



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

교육학석사학위논문

학교교육과정에서 역량과 지식의 관계 탐색

- Pring의 교육관을 중심으로 -

2018년 2월

서울대학교 대학원

교육학과 교육학전공

심 효 선

학교교육과정에서 역량과 지식의 관계 탐색

- Pring의 교육관을 중심으로 -

지도교수 소 경 희

이 논문을 교육학 석사 학위논문으로 제출함
2017년 12월

서울대학교 대학원
교육학과 교육학전공
심 효 선

심효선의 석사 학위논문을 인준함
2018년 1월

위 원 장 우 용 제 (인)

부위원장 곽 덕 주 (인)

위 원 소 경 희 (인)

국문초록

교과중심의 체계를 고수하며 내용지식의 전달과 습득을 강조해 왔던 기존의 학교교육은 삶을 성공적으로 살아가는 학습자의 실제적인 능력을 길러주는 데 한계를 보였다. 이에 대한 대안으로서 학교교육의 중심에 역량을 위치시키고자 하는 움직임이 최근 활발하게 일어나고 있는 것이다. 이러한 움직임은 역량을 중심으로 학교교육과정을 설계하려는 역량 중심적 접근으로 실현된다. 하지만 한편에서는 역량 중심적 접근이 학습자의 역량에 주목함으로써 지식에 대한 고민을 사라지게 만들었다는 비판을 제기하기도 한다. 이들에 따르면 학교교육과정에서 역량이 강조됨에 따라 지식의 중요성이 약화되거나 배제되었다는 것이다. 이러한 비판적 견해는 역량 중심적 접근이 가진 본래적 의도를 왜곡하여 역량 중심적 접근의 실현을 어렵게 만들 위험이 있다. 그러므로 이러한 관점을 극복하기 위해서 학교교육과정에서 역량과 지식이 어떠한 관계를 맺고 있는지 보다 면밀하게 밝힐 필요가 있는 것이다.

이에 따라 본 연구는 학교교육과정에서 역량과 지식의 관계를 탐색해보는 것은 목적으로 한다. 역량을 이해하는 올바른 관점이 무엇이며, 그러한 관점에서 바라볼 때 역량과 지식은 어떠한 관계를 맺고 있는지 탐색해보려는 것이다. 이를 위해 본 연구는 영국의 교육학자 R. Pring의 교육관에 주목하였다. Pring은 모든 학습자를 위한 학교교육이 교육받은 인간의 양성에 중점을 두어야 한다고 주장하며 교육받은 인간의 능력과 자질을 자세하게 설명하고 있다. 이러한 교육받은 인간의 능력과 자질은 역량에 해당한다고 볼 수 있다. 그러므로 이 연구에서는 Pring의 교육관을 살펴보고, 그의 교육관에 비추어 학교교육과정에서 역량과 지식이 맺고 있는 관계를 밝혀 보았다. 이러한 연구의 목적을 달성하기 위해 설정한 연구 문제는 다음과 같다. 첫째, 학교교육과정에 대한 역량 중심적 접근의 의미는 무엇이고, 어떠한 비판적 쟁점이 제기되는가? 둘째, 학교교육과정을 위한 Pring의 교육관에서 교육받은 인간은 어떻게 정의되며, 교육받은 인간이 되기 위해서 학습해야 하는 지식은 무엇인가? 셋째, Pring의 교육관에 비추어 보았을 때 역량과 지식의 관계는 무엇이고, 역량과 지식의 관계가 갖는 교육과정적 함의는 무엇인가?

첫 번째 연구 결과에 의하면, 역량 중심적 접근은 교과지식이나 내용이 아니라 학습자가 함양해야 할 역량을 중심에 두고 교육과정을 설계하는 방식을 의미한다. 이러한 역량 중심적 접근의 특징은 크게 설계의 초점, 설계의 구조, 설계의 내용 측면에서 나타난다. 우선 역량 중심적 접근은 학습자가 개인적이고 사회적인 삶을 성공적으로 살아가기 위해 갖추어야 할 핵심적인 역량을 선정하고, 이러한 역량을 교육과정 설계의 중심축으로 명시하는 일에 초점을 맞춘다. 그리고 역량 중심적 접근은 교과영역 이외의 학습영역을 설정함으로써 설계의 구조를 보다 탄력적으로 변형시켰다. 설계의 내용 측면에서 보면 학습자가 획득해야 할 역량은 비교적 자세하고 상세하게 설명되는 반면, 교과내용이나 학습소재는 상대적으로 간략하게 제시된다. 이러한 역량 중심적 접근에 대해 일부 학자들은 지식의 중요성이 약화되고 있으며 학교교육에서 지식의 문제가 간과되고 있다는 비판을 제기하는 것이다.

두 번째 연구 결과에 따르면, Pring은 모든 학습자를 위한 교육에서 교육의 목적은 교육받은 인간의 양성이라고 보았다. 여기서 교육받은 인간은 지식과 이해, 공동체감, 실천적 능력, 도덕적 진지함, 자존감 및 존엄감의 능력과 자질을 갖춘 인간으로 설명된다. Pring은 학습자가 이와 같은 교육받은 인간의 능력과 자질을 갖추기 위해서는 상식적, 이론적, 실천적 지식을 습득해야 한다고 밝힌다. 이러한 지식을 학습하는 이유와 목적은 교육받은 인간의 능력 함양과 밀접한 관계가 있는 것이다. 즉 학습자의 능력이나 삶과 무관한 지식 습득이 아니라 학습자가 지식을 통해 자신의 삶을 더욱 지적으로 이해하고 행위 하는 데 강조점이 주어지는 것이다.

세 번째 연구 결과에서는 Pring의 교육관에 비추어 보았을 때, 역량에는 지식이 이미 강하게 불박여 있으므로 역량과 지식은 분리될 수 없다는 점이 밝혀졌다. 즉 역량에는 지식이 내재적으로 함의되어 있는 것이다. 인문적 관점에서 정의되는 역량은 단편적인 기술이나 기능, 수행능력이 아니다. 학습자가 자신의 현재적 삶과 미래의 사회생활을 유능하게 운영해 나가기 위해 필수적으로 갖추어야 할 일반적인 능력인 것이다. 그러므로 인간됨의 중요한 자질로서 역량은 언제나 지식을 포함하고 있다. 역량은 특정한 맥락에서 유능한 수행으로 구현되기 위해 실천적 지식에 토대를 두며, 상황을 전체적으로 조망하고 지적으로 행위 하기 위

해서 이론적 지식을 수반하고 있는 것이다. 이와 같이 역량이 지식을 의미 있게 포함하고 있으므로 역량과 지식은 개별적으로 다루어질 수 없고 통합적으로 다루어져야 한다. 특히 이는 교육내용과 교육방법의 측면에서 지금까지와는 다른 변화를 요구한다. 교육내용의 경우, 학습자의 경험은 지금까지 교과내용에 비해 부차적인 것으로 취급되었지만 학습자의 역량을 기른다는 목적 하에 놓고 보면 본질적인 중요성을 갖는다. 따라서 학습자의 경험을 출발점으로 삼아 상황에 가장 적합한 교과내용이 연결되어야 하는 것이다. 이는 교육방법에 대한 변화와 맞물려 이해될 수 있다. 교사는 학습자의 역량을 함양하기 위해서 전달자, 기술자, 훈련가가 아니라 사상가, 연구자, 탐구자가 되어야 한다. 그리고 이러한 맥락 속에서 최근 학생 참여형 수업이 주목을 받고 있다. 학습자가 능동적으로 참여하고 주도적으로 학습하는 다양한 수업 방식과 활동이 역량 개발과 관련하여 활발하게 논의되고 있는 것이다.

이 연구는 다음과 같은 두 가지 측면에서 의의를 갖는다. 먼저 이 연구는 인문적인 관점에서 역량 중심적 접근을 이해할 수 있는 이론적 기틀을 마련하였다는 점에서 의의를 갖는다. 즉 역량 중심적 접근은 모든 학습자가 교육받은 인간이 될 수 있도록 자신의 능력과 소질을 개발하는 교육적 과정에 해당하는 것이다. 또한 본 연구는 역량과의 밀접한 관련성 속에서 지식의 의미와 성격을 재고찰 해 봄으로써, 지식에 대한 관점을 확대시켰다는 의의를 갖는다. 지금까지 학교교육에서 중요하게 다루어 온 지식은 학문적 지식, 교과지식, 추상적·이론적 지식이었으나, 역량 개발의 측면에서 보면 실천적 지식, 방법적 지식, 상식적 지식 등도 중요하게 고려되어야 하는 것이다. 나아가 역량을 발휘하는 과정에서 이러한 지식들은 복합적이고 융합적으로 다루어지게 되는 것이다.

그러나 이 연구는 몇 가지 한계점을 가지고 있는 바, 이러한 한계점은 후속 연구들을 통해 보완되기를 바란다. 본 연구에서 밝힌 역량과 지식의 관계는 역량과 지식 일반에 대한 전체적인 그림을 보여주었을 뿐, 특정한 지식의 성격과 구성 원리를 세밀하게 분석하여 그 관계성을 밝히는 정도로까지 나아가지 못했다. 따라서 후속 연구에서는 교과의 특성이나 교과지식의 성격에 따라 역량과 지식이 관계를 맺는 다양한 방식을 밝혀볼 필요가 있다. 그리고 본 연구는 역량과 지식의 관계맺음이 갖는 교육과정적 함의를 교육내용과 교육방법이 측면에서 밝혀보았다. 하지만 이

론 연구의 특성상 교육의 실제에서 발생하는 다층적인 맥락을 드러내지 못한 제한점을 갖는다. 역량 개발의 과정을 구체적으로 살펴봄으로써 현실적이고 실제적인 문제점과 개선방향을 발견할 수 있는 바, 후속 연구에서는 질적 연구를 통해 역량을 개발하는 교육 장면의 실제적인 맥락을 살펴볼 필요가 있다.

주요어 : 역량, 지식, 역량 중심적 접근, R. Pring, 교육받은 인간

목 차

I. 서론	1
1. 연구의 필요성 및 목적	1
2. 연구문제	6
II. 학교교육과정에 대한 역량 중심적 접근	8
1. 학교교육에서 역량의 등장배경과 의미	8
가. 역량의 등장배경	8
나. 역량의 의미	12
2. 학교교육과정 설계를 위한 역량 중심적 접근	16
가. 역량 중심적 접근의 의미	16
나. 역량 중심적 접근의 특징	20
다. 역량 중심적 접근의 쟁점	27
III. 학교교육과정을 위한 Pring의 교육관	32
1. 교육받은 인간의 자질과 능력	32
2. 지식의 범위와 성격	40
3. 종합 논의	45

IV. Pring의 교육관에 비추어 본 역량과 지식의 관계	
.....	52
1. 학교교육과정에서 역량과 지식의 관계	52
2. 교육과정적 함의	59
 V. 요약 및 결론	65
1. 요약	65
2. 결론	68
 참고문헌	71
Abstract	77

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

지금까지의 학교교육은 학습자의 마음의 발달, 정신적 사고력의 개발을 주된 목표로 삼아왔다. 이를 위하여 학교교육과정을 조직하는 핵심적인 틀로서 학과 조직에 근거한 ‘학문적인(academic)’ 교과가 주로 사용되어 왔다(Goodson, 1993: 4-5). 말하자면 이러한 교과는 학습자의 인지적 발달과 지적능력의 향상을 보장해 주는 교육과정의 핵심적인 구성요소로 간주되어 온 것이다. 하지만 분과적인 교과 체계는 ‘교과와 교과의 관계’, ‘교과지식과 삶의 관계’를 유리시킴으로써 학습자들이 자신의 삶을 전체적으로 조망할 수 있는 안목을 기르는 데 있어서 한계를 내포한다(소경희, 2006). 실제적으로 학습자의 삶은 매우 다양한 지식과 관심, 사회적 현상들이 총체적으로 작용하는 사태이다. 그럼에도 교과는 이러한 측면을 충분히 반영하지 못하고 여전히 학문 분과적으로 분절되어 있으며 개념적인 원리와 법칙에 대한 강조에 머물러 있는 것이다. 이로 인해 학교교육과정이 지금과 같이 학문적인 교과를 중심으로 조직되고 운영되어야 하는가에 대해 우려의 목소리가 높아지고 있다. 특히 21세기 미래 사회의 변화와 맞물려 학습자가 자신의 삶을 성공적으로 살아갈 수 있는 실제적인 능력을 갖추어야 한다는 주장이 힘을 얻고 있는 것이다.

이러한 맥락에서 학교교육과정에 대한 새로운 접근방식으로 최근 가장 주목받고 있는 개념이 바로 역량이다. 역량은 실제 삶의 문제를 해결하는 실천적인 능력을 의미하는데, 현실과 유리된 지식교육에 대한 대안으로서 ‘무엇을 아는가’ 보다 ‘무엇을 할 수 있는가’를 더욱 강조하는 개념이다(박민정, 2009). 최근 이러한 역량을 중심으로 학교교육과정을 개혁하려는 현상이 많은 국가들 사이에서 목격되고 있다. 말하자면 학교교육과정의 중심에 역량을 위치시키려는 시도가 현재 활발하게 진행되고 있는 바, 이는 전 세계적인 추세라고 볼 수 있는 것이다.

조금 더 자세히 살펴보면, 이와 같은 현상은 학습자들이 미래 사회를 주도적으로 개척해 나가고 자신의 삶을 성공적으로 관리해 나갈 수 있는 역량을 갖추도록 교육이 변화해야 한다는 시대적 요청을 반영한다. 사실 상 학습자들이 직면하는 21세기 미래 사회는 급격한 과학기술의 발전과 정보의 유동적인 흐름, 혁신적인 아이디어에 기반 한 새로운 직업군의 탄생, 다양한 문화적 배경을 가진 사람들과의 네트워크 형성 및 협력적인 작업들로 특징지어진다. 그리고 이러한 미래 사회를 살아가는 학습자들은 이전의 그 어느 시대보다 불확실성(uncertainty)에 대처하는 능력을 갖추어야 할 필요성이 높아졌다(Sinnema & Aitken, 2013). 예측불가능하고 복잡하게 얽혀 있는 실제적인 문제를 해결하기 위해서는 기존의 학문적 원리나 법칙을 이해하고 적용하는 능력 이상으로 정보통신 기술의 활용능력, 비판적 분석력, 창의적 사고력, 민주적인 의사소통 능력, 배려와 공감 능력 등이 절실히 요청되는 것이다. 그러므로 21세기 사회를 성공적으로 살아가기 위해서 역량은 모든 사람들이 반드시 갖추어야 할 공통적인 능력이라고 볼 수 있다(소경희, 2007).

이러한 배경 하에, 학교교육과정을 설계하는 방식으로서 역량 중심적 접근이 국내외적으로 활발하게 논의되고 있다. 기존의 학교교육과정은 주로 교과나 내용지식을 중심으로 설계되어 온 경향이 강하다. 이와 달리 역량 중심적 접근은 학습자가 길러야 할 역량을 가장 중요한 목표로 상정하고, 이에 기반 하여 전체적인 교육과정을 설계하는 방식을 의미한다. 그렇다면 이처럼 학교교육과정이 역량을 중심으로 설계될 때 기존에 강조되어 온 지식은 어떠한 위치와 중요성을 갖게 되는 것인가? 지나치게 엄격하게 분절화 된 교과중심의 체계가 극복되어야 할 대상인만큼 교과에 포함된 지식 또한 극복되어야 할 대상인가? 학습자의 역량을 함양하기 위해서 지금까지 다루어 온 지식 이외에 다른 차원의 지식이 더 필요하지는 않는가? 이러한 질문들에 대해서 기존의 많은 선행연구들은 학교교육과정에서 역량을 함양하기 위해서는 여전히 지식이 중요한 요소로 포함되어야 한다고 말한다. 이들은 오히려 교과에 포함된 지식을 바탕으로 역량이 제대로 함양될 수 있음을 강조한다(소경희, 2007; 백남진·온정

덕, 2016). 즉 이러한 논의들은 학교교육과정에서 역량에 대한 강조가 역량과 지식 사이에 어느 한 쪽을 배타적으로 선택하는 것이 아님을 분명하게 밝히고 있는 것이다.

그럼에도 불구하고 학교교육과정에 역량이 도입됨에 따라 지식과 내용에 대한 논의가 약화되거나 사라지고 있다는 비판이 계속적으로 제기되고 있다(Deng, 2015; Priestley & Sinnema, 2014; Yates & Collins, 2010). 역량이 강조되면서 정작 지식과 내용이 정당하게 고려되지 않고 있다는 것이다(김광민, 2009; Rata, 2016; Young, 2008). 말하자면 이들은 학교교육과정에 역량이 도입됨에 따라 역량이 지식과 내용에 대한 논의를 대체할지도 모른다는 우려를 표명하는 것이다. 이처럼 역량이 강조됨에 따라 지식의 중요성이 약화된다는 비판은 역량이 가진 교육적 의미와 가능성을 축소시킬 위험성이 있다. 왜냐하면 실제로 역량은 그 자체로 길러질 수 있는 것이 아니라 가치로운 지식과 적절히 연계될 때 발휘될 수 있는 능력이기 때문이다. 그러므로 역량과 지식을 분리하면서 지식의 중요성을 환기시키려는 일부 학자들의 비판적 논의는 역량 중심적 접근의 본래적 의도를 왜곡하여 역량 중심적 접근의 실현을 어렵게 만들 수 있는 것이다.

이와 같은 비판이 제기되는 이유는 학교교육과정에서 역량과 지식이 맺고 있는 관계가 구체적으로 드러나지 않았기 때문이라고 볼 수 있다. 지금까지 역량과 관련된 선행연구는 역량의 개념이나 역량을 함양하기에 필요한 지식의 종류와 성격을 밝히는 데 주로 초점을 맞추어 왔다(박민정, 2009; 소경희, 2007; 소경희, 2009; 손민호, 2006; 손민호, 2011; Gauthier, 2013). 이러한 선행연구들은 학교교육과 관련하여 논의되는 역량의 의미와 지식의 속성을 밝힘으로써 교육적 맥락에서 역량과 지식을 이해하기 위한 개념적 틀을 제공하였다는 데 의의가 있다. 하지만 이러한 논의들은 학교교육과정에서 역량과 지식이 맺고 있는 관계를 충분히 드러내는 일에 있어서 한계를 보인다. 왜냐하면 역량과 지식 어느 한 편에 초점을 맞추어 이루어진 학문적 논의들은 각 개념에 대한 이론적인 설명을 제공하거나 구체적인 특성을 밝히는 데 기여하였지만, 학교교육

과정에서 역량과 지식이 긴밀하게 맺고 있는 특수한 관계를 드러내는 데까지는 나아가지 못했기 때문이다.

학교교육과정에서 역량과 지식의 관계를 밝히는 일이 중요한 이유는 역량과 지식의 관계를 명시적으로 밝힘으로써 지식의 문제에 대한 역량 중심적 접근의 입장을 분명하게 드러내 보일 수 있기 때문이다. 말하자면 학교교육과정에서 역량과 지식은 서로 독립적으로 작용하는 것이 아니라 모종의 관계를 맺고 있는 바, 역량은 지식과의 관계 속에서 그 개념이 명확하게 인식될 수 있고 지식 역시 역량과의 관계를 바탕으로 교육적 의미와 위치가 드러나게 되는 것이다. 그러므로 역량과 지식을 구분하여 각각에 대해 서로 다른 방식으로 설명을 이어나가는 것보다는 역량과 지식이 맺는 긴밀한 관계를 토대로 역량 중심적 접근을 이해하는 것이 보다 올바르고 타당한 이해라고 할 수 있다. 역량과 지식의 관계에 근거해 볼 때 역량 중심적 접근에 대한 비판적 견해들도 재해석될 여지가 있을 것이다.

그러므로 본 연구는 학교교육과정에서 역량과 지식의 관계를 탐색해보는 것을 목적으로 한다. 이를 위해 모든 학습자를 위한 교육을 지향하면서 교육의 목적을 보다 폭넓게 규정하고자 한 R. Pring의 교육관을 살펴볼 것이다. 그가 보기에 모든 학습자를 위한 교육의 목적은 ‘교육받은 인간’의 양성이며 학습자를 더 나은 인간으로 만드는 데 있다. 이와 같은 맥락에서 Pring은 자신의 많은 저작을 통해 교육받은 인간이 갖추어야 할 자질과 능력을 구체적으로 밝히고 있다. 동시에 그는 그러한 자질과 능력을 갖추기 위해서 지식의 습득이 필수적임을 강조한다. 그에 따르면 교육받은 인간이 갖추어야 할 자질과 능력은 가치로운 지식과의 관련성 속에서 비로소 학습될 수 있는 것이다. 이처럼 Pring이 상정하고 있는 교육받은 인간의 자질과 능력 그리고 그러한 능력과 지식의 관계는 역량과 지식의 관계를 탐색하는 일에 이론적 통찰을 제공해 줄 것으로 기대된다. 교육받은 인간의 자질과 능력은 전인적이고 총체적인 성격을 갖는 바, 이러한 특징들은 학교교육과정에서 이해되는 역량과 맞닿아 있는 것으로 볼 수 있기 때문이다. 따라서 교육받은 인간의 자질과 능력 그리고

지식에 대한 Pring의 교육관에 비추어 볼 때 학교교육과정에서 역량과 지식이 어떠한 관계를 맺을 수 있는지가 구체적으로 드러날 수 있을 것이다.

2. 연구 문제

본 연구는 역량 중심적 접근에 대한 올바른 이해를 위해 학교교육과정에서 역량과 지식의 관계를 탐색해 보는 것을 목적으로 한다. 이를 위해 교육받은 인간의 자질과 능력 측면에서 교육의 목적을 보다 폭넓게 규정하고 있는 Pring의 교육관을 살펴볼 것이다. 그리고 이러한 Pring의 교육관에 비추어 역량과 지식의 관계를 밝혀보고 역량과 지식의 관계가 갖는 교육과정적 함의를 도출해 보고자 한다. 이러한 연구 목적에 따라 설정된 세 가지 연구 문제는 다음과 같다.

첫째, 학교교육과정에 대한 역량 중심적 접근의 의미는 무엇이고, 어떠한 비판적 쟁점이 제기되는가?

첫 번째 연구 문제에서는 학교교육에서 역량의 등장배경과 의미, 역량 중심적 접근의 의미와 특징, 쟁점을 살펴본다. 이를 통해 학교교육과정의 설계 방식으로서 역량 중심적 접근이 가진 기본적인 관점을 알아볼 것이고 역량 중심적 접근과 관련하여 제기되는 비판의 논점이 무엇인지를 자세히 밝혀 볼 것이다.

둘째, 학교교육과정을 위한 Pring의 교육관에서 교육받은 인간은 어떻게 정의되며, 교육받은 인간이 되기 위해서 학습해야 하는 지식은 무엇인가?

두 번째 연구 문제에서는 학교교육과정을 위한 Pring의 교육관을 교육받은 인간의 자질과 능력, 지식의 범위와 성격으로 나누어 살펴보도록 한다. 이를 통해 Pring이 제안하는 교육받은 인간의 의미가 무엇이고, 그러한 교육받은 인간이 되기 위해서 어떠한 지식을 배워야 하는지가 드러날 것이다. 그리고 교육받은 인간과 지식에 대한 Pring의 논의는 역량과 지식의 관계를 밝히는 이론적 기반이 될 것이다.

셋째, Pring의 교육관에 비추어 보았을 때 역량과 지식의 관계는 무엇이고, 역량과 지식의 관계가 갖는 교육과정적 함의는 무엇인가?

세 번째 연구 문제에서는 Pring의 교육관에 비추어 보았을 때 학교교육과정에서 역량과 지식은 어떠한 관계를 맺을 수 있는지를 밝혀보고자 한다. Pring의 교육관에서 드러나는 교육받은 인간의 자질과 능력 그리고 지식의 관계를 종합적으로 고려해 보았을 때, 학교교육과정에서 역량과 지식의 적절한 관계를 탐색해 볼 수 있을 것이다. 그리고 학교교육과정에서 역량과 지식의 관계가 갖는 교육과정적 함의를 교육내용과 교육방법의 측면으로 나누어 살펴볼 것이다.

Ⅱ. 학교교육과정에 대한 역량중심적 접근

최근 학교교육에서는 역량을 중심으로 교육과정을 설계하고자 하는 역량 중심적 접근이 주목을 받고 있다. 학교교육과정에 대한 역량 중심적 접근은 기존의 정형화된 지식중심의 교육과 차별화된 교육과정 설계 방식을 제시하고 있다. 하지만 역량 중심적 접근에 대해 많은 비판적 쟁점이 제기되고 있는 바, 이러한 쟁점이 제기되는 배경은 무엇이고 그러한 쟁점의 논점이 무엇인지 살펴볼 필요가 있다. 그러므로 본 장에서는 학교교육에서 다루어지는 역량의 등장배경과 의미를 알아보고, 학교교육과정에 대한 역량 중심적 접근의 의미, 특징, 쟁점을 차례로 밝혀보고자 한다.

1. 학교교육에서 역량의 등장배경과 의미

가. 역량의 등장배경

학교교육은 전통적으로 분과 학문에 근거한 교과를 중심으로 조직되어 왔다. 교과란 학생들이 전달받고 습득해야 하는 문화유산의 조직체이며 그 자체로 가치를 가진다고 여겨졌다. 하지만 교과 중심으로 조직된 고정된 체계가 불확실성과 복잡성이 증대되는 현대 사회에 적합한가 하는 문제가 제기된다(Doll, 1989; 소경희, 2006). 예측가능성이 점차 약화되고 다차원적으로 얽혀 있는 미래 사회의 변화에 대비하기 위해서는 비교적 변화의 폭이 적고 삶의 연관성이 떨어지는 분과 학문적인 지식보다, 실제 삶의 문제를 해결할 수 있는 역량 개발에 초점을 맞추어야 한다는 논의가 주목을 받기 시작한 것이다. 이에 따라 실제로 세계의 많은 나라에서는 역량을 중심으로 학교교육을 개혁하려는 움직임을 보이고 있다.

교과 중심의 교육과정 체계에 대한 문제의식을 공유하면서 역량을 중심으로 교육과정을 개혁하려는 최근의 현상은 교육과정의 ‘패러다임 전환(paradigm shift)’이라고 할 수 있다(Sullivan & Downey, 2015). 이러한 패러다임의 전환은 기존에 중요시되어 왔던 학문적 성취나 특징들과 관련되어 있지만 변화하는 21세기 사회에 특별히 요구되는 역량들을 새롭게 부각시킨다는 점에서 ‘교육과정 혁신(curriculum innovation)’에 해당한다(Voogt & Roblin, 2012). 즉 학교교육에서 역량의 등장은 간단하게 생각하여 내용 요소가 추가된 정도를 의미하는 것이 아니라 학교교육의 주요한 초점이 역량으로 옮겨갔음을 의미하는 바, 이는 학교교육에 대한 근본적인 패러다임이 변화하였음을 뜻하는 것이다. 그러므로 학교교육의 패러다임이 변화하게 된 양상을 중심으로 학교교육에서 역량이 등장하게 된 배경을 살펴보고자 한다.

학교교육에서 역량이 등장하게 된 배경에는 21세기 현대 사회의 급격한 변화와 교육에 대한 사회적 요구의 증가가 주요한 원인으로 지목된다. 지식의 폭발적인 증가, 세계화의 급진적인 흐름, 고용시장의 불안정성, 과학기술의 혁신 등으로 묘사되는 21세기 사회를 살고 있는 현대인들은 변화의 속도가 느렸던 과거 그 어느 때보다 더 높은 수준의 역량을 갖추도록 요구받고 있다(Riesman, 1979: 19). 기존의 전형적인 지식중심 교육이나 학교교육의 범위를 벗어나지 못하는 전통적인 교육방식은 이러한 높은 수준의 역량을 적절하게 개발하기에 한계가 있다. 이와 같은 맥락에서 학교교육은 학습자의 개인적인 삶의 문제나 사회적 문제를 적극적으로 다루어야 하고 학교교육을 받는 동안과 그 이후의 삶을 연결해야 한다는 주장이 국제기구를 중심으로 꾸준히 제기되어 온 것이다.

예컨대, UNESCO는 1996년에 21세기 교육을 위한 보고서를 발표하면서 삶을 관통하는 네 가지 기둥을 제시하였다. 이는 ‘Learning to know’, ‘Learning to do’, ‘Learning to live together’, ‘Learning to be’로서, 학습자의 전체적인 삶을 관통하는 광범위한 학습을 강조하는 것이다. 특히 이 보고서에서 UNESCO는 형식적인 학교교육이 지식의 습득만을 강조함으로써 학습의 다른 종류들을 위협했다고 보고 미래의 교육은 더욱 포

괄적인 방식으로 이해되어야 함을 권고하였다(Delors, et al., 1996: 37). 이것은 학습자에게 제한된 학습의 기회만을 부여하는 기존의 전통적인 학교교육이 21세기 미래 사회를 대비하는 데 충분하지 않다는 사실을 밝혀준다. 앞으로 학생들이 직면하게 될 21세기 사회는 복잡한 삶의 문제를 해결할 수 있는 다면적인 능력과 이러한 능력을 전체 삶 속에서 계속적으로 발전시켜 나가기를 요구하는 바, 지식을 저장하고 축적하는 전통적인 형태의 학습은 삶의 다양한 능력들을 학습할 수 있는 경험과 기회를 제한할 우려가 있기 때문이다.

그리고 OECD는 1985년에 ‘현대 사회의 교육(Education in Modern Society)’에서 학습자가 직면한 현대 사회의 변화들을 경제, 문화, 사회 분야에 걸쳐 상세하게 검토하고 교육이 변화해야 할 필요성을 주장하였다. 그리고 1996년에는 OECD의 교육부 장관들이 모여 ‘모두를 위한 평생 학습(Lifelong Learning for All)’을 위한 전략 개발에 합의하였으며, 1999년 워싱턴에서 열린 회의(Preparing Youth for the 21st Century: The Policy Lessons from the Past Two Decades)에서는 학교교육과 졸업 후 직업 분야의 삶 사이에 연계가 이루어지지 않는 문제를 정책의 실패와 관련하여 논의하였다. 즉 OECD는 현대 사회의 변화에 초점을 맞추어 학교교육의 중요성을 강조하면서 학교교육의 결과가 미래 직업 분야를 포함한 학습자의 삶 전체로 확대되어야 한다고 본 것이다.

이를 통해 볼 때, 21세기 현대 사회의 변화는 필연적으로 학교교육의 변화를 강력하게 요청하고 있다는 점을 알 수 있다. 이는 학교교육이 학문 분과적인 교과지식을 보존하고 전달하는 수준을 넘어서 사회적 삶에 적합한 내용을 주요한 대상으로 삼아야 한다는 점을 시사한다. 즉 교육을 받은 결과로서 학습자의 실제적인 삶의 질이 높아질 수 있도록 적절한 교육을 제공해야 한다는 것이다. 이 때 학습자들의 실제적인 삶은 학교 내에서 일어나는 학습 경험을 넘어서 학생들이 직접적으로 경험하고 있는 개인적이고 사회적인 삶 그리고 학교교육을 받은 이후의 삶까지 포함한다. 그러므로 학교교육은 지금까지 학생들의 삶과 유리되어 왔던 교육적 관행과 관습을 탈피하여 학생들의 삶을 향상시킬 수 있는 방향으로

재조직될 필요가 있는 것이다. 특히 이와 관련하여 실제 삶의 문제를 해결하고 자신의 삶을 성공적으로 이끌어 나갈 수 있는 실천적인 능력의 개발이 학교교육의 주요한 목표로 주목 받게 되었다.

이러한 논의를 토대로 OECD는 1997년부터 ‘DeSeCo(Definition and Selection of Competencies)’ 프로젝트를 통하여 역량(competency)에 대한 개념적·이론적 틀을 구축하고자 하였다. OECD가 주도적으로 만들어 낸 역량 논의는 세계 여러 나라의 교육 시스템 개혁에 막강한 영향력을 미쳤다(성열관, 2014). 특히 OECD가 역량 논의와 함께 강조하고 있는 PISA(Programme for International Student Assessment)¹⁾는 역량의 중요성을 전 세계적으로 알리는 계기가 되었다. 실제로 독일의 경우 PISA의 저조한 실적과 함께 시장경제가 침체되는 요인으로서 교육제도가 지목되었으며, 이는 교육 시스템의 질에 대한 심각한 문제제기로 이어져 역량을 중심으로 한 교육개혁을 촉발시켰다(김문숙, 2009). 이를 통해 볼 때, OECD의 DeSeCo 프로젝트와 PISA 시험결과는 역량이 교육과정 개혁의 주요한 화두로 등장하게 된 기폭제 역할을 한 것이다.

1) OECD가 1997년에 시작한 PISA(Programme for International Student Assessment)는 15세 학생들을 대상으로 현대 사회에 온전히 참여하기 위해 요구되는 핵심 지식과 기능을 가졌는지를 측정하는 국제적인 시험이다. 학생들이 단순히 지식을 재생산하는 것이 아니라 배운 것으로부터 유추할 수 있는지, 학교 안과 밖에서 일어나는 익숙하지 않은 상황에 지식을 적용할 수 있는지를 검사한다(OECD, 2016: 25).

나. 역량 의미

전 세계적으로 학교교육과 관련하여 역량(competency)이라는 개념이 주목받고 있다. 역량은 본래 직업 교육이나 구체적인 직무 분야와 관련하여 활발하게 논의되어 왔지만, 점차 학교교육과 관련하여 역량에 대한 관심이 확산되어 가고 있는 추세이다(소경희, 2007). 이러한 추세는 OECD가 주도한 DeSeCo 프로젝트의 영향이라고 볼 수 있다. DeSeCo 프로젝트는 역량을 인간 전체의 삶과 관련하여 논의함으로써 역량이 전체적인 삶의 질과 관련하여 중요하다는 점을 인식시켜 주었고, 역량에 대한 학교교육과정의 관심을 촉발하는 계기를 제공했기 때문이다(소경희, 2007). 본래 구체적인 직업이나 직무 성과와 관련하여 논의되었던 역량이 DeSeCo 프로젝트를 통해 인간 삶 전체를 관통하는 일반적인 능력으로 다루어지기 시작한 것이다. 그러므로 역량을 논의하는 맥락과 학자에 따라 역량에 대한 다양한 정의가 존재하지만(윤정일 외, 2007), 본 연구에서는 DeSeCo 프로젝트에서 제시한 역량 개념을 중심으로 학교교육에서 다루어지는 역량의 의미를 살펴보고자 한다.

DeSeCo 프로젝트에서 역량은 ‘개인적이고 사회적인 요구를 성공적으로 충족시키고 활동과 과제를 수행해나가는 능력’으로 정의된다(OECD, 2002). 일차적으로 역량은 ‘개인적이고 사회적인 요구’에 직면하였을 때 발휘되는 능력으로서 요구지향적인(demand-oriented) 성격을 가진다. 하지만 이러한 요구를 ‘성공적으로’ 만족시키기 위해서는 보다 복잡한 개인의 내적인 메커니즘이 작동하여야 한다. 즉 역량은 요구지향적일 뿐만 아니라 내적인 정신 구조(internal mental structures)를 함의하는 개념인 것이다(OECD, 2002). 이는 각각의 역량이 상호 연관된 인지적이고 실제적인 기능과 지식, 동기, 태도, 감정 그리고 다른 사회적이고 행동적인 요소들의 결합(combination)에 해당한다는 것을 의미한다(OECD, 2002). 그러므로 역량을 이해할 때는 지식이나 기능뿐만 아니라 동기나 태도, 가치, 신념 등과 같은 요소들 역시 중요한 고려의 대상이 되어야 한다. 이를 통해 볼 때 지금까지 ‘지적이지 않은 그 무언가’로서 관심의 대상이

되지 못하였던 것들이 역량을 통해서 중요한 요소로 등장하게 되었음을 알 수 있다(류성창, 2012).

나아가 역량은 활동과 과제를 ‘수행’해 나가는 능력인 만큼 단지 내적으로 존재하거나 행위와 무관하게 인식될 수 없고, 특정한 상황과 맥락 속에서 가시적으로 드러남을 전제한다(OECD, 2002). 그러므로 역량은 정적이고 암묵적인 능력이 아니라 구체적인 상황 속에서 행동을 통해 표면적으로 드러나는 능력이라고 볼 수 있다. 그러나 이 때 역량은 단순한 행위나 행동으로 환원될 수 없다. 왜냐하면 특정한 상황이나 맥락과 관련하여 정의되는 역량은 모종의 의도와 이유 그리고 목표 같은 것들을 함의하고 있기 때문이다. 이에 비추어 볼 때 역량은 외재적인 요구, 개인의 특질, 유능한 수행의 본질적인 요소로서 맥락과 같은 요인들이 서로 통합적으로 결합하여 나타나는 능력인 것이다. 이런 의미에서 DeScCo에서 정의하는 역량 개념은 총체적(holistic)이라고 할 수 있다(Rychen, 2004: 21).

하지만 이러한 역량 개념이 함의한 총체적인 특성이 제대로 이해되지 않을 때 역량은 종종 몇 가지 용어들과 혼동되어 사용되는 경우가 있다. Rychen & Salganik(2003: 51)에 의하면 역량은 기능(skills)과 동의어가 아니며, 단지 일반적인 개인적 자질(personal qualities)을 의미하는 것도 아니다. 우선 기능은 역량과 아주 유사하거나 동일한 의미로 사용되지만 이 둘은 확실히 차이가 난다. 기능은 상대적으로 자동화되어 있거나 절차화가 용이한 능력을 일컫는 반면, 역량은 인지적 기능, 동기, 윤리, 의지 등을 포함하여 인간의 복합적인 자질이 총체적으로 가동되는 능력을 의미하기 때문이다(윤정일 외, 2007). 즉 기능은 비교적 쉽고 명확한 인지적 행동 그리고 변화하는 환경에 대한 적응력의 측면으로 이해되고, 역량은 보다 복잡한 행동 시스템이 가동되는 총체적인 수행능력으로 이해된다(Rychen, 2004: 22). 예를 들어 ‘다른 사람과 협동하기’ 혹은 ‘기술이나 정보를 효과적으로 사용하기’와 같은 것들은 내적인 정신 구조가 작동하여 발현되는 총체적인 능력, 즉 역량에 해당하는 것으로 기능과 구별된다(Rychen & Salganik, 2003: 52). 이를 통해 볼 때, 역량은 기능

보다 고차원적인 인지능력을 요구하며 보다 복잡한 상황에서 문제를 해결하는 데 필요한 능력임을 알 수 있다.

그리고 개인적인 자질 및 특성은 역량을 발휘하게 하는 중요한 요소임에는 틀림없으나 역량 그 자체와 동일한 것으로 이해될 수 없다. 왜냐하면 정직함, 온전함, 책임감과 같은 개인적인 자질이나 가치, 윤리, 동기와 같은 측면들은 특정한 요구와 연관되어 있지 않으므로 역량 그 자체를 의미하는 것이 아니기 때문이다(Rychen & Salganik, 2003: 51) 즉 역량은 구체적인 요구나 상황 속에서 판단하고 실행하는 능력을 의미하는데, 특정한 맥락과 결부되지 않은 개인의 내재적인 속성들은 일반적으로 잠재적 가능성의 상태에 보다 가깝다. 그러므로 기능이나 개인적인 자질 및 특성들이 구체적인 요구를 해결하는 특정한 상황 속에서 총체적으로 발현될 때 우리는 이를 역량이라 부를 수 있다.

역량을 중심으로 학교교육을 개혁한 국가들은 역량의 의미를 다음과 같이 밝히고 있다. 대표적으로 캐나다 퀘벡 주(Ministère de l'Éducation, 2004: 11-12)는 일정한 자원을 동원함으로써 효과적으로 행위 할 수 있는 능력으로 역량을 정의한다. 그리고 이러한 역량의 정의는 다음과 같은 세 가지 측면을 함의하는 것으로 이해된다. 첫째, 역량은 구체적인 맥락 속에서 과업을 적절하게 수행하는 효과적인 행위를 통해 드러난다. 이 때 효과적으로 행위 하기 위해서는 해당 맥락의 속성과 제한점을 충분히 인지한 상태에서 자원을 적절하게 활용하는 것이 중요하다. 둘째, 역량은 결정적으로 다양한 자원을 적합하게 사용하는 능력에 대한 것이다. 이러한 자원은 지식이나 전략, 태도와 같이 학습자에게 내재적인 것과 여러 다른 종류의 자료와 도구, 과학기술, 인적자원으로서 교사를 포함한 외재적인 것으로 나누어 볼 수 있다. 셋째, 역량을 가진다는 것은 구체적인 맥락 속에서 일련의 자원을 사용하는 과정에 대해서 설명할 수 있음을 의미한다. 말하자면 역량은 문제 상황에 적절하게 대처하는 능력 뿐만 아니라 그러한 과정에 대해 반성적으로 숙고하고 성찰하여 자신의 행동을 재조정해 나갈 수 있는 능력까지 포함하는 것이다.

뉴질랜드(Ministry of Education, 2007: 12)의 경우 학습자가 공동체의

활동적인 구성원으로서 살아가고, 학습하고, 일하고, 공헌하기 위해서 역량을 갖추어야 할 필요성이 있음을 강조한다. 이러한 역량은 기능보다 더욱 복잡한 것으로 지식, 가치, 태도에 의존하며 구체적인 행동으로 이어지는 바, 이러한 요소들은 분리되거나 독립적으로 작용하지 않는다. 뉴질랜드 역시 캐나다 퀘벡 주와 마찬가지로 역량의 발현에 있어서 자원의 활용과 그러한 자원이 활용되는 맥락에 중점을 둔다. 좀 더 살펴보자면, 성공적인 학습자는 목적과 이유에 근거하여 개인적인 목표, 다른 사람들, 공동체의 지식과 가치, 문화적 도구(언어, 상징, 텍스트) 그리고 교과 지식과 기능 등을 적절하게 활용할 수 있기를 기대 받는다. 여기서 자원이 활용되는 맥락은 점진적으로 광범위해지고 복잡해지는 것으로 간주되며, 이 때 역량은 다른 사람이나 장소 혹은 생각이나 대상과 계속적으로 상호작용 하는 과정 속에서 개발된다고 여겨진다.

이와 같이 역량은 지식, 기능, 가치, 태도, 신념 등의 복합적인 요소가 총체적으로 작용하여 학습자의 수행을 통해 실현되는 실제적인 능력이다. 여기에는 상황적 요구와 개인의 내적구조, 맥락적 조건들이 통합적으로 반영되어 있다. 개별적인 국가의 의도와 상황에 따라 이러한 역량의 정의는 약간의 차이를 보이지만, 기본적으로 학교교육에서 역량은 단순한 기능이나 기술의 차원을 넘어서는 것으로 인식된다. 말하자면 역량은 해당 상황의 구체적인 맥락적 속성을 분명하게 파악하고, 가용 자원을 충분히 탐색하여 활용할 수 있으며, 그러한 과정 전체를 반성적으로 숙고해 볼 수 있는 능력을 의미하는 것이다.

2. 학교교육과정 설계를 위한 역량 중심적 접근

기존의 전통적인 학교교육은 현대 사회를 성공적으로 살아가기 위해 필수적으로 요구되는 역량을 개발하기에 한계가 있다는 경각심이 고조되면서 학교교육과정을 재조직하기 위한 새로운 대안으로서 역량이 주목을 받게 되었다. 역량을 중심에 두고 학교교육과정을 개혁하려는 분위기는 설계의 변화에서 뚜렷하게 목격된다. 왜냐하면 학교교육과정은 특별히 선정된 기준과 원리에 근거하여 학습 경험을 구조화하는 설계의 문제에 관심을 두고 있는 바(Skilbeck, 1984: 29), 역량을 기반으로 한 교육의 새로운 패러다임은 학교교육과정 설계에 지대한 영향을 미칠 수밖에 없기 때문이다. 뿐만 아니라 학교교육과정을 어떻게 설계하는가에 따라서 학교교육과정 전반의 교육목적과 내용 및 방법이 달라지기 때문에, 학교교육과정 설계를 위한 역량 중심적 접근의 의미를 자세하게 살펴볼 필요가 있다. 그러므로 본 절에서는 학교교육과정의 설계 방식으로서 역량 중심적 접근의 의미와 특징이 무엇이고 이와 관련하여 어떠한 쟁점이 제기되는지 알아보고자 한다.

가. 역량 중심적 접근의 의미

교과에 기반 한 형식적인 지식교육은 삶을 주체적으로 살아가기 위한 학습자의 실제적인 능력을 개발하는 데 한계가 있다는 반성의 목소리가 높아지고 있다. 말하자면 기존의 전통적인 학교교육과정은 학문 분과적인 교과 체제에 근거하여 지식을 습득하고 자동적으로 재생하는 일에 지나치게 관심을 두는 경향성이 강하였고, 그 결과 학습자의 삶을 실질적으로 향상시킬 수 있는 능력 개발에 소홀하였다는 것이다. 이러한 관점과 맞물려 학교교육과정을 새롭게 재조직하는 핵심적인 틀로서 역량이 주목을 받게 되었다. 학교교육과정에서 이루어진 역량 담론은 지금까지

의 단편적인 지식교육이 현실과 유리된 무기력한 교육이었음을 비판하면서 ‘무엇을 아는가(knowing that)’ 보다는 ‘무엇을 할 수 있는가(knowing how)’에 초점을 맞춘다(박민정, 2009). 요컨대 이제는 개인적인 삶과 다양한 사회적 맥락 속에서 발생하는 복잡한 요구와 문제들을 능동적으로 해결해 나갈 수 있는 학습자의 역량을 신장시키는 일에 교육적 관심을 둘 필요가 있는 것이다.

그러므로 소경희(2017: 166)에 의하면 학교교육과정에서 역량 중심적 접근은 ‘학교교육과정이 바로 이러한 역량, 즉 학생들이 향후 사회적 삶을 성공적으로 살아가는 데 필요한 자질과 능력에 초점을 두어 설계하는 것’을 의미한다. 하지만 이러한 역량 중심적 접근이 기존의 교과나 교과 지식을 온전히 대체하려는 시도로 받아들여져서는 안 된다. 오히려 역량 중심적 접근은 학교교육과정의 목적과 내용에 있어서 새로운 해석의 가능성을 제안하는 것이다.

역량 중심적 접근이란 교육과정에 대해 역량 중심적 사고를 하자는 것으로 해석될 필요가 있다. 즉 종래의 교육과정이 교과를 중심으로 접근되어 왔다면, 역량 중심적 접근이란 학생들의 사회적 삶에서 필요한 역량이 무엇인가에 교육과정의 우선적인 관심을 두자는 것이다. 좀 더 구체적으로 말하자면, 역량을 교육과정의 중심에 둔다는 것은 사회적 삶에서 필요한 역량을 강화하는 방향으로 교육 내용을 제공해야 한다는 것을 의미한다. 역량을 강화하는 교육 내용에는 사회적 삶에서 필요로 하는 기능이나 태도만이 아니라 종래에 다루어 온 교과 지식도 의미 있게 포함될 것이다. 이 점에서 학교교육과정에 대한 역량 중심적 접근은 종래 다루어 온 교과 지식을 특정 역량으로 대체하려는 것이 아니라고 할 수 있다(소경희, 2017: 167)

이와 같이 학교교육과정에서 역량 중심적 접근은 역량을 개발하는 과정에서 교과와 교과지식을 좀 더 의미 있게 다루자는 의도로 이해될 수 있다. 말하자면 역량 중심적 접근은 교과교육을 부인하기 보다는 그것을 넘어서려는 노력으로 볼 수 있는 바, 이는 교과 지식을 가르치되 그 동기와 이유가 지금과는 달라져야 함을 시사하는 것이다(노승현, 2014). 그렇다면 이와 같이 역량을 중심에 두되 지식을 의미 있게 포섭하자는 점

근방식은 기존의 교과중심의 체계와 비교했을 때 어떠한 차이점이 있는가? 이근호 외(2012: 136-137)는 기존의 교과 교육과정의 목적과 조직, 접근방식에서 혁신이 요구된다는 점을 지적하면서 전통적인 교과 교육과정과 역량중심 교육과정의 차이를 다음과 같이 설명하고 있다.

첫째, 전통적인 교과 교육과정이 가치로운 교육내용을 선정하고 이를 교수목표로 제시하는 데 초점을 맞추었다면, 역량중심 교육과정은 학생들에게 필요한 역량이 무엇인지를 선정하고 역량을 함양하기 위한 방법을 고민하는 데 초점을 맞추는 것이다. 기존의 교과중심적 체계는 학생들이 응당 배워야 할 것으로 여겨지는 교과 지식을 선별하고 그러한 지식을 체계적으로 제시하는 일에 주력하였다. 하지만 이와 달리 역량중심 교육과정은 학습자가 갖추어야 할 실제적 능력들을 다각적으로 고려하여 이를 바탕으로 학교교육과정을 구체화하는 일에 강조점을 두는 것이다.

둘째, 전통적인 교과 교육과정은 학습의 목적이 앎의 성취였다면, 역량중심 교육과정은 앎의 형성뿐만 아니라 형성된 앎을 기반으로 한 실천적 능력의 획득을 강조한다. 이는 학교교육과정의 목적이 변화하였음을 의미한다. 이전에는 방대한 지식을 습득하고 지적인 사고력을 발달시키는 것이 교육의 주된 목적으로 인식되었다면, 이제는 삶의 맥락에서 발생하는 실제적인 문제를 적극적으로 해결해 나갈 수 있는 총체적인 능력의 개발이 교육의 목적으로 부상하게 된 것이다. 앞서 역량의 의미에서도 살펴보았듯이, 총체적인 능력이란 지식이나 기능뿐만 아니라 가치와 태도, 의지, 신념, 동기, 윤리 등을 포함하는 통합적인 능력인 것이다.

셋째, 역량중심 교육과정은 기존의 전통적인 교과 교육과정과 차별화된 조직방식을 요청한다. 예컨대 교과의 경계를 허물고 내용을 재조직하려는 움직임으로써 교과 간의 통합적 접근, 주제중심 접근, 문제중심적 접근 등이 주목받게 되는 것이다(홍원표·이근호, 2011). 이렇게 교과의 경계를 허무는 일은 교과의 성격 자체를 부인하는 것이 아니라 지나치게 고정적이고 분절화 된 교과 체계를 개선하려는 시도로 볼 수 있다. 이는 학습자의 삶의 맥락이 매우 다채롭고 동시에 복잡하게 얽혀있는 데 반해 교과 체계는 여전히 분리되고 고립되어 있다는 반성의 결과인 것이다.

사실상 지나치게 추상적이고 인위적으로 구분되어 있는 교과와 조직형태는 학습자의 실제적인 삶의 특성, 즉 변동성, 복잡성, 다양성 등을 담아내기에 한계가 있다. 그러므로 생동감 넘치는 삶의 모습을 최대한 포섭하기 위해서 교과와 경계를 허무는 간학문적·초학문적 접근이 역량중심 교육과정에서 주목받게 되는 것이다.

이를 통해 볼 때 학교교육과정의 설계 방식으로서 역량 중심적 접근은 기존의 전통적인 교육과정을 완전히 부인하지 않지만 개선을 위해 근본적인 변화를 요구하고 있다. 지금까지 교과와 교과지식을 중심으로 학교 교육과정이 조직되었다면 이제는 역량을 중심으로 학교교육과정이 새롭게 조직될 필요가 있는 것이다. 보다 구체적으로 말하자면 역량 중심적 접근은 역량의 개발 자체를 교과 교육의 목표로 보고 있으며, 교과는 그 자체의 가치에 의해 정당성을 부여받는 것이 아니라 역량의 개발에 얼마나 기여하는가에 따라 정당화되는 것이다(홍원표·이근호·이은영, 2010: 25). 그러므로 역량 중심적 접근에서 교과와 교과지식은 기존과 다른 교육적 의미와 중요성을 갖는 것으로 간주된다.

나. 역량 중심적 접근의 특징

학교교육과정의 설계 방식으로서 역량 중심적 접근은 기존의 전통적인 지식교육으로부터 탈피하여 학교교육과정의 중심에 역량을 위치시키려는 시도라고 볼 수 있다. 그러므로 역량 중심적 접근은 지식이나 내용을 중심에 두고 교육과정을 조직하였던 전형적인 설계 방식과 근본적으로 차별화된다. 이러한 관점은 미래 교육과정이 지향해야 할 하나의 철학이자 지향점으로 간주되는 반면, 실제 역량중심 교육과정의 설계 형태는 다양하게 존재할 수 있다(이주연 외, 2017). 이는 각 국가의 사회적·문화적 맥락에 따라 역량의 의미와 종류가 조금씩 다르게 규정되는 현상과 마찬가지로(Halas & Michel, 2011), 교육과정이 설계되는 현실적인 조건과 상황에 따라 차이가 날 수 있는 것이다. 그럼에도 불구하고 여러 나라의 역량중심 교육과정을 살펴보면 그러한 교육과정이 공유하고 있는 분명한 특징들이 드러나는 바, 이를 중심으로 역량 중심적 접근의 특징을 밝혀 볼 수 있다. 따라서 교육과정의 설계 방식으로서 역량 중심적 접근의 특징을 설계의 초점, 설계의 구조, 설계의 내용 측면으로 나누어 살펴보고자 한다.

첫째, 역량 중심적 접근에서는 설계의 초점이 학습자에게 필수적으로 요구되는 핵심적인 역량을 선별하여 제시하는 데에 있다. 역량에 초점을 맞추는 접근방식 속에는 학습자가 전통적으로 강조되어 왔던 내용지식의 습득과 개별적인 기능의 숙달을 넘어서길 바라는 기대가 반영되어 있다(Sinnema & Aitken, 2013: 147). 구체적으로 말하자면 교과서에 제시된 지식이나 내용을 그 자체로 습득하고 단편적인 기능을 반복적으로 숙달하는 수준을 넘어서 실제 문제 상황에 대한 해결책을 적극적으로 마련해 나가는 수행능력의 계발이 강조되기 시작한 것이다. 이에 따라 역량을 중심으로 교육과정을 설계하는 입장에서는 전체적인 삶의 과정 속에서 어떠한 역량이 핵심적인 중요성을 갖는지 고민하지 않을 수 없게 되었다. 즉 다양한 삶의 맥락 속에서 보다 유용하고 효과적인 역량을 선정하는 일에 상당한 노력을 기울이게 된 것이다.

이러한 맥락에서 역량 중심적 접근은 핵심적인 역량을 선정하고 이러한 핵심적인 역량이 의미하는 바를 자세히 소개하고 있다. 예컨대 스코틀랜드는 21세기 미래 사회의 요구와 도전에 대비하여 학습자를 충분히 준비시키는 데 중점을 두면서 모든 학습자가 갖추어야 할 역량을 네 가지로 제시하고 있다. 스코틀랜드에서 제시하는 역량은 성공적인 학습자, 자신감 있는 개인, 책임감 있는 시민, 효과적인 공헌자이다. 그리고 각각의 역량은 학습자가 갖추어야 할 자질과 능력으로 구체화된다. 가령 성공적인 학습자의 경우 학습을 위한 열망과 동기, 높은 수준의 성취에 도달하기 위한 결단력 등의 자질과 함께 문해력과 의사소통 및 산술 기능을 사용하기, 학습을 위해 과학기술 사용하기, 창의적이고 독립적으로 사고하기 등과 같은 능력을 보여야 하는 것이다(Scottish Executive, 2004).

이처럼 학습자가 함양해야 할 핵심적인 역량을 선정하고 수행적인 능력과 자질 측면으로 구체화하는 것은 그 의미가 충분히 공유되어 교육활동에 적극적으로 반영되도록 하려는 조치라고 볼 수 있다. 하지만 이 때 역량은 단순히 교육활동에 일부분으로 포함되는 것이 아니라 교육활동 전반을 이끌고 통어하는 역할을 하는 것이다. 이는 스코틀랜드가 역량의 개발을 교육과정의 목적(purpose)이자 열망(aspiration)이라고 분명하게 밝힌 부분에서도 드러난다. 즉 학교에서 일어나는 모든 학습은 네 가지의 핵심적인 역량을 함양하는 방향으로 조정되어야 하는 바, 이러한 스코틀랜드의 역량중심 교육과정은 새로운 교육과정 패러다임의 특징을 잘 보여주는 사례라고 할 수 있다(Halasz & Michel, 2011).

기존의 전통적인 학교교육과정에서 설계의 초점은 교과에 포함되어 있는 가치로운 지식을 발굴하여 조직적으로 제시하는 데 있었다. 이러한 관점에서 교육과정 설계는 지식을 체계적으로 정리하여 제공하는 일에 일차적인 관심을 둔다. 이에 반해 역량 중심적 접근은 학습자의 개인적이고 사회적인 삶의 문제에 보다 관심을 기울이고 이러한 문제들에 대처하기 위한 역량을 규정하는 일에 집중하게 된다. 이처럼 학습자가 함양해야 할 핵심적인 역량을 명시화하여 학교교육과정의 주된 목표로 제시하는 것은 역량의 개발이 단지 수사학적인 구호에 그치지 않도록 하기

위함이다. 다시 말하자면, 역량 중심적 접근은 지금까지 교과지식이나 내용에 가려져 주변화 되고 부차적인 것으로 치부되었던 역량을 교육과정의 전면에 부각시킴으로써 역량의 개발이 학교교육과정의 주요한 목표임을 강조하려는 것이다.

이와 같이 학교교육과정의 중점적인 목표로 핵심적인 역량을 강조하는 것은 현재의 학교교육이 안고 있는 문제를 근본적으로 재고찰 해 볼 토대를 마련해 준다는 점에서 중요하다. 홍원표·이근호·이은영(2010: 30)에 따르면 지식전달 위주의 현행 교육과정을 개선하는 문제는 단지 표면적으로 교과의 수를 줄이거나 교과 내용을 축소하는 정도로 해결되기 어렵고 보다 근본적인 해결책을 필요로 한다. 이들은 학교교육과정을 재조정하거나 재구성할 근본적인 ‘원칙’이나 ‘방향’ 필요하다고 보고 핵심역량이 바로 그러한 목표와 방향을 재정향할 기준이 될 수 있다고 말한다. 이러한 관점에 비추어 보면 학교교육과정을 역량 중심으로 설계하는 일은 단지 설계의 형태나 모양이 바뀐 정도를 의미하지 않는다. 말하자면 이것은 학교교육과정의 목적과 내용을 규정하는 근본적인 사고의 틀이 바뀌었음을 의미하는 것이다.

둘째, 역량 중심적 접근에서 설계의 구조를 살펴보면 교육과정의 골격에 해당하는 구성요소의 종류가 더 확대되고 구성요소들 사이의 경계가 명확하게 유지되기 보다는 서로 연관되고 통합되어 있음을 알 수 있다. 호주의 경우 교육과정의 차원을 일반역량(general capabilities), 학습영역(learning area), 범교육과정 주제(Cross-curriculum priorities)로 나누어 제시하고 있다(ACARA, 2012: 22-23). 여기서 학습영역은 몇 개의 교과를 묶은 범주로서 제시되며 범교육과정 주제는 학습자가 관심을 가지고 학습해야 할 현대사회의 문제들로 구성된다. 이러한 세 차원들은 독립적으로 존재하지 않고 서로의 학습영역에 깊게 관여해 있다. 가령 역량의 경우 학습영역과 관련하여 일련의 연속적인 발달 단계 혹은 수준으로 제시되어 있으며 범교육과정 주제 역시 적절한 학습영역에 명시적으로 반영되어 있는 것이다(ACARA, 2012: 23). 그렇기 때문에 한 영역에 얽매이지 않고 다양한 관심과 분야를 종합적으로 고려한 학습이 가능해지는

것이다.

이러한 특징은 캐나다 퀘백 주의 역량중심 교육과정에서도 동일하게 목격된다. 퀘백 주의 교육과정은 세 가지의 기본적인 차원을 가지고 있는 바, 이는 범교과적 역량(Cross-curricular competencies), 교과영역(Subject areas), 광범위한 학습영역(Broad areas of learning)으로 설정되어 있다(Ministère de l'Éducation, 2004: 25). 특히 퀘백 주는 이러한 차원들이 서로 연계되어 하나의 역동적인 총체로서 작동되어야 함을 강조하고 있다. 소경희·이상은·박정열(2007)은 퀘백 주 교육과정에 제시된 세 가지 차원들이 서로가 서로의 맥락이 되어줌으로써 상호적인 관계를 맺고 있다고 보았다. 예를 들어 범교과적 역량은 다른 두 차원이 공통적으로 추구하는 목표가 될 수 있으며, 반대로 광범위한 학습영역과 교과영역은 역량을 개발하기 위한 맥락이 될 수 있다는 것이다. 뿐만 아니라 광범위한 학습영역과 교과영역 역시 서로에게 맥락이 되어 주는 바, 구체적인 학습상황을 제공해주거나 당면한 문제를 해결하는 데 필요한 자원이나 도구를 제공해 줄 수 있는 것이다.

이처럼 역량 중심적 접근은 과거의 전형적인 교과중심적 조직체계를 탈피하여 보다 광범위한 영역의 내용을 교육과정의 중요한 구성요소로 받아들이고 있다. 이러한 구성요소들을 서로 분리하거나 개별적으로 학습하는 형태는 지양될 필요가 있다. 반대로 이들 상호 간의 관계에 주의를 기울여 통합적으로 접근하는 방식이 장려되어야 하는 것이다. 이와 같은 통합적인 접근 방식은 학습자의 필요와 관심을 반영할 뿐만 아니라 사회의 기대에 부응하는 일이 될 수 있기 때문이다. 복잡한 현대 사회의 문제를 그대로 다루며 이를 합리적이고 유능하게 해결해 나가는 능력을 기르는 것은 개인적·사회적 바람을 충족시키는 일이 될 수 있는 것이다.

이와 관련하여 Tedesco & Opertti & Amadio(2014)는 교과를 아우르는 역량의 설정과 이를 위한 범교과적 학습이 의미가 있다고 본다. 그들은 기존의 학교교육이 지나치게 학문에 기반한 지식의 습득과 인지적 능력의 개발에 집중함으로써 학습자가 한 사회의 책임감 있는 구성원으

로 성장해 나가기 위한 준비를 제대로 시켜주지 못했다고 말한다. 이들은 학습자가 주체적인 시민으로서 자신의 사회적 역할을 완수하기 위해서는 인지적 측면의 능력뿐만 아니라 가치적이고 윤리적인 측면의 능력 또한 필요하다고 주장하며, 이를 위해서는 전인적인 인간(whole person)이 될 수 있는 폭넓은 학습경험(learning experiences)의 기회가 보장되어야 함을 강조한다. 즉 학습자는 지식의 획득 그 자체에 관심을 기울일 것이 아니라 지식이 생성되고 공유되는 사회적 맥락을 이해하고 자신의 경험과 지식, 신념, 양심 등에 비추어 가치적이고 윤리적인 판단까지 할 수 있어야 하는 것이다. 그리고 이러한 능력은 그러한 가치적이고 윤리적인 판단이 포함되어 있는 문제 상황을 직접 경험해 봄으로써 개발될 수 있는 것이다.

그러나 이러한 입장은 교과에 포함된 지식이나 내용이 성숙한 시민의식을 함양하는 일과 무관하거나 도움이 되지 않는다는 점을 주장하려는 것이 아니다. 오히려 사회적 맥락과 관련하여 교과지식이나 내용이 현상을 이해하고 해석하는 데 의미 있게 사용되어야 함을 강조하는 입장이라고 볼 수 있다. 실제로 과학기술의 급진적인 발전이나 시장경제체제의 세계적인 확산은 얼마나 많은 양의 지식을 보유하고 있는가의 문제를 넘어서 그러한 지식을 활용하여 얼마만큼 세계를 비판적으로 해석하고 실천적으로 참여할 수 있는가 하는 문제에 강조점을 둔다. 이와 같은 측면에서 역량 중심적 접근은 학습자가 자신의 삶과 사회 현상에 대해 합리적으로 판단하고 반성적으로 성찰해 보도록 다양한 학습경험을 제공하고자 하는 것이다.

셋째, 역량 중심적 접근에서 설계의 내용을 살펴보면, 주로 역량에 대한 부분이 성취기준의 형태로 자세하게 진술되는 반면 교과 지식이나 내용은 상대적으로 간략하게 제시되는 경향성을 발견할 수 있다. 이는 역량 중심적 접근이 교과 내용으로서 지식을 상세하고 세밀하게 진술하는데 큰 관심을 두지 않는다는 사실을 반영한다. 이에 반해 학습자가 개발해야 할 역량의 의미와 범위 및 수준은 비교적 상세하게 기술되어 있는 것이다.

소경희 외(2014)가 연구한 독일 함부르크 주의 역량중심 교육과정을 보면 역량은 성취기준의 형태로 그 의미와 수준이 구체적으로 제시되어 있고 지식/내용은 상대적으로 간략하게 제시되어 있다. 이는 내용지식이 중요하지 않다는 점을 의미하는 것이 아니다. 오히려 이미 역량별 성취기준 속에 지식이 녹아들어가 있으므로 별도의 지식을 부가적으로 제시해야 할 필요성이 적고, 교육과정을 실행함에 있어서 구체적인 내용이나 소재의 선택 문제는 교사들의 영역에 해당한다고 보기 때문에 그러한 접근방식을 취하는 것이다(소경희 외, 2014). 이것은 교사들이 교육과정에 제시된 지식에 얽매이지 않고 역량별 성취기준에 기반 하여 실제로 학습자의 역량을 개발하는 일에 최우선적인 관심을 두도록 의도한 것이라 볼 수 있다. 그러므로 역량 중심적 접근은 기본적으로 지식이나 내용을 선택하고 조직하는 문제를 교사들의 자율적인 판단에 맡겨두려고 한다. 이러한 체계 내에서 교사들은 교육과정에 제시된 지식이나 내용을 염두에 두되 다양한 자원을 탐색하고 학습활동을 구성할 수 있는 실질적인 권한을 갖게 되는 것이다.

이근호 외(2013: 23)는 외국의 역량중심 교육과정 사례를 바탕으로 역량을 계발하기 위한 교육과정 체제를 연구하였다. 그들에 의하면 역량중심 교육과정은 ‘많은 양의 지식을 축적하는 것보다 보유한 지식을 상황과 맥락에 적절하게 활용하고 그것을 통하여 새로운 지식을 창출할 수 있는 능력’을 신장시키는 데 목적을 둔다. 그리고 이를 위해서는 ‘교과내용에서 가장 핵심적인 것, 전이가가 높은 것, 후속적인 탐구에 기회와 방법을 제공할 수 있는 것’을 중심으로 교육과정을 재구조화할 필요가 있는 것이다. 많은 양의 지식을 일괄적으로 처방하고 획일적으로 전달하는 기존의 접근방식은 역량을 개발하는 일을 어렵게 만들 수 있다. 기존의 접근방식은 지식과 내용을 체계적으로 정련하고 이를 그대로 전달하는 일에 집중함으로써 지식을 충분히 이해하고 활용하여 새로운 지식을 창출하는 능력을 발달시키는 데 한계를 가질 수밖에 없기 때문이다.

그러므로 역량 중심적 접근에서 지식/내용은 ‘역량을 발달시키기 위한 수단’으로서 의미를 가지며, 지식/내용은 ‘교육과정 설계의 출발점이 아

나라 교수 방법 차원에서 고려되어야 할 것'으로 간주되는 것이다(소경희, 2012). 즉 지식이나 내용은 더 이상 외부에서 결정되고 일괄적으로 처방되는 산물이 아니라 교사에 의해 선별되고 조정되는 대상인 것이다. 이러한 관점은 개별 학습자의 역량을 향상시키기 위해서 학교와 교사가 주도권을 가지고 교육과정의 내용 요소들을 통합적으로 활용해야 한다는 주장과도 맞닿아 있는 것이다(Tiana & Moya & Luengo, 2011).

이상의 논의를 요약해 보면, 학교교육과정 설계에 대한 역량 중심적 접근은 크게 세 가지의 특징을 가진다고 볼 수 있다. 첫째, 역량 중심적 접근에서 설계의 초점은 학습자에게 필수적으로 요구되는 핵심적인 역량을 선정하고 이를 교육과정의 주요한 목표로서 분명히 제시하는 것이다. 둘째, 역량 중심적 접근에서 설계의 구조는 다차원적인 바, 기존의 교과 중심의 체계를 벗어났다고 볼 수 있다. 이 때 각각의 구성요소는 서로 긴밀히 연계되고 통합적으로 작동하는 것으로 간주된다. 마지막으로 역량 중심적 접근은 학습자가 성취해야 할 역량의 의미와 수준을 구체적으로 제시하는 반면에 지식이나 내용은 상대적으로 간소하게 제시한다. 이는 학습자의 역량을 계발하는 것을 목적으로 교사가 다양한 자원과 활동을 탐색할 수 있도록 여지를 마련해 준 것이다. 그러므로 역량 중심적 접근은 외부에서 처방된 내용을 단지 형식적으로 '적용'하여서는 달성될 수 없고 교사의 자율성과 전문성에 기반 하여 '실천'될 때, 그 본래의 교육적 의도를 완수할 수 있게 되는 것이다(홍원표·곽은희, 2014).

다. 역량 중심적 접근의 쟁점

학교교육과정의 설계 방식으로서 역량 중심적 접근은 역량을 중심에 두고 교육과정을 조직하는 방식을 의미한다. 학교교육과정에서 교육의 강조점이 지식이나 앎 자체에서 역량의 함양으로 옮겨간 것이다. 이 때 교과 지식은 더 이상 그 자체의 중요성을 가지지 못하고 역량을 개발하는 과정에서 활용될 수 있다. 그러므로 역량 중심적 접근은 기존의 전통적인 교육과정 설계 방식과 큰 차이를 보인다. 우선 역량 중심적 접근은 학습자들의 성공적인 삶과 사회의 발전을 위해 핵심적인 중요성을 가지는 역량을 선별하여 이를 교육과정의 주요한 목표로 제시하는 데 강조점을 둔다. 그리고 역량 중심적 접근은 학습자의 총체적인 발달을 위해 분과적인 교과 체제에 국한되지 않고 다양한 분야의 학습양식을 탐색하도록 요청한다. 또한 역량 중심적 접근은 지식이나 내용을 자세하게 제시하는 일에 관심을 두지 않고, 교사가 자율적인 판단과 전문성에 근거하여 학습자의 역량을 발달시키는 방향으로 학습활동과 과제를 구성하도록 권장한다.

한편에서는 이러한 접근방식이 지식의 덩어리를 무의미하게 축적하고 기계적으로 사용하던 정형화된 지식교육의 문제점을 극복하는 방안이 될 것이라고 여기며 긍정하고 있다. 하지만 다른 한편에서는 교육의 초점이 지식에서 역량으로 옮겨 간 것에 대해 비판을 제기하기도 한다. 이들은 역량에 대한 강조가 지식의 중요성을 약화시킬 수 있다고 주장한다. 말하자면 역량 중심적 접근이 교과 지식을 체계적으로 가르치고 전달하는데 한계를 가진다는 것이다(김광민, 2009; 고영준, 2009). 그러므로 학교교육과정에서 역량 중심적 접근이 가진 본래의 교육적 의도를 충분히 구현해 내기 위해서는 역량 중심적 접근에 대한 쟁점을 살펴볼 필요가 있다. 왜냐하면 쟁점의 타당성을 검토함으로써 역량 중심적 접근이 의도하였던 본래의 목적을 보다 분명하게 밝혀 볼 수 있기 때문이다.

Biesta & Priestley(2013: 35-49)는 스코틀랜드의 역량중심 교육과정이 ‘학습자가 무엇을 배워야 하는가(what students should learn)’가 아니라

‘학습자가 무엇이 되어야 하는가(what they should become)’를 중심으로 교육의 목적을 진술하는 최근의 흐름과 맞닿아 있다고 본다. 앞서 살펴 보았듯이 스코틀랜드의 역량중심 교육과정은 교육의 궁극적인 목적으로 성공적인 학습자, 자신감 있는 개인, 책임감 있는 시민, 효과적인 공헌자와 같은 네 가지 역량을 강조하고 있다. Biesta & Priestley는 이러한 역량 중심적 접근이 학습의 결과에 대한 편향된 관심을 유발할 우려가 있으며, 그 결과 지식이나 내용의 문제가 상대적으로 소홀하게 다루어질 가능성이 있음을 지적하는 것이다.

이를 좀 더 자세히 살펴보면, Biesta(2009)는 역량을 강조하는 최근의 교육과정 개혁 흐름이 ‘학습화(learnification)’ 논의에 영향을 받았다고 본다. 학습화는 교육의 언어가 학습의 언어로 대체된 현상을 의미하는 것으로 교육에서 학습자, 학습활동, 학습경험, 학습결과 등의 용어가 자주 언급되는 것과 관련이 있다. Biesta가 보기에 학습의 과정과 결과에 초점을 맞추어지는 이러한 현상은 학습자가 ‘무엇을’ 하는지 그리고 ‘무엇을 위해’ 배워야 하는지와 같은 교육적 고민을 점차 사라지게 만들 위험이 있다. 그리고 만약 이와 같이 교육적인 내용이나 목적에 대한 고민이 점차 사라진다면 이에 대한 판단은 정치적 목적이나 학습자의 임의적 필요 혹은 흥미에 맞추어질 가능성이 있으므로 이러한 현상을 경계해야 하는 것이다(Biesta, 2005). 그러므로 Biesta는 학습자의 학습 과정 및 결과를 강조하는 역량 중심적 접근 역시 동일한 문제를 발생시킬 수 있다고 보고 우려를 표명하는 것이다.

이와 유사한 맥락에서 역량 중심적 접근에 대하여 여러 학자들은 지식과 내용의 문제에 초점을 맞추어 자신들의 견해를 밝히고 있다. Yates & Collins(2010)은 호주의 교육과정 개혁 논의 속에서 강조점이 ‘아는 것(knowing things)’에서 ‘할 수 있는 것(being able to do thing)’로 옮겨갔음을 밝히고 있다. 이와 같이 교육의 강조점이 옮겨간 결과 지식에 대한 문제보다 학습자의 발달과 학습의 결과에 관심이 모아지게 된 것이다. Yates & Collins는 이러한 역량 중심적 접근이 학문에 기반한 지식 체계의 가치를 낮출 위험이 있다고 말한다. 이들은 역량 중심적 접근이

학문적인 지식 그 자체의 가치를 인정하지 않고 개인적이고 절차적인 지식을 습득하는 데 보다 중점을 둔다고 주장하는 것이다.

역량 중심적 접근에서 교과 지식의 중요성이 약화되고 있다는 주장은 Young의 논의에서 보다 구체적으로 드러난다. Young(2014: 89-90)은 최근에 영국이나 스코틀랜드 및 다른 유럽 국가들에서 진행되고 있는 교육개혁이 지식의 문제를 간과하거나 주변화 할 위험이 있다고 밝힌다. 그가 보기에 이러한 교육개혁은 교과 지식에 대한 고민보다 학습자의 역량을 강조하며, 교육과정을 학습자의 경험과 미래의 고용가능성에 보다 적합한 것으로 만드는 데 관심을 기울이고 있기 때문이다. 그러므로 Young은 이러한 교육과정 개혁 결과가 교과 지식의 ‘축소(reduction)’ 혹은 ‘배출(evacuation)’로 이어질 가능성이 높다고 본다. 구체적으로 말하자면 Young(2014: 93-97)은 역량 중심적 접근이 교과와 고유한 개념적 지식이나 원리를 교육과정을 통해 체계적으로 제시하는 데 관심을 두지 않고, 범교과적인 학습을 강조하며 교육과정을 학습자의 경험 및 일상적인 지식과 연계하여 조직하려는 노력을 보이는 바, 이는 학습자에게 교과 지식을 충분히 제공하지 못할 가능성이 있다고 보는 것이다.

이러한 논의들은 역량 중심적 접근이 역량을 강조하면서 상대적으로 지식의 문제를 소홀히 다루고 지식의 중요성을 약화시킨다고 주장하는 것이다. 이와 관련하여 Priestely & Sinnema(2014)는 이러한 주장들의 타당성을 검토해 보는 연구를 진행하였다. 즉 스코틀랜드와 뉴질랜드의 교육과정을 분석하여 역량 중심적 접근이 지식의 중요성을 정말 ‘격하시키고(downgrade)’ 있는지에 대해 살펴 본 것이다. 그 결과 이러한 주장이 부분적으로 일리가 있다는 결론이 도출되었다. 이들의 논의에 따르면 지식의 중요성이 격하되고 있다는 지적은 크게 두 부분에 근거한 것으로 볼 수 있다. 첫째, 역량 중심적 접근에서 지식은 여전히 중요한 목표로 제시되지만 유일한 혹은 가장 중요한 목표로 제시되지는 않는다는 점이다. 둘째, 역량 중심적 접근은 지식과 내용은 상세하게 처방하지 않고 어떠한 지식과 내용을 선별하여 사용해야 하는지에 대한 판단을 교사의 자율성에 맡긴다는 점이다. 이것들은 앞서 살펴보았듯이 역량 중심적 접근

의 특징이라 볼 수 있다. 교육의 강조점이 지식이나 앎에서 역량의 개발로 옮겨가고 교육내용을 세밀하게 제공하기보다는 핵심적인 지식과 내용을 중심으로 제시하는 것은 역량 중심적 접근의 특징에 해당한다.

이상의 논의에서 제기되고 있는 역량 중심적 접근의 쟁점은 역량이 강조됨에 따라 지식의 중요성이 약화되고 있다는 것이다. 역량 중심적 접근에 대해 비판적인 입장에서는 역량 중심적 접근이 학습자가 배워야 할 지식을 충분히 포괄하고 있지 못하며 그 결과 학습자가 지식에 접근할 수 있는 기회를 제한하고 있다고 주장한다. 그러므로 이러한 입장에서는 역량에 대한 지나친 강조가 지식의 부재로 이어질 수 있음을 우려하면서, 지식의 문제가 소홀하게 다루어지지 않도록 지식에 관한 관심을 촉구한다. 대표적인 예로서 Young(2014: 71)은 역량이나 기능 역시 교육과정의 한 부분을 차지할 수 있다고 보지만 이와는 별개로 어떠한 지식을 배워야 하는가에 대한 고민이 진지하게 이루어져야 한다고 말한다. 그가 보기에 지식에 대한 고민이 사라지게 된 현대 교육과정의 흐름은 학습자들로 하여금 학교교육을 통해 배워야 할 지식을 제대로 배우지 못하게 만들 위험이 있기 때문이다(Young, 2008). 이러한 관점에서 Young은 학교교육과정이 학문적이고 이론적인 지식을 중심으로 일관성 있게 조직되어야 하고 그러한 지식을 학습자들에게 체계적으로 전달하는 데 중점을 두어야 한다고 주장하는 것이다.

하지만 역량 중심적 접근이 실제로 지식의 중요성을 약화시키고 있는가에 대해서는 논란의 여지가 있다. 역량 중심적 접근에서 학습자의 역량은 지식과의 적절한 관련성 속에서 함양될 수 있다고 보는 견해가 존재하기 때문이다. 소경희(2012)에 따르면 역량 중심적 접근은 지식에 ‘대하여’ 가르치기 보다는 지식을 ‘통하여’ 학습자의 역량을 발달시키기 ‘위한’ 교육을 추구한다. 즉 역량 중심적 접근은 역량의 개발을 학교교육의 핵심적인 목표로 삼으면서 지식의 문제에 접근하고자 하는 것이다. 이는 지식에 대해서 기존과 차별화된 접근방식을 의미한다. 즉 지식은 그 자체로 선형적이고 절대적인 가치를 가진 것이 아니라 학습자의 역량을 발달시키는 과정 속에서 이해되고 활용되는 것이다. 이러한 접근방식은 학

교교육과정에서 역량과 지식이 맺는 구체적인 관계가 밝혀질 때 더 자세하게 이해될 수 있을 것이다. 학교교육과정에서 역량과 지식이 어떠한 관계를 맺고 있는지가 밝혀지면 역량을 함양하는 과정에서 지식이 어떠한 의미와 중요성을 갖는지 그리고 어떻게 다루어져야 하는지가 드러날 것이기 때문이다.

그러므로 본 연구는 학교교육과정에서 역량과 지식의 관계를 탐색해보고, 이러한 논의를 바탕으로 역량 중심적 접근과 관련하여 대두되는 지식의 문제를 재고찰해 볼 것이다. 말하자면 역량 중심적 접근에 대해 비판적인 입장에서 주장하듯이 역량 중심적 접근이 실제로 지식의 중요성을 약화시키고 있는지를 검토해 보는 것이다. 이러한 연구는 역량 중심적 접근의 비판적 쟁점을 새로운 각도에서 바라볼 수 있는 이론적 관점을 제공해 줄 것이라 기대된다. 이를 위하여 다음 장에서는 학교교육과정을 위한 Pring의 교육관을 살펴보도록 한다. Pring의 교육관에 나타나 있는 교육받은 인간과 지식에 대한 논의는 학교교육과정에서 역량과 지식의 관계를 탐색하는 작업에 이론적 시사점을 제공해 줄 것이다.

III. 학교교육과정을 위한 Pring의 교육관

Pring은 현재의 학교교육이 모든 학습자에게 적합하고 효과적인지에 대해 문제제기를 하면서 21세기 사회를 대비하여 모든 학습자를 위한 교육이 어떠해야 하는가를 고민하였다. 그 결과 그는 모든 학습자를 위한 교육이 근본적으로 교육받은 인간에 대한 논의에서부터 출발해야 한다고 보았다. 여기서 교육받은 인간은 폭넓은 능력과 자질을 가진 전인적인 인간으로 규정된다. 이와 더불어 Pring은 교육받은 인간이 되기 위해서는 가치로운 지식의 학습이 수반되어야 함을 강조한다. 즉 그는 교육받은 인간으로 성장하는 데 있어서 지식이 갖는 중요성을 주장하면서 교육받은 인간과 지식의 관련성을 이론적으로(또는 철학적으로) 규명하고자 하는 것이다. 그러므로 이러한 Pring의 논의를 살펴보는 것은 학교교육과정에서 역량과 지식의 관계를 탐색해 보고자 하는 본 연구의 목적을 달성하는 데 도움이 될 것으로 기대된다. 본 장에서는 학교교육과정을 위한 Pring의 교육관을 교육받은 인간의 능력과 자질 그리고 교육받은 인간으로 성장하기 위해 습득해야 하는 지식의 성격과 범위의 측면으로 나누어 살펴볼 것이다.

1. 교육받은 인간의 자질과 능력

교육에 대한 Pring의 논의는 교육이 추구해야 할 목적 즉 교육의 목적(aims of education)이 무엇인지를 의심해보고 분석해보는 것에서부터 시작한다. 이처럼 그가 교육의 문제를 논할 때 교육의 목적을 최우선적으로 고려하는 이유는 무엇인가? 사실상 교육에 대한 다양한 이해와 실천 장면 속에는 교육의 목적에 대한 서로 다른 인식이 내재되어 있기 때문이다. 이러한 인식은 무엇을 가르쳐야 하는지, 교사는 어떻게 가르쳐야 하는지, 학교와 지역사회 그리고 교육시스템은 어떻게 평가받아야 하는

지와 같은 교육 실천 전반에 영향을 미친다(Pring et al, 2009: 14). 즉 많은 사람들이 교육의 의미와 방향에 대해 이야기할 때 그들은 교육의 목적에 대해 서로 다른 가정과 믿음을 가지고 있는 것이다. 근본적인 가정과 믿음에 의문을 제기하지 않고 단지 표면적인 교육 현상만을 진단하고 해결하려 한다면, 이러한 시도는 교육의 핵심을 빗겨간 피상적인 대처에 그칠 수 있다. 그러므로 교육에 대한 논의는 교육내용의 양적변화, 새로운 교수방법의 도입, 경제적 자원의 배분, 교육과정 체계의 개선 등으로 환원될 수 없는 보다 본질적이고 우선적인 질문에 답하는 것으로 시작되어야 한다.

하지만 교육의 목적이 무엇인가에 대한 논의가 사실상 특정한 합의점에 이르는 것은 거의 불가능하다. 이는 교육의 목적을 상정하는 일이 본래적으로 윤리적인(ethical) 문제에 해당되기 때문이다. 더 나은 교육적 가치를 추구하며 제기되는 질문들은 객관적이고 과학적인 성격의 것이 아니라 윤리적이고 도덕적인 성격을 지닌 것이다. 가령 학습할 가치가 있는 것은 무엇인지, 추구할 만한 가치가 있고 풍요로운 삶이란 무엇인지 그리고 다음 세대를 위해 우리가 준비해야 하는 사회는 어떤 종류의 사회여야 하는지에 대한 것들은 사실상 합의가 어려운 윤리적인 질문에 해당되는 것이다(Pring et al., 2009: 15). 실제로 관점에 따라 다양한 의견과 견해의 차이가 존재할 수 있지만, Pring은 교육이론이나 실천 이면에 감추어진 교육의 목적을 드러내는 일을 거부하거나 회피하지 않아야 한다고 말한다. 오히려 현재 이해되고 있는 교육의 목적이 무엇인지 그리고 그러한 목적이 과연 정당한 목적인지에 대해 더 적극적으로 고민하고 논쟁해야 한다고 보는 것이다.

그렇다면 현재의 교육은 충분히 정당하고 교육적인 목적을 추구하고 있으며 모든 학습자에게 가치로운 경험을 제공하고 있는가? 이러한 질문에 대해 Pring은 현재의 학교교육이 좁은 범위의 목표를 추구하면서 특정한 부류의 학습자를 배제하고 소외시키고 있다고 비판한다. 대표적으로 그가 문제의 원인으로 지목하는 것은 교육적인 성공(educational success)이 단지 학문적 성취(academic achievement)로 협소하게 규정되

는 현상이다(Pring, 2013: 12). 지적인 이해와 학문적 능력이 교육적인 성공으로 간주되면서 교육의 주된 관심은 학습자가 그러한 학문적 개념과 원리를 이해하여 학문적 소양을 갖추는 데 집중된다. 그 결과 그러한 능력을 갖지 못한 학습자는 학습의 주변부로 밀려나게 되고 실패자, 낙오자 등의 낙인이 찍히게 되는 것이다. 따라서 Pring이 보기에 이러한 교육의 문제를 해결하는 일은 ‘교육받은 인간(educated person)’에 대한 정의의 새롭게 규정하는 것에서부터 출발해야 한다.

충분한 능력을 갖추지 못했고, 환멸을 느끼고 있으며, 분리되어 있고, 학교 이후의 삶을 준비하지 못한 ‘우리 미래의 절반(half our future)’이 우리에게 여전히 남겨져 있지 않은가? 이것이 사실이라면, 우리는 최종적으로 패배를 인정해야 하는가, 아니면 권력자들의 입장에서 모든 학습자들이 알아야 한다고 생각하는 지식을 전달하는 데 더욱 심혈을 기울여야 하는가? 그렇지 않으면 더 급진적으로 생각해서 현대 사회에 교육받은 인간(educated person)이 무엇인지, 그리고 이러한 질문에 대한 답변으로서, 학습자, 교사, 학교가 평가받는 기준을 재검토해야 하는가?(Pring, 2013: 16).

말하자면 그는 교육의 목적에 대한 논의가 교육받은 인간에 대한 고민에서부터 다시 시작해야 한다고 보는 것이다. 이를 위해 그가 던지는 질문은 바로 ‘지금 현시대에 무엇이 교육받은 인간으로 간주될 수 있는가?(What counts as an educated person in this day and age?)’이다(Pring, 2013: 190). 이는 21세기 현대 사회에서 교육받은 인간의 특징을 재정의함으로써 학교교육이 추구해야 할 방향을 새롭게 모색하려는 시도라고 볼 수 있다. 그렇다면 Pring이 추구하는 교육받은 인간은 어떠한 인간을 의미하는가? 여기서 중요한 점은 Pring이 의도한 ‘인간(persons)’은 단순히 생물학적인 인간이 아니라 고유한 인간적 특성을 지닌 인간다운 인간을 의미한다는 것이다. 그러므로 그의 관심은 ‘우리를 인간으로 만드는 것은 무엇인가? 우리는 어떻게 그렇게 되었는가? 우리는 어떻게 (인간적인) 인간이 될 수 있는가?’ 하는 Bruner(1966)의 질문과도 깊게 연관되어 있다(Pring et al., 2009: 18-19; 박은주·곽덕주, 2016). Pring이 보기에 인간은 인지적 측면의 소질 이외에 다양한 능력을 지닌 존재이면

서 동시에 다른 목적의 수단이 될 수 없고 목적 그 자체로 다루어질 필요가 있다.

아이들은 인간(persons)이고, 인간이 된다는 것은 지성을 가지는 것 이상을 의미한다. 인간은 감정과 정서를 가지고 있고, 관계 속에 들어가 있으며, 열망과 열정을 가지고, 책임감과 의무감을 가지고 있다. 나아가 인간으로 인식된다는 것은 단지 훌륭한 학문적 잠재력을 가지고 있는 사람으로서 혹은 사회의 경제적 성공이라는 목적을 위한 수단으로서 다루어지지 않을 것을 요구한다(Pring, 1995: 24).

이와 같은 관점에서 Pring이 정의하는 교육받은 인간은 어느 한 측면의 능력이나 특질에 치우치지 않고 전체적인 균형을 이루고 있는 조화로운 인간을 의미한다. 즉 교육받은 인간이 된다는 것은 서로 관련되어 드러나는 다양한 능력들(capacities)로 특징 지워지는 것이다(Pring, 1995: 127). 사고하고 판단하는 능력, 타인과 적절한 관계를 맺는 능력, 자신의 삶과 사회 전반의 문제에 책임감을 가지고 숙고하는 능력, 비판적으로 문제를 바라보고 해결책을 마련해내는 능력 등은 더 나은 인간이 되기 위해 교육을 통해 길러야 할 중요한 능력이자 자질인 것이다. Pring은 좀 더 구체적이고 명확하게 교육받은 인간의 능력과 자질을 다음과 같이 다섯 가지로 설정하고 있다.

유사하게, 교육을 받는다는 것은 가치로운 어떤 것이 일어난다는 사실을 함의한다. 그것은 수여되는 자격이나 전달된 지식의 덩어리와 같이 수단과 분리된 목적이 아니다. 오히려 그것은 입문해야 하는 지식이나 이해, 획득해야 하는 실천적 능력, 인지된 공동체감, 개발된 도덕적 진지함, 성취된 자기 존중 및 존엄감에 공적인 승인을 부여하는 것이다(Pring, 2013: 39).

Pring이 제안하는 교육받은 인간의 능력과 자질을 좀 더 자세히 살펴보면, 첫 번째로 ‘지식과 이해(knowledge and understanding)’가 이에 해당된다. 기본적으로 학습자는 일상적인 삶을 살면서 다양한 경험을 하고, 나름대로 지식을 축적하며, 자신의 가치관과 태도를 형성해 나간다. 하지

만 이러한 비형식적인 학습(informal learning)은 형식적인 교육(formal learning)을 통해서 보완되고 체계화될 필요가 있다. 구체적으로 말하자면 Pring(2013: 32)은 학습자가 그들이 살고 있는 물리적, 사회적, 도덕적 세계를 이해하기 위해서 과거의 문화유산으로부터 지혜를 얻을 필요가 있다고 보는 것이다. 왜냐하면 우리가 살고 있는 세계는 그러한 세계를 설명하는 다양한 영역의 개념과 원리, 법칙 등으로 구성되어 있으며, 우리는 이러한 지적 유산을 받아들임으로써 세계를 보다 정합적으로 이해할 수 있는 확장되고 풍성한 관점을 가질 수 있게 되기 때문이다. 가령 우리가 가진 지식의 범위와 수준을 심화시킬수록 특정한 사회 문제를 과학적, 도덕적, 사회문화적, 경제적, 정치적, 심미적, 역사적 측면에서 분석하고 탐구해 보는 일이 용이해진다. 더 나아가 세계를 다양한 측면에서 심층적으로 이해하는 일은 학습자가 자신의 삶을 보다 분명하고 명확하게 인지하고 행동방식을 결정하는 데 도움을 줄 수 있다. 그러므로 이와 같은 관점에서 학교교육은 선대로부터 물려받은 지식과 지혜 그리고 학습자가 가진 제한된 이해 사이에 상호작용(interaction)을 요구하는 것이다(Pring, 2013: 33).

하지만 학습자에게 필요한 상호작용은 선대의 유산과 지혜를 공유하는 일에 국한되지 않는다. 학습자는 더 넓은 공동체에 참여하여 다른 이들과 상호작용하면서 ‘공동체감(the sense of community)’를 획득해야 한다. 여기서 공동체감은 공동의 필요를 인식하고, 공동의 발전과 행복 증진이 개인적인 성장에 중요하다는 점을 인지하는 것을 의미한다(Pring et al., 2009: 20). 이러한 공동체감은 사회적 목표와 가치, 문화, 민주사회의 원리 등을 합리적으로 이해하고 열망하는 태도로서 학습자가 공동체 속에서 원만하게 살아가기 위해 요구되는 자질이다. 학습자는 특정한 공동체 속에서 다른 이들과 생각을 교류하고 공동의 목표를 추구해 나가는 과정을 통해 공동체감을 형성해 나갈 수 있다. 학습자는 다양한 배경과 관심을 가진 사람들과 자유롭게 소통하면서 갈등을 관리하고 다양성을 존중하며(Pring, 2013: 34), 상호 이해가능하고 협력적인 공동체적 기반을 구축하는 방법을 배울 수 있기 때문이다. 따라서 Pring이 보기에 이와

같이 공동체 속에서 살아가는 법을 배우는 일은 학교교육에서 부차적인 목표가 아니라 핵심적인 목표에 해당된다. 다시 말하자면 적극적이고 원만한 사회 성원으로 성장해 나가기 위해서 학습자는 다른 사람들과 공동체를 이루며 조화롭게 살아가는 방법을 학교교육을 통해 배워야 하는 것이다.

다음으로 제시되는 것은 제작과 행위의 실천적 전통에 내재되어 있는 ‘실천적 능력(practical capabilities)’이다. 지금까지 지적인 이해나 지식만이 전통적인 유산으로 간주되어 온 측면이 강하지만, Pring은 우리가 소중히 해야 할 또 다른 전통으로 ‘만들기(making)’, ‘행위하기(doing)’, ‘창조하기(creating)’의 실천적 전통을 강조한다(Pring, 2013: 35). 이러한 실천적 전통은 예술가, 공예가, 제작자 등이 이룩한 실제적인 성취물들을 통해 전해지며 이러한 실천적 전통 속에 함의되어 있는 실천적 능력은 매우 복잡한 방식의 지적능력을 요구한다. 즉 실천적 능력은 기존의 전통적인 방식을 충분히 익히는 것뿐만 아니라 그러한 방식에 도전해보고 자신만의 창조적인 기법과 절차를 생성해 내는 것까지 포함하는 것이다. 또한 이러한 실천적 능력은 주어진 목적에 맞추어 기계적으로 동원되는 일차원적인 기술이나 기능과 달리 비판적인 숙고와 판단까지 포함하는 반성적인 능력이다. 학습자는 이러한 실천적 능력을 습득함으로써 세계의 물리적이고 실제적인 측면을 이해하고 향유할 수 있는 유연한 시각과 행위양식을 획득할 수 있게 되는 것이다.

Pring은 교육받은 인간이 되기 위해서 갖추어야 할 덕목이자 성향으로서 ‘도덕적 진지함(moral seriousness)’을 간과할 수 없다고 본다. 이는 교육받은 인간의 자질 중에서 도덕적 측면에 관한 것으로 삶을 전체적으로 조망하고, 가치 있는 삶에 대해 진지하게 고민하며, 탁월함에 대해 인식하여 자신이 참여하고 있는 활동에서 그러한 탁월함을 추구하는 일과 관련이 있다(Pring, 2013: 36). 즉 도덕적 진지함은 학습자가 특정한 덕목을 맹목적으로 따르는 것이 아니라 자신의 삶 전반에서 더 나은 가치에 대해 진지하게 숙고해보고 이를 위해 자발적으로 헌신하는 자세를 의미하는 것이다. 이와 같은 측면에서 Pring은 교육받은 인간이 된다는 것이

행위규칙에 복종하는 것이 아니라 지적이고 도덕적인 성향을 가지는 것임을 강조한다. 지식과 이해를 추구하는 과정에서 학습자가 보이는 겸손함, 다른 이들의 비판에 대한 개방적인 마음, 복잡한 문제를 해결하는 과정에서 함양되는 인내심 그리고 실천적 활동 속에서 활동 그 자체의 내재적 목적을 추구하며 균형 있게 행동하는 자질과 태도가 이러한 도덕적 성향에 해당된다(Pring, 2013: 36-37). 이렇게 볼 때 도덕적 진지함은 구체적인 맥락과 결부되어 학습자가 자신의 상황을 반성적으로 성찰하고 도덕적인 측면에서 앞으로의 목표와 행동방식을 결정하는 보편적인 성향으로 이해될 수 있다.

마지막으로 학습자는 자신과 타인에 대한 존중의 토대가 되는 ‘자존감 및 존엄감(self-worth and dignity)’을 가져야 한다. 상식적으로 봤을 때 교육은 학습자 개인의 성공적인 삶을 위한 것이라고 여겨진다. 각각의 학습자가 자신의 삶을 보다 유능하게 살아가도록 개별적인 능력을 향상시켜주는 것이 교육의 주된 임무라고 인식되어 온 것이다. 하지만 이와 달리 Pring(2013: 37)은 우리 모두가 더 넓은 공동체의 구성원으로서 그 공동체의 건강과 신념으로부터 혜택을 받고 있으며 그 결과 개인적 선과 사회적 선은 서로 연결되어 있다고 밝힌다. 이에 따르면 개인의 성공과 발전 역시 정의로운 사회 혹은 결속력인 높은 사회 속에서 실현가능해지는 것이다. 이와 같은 관점에서 Pring(2013: 38)은 학교교육이 개인의 능력 개발에 국한되지 않고 학습자가 다른 이들을 자신과 똑같은 인간으로 간주하며 수단이 아니라 목적 그 자체로 존중하는 법을 배울 수 있도록 하는 것에 강조점을 두어야 한다고 말한다. 그 사람의 성, 인종, 종교, 사회적 배경, 경제력 등이 어떠하든지 간에 한 사람을 인간으로서 존중하는 일은 사회적 정의와 결속을 위한 전제 조건이 되기 때문이다. 이를 바꾸어 말하면 정의롭고 공평하며 공동의 이익추구에 관심을 기울이는 사회를 이루기 위해 학교교육은 타인을 수단이 아니라 목적으로 대우하며 인간의 존엄성에 가치를 부여하는 개인적 자질과 태도를 기르는 일에 기여해야 하는 것이다.

이상의 논의를 통해 볼 때 Pring에게 교육의 목적은 교육받은 인간을

양성하는 것이다. 여기서 교육받은 인간은 개인적으로 더욱 가치 있는 삶을 추구하며 사회의 지속적인 발전에 공헌할 수 있는 다양한 능력과 자질을 갖춘 인간을 의미한다. Pring이 제안하는 교육받은 인간의 다양한 특성들은 모두 개별적인 중요성을 가지는 바, 이러한 특성들 중에서 어느 한 가지도 부차적으로 취급되거나 소홀하게 다루어질 수 없다. 이와 같은 관점에 비추어 교육의 과정을 계획한다면 인간의 어떤 한 측면을 강조한 능력이 아니라 학습자의 전인적인 성장에 교육적 관심이 모아질 것이 교육을 통한 성취의 범위 역시 지금보다 훨씬 폭넓게 규정될 것이다. 말하자면 이론적 탐구와 학문적 능력만을 지나치게 강조하는 기존의 교육 형태는 문제시되고 학습자가 실제 삶에서 필요한 여러 가지 능력과 자질을 조화롭게 발달시켜 자신의 개성을 실현하는 일에 초점이 맞추어지는 것이다. 따라서 위와 같은 Pring의 논의는 학문적 소질과 적성을 가진 소수의 학습자를 위한 교육과정에서 ‘모두를 위한 교육과정’으로 나아가는 가능성을 열었다는 점에서 교육과정의 발전으로 평가받을 수 있다(한혜정 · 박은주, 2015).

2. 지식의 범위와 성격

앞서 살펴보았듯이 Pring은 교육의 목적을 논의할 때 교육받은 인간이 갖추어야 할 능력과 자질을 자세하게 밝히고 있다. Pring에 의하면 교육받은 인간은 지식과 이해, 실천적 능력, 공동체감, 도덕적 진지함, 자존감 및 존엄감을 조화롭게 갖춘 전인적인 인간(whole person)을 의미한다. 그렇다면 학습자는 어떻게 이러한 교육받은 인간이 될 수 있는가? 더 정확하게 말해 학습자는 무엇을 통해 교육받은 인간이 갖추어야 할 능력과 자질을 함양할 수 있는가? Pring은 교육받은 인간이 되기 위해서는, 즉 더 나은 인간이 되기 위해서는 ‘학습의 더 넓은 비전(a wider vision of learning)’이 필요하다고 말한다(Pring, 2013: 71-72)²⁾. 그에 의하면 교육을 받는다는 것은 곧 학습자가 가치로운 어떤 것(something)을 학습한다는 의미이며, 그 어떤 것이 무엇이나에 따라서 학습의 성격 또한 달라지게 된다. 이와 관련하여 학습의 주된 대상으로 논의되는 것이 바로 지식(knowledge)이다. 하지만 Pring이 언급한 학습의 더 넓은 비전속에서 지식은 그 성격과 범위가 기존과 달리 더욱 광범위하게 이해되고 있다. 그러므로 본 절에서 지식에 대한 Pring의 논의를 살펴보는 것은 학습을 통해 교육받은 인간이 되어가는 과정을 구체화하는 데 시사점을 제공해 줄 것이다.

Pring은 학습자가 더 나은 인간이 되기 위해서 정련해 나가거나 혹은 새롭게 획득해야 할 지식을 크게 세 가지로 구분하여 설명하고 있다. 첫 번째는 ‘상식적 지식(commonsense knowledge)’이다. 이것은 학습자가 자신의 삶의 과정 속에서 자연스럽게 습득한 지식을 의미한다. 학습자는 여러 사람과 교류하고 자신이 직면한 실제적인 문제를 해결하는 경험을

2) Pring은 충분히 인간적인 능력과 자질을 획득하는 데 있어서 학습(learning)이 본질적인 중요성을 갖는다고 보았다. 학습을 통해서 무지를 떨쳐버리고 다른 사람을 이해할 수 있게 되는 개념과 지식 그리고 의무감과 책임감을 획득하지 않는다면 그러한 인간은 무기력하고 무지한 상태로 남겨질 것이기 때문이다(Pring, 1995: 127). 이러한 관점에서 Pring은 인간이 된다는 것과 학습을 동일선상에서 놓고 이해하며 가치로운 학습의 의미와 내용에 대해서 계속적으로 탐색해 나가고 있는 것이다(박은주 · 광덕주, 2016).

통해 세계에 대한 기초적인 인식을 가지게 되는 것이다. 비록 이와 같은 상식적 지식은 확고한 이론에 기반 하거나 검증의 과정을 거치지 못했지만 일상적인 삶을 능동적으로 살아가는 데 있어서 필수적인 이해의 양식이다. 오히려 지나치게 전문화된 분야에 천착해 있을 경우 많은 사람들이 공유하고 있는 삶의 방식들을 이해하지 못하게 되어 사회 속에서 자신의 능력을 발휘하는 데 어려움을 겪을 수 있다. 우리는 종종 상식적 지식을 획득하지 못하여 모두에게 명백한 바로 그것을 모르고 어리석게 행동하는 사람 혹은 자신의 이론적 지식을 실제 세계에 적용하지 못하는 사람을 교육받은 사람이라고 여기는 경우가 있는데, 이는 학문적 성공에 지나치게 관심이 모아진 결과이다(Pring, 1995: 144). 요컨대 상식적 지식은 철저한 검증의 절차를 거치지 못했고 이론적인 체계를 갖추지 못했지만, 학습자가 자신을 둘러싼 삶의 맥락을 적절하게 이해하고 그 속에서 효과적으로 행위 할 수 있도록 하는 지적인 토대로서 기능하는 것이다.

하지만 실제로 상식적 지식은 그 태생적 한계로 인해 많은 오류와 편견을 내포할 가능성이 높다. 구체적으로 말하자면 소수의 사람들에게 통용되는 지식은 다른 이들에게 거부될 수 있으며 정확하지 않은 지식을 바탕으로 내린 판단은 부정적인 결과를 초래할 수도 있다. 여기서 더 나아가 상식적인 지식에만 의존할 경우 대상을 비판적으로 바라보는 마음이나 태도 혹은 더 객관적이고 확실한 지식을 추구하고자 하는 열망 등은 길러지기 힘들 수 있다. 이러한 논의의 연장선상에서 Pring은 ‘이론적 지식(theoretical knowledge)’을 바탕으로 질문하고, 연구하며, 지식의 기반을 넓히는 작업을 강조하였다(Pring, 1995: 144). 그에 의하면 이론적 지식은 무엇을 아는 것(knowing that)과 관련된 지식으로서 여기에는 학문영역에 따라 서로 다른 논리적 형식들이 반영되어 있다. 가령 과학이나 문학, 신학, 음악 등은 서로 다른 개념과 원리, 탐구방법, 검증절차, 표현방식 등을 가정하고 있으며 각 학문영역에서 생산되는 이론적 지식은 그 학문의 고유한 지식체계를 형성하고 있다. 그러므로 Pring(1995: 145)은 교육의 중요한 역할이 이러한 다양한 지식의 형식들에 학습자를 입문시킴으로써 학습자가 가진 상식(commonsense)을 더 정제되고, 증거

나 근거에 토대를 두고 있으며, 상식을 뛰어넘는 이론적 관점과 관련 있는 것으로 변화시키는 일이라고 본 것이다.

하지만 Pring에 의하면 이론적 지식이 학교교육에서 흔히 이해되는 교과로 바로 환원되는 것은 아니다. 그는 학습자들이 자신들이 살고 있는 세계를 더 지적으로 이해하기 위해서는 광범위한 ‘의미의 영역(realms of meaning)’에 입문해야 함을 강조한다(Pring, 2013: 76). 여기서 의미의 영역은 논리적으로 구분되는 판단의 유형, 탐구의 양식, 이해의 표현방식을 반영하는 것으로 앞서 살펴 본 지식의 형식과 유사한 맥락에서 이해될 수 있다. 하지만 여기서 Pring이 강조하는 의미의 영역은 전통적인 지식의 논리적 구조와 체계적인 입문과정에 중점을 둔 개념이 아니다. 그가 의미의 영역을 통해 드러내고자 하는 바는 학습자들이 입문해야 할 지식의 범위가 상당히 광범위하며 그러한 지식들은 학습자들에게 세계를 바라보는 서로 다른 관점을 부여해줌으로써 학습자로 하여금 자신의 삶을 이해하고 개선시켜 나가도록 돕는다는 점에서 의의를 갖는다는 것이다.

이를 좀 더 자세히 살펴보면, Pring이 제안하는 의미의 영역은 크게 예술과 인문학(art and humanities), 수학(mathematics), 자연과학(physical science), 사회적이고 개인적인 설명(social and personal explanations)으로 나누어 볼 수 있다. ‘예술과 인문학’의 경우 소수 엘리트 계층이 향유하는 문화라는 인식이 강하게 불박여 있다. 하지만 이러한 예술과 인문학은 인간 삶의 문제와 직접적으로 관련되어 있으므로 모든 학습자들은 개인적인 능력이나 배경에 상관없이 그러한 지식을 바탕으로 삶에 대한 이해를 심화시켜 나갈 수 있다. 예컨대 문학, 예술, 드라마와 같은 것들은 학습자들이 삶에서 중요한 문제들을 탐구해 볼 수 있는 목소리(voice)를 제공해 준다(Pring, 2013: 77). 이는 인문학적 지식이 학습자가 관심을 가지는 문제에 체계적으로 접근하고 대안적인 성찰을 할 수 있도록 돕는 탐색의 자원이자 근거로서 활용될 수 있다는 점을 의미한다.

이와 유사한 맥락에서 ‘수학’은 지식경제 사회에 대비하거나 과학·기술·공학의 진보를 위해 그리고 직업분야와 일상생활의 기능적인 측면에

서 분명한 유용성을 가진다(Pring, 2013: 78). ‘자연과학’은 물질세계에 대한 서로 다른 설명방식을 제공하는데 이러한 설명은 일상생활 문제에 반영되면서 덜 이론적인 성격을 가질 수 있다(Pring, 2013: 78). ‘사회적이고 개인적인 설명’은 개인적인 수준에서 동기나 의도 그리고 사회적 수준에서 규칙 준수나 사회적 관계와 같은 대상을 다루며 객관적인 측정이 어려운 주관적인 영역에 대한 것이다(Pring, 2013: 79). 이것은 학습자가 자신이 관계 맺고 있는 타인의 마음이나 태도를 이해하고 사회적 구조와 질서를 꿰뚫어볼 수 있는 안목을 얻기 위해 필요하다. 이러한 관점에 비추어 보면 이론적 지식은 그 자체로서 중요한 것이 아니라 학습자의 삶과 관계되는 정도 그리고 학습자의 삶을 더욱 나은 것으로 발전시키는 공헌도에 초점이 맞추어지는 것이다.

학습자의 삶과 어떠한 관계를 맺고 있으며 학습자의 삶을 더 나은 것으로 발전시키는 데 얼마만큼 공헌할 수 있는가에 초점이 맞추어진다.

하지만 Pring은 지금까지의 학교교육이 이론적이고 명제적인 지식을 지나치게 강조해 온 경향이 강하다는 점을 밝히고 있다. 학교교육과정이 교과를 중심으로 과도하게 조직되어 온 전통이나 지필시험에서 우수한 성적을 거둔 학생이 유능한 학생으로 인식되는 현상 등은 이에 해당된다. 이와 같은 맥락에서 Pring은 학교교육에서는 이론적 지식뿐만 아니라 실천적 지식(practical knowledge)도 중요하게 고려되어야 함을 주장한다. 실천적 지식은 학습자의 행위를 뒷받침하는 내재적인 요소로서 명제적·이론적 지식을 통해서 습득되기는 어렵기 때문이다.

명제들로 환원될 수 없는 종류의 지식이 있는데, 이는 바로 실천적 지식(practical knowledge) 또는 방법적 지식(knowing how)이다. 어떤 사람은 균형을 설명하는 이론을 알지 못한 채 자전거를 타는 방법을 안다. 정치가는 성공의 비밀을 설명할 수 없지만 정책을 통과시키는 방법을 안다. 사업가는 경제학 이론을 읽지 않고서도 성공하는 방법을 안다. 아이들은 그들의 행동을 뒷받침하는 심리학을 알지 못하지만 어른들을 조종할 수 있다. 이러한 실천적 지식은 명제적 지식으로 환원될 수 없고 단순히 책을 읽거나 이론을 연구함으로써 획득될 수 없다(Pring, 1995: 146).

이러한 실천적 지식은 명시적인 설명을 통해 전달되는 지식이 아니라 학습자가 실제적인 장면 속에 직접 참여하여 능동적으로 행위 함으로써 얻게 되는 암묵적인 지식이다. 그렇다 하여도 Pring이 주먹구구식으로 얻게 된 어떠한 실천적 지식에도 허용적인 것은 아니다. 그는 실천적 지식 혹은 실천적 활동이 그 자체로 엄격하고 가치로운 학습으로 여겨져야 한다고 말한다(Pring, 2013: 75). 왜냐하면 학습자는 비판에 개방적인 그러한 환경 속에서 숙련자의 일정한 지도를 받으며 실천적 지식을 획득하게 되기 때문이다(Pring, 1995: 147). 예를 들어 양모를 활용하여 예술품을 만드는 활동 속에는 재료에 대한 이해, 재료를 손질하는 절차와 방법, 인내심을 가지고 작품을 완성해 나가는 노력, 아름다움에 대한 가치판단 등이 내포되어 있다(Pring, 2013: 74). 이처럼 보다 뛰어난 기술을 가진 사람의 지도를 받고 동료들과 비판적인 반성의 과정을 거치면서 얻게 된 실천적 지식은 그 자체로 우수한 수행에 대한 기준을 함의하고 있는 것이다.

그렇다면 학교교육에서 지금까지 주목받지 못했던 실천적 지식이 중요하게 다루어져야 하는 이유는 무엇인가? Pring의 논의에 따르면 실천적 지식이 중요한 이유는 크게 두 가지로 설명될 수 있다. 첫째 실천적 지식과 이론적 지식 사이에는 상호작용이 발생하기 때문이다. 실천적 활동에 참여함으로써 얻게 되는 실천적 지식은 이론적 지식으로 이어질 수 있는 생생한 경험이 된다. 이와 반대로 이론적 지식은 실천적 지식이 더욱 고도화되고 세련화 되는 데 필요한 객관적인 개념과 원리, 법칙 등을 제시해 준다. 그러므로 이론적 지식과 실천적 지식의 문제는 양자택일의 방식이 아니라 이들 사이에 긴밀한 연결고리를 만드는 작업을 바탕으로 면밀히 논의될 필요가 있는 것이다. 두 번째 이유로, 학습자는 실천적 지식을 획득함으로써 실천적 활동의 세계를 이해하는 안목을 얻게 되며 더 나아가 실천적 활동이 지닌 가치에 공감할 수 있게 된다. 바꾸어 말하면 충분히 지적이고 창조적인 예술가, 정치가, 기술자, 기계공, 농부 등의 실제적 활동을 이해하고 존중하기 위해서는 그러한 활동에 직접 참여해 보는 경험이 요청되는 것이다.

3. 종합 논의

Pring은 현재의 학교교육이 모든 학습자를 위한 교육이라고 볼 수 있는지에 대해 끊임없이 의문을 제기한다. 공식적으로 모든 학습자에게 교육의 기회가 제공되지만 그들이 받는 학교교육이 진정으로 모든 학습자에게 가치로운 학습의 기회를 제공하고 있는지에 대해서는 고민의 여지가 있기 때문이다. 여전히 학교교육에 환멸을 느끼고 자신의 적성과 능력을 개발하지 못한 채 남겨진 많은 학생들을 염두에 둘 때 모든 학습자를 위한 교육이 과연 가능한지에 대해 회의감마저 들 수 있다. 이러한 상황에서 Pring은 보다 근본적으로 현재 학교교육이 추구하고 있는 교육의 목적이 과연 교육적이고 정당한지에 대해서 분석해보고자 하는 것이다. 그가 보기에 현재의 학교교육은 교과지식의 습득, 지적능력의 발달, 학문적 소양의 개발에 과도하게 매달려 있다. 이는 교육받은 인간의 능력을 지나치게 좁게 해석한 것일 뿐만 아니라 특별히 그러한 능력을 가진 소수의 학습자만을 교육의 주된 대상으로 삼을 위험이 있다.

이러한 관점에서 Pring은 교육받은 인간이 과연 어떤 인간인가에 대해 다시금 질문을 던진다. 그에게 교육받은 인간은 보다 더 인간적인 능력과 자질을 총체적으로 갖춘 인간이다. 앞서 살펴보았듯이 Pring이 정의하는 교육받은 인간은 지식과 이해, 실천적 능력, 공동체감, 도덕적 진지함, 자존감 및 존엄감을 가진 전인적인 인간을 의미하는 것이다. 다시 말해 교육받은 인간은 전문화된 학문영역에 천착해 자신의 능력을 발휘하는 사람이라기보다는 자신의 삶의 문제를 스스로 이해하고 해결할 수 있으며 사회의 발전에 기여할 수 있는 실제적인 능력과 자질을 종합적으로 갖춘 사람이라고 볼 수 있는 것이다. 이러한 관점에서 교육을 받는다는 것은 학습자의 삶의 맥락과 관련하여 폭넓게 해석될 필요가 있다.

인간들의 교육은 충분히 인간적인 삶을 위한 그러한 능력들을 함양하는 것과 주로 관련된다. 그러한 능력들은, Dewey가 ‘삶의 지적인 관리(intelligent management of life)’라고 언급한 것을 위한 능력들로서, 다양한 양식으로 추론하고, 가치로운 목표를 확립하며, 다른 이들을 자신과 생산적으로 상호작용

하는 사람들로써 인식하고, 자신이 가치롭다고 생각하는 것을 수행해 나갈 수 있는 능력을 의미한다(Pring, 2012).

교육을 통해 학습자가 갖추어야 할 자질에는 인지적 측면의 능력 이외에 다른 것들이 더 존재한다는 주장은 사실상 교육자들 사이에서 오랫동안 논의되어 왔던 주제이다. 이러한 주장을 하는 이들은 지식 이외의 다른 자질들, 예를 들어 성격, 태도, 창의성, 상상력, 도덕적 성향, 선과 아름다움에 대한 향유 등을 증진시켜야 한다고 말한다(Pring, 1995: 141). 그러므로 이러한 편에서는 학습자의 다양한 소질과 능력을 발달시키기 위해 기존의 교과지식 이외에 새로운 내용과 활동, 경험 등을 개발하려는 시도를 계속해 왔다. 이러한 관점의 연장선상에 놓고 볼 때, 교육받은 인간의 능력과 자질을 지금보다 폭넓게 규정하려 한 Pring의 논의 역시 지식 습득의 한계를 넘어서려는 이전의 논의들과 맞물려 이해될 여지가 있다. 하지만 그는 교육받은 인간의 능력과 자질을 갖추기 위해서는 지식이 여전히 중요한 역할을 한다고 보았다. 말하자면 지식의 습득만이 교육받은 인간을 만드는 것은 아니지만 지식을 습득하지 않고서는 교육받은 인간의 능력과 자질을 갖추기 힘들다는 것이다.

분명하게 인식되지는 않을 수 있지만, 지식은 교사들이 교육을 통해 확인하고자 하는 다른 자질들, 가령 개인적 자질, 성향, 태도, 기능, 가치, 민감성 등에서 중요한 역할을 한다. 물론 이러한 것들은 지식 그 자체를 넘어서지만 이들은 지식을 포함하고 있다. 도덕적으로 교육받은 사람은 특정한 방식으로 세계와 그 관계를 인식하는 도덕적 개념들을 가지고 있다. 도덕적 행동과 민감성은 다른 이들이 어떻게 느끼는가에 대한 지식을 요구한다. 무지한 상태에서 창의성을 발휘하는 것은 불가능하다. 상상력은 기능과 교과 같은 지식의 원리를 요구한다(Pring, 1995: 142-143).

Pring의 이러한 주장을 이해하기 위해서는 지식에 대한 그의 관점을 보다 자세히 파악할 필요가 있다. 그는 지금까지 학교교육에서 강조해 왔던 지식이 학문적이고 이론적인 성격의 지식이었음을 지적하면서 교육받은 인간이 되기 위해서는 이보다 더 다양한 성격과 범위의 지식이 필

요하다고 말한다. 즉 일상생활을 성공적으로 영위해 나가기 위해서 요구되는 상식적 지식이나 학습자가 실제로 행위 함으로써 얻게 되는 실천적 지식은 교육받은 인간의 능력과 자질을 함양하는 데 필수적이라는 것이다.

또한 특정한 학문이나 과목에 한정하여 이론적 지식의 가치를 임의적으로 제단 하는 것은 지식습득의 본래적 의도를 흐릴 수 있다. 학습자는 여러 학문 분야의 지식을 통해 세계를 이해하는 다각적인 관점을 획득하게 된다. 말하자면 학습자는 선대로부터 물려받은 지혜를 바탕으로 현재 우리가 살고 있는 물리적, 사회적, 도덕적 세계를 이해할 수 있게 되는 것이다(Pring, 2013: 32). 하지만 정치적·사회적 의도에 따라 몇몇의 교과를 선정하여 이를 학습자에게 제한적으로 제공하는 일은 학습자가 세계를 파악하는 광범위한 이해양식을 획득하는 일을 어렵게 만들 수 있다. 이러한 맥락에서 Pring은 인문학, 예술, 과학, 수학, 사회과학, 심리학 등 다양한 학문 분야를 의미의 영역으로 묶어 제안하고 있으며, 각자의 능력이 어떠한 간에 모든 학습자가 이러한 의미의 영역에 접근할 수 있어야 한다고 주장하는 것이다.

이처럼 Pring은 교육받은 인간의 양성을 목표로 하는 교육에서는 지식에 대한 이해가 지금보다 폭넓고 유연해질 필요가 있다고 보는 것이다. 그렇다면 Pring은 교육받은 인간의 능력과 자질을 기르는 데 있어서 지식이 구체적으로 어떤 역할을 한다고 보는가? 이에 대한 대답으로서 교육받은 인간과 지식의 관계를 보다 분명하게 밝히는 일은 교육의 과정을 상상해 볼 수 있는 이론적 관점을 제공해 줄 것이다. 따라서 아래에서는 교육받은 인간의 여러 능력과 자질 중에서 특히 실천적 능력과 도덕적 진지함에 초점을 맞추어 이러한 능력들이 지식과 어떠한 관계를 맺고 있는지 살펴보고자 한다.

우선 실천적 능력은 만들기, 조직하기, 창조하기, 행위하기와 같은 실천적 전통에 참여함으로써 획득될 수 있는 능력이다. 이러한 실천적 능력은 이론화보다는 실제 행함을 통해서, 실험하기와 실수로부터의 배움을 통해서, 숙련가로부터 도제식 교육을 받음으로써, 어려운 과제를 직접

해결하는 과정을 통해서 획득될 수 있다(Pring, 2013: 35). 사실상 실천적 능력이 발휘되기 위해서는 실천적 지식의 습득이 필수적이다. 실천적 능력은 결국 학습자가 이전의 경험을 통해 습득한 실천적 지식에 토대를 두고 발휘되는 실제적인 수행능력이기 때문이다. 얼마만큼 양질의 실천적 지식을 가졌는가에 따라서 구체적인 맥락 속에서 발휘되는 실천적 능력의 정도와 수준은 달라질 것이다. 이와 관련하여 Pring은 실천적 지식이 명제적 지식으로-또는 실천적 지성은 이론적 지식으로-환원될 수 없다고 밝힌다(Pring et al., 2009: 20). 사회적인 삶을 영위해 나가고, 관계 맺음을 즐기며, 협동적으로 일하고, 도덕적으로 행동하는 실천적 능력(혹은 실천적 지식)은 명제로 진술되거나 필기시험을 통해 평가될 수 없는 것이다(Pring, 1995: 147). 그러므로 학교교육은 학생들이 가치로운 학습 경험을 통해 실천적 지식을 적절하게 습득하고 이를 바탕으로 실천적 능력을 함양할 수 있도록 주의를 기울일 필요가 있다.

하지만 Pring은 실천적 지식과 이론적 지식의 사이가 엄격히 단절되어 있는 것은 아니며, 실천적 지식은 이론적 지식에 의해 더욱 발전되고 정교화 될 수 있다고 본다. 예를 들어 경쟁적인 사이클 선수는 이론적 지식에 근거한 코치의 조언을 받아들일 것이다. 사이클 선수는 그러한 지식을 활용하여 자신의 실천을 향상시킬 수 있기 때문이다(Pring, 2013: 72). 이렇게 볼 때 이론적 지식은 실천적 지식을 조금 더 이해 가능한 것으로 만들고 실천적 지식이 나아가야 할 방향을 안내해 줄 수 있는 것이다. 여기서 더 나아가 실천에 내재된 가치의 문제 혹은 사회적·물리적 환경에 대한 가정들은 이론적 지식의 관점을 통해 명시적으로 드러나고 비판적으로 이해될 수 있다(Pring, 1995: 147). 요컨대 실천적 지식이 이론적 지식으로 단순히 환원될 수는 없지만, 이론적 지식을 통해 실천적 지식은 더 고차원적인 수준으로 발전할 수 있으며 학습자가 실천의 맥락과 가정을 이해하는 폭을 넓힐 수 있는 것이다.

이와 더불어 교육받은 인간의 중요한 자질로서 도덕적 진지함은 영리함(cleverness)이 아니라 진지함(seriousness)에 대한 것이다. 즉 삶의 목적이 될 만한 가치 있는 것들, 입문할 가치가 있는 관계들, 피해야 하는

활동의 종류들, 신성하게 여겨져야 하는 의무들에 대해서 진지하게 생각해 보는 것이 곧 도덕적 진지함인 것이다(Pring, 1995: 38). 도덕적 진지함을 가진 학습자는 자신의 삶을 진지하게 반성해 보고 더 나은 삶의 가치들을 추구하기 위해 삶의 태도와 가치관, 지식, 기능, 열망 등을 계속적으로 변화시켜 나간다. 이러한 도덕적 진지함을 함양하기 위해서 Pring이 제안하는 것은 댄스, 문학, 시, 신화, 역사와 같은 인문학을 통해 학습자가 삶의 중요한 문제들을 탐색해 보도록 하는 것이다(Pring, 2004: 38). 그가 보기에 인문학과 예술은 오랜 세월동안 인간의 삶의 문제를 다루어 온 학문영역이다. 인문학과 예술에서 다루어 온 인간세계의 이러저러한 문제들은 현재 학습자가 직면하고 있는 개인적인 삶 혹은 사회적 쟁점들과 무관하지 않다. 오히려 학습자는 그 속에 포함된 지식을 바탕으로 자신의 삶을 성찰해 보고 삶의 문제를 해결할 수 있는 대안적인 관점에 대해 숙고해 볼 수 있는 것이다.

시, 소설, 댄스, 예술, 역사, 사회학, 종교학과 같은 인문학은 교사와 학생들이 심오한 개인적·주관적 중요성을 가진 문제들, 예를 들어 폭력의 사용, 인종차별, 성관계, 사회적 정의 등과 같은 문제들을 함께 탐색할 때 그 사이에 교환(transaction)이 일어나도록 하는 ‘대상(objects)’이었다. 이렇게 서로 다른 인문학들은 모든 학습자가 관심을 가지는 문제에 대한 가장 훌륭한 대화의 공식적이고 선택된 기록들이었다. 그들은 학습자가 하는 숙고의 근거가 될 수 있는 자원(resource)이다. 이러한 방식으로 교육과정은 비인간적이고 공적인 형태로 보존되어 있는 것에 개인적인(personally) 중요성을 부여하게 된다(Pring, 2004: 35).

이렇게 볼 때, 인문학적 지식들은 학습자가 자신의 삶의 문제를 탐색해 볼 수 있는 이론적 기반이 될 수 있다. 자신의 삶 속에서 발생하는 문제들은 개인적인 중요성과 경험에 따라 다르게 해석될 수 있지만, 이러한 문제들이 논의되고 공유되는 과정에서 다양한 분야의 지식들은 지금까지 생각해 보지 못했던 관점과 통찰을 제공해 주는 자원이자 증거 혹은 공식적인 근거가 될 수 있는 것이다. 이와 같은 맥락에서 Pring은 지식전달의 획일적인 전통을 비판하면서 우리가 물려받은 지식과 통찰들

이 학습자가 자신의 인간적 조건들을 더 깊이 이해하도록 하는 자원이 된다고 말한다(Pring, 2013: 77). 학습자가 개인적이고 사회적인 문제들에 대해 진지하게 고민할 때, 다양한 학문 분야의 지식들은 그러한 고민을 지지해주는 근거가 되거나 새로운 대안을 탐색하기 위한 도구가 될 수 있다는 것이다.

사실상 지금까지 도덕적 진지함은 한편으로 가치나 태도의 영역으로서 학습이 용이하지 않은 것으로 인식되거나 다른 한편으로 지식을 잘 습득하고 마음을 발달시키면 자연스럽게 길러지는 것으로 여겨졌다. 어느 측면에서든 도덕적 성향과 태도는 학교교육의 핵심적인 관심사가 되지 못했다. 하지만 Pring은 도덕적 진지함이 삶에 대한 학습자의 기본적인 성향과 태도를 형성하는 데 본질적인 중요성을 가진다고 강조하였다. 그리고 이러한 도덕적 진지함을 기르기 위해서 인문학과 예술이 적극적으로 활용되어야 함을 제안하는 것이다. 인문학과 예술에 포함되어 있는 지식은 학습자가 자신의 삶을 진지하게 탐구해 볼 수 있는 객관적인 기반이 되므로, 이러한 기반 위에서 교사와 학생들은 여러 가지 삶의 문제에 대해서 토론과 논쟁을 벌일 수 있게 되는 것이다. 이는 학문에 근거한 지식이 더 이상 그 자체로서 중요성을 가지지 못하고 학습자의 도덕적 성향과 판단력, 가치관 등을 변화시키는 한에서 의미를 가질 수 있다는 것이다.

이상의 논의를 통해 볼 때, 교육받은 인간의 능력과 자질을 기르는 데 있어서 지식은 여전히 중요한 역할을 한다. 우선 실천적 능력을 함양하기 위해서 학습자는 직접적인 수행을 뒷받침해주는 암묵적인 토대로서 실천적 지식을 필요로 한다. 그리고 이러한 실천적 능력은 이론적 지식의 도움을 받아 더욱 세련화 되고 지적인 행위가 될 수 있다. 즉 실천적 능력은 양질의 실천적 지식과 이론적 지식을 통해 일상적인 행위나 단편적인 기능의 차원을 넘어서는 더욱 발전적인 형태로 진보할 수 있게 되는 것이다. 도덕적 진지함의 경우도 마찬가지로, 학습자는 자신의 협소한 경험에 갇혀 세상을 제한적으로 이해할 가능성이 있지만, 다양한 학문 분야의 지식을 통해 인간의 삶을 다각적으로 조망할 수 있는 안목과 능

력을 갖게 된다. 학문에 근거한 이론적 지식이나 교과 지식은 학습자가 자신의 삶을 반성적으로 숙고해 보고 대안적 가치를 탐구해 볼 수 있는 자원이자 수단이 될 수 있기 때문이다. 이에 비추어 보면 교육받은 인간, 즉 더 나은 인간을 양성하고자 하는 Pring의 시도는 학습자가 지식을 습득하고 활용함으로써 기존의 능력과 자질을 계속적으로 개선시키고 발전시켜 나갈 때 가능한 것이다.

IV. Pring의 교육관에 비추어 본 역량과 지식의 관계

앞 장에서 살펴보았듯이, Pring은 교육받은 인간이 되기 위해서 갖추어야 할 다양한 능력과 자질을 밝히고 있다. 이러한 교육받은 인간의 능력과 자질은 인지적 측면에만 국한되지 않는 전인적인 특성을 가지며 삶의 전체적인 맥락에서 의미 있게 발현되는 것이다. 이와 더불어 Pring은 학습자가 교육받은 인간의 능력과 자질을 갖추기 위해서 지식을 학습해야 함을 강조한다. 즉 교육받은 인간이 되기 위해서는 지식의 학습이 수반되어야 하는 것이다. 이러한 Pring의 교육관은 학교교육과 관련된 역량 논의와 무관하지 않다. 교육적 맥락에서 논의되는 역량은 인간됨의 측면에서 학습자가 갖추어야 할 능력과 자질로 이해될 수 있기 때문이다. 그러므로 본 장에서는 Pring의 교육관에 비추어 학교교육과정에서 역량과 지식이 어떠한 관계를 맺을 수 있는지 탐색해 보고, 그러한 역량과 지식의 관계가 갖는 교육과정적 함의를 밝혀 볼 것이다.

1. 학교교육과정에서 역량과 지식의 관계

지금까지의 학교교육은 학습자의 삶과 무관한 지식전달 중심의 교육을 고수함으로써 급변하는 시대적 흐름과 사회적 요구사항에 민첩하게 대처하지 못하였다. 이러한 학교교육의 한계는 미래 사회의 변화에 대비하고 삶을 능동적으로 살아가는 실제적인 능력을 길러주어야 한다는 논의에 힘을 실어 주었다. 학습자는 자신의 삶을 주도적으로 살아가기 위해서 지식을 단지 보유하는 수준을 넘어 지식을 활용하고 새로운 가치를 창출하는 정도로 나아가야 하는 것이다. 이러한 분위기는 학교교육과정에서 역량이 주목을 받게 된 배경이 된다. 말하자면 역량에 주목하게 될 때

지식을 그 자체로 가치 있게 여기며 이를 암기하는 일보다 지식을 습득하는 방식, 지식에 의미를 부여하는 방식, 지식을 활용하는 과정에 강조점이 주어지는 것이다. 이처럼 역량에 대한 강조는 지식을 다루는 방식에 근본적인 변화를 요청한다.

하지만 개념적으로 역량을 규정할 때 발생하는 견해 차이는 역량 교육에 대한 오해를 낳기도 한다. 예컨대 일각에서는 인간 됨됨이의 측면보다 관찰 및 측정이 용이한 수행능력을 중심으로 역량 개념을 규정하는 경향을 보이며 역량교육이 전통적으로 강조해 온 교육적 가치까지 모두 포괄할 수 있는가에 의문을 표하기도 하는 것이다(황규호, 2017). 이러한 관점에 따르면 역량은 외연적으로 드러나는 수행을 중심으로 정의된다. 그러나 가시적인 행동이나 행위에 초점을 맞추어 역량을 정의하는 방식은 역량의 본질적인 의미와 교육적 가능성을 제한적으로 규정할 우려가 있다. 우선 역량의 외면적인 특징에만 지나치게 집중할 경우 밖으로 드러나지 않는 내재적 요소들이 간과될 수 있다. 역량은 학습자가 실제로 무엇인가를 할 수 있는 능력을 의미하지만, 그러한 실행능력은 기술이나 단편적인 행위 이상의 것을 함의하고 있는 바, 여기에는 의식적인 인지 작용이나 가치, 태도, 신념 등의 요소가 중요하게 포함되어 있는 것이다. 그러므로 역량을 단지 행위의 차원으로 격하시킨다면 역량을 통해 학습자의 내재적 사고과정과 개인적 자질, 실제 수행능력을 종합적으로 가동시키겠다는 교육적 비전은 약화될 수밖에 없는 것이다.

그렇다면 학교교육과정과 관련하여 역량은 어떻게 이해되어야 하는가? 조금 더 구체적으로 말하자면, 역량을 이해하기에 더욱 타당한 관점은 무엇인가? 사실상 학자들마다 혹은 해당 분야의 성격에 따라 역량을 이해하는 방식은 매우 다양하게 나타날 수 있다. 하지만 학교교육과 관련하여 역량은 보다 인문적인 관점에서 이해될 수 있다. 소경희(2009)에 의하면 학교교육에서 강조하는 역량은 ‘구체적인 기술이나 기능적인 것을 강조하는 행동주의적’ 측면이 아니라 ‘좀 더 광범위한 일반적인 능력이나 가치를 강조하는 인문주의적’ 측면에서 접근될 필요가 있는 것이다. 인문주의적 관점에서 보면 역량은 가시적인 행동을 중심으로 설명되는

것이 아니라 학습자의 삶을 관통하는 일반적이고 보편적인 능력으로 이해된다. 역량은 모든 개개인이 자신의 삶을 주체적으로 개척해 나가기 위해 필요한 공통적인 능력인 것이다. 그러므로 기본적인 삶의 조건, 보편적인 인간의 능력, 사회적 생활에의 적응과 분리되어 논의될 수 없는 역량은 인문적인 관점에서 접근되어야 한다.

인문적인 관점에서 역량을 바라보면, 역량은 어떠한 인간이 되어야 하는가의 질문과 밀접한 관련이 있다. 즉 ‘무엇을 가르쳐야 하는가’보다 ‘어떤 사람을 길러야 하는가’에 우선적인 관심이 모아지게 되는 것이다(소경희, 2017: 145). 말하자면 역량은 교육을 통해 기르고자 하는 바람직한 인간의 모습에 비추어 정의되고 선택되어진다. 예컨대 자신이 직면한 문제를 스스로 해결하며 주체적으로 삶을 영위할 수 있는 인간, 서로 다른 문화와 배경을 가진 사람들을 이해하고 효과적으로 소통할 수 있는 인간, 사건의 이면에 감추어진 숨은 의미와 의도를 파헤쳐 이를 비판적으로 숙고할 수 있는 인간, 아름다움이 가진 가치에 대해 성찰하고 음미할 수 있는 인간은 문제해결력, 의사소통능력, 비판적 사고력, 심미적 감상능력 등의 역량을 가진 것으로 구체화 되는 것이다. 따라서 기본적으로 역량 논의는 인간형성(formation of the person)이라는 교육적 아이디어와 연결되어 있다(Biesta & Priestley, 2013: 38-39). 학습해야 할 내용에 집착하는 대신 교육의 방향을 결정하는 기준으로서 학습자가 되어야 할 인간상, 개발해야 할 능력, 개인적 자질 등이 부각되는 것이다.

여기서 역량이 인간 그 자체에 대한 관심에서부터 도출된다는 사실을 알 수 있다. 역량은 학습자의 인간됨(being human)에 대한 교육적 관심에서 출발하여, 학습자가 되고자 하는 인간 그리고 그러한 인간이 가진 능력을 반영하는 것이다. 그렇기 때문에 역량은 기능이나 기술로 환원될 수 없는 인간의 실제적인 존재방식을 의미한다고 볼 수 있다. 우리는 인간으로서 존재하는 동안, 상황적 조건을 분석하여 창의적 대안을 생성해 내기도 하고, 다양한 수단을 동원하여 자신의 감정과 정서를 표현하기도 하며, 사회 속에서 원만하게 적응하기 위해 자신의 신념과 태도를 수정하기도 한다. 이러한 모든 것은 곧 학습자가 발휘하는 역량인 것이다. 그

러므로 역량을 인간의 삶의 방식과 분리하여 마치 학습해야 할 객관적인 대상인 것처럼 간주하는 것은 역량에 대한 잘못된 접근방식이라고 볼 수 있다. 요컨대 우리가 삶을 살아가는 과정 속에서 적절하게 발휘해야 하는 다양한 능력들이 곧 역량이며, 이러한 역량은 개인의 내적 기반과 외적 수행이 총체적으로 통합되어 나타나는 것이다.

이처럼 인간에 대한 관심에 기반 하여 교육의 목적을 논의한 학자가 바로 Pring이다. 그는 인간만이 가진 고유한 특수성(distinctiveness)를 강조하며, 현재 교육의 언어가 이러한 특수성을 반영하지 못한 점을 비판하였다(Pring, 2012). 그렇다면 Pring이 주장하는 인간적 특성, 즉 인간만이 가진 고유한 특수성은 무엇인가? 그에 의하면 전인적이고 총체적인 인간(the whole person)은 여러 개의 차원으로 구성되는 바, 이러한 차원들은 서로 연관되고 중첩되어 있다(Pring, 2012). 여기서 전인적인 인간을 구성하는 차원들은 앞서 살펴보았던 교육받은 인간의 능력과 자질로 이해될 수 있다. 바꾸어 말하면 교육받은 인간이 갖추어야 할 능력과 자질은 전인적이고 총체적인 인간을 구성하는 주요한 요소들인 것이다. 선대의 문화유산을 받아들이어 세계를 다각적으로 바라볼 수 있는 지식과 이해, 사회의 구성원으로서 공동체의 신념과 문화를 이해하고 다양성을 포용할 수 있는 공동체감, 실천적 전통 속에 직접 참여하여 사물을 조작적으로 다룰 수 있는 실천적 능력, 가치 있는 삶에 대해 숙고하고 그러한 삶을 실제로 추구하려는 태도로서 도덕적 진지함, 자신의 발전뿐만 아니라 더욱 공정하고 정의로운 사회를 위해 타인을 목적으로 대우할 수 있는 자존감 및 존엄감은 교육받은 인간, 즉 더 나은 인간이 되기 위해 갖추어야 할 능력과 자질에 해당하는 것이다.

이렇게 볼 때, 학교교육과정에서 강조하는 역량과 Pring이 주장하는 교육받은 인간의 능력과 자질은 서로 다르지 않다. 인간 그 자체에 대한 관심에서부터 출발하여, 모든 인간이 보편적으로 가져야 할 능력을 중심으로 정의된다는 점에서, 역량과 교육받은 인간의 능력과 자질은 동일한 의미를 갖는 것이다. 그러므로 학교교육과정에서 역량과 지식의 관계를 탐색하려는 본 연구의 목적을 달성하는 데 있어서 Pring의 교육관은 이

론적 시사점을 제공해 줄 수 있을 것이다. 구체적으로 말하자면, 인문적인 관점에서 역량을 재조명하고 역량과 지식의 관계를 탐색하고자 하는 작업에 교육받은 인간에 대한 Pring의 논의는 이론적 토대가 될 수 있는 것이다. 여전히 역량 함양과 학문적 지식의 습득, 인지적 능력의 발달, 교과지식과의 관계를 구체적으로 논의해야 한다는 요청이 존재하므로(한혜정·이주연, 2017), 본 연구는 Pring의 교육관에 비추어 학교교육과정에서 역량과 지식의 관계를 탐색해 보도록 한다.

Pring의 논의에 비추어 보면, 학교교육과정에서 역량은 자연적인 성숙의 과정과 달리 일정한 학습을 통해 습득 가능한 능력이다. 이 때 학습은 ‘무엇’에 대한 학습인가에 따라 그 성격과 특성이 규정되는 바, 여기서 학습의 차이를 가져오는 주된 대상은 바로 지식이다. 총체적인 인간적 특성을 반영하는 역량은 전통적으로 강조되어 온 이론적 지식뿐만 아니라 실천적 지식, 방법적 지식, 상식적 지식 등을 필요로 한다. 여기서 실천적 지식은 특정한 의도와 목적을 실현하려는 학습자의 수행이 그 활동의 내적 기준에 부합할 수 있도록 암묵적인 지식기반을 형성한다. 언어나 명제적 진술을 통해 명시적으로 객관화될 수 없지만, 실천적 지식은 실제로 만들고, 대화하고, 구상하고, 관계를 맺고, 문제를 해결할 때 학습자가 우수한 결과를 산출할 수 있도록 이끄는 내재적 동력이 되는 것이다. 그러므로 학습자가 능동적이고 책임감 있는 실행을 통해 실천적 지식을 균형적으로 습득한다면, 역량이 발휘될 수 있는 삶의 맥락은 더욱 확대될 수 있다.

하지만 역량을 발휘하기 위해서는 실천적 지식 이상의 것들이 필요하다. 자신의 의견을 청중들 앞에서 조리 있게 발표하는 능력, 다른 사람의 견해에 대해 비판적으로 사고하는 능력, 삶에서 발생하는 여러 가지 문제들을 정확하게 파악하고 합리적인 대안을 마련하는 능력 등은 분명 그 상황에 적합한 실천적 지식을 필요로 하지만 실천적 지식만으로 충분히 발휘되기 어려운 것이다. 예컨대 청중들 앞에서 연설을 하는 경우 여기에는 대화의 기술이나 태도를 넘어서 자신이 말하고자 하는 내용 및 청중에 대한 지적이고 세심한 이해가 필요하다(Pring, 1995: 154). 연설을

통해 전달하려는 내용은 사람들의 신뢰를 얻을 수 있는 객관적인 지식 혹은 상대방을 설득시킬 수 있는 합리적이고 명료한 지식일 수 있다. 그리고 연설을 하는 상황과 청중들의 심리를 정확하게 파악하기 위해서는 관련 학문의 내용이나 정련된 이론이 요청되기도 한다. 이처럼 역량을 발휘하기 위해서는 실천적 지식뿐만 아니라 학문적이고 이론적인 지식도 필요한 것이다.

우선 이론적 지식은 문제 상황을 분석할 수 있는 개념적인 틀을 제공해 준다. 이러한 개념적 틀을 활용하였을 때 학습자는 자신이 처해 있는 문제 상황을 체계적으로 분석해 보고 그러한 상황의 전체적인 의미를 이해할 수 있게 된다. 즉 이론적 지식은 복잡하게 얽혀 있는 실제 상황을 개념적으로 구조화함으로써, 학습자가 전반적인 맥락과 맥락 속에 숨겨진 가치를 분명하게 인식하도록 하는 일에 기여하는 것이다. 뿐만 아니라 이론적 지식은 학습자에게 판단의 근거를 마련해 줌으로써 학습자가 가치로운 방향성을 설정하고 합리적인 대안을 탐색할 수 있도록 돕는다. 학습자는 이론적 지식에 근거하여 자신의 행위가 도덕적으로 가치로운지, 경제적으로 효율적인지, 사회적으로 정의로운지 등에 대해 고민할 수 있게 된다. 그리고 이를 바탕으로 학습자는 수많은 가설 중에서 가장 최선의 대안을 도출하게 되는 것이다. 더 나아가 학습자가 판단의 근거로서 사용한 이론적 지식은 자신의 선택을 정당화 하는 증거나 타인을 설득하는 효과적인 도구로 기능할 수 있다. 요컨대 이론적 지식은 역량이 보다 지적이고, 합리적이고, 가치로운 방향성을 가질 수 있는 근본적인 토대인 것이다. 따라서 학교교육에서 주목하고 있는 역량은 이론적 지식을 반드시 수반하고 있다.

이처럼 역량은 삶의 세계를 보다 개념적으로 밝혀 줄 수 있는 이론적 지식과 긴밀하게 연결되어 있다. 하지만 이때의 이론적 지식은 전통적 지식교육의 관점에 근거해 선정된 몇몇의 교과 영역으로 환원되지 않는다. 학습자의 실체가 매우 복잡하게 얽혀 있고 넓은 영역에 걸쳐있는 것과 마찬가지로, 학습자가 습득해야 할 이론적 지식의 범위도 상당히 포괄적일 수 있다. 인문학과 예술은 기존의 학교교육에서 주목받지 못했던

영역이었으나, Pring에 의하면 인문학과 예술은 학습자가 자신의 삶의 가치를 진지하게 탐색하는 자원이나 증거, 도구가 되는 것이다. 학습자가 마주하는 삶의 문제들이 과학적, 수학적 방식 이외에 철학적, 문학적, 도덕적으로 탐구될 때 새로운 차원의 이해가 가능해지기 때문이다. 그러므로 지금까지 주목받지 못했던 학문영역이나 내용지식도 역량과 관련하여 진지하게 고려되어야 할 필요가 있다.

이상의 논의를 종합적으로 고려해 볼 때, 학교교육과정에서 역량과 지식은 별개의 영역으로 분리되어 다루어질 수 없다. 왜냐하면 역량 속에는 이미 지식이 함의되어 있기 때문이다. 즉 본래적으로 역량에는 지식이 불박여 있는 것이다. 인간됨의 측면에서 규정된 역량은 학습자가 더욱 인간다운 인간, 유능한 인간으로서 살아가기 위해 필요한 능력을 의미한다. 이러한 역량을 조금 더 적극적으로 해석해 보면, 역량은 학습자가 실제 삶을 살아가는 동안 발휘하게 되는 존재론적 차원의 능력인 것이다. 그렇기 때문에 반복적인 학습이나 기계적인 훈련으로 역량을 개발할 수는 없다. 학습자가 직접 자신이 처한 상황적 조건을 분석하고, 대안을 탐색하며, 문제를 해결하는 실제적인 과정을 통해 역량을 발전시킬 수 있는 것이다.

그리고 이처럼 사고하고, 판단하고, 행위 하는 과정 속에는 지식이 내재적으로 포함되어 있다. 학습자는 ‘무(無)’의 상태에서 행위 하는 것이 아니라, 자신의 지식기반을 충분히 가동하여 가장 최선의 판단을 내리고, 이에 근거하여 행동을 이어나가기 때문에, 역량은 지식과 쥘여서 마치 하나의 사건처럼 작동하게 되는 것이다. 즉 역량이 구현되는 사태를 들여다보면, 역량이 지식을 중요한 구성요소로 의미 있게 포섭하고 있다는 사실을 알 수 있다. 예컨대 우리는 역량이 발휘되는 과정에서 실천적 지식과 이론적 지식이 중요하게 포함되어 있다는 사실을 알고 있는 바, 여기서 실천적 지식은 역량이 성공적인 수행이 될 수 있도록 뒷받침 하는 암묵적 기반이 되며, 이론적 지식은 역량이 더욱 지적이고 합리적인 행위가 될 수 있도록 이론적 설명과 방향성을 제공해 주는 것이다.

2. 교육과정적 함의

학교교육과정에서 역량의 도입은 학교교육의 목적, 내용, 방법, 지향점 등과 관련하여 많은 토론과 논쟁을 불러일으켰다. 기존의 학교교육에 대한 문제의식을 공유하면서도 선뜻 학교교육의 핵심적인 목표로 역량을 받아들이는 일을 주저하거나 거부하는 이들이 있다. 역량을 비판적으로 바라보는 입장에서는 학교교육에 역량이 도입됨으로써 지식의 문제가 소홀하게 다루어질 수 있다는 점을 지적한다. 예컨대, 역량에 대한 논의가 지식에 대한 논의를 대체할 수 있다는 것, 절차적 지식에 초점이 맞추어짐으로써 이론적 지식의 중요성이 약화될 수 있다는 것, 이론적 지식의 속성과 교육적 의의가 왜곡될 수 있다는 것 등이 주요한 논점이다.

하지만 앞서 살펴보았듯이, 역량 속에는 분리될 수 없는 형태로 지식이 이미 단단하게 붙박여 있다. 특정한 맥락 속에서 구현되는 지적이고 합리적인 행위로서 역량은 그러한 맥락을 이해하고 자신의 행위를 결정하며 실제로 수행하는 일을 가능케 하는 지식 기반을 항상 수반하고 있는 것이다. 이러한 지식 기반에는 실천적, 방법적, 이론적 성격의 지식들이 모두 포함된다. 하지만 이 때 몇몇의 학자들이 주장하듯이 학습자의 실제적인 수행과 연계하여 지식을 이해하는 것은 이론적 지식을 특징지우는 개념, 원리, 법칙, 사유방식, 탐구양식 등을 왜곡하는 일이 아니다. Pring이 밝혔듯이 세계를 지적으로 심도 있게 파악하기 위해서 학습자는 이론적 지식을 습득할 필요가 있다. 이러한 이론적 지식은 그 지식체계 속에 존재하는 개념과 원리, 탐구방식 등을 올바르게 익힘으로써 습득될 수 있는 것이다. 그러므로 역량의 함양은 개별적인 학문 분야의 특성에 따라 이론적 지식이 가진 논리적 체계와 규범을 제대로 학습하는 일을 전제하고 있다.

여기서 주목해야 할 점은 이론적 지식이 학교교육에서 갖는 의미와 접근방식이 지금까지와는 다르게 이해될 필요가 있다는 점이다. 지금까지 학교교육에서 이론적 지식은 학습자의 지적능력의 발달을 명목으로, 한편으로는 미래 삶에 도움이 된다는 약간의 위로와 함께, 학습자가 무조

건적으로 암기하고 습득해야 하는 절대적인 대상으로 인식되었다. 하지만 이러한 전통적인 지식교육은 학습자가 의욕 할만한 어떠한 감흥도 주지 못했으며 실제 학습자의 삶을 개선하는 일에 기여하지도 못하였다. 아무리 학문에 기반 한 지식의 구조와 논리적 형식이 세계에 대한 학습자의 이해방식을 넓힌다 할지라도 삶과 유리된 추상적인 지식 그 자체는 학습자에게 어떠한 중요한 의미도 부여해 주지 못하기 때문이다. 하지만 역량을 강조하는 학교교육에서는 이론적 지식에 대해 기존과 차별화되는 접근방식을 취할 수 있다. 이것은 교육의 중심에 이론적 지식을 두는 것이 아니라 역량을 중심에 두고 이론적 지식을 적절하게 고려하는 형태이다. 이때는 먼저 학습자가 개발해야 하는 역량이 무엇인지를 명확하게 인지한 후 그러한 역량을 기르기 위해 필요한 이론적 지식을 탐색하게 된다. 이는 앞서 살펴 본 것처럼 교육받은 인간의 능력과 자질을 함양하기 위해 이론적 지식을 자원이자 수단, 증거, 대화의 소재, 객관적 토대로 보고자 한 Pring의 견해와 일치한다. 이러한 관점에서 볼 때 제한된 학문적 능력을 가진 학생들을 포함하여 모든 학생들은 ‘교육받은’ 인간이 될 수 있다. 서로 다른 배경과 적성, 능력을 가졌지만 자신만의 전략과 방식으로, 서로 다른 수준과 깊이로, 개인적인 삶의 문제를 지적으로 탐색하고 추구하는 바를 실현시켜 나갈 때 모든 학습자는 교육받은 인간의 역량을 갖출 수 있게 되는 것이다.

그렇다면 본 연구의 결과처럼 역량 속에는 항상 지식이 함의되어 있다고 본다면, 이러한 관계는 교육과정적 측면에서 어떠한 변화를 요구하는가? 역량이 지식을 내적인 구성요소로 중요하게 포함하고 있다면, 지식 그 자체의 전달과 습득에 치중하였던 기존의 방식과 차별화 하여, 역량을 중심으로 지식을 엮어내는 방식이 새롭게 논의되어야 하는 것이다. 이러한 교육과정적 측면의 변화는 교육내용과 교육방법의 측면에서 보다 뚜렷하게 목격될 수 있다. 교육의 목적이나 교육적 신념의 근본적인 변화는 이에 부합하는 방향으로 교육내용과 교육방법의 재조정을 요청하기 때문이다. 이러한 방식의 재조정은 역량에 대한 강조가 선언적인 구호에 그치지 않고 교육을 통해 실현될 수 있도록 하며, 학교교육과정의 조직

과 운영이 일관성을 유지할 수 있게 한다는 점에서 중요하다.

우선 교육내용의 측면에서 살펴보면, 학습자의 경험(experience)과 교과내용이 교육의 소재이자 역량을 기르기 위한 효과적인 자원으로 대두될 수 있다. 학습자는 자신의 삶 전체를 통해서 반성적으로 숙고하고, 타인과 협력적으로 상호작용하며, 스스로 환경을 변화시키는 경험을 축적시켜 왔다. 이러한 경험을 통해 비록 제한적일지라도 사유하는 방법과 가치 있는 것에 대한 관점이 형성되어 왔으며, 이러한 경험은 앞으로의 경험을 해석하는 데도 강한 영향을 미친다(Pring, 2013: 82). 그러므로 경험은 학습자의 삶 그 자체이면서 동시에 학습자가 현재 보유한 역량의 수준과 정도를 반영한다고 볼 수 있다. 어떠한 사회적·경제적 배경과 상황, 적성, 성향, 능력을 가졌는가에 따라 학습자는 서로 다른 종류의 경험을 하게 되며 실제로 발휘할 수 있는 역량도 그에 따라 달라지게 될 것이기 때문이다. 따라서 학교교육에서 역량의 함양이란 학습자가 가진 총체적인 경험을 교육의 출발점으로 삼아 점진적으로 역량의 차원과 수준을 높여나가는 것을 의미한다.

학습자의 경험을 계속적으로 발전시키고 높은 수준의 역량을 획득하기 위해서는 교과내용의 학습을 간과할 수 없다. Pring은 교육과정이란 고정된 결과에 도달하기 위한 수단이 아니라 학습자가 그들이 살고 있는 물리적·사회적·도덕적 세계를 더 지적으로 이해하고 행동할 수 있도록 하는 이론적·실천적 지식과 관계되어 있다고 말한다(Pring, 2013: 102). 사실상 학습자는 일상생활 속에서 이러한 지식을 조직적으로 획득하고 구성하는 데에는 한계가 있으므로 교과를 통해서 체계적인 지식과 행위양식을 습득할 필요가 있다. 학습자는 사고하기(thinking)와 실천하기(practising)의 특정한 방식에 초점을 맞춘 교과를 습득할 필요가 있는바, 이러한 교과내용은 통합적인 탐구나 흥미를 중심으로 구조화된 교육과정에도 내용과 자원을 제공해 줄 수 있다(Pring, 2013: 105). 그렇기 때문에 교과 속에 포함된 개념과 원리 및 탐구과정, 설명방식, 표현양식은 궁극적으로 무엇인가를 유능하게 해결해 나갈 수 있는 역량과 이어진다고 볼 수 있는 것이다.

하지만 여기서 유의해야 할 점은 교과내용이 더 이상 고정불변의 가치를 가지는 것이 아니라 학습자의 경험이나 역량과 밀접한 관련성을 가져야 한다는 것이다. 이론적 지식이나 실천적 지식이 의미 있는 것이 되기 위해서는 경험, 즉 학습자가 ‘살았던 세계(lived world)’와 관련이 있어야 하는데, 이는 ‘학습자가 있는 곳에서부터 시작하기(starting from where the child is)’의 진정한 의미이다(Pring et al., 2009: 70). 이렇게 볼 때, 학습자의 현재 상태를 세심하게 관찰하고 평가하는 일에서부터 학습자의 역량에 대한 교육적 관심은 시작되는 것이다. 그들이 놓여 있는 상황과 맥락 속에서 강점이 되는 학습자의 역량은 무엇인지, 어떠한 역량이 부족한지, 부족한 역량을 기르기 위한 최선의 방법은 무엇인지와 같은 고민이 출발하게 되는 것이다. 그러한 과정 속에서 교과내용은 학습자가 활용할 수 있고 주장의 근거를 마련할 수 있는 효과적인 자원이자 수단으로서 고려된다.

역량함양을 위한 교육방법은 이러한 교육내용에 대한 논의의 연장선상에서 밝혀질 수 있다. 역량과의 긴밀한 연관성 속에서 교과와 선정된 내용의 습득이 타당성을 얻을 수 있다면, 학습자가 습득하도록 기대되는 지식이나 내용을 자세하게 나열하는 식의 제시방식 또는 그러한 지식이나 내용을 그대로 전달하는 형태는 지양되어야 할 것이다. 이는 Pring이 강력히 비판했던 ‘deliverology’의 흐름과 맞닿아 있다. 이러한 흐름 속에서 교사는 정해진 결과물을 전달하는 전달자이거나 특정한 목표에 도달하도록 훈련시키는 훈련가가 될 뿐, 그러한 결과가 무엇을 의미하는지를 숙고해 보는 사상가는 될 수 없다(Pring, 2013: 116). 왜냐하면 실제적인 학습 장면 이전에 세밀하게 처방된 교육과정은 교사로 하여금 이를 그대로 따르게 만들 뿐이고 그러한 과정 속에서 교육과정을 충분히 이해하고 운영하기 위한 숙고의 시간은 생략되기 때문이다. 하지만 역량은 학습자의 고유한 경험에 기반 하여 발휘되는 능력으로서 역량을 기르는 과정은 사전에 일괄적으로 처방될 수 없다. 학습자의 특수한 상황과 맥락을 간과한 채 임의적으로 선정된 내용은 역량 함양이라는 교육적 목적을 달성하기에 어려움이 있는 것이다. 이러한 작업은 학습자의 현재적 상태와

앞으로의 발달 경로를 주의 깊게 관찰하고 이를 심층적으로 연구하는 교사의 계획 아래에 비로소 구현될 수 있는 것이다.

이러한 측면에서 Pring은 교육과정의 초점이 비인격적인(impersonal) 것에서 인격적인(personal) 것으로 옮겨가야 한다고 주장하며, 이러한 과정에서 교사는 교육과정의 전달자(deliverers of curriculum)나 혹은 지식의 전달자(transmitters of knowledge)가 아니라 학습자의 경험과 우리가 물려받은 최고의 것들 사이를 연결해 주는 매개자(mediators)가 될 수 있어야 한다고 말한다(Pring, 2013: 118). 여기서 ‘비인격적인 것’이 전통적으로 강조되어 온 지식체계나 과거의 지혜를 전수하는 일을 의미한다면 ‘인격적인 것’은 그러한 지식체계나 과거의 지혜의 관점에서 자신의 경험을 이해하는 개인적인 과정을 의미한다고 볼 수 있다. 이렇게 학습자와 전통적인 지식, 지혜 사이를 연결해 주는 역할은 교사의 몫인 것이다. 그러므로 교사는 기계적으로 내용지식을 전달하는 기술자가 아니라 학습자가 지식에 대한 필요를 느끼고 스스로 탐구할 수 있도록 이끄는 매개자, 연구자가 되어야 하는 것이다.

그렇다면 학습자와 무관하게 존재하는 지식이 아니라 학습자에 의해 주도적으로 획득된 지식 그리고 이를 통한 역량의 함양을 위해 구체적으로 어떠한 방안들이 논의되고 있는가? 대표적인 사례로 2015 개정 교육과정에도 명시되어 있는 ‘학생 참여형 수업’을 생각해 볼 수 있다. 자기주도적 학습능력을 기르고 학습의 흥미를 느끼도록 하기 위해 학생 참여형 수업은 2015 개정 교육과정에서 교육과정 구성의 중점으로 제시된다(교육부, 2015). 실제로 학생 참여형 수업이 등장하게 된 배경에는 역량 함양에 대한 요구가 반영되어 있는 바, 이를 위해 학습자가 직접 탐구하는 프로젝트 학습, 실험·실습, 모듈활동, 자기주도적 학습, 토의·토론 등 다양한 수업 방식이 주목을 받게 되는 것이다(이종아, 2017). 이러한 학생 참여형 수업은 교사 주도의 일방적인 강의식 수업을 탈피하여 학습자의 실제적인 관심에 기초해 학습자가 주도적으로 탐구하고 발견할 수 있도록 이끄는 수업방식을 선호한다. 이러한 과정에서 학습자는 실제로 무엇인가를 조작해보고, 자료를 해석하며, 적용가능한 해결책에 대해 숙

고하고, 해결방안에 대한 계획을 직접 세우며, 주장의 근거를 설명하고, 비판적으로 토론하는 등의 활동에 참여한다. 그리고 그러한 활동들은 학습자가 문제해결력, 비판적 사고력, 의사소통능력, 도덕적 판단력, 협동심, 창조력 등의 역량을 함양할 수 있는 기회를 제공해 주는 것이다.

학교교육과정에서 역량의 함양이라는 교육 목적을 구현하기 위해서는 Pring이 제안한 것처럼 학습에 대한 더 넓은 비전이 필요해 보인다. 지금까지 학습은 교과지식의 암기와 적용, 인지적 능력의 개발, 학습자의 수용적인 태도에 초점을 맞추며 제한적으로 이해되어 온 경향이 강하다. 특히 학습에 대한 이와 같은 인식은 학교교육에 대해 주도권을 행사해 온 특정한 계층이나 집단의 영향력 하에 형성되어 왔다고 볼 수 있다. 그러므로 학교교육이 더 나은 인간을 양성하기 위한 과정이라면, 모든 학습자가 자신의 삶과 지속가능한 사회의 발전을 위해 역량을 함양하기를 기대 받는다면, 학습의 범위와 학습에 대한 관점은 지금보다 확장될 필요가 있는 것이다. 교육내용의 경우, 지금까지는 교과 학습에 초점이 맞추어져 교과지식이 학습의 주된 대상으로 간주되어 왔다. 하지만 이제는 학습자의 경험을 실질적인 출발점으로 삼아 다양한 교과내용을 연계하는 형태로 교육내용에 대한 논의가 이루어질 필요가 있는 것이다. 이러한 관점의 연장선상에서 교육방법은 교사주도의 암기식·강의식·일제식 수업방식이 아니라 학습자가 주도적으로 참여하고 교사가 이를 지원하는 방식으로 전환되어야 한다. 학습자가 스스로 문제를 고민해보고 해결하려는 의욕을 품을 때, 꾸준한 노력의 결과 가시적인 성과를 직접 확인했을 때, 역량은 학습자와 교사에 의해 이해되고 인정을 받으며 계속적으로 발전해 나갈 수 있는 것이다.

V. 요약 및 결론

1. 요약

본 연구는 역량 중심적 접근에 대한 올바른 이해를 위해 학교교육과정에서 역량과 지식의 관계를 탐색해 보는 것을 목적으로 하였다. 이러한 연구 목적을 달성하기 위해 다음과 같이 세 가지의 연구 문제를 설정하였다. 첫 번째 연구 문제에서는 학교교육과정에 대한 역량 중심적 접근의 의미가 무엇이고 어떠한 비판적 쟁점이 제기되는지 알아보았다. 두 번째 연구 문제에서는 학교교육과정을 위한 Pring의 교육관을 고찰해 봄으로써 교육받은 인간의 정의와 교육받은 인간이 획득해야 할 지식의 속성을 밝혀보고자 하였다. 세 번째 연구 문제에서는 Pring의 교육관에 비추어 보았을 때 학교교육과정에서 역량과 지식이 어떠한 관계를 맺고 있는지 탐색해보고, 그러한 관계가 갖는 교육과정적 함의를 논의하였다. 각각의 연구 문제에 따른 연구 결과를 간략히 요약하면 다음과 같다.

첫 번째 연구 결과에 의하면 역량 중심적 접근은 교과지식이나 내용이 아니라 학습자가 함양해야 할 역량을 중심에 두고 교육과정을 설계하는 방식을 의미한다. 이러한 역량 중심적 접근의 특징은 크게 설계의 초점, 설계의 구조, 설계의 내용 측면에서 나타난다. 역량 중심적 접근에서 설계의 초점은 학습자가 개인적이고 사회적인 삶을 성공적으로 영위해 나가기 위해 갖추어야 할 핵심적인 역량을 선정하고 이러한 역량을 교육과정 설계의 중심축으로 명시하는 데 맞추어진다. 또한 역량 중심적 접근은 교과중심적 체계에서 한 걸음 더 나아가 학습영역을 다원화함으로써 설계의 구조를 보다 탄력적으로 변형시켰다. 설계의 내용 측면에서 보면 학습자가 획득해야 할 역량은 자세하게 설명되고 역량의 수준은 단계별로 제시된 데 반해, 교과내용과 소재는 상대적으로 간략하게 제시된다. 이러한 역량 중심적 접근과 관련하여 비판적 논의들이 전개되고 있는 바, 일부 학자들은 역량 중심적 접근이 지식의 중요성을 약화시키고 학

교교육에서 지식의 문제를 축소시켰다고 비판의 목소리를 높이고 있다. 이러한 비판적 견해가 역량 중심적 접근에 대한 올바른 이해에 근거한 것인지 알아보기 위해서는 학교교육과정에서 역량과 지식의 관계가 어떻게 설정될 수 있는지 살펴볼 필요가 있는 것이다.

두 번째 연구 결과에 따르면 Pring은 모든 학습자를 위한 교육에서 교육의 목적은 교육받은 인간의 양성이라고 보았다. 여기서 교육받은 인간은 다양한 능력과 자질을 가진 총체적인 인간으로 규정된다. 이때 교육받은 인간의 능력과 자질은 지식과 이해, 공동체감, 실천적 능력, 도덕적 진지함, 자존감 및 존엄감으로 구체화된다. Pring은 학습을 통해 교육받은 인간이 될 수 있음을 강조하면서 학습자가 배워야 하는 지식은 크게 상식적 지식, 이론적 지식, 실천적 지식이 있다고 밝힌다. 이러한 지식을 학습하는 이유와 목적은 교육받은 인간의 능력 함양과 밀접한 관계가 있다. 즉 학습자의 능력이나 삶과 무관한 지식 습득이 아니라 학습자가 지식을 통해 자신의 삶을 더욱 지적으로 이해하고 행위 하는 데 강조점이 주어지는 것이다.

세 번째 연구 결과에서는 Pring의 교육관에 비추어 보았을 때, 역량에는 지식이 이미 강하게 불박여 있으므로 역량과 지식은 분리될 수 없다는 점이 밝혀졌다. 인문적 관점에서 정의되는 역량은 단편적인 기술이나 기능, 수행능력이 아니라, 학습자가 자신의 현재적 삶과 미래의 사회생활을 통합적으로 운영해 나가기 위해 필수적으로 갖추어야 할 일반적인 능력을 의미한다. 인간됨의 중요한 자질로서 역량은 언제나 지식을 함의하고 있는 것이다. 역량은 특정한 맥락에서 유능한 수행으로 구현되기 위해 실천적 지식에 토대를 두며, 상황을 전체적으로 조망하고 지적으로 행위 하기 위해 이론적 지식을 수반하고 있다. 이와 같이 역량이 지식을 의미 있게 포함하고 있으므로, 역량과 지식은 개별적으로 다루어질 수 없고 통합적으로 다루어져야 한다. 즉 역량을 중심으로 지식을 엮어내는 과정이 더 활발하게 논의되어야 하는 것이다. 특히 이는 교육내용과 교육방법의 측면에서 지금까지와는 다른 변화를 요구한다. 교육내용의 경우, 학습자의 경험은 지금까지 교과내용에 비해 부차적인 것으로 취급되

있지만 학습자의 역량을 기른다는 목적 하에 놓고 보면 본질적인 중요성을 갖는다. 따라서 학습자의 경험을 출발점으로 삼아 상황에 가장 적합한 교과내용이 연결되어야 하는 것이다. 이는 교육방법에 대한 변화와 맞물려 이해될 수 있다. 교사는 학습자의 역량을 함양하기 위해서 전달자, 기술자, 훈련가가 아니라 사상가, 연구자, 탐구자가 되어야 한다. 그리고 이러한 맥락 속에서 최근 학생 참여형 교육이 주목을 받고 있다. 학습자가 능동적으로 참여하고 주도적으로 학습하는 다양한 수업 방식과 활동이 역량 개발과 관련하여 활발하게 논의되고 있는 것이다.

2. 결론

이 절에서는 본 연구가 갖는 의의와 한계점을 살펴보고, 이를 바탕으로 후속 연구에 대한 제언을 하고자 한다.

본 연구는 인문적인 관점에서 역량 중심적 접근을 이해할 수 있는 이론적 기틀을 마련하였다는 점에서 의의를 갖는다. 역량 중심적 접근에 대한 기존의 선행 연구는 주로 문서분석이나 국가 간 비교연구를 통해 역량 중심적 접근의 구조와 형식을 밝히는 데 주력하였다. 그 결과 역량 논의의 기반이자 인식의 틀이 될 수 있는 이론적 관점을 형성하려는 노력은 상대적으로 부족했던 것으로 보인다. 역량을 행동주의나 환원주의로 편협하게 해석하거나, 지식교육의 위기를 주장하는 사태가 여전히 발생하는 이유는 역량 중심적 접근을 이해하는 철학적·이론적 관점이 충분히 형성되지 못했기 때문이라고 볼 수 있는 것이다. 그러므로 본 연구는 역량 중심적 접근을 이해하는 적절한 관점이 인문주의적 관점이라는 사실에 동의하며, 이를 Pring의 논의를 통해 더욱 자세하게 드러내 보이고자 하였다. 우선 기본적으로 역량은 Pring이 주장하는 교육받은 인간이 갖추어야 할 고유한 능력이자 자질에 해당한다. 그렇기 때문에 역량 중심적 접근은 모든 학습자가 교육받은 인간이 될 수 있도록 자신의 능력과 소질을 개발하고 잠재력을 실현할 수 있도록 이끄는 교육적 과정에 해당하는 것이다. 보다 구체적으로 말하자면, 역량 중심적 접근은 되어야 할 인간상, 인간적 자질과 능력을 중심으로 교육의 목표를 설정함으로써 교육의 전체적인 방향을 지도하고, 그 속에서 학습자와 교사가 자유롭게 소통하면서 교육과정을 변형시킬 수 있도록 여지를 허용하는 학교교육과정의 설계 방식인 것이다.

또한 역량과의 밀접한 관련성 속에서 지식의 의미와 성격을 재고찰해보고, 지식에 대한 관점을 확대시켰다는 점에서 본 연구는 의의를 갖는다. 지금까지 학교교육에서 중요하게 다루어져 온 지식은 분과 학문에 근거한 지식, 논리적으로 배열된 교과지식, 엄밀하게 규정된 추상적·이론적 지식이었다. 하지만 Pring에 따르면 교육받은 인간이 습득해야 할

지식은 이론적 지식 이외에 실천적 지식, 방법적 지식, 상식적 지식 등이 더 있다. 이때의 실천적·방법적·절차적 지식은 이론적·명제적 지식으로 환원될 수 없으며 학습자의 실제적인 수행을 뒷받침하고 현실 세계에 대한 감각과 인식을 확장한다는 점에서 교육적 관심의 대상이 되는 것이다. 특히 역량을 함양하는 과정 속에 실천적 지식, 이론적 지식, 상식적 지식 등은 서로 분절되어 개별적으로 다루어지는 것이 아니라 실제장면 속에서 통합적이고 융합적으로 다루어진다. 그러므로 학교교육과정에서 지식에 대한 관점은 지금보다 더욱 폭넓고 유연해질 필요가 있는 것이다.

하지만 본 논의는 다음과 같은 한계점을 가지고 있다. 첫째, 본 연구에서 밝힌 역량과 지식의 관계는 역량과 지식 일반에 대한 전체적인 그림을 의미하는 바, 이는 특정한 지식의 성격과 구성 원리를 세밀하게 분석하여 그 관계성을 밝히는 정도로까지 나아가지 못했다. 예컨대 과학 분야나 예술분야에서 역량과 지식의 관계를 비교해보면 미묘한 차이를 발견할 수 있을 것이다. 가설을 설정하고 자료를 분석하여 증명하는 과학적 탐구의 과정과 자신의 감정과 생각을 그림이나 음악, 춤, 연극 등을 통해 표현하는 과정에서 역량과 지식의 관계는 조금은 다른 각도에서 재해석 될 수 있기 때문이다. 비록 큰 그림에 있어서 역량은 지식을 포함하고 있다는 사실이 밝혀졌지만 지엽적인 수준에서는 교과와 성격이나 특성에 따라 서로 다른 방식의 관계맺음이 가능한 것이다. 여전히 교육과정을 구성하는 틀로서 교과가 중요한 위치를 차지하고 있는 우리나라의 교육현실을 고려할 때, 개별적인 교과와 특성을 반영하여 역량과 지식의 관계를 자세하게 규명하는 일은 교과교육에서 역량을 함양하는 방안을 논의하는 데 시사점을 줄 수 있을 것이다.

둘째, 본 연구는 지식을 통한 역량의 함양을 구현하기 위해 교육내용과 교육방법의 측면에서 교육과정적 함의를 도출해 보았다. 하지만 교육의 실체는 매우 복잡적이고 다층적으로 발생하기 때문에 이론적 논의를 통해 그 구체적인 맥락을 밝히는 일은 한계가 있다. 교사가 학습자의 역량을 개발하는 과정은 학습자의 상황이나 환경적 조건 등과 같은 특수한

맥락 속에서 일어나므로 그러한 맥락을 바탕으로 교육내용과 교육방법을 선정하고 실행하는 일이 논의될 필요가 있는 것이다. 지역적 특수성, 교사의 성향이나 관심분야, 학습자의 상태 등 여러 가지 변수가 개입된 상황에서 역량개발의 과정이 어떻게 구현되는지 살펴봄으로써 현실적이고 실제적인 문제점들을 발견하고 개선 방향에 대해서도 고민해 볼 수 있을 것이다. 그러므로 후속 연구에서는 질적 연구를 통해 다양한 상황에서 역량을 개발하는 교육 활동이 어떻게 일어나는지 면밀히 탐색해 볼 필요가 있다.

참 고 문 헌

- 고영준(2009). 실천적 개념으로서의 역량. **교육철학**, 45, 1-26.
- 교육부(2015). **초·중등학교 교육과정 총론**. 교육부 고시 제2015-80호 [별책 1].
- 김광민(2009). 역량기반(competency-based) 교육의 매력과 한계. **도덕교육연구**, 20(2), 171-197.
- 김문숙(2009). 독일 역량기반교육과정의 개혁과 시사점. **한국교육**, 36(4), 5-28.
- 노승현(2014). 역량기반교육과정 비판적 분석: 2012 경기도교육과정을 중심으로. **인격교육**, 8(1), 23-42.
- 류성창(2012). 역량기반 교육과정의 근거로서 인지 및 비인지 역량의 관계. **교육과정연구**, 30(3), 51-69.
- 박민정(2009). 역량기반 교육과정의 특징과 비판적 쟁점 분석: 내재된 가능성과 딜레마를 중심으로. **교육과정연구**, 27(4), 71-94.
- 박은주·곽덕주(2016). 실천 교육학의 관점에서 ‘교육연구’(educational research)의 성격 재탐색. **교육학연구**, 54(2), 1-30.
- 백남진·온정덕(2016). **역량 기반 교육과정의 이해와 설계**. 서울: 교육아카데미.
- 성열관(2014). 핵심역량 교육과정의 글로벌 규범과 로컬의 전유. **교육과정연구**, 32(3), 21-44.
- 소경희(2006). 학교지식의 변화요구에 따른 대안적 교육과정 설계방향 탐색. **교육과정연구**, 24(3), 39-59.
- 소경희(2007). 학교교육의 맥락에서 본 ‘역량(competency)’의 의미와 교육과정적 함의. **교육과정연구**, 25(3), 1-21.
- 소경희(2009). 역량기반 교육의 교육과정사적 기반 및 자유교육적 성격 탐색. **교육과정연구**, 27(1), 1-20.
- 소경희(2012). 역량중심 교육을 위한 교육과정 설계 방안으로서 “과정-탐구” 모형 활용의 가능성과 의미 탐색. **교육과정연구**, 30(1),

59-79.

- 소경희(2017). **교육과정의 이해**. 과주: 교육과학사.
- 소경희 · 이상은 · 박정열(2007). 캐나다 퀘벡주 교육과정 개혁 사례 고찰: 역량기반(competency-based) 교육과정의 가능성과 한계. **비교교육연구**, 17(4), 105-128.
- 소경희 · 송주현 · 홍원표 · 강지영(2014). 독일 함부르크 주의 역량 중심 음악과 교육과정 개발 사례 탐색. **음악교육연구**, 43(2), 25-45.
- 손민호(2006). 실천적 지식의 일상적 속성에 비추어 본 역량(competence)의 의미: 지식기반사회? 사회기반지식!. **교육과정연구**, 24(4), 1-25.
- 손민호(2011). 역량중심교육과정의 가능성과 한계: 역량 개념을 중심으로. **교육실천연구**, 10(1), 101-121.
- 윤정일 · 김민성 · 윤순경 · 박민정(2007). 인간 능력으로서의 역량에 대한 고찰: 역량의 특성과 차원. **교육학연구**, 45(3), 233-260.
- 이근호 · 광영순 · 이승미 · 최정순(2012). **미래 사회 대비 핵심역량 함양을 위한 국가 교육과정 구상**(연구보고 CRC RRC 2012-4). 서울: 한국교육과정평가원.
- 이근호 외(2013). **미래 핵심역량 계발을 위한 교과 교육과정 탐색: 교육과정, 교수·학습 및 교육평가 연계를 중심으로**(연구보고 RRC 2013-2). 서울: 한국교육과정평가원.
- 이종아(2017). **중학교 교사들의 ‘학생 참여형 수업’ 이해에 관한 질적 연구**. 서울대학교 대학원 석사학위논문.
- 이주연 · 이근호 · 이병천 · 가은아(2017). 역량기반 학교 교육과정의 실천 사례 특징 분석: 교육과정 연구학교를 중심으로. **교육과정평가연구**, 20(1), 1-30.
- 한혜정 · 박은주(2015). ‘이론적 지식’의 성격과 위상에 대한 재고찰: M. Young과 R. Pring의 논의를 중심으로. **교육과정연구**, 33(3), 29-49.
- 한혜정 · 이주연(2017). 학문중심 교육과정 및 이해중심 교육과정과의 비교를 통한 역량기반 교육과정 이해. **교육과정연구**, 35(3), 203-221.

- 홍원표 · 이근호 · 이은영(2010). **외국의 역량기반 교육과정 현장적용 사례 연구: 호주와 뉴질랜드, 캐나다, 영국의 사례를 중심으로** (연구보고 RRC 2010-2). 서울: 한국교육과정평가원.
- 홍원표 · 이근호(2011). 역량기반 교육과정의 현장 적용 방안 연구: 캐나다 퀘백의 사례를 중심으로. *교육과정연구*, 29(1), 67-86.
- 홍원표 · 박은희(2014). 역량기반 교육과정의 국내 사례 분석: 두 교사의 수업 변화를 중심으로. *교육과정연구*, 32(2), 163-186.
- 황규호(2017). 일반역량 교육 논의의 쟁점 분석. *교육과정연구*, 35(3), 247-271.
- ACARA(2012). *The shape of the Australian curriculum version 4.0*.
- Biesta, G.(2005). Against learning: reclaiming a language for education in an age of learning. *Nordisk Pedagogik*, 25, 54-66.
- Biesta, G.(2009). Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational assessment, evaluation and accountability*, 21(1), 33-46.
- Biesta, G. & Priestley, M.(2013). Capacities and the curriculum. In Priestley, M. & Biesta, G. (Eds.). *Reinventing the curriculum: new trends in curriculum policy and practice*. London: Bloomsbury.
- Deng, Z.(2015). Michael Young, knowledge and curriculum: an international dialogue. *Journal of curriculum studies*, 47(6), 723-732.
- Delors, J. et al.(1996). *Learning: the treasure within*. Paris: UNESCO Publishing.
- Doll, W.(1989). Foundations for a post-modern curriculum. *Journal of curriculum studies*, 21(3), 243-253.
- Gauthier, R. F.(2013). The competency-based approach to curriculum reform in five African countries: What can we learn from the 2008-2009 evaluation?. *Prospects*, 43(4), 429-439.
- Goodson, I.(1993). *School subjects and curriculum change: studies in*

- curriculum history*. Washington: Falmer Press.
- Halasz, G. & Michel, A.(2011). Key competences in Europe: interpretation, policy formulation and implementation. *European journal of education*, 46(3), 289–306.
- Ministère de l'Éducation(2004). *Québec education program: Secondary school education, cycle two*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Ministry of Education(2007). *The New Zealand curriculum*.
- OECD(2002). *Definition and selection of competences(DeSeCo): theoretical and conceptual foundations strategy paper*. OECD Press.
- OECD(2016). *PISA 2015 results(volume I): excellence and equity in education*. Paris: OECD Publishing.
- Priestley, M. & Sinnema, C.(2014). Downgraded curriculum? An analysis of knowledge in new curriculum in Scotland and New Zealand. *The curriculum journal*, 25(1), 50–75.
- Pring, R.(1995). *Closing the gap: liberal education and vocational preparation*. London: Hodder & Stoughton.
- Pring, R.(2004). *The philosophy of education: aims, theory, common sense and research*. London: Continuum.
- Pring, R.(2012). Putting persons back into education. *Oxford review of education*, 38(6), 747–760.
- Pring, R.(2013). *The life and death of secondary education for all*. New York: Routledge.
- Pring, R. et al.(2009). *Educational for all: the future of education and training for 14–19 year olds*. London and New York: Routledge.
- Rata, E.(2016). A pedagogy of conceptual progression and the case for academic knowledge. *British educational research journal*, 42(1), 168–184.

- Reid, A.(2005). *Rethinking national curriculum collaborations: towards and Australian curriculum*. Commonwealth of Australia.
- Riesman, D.(1979). Society's demands for competence. In Grant, G. et al. (Eds.). *On competence: A critical analysis of competence-based reforms in higher education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Rychen, D. S.(2004). Key competencies for all: an overarching conceptual frame of reference. In Rychen, D. S. & Tiana, A. (Eds.). *Developing key competencies in education: some lessons from international and national experience*. UNESCO: International Bureau of Education.
- Rychen, D. S. & Salganik, L. H.(2003). A holistic model of competence. In Rychen, D. S. & Salganik, L. H. (Eds.). *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*. USA: Hogrefe & Huber Publishers.
- Scottish executive(2006). *A curriculum for excellence: progress and proposals*.
- Sinnema, C. & Aitken, G.(2013). Emerging international trends in curriculum. In Priestley, M. & Biesta, G. (Eds.). *Reinventing the curriculum: new trends in curriculum policy and practice*. London: Bloomsbury.
- Skilbeck, M.(1984). *School-based curriculum development*. London: Harper & Row.
- Sullivan, S. C. & Downey, J. A.(2015). Shifting educational paradigms: from traditional to competency-based education for diverse learners. *American secondary education*, 43(3), 4-19.
- Tedesco, J. C., Opertti, R. & Amadio, M.(2014). The curriculum debate: why it is important today. *Prospects*, 44(4). 527-546.
- Tiana, A., Moya, J. & Luengo, F.(2011). Implementing key

- competences in basic education: reflections on curriculum design and development in Spain. *European journal of education*, 46(3), 307-322.
- Voogt, J. & Roblin, N. P.(2012). A comparative analysis of international framework for 21st century competences: implications for national curriculum policies. *Journal of curriculum studies*, 44(3), 299-321.
- Yates, L. & Collins, C.(2010). The absence of knowledge in Australian curriculum reforms. *European journal of education*, 45(1), 89-102.
- Young, M.(2008). From constructivism to realism in the sociology of the curriculum. *Review of research in education*, 32(1), 1-28.
- Young, M.(2013). Overcoming the crisis in curriculum theory: a knowledge-based approach. *Journal of curriculum studies*, 42(2), 101-118.
- Young, M.(2014). The progressive case for a subject-based curriculum. In Young, M. & Lambert, D. (Eds.). *Knowledge and the future school*. London: Bloomsbury.

Abstract

The Relationship of Competency and Knowledge in School Curriculum

Sim, Hyo-Sun
Department of Education
The Graduate School
Seoul National University

School education, which has focused on a subject-based curriculum as well as the transmission and acquisition of the content knowledge, shows limitations in cultivating student's practical ability to live their lives successfully. As an alternative to this problem, there is an active movement to place competency at the center of school education. This movement is realized as the competency-based approach which is a type of curriculum design that puts competency at the forefront. But some people argue that the competency-based approach impact the importance of knowledge due to its focus on competency. According to them, the importance of knowledge is undermined or excluded when competency becomes the focus. These critical opinions distort the original intentions of the

competency-based approach and, as a result, they may hinder the chances of the approach being implemented. Thus, to overcome these opinions, there is a need to illuminate precisely the relationship of competency and knowledge.

To this end, this study aims to explore the relationship of competency and knowledge. The purpose is to explore the true intention of the competency-based approach in order to understand it better. From there, the relationship between competency and knowledge can be better explored. Towards that end, this study draws on the view of education that Richard Pring, an educationalist in UK, holds. He insists that education for all students needs to put the emphasis on the cultivation of educated person who has diverse abilities and qualities. His views are in line with the goal of the competency-based approach to education. As a result, this study has analyzed what Pring has said about education, especially in regards to the relationship between competency and knowledge. Towards this end the questions asked in this study were as follows:

First, what is the meaning of the competency-based approach and what kinds of controversial issues might be raised?

Second, who qualifies as an educated person based on Pring's view of education and what knowledge must be learned to become an educated person?

Third, what is the relationship of competency and knowledge: how it is reflected in Pring's view of education and what type of curriculum should be implemented based off of this relationship?

In brief, the result of this study are as follows:

The competency-based approach is a way of designing the curriculum which place competency at the center. The characteristics of the competency-based approach are shown in three aspects: focus

of design, the structure of design, the content of design. Firstly the competency-based approach focuses on the selection and the clear statement of competencies as the center axis necessary for students to live successfully their personal and social lives. Secondly, the competency-based curriculum transforms the structure of the curriculum to be more flexible by establishing various learning areas which includes subject areas as well. Thirdly, when it comes to the content of design, the competencies are explained in detail in contrast to the subject contents or learning matters, which are presented briefly. Some educators have claimed that this competency-based approach will not only weaken the importance of knowledge but may all together ignore it.

On the contrary, Pring believes that the aim of education should be the cultivation of educated persons. The educated person is delineated as a person who has knowledge and understanding, a sense of community, practical capabilities, moral seriousness, self-worth and dignity. Pring claims that students must acquire commonsense knowledge, theoretical knowledge and practical knowledge to become a truly educated person. The reason and purpose of acquiring this sort of knowledge are closely related to the development of the educated person's abilities. Namely the emphasis is given to understanding one's own life and acting more intellectually through using knowledge as opposed to the meaningless acquisition of knowledge unrelated to the real life.

Drawing on Pring's view of education, it may be concluded that knowledge is embedded strongly in competency, so much so that competency and knowledge can't be separated. In other words, competency always intrinsically implies knowledge. The competency, defined in terms of humanistic perspective, is not a fragmentary skill,

technique, or just performance ability. It is a general ability that every students should have in order to capably manage their present life and social life in the future. Thus, competency is a significant quality for being human and always utilizes knowledge. The competency is based on the practical knowledge for capable performance in the specific context. It also involves the theoretical knowledge to understand the particular situation generally and behave intellectually. In this way, competency meaningfully integrates knowledge so that competency and knowledge are not dealt with separately, but comprehensively. This requires variation to both educational contents and educational methods. In the case of contents, even if the student's personal experience has been marginalized thus far, it has fundamental significance under the aims to foster the student's competency. So, personal experience should be considered as the starting point to lead to a combination of appropriate subject matters. The educational methods can be understood in this way. Most of all, the teacher must not be a transmitter, technician, or trainer but a thinker, researcher, seeker, in order to contribute to developing the student's competency. Recently, 'student-participatory class' has obtained popularity in this context. In the relation to competency development, many kinds of teaching methods and activities, which ensure student's leading role and autonomous learning, are discussed actively.

This research has two main significances as follows: the research established the theoretical foundation to understand the competency-based approach in light of the humanistic perspective. The competency-based approach is similar to the educational process through which all students enhance their abilities and qualities to become educated person. Also, this research reexamined the meaning

and nature of knowledge in relation to competency, which broadened the understanding of the notion of knowledge. Until now, the kinds of knowledge that have high status in school education are the academic knowledge, subject matters, abstract & theoretical knowledge. But when it comes to competency development, the practical knowledge, procedural knowledge, commonsense knowledge must be considered seriously. More than that, all these different types of knowledge are interconnected and engaged together as a part of the competency.

Despite these findings, there still remains certain limitations and they require additional studies. For instance, the relationship of competency and knowledge that this research demonstrates the big picture about the general relation between competency and knowledge, however, it couldn't reveal the detailed relationship between the two by examining the nature of knowledge and constitutive principle. Therefore, it is necessary for the subsequent research to present the diverse relationship between competency and knowledge based on the features of subject or nature of subject-based knowledge. Also, this reasearch attempted to draw implication for the curriculum in the aspect of educational contents and methods, but it failed to expose the multiple contexts of educational practice because of the nature of theoretical research. If we look at the actual process for competency development, we may discover more realistic problems or we may improve upon the direction more specifically. Additional study regarding this topic need to be completed by qualitative method in order to manifest the practical context directly.

**Key words : Competency, Knowledge, Competency-based approach,
R. Pring, Educated person**