

미래사회가 요구하는 핵심역량과 기독교학교의 과제*

강영택**

논문초록

본 연구의 목적은 기독교교육의 특성을 고려한 기독교적 역량기반교육을 탐색하는데 있다. 이를 위해 먼저 역량기반교육의 선행연구 검토를 통해 국내외 실천사례들을 분석하여 기독교학교에서 적용할 시사점을 찾아보았다. 다음, 역량기반교육에 대한 기독교적 이해를 위해 기독교교육학자들의 교육에 대한 논의를 기반으로 역량기반교육을 검토하여 기독교학교가 추구하는 기독교적 역량에는 무엇이 있는지 알아보았다. 본 논문에서는 문제해결력, 창의적사고력, 자기관리능력 등 일반적 핵심역량 외에 영적감수성, 다문화감수성, 공동체역량, 정의평화감수성 등을 기독교적 핵심역량으로 제시하였다. 이러한 논의들을 기반으로 기독교학교에서 실시할 수 있는 역량기반교육의 구체적 방안을 제시하였다. 그 방안에는 기독교적 핵심역량에 대한 탐구, 교육과정 재구조화를 위한 노력, 교과외 교육활동 강화, 교수학습 과정과 평가의 개선, 행정지원 시스템 구축 등을 포함하였다. 그리고 역량기반교육을 기독교학교에서 성공적으로 수행하기 위해서는 학교구성원들이 현 교육에 대한 변화의 필요성을 느끼고 소망하는 사회에 대한 열망과 그 사회에 필요한 역량에 대한 생각을 공유하는 것이 중요함을 지적하였다. 기독교학교에서의 역량기반교육에 대한 논의는 기독교학교가 우리사회의 건강한 성장에 필요한 실천적인 인재를 양성하는데 기여할 것이고, 이를 통해 과거 기독교학교가 우리사회에서 가졌던 높은 사회적 신뢰를 다시 회복할 수 있으리라 기대한다.

주제어: 미래핵심역량, 기독교적 핵심역량, 역량기반교육, 기독교학교

* 이 논문은 제9회 기독교학교교육연구소 학술대회(2014.11.29. 서강대학교)에서 발표한 내용을 수정 보완한 것임

** 우석대학교 교육학과 교수

2015년 1월 27일 접수, 3월 2일 최종수정, 3월 20일 게재확정

I. 서론

오늘날 기독교학교는 여러 측면에서 심각한 도전을 받고 있다. 먼저, 신앙교육을 설립이념으로 삼는 기독교학교로서의 정체성에 대한 도전이다. 현재 법적·제도적인 측면에서 기독교학교가 신앙교육을 하는데 제약이 많다는 점을 감안하더라도 기독교학교의 정체성이 분명하지 않다는 비판은 가능하다. 이와 더불어 입시 위주의 지식교육으로 인한 교육적 기능에 대한 도전이다. 학생들이 장차 살아갈 미래사회에서 필요한 능력을 교육하는 것이 학교교육의 목적이라 할 때 과연 기독교학교를 비롯한 우리나라의 대다수 학교들이 그 역할을 제대로 감당하고 있는지에 대해 비판을 피할 수가 없다.

수년전부터 기독교학교의 실태에 대한 반성이 지속적으로 일어나고 있고, 기독교학교의 정체성 회복을 위한 논의가 꾸준히 이루어지고 있다. 그러나 이러한 반성적 논의가 기독교학교의 신앙적 정체성에 주로 초점을 두고 있지 기독교학교가 갖는 교육적 기능에 대한 성찰은 부족한 것이 사실이다. 사회가 기대하고 요구하는 교육을 학교가 제공하지 못할 때 학교의 지속가능성은 담보 받을 수가 없다. 학령기 인구가 감소하는 오늘의 인구통계적 상황은 기독교학교의 미래상황에 불리하게 작용할 것이다. 그러므로 현 시점에서 학교에 대한 사회적 기대를 감안한 기독교학교교육에 대한 새로운 방향모색은 기독교학교의 미래를 위해 반드시 필요한 작업이 될 것이다.

오늘날 기독교학교의 교육적 방향을 새롭게 모색하는데 있어 도움을 주는 것이 역량기반교육에 대한 논의이다. 지식기반사회라는 현대사회의 특징을 감안하여 지식/학문 중심의 전통적 교육에 대한 반성으로 제기된 역량 중심의 교육은 2000년대 이후 많은 관심을 받고 있다. 지식/학문 중심의 전통적 교육이 이론적인 것에서 실제적인 것을, 명제적 지식에서 방법적 지식을 분리시킴으로써 교육을 통해 개발되는 능력이 실제의 삶에서 제대로 역할을 하지 못한다는 비판을 받는다. 이에 대해 역량기반교육은 명제적 지식을 넘어 암묵적 지식, 체화된 지식, 경험적 지식을 강조함으로써 현대사회의 변화에 적응하는 능력을 강화시킨다는 점에서 주목을 받고 있다(박민정, 2008). 그래서 역량기반교육은 최근 호주, 뉴질랜드, 캐나다, 독일 등 세계의 여러 나라에서 시도하고 있는 교육개혁의 새로운 기준이 되고 있다. 우리나라에서도 2000년대 이후 여러 학자들이 관심을 가질 뿐 아니라 정부 역시 그 중요성을 인식하고 있고 국책연구기관인 한국교육과정평가원에서는 집중적으로 역량기반교육에 대한 연구를 실시하

고 있다(윤현진 외, 2007; 이광우 외, 2008; 이광우 외, 2009; 이근호 외, 2012; 이근호 외, 2013a; 이근호 외, 2013b; 이인제, 2013).

미래사회에서 요구하는 필요한 능력을 구비시키는 것을 주요 교육목표로 삼는 역량 기반교육은 기독교학교에서도 그 수용방안에 대해 적극적으로 고려해야 할 것이다. 다만 역량기반교육에서 말하는 역량이 기독교학교가 목표로 하는 역량과 어떤 점에서 유사하고 차이가 있는지는 심도 깊게 논의되어야 할 것이다. 본 논문에서는 기독교교육의 특성을 고려한 기독교적 역량기반교육을 탐색하는 것을 목적으로 한다. 이를 위해 먼저 역량기반교육의 국내외 실천사례들을 분석하여 기독교학교에서의 적용방안을 위한 시사점을 찾아보고자 한다. 다음, 역량기반교육에 대한 기독교적 이해를 위해 기독교학자들의 기독교교육에 대한 논의와 역량기반교육을 비교 검토하여 기독교학교가 추구하는 기독교적 역량이 무엇인지 알아보고자 한다. 이러한 논의들을 기반으로 기독교학교에서 실시할 수 있는 역량기반교육의 구체적 방안을 제시할 것이다. 기독교학교에서의 역량기반교육에 대한 이러한 논의는 기독교학교가 우리사회의 건강한 성장에 필요한 실천적인 인재를 양성하는데 기여할 것이고, 이를 통해 과거 기독교학교가 우리사회에서 보여주었던 높은 사회적 책무성을 다시 회복할 수 있으리라 기대한다.

II. 역량기반교육에 대한 선행연구

1. 역량의 개념과 미래핵심역량

역량이라는 개념은 1970년대 초 사회심리학자인 맥클렌드(McClelland)에 의해 처음 소개되었다. 그는 전통적으로 중요하게 여겨졌던 학문적인 적성이나 지식내용을 평가한 시험이 직업수행이나 성공적인 삶을 예측하지 못한다고 보았다. 그래서 그는 지능 대신 역량에 대한 평가가 직업수행을 더 잘 예언할 수 있을 뿐 아니라 인종이나 성 혹은 사회경제적 요인의 영향을 받지 않는다는 면에서 역량의 중요성을 주장하였다(소경희, 2007). 스펜스와 스펜스(Spencer & Spencer, 1993)는 역량을 ‘어떤 직무나 상황에서 준거에 따른 효과적이고 뛰어난 수행과 인과적으로 관련되어있는 개인의 내적인 특성’이라고 정의 내렸다(이효성·이용환, 2011에서 재인용). 그러면서 그들은 역량에는 동기, 특질, 자아개념, 지식, 기술과 같은 다섯 가지의 유형이 있다고 했다. 지식과 기

술과 같은 표면적으로 나타나는 인지적 역량뿐 아니라 동기, 특질, 자기개념 같은 심층적인 비인지적 역량 또한 중요하게 관심을 가져야 한다고 주장했다.

역량의 개념은 주로 직업이나 직무와 관련하여 사용되었는데 OECD(Organization for Economic Co-operation and Development, 경제협력개발기구)의 ‘역량의 정의 및 선택(DeSeCo: Definition and Selection of Competencies)’프로젝트에 의해 역량의 개념이 직업의 범주를 뛰어넘어 일반적인 삶의 질과 관련하여 사용되었다. OECD의 프로젝트에 따르면 역량은 특정 상황의 복잡한 요구를 지식과 인지적 실천적 기술 뿐 아니라 태도·감정·가치·동기 등과 같은 사회적·행동적 요소를 활용함으로써 성공적으로 수행하는 능력이라고 한다(OECD, 2003). OECD는 학교교육이 전통적인 학력관으로부터 이러한 역량을 강화하는 방향으로 변화해야 한다고 주장했다.

그런데 학교교육에서 강조되어야 하는 역량의 개념이 기존의 교과교육에서의 교과와 전적으로 대립된다고 보기는 어렵다. 교과가 ‘무엇을 아느냐’에 관심을 둔다면 역량은 특정 맥락의 수행과 관련하여 ‘무엇을 할 수 있느냐’에 관심을 둔다는 점에서 이들의 관심 분야가 다른 것은 사실이다. 그러나 역량을 학교교육에서 강조하자는 것은 지금까지 중시되어왔던 교과(내용)를 대체하자는 것이 아니다. 교과내용을 사회적 삶에서 필요한 역량을 강화하는 방향으로 제공해야 한다는 것이다. 즉, 학교교육에는 역량을 강화하는 교과내용이 필요한데 교과내용에는 사회에서 필요로 하는 기술과 태도 뿐 아니라 기존의 교과적 지식도 포함된다는 면에서 역량과 교과는 상호 대체적이지 않다고 할 수 있다(소경희, 2007).

미래사회가 요구하는 핵심역량에 대한 논의는 OECD가 주도하였다. OECD는 전통적인 학력관과는 차별화되는 미래사회에 필요한 핵심역량의 내용에 대해 여러 나라와 각계의 합의를 도출하기 위해 1997년 스위스 연방통계국의 주도 하에 PISA(Programme for International Student Assessment, 국제학생평가프로그램)와 연계하여 ‘역량의 정의 및 선택(DeSeCo: Definition and Selection of Competencies)’프로젝트가 시작되었다. 이 프로젝트는 5년간에 걸쳐 실시되었고, 2003년 최종보고서가 발간되었다. OECD는 미래사회에 필요한 핵심역량을 도출하기 위해 인류학, 경제학, 철학, 심리학, 사회학 등 여러 분야의 학자들에게 이론적 검토를 주문하였고, 핵심역량과 교육지표에 대한 12개국의 보고서를 검토한 뒤 교육, 통상, 노동, 보건 전문가와 OECD 가맹국 대표, 유네스코, 세계은행(World Bank), 국제노동기구(ILO), 유엔개발계획(UNDP)의 대표들

이 한자리에 모여 토의를 거친 뒤 최종보고서를 탄생시켰다(후쿠타 세이지, 2006). 그 보고서에 따르면 핵심역량을 세 가지로 제시하는데 첫째, 도구를 상호교류적으로 사용하는 능력, 둘째, 이질집단에서 상호작용하는 능력, 셋째, 자율적으로 행동하는 능력 등이다.

DeSeCo의 보고서는 세 가지 핵심역량을 유지하는 결정적인 능력으로 성찰(reflectiveness)이 있다고 한다. 성찰은 반성적인 사고와 실천이다. 반성적으로 사고한다는 것은 자신을 사고의 대상으로 보는 사고과정의 주체가 되는 것을 의미한다. 성찰을 통해 자신의 사고와 행동을 계획할 수 있고 사회적 맥락 안에서 의의를 찾고 평가하고 조정할 수 있게 된다. 성찰은 양자택일의 선택을 초월하여 모순되고 양립할 수 없는 것처럼 보이는 것들을 통합하게 함으로 다양하고 복잡한 긴장들을 적절하게 다루는 능력을 갖게 한다(OECD, 2003: 8-9).

우리나라에서도 미래핵심역량에 대한 논의가 있었다. 대표적으로 이근호 외(2013b)는 핵심역량에 관한 국내의 대표적인 선행연구들에서 제시되었던 역량들을 대상으로 교육과정 전문가들이 참여한 델파이조사를 실시하였다. 그 결과 일곱 가지의 핵심역량들을 도출하였고 이 역량들을 세 가지 범주에 따라 제시하였다. 먼저 개인적 역량에는 자기관리능력이 있고, 사회적 역량에는 의사소통능력, 시민의식, 대인관계능력 등이 있다고 하였다. 그리고 개인적 역량과 사회적 역량 외에 지적역량이 있는데, 이에는 문제해결력, 정보처리 및 활용능력, 창의적 사고력 등이 포함된다고 하였다.

우리나라의 교육행정기관에서도 역량기반교육에 대해 관심을 갖고 미래핵심역량을 강화시키는 방안을 모색하고 있다. 한 예로 광주광역시교육청(2013)에서는 기존의 연구물과 사례조사들을 검토하고 광주시교육청의 교육목표를 바탕으로 아홉 가지의 핵심역량을 제시하였다. 창의성, 비판적 사고능력, 문제해결력, 정보활용능력, 자기주도적 학습력, 기초 학습능력 등은 지적역량으로 범주화하였고, 생태 인문학적 감수성, 소통능력, 시민의식은 인성역량으로 분류하여 제시하였다. 이 중 비판적 사고능력, 생태 인문학적 감수성과 소통능력은 사회적 역량으로도 분류할 수 있다고 한다. 광주시교육청에서 제시한 역량 가운데 독특한 것은 생태인문학적 감수성으로 이는 자연에서 아름다움을 발견하고 그 아름다움에 경탄할 수 있는 능력, 늘 있어왔던 사물이나 현상도 당연하게 보지 않을 수 있는 능력, 세상이나 사람들의 섬세한 변화에도 감응하는 힘 등을 일컫는 말이라고 한다(광주시교육청, 2013).

〈표 1〉 미래핵심역량 비교¹⁾

대분류	OECD(2003)	이근호 외(2013b)	광주시교육청(2013)
지적역량	도구를 상호교류적으로 사용하는 능력	문제해결력, 정보처리 및 활용능력, 창의적 사고력	창의성, 비판적 사고능력, 문제해결력, 정보활용능력, 자기주도적학습력, 기초학습능력
개인적역량 (인성역량)	자율적으로 행동하는 능력	자기관리능력	(시민의식, 생태인문학적 감수성)
사회적역량	이질집단에서 상호작용하는 능력	의사소통능력, 시민의식, 대인관계능력	소통능력

미래핵심역량에 대한 이상의 논의들을 종합하면 <표 1>과 같다. 본 논문에서는 이근호 외(2013)를 중심으로 OECD(2003)와 광주시교육청(2013)를 참조하여 자기관리능력, 문제해결력, 정보활용능력, 창의적 사고력, 의사소통능력, 시민의식, 갈등관리능력 등 7가지 미래핵심역량을 보편적인 것으로 보고 기독교학교에서도 추구해야하는 일반적인 핵심역량으로 삼았다. 다만 기독교학교의 특수한 핵심역량에 대해서는 다음 장에서 논의를 할 것이다.

2. 역량기반교육 사례 분석

역량기반교육을 현실에서 실천하는 사례들이 국내외적으로 점차 늘고 있다. 대표적으로 캐나다의 퀘벡주와 알버타주에서 역량기반교육에 근거한 교육개혁을 주정부 차원에서 적극적으로 실천하고 있고, 뉴질랜드와 호주 역시 정부차원에서 역량기반교육을 실시하기 위해 노력하고 있다. 이밖에 독일, 영국, 프랑스, 핀란드, 미국의 캘리포니아주 등에서도 다른 용어들을 사용하지만 유사한 교육개혁을 추진 중이다(소경희 외, 2010; 이근호 외, 2013b; 홍원표·이근호, 2011). 국내에서도 정부가 관심을 갖고 있을 뿐 아니라 경기도교육청, 광주광역시교육청 등 교육청 단위에서와 한동대학교, 고신대학교 등과 같은 대학차원에서 역량기반교육을 실천하기 위해 노력 중이다. 여기서는

1) 이근호 외(2013b)는 개인적 역량을 대분류의 하나로 포함했고, 광주시교육청(2013)은 개인적 역량 대신 인성역량을 포함시켰다. 그리고 광주시교육청에서 제시한 역량 가운데 분류상 중복되는 것은 본 연구자가 임의적으로 한 곳에만 포함시켰다.

대표적인 외국 사례 두 곳과 국내 사례 한 곳을 분석하고자 한다.

(1) 캐나다 퀘벡주

캐나다 퀘벡주에서는 지식의 습득을 넘어 지식의 실질적 활용을 강조하는 역량개발을 교육과정의 주요목표로 삼고 2001년부터는 초등학교 교육과정을, 2005년부터는 중등학교 교육과정을 역량기반 교육과정으로 편성·운영하고 있다(이근호 외, 2013b; 홍원표·이근호, 2011). 퀘벡주의 교육과정은 크게 범교과적 역량(Cross-curricular competencies), 포괄적 학습영역(Broad areas of learning), 교과영역(Subject areas) 등 세 요소로 구성되어 있다. 먼저, 범교과적 역량에는 아홉 가지가 있는데 지적 역량의 범주에 정보활용력, 문제해결력, 비판적 판단력, 창의성 등이 있고, 방법론적 역량 범주에 효과적인 방법의 활용 능력, 정보통신기술의 활용 능력이 있다. 그리고 개인적·사회적 역량 범주에 자아 정체성 형성능력, 타인과의 협동력이 있고, 의사소통 관련역량에 적절한 의사소통능력이 있다. 이들 역량들은 특정한 교과의 경계를 넘어서 지속적인 학습을 통해 모든 학생들에게 길러져야하는 능력이라는 점에서 범교과적 역량이라 부른다. 다음, 포괄적 학습영역에서는 학생들이 직면하는 삶의 여러 측면들을 주제로 다루면서 그들이 학교에서 학습한 것과 학교 밖의 삶을 관련시키는 능력을 배우게 한다. 포괄적 학습영역을 통해 학생들은 서로 다른 학습영역 사이의 관련성을 파악할 뿐 아니라 자신을 둘러싸고 있는 환경에 대해서 비판적으로 보게 된다. 포괄적 학습영역에는 건강과 행복, 생애 및 진로 계획, 미디어 문해력, 환경의식 및 소비자의식, 시민성과 공동체적 삶 등이 있다. 교과교육과정에는 15개의 교과목들이 다섯 개의 교과군으로 조직되어 있다. 퀘벡주의 교육과정의 구조는 아래 <표 2>와 같다.

〈표 2〉 퀘벡주 교육과정의 구조

구성요소	하위범주	
범교과적 역량	지적 역량	정보활용력 문제해결력 비판적 판단력 창의력
	방법론적 역량	효과적인 방법의 활용능력 정보통신기술의 활용능력
	개인적·사회적 역량	자아정체성 형성능력 타인과의 협동능력
	의사소통 관련 능력	적절한 의사소통 능력
포괄적 학습영역	건강과 행복	
	생애 및 진로 계획	
	환경의식 및 소비자권리와 책임의식	
	미디어 문해력	
	시민성과 공동체적 삶	
교과영역	언어(영어, 불어)	
	수학, 과학, 기술(technology)	
	사회(지리, 역사, 시민교육)	
	예술교육(연극, 미술, 댄스, 음악)	
	개인적 발달(체육 및 건강, 윤리교육, 가톨릭교육, 개신교 종교교육)	

자료: 홍원표·이근호, 2011: 72

그런데 이러한 교육과정의 세 가지 구성요소들은 상호밀접하게 관련된 것으로 통합과 연계를 필요로 한다. 이들 사이의 밀접한 관계는 ‘구성요소 내의 관계’와 ‘구성요소 간의 관계’로 나누어 설명될 수 있다(이근호 외, 2013b: 16). 구성요소 내의 관계는 각 구성요소 내에 존재하는 하위요소들 간의 상호작용을 의미한다. 예를 들어 9가지의 범교과적 역량들은 서로 분리되어 있다기보다는 상호관련된 것으로 보고 이 역량들을 통합적으로 개발해야 한다는 것이다. 구성요소 간의 관계는 범교과학습역량, 포괄적 학습영역, 교과영역이 상호 독립적이지 않고 상호의존적 관계에 있기 때문에 이 세 요소들이 연계될 때 역량개발에 가장 적합한 학습 환경이 조성된다고 한다.

역량개발에 대한 체계적인 평가는 역량기반 교육과정의 중요한 요소가 된다. 주에서 발간한 교육과정 문서에는 역량에 대한 자세한 설명과 함께 평가준거를 명확하게 제시함으로써 각 교육과정에 명시된 역량의 개발정도를 엄격히 평가하도록 하고 있다.

학년군 말에 이루어지는 역량개발에 대한 평가는 역량수준등급표를 기반으로 학습과정을 통해 역량이 어느 정도 개발되었는지를 명확하게 기술하도록 되어있다.

퀘벡주에서는 역량기반 교육과정의 성공적인 시행을 위해 필요한 행정체제와 지원 시스템을 만드는데 많은 노력을 기울였다. 첫째, 역량의 개발이 단기간에 이루어지기 어렵고 학생들 사이에 편차가 있음을 감안하여 학교교육과정을 학년 단위로 편성하지 않고 재조정된 학년군(cycles) 단위로 편성하였다. 즉, 6년의 초등교육은 2개 학년씩 3개의 학년군으로 묶고, 5년의 중등교육은 전기 2년을 학년군1로, 후기 3년을 학년군2로 재조직하였다. 그래서 전체 5개의 학년군에 따라 교육과정을 편성 운영하고 각 학년군 말에 역량개발에 대한 평가를 실시하도록 하였다. 둘째, 각 교과에서 배운 지식을 통합적으로 활용할 수 있도록 학교나 교실을 학습공동체로 바꾸기 위해 노력하였다. 이를 위해 교사와 교사, 교사와 학생 간 상호 소통하고 협력하는 학습문화를 형성하는데 주안점을 두었다. 셋째, 이런 정책이 성공적으로 시행되기 위해서는 반드시 현장 교사의 참여와 전문성이 전제되어야 함으로 이를 위해 각종 지원을 강화하였다. 교사들의 교육과정 전문성을 강화하기 위한 연수기회를 확대하고 교육컨설팅트 제도를 도입하여 새로운 교육과정을 어려워하는 교사들에게 개별적인 도움을 주기도 하였다 (홍원표·이근호, 2011).

퀘벡주에 위치한 Clearpoint 초등학교는 주의 교육정책을 충실하게 이행하는 학교이다. 특히 이 학교는 사고력 증진과 문제해결력 향상에 중점을 두고 있다. 수업시간은 대개 학생들의 개별적인 활동과 조별활동으로 구성되며, 다양한 활동을 통해 학생들이 지식과 정보를 수집하고 이를 활용하여 창의적인 산출물을 만드는 작업이 주가 된다. 예를 들어, 몬트리올의 역사에 대한 프로젝트를 진행하는 역사수업에서 학생들은 각자 다양한 활동을 한다. 어떤 학생은 몬트리올의 역사에 대한 에세이를 쓰고, 다른 학생은 오랜 역사를 지닌 교회건물을 그리면서 배경설명을 제작하고, 또 다른 학생은 몬트리올에 대한 영어설명을 붙여로 번역하는 작업에 열중한다. 그 학교에서는 다양한 경로로 지식을 활용하는 것이 학생들의 역량개발에 중요하다고 믿고 있다. Clearpoint 초등학교는 새 교육과정을 도입한 후 교실에서의 수업과 학생들의 학습태도가 변했다고 한다. 즉, 학생들이 스스로 생각하고, 발견하고, 실험하고, 문제를 해결하며, 결론을 내리는, 적극적이고 능동적인 학습자로 변하고 있다는 것이다(홍원표·이근호, 2011: 77).

(2) 뉴질랜드

뉴질랜드 교육부는 21세기 사회의 특징인 평생학습사회에 대한 관심을 갖게 되면서 학생들의 평생학습능력 함양을 주요한 교육목적으로 삼게 되었다. 뉴질랜드에서 역량 기반 교육과정의 시행은 이러한 맥락 가운데 이루어졌다. 뉴질랜드 교육부는 핵심역량을 평생학습을 위한 능력으로 보고 있다(소경희 외, 2010). 뉴질랜드는 OECD의 DeSeCo 프로젝트에서 제시된 핵심역량을 국가의 상황에 맞도록 수정하여 2007년 핵심역량 함양을 목표로 하는 국가교육과정을 발표하였다. 뉴질랜드 국가교육과정은 국가가 추구하는 교육비전 아래 가치, 핵심역량, 학습영역의 세 가지 요소로 이루어져 있다. 뉴질랜드의 교육비전은 ‘자신감 있고, 환경과의 관계를 지각하고, 공동체 활동에 능동적으로 참여하는 평생학습자’를 양성하는 것이다. 교육과정에서 중시하는 가치에는 수월성, 혁신·탐구·호기심, 형평성, 다양성, 공동체와 참여, 생태의 지속적 발전가능성, 성실성, 존중 등이 있다. 핵심역량에는 사고하기, 언어·상징·텍스트 사용, 자기관리, 대인관계, 참여 및 공헌 등 다섯 가지가 있고, 학습영역에는 영어, 예술, 건강과 체육, 외국어, 수학과 통계, 과학, 사회과학, 기술 등 여덟 가지가 있다(이근호 외, 2013b). 뉴질랜드의 국가 교육과정의 구조를 표로 나타내면 아래와 같다.

〈표 3〉 뉴질랜드 교육과정의 구조

비전	
자신감 있고, 환경과의 관계를 지각하고, 공동체 활동에 능동적으로 참여하는 평생학습자	
가치	수월성, 혁신·탐구·호기심 형평성, 다양성, 공동체와 참여 생태의 지속적 발전가능성 성실성, 존중
핵심역량	사고하기 언어·상징·텍스트 사용 자기관리 대인관계 참여 및 공헌
학습영역	영어, 예술 건강과 체육 외국어, 수학과 통계 과학, 사회과학, 기술

자료: 이근호 외, 2013b: 19

교육과정을 구성하는 세 요소인 가치, 핵심역량, 학습영역은 상호간에 밀접한 관계를 가지며 다양한 방식으로 통합하도록 국가가 요구한다. 그러나 통합의 방식을 결정하는 것은 국가가 아니라 단위학교이다. 소경희 외(2010)의 연구에 따르면 초기 뉴질랜드 역량기반 교육과정을 시행한 실험학교들 가운데 다수가 사용한 방법은 핵심주제를 중심으로 한 통합이었다. 즉, 학교는 한 학기에 다룰 핵심주제를 정하고, 그 주제에 적합한 학습영역과 핵심역량을 한두 가지 선정하게 된다. 주제를 중심으로 학습영역과 핵심역량을 통합하고 이를 새로운 교수-학습 프로그램으로 만들어 학습을 하게 된다. 이러한 방식으로 교육과정을 운영하는 한 학교의 사례를 표로 나타낸 것이 <표 4>이다.

<표 4> 핵심주제 중심으로 통합한 학교교육과정의 예

	1학기	2학기	3학기	4학기
주제	과학과 환경	연극무대에 서기	시간, 지속성, 변화	음식과 영양
관련 학습영역	과학	예술	사회, 수학	건강과 체육교육, 기술
관련 핵심역량	참여와 공헌	자기 관찰하기	사고하기	대인관계
	언어·상징·텍스트 사용하기			

자료: 소경희 외, 2010: 40

핵심역량을 평가하는 방식에 대해서는 국가교육과정에 구체적인 방안을 제시하지 않고 학교가 자율적으로 마련하도록 하고 있다. 많은 실험학교에서 학생들의 핵심역량 발달 정도에 대한 평가가 학교에서 시행해오던 형성평가의 일환으로 실시되는 경우가 많았다. 즉, 학생들의 역량 발달 정도에 대해 학생들의 자기평가, 동료평가, 반성일지 등의 방법을 사용하고 이에 대해 교사가 피드백을 주는 방식으로 평가가 진행되었다. 그런데 역량의 평가결과를 기록하고 보고하는 방식은 비공식적인 형태를 주로 취하였다. 성적표에 공식적으로 기록하기 보다는 알림장에 적거나 학기말 학부모와의 면담에서 보고하는 방식을 선호하였다.

뉴질랜드의 교육과정체계는 핵심역량 중심 교육과정을 실시하기에 유리한 형태로 이루어져있다. 뉴질랜드 국가교육과정은 8개의 학습영역으로 이루어져있고 각 학습영역의 성취목표는 학년별로 제시되지 않고 수준별로 제시되어 있다. 1학년부터 13학년까지 총 8개의 수준이 있다. 학생들은 수준에 따라서 학년에 관계없이 하위학년이나 상위학년으로 배

정을 받을 수 있다. 이처럼 느슨하고 유연한 교육과정의 틀은 학교차원에서 핵심역량 중심 교육과정을 다양하게 편성 운영하는데 좋은 여건이 된다고 할 수 있다. 그리고 뉴질랜드 교육부는 핵심역량 교육과정의 성공적인 시행을 위해 단위 학교에 적절한 준비를 요청하였다. 이에 따라 각 학교들은 각 학교의 상황에 맞게 준비를 하였는데 대개 세 단계의 준비과정을 거쳤다고 한다(소경희 외, 2010). 첫째, 교육과정 연구팀을 구성하여 핵심역량에 대한 학습을 충분히 하게했다. 둘째, 이를 바탕으로 학교구성원들과 토론을 통하여 새로운 교육과정에 대한 이해를 공유하고자 하였다. 셋째, 이런 과정을 거친 후 핵심역량을 도입한 교수-학습 프로그램 개발을 위한 협력 작업을 하였다. 이처럼 새로운 교육과정의 성공적인 정착을 위해서는 교사 상호간에, 그리고 교사와 학생 간 활발한 논의를 통해 이에 대한 정확한 이해와 이해의 공유과정을 갖는 것이 매우 중요함을 보여준다.

(3) 광주광역시 교육청

광주광역시 교육청은 최근 사회의 변화추세를 고려하고 미래사회의 메가트렌드에 따른 미래교육의 방향을 모색하면서 역량기반교육을 광주교육의 새로운 방향으로 설정하였다. 그래서 광주시는 2013년 광주교육의 목표를 ‘미래핵심역량을 기르는 학교교육력 제고’라고 정하였다. 그리고 광주교육청은 미래핵심역량에 대한 여러 연구들을 참고로 창의성, 비판적 사고능력, 문제해결력, 정보활용 능력, 자기주도적 학습력, 기초 학습능력, 생태 인문학적 감수성, 소통능력, 시민의식 등 9가지 역량을 광주교육의 미래핵심역량으로 삼았다. 그런데 광주시 교육청의 분석에 따르면 현재 사용 중인 2009년 개정 교육과정의 학교급별 목표에 핵심역량이 상당부분 내포되어 있다고 본다. 예를 들어 2009년 개정 교육과정의 중학교 교육목표에는 진로탐색능력, 기초능력, 문제해결능력, 창의적 사고력, 의사소통능력, 민주시민의식 등이 명시되어 있다고 한다(광주시교육청, 2013). 이러한 맥락에서 본다면 역량기반교육을 실시하기 위하여 현재의 국가교육과정의 기본구조를 변화시키기 보다는 현행대로 유지하면서 다양한 교육활동을 통해 미래핵심역량을 구현하는 노력이 바람직하다고 한다. 그래서 광주시 교육청은 교육과정의 개혁에 대한 관심보다는 학생들의 핵심역량을 키울 수 있는 학교교육력 제고에 더욱 관심을 쏟고 있다. 전문적 학습공동체 구축, 동아리활동 활성화, 학부모 네트워크, 지역사회 물적 인적 지원활동 등 다양한 과제들을 통해 교사역량강화, 학생 자치활동 활성화, 학부모연수, 지역사회와의 연계협력 등을 학교교육력 제고를 위한

〈표 5〉 광주광역시 교육청의 미래핵심역량과 단위사업의 상관성

미래핵심역량	단위 사업
창의성	인문학교실, 논술교실, 학술동아리, 사제동행 독서, 수업혁신, 시사 · 토론, 과학동아리, 교사역량강화, 수업연구회, 교과연구회(협의회), 학교자율활동, 학습공동체구축
비판적 사고능력	인문학교실, 논술교실, 학술동아리, 사제동행 독서, 수업혁신, 시사 · 토론, 역사동아리, 교사역량강화, 수업연구회, 학교자율활동, 학습공동체구축
문제해결력	인문학교실, 논술교실, 학술동아리, 사제동행 독서, 수업혁신, 교과동아리, 시사 · 토론, 역사동아리, 과학동아리, 교사역량강화, 수업연구회, 교과연구회(협의회), 학교자율활동, 학습공동체구축
정보 활용 능력	수업혁신, 시사 · 토론, 교사역량강화, 동아리, 학교자율활동, 진로교육, 학습공동체구축
생태 인문학적 감수성	인문학교실, 논술교실, 학술동아리, 문화예술, 사제동행 독서, 생태환경 동아리, 역사동아리, 과학동아리, 교사역량강화, 학교자율활동, 학습공동체구축
자기주도적 학습력	인문학교실, 논술교실, 학술동아리, 사제동행 독서, 수업혁신, 교과동아리, 역사동아리, 과학동아리, 교사역량강화, 수업연구회, 교과연구회(협의회), 학교자율활동, 학습공동체구축
소통 능력	인문학교실, 학술동아리, 스포츠클럽, 사제동행 독서, 수업혁신, 역사동아리, 과학동아리, 교사역량강화, 수업연구회, 생활교육, 학부모교육, 지역연계활동, 학교자율활동, 수업공개, 학습공동체구축, 학생 자치회 활동
시민의식	인문학교실, 스포츠클럽, 민주인권평화교육(동아리), 교사역량강화, 생활교육, 학부모교육, 지역연계활동, 학교자율활동, 인권교육, 양성평등교육, 진로교육, 학습공동체구축, 학생 자치회 활동
기초학습 능력	교과연구회(협의회), 사제동행독서, 교과 · 학술동아리, 교과연구회(협의회). 멘토링, 학교자율활동, 진로교육, 학습공동체구축

자료: 광주광역시교육청, 2013: 32

4대 영역으로 설정하였다. 광주시 교육청에서 제시한 9가지 미래핵심역량과 이와 관계하는 사업들과의 관계를 나타내면 <표 5>과 같다.

이상 역량기반교육의 세 가지 실천 사례들을 살펴보았다. 캐나다 퀘벡주나 뉴질랜드에서 역량기반 교육을 핵심으로 하는 교육개혁이 비교적 성공적으로 정착되는 데는 공동의 특징들이 중요하게 작용했다. 즉, 그 나라들에서는 국가/주정부 차원에서 역량기반 교육과정을 편성하여 시행했을 뿐 아니라 평가에서 역량기반 교육을 반영할 수 있도록 노력을 했다는 점이다. 이와 더불어 역량기반교육이 제도적으로 정착하도록 학년 단위를 재조정하고 교원의 전문성을 신장하기 위한 행정지원시스템을 갖추는 등 전면적인 노력을 기울였다. 반면 광주광역시교육청의 사례는 교육과정의 전면적 개정보다는 다양한 교육활동들을 통해 학생의 핵심역량을 키우는 학교교육력을 제고하려는 노력에 중점을 두는 방식을 채택하였다. 그러므로 역량기반교육을 전면적으로 시행하고자 하는 기독교대안학교의 경우는 캐나다나 뉴질랜드의 사례로부터, 현 국가교육과정 하에서 역량기반교육을 부분적으로 시행하고자 하는 기독교학교의 경우는 광주광역시 사례로부터 많은 시사점을 얻을 수 있을 것이다.

III. 역량기반교육에 대한 기독교적 이해

1. 기독교교육과 역량

역량기반교육이 기독교학교에서 어떻게 적용될 수 있는지를 살피기 위해서는 먼저 역량의 개념이 기독교적 교육과정에 수용가능한지에 대해 고찰할 필요가 있다. 이는 기독교적 지식관에 대한 검토와 기독교교육의 특징에 대한 논의를 필요로 한다. 이를 토대로 기독교적 교육과 역량기반교육의 특징을 간단하게 비교할 것이다. 이를 바탕으로 기독교학교에서 역량기반교육의 실천방안을 살펴보고자 한다. 교육과정은 학생들에게 가르쳐야 할 지식을 체계화하여 학년별, 교과별로 분류해 놓은 것이다. 그러므로 지식을 이해하는 방식은 교육과정에서 핵심적인 부분이다. 기독교교육학자들이 제시하는 기독교적 지식관의 중요한 두 가지 특징은 다음과 같다.

첫째, 지식은 인격적(personal) 성격을 띤다는 점이다(박상진, 2004; 한철희, 2004; Palmer, 1993; 2006). 사람이 대상에 대한 지식을 갖고자할 때 대상을 알고자 하는 주

체와 그 대상 사이에는 특수한 관계가 형성된다고 본다. 인식하는 주체가 가지고 있는 개인적인 호기심, 열정, 동기, 성향, 신념 등의 인격적 요소가 사물을 인식하는 과정에서 중요하게 작용하기 때문이다. 이러한 관점은 인식주체와 대상 사이에 철저한 단절을 주장하여 지식의 중립성, 객관성을 강조하는 오늘날 대표적인 지식관인 객관주의적 지식관과는 큰 차이가 있음을 알 수 있다. 이러한 지식의 인격적 성격은 지식의 공동체적, 참여적 성격을 갖게 한다. 지식의 공동체적 성격은 인식주체가 사물을 인식하는 것이 인식주체의 주관에 의한 개인적(individual) 행위가 아니라 공동체적 행위라는 의미이다. 사람들이 무언가를 이해하기 위해서는 그들이 뿌리를 두고 있는 공동체의 합의에 의존하게 된다. 나아가 실재란 개별적 실체로 존재하지 않고 공동체적 관계망 가운데 존재한다는 점을 이해한다면 우리가 실재를 바르게 알 수 있는 방법은 그들과의 공동체적 관계 속으로 들어가는 것임을 알게 된다. 그리고 인식주체가 인식대상과의 특수한 관계를 맺어 공동체를 형성하고 거기에 참여할 때 대상을 진정으로 알 수 있다는 점에서 지식은 참여적이라 할 수 있다. 지식의 참여적 성격은 인식주체로 하여금 대상에 대한 책임과 헌신이라는 참여를 요구하게 된다(강영택, 2009).

둘째, 성경은 지식의 실천적 경향성을 중시한다. 구약성경에서 사용되는 앎(yada)이라는 단어는 단지 인지적인 인식행위를 의미하지 않고 경험으로서의 능동적이고 의도적인 참여를 통한 앎을 일컫는 말이다. 이런 관점에서 지식을 갖는다는 것은 아는 바를 살아냄으로서 지식을 실천할 때 비로소 이루어진다고 할 수 있다. 그러므로 성경적 지식관에는 앎, 존재, 사랑, 행함 등이 모두 함께 묶여있다(Van Brummelen, 1994). 그래서 호세아 선지자는 하나님 말씀을 실천하지 않는 이스라엘 백성은 하나님에 대한 지식이 없는 것이기에 하나님의 심판이 임할 것이라고 경고했다(호4:6). 개혁주의 기독교철학자인 월터스토프(Wolterstorff, 2002)는 기독교교육이란 학생들에게 성경적 관점의 사고능력을 기르게 할 뿐 아니라 아는 바를 실천할 수 있는 경향성을 함양하도록 하는 것이라 주장했다. 이를 팔머(Palmer, 1993)는 ‘안다는 것은 사랑한다는 것’이라는 간단한 말로 표현했다.

기독교교육은 지식의 인격적 성격과 실천적 경향성이라는 기독교적 지식관을 기반으로 이루어져야 한다. 그러므로 기독교학교에서의 교육은 단순한 지식의 습득과 축적만을 교육의 목표로 삼아서는 안 된다. 대신 지식의 실천성 달리 말하면, 인식대상에 대한 책임과 헌신을 동반한 실천적 앎을 위해 노력해야 한다. 이런 면에서 기독교교육

은 인간 외부에 객관적으로 존재하는 실체의 총합으로 보는 근대적 지식관을 기반으로 하는 지식교육 혹은 교과교육에 대해 비판적일 수밖에 없다(Van Brummelen, 1994).

역량기반교육 역시 교과지식의 습득 보다는 지식을 활용하여 실제 상황에서 무언가를 할 수 있는 실천능력을 중요하게 본다는 면에서 오늘날의 지식교육과 분명한 차별성이 있다. 그리고 여러 면에서 지식의 실천성을 중시하는 기독교교육과 비교될 수 있다. 박은숙(2013)은 기독교교육과 역량기반교육을 비교하면서 실천능력, 책무성, 문제해결능력 등 이 두 가지 교육의 핵심역량이 유사하고, 학생이 직면한 문제들을 해결하기 위해 지식과 기술을 활용할 수 있는 능력을 배양한다는 교육의 목표가 유사하다고 지적한다. 그런 면에서 역량기반교육은 앞으로의 기독교학교교육을 설계하는데 참조할 수 있는 방안이 될 수 있다고 한다. 그러나 앞에서 살핀 것처럼 기독교교육에서 강조하는 지식의 실천성은 인식대상에 대한 책임과 헌신이라는 윤리적 측면이 강한 반면 역량기반교육에서 강조하는 실천능력은 실용적인 특성이 강하다. 더구나 역량기반교육이 현실사회 특히 산업체의 요구를 반영한 역량들을 교육하고자 하는 경향이 강하기 때문에(송경오·박민정, 2007) 기독교학교에서 목표로 하는 핵심역량과는 차이가 있을 수 있다. 이런 점들을 염두에 두면서 이제 기독교학교에서 추구할 기독교적 핵심역량에는 무엇이 있는지를 살펴보겠다.

2. 기독교적 핵심역량

기독교학교에서 함양하고자 하는 역량이 일반 학교에서 기르고자 하는 것과 전혀 별개의 것은 아닐 것이다. 일반학교에서 중요하게 여기는 핵심역량을 기독교학교에서도 동일하게 중요한 것으로 간주할 수 있다. 선행연구에서 제시된 일반적인 핵심역량들을 자기관리능력, 문제해결력, 정보활용능력, 창의적 사고력, 의사소통능력, 시민의식, 갈등관리능력 등 7가지로 제시하였다. 이들 일반적인 핵심역량에 덧붙여 기독교학교에서 함양해야 하는 기독교적 핵심역량에는 무엇이 있는지를 탐색해야 한다. 이는 미래사회가 학교에 요구하는 역량이 무엇인지에 대해 고민해야 하는 동시에 어떤 미래사회를 소망하는가 하는 문제와 관계한다. 즉, 소망하는 미래사회에서 필요로 하는 역량 혹은 소망하는 미래사회를 만들기 위해 필요한 역량이 무엇인지를 탐구해야 한다. 물

론 이런 노력들을 기울인다 해도 모든 기독교학교가 동의하는 기독교적 핵심역량을 찾기는 어려울 수도 있다. 왜냐하면 각 기독교학교들마다 그들이 추구하는 건학이념이 있기 때문에 각 학교가 기르고자하는 핵심역량이 다를 수 있다. 여기서는 기독교학교가 목표로 삼고 교육해야 할 기독교적 핵심역량이라 할 수 있는 몇 가지를 예시로 제시하고자 한다.

오늘날 기독교학교는 현대사회가 직면한 문제점들을 극복하고 소망하는 미래사회를 열어갈 인재들을 양육하기 위해 영성교육, 공동체교육, 정의와 평화교육이 필요하다고 필자는 다른 논문에서 주장한 바 있다(강영택, 2013). 이들 세 가지 교육이 미래의 바람직한 사회를 준비하기 위해 요청되는 것임은 대한예수교장로회 통합측에서 발표한 ‘기독교학교교육헌장’(2007년)이나 한국 가톨릭교회회에서 채택한 ‘한국가톨릭 학교교육헌장’(2006년)과 같은 주요 문헌에서 밝히는 바이기도 하다. 이들 문서에서는 정의와 평화를 핵심으로 하는 하나님나라 건설을 기독교학교의 교육목표로 삼고 있다. 바람직한 미래사회를 위해 필요한 이 세 가지 교육으로부터 기독교학교가 추구해야 할 기독교적 핵심역량을 도출 할 수 있을 것이다.

첫째, 오늘날 우리사회가 과도한 물질주의와 현세주의로 인해 인간소외의 문제가 심각한 상황임을 고려한다면 미래사회에는 인간 내면의 깊은 탐구를 추구하는 영성교육을 필요로 할 것이다. 영성교육에는 인간이 지·정·의로 구성된 인격체이며 육체와 정신은 분리될 수 없는 총체적 존재이고 인간은 타인과 우주와 나아가 하나님과 궁극적으로 연결되어있다고 보는 통전성(wholeness)의 영성을 중시한다(손원영, 2007). 이러한 통전성의 영성을 토대로 인간 내면의 문제를 탐구하는 영성교육은 영적감수성이라는 역량이 미래사회에서는 얼마나 중요한지를 일깨워 준다. 영적감수성이란 통전적 존재로서의 인간에 대한 이해를 바탕으로 인간 영혼의 절박한 질문들에 대해 민감하게 반응하는 능력을 일컫는다.

둘째, 오늘날 사회가 개인주의와 경쟁 지상주의의 만연으로 공동체적 경험이 결핍되고 인간적 관계가 피상화 되는 현실을 고려할 때 미래사회에는 타인과의 상호의존적인 공동체성의 회복을 목표로 하는 공동체교육을 중요하게 여길 것이다. 공동체교육은 타인과 더불어 조화롭게 사는 법을 가르치고 구성원들의 상호의존적 관계를 특성으로 하는 공동체 형성을 교육목표로 삼는다. 그런데 공동체교육을 통해 형성하고자 하는 공동체는 나와 비슷한 사람들과의 유대를 기반으로 하는 동질집단으로서의 공동체라

기보다는 차이와 다양성이 존재하는 포용적 공동체를 지향한다(Palmer, 2011). 그러므로 공동체교육에는 타자에 대한 배려와 환대가 필수적이므로 다문화감수성이 중요한 역량이 되며, 참된 공동체에 대한 참여와 공헌을 중요하게 보는 공동체역량이 강조되어야 한다. 여기서 다문화감수성이란 사람들 사이에서 차이와 다양성에 대하여 예민하게 반응할 수 있는 능력을 일컫는다.

셋째, 오늘날 우리사회가 시장만능주의와 권력지상주의로 인해 사회적 약자들의 고통과 아픔이 외면당하는 현실임을 감안하면 미래사회는 약자들의 권리가 존중받는 정의와 평화가 공존하는 살림을 이루기 위한 정의와 평화교육이 매우 중요하게 대두될 것이다. 정의와 평화교육은 학생들에게 정의와 평화를 향유하게 하고 정의롭고 평화로운 사회를 만드는데 기여하도록 교육하는 것이다. 정의는 모든 사람들이 차별 없이 하나님께서 부여하신 인간으로서의 권리를 향유하는 것이며, 평화는 정의의 결과 사람들이 하나님, 이웃, 자연, 자신 등 타자와의 화목한 관계에서 누리는 기쁨의 상태이다(Wolterstorff, 2002). 정의와 평화교육은 정의와 평화 감수성이 미래사회에서 매우 중요한 역량임을 알게 할 것이다. 정의감수성은 정의와 불의를 바르게 분별하고 불의에 대해 민감하게 반응할 수 있는 능력이다. 특히 불의로 인해 고통 받는 이들의 아픔에 대해 함께 아파하는 능력이 중요하다. 평화감수성은 타자와의 화목한 관계에서 오는 기쁨을 예민하게 느낄 수 있는 능력을 일컫는다.

지금까지 기독교학교에서 길러야하는 기독교적 핵심역량으로 네 가지를 제시하였다. 이 네 가지 핵심역량은 일반학교에서 강조하는 핵심역량들 가운데 시민의식과 갈등관리능력과 공유되는 면이 많다. 다문화감수성, 정의·평화감수성, 공동체역량은 시민의식 가운데 핵심적인 내용을 차지한다. 그리고 다문화감수성이나 공동체역량은 갈등관리능력과 관련이 깊다. 그러므로 기독교학교에서 함양하고자 하는 핵심역량은 일반적인 역량 다섯 -자기관리능력, 문제해결력, 정보활용능력, 창의적 사고력, 의사소통능력- 과 기독교적 역량 넷 -영적감수성, 다문화감수성, 공동체역량, 정의와 평화감수성-을 합하여 아홉 개의 핵심역량이 된다고 할 수 있다. 이 내용을 요약정리 하면 <표 6>과 같다.

〈표 6〉 기독교학교에서의 핵심역량과 의미

핵심역량	의미
자기관리능력	능력 있는 학습자라는 자신에 대한 믿음을 기반으로 자립적이고 자신을 반성적으로 돌아볼 수 있는 능력
문제해결능력	생활에서 직면하게 되는 문제를 올바른 가치판단과 합리적인 선택을 통해 해결할 수 있는 능력
정보활용능력	문제해결을 위해 다양한 정보와 자료를 수집, 분석, 평가하여 의미를 파악하고 이들을 효과적으로 활용할 수 있는 능력
창의적 사고능력	비판적, 논리적, 발산적 사고를 통해 새롭고 의미 있는 결과나 아이디어를 창출해낼 수 있는 사고능력
의사소통능력	개인적, 사회적으로 효과적이고 적절하게 의사를 전달하고 받아들이는 능력
영적감수성	인간 내면의 절박한 질문들에 대해 민감하게 반응하는 능력
다문화감수성	사람들 사이의 차이와 다양성에 대하여 예민하게 반응할 수 있는 능력
공동체역량	참된 공동체를 위하여 적극적인 참여와 공헌하는 태도
정의·평화감수성	정의감수성은 정의와 불의를 바르게 분별하고 불의에 대해 민감하게 반응할 수 있는 능력 평화감수성은 타자와의 화목한 관계에서 오는 기쁨을 예민하게 느낄 수 있는 능력

이근호 외, 2013b를 참조

IV. 기독교학교에서의 역량기반교육

학교가 전통적인 교과지식 중심의 교육으로부터 벗어나 역량기반교육을 실시하기 위해서는 여러 측면에서 변화를 시도해야 한다. 무엇보다 교육과정이 변화되어야 하고, 실제 학교현장의 교수학습 과정과 평가 방식에서 획기적인 변화가 요구된다. 그리고 이러한 교육내용과 방법의 효과적인 변화를 위해서는 학교행정이 이를 적절하게 지원 하는 체제를 갖출 필요가 있다. 그런데 중요한 것은 변화의 구체적인 방향과 방식에 단위 학교 구성원들의 의사가 반영되어야 한다는 점이다. 그러므로 여기서는 역량기반 교육을 실시하는 국내외 사례학교로부터 얻은 시사점과 앞 절에서 논의한 기독교적 핵심역량들을 고려하여 역량기반교육을 기독교학교에서 실천할 수 있는 한 방안을 제시하고자 한다. 기독교학교에서 역량기반교육을 계획할 때 현재 일부의 기독교학교에서 실천하고 있는 교육활동들도 도움이 될 것이다.

1. 핵심역량에 대한 탐구

역량기반교육을 기독교학교에서 실시하기 위해서는 가장 먼저 학교에서 기르고자 목표로 하는 핵심역량을 도출하는 작업이 우선되어야 한다. 앞장에서 필자가 제시한 네 가지 기독교적 핵심역량인 영적 감수성, 다문화감수성, 공동체역량, 정의·평화감수성이 하나의 모델이 될 수 있다. 그러나 모든 기독교학교들이 이를 그대로 따를 필요는 없다. 이미 일부의 기독교학교에서는 학교교육의 목표 속에 학교가 추구하는 핵심역량이 함축되어 있는 경우도 있다. 예를 들면, 오랜 역사를 지닌 기독교학교인 P고등학교는 기독교 신앙심, 사랑의 실천력, 민주정신, 진취적 사고력, 창조적 사고력, 국제적 감각 등을 중요한 역량으로 보고 있다. 또 다른 기독교학교인 D고등학교는 기독교적 자아정체감, 창의인성, 자기주도 학습능력, 인간관계능력, 근면·성실·협동·봉사의 덕성을 중요한 역량으로 제시하고 있다. 기독교대안학교로서 오랜 역사를 지닌 P학교는 지식의 실천력, 공동체역량, 평등의식, 생명에 대한 존중심, 국제적 감각 등을 중요한 역량으로 추구한다. 다른 기독교대안학교인 D학교는 영성, 지성, 활력이 넘치는 체력, 따뜻한 감성, 타인을 먼저 생각하는 관계성 등을 학교교육의 목표로 삼고 있다. 이들 기독교학교가 제시하고 있는 역량들 대부분은 앞에서 소개한 세 가지 범주 즉, 지적역량, 개인적 역량, 사회적 역량에 포함될 수 있다. 그런데 기독교신앙과 관련된 일부의 역량들은 영적 역량이라는 새로운 범주를 만들어 포함시키는 것이 좋을 듯하다.²⁾ 여기서 소개한 기독교적 핵심역량들을 정리하면 <표 7>과 같이

<표 7> 기독교적 핵심역량의 사례

	강영택	P고등학교	D고등학교	P학교	D학교
영적 역량	영적감수성	기독교적 신앙심	기독교적 자아정체감	기독교적 생태감수성	영성
지적 역량		진취적사고력 창조적사고력	자기주도학습 능력 창의인성		지성
개인적 역량	다문화감수성	사랑의 실천력	근면·성실·협 동·봉사의 덕성	지식의 실천력 평등의식	따뜻한 감성 활력있는 체력
사회적 역량	정의·평화감수성 공동체역량	민주정신 국제적 감각	인간관계능력	공동체역량 국제적 감각	타인을 생각하는 관계성

2) 신앙과 관련된 영적 역량은 다른 역량들과 병렬적으로 제시되는 다른 범주라기보다는 지적, 개인적, 사회적 역량들의 기반이 되는 기초역량으로 볼 수도 있다.

기독교학교에서 각 학교가 추구하는 핵심역량을 정할 때는 두 가지 사항들을 고려해야 한다. 먼저 학교의 설립정신을 토대로 기독교학교로서의 정체감을 나타낼 수 있는 역량이어야 한다. 그리고 두 번째는 (미래)사회가 기독교학교에 요구하는 기대에 대한 적극적인 대응이 역량에 담겨야 한다. 이처럼 두 가지 사항들을 반영한 핵심역량을 정했다면 이를 학교의 모든 구성원들이 공유할 수 있도록 토의를 통한 의식의 확산 과정을 거쳐야 한다. 지금까지 많은 기독교학교들이 좋은 교육목표를 가지고 있으면서도 실제 교육활동에서는 이를 잘 반영하지 못했던 데는 교육목표에 대한 전 구성원들의 이해가 충분하지 못했기 때문이기도 하다. 그러므로 기독교학교에서 역량기반 교육이 성공하기 위해서는 학교가 추구하는 핵심역량을 정할 때부터 구성원들 사이에서 충분한 논의를 통한 의식의 공유가 매우 중요하다.

2. 핵심역량기반 교육과정의 재구성

학교가 추구하고자 하는 핵심역량을 구성원들과 협의를 거쳐 정하게 되었다면 그 다음 단계는 핵심역량을 반영하여 교육과정을 재구성하는 일이다. 교육과정을 재구성하는 방향은 단위학교가 교육과정 편성의 자율성을 갖는 정도에 따라 달라질 수 있다. 교육과정 편성과 운영이 비교적 자유로운 기독교대안학교의 경우는 필요에 따라 학교가 정한 핵심역량을 토대로 기존의 교과지식의 내용과 구조를 큰 폭으로 재구조화할 수도 있다. 반면 교육과정의 편성에 제약이 많은 기독교사립학교의 경우는 교육과정의 대폭적인 변화보다는 교수·학습 과정의 혁신을 통해 역량기반 교육을 실시하는 것이 나올 수 있다. 이를 좀 더 구체적으로 제시하면 다음과 같다.

먼저, 기독교대안학교의 경우는 뉴질랜드의 사례처럼 핵심주제를 중심으로 학습영역과 역량을 통합한 교육과정을 편성할 수 있다. 한 사례학교는 ‘함께 사는 세상’이라는 주제를 한 학기 동안 공부하는데, 교육목표로 삼은 핵심역량이 시민의식과 의사소통이고 이를 위해 국어, 도덕, 사회, 음악, 미술 등의 교과학습을 하게 된다. 이를 기독교대안학교에 적용한다면 ‘정의로운 사회’를 한 학기의 학습주제로 선정할 수 있고, 이 학습주제와 관련된 핵심역량은 정의평화 감수성, 다문화 감수성, 공동체역량이 될 수 있다. 이들 핵심역량을 함양하기 위해 역사, 문학, 미술 등의 교과목의 내용을 구조화하여 공부할 수 있을 것이다. 또한 교육과정을 재구조화할 시 캐나다의 사례처럼 범교과

핵심역량과 교과학습 사이의 연계와 통합을 중요하게 고려하여야 한다. 기독교대안학교 역시 국어, 영어, 수학, 과학, 사회 등과 같은 일반 교과목들을 가르치지만 이를 단순히 지식습득을 위한 과목으로 보아서는 안 된다. 대신 이들 교과학습을 통해 영적감수성, 정의평화 감수성, 다문화 감수성, 공동체역량 등을 강화하여 실제의 삶에서 생명에 대한 존중과 평화를 실천하고 정의로운 공동체를 만드는데 참여하는 실천력을 기르는 것을 목표로 삼도록 각 교과목의 내용이 구성되어야 한다.

범교과 핵심역량과 교과학습이 연계되는 예는 기독교대안학교인 P학교에서 찾아볼 수 있다. P학교는 지식과 실천의 조화를 중요시하여 지식의 실천력을 기르기 위하여 국어, 역사, 수학 등 인문과목과 유기농업, 원예, 가공, 기계, 목공 등 노작과목이 균형 잡히도록 교육과정을 편성 운영하고 있다. P학교가 강조하는 역량인 생태적 감수성은 농업과 원예 등의 노작과목을 통해서 뿐 아니라 성경과목과 국어교과의 중요한 학습 목표이기도 하다. 일본어와 중국어 등의 교과는 단순히 외국어를 배우는 차원을 넘어 평화로운 동북아시아 건설을 위해 동북아의 중간 역할을 감당할 성실한 시민의 자질인 국제적 감각을 배우는 것을 목표로 하고 있다. 또한 학교의 교훈에도 명시되어 있는 공동체역량과 평등의식이라는 역량은 활발한 학생자치회 활동과 동아리 활동 그리고 학생 전원이 함께하는 생활관 생활을 통해 함양되고 있다.

국가교육과정을 따라야 하는 기독교사립학교의 경우는 교육과정의 기본구조를 바꾸지 않는 범위 내에서 각 학교가 추구하는 역량을 반영하여 교육과정을 부분적으로 재구성하려는 노력이 필요하다. 이근호 외(2013a)에 따르면 현재 학교에서 사용 중인 2009 개정 국가교육과정의 ‘내용체계’와 ‘내용성취 기준’에는 각 교과에서 요구되는 핵심역량들이 어느 정도 반영되어 있다고 한다. 그러므로 기독교사립학교의 경우도 국가교육과정을 충실히 시행함으로써 교육과정에서 목표로 하는 핵심역량을 강화할 필요가 있다. 단지 국가교육과정에는 각 학교가 추구하는 기독교적 핵심역량이 반영되지 못했기 때문에 이 부분에 대한 고려가 있어야 한다.

3. 핵심역량 교육을 위한 교과의 활동 강화

기독교학교가 핵심역량기반 교육을 제대로 하기 위해서는 교육과정의 재구조화 못지않게 적절한 교과의 활동을 강화하는 것도 매우 중요하다. 예를 들어 P기독교고등학교

교의 경우 교육과정의 재구조화는 이루어지지 않았지만 학교가 목표로 하는 학생의 역량강화를 위해 다양한 학교특성화 프로그램을 운영하고 있다. 독서캠프는 독서 골든벨, 영화와 책의 만남, 밤새워 책 읽기 등 독서에 흥미를 주는 다양한 프로그램을 통해 사고력 증진을 목표로 한다. 팀별 토론대회를 통해서도 논리적 사고력과 소통능력을 향상시키려 한다. 챌린지프로그램은 모둠별로 연구주제를 선정하여 관련 교사가 멘토가 되어 1년에 걸쳐 연구 과제프로젝트를 수행하는 것으로 창의적 사고력과 협업능력을 길러준다. 동아리포트폴리오 경연대회는 1년간의 동아리활동과 결과물을 전시 발표하는 과정을 통해 동아리 구성원의 팀워크능력과 공동체역량을 기르고자 한다. 영어토론대회는 소통능력과 국제적 감각을 기르는데 도움을 주려고 한다.

기독교대안학교인 D학교는 교육과정상에는 교과학습과 역량과의 통합과 연계가 긴밀하지 않지만 매우 다양한 교과외 활동들을 통해 학교가 추구하는 학생역량을 길러주기 위해 노력하고 있다. 영성함양을 위해 성경통독캠프, 고간주간 기도회, 단기선교 여행 등이 이루어지고, 세상을 변화시키는 실력을 기르기 위한 유명인사 초청토론과 학생들의 연구 과제를 발표하는 슬로몬학술제는 학생들에게 지적 자극을 주는 프로그램들이다. 독서를 중요하게 여기는 이 학교는 중3학생들에게 책쓰기 프로그램과 고2학생들에게 출판기념회를 갖게 함으로써 지식을 자신의 것으로 내면화시키는 기회를 제공하려 한다. 드림 축제와 문학의 밤 행사를 통하여 학생들의 풍부한 감성을 훈련시키고, 국토사랑행진은 학생들에게 강인한 체력과 끈끈한 동료의식을 갖게 한다. 타인을 먼저 생각하는 관계성을 위해서 지역공부방 봉사, 독거노인봉사, 다문화가정 봉사 다양한 봉사활동을 동아리 차원에서 이루어지고 있다.

이처럼 세심하게 개발된 교과외 교육활동과 프로그램들은 교육과정에서 수용하기 어려운 역량기반 교육을 수행하기에 효과적일 수 있으므로 기독교학교들은 보다 적극적으로 각 역량에 부합하는 활동을 개발할 필요가 있다.

4. 교수·학습 과정과 평가의 개선

역량기반교육을 위해서는 교육과정의 재구성과 함께 교수학습 과정과 평가방법의 개선이 반드시 뒤따라야 한다. 교실에서 이루어지는 교수학습 활동과 평가에 역량기반 교육이 반영되지 않으면 문서상으로 존재하는 역량기반 교육과정은 실제에서 큰 효과

를 발휘하지 못한다. 그러므로 역량기반교육이 목표로 하는, 삶의 맥락에서 활용될 수 있는 능력을 형성하기 위해서 적절한 경험과 맥락을 부여하는 수업과 그에 부합하는 평가방법이 개발되어야 한다. 2009 개정 국가교육과정에 대한 분석 결과(이근호 외, 2013a)는 핵심역량이 교육과정의 내용체계에는 대체적으로 포함되어 있지만 교수학습 방법과 평가에는 충분히 반영되어 있지 못함을 지적하고 있다. 기독교학교에서 역량기반교육에 부합하는 교수학습 방법과 평가의 개발은 각 학교 차원에서 실시해야 할 작업이다. 그러므로 여기서는 기독교학교의 교수학습과 평가방법의 개선에 도움이 되는 팔머(2006; 2011)의 제안을 제시하고자 한다.

팔머는 역량기반교육에서 종종 사용하는 주제중심의 교육활동을 중요한 교수방법으로 제시한다(Palmer, 2006). 지식을 인간의 삶과 분리된 것으로 보는 객관주의적 지식관을 토대로 행해지는 지식전달 중심의 교육활동은 교육이 이루어지는 교실을 현실과 유리된 공간으로 만들고 개인주의적이고 경쟁적인 성격으로 만드는 경향이 있다. 반면 주제중심의 교육은 교사, 학생, 학습내용이 상호 연결되어 교실을 지식이 실천되는 공동체적 공간으로 만드는데 기여할 수 있다고 한다. 주제중심의 교육이 교사, 학생, 학습주제 사이의 상호역동적 관계를 중시하여 상호간의 끊임없는 대화를 통해 실천에의 경향성을 높일 수 있다는 것이다. 주제중심의 교육에서는 개방적 질문과 합의가 중요한 교수방법이 된다. 개방적 질문이란 기존 질서에 답을 하는 것이 아니라 그 질서에 질문을 던지는 것이요, 교육내용을 대상으로 보지 않고 인격적 만남을 가질려는 태도로 질문하는 방식이다(김성실, 2013). 이러한 질문은 교사와 학생들에게 지식을 삶과 관련시켜 자신의 삶의 목적과 의미, 주변 사람들의 고통과 희망과의 관련성을 깊이 성찰하게 한다. 합의는 모순되게 보이는 관점들의 긴장을 유지하게 하고 동의하지 않는 사람들의 말에 귀를 기울이는 법을 배울 수 있는 기회를 제공한다.

팔머는 개방적 질문과 합의를 중심으로 교실에서 지식이 실천되는 열린 공간을 창조하고자 한다(Palmer, 2006). 열린 공간이란 실재에 대한 열린 마음과 생각이 마음껏 발휘되는 공간이고, 실재에 대해 서로 나누고 실재를 사랑하고 실재에 대한 신비를 발견하기 위해 서로가 가르치고 배우는 장소이다(김성실, 2013: 231). 교실에서 열린 공간을 만드는데 다양성과 차이를 존중하는 환대가 중요한 원리가 된다. 배움에서 환대란 서로가 서로의 생각을 개방적이고 주의 깊게 받아들인다는 의미다. 환대가 있는 교실은 “낮선 지식을 맞이하는 공간이며 낮선 이들과 함께하는 여행”과도 같다(김성실,

2013: 232). 팔머는 열린 공간을 창조하는데 환대와 함께 역설적인 가르침이 중요하다고 한다(Palmer, 2011). 역설적인 가르침은 서로 모순되게 보이는 양자를 분리하여 한 쪽으로 치우치는 것이 아니라 상호 연결하는 가르침이다. 그러므로 이는 창조적 긴장 가운데 모순이 역설로 바뀔 때까지 기다리는 인내의 가르침이 된다.

팔머가 강조하는 주제중심의 교육과 열린 공간을 창조하는 교육은 기독교학교에서 역량기반교육을 위해 실천 가능한 방안이기도 하다. 열린 공간으로서의 교실에서 주제 중심의 수업을 실현하기 위해서는 먼저 교사가 진리를 탐구하는 자로서의 구도적 자세와 학생들의 다양한 의견을 수용할 수 있는 환대의 태도를 가져야 한다. 이에 덧붙여 교사는 수업에서 다루는 지식과 삶의 관련성에 대해 끊임없이 숙고하고 학생들과 함께 지식을 실천을 할 수 있도록 반성적 실천가(reflective practitioner)로서의 자질을 갖추어야 한다.

평가방식은 역량기반교육과정의 성공여부에 절대적인 영향을 미친다. 캐나다 퀘벡주의 경우 역량기반교육의 실시 초기에 교육청 단위로 핵심역량을 평가 할 수 있는 지표를 개발하여 학교현장에 제공하였다(홍원표·이근호, 2011). 각 학교에서는 이 지표를 참조하여 다양한 평가방식을 만들어 사용하였다. 예를 들어, 몬트리올 외곽에 있는 Clearpoint 초등학교 5학년의 경우 문제해결력의 시험으로 세계지도와 여러 가지 조건을 제시하고 “세계여행을 하는데 가장 좋은 경로를 만들어 보라” 라는 문항을 출제하였다. 이 문제를 해결하기 위해서는 지도의 거리를 실제거리로 바꿀 수 있는 능력, 정확한 계산능력, 각 대륙과 국가의 문화에 대한 이해가 동시에 필요하다. 이런 평가문항은 문제해결력 뿐 아니라 정보활용력, 창의력, 효과적인 방법의 활용 등의 다양한 역량을 평가할 수 있다.

기독교학교에서 역량기반교육을 실시하기 위해서는 이에 부합하는 평가방법이 개발되어야 한다. 기독교학교가 추구하는 역량인 다문화감수성, 평화감수성, 공동체역량 등은 각 분야에서 이미 개발된 평가 관련 지표들이 있기 때문에 이를 기독교신앙의 관점에서 일부 수정하여 사용하면 될 것이다. 구체적인 평가는 학교의 사정에 맞게 수행평가, 서술형 평가, 성장참조형 과정평가, 자기평가, 동료평가, 반성일지 등의 방법들을 다양하게 활용할 수 있다.

5. 행정지원 시스템 구축

기독교학교에서 역량기반교육을 다른 학교들에 앞서 선도적으로 실시하기 위해서는 이를 체계적으로 지원할 수 있는 행정시스템이 필요하다. 개별 학교차원에서의 행정지원시스템과 기독교학교연합회 차원 그리고 교계차원에서의 지원시스템이 동시에 요구된다. 먼저 개별학교 차원에서는 무엇보다 역량기반교육의 실천을 주도해나갈 행정조직이 필요하다. 뉴질랜드의 예처럼 학교에 교육과정연구팀을 만들어 그 팀으로 하여금 집중적으로 학교가 추구할 핵심역량을 연구하고 그에 부합하는 교육과정을 개발하도록 학교가 지원하는 형태가 될 것이다. 그 연구팀은 개발한 내용을 정기적으로 학교의 다른 구성원들과 공유할 수 있는 장을 마련해야 한다. 그리고 역량기반교육의 실시가 성공하는지의 여부는 전 교원들의 이에 대한 지식 정도와 의지 여부와 밀접하게 관계하므로 교원들을 대상으로 한 전문성개발이 매우 중요하다.

교사들의 전문성개발을 위해서는 사토마나부(2006)가 제안한 수업연구회 혹은 배움의 공동체에 대한 아이디어가 도움을 줄 수 있다. 역량기반교육을 위한 교육과정에 기초한 교수방법과 평가는 현재 많은 교사들에게는 새로운 것이므로 개념에 대한 충분한 이해를 가져야 하고 그 위에 적절한 운영방식을 개발할 필요가 있다. 그러나 그 방식은 외부의 전문가 혹은 정책 당국자에 의해 전달되는 형식이 아니라 개별학교 단위에서 교사들을 중심으로 한 자발적인 연구회모임이 결성되도록 지원하는 방식이 효과적일 것이다. 역량기반교육에 대한 이해가 충분한 사람이 지식적인 면에서 도움을 주되 연구회모임은 자체 교사들 중심으로 운영하는 것이 좋다. 연구회모임에서 해야 하는 중요한 일은 협의와 동료장학을 통해 교수방법과 평가방법을 개발하고 이를 실제 수업현장에서 실천한 후 지속적으로 개선해가는 작업이다. 이런 수업연구회 활동을 통해 교사들이 반성적 실천가로서의 역량을 함양하도록 도와주어야 한다. 교사는 교육활동을 하는 교실현장에서 자신이 가르치는 지식이 과연 어떤 의미가 있는지, 자신이 가르치는 방법이 학생들에게 타당한지 끊임없이 성찰하는 점에서 전문가가 되어야 한다. 그리고 나아가 교사는 교실과 교실 밖 사회에서 지식을 어떻게 실천할지에 대해 끊임없이 탐구하며 실천을 시도하는 실천가가 되어야 한다.

기독교학교연합회 차원에서는 기독교학교에서 역량기반교육이 잘 정착할 수 있도록 교사들을 위한 전문성개발을 지원하는 것이 중요하다. 각 기독교학교의 교육과정개발

팀 소속 교사들 대상으로 워크숍을 개최하여 역량기반교육에 대한 정확한 개념 이해와 역량기반 교육과정 개발의 방안, 교수방법과 평가에 대한 심도 깊은 논의를 하게하는 것이 중요하다. 또한 각 단위학교에서 운영되는 수업연구회를 지원할 수 있는 전문적 인력을 파견하는 일도 연합회 차원에서 해야 할 일이다.

기독교교계 차원에서 지원해야 할 부분은 무엇보다 대학들 특히 기독교대학들의 입시정책이 변하도록 영향력을 행사하는 일이다. 대학의 입시정책이 중등교육에 막대한 영향을 주는 우리 사회에서 대학이 이전처럼 지식 중심의 신입생 선발방침을 바꾸지 않는 한 중고등학교에서 역량기반교육이 뿌리를 내리기는 어렵다. 역량기반교육이란 건강한 미래사회에 필요한 능력을 갖춘 인재를 기르자는 취지이므로 대학에서도 입시 기준을 바꾸지 않을 이유가 별로 없다. 특히 기독교계가 운영하거나 영향을 미칠 수 있는 기독교대학에서 먼저 학생들의 역량을 중요하게 평가하는 입시정책을 채용하면 기독교학교들에서 보다 적극적으로 역량중심의 교육을 실천 할 수 있을 것이다. 나아가 기독교계는 대학입시 뿐 아니라 기업체나 언론사, 방송사 등 다양한 기독교 기관들에서 신입사원을 채용할 때 기존의 학력이나 외적 조건을 보는 대신 현대사회에서 필요로 하는 역량을 고려하도록 영향력을 행사한다면 기독교학교의 교육정상화에 크게 기여하는 것이 될 것이다.

V. 결론

구한말과 일제강점기 하에서 우리나라의 기독교학교들은 시대적 사명을 감당하는 인재를 양성하기 위해 최선을 다하였다. 그 결과 기독교학교의 졸업생들은 다양한 분야에서 리더십을 발휘하며 민족의 독립과 사회의 재건을 위해 헌신하는 모습을 보여 주었다. 즉 당대 사회가 필요로 했던 실천적 인재를 양성했던 것이다. 오늘날 우리 사회와 교회 역시 기독교학교에 대해 요구하고 기대하는 바가 있다. 그 요구와 기대에 부응하기 위해서는 기독교학교가 지금의 교육현실에 대한 깊은 성찰이 필요하고 이를 토대로 새로운 과제를 모색하고 수행해야 할 것이다. 기독교학교가 새로운 과제를 설정하는데 역량기반교육은 유용한 하나의 기준을 제공할 수 있다. 역량기반교육은 세계의 많은 나라들이 기존의 교과중심 교육의 한계를 타개할 목적으로 교육개혁의 중요한 방향으로 삼고 있다. 더구나 지식의 상황적, 맥락적 활용을 교육목표로 하는 역량

기반교육은 지식의 실천성을 중요한 특성으로 삼는 기독교교육과 많은 점을 공유한다고 할 수 있다.

그러나 역량기반교육을 기독교학교에서 활용하기 위해서는 기독교적 관점에서의 변화가 필요하다. 이 글에서는 사회가 요구하는 핵심역량 외에 기독교적 핵심역량을 고찰하였고, 이를 반영한 교육활동 방안을 제시하였다. 그 방안에는 교육과정 재구조화를 위한 노력, 교과외 교육활동 강화, 교수학습 과정과 평가의 개선, 행정지원 시스템 구축 등을 포함하였다. 역량기반교육을 기독교학교에서 성공적으로 수행하기 위해서는 학교구성원들이 현 교육에 대한 변화의 필요성을 느끼고 소망하는 사회에 대한 열망과 그 사회에 필요한 역량에 대한 생각을 공유하는 것이 중요하다. 또한 기독교학교는 가르치고 배우는 지식이 먼저 치열하게 실천되는 공간이 되어야 한다.

기독교학교는 역량기반교육이 성공적으로 실시될 가능성이 높은 학교이다. 기독교학교가 실시하고자 하는 기독교교육이 본질상 지식의 실천성을 강조하고 있을 뿐 아니라 오래전 사회의 시대적 과업을 충실하게 수행한 실천적 인재들을 양성했던 전통을 기독교학교는 가지고 있기 때문이다. 세심하게 계획된 기독교적 역량중심교육을 통해 기독교학교가 우리사회의 건강한 미래를 열어갈 수 있기를 기대하는 바이다.

“이 논문은 다른 학술지 또는 간행물에 게재되었거나 게재 신청되지 않았음을 확인함.”

참고문헌

- 강영택 (2009). “학교공동체의 기독교적 모형에 대한 연구.” 『기독교교육정보』. 24집. 255-279.
- _____ (2013). “기독교학교의 사명과 공공성.” 『신앙과 학문』. 18(4). 7-31.
- 광주광역시 교육청 (2013). 미래핵심역량을 기르는 학교교육력 제고 사업 매뉴얼.
- 김성실 (2013). 파커 팔머의 진리공동체의 교육적 적용. 『기독교교육정보』. 37집. 201-241.
- 박민정(2008). “대학교육의 기능과 역할변화에 따른 대안적 교육과정 담론: 역량기반 교육과정의 교육적 함의.” 『교육과정연구』. 26(4). 173-197.
- 박상진 (2004). 『기독교 교육과정 탐구』. 서울: 장로회신학대학출판부.
- 박은숙 (2013). “대학에서의 기독교역량 교육모형 개발 및 적용.” 『기독교교육정보』. 37집. 93-121.
- 사토마나부 (2006). 『수업이 바뀌면 학교가 바뀐다』. 서울: 에듀케어.
- 소경희 (2007). “학교교육의 맥락에서 본 역량의 의미와 교육과정적 함.” 『교육과정연구』. 25(3). 1-21.
- 소경희·이상은·이정화·허효인 (2010). “뉴질랜드 교육과정 개혁 동향: 핵심역량 중심 교육과정의 실천 사례.” 『비교교육연구』. 20(2). 27-50.
- 손원영 (2007). “기독교학교에서의 기독교교육의 진단과 평가, 그리고 새 방향.” 『기독교학교교육』. 6집. 48-74.
- 송경오·박민정 (2007). “역량기반 교육개혁의 특징과 적용가능성 탐색.” 『한국교육』. 34(4). 155-182.
- 윤현진, 이광우, 김영준, 전제철(2007). 미래 한국인의 핵심역량 증진을 위한 초·중등학교 교육과정 비전 연구(I): 핵심역량 준거와 영역 설정을 중심으로 (RRC2007-1). 서울: 한국교육과정평가원
- 이광우, 민용성, 전제철, 김미영, 김혜진 (2008). 미래 한국인의 핵심역량 증진을 위한 초·중등학교 교육과정 비전 연구(II): 핵심역량 영역별 하위 요소 설정을 중심으로 (RRC 2008-7-1). 서울: 한국교육과정평가원.
- 이광우, 전제철, 허경철, 홍원표, 김문숙 (2009). 미래 한국인의 핵심역량 증진을 위한 초중등학교 교육과정 설계 방안 연구: 총괄 보고서 (RRC 2009-10-1). 서울: 한국교육과정평가원.
- 이근호, 광영순, 이승미, 최정순 (2012). 미래 사회 대비 핵심역량 함양을 위한 국가 교육과정 구상 (RRC 2012-4). 서울: 한국교육과정평가원.
- 이근호 외 (2013a). 미래 핵심역량 계발을 위한 교과 교육과정 탐색: 교육과정, 교수·학습 및 교육평가 연계를 중심으로. 한국교육과정평가원 연구보고서.
- 이근호·이광우·박지만·박민정 (2013b). 핵심역량 중심의 교육과정 재구조화 방안 연구. 한국교육과정평가원 연구보고서.

- 이인제 (2013). 핵심 역량 개발을 위한 국어과 교육과정 개선 방향. 핵심 역량 개발을 위한 교과 교육과정 및 교수·학습/교육 평가 개선 방안 탐색 세미나, 81-143. 한국교육과정 평가원 연구자료 ORM 2013-79.
- 이효성·이용환 (2011). “국내외 역량기반 교육과정 사례분석 및 시사점.” 『교육연구』. 34집. 17-35.
- 한철희 (2004). “신앙교육을 위한 지식의 암묵적 내주성 고찰: 마이클 폴라니의 인식론과 파커팔머의 영성교육을 중심으로.” 『한국기독교신학논총』. 31집. 399-428.
- 홍원표·이근호 (2011). “역량기반교육과정의 현장 적용 방안 연구; 캐나다 퀘벡의 사례를 중심으로.” 『교육과정연구』. 29(1). 67-86.
- 후쿠다세이지 (2006) 『핀란드 교육의 성공』. 서울: 북스힐.
- OECD (2003) The definition and selection of key competencies: Executive summary.
- Palmer, P. (1993). *To know as we are known*. 이종태 역(2006). 『가르침과 배움의 영성』. 서울: IVP.
- _____ (2006). *The Promise of Paradox*. 김명희 역(2012). 『가르침』. 서울: 아바서원.
- _____ (2011). *Healing the Heart of Democracy*. 김찬호 역(2012). 『비통한 자를 위한 정치학』. 서울: 글항아리.
- Spencer, L. & Spencer, S. (1993). *Competence at work: Models for superior performance*. New York: John Wiley & Sons.
- Van Brummelen, H. (1994). *Steppingstones to Curriculum: A Biblical Path*, Washington: AVCP.
- Wolterstorff, N. (2002). *Educating for Life*, Grand Rapids, MI: Baker.

D기독교고등학교 홈페이지 www.dgh.hs.kr
D학교 홈페이지 www.dreamschool.or.kr
P기독교고등학교 홈페이지 www.paichai.hs.kr
P학교 홈페이지 www.poolmoo.or.kr

ABSTRACT

Key Competencies Needed in a Future Society and Tasks of a Christian School

Young-Taek Kang (Woosuk University)

The purpose of this study is to explore the competency-based education in the light of Christian education. Firstly, I, through reviewing previous studies on the competency-based education, analyzed some domestic and international cases and tried to find out implications for a Christian School. Then, I reviewed the competency-based education based on Christian understanding of education and suggested Christian key competencies that a Christian school should try to achieve. In this article, spiritual sensitivity, multicultural sensitivity, community capacity, and justice-peace sensitivity as Christian key competencies as well as problem solving, creative thinking skills, and self-management skills as general key competencies, are proposed. After that, specific measures of the competency-based education that can be done in a Christian school are suggested. The quest for Christian key competencies and efforts for restructuring curriculum, improving extracurricular activities, strengthening teaching and learning process and assessment, and building administrative support systems are included. It is important to share the reflection on the current schooling, aspiration for desired society, and thoughts about key competencies needed in our society. This discussion of the competency-based education in a Christian school would contribute to the development of competent human resources necessary for growth of our society, and through this Christian schools can regain the high social trust that past Christian schools had in our society.

Key Words: future key competency, Christian key competency,
competency-based education, Christian school

