

2014 한국교육학회 연차학술대회

창조사회에서의 행복교육

- 일 시 : 2014년 6월 27일(금) - 28(토)
- 장 소 : 고려대학교 운초우선교육관
- 주 최 : 한국교육학회, 한국교육개발원, 한국교육과정평가원,
한국교육학술정보원, 한국교육방송공사, 한국행동과학연구소
- 주 관 : 고려대학교
- 후 원 : 한국연구재단, 고려대학교 교육문제연구소,
한국교원단체총연합회, ㈜학지사, 교육과학사



“이 발표논문집은 2013년도 정부 재원(교육부)으로 한국연구재단의 지원을 받아 발간되었음”

“This work was supported by the National Research Foundation of Korea Grant funded by the Korean Government.”

초대의 말씀

교육학회 회원 여러분!

안녕하십니까? 2014년 한국교육학회 학술대회에 여러분을 초대합니다.

2014년 모든 국민이 힘든 한해를 보내고 있습니다. 우리는 세월호 사건으로 많은 고귀한 학생들의 희생을 바라만 보고 있어야 하는 무력함에 고개를 숙일 수밖에 없었습니다. 각자 자기의 분야에서 자신의 역할만 제대로 정확히 했다면 결코 일어나지 않았을 참사가 일어나는 것을 보면서, 주어진 역할과 책임의 충실한 실행의 중요성을 다시 한번 인식하게 됩니다. 교육학을 연구하고 가르치는 교육학회 회원들의 역할과 책임은 교육의 발전을 위해 열심히 연구하고 가르치는 것입니다. 그러기에 이번 학술대회는 교육학회 회원 모두에게 대단히 의미 있는 학술 활동의 장이 될 것으로 생각합니다.

우리 학회는 올해의 주제를 “창조사회에서의 행복교육”으로 정하였습니다. 우리는 농업사회, 산업사회, 그리고 정보사회를 거쳐 창조사회에 살고 있습니다. 창조사회의 핵심은 낙미애진(樂美愛眞)이라고 합니다. 낙(樂)은 쾌적함, 휴식 등 삶의 시간과 공간의 품질을 향상하는 것이고, 미(美)는 예술을 첨단기술과 접목시키는 예술의 산업화 방향이고, 애(愛)는 개인과 개인, 조직과 조직, 조직과 개인 간 커뮤니케이션과 교류를 중시하는 것이며, 진(眞)은 과학 자체가 산업화가 되는 사회 전개 과정을 의미합니다. 이러한 창조사회에서는 지식 위주의 교육, 성적만을 강요하는 교육이 아닌 아이들이 자신의 능력을 십분 발휘할 수 있게 하는 행복한 교육이 반드시 필요합니다. 따라서 우리 학회가 그것에 관해 비판적 시각에서 심도 있게 논의 하는 것은 매우 중요하다고 생각합니다. 이번 학회에서는 “창조사회에서의 행복교육”에 대한 한 번의 기조강연과 함께 기획주제의 발표와 토론, 연구방법론 워크숍 등이 진행되고, 공동주최기관들의 세션, 자유주제발표와 포스트 세션도 마련되어 있어 매우 풍성한 학술 활동의 장이 될 것으로 믿습니다.

한국교육학회는 이번 학술대회를 한국교육개발원, 한국교육과정평가원, 한국교육학술정보원, 한국교육방송공사, 한국행동과학연구소와 공동으로 개최합니다. 교육학 연구를 기반으로 정책연구와 사업을 수행하는 기관들과 함께 학회를 개최하게 되어 기쁩니다. 또한 이번 학술대회에 여러 기관이 도움을 주었습니다. 고려대학교는 학회 행사에 필요한 공간과 시설 및 장비를 제공해주었고, 고려대학교 교육학과의 준비위원회 위원님들과 지원팀은 학회 개최에 필요한 세부사항을 준비해주었습니다. 한국연구재단, 고려대학교 교육문제연구소, 한국교원단체총연합회, (주)학지사, 교육과학사 등의 기관도 학회를 지원해 주었습니다. 진심으로 감사드립니다.

전국의 교육학자들과 교육에 관심이 있는 많은 분들의 적극적인 참여를 기대합니다.
감사합니다.

2014 년 6 월

한국교육학회장 직무대행 진 동 섭

2014년 연차학술대회 전체 일정

Day1: 2014년 6월 27일(금)

시간	프로그램			장소	
08:30-09:00	■ 등록			운초우선 교육관 4층 로비	
09:00-09:30	■ 개회식 - 국민의례 - 개회사 및 학회장 인사: 진동섭(본회 회장 직무대행) - 인사말: 백순근(한국교육개발원 원장), 김성훈(한국교육과정평가원 원장), 신용섭(한국교육방송공사 사장), 이종승(한국행동과학연구소 소장) - 환영사: 염재호(고려대학교 부총장) • 사회: 김성열(본회 상임이사)			운초우선 교육관 203호	
09:30-11:30	■ 기획주제 발표1 - 창조사회에서의 행복교육: 의미, 쟁점 그리고 과제 • 사회: 허숙(경인교대)			운초우선 교육관 203호	
	주제영역		발표자		토론자
	1주제	창조사회에서의 행복교육: 의미와 철학적 탐구	목영해 (신라대)		허병기 (한국교원대)
	2주제	창조사회에서의 행복교육: 배경과 쟁점의 탐색	이종각 (강원대)		최운실 (아주대)
	3주제	창조사회에서의 행복교육: 제도화의 과제와 전망	신현석 (고려대)		임연기 (공주대)
4주제	창조사회에서의 행복교육: 행복교육의 국제적 확산	정기오 (한국교원대)	정재황 (성균관대)		
11:30-12:00	■ 기획주제 발표1 종합토론				
12:00-13:00	■ 오찬			국제관 카페테리아	
13:00-14:00	■ 기초강연1 - 창조사회에서의 행복교육 / 박병선(한국장학재단 이사장) • 사회: 신현석(본회 학술대회위원장)			운초우선 교육관 203호	
14:00-16:00	■ 기획주제 발표2 - 각계의 입장에서 본 창조사회에서의 행복교육 • 사회: 권대봉(고려대)				
	주제영역		발표자		토론자
	5주제	학교의 입장에서 본 창조사회에서의 행복교육	안양옥 (한국교총)		여태전 (상주중)
	6주제	시민사회의 입장에서 본 창조사회에서의 행복교육	김장중 (교육과사회연구소)		안상진 (사교육걱정없는세상)
	7주제	기업의 입장에서 본 창조사회에서의 행복교육	최염순 (한국카네기연구소)	조대연 (고려대)	
8주제	정부의 입장에서 본 창조사회에서의 행복교육	심은석 (교육부)	김성열 (경남대)		
16:00-16:30	■ 기획주제 발표2 종합토론				
16:30-17:00	■ 휴식				
17:00-18:30	■ 기획주제 발표3 - 창의적 인재양성을 위한 행복교육의 실현 방안 • 사회: 임천순(세종대)			운초우선 교육관 203호	
	주제영역		발표자		토론자
	9주제	창의적 인재양성을 위한 행복교육의 교육과정	황규호 (이화여대)		강현석 (경북대)
	10주제	창의적 인재양성을 위한 행복교육의 교수-학습체제	김성일 (고려대)		신종호 (서울대)
	11주제	창의적 인재양성을 위한 행복교육의 지원체제	박세훈 (전북대)		김혜숙 (연세대)
18:30-19:00	■ 기획주제 발표3 종합토론				
17:00-18:30	■ 기관발표1 - 국책연구소				
	Session 1 (운초우선교육관 201호)	Session 2 (운초우선교육관 202호)	Session 3 (운초우선교육관 204호)		
	한국교육개발원1	한국교육과정평가원	한국교육학술정보원		
19:00	■ 만찬				

Day2: 2014년 6월 28일(토)

시간	프로그램				비고
09:00-09:30	■ 등록				포스터 세션 게시
09:30-11:10	■ 기관발표2 - 국책연구소 및 대학정책중점연구소				
	Session 4 (운초우선교육관 201호)		Session 5 (운초우선교육관 308호)	Session 6 (운초우선교육관 309호)	
	한국교육개발원2	한국교육학술정보원: 에듀데이터 활용1	한국교육학술정보원: 에듀데이터 활용2		
	Session 7 (운초우선교육관 310호)		Session 8 (운초우선교육관 311호)	Session 9 (운초우선교육관 312호)	
	한국교육학술정보원: 에듀데이터 활용3	한국교육학술정보원: 에듀데이터 활용4	한국교육학술정보원: 에듀데이터 활용5		
	Session 10 (운초우선교육관 104호)	Session 11 (운초우선교육관 103호)	Session 12 (운초우선교육관 102호)	Session 13 (운초우선교육관 202호)	
	고려대 고등교육정책연구소	성균관대 사교육정책중점연구소	이화여대 학교폭력예방연구소	한국방과후학교학회	
	■ 자유주제 발표1				
Session 1 (운초우선교육관 301호)		Session 2 (운초우선교육관 302호)	Session 3 (운초우선교육관 303호)	Session 4 (운초우선교육관 304호)	
교육심리		교육과정1	교육행정1	교육행정2	
Session 5 (운초우선교육관 305호)		Session 6 (운초우선교육관 403호)	Session 7 (운초우선교육관 307호)	Session 8 (운초우선교육관 313호)	
교육행정3		통일교육	초등교육1	학부모학연구1	
11:10-11:50	■ 총회 (운초우선교육관 203호)				포스터 세션 심사
11:50-13:20	- 윤주논문상 시상				

목 차

기조강연

- 창조사회에서의 행복교육 3

기획주제 발표 1

- 창조사회에서의 행복교육: 의미와 철학적 탐구 - ‘창조사회와 행복교육’에 대한 교육철학적 비평 17
- 창조사회에서의 행복교육: 배경과 쟁점의 탐색 24
- 창조사회에서의 행복교육: 제도화의 과제와 전망 29
- 창조사회에서의 행복교육: 행복교육의 국제적 확산 34

기획주제 발표 2

- 학교의 입장에서 본 창조사회에서의 행복교육 41
- 시민사회의 입장에서 본 창조사회에서의 행복교육 -지식 과적(過積)을 덜고, 행복의 평형수를 채우자- ... 44
- 기업의 입장에서 본 창조사회에서의 행복교육 48
- 정부의 입장에서 본 창조사회에서의 행복교육 - 꿈과 끼를 키우는 행복 교육 실현 52

기획주제 발표 3

- 창의적 인재 양성을 위한 행복교육의 교육과정 57
- 창의적 인재양성을 위한 행복교육의 교수-학습체제 61
- 창의적 인재양성을 위한 행복교육의 지원체제 65

국책연구소 1. 한국교육개발원

- 학교 외 학습경험 인정을 통한 교육소외계층 중등학력취득 지원 방안 73
- 방송통신중학교의 행복교육 실현 방안 77
- 학교컨설팅을 위한 조직진단시스템의 개발과 정책적 활용방안 82
- 학교폭력예방프로그램 적용효과 및 운영방안 86

국책연구소 2. 한국교육과정평가원

- 행복교육을 위한 융합연계 교육과정 91
- 학교 교육에서 학습코칭의 활용 방안 탐색 95
- 인지진단모형을 활용한 맞춤형 피드백 제공 방안 100

국책연구소 3. 한국교육학술정보원

- 디지털교과서 적용 성과 및 성공 요인에 대한 연구학교 교사의 인식에 관한 연구 107
- 최신 정보통신기술의 교육적 활용에 따른 역기능 진단 지표 개발 연구 110
- 디지털교과서 활용이 뇌기능에 미치는 영향 연구 114

국책연구소 4. 한국교육개발원

- 대학의 성과평가 체제 구축 및 활용방안 - 모형 및 지표 개발을 중심으로- 121
- 교수·학습 역량평가를 통한 대학교육 경쟁력 제고 방안 126
- NASEL(대학생 교수-학습과정 조사도구)를 활용한 대학교육 만족도 및 학습성과 영향요인 분석 130
- 2015 세계교육포럼과 한국의 역할 : 한국의 교육경험 의제 발굴 및 확산 지원 사업 결과를 중심으로 135
- Post 2015 맥락에서의 세계시민교육 동향과 방향 139

국책연구소 5. 한국교육학술정보원 에듀데이터 활용 1

- 대학의 성별 유형이 여성 대졸자의 취업에 미치는 영향 분석 147
- 대학생의 중도탈락에 영향을 미치는 대학요인 분석 150
- 외국인 유학생 중도탈락률에 미치는 대학기관 특징 영향 요인 분석 154

국책연구소 6. 한국교육학술정보원 에듀데이터 활용 2

- 고교선택제가 학업성취도, 수능성적 및 대학입학률에 미치는 영향 분석 159
- 교장공모제가 학업성취도 변화율에 미치는 영향 -고등학교를 중심으로- 163
- 외국인 유학생 유치·관리 역량 인증제 성과 분석 166

국책연구소 7. 한국교육학술정보원 에듀데이터 활용 3

- 학생집단의 분리 수준이 학업성취도에 미치는 영향 173
- 학교 및 지역 특성에 따른 학업성취도 관련 변인 분석 -기초학력 및 기초학력미달자를 중심으로- 177
- 교원 직무연수가 학생의 학업성취 변화에 미치는 영향 180

국책연구소 8. 한국교육학술정보원 에듀데이터 활용 4

- 특수학교 학교기본운영비 배분모형 탐색을 위한 패널 분석 185
- 지방자치단체의 교육경비보조금 수혜학교 특성 분석: 서울특별시를 중심으로 189
- 교사의 전문성 계발 수준에 영향을 미치는 지역의 교육환경 요인 분석 191

국책연구소 9. 한국교육학술정보원 에듀데이터 활용 5

- 대학수학능력시험 성적에 영향을 미치는 학교요인 분석 197
- 특성화고등학교의 학생 취업의 특징과 학교 효과 분석 201
- 우수 고교 특성 분석: 수능 자료(2009-2012년도) 향상도를 중심으로 204

대학정책중점연구소 10. 고려대학교 고등교육정책연구소

- 참여학생의 입장에서 본 캠퍼스 아시아 사업의 효과와 장애요인 분석 209
- 대학생 해외교류프로그램 참여 성과 측정도구의 개발 및 타당화 연구 213

대학정책중점연구소 11. 성균관대학교 사교육정책중점연구소

- 인사말, 기관소개 : 성균관대학교 사교육정책중점연구소
- 영어·수학 사교육 실태분석 및 경감방안 219
- 종단자료를 활용한 사교육 연구의 동향 225
- 종합토론

대학정책중점연구소 12. 이화여자대학교 학교폭력예방연구소

- 학교폭력 정책에 대한 학교구성원들의 인식 231
- 학교폭력 가해, 피해 및 주변학생의 심리적 특성 234
- 중학생용 학교폭력 예방 프로그램 개발 연구 : 행복나무 프로그램 237
- 학교폭력을 경험한 학생들의 특성 분석 243

학회 13. 한국방과후학교학회

- 방과후학교의 연구 경향 및 연구 과제 249
- 방과후학교 연구의 국제 동향과 전망 252

국책연구소 14. 한국교육개발원

- 창의성을 통한 한국 교육의 변화와 미래전망 261
- 창의·융합형 교육과정 체제 혁신을 위한 정책 제언 265
- 창의적 디지털학습생태계 구축 방안 연구 269
- 초중등 교육의 창의성 중심 교육문화 조성 272
- 창의적 학습 생태계를 위한 교직환경 조성 방안 275
- 창의인재 육성을 위한 교육 수요 맞춤형 고등교육 혁신 방안 278
- 창조인재 양성을 위한 직업교육훈련 혁신 281
- 창조적 학습공동체 기반 평생교육 혁신 285

대학정책중점연구소 15. 공주대학교 한국농촌교육연구센터

- 농촌 중학교 기숙사 설립 유형모형 291
- 농어촌 학교 통학차량 운영 발전 방향과 과제 292

대학정책중점연구소 16. 동국대학교 한국사회과학연구지원사업팀

- 교원의 창의역량 함양을 위한 신경과학적 접근 : 창의적 교사의 역할 및 창의성 쟁점 분석 297
- 학교조직창의성 풍토 진단도구 개발을 위한 예비적 논의 300
- 대학생의 창의역량 함양을 위한 교양강좌의 가능성 탐색 304

대학정책중점연구소 17. 서울대학교 행복연구센터

- 기관소개: 서울대학교 행복연구센터
- 행복이 움트는 교실의 작은 변화 - 대한민국 행복수업 프로젝트 - 309
- 행복교육의 실제 312
- 행복교육에 대한 교사 및 교육행정가의 요구분석 315

대학정책중점연구소 18. 충북대학교 한국지방교육연구소

- 인사말/기관소개
- 지방교육자치법 개정의 쟁점과 과제 321
- 일반자치와 교육자치의 통합논리와 대응 325
- 지방교육자치의 성과와 과제 328
- 시스템 사고에 기반한 「지역교육청 기능 및 조직개편」 정책 분석 332
- 종합토론

자유주제 발표 | . 교육심리

- 중학생의 학습의 활동과 자기관련 신념 및 학교만족도의 구조적 관계 341
- 창의적 인재양성을 위한 영재교육의 방향 344
- 대학생용 인지적·정의적 학습양식 검사지 개발 및 타당화를 통한 개념적 모형 재정립 349

자유주제 발표 | . 교육과정 1

- 역량중심교육의 새로운 관점으로서의 ‘나다움(Identity)’ 교육 355
- 역량 중심 교육과정의 편성을 위한 총론의 방향 설정 359
- 역량기반 교육과정의 국내 사례 분석: 두 교사의 ‘실천’을 중심으로 362

자유주제 발표 | . 교육행정 1

- 학교장 리더십과 교사의 직무만족의 관계 연구 369
- 긍정심리자본(psychological capital) 형성을 위한 학교리더십의 과제와 방향 탐색 373
- 초등학교 6학년 담임교사의 학급경영 전략에 관한 질적 사례 연구 375

자유주제 발표 | . 교육행정 2

- Accountability policy outcome and educational equity for Big5 city schools in New York State 381
- 교사 책무성 연구: 평가 피드백의 효과를 중심으로 384
- 미국 책무성 정책과 교장의 인식 및 행동과의 관계 388

자유주제 발표 | . 교육행정 3

- 한동대학교 학생들의 교육적 경험 및 그 영향요인에 관한 질적연구 395
- 대학생의 학습량, 능동적 수업참여 및 교수-학생 상호작용에 영향을 미치는 대학 특성 요인: 3시점 성장 분석 397
- 대학생-대학환경 적합성과 대학조직 몰입의 관계에 관한 연구 400

자유주제 발표 | . 통일교육

- 통일 전과 후 독일분단사 서술 비교: 1980년대와 2000년대 김나지움(Gymnasium) 역사교과서를 중심으로 407
- 통일교육에 대한 그람시 사상의 적용 모색 연구 411

자유주제 발표 | . 초등교육 1

- 최근 영국의 초등 교육과정 동향과 시사점 417
- 듀이의 경험과 브루너의 내러티브 이론, 교육과정 개발의 트라이앵글 421

자유주제 발표 | . 학부모학 연구 1

- 학부모 지원정책 추진 성과 및 과제 - 최근 4년(2010년 ~ 2013년) 충남교육청 중심으로 - 427
- 교육열 냉각현상 - 서민계층 교육열의 하비투스과 냉각유형을 중심으로 - 431
- 자녀 사교육 지원과정에서 학부모가 경험하는 갈등에 관한 질적 연구 435

자유주제 발표 II. 교육과정 2

- Salman Khan의 학교교육 혁신안에 대한 교육과정학적 분석 441
- 교육과정 개정에서 국가 사회적 요구의 범람과 기형 446
- 문제해결의 상황성, 그리고 그 과정의 일상성: 민속-방법으로서의 진료행위에 관한 관찰 449

자유주제 발표 II. 교육행정 4

- 학교혁신 과정의 양가성(ambivalence): 혁신학교 운영과정에 관한 문화기술적 사례연구 453
- 국내 마이스터고 연구의 동향과 과제(2008-2013): 네트워크 텍스트 분석 및 내용분석 방법의 적용 457
- 자율형 사립고 운영실태 및 개선방안 탐색 461

자유주제 발표 II. 교육행정 5

- 사이버대학 강의운영 과정의 질적 사례연구 467
- 레지덴셜 칼리지(Residential College) 교육의 방법과 효과 탐색: 지방 사립대의 캠퍼스 문화를 중심으로 472
- 대학연구의 상업화가 대학교수의 학술적 연구 활동에 미치는 영향 분석: 이공계열 대학교수의 논문과 특허를 중심으로 476

자유주제 발표 II. 교육행정 6

- 팀워크에 관한 연구동향 분석과 교육현장에서의 팀워크 개념 정립 모색 483
- 학교장학문화에 관한 국내 연구동향 분석 487

자유주제 발표 II. 교육사회 1

- 교육복지 학교 지정이 재정의 수직적 형평성 및 학력격차 완화에 미치는 영향 : 회귀불연속 설계를 활용한 인과관계 분석 493
- 사이버공간에서의 배움에 대한 비판적 검토 496
- 교사주도 학교개혁 운동의 주요 특징과 한국 학교교육에 갖는 함의 500
- 학업중단 경험이 있는 고등학교 복교생의 학교생활에 대한 연구 504

자유주제 발표 II. 교육철학

- 행복한 선생님이 행복한 나라를 만든다! 511
- 인간은 과연 이성적 존재인가? 네 가지 사고양태의 통합적 작용으로서 사고와 교육학적 의미 ... 515
- 고전읽기와 생각의 길이에 내포된 인성의 지향 520

자유주제 발표 II. 유아교육

- 유아의 학교적응 관련 변인에 관한 구조적 관계 분석 525
- 예비유아교사를 위한 구성주의적 접근 유아수학교육 프로그램의 효과 527

자유주제 발표 II. 교육공학 1

- 사이버대학의 대안적 수업평가 모형 개발 533
- NFC 활용 자기주도적 체험교육관 프로그램 개발사례연구 537
- 행복 창조 교수-학습방법으로서의 봉사-학습(Service-Learning) 540

자유주제 발표 II. 초등교육 2

- 생애사 글쓰기의 절차와 전략들 547
- 우리나라 학교현장에서의 다문화 교육, 어디까지 왔나? : 초등교사들의 경험에 대한 이야기들 ... 550

자유주제 발표 II. 교육원리 1

- ‘사회문제의 교육문제화’에 대한 비판적 담론의 의의와 한계 557
- ‘교육목표’에 함축된 ‘교육’ 개념의 해체 561

자유주제 발표 II. 교원교육 1

- 교사의 학생 이해 및 소통 수준 실태 분석 567
- 수석교사 선발과정과 연수프로그램 개선 탐색 570

자유주제 발표 II. 열린교육 및 통합교육

- 사회·정서적 능력 함양을 위한 학교 교육과정에서의 공동체적 접근: 질적 사례연구 575
- 학교환경만족도와 사회적 상호작용이 청소년 자율적 태도에 미치는 영향분석 -초등학생과 중학생 학교 급의 차이를 중심으로- 578
- 경도 정신지체학생의 학교생활 경험 585

자유주제 발표 II. 학부모학 연구 2

- 학부모 심리학의 제안; 그 가능성과 의의 591
- 구조방정식모형을 이용한 학부모 교육열 행동 특성 분석 595
- ‘행복교육’ 과 ‘스마트교육’의 차이: ‘학부모 교육열’과 ‘교육열’의 차이 599

자유주제 발표 II. 교육재정경제

- 누리과정 재정지원정책 분석 연구 : 교육재정의 운용원리에 기초하여 605
- 교육복지재정의 규모와 특성 분석 608

자유주제 발표 III. 교육과정 3

- 사회적 지표에 나타난 학습자의 모습이 국가 교육과정 설계에 주는 시사점 615
- 교육과정에 대한 교사의 역할인식과 그 형성과정에 관한 연구 619

자유주제 발표 III. 교육행정 7

- 최근 일본의 지방교육행정개혁 동향 분석 - 제2기 아베(安部)내각의 교육위원회 제도개혁을 중심으로 625
- EBS수능연계정책의 의도하지 않은 효과에 대한 질적 사례연구 629
- 교육정책 집행 단계에서 교원의 정책수용도에 영향을 미치는 요인 분석 - 창의경영학교지원사업을 중심으로 - 633
- 교육현안 및 향후 교육정책 방향에 대한 19대 국회와 교원 인식 비교분석 637

자유주제 발표 III. 교육행정 8

- The Exploration of The Enactment Process of The Higher Education Act of 1965: Hearings Eighty-Ninth Congress on S. 600 and H.R. 3220 643
- 최근 개정된 대학입학정책인 텍사스 상위10%정책(TTPP)의 이행과정과 다양성에 대한 분석 연구 648
- 고등교육 정책확산의 영향 요인에 대한 실증연구: 입학사정관제를 중심으로 651

자유주제 발표 III. 교육사회 2

- 사회·경제적 차이에 따른 영아의 발달 격차 659
- Cross-National Differences in Shadow Education: The Role of National Context 662
- Legacies and Challenges of the Community Inquiry Project towards Understanding Diversity and Marginality in Korea: An Action-Research Study 668

자유주제 발표 III. 비교교육 1

- 통일전 독일의 '독일문제에 대한 교육지침서'와 675
- IMD와 WEF 교육경쟁력지수에 대한 비판적 검토 676
- 주요국의 대학원 중심 679

자유주제 발표 III. 비교교육 2

- 일본의 교육개혁안(교육진흥기본계획)에 대한 법적 논의 685
- 교육국제화특구법에 따른 글로벌 창의모델학교 운영의 내실화 및 확산 방향 689
- 교육국제화특구 사업의 추진과정과 성과 694

자유주제 발표 III. 비교교육 3

- 대구광역시 글로벌창의모델 초등학교의 교육과정 편성·운영 현황 분석 703
- 대구광역시 글로벌 창의모델 중학교의 영어교육 운영 실태 및 성과 706
- 핀란드의 영어교육 및 국제화교육 환경 및 시사점 712

자유주제 발표 III. 도덕교육

- 『장자』 「인간세」 편을 통해 본 '설득'의 윤리학 717
- 도덕성의 남녀 성차와 도덕교육 방안에 관한 일 고찰 720

자유주제 발표 III. 교육공학2

- 학업성취에 효과적인 상호작용의 구조 탐색 727
- ‘맥락’의 인식론적 고찰: 객관주의와 구성주의의 대비를 중심으로 732

자유주제 발표 III. 교육원리2

- 과학사 활용 ‘과학교육’ 논의에 대한 비판적 검토와 교육학의 과제 739

자유주제 발표 III. 교원교육2

- 변론기법을 적용한 설득적 표현능력 향상으로 인성교육방안 모색 743
- 행복교육과 창의·인성교육에서 본 학교 교육과정의 왜곡과 교사의 역할 746

자유주제 발표 III. 인력개발

- Appreciative Inquiry가 팀 만족에 미치는 영향 751
- 행복수업 프로그램에 대한 소개 및 효과에 대한 예비분석 755
- 전략적 인적자원개발의 연구동향 분석: 국내·외 학술지를 중심으로 759

기조강연

창조사회에서의 행복교육

발표자 : 곽병선(한국장학재단 이사장)

창조사회에서의 행복교육¹⁾

곽병선(한국장학재단 이사장)

우리가 하늘에서 받아가지고 온, 그리고 우리 조상들이 홍안령을 넘기 전부터 가슴속 깊이 간수 하고 길러 온, 이 착한 바탈이 미래의 세계 역사에 있어서, 하자기만 한다면 큰 사명을 다 할 수 있는 것이라고 우리는 믿는다. (함석헌, 1965. 『뜻으로 본 韓國歷史』에서)

시작하는 말

제가 의뢰받은 한국교육학회 2014년도 연차학술대회 기조강연 제목은 현 박근혜 정부의 정책기조를 암시하고 있습니다. 박근혜정부의 교육정책 기조와 그 구체적인 정책은 이미 여러 경로를 통해서 밝혀졌고, 많은 부분은 시행에 들어가 있습니다. 박근혜 정부의 교육정책 입안에 참여했던 한 사람으로서, 정부 정책입장을 새삼 재론하는 것은 참신성이 떨어지는 것입니다. 그러나 학회가 저에게 의뢰한 창조사회, 행복교육 주제는 박정부의 정책 관련을 떠나서 음미해볼만한 의미심장한 주제입니다. 이러한 입장에서 평소 제가 가지고 있던 주관적인 생각을 이 기회를 통해 밝히고자 합니다.

오늘 저의 기조강연 내용에 참신한 것은 없습니다. 지난 수년간 국내외 학회, 연구기관, 국회 등에서 발표한 내용들을 이번 학회가 요구하는 주제에 비추어 일부 각색하고 재구성한 것입니다. 그럼에도 불구하고, 저는 저의 주장에 대해서 늘 새롭게 느낍니다. 왜냐하면, 제가 생각해온 모습과는 언제나 저 멀리 떨어져 있는 우리의 교육현실 앞에 저의 주장은 여전히 적합성을 가지고 있다고 보기 때문입니다. 최근 세월호 비극은 우리에게서 스푸트니크 충격과 같은 것으로서, 우리 교육이 안고 있는 취약점을 근본적으로 검토하게 하며, 이 역시 제가 평소 주장해왔던 실무능력 중시 교육의 중요성이 틀리지 않았음을 재확인합니다.

저의 강연을 결론부터 말한다면, 개개인 구성원과 나라의 자존을 지켜줄 국가가 없는 행복할 수 없으며, 국가의 미래는 국민의 상황주도역량에 달렸다는 것입니다. 여

1) 한국교육학회 2014년차학술대회 기조강연(2014.6.27. 고려대)

기 우리 누구도 100여 년 전 국력이 없어 외세에게 유린당했던 난폭한 역사적 유산을 물려받지 않은 예외적인 사람은 없습니다. 남북대치, 그 후유증이 그대로 남아있는 우리의 특수한 현실에 비추어, 우리에게서 창조사회는 예측불허의 어떠한 미래 상황에서도 자기 주도력을 발휘할 수 있는 상황주도력을 가진 사회로서의 입지를 확립해 나가는 것이어야 한다고 생각합니다. 이러한 맥락에서, 행복의 첫째 조건은 외침을 막아내고, 국민 한 사람 한 사람의 안녕을 지켜줄 수 있을 만큼 나라가 힘이 있어야 한다는 데 대한 국익우선의 정신 고양이라고 생각합니다. 둘째, 예측불허의 어떠한 미래상황에서도 전 지구가 하나의 공동체로 연결된 세계화 환경에서 원하는 대안을 선택할 수 있을 만큼, 경쟁과 협력의 융통자재(融通自在)한 역량을 함양하는 것입니다. 셋째, 사회 구성원 각자 처한 위치에서 맡은 역할을 중요하게 여기고, 책임 있게 최선을 다해서 수행할 수 있는 직무정신의 고양입니다.

1. 우리에게 있어 창조사회의 의미

1970년대 다니엘 벨이 후기산업사회의 특징으로 예견한 디지털 기술의 지속적인 혁신과 지식정보사회의 출현은 최근 20-30년의 전 지구적 차원에서의 전면적으로 일어나고 있는 변화가 말해 주듯이 누구도 부인할 수 없는 현실이 되었습니다. 경제구조의 중심은 지식기반 경제가 될 것이고, 지식 근로자들이 모든 분야에서 대두하고 중심 역할을 할 것이란 이야기는 불과 그렇게 오래된 이야기가 아닙니다. 이러한 담론의 연장선상에서 일군의 학자들은 창의계급이 현실적으로 어떻게 존재하는가에 대해서 실증적인 분석을 내 놓기도 했습니다. 벌써 출판된 지 10년이 지난 것이지만, 리처드 플로리다(Richard Florida, 2002)의 저술 창의계급의 대두(*The Rise of Creative Class*)는 매우 흥미 있는 실증적 분석 결과를 제시하고 있습니다. 오늘 저의 기조 강연 주제와 관련하여 주요한 몇 가지 사항을 간추리면, 대체로 다음과 같습니다.

20세기말 사회구조의 측면에서 전 지구적으로 나타난 중요한 현상은 창의계급의 대두와 이들이 더불어 사는 지역은 나름대로의 독특한 문화적 특성을 가지고 있다는 것입니다. 즉, 후기 산업사회의 한 특징으로서 일군의 창의계급의 대두와 이들이 집단적으로 몰려 사는 창의지역의 출현을 눈여겨 볼 수 있습니다.

이 창의계급은 대물림 같은 구조적 혜택을 입기보다 순전히 자신들의 상상력과 독창적인 기술적 해법을 생산과 소비의 경제시장에 위험을 무릅쓰고 연결 짓는 데 성공한 도전적 두뇌 집단들의 집합적 개념입니다. 이 창의계급은 그들의 행동방향이 어디로 나갈지 가늠하기 어려울 정도로 돌출, 가변, 전환, 도발적 성격을 가지고 있고, 21

세기의 예측불허적인 오늘과 내일을 만들어 내고 있습니다. 이들은 정보공학과 같이 하루가 다르게 변하는 최첨단 첨단 기술 분야에서 뿐만 아니라, 예술, 창작, 의료, 영상문화, 금융, 설계(디자인) 등 전 분야에 걸쳐 광범위하게 포진하고 있고, 그들 나름대로의 공동체를 형성하는 경향을 띠고 있습니다. 이들은 경제발전의 핵이며, 사회변화의 주도세력입니다.

창의계급은 전 지구적 차원에서 또는 국내적으로 일부 특정지역에 상대적으로 편포되어 있는 경향을 띠고 있습니다. 예컨대, 북미에선 캐나다 토론토, 밴쿠버 지역, 미국의 오스틴, 샌프란시스코, 시애틀, 보스턴 지역, 유럽의 더블린, 런던, 암스테르담, 헬싱키, 코펜하겐, 호주의 시드니와 멜 보른이 해당지역으로 언급되고 있습니다. 국가로는 미국, 핀란드, 스웨덴, 덴마크, 네덜란드, 아이อร์แลนด์, 호주, 뉴질랜드가 주목받고 있습니다.

한 지역의 구성원이 어느 정도의 창의력을 가지고 있는가를 가늠하는 지표로 3T 요인론(Technology/기술, Talent/인재, Tolerance/관용)이 있습니다. 기술요인은 혁신과 하이텍 산업이 얼마나 집중되어 있는가에 관한 것입니다. 인재 요인은 얼마나 창의적인 직업에 종사하고 있는 가를 나타내는 변수입니다. 관용 요인은 새로운 생각을 수용하고 이방인이 편안함과 매력을 가지고 찾아오게 하는 풍토를 나타냅니다. 창의계급이 많이 거주하는 지역이란 바로 이러한 조건에서 상대적으로 우위를 차지한 지역입니다. 위에서 언급된 창의계급이 많이 거주하는 지역이란 이러한 3T 요인을 가진 지역인 것입니다.

과거에는 경제개발은 기업이 중심이고, 그 기업이 어디에 있느냐가 지역 경제의 생활이 달린 문제가 되었지만, 앞으로는 창의계급이 많이 거주하는 지역이 경제의 중심이 되고, 기업은 그러한 지역을 찾아가지 않으면 안 되게 되었다고 주장합니다. 이러한 담론의 연장선상에서 볼 때, 한 나라가 흥하려면, 창의인재들이 찾아오는 지역으로 그 나라를 만들어야 하는 것입니다.

인간은 누구나 창의성을 잠재적으로 가지고 있습니다. 좋은 교육은 인간에게 내재된 창의력을 최대로 이끌어내는 것입니다. 그러므로 대다수의 사람들이 그들의 잠재된 창의성을 살릴 수 없는 단순 업무에 종사하게 하는 것은 인간역량의 큰 낭비가 됩니다. 이것은 우리 사회를 창의인재들이 기꺼이 매력을 느끼고 찾아오게 하는 창조사회(창의사회와 호환되는 용어로 쓰고자 한다)로 만들어야 한다는 것을 암시하는 것입니다. 창조사회로 가는 길, 우리에게 피할 수 없는 선택입니다.

저는 여기서 우리에게 창조사회가 어떤 의미를 가질 수 있는가에 대해서 생각해 보고자 합니다. 그것은 우리가 걸어온 길이 특수하기 때문입니다. 지난 수십 년 사이에 우리 한국은 나름대로 자랑스러워할만한 경제발전을 이루어 온 것이 사실이지만, 아직 안정된 국가기반을 형성하였다고 안심하기에는 이릅니다. 그것은 아직 과거 난폭한 역

사로부터 물려받은 남북 민족분단의 문제를 해결하지 못하였을 뿐만 아니라, 최근 세월호 비극이 말하여 주듯이 우리 사회 전반에는 아직 직무를 책임 있게 수행하는 기본조차 제대로 갖추어져 있지 않은 미비점이 드러난 것만으로도 충분히 확인되는 사실입니다.

저는 우리의 역사적, 문화적, 사회적 특수성에 비추어 평소 우리 교육이 지향하여야 할 목표로서 상황주도력을 주장하고 있습니다. 상황주도력이란 어떠한 미래상황에서도 원하는 대안을 선택할 수 있을 만큼의 자기 주도역량을 가리키는 말입니다. 개인 차원에선 자기 주도력이며, 공동체 차원에선 대내외적 상황에서 원하는 역사를 스스로 만들어 갈 수 있을 만큼의 공동체 존립을 위한 대의(大義)에 헌명하고 책임 있게 참여할 수 있는 역량이라 볼 수 있습니다. 이 상황주도력을 주장하는 중요한 이유는 이런 것입니다. 즉, 대한민국이 중장기적으로 당면하고 있는 국가적 과제는 국민 개개인이 갖춘 상황주도역량의 총화에 의해서만 성취가능하다고 보기 때문이며, 그 역량을 갖추지 못했을 때, 주도력을 잃기 쉽고, 그런 경우 잘해야 현상 유지이고, 잘못되는 경우 난폭한 역사의 희생을 되풀이하여 당할 수 있기 때문입니다.

2. 행복교육의 조건

‘모든 국민은 인간으로서의 존엄과 가치를 가지며, 행복을 추구할 권리를 가진다.(헌법 제10조)’고 헌법이 명시할 만큼, 행복은 누구나 추구할 권리를 가진 삶의 목표이며, 교육은 모름지기 누구나 자신의 행복을 추구할 안목과 능력을 갖춰주는 것을 지향하여야 합니다. “행복하세요!” 과거에 그리 흔하게 사용되지 않던 이런 표현이 일상에 자연스럽게 자리 잡고 있습니다. 행복교육, 행복국가 표현이 나라 정책의 기본 방향으로 설정되고 있을 정도입니다. 이렇게 행복이 일상의 화두가 될 뿐만 아니라, 국가 정책의 기조로까지 대상이 되고 있는 것은 반가운 일입니다. 이렇게 된 데에는 행복에 대한 사람들의 열망, 행복의 문제를 적극적 관심을 가지고 연구한 마틴 셀리그만 등의 긍정심리학의 공헌 등이 복합적으로 상승 작용하고 있는 측면이 있다고 생각합니다. ‘도대체 행복이란 무엇인가?’에 대해서 관심이 새로워지고 있고, 행복은 학습되고 만들어 질수 있다는 가설을 바탕으로 행복 4.0론이 대두되고 있습니다.²⁾ 그것의 핵심 주장은 이런 것입니다. 즉, 행복은 만들어 질 수 있고, 그것은 행복에 대한 우리들의 긍정적인 태도와 생각, 관련 역량을 기르는 데에 있다는 것으로서 경청할만합니다. 행복교육은 이러한 긍정심리학을 배경으로 우리 교육을 학생이 행복하고, 교사가 행복할 수 있

2) 우문식(2014), 행복 4.0. 물푸레

는 조건이 되도록 바꾸어보자는 적극적 대안으로 부상되었습니다. 최근에 나온 저술, 문용린의 행복교육은 가장 잘 종합적으로 정리된 행복교육 대안이라고 생각합니다.³⁾

저는 이러한 행복교육 노력이 삭막한 우리 교육현장에 널리 환영받아 비정상적인 관행들이 개선되기를 바라는 마음 간절합니다. 그러나 그러한 주장과 대안들이 잘 작동하기 위해서는 선행되어야 할 맥락적 조건들을 살피는 것 중요하다고 생각합니다. 왜냐하면, 긍정적 심리학 배경이 암시하고 있듯이 행복교육론은 인간 행동에 대한 심리학적 방법론에 중심을 두고 있습니다. 우리가 살고 있는 사회나 교육이 처해있는 현실이 상호 신뢰로 안정되고 정상적인 상태에 있을 때에는 그런 미시적 행복교육론은 방법 기술적 자기관리 지침으로서 큰 적합성을 가질 수 있으나, 교육 체질 전반이 비정상적일 때에는 그렇지 못하다고 생각합니다. 비정상을 정상화시키는 것이 우선이기 때문입니다.

예컨대, 우리의 중고등학교 학생들은 각종 국제학력평가에서 상위를 차지하고 있지만, 그들이 해당 교과목에 대한 선호도는 최하위 권에 머물러 있습니다. 한마디로 시험 고득점 요령엔 능하지만, 해당교과에 대해서는 관심이 적은 것입니다. 이러한 학생들이 그 교과 공부하는 것을 행복하게 여길 것이라고 기대하기 어렵습니다. 그렇게 된 중요한 이유는 그들을 그렇게 공부하게 하는 우리의 학력관리 제도나 교육체질 어디엔가 결함이 있기 때문입니다. 이것은 학생들에게 행복은 만들어지는 것이니, 행복해보아라고 해서 해결된 문제가 결코 아닙니다. 그것은 동료학생과 치열한 경쟁관계가 되지 않아도 될 수 있을 만큼, 그래서 경쟁의 수단으로서가 아니라, 그들이 공부하는 개별 교과 하나 하나가 자신에게 얼마나 중요한 것인지에 대한 의미를 가질 수 있게 할 만큼, 관련제도를 고쳐주기 전에는 해결하기 어려운 과제입니다. 아마도 이것은 진학에서 취업에 이르기까지 우리 사회 전반의 경쟁구조를 적극적으로 완화시킬 수 있는 직업구조, 임금구조 전반에 걸친 거시적 대안들을 함께 고려하는 작업이 있어야 하는 것이고, 그것은 교육학의 범위 밖에 있는 것이기도 합니다. 그러나 여하한 경우에도, 학생들에게 그들이 공부하는 교과가 학생이 원하는 것이 되게 하고, 그 공부에 즐거움을 가질 수 있을 만큼의 학습경험을 제공하는 과제는 교육학의 숙제입니다.

바로 이러한 점에서 행복교육의 중요한 조건은 우리 교육이 처해있는 현실적 상황을 총체적으로 살펴보는 안목도 함께 고려하는 것이 중요하다고 생각합니다. 그 현실적 상황은 학교 또는 교실 안에서의 특정한 경영방법이나 수업방법론과 같은 미시적, 협소한 접근으로서는 해결하기 어려운, 그래서 포괄적이고 전면적인 시야에서 우리의 관점을 새롭게 각성시키고, 동원 가능한 모든 대안들(미시적, 거시적 접근)을 때론 선

3) 문용린(2014), 문용린의 행복교육, 리더스북

택적으로, 때론 절충적, 융합적으로 적용하는 융통성을 발휘하여야 한다고 생각합니다.

개인의 입장에서 보았을 때, 행복의 조건은 주관적인 것이고, 따라서 누구에게나 공통적으로 해당되는 행복의 조건을 찾는 것은 쉬운 일도 아니고, 반드시 찾아야 할 만큼 적합한 일이라고는 생각하지 않습니다. 그러나 국가 공동체 차원에서 보았을 때, 각자 나름대로의 행복을 추구하는데 있어서 기본적으로 갖추고 있어야 할 전제조건에 대해서 생각해 볼 수 있습니다. 그 전제조건이란 누구에게나 자신의 행복을 위해서 밟고 올라서야 할 디딤돌이나 플랫폼과 같은 것으로서, 국가 사회 공동체 구성원 누구나 공감할 수 있는 행복의 기본 조건을 생각할 수 있고, 이것은 필수 조건으로서 국가, 사회가 갖추어놓아야 할 것이라는 데 대해서 의문의 여지가 없는 것이라고도 볼 수 있습니다.

이러한 인식을 배경으로 저는 최근 어떤 자리에서 다음의 세 가지를 주장한 바 있습니다.⁴⁾ 첫째, 개인의 행복과 안녕은 그것을 지켜줄만한 튼튼한 나라가 있어야 한다는 것입니다. 양차 세계대전의 인류 참화를 가져온 국가주의를 극복하기 위해서 세계주의 운동이 없는 것은 아니지만, 현실적으로 개인 행복의 일차적 보호막은 국가입니다. 행복추구 권리와 국력 신장 간에 어떤 유기적 관계가 있는지에 대해서는 연구가 필요할 수 있으나, 저의 가설은 단순하다. ‘나라가 강하지 않고서는 그 국민 행복할 수 없다.’입니다. 혹자는 국가의 존립과 개인의 행복은 별개라고 주장할지 모르겠습니다. 저의 생각은 분명합니다. ‘개인의 행복을 지켜주지 못하는 국가가 강하게 되기 어렵다.’입니다. 특별히 지난 백 수십 년간의 우리의 역사적 경험에 비추어 이것은 더욱 분명합니다.

둘째, 전 지구가 하나의 공동체로 연결된 세계화 환경에서 경쟁과 협력의 융통자재(融通自在)한 역량으로 개인과 공동체의 진운을 자기 주도적으로 펼쳐나가지 못하는 개인과 사회는 행복하기 어렵다는 점입니다. 자기 문제를 스스로 해결하지 못하는 주체는 결국 제삼자의 결정에 의존하는 신세가 되는 것을 의미합니다. 남에게 의존하는 삶에서 행복 추구의 권리를 행사하기는 어렵습니다. 내 문제는 내가 해결 할 수 있는 입지를 확보하는 것은 행복의 불가피한 전제요건입니다.

셋째, 직무 수행의 엄정함에 대한 의식과 합당한 직무역량을 갖춘 구성원들을 형성하지 않고서는 행복 사회를 기대하기 어렵다고 생각합니다. 이것은 이번 세월호 비극이 웅변하고 있습니다. 언제나 중요시해야 할 덕목이고 교육의 목표인 실사구시(實事求是), 실무역행(實務力行)의 정신은 다시금 강조해야 할 과제로 확인되었습니다. 이를 위해선 공부에 대한 우리 사회의 통념을 바꾸어야 합니다. 간판주의 교육을 걷어 내야

4) 박병선(2014), 미래사회 인재상과 새 교육과정의 방향, 한국가정과교육학회 하계학술대회 기조강연 (2014.5.31. 전주대 스타센터 온누리홀)

아래 넷째 언급은 이 기조 강연에서 새로 추가했음.

하고, 학벌주의 교육을 약화시켜야 합니다. 시험 고득점 요령을 익히는 것이 공부라 아니라, 살아가는데 있어서 분담해야 할 역할을 책임 있고 철저하게 수행하는 태도와 능력을 갖추는 것이 진정한 공부라는데 대한 인식을 갖도록 해야 합니다.

넷째, 삶의 질에 있어서 공동체 구성원 간 상호 연대하기 힘들 정도로 양극화가 악화되지 않도록 해야 합니다. 창조사회는 창조적 능력이 있는 집단이나 사람들이 특세하고 상대적으로 열세에 있는 사람들은 뒤로 밀어내어 양극화를 촉진하는 어두운 측면도 없지 않습니다. 구성원 간 어떤 처지에 있던지 피차에 용납되고 존중되는, 그래서 상호 신뢰할 수 있고, 연대와 결집으로 공공의 이익을 위해서 같이 참여하고 헌신할 수 있는 공동체적 가치가 살아있는 공동체를 형성해 나가지 않으면 안 됩니다. 여기는 부, 권력, 정보, 기회 등의 모든 삶의 분야에서 자존감에 상처를 입힐 수 있는 정도의 간격이 생기지 않도록 하는 적극적인 배려와 형평을 고려하는 인식과 제도의 확립이 필요합니다.

3. 상황주도력 함양의 핵심요건

저는 앞에서 우리나라가 처한 역사, 문화적 특수성에 비추어, 하나의 지구적 현상으로 대두하고 있는 창조사회로 진입하고, 적극적 역할을 하려면, 우리 교육이 상황주도력을 기르는 교육으로 전환되어야 할 것임을 언급하였습니다. 제가 주장하고자하는 의미를 다른 말로 표현할 수도 있겠으나, 상황주도력 용어는 교육의 지향점과 적극적 의지를 분명하면서도 함축적으로 나타내고 있다고 생각합니다. 저는 여기서 평소 주장하는 상황주도력의 핵심 요건이 무엇인가를 다소 언급하겠습니다.

첫째, 상황주도력은 그 중국적 지향점을 우리의 특수한 상황에 두고 있는 점에서 교육내용으로 보다 의미 있는 인간적 소양을 상상해 낼 수 있습니다. 예컨대, 상황주도력 있는 인간으로 살아야겠다는 자기 정체성 확립과 이에 부응하는 진취적 요소들을 상정해 볼 수 있습니다. 그러한 요소들로서는 주체적 사명의식 함양 정신, 긍정적 인간관계 형성 역량, 의미심장한 문제제기 역량, 창의와 상상력 역량, 글로벌 소통역량, 엄정한 직무 수행 역량 등을 학습자가 처한 삶의 조건과 학습 준비 수준에 따라 선택적, 절충적으로 선택하고 구성할 수 있습니다. 여기서 제안될 수 있는 역량은 그것이 구체적으로 무엇이던지 그 초점은 교육받은 사람들의 역량이 자기 주도력을 갖출 수 있도록 하는 것이고, 공동체적 차원에서는 원하는 대안을 선택할 수 있을 만큼 대외적 주도력을 갖출 수 있도록 두어야 한다는 것입니다.

둘째, 우수인재 배출 연구훈련기관 확보와 선순환하는 인재 양성·선발 기제를 형성

하는 것입니다. 상황주도력의 핵심은 변화 주도할 수 있는 첨단연구와 기술개발이 핵심이기 때문입니다. 국민 누구나 타고난 잠재역량을 최대로 개발하여 각자 원하는 삶을 살아갈 수 있도록 돕기 위해서는 우리교육의 왜곡된 현실과 관련하여 크게 세 가지 점을 고려할 수 있습니다. 1) 가급적 모든 학습의 장을 자기주도 학습장이 되도록 하는 것입니다. 교육받은 인성이 궁극적 목적의 하나는 각자가 주체적 인간, 즉 자유인이 되는 것을 지향하도록 하고, 이러한 정신에서 학습자 중심 학업과정을 장려하는 것입니다. 2) 정답암기능력보다 문제제기능력을 강조하는 기풍이 교육전반에 배여 있도록 하는 것 중요합니다. 이르기 위해서는 고등학교 교육을 대학수능시험 영향아래 두고 있는 대입제도를 근본적으로 개혁하여, 교실마다 교과와 본령이 살아나는 수업이 기본적으로 전개되도록 해야 합니다. 예컨대, 과학수업은 실험에서 시작하고 실험에서 끝날 수 있도록 해야 합니다. 역사수업은 사실관계를 왜곡과 편견 없이 역사적 사실에 접근하고 해석할 수 있는 안목을 길러주는 과정이어야 합니다. 현재의 대입제도 영향아래에서는 교과와 본령을 살리는 수업이 현실적으로 어렵습니다. 학력 간판보다 직무에 적합하게 체득한 능력을 인정하는 선발제도, 인사제도 대안을 만들어 가야 합니다. 3) 우수 외국 지망생들을 유인하는 질 높은 고등교육기관들이 생기도록 국가 사회가 지원하는 것이 중요합니다. 적어도 세계 상위 10위권 내에 국내 대학 2-3개는 포진되어 있어야 한다고 생각합니다. 그렇게 해서 길러진 유능한 인력들이 학술, 연구·개발, 창업, 문화·예술, 산학 협업, 비즈니스, 여행·관광 등 창조분야에서 경쟁력을 견인하게 하고, 대외적으로 인적 교류와 협력을 유인하는 중심이 되도록 하여야 합니다.

셋째, 분열과 갈등을 넘어 대범하고 포용력 있는 관용과 상생의 사회 기풍을 어떻게 해서든지 길러, 상호 신뢰, 결집과 협력이 잘되는 나라를 만들어야 한다고 생각합니다. 현재 우리 사회에는 갈등으로 생기는 사회비용이 엄청납니다. 사회정치적인 측면에서의 대책이 함께 추진되어야 할 것이지만, 그 출발은 교육에서 이루어져야 한다고 생각합니다. 그것은 우리가 사는 공동체 단위에서 소외받고 억울함을 당하는 사람이 없도록 교실에서부터 배려하고, 약자를 보호하며, 협력하는 정신을 기르는 것이라고 생각합니다. 공익과 정의를 앞세우고, 생각이 다르다고 해서 배척하지 않고 서로 어울려 살아갈 수 있는 따뜻한 공동체 정신을 기르는 것입니다. 그래서 점점 확대되는 다문화 환경에서 이방인들이 기꺼이 찾아오고 안주하기 좋을 수 있는 다양성과 관용의 정신이 편만하게 하는 것입니다.

4. 국가비전을 위한 교육적 상상력

유럽 중심 시각에서 한국은 극동에 위치한 변방 국가였습니다. 그러나 지금은 분단 국임에도 불구하고, 미·중·일·러 네 나라의 이해가 첨예하게 교차하는 지리적 중심 위치에 있고, 경제원조 수원국에서 최초의 원조국이 될 만큼 세계 10위권의 경제력을 가진 나라로 부상하였습니다. 이러한 국가발전 동력을 더욱 가속화, 고도화시켜 명실상부하게 세계 문명 중심 허브국가로 나갈 수 있는 기회를 계속 살려나가야 합니다. 영토, 인구 등에서 대국이 되는 것은 어려우나, 지식, 기술, 예술, 문화 영역의 정신적 영토, 무한한 사이버 세계, 우주 개척과 같은 영역에서는 기회가 있습니다. 교육의 실제에서 우리가 꿈꾸는 것이 무엇이고 후대들에게 전해주어야 할 이야기는 무엇이어야 하는가를 상상하는 것은 매우 중요합니다. 왜냐하면, 그것이 중요한 꿈이라면, 비록 우리는 당대에 비록 성취하지 못하였을지라도 우리의 후대들이 못 다한 작업을 계속해 줄 수 있기 때문입니다. 그리고 우리는 이러한 세계중심 국가로 나가려는 뜻을 우리의 후속 세대에게 계속 살아있는 이야기로 전달하도록 해야 합니다. 이러한 점에서 우리는 다가오는 미래 역사에서 주인이 될 수 있다는 함석헌 선생님과 같은 분들의 선지자적 예지를 우리는 우리의 이야기에 중심을 차지하도록 해야 합니다. 특별히 우리의 교육기본법에 명시한 홍익인간의 이념은 자고로 우리 민족은 교육의 근본 지향점이 무엇이어야 되느냐에 대해서 인류의 이상을 목표로 하고 있었음을 드러낸 것입니다. 이러한 원대한 꿈을 구체적으로 그리고 그것을 향하여 세대들이 대를 이어 매진하게 하는 정신을 하나의 교육적 유산으로 갖게 하는 것은 우리 자신을 소중하게 여기는 점에서 뿐만 아니라, 그러한 지고의 가치를 지닌 교육을 향하여 우리가 변함없이 주목하고 있음은 그 자체로서도 우리 스스로 자부할만한 것이라고 생각합니다. 상황주도력은 이렇게 우리의 것을 소중하게 여기는 데에서부터 시작합니다.

이러한 취지에서 주관적인 상상을 중기(2030년대), 장기과제(2050년대)로 나누어 생각해 보았습니다.

(1) 중기 과제 (2030): 지속가능한 복지경제 기반구축, 통일성취, 동아시아 중심축 지위 확보

경제부흥 노력을 지속하여 산업의 글로벌 경쟁력을 지속적으로 높이면서 복지경제 기반을 튼튼히 구축하는 것입니다. 아직 경제적 기반이 탄탄하지 못한 상황에서 보편적 복지 요구를 감당하고 있지 못하고 있는 것 현실입니다. 복지정책이 도덕적 해이를 가져오는 국가재정의 누수가 생기지 않도록 하고, 맞춤형

그물망형 선순환 복지기반을 형성하는 것 중요합니다. 사회적 결집과 경제적 토대위에 화해, 상생, 협력적 남북관계를 조성하고, 반드시 다가올 통일의 기회를 살리도록 해야 합니다. 한반도의 통일은 한반도가 학술, 문화, 예술, 종교, 교통·관광 등의 분야에서 세계 허브기능을 지속적으로 확충하는 획기적 계기를 만들게 될 것입니다. 이르기 위해서는 사회적 포용력을 지속적으로 확충하여 모든 것을 포용하되 용광처럼 녹여 오구잡탕 찌꺼기는 걸러내는 융합, 승화의 고도 문명사회를 지향하는 인간존중 인본문화의 중심이 되도록 하는 것입니다.

- (2) 장기과제 (2050): 고도의 풍요 사회 성취, 인본, 문화, 지식 강국, 화해·상생의 모범국으로서 세계평화 기축국의 위상확립

세계 인재들의 메카가 되도록 최고 수준의 교육, 연구기반이 형성된 사회의 입지를 가지는 것입니다. 한반도 전체가 세계 창조산업의 글로벌 벨트 기지가 되어, 새로운 혁신과 창조가 꾸준히 생성되는 세계 두뇌의 중심지, 첨단 기술과 새로운 문물이 세계인을 매료시키는 창조에너지의 핵심 국가가 되는 것입니다. 이에 상응하여 세계 시민들이 내방하고 싶어 하는 상생 협력의 인본국가로 발전하는 것입니다. 이방 문화와의 교류가 빈번한 다문화교류의 모범 국가로 발전하는 것입니다. 통일된 나라로서 이념대결을 넘어 다문화사회로 발전한 융합과 통합의 선진사회로서 세계 평화 관련 국제기관들 유치 및 화해협력 조정 역할의 상징적 중심이 되는 것입니다.

5. 행복교육정책의 시사점

아래 제안은 중기 2030년, 장기 2050년을 내다보고 언급한 것으로, 국민적 합의 여부가 그 도입의 전제조건이나, 가급적 빠를수록 좋다고 생각합니다.

첫째, 세계 10위권 이내 대학을 조기에 육성하도록 집중지원이 있어야 합니다. 학문과 기술의 주도력을 확보하고, 한반도가 세계 인재들의 허브공간이 되도록 하기 위한 필수, 최우선 과제라고 보기 때문입니다. 글로벌 역량 있는 자립가능대학에 대해선 규제를 전면 철폐하고 과격적 지원을 제공해야 합니다. 왜냐하면, 학문탐구와 기술개발에서 의존을 벗어나지 못하는 한 상황주도력 확보는 불가능에 가까운 것이기 때문입니다. 세계 석학들이 매력 있어 찾아오는 대학이 2-3개는 있어야 합니다. 이에 병행하여 대학인증체제 강화하여 부실대학의 질을 지속적으로 향상시켜야 할 것입니다. 선취업이 진로에 유리하도록 교육과 직업연계 체제를 지속적으로 강화해 나가야 합니다.

둘째, 학교기록부 중심의 대학 및 취업선발제도 개선을 정착시켜야 한다고 생각합니다. 학생들을 시험굴레에서 해방시켜 교육을 정상화시키고, 교사의 학업기록을 사회가 신뢰할 수 있는, 신뢰사회 구축의 선순환 토대가 교육에서 시작되도록 해야 합니다. 이렇게 하기 위해서는 교사의 학생 평가권을 확립시켜주어 교사들이 책임있게 직무를 수행하고, 이에 상응하여 교원의 전문적 권위 신뢰하는 풍토를 교원이 앞장서서 조성하는데 힘쓰고 대입제도 등에서 측면에서 이를 지원하여야 합니다. 교원의 학생평가권 확립을 지원하기 위해서, 교과목별 성취기준 중심 평가체제(소위 절대평가제도)를 긍정하고 안정성 있게 정착시키는 노력을 꾸준히 기울이고, 이에 대한 교사, 학교의 책무성을 강화하기 위하여 교원평가, 학교평가를 세련시키는 정책도 추진하여야 합니다. 학교기록부 중심의 인재선발제도로의 전환은 여러 가지 비정상적인 학교교육을 정상화시키는 효과를 거둘 수 있습니다. 무엇보다도 교실 수업이 교과의 본령에 충실한 형태로 전개될 가능성이 높아집니다. 암기력 교육에 치중하는 시험중심 교육 현실을 개선시킬 수 있습니다. 이렇게 하기 위해선 현재의 수능시험을 폐지하거나 미국의 SAT처럼 교육과정 취지에 부합하도록 개선해야 합니다. 학생이 행복하고 교사가 행복하도록 하는데 있어 학교기록부 중심이 되도록 대입선발기제를 근본적으로 고치는 것이 우선이라고 확신합니다. 이렇게 학력관리가 학교기록부 중심으로 전환되면, 중학교에서 시작하고 있는 자유학기제를 초등과 고등학교에도 전면적으로 도입해도 된다고 생각합니다. 여기에는 우리 사회에 만연한 온정주의와 대결하여 교사들이 교과목별 기준을 적용하여 보편타당하게 학생들을 돌보면서 학생들을 엄정하게 평가하는 전문역량을 지속적으로 신장시켜나가는 과제를 추진하여야 합니다. 독일 교사들이 신뢰받고 있는 수준을 우리나라 교사들이라고 해서 못할 이유는 전혀 없다고 생각합니다.

셋째, 학벌, 학력 간판보다 맡은 바 직무를 위중하고 엄중하게 담당할 수 있는 직무정신, 직무능력을 충실히 갖춰주는 능력중심 교육을 적극적으로 추진하여야 합니다. 이번 세월호 비극은 우리 사회전반이 직무교육에 얼마나 취약한 사회인가를 여실히 드러내주었습니다. 이를 위해선 교육이 삶의 현장에서 필요한 실무능력을 중요하게 인식하고, 삶에 필요한 일은 무엇이든지 소중하게 여기며, 맡은바 직무에 대해서는 그것이 무엇이든 엄중하고 책임 있게, 더 나아가 전문적 역량을 최대한 발휘하여 이행하는 실무역량을 강조하는 교육을 획기적으로 보완하여야 한다고 생각합니다. 박근혜정부가 국민직무자격체계 도입을 추진하는 것은 그 시발점으로서 반드시 정착되도록 꾸준히 필요한 노력을 기울여야 한다고 생각합니다. 현재 정부가 추진하고 있는 국가직무역량체계 사업은 학력관리체계와 연동시켜 한국형 국민자격체계(National Qualification Framework)로 발전되어야 할 것입니다.

넷째, 갈등하는 국사교육을 치유하는 역사교육으로 전환하는 역사교육 전반에 대한

일대 전환이 요구됩니다.⁵⁾ 국사교육 문제를 놓고 국론이 분열될 정도로 갈등 상황에 빠져있는 것이 오늘날 우리 교육의 한 단면입니다. 우리가 남북통일을 생각할 때, 국사교육문제를 놓고 내부가 갈등하는 양상은 결코 바람직하지 않습니다. 화해, 협력, 상생의 대국적 세계관을 고양시키고, 관용, 인간존엄의 인본 대국의 정신 풍토를 조성하는 긍정의 길로 나가는 것이 좋습니다. 우리들에게서 이념대결로 역사문제를 보게 되는 데에는 나름대로 역사적 뿌리가 있습니다. 그러나 국력 없어 겪었던 아픈 역사의 후유증으로 과생된 분단, 대결, 갈등의 내부 분열적, 자기 소모적 시각을 화해, 상생, 치유의 역사로 반전시키는 역사의식의 대전환 운동을 전개해야 합니다. 2010년 전남 나주시 다도면에 세워진 합동 위령비 건립⁶⁾과 같은 운동이 우리 사회전반에 확산될 수 있는 포용력 있는 역사의식을 국사교육은 지향하여야 합니다. 이러하데 대한 국사교육문제로 촉발된 국론분열, 정치개입을 차단하고, 역사 교육의 방향, 과제에 대한 국민대토론회를 전개하여, 국민적 합의가 이루어질 때까지 정부가 한시적으로 역사교육에 중심역할을 해야 할 것입니다.

다섯째, 국민적 합의를 기반으로 점진적 지속적으로 교육의 질을 개선해 나가야 합니다. 교육은 어느 정파가 독점할 대상이 아닙니다. 최소 20-30년을 내다보고 일관성 있게 중장기적으로 추진하여야 합니다. 교육의 자주성, 전문성, 정치적 중립성은 헌법에 보장하고 있으나, 교육현안들이 국론 분열과 사회 갈등의 주원인이 되고 있는 현실에 비추어, 주요 교육정책 방향에 대한 국민적 합의기반을 초당적, 초정권적으로 형성하여 한번 수립된 교육정책이 일관되게 추진되도록 할 필요가 긴요해 지고 있습니다. 교육정책 대국민토론회의(가칭)를 정당, 사회단체, 교육전문기관들의 추천인사로 구성해서 운영하는 방안을 적극적으로 고려해 볼 수 있습니다. 영국은 1970-80년대 대토론 과정을 거쳐, 국가교육과정을 위시한 국가교육개혁법을 제정하여 교육의 자유방임주의를 탈피하였습니다.

5) 가해자와 피해자간의 압박과 피압박의 갈등으로 점철된 인간역사는 민족 간, 또는 민족 내부 간 다양한 형태로 전개되어 왔고, 이 갈등의 고리를 끊고 상생화 화합의 대안을 적극적으로 모색하는 길이 아픈 역사를 치유하는 역사로 만들어 가는 것이다. 이와 관련하여, 뉴질랜드의 사례는 참고할만하다. Robert Consedine & Joanna Consedine(2001), Healing Our History.

6) 6.25 전쟁 중 같은 지역 내 이웃 사이에 극심한 좌우의 대립으로 피차에 가해자 또는 피해자로 희생당했던 374명의 양민들의 넋을 용서하고 화해의 정신으로 함께 기리자는 뜻으로 한 비석에 새겼다.

기획주제 I

창조사회에서의 행복교육 : 의미, 쟁점 그리고 과제

사회 : 허숙(경인교대)

창조사회에서의 행복교육: 의미와 철학적 탐구
- '창조사회와 행복교육'에 대한 교육철학적 비평
발표자 : 목영해(신라대)

창조사회에서의 행복교육: 배경과 쟁점의 탐색
발표자 : 이종각(강원대)

창조사회에서의 행복교육: 제도화의 과제와 전망
발표자 : 신현석(고려대)

창조사회에서의 행복교육: 행복교육의 국제적 확산
발표자 : 정기오(한국교원대)

창조사회에서의 행복교육: 의미와 철학적 탐구

- ‘창조사회와 행복교육’에 대한 교육철학적 비평

목영해*

1. 명시적 교육이념으로서 ‘창조사회에서의 행복교육’

가. ‘창조사회’의 의미

박근혜 정부 들어 자주 사용되는 단어 중의 하나가 ‘창조사회’, ‘창조경제’ 등에서 보듯 ‘창조’이다. 그런데 이 정부의 핵심 용어가 되어 있는 ‘창조’라는 용어는 교육학에서 사용하는 ‘창의성(creativity)’이라는 용어와 본질적인 차이가 없다. 단지 창의성이라는 개념을 정치경제학적 맥락에서 약정적으로 사용하기 위하여 ‘창조’라는 개념을 동원한 것으로 판단된다. 다시 말해 경제적인 영역에서 발휘되는 창의성, 그래서 재화적 가치를 창출하는 창의성을 지칭하는 용어로 ‘창조’라는 개념을 정치권에서 사용한 것이다.

‘창의성’에 대한 정의는 다양하다. 인지적 측면을 강조하느냐 아니면 정의적 측면을 강조하느냐에 따라, 과정 측면을 강조하느냐 아니면 결과 측면을 강조하느냐에 따라 창의성에 대한 정의가 달라지는 것이다. 그럼에도 불구하고 창의성 개념에 있어서 보편적으로 인정되는 사항은 그 정의가 ‘새로운 아이디어 혹은 관계를 창출하는 능력’이고, 그 중심 요소는 기존의 틀, 기존의 안목을 넘어설 수 있게 하는 확산적 사고 혹은 분열적 사고라는 것이다.

이상의 논의를 근거로 창조사회에 대한 정의를 내리면, ‘기존의 틀을 넘어선 새로운 아이디어 혹은 관계를 생성하고, 이를 재화가치 생산에 활용하는 것이 권장되는 사회’이다.

나. ‘행복교육’ 의미

행복에 대하여 가장 널리 수용되는 견해는 아리스토텔레스의 것이다. 그의 행복론은 서양의 정통 행복관인 것이다. 아리스토텔레스에 있어서 행복은 덕(virtue)에 입각하여 잘 살아가는 상태이고, 인간에 있어서 덕은 이성적 사고력이 잘 발휘되는 상태이다. 따라서 아리스토텔레스에게 있어서 행복은 이성적으로 사색하고 관조하는 삶에 만족하는 상태를 말한다.

그런데 이러한 아리스토텔레스적 행복관은 창조사회와는 부합하지 않는다. 이 행복관은 기존의 틀에 안주하는 만족감으로서 행복인 것이다. 따라서 우리는 창의성과 부합하는 새로운 행복

* 신라대학교

론을 구축해야 하는 바, 이 행복관은 현재 매우 많은 학자들에 의하여 현대사회에서의 적합성을 인정받아 널리 수용되고 있는 현대 프랑스 철학자 들뢰즈(Deleuze)의 욕망론에서 구할 수 있다.

행복의 사전적 정의는 ‘욕망이 충족되어 만족함이 지속되는 상태’이다. 그런데 들뢰즈는 ‘욕망’이란 결여 박탈된 상태에서 발생한 부정적인 것, 이성적 능력 발휘의 방해물이므로 극복 통제되어야 하는 것, 그리고 그 통제 극복의 결과가 문명이라는 기존의 서양 욕망관을 비판한다. 특히 그에 의하면 이러한 부정적인 욕망관이 집약된 이론이 프로이트의 정신분석학으로, 정신분석학이 인간의 본질을 욕망 즉 엄마를 대상으로 한 성욕으로 규정하는 것은 하나의 현상에 집착하는 편집증적 사고방식의 산물이다. 이러한 부정적인 욕망관이 정당하지 못하다고 판단한 들뢰즈는 긍정적, 유동적, 확산적인 욕망론을 제시한다.

들뢰즈에 의하면 욕망은 자신에게 부족한 부분에 대하여 일으키는 감정이나 의지가 아니다. 욕망은 ‘기계(machine)’의 구성과정에서 생성하는 감정, 태도, 의지 차원의 것이다. 들뢰즈에 있어서 욕망 생성과 관련한 기계는 동일한 동작을 반복하는 기관(organ)과는 다른 것으로, 어떤 것과 ‘접속’하여 일정한 흐름을 절단, 채취하는 방식으로 작동하는 것을 말한다. 예컨대 입은 영양소의 흐름을 절단 채취하는 방식으로 작동할 때 ‘먹는 기계’가 되고, 소리의 흐름을 절단 채취하는 방식으로 작동할 때 ‘말하는 기계’가 되며, 애정의 흐름을 절단 채취하는 방식으로 작동할 때 ‘키스하는 기계’가 된다. 그리고 입이 먹는 기계, 말하는 기계, 키스하는 기계가 될 때 ‘먹고자 하는 욕망’, ‘말하고자 하는 욕망’, ‘키스하고자 하는 욕망’이 각각 생성된다.

들뢰즈는 욕망을 생성하는 이러한 접속들이 연계된 집합상태를 이룸 하여 ‘배치(assemblage)’라 하고, 이 배치 속에 사람이 들어서면 ‘욕망’이 생성한다고 주장한다. 예컨대 조리사, 홀종업원, 주방기구, 음식재료 등의 관계망이 ‘식당 배치’를 이루고, 의사, 간호원, 의료기구, 처방전 등의 관계망은 ‘병원 배치’를 이루며, 이 식당 배치와 병원 배치에 들어서는 사람에게 ‘먹고자 하는 욕망’과 ‘건강하고자 하는 욕망’이 각각 일어난다는 것이다.

이 접속과 배치를 교육영역에 적용하면, 눈은 책과 접속하여 ‘책 읽는 기계’가 되어, 이 과정에서 ‘독서 욕망’이 일어나고, 손은 연필과 접속하여 ‘쓰는 기계’가 되어, 이 과정에서 ‘쓰고자 하는 욕망’이 일어난다. 그리고 학생, 교사, 교과서, 칠판 등은 ‘수업 배치’를 형성하고, 이 배치에 드는 사람은 ‘수업하는 기계’ 되고 동시에 ‘수업하고자 하는 욕망’이 생성되며, 학생, 교사, 교과서, 칠판, 입시, 학벌사회, 성적 서열 등은 ‘학력배치’를 생성하고 이 배치에 드는 사람은 ‘성적경쟁기계’가 되고 동시에 ‘성적경쟁의 욕망’이 생성된다.

들뢰즈에 의하면, 욕망을 생성하는 배치는 고착화 경향을 가지는 바, 이러한 고착화 현상이 곧 영토화이고, 이러한 영토화 상태를 대표하는 것이 국가이다. 그런데 새로운 접속, 새로운 배치가 일어나지 않는 이 영토화 아래에서는 욕망이 제대로 생성되지 않는다. 고착된 배치에서는 새로운 욕망의 생성이 단절되고 결과적으로 행복이 감소하게 되는 것이다. 따라서 들뢰즈의 욕

망론에 의거하여 학생의 행복을 증가시키기 위해서는 학생으로 하여금 영토를 가로질러 새로운 접속, 새로운 배치를 끊임없이 추구하게 해야 한다. 고착된 영토에 정착민이기를 그만두고 새로운 배치를 찾아나서는 ‘유목민’ 되기를 권장하고, 그 길을 안내하는 교육을 시 행해야 한다. 교육은 학생으로 하여금 기존의 고착된 제도를 거부하는 ‘전쟁기계’, 고착된 사유체계를 거부하는 ‘추상기계’, 동일한 사고와 행동의 반복을 거부하는 ‘기관없는 신체’가 되게 해야 하는 것으로서, 이러한 존재가 될 때 학생은 욕망을 생성/충족하는 행복한 존재가 되고 결과적으로 창의적 인 존재가 되는 것이다.

그리고 무엇보다도 이러한 들뢰즈식 행복교육관은 교육부가 ‘행복교육’을 구체화하여 제시한 ‘끼는 살리고, 꿈은 이루는 교육’이라는 슬로건과도 부합한다. 요컨대 명시적 교육이념으로서 ‘창조사회에서의 행복교육’은 학생의 생산적이고 긍정적인 욕망을 생성/충족시키는 교육을 말한다. 그리고 이러한 의미의 행복교육은, 디지털 정보매체의 웹문서가 끊임없이 업그레이드되어야 하는 것에서 보듯이, 현 시대 사회의 중심 특징인 디지털 영상정보화에도 부합하는 교육이념이자, 현 시대 사회에 매우 필요한 교육이념이다.

2. 향락적 초자아법으로서 ‘창조사회에서의 행복교육’

가. 지젝의 ‘향락적 초자아법’

지젝(Zizek)은 라캉(Lacan)의 정신분석이론을 문화 및 정치적으로 발전시킨 슬로베니아 학자로서, 그 안목이 현 시대 사회에의 적합성을 가지고 있다고 매우 많은 인문사회학자들에 의해 인정받은, 현 시점에서 가장 영향력이 큰 학자이다. 지젝이 계승한 라캉의 이론에 의하면, 유아동은 거울 단계와 오이디푸스 단계라는 두 단계를 거쳐 자아 즉 주체를 형성한다. 먼저 유아는 거울 속에 비친 통합된 자신의 모습을 보고서야 비로소 자아를 갖게 된다. 이렇게 생성된 자아를 거울 단계의 자아라고 하는 바, 엄마가 거울의 역할을 하기도 한다. 그런데 아동은 아버지로부터의 거세 위협을 느끼면서 아버지 즉 생물학적인 아버지가 아닌 상징으로서, 부호로서, 대타자(the Other)로서의 아버지에게 복종한다. 이때 상징적 아버지에게 복종한다는 것은 기존 사회의 질서와 언어체계를 수용함을 의미하는 것으로, 이에 자아는 타인들이 자신을 두고 행하는 언어적 묘사에 의해 다시 형성된다. 아이를 두고 행하는 ‘용감하다’, ‘장군감이다’, ‘공주 같다’, ‘새침때기다’와 같은 말이 그 아이의 오이디푸스 단계 자아/주체를 형성하는 것이다.

이렇게 보면, 거울 단계에서든, 오이디푸스 단계든 간에 자아/주체는 타인에 의해 부여된 소외의 것에 지나지 않는다. 여기에 더하여 이러한 자아가 갖는 욕망 또한 자기 고유의 욕망이 아닌 타인의 욕망이다. 인간은 자신에게 자아를 갖게 해 준 타자 특히 아버지나 엄마가 갖는 욕망의 대상이 되고자 하는 바, 이들의 욕망을 자신의 욕망으로 삼아버리는 것이다.

지젝은 이렇게 자아와 욕망의 형성에 매우 큰 영향력을 발휘하는, 오이디푸스에 의하여 생물학적으로 살해되었다 상징적으로 살아난 대타자로서 아버지의 성향을 분석하고자 프로이드의

두 저서를 분석한다. 그 결과 『토텐과 터부』에서 묘사된 아버지의 모습은 합리적이고, 규범을 중시하며, 자신도 규범을 따르는 존재인 반면, 『모세와 일신교』에서의 아버지 모습은 비합리적이고, 자식 살해까지 요구할 정도로 공포하며, 타인에게는 법질서를 강요하지만 정작 자신은 법을 지키지 않고 초법적으로 군림하는 존재라고 주장한다.

그런데 이러한 아버지는 현재의 포스트모던 시대에 들어와 다시 살해당한다. 포스트모던 시대에서는 대타자로 상징되는 기존의 권위, 위계적 질서, 문화적 정전이 해체당하는 것이다. 그런데 지적에 의하면 비록 상징적으로이기는 하지만 재차 살해당한 아버지는 다시 살아서 돌아오는 바, 그 이유는 죽은 아버지의 귀환이 관례화되었기 때문이기도 하지만, 무엇보다도 아버지가 죽는 것 즉 권위와 질서가 사라지는 것을 매우 두려워한 자식들이 죽은 아버지를 다시 불러내기 때문이다.

지적에 의하면 이렇게 되살아난 아버지 즉 지배자는 과거와는 다른 방식으로 자식 즉 아래 사람들을 지배한다. 설명컨대 되살아난 대타자로서의 권력자는 첫째, 자신이 피지배자들을 직접 지배하려 하지 않고, 소타자라 부를 수 있는 여러 기관 혹은 위원회를 앞세워 지배하고, 둘째, 위협하고 제재하기 보다는 ‘향락’을 권장한다. 요컨대 대리인을 앞세워 피지배자들에게 ‘즐거라’ 부추기는 방법을 사용한다. 전에는 합리적인 모습과 공포한 모습을 상황에 따라 각각 보였던 아버지 즉 권력자는 포스트모던 시대에 살해되었지만 또 다시 살아 돌아와서는 이전의 두 모습을 동시에 보이며 피지배자들을 철저하게 구속 통제하는 교활하면서도 잔인한 지배자가 되는 것이다.

이러한 새로운 지배방식 아래에서 자식들 즉 일반적 사람들은 새로운 형태의 자아를 갖게 된다. 타자에 의해 형성된 기존의 자아에 더하여 유능하면서도 외모적으로 멋진 이상적인 자아상을 결합한 새로운 자아상을 갖게 되는 것이다. 그렇지만 이렇게 높아진 새로운 자아상은 피지배자로서의 일반인을 더욱 무력하게 만든다. 권력자가 향락을 권장함에도 불구하고 향락하지 못하는 자신을 인식하여 자신에게 크게 실망하고, 심지어 죄의식까지 갖게 되며, 결국에는 자신의 감정까지도 신뢰하지 않게 된다. 자신의 기분을 알기 위해 타인에게 ‘내 기분이 어떻게 보여요’ 라고 물어야 하는 ‘느낌의 외재화’ 현상이 일어나는 것이다. 여기에 더하여 냉소적이 되기도 한다. 커피가 아동노동력 착취의 산물인지 알면서도 커피를 마시는 것과 같이 옳지 않은 줄 알면서도 행하는 그러한 냉소적 존재가 되는 것이다.

그런데 이같이 되살아난 대타자로서의 아버지가 자식에게 향락을 권장하는 이유는 자식의 복지를 위해서가 아니다. 그것은 자식을 더 철저하게 지배하기 위해서이다. ‘자리 펴주면 오히려 못 한다’는 심리를 악용하여, 실정법에 의거한 강압적인 지배방법이 통하지 않는 영역까지, 저항이라는 부작용 없이 지배하기 위해 향락을 권장하는 것이다. 지적은 이를 설명하기 위하여 두 사례를 예로 든다. 그 첫째는 아버지가 할머니 댁에 가기 싫어하는 아이에게 “할머니가 너를 얼마나 사랑하는지 알지. 그래도 나는 너에게 할머니에게 찾아뵙라고 강요하고 싶지는 않아,

단지 네가 원한다면 가보도록 해라”라고 하는 말로, 아버지의 이 말은 아이를 배려하는듯 하지만, 실제로는 권위주의적인 아버지보다 훨씬 더 강압적이다. 민주적인 척하는 아버지의 이 말투는 아이가 해야 할 일 뿐만 아니라 아이가 원해야 할 것까지 개입하여 강제하는 매우 교활하게 강압적인 말인 것이다. 지젝이 드는 또 다른 예로는 <절대적 허풍>이라는 코미디 프로이다. 이 코미디 프로에서 엄마는 문제아인 딸을 통제하려 하기는커녕 딸과 함께 적극적으로 마약을 하고 섹스를 하고 음주를 하는 바, 엄마의 이러한 행동은 오히려 딸을 공포에 몰아넣는다. 이에 딸은 습관적으로 행하던 일탈행위를 중지하고 오히려 모범학생이 되어 엄마의 비행을 규제하려 한다. 이같이 자식을 위하는 척, 자식에게 향락을 권하지만 실제로 이러한 향락 권장은 자식으로 하여금 자기 마음대로 행동하지 못하도록 더 세게 몰아매는 것이다.

지젝은 이렇게 실천할 의도도 없이 향락을 권장하는 내용의 정책을 ‘향락적 초자아법’이라 명명한다. ‘향락적 초자아법’은 효율적으로 통제하기 위하여 주체를 무력화시키는, 다시 말해 대타자 자신의 권력을 강화하기 위해 내세우는 ‘슬로건적 정책’인 것이다.

나. 우리교육에 있어서 ‘향락적 초자아법’

참여정부 시절 교육부에 대한 비판이 비등하였다. ‘대입 3불’ 정책을 정점으로한 여러 교육 정책에 대하여 주요 언론들, 소위 명문대학들, 보수적 사회지도층이 거친 비판을 쏟아내었고, 심지어 교육부의 폐지까지 주장하였다. 당시의 이러한 분위기를 한 일간지(한국일보, 2007, 8,31)는 아래의 논설에 담아내었다.

얼마 전 한국정책과학학회가 ‘차기 정부조직의 바람직한 모습’이라는 제목의 설문 결과를 내놓았다. 교수와 연구원 등 전문가 417명을 대상으로 실시한 온라인 조사다. ‘다음 정권에서 없어져야 할 부처는’ 질문이 단연 눈에 띄었다.... 교육인적자원부가 축소 또는 폐지해야 할 부처의 하나로 자리한 것은 다소 의외였다. 결론도 내려졌다....쉽게 말하면 교육부를 없애라는 의미다. 당사자인 교육부로서는 불쾌하기 짝이 없는 뉴스지만, 따지고 보면 새삼스러울 것도 없다. 교육부 폐지론이 처음 언급된 사안은 아니기 때문이다. 가깝게는 참여정부가 들어서기 직전, 일부 위정자들이 축소 또는 폐지론을 제기했었다. 한국교원단체총연합회가 지난 5월 실시한 설문에서는 교원 5명 중 1명이 교육부 폐지에 찬성하기도 했다. 정치권은 한술 더 뜬다. 한나라당 교육위원회 소속의 이주호 의원은 교육부 폐지 문제를 놓고 벌써 수차례 자체 토론회를 열었을 정도다....

위 논설에서 보듯이 2000년대 초반 우리 교육부는 상징적으로 사망하였다. 그런데 살해당한 교육부는 살아서 돌아왔다. 그리고 살아난 대타자로서의 교육부는 대학입시문제는 대학교육협의회에 위임하는 것과 같이, 교육정책의 입안과 실시를 여러 위원회에 위임하였다. 이러한 교육부가 이명박 정부 시절 ‘개정 교육과정 연구위원회’와 ‘중장기 대입선진화 연구회’를 내세워 입안한 교육정책이 ‘학습부담경감 교육정책’ 및 ‘입시부담경감 교육정책’이다. 강력하게 추진하던 ‘학력신장을 통한 교육경쟁력 강화 정책’과는 어긋나는, 학습자 복지를 위한 학습부담경감 교육

정책을 난데없이 들고 나온 것이다.

이러한 학습자 부담 교육정책의 본질이 가장 잘 드러난 곳은 교과편성 자율권 20%를 각 학교에 부여한 ‘학교자율화’ 정책이다. 교육부는 이 정책이 전인교육을 위한 체육, 음악, 미술 등의 과목시수를 확대하기 위하여 도입한 제도 다시 말해 학생 복지를 위한 제도라고 주장했지만, 실제 학교 현장에서는 이 제도를 국어, 영어, 수학 시수를 오히려 늘리는 데 활용하였다. 학력신장을 위해 국어, 영어, 수학의 시수를 늘리고 싶지만 이를 공식적인 정책으로 추진했다가는 강한 저항을 초래할 가능성이 있으므로, 학생의 복지를 위한 척 하면서 다시 말해 학생에게 즐거움을 주는 교육정책을 실시하는 척 하면서 실제로는 주요 과목의 시수를 늘이는 정책이 ‘교육과정편성 20% 자율권 부여’라는 정책이었던 것이다. 그 결과 일선 학교는 주어진 교과편성 자율권을 제대로 행사하지 못한 무기력감과 죄책감을 가지게 되었고, 그런 학교교육을 받은 학생 또한 더 큰 입시부담 속에서 ‘세계 최저 청소년 행복지수 국가’, ‘세계 최고 청소년 자살율 국가’라는 오명을 대한민국으로 하여금 갖게 하였다. 학습부담경감 교육정책에도 불구하고 학생들의 입시 및 학습부담은 오히려 더 늘어난 것이다.

박근혜 정부의 행복교육 또한 학생의 복지를 위한다는 이름 아래 제안된 교육정책이다. ‘끼는 살리고, 꿈은 이루게 하는 교육’ 즉 학생에게 ‘향락하기’를 요청하는 교육정책인 것이다. 그런데 만약 이 교육정책이 ‘교육과정편성 20% 자율권 부여’라는 교육정책과 마찬가지로 학생들을 행복하게 해 줄 진정한 의도 없이 내세워진 정책, 실제로 취하고자 하는 교육정책에 대한 학생, 학부모, 학교의 저항을 무마시키어 결국에는 이들에 대한 지배력을 강화하기 위한 슬로건으로 내세워진 정책이라면, 이 행복교육 정책은 명백하게 ‘향락적 초자아법’이다. 있어서는 안 되는 교육정책인 것이다.

3. 맺음 말 : ‘행복교육’의 참모습

지적은 향락적 초자아법을 설명하기 위하여 과거 동유럽 사회주의 국가의 실화를 예로 든다. 이 국가들이 인민의 복지를 위한다는 명목아래 여러 정강정책을 제정했던 바, 인민들이 당 간부들에게 이 복지정책을 내용 그대로 실천해주기를 요청하니까 그들이 매우 난처해하며 그 요청을 거절했던 바, 이 정강정책들이 향락적 초자아법이라는 것이다.

같은 맥락에서, 행복교육정책이 진정으로 학생을 행복하게 해주기 위한 정책인지, 아니면 향락적 초자아법인지를 가늠할 수 있는 방법은 간단 명료하다. 학생을 불행하게 만드는 교육정책의 폐기를 요청해 보면 된다.

현재 대한민국 초 중등학생의 행복을 가로막는 가장 큰 장애물은 각종 ‘시험’이다. 다시 말해 한국교육에서의 시험은 수업목표의 달성 여부를 확인하는 평가활동이나, 적절한 교육정책 수립을 위한 중요 기초 정보 자료 확보활동이 아니다. 그렇다고 하기에는 시험의 빈도가 너무 잦고, 난이도가 너무 높다.

한국교육에서의 시험은 푸코(Foucault)가 말하는, 감시의 눈길을 내면화 시켜 죄수 스스로 자기통제, 자기규율케 하기 위한 감옥시설인 ‘판옵티콘(panopticon)’과 같이, 학생 스스로 자기일상을 감시 감독하여 규율케 하는 내면의 눈길이다. 시험은 매우 좋은 학생 통제 방법인 것이다. 아울러 한국의 시험은 아감벤(Agamben)이 말하는, 공동체 속에 살아있는 것으로 그 공동체에서 존재 의미가 부정된 채 배제되어 죽어도 죄가 되지 않고 종교적 희생물도 될 수 없는 존재 예컨대 수용소 포로나 불법노동자 같은 존재인 ‘호모사케르(Homo Sacer)’를 양산하는 일이다. ‘학력이 낮다’는 이유로 수업활동에서 배제되는 즉 교육적으로 살해되어도 되는 비참한 존재로서의 ‘교육호모사케르’를 대량으로 만드는 일인 것이다. 시험은 학생을 지도 통제에 저항할 수 없는 무기력한 존재로서의 ‘교육호모사케르’로 낙인찍는 탁월한 수단인 셈이다.

그런데 한국교육에서 학생을 불행하게 만드는 시험을 대표하고 주도하는 것이 ‘일제고사’이다. 교육부는 일제고사의 결과를 학교 및 지역교육청 평가의 주요한 잣대로 삼고 있고, 2010년 일제고사 실시 이후 학교에서의 시험횟수가 많이 늘어난 것이다. 학생을 사지전다형 사고의 틀에 가두려드는, 영토적 존재로서의 국가가 주도하는 일제고사는 학생을 불행하게 만드는 것에 더하여, 학생으로 하여금 들뢰즈가 말하는 ‘전쟁기계’, ‘추상기계’, ‘기관없는 신체’가 되게 하는 데에도 방해물일 뿐이다. 창조사회의 구성원이 되지 못하게 하는 것이다. 따라서 이러한 일제고사의 폐지를 강력하게 요청해 보면, 교육부가 주장하는 ‘행복교육’의 참모습이 드러나게 할 수 있다. ‘행복교육’이 진정으로 학생을 행복하게 하기 위한 정책인지, 아니면 ‘향락적 초자아법’으로서의 정책인지가 판가름 나는 것이다.

참고로, 박근혜 정부 들어 교육부에서는 일제고사 폐지에 대한 사회적 요구와 일제고사를 폐지하는 세계적 추세에 따라 일제고사를 폐지하였으나, 그 폐지는 초등학교에 한정되었고, 그마저도 일부 시도 교육청 혹은 교육청 연합 단위의 유사 일제고사 실시가 시도되고 있다(비마이너 news blog, 2013.4.24).

창조사회에서의 행복교육 : 배경과 쟁점의 탐색

이종각*

1. 2013-14 업무보고에 나타난 행복교육

가. 2013 대통령업무보고 타이틀: 함께 만드는 행복교육

- 꿈과 끼를 키우는 행복교육, 희망의 새 시대를 여는 행복교육, 자유로운 소통으로 모두가 함께 만드는 행복교육을 실천하겠습니다.
- 2013 업무보고에 나타난 키워드
 - > 꿈과 끼를 키우는 행복교육 꿈과 끼를 키우면 행복교육이라고 할 수 있다 -> 자유학기제 도입으로 실현
 - > 자유로운 소통으로 모두가 함께 만드는 행복교육 방법(자유로운 소통)과 주체(모두)에 관한 언급
- 행복하지 못한 이유(보도자료 1쪽)
 - 입시위주의 과열된 경쟁
 - 교육의 질에 대한 불만

나. 2014년 업무보고 타이틀: 모두가 행복한 교육, 미래를 여는 창의 인재

- 꿈과 끼를 살리면 행복
 - 학부모의 행복
- 사교육비 경감
 - 학생, 학부모 공통
- 대입 준비 불안 해소

2. 한국 교육과 행복: 큰그림과 그림자

가. 한국 사회에서 변화에 적응하는 속도가 매우 매우 느린 부분 사회는?

나. 한국에서 가장 창조적이지 않은 부분 사회(sub-society)는?

* 강원대학교

다. 한국에서 가장 행복도가 낮은 사람은?

라. 교육강국 한국의 비애 - 행복하지 않은 교육강국

3. 정책수단으로 본 행복교육

가. 자유학기제를 통한 행복교육

- 꿈과 끼를 키우려는 자유학기제
- 중간고사, 기말고사 안 치른다. 좋다 그런데 이것이 정책의 주요 내용이 된다는 것은 어딘가 주객이 전도된 듯한 느낌이고
- 적극적으로 정의되어야 할 정책이, 소극적으로 정의되어 버리고 말았다(뭘 한다가 아니라 뭘 안한다고 강조함)
- 중2에 적용하는 것이 과연 적절한가? 고1은 되어야

나. 사교육부담은 줄이고, 공교육은 정상화함으로써 행복교육한다

- 선행교육금지
- 영어사교육부담 줄이고, 영어선행교육 줄인다
- 학교폭력 및 학생위험 제로환경 조성

4. 쟁점

가. 첫째: 창조사회와 행복교육이 연계되지 못한점

- 국정과제 최우선 목표: 일자리 중심 창조경제 실현

나. 둘째 문제: 행복교육이 초중등교육에만 적용된 점

- 최고의 가치가 아니라 지엽적 가치로 배정됨

다. 셋째 문제: 행복교육은 기존의 무엇을 파괴했는가? 꿈없는 교육을 파괴했는가? 불행 교육을 파괴했는가? 아무 것도 대체하지 못하는 교육? 간판만 바꾸기의 연속

- 학생들의 꿈과 끼를 키우는 교육이 행복 교육의 의미가 강함

라. 넷째 문제: 개념의 미확립 문제 - 개념지도가 있는가? 이론이 있는가

- 교육부의 대통령 보고에 나타난 “행복교육”
- 그 구성 내용은 기존의 것에 옷만 새로 갈아 입은 모양새
- 왜 이런 일이 벌어졌을까 반성과 검토 필요

마. 정부의 “행복교육” 정책에 반영된 관점의 구태의연성 문제

- ‘입시제도(교육)’ 실패론
- ‘안전교육’강화를 통한 행복
- ‘사교육비 절감’을 통한 행복
- 그런데 이런 입시, 안전, 사교육비 절감은 계속 해 오던 것임. 그 위에 행복 우산 씌운 것 밖에 안됨
- 정책실패+시장실패: 입시와 교육의 decoupling 심화 현상의 심화 (교육분야에서)

바. 전시행정 중단. 전시행정으로 행복교육 안됩니다.

- 자유학기제 박람회 같은 것 하지 맙시다
- 행복교육박람회 같은 것 생각도 하지 맙시다.

사. 행복교육 개념과 쟁점 - 교육분야에서 행복 교육 논의를 심화하는데 장애요인

- 개념도구가 없다(부족하다)
- 행복교육이론이 없다. 창조사회나 창조경제이론은 나름대로 구축되어 있다.
- 그에 비해 꿈끼행복은 너무 단순하고 구호에 그치는 느낌
- 창조사회에서의 행복교육 ??
- 창조사회의 배경과 행복교육의 배경이 다른 것 같은데, 둘을 단순히 붙여놓아 혼선이 발생하고 있다고 보여짐. 연관성 논리를 적극적으로 개발하든지, 별개로 취급하든지?
- 창조사회’가 상위개념으로 사용되는가? ‘행복사회’(혹은 행복국가)가 상위개념으로 사용되는가?
- ‘창조학습’(평생교육 계획에 사용된 용어) ... ‘행복학습센터’
- 내 생각에는 ‘행복’보다는 ‘창조’가 강조되는 교육정책 수립이 바람직했을 것
- 교육부의 전 직원이 현장과 적극적으로 소통한다고 했는데, 이 때 현장은 어디인지 ---> 학부모는 교육현장에 포함되는가 아닌가?

아. 입시와 행복교육 쟁점

- 입시교육에서 벗어나 꿈과 끼를 살려주는 행복교육으로 진화는?
- 입시교육을 벗어나는 것은 입시가 무의미해질 때가 가능한 이야기이다. 한국교육의 현실에서는 입시교육에 잠시만 벗어나거나 유예할 수는 있을 것이다. 자유학기제는 그런 것일 뿐이다.
- 입시공부를 하면서도 행복해 질 수 있어야 되는 것 아닌가? 이것이 옳은 방향 아닌가
- 즉 입시와 행복이 양자 택일이 아니라 시너지효과를 낼 수 있는 그런 것이 되어야 하는

것 아닌가

- 사교육유발금지, 선행교육유발금지 등은 교육을 지나치게 위축시키는 조치들 아닌가?
- 미래에는 존재하지도 않은 직업을 위한 공부를 하루 13시간씩하는 한국 학생들(토플러)

자. 교육의 경계(boundary)와 행복교육

- 21세기는 모든 종류의 국경과 경계선이 무의미한 시대
- 교육의 경계 역시 아주 넓어지거나 무의미해지는 방향으로 진행될 것이다(공-사교육의 경계 구분?).
- 국제적인 협력이 증가하는 가운데 21세기 스킬을 배우기 위한 글로벌 네트워크가 형성
- 국제적 학습으로 전 세계의 학생들이 부담 없이 국경없는 교육을 받게 되었고, 이것 또한 글로벌 네트워크의 구축에 기여

차. 국가와 학부모 사이의 입장의 차이와 서로 엮여가기

- 국가는 사교육경감 상황 - 학부모는 교육열 상황
- 국가와 교육자, 교육학자가 생각하는 교육: 공교육
- 학부모가 생각하는 교육: 공교육+사교육+가정교육+ 뭐든지+국내외 교육
- 교육에 임하는 자세
 - = 국가: 교육관료
 - = 학교: 교사 - 직업적 자세, 전문직?, 사명감
 - = 가정: 학부모 - 본성적 자세, 모든 심적물적 자본 투입

5. 행복교육과 교육학의 진화?

가. 경영학의 진화와 교육학의 진화

1) 경영학의 진화

- 과거 경영학은 공급자 중심
- 현대 경영학은 고객중심
- 결정적 계기 제공자: Peter F. Drucker

2) 교육학의 진화

- 과거 교육학은 교사중심
- 현대 교육학은 고객중심(학생과 학부모)

나. 교육정책에서 생태계 구축 개념이 부족

- 그 부작용 혹은 맹점 중의 하나가 교육부 관장 사항 아닌 것은 애초부터 관심사항에서

제외되고, 때로는 ‘교육 아닌 것’으로 생각하게 되는 경향 발생 (이런 사유 방식을 뭐라고 해야 하나. 즉 좁은 개념으로는 교육이 아니지만 넓은 개념으로 보면 서로 깊은 연관을 가지고 있는 데, 좁은 개념만 고집하여 연관성을 망각하게 되는 현상)

- 행복교육에서도 마찬가지로 사유의 문제점 나타남. 교육부가 우리 할 일 아니다라고 생각하면. 그럼 누가 교육에 커다란 영향을 미치는 그런 요인을 걱정하고 조정할 생각을 할까? 별로 없거나 관심방향이 다르거나 할 것이다.
- 행복교육생태계가 있을텐데?
- 폐쇄적 관점에서 나온 것이 ‘사교육 영향력 평가’ 같은 것이다. 그리고 ‘선행학습금지법’ 같은 것은 그 아류의 하나이다.

다. 교육연관분석법 도입

산업사회 -> 지식사회 -> 창조사회
산업경제 -> 지식경제 -> 창조경제
근면한 모범생 -> 정보력 있는 모범생 -> 창조력있는 융합형 인재
대량교육 -> 지식교육? -> 창의교육

질문중의 질문: 융합형교육경영과 공사교육의 융합은 불가능한가?

- 사교육과 공교육이 ‘교육가치’를 공유하면 안되는가? 우체국과 포도농장이 가치공유를 통하여 시너지 효과를 내듯이.
- 산업연관분석이 있듯이, 교육연관분석도 있어야 할 것. 공교육과 사교육간, 각급학교교육간, 국내교육과 국외교육간 등등

창조사회에서의 행복교육 : 제도화의 과제와 전망

신현석*

I. 서론

- 박근혜 정부의 정책 이슈는 창조, 행복 두 단어로 요약가능 함. 교육 분야에서도 그 화두는 창의인재, 행복교육임(교육부 2013 대통령 업무보고)
- 창조사회에서의 행복교육 제도화의 과제를 살펴보고 전망해 보기 위해서는 주요 개념의 명료화, 행복교육의 제도화 현황, 행복교육 제도화의 문제점과 과제를 단계별로 살펴보는 것이 필요함

II. 개념과 의미의 탐색

- 행복교육, 제도화, 행복교육의 제도화
 - 행복교육이란 “교사의 수업이나 학교 조직 구조 중심의 개혁이 아닌 학생의 행복한 학습 경험 중심으로의 관점으로 전환하고 이를 구현하는 것”을 의미함
 - 제도화란 “특정의 개념이 정책의제로 전환되어 실제 현장에 적용 가능한 제도로 만들어지는 과정”을 의미함
 - 행복교육의 제도화란 “학생이 행복한 학습 경험 중심으로 관점을 전환하고 이를 구현하기 위한 방안과 대안을 실제 현장에 적용 가능한 제도로 만들어가는 과정”을 의미함

* 고려대학교

Ⅲ. 행복교육의 제도화 현황

□ 준비단계: 제18대 대통령직인수위원회

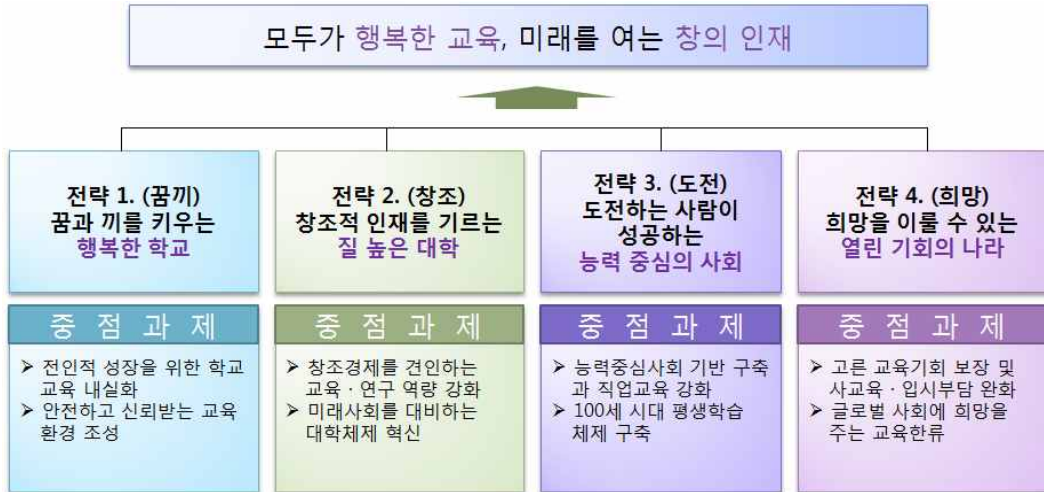
전략	국정과제
생애주기별 맞춤형 복지제공	-장애인의 권익보호 및 편의 증진 -다문화 가족 적응 지원강화
서민생활 및 고용안정 지원	-교육비 부담 경감
저출산 극복과 여성 경제활동 확대	-안심하고 양육할 수 있는 여건 조성
꿈과 끼를 키우는 교육	-학교 교육 정상화 추진 -대입부담 경감을 위한 대학입시 간소화 -대학 특성화 및 재정지원 확대 -교원의 교육전념 여건 조성
전문인재 양성 및 평생학습 체제 구축	-전문인재 양성을 위한 직업교육 강화 -전문대학을 고등직업교육 중심기관으로 집중 육성 -100세 시대 국가평생학습 체제 구축
범죄로부터 안전한 사회 구현	-학교폭력 및 학생위험 제로환경 조성
통합과 화합의 공동체 구현	-학벌이 아닌 능력중심 사회 만들기
지역균형 발전과 지방분권 촉진	-지방대학 지원 확대

□ 실행단계: 교육부(2013), 교육부(2014), 서울시교육청

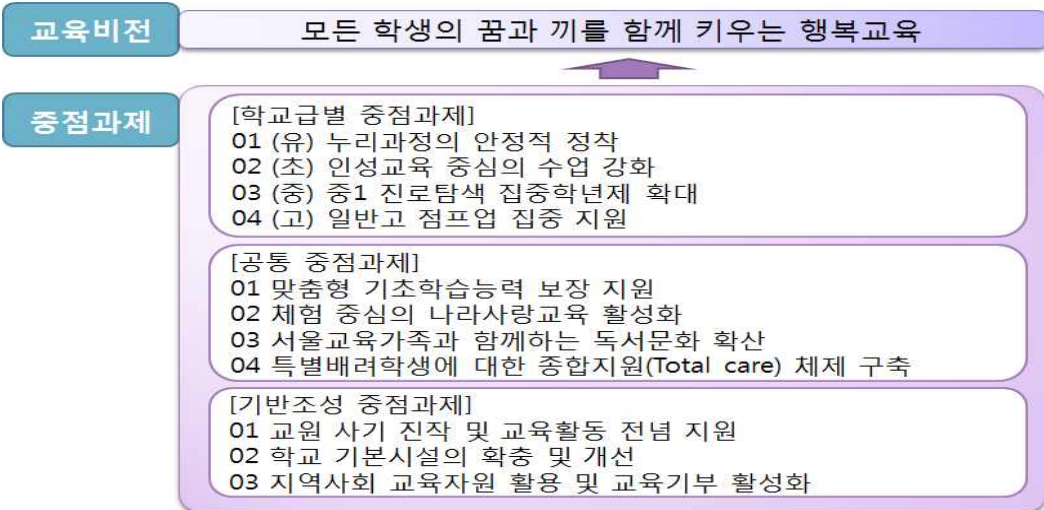
○ 교육부(2013)



○ 교육부(2014)



○ 서울시교육청



□ 교육부와 서울시교육청의 행복교육 제도화 연관성

- (1) 행복교육 키워드를 교육비전에 공통적으로 제시한 점, (2) 중학교에 자유학기제를 도입하고 중1 시기에 진로탐색 집중학년제를 확대한 점, (3) 인성교육 중심의 수업을 강화한 점, (4) 교원의 교육전념 여건을 조성한 점, (5) 맞춤형 교육(기초학력 향상 교육)을 강화한 점, (6) 유아교육비 부담을 경감하고 공교육 기능을 강화한 점 등이 언급될 수 있음

□ 행복교육 준비 및 실행 단계의 연관성

- 제18대 대통령직 인수위원회의 행복교육과 관련된 2개 전략(꿈과 끼를 키우는 교육, 전문 인재 양성 및 평생학습체제 구축)이 실행 1단계(교육부의 대통령 업무 보고) 전략에 모두 포함되고 있으며, 기타 인수위원회의 다른 국정목표 일부 전략(6개)들도 실행 1단계(교육부의 대통령 업무보고) 전략에 부분 반영되었음
- 행복교육 실행 1단계(교육부의 대통령 업무보고)의 '꿈과 끼를 키울 수 있는 학교교육 정상화'는 꿈과 끼를 키우는 행복한 학교(전략), '미래인재 양성을 위한 능력중심사회 기반 구축'은 도전하는 사람이 성공하는 능력중심의 사회(전략), '고른 교육기회 보장을 위한 교육비 부담 경감'은 희망을 이룰 수 있는 열린 기회의 나라(전략)로 어구가 조정됨. 다만, 창조적 인재를 기르는 질 높은 대학(전략)이 행복교육 실행 1단계에 추가됨

IV. 행복교육 제도화의 문제점과 과제

□ 첫째, 개념의 모호성으로 인한 제도화의 한계

- 문제점
 - (1) 행복교육 개념과 하위요소에 대한 연구가 미흡하였고, (2) 행복교육 정책목표-하위정책목표-정책수단 간 인과관계가 불확실하며, (3) 행복교육정책 수립과 집행을 통한 교육행복 실현가능성을 예측하기 어렵고, (4) 행복교육정책 수립과 집행을 통한 교육행복 실현효과에 대한 정책평가가 어려움
- 과제
 - (1) 행복교육 개념과 하위요소에 대한 분석과 연구가 필요하고, (2) 행복교육정책의 비전-상위정책목표-하위정책목표-정책수단을 도출할 필요가 있음

□ 둘째, 준비와 실행 단계의 공감 형성 부족

- 문제점
 - (1) 준비단계의 주도세력과 실행단계의 추진세력 간에 개념에 대한 공유가 부족하였고, (2) 정부 내부 차원과 사회적 차원에서 공감대 형성이 부족하였음
- 과제
 - (1) 당위적인 차원에서 공감을 형성하기 위해 노력하고, (2) 현실적인 수준에서 공감을 형성하기 위해 노력할 필요가 있음

□ 셋째, 정책 추진의 시차적 요인 미 고려

○ 문제점

- (1) 행복교육정책의 초기 단계에서 정책참여자의 이해와 학습기간이 부족하였고, (2) 행복교육 미 실현의 원인변수들 간 상호관계에 대한 연구와 합의가 부족하였으며, (3) 행복교육 개혁과제를 시간적 순서에 따라 배열하고 추진하려는 노력이 부족하였고, (4) 각 단계별/요소별로 충분한 숙성기간을 갖게 하여 궁극적으로 핵심적 정책목표를 달성하려는 절차적인 노력이 부족하였으며, (5) 대통령 임기 내에 성과를 거두려는 정치적 조급증으로 인하여 타당한 시차적 접근을 저해함

○ 과제

- 행복교육정책에 대한 시차적 접근을 하기 위해 노력해야 하고, 그 중에서도 입학전형정책에 대한 시차적 접근이 필요함

□ 넷째, 성공적 실행을 위한 협치적 기반 미흡

○ 문제점

- (1) 행복교육에 대한 정부 내부 차원과 사회적 차원의 합의가 부족하였고, (2) 교육정책에 대한 특정 대학, 특정 학과의 지나친 권력화 현상이 빚어졌으며, (3) 행복교육정책에 대한 상호협력적인 정책 결정과 조정이 부재하였고, (4) 행복교육정책에 대한 국가, 시장, 시민사회 간 파트너십이 부재하였으며, (5) 행복교육정책에 대한 중앙정부의 주도적 역할이 과다하였고, (6) 행복교육정책에 대한 중앙정부의 정치적지지 확보를 위한 정책 홍보와 토론이 부재하였음

○ 과제

- (1) 교육정책에 대한 특정 학벌의 지나친 권력화 현상을 시정하고, (2) 행복교육정책에 대한 중앙정부의 주도적 역할을 일부 축소·조정하고, (3) 행복교육정책에 대한 상호협력적인 정책 결정과 조정을 지향하고, (4) 행복교육정책에 대한 중앙정부의 정치적 지지 확보를 위한 정책 홍보와 토론을 적극 시행하고, (5) 행복교육 실현을 위한 대통령 자문기구를 구성할 필요가 있음

창조사회에서의 행복교육 : 행복교육의 국제적 확산

정기오*

I. 행복의 보장과 행복의 추구: 교육과 학습의 존재근거

<행복교육>은 한 때의 정치적 홍보나 정책 중점을 넘어서 철저한 천착과 탐구를 필요로 하는 주제이다. 그렇다고 해서 이 글이 고대 동서양 철학에 까지 거슬러 가는 <행복론>을 다시 음미하고자 하는 것도 아니다. 그 보다는 교육과 학습의 기본질서와 그 근거에 관한 사유의 출발점으로 개개인의 <행복>에 관하여 논하고자 하는 것이다.

칸트는 철학을 하는 방법 중 하나로 대상의 존재근거(ratio essendi)를 탐구한다. 이렇게 대상들의 존재근거를 탐구하여 얻어지는 결론이 세계의 존재론적 질서가 될 것이다. 법의 세계에서 대상들의 존재근거를 추구해나가면서 법존재론이 법의 세계를 설명하는 이론으로 확립되어가듯이 교육과 학습의 세계에서 우리가 마주치는 현상들의 존재근거에 대한 탐구를 통해 교육과 학습의 근본 질서에 대한 이해에 도달할 수 있다.

우리가 온전히 교육을 정의하고자 한다면 교육의 <목적>에 대한 언급을 피해가는 것은 불가능하다. 학습자의 성장과 인격의 발현 등 학습자의 행복을 위한 목적이 없다면 학습자의 변화를 도모 조장하는 그 어떤 행동도 훈련, 선전, 마케팅, 선교 기타 교육 외의 다른 목적에 봉사하는 수단적 활동에 불과하다. 이 점에 있어서 교육의 궁극적 존재근거는 학습자의 행복에 있다. 우리나라의 헌법 전문은 당연하게도 "우리들과 우리들의 子孫의 安全과 自由와 幸福을 영원히 확보할 것을 다짐"하면서 헌법을 제정함을 밝히고 있다. 우리 헌법이 공교육제도를 창설(제31조, 제2-6항)하면서 교육의 기회균등(제31조제1항)을 보장하는 목적이 바로 <우리들과 우리들의 子孫의 安全과 自由와 幸福>이라는 것이다.

교육의 존재근거를 밝히는 작업은 학습자의 행복으로 곧바로 비약하기 전에 좀 더 단계를 세세하게 밟을 필요가 있다. 학습과의 관계가 바로 그 것이다. 학습이 없는 교육은 개념상 불가능하다. 그러므로 학습이야말로 교육의 직접적 존재근거이다. 우리는 학교교육, 학원교육, 방송교육 등 각종의 교육 형태들을 유지 실천하고 있다. 학습은 이들 속에 있으며 이들은 학습의 인

* 한국교원대학교 교육정책전문대학원

식근거(ratio cognoscendi)가 된다.

학습이란 무엇인가에 대한 가장 최근의 과학적 설명에 따르면 학습은 자기주도(self-regulated)적인 동시에 타인과 협력적(collaborative) 활동이며 구조화된(constructive) 것이면서 동시에 맥락 속에서 일어나는(situated) 변화이다. 여기서 학습이 <자기주도적>이라는 진술은 참으로 낯설고 이상한 진술이다. 서구의 근대 이후 역사에서 그 어떤 인간의 행위도 기본적으로 인격과 자율성을 가진 인간의 주체성의 발현이었다. 자기주도성이란 인간의 기본적인 자유를 행사하는 근대적 인간의 행위가 지닌 당연한 속성이었다. 바꾸어 말해 새삼스럽게 학습이 <자기주도적> 행위임을 강조하는 것 자체가 그동안의 학습에 대한 정의와 이해가 인격과 자율성을 가진 인간으로서 학습자의 주체성을 부정해 왔음에 대한 부끄러운 고백의 성격을 지닌다.

II. 한국의 개발경험과 한국교육의 정체성

우리 헌법은 로크의 천부인권사상에서 천명되고, 미국독립선언서, 버지니아권리장전을 통해 확립되었으며, 미국의 영향 하에 제정된 2차세계대전 이후 일본 헌법에 전수된 인간의 행복추구권을 명문화하고 있다.* 기본적인 인권으로서의 행복추구권은 일반적인 행동의 자유와 인격의 자유로운 발현권을 포함(헌재 2000. 4. 27. 98헌가16 등, 판례집 12-1, 427)하며 학습권의 기초이다. 그리고 우리 교육기본법은 이러한 헌법상의 기본권을 기초로 학습자의 학습권을 법률수준에서 보장하고 있다. 기본권으로서 행복추구권과 교육의 기초로 학습권 보장을 출발점으로 하는 이러한 교육법제는 전 세계적으로도 최선진 법제라 할 수 있다. 이러한 전향적 교육기본권 법제는 우연이거나 장식적 의도에 기인한 것이 아니라 전 국민의 교육열과 학습욕구에 힘입어 교육을 발전시키고 그를 토대로 압축적인 산업화와 민주화에 성공한 20세기 한국사회의 개발경험이 그대로 녹아 있는 것이다.

우선 한국교육은 ‘잘 살아보겠다’는 학부모와 학생들의 강렬한 희망과 노력의 산물이다. 이 점에서 학습이 언제나 우선이었으며 종종 이것이 과도하여 공교육 밖의 사교육, 독학 야학의 발전, 학습출판사업의 과잉 성장 등으로 표출되기도 하였다. 1980년 7.30조치에 의한 과외금지조치가 2000년 헌법재판소에 의해 위헌 결정이 날 때 그 위헌 사유가 <행복추구권의 과도한 제한>이었음은** 바로 한국교육의 정체성이 학습자들의 행복추구 위에 놓여 있음을 웅변하고 있다.

* 8차개정헌법 (1980.10.27) 第9條 모든 국민은 人間으로서의 尊嚴과 價値를 가지며, 幸福을 追求할 權利를 가진다. 國家는 個人이 가지는 不可侵의 基本的 人權을 確認하고 이를 保障할 義務를 진다.

** “법 제3조는 비록 직접적으로는 과외교습을 하려는 교습자에게만 과외교습을 금지하고 있지만, 그 결과 실질적으로는 학습자의 위치에 있는 초·중·고등학생 등이 학교교육 밖에서 자유로이 배우는 행위를 제한함으로써 배우고자 하는 아동과 청소년의 행복추구권을 제한하고 있다. 행복추구권은 일반적인 행동의 자유와 인격의 자유로운 발현권을 포함하는데, 과외교습금지에 의하여 학생의 ‘인격의 자유로운 발현권’이 제한된

우리 헌법에 행복추구권이 명문화된 것은 1980년의 헌법개정 당시였다. 신군부의 권력 장악에 의한 제5공화국 출범에 따른 헌법 개정이었지만 이때의 행복추구권 도입의 의의를 그 이유로 평가 절하할 수는 없다. 이는 바로 “잘 살아보세”로 축약된 60-70년대 급속한 개발 시기 한국인의 헌법감정을 헌법조문화한 것이기 때문이다.

III. 세계교육개발의제와 기본적 인권으로서 학습권

유엔은 2015년 가을 유엔 총회에서 새천년개발목표(MDGs)를 재설정할 예정이다. 이를 준비하는 과정에서 반기문 사무총장은 교육우선구상(Global Education First Initiative)을 발표하고 유네스코 유니세프 세계은행 등이 유엔의 post-2015 개발의제에 교육의제를 우선순위의 하나로 놓기 위해 준비하고 있다. 내년 5월 유네스코 주관으로 인천에서 개최되는 세계교육포럼은 이러한 논의 중에 세계 각국의 교육부장관과 행정수반들이 모여 세계교육발전을 논의하는 4번째 기만의 범지구적 교육포럼이 될 것이다. 그 준비를 위한 지금까지의 국제적 논의 과정에서 반복적으로 확인되고 있는 것은 범세계적 교육개발의 기초는 인권의 구현에 있다(human right based educational development)는 점이다. 이 부분이 지금부터 내년 5월 인천 세계교육포럼을 거쳐 내년 하반기 유엔총회에 이르는 국제적 개발의제논의에서 가장 주목해야 할 부분이다.

세계화가 급격히 진전된 21세기의 시대상을 반영하여 세계시민교육(GCE: Global Citizenship Education)이 유엔과 유네스코 양쪽 논의에서 유력한 세계교육발전목표의 하나로 빠르게 부상하고 있다. 근대적 시민성의 확립은 시민권-인권과 불가분의 논리적 관계에 있다. 세계시민성 역시 범세계적 인권보장 노력과 함께 논의될 수밖에 없다. 특히 보편적 인권으로서 학습권의 보장이야말로 그러한 논의의 핵심이 되어야 할 것이다.

지난 25년 사이 우리 한국인은 전혀 다른 새로운 국민(new people, 新民) 되었다. 은둔과 고립의 국민에서 세계를 누비는 여행자로 바뀌고 있다. 1989년의 해외여행자유화조치, 인터넷의 발달, 세계화 정보화를 겨냥한 5.31 교육개혁 등이 그러한 변화의 동인일 것이다. 한국이 그 압축적 변화와 교육개발경험을 바탕으로 세계시민교육 논의에 적극 참여해야 할 이유가 바로 여기에 있다.

IV. 학습권 보장을 위한 국제인권규범 발전 과제

지난 1990년 태국 줌티엔 세계교육회의에서 채택되어 25년간 범세계적인 교육발전지표 역할

다. 학습자로서의 아동과 청소년은 되도록 국가의 방해를 받지 아니하고 자신의 인격, 특히 성향이나 능력을 자유롭게 발현할 수 있는 권리가 있다.” 헌재 2000. 4. 27. 98헌가16 등, 판례집 12-1, 427 [위헌]

을 해온 “모든 사람을 위한 교육(EFA: Education For All)”의 성과는 내년 인천의 세계교육포럼에서 최종 확인되고 post-2015 개발의제를 겨냥한 새로운 의제로 갱신될 것이다. 1990년 줌티엔 세계교육회의가 역사적 회의로서 중요해진 것은 그 회의를 통해 채택된 Education For All 개발의제 때문만이 아니다. 유네스코 유니세프 등 줌티엔 회의 주도기관들이 당시 동시에 진행시켜 1989년 유엔총회에서 채택 의결한 중요한 국제인권규범으로서 <유엔아동권리협약> 제정 운동과 쌍꺾이 하는 방식으로 국제적인 교육논의를 주도하였기 때문에 더욱 큰 역사적 의의를 갖는 것이다. 우리나라에서 개최되는 내년의 세계교육포럼 역시 주관하는 국제기구들은 25년전 줌티엔과 다르지 않으며 오히려 더욱 탄탄한 국제네트워크가 뒷받침하는 국제행사가 될 것이다. 내년 인천 세계교육포럼을 통해 교육기본권으로서 학습권, 학습권의 토대로서 행복추구권이 인류 보편의 인권으로서 본격 논의되고 그러한 취지가 국제적으로 천명되는 계기가 될 때 비로소 내년의 인천 행사가 25년 전 줌티엔 세계교육회의의 만큼 의미 있는 행사가 될 수 있다. 주변 여건은 매우 좋으며 한국의 그러한 논의를 주도할 교육발전 경험과 역량을 보유하고 있다.

기획주제 II

각계의 입장에서 본 창조사회에서의 행복교육

사회 : 권대봉(고려대)

학교의 입장에서 본 창조사회에서의 행복교육

발표자 : 안양옥(한국교총)

시민사회의 입장에서 본 창조사회에서의 행복교육

-지식 과적(過積)을 덜고, 행복의 평형수를 채우자-

발표자 : 김장중(교육과사회연구소)

기업의 입장에서 본 창조사회에서의 행복교육

발표자 : 최염순(한국카네기연구소)

정부의 입장에서 본 창조사회에서의 행복교육

발표자 : 심은석(교육부)

학교의 입장에서 본 창조사회에서의 행복교육

안양옥*

I. 서론

박근혜 정부에서는 교육분야의 국정목표를 행복교육으로 설정하고 이를 실현하기 위해 교육의 본질에 충실한 교육과정, 인성교육 강화, 개인맞춤형 교육으로 방향을 설정했지만, 각각의 정책이 행복교육이란 공통의 목표를 위해서 어떻게 상호작용하는지, 학교에서는 어떻게 조화를 이룰 것인지 등 유기적인 관계를 찾기가 어렵다. 또한 교육의 실질적 성패를 좌우할 수 있는 교원에 대하여 본질적 활동, 즉 가르치고-배우는 교육활동에 전념할 수 있는 여건을 조성하려는 정책적 의지가 부족한 문제도 있다.

어떤 정책이든 정책실현을 위한 인력과 재원이 함께 투입되어야하지만 박근혜 정부는 과거 정부와 마찬가지로 기본 인프라 제공 없이 현재의 교원에게 부가적인 정책 수행을 요구하고 있다. 이미 학교현장에서는 각종 교육정책이 뒤엉켜서 역(逆)시너지 효과를 불러일으키고 있다. 이와 같이 박근혜 정부의 행복교육이라는 가치를 달성하기 위한 수단은 정작 학교에서 빛을 발하지 못한 채 행복하지 않은 우리 학교의 현실을 더욱 어렵게 만들고 있다.

II. 학교를 둘러싼 대내·외적 문제(상황) 분석

1. 교육의 전문성 및 정치적 중립성 훼손

교육에 있어 주민참여의 원리 등 의사결정의 민주성이 강조되면서 학교단위에서는 학교운영위원회(이하 ‘학운위’) 제도가 도입(1996), 지역단위에서는 교육감 직선제가 도입(2010)되었으나 학교 내·외부를 둘러싼 정책입안·결정·집행기관들의 정치화로 인하여 교육적 가치를 담보하기 어려운 구조가 되었다.

* 서울교대 교수, 한국교원단체총연합회 회장

2. 학교교육의 위상 및 권위의 하락

정보기술의 기술적 발달은 기존에 학교가 가지던 지식의 독점적 공급구조를 붕괴시키는 한편, 학교에서 가르치는 지식이 현실의 변화를 반영하지 못한다는 비판을 가져왔다. 또한 정부의 교육정책이 교육본질을 외면하는 가운데 사교육과의 경쟁구도를 조장하면서 학교교육의 위상과 권위를 하락시켰다.

3. 교원의 열정과 전문성 약화

공교육의 위기와 교원이 교육개혁의 대상화가 가속화되고 있는 현실에서 교직의 의의와 가치 또한 점차 상실되어가고 있으며, 교원들의 자기효능감과 직무만족도는 매우 낮은 수준에 머무르고 있다. 아울러 1990년대 중반부터 시작된 모든 교육개혁에 있어 이를 추진하기 위한 인력·재원 등의 투자나 환경조성이 선행되지 않고 교원의 노력에 의존해 추진하려는 방식으로 교원들의 피로감은 극에 달하며 교원의 열정은 저하되었고, 교원의 전문성을 담보하는 조치들도 힘을 받지 못하게 되었다.

4. 실험적 교육정책

MB정부와 박근혜정부 역시 과거 정권에서와 마찬가지로 여러 가지 실험적인 교육정책이 도입되었다. 학교현장의 우려와 현장전문가를 전혀 배제한 채 진행되는 실험적 교육정책은 학교현장을 황폐화시키는 주범중 하나이며, 이러한 교육정책을 적절히 제어할 제도적 장치가 없다면 행복한 학교, 행복한 교육은 요원한 일일 수밖에 없을 것이다.

III. 행복교육의 과제

1. 교육의 헌법적 가치 복원 : 교육의 전문성 및 정치적 중립성

교육의 자주성 및 전문성, 정치적 중립성이라는 교육에 있어 가장 중요한 헌법적 가치를 복원해야 한다. 교육감 선출제도는 관련법에 근거를 두고 있고 입법권자의 재량이긴 하지만, 그 입법의 재량은 당연히 헌법의 규정과 원리에 부합해야 한다. 교육감 선출제도로서의 주민직선제는 교육의 정치적 중립성과 전문성이라는 헌법적 가치를 훼손하고 있다는 측면에서, 제도의 개선이 필요할 것이다.

2. 교육패러다임의 전환 : 인성교육

교육의 본질적 과제는 학생의 전인적 성장을 돕는 것이며, 그것을 실현하는 것이 교육의 최우선 가치라 할 수 있다. 우리나라 교육과정을 통해 궁극적으로 이루고자 하는 인간상은 ‘인격

을 도야하고 자주적 생활 능력과 민주시민으로서 필요한 자질을 갖춘’, 즉 바람직한 인성을 갖춘 사람이다. 배려와 존중의 문화를 배우고, 공동체 의식과 품성이 함양된 사회적 인재양성으로 교육의 패러다임이 바뀌야 하며, 인성과 감성을 갖춘 인재를 육성하는 교육이 될 수 있도록 교육내용의 본질적 개선이 이뤄져야 할 필요가 있다.

3. 교원이 중심이 되는 교육개혁 : bottom-up 교육정책

교육정책 추진과정에서 집권 정권의 통치철학을 펼친다는 명분과 수요자(국민) 여론을 전면에 내세우면서, 학교의 여건은 고려대상이 아니었다. 교육활동의 주체인 교원의 마음을 움직이지 않고서는 교육개혁이 성공한 적이 없다는 지극히 상식적인 테제(These)는 철저히 외면됐다. 일방적으로 “학교는 따르라”는 식의 방식으로 정책이 시행한들 제대로 될 리가 만무한 것이다. 이런 방식으로는 단기간, 일시적, 형식적인 변화를 가져올 수는 있겠지만, 자발적이고 진정으로 도움이 되는 변화를 이끌어낼 수는 없을 것이다. 진정한 교육개혁은 학교로부터, 교사 개개인으로부터 시작하여야 의미있는 변화를 이룰 수 있다. 정부는 교원을 교육개혁의 진정한 파트너로서 인정하고, 장기적이고 점진적인 교사들의 참여를 전제로 하는 교육정책 수립과 집행으로 교육정책의 효과를 극대화시켜나가야 한다.

4. 교원과 교직사회의 열정과 열의 촉진

행복교육을 실현하기 위해서는 교원이 열정과 열의를 가지고 학생을 가르치고, 교육활동에 전념할 수 있도록 내적·외적 여건을 조성하는 것이 우선되어야 한다. 박근혜정부의 교육정책 중 교원의 행정업무 경감, 신규교사 채용 확대 및 교원 수업시수 경감 등의 교원정책들은 교직사회의 큰 염원인 정책이다. 역대 정부와는 달리 이러한 정책들이 학교현장에 현실화되고, 지속적으로 교원의 열정과 헌신을 이끌어내는 정책들을 펼쳐나간다면 실제 기대했던 것 이상으로 행복교육이 지향하는 바를 성취할 것으로 확신한다.

IV. 결론 - 기본으로 돌아가자(Back to the basics)

이제 우리 교육은 기본으로 돌아가야 한다. 근시안적이고 단기미봉적인 교육개혁에서 탈피하고 교육본질에 입각한 기초기본교육이 중요시되어야 한다. 이러한 노력이 비단 교육계에서 끝나는 것이 아니라 교육을 둘러싼 행정당국, 국회·정당, 시민사회단체에까지 그 기본원칙과 방향이 공유되어 대한민국 교육이 단기적 처방 중심이 아닌 진정한 국가 근간이 될 수 있도록 함께 나갈 수 있는 기틀이 마련되길 바란다.

시민사회의 입장에서 본 창조사회에서의 행복교육

-지식 과적(過積)을 덜고, 행복의 평형수를 채우자-

김장중*

I. 들어가는 말

‘창조’와 ‘행복’은 오늘날 우리에게 절실히 요구되는 시대정신을 표현한 핵심 단어, 즉 열쇳말(key word)이다. ‘행복교육’은 국가 교육의 이념과 철학, 그리고 궁극적 목표를 재설정한 ‘획기적 사건’이라고 할 수 있다. 이제 우리 교육은 창조사회라는 큰 변화의 흐름 속에서 행복과 창의성 및 인성이 중시되는 방향으로 패러다임을 바꾸고 있다. 대한민국 교육의 본질에 대한 고민과 성찰을 함과 동시에, 미래를 위한 대안 마련을 본격적으로 시작한 것이다. 따라서 모든 학습자(학생을 포함한 전 국민)가 현재와 장래를 위해 무엇을 갖추어야 하고(역량), 그것을 어떻게 배우고 준비하며(학습), 또 배움의 과정과 그 결과로 얼마나 더 행복해 질 수 있는지를 찾아내고 실행해야 하는 매우 중요한 시점이다.

II. 창조사회와 행복교육의 합의 검토

‘창조사회’와 ‘행복교육’의 명확한 범위와 내용 설정 및 지속적인 정책 추진과 안정적인 교육을 담보하기 위해, 정확한 개념 정의와 의미를 확실히 할 필요가 있다.

행복교육이 ‘행복을 가르치는 것에만’ 치중하거나 그렇게 인식되는 것은 행복교육의 틀을 너무 협소하게 만든다. 행복교육은 배움의 과정 자체는 물론 배움의 환경과 배움의 결과를 포함한 교육을 둘러싼 문제 전반을 함께 아우를 필요가 있다.

‘창조사회’와 ‘행복교육’이 요란한 정치 구호나 그럴듯하게 포장된 수사(rhetoric)가 될 경우, 한 때 각광받고 유행되다가 사라지는 일회용이 될 수 있다.

창의적 사고와 창조적인 삶을 너무 강조하다보면 교육의 본질적 목적이 훼손될 수 있고, 특정

* 교육과사회연구소

방향으로 치중하고 획일화되어 삶의 본질과 다양성을 해칠 가능성이 있다. 또 하나의 우려는 지나친 경제 논리의 프레임에 갇혀 경제적 관점에서 강조되는 부분 외에는 가치 없는 것으로 여겨질 수도 있고, 인간의 본질이나 삶의 다른 부분을 경시할 수 있다. 창조사회라고 해서 인간과 세상의 근본이 달라지는 것은 아니다. 일시적 유행이나 시류에 편승하지 않고 본질에 충실한, 안목과 호홉이 긴 교육을 해야 한다. 창조와 창의가 또 다른 스펙이 되어서는 안 될 것이다.

III. 행복감과 창의교육의 현실과 문제

우리나라 교육은 대학진학률, 국제학력평가, 학교운영, 학생들의 인권보호와 자율성 향상, 스마트교육 등에서 많은 성취를 이루고 발전했다. 하지만 교육공동체 구성원의 만족도는 낮고 교육스트레스가 높으며, 특히 학생들의 학습 흥미와 자신감, 행복감이 매우 낮은 문제를 안고 있다.

창조경제시대를 맞아 정부는 교육부문의 비전을 제시하면서 전략과 과제를 추진하며, 교육청에서도 창의·인성 및 행복교육을 시책사업으로 추진하고 있다(예: 서울특별시교육청 정책방향과 중점과제). 단위학교에서는 수업을 재미있게 개선하여 학습 참여와 효과를 높이는가 하면, 학교 특성과 여건에 맞는 다양한 창의·체험활동을 실시하고 있다.

IV. 행복감과 창조정신을 드높이기 위한 제언

1. 창조사회의 인재와 육성 방향

창조사회에서 요구되는 인재상과 인재육성에 대해 검토하고, 창의성이 발휘되는 행복교육 구현 방향 제시

가. 국가 교육의 목표, 철학 및 방향을 확고하게 정립하자.

- 가칭 ‘국가교육발전전략위원회’를 만들고 초정권적으로 운영
- 거대 담론 형성 및 거대 이론(Mega theory)과 초정책(Meta Policy) 개발

나. 창의보다는 행복과 인성교육이 우선이 되도록 하자.

- 안전과 건강을 포함한 학습자의 행복감이 결여된 교육은 무의미
- 교육의 우선순위를 지덕체에서 체인지(體人知)로 바꾸자!

다. 기초와 기본 교육에 충실하며, 평생학습을 촉진하자.

- * 건전한 세계시민으로서 기초 역량을 갖추도록

라. 교육환경을 개선하고 교육문화를 바꾸어 나가자.

- * 물질적, 사회적, 문화적 환경 개선 정비 및 잘못된 교육문화 개선과 변화

마. 교실수업부터 개선하여 교육현장의 변화를 촉진하자.

- * 재미있고 흥미로운 수업을 통해 학습 참여도와 성과를 높이자

바. 아이들을 존중하고 스스로 알아서 하게 하자.

- 아이들은 교육의 대상이기 전에 독립된 인격체이며 특별히 보호받아야 할 존재
- 인권이 침해되고 인격이 무시되지 않도록 존중, 스스로 하고 책임을 지도록

사. 행복교육과 창의교육의 추진 및 지원 체계를 굳건하게 만들자.

2. 헌법(법)정신에 입각한 국가 교육 목표와 철학의 정립

- * 교육의 기본 이념 실현, 인간으로서 존엄과 행복추구권의 실현(안전, 인권, 인격), 균등하게 교육을 받을 권리, 교육의 자주성/전문성/정치적 중립성/대학의 자율성 보장, 평생교육 활성화, 전인교육의 실천, 교육 주체들의 의식 향상과 상호 협력

3. 교육 환경의 정비 : 안전과 안정감 확보, 교육의 체질을 바꾸자

- 물질적 환경의 개선 : 안전하고 쾌적하도록 위험하고 불편한 환경개선
- 사회문화적 환경의 개선 :

가. 학벌사회의 구조가 바뀌어야 진정한 행복교육이 실현될 수 있다.

“피부 연고만 바른다고 아토피가 치유되지 않듯이, 교육의 체질을 근본적으로 바꿔야”

나. 자유와 자율을 주고, 간섭과 참견을 줄여야 한다.

다. 실력을 공정하게 평가, 초기 효과를 줄이도록 사회시스템을 바꿔야 한다.

라. 실패를 너그럽게 받아들이고 격려해야 한다.

마. 패자부활전이 가능한, 인생의 나들목이 많은 사회가 되어야 한다.

4. 교육문화의 개선 : 좋은 학교에서 창의력과 행복이 나온다

- * 건전한 교육문화는 좋은 교육과 학교를 만드는 토양, 행복하고 창의적인 교육을

실현하는 기반 : 건전한 학교문화의 장애요소와 형성 요소 제시

5. 수업의 개선 : 교실이 즐거우면 아이들이 달라진다

- 학생이 참여하는 재미있는 수업을 하자
- 책을 많이 읽게 하자
- 더 친절하고 자상하게 가르치자
- 시험 방법을 바꾸자
- 뒤처지는 아이가 없게 하자
- 학습 효율의 높이고, 피짜를 키우자

6. 행복수업의 확대 : 행복도 연습이 필요하다

7. 아이들을 존중하고, 자율성을 키우자

- 아이들을 존중하자
- 여유를 주고, 체험을 많이 하게 하자
- 자율성을 키우고, 스스로 책임지게 하자

8. 유연하고 내실 있는 열린 교육시스템을 만들자

- 일과 학습이 연계된 좋은 교육의 제공
- 과잉 진학 멈추기와 대학 교육의 질 향상
- 개방적이고 유연한 학교제도

V. 맺는말

대한민국 교육이 발전하려면 건국 이후 60년간 이어온 낡은 틀을 버리고 잘못된 관행과도 단절해야 한다. 창조사회를 맞아 행복하고 창의성이 발휘되는 교육을 하기 위해서는 한국교육의 체질 개선을 위한 ‘혁명적 교육 개혁’이 필요하다.

이제 교육은 더 이상 고통스러운 교육(苦育)이 아니라, 개인이 행복하고 국가의 수준을 높이는 데 기여하는 교육(高育)이 되어야 한다.

기업의 입장에서 본 창조사회에서의 행복교육

최염순*

1960년대 대한민국은 세계에서 최빈국이었다. 1인당 국민소득이 고작 60~80달러밖에 안 되는, 돈도 자원도 없는 세계에서 가장 못사는 나라였다. 우리 밑에는 팔랑 인도만 있었다. 세계 120여 개국 중에서 인도 다음으로 가장 못사는 나라가 바로 우리나라였다. 너무 가난해서 잘 먹고, 잘 살고, 성공하는 것이 무엇보다도 중요했다. 열심히 일해서 돈을 벌고, 지식, 지위를 갖는 것이 중요했다. 그래서 ‘잘살아보자’고 성공, 성공을 외치면서 장소와 밤낮을 가리지 않고 열심히 일했다. 베트남 전쟁터에서, 사막의 중동에서, 알래스카에서 목숨을 걸고 일했다.

너무나 배가 고팠기 때문에 하루빨리 가난을 벗어나려면 일에 속도를 내야 했다. 빨리빨리 ‘잘 살아보자’고 외치면서 전속력으로 달렸다. 앞차를 추월하려면 어쩔 수 없이 모험을 감수해야 했고 중간에 쉬고 싶어도 일찍 가기 위해서 꼭 참아야 했다. 위험한 고비를 잘 넘기기도 했지만 “악”, “엇” 하는 사이에 “꽁” 소리와 함께 사고가 발생하기도 했다. 수많은 사상자가 발생하고 사고로 평생 고생하는 사람도 생겼다. 그렇게 일, 일 하다 보니 사람이 안 보이고 사람이 다치기 시작했다. 즉 인간관계가 깨지기 시작했다. 긴장 속에서 너무 달리다 보니 건강이 상하기 시작했다. 잘 먹고 살자는 일에 온 신경을 쓰다 보니 너무 긴장돼 스트레스가 쌓여서 몸이 고장이 난 것이다. 그러나 그런 것들은 문제가 안 되었다. 배가 부르기 시작했기 때문이다. 경제가 성장하면서 소득이 증가했다. 좋은 집, 멋진 차, 돈, 지식, 지위를 얻을 수가 있었다. 많은 사람이 우리의 성공을 칭찬하고 부러워했다.

2014년 현재, 대한민국은 경제적으로 매우 풍요한 나라가 되었다. 1인당 국민소득 24,000달러, 반도체 세계 1위, 조선 세계 1위, LCD 세계 1위, 자동차 세계 4위의 위업을 달성하며 세계 10위권 안에 드는 경제적으로 부유한 나라가 되었다.

칭기즈칸은 히틀러, 나폴레옹, 알렉산더 대왕이 차지한 영토를 합한 것보다도 더 많은 영토를 차지한 칸이었다. 많은 사람이 칭기즈칸이 이룬 업적을 위대하다고 하는데, 한국이 지난 50년간 이루어낸 역사는 칭기즈칸보다도 더 위대하다고 많은 경제학자가 말한다. 이러한 역사는 인류가 존재하는 한 앞으로는 이루어지기 어려운 역사라는 것이다.

* 한국카네기연구소

이제는 못 먹어서가 아니라 많이 먹어서 걱정하는 시대가 되었다. 못 먹어서 생기는 병인 영양결핍, 결핵 등이 아니라 많이 먹어서 생기는 병인 고혈압, 당뇨, 뇌졸중 등이 문제가 되었다. 그 결과 암이 가장 무서운 병이 되었다. 의식주 수준은 세계에서 3% 안에 드는 잘사는 나라가 되었는데, 불행하게도 자살률, 이혼율, 저출산율은 세계 1위 국가가 되었다.

왜 이 지경에 이르렀을까? 사람은 안 보고 일, 일 하면서 일을 중시하고 일에 속도를 낸 탓에 인간관계가 깨졌기 때문이다. 인간관계가 조금 꼬일 때는 그저 가슴이 아프다. 가슴이 아파 병원에 가서 진찰을 받아 보면 스트레스성, 신경성이라고 한다. 처방으로 스트레스를 받지 말고 쉬라고 한다. 그래도 성공, 성공 하면서 일을 하다 보면 숨이 목에까지 차게 된다. 목에까지 숨이 차는 것을 목숨이라고 한다. 목에까지 숨이 차면 견딜 수가 없다. 이때 숨을 풀어주어야 한다. 동료, 가족들이 “요즘 힘들지, 힘내, 내가 도와줄 일은 무엇인가?”하면서 다가오면 숨을 후유 하고 내쉬게 되고 그러면 목에까지 찬 숨은 내려간다. 이런 과정을 거치면서 단련이 되면 100에서 숨이 차던 것이 120, 150이 돼서도 문제없다. 마음의 그릇 크기가 커지는 것이다.

숨을 풀어주지 않고 계속 일 일 하면서 밀어붙이면 견딜 수가 없게 된다. 숨이 막혀 견딜 수가 없으면 자살을 하거나 다른 사람을 향해서 화풀이를 하게 된다. 성공했지만 전혀 행복하지 않기 때문에 자살을 하거나 다른 사람을 향해서 화풀이를 하는 것이다. 우리의 부모, 상사, 선생 모두 성공을 향해서 달려왔다. 그렇지만 행복에는 익숙하지가 않다. 우리의 모델은 행복이 아니라 성공이었던 것이다. 이제는 성공해서 행복한 것이 아니라. 행복하면 성공한다. 즉 사람을 풀면 일은 저절로 되는 것이다. 기업에서도 직원들 한 사람 한 사람을 행복하게 만들면 기업의 비전, 미션은 달성되는 것이다.

내 가슴을 먼저 열자.

무엇 때문에 속도를 내는가? 행복하려고 속도를 낸다. 그러나 이제는 속도를 낸다고 해서 속도가 나는 시대가 아니다. 제대로 가야 한다. 10, 20, 30…… 쓰윽 가속도를 내면은 여행도 즐기고 속도감도 즐길 수 있다. 오래간만에 친구와 이야기를 하고 음악을 들으면서 행복을 느끼고, 휴게소에서 맛있는 우동도 먹으면서 가는 과정을 즐겨야 한다. 현재 행복하지 않은데, 어떻게 미래가 행복할 수 있단 말인가?

테일 카네기는 “목장에 흐르는 음악이나 웅장하게 울리는 숲의 교향악에 귀를 기울일 수 없을 정도로 바쁘고 급하게 살지는 말자. 이 세상에는 부보다 훨씬 더 소중한 것들이 있는데, 그 중의 하나가 사소한 것을 즐길 줄 아는 능력이다”고 말했다.

이제는 제대로 가야 한다. 먼저 씨익 웃으면서 행복해지자. 내 가슴이 따뜻해지면 일보다 사람을 먼저 볼 수 있다. 일보다 사람을 먼저 보아야 한다. 사람의 감정을 이해하고 공감해 주어야 한다. 다른 사람에게서 인정, 존중, 사랑을 받으면 행복해진다. 행복해지면 창의성, 열정, 헌신이 생긴다. 상대방을 행복하게 해주기 위해 혼신의 힘을 다해 일하게 된다. 사람을 보살피면 일은

저절로 되게 마련이다. 조직원의 열정, 헌신, 창의력을 이끌어내 탁월한 성과를 창출하게 된다.

인간은 감동에 의해 움직인다.

인간은 돈에 의해 움직일 때보다 감동에 의해 움직일 때 맹렬한 행동을 보이게 된다. 인간에게 감동을 주는 원천은 무엇인가? 그것은 인간적인 사랑과 신뢰이다. 자기 자신을 사랑하고 믿어주는 사람이 있을 때 그리고 그것을 느끼게 되었을 때 인간은 감동하게 되고 행복을 느끼게 된다.

살아오면서 언제 가장 행복했을까?

결혼했을 때, 조직에서 프로젝트를 성공 시켰을 때, 아이가 대학에 합격했을 때? 정답은 지금이다. 지금이 가장 행복해야 한다. 황금, 현금, 소금보다 중요한 것은 지금이다. 톨스토이 말대로 주변 사람들에게 당신을 만나서 나는 너무 행복하다는 것을 바로 지금 온몸으로 보여주자. 마음에서 우러나오는 칭찬, 인정, 감사의 말을 해 주자. 그러면 직장은 천국이 된다. 그러면 살아가면서 더욱더 많은 향기를 전하면서 의미 있는 인생을 살게 된다. 더 멋이 있고, 우아하고, 품위 있고, 향기가 나는 인생을 살게 된다.

행복이란 무엇일까?

가치있는 목표를 점진적으로 실현시켜 나가면서, 다른 사람들의 삶에 가치와 의미를 더하는 것이다. 아리스토텔레스는 행복을 ‘도덕적인 가치의 실현을 통해서 얻어지는 기쁨’이라고 정의했고 러셀은 ‘자기가 이루고자 하는 기대와 꿈을 실현하거나 성취했을 때 발생하는 즐거운 느낌’이라고 정의했다. 그러기 위해서는 일도 잘하고 인간관계도 증진시켜야 한다. 어떻게 일도 잘하고 인간관계를 증진시킬 수 있을까? 무엇보다도, 인생에 대한 가치관과 사명을 정립해야 한다.

- 왜 사는지?
- 왜 일을 하는지?
- 하고 싶은 일은 무엇인지.

즉 산다는 것은 일을 하고, 하고 싶은 일을 하는 것이다. 결국 인생은 일하고 사는 것이다. 일이 없으면 죽는 것이다. 그러면 어떻게 살아야 하는가? 일도 잘 하고 놀기(하고 싶은 일)도 잘 해야 한다. 인생을 놀이(놀고 일하고)로 만들어야 한다.

일, 인간관계를 잘 하기 위해서는 많은 노력이 필요하다.

그래서 인생을 산다는 것이 쉬운 일이 아니다. 많은 노력, 힘을 써야 한다.

힘을 쓰면 힘이 든다. 근육이 스트레스를 받기 때문이다.

행복한 인생을 산다는 것은 인생이 쉽지 않다는 것을 깨닫는 것이다.

조직에서 전문가가 되고 리더가 되기 위해서는 많은 노력과 땀이 필요하다.

힘을 쓰면 힘이 든다. 근육이 스트레스를 받기 때문이다.

스트레스를 받는다는 것은 다른 말로 하면 스트렝스(Strength)가 생긴다는 것이다.

그래서 스트레스를 어떻게 인식하고 받아들이느냐가 행복한 인생을 사는데 중요한 것이다. 스트레스를 스트레스로 받아들이면 병이 생긴다. 마음이 편치 않기 때문이다. 반면에 스트레스를 스트렝스로 생각하면 힘이 생긴다. 힘을 쓰는 것이 즐거워지고, 일을 하면서 행복을 느낀다. 스트레스를 받을 때마다 스트렝스를 키운다고 생각하면서 힘을 쓴다.

힘을 쓰면 힘이 생긴다.

힘을 쓰면 힘이 생긴다. 힘이 생기면 타인을 위해서 힘을 쓸 수가 있다. 타인을 위해서 힘을 쓰면 쓸수록 인간관계가 증진되고 나는 더 행복해 진다. 행복해지면 일을 더 창의적으로 하게 된다. 팀을 이루어서 조직의 비전, 미션을 달성해 나간다.

하버드 의대 조지 베일런트 교수는 하버드 대학생 268명의 삶을 72년간 조사한 끝에 “인생에서 가장 중요한 것은 바로 다른 사람과의 관계이다. 행복하고 건강하게 나이들어 갈지를 결정 짓는 것은 지적인 뛰어난이나 경제적 계층이 아니라 인간관계이다.”라고 주장했다.

인간관계 5가지 원칙

- 미소
- 인사
- 대화
- 칭찬, 감사
- 비난, 비평, 불평하지 말라.

이제는 행복하면 성공한다. 조직의 비전, 미션을 달성하기 위해서는 조직원 한 사람, 한 사람의 삶이 재미있고 즐거워야 한다. 행복해 지면 인생의 의미와 보람을 느끼면서 창의적으로 일을 하는 것이다.

정부의 입장에서 본 창조사회에서의 행복교육

- 꿈과 끼를 키우는 행복 교육 실현

심은석*

우리 나라는 지난 50~60년이라는 짧은 기간 동안 공교육 체제를 완성하여 누구나 원하는 사람은 고등 교육 까지 교육 받을 수 있는 체제를 구축하였고, 각종 국제학업성취도 평가에서 최상위급의 학업 성취를 거두는 등의 성과를 꾸준히 거두어 왔다. 그러나 다른 한편으로는 과도한 경쟁으로 인해 학생들의 학업 성취도는 높지만 사회적 상호 작용 능력은 현저히 뒤떨어지는 현상이 나타나거나 학교급이 높아질수록 자기 만족도가 저하되고, 학교 생활의 행복감이나 학교 생활 만족감은 다른 나라에 비해 현저히 뒤떨어지는 것으로 조사되고 있다.

박근혜 정부는 우리 교육의 이러한 문제점들을 해결하고 한 단계 더 도약하는 계기를 마련하기 위해 학생을 교육 정책의 중심에 두고, 개개인의 꿈과 끼를 찾을 수 있도록 도와주는 ‘행복교육’으로 교육의 패러다임을 전환하였다.

이를 위해 교육부는 ‘모두가 행복한 교육, 미래를 여는 창의 인재’를 교육 방향으로 설정하고, 꿈과 끼를 키우는 행복한 학교, 창조적 인재를 기르는 질 높은 대학, 도전하는 사람이 성공하는 능력 중심의 사회, 희망을 이룰 수 있는 열린 기회의 나라를 목표로 각종 정책을 추진하고 있다. 여기서는 꿈과 끼를 키우는 행복한 학교를 이루기 위한 핵심 과제들을 소개하기로 한다.

1. 자유학기제 확산 기반 구축

- 2013년 42개 연구 학교 운영
- 2014년~2015년 연구학교 및 희망 학교 운영
- 2016년 모든 중학교에 자유학기제 도입, 항구적인 교육 제도로 정착

2. 문·이과 통합형 교육과정 개발(예정) 및 교과서 개발 체제 개선

- 총론 핵심 사항 발표(‘14.9월)
- 교과서 국·검·인정 구분 고시(‘14.9월)

* 교육부 교육정책실장

- 총론, 각론 고시('15.9월)
- 교과서 개발 및 새 교과서 적용('15.7월~)
- 문·이과 통합형 수능 시험('20.11월)

3. 예술·체육/인성/인문 교육 활성화

- 예술 체험 기회 대폭 확대
- 체육 활동 생활화
- 인성 교육 강화 및 인성 교육 중심 수업 강화
- 인문 소양 교육 기회 확대

4. 폭력 없는 안전한 학교 만들기

- 사이버 언어 폭력 대응 강화
- 연극 등을 통한 체험형 교육 확대
- 위기 학생 맞춤형 상담 및 치료

5. 교원의 교육 전념 여건 조성

- 교원 중장기 수급 계획 수립
- 정규직 시간선택제 교사제 도입
- 교원의 전문성 신장 및 사기 진작 방안 수립 시행

6. 희망을 이룰 수 있는 열린 사회의 나라

- 소외 계층의 교육 기회 확대
- 장애 학생의 교육 여건 개선
- 교육비 부담 경감
- 사교육 수요의 공교육 흡수
- 기초 학력 보장 및 수월성 교육의 강화 등

Authentic Happiness의 저자 M. Seligman의 말을 빌어 문용린은 ‘무엇이 청소년을 행복하게 하는가?’의 질문에 긍정적 정서(Positive emotion), 몰입(Engagement), 긍정적 인간 관계(Positive relationship), 긍정적 존재감(Positive Meaning), 자아실현(Accomplishment)의 다섯 가지로 답하고 있다.

“아이에게 무엇이 결여되었는지 보지 말고 무엇이 있는 지를 보라. 그리하면 아이는 변할 것이다”는 Darold Treffert의 말처럼 학교 교육을 통해 아이들에게 꿈과 적성을 찾아 주고, 행복한 삶을 설계하도록 하여 자기 자신을 가치로운 존재로 느끼고, 자기가 좋아하는 일에 최선을 다할 수 있도록 안내하는 것이 박근혜 정부가 추진하는 행복 교육의 궁극적 목적이 아닐까 생각한다.

기획주제 III

창의적 인재양성을 위한 행복교육의 실현 방안

사회 : 임천순(세종대)

창의적 인재 양성을 위한 행복교육의 교육과정

발표자 : 황규호(이화여대)

창의적 인재양성을 위한 행복교육의 교수-학습체제

발표자 : 김성일(고려대)

창의적 인재양성을 위한 행복교육의 지원체제

발표자 : 박세훈(전북대)

창의적 인재 양성을 위한 행복교육의 교육과정

황규호*

I. 서론

이 글에서는 다음과 같은 주제를 중심으로 창의인재 양성에 기여하는 행복교육 구현을 위한 교육과정의 발전방향을 검토하였다. 첫째, 행복교육의 의미를 어떻게 규정해야 할 것인가? 둘째, 행복교육의 실천을 위해 그동안 제시되었던 여러 방안들의 특징은 무엇인가? 셋째, 창의인재 양성에 기여하는 행복 교육과정의 과제는 무엇인가?

II. 행복교육의 의미와 과제

1. 행복의 의미와 ‘행복교육’의 과제

행복의 의미는 개개인이 갖고 있는 ‘삶의 기준’에 비추어 그 개인이 향유하고 있는 ‘삶의 실제’가 삶에 대한 기준에 어느 정도 부합하고 있는지(또는 충족하고 있는지)에 대한 만족의 정도로 규정할 수 있다. 이렇게 볼 때 행복교육의 과제는 곧 (교육과 관련된) 삶의 기준과 (교육과 관련된) 삶의 실제 사이의 일치도를 높여주는 일이다. 이를 위한 구체적 과제는 교육을 통해 학생이 생각하는 삶의 기준에 어떠한 변화를 추구해야 할 것인가 하는 과제와 학생의 삶의 실제에 어떠한 변화를 추구해야 할 것인가 하는 두 가지 과제로 구분된다.

2. ‘삶의 기준’에 관련된 행복교육의 과제

행복교육을 위한 첫째 과제는 학습자들로 하여금 그 사회가 발전시켜 온 삶의 기준을 올바르게 이해하고 내면화할 수 있도록 하는 일이다. 학습자가 갖고 있는 삶의 기준은 교육의 과정을 통해 끊임없이 성장해 가지 않으면 안 되며, 삶의 기준의 성장이 곧 교육을 통해 추구해야 할 학생의 삶의 기준에 대한 변화의 요체가 된다. ‘삶의 기준’을 어디에서 찾아야 할 것인가 하는 문제, 그리고 이와 관련하여 학생들로 하여금 자신의 삶의 기준을 어떻게 설정하도록 할 것인가

* 이화여자대학교

지의 문제는 사실상 교육에 대한 논의에 있어서 가장 근본적인 수준에서 제기되는 문제이다. 이와 관련하여 Cooper(1992: 44-45)는 인간다운 삶의 모습, 또는 인간성이 충분히 완성된 상태에 대한 근본적인 관점으로서의 세계관 및 인간관을 내재적 관점(immanent wing)과 초월적 관점(transcendent wing)으로 구분하고 있는데, 사회적 활동으로서의 공교육의 방향을 논의함에 있어서는 오직 초월적 관점, 또는 절대적 관점만을 유지하는 데에는 어려움이 있다는 것이 필자의 생각이다. 즉, 초월적 관점에서 강조하는 삶에 대한 보편적·절대적 기준 역시 궁극적으로는 내재적 관점이 중시하는 일상적 삶의 기준에 대한 고도의 추상화 또는 일반화의 결과로서, 그러한 기준의 의미나 타당성 등은 삶의 실제적 맥락에 비추어 해석되어야 한다고 본다(황규호, 2013: 68-72).

3. ‘삶의 실제’에 관련된 행복교육의 과제

행복교육의 다른 과제는 학생들의 현재와 미래의 삶의 실재를 삶의 기준과 가급적 일치하도록 만들어 주는 일이다. 삶의 실제의 변화 과제는 학생이 갖고 있는 삶의 기준의 수준에 비추어 상대적으로 규정해 가야 할 것이지만, 삶의 기준에는 공통성과 보편성도 존재하므로 학생들의 삶의 실제 개선을 위한 과제들에 있어서도 공통적인 과제를 도출해 낼 수 있다. 쾌적하고 안전한 학교 시설의 확충, 급식의 개선 등 물리적 환경의 개선과 교우관계 및 교사-학생 관계 등 심리적 환경의 개선을 통해 학교의 기본 생활 여건을 개선하는 일은 학교에서의 학생의 행복감을 높이기 위한 기본적인 조건이다. 이와 함께 행복감을 저해하는 여러 요인들(과도한 시험 부담 등)을 제거해 나가는 일 또한 중요한 과제가 될 수 있다. 이제까지 논의되었던 ‘행복교육’의 과제는 대체적으로 보아 학생들의 삶의 기준의 다양성을 고려하지 않은 채 공통적인 삶의 기준을 중심으로 하여 인간으로서의 보편적인 행복감을 증진하기 위한 방안들을 중심으로 하여 논의되어 온 경향이 있다.

Ⅲ. 행복교육 실천 방안의 유형과 특징

1. 행복교육 실천 방안의 유형과 특징

행복교육의 실천 방안은 학교의 변화를 모색하는 데 초점을 맞추는 방안과 학생의 변화를 모색하는 데 초점을 맞추는 방안으로 구분해 볼 수 있다. 학교변화 중심의 방안에는 학생들에게 즐거움을 가져다주는 경험을 확대·강화하는 방안과, 학생들에게 고통을 가져다주는 경험을 축소·제거하는 방안들, 그리고 수업 개선이나 교육과정 개선 방안 등이 포함된다. 반면에 행복한 삶에 대한 이해, 행복한 삶을 영위하기 위한 능력 및 태도의 함양 방안 등은 학교변화보다는 학생의 변화에 초점을 맞추는 방안이라고 볼 수 있다. 두 가지 유형의 구분은 학생들이 행복을

경험하지 못하는 원인을 무엇으로 이해하고 있는지에 대한 관점의 구분이기도 하다. 행복교육의 큰 방향을 설정함에 있어서는 학교교육의 개선에 우선적인 관심을 기울이되, 이와 함께 학생의 변화에 대해서도 함께 관심을 기울일 필요가 있다. 무엇보다 두 가지 변화 모두에서 그러한 변화에 따른 학생의 교육적 성장에 관심을 기울여야 한다. 특히 학교교육의 변화에서는 즐거움의 증진과 고통의 감소라는 일반적 원칙도 중요하지만 즐거움과 고통이 학생의 교육적 성장과 관련하여 갖는 가치에 대한 충분한 검토가 필요하다.

2. ‘행복교육 프로그램’의 특징과 한계

‘긍정심리학’에 바탕을 둔 행복교육 프로그램은 행복을 수업의 주제로 삼아 행복을 직접적으로 가르치기 위한 프로그램으로서 학생의 변화를 적극적으로 추구하는 방안이다. 이 프로그램의 목표는 학생들로 하여금 행복의 본질과 조건을 이해시키고 이를 통해 삶에 대한 긍정적 자세와 태도를 갖도록 함으로써 학생들의 행복감을 증진하는 데 있다고 볼 수 있는데, 한편으로 학생의 교육적 성장에 기초한 행복교육의 방안이라는 의의가 있으나, 행복감 결여에 대한 책임 소재를 행복에 대한 학생들의 이해 및 태도 부족으로 전가시키고 학교의 변화를 소홀히 할 수 있다는 우려를 제기할 수 있다. 더욱 근본적으로 이러한 접근은 학생의 변화과제를 ‘행복의 경험’이라는 제한된 범위로 국한시킬 수 있다. 행복교육을 위한 학생 변화에서는 행복경험의 증진을 넘어서서 삶의 기준에 대한 생각의 성장과 그 기준에 부합하는 삶의 실재를 가능하게 해 주는 학생의 능력의 성장을 도모하여야 한다.

IV. 창의인재 양성을 위한 행복 교육과정의 방향과 과제

행복교육을 위한 교육과정의 과제는 학생들의 삶의 기준의 성장을 도모할 수 있도록 하는 일과 학생의 삶의 실재를 그러한 기준이 요구하는 조건과 능력을 갖춘 삶의 실재가 될 수 있도록 지원해 주는 교육과정을 만드는 일이다. 이 두 가지 과제는 교육과정의 근본적인 개혁을 필요로 하는 새로운 과제라기보다는 이제까지의 학교 교육과정이 추구해 온 교육의 과제를 다른 언어로 진술한 것에 지나지 않는다. 삶의 기준에 대한 생각의 성장과 삶의 실재가 요구하는 능력의 성장이 별개의 활동으로 분리되거나 또는 별개의 활동을 통해 이루어지는 것은 아니다. 특히 교과교육을 통하여 옳음과 그릇됨에 대한 판단의 기준을 학습하는 것은 삶의 기준을 학습하는 일이고, 삶의 실재에 필요한 능력을 습득하는 일이기도 하다.

행복교육을 위한 교육과정 개선의 일차적인 과제는 ‘즐거운 학습을 가능하게 하는 교육과정’, 또는 ‘학습의 즐거움을 일깨우는 교육과정’에 두어야 한다. 학습의 즐거움은 무엇보다 의미 있는 학습 경험을 통해 얻을 수 있을 것이요, 이를 위해서는 교과별 핵심개념과 원리를 중심으로

세계를 이해할 수 있는 안목을 길러주어야 하며, 이와 함께 탐구능력을 길러주어야 한다. 특히 학습 내용에 대하여 학생들이 이전에 가지고 있지 않던 새로운 관심과 흥미를 가질 수 있도록 이끌어 주어야 하며, 이를 위해서는 교과별 학습내용들이 학생들의 삶의 실제, 학생들이 살아가고 있는 세상과 어떻게 연결되고 적용되는지를 이해시켜줄 수 있어야 한다. 행복교육을 위한 교육과정 개선 과제로 제시되는 학습량과 수준의 감축 방안은 학습부담 경감을 통해 행복을 증진할 수 있다는 생각을 전제하는데, 더욱 중요한 과제는 학습이 ‘부담’이 아닌 ‘즐거움’이 될 수 있도록 만드는 일이라고 보아야 한다.

창의적 인재양성을 위한 행복교육의 교수-학습체제

김성일*

대한민국의 청소년들은 세계에서 가장 공부를 잘 하는 편에 속한다. 각종 국가수준 성취도 비교에서 늘 상위권을 차지할 뿐만 아니라 과학/수학 올림피아드에서도 수상을 놓치지 않는다. 그럼에도 불구하고 과학/수학에 대한 자신감과 흥미도는 터무니없이 낮다. 한편 대한민국 아동과 청소년의 삶의 질을 나타내는 주관적 행복지수는 5년 연속 경제협력개발기구 회원국 가운데 최하위다. 우리 청소년들은 세계에서 수면시간이 가장 부족하고 공부시간은 가장 길며, 학업 스트레스는 단연 최고 수준이다. 이 뿐만이 아니다. 해마다 수백명의 아이들이 자살을 하고 있으며, 20명 중 한명이 자살을 시도하고, 절반 이상의 청소년이 자살을 생각해 본 적이 있다고 한다. 이 정도면 가정, 학교, 국가가 대놓고 아동과 청소년을 학대하고 방치하고 있다고 해도 과언이 아니다.

대한민국 청소년들이 행복감을 느끼지 못하고 창의성이 부족한 이유는 자명하다. 아무런 흥미도 느낄 수 없는 학습내용을 반복해서 암기해야 하고 살벌한 기억경쟁에 투입되어 친구들과 비교당하고, 자신이 선택할 수 있는 것이 아무 것도 없는 아이들이 행복을 느끼고 창의적이기를 바라는가? 재미없는 수업, 선택권이 박탈된 학습환경, 학습자의 삶과 상관없는 반복적 학습활동, 정서적 지지가 박탈된 인지훈련, 호기심을 죽이는 선행학습, 암기위주의 획일적 상대평가, 불편한 친구관계의 환경에서 행복을 느끼고 창의적 사고가 가능할 리 없다.

학습자가 자신의 흥미를 파악하고 미래를 설계할 수 있도록 도와주는 것이 학교의 존재이유다. 신나고 즐거운 공부란 학습자의 호기심을 유발하고 해당분야의 지식과 기술이 향상되고 있다고 지각하는 유능감과 더 잘하고 싶다는 도전감을 동시에 느끼도록 하는 공부를 말한다. 모든 수업은 재미있어야 한다. 어떤 일에 재미를 느끼면 실패와 어려움이 있더라도 그 일에 몰두하고 지속할 수 있기 때문이다. 재미가 없는 상태에서 성취만을 추구하면 사소한 실패에도 쉽게 굴복하고, 실패할지도 모르는 도전적인 일은 아예 회피해 버리기 마련이다. 재미를 느끼면 기분이 좋고 주의집중과 기억이 잘 되는 것은 물론 꾸준히 지속하여 학습의 효과가 극대화된

* 고려대학교 교육학과

다. 게다가 몰입할 수 있는 대상이 있는 사람은 행복하기 마련이다. 학교에서 재미가 사라져서는 안 되는 이유가 여기에 있다.

학습자가 학습내용에 재미를 느끼도록 하고 싶다면, 학습자와 학습내용을 연관시켜 학습하는 이유와 맥락을 설득력있게 제공하여야 한다. 학생들에게 왜 배워야 하는지를 설득시킬 수 없으면 차라리 가르치지 않는 편이 더 낫다. 학습내용을 친절하게 하나하나 설명하는 대신, 인지적인 갈등이나 놀람을 유발하여 학습자 스스로 생각하고 해결할 추론의 여지를 제공하여야 한다. 미래의 학습은 가만히 앉아서 강의를 듣는 식이 아니다. 흥미진진한 이야기 만화를 교재로 활동중심의 상호작용이 주를 이루어야 한다. 학교에서 세상의 모든 지식을 다 가르쳐 줄 수 없다면, 학습량을 대폭 줄이고 학교에서 배우는 핵심내용과 관련된 다양한 학습활동을 늘려야 한다.

인생은 선택의 연속이다. 선택의 기회가 주어지면 자율성과 내재동기가 증진된다. 또한 선택은 가치를 계산하고 저장하고 갱신하는 과정인데 가치판단 체계의 효율적 활용과 훈련이야말로 청소년의 두뇌발달에 도움이 되는 과정이다. 그러기 위해서는 학생들에게 보다 많은 선택의 기회가 주어지고 선택의 결과를 통해서 새롭고 다양한 가치를 배울 수 있도록 해야 한다. 학습자의 적성, 사전지식, 관심, 목적 등을 최대한 반영한 선택권을 제공하기 위해서는 몇 가지 선결되어야 할 조건이 있다. 의미있는 선택이 이루어질 수 있도록 다양한 정보가 제공되어야 하며, 자신의 선택에 책임질 수 있을 정도로 선택의 결과가 치명적이지 않아야 할 뿐만 아니라 실수나 실패가 용인되는 환경이 우선적으로 만들어져야 할 것이다.

행복하고 건강한 삶을 유지하기 위해서는 유혹에 저항하고 충동적인 행동에서 벗어나는 것이 중요하다. 유혹이란 장기적인 측면에서는 가치가 별로 없는 즉각적 보상의 다른 표현이다. 순간의 유혹에 빠져서 시작하게 된 행동이 지속적으로 강화를 받게 되면 습관이 된다. 친구를 상습적으로 괴롭히거나 거짓말을 일삼는 것과 컴퓨터 게임에 중독되는 것도 마찬가지다. 일단 습관이 되어 버리면 상황은 아주 고약해진다. 뇌가 이미 익숙해서 자동적으로 처리해 버리기 때문에 만족도가 별반 높지 않거나 나중에 후회를 해도 습관적 행동은 반복된다. 특히 청소년의 경우 습관의 고리에서 벗어나기 위한 자기조절은 엄청난 노력과 시간이 소요되는 고통스러운 과정이다. 유혹에 저항하고 만족을 지연시키는 가장 효과적인 방법은 우선 목표를 설정하고 세부적인 하위목표를 구성한 다음 그 실행계획을 구체적으로 작성하는 것이다. 가정과 학교는 청소년들이 유혹에 저항할 수 있도록 인생의 다양한 가치를 탐색하고 자신만의 목표를 설정하고 수정하여 미래를 계획할 기회를 주어야 한다. 자기조절능력 뿐만 아니라 타인의 마음을 이해하고 의사소통하는 법을 어릴 때부터 익히도록 하는 것 또한 필요하다. 칭찬, 공감, 협동, 도움, 배려, 공정함, 자기조절 등의 사회적 가치가 어떠한 의미를 지니는지 깨닫도록 하고 이러한 행동이 바람직한 습관으로 형성될 수 있도록 하여야 한다.

학교에서의 평가방식은 학습자의 유능감과 학업흥미 및 창의성에 막대한 영향을 미친다. 학습자의 유능감을 높이는 효과적인 평가방식은 또래와 비교하는 피드백을 제공하는 것이 아니라 자신의 숙달정도와 과정을 구체적으로 모니터링 할 수 있는 정보를 제공하는 것이다. 그러나 실제 학생들이 제공받고 있는 피드백은 수행여부의 확인 아니면 총점이나 석차인데, 이러한 피드백은 학습자의 숙달정도나 수행향상에 대한 구체적인 정보가 없어 유능감이나 흥미를 높일 수 없다. 정보적 피드백으로 이루어진 평가체계는 학습자로 하여금 남과 비교하지 않고 자신의 실력을 향상시키려는 학습목표를 추구하도록 하며, 수행의 성공실패 여부에 크게 좌우되지 않도록 하여 과정에 몰입할 수 있도록 유도하며 유능감과 학업흥미를 최대한 증진시킬 수 있다. 특히 실패나 실수를 통한 학습을 인정하고 결과에 얽매이지 않고 과정을 학습할 수 있는 평가 시스템을 개발하여야 한다.

창의성을 저해하는 주범은 성취지상주의, 획일화된 가치, 서열경쟁, 암기위주의 정답찾기, 실수에 대한 두려움, 몰개성화 등의 악순환이다. 특히 학습환경에서의 암기 중심의 획일적 평가 기준은 서열화를 조장하여 유능감을 감소시킬 뿐만 아니라 실수를 두려워하게 만들어 새로운 아이디어를 생성하는 것의 가치를 저하시킨다. 결국 학습자는 새로운 가치보다는 기존의 가치를 그대로 답습하게 될 뿐이다. 창의성과 관련된 가장 중요한 가치는 다양성과 호기심이다. 행복하고 창의적인 학생을 양성하고 싶다면 절대로 학생들의 호기심을 죽여서는 안된다. 특히 작문, 과학, 음악, 미술과 같은 교과는 상상력과 호기심을 함양시키기 적합한 교과이므로 통합교과 개발을 통해 청소년기에 접할 기회를 많이 제공하는 것이 바람직하다.

한편, 미래의 교육은 학교에서만 이루어지는 것이 아님을 염두에 두어야 할 것이다. 학교를 넘어서는 주변의 모든 환경이 교육의 기회를 제공한다. 놀이공원, 경기장, 미술관, 공연장, 박물관 등의 장소에서 친숙한 내용에 대한 새로운 시각과 정보를 제공하고 다양한 인공물과의 상호작용이 이루어질 수 있도록 환경을 설계하여야 한다.

즐겁고 창의적인 학습환경을 만들기 위해서는 재미있는 수업, 학습자의 선택권 확대, 선행학습 금지, 획일화된 평가방식 개선, 교육내용 축소 등이 필수적이다. 이러한 환경을 최적으로 추구하는 미래 교육은 개별화(Individualized) 교육, 유비쿼터스(Ubiquitous) 교육, 흥미기반(Interest-based) 교육, 자기조절(Self-regulated) 교육의 4가지 방향으로 진화될 것으로 예측된다. 학습자 스스로 선택하고 결정할 수 있는 자기조절자로 발달하기 위해 언제 어디에서나 흥미를 유발할 수 있는 학습자 개인 맞춤형 교육으로 진화될 것이다.

이 모든 교육의 중심에는 학습자가 있지만 그들과 직접적으로 상호작용하는 존재는 교사이다. 교사가 행복하고 창의적이지 않으면 그들을 보고 배우는 학생들도 마찬가지일 수밖에 없다. 안타깝게도 예비교사가 학생들과 상호작용하기 전에 반드시 배우고 준비하여야 할 필수적인 내

용들이 교사양성 교육과정에 빠져 있다. 창의적 인재양성을 위한 행복교육을 실현하고자 한다면, 예비교사들이 행복, 창의성, 재미, 칭찬과 처벌, 교우관계, 피드백, 자기조절, 습관, 모델링 등에 대해 충분히 숙지하고 훈련할 수 있는 기회를 제공하여야 할 것이다. 교사양성 시스템에 전폭적인 개혁이 필요한 시기이다.

창의적 인재양성을 위한 행복교육의 지원체제

박세훈*

우리나라는 경제규모에 비해 국민 생활의 질과 관련된 자살률, 주관적 만족도, 학업흥미도, 관심과 자신감 등은 세계 최하위 수준임. 미래사회에 요구되는 타인에 대한 배려나 협동능력, 신뢰, 정직, 배려, 봉사, 소통능력 등은 부족한 실정임. 창의적 인재는 학력으로 대변되는 인지적 능력 뿐만 아니라 정의적 능력, 사회적 능력 등의 핵심역량을 고루 갖춘 인재라고 할 수 있음. 최근 긍정심리학이 각광을 받으면서 행복, 웰빙, 정신적 풍요 등 삶의 질을 강조하는 추세임. 박근혜 정부는 ‘창의교육과 문화가 있는 삶’의 목표를 달성하기 위한 전략으로 ‘꿈과 끼를 키우는 행복교육’을 국정과제로 삼고 추진하고 있음. 이는 입시위주가 아닌 교육본질에 충실한 교육과정 운영과 인성교육 중심의 수업과 개인맞춤형 진로교육 실시함으로써 학생의 전인적 성장을 돕는 것이라고 사료됨. 차제에 창의인재와 행복교육에 대하여 살펴보고, 행복교육의 장애가 되고 있는 한국교육의 문제를 진단하고 행복교육을 위한 국가와 시·도교육청의 정책은 무엇인지 개관하고, 행복교육을 위한 지원체제를 탐색하고자 한다.

창의적 인재는 독창성, 호기심, 융통성 등의 창의성을 발휘하여 새로운 지식과 정보를 창출하고 기존의 방식에서 벗어나 참신한 아이디어를 통하여 문제를 해결할 수 있는 능력을 지닌 사람이라 할 수 있음. 행복교육은 학생들이 스스로 행복해지도록 행복에 대해 학습하고 가치관이 나 태도를 형성하도록 지원하고 여건을 조성하는 것이라고 정의할 수 있음.

행복교육의 목표는 학생들의 행복에 있지만, 이것이 가능하기 위해서는 학교나 가정에서의 지원활동이 필수적으로 요구됨. 행복교육은 행복을 교육하고, 행복한 교육이어야 하며, 행복한 생활을 통해 가능함을 의미함. ‘행복을 교육’하는 것은 학생들이 행복감을 느끼도록 교육과정 안에 행복과 관련된 내용이나 활동이 포함되어야 함을 의미함. ‘행복한 교육’은 학생들이 몰입하고 즐겁게 참여할 수 있는 수업이나 경험이 있을 때 교사와 학생이 행복감을 증진할 수 있음을 의미함.

창의성과 행복은 밀접한 관계가 있음(윤정일, 2006; Dyer, 2006). 창의적 인재는 행복교육을 통해 육성될 가능성이 높음. 창의적 인재는 핵심역량을 갖춘 인재임. 선진국에서 강조하고 있는 핵심역량의 내용은 성공적 삶을 위한 핵심요소로 구성됨. 핵심역량의 주 내용은 지적인 능력뿐

* 전북대학교 교육학과 교수

만 아니라 인성적 특징과 사회적 특징을 포함하고 있음. 인성적 특징과 사회적 특징은 교과 수업보다는 행복교육을 통해 육성된다고 볼 수 있음.

국제비교를 통한 한국 학생의 행복수준(박종일, 2010)을 살펴보면, 물질적 행복수준은 OECD 25개 국가중 하위 4위, 보건과 안전은 상위 5위, 성적은 최상위권, 가족과 친구관계는 종합지수 중하위권, 건강관련 행위는 하위 5위, 주관적 행복은 최하위 수준임. 어린이 행복지수는 최하위권(연세대 사회발전연구소, 2013)이며, 중학생의 전반적인 학교생활 만족도(송경오, 2011)는 행복요인 중 가장 낮은 2.57점임.

교사들의 근무환경도 매우 열악한 수준임. 그 중에서 직무만족도와 효능감이 가장 낮음(김갑성, 김이경, 박상완, 2011). 교사들은 업무과중, 학생 생활지도의 어려움, 교사의 권위하락과 사기저하, 학교폭력 저하, 행정업무 증가, 교권침해 비율 증가의 어려움 때문에 고통을 받고 있음. 이런 와중에 학교생활에 적응하지 못하고 중도 탈락하는 학생 수는 늘고 있으며, 증가된 조기유학자도 줄지 않고 있는 형편임. IMD가 발표한 한국 교육경쟁력 순위는 13년 25위로 국가경쟁력 순위(22위)에 미치지 못하고 있으며, 특히 강점분야인 25~34세 고등교육 이수율, 중등학교 취학률, 및 학업성취도에 비하여, 교사 1인당 학생 수와 영어 숙달도는 약점 분야로 지적되고 있음. 이러한 점에 비추어 한국의 교사, 학생, 학부모의 행복 수준은 선진국에 비하여 매우 낮은 수준이라고 할 수 있음.

우리나라에서 행복교육의 장애요인으로 지적할 수 있는 것은 우선 교육의 방향의 관점에서, 행복교육을 조장하는 환경부재, 교육활동이 상급학교 진학을 위한 준비교육으로 일관함, 교과 의 세분화 및 분과주의 강조로 학습부담 증가, IT 기술은 발달되어 있으나 교육에서 활용도는 낮은 편임, 교육이념의 부재로 교육의 방향이 자주 변동됨 등을 지적할 수 있음. 교육의 자원의 관점에서는 교사의 행복도가 낮고 권위적임, 교육비 부담과 불안의식으로 학부모의 행복도가 낮음, 행복교육을 위한 환경적 지원이 약함, 행복교육을 지원할 교육청이나 학교의 정책이나 노력 부재, 불안하고 쾌적하지 못한 학교환경, 경쟁적인 교우관계, 교육공동체 의식의 결여 등을 지적할 수 있음. 교육의 과정의 관점에서는 교과위주의 수업으로 교육과정이 구성되어 있음, 행복 교육과정의 부재, 즐겁지 않은 수업, 성적 위주의 학교풍토, 입시준비의 교육과정 운영으로 진도 나가기 위주의 바쁜 학사일정, 행복교육의 평가체제 미흡 등을 지적할 수 있음.

교육부의 행복교육 정책은 자유학기제 확산 기반 구축, 문·이과 통합형 교육과정 개발, 꿈끼 교육강화, 인성교육 강화, 스마트 교육, 폭력없는 안전한 학교 만들기, 교원의 교육활동 전념 여건 조성, 학부모 교육 활성화 등을 통하여 추진되고 있음을 알 수 있음. 각 시도교육청도 국가의 행복교육 정책에 따라 지역의 실정에 맞는 정책을 수립하여 시행하고 있지만, 큰 틀에서 유사한 사업을 통하여 행복교육을 추진하고 있음을 알 수 있음.

행복교육을 위한 추진하기 위해서는 다양한 지원체제를 마련해야 하는 바, 중요한 몇가지를 제안하면 다음과 같음.

1. 교육과정의 재구성

☐ 행복한 학습경험 제공

- 학생의 흥미와 참여를 고려한 수업
- 즐거운 수업과 탐구수업
- 소질과 적성 위주의 교육
- 실생활교육
- 창의인성교육
- 진로체험 확대
- 교육내용의 난이도 조정
- 학습시간의 축소: 주당 학습시간이 OECD 평균보다 15.51시간이 많음(통계청, 2010)

☐ 교육과정의 재편

- 필수 교과목의 축소
- 선택과목의 확대
- 융복합 교육과정 운영
- 미래 핵심역량 중심의 교육과정
- 시험 부담 없는 수업
- 행복 교육과정 편성: 목적, 내용, 방법, 평가체제
- 꿈끼 교육 강화

2. 교사의 행복 증진

☐ 교사의 교육전념 여건 조성

- 업무 경감: 피부로 느낄 수 있는 수준으로
- 교사 지원 인력의 보강: 전문상담교사와 사서교사 등

☐ 교사의 권위 강화

- 교사를 전문가로 인정
- 교사에 대한 정서적 지지
- 교육활동에 대한 자율성 확대
- 교권보호 및 사기진작

☐ 교사의 행복교육 역량강화

- 행복교육 내용 및 방법에 대한 연수 강화

- 협력적 교사 문화 조성
- 동료장학의 확대
- 교사의 자율성 보장

3. 대입제도 간소화

☐ 대입제도 간소화

- 학교교육 정상화의 필수요건
- 학생들이 꿈과 끼를 키울 수 있도록 간소화

4. 교육환경 개선

☐ 학급당 학생 수 감축: OECD 평균 이하로

☐ 학교폭력 및 학생 위험 제로 환경 조성

- 안전하고 쾌적한 환경 조성

☐ 심리적 정서적 환경 조성

- 교우관계
- 교사와 학생의 관계
- 학생인권과 교권의 조화

5. 단위학교의 지원체제

☐ 교육공동체 확립

- 행복교육을 조장하는 교실 문화 조성
- 행복교육 실현을 위한 학습환경 조성

☐ 학부모 교육 확대

- 학부모 교육 활성화
- 학부모의 교육 참여
- 자녀교육비 지원

☐ 스마트 교육 대비

- 온라인 교육 등 다양한 교육과정 이수 기회 확대
- 학교간 공동 교육과정 운영
- 첨단 ICT 활용교육 확대

6. 지원체제 확립

□ 행복교육을 위한 교육부와 시도 교육청의 협업체제 확립

- 국가 차원의 행복교육을 위한 교육정책 수립
- 지역의 특성에 맞는 행복교육 실천전략 수립
- 행복교육 정책과제별로 교육부, 교육청, 단위학교의 책무성 강화 노력
- 시도별 재정여건의 차이로 학생의 행복수준이 달라지지 않도록 지원
- 재정자립 지자체의 아이들이 더 행복함(서울대 사회복지연구소, 2014)

□ 행복교육을 위한 지역 네트워크 구축

- 행복교육은 가정, 학교, 사회의 공동노력에 의해 달성됨
- 학교교육을 통해서 행복교육을 추진하는 것은 한계가 있음
- 다양한 기관의 협력적 네트워크를 구축하여 학생들에게 체험의 기회 제공
- ‘한 아이를 키우기 위해서는 온 마을이 필요하다’(It takes a whole village to raise a child.)’ 나이지리아 속담
- 한 아이의 행복은 공동체의 행복에 달려 있음

□ 행재정적 지원 및 사회 풍토개선

- 행복교육이 가능하도록 교육여건 개선
- 장기적인 관점에서 교육의 본질을 추구
- 고부담 시험제도의 개선
- 학벌이나 학력보다는 능력 중심 사회 구현

기관발표 I

한국교육개발원(KEDI)

사회 : 박영숙(KEDI)

학교 외 학습경험 인정을 통한 교육소외계층
중등학력취득 지원 방안

발표자 : 손찬희·강성국(KEDI)

방송통신중학교의 행복교육 실현 방안

발표자 : 금지현·강성국(KEDI)

학교컨설팅을 위한 조직진단시스템의 개발과
정책적 활용방안

발표자 : 박승재·구자역(KEDI)

학교폭력예방프로그램 적용효과 및 운영방안

발표자 : 박효정·이희현(KEDI)

학교 외 학습경험 인정을 통한 교육소외계층 중등학력취득 지원 방안

손찬희·강성국*

I. 서 론

교육과학기술부(2011)는 「초·중등교육법 시행령」 제98조4의 신설을 통해서 고등학교에서 ‘학교 외 학습경험(이하 ‘학습경험’)'의 인정 결과에 따라 학년을 정하여 입학할 수 있는 근거를 마련하였다. 중등교육 수준에서의 학습경험 인정은 방송통신고등학교(이하 ‘방송고’)에 ‘시수단위 이수제’라는 명칭으로 도입·적용되고 있는 학습경험 인정체계에서 보다 구체적인 형태로 나타나고 있다. 방송고는 저학력 성인, 학업중단청소년 등 교육소외계층에게 고등학교 학력취득의 기회를 제공하기 위해 1974년부터 공립 고등학교에서 부설 형태로 설치 및 운영 중인 정규 고등학교의 한 유형으로, 2014년 현재 전국에 42개교가 운영 중에 있다. 방송고에서의 학습경험 인정은 방송고 설치 및 운영의 구체적인 근거가 되는 「방송통신중학교 및 방송통신고등학교 설치기준령」에 근거하고 있으며, 일반 고등학교에서 ‘학년결정 입학’에만 적용되던 것을 ‘조기졸업’까지 확대 적용된 점을 들 수 있다.

II. 방송중·고 학교 외 학습경험 인정 도입 배경

방송중·고에서의 학습경험 인정 도입 필요성 및 방안에 관해 다양한 관점에서 수행된 연구를 찾아볼 수 있는데(김국현 외, 2009; 이해영 외, 2009; 염철현, 2009; 전인식, 2009), 보다 직접적인 도입의 배경은 양희인 외(2011)가 수행한 연구에서 찾을 수 있다. 양희인 외(2011)는 방송고 학생 1,477명을 대상으로 학습경험 인정 도입에 대한 인식, 잠재적 학습경험 인정 대상인 평생학습계좌제 등록, 자격증 취득, 직업교육 등 각종 프로그램 수강에 대한 의사를 조사한 결과, 학습경험 인정 도입에 대해서 약 73.7%가 긍정적으로 인식하고 있었으며, 잠재적 인정 대상 학습경험인 평생학습계좌제 등록에 대해서 약 60.9%, 자격증 취득에 대해서 약 63.4%, 직업교육 등 프로그램 수강에 대해서 약 63.0%가 긍정적으로 응답했다.

* 한국교육개발원 연구위원

Ⅲ. 방송중·고 학교 외 학습경험 인정

1. 학교 외 학습경험 인정의 개념 및 목적

방송중·고에서 학습경험 인정은 중학교 및 고등학교에서 시수 및 단위를 기본으로 하면서 학교 밖 학습경험의 내용에 상응하는 과목의 시수 및 단위를 이수한 것으로 인정한다는 점에서 ‘시수단위이수제’로 명명되었다. 이는 고등교육에서 ‘학점’을 기준으로 선행학습경험을 통해 학점 취득을 인정하는 학점은행제와 동일한 접근으로 이해할 수 있다(양희인 외, 2011). 개념적으로 학습경험 인정은 학생들이 학교 밖에서 학습한 경험을 심의하여 그에 해당하는 중학교 또는 고등학교 교육과정의 교과목을 이수한 것으로 인정하는 제도라고 정의할 수 있다(양희인 외, 2011; 한국교육개발원, 2014a). 학습경험 인정의 목적은 방송중·고 학생의 특성을 고려하여 교육과정 운영에 유연성을 부여하고 저학력 성인, 학업중단청소년 등 다양한 교육소외계층에게 중등학력취득의 교육수혜를 확대하고자 하는 것이다.

2. 학교 외 학습경험 인정의 근거 및 인정 대상

방송중·고에서 학습경험 인정의 근거는 「설치기준령」 제3조의2(학교 외 학습경험의 인정 등)에서 찾아볼 수 있다. 방송중 및 방송고 학교장은 「설치기준령」에 명시된 학습경험이 있는 학생이 신청하는 경우 그에 상응하는 방송중 또는 방송고의 과목 이수를 인정할 수 있으며, 해당 과목 이수를 인정할 때에는 「조기진급 등에 관한 규정」 제5조제1항에 따른 조기진급·졸업·진학 평가위원회의 평가를 거쳐야 한다. 과목 이수 인정 결과에 따라서 학교의 장은 해당 학생의 학년결정 입학 또는 조기진급 및 조기졸업을 결정할 수 있다.

방송중·고에서 인정받을 수 있는 학습경험은 「설치기준령」 제3조의2에 명시되어 있으며, 평생학습계좌제 등록 학습과정, 대안교육 특성화학교에서의 이수 과목, 고입 및 고졸 검정고시 합격 과목, 국가기술자격법에 의한 국가기술자격과 개별법에 의한 국가자격, 민가자격 중에서 공인민간자격, 공공직업훈련시설 교육과정, 고등공민학교, 고등기술학교, 전수학교, 실업학교를 포함한 각종학교에서의 학습경험을 포함한다.

3. 학교 외 학습경험 인정 적용의 범위

방송중·고에서 학습경험을 통해 상응하는 과목 이수로 인정 받을 수 있는 시수 및 단위는 최대 1년에 상응하는 범위로 한정된다. 즉 방송중·고 입학 시 학습경험을 통해 1년 교육과정에 상응하는 시수 및 단위를 인정받게 되면 학년결정 입학 또는 조기졸업이 가능한데, 학년결정 입학의 경우에는 신입생이 1학년 과정의 이수를 인정 받아 2학년으로 학년이 결정될 수 있으며, 조기졸업의 경우에는 방송중·고에서 1~2학년 과정을 이수하면 3학년 과정 없이 바로 졸업이 가능하다. 「설치기준령」 상에는 학습경험 인정을 통해 1학년이 2학년 과정 없이 3학년으로

바로 조기진급하는 것도 가능하도록 하고 있으나, 학교 현장에서 발생할 수 있는 학사운영의 혼선을 방지하기 위해 조기진급보다는 조기졸업을 적용하고 있다. 단 학습경험을 통해 그에 상응하는 과목 이수를 인정받을 경우에는 해당 과목의 이수를 인정하되, 별도의 평가의 과정이 없으므로 내신 성적 산출에서 제외된다.

4. 학교 외 학습경험 이수인정평가 체제 및 절차

방송중·고에서 학습경험 인정은 「조기진급 등에 관한 규정」 제5조제1항에 따라 각 학교 단에서 구성 및 운영하게 되어있는 ‘조기진급·졸업·진학 평가위원회’의 평가를 거치도록 하고 있으므로, 기본적으로 각 학교가 학습경험 이수인정평가의 주체라고 할 수 있다. 그런데 방송중·고의 학교 장은 필요한 경우 「설치기준령」 제10조에 따라 방송·정보통신을 통한 수업뿐만 아니라 학습경험의 심의 및 이수인정평가를 교육연구기관에 위탁할 수 있도록 하고 있다. 이에 따라 전국 42개 방송고와 6개 방송중은 한국교육개발원에 이수인정평가를 위탁하고 있다.

방송중·고에서 학습경험 인정 절차는 기본적으로 학생의 신청, 학교의 신청 접수 및 자체심의, 한국교육개발원의 위탁심의의 단계로 진행된다(한국교육개발원, 2014a).

5. 학교 외 학습경험 인정기준

방송중·고에서의 학습경험 인정기준은 학생들의 학습경험을 심의하여 그에 해당하는 교육과정의 교과목을 이수한 것으로 인정하기 위한 구체적인 기준을 의미한다. 학습경험 인정기준은 「설치기준령」 제10조에 따라 방송중·고 학교의 장으로부터 한국교육개발원이 위탁받은 학습경험의 심의 및 이수인정평가를 위해 구성된 이수인정평가심의위원회에 의해 제·개정된다(한국교육개발원, 2014b).

IV. 방송중·고 학교 외 학습경험 인정의 성과와 과제

방송중·고에서의 학습경험 인정 도입 및 운영은 아직 초기 단계로, 명확한 성과를 논하기에는 아직 시기상조로 볼 수 있으나, 제도 자체의 도입이 주는 상징적인 성과 및 기대효과는 크다고 할 것이다. 또한 이러한 성과는 방송중·고는 물론 일반 중·고등학교에도 적용될 수 있다.

방송중·고의 관점에서 학습경험 인정 도입 및 운영의 성과는 우선 저학력 성인, 학업중단청소년 등 교육소외계층이 학업 공백기 동안 다양한 경로를 통해 경험한 학습활동의 가치를 인정함으로써 중등학력취득의 제도적 문턱을 낮추었다는 점이다. 둘째, 법령에 근거한 구체적인 인정 대상 학습경험을 제시하고 이에 대한 이수인정평가 및 심의체계를 구축했다는 점이다. 셋째, 학습경험 인정을 통해 방송중·고의 10대 학생들에게 직업능력개발훈련시설 및 평생직업교육학

원 등 전문적인 직업교육기관·시설과 연계한 체계적인 진로탐색 및 직업교육의 기회를 제공하고 수업연한을 단축할 수 있는 토대를 마련했다고 할 수 있다.

방송중·고에서 학습경험 인정은 제도의 도입 및 운영이 주는 성과와 더불어, 향후 제도의 성과 극대화와 학습경험 인정 내실화 및 활성화를 위한 과제도 던져주고 있다. 학습경험 인정 내실화 및 활성화를 위한 과제를 제시하면 다음과 같다.

우선 학교 현장의 인식 및 운영 여건을 개선할 필요가 있다. 둘째, 방송중·고 학생의 배경적 특성을 고려하여 학습경험 인정 대상의 지속적인 발굴 및 확대가 필요하다. 셋째, 학습경험 인정을 통한 수업연한 단축의 확대와 이를 위한 방송중·고 운영체제 다양화를 고려할 필요가 있다.

V. 결 론

방송중·고에서의 학습경험 인정은 저학력 성인, 학업중단청소년 등 교육소외계층이 학업 지속의 동기를 제고하여 중등학력취득 기회를 확대하는 방안으로써 교육복지를 통한 행복교육의 실현의 구체적인 추진 전략으로써 의미를 둘 수 있다. 이는 방송중·고라는 제한적인 울타리 안에서만 머무는 것이 아니라, 향후 전체 중등교육 차원에서 학습경험 인정이 활성화될 수 있는 토대가 될 수도 있을 것이다. 이를 위해서는 우선 방송중·고에서 제도가 안착하고 활성화되는 가시적인 성과를 제시할 수 있어야 하며, 가시적인 성과는 현재까지 운영 결과를 통해 도출된 문제점을 직시하고 이에 대한 구체적인 개선 방안을 도출하여 보완하려는 노력이 전제될 때 나타날 수 있을 것이다. 무엇보다 교육소외계층이 가지는 다양한 배경과 교육적 상황에 대한 이해를 바탕으로 이들을 대상으로 제도를 통한 수혜를 극대화하기 위한 ‘수혜자 중심’ 또는 ‘학습자 중심’의 제도 운영이 필요하다고 하겠다.

방송통신중학교의 행복교육 실현 방안

금지현*, 강성국**

I. 서 론

□ 소외계층의 행복교육

- 새 정부의 교육 패러다임은 ‘행복교육’
- 중학교 학력을 취득하지 못한 고령의 성인, 학업부적응학생 및 학교 밖 청소년, 장애인, 다문화가정자녀, 결혼이민자의 행복교육 → 중학교 학력 취득 및 상위 학력 취득 기회 확대
- 방송통신중학교 재학생의 행복교육 → 학습자 맞춤형 교육, 중도탈락률 감소, 교육만족도 증가

□ 방송통신중학교 첫 설치와 확대

- 2010년 기준 만 15세 이상 중학교 학력 미취득자 385만 여명(전체 인구의 9.6%; 통계청, 2010), 2014년 기준 중학교 학업중단자 16,426명(전체 중학생의 0.9%; 한국교육개발원, 2013)
- 방송통신중학교는 중학교 학력을 취득하지 못한 교육소외계층을 대상으로 온라인 수업(방송·정보통신을 통한 수업)과 연간 20일 이상의 출석수업을 통하여 중학교 학력을 취득할 수 있는 정규학교임
- 2013년 첫 설치 후 2014년 6개교 운영 중, 2015년 5개교 설치 확정(2014년 5월 기준)

□ 정부의 방송통신중학교 추진 정책

- 2011년 방송통신중학교 설치를 위한 근거 및 기반 구축 예산 지원을 포함한 계획 수립, 2012년 방송통신중학교 운영 모델과 지원 계획을 제안한 방안 발표.
- 2012년 학교부적응 학생을 위한 방송통신수업학교 방안 발표, 2013년 학교 밖 청소년 지원방안 중 하나로 방송통신중학교 활성화 제안

* 한국교육개발원 방송통신중·고등학교운영센터 중학교운영팀장

** 한국교육개발원 방송통신중·고등학교운영센터 소장

- 방송통신중학교의 설치 확대와 현재 중앙정부 차원의 방송통신중학교 발전 방안 검토 중

□ 방송통신중학교의 문제점 및 개선 요구

- 성인학습자의 매우 낮은 학습준비도, 10대 학업부적응학생 입학에 대한 현장의 우려
- 소외계층에 따른 다양한 운영 방안 요구에 따른 행복교육 실현 방안 모색 필요

II. 방송통신중학교 운영 현황

□ 방송통신중학교의 재학생 현황

- 2014년 1월 기준, 6개교 826명 재학 중, 여성(76.3%) > 남성(23.7%), 50대(49.3) > 60대(34.9%), 주부(41.5%) > 자영업(13.1%) > 기술기능직(11.0%) > 서비스직(8.7%),
- 성인학습자의 입학 동기는 가정형편(45.3%), 10대 학생의 입학 동기는 학교폭력 또는 학업부적응임
- 2013년 중도탈락 비율은 17.3%로 질병이 가장 큰 원인임

□ 방송통신중학교의 교직원 현황

- 대부분 방송통신중학교는 본교 교직원이 겸직하여 운영하며, 대구고등학교 부설 방송통신중학교만 교감(분교장)을 포함한 전임교원 14명과 행정직원 4명이 배치됨
- 방송통신중학교 업무를 지원하기 위하여 1개교를 제외하고 전임행정실무사가 배치되어 있으며 4개교는 무기계약직임
- 방송통신중학교 설치 본교에 1명의 교사 추가 배치(3개교), 보직교사 정원은 교당 1~2명 추가 배정, 협력학교의 출석수업 지원(2개교), 겸직교원 전보순위가산점 부여(2개교)

□ 방송통신중학교 청소년반 운영 사례

- 2013년 방송통신중학교 청소년반 운영 전, 전임 교직원을 배치하여 위탁형 대안교육 프로그램인 ‘마음이 자라는 학교’ 운영으로 요리, 도시농업, 목공, 여행, 인턴쉽 등의 출석수업 프로그램 개발
- 폐교된 중학교를 리모델링하여 사용, 청소년반은 주 2일 출석하고, 고에너지그룹(학교폭력 가해자 포함)과 저에너지그룹(학교폭력 피해자 포함)으로 구분해 출석일자가 다르며, 실제 수업은 무학년제로 운영됨.
- 농촌진흥청, 전문대, 교육대학, 대안학교, Wee스쿨, 청소년직업체험센터 등과 시설, 인력, 프로그램을 협력하여 운영

Ⅲ. 방송통신중학교의 문제점 및 요구

□ 방송통신중학교 교직원, 교육청 관계자가 인식한 방송통신중학교의 문제점

- 교육과정: 창의적 체험활동 콘텐츠 부재, 성인의 수준에 부적합한 교육과정(온라인 수업)
- 입학/전학: 10대 학업부적응 학생 모집
- 학습자: 기초학력 부족, 컴퓨터 소양 부족
- 교직원: 교직원의 일요일 출석수업에 대한 부담

□ 방송통신중학교 교직원, 교육청 관계자의 방송통신중학교 개선 요구

- 교육과정: 자유학기제 도입 필요, 학교 밖 학습경험의 폭넓은 인정, 10대 학업부적응 학생 대상 프로그램 개발 및 운영, 수업연한 단축
- 입학/전학: 일반 중학교 학업 부적응 학생의 전학 허용, 보다 적극적인 홍보
- 학습자: 일반중학교 재학생에 준하거나 더 많은 예산 지원(무상급식, 체험활동 등)
- 교직원: 행정실무사 배치, 협력학교 및 협력기관 운영 지원, 전임 교직원 추가 배치
- 인센티브: 승진 가산점, 장관 표창, 학교시설 개선, 연구학교 지정

Ⅳ. 방송통신중학교의 행복교육 실현 방안

□ 방송통신중학교 설치 확대 및 홍보 강화

- 소외계층의 행복교육 실현은 학력 취득 기회 제공이 가장 우선이며, 수요가 가장 많은 60대에게 학습 기회를 제공하기 위하여 전국 단위 설치 확대
- 지역별 홍보 활동에 따라 통계적 수요와 실제 입학자 수의 차이 발생, 385만 여명의 중학교 학력 미취득자가 방송통신중학교를 인지하고 입학할 수 있도록 적극적 홍보 활동
- 방송통신중학교의 인지도를 높이고 의견을 수렴하는 공론의 장으로 설명회와 세미나 개최
- 소외계층의 학력 취득과 맞춤형 교육 프로그램 안내를 위한 입학 상담 및 컨설팅

□ 10대 학업부적응청소년을 위한 교육환경 구축

- 의무교육대상자의 방송통신중학교 입학 전형과 전학 기준, 교육 프로그램 등의 협의를 위한 방송통신중학교 청소년 교육협의체 구성
- 법령에 근거한 평생교육기관, 청소년상담복지센터, 상담전문기관, 다문화가족지원센터, 그 외 교육감이 인정하는 기관과 협력기관 운영 활성화, 협력기관 운영 프로그램에 대한 폭넓은 학교 밖 학습경험 인정

- 의무교육대상자 선발에 따라 지방교육재정교부금 배부 기준과 교원 정원 배정 기준에 방송통신중학교 학생 수 반영

□ 교육과정의 탄력적 운영

- 고령의 성인학습자에게 적합한 교육과정과 10대 학생을 위한 일반중학교 교육과정의 학생 맞춤형(Two-Track) 교육과정 운영
- 성인학습자의 사회 경력을 학습으로 인정하여 조기졸업을 가능케 하는 탄력적인 학사 운영, 소외계층의 꿈과 끼를 함양을 위한 자유학기제 도입
- 창의적 체험활동 온라인 콘텐츠 개발 및 타기관에서 개발한 진로직업 콘텐츠 공유

□ 학습지원 시스템 구축

- 입학 전 기초학력 향상 프로그램, 주중 영어, 컴퓨터 등의 방과후학교 프로그램 운영 등의 기초학력향상 프로그램 운영
- 방송통신중학교 LMS 시스템, NEIS와 연동된 튜터링 시스템 개발 및 전교과목 온라인 튜터링 제공, 성인학습자-10대 학습자/대학생-방송통신중학교 재학생 등의 멘토링 활성화, 재학생의 소속감 제고를 위한 합창반 등의 동아리활동 활성화

<표 1> 방송통신중학교의 행복교육 실현 방안

기본 방향	세부 과제
1. 방송통신중학교 설치 확대 및 홍보 강화	1-1. 방송통신중학교의 전국 설치 확대 1-2. 적극적 방송통신중학교 홍보 활동 1-3. 방송통신중학교 설명회 및 세미나 개최 1-4. 소외계층 입학 상담 및 컨설팅
2. 10대 학업부적응청소년을 위한 교육환경 구축	2-1. 방송통신중학교 청소년 교육협의체 구성 2-2. 협력기관 활성화 2-3. 의무교육대상자 선발에 따른 정책적 지원
3. 교육과정의 탄력적 운영	3-1. 학생 맞춤형(Two-Track) 교육과정 운영 3-2. 탄력적인 학사 운영(학년결정 입학 등) 3-3. 창의적 체험활동 콘텐츠 개발 및 유관 기관 연계
4. 학습지원 시스템 구축	4-1. 기초학력향상 프로그램 운영 4-2. 튜터링 및 멘토링 활성화

참 고 문 헌

통계청 (2010). 인구주택총조사. Retrieved June 7, 2014, <http://kosis.kr>

한국교육개발원 (2013). 교육통계연보. Retrieved June 7, 2014, <http://kess.kedi.re.kr>

학교컨설팅을 위한 조직진단시스템의 개발과 정책적 활용방안

박승재*, 구자억**

I. 서론

학교컨설팅이 효과적으로 이루어지기 위해서는 학교의 현재 상황을 체계적으로 파악할 수 있는 조직진단이 우선적으로 이루어져야 한다. 아울러 컨설팅을 학교 사회의 저변으로 활성화시키기 위해서는 학교조직을 체계적으로 진단할 수 있는 진단시스템을 구축하여 활용하는 것이 필요하다. 학교를 컨설팅 한다는 것은 학교조직 및 학교조직 구성원 간에 이루어지는 교육활동을 종합적으로 진단, 분석하고 개선방안을 도출하는 일련의 과정을 의미하기 때문이다. 그러나 아직까지 학교조직 진단 도구가 제대로 개발되어 있지 않아 조직학 분야에서 개발된 진단 도구들을 차용하고 있는 상황이다(진동섭 외, 2008).

이런 측면에서 홍창남 외(2012)의 「학교조직 진단 도구 개발 및 타당화」 연구와 윤종건(1989)의 「학교조직건강진단 검사의 표준화 연구」는 그 동안의 선행연구에 비해 진일보한 측면이 있다. 그럼에도 불구하고, 제한된 대상자를 토대로 한 설문조사에 의존하고 있어 방대한 교육통계 자료들을 제대로 활용하지 못한 아쉬움이 있다. 또한 이들 연구들은 연구의 목적이 ‘도구 개발’에 한정되어 있어 학교컨설팅을 위한 ‘학교조직 진단시스템의 개발’으로까지 이르지 못하는 못하였다. 따라서 학교의 현재 상황을 체계적으로 진단하고 학교 개선을 지원하는 학교컨설팅을 위해서는 사실자료와 학교구성원의 인식자료를 모두 포괄하는 학교조직 진단도구를 개발하고, 이를 시스템으로 구축·활용하는 정책방안들이 필요하다.

II. 학교컨설팅과 학교조직진단

조직의 변화와 발전을 추구하기 위해서는 몇 가지 단계로 이루어진 조사과정이 필요하다. 그

* 한국교육개발원 연구위원(sjpark@kedi.re.kr)

** 한국교육개발원 선임연구위원(jogu@kedi.re.kr)

중 가장 중요한 단계가 조직진단이다(김상묵·강정석, 2005: 21). 학교컨설팅이 학교조직의 자발적·능동적인 변화와 발전을 목적으로 한다는 점을 감안하면, 학교컨설팅 수행 과정에서 학교조직 진단이 가지는 의미는 매우 중요하다. 학교컨설팅은 근본적으로 학교와 교원의 역량에 대한 신뢰에 근거하고 있으며, 그러한 전제에 비추어 학교조직 진단만 제대로 이루어지면 학교컨설팅의 목적은 달성된 것이나 마찬가지라고 해도 과언이 아닐 것이다.

학교컨설팅의 절차는 흔히 준비, 진단, 해결 방안 구안 및 선택, 실행, 종료의 다섯 단계로 제시되며(진동섭·홍창남·김도기, 2008: 62; 구자익·박승재, 2012: 38), Kolb와 Frohman(1970)에 따르면 진단 단계는 적절한 해결 대안을 선정, 추진하는 데 매우 중요하다(김효정, 2011: 39-64에서 재인용). 진단 단계에서 조직에 영향을 미치는 환경 요인이 잘못 분석되거나 조직이 당면한 문제의 원인이 잘못 도출될 경우 해결 방안 및 전략이 오도될 가능성이 높다는 점을 고려하면 진단의 중요성은 분명해진다.

학교컨설팅은 개인, 집단, 단위학교 수준 등 다양한 수준에서 이루어질 수 있다. 수업컨설팅의 경우 개인 수준에서 많이 이루어지며, 학교경영컨설팅은 주로 단위학교 수준에서 이루어진다. 개인 수준 학교컨설팅의 경우에도 학교조직 전반에 대한 이해는 필요하다. 조직 진단은 정도의 차이는 있지만 조직 수준에서의 기본적인 진단을 반드시 포함하게 될 것이다. 따라서 개인 수준 학교컨설팅에 개인의 직무수행에 대한 진단 외에 전체 학교조직 수준에서의 진단도 포함되어야 하며, 그런 점에서 학교조직 진단은 모든 수준에서의 학교컨설팅에서 필수적이다.

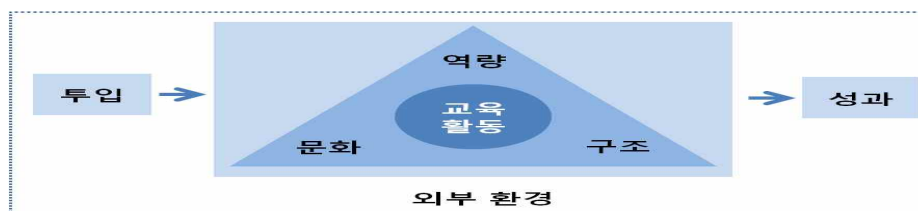
III. 학교컨설팅을 위한 학교조직 진단모형 및 진단도구

학교조직 진단 관련 각종 모형들을 분석 검토한 시사점을 토대로 도출된 학교컨설팅을 위한 학교조직 진단모형의 구성 원리를 요약하면 다음과 같다.

<표 1> 학교컨설팅을 위한 학교조직 진단모형의 구성원리

모형	환경	미션	구조	과정	인력	문화	성과
학교컨설팅을 위한 조직 진단모형	환경, 투입, 체제행태	목적	과업, 구조, 운영체제	조직의 과정	사람, 역량	문화, 분위기, 사회 요인	성과

학교조직을 진단하기 위해 고안된 개념들은 중복되는 요소들을 공유하고 있으며, 학교조직의 이해를 위해서는 개방체제 모형에 입각하여 그러한 요소들을 종합적으로 고려하는 것이 필요하다. 기존 연구결과들을 종합하여 본 연구에서의 학교조직 진단모형을 제시하면 다음과 같다.



[그림 1] 학교조직 진단모형

학교조직 진단모형에 따른 진단영역은 외부환경, 투입, 과정, 성과의 총 4개 영역이며, 진단항목은 총 16개 항목, 진단요소는 사실자료와 인식자료를 포함한 총 51개 항목으로 구성되어 있다.

IV. 학교조직 진단시스템의 개발

학교조직 진단시스템은 사실자료와 인식자료를 함께 고안한 진단도구를 토대로 개발되었기 때문에 설문시스템 구축 시 간결성과 편의성을 동시에 고려하였다(사실자료와 인식조사의 처리 결과의 구현 방식 등 시스템의 구성과 기능은 본문을 참조하기 바람).

V. 학교조직 진단시스템의 정책적 활용방안

학교조직 진단시스템에는 방대한 교육통계 자료들과 학교 구성원들의 교육에 대한 인식을 반영하였다. 이를 보다 효율적으로 활용하기 위한 정책적 방안들은 다음과 같다.

먼저, 학교조직 진단 도구는 컨설팅 장학을 위해 활용할 수 있다. 학교 내부자가 중심이 되는 구성주의적 컨설팅 모형을 적용하려고 한다면, 학교 내부자들의 자기 학교에 대한 경험과 인식을 객관화하는 것이 중요하다. 학교조직 진단도구는 교육관련 각종 통계자료와 학교 내부자들의 교육 활동 및 교육 환경 등에 대한 인식자료들을 체계적으로 조직하여, 학교조직의 특성, 건강, 효율성, 효과성 등을 객관적으로 진단할 수 있는 장치이다. 이러한 진단 도구를 통해 확인되는 정보는 컨설팅 장학을 성공적으로 학교사회에 정착시키는 데 중요한 기여를 할 것이다.

교육부나 교육청이 교육정책 사업대상 학교를 선정할 때에도, 단위학교 수준의 학교상황에 대한 정확한 진단을 하는데 필요할 것이다. 이는 막대한 재정 투입에 대한 산출효과를 최대한 살릴 수 있는 수단으로 활용할 수 있다는 의미이기도 하다. 아울러 정부가 학교정책을 입안하는 과정에서 학교현장의 상태를 급히 파악해야 할 필요가 있는 경우, 전산시스템으로 구축된 학교조직 진단시스템을 심분 활용할 수 있을 것이다. 시·도교육청도 학교정보공시자료나 소관과

로부터 수집되는 정보만으로는 개별 학교의 모습을 제대로 파악하기 어려운 경우가 있다. 이러한 경우 학교조직 진단시스템을 활용하여 관내 학교들이 처해있는 실상을 파악하고, 지역 교육 정책 수립의 우선순위를 정하거나 세부과제를 효과적으로 개발하는데 기여할 수 있을 것이다.

마지막으로 정량평가 위주의 학교평가 결과로는 학교가 실제 처해 있는 상황을 제대로 담아 내지 못하는 경우가 있다. 이 경우에도 학교조직 진단시스템을 통한 진단결과가 학교평가 결과와 연계하여 학교가 처해있는 상황을 제대로 진단하고, 학교교육의 수준을 파악하는데 유용하게 활용할 수 있을 것이다.

학교폭력예방프로그램 적용효과 및 운영방안

박효정*, 이희현**

I. 서론

1. 필요성 및 목적

학교폭력예방 프로그램인 어울림프로그램의 현장 적용성을 높이기 위해서는 개발된 어울림프로그램을 학교현장에 적용하여 학교폭력예방의 실질적인 효과를 분석할 필요가 있다. 이에 2013년 상반기에 개발하여 2013년 하반기(9월부터 12월)에 단위학교에 적용된 기본 어울림프로그램인 공감, 의사소통, 학교폭력인식 및 대처 모듈에 대한 효과 검증을 실시하고자 한다. 이를 통해 향후 어울림프로그램의 개정작업에 활용하는 것은 물론 어울림프로그램이 단위학교에서 효과적으로 운영될 수 있는 운영방안을 모색하고자 한다.

2. 분석대상 및 방법

2013년 어울림프로그램 운영학교로 지정된 300개(초등학교 49개교, 중학교 114개교, 고등학교 44개교) 학교 중 사전-사후검사 및 만족도 검사에 응답한 207개교, 19,213명의 학생을 대상으로 분석하였다. 어울림프로그램의 효과 검증을 위해, 학교특성별, 학생특성별, 적용방법별 프로그램 효과 및 만족도 분석을 실시하였다. 통계분석 방법은 빈도분석, 대응표본 t검증, 일원분산분석(F검증), 공변량분석을 사용하였다.

II. 어울림프로그램 효과 분석

1. 사전-사후검사 비교

학교특성별 사전-사후검사 비교결과는 첫째, 학교급별 사전-사후검사를 비교한 결과, 모든 학교급에서 학교폭력 도움행동과 공감능력이 향상된 것으로 나타났다. 둘째, 지역규모별 사전-사후검사를 비교한 결과 대도시, 중소도시, 읍면지역, 도서벽지 등 지역규모에 상관없이 학교폭

* 한국교육개발원 선임연구위원

** 한국교육개발원 부연구위원. 교신저자(hyun@kedi.re.kr)

력 도움행동과 공감능력이 향상된 것으로 나타났다. 셋째, 학교규모별 사전-사후검사를 비교한 결과, 학교규모와 상관없이 학교폭력 도움행동과 공감능력이 향상된 것으로 나타났다. 넷째, 남녀공학 유형별 사전-사후검사를 비교한 결과, 남녀공학과 남자학교에서 학교폭력 도움행동과 공감능력이 향상된 것으로 나타났다.

학생특성별 사전-사후검사 비교결과는 첫째, 남학생과 여학생 모두 학교폭력 도움행동과 공감능력이 향상된 것으로 나타났다. 또한 초등학교 남학생과 여학생의 경우, 의사소통능력도 향상된 것으로 나타났다. 둘째, 학교폭력 피해경험이 있는 중학생의 경우 공감능력이 향상되었으며, 학교폭력 피해경험이 없는 학생의 경우 학교폭력 도움행동과 공감능력이 향상된 것으로 나타났다. 셋째, 학교폭력 가해경험이 있는 학생은 학교폭력 허용도가 낮아졌으며, 공감능력이 향상되었고, 학교폭력 가해경험이 없는 학생은 학교폭력 도움행동과 공감능력이 향상된 것으로 나타났다. 넷째, 학교생활 만족도가 높은 학생은 학교폭력 허용도가 낮아졌으며, 학교폭력 도움행동과 공감능력이 향상되었다. 학교생활 만족도가 낮은 학생 또한 학교폭력 도움행동과 공감능력이 향상된 것으로 나타났다. 다섯째, 친구관계 만족도가 높은 학생은 학교폭력 도움행동과 공감능력이 향상된 반면에 친구관계 만족도가 낮은 학생은 의사소통능력이 향상된 것으로 나타났다.

프로그램 적용방법별 사전-사후검사 비교결과는 첫째, 어울림프로그램을 교과수업시간과 창의적 체험활동시간에 운영한 경우, 학교폭력 도움행동과 공감능력이 향상된 것으로 나타났다. 둘째, 어울림프로그램을 학기 초에 집중적으로 운영하는 방식과 학기 중에 정기적으로 운영하는 방식이 학교폭력 도움행동과 공감능력이 향상된 것으로 나타났다. 셋째, 어울림프로그램 운영자별 사전-사후검사를 비교한 결과, 담임교사가 직접 운영한 경우, 담임교사와 어울림카운슬러가 함께 운영한 경우, 학교폭력 도움행동과 공감능력, 의사소통능력이 향상된 것으로 나타났다.

2. 사후검사 비교

어울림프로그램 적용방법에 따라 적용효과에 차이가 있는지를 분석하기 위해, 사전검사 점수를 통제한 후, 공변량분석을 실시한 결과는 다음과 같다. 첫째, 운영시간별 사후검사 차이를 분석한 결과, 학교폭력 허용도와 도움행동, 공감, 의사소통능력 모두 운영시간별 차이가 있는 것으로 나타났다. 교과수업시간과 창의적 체험활동 시간을 활용하여 운영한 경우에 가장 효과가 컸으며, 방과후시간에 운영한 경우, 사후 평균이 가장 낮은 것으로 나타났다. 둘째, 운영방식별 학교폭력허용도, 도움행동, 공감, 의사소통의 적용효과에 차이가 있는지를 분석한 결과, 공감의 경우는 운영방식별 차이가 없는 것으로 나타났다. 반면, 학교폭력허용도와 도움행동, 의사소통은 학기 말에 집중적으로 운영하는 것 보다는 학기 초에 집중적으로 운영하는 것이 효과가 큰 것으로 나타났다. 셋째, 운영자에 따라 사후검사 결과를 분석한 결과, 학교폭력허용도, 도움행

동, 공감, 의사소통 모두 운영자에 따라 적용효과가 다른 것으로 나타났다. 학교폭력허용도와 도움행동, 공감, 의사소통 모두 담임교사가 직접 운영한 경우, 가장 효과가 큰 것으로 나타났다.

III. 결 론

어울림프로그램 효과분석을 바탕으로 향후 어울림프로그램 개정 및 운영 방안과 관련해 몇 가지 제언을 하고자 한다.

첫째, 적용효과 분석결과에 근거한 기본 어울림프로그램 개정이 필요하다. 학교폭력 도움행동과 공감능력은 모든 학교급에서 학교특성에 상관없이 효과가 나타났다. 그러나 학교폭력 허용도는 중학교에서, 의사소통은 초등학교에서만 효과가 나타났다. 따라서 초등학교와 고등학교 학생의 학교폭력 허용도, 중고등학교 학생의 의사소통 능력 향상에 효과를 가질 수 있도록 어울림프로그램을 개정할 필요가 있다.

둘째, 교과와 연계한 어울림프로그램 운영 및 개정이 필요하다. 어울림프로그램을 교과와 연계하여 운영할 수 있도록 각 어울림프로그램의 차시별로 연계가 가능한 교과를 명시하도록 개정작업이 이루어 질 필요가 있다(예. 초등학교 저학년 공감 3차시는 초등학교 3~4학년군 도덕교과 ○○단원과 연계 가능함).

셋째, 어울림프로그램 운영을 위한 교원 전문성 향상이 필요하다. 어울림프로그램을 운영하는 학교의 교원(담임교사, 생활지도부 교사, 상담교사 등)을 대상으로 어울림프로그램 운영 실제 등과 관련한 연수를 확대할 필요가 있으며 학교의 교원이 직접 운영하되, 지역별 어울림 카운슬러의 도움을 받을 수 있는 시스템 마련이 필요하다.

넷째, 어울림프로그램 운영 매뉴얼 개발 및 보급이 필요하다. 어울림프로그램 운영을 교육과정에 편성하여 운영(교과연계 및 창의적 체험활동과 연계)할 수 있도록 매년 학교 교육과정을 계획하기 전에 어울림프로그램 운영 학교 선정 및 운영 지침을 학교현장에 보급하여 학교별 여건 및 상황에 맞게 어울림프로그램을 효과적으로 운영할 수 있도록 지원이 필요하다.

참 고 문 헌

한국교육개발원(2014). 2013 어울림프로그램 운영 성과보고회 자료집. 연구자료 CRM2014-55-1.

기관발표 I

국교육과정평가원(KICE)

사회 : 이광우(KICE)

행복교육을 위한 융합연계 교육과정

발표자 : 김진숙(KICE)

학교 교육에서 학습코칭의 활용 방안 탐색

발표자 : 권점례·가은아(KICE)

인지진단모형을 활용한 맞춤형 피드백 제공 방안

발표자 : 김희경·박상욱·박종임(KICE)

행복교육을 위한 융합연계 교육과정

김진숙*

I. 서론

‘꿈과 끼를 키우는 교육’, ‘행복교육’은 박근혜 정부 출범 이후 우리나라 교육의 방향을 상징하는 선언(agenda)이 되어 왔다. ‘꿈과 끼를 키우는 행복 교육’은 학교에서 꿈과 끼를 키우는 교육을 통해 진로를 탐색하고 개발하며, 행복한 학교 만들기를 위해 학생, 교원 등 교육공동체의 행복을 추구하기 위한 교육이다. 이를 구현하기 위해서 본고에서는 ‘융합·연계 교육과정’을 소개하였다.

II. 행복교육을 위해서 왜 ‘융합과 연계’ 교육과정인가? (‘why’)

행복교육을 위한 학교 교육과정이 왜 융합·연계이어야 하는가에 대해서는 ‘융합’, ‘연계’를 강조하는 최근의 동향, 즉, (1) 미래사회 인재상으로 창의융합형 인재의 요구, (2) 학교교육 공동체 집단간 융합·연계의 요구, (3) 학습자와 지식의 통합에 대한 요구, (4) 질높은 교육과정 기준으로서의 융합·연계의 요구를 들 수 있다.

우리나라에서 최근 통합과 유사한 ‘융합’의 용어를 교육과정 공식문서에서 사용하게 된 것은 STEAM, 즉 ‘융합인재교육’ 정책이 과학과를 중심으로 구현된 2009개정 교육과정시기에 와서이다. 과학과에서 사용하는 ‘융합(convergence, 融合)’은 본래 정보통신업계에서 사용하던 말이다. 교육학사전에서는 과거 진보주의 교육과정의 통합 교육과정 유형으로서 ‘융합 교육과정(融合教育課程)’을, “서로 다른 교과 간에 관련되는 요소를 새로운 교과로 조직하여 융합시킴으로써 성립하는 교육과정”으로 정의하고 그 예로는 “식물학과 동물학에서 생물학을 구성하는 것”으로 설명하고 있다.

* 한국교육과정평가원

III. 융합 · 연계 교육과정의 유형과 방법('what' and 'how')

융합 · 연계 교육과정의 속성은 교육과정 조직의 원리인 연계성 개념을 통해 파악할 수 있는데, 교육과정에서 연계성은 학생 수준을 고려하여 횡적으로는 교과 내 또는 교과 간 내용의 적절성을 종적으로는 시간상 유·초·중등학교에 걸친 학습 내용의 계열성을 말한다. 즉 연계성은 계속성, 계열성, 통합성, 접합성을 포괄하는 종합적인 개념이며, 접합성은 계속성, 계열성의 일부로 특히 학교급간의 계속성과 계열성을 칭한다. 선행연구인 통합 교육과정 모형을 통해 융합 · 연계 교육과정의 특징을 구성하면 다음과 같다.

1. 교과내 융합 연계 모형

첫째, 단일 교과의 형태를 유지하면서 교과 고유 내용의 정합성을 잘 조직하는 융합 · 연계 모형이 있다. 단일 교과 또는 교과내 융합연계는 교과를 이루는 교육내용인 개념, 기술들간의 상호관련성을 극대화하면서 교과의 지식이 잘 연계되도록 수업을 계획하고 지도하는 방식이다.

2. 개념, 기능, 태도를 중심으로 한 융합과 연계 모형

둘째, 교과내 및 교과간 융합 · 연계의 매개는 주로 개념적 지식이지만 사고력(thinking skill), 창의성(creativity)과 같은 기능(skill)이 되기도 한다. 이는 Fogarty(1991)의 모형의 특징인데, 교과내 모형 중 연관형과 동지형, 교과간 모형중 공유형, 선행은 기능 중심의 융합 · 연계를 제시하고 있다.

3. 결합의 정도에 따라 다양한 교과간 융합 연계 모형

셋째, 교과간 융합 · 연계에도 융합의 정도에 따라 다양한 유형이 존재한다. 즉, 교과간 에 '통합'(integration)이라고 할 정도로 주로 개념의 유사성과 보편성이라는 측면에서 새로운 하나의 프로그램, 교과, 프로젝트를 만들 수 있을 정도로 잘 융합된 유형이 있다. 하지만, 이것이 융합인가 할 정도로 교과간에 서로 자신의 교과성을 유지하면서 조금씩 단원의 순서를 바꾼다든가, 동일 시기에 배우도록 또는 블록타임을 통해 동일 시기에 더 적극적으로 코티칭(co-teaching), 코러닝(co-learning)을 유도하는 방식의 융합도 존재한다. 자유학기제 연구학교들이 많이 수행하고 있는 융합 연계 수업은 Fogarty(1991)의 계열형(sequenced) 모형에 가깝다. 동일 시기에 유사한 내용을 배울 수 있도록 재구성함으로써, 교사들은 실제 수업을 교과별로 하더라도 교과간 융합 연계가 학습자안에서 잘 이루어지도록 조직한 예이다.

4. 시계열적인 통합성을 고려한 융합 연계 교육과정

넷째, 융합 · 연계 교육과정은 수평적 조직 원리 외에 수직적으로 융합되고 연계되는 교육과

정이다. 수직적인 연계에 대해서는 학부모들이 문제제기를 많이 하는 부분이기도 하다.

IV. 행복교육을 위한 융합·연계 교육과정의 과제

본고에서는 다음과 같이 향후 융합 연계 강화를 위한 방안을 제안한다.

1. 교육과정 절벽(curriculum cliff) 현상의 타개- 학교급간 학년간 교육내용, 교육활동의 불연계성의 진단 및 종적 연계 강화

융합 연계는 수평적 조직만이 아니라 수직적 조직에서도 이루어져야 한다. 교과 교육과정의 종적 연계성을 강화하기 위해서 가장 필요한 것은, 불연계성이 나타나고 있는 지점(‘교육과정 절벽’)을 파악하고, 그 현상을 모니터링하는 일이다. 교육과정 개발 과정에서 학습자의 발달 수준과 요구에 대한 파악은 상대적으로 고려되지 못한 것이 사실이다.

또한, 한 학년 모든 학습자의 능력을 동일하거나 유사한 것으로 가정하는 것에서 벗어나 학생의 출발점이 다르다는 사실에 대응하여 학생별 맞춤형 교육계획이 학교와 교사 수준에서 이루어질 수 있도록 국가 수준 교육과정의 유연성을 추구해야 한다.

2. 교과간 융합 연계성의 강화- 국가수준, 학교수준

국가 수준 교육과정 개발 과정에서 교과간 불연계 현상을 미연에 방지하고 보다 연계가 잘된 질 높은 교과 교육과정을 개발하는 방법은 다음과 같다.

- 교과 교육과정 개발 과정에서 학교급내 교과간 상호 검토
- 교과 교육과정 개발 과정에서 학교급별 심의위원회 활성화

학교 수준에서는 필요시 융합 연계 교육을 위한 교과 재구성을 할 필요가 있다.

3. 국가 수준의 의사결정- 교과내 과목(영역)의 재구조화를 포함한 연계 강화

교과의 연계성 논의에서는 계열성을 위주로 생각하기 쉬우나, 횡적인 통합성을 다루지 않을 수 없다. 개별 교과안에서도 유치원-초등학교-중학교-고등학교로 학교급이 높아지면서 교육과정의 속성상 모든 교과에서, 통합→분화의 경로를 거치기 때문이다. 우리나라에서 전통적으로 하위 과목(영역)으로 존재해온 영역의 재구조화에 대한 논의도 필요하다.

4. 학교 수준 교육과정 설계에서의 연계성 고려

학년군을 도입한 2009 개정 교육과정에서 학년간 연계성을 고려한 교육과정 설계의 묶은 국

가에서 학교로 옮겨졌다. 연계성 속성 중 특히 종적 연계성은 학습 시기, 대체로 1개 학년을 기준으로 학년간 교과 내용 조직을 말하는 것인데, 2009 개정 교육과정에서는 학년군, 예컨대 중학교 3개 학년이 하나의 패키지로 제시되는 것이다. 이 교과 교육과정을 6개 학기 중 5개 이하의 학기로 집중이수하여 편성할 경우, 교과 교육과정의 연계성 문제는 국가에서 학교 수준으로 편성에서 고려할 사항이 된다. 국가 교육과정 고시문에서나 교육청 편성·운영 지침 교과 부분에서 학교 수준에서의 교육과정 재구성을 고려한 지침이 있어야 할 것이다.

5. 유치원부터 고등학교 교육까지 연계를 고려한 교육계획의 필요- 유-초, 초-중 학교급간 교육과정 개발과정에서 융합과 연계 고려

유치원부터 고등학교 교육까지 국가 교육과정의 청사진에서 연계성이 강조되어야 할 것이다. 다행히도 최근 연구개발중인 2015 교육과정 개정은 교과간 융합연계 뿐 아니라 문과/이과와 같은 과정간의 불연계성을 극복한 창의 융합형 인재양성을 도모하고자 하며, 온라인을 통한 현장 적합성 검토도 계획하고 있는 것으로 알려져 있다. 먼저 국가 수준 교육과정에서부터 융합 연계된 교육과정을 개발하며, 학교 수준에서 융합 연계를 위한 지원이 국가와 교육청 수준 교육과정에서 고려되어야 할 것이다.

학교 교육에서 학습코칭의 활용 방안 탐색

권점례*, 가은아**

I. 서론

최근 학생들의 자기 주도적 학습 능력 향상을 위해 학습코칭을 활용하는데, 이것이 학교에서 학생들의 개인차에 따른 어려움을 극복하고 잠재능력을 발휘하게 하는데 구체적인 방안이 될 수 있을 것으로 보인다. 학습코칭은 코칭이 학습 상황에서 일어나는 것을 말하는데, 주로 체육 관련 교과에 주로 적용되었으나 최근 들어 적용 범위가 늘어나서 학교의 일반 교과 교육에서도 활용되고 있다(Gornall & Burn, 2013). 이와 같이 학교 교육에서 코칭이 확대·적용되는 것은 구성주의 이론에 바탕을 둔 자기주도적 학습, 개별 학습, 경험 학습, 잠재력 개발, 사고력, 정의적 영역을 강조하는 학습자 중심 이론의 대두라고 할 수 있다(Brockbank & McGill, 2012; Turnbull, 2009). 또 코칭 이론을 스포츠뿐만 아니라 학교 학습에 활용하여 개별 학생의 학습을 돕고자 하는 노력이 이루어지고 있으며(Brockbank & McGill, 2012; Pardey, 2013), 학교 교육에서 학습코칭 적용에 대한 관심과 연구가 이루어지면서 효과적인 학습코칭 방법, 코치와 학습자 역할, 다인수 학급 적용 등에 대한 연구도 이루어지고 있다(Gornall & Burn, 2012; Turnbull, 2009).

이상으로 볼 때 학습코칭은 초등학교 학생들의 개인차를 지원하여 그들의 잠재능력을 발휘하게 하는데 구체적인 방안이 될 수 있을 것으로 보이며, 이를 통해 학생들의 인지적 측면에 대한 지도뿐만 아니라 정서·행동적 측면에 대한 지도도 가능할 것으로 보인다.

II. 학습코칭의 개념과 특징

1. 학습코칭의 개념

학습코칭(learning coaching)은 학습(learning)과 코칭(coaching)이 결합된 개념이다. 즉 학습

* 한국교육과정평가원. 교신저자(kwonjr@kice.re.kr)

** 한국교육과정평가원

상황에서 코칭을 활용하는 것으로, 한국교육코칭연구회(2010)에서는 학습코칭이라는 용어 대신 교육코칭이라는 용어를 사용하면서 교육코칭을 다음과 같이 정의하고 있다:

교육코칭은 학생 개개인이 자신의 잠재능력을 발견하여 스스로 지속적으로 성장할 수 있도록 조력하는 대화의 기법 및 과정이다. (한국교육코칭연구회, 2010, p.11)

교육과 학습의 맥락이 상이하지 않다는 점에서 본다면 위의 정의는 교육코칭의 정의인 동시에 학습코칭의 정의이기도 하다. 학습코칭에서는 다음과 같은 세 가지 기본 명제를 가정하고 있는데, 이는 코칭의 기본 철학이기도 하다(Enomoto, 2006).

첫째, 모든 사람에게는 무한한 가능성이 있다.

둘째, 그 사람에게 필요한 해답은 모두 그 사람 내부에 있다.

셋째, 해답을 찾기 위해서는 파트너가 필요하다.

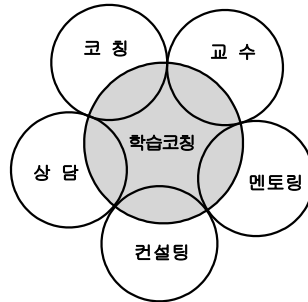
위의 가정에 따르면, 모든 학생들은 무한한 가능성, 즉 잠재력을 가지고 있고, 자신의 문제를 해결할 수 있는 해답도 가지고 있다. 그 결과 학생들은 자신의 문제를 스스로 해결할 수 있는데, 이 과정에서 파트너로서 코치의 도움이 필요하다. 이러한 가정은 학습코칭을 수행하는 코치가 기본적으로 가지고 있어야 할 신념이기도 하다.

2. 학습코칭의 주요 특징

최근 교육 현장에서는 코칭이 상담(counseling), 컨설팅(consulting), 멘토링(mentoring) 등과 혼용된 의미로 사용되고 있으며, 코칭에서도 상담, 컨설팅, 멘토링 등의 방법과 결과를 기대하고 있다. 그러나 코칭은 목적, 관계, 방법 측면에서 상담, 컨설팅, 멘토링과 구분이 된다.

코칭의 특징을 살펴보면 다음과 같다. 첫 번째 특징은 코치이의 발전 가능성, 성장에 목적을 두고 있다는 점이다. 상담이나 컨설팅, 멘토링은 미래보다는 과거의 문제에 초점을 두고 있으며, 그러한 문제를 진단하고 해결 방안을 모색하거나 제공하는 데 그 목적을 두고 있다. 두 번째 특징은 코칭에서 코치와 코치이의 관계는 수평적 파트너십을 갖는다는 점이다. 상담, 컨설팅, 멘토링에서는 도움, 해결 방법, 필요한 지식, 정보, 기술 등을 외부 전문가가 이를 필요로 하는 대상에게 제공하거나 전달한다. 예를 들어, 멘토링에서 멘토는 멘티가 갖고자 하는 지식이나 기능, 기술 등을 가지고 있는 존재로(Gornall & Burn, 2013), 멘토와 멘티가 수직적 관계를 이루고 있으며, 멘토가 멘티에게 해결 방안, 충고, 조언 등을 제공한다고 하였다(이미연, 2013). 반면에 코칭에서 코치이는 문제를 해결하는 주체이고, 코치는 이를 도와주는 조력자의 역할을 한다. 세 번째 특징은 코치가 일방적으로 가르침이나 해결 방법을 제시하는 것이 아니라 질문, 대화 등의 상호작용을 통해 코치이 스스로 해결 방법을 찾아가도록 하는 것이다. 그래서 코칭에서는 통찰력 있고 코치이의 구체적인 요구에 맞춰진 대화가 핵심적 역할을 한다(Cheliotis & Reilly, 2010).

학습코칭 역시 앞서 제시한 코칭의 특징들을 공유하고 있다. 학교 교육이라는 상황과 학생들의 수준을 고려할 때 학생들의 요구나 특성에 따라서는 상담, 컨설팅, 멘토링의 특징을 완전히 배제하기 어렵다. 또 특정한 교과 내용을 지도하는 교과 학습 상황을 고려할 때 교수(teaching)도 어느 정도 해야 한다. 따라서 학습코칭의 특징을 [그림 II-1]과 같이 나타낼 수 있다.



[그림 II-1] 학습코칭과 다른 영역과의 관련성

III. 교과 학습에서 활용 가능한 학습코칭 모형 개발

다음에서는 구체적으로 교과별 학습코칭 모형을 제시하였다. 먼저 학습코칭 모형 구안의 원리를 추출하고, 이를 근거로 교과 학습에 적용할 수 있는 학습코칭 모형(안)을 제시하였다.

1. 학습코칭 모형 구안의 원리

본 연구에서 교과별 학습코칭 모형 개발 시 다음과 같은 원리를 고려하였다.

첫째, 교과 학습코칭에서는 학생의 변화와 발전 가능성을 믿고 학생의 잠재력을 이끌어내는 코칭의 본질을 구현해야 한다.

둘째, 교과 학습의 특성에 부합하도록 학습코칭의 단계를 구성해야 한다.

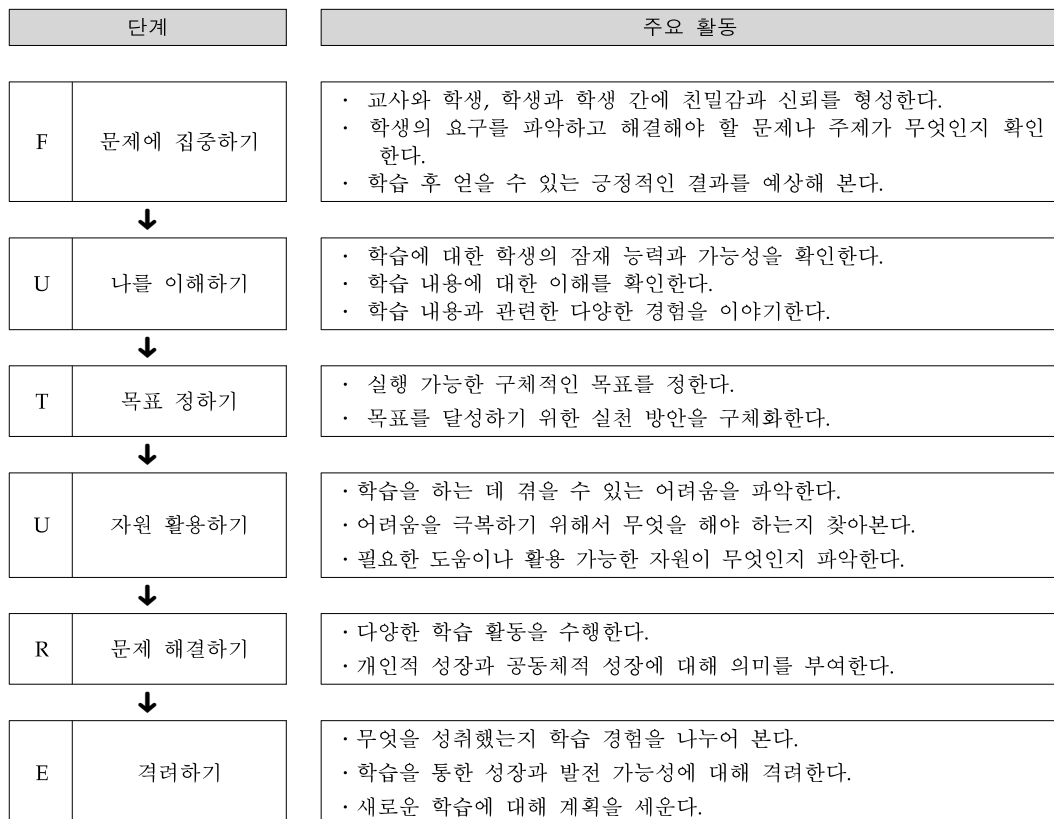
셋째, 교사의 발문을 포함하여 교사가 사용하는 언어는 질문하기와 경청하기 등의 코칭 기법을 활용하여 정교화 되어야 한다.

넷째, 교과의 학습코칭에서는 교수(teaching)와 코칭이 적절하게 조화될 수 있도록 해야 한다.

2. 학습코칭 모형(안)

본 연구에서는 기존 코칭 모형에서 추구하는 기본적인 지향을 존중하면서 초등학생을 대상으로 하는 학습코칭에 적합한 모형을 구안하고자 하였다. 앞서 학습코칭 모형의 원리로 도출된

“학생의 변화와 발전 가능성을 믿고 학생의 잠재력을 이끌어내는 코칭의 본질 구현, 교과와 특성에 부합하는 교과학습코칭 단계 구체화, 질문하기와 경청하기 등의 코칭 기법을 활용하여 교사의 언어 정교화, 티칭과 코칭이 적절하게 조화”를 토대로 삼는다. 이를 구현한 교과 학습코칭 모형(안)은 [그림 IV-2]와 같다.



[그림 IV-2] 교과 학습코칭 모형(안)

본 연구에서 구안한 “FUTURE” 모형은 ‘문제에 집중하기(Focus the issue)’, ‘나를 이해하기(Understand myself)’, ‘목표 정하기(Target)’, ‘자원 활용하기(Utilize resources)’, ‘문제 해결하기(Resolve)’, ‘격려하기(Encourage)’의 6단계로 구성되었다. 이 모형의 이름 ‘FUTURE’는 각 단계에서의 활동을 나타내는 영어 어구의 앞 글자를 딴 것으로, ‘미래’를 뜻한다. 이는 학습코칭을 통해 현재 학생들의 잠재 능력을 계발하고, 이들의 미래 성장과 변화를 지원한다는 의미를 내포한다.

참 고 문 헌

- 이미연 (2013). 학습코칭프로그램이 고등학생의 자기주도적학습능력에 미치는 영향. 동국대학교 석사학위논문.
- 한국교육코칭연구회 (2010). 삶을 바꾸는 코칭, 존재를 깨우는 코칭. 서울시 교육청 직무연수 교재.
- Brockbank, A., & McGill, I. (2nd Ed.). (2012). *Facilitating reflective learning: Coaching, mentoring, & supervision*. London: Kogan Page.
- Cheliotis, L.G., & Reilly, M. F. (2010). *Coaching conversations*. London: Corwin.
- Enomoto, H. (2006). *Buka wo nobasu coaching(Revised edition)*. Tokyo: PHP Institute, Inc.
- 황소연 (역) (2009). 마법의 코칭. 서울: 새로운 제안.
- Gornall, S., & Burn, M. (2013). *Coaching and learning in schools: A practical guide*. London: SAGE.
- Pardey, D. (2013). *Coaching: Learning made simple*. London: Routledge.
- Turnbull, J. (2009). *Coaching for learning: A practical guide for encouraging learning*. London: Continuum.

인지진단모형을 활용한 맞춤형 피드백 제공 방안

김희경*, 박상욱**, 박종임***

I. 서론

본 연구에서는 인지진단모형을 활용하여 학생에게 맞춤형 피드백을 제공하기 위해서 학생들의 학업성취 프로파일을 유형화하여 유사한 인지적 특성을 가진 집단을 분류하고, 이렇게 파악된 집단의 취약한 학습요소를 보완하는 데 효과적인 학습전략 및 학습순서도를 맞춤형 피드백으로 제공하는 방안을 탐색하고자 한다. 또한 학생의 학습 상의 강약점에 대해 다면적으로 이해하고, 학생의 추후 학업성장에 도움이 되는 피드백을 제공해줄 수 있는 평가결과표를 구안하고 이를 활용하는 방안을 제시하고자 한다.

II. 맞춤형 피드백의 필요성과 방향

학생들은 각기 가지고 있는 학습 성향이나 인지적 특성, 선행 지식이나 경험 등에서 서로 다른 차이를 보인다. 이러한 학생 개별 특성에서의 차이는 학생의 학습 전반에 영향을 미친다. 예를 들어 학생이 현재 가지고 있는 학업성취 수준이나 지식 상태와 같은 현재의 학습 양상에서 차이를 보이게 되고, 이에 따라 각기 다른 학습 상의 출발점을 가지게 된다. 이렇게 학생에 따라 학습의 출발점이 다르므로 우선적으로 학습해야 하는 학습요소에서도 차이가 나타나고 이에 따른 학습경로에서도 차이가 나타난다. 또한 동일한 학습경로를 가진 학생이라도 학습속도에서 차이가 발생할 수 있다. 이처럼 학생의 개별 특성은 학습의 전반에 영향을 미치기 때문에 학생의 학업성취를 가장 효과적으로 개선하기 위해서는 이러한 개별 특성을 고려한 최적의 피드백을 제공해야 한다.

* 한국교육과정평가원 연구위원

** 한국교육과정평가원 부연구위원. 교신저자(swpark@kice.re.kr)

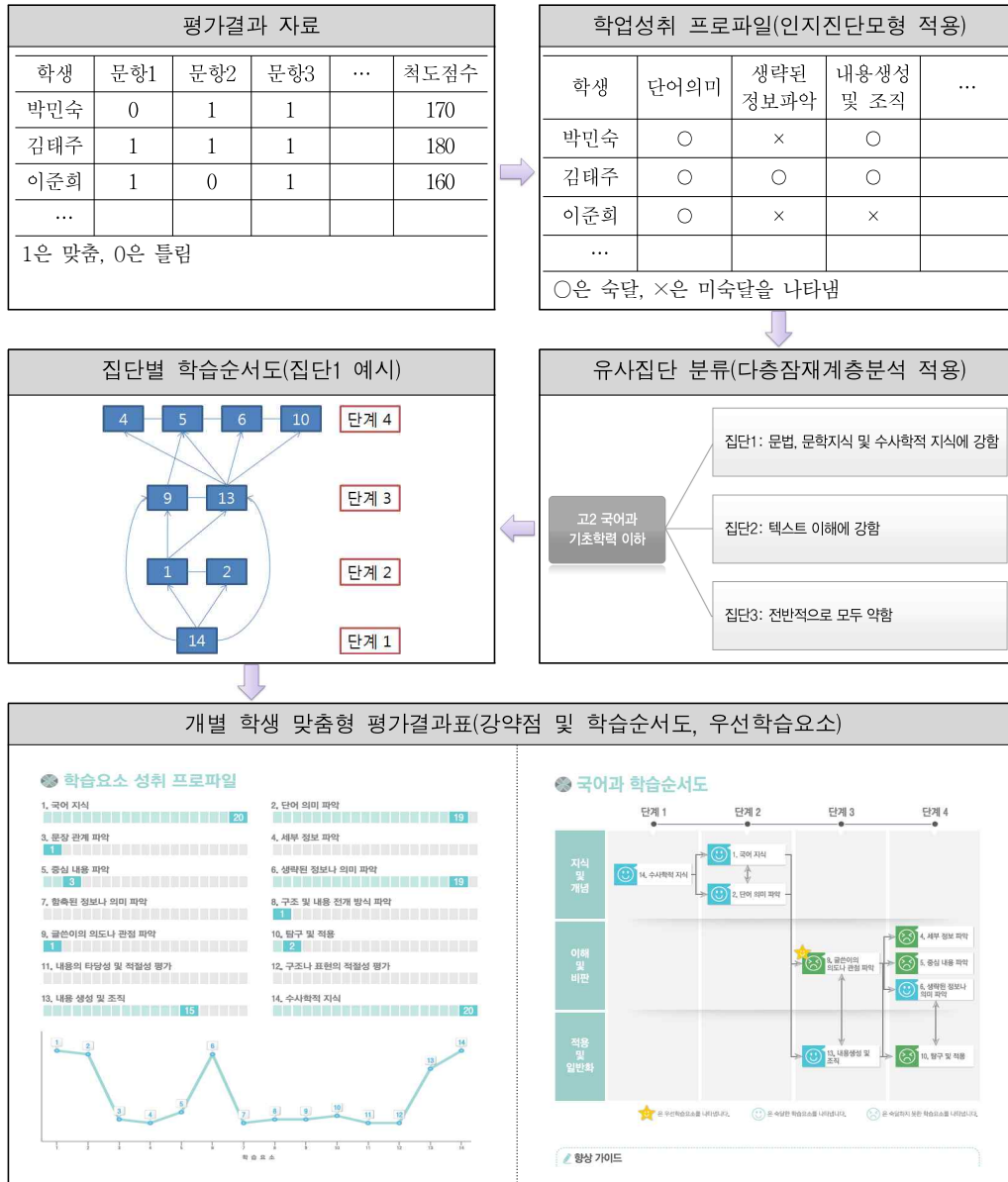
*** 한국교육과정평가원 부연구위원

이 연구에서 제안하고자하는 맞춤형 피드백은 다음과 같은 사항을 중점적으로 고려하였다.

- 1) 학생의 학습 상의 강약점에 대한 정보를 구체적이면서 명확히 전달할 수 있어야 한다.
- 2) 학생과 친숙한 용어 사용 및 의사소통이 가능한 방식으로 구성하여 쉽게 이해할 수 있도록 제시한다.
- 3) 학생의 정의적 요인을 고려하여 학습동기를 신장시킬 수 있도록 제시한다.
- 4) 학생이 다음 단계로 이동하기 위한 학습을 계획할 수 있도록 조언을 포함한다.
- 5) 학생이 부족한 부분을 개선하기 위해 무엇부터 우선적으로 초점을 두어야 하는지 제공한다.
- 6) 학교 현장의 활용도를 높이기 위해서 학생 개별 맞춤형 피드백 외에 집단 맞춤형 피드백을 함께 제공한다.

III. 학생 맞춤형 피드백 및 평가결과표 제공 방안

학생 맞춤형 피드백을 제공하기 위한 과정을 요약하면 다음 [그림 1]과 같다.



[그림 1] 학생 맞춤형 피드백 제공 과정

이 연구에서는 2011년 학업성취도 평가 고등학교 2학년 국어과, 수학과 평가결과 자료에서 기초학력 이하 학생들을 대상으로 인지진단모형을 적용하여 상세한 학습요소에서의 숙달도, 즉 학업성취 프로파일 특성을 분석하였다. 다음으로는 인지진단모형을 통해 분석된 기초학력 이하 학생들의 학업성취 프로파일 자료에 다층잠재계층분석을 적용하여, 학업특성이 비슷한 학생끼리 유사집단으로 분류하였다(국어과 3개 집단, 수학과 2개 집단 도출).

다음으로는 이렇게 분류된 집단별 특성을 반영하여 집단별 학습순서도를 개발하였다. 집단별 학습순서도 개발 시 학생들의 학습요소 숙달 패턴에서 학습요소 간의 포함관계를 검토하여 학습요소 간의 위계성을 파악하였다. 예를 들어 ‘학습요소 14를 숙달하면 학습요소 1을 숙달한다’는 반드시 성립하고, ‘학습요소 1을 숙달하면 학습요소 14를 숙달한다’는 항상 성립하지 않는다면 ‘학습요소 14 → 학습요소 1’의 위계성을 도출하였다. 최종적으로 개발된 학습순서도는 구조방정식모형을 통해 그 타당성을 검증하고 개선하였다.

끝으로 유사한 학업성취 프로파일 특성을 지니고 있어 같은 집단으로 분류된 학생이라도 학습순서도 상에서 이미 습득한 학습요소, 앞으로 습득해야 할 학습요소에 개인차가 있으므로 개별 학생의 강약점인 학습요소, 학습순서도 상에서 병목점으로 작용하고 있어 우선순위로 학습해야 할 요소 등에 대한 정보를 학생용 평가결과표를 통해 제공하는 방안을 마련하였다.

V. 결 론

이 연구에서는 인지진단모형을 적용, 개별 학생에게 맞춤형 교육을 제공하는 데 도움이 되는 맞춤형 피드백 제공 방안을 탐색하였다. 실증적인 자료 분석을 통해 최적의 맞춤형 학습전략 정보를 제공하는 방안을 모색한 본 연구는 다음과 같은 기대효과를 예상할 수 있다. 첫째, 인지진단모형을 적용한 평가결과 분석은 학생의 학업성취 수준에 대한 상세한 학업성취 프로파일 정보를 제공함으로써 학습자 중심의 맞춤형 교육을 설계하는 데 도움을 줄 수 있다. 둘째, 본 연구에서 개발한 ‘집단별 학습순서도’는 학교 현장을 고려하여 시간 비용 인력 면에서 효과적인 맞춤형 교육을 구현할 수 있는 방안이 될 것이다. 셋째, 개별 학생은 교실 안에서는 자기가 속한 집단에서 ‘집단별 맞춤형 학습’을 제공받고, 동시에 교실 밖에서는 자기 자신만의 강약점 및 우선학습요소를 통해 ‘개인별 맞춤형 학습’을 통해 지속적으로 성장·발전할 수 있는 환경을 조성, 학생이 자기주도학습 능력을 계발하여 최종적으로 사회에 필요한 인재로 성장할 수 있도록 도울 것이다.

참 고 문 헌

- 곽병선(2013). 자유학기제란 무엇인가? **진로탐색을 위한 자유학기제: 방향과 과제**. 제1회 진로 교육포럼 자료집. 한국직업능력개발원.
- 교육혁신위원회(2007. 10. 10). **미래교육 비전과 전략**. 교육혁신위원회 보도자료.
- 김희경, 한정아, 최숙기, 김부미(2012). **인지진단모형을 적용한 학업성취 프로파일 분석 및 결과 보고 방안**. 한국교육과정평가원 연구보고서. RRE-2012-7.
- 성태제 외(2013). **2020 한국 초 중등 교육의 향방과 과제: 교육과정, 교수 학습, 교육평가**. 서울: 학지사.

-이하 생략-

기관발표 I

한국교육학술정보원(KERIS)
: 교육과 ICT의 융합을 통한 창의인재 양성

사회 : 김영애(KERIS)

디지털교과서 적용 성과 및 성공 요인에 대한
연구학교 교사의 인식에 관한 연구

발표자 : 정광훈(KERIS)

최신 정보통신기술의 교육적 활용에 따른
역기능 진단 지표 개발 연구

발표자 : 박선아(KERIS)

디지털 교과서 활용이 뇌기능에 미치는 영향 연구

발표자 : 권용주(한국교원대)

디지털교과서 적용 성과 및 성공 요인에 대한 연구학교 교사의 인식에 관한 연구

정광훈*

I. 서 론

디지털교과서 도입 과정에서 연구학교는 정책 확산을 위한 주요 집행 수단의 역할을 하게 된다. 개발된 디지털교과서의 시범 적용을 통한 적용 가능성에 대한 검토가 주로 이루어졌으며, 특히 주요 사용자인 교사와 학생의 다양한 의견 수렴과 문제 발견 및 해결에 중요한 역할을 하였다.

본 연구는 2008년부터 2012년까지 전국 초등학교 및 중학교에서 운영된 디지털교과서 연구학교 운영 결과 분석을 위해 실시하였다. 기본적인 연구학교 운영 현황을 조사하였으며, 연구학교에서 제출한 보고서에 기술된 내용을 토대로 디지털교과서 적용 성과 및 성공요인에 대한 인식을 분석하였다.

II. 본 론

1. 디지털교과서 연구학교 운영 현황

디지털교과서 연구학교는 2008년 20개교, 2009년 112개교, 2010년 132개교, 2011년 63개교, 2012년 46개교가 운영되었으며, 누적 운영 연차가 5년인 학교 5개교, 4년 23개교, 3년 30개교, 2년 75개교, 1년 16개교로 조사되었다.

이 기간에 운영된 디지털교과서 연구학교의 중점 연구 과제는 자기주도 학습능력, 현장 적용 효과성 및 적합성 검토, 문제해결력 등의 순으로 채택되어 운영되었다. 이는 디지털교과서의 역할을 자기주도 학습, 문제해결력 등 학생의 학습 활동을 지원하는 학생용 교재로 인식하고 있는 것으로 판단할 수 있다. 이밖에 디지털교과서 연구학교는 앞서 살펴본 중점 연구과제의 성과를 분석하기 위한 방안으로 대다수의 학교가 만족도, 학습성취도, 자기주도적 학습력, 문제해결력, 교과별 학습태도 등을 주요 연구 변인으로 적용하여 측정하고 있는 것을 발견할 수 있다.

학교별 연구학교 운영 보고서를 통해 연구학교가 운영된 일반적인 행태를 살펴보면 먼저 환

* 한국교육학술정보원

경 구축이 선행되고, 이어 교수 학습 프로그램의 구안 및 교수 학습 활동의 전개가 공통적으로 진행되는 것을 발견할 수 있다. 또한 디지털교과서를 적용하여 실천한 교수 학습 활동의 효과를 분석하기 위한 과제의 수행과 그 결과에 기반한 종합적인 성과 분석 및 발전 방향에 대한 제언 도출로 연구학교 운영을 마무리하고 있다.

2. 디지털교과서 적용에 대한 교사의 성과 인식

디지털교과서 적용에 대한 교사의 성과 인식을 분석하기 위해 디지털교과서 연구학교에서 작성한 보고서에서 디지털교과서 운영 성과를 정성적으로 기술한 내용을 NVivo 10을 사용하여 정리하였다. 디지털교과서 운영 성과에 대해 연구자(담당 교사)가 직접 기술한 495건의 성과 인식 관련 요인을 도출하였으며, 이를 학생, 교사, 정책 측면의 성과로 분석하여 범주화하였다.

디지털교과서 적용에 대한 성과 인식 분석 결과는 다음과 같다.

첫째, 학생 측면의 성과로 자기주도적 학습능력 신장과 학습 동기 및 흥미도 증진을 성과로 인식하는 빈도가 많았다. 이밖에 문제해결력, 수업 만족도, 수업 이해도, 학습 태도, 자신감, 탐구능력 향상에 대한 성과를 인식하고 있는 것으로 기술되었으며, 학업성취도에 긍정적 영향을 미친다는 인식과 학습의욕 고취, 사고력 및 창의성 향상 기회를 제공한다는 인식도 발견되었다.

둘째, 교사 측면의 성과로 디지털교과서 사용이 수업 방법 개선 및 전문성 신장에 기여한다고 인식하는 것으로 나타났다. 연구학교 교사들은 수준별 학습을 포함한 맞춤형 학습 구현, 수업 준비 부담 경감, 평가 방법 개선도 디지털교과서 활용에 따른 성과로 인식하고 있는 것을 확인할 수 있다.

셋째, 교육 정책 측면의 성과도 인식하고 있는 것으로 나타났다. 특히, 미래형 교과서로서의 가능성 및 방향 제시를 가장 큰 성과로 인식하고 있다는 점에서 디지털교과서 도입의 가장 큰 목적 중 하나인 기존 서책형 교과서의 한계 극복을 실질적으로 달성할 수 있다고 인식하고 있는 것으로 판단할 수 있다. 교육격차 해소 및 교육 신뢰도 향상에 대해 기술한 빈도로 많았는데, 이는 디지털교과서 연구학교가 농산어촌 ICT 활용 지원 사업과 연계되며 농어촌 소재 학교의 비율이 많았기 때문이기도 하며, 디지털교과서 도입의 긍정적 측면을 다른 관점에서 증명하고 있다고 할 수 있다. 이밖에 연구학교 운영이 디지털교과서 일반화에 기여한다는 운영 측면의 인식과 가정과 학교가 연계된 교육의 장을 마련한다는 인식도 존재하는 것으로 나타났다.

3. 디지털교과서 성공요인에 대한 인식

디지털교과서 적용을 위한 성공 요인에 대한 인식 역시 디지털교과서 연구학교에서 작성한 보고서에 정성적으로 기술되어 있는 디지털교과서의 효과적 적용을 위한 성공 요인을 NVivo 10을 사용하여 분석 정리하였다. 디지털교과서 성공 요인에 대해 연구자(담당 교사)가 직접 기술한 279건의 성공 요인을 도출하였으며, 이를 수업 운영, 환경 조성 및 연구학교 운영 지원,

정보 공유 및 인식 확산의 범주로 재구성하였다.

첫째, 수업 운영 측면에서의 성공 요인이 분석되었다. 특히, 교육과정 분석 및 교수 학습과정안 작성, 적합한 교수 학습 모형 적용이 가장 많은 빈도를 나타내고 있다는 점에서 디지털교과서 적용의 성공 여부 역시 근본적으로는 수업의 본질에 어떻게 접근하고, 교사가 어떤 수업 방법을 적용하느냐에 달려있다는 것을 인지하고 있다는 것으로 판단할 수 있다. 수업 운영 측면에서의 성공 요인으로 이밖에 사이버학습, 방과 후 교실, 가정학습과의 연계도 많은 빈도를 보였다. 이는 디지털교과서가 단지 학교 수업만을 위해서가 아니라 가정학습 등과의 연계를 통해서 책형 교과서가 갖지 못한 장점을 최대한 발휘할 때 가치가 올라간다고 판단하고 있는 것으로 볼 수 있다.

둘째, 학교 및 교실 환경 조성파 연구학교 운영 지원 측면에서 디지털교과서의 성공 요인이 도출되었다. 가장 많은 빈도를 나타낸 성공 요인은 학생, 교사, 학부모 대상의 활용 연수로 디지털교과서 적용과 함께 기본적인 정보 활용 능력 또는 효과적인 수업 방법의 적용에 대한 연수가 필요함을 보여준다. 교과별 또는 학년별 연구 및 협의 조직의 운영도 연구학교 운영 지원의 측면에서 중요한 성공 요인으로 보고 있다. 이는 효과적인 연구학교 운영의 필요성을 나타낸 것이기도 하지만 디지털교과서가 일반화되었을 경우에도 학교내 연구 또는 자율장학의 중요성을 강조하는 것으로 판단할 수 있으며, 연구학교 컨설턴트의 활용이 필요하다는 인식도 같은 의미로 볼 수 있다. 최적의 학교 인프라 구축과 관리, 전담교사 및 보조교사의 배치 운영 등도 디지털교과서를 성공적으로 적용하기 위한 주요 요인으로 기술하고 있다.

이밖에 정보 공유 및 인식 확산의 측면에서 학교 홈페이지를 통한 수업 정보의 공유 및 공개, 다양한 방식의 공개 수업 운영 등도 디지털교과서를 학교 현장에 효과적으로 적용하기 위한 성공요인으로 인식하고 있는 것으로 분석되었다.

III. 결 론

디지털교과서가 학교 현장에 효과적으로 적용되기 위해서는 본 연구의 결과에 나타난 교사들의 성과 인식과 성공요인에 대한 인식을 기반으로 성공모델의 도출과 관련 과제의 지속적 추진이 필요하다.

구체적으로 수업 운영 지원의 측면에서 수업 방법 개선 연구 및 교수 학습 모형 개발 등 효과적인 수업 지원 방안 마련이 추진되어야 한다. 수업 운영을 효과적으로 지원하기 위해 디지털교과서 뷰어에 대한 기능 개선이 지속적으로 이루어져야 하며, 양질의 콘텐츠 확보 개발을 위한 노력이 지속되어야 한다. 또한 환경 조성의 측면에서 교원 역량 강화 방안의 추진, 디지털교과서 활용 환경의 구축 및 고객지원센터 등 효과적인 활용 지원체제의 구축과 지속적 운영이 추진될 필요가 있다.

최신 정보통신기술의 교육적 활용에 따른 역기능 진단 지표 개발 연구¹⁾

서순식²⁾, 박선아³⁾, 한승연⁴⁾, 민경석⁵⁾, 정영식⁶⁾, 장시준⁷⁾

1. 연구의 필요성과 목적

학생들의 스마트폰 보유율이 우리 나라 초 중 고교생의 69.1%인 434만여명이 갖고 있으며 특히 초등학생도 24명중 1명은 스마트폰을 보유하는 것으로 나타나, 학교 현장에서 스마트폰을 포함하여 새로운 ICT의 교육현장의 도입과 활용에 따른 역기능 진단에 대한 요구가 많은 것으로 나타났다. 2013년 교육부 전수조사결과에 따르면 전국 1만1천410개 초 중 고교 학생 628만2천775명의 스마트기기 보유 현황은 초등학생의 48.8%, 중학생의 85.1%, 고등학생의 83.7% 등 전국 초중고생의 평균 69.1%인 434만 734명이 스마트폰(태블릿PC포함)을 보유하는 것으로 조사됨 교육부 전수조사결과(2013.7.1일 기준).

2012년 스마트교육 추진 및 확산 결과, 학교 현장에서 교수 학습을 지원하는 다양한 스마트 디바이스 활용에 대한 공감대는 확산되었으나, 교실 수업 개선, 청소년의 자기주도적인 매체 활용, 21C 학습자 역량 촉진 등 정보통신기술의 교육적 활용에 따른 **순기능 보다는 역기능에 대한 우려가 큰 바, 이러한 역기능에 대한 합리적인 진단과 예방에 대한 올바른 이해 기반의 근거 마련이 필요하다.** 이에 따라 본 연구에서는 최신 정보통신기술을 교육 현장에 활용함에 따라 나타날 수 있는 역기능을 타당하게 진단하고 예방할 수 있는 준거를 규명하고자 한다.

1) 본 연구는 '13년도 디지털교과서 개발 및 활성화 특교사업의 역기능 예방 사업과 연계하여 한국교육학술정보원에서 수행된 정책연구를 요약 정리한 것임

2) 춘천교육대학교 교수

3) 한국교육학술정보원 선임연구원. 교신저자(sapark@keris.or.kr)

4) 한양사이버대학교 교수

5) 세종대학교 교수

6) 전주교육대학교 교수

7) 한국교육학술정보원 책임연구원

2. 연구 제한점 및 범위

최신 정보통신기술의 활용에 따른 역기능을 규명하는 선행연구들을 살펴보면, 인터넷 게임 중독, VDT증후군, 사이버범죄, 학업스트레스 등 학생들의 학습동기나 학업성취도, 학교생활 적응 및 학습몰입 등과 관련하여 특정 영역별로만 깊이 있게 분석한 연구가 주류를 이룬다. 최근에는 스마트폰과 SNS 사용비율이 높아지는 등 정보통신기술을 사용하는 시간이 급증하면서 학생들의 신체적, 심리적 건강상의 문제에 대한 역기능적 측면을 다루는 연구가 진행되기도 한 바 있다. 반면 본 연구는 최신 정보통신기술의 교육적 활용에 따른 역기능을 포괄적으로 접근하고자 하였다. 즉, 인터넷 게임 중독, 사이버범죄 등 **특정 요소나 측면에만 역기능의 초점을 두기보다는 정보통신기술을 활용한 전반적 교수학습상황에서 나타날 수 있는 역기능적 제 요소를 살펴보고자** 하였다. 최신의 정보통신기술의 범위, 교육적 활용에 따른 범위, 역기능에 대한 범위를 다음과 같이 제한하였음을 밝히고자 한다.

최신의 정보통신기술의 범위, 교육적 활용에 따른 범위, 역기능에 대한 범위를 다음과 같이 제한하였다. 첫째, 본 연구에서 최신 정보통신기술의 범위는 스마트폰, 태블릿 PC, 노트북 등 모바일이나 무선인터넷과 연동되는 스마트 디바이스나 휴대용 노트북으로 제한하였다.

둘째, 최신 정보통신기술의 교육적 활용에 따른 역기능을 포괄적으로 접근한다. 따라서 인터넷·게임 중독, 사이버범죄, 건강 등 특정한 역기능적 요소에만 초점을 두기보다는 전반적 교수·학습상황에서 나타날 수 있는 부정적인 제 요소를 고려하였다. 셋째, 본 연구의 ‘역기능’은 정보통신기술 자체의 문제·오류에 따른 문제 상황을 의미하지 않으며 학교교육 상황에서 정보통신기술을 교육적으로 활용했을 때 발생할 수 있는 요소들을 포괄적이고 다각적으로 고려한다. 따라서 인터넷 중독, VDT증후군 등 기존에 우려된 특정 역기에만 초점을 두지 않고 교육활동을 통해 나타날 수 있는 다양한 측면을 고려하였다.

3. 연구 방법

연구목적 달성을 위해 문헌연구, 현장전문가 서면인터뷰, 델파이조사를 실시하였다. 우선 최신 정보통신기술 활용에 따른 역기능과 관련된 선행연구 및 문헌분석을 토대로 역기능 진단 예비지표를 구안하고, 이에 대한 의견 수렴을 위해 현장전문가 서면인터뷰를 실시하였다.

서면인터뷰 대상자는 최신 정보통신기술을 활용하여 교수학습 활동을 수행하고 있는 초·중등 교사 27명이었으며, 이들의 의견을 토대로 예비지표를 수정, 보완하여 역기능 진단을 위한 1차 지표를 도출하였다. 도출된 1차 지표의 타당성을 검증하기 위하여 델파이조사를 실시하였다. 델파이조사에는 교육공학, 교육심리, 교육평가, 미디어교육, 정보윤리, 컴퓨터교육 등 다양한 분야의 전문가 10명이 참여하였으며, 전문적 의견과 판단이 수렴될 수 있도록 2차례에 걸쳐 조사를 실시하였다.

4. 진단 지표 개발

1차 델파이설문에는 10개 영역, 31개 하위요소로 구성된 1차 지표가 사용되었으며, 전문가들은 각 영역과 요소에 대한 중요도와 함께 각 영역 및 요소의 삭제 여부를 표기하고 수정보완에 대한 의견을 자유롭게 기술하였다. 1차 델파이조사 결과, 영역과 하위요소를 이동, 추가 및 삭제하였으며, 요소명 또는 요소설명 내용을 재진술 하는 등 1차 지표에 대한 수정, 보완이 이루어졌다.

2차 델파이조사는 6개 영역 27개 하위요소로 재구성된 2차 지표를 활용하였다. 2차 델파이조사지에는 각 영역 및 요소별로 중앙값, 사분위수 범위, 응답자의 1차 응답치를 제시하여 설문에 참여한 전문가들의 의견을 종합적으로 확인할 수 있도록 하였고, 새로 추가되거나 삭제, 이동된 영역 및 요소를 제시하고 수정된 항목에 대한 의견을 개진할 수 있도록 하였다. 2차 델파이조사 결과를 분석하여 전문가의 중요도가 낮은 영역 및 요소는 삭제하였으며, 전문가의 의견을 종합하여 불명확한 지표에 대한 정의를 재진술하고 영역 및 요소의 내용을 보완하였다.

2차 델파이조사 양 질적 분석 결과 반영, 평균값 4.5를 기준으로 각 영역의 중요도 보다 현저히 낮은 평균값이 나타난 하위 요소들은 삭제하였다. 구체적으로 ‘학습태도’ 영역의 하위 요소인 ‘무임승차’, ‘학업 스트레스’ 요소의 경우 평균이 4.20, 3.90으로 ‘학습태도’ 영역의 평균값 6.20에 비해 현저히 낮아서 삭제하였다. 또한 ‘정보격차’ 영역의 하위 요소인 ‘좌절감’도 평균이 4.30, ‘건강한 성장과 발달’ 영역의 하위 요소인 ‘가상의 자아추구’의 경우 평균도 4.38 수준으로 나타나 삭제되었다. 전문가가 제시한 의견을 토대로 지표 정의를 보완하거나 재진술하였으며, 최종적으로 <표>와 같이 총 6개영역, 23개의 요소로 역기능 진단 지표가 구성되었다(지표정의 참조)

<표> ICT활용 역기능 진단 지표(최종)

영역	요소	영역	요소
1. 학습태도	1.1 주의집중 분산	4. 건강한 성장과 발달	4.1 VDT증후군
	1.2 학습통제감 상실		4.2 중독
	1.3 학습지연		4.3 금단증상
	1.4 표층적 처리		4.4 강박증
2. 의사소통	1.3 기술적 뇌소모	5. 사이버비행	5.1 사이버폭력
	2.1 오프라인 대화 기피		5.2 저작권침해
	2.2 언어훼손		5.3 개인정보침해
3. 정보격차	2.3 단편적 의사소통		5.4 유해정보
	3.1 학습기기부재 및 노후에 따른 소외		5.5 사이버 따돌림
	3.2 사회적 위축	6. 윤리의식	6.1 공감 및 배려 결여
	3.3 기술위주협업		6.2 책임감 부족
	3.4 학업적 자기효능감 저하		

5. 결론 및 시사점

이 연구의 목적은 학교교육 상황에서 정보통신기술을 교육적으로 활용했을 경우 발생 가능한 역기능 요소들을 포괄적이고 다각적으로 규명하는 것에 있다. 즉, 선행연구에서 논의된 역기능적 요소들은 인터넷 중독, VDT증후군, 사이버비행 등 특정 요소에 깊이 있는 역기능적 영향을 고려했다면 본 연구에서 규명한 역기능적 영역과 요소들은 교육활동에의 전반적인 활동을 고려하였다. 따라서 최신 정보통신기술을 교수학습에 활용하는 경우 나타날 수 있는 역기능적 영역과 요소를 도출하는 과정은 접근 가능한 모든 측면을 고려할 필요가 있었으며 교육 현장 및 전문가의 의견 수렴을 통해 현실적인 적용 가능성을 고려하고자 노력하였다. 이는, 비록 제시한 일부 역기능이 일반적인 교수학습 상황에서 우려할만한 문제가 아님을 현장 교사들의 의견을 통해 확인할 수 있었으나, 교육적 상황에서 발생할 수 있는 역기능의 문제들을 제시하는 초석이 되었다는 점에 의의가 있다.

본 연구에서는 문헌연구를 통해 도출한 역기능 요소에 대하여 적절성을 확보하기 위하여 다양한 분야의 전문가 의견을 수렴하여 지표를 수정, 보완하는 과정을 거쳤다. 본 연구에서 제시한 역기능 지표는 향후 역기능의 예방 및 진단을 위한 연구의 기초자료로 활용 가능하다. 단, 이 연구의 범위는 최신 정보통신기술 활용 교육의 역기능 지표에 포함되는 영역 요소를 통해 역기능 예방을 고려하는 수준으로 제한하였다. 이 지표를 학교 현장에서 실제적으로 활용하여 역기능을 진단하고 이를 최소화하기 위한 지침을 제시하기 위해서는 구체적인 진단도구화가 필요하며 이를 활용해 궁극적으로 교육적으로 활용함에 따른 역기능 요소를 예방할 수 있는 가이드라인이 반드시 함께 제공되어야 한다. 이를 위해, 다음과 같은 후속연구의 시사점을 제안한다.

최신 정보통신기술의 지속적이고 급격한 발전을 고려하여 최소 5년을 주기로 역기능 지표에 대한 보완, 재정의가 필요하다. 이 연구에서 논의한 최신 정보통신기술은 스마트 기기 중심의 교육 상황을 상정한 것이다. 따라서 정보통신기술 활용 교육이 과거 컴퓨터에서 인터넷, 모바일 기기 등으로 지속적인 변화를 거치면서 이를 활용한 교육의 긍정적, 부정적 효과가 다양한 형태로 나타난 것과 같이, 본 연구에서 제안된 역기능 지표는 정보통신기술의 변화, 발달에 따라 지속적으로 수정, 개선되어야 한다.

대상자의 특성을 고려한 역기능 진단 도구의 개발이 필요하다. 이 연구에서 제시된 역기능 지표에 기반한 진단도구는 학교급에 따라 차별화되어 개발되어야 한다. 최신 정보통신기술은 초·중등 교육에서 차별적으로 활용될 수 있으며, 예상되는 역기능은 학교급에 따라 일정한 차이를 보일 것이다. 따라서 조사 대상자의 연령별, 학교급별 특성(언어능력, 수업 내용, 정보통신기술 활용 수준 등)을 고려하여 세부적인 문항 개발과 이에 대한 경험적 검증이 필요하다.

디지털교과서 활용이 뇌기능에 미치는 영향 연구

권용주*

I. 서론

디지털 중심의 사회 변화와 스마트폰과 태블릿 등의 디지털 장치의 보급 확대로 교육현장에서 디지털교과서 사용의 필요성 및 요구가 증가하고 있다. 이에 교육부와 한국교육학술정보원이 주체가 되어 국가정책으로 전자교과서의 개발을 진행하고 있으며, 일부 서비스를 제공하며 스마트교실 운영 등 요구에 부응하기 위한 노력을 기울이고 있다. 디지털 세대인 지금의 학생들의 수준과 흥미를 충족하기 위한 학습자 중심의 교육 방식과 디지털교과서를 이용한 융합교육을 추진함으로써 미래의 창의적이고 융합적인 인재를 양성하고자 하는 목표에 다가서고 있다.

한편, 교육 현장에서는 디지털교과서 또는 스마트기기를 이용하여 이루어지는 학습에 대한 다른 시각이 존재한다. 스마트폰과 스마트패드의 장치들과 인터넷 등의 정보 검색 사용을 통한 부작용이 그것이다. 연구자와 정책입안자들은 자기 조절능력이 부족한 학생들을 대상으로 디지털 콘텐츠 사용에 대한 대표적인 부작용인 게임 중독, 인터넷 중독의 위험을 들고 있다. 그 외에 검색을 통한 정보의 접근이 손쉬워진 탓에 주요한 내용을 기억하려 하지 않는 생활방식에 의해 디지털 치매와 같은 기억력 감퇴가 일어나고 있다는 주장과 그 외 다수의 사회적 문제가 제기되고 있다. 이에 현재 교육 현장에서 시행되고 있는 디지털교과서의 개발과 전면적 적용에 대해 기대와 함께 우려가 공존하여 스마트교육에 대한 교육 개발 연구와 그 적용 및 보급이 지체되고 있다.

따라서 이 연구에서는 디지털교과서 사용에 따른 학습자의 두뇌에 미치는 영향에 대한 진단 및 분석을 위해 EEG 기반 두뇌 영상기술을 바탕으로 하여 디지털교과서가 뇌기능에 미치는 영향을 분석하고자 하였다. 이를 위해 이 연구는 먼저 디지털교과서 활용 시 학습자의 두뇌 활성영역을 분석하여 디지털교과서를 통한 학습 상황에서의 영향을 알아보았다. 그리고 디지털교과서를 이용하여 장기간 학습한 학생들과 디지털교과서를 이용한 경험이 없이 서책형 교과서만을 이용하여 학습한 학생들 간의 두뇌 기능적 연결에 기반한 인지기능을 비교하고 분석하였다.

* 한국교원대학교 교수

II. 연구결과

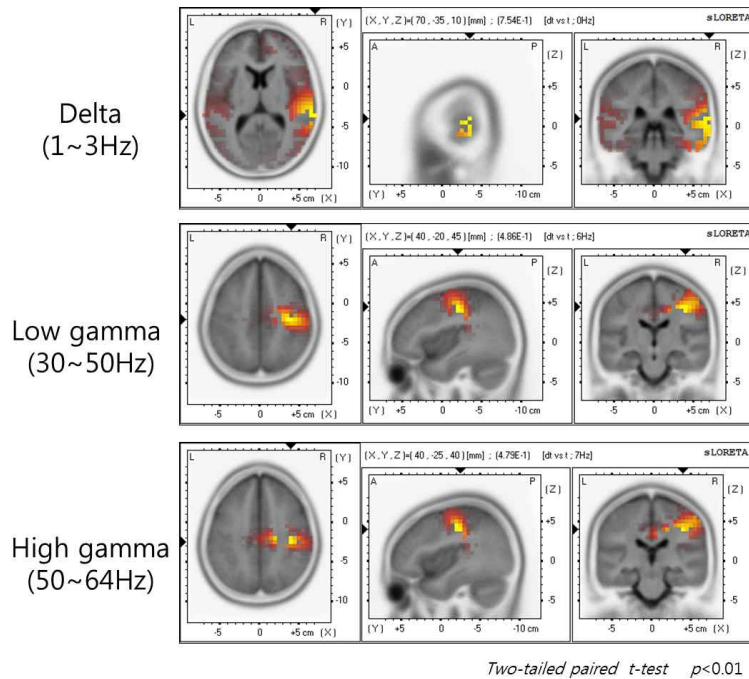
1. 디지털교과서와 서책형교과서를 활용할 때 뇌 활성화영역 비교 연구

가. 두뇌 활성화 패턴의 유사점

디지털교과서와 서책형교과서를 활용할 때 뇌 활성화는 일부 유사한 패턴을 보이고 있다. 두가지 교과서 종류 모두 시각적 탐색을 통해 언어적으로 읽는 과정이 포함되어 있는 것을 반영하여 후두엽에서 측두엽이나 두정엽으로, 다시 전두엽으로 이어지는 활성화 패턴이 관찰되었다. 또한, 피질하영역 중 뇌섬엽과 변연엽의 대상이랑과 갈고리이랑의 활성화가 확인되었는데 이는 교과서가 지니고 있는 일반적 특성중 ‘학습’이라는 측면에 비추어 볼 때, 교과서 자극이 정서와 인지의 융합된 두뇌 반응으로 나타난 결과로 볼 수 있다.

나. 두뇌 활성화 패턴의 차이점

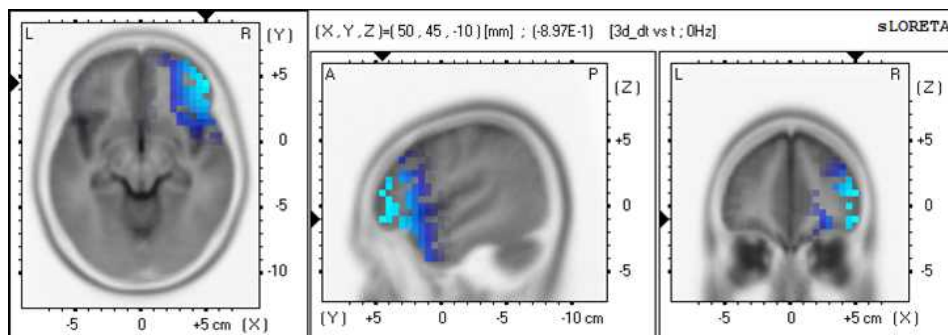
디지털교과서 사용시 서책형 사용에 비해 우측 전두엽, 두정엽, 피질하 일부 영역과 변연계 중 뇌섬엽에서 유의하게 두뇌 활성화 범위 및 강도가 높게 나타났다(그림 2). 전두엽에서 두정엽으로 이어지는 경로의 경우 거울뉴런시스템(mirror neuron system)의 활성화와 유사하며, 이는 다양한 자극에 대해서 학습할 때 주로 활성화가 높게 나타난다. 또한, 전두엽에서 대상이랑으로 연결되는 경로는 마음이론(Theory of Mind, ToM)회로와 디폴트모드네트워크(DMN)을 담당하는 네트워크와 유사한 패턴을 보이고 있다. 이러한 결과는 서책형교과서 활용에 비해 디지털교과서 활용시 미래에 대한 예측, 조망과 더불어 고차인지 담당 영역의 활성화 강도가 높게 나타나 학습에 있어 효율성을 주고 있음을 알 수 있다(Bucker & Carroll, 2006). 이러한 차이점은 주로 델타와 감마 대역 전반에 걸쳐 나타나고 있다.



[그림 2] DT 사용시 두뇌 활성 영역(DT - PT)

2. 인지과제에서 디지털교과서와 서책형교과서 사용 집단의 두뇌 활성 비교

연구 결과, 단기 기억 과제와 작업 기억 과제 수행 시 디지털 및 서책형 교과서 활용 그룹 간 두뇌 활성은 통계적으로 유의미한 차이가 발견되지 않았다($p=0.0908$, $p=0.507$). 그러나, 디지털 교과서 활용 그룹이 서책형 교과서 활용 그룹에 비해 공간인지 과제 수행 시에는 우측 전두엽 인근에서 델타 대역의 낮은 두뇌 활성이 관찰되었다($p=0.0004$). 이러한 결과는 특정 분야 전문가의 두뇌 사용은 일반인에 비해 낮은 두뇌 활성을 보인다는 신경 효율성(neural efficiency) 가설과 일치하는 결과이다(그림 3). 전두엽은 주로 입력된 정보에 대한 판단 및 실행을 담당하는 영역으로 해당 영역 활성이 낮다는 것은 낮은 활성만으로도 기능을 수행할 수 있음을 의미하여, 적은 에너지로도 효율적인 인지 기능 처리의 가능성을 말해주는 것이다. 즉, 공간인지 과제 수행시, 디지털 교과서를 1년간 활용해 온 그룹이 서책형 교과서를 활용해 온 그룹보다 낮은 두뇌 활성만으로도 효율적으로 뇌기능을 수행한다고 볼 수 있다.



[그림 3] 공간인지 과제 수행시 두뇌 활성화 영역(Delta)

Ⅲ. 결 론

연구 결과, 디지털교과서와 서책형 교과서를 활용할 때 뇌 활성화 영역 비교 연구에서는 디지털교과서를 활용할 때와 서책형 교과서를 활용할 때 학생들의 두뇌 활성화 영역이 다르게 나타나는 것으로 밝혀졌다. 특히 디지털교과서 사용은 다양한 정보와의 상호작용이 두뇌에서 일어나게 하는 것으로 나타났다. 그리고 디지털교과서 활용 학생과 서책형 교과서 활용 학생의 뇌 활성화 기반 인지기능을 비교한 결과, 공간지각 과제 수행 시 디지털교과서 활용 집단이 서책형 교과서 활용 집단에 비해 효율적인 뇌기능을 사용하는 것으로 나타났다.

이 연구를 통하여 디지털교과서 사용은 뇌기능에 고유한 영향을 미치는 것으로 드러났으며, 디지털교과서의 안전하고 올바른 사용을 위해 관련 뇌과학 연구의 확대와 가이드라인의 제작 및 제시, 교사와 함께하는 스마트교육의 발전을 위한 추가 연구가 필요하다.

기관발표 II

한국교육개발원(KEDI) : KEDI 연구·사업 성과 II

사회 : 박병영(KEDI)

대학의 성과평가 체제 구축 및 활용방안

- 모형 및 지표 개발을 중심으로 -

발표자 : 서영인(KEDI)

교수·학습 역량평가를 통한 대학교육 경쟁력 제고 방안

발표자 : 유현숙(KEDI)

NASEL(대학생 교수·학습과정 조사도구)를 활용한 대학교육
만족도 및 학습성과 영향요인 분석

발표자 : 이정미(KEDI), 이길재(뉴욕시립대)

2015 세계교육포럼과 한국의 역할

: 한국의 교육경험 의제 발굴 및 확산 지원 사업 결과를 중심으로

발표자 : 박주형·최정윤·박환보·김진희·안해정(KEDI)

Post 2015 맥락에서의 세계시민교육 동향과 방향

발표자 : 김진희·최정윤·박주형·박환보·안해정(KEDI)

대학의 성과평가 체제 구축 및 활용방안

- 모형 및 지표 개발을 중심으로 -

서영인*

I. 서론

학령인구 감소로 인해 고등교육은 어느 때 보다 급격한 상황 변화에 근본적으로 대처해야 한다. 장기적으로 대학발전과 연계되고 대학의 자율성을 훼손하지 않는 방식으로 변화를 유도해야 하며 이를 위해서는 무엇보다 대학이 창출한 성과에 기반한 평가가 전제되어야 한다. 또한 고등교육 재정지원 규모가 확대되고 있는 상황에서 배분의 효율성, 투자의 효과성, 성과에 기반한 대학의 책무성 점검 등에 대한 요구가 높아지고 있어 이에 대응하기 위한 제도적 인프라로서 성과관리체제 구축이 요구되고 있다. 현 정부에서 추진하고 있는 대학 균형발전과 지방대학육성 등을 위해서도 대학이 스스로 달성 목표를 설정하고 그에 대한 성과를 자율적으로 평가할 수 있는 제도적 기반이 구축되어야 할 것이다. 이에 따라 본 연구에서는 대학이 자율적으로 설정한 성취 목표(Intended outcomes)에 근거하여 그 달성 정도와 창출해낸 변화를 측정·평가하는데 필요한 평가모형 및 지표를 개발하였다.

본 연구는 성과평가 모형 및 지표개발에 앞서 대학의 성과에 대한 개념 및 선행연구 분석을 기초로 연구의 분석틀을 개발하였다. 그리고 현재 실시되고 있는 주요 평가 현황을 분석하여 성과평가와의 차이점과 모형 및 지표개발에의 시사점을 도출하였고, 성과평가의 선진 사례 및 국내에서의 적용 가능성 등을 파악하고자 국내 외 사례 분석을 실시하였다. 이러한 분석결과를 토대로 대학의 성과분석 모형 및 지표개발을 위해서는 이론적 기초연구, 델파이 조사 및 설문조사의 방법을 활용하였다.

II. 대학 성과평가에 대한 이해

대학의 성과(Performance)란 대학이 당초 의도한 목표(Intended outcomes)를 달성하기 위해

* 한국교육개발원 연구위원

체계적으로 수립한 계획에 따라 수행한 업무(task) 및 활동(activity)과 이를 통해 나타난 양적·질적인 발전과 변화를 의미한다. 이러한 성과는 조직에서 성과 관리(Performance management)를 통해 확인되는데 협의의 의미는 대학이 설정한 목표달성에 필요한 자원을 효과적으로 활용하고 이와 관련된 의사결정을 지원하는 전 과정을 뜻하고, 광의의 의미는 대학 조직의 위계별로(개인-하위부서-상위부서-기관 간) 각 단위에서의 성과가 궁극적으로 조직 목표달성과 연계되도록 하는 관리를 뜻한다. 그리고 대학이 당초에 의도한 목표 달성 정도를 자체적으로 정한 평가 준거로 측정(Measurement), 사정(Assessment)하여 대학이 창출한 모든 가치를 판단하는 활동을 성과평가(Performance evaluation)라 하며, 이때의 평가 준거는 성과 요인을 지표로 구성한 틀을 의미한다.

III. 대학평가의 현황 및 한계

본 연구는 각 부문의 대표적인 사업 분석을 통하여 정부 및 정부 인정기구 평가와 성과평가의 차이점을 논의하였다. 그 차이점은 다음과 같다. 첫째, 성과평가의 핵심은 예산운용과 과업수행의 효율성 제고에 있으며, 궁극적으로 그 결과를 보상과 제한에 연계 활용하기 위함이다. 둘째, 성과평가는 당초 대학이 설정한 목표(mission-specific)에 근거하여 달성 여부와 정도를 확인한다. 셋째, 성과평가는 조직의 특수성을 반영한다. 대학은 처한 상황과 여건이 다양하여 그에 따라 발전하기 위해 해결해야 할 선결 과제들의 유형과 우선순위가 차별화된다. 넷째, 성과평가는 대학운영의 전 과정을 포괄하되 산출물(output)에 그치지 않고 결과물(outcome)까지 진단한다. 다섯째, 성과평가는 판단기준이 다양하다. 기존 평가는 현재 여건 또는 현재까지의 실적(output)을 중심으로 평가하는 경향이 강하다. 여섯째, 성과관리의 궁극적 목적은 대학의 지속가능한 발전(sustainable development)을 유도하는데 있다.

IV. 해외의 대학 성과평가

선진국의 사례로는 대학에 대한 성과관리의 역사가 깊은 영국, 미국을 포함하고 최근 주목받는 북유럽의 사례로 핀란드를 살펴보았다. 이를 통해 정부 및 대학차원의 시사점을 도출할 수 있다. 먼저 정부차원의 시사점은 대학의 주요 영역별(교육, 연구, 재정 등) 전체적 성과를 보여줄 수 있는 모델 개발, 대학 성과와 직접적으로 관련된 지표 활용, 정책지표(등록금 인하율, 입시전형 수, 정원감축 등)의 활용은 최소화, 대학 교육의 수월성과 형평성을 강화를 위한 교육성과 지표 구성, 대학의 연구경쟁력을 강화하기 위한 성과지표의 지속적인 개발, 대학경영의 지속

가능성을 제고하기 위한 재정부문 성과지표 개발의 체계화 등이다. 대학 차원의 시사점은 대학의 미션과 특성화를 반영한 개별 대학차원 성과평가 모델 개발, 투입 및 과정요소보다 ‘대학의 성과’를 실질적으로 보여줄 수 있는 평가지표 개발, 경영 영역과 관련된 평가지표의 다양한 개발, 대학생 구성의 변화를 적극적으로 반영할 수 있는 지표의 개발, 대학경영의 주요 영역에서 강조되어야 할 방향성을 보여주는 미래지향적 지표들의 개발 등이다.

IV. 성과평가 모형 및 지표 개발

대학의 성과분석 모형 및 지표개발을 위해서는 이론적 기초연구, 델파이 조사 및 설문조사의 방법을 활용하였다. 기초연구는 본 연구의 이론적 연구를 토대로 이루어졌고 기초연구의 결과는 3차에 걸친 델파이 조사를 통해 타당도 검증을 실시하였고 지표 및 모형, 지표별 판단기준을 개발하였다. 본 연구에서는 대학과 관련하여 높은 이해와 식견을 갖춘 전문가 25명을 델파이 패널로 구성하여 7-8월에 걸쳐 조사를 실시하였고, 최종지표 산출은 유의도 .05 수준에서 내용타당도 비율(CVR : Content Validity Ratio) 최소값 .37 이상인 지표를 선별하였다. 한편, 설문조사는 전국대학평가협의회 14개 회원대학에서 평가업무를 담당하고 있는 팀장급 이상을 대상으로 9월 한달 간 실시하였다. 결과 분석은 ‘SPSS Statistic 21’ 프로그램을 활용하였고, 지표별 타당도에 대해서는 T-test 및 ANOVA를 통해 평균 비교를 실시하였고, 해당 지표별 유형 분류는 빈도분석을 통해 실시하였다. 이러한 과정을 거쳐 공통부문 18개 지표, 교육부문 16개 지표, 연구부문 18개 지표, 산학협력부문 18개 지표가 최종 선정되었다.

V. 성과평가 모형 및 지표와 활용

이상의 과정을 거쳐 본 연구에서는 크게 세 가지 유형에 따라 7개 성과평가 모형을 제안하였다. 첫째, 단일모형(single model)으로 교육중심, 연구중심, 산학협력 중심 등 세 부문 중 한 가지 부문에 주력하는 대학의 성과를 평가하는 모형으로 모두 세 가지 하위 모형으로 구분될 수 있다. 둘째, 이중 모형(dual model)으로 이는 두 가지 부문에 주력하는 대학의 성과평가를 위한 모형이다. 교육·연구 중심 모형, 교육·산학 중심 모형, 연구·산학중심 모형 등 세 가지로 구분될 수 있다. 셋째, 세 가지 부문을 모두 포괄하는 종합대학을 위한 평가모형으로 종합 모형(triple model)을 제안할 수 있다. 교육·연구·산학협력 세 부문을 모두 아우르는 종합대학의 경우 공통 지표와 함께 세 부문의 지표들을 활용하여 그 성과를 증명할 수 있다.

평가지표 활용의 유연성을 제고하고자 지표의 유형을 크게 필수지표, 선택지표, 자율지표로

구성하였다. 필수지표는 공통필수와 일반 필수지표로 구분된다. 공통필수는 대학의 특성화 부문에 영향을 받지 않고 대학으로서 반드시 성취, 증명해야하는 성과를 나타내는 지표로 부문 적합도가 교육·연구·산학 모두에서 높게 나타난 지표로 18개가 개발되었으며, 일반 필수 지표는 이중모형에 해당하는 성과지표 중 부문 적합도가 두 영역에 걸쳐 높게 나타난 지표들로 이중모형에 해당하는 필수지표는 10개, 종합모형에 해당하는 필수지표는 30개가 개발되었다. 선택지표는 교육, 연구, 산학부문별로 개발된 지표들을 의미한다. 선택지표는 각 부문의 성과를 대표하는 보편적인 지표들이라 할 수 있다. 자율지표는 필수, 선택 지표 외에 자기 대학의 성과를 가장 잘 증명할 수 있는 지표로 대학이 자율적으로 개발·제안할 수 있는 지표들이다.

본 연구결과가 장기적으로 평가제도 개편에 대한 정부 정책 변화에 선제적인 대응이라는 측면에서 평가도구로서 대학에 적용 가능성을 검증하고 향후 보완사항을 도출하여 구체적인 성과관리 체제로 정착시키기 위해 다음과 같은 정책적 활용 방안을 제안할 수 있다.

첫째, 현재 정부 주관으로 실시되는 재정지원 평가 시 재정지원 결정과정에 대해 대학의 성과 결과를 반영할 수 있다. 둘째, 현재 인증평가 준거는 대학으로서 갖추어야 할 최소수준을 기준으로 하므로 결과활용의 실효성과 공신력이 낮아, 기본인증과 성과인증을 이원화하여 최종 결과를 도출하면 인증의 공신력과 실효성을 제고할 수 있을 것이다. 셋째, 대학의 자체평가를 성과평가로 대체할 수 있다.

참 고 문 헌

- 고용선·윤희숙·이주호(2004). **공공부문의 성과관리**. 한국개발연구원 연구보고서 2004-02.
- 김명수·공병천(2013). **성과관리를 위한 공공정책평가론**. 한국학술정보.
- 박정수·홍희정(2009). 대학교육성과에 영향을 미치는 요인에 관한 연구. **교육재정경제연구**, 18(1), pp.59-80.
- 신현대(2005). 대학의 성과평가에 관한 비교측정 연구. **한국행정학회** 2005년도 하계공동학술대회 논문집(III).
- 신현대(2005). **대학의 성과 평가에 관한 연구 : DEA 기법에 의한 효율성 분석**. 성균관대학교 박사학위논문.
- Barnett, A.(1988). Institutions of Higher Education: Purposes and 'Performance Indicators', *Oxford Review of Education*, 14(1), pp. 97-112.
- Gaither, G., Nedwek, B.P. and Neal, J.E.(1994). *Measuring Up: The Promises and Pitfalls of Performance Indicators in Higher Education*. ASHE-ERIC Higher Education Reports.
- HEFCE(2007). *Review of Performance Indicators: Outcomes and Decisions*.

- HEFCE(2008). *Understanding Institutional Performance*. Bristol: HEFCE. HEFCE,(n.d.).
- Kaplan, R.S.(2001). Strategic Performance Measurement and Management in Nonprofit Organizations. *Nonprofit Management Leadership*, 11(3), pp.353-370.
- Lindsay, A.(1981). Assessing Institutional Performance in Higher Education: A Managerial Perspective, *Higher Education*, 10(6), pp. 687-70
- Lindsay, A.(1982) Institutional Performance in Higher Education: The Efficiency Dimension, *Review of Educational Research*, 52(2) pp. 175-199.
- Pugh, G.(2005). Performance Indicators and Widening Participation in UK Higher Education, *Higher Education Quarterly*, 59(1), pp 19 - 39.
- Sizer, J., Spee, A., Bormans, R.(1992). The Role of Performance Indicators in Higher Education. *Higher Education*, 24(2), pp. 133-155.
- Tam, A.(2001). Measuring Quality and Performance in Higher Education. *Quality in Higher Education*, 7(1), pp. 47-54
- Yorke, M.(1998). Performance Indicators Relating to Student Development: can they be trusted?, *Quality in Higher Education*, 4(1), pp. 45-61.

교수·학습 역량평가를 통한 대학교육 경쟁력 제고 방안

유현숙·이정미·최정윤*, 김민희**, 이길재***, 변현정****, 최보금*****

한국교육개발원은 2013년에 “대학의 교수·학습 질 제고 전략탐색 연구”를 수행하였다. 이 연구는 그간 블랙박스(black-box)로 간주되어 온 대학의 교수·학습 실태 분석을 통해 대학교육 역량 및 질 제고를 위한 대안을 모색하는데 그 목적이 있다. 이를 위해 한국교육개발원이 2010~12년 기간 동안 한국대학생의 학습 과정 분석연구를 위해 개발한 “한국 대학생의 교수-학습과정 평가”(NASEL: National Assessment of Student Engagement in Learning) 도구를 활용하여 전국 규모의 조사를 실시하였다. 조사에 참여한 대학은 4년제 대학 47개교이며 응답 학생수는 28,095명이었다. 이는 조사에 참여한 47개 대학재학생 총 수의 6.8%에 해당한다. 연구진은 조사결과 분석을 통해 2013년 한국 대학생의 교수-학습 과정 일반 현황을 파악하였고, 교수-학습 역량기준 설정을 통해 한국대학의 역량진단과 대학 특성별 교수·학습 역량의 차이를 분석하였다. 이를 토대로 국가적 차원과 대학차원에서 적용 가능한 데이터 기반 교수·학습 질 관리 전략을 모색하였다. 주요 연구 결과를 요약하면 다음과 같다.

1. 2013 한국대학의 교수-학습 일반현황

첫째, 전반적으로 학생들의 학습 활동이 소극적인 것으로 나타났다. 수업을 위해 관련 자료읽기 등 예습을 적극적으로 수행하고 있지 않은 것으로 나타났으며, 수업 중 질문활동도 적극적이지 못한 것으로 나타났다. 동일과목 수강생이 아닌 학생들과의 교류는 거의 없는 것으로 분석되었다. 반면 수업태도는 비교적 성실하고, 스스로 찾아하는 학습보다 주워지는 교육에 익숙한 상황임을 알 수 있었다.

둘째, 수업과 학습 성과에 연동될 수 있는 비교과 활동이 미흡하였다. 이는 취업 준비 등으로 수업 외 학습활동에 주력하기에는 한계가 있기 때문인 것으로 분석되었다. 또한 동아리 활동, 동호회 활동, 어학연수, 교환학생, 인턴십 활동에 참여정도가 저조한 것으로 나타났다.

셋째, 교수·학생과정에서 교수 학생 간 상호작용이 미흡하였다. 수강신청 단계에서부터 교수

* 한국교육개발원

** 대구대학교

*** 뉴욕시립대학교

**** 경희대학교

***** 서강대학교

들과 밀도 있는 논의가 부족하였고, 수업 내용에 대한 논의도 가끔 하고 있거나 거의 하지 않는다고 응답한 비중이 높았다.

넷째, 교수·학습을 통해 전공 관련 지식의 배양은 잘되고 있으나 사회성 및 대인관계, 자기 관리 능력, 자신에 대한 이해 능력 등의 핵심능력 배양은 미흡하였다.

2. 집단 간 교수학습 과정의 차이

첫째, 수업 중 학습경험에서는 계열에 따른 차이가 나타났다. 수업 관련 예습, 노트 필기 및 팀 프로젝트 수행은 인문·사회계열이 이공계열보다 더 적극적으로 참여하고 있음을 발견할 수 있었다. 그러나 수업 중 질의에 있어서는 이공계가 더 활발하게 이루어지고 있었다. 둘째, 수업의 활동에서는 학년 및 군 복무 여부에 따른 도서관 이용 빈도에 차이를 알 수 있었다. 특히 취업을 위한 도서관 이용은 학년이 올라갈수록, 또한 군 복무를 마친 경우가 적극적인 경향을 보였다. 셋째, 수업 만족도에서는 전공이수유형(부·복수 이중연계전공과 주전공단일 및 무전공)에 따른 전공·교양 수업에서의 지적 호기심 정도에 차이를 발견할 수 있었다. 넷째, 대학의 지원서비스에 대해서는 진로계획유형(전공 관련 직종 취업, 전공 무관 직종 취업, 전공 관련 대학원 진학/유학, 전공 변경 대학원 진학/유학, 군 입대, 국가고시 및 자격증 취득, 미정, 기타)에 무관하게 만족한다는 응답을 보였다.

3. 교수학습 역량 기준별 현황

가. “교수학습 역량 진단 기준”의 개념

대학교육 역량의 최소 또는 절대 수준을 판단하여 대학의 교수·학습 개선을 위한 기초자료로 활용하기 위하여 설정한 기준을 의미한다. 이 연구에서는 대학 교육의 투입, 과정, 산출의 각 단계별 교수학습 활동, 행정 서비스 지원체제를 포함하여 7개 영역으로 설정하였으며, 요인 분석을 통하여 하위 구성 요소를 추출하였다. 구성된 7개 교수·학습 역량 진단 기준을 영역별로 그 개념을 제시하면 다음과 같다.

- 구성원과의 상호작용(SFI : Student-Faculty Interaction): 교수 및 행정직원, 선배 및 동료에 이르기까지 대학에서 접할 수 있는 다양한 구성원과의 관계 형성을 나타내는 영역이다(8문항).
- 전공 교수·학습 만족도(M-STL : Major-Level of satisfaction in Teaching-Learning): 전공 수업에 대한 학생들의 만족도를 의미하며, 수업의 실태, 학습 및 과제의 적절성, 평가 관리의 공정성 및 교수의 수업 설명 및 태도 등으로 구성된다(15문항).
- 교양 교수·학습 만족도(O-STL : Optional-Level of satisfaction in Teaching-Learning): 교양 수업에 대한 학생들의 만족도를 의미하며, 전공 교수·학습 만족도와 문

항 구성은 동일하다(15문항).

- 교수·학습 성과(TLO : Teaching-Learning Outcomes): 대학에서 경험한 모든 활동의 결과로 얻어진 성과를 평가하는 영역으로 학문적 소양, 사회성 및 대인관계 역량, 자기개발 역량 등의 성과를 포함하고 있다(19문항).
- 적극적·자기주도적 학습활동(SLA : Self-directed Learning Activity): 학생이 스스로 학습할 내용을 탐색하고, 다양한 학습방법을 적극적으로 활용하여 스스로의 역량을 제고하고자 노력하는 활동 영역으로 다른 학생과의 협력, 사고력 증진 활동, 학습 스터디 활동 등이 포함된다(12문항).
- 학생 지원의 질(QSS : Quality of Support Student): 대학 차원에서 학생들의 교수·학습 지원에 대한 만족도를 평가하는 영역으로 교수·학습을 위해 제공되는 각종 지원 및 다양한 서비스와 관련된 문항을 포함한다(9문항).
- 학생 지원의 강조점(ESS : Emphasis of Support Student): 대학이 학생들의 지원을 위해 현재 강조하고 있는 사항들을 의미하며, 학습증진을 위한 행·재정지원, 학업이외의 개인생활 지원, 졸업 후 사회 진출 지원 등의 문항으로 구성된다(8문항).

나. 교수학습 역량의 대학배경별 현황

첫째, 대학 구성원과의 상호작용(SFI)은 교수·학습 역량 진단 기준 7개 영역 가운데서 가장 평균이 저조하게 나타났다. 비수도권 소규모 대학이 다른 유형에 비해 상호작용이 활발하게 이루어진 반면 수도권 대규모 대학은 낮은 결과를 보임으로써 두 유형 대학 간 격차가 크게 나타났다.

둘째, 수업에 대한 만족도(STL)는 대학 유형 모두에서 7개 교수·학습 역량 진단 기준 가운데 가장 높게 나타났으며, 대부분의 대학들에서 전공 만족도(M-STL)가 교양 만족도(O-STL)보다 높았으나, 수도권 대규모 대학만이 교양 만족도가 조금 더 높은 점을 확인할 수 있었다.

셋째, 대학 교수·학습 성과를 의미하는 영역에서는 수도권 소규모 대학의 평균이 가장 높고, 수도권 대규모가 가장 낮음을 알 수 있었다. 특히 학문적 소양과 자기 이해 역량과 관련한 문항은 수도권 소규모 대학의 성과가 높게 나타났으나, 사회성 및 대인관계 역량에 있어서는 비수도권 소규모 대학의 평균이 높게 나타났다.

넷째, 학생들의 적극적·자기주도적 학습활동은 수도권 대규모 대학을 제외한 대학 유형에서 평균 이상의 수준을 보였으며, 특히 비수도권 소규모 대학과 수도권 소규모 대학의 학생들은 보다 자기주도적이며 적극적으로 학습활동을 계획하고, 실천하고 있었다.

다섯째, 대학의 학생 지원에 대한 강조점(ESS)에 대한 인식을 나타내고 있는 영역은 전체 영역 중 낮은 점수를 보였으며, 비수도권 대규모 대학의 평균이 가장 높았고, 나머지 세 유형의 대학은 거의 비슷한 수준임을 알 수 있었다.

여섯째, 대학의 교수·학습 지원의 질(QSS)을 평가하는 영역은 대학 유형별로 양분된 결과

를 보이고 있다. 즉, 비수도권 대규모와 수도권 소규모 대학의 평균은 높게 나타났으나, 수도권 대규모와 비수도권 소규모 대학은 낮은 결과를 나타내었다.

4. 교수 학습 질 제고 전략

이 연구에서는 대학의 교수 학습과정 조사결과 분석을 토대로 1) 교수·학습 역량 진단 기준의 설정을 통한 질 관리, 2) 대학과 학생의 특성을 반영한 교수·학습 질 관리 3) 대학 내 유관 기관을 활용한 교수·학습 개발 활성화, 4) 비교과 활동 활성화를 통한 질 관리, 5) 학습 경험 데이터의 효과적 활용을 통한 질 제고, 6) 합리적인 교수·학습 질관리 체계의 구축, 7) 역량 중심 교육과정 운영 등의 전략을 제안하였다. 또한 정부의 행·재정적 지원 사항으로는 전국규모의 교수·학습 과정 조사를 위한 지원, 교수·학습 과정에 대한 종단 데이터의 구축 및 활용 지원, 대학의 교수·학습과정에 대한 국제비교 연구 및 사업에 대한 지원을 제안하였다.

NASEL(대학생 교수-학습과정 조사도구)를 활용한 대학교육 만족도 및 학습성과 영향요인 분석

이정미*, 이길재**

I. 서론

이 연구에서는 대학생의 교수학습 과정 변인이 대학생의 대학교육 만족도와 성과에 어떠한 영향을 미치는지를 분석하고자 한다. 이에 한국교육개발원에서 개발한 ‘대학생 교수-학습과정 조사도구(NASEL)’를 활용해서 전국적으로 수집된 데이터와 대학의 정보공시 데이터를 병합시킴으로써 분석결과를 통해 대학 내 및 고등교육의 정책적 이슈를 파악하고 정책적 대안을 제시하고자 한다. 이와 같이 NASEL을 활용함으로써 대학 자체의 효율적 의사결정 및 대학운영을 지원하고, 대학교육 질 제고를 위한 국가 차원의 정책결정의 실증적 근거를 제공하게 될 것이다.

II. 연구 방법

1. 연구대상 및 표집

2013년 설문조사의 대상은 설문조사에 참여한 47개 대학의 재학생 총 534,630명 중 5%인 약 26,819명이다. 총 47개 대학이 2013 조사에 참여하였는데, 규모, 소재지(수도권/비수도권), 유형(국립 및 법인/사립) 및 학부교육 선진화 선도대학(ACE) 사업 참여 여부 등을 고려하여 분류하였다.

2. 교수-학습역량진단기준에 대한 요인 분석

위계적 회귀분석 모델의 변수로 투입하기 위해 먼저 NASEL 데이터를 요인분석 기법을 활용하여 분석함으로써 대학생의 교수학습역량 진단기준에 대한 계량화를 시도하였다. 본 분석에서 다섯 개의 교수학습역량 진단기준(벤치마크)을 연구모델에 투입하였었다.

3. 변수 및 모델

앞에서 요인분석을 통해 계량화한 교수학습역량 진단기준과 더불어 위계적 회귀분석 모형에

* 한국교육개발원 연구위원. 제 1저자

** 뉴욕시립대학교 고등교육정책연구소 소장. 교신저자(edujoshua@gmail.com)

투입된 독립변수들의 기초통계값은 다음 <표 1>과 같다.

<표 1> 독립변수의 기초통계

	N	Mean	SD	Min	Max
자기주도적 학습활동	25,392	2.19	0.55	1.00	4.00
전공교과 만족도	25,392	2.99	0.65	1.00	5.00
교양교과 만족도	25,392	3.14	0.87	1.00	5.00
교수-학생 상호작용	25,392	1.71	0.59	1.00	4.00
학생지원의 질	25,392	2.80	0.59	1.00	4.00
사회계열	25,392	0.22	0.42	0.00	1.00
사범계열	25,392	0.06	0.24	0.00	1.00
예체능계열	25,392	0.07	0.25	0.00	1.00
공학계열	25,392	0.28	0.45	0.00	1.00
자연계열	25,392	0.18	0.38	0.00	1.00
의약계열	25,392	0.06	0.24	0.00	1.00
여학생	25,392	0.52	0.50	0.00	1.00
학년	25,392	2.34	1.18	1.00	5.00
공부시간	25,392	2.57	1.86	0.00	15.00
아르바이트시간	25,392	0.61	0.80	0.00	4.00
대학학점	25,392	3.03	1.31	0.00	4.50
장학금	25,392	8.18	6.95	0.00	17.82
사립	25,392	0.63	0.48	0.00	1.00
수도권	25,392	0.42	0.49	0.00	1.00
학부명성	25,392	0.71	0.81	-1.89	1.72
취업률	25,392	55.21	7.74	44.50	73.10

□ 학생 수준 모형

$$Y_{ij} = \beta_0j(\text{자기주도적 학습활동}) + \beta_1j(\text{전공교과 만족도}) + \beta_2j(\text{교양교과 만족도}) + \beta_3j(\text{교수-학생 상호작용}) + \beta_4j(\text{학생지원의 질}) + \beta_5j(\text{사회계열}) + \beta_6j(\text{사범}) + \beta_7j(\text{예체능}) + \beta_8j(\text{공학계열}) + \beta_9j(\text{자연계열}) + \beta_{10}j(\text{의약계열}) + \beta_{11}j(\text{여학생}) + \beta_{12}j(\text{학년}) + \beta_{13}j(\text{공부시간}) + \beta_{14}j(\text{아르바이트시간}) + \beta_{15}j(\text{대학학점}) + \beta_{16}j(\text{장학금}) + r_{ij}$$

□ 대학 수준 모형

$$\beta_0j = \gamma_{00} + \gamma_{01}(\text{사립}) + \gamma_{02}(\text{수도권}) + \gamma_{03}(\text{학부명성}) + \gamma_{04}(\text{취업률}) + \mu_{0j}$$

위계적 선형모형(Hierarchical Linear Model, 이하 HLM)분석을 통해 대학 수준(2수준)의 특성을 통제한 상태에서 대학교육의 만족도 및 교수학습 성과에 미치는 영향을 분석하였다. 먼저, 대학교육 만족도 모형의 ICC 값은 13.01%, 교수학습 성과 모형의 ICC 값은 14.1%로 나타난 바, 두 모델 모두 HLM을 적용하여 분석하는 것이 타당함을 알 수 있다.

4. 분석 결과

대학교육 만족도 및 교수학습 성과 영향요인에 관한 HLM분석 결과는 다음 <표 2>와 같다.

<표 2> 대학교육 만족도에 영향을 미치는 요인에 관한 HLM 분석 결과

	Coef.	SE	Z	95% Conf.	Interval
자기주도적 학습활동	0.039***	(0.011)	3.559	0.018	0.061
전공교과 만족도	0.184***	(0.009)	21.178	0.167	0.201
교양교과 만족도	0.032***	(0.006)	5.092	0.020	0.044
교수-학생 상호작용	0.053***	(0.010)	5.150	0.033	0.074
학생지원의 질	0.295***	(0.009)	32.059	0.277	0.313
사회계열	0.036*	(0.018)	1.965	0.000	0.071
사범계열	-0.008	(0.026)	-0.306	-0.058	0.042
예체능계열	0.042+	(0.025)	1.650	-0.008	0.091
공학계열	0.048**	(0.018)	2.595	0.012	0.084
자연계열	0.031	(0.019)	1.614	-0.007	0.069
의약계열	0.003	(0.026)	0.103	-0.049	0.054
여학생	0.014	(0.011)	1.240	-0.008	0.035
학년	-0.032***	(0.005)	-6.535	-0.042	-0.023
공부시간	-0.004	(0.003)	-1.408	-0.010	0.002
아르바이트시간	-0.044***	(0.006)	-6.760	-0.056	-0.031
대학학점	-0.008+	(0.005)	-1.757	-0.017	0.001
장학금	0.001	(0.001)	0.982	-0.001	0.002
사립	0.002	(0.035)	0.067	-0.066	0.070
수도권	0.009	(0.033)	0.284	-0.055	0.073
학부명성	0.081***	(0.018)	4.474	0.045	0.116
취업률	0.003	(0.002)	1.420	-0.001	0.007

*** $p < 0.001$, ** $p < 0.01$, * $p < 0.05$, + $p < 0.10$

모든 교수학습역량 진단기준은 $P < 0.01$ 의 유의도 수준에서 대학교육 만족도와 유의미한 상관 이 있었다. 단과 대학별 대학교육 만족도를 비교해보면, 인문계열에 비해 사회계열이나 공학계열 의 학생들이 통계적으로 유의미한 범위 내에서 더 높은 만족도를 보고하고 있고, 예체능 계열 학생들도 유의도 수준 1% 내에서 인문계 학생들보다 높은 대학교육 만족도를 보고하고 있다.

대학생 개인 특성과 관련된 변인들을 살펴보면, 성별에 따른 대학교육 만족도에 대한 차이는 없고, 학년이 높아질수록 더 낮은 만족도를 보고하고 있다. 공부시간과 대학교육 만족도와는 차이 가 없었으나, 아르바이트를 위해 사용한 시간이 많을수록 더 낮은 대학교육 만족도를 보고하고 있다. 기타 대학교 평균 학점이나 장학금의 양은 대학교육의 만족도와 무관한 것으로 드러났다.

다음으로 대학 수준의 변인들이 대학교육 만족도와 갖는 관계를 분석한 결과를 보면 다음과 같다. 먼저, 설립유형별 대학교육 만족도의 차이는 없는 것으로 나타났다. 또한, 수도권 변인도 대학교육 만족도와 유의미한 상관을 보이지 않았다. 대학의 특성을 나타내는 2 수준의 변인들

중에서 유일하게 대학교육 만족도와 유의미한 상관을 나타낸 변인은 학부명성이었다. 학부의 명성은 직관적인 예측대로 대학교육 만족도와 정적인 상관을 보였다. 대학의 취업률은 대학교육의 만족도와 유의미한 상관을 보이지 않았다.

다음으로 교수학습 성과에 영향을 미치는 요인을 분석한 결과는 <표 3>에 제시되어 있다. 교수학습 역량을 나타내는 5개의 교수학습역량 진단기준은 교수학습 성과와 통계적으로 유의미한 상관을 보였다. 대학교육 만족도 모델과 마찬가지로 교양교과에 대한 만족도 보다는 전공교과에 대한 만족도가 교수학습 성과에 약 두 배 더 높은 상관이 있다. 나머지 척도가 같은 세 개의 교수학습역량 진단기준 중에서는 자기주도적 학습활동이 교수학습 성과와 가장 높은 상관을 보였다. 학생들이 소속된 단과대학에 따른 교수학습 성과를 분석해보면, 인문대학에 비해 사범계열이나 예체능계열 학생들이 본 모델에 투입된 여러 독립변인들을 통제하고서도 교수학습 성과에 더 추가적으로 기여하는 바가 있다. 특히, 공학계열의 학생들의 경우, 교수학습 성과와 부적상관을 보이고 있다.

학생들의 개인 특성이 교수학습 만족도에 미치는 영향을 살펴보면, 여학생들이 남학생들보다 더 낮은 교수학습 성취를 나타냈다. 학년이 올라갈수록 공부시간이 많을수록 더 높은 교수학습 성과 점수를 나타냈다. 반면, 아르바이트 시간이 많은 학생들은 그렇지 않은 학생들보다 더 낮은 교수학습 성취도를 보였다. 대학학점이나 장학금의 액수도 교수학습 성과와 정적인 상관이 나타났다.

HLM모형의 2수준 변인인 사립대학도 교수학습 성과와 정적인 상관을 보이고 있다. 수도권 변수는 대학교육 만족도와 마찬가지로 교수학습 성과와 통계적으로 유의미한 상관을 보이지 않았고, 학부명성 변인은 교수학습 성과와 통계적으로 유의미한 정적인 상관이 있음을 보이고 있다. 취업률은 교수학습 성과와 유의미한 상관이 없는 것으로 나타났다.

<표 3> 교수학습 성과에 영향을 미치는 요인에 관한 HLM 분석 결과

	Coef.	SE	Z	95% Conf.	Interval
자기주도적 학습활동	0.346***	(0.007)	52.310	0.333	0.359
전공교과 만족도	0.141***	(0.005)	27.170	0.131	0.151
교양교과 만족도	0.071***	(0.004)	18.812	0.064	0.078
교수-학생 상호작용	0.189***	(0.006)	30.507	0.177	0.201
학생지원의 질	0.117***	(0.006)	21.160	0.106	0.127
사회계열	0.012	(0.011)	1.149	-0.009	0.034
사범계열	0.087***	(0.015)	5.743	0.057	0.117
예체능계열	0.053***	(0.015)	3.558	0.024	0.082
공학계열	-0.024*	(0.011)	-2.157	-0.045	-0.002
자연계열	-0.014	(0.011)	-1.262	-0.037	0.008
의약계열	0.017	(0.016)	1.085	-0.014	0.047
여학생	-0.065***	(0.007)	-9.880	-0.078	-0.052
학년	0.092***	(0.003)	30.963	0.086	0.098
공부시간	0.017***	(0.002)	9.857	0.013	0.020

아르바이트시간	-0.020***	(0.004)	-5.186	-0.028	-0.012
대학학점	0.038***	(0.003)	13.817	0.033	0.043
장학금	0.003***	(0.000)	6.870	0.002	0.004
사립	0.046***	(0.012)	3.970	0.023	0.068
수도권	0.017	(0.011)	1.528	-0.005	0.039
학부명성	0.021***	(0.006)	3.309	0.009	0.034
취업률	-0.001	(0.001)	-1.401	-0.002	0.000

*** p<0.001, ** p<0.01, * p<0.05, + p<0.10

III. 결론 및 제언

분석 결과를 통해서 볼 때, 분명한 점은 NASEL의 교수학습역량 진단기준들은 대학교육의 소비주체인 학생들의 대학교육 만족도를 예측해주는 척도가 된다는 점이고, 이는 동시에 대학교육의 성과를 예측해주는 변수이기도 하다는 점이다. 본 연구의 분석결과는 다른 여러 요인들을 통제했음에도 NASEL의 교수학습역량 진단기준들이 고유하게 대학교육 만족도나 대학의 교수학습 성과에 존재하는 분산을 설명해준다는 점이며, 이는 각 대학에서의 교육의 실재를 평가하고 책무성을 묻는 잣대로 구성원들의 합의하에 사용될 수 있음을 보여준다.

단과대학이 가져오는 고정효과를 분석해보면, 공학계열의 학생들은 준거집단인 인문계열의 학생들보다 더 높은 대학교육 만족도를 보이는 반면, 더 낮은 교수학습 성과를 보고하고 있음을 알 수 있다. 여학생의 교수학습 성과에 대한 부적상관도 같은 맥락이다.

학년이 올라갈수록 더 증가된 교수학습 성과를 보고하고 있지만 동시에 더 낮은 만족도를 보고하고 있음은 교육 행정가들이 눈여겨볼 대목이다. 고학년 학생들(Upper Level Courses)의 경우, 전공영역이나 교양영역에 대해서 더 많은 것들을 배웠다고 보고하고 있지만, 대학교육에 대한 만족도가 낮아진다는 것은 여러 각도에서 해석될 수 있을 것이다.

자기주도적 학습활동에 관한 교수학습 역량진단기준과 더불어 물리적 공부시간과 교수학습 성과의 긍정적인 관계는 결국 고등교육의 주도권은 학생 스스로에게 있다는 점을 명확히 드러내고 있다. 금전적인 보상을 위해서 사용하는 시간이 많을수록 대학생활에 대한 만족도는 떨어지고 교수학습 성과는 감소한다는 결과는 정책결정권자의 주의를 요구한다. 학업 이외의 활동에 매몰되는 것을 방지하기 위해서 학자금 대출이나 장학금 지급 정책에 대한 폭넓은 연구가 필요하다.

학부의 명성은 대학생활에 대한 만족도나 교수학습 성과에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 드러남에 따라 이를 어떻게 완화시킬 수 있을 것인가에 대한 정책적인 고민이 요구된다.

학교 수준의 취업률은 대학생활의 만족도나 교수학습 성과와는 관계가 없는 것으로 본 연구는 보고하고 있으나, 이들 관계에 대해서는 본 연구는 결론을 유보하도록 한다. 본 연구는 데이터를 대학 수준으로 단순화 시키는 과정에서 여타의 독립변인과의 관계가 불투명해질 수 있음을 의심하기 때문이다.

2015 세계교육포럼과 한국의 역할*

: 한국의 교육경험 의제 발굴 및 확산 지원 사업 결과를 중심으로

박주형, 최정윤, 김진희, 박환보, 안해정**

I. 서론

지난 2012년 UNESCO 사무총장이 한국 정부에게 2015년 세계교육포럼 개최를 요청하였고 이를 우리 정부가 수락하면서 2015 세계교육포럼 한국 개최가 결정되었다. 이에, 교육부를 중심으로 유네스코한국위원회와 한국교육개발원은 2015 세계교육포럼의 성공적 개최를 위해 상호협력하기로 하였으며, 한국교육개발원이 대내적으로 수행되는 2015 세계교육포럼 의제 개발에서 주도적 역할을 수행하기로 하였다. 2015 세계교육포럼 의제 개발을 충실하게 이행하기 위해서는 Post-2015 교육 의제를 둘러싼 국제적 차원의 논의 외에 한국의 교육 발전 경험을 반영한 의제를 발굴하여, 이를 2015년 세계교육포럼에서 전 세계 참여국들과 공유할 필요도 있다.

본 연구는 2015년 5월 인천에서 열릴 2015년 세계교육포럼에서 논의될 의제를 개발하기 위해 한국 교육경험을 반영한 의제를 발굴하고 이를 국내외 조율 및 확산하는 것을 목적으로 한다. 이를 위해 국내의 EFA 관련 네트워크를 구축하고 있는 기관(KEDI, KRIVET, KICE, KERIS, NILE, KICCE)의 전문가들로 연구진을 구성하여 한국의 교육발전 경험, 현재의 교육 체제의 모습 및 교육혁신의 모습을 토대로 향후 한 세대동안 국제교육협력의 목표로 설정될 수 있는 의제를 제안하였다. 또한 세계교육포럼이 교육부 또는 국책 연구기관만의 행사가 아닌 한국 정부가 전 세계 모든 국가를 대표하여 개최하는 국제대회임을 알려 각계각층의 관심을 모으기 위한 노력을 진행하였다. 이를 위해 Post-2015 교육 의제와 관련된 최신 국제 논의와 쟁점을 연구진 포럼과 국내 학술대회 참여를 통해 국내에 확산하였다. 더불어 국제적 차원에서 이루어지는 의제논의 과정에 참여하여 본 연구를 통해 개발된 의제가 국제적 수준에서 이해되고 공유될 수 있도록 하였다.

* 본 논문은 유네스코 한국위원회의 지원을 받아 한국교육개발원이 2013년 6월부터 2014년 2월까지 진행한 '2015 세계교육회의를 위한 한국의 교육경험 의제 발굴 및 확산 지원 사업'의 결과를 활용한 것임.

** 한국교육개발원

II. 연구 내용

본 연구의 내용을 간단히 설명하면 다음과 같다. 제1장에서는 본 연구의 필요성 및 목적과 연구 내용을 제시하였다. 2015년 세계교육포럼의 의미를 살펴보고 성공적인 포럼 준비를 위해 가장 필요한 의제개발의 중요성을 살펴보았다. 특히, 의제개발에 있어서 한국의 교육경험 및 현실이 반영되어야 하는 근거와 의제의 국내외적 확산을 위해 진행한 연구방법 등을 기술하였다.

제2장에서는 세계교육포럼을 위한 의제개발에 대한 배경을 설명하기 위해 기존 의제인 EFA의 추진배경, 성과와 한계, EFA 달성을 위한 국제사포럼 노력을 살펴보았다. EFA 추진 배경으로서 EFA 이전의 국제교육개발협력의 발전과정을 살펴보고 EFA 목표 설정 이후의 국제사포럼 사업들과 그 효과성을 검토하였다. 이와 더불어 Post-2015 교육 의제 설정을 위해 고려해야 할 여러 변화 요소들로 교육환경의 변화, 교육개발협력 환경의 변화를 분석하고 주요기관 및 권역별로 제시된 Post-2015 교육 의제를 살펴보았다. 미래 교육의 모습에 영향을 줄 수 있는 국제, 국가, 가정 및 개인수준의 변화와 국제개발협력의 최근 흐름을 분석하고 이들이 Post-2015 교육 의제에 어떤 영향을 미칠 것인지를 살펴보았다. 또한 EFA와 관련된 각 기관이 제안한 Post-2015 교육 의제를 검토하였다.

나아가 한국의 교육발전 경험을 분석하고 이러한 경험이 어떻게 Post-2015 교육 의제와 관련될 수 있는지를 분석하였다. 2010년 OECD/DAC 가입으로 원조 수원국에서 공여국으로 인정받은 한국이 원조체제를 구축하고 원조규모를 확대하고 있는 시점에서 열리는 세계교육포럼을 어떻게 활용할 수 있는지를 제안하였다. 제3장은 UNESCO가 제안한 Post-2015 교육 의제에 대한 견해를 밝히고 추가로 제시될 수 있는 의제를 제안하였다. UNESCO 제37차 총회에서 발표된 “Education beyond 2015” 문서를 분석하고 이에 대한 한국의 의견을 제시하였으며 2015년 세계교육포럼에서 논의될 수 있는 의제로서 유아보육·교육, 직업훈련, 평생학습, 교육정보화, 교육의 질과 성과평가 등 5개 교육 분야와 교사, 세계시민교육, 행복교육 등 3개 주제별로 핵심 이슈를 발굴한 후, 2015 세계교육포럼 의제로서의 가능성을 탐색해 보았다. 국내외 정책 동향을 반영하여 각 이슈의 논리적 근거를 개발하였고 국내 관련 정책 및 사업을 검토하였다. 또한 동 작업 결과와 유네스코를 포함한 국제개발협력 주체들의 의제 개발 추이를 참고하여, 유네스코가 제안한 Post-2015 교육 의제 초안에 대해 한국의 입장을 구체적으로 제시하였다.

III. 정책제언

본 연구의 결과를 바탕으로 2015 세계교육포럼의 성공적 개최를 위해 필요한 사항들을 다음과 같이 제안하였다. 먼저, Post-2015 의제 개발 관련 국제 협의 과정 참여가 필요하다. 유네스

코 본부는 Post-EFA 운영위원회(Steering Committee) 및 동 태스크포스팀(T/F Team)을 가동하면서 의제형성작업을 추진하고 있다. 연구에서는 우리나라가 이러한 글로벌 라운드 테이블에서 의제 형성 과정에 전략적으로 참여하고, 교육 의제의 발전 동향을 모니터링하면서 영향력을 키우는 방안을 제시하였다. 두 번째로 Post-2015 교육 의제 개발을 위한 국내 협의 체제 구축 및 내실화가 필요하다. 우리 정부는 Post-EFA 의제개발을 위한 국내 협의 체제를 구축하여, 의제 발굴과 형성, 국내의 수렴 및 확산이 내실있게 이루어질 수 있도록 추진해야 한다. 기실 지난 해부터 교육부를 중심으로 의제개발을 위한 관련기관 협의가 이루어져 왔지만 아직 관련 부처 간 협의는 제대로 이루어지지 못하였다. 따라서 이제 2014년도에는 교육부를 중심으로 하여 의제발굴 협의를 위한 관련부처, 관련기관 및 산하기관은 물론 관련 부처와의 협력체제를 구축하고 가동하여야 한다. 협력 체제는 단순히 관련기관 및 인사를 모아두고 일방적인 협조를 구하는 것이 아니라, 의제를 둘러싼 각론과 총론이 제대로 토의되고, 상호작용을 통해서 구체화될 수 있도록 구현되어야 한다. 세 번째로 2015 세계교육회의 개최를 위한 정부 추진 체제 구축이 중요하다. 세계교육회의 주관부처인 교육부는 행사추진을 위한 범정부 협력체제를 갖추고 준비작업을 일정에 맞춰 추진하여야 한다. 의제는 세계교육회의 개최 시기에 이미 최종적으로 확정되는 것이므로, 의제개발을 위한 국내협의체제와 행사 개최 추진체제가 이원 형태로 동시에 가동되어야 할 것이다. 한편 행사추진체제는 금년도 1/4분기에 구축되고 로드맵을 마련하여 가동되어야 할 것이다.

네 번째로 국내외 시민사회 참여를 통한 2015 세계교육회의 개최 준비가 필요하다. 세네갈 다카르에서 열린 2000년 회의 이후, 글로벌 개발협력 체제에서 가장 주목할 만한 변화는 시민사회의 두드러진 참여와 그것의 힘이다. 이미 국제사회의 이해관계자그룹에서 시민사회의 목소리와 힘은 매우 높은 비중을 차지하고 있다. 따라서 Post-2015의 효과적인 시행을 위하여도 시민사회의 참여는 필수적이다. 따라서 교육부는 국내외 국제개발협력 시민단체들과 협력하여 참여의 기회를 제공하고 관련 쟁점들을 함께 발굴하고 행사를 준비하도록 한다. 다섯 번째로 2015 세계교육회의 의제 개발 및 확산의 효율성 제고를 위한 전문기관 지정 운영이 필요하다. 교육부는 2015 세계교육회의 준비를 위한 구체적인 작업을 추진하기 위하여 전문기관을 지정하여 운영하도록 한다. 전문기관은 교육 분야 싱크탱크 기관인 정부출연연구기관을 지정하여 회의준비를 위한 의제개발연구 및 관련회의참석, 선언문 작성, 본회의 프로그램 및 선언문 작성 등을 담당하도록 하며, Post-2015 교육 분야 의제 설정에도 기여하도록 한다. 여섯 번째로 의제 개발 과정에 국내 교육학계 참여 및 지원이 필요하다. 2015 세계교육회의의 의제개발과정에 교육학계의 참여가 필요하다. 2015 의제가 확정된 이후에 그 의제의 시행을 위하여 교육학계(대학)의 참여가 요구된다. 최근 유네스코가 발표한 Post-2015 교육 의제에 대한 외국 학계에서의 논의를 참고하여 우리학계에서도 새로운 교육개발협력 패러다임 모색을 위하여 국내 교육학계가 기여하여야 한다. 이를 위하여 교육부는 학계참여를 적극적으로 유도하여 협력할 수 있도록

록 재원과 협의의 장을 마련해야 한다.

일곱 번째로 Post-2015 플랫폼에서 교육 의제의 효과적 시행을 위한 재원 확보가 필요하다. EFA의 추진과정에서 목표치를 충분히 달성하지 못한 요인 중 재정적인 요인이 가장 크다고 할 것이다. 그러므로 Post-2015를 성공적으로 추진하자면 충분한 재원이 확보가 선행되어야 한다. 선진국들의 경제침체로 인한 원조재원의 감소는 교육의 발전을 통한 국가발전이라는 중장기적 비전을 달성하는데 저해 요인이 되고 있다. 따라서 적절한 재원의 확보는 post-2015 플랫폼에서의 교육 영역 발전의 가장 큰 관건이다. 의제가 아무리 훌륭하고, 지표가 제대로 설정되었다고 하더라도 안정적인 재원이 마련되지 못하면 사상누각이 될 수 있다. 마지막으로 2015 세계교육회의의 성과 관리를 위한 사전 체제 마련이 필요하다. 우리나라는 그동안 크고 작은 국제대회를 유치하는 경험을 거치면서 많은 노하우와 명성을 쌓아왔다. 그러나 잘 치러진 국제회의는 행사의 화려한 외연이 아니라, 그 국제회의에서 도출된 선언과 콘텐츠의 영향력에 달려 있다고 할 수 있다. 따라서 행사 그 자체를 빈틈없이 치르는데 급급한 것이 아니라, 보다 큰 시각에서 15년 만에 열리는 2015 세계교육회의가 전쟁과 빈곤의 상징이었던 한국에서 열린다는 점을 보건대, 내용적 파급력을 줄 수 있는 방안을 마련해야 할 것이다. 그 일환으로서 세계교육회의의 성과를 관리하는 시스템과 재원이 마련되어야 할 것이다.

Post 2015 맥락에서의 세계시민교육 동향과 방향*

김진희**

I. 서론

2000년 세네갈 다카르 교육회의 이후, 15년 만에 개최되는 2015 세계교육회의는 국제사회에서 특별한 주목을 받고 있다. 새천년개발목표(MDG)와 모든 이를 위한 교육(EFA) 목표 달성 시한인 2015년에 열린다는 중차대한 시점은 차치하더라도, 향후 2015년 이후 지구촌의 공동 번영과 발전의 좌표 한 축을 형성하게 글로벌 교육 의제가 본격적으로 제안된다는 점에서 중요한 의미를 가진다. 한국은 2015 세계교육회의의 개최국으로서 국제사회로부터 중대한 역할을 부여받았으며 Post EFA 체제에서 글로벌교육의제의 형성과 확산에 적극적인 참여를 요청받고 있다. 기존의 세계교육회의와 달리, 금번 세계교육회의는 교육개발협력에서 선진국과 개발도상국의 이분법 담론을 넘어서, 21세기의 글로벌 교육의 비전을 제시하는 가교 역할을 부여받고 있는 것이다. 그런 측면에서 한국은 단순히 2015 세계교육회의의 개최국의 역할에 머무르기 보다는, 2030년까지 이어지는 유엔을 위시한 Post 2015 플랫폼에서 교육 의제가 이니셔티브를 확보할 수 있도록 조력하는 입장에서 놓여 있다.

이러한 대외적 상황 하에서, 제 37차 유네스코 총회에서 우리나라 대표단은 유네스코 사무총장(Ms. Irina Bokova)과의 면담 시, 세계교육회의에서는 '평화와 협력을 위한 교육(Education for Peace and Cooperation)', 그리고 글로벌시민교육 함양'이 중요하다는 목소리를 전하고, 한국이 Post 2015 교육 의제 형성에서 이를 주도하고자 하는 의지와 관심을 표명하였다. 이에 본 연구는 Post EFA 교육의제 설정에 있어서 한국의 목소리를 반영한 의제 개발 논리를 체계화하고 이니셔티브를 가질 수 있는 하나의 의제로서 '평화와 협력을 위한 세계시민교육'의 적실성을 분석하고 의제 설정의 방향을 제안하고자 한다. 이는 앞으로 글로벌 교육 의제 형성 방향뿐만 아니라, 우리나라 교육 현장의 발전 방향에서 직간접적인 영향을 미칠 수 있다.

* 본 연구는 유네스코한국위원회의 지원으로 수행된 연구(김진희, 차윤경, 박순용, 이지향, 2014) '평화와 협력을 위한 세계시민교육: 세계교육회의(WEF 2015) 의제 형성을 위한 정책 연구'의 일부를 활용하여 수정 보완함

** 한국교육개발원

II. 연구 내용

2013년 11월 파리에서 열린 제 37차 유네스코 총회에서 교육부 대표단은 유네스코 사무총장(Ms. Irina Bokova)과의 양자 협의 시, 2015년에 한국에서 개최되는 세계교육회의에서는 ‘평화와 협력을 위한 교육(Education for Peace and Cooperation), 그리고 세계시민교육 함양(Enriching Global Citizenship Education)’이 중요하다는 목소리를 전달했다. 이어 한국이 Post-2015 교육 의제 형성에서 이러한 분야를 주도하고자 하는 의지와 관심을 표명하였다. 이러한 맥락에서 발의된 본 연구는 Post-2015 플랫폼의 하나의 주요 지류라 할 수 있는 Post-EFA 교육의제 설정에 있어서 우리나라의 목소리를 반영한 의제 개발 논리를 체계화하고 이니셔티브를 가질 수 있는 의제로서, ‘평화와 협력을 위한 세계시민교육(Global Citizenship Education for Peace and Cooperation, 이하, 세계시민교육)’의 적실성을 탐색하고 의제 설정의 방향을 제안하고자 한다.

기실, 국제사회에서 세계시민교육이 특별한 주목을 받기 시작한 것은 유엔(UN) 반기문 사무총장이 2012년에 발표한 ‘교육우선구상사업(Global Education First Initiative, 이하, GEFI)’에서 비롯되었다. ‘교육우선구상사업’의 선언은 인류가 지속가능한 번영을 이룩하고 개인의 삶을 변화시키는데 교육의 힘을 각인시킨 모멘텀(momentum)이라 할 수 있다. 여기서 3가지 목표 영역이 제시되었다. 첫째, 모든 어린이에게 교육접근성을 보장하고(put every children in school), 둘째, 학습의 질을 향상시키고(improve the quality of learning), 셋째, 세계시민성을 함양하도록(foster global citizenship) 하는 것이다. 첫 번째와 두 번째 목표는 국제사회의 글로벌 교육의제에서 지속적으로 강조되어 온 ‘교육 접근성’과 ‘양질의 교육’이라는 두 개의 축을 다시금 강조한다는 점에서 일관성의 논조를 되새김질 하는 것이다. 그런데 새롭게 제시된 세계시민성 함양은 기존의 교육 의제의 틀을 벗어나서 글로벌 교육의제의 지평을 넓혔다는 점에서 특별한 주목을 받고 있다. 즉 이들 목표들은 유엔의 새천년개발목표(The Millennium Development Goals, 이하 MDGs)와 맞물려서, 보편적인 초등교육을 달성하고 교육의 질 향상을 목표로 설정하여 ‘모두를 위한 교육(EFA)’이 달성될 수 있도록 하며, 궁극적으로 세계시민들의 실천과 참여를 강조하는 것이다.

이를 계기로, 유엔 체제에서 교육을 전담하고 있는 유네스코는 다양한 이해관계자들과 협력하여 세계시민교육을 발전시키는 국제회의와 협의체를 구성하고 있다. 이러한 움직임의 일환으로서 한국은 ‘교육우선구상사업’ 실천을 위한 ‘세계시민교육 전문가 컨설팅 회의(Technical Consultation on Global Citizenship Education)’를 2013년 9월 유네스코와 공동 개최하면서 세계시민교육의 주도적 위치를 구축하고 있다. 이 회의에서는 국제기구 관계자, 연구자, 교육자, 정부관계자, NGO 활동가 등이 참여하여 다양한 논의를 발전시켰다. 이어서 2013년 12월 태국에서 열린 ‘세계시민교육에 관한 유네스코 포럼(UNESCO Forum on Global Citizenship Education)’에서는 ‘새롭게 부상하는 관점으로서의 세계시민교육(Global Citizenship Education:’

An Emerging Perspective)’을 다각적으로 탐색하고, Post-2015 환경에서 세계시민교육의 발전 방향과 혁신에 대한 공론의 장이 형성되었다. 정부관계자, 교육학자, 교육실천가, 청소년조직, 언론, 유엔기구 및 여타 개발 파트너 등 150명이 참석하는 등 세계시민교육이 국제사회에서 주목받는 여건이 폭넓게 형성되고 있는 것이다. 아울러 2014년 5월 오만에서 열린 Global EFA Meeting(GEM)에서 세계시민교육이 글로벌교육의제의 주요 목표(target 5) 중 하나로서 국제적 합의를 이룸에 따라, 현재 유네스코 본부를 중심으로 세계시민교육 지표 개발 전문가(Expert Advisory Group)이 구성되어 활동하고 있다. 이 플랫폼에서 한국교육개발원과 한국교육과정평가원의 전문가가 참여하는 국제회의가 2014년 6월에 개최될 예정이다.

이러한 맥락에서 본 연구에서는 세계시민교육이 향후 글로벌 교육의제 설정에서 매우 중요한 교육이라는 지점에서 출발한다. 그리하여 본 연구의 주요 내용은 다음과 같이 정리된다. Post-2015 체제에서의 세계시민교육의 주요 담론 동향을 살펴보고, 한국이 Post-2015 교육의제 담론 형성 과정에 적극적으로 참여하여 2015 세계교육회의에서 우리나라의 이니셔티브가 반영될 수 있는 방안을 찾는 데 본 연구의 목적을 둔다. 세부적으로 본 연구의 연구 범위는 다음과 같다. 첫째, Post-2015 플랫폼에서의 교육 담론 동향 및 세계교육회의 의제로서의 세계시민교육을 살펴본다. 둘째, 평화와 협력을 위한 세계시민교육의 의제 발전 방향 및 전략 수립을 제안하고자 한다. 마지막으로, 본 연구는 Post-2015 교육 담론에서 세계시민교육에 관한 정책제언을 도출하고자 한다.

III. 결론 및 정책제언

본 연구의 결과를 바탕으로 Post EFA 교육의제 설정에서 한국이 주도적으로 참여하는 글로벌교육의제로서 세계시민교육의 의제 개발 논리를 발굴하였다. 또한 2015 세계교육회의와 Post 2015 개발의제의 주요 이슈로 ‘세계시민교육’을 공론화하여 한국이 적극적으로 참여하는 교육 이니셔티브를 확보할 수 있는 기반이 마련되었다. 마지막으로 본 연구는 유네스코 레벨의 사전 장관 회의 및 동 아젠다와 연동된 국내 교육 협의체에서도 교육 경쟁력과 수월성 강화를 강조하는 당면 논리를 넘어서, 국제 이주의 시대 및 다문화사회에서 글로벌시민의식 함양의 중요성을 교육관계자에게 알리고 학교 현장의 인식을 제고하는데 함의를 제공한다.

첫째, 세계시민교육이 전 지구적 차원에서 전개되어야 할 당위성과 합리성의 기반은 날로 높아지고 있다. 작금의 세계사회가 정치, 경제, 사회문화적으로 통합되고 상호 의존하는 하나의 공동운명체로 재편되고 있다는 사실에서 이는 더욱 뒷받침된다. 또한 사회의 본원적 구성 인자이자 주도적인 행위주체로서의 개인의 존재론적 위상과 인간의 존엄성에 대한 인정이 인류 역사상 그 어느 시기에 비해서 강하게 요구되고 있는 실정이다. 따라서 전 지구사회의 구성원이

자 소중한 인적 자원인 개인들을 국가에 속박된 존재가 아니라, 세계시민으로 거듭나게 하는 일은 중요하다. 이는 인권, 범죄, 환경, 분쟁, 기아 등과 관련된 전 지구 차원의 문제와 현안들을 해결할 수 있는 효과적인 수단임과 동시에 세계 사회의 지속가능한 발전과 평화적 공존 기반 확보를 위한 필수적인 조건이라고 할 수 있다.

둘째, 본 연구에서 글로벌 교육의제로서 조명한 세계시민교육은 Post-2015체제에서의 글로벌 개발협력 플랫폼 안에서 융합될 것을 기대하는 바이다. 세계시민교육은 지구촌의 학습자에게 교육적 측면에서 세계체제에 대한 이해를 증진시키고 포괄적인 의미의 세계 '평화'의 가치를 고취시키는 것과, 실제적 측면에서 세계시민적 참여 활동을 강조하는 글로벌 '협력'의 과정과 수행 체제를 포함하는 것이다. 따라서 다자간 채널을 통해서 세계시민교육이 교육의 각 섹터를 넘어서, 글로벌개발 아젠다를 다루는 지점에서 긴밀하게 연계되어야 할 것이다.

셋째, 향후 세계시민교육을 발전시키기 위해서는 '전 정부 차원의 접근법(whole of government approach)'을 통해 수평적 협조와 정책 응집력을 높이기 위한 전담 기구를 정비할 필요가 있다. 따라서 앞으로 교육자들은 다문화교육과 세계시민교육을 교육과정 내에서, 교육내용 차원에서, 교수방법상에서, 학습 성과 측면에서 다양하게 활용하는 연구와 실천적 노력이 필요하다. 앞으로 이를 위해 크게 두 가지 접근이 필요할 것이다. 우선 교육 당국은 다문화, 글로벌화에 발맞추어 세계시민으로서의 교수자와 학습자의 정체성을 고양할 수 있는 교육적 지원 사업이 학교교육에서 뿐만 아니라 학교 밖의 다양한 영역에서도 꾸준히 전개될 수 있도록 정책적 지원을 아끼지 않아야 한다. 또한 교육현장의 능동적 참여와 변화를 유도하기 위해서는 체계적이고 효과적인 교원 연수 프로그램이 제공되어야 한다. 실제로 교육 현장에서 최근의 일련의 변화에 대해 교사들은 혼돈과 갈등을 경험하고 있으며, 동시에 다문화교육과 세계시민교육을 잘 가르치고자 하는 의욕도 적지 않다. 체계적인 교원 연수(직전교육/현직교육)를 통해 교사들이 다문화교육과 세계시민교육에 대한 이해의 지평을 넓히고, 우리나라 교육현장의 질적 변화가 추동되도록 해야 한다. 교사 간 자발적 학습공동체를 통해서 다문화교육과 세계시민교육의 개념과 실재를 연구하고, 교육적 적용 방안을 마련할 수 있다면 글로벌교육이 현재의 교육체제에서 보다 유의미하게 수렴될 수 있을 것이다. 종합하자면, 다문화교육과 세계시민교육을 통해 우리 교육은 새로운 교육사적 여정을 써내려가고 있다고 볼 수 있다.

넷째, 세계시민교육에 관련한 통합적인 중장기 로드맵의 설정이 시급한 과제이다. 따라서 이를 위해 본 연구의 방향과 세부 전략에서 강조되었듯이 중점 협력국(like-minded group)과의 파트너십을 통해서 설득력 있는 공동 비전을 만들어 나가는 것이 바람직하다. 실제로 내년에 대한민국에서 개최될 2015 세계교육회의(WEF)는 3,000명 이상의 정부대표 및 국제기구, 시민사회와 학계, 전문기관 등이 참여하는 21세기 들어 최대 규모의 교육 국제회의이다. 특히 2000년 세네갈에서 채택된 '다카르행동계획'과 MDGs 교육목표의 성과를 점검할 뿐 아니라 EFA를 계승한 향후 국제사회 미래교육의제와 교육목표를 설정하는 자리라는 점에서 매우 중대한 의미를

지닌다. 우리나라 내부에서도 통합적 리더십과 로드맵이 요구된다. 현재 한국유네스코의 '지속가능발전교육위원회'가 유네스코와 협력하여 세계시민교육을 담당하고 있고, 대통령 직속의 '녹색성장위원회'는 관련 부처와 협력하여 녹색성장교육을 추진하고 있으며, 국무총리 직속의 '국제개발협력위원회'는 유·무상의 공적개발원조 정책을 총괄하고 있다. 이러한 상황에 비추어 볼 때 다양한 관련기구들과의 협력을 통해 글로벌 교육의제로서, 세계시민교육에 대한 장기적이고 지속적인 로드맵을 수립하는 것이 필요하다.

다섯째, 세계시민교육이 앞으로도 꾸준히 국제적 교육 의제로 주목받을 것이라는 전제하에 세계시민교육을 선도할 정부의 의지와 관련자들의 역량결집의 필요성을 재차 확인하고 이를 여러 창구를 통해 지속적으로 천명해야 한다. 이를 위해서는 연구 진흥, 현장 사업 기획 및 실행, 전문가 네트워크 구성, 협력체제 구축 등의 다각적인 접근이 권고된다. 특히 우리 정부의 선도를 통해 국제사회의 적극적인 참여와 협력을 이끌어 내기 위해서는 교육 ODA사업의 일환으로 인적, 재정적 지원을 확충하는 것도 고려해야 한다.

여섯째, 국내의 세계시민교육의 확산을 위해서 교과부 주관의 세계시민교육 공동교과서 및 학습 콘텐츠 개발을 제안할 수 있다. 궁극적인 실천 목표로 세계시민교육 활동을 교육과정에 정착시키고 분단의 아픔을 가진 우리의 경험을 국제적인 모범 사례화 하는 것을 생각해 볼 수 있다. 이를 위해서는 국가별 커리큘럼 표준(national curriculum standard)에 세계시민성의 핵심 주제 반영될 수 있도록 하고, 단위 사회의 교육내용 표준에 평화, 인권, 환경, 지속가능한 발전, 간문화이해 등과 같은 세계시민성 핵심 주제를 반영하도록 유도하는 방안이 요구된다.

일곱째, 장기적으로 '세계시민성 지표' 또는 '세계시민지수 (Global Citizenship Index)'를 개발하여 유엔 가입 국가들의 세계시민 의식수준과 인지도 등을 조사해 지수를 발표하고 다양한 경로를 통해서 모니터링 하는 방안을 검토해 볼 수 있겠다. 특히 '세계시민' 개념을 동반자적 협력(partnership) 차원에서 접근하여 향후 세계교육회의에서 보다 적극적인 다국가 참여와 협력을 이끌어내도록 한다.

여덟 번째, 세계시민교육의 당위성을 인식시키기 위한 홍보와 설득이 필요하며 구체적인 방향제시가 뒷받침되어야 한다. 예를 들어 학교별, 지역별로 인식 증진 캠페인(Awareness campaign)을 전개하여 글로벌 교육의제로서 세계시민교육의 목표와 필요성을 국내에서 수렴하고 확산하는 노력을 기울인다.

아홉 번째, 우리나라가 향후 글로벌 교육의제 주도국으로 자리매김하기 위해서는 2015 세계교육회의의 성공적 개최 뿐 아니라 회의 이후의 각종 교육 의제에 대한 주도권 확립을 위한 전략을 체계적으로 설정해야 한다. 회의의 성공 여부는 단일 행사 차원의 성과에 머무는 것이 아니라, 지속적 영향력으로 평가받는다라는 점에서도 회의에서 창출된 의제들의 지속성 증대와 후속조치 실행에 중점을 두어야 할 것이다. 따라서 이번 2015 세계교육회의에서는 보다 가시적·지속적 효과를 위해서 회의를 통한 새로운 교육 의제 선언을 비롯하여 이러한 의제 실행을 위한

국제협력체계와 구체적 후속 프로그램이 개발되어야 할 것이다. 따라서 세계시민교육 관련 후속사업을 제안하고 이 사업이 중장기적 관점에서의 2015 세계교육회의의 성공과 회의 유치국인 한국의 교육 리더십에 어떻게 기여할 수 있는지를 반영해야 한다.

열 번째, 글로벌 교육의제로서 적실성을 가진 세계시민교육은 그 자체가 평화와 협력을 구축하는 '과정'으로 평생학습 차원에서 다루어져야 한다. UN 체제에서 2030년까지 추진된 교육 목표는 교육 형평성의 보장 및 양질의 교육 그리고 모든 이를 위한 평생학습으로 제시되었다. 이런 점에서 세계시민교육은 그 자체가 하나의 독립된 교육 목표라기보다는 인류의 평화를 구축하고, 세계시민사회가 연대하여 글로벌 협력의 문화를 지속적으로 만들어가는 전 생애에 걸친 '과정'으로 이해되는 것이 바람직하다.

요컨대 오는 2015년 대한민국에서 개최될 세계교육회의는 범세계적 기초교육 운동인 EFA를 계승하고 21세기의 새로운 교육 패러다임이 제시되는 역사적 장이라 할 수 있다. 이처럼 중요한 회의를 유치하는 우리나라는 교육 강국으로서의 위상을 세계에 드러낼 수 있는 전기를 마련할 뿐 아니라, 2015년 이후 개발의제를 비롯한 미래교육의제 설정에 참여할 수 있는 기회를 갖게 될 것이다. 우리 정부가 미래 교육발전 및 교육협력 전략의 중심 의제로서 세계시민교육의 주도국으로 발돋움하기 위해서는 2015 세계교육회의에서 우리 정부의 대표가 한국의 입장과 실천 의지를 적극적으로 표명하는 것이 필요하다. 그리하여, 최근 20여 년간 일본이 지속가능한 발전을 위한 교육의 주도국으로 국제사회를 선도해 온 것과 같이 향후 한국이 교육발전 및 협력 분야에서 세계시민교육의 선도국가로서 국제사회에서 입지를 강화해 갈 수 있는 기회를 가지게 될 것이다. 이를 성공적으로 유도하기 위해서는 전 세계적인 단위의 파트너십과 협력이 필수적으로 수반 되어야 한다.

기관발표 II

한국교육학술정보원(KERIS) 에듀데이터 활용 1 : 대학교육

사회 : 신현석(고려대)

대학의 성별 유형이 여성 대졸자의 취업에 끼치는 영향 분석

발표자 : 변수연(건국대 교육연구소)

전재은(고려대 고등교육정책연구소)

대학생의 중도탈락에 영향을 미치는 대학요인 분석

발표자 : 정제영(이화여대), 정민지·장수형(이화여대 석사과정)

Svay Souma(이화여대 박사과정)

외국인 유학생 중도탈락률에 미치는
대학기관 특징 영향 요인 분석

발표자 : 전재은(고려대 고등교육정책연구소), 장아름(고려대 석사과정)

변수연(건국대 교육연구소)

대학의 성별 유형이 여성 대졸자의 취업에 끼치는 영향 분석

변수연*, 전재은**

I. 서론

고등학생의 대학 진학률이 70% 이상의 높은 수준을 유지하는 가운데 여학생의 대학 진학률은 이미 2009년부터 남학생의 진학률을 추월하여 여성들의 교육수준이 과거에 비해 크게 상승하였음을 시사하고 있다. 반면 고등교육을 받은 여성의 취업률은 남성에 비해 크게 떨어지는 데*** 2013년 조사된 우리나라 여성 대졸자의 경제활동 참가율과 고용률은 각각 62.5%와 60.5%로 OECD 평균 82.6%, 78.4%에 크게 못 미치며 34개 국가 중 최하위 수준이었다(현대경제연구원, 2013). 이러한 수치들은 우리나라 고학력 여성들이 취업 시장에서 상당한 불이익을 당하고 있음을 시사하고 있다. 뿐만 아니라 취업 과정에서도 여성 대졸자들은 남성 대졸자들에 비해 성별과 관련한 다양한 편견에 시달리고 있는 것으로 알려져 있다****. 이러한 편견은 주로 여성들의 성장 및 교육환경(남성 위주의 조직 문화에 얼마나 익숙한가)이나 남성이 유리한 업무의 수행 경험 및 가능성(야근이나 외근 등), 결혼 및 출산 계획 등에 대한 것으로 대졸 여성 구직자는 물론 대학의 인사부서 담당자의 과거 경험과 긴밀히 연관되어 있다.

이러한 상황은 같은 여성들 가운데서도 위의 사회적 편견과 관련해 더 불리한 입장에 처한 여대 졸업생들의 취업 전망을 한층 더 어렵게 만들 가능성이 있다. 여대 졸업자들은 대학 생활 동안 남학생들과의 협업이나 사회적 관계를 경험하지 못했을 가능성이 높고 취업에 도움이 될 기업 안팎의 폭넓은 인적 네트워크, 즉 사회적 자본을 형성하는데 있어서도 남녀공학대학의 여성 졸업자에 비해 불리한 위치에 처할 소지가 높기 때문이다. 이에 본 연구는 4년제 국내 대학들의 성별 유형이 여성 대졸자들의 취업 가능성 및 취업의 질에 끼치는 영향력을 에듀데이터의 취업통계자료를 바탕으로 분석하고자 한다.

* 건국대학교 교육연구소 박사후연구원

** 고려대학교 고등교육정책연구소 연구교수, 교신저자(jejon@korea.ac.kr)

*** 2012년의 남성 대졸자의 취업률은 60.1%인 반면 여성 대졸자의 취업률은 52.1%에 그침

**** “[女力國力]통계로 보는 취업시장 편견”(아시아경제, 2014. 1.28)

II. 연구 방법

1. 연구 대상

본 연구의 표본은 2011년 에듀데이터에서 제공한 취업통계자료의 학생인적자료와 취업정보자료의 변수를 모두 가지고 있는 4년제 여성 대졸자를 바탕으로 구성하였다. 최초 표본 65,500명 중에서 4년제 주간제 대학의 내국인 여성 졸업자(취득학위명 기준)를 추출했을 때 총 22,149명이었고 여기서 취업 불능자(사망자, 6개월 이상 입원치료자, 해외이민자)를 제외시켰다. 다음으로 복수전공, 부전공 이수 여부 등 주요 변수에 대해 결측치를 가진 데이터를 제외시켰을 때 최종 표본수는 22,001명으로 줄어들었다.

2. 연구의 분석 모형

본 연구는 취업 여부, 취업 유형, 취업의 질 등의 종속 변수에 영향을 끼치는 학생들의 개인 변인(대학 성별, 전공계열, 복수전공/부전공 이수 여부, 해외연수 여부, 교직이수 여부, 입학연도, 졸업연도 등)들의 영향력을 회귀분석을 통해 추정했다. 이와 같은 회귀분석 모형을 통해 본 연구는 다음의 가설 세 가지의 통계적 유의성을 확인하려 한다.

가설1: 대학 성별(남녀공학/여대)은 여성 대졸자의 취업(진학 포함) 여부에 영향을 끼친다.

가설2: 대학 성별(남녀공학/여대)은 취업(진학 포함)한 여성 대졸자의 진로, 즉 순수 취업과 진학 사이의 선택에 영향을 끼친다.

가설3: 대학 성별(남녀공학/여대)은 순수 취업한 여성 대졸자의 취업 안정성에 영향을 끼친다.

III. 분석 결과

가. 가설1: 대학 성별(남녀공학 혹은 여대)은 여성 대졸자의 취업(진학 포함) 여부에 영향을 끼친다.

전체 표본에 대해 회귀분석 모형($F=66.976$, $p<.001$)을 적용한 결과 대학 성별은 전공계열, 복수전공, 해외연수 등의 변수들과 함께 취업에 유의미한 정적 영향력($\beta=.030$, $t=4.217$, $p<.001$)을 끼치는 것으로 나타났다. 즉, 여대일수록, 이공계일수록, 복수전공을 할수록, 그리고 해외연수를 다녀올수록 취업할 가능성이 높은 반면, 교직과정을 이수하거나 최근에 졸업할수록(졸업 후 구직과정이 짧을수록) 취업 가능성은 낮아졌다. 독립변수들 가운데서는 해외연수 여부가 취업 가능성이 가장 큰 영향력($\beta=.101$)을 끼치는 것으로 나타났다.

나. 가설2: 대학 성별(남녀공학 혹은 여대)은 취업(진학 포함)한 여성 대졸자의 진로, 즉 순수 취업과 진학 사이의 선택에 영향을 끼친다.

표본을 취업자(진학자 포함)로 좁혀 다시 회귀분석을 실시하였을 때($F=35.088$, $p<.001$)에도 대학의 성별은 유의미한 영향력을 끼쳤다. 다만 종속변수를 진학을 0, 취업을 1로 하는 더미변수로 만들었을 때 대학의 성별은 여대일수록 취업에는 부정적인 영향력($\beta=-.054$, $t=-5.659$, $p<.001$)을 끼치는 것으로 나타났다. 즉, 여대 졸업자들은 대학 졸업 후 1년 동안 취업과 진학 중 하나를 선택할 때 남녀공학 졸업자들에 비해 진학을 선택하는 경우가 많다는 것이다. 대학의 성별 외에도 전공계열, 해외연수 여부 등이 여성 대졸자들이 취업보다는 진학을 선택하게 하는 요인으로 나타났다. 즉, 이공계 졸업자일수록 해외연수를 다녀올수록 대학을 졸업한 후 1년의 시점이 지났을 때 취업보다는 진학할 가능성이 높다고 해석할 수 있다. 반면, 교직이수나 복수전공을 선택한 학생들은 진학보다는 취업을 선택하는 것으로 나타났다.

다. 가설3: 대학 성별(남녀공학 혹은 여대)은 순수 취업한 여성 대졸자의 취업 안정성에 영향을 끼친다.

마지막으로 순수취업자들을 대상으로 실시한 회귀분석($F=17.615$, $p<.001$)에서도 대학의 성별은 취업의 안정성에 유의미한 영향을 끼쳤다. 종속변수를 불안정한 취업(교내취업, 1인창업자, 해외취업자 등)을 0, 비교적 안정적 취업(직장건강보험에 가입한 취업자)을 1로 더미변수화하여 투입했을 때 대학의 성별은 교직이수 여부와 함께 안정적 취업에 부적 영향력을 끼치는 변수로 나타났다($\beta=-.049$, $t=-3.894$, $p<.001$). 즉 여대 졸업자일수록 순수취업을 선택할 때 취업의 안정성이 하락한다는 것이다. 반면 해외연수를 다녀올수록($\beta=.055$, $t=5.279$, $p<.001$), 이공계계열 전공자($\beta=.049$, $t=4.564$, $p<.001$)일수록 취업의 안정성이 증가하였다.

IV. 결론과 시사점

이와 같은 분석 결과는 전공계열이나 복수전공/부전공 이수, 해외연수와 교직이수 등 학생이 졸업하면서 사회에 제시하게 되는 여러 조건이 같다 해도 여성 대졸자가 대학의 성별에 따라 취업 가능성과 취업과 진학 간의 선택의 가능성, 그리고 취업의 안정성에서도 차이를 경험한다는 새로운 사실을 조명하고 있다. 이는 여대 학생이나 여대 입학에 고려하고 있는 학생과 학부모, 그리고 여대 리더십에 중요한 정보이다. 반면 데이터의 내용적 한계로 인해 이러한 차이가 구체적으로 어떠한 경로를 통해 발생하는지는 본 연구를 통해서도 확인할 수 없었다. 후속 연구를 통해 이러한 현상의 주요 원인을 규명하는 작업이 이루어져야 하며, 이를 촉진하기 위해 국가 차원의 조사작업이 중장기적으로 이루어지는 한편 취업통계나 고등교육통계 등 개인변인과 기관변인 등을 포함하고 있는 여러 자료들의 연결이 가능해져야 할 것이다.

대학생의 중도탈락에 영향을 미치는 대학요인 분석

정제영*, 정민지·장수형**, Svay Souma***

I. 연구 목적 및 필요성

우리나라에서 교육은 국민적 관심이 집중되는 영역이라고 할 수 있으며, 그 중에서도 대학입학은 관심의 초점이 되고 있다. 이러한 현상은 대학 입학이 한 개인의 삶에 큰 영향을 미치는 결정적인 순간이기 때문이다. 반면에 대학 진학 후 대학생의 학습과 생활 등에 기간에 대해서는 관심이 급격히 낮아지는 경향을 보이고 있다. 학령인구 감소에 따라 향후 대학의 충원율이 급격히 감소할 것으로 전망되는 상황에서 각 대학은 신입생 선발에만 관심을 기울일 것이 아니라 재학생들의 중도탈락을 최소화하면서 학업을 지속할 수 있도록 대학의 여건 개선에 관심을 가져야 한다.

우리나라 70%이상의 높은 대학진학률은 양적인 측면에서 보았을 때 2000년부터 대중화 단계를 넘어 보편화 단계에 해당한다는 것으로 볼 수 있지만(Trow, 2003), 이와 함께 대학생의 중도탈락 또한 전문대학의 경우 2000년 4.6%에서 2012년 7.6%로 증가하였으며, 4년제 대학 또한, 2000년 평균 중도탈락율 3.6%에서 2012년 6.5%로 증가(교육부, 2013)한 것을 알 수 있다.

한편, 우리나라에서 이루어진 대학생의 중도탈락과 관련한 선행연구들을 살펴보면, 중도탈락에 영향을 미치는 학생 개인적 요인에 대한 연구가 중점적으로 이루어진 반면에 학교차원의 요인에 대해서는 연구는 부족한 상황이다. 학생 개인적인 요인에 대한 분석을 통한 미시적인 처방도 중요하지만, 대학생의 중도탈락은 개인 뿐 아니라 사회, 국가 등 전반적으로 영향을 주는 문제로 거시적인 차원에서 정책적인 시사점을 도출해내는 것 또한 중요하다. 따라서 본 연구에서는 대학의 중도탈락 현황을 살펴보고, 중도탈락에 영향을 미치는 대학 요인이 무엇인지 분석하여, 대학생의 중도탈락을 예방하기 위해 대학은 어떤 활동을 해야 하는지를 제시하고자 한다.

* 이화여자대학교 교수. 교신저자(jychung@ewha.ac.kr)

** 이화여자대학교 석사과정

*** 이화여자대학교 박사과정

II. 연구방법 및 연구결과

본 연구에서는 EDSS의 고등교육통계 부분의 고등교육통계 자료와 대학정보공시 자료를 활용하였으며 우리나라 대학생의 중도탈락 현황과 각 대학의 특성을 파악하기 위하여 대학 알리미에서 대학 알리미에서 ‘대학’으로 구분된 학교로써 교육대학, 산업대학, 전문대학, 기타학교와 분교를 제외한 188개 학교이다. 분석 대상인 188개 학교의 특성을 살펴보면, 설립 유형별로는 국공립대학 33개교(17.6%), 사립대학 155개교(82.4%)로 구성되어있다

연구방법으로는 중다회귀분석(multiple regression analysis)을 활용하였으며, 학생 중도탈락율을 종속변수로 하였다. 학교 차원의 요인에 해당하는 독립변수로 전임교원 1인당 학생수, 재학생 1인당 장학금, 전임교원 강의담당비율, 정원내 신입생 경쟁률, 전임교원 1인당 연구비(교외), 기숙사 수용률, 평균등록금, 전임교원확보율, 취업률, 입학전형 최종 등록률을 투입하여 분석하였다.

주요변수인 간의 상관관계를 분석한 결과 대학의 설립유형과 평균 등록금의 상관관계가 .71로 높은 상관성을 보여주고 있으며 유의미한 상관관계를 나타내고 있다. 이에 따라 이 두 변수는 다중 공선성의 문제가 발생하게 되므로, 본 연구에서는 설립 유형과 평균 등록금, 이 두 가지의 변수 중 설립유형 변수를 제외하고 평균 등록금을 연구 모형에 투입하였다.

대학의 학교 요인이 학생의 중도탈락에 어떠한 영향을 미치는지에 대해 분석하기 위하여 독립변수를 각각 투입하여 분석한 회귀모형에 대한 분산분석 결과 회귀모형의 F 통계값은 12.643이고 유의확률은 .000으로 모형에 투입된 독립변수는 유의수준 .05에서 학생의 중도탈락율에 유의하게 설명하고 있으며, 회귀모형의 설명력은 35.9%이다. 즉 본 연구에서 설정한 학교요인의 변수들이 대학생의 중도탈락 변화에 35.9% 정도 영향을 미치는 것으로 해석할 수 있다.

중다회귀분석에서 먼저 통계적 유의성을 검정한 결과, 유의수준 .05에서 정원내 신입생 경쟁률, 전임교원 1인당 연구비(교외), 기숙사 수용률, 평균등록금, 입학전형 최종 등록률은 학생의 중도탈락율에 유의한 영향을 주는 것으로 나타난 반면, 전임교원 1인당 학생수, 재학생 1인당 장학금, 대학 소재지, 전임교원확보율은 학생의 중도탈락에 유의한 영향을 미치지 않는 것으로 나타났다.

<표 1> 전체 대학 중도탈락율에 대한 중다회귀분석 (N=188)

	비표준화 계수		표준화 계수	t	유의확률
	B	표준오차			
전임교원 1인당 학생수	-.052	.037	-.157	-1.393	.165
재학생 1인당 장학금	.056	.225	.019	.249	.804
정원내 신입생 경쟁률	-.188	.038	-.410***	-4.910	.000
전임교원 1인당 교외 연구비	-.010	.003	-.230**	-3.077	.002
기숙사 수용률	-.031	.008	-.341***	-4.120	.000

대학 소재지	-.505	.451	-.085	-1.121	.264
평균등록금	.353	.132	.195**	2.680	.008
전임교원 확보율	-.005	.009	-.058	-.581	.562
입학전형 최종 등록률	-.044	.020	-.171*	-2.144	.033
(상수)	11.630	2.096		5.548	.000

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

통계적으로 유의한 변수들을 구체적으로 분석해보면, 중도탈락율에 가장 많은 영향을 미치는 변수는 정원내 신입생 경쟁률이며, 그 다음으로는 기숙사 수용률, 평균 등록금, 전임교원 1인당 연구비(교외), 입학전형 최종 등록률의 순으로 영향을 미치는 것으로 나타났다. 정원내 신입생 경쟁률이 높을수록 중도탈락율은 낮게 나타나며, 기숙사의 학생 수용률이 높은 학교일수록 중도탈락율이 낮게 나타나고 평균 등록금이 높은 학교일수록 중도탈락율은 높은 것으로 나타났다. 전임교원 1인당 연구비(교외)가 높을수록 학생의 중도탈락은 낮게 나타나며 입학전형 최종 등록률이 높은 학교일수록 중도탈락율이 낮다는 결과가 나타났다. 특히 정원내 신입생 경쟁률은 가장 많은 영향을 미치는 변수인데, 신입생 경쟁률과 입학전형 최종 등록률은 각 대학의 명성, 평판과 관련한 변수인 것을 고려하여 결과를 분석해보면 대학의 명성, 평판이 좋은 학교일수록 학생이 중도탈락을 적게 한다는 것으로 해석할 수 있다.

III. 논의 및 결론

대학생의 중도탈락에 영향을 미치는 대학요인을 중다회귀분석을 실시한 결과, 첫째, 입학전형 최종 등록률이 높으면 중도탈락율이 낮게 나타났다. 특히 대학요인 가운데 정원내 경쟁률이 중도탈락율에 가장 많은 영향을 미치는 것으로 나타났는데, 이 두 가지 요인은 대학의 명성이나 평판과 밀접한 것으로, 각 대학은 중도탈락율을 낮추기 위해서는 학교의 사회적 평판과 명성을 높이기 위한 노력이 필요하다는 것을 알 수 있다.

둘째, 기숙사 수용률이 높으면 중도탈락은 낮은 것으로 나타난다. 분석 결과, 기숙사 수용률은 중도탈락율에 두 번째로 큰 영향을 미치는 중요한 요인으로 학생의 중도탈락을 낮추기 위해서 대학은 기숙사 수용률을 전반적으로 높이는 것에 관심을 가지고 노력할 필요가 있을 것이다.

셋째, 평균 등록금이 높은 학교일수록 중도탈락율이 높아지는 것으로 나타났다. 이는 곧 평균 등록금이 낮은 학교가 학생의 중도탈락율이 낮다는 것으로 해석할 수 있다. 그러므로, 각 대학에서는 반값 등록금 정책, 장학금 지원 제도, 취업 후 상환 학자금 대출(든든학자금) 등 학생들의 등록금 부담을 줄이기 위한 정책을 지속적으로 시행해야 할 것이다.

넷째, 전임교원 1인당 교외연구비가 높은 학교일수록 학생의 중도탈락율이 낮은 것으로 나타났

다. 전임교원 1인당 교외연구비는 대학 요인 가운데 교수의 연구 역량과 관련된 변수로, 학생의 중도탈락율을 감소시키기 위해서 각 대학은 교수들의 연구 역량을 높이기 위한 활동을 해야 하며, 교수들의 연구역량은 대학의 사회적 평판을 높이는 것과도 관련이 되는 것으로 볼 수 있다.

마지막으로, 본 연구에서는 전임교원 1인당 학생수, 재학생 1인당 장학금, 대학 소재지, 전임교원 확보율은 전체 대학을 대상으로 한 회귀분석에서 중도탈락율에 유의미한 영향을 주지 않는 것으로 나타난 네 가지의 변수들에 대해 향후 추가적인 분석이 필요할 것으로 보인다. 또한, 대학생 개인 요인과 결합된 종단적 자료(longitudinal data)를 수집·분석하여, 대학요인을 정밀하게 파악하여 대학생의 중도탈락을 예방하기 위한 정책적 시사점을 도출해 낼 필요가 있을 것이다.

저출산 고령화의 심화에 따라 학령인구가 감소하고 있고, 대학의 충원율과 등록률이 중요한 정책지표로 대두되고 있다. 이제 우리나라도 대학입학 뿐 아니라 대학생활에 대한 대학 차원의 관심과 지원이 더 필요한 상황이다. 대학 차원에서 재학생의 교육과 생활에 대한 연구와 체계적인 지원을 통해 사회에서 필요로 하는 역량을 갖춘 인재를 기르기 위한 노력을 기울여야 할 것이다.

외국인 유학생 중도탈락률에 미치는 대학기관 특성 영향 요인 분석

전재은*, 장아름**, 변수연***

I. 서론

국가 및 대학 차원에서 외국인 유학생 유치에 위한 다양한 전략을 추진해 온 결과, 국내 외국인 유학생 인구는 2003년 당시 12,314명에서 2012년 현재 86,878명으로 급증하였다. 하지만 이와 동시에 외국인 유학생의 중도탈락, 불법체류 및 취업 등의 문제가 불거지면서, 이에 교육과학기술부는 2011년부터 ‘외국인 유학생 유치·관리 역량 인증제’를 시행하고 있으며, 이를 통해 외국인 유학생 유치 인증대학과 비자발급 제한대학을 선정하고 있다.

그러나 후속적 조치의 차원이 아닌 선제적 대응의 차원에서 대학기관의 특성에 주목한 연구는 전무한 실정이다. 즉 외국인 유학생 유치·관리 결과를 토대로 대학기관에 인증 자격을 부여하거나 제재 조치를 가하였을 뿐, 대학기관의 어떠한 특성이 외국인 유학생 유치·관리의 부실로 이어지는 데 영향을 미치는지를 이해하려는 노력은 매우 미진한 상황이다. 이에 본 연구에서는 외국인 유학생 중도탈락률을 외국인 유학생 관리 여부를 판단하는 지표로 설정하여 대학기관의 특성이 외국인 유학생 관리의 질적 수준에 영향을 미치는지를 탐색하고자 한다.

II. 연구방법

본 연구에서는 4년제 대학 중 191개교를 대상으로 외국인 유학생의 중도탈락에 영향을 미치는 대학기관 차원의 특성 요인을 탐색하였다. 자료는 에듀데이터서비스(EduData Service System, EDSS)에서 제공하는 2012년도 고등교육통계 및 대학정보공시 자료를 활용하였다.

변수의 경우 외국인 유학생 중도탈락률을 종속변수로 설정하고, 이에 영향을 미칠 것으로 판

* 고려대학교 고등교육정책연구소 연구교수, 교신저자(jejon@korea.ac.kr)

** 고려대학교 교육학과 석사과정

*** 건국대학교 교육연구소 박사후연구원

단되는 대학기관의 다양한 특성들(설립유형, 소재지, 학교규모, 졸업생 취업률, 중도탈락률, 해외 대학 교류현황, 유학생 다양성, 외국인 전임교원 비율, 내국인 전임교원의 국제화, 1인당 해외학술지 게재실적, 직원 해외연수 및 교육훈련 실적, 외국대학의 교육과정 공동운영, 전임교원 1인당 학생 수, 1인당 장학금 지원금)을 독립변수로 구성하여 회귀분석을 실시하였다. 제시한 변수들을 토대로 회귀분석을 실시하기 전 빈도분석을 통해 분포의 정상성을 검토하여 편포를 교정하였으며, 결측치는 다중대체법(multiple imputation method)을 사용하여 처리하였다.

III. 연구결과

<표 1> 대학기관 설립유형 및 소재지별 외국인 유학생 중도탈락률 및 주요 변인 기술통계량

		외국인 유학생 중도탈락률		TOPIK 4급이상 유학생 비율		(일반) 중도탈락률		유학생 다양성	
		평균	표준편차	평균	표준편차	평균	표준편차	평균	표준편차
설립유형	국공립	3.88	2.870	12.00	14.537	3.13***	1.238	23.72	19.901
	사립	5.64	6.682	9.82	21.608	5.30***	3.000	28.51	21.799
소재지	수도권	7.84***	8.386	10.51	26.826	3.91***	1.887	34.36**	21.980
	지방	3.84***	3.819	9.97	15.713	5.58***	3.217	23.62**	20.264
		외국인 전임교원 비율		내국인 전임교원 국제화		전임교원 1인당 학생수			
		평균	표준편차	평균	표준편차	평균	표준편차		
설립유형	국공립	1.37***	1.512	34.54***	13.868	28.36**	5.778		
	사립	9.79***	8.479	32.42***	18.933	31.17**	8.288		
소재지	수도권	9.30	7.223	42.93***	16.339	33.40**	8.024		
	지방	8.11	9.068	26.80***	16.546	29.10**	7.557		

주: * $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p<.001$;

<표 2> 외국인 유학생 중도탈락률과 주요 변수와의 상관관계

	규모	졸업생 취업률	(일반) 중도탈락률	해외대학 학생교류현황	유학생 다양성	외국인 전임교원 비율
외국인 유학생 중도탈락률	-.42**	.09	.26	-.18*	-.07	.20*
	내국인 전임교원 국제화	1인당 해외논문 실적	교직원 해외연수 실적	전임교원 1인당 학생수	1인당 장학금 지원금	
외국인 유학생 중도탈락률	-.02	-.32*	-.21*	.25**	-.04	

주: * $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p<.001$; 가공한 변수 자료를 사용하여 분석

<표 3> 외국인 유학생 중도탈락률에 대한 회귀분석 결과

독립변수	I		II		III		IV	
	b	SE	b	SE	b	SE	b	SE
대학기관 특성 (일반)								
설립유형	-.09	.19	-.01	.20	-.38	.30	-.23	.30
소재지	-.52**	.16	-.53**	.16	-.48**	.18	-.46**	.18
학교규모	-.01**	.00	-.01**	.00	-.01**	.00	-.01**	.00
졸업생 취업률	.47	.38	.52	.38	.47	.42	.70	.44
일반 중도탈락률	.31	.18	.12	.22	.08	.25	.17	.25
대학기관 특성 (국제화)								
학생								
외국대학 교류현황			-.04	.09	-.06	.09	-.03	.09
외국인 유학생 다양성			-.05	.04	-.05	.05	-.04	.04
교직원								
외국인 전임교원 비율					.18	.10	.16	.10
내국인 전임교원의 국제화					.01	.07	.04	.07
1인당해외학술지게재실적					-.02	.08	.01	.08
직원해외연수및교육훈련실적					-.02	.06	-.00	.06
프로그램								
외국대학과 교육과정 공동운영					.13	.16	.12	.16
대학 교육환경								
전임교원 1인당 학생수							.01	.02
1인당 장학금 지원금액							.00**	.00
상수	.49	1.45	.81	1.46	.98	1.90	.24	1.90
R ²	.227		.228		.231		.272	

주: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

회귀분석 결과를 중심으로 살펴보면, 모형 1에서 대학기관 소재지가 지방일 경우 수도권 소재 대학보다 외국인 유학생 중도탈락률이 낮고, 학교규모가 클수록 유학생 중도탈락률이 낮은 것으로 나타났다. 이러한 관계는 모형 2와 3에서 대학의 국제화에 대한 변수를 투입하고 모형 4에서 대학 교육환경 관련 변수를 투입한 후에도 유지되었다. 마지막으로 모형 4에서 대학의 교육환경과 관련한 변수를 추가하자 1인당 장학금 지원금액은 -.0004로 매우 미미하지만 외국인 유학생 중도탈락률과 부적 관계를 보여주었다.

V. 결 론

이번 연구 결과에 따르면 대학의 지방소재와 규모는 다른 대학기관 특성 및 국제화 관련 변수를 통제했을 때도 외국인 유학생 중도탈락률과 부적인 관계를 보여주었다. 또 근소하지만 일반적 장학금 지원도 외국인 유학생 중도탈락률과 부적인 관계로 나타났다. 이러한 대학기관의 특성이 외국인 유학생 중도탈락률에 긍정적 또는 부정적 관계를 갖는 이유를 심층적으로 탐색한다면, 유학생 인증제의 정량지표 개선 및 대학기관의 유학생 관리에도 도움을 줄 수 있을 것이다. 후속 연구에서는 대학기관 수준에 대한 보다 세밀한 연구와 영향요인 탐색을 위한 질적 연구, 그리고 국내 대학생과 외국인 유학생간의 중도탈락에 대한 비교연구 등이 진행되어야 할 것이다.

기관발표 II

한국교육학술정보원(KERIS)
에듀데이터 활용 2 : 제도효과

사회 : 박선행(동국대)

고교선택제가 학업성취도, 수능성적 및
대학입학률에 미치는 영향 분석

발표자 : 문석민(프리스턴대)

교장공모제가 학업성취도 변화율에 미치는 영향
-고등학교를 중심으로-

발표자 : 정주영(육아정책연구소), 김진미(고려대 박사과정)

유지은·최제혜(고려대 석사과정)

외국인 유학생 유치·관리 역량 인증제 성과 분석

발표자 : 김훈호(KEDI), 임희진(서울대), 정성수(대구교대)

고교선택제가 학업성취도, 수능성적 및 대학입학률에 미치는 영향 분석

문석민*

본 논문에서 저자는 고교선택제가 학업성취도, 수능성적 및 대학입학률에 미치는 영향을 분석하고자 한다. 2010년부터 서울시를 비롯한 전국 여러 도시에서 고교선택제가 시행되면서부터 학생들이 거주 학교군 외의 학교에 지원할수있게 되었다. 하지만 통학시간문제 및 거주지역에 따른 불균형한 배정확률 등으로 인해 실제적으로 저소득층 지역의 학생들이 좋은 학교에 배정 받는 경우는 크게 증가하지 않은것으로 추정된다. 또한 희망하는 학교에 배정받음에 따른 학업 성취도, 수능 성적 및 대학입학률의 변화에 대한 검토가 필요하다.

고교선택제와 같은 교육정책운영의 타당성 및 실효성에 대한 이론적 논의는 여전히 진행 중이다. 고교선택제가 기회 균등의 실현에 기여한다고 주장하는 연구자들이 있는 반면에, 선택제가 오히려 기회 균등의 실현을 저해하고 학교 간 서열을 강화시킨다는 우려가 제기되고 있다. (김성기 2011; 김용일 2011; 김학한 2011). 하지만, 우리나라 고교선택제가 실질적으로 학생 성적에 어떠한 영향을 미치는가에 대한 분석은 미비한 실정이다.

반면, 미국에선 학생들의 학교지원자료와 성적자료를 연계한 데이터를 이용하여 학교선택제의 실효성을 연구한 논문이 여러차례 발표되었다. Milwaukee 공립학교데이터를 이용하여 Rouse (1998)는 추첨을 통해 본인이 희망하는 사립학교에 다닌 학생이 추첨에서 탈락한 학생에 비해 수학성적향상도가 빠르다는 연구결과를 발표하였다. 반면에 Cullen et al. (2006)은 시카고 공립 학교데이터를 이용한 논문에서 추첨을 통해 본인이 희망하는 학교에 다닌 학생과 추첨에서 탈락한 학생의 성적 차이는 없다는 결과를 발표하였다. 하지만 Deming et al. (2014)는 Charlotte-Mecklenburg 학교데이터를 이용한 논문에서 추첨을 통해 본인이 1지망하는 학교에 다닌 학생의 성적이 추첨에서 탈락한 학생들의 성적에 비해 높고, 대학입학률 또한 높은 결과를 발표하였다. 우리나라 고교지원 자료를 이용하여 학교선택제가 학생성적 및 대학입학률에 미치는 영향에 대한 연구분석을 한다면 우리나라 뿐만아니라 미국교육계의 발전에도 큰 기여를 할 수 있다고 본다.

본 논문에서는 추첨을 통해 1지망하는 학교에 다니는 학생과 추첨에서 탈락한 학생의 성적을

* 프린스턴대학교 경제학과 박사과정. 교신저자 (smmoon@princeton.edu)

비교분석하는 방법과 이에 필요한 데이터를 설명한다. 1지망하는 학교에 배정됨에 따른 성적변화를 분석하기 위하여 다음과 같은 모형을 추정한다.

$$Y_{ij} = \theta W_{ij} + \beta X_{ij} + \Phi_j + \epsilon_{ij} \quad (1)$$

Where

$$W_{ij} = \begin{cases} 1, & \text{학생 } i \text{가 school } j \text{에 추첨을 통해 배정된 경우} \\ 0, & \text{추첨에서 탈락한 경우} \end{cases}$$

Y_{ij} : 종속변수 (학업성취도, 수능 성적 및 대학 입학률)

X_{ij} : 독립변수 (학생성별, 거주지, 가정소득수준 등)

Φ_j : 추첨학교 고정변수

ϵ_{ij} : 에러변수

추첨결과를 도구변수 (Instrumental Variable)로 이용하여 다음과 같은 2단계 최소 자승법 (2SLS)모형을 추정할 것이다.

$$A_{ij} = \delta W_{ij} + \alpha X_{ij} + \Phi_j + \epsilon_{ij} \quad (2)$$

$$Y_{ij} = \theta \tilde{A}_{ij} + \beta X_{ij} + \Phi_j + v_{ij} \quad (3)$$

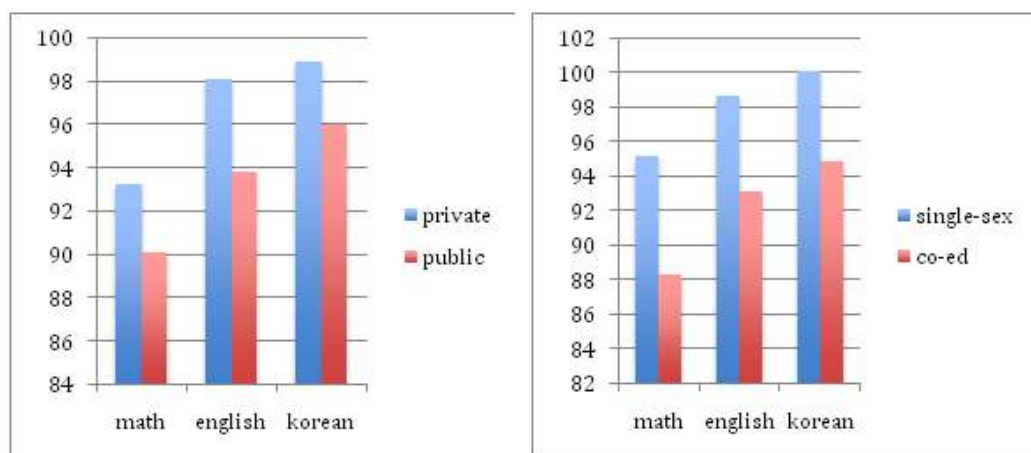
추첨 탈락자도 선택제도 성격상 배정과정 3단계에서 1지망하는 학교에 배정받을 수 있기 때문에, 매개변수인 θ 는 추첨결과에 따른 학생들의 일부평균처치효과 (Local Average Treatment Effect)로 볼 수 있다. (Angrist et al. 1996) 또한 추첨하기 전 당선자와 탈락자의 1지망 학교에 배정받을 확률이 동일하기 위해선 추첨학교 고정변수가 필요하다. (Rouse 1998) 그러므로 방정식 (3)의 매개변수 θ 는 평균처치효과와 가중평균값을 측정한다. (Cullen et al. 2006)

이러한 분석을 하기 위해서는 고교지원 자료와 학생 및 학교자료를 연계시킨 종합데이터가 필요하다. 학생 및 학교자료는 한국교육과정평가원에서 공동연구 방식으로 이용할 수 있지만, 고교지원 자료를 얻기 위해 본 저자는 교육부와 토의 중에 있다. 에듀데이터서비스를 통해 얻은 학생 및 학교자료는 교육과정평가원에서 얻을 수 있는 자료와 동일하지만 학생 및 학교 이름이 삭제되어 제공받은 것이므로 고교지원 자료와 연계할 수 없다. 대신, 에듀데이터서비스를 통해 얻은 자료를 이용하여 학생이 선호하는 학교에 다니는 것이 학생 성적에 미치는 영향을 분석할 수 있다. 본 논문에서 저자는 학생의 1지망 학교가 사립학교 또는 남고/여고이고, 모든 사립학교 및 남고/여고는 동일한 수준이라고 가정한다. 결과적으로 1지망 학교에 다니는 것을

분석하기에 앞서 사립고 및 남고/여고에 다니는 것이 학생 성적에 어떠한 영향을 미치는 가를 분석한다. 이를 통하여 실제 필요한 모든 데이터를 이용하였을 때에 나올 수 있는 결과를 어느 정도 예측할 수 있다.

<표1> 수능성적 기술통계

Variable	Obs.	Mean	Std. Dev.	Min	Max
Private	2690608	0.48	0.49	0	1
Single-sex	2690608	0.49	0.49	0	1
Private*single-sex	2690608	0.32	0.47	0	1
CSAT math	2690608	91.68	33.88	0	153
CSAT English	2690608	95.88	28.11	0	142
CSAT Korean	2690608	97.44	25.6	0	140



[그래프 1] 학교유형별 수능성적 비교

[그래프 1]에 나와있듯이, 사립학교의 평균 수능성적이 공립학교의 평균 수능성적보다 높다. 또한 남고/여고의 평균 수능성적이 남녀공학의 평균 수능성적보다 높다. 이러한 기초 기술통계 결과는 최소 자승법을 이용한 회귀분석결과와 동일하다.

<표2> 수능성적 회귀분석 결과

VARIABLES	(1) math	(2) English	(3) Korean
private	0.0505 (0.0524)	0.139*** (0.0449)	0.0967** (0.0420)
single	0.238*** (0.0264)	0.263*** (0.0300)	0.265*** (0.0269)
private*single	-0.0661 (0.0584)	-0.153*** (0.0524)	-0.132*** (0.0485)
Constant	-0.151*** (0.0324)	0.0836*** (0.0295)	0.0612** (0.0259)
Observations	2,690,608	2,690,608	2,690,608
R-squared	0.028	0.037	0.035

*** $p < 0.01$, ** $p < 0.05$, * $p < 0.1$

Note: Robust standard errors clustered by school are reported in parentheses.

All specifications include region and year fixed effects as well as basic student demographics such as gender. The interaction term, private*single, indicates a private school that is also single-sex.

All the test scores are normalized to have mean zero and standard deviation one.

<표2>에 나와있듯이, 사립학교에 다니는 학생 영어수능성적이 공립학교 학생 성적에 비해 평균적으로 0.14 표준편차가 높고, 남고/여고에 다니는 학생의 영어성적은 남녀공학학생의 성적에 비해 평균적으로 0.26 표준편차가 높다. 이러한 결과는 수학 및 국어 수능성적에도 비슷하게 측정된다. 하지만 이러한 추정량은 편의 추정량일 가능성이 높기 때문에 편의성을 검토하고 학생들의 선호하는 학교를 확인하기 위해선 고교 지원자료를 연계시킨 종합데이터를 이용한 분석이 필요하다.

교장공모제가 학업성취도 변화율에 미치는 영향

-고등학교를 중심으로-

정주영*, 김진미**, 유은지·최지혜***

I. 서론

지난 2007년 9월부터 시범·운영되고 있는 교장공모제는 올해로 8년차를 맞이하고 있다. 그동안 교장공모제에 대해 교육계와 학계 모두에서 팽팽한 찬반 논의가 지속되고 있는데, 이러한 찬반 논란과 함께 교장공모제의 제도시행 취지를 학교 현장에서도 살리지 못하고 있다. 2014년 1월 경기도교육청에 따르면 2014년 3월 1일자로 초등학교 36곳, 중고등학교 15곳 등 61개교 교장을 공모로 임용하기로 하고 지난해 12월부터 절차를 진행하였으나, 29개교에서 단수지원 또는 지원자가 없었고, 그나마 복수지원한 학교도 대부분의 경쟁률이 2~3대 1수준이라고 밝혔다(연합뉴스, 2012.01.30)

교장공모제는 연공서열에 의한 교장 충원제도가 교직문화를 수업 중심 문화에서 승진 위주 문화로 변화시킨다는 점과 정년에 맞추어 교장직에 진출하는 관행으로 인해 학교교육의 변화와 책무성을 담보하기 어렵다는 비판에 대응하여 새로운 교장 임용제도로서 도입되었다(김갑성 외, 2010; 김이경 외, 2008). 그러나 단위학교의 경영을 효과적으로 수행할 수 있는 유능한 교장을 확보하는 것은 매우 어려운 일일 뿐 아니라, 교장공모제의 정책효과를 과연 무엇으로 판단하고 평가할 수 있는가의 문제에 직면하게 되었다. 물론 교장공모제는 학생들의 학업성취 제고를 위해 도입·적용된 제도는 아니지만, 학교에서의 중요한 성과지표 중 하나가 학업성취이고, 학교교육의 책무성이 강조되고 있는 만큼 교장공모제가 학업성취도에 미치는 영향관계를 살펴보는 것은 매우 중요하다고 생각된다.

본 연구에서는 학업성취도에 미치는 많은 영향요인 중에서 학교의 특성에 관심을 갖고 분석하고자 한다. 그래서 독립변수로서 설립유형, 학교성별 등의 고등학교 기본특성과 교과교실제, 수준별 이동수업, 방과후 영어프로그램 실시 여부 등의 교육과정 프로그램 특성 그리고 교장공모제 실시여부가 아닌 실시 연차를 설정하였다. 본 연구의 구체적인 연구문제는 다음과 같다.

* 육아정책연구소 부연구위원

** 고려대 일반대학원 교육학과 박사과정. 교신저자(argos83@hanmir.com)

*** 고려대 일반대학원 교육학과 석사과정

첫째, 학교 기본특성, 교육과정 프로그램 특성(실시여부), 교장공모제 연차수가 고등학생의 학업 성취도에 미치는 영향을 분석한다. 둘째, 교장공모제 연차수가 고등학생 학업성취도의 초기치와 변화율간 관계를 잠재성장모형을 활용하여 분석하고자 한다.

II. 연구방법

본 연구의 자료는 한국교육학술정보원(KERIS)와 NEIS, Edufine system의 학교정보를 국가 수준 학업성취도 자료와 함께 구축한 에듀데이터서비스(EduData Service System: EDSS)를 활용하였다. 본 연구에서는 교장공모제 실시연차가 학업성취도에 미치는 영향과 2013년 현재 교장공모제를 실시하고 있는 고등학교의 학교 특성 및 교과관련 프로그램 시행여부가 역시 학업 성취도에 미치는 영향을 살펴보기 위해 2010년부터 2013년까지의 자료 중에서 전국의 고등학교 중에서 2013년 현재 교장공모제를 실시하고 있다고 정확하게 답한 고등학교 총 264개교를 연구 대상으로 선정하였다.

종속변수는 국어, 영어, 수학의 학업성취도 점수이고, 2013년 현재 교장공모제를 실시하고 있다고 답한 각 고등학교의 평균값을 사용하였다. 독립변수는 교장공모 연차, 학교기본특성, 교과 관련 프로그램 실시여부로 구성하였다. 먼저 교장공모제 실시연차는 2013년 실시연차를 기준으로 각각 2012, 2011, 2010년의 실시여부를 확인하여 연차를 구성하였다. 학교설립유형은 국공립은 1로, 사립은 0으로, 학교의 성별은 여고는 1, 공학은 2, 남고는 3으로 더미 코딩하였다. 그리고 교과교실제, 수준별 이동수업, 영어 방과후 프로그램의 교과 프로그램 실시여부는 실시는 1로, 미실시는 0으로 각각 더미 코딩하였다.

분석방법은 첫째, 주요 변인에 대한 기술통계분석을 실시하였고, 교장공모제 연차, 학교의 기본특성, 교과 프로그램 실시여부가 2013년 현재 교장공모제를 실시하고 있는 고등학교의 국어, 수학, 영어 성취도에 미치는 영향을 분석하기 위해 각 변인을 순차적으로 투입하는 회귀분석을 실시하였다. 독립변인은 각 특성별로 투입한 후 단계별로 타 변인의 영향력을 통제된 상태에서의 영향력을 분석하였다. 둘째, 교장공모제가 고등학교의 국어, 수학, 영어 성취도의 변화율에 미치는 영향을 분석하기 위해 잠재성장모형(Latent Growth model: LGM) 분석을 실시하였다.

III. 연구결과

학교의 설립유형 등 기본배경과 운영프로그램의 실시여부와 함께 교장공모제 연차를 중심으로 살펴본 결과, 각 교과별로 유의하게 영향을 미치는 요인은 학교성별인 것으로 나타났다. 반

면, 교과교실제나 수준별 이동수업의 실시여부는 통계적 유의성은 없지만, 부적으로 영향을 미치는 것으로 나타났는데, 이는 학생수준에서 개별적으로 탐색한 것이 아니라, 학교수준에서 학교의 평균을 대상으로 산출한 결과이기 때문에 해석에 있어 주의가 요구되며 이와 관련 추가적인 연구가 요구된다. 특기할만한 점은 교장공모제 실시연차의 경우, 국어의 경우 1년차에 비해 2년차가 부적으로 작용한 반면 4년차에 정적인 관계를 보였다는 점이다. 또한 영어나 수학의 경우, 2,3년차의 경우 부적인 관계를 보인 반면, 4년차인 경우 정적인 관계를 보였다는 점에서 교장공모제의 영향을 단기적인 관점이 아니라 보다 장기적인 관점에서 바라보아야 할 필요성이 있음을 시사하며, 종단적으로 탐색해야 하는 필요성이 요구된다.

다음으로 2013년 현재 교장공모제를 실시하고 있는 고등학교(264개교)의 2010년부터 2013년까지의 국어, 수학, 영어성취도 점수가 시간의 흐름에 따라 어떻게 변화하는지를 살펴본 결과, 2013년 현재 교장공모제 1년차인 고등학교의 국어, 영어, 수학 성취점수 모두 2010년부터 평균이 하락하다가 교장공모제가 실시된 2013년에 눈에 띄게 상승하였다. 2013년 현재 교장공모제 2년차인 고등학교의 경우에도 교장공모제 실시 시점을 기점으로 국어, 영어, 수학 성취점수가 모두 상승하였다. 그러나 교장공모제 3차년도와 4차년도인 고등학교의 국어, 영어, 수학 성취점수는 상승과 하락을 반복하고 있어 교장공모제 1차년인 학교와 2차년인 학교의 국어, 영어, 수학 성취의 흐름과 다른 양상을 보였다.

교장공모제 실시 연차가 국어, 영어, 수학성취점수의 변화 정도에 미치는 영향을 살펴보기 위해 각 변인에 대해 적절한 변화 함수를 사용하여 모형을 결정하였다. 비교결과를 살펴보면, 국어, 영어, 수학 성취점수 모두 2차함수 변화모형이 무변화 모형이나 선형 변화모형보다 적합도 지수가 월등히 높게 도출되었다. 다만 국어성취의 RMSEA 값이 다른 적합도 지수에 비해 유의미하게 도출되지 않았지만, 무변화 모형과 선형 변화모형에 비해 좋게 나와 2차함수 변화모형을 선택하였다.

좋은 모형으로 검증된 영어성취모형과 수학성취모형을 중심으로 경로계수를 살펴보면, 결과적으로 교장공모 실시연차가 영어성취의 초기치, 선형변화율, 2차함수 변화율에 통계적으로 유의미한 영향을 미치지 않았다. 그리고 수학성취 역시 교장공모 실시연차가 초기치, 선형변화율, 2차함수 변화율에 통계적으로 유의미한 영향을 미치지 않았다.

본 연구는 2013년 현재 교장공모제를 실시하고 있다고 답한 고등학교만을 대상으로 하였다. 향후에는 초등학교와 중학교를 포함하여 교장공모제가 학업성취도에 미치는 영향을 분석하면 전체적인 교장공모제를 효과를 판단하기가 용이할 것으로 보인다. 또한 교장공모제를 실시하고 있는 학교와 미실시한 학교를 외적 조건을 맞춰 비슷한 비율로 선정하여 비교연구를 수행하는 것도 매우 필요하다고 생각된다.

외국인 유학생 유치·관리 역량 인증제 성과 분석

김훈호*, 임희진**, 정성수***

I. 서론

정부는 외국인 유학생 교육 및 지원의 질적 제고를 위해 2011년 “외국인 유학생 유치·관리 역량 인증위원회”를 발족하고, 2012년부터 외국인 유학생을 유치한 대학들에 대한 “외국인 유학생 유치·관리 역량 인증제”를 도입·시행하기 시작하였다(교육과학기술부, 2011b). 정부는 이러한 ‘외국인 유학생 유치·관리 역량 인증제’의 도입·시행을 통해 국내 대학 유학생 지원 및 관리의 질을 제고하고 우수 외국인 유학생의 유치를 위한 발판을 마련할 수 있을 것으로 기대하였다.

하지만 인증제 도입의 성과를 깊이 있게 분석하고 그 효과가 지속되고 있는지를 살펴본 연구는 거의 없는 상태이다. 이에 본 연구에서는 첫째, 국내 대학에 재학 중인 외국인 유학생들의 실태 및 연도별 변화 추세를 자세히 살펴보았다. 둘째, 2012년부터 본격적으로 실시된 ‘외국인 유학생 유치·관리 역량 인증제’의 영향력을 외국인 유학생 수와 이들의 한국어 능력 수준의 변화에 초점을 맞추어 분석하고, 인증제의 도입 효과가 지속적으로 대학의 외국인 유학생 유치 및 질 관리에 긍정적인 영향을 미치고 있는지를 실증적으로 살펴보았다.

II. 이론적 배경

1. 외국인 유학생 유치·관리 역량 인증제 도입 배경 및 특징

교육과학기술부는 기존의 질관리 장치보다 실질적인 인센티브와 패널티를 부여하는 ‘외국인 유학생 유치·관리 역량 인증제(이하 인증제)’를 2011년에 도입, 같은 해 시범인증을 실시하고 그 결과를 바탕으로 2012년부터 본격적으로 제도를 실행하였다. 주요 특징은 인증제 평가를 대학 구조조정과 연계하여 부실대학에게는 그 정도에 따라 비자발급제한과 같은 제재조치를 가하는 것과 반대로 우수한 성과를 보이는 대학들에게는 GKS 사업 대상 선정시 가점 우대, 해당

* 한국교육개발원

** 서울대학교

*** 대구교육대학교

대학 정보를 재외공관에 제공하여 한국 유학을 원하는 외국인 유학생에게 홍보 등과 같은 다양한 인센티브를 부여한다는 점이다.

2. 인증대학 선정 절차 및 평가 지표

현재 외국인 유학생 유치·관리 인증제 시행기관은 한국연구재단이다. 평가방법은 외국인 유학생이 재학하고 있는 대학 중 신청 대학에 한하여 대학정보공시 자료 및 대학이 제출하는 자체평가보고서를 중심으로 서면심사를 실시하고, 우수 혹은 하위대학 후보군에 속하는 대학들에 한하여 현장 정성평가를 실시하고 있다(교육과학기술부, 2011b; 교육부, 2014a). 미인증 대학은 ‘외국인 유학생 유치·관리 역량 실태조사’를 통해 부실정도에 따라 컨설팅, 시정명령, 비자발급 제한 등의 제제조치를 받게 되며 특히, 비자제한 대학으로 분류되면 신·편입 외국인 유학생 및 어학연수생에 대한 비자발급이 제한된다.

3. 외국인 유학생 유치·관리 역량 인증제 관련 선행연구

올해로 시행 4년차를 맞이하는 외국인 유학생 유치·관리 역량 인증제는 이에 대한 정부와 대학기관의 관심은 매우 큰 것에 비해 학술적인 논의는 충분히 이루어지지 않고 있는 상태이다. 현재까지 이루어진 인증제에 대한 연구들을 살펴보면 주로 평가지표의 문제점을 제기하고 그를 개선하기 위한 방안에 대한 논의(이관식, 2012)와 외국의 인증 시스템을 비교하여 관련된 시사점을 도출한 연구(변수연·변기용, 2014)가 유일한 상황이다.

III. 연구 방법

1. 분석대상 및 자료

본 연구의 분석 대상은 산업대학과 교육대학, 대학원대학, 각종대학 등을 제외한 4년제 일반대학이다. 분석 대상 기간은 2011년부터 2013년까지로 설정하였으며, 2011년 이후에 설립되었거나 전문대학 및 산업대학에서 일반대학으로 전환된 대학, 이 기간 동안에 폐교된 대학 등은 분석 대상에서 제외되었다. 분석 자료는 에듀데이터(EDSS)에서 제공하는 대학 정보공시 자료에서 추출하였다. 다만, 에듀데이터는 2009년부터 2012년까지의 대학 정보공시 자료만을 제공하고 있기 때문에, 대학알리미에서 제공하는 2013년도 대학 정보공시 자료를 결합하여 분석을 실시하였다.

<표 1> 분석 변수 및 내용

구분	변 수 명
종속변수	외국인 유학생 수, TOPIK 4급 이상 학생 비율
학교특성	설립유형, 학교형태, 학교규모, 소재지역
교육역량	(전년도) 학생 1인당 교육비, (전년도) 전임교원 1인당 학생 수, (전년도) 외국인 유학생 중도탈락률 (전년도) 졸업생 취업률, 기숙사 수용률
연구역량	(전년도) 전임교원 1인당 KCI 논문 수, (전년도) 전임교원 1인당 SCI급 논문 수
학생충원	(전년도) 신입생 충원율, (전년도) 재학생 충원율
국제화역량	(전년도) 외국대학 학점교류 학생 비율, 외국인 전임교원 비율, 외국인 유학생 비율

2. 분석방법

대학 정보공시 자료를 토대로 2011년부터 2013년까지의 패널 자료를 구성하였으며, 회귀분석 방법을 사용하여 인증제 도입 이후 각 연도별로 외국인 유학생 수 및 TOPIK 4급 이상 외국인 유학생 비율에 유의미한 차이가 나타나는지를 분석하였다. ($Y_i = \beta_0 + \beta_1 D_{year1} + \beta_2 D_{year2} + \sum \beta_k X_{ki} + \epsilon_i$)

IV. 분석 결과

1. 외국인 유학생 실태 분석

가. 외국인 유학생 양적 현황

인증제가 도입·실시된 2012년 이후 유학생 수는 큰 폭으로 감소하였다. 외국인 유학생들의 출신 국가를 살펴보면, 2013년의 경우 전체 유학생들의 96%가 아시아 국가 출신이었으며, 그 중에서도 중국 출신 학생들이 전체의 86% 정도를 차지하고 있는 것으로 나타났다.

나. 외국인 유학생의 질적 수준

한국어 능력 시험에서 4급 이상의 성적을 획득한 외국인 유학생 규모는 ‘외국인 유학생 유치·관리 역량 인증제’가 본격적으로 도입된 2012년 이후 큰 폭으로 증가하였다. 외국인 유학생들의 중도탈락 비율은 조금씩 감소하였으며, 2012년까지 약 1.1% 포인트 정도가 줄어들었다.

2. 외국인 유학생 유치·관리 인증제 도입 성과

가. 외국인 유학생 수의 변화에 미친 영향

외국인 유학생 수에 영향을 미칠 것으로 예상되는 다른 변수들이 동일하다고 가정할 때, 2011년과 2012년의 대학당 평균 외국인 학생 수는 유의미한 차이가 없었다. 그러나 2011년과 2013년 사이에는 학교당 약 65.8명의 외국인 유학생 수가 줄어들었다.

나. 외국인 유학생들의 한국어 능력 수준에 미친 영향

2012년 인증제 도입으로 인해 2012년 이후 학교당 평균 외국인 유학생 수는 크게 감소했지만, 한국어 능력 수준으로 대표되는 외국인 학생들의 질적 수준은 크게 향상되었다. 분석 결과에 따르면, 2013년 전체 외국인 유학생 중 한국어 능력 시험 즉, TOPIK에서 4등급 이상의 점수를 획득한 외국인 학생들의 비율은 2011년과 비교할 때 약 12.6% 포인트 정도가 증가하였다.

V. 논의 및 결론

2012년 ‘외국인 유학생 유치·관리 역량 인증제’ 도입 이후 국내 대학의 정규 학위과정에 재학하고 있는 외국인 학생 수가 크게 감소하였다. 각 대학의 TOPIK 4급 이상 외국인 유학생 비율을 분석한 결과, 2012년 이후 우수한 한국어 능력을 갖춘 외국인 유학생들의 비율이 크게 증가하였다. 한국어 능력이 향상되었다는 것만으로 외국인 유학생들의 질적 수준이 제고되었다고 보기는 어려우나, 적어도 대학에서 이루어지는 외국인 유학생 교육이나 관리, 지원 등이 효과적으로 이루어질 수 있는 최소한의 여건이 점차 조성되고 있다. 따라서 후속연구는 ‘외국인 유학생 유치·관리 역량 인증제’ 도입의 직접적인 성과라 할 수 있는 이러한 외국인 유학생들의 한국어 능력 향상이 과연 유학생들의 다양성 확대나 중도탈락률 완화, 졸업성적 및 취업률 향상 등에 긍정적인 영향을 미쳤는지를 분석할 필요가 있다.

기관발표 II

한국교육학술정보원(KERIS) 에듀데이터 활용 3 : 학업성취도

사회 : 신종호(서울대)

학생집단의 분리 수준이 학업성취도에 미치는 영향

발표자 : 우명숙(한국교원대)

학교 및 지역 특성에 따른 학업성취도 관련 변인 분석

-기초학력 및 기초학력미달자를 중심으로-

발표자 : 김수영(교육을바꾸는사람들), 권효진(고려대)

교원 직무연수가 학생의 학업성취 변화에 미치는 영향

발표자 : 류민영(경북대)

학생집단의 분리 수준이 학업성취도에 미치는 영향

우명숙*

I. 서론

학생집단의 구성에서 계층별 또는 능력별 분리는 특히 사회경제적으로 열악한 위치에 있는 학생 또는 학업성취도가 낮은 학생들이 집중됨으로써 발생하는 부정적인 문제점을 야기시킨다. 학생집단이 압도적으로 열악한 사회경제적 지위의 학생 또는 성적이 하위권으로 구성되는 것은 이들 학생들의 학업성취도에 부정적 영향을 끼친다는 연구결과는 어느 정도 일관성을 보인다(송선희 2001; 백병부, 2010; 강창희·채창균, 2010; Michelson, 2008; Oakes, 2000).

선행연구는 학급내 학생 집단의 구성, 주로 수준별 이동수업이 하위권 학생들의 학업성취도에 미치는 영향을 주로 분석하고 있다. 본 연구에서는 학교수준에서 학생집단의 구성이 당초 공립학교 이상 중 하나이었던 계층 통합적인 모습을 갖추고 있는지를 먼저 살펴보고, 학교수준에서 학생집단의 구성이 분리된 정도가 학생들의 학업성취도에 미치는 영향을 분석하고자 한다. 본 연구는 한국학술정보원이 제공하는 학교수준 및 학생수준의 데이터를 활용하여 학교수준에서의 학생집단의 통합 또는 분리 정도에 대해 몇 년 동안 추이를 분석하고, 이러한 학생집단의 분리, 특히 성적이 하위권으로 구성되는 정도가 집중되는 정도가 학업성취도에 미치는 영향을 분석하고자 한다. 연구문제는 다음과 같다.

1. 학생집단 구성에서의 분리수준은 어느 정도인가? 학생구성에서의 분리 정도는 어떠한 추이를 보이고 있는가?
2. 학생집단 구성의 분리수준이 학업성취도의 미치는 영향은 어떠한가?

II. 연구 방법

분석에 사용하는 자료는 한국교육학술정보원이 제공한 「학교정보공시」, 「국가수준학업성취

* 한국교원대학교 교수. msw0120@knue.ac.kr

도」, 「대학수학능력시험」이다. 본 연구는 2009-2013년 초등학교와 2009-2012년 고등학교 자료를 각각 사용하였다. 개인수준의 성적자료는 학교별 집중지수와 입지계수를 측정하는데 사용되었다.

집중지수(Coefficient of Localization)는 지니계수를 응용하여 어떤 현상의 분포가 전국적인 분포와 다르게 일부 지역에 집중적으로 일어나고 있는지 정도를 측정한다. 집중지수를 분석하면 학생 집단을 학업성취도로 구분해 학업성취도가 상대적으로 낮은 집단과 상대적으로 높은 집단의 집중 정도를 알 수 있다. 본 연구는 집중지수를 사용하여 최근 몇 년간 특정 학생집단의 집중된 분포의 정도가 어떻게 변해왔는지를 분석하고자 한다.

입지계수(Location Quotient)는 특정 지역의 어떤 현상을 기준치와 비교하여 특화정도를 측정하는 것이다. 집중지수 또는 지니계수가 전체적인 분포의 특징을 나타내주는 것과 달리 입지계수는 각 지역별로 특화정도를 계산하여 표시한다. 입지계수를 사용하면 특정 학생 집단의 특화정도를 측정할 수 있다. 학교별로 학업성취도가 상대적으로 낮은 집단 또는 높은 집단의 입지계수를 측정하면, 전국과 비교할 때 학교별로 학업성취도가 낮은 집단 또는 높은 집단의 특화정도를 알 수 있다.

본 연구는 2009-2012(3)년 자료를 활용하여 학생집단 구성의 분리정도, 즉 성적하위집단의 집중 정도와 학업성취도의 관계를 분석했다. 학교별 성적하위집단의 집중정도를 측정한 입지계수가 학교 수준의 다른 변수를 통제한 후 학업성취도에 미치는 영향을 분석했다. 특정개체의 현상이나 특성을 시간 순으로 기록해 놓은 시계열데이터와 특정 시점에 관측되는 여러 개체를 관측한 자료인 횡단면데이터를 합쳐놓은 패널자료를 분석하는 방법 중 고정효과 모형과 확률효과 모형을 고려할 수 있다. 본 연구는 Hausman test를 실시해 고정효과모형이 더 적합하다는 결과에 근거해 고정효과모형을 사용하였다(Torres-Reyna, n.d.).

III. 분석결과 및 논의

본 연구는 초등학교와 고등학교에서 학생집단의 구성에서 분리 정도, 특히 하위성적 집단의 집중 정도와 이러한 집중정도가 학업성취도에 미치는 영향을 한국학술정보원에서 제공한 에듀데이터와 수능성적, 국가수준학업성취도 패널자료를 사용해 분석했다. 주요 분석결과를 요약하고 논의하면 다음과 같다.

첫째, 초등학교는 고등학교에 비해 학교유형이 단순하기 때문에 학생집단이 비교적 계층적으로 통합될 가능성이 높으나, 주거지 분리에 따라 학생집단의 분리, 특히 성적 하위 집단의 집중이 갈수록 더 심화되고 있는 것으로 나타났다. 초등학교의 성적 하위 집단의 집중도인 집중지수를 2009~2013년 동안 측정한 결과, 2010년 다소 집중지수가 낮아진 점을 제외하고 국어, 수학, 영어 모든 과목에서 집중지수가 높아지는 것으로 나타났다. 초등학교는 일부 사립학교를 제

외하고 학교 자체가 다양화 또는 차별화되기 보다는 주거지의 분리 정도가 곧바로 학생구성에서의 분리로 나타날 수 있다. 고등학교 단계에서는 비평준화지역, 이명박정부의 고교다양화정책에 따라 학교가 다양한 유형으로 구분되어 있다. 이에 따라 고등학교는 초등학교에 비해 학생구성이 학교별로 다양하며 학생구성이 통합적이지 않게 나타날 수 있다. 수능성적 7~9등급의 학교별 집중도를 집중지수로 측정한 결과, 고등학교는 2009년 집중지수가 가장 높게 나타나며, 이후 다소 낮아지고 있으나 집중지수는 전체적으로 초등학교에 비해 매우 높은 수준이었다.

성적하위 집단의 집중 자체가 학생들의 학업성취도에 부정적인 영향을 미친다는 일관된 연구결과(송선희 2001; 백병부, 2010; 강창희·채창균, 2010; Michelson, 2008; Oakes, 2000)를 고려할 때 초등학교와 고등학교에서 학교별 성적하위 집단의 집중이 초래할 부정적 효과를 낮출 수 있도록 노력해야 한다. 한편으로 학교별로 성적 하위집단이 집중되지 않도록 하고, 다른 한편으로 학교내 학급구성을 또다시 성적 하위집단과 그렇지 않은 집단으로 분리하는 것은 가장 성취도가 낮은 학생 집단에게는 매우 부정적인 영향을 줄 것이기 때문에 이러한 학생집단의 분리는 자제할 필요가 있다. 학생의 능력별 집단화가 학생들의 특성에 가장 맞게 교육할 수 있다는 이유로 이루어지지만 하위성적 집단의 학생에게는 그 영향이 매우 부정적이기 때문에 이러한 부정적 효과를 압도할 수 있는 교육방법이 아니라면 학생을 특히 하위성적 집단을 별도로 분리하는 것은 오히려 이들의 성적에 부정적 영향을 줄 수 밖에 없다.

둘째, 학생집단의 분리수준, 즉 성적 하위집단의 집중 정도가 학교의 평균 학업성취도에 미치는 영향을 살펴보면, 성적 하위집단의 집중 정도인 입지계수의 효과는 초등학교와 고등학교, 국어 수학 영어 등 모든 교과에서 크게 나타났다. 어떤 학교의 입지계수가 1 높아지는 경우, 즉 성적 하위집단이 집중 정도가 높아지면 초등학교와 고등학교의 국어 수학 영어교과목에서 성적은 상당한 수준으로 떨어지는 것으로 나타났다. 입지계수의 추정계수는 각 학교의 시간에 따라 변하지 않는 이질성을 고려한 상태에서 추정된 순수한 한계효과로 그 영향력은 크게 나타난 것을 알 수 있다. 이러한 분석 결과는 선행연구에서 성적 하위집단의 집중이 학생들의 학업성취도에 부정적인 영향을 준다는 것을 다시 한번 실증분석을 통해 확인해주고 있다. 다만 본 연구는 다른 선행연구와 달리 학교수준에서의 성적 하위집단의 집중 정도가 주는 부정적 효과를 실증적으로 보여주고 있다.

셋째, 통제변수로 투입된 변수의 학교급별, 과목별 효과는 다소 차이가 있었다. 수준별 이동수업은 초등학교 국어과목 모형에서 긍정적인 유의미한 효과가 나타났으나 다른 모형에서는 그 효과가 유의미하지 않았다. 수준별 이동수업은 전체 고등학교의 78%가 실시하고 있지만 그 효과는 유의미하지 않은 분석 결과에 주목해야 한다. 수준별 이동수업이 학업성취도에 미치는 선행연구의 결과(김대석·조호제, 2013; 백병부, 2010; 강창희·채창균, 2010; 김소영, 2011)는 일관되지 않지만 하반 편성의 부작용은 학교내 학급구성에 참고할 필요가 있다. 영어교육 프로그램의 효과는 초등학교 영어성적에서 유의미한 긍정적 효과가 있었다. 교과교실제는 특히 고등학교 수

능 외국어 점수에 유의미한 부정적 효과를 주었다. 교과교실제는 하드웨어 측면에서 상당한 투자가 있다는 점에서 교과교실제를 잘 활용할 수 있도록 할 필요가 있다. 비정규교원 비율이 특히 초등학교 국어와 수학 성적에 유의미한 긍정적 효과를 주는 반면, 고등학교에서는 유의미하지 않지만 부정적 효과를 보이고 있어서 이에 대해서는 향후 추가적인 탐색이 필요해 보인다.

학교 및 지역 특성에 따른 학업성취도 관련 변인 분석

-기초학력 및 기초학력미달자를 중심으로-

김수영*, 권효진**

I. 서론

이 연구에서는 학습부진정책에서 학습부진을 설정하는 기준 자체를 비판적으로 검토하고, 이를 토대로 국가수준학업성취도 평가 결과를 활용하여 실제 기초학력을 습득하지 못한 학생의 규모와 그 추이를 살펴보고, 아울러 기초학력에 영향을 미치는 학교 및 지역수준의 변인이 무엇인지, 그 영향력이 어떻게 변화하여 왔는지를 살펴보고자 한다.

II. 이론적 배경

국가수준 학업성취도 평가는 국가수준에서 학교교육 및 교육과정의 질 관리를 위한 기제로 2000년 도입되었다. 초등학교 6학년과 중학교 3학년, 고등학교 2학년을 대상으로, 국어, 영어, 수학, 사회, 과학 과목을 평가하며*** ‘우수학력’, ‘보통학력’, ‘기초학력’, ‘기초학력미달’로 성취수준이 제공된다. 지금까지의 학습부진 교육정책은 해당학년 기초학력에 도달하지 못한 수준을 성취수준 20% 미만으로 규정하고, 이들을 위한 학습부진정책 및 지원에 초점을 맞춰왔다. 그러나 이는 첫째, 학습부진 정책의 대상을 축소하고, 정책 기대를 낮추는 결과를 초래한다는 점, 둘째, 그로 인해 초래되는 더 큰 문제는 학습에 어려움이 있는 다른 학생들을 간과함으로써 결과적으로 학습부진의 양산하는 결과를 초래한다는 점, 셋째, 의무교육에 해당하는 초, 중학교와 고등학교를 학교급에 상관없이 동일한 성취기준으로 정책 대상과 목표를 설정하는 것이 타당하지 않다는 점으로 이내 많은 논란을 가져왔다. 그에 따라 이 연구에서는 해당학년의 성취수준의 50%미만, 즉, 기초학력과 기초학력미달을 모두 학습부진정책 대상으로 규정한다.

* 교육을바꾸는사람들 21세기교육연구소 책임연구원

** 고려대학교 의과대학 의인문학교실, 교신저자(meesou04@naver.com)

*** 2010년 고등학교 평가 대상이 1학년부터 2학년으로 조정되었고, 2013년 초등학교 6학년 평가가 폐지되었다. 평가 대상교과 역시 국어, 사회, 수학, 과학, 영어 5개 교과였으나 2010년에는 고등학교, 2011년에는 초등학교가 국어, 수학, 영어 3개 교과로 축소된다.

Ⅲ. 연구방법

분석을 위해 사용한 데이터는 각 학교급의 학교정보공시 자료이고 그 중에서 학교 기본 자료, 학교수준의 국가수준학업성취도 평가 결과를 활용하였다. 기초학력 및 기초학력 미달 학생의 비율은 각 학교급별로 기초학력이하와 기초학력미달 비율의 평균을 분석하고 이를 연도별로 기술하였다. 기초학력이하에 영향을 미치는 요인을 분석하기 위해서는 다중회귀분석을 활용하였고 학교급별로 대상 연도를 구분하여 분석하였다. 다중회귀분석의 종속변인은 각 학교의 국가수준 학업성취도의 기초학력 이하 학생 비율이었고 독립변인은 지역특성(지역규모), 학교특성(설립유형, 학교유형, 남녀별학/공학) 등이었다.

Ⅳ. 기초학력이하 학생 현황

2010~2012년 4개년도 중 2012년도를 기준으로 기초학력미달과 기초학력을 포함한 학습부진아의 규모 및 변화추이를 살펴보면 학교급이 올라갈수록 비율이 증가하고, 과목별로는 수학, 국어, 영어의 순으로 증가하는 것을 확인할 수 있었다.

<표 4> 2012년도 기초학력이하 학생 수와 학생 비율

		학생수(비율)		
구분		초	중	고
국어	기초학력미달	3,154(0.6)	9,844(2.1)	9,844(2.1)
	기초학력	87,062(16.4)	69,121(14.4)	69,121(14.4)
	계	90,216(17.1)	78,965(12.6)	78,965(16.5)
수학	기초학력미달	5,436(0.9)	21,572(3.4)	20,758(4.3)
	기초학력	113,410(19.2)	186,443(29.8)	69,809(14.6)
	계	118,864(20.1)	208,015(33.3)	90,567(18.9)
영어	기초학력미달	4,792(0.8)	12,252(2.6)	12,252(2.6)
	기초학력	53,047(9.0)	63,109(13.2)	69,109(13.2)
	계	57,839(9.8)	75,361(12.0)	76,361(15.7)

*기초학력이하비율은 학교급별 학생수를 확인하여 재산정함

자료: 2009~2012년 초등학교 국가수준 학업성취도 결과에 대한 한국교육과정평가원 결과보고서.

Ⅳ. 기초학력이하 학생 비율에 영향을 미치는 요인

초, 중, 고 중 고등학교를 중심으로 기초학력이하 학생 비율에 영향을 미치는 요인을 살펴보면 지역규모, 계열이 미치는 영향력이 미미하나 감소하는 경향을 보이거나 그럼에도 계열, 특히 전문계열이 미치는 영향이 여전히 큰 것을 확인할 수 있었다.

<표 9> 고등학교 국어, 수학, 영어교과의 기초학력이하에 영향을 미치는 요인

	2009		2010		2011	
	B	β	B	β	B	β
국어						
(상수)	28.009***		38.964***		27.754***	
중소도시	-10.340***	-0.196	-9.513***	-0.157	-8.005***	-0.145
대도시	-10.054***	-0.194	-10.273***	-0.173	-8.789***	-0.162
사립	-1.106	-0.022	-1.937*	-0.033	-2.026*	-0.038
전문계열	37.286***	0.638	46.288***	0.693	41.375***	0.677
예체능계열	16.505***	0.094	25.146***	0.123	20.074***	0.109
남학교	-2.862*	-0.045	-1.415	-0.019	-3.619**	-0.054
여학교	-13.357***	-0.212	-14.706***	-0.203	-12.432***	-0.187
R-square	0.531		0.590		0.564	
수학						
(상수)	54.157***		41.240***		31.589***	
중소도시	-13.257***	-0.199	-9.675***	-0.149	-7.367***	-0.122
대도시	-13.091***	-0.200	-10.513***	-0.164	-7.966***	-0.134
사립	-1.554	-0.024	-2.683**	-0.043	-3.331***	-0.057
전문계열	50.240***	0.681	52.883***	0.736	47.769***	0.717
예체능계열	37.214***	0.168	43.003***	0.196	38.042***	0.189
남학교	-8.402***	-0.105	-7.545***	-0.096	-7.870***	-0.108
여학교	-7.498***	-0.094	-5.691***	-0.073	-6.804***	-0.094
R-square	0.584		0.650		0.623	
영어						
(상수)	54.042***		52.386***		29.285***	
중소도시	-14.379***	-0.217	-11.082***	-0.169	-7.176***	-0.128
대도시	-15.953***	-0.245	-12.873***	-0.200	-8.753***	-0.159
사립	-2.443*	-0.038	-3.677***	-0.058	-3.584***	-0.066
전문계열	48.889***	0.666	49.965***	0.691	43.281***	0.699
예체능계열	22.836***	0.104	27.597***	0.125	19.329***	0.103
남학교	-3.116*	-0.039	-2.457	-0.031	-3.705**	-0.055
여학교	-9.999***	-0.127	-9.425***	-0.120	-10.011***	-0.149
R-square	0.554		0.572		0.583	

V. 결 론

이 연구결과를 토대로 몇 가지 제언을 하고자 한다. 첫째, 학습부진정책에서 학습부진을 설정하는 기준 자체에 대해 타당성에 대한 재검토가 필요하다. 둘째, 성취기준에 대한 비판적 검토에 기초하여 학교현장에 적용하여 보면, 지금까지의 학습부진아 지원정책에 대해 제고가 필요할 것으로 보인다. 셋째, 중학교에서는 예체능계열, 고등학교에서는 예체능계열과 더불어 전문계고에 대한 적극적인 관심과 지원이 필요할 것으로 보인다.

교원 직무연수가 학생의 학업성취 변화에 미치는 영향

류민영*

I. 연구의 필요성 및 목적

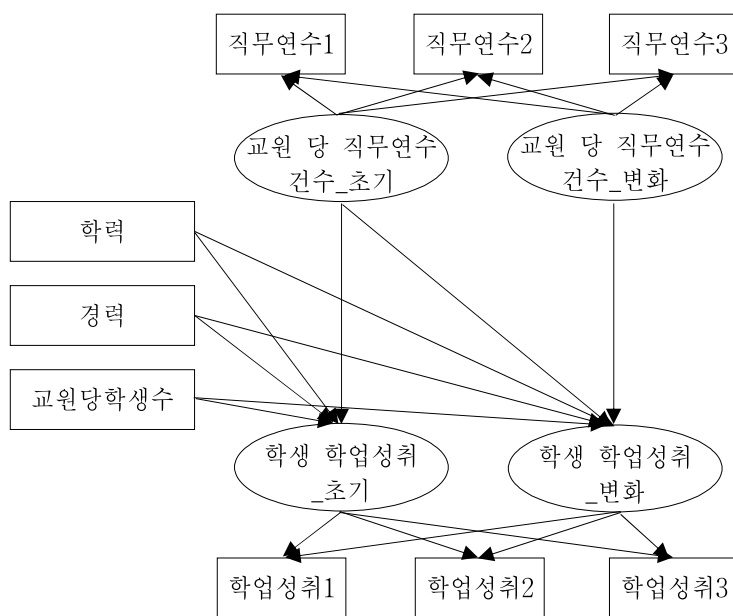
교원의 현직연수 중 직무연수 실적이 교원의 전문성 영역을 평가하는 기준으로 빈번하게 활용되고 있음에도 불구하고, 교원의 직무연수 실적이 교육활동의 결과인 학생의 학업성취에 정적 영향을 주고 있는지에 대한 논의는 충분히 이루어지지 않았다. 본 연구에 활용될 EduData Service System(이하 'EDSS')자료에서는 학교단위의 자료 수집만 가능하고, 직무연수 실적집계 시기가 학생의 학업성취 측정 시기와 차이가 좁게 이루어져 있을 뿐만 아니라 연중 및 연간에 교원의 변동 및 학생의 변동이 이루어지며, 일반적으로 연수 효과가 영향을 미치는 시기가 광범위하다. 따라서 본 연구에서는 EDSS자료를 활용해 교원의 직무연수 변화가 학생의 학업성취 변화에 정적인 영향을 미치는지 검증하고자 한다.

II. 연구모형 및 연구방법

선행연구 검토를 통해 설정한 연구모형은 [그림 1]과 같다. 본 연구에서는 교원 당 직무연수 건수가 학생의 학업성취(국어, 수학, 영어)미치는 영향과 이 때, 중학교와 고등학교에서 차이가 발생하는지와 학력, 경력, 교원 당 학생수가 영향을 미치는지 알아보기 위해 잠재성장모형을 분석하였다. 연구변인은 학교별 평균값을 활용하되, 국가수준학업성취도가 국어, 영어, 수학 세 가지 영역에서 이루어졌으므로 과목별로 구분하여 산출하였다. EDSS를 통해 2011~2013년(3개년)의 학교를 식별할 수 있는 임의학교코드와 수집년도, 학교급 구분(중학교, 고등학교) 데이터를 기준으로 모집단에서 90% 비율로 층화추출된 자료를 제공받았으며, 교사단위 자료인 경력, 학력, 직무연수 건수는 방대한 양의 자료여서 표집된 학교에서 90% 무선 표집하여 제공받았다. 제공받은 자료 중 임의학교코드를 기준으로 3개년의 데이터를 합치면서 결측치가 있는 경우 해당학교의 자료를 모두 삭제하였다. 최종적으로 중학교 1835개와 고등학교 975개의 자료를 분석

* 경북대학교 중등교육연구소 특별연구원(rmylove@hanmail.net)

한 결과, 구조방정식모형에서의 정상분포조건인 편포도 < 2, 첨도 < 4 (Hong et al., 2003)을 충족시켰다. 위계모형 간에 모형 비교를 위해 NC(표준카이자승)값, 상대부합도지수인 TLI, 절대부합도지수인 SRMR을 활용하였다.



[그림 1] 연구 모형

III. 연구 결과 및 논의

집단간 차이 분석을 위해 형태동일성, 절편요인의 평균동일성, 기울기요인의 평균동일성, 집단 간 등가성 순으로 동일성에 대한 가정을 검증하였고, 유의미한 차이를 보이는 경로를 제외한 모든 경로에 제약을 가한 모형을 최종모형으로 분석하였다. 연구 결과에 따른 논의는 다음과 같다.

첫째, 직무연수의 초기값은 학업성취의 초기값에만, 직무연수의 변화율은 학업성취의 변화율에만 정적 영향을 주었다. 본 연구에서 활용된 직무연수 건수는 누적 건수로서 초기값이 표집된 교원 개인별로 다양한 기간에 걸쳐 해당년도 이전에 행해진 연수들도 포함되어 있었기 때문에 변화율에 유의미한 영향력을 미치지 못했을 가능성이 있다. 그럼에도 불구하고 연구결과를 토대로 해당년도의 직무연수 실적을 평가자료로 반영하는 것은 타당한 것으로 판단된다. 직무연수 변화율이 학업성취의 변화율에 유의미한 영향을 준다는 것은 이전에 비해 직무연수를 많

이 받을수록 학생의 학업성취를 높이는데 기여함을 의미하기 때문이다.

둘째, 직무연수 변화율은 수학성취 변화율에 영향을 줄 때만 중학교와 고등학교 간 유의미한 차이를 보였다. 직무연수 변화율은 중학교의 수학성취 변화율을 높이는데 경로계수가 .44($p < .001$)로 고등학교의 .06($p < .01$)보다 높은 영향력을 보였는데, 이는 중학생이 고등학생보다 학업성취에 있어 교사와 상호작용하는 수업이나 교사 애착에 더 영향을 받는다는 선행연구(곽수란, 2008; 김선숙, 고미선, 2007) 결과와 일치한다. 이러한 맥락에서 보면, 한국교육개발원의 학교평가지표에서 교원 1인당 직무연수 이수 시간 만점을 중학교는 75시간 이상, 고등학교는 60시간 이상으로 차등 설계한 것은 타당한 것으로 판단된다. 하지만, 직무연수의 영향력이 과목별로 다르게 측정될 뿐만 아니라, 수학의 경우 중학교와 고등학교에서 큰 영향력의 차이를 보임에도 모든 학교와 모든 교사들에게 일괄적인 시수로 기준을 정하는 것은 평가의 타당도를 높이는 것보다 평가의 효율성만 높이고 있는 것으로 보여 진다.

셋째, 직무연수가 학업성취에 미치는 영향력 보다 통제변인인 학력, 교원 당 학생수가 미치는 영향력이 더 높거나 비슷하게 나왔다. 선행연구에서 학력과 교원 당 학생수가 다른 교사변인들에 비해 직접적인 영향력이 매우 작게 측정되었으므로, 직무연수가 학업성취에 미치는 영향력이 통계적으로 미미함을 의미한다. 교원 관련 변인은 하나를 높이는데, 다른 하나의 기회비용을 발생시키는 경우가 많다. 예를 들어, 교원이 직무연수를 열심히 하면, 대학원에 다니며 학력을 높일 기회는 상대적으로 줄어들게 된다. 또한, 직무연수에 쏟는 열의와 시간만큼 학생들에 대한 관심과 애착 등이 줄어들 수 있다. 결국, 직무연수를 시수와 같은 양적 평가지표로 활용하는 것은 교원의 교육적 성과나 학교의 효과를 높이는데 있어 외연적으로는 기여하는 것으로 보일 수 있으나, 그 이면에 더 중요한 영향력을 가진 변인들을 관리할 기회를 놓치게 만들 수 있음을 인지해야 할 것이다.

참 고 문 헌

- 곽수란(2008). 학습과 학업성취 간의 인과관계 중단분석. **교육학연구**, 46(4), 1-26.
- 김선숙, 고미선(2007). 청소년의 학업성취 변화에 영향을 주는 요인: 잠재성장모형을 적용하여. **한국청소년연구**, 18(3), 5-29.
- 김주환, 김민규, 홍세희(2009). **구조방정식모형으로 논문 쓰기**. 서울: 커뮤니케이션북스.
- 문수백(2009). **구조방정식모델링의 이해와 적용**. 서울: 학지사.
- 신현석, 오찬숙(2013). 교원 현직연수 연구동향 분석: 연구영역, 주제 및 연구방법을 중심으로. **한국교원교육연구**, 30(3), 431-462.
- Hong, S., Malik, M. L., & Lee, M. K.(2003). Testing configural, metric, scalar, and latent mean invariance across genders in sociotopy and autonomy using non-western sample. *Educational and Psychology Measurement*, 63, 636-654.

기관발표 II

한국교육학술정보원(KERIS)
에듀데이터 활용 4 : 교육여건

사회 : 나민주(충북대)

특수학교 학교기본운영비 배분모형 탐색을 위한 패널 분석

발표자 : 엄문영(KEDI), 오범호(경남대), 이쌍철(KEDI)

지방자치단체의 교육경비보조금 수혜학교 특성 분석

: 서울특별시를 중심으로

발표자 : 정동욱(서울대), 이호준(서울대 박사과정)

양민석·이현국(서울대 석사과정)

교사의 전문성 계발 수준에 영향을 미치는

지역의 교육환경 요인 분석

발표자 : 정제영(이화여대)

특수학교 학교기본운영비 배분모형 탐색을 위한 패널 분석

엄문영*, 오범호**, 이쌍철***

I. 서론

- 교육재정 형평성 연구에 따르면, 우리나라 특수교육에 대한 수직적 형평성을 보장되고 있지 않음(Eom, 2012; Woo, 2010). 이는 현행 학교기본운영비를 근간으로 하는 학교단위 교육재정 배분에 있어 특수교육에서 고려되어야 할 요인들을 합리적으로 반영되고 있지 못하다는 반증임(남수경·안미라, 2013). 즉, 특수학교에 대한 학교기본운영비 배분에 있어 특수학교만의 특수한 사정을 고려한 배분 기준이 마련되어 있지 못한 것으로 파악됨.
- 이러한 전제에서 일반학교와는 다른 배분 기준으로서 장애유형, 학교급의 요소(예, 유치원 과정만 운영하는 영유아 특수학교) 등을 고려한 합리적 학교기본운영비 배분 모형을 탐색하는 것은 특수교육의 성패를 위한 필요조건으로서 그 중요성이 인정됨.
- 본 연구는 이러한 필요에 근거하여, 학교정보공시 자료의 특수학교 현황자료, 특수교육통계자료 등의 패널 자료를 활용하여 단위 특수학교로 배분되어야 할 학교기본운영비의 금액을 특수학교의 특성을 결정하는 여러 요인들을 고려하여 탐색하는 것에 그 목적이 있음.

II. 이론적 배경

1. 학교기본운영비의 개념

- 애초에 본 연구의 관심은 교육비특별회계의 학교운영비(세목) 중 총액으로 단위학교에 교부되는 학교기본운영비에 있었음. 그리고 통상 시·도교육청이 단위학교에 배분하는 학교기본운영비를 배분액은 단위학교가 기본적 교육활동을 수행하는데 필요하다고 판단되는 일체적 경비를 세출결산의 회계과목을 기준으로 산정함(엄문영, 2014).
- 그러나 본 연구가 주로 활용하고 있는 특수교육통계자료와 학교정보공시자료의 한계로

* 한국교육개발원 부연구위원. 교신저자(edutopia@kedi.re.kr)

** 경남대학교 교육학과 교수

*** 한국교육개발원 부연구위원

인해 학교별 세출 결산으로부터 추출된 기본적 활동 경비(또는 학교기본운영비 명목으로 지출되어야 한다고 판단되는 경비)를 세분화하여 추출할 수 없었음.

- 이러한 한계를 고려하여 본 연구에서는 학교기본운영비를 2011년 표준교육비 연구(공은배 외, 2011)에서 산출한 특수학교별 표준교육비를 활용하여 이를 개별 특수학교가 배분받아야 하는 학교기본운영비로 고려하여 모형에서 활용하였음.

2. 선행연구 분석

- 선행 연구 검토 결과, 특수교육에 대한 재정 연구는 통합학급의 표준교육비 추정을 위한 연구가 주류를 이루고 있고(예, 김남순·정은희, 2005; 남수경·안미라, 2013; 이덕순 외, 2010), 특수학교에 대한 재정 연구도 초등학교 교육에 대비된 교육비 차이도를 설정하는 연구에 초점이 맞춰져 있음(예, 권기욱, 2002; 정봉도, 2002).
- 우리나라의 특수학교에 배분되는 학교기본운영비의 배분 요소에 대한 고찰은 선행 연구에서는 찾기가 어렵고, 다만 시·도교육청별 학교회계 지침자료에 특수학교에 대한 학교기본운영비 배분 요소가 언급되어 있음.
- 서울시를 제외한 나머지 시·도의 경우 일반학교와 마찬가지로 특수학교에 대해서도 교당, 급당, 학생당 경비를 시·도별로 산정하여 학교기본운영비를 배분하고 있는 실정이고, 서울시의 경우는 학생수, 학급수, 건물면적, 건물 연령, 연도 등에 기준으로 포물러를 설정하여 배분하고 있음(송기창 외, 2010; 2013).
- 그러나 장애유형이나 개설하는 프로그램이 유치원에서 고등학교 전 범위에 이르는 지 여부나 신설학교 변수 등을 종합적으로 고려하고 있지는 못함. 이는 기타 일반학교와의 통일적 배분과 배분 모형에 대한 일반인의 이해 제고, 서울시 공립 특수학교의 적은 사례수 등 다양한 이유에서 기인되었음.

III. 분석 결과

- 아래의 <표>는 임의효과 모형을 통해 추정된 전국 공립 특수학교의 학교기본운영비 배분 모형을 제시하고 있음.

<표> 특수학교 학교기본운영비 배분 모형

변수	추정계수	표준오차	z(P>z)	95% 신뢰도 구간	
종속변수: 학생 1인당 학교기본운영비의 자연로그(N=200, number of group=71)					
학생수	-.0045929	.0001711	- 26.85(0.000)***	-.0049282	-.0042576

학급수	.0102186	.0008805	11.61(0.000)***	.0084928	.0119444
건물 연령	.0036123	.0013457	2.68(0.007)***	.0009748	.0062497
유치원 과정 특수학교	.4344848	.0835933	5.20(0.000)***	.270645	.5983246
신설학교	.0779731	.0175423	4.44(0.000)***	.0435909	.1123553
시각장애학교	.2774022	.0482186	5.75(0.000)***	.1828955	.371909
청각장애학교	.2368993	.0336079	7.05(0.000)***	.1710291	.3027695
지체장애학교	.1906735	.0242961	7.85(0.000)***	.143054	.2382931
연도	.0091291	.003364	2.71(0.007)***	.0025358	.0157224
상수항	9.149909	.0312382	292.91(0.000)***	9.088683	9.211135
rho_ar	.76415478	(estimated autocorrelation coefficient)			
sigma_u	.07801033				
sigma_e	.03336995				
rho_fov	.84532187	(fraction of variance due to u_i)			
R-sq	within	0.8375			
	between	0.9228			
	overall	0.9237			

○ 연구 결과, 공립 특수학교의 학교기본운영비 배분 요인은 장애유형과 개설 학교급, 신설학교 여부가 주요하게 작용하는 것으로 나타났고, 학교연면적이나 사무직원수는 통계적으로 유의미한 영향을 미치지 않는 것으로 분석되었음(이는 기초 모형 탐색 단계에서 제외된 변수임).

- 본 연구에서 학교기본운영비의 배분 요인으로 최종 고려된 변수는 학생수, 학급수, 건물 연령, 유치원 과정 특수학교 여부, 신설학교 여부, 장애유형, 연도 변수 등임.
- 영향력 측면에서 보면, 일반 초·중·고등학교에 비해 학생수의 변화가 통계적 유의성이나 추정 계수면에서 그 영향력이 덜 하였는데, 이는 특수학교의 경우 일반학교와 달리 학생수가 늘어나는 것과 관계없이 기본적으로 활용되어야 하는 시설·설비의 경상비가 고정비용과 같이 투입되고 있는 현실을 반영하는 것이라고 볼 수 있음.
- 반면, 장애유형별로 시각장애학교, 청각장애학교, 지체장애학교, 정신지체·정서장애학교 등의 순으로 학교기본운영비가 더 많이 배분되어야 하는 것으로 나타났고, 이는 유치원 과정 특수학교 경우와 더불어 공립 특수학교의 학교기본운영비 배분액 수준에 큰 영향을 주는 요인으로 분석되었음.

○ 여전히 특수학교의 적은 사례수로 모형 적합성을 향후 계속적으로 제고할 필요가 있음.

- 본 연구가 탐색적으로 그 가능성을 제시한 바와 같이 양질의 시·도별 특수학교 학교회계 패널데이터가 장기적으로 축적된다면 전체 특수학교는 물론, 시·도별로도 학교기본운영비

배분 모형을 단순·합리적으로 변화시킬 수 있을 것이라 기대함.

- 다만, 정책적 활용 단계에서 데이터가 충분히 축적될 때까지는 본 연구 결과를 제한적으로 적용하고, 그 모형의 한계를 계속적으로 발견하고 검증하는 단계가 필요할 것으로 보임.

지방자치단체의 교육경비보조금 수혜학교 특성 분석 : 서울특별시를 중심으로

정동욱*, 이호준**, 양민석·이현국***

본 연구는 단위학교의 교육경비보조금 수혜를 결정하는 요인을 분석하기 위해 2010년부터 2012년까지 서울특별시 소재 초·중·고등학교로 지원되는 교육경비보조금 자료 및 25개 기초자치단체 조례 등을 분석하였다. 분석을 위해 교육경비보조금 정책을 개관하고 분석틀로써 자원의존이론(Resource dependence theory)과 확률적 투표이론(Probabilistic voting theory)을 활용하였다. 연구에 활용한 분석 자료는 에듀데이터 서비스시스템(EDDS)에서 제공하는 학교정보공시자료(학교알리미), 중앙선거관리위원회의 선거통계시스템, 서울통계정보시스템, 국가법령정보센터 등을 활용하였다.

본 연구를 통해 도출된 결과와 이에 대한 논의사항을 제시하면 다음과 같다. 첫째, 서울특별시 내 25개 기초자치단체들이 배분하는 교육경비보조금은 그 규모 및 평균변화를 측면에서 지역 간 현격한 차이가 있었다. 교육경비보조금의 취지 및 본래 목적을 고려해 볼 때, 지역 간 교육경비보조금의 차이는 불가피한 것으로 볼 수 있다. 하지만, 교육재원의 불공평한 지원은 궁극적으로 해당 지역의 학교에 재학하는 학생들의 교육기회 차이를 가져와 교육기회의 형평성을 저해하는 요인으로 작용할 수 있다. 따라서 교육경비보조금 정책의 목적을 달성하기 위해 정책집행 과정에서 나타나는 교육경비보조금 수혜의 불공평성 문제를 해결할 수 있는 대안을 마련할 필요가 있다. 둘째, 25개 기초자치단체의 조례를 분석한 결과 교육경비보조금 지급률과 대상학교 선정 시 결정 순위 등의 명시 유무에 있어서 지역 간 차이를 보였다. 교육경비보조금의 지급 제한 조항을 법으로 명시하고 있다는 측면과 관련지어 볼 때, 교육경비보조금 지급률의 상한선 설정은 무분별한 지원을 예방할 수 있다는 점에서 바람직하다고 판단된다. 또한 기초자치단체의 명확한 결정 순위 명시는 대상학교 선정 과정에 투명성을 제고할 수 있는 방안이 될 것이다. 셋째, 교육경비보조금을 수혜 받는 학교의 특성을 분석한 결과, 단위학교의 사회경제적 배경, 설립연한 등의 요인이 단위학교의 교육경비보조금 수혜를 결정짓는 요인으로 나타났다.

* 서울대학교 교육학과 교수

** 서울대학교 교육학과 박사과정. 교신저자(l3900hs0417@snu.ac.kr)

*** 서울대학교 교육학과 석사과정

본 연구결과는 단위학교의 사회경제적 수준이 양호할수록, 설립된 지 오래된 학교일수록, 교육경비보조금을 더욱 지원받는 것으로 나타났다. 이런 결과는 기초자치단체가 단위학교로 교육경비보조금을 지원하는 경우와 광역자치단체가 단위학교로 지원하는 경우 모두에서 동일한 것을 밝혀졌다.

지금까지 논의한 분석결과를 바탕으로 정책적 시사점을 제시하면 다음과 같다. 첫째, 교육경비보조금의 지역 간 편차를 완화하기 위한 정책적 노력이 필요하다. 무엇보다도 정책 본연의 목적인 지방자치단체의 교육투자 동기 확대와 지역 간 교육경비보조금의 배분 형평성 제고 등을 동시에 추구할 수 있는 방안 마련이 요구된다. 둘째, 교육경비보조금 정책의 투명성을 제고해야 한다. 교육경비보조금 정책의 투명성과 관련하여 기초자치단체의 교육경비보조금 대상학교 선정 시 결정 순위를 명시하고, 세부 항목에 교육의 질적 수준을 제고할 수 있는 항목이 편성되어야 한다. 셋째, 단위학교의 사회경제적 여건을 고려한 교육경비보조금의 대상 기준을 적용할 때, 사회경제적 여건의 열악한 학교에 대한 지원 대책 마련이 요구된다. 이에 따라 교육경비보조금 지원대상 학교 선정시 고려되는 결정순위 항목들에 단위학교 교육여건의 질적 수준을 제고할 수 있는 항목들이 포함될 필요가 있다. 또한 학교의 사회경제적 수준이 낮은 학교와 설립연한이 낮아 더 많은 교육자원을 필요로 하는 학교들에게 교육경비보조금을 지원할 수 있도록 조례와 규칙이 조정될 필요가 있다.

교사의 전문성 계발 수준에 영향을 미치는 지역의 교육환경 요인 분석

정제영*, 김현주·이유진**

I. 서 론

외환위기 이후 소득 양극화, 노동시장 양극화 현상이 사회적 이슈가 되고 있으며, 이러한 현실이 교육격차의 심화에 미치는 영향에 대해서 학생과 학부모 뿐 아니라 국민적 관심이 높아지고 있다. 이는 교육격차가 곧 사회적격차로 이어질 수 있다는 우려 때문이다. 이에 따라 지역의 균형화 요구와 함께 사회적으로 지역별 교육격차 해소 방안과 정부의 집중적인 교육환경 개선 노력에 대한 요구와 관심이 높아지고 있다. 교육격차의 심화, 고착화는 그 자체로서 뿐만 아니라 사회 양극화의 중요한 원인이 될 수 있다는 점에서 문제의 심각성이 크다고 할 수 있으며, 특히 지방자치제 시행 이후 다른 부문의 격차 심화와 함께 교육의 격차에 대한 우려가 크게 제기되고 있다(류방란, 2007; 임연기, 2006). 이런 상황에서 지역의 교육환경에 따라 교사의 전문성 계발정도에도 차이가 있다면 지역 간의 교육격차가 더욱 심화, 고착화될 것이라는 문제의식에서 본 연구는 진행되었다.

본 연구에서는 우선 전국 시도의 소득수준을 알아보고 소득수준의 최상위과 최하위 지역을 선정하여 집단을 나누어 교사들이 전문성 계발을 하고자 노력하는 정도가 지역 교육환경에 따라 차이가 있는 지 알아보고, 지역별로 어떠한 교육 환경 요소가 교사의 전문성 계발 정도에 영향을 미치는 지 알아보고자 한다. 기존의 선행연구는 지역별 교육환경의 격차가 학생들의 학업 성취에 어떠한 영향을 미치는 지에 초점을 맞추어왔으나 본 연구에서는 영향의 경로 중 한 가지로 교사의 전문성 계발에 초점을 맞추어 지역별 교육환경 격차에 따른 교사의 전문성 계발 정도를 알아본다는 것에서 의미가 있다(김성식, 2010; 김영철, 2004; 김형미, 2013; 안우환 2006; 하봉운, 2005).

* 이화여자대학교 교육대학원 교수. 교신저자(jychung@ewha.ac.kr)

** 이화여자대학교 교육대학원 석사과정

II. 분석결과

<표 1> 지역별 학교 특성 차이 분석

	A지역	B지역	평균차이	t
평균학급당 학생수	24.50(5.5)	16.29(8.4)	8.214	7.324***
특별교실수	8.94(4.3)	6.46(4.3)	2.475	4.023***
전체 학생수	661.8(363.5)	271.12(324.9)	390.688	7.774***
국어 보통학력 이상(%)	84.63(7.9)	81.39(17.3)	3.235	1.879
수학 보통학력 이상(%)	81.46(8.5)	74.63(17.3)	6.838	3.026**
영어 보통학력 이상(%)	92.66(5.2)	86.95(12.3)	5.702	3.569***
교사당 역량강화비(ln)	5.35(0.8)	4.5(1.4)	73.270	2.933**
학생당 교육활동비(ln)	6.07(0.9)	6.26(1.8)	-0.198	-0.842
학생당 교육지원비(ln)	5.50(1.0)	5.77(1.7)	-0.265	-1.134
학생당 방과후활동비(ln)	6.07(0.9)	6.27(1.7)	-0.204	-0.875

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

<표 2> 지역 환경 특성 차이 분석

	A지역	B지역	평균차이	t
아파트 평당 매매가 평균	661.11(62.58)	332.31(76.09)	328.799	31.663***
기초 수급자 비율	1.26(0.26)	4.79(2.29)	-3.536	-23.614***
발전기금 접수 금액	16.13(2.31)	6.17(7.51)	9.959	17.775***
학원 수	589.38(61.79)	106.12(117.95)	483.255	44.687***
월 평균 수강시간	49.20(10.04)	27.47(9.74)	21.728	15.413***

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

<표 3> 지역별 교사의 전문성 계발 정도 차이

	A지역	B지역	평균차이	t
평균교육연한	16.44(0.28)	16.23(0.44)	0.215	0.021***
교사당 연수이수	23.64(3.72)	12.65(3.31)	10.984	3.026***

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

<표 4> 교사의 연수 이수 수준에 대한 위계적 회귀분석(N=310)

	1단계			2단계		
	B	β	t	B	β	t
학교특성						
평균학급당학생수	.161	.247*	2.421	.056	.087	1.181
특별실개수	-.053	-.043	-.673	-.119	-.095*	-2.116
전체 학생수	-.001	-.040	-.424	-.005	-.298***	-4.291

국어보통이상	-.003	-.006	-.083	.005	.012	.242
수학보통이상	-.001	-.002	-.029	-.005	-.016	-.275
영어보통이상	.085	.176*	2.328	.041	.085	1.566
교사당 역량강화비	2.038	.518***	6.361	.886	.225***	3.690
학생당 교육활동비	1.285	.385	.366	.626	.188	.250
학생당 교육지원비	1.210	.360*	2.538	.428	.127	1.245
학생당방과후활동비	-3.299	-.979	-.914	-1.53	-.455	-.596
지역특성						
아파트 평당 매매가				.012	.326***	3.687
기초수급자비율				.178	.080	1.386
학원수				.013	.521***	6.074
월평균수강시간				.007	.016	.302
발전기금				.030	.043	.977
수정된 R ²		.198***			.598***	
수정된 R ² 변화량					.400	

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

<표 5> 교사 학위 수준에 대한 위계적 회귀분석(N=310)

	1단계			2단계		
	B	β	t	B	β	t
학교특성						
평균학급당 학생수	-.008	-.164	-1.506	-.012	-.241*	-2.279
특별실 개수	-.007	-.075	-1.115	-.009	-.099	-1.526
전체 학생수	.000	-.140	-1.375	.000	-.256*	-2.560
국어보통이상	.002	.048	.645	.002	.061	.844
수학보통이상	-.003	-.122	-1.453	-.004	-.135	-1.661
영어보통이상	.006	.157	1.940	.004	.104	1.322
교사당 역량강화비	.089	.299**	3.444	.055	.185*	2.111
학생당 교육활동비	-.344	-1.357	-1.210	-.353	-1.393	-1.290
학생당 교육지원비	-.020	-.077	-.509	-.037	-.145	-.984
학생당방과후활동비	.303	1.184	1.038	.340	1.331	1.210
지역특성						
아파트 평당 매매가				-5.22	-.019	-.147
기초수급자비율				-.014	-.082	-.990
학원수				.001	.338**	2.739
월평균수강시간				-.001	-.027	-.355
발전기금				.001	.010	.159
수정된 R ²	.089***			.166***		
수정된 R ² 변화량				.077		

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

III. 결 론

본 연구는 우리나라의 지역 별 교육환경에 따른 교육 격차에 대한 우려에서 출발하여 지역 별 교육환경이 교사들의 전문성 계발 노력 정도에 어떤 영향을 미치는 지 분석하였다. 그 결과, 교사의 연수 이수 수준에 영향을 미치는 지역의 교육환경 요소는 특별실 개수와 학생수, 교사 당 역량 강화비, 아파트 평당 매매가 평균, 학원 수이다. 또한 교사의 학위 수준에 영향을 미치는 지역의 교육환경 요소는 평균 학급당 학생수, 학생수, 교사 당 역량 강화비, 지역의 학원수이다. 이러한 결과를 통해 얻을 수 있는 시사점은 네 가지로 정리할 수 있다.

첫째, 지역의 교육환경이 교사의 전문성 계발 노력 수준에 미치는 영향을 살펴보면, 교사의 연수수준(59.8%)이 교사의 학위 수준(16.6%)보다 더 높은 설명력을 가지고 있다. 따라서 지역의 교육환경은 연수노력에 좀 더 영향을 미치는 것으로 볼 수 있다.

둘째, 전체 학생 수는 교사의 전문성 계발 노력 정도에 부정적인 영향을 끼친다. 학교 규모가 교사에게 미치는 영향에 대한 선행연구는 의견이 분분한데, 본 연구에서는 교사의 전문성 계발 노력 정도가 학교 규모에 부정적인 영향을 받고 있는 결과를 볼 수 있다. 그러나 교사의 전문성 계발을 위해 좋은 환경 여건이 되는 지에 대한 적정 학교 규모에 대한 기준은 불명확하기에 후속 연구로 이 부분에 대한 연구가 필요하다.

셋째, 교사 당 역량 강화비는 교사의 연수 이수 수준과 학위 수준 모두에 긍정적인 영향을 끼친다. 따라서 교사들이 전문성 계발 노력을 적극적으로 할 수 있는 여건을 조성해주기 위해서 역량 강화비에 더 많은 예산을 투입할 수 있도록 재정적 지원이 필요하다.

넷째, 지역별 교육환경 특성 중 사교육 시장 발달 수준과 사회 경제적 수준이 교사의 전문성 계발 노력에 영향을 끼치는 결과를 볼 수 있다. 지역에서 사교육 시장이 발달했다는 것은 그 지역의 교육열이 높다고 생각해볼 수 있으며, 그러한 학부모들의 교육열은 교사들이 전문성을 계발하게 하는 추동력이 될 수 있다. 실제 연구 결과로도 아파트 평당 매매가가 교사가 연수를 이수 수준에 유의미한 영향을 끼친 것을 보아 사회 경제적 수준이 교사의 전문성 계발 노력 정도에 영향을 주었음을 알 수 있다. 따라서 각 지역의 특성에 맞게 교사들이 전문성을 적극적으로 계발할 수 있도록 유인책 계발 및 전문성을 계발할 수 있는 여건 개선이 필요하다.

기관발표 II

한국교육학술정보원(KERIS)
에듀데이터 활용 5 : 학교연구

사회 : 김병찬(경희대)

대학수학능력시험 성적에 영향을 미치는 학교요인 분석

발표자 : 정제영(이화여대), 선미숙(이화여대 박사과정)

특성화고등학교의 학생 취업의 특징과 학교 효과 분석

발표자 : 이쌍철·엄문영(KEDI)

우수 고교 특성 분석

: 수능 자료(2009-2012년도) 향상도를 중심으로

발표자 : 김혜숙(대구대), 길혜지(서울대 박사수료)

대학수학능력시험 성적에 영향을 미치는 학교요인 분석

정제영·선미숙*

I. 서론

대학수학능력시험은 12년간의 초·중등학교 교육의 성취를 최종적으로 평가하는 시험이라는 측면에서 학생 개개인에게 교육 성과 지표로서 의미를 가지며, 그 뿐만 아니라 전국 단위의 시험으로 학교나 지역 여건에 의한 차이가 발생할 수 있다는 측면에서 교육 정책적으로도 의미를 갖는다. 학생들의 학업성취를 결정하는 요인은 무수히 많으며 학력 격차는 학생 배경의 차이, 학교 교육 수준의 차이, 지역 여건의 차이 등 다양한 측면에서 살펴볼 필요가 있다. 학생의 가정환경 등 학생 개인 배경의 차이에 따른 학력 격차는 교육정책적 노력으로 개선하기가 상당히 어렵다. 그러나 학교 교육 수준의 차이나 지역 여건의 차이 등에 의해서 발생하는 학력 격차는 교육정책적 노력에 의해 어느 정도 개선이 가능하다. 지역이나 학교 여건의 차이에 의해 학업성취에 차이가 발생한다면, 이러한 차이를 줄이고 학교교육의 질을 제고할 수 있는 방안에 대한 정책적 고려가 필요할 것이다. 특히, 학교 교육 여건이나 교육 활동 등이 교육성과에 미치는 영향 분석을 통해 학생들의 학업성취 향상을 위한 학교 교육활동 방향에 대한 정책적 시사점을 도출할 수 있을 것이다. 이에 본 연구에서는 학교정보공시자료를 활용하여 학교의 교육 여건 및 교육 활동과 대학수학능력시험과의 관계를 분석하고자 한다.

II. 본론

학교효과와 관련하여 학교교육의 성과를 학업성취로 보고 이에 영향을 미치는 요인에 대해 분석하는 것으로, 주로 학생 개인 변인과 가정환경 변인, 학교의 배경적 특성과 교육프로그램, 지역여건의 격차 등에 대한 연구가 이루어지고 있다(김성식, 2010; 김양분·신혜숙, 2010; 우명숙·김지하, 2012; 임천순 외, 2011). 학생들의 학업성취는 학생의 개인적 특성, 가정배경, 학교의 특성 등 다양한 요인에 의해 결정되는데, 학생의 개인적 특성이나 가정배경변인과는 별개로 학교가 학생들의 학업성취에 영향을 미치는 것을 ‘학교효과(school effect)’라 한다(신혜숙·민병철, 2011).

* 이화여자대학교

본 연구에서는 대학수학능력시험 성적에 영향을 미치는 학교요인을 분석하기 위해 한국교육학술정보원(KERIS)의 에듀데이터서비스시스템(EDSS)에 2010학년도부터 2013학년도까지의 전국 고등학교의 공시정보자료를 요청하였으며, 학교정보공시자료와 대학수학능력시험 점수자료를 제공받아 분석에 활용하였다.

대학수학능력시험 성적에 영향을 미치는 학교요인 분석을 위해 2012학년도 대학수학능력시험 표준점수 평균의 영역별 합계점수를 종속변수로, 학교배경변인, 학교 교육 여건 및 학교 교육활동 변인을 독립변수로 하여 위계적 중다회귀분석을 실시한 결과는 다음 <표 1>과 같다. 일부 결측치가 있는 사례를 제외하고, 분석에 활용된 사례수는 총 976개이다. 독립변수 간 상관관계 및 공차, VIF값을 분석한 결과 다중공선성의 문제는 없는 것으로 나타났다.

모형 1에서는 학교의 배경변인이 대학수학능력시험 성적에 어떠한 영향을 미치는지 확인하기 위해 학교소재지, 고등학교 유형, 학교설립유형, 학교성별유형을 투입하였다. 그 결과, 읍·면·특수지역에 비해 특별광역시·시 지역이 대학수학능력시험 성적에 통계적으로 유의미하게 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타남을 알 수 있었다. 고등학교 유형 구분에 따르면 일반고에 비해 특목고 및 특성화고는 대학수학능력시험 성적에 부(-)적 영향을 미치며, 자율고는 정(+)적인 영향력을 미치는 것으로 나타났다. 한편, 학교설립유형에 따르면 국·공립학교에 비해 사립학교가, 학교성별유형에 따라서는 남녀공학에 비해 남학교가 대학수학능력시험 성적에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다.

모형 2에서는 학교의 배경변인을 통제했을 때 학교 교육여건 및 학교 교육활동 변인이 대학수학능력시험 성적에 어떠한 영향을 미치는지 확인하고자 하였다. 모형 1과 마찬가지로 학교배경변인 가운데 특별광역시·시지역이 읍·면·도서지역에 비해, 자율고가 일반고에 비해, 사립학교가 국·공립학교에 비해, 남학교가 남녀공학에 비해 대학수학능력시험 성적에 긍정적인 영향을 미쳤으며, 일반고에 비해 특목고, 특성화고는 대학수학능력시험 성적에 부정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 학교의 교육여건 변인이 대학수학능력시험 성적에 미치는 영향을 분석해보면 먼저 학급당 학생수 증가치 및 교사 1인당 학생수 증가치가 대학수학능력시험 성적에 부정적인 영향을 미쳤으며, 장학금 수혜인원 비율 증가치 및 학비감면인원 비율 증가치 또한 통계적으로 유의미하게 부정적인 영향력을 미치는 것으로 나타났다.

마지막으로 모형 3에서는 2010학년도 대학수학능력시험 점수를 사전성취도 점수로 통제하였을 때, 학교의 특성이 대학수학능력시험 성적에 미치는 영향을 분석하고자 하였다. 고등학교 유형 가운데 특성화고는 여전히 일반고에 비해 대학수학능력시험 성적에 부정적인 영향을 미치는 것으로 나타났으며, 자율고는 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 또한 사립학교도 국·공립학교에 비해 대학수학능력시험 성적에 긍정적인 영향을 미침을 알 수 있다. 학교 교육여건 변인 가운데에서는 장학금 수혜비율 인원 증가치와 학업중단학생비율 증가치가 통계적으로 유의미하게 부정적인 영향력을 미치는 것으로 나타났다. 한편, 학교 교육활동 변인 가운데 수준별 이동수업 운영이 대학수학능력시험 성적에 통계적으로 유의미하게 긍정적인 영향력을 미치는 것으로 나타났다.

<표 1> 위계적 회귀분석 결과

변수	모형 1		모형 2		모형 3	
	계수	표준오차	계수	표준오차	계수	표준오차
학교배경변인						
학교소재지	.142***	4.007	.152***	4.084	-.008	2.435
고등학교 구분(특목고)	-.071**	7.168	-.050**	7.491	-.012	4.305
고등학교 구분(특성화고)	-.699***	3.354	-.688***	3.548	-.116***	2.830
고등학교 구분(자율고)	.069**	6.814	.086***	7.036	.047***	4.045
학교설립유형	.096***	3.113	.095***	3.153	.049***	1.814
학교성별(남학교)	.046 ⁺	3.811	.046 ⁺	3.818	-.001	2.196
학교성별(여학교)	.035	3.936	.035	3.934	.003	2.260
학교 교육여건 변인						
학급당 학생수 증가치			-.042 ⁺	12.340	-.002	7.093
교사 1인당 학생수 증가치			-.063**	7.624	.022	4.417
장학금수혜인원 비율 증가치			-.050**	.357	-.025*	.205
학비감면인원 비율 증가치			-.088**	16.161	-.011	9.332
학업중단학생 비율 증가치			-.014	1.660	-.023 ⁺	.952
학교 교육활동 변인						
교과교실제 지정운영 변화			.016	3.134	.002	1.798
수준별 이동수업 운영 변화			.001	3.800	.021 ⁺	2.181
자율학교 지정운영 변화			.003	2.951	.006	1.692
영어교육프로그램 운영 변화			-.008	2.327	-.006	1.335
사전성취도점수						
2010년도 대학수학능력시험 점수					.826***	.019
상수항	360.266	4.044	359.341	4.278	59.441	7.209
R ²	.566		.576		.861	
R ² 변화량	.010		.285			
F 변화량	2.452		1957.182			

⁺p<0.1, *p<0.05, **p<0.01, ***p<0.001

III. 결 론

학교요인이 대학수학능력시험 성적에 어떠한 영향을 미치는지 분석한 결과를 요약하면 다음과 같다.

첫째, 학교 배경 변인의 차이에 따라 대학수학능력시험 성적에 통계적으로 유의미한 차이가 나타났다. 우선 고등학교 유형이 대학수학능력시험 성적에 통계적으로 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 2010학년도 대학수학능력시험 점수를 사전성취도로 통제하고 분석한 결과, 일반고와 비해 특성화고는 대학수학능력시험 성적에 부정적 영향을 미치는 것으로 나타났으며, 자율고는 긍정적인 영향을 미침을 확인할 수 있었다. 한편, 학교설립 유형에 따라 국·공립학교에 비해 사립학교가 대학수학능력시험 성적에 긍정적으로 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이는 사립학교의 특성으로 학업성취도 향상에 대한 적극적인 교사의 태도, 학교풍토 등이 영향을 미치는 것으로 해석할 수 있다. 본 연구에 사용된 데이

터의 경우 학생 수준의 변수가 제공되지 않아, 학생의 가정배경변인이 통제되지 않았는데 사립학교의 경우, 국·공립학교에 비해 가정환경이 좋은 학생들이 진학하므로 이러한 요인이 반영되었을 수 있다.

둘째, 학교 교육여건의 차이도 대학수학능력시험 점수에 일부 통계적으로 유의미한 영향을 미침을 알 수 있다. 사전성취도 점수를 통제하지 않았을 때, 학급당 학생수 증가치, 교사 1인당 학생수 증가치, 장학금 수혜인원 비율 증가치, 학비감면인원 비율 증가치가 대학수학능력시험 성적에 부정적인 영향을 미치는 것으로 나타났는데 이는 학급당 학생수, 교사 1인당 학생수 등 학교 교육여건의 개선 노력이 필요함을 시사한다. 한편, 사전성취도 점수를 통제하였을 경우, 이러한 학교 교육 여건의 유의미한 영향력은 일부 사라지고 장학금 수혜인원비율 증가치와 학업중단학생비율 증가치가 대학수학능력시험 성적에 부정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 고등학교에서의 장학금 지원은 주로 저소득층 학생들을 대상으로 이루어진다는 점을 고려한다면, 이러한 결과를 통해 학교 구성원의 사회경제적 수준이 대학수학능력시험 성적에 영향을 미친다는 것을 추정해 볼 수 있다.

셋째, 학교 교육활동 변인으로 투입된 학교 특색 사업은 대학수학능력시험 성적에 크게 영향을 미치지 못하는 것으로 나타났다. 다만, 수준별 이동수업 운영은 대학수학능력시험 성적에 다소 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 수준별 이동수업이 학업성취에 미치는 영향을 분석한 국내외 연구들에서는 수준별 이동수업의 효과에 대한 상반된 결과를 보여주고 있다(우명숙·김지하, 2012). 본 연구결과에서는 수준별 이동수업이 효과가 긍정적인 것으로 나타났으나, 학업성취에 영향을 미치는 다양한 요인들을 모두 고려하지 못하였기 때문에 결과를 일반화하는 데는 신중할 필요가 있을 것이다.

본 연구에서는 대학수학능력시험 성적에 영향을 미치는 학교요인을 분석하기 위해 교육정보공시자료를 활용하였는데, 학교 수준의 데이터만 공개되어 학생의 성별, 학습태도 등 개인적 특성이나 가구의 월 평균 소득, 부모의 학력 등 가정배경 변인, 교사와 학생의 관계, 교사의 태도 등 학교의 교육과정 변인 등 학업성취에 영향을 미친다고 알려진 다양한 요인들을 통제하지 못했다는 한계가 있다. 다만, 대학수학능력시험 성적에 대한 객관적인 자료가 공개되기 시작한지 불과 최근의 일이기 때문에 관련 연구가 드문 상황에서 본 데이터를 활용하여 학교요인의 효과를 분석했다는 데 의미가 있다.

참 고 문 헌

- 신혜숙·민병철(2012). 다층잠재변인회귀모형을 적용한 고등학교 학교효과 추정 및 효과적인 학교 특성 분석. *교육평가연구*, 25(1), 23-48.
- 우명숙·김지하(2013). 학교자원과 학교 교육성과의 관계 분석: 학업성취도와 학교향상도를 중심으로. 2012 에듀데이터 활용 학술대회 논문 자료집, 79-107.
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., & McPartland, J. M. (1966). *Equality of Educational opportunity*. Washington: U. S. Government Office.

특성화고등학교의 학생 취업의 특징과 학교 효과 분석

이쌍철*, 엄문영**

I. 서 론

특성화고의 취업률을 높이기 위한 정책적 노력이 이어지면서, 2010년 이후 특성화고의 취업률이 점차 높아지는 경향을 보이고 있다(한국교육개발원, 2013). 특성화고의 취업률 상승과 관련하여 이 글이 초점을 두는 것은 두 가지이다. 첫째는 특성화고 취업률 상승의 특징을 분석하는 것이다. 둘째는 취업률 제고에 영향을 주는 학교의 특성을 분석하는 것이다. 이에 본 연구는 2009년 이후 특성화고의 취업률 변화 추이를 직업 교육기관 유형별(마이스터고, 특성화고), 산업별, 전공분야별로 분석하여 취업률 증가의 의미를 살펴보고, 학교의 어떠한 특성과 노력들이 학교의 취업률을 높이는데 영향을 주는지 제시하고자 한다.

II. 연구 결과

먼저 취업현황 분석을 통해 나타난 주요 특징은 다음과 같다. 첫째, 직업교육 기관의 취업률을 높이기 위한 정부의 정책적 노력은 어느 정도 효과를 보고 있다. 2009년 17.3% 이던 취업비율은 2013년 33.3%로 증가하였으며, 취업 학생 수 역시 2009년 대비 약 2만 1천명이 증가하였다. 특히 취업비율의 상승이 정부의 정책적 지원이 집중되는 마이스터고뿐만 아니라 특성화고 역시 큰 폭으로 상승하여 최근의 취업률 상승이 마이스터고의 취업률 상승에 따른 착시 효과가 아닌 것으로 분석되었다. 그러나 대표적인 직업교육기관인 특성화고의 취업비율 상승이 2013년 크게 둔화되었으며, 전체 졸업생 중 33.3% 만이 취업을 하고 있다는 현실에 비추어 볼 때 취업 확대를 위한 정부의 노력이 지속될 필요가 있다. 둘째, 군 복무 관련 취업 장벽을 해소한 것은 남학생 취업에 긍정적인 영향을 주는 것으로 판단된다. 정부는 취업이 확정된 졸업생에 대해 최대 4년간 입영을 연기할 수 있도록 하고, 군 복무시 특기 분야에 근무 할 수 있게 제도 개선을 하였다. 남학생의 취업비율 증가 폭이 여학생 보다 크게 나타난 점과 남학생이 많이 재학하

* 한국교육개발원 부연구위원, 교신저자(ssclee@kedi.re.kr)

** 한국교육개발원 부연구위원.

고 있는 공업계열 학교의 취업비율이 증가된 것은 이러한 제도적 지원이 어느 정도 영향을 준 것으로 판단된다. 셋째, 취업 확대정책을 집행함에 있어 학생의 전공을 고려한 취업이 이루어지도록 세심한 관심이 필요하다. 취업을 한 학생 중 전공일치 분야로 취업을 한 학생의 비율을 살펴보면 마이스터고의 경우 취업비율 상승과 더불어 전공일치 분야 취업비율 역시 향상된 것으로 분석되었다. 이와 달리 특성화고 졸업생의 경우 취업비율은 높아 졌지만 전공일치 분야 취업비율은 오히려 하락하였고, 이러한 하락의 주요 원인은 취업률 상승폭이 컸던 남학생의 전공일치 분야 취업비율이 하락한 것에 기인한 것으로 분석되었다. 전공 일치 분야로 취업한 학생들이 어느 분야로 취업 하는지 살펴보기 위해 직업별(서비스업), 산업별(음식·숙박업) 분석 결과 서비스업과 음식·숙박업종으로의 취업비율이 확대되고 있음을 확인 할 수 있었다. 그러나 이러한 현상이 서비스업 및 음식·숙박업 학과로의 전환이 많이 이루어져 나타나는 현상 인지 그렇지 않으면 전공 불일치 취업학생들의 취업 증가로 나타난 현상인지에 대해서는 추가적인 연구와 신중한 해석이 필요하다.

다음으로 패널 분석결과 학교유형, 학업중단비율, 학비감면수혜 비율, 동아리 참여비율, 특기적성 방과후 참여비율, 급식지원 학생수 등이 학교 취업비율에 영향을 주는 것으로 분석되었다. 이 중 학교의 노력여하에 따라 달라질 수 있는 과정적 변수의 결과를 중심으로 그 의미를 살펴보면 다음과 같다. 먼저, 학업중단률이 낮은 학교 일수록 학생 취업에는 긍정적인 효과를 주는 것으로 분석되었다. 학업중단률은 세계 주요국에서 학교 교육의 성과를 나타내는 대표적인 지표로 사용하고 있다. 학업중단률을 학교 성과로 간주하는 주된 이유는 학업중단이 학교 교육과정의 질을 잘 보여주는 지표이기 때문이다. 물론 학업중단에 관한 선행연구는 학업중단이 학교의 노력뿐만 아니라 학생 개인의 특성에 의해서도 발생됨을 밝히고 있다(Lee & Burkam, 2003). 그러나 학교의 특성이 학업중단에 주는 영향도 적지 않은데, 김성기(2009, 2011)는 학교 생활에서의 흥미 상실, 엄격한 규율 등은 학업중단 사유가 됨을 밝히고 있으며, Hannaway, Carnoy, & Hanushek(1993)의 연구는 교사-학생 간 관계가 긍정적이며, 교사가 교육에 열정적일 때 학업중단률이 낮아짐을 지적한다. 윤철경, 이인규, 박창남(1998) 역시 학생의 개인차를 고려하지 않은 획일적인 교수 방식과 비효율적인 학교 규율 등이 학업중단을 야기 시킨다고 주장한다. 요컨대, 학업중단률이 낮다는 것은 그 만큼 학교의 교육활동이 내실 있게 이루어지고 있다는 간접 지표가 되며, 그 결과 학생 취업비율 역시 향상 되는 것으로 이해된다.

다음으로 동아리 활동이 활발한 학교일수록, 특기적성 방과후학교에 참여하는 학생의 비율이 높을수록 학생취업에 긍정적인 효과를 준다는 결과 역시, 학교의 노력 여하에 따라 학생 취업비율을 제고시킬 수 있다는 점에서 주목할 만하다. 동아리 활동은 창의적 체험활동의 한 영역으로 학술활동, 문화예술활동, 스포츠활동 등을 통해 학생 개인의 취미와 특기를 개발하고, 협동적 학습 능력과 창의적 태도 형성을 목표로 운영된다(교육과학기술부, 2009). 특기적성 방과후 활동의 경우 대부분의 특성화고가 자격증 취득과 관련된 내용으로 강좌를 구성하고 있는데

(A특성화고 취업 담당 교사와의 전화면담 내용), 특기적성 방과후 활동 참여비율이 높다는 것은 학생을 취업시키기 위한 학교의 부가적인 노력이 그 만큼 활발하다는 것을 보여준다. 두 활동 모두 학생의 특기 적성 및 취업 역량을 강화하는 교육활동으로 이들 활동에 참여하는 학생 비율이 높을수록 취업비율 역시 높아지는 것으로 이해된다.

끝으로 학비감면비율과 무료급식지원 학생 수는 학교의 SES를 대리하는 지표들로 학교에 소속된 학생 중 사회경제적 배경이 낮은 학생의 비율이 높을수록 취업비율이 증가함을 의미한다. 이러한 결과는 부모의 학력, 가구소득이 낮을수록 취업 선택 가능성이 높아진다는 선행연구 결과(이쌍철, 주현준, 2013; 장현진, 이지혜, 2012; 채창균, 2006)와 일치하는 것으로 학생의 배경적 특성이 학교 취업률에 영향을 주고 있음을 의미한다. 다만, 본 연구는 학생의 개인적, 가정적 변인의 영향력을 통제하지 않은 상태에서 학교의 특성이 취업에 주는 효과를 분석하고 있다는 점에서 후속 연구를 통해 개인의 배경적, 가정적 변인을 통제한 상태에서 학교SES의 효과를 검증할 필요가 있다.

III. 결 론

본 연구는 두 가지 연구 목적을 가지고 수행되었다. 첫째는 최근 5년간 중등단계 직업교육 기관을 졸업한 학생들의 취업현황 분석을 통해 그 특징을 살펴보는 것이고, 둘째는 학교 간 취업률 차이를 설명하는 학교 특성을 분석하는 것이다. 취업현황 분석결과 주요 결론은 다음과 같다. 첫째, 중등단계 직업교육기관의 취업률을 높이기 위한 정부의 노력이 지속되어야 한다. 학생들의 취업비율은 2009년 이후 점진적으로 상승해왔지만, 2013년의 취업비율 상승폭은 크게 둔화되었다. 또한 전체 졸업생의 33.3%만이 취업을 하고 있는 현실을 고려한다면, 특성화고의 정체성 문제가 완전히 해결되었다고 보기 어렵다. 둘째, 취업확대 정책을 집행함에 있어 무리하게 취업률을 높이려하기 보다 학생의 전공에 맞는 분야로 취업이 이루어질 수 있도록 세심한 관심이 필요하다. 셋째, 학교의 노력 여하에 따라 학생 취업비율은 높아질 수 있다. 그 간 학생 취업에 관한 선행연구들은 학생의 개인적 특성과 정책적 노력에 초점을 두고 연구를 진행한 반면, 학교의 노력이 학생 취업에 주는 효과를 분석한 연구는 소수에 불과하였다. 본 연구 결과는 비슷한 상황과 여건을 가진 학교라 할지라도 학생 교육을 위해 학교가 어떠한 노력을 하느냐에 따라 취업 성과가 달라진다는 점을 실증적으로 확인했다는 점에서 의미를 가진다.

우수 고교 특성 분석: 수능 자료(2009-2012년도) 향상도를 중심으로

김혜숙*, 길혜지**

수능점수는 학생 개인 차원에서의 노력에 따른 성취라는 점과 동시에 개별 학생을 둘러싼 학교와 지역사회 차원에서의 여건 차이에 의해서도 성취 수준이 달라질 수 있기에 정책적인 측면에서 주목할 필요가 있다. 이는 학생 개인 수준에서만 아니라 우리나라 고등학생들의 수능점수에 영향을 미치는 학교 수준에서의 변인들을 구체적으로 살펴보아야 할 필요를 제기한다. 다시 말해서, 수능점수에 영향을 미치는 학교 특성을 제대로 파악한 후 수능점수 향상을 위한 개선 방안들이 적극적으로 모색되어야 할 것이다.

이 연구는 교육부 EDSS(에듀데이터서비스 시스템, 이하 에듀데이터)에서 제공하는 2009년부터 2012년까지 4개년도 수능의 영역별 학교 평균 표준점수 및 등급 비율을 분석하여 수능점수에 유의한 영향을 미치는 학교특성을 인문계 고등학교를 중심으로 탐색하였다. 분석 과정에서 결측치를 포함한 학교를 제외하고 총 분석 대상 학교는 1,197개교이며, 4개년도 총 학생 수 1,501,521명이다. 구체적으로 이 연구의 연구문제는 다음과 같다. 첫째, 2009년부터 2012년까지 4개년도 동안 학교별 외국어영역과 수리영역에서의 표준점수 변화 추이를 살펴보고, 이를 통해 수능점수 향상도를 구하였다. 학교의 수능점수 자료는 매년 동일한 학생들을 대상으로 하는 종단 자료는 아니지만, 개별 학교 차원에서는 동일 학교에 대해서 반복측정이 이루어진다는 점에서 유사종단자료에 해당된다. 따라서 Willms와 Raudenbush(1989)이 제안한 안정성 모형을 활용하여 향상도에 영향을 미치는 학교 수준 특성 변인을 탐색하였다. 먼저 기초모형을 산출한 뒤, 조건모형1에서는 학교의 초기 평균치에 영향을 미치는 특성을 살펴보고, 조건모형2에서는 학교의 초기 평균치에 영향을 미치는 변인의 영향력을 통제한 상태에서 향상도에 영향을 미치는 변인의 영향력을 살펴보았다.

둘째, 본 연구에서는 우수고교의 특성을 성취도에 대한 향상도가 높은 학교라고 가정하고, 높은 향상도를 보이는 고교의 특성이 무엇인지를 구체적으로 분석함으로써 정책적 시사점을 도출하고자 하였다. 이를 위하여 매년 정보공시를 통해 공개된 데이터 중에서 학교의 조직 및 운영

* 대구대학교 교육대학원 교수

** 서울대학교 교육학과 박사수료

특성을 보여줄 수 있는 변인을 중심으로 투입하였고, 3수준 다층분석을 실시하였다.

분석 결과를 표로 요약하면 다음 <표 1>과 같다. 영어와 수학 공통으로 대도시에 소재하고, 학교규모가 클수록, 그리고 자율학교 프로그램을 실시하는 학교일수록 향상도가 높은 특성을 보였다. 학생특성에서는 영어의 경우, 학업중단자 비율이 낮은 학교가 향상도가 높았으며, 학교장이 초빙교장일수록 향상도가 높은 특성을 보였다. 교사 특성도 교과별로 상이했는데, 수학의 경우, 기간제교사의 비율이 높고 성과급차등지급비율이 높을수록 향상도가 높았고, 이와 유사하게 영어는 정규직교사비율이 낮을수록 그리고 원어민교사의 비율이 높을수록 영어 향상도가 높은 특성을 보였다.

<표 1> 향상도에 영향을 미치는 학교 특성 변인

	수학	영어
학교배경	대도시, 학교규모	대도시
학생특성	대학진학자비율	학업중단자비율(-) 대학진학자비율
학교장특성		초빙교장비율
교사특성	수학기간제교사비율 성과급차등지급비율	정규직교사비율(-) 원어민교사비율
프로그램관련	자율학교	자율학교

이러한 결과는 기존의 연구 결과를 지지하면서도 새로운 사실을 밝히고 있다. 기존의 연구에서는 학교의 평균 사회경제적 지위, 교사의 성취 압력과 열의, 평가결과의 활용(남궁지영, 김위정, 2014), 학생풍토, 설립유형(국공립), 성별유형(남학교)(김경희, 신진아, 2014)이 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 또한 수업분위기, 경쟁적 학습문화, 성취압력, 교사의 학생인식(학습태도) 등 학교과정 변인이 향상도에 영향을 미친다는 연구도 있었다(신혜숙 외, 2011). 본 연구는 실제 수능 데이터를 통해 학교의 공시 자료에 나타난 변인을 통해서 향상도가 높은 학교의 특성을 살펴볼 수 있었다. 향상도가 높은 학교는 기본적으로 대도시에 소재하고 학교규모가 크며, 대학진학자비율이 높은 특성을 보여 기존의 학교의 사회경제적지위변인과 큰 관련이 있음을 알 수 있었다. 또한 최근 초빙교장제도나 성과급차등지급과 같은 새로운 정책들이 경쟁적 학습문화나 성취압력을 불러일으키는 제도가 될 수 있음도 확인할 수 있었다. 또한 방과후학교, 수준별 이동수업, 교과교실제, 영어교육 프로그램 등 다양한 프로그램이 있지만, 자율학교만이 향상도에 긍정적인 영향을 미치는 것은 자율학교 프로그램에 대한 연구가 필요함을 시사한다고 볼 수 있다. 흥미로운 점은 수준별 이동수업을 실시하는 학교일수록 초기학교평균이 낮은 특성을 보이고 있는데, 이는 실제로 수준별 이동수업이 성취도에 별다른 영향을 미치지 않음을 의미하

는 것이라 볼 수 있다. 또한 수학에서는 수학과목의 기간제교사가 많을수록, 영어에서는 전체교원 중 정규직교원비율이 낮을수록 향상도가 높은 것으로 나타났는데, 이러한 결과는 기간제교원이 학생들의 성취도 향상에 기여하는 바가 상당히 크다는 것을 의미하고 있어 보다 앞으로 심층적인 연구가 필요함을 시사한다.

기관발표 II

고려대학교 고등정책연구소
: 해외 학생교류 프로그램의 운영 및 성과
평가

사회 : 김대영(고려대 연구교수)

참여학생의 입장에서 본 캠퍼스 아시아 사업의
효과와 장애요인 분석

발표자 : 변기용(고려대 고등교육정책연구소장)

대학생 해외교류프로그램 참여 성과
측정도구의 개발 및 타당화 연구

발표자 : 전재은(고려대 연구교수)

참여학생의 입장에서 본 캠퍼스 아시아 사업의 효과와 장애요인 분석

전재은*, 변기용**, 이수지***

I. 서론

지난 10여년간 국제화는 고등교육 분야에 큰 변화를 초래하였으며, 국경 간 학생의 이동이 매우 활발한 발전을 이루었다. 그 결과, 그간 영어권 국가에 주로 편중되어 왔던 동북아시아 학생들의 유학대상 국가가 인접국가로 다변화하기 시작하였으며, 한중일 3국 간의 학생이동 또한 증가하였다(한국교육개발원, 2013). 이에 2010년 5월 제3차 한중일 정상회의에서는 한중일 대학생 교류 프로그램인 캠퍼스 아시아(CAMPUS Asia) 사업을 시범적으로 추진하는데 합의하였으며, 지난 2011년 10월 3국의 대학이 각각 최소 1개 이상 참여하는 10개의 캠퍼스 아시아 컨소시엄이 선정되어 2012년부터 4년간의 계획으로 시범사업을 추진해 오고 있다(교육부, 2013). 해당 사업은 참여대학들이 공동/복수 학위 프로그램을 개발하여 학생교류를 시행한다는 점에서, 기존에 대학별로 시행되던 단기 프로그램 위주의 ‘양자간’ 학생교환 프로그램과 많은 차이가 있다. 그러므로 본 연구는 2012년부터 시범 운영되고 있는 캠퍼스 아시아 사업의 효과와 운영상의 문제점을 기존의 관련 연구들에서 상대적으로 소외되어 왔던 ‘학생’의 시각에서 분석·진단하여, 캠퍼스 아시아 사업의 효과를 극대화할 수 있는 실천적 방안을 제시하고자 한다.

II. 연구방법

본 연구는 한중일 캠퍼스 아시아 사업의 효과와 장애요인을 조사하기 위해 캠퍼스 아시아 시범사업에 참여하고 있는 10개 사업단 중 5개 사업단의 협조를 받아 중국 및 일본 대학에 파견된 16명의 한국 학생을 대상으로 질적면접을 실시하였다. 이를 위해 2013년 5월부터 6월까지

* 고려대학교 연구교수, 교신저자(jejon@korea.ac.kr)

** 고려대학교 부교수

*** 고려대학교 석사

중국 현지 대학을 방문하거나 귀국한 학생들의 소속 대학을 직접 방문하여 진행하였다. 면접은 반구조화 면담지를 사용하여 참여동기, 경험, 영향, 사업에 대한 의견, 사후관리 및 개선방안 등에 대해 질문하였다. 이외에도 연구진은 캠퍼스 아시아 관련 회의와 학술대회에서 참여관찰을 실시하고, 간담회를 개최하여 학생들의 의견을 반영하였다. 면접자료에 대한 분석은 크게 (1) 캠퍼스 아시아 사업의 효과, 즉 프로그램에 참여한 학생이 받은 영향 혹은 효과 측면과 (2) 참여학생들의 느끼는 사업 운영상의 장애요인 등 두 가지 측면으로 나누어 분석하였다. 이후 관련 자료와 비교 대조하여, 면접 분석 내용을 확인 및 보충하는 작업을 추가로 시행하였다.

III. 분석결과

1. 효과 및 영향

가. 상대국가 및 모국에 대한 인식의 변화

일본과 중국 대학에 파견된 학생들은 상대 국가의 문화와 사람들을 직접 경험하게 되면서, 상대 국가에 막연하게 가졌던 부정적 태도를 해소하게 되었다. 또한 참여학생들은 한중일간 민감한 현안 문제를 객관적인 시각에서 분석할 수 있게 되었다. 이러한 경험을 통해 파견 국가에 대한 흥미와 관심을 높일 수 있었으며, 자신의 연구 주제나 진로 계획을 일본 혹은 중국과 관련된 것으로 설정하는 변화를 경험한 학생들도 많았다. 학생들은 상대 국가에서 한국에 대한 관심이 커지고 문화적 인식이 높아진 것을 느끼면서 한국에 대해 올바르게 알고자 하였다. 더불어 한국사회를 되돌아보는 시간을 가지고, 다른 국가와의 비교를 통해 이를 좀 더 이해할 수 있는 계기를 가지게 되었다고 이야기하였다.

나. 동아시아 지역 전문가가 되기 위한 잠재적 소양의 습득

참여학생들은 본래 동아시아의 문화 또는 정치 경제에 높은 관심을 가지고 있는 경우가 많았다. 이러한 명확한 지원 동기에 따라 학생들은 현지에서 다양한 경험을 추구하고 향후 진로 계획에 상당한 확신을 얻었다고 설명하였다. 또한 프로그램에 참여한 상당수의 대학원생은 논문의 주제를 찾거나 구체화하였고, 동일한 주제를 바라보는 견해의 차이를 배우며 이에 대한 본인의 관점을 넓히고 연구에 한 걸음 더 다가서는 큰 성과를 얻었다고 이야기하였다. 이외에도 참여학생들은 다른 문화권에서 온 친구들과 어울리고 서로를 이해하는 과정에서 다른 문화에 대해 가졌던 기존의 편견을 깨닫고 문화적 이해의 폭을 넓히는 경험을 하였다.

2. 장애요인

가. 사업설계 및 행정적 지원

참여학생들은 중국 및 일본 대학에서 자신들이 경험한 내용에 대해서는 비교적 만족하고 있었지만, 캠퍼스 아시아 프로그램만의 고유한 특색이 부족하다고 아쉬워하였다. 또한 참여 학생들은 중국 대학의 미숙한 행정처리를 반복적으로 지적하였고, 대다수의 학생들이 장학금 지급 및 기숙사 지원에서 크고 작은 불편을 겪은 것으로 나타났다. 일본 대학과 달리 중국의 경우 캠퍼스 아시아 학생을 전담하는 직원이 없을뿐더러 담당 직원은 캠퍼스 아시아 관련 업무 처리에 특별한 관심을 쏟지 않고 있는 것으로 보였다. 학생들 입장에서는 이 때문에 상당한 심리적 불안감을 느꼈다고 털어놓았다. 이외에도 참여학생들은 대학간 학점인정에 대한 상호합의가 부족한 점을 큰 문제점으로 지적하였다. 일부 학생의 경우 애초에 졸업시한 연장을 각오하거나, 복수학위 프로그램 대신 교환학생으로 참여하기도 하였다.

나. 수업 및 교육과정 운영

참여학생들은 폭 넓은 수업선택을 제약하는 경직된 수강신청 정책을 문제점으로 지적하였다. 이는 역설적이게도 캠퍼스 아시아 프로그램의 특화된 주제 때문에 오히려 수업선택의 폭이 한정된 것이 원인이었다. 이외에도 참여학생들은 자신들이 당초 생각한 사업단 주제나 수업명과 동떨어진 내용을 배웠거나 해당 수업의 질이 낮다고 비판하였다. 또한 참여학생들은 논문지도를 제대로 받을 수 없거나, 지도교수와 공동연구나 수업을 통해 동료학생들과 공동연구를 할 수 있는 기회가 없었던 점을 매우 아쉬워하였다. 다만 이러한 문제는 국가별/사업단별로 다르게 나타나는 경향이 있어 캠퍼스 사업단 전반의 문제라기보다는 개별 대학의 문제일 것으로 여겨진다. 마지막으로 참여학생들은 파견기간 동안 현지 학생은 물론 캠퍼스 아시아 프로그램에 참여한 한국학생들 간 교류도 어려웠다고 지적하였다. 프로그램 설계상 특정 주제의 강의를 파견 학생들끼리만 수업을 듣다 보니, 현지학생은 해당 강좌에 수강이 원천적으로 배제되고 한국 학생과 캠퍼스 아시아 프로그램 참여 외국인 유학생만으로 구성되는 경우가 많았다.

IV. 논의 및 결론

앞서 논의된 캠퍼스 아시아 사업의 긍정적인 영향 및 효과에도 불구하고 (1) 사업설계 및 행정적 지원, (2) 수업 및 교육과정 측면의 문제점들을 해결하기 위하여 다음과 같은 노력을 기울일 필요가 있다.

먼저, “사업설계 및 행정적 지원”의 측면에서 가장 큰 문제는 캠퍼스 아시아 사업의 차별성 문제이다. 그러므로 교육부와 각 대학은 프로그램 참여효과의 실증적 분석을 통해 참여학생들의 학습성도가 무엇이며, 향후 진로관련 활용 방안에 대한 분명하고 설득력 있는 설명을 제시해야 할 것이다. 그리고 한중일 3국의 참여대학 간 존재하는 행정지원상의 심한 격차를 타개하

기 위하여, 개별 컨소시엄별로 긴밀한 협력을 통해 사례별로 구체적 해결책을 모색함과 동시에 정부 차원의 협력을 통해 행정지원에 대한 보다 구체적 가이드라인 제시 및 그 준수 여부에 대한 개별국가 및 3국 공동의 모니터링 및 평가가 필요하다. 마지막으로, 복수/공동학위 제도에 가장 큰 장애요소로 작용하고 있는 상이한 학사제도 및 비체계적인 학점인정의 문제는 개별 대학차원의 노력만으로는 해결하기 어려우므로, 유럽의 학위 및 학사제도의 국가간 상호조화와 같이 보다 진전된 정부차원의 논의로 발전시켜야 할 것이다.

수업 및 교육과정 운영 측면에서는, 참여학생들을 대상으로 교육의 질 및 캠퍼스 생활 만족도 조사 도구를 개발하고, 이를 개별 사업단으로 하여금 정기적으로 시행하도록 하여 교육의 질 개선을 위한 노력을 강화할 필요가 있다. 또한 원소속교와 파견교에서의 전공교과목을 유기적으로 편성하고 핵심교과목의 경우 복수 언어로 개설하여 학생들의 수업 선택의 폭을 확대해야 할 것이다. 이외에도 대학원생들의 경우 지도교수(논문지도)와 졸업요건의 문제가 교류의 목적 달성에 장애요인으로 작용하였으므로, 사업규모 확대과정에서 보다 심층적 고민이 필요하다. 마지막으로, 참여학생들의 파견 국가의 내국 학생 및 외국인 유학생들과의 교류와 더불어 자국 학생들 간의 교류를 촉진하기 위하여 버디프로그램 운영, 수업 개방, 동문회 조직 등의 방안을 고려할 수 있다.

이상의 논의를 바탕으로 동사업의 중장기적 발전을 위해 반드시 고려되어야 할 가장 핵심적 고려사항을 제시하자면 다음과 같다. 우선 가장 시급한 일은 사업단 참여대학들에 암묵적으로 퍼져있는 사업 지속의 불확실성을 해소하는 문제이다. 이를 위해서 상대적으로 교류에 부담이 덜한 캠퍼스 아시아 사업이야 말로 “정치적 경색을 타개할 수 있는 중요한 수단이자 돌파구가 될 수 있음”을 핵심 정책결정자들에게 보다 적극적으로 홍보해 나갈 필요가 있다. 다음으로, 중국 정부의 캠퍼스 아시아 사업에 대한 모호한 태도와 적극성 부족을 해결하기 위해서는 캠퍼스 아시아 사업의 의사결정기구인 ‘한중일 전문가 위원회’ 등의 국제적 협력 메커니즘을 활성화함으로써 정부차원에서의 노력을 병행할 필요가 있다. 마지막으로, 캠퍼스 아시아 사업이 본사업으로 확대 발전하기 위해서는 참여학생들이 사업참여로 무엇을 얻을 수 있는지 객관적이고, 명확한 방식으로 제시할 필요가 있다.

참 고 문 헌

교육부(2013. 2). 2013년도 한중일 CAMPUS Asia 시범사업 실행계획(안). 교육부 글로벌협력전략팀.
한국교육개발원(2013). 교육통계연보.

대학생 해외교류프로그램 참여 성과 측정도구의 개발 및 타당화 연구

전재은*, 이수지**, 서경화***

I. 서론

미국과 유럽의 경우 학생들의 국제교류 경험의 중요성과 이를 장려해야할 필요성이 오래전부터 강조되어 왔다. 이에 따라 국제교류 참여 학생의 경험과 그 영향에 관한 연구들도 개인적 차원의 연구에서부터 정부의 재정적 지원을 받은 대규모 연구까지 다양하게 이루어져 왔다(예: Maiworm & Teichler, 1996; Jahr & Teichler, 2002; Bracht 외, 2006; Page 외, 2010). 반면에 한국의 경우 지금까지 많은 대학에서 학생 교류프로그램을 실시해 왔지만, 외국과는 달리 이러한 학생 교류 프로그램 참여의 효과에 대한 실증적 연구가 거의 이루어지지 않았다. 특히 참여 학생들의 교육적 경험과 역량 발달 정도를 평가하기 위한 조사도구와 관련된 연구는 전무하다 해도 과언이 아니다. 따라서 본 연구는 국내 학생들의 단기적 해외 체류경험이 역량 개발과 장기적 경력발전에 미치는 영향을 분석하기 위하여 교환학생 프로그램의 참여성과 측정도구를 개발하고 타당성을 검증하였다.

II. 해외교류프로그램 경험 평가를 위한 이론적 틀

해외교류프로그램 경험을 통한 학생들의 학습 결과(learning outcome)를 평가하기 위한 연구 설계와 관련하여 Sutton, Miller & Rubin (2007)의 학습성과 및 중재변인 분류틀을 참고하였다. 또한 외국어 습득 및 발달 측정 도구, 문화적 능력 발달 측정도구, 교과지식 관련 도구, 지역 및 세계적 수준의 사회참여 조사 등 기존에 해외유학 경험을 평가하기 위해 사용되었던 다양한 평가도구를 검토한 후 본 연구의 맥락에서 참고할 수 있는 시사점을 도출하였다.

* 고려대학교 연구교수, 교신저자(jejon@korea.ac.kr)

** 고려대학교 석사

*** 고려대학교 박사과정

Ⅲ. 연구 절차 및 방법

1. 설문도구 개발

연구진은 대학생 해외교류프로그램 참여성과 검사도구를 개발하기 위해 우선 검사도구의 목적을 검토하고 이에 맞는 범위를 설정하였다. 문헌검토를 통해 가장 공통적으로 측정되는 교환학생 프로그램 경험 범주들을 파악한 후, 전문가 협의, 교환학생 경험담 분석을 통해 현행 국내 대학의 교환학생 프로그램과 가장 관련성이 높은 범주를 도출하였다(<표 1> 참조). 다음으로, 선행연구를 비롯하여 본 연구에서 수집한 질적자료를 사용하여 설문문항을 수집 또는 새로이 작성하였다. 이상의 수집한 설문문항들은 본 연구에 참여한 연구진과 외부 전문가의 자문을 받아 문항을 수정 및 선택하였다.

<표 1> 설문도구 구성요소

분류	평가 내용
선택 동기	해외유학동기, 달성목표
프로그램 경험	수업 경험, 교수자와의 관계, 학업적 어려움 및 만족도, 행정 지원 서비스 여부와 만족도, 사회 및 문화적 적응문제, 교우관계, 교내외 차별 및 편견문제, 재정적 어려움, 전반적 만족도
영향 및 효과	(1) 외국어 능력 (2) 문화적 능력 (3) 사회참여 (정치·사회, 자원봉사, 생활방식 등) (4) 상대국가에 대한 인식 및 이해 (5) 한국 사회 및 한국인 정체성 (6) 개인적 발달 (7) 학습 및 학업에 대한 태도 (8) 졸업 후 진로 선택과 경로 (9) 인적 네트워크 구축 및 활용도
개인 배경	성별, 소속/출신학과, 출신 고등학교 유형, 대학교 전/후 해외경험여부, 부모 소득 및 학력, 이전 학기 평균학점 등

2. 설문도구 검증

위와 같이 개발된 설문조사 도구를 검증하기 위해 고려대학교 국제처 학생교류 담당자의 협조를 받아 설문조사에 참여할 교환학생 참여학생을 모집하였다. 2010년 2학기부터 2013년 1학기 사이에 해외 교환학생으로 파견되었던 총 1,542명에게 설문조사에 대한 안내문을 발송하였고, 온라인설문을 통해 총 482명의 응답자료를 수집하였다. 수집한 자료를 사용하여 확인적 요인분석을 실시할 계획이다.

IV. 마무리 및 향후 과제

본 연구에서 개발한 설문도구는 앞으로 타당도를 검증할 계획이다. 한편, 기술통계 결과, 본 연구에 참여한 한국 대학생의 해외 교환학생 프로그램 참여성과는 개인적 성장, 일부 생활방식(여유, 배려), 진로선택에 대한 관점, 문화적 능력과 외국어에 대한 태도 등에서 주로 관찰되었다. 반면, 정치사회 참여나 진로변경과 같은 변화정도는 특히 저조하였다. 이 밖에 한국사회나 한국인 정체성에 대한 변화도 파악되었고, 학습태도의 변화(적극적 참여, 수강선택 기준, 교수와의 관계 등)도 확인할 수 있었다. 이와 같은 결과만으로도 주로 미국 고등교육에서 이루어진 해외교환학생 프로그램 성과와는 공통점도 발견할 수 있는 반면, 정치사회 참여, 학습태도 변화, 진로변경 등에서 영향 정도의 차이를 발견할 수 있다. 이러한 차이점은 한국과 미국 사회적 맥락의 차이로도 이해할 수 있을 것이며, 향후 자료분석과 연구를 통해 좀 더 탐구해볼 수 있다.

이번 국내 대학의 해외교류프로그램 참여성과를 측정하기 위한 설문도구 개발에서 겪은 어려움으로서 향후 이를 바탕으로 사전, 사후 검사도구 개발이나 다른 연구에서도 참고할 수 있는 점은 다음과 같다.

첫째, 귀국한 참여자를 대상으로 일시에 조사를 실시한 점이다. 해외파견 이전과 귀국 후의 변화를 측정할 수 없는 점이 한계점으로서 설문도구개발 단계에서 여러 차례 제기되었다. 즉, 귀국 후 변화 정도를 질문하다보니 변화의 방향이 긍정적인지 부정적인지가 불명확한 문항이 존재하였다. 또 변화의 정도만으로는 참여 전후의 수준을 가늠하기 어려운 한계점도 인정하는 부분이다. 그러나 앞서 언급하였듯이 이러한 점을 개선하기 위해 참여 전후를 각각 나누어 질문하기에는 설문응답의 용이성과 응답률에 지장을 줄 수 있을 것으로 판단되어 수정을 보류하였다. 대신 이번 도구개발을 바탕으로 개발할 예정인 향후 교환학생 프로그램 참여자를 대상으로 실시하기 위한 사전, 사후 검사도구 개발에서는 이러한 한계점을 고려할 예정이다.

둘째, 국내외 선행연구에서 참고하기 어려운 설문문항의 개발이다. 교환학생 파견 기간 동안의 경험을 질문하는 문항은 해외문헌을 번역하여 사용하였으나, 사용언어와 프로그램 성격 등의 차이점으로 차용하기 어려운 부분도 있었다. 이를 위해 해외 대학에 파견 중인 교환학생을 대상으로 주기적 일지자료의 수집을 진행하였고 다음 사전, 사후 도구 개발에는 참고할 수 있을 것으로 기대된다.

다음은 검사도구 개발 범위 설정 단계에서도 언급하였듯이 이번 도구개발은 대학생 해외교류 프로그램 참여성과를 포괄적으로 조사하기로 한 부분이다. 향후 연구에서는 해외교류프로그램의 목적과 필요에 따라 특정 성과 영역에 초점을 맞춘 도구개발도 이루어질 필요가 있다.

마지막으로 이러한 해외교류프로그램의 참여성과를 이해하기 위한 조사도구 개발은 아직 시작 단계에 있지만, 앞으로 사전·사후검사를 포함하여 종단연구, 다수의 대학기관을 포함한 연구, 또 한중일 캠퍼스 아시아와 같은 동일 프로그램에 대한 국가간 비교연구 등 활용도가 높을 것

으로 기대된다. 또 이러한 노력을 통해 대학생 해외교류프로그램 참여자 경험과 그 의미를 더욱 이해할 수 있는 연구로 발전할 수 있기를 기대한다.

참고문헌 및 부록 (생략)

기관발표 II

성균관대학교 사교육정책중점 연구소

사회 : 이철원(경민대)

영어 · 수학 사교육 실태분석 및 경감방안

발표자 : 윤유진(성균관대, 사교육정책중점연구소)

종단자료를 활용한 사교육 연구의 동향

발표자 : 권용웅(성균관대, 사교육정책중점연구소)

영어·수학 사교육 실태분석 및 경감방안

윤유진*

1. 연구의 필요성

- 정부는 사교육 부담을 경감시키기 위하여 2007년부터 매년 전국규모의 공식적인 사교육비 실태조사를 해오고 있으며 성균관대학교 사교육정책중점연구소는 매년 사교육 실태조사 결과를 분석하여 사교육 정책 마련을 위한 기초 자료를 제공하고 있으며, 또한 매년 7개 전후의 연구과제를 수행하여 정부의 사교육 정책 수립과 실행에 기여하고 있음.
- 영어와 수학교과가 사교육비 지출의 대부분을 차지(2013년 통계청 사교육 실태조사: 영어 33.9%, 수학 31.0%) 하고 있어서 영어 및 수학 사교육에 대한 정책적 노력은 사교육을 경감시키기 위한 핵심 방향이라 할 수 있음. 본 발표에서는 2007년부터의 사교육비 조사 결과를 바탕으로 영어교과와 수학교과의 사교육 실태 및 추이를 분석하고, 그동안 추진되어 왔던 영어 및 수학 사교육 경감 정책들을 평가하며, 이를 토대로 교과별 특성에 맞는 실효성 있는 경감 방안에 대해 논의하고자 함.
- 특히, 영어교과는 단일교과 중 사교육비중이 가장 크며 수학의 경우 사교육참여율이 가장 높은 교과이기 때문에 온 국민의 관심의 대상이 되고 있음. 영어교과는 국제어로 자리 잡으면서 거의 모든 나라들이 자신들의 생존과 번영에 필수적인 전략적 자산으로 영어교육을 실시하고 영어교육을 활성화하기 위해 가장 중점이 되기 때문에 사교육비 중 단일교과로 가장 많은 사교육비를 지출하고 있음.
- 수학교과 역시 21C 국가 경쟁력의 원천이자 허브 학문으로 주요 국가들이 교육강화에 노력을 기울이는 학문이지만 학교 수학교육이 획일적, 문제풀이식 반복학습 위주로 이루어져 학생의 흥미 유발 및 창의성 발달에 저해함. 특히 수학은 사교육 참여비율이 가장 높은 교과로 선행학습으로 인한 폐해가 가장 큰 과목임.
- 사교육이 우리나라서 문제로 다루어지는 것은 다음의 몇가지 점에 있음. 첫째, 사교육은 학생들의 자기주도 학습능력을 저해하는 요소가 되고 있음. 둘째, 사교육은 학생들의 정서적·신체적 발달을 저해하고 있음. 셋째, 과도한 사교육비 지출은 사회적 비용의 낭비와 국가경

* 성균관대학교 사교육정책중점연구소 연구교수

제의 왜곡을 가져오고 있음. 넷째, 소득수준에 따른 사교육비 지출이 교육기회의 불평등을 초래할 수 있음.

- 따라서 본 발표에서는 영어 및 수학을 중심으로 사교육 실태를 살펴보고 그 경감방안을 모색하고자함. 더 나아가 사교육의 대표적인 정책인 방과후학교와 EBS정책이 사교육비 및 사교육참여에 미치는 요인을 분석하여 바람직한 대책을 마련하는데 자료를 제공하고자 함.

2. 영어와 수학 사교육 참여 여부에 영향을 주는 변인분석

가. 영어 사교육 참여여부

- 영어 사교육 참여여부에 영향을 주는 변인을 알아보기 위하여 CART 분석을 실시한 결과, 방과후학교, 가구소득, 학생성적, 지역 등이 나타남. 초등학교의 경우, 방과후학교와 가구소득이 영어 사교육 참여여부를 결정짓는 변인으로 나타났으며 특히, 영어 방과후학교에 참여하는 학생들은 영어 사교육에 참여하지 않는 경향이 강하게 나타남. 영어 방과후학교 참여 학생 중에서는 가구소득이 400만원이하인 경우 영어 사교육에 참여하지 않는 경향이 강한 것으로 나타남. 중학교의 경우 학생성적과 가구소득이 영어 사교육 참여여부에 영향을 미치는 것으로 나타남. 가구 소득이 300만원이상이면 영어 사교육에 참여하는 경향이 강하게 나타남. 고등학교의 경우 가구소득이 300만원미만이면 영어 사교육에 참여하지 않는 것으로 나타났으며, 가구 소득이 300만원이상이라도 서울외 지역에서는 영어 사교육에 참여하지 않는 경향이 강한 것으로 나타남.
- 영어 사교육 참여여부에 영향을 미치는 변인을 알아보기 위하여 로지스틱 회귀분석을 실시한 결과, 초등학교에서는 학생성적, 가구소득, 주소득원, 모학력, 방과후학교, EBS가 영어 사교육 참여여부에 영향을 미치는 것으로 나타남. 특히, 모학력이 높을수록, 영어 방과후학교에 참여할수록, 영어 EBS를 수강할수록 영어 사교육 참여율이 낮아지는 것으로 나타남. 중학교에서는 지역, 학생성적, 가구소득, 학생성별, 주소득원, 부학력, 방과후학교, EBS가 영어 사교육 참여여부에 영향을 미치는 것으로 나타났으며 특히, 영어 방과후학교와 영어 EBS 참여가 영어 사교육 참여율을 낮추는 것으로 나타남. 고등학교에서는 지역, 학생성적, 가구소득, 학생성별, 주소득원, 부학력, EBS가 영어 사교육 참여여부에 영향을 미치는 것으로 나타났으며, 영어 EBS 참여가 영어 사교육 참여율을 낮추는 것으로 나타남.

나. 수학 사교육 참여여부

- 수학 사교육 참여여부에 미치는 변인을 알아보기 위하여 CART 분석을 실시한 결과, 학생성적과 가구소득이 영향을 미치는 것으로 나타남. 초등학교의 경우, 수학 사교육 참여여부에 영향을 미치는 변인은 딱히 없는 것으로 나타남. 중학교의 경우 학생성적과 가구소득이 수

학 사교육 참여여부에 영향을 미치는 것으로 나타남. 가구 소득이 300만원이상이면 수학 사교육에 참여하는 경향이 강하게 나타남. 고등학교의 경우 가구소득이 300만원미만이면 수학 사교육에 참여하지 않는 것으로 나타났으며, 가구 소득이 300만원이상이더라도 학생성적이 하위 40% 이내이면 수학 사교육에 참여하지 않는 경향이 강한 것으로 나타남.

- 수학 사교육 참여여부에 영향을 미치는 변인을 알아보기 위하여 로지스틱 회귀분석을 실시한 결과, 초등학교에서는 학생성적, 가구소득, 주소득원, 부학력, 모학력, 방과후학교, EBS가 수학 사교육 참여여부에 영향을 미치는 것으로 나타남. 특히, 부모학력이 높을수록, 수학 방과후학교에 참여할수록, 수학 EBS를 수강할수록 수학 사교육 참여율이 낮아지는 것으로 나타남. 중학교에서는 지역, 학생성적, 가구소득, 주소득원, 부학력, 모학력, 방과후학교, EBS가 수학 사교육 참여여부에 영향을 미치는 것으로 나타났으며 이 중 모학력이 높을수록, 수학 방과후학교와 수학 EBS 참여가 수학 사교육 참여율을 낮추는 것으로 나타남. 고등학교에서는 지역, 학생성적, 가구소득, 학생성별, 주소득원, 부학력, 방과후학교, EBS가 수학 사교육 참여여부에 영향을 미치는 것으로 나타났으며, 수학 EBS 참여가 수학 사교육 참여율을 낮추는 것으로 나타났으며, 수학 방과후학교 참여는 수학 사교육 참여율을 높이는 것으로 나타남

3. 영어와 수학 사교육비에 영향을 주는 변인분석

다. 영어 사교육비

- 영어 사교육비에 영향을 미치는 변인을 알아보기 위하여 CART 분석을 실시한 결과, 가구소득, 방과후학교, 지역, 학생성적 등으로 나타남. 초등학교의 경우, 가구소득이 500만원 미만이고 영어 방과후학교에 참여하는 경우 영어 사교육비가 연평균 17.24만원으로 가장 적게 지출하는 것으로 나타남. 반면, 가구소득이 500만원이상이고 영어 방과후학교 비참여 서울지역의 학생들은 영어 사교육비가 연평균 242.10만원으로 지출이 가장 많이 나타남. 중학교에서는 가구소득이 400만원 미만이고 학생성적이 하위 40%이내인 집단의 영어 사교육비가 연평균 59.44만원으로 가장 적게 지출하며, 가구소득이 400만원이상이고 학생성적이 상위 60%이내인 집단의 영어 사교육비가 연평균 192.30만원으로 가장 많이 지출하는 것으로 나타났으며 고등학교에서는 가구소득이 400만원미만인 집단에서 가장 지출이 낮은 것으로 나타났으며, 가구소득이 400만원이상이 서울지역의 학생들은 연평균 218.80만원의 영어 사교육비를 지출하는 것으로 나타남
- 영어 사교육비에 영향을 주는 변인을 알아보기 위하여 회귀 및 HLM을 실시한 결과, 영어 방과후학교와 영어 EBS는 영어 사교육비 감소에 기여를 하는 것으로 나타남. 특히 영어 방과후학교의 경우 영어 EBS보다 영향력이 더 큰 것으로 보임. 초등학교에서도 영어 사교육비 감소에 영향을 주는 변인이 방과후학교와 EBS로 나타났으며 중학교에서는 영어 방과후학교와 영어 EBS의 효과가 비슷한 것으로 나타남. 고등학교에서는 회귀분석에서 영어 사교

육비 감소에 영향을 주는 변인이 방과후학교와 EBS로 나타난 반면 위계적회귀분석에서는 방과후학교만 영어 사교육비 감소에 영향을 주는 것으로 나타남.

라. 수학 사교육비

- 수학 사교육비에 영향을 미치는 변인을 알아보기 위하여 CART 분석을 실시한 결과, 가구 소득, 학생성적, 지역, 부학력 등으로 나타남. 초등학교의 경우, 가구소득이 400만원미만인 경우 수학 사교육비가 연평균 39.18만원으로 가장 적게 지출하는 것으로 나타남. 반면, 가구 소득이 700만원이상인 학생들은 수학 사교육비가 연평균 88.14만원으로 가장 지출이 많은 것으로 나타남
- 중학교에서는 가구소득이 400만원미만이고 학생성적이 하위 40%이내인 집단의 수학 사교육비가 연평균 66.05만원으로 가장 적게 지출하며, 가구소득이 400만원이상이고 부학력이 전문대졸이상인 서울 지역의 학생들은 수학 사교육비가 연평균 262.30만원으로 가장 많이 지출하는 것으로 나타남. 고등학교에서는 가구소득이 400만원미만인 집단에서 가장 지출이 낮은 것으로 나타났으며, 가구소득이 400만원이상인 강남지역의 학생들은 연평균 341.80만원의 수학 사교육비를 지출하는 것으로 나타남.
- 수학 사교육비에 영향을 주는 변인을 알아보기 위하여 회귀 및 HLM을 실시한 결과, 초등학교의 경우, 회귀분석에서 수학 사교육비 감소에 영향을 주는 변인이 모학력과 방과후학교로 나타남. 모학력이 높을수록 수학 사교육비가 감소하며, 수학 방과후학교 참여학생이 비참여 학생보다 수학 사교육비를 적게 지출하는 것으로 나타남 반면, 위계적회귀모형에서는 모학력과 방과후학교외에 부학력과 EBS 또한 수학 사교육비 감소에 영향을 주는 변인으로 나타남. 중학교에서는 수학 사교육비 감소에 영향을 주는 변인으로 방과후학교와 EBS가 회귀모형과 위계적회귀모형에서 공통적으로 나타남. 특히 수학 EBS의 효과가 수학 방과후학교의 효과보다 영향력이 더 큰 것으로 나타남. 고등학교에서는 수학 사교육비 감소에 영향을 주는 변인이 EBS로 나타남.

4. 영어 및 수학 사교육비 경감 정책 방안

- 매년 통계청 조사에서 영어 및 수학 사교육비가 단일교과로 가장 비중이 높게 나타나 지속적으로 경감정책이 추진되어야 할 것으로 판단됨. 또한 영어 사교육이 가구 소득에 매우 의존적인 점을 고려할 때 부모의 사회경제적 여건에 따른 영어교육의 격차를 줄이기 위한 대책도 지속적으로 마련되어야 함. 또한 최근에 시행된 정책인 영어 공교육 강화 및 수학교육 선진화 방안이 마련되고 있으나 이에 대한 연구는 많지 않아 이에 대한 연구가 활발히 이루어져야 할 것임.

가. 영어교육정책 제언

○ 첫째, 방과후학교를 통한 영어교육 확대

영어사교육 참여여부에 결정적으로 영향을 미치는 변인은 가구소득과 학교성적, 지역인 것은 영어사교육 참여여부에 대하여 부·모의 경제적 요인이 절대적이라는 것으로 보여주는 결과로 부·모의 경제적 요인에 따른 영어사교육 여부가 영어능력의 차별로 이어질 수 있음을 의미함. 영어교사 혹은 영어회화전문강사를 방과후학교 영어교육 프로그램 코디네이터로 지원하여 무상 혹은 저렴한 비용의 방과후학교 영어교실 확대를 통한 다양한 영어교육의 확대가 필요함

○ 둘째, 학력간·지역간 차별화된 영어수준별 학습 지원

학교성적이 영어사교육 참여를 결정하는 주요변인으로 작용하기 때문에 학력 및 지역간 수준별 학습 교육여건 마련이 필요함. 권역별 분류에서 읍면지역이 다른 서울, 대도시, 중소도시에 비해 낮게 나타나 지역간 영어교육 격차가 크게 나타날 것이 예상됨. 이러한 현상은 학교 교육이외에 지역이 가지고 있는 영어교육환경이 매우 다르기 때문에 나타나는 결과로 지역의 영어인프라 활용, 방과후학교, EBS 영어교육을 통한 지역의 영어교육 격차 해소를 위한 지원대책이 필요함.

○ 셋째, 계층간 영어격차 해소를 위한 지원정책

영어사교육비에 공통적으로 영향을 주는 변인으로는 가구소득, 지역 그리고 부·모의 학력인 것으로 나타남. 가구소득 400만원에서 영어사교육비가 유의하게 차이가 크게 나타나는 것은 400만원정도의 소득이 있어야 영어사교육이 가능하다는 것을 간접적으로 보여주는 결과임. 이러한 결과는 저소득 가정의 영어교육기회 불평등이 제기되어 학교교육 및 EBS정책을 통한 양질의 영어교육프로그램을 제공함으로써 지역 및 계층간 영어교육격차를 해결하기 위한 노력을 기울여야 할 것이 요구됨.

○ 넷째, 원어민 보조교사 배치 및 영어회화전문강사 지속적 지원

영어교사 1인당에 대한 학생의 비율을 낮추기 위해서는 기존의 영어교사만으로는 부족하기 때문에 원어민 보조교사 배치 및 영어회화전문강사 등 영어 교육인력 정책에 대하여 매우 긍정적으로 지속적으로 추진되어야 할 것임. 우리나라와 같은 EFL(English as a foreign Language)환경에서는 학교교육만으로는 영어노출기회가 상대적으로 매우 적어 영어학습시간이나 학습량이 부족하기 때문에 학생들에게 영어노출 기회 및 학습여건을 마련하는 것이 필요함.

나. 수학교육정책 제언

○ 첫째, 수학에 대한 긍정적인 인식과 학습동기를 형성

학생들의 사교육참여와 수학 성취도 및 수학수업 이해도는 긍정적 영향을 미치지만 수학 흥미도와 자심감은 부정적 영향을 미치지 않는 것으로 나타남. 국제비교연구 결과에서도 학생

들의 성취도 수준은 높지만 학업에 대한 자신감은 매우 낮게 나타나고 있는 것은 실제 성취수준과 학생들이 스스로 평가하는 자신감간의 괴리가 학년이 올라감에 따라 더 커지기 때문에 사교육절감 정책과 함께 교육현장에 대한 연구가 요구됨.

○ 둘째, 초등수학의 난이도 조절

최소한 초등학교 저학년에서는 학부모의 지도가 가능한 수준으로 초등학교 수학교육과정 개편이 필요하며 고학년이 되면서 보충학습이 필요한 경우에는 방과후학교 및 EBS교육방송을 통해 사교육없이 학습 보충이 될 수 있도록 하는 것이 요구됨. 수학수능점수 만점자 비율을 현행보다 늘려 학교교육과 방과후학교와 EBS를 통해 선행학습없이 수능 수학을 준비할 수 있는 방안 마련이 필요함.

○ 셋째, 수행 선행학습에 대한 적절한 방안 마련

‘공교육 정상화 촉진 및 선행교육 규제에 관한 특별법’이 국회를 통과함에 따라 수학선행학습을 위한 대책마련이 시행령 차원에서 면밀히 세워져야 할 것으로 보여짐. 수학 선행학습의 결과로 수업에서 이해도는 높아지지만 학생들의 학업에 대한 흥미도와 자신감 등 부정적인 영향이 크고 교권확립과 질문할 수 있는 학생들의 권리가 제한된다는 요구에 대한 적절한 대책마련이 필요함.

종단자료를 활용한 사교육 연구의 동향

권용웅*

- 사교육에 대한 연구는 1990년대에는 매년 한두 편 정도 발표되었고, 2005년 무렵부터 가파른 증가세를 보이기 시작해, 최근에는 매년 수십 편에 이르고 있음.
- 사교육에 대한 연구가 많아지게 된 배경은 현상의 심각성이 큰 몫일 것이고, 또 하나 생각해볼 수 있는 것은 연구할 수 있는 자료가 풍부해졌기 때문일 것임.
- 즉, 2005년을 전후로 다양한 기관에서 종단조사를 하고 그 자료를 연구자들에게 제공하기 시작하였음.
- 종단조사는 사교육 연구를 하는데 있어서 매우 유용한 자료를 제공함. 사교육에 참여하게 되는 배경 요인들에 대한 탐색이나, 꾸준히 사교육을 받은 학생들의 특성에 대한 탐색, 사교육 정책의 시행 후 시간에 따른 효과 분석에 활발히 활용될 수 있음.
- 비교적 사교육 연구에 많이 활용된 대표적 종단조사 자료를 선택하여 수행된 연구들을 검토해보고자 함(한국교육종단연구, 한국교육고용패널조사, 한국청소년패널조사).
- 사교육 관련 연구들을 세 영역(**사교육 유발 요인, 사교육의 영향, 사교육 정책의 효과**)으로 분류하여 영역별로 각 종단조사 기관에서 개최한 학술대회에서 발표한 연구와 각 종단조사 자료를 활용하여 학술지에 발표한 논문들을 검토함으로써 최근 사교육 연구가 이루어지고 있는 동향을 파악해보고자 함.
- 파악된 사교육 연구의 동향을 토대로 앞으로의 사교육 관련 연구와 효과적인 사교육 정책 마련을 위한 시사점을 제시하고자 함.

* 성균관대 사교육정책중점연구소

사교육 유발 요인

- 기본적으로 소득수준이 높은 가정에서 사교육비 지출이 더 많고(이찬영, 2009), 성적이 높은 학생들이 더 많은 사교육 참여를 보이고 있음(김현진, 2011).
- 학교특성이 영향을 미친다는 여러 연구들(박현정, 2008; 김희삼, 2009; 이수정, 2009)이 있고, 이에 따라 공교육의 질에 초점을 맞춘 많은 정책들이 시도되고 있음.
- 그러나 학습자들은 공교육의 질이나 학교교육에 대한 만족 여부와 상관없이 사교육에 참여하고 있다는 많은 연구들(송경오, 2009; 이수정, 2007; 오호영, 2011)을 고려할 필요가 있음. 이들 연구들은 학교가 만족스러워도 진학경쟁(지위경쟁)을 위해서 학습자들은 사교육에 참여하게 됨을 강조함.
- 공교육의 질 보다는 경쟁구조 속에서 사교육이 유발되는 것이라면, 경쟁구조를 완화하기 위한 근본적이고 장기적인 대응을 하는 것이 필요함. 심화된 경쟁구조는 그대로 두고 주변적이고 단기적인 처방을 내리는 것은 학생, 학부모, 교사, 교육행정가 모두에게 혼란만 가중시킬 뿐임.

사교육의 영향

- 종단조사 자료를 활용하여 사교육의 영향을 분석하는 연구들은 주로 사교육이 학업 성취에 영향을 미치는지에 초점이 맞춰져 있음. 사교육이라는 것이 학부모와 학습자의 부담에도 불구하고 성적을 올리기 위해 선택한 대안이기에 때문에 그러한 부담을 질만큼 실제로 성적 향상에 도움이 되는 것인지 살펴보는 연구들이 많이 수행되었음.
- 실제로 효과가 있다는 연구 결과들(김지하, 2009; 김경식, 2011)도 많이 제시되는 반면에 사교육은 성적이 높은 학생들이 하던 것(김현진, 2011)이며 성적 향상을 보이는 효과는 미미하거나 없다(박현정, 2008; 허유성, 2009)는 연구 결과들도 많음.
- 한편, 사교육으로 인해 학부모들이 갖는 부담은 일차적으로 경제적인 측면이라 한다면, 학습자들이 갖게 되는 부담은 정서적이고, 학습동기적인 측면들이라 할 수 있음.
- 사교육의 영향이라 할 수 있는 학습자들의 스트레스, 긍정적이지 않은 학습동기, 학습태도, 학습전략 등을 살펴보는 연구는 매우 부족함. 종단조사 자료를 통하여 사교육과 학습자들의 정서, 학습동기 간의 영향 관계를 보다 면밀하게 파악해볼 수 있을 것이며 사교육으로 인한 학습자들의 부담을 해소하려는 것 또한 주요한 정책 방향이 되어야 할 것임.

사교육 정책의 효과

- 사교육 유발 요인이나 사교육의 영향에 대한 연구들에 비해 사교육 정책의 효과를 분석하는 연구들은 상대적으로 적었는데 이는 종단조사가 특정 사교육 정책의 효과를 검증하기 위해 마련된 조사가 아니기 때문일 것임.
- 종단조사 자료를 토대로 수행된 사교육 정책의 효과에 대한 연구들 중에는 고교평준화제도에 대한 분석과 EBS에 대한 분석이 상대적으로 많았음.
- 평준화로 인해 수준별 수업이 이루어지지 않아 사교육이 유발된다고 생각해볼 수 있지만 종단조사 자료들을 분석한 연구들(채창균, 2006; 강태중, 2008; 김현진, 2008)은 대체로 고교평준화제도에 따른 지역간 사교육비 지출의 차이는 나타나지 않음을 보이고 있음.
- EBS에 대해서는 교육격차 해소에는 기여하나 사교육비 경감 효과는 보이지 않는다는 연구(채창균, 2007)가 있는 반면, 유의미한 사교육비 감소(임현정, 2012) 또는 제한적인 효과(백순근 2010; 백순근, 2013)를 보고하는 연구들이 있음.
- 종단조사가 정책 평가를 위한 조사는 아니지만, 사교육 경감을 위한 주요 정책인 방과후학교와 EBS에 대해선 분석 가능한 정보들을 제공하고 있으므로(한국교육종단연구) 이를 활용하여 반복적이고 다듬어진 분석을 통해 EBS와 방과후학교의 효과를 명확하게 파악하여 정책 개선에 활용하도록 해야 할 것임.

참 고 문 헌

- 강태중(2008). 사교육비 지출에 대한 고등학교 평준화정책의 영향. 아시아교육연구, 9(2), 137-159.
- 김경식, 이현철(2011). 수능성적에 대한 사교육 효과분석. 교육학논총, 32(2), 35-49.
- 김지하, 김정은(2009). Propensity Score Matching방법을 사용한 사교육 유형별 효과 분석. 교육재정경제연구, 18(3).
- 김현진(2008). 고교 평준화제도와 일반계 고등학교 2 학년 학생의 사교육비 지출의 관계 실증 분석 연구. 교육행정학연구, 26(2), 1-22.
- 김현진, 박균달(2011). 일반고와 외국어고 학생의 사교육비 지출 구조. 교육행정학연구, 29(1), 131-151.
- 김희삼(2009). 사교육비 지출에 영향을 주는 학교 특성의 분석. 노동경제논집, 32(3), 27-59.
- 박현정(2008). 학교교육의 질과 사교육 참여의 관계 분석. 아시아교육연구, 9(4), 91-110.

- 박현정, 상경아(2008). 사교육이 중학생의 학업성취에 미치는 효과. 교육평가연구, 21(4), 107-127.
- 백순근, 길혜지, 윤지윤(2010). EBS 강의 수강 시간이 사교육비에 미치는 영향. 아시아교육연구, 11(4), 223-247.
- 백순근, 길혜지, 홍미애(2013). EBS 강의가 고등학생의 교과별 사교육비와 영역별 수능 성적에 미치는 영향. 아시아교육연구, 14(1), 137-162.
- 송경오, 정성수(2009). 사교육 수요와 학교교육에 대한 인식과의 관련성 분석. 제3회 한국교육중단연구 학술대회.
- 오호영(2011). 교육과 취업: 누가, 왜 사교육을 받는가. 한국사회보장학회 정기학술발표논문집, 2011(1), 73-100.
- 이수정(2007). 명문대 중심 대입관과 사교육비 지출간의 관계 분석: 사교육 원인에 대한 사회심리적 접근. 교육행정학연구, 25(4), 455-484.
- 이수정, 민병철(2009). 사교육 수요와 학업 성과에 영향을 학교 특성 분석. 교육재정 경제연구, 18(4).
- 이찬영(2009). 가계재무구조와 사교육비 지출 행태. 서울: 한국은행 금융경제연구원.
- 임현정, 김양분(2012). EBS-수능강의의 사교육비 경감 효과 분석 : EBS-수능 연계 전후의 패널분석을 중심으로. 교육재정 경제연구, 21(4).
- 채창균(2006). 고교평준화가 사교육비 지출에 미친 영향에 대한 실증분석. 교육사회학연구, 16(2), 163-179.
- 채창균(2007). EBS 수능강의 참여 실태와 효과 분석. 고용직업능력개발연구, 10(3), 25-44.
- 허유성, 남창우(2009). 학습부진 프로그램, 수준별 이동수업 및 사교육이 저성취 중학생의 학업성취도와 자기조절학습능력 변화에 미치는 영향. 특수교육학연구, 44(3).

기관발표 II

이화여자대학교 학교폭력예방연구소

사회 : 이주연(이화여대)

학교폭력 정책에 대한 학교구성원들의 인식

발표자 : 정제영(이화여대), 김성기(협성대), 박주형(KEDI)

학교폭력 가해, 피해 및 주변학생의 심리적 특성

발표자 : 오인수·이승연·이주연(이화여대)

중학생용 학교폭력 예방 프로그램 개발 연구

: 행복나무 프로그램

발표자 : 정제영(이화여대), 강태훈(성신여대), 김동민(중앙대)

류성창(국민대), 오인수·이승연·이주연(이화여대)

학교폭력을 경험한 학생들의 특성 분석

발표자 : 한유경(이화여대), 김성식(서울교대)

이주연(이화여대), 박주형(KEDI)

학교폭력 정책에 대한 학교구성원들의 인식*

정제영**, 김성기***, 박주형****

I. 서론

본 연구는 2012-2013년에 시행된 연구로서 당시의 학교폭력 대책인 “학교폭력근절 종합대책”의 효과성을 분석하였다. 2012년 종합대책이 시행된 이후 나타나고 있는 학교현장의 혼란과 갈등을 해결하기 위해 종합대책에 대한 학교구성원들의 인식을 살펴보았다. 단기적으로는 “학교폭력근절 종합대책”의 개선을 위한 정책분석을 시도하였으며 장기적으로는 2015년으로 예정된 “제3차 학교폭력 예방 및 대책에 관한 기본계획(이하 ‘기본계획’)” 수립을 위한 자료와 정책제언을 도출하는 것이 연구의 목표였다.

이에 본 연구는 2012년 2월 6일 발표되고 6개월 정도 학교현장에서 시행되고 있는 “학교폭력근절 종합대책”에 대한 학교구성원의 인식을 통해 정책개선이 필요한 부분들을 찾고자 하였다.

학교폭력 정책의 세부과제에 대한 학생, 교원, 학부모의 인식을 조사하기 위해 설문조사*****를 실시하였다.

II. 연구방법

설문은 크게 기초자료로 활용될 인적 사항 및 학교폭력에 대한 인식, 학교폭력 관련 정책 평가 문항으로 구성하였다. 학교폭력에 대한 전반적인 인식을 조사하기 위해 현재 재학(근무) 중인 학교의 학교폭력 심각성 정도와 학교폭력 유형, 학교폭력 발생 원인과 더불어 학교폭력근절

* 본 논문은 2012년 한국연구재단의 지원을 받아 이화여대 학교폭력예방연구소에서 수행한 ‘학교폭력의 예방 및 대책에 관한 기본계획 수립 연구(I): 학교 현장의 학교폭력 정책 평가 결과를 중심으로’ 연구 결과를 활용한 것임.

** 이화여자대학교 교수

*** 협성대학교 교수

**** 한국교육개발원 부연구위원, 발표자

***** 본 연구는 이화여대 학교폭력예방정책연구소에서 수행한 제2과제인 “학교폭력의 예방 및 대책에 관한 기본계획 수립 연구(I): 학교 현장의 학교폭력 정책 평가 결과를 중심으로”를 시행하는 과정에서 획득된 여러 설문조사 결과 중 일부만을 활용하였다.

종합대책의 효과성에 대해 응답하도록 구성하였다.

마지막으로 학교폭력 근절 및 예방을 위한 정책 세부 과제에 대한 구성원의 의견을 조사하기 위하여 정책 인지도, 시행정도, 효과성, 중요도에 대해 평가할 수 있도록 구성하였다. ‘인지도’는 해당 정책의 추진 배경 및 추진 방향 등 정책 과제를 알고 있는지, ‘시행정도’는 해당 정책과제가 잘 시행되고 있는지, ‘효과성’은 해당 정책과제가 학교폭력 근절 및 예방에 기여했는지, ‘중요도’는 해당 과제가 중요하며 향후 지속적으로 추진되어야 한다고 생각하는지 여부를 평가하기 위한 문항이다.

설문은 학생과 교원을 대상으로 2013년 7월 1일부터 10일까지 온라인 설문조사로 실시되었다. 학교별 응답대상은 14명(교원 8명, 학생 6명)으로, 교원은 교장, 교감, 생활지도부장, 학교폭력책임교사, 상담교사, 그리고 생활지도부에 소속되지 않은 담임교사 학년별 1명을 포함하며, 학생은 학년별 각 2명으로 교원 46,312명, 학생 41,060명 등 총 87,372명이 조사에 참여하였다.

Ⅲ. 분석 결과 및 논의

학생과 교원을 대상으로 한 학교폭력 실태 및 인식에 대한 조사결과를 살펴보면, 학교폭력의 심각성에 대해서는 다소 낮은 것으로 인식하고 있었으며, 학교폭력의 유형에 관해서는 욕설이나 모욕적인 말 등의 언어폭력이 가장 빈번하고, 따돌림이나 괴롭힘, 사이버폭력의 순으로 학교폭력이 나타난다고 인식하였다. 또한 학교나 교원들이 학교폭력 해결을 위해 많은 노력을 기울이고 있다고 인식하고 있으며, 학교폭력근절 종합대책의 효과성에 대해서도 과반수 이상이 긍정적으로 인식하고 있다.

학교폭력근절 종합대책 이후 학교폭력에 대한 높아진 민감도와 학교폭력 은폐에 대한 강력한 조치로 학교폭력의 심각성이 다소 완화되었다. 그러나 눈에 띄는 물리적인 학교폭력이 줄어든 것은 긍정적이라 할 수 있지만, 언어폭력이나 눈에 쉽게 띄지 않는 집단 따돌림, 사이버폭력 등으로 그 유형이 변화하고 있다. 따라서 언어폭력이나 사이버폭력에 대한 관리를 강화할 필요가 있다.

학생과 교원은 정부의 학교폭력 예방 및 근절 정책에 대해 전반적으로 긍정적으로 평가하고 있다. 특히 교원들의 정책에 대한 인지도는 매우 높게 나타났으며, 시행정도, 효과성, 중요도 등 또한 3.8점 이상으로 높은 인식을 나타내었다. 학생들은 교원들에 비해서는 상대적으로 낮지만 인지도, 효과성, 중요도 모두 보통 이상으로 인식하였다.

일반적으로 학생과 교원들은 직접적으로 학교폭력의 예방에 도움이 되는 정책에 대해 높은 지지를 보이고 있다. 시행 중인 정책 중 학교 내 CCTV 확충 및 CCTV 모니터링 강화, 배움터 지킴이, 학교 보안관 등 학교 내 학생보호인력 운영 등의 조치가 학생과 교원 모두에서 매우 효과적이며 중요한 것으로 나타났다. 이는 장비와 인력을 통한 직접적인 조치의 방법이 학교폭

력을 예방하는 데 효과적이라 할 수 있으며, 학교폭력이 학생생활공간인 학교 안에서 주로 발생하고 있다는 점에서 그 효과는 더욱 크다는 것을 시사하고 있다. 따라서 CCTV 설치와 학생 보호인력 운영으로 학교 내 사각지대를 없애 학교폭력 발생 환경을 원천적으로 해소할 수 있도록 하며, 더불어 어린이 보호구역, 도시공원 등의 CCTV 설치 확대와 학생보호인력의 추가 배치로 학교 밖의 폭력 예방에도 더 많은 효과를 거둘 수 있을 것이다.

또한 학교폭력에 대한 인성교육적 차원에서의 해결방안 중 체육·예술 교육 활성화가 높은 지지를 보이고 있다. 체육·예술 교육 활성화를 통해 입시위주의 교육풍토로 인한 학생들의 스트레스를 해소하고, 정서안정, 자아 존중감 향상, 사회성 함양 등의 긍정적 효과를 높일 수 있다. 상급학교 입학전형에서 인성평가 비중 확대나 캠페인 등의 간접적인 조치보다 실천적 활동 중심의 체험적 방법이 더욱 효과적임을 나타낸다. 따라서 학생들이 바람직한 인성을 함양할 수 있도록 체육·예술 교육의 활성화와 더불어 교과교육에서도 실천·활동 중심의 교수-학습방법을 확대하여야 할 것이다.

한편, 가해학생에 대한 즉시 조치는 중요도는 높게 나타난 반면 학생들의 인지도와 효과성에 대한 인식은 낮게 나타났다. 그동안 학교폭력 발생시 피해학생들이 보복을 두려워하여 신고를 꺼리는 경우가 많았으며, 더구나 학교폭력 사안이 학교폭력대책자치위원회로 넘어가 사안을 처리할 때까지의 기간과, 가해학생이 전학·퇴학 등의 조치에 불복하여 지역위원회에 재심을 신청하여 결과를 기다리는 기간 동안 조치가 즉각 이루어지지 못하여 피해 학생에게 2차적 피해를 주는 상황이 발생하기도 하였다. 따라서 학생들에게 학교폭력의 피해를 입었을 경우 보복 등의 두려움으로 인해 학교폭력 피해에 대한 신고를 망설일 필요가 없으며, 가해 학생에 대한 즉각적인 조치로 더 이상 피해를 당하지 않을 수 있다는 것을 주지시켜야 할 것이다.

이와 더불어 교원들은 가해학생에 대한 조치뿐만 아니라 가해학생 학부모 특별교육 이수 의무화 정책이 매우 중요하며 그 효과성도 높은 것으로 인식하였다. 이는 학교폭력의 원인이 학생이나 학교에만 있는 것이 아니며, 학교폭력의 근본적인 해결을 위해서는 학부모의 관심과 인식 개선, 가정에서의 인성교육이 무엇보다 중요하다는 것을 보여준다.

반면에 학교폭력 예방 정책 가운데 온라인 상담은 시간과 공간의 제약 없이 빠른 지원을 할 수 있으며, 실시간 상담 채널을 통해 학교폭력 피해 징후 학생을 조기 파악하여 지원할 수 있다는 장점이 있음에도 불구하고 인지도와 시행정도, 효과성과 중요도 모두 상대적으로 낮게 나타났다. 따라서 온라인 상담 지원에 대한 정책홍보를 강화하여 학생들이 보다 쉽게 접근할 수 있도록 해야 할 것이다.

또한 학생생활지도와 인성교육을 잘하는 교원 우대 정책에 대해서도 중요도와 효과성이 상대적으로 낮게 나타났다. 이는 우수 교원에 대한 기준이 모호할 뿐만 아니라 업무 부담보다 그에 대한 인센티브의 매력이 떨어지는 것으로 판단할 수 있다. 따라서 학교폭력 예방 및 사안 처리에 직접적으로 공헌한 책임교원이나 담당 교원이 보다 우대 받을 수 있도록 개선이 필요하다.

학교폭력 가해, 피해 및 주변학생의 심리적 특성

오인수*, 이승연**, 이주연***

I. 연구의 필요성 및 목적

이 연구는 학교폭력 개입 프로그램 개발을 위한 기초연구로서, 학교폭력 가해 및 피해학생들의 심리 및 행동 특성들을 파악하여 효과적인 프로그램 개발을 위한 기초자료를 제공하는 것이 목적이다. 기존에 학교폭력의 가해 혹은 위험요인과 관련된 여러 심리적 변인들이 소개되고 있으나 본 연구는 변인을 좀 더 세분화하고(예: 공격성을 선제적 공격성과 반응적 공격성), 가해자와 피해자뿐만 아니라 주변인을 포함시킴으로써 보다 종합적인 관점에서 학교폭력에 관여하는 학생들의 심리적 특성을 파악하고자 하였다.

II. 연구방법

설문대상 학교는 지역적 분포를 고려하여 최종 서울 10개 지역교육청과 경기도에 소재한 학교를 선정하였으며, 수도권 지역의 총 25개 학교가 표집되었다. 설문지는 총 1,960부가 배부되었으며 그 중 1,883부가 회수되었고, 불성실하게 응답한 설문을 제외하고 분석에는 1,852명의 자료가 사용되었다. 남학생(1083명, 58.5%)이 여학생(769명, 41.5%)보다 많았으며, 학교급별 학생수의 경우 중학생(717명, 38.7%, 고등학교(587명, 31.7%), 초등학교(548명, 29.6%) 순으로 파악되었다.

학교폭력 가해 및 피해경험은 7가지의 학교폭력 유형에 대해 가해와 피해를 5점 척도로 묻는 설문지를 사용하였다. 반면 주변인의 경험은 Salmivalli(1996)가 개발하고 윤성우, 이영호(2007)가 번안한 참가자 역할 질문지(PQR)를 수정하여 사용하였다. 학교유대감의 경우 The School Connectedness Scale(Resnick et al., 1997; SCS)의 5문항 버전(You, Furlong, Felix, Sharkey, & Tanigawa, 2008)을 이중 역번역 과정에 따라 한글로 번안하여 사용하였다. 정서조절력은 Gross와 John(2003)이 제작한 정서조절전략 척도(ERQ)를 한선화, 현온강(2006)이 번안한 것을

* 이화여자대학교 교육학과 부교수. 교신저자(insoo@ewha.ac.kr)

** 이화여자대학교 심리학과 부교수

*** 이화여자대학교 학교폭력예방연구소 연구교수

수정하여 사용하였다. 사회적지지는 Dubow와 Ullman(1989)이 개발한 “사회적 지지평가 척도(SSAS)”를 사용하였고 냉담-무정서 특성은 Frick(2003)이 개발한 냉담-무정서 척도(Inventory of Callous-Unemotional Traits: ICU)를 오승은(2011)이 변안한 것을 수정하여 사용하였다. 공격성은 Raine와 동료들(2006)이 개발하여 변안된 반응-선제적 공격성 질문지(RPAQ)를 사용하였고 또래괴롭힘을 목격했을 때의 대처전략을 측정하기 위해 Pozzoli와 Gini(2010)가 개발한 검사 도구를 사용하였다.

설문조사는 SPSS 통계분석 프로그램을 활용하여 통계 처리되었다. 심리적 변인이 가해와 피해에 미치는 영향을 파악하기 위하여 중다회귀분석을 사용하였으며, 심리적 변인이 주변인의 행동에 영향을 미치는 영향은 종속변인이 연속변인이 아니기 때문에 서열형 척도의 회귀분석에 효과적인 범주형 회귀분석(Categorical regression)을 실시하였다.

III. 연구결과

다중회귀분석을 활용하여 학교폭력의 가해에 영향을 미치는 심리적 요인을 분석하였으며, 투입된 심리적 변인은 학교폭력 가해의 약 7.0%를 설명하였다($R^2=.069$, $p<.001$). 투입된 심리적 변인 중에서 선제적 공격성($\beta=.260$, $p<.001$)만이 학교폭력 가해의 유의미한 예측변인으로 확인되었다. 반면 학교폭력의 피해에 영향을 미치는 심리적 요인을 파악하기 위하여 다중회귀분석을 실시하였다. 설문 응답을 분석한 결과, 심리적 변인은 학교폭력 피해의 약 7.0%를 설명하였다($R^2=.070$, $p<.001$). 투입된 심리적 변인 중에서는 사회적 지지 중 친구지지($\beta=.178$, $p<.001$), 공격성의 하위 요인인 선제적 공격성($\beta=.139$, $p<.001$), 문제해결 대처전략($\beta=.063$, $p<.05$) 및 내면화 대처전략($\beta=.099$, $p<.001$)이 학교폭력 피해의 유의미한 예측변인으로 확인되었다. 또한 학교폭력 주변인의 행동에 영향을 미치는 심리적 요인을 파악하기 위하여 범주형 회귀분석을 실시한 결과, 심리적 변인은 학교폭력 주변인의 행동에 약 19.9%를 설명하였다($R^2=.199$, $p<.001$). 투입된 심리적 변인 중에서 반응적 공격성($\beta=-.091$, $p<.01$), 도움추구 대처전략($\beta=.068$, $p<.05$) 문제해결 대처전략($\beta=.174$, $p<.001$), 거리두기 대처전략($\beta=-.286$, $p<.001$)이 학교폭력 주변인 행동의 유의미한 예측변인으로 확인되었다.

IV. 논 의

본 연구에서 학교폭력 가해경험을 예측하는 변인은 선제적 공격성이 유일하였다. 자신의 목적을 위해 공격성을 도구로 사용하는 선제적 공격성이 높을수록 가해행동을 많이 하는 것으로

나타났다. 또래집단 내에서 자신의 지위나 영향력을 확보하거나 유지하기 위해서 공격성을 도구로 사용하는 것이 또래괴롭힘의 주요 기제라는 관점(Griffin & Gross, 2004; Salmivalli, Kärnä, & Poskiparta, 2011)을 고려해 볼 때, 가해행동을 줄이기 위해서는 또래집단 내에서 인정받을 수 있는 대체적 행동과 활동들을 가르치고 경험시키는 일이 중요할 것이라 판단된다.

학교폭력 피해경험에 영향을 미치는 심리사회적 요인들을 알아보기 위해 회귀분석을 실시하였을 때, 친구의 지지가 부족한 것은 피해경험을 예측하는 가장 강력한 요인으로 나타났다. 이와 더불어 문제해결적 대처전략을 사용하고 내면화하는 전략을 사용하는 것 역시 피해경험을 정적으로 예측하였는데, 피해 경험이 많을수록 부정적 문제해결 전략과 감정의 내면화 전략을 많이 사용하였다는 김정민(2004)의 연구와 일치하였다. 특이한 발견은 선제적 공격성이 높은 것이 본 연구에서 피해경험을 예측하는 중요한 요인으로 나타났다는 점으로, 보통 또래괴롭힘 피해자들이 선제적 공격성보다는 반응적 공격성을 보인다는 연구결과와는 차이가 나는 부분이다. 본 연구의 결과는 피해경험과 가해행동의 중첩을 보이는 학생들의 특징으로 인한 것일 수도 있으므로 주의를 요한다.

학교폭력을 방어하는 행동에 미치는 심리적 요인을 파악한 결과 교사의 지지와 반응적 공격성, 대처전략 중에서 도움추구행동과 문제해결방법 및 거리두기 전략이 유의미한 예측요인으로 확인되었다. 이러한 변인들이 방어행동의 약 19.9%를 설명하였다. 먼저 사회적 지지 중에서 친구와 가족지지는 유의미한 영향을 미치지 않았지만 교사의 지지는 유의미한 영향을 미치는 것으로 확인되었다. 이러한 사실은 괴롭힘 예방 교육 시 교사의 역할이 얼마나 중요한지를 뒷받침해 준다. 또한 반응적 공격성이 유의미한 변인으로 확인되었는데 괴롭힘을 목격한 후 반응적 공격성이 높은 학생들은 피해학생을 방어하지 않는 것으로 확인되었다. 또한 괴롭힘을 목격했을 때 평소에 사용하는 전략이 실제로 이들의 주변인 행동에 영향을 미치는 것으로 확인되었다. 특히 타인의 도움을 추구하거나 직접적으로 해결하려는 전략을 사용하는 경우보다 거리를 두려는 전략을 사용하지 않을 때 피해학생을 방어하는 성향이 높은 것으로 나타났다. 이러한 결과는 효과적인 주변인 교육을 위한 시사점을 제공하고 있는데, 괴롭힘을 목격하였을 때 구체적으로 어떻게 행동하는 것이 효과적인지를 지도함으로써 주변인 행동을 변화시킬 수 있을 것으로 고려된다.

참 고 문 헌

본 원고에서 사용된 참고문헌의 목록은 『학교폭력 가해·피해 학생을 위한 교육적 개입에 관한 연구 보고서』(RR-1차-03-2013) 원문에서 확인할 수 있음. 보고서 원문은 http://stopbullying.or.kr/ewha_dataroom 에서 무료로 다운 받을 수 있음.

중학생용 학교폭력 예방 프로그램 개발 연구 : 행복나무 프로그램*

정제영**

I. 서 론

최근 학교폭력이 중요한 교육의 이슈로 부각되면서 학교폭력 예방에 대한 학교의 활동도 매우 증가하였다. 교육부의 2013년 2차 학교폭력 실태조사에 의하면 전체 응답학생의 1.9%인 7.7만 명이 학교폭력 피해를 경험했다고 답변했으며, 가해 경험은 1.0%에 해당하는 것으로 나타났다(관계부처합동, 2013). 정부의 강력한 정책 추진으로 인해 최근 전반적으로 학교폭력의 경험은 줄어들고 있는 것으로 나타나고 있다. 하지만 언어폭력이나 집단 따돌림 등 언어적·정서적인 폭력은 오히려 비중이 늘어나고 있어서 학교폭력의 양상이 변화하고 있음을 보여주고 있다.

학교폭력에 직접 관련된 학생들은 심각한 후유증에 시달리게 된다. 교육부의 실태조사 결과에 따르면 피해학생의 대부분(71.6%)이 정서적으로 힘들었다고 응답하였으며, 이러한 고통은 집단따돌림이나 사이버 괴롭힘과 같은 관계적 폭력에서 더욱 심각한 것으로 나타나고 있다(교육부, 2013). 학교폭력 피해를 당한 학생들은 심각하게 우울, 불안, 부적응 등의 문제를 겪거나 폭력에 대한 학습효과로 가해자로 돌변하기도 한다. 피해학생들은 학교폭력 피해로 인해 자살 생각을 하거나(44.7%), 등교거부 충동을 가지거나(39.3%), 복수 충동을 느끼는 경험(70.7%)으로 어려움을 호소하며(청소년폭력예방재단, 2013), 실제로 피해학생 4명 중 1명(24.2%)은 가해경험도 가지고 있어 심각한 실정이다(교육부, 2012).

많은 선행연구들은 학교폭력 문제가 중학교 시기에 가장 절정을 이루기 때문에 이 연령의 학생들에게 더욱 주의를 기울일 필요가 있다고 논의하고 있다(Olweus, 1993; Solberg, Olweus, & Endresen, 2007; 박효정·정미경, 2005; 박종호, 2007). 특히 중학교 시기는 자아를 형성하게 되는 중요한 발달시기에 해당하며 교우관계의 중요성이 급격하게 높아져서 친구의 영향력이 매우 높은 시기이기도 하다. 우리나라의 실태를 살펴보면 심각한 폭력 사안이 가장 많이 발생하는

* 이 발표원고는 2013년 법무부의 지원으로 정제영·강태훈·김동민·류성창·오인수·이승연·이주연·오승걸·정미재·우선하·곽상경이 함께 수행한 ‘중학생용 학교폭력 예방 교사용 매뉴얼 개발 연구’ 결과를 활용한 것임.

** 이화여자대학교 교육학과 교수

학교급은 중학교인 것으로 알려져 있고, 학교폭력대책자치위원회 심의 건수 중에서 중학교에서 일어난 사안은 전체의 60%가 넘는 것으로 보고되고 있다(정제영 외, 2012). 학교폭력대책자치위원회에서 부과된 피해학생에 대한 보호조치나 가해학생에 대한 선도조치 건수 또한 중학교에서 가장 많은 것으로 나타나, 중학생 대상의 학교폭력 예방 교육에 더욱 관심을 기울여야 할 필요가 있다.

학교폭력 예방을 위한 교육의 내용은 다양하게 구성될 수 있지만, 학교폭력의 중요한 개념인 힘의 불균형 상태를 균형 상태로 회복하기 위해서는 괴롭힘 상황에서 대다수를 차지하는 주변인들의 역할이 매우 중요하다고 할 수 있다(오인수, 2010; 정제영 외, 2013; Hazler, 1996; Oh & Hazler, 2009; Olweus, 1993; Salmivalli, 1999). 학교에서 발생하는 괴롭힘 상황에서 대부분 다수의 학생들이 주변인으로 목격하고 있으며, 주변인 학생들이 개입하는 경우 괴롭힘의 약 57%는 10초 이내에 중지되는 것으로 조사된 바 있다(Hawkins, Pepler, & Craig, 2001).

이 연구는 학교폭력의 사안이 가장 중대하다고 할 수 있는 중학교 학생들을 대상으로 학교폭력 예방교육 프로그램을 개발하는 것을 목적으로 하고 있다. 다시 말해서 학교폭력을 예방하고 근절하기 위해 가해학생을 돕는 ‘가해조력자’와 ‘가해강화자’가 되지 않도록 하는 한편, ‘방관자’로 행동하고 있는 다수의 주변인들이 학교폭력을 중지시키는 적극적인 ‘방어자’가 될 수 있도록 하는 것이다.

II. 중학생용 학교폭력 예방교육 프로그램 개발 내용

1. 프로그램의 구성과 내용

프로그램의 명칭은 행복한 교실을 만드는 약속의 나무라는 의미에서 ‘행복나무 프로그램’으로 명명하였다. 영문 명칭은 LET’S TAB TAB으로 “Let’s Think Against Bullying, Take Action Bystanders!”의 약자이며, 프로그램을 통해 인지적, 행동적 변화를 유도하자는 의미를 갖고 있다. 중학생용 행복나무 프로그램의 목적은 중학생 수준에 맞는 학교폭력의 상황을 인식하고, 다수를 차지하고 있는 학교폭력의 주변인(bystanders)을 건강한 또래 중재자(방어자)로 만드는 것이다. 구체적인 목적은 첫째, 학교폭력의 의미와 처리 절차, 심각성에 대해 인식하는 것이고, 둘째, 학교폭력과 관련된 갈등 상황에서 주변인 학생의 현명한 대처의 중요성을 알게 하는 것이고, 셋째, 학교폭력을 목격한 상황에서 대처할 수 있는 실질적인 방안을 제공함으로써 주변인 학생을 방관자에서 건강한 또래 중재자로 변화시키는 것이다.

중학생용 행복나무 프로그램은 두 개의 파트로 구성되어 있다. 첫 번째 파트인 마음 바꾸기(First TAB)는 아침 조회 시간(10분)을 활용하여 실행할 수 있는 10차시 활동이다. 각각의 활동은 학교폭력에 대한 동영상 시청한 후, 학교폭력과 관련하여 반드시 알아야 하는 정보를

제공하고 학생들과 이에 대해 논의하는 방식으로 구성되어 있다. 두 번째 파트인 행동 바꾸기(Second TAB)는 ‘역할극’ 및 ‘활동과 실천’으로 구성되어 있다. 역할극(5차시)은 서로의 입장에서 생각하며 해결방안을 모색해보게 하는 활동이며, ‘활동과 실천(5차시)은 학교폭력과 관련하여 학습한 내용을 복습, 심화할 수 있는 놀이 형태의 다양한 활동으로 구성되어 있다.

마음 바꾸기(First TAB)는 학교폭력과 관련하여 기본적으로 알고 있어야 하는 주제들로 구성되어 있으며, 아침 조회 시간(10분)에 담임교사가 실시할 수 있도록 총 10차시로 개발되어 있다.

<표 1> 마음바꾸기 파트의 구성

차시	강의 주제
1차시	행복나무 씨앗 뿌리기 (오리엔테이션)
2차시	학교폭력의 개념 및 실태
3차시	학교폭력의 유형
4차시	학교폭력 피해학생의 후유증
5차시	학교폭력 가해학생의 후유증
6차시	학교폭력의 주변인
7차시	학교폭력 신고하기
8차시	학교폭력 사안 처리
9차시	반성과 회복
10차시	행복나무 가꾸기 (마무리)

두 번째 파트인 행동 바꾸기(Second TAB)는 역할극(5차시)와 활동과 실천(5차시)로 구성되어 있다. 역할극(5차시)은 수업 시간이나 창의적체험활동 시간(45분)을 활용하여 실시할 수 있도록 개발되었다. 행복나무 프로그램의 역할극 5차시의 내용은 폭력의 유형 및 상황에 따라 다음과 같이 구성되어 있다. 5차시의 경우 언어폭력과 관련된 역할극으로 이름으로 친구를 놀리는 것과 다문화가정의 친구를 놀리는 2가지 상황으로 구성되어 있어 각 학교에서 필요에 따라 선택하여 사용하도록 하였다.

<표 2> 행동바꾸기의 역할극 구성

차시	역할극 제목	배경 장소	괴롭힘 유형
1차시	친구를 일부러 다치게 하면 안돼요.	교실	외현적 공격성(신체폭력)
2차시	다 같이 사이 좋게 놀아요.	교실	관계적 공격성
3차시	미운 말은 아파요.	교실	외현적 공격성(언어폭력)
4차시	뒷담화는 그만!	학원	사이버폭력
5차시	1) 나는 미키마우스가 아니에요. 2) 나는 반쪽이가 아니에요	복도	외현적 공격성(언어폭력)

행동 바꾸기(Second TAB)의 활동과 실천(5차시) 부분은 학교폭력과 관련하여 학습한 내용을 복습, 심화할 수 있는 놀이형 활동으로 5차시 프로그램을 개발하였다. 활동과 실천 프로그램은 UCC제작 활동, 학교폭력골든벨, 스피드 퀴즈 등 중학생들이 흥미를 가지고 참여할 수 있도록 개발하였으며, 이는 개별 학교의 필요에 따라 선택하여 실행하도록 하였다.

<표 3> 행동바꾸기의 활동과 실천 구성

차시	활동 제목	활동 내용
6차시	행복한 교실 상상해 보기	- 학급 약속 논의하기 - 학교폭력 예방 UCC 만들기
7차시	퀴즈로 풀어보는 학교폭력	- 학교폭력 관련 스피드 퀴즈 - 학교폭력 예방 문장 완성하기
8차시	표현을 통해 익히는 행복한 교실	- 학교폭력 예방 다섯 고개 - 학교폭력 예방 삼행시 짓기
9차시	행복한 교실을 만드는 이야기	- 학교폭력 예방 이야기 만들기 - 학교폭력 관련 골든벨
10차시	우리 교실의 약속 만들기	- 학교폭력 예방 UCC 발표하기 - 학급 약속 정하기

2. 프로그램의 효과성 검증

개발된 행복나무 프로그램의 효과성을 과학적으로 검증하기 위해 중학생들을 대상으로 행복나무 프로그램을 운영하고 사전-사후 검사를 실시하였다. 효과성 검증을 위한 파일럿 테스트는 2013년 12월 16일부터 30일까지 진행되었고, 서울 소재 2개 중학교, 1학년 5개 학급, 총 195명 참여하여 프로그램 실행 전의 사전검사와 프로그램 실행 이후의 사후검사를 실시하였다. 효과성을 검증하기 위해서 주변인 척도, 공감 및 태도, 대처행동 등 3개 영역 9개 항목에 대하여 서미정(2008), Kärnä 외(2011), 그리고 Pozzoli와 Gini(2010)가 개발한 검사 도구를 사용하였다.

효과성 검증 결과, 학교폭력과 관련하여 중요하게 논의되는 ‘공감’능력과 ‘괴롭힘 대처 효능감’항목에서 긍정적인 변화를 나타낸 것으로 나타났다. 특히, 인지적 공감, 가해자에 대한 대응, 성인을 이용한 대응, 행동적 대응, 언어적 대응에 대한 효능감 항목에서 통계적으로 유의미하게 긍정적인 변화를 나타내어 효과성이 입증되었다.

<표 4> 효과성 검증 결과

구인		긍정적 효과	통계적 차이
공감	인지적 공감	○	○
	정의적 공감	○	-
괴롭힘 대처 효능감	가해자 대응	○	○
	타인 이용	○	-
	피해자 위로	○	-
	성인 이용	○	○
	행동적 대응	○	○
	언어적 대응	○	○

III. 결 론

본 연구는 학교폭력 상황에서 다수를 차지하고 있는 주변인(bystanders)을 건강한 또래 중재자로 이끌 수 있도록 하기 위한 중학생용 학교폭력 예방 프로그램의 개발을 목적으로 하였다. 중학교에서 주로 발생하는 학교폭력에 대한 상황 인식뿐만 아니라 다양한 상황에서의 구체적인 개입방법을 다양한 학습 자료를 통해 반복 학습하여 행동으로 실행할 수 있도록 습관화하고자 하였다.

학교폭력이 우리나라에서 중요한 교육적 이슈가 된 이후에 다양한 수준에서 학교폭력을 예방하기 위한 노력이 지속되고 있다. 학교폭력이 발생한 이후에 사안을 처리하기 위한 절차나 과정을 바로잡고, 학교폭력의 피해학생과 가해학생을 치유하는 프로그램도 정교화되어 가는 과정에 있다. 하지만 무엇보다 중요한 것은 학교폭력이 발생하지 않도록 하는 예방 교육을 강화하는 것이라 할 수 있다.

이 연구를 통해 개발한 중학생용 행복나무 프로그램의 경우, 다양한 영역에서 긍정적인 효과를 보였으며, 특히, 프로그램 개발시 목표로 한 주변인의 행동변화에 긍정적인 효과를 나타내었다. 학교폭력의 상황을 지켜보는 주변인의 상황에 놓여 있을 때, 피해자를 방어하며 가해자의 가해행동에 동조하기를 꺼려하게 하는 영역에서 통계적으로 유의미한 효과를 보였다. 학교 현장에서 활용하기에 편리하면서 목표한 예방교육의 효과를 발휘할 수 있도록 지속적인 개선 노력이 필요하다고 할 수 있다.

참 고 문 헌

- 교육과학기술부(2012). 2012년 학교폭력 실태 전수조사 결과 중간발표(2012. 3. 14. 보도자료).
- 김창대, 김형수, 신을진, 이상희, 최한나(2011). 상담 및 심리교육 프로그램 개발과 평가. 서울: 학지사.
- 서미정(2008). 방관자의 집단 특성에 따른 또래괴롭힘 참여 역할행동, 아동학회지, 29(5), 79-96.
- 오인수(2010). 괴롭힘을 목격한 주변인의 행동에 영향을 미치는 심리적 요인: 공감과 공격성을 중심으로. 초등교육연구, 23(1), 45-63.
- 정제영, 이승연, 오인수, 강태훈, 류성창(2013). 주변인 대상 학교폭력 예방교육 프로그램 개발 연구. 교육과학연구, 44(2), 119-143.
- 청소년폭력예방재단(2014). 2013년 전국 학교폭력 실태조사.
- Hazler, R. (1996). Bystanders: An overlooked factor in peer abuse. *Journal for the Professional Counselor*, 11, 11-21.
- Kärnä, A., Voeten, M., Little, T. D., Poskiparta, E., Kaljonen, A., & Salmivalli, C.(2011). A Large Scale Evaluation of the KiVa Antibullying Program: Grades 4 -6. *Child Development*, 82(1), 311-330.
- Oh, I., & Hazler, R. (2009). Contribution of personal and situational factors to bystanders' reactions to school bullying. *School Psychology International*, 30, 291-310.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at School: What We Know and What We Can Do*. Malden, MA: Blackwell Publishers.
- Orpinas, P. A., & Horne, A. M. (2006). *Bullying Prevention*. Washington: American Psychological Association.
- Pozzoli, T., & Gini, G. (2010). Active defending and passive bystanding behavior in bullying: The role of personal characteristics and perceived peer pressure. *Journal of abnormal child psychology*, 38(6), 815-827.
- Rigby, K., & Slee, P. T. (1991). Bullying among Australian school children: Reported behavior and attitudes toward victims. *The journal of social psychology*, 131(5), 615-627.
- Salmivalli, C. (1999). Participant role approach to school bullying: Implications for interventions. *Journal of Adolescence*, 22, 453-459.

학교폭력을 경험한 학생들의 특성 분석*

김성식** 한유경*** 박주형**** 이주연*****

I. 서 론

최근 학교폭력 피해학생의 자살이나 폐해들이 언론에 집중 보도되면서 본격적인 사회 문제로 공론화되었다. 학교폭력에 대한 연구는 단순히 학교폭력 발생 규모의 증감에 관심을 두기보다도 학교폭력 발생과 관련되는 개인의 특성과 가정, 학교, 사회의 맥락에 주목할 필요가 있다. 이런 맥락에서 이 연구는 어떤 특성의 학생이 학교폭력을 경험하는가를 분석해 보고자 하였다. 특히, 학교폭력 경험을 가해, 가해 피해, 피해 등으로 세분화하여 어떤 학생들이 가해자가 되고, 어떤 학생들이 피해자가 되는가를 분석하였다. 이와 함께 긍정적인 학교경험이 학교폭력 발생 가능성에 어떤 영향을 주는가를 분석하였다.

II. 연구 방법

1. 변인 구성

종속변인은 두 가지로 구성되었다. 하나는 학교폭력의 경험 여부이고, 다른 하나는 학생을 가해자, 가해자이면서 피해자, 피해자, 일반학생 등으로 세분화한 것이다. 먼저, 학교폭력 경험 여부는 경험했을 경우를 1의 값을 갖도록 하였고(미경험의 경우=0), 세분화된 종속변인은 각각의 범주를 피해자가 1, 가해 피해자가 2, 가해자가 3, 일반학생이 4의 값을 갖도록 부호화하였다.

독립변인은 학교폭력 경험에 영향을 미칠 것으로 기대되는 변인이다. 이 변인들은 학생수준 변인과 학교수준 변인으로 나누어 구성되었다. 학생수준 변인은 학생 개인 특성, 심리적 특성, 가정 배경, 유해 환경에의 노출 정도, 학교경험 등으로 구성되었고, 학교수준 변인은 소재 지역,

* 이 원고는 이화여자대학교 학교폭력예방연구소에서 수행한 연구보고서 「학교폭력 심층 실태분석 및 중단연구」(한유경 외, 2013)의 일부 내용을 요약 정리한 것임.

** 서울교육대학교 교수

*** 이화여자대학교 교수

**** 한국교육개발원 부연구위원

***** 이화여자대학교 학교폭력예방연구소 연구교수

학교 특성 등으로 구성되었다. 학교 특성 변인으로는 학교폭력 예방에 긍정적인 영향을 미칠 수 있는 학교의 전반적인 친구관계, 교사관심, 교사노력 등이 사용되었다.

2. 분석 방법

학교폭력 경험 가능성, 또는 가해자, 피해자, 가 피해자가 될 가능성에 학생과 학교 특성 변인이 미치는 영향을 분석하기 위하여 다층 일반화 선형모형(Hierarchical Generalized Linear Model)을 적용하였다. 여기에서는 배경 요인과 학교경험 요인의 영향을 나누어 살펴보기 위하여 이와 같은 기본 분석모형을 토대로 하여 2개의 하위 모형을 별도로 구성하였다. 모형에 투입된 독립변인은 2-수준의 더미 변인을 제외하고는 모두 전체 평균을 중심으로 조정되었다.

III. 분석 결과 및 시사점

1. 학교폭력의 경험 가능성 분석

학교폭력에 관련될 가능성이 높은 학생들은 자기존중감이 낮고 분노성향이 강하며, 가정과 학교에서 폭력노출 정도가 많은 것으로 나타났다. 반면, 경제적 수준 등과 같은 가정배경 변인들은 별다른 관련성을 보여주고 있지 못했는데, 이런 결과는 학교폭력 경험 가능성은 가정 배경적 요인보다는 학생의 심리적 특성과 유해 환경 노출에 민감하다는 것을 말해준다. 따라서 학교폭력의 예방은 학생들의 심리적 요인과 환경 요인을 긍정적으로 만들어주는 방향에서 접근되어야 할 필요가 있다.

이와 관련하여 자기존중감은 직접적 효과보다는 친구관계를 긍정적으로 만들어줌으로써 학교폭력 가능성을 낮추는 효과가 있다는 점도 유의하여 볼 필요가 있다. 학교폭력 감소에 대한 자기존중감의 효과는 직접적인 것이라기보다는 친구관계를 매개하여 나타난다는 것이다. 학교폭력 예방을 위한 노력을 시도할 경우 자기존중감을 높여주는 것만으로는 충분치 않으며 반드시 친구관계 향상 프로그램을 동시에 적용할 필요가 있다는 것이다.

2. 유형별 학교폭력 경험 가능성 분석

첫째, 학교폭력 경험 유형을 가해자, 피해자, 가해 피해자 등으로 세분화하여 보았을 때 각각에 관련되는 요인들이 다르게 나타났다. 피해자가 될 가능성이 높은 학생들은 남학생보다는 여학생, 성취수준이 높고, 자기존중감이 낮으며 폭력노출 정도가 많은 학생들로 나타났다. 반면, 가해자가 될 가능성을 높은 학생은 여학생보다는 남학생, 분노성향이 강하고 게임시간과 폭력노출 정도가 많은 학생들로 나타났다.

이와 같은 결과는 폭력노출과 같이 공통적으로 작용하는 부분도 있지만, 학교폭력 예방 노력

이 가해 학생과 피해 학생에게 차별적으로 접근되어야 할 필요성을 제기해 준다. 예컨대, 학교폭력 피해 경험을 줄이기 위해서는 특히 피해 학생들의 낮은 자기존중감을 높일 수 있는 데 주목할 필요가 있다. 가해 행동을 감소시키기 위해서는 가해 학생들의 분노성향과 게임시간 등의 측면을 어떻게 긍정적으로 조절하고 변화시킬 수 있는가에 관심을 기울일 필요가 있다는 것이다.

둘째, 학교에서의 긍정적 경험은 학교폭력 예방에 대해서 제한적인 효과가 있는 것으로 나타났다. 의미있는 관련성을 보이는 변인은 단지 친구관계 변인이었다. 학생들의 친구관계 수준이 긍정적일수록 학교폭력 경험 가능성이 낮을 뿐만 아니라, 평균적인 친구관계 수준이 긍정적인 학교일수록 학교폭력 피해 경험 가능성이 낮았다.

왜 학교 수준의 변인들이 학교폭력 가능성에 별다른 관련성을 보이지 않는가는 논란의 여지가 있는 문제이다. 실제 이 분석에서 교사관심이나 교사노력 변인은 학교폭력 감소 가능성과 의미있는 관계를 보이기는 하나 통계적으로 유의한 수준은 아니었다. 그렇다고 해서 이런 경향이 학교가 학교폭력에 대해서 별다른 영향을 미치지 않는다는 것을 의미하는 것은 아니다. 이런 결과에는 학교폭력 발생이 비교적 심각하다고 판단되는 학교들을 중심으로 표본 학교들이 선정되어 학교 간 차이가 잘 드러나지 않을 수 있다는 것이다. 또한, 무선 효과의 부분이 통계적으로 유의하게 나타나고 있다는 점은 학교 간에 학교폭력 발생 가능성에서 차이가 존재하며 이와 같은 차이를 만들어내는 - 학교폭력 발생 가능성을 줄여주는 - 학교특성을 찾아내야 할 과제가 여전히 있다는 것을 시사한다.

기관발표 II

한국방과후학교학회
: 방과후학교 연구 동향 및 전망

사회 : 김성식(서울교대), 임연기(공주대)

방과후학교의 연구 경향 및 연구 과제

발표자 : 김흥원(KEDI)

방과후학교 연구의 국제 동향과 전망

발표자 : 배상훈(성균관대)

방과후학교의 연구 경향 및 연구 과제

김홍원*

본 연구에서는 최근(2006~2014. 6)에 연구된 방과후학교 관련 연구의 경향을 분석하고, 방과후학교에서 지속적으로 수행되어야 할 연구 과제를 살펴보고자 하였다. 방과후학교와 관련된 연구 경향을 분석하기 위하여 방과후학교가 학교현장에 본격적으로 적용되기 시작한 2006년 이후부터 2014년 6월 현재까지 학술지(등재지, 등재후보지, 미등재후보지), 박사학위 논문, 석사학위 논문, 기관에서 발간한 보고서 등에 실린 방과후학교(초등돌봄 포함)와 관련된 연구물들을 찾아서 분석하였다. RISS, PRISM, 국회전자도서관, 한국교육개발원 전자도서관, 기타 한국교육개발원이 소장한 방과후학교 관련 연구물 등에서 자료를 검색하였다. 학술지 113편, 박사학위 논문 15편, 석사학위 논문 425편, 보고서 53편이 분석대상이 되었다.

총 53종류의 학술지에서 논문이 나타났고, 이 중 등재후보지 이상의 학술지는 38개로 나타났다. 113편 중 돌봄(보육)과 관련된 주제로 작성된 학술지는 18편(15.9%)으로 나타났다. 방과후학교의 성과를 분석한 학술지가 28편(24.8%)으로 가장 많은 비중을 차지하였다. 성과분석에 있어서는 학업성취, 사교육과 관련된 것이 많았으며, 학교적응 및 태도 등과 관련된 것은 적게 나타났다. 방과후학교자유수강권 지원금의 교육격차 해소(학업성취)에 관한 연구도 이루어졌다. 이어서 수요자(학생, 학부모), 관계자(교원, 강사 등)를 대상으로 하여 설문지나 면담을 통한 방과후학교 운영실태, 문제점, 개선방안, 활성화 방안 등을 연구한 학술지가 26편(23.0%)로 나타났다. 국제비교와 관련된 학술지는 12편(10.6%)을 차지하였으며, 방과후학교나 돌봄 제도/ 프로그램, 평가 방법 등을 비교하여 분석하고, 시사점을 제시하였다. 방과후학교 정책의 성격, 집행, 운영제도 등을 분석하고, 의미를 해석한 학술지는 '정책적 논의'라는 영역에 포함시켰으며, 10편(8.8%)으로 나타났다. 「방과후학교 정책과정에서 나타난 관점 분석」, 「교육의 공공성과 방과후학교」, 「방과후학교 정책의 학교교육기능 강화 가능성 탐색」, 「방과후학교 정책 의도, 해석, 집행」 등 다양한 주제를 가지고 학술적 연구가 이루어졌음이 나타났다. 방과후학교 관련 변인들 간의 관계를 분석한 학술지는 10편(8.9%)으로 나타났다. 방과후학교 참여 결정요인/ 방과후학교 참여(유형), 학교생활 적응, 학습유능감, 교육성취, 시험불안, 몰입도, 방과후학교만족도 간의 관계/ 사교육수요와 학교특성 간의 관계/ 참여배경인과 방과후학교 만족도 간의 관계

* 한국교육개발원 선임연구위원

등이 분석되었다. 민간위탁(위탁운영, 대학사회적 기업 등)과 관련된 학술지는 8편(7.1%)으로 나타났다. 민간위탁의 운영실태와 효과, 개선방안에 관한 연구가 많이 이루어졌으며, 민간위탁의 헌법적합성에 관한 연구도 이루어졌다. 방과후학교(돌봄포함)를 평가하거나 프로그램 평가지표, 척도를 개발한 연구는 7편(6.2%)을 차지하였다. 그리고 방과후학교의 성격(3편, 2.7%), 지도 방안이나 지도모형(3편, 2.7%), 운영체제개선(2편, 1.8%), 예산과 관련된 연구(2편, 1.8%)도 이루어졌다.

방과후학교 관련 박사 학위 논문은 2009년 8월부터 2013년 2월 동안의 15편이 검색되었다. ‘방과후학교의 성과 및 효과, 방과후학교 운영실태 및 개선 방안과 관련된 연구가 각각 4편(26.7%)을 차지하였으며, 이어서 교과 및 특기적성 프로그램과 관련된 연구가 2편(13.3%)을 차지하였다. 이어서 방과후학교 정책분석, 평가지표 개발, 운영체제 분석, 방과후 돌봄/보육 관련 연구가 각 1편(6.7%)을 차지하였다.

총 425편의 방과후학교 관련 석사학위 논문이 분석대상이 되었다. 425편의 논문을 3가지 영역(방과후학교 일반 내용 영역, 돌봄관련 내용 영역, 개별 프로그램 내용 영역)으로 구분하여, 다시 3가지 내용 영역별로 구체적인 내용을 분석하였다. ‘방과후학교 관련 일반 내용’을 다룬 논문이 234편(55.1%), ‘돌봄(보육) 관련 내용’을 다룬 논문이 32편(7.5%), ‘개별 프로그램 관련 내용’을 다룬 논문이 159편(37.4%)을 차지하였다.

방과후학교 관련 일반 내용을 다룬 논문의 내용을 보다 구체적으로 분석한 결과, 방과후학교 운영실태, 요구조사 및 개선방안, 활성화 방안을 다룬 논문편수가 가장 많았다(138편, 59.0%). 이중 많은 논문이 수요자(학부모, 학생), 학교관계자(교사 등)를 대상으로 하여 설문조사를 하였다. 이어서 방과후학교의 성과, 효과를 다룬 논문이 48편(20.5%)으로 나타났다. 사회성(5.5%), 자아개념(5.1%), 학교생활적응(3.4%), 학업성취(3.0%) 등에 방과후학교가 미친 영향을 분석하였다. 방과후학교가 정서발달에 미치는 영향을 다룬 논문들이 대부분(80% 이상)을 차지하였다. 이어서 방과후학교에 참여하는 수요자(학생, 학부모)들이 보이는 특성간의 관계를 분석한 논문들이 13편(5.5%), 특수학교에서의 방과후학교 운영과 관련된 논문들이 9편(3.8%)으로 나타났다. 그리고 평가(운영현황평가, 평가준거 및 도구 개발 등), 주5일수업제에 따른 토요프로그램, 방과후학교 강사 관련 논문들이 각 3편(1.3%)을 차지하였다. 그리고 대학사회적기업/위탁운영, 지역사회돌봄서비스 간 연계, 방과후학교정책집행과정, 입법과정, 방과후학교자유수강권제도의 성격 등에 관한 다양한 연구가 부분적으로 이루어졌다.

돌봄(보육)과 관련된 내용을 다룬 논문의 내용을 보다 구체적으로 분석한 결과, 운영실태, 요구조사, 개선방안, 활성화 방안 등과 관련된 논문이 23편(71.9%)으로 가장 높게 나타났다. 이어서 돌봄교육의 성과와 관련된 논문이 6편(18.7%), 지역사회 돌봄서비스 기관 간의 연계와 관련된 논문이 2편(6.3%), 운영평가 1편(3.1%)으로 나타났다.

개별 프로그램의 내용을 다룬 석사학위 논문의 경우, 특기적성 관련 논문 편수가 110편

(69.2%), 주지교과(영어, 수학, 과학, 실과, 사회 등) 관련 논문 편수가 49편(30.8%)을 차지하였다. 특기적성 영역에서는 음악 31편(19.5%), 미술 22편(13.8%), 체육 16편(10.1%), 컴퓨터 11편(6.9%) 순으로 나타났다. 이어서 중국어, 예술(통합), 국악, 독서, 리더쉽 등 다양한 주제로 논문이 쓰여졌다. 주지교과관련 영역에서는 영어와 수학이 각각 19편(11.9%), 과학 9편(5.7%) 순으로 나타났다. 석사학위 논문의 개별 프로그램 관련 내용 영역에서 운영실태 분석, 수요자 및 교원의 요구 및 인식 분석, 개선방안, 활성화 방안 모색 등과 관련된 논문이 92편(57.9%)으로 가장 많았다. 이어서 프로그램 개발 및 지도와 관련된 논문이 47편(29.6%), 프로그램이 학업성취, 정서발달 등에 미치는 영향이 14편(8.8%)으로 나타났다.

기관별로 발간한 보고서의 내용을 분석한 결과, 한국교육개발원의 보고서 중에서는 성과분석 관련 보고서 9편(방과후학교 운영실태와 성과분석 보고서 6편, 데이터기반 성과분석 보고서 8편, 성과분석 지표개발 보고서 1편), 방과후학교지원센터 운영실태 및 성과분석 보고서(6편)가 많은 것으로 나타났다. 그리고 위탁운영(3편), 돌봄교실(2편), 방과후학교 자유수강권(2편), 주5일수업제 토요프로그램(2편) 관련 보고서도 발간되었다. 지역연합 방과후학교, 방과후학교 질 개선, 방과후학교 중장기 운영체제 개편, 방과후학교 지자체 연계 효율화 방안 등에 관한 보고서도 발간되었다. 교육부는 돌봄교실의 정책효과 및 운영모델 개발(2편), 사회적 기업(1편), 학교교육과정과 방과후학교 연계(1편)와 관련된 보고서를 발간하였다. 서울시산하기관에서도 방과후학교 운영실태 및 활성화 방안(1편), 문화예술교육 돌봄교실 지원효과(1편), 강사평가를 위한 직무분석(1편) 관련 보고서를 발간하였다. 교총한국교육정책연구소에서는 방과후학교 운영실태 및 활성화 방안 보고서(2편)을 발간하였다. 그리고 정부유관부처를 비롯한 기관에서 방과후서비스 전달체계연구(돌봄교실, 지역아동센터, 청소년방과후아카데미 등의 통합적 관리 연계 운영 방안 모색), 방과후학교 학업성취도 향상 효과, 방과후학교 운영시스템 개선방안, 방과후학교 활성화 방안 등에 관한 연구를 실시하였다. 전체적으로 볼 때, 방과후학교(방과후학교 일반, 자유수강권, 돌봄교실, 주5일수업제에 따른 토요프로그램 등 포함) 운영실태와 성과 분석, 활성화 방안과 관련된 보고서(41.5%)가 가장 많은 것으로 나타났다. 이어서 데이터에 기반한 방과후학교 성과(17.0%)를 분석한 내용을 담은 보고서가 많은 것으로 나타났다.

앞으로 보다 강조되어 수행되어야 할 방과후학교 연구 과제, 즉 연구 영역과 내용을 제시하였으며, 이는 다음과 같다; • 방과후학교의 성과에 관한 연구, • 방과후학교 정책의 수립·추진·현장적용 과정에 대한 연구, • 지역사회 다양한 자원을 발굴 연계 활용하는 방안에 관한 연구, • 방과후학교의 환경과 교육적 효과에 대한 연구, • 방과후학교 평가와 관련된 연구, • 방과후학교 재정 운영에 관한 연구, • 외국의 방과후학교 운영체제, 프로그램, 성과 등에 관한 연구, • 방과후학교의 개념, 성격과 관련된 연구

방과후학교 연구의 국제 동향과 전망

배상훈*

I. 서론

교육은 개방체계(open systems)이다. 정치, 경제, 사회 및 문화 환경과 유기적으로 상호 작용하면서 진화하고 발전한다. 본 연구는 새로운 교육 현상 또는 제도로 세계에서 주목받고 있는 방과후학교에 관심을 두었다. 한국에서 방과후학교는 이제 공교육 또는 사교육과 차별화되는 특징을 가진 제3의 교육제도로 발전하고 있다는 것이다. 거의 모든 학교에서 하나 이상의 방과후 프로그램이 운영되고 있고, 정부는 물론 수익자 부담원칙에 따라 교육 수요자들로부터 상당한 투자가 이루어지고 있다. 방과후 교육활동에 참여하는 교사 등 참여 인력도 점차 확대되는 추세이고, 노동시장이 형성되어 있다. 이는 비단 우리나라에서만 현상이라기보다 전 세계적 현상이다(Ecarius, Klieme, Stecher, & Woods, 2013). 세계 곳곳에서 다양한 목적을 가진 여러 형태의 방과후 활동이 활발히 이루어지고 있다. 또한 이러한 방과후학교에 대한 연구도 활발해지고 있다.

본 논문의 목적은 방과후학교에 대한 글로벌 연구 동향을 탐색하고, 이를 통해 우리나라 방과후학교 연구에 적용할 시사점을 찾는 데 있다. 세계 각국의 연구자들은 방과후 교육활동과 관련된 교육현상을 어떻게 바라보고 있는지를 확인하고, 연구 관심은 무엇인지를 살펴보았다. 아울러 글로벌 수준에서 어떠한 연구 협력이 가능한지 살펴보았다. 특히 방과후학교에 대한 연구 활동을 활발히 수행하고 있는 글로벌 연구자 단체인 NEO ER (Network on Extracurricular and Out of School Time Education Research)에서의 논의와 연구결과를 중심으로 방과후학교 연구 관련 국제 동향을 살펴보았다.

II. 방과후학교 연구 국제 동향 : 개관 (NEO ER 중심으로)

비록 불리는 명칭은 다르지만, 제도적 차원에서 유사한 특성을 가지는 방과후 교육활동이 세계 각국에서 독립적인 고유의 존재 이유를 인정받으면서 발전하고 있다(예: 영국 extended

* 성균관대학교, 서울 종로구 명륜동 성균관로 52-3 호암관 507호, E-mail: sbae@skku.edu

education, 독일과 스위스 all day schools, 미국 out-of-school time activities, 스웨덴 leisure-time center/school-age educare center, 한국 방과후학교 등). 이와 함께 이 분야에 대한 연구자들의 양적, 질적 연구 활동도 활발히 이루어지고 다양한 연구물이 생산되고 있다. 즉 방과후학교는 오늘날 세계 각국에서 독립적인 연구 분야(research domain)로 인정받으면서 발전하고 있다.

세계적 수준에서 방과후학교 연구를 위한 연구 네트워크가 만들어져 글로벌 연구 협력이 이루어지고 있다. Network on Extracurricular and Out of School Time Education Research (NEO ER)'가 대표적이다. 2010년 독일 기센 대학(Giessen university)에서 첫 번째 학술 컨퍼런스가 열렸다. 제1차 NEO ER 학술 컨퍼런스는 'Extended Education : An international perspective'를 주제로 개최되었고, 세계 8개국(미국, 영국, 독일, 스웨덴, 스위스, 네덜란드, 한국, 일본)에서 방과후학교 연구자들이 모여 각국의 방과후학교와 관련된 교육 현상, 실천 전략, 교육성과 등을 발표하였다. 이는 'Extended education: An international perspective'라는 출판물로 생산되었다. 이 책에서 저자들은 방과후학교가 교육학 연구에서 독립적인 연구 분야로 존립할 수 있는 이유를 제시하고, 현재 8개국에서 이루어지고 방과후 교육활동의 특징과 영향을 소개하고, 교육적 성과를 제시하였다. 이 과정에서, 세계 각국에서 이루어지고 있는 방과후 교육활동에 대하여 내용, 범위 및 특징을 포괄할 수 있는 학술적 개념 규정에 관한 치열한 논의가 있었으며, 연구자들은 이를 'Extended Education'으로 명명하기로 합의하였다. 한편, 이 모임에서 연구자들은 방과후학교 관련 연구성과를 공유하고 세계적으로 확산하기 위한 국제 학술지를 창간하기로 하였고, 2013년에 International Journal for Research on Extended Education(IJREE)이 방과후학교 분야의 국제 전문 학술지로 창간되었다. 이 학술지의 편집위원으로는 NEO ER에 정기적으로 참여해 온 8개국에서 대표 연구자들이 맡고 있다.

2012년 제2차 NEO ER 미팅이 독일 기센 대학에서 다시 열렸고, 컨퍼런스 주제는 '방과후학교와 사회적 형평(Extended Education and Social Inequality)'이었다. 일부 참여자들은 방과후학교가 특히 교육소외 계층을 대상으로 추가적인 교육기회를 제공하여 교육 불평등을 해소하는 기능이 있음을 강조하였지만, 일부는 학생의 소득수준에 따라 일부 고가 양질의 프로그램에 대한 참여 기회가 불균형하게 배분되므로 반대로 불평등을 촉진할 가능성도 있다는 의견을 제시하였다. 2014년에는 제3차 NEO ER 미팅이 대한민국 성균관대학교에서 개최되었고, 컨퍼런스 주제는 '방과후학교의 가치와 미래 전망(Values and Prospects of Extended Education)'이었다. 방과후학교가 공교육 및 사교육과 대등하게 성장하는 하나의 교육제도로서 어떠한 교육적, 사회적 가치를 가지고 있고, 그 성과는 무엇이며 앞으로의 발전 전망은 무엇인지에 대하여 학술적 논의가 이루어졌다. 제3회 컨퍼런스에는 기존 8개국 외 대만의 방과후학교 연구자가 새롭게 참여함으로써 방과후학교 학술 공동체의 성장 가능성을 보여주었다. 2015년 NEO ER 방과후학교 국제 컨퍼런스는 잠정적으로 대만을 차기 개최지로 정하였다. 한편, NEO ER 컨퍼런스에서는 최종 종합토론 세션을

마치고 IJREE의 편집회의(editors'meeting)가 열리고 여기서 차기 개최지 및 다음 IJREE의 편집 방향에 대한 논의가 이루어진다.

III. 방과후학교 연구 국제 동향 : 연구주제와 범위

1. 연구 주제(research topic)

가. 방과후학교의 개념과 특성

방과후학교와 관련된 국제 연구 동향은 크게 두 가지로 나눌 수 있다. 하나는 방과후학교가 현재의 교육적 상황에서 등장하게 된 배경과 교육제도로써 특성 및 기능과 역할을 밝히고자 하는 것이고, 다른 하나는 아동, 학생, 지역주민이 방과후 교육활동에 참여함으로써 거둔 교육적 성과를 실증적으로 분석하여 제시하는 것이다. 첫째로, 방과후학교 그 자체에 대한 연구가 진행되고 있다는 점은 역설적으로 방과후학교가 공교육과 달리 비교적 짧은 역사를 가지고 있음을 보여준다. 또한 한국, 미국 일본 등을 중심으로 사교육 연구가 활발해지는 시점에서 방과후학교가 사교육과 다른 새로운 교육현상이라는 점에 주목하기 시작했음을 보여준다. 구체적으로 연구자들은 새로운 교육제도로써 방과후학교의 교육제도적 특성을 규명하는데 많은 관심을 보이고 있다. 방법적으로 정규 교육과정 또는 공교육과 비교의 관점에서 방과후학교가 가지는 특징을 고찰하고, 그 결과 교육 실천적 측면에서 또는 교육 연구의 관점에서 방과후학교가 독립적인 영역이나 분야가 될 수 있다고 설명한다. 방과후학교 또는 방과후 교육활동 자체에 대한 이러한 전체론적, 통합적 접근(holistic approach)은 상대적으로 유럽 연구자들에게서 많이 발견된다. 한편, 방과후학교를 제도로 보는 입장에서는 방과후학교의 학술적 개념화가 중요하다. 이와 관련하여 Ecarius와 그의 동료들은 방과후학교의 제도적 특성에 대하여 다음과 같이 밝히며, 개념화를 시도하고 있다 (Ecarius et al., 2012).

- in some countries they are not taught by teachers(in the stricter sense),
- there is generally no performance assessment with grades,
- they are often organized in mixed-aged groups,
- they are usually subject to a low level of curricular requirement,
- and they often offer children and youths more freedom of choice than school

나. 방과후학교의 기능과 역할

방과후학교에 대한 제도적 관점은 방과후학교의 역할과 기능에 대한 연구로 이어지는 경향이 있다. 예컨대 Stecher(2012)는 독일의 방과후학교인 '온종일 학교(all day schools)'가 한편으로는

사회적, 교육적 불평등(social and educational inequality)을 해소하기 위한 교육적 대안으로 인식되는 경향이 있지만, 다른 한편으로는 자녀의 신분 재생산을 위한 부모의 전략적 방책(socioeconomic reproduction strategies)으로 기능할 가능성도 있다고 밝히고 있다. 그는 독일의 온종일 학교는 사회적 신분을 재생산하는데 유리한 문화 자본(cultural capital)을 전수기능을 가지고 있고, 이는 주로 온종일 학교 프로그램을 추가적으로 구매할 능력이 있는 고소득층에게 유리하게 작용할 수 있다고 밝히고 있다.

교육적 관점에서 Klerfelt(2014)는 스웨덴의 대표적인 방과후 교육활동 기관인 School-age educare center의 기능을 소개하면서 정규학교가 제공하지 못하는 교육적 기능(예: 아동의 사회적 발달, 놀이를 통한 교육 등)을 수행해야 한다고 주장한다. 그녀는 School-age educare center가 학교 및 정규 교사와 긴밀한 협력 관계를 가질 필요가 있지만, 이들 기관이 점차 정규 학교처럼 운영되는 경향(schoolification)에 대하여 우려를 제기한다. 본래의 기능을 상실할 수 있기 때문이라는 것이다. 이는 흡사 우리의 방과후학교가 보충수업적 기능에 머물러서는 안 된다는 일부의 주장과 맥락을 같이한다.

물론 우리나라에서도 방과후학교의 교육적, 사회적 기능과 역할에 대한 논의와 연구가 최근 이루어지고 있다(김경근, 2011; 김민호, 2014; 정기오, 2014; 허경철·양애경, 2014). 그럼에도 학교교육의 보완과 사교육비 경감 대책으로 도입된 방과후학교의 역사적, 정책적, 사회적 맥락을 반영하듯이, 우리나라에서 이루어지는 방과후학교 연구는 방과후학교 참여가 학생이나 가족의 사교육비 경감 및 학생의 학업성취 제고에 미치는 영향을 분석하는데 초점을 두고 있음을 부인하기 어렵다.

한편, 대부분의 해외 연구자들은 방과후 교육활동을 ‘학교 밖 교육활동(out of school educational activities)’과 맥락상 동일하게 이해하는 개념적 한계를 가지고 있다. 즉 방과후 교육활동을 단순히 학교 밖에서 이루어지는 교육 활동의 연장으로 이해하는 관점을 가지고 있다. 이는 오늘날 방과후 교육활동이 목적과 제공 주체의 면에서 사교육과 다른 발전 과정을 거치면서 분화하고 진화하는 현상을 충분히 반영하지 못하고 있다.

다. 방과후학교 참여자/집단의 특징과 참여 효과에 대한 연구

방과후학교 참여의 성과를 실증적으로 분석하는 연구도 많은 나라에서 진행되고 있다. 주로 데이터에 기반을 둔 양적 연구로 진행되고 있으며, 방과후학교 참여자의 사회경제적 특징과 방과후학교 참여의 교육적 성과를 규명하는 연구로 나뉘어 진다. 이는 최근 우리나라에서 이루어지는 방과후학교 관련 연구의 동향과도 맥락을 같이 한다.

방과후학교 참여자의 사회경제적 특성에 관한 연구는 방과후학교가 교육적 소외계층에 대하여 추가적 교육 기회를 제공함으로써 교육기회의 불평등을 해소하는 기능을 수행하고 있는지를 확인하려는 의도로 보인다. 다만 우리나라의 연구 동향과 다른 점은 미국 등 서구 사회의 경우 다문화 학생의 방과후학교 프로그램 참여에 대한 연구가 매우 활발하다는 점이다. 이러한 연구 동향

은 점차 다문화 사회로 이행하고 있는 우리나라의 방과후학교 연구에 시사하는 바가 크다.

방과후학교 참여의 성과에 대한 실증 연구가 가장 활발히 이루어지는 곳은 역시 미국이다. 미국의 분권화된 교육체제를 가지고 있어 방과후학교 또한 지역별로 다양하게 이루어지고 있고, 성과 분석 연구는 대부분 지역별로 이루어지는 방과후 프로그램의 효과를 확인하는 경우가 많다(예: LA's BEST 프로그램 평가). 학생 수준에서 광범위한 종단 자료를 구축하고, 양적 연구방법을 적용하여 횡단 및 종단 연구를 폭넓게 수행하고 있다(예: Afterschool Alliance, 2008).

방과후학교 참여의 성과와 관련된 연구에서 주목할 점은 과연 '무엇을 방과후학교 참여의 성과로 보느냐'이다. 이와 관련해서는 방과후학교에 대하여 폭넓은 연구를 진행하고 있는 Harvard Family Research Project(2008)가 가장 포괄적으로 정리하고 있다. 그들은 아동의 방과후학교 참여 효과를 크게 학업성과(academic outcomes), 사회적, 정서적 발달(social/emotional outcomes), 예방효과(prevention outcomes), 및 건강과 복지 효과(health and wellness outcomes) 나누어 제시하고 있다.

2. 연구 범위(research scope)

국내에서 방과후학교가 초등보육, 특기적성, 수준별 보충학습을 중심으로 이루어지는 것과 같이 세계 각국에서도 유아단계부터 초중등교육까지 학교급별로 다양한 방과후 교육 프로그램이 제공되고 있다. 연구활동도 학교급별로 다양하게 수행되는 추세이다. 예컨대 스웨덴의 경우는 Leisure time center 또는 School-age educare center를 중심으로 우리나라의 초등돌봄교실 성격의 프로그램이 운영되고 있으며, 이 시기에 이루어져야 할 바람직한 교육 프로그램은 무엇이고, 정규 학교와의 관계는 어떻게 유지하면서 발전해야 하는지에 대한 연구가 진행되고 있다(Klerfelt & Haulund, 2014). 독일의 all day schools의 경우는 우리나라의 특기적성 교육 프로그램과 유사한 교육활동(예: all day schools music program)에서부터 교육 과정에 기반을 둔 학습 프로그램까지 다양하게 이루어지고 있다. 각 프로그램에 대한 아동의 참여 현황부터 교육적 성과에 이르기까지 다양한 연구가 수행되고 있다(Stecher & Sabine, 2013).

한편 국내 연구자들에게 흥미로울 것으로 생각되는 연구를 소개하면, 지역기반 방과후 교육 프로그램의 운영과 성과에 대한 것이다. 이는 아동의 교육적 성취와 생애 성공은 그들이 거주하고 있는 지역 사회의 환경과 맥락, 학교의 확대된 역할에 크게 영향을 받는다는 가정에 입각한 것이다. 미국의 경우 대표적인 사례는 Harlem Children's Zone 연구이며(The Harlem Children's Zone, 2009), 영국의 extended schools 프로젝트도 같은 맥락에서 추진되고 있다. 예컨대 Dyson과 Kerr(2014)는 학교도 지역적 맥락(a locally contextualized view of the school)에서 이해될 필요가 있고, 좋은 지역사회를 만드는데 있어 학교의 역할이 매우 중요하다고 주장한다. 그들은 특히 부모 교육(better parenting), 상급학교로의 전이(transition within the school system)에 대한 지원, 소외 계층 아동에 대한 정서적 지지, 언어 및 소통 역량의 강화 등 매우 포괄적인 지역기반 교육적 접

근이 필요하다고 주장한다. 우리나라의 경우도 방과후학교의 목표로 지역사회 학교의 실현을 제시하고 있으며(김민호, 2014), 방과후학교의 연원을 지역사회학교 운동에 두고 있는 견해도 있어 이러한 관점과 사업이 그리 생소한 것만은 아니며, 향후 이 분야에 대한 후속 연구가 기대된다.

IV. 국내 방과후학교 연구에 주는 시사점

본 연구의 결과는 다음과 같이 요약할 수 있다. 첫째, 세계 각국에서 방과후 교육활동은 연구자들에게 새로운 교육현상이자 제도로 인정받고, 이를 독립적 연구 분야로 하는 연구가 활발히 이루어지고 있다. 또한 NEO ER을 중심으로 글로벌 연구협력의 움직임이 활발하다. 둘째, 방과후 교육활동에 대한 교육적, 사회적 관심이 비교적 최근의 현상임을 반영하여, 방과후학교(extended education)의 개념과 제도적 특성을 공교육 및 사교육과 비교하여 살펴보는 연구가 진행되고 있다. 이는 주로 유럽과 한국의 연구자들에게서 발견되며, 교육제도의 진화, 방과후학교의 제도화에 초점을 두고 있다. 셋째, 방과후학교 참여자의 집단적 특징과 방과후학교 참여에 따른 교육적 성취를 실증적으로 확인하려는 연구도 활발하다. 다만 방과후학교 참여의 성과를 학업성취에만 국한하지 않고, 정서적 발달, 신체적 성장, 청소년 비행 등 다양한 교육적 성과로 확장하여 분석하고 있으며, 방과후학교의 성과 분석 모형을 제시하기도 하였다. 넷째, 방과후 교육활동에 대한 연구가 아동과 학생에 대한 연구에서 확대되어 지역사회 기반 연구까지 진행되고 있다. 특히 지역사회 환경과 아동의 성장이 밀접한 관계가 있음에 주목하여, 지역사회에서 학교의 확대된 역할(extended roles)에 주목하는 연구가 있다.

이러한 국제 동향이 우리나라 연구자에게 주는 시사점은 다음과 같다. 첫째, 활발한 국제협력 연구가 요청된다. 특히 NEO ER과 한국방과후학교학회의 학술 연구에서의 협력적 관계를 모색할 필요가 있다. 둘째, 연구의 주제를 확대할 필요가 있다. 특히 방과후학교 참여의 성과를 다각적으로 확인하고 분석하는 연구가 확대될 필요가 있다. 또한 공교육 체제와 사교육, 그리고 우리 사회의 교육적 형평성 또는 사회적 재생산 과정에 미치는 방과후학교의 영향을 성찰적으로 분석하려는 시도도 필요할 것으로 생각된다. 셋째, 연구의 범위도 확대될 필요가 있다. 최근 들어 시청이나 구청과 같은 일반자치단체 수준에서도 활발한 교육 지원이 이루어지고 있다. 대부분 지역사회를 기반으로 하는 방과후 교육활동과 관련되어 있다는 점에서 그 의미와 성과를 객관적으로 살펴볼 필요가 있다. 특히 이러한 경우에는 최종 성과(outcome evaluation)에만 주목할 것이 아니라, 지역사회와 학교의 상호작용 및 문화적, 심리적 변화를 살펴보는 과정 중심 평가(process evaluation)에도 학문적 관심을 확장할 필요가 있다.

기관발표 III

**한국교육개발원(KEDI)
: KEDI-World Bank 공동연구**

사회 : 박병영(KEDI)

창의성을 통한 한국 교육의 변화와 미래전망

발표자 : 윤종혁(KEDI)

창의 · 융합형 교육과정 체제 혁신을 위한 정책 제언

발표자 : 한혜정(KICE)

창의적 디지털학습생태계 구축 방안 연구

발표자 : 김진숙(KERIS)

초중등 교육의 창의성 중심 교육문화 조성

발표자 : 이재분(KEDI)

창의적 학습 생태계를 위한 교직환경 조성 방안

발표자 : 정미경(KEDI)

창의인재 육성을 위한 교육 수요

맞춤형 고등교육 혁신 방안

발표자 : 정광희

창조인재 양성을 위한 직업교육훈련 혁신

발표자 : 박동(KRIVET)

창조적 학습공동체 기반 평생교육 혁신

발표자 : 변종임(NILE)

창의성을 통한 한국 교육의 변화와 미래전망

윤종혁*, 김미숙**, 백선희***, 이석희****, 이성희*****, 허주*, 홍영란**

I. 추진 배경

1. 한국 교육의 성과 및 성공요인에 대해 세계가 주목, 집중

가. 한국은 1960-70년대 교육을 통한 국가 발전을 주도함으로써 세계가 주목할 만한 경제성장을 이루었고, 이제는 국제사회가 지원하는 ODA 졸업국으로서 21세기 최초의 공여 국가가 되는 등 개발도상국을 지원할 정도로 국가 위상이 높아졌음

나. 한국의 교육은 국제학업성취도평가 등에서 높은 성과를 거두면서 글로벌 사회에서 성공 모델로 주목받고 있음.

다. 한국 교육의 성공 요인에 관한 관심이 집중되는바, 주요 요인으로는 국민의 강한 교육열, 지속적인 교육투자, 정부 지원 중심의 교육정책 추진력, 국가 수준에서의 인적 자원 개발, 교원의 높은 전문성과 헌신 등으로 부각됨

2. 글로벌 사회에서의 한국교육 성공 모델 공유·확산 요구 증대

가. 한국 교육의 성과에 대한 글로벌 사회의 관심이 집중됨과 더불어 한국 교육의 성과를 공유하고, 성공 요인과 교육정책 모델에 대한 확산 요구가 증가하고 있음

나. 한국교육에 관해 ‘지나친 입시경쟁 중심의 교육’으로 부정적으로 보는 시각도 제기되고 있는 바, 한국교육의 강점과 약점을 진단하고, 강점은 적극 홍보하고 취약점은 보완할 필요

* 한국교육개발원 글로벌교육연구본부 본부장

** 한국교육개발원 글로벌교육연구실 실장

*** 한국교육개발원 연구위원

**** 한국교육개발원 석좌연구위원

***** 한국교육개발원 연구위원

* 한국교육개발원 국제교류협력실 실장

** 한국교육개발원 선임연구위원

요가 높으며, 개발도상국의 공유 요구에 적극 지원할 필요성이 높아짐

3. 글로벌 사회에서 요구하는 창의 인재 육성 동향과 연계한 한국교육의 SWOT 진단을 통한 혁신 전략 마련 필요

가. 열린 글로벌 사회에서 시민이 공유해야 할 핵심 가치로 개방, 소통, 협력, 참여 등이 부각되고 있고, 핵심 역량으로 창의성과 문제 해결 능력 등이 부각되고 있음

나. 미래 사회에서 교육은 삶의 문제를 해결할 수 있도록 학습자의 문제 해결력과 창의적 사고력을 높이는 방향으로 창의성 중심 교육문화가 새로운 교육 패러다임으로 부각됨.

다. 21세기형 창의인재를 육성하기 위한 선진국의 교육 혁신 동향에서는 이른바 ‘교육 3.0 모델’을 중심으로 교육 시스템에서의 총체적인 혁신을 추구하고 있음. 교육 3.0 모델에서 교육의 목표는 창의적이고 협력적인 인재 양성에 있고, 정보통신기술을 활용한 열린교육 시스템을 통해 교육과정과 교수·학습 방법, 평가 제도를 비롯한 교육환경과 교원 전문성, 학교문화, 교육지배구조 등에 이르기까지 총체적인 변화가 추진되고 있음

라. 이러한 글로벌 사회의 교육 패러다임 변화와 선진국의 교육 혁신 동향에 주목하여 우리 교육의 국제 경쟁력 제고를 위한 교육시스템의 점검을 통해 재평가해야 하며, 교육 전반에 걸친 SWOT 분석을 통해 취약점 및 위협요인 등을 보완하고 개선 전략을 마련해야 할 것임.

II. 현황 및 문제 진단

1. 사회 전반에 걸친 학벌 위주의 문화로 인해 초중등학교에서의 창의 교육이 소홀하며, 학생들의 학업성취도는 높지만 학습 흥미도는 낮은 편으로 다양한 역량을 발휘하기가 어려움.
2. 한국 성인의 역량 수준은 선진국들에 비해 낮으며 특히 연령이 증가하면서 급격히 감소함으로 창조경제시대 국가와 기업의 경쟁력을 저하시킬 우려가 있음.
3. 창의성의 관점에서 볼 때 우리의 교육문화는 여전히 자유롭고 독창적인 아이디어나 결과를 창출하기 어려운 교육 구조를 지님.

<표 1> 우리 교육이 추진한 창의성 관련 정책

구분	내용
1995년 5·31 교육개혁방안	창의성을 교육개혁의 중요한 방향의 하나로 설정
2009년 개정 교육과정	교육과정 총론: 학습자의 자율성과 창의성을 신장하기 위한 학생 중심의 교육과정으로 천명 창의적 체험활동 신설: 기존의 재량활동과 특별활동을 통합한 것으로 자율 활동, 동아리 활동, 봉사 활동, 진로 활동으로 함. 창의적 체험 활동은 “학생이 주체적이고 자발적으로 학습할 수 있는 교과 외의 ‘다양한 체험’으로 이루어진 학습과정을 구성·실시하는 것으로 방법적으로는 학습자의 주체성과 자발성을 교육내용으로는 정규 교과 외의 ‘다양한 체험’을 강조한 교육과정을 의미하는 것”임 창의인성 교육 환경 구축: 교과별 학습내용 20% 감축, 융합을 기반으로 하는 창의적인 STEAM 교육, 집중이수제, 블록타임제 등을 통한 학습시간 확보 및 학습효율 향상, 수업방법 및 평가방법의 개선 등을 동시에 추진
대학 입학전형 방법	창의적 체험활동과 입시 제도를 연계함으로써 교과 외 활동인 창의적 체험활동이 소외되지 않도록 조치 학생이 창의적 체험활동에 참여한 정도와 성과를 지속적으로 기록하고, 학교가 제공한 창의적 체험활동 프로그램의 특성을 상세히 기록하여 상급학교 진학 자료로 활용

4. 미래사회의 변화에 대비, 도전적이며 창의적인 인재의 중요성 부각

가. 20세기의 지식노동자 패러다임을 극복하고, 21세기에는 새로운 지식 가치와 혁신을 창출하는 창조 계급이 지속가능한 경제 성장의 핵심 견인 주체로 인식됨. 이에 미래 사회의 핵심 인력으로 창의적인 인재 양성을 강조해야 함.

5. 한국은 우수한 인재를 보유하고 있음에도 불구하고 국제적 감각과 경쟁력을 갖춘 글로벌 창의인재는 부족함

가. 미래 사회 변화에 적극 대응하는 창의적 인재 양성을 위한 체제 구축이 시급함.

나. 개개인의 다양한 재능과 가치를 반영하는 개성 있는 인적자원개발이 이루어지지 못하고 있는 실정임.

다. 창의인재 개발을 위한 교육 및 직업훈련기회가 부족하고, 성, 연령, 경제적 수준, 교육수

준, 직업 등에 따라 교육 및 직업훈련 기회에 차이가 있음

- 라. 고등교육이 양적 팽창에 걸맞게 경쟁력 있는 우수한 창의인재를 개발하는데 적절히 기여하지 못하는 실정임.
- 마. 저출산 고령화 사회를 극복하기 위한 대안으로서 창조적 학습공동체를 구축하고, 국민의 평생학습 참여 증대 및 창의역량 강화가 개인과 국가의 글로벌 경쟁력과 창조경제 구축을 결정하는 관건임

6. 창의인재 교육을 위한 인프라 구축을 위한 추진 전략이 미흡

- 가. 한국교육은 발전과정에서 양적 성장에 치중하면서 질적 향상에는 소홀했던 측면이 있음. 학교교육의 질적 수준 향상과 교육의 질적 적합성을 높이고 공교육을 활성화하는 과제를 안고 있음
- 나. 교원양성체제와 교원 인사제도는 교육의 질적 수준을 결정하는 중요 요인임. 창의력과 자발성, 경쟁력이 요구되는 산업화 이후 시대에 적합하게 제도 개선이 요구됨
- 다. 글로벌 창의교육은 교육서비스시장의 개방을 더욱 촉진할 것으로 예상됨. 초중등 및 고등교육의 글로벌 경쟁력 제고를 위한 R&D 개발전략과 창조경제에 기반한 교육혁신이 절대적으로 필요한 시기가 되고 있음.

7. 현재까지의 한국교육은 산업화시대의 인력양성 모델에는 적합하였으나, 창조경제 시대에 적합한 인력을 양성하는 데에는 많은 한계를 안고 있음

- 가. 앞으로의 한국교육은 사회 및 경제의 변화에 적극 대응하고, 학습자의 역량과 요구에 부합하도록 창의인성교육 및 글로벌교육협력을 통한 행복교육에 초점을 맞출 필요가 있음

창의·융합형 교육과정 체제 혁신을 위한 정책 제언*

한혜정·곽영순·김현미·남창우·박상욱·이승미·임은영·주형미**

인터넷으로 연결된 21세기 글로벌 사회에서의 삶의 방식은 20세기와 다르고 열린 글로벌 사회에서 시민이 공유해야 할 핵심 가치로 개방, 소통, 협력, 참여 등이 부각되고 있으며 핵심 역량으로 창의성과 문제 해결 능력 등이 부각되고 있다. 이에 따라 학교 교육 정책 패러다임 전환의 필요성에 대한 공감대가 확산되고 있다. 단순히 많이 알게 하는 교육보다 배움을 즐기면서 자신의 꿈과 끼를 키우는 교육이 필요하며 과도한 양과 수준의 교과 내용을 적정화하고 학생참여 중심 수업과 과정 중심 평가가 가능하도록 교육과정 혁신이 필요하다(한국교육과정학회, 2014: 28).

박근혜정부는 창조경제 구현을 국정 기저로 삼고 창조경제를 견인할 21세기형 창의·융합형 인재 육성에 주력하고 있으며 이러한 창의·융합형 인재는 지식 활용 측면이 도외시된 채 정답 위주로 이루어지는 기존의 교육으로는 길러질 수 없으므로 교육에 대한 총체적 변화가 필요하다. 지식정보 사회에서는 습득한 지식을 통합하여 새로운 지식과 가치를 창출할 수 있는 혁신적 창조성과 인성을 갖춘 인재가 필요하며 창조경제 시대가 요구하는 문·이과 통합에 대한 폭넓은 지지를 수용할 제도 개선이 필요하다.[학부모, 교사, 대학관계자 대상 설문에서 문·이과 통합 찬성 비율 61%(한국교육과정학회, 2014: 28)]. 이러한 시대의 변화가 요구하는 창의·융합형 인재 육성을 위하여 한국교육에 대한 총체적 변화가 요구되며, 이를 위하여 교육과정, 교과서, 교수·학습, 교육평가가 연계된 구조 전체를 변화시킬 혁신 방안이 모색될 필요하며 이러한 창의·융합형 교육과정 체제 혁신이 제대로 실행되기 위해서는 다음과 같은 세 가지 정책적 지원이 필요하다.

첫째, 제한적이지만 학점제의 취지를 살려서 고등학교 교육과정을 편성·운영함으로써 과목에 대한 학생의 선택권을 실질적으로 보장하도록 하고, 학생의 과목 선택권을 최대한 보장해 주기 위해서는 소규모 학급 지원을 위한 내신 9등급제의 보완이 필요하다. 학점제는 교과별 이수 성취기준에 도달한 학생에게 학점을 부여함으로써 과목별 학점이 누적되어 설정해 놓은 최소 졸업학점에 도달한 학생에게 졸업을 인정하는 제도이다(구자억 외, 2011: 3). 이러한 학점제는

* 본 발표 원고는 2014년 6월 25일 한국교육과정평가원 ‘창의·융합형 교육과정 체제 혁신 방안 탐색을 위한 세미나’ 자료집의 일부를 요약하여 작성한 것임.

** 한국교육과정평가원

현행 고등학교 단위제 운영과는 다양한 측면에서 차이가 있다. 우선, 학점제는 학급(class) 개념을 행정 중심에서 수업 중심으로 전환하는 것을 전제한다. 기존의 단위제 운영과 가장 표면적으로 드러나는 차이는 수업을 위하여 교사와 학생이 이동하는 방식이다. 즉, 2~3개의 선택 과목별로 한 학급당 30~40명씩 편성되어 학생들은 이동하지 않고 과목 담당 교사가 이동하여 수업을 가르치는 현행 방식은, 학생들 각자가 듣고 싶은 과목을 신청하고 자신의 수업시간표대로 교실을 이동하면서 수업을 듣는 방식으로 전환된다. 이 점에서 학점제는 교과교실제를 전제한 개념이다.

학점제는 무학년제로 시행될 수도 있고 특정 학년(군)에 한정하여 시행될 수 있다. 학교의 상황에 따라, 학생의 요구에 따라 달라질 수 있는 문제이다. 학교는 매 학년도 입학생들의 특성이 달라지기 때문에 상황에 따라 무학년제 학점제를 시행할지, 아니면 1~2학년에, 아니면 2~3학년에 시행할지를 결정하는 것이 바람직하다. 2009 개정 교육과정은 학점제를 전제로 한 교육과정이 아니므로 2009 개정 교육과정 하에서는 학점제의 취지를 제한적인 조건에서 실행할 수밖에 없다. 고교 교육력 제고 사업에서 실행한 바와 같이 영어와 수학은 기본과목에서부터 심화과목에 이르는 이수 트랙을 설정하여 운영하고 탐구영역에서는 학생들이 수준과 적성에 따른 선택과목을 가능한 한 다양하게 개설해주고 학생들이 듣고 싶은 과목을 선택하여 이수할 수 있도록 하는 방안이 고려될 수 있다. 계열이나 과정을 구분하여 시행할 수도 있고 무계열·무과정으로 시행할 수도 있다. 다양한 변수를 고려하고 조합하여 각 학교의 상황에 맞게 조율하여 시행가능하다.

2009 개정 교육과정 하에서 제한적이거나 학점제의 장점을 활용하여 학생들에게 의미있는 학습경험을 제공할 수 있기 위해서는 소규모 학급의 성적 산출 방안 개선이 필요하다. 현재 9등급제 하에서 13명 미만의 소인수 학급의 경우에는 등급을 산출하지 않고 방점처리하여 원점수, 학급평균, 표준편차만 제시하도록 하고 있다. 그러나 13명 미만의 소인수 학급뿐만 아니라 그 이상 인원의 학급(예: 30~40명 또는 그 이상)이라도 학교가 희망하는 경우 13명 미만의 소인수 학급 성적 처리와 마찬가지로 방법으로 성적을 산출할 수 있도록 할 필요가 있다. 이를 위해서는 학교 현장의 의견을 수렴하여 등급 미산출 최대 모집단 수를 결정하여 제시하고 대입전형에서 등급 미산출 성적 활용 방안을 제시해줄 필요가 있다.

둘째, 교과별 타당한 평가기준을 설정하고 이러한 기준에 대한 공유와 평가과정에서의 신뢰성 및 객관성 확보 방안 마련을 통하여 고등학교 내신성적 산출 방식은 절대평가로 전환될 필요가 있다. 현재 시행되고 있는 성취평가제는 ‘교과별 타당한 평가기준 설정 및 공유’와 ‘평가과정에서의 신뢰성 및 객관성 확보’라는 두 관점에서 보완이 필요하다. 절대평가제에서는 교사들이 어느 학교에서 어떤 학생들을 가르치든 각 교과에서 학습을 통하여 결과적으로 배워야 할 능력에 대한 절대적 기준에 대하여 공유하고 있어야 하는 것은 필수적인 조건이다. 이것은 평가의 타당성을 확보하기 위한 필수적인 조건이다. 이러한 기준에 대한 공유가 이루어지더라도

실제 평가의 과정에서 일어나는 교사 개인의 주관적 영향으로 인하여 평가의 신뢰성과 객관성이 문제가 될 수 있다. 따라서 절대평가제가 그 본래의 취지대로 시행되기 위한 두 가지 필수적인 조건은 ‘타당한 평가기준에 대한 공유’와 ‘평가과정에서의 신뢰성 및 객관성 확보를 위한 노력’이다.

즉, 교과별 평가기준 및 채점기준을 마련하고 이러한 기준에 의거하여 모든 학교가 수업을 설계하고 학생들의 성취결과를 평가하도록 해야 하며 창의·융합형 교육이 제대로 실현되기 위해서 선다형 문항 중심의 평가체제 혁신이 필요하다. 선다형 문항 중심의 지필평가 체제에서 벗어나 에세이식, 발표, 프로젝트식 등 다양한 유형의 평가체제가 도입될 경우 평가기준 및 방법, 채점기준 등을 국가에서 제시해준다고 해도 평가의 신뢰성 및 객관성을 충분히 담보하기는 어렵다. 따라서 평가의 신뢰성과 객관성 확보를 위한 별도의 방안이 마련될 필요가 있다. 평가의 신뢰성 및 객관성을 확보하는 과정은 상당 부분 ‘질적 판단의 과정’이 수반되는 과정이다. 따라서 평가의 신뢰성 및 객관성 확보를 위하여 학교 내에서 평가결과에 대한 교사 간 교차 검토, 외부기관에 의한 확인 절차 등의 방안이 마련될 필요가 있다.

셋째, 대학입시제도는 평가의 신뢰성과 객관성보다는 평가의 타당성에 일차적인 초점을 맞춘 평가체제로의 개선이 필요하다. 광복 이후부터 추진되어 온 우리나라 대입제도 개선 노력은 ‘초·중등 교육 정상화’라는 기준을 충족시키기 위하여 대입전형에서 중요한 세 가지 요소인, 내신성적, 국가단위시험(예비고사, 학력고사, 대학수학능력시험 등), 대학별고사의 반영여부 및 비율을 조정하는 방식으로 이루어져 왔다. 평가를 통하여 ‘초·중등 교육 정상화’라는 기준을 충족시키기 위해서는 평가의 타당도가 무엇보다 중요시되어야 한다. 그러나 대학입시에서 평가의 타당성보다는 신뢰성과 객관성을 지나치게 강조하는 사회적 분위기(김미숙 외, 2006: 48)로 인하여 대학입시에서의 평가의 타당성은 언제나 관심 밖에 물러나고 대학입시 개선은 언제나 내신성적, 국가단위시험, 대학별고사 사의 관계와 반영비율에만 초점을 두고 이루어져 왔다.

그러나 창의·융합적 교육이 제대로 이루어지기 위해서는 각 전형요소에 해당하는 평가 자체의 타당도에 대한 검토가 필수적으로 요청된다. 즉, 대입전형의 세 요소인, 내신성적, 국가단위시험, 대학별고사의 평가가 미래 사회 대비 창의·융합형 인재를 육성하는 데에 각각 얼마나 타당한 평가인가에 대한 검토가 이루어져야 한다. 특히 대학입시제도에서 수능의 비중을 줄이거나 자격 고사화하는 방안과 더불어, 수능시험 체제 자체를 개선하는 방안도 고려해 볼 수 있다. 예컨대, 대학수학능력시험을 통해 ‘무엇을 측정할 것이냐’와 관련하여, 현재의 지식과 이해 수준에서 벗어나 최근 강조되는 21세기 핵심역량, 즉 문제해결, 표현력, 의사소통, 비판적 사고력 등을 평가할 수 있도록 선택형 문항 형태가 아니라, 서술식이나 논술식으로 출제하는 방향을 장기적으로 검토해볼 필요가 있다.

참 고 문 헌

- 구자익, 남궁지영, 김복영, 김희규, 이수광(2011). **학점제 도입 방안**. 한국교육개발원 연구보고.
- 김미숙, 강영혜, 박소영, 이희숙, 황여정(2006). **고교-대학 연계를 위한 대입정책 연구**. 한국교육개발원 RR 2006-2-1.
- 한국교육과정학회(2014). 국가 교육과정 개선의 과제와 방향. 국가 교육과정 포럼 제4차 전문가 토론회 자료집(2014. 1. 24).

창의적 디지털학습생태계 구축 방안 연구

김진숙·정광훈·계보경·조용상*, 정한호**, 정영식***

I. 서 론

사회 전 부문에 있어 정보통신기술(이하 ICT)의 융합은 ‘창조경제 실현을 통한 국민 행복 증진’이라는 국정 목표를 달성하는 견인차 역할을 해왔다. 모바일, SNS의 확산 등 ICT 환경의 변화는 개방, 공유, 협력의 시대 정신을 사회 전반에 확산시켜 집단지성을 통한 가치 창출에 기여하고 있다. 지식과 정보를 공유하는 새로운 통로인 소셜미디어가 전 사회적으로 확산되면서, 학습의 영역에 접목된 “소셜 러닝”의 개념이 등장하고 있으며, 맥락 중심의 지식, 네트워크를 통한 연결, 협업의 사회적 확산이 교육에 있어서도 화두가 되고 있다. 생산한 지식을 공개 및 공유하고 협업에 의해 새로운 지식을 생산하는 새로운 선순환구조가 발현하고 있는 것이다.

한국의 교육은 한국 전쟁 이후의 최단시간 눈부신 경제성장을 이끌어내는데 결정적 역할을 했으나, 이제는 거시사회 변화와 글로벌 트렌드를 반영하여 변화해야 할 때이다. 특히 눈부신 발전을 이끌어낸 동력으로서 교육과 ICT의 융합에 있어, 기존의 정책 추진이 콘텐츠 확보 및 서비스 제공, 인프라 구축 등 개별 과제 중심으로 이루어졌다면, 학교 교육 환경을 생태계 관점에서 바라보는 종합적인 유기적 체계 관점에서의 전환이 시급하며, 이러한 관점에서 ICT와 교육의 융합을 다시금 살펴볼 필요가 있다. 또한 적자생존의 생태학이라는 관점에서 한 개체는 동일한 환경 속에 있는 다른 개체와의 경쟁에서 살아남기 위해 자신을 주변 환경에 지속적으로 적응해나간다. 이러한 경쟁의 관점에서 최적의 ICT 선별·적용 및 각 주체의 역량 강화 전략이 도출될 수 있을 것이다. 마지막으로 각 개체는 주위 환경과 개체간의 균형과 조화를 유지하면서 생존해나간다. 생태계에서 발생하는 변화는 일정한 패턴을 지니며, 예측가능한 상태로 지속하는 경향이 있는데 이러한 조화의 관점은 교육 현장에서의 ICT 정책 적용시 고려해야 할 요인을 도출하는데 중요한 잣대가 될 것이다.

이에 본 연구에서는 교육 내용, 방법 및 평가, 환경 등이 연계되고 확장되어, 교육 체제 전반에 걸친 창조적 혁신을 실천할 수 있는 동인으로서 ICT의 교육적 적용 가능성을 디지털학습

* 한국교육학술정보원

** 충신대학교 교수

*** 전주교육대학교 교수

생태계 관점에서 살펴보고자 한다. 이에 학습생태계 관점에서 교육을 둘러싼 변화, 경쟁, 조화의 요인을 규명하고, 상생적 생태계를 지속적으로 발전시켜나가기 위한 핵심적인 과제를 교육 정보의 선순환 체제 구축, 학습공동체 활성화를 위한 교류학습 문화 조성, 학습자 개개인의 소질과 역량을 고려한 맞춤형 학습 체제 도입의 측면에서 고찰함으로써 학습생태계의 참여자 모두가 선순환적 발전 구조를 갖는 교육혁신 방안을 제안하고자 한다.

II. 추진 방향 및 혁신과제

학습생태계 관점에서 보면 학습은 학습자를 둘러싼 다양한 요소들이 서로 영향을 주고받는 과정에서 이루어지며, 이 과정에서 ICT는 학생과 교사, 학생과 학생 등의 교류의 폭을 넓히고, 다양한 경험과 지식 생성을 촉진하며, 개선하는 동인으로서의 역할을 한다. 이러한 측면에서 보면, 교육의 변화는 거시적인 관점에서 국가 교육과정, 제도, 정책, 그리고 사회 문화의 변화까지 아우르는 쉽지 않은 작업이다.

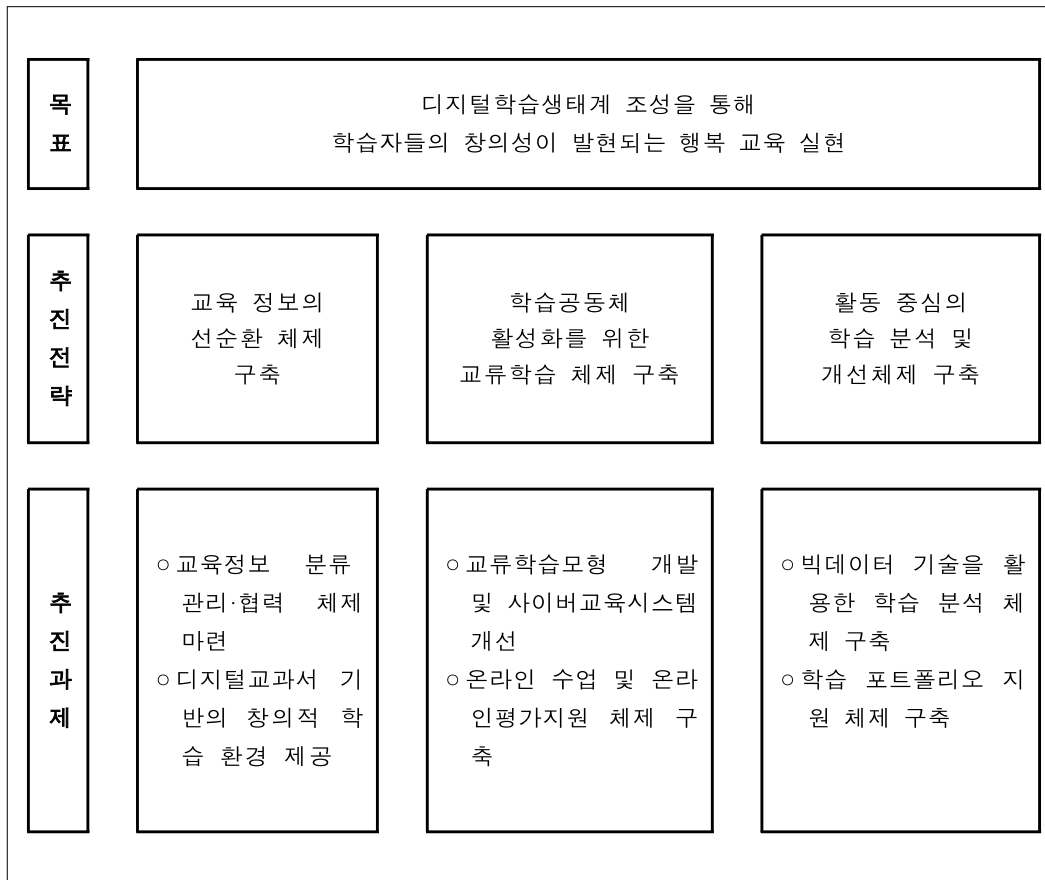
이에 본 연구에서는 학교 교육이라는 학습생태계 관점에서 접근하여, 학교 교육의 가장 중심적인 교수학습 활동을 중심으로 다루고자 하였다. 다만, 교수학습 활동이 이루어지는 교실이라는 물리적 환경에 국한하지 않으며, 이러한 학습 활동을 둘러싼 교육 내용과 방식, 평가, 그리고 환경간의 상호 유기적인 연계에 ICT의 적용이 얼마나 잘 융합되고, 지속가능한 변화를 이끌 수 있는가의 관점에서 전략과 이를 뒷받침하는 혁신 방안을 도출하고자 하였다. 결론적으로 본 연구에서 수립한 디지털학습생태계란 인간의 학습 발달과 환경(교사, 학생, 교육과정, 학교, 지역사회 등)과의 상호작용이 시·공간을 초월하여 유기적으로 이루어짐으로써 학습자의 창의성 발현을 실현하는 체제라 할 수 있다. 이러한 디지털학습생태계속에서 교육 혁신의 목표를 학습자들의 창의성이 발현되는 행복 교육 실현으로 두고, 교육정보의 선순환체제 구축, 학습공동체 활성화를 위한 교류 학습 체제 구축, 활동 중심의 학습 분석 및 개선 체제 구축 등 세 가지 측면에서 혁신 전략을 마련하고 각 전략별로 과제를 도출하였다.

먼저, 교육 정보의 선순환 체제 구축 전략에서는 정부 3.0의 철학과 맥을 같이하여 다양한 민·관·학계와의 정보 연계를 통한 국가 차원의 교육 정보 분류, 관리, 협력 체제 마련과 함께, 학교 교육에서 디지털교과서를 중심으로 활용될 수 있는 학습 환경 구축을 제안하였다.

둘째, 학습공동체 활성화 측면에서는 학습 활동에서의 상호작용의 중요성을 기반으로, 다양한 교류학습 모형 개발 및 적용, 그리고 이를 실현할 수 있는 시스템 개선과 교육의 선택권과 기회 확대를 위한 온라인 수업 및 평가 체제 구축을 제안하였다.

마지막으로, 학습자의 학습 활동이 체계적으로 기록, 관리되어 학습 개선에 활용될 수 있도록, 빅데이터 기술을 활용한 학습 분석 체제 및 학습 포트폴리오 지원 체제 구축을 제안하였다.

디지털학습생태계 구축을 통한 목표 실현과 추진 전략, 과제를 도식화하면 [그림]과 같다.



[그림] 디지털학습생태계 구축 방향 및 과제

Ⅲ. 결 론

본 연구는 교육 혁신을 위한 동인으로서 ICT의 교육적 적용 가능성에 주목하면서, 그동안의 교육정보화 사업이 인프라 구축에 머물거나 교육과정과의 괴리속에서 융합되지 못하는 현상을 학습생태계 관점에서 진단하는 것부터 시작하였다. 이미 ICT는 우리나라뿐 아니라 전세계적으로도 혁신적인 학습 서비스를 만들어내고 있으며, 제한적이고 폐쇄적인 교육 체제를 열린 교육 체제로 바꾸고 있다. 무엇보다 정보리터러시에 기반한 창의적 사고의 발현과 보다 폭넓은 협력과 올바른 의사소통, 그리고 그 안에서 글로벌 시민의식을 함양해야 하는 학습자 역량 강화 측면에서 더 이상 미루어져서는 안 되는 혁신 방향일 것이다.

초중등 교육의 창의성 중심 교육문화 조성

이재분*, 강병직**, 차성현***, 임소현****

1. 연구 필요성

- 미래사회의 변화에 대비하고 새롭게 대두되는 문제를 해결하기 위해 무엇보다도 창의적 인재 양성 시급
- 우리사회의 창의성 교육에 대한 강조는 이미 90년대 중반부터 시작
 - 그러나 학생 개인의 창의성 강조, 인지 영역 중심, 하향식 정책의 한계 등을 보임.
- 창의성은 사회적 관계, 사회·문화적 영향 속에서 발현
 - 가정·학교·사회를 포함한 창의성, 인지뿐만 아니라 인성 강조, 상향식 움직임을 이끄는 등 창의성 중심 교육문화 조성이 시급

2. 문제 진단 및 기본 전제

가. 문제 진단

- (국제적 수준에서의 우리 창의성) 국가별 창의성 수준 비교에서 우리나라는 과학기술 측면에서는 상위 수준이나 창의적 인재와 사회적 관용도에서는 매우 낮은 수준인 것으로 조사됨.
- (교육 구조의 문제) 창의성의 관점에서 볼 때, 우리의 교육문화는 여전히 자유롭고 독창적인 아이디어나 결과를 창출하기 어려운 교육 구조(경쟁/입시 위주로 인해 사교육이 성행)를 지님.
- (교육과정 운영의 현실) 입시위주 교육시스템, 빠듯한 학습 진도 등으로 우리의 학교에서는 배우는 것의 즐거움보다는 학습의 중압감이 크며, 질문보다는 설명(강의)을 암기해야 하는 교육 전개
- (국민 교육열의 양면성) 우리 국민의 강한 교육열은 개인의 발전 및 국가발전의 긍정적

* 한국교육개발원 선임연구위원. 교신저자(jblee@kedi.re.kr)

** 청주교육대학교 교수

*** 전남대학교 교수

**** 한국교육개발원 연구위원

- 요인으로 작용하기도 하지만, 과열된 경쟁 문화를 유도하고 학부모의 자녀에 대한 지나친 교육 개입 등으로 자녀의 자기 주도성, 창의성을 저해하는 부정적 영향을 주기도 함.
- (교육 공동체의 역할) 정부 정책의 추진에 있어 가정과 사회의 참여는 여전히 미흡한 실정임.

나. 기본 전제

- 시대, 사회 변화에 맞는 창의성 개념의 확립 및 새로운 창의성 개념에 따른 창의적 교육문화 정책 필요
- 창의성은 관계 속에서 발현되는 문화심리학적 가치로서 이는 창의적 문화 속에서 발현될 수 있음.
 - 이에 기존의 창의성 관련 교육정책을 보다 거시적 차원(학생-학교-가정-사회)로 확대하여 관련 주체가 함께 움직이는 정책 필요

3. 창의성 중심 교육문화 조성 방향

◇ ‘창의성 중심 교육문화 조성’을 위해 3대 전략을 중심으로 추진			
목표	글로벌 창의 인재 육성을 위한 최적의 교육문화 조성		
추진 전략	① 추진 전략 1 교육 주체의 창의성 함양	② 추진 전략 2 공동체 사회의 창의성 존중 문화 확산	③ 추진 전략 3 창의성 중심의 교육문화 기반 조성
추진 과제	○ 학생의 창의성 강화 ○ 가정(학부모)의 창의성 교육 지원 강화 ○ 교원의 창의성 교육 역량 강화	○ 창의성 교육에 대한 인식 제고 및 확산 ○ 교육 주체 간 의사소통 문화 개선 ○ 학교-지역사회의 창의성 교육 연계 강화	○ 창의성 교육에 적합한 시설 및 환경 조성 ○ 창의성 교육 기반 구축 ○ 창의성 교육 네트워크 구축

4. 창의성 중심 교육문화 조성 방안(전략 및 과제)

추진 전략	추진 과제	세부 과제
교육 주체의 창의성 함양	학생의 창의성 강화	- 창의성 발달 수준 진단 및 맞춤형 지원 - 자유학기제를 통한 창의성 함양 기회 확대 - 질문과 토론 중심의 학습문화 조성
	가정(학부모)의 창의성 교육 지원 강화	- 학부모의 창의성 교육 역량 진단 및 컨설팅 - 가족단위 창의성 교육 프로그램 개발 운영 - 학부모 친화적 학교문화 조성
	교원의 창의성 교육 역량 강화	- 교사의 창의성 기반 교수 역량 강화 - 학교장의 창의성 중심의 리더십 제고 - 창의성을 함양하는 교직원문화 확산
공동체 사회의 창의성 존중 문화 확산	창의성 교육에 대한 인식 제고 및 확산	- 창의성 개념의 재정립과 인식 제고 - 창의성을 존중하는 교육문화 조성 - 창의성 교육에 대한 사회적 공감대 확산
	교육 주체 간 의사소통 문화 개선	- 개방적이고 수평적인 의사소통 채널 다양화 - 창의성 제고를 위한 소통 확대 - 창의성 교육 자원 공유 활성화
	학교-지역사회의 창의 성 교육 연계 강화	- 지역사회 인적 자원 연계 강화 - 지역사회 문화·예술, 자연 환경 자원의 활용 확대 - 지역 단위의 창의성 장터 (Creativity Market) 운영
창의성 중심의 교육문화 기반 조성	창의성 교육에 적합한 시설 및 환경 조성	- 다양한 체험학습 공간 확보 및 활용의 유연화 - 학생·학부모에 친화적인 교육 시설 구축 - 창의성 교육을 위한 학급 조직 및 운영
	창의성 교육 기반 구축	- 지속적·안정적인 창의성 교육 정책의 수립 및 추진 - 창의성 교육을 위한 규제 완화 및 제도 개선 - 창의성 교육을 위한 단위학교 책임경영 추진
	창의성 교육 네트워크 구축	- 인적·물적 교류 활성화를 위한 기반 조성 - 창의성 교육 중심의 국제 교류 및 협력 강화 - 창의성 교육 네트워크 운영 지원

창의적 학습 생태계를 위한 교직원환경 조성 방안

정미경*, 김병찬**, 김이경***, 박상완****, 전제상*****

I. 추진 배경

- 창의융합형 인재 양성을 위해 가정, 학교, 지역사회가 연계하여 지원하고, 교육과정, 교수-학습 및 평가방법, 교원 등 혁신적 학습생태계 구축을 위한 노력이 추진되고 있음.
- 창의적 학습 생태계란 ‘학습 생태계의 구성 요소들이 창조적 가치 창출을 위해 역동적으로 상호작용하는 학습 네트워크’라 할 수 있음. 이와 같은 창의적 학습생태계에서 창의교육을 구현할 주요 인적자원은 교원임.
- 본 연구에서는 창의교육을 실천할 수 있는 우수교사의 확보와 이들의 헌신도를 제고할 수 있는 교직원환경 조성을 위하여 향후 추진해야 할 정책 아젠더 발굴을 목적으로 함.

II. 현황 및 문제 진단

- 기존 교원정책은 교육 경쟁력 확보를 위해 성공적이었으며, 추격형 모델로서의 한국교육의 성공을 이끈 원동력이 되었으나 창조경제시대를 맞이하여 교직원환경에 변화가 요구됨.
- 창의교육을 실천할 수 있는 역량 있는 교사를 확보하고, 실천 노력을 제고할 수 있는 교직원환경 조성을 위해 교원의 역량과 헌신도를 제고하고, 교원이 교수학습에 전념할 수 있는 여건 조성이 필요함.
- 각 영역별 문제는 다음과 같음.
 - 교원 양성교육 분야의 문제점으로는 첫째, 교사에게 요구되는 새로운 역량을 함양시키기에 교원양성교육 기간이 부족하다는 것임. 짧은 교육기간은 변화된 맥락에 맞게 교원을 준비시키지 못하는 제약요인으로 작용하고 있음. 둘째, ‘교직이론’ 과목의 현장 부적합성, 낮은

* 한국교육개발원 연구위원

** 경희대학교 교수

*** 중앙대학교 교수

**** 부산교육대학교 교수

***** 공주교육대학교 교수

수준의 현장 적용력과 유용성에 대한 비판이 제기되고 있음.

- 교원 연수의 문제는 첫째, 일부 그 목적이 불명확한 경우가 있으며, 연수의 효과가 모호한 경우가 많음. 둘째, 교원의 필요와 관심을 반영하지 못함에 따라 교원들을 동기화시키는데 실패함, 셋째, 교원연수기관, 프로그램, 강사에 대한 질 관리 노력이 미흡하여 연수의 질적 제고와 개선이 이루어지지 못하고 있음. 넷째, 개별 교사들 사이에 전문성 개발을 위해 연수에 참여하는 투입 노력 정도의 차이가 있으며, 전문성 개발 방법이 제한적이며 연수 방법이 편중되어 있음. 다섯째, 교원들의 원활한 연수 참여를 가능케 하는 지원 체제가 부족한 실정임.
- 현행의 교원 승진 구조는 첫째, 관리자(교감, 교장)로 교원들을 유인함으로써 과열된 승진 경쟁 풍토를 조장하고 있으며, 둘째, 학교관리자로서의 자질과 능력을 검증할 수 있는 도구로서의 한계와 취약점을 보이고 있음. 셋째, 높은 경력 중심의 폐쇄적 승진 구조가 능력 중심의 승진체계 형성을 가로막고 있으며, 넷째, 승진평정과 승진절차가 교사들로 하여금 점수 취득에 매몰되게 하는 부작용을 낳고 있음.
- 현재 적용되고 있는 보수체계는 첫째, 교직의 특성과 교직에 유입되는 인재들이 지닌 특성의 변화 양상을 반영하지 못함에 따라 교원들에게 유인가를 제공하지 못하는 문제를 지님. 둘째, 교사들이 경험하는 직무의 곤란도나 교수-학습 역량 향상도가 반영이 되지 않고 있어 교사들이 직무의욕 고취에 실패하고 있음. 셋째, 실적급의 경우, 교사들의 실적을 제대로 반영하지 못하고 형식적으로 운영되는 데 그치고 있으며, 넷째, 보수가 형평성 위주로 주어짐에 따라 우수한 교사를 결과적으로 우대하지 못하는 것으로 보임. 다섯째, 교원들에게 주어지는 금전적 보상에 대한 우리의 이중적 태도와 문화가 보상을 통한 교원의 헌신도 제고를 가로막는 장애물이 되고 있음.
- 우리나라 비교수 인력 구조는 다음과 같은 문제점이 있음. 첫째, 학교에 근무하는 인력에 대한 체계적 실태파악, 그들의 역할과 직무, 적정 규모에 대한 종합적 검토와 전망이 제대로 이루어지지 않고 있음. 둘째, 정부 정책의 다양한 부서들에서의 독자적 추진, 한시적인 정책 추진 등으로 장기적이고 효율적인 인력 수급 전망과 관리가 어려움. 셋째, 인력 배치를 통한 교원업무경감에 대한 실질적 체감도가 낮으며, 넷째, 인력의 배치 기준, 역할 및 직무, 인력의 유형화 방식이 불명확함.

Ⅲ. 혁신 방향



[그림 1] 창의적 학습생태계를 위한 교직원환경 조성의 추진전략 및 과제

Ⅳ. 혁신 과제

<표 1> 창의적 학습생태계를 위한 교직원환경 조성의 추진 과제

추진 전략	추진 과제	세부 과제
교사 역량 제고	교사 양성교육 개선	- 교원양성교육 기간의 확대: 교사양성교육의 질 향상을 위한 6년제 교사양성기관 도입 기반 마련 ‘교직이론’ 과목의 교육과정 개선: 현장 적합성을 갖춘 교직이론 과목 및 내용 개발
	교원 연수 개선	- 찾아가는 교원연수 과정 개발 및 강사의 질 제고 - 신규교사 및 신규교장 연수 개편 - 교원연수 제공 기관에 대한 질 관리
교사 헌신도 제고	교원 승진구조 개선	- 경력중심에서 능력중심의 역량평가 선발제도로 개선 - 교원 전문 자격증: NBPTS(National Board for Professional Teaching Standards) Professional teaching license 제도 신설 및 보수 체제와의 연계
	교원 보수제도 개선	- 노력하는 교사들이 경제적으로 보상받는 제도 구축 - 직무 의욕을 고취할 수 있도록 수당 현실화 - 교원의 성과에 따른 보수 승급 방안의 마련 - 우수 교사에 대한 차별화된 인정 및 보상책 적용
교사의 교수학습 전념여건 조성	비교수 인력구조 개선	- 비교수인력의 유형, 역할과 직무, 고용 형태 등 인사관리의 체계화 - 학교에 근무하는 인력 실태 파악 및 적정 규모, 배치 기준(원칙) 설정 - 학교 업무의 재조정을 통한 학교별 인력 관리의 효율성, 자율성 제고

창의인재 육성을 위한 교육 수요 맞춤형 고등교육 혁신 방안

정광희·김은영*, 변기용**, 이 영***, 채재은****

I. 추진배경

1. 21세기 과학기술혁명과 사회 패러다임의 변화에 따른 고등교육 혁신 필요
2. 고등교육 보편화에 따른 다양한 대학구성원에 대한 이해와 교육수요자 중심의 고등교육 필요
3. 3.0 교육 패러다임에 맞는 고등교육의 교육모델(탄력적인 교육과정 운영, 문제해결과 토론 중심의 교수학습)로의 전환 필요
4. 글로벌화 진전에 따른 트랜스내셔널 교육 체제 구축 필요

II. 현황 및 문제 진단

1. 정부는 고등교육 개혁을 위해 다양한 정책을 추진 중이나, 창의인재 육성을 위해서는 대학교육의 입구(선발), 출구(졸업) 관리는 물론, 교육내용과 방법 등 대학들로 하여금 21세기형 대학교육 실현을 유도하는 보다 적극적인 정책 필요
2. 보다 유연하고 창의적인 사고를 위해 3.0교육 패러다임에 맞는 대학 교육과정 운영시스템 구축 필요
- 가. 대학 교육과정 재구성, 전공이나 학과를 넘나들며 이수할 수 있는 유연한 교육과정 운영 시스템으로의 개선 등 학생중심의 대학 교육과정 운영시스템 유도 및 지원 필요

* 한국교육개발원 연구위원

** 고려대학교 교수

*** 한양대학교 교수

**** 가천대학교 교수

- 나. 현재 일부 대학에서 기초교양교육과정, 융복합교육과정 운영을 위한 움직임이 있으나 아직 시작단계로서 운영 모델을 통한 확산 필요
3. 3.0교육 패러다임은 교수학습방법의 변화를 동시에 필요로 하는 것으로, 교수의 교육역량을 강화하기 위한 대학차원의 노력이 요구되고 있음.
- 가. 세계의 대학들은 기존의 강의 위주 교육모델에서 프로젝트 중심의 교육, 토론중심의 학생주도형 교육, “Flip Learning” 기반의 새로운 교육 모델로 빠르게 전환해 가고 있음. 이에 비해 국내 대학의 변화 움직임은 미미
- 나. 대학이 21세기형 창의 인재 양성에 적합한 체제를 갖추지 못하여 사회적·개인적 필요를 충족시키지 못하고 있다는 비판이 끊임없이 제기됨.
- 대학의 교수-학습의 질 제고를 위해 다양한 지원을 제공하는 미국, 영국, 호주 등의 소위 고등교육 선진국과 달리, 국내에서는 대학의 교수학습 과정은 여전히 블랙박스로서 대학에만 맡겨져 왔음
 - ※ 대학의 교수-학습의 질 제고를 위한 정책 프로그램 도입(호주, 고등교육 개혁 방안 Our Universities: Backing Australia's Future, 2003년)
 - 스마트폰과 소셜미디어 혁명 등 사회적 변화와 함께 교수와 학생의 역할도 변화하고 있음. 교육 3.0시대의 대학교수 교육역량이 대학교육의 질을 보장하는 중요한 요소로 주목되면서 세계의 주요국들이 일제히 대학교수의 역량 강화(FD)사업에 박차를 가하고 있음
 - 1997년 인하대학교에 교수학습센터가 설립된 이래 2014년 현재 교수학습센터들의 전국적인 협의체인 ‘대학교육개발센터협의회(The Association of Korea CTLs)’에 등록된 회원교는 182개교(분교 및 캠퍼스 포함)로 빠른 속도 확대되어 왔음. 그러나 대학별 수준 격차 존재. 모든 대학에서 잘 가르치고 제대로 배우는 대학교육을 구현하기 위해서는 교수학습과정의 질적 제고를 위한 체계적인 지원이 필요함.
4. 대학교육의 성과 관리를 위해 대학생의 핵심역량, 학습 성과를 평가하는 도구 개발과 활용 노력이 필요함.
- ※ OECD의 대학생성취도 평가 시험(AHELO), 미국의 CLA(Collegiate Learning Assessment·대학학습평가), MAPP(Measure of Academic Proficiency and Progress·대학성취정도)
- ※ 국내의 NASEL, K-CESA(Korea Collegiate Essential Skills Assessment) 등 활용 방안
5. 세계적으로 고등교육이 확대되면서 국경을 초월하여 이동하는 학생 수가 현저하게 증가하고 있음. 양적 증가에 대응하는 질관리 체제 구축이 요구되고 있으며, 나아가 한국 주도의 아태지역 고등교육 허브를 구축하는 적극적인 대응 필요

가. Transnational Education(국경을 초월한 교육)이 다양한 형태로 이루어지고 있어서 이에 대한 대응이 현안 과제로 부상되고 있음.

- 교육 프로그램 연계, 프랜차이즈, 분교, 가상 기관, 연계 대학, 국제적 기관, 원격 학습, 가상(virtual) 대학 등 다양한 형태의 교육이 이루어지고 있음.

나. 글로벌 창의인재 육성을 위해 유학생 유치와 유학 기회 확대로의 양방향 정책 필요

Ⅲ. 창의인재 육성을 위한 고등교육 혁신과제

<표 1> 창의인재 육성을 위한 고등교육 혁신과제

추진 전략	추진 과제	세부 과제
창의인재 선발 및 추수 관리 체제 구축	개방형 선발 체제를 통한 대학 구성원의 다양화	• 다양한 진학 경로 지원의 개방형 학생선발 • 잠재적 창의인재 선발을 위한 고등교육 기회 평등 방안
	창의인재 학생 선발 후 추수 관리 및 지원	• 창의인재 선발 후 학교생활 분석 및 관리 지원
교육 3.0 시대에 맞는 학생중심 교육 모델로의 전환 체제 구축 및 지원	창의인재 육성을 위한 역량 중심의 대학 교육과정 운영	• 역량중심 교육과정 운영 및 제도 정비 • 창의인재 육성을 위한 기초교양 교육과정 운영
	창의인재 육성을 위한 교수학습 지원체제 구축	• 3.0 교육 실현을 위한 교수의 교육 역량 강화 • 창의인재 육성을 위한 교수학습 지원체제
교육 성과 보장을 위한 지속적 질관리 체제 구축	대학교육의 성과 관리를 위한 평가 도구 개발 및 활용	• 대학생의 핵심역량 및 학습성과 평가도구의 운영 현황 분석 및 개선 방안 • 대학교육의 성과 관리를 위한 국내외 평가도구의 자료 수집 및 활용 방안
글로벌 창의인재 육성을 위한 지원체제 구축	한국 주도의 아태지역 고등교육 허브 구축	• 국제적 통용성 있는 고등교육(transnational educationa) 운영 체제 구축 • 맞춤형 유치 전략을 통한 우수 유학생 유치 확대 및 외국인 유학생 유치 역량 인증제 개편 • 글로벌 창의인재 육성을 위한 유학 기회 확대

창조인재 양성을 위한 직업교육훈련 혁신

박동*, 정지선**, 최지희***

I. 서론

현재 우리나라는 스마트폰, 메모리, 디스플레이 등 하드웨어 제조부문은 세계시장을 선도하는 일등산업의 위치를 차지하고 있으며, 시장점유율도 압도적 선두를 차지하고 있다. 그러나 이들 제조부문은 기술변화가 급속히 이루어져 경쟁이 날로 심화되고 있으며, 점차 포화상태에 이르러 새로운 고용흡수력을 보여주지 못하고 오히려 인력채용이 감소하는 추세를 보여주고 있다. 그 결과 고용률 제고가 어려운 구조적 문제점을 초래하고 있다.

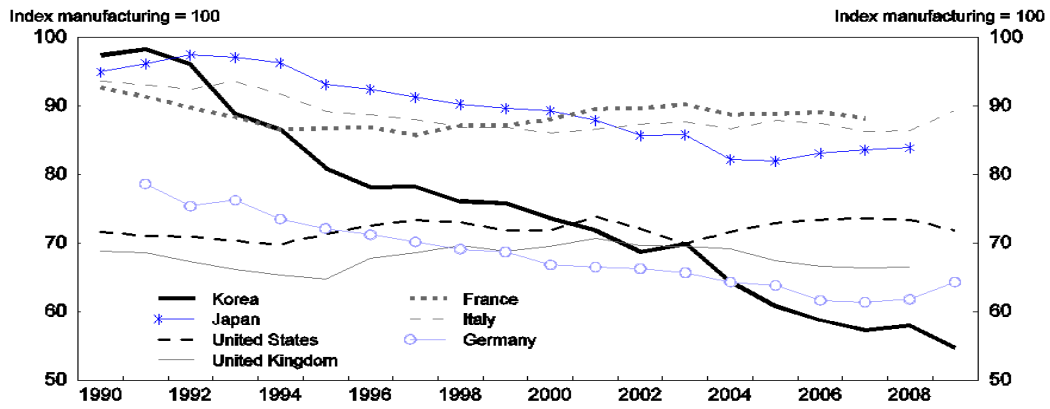
2013년에 정부는 고용률 70% 로드맵을 제시하고 이를 위해 총력을 기울였으나 연간고용률은 64.4%(15~64세)로 전년과 대비하여 0.2% 증가하는 데 그쳤다. 특히 청년층(15~29세) 고용률은 2012년의 40.4%보다 오히려 더 떨어진 39.7%를 기록하여 1999년 38.9%를 기록한 이후 14년만에 최저 수준을 보여주었다.

이에 따라 앞으로 고용률 제고를 위해서는 기존 제조업뿐만 아니라 서비스업 분야에 대해 새롭게 주목할 필요성이 제기되고 있다. 여기서 중요한 점은 우리나라 노동시장은 제조업 대비 서비스업의 생산성이 여타 OECD 국가와 비교할 때 가장 급속도로 저하되고 있다는 사실이다. 이는 소프트웨어 등 고부가가치 서비스산업의 취약성에 기인한 바 크다. 고부가 서비스산업 육성을 위해서는 기존의 제조 일변도에서 창조성(creativity)에 기반한 질적 성장 모델로의 전환이 불가피하며, 이를 위한 창조인재 개발 정책이 필요하다.

* 한국직업능력개발원 연구위원

** 한국직업능력개발원 선임연구위원

*** 한국직업능력개발원 선임연구위원



자료: OECD STAN Database for Structural Analysis

[그림 1] OECD 주요국 서비스업의 상대적 생산성 추이(제조업 대비)

현재 우리나라는 미국, 독일, 스위스 등에 비해 창조적 직업교육훈련에 대한 국민적 인식이나 시스템 모두가 취약한 실정이다. 기존에는 제조업 중심의 발전전략에 따라 창조인재 양성을 위한 직업교육훈련의 필요성이 크지 않았으나 이제는 새로운 패러다임으로의 전환이 불가피한 시점에 도달하게 된 것이다.

이에 우리나라 직업교육훈련 시스템 전반에 대한 재검토 및 국외 사례 벤치마킹을 통해 조기에 창조인재 양성을 위한 직업교육훈련 혁신 필요성이 제기되고 있다. 이 연구는 우리나라의 직업교육훈련 분야에 초점을 맞추어 창조인재 양성 실태의 현황과 문제점을 살펴보고, 동 분야에서 창조적 인재양성을 활성화하기 위한 직업교육훈련 혁신방안을 찾는 것을 목적으로 한다.

II. 직업교육훈련 혁신의 기본방향과 과제

현재 우리나라는 직업교육훈련 이수자에 대한 산업체의 만족도가 매우 저조한 수준에 머물고 있다. 이에 따라 기존의 교수자 중심의 교육훈련으로부터 능력 중심적, 현장 중심적 교육과정으로 되도록 산업현장에서 요구하는 직무 역량과 기술을 반영할 필요가 있다. 아울러 산업현장 방문, 산업체 인사의 직접 교수, 현장실습, 인턴십 강화 등 산업체 수요 중심의 현장 실무능력을 제고시켜 나가야 한다. 아울러 새로운 노동시장 창출을 위해 창업을 통한 아이디어 상업화가 수월하게 수행될 수 있는 직업교육훈련 인프라를 구축해야 한다.

첫째, 능력중심 직업교육훈련 체제로의 전환이 이루어져야 한다. 현재의 과정 중심, 이론 중심의 교육훈련제도를 능력 중심, 현장 중심으로 바꾸어 나갈 필요가 있다. 이를 위해 국가직무

능력표준(National Competency Standards)을 개발하고 이에 기반한 교육과정 운영을 통해 능력 중심의 사회를 구현하려는 노력을 기울여 나가야 할 것이다. 아울러 현장 중심의 교육훈련체제의 중요성이 커짐에 따라 일-학습 병행제를 통해 전체 학습기간 동안 현장에서 체험하는 훈련을 구조화된 현장훈련(S-OJT)의 형태로 전환시켜 나갈 필요가 있다.

둘째, 산업체 수요 맞춤형 직업교육훈련을 강화시켜 나가야 할 것이다. 현장교육이 결여된 획일적이고 이론 중심의 직업교육훈련에서 시급히 탈피하는 일이 매우 중요하다. 아울러 학교 교육과 직업훈련에서 산업체의 참여를 제고시켜 교육과 훈련에 따른 고용연계를 강화시켜 나가야 할 것이다.

끝으로, 창조성을 건인하지 못하는 교실, 도서관 중심의 나홀로 암기교육에서 벗어나 집합적 창조성(collective creativity)을 극대화 할 수 있는 직업교육훈련으로 전환해야 한다. 특히 창업 교육훈련의 확대를 통해 공무원, 대기업 등 안정적 취업 위주의 선호구조를 근본적으로 변화시켜 나가야 할 것이다. 청년들의 창조성에 기초하여 새로운 노동시장 형성 기반을 마련해야만 당면한 청년고용률 제고라는 국가적 과제를 용이하게 해결해 나갈 수 있을 것이다.

창조인재 양성을 위한 직업교육훈련 혁신과제는 다음의 <표 1>로 요약할 수 있을 것이다.

<표 1> 창조인재 양성을 위한 직업교육훈련 혁신과제

추진 전략	추진 과제	세부 과제
능력 중심 직업 교육 훈련 체제로의 전 환	국가직무능력표준 개발 및 활용	- SC 육성 등을 통한 NCS개발의 효율성 제고 - NCS 기반 자격체계 보완 - NCS 효율성에 대한 인식제고
	창조성 기반의 직업교육 훈련 체제 확립 및 진로 지도 강화	- 창조인재 양성을 위한 직업교육 인프라 구축 - 교육단계별로 창조적 전공분야와 교과목을 개발해 진로지도 강화 - 적성과 개성을 살려주는 교수학습방법 개발
	신성장동력 산업과 연계한 창조적 인재 양성	- 신산업에 필요한 중등단계의 창조인재 인력양성 - NCS의 활용을 통한 현장성/창조성을 겸비한 미래인재 육성
산업체 수요 맞춤형 직업 교육	지역산업과 연계한 대학 특성화 추진	- 능력중심, 현장중심 대학 특성화 정책 추진 - 지역산업 분석 및 인력수요 전망 지원 - 특성화 유형별 평가지표 개발 및 특성화 컨설팅 강화

훈련 활성화	대학의 지역산업 맞춤형 인력양성 강화	• 산학협력 사업의 지역산업 밀착도 제고 • 수혜자 중심의 산학협력 재정지원으로 전환 • LINC 현장밀착형 대학에 대한 연구개발 예산 지원 확대
	교육과 훈련에서 산업체의 참여제고	• 산업단지 캠퍼스사업과 산학융합지구 사업의 연계 강화 • 패키지형 지원 시스템 구축 • 융복합 분야 인력양성시 산업체 멘토링 강화
창업 교육 훈련의 확대 및 내실화	대학 창업문화 조성 및 활성화	• 혁신과 창업을 위한 대학 패러다임 변화 적극 유도 • 창업마인드 제고를 위한 창업교육훈련 확대 • 지역사회와 공생할 수요자 중심 취·창업 프로그램 개발
	창업교육훈련 생태계 구축	• 창업교육의 이론화를 방지할 실전교육 강화 • 창업훈련 프로그램 강화 • 학생 및 교수의 실전창업 확대
	학생창업 네트워크 활성화	• 학생 창업 아이템 및 아이디어 네트워크 활성화 • 대학내 창업동아리 활동 지원 확대 • 청년선호 분야 중심의 창업활동 촉진

참 고 문 헌

- 미래부·교육부·고용부(2013). “창조경제를 견인할 창의인재 육성 방안.” 관계부처 합동 브리핑 자료.
- 박동. “창업동아리와 집합적 창조성.” 창의성의 사회적 차원: 창의인재 정책의 지평 확대를 위하여. 한국직업능력개발원.
- 박동·김수진·이종선(2013). 대학 창업동아리를 통한 지식창업 촉진 방안. 한국직업능력개발원.
- 박동·나영선·김현수·이상준·김수진(2013). 기업가적 청년창업 촉진을 위한 융합형 직업교육 훈련 방안. 경제인문사회연구회.
- 정지선 외(2013). 한국의 직업교육훈련. 한국직업능력개발원.
- 최상덕 외(2011). 21세기 창의적 인재 양성을 위한 교육의 미래전략 연구. 한국교육개발원.
- 최영섭(2013). “사회적 과정으로서의 창의성: 한국의 사례.” 창의성의 사회적 차원: 창의인재 정책의 지평 확대를 위하여. 한국직업능력개발원.
- 최지희·최동선·윤여인(2012). EU의 고용시장 변화와 VET제도 선진화 전략. 한국직업능력개발원.
- U.S.Department of Commerce(2013). *The Innovative and Entrepreneurial University*.

창조적 학습공동체 기반 평생교육 혁신

변종임¹⁾, 이희수²⁾, 이 성³⁾, 현영섭⁴⁾, 박인중¹⁾
이세정⁵⁾, 고영상·김세화⁶⁾, 이정의·위영은⁷⁾

I. 서론

- 미래 한국사회의 핵심 키워드(인구혁명, 생활혁명, 기술혁명, 평생학습 혁명)에 대한 최선의 미래국가 전략은 평생학습사회 실현
- 사회적 관심도 증가와 정책적 중요성 확대와 더불어 체계적인 평생교육 정책 추진
 - 국정추진과제로 100세시대 국가평생학습제체 구축, 제3차 국가평생교육진흥기본계획 수립
 - 평생교육기관 및 프로그램 수 양적 확대
 - ※ 평생교육 프로그램 수 136,123('09) → 160,249('10) → 182,844('11) → 178,971('12) → 180,843('13)으로 증가
 - ※ 평생교육 기관 수 2,807('09) → 3,213('10) → 3,591('11) → 3,768('12) → 3,965('13)으로 증가
- 평생교육 참여확대에도 불구하고, 여전히 선진국과 격차 발생
 - 한국성인의 평생교육 참여율은 OECD 평균보다 낮고, 소득·학력·연령에 따른 참여율 격차
 - ※ 2013년 한국성인의 평생교육 참여율은 30.2%로 OECD 평균(40.4%)보다 10%p 낮음
 - ※ 월소득 150만 원 미만(24.1%) vs 500만 원 이상(38.5%) 참여율 격차 14.4%p
 - ※ 중졸이하(19.7%) vs 대졸이상(37.2%) 참여율 격차 17.5%p
 - ※ 25~34세(35.9%) vs 55~64세(25.4%) 참여율 격차 10.5%p
 - 한국 성인의 역량(Competency) 수준은 특히 연령이 증가하면서 급격히 감소
 - ※ 한국성인의 언어능력은 OECD 평균과 동일, 수리력과 컴퓨터기반 문제해결력은 OECD 평균보다 낮음
 - ※ 한국성인의 역량은 20대 초반에 정점에 이른 후 나이가 들수록 급격히 감소

1) 국가평생교육진흥원 수석전문위원
2) 중앙대학교 교수
3) 경기평생교육진흥원 원장
4) 경북대학교 교수
5) 국가평생교육진흥원 전문위원
6) 국가평생교육진흥원 선임전문원
7) 국가평생교육진흥원 전문원

- 창조경제사회에서 창의인재 역량강화는 지역학습을 통한 평생교육 혁신으로 해결
 - 지역의 학습공동체 활성화를 통하여 지역주민의 창의역량개발 및 지역학습 성장기반 마련
 - 평생교육 접근성 및 기회 확대를 위해 온-오프라인 평생학습 인프라 구축
 - 성인의 학습결과를 인정하고 활용하는 학습선순환 체제 구축

II. 현황 및 문제 진단

- 창조학습사회 동력으로서의 평생교육
 - 창조경제는 산업화시대, 정보화시대, 지식기반경제를 잇는 새로운 경제 패러다임
 - 창조경제 패러다임에서 창조산업 활성화, 창조학습사회의 중요성 대두
 - 창조계층, 창조기업, 창조클러스터, 창조도시 등의 동력이 학습을 통해 연계되어 창조경제를 지원하는 창조학습생태계 구축 필요
- 창의인재 역량강화를 위한 평생교육
 - 창의와 융합을 근간으로 하는 창조학습사회는 변화에 끊임없이 도전하고 협업을 통해 새로운 산출물을 만들 수 있는 창의적 인재 필요
 - 창조학습사회에서의 창의인재는 새로운 시각에서 삶에 필요한 것을 만들어내며, 융통성과 융합성을 가지고 해결책을 제시
 - 창의인재의 역량 발현을 위해서는 지속적인 학습을 통해 개인의 창조성이 지역의 창조성을 견인하고 궁극적으로 국가의 창조성과 연계될 수 있도록 지역·사회적 지원 및 환경조성 중요
- 한국 성인의 평생교육 참여 실태 및 역량 진단
 - 지역에 따른 평생교육 참여 장애요인이 다르게 나타나, 평생교육 접근성이 떨어지는 지역 주민에 대한 평생교육 인프라 구축 필요
 - ※ 전체적으로 가장 큰 장애요인은 '시간이 없어서'였으나 서울 및 광역시(88.8%) > 농어촌(79.1%)
 - ※ 다음 순위의 장애요인은 서울 및 광역시의 경우, 근무시간(37.6%)인 반면, 농어촌은 '가까운 거리에 교육훈련기관이 없어서' (23.9%)
 - 연령이 높을수록, 소득이 낮을수록 목표지향형 참여동기(미래의 직업이나 일과 관련한 평생교육 참여동기)가 낮게 나타나, 고연령·저소득 계층의 사회적 참여와 학습활동을 촉진하는 것이 창조경제시대 중요 과제
 - ※ 25~34세(3.5) vs 65~74세(3.2) 목표지향형 참여동기 격차 0.3
 - ※ 월소득 100만 원 이하(2.7) vs 월소득 501만원 이상(3.3) 목표지향형 참여동기 격차 0.6

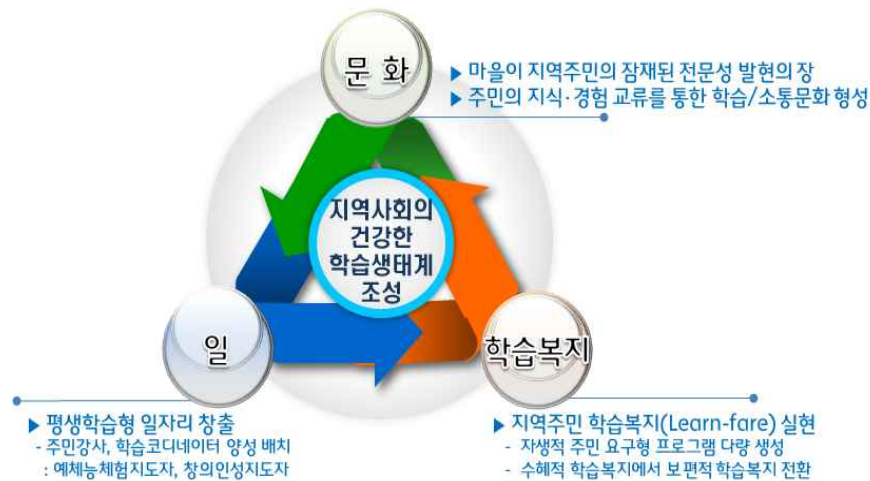
- 연령이 증가 할수록 역량 수준이 급격하게 하락하여 전체 역량 수준이 낮아지는 원인으로 작용하므로, 고등교육과 성인 역량을 연결하고, 이를 다시 경제 성장으로 연결할 필요

※ 16~24세 vs 55~65의 언어능력, 수리력, 문제해결력 격차는 각각 49, 49, 48

※ 한국 성인의 역량은 특히 20대 초반에 정점에 이른 후 나이가 들수록 급격히 감소

□ 지역사회 기반 창조적 학습공동체 성공 사례

- 핵심 성공요인 분석모형(Critical Success Factors)을 활용하여 목적, 사업추진 과정, 예산 및 지원, 네트워크 및 연계, 지속적인 성과 확산의 5가지 성공요인 분석
- 분석대상 : 경기도형 골든 트라이앵글 프로젝트 & 시흥시 학습동아리 육성 사업
- 평생학습마을로의 변화, 경기도형 골든 트라이앵글 프로젝트



[그림 1] 경기도형 Golden Triangle 모형

- 학습의 결과를 지역사회 활동과 소득창출로 연계하여 학습형 일자리로 발전할 수 있도록 지역 성인 계속교육 사업을 추진하고 특화
- 지식, 경험을 기 보유한 주민이 지역의 평생학습 강사가 되어 본인은 일자리를 갖게 되고, 다른 주민은 다양한 학습혜택을 누리며, 지역사회는 학습을 통해 공동체가 회복되는데 초점
- 시흥시 학습동아리 육성을 통한 창조역량 기반 형성
 - 학습동아리 성장단계별 맞춤형 육성 지원과정을 통하여 개인학습 차원을 넘어 사회적 실천의 주체로서 학습동아리 활동을 유도하고, 지역사회 변화와 시민 학습공동체로의 발전
 - 학습동아리 활성화 사업을 통하여 전문화된 지원체계를 구축하고 지역 이슈와의 결합,

수준별/단계별 맞춤형 지원체제, 학습동아리들 사이의 네트워크 구성, 학습동아리 매니저 전문인력 양성 과정 등 구성

- 기존 학습동아리 활성화 : 학습동아리 맞춤형 컨설팅
- 신규 학습동아리 발굴 및 조직화 : 예비학습동아리 육성
- 시민사회형 지역인재육성 : 학습동아리 매니저 양성 및 투입

Ⅲ. 학습공동체 기반 평생교육 혁신 방안

<표 1> 추진전략 및 추진 과제

추진전략	추진과제	세부과제
1. 공생과 협력의 학습공동체	1-1. 마을단위 창조역량기반 형성	1-1-① 행복학습센터 운영을 통한 마을 평생학습 전문화 1-1-② 정부 3.0 협업 프로젝트 활성화
	1-2. 제2의 새마을운동으로서 행복학습 운동 전개	1-2-① 지역학습공동체로서의 학습동아리 육성 1-2-② 학습동아리 운동을 통한 사회적 자본 강화
	1-3. 지역-대학-기업 상생형 창조타운 조성	1-3-① 대학-지역 상생 프로젝트 1-3-② 평생능력개발대학으로의 전환
2. 소통과 공유의 학습인프라	2-1. 온라인 학습 공유 체제 구동	2-1-① 교육콘텐츠 및 학습정보 원스톱 서비스 2-1-② 수요자 맞춤형 온-오프라인 통합서비스
	2-2. 학습소통을 위한 K-MOOC 활성화	2-2-① MOOC 시스템 구축 및 활용지원 2-2-② 국가직무능력표준 기반 MOOC 확산
	2-3. 공공 평생교육서비스 체제 개조	2-3-① 사회안전망 확충을 위한 평생교육 추진 체제 재구조화 2-3-② 소외지역 취약계층 맞춤형 서비스 제공
3. 연계와 순환의 학습결과 활용	3-1. NCS 기반 능력중심 평생학습 평가인증체제 구축	3-1-① NCS 학습모듈-학점은행제 연계활용 3-1-② NCS 기반 선취업 후진학 평가인증 전환
	3-2. 학습을 통한 사회 참여 기반 확대	3-2-① 평생교육기관 교육기부 및 사회적 공헌 활성화 3-2-② 평생학습자의 지역사회참여기반 조성
	3-3. 학습순환을 위한 생애단계 학습-고용-복지 연계	3-3-① 생애단계 맞춤형 학습-고용-복지 지원 3-3-② 평생학습계좌제를 통한 학습활용 극대화

기관발표 III

공주대학교 한국농촌교육연구센터 :
지속발전가능한 농촌학교 운영모형 탐색

사회 : 정현용(한국농촌교육연구센터)

농촌 중학교 기숙사 설립 운영모형

발표자 : 이화룡(공주대)

농어촌 학교 통학차량 운영 발전 방향과 과제

발표자 : 임연기(공주대)

농촌 중학교 기숙사 설립 운형모형

이화룡*

당 일 배 포

* 공주대학교

농어촌 학교 통학차량 운영 발전 방향과 과제

임연기*

농어촌 지역은 학생들의 통학거리가 멀고, 대안적 통학수단이 부재하다는 데 문제의 심각성이 있다. 이 연구는 농어촌 지역 의무교육의 충실화, 농어촌 교육복지의 증진, 농어촌 학교 교육력의 제고 차원에서 농어촌 학교 통학차량 운영 서비스 개선을 위한 발전 방향과 과제를 제시하는 데 그 목적이 있다.

I

농어촌 학교 통학차량 운영 발전을 위하여 우선적으로 통학서비스의 형평성을 제고해야 한다. 제1세대에서 제2세대 통학차량 서비스 체제로 전환해야 한다. 여기서 제1세대 통학 서비스 체제는 통폐합 학교 등 특정 학교 중심 서비스 제공, 제2세대 통학서비스 체제는 일정한 통학 거리를 기준으로 모든 학생들에게 서비스를 제공하는 것을 말한다.

둘째로 통학환경에 기초한 통학차량 운영 시스템을 구축해야 한다. 매년 교육지원청, 단위학교 수준에서 통학환경을 체계적으로 분석하고, 교육지원청, 단위학교별로 합리적인 통학차량 운영계획을 수립해야 한다.

셋째로 통학서비스의 안전성 보장이 필요하다. 학생들의 안전성 보장을 위한 적극적, 소극적 조치를 강화해야 한다. 여기서 적극적 조치란 안전사고의 예방 조치를 말하고, 소극적 조치란 안전사고 이후 원활한 후속 조치를 말한다.

넷째로, 통학차량 활용의 극대화를 도모해야 한다. 교육적 활용뿐만 아니라 교육외적 활용성을 증진해야 한다. 등하교 편의성 증진, 학교 교육프로그램의 풍요화, 다양화 등 교육적 활용과 주민의 생활 편의 증진 등 교육외적 활용을 극대화해야 한다.

다섯째로 통학차량 운영의 효율화를 기해야 한다. 차량 운영의 경제성 증진과 함께 교육재정의 경비 절감을 추구해야 한다. 통학차량의 경제적 운영 원칙을 확립하고, 교육비 절감을 위한 수단으로서 기능을 확대해야 한다.

여섯째로 통학서비스의 협력적 운영기반을 조성해야 한다. 자원봉사 참여 기회를 확대하고, 차량 운행을 위한 재정적 지원 기반을 구축해야 한다.

* 공주대학교

II

농어촌 통학차량 운영 발전 과제를 요약하면 다음과 같다.

첫째, 농어촌 학교 공공 통학차량 서비스 수혜 대상을 단계적으로 확대한다. 첫째, 통학거리를 중심으로 통학서비스 제공 대상 기준을 확립하고, 재정 형편을 감안하여 우선순위를 선정하여 서비스를 제공한다.

둘째, 통학환경에 적합한 선택적 통학차량 운영 모델을 정착시킨다. 우선 운영주체별로 적정 통학차량 운영 모델을 적용하도록 한다. 기본적으로 교육지원청 중심 통학차량 운영 체제를 정립하고, 학교규모가 크고 안정적인 학교에는 단위학교 책임운영 모델을 적용한다. 교육지원청 내에서 또는 교육지원청간 공동 통학 학군이 조성될 수 있는 경우 권역별 중심학교 모델을 선택하도록 한다.

◆ 운영 주체별 통학차량 운영모델

- 단위학교 책임운영 모델
- 교육지원청 통합운영 모델
- 권역별 중심학교 운영 모델

다음으로 운영형태별로 적정 통학차량 운영 모델을 선택하도록 한다. 직영통학차량 운영의 최소화, 임차차량은 단위학교별 수요에 적합한 개별 계약 추진, 소규모 통학수요에는 전세택시 계약 운영 추진, 극소규모 통학수요에는 하숙비 지원, 대중교통 이용 시 통학비 지원 등이 필요하다.

◆ 운영 형태별 통학차량 운영 유형

- 직영통학차량
- 임차통학차량
- 전세택시
- 통학비/하숙비 지원
- 보조통학수단: 자전거, 자가용, 선박 등

셋째, 통학차량 운영의 안전성을 제고한다. 안전교육을 강화하기 위하여 안전교육 매뉴얼 제작 및 활용, 운전원, 안전도우미, 학생 대상 안전교육 정례화, 운전원 자격 기준 강화 및 제복 착용 의무화 등이 필요하다. 통학차량의 안전성을 강화하기 위하여 통학차량 마크 부착, 색상 통일, 통학차량 구비 품목 명시 등이 필요하다. 안전사고 사후 대책 강화를 위하여 보험 기준 표준화, 사고 수습 패키지 개발 등이 필요하다.

넷째, 통학차량에 연계한 학교수업체제의 탄력적 운영이 필요하다. 시차수업제 채택, 유치원 종일반 운영 확대, 저학년 방과 후 학교 운영 내실화 등 수업체제를 개선한다. 인근 학교와의 공동 프로그램 운영 확대, 통학차량 없는 날 운영, 자전거 타기 운동 전개 등을 통하여 학교실정에 맞는 통학차량 연계 프로그램을 운영한다.

다섯째, 지자체, 학부모와의 협력적 통학차량 운영 시스템을 구축한다. 지자체와의 협력 체제를 구축하여 지자체의 통학차량 재정지원 기반을 조성하고, 대중교통 노선 및 운행시각 조정을 위한 지원체제를 확립한다. 주민, 학부모와의 협력 체제를 구축하여 주민을 위한 통학차량 운영 서비스 확대, 주민과 학부모의 자원봉사를 통한 통학차량 안전도우미 참여 기회를 확대한다.

기관발표 III

**동국대학교 한국사회과학연구지원(SSK)
사업팀
: 교원 창의교육역량 함양을 위한
교육프로그램 개발과 환경구축 및 확산 방안**

사회 : 김병찬(경희대)

교원의 창의역량 함양을 위한 신경과학적 접근

: 창의적 교사의 역할 및 창의성 쟁점 분석

발표자 : 박선형(동국대)

학교조직창의성 풍토 진단도구 개발을 위한 예비적 논의

발표자 : 박선형(동국대), 권오균(동국대 박사과정)

최슬기(동국대 석사과정)

대학생의 창의역량 함양을 위한 교양강좌의 가능성 탐색

발표자 : 이현주(동국대)

교원의 창의역량 함양을 위한 신경과학적 접근 : 창의적 교사의 역할 및 창의성 쟁점 분석

박선행*

국가발전과 경제성장의 패러다임은 새로운 아이디어와 독창적 상상력으로 부가가치를 창조할 수 있는 창의혁신시대 즉, 창조경제(creativity economy)로 전환되고 있다(Florida, 2002; Hawkins, 2001; UN, 2008; 미래창조과학부, 2013). 일찍이 유럽연합(EU)은 2009년을 '창의성과 혁신의 해'로 지정하고, 유럽의 미래는 시민의 창의성과 상상력에 달렸다는 성명서를 발표한 바 있으며(2009: 1), 미국 역시 창조와 혁신이 국가발전과 경제성장을 견인할 수 있는 가장 중요한 시대적 지향점임을 밝힌 바 있다(Business Roundtable, 2005; Council on Competitiveness, 2005).

이러한 맥락에서 세계 각국은 개인·집단의 공유적 창의성과 협동적 아이디어에 기반을 둔 미래창조산업 육성을 위하여 융복합적 창의 교육역량을 갖춘 전문가 배출을 위한 다양한 인력 양성 사업을 국가적 수준에서 적극적으로 실시하고 있다(DeNatale, & Wassall, 2006; Lau, Hui, & Ng, 2004; Singapore Ministry of Education, 2002; 홍미영 외, 2010: 267-304). 우리나라도 예외가 아니어서 미래사회를 선도하는 창의인재 육성을 위한 제도적 노력과 실천적 정책의제를 교육현장에서 다각적으로 구현하고 있다(예: 2009 교육과정 개정을 통한 창의적 체험활동 강화, 한국과학창의재단의 창의·인성교육넷(<http://www.crezone.net>) 등).

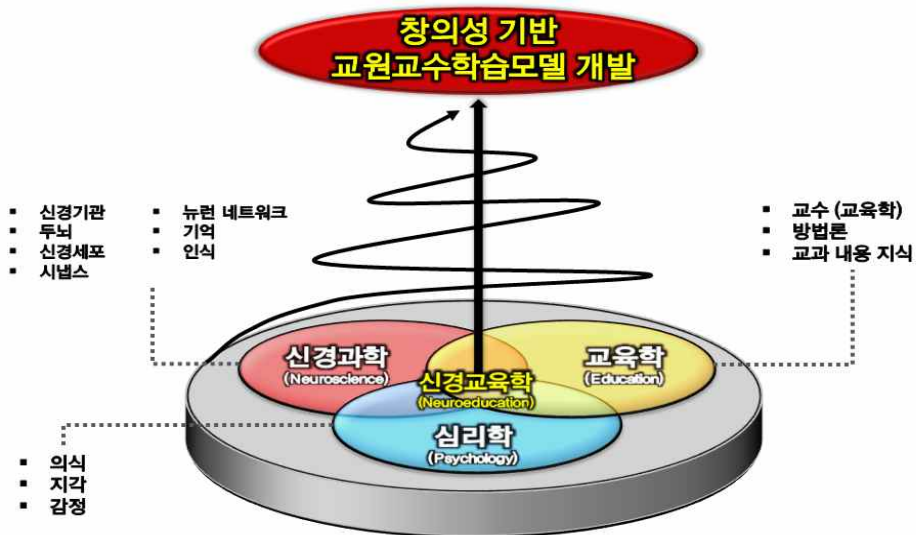
그러나 국가성장 동력으로서의 혁신·창의성을 강화하기 위한 다양한 교육개혁에도 불구하고 관련 교육정책의 현실 적용성과 창의적 미래인재 양성의 실효성에 대해서는 다소 회의적인 시선도 대두되고 있다. 특히, 국가미래 성장기반 확보와 창조산업의 인적 자원수요를 최종 전담하는 고등교육분야에서 창의성 관련 교육정책 실행이나 교육운영사례가 매우 부족하며, 각 대학의 중앙집권식 운영체제로 인해 학습자중심의 창의성기반 교육·훈련 프로그램 운영 미흡과 교육효과 측정을 위한 평가관리체계 작동이 거의 전무한 상황은 학계의 지속적인 비판의 대상이 되고 있다(Araya, 2010: 18; Hearn & Bridgstock, 2010: 103-104; 정은이, 2003: 282).

이러한 논의는 창조경제 실현을 위한 교육인프라 구축과 교육콘텐츠 개발 및 지원환경체계 구축이 대학교육 분야에서 상대적으로 매우 미흡하다는 사실을 예시한다. 국내·외 선행연구를

* 동국대학교 교수

(최상덕 외, 2011: 169; 홍미영 외, 2010: 67; Rinkevich, 2011: 220)은 창의교육정책의 교육현장 착근성과 단위학교 실행성을 한층 강화하기 위한 보다 근본적인 교육개혁안으로서 교사의 창의성 수업역량 신장이 최우선시 되어야 하며, 이를 위해서는“창의성기반 교사양성·연수체제”가 확립될 필요성이 있음을 강조하고 있다. 교사의 창의교육역량이 확보되지 않는 한 창의적 교수 학습활동은 가능하지 않으며 학생의 창의성 역시 개발될 수 없기 때문이다.

따라서 대학교육체제, 특히 교원양성체제가 창조경제를 선도하는 창의·혁신인재를 효과적으로 양성하기 위해서는 기존의 교육환경체제 설계과정 전반(교원 수업역량 제고활동, 교수학습프로그램 운영, 진단평가시스템 구안, 효과측정 도구 개발, 교수학습공간 디자인 등)을 창의성 기반으로 과학적으로 재구조화할 필요성이 있다. 교육학, 심리학, 두뇌과학 등의 이론적 시각과 개별 연구방법을 학제적으로 통합하고 있는 신경교육학(neuroeducation)은 그 실현가능성을 보다 체계적인 융복합 학문적 시각에서 극대화할 수 있다(Garew & Magsamen, 2010; Howard-Jones, 2011).



[그림 1] 창의성기반 교원교수학습모델 개발을 위한 신경교육학적 접근

인간은 “뇌”를 통하여 정보를 해석하고 특정규칙과 패턴을 탐색·학습한다. 평범한 사고와 기존 지식의 모방에서 발전한 “참신한 아이디어와 독특한 상상력의 연계적 조합”으로 규정되는 창의성(Wiseberg, 2006: Ch. 5; Sawyer, 2012: 7-9)은 외부의 다양한 환경적 자극에 대하여 뇌 신경세포들이 역동적으로 활성화되어 신경망의 총체적 연결구조를 구축하는 결과(the

activation of neural networks)로 나타난다. 결국, 인간의 모든 인지활동(동기부여, 정서, 창의성, 교수학습활동 등)은 두뇌활동과 분리될 수 없기 때문이다. 교수활동, 교육과정 및 프로그램 구안, 교육공간설계 등의 학습생성구조와 인과적 작동기제 및 교육환경체제 운영원리 등을 심리학적·뇌과학적으로 규명하는 신경교육학은 기존의 전통적인 강의중심 교수주의(instructionism)의 한계를 체계적으로 극복할 수 있는 실천적 방향성을 제시해준다. 예컨대, 최근의 뇌영상기법은 읽기에 능숙한 아동이 독해능력이 부족한 아동보다 좌뇌와 우뇌간의 연결이 보다 직접적으로 이루어지고 있음을 발견함으로써 독서능력의 기초가 되는 신경연결망 형성을 위한 가장 효율적인 수업방법을 연구하는데 기여하고 있다. 또한 감정기복이 심한 십대소녀의 경우, 감정대처 능력향상을 위한 10주 멘토링 훈련 참가 후 전두엽피질(감정을 지배하는 두뇌영역)의 활성화를 확인하여 정서함양 인지전략으로써의 멘토링 효과성을 과학적으로 확인하고 있다(Nature, 2005).

창의성기반 중등교원 교수학습프로그램 구안과 평가도구 개발 및 구체적 실행효과를 기존의 심리학·교육학적 토대와 더불어 신경과학적 접근의 시각에서 융복합적으로 탐색·분석하는 본 연구는, 미래창의인재 양성에 필요한 간학문적인 이론적 기제와 교사의 창의교육역량 강화를 위한 경험과학적 토대를 탐색하는데 주안점을 둔다. 이는 공교육 발전·강화와 창의교육 실현 및 미래인재 육성이라는 교육정책과 국정비전 달성에 기여할 수 있는 실천적 기초자료로 활용될 수 있다.

학교조직창의성 풍토 진단도구 개발을 위한 예비적 논의

박선형*, 권오균**, 최슬기***

I. 서론

사회의 급속한 변화에 대한 적응의 필요성과 혁신에 대한 요구가 증대되면서 기업을 중심으로 조직창의성 논의가 시작되었다. 우리나라에서도 정부차원에서 창의성의 중요성을 인식하여 현 정부의 국정과제 핵심 의제로 창조경제가 선정하였으며, 교육영역에서는 2008년부터 창의성이 중요한 위치로 자리매김하였다.

하지만 교육영역에서 창의성은 아직 체제이론 관점에서 폭넓게 고려되지 않은 채, 교수-학습에 매몰되어 정책과 연구가 진행되어 왔다. 몇몇 학교의 창의적 환경에 관한 연구가 보고되고 있지만 학생을 대상으로 분절된 시각에서 연구가 진행되었다.

따라서 본 연구에서는 체제이론 관점에서 학교의 조직창의성을 정의하고, 조직창의성의 다양한 연구 중 최근 활발하게 연구가 진행되고 있는 조직창의성 풍토를 학교에 적용하고자 한다. 이를 위해 조직창의성 풍토를 측정하는 대표적인 도구인 Amabile의 KEYS를 번안하여 현직 교원을 대상으로 예비조사를 수행, 그 결과를 바탕으로 이 도구가 한국의 학교 조직의 창의적 풍토를 알아보는 데 적합한지 알아보려고 한다. 예비조사 결과를 토대로 문항 수정을 거쳐, 나아가 학교조직창의성풍토 측정도구로서의 타당화 작업을 통해 학교조직의 창의성 풍토를 개선·촉진하고, 교사 개인의 창의성을 발전시킬 수 있는 방안을 모색하고자 한다.

II. 이론적 배경

1. 창의성과 조직창의성

1950년 미국심리학회협회 회장인 Guilford가 미국심리학회에서 기조연설을 통해 창의성의 중요성을 강조한 이후 미국의 심리학자들을 사이에서 개인의 심리적, 인지적 요인을 탐구하는 방

* 동국대학교 교수

** 동국대학교 박사과정

*** 동국대학교 석사과정

향으로 창의성 연구가 이뤄졌다. 이후 1961년 Rhodes가 창의성의 개념을 4P로 규정하면서 창의성이 개인(Person)에서 과정(Process), 산출물(Product), 환경(Press) 요인으로 그 연구대상이 확장되어, 최근의 창의성은 “특정한 사회 문화적 맥락 내에서 새롭고 유용하다고 인정받는 결과물을 만들어내는 개인이나 집단에게서 보여지는 능력과 과정간의 상호작용”으로 정의될 수 있다.

조직창의성 연구는 이러한 창의성 개념을 바탕으로 체제이론을 활용하고 한다. 즉, 조직창의성은 조직의 환경 속에서 조직 구성원이 어떻게 창의적 과정을 거쳐 새롭고 유용한 산출물을 만들어 내는지에 관심이 있다고 볼 수 있다. 조직창의성 정의에 관한 국 내외 연구를 종합해보면, 사회영역 전반에서 조직창의성 개념의 정의가 이뤄지다, 기업이라는 구체적인 조직의 창의성에 관한 정의로 변화되었다.

국 내외 조직창의성 연구에서 학교조직을 별도의 대상으로 하여 조직창의성의 개념 정의를 발견되지 않고 있다. 따라서 학교조직 창의성의 개념은 기존 조직창의성 개념을 바탕으로 학교조직의 특성, 그리고 창의성 교육이 강조된 맥락을 고려하여 조작적으로 정의하면, 학교조직창의성은 학교조직에서 창의적 교사가 창의적 조직과 부서 환경과의 상호작용을 통해 창의적 교육활동을 거쳐 학생들의 창의성을 증진시키는 것이라고 볼 수 있다.

2. 조직창의성 풍토

최근 국외를 중심으로 조직창의성 풍토에 대한 연구가 활발하게 이뤄지고 있다. 조직풍토는 조직문화는 대표적인 비가시적 조직환경이나 조직풍토는 표층수준에서의 조직 구성원들의 공통된 지각이나 인식을, 조직문화는 심층수준에서의 조직구성원들의 공통된 지각이나 인식을 연구하는 것으로 구별할 수 있다. 이러한 개념적 관계는 조직풍토 연구가 설문지 등의 심리측정 도구를 통한 양적연구방법을 중심으로 이뤄지고 있고, 조직문화 연구가 참여관찰연구 등의 질적연구방법을 중심으로 이뤄지고 있는 현실을 적절하게 설명하고 있다. 빠른 사회 변화에 대한 조직의 적응과 혁신이라는 조직목표 성취를 위한 조직창의성 연구에서 심층적인 장기적인 연구대상인 조직문화보다 상대적으로 표층적이고 신속하게 연구할 수 있는 조직풍토가 조직창의성 환경을 연구하는데 보다 적합한 연구영역이라 할 수 있다.

조직창의성 풍토를 진단하기 위해 개발된 도구로는 대표적으로, Ekvall의 CCQ(Creative Climate Questionnaire), Amabile의 KEYS, Seigel과 Kaemmerers의 SSSI(Siegel Scale of Support for Innovation), Anderson과 West의 TCI(Team Climate Inventory)가 있다. 관련 국내외 선행연구 분석을 통해 Amabile의 KEYS 2010 수정버전은 체제론적 관점에서 학교 교사들을 대상으로 조직창의성 풍토를 진단할 수 있는 가장 적합한 도구임을 알 수 있었다.

III. 연구방법

KEYS 2010 수정버전은 일반 기업 조직의 창의성 풍토를 측정하는 도구로 개발·타당화 된 도구로 개발된 것이므로, 국내 학교조직의 특성 및 맥락에 맞도록 전체 문항을 번안 및 수정하기 위해 교육학 전문가와 초·중등교사 등 총 5명의 전문가 집단을 구성, 총 4차에 걸친 전문가 협의회를 통해 학교조직의 특성을 반영하되 원안의 의미와 맥락을 살려 1차 예비조사 문항을 완성하였다. 번안 문항은 KEYS 2010 수정버전과 동일하게 총 78문항, 3개 영역 10개 하위요인으로 구성되어 있으며 Likert 4점 척도로 구성하였다.

내용타당도 검증을 거친 1차 예비조사 문항은 수도권 창의인성 거점센터에서 실시한 2014년 1월 5일부터 1월 10일에 걸친 동계연수에 참여한 초·중등교사 321명을 대상으로 설문지 배포되었다. 수집된 자료 분석은 SPSS v.20으로 각 문항 범주별 Cronbach's α 계수 산출 및 요인분석에 적절한 데이터인지를 알아보기 위한 KMO와 Bartlett 검정, 탐색적 요인분석을 수행하였다. 또한 Amabile의 KEYS 원안의 요인모형에 따라 Pearson 상관분석을 실시하여 해당 범주에 속하는 요소들 간에 적절한 상관값을 가지는지 확인 후 AMOS를 이용하여 확인적 요인분석을 수행하고 모형의 적합도를 검토하여 향후 도구 개발 및 타당화 작업의 지침으로 삼고자 하였다.

IV. 연구결과

요인별 신뢰도 분석 결과 Cronbach's α 를 급격히 저하시키는 문항이 일부 존재하여, 향후 구성 문항을 수정할 필요가 있는 것으로 나타났다. 전반적으로는 양호한 신뢰도 값을 보였으나 촉진요인 중 '자유' 요인의 Cronbach's α 계수가 .7을 넘지 못하는 것으로 나타나 문항의 신뢰도와 타당도를 확보하기 위한 추후 연구가 필요할 것으로 보인다.

Bartlett 구형성 검정의 유의확률은 .000, KMO 측도 역시 기준치 .50보다 높은 .919로 나타나 자료는 요인분석에 적합함으로 판단되었다. 이를 바탕으로 SPSS를 이용한 탐색적 요인분석은 VARIMAX로 요인을 회전시켜 요인구조를 도출한 결과, 검사문항 전체는 총 17개의 요인으로 분화되어 나타났다. 전체 17개의 요인 중 의미있게 구분되어지는 요인은 4가지 정도로, 요인 1에 가장 많은 부하량이 집중되어 있는 것으로 나타났다. 각각의 문항 내용을 확인해 본 결과, 요인 1에 포함된 문항들은 '촉진요인'과 '성과요인'을 구성하는 문항으로 밝혀졌다. 해당 범주의 문항 구성수가 가장 많으나, 두 범주에 속하는 요인과 문항들이 명확히 구분되지 않은 것으로 보인다. 각 범주에 속하는 문항의 총합을 바탕으로 Pearson 상관분석을 양측에서 실시한 결과 상관계수는 0.01 수준(양쪽)에서 유의하였으며, 촉진요인과 방해요인은 -.457로 적절한 수준의 음의 상관을 보여 조직창의성 풍토 진단도구의 이론적 배경과 부합한다고 할 수 있다. 그러나

촉진요인과 성과요인은 .844의 지나치게 높은 상관값을 나타내 두 요인이 명확히 변별되지 않았으므로 나타났다.

이후 이론적으로 설정한 모델의 확인을 위하여 각 요인별 문항 내용 및 문항간 상관값을 확인하고, 관측변수를 결합하여 잠재변인에 대한 적절한 영향력을 확보하고자 하였다. AMOS v20을 사용, Maximum Likelihood방법으로 요인구조가 자료에 적합하다는 영가설을 평가하기 위하여 카이제곱(χ^2) 값을 살펴보았을 때 1747.9(df=766, $p<.00$) 으로 나타났다. 또한 CMIN/df 은 2.282의 수치를 나타내고 있어, 모델 복잡성에 비해 적절하다고 볼 수 있다. χ^2 검정 외에도 모델의 적합성을 보다 면밀하게 확인할 수 있는 수치들을 선정하여 살펴보았는데, RMSEA는 .070으로 비교적 양호한 수치를 보였다. 그러나 GFI는 .749, AGFI는 .717, NFI값은 .760, CFI는 .848로 기준치에 다소 부족한 결과를 나타냈다. 이러한 점을 참고하여 2차 전문가 협의회를 실시하고 문항과 모형을 보완하는 가운데 모델의 적합도를 확보할 수 있을 것으로 생각된다.

대학생의 창의역량 함양을 위한 교양강좌의 가능성 탐색

이현주*

I. 서론

본 연구에서는 인간발달의 지속적 과정 중의 한 시기인 대학생을 대상으로 미래인재의 핵심 역량 중 하나인 창의역량 함양을 위한 교양강좌의 내용을 구성하고 개설하여 한 학기 동안 운영하고 그 효과에 대해서 검증해보고자 한다. 본 연구에서 정의하고 있는 창의역량은 개인의 창의성 발현을 위해 필요한 동기, 태도, 능력뿐 아니라 사회적 맥락에서 본인의 창의적 잠재력을 발휘하는데 바탕이 되는 사회적 자기효능감을 포함한 개념이다.

II. 연구방법

본 연구는 서울지역 소재 D대학교에서 개설된 <창의성코칭>이라는 교양강좌를 수강한 대학생 117명(실험집단)과 문학 관련 교양강좌를 수강한 대학생 115명(통제집단)을 대상으로 하였다. 전공별 구성은 실험집단과 통제집단 모두 10개 단과대학에 골고루 소속되어 있었다. 또한 본 연구를 위해 사용된 측정도구는 모두 2가지로, 하나는 자기보고형 통합 창의성 척도(박병기, 강현숙, 2006)이고, 다른 하나는 대학생용 사회적 자기효능감 척도(강한아, 김아영, 2013)이다.

본 연구는 대학생의 창의역량 함양을 위한 교양강좌의 효과가 있는지 검증하고자 ‘단일집단 사전-사후 설계’와 ‘비동질집단 사후 설계’를 혼합해서 사용하였다. 실험처치는 <창의성코칭> 강좌의 내용이며, 강좌는 16주로 배정되었으나 시험기간인 2개 주차를 제외하고 모두 14주로 개발되었다. 강의는 매주 2회씩, 1회에 75분씩 진행되었다.

본 연구의 자료 분석을 위해서 IBM SPSS Statistics를 사용하였다. 연구문제 1을 검증하기 위해 기술통계와 대응표본 t-test를 실시하였으며, 연구문제 2를 검증하기 위해 기술통계와 독립표본 t-test를 실시하였다.

* 동국대학교 초빙교수

Ⅲ. 연구결과

1. 대학생의 창의역량 함양을 위한 교양강좌의 수강 전-후의 차이 검증

강좌 수강 전-후에 통합 창의성, 즉, 창의적 동기, 창의적 태도, 창의적 능력의 평균 차이검증 결과를 살펴보면, 강좌 수강 후 창의성 총점($M=310.32$)이 수강 전 창의성 총점($M=296.00$)보다 평균이 높아졌으며, 그 차이는 통계적으로 유의한 결과를 보였다($t=-5.502$, $p=.000$). 요인별로 살펴보면, 창의적 동기($t=-3.192$, $p=.002$), 창의적 태도($t=-2.490$, $p=.015$), 창의적 능력($t=-5.975$, $p=.000$) 모두 평균이 통계적으로 유의하게 높아진 것을 알 수 있다. 이러한 결과를 통해 본 강좌가 수강생의 창의성에 전반적으로 긍정적 영향을 미쳤음을 알 수 있다.

강좌 수강 전-후에 사회적 자기효능감의 평균 차이검증 결과는 강좌 수강 후 사회적 자기효능감($M=34.09$)이 수강 전($M=32.21$)보다 높아졌으며, 그 차이는 통계적으로 유의하였다($t=-4.430$, $p=.000$).

2. 창의성 관련 교양강좌의 경험 여부에 따른 평균 차이 검증

강좌 수강 여부에 따른 통합 창의성, 즉, 창의적 동기, 창의적 태도, 창의적 능력의 평균 차이검증 결과를 살펴보면, 창의성 관련 강좌를 수강한 학생들의 창의성 총점($M=310.73$)이 수강하지 않은 학생들의 점수($M=293.64$)보다 평균이 높았으며, 그 차이는 통계적으로 유의한 결과를 보였다($t=3.510$, $p=.001$). 요인별로 살펴보면, 창의적 동기를 제외한 창의적 태도($t=3.403$, $p=.001$), 창의적 능력($t=3.712$, $p=.000$)의 평균이 통계적으로 유의하게 높았다. 이러한 결과는 창의성 관련 강좌를 수강한 학생들이 수강하지 않은 학생들보다 전반적으로 창의성의 향상을 가져왔다는 것이다.

강좌 수강 여부에 따른 사회적 자기효능감의 평균 차이검증 결과는 창의성 관련 강좌를 수강한 학생들의 사회적 자기효능감($M=34.19$)이 수강하지 않은 학생들($M=31.71$)보다 높았으며, 그 차이는 통계적으로 유의하였다($t=2.589$, $p=.010$).

Ⅳ. 논의 및 결론

우선, 강좌의 효과 검증을 위해 통합 창의성 척도의 사전-사후 비교 결과를 살펴보면, ‘창의성 총점’과 ‘창의적 동기’, ‘창의적 태도’, ‘창의적 능력’ 모두에서 통계적으로 유의미한 향상을 보였다. 이는 <창의성코칭> 강좌의 기본적인 교육목적을 달성한 결과라고 볼 수 있다. 즉, 강좌의 내용이 창의성의 실현을 위한 바탕으로 태도와 자세를 지탱하는 힘(창의적 동기)을 길러주고, 활성화된 동기를 창의적인 방향으로 움직이도록 이끄는 자세(창의적 태도)를 갖도록 도와주

며, 실제로 창의적 아이디어를 구현하는데 동원되는 발견능력(창의적 능력)을 길러줄 수 있도록 구성되어 있다는 것을 반증하는 결과인 것이다. 물론 이렇듯 자신의 창의성이 향상되었다고 스스로 생각하는 정도가 실제 창의성이 향상된 것으로 볼 수 있는지에 대한 의문이 있을 수 있다. 하지만 Dweck의 변화신념모형(2000)에 따르면, 본 강좌를 통해 자신의 능력(창의성)이 변화될 수 있고 변화되었다고 인식하는 학생들은 향후 자신의 능력(창의성)을 더욱 더 계발하고 향상시키기 위한 목표를 세우고 이를 달성하려고 노력하면서 결과적으로 성취를 보일 가능성이 더 높아질 것으로 예상할 수 있다. 창의성과 함께 향상을 기대했던 사회적 자기효능감의 결과 역시, 강좌 수강 전보다 후에 통계적으로 유의미하게 상승했다. 이러한 개념인 사회적 자기효능감이 상승했다는 것은 수업방식의 효과로 볼 수 있다. 즉, 한 학기동안 ‘팀별 토의’ 활동에 지속적으로 노출되고, 이 과정에서 팀원들과 상호작용을 통해 창의적 결과물을 산출하는 경험들을 하면서 사회적 자기효능감이 상승한 것이다. 이는 인간의 과제수행의 결과가 객관적인 능력 자체보다 개인의 자기효능감에 의해 영향을 더 많이 받는다는 연구결과(김아영, 2010)에 비추어 볼 때 그 의미가 깊다고 할 수 있다.

둘째로, 강좌의 효과를 검증하는 또 다른 방식인 강좌 수강의 경험 여부에 따른 결과를 살펴보면, 강좌를 수강한 학생들이 수강하지 않은 학생들보다 ‘창의성 총점’과 ‘창의적 태도’, ‘창의적 능력’에서 통계적으로 유의미하게 높았다. 이 역시 <창의성코칭> 강좌의 수강 경험이 창의성의 향상에 영향을 미쳤다는 것을 보여주는 결과라고 할 수 있다. 사회적 자기효능감의 결과를 살펴보면, 강좌를 수강한 학생들이 수강하지 않은 학생들보다 통계적으로 유의미하게 높았다. 이러한 사회적 자기효능감은 앞으로 자신의 진로 방향을 설정하고 준비해 나가야 하는 발달 과업이 주어진 대학생의 진로 결정 여부와도 관련이 있기 때문에 중요하다(Smith & Betz, 2000; 강한아 외, 2013 재인용). 즉, 창의적 인재를 요구하는 사회로 진입하는데 있어서 본 강좌의 내용과 방식이 도움 된다고 할 수 있다.

끝으로 본 연구의 제한점과 이를 바탕으로 한 후속연구를 위한 제언점은 다음과 같다.

첫째, <창의성코칭> 강좌를 통한 효과 검증이 일차적 목적이었던 본 연구는 대학의 실제 강좌를 대상으로 진행되었던 방식, 즉 현실적인 이유 때문에 ‘사전-사후 통제집단 설계’를 하지 못했다. 따라서 향후에는 체계적인 연구계획을 통해 좀더 탄탄한 연구설계를 시행하여 연구결과의 신뢰성을 확보하는 것이 필요하다.

둘째, 대학교의 교육과정은 크게 전공강좌와 교양강좌로 나뉘어져 있고, 강좌에서 다루는 주제도 천차만별이다. 이러한 현실에서 대학생의 창의역량 함양을 위해 교양강좌 하나만으로 그 역할을 다할 수 있다고 주장하는 것은 ‘손바닥으로 하늘 가리기’라고 할 수 있다. 특히 전공별 특성을 고려하여 전공강좌에서 창의적인 요소가 어떻게 투입되어 적용되는 것이 학생들의 창의역량을 함양시킬 수 있는 방안인지에 대한 추후연구가 이루어져야 할 것이다.

기관발표 III

서울대학교 행복연구센터
: 교실의 작은변화 : 행복교육의 이론과 실제

사회 : 우정은(서울대 행복연구센터)

행복이 움트는 교실의 작은 변화

: 대한민국 행복수업 프로젝트

발표자 : 홍영일(서울대 행복연구센터 선임연구원)

행복교육의 실제

발표자 : 민경미(덕원중학교 교사)

행복교육에 대한 교사 및 교육행정가의 요구분석

발표자 : 이현응(서울대 행복연구센터 선임연구원)

행복이 움트는 교실의 작은 변화

- 대한민국 행복수업 프로젝트 -

홍영일*

I. 서론

“진짜 수업 같애요.” 이제 막 행복수업을 마친 한 아이가 들려주는 행복수업 이야기이다. “그럼 다른 수업은 가짜 수업이라는 뜻이니?”라고 물으니, “다른 수업은 시험을 보기 위해서 하고, 또 배운 내용이 사회에 나가면 별로 써먹지 못하기도 하지만, 행복수업은 실제 도움이 되고... 진짜 도움이 되는 것 같애요.” 이에 질세라 또 한 아이도 자신의 소감을 들려준다.

행복수업이란, 서울대학교 행복연구센터가 3년 전부터 추진해온 『대한민국 행복수업 프로젝트』의 일환으로 일선 학교에서 실제로 행복을 가르치는 수업을 말한다. 행복수업은 수업을 단순히 흥미와 즐거움으로 채우는 행복한 수업을 말하는 것이 아니라, 아이들에게 직접 행복을 가르치는 수업이다. “모든 국민은... 행복을 추구할 권리를 가진다...” 대한민국 헌법은 제10조 인간의 존엄과 가치에 관한 규정에서 행복추구권을 보장하고 있다. 그러나 자살률 OECD 국가 1위, 청소년 불행지수 OECD 1위라는 불명예를 앓고 사는 국가가 이곳이다. 최근에 우리나라 청소년의 삶의 질이 저하되고 있다는 것을 보여주는 증거들을 빈번하게 접하게 된다. 청소년들이 학습의 과정에서 자존감을 되찾고, 교우와의 관계에서 행복감을 느낄 수 있도록 하는 교육이 절실히 요구되는 상황이라고 할 수 있다. 성공이 곧 행복이라는 막연한 신념으로 앞만 바라보고 달려온 기성세대들도 최근 행복을 찾아 나섰다. 수년 전 ‘웰빙’의 트렌드를 지나 지금은 ‘힐링’, ‘행복’이 대세인 것처럼 보인다. 이제야 뒤를 돌아볼 여유가 조금씩 생겨나는 것이다. 이때 누구보다 ‘힐링’이 필요한 이들이 있으니 바로 교사이다. 자존감이 바닥으로 떨어진 교육현장에 무언가 개선의 여지를 바란다면, 무엇보다도 교사의 행복감을 걱정해야 할 시점이 되었다. 서울대학교 행복연구센터가 『대한민국 행복수업 프로젝트』를 통해 ‘교사가 행복해야 학생이 행복하다’라는 모토를 내거는 이유가 바로 여기에 있다.

* 서울대학교 행복연구센터 교육팀장, hong01@snu.ac.kr

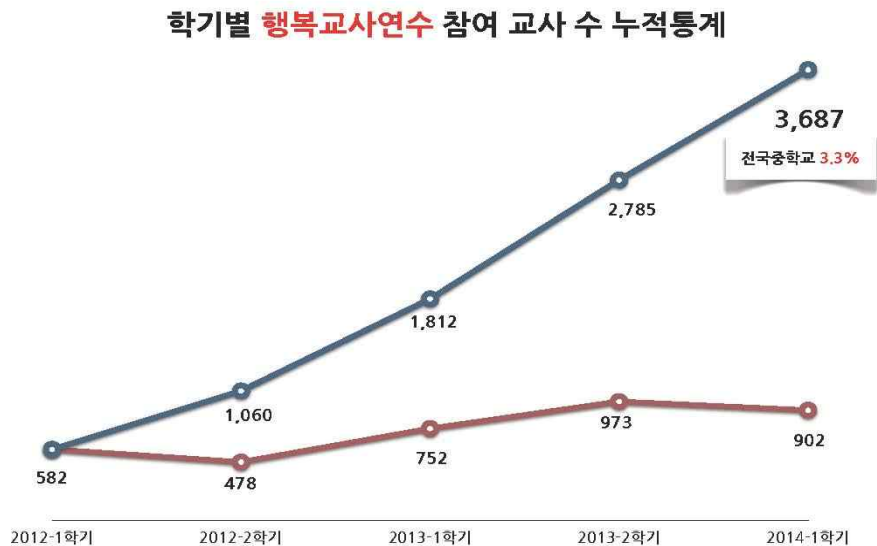
II. 대한민국 행복수업 프로젝트

1. 교사가 행복해야 학생이 행복하다

교사는 학생들에게 꿈과 희망을 심어주기 위해서 교단에 선다. 꿈과 희망을 가꾸어가는 아이들의 모습이 선생님을 행복하게 한다. 그러나 언제부터인지 여러 사회적 제반조건들은 교사들로 하여금 교직의 본질을 애써 외면하게 만들고 있으며, 많은 아이들이 더 이상 꿈과 희망을 가꾸지 않는 사회적 현실들이 교육이라는 이름으로 얹혀있는 모든 이해 당사자들을 옥죄고 있다. 모든 사람들의 삶의 궁극적 목적이 행복이라는 점에 동의한다면, 그리고 교육의 본질이 모든 사람들의 자아실현을 돕는데 있다는 점에 동의한다면, 점점 행복이라는 것으로부터 멀어지는 것 같은 작금의 교육의 현실은 본질에서 크게 벗어나 있는 것이 확실하다.

2. 추진경과

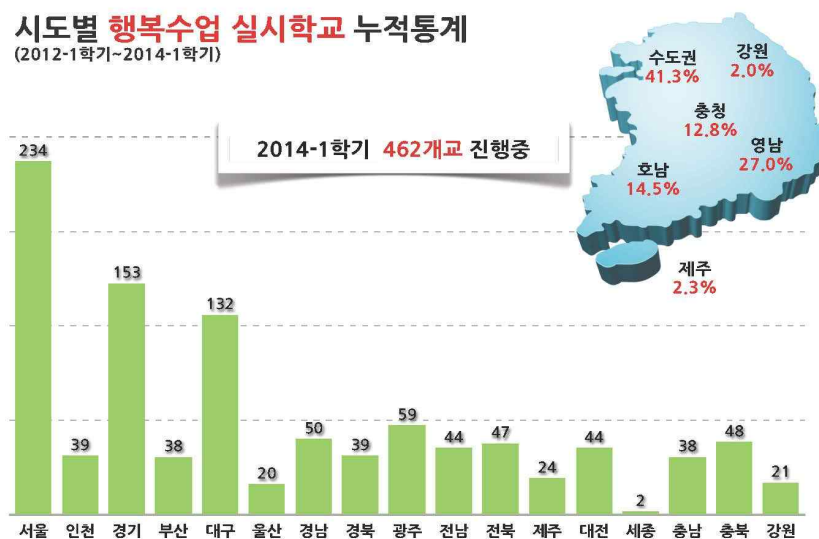
서울대 행복연구센터는 2011년도에 청소년을 위한 행복수업 교재 『행복교과서』를 발간하고 전국 교사 400여 명을 대상으로 행복 대 강연회를 개최하였고, 전국 18개교에서 행복수업 시범학교를 추진하였다. 시범학교 아이들은 행복수업을 만났다. 반기는 것은 아이들뿐만이 아니었다. 한 교사는 행복수업을 하게 되면서 진짜 해보고 싶은 수업을 하게 되어 행복했고, 또한 아이들과 행복수업을 하면서 정작 교사 자신이 먼저 행복해졌다고 한다. 시범운영의 결과를 바탕으로 2012년 1학기부터 2014년 1학기까지 다섯 차례에 걸쳐 3,700여 명의 교사를 대상으로 행복수업 교사연수를 진행하였다.



[그림 1] 행복수업 교사연수 참가자 통계 (2012-1학기~2014-1학기)

2012학년도 1학기부터 2014학년도 1학기까지 다섯 학기를 거치면서 한 학기 이상 행복수업을 실시해온 학교는 약 1천여 학교이며, 약 22만여 명의 학생들이 행복수업에 참여해오고 있다. 이 가운데 중학교는 약 970개교로서 이는 전국 3천여 중학교 수 대비 30%에 해당한다. 2014년도 1학기에는 행복수업을 중학교에서 초등학교로 확대하여 현재 전국 17개 초등학교에서 시범학교 운영 중이다. 이를 위하여 2013년도에 초등용 행복교과서를 개발하였으며, 시범운영 결과를 기초로 하여 초등용 행복교과서를 수정보완한 후에 전국으로 확대할 예정이다.

시도별 행복수업 실시학교 누적통계
(2012-1학기~2014-1학기)



[그림 2] 행복수업 실시학교 통계 (2012-1학기~2014-1학기)

Ⅲ. 맺음말

사실 행복수업이 현존하는 학교의 제반 문제들에 대하여 만능인 것은 결코 아니다. 다만 장기적인 안목을 가지고 아이들과 교사가 함께 행복을 배우고 연습해가다보면 어느새 변화된 모습이 현재가 되는 날이 올 것이다. 인천동방중학교에서 2년째 행복수업을 하고 있는 배은희 교사는 이러한 긍정적 신념을 이렇게 밝힌다. “일단은 이 수업을 통해서 아이들이 반응을 보였어요. 거의 전원이. 그게 변화 아닐까요?” 행복수업은 ‘행복을 직접 가르치는’ 수업이다. 교사가 아이들과 함께 ‘행복을 연습하는’ 수업이다. 더 이상 물질적 성공이 행복을 보장하지 않는다는 것이 상식이 된 지금, 더 이상 경쟁의 성공이 행복을 보장하지 않는다는 것을 누구나 알고 있는 지금, 해피엔딩의 꿈 ‘행복하게 오래오래 살았습니다’는 미래형이 아닌 현재형이라는 것을 아이들에게 알려주자. 이것이 서울대 행복연구센터가 추진하는 ‘대한민국 행복수업 프로젝트’의 방향이자 목적이다.

행복교육의 실제

민경미*

I. 행복수업을 디자인하다

어린 시절 읽은 동화에서, 파랑새를 쫓아가면 행복을 찾을 수 있을까 해서 열심히 행복의 파랑새를 쫓아 여행을 떠난 남매가 결국은 빈손으로 집에 돌아왔고, 자신이 기르던 새가 파랑새라는 사실에 행복은 결코 멀리 있는 것이 아니라는 단순한 깨달음의 메시지를 기억한다. 행복수업의 담당 교사로서 학생들과 함께 행복해지기 위하여 행복을 가르치고 배우기 위하여 2012학년도 1학기부터 시작한 것이 올해로 3년째 접어들고 있다. 행복수업을 설계할 때 적용되는 기본 원칙은 다음과 같다. 첫째, 행복수업 활동에 학생 내면의 본성을 자유로이 표현할 수 있도록 소통의 교육도구를 적절히 활용하며, 행복연습 과정에 긍정의 가치가 있는 덕목을 마음에 담아 행복에 이르는 체험, 탐구 활동을 진행한다. 이를 통해 학생들의 자존감을 회복하고 긍정적인 인성과 공감 능력 및 사회성 발달을 향상시키고자 한다. 둘째, 행복교육의 목표를 효율적으로 도달하기 위한 학습의 동기유발과 학생들의 수업활동에 적극 참여를 이끌어내는 모둠 활동수업을 함으로써 서로의 공감능력을 향상하고 나눔과 배려, 즐거움과 사랑, 성찰을 이끌어내도록 한다. 셋째, 활동 수업의 접근 방법 및 마음열기 과정을 학생 중심으로 전개하며 수업의 내용이 추상적이지 않도록 다양한 멀티미디어 자료를 활용하여 이해를 돕도록 한다. 넷째, 비경쟁식 토의방법으로 학생들 서로의 생각과 생각을 공유하며 교감하고, 성찰하는 가운데 좋은 친구관계를 형성하도록 한다. 다섯째, 행복한 교사, 행복한 학생, 행복한 학교문화를 위한 선결 과제에, 행복교사 본연의 모습을 잃지 않기 위한 연구 개발 및 이를 수업 현장에 적용 실천하며, 수업의 리더인 교사가 행복해야 학생도 행복하다는 소신으로 행복해지기 위한 행복 연습에 지속적인 노력을 기울이도록 한다.

* 서울대학교 행복연구센터 객원연구원, 덕원중학교 교사

II. 행복의 씨앗을 뿌리다

1. 행복은 연습이다.

행복한 삶을 살기 위한 우선적인 변화의 방법은 먼저 나 자신의 변화에 있다. 우리는 자전거를 잘 타기 위해서는 자전거 타는 연습을 해야 하고, 기타를 잘 치기 위해서는 힘들어도 꾸준한 연습이 필요하다는 것을 잘 알고 있듯이 행복에도 연습이 필요하다. 학생들과 행복수업을 진행하는 동안 학생들은 질문을 한다. “선생님, 학교에서 수업 받고 학원도 가고 시험 준비하기에 바쁜데 언제 어떻게 행복을 연습하나요? 성적에 대한 부담, 부모님이 거는 기대감, 친구 관계의 문제, 진로, 진학 등으로 지금 내가 처한 현실이 그다지 행복하지 않은데, 낙관적으로 긍정적으로 받아들이라고 행복해지나요? 웃을 일이 없는데 어떻게 웃어야 하나요? 행복을 연습하면 진짜 행복이 느껴지나요?” 교사인 나부터 청소년기를 보냈던 과거의 시절에는, 행복에도 연습이 필요하다는 것을 알지 못하였다. 그러나 행복수업을 시작하고부터 정말 행복하다는 느낌을 알게 되었고 행복을 배워 연습하고 가르치며 학생들과 함께하는 과정에서 교사 먼저 스스로도 행복해지고 행복이 이런 거였구나 하고 새삼 깨닫게 되었다. 학생들과 행복을 연습하기 위하여 관점 바꾸기, 감사하기, 비교하지 않기, 목표 세우기, 음미하기, 몰입하기, 관계 돈독히 하기, 나누고 베풀기, 용서하기 등의 9가지 주제로 시작한 행복수업은 교실의 작은 변화를 가져오기 시작하였다. 이 가운데 몇 가지만 소개하도록 한다.

2. 관점 바꾸기

학생들에게 질문한다. “여러분들의 인생시계는 몇 시쯤일까요?” 24시간을 80살로 볼 때에 중학교 3학년이면 새벽 4시 48분으로 아직 태양이 떠오르지도 않아 이제 막 새로운 아침을 준비해야 하는 시간에 살고 있는 것이다. 행복의 조건들을 얼마나 많이 가지고 있느냐의 문제라기 보다는 그런 조건들을 얼마나 많이 볼 수 있느냐의 문제로 긍정의 관점 바꾸기란 내 마음에 달려있는 것이다. 마음에 긍정과 부정의 두 개의 수도꼭지가 있다면, 마음에 따뜻한 긍정의 수도꼭지를 스스로 여는 선택과 관점 바꾸기의 행복을 꾸준히 연습하고 노력하자는 메시지를 관점 바꾸기 수업에서 학생들은 받아들이게 된다. 아이들은 그날 있었던 기분 안 좋았던 일이나 친구들의 단점을 긍정적으로 해석해주는 연습을 통해 자신과 세상을 바라보는 관점의 중요성을 깨닫게 된다.

3. 비교하지 않기

청소년분이 가장 듣고 싶은 말이나 가장 듣기 싫어하는 말은 무엇일까? “잘했어/괜찮아/고마워/잘 할 수 있어/멋지다/예뻐졌네” “너 때문이야/니가 그렇지 뭐/넌 그것도 못하니/oo보다도 못하니/짜증나/oo만큼만 해봐라” 수업 시간에 발표한 학생들이 대부분 듣기 싫어하는 여러 말

들 중에는 비교하기의 말이 유독 많다. 행복수업에서는 행복의 최대 적은 남과 비교하기라고 알려준다. 비교하는 삶이 나의 행복해지는 삶에 최고의 방해가 된다는 것을 알고, 나 자신부터 무의식적으로 타인과 비교하는 잘못된 습관의 모습을 찾아보며, 나 자신의 역할과 소중함, 나의 중요성을 알아가게 된다. 학생들은 ‘가장 나다운 나’를 찾아가는 자신만의 강점 찾기 활동을 통해서 행복한 비교의 주인공이 되어 간다.

4. 목표 세우기

목적이 이끄는 삶은 행복하다는 것을 알고, 목표를 설정하여 성취에 대한 긍정적인 믿음의 중요성을 가지는 것이 필요하다는 것을 행복수업에서 알려준다. 학생들은 행복감을 향상시키는 데에 도움이 되는 좋은 목표의 세 가지 조건을 배운다. 첫째, 즐겁고 의미 있는 일을 목표를 세우는 것, 둘째, 목표는 구체적이어야 한다는 것, 셋째, ‘하지 말자’ 대신에 “하자”의 목표를 세우는 것이다. 꿈이란 실현하고 싶은 희망이나 이상, 꿈은 사라지지 않는 느낌, 가슴이 뛰는 일, 내 자신이 어떤 사람인지, 사라지지 않는 느낌을 주는 것이 무엇인지 등을 함께 느껴가면서 아이들은 꿈을 꾸기 시작한다. 또한 꿈꾸는 자체도 좋지만, 생각보다는 액션으로 옮겨야 이뤄지는 것을 알고 꿈과 목표를 향해 구체적인 계획을 세운다. 긍정적으로 생각하면 꿈은 현실이 되는 것을 믿고 각자의 꿈과 목표를 향한 도전의 과정에서 분명한 행복을 느끼게 된다는 것을 알고 실천을 시작한다.

이 외에도 ‘감사하기’ 수업을 통해 마음과 태도의 중요성을 깨닫고, ‘음미하기’, ‘몰입하기’ 수업을 통해 행복은 지금 바로 여기에서부터 느끼는 것을 배우며, ‘관계를 돈독히 하기’, ‘나누고 베풀기’, ‘용서하기’ 수업을 통해 친구들과의 관계의 소중함을 배우게 된다.

Ⅲ. 교학상장의 기쁨을 주는 행복수업

지금까지의 행복수업 경험을 통해 느낀 행복수업이란, 자신의 마음을 한 발짝 떨어져 바라보는 경험을 하게 해 보는 것이다. 교사와 학생, 친구와 친구, 모두가 함께하는 행복 주인공이 되는 것이다. 또한 내면의 긍정적인 품성을 깨우고 촉진하도록 돕는 수업이다. 행복수업 시간은 평가가 없다. 다만 나 자신을 스스로 평가하고 성찰할 수 있는 계기를 만들어준다. 그리고 마음껏 웃는다. 뒤센 미소로! 행복은 연습하는 것이다. 무엇을 잘 하기 위해서는 연습과 노력이 필요하다. 창의력은 ‘허락하는 것’에서 시작한다. 이를 위해 교사들이 열린 마음이 필요하다. 내용 그 자체만으로도, 긍정적인 교육적 가치를 포함한다. 따뜻한 가르침과 긍정의 피드백으로, 마음의 근육을 늘리는 작업이다. 마지막으로, 행복수업에는 교학상장(敎學相長)의 기쁨이 있다. 배우는 이와 가르치는 이의 구분이 없다.

행복교육에 대한 교사 및 교육행정가의 요구분석*

이현응**

I. 서 론

최근 우리나라 청소년의 삶의 질 향상이 시급한 문제로 대두되고 있어 행복을 증진할 수 있는 교육이 절실히 필요한 상황이다. 각종 연구 보고서에 의하면 우리나라 국민 전체보다 청소년의 행복감이 더 낮은 수준이라는 것이 발견되고 있다(e.g., 염유식, 김정미, 이진아, 2013; OECD, 2009). 따라서 현 정부가 교육정책의 기조로 “행복교육”을 내세우면서 청소년의 행복 증진을 주요 목표로 설정한 것은 시의적절하다고 할 수 있다.

그런데 문제는 “행복교육”이라는 개념이 가지고 있는 모호성이다. 행복교육은 교육의 내용으로서 행복을 다룬다는 것을 의미하는가? 아니면, 교육의 과정에서 학생들이 행복해질 수 있도록, 다시 말해서 학생들이 ‘배우는 행복’을 느끼도록 하는 것을 의미하는가? 아니면 이 두 개의 개념을 모두 포괄하는 것인가? 이와 같은 개념상의 혼란은 단순한 문제인 것처럼 비춰질 수도 있으나, 교육정책으로서 행복교육을 시행하는 데 있어서는 반드시 짚어봐야 하는 부분이다.

이에 본 연구에서는 행복교육의 개념에 대해서 다시 한 번 성찰해 보는 기회를 가지고자 한다. 이를 위해서 우선 행복교육의 해외 사례에 대해 살펴보고, 행복교육에 대한 우리나라 교육행정가 및 교사의 인식을 델파이기법을 통해 조사할 것이다. 본 연구는 그동안 막연히 사용되어 왔던 “행복교육”이라는 용어의 의미를 더욱 구체화한다는 점에서, 그리고 이를 통해 실제로 행복교육과 관련된 정책을 수립하고 실행하는 데 기초 자료를 제공한다는 점에서 의의가 있다.

II. 행복교육의 해외사례

해외 사례 연구를 통해 ‘행복교육’에는 생활공간의 질 개선, 지역별 행복지표의 개발 및 활용,

* 본 논문은 서울특별시교육청으로부터 위탁받아 수행한 연구과제보고서를 재구성한 것임.

** 서울대학교 행복연구센터 선임연구원(lhe701@gmail.com)

학습자 중심의 점진적 혁신, 교육중심도시 체제 구축 등과 같이 정책적으로 행복교육을 실현하기 위해 인적·물적 기반을 확충하는 ‘행복한 교육’과 행복 관련 특성 개발, 성격 강점의 확인과 활용, 통합적 교육과정 운영 등의 방법으로 행복에 대한 긍정심리학적 지식을 적용하여 행복을 증진하는 ‘행복에 대한 교육’의 개념이 포함되어 있다는 것을 발견했다. 또한 행복교육은 단지 학생만을 대상으로 하는 것이 아니라 교육공동체에 속하는 학생, 교사와 학부모 모두가 행복해질 수 있는 교육을 지향해야 한다는 것을 알게 되었다. 이에 따라 우리나라의 교육 환경과 문화에 적합한 행복교육 실행방안에 대한 시사점을 얻기 위해 델파이 기법을 활용하여 교사 및 교육행정가를 대상으로 ‘행복한 교육’과 ‘행복에 대한 교육’에 관한 요구분석을 실시했다.

III. 행복교육에 대한 요구분석

본 연구에서는 행복교육에 대한 교사 및 교육행정가의 요구분석을 위하여 2라운드에 걸쳐서 델파이기법으로 자료를 수집하였다. 우선 1라운드에서는 해외사례에 대한 고찰 결과를 반영하여 행복교육의 필요성과 의의, 교육정책·환경·학생·교사·학부모 측면에서 ‘행복한 교육’을 실현할 수 있는 방안, 그리고 ‘행복에 대한 교육’ 프로그램의 교육과정·학습목표·학습내용 등에 대한 요구를 교사 7명으로부터 수집했고, 이를 토대로 2라운드에 사용할 설문도구를 개발했다. 2라운드에서는 교육행정가 21명과 교사 15명을 대상으로 1라운드에서 도출된 행복교육의 필요성과 의의, 그리고 각 실행 방안에 대한 견해를 조사했다. 마지막으로 2라운드에서 수집한 자료를 토대로 각 행복교육의 실행방안에 대한 평균 점수와 CVR(Content Validity Ratio)을 산출하여 우선순위를 결정했다. 분석 결과를 토대로 우리나라 교육행정가 및 교사의 행복교육에 대한 요구를 비교해 보면 다음과 같다.

우선 행복교육의 필요성에 대한 조사결과를 살펴보면 교육행정가 및 교사 모두 자존감이 떨어진 학생의 감정 교정, 학생들의 강점 확인 및 활용, 학생들의 가치관 확립, 현재의 학교생활을 행복하게 느끼도록 하기 등을 행복교육의 주요 목적으로 인식하는 것을 살펴볼 수 있었다. 다만 <표 1>에서 볼 수 있듯이, 교육행정가의 경우에는 학생들의 폭력 예방을 행복교육의 필요성으로 강조하는 데 반하여, 교사는 학생들이 미래에 행복한 삶을 영위하는 것에 더 초점을 맞추고 있는 것으로 나타났다.

<표 1> 행복교육의 필요성에 대한 인식 비교

항목	교육행정가		교사	
	평균	CVR	평균	CVR
학생들의 올바른 가치관 확립	3.62	.24	3.53	.20
학생들의 폭력 예방	3.62	.24	3.33	-.20
학생들의 강점 확인 및 활용	3.62	.24	3.73	.47
자존감이 떨어진 학생들의 감정 코칭	3.62	.24	3.80	.60
학생들이 미래에 행복한 삶을 영위하도록 하기	3.57	.14	3.67	.33
학생들이 현재의 학교 생활을 행복하게 느끼기	3.52	.51	3.60	.20

‘행복한 교육’의 실현을 위해 교육정책의 측면에서 교육행정가와 교사 모두 장기적 안목을 바탕으로 하는 일관성 있는 교육정책 추진이 중요하다고 인식하고 있었다. 그런데 교육행정가는 이외에도 행복한 교직문화의 정착과 공교육 강화, 현행 입시제도 개선의 필요성을 강조한 데 반하여, 교사는 이 항목들에 대해서는 상대적으로 큰 비중을 두지 않았다.

교사 측면에서는 교육행정가와 교사 모두 교사의 전문성 신장 기회 확대가 가장 중요하다고 응답했고, 둘째로 교사의 자기계발을 위한 안식년 및 학습연구년 기회 확대를 선택했다. 이외에 교육행정가는 교권 침해 방지 방안 강화가 필요하다고 응답했으나, 교사는 교사에 대한 교외 전문상담 지원이 더 필요하다고 응답했다.

학부모 측면에서 교육행정가는 학생의 진로교육 강화, 행복교육 프로그램 참여 기회 확대, 안전한 학교 환경 등이 중요하다고 응답했으나, 다수의 교사는 이에 대해 부정적으로 응답해 인식의 차이를 보였다.

학생 측면에서는 교육행정가와 교사 모두 학교폭력 예방책 개선과 심리적 안정을 위한 정신 건강 프로그램 개발이 필요하다고 응답했고, 이외에 교육행정가는 진로교육 강화 및 신체 건강 증진을 위한 시설 확대 및 체력단련 프로그램 강화가 중요하다고 응답한 데 반해, 교사는 부정적 학교문화 근절을 위한 지원체제 강화가 더 중요하다고 응답했다.

마지막으로 환경 측면에서 교육행정가는 지역사회와의 연계를 통한 시설 및 프로그램 활용 기회 확대가, 교사는 전문상담사나 행정지원담당사 등의 인적자원 확충이 가장 필요하다고 응답했다.

‘행복에 대한 교육’에 관한 교육과정 측면에서의 요구를 보면, 교육행정가는 진로적성이나 인성교육 관련 측면의 확대가 가장 필요하다고 응답했고, 교사는 행복교육 관련 연수기회 확산이 가장 필요하다고 응답했다.

행복에 대한 교육의 주요 학습목표로서는 양 집단 모두 학생의 행복감을 증진하는 것, 그리고 더불어 사는 사람들의 행복에 기여하는 것을 선택했으나, 교사는 주위 사람들과의 관계 개선이 더 중요하다고 응답했다.

행복교육 프로그램의 학습내용으로서 교사는 일상에서 행복감을 누리기 위한 전략, 그리고 행복한 학교생활을 보내는 방법이 중요하다고 응답했으나, 교육행정가는 이와 같은 학습내용이 상대적으로 덜 중요하다고 인식했다.

기관발표 III

충북대학교 한국지방교육연구소 : 지방교육자치의 쟁점과 과제

사회 : 정재훈(한국지방교육연구소)

지방교육자치법 개정의 쟁점과 과제

발표자 : 고 전(제주대)

일반자치와 교육자치의 통합논리와 대응

발표자 : 김 용(청주교대)

지방교육자치의 성과와 과제

발표자 : 정재훈, 최수영, 하정운, 나민주(한국지방교육연구소)

시스템 사고에 기반한

「지역교육청 기능 및 조직개편」 정책 분석

발표자 : 하정운, 정재훈, 최수영, 나민주(한국지방교육연구소)

지방교육자치법 개정의 쟁점과 과제*

고 전**

I. 문제 상황

2014년 6월 4일에 실시된 지방선거는 2010년에 이어 두 번째이다. 국회는 2013년 12월 정치개혁특별위원회를 구성하여 교육감 직선문제의 개정을 논의하였으나 결론에 이르지 못하고 투표용지 양식(가로열거형 순환배열 방식)과 교육경력 요건 개정만이 있었다. 한편, 교육의원선거는 2010년에 지방교육자치에 관한 법률(이하 ‘지방교육자치법’이라 함) 개정을 통해 단 1회 실시를 조건으로 하는 ‘일몰제’ 방식으로 도입되었었다. 이와 관련해 제기된 헌법소원은 각하되었고, 이번 선거에서는 실시되지 않았다. 다만, 제주특별자치도는 특별법에 근거하여 교육자치를 실시하고 있어서 계속 제3기의 교육의원 선거를 실시했다.

II. 개정안에 대한 판단 준거

지방교육자치제의 헌법정신과 교육행정적 제도 원리는 이 제도를 판단하는 중요한 준거가 된다. 따라서 교육감 및 교육의원 선거제도의 판단 준거는 기본적으로 입법 목적과 제도 원리에서 찾아야 할 것이다. 논자에 따라서는 주민자치와 전문적 관리, 선거의 공정성·투명성(강인수 외, 2005), 혹은 민주성·공정성·유능성을 들기도 하며(남경희, 2004), 주민대표성, 교육전문성, 정치적 중립성, 행정효율성, 일반행정 연계성이 준거로 거론된다(최영출, 2010).

헌법재판소 판례에 따르면 “지방교육자치제도는 정치권력에 대한 문화적 자치로서의 속성도 아울러 지닌 ‘이중의 자치’ 요청으로 ‘민주주의·지방자치·교육자주’라고 하는 세 가지의 헌법적 가치를 골고루 만족시킬 수 있어야만 한다는 논거이다. 따라서 ‘민주주의’의 요구를 절대시하여 비정치기관인 교육위원이나 교육감을 정치기관(국회의원·대통령 등)의 선출과 완전히 동일한 방식으로 구성한다거나, ‘지방자치’의 요구를 절대시하여 지방자치단체장이나 지방의회가 교육

* 이 발제문은 고전·음선필·이덕난·정재훈(2014)이 수행한 “교육감 선거제도 개선 방안 분석”(한국지방교육연구소)의 연구결과 중 본인이 작성한 부분을 기초로 최근의 상황 변화를 반영하여 작성한 것이다.

** 제주대학교

위원·교육감의 선발을 무조건적으로 좌우한다거나, ‘교육자주’의 요구를 절대시하여 교육·문화분야 관계자들만이 전적으로 교육위원·교육감을 결정한다거나 하는 방식은 그 어느 것이나 헌법적으로 허용될 수 없다”(2000헌마283·778, 2002헌마573, 2003헌바84 인용)는 입장이다.

Ⅲ. 교육감 및 교육의원 선거 방식의 변화

초기 교육감 선출방식은 교육위원(기초의회 및 광역의회를 통해 선출)들 중에서 교황식 선출 방식에서 학교운영위원회(97%) 및 교원단체 선거인단체(3%)로 확대되었다. 이후 학운위 전원 선거인단체로 변경되었으며, 2006년 12월 법 개정을 통해서 주민직선제에 이르렀다.

교육의원의 경우는 초기에는 기초의회에서 2배수 추천후 광역의회에서 교육의원을 선출하는 방식을 취했다. 이어 1998년부터는 교육위원 선거인단을 구성하였고, 2002년부터는 학운위 위원 전원으로 확대하였다. 명칭을 교육위원에서 교육의원으로 바꾸어 실시된 것은 제주특별자치도에서 2006년 처음 도입되었고, 2010년에는 전국으로 확대되었다. 동시에 2014년부터는 교육의원제는 제주특별자치도를 제외하고 폐지하는 것으로 출범 당시부터 한시적으로 실시되었다. 1991년 본격적인 지방자치 실시이후 교육의원 선거방법의 변화를 표로서 정리하여 제시하면 다음과 같다.

Ⅳ. 국회 개정 법안의 쟁점

- ① 「지방교육자치에관한법률」 개정안 발의(이상민 대표발의, '12.11.13)
 - 보궐선거시 교육감후보자의 비정당원 기간의 완화(후보자등록신청전까지)
- ② 「지방교육자치에관한법률」 개정안 발의(유성엽 대표발의, '13.3.20)
 - 교육의원 및 교육위원회 일몰제 규정 폐지 (교육의원 2/3 확대)
- ③ 「지방교육자치에관한법률」 개정안 발의(박인숙 대표발의, '13.7.4)
 - 교육의원 및 교육위원회, 교육감후보자 자격요건 일몰제 규정 폐지)
- ④ 「지방교육자치에관한법률」 개정안 발의(박인숙 대표발의, '13.9.30)
 - 현행 방식은 정당후보로 오인되므로 원형 투표용지 제안
- ⑤ 「지방교육자치에관한법률」 개정안 발의(현영희 대표발의, '13.10.16)
 - 시·도지사에 의하여 지방의회 동의를 거쳐 임명하는 방안 제안
- ⑥ 「지방교육자치에관한법률」 개정안 발의(도종환 대표발의, '13.11.8)
 - 교육의원·교육감 후보자의 교육경력 범위 확대 방안 제안

- ⑦ 「지방교육자치에 관한 법률」 개정안 발의(김학용 대표발의, '14.1.23)
 - 시·도지사에게 의하여 지방의회 인사청문을 거쳐 임명하는 방안 제안
- ⑧ 「지방교육자치에 관한 법률」 개정안 발의(정개특위위원장 대표발의, '14.2.6)
 - 교육감 후보자 경력요건완화 및 가로형 순환배열 투표용지 방식
- ⑨ 「지방교육자치에 관한 법률」 개정안 발의(김성주 대표발의, '14.2.19)
 - 교육의원선거를 시·도 단위로 묶어 개방하는 오픈 리스트(Open List)방식

V. 과제 및 제언

입법지체 현상으로 인하여 제때 법이 개정되지 못한 사태는 2010년에도 경험하였고, 19대 국회에서도 반복되고 있다. 2018년 선거를 위해서는 누구보다도 입법당사자인 국회가 관련 상임위원회에 진중하게 논의하고 결론을 도출해야 한다.

다음으로, 선거방법에 관한 문제의 경우 선거관리위원회에 일정 책임을 묻지 않을 수 없다. 이른바 ‘로또 선거’ 폐해를 지적하여 방사형 투표용지 방안이 2009년 9월 22일에 조전혁 의원 등의 발의에 의해 제안된 바 있다. 그때에도 선관위는 기술적으로 어려움이 있다는 답변만 했다. 홍보를 강화하고 비용을 적게 들이는 선거방식을 구안할 책임이 국회의원 뿐만 아니라, 선거를 관리하는 선거관리위원회에도 없지 않다는 것이다.

지방교육자치의 개정이 여·야가 대립하는 정쟁의 장이 됨으로써 행정부가 주도적으로 개혁하기 어려운 상황을 만든 것도 대안없는 세월을 보낸 원인 중의 하나라고 할 수 있다. 정치적으로 임명된 장관이 스스로 나서서 정쟁의 쟁점이 된 선거제도 변경 문제를 스스로 꺼내서 공론화하는 데에는 한계가 있다. 학계 역시 중립적 입장에서 적극적 제언을 못하였다.

종합하면, 이제 직선제와 일몰제로 치루어진 이상 이후에 대한 검증이 시급하다. 선거방법의 불합리를 최소화하고 선거홍보를 활성화 하며, 선거비용을 절감할 수 있는 방안을 찾는 것이 현안 중의 현안이라고 할 수 있다. 그런 측면에서 정치개혁특별위원회가 로또선거의 폐해를 막고자 선택한 ‘가로열거형 순환배열 방식’의 도입은 그나마 의미있는 차선택이었다. 그러나 교육의원제에 대한 입장은 밝히지 못했다.

생각컨대, 제주특별자치도를 제외한 16개 시 도는 교육의원 일몰제의 적용으로 일반의원으로만 교육위원회가 구성될 것이다. 따라서 유일하게 교육의원제를 운영하는 향후 4년간이 교육의원제 존폐의 기로가 될 것으로 보인다. 제주특별자치도의 선거결과와 2010년 이후 전국의 운영 성과를 분석하여 객관적 데이터를 바탕으로 부활 여부를 상임위원회에서 정해야 할 것이다.

고전(2011)은 선거제도 개선 방안으로 다음과 같은 사항을 제언한 바 있다.

- 중립성 유지를 위한 개선 입법 : 비정당원 2년요건 및 정당 선거관여 금지 유지

- 후보자 요건 강화 : 법정 선거비용 제한액의 10% 후원금 모금 조건
- 선거 공영제의 강화 : 선거관리위원회 중심 선거, TV토론, 교육감공약검토위원회
- 대표성 확보를 위한 장기 과제 : 과반수 확보 방법의 모색
- 30%미만의 지지도로 당선 문제 보완 : 1,2순위 표기 보완투표제 도입 장기검토
- 교육감 선거방식과 병행되어야 할 연동과제 : 20년간 그대로인 교육감의 권한 조정

일반자치와 교육자치의 통합논리와 대응

김 용*

I. 문제 상황

지방교육자치의 구조가 계속 변화하고 있다. 2006년 관련 법 개정으로 종래의 위임형 심의·의결기관이던 교육위원회는 지방의회의 ‘특별한’ 상임위원회로 변화하였고, 과거의 교육위원은 폐지되는 대신 교육의원이 지방의원과 함께 교육위원회를 구성하게 되었다. 또, 학교운영위원회 위원이 선출하던 교육감은 주민의 직접 선거로 선출하게 되었다. 곧이어 2010년에 관련법이 다시 개정되었는데, 이 법은 2014년 7월부터 교육의원을 폐지하고, 교육위원회를 지방의회의 일반 상임위원회로 전환할 것을 예정하였다. 지난 6월 4일 지방 선거를 통하여 선출된 지방의원들로 지방의회가 구성되면 의결 기관의 통합은 완성된다. 그러나, 교육감 직선제가 유지되는 상황에서 집행 기관은 여전히 분리된 상태에 있기 때문에 교육감 직선제를 폐지하고 임명제로 변화하는 등의 방식으로 집행 기관의 통합도 추진하여야 한다는 주장이 제기되고 있다. 지방교육자치가 분리형 구조에서 통합형 구조로 급속히 전환되고 있는 것이다. 이 발표는 일반자치와 교육자치를 통합하고자 하는 논리를 검토하고, 이에 대한 대응 방안을 마련하는데 목적이 있다.

II. 통합 논리의 전개

교육자치의 통합 논리와 분리 논리의 계보를 추적하면 미군정기 ‘교육자치 3법’ 제정 시기까지 거슬러 올라갈 수 있다(김용일, 2009). 그러나 이 발표에서는 지방교육자치 부활 이후 지금까지 통합 논리의 전개를 살펴본다.

1991년 지방교육자치에 관한 법률이 제정될 당시, 독립된 교육위원회와 교육감을 두는 분리형 교육자치제도가 설계되었다. 당시 제도는 헌법 제31조 제4항의 교육의 자주성, 전문성, 정치적 중립성을 확보하기 위하여 독립된 의결기구와 집행기구를 갖추어야 한다는 주장에 터한 것이었다. 당시는 분리형 교육자치 제도가 운영되고 있었기 때문에 통합 논리는 분리형 교육자치

* 청주교육대학교

를 공격하는 방식으로 전개되었다. 당시 분리형 교육자치를 반대하고 통합형 자치를 강조하는 논리는 다음과 같은 세 가지 방향에서 전개되었다. 첫째, 헌법 제31조 제4항에 대한 상이한 해석이다. 교육의 자주성 등의 조항은 기관의 독립에 관한 것이 아니라 교육행정으로부터 교사들의 자주성과 전문성, 정치적 중립성을 보장하기 위한 조항이라고 해석하였다. 둘째, 분리형 교육자치의 현실적인 문제점을 지적하는 것이었다. 분리형 교육자치는 지방 교육 문제에 대한 정치적 책임 소재를 불명확하게 하며, 교육행정과 일반 행정의 협력을 기대하기 어려우며, 업무처리 비용과 신속성 면에서 문제를 내포하고 있고, 교육행정에 대한 주민 참여와 주민 통제가 보장되지 않는다는 등의 문제를 제기하였다. 셋째, 외국 사례를 검토할 때, 분리형 교육자치를 운영하는 국가는 찾아보기 어렵고 통합형 교육자치 구조가 세계적 표준의 위치에 있다는 주장이 더해졌다(이기우, 2001).

한편, 2014년 7월부터 시행되는 통합된 의결기구와 분리된 집행기구 형태의 교육자치에 대해서는 행정조직 구성 원리에 부합하지 않기 때문에, 집행 기관을 통합하여야 한다는 주장이 제기되고 있다. 또 여전히 외국 사례가 통합형 교육자치를 지지하는 강력한 근거로 제시되고 있다(이기우, 2014).

III. 통합 논리의 검토

통합 논리와 분리 논리는 헌법 해석의 문제와 교육자치 운영 상의 구체적인 문제를 중심으로 대립하고 있다. 헌법재판소의 헌법 해석에도 불구하고 헌법 해석에 관련한 문제는 종식되지 않고 있으며, 앞으로도 헌법 해석을 둘러싼 논란이 종결될 가능성은 희박해 보인다. 한편 교육자치 운영 과정의 구체적인 문제는 실증적 검토를 필요로 하는 문제인 바, 오는 7월부터 지방의 회가 운영되는 상황을 분석한 후, 종래와 비교가 가능할 것이다. 다만, 이 발표에서는 통합론자들이 즐겨 사용하는 외국 사례에 관한 문제를 제기하고자 한다.

통합론자들은 미국과 일본 등지에서 통합형 교육자치를 운영하고 있다고 주장하며 자신들의 주장을 지지하는 근거로 삼는 경우가 많다. 그러나, 미국은 근래 대도시를 중심으로 시장이 교육위원과 교육감을 임명하는 방식으로 통합형 교육자치 구조로 전환하는 사례가 나타나고 있으나, 여전히 다수는 분리형 교육자치를 운영하고 있다. 일본의 경우는 근래 자치단체장의 교육에 관한 정치적 책임과 권한을 강화하는 방향으로 제도 변경을 시도하고 있는데, 현재 일본의 교육자치 형태에 대하여 다수의 교육계 인사들은 상당히 비판적인 평가를 내리고 있다. 교육위원회 제도가 무기력할 수밖에 없는 구조를 만들어두고, 무기력하므로 폐지하자는 주장을 펴는 것은 어불성설이라고 주장하는 전문가들이 다수 존재한다.

무엇보다, 각국은 자국의 독특한 정치 구조와 문화 등 특성이 존재하므로 외국 사례를 무비

판적으로 수용하는 일은 조심할 필요가 있다. 우리나라의 경우 지방자치의 맥락과 함께 중앙집권적 교육을 탈피하여 교육의 자율화와 다양화를 꾀하여야 한다는 주장이 교육자치 부활의 중요한 근거가 되었다. 또, 지역에 근거한 정당이 지방 의회를 장악하고 있어서, 지방의회가 사실상 일당의 지배 하에서 운영되는 지역이 상당히 넓다. 이와 같은 상황을 포함하여 한국의 독특한 상황이 있으므로 외국 사례를 그대로 수용하는 일은 위험하다.

IV. 새로운 문제 제기

의결기구의 통합에 대하여 다음과 같은 문제를 제기할 수 있다. 첫째, 통합 의회의 집행부 견제력에 관한 것이다. 한국의 지방자치는 ‘강 시장 약 의회형’(김병준, 2012)으로 분류되며, 교육자치는 ‘너무 강한 집행부와 너무 무기력한 교육 관련 의회’(김용일, 2009)라는 특징을 갖는다. 새로운 지방의회가 교육감에 대하여 얼마나 실효적으로 견제와 균형 관계를 형성할 것인가는 주목할 문제이다. 선행 연구 결과에 따르면, 교육위원회 경력이 오랜 교육의원이 집행부에 대하여 건전한 견제 역할을 가장 잘 하였다(김 용, 2013).

둘째, 교육감을 임명하는 등 방식으로 집행기관의 통합을 도모하는 일과 관련하여, 교육부장관과 교육감 관계가 어떻게 변화할 것인지에 주목하여야 한다. 한국의 교육자치는 중앙 정부와 지방 정부 간의 건전한 정책 경쟁 관계와 결과로서 교육의 다양화를 도모하는 의의를 갖는다. 지난 4년간 때로는 갈등으로 비춰지기도 하였지만, 중앙과 지방 사이에 정책 경쟁이 촉발된 것은 사실이다. 이는 교육감의 민주적 정당성이 제고되었기 때문에 가능했다. 임명제 전환이 이 문제에 어떤 변화를 초래할지 주목할 필요가 있다.

셋째, 통합형 운영, 정확히는 지방자치단체장 주도의 교육 운영에 관련된 외국 사례를 깊이 분석할 수 있다. 흔히 자치단체장 주도의 통합 운영은 교육에 대한 정치적 책임을 분명히 하고 잘 조정된 지도성을 발휘할 것으로 기대된다. 그런데, 일본의 오사카시나 미국의 뉴욕시와 같이 자치단체장이 교육을 주도하는 사례는 분리론자들의 우려가 단지 기우에 그치는 것이 아님을 잘 보여준다.

참 고 문 헌

- 김병준(2012). **지방자치론[수정판]**. 파주: 법문사.
- 김 용(2013). 지방의회 통합형 교육위원회의 활동 및 그 특징 분석. **교육행정학연구**, 31(3). 175-203.
- 김용일(2009). **지방교육자치의 현실과 이상(개정증보판)**. 서울: 문음사.
- 이기우(2001). 지방자치단체와 교육행정기관과 일반행정기관의 관계. **한국교육법연구**, 권호 불명. 53-72.

지방교육자치의 성과와 과제

정재훈, 최수영, 하정윤, 나민주*

I. 들어가는 말

지방교육자치제가 제도입되어 시행된 지 20여년이 지났다. 우리나라의 지방교육자치제는 1949년 제정 교육법에 근거하여 1952년부터 시작되었으나, 1961년 군사정권에 의해 중단되었다가 1991년 「지방교육자치에 관한 법률」 제정을 계기로 다시 본격화된 것이다. 현재 지방교육자치는 위기를 맞이하고 있다. 교육감 및 교육의원 선출방식과 교육위원회의 위상 및 성격에 관한 법률개정이 반복되면서 그 제도적 기반조차 불안정한 상황이며, 일반자치와 교육자치의 통합론의 대두로 지방교육자치의 근간마저 뒤흔들리고 있는 실정이다. 여기에서는 지방교육자치의 그간 성과를 조명하고, 앞으로 해결해야 할 과제를 제시함으로 지방교육자치의 나가야 할 방향을 제언하고자 한다.

II. 지방교육자치의 성과

헌법 제31조 제4항에 규정된 교육의 자주성과 전문성 및 정치적 중립성을 근거하고 있는 지방교육자치제는 지역주민의 교육요구를 반영하여 지역별로 상황과 여건에 적합한 교육 서비스 제공을 목적으로 하고 있다. 지방교육자치제의 도입으로 유·초·중등학교 운영, 교육과정 및 교수학습 운영, 장학, 학생지도 및 학사운영에 관한 상당 부분의 권한이 중앙에서 지방으로 이양되고 있기 때문에, 지방의 수준에서 시·도교육청은 지역 주민을 위한 다양한 교육정책을 발굴하고 실행할 수 있게 된 것이다.

교육감 및 교육위원의 주민직선제가 실시되면서 교육감의 대표성과 지역 교육에 관한 주민의 참여와 통제가 강화되는 계기가 마련되었다. 교육감과 교육의원들은 지역주민의 다양한 교육요구를 충족시키기 위해 주민의 의견을 수렴하여 지역교육정책을 수립하게 되었다. 주민들은 선

* 한국지방교육연구소

거를 통해 교육감의 책무이행과 지방교육의 운영 및 성과에 대해 평가를 할 수 있게 됨에 따라, 주민들의 지역 교육에 대한 관심도와 참여도도 증대되었다.

지방교육자치제는 그밖에 주민참여형 거버넌스와 주민참여형 제도활용을 통해 지방교육의 민주성 구현에 크게 기여하였고, 교원의 업무경감 및 학생과 학부모들을 위한 행정 서비스 수준도 꾸준히 개선하여 교육의 다양한 주체들의 만족도 제고에도 크게 기여하고 있다.

III. 지방교육자치의 쟁점

지방교육자치제는 여전히 변화하고 있으며, 성공적인 정착을 위해 해결해야 할 많은 쟁점들이 존재한다. 우선 2010년 개정된 지방교육자치법은 교육감의 전문성을 보장하기 위한 최소한의 기준인 교육(행정)경력 5년을 삭제하였고, 소위 ‘교육의원 일몰제’를 통해 교육위원회를 폐지하고 시·도의원만으로 상임위원회를 구성하도록 하였다.

교육감의 선출방식도 다시 도마 위에 올랐다. 2014년 6·4지방선거를 앞두고 국회정치개혁특별위원회(정개혁위)는 지난해 말부터 교육감 선거제도 개선방안을 논의하면서 시·도지사 임명제와 시·도지사 러닝메이트제, 공동등록제 등을 대안으로 고려한 바 있다.

정개혁위의 교육자치관련법 소위원회는 올 1월말 교육감 후보자 자격을 교육(행정)경력 3년으로 하기로 합의했다. 교육감 후보의 교육(행정)경력만은 부활되었지만, 지방의회 내에서 교육에 관한 심의·의결활동을 전문적으로 수행하며, 교육감에 대한 견제의 역할을 수행했던 교육의원제가 폐지됨에 따라 교육 관련 정책에 대한 전문적 심의·의결활동이 불가능해지고 교육감을 견제할 수 있는 제도적 보완장치가 사실상 해체되었다.

더욱 심각한 것은 대통령소속 지방자치발전위원회가 사실상 지방교육자치제도의 폐지를 의미하는 일반자치와 교육자치의 통합을 추진하고 있다는 것이다. 위원회는 통합론의 관점을 근거로 교육자치를 지방자치의 일부로 보고 지방행정조직 및 재정 운영의 효율성을 명분삼아 통합을 시도하고 있다.

IV. 지방교육자치의 과제

지방교육자치가 지역의 특성에 맞는 교육, 주민이 참여를 통한 공교육의 내실화라는 목표를 달성하기 위해서 해결해야 할 과제가 산적해 있다. 지방교육자치제는 효율성이나 정치적 관점보다는 교육의 본질에 대한 이해를 바탕으로 지방의 교육적 요구와 필요를 전문적으로 판단하고, 교육활동을 전문적으로 지원·관리를 할 수 있도록 설계·운영되어야 한다. 이를 위해 교육

감 교육경력을 높이고, 교육의원 일몰제는 폐기해야 하며, 교육감 직선제 부작용을 최소화하기 위해 선거공영제를 조속히 도입해야 한다.

지방교육자치의 성숙을 위해서 교육감의 교육 전문성과 리더십뿐만 아니라, 시·도교육청과 교육지원청 그리고 단위학교에 근무하는 직원들의 직무역량과 직업정신이 전제되어야 하는데, 이들의 자치역량 강화를 위해 교육훈련 시스템을 개선하고 인적자원개발을 위한 투자를 확대해야 한다. 특히 지방의회의 전문성 확보 방안이 마련되어야 한다. 주민 대표성을 갖고 선거에 의해 선출되었다 하더라도 교육에 관한 전문성을 결여하고 있다면 지역의 교육정책에 관해 전문적 조언과 심의를 제공할 수 없기 때문이다.

지방교육자치의 활성화와 교육행정의 민주성 확보를 위해 지역 주민들의 적극적 참여를 유도할 수 있는 제도적 기반을 마련해야 하며, 지역주민-지방의회-집행기관이 연계된 교육 거버넌스 시스템 구축이 필요하다.

지역교육발전을 현실화시키기 위해 지방교육행정기관과 지방자치단체와의 연계·협력은 필수적 조건이다. 이를 위해 지방교육행정협의회의 운영·협의사항을 법률에 규정하여 실효성을 높여야 한다.

지속적인 지방분권이 진행되어야 한다. 중앙으로부터 지방으로 권한을 이양하거나 위임할 경우 실질적인 권한을 이관해야 하며, 지방간 여건과 능력의 차이가 있기 때문에 여건에 따라 권한을 선택적으로 수용할 수 있어야 할 것이다. 또한 위임받은 권한을 지방에서 원활히 수행할 수 있도록 행·재정적 지원 또한 병행되어야 한다.

2013년 12월 국회에서 통과된 ‘지방세외수입법 제정안’의 지방자치단체의 교육경비 보조에 관한 규정에 따라 해당 연도 일반회계세입에 계상된 지방세와 세외수입으로 소속 공무원의 인건비를 충당하지 못하는 시·군·구는 교육경비 보조를 못하게 되었다. 이 같은 조치는 지역에 따른 교육수준의 격차와 학생 간 교육 불평등을 심화시킬 수 있으므로, 지방재정자립도가 낮은 시·군에 대한 구체적인 지원책이 강구되어야 할 것이다.

마지막으로 교육행정에 주민의 참여를 강화하고 지역의 특수성이 반영될 수 있는 교육자치의 실현을 위해 지방교육자치 관할영역을 적정화하는 방안도 고려할 필요가 있다. 일부 지역의 경우 교육감의 통솔범위가 과대하여, 소수의 교육감에게 권한이 집중되는 현상이 발생하고 있다. 기초단위 교육자치제를 도입할 수도 있으나, 일반자치와 마찬가지로 과소범위의 문제가 발생할 가능성이 높으므로 장기적으로는 광역과 기초의 중간 수준으로 지방교육자치 범위를 재구획화하고, 미국의 교육구(school district) 형태의 특별교육자치제를 도입할 필요가 있다.

V. 맺는 말

지방교육자치의 발전을 위해서 제도적 측면과 운영 측면에서 해결해야 할 과제들이 많이 있다. 지방교육자치의 제도적 측면에서 핵심은 교육의 자주성 확보, 전문성 제고, 정치적 중립성 보장이다. 운영 측면에서는 효율성보다 교육의 본질에 대한 이해를 바탕으로 지방의 교육적 요구와 필요를 전문적으로 판단하고, 교육활동을 전문적으로 지원·관리할 수 있어야 한다. 이를 위해 충분한 교육경험과 전문적 역량을 갖춘 전문가가 교육행정을 담당하여, 정당정치나 정치적 이해득실을 떠나 오로지 학생들의 성장과 자아실현을 위해 개개인의 적성과 필요를 충족시켜 주는 교육을 제공해 주어야 한다.

지방교육자치와 일반지방자치는 어느 정도 거리두기는 필요하다. 하지만 주민의 복지와 교육여건 개선을 위해서 시·도지사와 시·도교육감, 일반지방행정과 지방교육행정은 서로를 협력의 파트너로 인식하고, 서로의 독자성과 전문성을 존중하며 소통과 협력을 증진시키기 위해 더욱 노력해야 할 것이다.

시스템 사고에 기반한 「지역교육청 기능 및 조직개편」 정책 분석

하정윤, 정재훈, 최수영, 나민주*

I. 서론

1991년 지방교육자치제가 시작된 이후, 중앙의 권한을 지방으로 이양하는 지방교육 분권화 정책이 지속적으로 추진되고 있다. 지난 2010년 9월, 하급교육행정기관인 지역교육청을 교육지원청으로 새롭게 개편한 『지역교육청 기능 및 조직개편』 정책은 지방교육기관 구성원들에게 영향을 미친 획기적인 변화였다. 이는 과거 지역교육청의 관리·감독 기능이 학교자율화를 저해하고 현장의 교육수요에 대응·지원하는 기능이 미미하며 전국의 모든 지역교육청이 획일적·경직적인 조직구조로 지역 여건을 반영하지 못한다는 인식에 따라 현장을 지원하는 기관으로 변모시키고자 한 것이다. 하지만 목표한 현장지원 기능 강화라는 효과는 미미하고 현장에 혼란을 초래하고 있다는 비판도 계속 제기되고 있어, 현 시점에서 정책 전반에 대한 종합적인 분석이 필요하다.

중앙과 지방이라는 위계적 관계와 다양한 교육수요자들의 복잡한 이해관계가 존재하고, 또한 지역마다 정책을 이해하고 집행하는 양상이 다름에도 불구하고, 정책결정자들은 정책결정 및 집행 과정에서 여러 요인들과 이들 간의 역동성을 고려하지 못하는 경우가 있다. 문제의 원인, 해결방안이 단선적인 관계가 아니라 쌍방향으로 관계를 맺으며 환류하고 시간의 흐름 속에서 동태적으로 영향을 미친다는 점을 인식해야 복잡한 문제의 구조를 이해하고 올바른 정책을 수립할 수 있다. 본 연구에서는 정책의 목표와 정책집행 이후의 문제를 시스템 사고에 기반한 인과순환적인 피드백 구조로 분석하여, 정책이 목표한 바를 달성하지 못하는 원인을 제시해 보고자 한다.

* 한국지방교육연구소

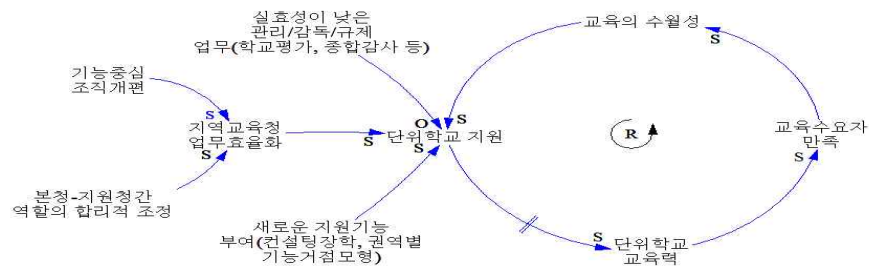
II. 시스템 사고란?

시스템 사고는 기존의 사고방식을 대체하는 사고틀로서 다음의 특징을 갖는다(김도훈·문태훈·김동환, 1999). 첫째, 문제 요인들의 순환적 인과관계와 피드백 루프이다. 모든 인과관계는 순환적인 관계로 귀결되며, 변수간 독립성보다 상호의존성을 강조한다. 둘째, 문제를 유발하는 요인들의 중요성은 상대적이며 시간의 흐름에 따라 변한다. 정책 초기에 고려해야 할 요인은 시간과 상황에 따라 상대적 중요성이 변한다는 점을 강조한다. 셋째, 문제의 부분과 전체를 통합적으로 보아야 한다. 시스템을 구성하는 부분들을 분석하고 각 부분들을 연결하면서 시스템을 이해하자는 것이다.

III. 시스템 사고에 기반한 『지역교육청 기능 및 조직개편』 정책 분석

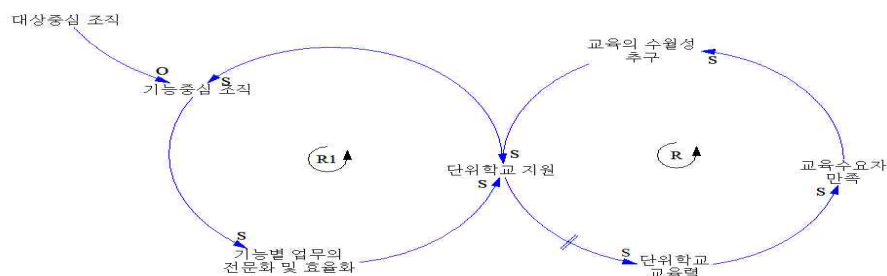
1. 정책 목표의 인과지도

『지역교육청 기능 및 조직개편』은 교육지원청의 단위학교 지원기능을 강화하고 학교의 교육력을 제고하여 궁극적으로 교육의 수월성을 추구하는 목표를 갖고 있다.

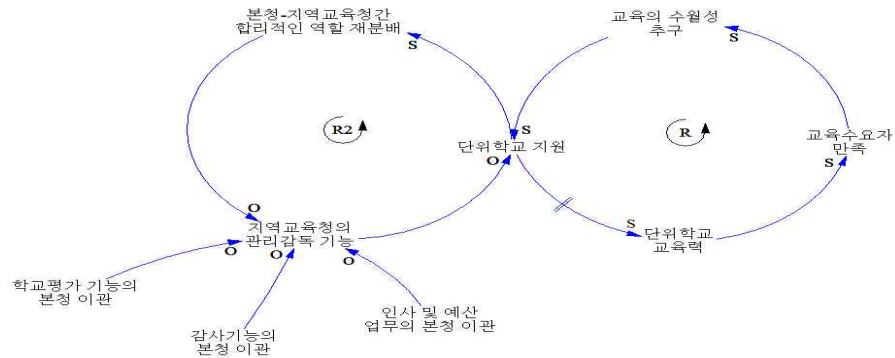


2. 정책 주요 내용의 인과지도

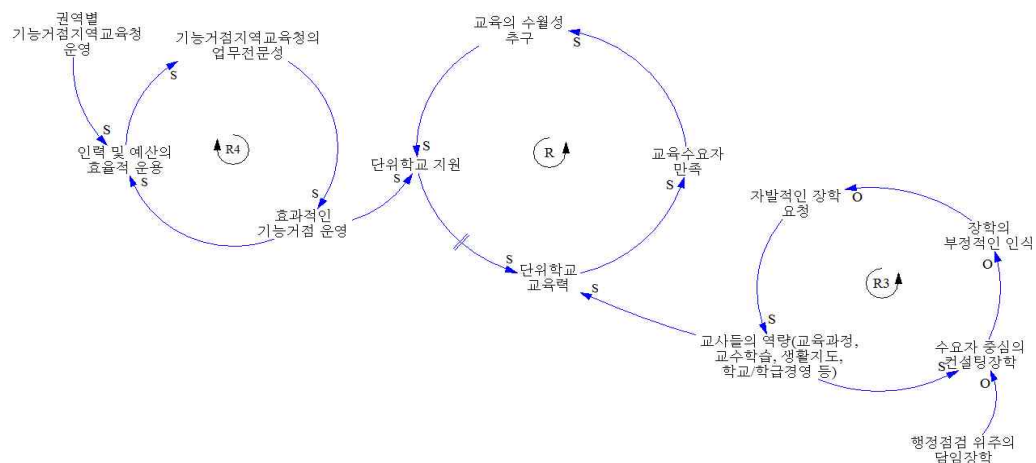
가. 대상중심에서 기능중심으로 조직개편



나. 지역교육청의 관리·감독·규제 위주의 업무 축소(본청↔지역청간 역할 재배분)



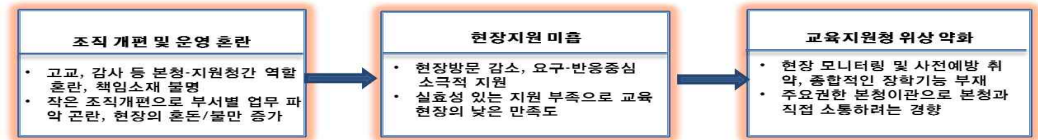
다. 지역교육청의 새로운 지원 기능부여(컨설팅장학, 권역별 기능거점모형)



위 루프는 컨설팅장학을 통한 단위학교 교육력 강화 루프(R3)와 권역별 기능거점모형 운영에 따른 단위학교 지원 강화 루프(R4)가 정책 목표와 연결되어 강화시킨다는 것(R)을 보여준다. 먼저 수요자 중심의 컨설팅장학이 활성화되면 과거 담임장학의 부정적인 인식은 줄어들고 점차 자발적인 장학을 요청하게 되어 결국 교사들의 역량이 강화된다(R3). 권역별 기능거점지역교육청 운영을 통해 인력 및 예산 효율적인 운용을 가져오고 이는 전문성을 강화하여 효과적인 기능거점 운영을 강화한다(R4). 결국 컨설팅장학과 권역별 기능거점모형 운영 모두 단위학교를 지원하여 교육력 제고, 교육수요자 만족, 교육의 수월성 추구라는 정책 목표와 연결되면서 강화 루프를 지원한다(R).

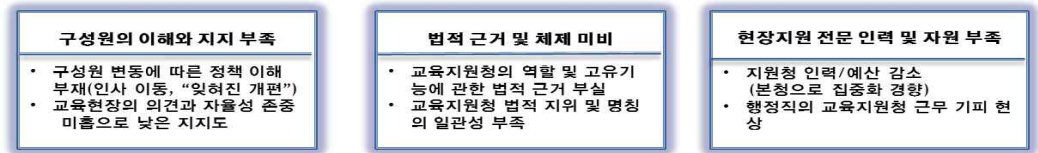
IV. 시스템 사고에 기반한 「지역교육청 기능 및 조직개편」 정책의 문제와 원인

1. 문제

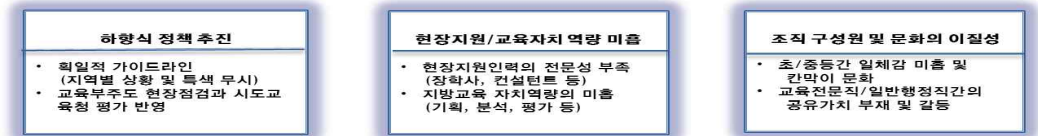


2. 원인

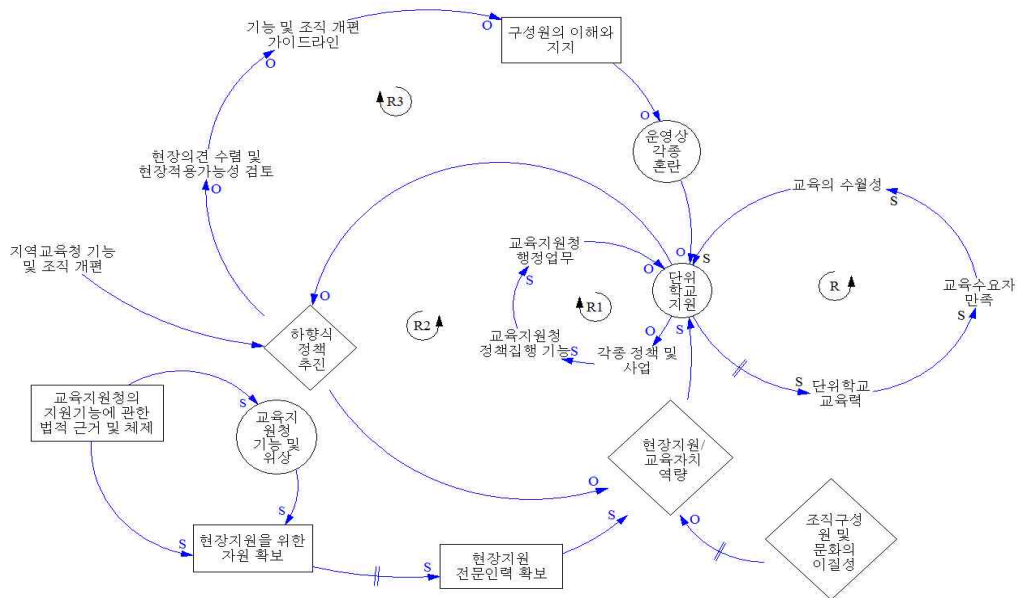
가. 1차적 원인



나. 2차적 원인



3. 시스템 사고를 적용한 인과지도



R1 루프에서 각종 정책과 사업이 많아 교육지원청은 주로 정책집행 기능에 치중한다. 자연히 정책 수행에 따른 관련 행정업무가 많아져 교육지원청의 단위학교 지원이 원활히 이뤄지지 못한다. R2 루프에서는 교육부에서 하향식으로 일률적 방식으로 추진함으로써 현장지원 및 교육자치 역량을 저해함을 보여준다. R3 루프에서는 R2와 마찬가지로 하향식 정책 추진으로 인한 문제를 보여준다. 이외에 루프로 형성되지는 않았으나 교육지원청의 지원 기능에 대한 법적 근거 및 체제의 불비로 현장지원을 위한 각종 자원(인력 및 예산)의 미확보로 이어져, 현장지원 전문인력을 확보하지 못하게 되었다. 이는 현장지원 및 교육자치 역량을 약화시키면서 단위학교 지원을 제한하는 결과로 이어진다. 그리고 조직구성원 및 문화의 이질성 요인 역시, 현장지원 및 교육자치 역량에 부정적인 영향을 미치면서 효과적인 단위학교 지원을 방해하고 있다.

교육지원청의 현장지원을 강화하기 위해 전면적인 개편을 단행하고 각종 세부 정책들을 시행하였으나, 1차적 원인과 2차적 원인이 복합적으로 시스템의 원활한 흐름을 방해하는 것으로 나타났다. 이러한 원인들이 역동적으로 단위학교 지원을 제한하고 있음을 알 수 있다.

V. 결 론

본 연구에서는 시스템 사고에 기반하여 『지역교육청 기능 및 조직개편』 정책을 분석해 보았다. 연구의 결과를 통해 제시할 수 있는 제언은 다음과 같다.

첫째, 교육지원청 정책 추진전략의 전환이 필요하다. 교육지원청의 현장지원 강화라는 정책목표에 대해서는 교육현장에서도 긍정적으로 평가하고 있으나 정책추진과정에서 지방교육의 자율성을 충분히 보장하지 못하였다는 비판을 받아왔다. 향후에는 지역 특성에 부합하는 조직 개편과 운영이 이뤄질 수 있도록 하는 전략의 전환이 필요하다.

둘째, 교육지원청의 활성화를 위한 국가 차원의 지원 확대가 필요하다. 교육지원청의 학교현장 지원기능을 활성화하여 교육의 질적 수준과 만족도를 높이기 위해서는 지역특수성을 감안하여 조직을 설계할 수 있도록 자율성을 최대한 보장하고, 지역별 자율역량을 구축하는 것이 중요하다. 이를 위해서 중앙정부에서도 우수사례의 발굴 및 확산, 전문적 컨설팅 확대를 통해 지역별 교육자치역량 제고를 지원하고, 한편으로는 지방교육행정기관 조직분석 및 진단을 통해 매년 추진상황을 점검하고, 전문적인 컨설팅을 확대할 필요가 있다.

셋째, 초·중등의 오랜 칸막이 문화와 교육전문직-일반직간 폐쇄적인 문화를 개선하기 위한 노력이 필요하다. 교육전문직 선발을 초·중등 구분없이 통합하여 제 3의 경로로 선발하는 것은 하나의 대안이 될 수 있을 것이며, 교육전문직과 일반직은 서로 다른 업무를 수행하는 것이 아닌 현장 지원을 위한 동반자적 마인드를 가질 수 있도록 하는 노력이 있어야 할 것이다.

넷째, 현장 지원을 어렵게 하는 교육부와 본청의 각종 정책, 사업의 과다 문제, 그리고 이를 우선하여 집행할 수밖에 없는 구조적인 환경을 개선할 필요가 있다. 먼저 불필요한 전시성 사업과 프로그램은 최소화하도록 하고 현장 지원과 관련한 실질적인 정책에 집중할 수 있도록 교육계 전반에서 노력할 문제이다.

정책의제 설정, 정책결정 및 집행의 과정에서 여러 요인들을 충분히 검토하지 않고, 중앙 수준에서 설계하여 지방으로 하달하는 경우가 많다. 정책문제를 인식하는 순간부터 정책과정에서 매우 신중하고 통찰력 있는 정책적 사고가 요구된다. 정책과정에서 충분한 지적활동이나 실증적 연구가 이뤄지지 못할 경우, 정책과정의 비합리성을 초래하여 결국 각종 부작용을 낳고 국가에 막대한 손실을 발생시키기 때문에 시스템 사고를 적극적으로 활용하고, 나아가 시스템 다이내믹스를 통한 정책 설계, 정책 예측, 정책 평가에 대한 정책연구 또한 활용할 필요가 있다.

참 고 문 헌

김도훈·문태훈·김동환(1999). 시스템 다이내믹스. 대영문화사.

자유주제 발표 I

교육심리 1

사회 : 이수진(국민대)

중학생의 학습외 활동과 자기관련 신념 및
학교만족도의 구조적 관계

발표자 : 임효진(전북대), 황매향(경인교대)

창의적 인재양성을 위한 영재교육의 방향

발표자 : 정석호(기술과 가치)

대학생용 인지적·정의적 학습양식 검사지 개발 및
타당화를 통한 개념적 모형 재정립

발표자 : 김은정(공주교대)

중학생의 학습의 활동과 자기관련 신념 및 학교만족도의 구조적 관계

임효진*, 황매향**

I. 서 론

청소년기에 발달시켜야하는 중요한 정의적 특성 중에서도 학습과 적응에 큰 영향을 미치는 자기관련 신념은 자아존중감과 자기통제력이다. 스스로를 가치있는 존재로 인정하고 자신에 대한 긍정적 평가에 기초하는 자아존중감은 특히 삶의 만족도에 대한 예측변인으로 종종 보고되고 있다(Lucas, Diener & Suh, 1996; 황혜원, 2011). 자아존중감이 높은 학생들은 학업성취도 높고, 또래관계나 학교에 대한 긍정적 평가를 높게 지각하는 반면(Harter, 1990), 자아존중감이 낮은 청소년들은 흡연, 음주, 약물 등 부적응이나 비행 가능성이 높다는 연구결과(Emler, 2001)에서 보여지듯, 청소년기에 특히 자아존중감 형성이 중요함을 알 수 있다. 자신의 행동을 조절하고 위기상황에서 대처하여 적절히 행동할 수 있도록 하는 자기통제력 역시, 청소년들에게 있어서 학교생활적응을 긍정적으로 예측하는 주요 변인으로 연구되었다(김경연, 김선희, 1999; 백혜정, 2007). 청소년기에 다양한 학습의 활동의 경험들을 통해 이들 긍정적 자기관련 신념이 형성될 수 있으며, 결과적으로 학교생활 적응과 진로발달 등을 통해 균형잡힌 성장을 꾀할 수 있다는 경험적 결과들이 보고되고 있다(김지혜, 2012; 김재철, 황매향, 김아영, 2011).

이 연구에서는 서울시교육정보연구원에서 2010년부터 지속적으로 수집해 오고 있는 ‘서울교육종단연구(Seoul Education Longitudinal Study 2010 이하 SELS 2010)’의 종단자료 중 중학교 패넌의 3차년도(중3) 자료들을 사용하여 학습의 활동(컴퓨터이용, 문화체험)과 자기신념(자아존중감, 자기통제), 학교만족도의 구조적 관계를 알아보았다. 구체적으로 학습의 활동이 자아존중감과 자기통제에 미치는 영향과, 이들 자기신념을 매개로 학교만족도에 미치는 영향을 살펴보았다.

* 전북대학교 조교수, 교신저자(hyolim@jbnu.ac.kr)

** 경인교육대학교 부교수

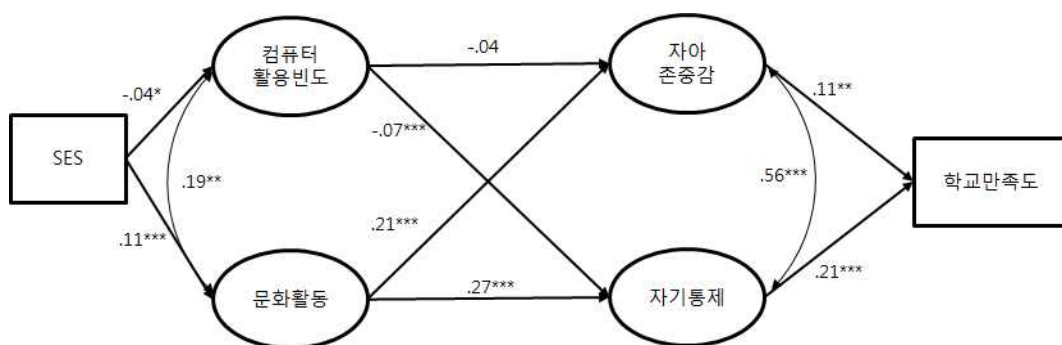
II. 연구방법과 결과

1. 연구방법

본 연구에서는 서울교육중단연구 2010의 3차년도 자료인 중학교 3학년 4,084명의 응답자료를 이용하였고, 이중 남학생은 2,211명(54.1%)이고 여학생은 1,867명(45.7%)이었다. 연구도구로 리커트 척도로 측정된 자아존중감(5문항), 자기통제(3문항), 컴퓨터 활용빈도(7문항), 문화활동(8문항)으로 신뢰도는 .61에서 .92 범위 안에 있었다. 이외에도 학교만족도(1문항)와 사회경제적지위(1문항)를 원자료에서 추출하여 사용하였다. 연구를 위해 확인적 요인분석과 구조방정식 모형을 AMOS 19.0을 이용하여 분석하였다.

2. 연구결과

측정변인들이 컴퓨터활동, 문화활동, 자아존중감, 자기통제의 4요인구조로 자료에 적합한지를 알아보기 위하여 확인적 요인분석을 실시한 결과 모형의 적합도는 $\chi^2=3573.25(df=224, p=.000)$, CFI=.96, TLI=.96, RMSEA=.05로 적합도 지수의 기준에 의하면 양호하였고, 학습외 활동, 자아존중감, 자기통제와 학교만족도의 구조모형을 검증하기 앞서 모형의 간명성을 위해 측정변인들끼리 2-3개씩 문항묶음(parceling) 과정을 적용하여 잠재변인이 각 3개씩의 측정변인을 갖도록 조정하였다(Klein, 2011). 연구모형의 적합도는 $\chi^2=800.88(df=69, p=.000)$, CFI=.95, TLI=.93, RMSEA=.05로 적합도 지수의 해석기준과 비교할 때 자료에 부합하는 것으로 나타났다. 연구결과 컴퓨터활용빈도는 자기통제에 부적예측력을, 문화활동은 자기신념에 정적 예측력을 가지고 있었고, 자기신념들은 학교만족도에 모두 정적인 예측력을 보였다. 사회경제적위치가 높을수록 문화활동을 더 많이 하는 것으로 나타났다.



[그림 1] 구조모형의 표준화 경로계수(오차생략)

3. 논의 및 결론

결론적으로, 이 연구는 청소년 문제보다는 청소년의 건강한 발달이라는 측면에 초점을 두고 출발했고, 연구결과에서도 이러한 관점이 더 부각되었다는 점에서 의의를 갖는다. 인생의 중요한 발달과정에 있는 청소년의 경우는 어떤 문제를 경험하는가라는 소극적인 문제에서 더 나아가 어떻게 발달하고 있는가라는 보다 적극적인 문제에 관심을 가질 필요가 있다. 그것이 바로 ‘긍정심리학’(Seligman & Csikszentmihalyi, 2000)의 관점이기도 하다. 따라서 이 연구에서는 청소년들의 학습의 활동이 그들의 정서적 발달을 어떻게 촉진할 수 있는가에 초점을 두고 그 효과를 분석해 본 것이다. 무엇보다 청소년들의 학습의 활동은 자아존중감과 자기통제 등 개인 특성에 영향을 미치고 나아가 학교만족도를 높임을 경험적 자료를 통해 확인할 수 있었다. 그리고 여러 학습의 활동 가운데 문화활동이 이러한 긍정적 개인 특성과 적응을 일관되게 향상시키는 것을 알 수 있었다. 즉, 향후 청소년들이 보다 다양한 문화활동에 참여하고, 보다 많은 시간을 문화활동에 할애할 수 있도록 지원하는 정책을 통해 청소년들의 건강한 정서발달을 촉진해야 할 것이다.

참 고 문 헌

- 김경연, 김선희(1999). 아동의 행동문제와 관련변인간의 인과관계. **한국가정관리학회지**, 17(1), 155-166.
- 김지혜(2012). 청소년 봉사활동이 자아존중감과 자아탄력성을 매개로 공동체 의식과 삶의 만족도에 미치는 영향. **청소년복지연구**, 14(1), 41-62.
- 김재철, 황매향, 김아영(2011). 체험활동과 진로성숙 간의 관계에서 긍정적 자아관과 내적 직업가치관의 매개효과. **진로교육연구**, 24(1), 1-23.
- 백혜정(2007). 자아통제, 자기신뢰 및 교사애착이 청소년의 학교생활적응에 미치는 영향에 관한 종단연구. **한국심리학회지: 상담 및 심리치료**, 19(2), 357-373.
- 황혜원(2011). 청소년의 삶의 질에 영향을 미치는 보호체계 요인에 관한 연구. **청소년학연구**, 18(3), 1-26.
- Elmer, N. (2001). *Self-esteem: The costs and consequences of low self-worth*. York, England: York Publishing Services.
- Lucas, R. E., Diener, E., & Suh, E. (1996). Discriminant validity of well-being measures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 616-628.
- Harter, S. (1990). Identity and self development. In S. Feldman & G. Elliott (Eds.), *At the threshold: The developing adolescence* (pp. 352-387). Cambridge, MA: Harvard University Press.

창의적 인재양성을 위한 영재교육의 방향

정석호*

초 록

정부는 창조경제를 국가의 혁신성장동력으로 일자리 창출과 경제성장을 추구하고, 2013년 6월 ‘창조경제 실현계획’을 발표하여 창조경제의 청사진을 제시하였다. 실현계획의 6대 전략중, 부분전략으로 4번째 “꿈과 끼, 도전정신을 갖춘 글로벌 창의인재 양성”의 방안 제시하였고, 이를 구체화하기 위해 2013년 8월 “창조경제를 견인할 창의인재 육성 방안”을 통해 창의적 인재를 육성하고 창조경제 견인의 동력으로 삼고자 하였다. 창의적 인재 육성방안에서 제시한 인재상의 5가지 핵심역량 중 초중고 학생들이 가져야할 핵심 역량은 “꿈과 끼를 키우는 교육 확대”와 “초중등 융합과정 강화”이다. 융합인재교육(STEAM)은 학생들의 꿈과 끼를 깨우는 융합교육으로 이를 선도적으로 이끌어 나갈 2014년 서울시교육청의 영재교육 담당교원 168명의 현황분석을 통하여 창의적 인재양성을 위한 영재교육의 방향을 제안하고자 한다.

본 연구결과를 요약하면 다음과 같다. 첫째, 정부는 창조경제시대를 이끌어 나갈 인재의 중요성을 인지하고, 창의적 인재양성을 위해 다양한 정책 및 방안들을 수립하고 있다. 둘째, 2014년 서울시 교육청의 영재교육 담당교원 168명을 분석하면, 영재교육 담당교원의 담당영역은 수학·과학영역에 편중되어 있다. 융합인재교육(STEAM)의 활성화를 위해 STEAM분야 신규교사 대상 훈련을 통한 수학·과학영역외 영재교육 담당교원 확보가 필요하다. 둘째, 영재교육 담당교원의 교원당 영재교육 강사경력은 3.7년이며, 전체 168명중 162명이 영재교육 강사경력자로 지속적인 경력 개발을 통한 영재교육의 질의 확보가 필요하다. 셋째, 영재교육 연수미이수자는 168명중 14명으로 이중 9명이 예체능영역이다. 예술중심 프로그램 개발을 통해 체계적인 영재교육을 지원하여 과학적 소양과 예술적 감성을 동시에 기를 수 있는 발판을 마련하여야 한다.

주제어 : 창조경제, 교육, 영재, STEAM, 인재양성

* (주)기술과가치 전임 (shjung@technovalue.com)

I. 서 론

1. 연구의 필요성 및 목적

21세기 창조경제시대에는 창의적 지식을 기반으로 다양한 학문분야간의 융합을 통해 혁신적인 기술과 가치의 요구가 지속적으로 증가하고 있다. 이러한 시대상황을 이끌어 나갈 창의적 인재의 기저에는 교육이 있다. 교육분야에서도 시대 패러다임을 수용한 ‘창조경제를 견인할 창의인재 육성 방안’과 ‘제3차 영재교육진흥종합계획’등이 수립되며 창의적 인재양성의 의지를 보여주고 있다. 교육현장에서는 교과과정 내 융합인재교육(STEAM)을 추진하고, 영재교육 담당교원의 인력풀 지원을 통해 교육과정의 전문성 및 질적 향상을 도모하고 있다.

STEAM이란 즉, 과학(Science), 기술(Technology), 공학(Engineering), 예술(Arts), 수학(Mathematics)의 머리글자를 따서 만든 신조어로 이러한 다섯 가지 전통적 학문영역들이 통합적 구조화를 시도하는 교육학적 모델이라고 할 수 있다(Yakman,2008). STEAM은 본래 미국의 STEM모델에 예술(Arts)를 도입한 것으로 미국은 1990년대 경쟁력 하락과 과학, 기술, 공학, 수학교육의 문제점을 극복하기 위해 통합형 STEM을 개발하였다. 한국은 이공계 기피현상, 창의인성교육, 감성교육, 학문 간 융합등의 시대적 요구에 따라 융합인재교육(STEAM)을 시행중이다. 또한 2014년 서울시교육청은 영재교육 담당교원 인력풀을 구성하여 교육과정 운영의 전문성 및 질적 향상 도모하고, 안정적 강사 확보 지원을 계획하고 있다.

본 연구는 창의적 인재양성을 위한 정부의 정책 및 방안들의 현황과 학생들의 꿈과 끼를 깨우는 선두주자로 융합인재교육(STEAM)을 시행하는 2014년 서울시교육청의 영재교육 담당교원 168명의 현황분석을 통하여 창의적 인재양성을 위한 영재교육의 방향을 제언하고자 한다.

2. 연구지수 및 기본방향

2013년부터 정부에서 발표한 창조경제 및 인재육성방안과 연계된 정책과 2014년 서울시교육청의 영재교육 담당교원 인력풀을 바탕으로 연구하였다. 내용은 <표1>과 같다.

<표1> 연구정책 및 데이터 현황

연구정책 및 데이터	기관	자료 확보 년도
2014년 서울시교육청의 영재교육 담당교원 인력풀	서울시교육청	14년 3월
제3차 영재교육진흥종합계획	교 육 부	13년 10월
창조경제를 견인할 창의인재 육성 방안	관계부처합동	13년 8월

창조경제 실현계획	관계부처합동	13년 6월
제3차 과학기술기본계획	관계부처합동	13년 7월
제3차 과학기술기본계획 사전기획연구	한국과학기술기획평가원	12년 2월

정부부처의 최상위계획에서부터 세부후속계획등의 범주에서 창의적 인재양성과 연계된 정부의 정책 및 방안의 현황 분석을 시행한다. 융합인재교육(STEAM)을 주도적으로 운영할 2014년 서울시교육청의 영재교육 담당교원 168명의 현황 분석을 통해 영재교육의 방향을 종합적으로 사고할 필요가 있다.

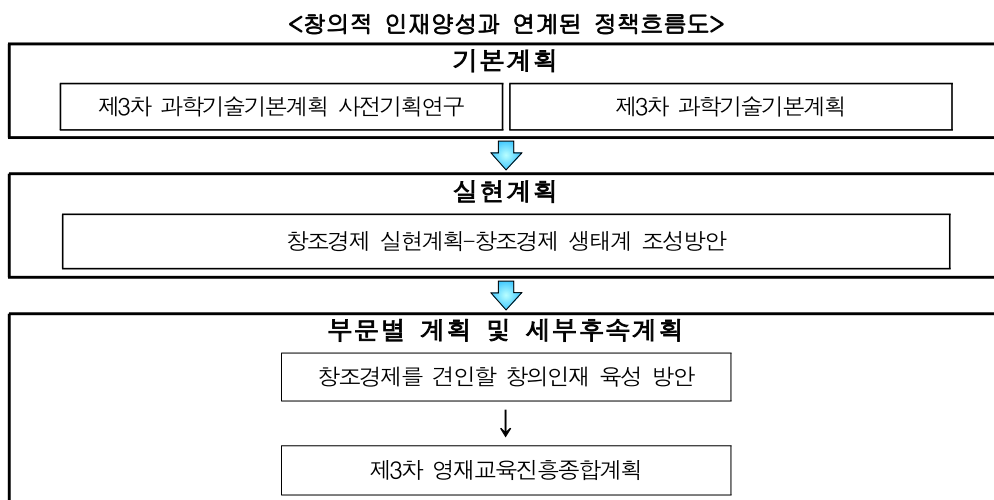
3. 자료처리

자료분석은 SPSS 22.0과 EXCEL 2010을 이용하여 판단하였고, 분석의 편리성을 위해 교원의 6개월미만 영재교육경력은 버림하였다.

II. 정부의 정책 및 방안

1. 정책분석을 통한 동향 분석

정부부처의 최상위계획에서부터 세부후속계획등의 범주에서 창의적 인재양성과 연계된 정부의 정책 및 방안의 현황 분석을 시행하였다. 과학기술기본계획은 과학기술기본법을 근거로 정부가 5년 단위로 수립 시행해야 하는 법정계획이다. 사전기획연구 및 기본계획에서는 주요국이 창의적 인재확보를 위한 정책을 추진하고 있다고 제시하였다. 우리도 융합형 인재양성을 위해 초중고의 영재교육 제공의 확대와 인재 육성을 위한 전주기적 지원체계를 수립하여야 한다는 점을 시사하였다. 창조경제 실현계획은 6대 전략중 4번째로 “꿈과 끼, 도전정신을 갖춘 글로벌 창의인재 양성”의 방안 제시하였다. 창의성 도전정신을 갖춘 융합형 인재가 양성될 수 있도록 개개인의 창조적 역량을 자유롭게 발휘할 수 있도록 인재양성 시스템을 개선해야 한다는 점과 교과서를 통해 초·중등생의 STEAM융합 체험·탐구교육이 시행하여야 한다는 점을 시사하였다. 실현계획을 구체화하기 위해 “창조경제를 견인할 창의인재 육성 방안”을 통해 창의적 인재를 육성하고 창조경제 견인의 동력으로 삼고자 하였다. 창의적 인재 육성방안에서 제시한 인재상의 5가지 핵심역량 중 초중고 학생들이 가져야할 핵심 역량은 “꿈과 끼를 키우는 교육 확대”와 “초중등 융합과정 강화”이다. 육성방안 세부 후속계획 중 하나인 제3차 영재교육진흥종합계획은 수·과학 중심의 영재교육 프로그램을 정보, 예술 분야 등으로 확대하여 영재교육 분야의 다양화를 제시하였다.

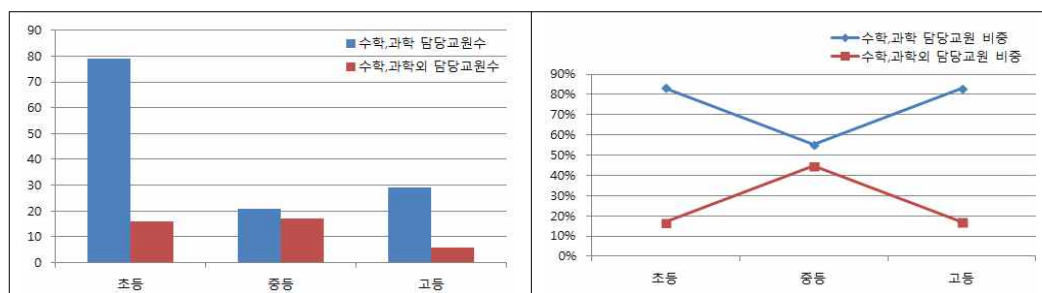


Ⅲ. 서울시교육청의 영재교육 담당교원 현황

융합인재교육(STEAM)을 주도적으로 운영할 2014년 서울시교육청의 영재교육 담당교원 168명의 현황 분석을 통해 영재교육의 방향을 종합적으로 사고하였다.

1. 영재교육 담당교원의 교육과목 현황

영재교육 담당교원의 교육과목을 보면 수학,과학 담당교원의 수가 그 외 과목 담당교원수에 비해 많다. 수학,과학 담당교원과 그 외 담당교원의 비중은 초·고등은 수학·과학 담당교원이 편중되었으나, 중등은 각각 55%, 45%로 대체로 균등하다.



<초·중·고 영재교육 영역별 담당교원 수>

<초·중·고 영재교육 영역별 담당교원 비중>

2. 영재교육 담당교원의 경력현황

영재교육 담당교원의 교원당 영재교육 강사경력은 3.7년이며, 전체 168명중 162명이 영재교육 강사경력자이다. 영재교육 연수미이수자는 168명중 14명으로 이중 9명이 예체능영역이다.



IV. 창의적 인재양성을 위한 영재교육의 방향

정부는 창조경제를 국가의 혁신성장동력으로 일자리 창출과 경제성장을 추구하고 있다. 창조경제를 이끌어 나가기 위해서는 창의적이고 융합적인 인재가 필요하다. 세계 주요국은 창의적 인재확보를 위한 정책을 추진중이며, 우리도 다양한 정책을 통해 창의적 인재양성을 위해 전주기적으로 제도적 지원을 하고 있다.

2014년 서울시 교육청의 영재교육 담당교원 168명을 분석하면, 영재교육 담당교원의 담당영역은 수학·과학영역에 편중되어 있다. 융합인재교육(STEAM)의 활성화를 위해 STEAM분야 신규교사 대상 훈련을 통한 수학·과학영역외 영재교육 담당교원 확보가 필요하다. 영재교육 담당교원의 교원당 영재교육 강사경력은 3.7년이며, 전체 168명중 162명이 영재교육 강사경력자로 지속적인 경력 개발을 통한 영재교육의 질의 확보가 필요하다. 영재교육 연수미이수자는 168명중 14명으로 이중 9명이 예체능영역이다. 예술중심 프로그램 개발을 통해 체계적인 영재교육을 지원하여 과학적 소양과 예술적 감성을 동시에 기를 수 있는 발판을 마련하여야 한다.

대학생용 인지적·정의적 학습양식 검사지 개발 및 타당화를 통한 개념적 모형 재정립

김은정*

I. 서론

학습자의 학습양식은 초등학교 시기에 형성되기 시작하며, 중학교 시기를 거쳐 고등학교 시기에 대학 입시를 위해 학습에 고도로 몰입하고 집중하면서 가장 세부적으로 발달하고 체계화 되고, 대학생 시기가 되어서는 학습양식이 안정적으로 완성된다. 학교생활 및 학습을 결정하는 학습자 특성 중 학습양식은 인지적 학습 특성과 정의적 학습태도의 특성을 종합적으로 보여줄 수 있는 척도이다. 학습양식은 인지적 학습특성을 결정할 뿐 아니라 수업 중 교사·동료와의 상호작용 형태와 수업에서의 행동 특성을 결정한다.

인지적 학습양식은 정보를 인식, 처리, 저장하며 필요할 때 다시 인출하는 방식을 나타내므로, 학습자의 학습 형태를 예언해줄 수 있다. 대학 수준의 학습은 중·고등학교에서의 학습과 달리 일방적으로 지식을 습득하고 암기하는 수준을 넘어서, 지식을 이해·적용하며 분석 및 종합하는 지적으로 높은 수준의 학습이 요구된다. 뿐만 아니라 전공 및 학습자의 선택에 따라 과목 선택의 폭이 자유로워지므로, 학습자가 거치는 정보 인식, 정보 처리, 정보 저장의 특성 즉 인지적 학습양식은 학습자의 전공 영역 학습에 이전보다 더 큰 영향을 미치게 된다.

정의적 학습양식은 학습자가 교수학습 요소에 대해 가지는 태도의 특성을 의미한다. 교수자나 동료와 상호작용하는 태도, 정보를 수용하는 태도, 교수학습에서 활동하는 정도 및 참여하는 태도를 포괄하며, 이는 학습의 효율성 및 동료·교수와 상호작용에 영향을 미친다.

이 개념적 모형에서는 학습자의 인지적 학습과정의 주요 3단계(정보 인식, 정보 처리, 정보 저장·인출)에 따라 인지적 학습양식의 구성요소가 제시되며, 교수학습 요소에 대한 태도에 따라 상호작용 태도, 정보 수용 태도, 참여 형태, 참여 정도의 4가지로 정의적 학습양식의 구성요소가 구성된다. 또한 학습양식 구성요소 간의 상호작용을 통해 인지적·정의적 학습양식이 형성된다. 본 연구에서는 학습양식 구성요소의 특징 및 상호작용을 지표로 나타내어, 대학생에게서 나타나는 인지적·정의적 학습자의 학습양식 구성요소를 측정할 수 있는 학습양식 검사도구

* 공주교육대학교

를 개발한 후, 탐색적 요인분석과 확인적 요인분석을 통해 그 타당성을 검증하고, 인지적·정의적 학습양식 개념적 모형을 재정립하고자 한다.

II. 연구방법 및 연구결과

1. 연구방법

서울, 대전, 충남, 전북, 대구 지역에 소재한 9개 대학교를 선정하여 대학생 1,229명을 표집하였다. 학습양식 검사도구의 개발을 위해, Entwistle과 Ramsden(1983), Kolb(1993), Riechmann과 Grasha(1974)를 참고하고, 김은정의 개념적 모형에 근거하여 검사도구 문항들을 구성하였다. 대학생용 인지적·정의적 학습양식 검사지(CALSIU)는 58개 문항으로 구성되었으며, 각 문항은 Likert 4척도에 응답하도록 설계하였다.

자료 분석을 위해 SPSS Windows 16.0 program을 활용하였다. 탐색적 요인분석은 척도의 문항수를 줄이고(Netmeyer, Bearden & Sharma, 2003), 잠재적인 요인의 수와 본질을 파악하기 위해서, 그리고 가설적 이론의 검정을 위해(성태제, 2005, 2008) 사용하였다. 또한 탐색적 요인분석을 통해 추출된 요인의 적합도를 확인하기 위해, AMOS 7.0 program을 통해 확인적 요인분석을 실시하였다.

2. 주요 연구결과

첫째, 탐색적 요인분석을 통해 인지적·정의적 학습양식의 요인은 10개이며 검사 문항은 42개가 선정되었다. 인지적 학습양식의 요인은 5개이며, 정의적 학습양식 요인도 5개로 나타났다.

둘째, 인지적 학습양식에서 ‘감각’ 및 ‘전체’의 상호작용을 통해 ‘전체이해’, ‘직관’ 및 ‘전체’의 상호작용을 통해 ‘직관이해’, ‘감각’ 및 ‘분석’의 상호작용을 통해 ‘예습복습’, ‘직관’ 및 ‘분석’의 상호작용을 통해 ‘체계화’의 4개가 도출되었다. 다섯번째 요인으로 ‘표면학습’이 도출되었다.

셋째, 정의적 학습양식 구성요소는 기존의 이론적 모형에 제시되었던 ‘상호작용태도’, ‘정보수용 태도’, ‘활동 정도(참여 형태)’, ‘참여 정도’가 동일하게 요인으로 나타났으며, 참여 정도에서 하나의 유형으로 포함되었던 ‘회피 정도’가 따로 분리되어 하나의 요인으로 추가되었다.

넷째, 확인적 요인분석에서 문항의 수는 39개로 축소되었으며, 검사도구 및 개념적 모형의 적합도는 TLI 지수가 .804, CFI는 .827로 양호하게 나타났고, RMSEA는 .49로 우수하게 나타났다.

III. 결 론

위 연구결과를 기초로 하여 결론을 내리면 다음과 같다.

첫째, 인지적·정의적 학습양식 개념적 모형에서 인지적 학습양식 요인은 ‘전체이해’, ‘직관이해’, ‘예습복습’, ‘체계화’, ‘표면학습’이며, 정의적 학습양식 요인은 ‘상호작용 태도’, ‘정보수용 태도’, ‘활동 정도(참여 형태)’, ‘참여 정도’, ‘회피 정도’이다.

둘째, 인지적 학습양식 중 4개 요인은 정보인식 구성요소의 두 유형인 ‘감각’ 및 ‘직관’과 정보처리 구성요소의 두 유형인 ‘전체’ 및 ‘분석’ 간의 네 가지 조합을 통해 형성된 학습양식이다. 이 네 가지 학습양식은 심층학습의 네 가지 형태이다. 그리고 다섯번째 요인인 ‘표면학습’은 비학업적 성향 요인이다. 이 5개의 요인은 인지적 학습양식을 측정하기 위한 척도가 된다.

셋째, 정의적 학습양식 요인은 ‘상호작용 태도’, ‘정보수용 태도’, ‘활동 정도’, ‘참여 정도’ 및 비학업적 성향인 ‘회피 정도’의 5개 요인이다. 이는 정의적 학습양식을 측정하기 위한 척도가 된다.

넷째, 대학생용 인지적·정의적 학습양식 검사지(CALSIU)의 타당도와 신뢰도는 검증되었으며, 새롭게 재정립된 학습양식 개념적 모형은 타당하다.

본 연구는 학습양식 구성요소 및 학습특성은 기존의 개념적 모형보다 세부적으로 정교화되었으며, 구성요소의 재조합으로 인지적 학습양식 요인 및 학습특성이 새롭게 정의되었다. 이 검사도구로 대학생 뿐 아니라 고등학생부터 성인까지 학습양식을 측정할 수 있으며, 그들의 인지적·정의적 학습 특성을 체계적으로 분석하여, 그 학습특성의 강점과 약점을 분석할 수 있다. 최근 이 검사도구를 활용한 김은정의 연구(2014)에서도 위의 인지적 학습양식 요인과 정의적 학습양식 요인들을 통해 특목고, 자사고, 특성화고, 일반고 출신 대학생의 학습양식 특성을 비교하여 그 차이를 명확히 밝힌 바 있다. 특히 인지적 구성요소의 조합을 통해 형성된 학습양식은 심층학습의 4가지 형태를 상세히 보여줌으로써 학습자의 인지적 사고과정과 심층학습의 다양한 특징을 분석할 수 있다.

이 연구에서 타당화된 학습양식 검사도구를 고등학생, 대학생 및 성인 학습자에게 실시하여 전공계열별로 어떤 학습양식 특성을 보이는지, 학습양식의 어느 요인이 어느 과목의 학습에 강점을 보이는지 등을 분석하고, 이에 맞는 학습전략 및 교수전략을 수립하도록 하는 연구들이 후속될 필요가 있다.

자유주제 발표 I

교육과정 1

사회 : 김주아(KEDI)

역량중심교육의 새로운 관점으로서의 '나다움(Identity)' 교육

발표자 : 손민호(인하대), 신은섭(인하대 박사과정)

역량 중심 교육과정의 편성을 위한 총론의 방향 설정

- 뉴질랜드, 독일 헤센 주, 캐나다 퀘벡 주의 사례를 중심으로

발표자 : 이승미(KICE)

역량기반 교육과정의 국내 사례 분석

: 두 교사의 '실천'을 중심으로

발표자 : 홍원표(연세대), 곽은희(연세대 박사과정)

역량중심교육의 새로운 관점으로서의 ‘나다움(Identity)’ 교육

손민호*, 신은섭**

I. 들어가며

직업체험 학습은 진로교육의 중요한 영역이다. 하지만 역량을 직업능력 개발이라는 좁은 의미로만 해석하여 진로교육을 직업체험 위주로 진행해서는 안된다. 단순히 직업을 잘 찾아가는 것이 진로교육이 아니라는 것이다. 진로교육은 더 넓은 의미의 역량으로 확장하여 미래사회에서 요구하는 다양한 인성을 익히고 포괄적으로 내면화하여, 상황과 맥락을 잘 인식하며 자신의 역량을 마음껏 발휘할 수 있는 성인으로 성장할 수 있도록 진행되어야 한다. 이와 같은 맥락에서 왜 역량이 곧 인성에 바탕을 둔 ‘나다움(Identity)’이어야 하는지, 어떻게 교육과정에 적용시킬 수 있을지에 대한 고민이 필요한 시점이다. 이를 위해 역량중심교육의 의미를 더욱 풍부하게 해주기 위한 관점으로 미래사회가 요구하는 인성교육을 통한 ‘나다움(Identity)’교육을 살펴보고자 한다.

II. 진로교육의 중심에 있는 직업교육의 한계

한국교육개발원에서는 지난 1월부터 3개월간 ‘자유학기제 실행 방안 연구’(연구책임자: 최상덕)를 수행하였으며 자유학기제 실행 방안 설문조사 결과는 [그림1]과 같다. 진로교육의 목적과 방향에 대해 응답자의 64.5%가 활동중심 수업과 진로체험 등을 통해 인성, 사회성, 사고력, 자기주적 학습능력 등을 함양하는 교육이 적합하다고 하였다. 반면에 응답자의 8.1%만이 직업체험 중심의 진로직업교육이 적합하다고 응답하였다. 이는 넓은 의미로서의 역량을 시대적으로도 요구하고 있음을 확인할 수 있는 것이다.

진로라는 말의 사전적 정의는 ‘앞으로 나아가는 길’이다. 좁은 의미로는 청소년 시기에 상급학교나 계열을 선택하는 것이나 사회에 나와서 직업을 고르고 승진을 하는 것이며, 넓은 의미에서는 사람이 일생을 통하여 살아가는 방향이다. 결국 진로교육은 ‘직업’교육-생계를 유지하는

* 인하대학교 교육학과 교수

** 인하대학교 박사과정. 교신저자(sesteacher@hanmail.net)

것(making a living)과 ‘나다움’교육-삶을 사는 것(living a life)을 포함하고 있는 것이며 이 둘 사이의 균형을 어떻게 맞출 수 있는지 살펴보는 것이다. 그러므로 지식 하나를 가르치더라도 그 내용이 직업 현장에서의 쓰임새나 팀워크나 커뮤니케이션의 형성과 어떻게 연관되는지를 가르치거나 교과 내용이나 시간을 재구성하여 직업체험교육이나 방문 프로그램과 같은 좁은 의미의 교육개혁보다는 학생들의 정서적 자극을 지속적으로 주어 자신의 정체성을 찾을 수 있도록 교과 내용이나 시간을 재구성하여 보다 더 많은 활동 프로그램에 참여할 수 있는 넓은 의미의 교육개혁을 진행해야 한다.

III. ‘상황 맥락적 실천성’에 기초한 역량교육의 새로운 관점

조화로우를 위한 정체성 교육은 미래사회의 모습을 분석적·통합적으로 탐색하는 것이 우선되어야 한다. 더불어 21세기 미래사회에 대응하기 위한 전략으로 최근 교육계에 도입된 핵심 역량 접근과 사회성 및 정서학습을 살펴봄으로써 인성교육에 기반한 역량교육 방안을 반영해야 한다. 이러한 과정을 거친 ‘나다움’형성을 위한 새로운 역량중심교육 방안을 도출해 보면 다음과 같다.

첫째, 일반화 전이가 가능한 상황맥락적 실천성이 강조되는 역량교육이다. 둘째, 핵심 역량에 대하여 공동체성을 강조하는 역량교육이다. 셋째, 도구 활용 역량은 정신적 도구뿐만 아니라 육체적 도구 또한 포함하는 만큼 고차원적인 사유보다 훨씬 근원적이고 포괄적인 역량교육이다.

‘나다움’ 형성을 위한 역량교육 방안에 대해서 새로운 관점으로 살펴보았다. 새로운 관점의 역량교육 방안을 바탕으로 바른 품성과 높은 사회적 책무성을 다하는 성숙한 성인으로서의 행복한 삶을 준비하는 것이 학교 교육의 목표이며, 이를 실현하기 위한 방안으로 진로교육은 개인의 소질과 적성을 바탕으로 자신의 진로를 창의적으로 개발하고 지속적으로 발전시켜 나가야한다.

IV. ‘나다움’을 만들어가는 진로교육

교육과정의 지평으로 새롭게 부각되기 시작한 모델 가운데 하나로 교육과정을 동태적인 개념으로 보고자 하는 소위 쿠레레라는 관점도 살펴볼 필요가 있다. 앞서 언급했듯이, 이 관점에서는 교육과정을 경주로라는 어원적 의미로 받아들이는 대신 경주로에서의 경주, 즉 한 개인이 자신의 삶의 궤적(autobiography)을 개척해가는 능력에 대해 강조점을 둔다. 이를 위해서는 나의 삶에 대한 성찰과 삶의 방향 설정을 바탕으로 다양한 진로에 대한 이해, 진로의 탐색과 체험 및 설계를 진행하는 광의의 진로교육을 진행해야 한다. 학생들은 ‘자유로운 학습 공동체’를

구성하여 자율적·능동적으로 탐색하고, 학교는 이를 뒷받침하기 위하여 교육과정 편성 및 운영의 자율성 확대하며 교사들은 전문성을 신장하는 것이 필요하다. 자유학기 교육과정에서는 진로탐색의 기회를 확대하는 교육과정을 편성하되, 이를 체험·참여형으로 운영하며, 동시에 교수·학습방법의 다양화를 추구하여야 한다.

진로교육은 자신의 소질과 적성을 찾아 훗날 자신이 평생을 즐기며 해나갈 수 있는 직업을 갖기 위한 중요한 과정이다. 또한 진로의식은 자신이 나아가야 할 방향을 탐색하며 학교생활에서 자아개념과 자아 효능감을 키워 올바른 사회인으로 자라는데 밑거름이 되는 과정이다. 그러나 이런 직업체험 위주의 진로교육은 ‘학생의 진로의식 변화’보다는 ‘단순한 직업체험 교육’으로 전락할 수 있으며, 꿈과 끼를 찾아주는 교육인지에 대한 회의를 가져오게 한다. 직업인으로서 양성될 수는 있지만 가장 근본적인 ‘나’를 찾아주지는 못하기 때문이다. 다시 말해 직업체험교육보다는 과연 내가 어떠한 존재이며, 어느 방향으로 가기를 원하는지에 대한 더욱 근본적인 교육인 ‘나다움’을 찾는 과정 또한 필요한 것이다. 이를 위해 단위학교는 학생으로 하여금 자신의 진로 희망에 맞는 학습이력을 갖추 수 있도록 학교 교육과정을 유연하게 편성·운영해야 한다. 단위학교는 학생으로 하여금 자신의 적성을 발굴하고 진로를 탐색하며 자신의 삶과 궤적을 설계해 나갈 수 있도록 수준별 교육과정, 적성과 진로에 따른 선택 교육과정, 개인 연구, 직업 탐색 및 체험 등 진로 중점 프로그램을 적극적으로 개발하여 운영해야 한다.

V. 나가며

직업체험 위주의 진로교육에서 벗어나 더욱 풍성한 교육의 결실을 맺게 해줄 수 있는 방안으로 새로운 관점인 ‘나다움(Identity)’교육을 제시하였다. 여기서 주의할 점은 ‘나다움’교육이 앞으로 교육계가 나아가야 할 방향이고, 현재의 직업체험위주의 교육은 모두 수정되거나 대체되어야 하며 나쁜 것이라는 주장이 아니라는 것이다. 이 확장된 ‘나다움’교육의 실현은 학생들이 직업체험으로 얻게 되는 것에 더하여 한 인간의 삶에 자신을 만들어 미래사회에 다양한 상황적 맥락 속에서 올바른 판단과 행동으로 살아갈 수 있도록 하는 ‘확장된 행복’을 가져다 줄 수 있다. 이제까지 진로교육이 직업교육 방식의 진로교육으로 이루어져온 터라 학생과 학부모 모두 학생들의 행복과 꿈, 끼라는 것을 실현하기 위한 인성교육 중심의 ‘나다움’교육이 다소 생소하고 심지어 불필요하게 느낄 수 있다. 하지만 앞으로의 교육은 역량기반 교육을 중심으로 총체적인 관점에서 진행될 것이기에 교육의 중심은 학생들이 자아인식을 바탕으로 공유와 조화와 협력이 중심이 되어 미래사회에서 요구하는 인성을 바탕으로 자신의 미래를 꿈꾸며 진로를 만들어 나가야 할 것이다.

참 고 문 헌

- 경기도교육청 (2013). 경기도교육과정 운영 평가 및 개발 연구, (사)함께여는 교육연구소.
- 소경희 (2007). 학교교육 맥락에서 본 ‘역량(competency)’의 의미와 교육과정적 함의, 교육과정 연구, 29(1), 87-109.
- 손민호 (2006). 실천적 지식의 일상적 속성에 비추어 본 역량(competence)의 의미: 지식기반사회? 사회기반지식!, 교육과정연구 24(4). 1-25.
- 차경명 (2013). 인성교육 개념의 재구조화 방안 연구. 교육학박사학위논문, 서울대학교 대학원.
- 한국직업능력개발원 (2012). 학교 진로교육 목표와 성취기준, 교육과학기술부.
- Noddings, N. (1984), caring : A Famine Approach to Ethics & Moral Education, Berkely, CA: University of California Press.
- Spencer, L. M, Jr, & Spencer, S. M. (1993). Competency at work: Models for superior performance. New York: Wiley & Sons.

역량 중심 교육과정의 편성을 위한 총론의 방향 설정

- 뉴질랜드, 독일 헤센 주, 캐나다 퀘벡 주의 사례를 중심으로

이승미*

I. 서론

본 연구에서는 국가 교육과정에서 총론이 수행해야 할 중요한 역할을 총론 문서와 교과 및 교과외 교육과정 문서가 하나의 교육과정이라는 틀을 유지할 수 있도록 총론 내, 총론과 각론과의 관계, 각론 내의 측면에서 일관성 있는 편성 방향을 제공해주는데 있다고 보고, 특히 교육과정 개정과 관련하여 꾸준히 관심사가 되고 있는 역량 중심 교육과정을 편성하기 위하여 총론이 수행해야 할 일이 무엇인지를 분석하고자 하였다. 이를 위하여 본 연구에서는 2009 개정 교육과정에서 나타난 총론의 교육과정 편성 방향의 실태를 분석하고, 역량 중심 교육과정으로 표방하고 있는 뉴질랜드, 독일 헤센 주, 캐나다 퀘벡 주의 교육과정 문서를 분석하였으며, 2009 개정 교육과정 실태 분석결과와 외국 역량중심 교육과정의 분석 결과를 비교하고 델파이 조사 결과를 수합하여 역량 중심 교육과정의 편성을 위한 총론의 방향 설정 방안을 제공하고자 하였다. 참고로 본 연구에서 분석한 뉴질랜드, 독일 헤센 주, 퀘벡 주의 교육과정은 교육과정 문서에서 ‘역량(competency)’라는 용어를 표방하는 한 편 서로 다른 방식으로 핵심 역량 교육과정을 구현하고 있다는 점에서 선별되었음을 밝힌다.

II. 2009 개정 교육과정 및 외국의 역량 중심 교육과정의 편성 실태 분석

2009 개정 교육과정의 실태 분석 결과와 외국 역량 중심 교육과정의 분석 결과를 비교한 결과는 다음과 같다.

첫째, 2009 개정 교육과정의 총론에서는 인간상과 교육과정 구성 방침 간의 관련성 및 교육과정 구성 방침 간의 관련성이 미비한 것으로 나타났다. 이에 비하여 뉴질랜드와 캐나다 퀘벡 주의 교육과정 총론에서는 총론에서 교육 목표를 달성하기 위한 수단으로서 교육과정의 주요

* 한국교육과정평가원

구성 요소를 제시하였으며, 독일 헤센 주의 교육과정 총론에는 별도의 교육 목표를 제시하지 않는 대신 역량이 교육의 지향점으로 소개되고 있다. 그리고 세 국가에서는 모두 역량을 교과(교육 내용)와 같이 교육과정의 주요 구성 요소로 제시하면서 다른 구성 요소와의 관계를 그림 등으로 도식화하여 제시하였다.

둘째, 2009 개정 교육과정에서는 총론의 추구하는 인간상이나 교육과정 구성 방침 등의 기본 방향과 교과 교육과정의 목표나 내용 등과의 관련성이 미비한 것으로 나타났다. 이에 비하여 뉴질랜드와 캐나다 퀘벡 주의 교육과정에서는 총론 수준의 역량과 교과 교육과정 수준의 역량의 관련성이 매우 높은 것으로 나타났다. 구체적으로, 총론에서는 OECD(2005)에서 제시한 역량 범주를 수용하여 총론 역량을 제시하되 교과 교육 내용의 이해와 관련된 역량을 추가로 제시하였다. 그리고 각 교과 수준에서는 총론 역량을 학년군(학교급)별로 재구성하여 교과 역량으로 제시하였는데, 다만, 총론 역량에 제시된 개인적 역량 및 사회적 역량은 교과 역량과 직접적인 연관성을 찾기 어려웠다. 역량의 제시 방식과 관련하여, 총론에서는 각 역량별로 하위 역량의 구분이나 정의 등을 제시하였으며, 교과 교육과정에서는 이와 더불어 역량을 성취 목표나 교육과정 기준 또는 단계(학년군) 끝의 성과로 나타내는 등 그 명칭은 국가마다 다르지만 역량을 교육 받은 학생들이 궁극적으로 도달해야 할 지점을 명료하게 제시하였다.

셋째, 2009 개정 교육과정에서는 교과 교육과정에서 교과 목표 등의 기본 방향과 내용의 관련성이 미비한 것으로 나타났다. 이에 비하여 뉴질랜드와 캐나다 퀘벡 주의 교육과정에서는 역량과 교과 교육 내용을 교육 현장에서 재구성하는 방법을 고려하여 그에 적합한 방식으로 교육 내용을 제시하고 있는 것으로 나타났다. 즉, 교과 교육 내용을 영역별로 체계화하되 성취 목표, 기본 개념과 내용 영역의 소개, 핵심 지식의 제시 등과 같이 되도록 압축적인 방식으로 교육 내용을 대강화하여 제시하였다.

III. 논의 및 결론

본 연구에서는 이상의 연구 내용을 바탕으로, 총론이 역량 중심 교육과정의 편성 방향을 설정하기 위하여 검토해야 할 기본 질문의 리스트를 제시하였다. 그리고 역량 구현을 위한 국가 교육과정 문서 체제의 구성 방안 관련하여 시·도 교육청이나 학교에서 교육과정 관련 업무를 맡고 있는 장학사(관), 초·중등 교사, 현재 대학에서 교육과정을 가르치고 있는 교수 14명을 대상으로 실시한 델파이 조사 결과를 수렴하였다. 즉, 델파이 조사 결과를 반영하여 총론 문서에서 지침으로 제시될 필요가 있는 부분을 밑줄로 표시하여 최소한 이와 같은 항목들은 총론 문서에 명시될 필요가 있다는 점을 제시하였다. 총론의 방향은 문서 내에서 지침으로 직접적으로 나타나기도 하고 그렇지 않은 경우도 있기 때문이다.

<표 1> 역량 중심의 교육과정 편성을 위한 문서 체제 구성 방안(이승미, 2012: 131, 146, 149)

문서 체제의 구성 방안	1차 조사 결과		2차 조사 결과		CV R
	M	SD	M	SD	
교육목표와 역량을 각기 따로 나열하지 않고 교육목표를 달성을 위한 역량의 역할과 함께 제시하거나 역량을 중심으로 교육목표를 재구성하는 등 유기적 관련성을 나타낸다.	4.62	.77	4.77	.60	.85
각 역량의 의미와 역량 간의 관계를 설명하고, 필요한 경우, 도표, 그림 등을 활용하여 제시한다.	4.69	.48	4.69	.48	1.00
각 역량의 의미가 학교 급별로 어떻게 심화되는지를 제시하되, 필요한 경우, 각 역량의 학교 급별 비중을 제시한다.	4.46	.66	4.54	.66	.85
총론 문서에서 역량을 소개하는 부분을 신설한다.	4.77	.44	4.77	.44	1.00
(신설된 부분에서) 기존의 교과와 역량 간의 관련성을 설명한다.	4.54	.66	4.54	.66	.85
(신설된 부분에서) 역량을 활용한 학교 급별 학교 교육과정 편성·운영의 절차(교수·학습방법, 평가방향 등 포함)를 제공한다.	4.31	.75	4.46	.66	.85
교과 교육과정 문서에서 역량을 소개하는 부분을 신설한다.	4.54	.66	4.62	.65	.85
(신설된 부분에서) 기존 교과의 교육내용과 역량 간의 관련성을 설명한다.	4.46	.66	4.54	.66	.85
(신설된 부분에서) 역량을 활용한 교육방법, 교육평가 관련 지침의 경우, 교육 현장에서 적용할 수 있도록 교육 내용과의 관련성을 구체적으로 제시한다.	4.46	.66	4.46	.66	.85

※ 밑줄 : 델파이 1차 설문지의 결과 및 의견을 반영하여 항목 진술을 변경한 경우임.

그러나 본 연구에서 제시한 리스트가 총론 연구진이 교과 교육과정의 연구진과의 소통 없이 수행해야 할 항목이라고 이해되어서는 안된다. 모든 항목은 빠짐없이 총론과 교과 교육과정이 함께 협업하여 소통해야 할 항목이기 때문이다. 또한 항목이 뒤로 넘어갈수록 총론 연구진보다는 교과 교육과정 연구진의 더 적극적인 참여와 의사결정이 필요하다. 다만, 본 연구는 이와 같은 과정에서 총론이 지속적으로 해당 질문들을 총론과 교과 교육과정 연구진에게 던지고 해당 질문들을 해결해 나가야 한다는 것을 밝히고자 하였다. 더불어 앞 장에서 제시한 역량 중심 교육과정의 편성 방향 설정 위한 총론의 기본 질문 리스트는 순차적으로 뿐 아니라 그 외의 순서로도 활용되어야 할 것이다. 그리고 이 리스트는 앞으로 교과 교육과정에서 역량 중심 교육과정 편성을 위하여 수행해야 할 일이 무엇인가의 측면에서 신중하게 보완되어야 할 것이다.

그리고 무엇보다도 역량 중심 교육과정의 편성을 위해서는 역량 중심의 교육과정을 왜 편성하여야 하며, 그렇게 편성하는 것이 기존과 어떤 차이를 가져올 수 있는 것인지, 그리고 그로 인하여 우리 교육 전반에 어떤 변화가 이루어질 것인지에 대하여 충분한 숙고가 선행되어야 할 것이다. 본 논문은 다만 그와 질문에 답을 마련해나가는 과정에서 역량 중심 교육과정이 어떤 모습으로 어떠한 과정을 거쳐 편성될 수 있는가에 대하여 탐색을 수행하고자 하였다.

역량기반 교육과정의 국내 사례 분석: 두 교사의 ‘실천’을 중심으로*

홍원표**, 곽은희***

I. 서론

최근 들어 국내외에서 학교 교육과정의 새로운 방향과 운영 원리로 주목받고 있는 것이 바로 ‘역량기반 교육과정’이다(박민정, 2009; 소경희, 2009; 손민호, 2011; 이근호 외, 2012; Boyd & Watson, 2006; Parsons & Beauchamp, 2012). 이러한 최근의 관심은 학교 교육과정의 변화에 대한 내·외적 요구가 겹치면서 나타나는 현상이라고 볼 수 있다. 일부에서는 학교 밖의 사회적 변화에 주목하면서 역량 개발을 강조하는 반면, 다른 쪽에서는 기존의 학교 교육과정이 안고 있는 문제의 해결 방안을 역량기반 교육과정에서 찾고 있는 것이다. 이러한 흐름에 부응하여, 국내 교육과정 연구자들은 다양한 노력을 통해 역량기반 교육과정의 이론적·실천적 토대를 다져 왔다(박민정, 2009; 소경희, 2009; 손민호, 2011; 이광우·홍원표, 2012; 이근호 외, 2013; 이승미, 2012). 그러나 지금까지의 연구들은 우리의 학교 현장에서 역량기반 교육과정이 어떻게 실천되고 있는지 구체적으로 보여주지 못하는 한계를 갖고 있다. 이들 연구들은 주로 이론적 주제를 다루거나 해외의 적용 사례들을 소개하는데 치중해 왔기 때문이다. 그렇기 때문에 역량기반 교육과정이 아직은 담론 수준에 머물러 있으며, 구체성이 부족하다는 비판이 제기되고 있는 것이다(이광우·홍원표, 2012). 본 연구는 이러한 상황에 주목하면서, 국내 교사들의 실천 사례를 드러내고 분석함으로써, 역량기반 교육과정의 경험적 토대를 강화하고자 시도하고 있다. 이를 위하여 본 연구는 경기도 소재 중·고등학교 교사 두 명으로부터 수집된 수업관찰과 면담 자료를 주요 연구 자료로 활용하고 있다. 이하 본 연구에서 다루고 있는 주요 질문은 다음과 같다.

첫째, 참여 교사들은 어떤 계기를 통해 역량기반 교육과정에 관심을 갖게 되었는가?

둘째, 참여 교사들은 어떤 식으로 역량기반 교육과정을 실천해 나가고 있는가?

* 본 발표문은 교육과정연구 32(2)호에 게재될 예정인 홍원표·곽은희(2014)의 연구에 토대를 두고 있다.

** 연세대학교 교육학과 부교수

*** 연세대학교 박사과정

셋째, 역량기반 교육과정을 통해 이들의 교수학습 방법과 평가에 어떤 변화들이 나타나게 되었는가?

넷째, 참여 교사들이 생각하는 역량기반 교육과정의 성과는 무엇인가?

II. 본 론

1. 연구방법

위와 같은 목적을 달성하기 위하여 본 연구는 질적 연구방법 가운데 사례연구(case study) 접근을 따르고 있다. 일반적으로 사례연구는 특정한 맥락에서 ‘왜’ 혹은 ‘어떻게’ 그러한 현상이 나타나는지를 깊이 있게 이해하는데 유용한 연구 방법으로 알려져 있다(조성남 외, 2011; Yin, 2003). 이러한 점들을 고려하여, 본 연구에서는 먼저 지역적으로는 경기도의 학교 현장에 주목하고 있다. 경기도 교육청은 2012년부터 역량기반 교육과정을 표방하면서, 7가지 창의지성역량의 개발을 강조하는 한편 활발한 교사 연수를 통해 학교 현장의 변화를 유도해 왔기 때문이다(경기도 교육청, 2012)****. 지속적인 문의와 탐색을 통해 스스로 역량기반 교육과정을 실천하고 있다는 인식을 갖고 있으면서, 본 연구의 참여에 동의하는 두 명의 교사를 찾을 수 있었다.

<표 1> 교사 소개

교사	경력	과목	근무 위치
A교사(남)	경력 7년차	중학교 3학년 기술	경기 동부의 중학교·혁신학교
B교사(남)	경력 7년차	고등학교 1학년 국어	경기 북부

자료 수집은 2013년 7월부터 11월까지 약 5개월에 걸쳐 진행되었으며, 주로 교사면담과 수업 관찰을 통해 필요한 자료를 수집하고자 하였다. 교사 면담은 한 시간 정도 소요되었으며, 사전 동의를 통해 녹음된 후 전사되어 본 연구의 기초 자료로 활용되었다.

이와 더불어 A교사의 교실에서는 2013년 8월 하순부터 매주 두 시간씩 실제 수업을 관찰하였다. B교사의 경우에도 유사한 시기에 수업 관찰이 예정되어 있었으나, 건강상의 이유로 그가 상당 기간 수업을 할 수 없는 상황이 발생하였다. 이에 따라 B교사는 2013년 상반기에 그가 유사한 방식으로 진행했던 9차시의 수업의 동영상 CD를 제공해 주었다*****. 이외에도 두 교사의 교육과정 자료, 수업 계획서, 평가자료 등과 같은 문헌자료를 통해 면담자료와 수업관찰 자료를 보완하고자 하였으며, 필요에 따라 추가 면담을 갖기도 하였다.

**** 경기도 교육청이 추구하는 창의지성역량은 자기주도 학습능력, 자기관리능력, 협력적 문제발견·해결능력, 문화적 소양능력, 의사소통능력, 대인관계능력, 민주시민 의식이다.

***** 동영상 CD는 모두 9차시의 수업을 담고 있었는데, 그와 동료교사들이 진행했던 통합 교육과정을 보여주고 있었다.

III. 결 론

연구 결과, 역량기반 교육과정을 실천하는 두 교사의 방법에 차이점과 공통점이 관찰되고 있었다. 우선 차이점은 A교사는 학생들의 삶에 의미 있는 수업을 제공하기 위해, B교사는 적극적이고 비판적인 태도를 길러주기 위해 나름의 노력을 기울이고 있었던 것이다. 이에 따라 이들은 주어진 역량들을 그대로 받아들이기 보다는 적극적으로 재해석하고 취사선택하는 양상을 보이고 있었다. A교사는 창의력과 협동능력이 가장 중요하다고 생각한 반면, B교사는 나름의 해석을 통해 역량은 총체적 성격을 갖는다는 판단을 내리고 있었던 것이다. 이러한 차이는 이들이 핵심역량과 자신들의 수업을 접목시키는 방법의 차이로 이어지고 있었다. A교사는 역량기반 교육과정을 좀 더 분명하게 인식한 이후 자신의 기술 수업을 프로젝트중심 수업으로 재구조화하였고, B교사의 경우 역량은 총체적 성격을 갖기 때문에 교과 통합이 필요하다는 인식을 바탕으로 수업을 진행하였다. 그리하여 그는 학생들의 적극적인 참여와 토론을 중심에 두면서, 인접 교과와의 융합을 시도하게 되었던 것이다. 이러한 차이에도 불구하고 두 교사 사이에 일정한 공통점도 관찰되고 있었다. 이들은 공통적으로 역량기반 교육과정이 적용되기 위해서는 평가 방법의 변화가 필요하다는 인식을 갖고 있는 것이다. 이에 따라 이들은 수행 평가의 비중을 늘리는 한편 관찰 평가, 학생들 상호평가, 동료교사와의 공동 평가 같은 방법을 활용하고 있었다. 특정 단원의 수업을 통해 학생들의 역량이 얼마나 신장되었는지를 ‘객관적으로’ 평가하는 것은 간단한 문제가 아니지만, 대신 이들은 교사로서의 개인적 경험과 근거를 통해 자신들의 노력에 성과가 있다는 판단을 내리고 있었다. 수업에 대한 학생들의 반응을 보면서, 그리고 이들의 태도나 자세가 적극적으로 바뀌는 모습을 보면서, 자신들이 추구하는 변화가 타당하다는 생각을 갖게 되는 것이다. 이러한 판단은 역량기반 교육과정에 대한 긍정적 반응으로 이어지고 있었다. A교사는 “이 방향이 맞다”는 확신이 생겼으며, B교사 역시 역량기반 교육과정에 대한 “믿음이 깊어”지고 있는 것이다.

위와 같은 연구 결과는 향후 역량기반 교육과정의 추진과 관련하여 몇 가지 유용한 시사점을 제공해 준다.

첫째, 본 연구는 역량기반 교육과정이 충분히 학교 현장으로 스며들 수 있는 가능성을 보여주고 있다.

둘째, 본 연구의 주요 결과는 역량기반 교육과정이 교사들의 전문성과 자율성을 존중하는 방향으로 추진되어야 한다는 점을 보여주고 있다.

셋째, 학교나 교육청 차원에서는 평가 방식의 변화를 포함하여 역량기반 교육과정이 실천될 수 있는 여건을 만들어 주는 것이 중요할 것이다.

참 고 문 헌

- 경기도 교육청(2012). 2012년 경기도 교육과정. 수원: 경기도 교육청.
- 박민정(2009). 역량기반 교육과정의 특징과 비판적 쟁점 분석: 내재된 가능성과 딜레마를 중심으로. 교육과정연구, 27(4), 71-94.
- 소경희(2009). 역량기반 교육의 교육과정사적 기반 및 자유교육적 성격 탐색. 교육과정연구, 27(1), 1-20.
- 손민호(2011). 역량중심 교육과정의 가능성과 한계: 역량 개념을 중심으로. 한국교육논단, 10(1), 101-121.
- 이광우·홍원표(2012). 핵심역량과 국가 교육과정의 연계 방안: 문서상의 변화를 중심으로. 교육과정평가연구, 15(2), 1-23.
- 이근호·곽영순·이승미·최정순(2012). 미래 사회 대비 핵심역량 함양을 위한 국가 교육 과정 구상. 서울: 한국교육과정평가원.
- 이근호 외 6인(2013). 미래 핵심역량 개발을 위한 교과 교육과정 탐색: 교육과정, 교수·학습 및 교육평가 연계를 중심으로. 서울: 한국교육과정평가원.
- 이승미(2012). 독일 헤센 주의 역량기반 교육과정 편성 사례 연구. 교육과정연구, 30(1), 151-174.
- 조성남·이현주·주영주·김나영(2011). 질적연구방법과 실제. 서울: 도서출판 그린.
- Boyd, S., & Watson, V.(2006). Shifting the frame: Exploring integration of the Key Competencies at six normal schools. New Zealand: New Zealand Council for Education Research.
- Parsons, J., & Beauchamp, L.(2012). From knowledge to action: Shaping the future of curriculum development in Alberta. Canada: Alberta Government.
- Yin, R. K.(2003). Case study research: A design and methods. California: Sage.

자유주제 발표 I

교육행정 1

사회 : 정수현(서울교대)

학교장 리더십과 교사의 직무만족의 관계 연구

발표자 : 조대연(고려대), 김종윤(고려대), 유주영(현대엔지비)

긍정심리자본 형성을 위한 학교리더십의 과제와 방향 탐색

발표자 : 주영효(동국대)

초등학교 6학년 담임교사의 학급경영 전략에 관한

질적 사례 연구

발표자 : 황인수(경희대 박사과정), 김병찬(경희대)

학교장 리더십과 교사의 직무만족의 관계 연구

김종윤·유주영*, 조대연**

I. 서론

공교육의 신뢰회복 및 학교교육의 경쟁력 강화는 학교장과 교사를 포함한 학교교육의 주체에 의해 결정된다. 특히 학교교육의 자율성 확대와 책무성 강화에 따른 학교경영의 성공은 결국 학교장이 어떤 리더십을 바탕으로 학교 구성원들의 팔로워십을 효과적으로 이끌 수 있는가에 달려있다. 즉 학교조직 효과성을 높이기 위해서는 구성원에게 열정과 조직목표에의 헌신을 불러일으키는 학교장의 리더십이 필수적이라 할 수 있다(윤순희, 2006). 결국 학교장의 바람직한 리더십이 적절하게 투입된다면 교사의 교수(teaching), 생활지도, 학부모 관계 등 교사의 업무행동에 영향을 미쳐 마침내 학생의 성장과 학부모의 만족 등 학교교육의 성공을 기대할 수 있다.

본 연구는 학교장의 리더십 효과성을 실제적으로 검증하기 위해 서울교육종단연구 자료를 활용하여 교장의 리더십과 교사의 직무만족도의 관계를 탐색하는데 목적이 있다.

II. 이론적 배경

학교장 리더십이란 학교조직의 목적을 달성하기 위하여 구성원들의 성장을 목표로 하여 구성원의 능력과 자질을 향상시킬 수 있는 리더의 영향력이라고 정의할 수 있다.

학교장의 효과성 연구에서 활용되는 주요 성과지표로는 구성원의 학교만족도를 들 수 있다. 교사의 직무만족도로 표현되는 이 개념은 개인의 욕구 기대가 직무에서 성취될 수 있기 때문에 교사로서 그 직을 계속하려는 의지(Miskel & Gerhardt, 1974), 특정 직무의 모든 측면에 대한 정서적인 평가(Adler, 1988) 등으로 정의할 수 있다(박균열, 2009; 209 재인용). 조직에서 구성원이 느끼는 직무만족도는 조직의 성과와 조직 운영을 평가하는 중요한 기준이 되기 때문에 교사의 직무만족도에 있어서 학교장 변인, 특히 학교장의 변혁적 리더십의 경우 국·내외적으로 교사의 직무만족에 유의미한 영향을 미치는 것으로 분석되고 있다(민석홍, 2011; 오순문, 2010).

* 고려대학교 교육학과 박사과정

** 고려대학교 교육학과 교수, 교신저자(chodae@korea.ac.kr)

Ⅲ. 연구방법

1. 연구대상 및 표본

본 연구에서는 서울시교육청이 실시한 <서울교육종단연구>의 4차 년도 자료를 활용하여 학교장의 리더십 수준과 교사의 직무만족과의 관계를 횡단다층모형으로 분석하였으며, 1, 2, 3차 년도 자료를 활용하여 학교장의 리더십 수준에 따른 교사의 직무 만족도와의 관계를 잠재성장 모형으로 분석하였다.

2. 연구모형

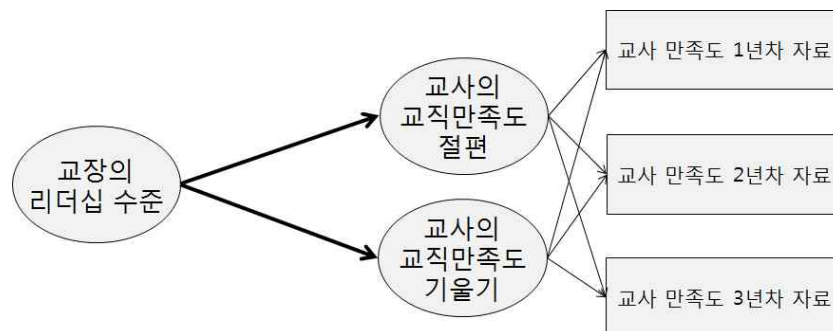
가. 4차년도 자료를 활용한 횡단다층모형 분석

교사 - 학교의 2수준 다층모형을 활용해 교사의 직무만족의 영향요인 분석을 진행하였다.

Level-1 Model: $SATISFAC_{ij} = \beta_{0j} + \beta_{1j}*(PRINCIPAI_{ij}) + r_{ij}$

Level-2 Model: $\beta_{0j} = \gamma_{00} + u_{0j}$ $\beta_{1j} = \gamma_{10} + u_{1j}$

나. 1,2,3차년 자료를 활용한 잠재성장모형



[그림 Ⅲ-1] 연구모형

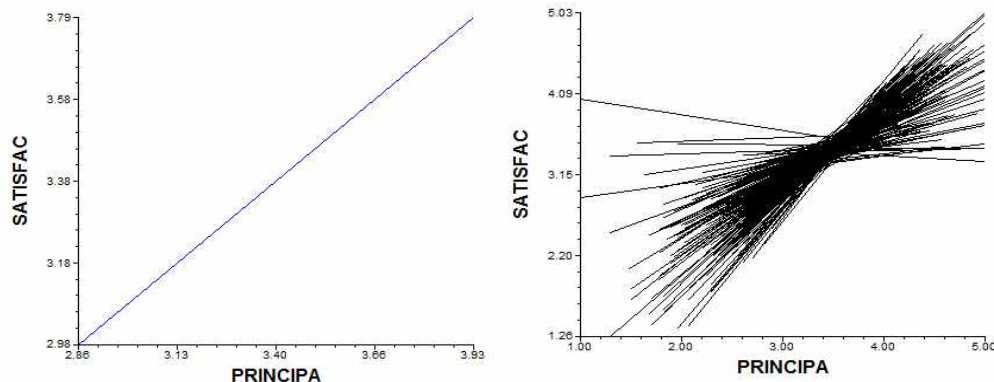
Ⅳ. 결과분석

1. 4차년도 자료를 활용한 횡단다층 모형 분석

먼저 교사의 교직만족도를 종속변수로 하여 무조건 모형을 HLM에서 실행해 보았다. 무조건 평균 모형에서 총 분산 중 2수준 분산의 비율(ICC)을 계산하면 0.075의 값을 가진다. 즉 학교 수준에서 설명되는 교사의 교직만족도는 7.5%라고 이해할 수 있다.

1수준 모형에서 교사가 인지하는 교장의 리더십 수준에 대한 항목을 변수로 추가하여 분석을 진행하였다. 교사가 인지하는 교장의 리더십 수준이 1씩 올라갈수록 0.75만큼 교직만족도가 올라가는 것을 볼 수 있었다. 또한 집단 내 분산 중에서 교사가 인지한 교장의 리더십 수준은 29.3%나 설명할 수 있는 것으로 계산되었다. $u1$ 이 유의한 것으로 볼 때 교사가 인지한 교장의 리더십 수준에 따른 교직만족도의 변화는 학교마다 다르다고 이야기 할 수 있다.

아래 그래프에서 보이듯이 교장의 리더십 수준과 교직만족도는 정적인 선형관계를 나타내었다. 즉 교장의 리더십 수준에 대한 답변의 점수가 높을수록 교사의 교직만족도는 높아지는 것을 결과를 나타내는 것이다. 하지만 학교 별로 그래프의 변화를 보면 흥미로운 현상을 발견할 수 있었다. 학교별로 보면 교장의 리더십 수준에 대한 답변이 낮아도 교직만족도는 높거나, 교장의 리더십 수준에 대한 답변의 수준에 따른 교직 만족도의 변화가 별로 보이지 않는 학교 등 다양한 결과 유형을 나타내었다.



[그림 IV-1] 교장의 리더십 수준과 교사의 교직만족도와의 관계(좌)

[그림 IV-2] 학교 별 교장의 리더십 수준과 교사의 교직만족도와의 관계(우)

2. 1,2,3차년도 자료를 활용한 잠재성장모형 분석

모형 검증을 위해 아래와 같은 방법으로 분석을 진행하였다. 첫째, 각 변수에 대해 잠재성장 모형 경쟁모형 (비성장모형, 선형모형, 오차구조화 선형모형)을 적용하였다. 둘째, 개별 변수에 대해 최선의 모형을 찾은 후 결합하였다. 위의 작업을 통해 개별 변수에 대한 최선의 모형을 확인하였으므로 각각의 개별 변수를 결합하여 교사가 인지한 학교장 리더십 수준과 교사의 교직만족도에 대한 관계 분석을 진행하였다.

연구 결과는 교사가 인지하는 교장의 리더십 수준이 높으면 교사의 교직만족도의 초기값이 .64만큼 높아졌다. 하지만 연도가 지날수록 교사의 교직만족도의 증가율은 .06만큼 줄어들게 되는 것을 알 수 있었다.

<표 IV-5> 학교장 리더십수준과 교사의 교직만족도 잠재성장모형 추정 경로계수

Bootstrapping 관계 모형	인과계수	표준오차	유의도
교장 리더십 수준 -> 교사 교직만족도 초기값	.639	.004	***
교장 리더십 수준 -> 교사 교직만족도 기울기	-.064	.003	***

***p<.001

긍정심리자본(psychological capital) 형성을 위한 학교리더십의 과제와 방향 탐색

주영호*

최근 교사들의 명예퇴직 신청이 급증하고 있다(동아일보, 2012.02.14.; news1, 2014.02.04) 그 이유는 다양하게 거론될 수 있지만, 대체로 학교폭력 증가, 교권추락과 학생지도의 어려움, 수요자 중심으로의 교육체제 개편 등과 같은 교육환경 변화와 이로 인한 업무량 증가, 교사로서의 보람이 크게 감소하고 있기 때문이다. 이런 현실 속에서 교사들의 스트레스, 우울증, 자살률이 증가하고 있는 추세이다(이데일리, 2014.04.01.). 2012년 국정감사 자료에 따르면, 자살한 교사 수는 2004년 7명에서 2011년 31명으로 크게 늘었으며(유은혜 의원), 정신 질환으로 휴직 혹은 면직된 교사 수는 2009년 61명에서 2012년 112명으로 크게 증가한 것으로 나타나고 있다(이예리사 의원). 교사들의 우울성 정도와 스트레스 지수는 일반 직장인과 비교해 볼 때 보다 극명하게 드러난다. 한겨레신문(2013.12.30.)의 기사에 따르면, 사무직 생산기술직 등에 종사하는 일반 직장인과 비교해 볼 때 우울성 정도는 교사가 49.8, 일반 직장인 45.9, 비관적 사고 정도는 교사 47.6, 일반 직장인이 45.5로 나타나 교사가 일반 직장인에 비해 우울성과 비관적 사고 정도 모두 상대적으로 높았다.

이와 같은 맥락에서 최근 교사들을 감정노동자로 간주해야 한다는 주장이 제기되고 있다(한국교육신문, 2014.03.10., 2014.03.24.). 즉 교사들이 일상적으로 경험하는 화, 불만, 고민 등의 부정적 감정을 교사 스스로 추슬러야 하는 “교사” 자신의 통제 영역만으로 두어서는 안 된다는 것이다. 흔히 감정노동자는 서비스직 관련 종사자들이 겪는 정신질환, 육체질환 등의 결과가 나타난다고 생각한다(한상근, 2013). 하지만, 앞서 언급하였듯이 오늘날 교사들의 교직생활 중 경험하는 어려움은 더 이상 “교사 스스로 해결해야만 하는 일”로 생각할 수 없게 되었다. 더군다나 교사들을 감정노동자로 간주하고 학교행정과 동료교사의 관심, 교육당국의 정책적 지원이 있어야 하는 보다 중요한 이유는 교사들의 부정적 감정이 미성숙한 학생들에게 직접적으로 영향을 주게 되고 결과적으로 학교교육과 조직 운영 전반에 걸쳐 부정적 영향을 가져올 수 있기 때문이다(손준중, 2011; 정광희, 2014; 황수아 최한울, 2014).

본 연구는 긍정심리자본(positive psychology capital) 관점에서 우리나라 학교 조직을 조망해

* 동국대학교 경주캠퍼스

보고 긍정심리자본 형성을 위한 과제와 방향을 학교리더십을 중심으로 탐색해 보고자 한다. 긍정심리자본의 개념과 아이디어는 국내외 경영학, 상담 심리 등의 분야에서 광범위하게 인용되고 있으며, 학술적 연구 또한 점차적으로 증가하고 있는 추세이다. 하지만, 우리나라 교육학 특히 교육행정학 분야에서는 긍정심리자본의 개념을 구성하는 자아효능감, 희망, 낙관주의, 회복탄력성 등의 개념들에 대한 부분적 접근이 이루어져 왔고, 최근에 들어서야 긍정심리자본의 개념을 직접적으로 언급한 연구가 수행되었다(예를 들어, 박시남 최은수, 2012; 박시남 외, 2012). 본 연구는 학교 조직 내 교사들의 긍정심리자본 형성을 위한 학교리더십의 과제와 방향 탐색을 위해 긍정심리자본 개념을 구성하는 네 가지 중요 개념을 중심으로 학교 조직 및 학교리더십 관련 문헌 고찰을 통해 연구를 수행하고자 한다.

초등학교 6학년 담임교사의 학급경영 전략에 관한 질적 사례 연구

황인수*, 김병찬**

I. 서 론

3월 새로운 학기가 시작되면 초등학교 담임교사는 새로운 학생을 맡아서 1년 동안 가르치게 된다. 그 중에서도 6학년은 초등학교 교육을 성공적으로 마무리하고 중학교로 진학을 하게 되는 중요한 학년이기 때문에 담임교사의 역할이 중요하다.

6학년 담임교사는 어려운 현실 속에서 학생의 지적 성장과 인격 형성이라는 막중한 과업을 수행하여야 한다. 그러나 6학년 담임교사가 실제 학교 현장에서 어떻게 학급을 경영하고 있고, 학급경영을 할 때 사용하는 전략에 대한 심층적인 연구는 많지 않은 편이다.

이와 같은 맥락에서 본 연구는 초등학교 6학년 담임교사가 학급을 경영하는 실제 현상을 분석하기 위하여 경력이 20년인 현직 초등학교 교사 한 명을 대상으로 질적 사례 연구를 실시하였다. 특히 교사가 학생들과 상호작용을 하면서 사용하는 학급경영 전략의 특성을 중심으로 그와 같은 현상이 교사의 전문성과 어떤 관련이 있는지에 초점을 맞추어서 연구를 진행하였다.

II. 이론적 배경

1. 학급경영의 개념

초등학교의 학급은 교육의 목적을 효율적으로 달성하기 위하여 담임교사를 중심으로 교수·학습활동, 특별활동, 방과 후 활동을 전개하기 위하여 인위적으로 형성된 교육조직이다(류윤석, 2010). 초등학교는 교사 한 사람이 자신이 담임한 학급의 전체 교과 또는 대부분의 교과를 담당하여 가르치고 학생의 생활지도를 담당하기 때문에 담임교사의 능력에 따라 학급간의 차이가 발생할 수 있다는 단점도 동반한다(정바울, 2000).

* 경희대학교 박사과정

** 경희대학교 교수, 교신저자(bckim@khu.ac.kr)

학급경영의 성패는 담임교사의 학급경영에 대한 목적과 방향에 대한 계획 및 조직, 교사가 학급 현장에서 실천하는 학급경영의 양과 질이 좌우한다. 따라서 초등학교에서 성공적인 학급경영은 상당 부분 담임교사의 학급경영에 대한 전문성 정도와 깊은 관련이 있다고 볼 수 있다.

2. 초등학교 담임교사의 전문성

초등교육의 성격을 고려할 때 초등교사는 실지로 여러 교과를 통합적으로 지도할 수 있어야 하고, 교과지도와 생활지도를 통합하는 능력, 학년 간 연계지도 능력, 학생의 모델로서 솔선수범하는 능력이 중요하다(박채형 외, 2009).

그러나 초등학교에서 담임교사가 학급을 성공적으로 경영하는 것은 결코 쉽지 않고, 교사가 성공적인 학급경영에 필요한 모든 분야의 전문성을 갖추는 것도 쉬운 일이 아니다. 따라서 성공적인 학급을 경영을 위해서 필요한 전문성 신장을 위한 교사 자신의 꾸준한 노력이 필요하다.

Ⅲ. 연구방법

1. 연구 현장

본 연구의 주제보자는 희망시 소재 아침초등학교에서 6학년 학급담임을 맡고 있는 김태석 교사이다. 6학년은 3개 학급으로 구성되어 있다. 김태석 교사가 담임을 맡은 6학년 1반의 학생은 총 22명인데, 남학생 14명과 여학생 8명으로 구성되어 있다.

<표 1> 연구 제보자 인적사항

성명	나이	성별	학교 업무	학년 업무	교사 경력
김태석	43세	남	교육과정부장	학년부장	20년

2. 자료 수집과 자료 분석

본 연구는 초등학교 6학년 담임교사의 학급경영의 모습을 가장 잘 드러낼 수 있는 질적연구 방법인 참여관찰과 심층면담을 중심으로 질적 사례 연구를 수행하였다. 자료 분석은 이용숙 외(2011)가 제안한 분석방법과 Spradley(1980)의 자료 분석방법을 참고하여 이루어졌다.

IV. 초등학교 6학년 담임교사의 학급경영 전략

1. 공유하기 전략

본 연구 결과에 의하면 김태석 교사는 6학년 학생들과 자신의 학급경영 철학을 공유하고, 학생들과 돈독한 신뢰관계를 형성하였다. 김태석 교사가 학생들과 자신이 중요하게 여기는 학급경영 원칙을 공유하려는 노력은 ‘학생들과 교사의 교육철학 공유하기’, ‘학생들과 신뢰 관계 공유하기’와 같은 특징으로 나타났다.

2. 허용하기 전략

본 연구에서 김태석 교사는 학생들이 자율적으로 행동하면서 학급의 중요 활동에 참여하도록 학생을 지도하는 학급경영 전략을 사용하고 있다는 것을 발견하였다. 김태석 교사의 이러한 노력은 ‘학생들의 자율적인 행동 허용하기’, ‘학생들이 마음껏 질문하도록 허용하기’와 같은 특징으로 파악되었다.

3. 이끌어가기 전략

본 연구에서 김태석 교사는 자신이 생각하는 바람직한 방향으로 학생들을 이끌어가는 학급경영 전략을 활용하고 있는 것으로 파악되었다. 김태석 교사의 이러한 노력은 ‘학생들의 자기결정성 이끌어가기’, ‘다른 학생들에게 피해를 주지 않도록 이끌어가기’ 등으로 특징 지어져 나타났다.

V. 논 의

첫째, 학급경영을 위해서 필요한 바람직한 학급문화에 근간이 되는 6학년 담임교사의 교육철학은 학생의 입장에서 수용 가능한 것이어야 하고, 교사는 자신의 교육철학의 취지에 대해서 학생들에게 충분히 소개하고 이를 공유하려는 노력이 필요하다는 것을 확인할 수 있다.

둘째, 6학년 담임교사는 학생들과 충분한 의사소통을 하는 가운데 학생들이 자신과 관련된 학급의 중요한 의사결정 과정에 참여하고 자율적으로 행동할 수 있는 학급경영 전략을 고민해볼 필요가 있다.

셋째, 6학년 담임교사는 학생들의 외재 동기 못지않게 자기결정성 동기를 부여하여 학생들이 자율적으로 판단하고 의사결정을 내리고, 자신의 결정에 대해서 책임지려는 태도를 가질 수 있도록 학급환경을 조성할 필요가 있다.

VI. 결론 및 제언

본 연구의 결과에 따른 초등학교 6학년 담임교사의 학급경영에 대한 제언을 하면 다음과 같다.

첫째, 초등학교 담임교사의 교육철학이 다양한 학년의 학급 현장에서 어떤 과정을 통해서 학생들과 공유되고, 학급경영에서 어떤 영향력이 있는지 밝혀보는 후속 연구가 필요하다.

둘째, 초등학교 담임교사가 학생들에게 제공하는 자율성을 보장하면서 동시에 자율성에 따르는 책임 의식을 형성시키는 전략에 대한 심도 있는 연구가 필요하다.

셋째, 교사의 이끌어가기 전략이 성공하는 경우와 실패하는 경우에 대한 학급 상황 및 교사와 학생의 관계에 대한 심층적인 후속 연구가 필요할 것이다.

(참고 문헌은 지면 제약으로 요약원고에는 생략하고 전문원고에만 게재함.)

자유주제 발표 I

교육행정 2

사회 : 고전(제주대)

**Accountability policy outcome and educational equity for
Big5 city schools in New York State**

발표자 : 신효진(SUNY-Buffalo 박사수료)

교사 책무성 연구: 평가 피드백의 효과를 중심으로

발표자 : 이동엽(KEDI)

미국 책무성 정책과 교장의 인식 및 행동과의 관계

발표자 : 이혜미(NILE)

Accountability policy outcome and educational equity for Big5 city schools in New York State

Hyejin Shin*

I . Introduction

The No Child Left Behind (NCLB) legislation requires that every state adopt a specific approach to testing and accountability, and also emphasized educational equity. Because NCLB requires implementing an accountability policy based on a state's own standards and system, it is necessary to explore how the accountability policy was implemented in each state and how each state's policy has affected student achievement. Focusing on 'Big5' city schools, this study explored accountability policy causality on school achievements and demonstrated how much the accountability have contributed to improving achievements for large and poor urban schools that include relatively inferior educational environments.

II. Theoretical research frameworks

New York State changed the previous state's assessments and has followed the newly mandated NCLB testing-rule since the '2005-2006' academic year. This study defines the '2005-2006' academic year as an important time point in order to examine accountability outcome and focus on comparison of academic growth between pre- and post-implementation of the NCLB/accountability policy. Achievement growth for 'Big5' city schools was compared with the growth for all other locations (classified into suburban, urban excluding 'Big5', rural areas) in New York State, and educational equity for the 'Big5' city schools was explored. The educational equity was focused on 'closing achievement gap' between the 'Big5' and the other schools.

* Ph.D. candidate, University at Buffalo-SUNY

III. Procedure and Method

To investigate the accountability outcome and educational equity for the 'Big5' city schools, two data sets were used: New York State Report Cards and the Common Core of Data. As NCLB has emphasized that all schools must perform 100% proficiency level in achievement measurements, '% of proficiency levels' of 4th and 8th grades' ELA and Math were used in this study. To examine school's academic growth in accountability outcome, this study applied three types of time-variables to construct a growth model using hierarchical linear model (HLM): PreNCLB (growth effect for pre-NCLB), PostNCLB (growth effect for post-NCLB), and NYNCLB (a dummy variable indicating pre- vs. post-NCLB). In order to control for time-varying variables at the year level, student's racial information and Enroll variables were covariated within each school. Magnet and Charter schools were used as time-invariant control variables at the level 2. In order to examine NCLB/accountability causality on school achievements and educational equity for the 'Big5' city schools, a 2-level HLM growth model was developed. Applying the 'Big5' as a reference variable, this study illustrates growth rate comparison of 'Big5' city schools between pre- and post-NCLB.

IV. Results

1. ELA and Math achievements: 4th grade

Initial status of the 4th grade's ELA proficiency level for the 'Big5' city schools in '1998-1999 academic year' was estimated to 50.86%. Suburban made a significantly positive effect on the initial status by 12.36%. For the Math proficiency level, initial status for the 'Big5' city schools of '1998-1999 academic year' was estimated to 57.53%. Suburban schools were significantly associated by 18.08%. ELA [Math] growth rate for 'Big5' showed 2.52 [3.80] for PreNCLB, while Suburban and Rural are negatively associated with 0.34 [1.86] and 0.73 [1.66], respectively, on the slope of PreNCLB. However, the effect of PostNCLB is estimated as -1.34 [-1.76] for the 'Big5' city schools, and suburban schools were associated with -1.23 [1.02] on the slope of PostNCLB. 'Big5' effect on PreNCLB slope is bigger than their counterparts. It indicates not only growth rate for 'Big5' was incremented annually, also the slope was steeper than their counterparts. In addition, while

slope of PreNCLB was estimated positively, growth rate of Post NCLB showed all negative effect which means decreasing pattern of Post NCLB for all school locations. Indeed, proficiency level status for Post NCLB was 7.74% [6.97] higher than PreNCLB for ELA [Math]. It is notable that decreasing degree of Big5' was lower than their counterparts for both ELA and Math achievements.

2. ELA and Math achievements: 8th grade

Initial status of the 8th grade's ELA proficiency level for the 'Big5' city schools in '1998-1999 academic year' was estimated to 50.88%. Urban made a significantly negative effect on the initial status by 9.42%. While rural schools showed 10.2% lower than that of the 'Big5' city schools, suburban schools were insignificant. Growth rate of ELA [Math] for 'Big5' showed -0.56 [2.84] for PreNCLB, while the others are positively associated with the slope of PreNCLB. However, the effect of PostNCLB is estimated as -0.62 [-1.01] for the 'Big5' city schools, and suburban, urban, and rural were not significantly associated on the slope of PostNCLB. For the math, the achievement growth rate of 'Big5' showed 2.84% increment per year from 1998-99 to 2004-05, while the growth rate was estimated to 1.01% decrement per year after 2004-05. Also, growth rate of Post NCLB showed all negative effect which means decreasing pattern of Post NCLB for all school locations.

V. Conclusions

This study found that accountability outcome in New York State did not make positive effects on the 4th and 8th grade proficiency levels. While the growth rates of 4th grade for ELA and Math increased before adopting the federal NCLB, the growth rates decreased even after the post NCLB in New York State. Comparing growth rates for all other geographical locations, the slope of the 'Big5' achievement growth was flatter. This indicates federal NCLB/accountability brought a relatively positive effect for the 'Big5' city schools because the achievement gap between 'Big5' and their counterparts has narrowed.

교사 책무성 연구: 평가 피드백의 효과를 중심으로

이동엽*

I. 연구의 필요성 및 목적

‘교사 책무성’은 행위자로서의 교사와 교사에 대한 행위 요구자로서 학생 학부모, 교과부 교육청, 교장, 동료 교사 사이의 상호작용적 관계에 기반한다. 이 상호작용의 관계에서 교사는 행위 요구자에게 업무수행 과정 및 결과를 설명 정당화해야 하고, 행위 요구자는 이에 대해 평가 피드백을 제공하게 된다. 이러한 과정을 통해 교사는 행위 요구자가 기대하는 업무를 수행하게 되는 것이다. 특별히, 교사 책무성에서의 평가 피드백은 교사의 전문성 개발과 직무 만족 측면에서 매우 중요하다고 할 수 있다. 교사에 대한 다양한 평가·피드백이 교사의 전문성 개발과 직무 만족으로 이어지기 위해서는 그것에 영향을 미치는 다양한 변수들에 대한 분석이 필요하다. 대표적인 변수들로서 평가·피드백의 기준, 보상, 공정성과 교장의 수업 리더십과 교사의 자기 효능감이 있다.

본 연구에서 ‘평가 피드백 기준’이란 교사에게 평가 피드백을 제공함에 있어서 행위 요구자가 중시하는 기준에 대한 교사의 인식을 나타낸다. 대표적인 기준으로서 ‘성과 중시’와 ‘전문성 중시’ 그리고 ‘학생 학부모 의견 중시’를 들 수 있다. 또한 ‘평가 피드백 보상’은 평가 피드백의 결과로서 교사에게 주어지는 ‘물질적 보상’과 ‘비물질적 보상’에 대한 교사의 인식을 의미한다. 마지막으로 ‘평가 피드백 공정성’이란 교사가 행위 요구자의 평가 피드백에 대해 공정하다고 인식하는 정도를 나타낸다. 한편, 평가·피드백의 효과인 ‘전문성 개발’과 ‘직무 만족’은 교사가 소속된 조직과 개인의 특성에 따라 달라질 수 있다. 교장의 리더십은 교사가 소속된 조직의 특성으로서 평가 피드백 효과에 영향을 미칠 수 있다. 특별히, 학교의 핵심 기술인 교수 학습을 중시하는 ‘교장의 수업(instructional) 리더십’의 영향은 더욱 클 것이다. 또한, 교사 개인의 특성으로서 ‘교사의 자기 효능감’ 역시 평가 피드백 효과에 영향을 미칠 수 있다.

본 연구의 목적은 교사 책무성의 행위자인 교사의 인식을 중심으로 평가 피드백의 효과인 전문성 개발과 직무 만족에 대해 평가·피드백 관련 변수들이 어떠한 영향을 미치고 있는지를 분석함으로써 교사에 대한 평가·피드백이 교사의 ‘전문성 개발’과 ‘직무 만족’이라는 긍정적 효과

* 연세대학교

로 이어질 수 있도록 하는 의미 있는 시사점을 도출하는 것이다. 연구 목적을 달성하기 위한 구체적인 연구문제는 다음과 같다. 첫째, 평가 피드백 효과에 평가 피드백의 기준, 보상, 공정성과 교장의 수업 리더십, 교사의 자기 효능감은 어떠한 영향을 미치는가? 둘째, 평가·피드백 공정성에 평가 피드백의 기준, 보상, 교장의 수업 리더십, 교사의 자기 효능감은 어떠한 영향을 미치는가? 셋째, 평가 피드백 공정성을 매개하여 평가 피드백의 기준, 보상과 교장의 수업 리더십, 교사의 자기 효능감은 평가 피드백 효과에 어떠한 영향을 미치는가?

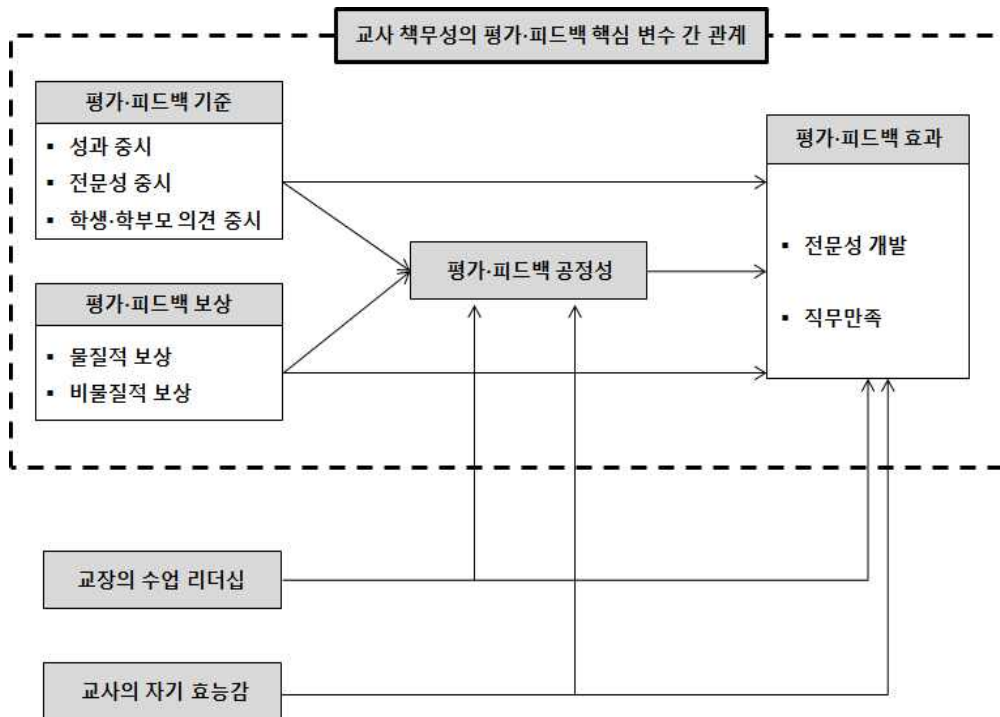
II. 연구 방법

1. 분석자료 및 분석 방법

본 연구는 OECD가 수행한 교수·학습 국제 자료인 2008년 TALIS(Teaching And Learning International Survey) 자료를 이용하였다. 본 연구를 위해 사용된 최종 교사 표본은 171개 중학교에 소속된 2,080명의 정규직 교사였다. 기술통계를 위해서는 SPSS 20.0이 사용되었고, 변수 간의 영향을 관계 분석을 위해서는 Amos 18.0을 사용하였다.

2. 연구 모형

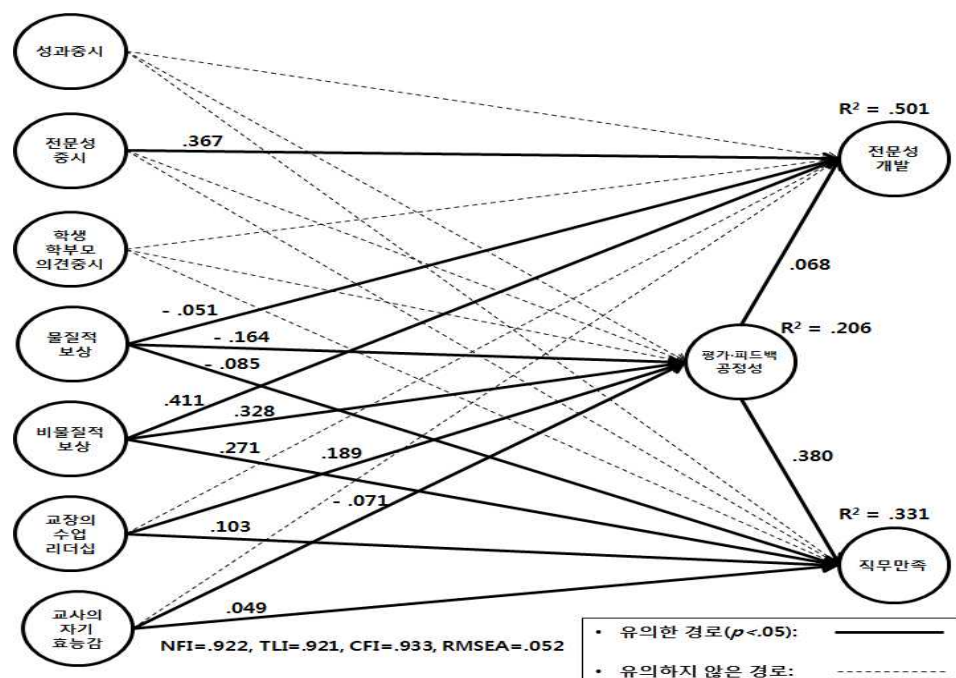
연구의 개념 모형은 구체적으로 아래 [그림 1]과 같다. 점선 안에 존재하는 것은 교사 책무성의 평가 피드백 관련 핵심 변수 간의 관계를 나타내며, 점선 밖의 ‘교장의 수업 리더십’과 ‘교사의 자기 효능감’은 핵심 변수인 평가 피드백 공정성 및 효과에 영향을 주는 기타 변수라고 할 수 있다.



[그림 1] 평가 피드백 관련 변수 간 관계에 대한 연구의 개념 모형

III. 연구 결과

분석 결과는 아래[그림 2]와 같다.



[그림 2] 평가 피드백 관련 변수 간의 영향 관계 분석 결과

IV. 결 론

연구 결과를 토대로 도출한 중요한 결론은 다음과 같다. 첫째, 교사가 경험하는 ‘평가 피드백 효과’인 ‘전문성 개발’과 ‘직무 만족’에 긍정적인 영향을 미치는 중요한 변수가 ‘전문성 중시’ 기준과 ‘비물질적 보상’ 그리고 ‘평가 피드백 공정성’이라는 사실이 규명되었다. 둘째, 교사의 ‘평가 피드백 공정성’ 인식에 ‘비물질적 보상’과 ‘교장의 수업 리더십’이 긍정적인 영향을 미치는 중요한 변수라는 사실을 알 수 있었다. 셋째, ‘평가 피드백 효과’인 ‘전문성 개발’, ‘직무 만족’과 ‘평가 피드백 공정성’에 미치는 상반된 효과로서 ‘물질적 보상’의 부정적인 영향과 ‘비물질적 보상’의 긍정적인 영향이 규명되었다.

이상의 연구 결과를 토대로 전문성을 중시하는 교사 평가제 정착, 교사 성과급제에 대한 신중한 재검토, 교장의 수업 리더십을 개발을 제언하였다.

미국 책무성 정책과 교장의 인식 및 행동과의 관계

이혜미*

I. 서론

책무성의 기본 전제는 학교가 학생들의 성취도에 책임이 있고, 학생들의 성취도에 따라서 교사나 학교에게 보상 또는 규제를 제공한다면, 교사나 학교가 규제를 받지 않고, 보상을 받기 위해서 학생들의 성취도 향상에 더 많은 노력을 기울이고, 이는 학생의 성취도 향상으로 이어질 수 있다는 것이다. 이러한 가정을 바탕으로 하여 NCLB는 각 주마다, 내용 기준(content standards), 성취기준(performance standards)을 설정하고, 3학년부터 8학년까지 모든 학생들이 언어와 수학영역에서 시험을 보며, 일정 정도의 성취도 향상 목표를 설정하고, 성취도 향상 여부에 따라 교사나 학교가 보상 또는 규제를 받도록 하였다. 그러나 NCLB에서는 큰 지침만 주었고, 어떻게 주 수준의 책무성 정책을 수립해야 하는지에 대해서는 명확한 규정을 세우지 않아 각 주는 그들의 교육적 환경을 바탕으로 다양한 책무성 정책을 수립하였다. 책무성 정책의 강도 차이를 인정한 일부 교육학자들은, 책무성 정책의 강도 차이가 학생의 학업성취도 차이로 이어지는지, 교사의 인식 및 행동의 변화를 유발하는지에 대한 연구를 진행하였다.

책무성 정책의 강도가 학생과 교사에 미치는 영향에 대한 연구에 비하여 책무성이 교장의 인식 및 행동에 미치는 영향에 대한 상대적으로 연구가 부족하였다. 책무성 정책의 강도 차이가 학생의 학업성취도 및 교사의 교수학습활동에 영향을 미치는 것을 생각해보면, 책무성 정책의 강도에 따라 교장의 행동이 달라질 것이라 예상할 수 있다. 그러므로 본 연구에서는 책무성 정책 강도에 대한 연구를 종합적으로 살펴본 후, SASS 데이터를 활용하여 책무성 강도의 차이가 교장의 인식 및 행동인 교장의 교수학습영향력, 교사연수 실행 목적, 불만족 및 이직의도에 영향을 미치는지에 대한 실증적 연구를 진행할 예정이다.

* 국가평생교육진흥원 연구원. 교신저자(hmfaith@naver.com)

II. 이론적 배경

NCLB 정책은 각 주가 시행해야 하는 책무성 정책에 대해서 구체적으로 명시하지 않았다. 이에 각 주는 그들 자신이 처한 상황에 따라서, 책무성 정책을 해석, 설계, 실행하였으며, 이는 각기 다른 수준의 책무성 정책 강도로 이어졌다. Amrein과 Berliner(2002), Carnoy과 Loeb(2002), Swanson와 Stevenson(2002), Clarke, Pedulla와 동료들(2003), Lee와 Wong(2004), Nichols와 그의 동료들(2006)은 자신만의 기준과 방법으로 책무성 정책의 강도를 정하였다.

책무성 정책의 강도를 연구한 여섯 연구를 종합해보면, 각 연구마다 책무성 정책의 강도를 각기 다르게 정의하지만, high-stakes 시험과 시험 결과를 바탕으로 한 강력한 규제가 있는 주를 강한 책무성을 지닌 주로 인식하고 있음을 알 수 있다. NCLB가 시행된 초기에는 학생을 대상으로 한 시험을 실시하는 주나, 강력한 규제 정책이 있는 주가 그리 많지 않았기 때문에 이 두 정책을 강한 책무성의 필수요소로 보았다. 그러나 거의 모든 주가 high-stakes 시험과 강력한 규제를 실행하게 되면서 이것들은 더이상 강한 책무성과 약한 책무성을 구별하는 기준이 되지 못하게 되었다. 이러한 이유로 책무성 정책의 강도를 결정하는 새로운 요인이 필요했다.

새로운 책무성 정책의 강도가 필요하다는 인식이 확산되면서, 책무성 정책의 강도를 결정할 수 있는 주요한 요소로 각주의 proficiency 성취기준, annual measurable objectives (AMOs) strength, 그리고 고등학교 졸업시험이 고려되었다(Wei, 2008). 이 세 요소는 주 책무성 정책을 결정하는데 핵심적인 요소이며 모든 주가 책무성 정책을 실시하면서 공통적으로 지니고 있는 요소이기 때문에, 각 주의 책무성 정책의 강도를 결정하는데 세 요소를 사용하는 게 적절하다고 여겨지는 것이다.

III. 연구방법

주의 책무성 강도를 확인하기 위해, states' Consolidated Application Accountability Workbook을 활용하였다. 교사의 정보를 위해서는 the National Center for Educational Statistic's (NCES) School And Staff Survey (SASS) 2007-2008를 이용했다. 이 데이터에는 사립학교 및 사립학교 교원들의 정보가 있지만, 본 연구에서는 국공립학교의 학교와 교장을 정보만을 이용하였다. SASS 데이터는 1987년부터 2011년까지 수집되었는데, 본 연구자는 2007-2008년도 데이터를 활용하여, 최종 연구 대상은 2,847개의 학교와 교장이었다.

본 연구에서 주 책무성의 강도는 proficiency 성취기준, AMO strength, 그리고 고등학교 졸업시험으로 구성되어 있다고 바라보았다. 교장의 인식 및 행동 중에서, 교수학습 영향력, 교사 연수 실행 목적, 불만족, 이직 의도를 중점적으로 보았다. 또한, 교장 특성, 학교 특성 및 학교

풍토를 통제변수로 활용하였다. 미국 50개 주의 책무성 강도에 따라서 교장의 인식 및 행동의 차이가 있는지를 살펴보기 위해서, 미국 50개 주의 책무성 강도의 분포를 확인한 후, 책무성 강도에 따라서 교장의 인식 및 행동의 차이가 있는지를 살펴보기 위해서, 2-level hierarchical linear modeling (HLM)을 사용하였다.

IV. 연구결과

1. 주 책무성 정책의 강도에 따른 교장의 인식 및 행동 차이

50개 주를 고등학교 졸업시험이 있는 주와 그렇지 않은 주로 나누고, 이들 주에서 proficiency 성취기준과 AMO strength의 분포를 살펴보았다. Oklahoma, West Virginia, Colorado, Wisconsin과 Delaware은 고등학교 졸업시험을 보지 않으면서 낮은 proficiency 성취기준과 적은 AMO strength를 지니고 있지만, South Carolina, Florida, Massachusetts, New Jersey, New Mexico와 Washington 등은 고등학교 졸업정책을 시험을 실시하면서 동시에 높은 proficiency 성취기준과 큰 AMO strength를 지니고 있었다.

2. 주 책무성 정책과 교장의 인식 및 행동과의 관계

2수준 HLM 분석을 통해서 주 책무성의 정책의 어떤 요소가 교장의 활동에 영향을 미치는지 파악할 수 있었다. 연구 결과에 따르면, 주 책무성의 세 요소 중에서 AMO strength가 교장의 교사학습 영향력에 부정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 즉, 2002년도에 proficiency 성취기준을 넘은 학생들의 비율과 2007-2008년도의 proficiency 성취기준을 넘은 학생들의 비율 간의 간격이 큰 주의 교장일수록, 교사학습 영향력을 적게 지니고 있다는 것을 의미한다. 또한, AMO strength는 교장의 교사연수 수립과정에 큰 영향을 미치는 것으로 나타났다. AMO strength가 강한 주의 교장은 그렇지 않은 교장에 비하여, 교사연수를 수립하는 과정에서 주, 학교구, 지역의 교육목표 및 기준을 많이 따르는 것으로 나타났다.

연구 분석을 통하여 교장의 인식 및 활동에 영향을 미치는 교장, 학교, 학교풍토 변수를 확인할 수 있다. 도시외곽지역 학교의 교장들은 도시 및 시골지역의 교장에 비하여 더 많은 교사학습 영향력을 지니고 있었으며, 낮은 이직의도를 지니고 있었다. 규모가 작은 학교의 교장일수록, 불만족과 이직의도가 높았다.

V. 결론 및 제언

강한 책무성 정책을 지니고 있는 주에서 교장들은 학생들의 학업성취도를 향상시켜서 AYP에 도달하지 못하는 학생들의 수를 줄여야 한다는 강박관념을 지니고 있으며, 이는 교장들에게 큰 스트레스로 작용한다. 그래서 교장들은 주 수준의 시험과목 및 내용에 맞추어 교육과정을 좁히는 경향이 있다.

그러나 이 연구를 통해 나타난 주목할만한 결과는 교장의 인식 및 행동에 대한 주 책무성 정책의 영향력이 그리 크지 않다는 것이다. 그 이유로 주 책무성 정책이 외적 책무성 정책이라는 점, 학교구의 영향력이 있다는 것과, 시간의 경과와 미디어 영향을 받았다는 것을 고려할 수 있다. 또한, 주 책무성 정책은 도시 학교의 교육환경을 더 악화시키고 있으며, 소규모 학교의 교장들에게 더욱더 큰 부정적 영향력을 미치고 있다.

주 책무성 정책이 교장의 인식 및 행동 변화에 약하고 부적인 영향을 미치는 주된 원인이 주 책무성 정책이 외적 책무성 정책임이므로, 교육 정책가들은 외적 책무성이 아닌 내적 책무성을 수립하기 위해서 노력해야 할 것이며, 교장들도 외적 책무성이 학교 내에서 내적 책무성으로 자리 잡기 위하여, 교장연수 등을 통하여 교육관련 다양한 지식을 습득하여야 할 것이다.

자유주제 발표 I

교육행정 3

사회 : 신재흠(한성대)

한동대학교 학생들의 교육적 경험 및 그 영향요인에 관한
질적연구

발표자 : 김수홍(성균관대 박사과정), 변기용(고려대)

대학생의 학습량, 능동적 수업참여 및 교수-학생 상호작용에
영향을 미치는 대학 특성 요인: 3시점 성장 분석

발표자 : 배상훈(성균관대), 홍지인(성균관대 석사과정)

대학생-대학환경 적합성과 대학조직 몰입의
관계에 관한 연구

발표자 : 권도희(연성대)

한동대학교 학생들의 교육적 경험 및 그 영향요인에 관한 질적연구

김수홍*, 변기용**

대학교육을 통해 학생들이 어떻게 성장하는지는 국가경쟁력과 관계되는 것으로, 국제화 시대에 특히 관심을 받고 있다. 여러 선행연구는 특정 대학의 맥락 속에서 학생들이 어떤 경험을 하는지가 학생들의 성장을 예측하는 중요한 요인이라고 밝혔다. 이러한 문제의식 하에 본 연구는 한동대를 사례로 학생들의 교육적 경험의 특징과 그 특징의 영향요인이 무엇인지 이해하고 기술하는 것을 목적으로 실행되었다. 이를 위해 2010년 2월부터 6월간 세 차례 한동대를 방문하여 재학생 및 졸업생 29명, 교수 및 행정가 11명과 심층면담을 하고, 다양한 대학활동을 참여 관찰하고, 한동대 내의 공식/비공식 문서자료 및 한동대 관련된 외부 자료들을 수집하고 분석하였다. 이런 과정에서 특별히 한동대라는 맥락 속에서 학생들에게 의미 있게 인식되는 교육적 경험이 무엇인지를 파악하는데 집중했다.

연구결과 드러난 학생들의 교육적 경험의 특징은 한 마디로 ‘공동체를 통한 전인적 성장’으로 요약될 수 있다. 지성, 인성, 영성의 영역에서 본인에게 의미있는 배움과 성장을 경험하고 있었고, 각 영역은 분리되기 보다는 서로 밀접한 관계를 맺고 있었다. 학생들에게 의미있는 배움과 성장의 경험은 인생에서 추구해야 할 사명의 발견, 인간으로서 갖추어야 할 덕목, 전문인으로서 갖추어야 할 지식, 본인이 가지는 신앙 등 학교가 추구하는 지성, 인성, 영성을 모두 포괄하고 있었다. 학생들의 교육적 경험은 구체적으로 ①비전: ‘사명’에 대한 곱씹음, ②인성: 일상 속에서 ‘사람의 됨됨이’를 배움, ③전공: 치열한 고민을 통한 관심과 재능의 재발견, ④공부: 더 높은 목적을 가지고 더 치열하게, ⑤신앙: 세상을 보는 기본틀이라는 범주로 나누어졌다.

전인적 성장이라는 학생들의 교육적 경험의 특징에는 학교의 물리적 환경 및 공식 교육과정을 포함하는 경성·제도적 요인과 비공식 교육과정, 구성원 공동체 특성, 구성원의 공유한 가치관 등을 포함하는 연성·문화적 요인들이 상호보완적 관계를 갖는 가운데 복합적으로 영향을 미치고 있었다.

먼저, 경성·제도적 요인인 한동대의 물리적 환경, 공식교육과정 및 제도들은 한동대의 교육

* 성균관대학교 박사과정

** 고려대학교 교수

목표인 지성, 인성, 영성의 성장을 돕고, 공동체 의식을 만들어내기에 적합하게 의도적으로 고안되었다. 팀제도, 기숙사 생활을 통해서 학생들끼리의 소통의 기회를 높이고, 무전공제도를 통해 학생의 흥미와 재능 중심의 전공선택을 할 수 있도록 하여 학문의 전문성을 높이하고자 했으며, 무감독시험, 한동인성교육, 명예제도 위원회 등을 통하여 인성을 함양할 수 있도록 하였다. 교수평가에서도 연구의 비중을 크게 두지 않아 교수들이 학생들과 더 많은 시간을 보낼 수 있었으며, 학생평가도 대부분 절대평가를 실시하여 학생들끼리 더 협력하여 공부할 수 있도록 하였다.

경성·제도적 요인들이 구성원들 간의 상호작용을 높일 수 있는 기본 틀을 마련해 주었다면, 연성·문화적 요인들은 이런 틀과 상호영향을 미치면서 틀이 잘 돌아갈 수 있는 윤활유와 같은 역할을 해주었다. 교수와 학생들 간의 친밀한 관계와 공동체 의식은 그들의 상호작용을 높이는 데 큰 역할을 했다. 정규, 비정규 교육과정과 제도가 잘 운영되기 위해서 전제되는 교수와 학생들의 적극적인 참여는 교수들의 사명의식, ‘한동스피릿’으로 대표되는 학생들의 학교에 대한 애정을 통해서 가능하게 되었다. 그리고 구성원들이 공유한 기독교 신앙은, 그들의 교육의 목표 및 인생에서 추구해야 할 가치를 공유하게 함으로써, 공동체의식, 사명의식, ‘한동스피릿’의 형성에 전반적으로 영향을 미쳤다.

한동대 학생들이 의미있게 여기는 교육적 경험은 좋은 사람들과의 친밀한 관계와 그를 통한 지성, 인성, 영성에서의 성장이었고, 각 영역은 긴밀하게 연결되어 서로에게 영향을 미치고 있었다. 이러한 교육적 경험의 특징에 영향을 미치는 요인은 크게 경성·제도적, 연성·문화적 요인으로 구분되었으며, 다양한 영향요인들이 서로 상호보완적인 관계를 가지고 있는 것으로 나타났다. 이런 연구결과를 바탕으로 다음과 같은 결론을 도출할 수 있었다.

첫째, 한동대 학생들은 공부와 인생의 목적을 발견하고, 자신에 대해 보다 깊이 이해하고자하는 필요를 느꼈으며, 대학생활을 통해서 이러한 필요를 충족시키고 있었다.

둘째, 한동대라는 같은 교육적 환경 속에서도 입학 동기, 희망 직업, 신앙 등과 같은 학생들의 특성에 따라 그들의 교육적 경험은 차이가 있다.

셋째, 팀제도, 무전공제도, 기숙사제도, 학교의 물리적 환경, 구성원의 공유된 가치관 등의 교육적 경험의 영향요인들은 서로 유기적으로 연결되어 있었다.

넷째, 한동대의 분명한 교육이념은, 그 이념에 동의하는 구성원들을 모이게 했고, 학교의 전반적인 환경을 교육이념을 이루기 위한 방향으로 집중되도록 하였다.

대학생의 학습량, 능동적 수업참여 및 교수-학생 상호작용에 영향을 미치는 대학 특성 요인: 3시점 성장 분석

배상훈·홍지인*

I. 서론 및 연구방법

본 연구는 대학생의 학습량, 능동적 수업참여 및 교수-학생 상호작용의 성장에 영향을 미치는 대학 특성을 탐색하는데 목적이 있다. 종속변인과의 관계를 탐색할 대학 특성은 대학이 객관적으로 처한 환경 변인(대학 소재지, 대학 규모)과 대학이 노력을 통하여 영향을 미칠 수 있는 정책 변인(전임교원 강의비율, 교수당 논문 수, 대학생의 대학 몰입 정도)으로 나누어 살펴 보았다. 연구 대상은 전국 29개 대학에 재학 중인 10,704명의 대학생이다. 각 대학별로 2011년에 입학한 학생 집단을 대상으로 임의 추출한 표본에 대하여 1학년부터 3학년까지 3년(2011년-2013년)에 걸쳐 반복 측정한 3시점 유사종단 자료를 구축하여 종속변인의 성장궤적을 추적하여 분석하였다. 보다 정확한 대학효과를 분석하기 위하여 대학생 개인의 배경 변인을 통제한 상황에서 3년에 걸친 각 종속변인의 성장에 대한 대학 특성변인의 효과를 분석하고자 하였다. 제1수준에는 학생특성 변인, 제2수준에는 시간 변인, 제3수준에는 대학 특성 변인을 적용한 3수준 다층모형 분석을 적용하였다. 분석에는 HLM 7을 활용하였다.

<표 1> 대학유형별, 연도별 표본 수

구분	소재지		규모		소계(29교)
	수도권(9교)	지방(20교)	중소형(17교)	대형(12교)	
2011년 조사 (1학년 과정)	851	2,762	1,945	1,668	3,613
2012년 조사 (2학년 과정)	924	2,683	2,226	1,381	3,607
2013년 조사 (3학년 과정)	849	2,635	1,673	1,811	3,484
합계	2,624	8,080	5,844	4,860	10,704

* 성균관대학교

Ⅲ. 연구결과

대학생 개인의 특성을 통제한 상황에서 대학여건 변인(소재지, 대학규모)과 대학의 정책 변인(교육투자 정도, 연구 경쟁력, 대학생의 대학 몰입 정도)이 종속변인(학습량, 능동적 수업참여, 교수학생 상호작용)의 성장에 미치는 영향을 살펴본 결과는 아래 <표 2>에 제시되었다.

<표 2> 다층모형 분석 결과

종속변인		학습량	능동적 수업참여	교수-학생 상호작용
조건 모형		계수 (표준오차)	계수 (표준오차)	계수 (표준오차)
고정효과				
평균				
개인수준	절편(γ_{000})	1.315(0.029)**	2.426(0.038)***	1.291(0.010)***
	남학생(γ_{100})	0.088(0.0165)***	0.041(0.022)+	0.045(0.007)***
	고교내신(γ_{200})	0.026(0.007)***	0.024(0.009)**	0.008(0.003)**
	가계소득(γ_{300})	0.030(0.004)***	0.022(0.006)***	0.015(0.002)***
대학수준	수도권(γ_{001})	-0.033(0.042)	0.114(0.052)*	0.017(0.016)
	대형(γ_{002})	0.011(0.037)	0.032(0.050)	-0.010(0.016)
	교육 투자(γ_{003})	0.002(0.012)	-0.022(0.014)	0.015(0.006)*
	연구경향성(γ_{004})	-0.020(0.028)	-0.074(0.030)*	-0.045(0.008)***
	대학몰입(γ_{005})	0.035(0.019)†	0.058(0.024)*	0.011(0.005)*
변화율				
대학수준	절편(γ_{010})	0.167(0.015)***	0.082(0.026)**	0.042(0.012)**
	수도권(γ_{011})	-0.005(0.016)	-0.007(0.035)	-0.039(0.017)*
	대형(γ_{012})	-0.031(0.016)†	-0.004(0.049)	0.016(0.018)
	교육 투자(γ_{013})	0.016(0.012)	0.022(0.014)	-0.002(0.005)
	연구경향성(γ_{014})	0.018(0.010)†	-0.009(0.026)	0.008(0.011)
	대학몰입(γ_{015})	0.017(0.010)†	0.005(0.015)	0.007(0.006)
	초기수준(γ_{016})			
무선효과		표준편차(%)	표준편차(%)	표준편차(%)
1수준(eitj)		0.460(21.18)***	0.622(38.75)***	0.209(04.37)***
2수준(r0tj)		0.065(00.43)***	0.083(00.69)***	0.018(00.03)*
3수준(μ_{00j})		0.032(00.11)	0.083(00.70)*	0.016(00.03)
3수준(μ_{01j})		0.021(00.05)	0.038(00.14)	0.023(00.05)***

† p<0.1 *p<0.05, **p<0.01, ***p<0.001

IV. 결론 및 논의

본 연구의 결과는 다음과 같이 요약된다. 첫째, 대학생의 학습량은 남학생일수록, 고교시절 내신성적이 높을수록, 가계소득이 높을수록 많이 성장하였다. 대학수준에서는 대학 소재지, 규모, 교육투자정도, 연구중심대학 정도 모두 소속 대학생의 학습량과 통계적으로 유의한 관계는 없었다. 3년 동안 학습량의 성장과 관련해서는 대규모 대학일수록 학습량은 줄어들었고, 연구중심대학에서 학습량이 늘었다. 아울러 대학생들의 대학 몰입 수준이 높을수록 학습량은 증가하였다. 그러나 초기치를 통제하였을 때, 즉 1학년 시기에 같은 특징을 가진 학생이 입학하였다면 대학생의 학습량 성장에 있어 차이는 없었다. 둘째, 대학생의 능동적 수업참여에 대하여는 고교 내신성적이 높았던 학생일수록, 가계소득이 높은 학생일수록 능동적으로 수업에 참여하고 있었다. 대학 차원에서는 수도권 대학, 연구중심대학, 대학생의 대학몰입 정도가 높은 풍토를 가진 대학에 재학하는 대학생이 수업에 보다 능동적으로 참여하였다. 재학생의 능동적인 수업참여의 성장궤적에 대하여는 대학특성 변인 모두 영향을 미치지 못하였다. 셋째, 교수-학생 상호작용의 경우, 남학생, 고교내신이 높았던 학생, 가계소득이 높은 학생이 교수와 보다 활발히 교류하고 있는 것으로 나타났다. 대학 수준에서는 전임교원의 강의비율이 높은 경우 교수와 학생의 상호작용이 많았지만, 연구중심대학의 경우는 반대 경향을 보였다. 재학생의 대학 몰입 정도가 높은 대학의 경우 교수와 학생의 교류 정도가 높았다. 3년 동안 교수-학생 상호작용의 성장의 경우 지방대학의 경우 유의미하게 높아졌고, 다른 대학특성은 영향을 미치지 못하였다.

본 연구의 결과는 다음과 같은 정책적 시사점을 제공한다. 첫째, 일반적으로 대학생의 학습참여는 대학 특성보다 대학생 개인 특성에 좌우되는 경향이 있다. 즉, 대학생의 학습량, 능동적 수업참여, 교수-학생 교류에 대한 대학 효과는 발견되지 않았다. 단, 대학생이 재학 중인 대학에 대하여 애착을 보이고 소속감을 느낄수록 학습량은 높았고 수업에 보다 능동적으로 참여하고 있었으며, 교수와 학생 사이의 상호작용도 많았다는 점에 주목할 필요가 있다. 즉 본 연구의 결과는 대학 차원에서 대학생의 대학 몰입 정도를 높일 수 있는 대책을 마련하여 수행할 것을 제언한다. 둘째, 대학생들의 학습량과 능동적인 수업참여의 성장에 있어 수도권 대학과 지방대학 사이에 차이가 없었다. 오히려 교수와 학생의 상호작용의 경우, 지방대학에서 수도권대학보다 많은 성장을 보였다. 선행연구(배상훈·김혜정, 2013)에 따르면 교수와 학생의 활발한 교류는 능동적인 학습참여와 학습량을 증대하는데 정적인 영향을 미친다. 이렇게 볼 때, 고교 졸업생들의 막연한 지방대학 기피 현상이나 수도권 대학으로의 쏠림 현상이 문제가 있음을 보여준다. 셋째, 연구중심대학의 경우 대학생의 학습량은 많았지만, 수업에 대한 능동적인 참여와 교수-학생 교류에는 영향을 미치지 못하였다. 즉, 본 연구에서 제시된 학습참여 요인을 기준으로 개별 대학 학부 교육의 질과 경쟁력을 확인한다면, 일반적으로 평판이 좋은 연구중심대학에서 교육의 질은 오히려 낮다는 점에 주목할 필요가 있다.

대학생-대학환경 적합성과 대학조직 몰입의 관계에 관한 연구*

권도희**

I. 서론

최근 학생들의 대학생활에 대한 논의는 사회적·학문적으로 중요한 주제가 되었다. 왜냐하면 대학생활은 학생들에게 금전적·심리적으로 고비용을 요하는 활동(Gilbreath, Kim & Nichols, 2011)이며, 대학진학은 70% 이상의 고교졸업자가 선택하는 보편적 진로가 되었기 때문이다. 이러한 맥락에서 Williams (1986:1)는 “오랜 기간 동안 대학입학 관계자들은 입학하는 학생들의 특성과 대학조직의 요구를 어떻게 부합시킬 수 있을지에 대해 고민해 왔다. 왜냐하면 그들은 대학생과 대학환경 간에 적합성이 높을수록 학생들은 대학생활에 열중하며, 대학 졸업 후에도 대학에 대한 만족도가 높아진다고 믿었기 때문이다.”라고 주장했다. 즉, 대학생과 대학환경과의 적합성, 대학생활에 대한 몰입 등에 관한 관심은 대학생들에게는 개인의 욕구충족 측면에서, 대학 조직에게는 효과적 조직운영 측면에서 중요한 논제라고 볼 수 있다.

그러나 그 동안 우리나라의 고등교육 연구는 주로 거시적인 교육제도 및 정책에 초점을 두고 이루어졌을 뿐 대학생과 관련한 대학현장 연구는 상대적으로 적게 이루어져 왔다(신정철·정지선·김양선·박은경, 2008). 왜냐하면 우리나라 고등교육에 대한 정책적 관심은 주로 대학생 선발에 치중되어 학생 선발 이후 대학생활을 통해 어떠한 변화와 과정을 겪는가에 대한 관심이 부족했기 때문이다(고장완·심현진·김명숙, 2011). 또한 학생 수요가 풍족했던 과거 상황에서는 학생보다 대학규모의 확장, 대학 평가, 국책사업의 효과성 등과 같은 조직 측면의 주제에 더 많은 관심을 가져왔기 때문이다.

이러한 시의적·학문적 필요성에 기초하여 본 연구는 대학생의 ‘대학생-대학환경 적합성’과 대학조직 몰입¹ 수준 향상을 위한 개별 대학 및 정책 측면의 자구책을 강구하는 데 연구목적을 둔다. 이와 같은 연구목적 달성을 위한 구체적인 연구문제는 다음과 같다.

* 본 원고는 연구자의 박사 학위논문 (연세대학교 대학원, 2013)의 내용 일부를 발췌 및 수정한 내용임

** 연성대학교

- 첫째, 학생의 ‘대학조직 몰입’ 수준은 대학 및 학생의 특성에 따라 어떠한 차이가 있는가?
 둘째, 학생의 ‘대학생-대학환경 적합성’에 영향을 미치는 변수는 무엇인가?
 셋째, 학생의 ‘대학조직 몰입’에 영향을 미치는 변수는 무엇인가?
 넷째, ‘대학생-대학환경 적합성’ 변수는 대학 및 학생수준 설명변수와 ‘대학조직 몰입’의 관계를 매개하는가?

II. 대학조직 몰입 및 대학생-대학환경 적합성

‘대학조직 몰입’이란 대학생이 자신이 속한 대학조직에 몰두하여 생활하는 경향성을 의미한다. 이러한 경향성은 대학의 목표와 가치를 학생 자신과 일체화하는 것, 대학에 대한 소속감과 충성심의 고취, 해당 대학에서 학업을 지속하고자 하는 의지 등을 의미한다. 본 연구에서는 ‘대학조직 몰입’을 동인(動因)에 따라 정서적 몰입과 지속적 몰입으로 구분한다. 정서적 몰입은 학생이 자신이 속한 대학과 대학 구성원들에게 정서적으로 강한 소속감 및 유대감을 느껴 대학조직에 몰입하는 형태를 의미하고, 지속적 몰입은 교환 관계적 측면에서 보았을 때 대학이 제공하는 혜택이 학생 관점에서 자신이 대학조직에 몰입할만한 가치가 있다고 판단하여 대학조직에 몰입하는 형태를 의미한다.

‘대학생-대학환경 적합성’은 대학조직 내 학생과 조직환경의 특성이 조화된 상태 및 대학생과 대학환경 간의 양립 가능성(compatibility)을 의미한다. 이것은 ‘개인-환경 적합성’이론을 대학조직에 적용한 것으로서 ‘상호적합성(supplementary fit)’과 ‘보완적합성(complementary fit)’으로 구분할 수 있다. 상호적합성은 대학과 학생이 매우 유사한 특성, 가치 및 문화 등을 공유하고 있을 때 이루어지는 적합성을 의미하며, 보완적합성은 대학과 학생의 관계에서 어느 한 쪽이 다른 쪽이 필요로 하는 것을 제공해 줄 때 발생하는 적합성을 의미한다.

III. 연구 방법

본 연구를 위해 우리나라에 소재한 28개의 4년제 대학과 해당 대학 재학생들을 연구대상으로 선정하고 자료조사 및 설문조사를 실시했다. 자료조사는 한국대학교육협의회에서 제공하는 ‘대학 알리미’ 자료를 활용했으며, 설문조사는 대학별 전체 재학생 수의 0.5%-1.0% 사이의 크기로 총 2,897명을 수집했고 불성실하게 응답한 321명(11.1%)을 제외한 2,576명(88.9%)을 연구 분석에 활용했다.

자료의 처리 및 분석을 위해 PASW 18.0과 HLM 6.8 프로그램을 사용했고, 일원분산분석

(One-way Anova)과 위계적 선형 모형(Hierarchical Linear Models: HLM) 분석을 실시했으며, HLM 분석에서는 2수준 모형의 기본 분석 이외에 매개효과 검증을 추가적으로 실시했다.

IV. 연구결과

본 연구의 결과를 요약하면 다음과 같다. 첫째, 학생이 대학에 소속감 및 애착을 느끼고, 대학생활이 투자할만한 가치가 있는 시간이라고 인지하는 정도인 대학조직 몰입 수준은 대학 및 학생의 특성에 따라 상이한 것으로 나타났다. 대학 측면에서는 대학의 질이 높고, 재정상태가 양호한 대학의 경우 재학생의 대학조직 몰입 수준이 높은 것으로 나타났으며, 소재지, 설립유형과 같은 대학의 구조 측면에 따른 유의미한 차이는 발견되지 않았다. 학생 측면에서는 입학 전 소속 대학에 대한 선호도가 높은 학생, 가계소득이 높은 학생, 대학 생활에 대한 가정의 물리적 지원을 충분히 받는 학생의 대학조직 몰입 수준이 다른 학생들에 비해 상대적으로 더 높은 것으로 나타났다.

둘째, 대학생-대학환경 적합성은 적합성 유형에 따라 각기 다른 변수의 영향을 받는 것으로 나타났다. 우선 대학과 학생간의 문화, 가치관 및 특성의 공유정도를 의미하는 상호적합성의 경우 대학의 구조, 질, 학생의 대학생활 경험의 영향력이 뚜렷하게 나타났고, 대학에 대한 학생들의 요구충족도를 의미하는 보완적합성의 경우 대학의 재정과 학생 개인배경의 영향력이 명확하게 나타났다. 따라서 상호적합성 수준의 향상을 위해서는 대학의 질을 향상시키고, 학생들이 좀 더 다양하고 내실 있는 대학생활을 할 수 있도록 노력하며, 대학이 구조적으로 갖고 있는 가능성 및 한계점에 대해 분명히 인지해야 할 것이다. 또한 보완적합성 수준의 향상을 위해서는 안정적인 대학재정 확보를 위해 노력하고 학생과 교육에 중심을 두는 재정 운용에 힘을 기울여야 할 것이다.

셋째, 학생의 대학조직 몰입 수준에 가장 뚜렷하게 영향을 미치는 변수는 대학생-대학환경 적합성, 대학의 질, 학생의 대학생활 참여도인 것으로 나타났다. 또한 집단 내 상관관계수(Intraclass Correlation Coefficient: ICC)가 26.1%로 산출되어 대학 간에 대학조직 몰입 수준의 차이가 큰 것으로 나타났다. 따라서 대학조직 몰입 수준을 높이기 위해 대학은 대학과 학생간의 적합성을 높이고, 대학의 질을 향상시키며, 학생들이 적극적으로 대학 내 수업 내·외 활동에 참여할 수 있도록 독려해야 할 것이다.

넷째, 대학생-대학환경 적합성 변수는 대학 및 학생수준 설명변수와 대학조직 몰입의 관계를 상당 부분 매개하는 것으로 나타났다. 특히 상호적합성의 경우 ‘정서적 지원’ 및 ‘대학 내 상호작용’ 등과 같은 학생수준 설명변수의 매개효과가 뚜렷하게 나타났고, 보완적합성의 경우 구조 측면의 대학수준 설명변수의 매개효과가 강조되었다. 현실적으로 단기간 내에 변화시키는 것이

쉽지 않은 대학 및 학생의 특성이 대학의 노력에 의해 변화 가능한 대학생-대학환경 적합성을 통해 대학조직 몰입에 영향을 미친다는 본 연구의 결과는 학생들의 대학조직 몰입 수준의 향상을 위해 대학의 역할을 제고할 수 있는 가능성을 보여 준다는 점에서 의미가 있다.

연구결과를 기반으로 한 본 연구의 결론은 다음과 같다. 첫째, 개별 대학은 대학생-대학환경 적합성 및 대학조직 몰입과 같은 학생의 정의적 측면을 정확히 진단하고, 대학에 대한 학생들의 요구에 귀를 기울일 필요가 있다. 또한 이러한 내용을 기반으로 각 대학의 물리적·재정적·인적 자원 및 역량을 해당 대학과 재학생들의 특성에 적합하게 배분 및 운용해야 할 것이다. 이와 같은 자구 노력이 수반 된다면 획일화 된 대학운영 방식을 피하고 개별 대학의 정체성 확립 및 특성화를 꾀할 수 있을 것이다.

둘째, 정부는 각 대학의 특성 및 현황을 체계적으로 유형화하고 고등교육 정책 집행 시 각 대학 유형에 적합한 정책을 실시해야 할 것이다. 이러한 유형화 작업은 단순히 대학의 구조 측면뿐만 아니라 대학의 질, 재정 측면의 상태도 고려해야 한다. 또한 장기적으로는 대학의 투입 및 산출 중심의 지표뿐만 아니라 대학생-대학환경 적합성 및 대학조직 몰입 등과 같은 과정 측면을 지표화하기 위한 기초연구 및 노력이 필요하다.

참 고 문 헌

- Gilbreath, B., Kim, T., & Nichols, B. (2011). Person-environment fit and its effects on university students: A response surface methodology study. *Research in Higher Education*, 52(1), 47-62.
- Williams, T. E. (1986). Student-institution fit: Linking campus ecology to enrollment management. *The Campus Ecologist*, 4(4), 1-2.

자유주제 발표 I

통일교육

사회 : 윤종혁(KEDI)

통일 전과 후 독일분단사 서술 비교 -1980년대와 2000년대
김나지움(Gymnasium) 역사교과서를 중심으로-

발표자 : 김상무(동국대)

통일교육에 대한 그람시 사상의 적용 모색 연구

발표자 : 안승대(대구미래대)

통일 전과 후 독일분단사 서술 비교: 1980년대와 2000년대 김나지움(Gymnasium) 역사교과서를 중심으로

김상무*

독일통일은 정치, 경제, 사회, 문화 등 독일사회 전반에 커다란 변화를 가져왔다. 제1차 세계 대전 패전 이후 독일이 동독과 서독으로 분단되었던 시기의 역사에 대한 서술도 예외가 아니었을 것이다. 이 글은 그러한 전제 위에서 출발한다. 즉 ‘독일통일 이전의 동·서독 분단의 역사에 대한 서술은 통일 이후 많은 변화가 있었을 것이다’는 가설을 세우고, 이를 확인하기 위해 연구를 진행했다. 이런 연구목표를 달성하기 위해 다음과 같은 연구문제를 제시했다.

- 통일이전과 이후 독일의 분단사 서술에 있어서 변화가 있었다면 그 특징은 무엇이며 어떤 성격을 지니는 변화인가?
- 만약 별다른 변화가 없었다면 그 이유는 무엇인가?
- 이러한 독일의 사례는 한국의 통일교육에 어떤 시사점을 제공하고 있는가?

이런 연구목표를 달성하기 위해 후기 중등학교 -한국의 고등학교에 해당- 김나지움에 사용이 승인된 역사교과서를 분석한다. 1980년대 교과서 6권과 2000년대 교과서 6권을 비교, 분석했다. 한국에서는 서독이 오랫동안 체계적으로 통일교육을 전개한 것으로 이해하고 있는 경향이 있는데, 1978년 주 문교장관회의(Kultusministerkonferenz)가 흔히 서독의 ‘통일교육지침’으로 일컫는 ‘수업에서의 독일문제(Deutsche Frage im Unterricht)’ 결정이 발표되기 전까지는 통일교육보다는 반공교육 혹은 동독 불인정교육에 가까웠다. ‘수업에서의 독일문제’ 이후 통일문제의 역사적·국제적 성격, 양 독의 동질성, 동독에 대한 객관적 이해, 독일통일의 필요성 등을 강조하게 되면서 통일교육으로 나아가게 된다(김상무, 2010a: 28-29). 이 지침에 따른 교과서들이 1980년대에 발간되기 시작했다. 그래서 이 시기 교과서들을 분석대상으로 삼았다. 독일통일은 동·서독 분단의 역사에 대한 새로운 이해를 요구했다. 동독 혹은 서독 관점의 분단사가 아니라 전체독일사라는 관점에서 분단의 역사를 이해할 것을 요구했다. 동·서독인 모두의 공동의 역사인식이 필요했기 때문이다(김상무, 2011: 4-6). 이런 시각들이 통일 이후 2000년대의 교과서

* 동국대 경주캠퍼스 교직부 교수

들에는 어떻게 반영되고 있을까? 이와 같은 문제의식에서 1980년대와 2000년대 교과서를 비교하고자 한다.

두 시기의 교과서들을 비교하기 위해서는 비교의 준거가 필요하다. 독일의 분단사를 정당하게 이해하는데 필요한 내용들이면서 동시에 한반도 분단의 역사를 이해하는데 도움을 줄 수 있는 다음과 같은 질문들을 토대로 교과서들을 비교, 분석한다**.

- 제2차 세계대전 이후 냉전이라 부르는 자본주의와 공산주의 진영의 대립, 그 안에서의 동독과 서독의 독자적인 전개과정을 어떻게 배치하고 어떤 시각에서 서술하고 있는가?
- 역사적 시기구분은 역사적 전개과정을 이해하는데 중요한 나침반 역할을 한다. 동독과 서독의 역사를 어떻게 시기구분하고 있는가? 동독사와 서독사를 어떤 방식으로 서술하고 있는가?***
- 동독과 서독의 역사적 전개과정에 어느 정도의 지면을 배당하고 있는가? 이를 통해 분단의 역사에서 동독과 서독이 차지하는 비중을 파악할 수 있을 것이다.
- 동독과 서독사 서술에 있어서 정치, 경제, 사회, 문화 등 어떤 주제영역들이 기술되고 있는가? 역사적 사건이나 구조들 중에서 상대적으로 많은 지면을 할애하여 강조하고 있는 사건이나 구조는 무엇인가? 그리고 어떤 관점에서 서술하고 있는가? 1980년대 교과서에는 등장하지만, 2000년대의 교과서에는 서술하지 않는 사건이나 구조가 있는가? 혹은 그 반대의 경우에 해당하는 사건이나 구조가 있는가?
- 동·서독 분단의 역사는 양 국의 상호관계를 배제하고는 설명하기 어렵다. 이 주제를 어떤 내용으로 어떻게 서술하고 있는가?

** 여기서 제시하고 있는 질문들은 필자의 다른 논문(2010b: 31-32)에서 제시한 것들과 거의 유사한 내용으로 일부는 제외하거나 추가한 질문들이다.

*** 독일분단사 서술에는 독립적 병행사, 민족사적 관점, 불균형적 관계사, 대비적 문제중심사 등 여러 방식이 존재한다. 독립적 병행사는 동독과 서독은 서로 다른 목표의 서로 다른 사회로의 길을 걸었다는 관점이다. 민족사적 관점의 서술방식은 공통의 전통과 문제점 강조하고 분단의 임시적 성격을 부각시키는 방식이다. 불균형적 관계사는 양 독이 다양한 형태로 서로 연관되어 있었음을 강조한다. 그 정도는 불균형적 이었다. 동독에게 있어서 서독은 시종일관 참조사회였고 서독의 정치·경제·사회적 자장 없이는 동독의 역사를 이해하기 힘들지만, 서독에게 있어서 동독은 그 영향이 상대적으로 미약하다는 관점이다. 대비적 문제중심사는 국가 수준보다는 양 독의 주민들이 공통적으로 직면했던 문제 중심의 서술방식이다(Kocka & Sabrow, 1997: 6/24ff; Bauerkämper, Sabrow & Stöver, 1998: 14-15). 역사교과서에서는 국가적 과제나 주제를 중심으로 서술하고 있다. 따라서 이 논문에서는 이를 주제 중심 대비사라고 일컫는다(김상무, 2010b, p. 31. 각주 3 재인용).

이상의 질문들을 체계화해서 정리하면 다음과 같다:

1. 동-서 냉전과 동·서독사 배치방식 및 서술관점

- 동-서 냉전과 동·서독사 배치방식
- 동-서 냉전의 서술관점

2. 독일 분단사 시기구분과 서술방식

- 시기구분 방식: 전체독일사적 관점의 시기구분 또는 동독사와 서독사의 개별사적 시기구분
- 동독사와 서독사 시기구분
- 분단사 서술방식
- 동독사와 서독사에 배당된 지면의 비교

3. 독일분단사 서술 주제영역과 서술관점

- 서술주제영역
- 강조하는 역사적 사건, 현상, 구조
- 서술관점
- 양 국 상호관계의 서술내용
- 시기에 따라 배제되고 있는 역사적 사건, 현상, 구조

참 고 문 헌

-분석한 교과서

- 1980년대 교과서

TB1: *Grundkurse Deutsche Geschichte*. Winklers Verlag, 1987

TB2: *Grundkurse Geschichte Bd. 4*. Freising: Stark-Verlag, 1987

TB3: *Grundriss der Geschichte für die Oberstufe der Höheren Schulen Gekürzte, zweibändige Ausgabe B II, Die moderne Welt*. 1987

TB4: *Geschichtsbuch 4. Die Menschen und ihre Geschichte in Darstellungen und Dokumenten*. Berlin: Cornelsen, 1988

TB5: *Zeiten und Menschen Neue Ausgabe G*. 1988

TB6: *Grundriss der Geschichte Bd. 2*, 1989

- 2000년대 교과서

TB11: *Horizonte III*. 2006

TB12: *Zeiten und Menschen 2*, 2006

TB13: *Geschichte in der Gegenwart 10 Aufl*, 2007

TB14: *Geschichte und Geschehen. Neuzeit*, 2007

TB15: *Kompendium Geschichte*, 2008

TB16: *Kursbuch Geschichte*, 2009

김상무(2010a). “1978년 서독 통일교육지침 결정 이후 중등 역사교과서의 동·서독 서술 비교 연구”. 『교육의 이론과 실천』, 15(3), 27-52

김상무(2010b). “동독과 신연방주 역사교과서의 분단사 서술 비교연구”. 『한국교육학연구』, 16(3), 29-58

김상무(2011). “통일독일의 분단사 및 분단사교육 논의가 한국의 분단사교육에 주는 시사점”. 『교육과학연구』 42(3), 1-23

Bauerkämper, A., Sabrow, M. & Stöver, B.(Hg.)(1998). *Doppelte Zeitgeschichte. Deutsch-deutsche Beziehungen 1945-1990*. Bonn: Dietz.

Kocka, J. & Sabrow, M.(1997). Studieneinheit 6. Die doppelte Vergangenheit. Der gemeinsame Blick auf die geteilte Geschichte. *Funkkolleg. Deutschland im Umbruch*. Studienbrief 2. Tübingen, 6/1-6/42.

통일교육에 대한 그람시 사상의 적용 모색 연구

안승대*

I. 서론

이 글에서는 이러한 분단의식을 극복하고 통일의식으로 전환시키는 교육론으로서의 통일교육론을 도출하기 위해 그람시의 사상을 적용해 보고자 한다.

이를 위해 제시되는 연구주제는 다음과 같다. 첫째, 그람시 사상을 통해 통일교육의 목표를 재정립하고자 한다. 둘째, 그람시 사상과 교육론을 통해 통일교육의 교육내용을 도출해보고자 한다. 셋째, 그람시 사상을 통해 통일교육의 성격을 밝히고자 한다.

II. 그람시 사상을 통한 통일교육 목표의 재정립

1. 정치교육으로서 통일교육

분단극복을 위한 통일교육은 한국적 분단상황이라는 특수성을 반영하는 교육으로 정치교육의 전부분집합(정지웅, 2005, 122)이다. 정치교육으로서 통일교육의 목표는 무엇보다 시민들의 정치의식 전환을 통한 통일정치의식, 통일 헤게모니의 실현, 시민들의 지적 도덕적 개혁이다. 통일은 통일교육을 통한 정치의식 전환작업이 필수적이며, 통일교육이야말로 통일로 가는 유일하고도 가장 정확한 길이기 때문이다.

2. 분단의식 극복교육

분단의식 극복교육으로서 통일교육은 대중의 모순적 의식을 비판적 자기의식으로 이끄는 교육이다. 이는 대중에게 주입된 분단 이데올로기, 과거로부터 이어져 내려온 상식처럼 굳은 허위의식을 자기부정케 하는 교육이다. 아울러 분단의식 극복교육은 허위의식으로서의 분단 이데올로기를 극복하고 통일의식으로서의 통일관, 통일 이데올로기를 형성케 하는 교육이다.

* 대구미래대학교

3. 통일의식 형성교육

통일교육은 민족적이어야 하며, 민중적이어야 한다. 이는 민족의 입장, 민족적 이해의 관점에서 통일을 바라볼 수 있어야 한다는 것이다. 민중적 입장이란 분단으로 고통 받는 기층 민중들의 아픔을 이해하는 교육이다. 이는 이산가족, 실향민, 탈북자 등에 대한 이야기와 사례들을 들려주는 교육이 될 것이다.

Ⅲ. 통일교육의 교육내용

1. 통일인 양성교육

우선 통일인은 모든 사람이 될 수 있다. 통일교육은 우선 학교교육뿐만 아니라 평생교육, 학생과 성인, 시민 교육 등 모든 구성원을 대상으로 하며 이들은 통일인이 될 수 있는 통일교육의 대상자들이자 주체들이다. 아울러 통일교육은 통일인을 양성하는 정치교육, 시민교육에 속한다. 정치생활, 일상생활 속에서 통일관련 이슈들을 조직하고 선전하며 이 내용들을 통일교육 내용으로 포함 시킬 수 있다. 이를 위한 통일교육 기구에는 정부와 학교는 물론, 제반 사회단체, 문화조직 모두가 포함된다.

2. 통일교육의 교육내용

단편적, 비일관적, 부정합적인 분단의식, 분단 이데올로기를 대신하여 통일교육 내용으로 제시되는 것이 체계적, 논리적, 과학적 사상으로서의 통일의식, 통일 이데올로기이다. 이는 분단과 분단사, 분단구조에 대한 체계적이고 논리적인 접근을 시도하며, 이에 대한 논리적 대안으로서 통일정치, 통일의식을 도출하게 된다. 아울러 그람시(Gramsci, 1999, 43)가 교육내용으로 제시한 것처럼, 새로운 사회, 국가관, 과학적이고 변증법적인 세계관, 민족사, 민주시민의식에 대한 변증법적인 세계관이 이를 대신하게 될 것이다.

Ⅳ. 통일교육의 성격에 대한 논의

1. 진지전으로서 통일교육

이분단 이데올로기와 분단 의식은 언론과 방송, 매스컴, 네트워크망, 교과서와 잡지, 개인 의식에까지 곳곳에 깊숙이 자리 잡고 있다. 따라서 통일교육은 이와 같은 각계각층, 여러 집단과 개인들을 대상으로 하는 교육내용, 교육방법, 교육 프로그램을 마련하고 실천하는 장기적 진지전으로서의 실천적 교육이어야 한다.

2. 민주주의로서 통일교육

시민사회의 변혁을 통한 통일 헤게모니의 실현, 이것이야말로 통일교육의 진지전으로서의 과제이다. 이는 조직된 시민에 의한 시민형성교육, 시민양성교육, 시민교육, 민주시민교육이 곧 통일교육이어야 함을 말한다.

3. 반수동적 혁명으로서 통일교육

통일교육은 이러한 분단구조, 분단의식의 심화를 통해 유지되는 수동적 혁명으로서의 분단구조를 파열시키고 통일이라는 진정한 민족혁명으로 이끄는 반수동적 혁명이어야 한다.

4. 구성주의적 통일교육

통일교육은 기존의 분단의식, 분단 이데올로기, 분단으로 형성된 교육적 결과를 부정하고 새로운 교육질서, 새로운 통일 이데올로기, 통일질서를 형성한다는 점에서 구성주의적 성격을 지닌다.

자유주제 발표 I

초등교육 1

사회 : 주재홍(진주교대)

최근 영국의 초등학교 교육과정 동향과 시사점

발표자 : 박순경(KICE)

듀이의 경험과 브루너의 내러티브이론,
교육과정 개발의 트라이앵글

발표자 : 강현석(경북대), 이윤복(대전보은초)

최근 영국의 초등 교육과정 동향과 시사점*

박순경**

I. 서론

질 높은 학교교육 기회를 공정하게 보장하기 위한 노력은 최근에 올수록 강화되고 있다. 사회경제적 취약 계층과 상위 계층의 학력 격차는 취학 전부터 재학 기간에 걸쳐 취업에까지 영향을 미친다. 최근 영국은 전 국민의 교육력 향상을 중차대한 과제로 삼고, 국가 교육과정 개정을 마무리하여 금년 9월부터 각급 학교에 적용하려고 하고 있다. 개정 교육과정에서는 ‘모든 학생에 대한 높은 기대(high expectations for all)’를 표방하면서 선수(先修) 학습을 강조해오고 있다(Department for Education, 2010). 본 논문에서는 최근 영국의 초등 교육과정에서 기울여 온 노력과 그 시사점을 살펴보기 위해 국가 교육과정의 체제와 사명, 전략에서의 역점을 탐색하고, 취학전 교육과정과 초등학교의 연계 방식, 그리고 교과 교육과정 기준의 학교급간 연계 방식을 모국어와 수학을 중심으로 살펴보고자 한다.

II. 학교교육의 지향점 : 추구하는 인간상의 구체화

영국의 교육과정 문서에는 학교급별 교육 목표를 제시하지 않는 대신, 교육과정이 추구하는 바(the aims of the curriculum)를 ‘성공적인 학습자’, ‘유능하고 자신감있는 개인’, ‘책임감 강한 시민’이라는 세 가지 인간상으로 매우 구체적으로 제시하고 있다(QCA, 2012). 아울러 6개의 핵심 기능(key skills)을 설정하여, 특히 ‘의사소통’과 ‘수리력’, ‘정보통신기술’이 의무교육 기간에 길러질 수 있도록 국가 교육과정에서 적극 지원해오고 있다(Eurydice, 2002:121~122).

* 본 논문에서 영국 관련 정보는 김진숙, 박순경, 최정순, 이효녕(2013)의 연구에서 발제가가 수집, 분석한 부분을 일부 활용하고 보완한 것임.

** 한국교육과정평가원

III. 취학전 교육과정 기준과 학교급간 교육과정 연계

영국의 유치원 교육과정은 7개의 ‘학습 및 발달 영역’으로 구성되며(Department for Education, 2012), prime 영역과 specific 영역으로 구성된다. prime 영역은 ‘의사소통과 언어’, ‘신체발달’, ‘개인사회정서발달(personal, social and emotional development)’ 영역으로 구성되며, 이 영역에서의 학습 및 발달을 강화하는 specific 영역은 ‘리터러시’, ‘수학’, ‘주변 세계 이해’, ‘표현 예술과 디자인’으로 구성된다. 취학전교육의 종료 시점에 권장하는 성취 수준은 ‘학습 및 발달 영역의 목표’(early learning goals)로서, 하위 영역별로 매우 구체적으로 제시되어 있다(Department for Education, 2012:7~9).

초·중등 교육과정은 핵심(core) 교과와 기초(foundation) 교과로 구성된다(Department for Education, 2013b:6). 핵심 교과와 체육, 컴퓨터는 주요단계 1부터 4까지 적용되지만, 기초 교과 는 주요단계에 따라 차이를 보인다. 초등교육의 학년군은 주요단계 1과 2로 대별되어 왔으나, 최근 주요단계 2는 2개 학년을 단위로 lower keystage 2와 upper key stage 2로 세분되었다. 학교교육에서 국가(national) 교육과정이 가장 큰 비중을 차지하지만, 중등학교 단계에는 국가 교육과정과는 법령상의 정도를 달리하는 기본(basic) 교육과정과 지역(local) 교육과정도 포함되는 바(Department for Education, 2012), 이는 단위 학교 교육과정의 자율성과 책무성을 강조하기 위한 것이다.

IV. 교과 교육과정 기준의 최근 동향

최근 영국은 필수 교과에 대한 처방의 강도는 약화하고, 교사 재량권을 위해 기초 교과에서도 성취목표를 최소화하거나 줄임으로써 교과 교육과정 문서의 분량은 상당히 줄어들었다. 그러나, 영어와 리터러시, 수학만큼은 모든 교과에서 강조하고 있다(Department for Education, 2013a:10~11).

유치원 교육과정에서 ‘의사소통과 언어’ 영역은 ‘듣기와 주의집중’, ‘이해’, ‘말하기’로 구성되지만, 초·중등 영어과 교육과정은 ‘읽기’, ‘쓰기’, ‘문법과 어휘’, ‘말하기’의 4개 영역으로 구성된다. 특히 구두 언어 발달은 인지 발달과 학업 성취에 밀접하게 관련되는 점에서 초등 교육과정에서 주안점을 두고 있다. 영어 교육과정 문서는 매우 상세하며, 주요단계 1의 내용 기준은 ‘학년별’로, 주요단계 2는 3~4학년군과 5~6학년군으로 구분되어 있다. ‘읽기’영역에서 초등학교는 ‘단어 읽기’(word reading)와 ‘이해’(comprehension)로 구성되는 반면, 중등학교는 ‘독해’(reading)로 구성된다. ‘쓰기’영역에서도 초등학교는 ‘쓰기’(transcription)와 ‘글쓰기’(composition)로 구성된다. 초등학교에서 ‘읽기’와 ‘쓰기’에 통합된 ‘문법’과 ‘어휘’는 중등학교 단계에서 분리되며, ‘말하기’

영역도 중등학교 단계에 와서 분리되어 있다. 이와 같은 학교급간 ‘역할 분담’은 우리의 국어 교육과정이 ‘듣기·말하기’, ‘읽기’, ‘쓰기’, ‘문법’, ‘문학’의 5개 영역으로 구분되어, 초등학교 1학년부터 중학교 3학년까지 일괄 지속되는 방식과는 차이를 보인다. 이러한 접근은 학년(군)의 성격과 학습자의 발달 단계 및 성숙도에 따른 차별화를 통하여 각 학년(군)에서 달성할 목표와 주안점을 분명히 하고 그에 집중하기 위한 것이다. 아울러 교과 학습의 주요 기반으로 구어와 읽기, 쓰기는 모든 교과 수업을 통해서 강조하기 위해 영어 이외의 교과 교육과정에 관련 규정을 두고 있다.

교육과정 편제표는 ‘학년군’으로 성글게 제시되지만, 초등학교 수학은 6개 학년에 걸쳐 ‘학년별’ 교육과정을 표방한다. 이는 우리의 현행 2009 개정 수학 교육과정에서 ‘학년군별’로 내용 요소와 성취기준을 개괄적으로 제시한 방식과는 대비를 이룬다. 수리력 또한 교과 학습의 관건이 되는 점에서 여타 교과에서도 강조하고 있다. 이와 같이 교과 전반에 걸쳐서 구어와 수리를 강조하는, 소위 범교육과정적(cross-curricular) 노력의 배경에는 문해력과 수리력 부진이 학습 부진이 학습 부진의 원인이 되고 나아가 직업 선택의 폭을 좁히고 실업과 빈곤, 사회적 비용을 초래한다는 생각이 자리하며, 이는 학습 부진 예방을 위한 초기 대응 전략이라고 볼 수 있다.

V. 초등학교 교육과정 보완에의 시사점

이상과 같은 영국의 초등학교 교육과정 개정의 동향을 일별하였고, 이를 토대로 우리의 초등학교 교육과정 개선에 대한 시사점을 제시하고자 한다. 1) 국가 교육과정이 지향하는 바, 즉 학교교육을 통해서 추구하는 인간상과 교육 목표의 가독성(可讀性)을 높여야 한다. 초등학교 교육이 추구하는 바를 교육적으로 정당하게 설정하여 당사자들이 이해하기 쉽고 공감할 수 있도록 제시해야 할 것이다. 2) 국가 교육과정은 소위 ‘포폴리즘’으로부터 벗어나야 한다. 국가 교육과정에서 모든 것을 수용할 수는 없기에 교육과정 기준에서의 ‘다다익선(多多益善)’은 능사가 아닐 것이다. 이에 국가 교육과정의 슬림화가 요구된다. 3) 교육과정에 대한 구조적 접근이 필요하다. 평면적 분할로 인하여 교육과정의 초점이 흐려질 경우 학교교육의 우선 순위와 가치 지향이 모호하게 된다. 영국의 경우 교과 교육과정의 처방 강도는 낮추되, 핵심 교과만큼은 교육 내용과 성취 목표를 구체적으로 설정함으로써 교과 학습에 대한 질 관리가 가능하도록 하고 있다. 4) 학교급간에 적극적 제휴와 공조, 협업이 강화되어야 한다. 이러한 필요성은 특히 취학전 교육과정과 초등학교 간의 유기적 연계 면에서 절실하다. 5) 초등학교 교육과정의 출발점 설정과 함께 ‘선수(先修) 학습’의 개념이 도입되어야 한다. 만 5세 아동이 ‘최소한의 범위에서 무엇을, 어느 정도로’ 하는지를 가늠하게 하는 ‘도착점 행동’은 초등학교 교육과정을 원만하게 이수하기 위한 선수해야 할 대상이다. 6) 여섯째, 6개 학년에 걸친 초등학교 교과 교육과정 기준은 교과의 성격과

학습자의 발달 특성에 비추어 학년군 또는 학년별로 차별적으로 처방되어야 할 것이다.

요컨대 국가 교육과정 기준이 공생(共生)의 구도에서 학습 기회의 형평성과 학습 준비도 형성의 근거가 되기 위해서는 합리성과 가독성을 갖추어야 할 것이다. 아울러 학교교육과 교육과정의 사명을 분명히 하고, 국가 교육과정 기준을 바탕으로 교육과정의 실행력을 강화해야 한다. 이를 위해서는 무엇보다 국가 교육과정의 슬림화와 함께 교육과정 마인드에서는 선택과 집중, 포함과 배제의 원리, 전략의 차별화가 내재해야만 할 것이다.

듀이의 경험과 브루너의 내러티브 이론, 교육과정 개발의 트라이앵글

이윤복*, 강현석**

I. 문제제기: 과연 이 둘은 다른가?

존 듀이(J. Dewey)와 브루너(J. S. Bruner)의 교육 이론만큼 우리나라의 교육과정 분야에 오랜 시간 동안 많은 교육학자들에게 거론되고 있는 교육론도 드물 것이다. 교육과정 분야에서 듀이는 경험을 중시하는 교육과정 이론, 브루너는 지식을 강조하는 교육과정 이론을 제안한 학자들로 인식된다. 그러나 본 연구는 우리나라의 교육과정 분야에서 대립되는 이론으로서만 간주되었던 듀이의 경험 이론과 브루너의 내러티브 이론이 어떠한 유사점과 차이점을 갖고 있는지 선명하게 밝히고자 한다.

II. 교육과정 개발과 교과 내면화

1. 교육과정 개발에서 교과 지식의 위치

학교 현장의 교육과정이 학문의 최신 이론과 발달을 반영하도록 하지만 교과 지식의 학생의 경험과 연결된다는 것을 의미하지는 않으며, 오히려 무기력한 지식교육의 문제점이 대두된다. 학교에서 지식을 열심히 가르치고 배우고 있지만 진정한 의미를 이해하지 못한 채 단편적인 사실과 정보를 축적하며, 개인의 삶과 경험에 뿌리를 내리지 못하여 무기력한 상황에 머물러 있는 것이다. 그러므로 교육과정 개발에서 교과 지식을 강조하더라도 학생의 경험이라는 측면을 고려할 필요성이 제기된다.

2. 지식과 경험의 갈등

지식중심의 교육에 대해 듀이는 추상적인 관념보다 구체적인 경험에 가치를 두었다. 교과 지

* 경북대학교 박사과정 수료

** 경북대학교 교수, 교신저자(hskang84@knu.ac.kr)

식이나 내용보다는 방법을 강조하여 유기체가 환경과의 상호작용을 하는 과정에서 갖게 되는 경험으로 탐구하고 실험하며 가설을 세우는 교육방식을 강조하였다(박봉묵, 2000). 이는 고전 중심의 암기식 교육을 배격하여 학생의 흥미와 경험을 중심으로 교육을 실천하고자 한 것이다.

3. 통합의 가능성

듀이가 말하는 교과와 학습자의 심리는 교과와 지식을 학생이 자신의 것으로 만드는 경험의 재구성과 관련된 것이라고 할 수 있다. 교과와 지식이 학생의 경험으로 체계화 되는 과정에서 나타나는 지식의 일반화, 추상화는 경험과 관련될 때 의미를 갖는다. 그러나 체계화된 지식의 성장과정과 경험이 성장할 수 있는 전기를 마련하는 방법에 대한 설명이 부족하다(강현석, 2013). 이 지점에서 듀이의 경험 및 브루너의 내러티브의 연관 관계에 주목하고자 한다.

III. 듀이의 경험

1. 경험의 본질과 내면화

첫째, 듀이는 주제적 경험으로부터의 인식으로 얹히 형성된다고 하였다. 듀이는 ‘교육은 경험의 내부에서, 경험에 의해서 이루어지는 것이며, 동시에 경험을 위해 이루어지는 발달’(엄태동역, 2001: 36)이라고 하였는데, 교육이 경험을 통해 이루어지는 것을 확고히 한 것이다. 둘째, 듀이는 구성적 탐구로서 사고를 하며 얹히 형성된다고 하였다. 이상의 내용과 같이 듀이가 생각하는 경험을 통한 교육은 교사가 지식을 체계적으로 조직하여 학생들에게 전달하는 것이 아니라 학생들에게 과제와 문제를 제공하고 그 과제 수행으로 인한 결과를 경험하면서 자신이 한 일과 결과를 연관짓는 반성적 사고 과정의 기회를 제공하는 것이라고 볼 수 있다.

2. 교육과정 개발에서 학습경험의 난점

교과에 들어있는 교육내용은 학생에게 경험화되어야 하며, 교육내용은 학습자의 직접적이고 구체적인 경험과의 관련속에서 이해되고 해석되어야 한다. 그러나 이와 같은 일이 어떻게 가능하며 무엇을 통하여 경험이 의미있는 내용으로 학생들에게 받아들여질 수 있는가. 교육내용들이 어떻게 학생들에게 경험화되는가는 문제가 된다. 즉 학교교육과정의 개발의 목적이 학생들의 의미있는 학습 경험의 성장이라고 한다면 학습 경험을 선정하고 조직하는 방법적인 원리들을 도출하여 제안해야 하는데, 이에 대한 메커니즘적인 설명이 부족하다.

3. 교육과정 개발에의 시사

경험은 학생의 선택적 자각을 통해서 나타나고 구체화되어 우연성과 불확정성에 대한 의지적

반응을 형성하도록 하는데, 이와 같은 과정에서 내러티브가 작용한다. 내러티브는 우리의 살아가는 삶에서 겪는 경험에 대해 질서를 부여하고, 경험을 자신의 삶에 비추어 조작하고 변화시키는 능력을 갖도록 하기 때문이다. 그러므로 앞으로는 교육과정 개발에서 경험을 강조하는 것도 중요하지만, 학생이 학습과 학교생활에서 겪는 경험을 자신에 맞게 내면화 하도록 내러티브에 기초한 교육과정 개발에 관심을 갖는 것이 필요하다.

IV. 브루너의 내러티브

1. 내러티브의 본질과 교과 내면화

브루너는 내러티브가 세계에 대해서 우리가 갖게 되는 경험과 지식을 조직하며, 서로 간의 의사소통과 학습에서 가장 보편적이면서도 자연스러운 형식이라고 하였는데, 이러한 점에서 교과 지식의 학습도 자연스럽게 내러티브적인 방식에 의해서 진행될 수 있으며, 학습도 본질적으로 내러티브에 의해서 내면화 된다(강현석, 2013). 이러한 측면에서 교과 내면화에 시사하는 바가 큰데, 교과 내면화의 다른 이름이 브루너에게는 내러티브인 것이다

2. 교육과정 개발에서 내러티브의 장점과 한계

이상과 같이 교육과정이 학습자의 경험이 아니라 교과의 사실, 개념, 원리들만으로 구성되는 논리적인 구조가 우선시 되고, 합리주의적 교육과정 체제로 인하여 학습자들의 경험 뿐 아니라 내러티브적인 요소가 배제되었을 경우 교육과정 안에서 내러티브가 구현될 가능성이 줄어들게 된다.

3. 교육과정 개발에의 시사

내러티브는 학생의 경험과 교육의 문제를 해결할 수 있는 가능성을 지녔다. 학생은 학교의 생활에서 이야기를 통하여 살아가며, 이야기를 말하는 것은 최초의 즉각적인 경험을 기술하는 것이 아니라 경험을 구조화하는 것이다. 그러므로 학생들이 이야기를 함으로써 경험을 해석하고 계속적으로 재구성함으로써 자신만의 교육과정을 구성하게 된다. 이는 우리의 경험을 조직화하는 구조로서 내러티브이며, 교육과정에서 하나의 수단이 된다(Bruner, 1996). 학교 교육과정에서 경험이 중요하다는 듀이의 견해만을 반복해서 주장하며, 지식과 경험이 학교 교육의 본질이라는 원칙론적 주장만을 되풀이 하는 현실에 내러티브는 하나의 해결책을 제안하였다고 볼 수 있다.

V. 결론: 무엇이 다르고 같은가?

듀이의 경험에 브루너의 내러티브 이론을 접목한다면 학습자의 경험이 유의미한 내용이 되기 위해서는 내러티브 형식이 필요하다. 학습자의 경험을 내러티브 형태로서 재구조화함으로써 자신의 삶을 반성적으로 성찰하고 의미를 만들어 낼 수 있는 것이다. 단편적인 경험이나 사건을 나열하고 피상적으로 인식하는 것이 아니라 내러티브로 경험을 재구성하는 것이다. 듀이의 경험 이론과 브루너의 내러티브 이론은 서로 대립되는 것이 아니라 서로 통합되는 방향으로 교육 과정이 설계되고 실천되어야 할 것이다.

자유주제 발표 I

학부모학 연구 1

사회 : 이종각(강원대)

학부모 지원정책 추진 성과 및 과제

- 최근 4년(2010년~2013년) 충남교육청 중심으로 -

발표자 : 박순옥(공주대 박사과정)

교육열 냉각현상

- 서민계층 교육열의 하비투스와 냉각유형을 중심으로 -

발표자 : 김진숙(부산대 교육발전연구소)

자녀 사교육 지원과정에서 학부모가 경험하는 갈등에 관한

질적 연구

발표자 : 황성희(강원대 강사), 김현자(오산대)

학부모 지원정책 추진 성과 및 과제

- 최근 4년(2010년 ~ 2013년) 충남교육청 중심으로 -

박순옥*

I. 연구의 목적 및 필요성

‘학부모’는 학생의 아버지나 어머니라는 뜻으로 학생의 보호자를 이르는 말로(국립국어원 표준국어대사전) 교원, 학생과 더불어 교육의 3대 주체로 세금과 등록금, 학교운영지원비 등 학교 교육에 필요한 모든 경비를 부담하고 나아가 교육의 결과에 실질적인 영향을 받는 직접적인 이해 당사자이다(서현숙외, 2012). 또한 학부모는 자녀가 바른 인성을 가지고 건강하게 성장하도록 교육할 권리와 책임을 가지며, 자녀 교육에 관하여 학교에 의견을 제시할 수 있으며, 학교는 그 의견을 존중하여야 한다(교육기본법 제13조)라고 되어 있다. 이러한 학부모는 학생의 교육받을 권리가 현실화될 수 있도록 하는 주체로서의 역할과 함께 학생과 교원·학교, 그리고 가정·지역사회와 학교를 이어주는 중요한 교육주체이다(최상근외, 2010).

이렇듯 학부모는 교육의 주체로서 자녀교육과 관련 정보와 각종 부족한 부분에 대하여 정부로부터 지원을 받아야 함에도 우리나라의 교육정책을 살펴보면 주로 교육활동의 직접 당사자인 학생과 교원에 역점을 두고 추진되어 왔으며, 반면에 학부모에 대한 지원과 연구는 상대적으로 소홀히 다루어져 왔다. 그동안 학부모는 자기 자녀만을 챙기는 이기적 행태와 학부모는 교육에 대하여 덜 전문적이라는 시각으로 교육 공동체 속에서 교원이나 학생에 비해 동등한 위치로 참여하지 못했다.

그러나 최근 학부모를 교육에 대한 비전문가로서의 인식보다는 교육의 핵심 수요자로 바라보는 교육 프로슈머(producer+consumer) 즉 교육수요자인 동시에 교육공급자로서 교육구조에 영향을 미치고 있다는 인식이 확산되고 있다(이두휴외, 2007:19-20). 또한 사회적 변화로 인해 가정의 역할 감소 및 학교 역할 증대에서 오는 학교 폭력 등 공교육의 문제를 교육 주체인 학부모와 함께 해결하고자 하는 의지로 교육부에서는 2009년 하반기부터 학부모 지원정책이 추진되어 올해 6년차를 맞이하고 있다.

이에 본 연구의 목적은 교육부 학부모 지원정책 추진 방향이 시·도교육청에서는 어떻게 추진되

* 공주대학교 박사과정

어 어떤 성과와 과제를 가져왔는지를 살펴봄으로 학부모 지원정책 발전 방안을 제시하고자 한다.

II. 연구의 내용과 방법

본 연구는 교육부 학부모 지원정책이 시·도교육청에서는 ‘어떻게 추진되었으며, 어떤 성과를 가져 왔으며, 어떤 과제를 남겼는가?’를 살펴보되, 16개 시·도교육청 중 본 연구자가 근무하고 있는 충남교육청을 샘플로 선정하여 살펴보고자 한다. 연구대상 기간에 있어서는 학부모 지원정책이 실질적으로 추진된 시기, 최근 4년간(2010년~2013년)의 충남교육청 학부모 지원정책의 성과와 과제를 연도별 정리를 한 후 종합 정리를 하였으며, 종합정리에서는 학부모 리더 면담 내용도 부가하여 기술하였다.

연구방법으로는 문헌분석, 관계 법령 분석 및 학부모 리더 면담 등을 통하여 학부모 지원정책을 살펴보되 문헌분석에 있어서는 충남교육청의 학부모지원정책 성과보고서를 주로 분석하였으며, 학부모 리더 면담에 있어서는 최근 학부모 참여활동을 2년 이상 참여한 학부모 중 지역별 고려 6명(천안 3명, 금산 1명, 청양 1명, 서천 1명) 면담을 실시하였다.

III. 성 과

충남 학부모 지원정책 성과에 있어 사업별 성과가 다양하게 있겠지만 크게 나누어 살펴보면 첫째 개인별 학부모 학교 참여에서 단체중심 학부모 학교 참여와 ‘내 아이 중심에서 우리 아이 중심’으로 인식 전환을 통한 참여가 이루어졌다고 본다.

둘째 학부모회 활동비 지원을 통해 그동안 학부모 학교 참여는 재정적 후원회 역할에서 교육활동 지원중심 학부모회로 운영되었다라는 점이다.

셋째 학부모 참여가 용이한 야간·휴일에 학교설명회 개최, 학부모가 원하는 시간에 학부모 상담 실시 등으로 학교와 학부모 소통 강화되었다고 볼 수 있다.

넷째 찾아가는 학부모교육, 사이버교육, 맞춤형 학부모교육 등 다양한 학부모교육으로 학부모 역량강화를 도모하였다.

다섯째 학부모 관심이 많은 교육정보를 통합 제공하여 교육정보 접근성 및 편의성 제고를 높였다.

여섯째 학부모 재능기부 문화 확산 및 교육활동과 연계한 질 높은 학부모 참여를 도모하였다.

이러한 성과 외에 2011년에는 학부모 학교참여 전국 최우수학교로 서천 한산초가 선정되어 학부모 학교참여 모델을 제시하기도 하였다.

IV. 쟁점(과제)

1. 학부모 학교참여 범위

학부모 학교참여에 있어 학부모 학교참여 범위는 견해에 따라 다양하다고 할 수 있다. 교육 환경 변화에 따라 학부모 학교참여 범위는 더 다양해지고 있지만 교사의 교권보호 차원과의 관계를 고려하면 어느정도 제한이 따를 수 밖에 없다 할 것이다. 그렇다면 학부모 학교참여 범위는 어느 정도까지라 할 것인가가 쟁점이 될 것이라 생각된다.

2. 학부모 학교참여 활동비 지원범위

학부모 학교참여 활동비 지원에 있어 공모에 의한 우수학교를 선정 한 후 학부모 활동비 지원이 이루어지다보니 활동비 지원 범위에 있어 학교 간 차이가 있고 학교에서 추진하겠다는 활동이 부분 적으로 다소 미흡함이 있다하여도 전체적인 내용을 심사한 후 포괄적으로 지원을 하다보니 학부모 학교참여 범위가 확실하지 않다는 점이다. 학부모 학교참여 활동비 지원하기 전에 그동안 누적된 학부모 학교참여 사례와 학부모 의견 수렴 후 학부모 학교참여 지원범위를 개괄적으로 설정한 후 지원이 있어야 하지 않나 싶다.

3. 제한적 학부모 학교참여

학부모 학교참여 활동비 지원으로 인해 학부모회를 통한 학부모 참여 확대가 이루어지고 있지만 맞벌이 가정, 다문화 가정, 조손가정, 저소득층 가정의 부모들의 참여는 여전히 저조하게 나타나고 있으며 이러한 부모들의 참여 확대를 위해 획기적인 지원방법 필요하다.

4. 학부모 학교참여 학교간 형평성

공모에 의한 학부모 학교참여로 공모를 하지 않는 학교, 공모를 하였어도 선정되지 않는 학교 등의 학부모회에 활동비 지원이 없다보니 미지원교에서의 학부모회 활동은 저조하게 나타나고 있다. 또한 예산의 지원받은 학교의 학부모회에서는 경험 누적으로 다음연도에 공모 계획서를 우수하게 작성하여 다음연도에도 활동비를 지원받게 되고 미지원교에서는 다음연도에도 지원을 받지 못하는 사례가 발생되어 부익부 빈익빈 현상의 학부모 학교참여 모습을 볼 수 있다.

5. 학교급별 유형화에 의한 참여

학생의 발달에 학교급별 학교가 운영되고 있음에도 학부모 학교참여 지원에 있어서는 유형화가 없다는 점이다. 유,초등학교에서는 학부모들의 많은 관심과 활동중심의 적극적 참여가 이루어지는 반면 중,고등학교에서는 여러 조건들로 인해 학부모 학교참여가 낮게 이루어지고 있는 실정이다. 그러나 사춘기 및 자녀 진로 결정이 중,고등학교에서 이루어지는 점을 고려할 때 학

부모들의 지속적인 관심과 참여가 이루어져야 한다고 본다. 그렇다면 유.초.중.고 학부모 참여 우수사례를 분석하여 유형화를 통해 학교급별 다양한 참여가 이루어지도록 하여야 함에도 실질적으로 학교현장에서 그렇게 하고 있지 못하는 점이다.

6. 학부모 학교참여 활동비 지속적 지원 대책

학부모 학교참여 활동비 지원이 2010년부터 현재까지 지원되고 있는데 2014년도에는 학부모 학교참여 지원비가 상당히 많이 감소된 것으로 나타났다. 학교운영회 활동비를 종전과 같이 학부모 부담으로 하기에는 어려울 것 같고 최소한의 경비라도 지원될 수 있는 방안 강구 필요하다.

7. 학부모 지원정책 확대 필요

지금까지의 학부모 지원정책은 교육의 당사자인 학부모의 학교참여 지원에 한계를 두었다면 앞으로는 다양한 학부모가 학부모답게 학부모 역할을 할 수 있는 범위까지 확대하여 지원 할 필요가 있다.

V. 결 론

학부모는 교육의 주체로서 자녀교육과 관련 정보와 각종 부족한 부분에 대하여 정부로부터 지원을 받아야 함에도 우리나라의 교육정책을 살펴보면 주로 교육활동의 직접 당사자인 학생과 교원에 역점을 두고 추진되어 왔으며, 반면에 학부모에 대한 지원과 연구는 상대적으로 소홀히 다루어져 왔다. 또한 학부모는 종전의 학부모와는 달리 고학력에 저출산 등으로 자녀교육에 대한 관심이 증대되어 자녀교육에 다양한 정보를 요구하고 있으며, 종전의 교육수요자 한 가지 역할에서 교육수요자인 동시 교육공급자로서 역할, 즉 프로슈머(producer+consumer)로 활동하기를 희망함으로 이에 교육환경도 변화되어야 된다고 본다.

이러한 이유들로 인하여 교육부에서는 2009년 하반기부터 학부모 지원정책을 전개하여 금년이 6년차로 접어들어 많은 성과와 과제를 가져왔는데 그동안의 성과와 과제를 분석을 통하여 학부모 지원정책 발전 도모할 필요가 있고 학부모 학교참여 속에 학교폭력 등 공교육의 문제도 해결하고 교육 3주체가 상·하적 관계가 아닌 대등적 관계에서 교육을 함께 고민하고 해결하도록 노력함으로 교육공동체 모두가 만족하는 '행복한 학교, 행복한 학부모'가 되는데 기여되기를 기대한다.

교육열 냉각현상

- 서민계층 교육열의 하비투스와 냉각유형을 중심으로 -

김진숙*

I. 문제제기와 연구문제

사회의 양극화가 심화되어 감에 따라 교육의 양극화 현상도 빠르게 진행되고 있다. 학부모의 교육열에서도 계층에 따라 분화되고 있다는 것이 선행연구들에 의해 밝혀졌다. 본고에서는 서민계층 학부모의 교육열을 대상으로 다음과 같은 두가지 문제에 초점을 맞추었다.

첫째, 서민계층의 교육열에서 나타나는 지배적인 하비투스를 분석하였다.

둘째, 교육열 유형을 과열, 축소, 냉각의 세가지로 나누어 서민계층의 교육열을 분석하였다.

II. 분석의 관점

1. 교육열의 축소유형과 냉각유형

분석의 틀로 제시한 서민계층 부모의 교육열 유형을 분류하는 기준은 다음과 같다. 첫째, 진로와 진학에서의 부모의 주도권과 기대수준이 어떠한지를 살펴본다. 둘째 공부에 대한 부모의 개입양상이 자율, 관여, 간섭의 어디에 속하는지 그리고 성적에 대한 부모의 개입양상이 자율, 격려, 중시, 집착의 어디에 속하는지를 살펴본다. 셋째, 사교육에서 주도권의 소재와 투자수준이 어떠한지를 살펴본다.

먼저, 축소유형은 안정지향성을 기본적인 토대로 하며 냉각유형은 자율지향성을 특징으로 한다. 즉, 축소유형은 진로와 진학에 있어서 현실주의적인 기대를 하는 공통점을 갖지만 공부, 성적 그리고 사교육에서는 폭넓은 모습이 드러난다. 반면에 냉각유형은 진로와 진학에서 자녀가 원하는 쪽으로 일임을 하기에 공부나 성적, 사교육에서도 부모가 주도권을 갖는 경우는 없고 자녀에게 모든 것을 위임하는 것이 특징이다. 이는 자녀의 미래에 대해서 자녀의 행복을 최우선시하여 자녀가 스스로 선택하는 것을 중시하기 때문이다.

* 부산대 교육발전연구소

2. 부모의 소유자본과 하비투스

서민계층은 생활을 꾸려가는데 필요한 것 이상의 여유있는 자원을 소유하지 못하고 있고 중간계층과 같이 사회적 성공을 추구하기 보다는 생활의 안정성을 지향하는 경향성이 강하다. 부르디외는 서민계층이 생활 속에서 여러 가지 선택을 하는 데에서 나타나는 중심원리를 '필요취미'라고 하였다.

본고에서 서민계층 부모의 교육열을 분석하는 데 있어서 부모가 가지는 경제적, 사회적, 문화적 자본이 어떠한지 그들이 보이는 하비투스가 '필요취미'와 어떤 연관성이 있는지 살펴본다. 이에 따라 서민계층 부모가 가진 자본의 특성과 '현실주의'와 '실용주의'의 하비투스를 핵심적인 분석의 틀로 사용하였다. 즉, 그들이 가진 경제적인 여유, 시간적인 여유 그리고 정보와 인맥과 함께 그들이 자녀교육에서 중요한 선택을 할 때에 '이것이 필요하냐? 아니냐?' "이것이 우리가 감당할 수 있는 것이냐?" 그리고 "바로 쓸 수 있는 유용성이 높은 것이냐?"가 서민계층 부모의 교육열에서 어떻게 드러나는지를 살펴본다.

III. 분석결과

1. 서민계층 부모의 자녀의 진로와 입시에 대한 하비투스

가. 장래 직업과 대학결정을 의논할 때 부모님의 가치관과 입장

자녀의 장래 직업이나 대학을 결정할 때 서민계층의 부모들은 '현실주의적 선택'을 하는 경우가 많다. 사회적 성공이나 출세보다는 경제적 자립이나 안정적 생활을 선호하는 경향성이 강하게 나타난다. 그러므로 자녀의 장래 직업에 대한 희망에 있어서도 전문직이나 대기업에의 취직에 대한 전망이 없는 것은 아니지만, 현실적인 차원에서 공무원이나 교사를 바라는 경우가 대부분이다. 이는 자녀의 미래에 대한 기대에 있어서 '현실적인 수준'에서 도달가능한 것을 바라는 하비투스가 바탕에 깔려있음을 알 수 있다.

대학진학을 결정할 때에도 일류대나 명문대를 강요하기 보다는 경제적 부담이 적은 국립대나 졸업 후 취직에 유리한 학과를 추천하는 경우가 많다. 이는 '최소한의 투자로 최대한의 효과'를 중시하는 서민계층의 하비투스가 발현된 것으로 보이며 대학이름보다 취직에 도움이 되는 학과를 중시하는 것은 서민계층의 '실용주의적인 노선'이 잘 드러난 선택이라고 할 수 있다.

전공이나 진학할 대학의 결정을 자녀에게 일임하는 경우도 적지 않지만 자녀가 타지역의 사립대학으로 진학할 경우 자녀의 뜻에 그대로 따르기 보다는 경제적 사정을 이유로 국립대학이나 지역의 대학으로의 진학을 권고하는 경우가 대부분이다. 이러한 모습도 위에서 기술한 현실주의적인 하비투스가 발현된 것으로 보인다.

나. 공부와 성적에 대한 서민계층 부모의 인식과 태도

서민계층의 부모가 자녀의 진학이나 진로에서 가지는 기대치가 현실주의적인 수준이기에 공부나 성적을 강압적으로 통제하는 경우는 매우 드물기 때문이다. 또한 서민계층은 대부분 생계형 맞벌이이므로 일상생활에서 자녀의 공부에 직접적으로 개입할 시간과 체력이 부족하며 자녀의 공부나 성적을 향상시키기 위해 부모가 직접 지도하는데 필요한 정보도 부족하다. 학력이 장래를 위해서 매우 중요하다는 말이나 “나처럼 고생하지 않으려면 공부 열심히 하라”는 말을 통해서 학력의 중요성에 대해서 강조하는 경우는 있으나 직접 나서서 자녀의 공부에 개입을 하거나 통제를 하고 성적에 대해 민감한 반응을 보이고 강한 압박감을 가하는 경우는 드물다.

다. 사교육에 대해 부모님이 가진 인식과 태도

서민계층에서는 대부분이 사교육의 주도권을 자녀가 갖는다. 자녀의 사교육을 뒷받침할 수 있는 경제적 여력뿐만 아니라 정보와 시간도 부족하므로 부모가 직접 나서서 학원이나 과외를 알아보고 나서 부모가 직접 결정하기 보다는, 자녀가 다니고 싶거나 다닐 필요가 있다고 말하는 곳에 자녀의 뜻에 따라 보내는 경우가 대부분이다.

또한 고비용이 드는 사교육보다는 학습지나 동네의 소규모 학원 혹은 대학생 과외등과 같이 경제적 부담이 적은 한도 내에서 자녀의 사교육을 허용한다. 자녀의 사교육에 대한 투자에서도 대부분의 서민계층 부모는 그들의 현실에 부합하는 현실주의적인 노선을 보인다.

2. 서민계층 부모의 교육열 유형

가. 축소유형

축소유형은 자녀의 학력취득과 장래의 직업에 대한 기대수준을 낮추어서 명문대를 바라기 보다는 학비부담이 적으면서 어느 정도 지명도가 있는 국립대학을 원하고, 장래의 직업으로서 전문직이나 관리직과 같이 사회적 성공을 의미하는 직업을 바라기 보다는 공무원이나 교사와 같이 안정적인 직업을 바라는 것을 의미한다. 대학선택의 기준으로 대학간판 보다는 졸업후 취직이 잘되는 학과를 우선시한다. 이는 과열된 교육열 현상에 내포된 학력주의와 성공위주의 가치관을 유지하면서 기대수준을 자신들의 현실적인 상황에 맞추어 축소하는 방향으로 조절한 것을 의미한다.

공부에서는 대부분 자녀에게 자율권을 주거나 부분적인 관여에 그치고 있으며 일정한 간섭을 하는 부모는 소수에 불과하다. 성적에서도 격려하는 선에서 그치는 부모가 가장 많고 성적을 중시하는 부모가 그 다음을 차지하고 강한 집착을 보이는 부모는 매우 적다. 성적을 중시하거나 집착을 하는 경우에는 공부에는 크게 개입을 하지 않으면서 결과인 성적에만 비중을 두는 것에 대해 자녀들의 불만이 높게 나타난다. 사교육에 있어서는 자녀가 주도권을 가지고 선택하는 경우가 대부분을 차지하고 부모가 제안하거나 주도권을 갖고 있는 경우는 많지 않다. 사교

육의 투자수준은 대부분 자신들의 경제적 수준에 맞는 적절한 선을 지키려 하며 자신들의 여건을 뛰어넘는 무리한 투자를 하는 경우는 소수에 불과하다.

나. 냉각유형

냉각유형은 자녀의 대학진학이나 장래의 직업에 대해서 부모 자신의 바램보다는 자녀의 행복을 우선시하며 이를 위해 자녀가 원하는 방향으로 하도록 진학이나 진로문제를 자녀에게 위임하고 자유를 주는 것을 특징으로 한다. 이는 기존의 과열된 교육열에서 나타나는 학력주의적인 사고방식과 성공위주의 가치관과는 다른 가치관인 행복을 중시하는 가치관을 바탕으로 자녀의 입시준비과정이나 미래의 직업결정과정에 임하는 것을 의미한다.

이 유형의 부모들은 자녀의 진학이나 진로에서 기본적으로 자녀가 원하는 것을 지지하며 자녀에게 선택권을 주기 때문에 공부나 성적 그리고 사교육과 같은 부분에서도 자녀에게 일임을 한다. 이런 부모의 모습에 대해 자녀들은 자유로움을 느끼는 한편 자신에게 무관심한 것은 아닌가 섭섭함을 느끼기도 한다.

자녀 사교육 지원과정에서 학부모가 경험하는 갈등에 관한 질적 연구

황성희*, 김현자**

I. 서론

한국사회에서 사교육의 일상화는 부인할 수 없는 현실이다. 사교육이 일상화되면서 학령기 자녀를 둔 가정에서는 사교육과 관련한 크고 작은 문제들에 노출되어 있다. 특히 학교 밖 교육인 사교육의 경우, 그러한 문제들의 대부분은 학부모의 역할과 책임으로 환원된다. 학부모 역할의 중요성에 대한 인식이 높아지면서 학부모 문화에 대한 연구가 지속적으로 축적되고 있다. 학부모 문화에 관한 연구들은 학부모의 자녀교육 일상과 경험을 심층적으로 다루고 있기 때문에 학부모를 이해하는 데 유용하다. 그러나 자녀의 사교육 지원과정에서 경험하는 어려움이나 갈등과 관한 연구들은 찾아보기 힘들다. 학부모들이 자녀의 사교육을 지원하면서 어떠한 갈등을 경험하는지, 그들은 갈등을 어떻게 관리하는지, 그리고 그러한 갈등을 심화시키는 요인들은 무엇인지 등을 심층적으로 밝힐 필요가 있다. 이와 같은 필요에서 비롯된 본 연구는 학부모가 경험하는 사교육 갈등의 양상과 그러한 갈등을 더욱 심화시키고 강화하는 사회문화적 기제가 무엇인지를 살펴보는 데 목적이 있다. 본 연구의 목적을 수행하기 위한 연구문제는 다음과 같다. 첫째, 자녀의 사교육 지원과정에서 학부모들이 경험하는 갈등의 유형은 무엇인가? 둘째, 학부모의 사교육 갈등을 심화·확대하는 사회문화적 기제는 무엇인가?

II. 연구방법

본 연구에서는 심층면담을 활용한 질적 연구를 수행하였다. 연구목적 달성을 위해서는 자녀의 사교육 지원에 적극적인 학부모를 정보 제공자로 선정할 필요가 있었다. 이에 충청 지역의 학부모들 중에서 사교육 지원에 필요한 사회경제적 자본을 갖추고 있는 중산층 학부모 21

* 강원대학교 강사. 교신저자(cooki4121@hanmail.net)

** 오산대학교 교수

명을 연구의 참여자로 선정하였다. 면담은 대체로 1시간 30분 내외의 시간이 소요되었다. 모든 면담은 사전에 연구 참여자의 동의를 얻어 전 과정을 녹음할 수 있었다. 면담이 끝난 후 녹음된 내용은 연구자가 직접 전사하였다. 연구 참여자와의 직접적인 면담 외에도 보완이 필요한 경우 전화통화를 하여 보완하는 방식을 취하였다. 자료의 분석과 해석의 과정은 자료수집 과정과 구분하지 않고 순환적으로 이루어졌다.

III. 학부모가 경험하는 사교육 갈등의 유형

1. 가족 간 갈등: 기대불일치와 교육관의 차이

중산층 가정에서도 자녀의 사교육비는 부담스럽지만 그 자체가 직접적인 갈등의 원인으로 작용하지는 않는다. 중산층 학부모들의 경우, 어느 정도의 경제적 부담감을 감수하더라도 자녀교육을 위해 사교육에 투자하겠다는 의지가 매우 강하기 때문이다. 그들에게 자녀의 사교육비가 갈등의 원인으로 작용할 때는 사교육으로 인한 경제적 비용이 발생할 때라기보다는 사교육 지출과 관련하여 가족 간 불협화음이 발생할 때이다. 예컨대, 지출되는 사교육비에 비해 자녀의 학업성취가 기대에 못 미쳤을 경우 그로 인한 실망감이 자녀와의 마찰로 이어질 때, 사교육비 지출과 관련하여 배우자와 의견 조율이 안 되어 마찰이 생길 때 등이다.

2. 학부모 간 갈등: 차별과 배제

중산층 학부모, 특히 전업주부 학부모들의 일상은 대체로 자녀위주로 구성된다. 학부모들이 형성하는 사회관계망 역시 자녀 중심적인 속성이 강하다. 학부모들은 다른 학부모, 친척, 선후배, 이웃, 직장동료 등 다양한 사람들과 크고 작은 사회관계망을 형성한다. 다양한 관계망 중에서 학부모 모임은 자녀를 매개로 이해관계에 의해 형성되는 대표적인 관계망이다. 이해관계는 관계망 내 구성원들을 의도적으로 결집시키거나 배제시키기도 한다. 그 과정에서 배제된 학부모는 소외감을 경험하거나 다른 구성원들과 갈등을 빚기도 한다. 학부모 간 차별과 배제를 통한 갈등은 주로 정보공유 과정이나 사교육 팀을 조직하는 과정에서 빈번하게 발생된다.

3. 자아 갈등: 모성 강박감과 자녀교육 집착

우리사회의 모성담론은 어머니에 대하여 특정한 이미지를 고착시켜왔다. 자녀를 위해서라면 어떤 어려움도 ‘감내하고 희생하는’, 여자로서는 약해도 어머니로서는 ‘강한’, 전 방위적 영향력을 행사하는 교육매니저로서의 ‘능력 있는’ 어머니의 이미지 등이 그것이다. 이러한 모성 이미지는 학부모로 하여금 어머니의 역할을 완벽하게 수행해야 한다는 ‘모성 강박감’이나 ‘수퍼 엄마 콤플렉스’를 갖도록 한다. 모성 강박감은 학부모로 하여금 자의적으로 자기역할을 규정하고

자녀교육에 집착하도록 한다. 이에 학부모는 자녀가 원치 않는 공부를 강요하기도 하고 때로는 자녀를 사교육 현장으로 내몰기도 한다. 그 과정에서 학부모는 여러 가지 자아갈등을 경험한다.

IV. 학부모 사교육 갈등의 사회문화적 기제

1. 가족: 부모-자녀 관계

사교육 갈등의 상당 부분이 부모가 자녀를 독립된 개체로 인식하기보다는 자신의 분신 혹은 또 하나의 자아로 인식하는 데서 비롯된다. 부모와 자녀의 동일시는 자녀에 대한 높은 기대와 하도록 함으로써 자녀교육에 대한 과잉투자로 이어지기도 한다. 그러나 자신의 헌신에도 불구하고 자녀의 학업성취 결과가 자신의 기대에 부합하지 않을 때 학부모는 극도의 실망감과 허탈감을 느끼게 되며 이는 부모자녀 간 갈등을 심화시키는 원인이 된다. 한국사회에서 가족은 그 구성원들을 하나로 주는 정신적 유대의 끈이 되기도 하지만 서로를 구속하여 갈등의 상황을 심화시키는 주요 사회문화적 기제로 작용한다.

2. 교육담론: 모성 이데올로기

학부모의 사교육 갈등을 확대하고 증폭시키는 주요 사회문화적 기제로 담론의 영향을 꼽을 수 있다. 특히 대중매체를 통해 유포되는 교육관련 담론은 학부모들의 사고와 행동을 구속하는 강력한 기제로 작용하는데, 이는 담론이 가지는 이데올로기적 특성에서 기인한다(서덕희, 2003). 학부모들은 담론이 강제하는 모성으로부터 자유롭지 못하다. 세간에 떠도는 교육담론은 ‘완벽한 교육 매니저’나 ‘발 빠른 정보수집가’로서의 역할을 강요함으로써 학부모에게 자신의 역할에 대한 막중한 책임감을 갖도록 할 뿐 아니라 스스로를 ‘정보에 약한 엄마’, ‘자녀에게 도움 안 되는 엄마’, ‘능력 없는 엄마’로 부정하도록 함으로써 갈등의 상황을 심화시킨다.

3. 사회 압력: 사회적 인정

한국사회에서 자녀교육의 결과는 부모를 평가하는 중요한 잣대가 된다. 자녀를 좋은 대학에 보내면 부모의 역할을 훌륭히 수행한 것으로 인정받는 사회정서 속에서 학부모들은 자녀교육에 대한 책임과 부담으로부터 결코 자유롭지 못하다. 학부모들이 자녀교육을 지원하기 위하여 물리적·정신적 노력을 아끼지 않는 데는 자녀의 교육성취를 통해 사회적으로 인정받기 위함과 무관하지 않다. 학부모는 자녀교육에 대한 사회적 압력에 부합하고 나아가 자신의 존재가치를 사회적으로 인정받기 위하여 자녀의 교육에 과도하게 집착하며, 이는 과잉 사교육 지원의 직접적인 동기를 제공함으로써 사교육 갈등을 심화·확대하는 기제로 작용한다.

V. 결 론

본 연구에 의하면, 학부모들은 사교육을 지원하면서 가족, 다른 학부모, 그리고 자신과의 갈등 상황에 직면한다. 학부모들이 경험하는 사교육 갈등은 주로 기대불일치, 교육관의 차이, 학부모간 차별과 배제, 그리고 모성 강박감과 자녀교육 집착 등에서 비롯된다. 이러한 갈등은 가족, 교육담론, 그리고 사회 압력이라는 사회문화적 기제에 의해 심화되고 확대된다. 이러한 연구결과는 학부모의 사교육 갈등이 외적으로는 개인의 문제로 비쳐지지만, 내적으로는 사회문화적 맥락 속에 위치하고 있음을 드러낸다. 이는 학부모의 사교육 갈등을 학부모 개인의 문제로만 치부할 것이 아니라 사회적 차원으로 환원하여 논의할 필요가 있음을 시사한다.

자유주제 발표 II

교육과정 2

사회 : 홍원표(연세대)

Salman Khan의 학교교육 혁신안에 대한 교육과정학적 분석

발표자 : 박승배(전주교대)

교육과정 개정에서 국가 사회적 요구의 범람과 기형

발표자 : 강현석(경북대), 전호재(경북대 박사과정)

문제해결의 상황성, 그리고 그 과정의 일상성

: 민속-방법으로서의 진료행위에 관한 관찰

발표자 : 조현영(인하대 박사과정), 손민호(인하대)

Salman Khan의 학교교육 혁신안에 대한
교육과정학적 분석
A Curriculum Ideological Analysis on Salman Khan's
Innovative Ideas to Reinvent School

박승배*

I. 서론

교육학과는 전혀 관련 없는 공부를 한 Salman Khan이 최근 미국 공교육 개혁의 아이콘으로 떠오르고 있다. 가장 실천 가능한 교육개혁안을 제시하였을 뿐만 아니라, 실제 실천하고 있는 사람으로 칭송받고 있다. 유명 인사, 유명 대학 총장, 교육부 장관 등이 나서서 학교교육 개혁 방향을 놓고 Salman Khan과 대담 또는 토론하고 있다. CNN을 비롯한 미국 주류언론이 그가 하고 있는 일(칸 아카데미 설립 및 운영) 크게 보도하고 있다. 우리나라 EBS에 해당하는 PBS에서도 '칸 아카데미'를 중요하게 다루었다. 미국 내 유명한 대학에서도 그를 초청하여 연설을 들었다. 그의 모교인 MIT에서는 2012년 졸업식에 그를 초청하여 연설하도록 했다.

도대체 Salman Khan은 어떤 일을 하고 있으며, 어떤 주장을 펴고 있을까? 그의 주장은 교육과정학적 측면에서 살펴볼 때에, '진보'와 '보수'를 양끝으로 하는 스펙트럼 상에서 어디에 위치할까? 그의 주장과 현재 실천하고 있는 노력은, 학교에 들어왔던 수많은 유행처럼, 일시적 유행으로 끝날까 아니면 학교교육의 패러다임을 근본적으로 바꿀까?

본 연구는 바로 이러한 질문에 대한 답변을 시도한다. 요약하면, 본 연구의 목적은 Salman Khan의 학교교육 혁신안을 교육과정학적 측면에서 분석하고, 그 혁신안의 실현 가능성을 가늠하는 것이다.

* 전주교육대학교

II. Salman Khan의 학교교육 혁신안

Salman Khan의 혁신안을 요약하면 이렇다. 첫째, 수명을 다한 ‘프러시아 모델’을 폐기해야 한다. 오늘날은 창의적이고 호기심 많고 스스로 주도하여 평생학습을 하면서 참신한 생각을 구상하고 시행할 줄 아는 인력을 필요로 하는데, ‘프러시아 모델’에서는 바로 이런 학생을 적극적으로 억누르기 때문이다. 둘째, 컴퓨터와 인터넷으로 대표되는 정보통신기술을 현명하고 섬세하게 사용하면 ‘프러시아 모델’에 기초한 학교를 바꿀 수 있다. 셋째, 학교에서 정보통신기술을 창의적으로 활용하면, 학교에서 수업 듣고 집에서 숙제하는 전통적인 수업 방식을 뒤집은, 집에서 수업 듣고 학교에서 숙제하는 ‘거꾸로 교실’을 활성화 할 수 있다. 넷째, ‘거꾸로 교실’을 통해 100년 전에도 논의하였으나 실천방법이 마땅치 않아 잠시 유행하다가 사라진 ‘완전학습’을 되살릴 수 있다. 다섯째, ‘거꾸로 교실’을 활성화 하면 우리가 실생활에서 배우는 방식과 아주 동떨어진 ‘연령에 따른 학년 편성’이라는 관습을 바꿀 수 있다. 여섯째, ‘지식 지도’를 보여주는 소프트웨어를 개발하여 활용하면 지식의 분절화를 극복하고 ‘유의미 학습’을 촉진할 수 있다.

III. Salman Khan의 혁신안에 대한 교육과정학적 분석

Salman Khan의 이러한 생각은 진보주의와 연결되어 있음을 어렵지 않게 느낄 수 있다. 그가 쓴 책 OWS와 강연 또는 대담(예, MIT 총장 Rafael Reif와의 대담, 2013. 5. 8)을 기초로 추정컨대, Salman Khan은 Dewey의 저술을 읽고서 감명 받아 Dewey의 생각을 구체화하는 방편으로 ‘칸 아카데미’를 설립한 것이 아니다. Dewey를 전혀 참조하지 않았지만, 그가 제기한 ‘전통적 교육’ 또는 ‘표준 교실’의 문제점은 Dewey의 생각과 정확히 일치한다. 잠시 Dewey의 글을 읽어보자.

전통적 교육의 비교육적인 학습경험 때문에

- 얼마나 많은 학생들이 학습을 그저 기계적인 암기나 반복훈련으로만 생각하고 단순한 기술이나 기능을 습득하는 데에 그침으로써, 새로운 상황에서 현명하게 판단하고 행동할 수 있는 능력을 신장시키지 못하는 불행한 결과를 낳고 말았습니까!
- 얼마나 많은 학생들에게 공부라는 것은 지루하고 지겨운 것으로 생각하게 만들었습니까!
- 얼마나 많은 학생들이 학교에서 배운 것이 학교 밖의 삶과 아무런 관련이 없으며 그들이 배우는 것이 학교 밖의 삶의 사태에 아무런 도움이 되지 못한다고 생각하게 되었습니까! (박철홍 역, 2002: 110-111; 문장 앞 글머리표(•)는 내가 추가한 것임)

과거에 그런 지식을 도대체 배웠던가? 하고 반문하는 주된 이유는 교과를 배울 당시에 고립된 상태에서 교과를 배웠다는 사실과 관련이 있습니다. 그 교과들은 소위 완전히 방

수 처리된 방에 놓여 있었기 때문입니다. “학창시절에 배운 지식이 도대체 어떻게 되었는가?” 또는 “그것이 어디로 사라져 버렸는가?” 하는 질문을 제기할 때에 적절한 대답은 사라져 버린 것이 아니라 원래 그 지식을 채워 넣었던 그 방수 처리된 특수한 방속에 그대로 있다는 것입니다.(박철홍 역, 2002: 147)

이러한 Dewey의 글에는 Salman Khan이 지적하는 오늘날 학교교육의 문제가 고스란히 나열되어있다. 이런 의미에서 Salman Khan은, 그는 전혀 의식하지 못했겠지만, Dewey의 생각에 주석을 달고 있거나 Dewey의 생각을 실현할 방안을 제시하고 있는 셈이다. 따라서 우리는 Salman Khan을 Dewey를 계승하고 있는 ‘진보주의자’라 부를 수 있다.

Salman Khan은 학교를 바꾸기 위하여, 교사가 가르치는 방식을 근본적으로 바꾸기 위하여 컴퓨터와 인터넷으로 대표되는 오늘날의 테크놀로지를 학교에서 창의적으로 활용할 것을 주장한다.

컴퓨터에 기반한 수업은, 컴퓨터가 없었더라면 교사 한 명이 다수를 상대로 하는 강의에 써버렸을 귀중한 수업시간을 해방시킨다. 다수를 상대로 한 강의에서는 학생들은 보통 공허하게 앉아 있고 교사들은 누가 ‘이해하고’ 누가 그렇지 못했는지 살펴볼 효과적인 방법이 없다. 반면, 학생들이 [컴퓨터의 도움으로] 교사와 만나기 전에 수업을 받는다면, 수업시간에 실제로 이야기할 것들이 생긴다. 나는 이 마지막 요점을 강조하고 싶다. [...] 일단 학생들이 온라인으로 개념을 접하고 나면, 교사들은 더욱 중요해진다. 그러면 교사들은 고전하는 개개 학생들과 직접 대면하는 시간을 만들어 낼 수 있다. 암기식 강의를 멀리하고 학생들에게 조언하고, 격려하고, 관점을 제시하는 더 나은 임무로 옮겨갈 수 있다.(김희경·김현경, 역, 2013: 53-54)

위 글에 분명히 나타난 것처럼, Salman Khan은 컴퓨터를 현명하고 섬세하게 이용하면 수동적인 교실을 능동적인 교실로 바꿀 수 있다고 주장한다. 테크놀로지를 이용하여 학교를 개혁하고자 했던 사례를 탁월하게 분석한 Cuban(1989)은, Salman Khan처럼 테크놀로지를 이용해 교사들의 수업을 바꾸려는 노력을 ‘신진보주의’(neoprogessivism)라 부른다. Cuban에 따르면 Salman Khan은 ‘신진보주의자’임이 분명하다(신진보주의 대해서는, 박승배, 2007, 제12장을 참조할 것).

‘신진보주의자’ Salman Khan은 테크놀로지를 활용하여 우리에게 익숙한 ‘표준적인 교실’을 ‘수선’하자고 주장하지 않는다. ‘수선’이란 골격은 손대지 않고 망가진 곳을 찾아 고치는 것이다. Salman Khan은 ‘수선’을 넘어 ‘표준적인 교실모델’을 대체할 ‘새로운 교실모델’을 찾아야 한다고 주장한다.

‘프러시아 모델’로 알려진 ‘표준 교실모델’을 ‘수선’하는 수준을 넘어서서, 디지털 시대에 어울리는 새로운 교실 모델을 찾아야 한다고 외치면서 ‘실제로 뭔가를 하고 있는’ Salman Khan. 나는 그를 radical progressivist라 부를 수 있다고 본다. 우리말로는 ‘근원적 진보주의자’라고 번역하길 제안한다. 우리는 radical이라는 영어 단어를 흔히 ‘급진적인’, ‘과격한’으로 해석하지만, 영어 사전을 찾아보면, ‘근본적인’, ‘철저한’이라는 뜻이 가장 먼저 나와 있다. Radical은 라틴어 radix에서 파생된 말인데, 이는 root(뿌리)를 가리킨다. Radical과 외형상 비슷한 단어인 radish는 뿌리채소의 한 종류인 ‘무’를 뜻한다(<http://www.etymonline.com> 참조). 스페인어나 포르투갈

어에는 라틴어의 흔적이 짙게 남아 radical이 ‘뿌리의’라는 의미로 주로 사용된다. 요약하면, radical이라는 단어에는 ‘뿌리부터 다시 검토한다.’는 의미가 깃들여 있다. 따라서 현행 교육모델인 ‘프러시아 모델’을 그 뿌리부터 재검토하자고 주장하는 Salman Khan, 그는 radical progressivist 즉 ‘근원적 진보주의자’다.

요약하면, Salman Khan은, 그가 지적한 현행 학교교육의 문제점이 일찍이 Dewey가 제기한 문제의식과 정확히 일치한다는 점에서, ‘진보주의자’이다. 학교교육의 문제를 개선하기 위해 테크놀로지를 적극 활용해야 한다고 주장한다는 점에서 ‘신진보주의자’이다. 테크놀로지를 적극 활용하되 ‘프러시아 모델’에 기초한 ‘표준 교실모델’을 수선하는 수준에서 사용하지 말고, ‘거꾸로 교실’과 같은 새로운 교실모델을 창조하는 수단으로 테크놀로지를 사용해야 한다고 주장한다는 점에서는 ‘근원적 진보주의자’이다.

IV. 결 론

‘프러시아 모델’에 뿌리를 내리고 있는, 바로 우리 옆에 ‘턱 서 있는’ 학교제도를, 그 뿌리로 돌아가 ‘근원적’으로, ‘근본적’으로, ‘철저하게’ 재검토하자고 주장하는 ‘근원적 진보주의자’ Salman Khan, 그의 학교교육 혁신안은 과연 실현될까? 하루 세끼 먹는 식사문화처럼 거의 고착화 되어 있는 학교문화, 이 학교문화를 바꾸려하는 Salman Khan의 꿈은 이루어질까? Salman Khan이 ‘새로운 교실모델’로 제시한 ‘거꾸로 교실’을 교사들이 진폭적으로 수용할까? ‘거꾸로 교실’을 교사들이 수용하되 ‘프러시아 모델’을 수선하는 수준에 머물지는 않을까? ‘거꾸로 수업’은 힘들고 반복적이고 단조로운 일에서 교사를 해방시키고, 교사가 본연의 업무로 돌아가는 일을 가능하게 하여 교사의 지위와 사기를 높일까?

학교교육 개혁사(Tyack & Cuban, 1995)에 비추어 볼 때에, 위와 같은 질문에 대한 답이 긍정적인 확률, 즉 살만 칸의 혁신안이 실현될 가능성은 높은 편이 아니다. 컴퓨터와 인터넷이라는 ‘최신’의 테크놀로지가 우리 옆에 존재한다 해도, 그동안 학교에 도입된 테크놀로지가 일련의 사이클, 즉 ‘열광→과학적 지지→실망→교사비난’의 사이클을 반복하며 사라졌다는 사실(박승배, 2007: 286-287 참조)은 우리를 암울하게 만든다.

전통적으로 교사들은 학교에 들어온 개혁안을 개혁하는 역할을 했다. 학교는 바쁜 곳이어서 교사들은 생존 비법을 나름 개발해 사용하고 있다. 이를 Tyack과 Cuban(Tyack & Cuban, 1995, 제4장 참조)은 ‘학교교육의 문법’이라 불렀다. 수업을 40분~50분 단위로 나누는 것, 나이에 따라 학년을 편성하는 것, 지식을 과목으로 나누어 가르치는 것, 한 학급을 20~30명 정도로 편성하는 것, 수업시간에 교사가 주로 말하고 학생은 조용히 경청하는 것, 학생에게 번호를 부여하는 것, 학생에게 이름표를 달도록 하는 것 등이 모두 ‘학교교육의 문법’에 해당한다.

‘거꾸로 교실’을 포함한 살만의 학교교육 혁신안은 이러한 ‘학교교육의 문법’을 타깃으로 한다. 그런데, 문제는 ‘학교교육의 문법’을 바꾸려는 시도에 교사들이 저항한다는 것이다. 교사를 보호하는 역할을 하는 ‘학교교육의 문법’을 바꾸려 한 그 동안의 시도는 대개 교사에 의해 무력화 되었다. 오늘과 같은 학교가 내일에도 그대로 유지되는 것은 바로 교사의 이러한 ‘안정 지향성’ 때문이다. 교사는 ‘학교교육의 문법’을 방패삼아 학교가 자신에게 익숙한 모습 그대로 존속하도록 보호한다.

Salman Khan도 교사들의 이러한 속성을 잘 파악하고 있는 듯하다. 주어진 체제하에서 번영하는 사람은 그 체제의 지지자가 되는 경향이 있어서 현 학교체제를 바꾸는 작업이 결코 쉽지 않음을 그도 인정하고 있다. 하루 세끼를 먹는 식사문화처럼 현재의 학교문화를 바꾸기란 대단히 어려울 것이라고 말한다. 그러나, 학교를 바꾸는 일이 어렵겠지만, 불가능한 일은 아닐 것이라고 꿈을 품는다. 이 꿈을 실현하려면, 현재 우리를 지배하는 학교모델이 필연적인 것이 아니었음을 인식하는 ‘사고의 도약’을 이루어야 한다고 말한다.

우리가 의미 있게 교육을 바꾸려고 상상력과 의지를 모으려 한다면, 교육이 현실과 좀 더 가까워지도록 개선하고 싶다면, 우리는 현재 지배적인 교육모델이 필연적인 것이 아니었다는 점을 이해하는 ‘사고의 도약’을 이뤄야 한다. 교육모델은 인간이 만들어 냈다. 특정 경로를 따라 발달해 왔으며, 다른 경로들 또한 가능하다. 우리가 성스럽게 받드는 체제의 일부, 즉 수업시간의 길이나 ‘초등’ 또는 ‘고등’학교의 학년 수 등은 사실 임의적이며 심지어 우연하게 결정되었다.(김희경·김현경, 역, 2013: 84)

우리는, 교사들은, Salman Khan의 표현대로, ‘천년에 한 번 꼴로 오는 기회’를 잡기위해 ‘사고의 도약’을 이룰까? 학교교육 개혁사는 우리를 절망하게 하지만, 과학사는 우리에게 희망을 준다. 과학사에서 우리는 ‘천동설’을 버리고 ‘지동설’을 수용한 것과 같은 코페르니쿠스적 ‘사고의 도약’이 학교에 일어날 수 있다는 희망을 찾을 수 있다. 과학은 ‘사고의 도약’을 통해 발전하고 있다. 나는 학교도, 과학처럼, ‘사고의 도약’을 통해 발전할 수 있다는 Salman Khan 믿음에 동의한다. 우리에게 낯익은 학교는 특정 시대의 요구에 따라 형성된 문화적 발명품에 지나지 않는다. 나는 Salman Khan의 혁신안에 매력을 느껴 ‘놀던 방죽’을 떠나 ‘낯선 방죽’으로 옮기는, ‘도약하는’ 교사가 늘어나기를 소망한다. 지금 우리에게 익숙한 방죽도 한 때는 굉장히 낯선 것 아니었는가!

교육과정 개정에서 국가 사회적 요구의 범람과 기형

강현석*, 전호재**

I. 서론

1. 문제제기: 연구 목적과 필요성

범교과 학습 주제는 교육과정 개정을 거치면서 상당한 양적 팽창을 해오고 있다. 7차 교육과정 이후 교육과정 문서에 범교과 학습 주제가 등장한 이후 범교과 학습 주제는 계속 증가하고 있다. 현재는 39개의 학습 주제가 교육과정 문서에 제시되어 있으며 이러한 범교과 학습 주제는 지속적으로 증가하는 추세를 보인다. 증가하는 범교과 학습 주제에 반해 어느 특정 범교과 학습도 교과 혹은 다른 범교과 주제와 통합되거나 폐지된 적이 전혀 없다고 해도 무방하다.

범교과 학습 주제가 교육과정 개정에 반영되는 과정은 다소 문제의 여지가 있다. 범교과 학습 주제가 가진 명칭에서 나오는 용어의 성격은 다양한 교과들에 걸쳐진(cross-) 성격의 주제들이 강하다. 그러나 현재의 범교과 학습 주제들은 하나의 교과로 존립되기에 부족한 성격의 내용들로 구성되어 있다. 국가·사회적 요구에 의해 교육과정 내용의 일부 편성될 필요는 있으나 고유한 학문적 기틀이나 배경의 부족 등의 이유로 하나의 교과로 편성되기 어려운 경우 범교과 학습 주제로 편성된다.

범교과 학습 주제라는 본래의 정의와는 다르게 사용되는 이러한 현상은 기형적 교육과정을 만들고 있다. 범교과 학습 주제와 관련된 법과 지침들은 범교과 학습 주제의 강제성을 부여하고 교육부와 지역교육청은 범교과 학습 주제의 시행 여부를 점검하기 위해 행정적 보고를 요청하고 있다. 이에 교사들은 범교과 학습 주제를 형식적으로 실천하기에 급급한 실정이다. 교과 영역에서는 학습자의 학습량을 감소시키기 위해 노력하고 있으나 범교과 학습 주제는 갈수록 늘어만 가는 이율배반적 상황은 교육과정 개정의 방식에 있어 문제가 있음을 간접적으로 말해주고 있다.

2. 연구 문제와 방법

첫째, 교육과정 개정에서 국가·사회적 요구는 어떻게 반영되는가?

* 경북대학교 교수

** 경북대학교 박사과정

둘째, 현재 범교과 학습 주제들의 모습과 문제점은 무엇인가?

셋째, 이후 교육과정 개정에서 범교과 학습 주제는 어떻게 다루어져야 하는가?

3. 선행연구 분석 (생략)

4. 연구의 한계 (생략)

II. 국가 교육과정 개정과 국가, 사회적 요구의 함수

1. 타일러 논거와 Skilbeck의 논의 (생략)

2. 국가 교육과정 개정 요구의 층위

교육과정 개정의 과정에 착수하기 전부터 교육과정 개정의 방향과 목적은 설정되어 있다. 개정의 방향과 목적은 상당히 불투명하게 선정된다. 이후 우선시 되는 요구는 현 교육 정책을 결정하는 정부 기관 및 단체장들의 요구이다. 이에 따라 가장 중요하게 다루어지는 요구는 국가 지도자의 교육적 요구가 된다. 반면 개정 시스템은 현장의 요구들이 상대적으로 교육과정에 반영되기 어려운 구조를 지니고 있었다. 현재까지 이루어진 교육과정 개정 방식에서 학습자의 요구가 체계적으로 조사, 수용된 적은 많지는 않다.

최근에 들어서야 교육과정 개정에서 교사들의 적극적인 참여가 이루어지고 있지만 교사들의 축적된 경험의 요구가 그 중요성과 가치만큼 반영되고 있다고 인식되지는 않는다.

정부 부처, 학계, 관련 업계, 이익 직능 단체 등에서도 개정에 대한 요구가 매우 다양하게 제기된다. 동시에 법령이나 행정 절차, 제도적 관행, 관습 등이 개정 요구에 가세하기도 한다.

3. 국가 교육과정 개정에서 요구와 수용의 양상: 이해관계의 난립

모든 국가·사회적 요구를 수용할 수 없기에 이해관계들이 난립한다.

첫째, 수업시수의 확보 문제이다. 둘째, 상충되는 이해관계가 존재한다. 셋째, 국가·사회적 요구에 대한 교육과정 내부의 가치 판단의 충돌이다.

III. 범교과 학습 주제의 사례 분석

1. 개정 주기별 범교과 학습 주제의 수 변화

범교과 학습 주제들이 증가한 이유는 국가·사회적 요구의 무분별한 수용 때문이다. 이로 인해 3가지 부작용이 발생하였다.

첫째, 지나친 양적 팽창은 범교과 학습 주제의 본질을 훼손한다.

둘째, 범교과 학습이 이루어 질 수 있는 수업 시수가 부족하다.

셋째, 많은 범교과 학습 주제들은 많은 행정적 요구를 필요로 한다.

2. 개정 주기별 범교과 학습 주제의 내용 변화

범교과 학습 주제들이 증가할수록 범교과 학습 주제들 간의 중복성이 늘어나고 있다. 이는 교육 현장에서 학습량의 과다로 이어진다. 또한 중복도가 높다는 것은 행정적 낭비가 이루어지고 있음을 의미한다.

3. 개정 주기별 범교과 학습 주제의 반영 양상 (생 략)

4. 교육과정 적용의 방안

가. 중복성 검토를 통한 주제 설정

첫째, 장기적인 범교과 주제 선정 모델이 필요하다.

둘째, 범주화된 범교과 학습 주제를 시행할 법적 보완이 필요하다.

나. 범교과 학습 주제 중심의 교과목 구성 방안

첫째, 범교과의 정의에 따라 교과목이 새롭게 구성될 수 있다.

둘째, 우리나라 현실에 맞는 교과목 구성이 필요하다.

다. 교과 통합안과 교과 초월적 주제 교육방안 (생 략)

라. 하나의 급진적 제안: 메타 교과 주제로의 재개념화 (생 략)

마. 교육내실화 방안 (생 략)

첫째, 범교과 학습 주제의 명료화 및 학습 자료의 정비가 필요하다.

둘째, 범교과 학습을 주도하는 교사의 역량을 강화해야 한다.

셋째, 학교와 교사에게 범교과 학습 주제의 재구성 권한이 부여되어야 한다.

IV. 결 론

무엇보다도 중요한 것은 범교과 학습 주제의 적절한 관리를 위한 범교과 교육과정 개정 모델을 구축하는 것이 필요하다. 국가·사회적 요구는 빠르게 변화하는 사회만큼 복잡하고 다양하다. 이에 교육에서 다루어져야 할 지식과 가치들도 빠르게 변하며 교육과정은 이를 적극적으로 수용 및 반영하여 학습자로 하여금 미래 사회를 대비할 수 있도록 하여야 한다. 그러므로 교육적 의미가 높으며 미래 사회에 살아갈 학습자에게 반드시 필요한 그리고 기존 교과들에서 다루어지기 힘든 국가·사회적 요구를 반영하기 위한 범교과 교육과정 개정 모델이 필요하다.

문제해결의 상황성, 그리고 그 과정의 일상성: 민속-방법으로서의 진료행위에 관한 관찰

조현영*, 손민호**

I. 궁리의 출발점

본 연구는 전문가의 수행과정을 문제해결이라는 렌즈를 갖다 대어 봄으로써 전문성에 있어서 수행성이 의미하는 바가 무엇인지 되짚어보고자 한다. 이를 통해 문제해결 수행과정에서 실천적 지식이 어떻게 사용되는지, 이러한 일상적 문제해결과정에서의 실천적 지식의 속성은 무엇인지, 마지막으로 일상적 문제해결과정이 학습을 바라보는 관점에 대해 어떤 시사점을 제시할 수 있는지 탐색해보고자 한다.

II. 현장, 자료 그리고 바깥의 사유로서 민속-방법

본 연구는 연구의 목적상, 즉 일상의 문제해결상황에서의 실천적 행위와 실천적 사고를 어떻게 사용하는지를 이해하기 위한 목적상, 선택된 사례들은 민속방법론이라는 질적연구방법을 통해 분석하였다.

III. 분석의 상황과 상황의 분석

본 연구는 군의관과 환자 병사의 세 가지 진료 사례를 통하여 전문가의 문제해결과정에서 발휘되는 전문성의 상황맥락성을 보여주고자 한다. 이는 흔히 개인의 내면화된 지식의 적용일 것이라고 생각되는 전문가의 행위를 관찰함으로써 그들에게 내면화된 지식과 기술이 발휘되는 것은 일상의 생활세계의 질서를 기반으로 할 수 밖에 없다는 전문성의 내재적 속성을 드러내고자

* 인하대학교 교육학과 박사과정

** 인하대학교 교육학과 교수, 교신저자(shon@inha.ac.kr)

한다. 이를 통하여 지금껏 문제해결과정의 주변적이고 부차적인 요인으로 간과되었던 상황성을 드러내어 문제해결과정에 대한 총체적인 이해를 돕고자 한다.

업무 상황은 지식의 상황 분산성, 맥락의 엮임과 문제의 실제적 형성, 상황의 포괄성과 사후 수정의 불가피성 등의 특징을 보여주고 있는데, 이는 문제해결과정이 왜 비선형적이고 일상적인 모습으로 현현하는지 이해하는 데 중요한 단서를 제공한다.

IV. 맺는 말

이상에서 살펴본 바, 문제해결과정은 개인의 머릿속에서 일어나는 심리적 과정임과 동시에, 상황적 변인들이 내적 연관성을 가지고 문제해결 전 과정에 영향을 미치는 매우 실천적이고 상황맥락적 과정이다. 다시 말해서, 사람들의 지적행위는 훨씬 더 상황 속에서 구체화되어 전개되는 실제적이고 실천적인 행위이며, 이는 우리가 어떠한 일을 설명할 때 부수적이고 주변적이라고 여겨지는 일들, 그 일의 과정이라고 여겨지는 일들이 바로 그 일의 핵심, ‘바로 그것(just thisness)’이라는 것이다. 실천은 항상 이론을 포괄한다. 이는 곧 어떠한 이론도 관련 실천을 완전히 재현해 낼 수는 없다는 것을 의미한다. 이는 실천을 이론화시키는 과정에서 갖는 필연적인 한계로 복잡한 상황의 흐름과 구체적인 상호 관련성을 추상적인 언어 안에 담아내는 것에서 기인하다.

자유주제 발표 II

교육행정 4

사회 : 박선형(동국대)

학교혁신 과정의 양가성(ambivalence)

: 혁신학교 운영과정에 관한 문화 기술적 사례연구

발표자 : 유경훈(광주시교육청 교육정책연구소)

국내 마이스터고 연구의 동향과 과제(2008-2013)

: 네트워크 텍스트 분석 및 내용분석 방법의 적용

발표자 : 배상훈(성균관대), 장창성(한성대 교육개발연구소)

이태희, 조성범(성균관대 석사수료)

자율형 사립고 운영실태 및 개선방안 탐색

발표자 : 박효정(KEDI), 이재덕(KEDI), 신철균(KEDI)

학교혁신 과정의 양가성(ambivalence): 혁신학교 운영과정에 관한 문화기술적 사례연구

유경훈*

I. 서론

최근 들어 국내의 교육계에는 국가주도의 학교개혁이 아닌 단위학교가 주체가 된 상향식 학교개혁의 개념으로서 학교혁신이라는 용어가 대두되었고, 이와 함께 학교혁신의 대표적 모델로 혁신학교가 높은 관심과 커다란 주목을 받게 되었다. 그러나 학교혁신이 단위학교에서 어떤 과정을 통해 이루어지고, 구성원들이 어떠한 경험과 고충을 겪고 있는지 등을 살펴볼 수 있는 학교혁신의 실제적인 ‘과정’에 대한 연구는 상당히 부족한 상황이다. 혁신은 일시적인 사건이나 이벤트가 아닌 일련의 ‘과정’이며, 각 단위학교의 상황과 맥락에 따라 학교혁신의 모습과 효과가 다를 수 있으므로, 학교혁신의 ‘과정’에 보다 주목할 필요가 있다고 할 수 있다. 또한, 특정 사례들과 당위적 논의들만을 가지고 학교혁신과 혁신학교를 정책적으로 확산하거나 제도화하고, 이를 위한 방안이 모색되기 이전에, 학교혁신을 위한 노력을 기울이고 있는 단위학교, 그리고 혁신학교를 대상으로 하는 연구가 이루어질 필요가 있다. 즉 단위학교의 상황과 맥락에 초점을 맞춘 연구가 확대되고, 수행되어져야 할 것이다. 본 연구에서는 이와 같은 문제의식을 바탕으로, 단위학교에서 학교혁신은 어떠한 과정과 경험을 통해 운영되고 있는가에 연구의 초점을 맞추고, 혁신학교 중에서 연구가 거의 이루어지지 않은 고등학교, 그리고 초창기 혁신학교 모델로서 자발적 측면이 강한 ‘희망고등학교’를 연구의 참여지로 선정하여 참여관찰과 심층면담 중심의 문화기술적 사례연구를 수행하였다. 본 연구의 주요 연구문제는 다음과 같다.

첫째, “희망고등학교 학교혁신의 과정은 어떠한가?”이다. 이는 희망고등학교에서 학교혁신을 운영하는 과정을 살펴보기 위한 연구문제이다. 희망고의 구성원들이 학교혁신 운영 과정 속에서 어떤 경험을 하고 있으며, 어떤 갈등이나 어려움을 겪고, 이를 해결하기 위한 어떤 노력을 하고 있는지, 그리고 그러한 노력은 어떤 결과를 가져오게 되는지를 살펴보고자 하였다.

둘째, “희망고등학교 학교혁신 과정의 특징과 의미는 무엇인가?”이다. 이는 희망고등학교의 학교혁신 운영과정에서 나타난 특징을 밝히기 위한 연구문제인데, 희망고 학교혁신 과정은 어

* 광주광역시교육청 교육정책연구소 연구원

면 특징을 가지고 있으며, 그러한 특징은 희망고에서 어떠한 의미를 가지고 있고, 이러한 특징은 희망고의 학교혁신과 구성원들에게 어떠한 영향을 미치고 있는지를 탐색해 보고자 하였다.

II. 주요 연구결과

본 연구는 먼저 희망고등학교의 학교혁신 운영과정에 대한 분석을 시도하였다. 이에 대한 결과로 희망고등학교의 1년간 학교혁신 운영과정은 크게 교사와 학생, 학부모 차원으로 구분되어 여러 측면에 있어서 상호작용하며, 학교혁신을 이루어오고 있었는데, 이를 종합해보면, 기승전결의 4단계를 통해 이루어지고 있음을 알 수 있었다. 이러한 희망고등학교의 학교혁신 운영과정은 크게 ‘기대와 우려의 시작’, ‘혁신 심어가기’, ‘예기치 못한 상처’, ‘불완전한 봉합’의 모습으로 특징지어졌으며, 교사와 학생, 학부모와 관련된 혁신의 모습으로 구분되어 정리될 수 있었다. 즉 희망고에서는 새로운 교사, 학생들과 기존 희망고 구성원들 간의 새로운 만남과 함께 가치공유를 통한 관계맺음이 시작된다. 그러한 관계맺음 속에서 희망고는 새로운 구성원들에게 기존의 자신들이 옳다고 믿어온 방식과 문화를 이식해나간다. 그러나 이러한 혁신의 이식 속에서 희망고의 구성원들은 완벽한 융화와 소통을 이루지 못한 채, 예기치 못한 상처와 갈등이 생겨나게 되고, 희망고의 구성원들은 이러한 상처를 치유하고 봉합하고자 노력한다. 그리고 이러한 노력은 결국 새살을 돋게도 하지만, 치유되지 않은 상태의 상처와 흉터로 남기도 한다.

희망고의 학교혁신 운영과정은 ‘의도했던 작용의 모습과 의도하지 않았던 반작용이 갈등하고 공존’하는 특징을 가지고 있었다. 이러한 특징은 크게 네 가지 측면으로 정리 될 수 있었다.

첫째, 교육목표 측면에서는 ‘전인적 성장’과 ‘입시 교육’으로 특징지어져 나타났다. 희망고는 혁신학교이지만, 인문계 공립 고등학교이기도 하기 때문에, 희망고는 학생들의 ‘전인적 성장’에 대한 교육목표를 가지고 있으면서도, ‘입시’를 위한 교육목표와 교육방법에 대한 여러 현실적-사회적 요구에 의한 갈등상황에 직면해 있다. 즉 희망고는 일반 인문계고와는 다른 교육목표를 설정하였으나, 기존에 형성되어 있는 사회풍조와 학교구조에서 영향을 받아, ‘입시’와 ‘학력’을 위한 교육목표도 함께 달성하고 공존 할 수밖에 없는 특성을 갖고 있는 것이다.

둘째, 교사역할 측면에서는 ‘헌신’과 ‘희생’으로 특징지어져 나타났다. 희망고 교사들의 헌신은 희망고와 자신을 ‘동일시’ 함으로써, 그에 따른 책임감이 바탕이 된, 스스로가 옳다고 믿는 것에 그 의미를 두고 있었고, 이는 자기 스스로에 대한 긍정적 부담감과 책임감으로 작용하였다. 그러나 헌신은 교사의 ‘희생’으로 이어져 학교혁신을 방해하는 상황도 함께 발생한다. 특히 희망고에 새로 부임한 교사들에게 학교를 위한 ‘헌신’은 자발적 노력이 아닌 타의에 의한 강제적 ‘희생’으로만 여겨지게 된다. 결국 이러한 교사의 ‘희생’은 희망고의 교사들에게 학교혁신을 위해서 반드시 필요한 교사의 헌신적 역할에 따르는 불가피한 모습들로 받아들여지고 있었다.

셋째, 권한부여 측면에서는 ‘자율’과 ‘사유화’로 특징지어져 나타났다. 교사에게 높은 자율성을 부여한 희망고의 권한구조, 교장의 리더십은 교사들의 자긍심을 높이고, 소통을 확대시켜 희망고 학교혁신의 중요한 촉진요인이 되고 있었다. 하지만 이러한 희망고의 권한부여는 몇몇 교사들에게는 ‘사유화’의 권한으로 이용되고, 이로 인해 일부교사에게만 업무가 편중되는 현상을 발생시키게 된다. 그리고 이로 인해 교사들은 자율성을 원하면서도 교장이 보다 많은 권한을 가지고 통제하여 업무편중 현상을 해결해 주기를 바라는 상황이 함께 발생하고 있는 것이다.

넷째, 공동체 측면에서는 ‘참여’와 ‘회피’로 특징지어져 나타났다. 기존구성원들이 주체가 되어 이끌어가는 희망고의 공동체 문화는 전보교사를 비롯한 새 구성원들이 마음을 열고 함께 소통할 수 없게 만드는 방해물로 작용하게 되는 상황을 만들어내고, 희망고의 공동체는 학교혁신의 주체이자 ‘이정표’로서 긍정적 작용을 하게 되지만, 의도하지 않았던 ‘장애물’로 작용하여, 새 구성원들의 적응과 참여를 방해하는 ‘회피’의 요인으로도 함께 작용하고 있는 것이다.

Ⅲ. 논의 및 결론

희망고의 학교혁신 운영과정에서 밝혀진 특징은 ‘양가성’을 가지고 있다는 것이다. 희망고의 학교개혁 과정은 보다 긍정적인 결과를 얻기 위하여, 양가성의 특징 속 두 개의 상반되거나 모순된 작용과 반작용의 가치 사이에서 ‘조율’해가고 두 가치를 ‘융화’해가는 과정이었다. 희망고의 구성원들은 크게 교육목표, 교사역할, 권한부여, 공동체의 차원에서 개혁을 위한 노력을 기울이고 있었지만, 이러한 노력은 반드시 긍정적인 결과나 상황으로 이어지는 것은 아니었으며, 이와 상반되는 반작용의 모습들이 함께 발생하고 있었다. 즉 학교개혁 과정은 작용과 반작용이 서로 영향을 주고받으며, 공존하는 양가성의 특징을 가지고 있었다. 또한, 두 가치가 함께 공존함으로써 학교혁신이 지속될 수 있는 중요한 현상도 나타났다. 이에 따라 양가성의 상반된 두 가치 모두를 이해하고, 이러한 두 가치를 조율하고 조화시키려는 노력이야 말로, 학교개혁을 보다 지속가능하게도, 순간적 성공에 불과하게도 만드는 중요한 원리로 작용할 수 있는 것이다.

본 연구결과에 따르면, 양가성은 학교개혁 과정에서 주목해야 할 핵심적 현상이다. 기존의 여러 학자들은 학교개혁들이 실패했던 원인에 대해 학교를 복합적으로 이해하지 못했거나 학교의 기존 틀을 간과하여 학교 구성원들의 개혁에 대한 저항을 확실히 이해하지 못했기 때문이며, 학교개혁정책이 학교의 일상적 상황과 작용과정을 고려하지 않은 채, 개혁의 긍정적 효과와 목적만을 위해 일방적으로 이루어졌기 때문이라고 주장한다. 즉 개혁을 추구하는 사람들이 믿는 방향으로, 긍정적 작용의 측면만 바라보고 일방적으로 학교개혁을 밀어붙이거나 반작용의 현상을 억지로 제거하고자 하게 되면, 구성원들과 반작용적 모습에 의한 강한 저항과 갈등을 불러오고, 기존의 정책들처럼 한계에 부딪힐 수밖에 없다. 긍정적 작용은 항상 반작용의 측면도 함

께 공존하다는 양가성을 고려하여 이에 대한 이해와 많은 고민들이 이루어질 필요가 있다. 결과적으로 학교개혁에 있어서 상반된 두 가치가 함께 공존하는 학교개혁의 양가성을 이해하고, 양가성 속에서 대안과 방안을 찾아가는 ‘조율과 융화’의 노력이 반드시 필요할 것이다.

국내 마이스터고 연구의 동향과 과제(2008-2013): 네트워크 텍스트 분석 및 내용분석 방법의 적용

배상훈*, 장창성**, 이태희***, 조성범****

I. 서 론

본 연구는 2008년 마이스터고 도입 이래 지금까지 수행된 마이스터고 관련 연구의 동향을 체계적으로 분석하고 향후 발전적 연구방향을 제시하는데 목적이 있다. 즉, 양적·질적으로 확대되는 마이스터고 관련 연구물에 대한 종합적 분석을 시도한 것이다. 마이스터고 정책과 관련하여, 누가 어떠한 분야에 대하여 어떠한 자료를 가지고 어떠한 방법으로 연구를 진행하고 있는지를 체계적으로 규명함으로써 마이스터고 관련 지적 활동의 산출물을 체계화하는데 관심을 두었다. 본 연구의 결과는 마이스터고의 현황, 특징 및 성과를 다면적으로 파악할 수 있는 정보를 제공한다. 또한 향후 중등 직업교육 관련 연구의 발전과 저변 확대를 위한 지식기반을 구축하는데 기여할 수 있을 것으로 기대된다. 나아가 정부 정책과 학계의 연구동향은 상호 유기적인 관계를 맺고 있다는 점을 고려할 때, 마이스터고 정책의 발전을 위한 기초 정책 자료로도 활용될 수 있을 것이다.

II. 연구방법

본 연구의 분석대상으로 2008년부터 2013년까지 발간된 모든 마이스터고 관련 학술논문(학술지 33편과 학위논문 24편 등 총 57편)이 활용되었다. 확보된 연구물에 제시된 주제어 간의 관계적 속성을 규명하는 네트워크 텍스트 분석(network text analysis)을 실시함으로써, 연구자들의 연구주제 및 방법에 대한 입체적이고 다각적인 분석을 시도하였다. 다음으로 네트워크 텍스트 분석 결과에서 도출된 핵심 연구주제와 방법을 준거로 설정하고, 각 준거별 논문의 출현 빈도

* 성균관대학교

** 한성대학교

*** 성균관대학교, 교신저자(edu05lth@skku.edu)

**** 성균관대학교

를 종합하는 내용분석(content analysis)을 수행하여 마이스터고 관련 연구의 중점과 경향을 파악하고자 하였다. 또한 학술지 논문과 학위논문으로 구분하여 살펴봄으로써 기성 연구자들과 학문 후속세대의 연구관심 및 동향을 보다 심층적으로 비교하였다.

Ⅲ. 연구결과

1. 네트워크 텍스트 분석 결과

전체 57편의 논문에 대한 네트워크 텍스트 분석 결과, ‘학생’과 ‘교원’ 등 학교 구성원과 관련된 노드가 네트워크 지도에서 가장 큰 위치를 차지하고 있었으며, 내용적으로는 ‘자기효능감’과 같은 심리적, 정서적 요인에 대한 연구와 밀접히 연관되었다. 그밖에도 ‘특성화고(비교)’, ‘직업 교육개혁(정책 및 방향)’, ‘교육과정’ 등의 노드와 관련된 연구가 활발히 수행된 것으로 나타났다. 이러한 결과는 마이스터고의 현황과 성과를 분석하는데 있어 많은 연구들은 학생과 교사의 인식을 측정하는데 중점을 두었음을 보여준다. 또한 중등 직업교육 개혁모델로서 마이스터고의 조직적 특성이나 학교운영 실태를 기존 특성화고와의 비교 관점에서 분석한 연구 역시 다수 수행되었음을 확인할 수 있다.

이처럼 네트워크 텍스트 분석은 어떠한 주제어들이 노드(node)를 형성하고 있으며, 노드와 노드간의 연결(link)이 어떻게 이루어져 있는지에 대한 명시적 정보를 제공한다. 또한 중심(hub)에 위치한 핵심 노드 및 이와 관련된 노드의 연결 패턴을 압축적으로 제시함으로써 연관된 이슈들을 종합적이고 입체적으로 파악할 수 있도록 한다는 점에서 유용하다. 본 연구는 네트워크 텍스트 분석 결과에서 핵심 노드로 등장한 주제어들로 구성된 클러스터들을 크게 1)학교 구성원, 2)교육과정 개발, 운영 및 평가, 3)학교운영 및 조직효과성, 4)정책현황분석 및 정책평가로 구분하고, 이를 내용분석을 위한 준거로 활용하였다.

2. 내용분석 결과

내용분석을 통한 연구주제별 연구동향 분석 결과, 전체 57편의 논문 중 교원과 학생 등 학교 구성원을 대상으로 수행된 논문이 32편(56.1%)으로 가장 많았다. 반면 정책현황분석 및 정책평가 관련 논문은 7편(12.3%) 수준으로, 마이스터고 정책의 성과를 실증적으로 분석한 연구는 매우 제한적이었다. 이제 마이스터고 졸업생이 배출되고 초기에 마이스터고로 지정된 학교의 경우 교육과정 개발 및 운영이 어느 정도 정착 단계에 도달하였다. 이러한 점을 감안할 때, 향후 마이스터고 관련 연구는 정책의 성과를 객관적으로 검증하고, 이를 토대로 마이스터고 교육의 타당성과 유용성을 평가하는 관점에서 수행될 필요가 있다.

또한 연구자 특성별로 보면, 기성 연구자 집단은 교육과정 개발 및 정책평가를 통해 직업교

육 제도 및 체제의 개선방안을 제시하는 연구를 많이 수행하였지만, 현직 교사들이 저자로 참여하는 학위논문의 경우에는 현장 경험에 근거한 현실 처방적인 성격의 연구가 다수 포함되어 있었다. 따라서 향후 마이스터고 연구는 기성 연구자와 현장 교원이 협력하여 학교현장의 실태를 기반으로 교육과정을 개발하거나 정책의 성과를 평가하는 방안이 고려될 필요가 있다. 이와 같은 다양한 시각에 대한 균형 있는 연구의 축적은 지속가능한 마이스터고의 성장모델 정립을 위한 학문적 기반을 제공할 수 있다는 점에서 중요하다.

한편 연구방법별 내용분석 결과, 전체 57편의 논문 중 경험적 연구에 해당하는 논문은 45편(78.9%), 서술적 연구는 12편(21.1%)으로 나타났다. 또한 경험적 연구 중에서도 설문조사를 활용한 양적 연구가 34편(59.6%)으로 가장 많았다. 반면, 질적 연구는 7편(12.3%)에 불과한 것으로 나타났으며, 학술지 논문과 학위논문으로 구분하였을 때에도 이러한 경향은 유지되었다. 이는 마이스터고의 내부를 미시적으로 관찰하고 해석하는 노력이 부족했음을 의미한다. 양적 연구만으로는 학교현장에서 실제로 벌어지고 있는 구체적인 교수학습활동 및 학교 구성원의 행동과 반응에 대한 깊이 있는 정보들을 수집하는데 한계가 있다. 따라서 향후 연구는 마이스터고 교육과정의 실질적 운영 실태, 학교 구성원의 심리적 상태와 행동 양식 등에 대한 심도 있는 분석과 해석을 통해 마이스터고의 실태를 분석하고 정책적 성과를 검증할 필요가 있다.

IV. 결론 및 논의

직업교육은 국가경쟁력 향상을 위한 유효한 수단으로서, 2008년 국제경제 위기 이후 각국의 주요 정책결정자들은 경제적 수익 창출과 노동시장의 효율성 제고를 위한 직업교육의 역할을 강조하고 있다. 이러한 흐름에 발맞추어 우리나라에서도 다양한 진로모형과 직업경로를 설계하고 지원하는데 주력해 왔다. 마이스터고는 한국에서 발전하고 있는 고유의 교육정책으로서, 정책 도입 이후 소신과 적성에 따른 우수학생들이 진학하는 등 이제 마이스터고는 하나의 매력적인 경력개발 경로로 자리매김하고 있다는 평가가 있다. 이처럼 마이스터고 정책에 대한 사회적 관심과 지지가 점차 높아지는 현 시점에서, 본 연구는 마이스터고에 대한 학계의 인식에 주목하였다. 즉, 학문적 관점에서 지금까지 수행된 연구를 종합적으로 분석함으로써 마이스터고의 현황과 성과를 다면적으로 파악하고자 하였다.

본 연구는 마이스터고 정책 추진에 따른 학계의 연구동향을 분석함으로써, ‘정책’과 ‘연구’의 연계를 규명하고자 하였다는 점에서 그 의의를 찾을 수 있다. 본 연구의 결과를 통해 마이스터고와 관련된 여러 분야에서 많은 연구가 진행되고 있음을 확인할 수 있었다. 이는 학계에서도 다양한 연구관점에 입각하여 정책효과를 검증하고 발전방향을 제시하는 시도가 적지 않았음을 의미한다. 다만 ‘실천’의 영역에서 어떠한 노력이 이루어지고 있는지에 대한 검증이 미흡했다는

점은 본 연구의 제한점으로 지적할 수 있다. 이러한 맥락에서 향후에는 이 분야에 대한 과학적 연구와 더불어 현실적인 요구와 흐름에 부합하는 연구가 진행되고 있는지를 살펴보아야 할 것이다. 이는 '정책-연구-실천'의 관계를 보다 공고히 함과 동시에, 마이스터고의 지속적 발전을 위한 중요한 노력이라는 점에서 중요하다. 아울러 학문적 차원에서 연구주제나 방법론적인 측면에서 편중된 연구가 진행되고 있는지를 정기적으로 진단하고 개선방안을 제시함으로써 이 분야의 학문 발전을 위한 계기로 삼을 필요가 있다.

자율형 사립고 운영실태 및 개선방안 탐색*

박효정**, 이재덕***, 신철균****

I. 연구의 필요성 및 목적

2013년 현재 전국에 49개의 자율형 사립고(이하 자사고)가 운영되고 있다. 자사고 정책의 취지는 학교 내적으로 특성화된 교육을 실시하는 것이며, 고교 체제 측면에서는 고교 유형을 다양화 시키는 것이다. 자사고 정책은 사립고등학교가 건학이념에 따라 교육과정, 학사, 재정 등을 자율적으로 운영하도록 하여 학교별로 특성화된 교육을 실시하는 것을 목표로 하고 있다.

그러나 많은 연구에서 자사고 정책의 성과뿐만 아니라 역효과도 제기하고 있다. 이러한 논란은 자사고 도입 초기부터 지금까지 사회 일각에서 꾸준히 제기되고 있다. 따라서 자사고 제도를 안정시키기 위해서는 귀족 학교 형성 및 사회 양극화를 심화한다는 문제를 극복함과 동시에 학교 운영의 자율화와 고교 체제의 다양화를 구현할 수 있는 다각적인 방안을 마련하는 것이 필요하다.

이러한 필요성에 따라서 본 연구는 자사고 운영 실태를 분석하여 자사고 정책의 발전 방안을 제시하는 것을 목적으로 이루어졌다. 본 연구의 연구문제를 제시하면 다음과 같다. 첫째, 자사고의 운영 실태는 어떠한가? 둘째, 지역과 평준화 여부에 따른 구성원의 인식차이는 어떠한가? 셋째, 자사고 정책의 발전 방안은 무엇인가? 이러한 연구 문제를 해결하기 위해서 본 연구에서는 자사고 정책의 도입과정과 선행 연구를 분석하고, 자사고의 운영에 대한 구성원의 인식을 분석하였다.

II. 연구 방법

본 연구는 2012년 5월부터 2013년 3월까지 이루어졌다. 먼저, 자사고 정책의 도입과정과 선행

* 이 논문은 박효정 외(2013)의 연구내용을 학술지 논문에 맞게 재구성하여 작성한 논문임

** 한국교육개발원 선임연구위원

*** 한국교육개발원 연구위원. 교신저자. 주소: 서울시 서초구 바우피로 1길 35 한국교육개발원 연구동 413호
E-mail: jdlee@kedi.re.kr Tel: 02)2058-2877

**** 한국교육개발원 연구위원

연구에 대한 문헌 분석을 실시했다. 자사고 정책의 도입 과정과 정책 운영 현황을 알아보기 위하여 교육부 자료와 법령을 분석하였으며, 자사고의 운영 현황에 대한 선행 연구물들을 분석하였다. 둘째, 전국의 자사고 구성원을 대상으로 인식을 알아보기 위하여 설문조사를 실시하였다. 설문조사는 2012년 6월 11일부터 29일 사이에 이루어졌다. 설문조사는 설문지를 인쇄하여 우편으로 발송하고 우편으로 수합하였다. 셋째, 자사고 정책의 발전 방안을 구안하기 위하여 공동연구진 협의회를 실시하였다.

연구 대상은 전국 50개 자사고의 교사, 학부모, 학생이다. 교사는 교장 및 교감, 기간제 교사와 원어민 교사, 강사 등을 제외한 학교의 모든 교원을 대상으로 하였으며, 학교당 평균 교원수를 60명으로 산정하여 총 3,000부를 발송하였다. 학생은 각 학교의 1학년과 2학년에 학년 당 2학급씩 표집하였다. 1학년은 가장 앞 반과 가장 뒷 반을 표집 하였고, 2학년은 문과반과 이과반 가운데 가장 앞 반을 대상으로 하였다. 학급당 평균 학생수를 40명으로 산정하여 총 8,000부를 발송하였다. 학부모는 학생용 설문조사에 표집 된 학생들에게 배부하여 조사 대상 학생의 학부모가 작성하도록 하였다.

Ⅲ. 자사고 운영 실태의 특징 및 개선방안

1. 자사고 운영 실태의 특징

첫째, 지정 취지와 교육 중점의 괴리가 발생하고 있다. 자사고 구성원들은 자사고의 지정 취지를 특색 있는 교육과정 운영이라고 인식(54.4%)하고 있으나 실제로 운영되고 있는 자사고의 교육 중점은 학업성취도 제고(42.0%)에 있는 것으로 나타났다. 둘째, 사교육 시간이 많은 집단에서 일관적으로 학교 교육활동에 대한 만족도가 낮게 나타났다. 특별시의 사교육 시간(7.74시간)은 타 지역(광역시 4.83, 읍면지역 2.67 시간)에 비해 월등히 높다. 특별시에 속한 학부모들은 79.9%가 사교육을 실시한다고 하여 가장 높은 비율을 보이고 있다. 그러나 교사 노력에 대한 학부모 만족도(3.66)는 가장 낮게 나타났다. 공학과 단성학교에서도 사교육 시간의 차이는 확연히 드러나고 있다. 공학의 사교육 시간(4.40)은 남학교(7.13)와 여학교(7.10) 시간에 비해 크게 낮다. 그러나 공학의 학교 교육 만족도는 남녀 단성학교에 비해 높게 결과가 나왔다. 셋째, 학교의 좋은 점과 아쉬운 점이 모두 ‘열심히 공부하는 친구들’인 것으로 나타났다. 친구는 학교에서 학습 분위기에 영향 미치는 중요한 부분으로서 자사고를 선택하는 중요한 이유가 되는 것이다. 한편으로는 지나친 경쟁의 소지가 있어 학생들이 학교생활에 어려움을 겪을 수 있는 요소가 되기도 한다. 넷째, 교사들은 업무 부담이 매우 높다고 인식하고 있다. 과중한 업무 부담이 평균 3.94로 가장 높게 나타났다. 그 다음으로 인센티브 부족이 3.91로 높게 나타났다.

2. 자사고 운영의 개선방안

첫째, 특색 있는 교육과정을 강화해야 한다. 교사들은 54.4%가 자사고 지정 취지를 특색 있는 교육과정 운영이라고 인식하고 있다. 그러나 학교는 학업 성취도 제고를 강조(42.0%)하고 있다. 그러나 특별시와 광역시에 소재한 학교들은 중소도시와 읍면 지역에 소재한 학교보다 학업성취도를 강조하지만 학생과 학부모들의 만족도는 낮게 나타나고 있다는 분석 결과를 고려할 필요가 있다.

둘째, 학생들이 협동적 학급 문화를 형성하도록 도와야 한다. 자사고에서는 일반고에 비해 학습 분위기가 잘 형성되어 있으며 친구 관계 등에 대해 문제점이 크게 부각되고 있지는 않다. 그러나 학습에 대한 열의가 높은 만큼 성적과 대학 입시 결과에 대해서는 학생을 비롯하여 학부모의 관심이 높다. 이는 잘못하면 성적에 대한 지나친 압박과 친구 관계의 악화를 불러일으킬 수 있는 상황이다.

셋째, 교원에 대한 지원이 강화되어야 한다. 그 방편으로 학교의 비전과 자사고의 취지를 공유하며 공동의 목표로 학교를 결속할 수 있는 기회를 마련할 필요가 있다. 이를 위해 교원의 워크숍 기회를 정기적으로 마련하여 자사고의 취지를 공유하고 학교의 목표를 재확인하여 팀워크를 다지는 시간을 갖도록 지원하는 것이 필요하다. 그리고 업무 경감과 사기 진작을 위하여 외부 인력을 통한 아웃소싱과 정서적 지원이 필요하다. 학교에서 행해지는 다양한 프로그램을 모두 교사가 주체가 되어 운영을 하는 것이 아니라 외부에 위탁을 하거나 학부모와 대학생 봉사인력 지원을 통해 교사의 업무를 경감하고 노동 강도를 줄여주어야 한다.

넷째, 규제 완화 및 안전관련 시설 지원이 필요하다. 학교 현장에서는 교육과정 운영에서의 어려움, 교사 수급의 어려움, 학급당 학생수 규제, 신규 교과 신설의 어려움, 사회적배려대상자 학생 충원에 대한 어려움을 호소하고 있다. 각종 규제로 인해 학교가 겪고 있는 어려움을 정확히 파악하여 학교 특성에 맞도록 규제를 완화하거나 다른 지원책을 마련해주는 것이 필요할 것이다. 그리고 자사고가 어느 정도 자립할 때까지 낡은 시설·설비 보수에 관한 재정적 지원은 필요하다. 물론 일정액 이상의 재단 전입금이 투입되어야 하겠지만, 국가 차원에서도 학생들의 교육활동이 원활히 진행되고, 시설 안전을 담보할 수 있을 정도의 제한적 지원이 필요하다.

자유주제 발표 II

교육행정 5

사회 : 하봉운(경기대)

사이버대학 강의운영 과정의 질적 사례 연구

발표자 : 박용원(경희대 박사수료), 김병찬(경희대)

레지덴셜 칼리지(Residential College) 교육의 방법과 효과 탐색

: 지방 사립대의 캠퍼스 문화를 중심으로

발표자 : 변수연(건국대 교육연구소), 김유진(한동대 학부과정)

대학연구의 상업화가 대학교수의 학술적 연구 활동에 미치는

영향분석 : 이공계열 대학교수의 논문과 특허를 중심으로

발표자 : 이수정(서울대 교육연구소)

사이버대학 강의운영 과정의 질적 사례연구

박용원*, 김병찬**

I. 서론

2013학년도 기준으로 총 21개교 118,196명이 재적하고 있는 사이버대학은 고등교육 체제의 한 축으로 성장하였다. 이러한 사이버대학의 양적 성장에 비례하여 사이버대학 수업의 질에 대한 관심도 증가하였다. 이를 반영하여 그동안 원격대학 종합평가와 고등교육기관 전환평가, 사이버대학 역량평가 등의 기관평가가 시행되었다. 하지만 이런 평가가 사이버대학의 수업의 질을 획기적으로 개선하는 계기가 되었다고 말하기는 쉽지 않다. 이러한 문제의식을 바탕으로 본 연구자는 사이버대학 강의 운영 과정에서 일어나고 있는 실제 모습을 살펴볼 필요가 있다고 판단했다. 사이버교육과 관련하여 제기된 다양한 이론들과 수업모형, 그리고 평가 지표의 내용들이 실제 강의 운영과정에서는 어떻게 구현되는지, 구현되지 못한다면 왜 구현되지 못하는지에 대해 살펴보고자 하였다.

II. 이론적 배경

사이버대학 학사편람은 학점당 이수시간, 강의의 개념, 교원과 수강생 비율, 튜터의 수업지원, 강의콘텐츠 제작 기준, 원격교육에 필요한 설비의 종류와 용량, 콘텐츠 운영 및 품질 관리에 필요한 하드웨어와 소프트웨어의 구성과 종류, 콘텐츠 운영 조직과 인원 및 업무 내용, 학습관리 시스템의 주요 기능 등에 이르기까지 다양하고 세세한 부분까지 규정하고 있다.

사이버교육은 ‘구조’와 ‘대인상호작용’의 개념으로 이해할 수 있다. 구조와 대인상호작용의 개념은 웹기반 원격교육인 사이버교육의 맥락에서 구조는 학습자의 자율학습을 추구하는 콘텐츠 개발과 관련된 개념으로, 대인 상호작용은 교수자와 학습자, 학습자와 학습자 간의 온라인 상호작용을 의미한다.

사이버대학 강의 운영과정과 관련한 연구들은 강의의 질에 영향을 미치는 요인을 학습자, 매

* 경희대학교 박사수료

** 경희대학교

체 또는 운영, 교수자 등의 영역에서 모범적인 모형이 존재한다고 가정한다. 체제에 대한 연구 역시 체제의 각 분야가 우수하면 그 결과로 교수학습의 질이 우수할 것이라고 전제한다. 하지만 사이버대학 강의 운영 과정은 교수자와 학생을 비롯하여 교수설계자나 튜터 등이 상호작용하는 역동적인 과정이다. 이 상호작용과 관계 속에서 모범적인 모형이 구현될 수도, 아니면 변형될 수도 있다.

III. 연구방법

A사이버대학의 재학생수는 약 1만여명 이상이며, 약 20여개의 전공 및 학과가 개설되어 있는 비교적 규모가 큰 사이버대학이다. A사이버대학에는 2013학년도 2학기를 기준으로 약 60여명의 전임교수와 약 60여명의 외래 및 겸임교수가 230여개의 강좌를 개설 운영하고 있다.

본 연구는 A사이버대학의 교수자와 교수설계자를 대상으로 2013년 9월부터 2014년 4월까지 주로 참여 관찰과 심층 면담, 문서 수집 등을 통해 자료를 수집·분석하였다.

IV. 사이버대학 강의 운영 과정

1. 교수자 : 강의는 나 혼자만의 것

사이버대학의 교수자는 ‘내 수업, 내 책임’이라는 인식을 가지고 있다. 하지만 사이버대학의 강의는 교수자 ‘혼자 할 수 없는’ 특징을 가진다.

가. 내 수업, 내 책임

사이버대학 교수자는 ‘사이버’대학의 교수가 아니라 사이버‘대학’의 교수로서 자신을 인식한다. 이런 정체성을 바탕으로 교수자는 강의를 ‘자신의 것’으로 생각한다. 이러한 인식으로 인하여 ‘남의 강의에 관여하지 않기’, ‘몰라도 주도하기’, ‘내가 조절하기’등의 현상이 나타난다. ‘내 수업 내 책임’이라는 인식이 최선을 다한다는 의미도 있을 수 있지만, 일부에서는 ‘내 자율’의 의미로 받아들여지는 경우도 있을 수 있다.

나. 혼자 할 수 없는 사이버교육

오프라인 수업의 경우 교수자는 수업과 관련하여 모든 권한과 책임을 진다. 하지만 사이버 강의 개발 과정에서 오픈일정 준수나 강의의 오타나 오류 등과 같은 책임은 교수자가 아닌 교수설계자가 진다. 결국 혼자서 할 수 없는 사이버대학 강의 운영 과정의 특성과 교수자가 수업

의 책임과 권한을 모두 가진다고 생각하는 인식 사이의 간격이 교수자와 교수설계자 간의 갈등 관계를 빚고 있다고 할 수 있다.

2. 교수설계자 : 절차와 형식만 관리하기

교수설계자는 교수자와의 어려운 관계, 낮은 역할 인식 속에서 수업설계보다 자신에게 직접적인 책임이 돌아오는 오픈 일정 준수와 오류 검수 등의 관리 업무에 집중하게 된다. 이를 위하여 교수설계자들은 ‘절차 지키기’와 이를 뒷받침하기 위한 ‘시스템에 의존하기’ 전략을 사용한다.

가. 절차 지키기

교수설계자가 책임지는 부분은 강의 오픈 일정 준수와 강의 품질이며 이를 위해 ‘절차 지키기’를 주요한 전략으로 사용한다. 교수설계자들이 절차를 중요하게 생각하는 이유는 절차가 오픈 일정과 강의 품질 관리에 중요한 영향을 미칠 뿐만 아니라 강의 개발과 운영 과정의 책임 소재를 명확히 하는데도 도움이 되고 교수자가 일정에 맞춰 업무를 수행하도록 압박을 가하는 수단이기도 하다.

나. 시스템에 의존하기

시스템을 기획하고 운영하는 주체는 주로 교수설계자이며 절차를 지키기 위한 핵심 수단으로서 시스템이 활용된다. 또한 교수학습시스템의 기능을 통해 다양한 수업활동을 구현하도록 유도한다. 하지만 실제 사용자인 교수자들은 잘 사용하지 않는다.

3. 강의 운영

가. 무조건 강의형 수업

사이버대학의 강의는 대부분 강의형 수업으로 구성된다. 그 이유는 교수자, 교수설계자, 개발자, 학생 등 사이버대학의 구성원들의 이해관계와 강의형 수업의 특성이 맞아 떨어지기 때문이다.

나. 형식적인 수업 활동

사이버대학의 수업 운영에서 ‘형식적인 수업활동’이 이루어지는 이유는 ‘많은 학생수’와 ‘효율성 없는 수업 운영 지원’, ‘학생도 싫어하기’, ‘못한다는 고정관념 가지기’ 등을 꼽을 수 있다.

다. 기준도 평가도 없는 강의

사이버대학 강의는 ‘다양한 참여자, 모호한 책임 범위’, ‘주관적인 평가 기준’, ‘형식적인 평가’의 특징 속에서 ‘기준도 평가도 없이 기존의 절차와 관례에 따라 개발되고 운영되고 있다. 복잡한 사이버대학 강의 운영 과정에서 교수자나 교수설계자 그 누구도 주도적으로 새롭고 다

양한 교수학습모형을 제시하고, 변화를 이끌 수 있는 역량과 권한을 갖추지 못하고 기존 방식을 반복하고 있다.

V. 사이버대학 강의 운영 과정의 특징 : 숨겨진 갈등

1. 갈등의 구조와 양상

사이버대학의 강의 운영 과정에서 교수자와 교수설계자의 갈등의 구조는 핵심가치의 차이, 교육방법을 둘러싼 상호간의 인식의 차이, 교수설계자의 역할 인식의 차이에 의하여 나타난다.

핵심가치의 차이는 교수자는 자율성을, 교수설계자는 절차와 일정 준수를 최우선으로 함으로써 나타난다. 교수자는 교육방법 보다는 내용을 중시하며, 내용의 전달을 위해서 본인의 강의력이 더 중요하다고 생각한다. 반면 교육공학 전공자인 교수설계자는 콘텐츠의 구조화와 대인 상호작용의 구현을 중요하게 생각한다. 교수설계자의 역할에 대해 교수자는 ‘내 강의를 만들어 주는 사람’으로, 교수설계자는 ‘전체적인 과목의 활동과 요소를 기획’해서 ‘교육에 기여하는’ 역할을 수행한다고 생각한다.

이렇게 핵심가치, 교육방법의 인식, 교수설계자의 역할 인식의 차이라는 갈등의 구조는 결국 ‘무조건 강의형 수업’과 ‘형식적인 수업 활동’의 현상을 만들어 내는 주요한 원인이 된다. 또한 교수자와 교수설계자 간의 ‘형식적이고 최소화된 상호작용’의 양상이 나타나는 원인이 되기도 한다.

2. 숨겨진 갈등의 원인

사이버대학 강의 운영 과정은 ‘높은 상호의존성’, ‘업무의 분화구조’라는 갈등의 원인이 존재한다. 하지만 이러한 갈등이 표면화 되지 않는 이유는 ‘교수자의 문화적 권위와 권력에 대한 묵시적인 동의’, ‘갈등 유형의 복잡성’과 함께 ‘기준도 평가도 없는 강의’를 들 수 있다.

본 연구를 통해 살펴본 사이버대학 강의 운영 과정의 특징인 ‘숨겨진 갈등’의 기저에는 오프라인 대학의 수업문화에 대한 ‘고정관념’이 자리 잡고 있다고 할 수 있다.

VI. 결론 및 제언

‘형식적인 사이버교육’이 지속되면 결국 사이버대학 강의의 질은 개선되지 않을 것이며, ‘새로운 교육의 패러다임에 부합하는 사이버대학’의 구호는 공허해 질 것이고, ‘인재를 양성하고 평생교육의 발전에 이바지하기’보다는 교육받을 기회를 놓친 사람들이 학위를 받는 교육기관에 머무를 가능성이 있다.

‘형식적인 사이버교육’을 극복하기 위해서는 교수자들의 전문성 개념과 범위를 교육방법까지 확장시킬 필요가 있으며, 우수하고 충분한 교수설계자 확보를 위한 노력과, 교수자와 교수설계자가 협업할 수 있는 조직구조, 사이버대학 강의의 평가와 공개를 통한 책무성 기제를 구축할 필요가 있다.

레지덴셜 칼리지(Residential College) 교육의 방법과 효과 탐색: 지방 사립대의 캠퍼스 문화를 중심으로

변수연*, 김유진**

I. 서론

국내 명문 대학들이 막대한 시설 및 인적 투자를 감행하면서 RC 제도를 도입하려는 것은 학생들의 학업과 생활을 연결하여(living-and-learning environment) 학업은 전인적인 교육을 실현하기 위함이다. 본 연구는 학생 대다수를 기숙사에 수용하는 제도를 오랫동안 운영해 오다가 2년 전부터 모든 기숙사를 단계적으로 RC화한 한 사립대의 사례를 통해 RC 제도를 시행하며 생활-학습 연계(living-and-learning) 교육 환경을 형성하기 위해 어떠한 제도적 변화와 프로그램을 단행했는지를 살펴보고 RC와 RC 이전의 기숙사 제도를 경험한 학생과 교수들이 인식하는 RC 제도의 효과를 조사하여 RC를 기존 거주 중심의 기숙사 제도와 다르게 만드는 요소가 무엇인지를 탐색해 보려 한다.

II. 이론적 배경

조직을 시스템으로 이해하는 시각과 달리 조직의 여러 맥락적 특징들을 생태학적 관점에서 접근하는 방식은 대학처럼 투입-산출 간의 관계가 모호한 조직을 이해하는데 매우 효과적이다. 본 연구는 Bronfenbrenner(1974; 1994)의 생태학적 인간발달 이론을 레지덴셜 칼리지라는 중요한 캠퍼스 환경의 형성과 그것이 학생들의 발달에 끼치는 영향력을 탐색하는 데 있어 중요한 분석틀로 사용하였다. 교육 환경 구성에 관한 생태학적 접근방식은 기숙사와 같은 캠퍼스의 중요한 구성요소를 이해할 때 보이는 건물로만 인식하지 않고 여러 유무형적 구성요소가 결합된 결과, Bronfenbrenner의 용어를 사용하자면 하나의 메조시스템으로서 인식하면서 이것의 역동적이며 변화가능한 특성을 이해하도록 도와준다.

* 건국대학교 교육연구소, 교신저자(sybyoun524@gmail.com)

** 한동대학교 학부과정

III. 연구방법

사례를 선정함에 있어 대표성을 가장 중요한 기준으로 사용하였다. 국내 대학 중 RC 제도를 전 학년 적용하고 교수들의 참여 정도가 매우 높고 연구자가 1년 동안 교육학 개론을 강의하면서 풍부한 자료를 쉽게 수집 할 수 있는 A대학을 선정하였다.

자료를 수집할 때 면담과 참여관찰 방법을 사용하였다. RC 기숙사에 1년 동안 참여한 학부 학생이 연구의 자료 수집 과정에 참여하여 관찰자로서의 해석을 제공하고 연구자가 RC A대학의 한 RC가 주최한 1박 2일 교수 워크숍에 참석하여 교수들의 영향력에 대해 탐색하였다. 모든 면담자료와 포커스 그룹 면담 자료, 그리고 참여관찰 자료 등은 녹취록을 만들어 저장하였고 NVivo 10.0을 이용해 관리, 분석하였다

IV. 연구결과

1. A대학의 RC 제도

A대학은 1995년에 개교한 짧은 역사를 가진 지방 도시 소재의 한 기독교계 사립대학교이다. 현재 전 교생의 80%가 캠퍼스 내 기숙사에서 거주하고 있으며 2011년부터 학부교육 우수대학 사업에 참여하면서 단계적으로 전체 기숙사의 RC화를 추진해 2014년에는 모든 기숙사를 RC로 전환하였다.

A대학 RC의 가장 큰 특징은 개교 초부터 운영해 온 인성교육 프로그램인 공동체리더십훈련과 기숙사 제도와 결합되어 있어 교수들 또한 각 RC에 소속되게 된다는 것이다. 교수들은 RC 전환 후에는 RC 교수회이나 교수 워크숍, RC별 학생 프로그램 등 공동으로 RC를 운영하는 자리에도 참석하게 되었다. 이러한 방식은 일부 교수들을 지정하여 RC 소속 학생들에 대한 상담과 지도를 담당하게 하는 타 대학의 방식과는 크게 구분된다.

A대학은 일반 기숙사를 RC로 전환하기에 앞서 학생들의 거주공간은 개보수하고 공동공간을 늘리는 등의 전체적인 개조 작업을 진행하였다. 각 RC마다 조직이 구성되었고 매주 한 번씩 헤드마스터와 팀장 모임을 개최하여 소속 학생들의 생활 현황 및 프로그램 운영 현황을 논의하고 있다. RC별로 특화된 활동을 자체적으로 개발하는 모습도 나타났다.

2. RC가 학생들에게 끼친 영향

가. 작은 공동체에 대한 소속감

신입생이나 재학생은 물론 교수들까지 대다수의 면담 자들은 RC가 기존 기숙사보다 공동체에 대한 소속감을 강화시켜 준다고 느끼고 있었다. 학생은 작은 공동체에 대한 소속감을 공간

에 대한 애착을 통해 느끼기도 하고 그 안에서 생활하는 공동체로부터 느끼기도 하였다. 흥미로운 것은 시설이 가장 좋은 2인 1실의 기숙사 소속 학생들이 상대적으로 낮은 소속감을 표시했다는 것이다. 이와 관련하여 대다수의 내담자들은 RC에 대한 소속감을 느끼는 정도에 따라 현재 RC가 표방하는 가치관에 동조하며 행동에도 영향을 끼칠 것이라 대답하였다.

나. 리더십의 개발

A대학의 RC 제도는 재학생 중에서는 리더십을 발휘해야 하는 학생들과 교수들에게 관련된 역량을 개발할 우호적인 환경을 형성해 주었던 것으로 해석된다. 팀장들이 서로에게 지지그룹이 되어 주고 모든 RC들은 헤드마스터 교수의 주관 하에 매주 정례 회의를 가졌다. 이러한 공식적인 논의의 장과 앞으로 계속 같은 기숙사 내에서 만나게 될 사람들이라는 인식이 팀장과 팀원들, 교수들 사이에서 공식·비공식적인 화합과 협동의 분위기를 만들었다.

다. 학업, 전공 선택, 진로 개발

학업과 전공 선택, 진로 개발 등의 영역에서는 RC가 기존 기숙사제도에 비해 별 다른 효과를 발휘하지 않을 뿐만 아니라 경우에 따라서는 기존 제도에 비해 오히려 악화되었다는 평가를 받았다. 그러나 '학업'을 전공 공부에 국한하지 않고 '인지적 발달'로 폭넓게 정의한 후 비판적 사고 능력(critical thinking skills)이나 학습참여(student engagement) 등 해외 연구들이 자주 사용하는 구인들의 발달을 적용해 본다면 학생들의 인지적 발달에도 긍정적인 영향을 줄 수 있을 것이다.

V. 논의 및 결론

A대학의 RC제도는 국내에서 시도된 가장 강도 높은 RC 방식이라는 점에서 RC의 도입을 고려하고 있는 많은 대학들에게 유용한 시사점을 제공한다. 무엇보다 단순히 모든 학생을 기숙사에 수용한다 하더라도 학생들이 자동적으로 소속감을 가지는 것은 아니며, 또한 학생들은 대학 전체에 대한 소속감뿐만 아니라 보다 작은 조직과 건물에 대한 소속감을 가지고 싶어 한다는 점이다. 따라서 RC를 계획하는 타 대학들은 기숙사의 시설적인 우수성을 추구하면서도 개인을 익명화시키거나 소외시키는 구조가 되지 않도록 유의하여야 할 것이다.

아울러 RC와 기존 기숙사를 구분하는 가장 큰 차이가 교수의 참여라는 점에 주지하며 RC 내에서 의미 있는 교수-학생 교류가 일어날 수 있는 환경을 조성하는 것이 필요하다. 그런 점에서 RC에 대한 교수 참여의 정도나 성격을 결정할 때 학부 교육의 중요성을 인정하는 캠퍼스 문화를 대학 내에 널리 확산시키고 교수들이 RC의 효과에 대해 허심탄회하게 토론할 수 있는

장을 마련하며, 그러한 토론의 결과를 실행으로 옮겨 RC라는 제도를 각 대학의 내적 환경에 맞게 지속적으로 진화시킬 수 있도록 RC 지도부에 자율권을 부여하는 등의 문화적, 제도적 노력이 선행되어야 할 것이다.

대학연구의 상업화가 대학교수의 학술적 연구 활동에 미치는 영향 분석: 이공계열 대학교수의 논문과 특허를 중심으로*

이수정**

I. 서론

그동안 대학과 정부는 고등교육 영역에 스며들고 있는 자본주의의 영향으로, 대학 연구의 상업화를 적극 추진하고 있으며, 대학의 연구 활동 또한 다양한 사회주체와의 협력 및 기초연구와 응용 개발연구 간의 연계를 토대로, 사회적으로 보다 유용한 지식을 생산하고 전파하는 활동으로 확산되고 있다. 이에 이 연구에서는 대학 연구의 상업화 현상으로 나타나는 특허활동과 산업체, 정부연구소 등 다양한 연구주체 간의 연구협력 활동에 대한 강조가 대학교수의 학술적 연구활동에 어떠한 영향을 주는지를 탐구하고자 한다.

II. 연구방법

이 연구에서는 이공계 학과가 설치된 4년제 종합대학 중 연구성도가 비교적 높은 46개교를 표집하였고, 이 대학에 종사하는 이공계열 전임교원 중 대학 전임교원수 및 학문계열 비율에 따라 632명을 유층표집하여 자료를 수집하였다. 분석자료는 2008년부터 2011년까지 632명 교수의 개인특성, 학교특성, 논문성과, 대학과 산업체 간의 연구협력(UI) 강도, 대학과 정부연구소 간의 연구협력(UG) 강도 및 특허출원수 등에 대해 시계열 자료를 수집하였다. 특허 및 대학-산업체, 대학-정부연구소 간의 연구협력 강도가 논문성과에 미치는 영향을 분석하기 위해 음이향 고정효과 모형과 음이향 확률효과 모형을 실시하였다.

* 본 연구는 이수정의 2014년도 2월 서울대학교 박사학위논문 중 일부 내용을 재구성하여 작성한 논문임.

** 서울대학교 교육연구소

Ⅲ. 연구결과

분석결과, 특허출원 활동과 논문성과 사이의 관계가 비선형적인 역 U자형의 모양으로 분석되었다. 특허활동에 활발한 교수일수록 논문성과도 보다 높게 나타나다가 어느 기점을 기준으로 지나치게 특허활동에 치중하게 되면 오히려 논문성과에 부적인 영향을 줄 수 있다고 추정해볼 수 있다. 대학과 산업체 간의 연구협력과 대학과 정부연구소 간의 연구협력이 활발할수록 논문성과가 보다 높게 나타났다. 이는 이중적인 연구자 간의 연구협력이 상대적으로 어려우나, 연구자 간의 지적 교류는 상호 간의 지식을 보완할 수 있는 이질적인 속성에 기반하기 때문에 추정해볼 수 있다(Granovetter, 1973; Rogers, 1995). 교수의 개인특성 중에서는 박사후 연구원 경험, 정부연구소 근무 경험이 논문성과에 통계적으로 유의미한 영향을 주는 것으로 나타났다. 학문배경 중에서는 생명 의과학 계열과 공학 계열의 경우 자연과학 계열에 비해 논문성과가 보다 높은 것으로 나타났다. 학교특성 중에서는 전임교원수가 논문성과에 통계적으로 유의미한 영향을 주는 것으로 분석되었으며 조직문화 중 성과지향 분위기가 높을수록 대학교수의 논문성과가 보다 높은 것으로 분석되었다.

Ⅳ. 결 론

대학은 사회와 별도로 독립된 상아탑이 아니라 산업체-정부-지역사회와의 유기적 네트워크 속에 자리잡고 있다. 대학 연구활동은 학문적 자유에 기반하여 지식을 생산하고 발견된 지식의 보편타당성을 학술적으로 검증하며 검증된 지식을 학술지에 출판하거나 학술대회에 발표하고 학생들에게 교육을 통해 전수하는 활동을 수행함과 더불어 대학의 연구가 경제혁신 및 성장의 원동력으로서 작용하기 위해 연구결과의 상업화 및 대학-산업체-정부-지역사회 간의 긴밀한 연계가 강조되고 있다.

한국의 경우, 국가주의적 과학관을 바탕으로 정부 주도의 연구개발사업에 기반하여 대학 연구 문화가 발전해 왔다. 이에 한국 대학 연구의 경우 응용 개발연구의 비중이 높으며, 산학협력 정책 또한 특허의 출원, 기술이전, 벤처창업 등 직접적인 상업화 경로에 집중되어 있다. 그러나 대학 연구의 주요 활동은 논문 및 저서 등의 출판물과 연구자 간의 상호 교류이며 대학은 공공재적 지식관(public good knowledge)을 바탕으로 지식을 생산하고 확산하는 일종의 공론의 장(public sphere)이다. 이에 대학은 교육과 연구라는 본원적 기능을 유지하면서 대학 연구의 공공재적 지식관을 바탕으로 R&D를 혁신하는 경로를 확산하고 이의 파급효과를 높일 수 있는 산학협력 정책을 강구할 필요가 있다.

특허 등 지적재산권 보호를 통해 발명에 대한 소유권을 인정해주는 것이 지식 및 정보의 확

산과 기술이전 및 투자를 촉진할 수 있으나 대학 연구의 공공성 및 대학의 사회적 기관으로서의 역할이 모호해지는 부작용을 초래한다. 이에 대학 연구의 사회적 기여에 대해 대학 연구의 공공성에 입각하여 대학에서 생산된 지식 및 기술을 열린 과학 지식의 원천으로 바라볼 필요가 있다. 대학은 일종의 사회적 기관으로서, 대학에서 생산된 지식 및 기술에 대해 사람들이 자유롭게 비판하고 사용할 수 있도록 지식의 생산 및 이전 확산의 역할을 수행해야 한다. 대학 연구활동의 역할을 열린 과학 지식의 관점에서 접근할 때, 다양한 연구주체와의 연구협력이 보다 활성화될 수 있으며 대학-산업체-정부-지역사회와의 연계 속에 대학 연구의 사회적 위상 및 역할을 확고히 할 수 있다.

<표 1> 특허출원 활동이 논문성과에 미치는 영향분석 결과표

변인	고정효과 모형				확률효과 모형			
	Model 1 (T)		Model 2 (T-1)		Model 3 (T)		Model 4 (T-1)	
	Coef.	SE	Coef.	SE	Coef.	SE	Coef.	SE
독립변인								
특허출원건수	0.027*	0.012	0.034**	0.011	0.054***	0.011	0.058***	0.011
특허출원건수2	-0.001	0.000	-0.001**	0.000	-0.001*	0.000	-0.002***	0.000
UI 연구협력 강도	0.002*	0.001	0.002*	0.001	0.003**	0.001	0.003**	0.001
UG 연구협력 강도	0.003***	0.001	0.003***	0.001	0.004***	0.001	0.004***	0.001
교수개인특성								
박사후 연구원 경험					0.155*	0.073	0.154*	0.074
산업체 근무 경험					-0.123	0.092	-0.121	0.093
정부연구소 근무 경험					0.153*	0.076	0.145	0.076
학위취득국가					-0.078	0.072	-0.079	0.072
생명 의과학 전공					0.395***	0.087	0.367***	0.088
공학 전공					0.190*	0.094	0.178	0.095
성별					0.182	0.096	0.197*	0.097
직위	0.194**	0.066	0.178**	0.066	0.188**	0.059	0.165**	0.058
경력	-0.021	0.012	-0.020	0.012	-0.023***	0.004	-0.023***	0.004
학교특성								
설립유형					-0.063	0.103	-0.064	0.104
학교소재지					0.088	0.090	0.099	0.090
전임교원수	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000*	0.000	0.000*	0.000
대학원생비율	-0.291	0.178	-0.327	0.178	0.068	0.117	0.027	0.118
산학협력단직원수	-0.001	0.001	-0.001	0.001	-0.000	0.001	-0.000	0.001
교원1인당 정부연구비	0.009	0.084	0.010	0.084	0.058	0.067	0.066	0.067
교원1인당 민간연구비	0.039	0.048	0.038	0.048	0.062	0.040	0.058	0.040
교원1인당 교내연구비	0.031	0.030	0.039	0.030	0.017	0.026	0.028	0.026
성과지향분위기					0.249*	0.101	0.242*	0.102
학문의 자율성					-0.128	0.183	-0.119	0.184
상업·응용 연구 강조					-0.203	0.116	-0.184	0.117
상수항	1.996*	0.831	2.020*	0.834	0.924	0.864	0.787	0.867
Log likelihood	-3,240.92		-3,238.91		-5,606.03		-5,607.03	
BIC	6,582.83		6,578.82		11,423.61		11,425.60	
Wald Chi2	41.85***		44.20***		219.75***		214.48***	
전체 사례수	2,364		2,364		2,528		2,528	

*p<0.05, **p<0.01, ***p<0.001

자유주제 발표 II

교육행정 6

사회 : 장덕호(상명대)

팀워크에 관한 연구동향 분석과 교육현장에서의
팀워크 개념 정립 모색

발표자 : 남해진(인천대 박사과정)

학교장학문화에 관한 국내 연구동향 분석

발표자 : 강성국(인천대 박사과정)

팀워크에 관한 연구동향 분석과 교육현장에서의 팀워크 개념 정립 모색

남해진*

이 연구는 2000년부터 2013년까지 최근 14년간 국내에서 발표된 팀워크에 관한 주요 연구동향을 체계적으로 분석함으로써 교육현장에서 교사 팀워크의 개념 정립을 위한 토대를 마련하고, 향후 연구 과제를 탐색하는 데 목적이 있다. 이를 위해 이 연구에서는 우리나라의 대표적인 학술논문 DB인 Riss4u, DBpia, Kiss, 국회도서관 DB 등을 통해 분석대상 논문을 일차적으로 검색하여, 검색된 논문 중 질적 수준을 고려하여 각 분야의 주요 학술저널에 발표된 논문과 박사학위논문 총 45편을 분석하였다. 더불어 교사 팀워크의 개념 정립 및 향후 연구 과제를 탐색하기 위해 석사학위논문을 포함하여 교사 팀워크에 관한 논문 3편, 협력에 관한 논문 4편 총 7편을 분석하였다.

I. 연구동향 분석의 준거

팀워크에 관한 연구동향을 분석하기 위해 이 연구에서는 박상완(2009)이 학교장의 지도성에 관한 국내 연구동향 분석에서 사용한 분석 기준을 토대로 Mathieu 외(2008)의 분석의 틀과 Rasmusussen과 Jeppesen(2006)의 분석의 틀을 연구의 목적에 맞게 수정·보완하여 활용하였다.

〈표 I -1〉 팀워크 연구동향 분석의 기준

개념에 따른 분석	연구 분야에 따른 분석		연구방법에 따른 분석	
			질적 연구	양적 연구
• 팀워크의 하위영역 • 팀 역량 유형별 팀워크 유형	• 교육학 • 체육학 • 관광학 • 경영·경제학 • 보건·복지학 • 기타	• 개념·이론 탐색 연구 • 팀워크 특성분석 • 팀워크 진단, 척도 개발 • 팀워크 발달 및 프로그램 개발 • 팀워크 효과분석	• 면담 조사 • 참여 관찰 • 내용 분석 • 문헌 분석	• 연구설계(모형) • 분석기법 - t-test/ANOVA(F) - 상관분석 - 회귀분석 - 구조분석 - HLM

* 인천대학교 박사과정

II. 팀워크 연구동향 분석

첫째, 최근 14년간 국내 팀워크 연구에서 사용된 팀워크의 정의를 종합해보면 연구대상이나 연구자의 관점에 따라 다소 상이할 수 있으나, 팀워크는 공동목표 달성 지향, 협력적 행동 강조, 개방적 의사소통 중시, 타협 및 조정, 개인의 책임 완수, 하나의 과정으로 인식되는 등의 특징을 가지고 있으며, 인간적 유대감 측면과 업무적 활성화 측면이 모두 포함된 개념이라 할 수 있다.

팀워크의 구성요인은 연구대상과 연구자의 관심에 따라 포함되는 내용이 광범위하였으나, Hatcher와 Ross(1991), Gladstein(1984), Michael과 Thomos(1996) 등의 측정도구를 수정·보완하여 사용하거나, 이를 수정·보완한 한국 학자의 선행연구 도구를 사용한 연구가 많았다. 팀워크 스킬과 팀워크 역량에 대한 연구는 척도 개발 연구로 자체 문항을 개발하였으며, 팀 단위의 팀워크가 아닌 개인의 팀워크 스킬 및 역량을 측정하였다. 이밖에 팀역량 유형별 팀워크 유형에 대한 연구는 2편에 불과하였다. 팀워크의 구성요인을 단일변인으로 설정한 3편의 연구를 제외한 29편의 연구를 대상으로 팀워크의 구성요인을 종합·정리해 본 결과, 의사소통(13), 조정(8), 지원행동(7), 공유(6), 이해·배려(5), 상호의존(5) 등의 요인이 공통적으로 높게 나타났으며, 윤정현(2000)의 연구를 기반으로 팀워크의 구성요인을 인간관계적 팀워크와 기능적 팀워크로 대별한 연구가 8편이었다.

둘째, 연구 분야별로 살펴보면, 교육학 분야 12편, 체육학 11편, 관광학 11편, 경영·경제학 분야 7편, 보건·복지학 4편 등이었다. 교육학 분야에서는 특히 공학계열 대학생들의 팀워크 개발 연구가 많았으며, 교사 집단의 팀워크에 대한 연구는 1편에 불과했다. 체육학에서는 스포츠 선수들의 팀워크에 대한 연구가 주류를 이루었고, 관광학과 경영·경제학은 인사관리와 관련한 팀워크 효과성 분석이 주류를 이루었다.

연구주제 면에서 팀워크 연구는 전체 연구의 반 이상을 차지하는 팀워크 효과 분석 연구(30편), 팀워크 발달 및 프로그램 개발연구(6편), 팀워크 진단 및 척도개발 연구(5편), 효과적인 팀워크 특성 분석 연구(3편), 팀워크 개념·이론 탐색 연구(2편) 등의 영역으로 범주화할 수 있다. 상대적으로 효과적인 팀워크 특성 분석 연구와 팀워크 개념·이론 탐색 연구는 미진한 것으로 나타났다. 팀워크 진단 및 척도 개발 연구는 공학계열 대학생들의 팀워크 스킬과 역량을 측정하는 연구 4편, 농구경기의 팀워크 개념 구조 및 지각 척도를 개발하는 연구 1편으로 개인의 역량을 측정단위로 하고 있어, 실제적으로 조직이나 팀 단위에서 팀워크를 측정하는 척도 개발 연구는 전무하다고 볼 수 있다. 팀워크 연구에서 가장 많이 이루어진 효과분석 연구에서 팀워크 연구와 관련이 높은 변인은 독립변수로는 리더십(13)과 조직특성(4) 등이 높게 나타났으며, 종속변수로는 효과성(5), 성과(4), 만족(4), 서비스품질(3), 조직몰입(3) 등이 높게 나타났다.

셋째, 연구방법 면에서 볼 때, 질적 연구가 8편, 질적 연구를 토대로 양적 연구를 수행한 연

구가 4편, 양적 연구가 33편 등이었다. 질적 연구는 면담, 참여관찰 등의 연구도구를 활용한 연구가 주를 이루었다. 양적 연구를 활용한 연구 중 대다수의 연구가 팀워크 효과를 분석한 연구였으며(총 37편중 30편), 진단척도 개발(5편), 팀워크 특성 분석(1편), 팀워크 발달 및 프로그램 개발(1편) 등의 연구도 소수 이루어졌다. 팀워크 효과분석 연구는 독립변인으로서 팀워크가 미치는 영향에 관한 연구 4편, 매개변인으로서 팀워크의 매개 영향에 대한 연구 16편, 종속변인으로서 팀워크에 미치는 영향에 대한 연구 8편이었다. 통계분석을 활용한 연구의 분석기법으로는 t/F분석 연구가 2편, 회귀분석 연구 14편, 구조분석 연구가 14편이었다.

Ⅲ. 교사 팀워크 연구에 대한 시사

1. 교사 팀워크 연구 동향 분석

<표 Ⅲ-1> 교사 팀워크 연구동향 분석

구분	연구유형별	개념	연구주제	연구방법
연구 편수/ 내용	박사학위(2편) 석사학위(2편) 학술지(3편)	공동의 목표달성 지향, 협력적 행동 강조, 인간적 유대감 측면과 업무적 활성화 측면이 모두 포함	진단도구 개발(1) 효과분석 연구(6)	양적 (7) t/F, 상관분석(2) 구조분석(2) HLM(2)

2. 교사 팀워크 연구에 대한 시사

연구결과를 토대로 교사 팀워크 연구를 위한 과제를 제시하면 다음과 같다. 첫째, 학교 조직에서의 팀워크의 특성을 분석하기 위한 팀워크의 개념, 구성요인 탐색 및 이에 기반 한 팀워크 측정 도구 개발에 대한 연구가 이루어질 필요가 있다. 전문적 관료제를 특징으로 하는 교사의 직무는 일반조직에서의 직무와 다른 특성을 가지고 있으므로 효과적인 팀워크를 발휘할 수 있는 특성도 상이할 것이다. 이에 일반적인 팀워크의 개념과 구성요인을 학교현장의 팀워크 연구에 그대로 차용하는 것은 교사 팀워크의 특성을 정확하게 포착하는데 한계가 있으므로, 교사 개인의 발달이나 학교효과성 증진에 긍정적인 영향을 미칠 수 없을 것이다.

둘째, 학교현장의 팀워크에 관한 다양한 연구주제들이 다루어질 필요가 있다. 2000년 이후 현재까지 교사 팀워크에 대한 연구는 석사학위논문을 포함하여 3편에 불과하며, 교사 협력에 대한 연구도 4편에 불과하다. 이에 연구주제도 교사 협력 진단도구 개발 연구 1편, 효과성 연구 6편에 불과하기에 향후 팀워크의 개념·이론탐색, 팀워크 행동 특성 분석, 팀워크 진단·척도 개발, 팀워크 발달 및 프로그램 개발 등의 다양한 연구주제들이 학교현장의 팀워크 연구에서 활성화될 필요가 있다.

셋째, 교사 팀워크 연구방법의 다양화이다. 교사 팀워크 및 협력에 대한 연구는 양적 연구에 편중되어 있다. 양적 연구 방법은 자료의 명료성, 엄밀성, 신뢰성을 확보하는데 유용한 절차를 제공하며, 복잡한 패러다임에 관계된 변인들에 대한 연구가 가능하다. 그러나 교사 팀워크의 발달 과정 및 학교 내에서 팀워크 행동이 일어나는 과정과 이에 영향을 미치는 요인들에 대한 심층적인 분석을 위해 질적 연구, 질적 연구와 양적 연구 방법을 통합한 연구 등 보다 다양한 연구방법과 분석기법이 활성화될 필요가 있다.

학교장학문화에 관한 국내 연구동향 분석

강성국*

이 연구는 1995년부터 2014년까지 최근 20여 년간 발표된 학교장학문화에 관한 국내 학위 논문 및 주요 학술 논문을 토대로 학교장학문화의 개념·구성요인·유형, 연구 주제, 연구 방법 및 연구 대상 등을 체계적으로 분석함으로써 학교장학문화 연구의 동향 및 특징을 파악하고 향후 연구 과제를 탐색하는 데 목적이 있다. 이러한 연구목적을 수행하기 위한 연구문제는 첫째, 학교장학문화 개념·구성요인·유형의 동향은 어떠한가? 둘째, 학교장학문화의 연구 주제 동향은 어떠한가? 셋째, 학교장학문화의 연구 방법 동향은 어떠한가? 넷째, 학교장학문화의 연구 대상 동향은 어떠한가? 등이다.

이러한 연구를 위해 우리나라의 대표적 학술논문 DB인 Riss4u, DBpia, KISS 등을 통해 주제어 검색(key word)을 활용하여 분석대상 논문을 일차적으로 검색하였고, 내용상 학교장학문화와 관련이 없고 범위가 벗어나거나 상위개념의 논문들은 제외하고 최종적으로 총 15편을 확정하였다.

I. 연구동향 분석의 준거

학교장학문화에 관한 연구동향을 분석하기 위해 이 연구에서는 박상완(2009)의 ‘학교장 지도성 연구동향 분석의 기준’을 본 논문의 주제에 맞게 수정하여 활용하였는데 학교장학문화 연구동향 분석 준거를 정리하면 <표 1>과 같다.

<표 1> 학교장학문화 연구동향 분석의 준거

개념 · 구성요 인 · 유형에 따른 분석	연구 주제에 따른 분석	연구 방법에 따른 분석			연구 대상에 따른 분석
		이론연구	경험적 연구		
		문헌연구	양적연구	질적연구	
· 개념 · 구성요인 · 유형	· 특징 분석 · 인식차이 분석 · 관계 탐색 · 실태 분석 및 개선방안 제시	· 학위논문분석 · 학술지분석	· 설문조사 · 통계분석	· 면담조사 · 참여관찰	· 유아교육 · 초등교육 · 중등교육 · 초 · 중등교육 · 기타

* 인천대학교 박사과정

II. 학교장학문화 연구동향 분석

첫째, 학교장학문화의 개념에 따른 분류는 강영삼(1995)의 장학문화 개념을 인용한 연구가 총 13편(86.7%), 오영재(2002)의 장학문화 개념을 인용한 연구가 총 2편(13.3%)으로 대부분 강영삼의 개념을 약간씩 수정·보완하여 사용하고 있었고, 학교장학문화의 구성요인 ‘교사의 태도’를 단일 구성요인으로 하는 연구가 총 11편이며, ‘학교행정가(=장학담당자)의 특성’과 ‘교사의 특성’을 구성요인으로 하는 연구가 총 4편으로 분류해 볼 수 있다. 또, 학교장학문화의 유형에 따른 분류를 살펴보면, 대부분 강영삼(1995)의 학교장학문화 유형 구분을 그대로 사용하거나 또는 약간 수정하여 사용하였고, 고학재(2011)는 강영삼의 무관심 문화와 거부 문화를 하나로 묶어서 냉담문화로 분류하였다.

둘째, 연구 주제별 분석을 통해 살펴본 학교장학문화의 연구동향은 학교장학문화의 특징을 분석하는 연구가 7편으로 가장 많았으며, 학교장학문화와 다른 변인과의 관계를 탐색하는 연구가 3편, 학교장학문화에 대한 인식차이를 분석하는 연구가 4편, 그리고 학교장학문화의 실태 분석 및 개선방안을 제시한 연구가 1편 순으로 나타났다. 그런데 총 15편의 분석자료 중에 14편(93.3%)의 연구논문은 학교장학문화의 특징 분석, 관계 분석, 인식차이 분석 등 학교장학문화의 현황을 파악하는 연구에 초점을 맞추고 있었으며, 개선방안을 제시하고 있는 연구는 총 15편의 분석자료 중 1편(6.7%)에 지나지 않는다. 더군다나 학교장학문화의 모형 개발에 대한 연구는 아직 이루어지지 않고 있다.

셋째, 연구 방법별 분석을 통해 살펴본 학교장학문화의 연구동향은 총 15편의 분석자료 중 양적 연구가 11편(73.3%)으로 많은 비중을 차지하고 있었으며, 문헌 연구와 질적 연구가 각각 2편(26.7%) 순으로 연구되었다. 이는 연구 주제별 분류에서도 확인하였듯이 기존의 학교장학문화에 대한 연구가 특징 분석, 관계 분석, 인식차이 분석 등 학교장학문화의 현황을 파악하는 연구에 초점을 맞추고 있었기 때문에 조사 연구나 통계 분석을 활용하는 양적 연구가 많이 이루어진 것으로 파악된다.

넷째, 연구 대상별 분석을 통해 살펴본 학교장학문화의 연구동향은 초등학교를 대상으로 하는 연구가 6편(40%)으로 가장 많았고, 중등학교를 대상으로 하는 연구가 3편(20%), 초·중등학교를 대상으로 하는 연구가 3편(20%), 유아교육기관을 대상으로 하는 연구가 2편(13.3%), 기타 1편(6.7%) 순으로 분류되었다. 그런데 초등학교와 중등학교의 장학문화를 비교한 몇몇 연구에서 중등학교보다 초등학교 교사들에게서 장학문화에 대한 인식이 더 분명하고 높게 나타나고 있음이 확인되었다(강영삼, 1997; 강영삼, 1998; 양영재, 2010). 이는 교사 개인적인 차이도 있겠지만 초등학교와 중등학교의 상이한 학교조직의 특성이 이러한 결과에 상당한 부분 영향을 미치고 있음을 알 수 있었다.

Ⅲ. 학교장학문화 연구에 대한 시사점

첫째, 학교장학문화의 개념과 유형은 대부분 강영삼(1995)이 정리한 자료를 기초로 해서 여러 논문에 인용되고 있었으며, 구성요인은 크게 ‘교사 특성’이라는 단일요인과 ‘학교행정가(=장학담당자) 특성’과 ‘교사 특성’이라는 복합요인으로 구분될 수 있었다. 그런데 학교장학문화는 장학담당자와 교사 뿐만이 아니라 교육청, 학생, 학부모, 지역사회 등 그 구성요인에 따라 많은 차이를 나타내게 되므로 학교행정가(=장학담당자) 특성과 교사 특성 뿐만이 아니라 구성요인에 대한 다양하고 심층적인 연구가 논의되어야 할 것이다.

둘째, 학교장학문화 관련 연구에 대한 연구 주제별 분석을 통해 살펴본 연구동향은 학교장학문화의 특징을 분석하는 연구가 가장 많았으며, 학교장학문화와 다른 변인과의 관계를 탐색하는 연구, 학교장학문화에 대한 인식차이를 분석하는 연구, 그리고 학교장학문화의 실태분석 및 개선방안을 제시한 연구 순으로 나타났다. 그러나 대부분의 연구가 학교장학문화의 특징 분석, 관계 분석, 인식차이 분석 등 학교장학문화의 현황을 파악하는 연구에 초점을 맞추고 있어서 학교장학문화의 발전을 위해 실질적으로 도움을 줄 수 있는 개선방안 제시나 연구모형 개발과 같은 연구 주제가 활발히 논의되어야 할 것이다.

셋째, 학교장학문화 관련 연구에 대한 연구 방법별 분석을 통해 살펴본 연구동향은 양적 연구가 압도적인 비중을 차지하고 있었으며, 그 뒤를 이어 문헌 연구와 질적 연구가 비중을 차지하고 있었다. 그러나 학교장학문화 연구와 같은 문화탐구 연구는 양적 연구의 방법만으로만 설명하기에는 어려운 부분이 많으므로 학교장학문화 연구 방법에 대한 질적 연구, 혼합 연구, 에스노그래피 기법 등의 다양한 접근이 필요하다 하겠다.

넷째, 학교장학문화 관련 연구에 대한 연구 대상별 분석을 통해 살펴본 연구동향은 초등학교를 대상으로 하는 연구가 가장 많았고, 중등학교를 대상으로 하는 연구, 초·중등학교를 대상으로 하는 연구, 유아교육기관을 대상으로 하는 연구, 기타 순으로 나타났다. 초등학교와 중등학교의 장학문화를 비교한 연구에서 중등학교보다 초등학교 교사들에게서 장학문화에 대한 인식이 더 분명하고 높게 나타나고 있는데, 중등학교의 학교장학문화를 발전시킬 수 있는 다양한 지원, 제도 및 프로그램 개발이 요구된다.

한편, 이 연구에서 분석대상에 포함된 논문들은 연구자의 자의적 기준에 의해 연구주제, 연구방법, 연구대상별로 분류되었다는 점에서 일반화의 한계가 있으며, 다루지 못한 연구 분야에 대해서는 후속연구가 이루어질 필요가 있다.

자유주제 발표 II

교육사회 1

사회 : 유한구(KRIVET)

교육복지 학교 지정이 재정의 수직적 형평성 및
학력격차 완화에 미치는 영향

: 회귀불연속 설계를 활용한 인과관계 분석

발표자 : 김경년(서울시교육청), 박정신(이화여대 박사과정)

사이버공간에서의 배움에 대한 비판적 검토

발표자 : 장시준(KERIS)

교사주도 학교개혁 운동의 주요 특징과

한국 학교교육에 갖는 함의

발표자 : 정진화(서울 목동중)

학업중단 경험이 있는 고등학교 복교생의

학교생활에 대한 연구

발표자 : 김상현(성균관대 박사), 양정호(성균관대)

교육복지 학교 지정이 재정의 수직적 형평성 및 학력격차 완화에 미치는 영향 : 회귀불연속 설계를 활용한 인과관계 분석

김경년*, 박정신**

본 연구는 교육복지 특별학교 지정(교복특)이 학교재정의 수직적 형평성에 기여하고 있는 지 여부와 이러한 연구결과를 바탕으로 교복특 정책이 학교 간 학력격차 완화에 기여하고 있는 지 여부에 대하여 고찰하였다. 본 연구는 어려운 지역여건에 있는 학교에 차등 재정지원으로 교육재정의 수직적 형평성(vertical equity)을 달성하고 있는 것을 확인하였다. 이러한 결과는 교복특 정책의 효과를 논의하기 위한 전제조건이 충족되고 있음을 의미한다. 본 연구는 선행연구에서 제시한 교복특 연구 방법에 대해서 제기한 문제점을 반영하여 대안으로 제시되고 있는 준실험적인 연구설계 중 회귀불연속 설계(regression discontinuity design)를 활용하였다. 분석결과를 보면 영어 과목에서 교복특 학교의 학습부진아 비율이 일반학교의 그것과 비교하여 유의미하게 줄어드는 점을 발견하였다. 그러나 수학 과목의 경우에는 교복특 학교 지정이 학습부진아 비율을 오히려 증가시키는 것으로 나타나 이에 대한 구체적인 원인과 메커니즘 파악이 중요함을 제기하였다.

본 연구는 교복특 정책이 학교 간 교육재정의 수직적 형평성을 제고하는 중요한 수단임을 확인하였다. 정책기관이 여러 교육사업을 시행하면서 특별하게 재정지원을 받는 교복특 학교를 배제하거나 일반학교에 대한 다른 지원 대책이 교복특 학교를 통한 차별적인 재정지원을 상쇄(crowding-out)한다면 교복특 학교를 지정하여 교육격차를 완화할 수 있는 여지는 사라지게 된다. 특히 교복특 사업은 개별학교가 처한 상황에 부합하게 사업계획을 수립할 수 있도록 대상 학교에 재량권을 부여하고 이를 뒷받침할 수 있도록 포괄재정(lump sum)으로 예산을 지원한다. 포괄적 재정지원은 업무가 분화된 교육기관에서 일부 유사한 목적의 다른 사업을 할 때는 중복 지원을 우려하여 교복특 학교를 대상에서 배제하거나 사업비를 지원하지 않은 결과를 낳을 수 있다. 이러한 경향은 교복특 사업영역에 속한 많은 정책이 일반화되어 교복특 학교가 아닌 일반 학교에서도 학습, 문화, 상담, 사례관리 등 교복특에 속했던 다양한 정책이 시행되고 재정이

* 서울시교육청 교육복지담당관. 교신저자(kimknr@gmail.com)

** 이화여대 박사과정

지원되고 있기 때문에 교복특 학교에 대한 차별지원을 통한 학교재정의 수직적 형평성은 위협받을 수 있다. 이러한 점은 문헌연구에서 제시된 미국의 Title 1에 대한 연구결과에서 잘 보여주었다. 비록 Hanushek(2003)은 Title 1의 재정지원 방식의 문제점을 지적하고 교수학습의 효과성을 높일 수 있도록 자원 투입위주에서 인센티브 방식으로 전환을 주장하였지만 현재 Title 1의 많은 연구들은 재정지원이 가정의 여건을 보상하기 위한 차등지원이 되지 않고 있다고 지적하고 있다. 연방정부가 지역이나 가정의 불리한 여건을 상쇄할 수 있도록 Title 1학교에 차등지원하고 있지만 주 정부에서 여타 사업 수행과정에서 연방정부의 이러한 의도를 상쇄하고 있다는 것이다. 다행스럽게도 서울시에서 교복특 정책이 학교재정 지원의 수직적 형평성에 부합되고 있다는 결과는 최소한 학업성취 향상의 전제조건을 충족시킨다고 볼 수 있다. 비록 교복특 정책이 학교재정의 수평적 형평성 제고에 기여하고 있지만 궁극적으로는 적정교육비 산정에 학교여건 혹은 지역여건을 감안할 필요가 있다.

본 연구는 교복특 지정으로 영어 학습부진아 비율이 줄어드는 점을 발견하였다. 설령 학업성취 효과가 있다고 모든 재원을 여기에 투입해야 하는 것인가 문제가 제기될 수 있지만 기초교육이 평생학습 사회에 중요함은 부언할 필요가 없으며 기초학습 수준은 교육결과 평등을 위한 최소한 기초선으로 볼 수 있다. 교복특 정책으로 학교에 대한 행·재정 지원 및 교수학습 지원이 가정에서 누적된 교육투자 및 부모 지원의 결핍을 상쇄할 정도로 처방의 강도, 빈도, 및 지속성이 크다면 교육격차 해소로 이어질 것이나 일반적으로 누적적인 결핍을 상쇄할 정도로 처방이 주어지기에는 재원의 투입과 실행과정에서 제약이 많다. 사실상 교육격차는 이미 학생의 나이만큼이나 차별화된 경험에 누적된 결과이어서 학교교육을 통한 차이의 보전은 쉽지 않다. 특정하게 표적이 주어진 학생들을 위한 투자가 없다면 오히려 더욱 더 뒤처질 가능성이 크다는 점에서 교육격차 완화가 현실적인 정책목표일 것이며 해소라고 하는 것은 일종의 정치적 수사에 불과하다고 할 수 있다. 구체적으로 어떠한 메커니즘을 통해 학력격차 완화 효과가 일어나는지를 파악하는 것이 중요하다. 왜냐하면 학습부진아 지도는 가정의 소득수준에 관계없이 보편적 교육복지의 형태로 모든 학교에서 대상학생들에게 비용을 부담시키지 않고 시행되고 있기 때문이다. 교복특 정책이 아니더라도 학습부진아 감소는 일반적인 교육목표로 설정되어 있어 모든 학교에서 교복특 학교와 유사한 정책이 시행되고 있다. 그 동안 교복특 정책의 장점으로 제시된 것은 통합적이고 종합적인 접근을 한다는 것이었다. 학습에 대한 지도뿐만 아니라 학습동기 향상을 위한 각종 활동들이 병행하고 있다는 점이다. Heckman(2007)이 보여준 저소득가정 유아에 관한 연구에서도 이러한 학생들의 학업성취는 IQ와 같은 인지적 능력 향상보다는 태도, 열정, 동기와 같은 비인지적 요소와 유의미한 관련성이 있음을 제시하고 있다.

주목할 필요가 있는 것은 교복특 지정으로 수학성취도에서 학습부진아 비율이 오히려 일반학교와 차이가 늘어난다는 점이다. 이러한 결과는 교복특 학교에서 교육과정의 구조적인 차이가 있음을 의미한다. 본 연구에서 그러한 차이가 구체적으로 반영되지 않았지만 지역여건이 좋지

않을 경우에 수학과목에 대한 학교의 교육과정 정책이 반영된 것으로 볼 수 있다. 생각해볼 수 있는 대안으로 2010년부터 학교재량으로 교과목의 수업시수를 학교가 자율적으로 결정하며 수요에 따라 교과별 수업시수를 20% 범위 내에서 증감할 수 있도록 하고 있다는 점이다. 기존 연구들을 보면 교사들은 가정환경과 수학과목 성취도의 관련성을 강하게 믿고 있는 것으로 제시하고 있다. 이러한 상황에서 가정여건이 어려운 교복특 학교에서는 수학과목에 대한 수업시수가 다른 일반학교에 비해 상대적으로 줄어들 가능성이 있다. 기초적인 분석결과는 이러한 추론을 뒷받침해주고 있다.

본 연구결과를 바탕으로 추후연구를 제안하면 다음과 같다. 첫째, 교육재정의 수직적 형평성에 대한 연구를 제안한다. 보편적 교육복지 예산의 급증으로 인한 재원의 조달이 추가적인 재정확보보다는 기존사업의 재조정을 통해 조달되는 만큼 현재의 재정상황은 선택적 교육복지에 대한 구축효과 현상을 암시하고 있다(이봉주·우명숙 2014). 둘째, 학교의 지역여건과 교과 과목의 시수 결정에 대한 좀 더 상세한 후속연구가 필요하다. 그 동안 학교 간 평준화를 통해 균질하게 진행되어 표준적 교육과정 운영이 2009년부터 학교에 제한적이거나 재량권 부여를 통해 변화하고 있다(김경년 2012). 학교에 부여된 재량권을 어떠한 방식으로 단위학교에서 교육과정 결정에 행사하고 있는 지 혹은 그러한 결정이 학생의 계층 분포에 영향을 받고 있는 지에 대한 심도 있는 연구가 필요할 때이다. 셋째, 지역여건이 어려운 학교에 대한 정책적 다양성을 위한 연구들이 필요하다. 이제까지 정책은 학생 지원 중심의 접근이 대부분이나 효과에서도 한계를 보이고 있다. 선진국과는 달리 학교의 하드웨어 개선을 통한 교육격차 완화를 위한 시도는 해보지 못하고 있다. 학급당 학생수 감축(Angrist & Lavy 1999)과 학교 규모의 축소(Howley & Bickel 1999) 같은 교육여건 개선, 수업시수 조정과 같은 교육과정 편성의 책무성(김경년 2012; Patall, Cooper, & Allen 2010), 남녀공학과 같은 학생 구성의 차등적인 접근(김경년 2013; Riordan et al. 2008)과 같이 어려운 지역 학교에서 매우 반응적인 것으로 알려진 수단에 대한 검토가 필요한 시점이 되었다.

사이버공간에서의 배움에 대한 비판적 검토

장시준*

I. 서론

이 연구는 배움의 공간으로서의 사이버공간의 활용가능성을 탐색하기 위한 연구이다. 이 연구를 통해 연구자는 학교교육체제(schooling), 사이버공간, 배움의 관계망 속에서 학교교육체제의 한계를 극복하고 배움을 활성화하기 위한 사이버 공간의 성격을 규명하고자 하였다. 그간 사이버공간에 대한 연구는 교수-학습 설계나 교수방법과 같은 미시적인 영역에 치우쳐 있었다. 최근 사이버공간 활용에 대한 새로운 관심이 증가되고 있지만, 사이버공간의 교육적 활용과 관련된 연구는 다양성이 여전히 부족한 실정이다. 이에 본 연구에서는 기존의 교수-학습의 관점을 넘어 사이버공간의 활용 가능성에 대해 비판적으로 검토하였다.

II. 사이버공간과 패러다임의 변화

1. 교육에 있어서의 기술

기술의 발달은 인간 개개인의 행동양식에 영향을 미쳤을 뿐만 아니라, 사회구조와 상호작용하면서 시간과 공간을 재구조화 하였고, 공과 사의 개념에 대한 인식의 변화를 가져다주었다(윤태진 외, 2003). 그러나 인간의 배움에 있어 기술을 본질적이고 근원적인 동력으로 이해할 수 있는지에 대해서는 논란의 여지가 있을 수 있다. 새롭게 등장하는 매체들은 교육의 방법을 크게 바꿀 가능성을 보여주고 있다. 기술은 교육과 배움을 설명할 수 있는 요인 중 하나일 뿐이지 유일한 변인이나 대안은 아니다. 특히 그 변인으로서의 성격이나 작용방향, 효과의 범위와 강도 등은 기본적으로 사회 구조 안에서 동시대를 살아가고 있는 행위자들을 통해 조절될 수밖에 없다. 배움은 기술의 수용과정에서 이러한 조절의 과정의 매개 역할을 하고 있다고도 할 수 있다. 기술이 보급되고 활용되는 의도와 목적, 이데올로기적 기능에는 인간의 쓰임새가 깊이 개입되어 있다.

* 한국교육학술정보원 책임연구원. 교신저자(우편번호 701-310 대구광역시 동구 동내로 64, sjchang92@keris.or.kr)

2. 사이버공간의 등장과 교육의 변화

근대적 학교제도를 규율해온 기술은 무엇보다 시간과 공간이다. 13세기부터 보편화된 시계의 활용과 공간의 구획화는 학교의 모습을 크게 바꾸어 놓았다(이진경, 2002). 그러나 여전히 학교 교육은 근대이후 크게 변하지 않고 현재까지 가장 권위 있는 교육기관으로 인정받고 있다. 학교교육의 독점성은 학교가 학생들의 시간과 공간을 점유하고 있다는 사실과 무관하지 않다. 사이버공간은 근대적 학교가 갖고 있는 시공간의 독점성을 깨뜨릴 수 있는 대안이 될 수 있다. 학생들은 학교를 벗어나 언제, 어디서든 자신들이 원하는 정보를 인터넷을 통해 얻을 수 있다. 그러나 이러한 기술의 변화가 학교제도가 갖는 경직성을 해소할 수 있을 지에 대해서는 깊은 성찰이 필요하다.

III. 사이버공간의 활용에 관한 쟁점들

1. 새로운 정체성의 구현

사이버공간은 새로운 정체성을 탐험하기 위한 이상적 공간이 될 수 있다. 사이버공간에서는 자신의 관심에 따라 수많은 자아상을 만들어낼 수 있다. 인터넷은 자아를 만들고 새롭게 구성할 수 있는 실험의 장이다. 그러나 사이버공간에서의 정체성 구현은 자신의 신체를 벗어나서는 온전하게 구현될 수 없다. 사이버공간에서의 경험은 사회적 실체와 권력관계 내에 있는 공동체 구성원으로서의 개인에게 체화(embodiment)되기 때문이다(Stone, 1991). 모바일로 원자화되고 있는 디지털 사회에서 실존적 만남의 양은 오히려 줄어들고 있다(Turkle, 2011). 그렇기 때문에 사이버공간에서의 정체성 형성은 비판적 시각에서 바라볼 필요가 있다. 진정한 자아의 정체성은 열려있는 소통을 통해서만 형성될 수 있기 때문이다.

2. 의사소통의 확장

사이버공간에서 타인과의 교류와 연결의 양은 폭발적으로 증가하고 있다. 심지어 자기가 잘 모르는 사람과의 교류도 얼마든지 가능하다. 그러나 SNS 서비스, 휴대전화의 사용량이 의사소통의 질과 비례할 수는 없다. 다만, 확장되고 있는 양방향과 참여의 문화적 특징은 교육에 있어서도 중요한 함의를 지닌다. 정보의 전달자로서의 교사와 정보의 수용자로서의 학생들 간의 일방적인 소통의 흐름이 기술의 발달에 따라 불특정 다수가 동시에 소통하는 ‘다방향 소통’(정민승, 2007)으로 변화될 수 있기 때문이다. 지식과 정보에 대한 접근과 소통방식의 변화는 지식과 정보를 전달하고 습득하는 것을 강조했던 기존의 교육 방식의 한계에 도달했다는 것을 의미한다.

3. 사이버 공동체의 성격

가상공동체의 공동체성에 대한 논의는 가상공동체를 전통적인 의미에서 공동체라고 부를 수 있는가, 혹은 가상공동체를 새로운 공동체의 형태로 봄으로써 전통적인 공동체의 개념을 확장해야 하는가 등의 문제로 귀결된다. 사이버공동체의 성격은 현실공동체와 크게 다르지 않다. 그러나 네티즌의 참여와 연대로 만들어지는 새로운 공동체의 힘은 현실세계의 권력관계를 뒤흔들기도 한다. 자유로운 사람들의 만남과 결합에서 나오는 이러한 사이버공간의 힘은 남을 지배하는 권력이 아니라 타인과 함께 하면서 생겨나는 힘이다. 또한 기술의 발달에 따라 생성되는 무한한 자원과 정보는 공동체 발전의 근간이 될 수 있다. 그렇기 때문에 사이버공간의 공적 영역을 되살리고 배움의 활성화하기 위해서는 나눔과 참여를 지향하는 교육과정과 방법을 재구성할 필요가 있다.

4. 지식 생산 양식의 변화

산업사회에서 정보사회로 이행하는 과정에서 공론장의 균형추가 다르게 변했을 뿐 아니라 사회와 엘리트간의 이른바 지식 이동의 형태도 변모하고 있다. 이러한 지식의 생산양식과 전달방식의 변화에 대응하는 배움의 공동체를 구축하기 위해서는 지식의 생산 양식의 전면적인 변화가 필요하다. 지식을 전수하는 것을 목적으로 삼았고 있는 초·중등교육 체제뿐만 아니라, 지식 생산의 거점인 대학이나 연구소 등의 지식생산 방식은 보다 새롭게 고찰되어야 한다. 기존의 학교교육체제가 지식을 소비하는 곳이었다면 배움의 공동체에서는 지식을 생산하는 거점이 된다. 학습공동체에서 생산하는 지식은 높은 수준의 전문지식일 수도 있으나 대부분은 생활과 밀접히 연관된 쓰임새 있는 지식이 되어야 한다. 이러한 지식은 고도화된 네트워크를 통해 집적, 분류되고 언제든지 교환이 가능하도록 관리되어야 한다. 이러한 지점이 바로 사이버공간과 배움이 연계될 수 있는 가능성이 있는 영역이 될 수 있다.

IV. 결 론

기술의 진보를 의미 있게 수용하기 위해서는 ‘교육학적 상상력’이 요구된다. 기존의 학교체제에서의 교육을 넘어서기 위해서는 새로운 기술을 객관적이고 중립적으로 수용할 수 있는 안목이 필요하다. 정보사회에서 수행해야 할 배움은 기존의 교육과정과 정보기술을 매개로 형성되는 수많은 지식과 정보를 암기하는 기존의 방식을 벗어나, 새로움을 익히고(習), 자신만의 것을 만들어(作) 내는 것을 요구한다. 새로운 형태의 정보통신기술이 배움의 새로운 지평을 연다는 것은 인간의 실천적 행위가 결합될 때만이 가능하다. 디지털 시대의 배움은 새로운 기술의 진보가 가져다주는 변화에 대한 감수성을 요구한다. 그렇기 때문에 사이버공간에서의 배움을 위해

무엇보다 절실한 것은 산재해 있는 무수한 정보에 비판적으로 접근하고, 사회적 공론의 장에 역동적으로 참여하기 위한 소통의 기술을 갖춘 양식 있는 시민을 길러내는 것이다.

참 고 문 헌

- 윤태진 · 이창현 · 이호규(2003). 새로운 미디어 테크놀로지의 도입과 ‘시(時)/공간(空間)’ 및 ‘공(公)/사(私)’ 개념의 변화. **방송연구**, 2003 겨울호: 179-207.
- 정민승(2007). 디지털 시대의 교육학의 자기변모: 그 특징과 한계. **교육학연구** 45(3): 53-81.
- 이진경(2002). **근대적 시 · 공간의 탄생**. 서울 : 푸른 숲
- Stone, A. R.(1991). Will the real body stand up?: Bounderies stories about virtualcultures. In M. Benedikt(Ed.). *Cyberspace. First steps*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Turkle, S.(2011). *Alone Together : Why we expect more from technology and less from each other*. New York: Basic Books

교사주도 학교개혁 운동의 주요 특징과 한국 학교교육에 갖는 함의*

정진화**

I. 서론

1. 연구의 목적

이 논문의 연구 주제는 2000년 이후 공교육 체제 안에서 일어나고 있는 교사주도 학교개혁 운동의 주요 특징과 그것이 한국 학교교육에 갖는 함의를 밝히는 것이다. 교사주도 학교개혁 운동은 조직적인 교사운동에 의해 공교육 체제 내의 학교를 개혁하려는 움직임으로 일명 새로운학교운동이라고 불리고 있다. 새로운학교운동은 2000년 폐교 직전의 남한산초등학교를 새롭게 변화시킨 이래 작은 학교 살리기 운동, 2007년 교장공모제, 2009년 이후 몇몇 교육청에서 추진한 혁신학교 정책을 계기로 확산되어 왔다(정진화, 2013). 이 연구는 그동안 개혁의 대상으로 여겨져 온 교사들이 주도하는 학교개혁 운동의 특징과 의미를 밝힘으로써, 교육개혁의 주체로서 교사의 역할과 학교교육의 변화를 가져오는 중요 요인이 무엇인가에 대한 시사점을 줄 수 있을 것이다.

2. 연구 방법

연구 문제를 탐구하기 위해 본 연구에서는 문헌 연구, 동영상 매체 내용 분석, 면담 등 세 종류의 연구 방법을 활용하였다. 첫째, 문헌 연구를 통해 학교개혁 및 새로운학교운동 관련 자료, 언론보도 자료 및 각종 교육 통계를 분석하여 새로운학교의 주요 특징을 도출하였다.

둘째, 동영상 매체 분석을 통해 새로운학교의 주요 특징과 학교의 변화과정 및 운영상의 어려움을 파악하였다. 동영상 매체는 전국교직원노동조합(이하 전교조) 참교육원격교육연수원과 에듀니티가 공동 제작한 원격연수 '학교를 변화시키는 초(중)등 사례'(총 60시간)의 내용을 주로 검토하였다. 연구 대상 학교는 15개교로 학생 수 500명을 기준으로 학교 규모·지역별·급별로 초

* 이 논문은 정진화(2013)의 서울대학교 박사논문 '교사주도 학교개혁 운동에 관한 연구'의 일부를 재구성한 것이다.

** 서울 목동중학교 교사, 서울대학교 교육연구소 객원연구원

등은 농촌 소규모 학교 6개교와 도시 중·대규모 학교 2개교이고, 중등은 농촌 2개교와 도시 중·대규모 학교 5개교이다.

셋째, 문헌 자료를 통해 잘 드러나지 않는 부분은 구술 자료로 보완하였다. 면담 대상은 새로운학교운동에 활발하게 참여하고 있는 교사들을 선정하여 주체들의 의도와 행위를 심층적으로 파악하고자 하였다. 면담은 총 8명을 대상으로 2011년 8월부터 2012년 10월까지 진행하였다.

II. 교사주도 학교개혁 운동의 주요 특징

이 연구에서는 새로운학교의 특징을 학교 운영체제, 학교문화, 교육과정과 수업 및 평가, 지역과의 연계라는 측면에서 파악하였다. 첫째, 학교 운영체제의 변화는 교사·학생·학부모에 의한 학교자치가 이루어지고 기존의 행정업무 중심에서 교육활동 중심으로 바뀌는 것을 의미한다.

둘째, 학교문화의 변화는 학교 구성원들의 참여와 소통 및 협력과 민주적 협력적인 교장 리더십에 의해 가능하다. 새로운학교는 일반 학교의 교과별·교사별·교실별 ‘단절’과 ‘분리’를 넘어 ‘협력’과 ‘연결’의 연쇄반응을 낳는다. ‘빈 말’을 하는 형식적 계획과 보고가 아니라 ‘참 말’로 진행된다. ‘단편’ 교문이 ‘열린’ 학교로 변화한다. 그것은 교사들의 자발성을 최대화하는 소통과 참여의 학교문화에서 비롯된다.

셋째, 학교의 교육철학과 비전을 공유하고 수업을 개선하기 위해 교사들은 수업 공개와 수업 협의를 일상화하고, 동료성 구축에 역점을 두어 교사 학습공동체를 구성한다. 새로운학교에서 수업은 체험학습, 통합수업, 프로젝트 수업, ‘배움의 공동체’ 수업, 협력학습 등 여러 형태이지만 밑바탕에 공통적으로 흐르는 것은 학생들을 어떻게 대하느냐하는 것이다. 학생들을 존중하고 그들의 자발성과 창조성을 일깨워주는 수업인가가 관건이다.

넷째, 새로운학교는 ‘마을의 학교’를 지향하며, 학교가 지역 사회와 유기적인 연결을 가지고 적극적으로 소통하고 협력한다. 특기적성 교육이나 체험학습, 봉사활동, 방과후 학교 프로그램 등 학교 교육 활동에 지역 사회의 인적·물적 자원이 다양하게 참여하고 지원한다. 역으로 지역 사회에 필요한 일들을 학교에서 교육활동으로 구성하여 참여하고 기여한다.

III. 교사주도 학교개혁 운동의 의의

1. 초기 성과

새로운학교의 학교효과가 구체적으로 충분히 밝혀지지는 않았으나 교사·학생·학부모의 만족도가 높고, 기초학력 부진 학생이 적으며, 학교폭력이 감소하고, 학생 건강이 향상되는 등 일반

학교와 다른 차이가 여러 가지로 나타나고 있다.

2. 한국 학교교육에 갖는 함의

그동안 한국 교육은 일제 교육의 잔재, 획일적인 관료주의, 입시 위주 교육, 문제풀이 교육, 형식적 전시행정, 과중한 사교육비, 교육 양극화 등의 문제를 안고 있다고 비판받았다. 새로운 학교운동은 이러한 문제들을 해결하는 데 어떠한 역할을 할 수 있을까.

첫째, 새로운학교는 학교에 남아 있는 일제 교육의 잔재를 일소하는 효과가 있고 둘째, 획일적관료주의를 찾아보기 힘들며 셋째, 입시위주 교육을 추구하지 않고 넷째, 형식적인 전시행정을 하지 않으며 다섯째, 과중한 사교육비 부담을 줄이는데 기여할 것으로 기대된다.

이러한 차이점을 종합해 볼 때 일반 학교와 새로운학교의 특성을 비교하면 다음과 같다.

<표 III-1> 일반 학교와 새로운학교의 차이

항 목	일반 학교	새로운학교
학교 교육 계획	‘빈 말’***	‘참 말’
개 방 정 도	닫힌 교문****	열린 학교
학교운영체제	행정 업무 중심	교육 활동 중심
교실/교과/교사 간 관계	분리, 단절	협력, 연결
일의 진행	백화점식 나열	통합적 연쇄반응

3. 교사들에게 일어난 변화

학교 개혁에서 교사들을 주체로 세우는가 여부는 굉장히 중요한 문제이다. 주목할 점은 새로운학교운동과정에서 교사들에게는 이전과 다른 ‘의미의 전환’, ‘관계의 전환’, ‘일의 전환’이 일어나는 것으로 보인다. 새로운학교에서 교사들은 그동안 일반 학교에서 느꼈던 무력감과 관성을 벗어나 교육에 대한 ‘의미’를 발견하고 있다. 또 교육행정가, 동료 교사, 학생, 학부모, 지역사회와 새로운 소통과 협력의 ‘관계’를 맺는다. 상급 관청에서 내려온 공문을 작성하고 행정적 사무에 치중하던 업무 대신, 수업을 준비하고 학생 상담 등 교육 활동 중심으로 ‘일’이 전환된다.

*** 상주남부초등학교의 교장은 새로운학교를 만들려는 교사들에게 “당신들은 ‘빈 말’을 ‘참 말’로 하려 하는군요.”라고 하면서 지원을 약속하였다.

**** 1989년 전교조 결성 당시 상황을 담은 ‘닫힌 교문을 열며’라는 영화에서 따왔으며, 여기서는 지역 사회와 학부모들에게 개방되어 있지 않은 학교의 폐쇄성을 가리키는 말로 연구자가 사용하였다.

IV. 결 론

아직 새로운학교의 특징은 형성 중에 있고 새로운학교운동은 조직적인 교사운동에 의해 뒷받침되어 지속적으로 전개될 것으로 보인다. 학교를 재구조화함으로써 교사운동을 한 차원 발전시키고 교사로서의 전문성과 보람을 얻게 하는 새로운학교운동이 한국 교육 문제 해결에 단초가 될 수 있을 것으로 기대된다.

학업중단 경험이 있는 고등학교 복교생의 학교생활에 대한 연구

양정호*, 김상현**

I. 서론

전국의 학업중단 청소년은 2012년을 기준으로 74,365명으로 나타나 전체 재적생의 1.1%가 학업을 중단하였다(한국교육개발원, 2012b). 그러나 2013년 9월 4일 발표한 교육부자료를 보면 학교복귀자의 비율은 매우 저조하다. 2012학년도(2012.3.1.~2013.2.28) 학교복귀자 수는 총 27,693(40.61%)으로 이중 고등학생이 5,200명(14.88%)이다(교육부, 2013). 다른 기관의 통계에서도 학업중단 청소년들의 학업복귀는 재 탈락이 반복될 가능성이 높다고 하였다(한국직업능력개발원, 2011). 이에 본 연구는 1년 혹은 2년 동안 학교를 떠나 있었던 학생들이 학업을 중단하게 되는 복합적인 원인과 복교하여 학교생활을 하는 과정에서의 경험에 대해 심층면담을 중심으로 질적연구를 수행하였다. 이를 통해 학업중단 경험이 있는 고등학교 복교생들의 학업중단 원인과 학업중단 이후의 생활 및 복교생들의 학교생활의 특징에 대해 밝히고자 하였다.

II. 학업중단에 이르는 원인

1. 불안정한 가정환경

본 연구의 참여자 17명 중 8명이 이혼가정의 학생이었다. Garnier(1997) 등은 그들의 부모가 정상적인 부부관계를 벗어났거나 사회경제적으로 어려우며 자녀와의 관계보다는 자신의 개인적 생활을 더 중요하게 여긴다면 이러한 가정의 아동들은 자연스럽게 학교로부터 멀어진다고 하였다. 가정에서 관심과 돌봄을 받지 못하는 아이들은 가정 밖에서 또래 친구들과로부터 부모의 빈 자리를 메우려는 경향이 많고 비슷한 처지의 또래들과 함께 하면서 삶의 위안을 받으려고 하는 보상심리가 작용한다.

* 성균관대학교 교수

** 성균관대학교, 교신저자(comfy7@hanmail.net)

2. 학업중단 이전의 학교생활

부모의 악화된 관계로 인해 혼자 남겨져 있는 시간이 많게 되고 부모는 자녀들을 방치하게 되며 그러는 사이에 자녀들은 비행의 길로 접어들게 된다. 부모가 싸우고 엄마가 아버지한테 맞는 걸 보며 자란다. 그런 가정이 싫어서 밖에서 친구들 끼리 모여서 비행을 시작하게 된다. 연구 참여 학생 17명 중 10명이 비행 시작 시기를 중학교 2학년 때라고 말하고 있었다.

3. 학업중단의 발생

가. 흡연과 무단행동

학업을 중단하게 되는 과정 속에는 학교생활에서의 여러 가지 부적응현상이 나타나지만 그 중 공통적으로 가장 많이 나타나는 것은 흡연이다. 학업중단을 경험한 거의 대부분의 학생들은 담배를 일찍 배우게 되었고 그로 인해 다른 부적응의 행동들이 같이 줄줄이 따라오게 되는 것을 볼 수 있다.

나. 의미 없는 학교생활

흡연이나 무단행동 등으로 학교로부터 강제로 밀려나기도 하지만 또 다른 학교로부터의 격리는 학생들의 자발적인 의도로 일어난다. 학교에서의 시간을 참고 견디기 힘든 학생들은 부모의 설득과 만류에도 불구하고 학교 다니기를 거부한다. 학업을 중단하는 많은 학생들이 자신이 하고 싶은 다른 일을 하기 위해서라기보다 지금의 학교생활이 싫고, 힘들고, 의미 없다고 생각한다.

다. 선생님과의 충돌

학업중단을 경험한 학생들에게 있어 선생님은 달갑지 않은 존재이다. 학교 다니는 기간 동안 많은 교칙위반이나 여러 부적응행위로 인해 훈계와 지적과 꾸지람을 받은 학생들에게 선생님은 불편한 존재이다. 그들 말로 “재수 없는” 존재이다. 그리고 성장과정에서의 결손은 어른에 대한 불신과 반항으로 이어진다.

Ⅲ. 학업중단 이후, 학교로 다시 돌아오기

1. 학업중단 이후의 생활

가. 불편한 자유

학업중단 초기에는 학업중단 학생들은 아침 일찍 일어나 학교에 가지 않아도 되고, 알아듣지 못하는 수업시간에 힘들게 앉아있지 않아도 되는 자유를 갖게 된다. 그리고 그렇게 학교를 가지 않지 않아도 되어 남게 되는 시간에 자신이 무엇을 해야 할지 알지 못한다. 경제 상황이 좋지

않은 대부분의 부모들은 생업 및 자신들의 문제에 매달리느라 자녀문제에는 신경 쓸 여력이 없어 보였으며 자녀들에 대해 더 이상 손 댈 수 없는 상태라고 생각하며 방관하는 태도를 보였다.

나. 힘든 아르바이트

학업중단 이전에도 아르바이트를 했지만 학업중단 이후에도 계속된다. 그러나 그들은 한 곳에서 오랜 기간 동안 같은 일을 하지 못한다. 일 하는 것이 힘들어서 이기도 하지만 일정한 시간에 일을 나가서 일정한 시간 동안 일하는 것은 그들에게 학교에 다니는 것만큼 인내심을 요하는 일인 것이다. 그래서 이곳저곳 옮겨 다니며 일하는 경우가 많다.

2. 복교이후의 학교생활

가. 복교의 계기

첫째, 학업중단 경험이 있는 복교생들은 복교에 대한 생각을 가지게 된 이유 중 하나를 교복이라고 말했다. 학교를 다니지 않게 되면서 교복은 새로운 의미로 여겨진다. 학업중단 경험이 있는 학생들에게 교복을 입는다는 것은 학생이라는 신분을 입는 것이었다.

둘째, 학업중단 이전부터 자녀의 학교생활 부적응으로 마음고생을 했던 부모들은 어떻게 해서든 자식을 학교로 돌려보내려고 애를 쓴다. 복교를 하게 된 학생들도 학업에 대한 의지나 미래에 대한 희망으로 복교를 결심하기보다는 보상을 제시한 부모의 권유로 복교를 하게 되는 경우가 많았다.

나. 복교 이후의 변화

첫째, 연구 참여자 대부분은 학업중단을 통해 자기 자신이 정신을 차리고 마음을 잡는 계기가 되었다고 했다. 고등학교를 마쳐야겠다는 다짐을 하고 있었다.

둘째, 학업중단 경험이 있는 자녀들을 간섭하거나 심하게 야단치거나 꾸중을 해서 또다시 학교를 그만 두게 되는 상황을 겪지 않으려는 듯 부모님들의 자녀들 지도방식은 방임에 가깝다. 그냥 다른 것은 원하지 않으니 고등학교만 졸업해 달라는 게 부모님들의 공통된 바람이다.

다. 복교이후의 학교생활

첫째, 학업중단 이전과 학업중단 이후에도 생활비 마련이나 용돈 마련을 위해 했던 아르바이트는 복교 이후에도 계속되고 있었다. 적은 임금에 장시간 일해야 하는 아르바이트로 학교에서 공부해야 하는 시간만큼 혹은 그 이상의 시간들을 일하면서 버티기는 육체적으로 힘들다. 평일과 주말에 일을 하는 미르는 쉬는 날이 없다.

둘째, 학업중단 이전에 선생님과의 관계 형성에 실패 한 경험이 있었던 학생들은 복교한 이후

에도 선생님들과 원만한 관계를 맺지 못했으며 선생님들이 자신들을 좋지 않게 생각한다고 했다.

셋째, 학업중단기간 동안의 자유분방한 생활로 인해 학교로 돌아온 후에는 학교규칙에 어긋나지 않게 생활하는 것이 너무 어려운 일이 된다. 아침마다 제시간에 일어나 학교에 등교하는 일이 어려워지고 무단지각이나 무단결석의 누적은 또 다시 학교의 징계 대상이 되곤 한다.

넷째, 학교로 돌아오지만 학업중단 기간 동안의 불규칙적인 생활과 일찍 시작된 학업결손으로 인해 수업시간에 앉아 있는 것이 매우 힘들고 또한 수업내용을 이해하지 못하는 경우가 대부분이다. 일찍부터 시작된 학업결손으로 인한 학습부진은 학생들이 학교에 다시 적응하는데 큰 걸림돌이 된다.

다섯째, 학업중단을 경험한 고등학생들에게 자신 보다 어린 후배들과 함께 한 교실에 앉아서 공부한다는 것은 매우 불편하고 한편 자존심 상하는 일이었다. 학급 및 다른 동급생 친구들과 함께 유대감을 느끼고 싶은 마음도 있지만 더불어 선배로서 대접받고 싶은 마음이 함께 있다 (안영숙, 안태용, 2011).복교생들의 존재는 같은 학급 학생과 같은 학년 학생들에게는 어렵고 두려운 선배이다.

IV. 학업중단 경험이 있는 고등학교 복교생의 학교생활의 특징

1. ‘주저’ 와 ‘도전’

학업중단을 경험하고 학교로 돌아오는 학생들은 학교로 복교하게 되는 과정에서 ‘주저’ 함을 경험한다. 학교가 자신들에게 그리 좋은 곳이 아니었음에도 다른 대안을 찾지 못하고 학교로 돌아올 결심을 하게 된다. 과거의 시간들은 잘 해내지 못했지만 새롭게 시작해보려는 ‘도전’ 있었다.

2. ‘방심’ 과 ‘타성’

복교 초기의 굳은 다짐과 결심들은 그들의 몸에 밴 좋지 않은 습관들을 이기지 못했다. 다시 학생의 신분을 가지게 된 것에만 만족하며 학생으로서 해야 할 공부나 지켜야할 규칙들을 신경 쓰지 않았다. 학교에서 앉아 있기만 하면 졸업장을 받게 된다는 안도감에서 ‘방심’하게 된다. 그리고 그 ‘방심’ 함은 ‘타성’ 에 져온 학교생활로 이어지게 된다.

3. ‘좌절’ 과 ‘포기’

학업중단 이전의 생활을 모두 청산하고 모범적인 학교생활을 다짐하면서 학교에 복교한 것은 아니었지만 나름의 ‘도전’을 감행했던 학생들은 ‘방심’과 ‘타성’에 져온 학교생활 속에서 ‘좌절’을 경험한다. 역시 힘든 일이었다. 복교를 하게 된 학생들은 가정과 학교에서의 복합적인 어려움을 극복하지 못하고 다시 ‘포기’ 하기도 한다.

V. 결론 및 제언

우리나라에서 청소년기에 학교가 가지는 의미는 매우 크다. 학업중단이라는 큰 위기적 상황을 경험한 학생들에게는 보다 끈끈한 유대감과 친밀감이 형성된 신뢰할 수 있는 누군가가 절실히 필요하다. 개인적으로 동기부여가 필요한 학생들이나 학습결손이 심각한 학생들 그리고 대인관계형성에 어려움을 겪고 있는 학생들을 위한 지원방안이 마련되어야한다. 또한 직업교육과정에 더 많은 재정지원을 해야 하고 보다 철저한 직업적 소양을 양성하도록 힘써야 할 것이다.

그리고 학교 교육과정 내에서 학생들에의 관심과 흥미에 맞는 다양한 수업을 개설하여 자신의 적성에 맞는 것을 선택하여 듣고 배우고 익히게 하는 시간이 필요하다. 본 연구는 학업중단 경험이 있는 고등학생들의 학업중단 원인과 복교 후 학교생활에 대하여 연구하였다. 앞으로 진행되는 복교생들에 대한 연구에서는 학부모 그리고 정책관련 입안자들과의 면담도 함께 진행될 수 있다면 좀 더 복교생들에게 도움이 될 수 있는 정책들이 마련될 수 있을 것이다.

자유주제 발표 II

교육철학

사회 : 우정길(경희대)

행복한 선생님이 행복한 나라를 만든다!

발표자 : 최관경(부산교대)

인간은 과연 이성적 존재인가?

: 네 가지 사고양태의 통합적 작용으로서 사고와 교육학적 의미

발표자 : 박철홍(영남대)

고전읽기와 생각의 길이에 내포된 인성의 지향

발표자 : 임미경(경남도립거창대학)

행복한 선생님이 행복한 나라를 만든다!

최관경*

I. 문제의 제기

은 거래가 온 인류와 함께 행복하고 인간다운 삶을 누릴 수 있는 지구공동체를 창출하기 위해서는 백년대계의 교육이 그 선도적 역할을 떠맡아야 할 것이다.

사실상 절대빈곤시대에서 벗어나 상대빈곤시대를 살고 있는 우리는 이제 ‘성공해야 행복하다!’가 아니라 ‘행복해야 성공한다!’는 발상의 전환이 시급하다. 그 출발점은 교육이 되어야 한다. 이젠 성공지상주의 문화를 낳은 성공지향적 교육목적관에서 과감히 탈피하여, 상호신뢰와 상호존중, 상호성장과 낙자(樂者)생존의 문화를 낳는 행복지향적 교육목적관으로의 패러다임전환이 급선무라 해도 과언이 아니다.

주지하는 바와 같이 평화가 평화를 낳고 전쟁이 전쟁을 낳는 것처럼 행복은 행복을 낳고 불행은 불행을 낳는다. 마찬가지로 행복한 선생님이 행복한 제자를 길러내고 불행한 선생님이 불행한 학생을 낳기 마련이다. 결국 행복한 학교의 구축과 교육의 성패는 566,471명의 우리 선생님들의 의지와 노력에 달려 있다. 선생님 한분 한분이 행복해야 행복한 교실과 행복한 학교를 만들 수 있고, 마침내 행복한 학생을 길러내어 행복한 나라를 창출할 수 있다.

II. 우리 교육의 불편한 진실

한나라의 존재와 교육의 목적은 개개인의 자아실현과 인격도야를 통한 행복한 생활 창출에 있음에도 불구하고 우리의 교육현실을 보면 행복한 생활을 하게 하는 것이 교육이 아니라, 오히려 불행한 생활을 하게 하는 것이 교육이 아닌가하는 의아심이 들기조차 한다. 왜냐하면 우리의 학교교육을 냉철히 직시해 보면, 그동안 많은 반성과 개선이 있었지만, 아직도 오로지 입시준비와 출세주의를 지향하는 주입식교육, 남북분단의 적대적 이데올로기 교육, 시키는 대로만 하는 쫓쫓이 교육, 그리고 암기와 모방이 판치는 앵무새교육의 기본 틀에서 크게 벗어나지

* 부산교대 명예교수

못하고 있는 실정이기 때문이다.

특히 대부분의 학생들이 초등학교 입학 시부터 대학을 졸업할 때까지 장장 16년간의 학교교육을 받는 동안에 성공지향적 교육목적관을 무의식중에 내면화 하여 그것이 고착됨으로써 학교교육을 다 마친 후, 사회생활을 하는 일생동안 내내 ‘성공지상주의자’로 살아가게 된다.

이런 상황 속에서 날이 갈수록 군사부일체의 옛 사도 문화가 해체되면서 “학교는 많아도 교육은 없고 교사는 많아도 스승이 없다.”는 사회적 비판의 목소리가 한층 더 높아지고 있다. 이제까지 언급한 우리교육의 위기현상을 슬기롭게 극복하여 전화위복의 기회로 승화시키는 길은 곧 1,046만 명의 학생이 재학 중인 20,588개의 모든 학교를 행복한 선생님의 힘으로 명실공히 행복한 학교로 가꾸는 일이다.

Ⅲ. 행복의 특성

첫째, 행복은 주관적이다(개별성의 원리).

둘째, 행복의 모양은 물의 모양과 같다(다양성의 원리).

셋째, 지속적인 행복은 직접적으로는 결코 구하거나 얻을 수 없다(간접성의 원리).

넷째, 행복은 반드시 어떤 활동이나 일을 타고 오는 것이다(활동성의 원리).

다섯째, 불행의 씨앗을 잉태하지 않는 절대적 행복은 존재하지 않으며 행복의 씨앗을 잉태하지 않는 절대적 불행도 존재하지 않는다(가변성의 원리).

여섯째, 어느 누구에게나 한평생 내내 행복의 씨앗과 불행의 씨앗이 시도 때도 없이 떨어지고 있다(평등성의 원리).

일곱째, 그럼에도 불구하고 이 세상에는 ①언제나 행복한 사람 ②언제나 불행한 사람 ③보통 사람(행복의 씨앗이 떨어질 땐 행복하고 불행의 씨앗이 떨어질 땐 불행한 사람)의 3가지 부류가 존재하고 있다(전환성의 원리).

Ⅳ. 행복한 선생님의 꿈과 삶

곰곰이 따져보면 이 세상에 있는 수많은 직업 중에서 교직만큼 행복의 조건을 잘 갖춘 직업도 별로 없다. 무엇보다도 교직은 첫째, 맹자가 말한 인생삼락 중의 하나를 맛볼 수 있는 살맛나는 직업이고 둘째, 이 세상에서 거짓말을 가장 적게 할 수 있는 양심의 직업이며, 셋째, 제자를 기쁨으로써 그 이름을 계속 남길 수 있는 불사조(phoenix)의 직업이고 넷째, 한평생 내내 지속적으로 인격적으로 자기 성장을 계속 할 수 있는 평생성장의 직업이며 다섯째, 조금도 때 묻

지 않은 순수한 제자들과 함께 생활함으로써 항상 순수하고 젊은 생각을 하면서 살아갈 수 있는 만년 청춘의 직업이다. 여섯째, 아무리 퍼도 마르지 않는 샘물처럼 사랑과 지식을 아낌없이 베풀 수 있는 베풀과 섬김의 직업이고 일곱째, 자유와 여가시간이 가장 많은 자유인의 직업이며 여덟째, 제자를 가르치면서 동시에 진리탐구와 인격연마를 통해 만인으로부터 존경받을 수 있는 일석삼조의 직업이고 아홉째, 수많은 제자들의 성장과 청출어람의 제자들을 보면서 지속적인 보람을 즐길 수 있는 직업이고 열째, 정년퇴임이 가장 늦을 뿐 아니라 퇴임 후에도 청출어람의 수많은 제자들과 교류하면서 살맛과 보람은 계속 맛볼 수 있는 가장 행복한 직업이다. 이런 행복한 직업을 갖게 된 행운을 가진 우리 교육자는 더욱 더 자신감과 자긍심을 갖고 살맛과 보람이 충만한 삶을 살아가야 할 것이다.

아울러 행복한 학교를 만드는 행복한 선생님이 되려면 뼈를 깎는 자성 속에 지속적인 노력과 불타는 열정이 있어야 한다. 대부분의 학생들이 살인적인 경쟁심 속에서 상호무시와 상호불신의 지긋지긋한 생활을 하고 있는 지옥 같은 학교를 상호존중과 상호신뢰가 충만한 신나는 평화롭고 행복한 배움터로 만들 수 있도록 새롭게 거듭 태어나야 할 것이다.

결국, “병아리가 쪼고 어미닭이 쪼아(子啐母啄), 병아리가 눈 떠 껍질이 없어짐에(子覺無殼), 병아리와 어미닭의 분별을 모두 잊어버리고(子母俱忘), 기연에 응하되 어긋남이 없이(應緣不錯), 같은 길에서 함께 노래하며 하나가 된다(同道唱和)”는 벽암록의 교훈처럼, 일선의 모든 선생님 은 제자와 스승 간에 언제나 동도창화하는 행복한 교육자로 거듭 태어나야 할 것이다.

V. 맺음말

새집을 스스로 짓기 어렵다. 더욱이 조상대대로 살아온 종갓집을 헐고 그 땅 그 자리에 앞으로 자자손손 살아갈 새집을 지으려면 철저한 사전준비와 함께 자기희생과 초인적인 인내 그리고 강한 의지와 지속적인 노력이 몇 배 더 요청된다.

21세기를 맞이한 우리는 모두 하나의 세계에 살고 있다는 공동체의식을 잠시도 잊어서는 안 된다. 우리 모두 정의와 평화 자유와 평등이 최대한 보장되는 자유민주주의의 공동체 속에서 평화롭고 행복하게 살아갈 수 있도록 행복한 교육환경을 제공하도록 노력해야 한다.

새삼 강조하지 않더라도 행복한 스승이 행복한 학교와 행복한 제자를 낳고, 불행한 스승이 불행한 학교와 불행한 제자를 낳기 마련이다. 무엇보다도 먼저 선생님이 행복해야 학습자가 행복하고 이들이 자라 결국 온 국민과 온 겨레가 행복해 질 수 있다. 그러므로 모든 선생님은 스스로 행복한 삶의 주인공이 됨과 동시에 언제나 행복의 메이커와 접목사가 됨으로써 연쇄적으로 행복한 제자와 행복한 학교, 행복한 국민과 행복한 나라를 낳는데 전력을 쏟아야 할 것이다.

말콤엑스(Malcolm X)가 제창한 “흑인은 아름다워!(Black is beautiful!)”라는 슬로건이 미국의

고질병인 흑인차별 해소에 결정적인 계기가 되어 마침내 오바마(Obama)가 미국의 대통령으로 뽑힐 수 있게 되었던 것처럼, “행복한 선생님이 행복한 나라를 낳는다!”는 이 한마디가 그동안 묵묵히 살아온 우리 선생님들로 하여금 당당한 자긍심과 사명감을 갖고 날마다 팔팔하고 신바람 나게 출근하여, 한결같은 열정으로 명실상부한 행복한 학교를 만들고 결국 세계에서 가장 살기 좋은 우리나라를 만드는데 결정적인 ‘밀알’이 되길 빌면서 맺음말에 갈음하는 바이다.

인간은 과연 이성적 존재인가?

네 가지 사고양태의 통합적 작용으로서 사고와 교육학적 의미

박철홍*

I. 서론

서양철학에서 ‘이성’이라는 말을 의미 있게 사용하면서부터 지금까지 인류는 인간은 이성적으로 사고하는 존재라는 것을 일종의 종교적 신념과 같은 것으로 받아들여 왔다. 헤겔의 철학 사상에서 잘 나타나 있듯이 인간이 이성적 존재라고 생각하는 배경에는 절대정신의 구현체인 하나님이 이성적 존재라는 생각과 긴밀한 관련을 맺고 있다. 사실 많은 서양철학자들이 신이 이성적으로 사고한다는 점을 인간이 이성적 존재라는 것을 정당화하는 궁극적 근거로 흔히 제시하곤 하였다. 본 연구는 이러한 이성중심주의적 사고관에 대한 대안을 탐색하는 데에 있다.

본 연구는 이러한 문제의식에서 출발하며 창세기의 창조 과정에 대한 진술을 듀이의 ‘하나의 경험’과 질성적 사고의 아이디어에 비추어 재해석하고, 재해석된 창조 과정에 대한 진술에 비추어 창조 과정에서 작용하는 사고작용의 성격을 분석하였다. 그리고 여기서 분석된 사고작용에 비추어 ‘하나의 경험’에서 작용하는 사고의 성격을 재규정하는 일종의 순환론적 방법을 채택하였다. 이를 위해서 듀이 철학의 핵심 개념과 그러한 개념들로부터 발전된 하나의 경험, 질성적 사고, 심미적 사고양태, 종교적 사고양태 그리고 실행적 사고양태라는 아이디어들을 중심으로 성경에 나와 있는 하나님의 천지창조의 과정에 나타난 사고작용을 분석하였다. 하나님의 사고 과정에 대한 분석을 기초로 본 논문에서는 인간은 이성적으로 사고하는 존재가 아니라 질성적 사고라는 보다 직접적이고 심층적인 사고양태의 기초 위에 이론적 사고를 하는 존재라는 점, 그리고 정도상의 차이가 있기는 하지만 삶에서 실제로 행하는 사고는 모두 심미적 사고양태, 종교적 사고양태, 이론적 사고양태, 그리고 실행적 사고양태의 통합적 작용으로 이루어져 있다는 주장을 제시하게 될 것이다.

* 영남대학교

II. 보기 좋음의 우선성과 질성적 사고

1. 보기 좋음의 우선성

서론에서 잠시 살펴보았듯이 서양철학에서 인간이 이성적 존재라는 근거로서 신 즉 하나님은 이성적 존재라는 데에 상당한 정도 의존하고 있다. 하나님이 이성적 존재라고 할 때에 그 증거로 널리 사용되는 용어가 성경에 나오는 “말씀” 즉 “logos”라는 단어이다. 다시 말하면 하나님은 태초에 말씀 즉 ‘로고스’로 세상을 창조했다는 것이다. 그리고 이 로고스가 바로 이성이라는 것이다. 그런데 이성적 인식능력 이외의 예술적 인식능력 또는 질성적 사고의 능력이 있다는 관점을 접하게 되면 ‘하나님의 창조 과정에 대한 이러한 판단은 과연 올바른 것인가?’ 하는 의문을 갖게 된다. 이 장에서는 이 문제에 대한 탐구의 시작으로 ‘하나님의 말씀’이 있기 이전에 ‘보기 좋음’이 있었다는 것을 살펴볼 것이다. 요약하면 태초에 ‘하나님의 말씀’이 있었던 것이 아니라, 태초에 ‘하나님의 보기 좋음’이 있었다는 것이다.

여기서는 성경 창세기 1장과 2장에 나온 천지창조에 대한 진술을 보기 좋음의 우선성이라는 관점에서 재진술하였다(이 진술은 이하의 분석에 기초자료로 사용된다). 다시 말하면 태초에 ‘가장 먼저’ 있었던 것은 ‘로고스’에 의해 결정된 만물의 법칙이라기보다는 ‘창조할 전체 우주에 대한 보기 좋음’이라는 것이다. 보다 엄밀히 말하면 ‘만물의 법칙을 포함하는 보기 좋음’이 가장 먼저 있었다고 보아야 한다.

2. 보기 좋음의 인식 기제로서 질성적 사고

3. 총체적 질성으로서 보기 좋음

이 두 절에서는 보기 좋음을 인식할 수 있는 인간의 사고능력으로서 질성적 사고능력이 있음을 보여준다. 질성적 사고능력은 경험에서 직감으로 상황 전체의 질성을 표착하는 사고의 작용을 가리킨다. 질성적 사고능력은 상황의 구성요소 각각에 대한 질성이 아니라 상황 전체의 총체적 질성을 표착하는 것이다. 이러한 사고능력은 그림을 볼 경우에 그림 전체의 분위기를 파악하는 것에서 잘 나타난다.

III. 심미적 사고양태와 보기 좋음

IV. 종교적 사고양태와 보기 좋음

3장은 질성적 사고의 한 양태로서 심미적 사고양태와 보기 좋음의 성격을 다루고 있다면, 4장은 종교적 사고양태와 보기 좋음의 성격을 논의하고 있다. 이 두 장의 주장은 크게 세 가지로 요약할 수 있다.

첫째, 하나의 경험의 시작단계에서 작용하는 질성적 사고는 심미적 사고양태와 종교적 사고양태라는 두 가지 사고양태의 통합적 작용의 결과이다. 지금까지 두 연구자들은 ‘하나의 경험’의 시작단계에서의 질성적 사고는 심미적 측면이 있기는 하지만 단순히 ‘총체적 질성’을 포착하는 것으로만 다루어져 왔다. 그런데 하나님이 우주 창조의 시작단계에서 총체적 질성으로 포착하는 ‘창조할 우주 전체에 대한 보기 좋음’이나 ‘하루에 창조할 우주 전체에 대한 보기 좋음’은 kalos k’agathos의 상태이다. kalos k’agathos는 심미적 아름다움과 도덕적 가치적으로 좋음을 의미한다. 이 점에 비추어 볼 때 ‘하나의 경험’의 시작단계에서 작용하는 질성적 사고는 엄밀히 말하면 심미적 사고양태와 종교적 사고양태의 두 가지 사고양태가 통합적으로 작용한다.

‘하나의 경험’에서 작용하는 두 가지 사고작용의 기능을 강조해서 구분하면, 심미적 사고양태는 ‘하나의 경험’이 완결에 이르도록 하나의 경험을 구성하고 있는 다양한 요소들을 단일한 그리고 통일된 질성을 유지하면서 완결에 이르도록 하는 일에 일차적인 관심을 두고 있다면, 종교적 사고양태는 현재의 경험이 삶의 총체적 이상을 제대로 구현하고 있는지의 여부에 촉각을 곤두세우는 기능이 강조된다. 심미적 사고양태는 하나의 경험 내에서의 통합성과 계속성을 통하여 완결에 이르도록 하는 작용에 강조가 있다면, 종교적 사고양태는 삶 전체의 총체성 이상과의 일관성과 계속성에 주된 관심을 둔다. 이 두 가지 사고작용이 서로 협력하고 통합적으로 작용할 때에 ‘하나의 경험’이 제대로 완결에 이를 수 있으며, 나아가 전체 삶과의 일관성을 유지할 수 있다.

둘째, 첫 번째 주장의 연장선상에서 볼 때 심미적 사고양태와 종교적 사고양태는 ‘하나의 경험’의 전과정에서 작용하는 사고의 양태이다. ‘하나의 경험’은 통일된 전체를 이루는 경험이다. 그러므로 ‘하나의 경험’이 성립하기 위한 필수조건은 완결에 이르기까지 단일성과 통일성을 유지하는 것이다. 그동안 ‘하나의 경험’ 전체를 하나의 단위로 묶어주는 편재적 질성을 포착하는 것이나 편재적 질성이 잘 드러나도록 완결을 이루어 나가는 과정은 심미적 사고양태의 작용으로 보아왔다. 그런데 하나의 경험의 과정에서는 계속적으로 총체적 질성을 포착하는 질성적 사고가 작용하는데, 위에서 살펴보았듯이 질성적 사고는 심미적 사고양태와 종교적 사고양태의 작용으로 이루어진다.

여기서 주목할 사실은 종교적 사고양태는 ‘하나의 경험’의 과정에서 잘 드러나지는 않지만 심미적 사고양태보다도 더 광범위한 작용을 하고 있다는 점이다. 삶 전체의 이상적 목적을 가지고 삶 전체에 대한 의식을 일깨우는 종교적 사고양태는 ‘하나의 경험’에서 배경으로 작용한다. 하나의 경험의 배경으로서 종교적 사고양태는 하나의 경험의 목표를 확립하는 데에 결정적인 영향을 미치며, 나아가 하나의 경험의 전과정에서 각각의 순간이 삶의 총체적 이상을 향하여 나아가도록 일깨워준다. 그렇게 함으로써 종교적 사고양태는 ‘하나의 경험’을 현재 경험에만 적용하는 것을 넘어서서 전체 삶의 이상을 실현하는 과정이 되게 해준다.

셋째 반성적 사고단계는 심미적 사고양태, 종교적 사고양태, 그리고 이론적 사고양태의 통합적 작용으로 이루어진다. 지금까지 듀이의 사상에 동조하는 연구자들도 반성적 사고단계를 단순히 이론적 사고의 과정으로만 보거나, 질성적 사고와 이론적 사고가 통합된 것으로 보아왔다. 화가의 창작 활동에 대한 본 연구의 분석에서 잘 드러나듯이, 반성적 사고단계에서 질성적 사고는 3중의 질성을 동시에 포착한다. 이 단계에서는 3중의 질성을 고려하면서 질성이 포착한 것을 구체적으로 표현하기 위한 이론적 사고가 전개된다. 여기서 행해지는 사고는 질성적 사고와 이론적 사고의 통합작용이다. 보다 정확히 말하면 이때의 사고는 심미적 사고양태, 종교적 사고양태, 이론적 사고양태의 통합적 작용이다.

여기서 주목해야 할 중요한 사실은, 지금까지는 인류가 믿어왔던 것과는 달리, 질성적 사고가 독립적이며 근본적인 사고작용이며 이론적 사고는 질성적 사고에 의존한다는 것이다. 이론적 사고는 질성적 사고에 들어 있는 목적을 구체화하기 위해 작동하며, 질성적 사고가 의도한 목적이 충족되었다고 인정할 때 작동을 멈추게 된다. 질성적 사고의 통제작용이 없다면 이론적 사고는 무엇을 어떻게 사고해야 할지도 알 수 없으며, 언제 사고를 시작하고 그만두어야 할지조차도 알 수 없다.

V. 실행적 사고양태와 보기 좋음

이 장에서는 심미적 사고양태, 종교적 사고양태, 이론적 사고양태 외에 인간 경험 속에서 작용하는 질성적 사고작용으로서 실행적 사고양태가 있다는 점을 논의하고 있다. 예술적 경험에서 잘 볼 수 있듯이, 하나님의 창조행위가 의미 있게 성립되려면 실행적 사고양태가 있어야 한다. 실행적 사고양태는 구체적으로 창작활동에 착수하기 이전에 갖게 된 이미지나 아이디어를 실제 창작물에 구현하기 위하여 요청되는 사고양태이다. 종교적 사고양태, 심미적 사고양태, 이론적 사고양태의 통합적 작용은 여전히 실행(실천)이 아니라 ‘사고’의 영역에 속한다고 볼 수 있다. 실행적 사고양태는 그러한 사고의 내용을 기초로 하여 만드는 일을 위하여 행해지는 사고와 만드는 일(행위)의 한 부분으로 행해지는 사고작용을 말한다. 즉 ‘의미 있게’ 만드는 일은 본격적으로 만드는 일을 하기 이전의 사고작용에 의한 것이 아니라 실행적 사고에 의해 비로소 가능하게 된다. 하나님의 천지창조에서 이루어진 모든 사고가 만들기 위한 것이었다는 점을 생각해 보면, 실행적 사고양태는 천지창조에서 가장 중요한 사고양태이며, 가장 복잡한 사고양태라고 말할 수 있다.

VI. 결 론

결론적으로 말하면 바람직한 경험의 모델로서 ‘하나의 경험’의 과정에는 심미적 사고양태, 종교적 사고양태, 이론적 사고양태 그리고 실행적 사고양태가 통합적으로 작용한다. 이 결론에 의하면 인간은 이성적 존재라기보다도 심미적 사고양태, 종교적 사고양태, 이론적 사고양태, 그리고 실행적 사고양태의 네 가지 사고양태가 통합된 사고를 하는 존재이다. 그동안 우리는 인간이 이성적 존재라는 것을 인간 존엄성의 궁극적 근거로 생각해왔다. 그런데 인간에게 이성을 넘어서는 사고의 능력이 있다는 이 논문의 주장은 인간이 이성적 존재라는 것을 부정하는 것도 아니며, 더욱이 인간의 존엄성을 부인하는 것도 아니다. 그것은 인간이 가지고 있으며 실제로 사용하고 있는 보다 풍부한 사고능력이 있음을 보여주는 것이며, 풍부한 사고능력의 전체 지평에 비추어 인간 사고의 성격을 재조명하려는 것이다. 오히려 인간을 이성적 존재로 규정하는 것은 인간을 하나님의 풍부한 사고능력의 일부분만을 사용하는 열등한 존재로 규정하는 것이며, 나아가 인간이 하나님의 형상대로 창조되었다는 대명제를 부정하는 셈이다.

인간에게는 감각작용을 통하여 상황 전체의 질적 특성을 포착하는 사고의 능력 즉 질성적 사고의 능력이 있다는 것은 분명하다. 다만 그동안 서양철학에서는 질성과 질성적 사고를 경험의 산물이라는 이유로 의미 있는 사고의 능력으로 간주하지 않았으며, 인식론적 고려에서 제외시켜 버렸다. 연구자가 보기에 몸과 마음을 가진 인간의 사고능력을 올바르게 평가하기 위하여 질성적 사고의 아이디어를 존재론과 인식론에서 적극적으로 고려하는 것은 매우 중요하다고 생각한다. 그런데 지금까지 인류는 인간은 이성적 존재라는 이념에 기초하여 지식과 도덕과 교육의 성격을 탐구해왔다. 그리고 이 이념에 기초하여 지식을 탐구하는 인식의 과정을 설명해 왔으며 교육과 도덕교육을 어떻게 할 것인가 하는 문제를 탐구해왔다. 그러나 만일 인간이 이성적으로만 사고하는 존재가 아니라 심미적 사고양태, 종교적 사고양태, 이론적 사고양태, 그리고 실행적 사고양태의 통합적 작용으로 사고하는 존재라면 지식과 도덕과 교육의 성격에 대한 규정도 전면적으로 수정해야 할 것이다. 이 연구는 지금까지 2,500년의 역사와 전통을 가지고 있는 이성중심주의에 도전하는 첫 걸음에 지나지 않는다.

고전읽기와 생각의 길이에 내포된 인성의 지향

임미경*

I. 서 론

우리가 어떻게 살아야 하는지를 알게 하는 고전읽기는 참된 것이어서 대학생들의 내면적인 방향에 긍정적인 힘을 주고 전통적인 바람직한 인성을 확립하는데 적절할 수 있다. 읽기는 제시된 텍스트에서 의미를 이끌어 내는 복합적인 의사소통의 행위이다(Mayer, R. E., & Alexander, P. A. 2011).

이를 위해 대학생의 독서력이 뒷받침되어야 하는데 학기 중에 대학생들이 책을 읽으려면 자기관리가 매우 요구된다. 태도는 인지적인, 심동적인, 정서적인 것의 기본적인 세 가지 학습 영역을 포함하는 실체로 볼 수 있다(Thomas F. Kamradt, & Elizabeth J. Kamradt. 1999). 급격한 변화의 소용돌이 속에서 참된 인간 그리고 유능한 인간으로서의 정체성을 잃지 않고 가치 있는 삶을 영위하기 위해서는 독자 나름대로의 새로운 세계를 창출하는 독서 활동을 적극적으로 해 나가야 한다(박영목, 1998).

고전을 읽음과 동시에 나타나는 두뇌의 사유 활동으로 떠오르는 심상을 글로 표현하면서 개인의 사유과정과 사유의 형상이 학생에게 의미있는 활동이 될 수 있다. 들뢰즈(G. Deleuze)에게 있어서 의미란 물체들 내부에 본질로 내재하는 것이 아니라, 물체들의 마주침을 통해서 사후적으로 출현하는 것이었다(강신주, 2010). 의식은 인간이 소유한 정신성의 한 핵을 이룬다. 의식은 여러 주목할 만한 특성을 갖고 있으며, 여러 형태의 의식이 존재한다. 물론 모든 심적 상태가 의식 상태는 아니다. 이른바 무의식도 있으며, 의식 하부적 심적 상태 역시 존재한다(김영진, 2012).

고전읽기의 사유 활동을 통한 인성개발로 독자 내면에 감추어진 독서 과정과 반응을 가시화 하고, 독서의 제 측면을 고려하는 연구방법을 다원화하는 것이 필요하다(이순영, 2008). 본 연구는 대학현장에서 대학생들의 의식적인 고전읽기와 무의식적인 사유활동에 내포된 인성의 지향점을 들여다보면서 대학교육이 나아가야 할 방향과 인성교육의 정착을 돕는데 있으며 이를 위해 의미있는 적용사례를 제시하고자 한다.

* 경남도립거창대학(techcon@hanmail.net)

II. 연구방법

본 연구는 수도권 K지역의 H대학에서 2013년 1학기에 고전읽기프로그램에 참여한 25명의 대학생을 대상으로 총 2,170개의 사유일지 자료가 수집되었으며 작성의 오류를 최소화하기 위해 4회에 걸쳐서 의식적인 독서 감상문식의 기술이 되지 않도록 충분히 조력하였다. 자료 분석은 Spradley(1980)의 주제 및 유목 분석방법으로 분류 분석 후 교육학전문가 및 동료 연구자의 검토과정을 거쳐 최종적으로 논의하였다.

III. 연구결과 및 해석

1. 자신의 인성 지향

가. 전통적 인성 덕목 발현(자신)

국가의 중요한 보직을 맡기 전에 모든 것을 갖춘 사람들에게서 자격을 없애는 잣대가 되는 것은 도덕적인 부분에서 잘못이 밝혀졌을 때이다. 심신의 단정을 통한 신중한 삶과 자기표현을 통한 적응을 지향하고 있다.

말을 함부로 하여서도 안 되고 신체 또한 수련을 게을리 해서도 아니 된다. 말도 신체도 이름도 서로 연결되어 있기 때문에 어떤 부분이 온전치 못하면 다른 부분도 빼거덕거릴 수 있기 때문이다....어느 것 하나도 소중하지 않을 것이 없겠다(대학생N, 일득록).

나. 개인행위의 실천의지 생성

사유를 통해 대학생들은 인성을 발현하면서 개인행위의 실천의지를 보이며 인성개발을 지향하고 있다. 컨디션이 안 좋을 때, 두통이 왔을 때 오히려 책을 읽으면 해소되는 것은 고전읽기가 건설적인 일이기 때문이다. 의지, 자조, 자율에 의한 자발성의 지향이 드러나 있다.

나른한 주말이다. 집에서 책읽기 딱 좋은 것 같다. 해야 할 공부가 태산 같지만 책을 읽다보니 편안해진다....책읽기 뿐만 아니라 매일 꾸준히 무언가를 한다는 게 쉬운 일은 아닌 것 같다.....(대학생E, 일득록)

2. 타인의 인성 지향

가. 전통적 인성덕목 발현(타인)

딸이 부모를 걱정하는 마음이 염려와 사랑으로 그대로 드러났다. 비올 때 운전하는 것이 위험하다는 것을 알고 무사히 집에 오기를 바라는 애뜻함이 보인다. 자연을 마음에 품었으며 타인의 효도를 보며 자신의 효가 드러나 타인에 대한 정중을 지향하고 있다.

...회사 간 아빠가 잘 들어오나 걱정했는데 술이라도 드시고 비오는 날 늦게 오실 때면... 걱정하면서 기다리던 생각이 났다...엄마생각도 많이 나고 건강하신지 걱정도 많이 된다...요즘 꽃 키우는 모습, 너무 좋다!(대학생J, 난중일기).

이순신은 효자다. 가정적이기도 하고...전장에서 일기에 꾸준히 가족에 대해 기록하는 것을 보니 경이감이 든다. 처음엔 날씨를 왜 저렇게 많이 적나 싶었다....(대학생X, 난중일기)

나. 개별 인성변화 체험

타인과 자기를 향한 인성변화를 체험하고 있다. 의로움, 정의가 드러난 정직의 지향을 확인할 수 있다. 용서하는 선하고 관용의 마음을 베푸는 삶의 지향이 드러나 있다.

2년 전 나에게 큰 상처를 줬던...친구가 2년 만에 연락이 와서 사과를 하고 싶다고 했다. 나는 따뜻하게 맞아주었다...내가 용서하는 입장이라서 너무 다행이라고 생각이 들었다....(대학생R, 장자.).

3. 자신-타인 관계의 인성 지향

대학생들의 사유는 나와 타인의 관계를 성찰하면서 인성개발을 지향하고 있다. 대인관계에서 현명한 판단을 위한 중용을 지향하고 있다.

많은 사람을 친구로 두는 것보다 역시 소수의 사람...내겐 진정으로 날 비판, 칭찬해줄 몇 사람이 필요하다(대학생X, 일득록).

IV. 논의 및 결론

본 연구는 스펙 쌓기에 몰두하던 현대의 대학생들이 소홀했던 고전읽기와 사유 활동을 통해 내면의 인성성향이 어떻게 표출되고 무엇을 지향하는지를 알아보고자 하였다. 고전읽기와 사유 활동에 따른 일지기록을 통해 수집된 자료를 분석한 결과, 내적으로는 전통적 인성덕목 발현, 개인행위의 실천의지 생성, 개별 인성 변화 체험, 나와 타인의 관계 성찰로 용기, 자조, 정의, 단정, 자기존중, 근면, 자기통제, 정리정돈, 자아수용, 이타심, 효, 예의, 준법정신, 진, 선의 인성을 지향하고 있었다. 고전을 읽는 중에 경험하는 사유 활동은 개인의 주관적인 무의식 세계의 표출로 잠재된 의식을 이미지로 표상하면서 자신으로 하여금 객관적 인식을 갖도록 하는 고차원적인 사고인식의 체험이 되었다. 이와 더불어 고전읽기 과정의 의식적인 사고, 사유 활동의 무의식 세계 경험, 사유일지 작성의 의식세계로 돌아와 객관적인 인식의 3단계를 연속적으로 경험하면서 인성개발의 지향 및 자기수양적인 성찰과정을 형성하고 있었다. 이런 고전읽기와 사유 활동의 지각은 현 대학생들의 인식과 인성개발을 지향하는 건설적인 활동이면서 인생에 도움을 주는 것으로 자기 주도적이고 지속적으로 참여하기를 바라는 과업임을 확인할 수 있었다.

자유주제 발표 II

유아교육

사회 : 김낙홍(중앙대)

유아의 학교적응 관련 변인에 관한 구조적 관계 분석

발표자 : 지성애(중앙대), 김성현(중앙대 박사과정),
김현진(아이공감 교육·심리·발달 연구소 연구원)

예비유아교사를 위한 구성주의적 접근

유아수학교육 프로그램의 효과

발표자 : 정정희(경북대), 홍희주(경북대 박사)

유아의 학교적응 관련 변인에 관한 구조적 관계 분석

지성애*, 김성현**, 김현진***

I. 서론

새로운 환경으로의 적응은 제한된 경험을 가진 유아들에게는 종종 스트레스를 야기 시킨다. 그리고 적응 과정에서 유아가 경험하게 되는 스트레스는 유아의 전인적 발달을 저해하는 부정적 힘으로 작용하게 되기도 한다(Ladd, Kochenderfer & Coleman, 1996). 따라서 또래 및 교사와의 건강한 관계를 형성할 수 있는 능력을 발달시켜, 성공적인 학교 적응을 이뤄내는 것은 유아들에게 아주 중요한 과제라 할 수 있다.

따라서 유아의 학교 적응을 돕는 보호요인들을 분석하는 것은 안정적인 발달을 저해하여 성인기 적응문제를 초래하는 문제행동을 예방하고 유아의 긍정적인 발달을 돕는 방법을 모색하는 데 유의미한 정보를 제공할 수 있을 것으로 사료된다(Ronnau- Bose & Frohlich-Gildhoff, 2009).

관련하여 선행연구들은 유아가 안정적인 기관적응을 하려면 자아존중감과 자아탄력성이 중요하다고 지속적으로 언급하고 있다(Harter, 1983, 1990; Rosenberg, 1979; Masten, 2001). 이에 본 연구에서는 학교적응에 영향을 미치는 자아존중감과 자아탄력성의 구조적 관계에 대해 분석하고, 자아존중감과 자아탄력성 사이의 관계가 어떻게 학교 적응에 영향을 미치는지 탐색하여, 유아의 성공적인 적응을 증진시키는 데 필요한 중요한 기초자료를 제공하고자 한다.

II. 연구방법

1. 연구대상 및 연구도구

본 연구대상은 만 5세 11학급 유아 총 221명 이다. 또한 유아의 교육기관 적응을 측정하기 위해 Jewsuwan, Luster와 Kostelnik(1993)가 개발한 ‘유아 교육기관적응 질문지(The Preschool Adjustment Questionnaire: PAQ)’를 우리나라 상황에 맞게 수정 번안하여 사용하였다(안선희,

* 중앙대학교 유아교육과 교수

** 중앙대학교 유아교육과 박사과정

*** 아이공감 교육·심리·발달 연구소 연구원

2002; 임원신, 2006).

또한, 유아의 자아탄력성을 측정하기 위해 LeBuffe와 Naglieri(1999)가 개발하고 진은희(2008), 구희정(2010) 등이 국내 상황에 맞게 번안하여 사용한 유아의 자아탄력성 척도(The Devereux Early Childhood Assessment: DECA)를 사용하였다. 마지막으로 자아존중감을 검사하기 위해 Harter와 Pike(1984)의 'The Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children: PSPC'을 기초로 지성애, 김영옥과 박희숙(2003)이 개발한 유아 자아존중감 검사도구를 지성애와 김승희(2010) 재구성한 도구를 사용하였다.

2. 자료분석

유아의 교육기관 적응과 관련 변인들 간의 구조적 관계를 분석하기 위해 수집된 자료는 AMOS 18.0 Program을 사용하여 구조방정식 모델을 사용하여 분석하였다.

III. 연구결과

본 연구연구 변인의 기술 통계치 및 신뢰도, 및 변인 간 상관계수는 표 1에 제시되어 있다. 표 1에 제시된 바와 같이 유아의 학교적응과 자아존중감($r=.25, p<.01$), 그리고 자아탄력성($r=.18, p<.01$)이 유의미한 정적 상관이 나타났다. 또한 유아의 자아존중감과 자아탄력성 간의 유의미한 정적상관 또한 나타났다($r=.18, p<.01$). 또한, 본 연구 결과 자아존중감이 유아의 학교 적응에 미치는 영향에서 자아탄력성의 부분매개효과가 나타나는 것으로 나타났다.

IV. 논의 및 결론

본 연구는 자아존중감과 학교적응 간의 자아탄력성의 매개효과에 초점을 맞추었다. 본 연구를 통해 자아탄력성의 매개효과가 입증되었으며, 자아존중감이 학교 적응에 직접적인 영향을 미치는 물론 자아탄력성의 매개를 통해 간접적으로 영향을 미치는 것으로 밝혀졌다. 본 연구의 결과는 자아존중감을 증진시키는 것을 통해 자아탄력성을 증진시킬 수 있다고 밝힌 Rnonau-Bose & Frohlich-Gildhoff(2009)의 연구와 맥을 같이 한다. 더 나아가 역경을 극복할 수 있는 힘을 길러 유아의 전인적 발달을 돕는 보호요인들을 강화하는 프로그램을 개발하고 실행하는 것이 필요하다는 것을 제안한다. 유아의 유아교육기관 재원율이 점진적으로 증가하고 있음을 고려할 때, 이러한 본 연구결과는 성공적인 학교 적응을 위한 중재 프로그램 개발 및 적용에 필요한 기초 자료를 제공했다고 볼 수 있다.

예비유아교사를 위한 구성주의적 접근 유아수학교육 프로그램의 효과

정정희*, 홍희주**

I. 서론

유아수학교육에서 교사변인과 관련된 연구들은 주로 유아교사의 수학교육에 관한 신념 및 태도, 수학교수 효능감, 수학교과내용지식, 교수학습방법, 수학교과교육학지식을 중심으로 이루어져왔다.

교사는 자신이 대학에서 배운 방식대로 교육현장에서 가르치는 경향을 보인다. 그렇기 때문에, 유아교사를 양성하는 대학에서의 교수자는 유아수학교육을 가르칠 때도 최근의 교육학적 패러다임의 변화에 따라 구성주의적인 교수학습 방법을 적용하여 예비교사들의 수학교육에 관한 교육신념과 태도, 교수효능감, 교과내용지식, 교수학습 방법을 포함한 수학교과교육학 지식을 가르쳐야한다. 따라서 본 연구에서는 예비유아교사를 위한 유아수학교육 프로그램을 개발하고 이를 적용함으로써 예비교사의 수학교과교육학지식, 수학에 대한 태도, 수학교수효능감에 미치는 효과를 알아봄으로써 예비유아교사들의 전문성 함양에 도움을 주고자 한다.

이러한 연구목적에 따라 연구문제는 「예비유아교사를 위한 구성주의적 접근 유아수학교육 프로그램은 예비유아교사의 수학 교과교육학지식, 수학에 대한 태도, 수학교수효능감에 효과가 있는가」로 설정하였다.

II. 연구방법

1. 연구참여자

본 연구의 참여자는 D시에 소재한 K대학교 유아교육과의 「유아수학교육」을 수강한 학생 55명이다. 연구참여자들은 모두 2학년 2학기에 재학중이었다.

* 경북대학교 아동학부 교수

** 경북대학교 아동학부 시간강사

2. 자료수집 및 분석

본 연구에서 실시한 예비유아교사를 위한 구성주의적 접근 유아수학교육 프로그램의 효과를 알아보기 위하여 양적 자료를 수집하였다. 양적 자료를 위한 검사도구는 홍희주(2012)가 개발하고 타당성을 검증한 유치원 교사의 수학 교과교육학지식 도구, Smith(2000)의 교사용 태도 검사 도구를 변안, 수정한 수학태도 검사도구, Luo(2000)의 초등교사용 수학 교수효능감 측정 도구를 정정희(2001)가 변안하여 유아교사에 맞게 변안·수정한 유아교사용 수학 교수효능감 질문지를 사용하였다. 각각의 연구문제에 대한 분석은 변인별 사전·사후 검사 결과에 대한 대응표본 t 검증을 실시하였다.

III. 결 과

1. 예비유아교사의 수학에 대한 태도에 미치는 효과

<표> 수학에 대한 태도

	사전	사후	t
	평균(표준편차)	평균(표준편차)	
수학에 대한 자아개념	2.64(0.51)	2.85(0.54)	-3.229**
수학에 대한 흥미	2.58(0.50)	2.83(0.50)	-3.885***
수학에 대한 동기	2.73(0.39)	2.84(0.49)	-1.785
사회에서 수학의 가치	3.11(0.53)	3.33(0.48)	-2.535*
수학에 대한 불안	3.16(0.62)	2.94(0.64)	3.095**
수학에 대한 태도	2.84(0.24)	2.96(0.27)	-2.856**

* $p < .05$, ** $p < .01$ *** $p < .001$

표에서 제시한 바와 같이 예비교사의 수학에 대한 태도의 사후 검사 결과는 사전 검사 결과보다 높게 나타났다. 이러한 차이는 대응표본 t 검증 결과 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다($t = -2.856$, $p < .01$). 이러한 결과를 통해 예비유아교사를 위한 구성주의적 접근 유아수학교육 프로그램은 전반적으로 수학에 대한 태도에 효과가 있음을 알 수 있다.

2. 예비유아교사의 수학 교과교육학지식에 미치는 효과

<표> 수학 교과교육학지식

	사전	사후	t
	평균(표준편차)	평균(표준편차)	
교육과정지식	3.18(0.36)	3.78(0.57)	-9.99***
교과내용지식	3.09(0.54)	3.54(0.59)	-4.88***
교수학습방법지식	3.27(0.50)	3.58(0.50)	-4.09***
학습자지식	3.43(0.57)	3.83(0.60)	-4.22***
전문성개발지식	3.61(0.66)	4.00(0.71)	-3.19**
수학교과교육학지식	3.32(0.36)	3.74(0.49)	-6.27***

** $p < .01$ *** $p < .001$

표에서 제시한 바와 같이 수학교과교육학지식의 사후 검사 결과는 사전 검사 결과보다 높게 나타났다. 이러한 차이는 대응표본 t 검증 결과 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다($t = -6.27$, $p < .001$). 이러한 결과를 통해 예비유아교사를 위한 유아수학교육 구성주의적 접근 프로그램은 수학 교과교육학지식에 긍정적인 효과가 있음을 알 수 있다.

3. 예비유아교사의 수학 교수효능감에 미치는 효과

<표> 수학 교수효능감

	사전	사후	t
	평균(표준편차)	평균(표준편차)	
개인 효능감	2.82(0.39)	3.09(0.48)	-4.38***
결과 기대감	3.32(0.24)	3.37(0.41)	-0.83
수학 교수효능감	3.07(0.25)	3.23(0.40)	-2.94**

** $p < .01$ *** $p < .001$

표에서 제시한 바와 같이 예비유아교사의 수학 교수효능감의 사후 결과는 사전 검사 결과보다 높게 나타났다. 이러한 차이는 대응표본 t 검증 결과 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다($t = -2.94$, $p < .01$). 이러한 결과를 통해 예비유아교사를 위한 유아수학교육 구성주의적 접근 프로그램은 전반적으로 수학교수효능감에 효과가 있음을 알 수 있다.

자유주제 발표 II

교육공학 1

사회 : 이준(한국외대), 이명근(연세대)

사이버대학의 대안적 수업평가 모형 개발

발표자 : 이성아(한국성서대), 강인애(경희대)

NFC 활용 자기주도적 체험교육관 프로그램 개발사례연구

발표자 : 강인애(경희대), 손정은·강은성(경희대 박사과정)

행복 창조 교수-학습방법으로서의
봉사-학습(Service-Learning)

발표자 : 유숙영(서울여대)

사이버대학의 대안적 수업평가 모형 개발

이성아*, 강인애**

I. 서론

지식기반사회, 평생학습시대의 도래와 함께 평생교육에 대한 수요가 증가함에 따라 사이버대학도 양적 성장을 이루었다. 이에 따라 사이버대학의 질적 중요성이 강조되고 있는 가운데, 따라서 본 연구는 사이버대학의 특수성을 반영하면서 수업의 질 관리 및 질 제고, 그로 인한 교육 만족도를 확보할 수 있는 방안으로서 수업평가모형 개발을 제안하고자 한다.

II. 연구방법

연구방법으로는 선행연구와 사이버대학 교수들의 Focus Group Interview, 델파이 조사를 사이버대학 대안적 수업평가 모형을 개발하였다.

III. 이론적 배경

1. 수업평가 선행연구

수업평가란 수업의 질을 향상시키기 위해 수업활동이 시작하기 전부터 수업이 끝난 이후까지 전 과정에 걸쳐서 교수자, 학생, 교육내용, 교육자료 및 환경적 요인까지를 모두 평가하는 체계적인 활동이다(원효현, 2002a; 안정희, 2005). 또한 수업평가의 목적은 수업에 대한 학생들의 요구를 분석하여 그 결과를 수업에 반영하고, 수업을 개선함으로써 수업의 질을 높이며, 그로 인해 학생들의 학업성취도를 향상하고자 하는 것이다(류춘호, 이정호, 2002; 박성미, 2011; Cohen, 1980).

* 한국성서대학교 조교수

** 경희대학교 교육대학원 교수

2. 국내외 사이버 대학 수업평가의 현황분석

본 연구는 국내외 사이버 대학의 수업현황이 분석된 선행연구 및 웹사이트 등을 통해 각 대학들의 수업현황을 파악하였는데, 국외 대학의 경우 대부분의 대학이 온라인 대학을 함께 운영하고 있어 일반대학과 사이버대학을 구분하지 않고 각 대학의 홈페이지, 관련 자료 등을 활용하여 수업평가 현황을 분석하였다.

<표 1> 국내외 사이버 및 일반 대학의 수업평가 현황 분석

	대학교	횟수	평가 항목	결과 활용
국내 사이버 대학*	D대	1회	수업/교수/콘텐츠/상호작용	강사 재임용
	G대	1회	수업/교수/콘텐츠	강사 재임용
	H대	2회	수업/교수/콘텐츠/상호작용/시스템	강사 재임용
	K대	1회	수업/교수/콘텐츠/상호작용/학생/조교	상위 50%의 교수 보상, 강사 재임용
	O대	1회	수업/교수/콘텐츠/상호작용	강사 재임용
	S대	2회	수업/교수/콘텐츠/상호작용/시스템	강사 재임용
	SS대	2회	수업/교수/콘텐츠/	우수강의 선정 및 보상, 강사 재임용
국외 대학	University of arizona	1회	수업/교수/학생	수업의 질 개선/교수평가
	Boston University	2회	수업/교수/학생	수업의 질 개선
	Harvard University	2회	수업/교수	수업의 질 개선/교수평가
	University of Illinois	1회	수업/교수	학생에게 정보제공/교수평가
	Kansas State University	1회	수업/ 교수	수업의 질 개선/교수평가
	OHIO State niversity	1회	수업/교수/조교/학생	학생에게 정보제공/교수평가
	University of TAXAS	1회	수업/교수	학생에게 정보제공/교수평가

*국내 사이버 대학 내용 출처 : 김현숙, 2011, p.147, p.152 재구성

IV. 연구 결과

1. 선행연구 및 현황 분석을 통한 대안적 수업 평가 방향 설정

대안적 수업평가 모형을 개발하기 위한 방향은 첫째 ‘평가항목 및 평가 대상의 다양화’, 둘째 ‘평가시기 및 횟수의 다양화’, 셋째 ‘두 방향성의’ 실천을 위한 방법적 자기평가’ 로 정리할 수 있다.

2. 사이버대학의 대안적 수업평가 모형 : ‘Triple 평가’ 개발

대안적 수업평가 모형을 개발하였으며 <표2>는 개발된 평가도구의 일부를 정리한 것이다.

<표 2> 사이버대학 대안적 수업평가모형: 'Triple 평가' 최종안

도구	시기	구인	문항수	문항 내용
교수 사용	초	수업내용	1	가르치는 과목의 내용과 경향에 대한 지속적 연구 활동 파악
		수업과정	5	수업 목표를 설정 및 수업 목표와 평가내용 설정 등
	중	수업내용	2	가르치는 과목의 내용과 경향에 대한 지속적 연구 활동 파악 등
		교수학습 활동	6	호기심 흥미의 지속적 유발, 수업 설명에 적절한 예 사용, 등
		교수학습환경	1	수업 콘텐츠의 효과성
	말	교수자	5	출석률 파악 여부, 학생들 수업 참여 독려 등
		수업과정	3	목표에 적합한 평가, 학습 내용에 맞는 수업 유형 선택 등
		교수학습전략	6	호기심 흥미의 지속적 유발, 수업 설명에 적절한 예 사용 등
		교수학습환경	3	수업 콘텐츠의 효과성, 수업 화면 기능의 유용성 등
학생 사용	초	교수업무및자기성찰	4	출석률 파악 여부, 학생들 수업 참여 독려 등
		수업계획	4	수업에 대한 정보 확인, 수업 방법 확인 등
	중	수업계획	4	수업 첫 시간 오리엔테이션 이해 정도, 학습계획 수립 등
		수업 과정	7	핵심 내용을 고려한 스스로 학습, 중요한 내용의 필기 여부 등
		상호작용	3	질문의 기회 제공 여부, 질의응답 및 토론 피드백 여부 등
		학습자료	2	학습 자료의 제공 여부, 제공된 학습 자료의 유용성
		평가	1	성적 및 과제 수행 결과에 대한 반성
		콘텐츠 및시스템	4	수업 콘텐츠의 효과성, 수업 화면 기능의 유용성 등
	말	기타	1	교수자에게 바라는 점
		수업 과정	4	본인의 학습에 대한 의지 및 집념, 수업 전후 예복습 상황 등
		상호작용	3	질문의 기회 제공 여부, 질의응답 및 토론 피드백 여부 등
		평가	4	평가 방법의 적절성, 공정한 평가 수행 등
조교 사용	초	관리자	3	수업 조교의 기본 역할 숙지, 과목명, 교수명, 연락처 파악 등
		학습 조력자	4	수업 전반에 대한 내용 숙지, 조교 자기 소개글 게시 등
	중	관리자	11	주요 공지사항 안내(SNS, 전화), 게시글 응답 등
		학습과정촉진자	11	각 차시 주요 공지사항 안내, 답변 관련 사항 교수자에게 안내 등
	말	관리자	2	콘텐츠 모니터링 및 문제 수정요구, 콘텐츠 문제 수정 후 확인
		학습과정 촉진자	8	레포트 제출 및 토론 참여 유도, 온라인 강의실 활성화 독려 등

V. 결론 및 제언

본 연구는 사이버대학에서의 수업의 질 관리를 위한 대안적 수업평가 모형을 개발하고 제안하는 연구로 평가 항목 및 대상, 평가 시기 및 횟수 등이 다양화 되고 이를 실현하기 위한 자기평가를 포함하는 대안적 수업평가 모형을 개발하였으며, 이를 통하여 수업에 대한 학생들의 만족도가 향상될 것이며, 학업성취도 뿐 아니라 학습역량/교수자 역량이 제고 될 것으로 본 연구의 결과로 기대하고 있다. 또한 기존의 평가 방식과 다르기 때문에 평가도구를 통해 자신을 객관적으로 평가하겠다는 인식과 마음가짐이 무엇보다도 선행되어야 하며, 평가와 결과에 대한 피드백이 선순환 될 수 있는 시스템적 지원이 뒷받침되어야 할 것이다.

참 고 문 헌

- 김현숙 (2011). 사이버대학교에서의 강의평가 분석과 적용. **사이버사회문화**, 2(2), 133-168.
- 류춘호, 이정호 (2002). 강의만족도에 영향을 미치는 교수관련 요인에 관한 연구. **한국경영과학회 학술대회논문집**, 2002-A, 81-84.
- 박성미 (2011). 학습자 중심의 '강의평가' 도구 개발 및 타당화 연구. **수산해양교육연구**, 23(1), 13-22.
- 안정희 (2005) 형성적 수업평가 유형에 따른 평가결과의 특징과 교사의 반응 분석. 박사학위논문, 이화여자대학원.
- 안정희 (2007). 수업개선을 위한 다면적 수업평가의 가능성과 한계: 사례연구를 중심으로. **교육과정연구**, 25(4), 179~205.
- 원효현 (2002a). 교사의 수업 수행 평가 준거의 타당화 연구. **교육문제연구**, 9, 263-283.
- Cohen, P. A. (1981). Student ratings of instruction and student achievement: A meta-analysis of multisection validity studies. *Review of Educational Research*, 51(3), 281-309.

NFC 활용 자기주도적 체험교육관 프로그램 개발사례연구

강인애*, 손정은**, 강은성***

I. 서 론

최근 몇 년간 급격한 테크놀로지의 변화에 따라 우리 삶의 모습은 물론이고 교육적 환경도 급속히 변화하고 있다. 특히 체험교육 분야에서의 디지털 기술의 발전은 양방향적인 커뮤니케이션 콘텐츠 영역을 확장시키고 있어 이를 활용한 다양한 교육방법이 적용 될 수 있다. 따라서 본 연구에서는 체험관에서의 체험활동이라는 그 목적과 역할을 최대한으로 강조 할 수 있도록, 최근의 디지털 테크놀로지, 특히 NFC와 스마트 기기를 활용하여 상호작용성과 참여적 활동을 활성화하고, 전체적인 교육내용, 방향에 있어서 체계적인 교수설계원칙과 학습이론을 접목하여 개발한 사례, 곧, ‘생명보험 체험관’ 프로그램 사례를 제시하고자 한다.

II. 이론적 배경

본 연구의 이론적 배경으로는 NFC 및 체험교육기관에서 강조하는 체험활동, 그리고 전시물(실물)을 활용한 교육환경에서 강조하는 3 On's (Hands-on, Hears-on, MInds-on)에 대하여 간단한 소개를 하겠다.

1. NFC(Near Field Communication)의 교육적 활용

NFC(Near Field Communication)는 이는 근거리 무선통신으로 양방향 데이터 통신을 지원하는 기술이다. NFC는 통신 네트워크를 이용하지 않고 직접 단말기와의 접촉을 통해 데이터를 교환할 수 있으며 데이터를 담는 크기에 따라 다양한 크기의 태그를 활용하여 정보를 제공한다(김중대, 2011 박준일, 김선정, 송창근, 2013). NFC는 RFID의 한 형태로 볼 수 있지만 양방향 통신을 지원하고 짧은 설정 시간과 안정적인 보안 때문에 최근 다양한 분야에서 활발히 사용되

* 경희대학교 교육학과 교수

** 경희대학교 박사과정. 교신저자(sonje@khu.ac.kr)

*** 경희대학교 박사과정

고 있다. 특히 교육분야에서는 학습 정보를 확장하여 제공하거나 상호작용을 강화시키는 방법으로 활용되어 지고 있다(Ceipidor *et al*, 2011; Sánchez *et al*, 2011)

2. 체험학습

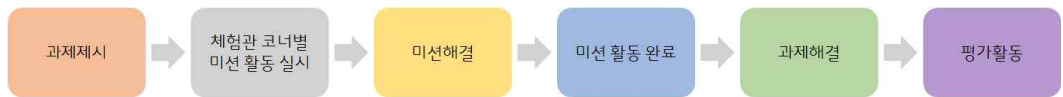
체험학습이란 직접적인 활동과 경험을 통해 지식을 형성하는 과정자체를 학습의 대상으로 삼는 것을 의미 한다(이혜영, 1997). 체험학습의 목표나 내용, 방법에 따라 다양하게 체험학습을 실시 할 수 있겠으나 보통 하나의 학습 공간에서 전시되어있는 전시물(실물)을 직접 만지고, 경험하고, 탐구하고, 제작할 수 있는 활동이 이루어지기 때문에 주로 박물관, 미술관, 또는 다양한 형태의 체험교육관에서 체험활동이 활발히 이루어지고 있다. 이러한 공간적 특성에 따라 체험학습은 주로 체험관에 제시되어있는 체험전시물에 기반 하여 이루어지는데 이를 통해 자발적이고 개별적인 학습이 가능하며 즐거운 놀이를 통해 자연스럽게 지식이 습득될 수 있다.

3. 프로그램 개발 원칙으로서 3On's 원칙

Hands-on, Minds-on, Hearts-on을 의미하는 3 on's는 전시물을 기반으로 하는 교육에서 나타나는 활동적인 특징이라고 할 수 있다. Hands-on은 체험활동을 뜻하며, Minds-on은 탐구적이고 인지적인 학습을, 마지막으로 Hearts-on은 미적체험과 감성적, 정서적인 활동을 의미한다(강인애, 민진아, 2009, 설연경, 2012). 이러한 3 on's는 개별적, 맥락적, 실제적, 협력적 학습이라는 구성주의 학습원칙과 연결되며 이러한 환경에서 학습자는 재미와 흥미, 몰입을 느껴 최적을 학습경험을 느낄 수 있게 된다.

III. NFC를 활용한 자기주도적 체험학습을 위한 프로그램 설계

NFC와 스마트 기기를 활용한 체험교육활동 프로그램을 개발하기 위해 먼저 최신 디지털 기술 활용, 전시물 연계 학습, 실제적 과제, 게임화 전략, 3 on's의 설계 기본 방향을 설정하였다. 프로그램 대상은 초등학교 고학년에서 중학교까지의 학습자들을 대상으로 설정하였으며 체험관의 특성에 따라 학습목표를 설정하였다. 체험관이라는 공간적 특성을 감안하여 전체적으로 학습활동의 원칙을 주어진 전시물을 활용하여 학습자 스스로 적극적으로 학습활동에 참여할 수 있도록 하며, 필요시 팀을 구성하여 팀으로 활동 할 수 있도록 프로그램을 설계하였다. 프로그램은 크게 전체적인 스토리라인이라 할 수 있는 대과제와 각 코너들에서 실시하는 활동들인 소과제로 나뉘어 개발하였고 이들은 서로 연계될 수 있도록 프로그램 설계하였다. 전체적인 프로그램은 구성은 [그림 1]과 같다.



[그림 1] 전체 프로그램 구성안

학습 단계에 따라 먼저 대 과제 제시를 위한 시나리오를 개발하였다. 이는 체험관에서의 전체적인 활동에 대한 배경이 되는 스토리라인이라 할 수 있으며 학습자들에게 동기부여 및 체험 교육활동에 대한 목적을 부여하기 위해 개발되었다. 학습자들에게 몰입과 흥미를 유발하기 위해 스토리텔링 형식으로 개발하였다.

그 다음으로 각 코너에서 실시할 체험교육활동(미션) 개발하였는데 이는 NFC 및 스마트 기기 활용, 팀별활동, 게임화 전략의 문제해결 방식 학습, 스토리텔링 방식의 문제제시 등 도출되었고 이를 적용하여 프로그램을 개발하고자 하였다. 체험활동 과정에서 제작되는 결과물들은 포트폴리오로 연동될 수 있도록 프로그램을 설계하였고 이를 체험학습활동의 마지막 단계인 평가 활동과 연결시켜서 체험관에서의 활동이 한 번의 활동으로 그치는 것이 아니라 학생들의 학습 활동에서의 의미있는 활동으로서의 연결될 수 있도록 하였다.

IV. 결 론

최근 학교교육의 제한점을 벗어나 체험적, 자기주도적인 학습이 강조되어지고 있으며 이에 따라 박물관, 미술관 및 체험전시관에서의 교육에 대한 관심 역시 증가되어 지고 있다.

따라서 본 연구에서는 IoT의 일종인 NFC와 스마트 기기를 활용한 자기주도적인 체험교육프로그램을 개발함으로써 체험전시관의 교육프로그램은 어떤 형태로 이루어져야 할 지에 대하여 한 방안을 제시해보고자 하였다.

NFC를 교육활동에 적극 도입하여 전시물과 학습자간의 상호작용성과 정보공유성을 확장하고, 체험학습의 원칙을 도입하여 실생활과 연관된 과제를 중심으로 학생들의 개별적 활동, 선택, 구성이 가능한 활동을 제시하고자 하였다.

프로그램 적용을 통한 수정 및 보완과정이 아직 이루어지지 않아 프로그램에 이 이루어지지 않아 완성도 측면에서는 아직 미흡할 수 있으나 앞으로 강조될 체험교육관에서의 프로그램이나 활동에 대한 방법론적 시사점을 제시하기를 기대한다.

행복 창조 교수-학습방법으로서의 봉사-학습(Service-Learning)

유숙영*

I. 서론

본 연구는 대학교육의 다양한 영역에서 학생들이 긍정적인 관계를 통한 행복 경험을 할 수 있고, 전문성이나 긍정성과 같은 행복 경험의 주요 요인들을 구성할 수 있고, 따라서 행복을 창조할 수 있는 능력을 계발하고 실천하도록 교육할 수 있는 교수-학습 방법으로서 봉사-학습을 제시하고자 한다. 그리고 행복 창조를 위한 봉사-학습의 과정을 교수설계 모형(ADDIE)의 단계에 따라 살펴보고자 한다.

II. 행복과 행복 창조 교육

1. 우리 사회의 행복 경험

2010년부터 이코노미스 한국 특파원으로 일했던 Daniel Tudor는 한국 사회를 “기적을 이룬 나라, 기쁨을 잃은 나라”라고 표현하였다. 기적을 이룰 수 있었던 핵심동력이면서 동시에 삶의 기쁨을 빼앗은 주범은 바로 경쟁이다. ‘빨리 가려면 혼자 가야하고, 멀리 가려면 함께 가야한다’는 아프리카 속담에서, 한국 사회는 ‘빨리 가는 것’을 선택했고, 개인적으로나 사회적으로나 다른 사람보다 앞선 결과를 얻기 위해서 가족과 친구, 이웃을 포기하고 과정의 가치를 무시하였다. 경쟁의 가치는 사회에서나 가정에서 공공연하게 가르쳐왔다. 학교교육에 있어서는, 사회적 지위와 자원배분을 결정한다고 믿는 대학 입시에 한국사회와 모든 교육기관이 비정상적으로 집중하여 운영되고 있다.

‘행복’은 개인적인 소양과 선택의 영역이거나, “왜 사는가?”라는 물음에 답을 찾던 철학자들의 문제로만 생각되어 왔다. 1950년대에 사회학자들이 주로 개인소득과 같은 경제적인 문제에 관심을 가지고 ‘행복’을 다루기 시작했다. 최근에는 일반 사회에서도 ‘웰빙’과 ‘힐링’이라는 이름으로 행복에 대한 관심이 높아지고, 학문적으로도 탐색되고 있다.

* 서울여자대학교 교수, 교신저자(gracersy@swu.ac.kr)

2. 행복 창조 교육의 가능성과 방법

행복이 교육을 통해 학습될 수 있는가? 행복훈련 프로그램은 정서와 관련된 심리상담과 심리치료의 여러 이론을 통합한 집단상담 프로그램으로 일반적인 행복경험과 관련된 요인들을 훈련을 통하여 긍정적으로 변화시킬 수는 있지만, 일반 교수들이 채택하여 전문적으로 실행할 수 없기 때문에 대학교육 전반에 폭넓게 적용하기 어렵다. 전문영역에서 전문가로 성장하고 있는 대학생들에게는 각자의 특수한 삶의 영역에서 스스로 행복할 수 있고 행복을 나눌 수 있는 행복창조능력이 필요하다. 성공적인 봉사-학습은 전반적인 전공영역에서 적용하여 전문지식과 함께 행복을 창조할 수 있는 기회를 제공할 수 있다.

Ⅲ. 봉사-학습과 행복창조

1. 봉사-학습의 개념과 특징

봉사-학습에서 가장 중요한 것은 수업과 연계된 전공영역 지식의 적용이다.

둘째, 수업과 연계된 정규교과과정으로 학점이 부여된다. 이때 학점은 봉사활동에 대해서가 아니라 봉사활동을 재료로 만들어내는 지식과 변화에 대해 부여되는 것을 강조해야한다.

셋째, 교수-학습활동으로서의 성찰이다. 성찰은 학생들이 경험에 의미를 부여하고 새로운 지식을 구성하는 활동이며, 교수자는 성찰을 촉진하고 더 나은 방향을 제시하기 위하여 전문가로서 적절한 질문과 도전, 격려를 주어야 한다.

2. 봉사-학습을 통한 변화와 성과

봉사-학습이 교수-학습방법으로서 효과적으로 운영될 경우, 무엇보다 연계된 수업에서의 수업목표를 보다 효과적으로 달성할 수 있다.

이지현(2010)은 긍정적인 학습효과를 가져오는 성공적인 봉사-학습을 위해서, 1) 수업내용과 밀접한 봉사활동이어야 하며, 2) 교수와 지역사회(기관)과의 긴밀한 협력관계가 필요하며, 3) 봉사대상자의 요구조사와 이에 적합한 봉사활동이 연결되어야 하며, 4) 봉사자의 자세로서 사회개혁 및 개선의 지를 사전준비시켜야 하고, 5) 지속적인 봉사활동과 충분한 성찰시간이 가능해야 한다고 주장하였다.

IV. 행복 창조 교육으로서의 봉사-학습 과정

1. 봉사-학습의 준비(Preparation)

가. 요구분석(Analysis)

봉사-학습을 위한 요구분석단계에서 가장 우선적으로 고려해야 할 것은, 지역사회의 요구와 봉사-학습 연계 수업의 학습목표 간의 격차이다. 하지만 수업에서 배우는 지식은 단편적이고 단계적이기 때문에 수업에서 배우는 것과 직접적으로 딱맞아 떨어지는 지역의 요구를 찾기는 불가능하다. 때로는 수업목표와 직접 관련된 지역사회의 요구를 찾기가 어려운 경우가 있다. 특히 순수학문의 경우에는 직접적으로 현실에 응용하기 어려운 점이 있다. 이런 경우에는, 좀 더 포괄적 적용이 필요하다.

나. 설계(Design)

봉사-학습활동을 설계할 때 고려할 것은, 학생들이 아직 수업을 다 듣지 않았다는 사실이다. 그리고 지역사회는 수업과 연계된 봉사-학습이기 때문에 일반 사회봉사보다는 좀더 큰 기대를 가지고 있다. 수업내용에 대해서는 아직 아무것도 배운 것이 없는 학생과 준전문적인 봉사를 기대하는 기관 사이에 적정한 활동 수준을 조정하고, 수업 진행에 따른 봉사활동의 수준을 적절하게 상향배치하는 것은 교수자의 세심한 조정능력을 필요로 한다.

다. 개발(Development)

봉사-학습을 위해서 사전교육 자료와 합리적인 평가도구를 개발해야 한다.

봉사-학습 성격에 따라 교수자는 학생이 진행할 프로그램이나 활동내용을 적절하게 준비하여 사전교육 자료에 포함해야 한다. 그 외에 사전교육 자료에 포함되어야 할 것은 한 학기 동안의 성찰을 위한 질문이나 과제, 구체적인 봉사대상자에 대한 이해자료, 봉사에 임하는 기본태도와 소양, 봉사-학습 운영규칙, 그 중에서도 성찰일지 작성과 제출에 대한 규칙을 정하는 것이 큰 도움이 된다.

수업에서 평가될 학습목표 외에 봉사-학습에서 기대되는 학습목표를 명시하고, 그 달성 정도를 파악할 수 있는 합리적인 평가도구를 개발해야 한다. 평가의 자료로는, 매 활동시 작성하는 성찰일지와 중간평가회, 기말평가회, 수업중 발표, 보고서, 성찰저널, 프로젝트 결과물 등이 있으며, 이에 대한 평가기준을 마련해야 한다.

2. 봉사-학습의 운영(Implementation)

가. 교수자

봉사-학습에서는 모든 참여자가 교수-학습에 참여한다. 즉 교수자는 가르치기도 하지만 현장

과 학생들의 현장경험과 질문들을 통해서 이론을 검토하고 새로운 지식을 구성하게 된다. 실제 현장은 또한 다양한 이해관계를 가진 집단 간의 상호작용 가운데 언제나 예측불가능한 역동성을 가지고 있다. 교수자는 학생들이 이러한 변화에 유연하게 대처할 수 있도록 돕는다.

나. 지역사회

기관선생님으로서도 봉사-학습 수강 대학생들을 통하여 새로운 맥락의 아이디어나 최신 이론을 얻을 수도 있고, 현장의 정착되고 안정적인 시스템에 대해서 새로운 시각으로 평가해볼 수 있는 기회가 된다.

다. 봉사-학습 학생

봉사-학습에서 가장 필수적인 것은 성실성이다. 두 번째로 요구되는 것은 자기주도성이다. 그리고 성공적인 봉사-학습을 통해 행복을 창조하기 위해서는 감사하는 태도가 필요하다. 교수자는 학기 동안 끊임없이 질문하고 피드백하고 학생을 격려해야 한다.

3. 봉사-학습의 평가(Evaluation)

가. 수업에서의 평가

각 수업에서는 학기초, 중, 말에 사전교육, 중간평가회, 기말평가회, 즉 최소한 3번의 평가회를 가진다. 교수설계시 봉사-학습의 목적에 따라 자료들의 평가기준을 마련해놓아야 하며, 학생들이 행복한지, 행복을 창조하고 있는지, 그렇지 못하다면 무엇이 문제인지 확인하고 지도할 필요가 있다.

나. 격려와 축하 이벤트

봉사-학습 학생들의 노력과 성과를 공적으로 격려하고 칭찬한다. 이러한 격려와 칭찬은 학생들이 한 학기 동안 자신과 사회에 창조해온 행복을 보다 공고하게 할 것이며, 한 학기 동안의 수고와 봉사활동에 대한 의미 있는 보상이 되고, 학생들이 봉사활동 뿐 아니라 성찰하는 학습 방법을 스스로 지속할 수 있는 내적 동기를 제공하게 될 것이다.

V. 결 론

본 연구에서는 행복 창조 교육으로서의 봉사-학습을 교수설계 모형의 단계에 따라 대학교육에 적용해 보았다. 하지만 봉사-학습의 주요 운영주체인 교수와 지역사회가 봉사-학습에 대한 이해가 부족하고 지원체제가 마련되지 않은 상황에서는 대학교육에서 적용되기 쉽지 않다. 봉

사-학습의 적용을 위해서는 대학과 지역사회가 봉사-학습을 이해하고 봉사-학습에 참여해야 하며 이를 위한 지원체제가 마련되어야 한다. 그럴 때 우리 사회가 함께 행복을 창조하고 행복한 다음세대를 양성하는 학습공동체로 성장할 수 있을 것이다. 그리고 이렇게 적용된 봉사-학습이 실제로 행복 창조의 과정과 성과에 어떤 영향을 미치는지 후속연구가 필요하다.

참 고 문 헌

- 이지현(2010). 예비교사의 봉사-학습 사례연구. **열린교육연구**, 18(3), 165-192.
Daniel Tudor(2013). **기적을 이룬 나라 기쁨을 잃은 나라**. 문학동네: 서울.
Eyler, J. & Giles, D. E.(1999). *Where's the learning in service-Learning?* SF: Jossey-Bass.

자유주제 발표 II

초등교육 2

사회 : 김용(청주교대)

생애사 글쓰기의 절차와 전략들

발표자 : 이동성(전주교대)

우리나라 학교현장에서의 다문화 교육, 어디까지 왔나?

: 초등교사들의 경험에 대한 이야기들

발표자 : 김영천(진주교대), 황철형(양산백동초)

박현우(진주봉원초), 박창민(양산석산초)

생애사 글쓰기의 절차와 전략들

이동성*

I. 들어가며

이 글은 생애사 연구에서의 차별적인 글쓰기 절차와 전략들을 탐구함으로써 생애사 글쓰기의 이론화를 시도하고자 한다. 이러한 연구목적을 달성하기 위한 두 가지 연구 질문은 다음과 같다. 첫째, 연구결과를 효과적으로 재현하기 위한 생애사 글쓰기의 독특한 절차 혹은 단계는 무엇인가? 둘째, 생애사 연구에서의 차별적인 글쓰기 전략으로는 어떠한 것들이 있는가? 이 연구의 결과는 생애사 글쓰기를 위한 차별적인 절차와 전략을 모색함으로써 ‘좋은’ 생애사 글쓰기를 위한 방법적 지식과 가이드라인을 제공할 수 있을 것이다. 한편, 이 글은 생애사 글쓰기의 의미와 범위를 최종적인 연구단계로 제한하기보다는, 연구의 설계, 자료수집, 자료의 분석 및 해석, 그리고 최종적인 글쓰기 단계로 확장하고자 한다. 왜냐하면, 생애사 연구에서의 실제적인 글쓰기 작업은 그 자체가 하나의 탐구방식이자 자료수집이며, 현장작업(fieldwork)과의 경계가 모호하게 섞여 있기 때문이다(Denzin & Lincoln, 2000). 따라서 이 글이 제시할 글쓰기 절차와 전략들은 연구의 설계부터 최종적인 글쓰기 작업에 이르는 전 과정에서 파생되었음을 밝힌다.

II. 생애사 글쓰기에 대한 국내 연구동향

생애사 글쓰기에 대한 국내 선행연구들은 글쓰기에서의 실제적인 이슈와 그 해결방안을 논의하고, 생애사 연구에서의 차별적인 글쓰기 전략을 개략적으로 논의한 측면에서 연구의 가치가 높다고 평가할 수 있다. 그러나 생애사 글쓰기와 관련된 국내의 선행연구들은 초보 질적 연구자들이 직접적으로 참조할 수 있는 명확한 글쓰기 절차와 가이드라인(guideline), 그리고 글쓰기 전략을 구체화하는 데 제한적이었다. 따라서 이 글은 생애사 글쓰기에서의 단계를 명료화하고, 차별적인 글쓰기 전략을 모색함으로써 생애사 글쓰기를 위한 이론화를 시도할 것이다.

* 전주교육대학교 조교수(dslee@jnue.kr)

III. 생애사 글쓰기를 위한 세 단계들

이 글은 Plummer(2001), Brown(1988), 그리고 King(2010)의 연구결과를 참조하여 생애사 글쓰기를 위한 세 단계(원 자료를 텍스트로 전환기→참여자의 맥락 소개 및 타임라인 구성하기→연대기적/주제 중심적으로 생애사 서술하기)를 생성하였다. 이 글은 생애사 글쓰기의 단계를 명료화하기 위하여 글쓰기의 공통적 요소들인 연구의 설계, 자료 수집, 논의/결론 작성 단계를 제외하였다. 물론, 실제적인 생애사 글쓰기 작업을 수행하기 위해서는 이전 단계인 연구의 설계 및 자료 수집, 이후 단계인 논의 및 결론도 아울러 작성해야 할 것이다. 보다 구체적으로, 1단계는 원 자료를 텍스트로 전환하는 단계이며, 2단계는 참여자의 맥락을 개략적으로 소개하고, 생애 여정의 전환점(turning point)과 변화(transition)를 중심으로 타임라인을 구성하는 단계이다. 그리고 3단계에서는 참여자의 생애를 연대기적 혹은 주제중심으로 서술하는 단계이다. 물론, 주제중심 생애사 서술은 연대기적 서술만큼 빈번하게 활용되는 글쓰기 방법이기도 하다. 그러나 대부분의 일반적인 질적 연구(가령, 근거이론, 문화기술지)들이 주제중심의 기술 혹은 서술방식을 채택하기 때문에 이 글의 논의에서 제외하였다.

생애사 글쓰기에서의 세 단계들은 순차적인 특징을 나타낸다. 즉, 저자는 원 자료를 텍스트로 전환한 후에 참여자의 맥락을 소개하고, 타임라인을 구성한 다음, 주제중심 혹은 연대기적으로 생애사를 서술한다. 그러나 순차적인 논리에 기초한 세 단계들은 동시에 상호작용적인 관계를 나타낸다. 즉, 저자는 연대기적으로 생애사를 서술하면서 전 단계인 타임라인을 재구성하고, 원 자료에서 또 다른 텍스트 전환 작업을 시도할 수 있다. 또한, 저자는 타임라인을 구성하는 단계에서 새로운 텍스트를 생성할 수도 있으며, 그 결과에 따라 주제중심 혹은 연대기적 글쓰기가 새롭게 수정될 수도 있다. 따라서 생애사를 서술하는 저자는 순차적이면서도 상호작용적인 글쓰기의 단계들을 감안하여 지속적으로 다시쓰기를 해야 할 것이다.

IV. 생애사 연구에서의 차별적인 글쓰기 전략들

여기에서는 생애사의 서술을 위한 차별적인 글쓰기 전략들으로써 참여자의 대표성을 드러내기 위한 맥락화 전략, 이야기의 진실성을 추구하기 위한 교텍스트성 전략, 저자의 반영성과 위치성을 나타내기 위한 다성성 전략을 제시하였다. 세 가지 글쓰기 전략들은 논의 대상, 강조점, 지향점, 그리고 목적 측면에서 생애사 연구의 방법적 엄격성을 강화하는 데 기여하였다. 하지만 실제적인 생애사 글쓰기에서의 세 가지 전략들은 서로 분리되기보다는 상호작용적인 관계를 나타낸다. 즉, ‘좋은’ 생애사에는 맥락화 전략과 교텍스트성 전략, 그리고 다성성 전략이 혼재되어 있다.

V. 나가며: 생애사 글쓰기를 위한 가이드라인

결론에서는 생애사 연구를 활성화하기 위한 가이드라인을 글쓰기 절차 및 글쓰기 전략 측면에서 제시하고자 한다. 첫째, 생애사 교육연구를 수행하는 초심자들은 연구의 설계단계에서 최종적인 글쓰기 단계까지의 연속적이고 상호작용적인 관계 속에서 세 단계를 따라야 할 것이다. 또한, 초심자들은 참여자의 내러티브 구조와 특징, 그리고 자신의 연구목적과 연구 질문에 따라서 연대기적 혹은 주제중심으로 생애사를 서술해야 할 것이다. 즉, 서술방식의 채택은 연구의 목적과 문제뿐만 아니라, 화자의 내러티브 구조와 특징을 고려한 최종적인 판단에 달려 있다. 둘째, 저자는 참여자의 개인적 삶과 이야기에 침전되어 있는 사회문화적 맥락과 조건에 주목함으로써 참여자인 ‘너’의 개인적 이야기를 ‘우리’와 ‘그들’의 이야기로 전환시켜야 할 것이다. 셋째, 생애사 연구자는 참여자와의 동반자적 관계 속에서 개인적 이야기에 대한 공동해석을 시도하고, ‘너’ 혹은 ‘나’의 의미가 아닌, ‘우리’의 공유된 의미를 지향함으로써 토착적이고 ‘작은’ 진실을 추구해야 할 것이다. 마지막으로, 저자는 복화술을 통하여 ‘너(참여자)’ 혹은 ‘나(연구자)’의 이야기가 아니라, ‘우리’의 이야기를 만들어 내는 존재가 되어야 할 것이다.

참 고 문 헌

- Brown, C. S.(1988). *Like it was: A complete guide to writing oral history*. NY: Teachers & Writers Collaborative.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S.(2000). The discipline and practice of qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln.(Eds.), *The handbook of qualitative research*(pp. 1-28). Thousand Oaks, CA: Sage.
- King, S.(2010). *How to write your life story in ten easy steps*. London: How To Books.
- Plummer, K.(2001). *Documents of life 2: An invitation to a critical humanism*. London: SAGE.

우리나라 학교현장에서의 다문화 교육, 어디까지 왔나? : 초등교사들의 경험에 대한 이야기들

김영천*, 황철형**, 박현우***, 박창민****

I. 연구의 필요성 및 목적

우리나라에서 본격적인 다문화 교육에 관한 논의들이 일어난 것은 2006년부터이다. 2006년 교육과학기술부(당시 교육인적자원부)의 ‘다문화 가정 자녀 교육지원 정책’을 시작으로 2007년 법무부의 ‘재한 외국인 처우기본법’ 제정, 2008년 보건복지가족부의 ‘다문화 가족 지원법’ 등 다문화 교육 지원을 위한 중요한 법적, 행정적 기반이 마련되었던 것이다. 이후 다문화 교육과 관련한 정책과 프로그램들은 상당한 양적, 질적 성장을 거치고 있다.

하지만 이러한 다양한 정책들과 프로그램들이 그 의도와는 달리 현장에서의 실천으로 잘 이어지지 않고 있다(오성배, 2010; 이혜승, 2010; 이경희, 2011; 오만석, 2011; 노기호, 2011; 김준식·안광현, 2012; 임동진·장우영, 2012; 형성훈, 2013; 류병란, 2013). 즉, 효과적인 다문화 교육을 위한 많은 논의들이 있지만, 왜 현장에서의 성공적인 실천으로 이어지지 못하고 있는지에 대한 심도 깊은 고민이 필요한 것이다.

이에 다문화교육 전공자이며 동시에 교육 현장에서 교사이며 실천가로서의 역할을 수행하고 있는 연구자들은 현재 추진되고 있는 다문화 교육 정책 혹은 프로그램들이 비판적인 시각에서 살펴봐야 할 필요성을 느꼈다. 이는 대부분의 프로그램들이 이론적 차원이나 학술적 차원에서 머물러 있다가, 실제적인 교육과정, 수업, 교사의 전문성에 영향을 미치고 있지 못하다는 것이다. 이처럼 다문화교육의 그 의도와 실제적인 실천이 어떻게 괴리되어 있는지를 밝히는 것은 또 다른 다문화교육의 중요한 연구 분야가 될 수 있다고 여겨진다.

* 진주교육대학교 교수

** 양산백동초등학교 교사

*** 진주봉원초등학교 교사

**** 양산석산초등학교 교사

II. 연구방법

본 연구를 위해서 다문화교육 전공자이며 학교에서도 관련 업무를 담당하거나 지역 중심학교에서 근무 중인 3명의 초등교사로 연구팀을 구성하였다. 연구자들은 학교 현장에서의 다문화교육 정책 및 프로그램들이 어떻게 적용되고 있는지를 더욱 구체적으로 살펴보기 위해 다양한 연구방법을 활용하였다.

먼저, 문석분석 및 프로그램 분석 과정을 수행했다. 교육과학기술부(구 교육인적자원부)을 중심으로 2006년부터 2012년까지 수립 및 시행한 ‘다문화가정 자녀 교육지원 방안(대책)·다문화가정 학생 맞춤형 교육지원계획(2009)·다문화학생 교육 선진화 방안(2012-2013)’과 2006년부터 2013년까지의 다문화연구학교의 프로그램을 비교 및 분석하였다.

심층면담의 대상은 연구자들이 근무하고 있는 학교에서 일선교사를 대상으로 개별적인 인터뷰를 각각 2회에서 6회 가량 실시하였다.

<표-1> 심층면담과 참여관찰 실시 횟수와 관찰 목록

면담대상 \ 연구자	황교사	박교사a	박교사b
다문화학생 담임교사	2회(2시간)	2회(2시간)	3회(3시간)
다문화교육 업무담당	2회(1시간 20분)	3회(4시간)	6회(3시간)
시범·중심학교 근무교사	3회(4시간 30분)	.	1회(1시간)
기타	.	2회(2시간 30분)	.

참여관찰은 연구자들이 근무하는 초등학교의 다문화가정 학생이 공부하고 있는 학반에서 이루어졌다. 연구자들은 전담 수업 등으로 비어있는 수업시간을 활용해 참여관찰을 진행하였다. 또 학생들의 시선을 분산시키지 않도록 교실 뒤편 혹은 측면 지점에서 관찰을 실시했다.

<표-2> 참여관찰 실시 횟수와 관찰 목록

관찰일자	2014. 3. 19.	2014. 4. 9	2014. 4. 23	2014. 5. 7.	2014. 5. 21
관찰대상	손**(중국)	주**(일본)	김**(우즈벡)	김**(베트남)	박**(필리핀)
관찰장소	S초등학교 1-4반 교실	B초등학교 5-1반 교실	V초등학교 3-3반 교실	S초등학교 2-3반 교실	B초등학교 6-1반 교실
관찰과목	우리들은1학년 (2교시)	사회 (3교시)	수학 (5교시)	국어 (1교시)	과학 (5교시)
관찰자	박교사b	황교사	박교사a	박교사b	황교사
관찰 목 록 (예 시)	학생	· 수업 시간 중 담임선생님의 말을 잘 이해하는가? · 학습 태도는 어떠한가 발표는 잘 하는가 · 또래 활동 시간에 친구들과의 의사소통은 어떠한가?			
	교사	· 다문화가정 학생의 언어적 맥락을 이해하고 쉬운 단어를 사용하는가? · 다문화가정 학생들의 문화적·경험적 맥락을 충분히 고려하는가? · 다문화 학생들이 여러 어려움을 이해하고 이를 충분히 반영한 교수기법은?			

아울러, 연구자들을 중심으로 FGI를 2주일 간격으로 3회 실시하여, 다문화 정책 및 프로그램의 의도와 실천 사이에는 얼마만큼의 간극이 있는지를 심층적으로 살펴보았다.

III. 결 론

1. 긍정적인 실천으로서의 다문화교육 프로그램

초등학교 현장에서 잘 실천되는 프로그램을 제시하고 분석하는 과정은 현장에서 어떠한 구체적인 노력들이 있는가를 보여주기 위함이다. 이를 위해 현장에서 시행되는 100개 이상의 프로그램들을 분석하고 일선교사들과의 심층면담 및 참여관찰, FGI를 수행하였다. 결과적으로 현장에서 교사와 학생들에게 긍정적인 반응을 이끌어내고 있는 프로그램을 4가지 범주로 선별될 수 있었다(① 언어교육프로그램, ② 상호문화이해 프로그램, ③ 학교생활적응 프로그램, ④ 개별화 프로그램).

이들 범주에 대한 구체적인 운영 형태를 살펴보면, 먼저 언어교육은 두 가지 방향에서 실시되고 있었다. 첫째는 이중 언어교육 관점에 의한 교육이고, 둘째는 한국어 교육과정의 운영이 이에 해당한다. 심재욱(2013, 64)의 2012년과 2013년 연구학교들을 분석한 결과 다문화이해교육과 다양성 추구교육이 54.6%로 과반수가 넘는 학교에서 프로그램을 운영했다. 상호문화이해교육은 단순히 타문화에 대한 지식을 획득하는 범주와 타문화에 대한 간접체험을 통해 다른 문화에 대한 이해를 넓히는 두 가지 방법으로 실시되고 있었다. 학교생활적응을 위한 프로그램은 학교에서 언어교육, 생활지도와 상담프로그램으로 세분화해서 운영하는 경우가 대부분이었다.

개별화 교육지원의 특징은 다문화가정 학생들의 개별적인 필요에 따라 언어교육, 학교생활적응, 문화이해교육과 관련된 맞춤형 프로그램들을 포괄적으로 제공한다는 것에 있었다.

2. 부정적인 실천들과 새로운 변화의 방향 탐색

성공적인 다문화교육을 위해서는 효과적인 정책 및 프로그램의 추진도 중요하지만 실제로 이러한 것들이 현장에서 잘 반영될 수 있도록 하는 실천적인 노력들 역시 매우 중요하다는 점 역시 확인할 수 있었다. 현재 대부분의 일선학교에서는 그 의도와는 달리 단순히 다문화학생들을 결핍의 대상으로 보고 이들을 지원하기 위한 차원의 프로그램만 실시되고 있었다. 하지만, 다문화교육이 다양한 목적 혹은 기준을 가지고 있다는 점에 주목해보면 다문화 학생들을 마냥 이해가 필요한 대상이라고 보고 이들에 대한 수용과 배려에 그치는 교육방식을 지양되어야 한다. 또한 교육과정에 다문화적 요소가 성취기준으로 반영되어 있지만 실제 교실에서는 이러한 다문화적 수업이 제대로 이루어지고 있지 못하는 점 역시 주목해야 했다. 다문화가정 학생을 위한 특별학급을 편성된 학교들이 있다고는 하나 대부분의 학교에서는 이러한 제도적인 지원이 이루어지지 않기 때문에 일반 학급에서 다문화 수업이 이루어질 수밖에 없는 실정이다. 그럼에도 많은 교사들이 다문화 학생들을 어떻게 가르쳐야 할지, 지도자료는 어디서 찾아야 할지를 고민하는 상황은 연구자들에게 많은 고민을 안겼다.

다문화학생 중심의 맞춤형 교육이 추진되고 있으나 이들이 실제로 주체적인 삶을 살아가기 위한 역량을 길어주는 교육이 부족하다는 점 역시 확인할 수 있었다. 다문화 가정 학생들이 올바른 세계관을 가지고 성공적인 사회의 구성원으로 자리 잡을 수 있도록 주체적인 삶의 태도를 지도하는 것도 다문화 교육의 중요한 방향이 된다. 하지만, 실상 현재의 초등학교 현실에서는 이러한 부분에 대한 논의들이 상당히 부족하다. 현재 수행되고 있는 대부분의 다문화 프로그램들이 학교생활 적응, 자아정체성 확립, 학습력 향상, 공동체 의식 함양을 길러주는데 치우치고 있기 때문이다. 교사교육 프로그램이 개발되어 운영되고 있지만 실제적인 활용에는 많은 영향을 미치고 있지 못하다는 점 역시 살펴볼 수 있었다. 현재의 교사교육 프로그램이 다문화 아동을 어떻게 가르쳐야 하는지에 대한 교사들의 실제적인 필요를 제대로 충족시켜 주지 못하고 있음을 알 수 있었다. 즉, 현재 다문화교육 연수 내용 중 많은 부분이 다문화 교육이라든지 다문화 가정, 다문화 가정 학생에 대한 이해를 돕는 내용이고, 실제 다문화 학생과 공부할 때는 어떠한 상황이 발생할 수 있고 그렇기 때문에 어떠한 점을 고려해야 하고 어떻게 가르쳐야 하는지에 대한 충분한 제시는 부족하다는 것이다. 더불어, 일부 연수 프로그램에 다문화 학생 상담 기법, 교수 학습과정 지도 방법, 다문화 프로그램 모형 등에 대한 실천적인 교육 내용이 포함되어 있긴 하지만, 다소 형식적으로 포함되어 있다는 점 역시 개선이 필요했다.

참 고 문 헌

- 교육인적자원부(2006). 다문화가정 자녀 교육지원계획. 보도 및 배부 자료.
- 교육과학기술부(2009). 다문화가정 학생 맞춤형 교육지원계획. 보도 및 배부 자료.
- 교육과학기술부(2012). 다문화학생 교육 선진화 방안. 보도 및 배부 자료.
- 김민정 홍선주(2011). 다문화교육을 위한 교수 학습 프로그램의 개발 방향 모색: 다문화교육 프로그램 실태 및 요구 분석을 중심으로. 열린교육연구, 18(1), 21-45.
- 김영천(2012). 가장 검은 눈동자: 한국 다문화 아동의 슬픈 자화상. 아카데미프레스
- 김영천 주재홍(2014). 다문화교육연구를 위한 탈식민주의 이론의 역할과 가능성. 열린교육연구, 21(4), 69-94.
- 김영천 주재홍 이동성(2014). 문화다양성 교육 매뉴얼. 한국문화예술교육진흥원.
- 김영천 외(2014). 한국 다문화 아동 가르치기: 용감하고 아름다운 네 교사이야기. 아카데미프레스. 6월 출간 예정.
- 김준식 안광현(2012). 다문화가족 지원정책 기본계획에 관한 비판적 고찰. 한국정책연구, 12(4), 127-150.
- 노기호(2011). 다문화가정 자녀에 대한 국가 교육지원 정책의 현황과 문제점. 한국법정책, 11(3), 839-868.
- 류병란(2013). 다문화교육 정책과 교육현실의 성찰. 다문화교육연구, 6(4), 131-149.
- 심영옥 윤선미(2010). 다문화 이해를 위한 미술교육 프로그램 개발: 초등학교 5-6학년을 중심으로. 미술과교육, 36(-), 203-240.
- 심재욱(2013). 초등학교 다문화교육 프로그램의 운영과 개선방안에 관한 연구: 다문화연구학교 프로그램을 중심으로. 동아대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 오만석(2011). 다문화가정 자녀교육의 현실과 과제: 여섯 가정을 중심으로. 다문화교육연구, 6(4), 43-77.
- 오성배(2010). 다문화 교육 정책의 과제와 방향 탐색. 교육사상연구, 24(2), 149-170.
- 이경희(2011). 한국 다문화교육 정책에 대한 비판적 고찰. 교육사회학연구, 21(1), 111-131.
- 이혜승(2010). 다문화가족지원정책의 문제점 및 개선방안. 한국정책분석평가학회 동계학술대회 발표논문집, 2(-), 195-216.
- 이혜영 설규주(2011). 초등학교 저학년 다문화교육 프로그램 개발 적용에 관한 연구. 다문화교육, 2(2), 19-41.
- 임동진 장우영(2012). 다문화정책의 집행실태 및 개선방안 연구: 재한외국인처우기본법을 중심으로. 정책분석평가, 22(2), 95-127.
- 장인실 김명희(2011). Bennett 모형에 근거한 다문화교육 프로그램이 다문화 인식과 자아존중감에 미치는 영향. 교육연구, 50(-), 123-146.
- 전은희(2012). 초등학교 다문화교육 프로그램의 실제에 대한 질적 연구: '다문화 하나되어 프로그램'의 사례를 중심으로. 교육과정연구, 30(2), 111-153.
- 형성훈(2013). 다문화가정 아동의 교육지원정책에 관한 연구: 한국과 프랑스의 정책비교를 중심으로. 한국행정사회학, 33(-), 53-81.

자유주제 발표 II

교육원리 1

사회 : 김지현(서울대)

‘사회문제의 교육문제화’에 대한 비판적 담론의 의의와 한계

발표자 : 양미경(서강대)

‘교육목표’에 함의된 ‘교육’ 개념의 해체

발표자 : 최성욱(한국교원대)

‘사회문제의 교육문제화’에 대한 비판적 담론의 의의와 한계

양미경*

각 세계의 가치는 그 세계에 헌신적으로 종사하는 사람들에 의해 자연스럽게 체험된다. 그러나 자연인으로서의 개인은 언제나 여러 세계의 맥락에 중첩적으로 연루되어 있기 때문에 특정 세계만의 가치를 차별적으로 포착하고 향유하는 것은 쉽지 않다. 예컨대, 줄곧 교육의 세계에 종사하고 그것이 주는 즐거움을 향유해오고 있다고 할지라도 교육의 고유한 맥락을 포착하는 이론적 성찰이 뒷받침되지 못한다면, 교육의 가치는 다른 세계의 맥락과 미분화된 상태로 경험되거나, 혹은 다른 세계의 가치로 오인될 수 있을 것이다. 이러한 맥락에서 볼 때, 다른 가치로 환원될 수 없는 교육의 고유 가치에 대한 이론화 노력은 교육의 가치가 널리 인정되고 적극적으로 추구하는 대상이 되기 위한 관건인 셈이다.

그런데 안타깝게도 종전의 지배적인 교육학은 교육의 고유한 맥락과 가치를 포착하고 조명하기는커녕 오히려 체계적으로 왜곡시키는 역할을 함으로써, 교육이 독자성을 인정받지 못하고 늘 다른 가치를 얻기 위한 수단으로 폄하되거나, 상황에 따라 지극히 자의적으로 규정되게 하는 병폐를 낳고 있다. 교육에 대한 기존의 가장 일반적인 개념 규정 방식은 바로 ‘기대하는 모종의 결과를 가져올 수 있는 힘’의 의미로 보는 기능 중심의 규정이라고 할 수 있다. 마치 교육이 모든 사회문제를 해결할 수 있는 열쇠를 쥐고 있는 것처럼 믿는 이러한 과도한 기대**를 Grubb & Lazerson(2004)은 ‘교육 복음(education gospel)’이라 칭하면서, 이러한 경향이 세계 여러 나라에서 나타나고 있음을 지적한다. 교육 복음은 개인적, 사회적 발전에 교육이 결정적인 역할을 할 수 있으리라는 믿음을 의미한다고 하겠다.

* 서강대학교

** 이러한 관점이 적용된 예는 주위에서 쉽게 찾아진다. 예컨대, 청소년들의 지조한 학력, 범죄, 폭력, 자살, 낭비 등이 문제로 부각될 때면 언론에서는 예외 없이, “우리나라 ‘교육’이 문제다” 혹은 “그동안 ‘교육’을 어떻게 시켰느냐”라고 추궁을 한다. 이에 대해 학교 관계자들은 모종의 죄의식과 책임감을 느끼고, 아울러 ‘교육학자’들은 학교에서의 지식교육, 도덕교육, 인성교육, 생명중시교육, 경제교육 등의 강화와 관련된 각종 프로젝트를 제안하고 수행한다. 더구나, 학생들과 직접적인 관련이 없는 온갖 사회적인 문제들 예컨대, 환경 오염, 에너지의 부족, 안전사고의 빈발, 저조한 출산율, 국가나 인종 간의 갈등 등의 문제가 사안으로 떠오를 때에도 환경교육, 에너지절약 교육, 안전교육, 인구교육, 평화교육 등의 중요성을 들고 나오기 일쑤다.

한편, 그러한 과도한 기대는 필연적으로 실패를 낳을 수밖에 없었고, 실패의 책임은 ‘교육의 부재(혹은 부족)’의 이름으로 소위 ‘교육자’ 혹은 ‘교육학자’들이 떠맡아야 하는 상황을 초래하였다. 교육학자들은 그러한 관행의 근본적인 문제를 직시하기보다는 의도한 것이 충분히 실현되지 못한 ‘잘못된 교육’이었다는 식으로 회피하거나, 혹은 교육학자의 전문적 처방과 개입이 보다 더 깊이 있게 이루어져야 한다는 식으로 대응함으로써 이러한 양상을 유지, 강화해 왔다고 할 수 있다. 모든 것을 교육이 해결해 줄 것이라는 과도한 기대와 그에 따른 실패와 책임의 회피가 반복되면서 사회 구성원들은 한편으로 ‘교육을 복음화’하면서 또 다른 한편으로 ‘교육을 경멸하게 되는(contempt for education)’(Ricken, 2007) 일련의 양상을 빚어낸다.

이처럼 ‘교육과 직접 관련이 되지 않거나 교육이 해결할 수 없는 문제가 교육의 문제로 되는 현상’에 대해 최근 일부 학자들(전상진, 2011; Bridges, 2008; Depaepe & Smeyers, 2008; Labaree, 2008; Lambeir & Ramaekers, 2008; Smeyers & Depaepe, 2008 등)은 ‘educationalization’***이라고 명명하면서 그러한 일련의 경향을 비판적으로 논의한다. 즉 ‘교육 복음’과 ‘교육 경멸’을 일삼게 되는 것은 소위 ‘사회문제를 교육문제화’하는 잘못된 관행으로 인한 것이라고 보고, 그러한 관행이 발생하게 되는 작동 기제와 그 과정에 개입되는 여러 요인들의 작용을 전체 사회 구조 속에서 해석하고자 하였다. 이러한 시도는 별 생각 없이 ‘교육 복음’과 ‘교육 경멸’의 시각을 오가는 일반인들이 미처 깨닫지 못한 측면을 의미있게 드러내주고 있다는 의의를 가진다.

그러나 ‘사회문제의 교육문제화’를 비판하는 그들의 담론은 의의만 있는 것이 아니라, 분명한 한계도 안고 있다. ‘교육을 왜 경멸하는가’를 논의하는 과정에서 그들은 ‘교육’이 경멸의 대상이 되고 있고 또 될 수 있음을 전제하고 있다. 그러나 교육은 결코 ‘경멸’할 수 있는 대상이 아니다. ‘교육 경멸론’과 그러한 논의를 비판적으로 해석하는 과정을 통해 다시 재생산되고 확산되는 개념의 혼미 양상은 그 간의 교육학자들이 만들어내거나 방치한 용어의 혼선에, 사회의 어떤 문제이든 ‘교육’의 이름으로 해결할 수 있다고 무분별하게 앞장서 온 경솔한 행태가 중첩되면서 자초한 안타까운 결과인 셈이다.

이러한 맥락에서 본 연구는 ‘사회문제의 교육문제화’에 대한 비판적 담론들의 의의와 한계를 논의하였다. 그들은 학교에 대한 무차별적인 기대, 학교 개혁의 비체계성과 가치 갈등성**** 등

*** ‘educationalization’을 ‘교육화’로 번역할 경우 이들의 논의에서 주목하고 있는 현상을 드러내는데 미흡하다고 판단하여 본고에서는 이하 ‘사회문제의 교육문제화’로 번역하고자 한다.

**** “용감한 변화 주도자가 향해하여 씩씩하게 나아가지만 다시는 보이지 않게 된다는 점에서 교육 개혁이 마치 제도적인 ‘버뮤다 삼각지대(Bermuda Triangle)’와 같다”, 그리고 “사람들이 혜성같은 개혁을 당당하게 요구하던 시대에는 남겨진 문서들이 많기 때문에 개혁들의 초기 궤도를 따라가는 것은 쉬운 일이지만, 개혁이 사라질 때는 대체로 전략적인 침묵만 흐를 뿐이기 때문에 왜 개혁이 사라졌는지를 알아내는 것은 어렵다”는 논평(Tyack & Cuban, 1995/ 2011)은 매우 흥미롭다. 그들은 널리 알려진 실험이 점차 사라지고 무엇이든 새로운 매력이 관심을 받는다는 점에서 일련의 개혁들의 등장을 회전목마에 비유하기도

의 문제점을 포착하였고, 학교가 사회문제를 해결함에 있어서 실질적인 효과를 입증해내지 못했음에도 불구하고 이러한 관행이 여전히 지속될 수 있는 작동 기제를 분석했다는 점에서 그 의의를 주목할 만하다. 그러나 ‘학교’에 대한 기대와 요구를 ‘교육’에 대한 기대와 요구로 개념화하고, ‘교육’의 의미를 기능 중심으로 규정하는 방식의 오류를 간과함으로 인해 ‘사회문제의 교육문제화’ 관행의 본질을 보다 철저히 노출시키지 못하였으며, 나아가 이를 극복할 수 있는 이론적·실천적 대안을 제시하지 못하는 한계를 보이고 있음을 지적하였다.

이러한 한계에서 벗어나 실질적인 대안을 제시하기 위해서는 ‘학교의 실제’와 ‘교육’의 개념적 차이를 분명히 하고, 교육의 의미를 그것의 기능으로 환원시키는 대신 그 자체의 구조와 가치를 드러내는 노력이 필요하다. 또한 학교에 대한 다중적 요구와 관련하여 실제로 사회구성원들은 학교가 어떠한 기능을 보다 우선하여 수행하기를 기대하고 있는지 등에 대한 경험적인 연구가 요청된다.

이를 위해 우선, 학교가 하는 모든 일이 곧 ‘교육’이라거나, 혹은 학교는 본질적으로 ‘교육’만을 위해 탄생된 것이라는 믿음이 신화에 지나지 않는다는 점을 인식할 필요가 있다. 국가의 독점적 상태 속에서 탄생한 근대 학교제도는 애초부터 ‘교육’의 본질적, 내재적 가치에 일차적인 가치를 두기보다는, 국가적인 요구와 효율성에 부응하는 체제라는 특성을 지니게 되었다고 볼 수 있다. 이로 인해 학교는 교육 기능 이외에 정치, 경제, 사회, 문화 등의 다중적 기능을 수행하도록 요구받았고, 사회의 여러 세력 간의 경합과 견제, 타협의 결과에 의해 유지, 발전되어가는 기능적 복합성을 가지게 되었다. 따라서 사회 제도로서의 학교가 오직 ‘교육’만을 해야 한다고 요구하는 것 역시 온당한 요구라고 보기 어렵다.

학교에서 교육 현상만 일어나는 것이 아님을 인정할 때, 학교는 여러 학문의 연구 대상이 될 수 있다. 따라서 학교에 대해 교육학자만이 발언을 해야 한다는 식의 배타적·독점적 권한을 주장하는 것은 적절하지 않다. 교육학자로서 학교 문제에 대해 고유한 목소리를 낼 수 있다면, 그것은 학교가 지향해야 할 여러 가치 중 ‘교육적 가치’를 극대화시키기 위한 방법에 관련된 일일 것이다. 이를 위해 교육의 가치가 무엇이고, 또 다른 가치들과 어떻게 다르고 상충하는가를 드러내는 노력이 요청된다. 또한 교육이 학교에서만 이루어지는 것이 아님을 감안할 때, 향후의 교육학 연구는 학교라는 제도에 대한 집착을 버리고 학교를 포함한 일상에 편재되어 있는 교육 현상에 초점을 맞추는 궤도 수정 작업이 필요하다.

결국 ‘사회문제의 교육문제화’의 관행이나 그러한 관행에 대한 비판적 담론들이 공통적으로 지니고 있는 한계를 극복하기 위해서는 교육 현상의 구조와 내재적 가치를 찾고, 학교가 수행하는 여러 다중적 가치들과 그것이 어떻게 차별화되는가를 드러내보이는 일이라 할 것이다. 교

하였다. 끊임없이 새로운 개혁을 요구하고 추진하다가도 이내 흔적없이 사라지는 학교 개혁의 일회성과 비체계성은 학교에 대한 무차별적인 기대와 밀접하게 관련되어 있으며, 그로 인해 야기되는 기대 간의 갈등 문제와도 연결된다.

육학자가 ‘교육적 가치’를 강조하는 것은 그것이 지상 최고의 가치이기 때문이라기보다는 ‘교육 학자’가 주목해야 할 제 1의 가치이기 때문이다.

내재적 가치를 도외시하고 외재적 가치를 통해 어떤 분야의 발전을 도모하는 방식은 필연적으로 한계를 지닐 수밖에 없다. 교육의 의미와 가치를 온갖 사회문제를 해결하는 데 동원되는 수단적 가치로 자리매김하는 것은 마치 스스로 만병통치약이나 된 듯한 나르시시즘적 착각에 빠지게 할 가능성이 있다. 그러나 앞서 논의에서 보았듯이, 그러한 규정은 이내 경멸과 비난의 희생양이 되고마는 처지에 놓이게 된다. 이러한 질타에 대해 교육학자들은 상당한 정도의 책임이 있다. 하지만 그 책임은 ‘교육’의 이름으로 학교에 쏟아져온 갈등적이고 다양한 요구와 기대를 만족시키지 못한 것에 있는 것이 아니라, 교육학이 담당할 수 없는 것을 하고자 했고, 정작 해야 할 일을 하지 않았다는 데에 있다고 해야 할 것이다.

요컨대, 학교는 태생적으로 정치, 경제, 사회, 문화, 교육 등 다중적 기능을 요구받아 왔으며, 어떠한 기능이 학교의 핵심적 기능이 되어야 하는지에 대한 논리적이거나 규범적인 해답은 상정하기 어렵다고 생각한다. 다른 사회제도와 마찬가지로 각 사회의 구성원들이 소통과 합의를 통해 형성해 나가는 것이라고 보기 때문이다. 따라서 교육학자는 학교의 실제 전체를 책임지려는 망상을 버려야 한다. 아울러 교육학자들은 학교의 실재를 일방적으로 통제하거나 개선하려는 의욕을 내세우기에 앞서, 자신들이 해야 할 연구 자체의 지체를 탓하고, 그것을 올바르게 정립하는 일에 일차적인 열의를 보여야 할 것이다. 인류의 위대한 자산들을 소재로 자신의 인간성을 향상시키고 그 위대함을 함께 공유할 수 있도록 이끄는 교육의 내재적 가치를 포착하고 교육 고유의 체험을 명료화하며, 교육의 구조와 내재율에 대한 심도있는 탐구에 매진함으로써 결과적으로 그 독자성을 확보하는 일이 ‘사회문제의 교육문제화’의 관행과 그 개념적 혼선을 극복할 수 있는 대안이 될 것이다.

‘교육목표’에 함축된 ‘교육’ 개념의 해체

최성욱*

I. 문제의 제기

교육학에서는 일찍부터 수많은 일상언어와 외래학문의 용어들이 학문적 담론의 중심을 차지해 왔다. 편의와 다양성을 앞세운 외형상의 풍성함은 겉보기와 달리 그 담론의 성격 자체를 극도의 혼란과 왜곡에 노출시켜 왔다. 정체불명의 용어들을 맥락에 구애받지 않고 마음껏 사용할 수 있도록 허용한 탓에 담론의 무질서와 학문적 정체성의 혼란이 가중되고 있다. 이 연구는 학문적 술어와 의미를 정화시키는 기초작업의 일환으로 ‘교육목표’**에 주목하고, 거기에 얽혀 있는 ‘교육’의 개념이 과연 정당한 근거를 가진 것인지를 따져 묻고자 한다.

II. ‘교육목표’의 등장과 변천

‘교육목표’는 그것이 등장한 이래, 학교의 거의 모든 실천 장면에서 지속적으로 사용되어 왔다. 특별히 ‘교육목표’라는 술어를 처음 사용하기 시작한 타일러(R. W. Tyler)와 그의 입장에 동조하는 진영에서는 그것이 애매하고 추상적인 언어의 나열에 그치는 목표의 문제점을 타개할 획기적인 해결책의 하나로 여겼다. 반면에, 결국 측정 가능한 것만을 목표로 삼는 것이 온당한지에 대해 의문을 품고 ‘교육목표’의 필요성과 적용 자체를 강력하게 비판한 논의도 우후죽순 격으로 생겨났다. 그렇지만, 기존의 비판적 논의들 중에 ‘교육목표’에 함축된 ‘교육’ 개념의 정체성을 본격적으로 비판한 경우는 매우 드물다. 그만큼 ‘교육목표’에 관한 기존의 논의들은 타일러가 상정한 ‘교육’의 개념에 대해 소홀한 편이며, 그것을 특별히 문제 삼을 필요를 느끼지 못하고 지나쳐 왔다고 할 수 있다.

‘교육목표’라는 용어에 대해 근본적인 교육학적 성찰이 이루어지지 않은 채 반세기 이상의 시간이 흘렀다. 그러다 보니, 학교에서는 ‘교육목표’의 사용이 하나의 관례로 굳어지게 되었고, 학

* 한국교원대학교 교수

** 교육이라는 용어를 이론적으로 규정하지 않고 무차별적으로 사용하는 경우를 식별하기 위해 그것에 따옴표(‘ ’)를 붙여 표기한다.

교의 모든 실천은 그 목표를 달성하는 데에 치우쳐 있다. 그럼에도 불구하고, 그것이 과연 어떤 점에서 교육과 연관이 있는지 의식조차 못하는 극단의 가치전도와 방향상실의 현상마저 나타나고 있다. 이것은 결국 ‘교육목표’에 대한 문제의식의 부재와 그것을 무턱대고 수용하는 안이한 태도에서 비롯된 것으로 볼 수 있다. 이러한 문제는 더 이상 방치해서는 안 되며, 지금부터라도 제대로 된 개념의 해체와 정비를 서둘러야 할 때라고 생각된다.

Ⅲ. ‘교육목표’ 논의에 가정된 ‘교육’ 개념의 문제점 비판

이 연구에서는 ‘교육목표’에서 말하는 ‘교육’이 학교라는 제도적 상황, 철학과 심리학에의 의존, 그리고 목표달성을 위한 과제 수행이라는 세 가지 측면에서 교육의 고유한 양상을 포착하는 것과 거리가 멀다고 보고, 그 비본질적인 양태를 드러내는 데 주력하였다.

인간성의 탐색과 실현에 중핵적인 역할을 담당하는 교육의 목표가 무엇인가를 묻는 것이 잘못된 일 리 없다. 다만 교육의 목표를 확인하고자 하는 노력이 의미를 가지기 위해서 먼저 교육이 무엇인가에 응분의 관심을 기울여야 한다. 그럼에도 ‘교육목표’에 관한 기존의 논의는 3가지 오류의 함정에 빠짐으로써 정상적인 담론의 기능 수행에 많은 지장을 초래하고 있다.

첫째, 학교의 목표를 교육의 목표로 오인함으로써 그 둘을 구별하는 데 실패하였다. 그릇된 인식은 거기에 그치지 않고 그와 연관된 실천에 대해서 부정적인 영향을 미친다. 학교의 다양한 목표를 적절히 식별해 내지 못함으로써 각각의 목표를 추구하는 데 지장을 초래하였다. 특히 학교의 목표 가운데 하나인 교육을 독립된 영역으로 인식하지 못함으로써 그 특성과 조건에 맞는 목표의 설정과 그 실천에 이중으로 실패하는 원인이 되고 말았다.

둘째, ‘교육목표’에 관한 기존의 담론들은 철학, 심리학, 사회학 등 외래학문의 시각에서 교육을 개념화하는 안이하고 무분별한 인식태도를 견지하였다. 그들은 무엇이 교육의 목표인지를 교육의 고유한 맥락과 가치기준에서 판단하려고 하지 않고, 기성의 학문에 의존하는 불성실과 안이함, 그리고 논리적 비약을 일삼았다. 교육을 행동변화로 기술된 목표를 달성하는 과정으로 본 것은 교육을 심리학의 학습 개념과 동일시하는 사고방식을 의심없이 따른 데서 온 것이다. 또, ‘교육목표’를 결정하기 위해서는 반드시 철학의 여파를 거쳐야 한다는 태도 역시 철학의 권위에 의존하는 고질적인 전통을 그대로 반영한다. 이처럼 단지 막연한 추측과 기대에 근거하여 교육 외적인 가치들을 교육의 목표로 삼는 그릇된 관행은 정상적인 담론의 질서를 스스로 무너뜨리는 결과에 직면할 수밖에 없다.

셋째, ‘교육목표’에 관한 기존의 논의들은 교육을 행동변화 혹은 지식습득을 위한 기능이나 과제로 여김으로써 교육의 실체를 밝히는 노력을 스스로 외면하였다. 행동변화나 지식습득을 이루는 방법은 여러 가지가 있을 수 있다. 그 모두를 교육으로 간주한다면 교육의 외연이 무한

대로 확장되는 난점에 봉착한다. 또한, 목표달성과 관련된 기능을 교육으로 간주하는 기능주의적 정의는 단지 가설에 불과한 것이기 때문에 그것을 확정된 결론처럼 받아들이는 것 역시 오류에 속한다. 사태가 이리함에도 기존의 논의들은 충분한 검증을 거치지 않은 막연한 인과적 추측을 ‘교육목표’로 내세웠다. 그 주장들은 근거불충분이라는 이유에서 무책임성이라는 비판을 면키 어렵다.

‘교육목표’에 관한 기존 논의는 이처럼 교육에 대한 변칙적인 사고 위에서 전개되어 왔고, 그 점에서 심각한 문제들을 지니고 있다. 교육에 대한 상식과 통념을 고집하거나 엉뚱한 맥락에서 그것을 왜곡하는 개념의 수렁에 빠져 있으면서도 그러한 무지를 깨닫지 못하는 것이 문제이다. 게다가 교육을 이해하기보다 통제의 대상으로만 삼으려는 오만한 태도 역시 조금도 수그러들지 않고 있다. 이런 상태에서는 아무리 그럴듯한 ‘교육목표’가 제시된다 해도 교육 자체와 상관없는 것이기 때문에 사태가 나아지기는커녕 오히려 악화되거나 후퇴할 수밖에 없다.

IV. 교육목표의 재건을 위한 인식론적 과제

첫째, ‘교육목표’라는 용어에 함축된 ‘교육’ 개념의 철저한 해체이다. 교육에 관한 그릇된 개념을 전제로 한 ‘교육목표’의 용례에 대해서는 그 잘못된 문제가 무엇인지를 드러내어 분석하고, 그것이 나타내고자 한 본래의 의미에 맞게 용어상의 표현을 수정하는 작업이 그것이다. 타일러와 정범모가 내세운 ‘교육목표’의 경우, 그 맥락을 고려하여 “학교가 추구하는 목표”, “수업목표”, “학습목표” 등으로 바꿔서 사용할 수 있다. 피터즈와 이홍우가 강조한 ‘교육의 내재적 목표’는 “교과의 내재적 가치에 관한 이해의 실현”, ‘교육받은 사람’은 “학교에서 양성할 특수한 인간상”으로 수정할 수 있다.

둘째, ‘교육목표’에 내포된 개념상의 오류를 해체하는 데에서 한 걸음 더 나아가, 타당한 근거를 가진 이론적 개념으로 그것을 재건 혹은 복원하는 것이다. 교육목표의 복원 혹은 재건은 교육에 관한 자율적인 이론적 토대를 구축하는 것이 선결조건이다. 듀이와 장상호는 타일러와 정범모, 피터즈와 이홍우와 질적으로 차별화된 교육목표의 새 지평을 제시하고 있다. 듀이는 능동적 활동에 의한 문제해결 경험을 강조하면서, 경험의 지속적인 개조를 지향하는 교육은 그 자체의 내재적 가치를 실현하는 것 외에 별도의 고정된 목표를 가지지 않는다고 보았다. 그 맥락에서 성장에 기여하는 목표는 학습자와 상호작용할 수 있는 적정 수준의 움직이는 표적이 되어야 한다고 보고, 그것을 “가시목표”로 명명하였다. 장상호는 교육을 정치, 경제, 사회 등 여타의 영역과 구별된 삶의 양상 가운데 하나로 가정한 뒤에, 그 자율적 구조를 해명하는 방식을 취하였다. 그가 보기에, 교육의 목표는 다른 분야의 가치로 설명되거나 대체할 수 없는 그 고유가치의 실현을 의미하는 것으로서, 그 고유한 내재율에 따르는 주체의 체험과정과 활동에 의해서

파악될 수 있다. 장상호는 내재성, 심도성, 보편성이라는 교육목표의 세 가지 준거를 언급하면서, 그러한 교육의 목표실현에 필요한 두 가지 통로로서 메타교육과 교육여건이 갖는 의미와 의의에 대해서도 논의를 확장하였다.

요컨대, 교육의 자율적인 맥락에 기초한 고유한 목표의 변별은 교육학도에게 주어진 가장 중요한 교육목표 가운데 하나일 것이다.

자유주제 발표 II

교원교육 1

사회 : 김이경(중앙대)

교사의 학생 이해 및 소통 수준 실태 분석

발표자 : 김정원(KEDI), 신철균(KEDI)

수석교사 선발과정과 연수프로그램 개선 탐색

발표자 : 강석(광주교육정책연구소), 박균열(KEDI)

교사의 학생 이해 및 소통 수준 실태 분석

김정원*, 신철균**

I. 연구 목적

본 연구에서는 ‘교사의 학생 이해와 소통’이라는 개념을 토대로 관련 수준의 현 실태를 파악함으로써 그것이 한국의 학교교육 현실 이해에 주는 시사점을 추출해 보고자 하였다. 특히 교사와 학생 간 인식 차이 및 배경 변인별 학생 인식 차이 등을 확인해 봄으로써 정책적으로 보다 관심을 기울여야 할 측면이 무엇인지 확인해 보고자 하였다. 본 연구에서 파악하고자 하는 ‘교사의 학생 이해 및 소통’ 수준이란 ‘교사가 학생이 처한 다양한 상황적 특성, 곧 인지·정의·신체·가정배경적 특성 등에 기초하여 현재 특정 학생에게 의미 있는 것이 무엇인지 파악하고 생각과 느낌을 학생과 상호 공유하는’ 수준을 의미한다.

II. 연구 내용과 방법

교사의 학생 이해 및 소통 수준 파악을 위해 교사의 학생 이해 수준과 학생과의 소통 수준을 묻는 설문지를 개발하였다. 교사의 학생 이해는 인지적 측면에서의 이해(지식)와 공감적 이해로 구분하고, 인지적 이해는 다시 이해의 대상 차이를 반영하여 학습 영역에 대한 이해와 비학습 영역에 대한 이해로 구분하여 설문 내용을 구성하였다. 학습 영역에 대한 인지적 이해는 학생의 학습 습관이나 학업 능력 등에 대한 교사의 지식 수준을, 비학습 영역에 대한 인지적 이해는 학생의 주요 관심이나 친구관계, 가정배경 등에 대한 교사의 지식 수준을 묻는 문항으로 구성하였다. 공감적 이해는 지식 차원의 인지적 이해와 달리 내적 포용의 의미를 담고 있는 개념으로, 교사가 학생의 입장, 의견, 감정 등을 고려하고 학생의 관심을 함께 고민하는 수준 등을 묻는 문항을 통해 그 수준을 파악해 보고자 하였다. 소통 수준을 묻는 조사 도구는 다시 소통의 질과 소통의 양을 묻는 질문으로 구분하여 개발하였는데 소통의 질과 관련해서는 경청 태도와 명령식 표현을 하지 않는 등의 개방적 태도 중심으로 설문 내용을 구성하였고 소통의 양을

* 한국교육개발원

** 한국교육개발원

묻는 조사 문항은 교사와 학생이 학생의 학습이나 진로, 일상생활과 관련된 대화를 얼마나 자주하는지를 묻는 질문으로 구성하였다. 이상과 같은 방향에서 개발한 설문 조사 틀은 다음 <표>와 같다.

<표> 설문 조사 틀

영역		대 상		학 생 용	교 사 용
이해 수준	인지적 이해	학습 영역			
		비학습 영역			
	공감적 이해				
소통 수준	소통의 질	경청 태도			
		개방적 태도			
	소통의 양	대화 빈도			

설문 조사는 학교급, 지역, 학교 설립 유형 등을 고려하여 표집한 전국 100개 초, 중, 고등학교에서 교사 총 1,000명, 학생 총 2,000명을 대상으로 실시하였다. 각 학교에서 교사 10명, 설문에 응답하는 교사의 담임학급 학생 각 2명(학교별 20명)이 설문에 응답하도록 하였다. 조사 결과는 5단 척도(소통의 양의 경우에는 3단 척도) 문항에 대한 응답 결과를 100점 만점으로 환산하여 분석하였으며, 교사와 학생 차이, 학생 배경변인에 따른 차이 등은 주로 F, t 검증을 활용하여 분석하였다.

III. 연구 결과

본 연구의 주요 결과를 요약하고 그것이 갖는 의미를 몇 가지로 정리해 보면 다음과 같다.

첫째, 한국 담임교사의 학생 이해 및 소통 수준에 대한 초, 중, 고등학교 학생과 교사의 인식 수준은 최고 수준은 아니라 하더라도 크게 낮지 않으나 학교급이 올라갈수록 특히 학생들의 인식이 부정적으로 변화한다. 일반적으로 한국사회에서 학교폭력, 왕따 등의 문제가 가장 빈번히 거론되는 학교급이 중학교라는 점에서 교사의 학생 이해 및 소통 수준에 대한 학생들의 문제의식이 중학교에서 가장 강하게 제기될 것으로 예상하였지만 본 연구 결과는 고등학교에서 그 요구가 가장 크다는 점을 보여주고 있다. 이 결과를 통해 고등학교에 존재하는 대학입시에 대한 압박감이 학생들이 스스로의 행동을 통제하게 되는 기제가 되고 있지만, 그것은 다시 학생들로 하여금 자신의 문제를 밖으로 표출할 기회를 더욱 갖지 못하게 하는 조건이 될 수도 있음을 시사 받을 수 있다. 문제가 밖으로 표출되는 수준은 중학교보다 덜하지만 문제 자체가 가장 강하게 존재하는 것은 고등학교라고 보아야 할 것이다.

둘째, 성적이 높은 학생일수록 담임교사의 학생 이해 및 소통 수준을 높게 인지하고 있었다. 모든 학교급에서 통계적으로 유의미한 수준에서 학생들의 학교성적과 담임교사의 학생 이해 및 소통에 대한 인식 수준이 상호 관련성을 지니고 있는 것으로 나타났지만 특히 초등학교에서 이러한 경향이 강하게 나타나고 있다는 점에 유의할 필요가 있다. 다양한 가능성이 잠재되어 있을 초등학교 학생들을 학교 성적에 의해 분류하여 이해와 소통의 기회를 차등화한다면 이들의 미래를 미리 차단하는 결과를 가져올 수 있을 것이다. 가정배경 취약 학생이나 학습 부진 학생에 대한 교사의 보다 적극적인 이해와 소통 과정을 통해 학생들 나름의 관심과 능력, 공부하려는 의지 등을 포착해 내는 교사의 관심과 활동이 요청된다.

셋째, 초등학교와 고등학교 단계에서 지역별 차이도 통계적으로 의미 있게 나타났다. 대체로 대도시 학교 학생들이 담임교사의 학생 이해 및 소통 수준을 높게 인식하고 있으며 특히 초등학교의 경우 읍면지역 소재 학교 학생들이 교사의 학생 이해 및 소통 수준을 상대적으로 낮게 평가하는 경향을 보이고 있다. 도시에 비해 학교 규모가 작고 학급당 학생 수가 적은 읍면 지역이 대도시 학교보다 교사들의 학생 이해나 소통 수준이 높을 것이라 예상했지만 결과는 달랐다. 이는 교사의 학생 이해 및 소통 수준이 학급당 학생 수의 문제만은 아닐 수 있음을 강하게 시사해 준다. 읍면 지역 학교는 소규모 학교일 가능성이 크고 소규모 학교는 교사의 업무가 상대적으로 많을 수 있다는 점, 대도시에 비해 읍면지역 학생들의 학업성취도가 낮다는 점 등이 이 결과와 관련되어 있을 수 있다.

넷째, ‘소통의 양’과 관련한 학생과 교사의 인식 차이가 가장 크게 나타났다. 담임교사의 학생 이해 및 소통 수준에 대해 전반적으로 교사보다 우호적으로 판단하고 있는 초등학생들조차도 이 소통의 빈도와 관련해서는 두드러지게 교사보다 낮은 반응을 보였다. 학생들은 담임교사가 자신들과 소통을 많이 하고 있지 않다고 생각하는데, 교사는 학생에 비해 상대적으로 훨씬 소통을 많이 하고 있다고 생각한다. 특히, 학생의 성적, 친구, 일반생활 등과 관련한 고민에 대해 학생이 생각하는 교사와의 소통 수준은 가장 낮으며 동시에 교사와의 인식 차도 가장 컸다. 이는 담임학급 전체를 담당하는 교사와 자신과의 1:1 관계 속에서 판단하는 학생과의 인식 차를 반영하는 것이라 할 수 있다. 교사는 담임학급 전체 학생을 대상으로 학생과 소통하고 있어 한 두 명의 학생과 관련 소통을 하게 되면 자신이 그러한 종류의 소통을 하고 있다고 판단할 수 있는 반면, 학생들은 자신이 직접 담임교사와 관련 소통을 한 경험이 없으면 그에 대해 긍정적인 판단을 하지 않게 될 가능성이 크다. 담임교사와의 소통의 양에 대한 초, 중, 고등학교 학생들의 낮은 평가는 이것에 대한 학생들의 요구를 대변한다고 할 수 있을 것이다. 이에 향후 학교급을 불문하고 교사와 학생 간 1:1 관계형성이 가능한 방향으로 관련 정책을 구안해 나가야 할 것이다.

수석교사 선발과정과 연수프로그램 개선 탐색

강 석*, 박균열**

I. 서 론

수석교사제의 도입으로 인해 50여 년 동안 지속되어 온 자격·승진체제(교사직-관리직)에 커다란 변화를 가져오고 있다. 수석교사제의 도입으로 교사의 본질적인 직무인 수업 전문성을 가진 교사를 존중하고 그에 적합한 자격과 역할을 부여함과 동시에 교원자격체제를 교수직과 관리직으로 이원화하여 교직사회의 학습조직화를 촉진하게 될 것이다(김희규 외, 2011, 2012; 백승관, 2012). 전문성을 인정받은 교사가 직접 교수학습방법을 개발, 공유하여 전체적 교육의 질을 강화할 수 있도록 법제화된 수석교사제이지만 교육현장에 잘 정착되기 위해서는 해결해야 할 문제가 산재해 있는 것이 현실이다. 이러한 관점에서 본 연구는 수석교사의 직무와 역할과 관련하여 교육공무원 연수 규정과 각 시도교육청에서 이루어지고 있는 수석교사 선발과정과 연수프로그램(자격연수, 직무연수)을 검토한 후 보다 체계적이고 현장에서 활용할 수 있는 수석교사 프로그램 개발을 위한 시사점을 탐색하고자 한다.

II. 수석교사 선발과정과 연수(자격연수, 직무연수)

현재 이루어지고 있는 수석교사의 선발과정과 연수프로그램(자격연수, 직무연수)을 살펴봄으로써 적합한 선발기제가 마련되어 있는지 또한 이들의 직무와 역할에 맞는 역량을 기를 수 있는 질 높은 연수(자격연수, 직무연수)프로그램이 개발되어 있는지 살펴보고자 한다. 이를 위해서 연구자가 직접 각 시도교육청 관계자에게 전화를 하여 자료를 얻거나 시도교육청 홈페이지를 검색하여 자료를 수집하였다.

1. 선발과정

수석교사 선발을 위한 평가 요소를 자세히 살펴보면 수석교사의 핵심역할 중의 하나인 동료

* 광주교육정책연구소

** 한국교육개발원

교사의 수업지원 활동과 전문적 성장을 도와주는 학습촉진자(facilitator)로서의 자질을 평가하는 기제가 정확하게 명시되어 있지 않다. 성인이면서 전문성을 가진 동료교사를 이해하고 그들의 전문적인 성장을 도와줄 수 있는 학습촉진자로서의 자질과 성인교육자로서의 자질을 평가하는 기제는 없는 것으로 나타났다.

2. 연수프로그램(자격연수, 직무연수)

가. 자격연수

수석교사로 최종 선발된 교사는 일정의 자격연수를 받게 된다. 연수 내용은 기본소양(10-20%), 역량영역(40-45%), 전문영역(40-45%)의 세 가지 영역으로 구성되어 있다. 교육부가 주관한 기관에서 90시간 이상의 자격연수를 받은 수석교사들은 이후 시·도교육청별로 자율적인 내용으로 실시되는 30시간의 연수를 받을 수 있다. 하지만 실제로 시·도교육청 자율적으로 구체적인 교육과정을 가지고 연수를 시행하고 있는 교육청은 울산시교육청이 유일하고, 5개의 교육청에서는 운영계획안은 있으나 구체적인 프로그램은 없는 것으로 나타났다.

나. 직무연수

수석교사들은 90시간 이상의 자격연수를 받은 후에 일선 학교에 배치되어 자신의 역할과 직무를 수행하게 된다. 하지만 수석교사의 전문성 신장을 위한 직무연수에 관련된 내용은 대부분의 시·도교육청(인천교육청, 대구교육청 제외)에서 아직까지 제시되거나 시행되고 있지 않는 것으로 나타났다. 예외적으로 인천광역시교육청의 경우 별도의 직무연수를 실시하고 있었으며 2014년에 선발된 수석교사(1기)는 5일(36시간), 2기(2012년, 2013년 선발된 수석교사)의 경우는 2일(15시간)동안 연수를 받는다 것으로 나타났다(인천광역시교육연수원, 2014). 대구광역시교육청의 경우 수석교사의 전문성 신장을 위해 30시간의 직무연수를 실시하고 있었다(대구광역시교육연수원, 2014).

IV. 수석교사 선발과정과 연수프로그램의 개선점

1. 선발과정

수석교사의 직무와 역할을 살펴보면 가장 중요한 업무 중의 하나가 동료교사의 전문적 성장을 돕는 것으로 그 역할을 규정하고 있다(이윤식·박승란, 2012). 즉, 수석교사란 미성년인 학생을 가르치는 역할을 수행함도 동시에 ‘교사의 교사’로서 성인인 동료교사를 돕는 역할을 주로 하게 된다(안드라고지). 안드라고지(Andragogy)의 의미는 성인을 돕는 기술과 과학이라는 의미를 갖고 있다. 위와 같은 내용을 토대로 수석교사 선발과정에서 고려해야 할 두 가지를 제안하고자 한다. 첫째, 수석교사도 성인교육자의 역할을 수행한다는 측면에서 별도의 전문성을 요구하기 때문에

이와 같은 측면을 고려하여 수석교사를 선발하여야 한다는 것이다. 두 번째는 후진양성육구를 가지고 있는 경험교사를 뽑을 수 있는 기제를 개발하여 선발하여야 한다는 것이다. 그렇지 않을 경우 나타나는 부작용에 관한 연구도 이미 보고되어 있다(Feiman-Nemser & Parker, 1992).

2. 연수(자격연수, 직무연수)

수석교사로서 직무를 수행하기 위해 꼭 필요하지만 현재 수석교사들이 받고 있는 연수(자격연수, 직무연수) 프로그램에 포함되어있지 않아 첨가되어야 할 연수내용과 관련하여 몇 가지를 제안하고자 한다. 첫째, 수석교사의 연수에는 먼저 성인학습자의 특성에 대한 이해, 개인 및 상황별 차이, 학습의 목적에 관한 것과 이를 기반으로 한 교수법이 필수적으로 포함되어야 할 것이다. 성인학습자의 여섯 가지 특성(Malcolm S. Knowles 외, 2005: 최은수(역) 2010에서 재인용)에 대한 기본적인 이해를 기본 바탕으로 성인학습자의 개인 및 상황별 차이(주제, 상황, 학습자에 따른 차이)를 고려함과 동시에 성인학습의 목적에 대한 계획을 세우고 실천해 나가야 효과적인 성인학습이 이루어질 수 있을 것이다. 둘째, 수석교사의 가장 중요한 수행 역할 중 하나는 신규교사나 저경력 교사의 교육활동에 대한 컨설팅과 멘토링이라고 명시하고 있지만 현재 이루어지고 있는 수석교사 연수(자격연수, 직무연수) 내용에는 멘토링 관련 내용이 거의 포함되어 있지 않거나 극히 일부분만을 차지하고 있어 멘토링 역량을 키우기 위한 내용이 포함되어야 할 것이다. 셋째, 수석교사들도 성장단계를 거친다는 것을 이해하고 각 단계에 필요한 것들을 적절히 충족시켜주어야 할 것이다. 수석교사(멘토)의 성장단계를 고려하여 수석교사 연수프로그램을 계획하여야 할 것이다. 또한, 같은 맥락에서 수석교사의 성장을 도와줄 수 있는 전문 인력(예: 수석교사 코치)을 별도로 구성해 수석교사를 체계적으로 도와주는 것도 고려해 볼 필요가 있을 것이다.

참 고 문 헌

- 김희규 외(2011). 수석교사 해외 운영 사례 분석 연구. 경기도교육청 정책연구 20-37.
 김희규 외(2012). 수석교사 직무수행기준 개발 연구. 울산광역시교육청 정책연구 9-28.
 대구광역시교육연수원(2014). 2014 초·중등 교직원 생애별 맞춤형 수석교사 직무연수 운영 계획.
 백승관(2012). 교감의 직무와 역할에 관한 쟁점과 과제 고찰. 교육정치학연구, 19(2), 74-75.
 이윤식, 박승란(2012). 수석교사제 시범운영의 성과요인 분석. 교육행정학연구, 30(1), 363-391.
 인천광역시교육연수원(2014). 2014년 초·중등 수석교사 직무연수 운영계획.
 Feiman-Nemser, S. & Parker, M. B. (1992). Mentoring in context: A comparison of two U. S. programs for beginning teachers. (ERIC Document Reproduction Service No. 346 091).
 Knowles, M. S., Holton III, E. F. & Swanson, R. A. 성인학습자: 성인교육과 HRD가 만나는 교전의 결정판. 최은수(역). 서울: 아카데미프레스, 2010

자유주제 발표 II

열린교육 및 통합교육

사회 : 전영미(수원대)

사회·정서적 능력 함양을 위한 학교 교육과정에서의 공동체적

접근 : 질적 사례연구

발표자 : 김란주(이화여대 박사과정)

학교환경만족도와 사회적 상호작용이 청소년 자율적 태도에

미치는 영향분석

- 초등학생과 중학생 학교 급의 차이를 중심으로 -

발표자 : 곽미정(김포대)

경도 정신지체학생의 학교생활 경험

발표자 : 조은주(광주운남고), 이미숙(공주대)

사회·정서적 능력 함양을 위한 학교 교육과정에서의 공동체적 접근 : 질적 사례연구

김란주*

I. 서론

사회정서학습(Social and Emotional Learning, 이하 SEL)의 효과는 가정-학교-지역사회의 연계와 종합적인 접근에 의해 높아지고 지속될 수 있으며, 동시에 학부모와 지역사회는 SEL을 통해 보다 체계적이고 전문적인 방식으로 학교교육에 참여할 수 있다. 이에 본 연구는 SEL이 학교 교육과정에 대한 공동체적 접근의 효과적인 매개이자 지속적인 통로가 될 수 있다고 보고 그 바람직한 방향과 구체적인 방안을 모색해서 제안하고자 한다.

이러한 연구목적을 달성하기 위해 설정된 연구문제는 다음과 같다. 첫째, 현재 학교 SEL에서 학부모와 지역사회의 참여는 실제로 어떻게 이루어지고 있는가? 둘째, 학교 SEL에서 학부모와 지역사회의 효과적인 참여를 위해서는 어떤 조건이 필요한가? 셋째, 학교 SEL에서 학부모와 지역사회의 참여 확산을 막는 방해요인은 어떻게 극복될 수 있는가? 이러한 연구문제에 답하기 위하여 SEL을 적극적으로 추진하면서 학부모와 지역사회의 활발한 참여를 지향하고 있는 중학교를 사례로 선정하여 질적 사례연구를 진행하고자 한다.

II. 선행연구 고찰

선행연구 고찰은 크게 두 가지로 나누어 이루어진다. 먼저 SEL을 학교 교육과정 안에서 학생들의 사회·정서적 능력을 함양하기 위한 목적으로 이루어지는 모든 교육활동을 포함하는 개념으로 규정하고, SEL의 주요 영역 및 효과, 그리고 공동체적 접근이 필요한 이유를 살펴본다. 다음은, 학교교육에 대한 공동체적 접근을 학부모와 지역사회의 학교 참여를 중심으로 그 유형과 SEL과의 연결 가능성을 탐색한다.

* 이화여자대학교 박사과정

Ⅲ. 연구방법

본 연구는 SEL을 통한 학부모와 지역사회의 참여를 적극적으로 추진하고 있는 중학교를 사례로 선정하여 포커스 그룹 면담, 학부모간담회 참여 관찰, 그리고 관련 문서 검토를 통해 자료를 수집하였다. 면담 참여자는 연구자가 미리 정한 준거에 따라 교사, 학부모, 학생 각각 2~3인으로 선정되었으며, 면담은 집단별로 이루어졌다. 자료 수집과 분석을 위하여 Stufflebeam의 CIPP 평가모형과 Epstein의 6가지 학부모 참여유형을 적용하였다.

Ⅳ. 연구결과

수정중학교는 2009년 개교한 큰 규모의 공립학교로서 과밀학급과 경제적 격차에 따른 양극화가 심한 교육복지학교이다. 그러나 개혁적인 분위기와 시도들로 혁신학교에 지정된 이래 열의를 가진 교사들에 의해 다양한 SEL 프로그램들을 시행해오고 있다. 수정중학교의 SEL은 이미 만들어진 외부 프로그램을 선택해서 교재와 강사를 도입하는 방식이 아니라 학교 내 일부 교사들의 관심으로 시작된 후 교사 공부모임을 통한 탐색과 실험을 거치면서 현재도 계속 구성 중에 있다. 교과교육과정에서 주제 중심으로 교과들 간의 통합을 통해 이루어지기도 하고, 창의적 체험활동(이하 창체) 시간을 활용하여 학년별로 다르게 적용되기도 한다.

교사들의 협의를 통해 구성하고 시도하는 과정에서 시행착오를 겪기도 하지만 지역적 특성을 반영하고 이 학교만의 특징을 살린 ‘특성화교과’를 추구하고 있으며, 그 과정에서 학부모나 지역사회와의 연계를 다양하게 모색하고 있다. SEL과 관련한 학교-학부모-지역사회의 연계는 크게 두 가지로 나누어 살펴볼 수 있는데 하나는 자발적인 학부모 모임인 학부모 동아리이고, 다른 하나는 특성화 교과수업을 통한 학교교육 참여이다.

먼저, 수정중학교의 학부모 동아리는 부모 자신의 흥미나 취미를 중심으로 한 소규모 모임을 통해 학교에 부담 없이 오는 기회를 늘리고 학교 문턱을 낮출 뿐만 아니라 학교와 부모의 관계, 부모들 간의 네트워크를 형성하는데 기여하고 있다. 그러나 학부모동아리와 관련하여 특히 주목할 만한 것은, 이것을 학교교육과정에 대한 학부모 참여와 연결시키고 있다는 점이다. 비록 소수이기는 하지만 학부모동아리 활동을 하는 학부모들이 관련 교과 수업에 참여하고 있으며, 그 밖에 학급 자치활동 같은 창의적 체험활동에 참여한 예들이 있다. 그러나 동아리반과 수업 참여의 연계는 아직 제한적인 범위에서 소수의 사례에 그치는 경향이 있다. Epstein의 참여유형에 비추어볼 때, 현재는 자원봉사 위주의 단순지원이나 학교로부터 정보나 자료를 전달받는 차원에 머물고 있다.

다음으로 특성화교과에서의 학부모참여라는 측면에서 볼 때, 1학년 생태체험학습과 관련해서

는 지역사회의 개인 및 단체의 참여도 다른 부분에 비해 상대적으로 풍부한 편이다. 외부의 다양한 단체에서 각 프로젝트별로 1~4명의 강사를 지원하고 있다. 그러나 2학년 평화감수성교육의 경우에는 오히려 처음 시작할 때 외부 강사나 학부모 참여가 있었으나 현재는 교사들만으로 운영하고 있다. 교사에 의한 운영의 장점이 있기는 하지만 현실적으로 교사가 겪게 되는 부담감과 어려움을 생각할 때 학부모 참여가 이를 해결하는데 기여할 효과적인 방안 중 하나가 될 수 있다.

연구 참여자들이나 분석대상이 된 문서들은 공통적으로 학교교육에 학부모와 지역사회가 함께 참여해야 한다는데 원칙적으로 동의하고 있으며, 협력을 활성화시켜야 한다는데 이의가 없는 것으로 보인다. 그러나 대체로 학부모교육이나 상담, 단순 지원 및 자원봉사 같은 현재의 수준과 유형에 만족하고 있으며 다만 참여 횟수나 인원을 늘리는 정도의 확산을 염두에 두고 있다.

새로운 참여 방안을 개발하고 교과교육과정 및 수업에서의 참여를 모색하는 데 별다른 필요를 느끼지 못하거나 소극적인 것은 다음과 같은 요인들과 관련이 있는 것으로 보인다. 첫째는 수업 개방에 대한 교사들의 부담감과 평가받는다든 두려움, 둘째는 학부모의 적극적인 학교 참여에 대한 부정적 시선, 셋째는 서로가 필요로 하는 것과 참여의 실질적인 효과를 알지 못하는 데 기인한 막연한 조심스러움이다. 따라서 SEL을 통한 공동체적 접근을 강화하기 위해서는 자주 만나 신뢰관계를 형성하고, 의사결정 및 평가과정에 함께 참여하여 책임을 공유하며, 학부모 리더십을 개발해야 한다.

V. 요약 및 결론

사례로 선정된 중학교에서는 주로 학부모동아리와 특성화교과를 연계하여 SEL을 위한 공동체적 접근을 추진하고 있다. 창의적 체험활동 시간을 활용하여 학년별로 다르게 이루어지는 특성화교과에 학부모동아리와 지역 주민 및 기관이 참여하는 방식이다. 교사들의 열의와 리더십, 학교의 개방적이고 혁신적인 문화에 의한 시도들은 긍정적으로 평가될만하지만, 비교과에 한정되고 단지 소수가 프로그램의 실행에 단순지원 형식으로 참여하고 있다는 한계를 지닌다.

SEL을 위한 공동체적 접근에 대한 본 연구의 결과는 다음과 같다. 첫째, SEL을 통한 학교-학부모-지역사회의 파트너십을 위해서는 교사와 학부모의 리더십이 필수적이다. 둘째, 학부모가 자신의 개인적인 특성과 상황에 따라 자신에게 적합한 참여 방식을 선택할 수 있도록 학부모와 지역사회의 참여 수준과 유형을 다양하게 개발하되 SEL과 관련된 교육과정 및 수업에의 참여를 확대해야 한다. 셋째, SEL의 계획 및 준비, 평가단계에서 공동체적 참여가 확보되어야 한다. 넷째, 공공기관이나 청소년단체 등을 넘어서 지역사회의 참여 개인이나 단체를 다양화하고 확장시켜나가야 한다.

학교환경만족도와 사회적 상호작용이 청소년 자율적 태도에 미치는 영향분석

-초등학생과 중학생 학교 급의 차이를 중심으로-

곽미정*

1. 연구 요약

본 연구는 우리나라 초·중생의 학교생활만족도와 사회적 상호작용이 초·중생 청소년들의 핵심역량인 자율적 태도와 목표설정과 계획, 권리와 요구 및 거시적 맥락에 미치는 영향을 분석하고 이러한 요인에 관하여 초등학교와 중학교의 학교 급의 차이가 있는지 살펴보는 것을 목적으로 하였다. 이를 위하여 본 연구는 2009년 청소년정책연구원에서 발표한 청소년관련 핵심역량에 관한 실태조사를 토대로 2차 데이터 분석을 하였다. 본 연구의 연구결과는 다음과 같다. 첫째, 초등학생과 중학생의 학교환경만족도와 사회적 상호작용은 청소년 핵심역량의 자율적 태도 전체 즉, 거시적 맥락, 목표설정과 계획, 그리고 권리와 요구에 각각 유의미한 영향을 미치고 있었다. 둘째, 이러한 결과는 초등학교와 중학교의 급 사이에 차이가 있었는데, 초등학교에서 학교생활만족도와 자율적 태도의 권리와 요구 그리고 거시적 맥락의 요인이 중학교의 학교 급보다 상대적으로 높게 나타나고 있었다. 반면 사회적 상호작용과 자율적 행동의 목표설정 및 계획의 측면에서는 초등학교와 중학교급간에 유의미한 차이가 나타나지 않는 것으로 분석되었다.

이를 통하여 초·중생의 학교생활만족도와 사회적 상호작용은 자율적 태도 즉, 거시적 맥락, 목표설정과 계획, 권리 및 요구의 향상에 유의미한 영향을 미치므로, 이에 대한 정책과 실천현장에서의 고려가 필요함을 알 수 있었다. 그리고 이러한 요인들에 있어서 학교 급간의 차이가 있다는 것은, 중학생에게서 보다 학업위주의 학습이 진행됨으로써 발생하는 현상이 아닌가하는 조심스러운 추측을 할 수 있었다. 이러한 결과는 초등학교에서 형성되는 학교생활만족을 비롯하여 자율적 태도로써, 권리와 요구, 거시적 맥락 등의 청소년 핵심역량이 청소년들의 학업 전 과정을 통하여 고르게 발달해갈 수 있도록 하는 연계지향적인 통합교육이 필요하다는 것을 보여주고 있다.

* 김포대학교 교수

2. 연구의 필요성 및 목적

우리나라 청소년들은 입시경쟁과 학업위주의 학습구도에 따라 자율적 행동에 많은 위협을 받을 수 있는 것이 현실이다. 더욱이 우리나라 청소년들에게 자율성이 가장 부족한 요소인 것으로 나타났다(권혜수·김기현, 2010). 따라서 본 연구에서 중점적으로 보고자 한 것은 학교생활만족도와 초·중생의 사회적 상호작용이 청소년들의 자율적 태도로 목표설정과 계획, 권리와 요구, 거시적 맥락에 어떠한 영향을 미치는가에 관하여 살펴보고자 한다. 여기에서 거시적 맥락이란 사회에 대한 관심과 사회관습에 대한 이해, 도덕적 기준, 개인의 역할, 문제해결방안 등의 합리성을 반영하는 개념이다(청소년정책연구원, 2009). 이와 같은 개념은 OECD의 국제적 차원에서 그 중요성을 인식하고 있는 바, 본 연구에서 이러한 사항에 관한 학교 급의 차이 및 인과관계를 살펴봄으로써, 우리나라 청소년들의 학교생활 만족과 사회적 상호작용을 통한 자율적 행동의 성숙과 학교 급간의 교육적 연계성에 도움이 되고자 한다.

기존의 청소년 핵심역량에 관한 연구조사는 해외사례와의 비교연구(소경희·이상은·이정희·이효인, 2010; 최승현·황혜경, 2012)와 하위변인간의 상관관계의 분석(김기현·맹영임·장근영·구정화·강영배·조문흠, 2009) 혹은 핵심역량의 프로그램에 관한 효과성(권혜수·김기현, 2010; 권혜수·김민성·강영신, 2011)과 같은 연구가 진행되어 왔다. 그러나 자율적 행동역량으로써 핵심역량과 관련한 연구에서 각 변인간의 인과관계나 학교급간의 차이분석을 실시한 경우는 거의 없어서, 본 연구가 국가적 차원에서 실시한 자료를 토대로 한 이차분석을 활용하여 청소년 핵심역량을 보다 이해하는데 조금이나마 도움이 되었으면 한다.

3. 연구방법

가. 연구대상

본 연구에서는 청소년의 학교환경만족도가 학생들의 자율적 측면에 미치는 영향을 연구하고자 하였다. 즉, 본 연구에서의 조작적 정의로 핵심역량이란 삶의 다양한 맥락의 중요한 사회적 요구를 충족시키기 위한 태도, 감정, 가치, 동기 등의 사회적 행동을 포함하는 인지적이며 실천적인 능력이다(Rychen & Slganik, 2003). 이에 본 연구에서는 학교생활만족도, 사회적 상호작용 그리고 청소년들의 핵심역량인 자율적 태도, 목표설정과 계획, 그리고 거시적 맥락에 대하여 측정도구에 대한 타당성 및 신뢰도의 검증을 하였으며, 이후 학교급에 따른 차이분석을 실시하였다. 본 연구의 기본 데이터는 청소년정책연구원에서 제공하는 로우 데이터를 사용한 것이며, 이것은 2008년 서울, 인천, 경기도를 중심으로 선정한 모집단을 중심으로 우리나라의 초등학교생 2781명과 중학생 6369명을 대상으로 분석한 것이다. 본 연구의 측정 변인에 관한 개념적 정의와 측정도구를 설명하면 다음과 같다.

4. 연구결과

가. 학교 급별 학교환경 만족도와 사회적 상호작용이 자율적 태도에 미치는 영향 분석

다음은 학교 급별 학교환경 만족도와 사회적 상호작용의 차이분석을 실시한 것이다. 이를 정리하여 제시하여 다음의 표 5와 같이 제시할 수 있다. 이를 살펴보면 학교급 별 학교환경 만족도에서는 $t=55.203$ 으로서 유의수준 0.1%에서 차이를 보였으며, 초등학교가 3.53으로 중학교보다 학교환경 만족도가 더 높게 나타나고 있었다. 사회적 상호작용에서는 $t=0.158$ 로서 초등학교와 중학교간의 사회적 상호작용은 큰 차이를 보이고 있지 않는 것으로 조사되었다.

<표 1> 학교 급별 학교환경 만족도, 사회적 상호작용에 대한 차이 분석

구 분		N	Mean	Std. Deviation	t, p
학교환경 만족도	초등학교	2781	3.53	.74	55.203***
	중학교	6369	2.63	.70	.000
사회적 상호작용	초등학교	2781	3.41	.85	.158
	중학교	6369	3.40	.72	.875

*** $p < .001$

다음은 우리나라 청소년들의 학교 급별 자율적 태도에 관한 차이분석이다. 이를 살펴보면 학교 급별 자율적 태도에 대해서 분석한 결과, 자율적 태도 전체에서는 $t=3.273$ 으로서 유의수준 1%에서 차이를 보였으며, 초등학교가 중학교보다 자율적 태도가 더 높게 나타나고 있었다. 하위 요인을 보면, 거시적 맥락에서는 $t=-3.759$ 로서 중학교의 거시적 맥락이 더 높게 나타나고 있었으며, 권리와 요구에서는 $t=9.941$ 로서 초등학교의 권리와 요구가 더 높게 나타나고 있었다. 그러나 목표설정 및 계획에서는 차이를 보이고 있지 않았다.

<표 2> 학교 급별 자율적 태도에 대한 차이 분석

구 분		N	Mean	Std. Deviation	t, p
거시적 맥락	초등학교	2781	3.11	.80	-3.759***
	중학교	6369	3.17	.72	.000
목표설정 및 계획	초등학교	2781	3.35	.89	1.640
	중학교	6369	3.32	.84	.101
권리와 요구	초등학교	2781	3.95	.83	9.941***
	중학교	6369	3.77	.78	.000
자율적 태도 전체	초등학교	2781	3.47	.69	3.273**
	중학교	6369	3.42	.65	.001

** $p < .01$, *** $p < .001$

나. 학교 급별 학교환경 만족도와 사회적 상호작용이 자율적 태도에 미치는 영향 분석

다음은 우리나라 청소년들의 핵심역량의 학교 급별 자율적 태도 즉, 목표설정 및 계획, 권리와 요구 그리고 권리와 요구에 관한 학교 급별 차이의 분석이다. 학교 급별 학교환경 만족도와 사회적 상호작용이 자율적 태도에 미치는 영향을 분석한 결과, 초등학교와 중학교 모두 학교환경 만족도와 사회적 상호작용이 자율적 태도에 정(+)의 영향을 미치고 있었다. 그리고 상대적 영향력을 나타내는 Beta값을 기준으로 볼 때, 초등학교와 중학교 모두 사회적 상호작용이 학교환경 만족도보다 자율적 태도에 더 큰 영향을 미치고 있었다. 또한 초등학교와 중학교를 비교하여 보면 중학교보다는 초등학교에서 학교환경 만족도가 자율적 태도에 더 큰 영향을 미치고 있었으며, 사회적 상호작용이 자율적 태도에 미치는 영향력도 상대적으로 초등학교가 더 높았다.

<표 3> 학교급별 학교환경 만족도와 사회적 상호작용이 자율적 태도 전체에 미치는 영향 분석

구 분		B	Beta	R Square	F, p	t	p
초등학 교	(Constant)	1.842		.222	396.181*** .000	27.285	.000
	학교환경	.127	.136			8.026***	.000
	상호작용	.347	.428			25.229***	.000
중학교	(Constant)	2.116		.138	511.659*** .000	46.480	.000
	학교환경	.073	.079			6.791***	.000
	상호작용	.327	.360			30.902***	.000

*** p<.001

학교 급별 학교환경 만족도와 사회적 상호작용이 자율적 태도의 하위요인인 거시적 맥락에 미치는 영향을 분석한 결과, 초등학교와 중학교 모두 학교환경 만족도와 사회적 상호작용이 거시적 맥락에 정(+)의 영향을 미치고 있었다. 그리고 상대적 영향력인 Beta 값을 가지고 비교하여 볼 때, 초등학교와 중학교 모두 사회적 상호작용이 학교환경 만족도보다 거시적 맥락에 더 큰 영향을 미치고 있었다. 그리고 이를 초등학교와 중학교에 관하여 비교하여 보면 중학교 보다는 초등학교에서 학교환경 만족도와 사회적 상호작용이 거시적 맥락에 더 큰 영향을 미치고 있는 것으로 나타났다. 이를 다음과 같이 정리하여 나타낼 수 있다.

<표 4> 학교급별 학교환경 만족도와 사회적 상호작용이 자율적 태도의 거시적 맥락에 미치는 영향 분석

구 분		B	Beta	R Square	F, p	t	p
초등학교	(Constant)	1.373		.196	337.719*** .000	17.272	.000
	학교환경	.121	.113			6.517***	.000
	상호작용	.384	.409			23.689***	.000
중학교	(Constant)	1.808		.122	440.483*** .000	35.694	.000
	학교환경	.086	.084			7.167***	.000
	상호작용	.335	.334			28.429***	.000

*** p<.001

다음은 우리나라 학생들의 학교환경 만족도와 사회적 상호작용이 학교 급에 따라 자율적 태도의 하위요인에 미치는 영향에 어떠한 차이가 있는지 분석한 것이다. 따라서 다음의 표 9는 이에 따라 학교급별 학교환경 만족도와 사회적 상호작용이 자율적 태도의 목표설정 및 계획에 미치는 영향을 분석한 결과, 초등학교와 중학교 모두 학교환경 만족도와 사회적 상호작용이 목표설정 및 계획에 정(+)의 영향을 미치고 있었다. 즉, 이를 통하여 초등학교와 중학교 모두 사회적 상호작용이 학교환경 만족도보다 자율적 태도의 하위요인인 목표설정 및 계획에 더 큰 영향을 미치고 있음을 알 수 있다. 또한 초등학교와 중학교를 비교하여 볼 때 상대적 영향력을 의미하는 Beta 값을 비교하여 볼 때, 중학교보다 초등학교에서 학교환경 만족도와 사회적 상호작용이 목표설정 및 계획에 더 큰 영향을 미치고 있음을 알 수 있다. 이를 통하여 청소년들의 교육적 프로그램 반영에 있어서 각각의 측면에 관한 연계성의 교육적 보완과 방안모색이 필요할 것으로 보인다. 이를 정리하여 다음과 같이 표 5로 나타낼 수 있다.

<표 5> 학교급별 학교환경 만족도와 사회적 상호작용이 자율적 태도의 목표설정 및 계획에 미치는 영향 분석

구 분		B	Beta	R Square	F, p	t	p
초등학교	(Constant)	1.532		.160	264.169*** .000	16.826	.000
	학교환경	.153	.127			7.173***	.000
	상호작용	.377	.358			20.305***	.000
중학교	(Constant)	1.858		.099	348.612*** .000	30.973	.000
	학교환경	.107	.090			7.524***	.000
	상호작용	.348	.297			24.924***	.000

*** p<.001

학교급 별 학교환경 만족도와 사회적 상호작용이 자율적 태도의 하위측면인 권리와 요구에 미치는 영향을 분석한 결과, 초등학교와 중학교 모두 학교환경 만족도와 사회적 상호작용이 자율적 태도의 권리와 요구에 정(+)의 영향을 미치고 있었다. 그리고 상대적 영향력을 나타내는 Beta 값을 기준으로 볼 때, 초등학교와 중학교 모두 사회적 상호작용이 학교환경 만족도보다 권리와 요구에 더 큰 영향을 미치고 있었다. 그리고 초등학교와 중학교를 비교하여 보면 중학교보다는 초등학교에서 학교환경 만족도와 사회적 상호작용이 권리와 요구에 더 큰 영향을 미치고 있었다.

이와 같은 결과를 통하여 청소년들의 핵심역량에 대한 개입과 교육적 프로그램 반영에 있어서 각각의 측면에 관한 통합적 성숙과 학교의 급에 따른 연계적인 교육의 방안모색이 필요할 것으로 보인다.

<표 6> 학교급별 학교환경 만족도와 사회적 상호작용이 자율적 태도의 권리와 요구에 미치는 영향 분석

구 분		B	Beta	R Square	F, p	t	p
초등학교	(Constant)	2.620		.101	156.260***	30.011	.000
	학교환경	.106	.095		.000	5.200***	.000
	상호작용	.281	.288			15.770***	.000
중학교	(Constant)	2.683		.077	265.030***	47.602	.000
	학교환경	.027	.024		.000	2.010*	.045
	상호작용	.299	.275			22.814***	.000

* $p < .05$, *** $p < .001$

5. 결 론

본 연구의 연구결과는 다음과 같다. 첫째, 초등학생과 중학생의 학교환경만족도와 사회적 상호작용은 청소년 핵심역량의 자율적 태도 전체와 그 하위요인으로써 거시적 맥락, 목표설정과 계획, 그리고 권리와 요구에 각각 유의미한 영향을 미치고 있었다. 둘째, 이러한 결과는 초등학교와 중학교의 급 사이에 유의미한 차이가 있었는데, 초등학교에서는 중학교에 비하여 학교생활만족도와 자율적 태도 전체, 그리고 그 하위요인인 거시적 맥락과 권리 및 요구에 관한 요인에 있어서 중학교의 학교 급보다 상대적으로 더 높게 나타나고 있었다. 반면 사회적 상호작용과 자율적 태도 중 목표설정과 계획의 측면에서는 초등학교와 중학교급간의 유의미한 차이가 나타나지 않는 것으로 분석되었다. 이를 통하여 초·중생의 학교생활만족도와 사회적 상호작용은 자율적 태도와 그 하위요인인 거시적 맥락, 목표설정과 계획 그리고 권리와 요구의 함양에 유의미한 영향을 미치므로, 이에 대한 정책과 학교의 실천현장에서의 고려가 필요함을 알 수 있었다. 또한 이러한 요인들에 있어서 학교 급간의 차이가 있다는 것은, 중학생에게서는 보다

학업위주의 학습이 진행됨으로써 발생하는 결과가 아닌가하는 조심스러운 추측을 할 수 있었다. 따라서 학교교육의 통합적 연계방안에 따라 이러한 교육적 측면이 단계별로 상호 연계되고 심화되어 전 교육과정을 통하여 장기적으로 완성도 있게 나아가야 할 필요성이 요구되는 부분이다. 결론적으로 초등학교에서 형성되는 학교생활만족, 자율적 태도와, 그 하위요인인 권리와 요구, 거시적 맥락 등의 청소년 핵심역량에 해당하는 부분이, 청소년들 학업의 전 과정을 통하여 고르게 발달해갈 수 있도록 하는 연계적인 교육이 필요할 것으로 사료된다. 아울러 우리나라의 청소년들의 핵심역량에 관한 보다 활발한 논의가 이루어지는 사회풍토가 필요할 것으로 보인다. 우리나라의 교육 풍토가 청소년들의 핵심역량의 함양에 있어 보다 성숙한 방향을 제공할 수 있도록 그에 관한 심도 있는 논의가 필요할 것으로 보여 진다.

경도 정신지체학생의 학교생활 경험

조은주*, 이미숙**

I. 연구 목적 및 질문

본 연구는 경도 정신지체학생들이 통합교육 환경인 일반학교에서 분리교육 환경인 특수학교로 전환한 이유를 찾고, 각각의 환경에서의 학교생활 양상을 이해하며, 정신지체학생들이 생각하는 행복한 학교생활은 어떠한지를 밝혀내는데 연구의 목적을 두었다. 본 연구는 정신지체학생들의 행복한 학교생활을 증진시킬 수 있는 통합정책과 프로그램 개발 및 교육적 서비스를 개선하는데 기여하고자 하는 의의를 가진다. 따라서 본 연구는 경도 정신지체학생의 일반학교 생활과 특수학교 생활을 살펴보고, 이들이 생각하는 행복한 학교생활은 어떠한 것인지를 연구 질문으로 선정하였다.

II. 연구 방법

본 연구의 참여자는 K시에 위치한 00특수학교 중·고등학교에 재학 중인 학생 중 통합교육의 경험이 있는 경도 정신지체학생 7명으로, 이들은 일반학교에서 교육을 받다가 특수학교로 전학 온 학생들이다. 본 연구는 정신지체를 가진 연구 참여자의 특성으로 인하여 면담에서 추상적인 질문보다 구체적인 질문을 많이 사용하고 질문의 종류를 다양하게 하여 참여자의 응답이 많아지도록 하였다. 특히, 질문을 이해하는데 어려움이 있는 학생의 경우에는 쉬운 말로 바꾸어 다시 질문하였다. 면담 장소는 학생들이 안정감과 편안함을 느낄 수 있는 교실과 학생들이 자주 찾는 장소인 상담실을 이용하였다. 그리고 면담 시간은 수업시간을 침해하지 않기 위해 점심시간과 방과 후 시간을 활용하였다. 자료 분석은 참여자가 이야기한 내용으로부터 의미 있는 문장이나 구를 추출하고, 이를 기반으로 일반적이면서 추상적인 진술을 만들어 의미를 구성하였으며, 주제묶음으로 범주화하였다. 또한 본 연구에서는 연구의 진실성을 확보하기 위하여 삼각검증법과 동료보고법을 실시하였다.

* 광주운남고등학교

** 공주대학교

Ⅲ. 연구 결과 및 논의

일반학교에서 통합교육을 받는 장애학생이나, 특수학교에서 분리교육을 받는 장애학생 모두 어떠한 장소에서 교육을 받던지 간에 행복한 학교생활을 해야 한다는 인식에 토대하여, 장애학생들의 행복한 학교생활이란 어떠한지를 중심에 두고 연구를 수행하였다. 따라서, 본 연구에서는 정용석(2013)이 표현했던 것처럼, 통합교육은 좋은 것이고 분리교육은 좋지 않은 것이라는 이분법적인 이데올로기를 내려놓고, 향후 특수교육서비스를 제공받는 장애학생들이 통합과 분리에 상관없이 행복한 학교생활을 할 수 있도록 하기 위한 의도에서 연구가 수행되었다. 본 연구의 결과에 따른 논의는 다음과 같다.

1. 일반학교에서의 불편한 기억

정신지체학생들은 일반학교에서의 생활을 친구관계의 양면성, 교사에 대한 상이한 경험, 통합학급보다 특수학급의 선호라는 기억을 갖고 있었다.

첫째, 일반학교에서 경험한 친구관계의 양면성 중 기분 좋게 해주는 친구들 보다 나를 힘들게 하는 친구의 경험이 더 많은 것으로 나타났다. 일반학교에서 연구 참여 학생들은 친구들로부터 부정적인 태도를 많이 경험한 것으로 여겨진다. 본 연구에서는 일반학교에서 특수학교로 전학 온 가장 큰 이유는 친구관계의 문제로 나타났다. 연구 참여자 모두 친구들의 부정적 태도에 힘들어하였고, 괴롭히는 친구들 때문에 스트레스를 심하게 받았으며, 부정적인 친구관계로 인해 전학을 결심했다고 하였다. 이는 통합교육이 장애학생들의 사회성 신장에 도움을 줄지는 모르지만, 괴롭힘을 당하거나 수업 중에 방치되고, 스트레스를 받는다고 지적인 손영화(2012)와의 연구와도 일치한다.

둘째, 정신지체학생들은 교사와의 관계에 있어서 담임교사와 특수교사에 대해 상이한 기억을 갖고 있었다. 본 연구에서 연구 참여 학생들은 통합학급의 담임교사에 대해 무섭고, 어렵고, 화내는 사람으로 기억하고 있었다. 이러한 결과는 이진숙(2002)의 연구에서도 유사하게 나타났는데, 일반학급 청소년들에게 교사에 대한 만족도는 가장 낮은 수준으로 나타났으며, 특수학급 청소년들도 교사에 대한 만족도는 낮은 수준으로 나타났다. 하지만 본 연구에서 정신지체학생들은 일반학교의 특수교사에 대한 기억은 대체로 긍정적인 것으로 나타났다. 윤혜경(1991)의 연구에서도 교사의 긍정적인 반응이 일반학생들로 하여금 장애학생에 대한 긍정적인 수용태도를 가지게 한다고 하였다.

셋째, 정신지체학생들은 일반학교에서 통합학급보다 특수학급을 더 선호하였다. 통합학급에서는 수업내용이 어려워 학습에 대한 무기력으로 재미를 느끼지 못하였고, 특수학급에서는 자신에게 알맞은 수준의 수업과 체험위주의 교육활동으로 인해 즐겁고, 가고 싶은 특수학급이 되었다. 이소현과 박은혜(2009)는 장애학생들의 사회적 위축은 일반학생들과의 사회적 상호작용을

보다 어렵게 만들고, 그에 따른 일반학생들의 거부적인 태도가 다시 장애학생들의 사회적 위축을 가속화시키는 악순환을 반복하게 한다고 하였다.

2. 특수학교 생활의 긍정적 이미지

정신지체학생들은 특수학교에서의 학교생활에 대해 긍정적 상호작용이 존재하고 마음을 편하게 해주는 곳으로 인식하고 있었다.

첫째, 긍정적 상호작용이 존재하는 특수학교에는 친구가 여러 명 있었고, 선생님들과의 관계가 매우 좋은 편에 속하였다. 장애학생들은 특수학교에서의 친구들이나 교사와의 긍정적 상호관계를 통해 정서적으로 안정된 학교생활을 하고 있었다. 김진희(2003)는 소집단 구성원들은 서로서로를 인정하고 학습과제를 완성할 수 있도록 동기를 제공하며, 소속감의 욕구나 다른 사람과 관계를 맺으려는 욕구가 생산성을 향상시키고 심리적인 안정을 도모할 수 있다고 하였다.

둘째, 특수학교에서 장애학생들은 수업시간을 매우 즐거워하였고, 학교생활에 만족하고 있었다. 공부가 쉽고 재미있으며, 일반학교에서는 위축되어 잘 참여하지 못했던 수업시간에 적극적으로 참여할 수 있는 자신감도 생겼다고 하였다. 그리고 특수학교에 다니는 지금의 자신이 행복하며 전학 오기를 잘 한 것 같다고 표현할 정도로 학교생활에 만족하고 있었다. 연구 참여학생들은 일반학교 생활보다 특수학교 생활에 더 만족하였으며 일반학교에서의 부정적인 친구관계를 또 다시 경험하고 싶어 하지 않았다.

3. 내가 바라는 행복한 학교생활

본 연구에서 학생들은 행복한 학교생활이 되기 위해 또래들로부터 친구로 인정받는 것과 어울림이 있는 학교가 되는 것이 중요하다고 하였다.

첫째, 정신지체학생들은 행복한 학교생활을 위해 가장 필요한 요인은 친구라고 하였다. 문승완(2008)은 청소년들에게는 친구들 사이에서 인정받고 자신의 정체성을 확인하는 것이 매우 중요한 의미를 지닌다고 하였다. 본 연구에서 장애학생들은 친구들과의 긍정적인 관계가 형성이 된다면 통합교육을 계속 받을 수 있으며, 일반학교로 다시 돌아갈 의향도 있음을 언급하였다. 이처럼 장애학생들도 또래들로부터 인정받는 것이 중요한데, 장애학생들은 또래들로부터 인정받지 못하고, 수용되지 못하며, 거부당함으로써 문제를 야기 시킨다고 하였다(이효정 외 역, 2012; 정희승 & 박승희, 2011).

둘째, 정신지체학생들은 행복한 학교생활이 되기 위해 어울림이 있는 학교가 되어야 한다고 하였다. 사회적 기술이 부족한 장애학생의 경우는 친구관계가 어렵고 또래집단에서 거부당하거나 배척당하기도 한다. 따라서 장애학생이 학교나 학급의 구성원으로서 소속감을 가질 수 있도록 학교차원에서 장애학생들에 대한 배려가 필요하다. 본 연구에 비추어 보면, 장애학생들은 사람들과 함께 어울려 살아야함을 알고 있으며, 특히 일반학교에서 자신을 특별하게 생각하지 않

고 학급 구성원으로서 인정해주고 또래 친구들과의 어울림이 가능하다면, 다시 일반학교로 돌아가서 학교생활을 경험해 보고 싶다는 희망을 나타내었다.

참 고 문 헌

- 김진희 (2003). **협동학습이 주의력 결핍 과잉행동 장애아동의 자아존중감 및 학교생활적응에 미치는 효과**. 미간행 석사학위논문, 광주교육대학교 교육대학원.
- 문승완 (2008). **중학생이 지각하는 스트레스, 사회적지지, 자아존중감이 우울에 미치는 영향**. 미간행 석사학위논문, 동국대학교 교육대학원.
- 손영화 (2012). 통합교육 문제점에 대한 질적 연구. **특수아동교육연구**, 14(2), 91-113.
- 윤혜경 (1991). **장애아동에 대한 교사의 태도가 일반아동의 수용태도에 미친 영향에 관한 연구**. 미간행 석사학위논문, 이화여자대학교 대학원.
- 이소현, 박은혜 (2009). **특수아동교육**. 서울: 학지사.
- 이진숙 (2002). **중학생의 학교생활 만족도에 관한 연구 ; 일반학급과 특수학급 청소년의 비교를 중심으로**. 미간행 석사학위논문, 명지대학교 대학원.
- 이효정, 오인수, 이영선, 최하영 역 (2012). **특수아상담**. 서울: 학지사.
- 정용석 (2013). 통합교육은 좋은 것이고 분리교육은 나쁜 것인가? **특수교육학연구**, 47(4), 189-206.
- 정희승, 박승희 (2011). 인문계고등학교 통합환경의 지적장애학생을 위한 역할극활용 자기옹호 교수의 효과. **특수교육학연구**, 46(3), 47-78.

자유주제 발표 II

학부모학 연구 2

사회 : 김기수(KEDI)

학부모 심리학의 제안; 그 가능성과 의의

발표자 : 임성택(강원대)

구조방정식 모형을 이용한 학부모 교육열 행동 특성 분석

발표자 : 이기석(춘천교대)

‘행복교육’과 ‘스마트교육’의 차이 :

‘학부모 교육열’과 ‘교육열’의 차이

발표자 : 윤경미(강원대 박사과정 수료)

학부모 심리학의 제안; 그 가능성과 의의 Proposing the psychology of parents; its rationale and implication

임성택*

I. 한국교육과 학부모 담론의 현 상태

한국의 교육에서 학부모가 차지하는 비중과 영향력을 고려해 볼 때, 학부모에 대한 담론이 학술적 차원으로 승화되지 못한 점은 납득하기 어려운 패러독스이다. 일반적으로 중요한 대상이나 현상일수록 학술적 관심의 대상이 되기 마련이지만 정작 한국교육에 지대한 영향을 미쳐 온 학부모는 학술적 관심의 대상에서 소외되어 왔다. 학부모의 심리는 교육심리학에서 다루어져야 할 주제임에도 불구하고 그동안 외면되어 온 측면이 있다. 필자는 교육심리학의 연구전통을 진단해보고 앞으로 학부모에 대한 심리학적 분석이 지향해야 할 바와 학부모 심리학의 역할과 가능성, 그리고 그 의의를 논하고자 한다.

II. 전통적 교육심리학에서의 학부모 담론의 구조와 특징

전통적 교육심리학 문헌에서의 학부모에 대한 논의는 다음과 같은 특징과 제한점을 가진다.

- 학부모가 자녀의 교육환경이라는 점만이 강조되었다.
- 서구형 양육행동과 태도를 표준으로 한 반복연구가 주를 이루었다.
- 학부모의 양육행동과 태도에 초점을 두었다.
- 학부모에 대한 논의가 지나치게 규범적 차원에 국한되어 있다.

* 강원대학교

Ⅲ. 학부모에 대한 심리학적 분석의 필요성

학교교육의 관점에서 학부모를 계몽의 대상으로 인식하고 규범적 관점에서 학부모의 행동을 재단하기에 앞서 학부모의 세계를 이해하고, 그들의 입장에서 교육의 문제들을 진단해보는 노력이 필요하다. 이를 위해서 학부모에 대한 심리학적 분석을 필수적이라고 할 수 있다. 보다 구체적으로 학부모에 대한 심리학적 담론의 현 실태를 진단하고 학부모가 심리학적 분석의 대상이 되어야 할 필요성을 제시하면 다음과 같다.

1. 학부모는 전통적 교육심리학의 탐구 대상에서 소외되어 왔다.
2. 학부모에 대한 이해의 폭을 확장하고 심화시키기 위하여 학부모에 대한 심리학적 분석은 필요하다.
3. 학부모에 대한 고정관념과 편견을 해소하기 위하여 학부모에 대한 심리학적 분석은 필수적이다.
4. 교육연구의 새로운 가설 부재현상을 극복하기 위해서도 학부모에 대한 심리학적 분석은 필수적이다.

Ⅳ. 학부모 심리학 구축의 방향과 가능성 탐색

지금까지 교육심리학은 교육 3주체(학생, 교사, 학부모)에 대한 관심과 분석이 다소 편향되어 있었다. 지금까지 교육심리학은 ‘교사를 위한 학생(학습자) 분석 중심 교육심리학’이었다. 분석의 주 대상은 학생이었고, 그 분석은 교사와 학교교육을 위한 것이었다. 그 과정에서 학부모는 교육환경의 요소로만 여겨져 왔고 심리학적 분석의 대상에서 소외되었다. 필자는 학부모에 대한 심리학적 탐구, 즉, ‘학부모 심리학’의 구축을 제안하고자 한다.

1. 학부모 심리학의 지향점; 전통적 교육심리학과의 대비

기존 교육에 대한 심리학적 분석의 도식을 학부모에게 적용하여, 앞으로의 학부모 심리학은 학부모를 평가와 규제의 대상으로 보기보다는 다음과 같이 지향될 필요가 있다.

- 학부모의 (공교육에 대한) 협조를 강요하기에 앞서,
그들이 협조를 유도하는 방법을 고민해야 한다.
그들의 자녀교육동기를 에너지로 활용해야 한다.
그들의 자녀교육에 대한 자기주도적 선택권과 결정권을 존중해야 한다.
- 학부모의 (문제)행동을 규제하고 제지하기에 앞서,
그 행동을 유발하는 교육환경을 살펴야 한다.
학부모행동의 이면에서 작용하는 심리적 상태를 고려해야 한다.
자녀교육의 기회를 확대하고 강화하는 방법을 모색해야 한다.
- 문제의 학부모를 낙인하고 비난하기에 앞서,
그들을 이해하려고 노력해야 한다.
그들이 자녀교육과 관련하여 직면하고 있는 환경을 파악해야 한다.
관심과 지지, 용기를 주어야 한다.

2. 학부모 이해를 위한 심리학의 적용가능성: 분야와 예시

가. 학부모 진화심리학

진화심리학은 학부모를 비난의 대상으로 보기에 앞서 그들을 자연주의적 관점에서 이해의 대상으로 보아야 할 근거와 이유를 제시하고 있다. 진화심리학적 가설과 이론, 방법론에 대한 반론도 많지만, 학부모를 연구함에 있어서 진화심리학은 적어도 학부모에 대한 관점을 재정향하는데 있어 중요한 시사점을 제시하고 있다.

나. 학부모 개인차심리학

심리학의 공헌중의 하나는 그것이 인간의 개인차를 연구함으로써 인간의 다양성을 일깨워 고정관념과 편견을 해소하는데 기여했다는 점이다. 학부모에게도 그들의 개인차를 밝혀낼 수 있는 심리학적 연구가 필요하다.

다. 학부모 발달심리학

학생이 중요한 변곡점을 이루며 변화하듯이, 학부모도 그러할 것이다. 부모는 자녀가 학생의 신분을 가지기 훨씬 이전부터 실질적으로 학부모 상태에 있으며, 자녀의 학생신분이 끝나고 난 뒤에도 오랫동안 학부모성을 유지한다. 학부모는 미래형 학부모, 현재진행형 학부모, 그리고 완료형 학부모로 발달해 간다. 그 과정에서 학부모는 수많은 경험을 가지게 된다.

라. 학부모 사회심리학; 학부모의 관계 심리학

교육은 기본적으로 사회적 조건 속에서 사회적 과정을 통하여 이루어지기 때문에 교육에 대한 사회심리학적 분석을 필수적이다. 게다가 ‘한국’ 학부모에 대한 심리학적 분석에서 사회심리

학은 학부모에 대한 이해의 폭과 깊이를 더할 수 있는 유용한 도구가 될 수 있을 것이다. 왜냐하면, 사회적 자아(social self), 사회적 동조와 응중(social conformity and compliance), 집단역동(group dynamics), 대인관계(interpersonal relationship) 등의 주제는 한국인의 심리적 특성을 잘 반영하는 사회심리학의 중심주제이기 때문이다.

V. 학부모 심리학 연구의 의의

1. 학부모존재와 그들의 세계를 이해하는데 도움이 될 것이다.
2. 학부모로 하여금 자신을 이해하게 하는데 도움이 될 것이다.
3. 학부모 교육에 중요한 지침이 될 수 있을 것이다.
4. 학부모 친화형 교육정책을 가능하게 할 것이다.

구조방정식모형을 이용한 학부모 교육열 행동 특성 분석

이기석*

I. 서론

학부모의 교육열과 관련된 잘못된 판단과 인식이 팽배한 이유는, ‘학력 학벌주의 사회’라는 사회문화적 배경 속에서 자신과 자녀를 동일시하는 모성의 개별적 특성을 고려하지 않은 채 규제 일변도의 임시방편 정책으로 문제를 감추는 데 급급하였기 때문이다(이종각, 2003). 일련의 대응책이 지속적으로 처방되었지만, 학교와 국가가 주도하는 대안 정책은 창의경영학교, 방과 후 학교, 사교육 없는 학교, EBS의 수능 출제 독점권 등 또 다른 형식의 학교 과소비와 공교육 만능주의를 양산하는 문제점을 드러내고 있다(한준상 최항석 김성길, 2012).

학부모 교육열 및 학생의 학업성취 관련 연구는 주로 보편적이고 경향성과 영향 요인에 대한 분석이 주로 이루어졌고, 학부모의 다양한 특성과 배경에 따른 교육열 현상 및 교육선택 행동에 대한 연구는 미진하였다(김영화, 1992). 따라서 학부모의 높은 교육에너지를 긍정적으로 해소하기 위한 단위학교와 교사의 직접적인 이해와 역할이 요구되며, 이를 위하여 학부모의 다양한 교육선택 행동의 변화와 특징을 분석하고 논의할 필요가 있다.

II. 이론적 배경

1. 이종각의 교육열 3층 구조

‘교육열’ 이론화의 가장 큰 난제는 그 이미지 자체가 한국 ‘학벌주의 사회’와 ‘치맛바람’이라는 부정적 프레임 내에 존재한다는 것이다. 이런 의미에서 이종각(2002)의 ‘교육열’과 ‘교육열 현상’의 구분은 중요한 의미를 가진다. ‘교육열’이 일종의 심리적 에너지로 자녀 성취욕구라는 인간의 본능적이고 보편적 속성을 떠는 반면, ‘교육열 현상’은 ‘문화생태환경’으로 칭하는 각양각색의 매개요인들과 결합하면서 제도적 정책적 환경에 의해 형성된 것으로 본다. 사회일반에서 비판하는 문제들(과열과외, 과도한 사교육비, 조기유학 열풍 등)은 대부분 ‘교육열 현상’이지, 그

* 춘천교육대학교

자체를 ‘교육열’로 볼 수는 없다는 것이다. 이는 교육열 자체는 시공을 초월하여 보편적으로 존재하는 것이지만, 그것이 시간과 공간을 달리하면서 형성되고 확산되는 과정에서 상이한 ‘문화 생태환경’과 결합하여 매우 다양한 양상으로 표출된다는 의미로 해석할 수 있다. 더 나아가 이종각(2003)은 교육열을 교육열인 것과 교육열과 관련 있는 것을 구분하는 해부작업을 통해 교육열 3층 구조 모형을 제시하고 있다. 교육열 3층 구조, 즉 교육열 원형-교육열생태환경과 교육열 행동-교육열 (사회적)현상을 분리, 통합하고 있다.

2. 학부모의 교육열 행동 관련 선행연구

학부모의 교육열과 이에 기반한 교육열 행동을 개념화 한 선행연구들은 교육열 또는 교육열 행동을 조작적으로 정의하고 그 특성과 실재를 나타내기 위한 ‘설명대상으로서의 교육열’ 연구가 주로 이루어졌다. 교육열 자체의 본질적 속성에 대한 분석보다는 교육열을 ‘교육적 기대’로 대표하는 심리적 측면과 ‘교육지원행동’으로 대표하는 행위적 측면으로 구분하여 각 측면에 적합한 하위요인을 구안하여 현상을 설명하는 계량적 분석을 시도하였다. 교육열과 교육열 행동의 개념화와 구체적 진단을 시도한 각 선행연구들은 다음과 같은 몇 가지 제한점을 나타낸다. 첫째, 교육열 자체의 속성에 대한 규정이 모호하다. 둘째, 모든 사교육을 동질적 유형과 수준으로 분석하는 문제점이 나타난다. 셋째, 주로 횡단적 연구방법을 적용하였다. 넷째, 학부모의 사회경제적 배경에 따른 교육열 차별화에 너무 치중하고 있다.

Ⅲ. 연구 방법

1. 분석자료 및 변인

학부모의 교육적 기대, 교육열 행동(자녀에 대한 학업 정서 지원, 학교활동 참여, 사교육 투자) 특성과 경향성, 학생의 성취(수학교과 자기효능감)를 분석하기 위하여 중학교 1학년부터 고등학교 2학년 시기까지 조사된 한국교육중단연구 1~5차까지의 설문조사 자료를 활용하였다.

2. 분석 방법

학생의 학력연한이 올라감에 따라 학생의 교과 효능감, 학부모의 교육적 기대, 학부모 교육열 행동(자녀에 대한 학업 정서 지원, 학교활동 참여, 사교육 투자규모)간 변화양상과 연관성을 실증적으로 알아보기 위해서 2단계의 분석을 실시하였다. 자기회귀교차지연모형과 잠재성장모형을 적용하기 위하여 구조방정식모형 분석 통계 프로그램인 AMOS 20.0을 활용하였다.

IV. 연구 결과

1. 학부모 교육기대와 학생의 수학교과효능감의 인과관계

동일성 제약을 통해 나타난 최종모형의 분석 결과 교육기대와 수학교과효능감 모두 다음 연도 교육기대와 수학교과효능감에 통계적으로 유의미한 영향을 나타내고 있다. 특히, 교육기대가 수학교과효능감에 미치는 표준화계수(.045*, .044*, .045*)보다 수학교과효능감이 교육기대에 미치는 표준화계수(.113***, .113***, .117***)가 더 큰 것으로 나타나 인과모형 설정에서 자녀의 수학교과효능감이 학부모의 교육기대에 대한 독립변인의 영향력을 행사하고 있는 것으로 판단할 수 있다.

2. 수학교과효능감, 교육기대, 교육열 행동의 구조관계분석

가. 다변량 잠재성장인과모형 분석

수학교과효능감, 학부모의 교육기대, 학부모의 자녀에 대한 학업 정서 지원, 학교활동에 대한 참여, 수학학원비 지출의 관계를 설정한 다변량 잠재성장모형을 검증하였으며, 연구모형은 좋은 적합도를 나타내었다($\chi^2=295.786(N=539, df=172, p=.000)$, TLI=.952, CFI=.961, RMSEA=.037).

나. 학력에 따른 학부모 집단별 모형 검증

연구모형의 적합성 검증을 바탕으로 학생의 수학교과효능감과 학부모의 교육기대, 교육열 행동 간 영향력과 경향성을 학부모의 최종학력연한을 기준으로 2개 집단으로 구분하여 집단 간 차이유무를 검토하였다. 설정한 연구모형이 평균이상 학력의 학부모 집단과 평균이하 학력의 학부모 집단 모두 동일하게 나타났다.

V. 논의 및 결론

첫째, 한국의 학부모는 자녀에 대해 높은 교육기대를 가지고 있으며 이에 기반하여 자녀에 대한 학업 및 정서 지원, 학교활동 참여, 학원 과외비 투자의 초기 활동이 유의미하게 이루어진다. 둘째, 일반적으로 한국 학부모의 학교교육열에 대한 비판적 주장의 대명사로 사용되고 있는 ‘맹목적 교육열’이라는 표현과는 달리, 종단자료 분석의 결과 학부모의 교육기대는 자녀가 나타내는 교과효능감에 따라 영향을 받고 조절되고 있는 것으로 나타났다. 셋째, 수학교과효능감의 초깃값이 부모의 교육기대 초깃값에, 부모의 교육기대 초깃값이 자녀의 학원비 초깃값에 정적인 영향을 미치고 있다. 넷째, 교육기대 초깃값이 학부모의 학교참여 초깃값에 유의미한 정적 영향을 나타내었으나, 학교참여의 변화율에는 통계적 의미가 없는 부적 관계를 나타내고 있다. 다섯째, 매 학년 횡단연구 설계로 변인들을 투입하여 분석하는 결과와 장기간에 걸친 종단연구

분석결과는 의미에 차이가 있다. 또한 교과별로 대응하는 학부모와 학생의 인식이 다르게 나타남도 알 수 있다.

향후 학부모 교육열의 이론적 발전을 위하여 학부모의 본성적 교육열에 대해서 사회생물학적 배경에서 논의할 필요가 있다. 한국 사회 교육열의 기원을 어디로부터 설정하든, 현재 학력 학벌주의 생태계 내에서 전승 공유 모방되고 있는 교육적 문화와 신념이 존재하고 있으며 그것이 학부모의 보편적 인식에 자리하고 지배적 현상으로 나타나고 있다. 따라서 고유한 한국 학부모의 교육열 이론화를 진전시키기 위하여 학부모의 교육열의 원형을 사회생물학적 진화와 적응, 변이의 관점에서 논의할 필요가 있다.

참 고 문 헌

- 김영화(1992). 학부모의 교육열: 사회계층간의 비교를 중심으로. **교육학연구**, 30(4), 173-197.
- 이종각(2003). **교육열 올바르게 보기: 그 정체는 무엇이며 어떻게 다루어야 하나?**. 서울: 원미사.
- 이종각(2002). 교육열의 운동법칙과 결합법칙. **교육사회학연구**, 12(1), 173-192.
- 한준상 최항석 김성길(2012). **배움의 사회학적 관점전환론**. 공동체.

‘행복교육’과 ‘스마트교육’의 차이: ‘학부모 교육열’과 ‘교육열’의 차이

‘Happiness education’ and ‘Smart education’ of different:
Parents ‘enthusiasm for education’ and ‘enthusiasm for
education’ of different

윤경미*

I. 문제제기

‘행복교육’과 ‘스마트교육’이라는 용어가 등장하며 교육에 새로운 패러다임이 들어오고 있다. ‘행복교육’은 ‘생각하는 방식’을 공부하는 것으로 자기머리를 능동적으로 움직이도록 하는 것이다. 즉 학생의 머리속 안(일레버레이션 과정)에 누구도 들어 갈수가 없다. 다시 말하면 공부는 ‘자기정신과정’이다. 즉 공부란 내 머리로 생각하는 것이다. 그런데 문제는 초중등 수업을 계속 학문의 최고 꼭대기 단계인 비판적 사고력을 길러주는 창의성 수업을 해오고 있다는 것이다. 이와같이 초중등 수업이 늘 질문하는 방식의 창의인성교육을 흉내만 내고 있다는 것이다. 이렇게 질문을 하게 하려는 것이 행복교육의 원래 취지이지만 문제제기를 제대로 하는 초중등 학생들이 거의 없다. 질문한다는 것은 근본적인것에 대한 문제제기를 하는 것이다. 이러한 방식의 ‘행복교육’이 정착되려면 먼저 단어뜻부터 알아야 한다. 문장을 이해 못한다. 중학생들도 외국영화 못보는 수준의 학생이 수도룩하다. 대다수의 중학생들은 외국영화를 이해할수 없다고 한다. 왜냐하면 밑에 빠르게 지나가는 자막의 문장 이해력이 안되기 때문이다.

행복교육을 위해 스마트교육이 뒤에서 받쳐 줘야 학교에서 과제 중심으로 숙제 확인하는 실질적인 수업이 될테고, 학교에서 교사는 단어 제대로 외워왔는가? 받아쓰기 하고 수행평가로 관리감독하고, 실습중심으로 만들기 수업도 많이 할수 있고, 토론수업하고 발표수업 많이 할수 있는 진정한 ‘행복교육’으로 가는 길이다. 이와같이 ‘행복교육’과 ‘스마트교육’은 파트너로 함께 해나가야 한다. ‘스마트교육’도 ‘행복교육’과 파트너로 해서 기본을 잡아주는 ‘이론수업’을 해야하

* 강원대학교 박사과정 수료

며, 비정상적인 ‘학부모교육열’이 정상적인 ‘교육열’로 제자리를 찾도록 해야 한다.

이 글에서는 ‘교육열’에서의 ‘행복교육’의 의미와 ‘스마트교육’을 분석하고자 한다. 이 논문의 구성은 다음과 같다. 먼저, 2장에서는 ‘행복교육’과 ‘스마트교육’에 관해 살펴본다. 3장에서는 ‘학부모 교육열’과 ‘교육열’의 실체가 무엇인지에 대해 논의한다.

II. 연구 대상과 연구 방법

본 연구에서는 N 여자중학교 교사와, K 대학원 박사과정에서의 연구자의 경험을 사례로 ‘행복교육’과 ‘스마트교육’이 어떤 차이가 있고, ‘교육열’과 ‘학부모교육열’은 어떤 차이가 있는지 구체적으로 어떻게 왜 다양하게 차이가 생기는지를 파악하고자 한다. 본 연구에서는 행복교육의 문제점, 과제내출 때 어려운 점, 생각하는 방식의 수업과 관련된 요인들, 스마트교육의 문제점, 학부모교육열의 문제점등을 주요 범주로 삼아서 면담 자료의 내용을 포괄분석했다.

III. 결 론

‘행복교육’과 ‘스마트교육’이라는 용어가 등장하며 교육에 새로운 패러다임이 들어오고 있다. ‘행복교육’과 ‘스마트교육’은 파트너로 함께 해나가야 한다. ‘스마트교육’도 ‘행복교육’과 파트너로 해서 기본을 잡아주는 ‘이론수업’을 해야하며, 비정상적인 ‘학부모교육열’이 정상적인 ‘교육열’로 제자리를 찾도록 주문하고 있다. 이를 위해 ‘학부모교육열’과 ‘교육열’이 서로 일치해야 한다고 본다. 왜냐하면 ‘교육열’의 본질적 속성은 ‘교육자체’에 있지만 ‘학부모교육열’은 ‘자녀성취욕구’에 있기 때문이다. 다만 ‘행복교육’이 제대로 자리잡히기 위해서 ‘스마트교육’이 밑바탕이 되어야 한다고 본다. 그런데 문제는 초중등 수업을 계속 학문의 최고 꼭대기 단계인 비판적 사고력을 길러주는 창의성 수업을 해오고 있기 때문에 대다수의 중학생들이 단어뜻부터 문장이해 수준이 형편없다는 것이다. 이 글은 학부모교육열이 비난받기 보다 어떻게 자녀를 사랑하는가? 즉 자녀를 사랑하는 방식을 올바르게 이해해야 한다는 문제의식에 따라 이 글에서는 ‘교육열’에서의 ‘행복교육’의 의미와 ‘스마트교육’을 비판적으로 분석해 보는 것이 목적이었다. 연구결과는 다음과 같다.

첫째, 초중등 학교 교사들은 ‘행복교육’을 하기 위해 대학원 수업처럼 ‘질문하고 토론하는’수업을 즐기기 때문에 기본적인 읽기 쓰기 단계는 생략하고 있었다. 따라서 초등학교, 중학교의 수업은 매일 받아쓰기 하며 잘못을 지적하는 완전학습의 경지까지 끌어올려줄수 있는 시스템이 확립되어야 한다는 것이었다.

둘째, ‘행복교육’이 되려면 교사가 과제를 내주면 학생이 해와야 하는데 오히려 과제내준 교사에게 대들고 상처를 주고 있었다. 따라서 과제내주는 시스템이 상당히 중요한 ‘행복교육’의 중심축이라는 것이었다. 다시말하면 학생이 생각할수 있도록 기다려 주기 위해 과제를 내주고 스스로 할수 있는 기회를 과제를 통해 해나가야 한다는 것이었다.

셋째, 동영상 보여주는 학습방식보다 자기머리를 능동적으로 할수 있는 사고하는 방식을 세워주는 것이 행복교육이라는 것이었다. 따라서 실습중심으로 한가지라도 물고 늘어지며 제대로 할수 있도록 잘못을 지적하고 고쳐주는 교사의 자세가 필요하다는 것이었다.

넷째, 교사들의 수준차이를 극복할수 있도록 ‘스마트교육’으로 대안을 마련하여 교사들의 실질적인 수업은 실습중심으로 스마트교육의 이론수업을 보완해야 한다는 것이었다. 수업시간에 교사가 학습자에게 교과서 이론 설명하고 답을 주는 것이 아니라 학습자 스스로 해답을 찾도록 그 과정을 돕고 이끌어주는 ‘스마트교육’의 방법이 효율적이라는 것을 알수 있었다. 행복교육은 창의력을 기르는 수업이지만 알고 있는 지식도 많아야 한다는 것이었다. 따라서 시험도 보고 경쟁문화도 만들어가야 한다는 것이었다. 그런 과정에서 사교육시장에 저렴하게 스마트교육이 자리잡게 되면 큰효과를 본다는 것을 알수 있었다. 또한 스마트교육 덕분에 한가지라도 실습과 토론을 통해 귀납적인 수업을 하게 해야 한다는 것을 알수 있었다.

‘교육열’의 실체는 ‘교육’의 실체안에서 찾으면 된다. 즉 ‘교육’을 시키는 단계중에서 두번째 단계인 ‘자기화’할때 지능의 한계를 느끼게 된다. 이때 꿈꿨던 인지기능이 일어날 때 열이 발생한다. 머릿속안에서는 뇌의 폭풍이 일어난다. 이때 인지 작동의 순간들 마다 ‘열’이 함께 발생되는데 이것을 ‘교육열’이라고 하는 것이다. 학부모들의 불안과 초조한 감정들이 비정상적인 ‘학부모교육열’로 나타나는 것이다. 즉 ‘상상의 공간’이 너무 크면 불안 초조의 감정이 일종의 ‘비정상적인 부작용열’이 되어 나타난다. ‘교육열’과 ‘학부모교육열’은 성격자체가 틀리다. ‘학부모교육열’은 ‘교육열’을 왜곡시켜 버린다. 그래서 많은 문제가 발생하는 것이다. 학부모가 개입이 되면서 ‘교육열’은 왜곡되는 것이다. 왜냐하면 정상적인 ‘교육열’을 ‘학부모교육열’이 뒤엎어 버리기 때문이다. ‘학부모교육열’은 ‘눈물의 교육열’이 되는 것이다. 그렇기 때문에 ‘교육열’이란 단어와 ‘학부모교육열’이란 단어의 뉘앙스가 다른 것이다. 어린 자녀들은 눈물의 빵을 먹어보지 않았기 때문에 학부모들의 교육열만큼 절박하거나 급하지 않은 것이다

‘행복교육’은 박사과정의 학문하는 프레임이다. 그렇기 때문에 ‘행복교육’에서 ‘교육’이란 단어의 의미는 학문의 단계를 거친다는 것이다. 이때 발생하는 ‘교육열’은 학문을 할때 거치는 추론의 인지작동 과정에서 나온다. 초등학생, 중학생들의 단순한 인지작동에서 발생하는 ‘교육열’과 ‘행복교육’에서 발생하는 ‘교육열’은 다르다. ‘행복교육’은 질문하고 문제제기하는 문답법에서 발생하는 ‘교육열’이다. 학문의 루틴에서 발생하는 고차원의 ‘교육열’이 발생하는 것이다. ‘교육열’의 성격이 인지작동의 레벨에 따라 다른 것이다. 초등학생, 중학생들의 단순한 인지작동에서 발생하는 ‘교육열’과 ‘행복교육’에서 발생하는 ‘교육열’은 다르다. ‘교육열’의 성격이 인지작동의 레

벨에 따라 다른 것이다. N 여자중학교 학부모들은 ‘행복교육’과 ‘스마트교육’이 파트너십으로 해 나가야 교육적 효과가 훨씬 좋다고 한다.

그렇다면 학부모가 집에서 ‘스마트교육’을 컨트롤 해줄때 학교에서 교사의 ‘행복교육’도 성공할수 있다는 것을 깨닫게 되었고, 교사가 해야할건 실습을 시키고 과제 확인을 제대로 하고 과제를 못해온 학생들 다시 잘못을 지적하고 다시 하게 하고 계속 교사의 반복 지도를 몇 번이고 다시해주는 교사의 끊임 없는 지도가 필요하다는 것을 깨닫게 되었다. 교사 혼자 교과서 이론 떠들고 나가면 학생들은 멍청하게 앉아서 아무것도 아니라는 것을 알게 되었다는 점이다. 결과적으로 ‘학부모교육열’이 비정상적인 엉뚱한 ‘열’로 나타나자식의 인생을 불행하게 만들고 있다는 것이며 ‘학부모 교육열’ 과 ‘교육열’의 실체가 똑같아야 ‘행복교육’이 성공한다는 것이다.

자유주제 발표 II

교육재정경제

사회 : 이선희(KEDI)

누리과정 재정지원정책 분석 연구

: 교육재정의 운용원리에 기초하여

발표자 : 서용희(부산대 박사후연구원),
이지영(부산외대), 오경희(부산대 전임강사)

교육복지재정의 규모와 특성 분석

발표자 : 김혁연(충남교육청), 천세영(충남대)

누리과정 재정지원정책 분석 연구 : 교육재정의 운용원리에 기초하여

서용희*, 이지영**, 오경희***

I. 서론

현재 누리과정을 재원 조달과 운영의 주체인 중앙정부와 시·도교육청간의 재정 부담 갈등을 해결하기 위해 ‘누리과정 공공성에 대한 합의’를 이루어내는 것이 무엇보다 중요하다. 누리과정을 국가공공재 혹은 지역공공재로 인식하는 정도에 따라 중앙정부와 지방정부의 재원조달 규모와 부담 주체가 달라질 것이기 때문이다. 누리 과정 운영에 소요되는 재원의 확보, 배분, 지출, 평가의 책임 주체를 어디에 둘 것 인지, 즉 누리과정을 국가공공재와 지역공공재의 연속선상의 어느 지점에 둘 것인지에 대한 체계적이고 명확한 분석이 선행되지 않는다면 중앙정부와 시·도교육청의 재정 부담 관련 갈등은 그 해결의 실마리를 찾기 어려울 것이다. 이를 위하여 본 연구에서는 지방교육재정의 운용원리를 기초로 누리과정 재정지원정책의 현 상황을 분석하였다.

II. 누리과정 재정지원정책

1. 누리과정 추진 배경

누리과정은 유치원과 어린이집을 이용하는 만3-5세 유아에게 보편적인 교육 보육 경험을 무상으로 제공하기 위해, 유치원 교육과정과 어린이집 표준보육과정을 통합한 공통교육과정이다. 취학 전 어린이에 대해 국가가 보다 큰 역할을 해야 한다는 공감대가 확산됨에 따라 정부는 취학 직전 무상 유아교육 보육 제공정책을 실현하고자 하였다(김은설, 2013). 실제로 누리과정은 2012년 현 대통령의 대선 공약사항인 ‘무상보육 정책’의 하나로 제시되었고, 이를 통해 3-5세 유아 모두가 생애초기의 공정한 출발선을 보장받을 수 있을 것으로 기대하였다. 현재 공약실천

* 부산대학교

** 부산외국어대학교, 교신저자(jyy74@bufs.ac.kr)

*** 부산대학교

을 위해, 만 3-5세 아동에 대해 공통의 교육 보육과정을 편성하여 유치원 어린이집 구분 없이 동일한 내용을 배우는 것은 물론, 부모의 소득수준에 관계없이 모든 계층의 유아에게 유아학비와 보육료를 지원하고 있다.

<표 1> 만 3-5세 누리과정 도입 전 후 제도 비교

구 분	2011	2012	2013년
지원 대상	• 만 3,4,5세: 소득 하위 70%	• 만 5세: 전 계층으로 확대 • 만 3,4세: 소득하위 70%	• 만 3,4,5세: 전 계층으로 확대 (100%)
교육 보육과정	• 교육과정 이원화: 유치원 교육과정, 어린이집 표준교육과정	• 만 5세: 5세 누리과정 • 만 3,4세: 3,4세 교육과정	• 만 3,4,5세: 3-5세 연령별 누리과정
유아학비 및 보육료 지원단가	• 국공립유치원(월 5.9만원) • 사립유치원 및 어린이집 (만 4,5세 월 17.7만원, 만 3세 월 19.7만원)	• 국공립유치원(현행유지) • 사립유치원 및 어린이집 (만 5세 월 20만원, 만 4세 월 17.7만원, 만 3세 월 19.7만원)	• 국공립유치원(현행유지) • 사립유치원 및 어린이집 (만 3-5세 월 22만원) ※연차적 인상: 16년까지 월 30만원
양육수당	• 지원 없음	• 지원없음	• 만 5세: 현행유지(22만원) • 만 3-4세: 전 계층(10만원)
재원부담	• 유아학비/보육료로 이원화 (단, 지원받지 및 단가는 동일)	• 교육청 재원(지방교육재정교부금)으로 유아학비 및 보육료 부담 ※'12년: 만 5세, '13-14년: 만 3,4세 일부, '16년 이후: 만 3-5세	
관리체제	• 유치원(교과부) • 어린이집(복지부)	• 이원화체제 유지	

*출처: 교과부(2011) 누리과정 리플릿; 최은영(2013)에서 인용

1. 분석 기준

누리과정 재정지원정책 현황을 파악하기 위해 본 연구에서 사용한 분석 기준은 다음과 같다.

<표 2> 누리과정 재정지원정책 분석을 위한 기본 틀

구분		운용원리	내용
확보		충족성	유치원 어린이집 취원율 현황 시·도별 유아교육 재정 비율 누리과정 유아교육비 지원 기준 및 재원
집행	배분	공평성	지방교육재정교부금의 유아 1인당 교부액
	지출	자율성	지방교육재정의 중앙·지방 간 부담 및 주요 재원 연도별, 지역별 16개 시·도 교육청 및 지역교육지원청 특색사업 예산 및 주요 사업 내용
		적정성	연도별 지방교육재정교부금 단위사업 및 세부사업

Ⅲ. 분석 및 결과

1. 누리과정 재정보조

누리과정 지원을 위해 소요되는 재원에 증가에 따른 추가적인 교육재정구조의 변화나 재정보조 중방안이 제시되지 않은 상황에서 누리과정의 재정보담주체가 된 교육부와 지방자치단체의 예산확보가 어떻게 이루어지고 있는지 충족성과 자구성에 따라 분석하였다.

2. 누리과정 재정보분

추가 재원의 확보 없이 누리과정 소요예산을 부담해야 하는 지방교육재정교부금이 어떻게 배분되고 있는지를 공평성과 적절성의 기준에 따라 분석하였다.

3. 누리과정과 재정 지출

누리과정 운영의 주체가 된 중앙정부와 시·도교육청은 소요 재원 지출에 있어서 자율성, 적정성을 어떤 방식으로 확보·조정해 가고 있는지를 분석하였다.

4. 누리과정 재정 평가

누리과정 지원정책의 실효성과 공과에 대한 분석은 제한적으로 이루어질 수밖에 없다. 그러나 정책도입 초기에 이루어지는 재정 평가를 통해 누리과정 지원정책의 효과성을 검토하고, 확보·배분·집행된 경비의 책임 주체를 명확히 밝혀 중앙정부와 시·도교육청의 재정보담 갈등을 해결하는 데 시사점을 도출할 수 있다.

Ⅳ. 결 론

본 연구에서 설정한 분석틀을 기준으로 누리과정의 재정보조 정책을 분석하였을 때, 확보단계의 충족성과 안정성, 배분단계의 공평성, 지출단계의 자율성과 적정성, 평가단계의 책무성과 효과성이라는 각 단계의 평가 준거는 만족되지 않은 것으로 나타났다. 이는 누리과정 재정보조 정책에 대한 전반적인 검토가 이루어져야 함을 뜻하며, 나아가 교육복지와 의무교육에 대한 합의가 총론부터 재검토되어야 함을 시사한다. 누리과정의 재정보조 정책은 교육복지에 대한 사회적 합의와 국가의 재정상황을 면밀히 분석한 이후 단계적·점진적으로 확대되어야 할 것이다.

교육복지재정의 규모와 특성 분석*

김혁연**, 천세영***

I. 서론

2008년 지방교육재정교부금법 개정으로 교육복지와 관련된 예산이 지방으로 이양되었다. 이로 인해 지방교육재정의 규모가 늘어나고, 유아교육, 특수교육, 방과후학교 운영, 다문화가정 자녀 지원, 장애학생 지원 등과 같은 교육복지 사업들이 시·도 교육청의 책임이 되었다. 지방교육재정은 한정되어 있으나 날로 증가하는 교육복지 사업들로 인해 시·도 교육청은 예산을 편성하는데 어려움을 겪고 있다.

시·도교육청은 교육비특별회계 예산편성 과정에서 교육복지에 대한 재정 수요가 큰 폭으로 증가됨에 따라 기존 예산사업에 대한 재검토와 건축 운영의 필요성을 강조하고(서울특별시교육청, 2013), 교육복지사업의 불가역성을 고려해 재정 부담능력을 벗어난 사업 확대에 향후 재정 건전성이 저해되지 않도록 신중히 검토해야 함을 명시하고 있다(충청남도교육청, 2012). 또한 교육복지 관련 대규모 재정수요로 채원 압박이 예상되므로 반드시 필요 소요액만을 예산 요구하여(광주광역시교육청, 2013) 국가 시책사업을 차질 없이 지원할 수 있도록 해야 한다는 지침도 정하고 있다. 이처럼 지방교육재정에서 교육복지 정책은 재정소요가 증가하고 있으며, 교육비특별회계 예산을 편성하는데 있어서 중핵적인 역할을 하고 있다.

하지만 교육복지재정 분석에 대한 연구는 미미하다. 교육복지재정의 범위를 어디까지로 보아야 하는지에 대한 근본적인 논의부터 시작하여, 교육복지의 목적 달성을 위해 어떻게 재정을 확보하고 배분·운영·평가해야 하는지에 이르기까지 체계적으로 재정적 관점에 따른 분석은 아직 진행되지 못하고 있다(김민희, 2012). 교육복지에 대한 개념이나 영역이 명확하게 정립되어 있지 않고, 교육복지라는 통계항목이 체계적으로 구성되지 않았기 때문에 실제로 교육복지에 얼마만큼의 재정을 투입하고 있는지 파악하는데도 어려움이 있다(천세영 등, 2013).

따라서 이 연구에서는 교육복지재정 분석의 한계를 극복하기 위해 재무적 관점에서 교육복지에 대한 개념이나 원리, 재정의 세출구조들을 분석하여 교육청 수준에서 교육복지재정의 규모

* 이 논문은 김혁연의 박사학위논문(2014)의 일부분을 수정·보완한 것임.

** 행정초등학교 교사

*** 충남대학교 교수. 교신저자(digirog@gmail.com)

와 특성을 분석하고자 한다. 이러한 연구를 통해서 교육복지의 개념과 대상을 명확히 하여 교육복지재정의 현재를 이해하고 미래 재정소요를 추정하여 교육재정 정책을 계획하는데 도움을 줄 수 있을 것으로 기대한다.

II. 이론적 배경

사회복지 사상은 역사적으로 두 개의 흐름을 형성해 왔다(이종수, 2009; 채구묵, 2012; 장진용, 2011). 특히 윌렌스키와 르보(Wilensky & Lebeaux, 1965)가 제시한 사회복지의 잔여적(residual) 개념과 제도적(institutional) 개념이라는 이분법적 이해가 바로 사회복지 제도의 기능적 문화와 사회복지 기능의 제도화 과정을 배경으로 제시되었다(장인협 등, 2007; 최성재·남기민, 2006).

이와 같은 사회복지의 2가지 흐름을 교육복지에 적용해 보면, 잔여적 교육복지와 제도적 교육복지로 나누어 볼 수 있다. 또한 잔여적 교육복지에는 선천적 교육복지와 후천적 교육복지로 구분된다.***

III. 연구 방법

이 연구는 교육복지에 대한 사회적 쟁점화는 곧, 교육복지 및 교육복지재정에 대한 개념과 대상 및 영역의 불분명성 때문으로 보고, 사회복지와 교육복지, 교육복지재정에 대한 선행연구를 재무적 관점에서 고찰하여 교육복지의 대상과 영역을 명확히 하고, 그에 따른 교육복지재정의 규모와 특성을 분석한 연구이다.

*** 선천적 교육복지는 자신의 의지와 상관없이 가난한 가정 또는 다문화가정, 농산어촌 지역 등에 태어나면서 취약집단이라는 사회적 지위를 생득적으로(ascribed) 갖게 된 사회적 취약집단을 대상으로 하는 교육복지이며, 후천적 교육복지에는 학교 교육제도를 경험하면서 성취된(achieved) 학교생활 부적응아, 학교폭력 피해·피해 학생, 기초학력 부진 학생 등의 교육적 취약집단을 대상으로 하는 교육복지이다.

교육복지재정의 규모와 특성			
유형	선천적 교육복지	후천적 교육복지	제도적 교육복지
	교육의 기회·과정	교육의 결과	교육제도
	잔여적 복지제도		제도적 복지제도
대상	• (경제) 기초생활수급자 등 • (문화) 다문화가정 학생 • (신체) 장애 학생 • (지역) 농산어촌 등	• 기초학력 미달 학생 • 학교부적응 학생 • 학업중단 학생 • 학교폭력·비행 학생	• 전체 학생 • 교육제도 운영
수준		제2수준	제3수준
	제1수준		

[그림 III-1] 교육복지재정의 유형·대상·수준

IV. 결론 및 제언

연구를 진행한 결과를 바탕으로 다음과 같은 결론을 내릴 수 있었다.

첫째, 교육비특별회계에서 교육복지재정에 대한 세출 구조를 정립해야 한다.

이 연구에서는 사회복지와 교육복지, 교육복지재정에 대한 선행연구를 검토하여 선천적·후천적·제도적 교육복지의 3가지로 유형화 시켰다. 현재 교육비특별회계의 교육복지재정 세출예산 사업명은 교육복지지원인데, 3가지 교육복지재정 유형의 일부만을 포함하고 있다. 즉 교육복지재정 전체를 의미하지도, 3가지 유형 중 어느 하나의 교육복지재정을 의미하지도 않는다. 지방교육재정 자체 분석보고서의 교육복지투자 분석지표도 마찬가지로 교육복지재정 전체를 의미하지도, 3가지 유형 중 어느 하나의 교육복지재정을 의미하지도 않는다.

둘째, 교육비특별회계의 결산서를 사업별 사업내역으로 작성해야 한다.

예산서는 사업별로 사업내역과 성질별 예산액을 모두 제시하고 있지만, 결산서는 사업내역 없이 성질별 결산액만을 제시하고 있다. 사업별 사업내역을 결산서에서는 확인할 수 없다는 것은 보다 세부적인 분석에 한계를 주게 된다.

셋째, 지역별 교육복지재정의 격차를 해소시켜야 한다.

교육복지재정의 규모를 분석한 결과, 지역별로 교육복지재정의 유형별·사업별 편차가 심하고 균형적이지 못함을 확인하였다. 이는 교육소외계층일수록 실질적인 공간 이동의 능력을 갖

추고 있지 못하다는 점을 고려하면, 지역별로 교육복지에 대한 격차를 심화시키는 원인으로 작용할 수 있다.

넷째, 선천적·후천적 교육복지의 대상과 영역은 점차 확대되고 있으며, 이에 필요한 교육복지재정을 추가적으로 확보해야 한다.

이 연구에서 확인된 새로운 혹은 강화될 필요가 있는 교육복지의 대상으로는 맞벌이가정 자녀, 다자녀가정 자녀, 학교폭력 가·피해 학생, 학교부적응 학생 등이었다. 또한 기숙형학교지원이나 초중등학교내돌봄교실 등도 강화될 것이다. 교육부는 고등학교를 대상으로 하던 기숙학학교지원을 중학교로 확대한다고 발표하였으며(교육부, 2013a), 돌봄교실도 2016년까지 전체 초등학생을 대상으로 전면 실시한다고 발표하였다(교육부, 2013b).

이러한 교육복지의 대상과 영역을 확대시키는데 필요한 교육복지재정을 추가로 확보해야 한다. 이 연구에서는 선천적·후천적 교육복지의 증가가 제도적 교육복지, 교육제도 자체를 유지하고 운영하는데 필요한, 모든 학생들에게 반드시 필요한 제도적 교육복지를 감소시키고 있음을 확인하였다. 사업별로도 이러한 압박과 감소 현상을 확인할 수 있었다. 2009년에서 2011년의 3년 동안 급식지원은 증가한 반면에, 장애학생지원 및 농어촌학교교육여건개선 등의 교육복지재정은 감소되었다. 이는 교육복지재정의 추가적인 확보 없이 급식지원이라는 특정 사업의 대상과 영역을 확대시킴에 따라 다른 교육복지재정을 압박한 결과이다. 만약에 최근 들어 이슈화되고 있는 전면 무상급식이나 고등학교 무상교육 등의 교육복지정책들이 추가적인 교육복지재정의 확보 없이 진행된다면 다른 교육복지재정에 압박을 줄 것으로 본다.

자유주제 발표Ⅲ

교육과정 3

사회 : 이주연(이화여대)

사회적 지표에 나타난 학습자의 모습이
국가 교육과정 설계에 주는 시사점

발표자 : 조호제(고려대 강사), 김대석(공주대)

교육과정에 대한 교사의 역할인식과
그 형성과정에 관한 연구

발표자 : 김선영(서울대 박사과정), 김가은(서울대 석사과정)

사회적 지표에 나타난 학습자의 모습이 국가 교육과정 설계에 주는 시사점

조호제*, 김대석**

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

교육과정은 사회적 지표를 통해 분석해낸 것을 기초로 가르치고 배울 내용을 설계해야 한다고 보는 관점에서 연구의 필요성을 갖는다. 본 연구에서는 사회적 지표를 Oliva가 제안하는 육체적 유형과 사회심리적 유형으로 구분하여 살펴보고 교육적 유형에서는 학생들의 건강과 생명을 보존하는 교육으로서 국가 교육과정 설계에 시사하는 점을 알아보는데 연구목적이 있다. 그러나 학습자와 관련된 사회적 지표를 모두 취합하여 총괄하기에는 연구 범위가 너무 넓다. 따라서 긴요하게 교육과정 설계에 시사점을 제공해야 한다고 판단되는 지표를 중심으로 살펴본다. 연구목적을 달성하기 위하여 다음과 같은 연구 문제를 설정하였다.

첫째, 사회적 지표를 통해 살펴본 오늘날 학생들의 모습은 어떠한가?

둘째, 사회적 지표와 연계하여 학습자를 위한 국가 교육과정의 역할은 무엇인가?

셋째, 사회적 지표에 나타난 본 학생들의 모습이 국가 교육과정 설계에 주는 시사점은 무엇인가?

II. 사회적 지표에 나타난 학생들의 모습

첫째, 육체적 유형과 관련된 지표 학생들의 신체 건강으로 학교급이 올라갈수록 운동에 참여하는 시간과 수면하는 시간이 줄어들고 있었고 스포츠 활동 또한 낮게 참여하고 있었다. 더불어 선진국과 비교했을 때 공동체 생활도 현저하게 낮은 것으로 나타났다.

* 고려대학교

** 공주대학교

둘째, 사회심리적 유형과 관련된 지표에서 볼 때 학생들은 높은 스트레스를 받고 있는 것으로 나타났다. 이는 초·중고교생들 스트레스의 주요 원인은 학업 성적과 관련되어 있으며 학교 급이 올라갈수록 높게 나타났고 특성화 고교보다 일반계 고교가, 남학생보다 여학생이 많이 겪고 있는 것으로 나타났다. 교육부(2013)에 의하면 정신 건강에서 자살생각 등 위험수준이 높아 우선 조치가 필요한 것으로 조사된 학생은 46,104명(2.2%)인 것으로 나타났다. 또한, 한국방정환재단(2013)에 의하면 우리나라 초·중고교생이 자살충동을 느끼는 이유는 크게 부모님과 갈등을 비롯한 가족요인과 성적 하락 및 학업부담의 두 가지로 대별되어 나타났다.

셋째, 교육적 유형과 관련된 지표에서 우리나라의 수영교육은 매우 초보적 수준이며 그 기준도 제시되어 있지 않았다. 또한, 응급처치 교육도 체계적으로 이루어지지 않고 있는 것으로 나타났다. 그러나 호주, 독일, 일본 등을 비롯한 선진국에서는 생명보존에 필요한 체계적인 수영교육과 응급처치 및 구급법 등을 정규 교육과정에서 가르치고 있었다. 안전교육은 최근 들어 사고 사망률은 줄어들고 있으나 학교에서는 체계적으로 교육이 이루어지지 않고 있었다.

III. 학습자를 위한 국가 교육과정

첫째, 육체적 유형에서 보면 Oliva(2005)는 육체적 측면을 성장단계별로 학습자로 하여금 육체적 필요가 무엇인지를 이해할 수 있는 기회로 제공해야 한다고 하였다. 우리나라의 경우에는 각종 육체적 유형에 따른 사회적 지표를 분석하고 교육과정에 반영하여 예비하기보다 문제가 발생하면 계기교육으로 교육활동이 이루어지고 있다. 따라서 육체적 유형과 관련된 다양한 문제를 파악하고 그 근본 원인이 발생하는 지점부터 원천적으로 봉쇄할 수 할 있는 내용이 국가 교육과정 설계 단계부터 제안되어야 한다.

둘째, 사회심리적 유형은 개인의 요구로 주로 타인과의 관계에서 파생되는 것들이다. 각종 사회적 지표에서 나타난 사회심리적 유형은 단순히 개인의 문제도 내재되어 있겠지만 타인과의 관계나 성적과 입시 등 외재적 동기 요인에 의한 문제에서 비롯되는 것이 많은 것으로 나타났다. 여기에는 심리적 영향을 주고받는 가운데 많은 스트레스의 요인이 발생하며 대체로 부정적인 영향을 포괄한다. 지금과 같이 모두 한 방향을 지향하는 교육체제에서는 경쟁이 존재할 수 밖에 없고 학습자의 흥미나 적성은 고려되지 못한다. 스트레스와 학업에 대한 부담을 최대한 덜어낼 수 있는 진로에 따른 다양한 선택이 보장되는 국가 교육과정의 설계가 필요하다.

셋째, 교육적 유형에서 요구는 교육에 대한 개인의 요구이다. 그러나 교육에 대한 요구는 사회변화와 개인의 신체적·심리적 발달에 따라 변하게 된다. 수영이나 안전교육은 개인의 생명을 보존할 뿐만 아니라 타인의 생명도 보호할 수 있는 유용한 지식으로 이 시대에 요청되는 부분이다. 가령, 체험형으로 이루어지는 수영교육과 안전교육에 대한 기본지식은 공통교육과정기와

관계없이 초등학교 1학년부터 고교 3학년까지 의무적으로 지속적인 교육이 이루어져야 한다.

IV. 국가 교육과정의 설계에 주는 시사점

육체적 유형 측면에서 보면 적은 신체활동과 운동, 공동체 생활의 부족 등에는 주요 원인으로 학업 부담이 작용하고 있었다. 이를 해결하기 위해서는 첫째, 교육과정 설계에서 학습자의 학습을 경감시켜 주는 방안이 필요하다. 이는 교육내용의 적정화(optimizing the educational content)와 관련된다. 둘째, 개인 운동보다 단체 운동, 경쟁보다 협력과 협동을 강조하는 교육이 필요하다. 배려하는 마음, 타인을 도울 수 있는 활동, 팀워크를 이루는 활동 등을 통한 교육활동이 이루어지도록 공동이 협력하며 과제를 해결하는 교육방법 기준을 강화한다.

사회심리적 유형 측면에서는 국가 교육과정 설계에서 학생들의 스트레스를 감소시키고 정신을 건강하게 하며 자살률을 감소시키기 위한 방안을 제안하면 다음과 같다. 첫째, 높은 자아 존중감을 갖는 교육과정 설계가 필요하다. 이를 위해서는 교육과정을 개개인의 특성에 맞게 연결 시킴으로서 개인의 성장을 도모할 수 있도록 안내하는 교육과정의 설계가 필요하다. 둘째, 창의적 체험활동을 확대 강화한다. 학교 교육활동 중 국가에서 일방적으로 부여받은 교육을 조정하고 본인이 필요로 하고 원하는 교육을 증가시키는 것이 필요하다.

교육적 유형은 교육적 요구나 사회적 요구의 맥락에서 존재하는 것이다. 첫째, 수영교육을 필수 공통적인 교육으로 지정하여 수영교육을 강화할 필요가 있다. 체육과 교육과정을 중심으로 일정한 시수를 확보하고 수영교육을 실시하되 학교급에 따라 일정한 유형에 따라 제시된 거리를 완주할 수 있도록 기준을 제시한다. 둘째, 안전 교과 신설을 고려한다. 이를 통해 반드시 체험이 동반되는 교육이 이루어지도록 해야 한다.

V. 결론 및 제언

사회적 지표에 나타난 오늘날 학생들의 모습에서 제시된 여러 유형의 문제점은 무관하게 배타적인 측면이 있는 것처럼 볼 수도 있으나 면밀히 따져보면 상호 긴밀한 관련을 맺고 있다는 것을 알게 한다. 즉, 학업시간의 증가로 인한 운동과 공동체 생활의 소홀, 그리고 스트레스의 증가와 자살 충동과 자살까지 이어지는 행복하지 못한 모습으로 연계되어 있다. 이와 같은 문제를 해결하는 방안으로 Oliva가 제안하는 교육과정 설계의 육체적 유형, 사회심리적 유형, 교육적 유형 등의 3가지 기본 관점에서 국가 교육과정 설계에 시사하는 내용을 살펴보았다. 국가 교육과정을 설계하는 전문가들은 본고에서 유형별로 제안하고 있는 교육과정 내용의 적정화, 체험

중심의 공동체 생활을 위한 교육, 학생이 스스로 자아 존중감을 형성시킬 수 있는 교육, 창의적 체험을 확대하는 방안, 수영교육과 응급처치 등의 의무화, 체험중심의 안전교과 신설 등 국가 교육과정 설계에 대한 시사점 등을 차기 국가 교육과정 기준에 고려하기를 기대한다.

끝으로 제언을 하면 다음과 같다. 첫째, 본고에서 제시하지 못한 학생들의 사회병리현상을 포함하여 예방과 해결을 위해 실천적인 수업을 할 수 있는 방안에 대한 연구가 필요하다. 둘째, 학생들이 보여주는 사회적 지표와 각종 국책연구기관의 패널 데이터 등을 총괄하여 국가 교육과정 설계를 위한 Dbase를 구축하는 방안에 대한 연구가 이어지기를 기대한다.

교육과정에 대한 교사의 역할인식과 그 형성과정에 관한 연구

김선영*, 김가은**

I. 서론

교육과정과 교사는 떼려야 뗄 수 없는 관계이다. 교사는 자신의 역할 수행에 있어서 교육과정이라는 요소를 배제할 수 없으며 항상 교육과정과의 연결망 속에 놓이게 된다. 최근 다수의 연구에서는 교육과정에 관련된 교사의 역할에 대한 다양한 논의들을 제시하고 있다. 본 연구자들은 이러한 연구물들을 두 가지 문제의식을 도출하였다. 첫 번째는 교사의 외부에 존재하는 기준에 근거하여 교육과정과 관련한 교사의 역할을 처방한다는 것이다. 즉, 기존에는 시대적·철학적 흐름과 더불어 국가교육과정 문서나 정책과 같은 외부적 규제와 지침에 따라 교사의 역할을 일방적으로 개념화했다는 것이다. 두 번째는 교사들을 일반적이고 보편적인 성향을 가진 집단으로 상정하고 개별 교사가 갖고 있는 고유성을 배제한 채, 교사 역할에 대해 논의하였다는 점이다. 다시 말하여 기존 관점에서는 교사 개인의 과거 교육경험이나 개인적 성향과 같은 고유하고도 미시적인 요인들에 관심을 기울이지 않았다. 본 연구는 이러한 두 가지 문제의식을 기반으로 하여 교사들이 교육과정과 관련하여 그들 스스로의 역할에 대해 어떻게 인식하고 있는지 살펴보았다. 특히 이러한 교사의 인식에 있어서 교사 개인의 과거 교육경험, 개인적 성향 등이 어떤 영향을 주는지에 대해 좀 더 초점을 맞추어 연구를 진행하였다.

II. 교육과정과 교사의 역할

교육과정에 관한 교사의 역할을 알아보기 위해 교육과정의 의미를 먼저 살펴볼 필요가 있다. Oxford English Dictionary(OED)에 보면 교육과정은 보통은 2가지의 의미로 해석된다. Course of study(교육학자들이 사용하는 교육과정의 정의)와 Course of one's life(개인 삶의 여정, 이

* 서울대학교 박사과정. 교신저자(kraisler@snu.ac.kr)

** 서울대학교 석사과정

력)이 바로 그것이다. 과거 교육과정은 전자의 의미로 이해되는 경우가 많았기 때문에 교육과정이란 ‘공부, 훈련해야 할 내용’이면서, ‘일반적이고 보편적인 교육계획’이라고 정의되었다. ‘공부, 훈련해야 할 내용’으로 정의되는 교육과정에서는 학생들이 배우고 익혀야 할 교육내용과 경험에 정해진 것으로 상정되기 때문에, 이때 교사의 역할은 이미 효과가 입증된 일반적 법칙이나 절차를 따르는 전달자(deliver)나 기능인(technician)으로 설명되었다. 그런데 19세기 말 근대적인 교육과정 개혁 시기와 맞물려 교육과정의 의미가 OED의 두 번째 의미인 삶의 여정으로 받아들여지기 시작하였다. 여기에서의 교육과정은 역동적이고 불확실한 체계 안의 상호작용에서 드러나는 현상이기에 다양한 해석이 존재할 수 있다. 그리하여 이때의 교사라는 존재는 교육과정의 전면에 부각되며, 그들의 역할은 교육과정 문서의 내용을 그대로 전달하거나 실행하는 것에 그치는 것이 아니라, 자신의 교육적 삶을 살아가는 주체라는 주장이 강하게 받아들여졌다. 최근 들어서는 교육과정의 의미가 OED의 두 번째 의미인 삶의 여정으로 받아들여지는 경향이 더욱 강해졌다. 그리고 교육개혁과 현안의 초점을 교사의 사고나 인식에게서 찾는 미시적인 방식을 취하고 있다. 이러한 접근 방식은 교사의 주도적이면서도 적극적인 역할의 중요성을 더욱 강화하고 있는 것이라고 볼 수 있다.

III. 연구방법

본 연구는 현직 교사 5명을 대상으로, 교육과정과 관련한 자신의 역할을 어떻게 인식하고 있으며 그 인식이 어떤 발달과정을 거쳐 형성되어 왔는지 탐색하였다. 이를 위하여 본 연구는 5명의 교사를 대상으로 생애사 연구방법을 활용하였다. 특히 연구참여자의 삶 중에서 교육과정에 대한 역할인식과 관련하여서만 자료를 수집하는 주제 중심적 생애사 연구라고 할 수 있다.

1. 자료 수집

본 연구는 생애사 연구의 일반적인 자료 수집방법인 면담을 활용하였다. 면담을 위해 생애사 면담 프로토콜을 개발하였으며, 이를 활용하여 2014년 1월부터 2014년 5월까지 연구참여자별로 2회에서 3회의 면담을 진행하였다.

2. 자료 분석 및 해석

각 회기별 면담이 끝날 때마다 구술면담 자료를 전사하였으며, 이후 전사 자료를 외부적, 내부적 코딩의 과정을 사용하여 인터뷰 자료를 반복적으로 읽었다. 개별 면담참여자들의 코딩내용들을 정리한 뒤에는 분석 방법 중에서 가장 보편적이면서도 일반적이라고 할 수 있는 범주적 내용분석을 거쳐 생애시기별 범주를 생성하였고 이 범주들 간의 구조적 관계 및 연결성을 탐색하였다.

IV. 교육과정에 대한 교사 역할인식의 형성과정

1. 학창시절의 인식

학창시절의 연구참여자들은 ‘수업’, ‘성적’ 그리고 ‘차별’이라는 요소를 통해서만 자신과 당시 교사와의 관계를 피상적으로 형성하였다. 그렇기 때문에 그들은 교사와의 상호작용을 통한 공식적, 비공식적 탐색 과정에서 교사 또는 교사 역할에 대한 인식과 가치관을 제대로 형성하지 못했다. 또한 학생으로서 ‘교사’나 ‘교사의 역할’에 대해 탐색할 수 있는 충분한 시간과 기회를 갖지 못했기에 교사를 단지 지식을 전달해주는 존재로 생각하게 되었다.

2. 예비교사 시절의 인식

예비교사 시절, 그들은 교육과정을 단지 학문으로 파악했고, 미래 교사로서의 자신과 연결 짓지는 못했다. 이로 인해 그들이 인식하는 교육과정에 관한 교사의 역할은 여전히 학창시절에서 크게 벗어나지 못했다. 결국 연구참여자들은 ‘교육과정’과 ‘교육과정과 관련된 교사로서의 역할’에 대한 제대로 된 인식 없이 실제 교직 세계로 진입하였다.

3. 초임교사 시절의 인식

초임교사로서 그들은 변화무쌍하고 예측할 수 없는 상황에 놓이면서, 어릴 적부터 무의식적으로 형성해 온 교육에 대한 일반적인 관념이나 개인적 성향에 기초하여 교육과정에 대한 역할인식을 생성했다. 다만 이 당시의 역할인식은 아직 명확히 정립되지 않았기에, 주변 환경이나 맥락에 의해 휘둘리는 다소 모호한 형태의 것이었다.

4. 경력교사 시절의 인식: 경력교사가 되면서 그들은 점차 교육에 대한 안목, 시간과 공간을 다룰 줄 아는 능력이 생기기 시작하였다. 또한 새로운 시대적 조류에 따라 자신의 역할수행 변해야 하지 않을까하는 생각을 하기도 했다. 그러나 급박하게 돌아가는 학교 현실, 이미 관행화된 교육형태, 이미 굳어진 교육적 가치관으로 인해 그러한 생각이 실제 역할인식에 반영되는 경우는 드물었다. 하지만 그들은 자신의 역량과 주변 여건을 고려하여 자신에게 가장 최적화된 역할이 무엇인지 지속적으로 판단해나갔으며, 각 교사 나름의 체계와 논리를 구축해 나갔다.

V. 논의 및 결론: 역할인식의 형성과정 속에 드러난 그것의 특징과 의미

교사라는 직업은 다른 직업과는 다르게 자신이 과거에 겪은 경험과 밀접한 방식으로 역할을 수행하는 사람이다. 따라서 그들의 현재 역할 수행은 과거 경험이나 자신의 개인적 성향과 관

런될 수밖에 없었다. 또한 교사가 된 이후에도, 경력이 높아짐에도 불구하고 그들이 수행해야 할 역할은 큰 차이가 없었다. 이는 교사의 다양한 경험에 대한 회고와 반성, 비판과 성찰은 현재 역할인식의 바탕이 되므로 교육과정의 변화나 개혁에 있어 반드시 고려되어야 할 대상이 됨을 의미한다. 그런데 이러한 교사의 역할인식은 환경에 따라 조금씩 변화되는 특징을 보였다. 즉, 교사가 어떤 성향이나 가치관을 강하게 가지고 있다 하더라도 그들의 역할인식이 어떤 형태를 보이게 될 것인지는 가치관과 주변 환경의 상호작용에 달려있다는 것이다. 하지만 교사들이 직면하고 있는 주변 환경이라는 것 자체가 '교육적 상황'이기 때문에 표면적으로 보았을 때는 그들의 역할인식의 변화 과정이 다소 느리고 강도도 약해 보이는 특성이 있었다.

교사들은 그들의 삶의 과정 전반에서 간접적이고 무의식적으로 습득된 인식을 바탕으로 자신의 역할을 실행하고 있었고, 그것이 추후의 역할인식에 다시 반영되었다. 그리고 이 과정은 지속적으로 반복되었고, 일종의 사회화의 과정과도 비슷했다. 이런 점에서 교사들에게 교육과정에 대한 역할인식이란 교사라는 주제에 의해 직접적이고 강력하게 '인식되는' 것이라기보다는 자연스럽게 '인식되어지는' 것이라는 점을 추가적으로 파악할 수 있었다.

자유주제 발표Ⅲ

교육행정 7

사회 : 이석열(남서울대)

최근 일본의 지방교육행정개혁 동향 분석

- 제2기 아베내각의 교육위원회 제도개혁을 중심으로

발표자 : 김상규(와세다대 박사후기과정)

EBS수능연계정책의 의도하지 않은 효과에 대한
질적 사례연구

발표자 : 임종현(경희대 박사과정), 김병찬(경희대)

교육정책 집행 단계에서 교원의 정책수용도에
영향을 미치는 요인 분석

- 창의경영학교지원사업을 중심으로

발표자 : 김이경(중앙대), 김지혜(중앙대 석사과정)

교육현안 및 향후 교육정책 방향에 대한
19대 국회와 교원 인식 비교 분석

발표자 : 박남기(광주교대)

최근 일본의 지방교육행정개혁 동향 분석

- 제2기 아베(安倍)내각의 교육위원회 제도개혁을 중심으로

김상규*

I. 연구목적 및 과제설정

본 연구는 일본에서 제2기 아베내각 출범 후 추진되고 있는 교육위원회 개혁의 과정과 내용을 정리하고, 그간 교육위원회제도를 둘러싸고 논의되어 온 정책주체들 간의 교육개혁에 관한 쟁점과 앞으로의 과제에 관하여 고찰하는 것을 목적으로 한다.

일본은 1948년에 '교육행정의 지방분권, '교육행정의 민주화, '교육의 자주성 확보'를 제도원리로 하는 교육위원회법이 제정되었으나, 1956년 교육위원회법은 폐지되고 교육에 대한 국가의 관여 강화를 내용으로 하는 지방교육행정법이 제정되어 교육위원회제도는 큰 변화를 맞이하였다. 그 후 2000년의 지방분권으로 국가의 관여가 축소되는 등의 제도변경도 있었으나, 2007년에는 교육사무의 일부를 지자체장이 관리·집행할 수 있도록 하는 등 일반행정으로의 통합은 한층 더 가속화되어가고 있다. 일본에서 지방교육행정 권한관계에 변화가 이루어지고 있는 현 단계에서 그간 전개되어 왔던 개혁논의와 이번 개혁과의 연계성을 검토하고 앞으로의 과제를 점검하는 것은 중요하다고 본다.

II. 교육위원회 개혁 주요내용

1. 교육위원회

지방교육행정법개정안은 모든 지자체에 합의제 집행기관으로 교육위원회를 두고 위원은 교육장과 교육위원 4인 등 5인으로 구성하도록 하고 있는 점에서는 현행 제도와 큰 차이가 없다(제2조, 제3조). 그러나 교육위원회의 대표인 교육위원장이 폐지되고 교육장이 교육위원회를 대표하므로 실질적으로 교육위원회는 교육장의 심의기관으로 변질될 가능성도 높다.

* 와세다대학 대학원 교육학연구과 박사후기과정

2. 교육장

지방교육행정법개정안은 교육장의 권한에 가장 많은 비중을 두고 있다. 교육장은 교육위원회를 구성하지만 지자체장이 의회의 동의를 얻어 임명하고(제4조), 의회의 동의를 얻어 파면한다(제7조). 교육장은 교육위원회의 대표기관이며(제13조), 임기는 교육위원의 4년에 비하여 1년이 짧은 3년으로 하고 있다(제5조). 당초 여당의 '교육위원회 개혁에 관한 소위원회'에서는 2년으로 합의하였으나 개정안은 3년으로 변경하였는데, 선거로 교체되는 지자체장이 바로 교육장을 임명할 수 있도록 하기 위한 이유에서이다. 교육위원과 교육장은 정당을 가질 수 있으며, 교육장 및 교육위원 정수 중 정당에 소속하는 위원이 2분의 1을 넘지 않으면(제7조) 누구라도 관계 없다. 그러나 현행법은 교육위원회가 교육장을 임명하므로 교육의 정치적 중립성을 확보하기 위하여 교육장 후보자의 정당가입 여부 등을 숙고하는 등 교육위원회 내부의 의사가 기대되는 반면, 개정안은 지자체장이 교육장을 임명하므로 정치적으로 편향된 교육장이 임명될 가능성도 없지는 않다.

3. 교육위원회와 지자체장과의 관계

지방교육행정법개정안은 현행규정 외에 지자체장의 권한에는 변동이 없으며, 오히려 지자체장에게 지방교육행정을 통할하는 권한이 부여되었다는 점에 특징이 있다. 지자체의 교육·학예에 관한 종합적인 시책의 대강을 작성하고(제1조의 3), 교육에 관한 중점적인 시책 및 학생의 안전 등을 협의·조정하는 종합교육회의를 운영한다(제1조의4). 그리고 교육위원 및 교육장의 임명·파면 등 교육위원회 조직 및 운영 전반에 지자체장의 권한은 미치게 된다.

4. 국가와 지방교육행정기관 간의 관계

지방교육행정법개정안은 현행법의 관여 외에 "학생 등의 생명 또는 신체에 피해가 발생하거나 실제로 피해가 생길 우려가 있다고 예상되고 그러한 피해의 확대 또는 발생을 방지"하기 위해서도 관여를 할 수 있도록 관여의 범위를 확대하였다. 지방분권으로 국가의 관여가 완화되었으나, 최근에는 국가의 관여를 강화하는 입법화경향이 뚜렷하다.

5. 지방교육행정법개정안의 고찰

지방교육행정법개정안은 교육위원회는 지자체장과 파트너로서 교육을 실시하기 위한 제 조건의 정비, 지역의 실정에 맞는 교육, 학술 및 문화 진흥을 기하기 위하여 중점적으로 강구하여야 할 시책, 학생들의 생명 및 신체에 침해가 생기는 등의 긴급한 경우에 조치를 강구하는 것이 가능하며, 지방교육행정의 관리·집행기관으로서 지방교육행정을 책임 있게 집행할 수 있는 권한도 가지고 있다. 그러나 교육사무에 관한 교육장과 교육위원회와의 권한관계에 대하여는 일절 규정되어 있지 않고 있다. 이러한 문제는 교육위원회를 대표하는 교육장과 법제상 지방교육

행정의 집행기관인 교육위원회와의 애매한 권한관계로 인하여 교육장 임명·파면권한, 교육의 종합적 시책에 관한 대강 작성 등 교육행정에 실질적으로 관여하게 될 지자체장의 의도에 의해 교육위원회가 교육장 또는 지자체장의 보조기관으로 전환될 가능성도 있어 보인다. 교육의 정치적 중립성 확보가 가장 중요한 제도원리인 교육위원회가 지자체장의 관여로 인하여 발생할 수 있는 교육행정의 정치적 경향도 우려되는 부분이다.

Ⅲ. 일본에서의 교육위원회 개혁 논의

1. 교육위원회 활성화론

활성화론은 중앙교육심의회가 견지해 온 교육위원회 개혁논리이며 교육학자가 여기에 지지하고 있다. 주요논지는 현행 교육위원회는 유지하면서 문제점이 있다면 기능을 개선하자고 하는 점진적 제도 개선론적 입장이다. 최근의 경향에서 활성화론의 동력은 많이 상실된 것으로 보인다. 그간 활성화를 위하여 주장된 많은 부분들이 제도화되었는데도 교육위원회의 기능은 개선되지 않고 있으며, 이번 중앙교육심의회도 교육위원회 제도에 큰 획을 긋고자 하였던 것도 이러한 제도현실이 반영된 것으로 이해된다. 또 하나는 일부 지자체장이 주도하는 교육개혁에 대하여 특별히 부정적이거나 비판적인 평가가 없다는 점도 한 요인으로 지적할 수 있다.

2. 교육위원회 폐지론

교육위원회 제도를 근본적으로 바꾸려는 논의는 매우 다양하다. 행정학자는 교육행정은 국가의 관여도 일반행정보다 많고 폐쇄적으로 운영되는 등 수직 계열화되어 있다고 비판한다. 그리고 지방6단체 등 지자체장은 교육위원회의 필치규제를 폐지하여 선택제로 하자고 주장하고 있다. 이번 개정으로 지자체장이 교육위원과 교육장 모두의 임면 권한을 갖게 되고, 교육시책의 기본방침 결정 등 지방교육행정에 폭넓게 관여하게 되므로, 앞으로도 교육행정을 일반행정에 통합하려는 주장은 더 많아질 것으로 보인다.

Ⅳ. 앞으로의 과제

교육제도도 시대의 요청과 국민의 요구에 따라 변하며, 제도의 변경은 교육개혁으로 국민들에게 나타난다. 그러나 시대의 요청이 무엇인지, 국민의 요구는 무엇인지를 수렴하는 주체는 누구인지, 그리고 정책은 누가 어떻게 결정하는가는 별개의 차원의 문제라고 본다. 지배하는 다수자에 의하여 일방적으로 결정되는 교육정책이 되어서는 안 되기 때문이다. 아베내각의 교육위

원회 개혁도 지배하는 다수자에 의하여 강행하는 정책이라는 관점에서 앞으로 제도개혁에 대한 국민의 공감대 형성 등 지방교육행정의 안정성 확보를 위한 과제를 안고 있다고 본다.

최근 한국에서는 교육감직선제 폐지논의가 쟁점화 되어가고 있다. 지배하는 다수파에 의하여 만들어진 정책은 늘 논쟁이 되며 안정적이지 못하였다는 과거의 경험을 토대로, 새로운 정책 결정과정에서는 국민의 공감대를 형성하고 다양한 관계자의 의견을 폭넓게 수렴하는 과정이 필수적이라고 본다.

EBS수능연계정책의 의도하지 않은 효과에 대한 질적 사례연구

임종현*, 김병찬**

I. 서론

한국교육방송공사는 2004년부터 시·공간적 제약이 적은 방송 및 인터넷을 활용하여 사교육비를 절감하고자 'EBS수능방송'을 시작하였다(한국교육방송공사, 2007). 2010년에 치러진 2011학년도 대학수학능력시험(이하 수능시험)부터는 EBS수능방송과의 연계문항을 70%수준으로 하는 이른바 'EBS수능연계정책'이 본격적으로 실시되었다.

본 연구는 EBS수능연계정책이 교육현장 속에서 어떻게 녹아들고 있는지를 밝혀내고자, EBS수능연계정책에 학교와 학원, 학생들이 대응하는 과정에 주목하였다. 기존 연구들이 주로 학교의 시점에서 현상을 분석해왔던데 반하여, 본 연구는 학원을 연구대상으로 정하고 학원의 시점에서 교육현장을 바라보고 EBS수능연계정책의 의도하지 않은 효과를 분석해내고자 하였다.

II. 선행연구 분석

EBS수능연계정책이 시작된 2011학년도 수능이 치러진 2010년부터 2012년까지 연 2회씩 실시된 EBS연구조사에 따르면, 학생들의 EBS수능방송의 활용률은 2010년부터 70%를 웃돌고 있었다. 교사들의 EBS수능방송의 활용률은 이보다 높은 90% 이상을 일관되게 보였다. 또한 학생들의 사교육비 절감액이 매월 최소 31.3만원에서 최대 43.8만원에 이르고, 학생들의 만족도는 계속해서 90%를 넘고 있었다.

III. 연구방법

본 연구는 참여관찰과 심층면담, 서술형 설문지 중심의 질적 연구방법을 수행하였다. 자료수

* 경희대학교 박사과정(limkorea@gmail.com)

** 경희대학교 교수(bckim@khu.ac.kr)

집은 2013년 9월부터 7개월 동안 이루어졌다.

동대문구 K학원의 고등부 강의를 참여관찰하고, K학원의 고등부 학원강사 3명과 학생 5명을 심층면담하였다. 추가로 학생 17명을 대상으로 서술형 설문지를 배부하고 회수하였다. 또한 강남구 R보습학원의 부원장을 심층면담하고, 학생 18명을 서술형 설문지로 조사하였다.

IV. 연구결과

1. 학교: EBS에 점령당하기

구체적인 사례인 ‘교과서 대신 EBS문제집’은 학교수업에서 EBS문제집을 보조적으로 활용하는 수준을 넘어 교과서보다도 EBS문제집을 더 중요시하는 경향을 가리킨다.

어느 분은 그렇게 하고(학교 선생님들이 EBS문제집을 많이 사용하고), 어느 분은 그렇게 안 하는데, 고등학교 3학년이 되면 다 (EBS로) 통합이 되는 것 같아요. ... (중략) ... 방과 후 학교 교재는 거의 다 EBS 교재를 쓰고. (지민구 K고 2, 면담자료)

특히 고3 교사와 학생들은 EBS만을 맹목적으로 가르치고 또 배우고 있었다.

국어, 영어, 수학, 탐구영역 등 전 과목 수업교재를 EBS 교재로 하고, EBS변형 문제를 학교시험에서 100% 출제함. (정일균 H고 3학년, 서술형 설문조사)

다음으로, ‘EBS가 선생님’은 선생님들이 학생들에게 EBS방송을 권유하는 현상과 학생들이 학교보다 EBS방송에 의지하는 현상을 함께 가리킨다.

대놓고 EBS보라고 해요. 자료를 어찌다가 조금씩 신경 쓰는 선생님들이 뽑아준 자료를 보면 EBS 선생님이 EBS웹사이트에 올려놓은 그 자료예요. (윤태양 K학원 원장, 면담자료)

2. 학원: EBS는 새로운 돌파구

학원은 EBS에 적응하며, 새로운 돌파구를 찾고 있었다. ‘혼자 보면 모르는 EBS’는 학교수업으로 공부가 버거운 학생들은 어차피 EBS로도 학업성취를 이루기 어려움을 말한다.

EBS방송을 통해서 본다고 하는데 그거는 학생들이 다른 온라인 강의를 듣는 거랑 같은 거잖아요. ... (중략) ... EBS교재에 있는 조금 어려운 문제를 스스로 못 풀기 때문에 그 등급에 머물러 있는 거거든요. (양승철 R학원 부원장, 면담자료)

‘학교는 만나절에, 학원은 1시간에’는 다음의 사례처럼 EBS문제집을 학생들에게 가르치는 데 있어서 학교와 EBS방송보다 학원이 더 우수한 경쟁력을 보이고 있었다.

(학교에서) 국어는 양이 많으니까 다 나가지는 않고 그 중에 세 권 정도만 나가는 편이고 나머지는 학생들에게 방학 숙제나 그런 식으로 내주세요. ... (중략) ... 영어도 국어와 마찬가지로 전 범위를 보진 못해요. (오경주 S여고 3학년, 면담자료)

EBS와 수능시험이 70%가 연계가 된다는 것은 뒤집어 말하면 30%는 연계가 되지 않는다는 의미이다. ‘학원에서 배우는 EBS비연계문제’는 상위권을 지망하는 학생들이 비연계문제를 배우기 위해서 학원을 찾고 있었다.

실제 수능에서 연계되는 EBS문제는 2~3점이고 상(난이도) 문제는 연계가 거의 안됨. (심이혜 E여고 3학년, 서술형 설문조사 자료)

3. 학생: EBS는 암기과목

‘EBS 방송은 안 보고, 문제집은 외우기’는 학생들이 EBS방송은 보지 않고 EBS문제집만을 수차례 반복해서 보는 현상을 말한다. 그리고 ‘EBS 외우기 싸움’이란 학생들이 실력을 키우기 보다 EBS문제를 외우는 현상을 가리킨다.

일반고에서 EBS방송을 실제로 보는 애들은 거의 없을 것이다. 지나치게 설명이 느리고 자세하다. 이게 참 우스운건데, 첫 문장만 딱 보여주고 이거 무슨 내용이야? ... (중략) ... 아이들이 이해 안 되면, ‘그냥 지문 외울게요,’ 이런 식으로 가고 있거든요. (윤태양 K학원장, 면담자료)

V. 논 의

2010년 이후 EBS가 실시한 연구조사들은 한결같이 EBS수능방송으로 사교육비가 크게 절감되었다고 보고하고 있다. 그러나 학생들은 EBS문제집을 배우기 위해서, 또는 EBS비연계문제를 배우기 위해서 학원을 찾고 있었으며, 학원들은 EBS수능방송과 EBS수능연계정책에 적절히 적응하고 있었다. 학생들에게 학교교육은 여전히 만족스럽지 못했으며, 온라인교육의 한계를 그대로 지닌 EBS수능방송도 사교육 수요를 충분히 흡수하지 못하고 있었다.

VI. 결론 및 제언

산술적으로 EBS수능방송의 사교육비 경감효과를 검증한 보고는 있지만(한국교육방송공사, 2013), EBS수능연계정책은 교육현장에 의도하지 않은 부정적 영향을 끼친 것으로 보여진다. 이에, EBS수능연계정책의 개선점 및 발전방향을 제언하면 다음과 같다.

첫째, 수능시험과 연계되는 EBS수능방송 및 EBS문제집의 분량을 단계적으로 줄여야 한다.

학업부담을 줄임으로써 사교육을 경감하고 학교교육을 정상화시키는 EBS수능연계정책의 정책 목표를 달성하기 위해서, 교육당국은 EBS수능연계범위를 단계적으로 줄여나가야 한다.

둘째, 교육당국은 학교의 내신시험에 EBS문제 또는 EBS변형문제를 출제하는 것을 제한해야 한다. 학교의 내신시험은 교과서 중심으로 출제되어야 마땅하고, 교과목을 가르친 교사가 수업을 통해서 가르친 내용을 바탕으로 내신시험을 출제하여 학생을 평가해야 한다.

셋째, EBS와 수능시험의 연계율 70%에 대한 사회적인 논의가 필요하다. 의견수렴과 진지한 토론, 연구가 이어져서 공교육정상화를 위한 적절한 연계율이 재논의되어야 한다.

교육정책 집행 단계에서 교원의 정책수용도에 영향을 미치는 요인 분석*

- 창의경영학교지원사업을 중심으로 -

김이경**, 김지혜***

I. 서 론

새로운 정책의 구상과 입안에 열심인 교육정책 결정자들은 새로운 정책이 법제화됨과 동시에 학교 현장에서 집행될 것으로 간주하는 경향이 있다. 그러나 복잡한 과정을 거쳐 결정된 수많은 교육정책들 가운데 정책 의도가 변질, 왜곡되거나 집행이 연기되며 심지어는 실행되지도 못한 채 폐기되는 사태들이 속출하면서 정책 집행의 중요성에 대한 관심이 환기되었다(Hogwood & Gunn, 1984). 교육정책이 학교 현장에서 충실하게 집행되지 못하는 이유와 관련하여, 정책 내용과 학교 문화와의 격차나 자원의 부족 등의 문제도 거론되지만, 가장 빈번하게 지적되는 것은 교원들의 반발이나 저항이다.

이러한 문제인식을 토대로, 본 연구는 창의경영학교지원사업의 사례를 중심으로 정책 집행단계에서 교원들의 정책수용도에 영향을 미치는 집행요인들의 상대적 중요성을 밝히는 데 목적을 두고 수행되었다. 연구목적을 달성하기 위해 설정한 연구문제는 다음과 같다. 첫째, 창의경영학교지원사업 정책집행요인에 대한 교원들의 인식 수준과 정책수용도는 어떠한가? 둘째, 창의경영학교 교원들의 정책수용도는 배경변인에 따라 차이가 있는가? 셋째, 창의경영학교 교원들의 정책수용도에 영향을 미치는 정책집행요인은 무엇이며, 요인 간 상대적 중요도는 어떠한가?

II. 이론적 배경

1. 창의경영학교지원사업

창의경영학교지원사업은 기존의 단위학교 재정지원 사업을 체계화하여 ‘좋은 학교’의 선도 모

* 이 논문은 교육부와 한국교육개발원 위탁으로 수행된 ‘창의경영학교 백서(Ⅰ) 개발 연구’의 일환으로 수집된 데이터를 활용하여 수행되었음.

** 중앙대학교 교수. 교신저자(ekim@cau.ac.kr)

*** 중앙대학교 석사과정

텔을 육성하고자 하는 사업으로, 단위학교의 자율 역량을 기반으로 한 창의적 학교 경영을 지원하는데 그 목적이 있다. 창의경영학교에는 ‘창의·인성교육 강화’, ‘진로교육 강화’, ‘학생중심 맞춤형 교육 강화’, ‘학교조직문화 개선’이라는 4개의 공통과제와 유형별로 차별화된 중점과제가 주어진다(교육부, 2013).

2. 정책집행요인

선행연구에서 제시한 요인들을 종합적으로 검토하여 이 연구에서는 교원의 정책수용도에 영향을 미칠 수 있는 정책집행요인을 크게 정책적 요인, 개인적 요인, 조직적 요인, 환경적 요인의 네 가지 범주로 구분하였다.

3. 정책수용도(Policy Acceptance)

정책수용(Policy Acceptance)이란 “정책대상집단 또는 정책집행집단이 정책을 수용할 것인가, 거부할 것인가의 태도를 결정짓는 것”을 말한다(이종엽, 2003: 2). 선행연구들에서 제시한 정책수용의 개념을 반영하여, 이 연구에서는 ‘정책수용’을 “정책수용주체가 단순히 정책에서 요구하는 행동규범을 피상적으로 따르는 것이 아니라, 정책의 취지와 효과를 신뢰하고, 적극적으로 집행하려는 의지를 보이는 것”으로 정의하고자 한다.

III. 연구 방법

이 연구에서는 김이경 외(2014)의 연구에서 개발한 창의경영학교 실태 및 개선방향에 대한 설문지 가운데 교원에 관한 문항 28개를 분석문항으로 사용하였다. 각 문항은 창의경영학교 교원, 연구기관 전문가 등의 검토를 통해 그 내용타당성이 검증된 문항들이다. 설문조사는 온라인으로 실시되었으며, 설문조사 대상자인 전국 창의경영학교의 교원 7,010명 가운데 2,090명이 설문에 참여하였다(응답률 29.8%).

<표 1> 설문조사 영역별 구성요소 및 신뢰도검증 결과

구분	구성요소	Cronbach' α
독립 변수	정책적 요인 (6문항) 사업유형 구分的 적절성, 사업유형과 목적의 부합성, 공통과제의 적절성 1(창의·인성교육 강화), 2(진로교육 강화), 3(학생중심 맞춤형 교육 강화), 4(학교조직문화 개선)	.946
	개인적 요인 (4문항) 정책 인지도, 정책 이해도, 정책 참여도, 집행자의 전문적 역량	.821
	조직적 요인 (4문항) 전담부서의 체계성, 인력 확보의 충분성, 학교경영자(조직책임자)의 추진의지, 구성원의 요구 반영 정도	.895
	환경적 요인 (8문항) 예산의 충분성, 예산지급시기의 적절성, 예산집행의 자율성, 보상의 적절성, 상급기관 지원의 유익성, 안내의 충분성, 상급기관으로의 업무보고 용이성, 학교간 프로그램 공유 정도	.935
종속 변수	정책수용도 (6문항) 정책 목적에 대한 동의정도, 정책 필요성에 대한 공감, 정책 효과에 대한 믿음, 정책기간 연장 희망, 정책 확대 희망, 정책 지속 희망	.932

VI. 연구결과

창의경영학교지원사업의 정책집행요인에 대하여 교원들은 매우 긍정적으로 인식하였고, 특히, 개인적으로 정책을 인지하고 이해하는 수준이 매우 높았으며, 정책의 목적에 동의하고 필요성에 공감하는 수용도도 상당히 높은 것으로 밝혀졌다. 한편, 교원의 정책수용도에 영향을 미치는 요인을 분석한 결과, 학교규모나 창의경영학교 운영기간 등 학교 특성에 따라 수용도가 달라졌으며, 집행요인 가운데에서는 개인적 요인을 제외한 정책적 요인, 조직적 요인, 환경적 요인이 정책수용도에 유의한 영향을 미치는 것으로 밝혀졌다. 이러한 결과는 정책자체가 적절해야 하고, 지원이 조직적으로 잘 제공되어야 하며, 학교를 둘러싼 제반 환경적 요소가 잘 갖추어질 때, 교원들의 정책수용도가 높아질 수 있음을 말해준다.

V. 결론 및 시사점

이 연구에서는 창의경영학교지원사업 정책을 중심으로 정책집행 단계에서 교원의 정책수용도를 결정하는 집행요인들의 상대적 영향력을 분석하고자 하였다. 이를 위해 먼저 교육정책 집행요인에 대한 교원의 인식과 정책수용 수준, 배경변인에 따른 정책수용도 차이를 분석하고, 이어

서 다양한 정책집행요인 가운데 교원의 정책수용도에 영향을 미치는 요인을 회귀분석을 통해 밝혀내었다.

연구의 시사점은 다음과 같다. 첫째, 창의경영학교지원사업은 정책집행요인이나 정책수용도 면에서 교원들의 인식이 모두 높은 것으로 나타나 정책집행면에서는 상당히 성공한 것으로 볼 수 있다. 여기서 한 걸음 더 나간다면, 교원들의 불만이나 불신으로 제대로 집행되지 못한 여타 정책과 비교할 때 어떤 점이 이러한 결과로 이어졌는가, 또는 집행 관점에서 성공한 정책이 그 산출물, 혹은 목적 달성도 면에서는 어떻게 평가될 수 있는가를 둘러싼 심층 분석이 필요하다.

둘째, 교원의 정책수용도를 가장 잘 설명하는 독립변수는 정책적 요인으로 나타났는데, 이는 정책내용이 명확하고 적절하게 마련되었을 때 집행주체의 정책수용도가 높아질 수 있음을 의미한다. 정책 자체에 대한 필요성을 느끼지 못하는 상황에서 정책에 대한 홍보나 참여는 집행의 성공을 담보해주지 못한다는 것은 자명한 바, 정책의 타당성을 학교의 현실과 요구에 끊임없이 비추어보려는 노력이 요구된다.

본 연구는 교육정책의 중간집행자인 교원들의 정책수용도가 정책집행변수에 따라 달라진다는 점을 실증적으로 분석하는 과정에서, 교원들은 정책의 목적과 과제 등 정책 자체가 타당할 때 공감하고 구현하려는 의지를 가진다는 점을 밝혀내었다. 이러한 결과는 정책의 현장 착근을 위해 정부가 투여하는 수많은 비용과 노력 가운데 어디에 우선순위가 주어져야 하는가에 대한 의미있는 시사를 준다.

교육현안 및 향후 교육정책 방향에 대한 19대 국회와 교원 인식 비교분석*

박남기**

I. 연구 목적

국가 정책 결정과정에서 국회의 역할이 갈수록 커지고 있다. 국회의 역할이 커짐에 따라 국회의원 개개인이 교육정책과 관련하여 가지고 있는 인식을 아는 것도 그만큼 중요해졌다. 개인의 신념이나 철학이 아니라 당의 정책 방향에 따라 움직이는 측면이 아직도 강하지만 국회의 역할 강화에 따라 국회의원 개인들의 자율적 판단 여지도 그만큼 높아져가고 있다.

이 연구는 제19대 국회 구성 첫해, 그리고 대선을 앞둔 시점에서 진행되었던 교원과 국회의원을 대상으로 한 교육 현안에 대한 인식조사를 바탕으로 이루어졌다. 이 연구는 일차적으로 교원과 국회의원의 인식, 양자 간의 인식에서의 유사점과 차이점, 국회 야당과 여당 인식의 유사점과 차이점을 밝히는 것을 목적으로 하였다. 이 연구결과는 교육 현안 및 정책 방향에 대한 교육자와 국회의원 간의 인식 차이와 유사점을 밝히고, 19대 국회의 교육정책 결정 방향을 예측해보는 데 기여할 것으로 기대된다.

* 이 연구는 박남기(2012.10.25.)의 '대한민국 교육이 나아갈 방향'을 토대로 발전시킨 것임.

** 광주교육대학교 교수

II. 연구방법

<표 1> 설문 조사 방법

조사대상 (모집단)	- 전국의 유초·중등 교원(교육행정직 포함) - 제19대 국회의원
표본크기	- 전국의 유초·중등 교원(교육행정직 포함) 중 조사에 응한 교원 2,087명 - 제19대 국회의원 중 조사에 응한 의원 141명
조사방법	온오프라인(직접 방문) 설문조사
조사도구	선다형의 자기기입식 구조화된 설문지
표본오차	- 교원 : $\pm 2.14\%$포인트 (95% 신뢰수준) - 국회의원 : $\pm 2.61\%$포인트 (95% 신뢰수준)
조사일시	2012년 8월 1일~9월 2일 (32일간)

<표 2> 설문 기본 내용

영역	설문내용
교육 전반에 대한 인식	우리나라 공교육의 가장 큰 문제점 초·중등교육에 있어 특히 강조되어야 할 교육내용
국가 교육체제 및 지방교육행정체제에 대한 인식	초·당적·초정권적 국가교육위원회 설치 교육감 주민직선제 교육감 선출 방식 교육의원과 교육감후보자의 교육(행정)경력 자격요건 5년 유초·중등교원이 국회의원 또는 교육위원을 사직없이 입후보할 수 있게 하는 방안
초·중등 교육정책 및 대입제도에 대한 인식	고교평준화에 대한 견해 고교 무상교육 대학입시에서 가장 비중있게 반영되어야 하는 것
학생의 학교생활에 대한 인식	학생을 교육별로 지도 학생간 폭력, 집단따돌림(왕따) 예방 방안
교원정책에 대한 인식	유초·중등 교원의 사회·경제적 지위 교권침해를 예방하기 위한 입법에 반드시 포함될 사항
제19대 국회 및 차기 정부 최우선 정책과제	제19대 국회에서 가장 시급히 추진해야 할 교육정책 입법과제 1,2순위 차기정부에서 가장 시급히 추진해야 할 정책과제 1,2순위

* 국회의원에게는 이상의 질문에 앞서 평소 교육정책에 대해 관심은 어느 정도 인가라는 질문을 추가로 함.

IV. 요약 및 결과 해석

우리나라 공교육의 가장 큰 문제점으로 교원은 정책의 일관성 부족을 국회의원은 입시위주의 교육과 과도한 사교육 부담을 들고 있다. 그러나 교원과 국회의원의 30% 이상이 함께 공감하는 가장 큰 문제는 교육정책의 일관성 부족인 것으로 나타났다. 교원은 교원의 사기 저하를 두 번째의 큰 문제로 생각하였으나 국회의원은 8.7%만 심각한 문제로 인식함으로써 큰 차이를 보였다. 특하면 학생에 고소당하고 학교폭력 책임 추궁 등으로 연금 받을 조건만 채우면 떠나겠다는 교사들이 증가하고 있다는 신문 보도(조선일보, 2012.07.20) 등에서 나타나듯이 교원 사기 저하 현상이 심각하지만 국회의원의 인식에서 나타난 것처럼 이는 큰 사회적 문제로 인식되지 않고 있다.

교육정책의 일관성 확보를 위한 하나의 대안인 국가교육위원회 설치에 대해서는 교원 94.4%, 국회의원 84.4%가 찬성하는 것으로 나타나 인식을 공유하는 것으로 나타났다. 단, 여당의원은 80.5%가 찬성한 반면 야당의원은 89.7%가 찬성하여 유의한 차이를 보였다.

지방교육자치 방향 재정립과 관련하여 먼저 교육감 선출방식의 경우 교원과 국회의원간의 의견차는 컸다. 교원은 주민직선제 보완(48.5%), 폐지(43.0%)를 국회의원은 보완(67.0%), 현상유지(22/1%)를 선호하였다. 보완 안에 대해서도 교원은 축소된 직선제(60.4%)를 국회의원은 주민직선제 기본 유지(34.3), 러닝메이트제(30.7%)로 차이를 보였다. 여당의 경우에는 공동등록제 혹은 러닝메이트제(38%)를 가장 선호한 반면 야당은 현행 주민직선제(50.8%)를 가장 선호하여 여야간에 의견 차이가 컸다. 6.4 지방선거 이후 한나라당이 교육감 직선제 폐지를 추진하고 있는데(임형섭·김연정, 2014.06.10.) 이 설문조사 결과에 따르면 한나라당이 최종 목표로 하는 것은 폐지가 아니라 공동등록제 혹은 러닝메이트제임을 알 수 있다.

초중등 교육정책 및 대입제도 관련 인식조사에서는 향후에도 논란이 지속될 것으로 보이는 고교평준화, 고교무상교육, 대학입시에서 비중있게 다루어야 할 전형요소 등 세 가지에 대한 인식을 조사하였다. 고교평준화의 경우 교원이나 국회의원 모두 전지역 평준화 혹은 평준화 완전 해제라는 양극단을 취한 비율은 높지 않았다. 고교 무상교육의 경우 교원과 국회의원 모두 점진적 추진을 가장 선호하고 있지만 야당 의원의 26.2%는 즉시 추진하여야 한다는 입장을 보였다. 반면 교원은 반대한다는 의견이 21.0%나 되는 것으로 나타나 야당과 큰 차이를 보였다. 대학입시에서 가장 비중 있게 반영되어야 할 요소와 관련해서는 요소별로 고른 응답률을 보였다. 약간의 차이는 있지만 고루 반영되어야 한다고 생각하는 것으로 해석할 수 있을 것이다.

마지막으로 차기 정부(현 정부 의미)에서 가장 시급히 추진해야 할 교육정책 입법과제에 대한 질문에서는 교원과 국회의원 사이의 인식차가 컸다. 교원들은 치우개선이나 교육여건 개선이 아니라 교권 및 학생의 학습권 보호를 위한 입법을 1순위(38.0%)로 꼽았다. 반면 국회의원은 학교-학부모-지역사회의 연대를 통한 학교폭력 사전 예방을 1순위로(33.1%)꼽았다. 국회

에서는 학교 현장을 지키고 있는 교원들이 시급하다고 생각하는 교권 보호법 제정에 대해 더 진지하게 검토할 필요가 있어보인다.

교육정책의 큰 흐름은 단순히 다수의 인식에 근거하여 결정하기보다는 교육자 집단이 미래의 흐름을 예측하고 보다 밝은 미래를 열어가는 데 적합한 방향을 탐색하여 제시하고, 이를 토대로 국회와 정부 그리고 우리 사회가 공감대를 넓혀가는 과정을 거치며 한걸음씩 앞으로 나아가는 방식으로 결정되는 것이 바람직하다. 물론 교육자들도 국회 및 사회의 전반적인 인식에도 관심을 가지며 이해하고 공감하려는 노력을 할 필요가 있다. 제19대 국회는 교육이슈와 관련하여 우리사회의 공감대를 넓혀갈 수 있도록 교육관련 대토론의 장을 마련하고 이끌어감으로써, 사람들이 서로를 이해하면서 열린 세상을 향해 나아갈 수 있도록 직접 이끌거나 그러한 노력을 하는 집단을 지원할 수 있기를 기대한다. 그러한 과정에 이 연구 결과가 서로를 이해하는 데 바탕이 되기를 기대한다.

자유주제 발표Ⅲ

교육행정 8

사회 : 김성열(경남대)

The Exploration of The Enactment Process of The Higher Education Act of 1965

: Hearings Eighty-Ninth Congress on S. 600 and H.R. 3220

발표자 : 권지혜(Indiana Univ. 박사과정)

최근 개정된 대학입학정책인 텍사스 상위10%정책(TTPP)의 이행과정과 다양성에 대한 분석 연구

발표자 : 임수진(The University of Texas at Austin 박사)

고등교육 정책확산의 영향 요인에 대한 실증연구

: 입학사정관제를 중심으로

발표자 : 주휘정(KRIVET)

The Exploration of The Enactment Process of The Higher Education Act of 1965 : Hearings Eighty-Ninth Congress on S. 600 and H.R. 3220

Jihye Kwon*

I . Introduction

In 1965, President Johnson stated "Higher education is no longer a luxury, but a necessity."** The Higher Education Act of 1965 has affected every higher education institution more than any other federal legislation (Keppel, 1987). According to Flanagan (1964)'s research for the U.S. Office of Education, family income is a substantial issue for entering college. Through exploring the congressional hearing documents about Title IV, this study identified several conflicts between senators equality and excellence in higher education. This research analyzed the hearing documents focusing on "What ideologies precipitated committee members to support or criticize the Higher Education Act of 1965"

II. Higher Education Act of 1965

The main purpose of HEA is to advance the educational resources of colleges and to give financial support to students who are from low-income families. This study particularly focused on Title IV Student Assistance, which included several key policies which were related to scholarships, low-interest loan, and work-study programs.

* Indiana University

** Higher Education Act of 1965, S. 600 , 89th Cong., 1st Sess. (1965)

1. Excellence and equality in higher education

Excellence and equality are the most important and valued parts of higher education. Generally, these two values are contradicted in educational environment. On the other hands, some studies insisted that excellence and equality can be compatible, and even they reinforce rather than conflict each other (Sudarkasa, 1988; Ghosh, 1202). In the field of higher education, debates have been held about whether excellence should be inevitably sacrificed for the pursuit of equity (Sudarkasa, 1988). The Higher education Act of 1965 pursued equality by financially supporting students from low-income and middle-income families. However, at the same time emphasizing equality in higher education brought strong critics which were related to excellence in the congress for HEA.

2. The responsibility of the government on higher education

3. The role of higher education institution

4. Criteria issues for scholarship recipients

Without access to higher education, students who were from low-income families can be a perpetual underclass (Fong, 2005). Even though income is the most representative indicator which can show the financial state of a family, the meaning of "low-income family" can be interpreted differently by certain states and certain family situations. One of related mentions was given by Senator Morse at the confusion of term section:

"We might not be discriminating against the children of higher income families....These are the families which may have \$6,000, \$8,000, \$10,000, annual incomes, but which may include three to five youngsters ready for college. I don't want to discriminate against them."***

This comment raised a critical weak point of the previous provision in that it did not include families but, who really need financial aid.

5. Age limitation

The original purpose of age criteria was to make a more continuous connection between high school and college. However, this brought several questions about its validity in HEA, one was posed based on veterans' issues by Senator Yarborough:

"Suppose he lacks 6 months of finishing high school, or if he has had a half year or 1

*** Higher Education Act of 1965, S. 600 , 89th Cong., 1st Sess. P.383-84 (1965)

year of college; why not put him at equal preference with anyone else? .. It is time somebody had an awareness in this country of this problem of these 5 million men coming out of the service uneducated. We go to the education association and they say that is the veteran's problem. "Don't come to us for this; this is education. Go to your college."****

On the other hand, there was an opponent to this insistence with other perspective about equality, Mr. Morse who was a chairman of the subcommittee stated:

"I would have to reiterate. We would have no position whatever officially on picking out particular categories of students, be they veterans or women or people of a given race; the provisions of this title should be open to all youngsters who can qualify on the basis of interest, need, and ability."*****

Considering the former, this provision can be unfair to veterans. Not only that, more political discussions were brought forward to combat stereotypes about veterans in the education field. In general, people directly involved in higher education thought that veteran education can and should be given at unprofessional or perfunctory educational institutions such as a community colleges and online courses (Sander, 2013). On the contrary, a chairman refuted it based on the fact that adding a provision for veterans can be another discrimination to another group of people.

6. Qualification issue

According to the title IV Part A, students who got a scholarship should maintain "good standing" in their course of study to verify their qualification. The sorting out of college students based on their ability is very delicate issue (Gardner, 1984). Francis Keppel who was a Commissioner of Education made a prepared statement:

"It is not aimed at selecting and rewarding the most academically gifted but rather at giving a helping hand to students qualified for a higher education who are members of poor families."*

This statement implies that the qualification criteria can contradict HEA's original aim that education for all.

**** Higher Education Act of 1965, S. 600 , 89th Cong., 1st Sess. P.386 (1965)

***** Higher Education Act of 1965, S. 600 , 89th Cong., 1st Sess. P.385-386 (1965)

* Higher Education Act of 1965, S. 600 , 89th Cong., 1st Sess. P.275 (1965)

7. Low-interest loan program

Sometime middle-income families can have more difficulties than low-income families when they make a living. Since they might earn too much money to get aid from a lot of scholarship programs. In terms of this issue, Deloughry(1992) said, "The measures are part of the classic 'access vs. choice' argument that marks every debate over student-aid policy. That argument is over the question, 'Should the government concentrate aid on the neediest students to help them attend a college, or should it help middle-income students go to the college of their choice?'" Increasing access and providing more choices are difficult to compatible.

8. Work study program

Senators discussed work-study program whose aim was providing part-time job to college students in higher education institutions. The direction of S.600 bill can have harmful effects on superior students, since some excellent students would feel that this bill could be an unfair policy like reverse discrimination. In the subcommittee in May, 1965, Senator Morse mentioned this issue:

".. bills that we are considering may run the danger of having a leveling effect, may have a danger of not giving the support to the superior students and to the maximum excellence that should be developed in educating"***

A leveling effect can be considered as the side-effect of mass education, because Higher education institutions are an educational institutions not for basic education but for advanced education.

III. Conclusion

Analyzing the congressional hearing documents about the Higher Education Act of 1965 gives insight to the importance of balancing excellence and equality in higher education. To pass the bill S. 600 and H.R. 3220, a lot of higher education experts, including senators, congressman, secretaries, professors, administrators, and admirals discussed each provision's validity based on the aim of HEA. Readers can identify how hard senators and congressman tried to provide excellence without sacrificing equality in the detailed

** Higher Education Act of 1965, H.R. 3220 , 89th Cong., 1st Sess. P.507 (1965)

provisions of the Higher Education Act of 1965. These efforts provide insights to current universities about the direction they should pursue as a higher education institution. The government should take into account the two values of equality and excellence when they are developing higher education.

최근 개정된 대학입학정책인 텍사스 상위10%정책(TTPP)의 이행과정과 다양성에 대한 분석 연구

임수진*

흑인 노예 제도를 비롯해 소수 인종 차별의 역사를 거쳐 왔던 미국은 이러한 과오로 인해 각종 사회적 경쟁에서 뒤쳐질 수밖에 없었던 소수인종에 대한 배려 정책을 통해 다인종국가로서의 다양성과 능력주의 사이에서의 균형점을 구현하고자 했다. 특히, 멕시코와 접경 지역에 있는 텍사스주의 경우, 이민 인구 및 히스패닉 인구의 증가를 비롯한 지리적 특성 이외에도 역사적으로 인종의 다양성 및 대학 입학 문제에 휘말려 왔다. 특히, 인종할당 문제와 대학입학과 관련된 5건의 주요 대법원소송으로 꼽히는 소송건 가운데 *Sweatt*(1950), *Hopwood*(1996), 최근에는 *Fisher*까지 3건이나 텍사스주립대(UT)와 관련되어 있다. 이러한 역사적 배경을 고려했을 때, 이 연구의 목적은 최근 개정된 텍사스 대학입학정책인 상위 10%정책(TTPP)의 이행 과정과 정책의 역동적인 변화 과정 중에 다양성에 미치는 영향을 살펴보는 것에 초점을 맞추고자 한다.

이 연구를 위해 Kingdon의 정책흐름모형을 통해 분석하고자 한다. Kingdon은 정책흐름모형을 정책문제의 흐름, 정치의 흐름, 정책대안의 흐름 등 세 가지 흐름으로 확장하여 보고 있다. 첫째, 정책문제의 흐름은 정부의 활동을 요구하는 사회적인 문제들에 대한 정책 관련 집단과 일반 대중의 문제 인지의 변화를 가리킨다. 이들이 상황을 인식하게 되는 것에는 주요 지표의 변화(indicator), 위기(crisis) 또는 사건의 발생(event), 피드백(feedback) 등이 영향을 미친다. 둘째, 역동적으로 흐르는 정치적 흐름에서 영향을 미치는 주요 요인에는 국가적 분위기(national mood), 선거(vote), 관련 이익집단의 로비활동과 압력행사(Powers) 등이 있다. 이러한 정치적 요소의 등장으로 정책의제가 새로이 대두되기도 하고, 그 우선순위가 바뀌기도 한다. 셋째, 정책대안의 흐름은 정부의 관료, 보좌진, 관련 정책 전문가들 등의 정책 공동체를 통해 정책 문제에 대한 구체적 대안이 마련되는 과정이다. 관련된 행위자들은 자신들이 선호하는 대안이 채택될 수 있도록 적극적으로 참여함으로써 정책의 흐름에 영향을 미친다.

Kingdon의 정책흐름모형을 적용한 대부분의 선행연구들은 정책 의제가 설정되는 과정에서의 변동을 설명하고 있으며, 정책 실행과정에서의 변동에 대해서는 거의 다루고 있지 않다. 그러나

* 텍사스주립대(The University of Texas at Austin) 박사

본 연구는 정책실행의 변동과정을 살펴봄으로써 현실의 실제적 변화를 가져오는 정책을 마련하는데 있어서 중요하다. 본 연구의 대상이 되는 ‘상위 10% 정책’ 역시 실행 과정에서 이를 둘러싼 다양성이 어떻게 전개되어 왔는지를 살펴보는 것이 본 연구의 핵심이며 이러한 시행 착오를 겪으며, 개정을 요구하는 각계각층의 요구를 받아들여 상위 10% 정책은 역동적인 변동을 겪어왔기 때문이다.

텍사스는 1997년 대학 입학에서 소수 인종에게 가산점을 부여하는 소수인종우대정책(AA: Affirmative Action)을 금지하는 *Hopwood* 판결 이후, 인종 다양성의 잠재적인 손실 보상을 대체할 만한 또다른 소수학생 다양성을 고양시키기 위한 정책의 일환으로 상위10%정책(TTPP)으로 알려진 HB 588을 고안하였다. 이 정책은 텍사스주 소재 어느 고등학교에든 졸업 성적이 상위 10% 안에 속하는 학생들에게 텍사스주 어느 공립 대학이든지 입학할 수 있는 자격을 주는 지리적 다양성을 제고하고자 하는 정책이다. 그러나, 상위 10% 정책이 대학입시정책에 있어 소수자의 존재를 반영하고 소수자들이 제 목소리를 낼 수 있는 사회적 지도자로 양성하고자 한 다양성을 기반으로 한 고등교육의 취지의 실효성에 대한 논의는 엇갈리고 있다.

초창기 상위10%정책은 정책의 당초 기획 의도와는 달리 아시안계 학생들에게 가장 유리하게 작용하고 있긴 하지만, 흑인이나 히스패닉 등의 소수인종 등록을 증가시키는데 다소나마 기여했다는 평가를 받기도 했다. 그러나 NAACP나 LULAC 등 각종 소수인종권익단체들은 상위 10%정책만으로는 고등교육 선발에 있어 그 다양성을 구현해 내기에는 여전히 부족하다는 주장을 해 왔다.

반면, 상위10%라는 조항으로 인해 소수 인종 밀집과도 깊이 연관된 저소득층 학군에 대한 배려가, 엄격한 교육과정을 적용한 우수 학군에 대한 역차별을 유발한다는 의견 또한 팽팽했다. 실제로 UT에 입학한 우수학군 학생들의 SAT는 다른 학군의 학생들의 점수와 많은 차이를 보이고 있었다. 더구나 입학한 신입생의 급증과 함께 학군이나 SAT 성적을 따지지 않는 상위 10%정책만으로 입학한 신입생 숫자가 전체의 81%(2008년 가을학기)에까지 이르게 되자, 상위 10%정책만으로 학생 정원을 충당하게 된다면, 이 또한 진정한 다양성을 구현해 내는 것인지에 대한 끝없는 문제들이 대학측으로부터도 제기되었다. 또한 2008년 Fisher는 자신의 SAT점수가 합격선보다 높았고, 자신보다 졸업 성적이 낮았던 소수인종 동급생들이 합격했다는 점 들을 들어 UT를 상대로 소송을 걸었고, 이러한 사회적 분위기로 인해 의회에 상정된 법안 발의 등을 통해 이 정책에 대한 개정 요구가 급물살을 타게 되었다.

상위10%정책의 개정을 요구하는 사회적인 분위기와 실효성 있는 정책을 위한 대학 측의 필요, 이를 반영하고자 했던 텍사스 의회의 움직임 등이 맞물려 결국, 2009년 상원 법안(Senate Bill) 175조(SB 175)가 통과하게 되어 2011년부터 효력을 발생하게 되었다. 개정된 ‘상위10%정책’은 UT 정원 중 75%에게만 상위10%정책을 제한 허용하고, UT는 “상위10%” 대신 2011년에는 상위8%, 2012년에는 상위9%로 졸업하는 학생들로 자동 입학 자격을 제한하는 내용이다.

이 연구의 분석 결과 UT는 인종적 다양성에 있어 표면적으로는 상당한 진전을 보이는 듯하다. 이는 백인 등록 감소가 상대적으로 히스패닉과 흑인 등록 증가로 연결되어 있기 때문이다. 그러나, 인종 다양성은 텍사스의 인구 통계분포를 고려할 때 충분히 반영되어 있지는 않았다. 현재 텍사스 인구통계분포를 고려해 볼 때, UT 등록률에 있어 인종 다양성 향상은 하나의 좋은 신호이긴 하나, 텍사스 전체 인종분포를 잘 반영하기에는 아직도 현실은 부족하며, 가야 할 길은 멀기만 하다.

소수배려정책에 있어 수혜자에 대한 초점은 ‘상위10%정책’과 같은 수치화된 표준으로 뿐만 아니라 인종, 학군, 또는 소득수준 등의 소수자의 종합적인 조건에 따라 특정 고려 사항 등에 대한 면밀한 측정을 바탕으로 한 정책입안이 요구된다. 배려가 필요한 사회적 약자에 대한 경제적, 문화적 요구 등을 둘러싼 환경을 기민하게 진단해야 한다. 수치화에 전적으로 의존하기에는 지나치게 포괄적이라는 한계가 있기 때문이다. 식별하기에 무엇보다 새로운 형태의 소수자 배려정책은 전세대로부터 이어내려온 핸디캡의 고리를 끊을 수 있는 실효성 있는 정책 기획과 함께 이들을 위한 적절한 배려정책이야말로 건강한 다문화사회를 구축할 수 있다는 인식 전환이 필요하다 할 수 있다.

인종간 및 소득 격차 등의 간극이 여전히 남아 있는 상황에서 대안 없이 상위 10%정책을 폐기하는 것은 시기상조의 일일 것이다. 그보다는 단순한 수치에 초점을 맞춰입안한 정책에 대한 부작용을 줄이고 보다 건전한 다양성을 담보할 수 있는 창조적 방법을 찾기 위해 실효성 있는 소수자 우대 정책에 대한 변화·개선에 대해 고민해 볼 시점이다.

고등교육 정책확산의 영향 요인에 대한 실증연구: 입학사정관제를 중심으로

주회정*

I. 서론

본 연구는 우리나라 고등교육 정책의 하나로 참여 정부에서 구상하여 MB 정부를 거쳐 현 정부에 이르기까지 시행되고 있는 입학사정관제도의 사례를 중심으로 우리나라 고등교육 정책의 확산 패턴과 영향요인을 분석하는 데 연구의 목적을 둔다. 국내의 정책확산에 대한 선행연구는 지방과 중앙 정부의 다양한 사례를 분석하였으나(남궁근, 1994; 이종수, 2004; 배상석; 2010; 석호원, 2010; 최상한 2010a)고등교육정책의 확산에 관한 실증연구는 아직까지 일천하다. 이에 본 연구는 우리나라 고등교육 정책확산의 매커니즘을 대학입학사정관제 정책 사례를 통해 실증적으로 분석하여 향후 고등교육 정책을 효과적으로 집행하고, 대학이 자발적으로 정책을 수용, 발전 시켜나가는 데 고려해야할 요인들은 무엇인지를 검토하고자 한다.

II. 이론적 배경

1. 정책확산의 개념 및 유형

정책확산(policy diffusion)이란 개인 또는 집단, 조직이 새로운 것으로 인지되는 아이디어나 기술, 방식의 정책 혁신(policy innovation)을 최초로 채택한 후, 점차적으로 이를 수용하는 잠재적 채택자가 증가하는 것을 의미한다(남궁근, 1994; Walker, 1969; Mintrom, 1997; Berry & 김대진, 2010). 정책확산 유형은 확산의 속도, 방향 그리고 동기 등에 따라 구분된다(Berry & 김대진, 2010). 첫째, 정책확산은 시간의 흐름에 따라 그 유형이 구분될 수 있다. 초기 채택자(early adopter)로부터 시작하여 중기 채택자 그리고 느리게 수용하는 느림보 채택자(laggards)가 있다. 둘째, 정책확산은 확산 방향에 따라 수평적 혹은 수직적 확산 유형으로 구분된다. 셋째, 정책의 확산이 일어나는 동기에는 학습, 경쟁, 정치적 압력 등이 있다(김대진, 2011).

* 한국직업능력개발원 교육훈련노동연계실 부연구위원

2. 정책 확산에 대한 영향요인과 연구모형

정책 확산의 영향요인에 관한 선행연구는 정책 채택자를 둘러싼 외부적 영향 요인에 초점을 둔 지역 확산 모형과 정책 채택자 내부의 요인에 중점을 둔 지역 확산 모형으로 나뉜다. 정책 확산에 관한 초기연구는 외부적 요인으로 지역 확산에 관심을 두었고, 점차 정책 채택자 내부 요인에 주목하면서 통합 연구모형으로 발전하여 오고 있다.

첫째, 지역 확산 모형은 정책 채택자가 이전 정책 채택자의 정책 모방한다는 가정 하에서 인접한 정부나 국가의 정책 경험에 주는 지역적 영향력과 정책에 대한 사회적 학습이 정책 확산의 동인이라고 설명한다(Walker, 1969; Berry & Berry, 1990). 둘째, 내부 결정 요인 모형은 주 정부 내부의 정치, 경제, 사회, 문화, 인구통계학적 특징을 정책 확산의 동인으로 본다(Gary, 1973; Rogers, 1983). 셋째, 정책 확산 연구 초기에는 연구 방법론의 한계로 각각의 영향 요인만을 고려한 연구가 수행되었으나 1990년대 내부 결정 요인과 지역 확산 요인을 통합적으로 고려한 통합 모형이 소개되면서 정책 확산에 관한 실증연구가 활발히 수행되고 있다.

3. 입학사정관제의 도입 배경과 추진경과

대학입시제도는 성적 위주로 학생을 선발하면서 경쟁을 심화시킨다는 비판을 받아 왔으며 기존의 입시제도는 잠재력과 소질을 갖춘 학생을 선발하는 데 한계가 있어 대입전형의 자율화, 특성화 역량 강화의 필요성이 대두되었다. 이에 정부는 지나친 점수 경쟁을 완화하고 고교-대학 간 교육을 효과적으로 연계하고자 입학사정관 제도를 추진해 오고 있다. 2007년 입학사정관제 사업지원 계획을 수립하고 2008년도 시범 10개 대학을 시작으로 지금까지 지속되어오고 있는 대표적인 대학입학정책 중 하나이다.

III. 연구방법

1. 자료의 수집 및 분석대상

본 연구는 대학의 입학사정관제 채택에 미치는 영향 요인을 분석하기 위하여 대학교육협의회 및 정부의 지원사업 계획(안)자료에서 입학사정관제 채택 여부를 확인하였다. 그리고 대학알리미 자료를 수집하여 대학의 내·외적 여건을 분석하였다. 입학사정관제 채택에 있어 지역 내 대학 간 이웃효과(neighboring effect)를 검증하기 위하여 대학의 소재지를 광역권으로 구분하고 각 지역의 입학사정관제 채택 건수를 산출하였다. 입학사정관제 채택과 관련된 자료 수집은 대입전형년도 기준으로 2008~2013년까지로 하였고, 대학의 여건 관련 현황 자료는 대학알리미가 본격적으로 시행된 2009년에서 2012년까지의 자료를 수집하여 평균을 구하였다. 본분교를 구분하고 결측치를 제외하여 최종 분석대상으로는 203개 대학을 선택하였다.

2. 분석방법

정책확산 연구방법에는 판별분석, 회귀분석, 로짓분석, 이산시간사건사분석 등이 활용되고 있다. Jensen(2003)은 Cox의 비례해저드회귀모형(proportional hazards regression model, Cox 1972)을 활용하였으며, Cox회귀 분석은 기존 분석방법의 한계를 극복하는 대안으로 특정기간 동안시간이 지속적일 때, 상태변수에 대한 예측변수들의 영향을 조사하는 데 유용하다 (Box-Steffensmeir & Jones, 2004). 이에 본 연구는 Cox 회귀분석모형을 적용하여 대학외부여건 변수, 대학내부여건 변수 그리고 이웃효과 변수를 차례로 투입하여 분석을 실시하였다.

IV. 연구결과

1. 시간의 경과에 따른 입학사정관제의 확산 패턴

정책 도입 초기에는 급격히 채택자가 늘어나지만 시간이 경과할수록 신규 채택자 수는 거의 늘어나지 않는다. 정책 집행 초기인 2008년과 2009년에는 정부의 입학사정관제 지원에 채택된 대학이 100%였으나, 그 다음해 부터는 독자실시 대학이 급격히 늘어나면서 입학사정관제를 실시하는 대학의 수가 전체적으로 늘어났다. 그리고 정부의 지원을 받는 대학과 그렇지 않은 대학의 비율은 대략 1:1 수준을 유지하였다.

2. 지역별 확산 패턴

지역별로 입학사정관제 확산 패턴을 살펴보면, 일부 상이한 면이 관찰된다. 동남권에서의 정책확산 패턴은 초기 채택자가 타 지역에 비해 적으나 2010년을 기점으로 급격히 늘어나 가파른 S자의 모습을 보인다. 반면, 전라권과 수도권은 타 지역에 비해 확산이 점진적으로 증가하다가 유지되는 모습으로 완만한 곡선형에 가깝다. 충청권과 대경권 또한 초기에는 수도권이나 전라권에 비해 초기 채택자가 적었으나 2010년 이후 급격한 증가를 보이며 후발주자들의 확산이 계속 이어지고 있는 형태를 띤다.

3. 입학사정관제의 확산에 대한 영향요인 분석

입학사정관제의 확산에 대해 대학규모, 소재지, 정부지원여부 그리고 지역 내 입학사정관제 채택 대학의 수가 영향을 미치는 것으로 분석되었다. 중·대규모, 수도권, 재학생충원율, 정부지원 수혜를 받는 대학일수록 정책 채택의 가능성이 높았다. Wald 통계량을 살펴보면 지역 내 채택대학 수(57.726), 소재지역(10.573), 정부지원여부(6.408), 재학생충원율(5.129), 대학규모(4.272) 순으로 채택 가능성에 대한 영향을 미치는 것으로 분석됐다. 정부의 재정지원의 Exp(B)는 .535로 정부재정지원을 받지 않은 대학은 입학사정관제 채택확률이 재정지원을 받은 대학에 비해

46.5% 감소하는 것으로 분석되었다. 그리고 Cox위험함수 도표에서 위험함수는 우상향하였으며 시행 1~3년 간의 채택 가능성에 비해 시행 4년차에 입학사정관제 채택가능성이 급격히 상승하는 것으로 나타났다.

<표 1> 입학사정관제 확산 영향요인에 대한 Cox 회귀분석

	Model I				Model II				Model III			
	B	SE	Wald	Exp(B)	B	SE	Wald	Exp(B)	B	SE	Wald	Exp(B)
설립유형 (국립=1)	.538**	.538	7.817	1.713	.210	.234	.808	1.234	.194	.229	.718	1.214
대학규모 (소규모=1)	-1.419***	.201	49.740	.242	-.813**	.244	11.083	.444	-.520*	.252	4.272	.594
소재지 (지방=1)	.015	.182	.007	1.016	1.020**	.294	11.999	2.773	-1.1419**	.436	10.573	.242
본분교 (분교=1)	-1.179**	.390	9.157	.308	-1.391**	.454	9.368	.249	-.307	.454	.458	.735
재학생 증원율					.031**	.010	9.947	1.032	.020*	.009	5.129	1.020
신입 경쟁율					0.87**	.028	9.887	1.091	.041	.029	2.038	1.042
장학금 지급액					.000**	.000	7.708	1.000	.000	.000	2.861	1.000
정부지원 (없음=1)					1.354***	.226	35.971	.258	-.626*	.247	6.408	.535
지역 내 채택 대학 수									-.120***	.016	57.726	.887
-2log우도	1344.852				1109.956				1022.391			
χ^2	80.549***				170.199***				221.517***			

* p<.05, ** p<.005, ***p<.001

V. 결 론

연구결과를 바탕으로 논의를 전개하면 다음과 같다.

첫째, 입학사정관제의 정책확산 패턴은 점감형으로 초기 채택자일수록 소위 ‘우수 대학’일 가능성이 높다. 이러한 연구 결과는 규모가 크고 재정력이 있는 조직일수록 초기 채택자일 가능성이 높다는 선행연구결과와도 일치한다(남궁근, 1994; 이종수, 2004; 배상석, 2010; 석호원, 2010; 최상한 2010a). 즉, 우수 대학으로 평가받는 대학일수록 혁신적인 정책 수용에 적극적인 것을 알 수 있다. 입학사정관제는 우수 학생을 적극적으로 유치하는 데 필요한 방안 중 하나로 상위권 대학일수록 우수 학생 유치 경쟁에 더 적극적으로 나서기 때문이나 소규모 지방대학은 이러

한 경쟁그룹과는 거리가 있으며 내외부적으로 혁신을 수용할 여건이 미흡하기 때문에, 혁신적인 제도를 도입하는 위험을 회피하기 때문인 것으로 추정해 볼 수 있다.

둘째, 고등교육 정책의 정책확산에는 일정 시간이 필요하며 입학사정관계 확산의 가능성은 4년차에 가장 높아진다. 정부 주도하에 정책이 시행된다 하더라도 대학이 자발적으로 혁신을 수용하기까지는 최소 4~5년의 시간이 걸리게 되므로, 매 5년마다 바뀌는 정부가 이전 정부의 정책을 폐지할 때에는 보다 신중한 검토가 필요하다. 그리고 정책확산을 통한 과급효과를 얻기 위해서는 장기적인 정책추진이 필요함을 다시 강조할 필요가 있다.

셋째, 전반적인 정책확산의 패턴은 점감형으로 관찰되지만 지역별로 살펴보면 조금 다른 패턴을 보인다. 동남권, 대경권의 경우 초기 채택자는 아니나 정책 중후반기로 갈수록 정책 채택자가 급격히 늘어난다. 반면, 수도권에서는 초기 채택자의 비율이 높고 비교적 완만한 패턴으로 진행된다. 추가적인 연구가 수행되어야 하겠으나, 혁신적인 정책사업을 추진하고자 할 때에는 지역 안배 방식 보다는 대학의 여건이 유사한 유형별로 지원할 경우 사례별 정책학습효과가 더 강화될 수 있을 것이다.

넷째, 대학 전반에 걸친 정책확산 효과를 기대한다면, 느림보 채택자의 관심을 환기시킬 수 있는 정책 대안이 필요하다. 정부의 재정지원 사업은 궁극적으로 정부의 지원 없이도 대다수의 대학이 자발적으로 정책을 채택하고 유지할 수 있도록 지원하는 것이기 때문에 혁신의 장점을 공유하고, 수용할 수 있도록 지원방안을 모색해야 한다.

자유주제 발표Ⅲ

교육사회 2

사회 : 김안나(이화여대)

사회·경제적 차이에 따른 영아의 발달 격차

발표자 : 양정호(성균관대), 한희진(성균관대 박사과정)

Cross-National Differences in Shadow Education

: The Role of National Context

발표자 : 변수용(Penn State Univ.),

정희진(Penn State Univ. 박사과정)

**Legacies and Challenges of the Community Inquiry Project
towards Understanding Diversity and Marginality in Korea:**

An Action-Research Study

발표자 : 남채봉(Illinois Univ. Visitng Research Associate)

사회·경제적 차이에 따른 영아의 발달 격차

한희진*, 양정호**

I. 서론

가정환경이 영아의 발달에 미치는 영향과 관련한 연구는 그 중요성에도 불구하고 한정된 영역을 중심으로 수행되고 있는 편이다. 영아를 대상으로 한 연구가 부족한 이유는 다양한 이유가 있겠지만, Duncan & Brooks-Gunn(2000)은 연구대상 표집의 어려움, 검사도구, 가족소득 측정 등의 한계 등을 지적하였다. 그러나 생애발달적인 측면을 고려해본다면 영아기의 경험이나 환경은 이후 신체, 사회, 인지, 정서발달의 기본이 되면 나아가 이후 발달에 미치는 영향력이 유아기보다 큰 점을 생각한다면 영아기 가정환경과 발달간의 관계는 필요하다고 여겨진다. 이러한 의미에서 한국아동패널 조사 데이터를 바탕으로 하여 영아의 연령에 따른 발달 수준에 영향을 미치는 가정환경에 대해서 탐색하고자 한다. 즉, 영아의 발달을 크게 의사소통, 문제해결, 개인-사회성 그리고 대근육운동과 소근육운동 등으로 구분하여 사회경제적 차이에 어떠한 격차를 보이고 있는지 종단분석을 하고자 한다.

II. 연구방법

1. 연구대상

본 연구는 2008년, 2009년 그리고 2010년에 실시된 한국아동패널 1~3차년 자료를 결합하여 사회경제적 차이에 따른 영아의 발달 격차를 종단적으로 탐색하고자 한다. 1차년에는 최종 2,078명이 1차년도 조사에 참여하였으며 2차년도, 3차년도에는 각 1,904, 1,802 가구가 이 조사에 참여하였다(한국아동패널연구 홈페이지, <http://panel.kicce.re.kr>). 본 분석에는 결측값을 제외한 최종 1619명을 분석대상으로 하였다.

* 성균관대학교 박사과정

** 성균관대학교 교수. 교신저자(jyang@skku.edu)

2. 주요변수

본 연구에서 살펴보고자 하는 사회경제적 차이가 영아의 발달 격차에 미치는 영향에 대해하여 탐색하고자 한다. 한국아동패널 자료의 1-3차년도 K-ASQ의 영역별 영아 발달측정 점수를 종속변수로, 독립변수로는 성별, 영아의 형제자매 순위, 어머니의 최종학력, 어머니의 취업여부 그리고 가족소득 등 변수를 투입하여 본 연구를 분석하고자 한다.

3. 연구방법

본 연구의 목적은 사회경제적 차이가 영아의 발달 격차에 어떻게 영향을 미치는가를 분석하는 것이다. 이 연구에 사용된 KELS자료에서 변수변환, 기술통계치 계산 그리고 위계적 모형분석을 위하여 필요한 연도별 파일, 영아의 가정환경과 관련한 파일을 만들기 위하여 SPSS 18.0K 프로그램을, 종단분석을 위하여 HLM 7.0 프로그램을 통계분석에서 사용하였다(Raudenbush & Bryk, 2001).

III. 연구결과

사회경제적 차이에 따른 영아의 발달 격차를 분석하기 위하여 영아의 가정수준의 변수만을 투입한 모형의 분석결과는 다음의 <표 1>과 같다.

<표 1> HLM 모형 분석 결과

구분	의사소통		대근육운동		소근육운동		문제해결력		개인-사회성	
	모델1	모델2	모델1	모델2	모델1	모델2	모델1	모델2	모델1	모델2
	회귀계수	회귀계수	회귀계수	회귀계수	회귀계수	회귀계수	회귀계수	회귀계수	회귀계수	회귀계수
교정효과										
2008년도										
절편	51.96***	51.96***	57.09***	57.09***	51.91***	51.91***	53.19***	53.19***	53.95***	53.95***
아동성별	2.65***	2.656***	.64**	.63**	.84*	.84*	1.11***	1.11***	.99**	1.00***
출생순위	.07	.08	-.10	-.11	-.03	-.03	.35	.35	-.04	-.04
어머니의 최종학력	.07	.10	-.09	-.09	.04	.04	.08	.07	-.12	-.11
어머니의 취업여부	-.24	-.18	.41	.32	-.10	-.11	-.05	-.16	.10	.16
가족 월 평균소득	1.11**		.27		.56***		.60~		.36	
가족 소득 하위 25%		.00		.07		-.11		-.01		-.14
가족 소득 상위 25%		.91*		.56~		.47		.93*		.09

매년 증가 정도										
절편	-.48***	-.486**	-.02	-.02	-.69***	-.69***	-.99***	-.99***	.07	.07
아동성별	2.15***	2.176***	.48*	.49*	1.21***	1.22***	1.06***	1.08***	1.26***	1.29***
출생순위	-.55*	-.57*	-.09	-.11	-.04	-.04	.17	.15	.50**	.49*
어머니의 최종학력	.16~	.15	-.09	-.11	.02	.03	.10	.07	-.03	-.03
어머니의 취업여부	.70~	.64~	.59*	.54	.12	.19	.17	.08	.28	.35
가족 월 평균소득	.32		-.25		.01		.00		-.12	
가족소득 하위 25%		-.57		-.28		-.30		-.33		-.62
가족소득 상위 25%		.14		-.28		-.37		.06		-.68~
임의효과										
1수준 분산	93.30***	93.29***	45.29***	45.34***	95.02***	95.02***	81.83***	81.90***	76.57***	76.50***
2수준 분산	16.88***	17.04***	6.73***	6.66***	12.46***	12.50***	10.57***	10.42***	13.17***	13.24***

~p≤.10, *p≤.05, **p≤.01, ***p≤.001

IV. 결 론

본 연구는 사회경제적 차이가 영아의 발달에 어떠한 영향을 미치는지에 대하여 종단적인 분석을 하는데 그 목적이 있다. 이에 선행연구 분석을 기반으로 하여 연구모형을 설정하고 이를 바탕으로 3시점 종단분석을 수행하였다. 분석대상은 결측치를 제외하고 총 1,619명을 대상으로 가정소득 등의 변수가 영아 발달영역에 미치는 영향을 분석하였다.

연구결과를 요약하면 대체적으로 영역별로 차이는 있지만, 성별, 가족의 월평균소득이 발달영역에 통계적으로 유의미한 영향을 미치며, 증가율 측면에서는 성별, 출생순위가 통계적으로 유의미한 영향을 끼치는 것으로 나타났다. 어머니의 취업여부는 영아의 발달영역 중에서 의사소통, 대근육운동에 증가율 측면에 통계적으로 유의미한 정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 어머니가 직장을 가지고 있으면 영아와의 상호작용의 기회가 감소하기에 영아의 발달 측면에서 부정적인 영향을 미칠 것으로 생각되었으나, 반대의 결과가 나타났는데, 이 부분에 대해서는 개인 양육자로 인한 것인지, 육아지원서비스 활용으로 인한 것인지 등에 대해서 추후 이 부분과 관련하여 좀 더 심도 있는 연구가 진행될 필요하다고 생각한다.

생애발달적인 측면을 고려한다면 영아의 발달과 관련한 연구는 활성화되어야 함에도 여러 측면에서의 한계로 인하여 연구가 수행되고 있지 않다. 이러한 점에서 비록 가정환경 측면에서의 영아발달에 미치는 영향을 종단분석한 결과는 후속연구에 시사점을 줄 것이라고 생각한다.

Cross-National Differences in Shadow Education: The Role of National Context

Soo-yong Byun*, Hee Jin Chung**

I . Introduction

This study examines national contexts under which extensive shadow education is observed. We build on and extend Baker and his colleagues' (2001) study in several ways. First, we analyze data from the 2012 Programme for International Student Assessment (PISA), the most recent data set available that studied the educational achievement of 15-year-old students around the world. Baker et al. examined eighth-grade students' use shadow education in 1995 Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS), nearly two decades ago. Literature documents that shadow education has further expanded cross-nationally over the last few decades (Bray 2009; Southgate 2009). Since the current research uses more recent data, it reflects a more recent trend of cross-national differences in the use of shadow education. In addition, compared with earlier datasets, the PISA 2012 survey provides more specific information regarding students' shadow education using habits. For instance, it asked students about how many hours they spent on attending out of school classes organized by a commercial company and paid for by their parents, yielding better measures of shadow education.

Second, we use a hierarchical linear modeling approach to examine national-level factors associated with shadow education. In their examination of the relationship between the national context and the prevalence of shadow education, Baker et al. (2010) used aggregate data at the national level with a conventional regression method, which ignores individual

* Assistant professor at the Pennsylvania State University. Corresponding author (szb14@psu.edu)

** Ph.D. student at the Pennsylvania State University

differences in the use of shadow education. A substantial body of evidence suggests socioeconomic, gender, and ability disparities in the use of shadow education (Buchmann et al. 2010; Byun 2014; Byun and Park 2012; Stevenson and Baker 1992). In this study, we take into account both individual--and national-level factors to better estimate their relationships with shadow education.

Third, whereas Baker et al. focused only on how the relationship between academic achievement and shadow education varied across countries, we additionally examine how the relationship between family socioeconomic status (SES) and shadow education varies across countries, and what national contexts may account for these varying relationships, if any, with a random-coefficient model. Note that shadow education routinely causes concern among educational policy makers because it covers subjects taught in the mainstream education (Bray 1999) and because there are significant socioeconomic differences in access to shadow education (Buchmann et al. 2010; Byun 2014; Southgate 2009; Stevenson and Baker 1992), suggesting that shadow education can be a potential source of educational advantage gained through private funds of families. Therefore, by examining conditions under which high SES families rely more (or less) on shadow education than low SES families, we can better understand the role of shadow education as a reproduction strategy.

Toward this end, the current study addresses the following questions.

- (1) To what extent do 15-year-old students use shadow education (defined by a fee-paying after-school class organized by a commercial company) in the contemporary world?;
- (2) How does the degree to which students use shadow education differ across societies?;
- (3) How does the relationship between SES and shadow education differ across societies?;
- (4) How does the relationship between academic achievement and shadow education differ across societies?; and finally,
- (5) What factors account for cross-national variations in the level of shadow education as well as in the relationships between SES and shadow education and between academic achievement and shadow education?

II. Methods

1. Data and Sample

To answer these research questions, we drew on PISA 2012 in which 65 countries and economies participated. Administered by OECD, PISA has assessed 15-year-old students' literacy skills in reading, mathematics, and science across a large number of countries every three years since 2000. PISA 2012 is the most recent survey whose data are publically available at this time. For the current study, we restricted our analyses to those students who answered the question asking average hours spent on attending a fee-paying after-school course. For estimating the national average hours spent on shadow education, we analyzed all 64 countries and economies except for Cyprus due to the unavailability of its data. For multivariate analyses, however, we excluded Albania and Shanghai-China due to missing data in one of the student- and country-level variables to be described below. We also excluded Tunisia because it was the only African country.

2. Measures

A. Shadow Education

Shadow education was derived from students' responses to the open ended question asking the total hours spent on attending out of school classes organized by a commercial company and paid for by their parents for all school subjects during weekdays and weekends.

B. Country-Level Variables

Building on the previous section and Baker et al.'s (2001) study, we included several proxy variables that measure a country's socioeconomic, educational, and cultural features. These variables included (a) GDP per capita, (b) public spending on education as % of GDP, (c) gross postsecondary education enrollment rates, and (d) geographical regions.

C. Student-Level Variables

Prior literature (e.g., Buchmann et al. 2010; Byun 2014; Byun and Park 2012; Stevenson and Baker 1992) suggests that among others, gender, grade level, and urbanicity are major determinants of shadow education in addition to family SES, and academic achievement. Accordingly, we controlled for these student-level characteristics.

3. Analytic Strategies

To address the Research Questions 1 and 2, we first estimated the national average of hours spent on taking a commercial prep course for each of 64 countries. In addition, we estimated the national prevalence of this form of shadow education by creating a dichotomous variable indicating whether students ever spent time taking a commercial prep course (i.e., percentage of students using shadow education). For these analyses, we used student total weights (W_FSTUWT) to make results generalizable to the 15-year-old student populations within a country. Second, we conducted ordinary least square (OLS) regression for each of 61 countries (excluding Albania, Shanghai-China, and Tunisia due to missing data), controlling for the other variables, in order to examine cross-national differences in the relationships between family SES and shadow education (Research Question 3) and between academic achievement and shadow education (Research Question 4). For this OLS regression analysis, we corrected standard errors for clustering within schools by using robust standard errors and used student total weights. Finally, to address the Research Question 5, we used a two-level hierarchical linear modeling (HLM) approach, which is appropriate to analyze the nested data (i.e., students are nested within countries) such as the PISA data (Raudenbush and Bryk 2002).

III. Results

Students from higher SES families spent longer hours on using shadow education, compared to students from lower SES families. Female students spent longer hours on participating in shadow education. Students attending a school in the city areas spent longer hours on participating in shadow education than students attending a school in rural areas. By contrast, academic achievement and the grade level were not significantly related to the use of shadow education. Once we included the country-level variables, academic achievement became significant, suggesting that on average, low-achieving students spent longer hours on participating in shadow education than high-achieving students. GDP per capita had a negative and significant association with the intercept, suggesting that students in poorer countries tended to spend longer hours on participating shadow education than their counterparts in wealthier countries. In addition, the region variable also had a significant relationship with the intercept with students in Southern and Eastern Asia

countries spending longer hours on using shadow education than their counterparts elsewhere. The postsecondary enrollment rate was positively and significantly related to the slope of SES, indicating that students from high SES families in more schooled societies tended to rely more on shadow education than students from a similar socioeconomic background in less schooled societies. GDP per capita was also significantly but negatively related to the slope of SES, suggesting that students from high SES families in poorer countries tended to rely more on shadow education than students from a similar socioeconomic background in wealthier countries. Finally, the region variable was significantly related to the slope of SES. Only region was significant to the slope of academic achievement.

IV. Discussion

The current study extends our knowledge about socioeconomic, cultural, and institutional characteristics of countries and education systems associated with shadow education. Our findings suggest that the geographic region plays an important role in explaining cross-national differences in shadow education by showing that students in Southern and Eastern Asian countries are most likely to participate in shadow education. In addition, our findings suggest some other uniqueness of shadow education use in Southern and Eastern Asia by showing that the degree to which high SES and high-achieving students rely on shadow education was much stronger in this region than in many other regions. These findings support the cultural argument. On the other hand, although we did not find evidence supporting the institutional argument that students in more schooled societies rely more on shadow education than students elsewhere, we did find its relevance for high SES students. In other words, high SES students in more schooled societies rely more on shadow education than their counterparts from a similar socioeconomic background in less schooled societies. However, we did not find evidence supporting the proposition that a nation's low quality of education measured by public expenditure on education leads to shadow education, when controlling for the other country-level variables.

The current study also has important policy implications for a potential role of shadow education in social stratification. Our findings suggest that costly shadow education provided by commercial companies is more intensively used by socioeconomically advantaged students and families especially in poor countries. Although we were unable to examine the effect of

shadow education on academic achievement due to the cross-sectional nature of PISA data, recent research shows that this particular form of shadow education has a small but positive impact on academic achievement in the mainstream education (Byun 2014; Byun and Park 2012; Kuan 2011). Therefore, it is quite possible that shadow education may serve as a mechanism of social stratification especially in these poor countries.

Furthermore, our findings suggest that socioeconomically advantaged students rely more on shadow education in more schooled societies than in less schooled societies. This result indicates that as an increasing number of students go to college, shadow education may be increasingly adopted as an important strategy especially by high SES families to promote their children's academic success. Indeed, Park et al. (2012) showed that in South Korea where more than 80% of high school graduates go to college, shadow education serves as an important educational strategy among high SES families.

Legacies and Challenges of the Community Inquiry Project towards Understanding Diversity and Marginality in Korea: An Action-Research Study

Chaebong Nam*

I . Introduction

The rapidly diversifying Korean society is in an urgent need of a new teacher workforce that is equipped with a critical understanding and pedagogical knowledge of diversity and marginalization. This brief paper introduces an action-research study about a community inquiry project carried out in social studies methods courses in a Korean teacher education program. The first domain concerns students' learning experiences, and includes the questions "What experiences did students have from doing the community inquiry project?" and "In what ways, if any, did the community inquiry project influence preservice teachers' understanding of diversity and marginality?" The second domain concerns my action-research in re-designing the teacher education program for liberatory ends (Hyland & Noffke, 2005), and includes the question "What lessons have I gained from the project in order to design teacher education for liberatory ends?"

II . Methods

The community inquiry project was conducted in Fall 2013. The data used in this study come from 62 students who enrolled in two social studies methods sessions in a teacher education program near a metropolitan area of Korea. The community inquiry project originally had planned to investigate the educational resources regarding diversity that were

* University of Illinois, USA

available in the “community.” Data included students’ reflection journals, final reports, in-class presentations, a survey, and interviews about the community inquiry project. The initial stage of data analysis began with examining the students’ understanding of diversity and marginality based on in-class discussion prior to the project. As the project progressed, I examined the data with a focus on how students understood and engaged in the project and how their participation influenced their understanding of diversity and marginality. I also intentionally looked for contradictory cases in order to avoid simplifying the conclusion, and critically examined my own practice between the two courses and throughout the courses.

III. Findings

1. Getting Out of Cultural Comfort Zones

Prep Discussion: From recognition to awareness of “others.” Before they undertook the project, students talked about their experience with diversity and images of “otherness.” Regardless of the discrepancies over the extent of cultural assimilation in diversity education, students agreed upon the urgent need of quality diversity education for all native students, not just students from diversity backgrounds; students argued that the current diversity education primarily concerns the latter, but often the former, themselves included, remained neglected and untaught about how to deal with differences.

Experiencing being “others” in-between spaces. Students searched online, discovered related information, and soon developed an extensive list of educational and cultural resources for the visit. The list included schools, local festivals for the diverse families, a mosque and Islamic bookstores, museums, a particular street known as “Foreigners’ Street,” restaurants, youth centers, and more, as well as a myriad of social agencies --funded both by governments and private companies, such as translation help centers, legal help centers, job training centers, and banks. The students’ encounters may not be extensive and intensive enough to be called “border-crossing experiences”; indeed, most spaces that were accessible to students were more or less *in-between* or border spaces, rather than deep inside the community. But this first exposure to diversity still led students to realize the need for comprehensive diversity education among all Korean students beyond the cultural

assimilation approach. Students maintained that not only students from diverse backgrounds are they in an urgent need of comprehensive diversity education, but native students also.

Dismantle the essentialized others? Students explored wide-ranging topics that entailed various groups of “others.” As students stepped into many in-between spaces, they faced real people of diverse cultures and backgrounds contrary to their impersonalized image of “others.” After the project, students reported being surprised by such a wide spectrum of ethnic and cultural diversity, and realized that there are many unique differences among the people labeled as others. I view this recognition as a good starting point to dismantle the essentialized images of others in Korea.

Passive others to active participants. One group of students conducted a project titled “From passive recipients to active participants.” This team challenged the pervasive deficit view that often reflects the immigrants and families with diverse cultures only as passive recipients of the social aids. This team of students found out the counter-examples that presented the ways immigrants expressed their cultures via art and performance, engaged in cultural entrepreneurship, and community engagement. This perspective was considered to be the most progressive—and closest to the social justice perspective—among the ones projected in all students’ projects, as it is clearly against perceiving other-ness as an object of cultural assimilation.

2. Getting Out of Comfortable Learning Zone: Inquiry Practice

Students counted inquiry practice in itself as another considerably challenging part in the community inquiry project. Students said that the open-ended and semi-structured inquiry practice made them uncomfortable at the earlier stages of the project. I view this is where community inquiry practice collides with Korea’s rigid educational culture institutionalized by a high-stakes test-oriented system. This permeates through the teacher education program as well; almost no one in class has ever involved in an open-ended inquiry practice. I intended for the community inquiry project to challenge the students’ narrow view of education and experience what inquiry is really meant to be.

IV. Implications and Concluding Remarks

The community inquiry project delineated above provided the first meaningful exposure to diversity for many students. Students crossed borders, stepped into in-between spaces, and experienced otherness. This incident of becoming strangers in unfamiliar situations helped students recognize their preconceptions of people from different cultural backgrounds. Students actively broke out of their comfort zones not only in the content aspect—diversity and marginalization—but also in the learning practice. In most cases, however, students barely moved beyond the “recognition of otherness” to the critical perspective. The latter was achieved in one group of students who investigated examples of immigrants as active contributors and participants of society—not as passive and silent recipients. Nonetheless, the inceptive goal of the community inquiry project—aiming to equip students with critical eyes of understanding otherness and marginalized in society—was not fully accomplished.

For the improvement of my practice, I reflect on my practice regarding issues of three domains: pedagogical, ethical, and contextual. Pedagogical issues involve developing a proper level of guidelines and effective reflection opportunities that would help minimizing students’ anxiety and inadvertent adverse effects (such as reinforcement of pre-existing prejudices over minority people). Ethical issues concern deficit views, cultural break-ins, essentialization, and sympathy-based perspectives, which are critical for understanding of cultural equity. Lastly, contextual issues concern institutional support and educational culture (Kemmis & McTaggart, 1998), which currently draws more attention. The successful implementation of the community inquiry project necessitates institutional support of teacher education programs, as well as educational culture of the society. Community inquiry is deeply ingrained in the philosophy of critical and self-directed learning. I observed a collision of community inquiry, more precisely the philosophy of community inquiry, with a rigid Korean educational culture. Integrating community inquiry projects into teacher education curricular, hence, is not simply of technical mixture of the two objects, but organic integration of two different cultures.

자유주제 발표Ⅲ

비교교육 1

사회 : 신태진(연세대), 현경석(한서대)

통일전 독일의 ‘독일문제에 대한 교육지침서’와
한국의 ‘통일교육 지침서’ 비교

발표자 : 김진숙(KICE)

IMD와 WEF 교육경쟁력지수에 대한 비판적 검토
발표자 : 정성수(대구교대), 김영식(서울대 박사과정), 엄문영(KEDI)

주요국의 대학원 중심 초등교원양성체제 비교 연구

발표자 : 정지선, 장진희, 최연희(한국교원대박사과정)

권동택(한국교원대)

통일전 독일의 ‘독일문제에 대한 교육지침서’와
한국의 ‘통일교육 지침서’ 비교

김진숙*

당 일 배 포

* 한국교육과정평가원

IMD와 WEF 교육경쟁력지수에 대한 비판적 검토

정성수*, 엄문영**, 김영식***

I. 서론

지금까지 국내·외 언론이나 학계, 정부에서는 IMD나 WEF에서 발표되는 교육경쟁력지수의 수준과 순위에만 관심을 가졌을 뿐(이차영, 이광현, 2006; 서민원, 2007), 이러한 지수들이 어떠한 지표로 구성되어 있고, 내용적 타당성을 가지고 있는지 혹은 평가의 신뢰도가 보장되는 지수인지에 대한 체계적인 검토나 비교가 이루어지지 못했다. 이에 본 연구는 IMD 교육경쟁력지수 분석에서 더 나아가 우리나라에서 관심을 가지고 매년 모니터링하고 있는 대표적인 교육경쟁력지수로서 WEF가 발표하는 교육경쟁력지수의 타당도와 신뢰도를 함께 검토하여 두 교육경쟁력지수가 가진 특징을 비교·분석하도록 한다.

II. 이론적 배경

1. IMD와 WEF의 교육경쟁력지수 개관

IMD의 교육경쟁력지수는 국가경쟁력지수의 ‘경쟁력 요인’ 중 하나인 ‘인프라 구축’의 한 ‘하위 요인’으로 포함되어 있다. 2013년 기준 IMD 교육경쟁력지수는 총 17개의 ‘측정 지표’들로 구성되어 있으며, 이 중 12개는 경성자료이며, 5개는 설문자료이다. 12개의 경성자료는 경제적 변영과 관련된 교육 관련 인프라가 어느 정도 갖추어져 있는지를 살펴보는 지표로 구성되어 있다. WEF의 교육경쟁력 관련 지표 체계는 2013년을 기준으로 총 10개의 측정 지표로 구성되어 있으며, 이 중 7개는 설문자료이며, 나머지 3개는 경성자료이다. 3개의 경성자료 측정 지표는 기본 학력 이수 정도를 살펴보는 지표로서 국제통계 자료 및 WEF 협력기관의 교육통계 자료를 기초로 하여 작성된다.

* 대구교육대학교 교육학과 교수

** 한국교육개발원 부연구위원

*** 서울대학교 교육학과 박사과정

2. 선행연구 분석

IMD와 WEF에서 발표하는 국가경쟁력지수에 대한 비판적인 연구 결과에도 불구하고, 지금까지 학계차원에서 이들 기관들이 발표하는 교육경쟁력지수의 적합성에 대한 논의는 지금까지 이루어진 바가 거의 없다고 해도 과언이 아니다. 이차영, 이광현(2006)은 IMD 지표를 활용하여 우리나라의 교육 분야 국가경쟁력 실태 및 문제점과 함께 이의 개선과제를 검토한 바 있으며, 서민원(2007)은 OECD 교육지표와 IMD 지표를 활용하여 우리나라의 교육 현황과 정책적 시사점을 제공하였다. 이러한 연구들은 국가 간 교육경쟁력 평가에 대한 연구의 필요성을 제기하고, 학계 차원의 주의를 환기시켰다는 측면에서 중요한 의의를 지니지만, 교육경쟁력지수 체계의 타당성 및 신뢰성에 대한 분석에까지는 이르지 못한 한계점을 지닌다.

III. 분석 결과

1. 분석 변수

본 연구는 2010년부터 2013년까지 IMD와 WEF 국가경쟁력 평가에 포함된 국가들의 교육경쟁력 및 이를 구성하는 측정 지표들(IMD 14개, WEF 10개)을 주요 변수로 활용하였다. 그리고 이와 함께 IMD와 WEF 교육경쟁력지수의 예측타당도를 분석하기 위하여 동일 기간의 국가경쟁력지수 및 구매력을 조정한 1인당 국민총생산(GDP(PPP) Per Capita US \$) 자료를 변수로 활용하였다.

2. 분석 결과

가. IMD와 WEF 교육경쟁력지수의 구성타당도 검증

<표 6> IMD 교육경쟁력지수 구성 체계의 모형적합도 검증 결과

	χ^2 (p값)		TLI		CFI		RMSEA	
	IMD	WEF	IMD	WEF	IMD	WEF	IMD	WEF
2010	417.232 (.000)	173.104 (.000)	.392	.646	.554	.725	.274	.259
2011	443.537 (.000)	190.476 (.000)	.330	.510	.508	.688	.284	.274
2012	457.071 (.000)	201.816 (.000)	.317	.489	.499	.675	.289	.284
2013	403.290 (.000)	190.481 (.000)	.377	.509	.543	.688	.268	.274

2010년부터 2013년까지 각 연도별로 IMD 및 WEF의 교육경쟁력지수 구성 체계에 대한 확인적 요인분석을 실시한 결과, 두 기관 모두 전체 평가 연도에서 모형적합도 기준을 충족시키지 못하는 것으로 나타났다. 특히, 2012년의 경우, 두 기관 모두 교육경쟁력지수 체계의 구성타당

도가 상대적으로 가장 낮은 것으로 나타나고 있음을 확인할 수 있다.

나. IMD와 WEF 교육경쟁력지수의 예측타당도 검증

<표 7> IMD·WEF 교육경쟁력이 IMD 국가경쟁력에 미치는 영향 분석

	국가경쟁력지수				1인당 GDP			
	IMD		WEF		IMD		WEF	
	모형 1	모형 2	모형 1	모형 2	모형 1	모형 2	모형 1	모형 2
전년도 종속변수값	0.961*** (0.014)	0.960*** (0.018)	0.991*** (0.011)	1.026*** (0.013)	1.043*** (0.006)	1.054*** (0.008)	1.041*** (.007)	1.054*** (.007)
교육경쟁력 지수	-	0.002 (0.026)	-	.032*** (.010)	-	21.354 (10.690)		455.67*** (167.00)
Wald(χ^2)	4511.63 ***	4390.44 ***	8100.28 ***	8211.35 ***	34857.33 ***	36852.84 ***	24876.66 ***	36473.63 ***

*** p<.001, ** p<.01, * p<.05, () 안은 표준오차,

우선 두 기관의 전년도 국가경쟁력지수가 당해 연도 국가경쟁력지수에 미치는 영향을 분석한 <모형 1> 결과에 따르면, IMD와 WEF 모두 전년도의 국가경쟁력이 당해 연도의 국가경쟁력에 정적인(positive) 영향을 미치는 것으로 나타나 동적패널모형의 적용이 적절함을 알 수 있다. <모형 2>는 전년도 국가경쟁력지수값을 통제한 상태에서 IMD와 WEF의 교육경쟁력지수가 국가경쟁력지수와 1인당 GDP에 미치는 영향을 분석한 것으로서 IMD 교육경쟁력지수는 국가경쟁력지수나 1인당 GDP에 일관적인 영향을 미치지 않는 것으로 나타났으나, WEF 교육경쟁력지수는 각 종속 변수에 대해 모두 정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이는 WEF 교육경쟁력의 국가경쟁력에 대한 예측타당도 그 자체가 IMD에 비해 높다는 것을 의미한다.

다. IMD와 WEF 교육경쟁력지수에 대한 신뢰도 분석

<표 8>의 제1행은 IMD 교육경쟁력을 구성하는 측정 지표의 신뢰도를 분석한 결과이다. 이에 따르면 특정 연도를 대상으로 한 IMD 교육경쟁력지수에 대한 Cronbach 알파값은 평균 0.7 가량으로 IMD 교육경쟁력지수를 구성하는 측정 지표들의 신뢰도는 상당 수준 확보되어 있음을 확인할 수 있다. 이에 반해 WEF 교육경쟁력을 구성하는 측정 지표들에 대한 Cronbach의 알파 계수를 활용한 신뢰도 분석 결과, IMD 국가경쟁력지수와 달리 WEF 교육경쟁력지수는 평가 결과의 일관성 및 신뢰성과 관련하여 모든 개별 연도에서 상당한 약점이 있는 것으로 나타났다.

<표 8> IMD와 WEF 교육경쟁력지수에 대한 신뢰도 검증 결과

Cronbach 알파계수	2010	2011	2012	2013
IMD	0.720	0.697	0.698	0.701
WEF	0.494	0.493	0.483	0.482

주요국의 대학원 중심 초등교원양성 체제 비교 연구

정지선, 장진희, 최연희*, 권동택**

I. 서론

교원양성을 전문대학원 수준에서 담당하도록 하는 방안의 필요성에 대한 논의는 교원에게 요구되는 전문성을 충분히 길러주기 위해서 교원양성 교육기간을 연장해야 한다는 필요, 고학력 사회인 현대 사회에서 교원의 사회적 지위나 권위와 관련된 필요, 다양한 학문 분야에서 깊이 있는 지식을 습득한 학사학위 소지자들을 대상으로 교직의 개방성을 증진시킨다는 맥락에서 이야기될 수 있다(황규호, 1999). 이돈희, 김남두, 최충옥, 박덕규, 박인심(1998)은 현실적으로 교원의 전문성을 제고하기 위한 방법으로 가장 적절한 것은 대학원 수준의 교원양성체제의 수립이라고 보았다. 따라서 초등교원양성을 대학원 과정으로 전환해야 한다는 논의들의 밑바탕에는 4년이라는 기간 동안 교과내용학, 교과교육학, 교직교양, 교생실습 등의 과정 모두를 충분히 다루기가 힘들다는 생각이 자리한다. 교직을 선택한 동기와 아이들에 대한 사랑과 열정, 대학 교육을 통한 학문적 접근만으로는 학교현장 속 다양한 문제들에 효율적으로 대처할 수 없다는데 공감하며 교원양성대학의 4년 과정을 5, 6년 과정으로 연장함으로써 예비교원들의 교육 전문성을 높이하고자 하는 것이다.

1995년 대학원 수준에서의 교원양성제도 도입의 필요성이 제안되고 지금까지 여러 학자들이 관련 연구를 해왔지만 이들 모형 중에서 어떤 것을 선택하여 운영할지에 대해서는 의견이 분분하다. 우리나라의 경우 교원양성체제가 유치원, 초등, 중·고등 교원양성기관으로 별도 운영되고 있기 때문에 하나의 대학에서 모든 교원을 양성하는 나라들과는 달리 모형 선택시 여러 기관의 입장을 반영해야 하기에 어려움이 예상된다. 이에 본 연구는 우리나라에서의 대학원 수준 교원양성체제에 대한 논의들과 일본, 미국, 프랑스, 영국의 대학원 수준 초등교원양성 사례를 살펴봄으로써 시사점을 도출하고 이를 바탕으로 대학원 중심 초등교원양성 체제의 도입 방안에 대한 모형을 제시하고자 한다.

* 한국교원대 박사과정

** 한국교원대

II. 주요국의 대학원 중심 초등교원양성 체제

1. 일본의 교원양성 체제
2. 미국의 교원양성 체제
3. 프랑스의 교원양성 체제
4. 영국의 교원양성 체제

III. 초등교원양성 관련 비교 논의

1. 초등교원양성체제

우리나라의 경우 초등교사가 되기 위해서는 초등교원양성대학 학부 4년 과정을 이수하면 되는 목적형 체제를 지니고 있다. 학부과정 이후 개인의 선택에 따라 대학원에 바로 진학하거나 현직교원으로 근무하다가 전문성 향상을 위해 대학원 과정을 통해 석사학위를 부여받는 경우는 있으나 의무사항은 아니다. 일본, 미국, 영국의 경우 초등교사가 되는 루트가 크게 교원양성대학 학부 4년 과정과 1-2년의 대학원 과정을 추가 이수하는 두 가지 체제를 지니고 있다. 이는 교육관련 이외의 학사학위 소지자도 대학원 과정을 이수하면 초등교원이 될 수 있는 개방형 체제를 취하고 있다는 점에서 우리나라와 다르다. 프랑스의 경우는 초등교사가 되기 위해서 대학원 수준의 더욱 복잡한 양성체제를 통한 교육을 이수해야 한다. 프랑스에서도 일본, 미국, 영국과 같이 초등교사가 될 수 있는 루트가 교육관련 학부가 아닌 사람들에게도 개방되어 있으나, 모든 교사 지원자는 학부 4년의 과정 이후 국가에서 실시하는 선발고사를 통과해야 하고 그 이후에도 2년 동안 교육실습 및 교육관련 집중 교육을 받아야 한다. 또한 모든 교육을 이수한 후에도 최종 임용에 탈락한 경우 다시 선발고사를 거쳐 교육실습 및 필요 교육을 받아야 초등교사가 될 수 있다.

일본, 미국, 영국에서는 대학원 과정을 이수한 교사에게 학부 졸업자와는 다른 교사자격을 부여하고 있다. 일본의 경우는 대학원 석사학위 소지자에게만 교사자격 중 최고 면허를 부여하면서 교사자격에 차등을 두고 있고 대학원 석사과정과 교직 대학원의 두 가지 체제를 교직 대학원 체제로 일원화하여 교육실습과 학교현장과의 연계를 통한 이론과 실제의 융합을 강조하는 교직 전문대학원의 체제로의 전환을 시도하고 있다, 미국도 대학원 수준의 과정을 마친 교사에게는 상급 자격을 부여하고 영국은 대학원 수준의 교육을 받은 교사에게 별도의 증명서(PGCE)를 지급하고 있다.

2. 지원자격

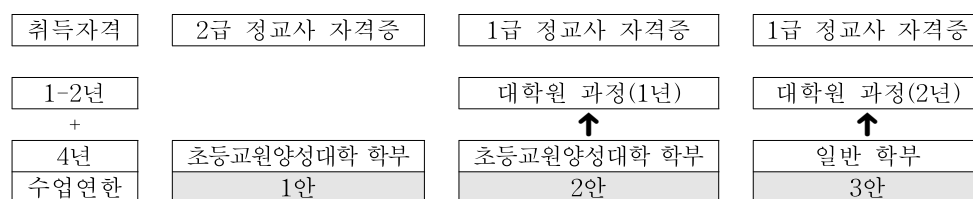
일본, 미국, 프랑스, 영국 모두 대학원 중심 초등양성대학에 입학하기 위해서는 4년제 대학의 학사학위 소지자여야 한다는 점에서 동일하다. 또한 교원양성대학의 학부 졸업자와 그 이외의 학부 졸업자에게도 입학할 허용하는 개방형 체제를 보인다. 다만 나라별로 상이하나 교원양성대학 이외의 학부 졸업자의 경우 대학에서 요구하는 과정을 이수했거나 학부과정의 성적이 일정 기준 이상이어야 한다는 등의 전제조건이 따른다. 이는 교육 이외의 학부 출신자들이 학부 4년 동안 교직과 관련된 기본적인 내용들을 이수해야 한다는 점을 의미하며, 대학원 과정에서는 교육과 관련된 실질적인 부분에 대한 내용으로 교육과정을 운영하기 위해 꼭 전제되어야 할 내용이다. 그렇지 않을 경우 교직관련 기본 소양도 없는 사람들을 대상으로 2년이라는 짧은 기간 동안 교원을 양성하는 우를 범할 수 있기 때문이다.

3. 졸업요건

대학원 중심의 초등교원양성에서 중요한 점은 1-2년의 대학원 과정 중에 어떤 내용을 이수하게 해야 하는가에 대한 것이다. 4년의 학부과정 이외에 교원의 전문성을 신장시키기 위해 대학원 수준에서 초등교원을 양성하는 나라들이 어떤 졸업요건을 제시하고 있는가는 중요하게 다가온다. 일본의 경우 교직 대학원의 필수 이수 영역으로 교육과정의 편성·실시, 교과서의 실질적 교수법, 학생지도 및 교육 상담, 학급경영 및 학교경영, 학교교육과 교원의 역할을 제시하고 있다. 또한 교직 대학원 졸업요건인 45학점 중에서 학교 현장 실습을 10학점 이상으로 의무화한 점도 교원의 교육적 실천력 향상에 중점을 두고 있음을 알 수 있다. 미국의 버지니아 대학의 경우 의사소통과 문해력 관련 평가, 읽기 능력 평가, 교사자격시험을 통과해야 하고 응급구조 인증을 받아야 하며 기초학습 관련 교과 점수를 기준 이상으로 받아야 한다. 또한 학교현장 실습경험이 충족되어야 하고 대학원 과정 중 평균 학점이 기준치 이상이 되어야 한다. 일본처럼 버지니아 대학에서도 대학원 과정 중 한 학기(16주)는 온전히 현장실습만 받도록 하고 있는데 좀 더 전문화된 현장 경험을 갖도록 하기 위함이다. 프랑스의 MEEF 과정에서는 크게 교직과 관련된 내용과 교육실습을 2년 동안 집중 이수하도록 하고 있다. MEEF 2년의 과정 중 1년차 때 6주간의 현장실습이 있고 선발고사에 합격한 2년차 때에는 공무원 신분으로 만나절간의 실습을 집중 이수해야 한다. 영국의 IOE 런던대학교의 초등교원양성 대학원 과정에서는 초등교육과정의 교수·학습 개발, 교과학습, 전문적 실습의 세 가지 과정의 이수조건을 통과해야 한다. 학교에서의 실제 학습과 교수에 초점을 두어 현장실습을 강조하고 있는 점은 다른 나라들과 동일하다.

IV. 결 론

우리나라의 초등교원양성체제에 대한 개선방안을 마련하고자 대학원 수준에서 초등교원양성이 이루어지고 있는 나라들의 사례들을 비교 논의한 결과 다음과 같이 시사점을 도출하였고, 이를 토대로 우리나라에 적용가능한 대학원 중심 초등교원양성 모형을 제시하고자 한다.



[그림 1] 대학원 중심 초등교원양성 체제 모형

첫째, 대학원 과정을 통해 초등교사로서 갖추어야 할 교육의 실질적인 부분들을 심도있게 이수할 수 있도록 하기 위해 교원양성기간을 5년 내지 6년으로 늘릴 필요가 있다. 외국 사례들을 볼 때 학부 4년의 과정 동안 교직에 대한 기본적인 내용들을 이수하고 대학원 과정에서 교직에 대한 실질적인 과목들을 집중 이수하는 모습을 보인다. 교과내용학이나 교직 소양에 대한 내용들을 학부 때 다루었다면 교육실습, 학생지도, 교수학습방법 등과 같은 실질적인 부분들을 충분히 이수하도록 해야 한다. 둘째, 초등교원양성 체제를 대학원 수준으로 상향 조정하면서 기존의 목적형에서 일부 개방하는 형태로 바뀌어나가야 한다. 입학 당시의 교직에 대한 동기가 없었던 학생들 중에서도 교직관련 과목을 이수하면서 교직을 꿈꿀 수 있기에 이러한 학생들 중 우수한 학생들이 대학원 과정에 입학하여 공부할 수 있도록 일정 부분 허용할 필요가 있다. 일반 학부를 졸업한 학생들이 대학원 과정에 입학하는 경우 교원양성대학 졸업생 보다 더 많은 학점을 이수하도록 해야 할 것이다. 셋째, 학교현장에서의 실습기간을 확대하여 교육실습을 강화해야 한다. 외국의 사례에서도 알 수 있듯이 예비교사에게 있어 교육실습은 실질적으로 많은 부분을 경험하게 하기에 도움이 되고, 임용후 겪게 될 시행착오를 줄여주는 효과가 있다. 매학년 매학기마다 교육실습의 기회를 주는 방향으로 확대 실시해야 하는 이유이다. 넷째, 대학원 수준의 과정을 이수한 교사들을 위한 처우개선이 필요하다. 초등학교 현장에는 자기 스스로 교원으로서의 역량을 갖추고 끊임없이 자기계발을 하기 위해 교육대학원, 일반대학원에 입학하는 교원들이 많이 있다. 초등교원양성대학의 교육기간을 4년에서 차츰 5년 내지 6년으로 늘려가는 가운데 현직교사들이 대학원 과정을 마칠 경우, 대학원 과정을 통해 신규교사가 배출되어 학교현장에 나갈 경우 교사 자격증을 차별화하거나 그에 상응하는 처우를 해주는 것이 뒷받침 되어야 한다.

자유주제 발표Ⅲ

비교교육 2

사회 : 신태진(연세대), 현경석(한서대)

일본의 교육개혁안(교육진흥기본계획)에 대한 법적 논의

발표자 : 고전(제주대)

교육국제화특구법에 따른 글로벌 창의모델학교 운영의

내실화 및 확산 방향

발표자 : 정일환(대구가톨릭대)

교육국제화 특구 사업의 추진과정과 성과

발표자 : 김병주(영남대), 김정희(한국대학교육협의회), 권동택(한국교원대)

일본의 교육개혁안(교육진흥기본계획)에 대한 법적 논의

고 전*

I. 들어가는 말

이 발제문은 2008년 7월에 수립된 ‘제1기 교육진흥기본계획(2008~2012)’과 2013년 7월에 수립된 ‘제2기 교육진흥기본계획(2013~2017)’의 법적 근거와 주요 내용을 소개하였고, 이에 대한 교육계 및 사회의 반응도 살펴보았다. 나아가 이러한 국가수준의 교육개혁 추진 방식과 내용이 한국의 교육개혁에 주는 개혁 입법정책적 시사점에 대하여 논하였다.

II. 교육진흥기본계획의 배경 및 수립 근거

교육진흥기본계획에 대한 논의가 본격화 된 것은 2000년 교육개혁국민화의회가 「교육을 바꾸는 17개 제안」을 발표(2000.12.22)하였는데, 제16 제안으로서 “교육시책의 종합적 추진을 위한 교육진흥 기본계획을 수립한다”는 교육기본법 개정과 연동한 제안을 하면서이다. 교육진흥기본계획은 여러 논의 과정을 거쳐 결국 2006년 12월에 개정된 교육기본법 제17조(교육진흥기본계획) 조항에 반영되기에 이르렀다. 그 내용은 다음과 같다.

교육진흥기본계획의 책정은 교육제도의 개선 및 방향을 강구하는 정책의 수립에 대한 기본 원칙을 정한다는 것으로서 ‘개혁의 정당성’과 ‘개혁의 실효성’을 담보하기 위한 이른바 ‘개혁 절차법’이라 할 수 있다. 이를 위해 기본 방안은 교육진흥기본계획의 수립을 국가의 기본시책으로서 교육기본법에 그 근거를 규정하고, 관련 법령에서 관련 정책의 기간과 대상 및 범위, 구체적 정책 목표, 결정과정과 추진 및 정책의 평가에 있어서 가이드라인을 정한다는 것이다. 교육개혁의 추진에 있어서 종이 개혁이 되지 않도록 절차와 시행 책무를 담보한 규정 신설로 긍정적인 의미를 부여할 수 있다.

* 제주대학교

Ⅲ. 제1 2기 교육진흥 기본계획의 개요 및 특징

1. 제1기 교육진흥기본계획(2008.7.1 책정)*

계획서가 밝히고 있는 향후 10년간 지향해야 할 교육의 모습은 ‘살아가는 기초로서 의무교육 제공’과 ‘국제적 인재 육성’에 두고 있다. 4대 기본방향을 제안하고 있다.

- 기본 방향 1: 사회 전체가 교육향상을 도모한다
- 기본 방향 2: 개성존중능력신장을 통해 개인과 사회 일원으로 살아가는 기반을 기른다
- 기본 방향 3: 교양전문성·지성 풍부한 인간을 양성하고 사회의 발전을 지원한다
- 기본 방향 4: 자녀의 안전·안심을 확보함과 동시에 질 높은 교육환경을 정비한다

2. 제2기 교육진흥기본계획**

제2기 계획에서는 교육 행정의 4가지 기본적 교육 방향을 제시했다.

- 사회를 살아 헤쳐 갈 역량의 양성 • 미래의 비약을 실현하는 인재의 양성
- 배움의 안전망 구축 • 유대 만들기(絆づくり)와 활력 있는 커뮤니티의 형성

방향(비전)에 따른 8가지 성과목표(미션), 30가지 기본시책(액션)이 책정되었다.

성과목표 1. 살아가는 힘의 확실한 육성(유치원~고등 학교)

【성과지표】 - 예시

- ① 국제학력 조사 평균득점을 조사국중 Top 레벨로 한다 ⑤ 이지메, 등교거부, 고교 중퇴 상황 개선 ⑥ 체력의 향상(향후 10년간 체력을 1985년경의 수준으로 함) 등

기본시책 1. 확실한 학력***을 체득하기 위한 교육내용·방법의 충실(1-1~5)

기본시책 12 : 학습의 질 보증과 학습성과의 평가·활용의 추진(12-1~3)

기본시책 14 : 우수한 재능과 개성을 신장시킬 다양한 고도의 학습기회의 제공(14-1~3)

기본시책 16 : 외국어교육, 쌍방향 유학생·국제교류, 대학국제화, 글로벌인재육성(16-1~4)

기본시책 19 : 교육연구 환경정비, 안전교육의 충실등 학교에서 아동 안전확보(19-1~2)

기본시책 30 : 사회교육 추진체제 강화(30-1)

* 자세한 제1기 교육진흥 기본계획에 대하여는 고전(2014)의 「일본교육개혁론」(144-53)을 참조.

** 자세한 제2기 교육진흥 기본계획에 대하여는 고전(2014)의 「일본교육개혁론」(153-68)을 참조.

*** 확실한 학력이란 ①기초적·기본적 지식·기능의 습득, ②지식·기능을 활용해서 과제해결에 필요한 사고력·판단력·표현력등 ③ 학습의욕 등의 주체적으로 학습에 몰두 하는 태도를 지칭함

한편, 시책의 종합적이고 계획적 추진을 위해 필요한 사항으로서 정확한 정보의 발신과 국민의 의견 등의 파악·반영, 진척 상황 점검 및 계획의 재검토를 언급하였다. 제2기 계획의 근저에 흐르는 것은 일본 앞에 놓인 ‘위기감’을 강조하고 있고, 해결의 정답이 없는 그 위기감을 각각 당사자로서 공유하여 “아무것도 하지 않는 것이 최대의 위험이다”는 인식하에 스스로 완수해야 할 과제를 추구하여 각각의 현장에서 행동할 것을 촉구하고 있다.

IV. 교육진흥기본계획에 대한 반응과 평가

다음과 같은 점을 지적하고 개선이 불가피 함을 지적했다.

- 고도 경제 성장기에서의 일본 사회에서는 가치관과 인재의 동질성·공통성이 기저에 있었지만 그것이 중시되어 온 결과, 개개인의 다양한 강점을 끌어내는 부분이 부족했음
- 평생 학습사회의 이념의 공유가 아직 한참이고, 교육에 대한 사회전체의 연계 강화나 각 학교단계 간이나 학교와 사회생활 사이에서 원활하게 연결되고 있지 못하고 분할된 점
- ‘어떤 성과를 목표로 할 것인가’ ‘어떤 역량의 습득을 목표로 하는가’라는 명확한 목표가 설정되고 그 성과에 대해 데이터에 근거한 객관적인 검증이 이루어지고, 과제가 피드백되어 새로운 대응구조에 반영되는 검증개선사이클(PDCAT사이클)이 교육행정, 학교, 학습자등 각 수준에서 충분히 기능 못함

정부가 주도하는 경쟁주의의적·신자유주의적(競爭主義的 新自由主義的) 교육개혁에 합법성을 부여하기 위한 조치이며, 나아가 헌법 개정을 이루려는 정치적 계산이 내재된 것이라 비판하였다. 각료회의 의결을 거쳐 국회에 보고토록 하였으나 잘못된 정책에 대한 책임체제는 여전히 미약하며, 무엇보다도 개혁비용에 대한 재정적 지원이 법으로 규정되었으나 실효성을 담보하기가 쉽지 않을 것이라는 비판이었다. 교육진흥기본계획의 긍정적 성과로는 정권에 따라 쏟아져 온 국가 수준의 교육개혁안의 난립을 종합하여 체계화함으로써 개혁 논의를 효율화 하고, 국회 보고와 재정지원을 기본법에 명시할 경우 개혁에 추진력을 법적으로 담보해 줄 수 있다.

V. 시사점

첫째, 교육정책 수립의 합법성 및 절차적 정당성과 국가와 지방 계획간의 체계성을 담보하였다. 즉, 법에 근거하고, 국회 보고절차를 거치며 지방교육 계획시 가이드라인을 제시한 것이다.

둘째, 유아교육에서 고등교육까지, 교원에서 교육시설등 제반 지원 활동을 망라하여 국민 전체와 사회의 요구를 적극 반영할 수 있다는 장점이 있겠으나 교육의 본연에 대한 반성이나 보다 장기적인 안목에서의 근본적인 해결책은 뒷전으로 밀려날 우려도 있다.

셋째, 교육진흥기본계획과 관련한 답신서에 소개되었던 내용들이 국가수준의 교육의 외적 조건(外的條件)의 정비에 그치지 않고, 내적 사항(內的事項)에 관한 수치 목표까지 제시하고 있다는 점에서 정치가 교육 이념이나 방향까지도 부당하게 강요할 수 있다는 점도 유의해야 한다.

넷째, 국가 및 중앙정부가 세운 정책 목표달성을 위해서 각 지방의 교육위원회는 과도한 경쟁체제에 몰입하여 본래적 의미의 특색있는 교육정책 보다는 중앙의 정책 완수에 함몰될 가능성도 적지 않은 상황이다.

다섯째, 계획에 대한 핵심 비판이었던 재정 지원 및 확보 계획이 미진한 부분은 자칫 국가수준의 개혁안이 그저 종이(Paper) 개혁안으로 전락할 우려도 낳고 있다.

한국에서 2003년 노무현 정부 출범 초기에 제기되었던 교육개혁의 기본 원칙과 절차, 재정확보 및 정책평가를 담은 ‘교육개혁법’안 에 대한 논의가 용두사미로 끝난 것은 아쉬운 일이다.

교육국제화특구법에 따른 글로벌 창의모델학교 운영의 내실화 및 확산 방향

정일환*

I. 머리말

글로벌 시대에 선진국이든 개발도상국이든 자국의 국가발전과 지역사회 발전을 주도할 세계시민 양성을 위해 다각적으로 노력하고 있다. 이와 같은 목적을 달성하기 위해 우리나라도 다양한 교육 국제화 정책들, 예를 들면, 학교교육에서 외국어 교육과정 편성·운영 확대, 초·중등, 고등교육기관의 인적교류 및 프로그램 확대, 교육 ODA 등을 추진하고 있다. 특히 외국어 구사 능력을 바탕으로 국제화 교육은 글로벌 마인드 제고와 국제경쟁력을 갖춘 인재양성의 차원에서 중요성이 부각되고 있다. 따라서 이의 효과적인 추진방법과 전략 모색은 매우 중요하다고 할 수 있다.

이와 같은 맥락에서 정부는 2012년 1월 26일 ‘교육국제화특구의 지정·운영 및 육성에 관한 특별법’을 제정·공포하였다. 교육국제화특구는 지역의 특색을 반영하여 글로벌 인재양성체제를 구축함으로써 국제 경쟁력 있는 전문 인력 양성을 목적으로 설계·확정되었다. 궁극적으로 외국어교육 및 국제화교육의 활성화를 위한 교육국제화특구를 통하여 지역발전을 도모하고자 하였다. 이에 교육부에서의 교육국제화특구 지정 고시(2013. 3. 13.)에 따라 대구광역시교육청에서는 대구교육국제화특구 국제화 교육사업 발전방안(초·중등교육분야)을 마련하고, 교육국제화특구(북구, 달서구) 초·중등교육분야 2014년 사업 계획을 시행하고 있다. 주요 추진내용으로는 교육국제화특구법에 따른 국제화 자율학교 지정을 위해 학교급간·학교간의 유기적·조직적 연계가 가능한 글로벌 창의모델학교(2013.4 선정, 사업추진), 교육부 특구육성종합계획(2013.7) 발표에 따른 교육과정운영 내실화 방안 및 확산 방안 모색을 통하여 지역맞춤형 국제화 자율학교 모델 창출, 학생들의 국제화 교육 및 말하기·쓰기 중심 영어노출 기회 확대를 위한 지역사회 기반 구축으로 지역의 글로벌 교육력을 제고하고 있다.

대구광역시교육청에서는 대구교육국제화특구 사업의 효율적인 추진과 더불어 공교육 경쟁력 제고에 중점을 두고 있다. 대구교육청에서 지정·운영하고 있는 글로벌 창의모델학교는 초등학교 5개교(대구옥산초등학교, 대구학정초등학교, 대구대서초등학교, 대구성곡초등학교, 대구성남초등

* 대구가톨릭대학교

학교), 중학교 4개교(강북중학교, 서변중학교, 효성중학교, 와룡중학교)이다.

본 주제발표의 목적은 대구교육청에서 운영하고 있는 글로벌 창의모델학교 운영 현황을 소개하고, 제도 및 운영차원에서 내실화 방향을 제시하는 데 있다.

II. 대구교육청의 글로벌 창의모델학교 운영 내실화 및 확산의 주요 영역과 내용

교육국제화특구법에 따른 글로벌 창의모델학교 운영 내실화 및 확산을 위해 다루는 주요 영역과 내용은 다음과 같다.

첫째, 교육국제화특구 초·중등교육분야 사업 내용 분석 및 발전 모델(비전: 꿈 희망 행복을 가꾸는 글로벌 창의교육; 외국어교육 및 국제화교육 활성화를 위한 특별조성지역; 목표: 지역단위 교육국제화 선도모델 창출 확산, 국제화된 전문인력 양성체제 구축; 교육국제화특구 특례조항: 교육과정 운영자유(초중등교육법 제23조); 교과서 운영자유(법 제10조); 자율학교설립 가능(초중등교육법 제61조에 따른 특례적용을 받는 학교의 설립 가능 법 제11조); 해외 영어교육 및 국제화 교육 성공 모델 자료 수집 및 분석; 타 지역 교육국제화특구 운영 현황 및 프로그램의 효과성 분석; 교사 연수 등 국제화 교육 및 실용영어교육 사업의 효과 분석 및 발전 모델 제시)

둘째, 국제화 자율학교 지정을 위한 글로벌 창의모델학교 교육과정 편성·운영 및 보완(현행 글로벌 창의모델학교 교육과정 효과 분석 및 보완 방향 모색; 글로벌 창의모델학교 교육과정의 단계적 적용 및 내실화 방안 탐색; 국제화 자율학교 교육과정의 학교급별간 연계 방안 탐색; 공교육을 통한 국제화 능력 제고: 수준별, 실용적 외국어, 국제화 교육으로 대구학생 전체의 외국어, 국제화 수준 향상; 생활영어(3·2·1 Happy Together English): 10분 English Break 운영; 교육과정 편성: 외국어 교과수업 시수 증배(영어 1시간 증배, 영어로 진행되는 수업운영; 주제별 분반 이동수업(초), 영어 수준별 이동수업(중); 선택과목 중 생활외국어 1과목 편성 운영; 영어로 진행되는 창의적 체험활동 다양화: 영어로 진행되는 스포츠 예체능 동아리 운영; 방과후 활동: 영어로 진행되는 수준별 방과후 프로그램 개설 운영(언어 재능 학생들을 위한 외국어 회화수업 개설, 배움이 느린 학생들을 위한 맞춤형 영어학습지도 강화); 행재정 지원: 교당 5,000만원 이내 및 영어전담교사, 원어민 영어보조교사 각 1명 지원; 교원운용: 교장공모제 확대, 교사(교감) 초빙권한 확대, 전보 우선권 및 본인 희망시 일정기간 전보 유예; 양질의 원어민 강사 확보, 우수영어전담 교사 배치(글로벌 창의모델학교 영어교사 7명, 원어민 영어보조교사 9명 배치, 2013.9.1.); 영어교사 교수역량 제고: 학교단위 자율연수 동아리 운영(SBPD: School-based professional development); 학생 국제화 인증제(GLC: Global literacy Certificate); 사제동행 국제교육활동(GAP, Global Adventure Program) 및 학생교류사업 지원

셋째, 국제화교육 및 영어노출기회 최대화를 위한 지역사회 기반 조성(특구 내 지역사회의 국

제화 및 영어교육 관련 시설 및 프로그램 등 현황 분석; 학교급별 국제화 및 실용영어교육 강화를 위한 학교와 지역사회 연계 방안 강구; 실용영어교육을 위한 지역사회 내 영어노출기회 확대 방안 강구; 국제화 교육 선도력 제고; 지역단위 국제화 선도모델 창출 확산; 글로벌 인재 양성; 지역인재 유출방지 및 양성; 지자체와 연계한 영어로 진행되는 진로 문화 체험활동 운영; 지역대학 연계강화: 교원양성과정의 영어 및 국제화 교육 프로그램 운영, 지역대학 연계 주문형 교원연수 프로그램 개설·운영; 지역단위 글로벌 역량 강화: 글로벌 리더십반 운영, 영어문화반 운영)

넷째, 글로벌 창의모델학교 운영 내실화 및 확산을 위한 행·재정 지원체제 구축(글로벌 창의모델학교 운영 내실화를 위한 행정적·제도적 방안: 교원인사, 인센티브 제공, 교원 전문성 제고를 위한 연수체제, 학교장의 학교경영 리더십 역량 제고 등; 글로벌 창의학교 운영 내실화를 위한 행정기관과 학교 간의 협력체제 구축: 지방자치단체와 교육청, 지방자치단체와 학교 및 지방자치단체와 교육청 간의 공조체제; 글로벌 창의모델학교 확산 방안: 일반학교에 대한 교육프로그램 개발·제공 및 벤치마킹 등)

Ⅲ. 교육국제화특구법에 따른 글로벌 창의모델학교 운영의 주요 특징

2013년도에 이어 2년차로 시행하고 있는 대구광역시교육청 글로벌 창의모델학교 초등학교와 중학교의 실제 추진과정상의 특징을 기술하면 다음과 같다.

첫째, 대구광역시교육청의 초등5개교, 중학교 4개교 글로벌 창의모델학교는 정기적으로 상호 간의 정보교류와 효과적인 운영을 위해 자율협의체 운영협의회를 구성·운영하고 있다. 본 연구진도 2014년 3월 이후 2회에 걸쳐 자율협의체 운영협의회 담당자들의 모임에 참석하면서 개별 학교의 프로그램 진행 상황을 청취하였다. 이 과정에서 자율협의체 운영협의회 담당교사들 및 교육청 장학사들 간의 사례발표, 정보 교류 및 이에 대한 진지한 토론을 확인할 수 있었다. 이와 같이 학교현장에서의 지속적인 노력들은 교육국제화특구 사업의 성공적인 정착에 기여할 수 있게 됨을 확인할 수 있었다. 정책담당자들의 현장 체험은 교육국제화특구 사업 목적과 현장 고충의 이해를 높이게 되고, 현장 구성원들의 사기를 진작하는 데 기여하게 될 것이다.

둘째, 초등학교의 경우 공통적으로 운영하고 있는 것으로는 글로벌 창의 학교교육과정 운영(영어교과 수업시수 증배 교육과정 편성·운영 등), 글로벌 교육환경 구축(교원연수 및 학부모 교육 프로그램 운영 등), 글로벌 창의적 체험활동 운영, 방과 후 외국어 및 글로벌 교실 운영, 글로벌 행사 개최 등이다.

셋째, 중학교의 경우 학생들의 외국어 능력 향상을 위해 운영하고 있는 프로그램으로는 영어 중심의 탄력적·수준별 교육과정 운영, 외국어 관련 동아리반 방과후학교 운영, 교내 영어캠프 운영, 제2외국어(중국어)으로 진행하는 수준별 방과후 프로그램 개설·운영 등을 들 수 있다.

넷째, 지속적으로 외국어 교육 및 국제화 교육을 통해 글로벌 마인드 제고를 위해 학교, 학급 내에서의 다양한 교육과정과 프로그램 운영과 더불어 지역대학 및 지역사회 유관기관, 그리고 해외 교육기관과의 MOU 체결, 자매결연, 연계교육을 실시하고 있다.

IV. 맺음말: 교육국제화특구 사업 및 글로벌 창의모델학교 운영의 내실화 및 확산 방향

교육국제화특구 사업의 목표를 효율적으로 달성하고, 특히 대구교육청에서 이 사업의 안정적인 정착과 글로벌 창의모델학교 운영의 내실화를 위한 방향을 제도 및 운영측면에서 제시하면 다음과 같다.

첫째, 교육국제화특구 사업이 성공적으로 정착하기 위해서는 중앙정부의 강력한 정책추진의지와 효율적인 정책집행(policy implementation)이 뒷받침되어야 한다. 글로벌 시대에 국가경쟁력을 제고하고, 다양한 분야의 인재를 양성하기 위해서는 외국어교육과 국제화교육의 강화는 필수적이다. 따라서 현재 대구광역시(달서구, 북구), 인천광역시(연수구, 서구·계양구), 여수의 3개 도시에 지정·운영되고 있는 교육국제화특구에 대한 예산 확충과 더불어 전국적으로 권역별 도시로 확대하여야 한다.

둘째, 교육국제화특구의 권역별 확대와 더불어 대구, 인천의 경우 단계적으로 도시 내 전 지역으로 확대 운영되어야 한다. 교육정책이나 사업이 성공적으로 정착되기 위해서는 정부의 추진의지와 더불어 이에 대한 관련 집단의 관심과 참여가 필수적이다. 특히 대구의 경우 고용창출을 가져올 주요 기업이나 산업시설이 취약한 바, 국제적으로 필요한 인재 육성을 위해서 전 지역으로 확대가 필요하다. 이러한 전 지역으로의 확대는 교육청 및 교육기관은 물론 지방자치단체, 지역기업, 학부모, 시민들의 관심을 조성하여 효율적으로 추진할 수 있을 것이다.

셋째, 교육국제화특구사업이 효과적으로 추진되고, 의도한 목표를 달성하기 위해서는 지방자치단체와 교육청 간의 유기적인 협력이 이루어져야 한다. 특히 예산 지원은 물론 지자체의 다양한 관련 시설을 개방하여 학생들에게 교육적 욕구를 충족시켜 주어야 할 것이다. 글로벌 창의모델학교와 외국학교의 교사와 학생들 간의 교류에 있어서도 협력체제가 구축되어야 할 것이다.

넷째, 교육국제화특구의 경우 외국어교육이 주로 영어프로그램 중심으로 운영되고 있다. 외교, 기술개발, 국제통상 등을 고려할 때 유용성 있는 영어교육프로그램의 운영과 더불어 중국어, 일본어 및 기타 외국어(예를 들면 베트남어, 스페인어 등)교육을 할 수 있는 글로벌 창의모델학교 지정과 프로그램 개발이 요구된다.

다섯째, 현재 초등학교와 중학교에 국한되어 있는 교육국제화특구 글로벌 창의모델학교를 고등학교에도 지정하여 초·중·고등학교 간의 연계성을 높일 필요가 있다. 일반고등학교의 역량 제고와 더불어 보다 전문적인 외국어 전문 인력 양성을 위해 국제화고등학교(가칭, 대구국제

고등학교)를 설치·운영해야 할 것이다.

여섯째, 교육국제화특구사업이 성공하기 위해서는 우수한 외국어 교원양성 및 연수, 그리고 원어민 교사의 확보가 필요하다. 외국어교사들을 위한 체계적인 연수프로그램의 실시와 외국교육 기관에의 해외연수, 방문 등이 활발히 이루어져야 할 것이다. 이러한 활동을 통해 교사들의 전문성 제고와 더불어 교원들에 대한 인센티브 부여 등을 통해 적극 사기를 진작할 필요가 있다.

일곱째, 현재 초등학교 4개교, 중학교 5개교에서 실시되고 있는 글로벌 창의모델학교에 대해서는 자율학교로 지정하여 교육과정 편성·운영, 교원인사(초빙교사, 교장 등) 등에 있어 신축적으로 운영하도록 하여, 이 사업의 목표 및 학교 프로그램 운영의 효과를 극대화한다. 아울러 각 학교의 우수사례를 공유하고 확산하기 위해서는 현재 정기적으로 9개 글로벌 창의모델학교 및 교육청 담당자 간의 자율협의체 모임을 활성화하고, 교육청의 지원을 강화하도록 한다.

여덟째, 교육국제화특구 사업 및 글로벌 창의모델학교의 교육과정 및 운영의 내실화를 위해서는 학교장의 경영 리더십의 변화와 국제화 마인드가 필요하다. 학교장의 협동적 학교조직문화 형성을 통한 학생, 학부모, 교사, 지역주민 간의 협력체제, 지역사회와 학교의 특성을 반영한 창의적인 경영 리더십을 발휘해야 할 것이다.

끝으로, 교육국제화특구 사업을 통해 영어(외국어) 교육 및 국제화 교육 활성화를 통한 학교 구성원 및 지역사회의 긍정적 인식 확산, 교육구성원들의 교육만족도 향상, 공교육의 경쟁력이 제고되도록 단계적·체계적으로 실행되어야 할 것이다. 아울러 국제화교육의 효과 제고를 위한 교육 내용, 교수·학습방법, 평가제도, 교사연수제도 개선 노력이 지속적으로 수반되어야 할 것이다.

교육국제화특구 사업의 추진과정과 성과

김병주*, 김정희**, 권동택***

I. 들어가는 말

수도권 집중화가 교육계까지 이어져 중등교육을 마친 지역 인제가 국내외 타 도시로 유출됨에 따라 지역 간, 대학 간 편차가 심해지고 있다. 지역에 남고, 지역에 찾아와서 지역사회를 주도할 인재의 양성과 유출 억제가 무엇보다 중요한 과제로 대두되었다. 지역의 인재 양성 및 인재 유출 억제를 위해서는 교육시스템 개선 및 교육력 강화가 우선시되어야 한다. 유·초·중등 및 고등교육과 평생교육, 국제교육이 체계화될 수 있는 교육시스템을 확립하여 전체적인 교육력을 향상시킬 필요가 있다.

이러한 측면에서 교육국제화의 기반 확립을 통한 교육의 국제화 역량 제고를 통하여 해외 유학수요를 줄이고 지역인재의 역외 유출 방지 및 외부 인재의 유치를 위해서 교육국제화 특구 관련 논의가 진행되었다. 이 논문은 이러한 교육국제화 특구 사업의 추진과정과 성과를 정리하고자 한다.

II. 추진과정과 내용

1. 추진배경과 경과

교육국제화특구는 지역의 특색을 반영한 글로벌 인재양성체제를 구축함으로써 국제경쟁력있는 전문인력 양성을 목적으로 한다. 궁극적으로는 외국어 교육 및 국제화교육의 활성화를 위한 교육국제화특구를 통하여 지역발전을 도모하자는 것이다.

교육국제화특구 관련법안의 제정은 대구지역 국회의원들을 중심으로 '07년부터 추진되어 왔다. 당초 '08년 1월 이주호 의원이 대표발의한 이후 17대 국회의원 임기 만료로 당초 의안은 폐기되었다. 이어 '09년 4월에 서상기 의원(대구 북구)이 수정법안을 대표발의하였고, 상임위 상정

* 영남대학교

** 한국대학교육협의회

*** 한국교원대학교

및 공청회('11.3~4월), 법안심사소위 수정의결('11.12.), 본회의 심의·의결('11.12.30)을 거쳐 '12.1.26에 「교육국제화특구의 지정·운영 및 육성에 관한 특별법」이 공포되었다. 동법 시행령은 제정안 고시('12.5.15), 차관회의(7.12), 국무회의(7.17)를 거쳐 '12.7.27에 본격 발효되었다.

'12.7.30에는 당시 교육과학기술부가 「교육국제화특구 지정 추진계획 설명회」를 개최하여 추진방향과 운영원칙, 추진분야 및 가능사업 예시, 지정계획, 추진체계, 추진일정 등을 발표하였다. 지정신청서는 사업계획에 대한 공청회를 거쳐 시·도지사 및 교육감이 공동으로 8.24까지 제출토록 하였다. 특구지정신청서에 대한 특구선정 심사위원회의 심사와 교육국제화특구위원회의 최종 심의를 거쳐 8.31에 특구지정을 고시할 예정이었다. 그러나 기초자치단체 수준에서 신청한 인천 연수구, 인천 서구/계양구, 전남 여수시와 달리 광역자치단체 전체를 특구 지역으로 신청한 대구광역시와 타 지자체의 형평성 논란 때문에 대구시에 수정신청서 제출을 요청하면서 최종적인 특구지정 공고는 9.28일에 이루어졌다.

'13년 6월 27일에는 특구지자체 의견 수렴 및 특구 시·도지사 협의를 통해 마련된 '2013~2017년 특구육성종합계획(5개년)'이 교육국제화특구위원회의 심의를 거쳐 확정되었다. 2013년에는 특교 예산을 활용하여 초·중등교육 분야부터 사업을 추진하여 점차적으로 예산을 확대할 계획이었으나, 17개 광역지자체 전체에 관련된 사업이 아니라는 점에서 특교 예산 활용의 문제가 제기되어 여전히 국고지원을 받지 못한 채 해당지자체 스스로 특구를 운영하고 있다.

2. 특구 추진분야 및 가능사업

가. 초·중등교육 분야

초·중등교육 분야에서는 의무교육 단계에서부터 이중 언어(Bilingual) 구사 등 외국어 능력을 갖춘 글로벌 시민을 양성하기 위해 교육과정 교과용 도서 등에 대한 학교 자율권을 확대하고, 새로운 교육 수요에 대비하기 위한 교원 수급 대책을 마련한다.

추진 가능사업으로는 국제공인 교육과정(IB/WASC 등) 도입·활성화, 가칭 “국제화 자율 시범학교”의 지정·육성, 우수 교원 채용을 위한 전문기관의 운영, 다문화 이해와 글로벌 시민교육 강화, 초·중등학교의 외국어교육을 강화 등이 있다.

나. 산업인력양성 분야

산업인력양성 분야에서는 글로벌 경쟁력 있는 분야에 대해 특구의 교육 인프라를 활용한 인력양성체제를 구축함으로써 국제 통용성을 지닌 전문기술인력을 양성하는 것이다. 국내 학생의 해외진출을 지원할 뿐만 아니라 해외진출 국내기업이 필요로 하는 외국인 산업인력을 양성한다. 추진 가능사업으로는 가칭 “글로벌 마이스터고·특성화고”의 지정·육성, 중소기업 연계 마이스터고 특성화고에 외국인 유학생 유치, 가칭 “글로벌 산업인력 양성 (전문)대학”의 지정·육성, 국제화 관련 청년창업 아이템 발굴 지원 등이 있다.

다. 고등교육 분야

고등교육 분야에서는 글로벌 역량을 지닌 지역 인재를 국제사회를 이끌어 나갈 차세대 리더로 양성하기 위하여 특구 내 경쟁력 있는 대학/학과의 국제 교류·협력체제 구축 지원, 국제화 촉진을 위한 규제완화, 특성화 사업추진 등을 지원한다. 추진가능 사업으로는 조인트 캠퍼스(Joint Campus)의 운영·지원, “국제화 자율 시범대학”의 지정·육성, 외국인 대학생 단기방문 활성화 등이 있다.

라. 교육국제화 인프라 분야

교육국제화 인프라 분야에서는 지역의 특성과 필요에 따른 교육국제화 인프라를 구축함으로써 사업을 효율적으로 추진하기 위한 기반 및 환경을 조성한다. 추진가능 사업으로는 외국어교육 강화를 위한 기반 마련, 국제화 지원 전문기관의 설립 운영, 외국인의 정주여건 조성 등이 있다.

III. 특구의 지정과 사업 범위

특구법 및 동 시행령에 근거하여 특구선정 심사위원회의 구성과 심사, 교육국제화특구위원회의 심의를 거쳐 2012년 9월 28일 대구의 북구와 달서구, 인천의 서구·계양구와 연수구, 그리고 전남의 여수시가 ‘교육국제화특구’로 지정됨에 따라 글로벌 교육력 제고의 필요성이 입증되었다.

특구 지정기준의 4대 영역은 ① 지정의 합목적성 ② 사업계획 ③ 인프라 및 환경 ④ 국제화 실적이다. 지정의 합목적성(20)은 국제경쟁력강화 기여도, 지역균형발전 효과로 구성되며, 사업계획(50)은 계획의 타당성, 계획의 혁신성, 계획의 연계성, 계획의 실행가능성, 계획의 절차적 정당성으로 구분된다. 인프라 및 환경(20)은 국제화교육 전문기관, 국제협력체제 구축, 국제협력 기반시설 구비, 국제화교육에 대한 수요으로 구분되며, 국제화 실적(10)은 외국인 현황, 국내기관의 해외진출 현황, 외국기관 유치 현황으로 구성된다.

심사의 객관성과 공정성 확보를 위하여 전문가로 구성된 별도의 심사 위원회를 구성하였고, 심사결과 영역별 취득점수가 영역별 만점의 50%이상을 획득한 지자체를 대상으로 순위를 도출하고 교육국제화특구위원회 심의를 거쳐 최종 지정되었다.

이에 따라 각 교육국제화특구는 지역에 맞는 비전을 제시하고, 이러한 비전 달성을 위해 외국어·국제화 공교육 강화를 통한 교육경쟁력 제고, 다양한 국제화 실용인재의 양성기반 조성, 지역의 국제화수준 제고 및 외국인력 교류 활성화의 등의 목표를 설정하였다. 그리고 이러한 목표 달성을 위해 초·중등교육 부문, 산업인력 양성 부문, 고등교육 부문, 그리고 교육국제화 인프라 부문에서 다양한 노력을 기울이고 있다.

IV. 특구육성 종합계획과 추진 체제

1. 특구육성 종합계획('13~'17)

교육부 '13.6.27 교육국제화특구위원회를 개최하여 교육국제화특구의 기본 사업추진 방향과 통합적 지원체계 구축을 내용으로 하는 특구육성종합계획('13~'17)을 확정하였다. 교육국제화특구는 기존 특구제도와 차별화를 위해 소프트웨어 중심의 운영원칙을 수립, 대규모 인프라 구축사업을 지양하며, 각종 국제화 교육을 활성화할 수 있는 프로그램 개발에 주력한다.

특구육성종합계획을 통해 초중등교육, 산업인력양성, 고등교육, 교육인프라 총 4개 분야에 대한 사업을 추진하게 되며, 선정된 5개 지역은 지역의 여건과 특색을 감안하여 각기 다른 분야에서 강점을 가진 특화모델로 발전시켜 나갈 계획이다.

2. 추진체계

교육국제화특구의 추진체계는 교육부, 교육국제화특구위원회, 전담 TF, 실시계획심의위원회 등으로 구성된다.

3. 재원 투자계획

특구 사업에 대한 재원은 지방정부의 책무성 강화를 위하여 중앙정부와 지방정부가 함께 50 : 50으로 투자한다. 국고·특교·지방비 재원은 사업분야에 따라 구분함으로써 예산확보 및 관리의 효율성을 제고한다. 전체 예산총액이 확정되면, 세부 사업별 예산액은 특구 지역에서 산정하되, 교육국제화특구 위원회에서 심의하여 확정한다(교육부, 2013).

특구별로 추진하는 사업분야에 따라 지역별 예산 총액을 조정하되, 1단계로 초중등 3, 산업인력 2, 고등교육 2, 교육인프라 3 비율로 총액을 배분한다. 2단계로는 세부 사업내용에 따라 특구 지역과 협의하여 예산액을 결정한다. 단, 연수구의 경우에는 GCF 사무국 유지와 관련하여 외국인 교육여건 개선 사업 추진에 따라 20%의 추가 예산을 배정한다.

재원은 국고, 특교, 지방비를 혼용하여 사업을 추진한다. 매칭비율은 「국고 : 특교 : 지방비 = 4 : 1 : 5」을 목표로 추진한다. 재원별 세부 매칭비율은 예산확보 과정에서 조정해 나가되, 국고와 특교를 합산한 총액은 지방비 총액을 넘지 않도록 유지한다.

재원별로 사업추진 분야를 구분하되, 초중등교육 분야 사업은 국고, 특별교부금, 지방비로, 산업인력양성 분야, 고등교육 분야, 교육인프라 분야 등은 국고, 지방비로 추진한다.

4. 평가 계획

특구사업의 효율적 추진을 도모하기 위하여 사업평가를 실시하고, 평가 결과에 따라 예산 차등지원 및 특구 계속 지정여부를 결정한다. 평가의 목적은 특구 사업이 지정 취지대로 추진되

고 있는지 평가를 통해 정책의 효율적 추진을 도모하고, 특구 이해당사자들의 능동적 참여를 유도함으로써 특구간 건전한 경쟁을 촉진하기 위함이다. 평가는 매년 1회 ‘연차평가’ 및 5년에 1회 ‘종합평가’로 구분된다(교육부, 2013).

특구별로 자체평가보고서를 제출하면 전문가로 구성된 평가위원회 심사 및 교육국제화특구위원회 심의를 거쳐 평가결과를 확정한다. 평가는 사업내용, 사업기반, 성과목표 등에 대해 실시하되, 주요 평가영역은 사업내용의 타당성, 사업추진의 안정성, 사업의 목표달성도, 사업의 지역발전 기여도 등이다(교육부, 2013).

연차평가 결과는 차년도 예산과 연계한다. 특구 전체 예산 일부를 인센티브 예산으로 책정하고 평가결과가 우수한 특구에 대해서는 예산지원 확대를 검토한다. 종합평가 결과에 따라서는 특구지정 계속여부를 결정한다. 종합평가 결과 특구 지정목적 달성이 어렵다고 판단되는 경우에는 교육국제화특구위원회 심의를 거쳐 특구 지정을 해제한다. 아울러 평가결과 특구별 또는 분야별 우수사례를 선정하고 우수사례집 제작 및 확산세미나 개최 등을 통해 성공 노하우를 공유한다.

V. 맺는 말

교육국제화특구는 교육의 국제화를 통한 인재 유치 및 양성이라는 근본 목적을 가지고 있다. 이를 달성하기 위한 교육국제화 특구 추진의 기본 방향을 제시하면 다음과 같다.

첫째, 수월성과 보편성을 모두 추구할 수 있어야 한다. 교육 국제화특구는 지역교육의 글로벌 역량을 강화하는 것이 목적인 바, 보편성만을 추구해서는 소기의 목적을 달성할 수 없다.

둘째, 장기적 육성종합계획 하의 체계적이고 통합적인 지원체계 구축이 필요하다. 어떤 계획이든지 장기적인 관점에서 이루어지는 것이 타당하지만, 특히 교육국제화 특구의 경우 단기간에 성과를 보기 어려운 것이 사실이다. 따라서 교육국제화 특구는 장기적인 계획하에서 통합적인 지원체계를 구축하는 것이 필요하다.

셋째, 특구 내 학교의 자율성을 보장하는 동시에 특구 지정 목적과 장기 육성계획에 부합하는 학교와 인프라를 구축하기 위한 특구 환경을 적극적으로 조성해야 한다. 교육국제화 특구가 성공하기 위해서는 무엇보다도 특구내 학교들이 교육국제화특구의 취지를 제대로 살릴 수 있어야 한다. 그러기 위해서는 특구 내 학교의 자율성 보장이 절대적으로 필요하며, 그에 걸맞는 인프라와 특구 환경 조성이 필요하다.

넷째, 교육국제화특구가 국가 글로벌인재 양성체제의 기초가 되어야 한다. 특히 초중등분야의 경우 글로벌인재의 양성체제가 미흡한 것이 현실이다. 교육국제화 특구의 경우 1차적으로 초중등교육 분야를 목표로 하기 때문에, 교육국제화 특구를 통하여 그동안 부족했던 초중등교육 분야의 글로벌 인재 양성체제 구축이 필요하다.

참 고 문 헌

- 교육과학기술부(2012.7.27). 교육국제화특구의 지정 운영 및 육성에 관한 특별법 시행에 따른 교육국제화특구 지정 추진계획.
- 교육부(2013.6.28.). 교육국제화특구의 지정 운영 및 육성에 관한 특별법 시행에 따른 교육국제화특구육성 종합계획(안)(2013~2017).
- 김재춘, 김병주, 김민희, 박소영(2013). 대구교육국제화특구 국제화 교육 사업 발전 방향 연구 보고서. 대구광역시교육청.
- 김태완, 김병주(2007.7). 대구권 교육국제화 특구 조성 방안.
- 모종린, 김인식, 김병주, 레니문, 이기성(2012). 국제화교육 활성화를 위한 교육국제화특구법 시행령 등 제정방안마련 연구. 교육과학기술부.
- 전국교직원노동조합(2013.7.2). 교육국제화 특구육성종합계획에 대한 전교조 입장(보도자료).
- 지식경제부(2011.12). 지역특화발전특구 2011 연례보고서.
- index.go.kr(나라지표)

자유주제 발표Ⅲ

비교교육 3

사회 : 신태진(연세대), 현경석(한서대)

대구광역시 글로벌창의모델 초등학교의
교육과정 편성 · 운영 현황 분석

발표자 : 손중선(대구교대)

대구광역시 글로벌창의모델 중학교의
영어교육 운영실태 및 성과

발표자 : 이광운(가톨릭대)

핀란드의 영어교육 및 국제화교육 환경 및 시사점

발표자 : 김영환(중원대), 정현숙(대구가톨릭대)

대구광역시 글로벌창의모델 초등학교의 교육과정 편성·운영 현황 분석

손중선*

I. 서론

글로벌창의모델학교 운영은 교육국제화특구의 지정 운영 및 육성에 관한 특별법 (2012년 7월 27일 시행)에 근거한 교육국제화특구 지정의 일환으로 이루어지고 있다. 교육국제화특구는 지역의 특색을 반영한 글로벌 인재를 양성하기 위한 체계를 구축하는 데 목적을 두고 있으며, 역으로 외국어 교육과 국제화 교육의 활성화를 위한 교육국제화특구 지정을 통해 지역발전을 도모하고자 한다.**

본 연구에서는 교육국제화특구로 지정된 대구광역시 북구와 달서구의 5개 초등학교에서 운영되고 있는 글로벌창의모델학교의 교육과정 편성 및 운영 상황을 분석하고 향후 발전을 위한 제언을 해보고자 한다. 이를 위해 먼저, 글로벌창의모델학교로 지정된 5개 초등학교에서 과제 프로그램들이 어떻게 운영되고 있는지 그 현황을 살펴본다. 프로그램들은 필수과제와 선택과제로 나누어 살펴본다. 둘째, 각 학교의 프로그램 담당자 설문을 통한 운영상의 강점, 약점, 문제점 등을 살펴본다. 셋째, 문제점들을 개선하기 위한 보완 방안은 무엇인지 알아본다.

II. 교육과정 편성과 운영 현황

교육과정 편성 및 운영에서 필수과제는 세 가지로 1) 3·2·1 Happy Together English 운영, 2) 순증 영어 1시간 운영, 3) 창의적 체험활동 운영이다. 선택과제는 크게 원어민 활용 수준별 방과후 프로그램 운영과 학교별 특색 프로그램 운영 두 가지로 나뉜다.

운영 현황을 분석해보면, 먼저 필수과제 ‘3·2·1 Happy Together English’는 5개 학교 모두 실시하고 있는데, 운영 시간과 방법에 있어 다양성을 보여주고 있고, 단순 학습에서 그치지 않고

* 대구교육대학교

** 김병주 외. 2013. 교육국제화특구 발전방안 연구: 특구지정에 따른 지역별 추진전략 마련. 교육부.

인증제, 골든벨과 같은 형태로 학습한 내용을 확인할 수 있는 방안을 고안하여 활용하고 있었다.

‘순증된 영어시수 1시간의 운영’의 방법도 학교별로 특색이 있었으나 공통적으로 교육과정 재구성을 통해 내실 있는 운영이 되게 하려고 고민하고 노력한 흔적이 엿보였으며, 수준별 분반 이동수업, 목표표현의 자체 선정 등 보통 일반 교육과정에서 하기 어려운 이상적인 영어 수업을 시도하는 모습을 볼 수 있었다.

‘창의적 체험활동 동아리’는 대부분의 학교에서 전학년 대상 글로벌 동아리, 국제이해 동아리와 같은 종류로 운영하고 있었고, 글로벌모델학교의 특성이 드러나는 학교 행사를 내실 있게 운영하고 있는 점을 알 수 있었다.

선택과제에서는 각 학교의 특색이 잘 드러났는데, 먼저 ‘방과후 프로그램’에서는 원어민을 활용하여 학력 향상보다는 영어에 대한 흥미를 가질 수 있는 방향으로 다양하게 운영되고 있었다. ‘특색프로그램 운영’에서는 학교의 시설 및 현황을 고려하고 지역사회와 연계한 프로그램을 다양하게 운영하고 있는 것을 알 수 있었다.

Ⅲ. 프로그램 담당자 자가평가

글로벌창의모델학교 프로그램 편성 및 운영을 담당하고 있는 담당교사에게 자가평가를 의뢰하였다. 문항은 다섯 가지로, 자신이 속한 학교의 글로벌창의모델학교 교육과정 편성 운영의 강점, 약점, 장애요인, 제도적 보안점, 그리고 기타 의견을 물었다.

글로벌창의모델학교 운영의 강점은, 우선 교육과정의 다양한 재구성에 있다. 이를 통해 학생들이 영어에 노출되는 기회가 확대됨으로써 영어 실력의 향상이 이루어지고 있으며, 단순히 영어 관련 지식 습득이 아니라, 체험을 통한 영어 학습 기회의 확대로 영어에 대한 흥미와 긍정적인 인식이 높아지고 있는 점이 글로벌창의모델학교 운영의 강점이라 할 수 있을 것이다. 나아가, 학교별 특색 있는 프로그램 및 행사 운영을 통해 학생들에게 다양한 글로벌 체험의 기회가 주어지게 되는 점이 글로벌 모델학교 운영의 강점이라고 볼 수 있다.

글로벌창의모델학교 운영의 약점은, 교육과정 운영이 영어 학습과 영미권 문화 이해에 집중되는 경향이 있고, 학생들이 학습에 대한 부담감을 가질 수도 있으며, 학교 간 또는 학교 내에서 교사 간 영어 수업능력 및 업무 처리 능력에 차이가 있어, 이에 따라 운영 결과에 차이가 발생할 수 있는 점이 글로벌 모델학교 운영의 약점이라 할 수 있을 것이다.

글로벌창의모델학교 운영의 장애요인으로는, 글로벌창의모델학교를 운영하면서 동시에 대구시와 지역교육청의 교육 방향을 따라야 하고, 평가 지표가 정해져 있는 일괄적인 ‘학교평가’에서도 자유롭지 못하기 때문에, 업무의 이원화로 인한 업무과중과, 창의적 교육과정 편성에 있어 실질적인 자율성을 갖기가 어렵다는 점이다. 또한 ‘글로벌 창의’에 초점이 있으나 교육과정 운

영이 영어에 집중되어 있음으로써 운영업무가 영어과 교사에게 집중되는 경향이 있고, 학교 관리자 및 전 교사의 이해와 적극적인 참여가 수반되지 않아 비협조적인 분위기 형성 및 지역사회와 연계의 어려움 등에 어려움이 있을 수 있다.

글로벌창의모델학교 운영의 제도적 보완방안으로서 다음과 같은 제안이 있다. 첫째, 글로벌창의모델학교 운영학교는 일반 학교평가와 다른 지표로 평가할 필요가 있다. 둘째, 자율 협의체를 내실 있게 운영하고, 학교 간 비교와 경쟁보다는 다양한 결과가 나오는 데에 목적을 둘 필요가 있다. 셋째, 유능한 영어과 교사의 인력보충 및 예산 지원이 필요하다. 끝으로, 컨설팅 단 차원에서 소수 담당 교사의 업무 과중이 아닌 학교 전체가 이해하고 참여할 수 있도록 지원하고, 선행 연구 사례 및 이론적 근거 제공을 통해 더욱 내실 있는 운영이 될 수 있는 아이디어를 지원할 필요가 있다.

IV. 제 언

일선의 교사들이 열정을 갖고 헌신적으로 연구에 임하고 있으나 현실적인 한계에 부딪히고 있다는 점에서, 제도적으로 지원할 수 있는 방안을 최대한 연구하여 다각적인 지원이 이루어져야 할 것이다. 지금까지 5개 글로벌창의모델학교의 현황과 강점, 약점, 장애요인 그리고 제도적 보완방안에 관해 분석해 보았다. 이를 바탕으로 다음과 같은 제안을 하고자 한다.

첫째, ‘글로벌’의 의미가 영미권 문화 이해와 영어교육에 있는 것이 아니라 ‘다양성’의 이해와 이를 통한 다문화적 리더십과 문제 해결 능력 함양에 있음을 좀 더 분명히 할 필요가 있다. 그렇게 함으로써 글로벌창의모델학교 운영이 영어교육, 나아가 외국어 교육에 너무 치중하는 일이 없도록 해야 한다.

둘째, 효율성 측면에서, 얼마나 많은 프로그램을 개발하고 운영하느냐보다는 선택과 집중을 통해서 담당업무도 경감하면서 동시에 교사들의 효능감도 증대시키는 것이 중요하다. 그러기 위해서는 교육 내용과 방법의 질적 개선을 꾀하는 것이 더 바람직할 것이다. 학교별 중복 프로그램보다는 학교별 특성화를 추구하는 것도 한 방법이 될 수 있을 것이다.

셋째, 예산이 끊기면 중단되는 프로그램보다는 지속적이고 모든 학교로의 확산이 가능한 효율적인 프로그램을 개발하는데 좀 더 노력할 필요가 있다.

넷째, 초등학교에서 원어민 활용의 효과는 매우 크다. 따라서 원어민 확보를 위한 예산지원의 지속이 절실하다.

대구광역시 글로벌 창의모델 중학교의 영어교육 운영 실태 및 성과

이광운*

1. 개요

급변하는 다양한 글로벌 교육환경에 능동적으로 대처할 수 있는 인재 양성을 위해 글로벌 창의학교 모델학교의 교육과정 편성, 운영 실태를 분석 검토하고자한다. 이를 위해 지정과제, 학교 동아리 운영, 각종 교내 글로벌 환경 조성을 위한 프로그램 및 글로벌 교육과정을 비교분석하고 SWOT 분석 및 보완책을 제시하고자한다.

2. 지정과제 운영 실태

학교	운영 시간	세부사항
강북중	주 2회 아침시간 2회 10분	-교내소식 및 주요행사를 영어로 소개하는 Happy Morning Kangbuk!과 연계 -학기당 우수 학반 시상, 워크북 활용 -원어민 협동 수업 시간 이용 -Think back and Step up수업 시간 활용 -부진아를 위한 복습에 활용 -학급실장이 진행함
효성중	주 2회 아침시간 10분	-방송과 학급별 봉사자의 안내 -4인 1조로 1명이 말하고 나머지는 기록 -각 교실 게시판에 H.T.E 일주일분 제시 -H.T.E기록장 자원봉사학생 확인
서변중	주 4회 아침시간 10분	-원어민 보조교사와 학생 공동 방송진행 -1일 활동지 활용: 글로벌 도우미 수합 -활동지 제출자수와 과제완성도에 따라 상벌 스티카 발급 -10일째 검사실시, 우수반 먹거리 지원 -5분 원어민 발음 듣고 5분 읽고 쓰고 암기

* 대구가톨릭대학교

와룡중	주 2회 아침시간 10분	-담임교사와 글로벌 도우미 공동진행 -워크북과 e-book활용 -글로벌 도우미 학습완성도에 따라 스티커 부착: 80%이상 녹색, 60%이상 노란색, 50%미만 적색 -말하기 및 서술형 수행평가 반영 -한 달에 1회 학급별 시상

3. 교내 학생 동아리 운영 상황

학교	대상학년	동아리명	운영방법
강북중	1학년	AmE(영어체험반)	-영화감상 후 결말재구성하기 -영어 만화 그리기 스토리 완성 활동 -영어 연극 및 전시 관람, 영미 문화 체험
	전학년	Gangbuk Times(E-NIE)	-정기 모임을 통해 토론진행 -년 1회 영자신문제작 -원어민 보조교사의 기사쓰기 지도 편집 요령 지도
	전학년	영어 연극반	-매주 토요일 한국문화예술진흥원과 연계 수업진행 -예술융합교육으로 실용영어 향상, 발음 교정
	2, 3학년	CCAP(국제문화이해반)	-UNESCO 및 경북대와 연계 외국 교환 학생 강연 -다양한 문화체험
	2학년	영어 동화 읽기반	-좋은 동화 선정 -동화 읽고 스토리텔링, 감상문쓰기, 미니북 만들기
	1학년	영어영재반	-적합주제 선정후 자료수집, 쓰기 말하기 지도 -영재 특성에 맞는 교재개발 및 적용, 영어 학습기회제공
	전학년	English Cooking Class	-빵과 케익 만들기: 외국문화 직접체험 기회
효성중	2학년	E.D.C(영어연극반)	-영미권 문화를 말과 행동으로 체험 -듣기 말하기 자신감 심기, 협동심, 창의력, 책임감 및 인내력 향상 기대
	전학년	영자 신문반	-실생활 관련 영어를 읽고 써보는 기회 제공

	3학년	EnglishStory Club	-영작문 실력 및 창의력 신장 - 년 3~4편 동화 창작
	1학년	국제문화체험반	-세계문화체험, 능동적 사고 신장 -협동심 함양
	전학년	영어영화감상반	-영화감상후 토론 기회제공 -비판의식 및 사고력 향상 기대
	1,2학년	경북영어마을 입소	-희망학생 30명 방학중 1박 2일
서변중	전학년	English Drama반	-대본 집접 작성 연극준비, 글로벌매화페스티벌에서 공연
	전학년	Seobyeon Dream Herald반	-유용한 정조 기사화 년 2회 발간
	전학년	e-Pal을 통한 국제교류반	-필리핀 자매학교 방문대상자 주 1회 매 일교환
	전학년	Story Publishing반	-동화 및 한국 전래동화 읽고 감상문 적음, Journal로 발간
	전학년	Show Me Korean Culture반	-우리문화 세계 알리기 leaflet 또는 영상물 제작
와룡중	2,3학년	와룡 Pride	-교내 영자 신문 발간
	2학년	와룡 Ambassadors	-영어 홈페이지 관리 및 영어홍보 브로셔 제작
	1학년	Readers & Leaders	-영어독서
	2학년	Culture Pouch	-영미문화체험
	3학년	Sell & Tell	-마켓운영
	1학년	Messengers	-국제교류 및 펜팔
	2, 3학년	EngEdit	-영어 통번역
	1학년	Globalists	-국내 및 국외 관광지 영어 소개

4. 교내 글로벌 환경 조성을 위한 프로그램 운영

학교	프로그램명	세부사항
강북중	Happy Morning Kangbuk!	-H.T.E와 연계 원어민교사와 함께하는 영어 토크 프로그램 -매 금요일 영어 혼화방송 국제문화이해 교육 실시
	Lunch Time is English Time!	-점심시간을 활용한 영어회화 시간
	We are immersed in English!	-영어로 놀기, 방과 후 동아리와 연계 영어 몰입 활동

	강북 영어 독서 인증제	-독후감쓰기, 독후활동에 따라 급수 인정
	Spice up your English!	-다양한 방과후 활동
	Feel the world in Kangbuk!	-교내체육대회와 연계한 글로벌 축제의 장 마련
	글로벌 예절 체험실	-문화 체험 수업 실시 -세계 의식주 문화 이해, 인사법 소개 -교직원 및 학부모 프로그램 -유명 강사초청 특강 -평생교육과 연계한 외국어 수업
	Global Education Board	-월 1회 국제적 이슈 및 생활 영어 표현 -세계 축제 문화 유산, 영어 급훈
	We live in the English world!	-다양한 영어관련 정보 -국제화 관련 정보, 다양한 영어활동과 연계
	강북 국제교육 교과 연구회	-타교과와 연계된 영어 수업 -국제 이해를 위한 사회-영어 협동 수업안 연구
효성중	Level Up Class 曉星!	-영어교과 수업 시수 확대, 중국어 교과 수업 시수 확대, 원어민 교사 충원
	Design Global School Global 曉星!	-글로벌 환경 조성 -다양한 영어교구 활용
	Develop Your English Global 曉星!	-영어 단어 인증제, 학급News Letter 발행
	Join an After School Program Global 曉星!	-영어 및 중국어로 진행되는 수준별 방과 후 프로그램
	Experience the Global World Global 曉星!	-영어 연극반, 영자 신문반 등 운영
	Jump into English Global 曉星!	-음악을 통해 배우는 영어 및 중국어
	Share English with Your Society Global 曉星!	-지역 유관 기관 및 해외 교육기관과 연계
	Go with Parents and Neighbors Global 曉星!	-학부모 대상 국제 이해 교육
서변중	글로벌창의모델학교 운영을 위한 기반조성	-외국어 집중교육과정 운영 -학생, 학부모, 교사 연수 강화 -외국어 친화 환경 조성
	Creativity, Morality, Talent 함양 프로그램 개발	-말하기 및 쓰기 강화 -세계 에티켓 및 국내외 교류 프로그램 개발 -다양한 동아리 활동 및 방과후 프로그램 개발

	CMT 글로벌체험활동을 통한 글로벌 인재 육성	-창의성 개발 학생작품 출판 -필리핀 자매학교와 교류
	Foreign Language-Friendly 환 경조성	-맞춤형 수준별 수업이 가능한 영어 교과교실 구축 -실천으로 이어지는 Rules & Motto & Slogan in English -수준별 다양한 소재의 영어책 마루 Book Cafe개설
	Specialized Speaking Class & Writing Class	-표현능력 향상
	Integrated Speaking & Writin g Class 과제중심평가	-주어진 주제로 인터뷰
	Pop Song으로 발음 Up, Speaking Up	-영어회화 전담강사가 1달에 2곡 선별
	Global Etiquette 교육 및 국내 외 교류프로그램 개발	-Good Deed 실천 - 꿈 마중물 -서변글로벌에절체험센터 및 원어민 활용 -Cross Cultural Awareness Programme -1인 1나리 탐방
	외국어 관련 방과후 학교 개설	-영어 Cooking반 -Creative Club -중국어 회화반
	외국어 원어민과 함께하는 교 사. 학부모 역량 강화 프로그램	-역사+영어,기물+영어, 과학+영어, 진로+중국어, 음악+영어 등
	교내 외국어 관련 대회	-Speech Spellinmg Bee대회, Pop Song Contest, Golden Bell, Essay Contest 등
	Computer-based Speaking Flu ency Test	-영어 말하기 인증제, 자체적으로 말하기 평가 문항 제작
	Wednesday Book Cafe 및 교 내외 Camp 실시	-담임과 원어민이 함께하는 영어 독서 기간, 교 내외 영어 캠프
와룡중	영어교과교실 환경 및 Waryong English Zone 구축	-교내 3곳에 설치
	교내 곳곳에 Global Board 설 치	-영미문화 및 친화적인 환경 조성

원어민 교사 추가 채용	-총 2명 원어민 채용
학교 홈페이지 영어 메뉴 제작 및 영어 홍보 브로셔 제작	-학교 홈페이지 영어 메뉴 제작 -영어 홍보 브로셔 제작 및 배부
우리 마을 교육 공동체 구축	-계명대학교 영어교육과와 MOU체결 -본교 희망 학생 대상 멘토링 실시 -연간 6회 외국인 초청 문화 수업 실시
영어과 교사 동아리 구성 및 자체 연수	-월 2회 수업 방법개선을 위한 워크샵 실시
학생,교사, 학부모 3위 일체 글 로벌 교육 공감대 형성	-분기별 1회, 학기별 1회, 워크샵 1박2일
교사와 학부모 대상 원어민 영 어 회화 동아리	-교사와 학부모 대상 영어회화동아리 조직

핀란드의 영어교육 및 국제화교육 환경 및 시사점

김영환*, 정현숙**

우리나라는 다른 동아시아 국가들과 마찬가지로 영어교육에 많은 노력을 기울여 왔음에도 불구하고 그 성과는 만족스럽지 못하다. 최근 영어교육의 역할 모델의 하나로서 핀란드를 들고 있다. 핀란드가 영어교육에 보다 적은 시간과 돈을 투자하고도 훨씬 더 많은 긍정적인 결과를 낳고 있기 때문이다.

핀란드어는 영어와 뿌리가 다른 우랄 알타이어 계열에 속하여, 명사 뒤에 조사가 붙고 관사를 쓰지 않는 점에서 우리말과 비슷하다. 그리고 역사적으로도 19세기까지 주변 열강의 시달림 속에서 민족성과 핀란드어를 지켜왔고, 1917년 독립한 이후에도 독일, 러시아 등의 침략으로부터 주권을 지켜왔으며, 민주주의와 자유 시장경제질서를 잘 유지하고 있다. 이러한 점에서 핀란드는 우리나라와 유사하다.

그러나 영어교육에 있어서 핀란드는 우리나라 정부와 학부모가 꿈에서 그리는 교육을 하고 있으며 세계적으로 전망의 대상이 되고 있다. 9년의 종합학교 교육을 마치면 학생들은 모두 만족스럽게 영어로 말할 수 있는 능력을 가지게 된다. 핀란드의 공식적인 언어는 핀란드어와 스웨덴어임에도 불구하고 전국민의 75%가 영어를 자유자재로 구사할 수 있다. 핀란드어는 영어와 문법구조가 완전히 다른 데도 불구하고 스위스 국제경영개발원(IMD)은 영어를 외국어로 배우는 나라 중 영어소통이 가장 뛰어난 나라로 핀란드를 꼽았다. 그리고 최근 경제개발협력기구(OECD)가 발표한 국가학력성취도에서 1·2위를 독식하였다.

핀란드는 양질의 교육(quality education), 생활수준(standard of living), 의료(health care), 정치적 안정(political stability), 경제개발(economic development) 등에서 유엔이 정한 각종 지표의 모든 영역에서 상위권에 올라 있다(Powell, 2010). 그리고 뉴스 위크지(Newsweek)는 최근 기사에서 핀란드를 '세계 최고의 국가(World's Best Country)'라고 평가하였다. 핀란드의 추위가 하나의 부정적인 요인이지만 핀란드인들은 중앙난방장치와 많은 사우나시설을 통하여 추위를 이기는 방법을 알고 있다. 핀란드는 교육하기 좋은 국가이기 때문에 많은 사람들이 더 오래 머

* 중원대

** 대구가톨릭대

물고자 한다.

이러한 성과는 핀란드 교육의 성공에서 비롯되었다고 할 수 있다. 특히 핀란드 영어교육은 성공적인 사례로 인정되고 우리나라의 교육전문가들이 많이 소개하고 있는 주제이다. 핀란드 영어교육의 성공요인은 실행 위주의 교육과정이다. 외국어 학습은 외국어로 의사소통을 해야 하는 상황에서 적절하게 외국어를 표현할 수 있는 능력을 길러주는 것에 중점을 둔다. 학습의 목적은 학생이 외국어를 익숙하게 사용할 수 있는 능력을 길러주는 것이고 다른 문화 속에서 사람들이 어떻게 살고 있는가를 이해하고 그것을 소중하게 생각하도록 하는 것이다. 교사는 영어로 말하고, 학생이 질문을 하려면 영어로 해야 한다. 특히 영어를 처음 배울 때부터 문법을 중요하게 생각하지 않고 말하는 것을 배운다. 흥미 있는 것은, 과거에도 그러하였지만, 현재도 영어 원어민 교사가 없다는 것이다. 모든 영어교사는 핀란드인 교사이고 그들은 수업 전체를 영어로 진행한다. 다만 문법을 설명할 때에는 예외이다. 평가에서도 말하기 능력은 학기 중에 정기적으로 구술 평가를 받기 때문에 학생들은 교실에서 토의나 집단활동에 적극적으로 참여하게 된다. 문법과 암기학습을 중심으로 하는 우리나라 영어교육과 핀란드 영어교육은 구별된다고 할 수 있다.

핀란드의 국가경쟁우위 중의 하나는 우수한 언어능력이다. 모든 학생은 고등학교까지 3개의 이상의 외국어를 습득한다. 핀란드에서 오늘날 영어가 가장 인기있는 외국어이다. 최근 통계에 의하면 3-6학년 학생의 93%와 7-9학년의 99%의 학생이 필수과목 또는 선택과목으로 영어를 배우고 있다.

핀란드인들은 많은 언어를 익힌다. 그 이유는 다음과 같다. 첫째, 두 개의 상대적으로 소수인들이 사용하는 언어를 국어로 정하였기 때문에 핀란드인들은 국제적인 상황에서 의사소통을 하기 위하여 외국어가 필요하였다. 둘째, 공식적으로 이중언어국이다. 핀란드인들은 제1국어 외에 여러 언어를 학습하는 것이 일반화되어 있다. 셋째, 핀란드에서는 역사적으로 오래 전부터 외국어 학습을 시작하였다. 핀란드에서 교육제도가 성립된 후부터 계속하여 외국어를 가르쳤다. 넷째, 핀란드가 다언어주의를 표방하는 유럽연합의 정책을 수용하고 있다. 유럽연합의 언어정책은 모든 유럽연합 국민은 3개 이상의 유럽연합 언어를 배워야 한다는 것이다. 세 언어는 하나의 모국어와 2개의 외국어 또는 제2국어를 말한다. 따라서 외국어를 습득한다는 것이 자연스런 일이 된다. 그 결과 핀란드는 3개의 공식적인 언어가 있음에도 불구하고 전국민의 75%가 영어를 자유롭게 구사할 수 있는 영어능력 우수 국가가 되었다.

이와 같은 핀란드 영어교육이 우리나라 영어교육에 주는 시사점은 다음과 같다.

첫째, 영어수업이 의사소통 중심으로 초기부터 영어의 읽기, 쓰기, 말하기, 듣기 네 기능을 균형 있게 다루고 있다. 그러나 학교에서는 문법보다 실용회화 중심으로 영어를 가르친다. 학교에

서 영어 말하기 기초가 되면 숙제로 에세이를 작성하여 의무적으로 제출하여야 하기 때문에 집에서 쓰기 연습을 하게 된다.

둘째, 내용-언어 통합교육(Content and Language Integrated Learning: CLIL)의 도입으로 사회, 과학, 국어 등 다수의 과목에서 공통된 주제를 골라 영어로 가르치고 있다. 핀란드 영어교육의 핵심은 이 교수법에 있다. 이런 학습법에서 학생들은 가정에서 탐구학습자료를 조사하고 영어로 발표하고 영어보고서를 쓰는 과정에서 영어의 활용을 확대할 수 있다. 북유럽의 강소국인 핀란드의 영어경쟁력이 세계 최고수준인 것은 이 방법의 활용에 있다고 한다.

셋째, 핀란드에서는 영어를 쉽게 접할 수 있는 환경을 만들어 모든 사람들이 매체어를 통하지 않고 영어에 노출되도록 하고 있다. 오늘날 인터넷이 언어학습의 기회를 제공하는 것과 같이, 영어 방송 프로그램이 비공식적인 영어학습의 장이 되고 있는 것이다. 최근에는 핀란드 제작 방송물에도 영어를 사용하고, 인터넷과 디지털 게임에서 영어를 많이 사용하도록 하는 것도 영어학습에 도움을 주고 있다. 그리고 공공장소와 옥외광고 등에서도 영어 사용이 증가하고 있으며 언론매체가 인터뷰 내용을 번역하지 않고 영어문자를 그대로 쓰기도 한다. 이러한 다양한 매체들이 핀란드인의 언어인식을 높이고, 영어에 대한 태도를 개선하는데 분명하게 도움을 주고 있다.

넷째, 핀란드에서 수준 높은 영어교육의 전제조건인 양질의 교사 양성을 들 수 있다. 핀란드에서는 교사가 인기직종이고 경쟁률도 높다. 그러다 보니 영어교사에게 높은 능력을 요구하여 석사학위와 3개월 이상의 영어권 국가의 연수경험을 필수적으로 요구한다. 그리고 5년에 걸친 교사양성과정에서 철저한 교육을 받는다. 최근에는 영어로 수업을 할 수 있는 비언어교사를 양성하고 있는데 헬싱키대학은 40시간의 몰입교육과정을 개설하여 운영하고 있다. 한편 교사에 대한 신뢰가 높기 때문에 교사가 학생에게 적절한 교육내용과 방법을 사용할 수 있어 모든 학생에게 그의 수준에 맞는 개별화 교육을 실시할 수 있다.

다섯째, 대학입학시험에서 필수과목인 영어시험의 성격과 내용이다. 대학입학자격시험에서는 쓰기와 듣기의 두 부분으로 나누어 시험을 본다. 쓰기 시험은 읽기 선택형 문항 25개, 읽기 주관식 문항 5개, 문법 및 단어 주관식 문항 10개와 4문항의 에세이 작성이 있다. 총 6시간에 걸쳐 실시된다. 듣기 부분은 선택형 30문항과 주관식 5문항으로 구성되어 있다. 따라서 학생들은 누구나 영어쓰기 능력과 의사소통 능력을 습득하지 않을 수 없게 된다.

자유주제 발표Ⅲ

도덕교육

사회 : 이영문(춘천교대)

『장자』 「인간세」 편을 통해 본 ‘설득’의 윤리학

발표자 : 이성미(연세대 박사)

도덕성의 남녀 성차와 도덕교육 방안에 관한 일 고찰

발표자 : 박형빈(공주교대 강사)

『장자』 「인간세」 편을 통해 본 ‘설득’의 윤리학

이성미*

I. 서론

사회 속에서 타인과 더불어 살아가면서 동시에 자기동일성을 유지하고자 하는 인간의 노력은 크게 두 가지 방향으로 전개된다. 하나는 타인의 기준에 나를 맞추는 것이고, 다른 하나는 타인의 기준을 나의 그것과 동일하게 맞추는 것이다. 다시 말해 나를 타인 일반의 기준에 적합하게 만들든지, 아니면 나의 기준을 타인이 수용하도록 설득 혹은 강제해야 한다. 자기의 변화보다 타인의 변화를 선호하는 인간의 의식은 ‘설득’이라는 사회적 행위를 통하여 자기를 중심으로 한 세계를 구축하고 그 세계를 확장하려는 자기중심적 욕망을 드러낸다.

윤리학적 이해가 없이 다루어지는 설득에 대한 논의는 ‘나’를 중심으로 한 세계의 구축과 확장이라는 수면 아래 목적에서 벗어날 수 없고, 다만 그 목적을 교묘히 포장하는 방편이나 그 목적에 효과적으로 봉사하는 기술에 관한 것일 수밖에 없다. 이에 발표자는 「인간세」 편에서 장자가 다루고 있는 생명과 존재, 지식과 이념, 감응과 소통과 같은 일련의 윤리학적 주제들을 바탕으로 설득이라는 행위의 본질이 무엇인지, 그 행위가 갖는 한계가 무엇인지, 나아가 상대의 진정한 변화를 이끌어낼 수 있는 태도와 방법은 무엇인지에 대해 장자의 관점에서 논하고자 한다.

II. 본론

『장자』 「인간세」 편은 안회와 공자의 이야기로 시작한다. 안회는 스승 공자로부터 듣고 배운 것(지식)을 통해 위나라를 군주를 가르침으로써 그의 독단과 전횡으로부터 위나라를 구할 수 있을 것이라 믿고 있다. 그는 내직(內直), 외곡(外曲), 상비(上比)의 세 가지 설득의 기술을 제시한다. 안회의 임기응변식 설득법에 대해 스승 공자는, 비난이나 벌을 피할 수는 있을 것이나 상대를 감화시킬 수는 없을 것이라고 답하는데 그 이유는 자기 마음에 따라(師心) 상대를

* 연세대학교 외 시간강사(dusk@yonsei.ac.kr)

변화시키고자 하기 때문이다. 이 때 마음은 자기동일성을 유지하고 확장하려는 마음이다. 이후 공자는 안희에게 마음의 재계, 즉 ‘심재心齋’를 이야기한다. 심재란 중요한 일을 앞두고 몸을 정갈히 하듯 마음을 재계하는 것이다. 장자는 공자의 입을 통해 ‘심재’를 거친 마음이라면 누군가를 진정으로 감화시킬 수 있으며 진정한 의미의 소통을 할 수 있다고 말하고 있다.

그렇다면 심재의 대상이 되는 확장과 지배를 기도하는 자기동일성, 즉 ‘나’의 정체는 무엇인가? 안희와 공자의 이야기에서 그 정체는 파편적이고 정치적이고 이념화된 지식으로 드러난다. 장자에게 지식이란 감각의 분절적인 자료 수용과 분별과 배제라는 마음의 작용이 만들어낸 불완전한 사유의 틀이다. 그는 태생적 한계를 가진 감각이 수용한 부분적 정보가 다시 마음에 의해 쪼개지고 버려지는 까닭에 우리가 대상을 있는 그대로, 온전하게 인식하거나 수용할 수 없다고 보았다. 따라서 이야기 속 “귀로 듣는 것을 멈추고, 마음으로 듣는 것을 멈추라”는 장자의 말은 전제로 존재하는 대상을 부분으로 쪼개고 배제하여 인지하는 것을 멈추라는 뜻으로 해석할 수 있다. 장자는 감각의 작용을 외부 정보를 수용하는 데서 그치고, 마음의 작용을 새롭게 수용한 정보를 이해하는 데서 그치게 하라고 말한다. 그리고 마침내 기를 통해 있는 그대로의 존재와 감응할 것을 요구한다.

‘기’는 정신과 물질 양자의 특성을 모두 담고 있는, 현대인들로서는 이해하기 쉽지 않은 개념이다. 장자에게 기는 천지만물을 관통하고 있는 근원 물질이며 동시에 변화의 힘(에너지, 운동)이다. 모든 생명을 관통하여 존재하는 기는 그들 사이의 수용과 소통의 통로가 된다. 장자는 기를 통해 지각과 분별을 거치지 않고, 혹은 지각과 분별의 한계를 넘어 대상을 수용하고 그와 소통할 수 있다고 말하고 있다.

기는 마치 존재로부터 발산되는 빛과 같다. 우리는 기를 통해 다른 존재로부터 발산되는 기운을 감지할 수 있다. 기운은 부분이 아닌 전체로 다가온다. 그리고 그렇게 감지되는 전체로서의 존재는 언제나 모순적이고 역설적이다. 장자가 바라 본 모든 사태는 P이면서 동시에 ~P인 상태이거나 P 안에 ~P로 전화할 에너지를 쌓고 있는 상태이다. 그러므로 장자에게 모순은 소거하거나 극복해야 할 대상이 아니라 포용해야 할 대상이다. 도가는 모순의 포용을 ‘포통包通’이라는 역설적인 개념으로 설명하였다. 포통이란 모순을 품음으로써 통일에 이르는 것이다.

요컨대 장자의 관점에서 자기동일성, 즉 ‘나’라는 관념은 왜곡된 감각자료 그리고 경험과 교육에 의해 학습되어진 욕망과 이념화된 지식을 통해 형성된다. 이렇게 보면 ‘나’라는 관념은 감각과 마음의 작용을 멈추면 홀연히 사라지는, 실재하지 않는 허구일 뿐이다. 따라서 우리 마음이 가지고 있는 수용과 소통의 공능은 마음을 가득 채우고 있는 학습되어진 욕망과 이념화된 지식을 비워낼 때, 적어도 그 정체를 확인하고 반성할 수 있을 때 드디어 발휘되는 것이다.

‘심재’를 통해 마음의 욕망과 지식을 거두어들인다면 이제 우리는 무엇을 기준으로 행위할 수 있을까? 장자는 나의 마음을 기준 삼는 대신 ‘부득이에 맡기라(託不得已)’고 말한다. ‘부득이’란 ‘그렇게 하지 않을 수 없는’ 사태의 조건이다. 따라서 ‘부득이에 맡김’은 나의 욕망과 지식을 잠

시 팔호에 넣고 바야흐로 상대의 때와 조건이 무르익기를 기다려 그 변화의 기미에 감응함을 뜻한다.

다시 말하지만 사물 사태의 변화를 있는 그대로 수용하고 그에 감응하기 위해서는 마음에 일정하게 정해진 사유의 틀이 없어야 한다. 사물 사태는 품고 있는 모순을 동력으로 한 순간도 정지하지 않고 움직이는데, 변하지 않는 일정한 기준으로 그것을 분변하는 일은 생명을 위태롭게 할 수도 있다. 「인간세」 편은 공자를 향한 미치광이 접여의 노래로 마무리된다. 이 노래의 밑바탕에는 ‘생명을 앞서는 가치는 없다’는 장자의 생각이 자리하고 있다. 공맹을 비롯한 당시 유가적 지식인들은 인의 예악의 이념을 목숨을 걸고 지켜야 할 인간됨의 상징이며 보편 불변의 진리로 간주했으며, 그 이념에 헌신하여 세상에 이름을 남기는 것을 아름다운 명예로 여겼다. 장자가 보기에 유가는 인의라는 하나의 이념에 경도되어 변화무상하고 모순적인 삶의 문맥을 이해하지 못했으며, 그리하여 그 자체가 목적인 생명을 이념이라는 상위의 가치에 봉사하는 수단으로 전락시켰다. 장자가 친소의 분별을 바탕으로 한 유가의 인의예악을 거부하는 이유는 그것이 전체로서의 생명을 품을 수 없기 때문이다. 장자식의 역설적 표현으로 표현한다면 “진정한 설득은 설득하지 않는 것”, 오로지 존재의 모순을 이해하고 품는 것이며, 여유 있는 마음으로 비난하지 않고 변화할 수밖에 없는, 부득이의 도래를 기다리는 것이다.

III. 결 론

현대를 살아가는 우리는 다양한 분야에서 설득의 능력을 요구받는다. 교육, 영업, 정치, 사고 심지어 예술 분야에서도 설득의 능력은 일의 성패를 좌우하는 중요한 요소일 것이다. 지금까지 논의한 장자식의 설득이 모든 영역의 설득에 적용될 수 있을지는 의문이 든다. 그러나 최소한 교육의 영역, 특히 도덕적 훈육과 관련해서는 검토할 충분한 가치가 있다고 판단된다.

「인간세」 편에서 장자는 유가의 대표적 인물인 공자를 예들려, 혹은 직접적으로 비판한다. 장자가 유가를 비판하는 중요한 이유 가운데 하나는, 자신들이 옳다고 여기는 가치를 도덕이라는 이름으로 다른 사람들에게 강권하는 데 있었다. 장자는 일정한 가치 기준, 이념화된 지식을 강권하는 일이 자신과 타인의 생명성(자기창조성)을 파괴하는 일임을 경고한다. 그리고 생명성을 훼손하지 않으면서 상대의 변화를 가져올 수 있는 방법과 태도를 제안한다. 그것은 바로 기다림이다. 조건이 무르익어 상대가 스스로 반성하고 새로운 변화를 선택할 때를 기다리는 자세다. 기다림은 쉽지 않다. 있는 그대로, 통일되지 않은 모순의 민낯을 대면하고 견디는 힘이 필요하다. 그리고 그 힘은 자신의 의식을 지배하고 있는 이념화된 지식(편견)과 자기동일성을 확장하고 싶은 욕망을 내려놓은 텅 빈 마음에서 나온다. 마치 도가 텅 비어 있음으로써 만물을 낳고 변화하게 하듯이 텅 빈 마음은 말이 없이도 상대를 변화시킬 수 있다.

도덕성의 남녀 성차와 도덕교육 방안에 관한 일 고찰

박형빈*

I. 서론

연구자들은 남성과 여성의 차이를 규명하고 원인을 밝히기 위해 많은 노력을 기울여왔다. 이 중 남성과 여성의 인성, 공격성, 친사회성, 도덕성 발달 차이 등에 대한 연구도 발견된다. 도덕적 태도의 구조에 대한 연구는 여성과 남성의 경향이 다를 것을 보인다. 여성은 배려에 기초한 도덕적 평가를 남성은 정의에 기반한 도덕적 평가를 한다. 이는 콜버그와 길리건의 도덕성 지향 연구를 통해서 논의된 것으로 심리학적 연구에 기초한다.

최근 남녀의 도덕성 민감성에 대한 뇌 신경과학적 상관성에 대한 연구들이 등장하고 있다. 뇌신경과학의 발전에 따른 연구는 이러한 경향이 뇌의 부분에서의 작동의 차이임을 나타낸다. 이러한 연구들 중 하나는 인간의 폭력성이 유전학적으로 타고난다는 주장이다. 정상 유전자보다 길이가 짧고 활성도가 낮은 MAOA 유전자의 움직임에 따라 감정 폭발이 통제되지 않아 극렬한 폭력이 행사된다는 설명이다. 그리고 이와 같은 유전자 장애와 폭력적 행동의 연관성은 남성에게 더욱 두드러진다는 것이 연구자들의 견해이다.

도덕성에 있어 남녀의 성차가 존재 한다면, 학교에서 이루어지는 도덕교육에서 남녀의 성차는 충분히 고려되어야 한다. 학교 도덕교육에서 남녀 성차에 따른 보다 전문화된 교육 방안을 고안해야 할 것이다. 도덕교육의 논의에서 다양한 의견들이 개진되어 온 핵심 논제인 무엇을, 어떻게 교육할 것인가의 문제에 대한 해명을 위한 기초 작업을 시도할 필요가 있다. 성차를 연구하는 이유는 어떻게 학생들이 학습하는가에 대한 우리의 이해를 향상시키기 위해서이다.

* 공주교육대학교 강사

II. 도덕성에 대한 남녀 차이

1. 도덕성의 남녀 성차에 대한 심리학적 연구

도덕성 발달에서 성차에 대한 문제 제기는 홀스타인(B. Holstein)의 연구(1976)로부터 시작되었다. 그는 도덕 갈등에 대한 정서적 반응은 남성에 비해 여성들에 의해 더욱 두드러지게 나타난다고 한다(Holstein, 1976: 61). 그 후 길리건(C. Gilligan)이 『다른 목소리로(In a Different Voice, 1982)』에서 기존의 도덕 심리학은 남성 위주의 이론이었다고 비판하면서 도덕성에 있어 성차의 문제가 주목받게 되었다. 콜버그와 길리건의 아이디어는 아이들의 도덕발달을 이해하는데 주된 논지가 되었다.

2 콜버그의 정의 추론에 대한 길리건의 견해

길리건은 “여성들은 관계 안에서의 책임과 그들이 항상 자아와 다른 사람과의 관계를 추정하는 것으로서의 도덕성을 믿는다. 남자들은 도덕적 문제를 불간섭에 대한 개인적 권리의 용어 안에서 이해하는 경향이 있다.”고 주장한다. 길리건과 그의 동료들이 발견한 “다른 목소리”는 돌봄과 책임, 다른 이에 대한 관심과 관계이다. 그리고 길리건은 이것은 본질적으로 다른 사람에게 관계된 자아로부터 생긴다. 길리건에 따르면 목소리는 콜버그가 그의 도덕추론이론에서 과소평가한 것이다. 길리건은 따라서 콜버그의 인간발달의 패러다임에 심각한 실수가 있다는 점을 지적한다. 그녀는 콜버그의 이론을 뒤집기보다 오히려 돌봄과 해를 막는 다른 사람에 대한 민감성을 바탕으로 도덕적 관심 이론과 함께 보완하기를 원한다. 그녀는 또한 그녀의 증거나 도덕관심의 모델이 전형적으로 여성의 도덕추론의 주를 이룬다고 주장한다. 반면에 옴의 도덕시스템과 형식적 추론은 보편적이고 추상적이며 냉담한 남성의 도덕 결정으로 이해한다(Mary Jeanne Larrabee, 1992: 3-5).

III. 신경과학에서의 성차와 도덕성

1. 두뇌조직에서의 성차와 도덕적 민감성

남성 두뇌와 여성 두뇌의 성차 기원은 조직자(systemizer)와 감정이입자(empathizer)로 설명된다(Simon baron-cohen, 2003). 남성은 조직자로 여성은 감정이입자로 이해된다. 학습에 있어서도 소년과 소녀는 서로 다른 방식으로 배운다. 소년과 소녀의 다르게 배움은 증가되는 남성과 여성의 뇌 사이의 연구에 기초한다. 남성과 여성은 두뇌 화학물질이 다르다. 세로토닌은 종종 ‘기분을 좋게’ 만드는 화합물로 신경전달물질이다. 세로토닌의 비효율적 작용은 여성보다는 남성으로 하여금 더욱 충동적으로 만든다. 바소프레신과 옥시토신에서의 차이 또한 상당하다.

예를 들면, 아이의 울음은 남성의 두뇌에서 보다는 여성의 두뇌에서 더 크게 작용하여 옥시토신의 분비를 촉진한다. 그리고 분비된 옥시토신은 여성으로 하여금 아이의 고통과 필요에 대해 빠르고 즉각적인 동정 반응을 가능하게 한다.

남성과 여성은 두뇌 호르몬에서도 차이를 갖는다. 비록 남성과 여성 둘 다 모든 인간의 호르몬을 소유하나 정도의 차이가 있다. 여성은 에스트로겐과 프로게스테론에 의해 지배받고 남성은 테스토스테론에 의해 지배받는다. 프로게스테론은 여성적으로 성장하게 하게 하고 긴밀한 유대감을 갖게 하는 호르몬이다. 반면, 테스토스테론은 남성으로 자라게 하는 호르몬이며 공격성을 갖게 한다(Michael Gurian and Kathy Stevens, 2010: 11, 18-19, 25, 27).

2. 옥시토신과 MAOA 유전자에서의 성차

타자에 대한 돌봄을 가능하게 하는 인자는 옥시토신이다. 그리고 옥시토신의 변화는 남성보다는 여성들 사이에서 더욱 현저한 변화를 보인다. 옥시토신은 남성과 비교해 여성에게서 더욱 두드러진다(Jorge A. Barraza and Paul J. Zak, 2009: 183, 187-188). 따라서 옥시토신의 영향은 남성과 여성의 도덕적 행동 유형의 차이를 보이게 하는 하나의 요소가 된다.

비버는 남자 청소년의 DNA 자료와 생활상을 연구한 결과 유전자에 따라 남자의 폭력성이 달라지며 특정 유전자를 가진 남자는 폭력조직에 가입하거나 폭력적인 무기를 사용할 가능성이 높다는 연구 결과를 내놓았다(Kevin M. Beaver, Matt DeLisi, Michael G. Vaughn, J.C. Barnes, 2009: 130-134), 모노아민옥시사이드(MAOA : monoamine oxidase A)라 불리는 요소 생산을 포함하는 유전자는 공격적인 행동과 관련된 것으로 알려져 있다. MAOA가 적을수록 공격성이 증가한다. MAOA 유전자는 남성에게 있어 폭력성을 더해주는 요인으로 작용하는데 이 유전자는 X 염색체에 존재하기 때문에 여성에게는 영향력이 미약하다는 것이다.

IV. 도덕성 성차에 기반 한 도덕교육적 방안

1. 유전과 환경

모팻의 관찰이나 미니의 실험 결과는 환경이 유전자의 발현을 변화시킬 수 있다는 사실을 알게 한다. 특히 어린 시절의 경험이 성인이 되었을 때 나타나는 행동에 어떠한 영향을 미치는지 관심을 갖게 한다(David Kirp, 2007). 여성과 달리 나쁜 유전자를 타고난 남자 아이에게는 더욱 더 사랑의 양육 환경이 필요하다. 그것은 여자 아이뿐만 아니라 남자 아이에게도 따뜻한 보살핌이 중요한 성장 요인이 됨을 암시한다. 따라서 도덕교육에서 여학생들과 마찬가지로 남학생들에게도 돌보는 이의 깊은 배려와 사랑이 요구됨을 인식할 필요가 있다.

2. 친사회적 교육 환경

뇌신경과학적 측면과 심리학적 측면에서 볼 때, 남학생들은 여학생들에 비해 비교적 덜 정서적인 측면을 보인다. 이는 남학생들의 도덕 교육에서 정서적인 측면에 보다 관심을 둘 것을 요구한다. 친사회적인 교육 환경의 제공과 이러한 교육 활동은 남학생들의 두뇌에서 옥시토신 호르몬의 분비를 활성화시켜 보다 친사회적인 사고, 태도와 행동을 보이도록 유도할 것이다. 이에 고든이 제시하는 공감의 교육은 남학생들의 정서 자극에 중요한 촉매제 역할을 할 수 있을 것이다.

V. 결 론

도덕교육의 방법에서 도덕성에 있어 남학생과 여학생이 갖는 성차를 파악하고 이를 교육 현장에 어떻게 적용할 것인지에 대한 보다 진지한 고민과 연구가 필요하다. 관계성에 좀 더 주목하는 여학생들의 경우 도덕적 문제 사태의 해결에서 자칫 공정성을 잃어버릴 경우가 있을 수 있다는 점을 인식하는 한편, 남학생들의 경우 상대방에 대한 감정 이입의 저하를 보일 수 있음을 염두에 둘 필요가 있다. 따라서 도덕 교육 현장에서는 여학생들의 경우 문제 사태를 보다 객관적으로 볼 수 있는 훈련을 할 수 있도록 하며, 남학생들은 상대방의 입장에 서고 상대의 감정을 함께 공감할 수 있는 기회를 충분히 제공해 줄 수 있는 도덕교육 환경을 구축하려는 노력이 요구된다. 점을 인식할 필요가 있다. 뇌신경과학적 측면에서의 양성 간의 차이는 남녀 각각의 한계가 아니라 교육의 방향을 제시해주는 또 하나의 가능성이다. 따라서 남녀의 차이를 신경과학적 메커니즘으로 단순화시켜 설명하려는 환원주의를 경계해야 함과 동시에 선천적 특성을 후천적 요인과 어떻게 결합시킬 것인가에 대한 진지한 논의가 도덕교육 현장에 요구된다.

자유주제 발표Ⅲ

교육공학 2

사회 : 임병노(경희대), 이지연(인하대)

학업 성취에 효과적인 상호작용의 구조 탐색

발표자 : 이은철(KEDI)

‘맥락’의 인식론적 고찰

: 객관주의와 구성주의의 대비를 중심으로

발표자 : 홍영일(서울대 행복연구센터)

학업성취에 효과적인 상호작용의 구조 탐색

이은철*

I. 서론

최근 스마트기기의 급격한 보급과 더불어 IT 기술 및 이러닝의 영역의 확대는 온라인 학습 환경에 대한 관심을 가져왔고, 다양한 교육의 영역에서 온라인 협력학습을 접목하고자 노력하고 있다. 온라인 협력학습은 온라인을 기반으로 여러 학습자들의 협력을 통해서 공동의 지식을 구성하는 활동이다. 이와 같은 온라인 협력학습은 협력활동을 통해 공동의 지식을 구성하는 과정에서 자기주도적 학습 능력 및 문제해결력, 의사소통 능력이 향상되는 장점을 가지고 있다 (Bassani, 2011). 이와 함께 시공간의 제약을 받지 않고, 학습자들의 성격적 특성이 많은 영향을 미치지 않는다는 장점을 가지고 있다. 그러나 단점은 사회적 실재감의 결여와 비동시적 의사소통을 사용하며, 비언어적 메시지를 전달할 수 없기 때문에 학습자 간의 상호작용을 활성화 되는 것이 매우 제한적이다(Ahern et al., 2006).

많은 연구들이 온라인 협력학습 환경에서 상호작용을 촉진할 수 있는 전략들을 제안하였는데 이를 살펴보면, 먼저 개인 배경이 다른 이질 집단을 구성 방법(류수영 강오한, 2001)과 협력스 크립트나 인지적, 동기적 스캐폴딩을 제시하는 방법이다(이은철, 2013b; 이은철 김민정, 2012). 일반적으로 상호작용이 촉진 되었을 때 학업 성취 수준이 향상 되는 것으로 보고하고 있는데 (Rummel & Spada, 2009), 일부 연구에서 상호작용의 양적 수준 높다고 해서 학업 성취 수준이 높아지는 것이 아니라 상호작용의 구조에 질적 수준에 따라서 학업 성취 수준이 달라지는 것이라는 주장을 하고 있다(이은철, 2013a). 그러나 상호작용과 관련된 선행 연구들 가운데 학업 성취에 효과적인 상호작용의 구조를 분석하거나 탐색한 연구를 찾아보기 매우 힘들다. 이에 본 연구는 높은 학업 성취를 나타낸 상호작용의 사례를 분석해서 학업성취에 효과적인 상호작용의 구조를 제안하고자 한다.

* 한국교육개발원

II. 이론적 배경

1. 온라인 협력학습에서의 상호작용

온라인 협력학습에서 공동의 지식을 구성하기 위해서 학습자들이 협력적 활동을 하는 것을 상호작용이라고 정의하는데(Arbaugh & Benbunan-Fich, 2007), 온라인 협력학습에서의 상호작용은 온라인 협력학습 환경에서 학습자들이 과제와 문제를 해결하며, 공동의 지식을 구성하는 과정에서 나타나는 모든 협력적 활동으로 정의할 수 있다. 이와 같은 온라인 협력학습에서의 상호작용은 매우 큰 자율성을 가지고 있는 것이 특징이다(이은철, 김민정, 2012).

2. 온라인 협력학습 환경에서 학업 성취에 영향을 미치는 요인

온라인 협력학습은 학생들의 자율성이 최대한 보장되었기에 학습자의 내재적 동기 수준이 학업 성취에 가장 큰 영향을 미치는 요인이라고 할 수 있다(Hater, 1981). 이와 같은 내적 동기는 자기주도적학습 능력과 밀접한 관계를 가지고 있다. 자기주도적 학습은 스스로 학습 목표를 설정하며, 학습 자원을 탐색하여 학습 계획을 수립한다. 그리고 학습 계획에 따라서 스스로 학습하여 학습 결과를 성취하는 일련의 과정이며, 이 같은 자기주도적 학습을 수행할 수 있는 능력을 자기주도적 학습 능력이라고 지칭한다(이석재, 장유경, 이현남, 박광열, 2003). 이와 같은 자기주도적 학습의 기본 전제와 온라인 학습 환경의 특징은 많은 부분에서 동일성을 나타내고 있다. 이와 같은 이유에서 온라인 협력학습 환경에서 학업 성취에 영향을 미치는 요인은 학습자가 내적 동기를 가지고 자기주도적 학습 실행 여부라고 판단할 수 있다.

III. 연구방법

1. 분석대상

본 연구를 위해서 수도권 소재의 A대학에서 2012년 2학기부터 2013년 2학기까지 3학기 동안 교육방법 및 교육공학 수업에서 교수 설계 과제를 온라인 협력학습을 통해서 수행한 26개 그룹 가운데 5개 그룹의 상호작용의 내용을 분석의 대상으로 선정하였다.

2. 상호작용 분석방법 및 도구

담화 분석의 단위는 메시지 단위 분석을 하였고(Woo & Reeves, 2007), 담화의 유형범주는 자기주도적학습의 구조(이석재 외, 2003)로 분석하였다. 마지막으로 담화의 수준은 Newman과 그의 동료(1996)들의 연구에서 사용된 방법으로 양적가치를 부여하였다. 상호작용의 구조를 분석하기 위해서 Kim & Lee(2012)의 MIAT(Multidimensional Interaction Analysis Tool)를 사용

하였다. 분석은 연구자 2인에 의해서 수행되었다. 담화의 유형 .87, 담화의 방향은.97, 담화의 수준 .91, 불일치한 부분은 연구자 2인이 면대면 논의를 통해 합의하였다.

IV. 연구 결과

1. 상호작용의 양적 수준 분석 결과

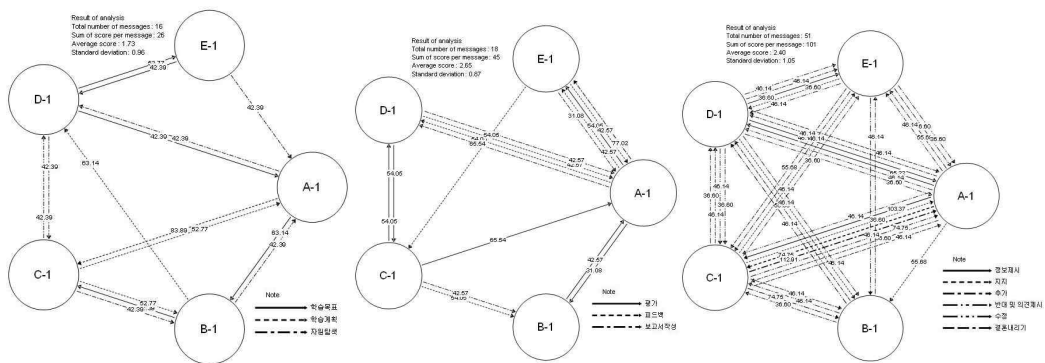
각 그룹별 상호작용의 양적 수준을 초기, 학습, 마무리 단계를 구분하여 <표 4>에 제시하였다.

<표 1> 그룹별 상호작용의 양적 수준

비고		1그룹	2그룹	3그룹	4그룹	5그룹
총 담화의 수	초기	16	23	18	14	26
	학습	51	40	42	45	53
	마무리	18	20	12	10	16
담화 점수의 총점	초기	26	41	32	25	64
	학습	101	83	89	86	112
	마무리	45	48	32	25	35
담화의 평균 (표준편차)	초기	1.73(.96)	2.05(.99)	1.88(.95)	1.92(1.06)	3.05(1.18)
	학습	2.40(1.05)	2.31(.98)	2.47(1.02)	2.21(1.03)	2.67(1.19)
	마무리	2.65(.87)	2.67(.95)	2.91(.70)	2.50(.92)	2.50(1.00)
과제 점수		39	39	38	37	38

2. 상호작용의 구조

학업성취에 효과적인 온라인 상호작용의 구조 탐색을 위해서 MIAT를 사용하여 각 그룹의 상호작용의 구조를 학습초기, 학습실행, 학습마무리로 구분하여 분석하였다. 1그룹의 상호작용의 구조를 샘플로 보면 다음과 같다.



[그림 1] 1그룹 상호작용 구조

V. 결론 및 논의

학습에 효과적인 상호작용의 구조는 첫째, 학습 초기에 학습목표, 자원탐색, 계획수립이 명확히 수행되어야 하며 둘째, 학습 실행의 단계에서 학습 내용을 정교화를 위해서 구성원 간의 토론이 수행하여야 하며 셋째, 학습 결과를 평가하며, 피드백을 통해서 최종적으로 정교화하는 것이 필요하다. 마지막으로 무임승차자 없이 모든 구성원들이 고르게 상호작용해야 한다. 본 연구의 결과를 통해서 밝혀진 것은 학업 성취 수준에 가장 큰 영향을 주는 상호작용의 구조는 학습 결과에서 피드백으로 나타났다.

참 고 문 헌

- 김민정 (2011). 비구조적 과제 수행 증진 지원 동료 피드백 유형 분석 및 활용 전략 개발. **교육방법연구**, 23(4), 755-779.
- 류수영, 강오한 (2001). 웹기반 온라인 토론에서 집단구성방식이 토론에 미치는 영향. **한국컴퓨터교육학회 논문지**, 4(2), 31-39.
- 이석재, 장유경, 이현남, 박광열 (2003). 생애능력 측정도구 개발연구 : 의사소통 능력, 문제해결 능력, 자기주도적 학습 능력을 중심으로. **한국교육개발원 보고서**.
- 이은철 (2013a). 라포 수준에 따른 집단 구성이 온라인 협력학습 환경에서 상호작용에 미치는 영향. **교육학연구**, 51(3), 57-82.
- 이은철 (2013b). 학습자의 자기결정성의 유형과 수준이 온라인 협력학습 환경에서 상호작용에 미치는 영향. **열린교육연구**, 21(2), 91-110.
- 이은철, 김민정 (2012). 위키(wiki) 기반 협력학습 지원을 위한 통합적 지원 모형 개발 및 효과성 검증. **교육공학연구**, 28(3), 587-617.
- Ahern, T. C., Thomas, J. A., Tallent-Runnels, M. K., Lan, W. Y., Cooper, S., Lu, X., & Cyrus, J. (2006). The effect of social grounding on collaboration in a computer-mediated small group discussion. *The Internet and Higher Education*, 9(1), 37-46.
- Arbaugh, J. B., & Benbunan-Fich, R. (2007). The importance of participant interaction in online environments. *Decision Support Systems*, 43, 853-865.
- Bassani, P. B. S. (2011). Interpersonal exchanges in discussion forums: A study of learning communities in distance learning settings. *Computers & Education*, 56(4), 931-938.
- Hater, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the

- classroom: motivation and informational components. *Developmental Psychology*, 17.
- Kim, M., & Lee, E. (2012). A Multidimensional Analysis Tool for Visualizing Online Interactions. *Educational Technology & Society*, 15(3), 89-102.
- Newman, D. R., Webb, B. R., & Cochrane, A. C. (1996). A content analysis method to measure critical thinking in face-to-face and computer supported group learning. *Interpersonal Computing and Technology*, 3(2), 56-77.
- Woo, Y., & Reeves, T. C. (2007). Meaningful interaction in web-based learning: A social constructivist interpretation. *Internet and Higher Education*, 10, 15-25.

‘맥락’의 인식론적 고찰: 객관주의와 구성주의의 대비를 중심으로

홍영일*

I. 서론

본 연구의 목적은 최근 교수-학습 분야의 중요한 키워드로서 자리 잡고 있는 ‘맥락’에 대하여 인식론적으로 고찰해보으로써 교수-학습의 함의점을 논하는 데 있다. 교수설계 영역에서 ‘맥락’이 강조되는 경우는 일반적으로 구성주의 인식론을 이론적 배경으로 하여 교수-학습 모형과 절차를 설계할 때이다. 구성주의 인식론의 기본 관점은 인식의 대상이 되는 외부의 실체는 알 수 없으며 지식은 인식의 주체자에 의하여 스스로 구성된다는 것이다. 이러한 관점에 비추어볼 때 맥락을 설계한다는 행위는 구성주의 인식론의 기본 가정에 위배되는 것이다. 설계의 대상으로서의 ‘맥락’을 논한다는 것은 ‘맥락’이 객관적으로 존재하는 대상이라고 가정하는 것이기 때문이다. 그러나 일반적으로 우리가 어떤 사태를 파악함에 있어서 또는 어떤 대상의 의미를 구성함에 있어서 ‘맥락’은 그 이해 또는 의미를 구성하는 핵심 요소가 되며, 이것은 인간 스스로가 구성하는 것이다. 즉, ‘맥락’이란 객관적으로 존재하는 대상이 될 수 없는 개념이다. 교수설계자 또는 교수자가 학습자에게 ‘맥락’을 제공하고 설명한다 할지라도 학습자는 오로지 자신의 ‘맥락’을 형성하며 스스로의 지식을 구성해가는 것이다. 그렇다면 구성주의 인식론을 기반으로 하여 우리가 설계할 수 있는 것은 무엇인가? 이에 대한 답을 모색해보기 위하여 본 연구는 ‘맥락’의 개념을 객관주의와 구성주의 인식론을 대비하여 고찰함으로써 인식론적 가정과 교수설계에서의 맥락의 의미를 재정립하고자 하였다. 이를 위하여 맥락생성의 주관성에 대하여 논증하고, 추상성과 구체성의 개념으로 맥락의 의미를 고찰하고 맥락생성이라는 개념을 제안하였다. 마지막으로 구성주의 인식론을 전제했을 때의 맥락의 개념을 개념에 비추어 교수설계에의 함의점을 논하였다.

* 서울대학교 행복연구센터

II. 인식론적 관점에 따른 맥락의 의미

객관주의에서의 맥락은 추상성 및 구체성과 관련이 있다. 맥락이 들어가면 구체성이고 추상성은 바로 맥락이 빠진 것이다. 수많은 구체적인 사건들의 공통점을 뽑아서 모아놓은 지식을 추상화된 지식이라고 하며, 추상화된 지식이야말로 진정한 가치가 부여되는 본질적인 지식이라고 인정된다. 객관주의에서는 추상적 지식을 다루는 것이 가능하다는 입장과 함께, 그러한 지식이 전이될 수 있다는 입장을 견지한다. 인지주의 심리학에서는 인간이 사랑, 평화와 같은 추상적 지식을 표상해내는 원리를 설명하고자 하며, 이러한 추상적 내용을 누군가 소유하고 있으면 다른 사람에게도 전달할 수 있고 공유할 수 있다고 전제한다(조규락, 김선연, 2006). 객관주의 인식론적 관점에서의 맥락은 객관적으로 실재하는 맥락, 객관적 맥락인 것이다. 그렇다면 지식의 객관성을 부정하는 구성주의적 인식론의 관점에서 맥락의 의미는 어떻게 이해해야 할 것인가? 교육 장면에서 학습자들에게 제공되는 ‘실제적 맥락’은 어디까지나 ‘실제적’일뿐 ‘실제’는 아니며, 오직 교수자 자신의 맥락과 학습자 자신의 맥락을 각자 가지고 있을 뿐이다. 즉, 학습자가 실제로 미래에 그 상황에 직면했을 때 그 상황에 대한 의미를 형성할 때는 그 순간의 상황 속에서 파악되고 생성된 맥락이 존재할 뿐, 이미 과거에 행해졌던 교수-학습 상황에서 교수자가 제공하고자 했던 지식 또는 상황에 대한 의미를 형성할 때와 결코 같을 수도, 뿐만 아니라 어느 정도는 비슷하다고도 말할 수 없다. 이와 유사한 맥락의 주장을 장이론을 제안한 바 있는 Lewin(1951)에게서 찾을 수 있는데, 그의 장이론에서는 과거의 사건은 현재의 조건이라는 형태로 현재의 행동에 영향을 미칠 뿐이다. ‘맥락’의 중요성을 강조하는 또 다른 이론으로서 학습의 생태심리학 이론이 있다. 학습의 생태심리학 기반을 세운 것으로 알려져 있는 Gibson(1979)은 인간이 상호작용하는 환경의 특성으로서 어포던스(affordance)라는 개념을 제안하였는데, 그것은 행동이 일어나게끔 직관적으로 암시하는 사물의 특성을 의미한다. 어포던스는 특정 시간과 공간에서 행동을 취하는 특정한 행위자를 위한 환경의 특성이지 모든 시공간의 모든 행위자들에게 동일하게 적용되는 것은 아니다. 예를 들어, 둥근 문의 손잡이는 ‘돌린다’는 어포던스를 제공하지만 이 어포던스는 그 손잡이를 돌릴 수 있는 능력을 가진 사람에게만 탐지되는 것이며, 다른 경험과 맥락을 가진 사람에게는 다른 의미로 다가와 다른 행동을 보일 것이다**. 이상에서의 논의에서 보듯이 맥락은 스스로 객관적으로 실재하는 그 무엇이라고 할 수 없다. 맥락은 인식 주체자에 의하여 파악되는 대상과 자신 또는 타자와의 관계를 말하며, 이러한 관계 또는 맥락의 총체가 우리에게 의미로 다가온다.

** 어포던스가 인간이 인식하기 전에 이미 객관적으로 실재하는 환경이 가지고 있는 특성인가 하는 질문이 제기될 수 있다. 어포던스라는 개념 자체가 이미 인간이 인식하기 전에 인식 대상인 환경에 이미 주어져 있는 특성으로 개념화되었기 때문에 이는 객관주의적 인식론을 전제하는 것으로 볼 수 있다는 비판이 가능하다. 그러나 본 연구에서는 이에 대하여 보다 심층적인 논의는 하지 않기로 하며, 인식 주체자의 경험과 맥락에 따라 세상이 다르게 인식된다는 점에만 초점을 두도록 하겠다.

III. 구체성, 추상성과 맥락의 의미

헤겔에 의하면, 구체성과 추상성의 궁극적인 차이는 바로 "맥락"의 포함여부이다*** (Hotho, 1823; 한동원, 권정임 역, 2008에서 재인용). 맥락이 들어가면 구체적이고 추상성은 바로 맥락이 제거된 것 또는 맥락이 생성되지 않은 것이다. 인간이 어떤 대상을 의미 있게 인식하였다는 것은 그 대상과 연결되고 그 대상을 둘러싸고 있는 맥락이 형성되어 있다는 의미이다. 맥락이 형성되어 있다는 것은 곧 구체성을 의미한다. 즉, '구체성'으로 인식함으로써 의미가 생기고 이해가 되는 것이다. 추상성 그 자체는 의미를 가질 수 있는 맥락이 없기 때문에 그 자체로 이해될 수 있는 것이 아니다. 그러나 구체로부터 추상화 과정을 거쳐 나온 새로운 지식은 그 나름대로의 새로운 맥락이 형성됨으로써 또 하나의 구체적인 지식이 되는 것이다. 이러한 관점은 우리가 의미를 이해하고 있는 순간은 모두 구체성의 상태라고 보는 관점에 비추어 매우 정합적인 논리가 된다. 결국, 추상이란 것이 맥락을 제거해나가는 과정이라고 보는 것보다는 오히려 새로운 맥락생성을 통한 또 다른 구체적 개념 창출의 과정으로 이해하는 것이 구성주의적 관점에 부합하는 것이다. 그렇다면 맥락생성은 무엇을 의미하는가? 추상성을 이해한다는 것, 즉 맥락정보가 빠져도 이해할 수 있다는 것은, 이해한 자, 즉 인식 주체자가 추상성의 상태에 스스로 맥락을 붙여(생성하여) 구체성으로 변환해서 이해하기 때문이다. 맥락은 맥락생성의 주체가 스스로 생성한 것이므로 철저히 주체(인간)의 의식 안에 존재하는 것이다. 즉, 맥락은 주체의 의식 밖에 존재하는 어떤 객관적 실체가 아니다. 따라서 맥락은 누군가에 의해 전달되거나 주입되거나 상호작용할 수 있는 대상이 아님이 더욱 분명해졌다. 맥락을 정적인 개념으로 본다면, 맥락생성은 인식 주체자가 쉽 없이 수행하는 의식 활동으로서 동적인 개념이라고 할 수 있다.

IV. 교수설계에의 시사점 및 결론

학습자는 자신의 기존 맥락을 기반으로 하여 쉼 새 없이 환경과 상호작용하면서 맥락생성이라는 의식 활동을 수행하고 의미를 생성해간다. 이러한 의미들은 곧 지식이 되며 그 지식은 의미가 맥락생성 활동에 따라 쉽 없이 변화하듯 변화해간다. 교수자가 만들어주는 맥락은 학습자에게는 단순한 하나의 정보에 불과하다. 학습자는 교수자가 던지는 메시지나 정보들과 함께 자신에게 인식되는 수많은 정보들을 가지고, 자신의 기존 맥락에 비추어 새로운 맥락을 생성해나

*** 헤겔은 추상적인 사유는 존재자를 총체적으로 고찰하지 않고 어느 일부분만을 떼어서, 마치 그것이 전체인 양 생각하는 사유방식이며, 이에 반해 구체적인 사유는 존재자를 그 내부와 외부에 있어서의 상호연관 속에서 고찰하는 방식이라고 주장하면서 이러한 구체적인 사유를 철학적 사유 또는 이성적 사유라고 불렀다(백훈승, 2003).

가는 것이기 때문에 학습자에게는 오히려 인지적인 과부하가 걸릴 가능성만 높여준다고 볼 수 있다. 따라서 맥락을 설계한다는 기존의 의미는 이렇게 바뀔 필요가 있다. 맥락을 아주 자세히 실제와 같이 제시한다는 것이 아니라, 학습자의 맥락생성을 돕는 활동을 설계한다는 의미로 이해하는 것이다.

그렇다면 학습자로 하여금 맥락생성을 통해 의미를 갖도록 하려면 어떻게 해야 하는가에 대한 답은 의외로 간단해진다. 맥락생성의 주체가 학습자이므로 학습자 자신이 맥락생성을 할 수 있는 여유를 제공해주는 것이 중요하다. 학생에게 인식시키고 싶은 개념이나 감각 대상이 있다면, 그것에 대하여 학생 스스로 맥락생성을 할 수 있는 여유를 주어야 한다는 것이다. 즉 최소한의 정보를 제공하라는 의미가 될 수도 있다. 다만 여기서 제기되는 문제는 그렇다면 최소한의 정보가 갖추어야 할 조건은 무엇인가 하는 것으로서, 추후 연구가 이루어져야 할 과제이다.

참 고 문 헌

- 백훈승 (2003). 누가 구체적으로 사유하는가: 헤겔과 총체적 사유. **범한철학**, 30, 249-270.
- 조규락, 김선연 (2006). **교육방법 및 교육공학: 교육공학의 3차원적 이해**. 학지사.
- 한동원, 권정임 역 (2008). **헤겔 예술철학: 베를린 1823년 강의**. H. G. 호토의 필기록. 서울: 미술문화. Hotho, H. G., *Vorlesungen über die Philosophie der Kunst, Berlin 1823*, Hamburg: Felix Meiner, 1998.
- Gibson, J. J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Lewin, K. (1951). *Field Theory in social science: Selected theoretical papers*. New York: Harper.

자유주제 발표Ⅲ

교육원리 2

사회 : 신기현(동덕여대)

과학사 활용 ‘과학교육’ 논의에 대한 비판적 검토와
교육학의 과제

발표자 : 한수연(서울예술대)

과학사 활용 ‘과학교육’ 논의에 대한 비판적 검토와 교육학의 과제

한수연*

자율적인 학문으로서 교육학을 재건하려는 노력들은 기존 ‘교육학’** 논의의 문제점들을 드러내거나 학문적 성격을 반성하면서 그것이 향후 어떤 방향으로 진행되어야 할지를 제안하여왔다(김지현, 2007; 신기현, 2013; 양미경, 2005; 엄태동, 2003; 윤병희, 2011; 장상호, 1986, 1990, 1997, 2000, 2005, 2009a, 2009b; 최성욱, 2005, 2013; 한수연, 2013; Han, 2006). 특히 ‘담론’ 수준에 머물고 있는 ‘교육학’ 연구들이 주류를 이루는 가운데(강태중, 2013) 하나의 고유한 교육이론으로서 창안된 ‘교육본위론’(장상호, 1997, 2000, 2005, 2009a, 2009b)은 ‘제 1기 교육학’의 청산과 ‘제 2기 교육학’ 연구의 가능성을 동시에 보여주고 있다. 그런데 이러한 ‘교육학’의 반성은 그 자체로 끝나기 보다는 어떤 방식으로든 ‘교과교육’과 이론적 연관성을 확보해야 할 것으로 판단된다. 그런데 이러한 ‘교육학’의 반성은 그 자체로 끝나기 보다는 ‘교과교육’과 이론적 연관성을 확보보해야 할 것으로 판단된다. ‘교사교육’과 관련하여 오늘날 사범대학의 정체성이 위협받는 원인의 하나는 학문적 정체성인데(장상호, 1986, 1990; Lagemann, 2000; Schneider, 1989), 그에 대한 반성이 ‘교육학’에서 시작되었다면 ‘교과교육학’의 문제도 해결의 실마리 정도는 찾을 수 있을 것으로 예견되기 때문이다.

‘교과교육학’에서 발견되는 모호한 ‘교육’ 개념의 문제들은 ‘교과교육’ 논의의 진전을 방해할 뿐 아니라(양미경, 2005; 엄태동, 2003; 윤병희, 2005; 최성욱, 1996), ‘제 1기 교육학’ 담론들이 초래한 폐해들(신기현, 2013; 장상호, 2007; 한수연, 2013)이 ‘교과교육’ 논의에서 재현되는 원인이 되고 있다. 자율적인 이론적 세계로서 교육의 관점에서 ‘교과교육’의 문제를 드러내고 그에 따른 과제들을 제안하는 것은 ‘교과교육학’ 논의의 진전에 도움을 주는 것은 물론, 새로운 교육학의 학문적 기여도 입증하는 셈이 될 것이다. 본 연구는 이러한 취지에서 ‘과학교육학’에서 진행되어온 과학사 활용에 대한 논의를 비판적으로 검토하고자 하였다.

과학사 활용 ‘과학교육’ 논의들을 본 연구의 대상으로 삼은 데에는 몇 가지 이유가 있다. 첫

* 서울예술대학교

** 본고에서는 ‘교육’에 대한 이론적 검토 없이 사용된 교육 관련 용어에는 ‘교육’, ‘교육학’, ‘과학교육’, ‘과학교육학’, ‘교과교육학’ 등과 같이 모두 작은따옴표(‘ ’)를 붙여두었다.

번째는 논의의 지속성과 역사성에 비해 이론적인 진전을 발견하기 어렵다는 점이다. 서양에서 이 논의들은 19세기 말부터 시작되었으며(Jenkins, 1990; Turner, 1927), 우리나라의 경우 그보다 많이 늦지만 최소한 30년 이상의 역사를 갖고 있다(송상용, 1984; 이면우, 2003). 그러나 그들은 대개 과학의 입장에서 과학사의 필요성이나 가치를 열거하거나 과학사 활용을 위한 교수법, 교재나 프로그램의 개발, 교사의 준비 문제 등과 같이 실제적이고 처방적인 내용들을 담고 있었을 뿐, ‘과학교육’의 새로운 국면을 드러내려는 이론적 작업은 거의 포함하지 않았다.

두 번째는 특정 외래학문이나 외부적 요인에 대한 의존성이 매우 심하여 ‘교육’ 연구로서의 맥락이 모호하다는 점이다. 과학사 활용 논의들은 그 출발점에서부터 과학사나 과학철학자들의 주장, 그리고 당시의 사회적 요인들에 의해 촉발된 경우가 많다. 과학의 인문적 가치의 보완, 과학의 본성에 대한 이해 증진, 과학적 방법론 및 지식관의 세련화, 과학-기술-사회(STS, Science-Technology-Society) 교육운동, 시민과학의 회복을 위한 ‘만인을 위한 과학(science for all)’ 운동 등이 그것인데, 이들은 그때그때의 사회적 분위기나 필요성에 부합하는 순서대로 ‘과학교육학’에 수용되었다. 그 결과 과학사 활용 ‘과학교육’ 논의는 ‘과학교육학’ 고유의 맥락에서 재구성되기 보다는 과학사와 과학철학적 맥락에서, 혹은 사회학적 맥락에서 그 의미를 찾아가는 기현상을 보이고 있다. 게다가 과학과 과학사 간의 갈등 문제나 교과 간 통합과 같은 논의들의 대두는 ‘과학교육’ 연구로서의 정체성마저 의심스럽게 한다.

세 번째는 과학과 ‘교육’ 맥락에서 서로 다른 인식론적 관점을 주장하는 모순이 발견된다는 점이다. 과학사 활용 논의의 이면에는 학교 과학이 과학의 본성에 맞지 않고 실제 과학과도 많이 다르다는 인식이 있었다. 특히 과학사가나 과학철학자들에게는 과학 발전의 역사적 맥락을 배제한 채 최신의 지식만을 정리하여 나열하고 있는 교과서가 과학을 왜곡하는 주범으로 보였다(Kuhn, 1970; Lakatos, 1970). 그런데 이에 대하여 ‘과학교육학’은 과학사나 과학철학적 내용들을 포함할 수 있는 과학커리큘럼의 개편과 교과서 제작, 혹은 그 내용을 학생들에게 전달하는 방법과 관련한 처방적 논의로만 화답했을 뿐, 커리큘럼과 교과서 자체, 혹은 그것을 통해 지식을 전달하는 일로서 여겨져 온 ‘과학교육’의 개념에 대한 인식론적 반성에는 무관심하였다.

이상의 징후들은 과학사 활용 ‘과학교육’ 논의가 ‘교육’의 개념과 관련한 ‘과학교육학’ 전반의 문제들을 드러내는 전형적인 사례가 될 수 있음을 예견케 한다. 이에 본 연구는 기존 과학사 활용 ‘과학교육’ 논의들을 비판적으로 검토하는 가운데 ‘교육’의 측면에서 드러난 ‘과학교육학’ 연구의 한계들을 찾아보기로 한다. 교육본위론과 같은 자율적인 교육이론의 도입은 기존 ‘과학교육학’에서는 상상하기 어려웠던 ‘과학과 교육의 개념적 분리’를 가능케 할 것으로 보인다. 본 연구에서는 교육본위론이 제안한 ‘교육의 소재’ 개념으로서 과학의 의미를 탐색하고, 그러한 개념 하에서 과학사 활용 논의가 어떻게 발전될 수 있는지를 논의하고자 한다. 끝으로 이러한 일련의 작업은 ‘교과’와 ‘교육’의 관계 규정에 있어서 이론적 교착상태에 빠진 ‘교과교육학’ 연구에도 적잖은 시사점을 제공한다는 점을 논의할 것이다.

자유주제 발표Ⅲ

교원교육 2

사회 : 김희규(신라대)

변론기법을 적용한 설득적 표현능력 향상으로
인성교육방안 모색

발표자 : 김숙현(홍익대 박사과정 수료)

행복교육과 창의·인성교육에서 본
학교 교육과정의 왜곡과 교사의 역할

발표자 : 김필성(경북대 박사수료), 강현석(경북대)

변론기법을 적용한 설득적 표현능력 향상으로 인성교육방안 모색

김숙현*

I. 시작하는 말

2012년 7월 9일자 보도자료를 통해 교육과학기술부는 인성교육을 강화한 초·중등학교 교육과정 개정으로 인성교육을 대폭 확대한다는 정책을 발표하였다. 9월 4일 교육과학기술부와 인성교육범국민실천연합은 학교폭력 근절을 위한 근본 대책으로서 학교-가정-사회가 함께 인성교육을 실천하기 위한 ‘인성교육 비전(시안)’을 수립하고 인성교육을 위한 실천과제를 도출함으로써 소홀했었던 인성교육에 관심을 가지고 인성교육을 적극적으로 실천하기 위한 의지를 표명하였다. 본고에서는 인성교육을 강화하기 위한 주요 교육과정 개정 내용을 살펴보고 학교 단위에서 인성교육을 강화하기 위한 효율적인 방안을 모색함에 있어서 고대 그리스의 플라톤을 비롯한 아리스토텔레스와 키케로의 수사학에서 그 실마리를 얻어보고자 하였다.

II. 인성교육 강화를 위한 주요 교육과정 개정 내용

교육과학기술부는 학생들의 ‘바른 인성 함양’을 통해 학교 폭력을 미연에 방지·대응할 수 있도록 인성교육을 강화하는 방향으로 초·중등학교 교육과정을 일부 개정한다고 밝혔다. 체·덕·지의 전인적인 성장을 기반으로 초·중·고에서 유기적으로 연계된 ‘인성 함양’ 교육이 될 수 있도록 학교급별 교육목표를 개선하고, 국어, 도덕, 사회 교과 학습 내용을 ‘지식 전달 중심’에서 ‘체험·실천 중심’으로 보완하였다. 교과 수업을 통한 실질적인 인성교육을 위해 국어와 도덕, 사회 교과에 ‘인성 요소’를 강화하고 프로젝트형 인성교육이 가능하도록 교과의 핵심 내용을 지식 전달 중심에서 ‘체험과 실천’중심으로 개편하였으며, 교과별 프로젝트형 인성교육 교수·학습 방법 및 평가 방법을 제시하였다. (국어)는 바른 언어의 사용, 자기표현 능력과 의사소통능력, 문제해결능력 배양 교육 내용의 강화를, (도덕)은 실천지향적 인성교육 내용 강화 및

* 홍익대학교 박사과정 수료

정보통신윤리교육 강화를, (사회)는 배려와 소통, 타협과 민주적 의사소통 능력을 체득할 수 있는 ‘체험·실천’ 중심의 인성교육 내용의 강화를 주요 골자로 한다.

III. 변론기법을 적용한 설득적 표현능력의 향상과 인성교육

서울특별시교육청에서 배포한 2014학년도 주요업무계획에서 밝힌 서울교육 정책방향 첫째는 ‘교육의 기본을 회복하겠다’는 것이며, 초등학교는 그 첫 번째 실천방법으로 ‘인성교육 중심의 수업 강화’를 제시하고 있다. 이를 위해 교과목별·학년별 인성과제 선정 및 실천, 토론·협력형 수업 확대를 위한 교원 연수 기회 확대, 교사 인성교육 연구회 및 동아리 지원 등을 추진하고자 한다고 하였다. 인성 덕목을 반영한 교육과정 편성·운영을 위해 협력학습 등의 수업을 위한 교육과정 재구성에 따른 교수 학습과정안을 개발 및 보급하기로 하였고, 다양한 학습 방법 및 평가 방법 개발 지원함으로써 인성교육을 강화하기 위해 학교 단위 토론, 프로젝트학습, 협동학습, 액션러닝 등 수업 기법 연수 및 컨설팅장학을 운영 확대하며 집단토론, 프레젠테이션, 역할연기 등 다양한 협력형 평가 방법을 개발 보급한다.

단위학교가 토론·협력형 수업을 통해 인성교육의 강화를 꾀하기 위한 방법으로 고대 그리스의 플라톤을 비롯한 아리스토텔레스와 키케로의 수사학에서 그 실마리를 찾아보았다. 고대 플라톤을 비롯한 그리스와 로마의 철학자들이 생각하였던 토론이나 스피치에 대한 견해는, 논리적인 논지와 기술을 수용하는 학문적 포용성을 강조하면서도 자신만의 고유한 생각과 방법론을 계발하는 학문적 독창성을 내포하고 있었다. 바로 이 점에 착안하면, 타인에 대한 배려와 소통·공감을 실현할 수 있는 구체적인 인성교육 방안을 모색해 볼 수 있다.

플라톤은 <파이드로스>에서 수사학을 올바르게 사용하기 위해서는 철학이 필요하며, 철학의 도움을 받는 수사학은 교육이나 설득이란 목적을 위해서도 사용될 수 있음을 밝혔고, 아리스토텔레스는 연설을 통해 나타나는 설득 수단의 세 종류, 로고스(logos), 파토스(pathos), 에토스(ethos)를 피력하였으며 감정과 감성 유발의 중요성도 강조하였다. 그런가 하면 그의 수사학적 기술 5단계의 논쟁(토론) - 새로운 발상과 주제의 발견(Inventio), 발상의 배열(dispositio), 표현 또는 스타일(elocutio), 기억 또는 암기(memoria), 실제로 연설하기(actio) - 은 오늘날 학생들의 토론 교육 현장에서도 여전히 유용한 방법이 될 수 있다.

한편 고대 수사학을 체계화시킨 키케로의 연설의 주제 또는 연설을 위한 발상을 하는 단계에 관한 저술내용은 학생들에게 토론 주제에 대한 발상을 가르칠 때 참고할 만한 내용이 되며, <수사학:말하기의 규칙과 체계>, <연설가에 대하여>를 통해 연설의 스타일, 단어의 선택, 리듬, 수사법, 장식하기, 연설하기 등과 같은 연설을 준비함에 있어서 세부적 사항은 물론 연설을 만들어 발표하는 과정에서 발견, 배치, 표현, 기억, 연기의 다섯 가지 규칙이 요구하는 바를 배움

으로써, 토론 장면에서 청중을 대상으로 말하기를 할 때 언어적인 요소는 물론 비언어적인 요소를 적절히 사용하는 방법을 시사받을 수 있다. 또한 존중과 경청, 예절바르게 대하기 등 토론에 참여하는 방법에 대한 시사도 받을 수 있다.

IV. 나가는 말

본고에서 말하고자 하는 바는 ‘변론’이라는 설득적 표현능력 함양에 초점을 맞추어 고대 그리스의 수사학에서 그 교육적 적용가능성을 모색해 봄으로써 학생들의 인성함양에 도움이 되는 교육의 방향을 안내받을 수 있었음에 있다. 수사학적 변론은 개방적인 솔직한 의사소통양식으로서 다양한 가치갈등의 합의를 이루어가는 아름다운 소통문화를 이루어 감으로써 인성교육을 효율적으로 실천할 수 있는 방법이 될 수 있다. 왜냐하면, 수사학은 가장 효과적인 설득·토론의 매체로서 사용될 수 있기 때문이다. 변론에 사용되는 다양한 수사학적 기법을 학생들의 표현능력 신장을 위한 교육적 방법으로 활용해 봄으로써, 타인을 배려하고 소통·공감하는 인성교육을 실천을 추후 연구과제로 남겨놓는다. 인성교육을 중심에 둔 교육과정의 재구성과 다양한 교육활동의 한 방법으로서의 변론기법 전략은 인성교육 실천의 확산 효과를 가져다줄과 동시에 새로운 인재 육성 패러다임을 만들어 주리라 기대할 수 있을 것이다.

행복교육과 창의·인성교육에서 본 학교 교육과정의 왜곡과 교사의 역할

김필성*, 강현석**

I. 서론

입시위주의 교육이라는 한국 교육의 고질적인 문제를 모르는 사람은 아마 아무도 없을 것이다. 이러한 한국 교육의 실정에서, 핵심적으로 입시위주의 교육이 발생시킨 문제들을 지양하기 위해서 행복교육과 창의·인성교육이 등장했다고 볼 수 있다. 이러한 행복교육과 창의·인성교육이 한국교육이 나아가야 할 방향이자 학교 현장에서 추구되어야 할 교육과정이다. 그러나 학교 현장에서는 행복교육과 창의·인성교육의 효과적 실천에 많은 난항을 겪고 있는 것으로 보인다. 앞으로는 교육부에서는 행복교육과 창의·인성교육을 선도할 연구학교를 시범적으로 운영하고 그것에서 그러한 교육을 구체화할 방안과 전략을 개발하고 전파할 것으로 보인다. 여기에서는 이러한 노력의 연장선상에서 행복교육과 창의·인성교육이 학교에 적용되는 과정에서 나타나는 괴리나 문제점들을 살펴봄으로써 이러한 교육을 실현하기 위해 논의해야 할 점을 교육활동의 본질, 학교교육과정 운영, 수업 실행의 세 가지 측면에서 살펴보고자 한다.

II. 행복교육과 창의·인성교육의 의미와 도입 배경

행복교육이 주는 혜택은 개인뿐만 아니라 사회적이며 공적으로 이익이 되는 것이다. 그러나 우리나라의 행복교육이 행복교육의 효과적 실천과 정착을 위하여 학생들의 삶과 학습에 영향을 미치는 다양한 요소들을 고려하고 있지 않고 있다. 필자는 행복을 경험할 수 있는 핵심적인 자질이 학생 개인의 심리적 특성에 해당하는 것이라 하더라도 학생의 행복은 다양한 주변 환경의 영향을 크게 받고 있다는 점에서 보다 다각적으로 이해할 필요가 있다.

창의·인성교육은 새로운 가치를 창출하고 동시에 더불어 살 줄 아는 인재를 양성하고자 하는

* 경북대학교

** 경북대학교

것이다. 이러한 창의·인성 교육이 학교 교육에서 구체화되고 실현되기 위해서는 다양한 노력들이 필요할 것이다. 이에 문용린(2010)에 따르면, 창의성과 인성을 겸비한 인재를 양성하기 위해서 창의성 교육요소, 인성 교육요소, 문화 및 풍토요소를 제시하였다.

III. 적용 과정상의 왜곡

먼저 교육활동의 본질의 측면에서는 다음과 같은 점이 있다. 첫째, 행복교육의 경우에서 볼 때, 행복교육은 입시위주의 교육에서 추구하는 지식중심의 교육과 대립하고 있다. 즉, 행복교육은 입시위주에서 이루어진 지식중심의 교육과 감성중심의 교육을 대립시키고 있으며, 결국 이는 지식과 감성의 대립을 자초하기 쉬운 것이다. 지식과 감성의 분리는 인간의 복잡성과 총체성을 파편화시킬 수 있고, 교육에서도 덕목의 요소와 기법중심의 교육으로 실천될 위험이 도사리고 있다. 둘째, 행복교육과 창의·인성교육이 모두 국가중심 또는 관변주도로 이루어지는 문제점이 있다. 오히려 행복교육과 창의·인성교육의 의미에서 볼 때, 교사가 학생들의 삶과 학습, 그리고 흥미에 더욱 귀를 기울이도록 국가가 교사에게 자율성을 대폭 부여하고 교사와 학생들의 긴밀한 관계에서부터 추구되도록 여건을 마련하는 것이 행복교육과 창의·인성교육의 효과적이고 실질적인 실천을 위하여 필요할 것으로 보인다.

다음으로 학교교육과정 운영의 측면에서는 무엇보다도 행복교육과 창의·인성교육은 학생들의 행복과 성장을 중심으로 두기 때문에 교사와 학생들과의 교육적 행위들에 자율성이 부여될 필요가 있다. 입시위주의 교육에서와 같이 교사가 획일적으로 학생들을 가르치는 것이 아니라 행복교육과 창의·인성교육은 학생에 대한 개별성과 다양성을 존중하는 것에서 출발한다. 그리고 행복교육과 창의·인성교육이 학생들의 행복과 성장을 중심으로 한다는 점은 행복교육과 창의·인성교육이 학교 현장에서부터 뿌리를 둘 때 실질적으로 실현될 수 있다는 것을 암시한다. 이에 스왑(Schwab)의 실제적 교육과정이론에 따라 행복교육과 창의·인성교육은 교육에 참여하는 주체들이 함께 머리를 맞대고 숙의를 통해서 하나하나 구성해나가는 과정에서 정착되고 발전될 것이다.

마지막으로 수업 실행 상의 왜곡을 살펴보면, 첫째, 행복교육과 창의·인성교육을 교과서의 내용과 별개로 이루어지는 학습으로 보는 것이다. 즉, 교과수업은 기존의 방식대로 교과서를 위주로 하여 진도를 나가며 시험 대비를 위한 암기식 수업을 하고 교과 수업 이외에서 행복교육과 창의·인성교육을 하는 것으로 생각하는 것이다. 둘째, 행복교육과 창의·인성교육의 요소를 형식적으로 수업에 대입하는 경우가 있다. 즉, 교사들은 지도안을 구성할 때 학습내용을 인성요소와 창의성 요소들로 분류하여 특정한 내용을 독립적으로 제시하고 있으며, 이러한 지도안에 따라 수업을 진행하고 있다. 그러나 이는 인간의 복잡성과 총체성을 파편화시키고 교육에서 덕목요소와 기법 중심의 교육으로 실천될 위험이 있다.

IV. 행복교육과 창의·인성교육을 위한 교사교육

교사가 가장 중요한 교육 주체 중의 하나이므로 교사는 현행 교육정책 방향에 따른 교사역량을 높이고, 행복교육 및 창의·인성 교육 요소추출 분석하며 각 교과별로 중점적인 창의·인성 교육 역량을 높일 필요가 있다. 이를 위해 실질적인 교사연구가 시행될 필요가 있다. 또한 행복교육과 창의·인성교육이 학생들의 삶에 바탕하고 그들의 경험의 성장을 통해서 가능한 것이라면 행복교육과 창의·인성교육을 실천하는 교사는 자신의 여러 지식과 자산을 동원하여 구체적인 맥락에서 학생들의 성장을 위하여 가장 적절하게 교육을 하고 적합하게 교육과정을 재구성하며 실행하는 것이다. 이러한 교사전문성의 향상은 교사가 구체적인 맥락에서 다양한 도전을 하고 자신의 수업에 대하여 성찰하는 것이 중요하다. 따라서 행복교육과 창의·인성교육의 위한 교사를 양성하기 위해서는 교사교육기관이 교사들의 반성과 성찰을 돕고 모니터링을 해줄 수 있고 실천적 맥락을 중요시하고 대화와 소통을 하는 학습공동체의 기능을 할 필요가 있을 것이다.

자유주제 발표Ⅲ

인력개발

사회 : 박주호(한양대)

Appreciative inquiry가 팀 만족에 미치는 영향

발표자 : 조대연(고려대), 이지영(CJ E&M)

행복수업 프로그램에 대한 소개 및 효과에 대한 예비분석

발표자 : 이현응(서울대 행복연구센터)

전략적 인적자원개발의 연구동향 분석

: 국내·외 학술지를 중심으로

발표자 : 정은정(건국대 공학교육혁신센터)

Appreciative Inquiry가 팀 만족에 미치는 영향

조대연*, 이지영**

I. 연구목적

팀의 긍정적 변화와 팀 구성원의 지속적 개발을 위해 AI 워크숍이 새로운 접근이라면 또한 이를 통해 팀 구성원간 팀이 가장 잘 되고 있을 때의 기억과 경험, 팀의 강점과 가치, 희망 등에 대해 긍정적 상호작용이 활성화된다면 AI는 팀 구성원의 몰입과 성과 뿐만 아니라 팀에 대한 만족에도 기여할 수 있을 것이다. 따라서 본 연구는 A기업 경영지원팀을 실험집단으로 선정하고 동일 그룹에서 비슷한 업무를 수행하는 인사팀을 통제집단으로 선정하여 AI의 원리와 프로세스를 기반으로 설계된 팀 워크숍을 실시하고, AI가 팀 만족도 향상에 영향을 실증적으로 분석하고자 한다.

II. 이론적 배경

1. Appreciative Inquiry의 개념

Watkins과 Mohr(2001)는 AI가 ‘appreciative’와 ‘inquiry’의 합성어이며 appreciative는 무엇인가에 가치가 증가할 때 진가를 인정하는 것을 의미하며 inquiry는 질문을 통해 이해를 추구하는 과정으로 설명하였다. Cooperrider(2001)는 AI를 사람들, 조직 그리고 사람과 조직을 둘러싼 세계 안에 존재하는 최고의 것을 찾기 위한 상호 협력적이고 발전적인 탐구이며 한 조직이 가장 효과적으로 역량을 발휘했던 때 그 조직에 생명력을 불어넣었던 요소들을 체계적으로 탐색하고 발견해가는 것이라고 정의하였다.

* 고려대학교 교수, 교신저자(chodae@korea.ac.kr)

** CJ E&M 부장

2. Appreciative Inquiry의 프로세스

Paulin과 Dhakal(2011)은 5가지의 원리를 아래 <표 1>과 같이 정리하여 제시하였다.

<표 1> AI의 5가지 원리

원리	전제(논리)
예상의 원리	(조직은)구성원들이 만든 공동의 미래에 대한 긍정적 이미지는 현재의 긍정적 행동을 이끌어 낸다
구성주의 원리	(조직은)사회적 상호작용과 커뮤니케이션을 통해 효과적일 수 있는 역동적 시스템이다.
시적 원리	(조직은) open book과 같고 과거 잘된 것 또는 잘못된 것을 찾고 학습할 수 있는 선택권이 있다.
긍정의 원리	긍정적 질문은 (조직)변화를 위한 동력이며 에너지를 창출한다.
동시성의 원리	질문은 intervention이다. (조직의)변화는 바람직한 변화를 결정하는 질문과 답변의 순간 시작된다.

이들 원리들에 기반을 두어 Cooperrider(1986)는 4D 프로세스(발견하기, 꿈꾸기, 설계하기, 실행하기)를 제안하였다.

3. 팀 만족

Philips, Douthitt & Hyland(2001)은 팀만족이란 팀 구성원들이 자신의 팀에 대해 갖는 태도로 정의하면서 구성원의 팀만족은 팀에 중요한 영향력을 미칠 수 있는 요소임을 강조하였다. Tak과 Kang(2011) 역시 소속감을 갖는 구성원들이 갖는 팀에 대한 태도로 정의하였다. Dineen, Noe, Shaw, Duffy & Wiethoff(2007)에 따르면 만족도는 사회상황과 개인의 특성에 영향을 받기 때문에 만족의 정도는 다양할 수밖에 없다. 그럼에도 불구하고 Philips, Douthitt & Hyland(2001)은 팀만족의 개념에 다음과 같은 두 가지 차원이 함께 존재한다고 하였다: 첫째, 소속된 팀에 대한 감성적이고 정서적인 선호도; 둘째, 팀에서 주어진 역할과 업무에 대한 만족의 감정적 상태. 따라서 본 연구는 팀 만족을 위 2가지 차원을 포함한 개념으로 정의하고자 한다.

III. 연구방법

1. 연구대상과 실험설계

본 연구는 AI가 팀 만족도에 미치는 영향을 실증적으로 연구하는데 그 목적이 있다. 이를 위해 본 연구는 실험집단으로 서울에 소재한 A사의 경영지원팀 7명을, 통제집단으로 동일그룹 인

사팀 7명을 연구대상으로 하였다. 실험집단과 통제집단의 동질성을 높이기 위해 동일 그룹내 비슷한 업무를 수행하고 있는 유사한 규모의 팀 구성원을 보유한 두 팀을 선정하였다.

본 연구에서는 AI가 팀 만족도에 미치는 영향을 파악하기 위하여 사전사후 통제집단 설계(Pre test-Post test Control Group Design)를 활용하였다. 실험집단과 통제집단에 팀 구성원들의 팀 만족도를 측정하기 위한 사전설문을 실시하여 집단간 사전 동질성을 검증하였다. 약 1주일 후 실험집단에는 AI의 원리와 프로세스를 기반으로 설계된 팀 워크숍을 2일에 걸쳐 8시간 동안 실시하였다. 워크숍 실시 약 1개월 후, 두 집단 모두에 사전설문과 동일하지만 문항의 순서를 바꾼 사후설문을 실시하여 팀 만족도의 집단별 사전사후의 차이 검증과 집단간 사후 차이 검증을 실시하였다.

IV. 연구결과 및 논의

1. 집단간 사전 동질성 검증

실험집단과 통제집단은 팀 만족에 있어 동질한 집단으로 볼 수 있다.

<표 5> 팀 만족에 대한 사전 동질성 검증

구분	집단				<i>t-value</i>	<i>p</i>
	실험집단		통제집단			
	M	SD	M	SD		
팀 만족	2.95	.41	3.19	.92	-6.3	.54

2. 실험집단과 통제집단의 실험 전-후 팀 만족 차이

본 연구에서 적용한 AI가 팀 만족의 향상에 효과가 있는 것으로 나타났다.

<표 6> 집단별 팀 만족의 사전·사후검사 결과

검사항목	집단	사전검사		사후검사		<i>t-value</i>	<i>p</i>
		M	SD	M	SD		
팀 만족	실험집단	2.95	.41	3.26	.45	-5.46**	.002
	통제집단	3.19	.92	3.12	.63	.43	.682

** p<.01

V. 결 론

본 연구는 A기업 경영지원팀을 실험집단으로 선정하고 동일 그룹에서 비슷한 업무를 수행하는 인사팀을 통제집단으로 선정하여 AI의 원리와 프로세스를 기반으로 설계된 팀 워크숍을 실시하고, AI가 팀 만족도 향상에 기여하는지를 실증적으로 분석하는데 목적이 있다. 연구결과 실험집단에서 AI를 실시하기 전과 후를 비교해 볼 때 팀 만족이 통제집단에 비하여 의미 있게 향상되었다. 이는 팀 구성원간 AI의 긍정성과 강점을 기반으로 한 미래의 모습을 그려보고 구성원의 참여로 만들어가는 변화과정이 팀 만족에 효과가 있음을 의미하는 것이다. 따라서 팀을 대상으로 팀 만족과 같은 팀 효과성을 증진하고자 한다면 긍정적인 시각과 자유로운 소통 그리고 적극적인 참여가 가능한 AI 기반 팀 빌딩, 팀 워크숍, 팀 단위 조직개발 등의 솔루션을 도입하는 것이 효과적일 것이다.

행복수업 프로그램에 대한 소개 및 효과에 대한 예비분석*

이현응**

I. 서 론

그동안 실행된 긍정심리 개입(positive psychology intervention)에 대한 연구들을 살펴보면 다수가 주로 대학생과 성인을 대상으로 하여 단기간 동안 소규모로 진행되어 온 것을 살펴볼 수 있다. 따라서 어린이 및 청소년을 대상으로 장기간 동안 실행될 수 있으며, 기존의 교육과정과 통합될 수 있는 행복교육 프로그램의 개발과 운영이 요구되는 상황이다. 특히 우리나라의 경우에는 청소년의 삶의 질이 심각한 문제로 대두되고 있어 이러한 프로그램의 도입이 더욱 절실히 필요하다. 이와 같은 상황에서 2010년에 설립된 서울대학교 행복연구센터는 우리나라 중학생을 대상으로 하는 행복교육 프로그램의 개발을 추진하여 2011년에 교육과정을 개발하고 “행복교과서”를 출간했으며, 2012년부터 전국의 중학생을 대상으로 “행복수업”이라는 프로그램을 운영하고 있다. 본 논문에서는 세계에서 가장 큰 규모로 실행되고 있는 행복교육 프로그램의 사례인 행복수업에 대해서 간략히 소개하고, 행복수업이 학생들의 행복감 증진에 미치는 영향에 대해 예비분석을 실시하고자 한다.

II. 행복수업 프로그램에 대한 소개

행복수업 프로그램은 다음과 같은 특징을 가지고 있다. 첫째, 행복수업 프로그램은 짧은 시간 내에 행복감 수준을 높이는 것을 목표로 하는 단기간의 긍정심리 개입이 아니라 장기간 동안 진행되는 교육 프로그램으로서, 학생들의 행복 수준을 높이는 것뿐만 아니라 행복의 본질을 가르치는 것을 목표로 한다. 둘째, 행복수업 프로그램은 학생들뿐만 아니라 교사도 행복하게 만드는 데 그 목표가 있다. 본 프로그램의 이상적인 목표는 교사들을 행복하게 함으로써 학생들의

* 본 논문은 서울대학교 행복연구센터의 연구과제보고서를 재구성한 것임.

** 서울대학교 행복연구센터 선임연구원(lhe701@gmail.com)

행복감을 증진하는 것인데, 이와 같은 특성은 참여자에게만 초점을 맞추는 대부분의 긍정심리 개입과 차별화된다. 셋째, 행복수업 프로그램은 단지 행복에 대한 수업만을 제공하는 것이 아니라, 학교 문화 자체를 변화시키는 데 목표를 두고 있다. 행복수업 프로그램의 교육과정은 교사와 학생, 교사와 교사, 학생과 학생 간의 신뢰를 강화하기 위한 다양한 학습 활동들로 구성되어 있다.

“행복교과서”는 행복에 대해 소개하는 장과 행복의 원리를 담은 아홉 개의 장을 합쳐 총 10개의 장으로 구성되어 있다. 아홉 개의 원리들은 행복 및 긍정심리학 문헌에서 도출한 것으로, “관점 바꾸기, 감사하기, 비교하지 않기, 목표 세우기, 몰입하기, 음미하기, 관계를 돈독하게 하기, 나누고 베풀기, 용서하기” 등으로 구성된다. 행복교과서의 각 장은 “이론”, “실습”, “생각해 보기”의 세 부분으로 이루어져 있다. “이론”에서는 학생들의 관심을 끌기 위해 각 원리와 관련 있는 실제 인물의 사례와 과학적 연구를 소개한다. “실습”에서는 학생들이 각 원리를 실천할 수 있는 몇 가지 활동에 참여한다. 마지막으로 “생각해 보기”에서는 학생들이 결심이나 미래 계획 등의 형태로 각 원리에 대한 자신의 생각을 기록한다. 서울대학교 행복연구센터에서는 행복수업을 담당하게 될 교사들에게 두 가지 형태의 연수(기초연수 및 심화연수)를 제공하고 있다.

III. 행복수업의 효과에 대한 예비분석

행복수업을 처음으로 도입한 국내 16개 중학교의 학생 총 4,160명이 본 연구에 참여했다. 실험집단은 행복수업을 받은 학생 2,249명(54.1%), 통제집단은 행복수업을 받지 않은 학생 1,911명(45.9%)으로 구성되었다. 실험집단과 통제집단 간 사후검사 점수의 차이를 비교하기 위해 사전검사 점수를 공변인으로 설정한 후 공변량분석을 실시한 결과, 삶의 만족도의 경우에는 실험집단이 통제집단보다 평균점수가 유의하게 더 높은 것으로 나타났다($F(1, 4147)=9.16, p<.01$). 그러나 긍정정서에 대해서는 두 집단 간에 유의한 차이가 발견되지 않았으며($F(1, 4152)=2.84, p=.09$), 부정정서에 대해서도 유의한 차이가 나타나지 않았다($F(1, 4148)=.00, p=.99$).

<표 1> 실험집단과 통제집단 간 평균 비교를 위한 공변량분석 결과

집단	삶의 만족도		긍정정서		부정정서	
	조정 전	조정 후	조정 전	조정 후	조정 전	조정 후
통제집단	3.92	3.95**	2.91	2.92	2.36	2.36
실험집단	4.08	4.05**	2.96	2.95	2.36	2.36

** $p<.01$.

행복수업의 효과는 학생들이 프로그램을 의미 있다고 인식한 정도에 따라 다르게 나타날 수 있다. 따라서 실험집단을 측정치의 중앙값(median)을 기준으로 행복수업이 자신에게 의미 있다고 인식한 집단('의미 고' 집단)과 그렇지 않은 집단('의미 저' 집단)으로 구분했다. 그리고 공변량분석을 통해 사전검사 점수를 공변인으로 설정하여 의미 고 집단과 의미 저 집단, 통제집단 간에 사후검사 평균을 비교했다.

<표 2> 행복수업이 의미 있다고 인식한 정도에 따른 공변량분석 결과

집단	삶의 만족도		긍정정서		부정정서	
	조정 전	조정 후	조정 전	조정 후	조정 전	조정 후
의미 고(A)	4.31	4.18	3.11	3.05	2.30	2.33
의미 저(B)	3.86	3.93	2.81	2.86	2.40	2.38
통제집단(C)	3.92	3.95	2.91	2.92	2.36	2.36
사후검증	A>B=C		A>C>B		A=B=C	

<표 2>에서 볼 수 있듯이, 세 집단 간에 삶의 만족도 평균 점수는 유의한 차이가 있음이 발견되었고($F(2, 4047)=22.27, p<.001$), Bonferroni test를 사용하여 사후검증을 실시한 결과, '의미 고' 집단은 '의미 저' 집단과 통제집단에 비해 평균이 유의하게 더 높은 것으로 나타났다. 그런데 '의미 저' 집단의 경우에는 통제집단과 유의한 차이가 없었다. 긍정정서의 경우에도 세 집단 간에 유의한 차이가 나타났고($F(2, 4052)=26.51, p<.001$), 사후검증 결과 '의미 고' 집단은 '의미 저' 집단과 통제집단보다 평균이 유의하게 높았다. 그러나 '의미 저' 집단은 평균이 통제집단보다 오히려 낮은 것으로 나타났다. 마지막으로 부정정서에 대해서는 '의미 고' 집단과 '의미 저' 집단, 통제집단 간에 유의한 차이가 나타나지 않았다($F(2, 4048)=1.36, p=.26$).

연구 결과에 따르면 행복수업이 긍정정서 경험을 높이거나 부정정서 경험을 낮추기보다는 삶의 만족도를 증진시키는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 행복수업이 주관적 안녕감의 정의적 요소보다는 인지적 요소에 영향을 미쳤다는 것을 암시하는데, 이는 전 생애를 통해 자신과 세상을 인식하는 프레임을 변화시킴으로써 장기적으로 학생들의 행복감 증진을 도모하는 행복수업의 의도와 일치하는 부분이다.

그런데 연구 결과에서 주목할 만한 점은 행복수업이 자신에게 의미 있다고 인식한 정도가 높은 학생들의 경우 긍정정서 점수가 통제집단에 비해 유의하게 높았고, 행복수업이 의미 있다고 인식한 정도가 낮은 학생의 경우 긍정정서 점수가 통제집단보다 더 낮았다는 것이다. 이러한 결과는 학생들이 행복교육 프로그램 그 자체에 부여하는 의미가 행복을 증진하는 프로그램의 효과에 결정적인 영향을 미친다는 것을 시사한다. 따라서 행복교육 담당자는 학습 내용뿐만 아니라 학생들의 적극적인 참여에 영향을 미칠 수 있는 다양한 요인에 대해서도 반드시 고려해

야 할 것이다. 예를 들면, 교육자는 학생들에게 우선 행복에 대해 배우는 것이 왜 중요한지를 가르치고, 학생들이 충분히 노력하면 행복감의 수준을 높일 수 있다는 과학적 증거들을 제시할 수 있다. 또한 학생들이 행복교육 프로그램에 적극적으로 참여하도록 다양한 동기부여 전략을 활용해야 할 것으로 보인다. 행복수업 프로그램의 주요 가정은 긍정심리학 분야의 지식 습득을 통한 교사와 학생의 관점 변화가 행복으로 충만한 삶을 살아가는 데 원동력이 될 것이라는 점이다. 행복수업이 우리나라에 행복을 확산하는 데 결정적인 역할을 할 것으로 기대한다

전략적 인적자원개발의 연구동향 분석: 국내·외 학술지를 중심으로

정은정*

I. 서론

SHRD는 사업 전략을 지원하고 구축하는 중요한 역할을 수행한다는 점에서(Torracon & Swanson, 1995), 수동적 교육훈련 방식과 대비되는 능동적이고 적극적인 HRD 기능으로 주목받기 시작하였다. 또한 SHRD의 등장은 개념적으로 HRD 부서가 활동해야 하는 영역을 인적자원관리 부서를 포함한 전사 차원으로 확대시켰고(Garavan, 2007), 기업 경영의 전략적 동반자로서 위상을 높였으며(Torracon & Swanson, 1995), 조직변화와 혁신에 대한 선도자로서 자리 매김시켰다(Gilley & Maycunich, 2000). 따라서 SHRD는 HRD가 지향해야 하는 발전적 방향으로 인식되었으며(Gilley & Maycunich, 1998), HRD 관계자들의 관심을 받아왔다.

그러나 이렇게 증가한 관심과 달리 현실에서는 여전히 SHRD의 수행수준이 높지 않은 것으로 조사되고 있다(황영아, 송영수, 2010). 이에 대해서는 여러 이유가 있을 수 있겠지만 연구 면에서 본다면 SHRD에 대한 연구가 매우 미흡한 실정인 점을 원인으로 들 수 있다. 유기웅(2014)이 조사한 바에 따르면 SHRD 논문이 AHRD 학술지(2004년~2013년)에서 차지하는 비중은 1.7%에 불과하다. 정은정(2013) 또한 SHRD 논문 검색 결과 그 수가 현저히 부족함을 문제로 제기하였다.

SHRD의 연구가 관심과 주목은 받았지만 인적자원개발과 조직성과간의 관계를 규명하고, 이를 연구적 성과로 이끌어내려는 지속적 노력은 미흡했던 것이 현실이다. 또한 이러한 연구적 성과의 미비는 현장에서 SHRD를 촉진할 수 있는 이론적·실천적 근거를 제시하지 못한다는 점에서 SHRD 발전의 저해 요인으로 작용할 수 있다. 이런 면에서 이희수와 조순옥(2007)이 주장한 것처럼 SHRD가 ‘전략적’을 강조하고 있지만 그 담론과 연구 면에서 전략적으로 접근하지 못했던 것은 아닌지 반성적 성찰이 요구되는 시점이다.

이에 본 연구는 SHRD 연구에 대한 연구동향을 분석함으로써 SHRD 연구의 현재를 진단하고, 문제점을 도출하여 향후 연구 발전에 대한 시사점을 제공하고자 한다. 이를 위하여 2014년 6월 현재까지 진행된 SHRD에 대한 국내·외 학술지를 검색하고, 이들을 분석하였다. 분석 결과는 연구주제, 연구방법, 논문발행연도에 따른 분석 결과 순으로 제시하였다.

* 건국대학교 공학교육혁신센터

II. 연구방법

1. 연구대상

SHRD 연구동향을 분석하기 위하여 학술지로 검색 범위를 한정하고, 대표적 국·내외 전문학술지 인용 검색 엔진인 한국학술지인용색인(<http://www.kci.go.kr>)과 Scopus 데이터베이스(<http://www.scopus.com>)를 이용하여 자료를 조사하였다. 제목, 키워드, 초록을 대상으로 ‘전략적 인적자원개발(Strategic human resource development)’ 또는 ‘전략적 HRD(Strategic HRD)’을 검색어로 하여 학술지를 검색하였다. 그 결과, 65편의 학술지가 검색되었고(국문학술지 30편, 해외 학술지 35편), 연구내용 및 시사점이 SHRD와 관련이 없는 12편의 논문(국문학술지 7편, 해외학술지 5편)을 제외하였다. 따라서 총 53편의 학술지(국문학술지 28편, 해외학술지 25편)를 일차적인 연구대상으로 선정하였다. 다음으로 검색된 국문학술지와 해외학술지의 참고문헌을 확인하여 SHRD를 주제로 진행된 논문을 연구대상에 추가하여 총 70편(국문학술지 32편, 해외학술지 38편)의 논문을 대상으로 연구동향을 분석하였다.

2. 연구절차

본 연구는 분류 기준 설정, 코딩 작업, 분석 실시 및 결과 도출의 세 단계로 진행하였다.

가. 분류기준

본 연구에서 분류기준은 연구주제, 연구방법, 논문발행연도로 구분하였다.

첫째, 연구주제에 대한 내용분석 틀은 SHRD의 개념적 논의, SHRD와의 관계 분석, SHRD의 실천적 논의, SHRD 평가/진단, 측정의 4개의 범주로 구성하였다. 하위 연구주제는 내용분석 결과를 종합하여 총 27개로 설정하였다(전문 원고 참조).

둘째, 연구방법은 문헌연구, 양적연구, 질적연구로 분류하였다. 이 중 양적 연구는 기초통계량 분석, 상관관계분석, 요인분석, 인과관계 분석, 매개효과분석, 조절효과분석의 6개 범주를 양적 연구 하위 분류기준으로 보았다. 질적연구는 면담(개별면담 및 초점집단면담), 사례연구, 델파이 조사를 추가하여 3개 범주로 설정하였다.

셋째, 논문발행연도에 대한 분류기준은 1991년부터 5년 단위로 범주화하여, 1991년부터 1995년, 1996년부터 2000년, 2001년부터 2005년, 2006년부터 2010년, 2011년부터 2014년 6월의 5개의 범주로 구성하였다.

나. 코딩작업

장환영, 손지영, 하정례(2013)의 분류 방식을 참고하여 분류기준별 주제어를 2개 이하로 제한한 방법을 적용하여 코딩을 실시하였다. 이로 인해 연구주제 및 연구방법에 대한 코딩 집계는

논문 수를 초과하게 되었다.

다. 분석 실시 및 결과 도출

본 연구에서 설정한 분류 기준별 논문 빈도를 분석하여 그 시사점을 제시하였다. 논문 빈도 분석 결과 제시시 전체적 결과와 국내·외 학술지를 비교 분석으로 이원화하여 그 결과를 제시하였다.

Ⅲ. 연구결과

1. 연구주제 분석 결과

검색된 SHRD 논문을 대상으로 연구주제를 분석한 결과는 <표 1>과 같다. 먼저 전체적으로는 SHRD와의 관계 분석(25편, 32.1%), SHRD 실천적 논의(24편, 30.8%), SHRD의 개념적 논의(23편, 29.5%)가 비슷한 비중을 차지하고, SHRD 평가/진단/측정(7.7%) 연구의 비중이 낮은 것으로 조사되었다. 다음으로 국내 및 해외 학술지를 비교해보면, 국내 연구에서는 SHRD와의 관계 분석(12편, 33.3%)의 비중이 가장 높은 반면 해외 학술지는 SHRD의 개념적 논의(14편, 33.3%)와 실천적 논의(14편, 33.3%)의 비중이 높은 것으로 분석되었다.

<표 1> 연구주제

구분	국내학술지		해외학술지		합계	
	편수	비율	편수	비율	편수	비율
SHRD의 개념적 논의	9	25.0%	14	33.3%	23	29.5%
SHRD와의 관계 분석	12	33.3%	13	31.0%	25	32.1%
SHRD의 실천적 논의	10	27.8%	14	33.3%	24	30.8%
SHRD 평가/진단/측정	5	13.9%	1	2.4%	6	7.7%
합계	36	100%	42	100%	78	100%

※ 하위 연구주제에 따른 분석 결과는 전문 발표 원고 참조.

2. 연구방법 분석 결과

검색된 SHRD 논문을 대상으로 연구방법을 분석한 결과는 <표 3>과 같다. 그 결과를 살펴보면 SHRD 논문에서 적용되고 있는 연구방법의 빈도는 문헌연구(37편, 50.7%), 질적연구(21편, 28.8%), 양적 연구(15편, 20.5%)로 조사되었다. 문헌연구가 주로 이론적 논의를 위해 적용하는 연구방법이라는 점에서 SHRD 연구가 아직까지 개념화 및 이론 정립 단계에 있다는 하위 연구

주제 분석 결과와 그 맥락을 같이한다. 연구방법을 국내·외 학술지의 빈도로 분석해보면 국내 연구는 질적 연구(8편, 24.2%)에 비해 양적 연구(10편, 30.3%)의 적용 빈도가 높은 반면 해외 학술지는 질적 연구(21편, 28.8%)의 빈도가 높은 것으로 조사되었다.

<표 3> 연구방법

구분	국내학술지		해외학술지		합계	
	편수	비율	편수	비율	편수	비율
문헌연구	15	45.5%	22	55.0%	37	50.7%
양적연구	10	30.3%	5	12.5%	15	20.5%
질적연구	8	24.2%	13	32.5%	21	28.8%
합계	33	100%	40	100%	73	100%

※ 하위 연구방법에 따른 분석 결과는 전문 발표 원고 참조.

3. 논문발행연도 분석 결과

연구대상 논문에 대하여 논문발행연도에 따른 논문 수를 일차적으로 분석하였다. 그 결과 2006년도부터 2010년까지 발행된 논문 수가 38편으로 가장 많고, 다음으로 2011년도부터 2014년도 6월 현재가 16편, 2001년부터 2005년까지가 11편의 순으로 많은 것으로 조사되었다. 국내 학술지 및 해외 학술지의 논문편수를 비교해보면 SHRD가 본격적으로 개념화되어 등장한 1991년부터 2000년까지의 10년간은 해외학술지를 중심으로 5편의 논문이 발행되었다. 이후 해외 연구에서는 2001년부터 2005년까지 4편, 2006년부터 2010년까지 18편으로 논문의 편수가 증가하는 모습을 보이고 있으며, 2006년도 이후부터 SHRD에 대한 연구가 증가되는 모습을 보이고 있다.

국내 연구에서는 2002년도부터 SHRD가 주목받기 시작하였고, 2001년도부터 2005년도에 7편이던 논문이 2006년도와 2010년도에 20편으로 급증한 모습을 보이고 있다. 그러나 2011년도부터 2014년도 6월 현재 발행된 논문 편수는 5편으로 SHRD에 대한 연구적 관심은 급감하는 형태를 보이고 있다.

<표 5> 논문발행연도에 따른 논문 수

구분	연구발행연도					합계
	1991-1995	1996-2000	2001-2005	2006-2010	2011~2014.6	
국내 학술지	-	-	7	20	5	32(45.7%)
해외 학술지	3	2	4	18	11	38(54.3%)
합계	3	2	11	38	16	70(100%)

※ 논문발행연도에 따른 연구주제 및 연구방법 분석 결과는 전문 발표 원고 참조.

IV. 결론 및 논의

본 연구는 SHRD 연구동향을 분석하여 향후 연구의 발전을 위한 시사점을 제공하는데 목적이 있다. 본 연구의 결과를 토대로 다음의 논의가 가능하다.

첫째, SHRD 연구 활성화가 요구된다. 본 연구에서 SHRD와 관련된 국내·외 학술논문을 망라하여 연구대상으로 선정하였음에도 불구하고, 70편의 논문만이 연구대상으로 선정되었다는 점에서, SHRD 연구가 저조하게 이루어짐을 확인할 수 있다. 이에 대한 원인으로는 SHRD에 대한 중요성만을 강조해왔을 뿐 이를 이론적으로 체계화하고 성과에 미치는 영향을 분석하고, SHRD 실행에 대한 방안을 구체화하려는 노력이 전반적으로 미흡했다고 볼 수 있다. HRD 연구자들의 SHRD에 대한 관심과 보다 끈기 있는 노력이 요구된다.

둘째, SHRD 연구에 대한 기초를 튼튼히 할 필요가 있다. SHRD 연구에서 1991년 이후 개념적 논의가 이루어진 연구는 23편이며, 이 중 SHRD에 대한 중요성과 필요성만을 강조한 논문 7편을 제외하면 실제적인 개념적 논의가 이루어진 연구는 16편에 불과하다. 또한 SHRD 관련 구인(construct)에 대한 측정도구를 개발하는 연구는 이루어지지 않았다. 따라서 SHRD 연구의 기초에 해당하는 개념 모델을 정립하고 이를 측정하기 위한 연구의 활성화가 요구된다.

셋째, 경영환경 변화에 대응하는 SHRD 연구가 이루어져야 한다. SHRD 연구가 조직의 전략과 밀접히 관련되고, 경영전략의 본질이 기업이 생존하기 위해 경쟁우위를 유지할 수 있는 전략을 수립하고 이를 실행하기 위한 것이기 때문이다. 이런 면에서 SHRD는 수립된 조직의 전략을 단순히 분석하여 HRD 전략과 연계시키는 정적인 작업이 아니라 조직이 경쟁우위를 유지하기 위한 HRD 측면에서의 방향성을 제기하는 역동적 작업을 포함하는 개념이다. 따라서 최근의 글로벌 금융위기, 그리고 저성장 시대 등의 이슈에서 SHRD가 어떻게 작동할 수 있을지에 대해 관심을 기울일 필요가 있다.

넷째, SHRD 연구의 적용 범위를 공공기관 및 국가, 대학 등으로 확대할 필요가 있다. 전략적 활동은 기업 조직에서만 요구되는 활동이 아니라는 점에서 공공기관, 정부, 대학 등의 여러 영역으로의 확장이 가능하다. 그러나 SHRD 연구의 경우, 일부 연구에서만 이러한 시도가 이루어지고 있다(예를 들어, 한주희, 윤필현, 2010; Siugzdiniene, 2008 등). 또한 현재 국가 개조가 국내의 주요 이슈로 떠오른 현 시점에서 SHRD가 기여할 수 있는 부분에 대한 모색이 요구된다. SHRD가 국가의 총체적 변화 속에서 국민들을 어떻게 변화동참시키고, 국가의 새로운 비전과 전략에 연계시켜 이들을 개발할지에 대한 실천 방안을 제시할 수 있기 때문이다.

다섯째, SHRD 연구에서 실증연구의 확대 및 연구방법의 다양화를 추구할 필요가 있다. 실증연구의 증가가 학문적 위상을 크게 확장하는데 기여한다(강성춘, 박지성, 박호환, 2011). 그러나 현재까지 이루어진 SHRD 실증연구는 15편에 불과하며, 연구방법에서 차지하는 비중도 20.5%로 가장 낮은 수준이다. 따라서 실증연구의 중요성을 인식하고, 이에 대한 확대가 요구된다.

더불어 혼합연구방법을 적용한 논문이 없는 점을 주목할 필요가 있다. 혼합연구방법은 질적 연구와 양적연구를 혼합한 방법으로 사회과학 분야에서 점차 적용이 확대되고 있다(정은정, 2013). 그러나 아직 SHRD 연구에서는 혼합연구방법을 적용한 연구가 없으며, 연구방법 다양화 측면에서 추후 확대가 필요한 연구방법이다.

학술대회위원회

위 원 장 신현석(고려대)
부위원장 신종호(서울대)
위 원 김병찬(경희대)
고장완(성균관대)
류지현(전남대)
박선형(동국대)
신기현(동덕여대)
양병찬(공주대)
이경자(경상대)
장인실(경인교대)
조부경(교원대)
홍세희(고려대)

학술대회준비위원회

위 원 장 권대봉(고려대)
부위원장 박인우(고려대) 신창호(고려대)
위 원 강선보(고려대) 조대연(고려대)
김경근(고려대) 지은림(경희대)
김경희(성신여대) 한용진(고려대)
김성일(고려대) 홍후조(고려대)
김현철(성균관대) Johnmarshall Reeve(고려대)
변기용(고려대)
봉미미(고려대)
손승현(고려대)
신재흡(한성대)
이상민(고려대)

<가나다순>

2014 한국교육학회 연차학술대회

본학회 자료집

2014년 6월 27일 인쇄

2014년 6월 27일 발행

발행인 한국교육학회

회 장 직무대행 진 동 섭

137-791 서울특별시 서초구 바우뚝로1길 35

한국교육개발원 내

전 화 02) 572-4696 / 02) 3460-0451

F A X 02) 571-7065

인 쇄 호미 D&E / 02) 2277-6508