

기독교대학에서의 역량기반교육 개발 및 운영 - 한동대학교 사례를 중심으로 -

이은실* · 제양규**

논문초록

지식의 발전 속도가 급속히 증가하는 현대 지식기반사회에서 지식이나 정보의 축적보다는 알고 있는 지식과 기술의 수행에 초점을 두는 역량기반교육이 강조되고 있다. 역량기반교육은 교육기관의 정체성과 비전을 반영하는 역량 정의를 시작으로 하여 이러한 역량을 키우고 평가할 수 있는 역량기반 교육과정 및 평가시스템 개발이 이뤄져야 한다. 그간 역량기반교육과 관련된 사례 연구는 주로 역량 정의, 역량기반교육과정, 역량 평가 등 역량기반교육의 각 요소를 분절적으로 다룬 경우여서 역량기반교육의 전체 체계와 틀을 이해하는데 한계가 있었다. 본 연구는 기독교대학인 한동대학교를 사례로 하여 기독교 인재상 및 핵심역량을 어떻게 정의하며, 이를 학생선발, 교육과정, 학습 질 관리, 지속적인 평가시스템 등 전체 대학교육체계에 어떻게 반영하는지 소개하였다. 특히 기독교인재가 갖추어야 할 영성 및 인성 등의 핵심역량을 어떻게 정의하고, 역량기반 교육 과정에 이를 어떻게 적용하였는지를 소개하고 있으며, 졸업생 설문조사를 통해 영성교육 결과를 평가하였다. 사례분석의 결과 이 대학은 역량정의-교육과정반영-역량 평가 및 질 관리로 이어지는 체계를 구축하였으며, 체계적인 평가를 위해 교과목 단위의 SMART 교수활동 및 SPARC 학습 활동 평가 및 개선 체계, 학부 단위 및 대학 전체의 평가 및 개선시스템을 구축하였음을 밝히고 있다. 특히 사례대학은 학업역량 이외 다양한 역량을 포함하는 통합역량을 정의하고 학생선발-입학-교육-진로 등의 과정을 연계하여 통합역량의 질 관리 체계를 구축하고 있다는 특성이 두드러진다.

주제어 : 역량기반, 교육과정, 기독교대학, 대학 교육시스템, 역량평가시스템

* 한동글로벌대학교 교육대학원 교수

** 한동글로벌대학교 기계제어공학부 교수

2016년 3월 29일 접수, 4월 11일 최종수정, 4월 18일 게재확정

1. 들어가면서

산업시대에서 지식시대로 변화함에 따라 교육의 패러다임은 알려진 지식을 전달하는 교육에서 역량을 개발하는 교육으로 변화하고 있다(김성렬, 2010: 166). 대학에서 배운 지식이 졸업 후에는 이미 현장적용이 용이하지 않은 지식으로 변할 만큼 지식의 변화 속도가 빠르다. 굳이 교육전문가가 아니더라도 단순히 지식을 전달하는 대학 교육은 이제 경쟁력을 갖추기가 어려움을 알고 있다. 이 시대의 기업이나 사회는 이제 치열한 경쟁 속에서 문제를 발견하고 해결할 줄 알고, 새로운 가치를 창출하는 창의적 사고력 등의 역량을 갖춘 인재를 요구하고 있다.

역량은 주어진 과제를 해결하기 위해 자신이 가지고 있는 지식과 기술을 효율적으로 사용할 수 있는 능력이다. 이 역량은 특정한 작업을 수행할 수 있는 특수 역량 뿐 아니라 삶의 총체적 면에 관여하는 보편적 능력과 실천적 능력의 총합을 의미한다(최재호·오은주, 2011: 5). 지식전달에서 역량을 강조하는 교육의 변화는 교육의 제분야로 연결되고 있다. 교육의 내용은 전문지식 전달에서 인성과 가치관을 포함하는 창의적 사고력을 개발하는 방향을 강조하게 되고, 비교과 교육과정도 큰 비중으로 자리 잡게 된다. 교육의 방법도 지식전달식 강의중심 교육에서 토론 및 문제해결의 탐구형 수업을 강화하고, 인지와 동기와 행동을 학습자 스스로 조절할 것을 강조하는 자기주도적 학습을 강조하게 된다. 교육의 주체 역시 교수와 학생중심의 교육에서 교수와 학생은 물론 학생과 학생, 학생과 다양한 외부전문가가 함께 참여하는 교육으로 바뀌어서 교수자와 학습자 간의 간격도 점차 소멸되어 가고 있다(Barr & Tagg, 1995). 학습평가는 학업적 지식을 평가하는 방식에서 핵심역량을 다면적으로 평가하는 방식으로 바뀌었고, 교육의 물리적 공간도 강의실 중심의 교육에서 유비쿼터스 교육, 온라인 강의와 강의실 강의를 서로 섞여지는 블렌디드 러닝으로 바뀌어 가고 있다. 전공 분류도 전통적인 학문적 분류에 따른 학과에서, 사회적 요구에 따라 다양한 융복합 전공들이 생겨나고 있다.

결국 역량을 강조하는 교육이란 보편적이며 실천적 능력인 역량 배양을 목적으로 교육목표, 교육과정, 교수학습활동, 평가, 자원배분을 결정하는 교육을 의미하게 된다. 이러한 사회와 교육의 변화에 따라 대학교육의 목표와 내용, 방법과 평가의 변화를 담는 대학 교육과정의 변화가 요구되고 이는 기독교대학도 예외가 아니어서 기독교대학

의 정체성을 유지하면서 교육의 변화를 담는 교육과정으로 어떻게 개편해 나가야 할 것인지를 깊이 검토할 필요가 있다(김영섭 외, 2009: 5-17).

대학에서 역량에 대한 이해는 2000년 초반부터 강조되어 왔다가 OECD에서 추진해 온 DeSeCo (Defining and Selection Key Competencies) 프로젝트를 계기로 학교 교육과정 개편을 위한 과제로 자리 잡게 되었다(소경희 외, 2010: 27-28). OECD에서는 역량을 “인지적인 것과 비인지적인 것을 포함하는 심리적 전제들을 활용하여 특정 맥락의 복잡한 요구를 성공적으로 충족시키는 능력”이라고 정의한다(Rychen & Salgnik, 2003: 43). 한국직업능력개발원에서는 대학생의 핵심역량을 “직업능력의 핵심 구성요소로서 직종이나 직위에 상관없이 대부분의 직종에서 직무를 성공적으로 수행하는데 공통적으로 요구되는 지식, 기술, 태도 등”으로 정의하고 있다(진미석 외, 2013). 역량을 생애능력으로 보고 평생교육과 연결한 유현숙(2004: 54)은 “역량은 한 개인의 성공적인 수행(performance)을 예측하기 위한 최소한의 기본 능력 수준으로 지식, 기술, 태도를 포함하는 복합적, 종합적 능력”이며 정규 및 비정규교육체계를 통해 학습 가능한 것으로 보았다.

이러한 역량의 개념에 대한 논의와 관심은 과연 역량을 어떻게 평가할 것인가라는 역량평가로 이어진다. 고등교육 성과평가 프로젝트인 OECD AHELO 프로젝트(OECD AHELO, 2011a, 2011b; OECD, 2013)는 대학 입학 시점에 비하여 졸업할 때 학생들의 기본역량이 얼마나 증가하였는지 대학의 교육부가가치를 평가하고자 하였고 그 방법으로 미국의 CAE(Council for Aid to Education)가 개발한 CLA(Collegiate Learning Assessment)를 수용한 바 있다. CLA는 대학생들의 핵심 역량인 비판적 사고력, 분석적 추론, 문제해결력, 그리고 의사소통능력을 에세이 작성을 통해 평가하는 시스템이다. 국내에서도 대학생 대상으로 역량을 평가하는 도구가 개발되었다. 한국직업능력개발원에서 개발한 ‘대학생 핵심역량 진단검사(K-CESA)’가 그것인데 K-CESA는 대학생 핵심역량으로 의사소통능력, 자원정보 기술활용능력, 종합적 사고력, 글로벌 능력, 자기관리 능력, 대인관계 등 총 6개 영역의 역량을 과제수행과 자기보고식으로 측정한다(진미석 외, 2013: 13-15). 이 진단시스템은 교육부의 학부교육선진화 사업(ACE)에 참여하는 대학들을 중심으로 활발하게 활용되고 있다. 역량평가는 국내 대기업의 신입사원 선발과정이나 각종 전문대학원 및 국가고시에서도 기초업무능력 평가차원에서 시도하고 있다.¹⁾

국내에서 역량중심교육에 대한 사례연구는 그리 많지 않다. 역량중심교육에 대한 논의는 주로 역량의 개념에 대한 논의, 역량중심 교육과정 개발, 그리고 몇 해의 사례 소개가 주를 이루고 있다. 해외 사례의 경우, 주로 국가 주도의 교육과정 개혁을 설명하기 때문에 초·중등 학교교육에 집중된다(예, 소경희·이상은 외 2010, 이호성·이용환, 2011). 초·중등학교에 비해 대학에서 수행하는 역량기반교육에 대한 논의와 사례 소개는 더욱 제한적이다. 대학교육에서 역량교육에 대한 연구와 시도는 초기 단계인 셈이어서 주로 대학생의 핵심역량을 무엇이라고 할 것인지 핵심역량의 정의와 평가에 대한 논의가 강조되고 있다(예, 김동일 외, 2010). 대학 기관에서 강조하는 역량이 무엇이며 어떻게 구성되고 있는가, 어떻게 역량을 평가하는가, 그리고 그 역량기반교육이 교육과정과 대학 운영에 어떻게 반영되고 있는지 등의 질문을 아우르도록 대학의 역량기반교육을 총체적으로 다룬 사례는 찾아보기가 쉽지 않다. 따라서 대학에서의 역량기반교육을 이해하기 위해서는 역량기반교육의 체계를 총체적으로 다룬 사례를 소개하고 분석하는 접근이 필요하다. 특히 기독교 인재양성이라는 기독교대학의 목적과 정체성을 반영하면서 최근 강조되는 역량기반교육으로 대학교육을 수행하고자 하는 기독교대학의 경우에 역량기반교육을 총체적으로 다룬 사례를 통해 개념적 이해 뿐 아니라 실행과정의 노하우와 쟁점을 파악하는 것이 필요하다.

본 연구는 기독교 인재 양성을 목적으로 하는 기독교대학에서 역량기반교육이라는 최근 교육개혁의 큰 흐름을 어떻게 해석하여 전체 교육체계에 반영하는지 살피는 것을 목적으로 한다. 이를 위해 기독교대학이며 역량기반교육을 지향하는 한동대학교의 교육 사례를 분석하고자 한다. 사례연구는 특정한 영역 내의 맥락화된 현상을 탐구하는 접근이며(Hatch, 2008: 64), 교육에서의 사례연구는 프로그램, 과정, 제도와 같은 제한된 현상에 집중하여 그 예를 볼 수 있는 좋은 접근이다. 본 연구에서 다루는 역량기반교육의 기독교대학 교육 사례는 기독교대학에서 역량기반교육을 수행할 때 어떤 점에 염두를 두고 어떤 과정을 거쳐 무엇을 준비해야 하는지 탐색하는데 도움을 줄 것이다.

1) 국내 주요기관의 직무능력시험을 보면 전문대학원 MEET, DEET, PEET 시험의 경우 언어이해, 의사소통능력, 종합적 사고력을 평가하고, 행정고시 PSAT의 경우 언어논리영역, 자료해석영역, 상황 판단능력을 평가하며, 삼성그룹 SSAT의 경우 언어, 수리, 추리, 상식, 상황 판단력 평가를 내용으로 한다.

II. 역량기반 교육에 대한 이해

1. 역량의 개념과 역량기반 교육

역량은 주어진 과제를 해결하기 위해 자신이 가지고 있는 지식과 기술을 효율적으로 사용할 수 있는 능력이다. 역량은 다양한 학문적 맥락을 통해 개발될 수 있고 전이가 가능하고, 다양한 학습경험을 통해 지속적으로 성장하며 과제수행과정에서 총체가 가동되는 역동적 능력이라는 특징이 있다(윤정일 외, 2007). 또한, 지식이나 기술뿐 아니라 인지, 동기, 태도, 판단, 의지 등 다양한 인간의 특성을 포함한 종합적 능력이기도 하다.

이러한 역량의 개념을 기초로 한 역량기반 교육은 결국 ‘무엇을 알고 있느냐의 지식 중심의 교육’이 아니라, ‘무엇을 할 줄 아느냐의 실천적 역량 중심의 교육’을 의미한다(소경희, 2007). 역량기반교육을 위해 교육과정 면에서의 변혁을 강조하는 움직임은 국내 교육계에서 쉽게 찾아볼 수 있다. 우리나라 교육정책을 논하는 ‘대한민국 교육정책: 과거, 현재, 미래’ 심포지움에서 한국교육과정평가원 김성렬원장은 한국교육이 미래사회를 주도하는 글로벌 창의인재를 양성하기 위해서는 교육과정을 역량개발 중심으로 개편해야 한다고 강조했다(김성렬, 2010). 대학교육도 예외가 아니다. 고등교육의 현재와 미래를 논하는 자리에서 서울대 BK21 역량기반 교육혁신 연구사업단의 김동일단장은 세계적으로 “교육=역량개발”이라는 도식이 일반화되고 있음을 상기시키면서, 교육과정을 역량개발 중심으로 개편할 것을 역설하였다(<http://competency.snu.ac.kr>).

역량기반교육은 이미 세계적인 추세가 되었다. 아래 <표1>과 같이 세계 주요 국가와 기관에서 교육과정에 요구한 주요 핵심역량을 보면 각 국가와 기관에서 어떤 역량을 강조하고 있는지 알 수 있는데 공통적으로 의사소통능력, 대인관계, 사고력, 도구활용 능력, 세계의 이해, 자율성 및 자기관리 능력 등이 포함되어 있다.

국가	역량이름	역량 구분	세부 역량
OECD	핵심역량	사회적으로 이질적인 집단에서의 상호작용하기	다른 사람과 좋은 관계를 맺는 능력, 협동능력, 갈등을 관리하고 해결하는 능력
		자율적인 행동하기	자기 나름의 세상을 바라보는 관점 형성, 인생계획 수립능력, 자신의 합당한 권리, 이해관계를 설명할 수 있는 능력
		도구를 상호작용적 활용하기	언어, 상징, 테스트의 활용능력, 지식과 정보의 활용능력, 새로운 기술의 활용능력
EU	생애학습 핵심역량		의사소통, 외국어 능력, 수리력 및 기초과학 기술능력, 디지털 능력, 학습능력, 대인관계, 문화 이해 및 사회/시민의식, 기업가정신, 예술적 표현
미국	P21 (21세기 역량)	핵심 교과지식, 21세기 주제	세계인식, 경제의 이해, 윤리의 이해, 건강에 대한 이해
		학습과 혁신기술	창의력과 혁신, 비판적사고와 문제해결, 의사소통과 협력
		정보매체, 그리고 기술	정보의 이해, 매체의 이해, ICT
		생애기술	유연성과 적응, 자기주도성, 사회성과 대인관계 능력, 생산성과 책무, 리더십과 책임감
호주			언어와 의사소통능력, 수학능력, 과학과 테크놀로지 이해능력, 문화 이해능력, 테크놀로지 활용능력
한국	K-CESA	인지능력	의사소통, 자원·정보·기술의 처리 및 활용, 글로벌 역량, 종합적 사고력
		정의적 영역	대인관계 및 협력, 자기관리

〈표1〉 주요 국가에서 교육과정에 요구한 핵심 역량 (최재호·오은주, 2011에서 발췌·편집)

2. 역량기반 교육과정

역량기반교육은 1997년 OECD의 DeSeDo(Defining and Selecting Key Competencies) Project에서 현대사회를 살고 있는 모든 사람들이 갖추어야 할 능력으로 정의한 역량을 2000년대 초 호주나 뉴질랜드 등의 국가에서 국가 핵심역량으로 재개념화하여 국가차원의 교육과정을 설계하면서 구체화하였다. DeSeDo 연구에서 제시한 역량은 유럽 연합에도 영향을 끼쳐 2004년 무렵에는 유럽의회에서도 지식기반사회 속에서 보다 인간적이고 협력적인 삶을 위해 보편적으로 갖추어야 할 능력으로 생애학습핵심역량을

정의하기도 하였다. 이런 흐름을 타고 미국은 2010년경 21st Century Skills(P21)을 정의하여 초중등교육 개편을 추진하며, 미국대학협회(AAC&U)에서는 대학 교육의 역량 중심 개편을 논의하게 되었다(최재호·오은주, 2011: 11-16).

역량을 학교교육의 맥락에서 재해석할 때는 교육과정 구성과 조직 면에 시사하는 점이 크다(소경희 2007a, 2007b). 학교교육에서 역량을 강조하는 것은 기존의 교과교육에서 다루는 지식과 이해보다는 수행에 강조점을 두고 특정 기술이나 능력을 강조하는 것으로 보일 수 있다. 따라서 역량기반의 교육과정을 편성한다는 것은 기존 교과에서 배우는 지식을 특정 역량으로 대체한다는 것이 아니라 교육과정을 구성하고 조직할 때 역량의 관점을 가져야 한다는 의미로 해석해야 한다. 역량을 교육과정에 어떻게 적용시키는지 볼 수 있는 초중등과정의 역량기반 교육과정의 사례로는 캐나다 퀘벡주(예, 소경희 외, 2007; 홍원표·이근호, 2011)와 뉴질랜드(예, 소경희 외, 2010)의 경우를 들 수 있다. 캐나다 퀘벡 주의 경우 2004년 역량기반접근의 교육과정 개혁을 실시하면서 역량은 다양한 학습간의 연계를 통해 키워지는 것임을 강조하였고, 그 영역으로 기존의 교과영역, 범교육과정적 역량(cross-curricular competencies), 광범위한 학습영역(broad areas of learning)으로 구분하였다. 역량기반 교육과정이란 기존 교과를 대체하는 개념이 아니라 기존 교과별 학습과 더불어 통합적 교과 운영, 교과뿐 아니라 비교과활동까지 포함하는 포괄적 관점임을 확인해 준 셈이다.

국가교육과정을 개편하면서 학교교육을 통해 길러야 할 핵심역량 규명을 시도한 뉴질랜드의 사례 역시 역량기반교육에 시사하는 바가 크다. 뉴질랜드는 자기관리, 대인관계, 참여 및 공헌, 사고하기, 언어 상징 등을 핵심역량으로 제시하고 각 역량이 영어, 언어학습, 과학, 공학, 사회학, 수학과 통계, 건강과 체육, 예술 등 8개 광범위한 지식군의 학습을 통해 다루어지도록 하였다. 이 사례 역시 학교 교육과정을 핵심역량 중심으로 실질적으로 변화하기 위해서는 역량이 주요 교과학습에 통합되어야 하며, 교과 이외의 학습 영역도 포함하여 다양한 형태의 통합적 교육과정으로 운영한다는 시사점을 얻을 수 있다(소경희 외, 2010).

역량기반교육과정이 교육현장에 제대로 적용되기 위해서는 국가교육과정과 개별 학교수준에서 재구성하는 교육과정이 구별되어야 한다. 국가교육과정에서 학습자들에게 필요한 공통 핵심역량을 공식화하고, 개별 교과교육을 운영할 때 개별 교과의 특수성을 반영한 고유 역량을 별도로 제시하는 것이 좋다(홍원표·이근호, 2011). 이와 비슷

한 맥락에서 소경희와 동료들(2012)은 지식이나 내용의 구체적 선정과 조직은 지역 학교나 학교수준에 맡기고, 국가 수준에서는 이를 통해 얻을 수 있는 핵심역량과 핵심과정을 제시하는 역량기반 교육과정 설계를 제안한 바 있다. 이러한 구분은 대학교육에도 시사하는 바가 크다. 대학 졸업생이 갖추어야 할 일반적인 기초핵심역량, 개별 대학이 그 특성과 정체성을 반영하여 제시하는 핵심역량과 핵심과정, 그리고 전공차원에서 다룰 전공역량, 마지막 교과목 단위에서의 역량은 서로 연계되지만 동시에 구별되어야 한다는 시사점을 얻을 수 있다. 또한 학습평가는 내용이해 중심에서 수행중심으로 변화해야 하므로 역량기반 교육과정은 교수-학습과 학습평가까지 연결되어야 한다.

대학교에서 이뤄지는 역량기반교육에 대한 사례는 그리 많지 않다. 대학교의 경우, 미국의 가톨릭계 소규모 여자대학인 Alverno College에서 1970년대 초반부터 역량기반교육과 유사한 개념인 ‘능력기반교육(ability-based education)’을 실시한 사례가 대표적이다(박은숙·배다현, 2012; 최미리, 2007). 역량기반교육이 등장하면서 Alverno 대학은 이를 운영하는 대표적 대학으로 부상하였고 그들의 사례를 소개하는 프로그램을 활발하게 진행하고 있다. 이 대학은 학생들이 그 대학에서 갖추어야 할 능력을 8가지 핵심능력으로 구분하고, 각 능력은 6단계의 기능적 수준으로 구분되어 도달여부를 평가하게 된다. 대학차원의 8가지 핵심능력은 의사소통, 분석, 문제해결, 가치판단, 사회적 상호작용, 세계적 시각의 개발, 효과적인 시민, 심미적 참여이다. 이 대학차원의 핵심능력은 학과단위의 핵심능력에 반영하고, 전공에서 규정한 핵심능력은 개별 교과목의 학습목표에 반영하도록 대학-학과-개별 교과목의 연계성을 강조하고 있다. 따라서 Alverno 대학 사례는 대학단위에서 제시한 8가지 역량이 학과 단위에서 갖출 역량으로 재정의되고, 이를 구체적인 교과목에서 어떻게 수행하고 평가하는지 일관성있게 추적한다는 면에서 의미를 찾을 수 있다. 그러나 정규 교과교육과정에 초점을 두고 있어서 비교과교육과의 연계에 대한 논의나 설명은 미진하다.

대학에서의 역량기반교육을 탐색한 박민정(2008, 2009)은 호주의 시드니대학교 퀸즈랜드대학에서의 사례분석을 통해 역량기반교육을 제대로 운영하기 위해 제대로 된 역량기반교육과정 구성체계 마련과 이를 제대로 운영할 수 있는 지원체계가 필요하다고 제안한다. 먼저 역량기반 교육과정의 구성 면에서는 교과지식과 역량개발이 융합된 교육과정 구성체계를 마련하는 것이 중요하고, 정규 교과 교육과정 뿐 아니라 비교과 교육과정, 즉 교과와 교과외 교육이 연계되어야 함을 강조하였다. 또한 대학에서 역량기

반교육이 원활하게 운영되기 위해서는 이를 지원하는 교내 기관의 역할이 중요함을 강조하였다. 교수개발센터를 통해 역량기반교육의 실행업무를 총체적으로 진행하는 퀸즈랜드대학이 그 사례이다. 이곳에서는 학과차원의 역량요소를 설정하고, 학과 역량기반 교육과정의 계열성과 통합성을 확인하는 역할을 하며, 이에 따른 교수학습과정과 평가의 적절성을 다룬다. 또한 교수자가 자신의 수업에서 역량개발 교육과정에 어떻게 연계할 것인지 개별 수업에 적합한 교수법을 도입하도록 지원하고 있다. 시드니대학의 경우에도 수업관리 및 평가위원회를 두어 역량평가 강의평가서가 역량중심으로 구성되었는지 검토하고, 학생 스스로 학습과정을 성찰하여 자신의 역량을 파악하도록 학습 포트폴리오 작성을 지원한다. 이들 사례는 역량기반교육과정이 운영될 때 교수-학습의 지원이 동반되어야 함을 보여준다.

3. 역량기반 교육에 대한 쟁점과 총체적 지원 시스템

역량기반 교육과정을 개발하고 운영하는 역량기반교육이 쟁점이나 우려가 없는 것은 아니다. 역량을 강조한 나머지 지식이나 이론교육을 소홀히 할 수 있는 우려가 있다. 따라서 전체 교육의 그림 속에서 각 역량이 가지고 있는 교육적 의미가 무엇인지, 제시된 역량이 수행할 교육적 기능, 세부하위역량들 의미와 관계들이 세심하게 고려되어야 한다. 역량기반교육을 수행하고자 할 때 역량개념에 대한 통일된 합의 도출이 어려우므로 역량기반 교육과정에서 가장 중요한 것은 개별 대학이 역량의 개념을 명료화하는 것이다. 따라서 대학에서 역량기반 교육과정을 적용할 때 대학 단위에서 기본적인 역량의 요소와 내용을 제시하고 학과단위에서는 그들의 특성에 부합하도록 역량을 재규정하는 유연성이 있어야 한다.

최근 국내 대학교의 역량기반교육의 사례를 역량기반교육과정을 대학교육의 현장에 적용할 때 어려움을 짐작할 수 있다. 숙명여대 사례(이효성·이용환, 2011; 김혜영·이숙정, 2012)를 보면 대학의 핵심역량을 정의하고 그 역량 자체를 내용으로 다루는 교과목을 운영한다. 이렇게 특정 역량개발을 목적으로 역량관련 교과목이나 프로그램을 운영하는 것은 역량 개발이 교양과 전공교과목, 교과와 비교과 모든 영역에서 통합적으로 이뤄져야 한다는 역량기반 교육과정의 전제가 제한되고 있음을 보여준다. 대학생들이 갖추어야 할 핵심역량을 탐색하였던 서울대 사례(김동일 외, 2010)의 경우, 교수

들로부터 전공분야에 대한 지식, 창의성, 가치관 및 태도, 논리적 사고력 등의 핵심역량을 끌어내었으나 대학차원의 핵심역량으로 규명하기 위해서는 학생을 비롯한 다른 이해관계자들의 관점을 고려해야 할 과제가 남았다고 지적한 바 있다.

역량기반 교육과정이 개별 교육기관에 성공적으로 정착하기 위해서는 대학의 교육 체계에 대한 논의와 큰 맥락에서의 이해가 필요하다. 미 고등교육에서 역량기반교육을 어떻게 정의하고 평가하는지 연구한 보고서(Jones et al, 2002)를 보면 역량기반 교육을 대학에서 실행하기 위해서는 역량개발과정, 역량평가방법 및 평가 양호도 유지, 역량개발-실행-평가 운영의 노하우, 역량기반교육 실행을 위한 대학 구성원의 정보 공유 및 협력이 이뤄져야 한다고 강조하고 있다. 그러나 현재 역량기반교육을 전체 대학교육의 체계 속에서의 탐색한 연구는 미진한 상태이다. 역량기반 교육과정의 운영과 성과를 이해하기 위해서는 교육과정 운영 뿐 아니라 교육과정개발에 영향을 끼치는 기관의 교육비전과 목표, 구체적인 인재상과 기대하는 인재가 갖출 구체화된 역량, 기관에 입학 할 인재 선발, 정규 및 비정규교육과정을 통한 인재의 역량 평가 등의 전체 교육운영체계 안에서의 실제적인 준비와 운영이 함께 제시되어야 한다. 아래 사례분석은 그간 역량기반교육의 사례에서 제시한 쟁점을 반영하여 역량기반교육을 대학의 전체 교육체계 안에서 탐색하고자 하는 시도이다.

Ⅲ. 사례분석 - 한동대학교의 역량기반 교육과정 개발과 운영 시스템²⁾

1. 한동대학교의 인재상과 핵심역량

한동대학교는 “기독교 신앙에 기초한 학문적 탁월성과 전인교육을 추구함으로써 세상을 변화시키는 글로벌 리더를 양성한다”는 교육비전에 따라 그간 실무형 인재(1995-2000), I자형 인재(2001-2008), I자형 글로벌 창의인재(2009-현재)라는 인재상과 그에 따른 교육과정을 강조하며 변천 발전되어 왔다([그림1] 참고). 즉 교육의 비전

2) 한동대학교 사례의 자료는 학부선진화사업 제안서(예, 한동대학교, 2009) 등 외부공개가 가능한 공식적 자료와 비공개 회의자료집(예, 한동대학교, 2011, 2015), 연구보고서(예, 한동교육개발센터, 2014), 각종 한동대 교육관련 문건과 회의자료를 참고로 함.

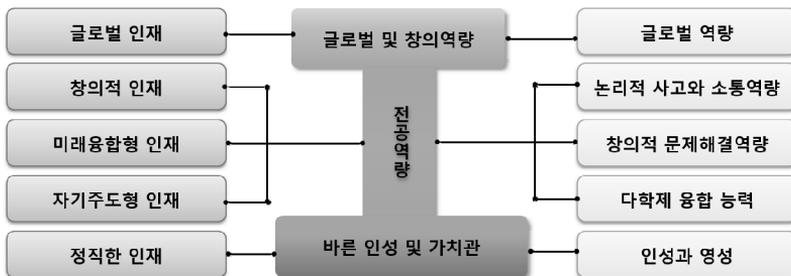
은 변함이 없지만 시대적 흐름에 따라 1995년 개교초기에는 실무형 인재를, 2001년에는 대학교 영문이름을 'Handong Global University'로 개명하면서 'I'자형 인재를, 2008년에 VISION 2020을 설정하면서 지금까지 'I'자형 글로벌 창의인재를 인재상으로 강조하고 있다.

현재 지향하고 있는 'I'자형 글로벌 창의인재의 인재상은 글로벌 인재, 창의적 인재, 미래 융합형 인재, 자기주도형 인재, 정직한 인재로 세분화 된다. 이러한 인재상에 기반하여 한동대 학생이 갖추어야 할 핵심역량은 [그림2]에서 보는 바와 같이 5대 핵심역량, 즉 글로벌역량, 논리적 사고와 소통능력, 창의적 문제해결능력, 다학제 융합역량, 인성과 영성이며, 'I'자형 글로벌 창의인재에게 요구되는 이같은 주요 핵심역량과 세부역량은 아래 <표2>의 역량표로 정리할 수 있다. 이러한 역량은 대학차원의 핵심역량이며 각 전공단위에서는 전공별로 전공 핵심역량을 정의하여 추가하게 된다(한동대학교, 2011).



[그림1] 한동대학교 교육목적, 인재상, 교육과정의 변천

'I'자형 글로벌 창의인재



[그림2] 한동대학교 인재상과 핵심역량

한동대학교가 기독교대학으로서 양성하고자 하는 기독교인의 가장 차별화되는 핵심역량 중의 하나는 영성 및 인성이라 할 수 있다. 영성과 인성은 [그림2]의 한동대학교 ‘그’자형 글로벌 창의인재상에서 보는 바와 같이 학생들이 갖추어야 할 역량 가운데 근간이 되는 역량이며, 다른 역량과 분리될 수 없는 기초적인 역량이다. 그러나 영성과 인성도 교육과정을 통하여 녹여내기 위하여 [그림2]에서 보는 바와 같이 다른 역량과 함께 병행하여 표시되고 있다. 2015년 시행된 인성교육진흥법에서는 인성교육을 “자신의 내면을 바르고 건전하게 가꾸며 타인, 공동체, 자연과 더불어 사는 데 필요한 인간다운 성품과 역량을 기르는 것을 목적으로 하는 교육”이라 정의하고 있다. 한동대학교는 최근 인성교육을 <표2>와 같이 5C로 체계화하고, 인성교육을 각자를 향하여 하나님께서 주신 꿈과 비전을 발견하고 자신의 재능과 적성을 발굴하는 것에 그 기초를 두고 함께 더불어 생활하면서 배우는 공동체 생활과 사회봉사 등으로 구성하였다(한동대학교, 2015).

구분	인성교육 체계 (5C)	
	나	비전발견
자기개발		Cultivation
너	대인관계	Companion
우리	공동체	Community
	봉사참여	Commitment

<표2> 한동대학교 인성교육 체계 5C

2. 역량기반 교육시스템

(1) 대학의 역량기반 교육시스템 구성

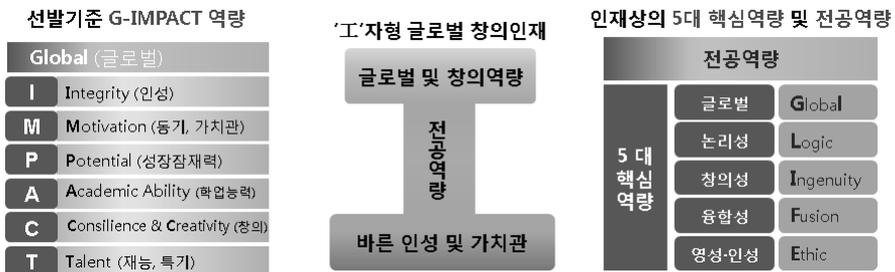
한동대의 역량기반의 대학교육시스템은 [그림3]과 같이 표현할 수 있다. 대학의 설립에 따른 대학 교육의 목적을 명료화하고, 이에 따른 인재상과 핵심역량 제시한 후 인재상에 따른 학생 선발, 선발된 학생들의 교육, 그리고 교육의 성과에 대한 평가의 순환체계로 볼 수 있다. 따라서 대학에서의 역량개발 교육시스템은 단순히 역량기반 교육과정에만 적용되는 것이 아니라 인재상과 학생 선발에서부터 교육과정, 성과평가에까지 적용되는 총체적인 것이다. 한동대학교에서는 이러한 역량기반 교육시스템의 영문 첫 자를 따서 G-IDEA로 칭하고 있다(한동대학교, 2015).



[그림3] 역량기반 대학 교육시스템

(2) 역량기반 학생선발 시스템

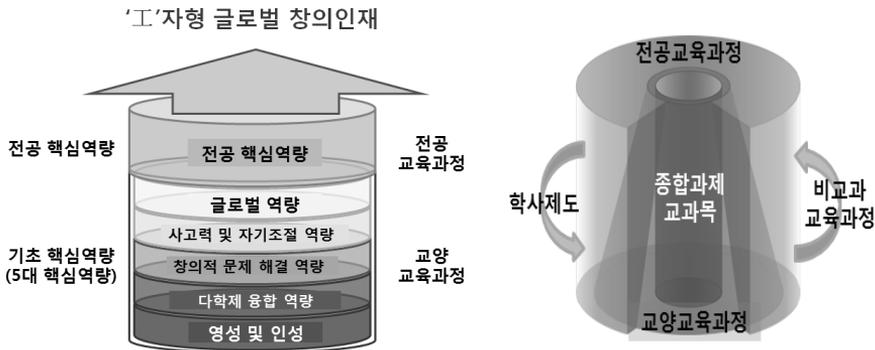
한동대학교에서는 학생 선발의 경우에도 대학 인재상이 갖는 주요 핵심역량을 선발 기준에 반영하고 있다. [그림4]에서 보는 바와 같이 ‘G-IMPACT’로 요약되는 선발기준을 설정하는데 이는 인성, 동기와 가치관, 성장 잠재력, 학업능력, 창의력, 특기 등의 역량을 의미하며 대학의 여러 입학전형 유형에 따라 선발기준의 비중을 다르게 편성하고 있다. 현재 한동대학교는 선발 인원의 약 60%를 입학사정관제에 의해 선발하고 있고, 약 20%는 정시 수능에 의해 선발하고 있다. 나머지 20%정도는 주로 해외학생을 선발하고 있는데, 해외 학생 선발에서도 학생생활기록부 등에 있는 내용을 평가하여 역량기반 선발기준에 따라 학생들을 선발한다(한동대학교, 2011).



[그림4] 역량기반 학생 선발기준 G-IMPACT

(3) 역량기반 교육과정의 구성

대학에서 구현하는 역량기반교육에서 가장 큰 비중을 차지하는 것은 교양과 전공을 포함하는 교과교육과정이다. 교과교육과정 중 교양교육은 앞으로 배우게 될 전공교육을 위한 학업기초 뿐 아니라 성인으로서 갖추어야 할 기본 핵심역량을 배우는 과정이기도 하다. 한동대의 역량기반 교육과정은 대학의 5대 핵심역량과 전공핵심역량을 핵심으로 하며, 학생들이 교양교육과정과 전공교육과정을 통해 이러한 핵심역량과 전공역량을 습득하도록 한다(그림5-1). 졸업학년의 논문이나 프로젝트와 같은 종합과제교과목은 교양 및 전공교육과정을 통해 성장한 핵심역량을 실천하는 좋은 예로 역량 수행의 핵심이기도 하다(그림5-2). 또한 핵심역량은 교과 뿐 아니라 비교과활동을 통해서도 습득하게 되므로 교양과 전공교육과정과 더불어 학생들이 다양한 비교과활동에 참여할 수 있는 학사제도와 비교과 교육과정이 함께 운영되고 있다(한동대학교, 2011).

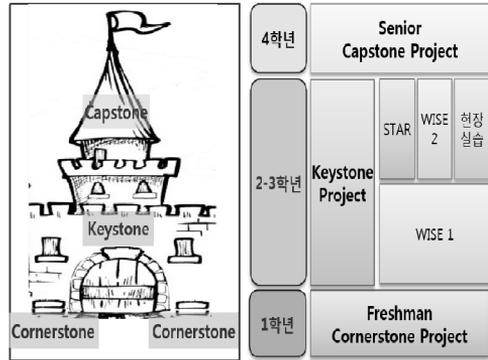


[그림 5] 역량기반 교육과정 구성 및 통합

한동대학교의 교육과정은 4C의 특성화를 추구하고 있어 그 중 하나인 역량기반 교육과정 개발은 다른 세 가지와 더불어 진행된다. 즉, 역량기반의 관점 외에 여러 학문과의 융합, 영성을 기반으로 한 지성과 인성의 통합, 그리고 다양한 외부 기관과의 협력(collaboration) 추구를 주요한 관점으로 보고 교육과정을 개발하고 있다(그림6). 또 교양 및 전공 교육과정을 역량개발 교육으로 종합하는 CorKeyCap 종합과제 교과목을 구성하였다. 건축물의 기초돌(Cornerstone), 쉐기돌 (Keystone), 머릿돌(Capstone)을 따라 표현된 것이다(한동대학교, 2015).



[그림6] 한동대학교 교육과정 특성화 전략



[그림7] CorKeyCap 종합과제교과목의 구성

한동대학교는 학생들의 인성교육을 위해 개교 초부터 무감독 양심시험과 생활관 중심의 팀 제도, 무전공무학과 입학 후 재능과 적성에 따라 자유롭게 전공을 선택하고 변경할 수 있는 학사제도를 실시하고 있다. 또 <표3>에서 보는바와 같이 생활관(최근에는 RC) 중심으로 팀 모임, 사회봉사 등 6학점을 인성부문 교양필수 교과목으로 지정하여 운영하고 있다(한동대학교, 2015).

무감독 양심시험은 최근까지 비교적 잘 지켜지고 있지만, 스마트폰의 활용 등으로 인하여 부정행위에 대한 새로운 정의가 구성할 필요가 생겼다. 또 무전공무학과 입학 후 재능과 적성에 따라 자유롭게 전공을 선택하고 변경할 수 있는 학사제도가 많은 장점이 있음에도 불구하고, 전공을 3학년 2학기까지 매 학기마다 전공을 변경하는 학생들이 생겨서, 진로개발에 매우 큰 어려움을 겪고 있다. 무전공 무학과 입학 후 자유로운 전공 선택 및 변경은 고등학교 때까지 비전, 재능, 적성 등을 발견하기가 쉽지 않은 현실을 반영하여 매우 획기적인 제도이나, 이를 잘 활용하지 못하는 학생들이 생겨서, 비전을 기반으로 하여 학생들의 진로를 개발해 갈 수 있도록 하는 비전기반 진로개발 시스템 V.I.V.A를 [그림8]과 같이 구성하여 운영하고 있다.

구분		교육과정 내용 - 교양필수 6학점	
인성	인성교육	한동인성교육(1)	교양필수 6학점
	팀제도	팀모임(0.5학점*6학기)	
	사회봉사	사회봉사 1, 2 (2)	
	전공봉사	GEM 사업	비교과
	진로개발	비전과 진로탐색(2), 비전과 취업역량개발(2)	교양선택

〈표3〉 한동인성교육의 구성



[그림8] 비전기반 진로개발 시스템 (V.I.V.A)

영성교육은 <표4>에서 보는 바와 같이 채플을 포함해서 기독교신앙의 기초 1,2, 기독교세계관 등 총 9학점을 교양필수 교과목으로 지정하여 운영하고 있다. 교과 교육과정 이외 각종 성경공부 및 제자훈련 등의 다양한 비교과 교육과정이 있다(한동대학교, 2015).

구분		교육과정 내용(교양필수 9학점)	
영성	예배	채플 (0학점*6학기)	
	성경의 이해	기독교신앙의 기초 1(2), 기독교신앙의 기초 2(2)	
	성숙과 헌신	비교과 (제자훈련, 선교훈련)	
	세계의 기독교적 이해	기독교세계관(2), 창조와 진화(2), Mission Perspective(2)	
	학문과 신앙의 통합	학문과 신앙(2), 현대사회와 선교(3), 기독교와 현대사상(3) 외	

〈표4〉 한동영성교육의 구성

2013년 8월, 2014년 2월에 졸업한 졸업생 238명 중심으로 설문조사를 하였을 때 입학 시에는 195명(82%)가 기독교인이었으나, 졸업시에는 216명(91%)가 기독교인이라고 답하고 있으며, 기독교인 195명중 157명(81%)이 재학시 신앙훈련을 받았다고 답하고 있다.

또 신앙교육에서 가장 좋은 영향은 준 교과목은 기독교세계관 과목이었으며, 신앙성장에 도움을 준 프로그램은 기독교 동아리(26%)와 교수님과 교수의 성경공부(22%)였다고 답하고 있어, 영성교육에 대한 졸업생들의 반응을 평가해 볼 수 있었다(한동대학교, 2014).

한동대학교에는 신학 전공이 없기 때문에 각 전공교수를 학생들의 영성 및 인성 교육의 일차적 책임자로 설정되어 있다(한동대학교, 2012). 신앙교육원을 통하여 교목실에서 영성관련 교과목 교육을 주관하고 있지만, 영성교육은 교목실, 전공교육은 전공학부에서 주관하는 것으로 각각 분리시키지 않으려고 의도적으로 제도화하고 있다. 전공교수는 각 전공부분에서 전공학문과 신앙의 통합은 물론 학생들의 다양한 비교과 영성프로그램에 적극 참여할 수 있도록 <표5>에서 보는바와 같이 교수업적평가에 이를 반영하고 있다. 특히 한동교수아카데미 참여와 전공학문과 신앙의 통합 활동에 대한 보고서를 승진심사과정에서 평가하고 있다(한동대학교, 2012).

구분		내용
업적평가	성경공부	학생성경공부 인도 교수업적 가점
	전공학문	전공학문과 신앙의 통합 보고서(승진시)
한동교수아카데미		성서신학, 기독교세계관, 교육일반 등

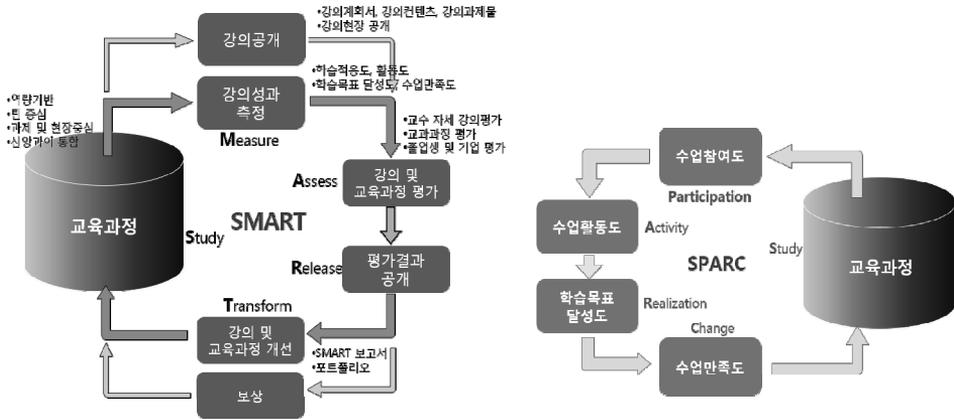
<표5> 영성교육관련 교수업적평가

(4) 학습 질 관리 시스템의 구성

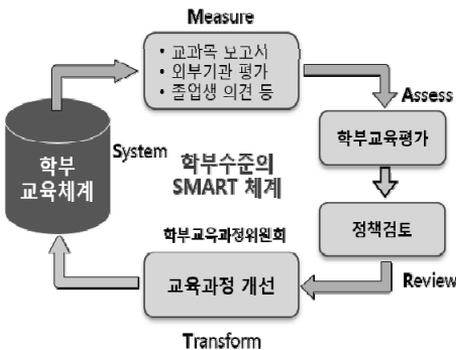
역량기반교육이 성공적으로 진행되기 위해서는 역량기반교육의 계획과 입안 뿐 아니라 원활하게 운영되는지 지속적으로 평가하고 개선할 수 있는 체계를 갖추어야 한다. 한동대의 경우 역량기반교육은 각 학부장으로 구성되는 교육과정위원회가 총괄하고 있다. 교육과정위원회에서는 교내 전문부서나 세부 위원회의 자료를 기초로 역량기반 교육과정을 계획, 입안할 뿐 아니라 총괄적인 평가와 개선방향을 모색하게 된다. 특히 역량기반 교육과정 운영의 결과를 평가하고 질적 수준을 관리하기 위해 세 차원의 평가시스템을 운영한다. 즉, 교과목 차원, 학부 혹은 전공차원, 대학차원의 교육과정 평가를 위한 스마트 시스템(SMART: Study, Measure, Assure, Release, Transform)이 그것이며, [그림9] [그림10] [그림11]에 각각 제시되었다.

교과목 평가의 경우 교과목 운영 후 교과목에서 목표했던 학습성과를 평가하고 그

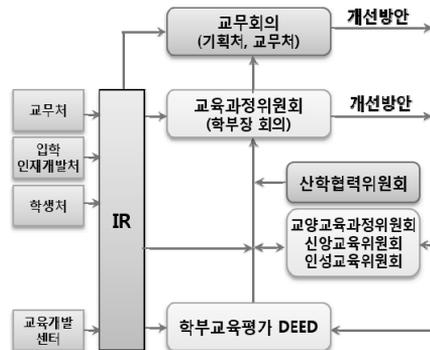
결과를 확인하고 공유하며, 개별 교과목의 내용과 방법을 개선하는 시스템을 갖춘다. 학부 혹은 전공차원의 경우 동일한 스마트 평가 개선 시스템이나 그 단위가 학부차원이 된다. 즉, 학부나 전공 단위의 역량평가목표에 따라 해당 학부 및 전공의 교과목 단위에서 작성한 교과목 개선보고서를 수집하여 학부의 역량 목표에의 성과 여부를 분석하고 그 결과를 구성원들과 공유하며, 학부단위의 교육과정 개선을 모색하는 순환 구조를 이룬다. 이러한 교과목 단위, 학부 및 전공 단위의 평가 및 개선정보는 역량기반 교육과정을 총체적으로 관장하는 교육과정위원회에 연결되어 대학 전체의 역량기반 교육과정의 성과와 개선을 검토하게 된다(한동대학교, 2015).



[그림9] 교과목 평가 및 개선 시스템 (SMART 교수활동 및 SPARC 학습활동 질 관리)



[그림10] 학부 교육과정 평가 및 개선 시스템

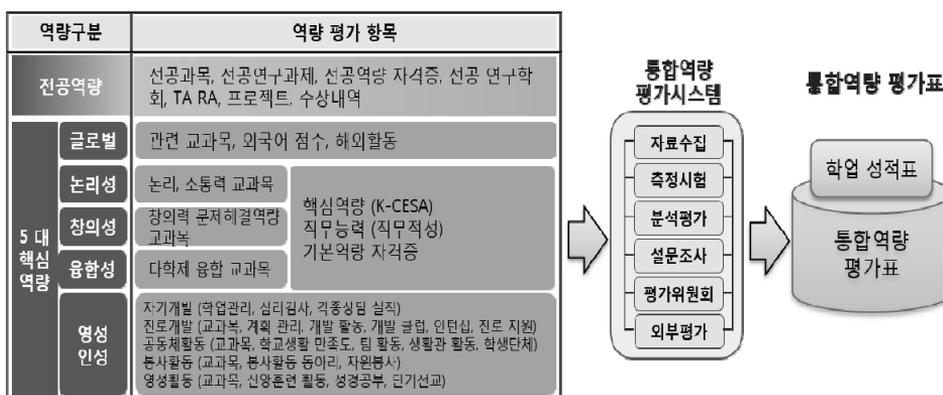


[그림11] 대학전체 교육과정 평가 및 개선시스템

역량기반 교육과정에서 질 관리되어야 할 중요한 부분은 역시 핵심역량에 있다. 이를 위해 교육의 평가 및 질 관리에서 강조한 강의시간, 수업만족도, 취업률 등의 교육의 투입 및 결과요소 뿐 아니라 최근 중요하게 다루는 과정적 요소도 반영한다(배상훈, 2012). 결국 세 차원의 평가시스템의 궁극적 관심은 다양한 학생역량을 기준으로 선발한 학생들이 대학의 교육과정과 학습과정을 통해 대학의 핵심역량과 전공핵심역량이 성장하고 있는지 살피고, 이를 개별 교과목 단위, 전공단위, 대학 전체의 교육과정에 어떻게 반영할 것인지에 있다.

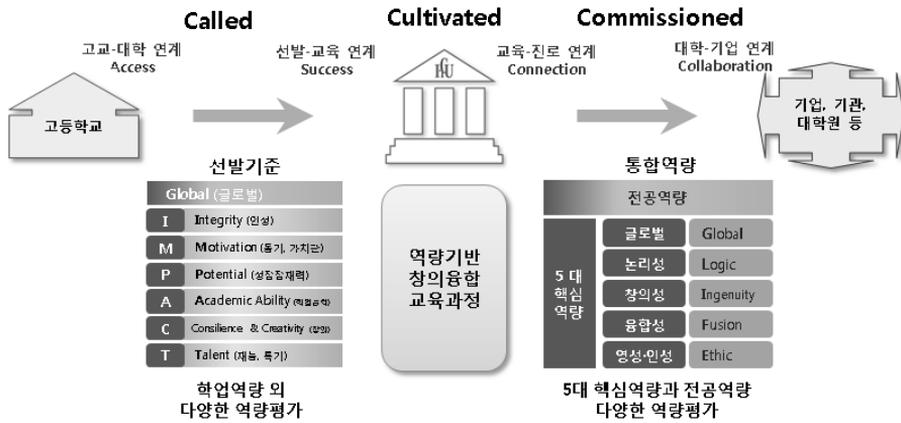
(5) 학습자의 통합역량 평가시스템

한동대에서는 역량기반 교육과정을 구축함에 있어, 교육과정을 통해 개발되는 학생들의 다양한 통합역량을 평가하고 있다. 이를 위해 한동대에서는 [그림12]의 내용으로 구성된 통합역량평가시스템(ASIC)을 개발하였다. 통합역량평가시스템은 온라인으로 관리하도록 구축되었으며 학생들의 다양한 역량들을 측정하는 정량적 평가 항목(예, 직업능력개발원에서 개발한 핵심역량점수) 뿐 아니라 각 역량개발과 연결되는 각종 교과 및 비교과 활동에 대한 참여 및 성찰기록을 담게 된다. 졸업할 때 학생들이 요청할 때 학업성적뿐만 아니라 리더십, 사회봉사, 창의적 활동 등에 대한 통합역량 활동평가서를 요청하면 발급할 수 있도록 준비하고 있다.



[그림12] 통합역량 평가체계(ASIC-Assessment System of Integrative Competencies)

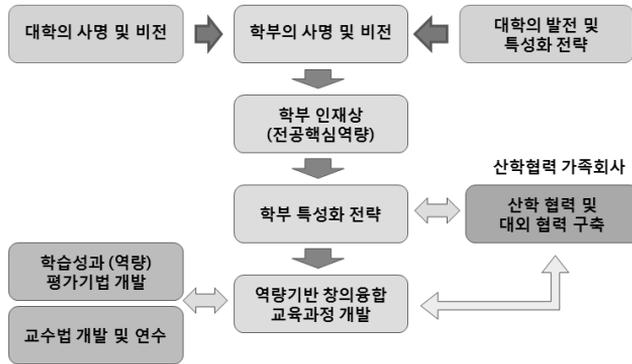
학생 선발에서 학생들의 학업역량만 평가하는 것이 아니라 다양한 역량을 평가한 것처럼, [그림13]에서 보는 것처럼 역량을 기반으로 선발-교육-진로를 연계하고 있으며, 입학 후 교육과정을 통해 개발되는 역량을 평가함에 있어서도 단순히 정규교과목의 학업성취만을 평가하는 아니라 다양한 통합역량을 평가하여 교육의 질을 관리하고 이를 입시 설계에도 반영한다(한동대학교, 2011).



[그림13] 역량기반 선발-교육-진로 연계

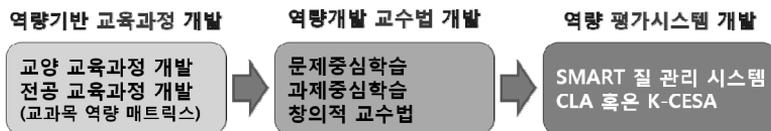
3. 전공(학부)별 역량기반 교육과정 개발 절차와 과제

전공(학부)에 따른 역량기반 교육과정을 개발하기 위해서는 대학 전체의 인재상과 핵심역량을 기초로 각 전공별로 사명과 비전, 전공별 인재상을 정립하고 전공 핵심역량을 결정하여야 한다. OECD AHELO에서는 공학, 경제 전공분야의 주요 핵심역량의 예를 제시하여 전공분야에서 주요 핵심역량을 어떻게 개발할 수 있을지 사례를 제시한 바 있다(OECD, 2011b). 한동대의 경우 역량기반 전공교육과정 개발을 위해 [그림 14]의 절차에 따라 대학의 발전방향을 기초로 하여 전공(학부)의 사명, 인재상, 핵심역량을 세우고 역량기반 전공교육과정을 개발하여 수행하고 있다. 이 과정에서 전공의 특성화 전략을 함께 고려하여 다른 전공 영역과 융합이나 산학협력 특성화를 반영하기도 한다(한동대학교, 2011).



[그림14] 전공(학부)별 역량기반 교육과정의 개발 절차

전공별로 역량기반 교육과정을 개발하기 위해서는 몇 가지 해결해야 하는 과제가 있다. 첫째는 전공 교육과정의 교과목 역량 매트릭스를 만들어야 한다. 교과목 역량 매트릭스는 각 교과목별로 개발하여 강조할 핵심역량을 표시하거나 그 비중을 수량화하여 적도록 한다. 이 자료는 전공에서 운영하는 전체 교육과정을 통하여 주요 핵심역량이 어떤 영역에 얼마나 큰 비중으로 제공되는지 정보를 제공하게 된다. <표 6>에서 보는 바와 같이 핵심역량은 전공핵심역량 뿐 아니라 한동대의 정체성을 반영하는 인성과 영성이 포함된 대학차원의 기초 5대 역량을 담고 있다. 예시 전공인 기계제어공학부의 전자제어공학의 경우 인성과 영성의 세부 영역으로 ‘공학자의 사회적 책임’을 내세우고 ‘올바른 품성과 기독교적 가치관을 갖추어 사회를 변화시킬 수 있는 제어공학적 대안을 제시한다’는 내용을 강조하고 있어 전공영역에서 학문과 신앙의 통합을 추구하고 있음을 알 수 있다(한동대학교, 2011).



[그림15] 역량기반 교육과정의 개발과제

역량기반 교육과정에서는 교육과정의 중심에 여러 역량을 종합하여 수행하는 종합 과제 성격의 과목을 운영하는 것이 바람직하다([그림7] 참고). 특히 졸업학년에서는 그

동안의 모든 교육과정의 최종 결과물을 보여주는 교과목인 캡스톤과제(Capstone Project) 과목을 운영하는데 전공에 따라서 논문이나 전공봉사, 캡스톤과제 등 다양한 방법으로 진행하고 있다.

교과목			대학의 기초 핵심역량							전공핵심역량					
구분	교과목	학점	G1	G2	G3	G41	G42	G43	G5	M1	M21	M22	M31	M32	M4
종합설계	공학설계입문	3					○	○	○	○		○		○	○
	기전공학시스템연구	3			○		○	○		○		○	○	○	○
	기전융합종합설계	3	○	○	○	○	○	○			○	○	○	○	○
공통기초	기전공학수학	3			○					○	○		○		
	수치해석	3								○	○	○			○
제어이론	자동제어	3									○				○
	신호 및 시스템	3									○				○
	계측공학	3						○				○			○
제어회로 및 컴퓨터	제어회로 1	3									○				○
	디지털 로직	3									○				○
제어실험	제어회로 실험	2						○			○	○			○
	제어시스템설계	3									○	○			○
	임베디드컴퓨터설계	2										○			○

참고: G1:글로벌역량, G2:창의적문제해결, G3:다학제융합, G4:논리적사고 및 소통능력(G41:비판적사고, G42:의사소통, G43:팀워크), G5:인성과 영성-공학자 사회적책임, M1:공학기초, M2:공학해석(M21:제어공학문제정의, M22:제어공학실험분석), M3:공학설계(M31:제어공학문제해결, M32:제어시스템설계), M4:제어시스템구현

〈표6〉 전공 교과목별 기대하는 역량성과 매트릭스 예시 (기계제어공학부)

역량기반 교육과정을 통해 학생들에게 대학과 전공의 핵심역량을 키우도록 하기 위해서는 교수법의 변화도 필요하다. 한동대의 경우 대학의 핵심역량을 비롯하여 학생들의 다양한 역량개발을 위해 기존의 지식전달 및 습득 위주의 강의중심 교수법을 벗어나 문제중심학습(Problem Based Learning), 과제중심학습(Project Based Learning), 팀 기반학습(Team Based Learning)등 학생들이 참여와 주도가 활발한 다양한 교수방법을 활용하도록 권하고 있다. 동시에 교내 교수학습지원기관을 통해 다양한 지원 프로

그럼(특정 교수법 워크숍, 컨설팅, 관련 자료 제공 등)을 병행하고 있다. 학생의 참여와 주도가 활발한 방식의 수업은 동일 과목을 강의중심으로 진행했을 때 보다 학생들의 학업성취와 교과 흥미도가 높았다는 연구보고는 역량개발이 교수법과 밀접한 관계임을 보여준다(예, Townsend et al., 2008).

VI. 결론

기독교 인재배출을 목적으로 하는 기독교대학에서 최근 교육개혁의 흐름으로 강조되고 있는 역량기반교육을 대학교육체계에 어떻게 반영하는지 알아보기 위해 본 연구는 한동대학교의 사례를 살펴보았다. 역량기반교육과정은 교육의 비전과 목표에 기반한 인재상과 핵심역량을 우선 정의하고 그러한 역량을 갖추기 위해 교육과정을 구축하고 평가하기 때문에 이를 적극 활용하면 기독교적 교육을 구현할 수, 있는 좋은 기회가 될 수 있다. 최근 국내외 역량교육의 사례 연구들을 보면 주로 초중고 학교교육을 다루거나 주로 교육과정에 초점을 두고 있어서, 대학에서 기관의 비전과 목적에 따라 인재상과 기대하는 핵심역량을 정의하고 이를 학생 선발, 교육 질 관리 체계, 학생 통합역량평가 등 역량기반교육을 전체적 교육체계 속에서 어떻게 실행하는지 파악하기가 쉽지 않았다.

본 연구는 기독교 인재양성을 교육의 목적으로 하는 기독교계 대학의 사례를 분석함으로써 기독교 교육기관에서 역량기반교육을 어떻게 해석하여 대학의 전체 교육체계에 담아내는지를 탐색하였다. 기독교대학에서 역량기반교육을 수행하고자 할 때 어떤 점에 염두에 두어야 하는지 결론적으로 정리하면 다음과 같다.

첫째, 대학 인재상의 핵심역량을 개념화하는 것은 역량기반교육의 첫 단계이다. 기독교 대학은 기독교인재를 양성한다는 교육목적을 가지고 있으나 그 기독교인이 이 시대에서 어떤 역량을 갖추어야 하는지에 대한 구체화된 역량은 개별 대학의 몫으로 남겨진다. 따라서 대학에서 역량기반교육을 수행하기 위해서는 무엇보다도 역량에 대한 개념이 명료하게 정의되고 대학 구성원과의 논의를 통해 공유하고 공감을 얻는 것이 필요하다. 한동대의 경우 개교 초부터 바람직한 인재상을 ‘工’자형 인재로 요약하여 인성과 영성을 기초로 하고, 전공 축을 통해 세워진 폭넓은 지식과 역량 위에 국제화 역

량을 갖추도록 강조해왔다. 각 영역에 포함되는 구체적 세부 역량의 구분이나 내용은 다소 차이가 있다 하더라도 대학 구성원들이 ‘그’으로 요약하는 인재상과 역량을 개교 초부터 공유하고 있었기에 대학차원의 기초핵심역량 개념화가 원활하였던 것으로 평가한다.

그러나 기독인재들이 갖추어야 할 핵심역량 중 ‘인성과 영성’에 대해서는 구체적이고 조작적인 개념으로 전환하는 작업은 부족하여 여전히 개발을 진행하고 있다. 한동대학교는 최근 기독인재들이 갖추어야 할 인성을 5C로 정의하고, 교육과정과 공동체 생활을 통해 인성을 어떻게 개발하고 지도하고 있는지를 소개하였다. 또 전공학문과 신앙의 통합, 생활과 신앙의 통합 등 교과 및 비교과 교육과정을 통해 영성을 어떻게 육성시켜 나가고 있는지를 소개하고 있지만, 기독교대학에서 기독인재는 하나님의 부르심을 입은 소명의 삶을 살아야 하기에 이들이 추구하는 인성과 영성의 성장은 종교 활동 뿐 아니라 삶의 의미와 가치, 전공 영역, 봉사 실천 등을 포괄한다는 광의의 영성이 될 것을 기대한다. 삶 전체에 스며드는 인성과 영성의 접근은 최근 대학교육에서 이뤄지는 영성 연구의 큰 흐름이기도 하다(Astin 외, 2010). 최근 학생들의 창의성 개발이 매우 강조되고 있는데, 창의성은 개인의 재능과 적성, 비전과 일치될 때 발휘될 수 있다. 비전발전 및 자기개발 등으로 구성된 인성은 영성과 분리될 수 없고, 창의성 개발은 인성과 영성에 긴밀한 관계가 있다. 기독교대학이 추구하는 인성과 영성을 구체화 하는 작업은 기독교대학들이 공유하는 공통 영역과 개별 대학의 특성을 반영한 특화 영역이 있을 것인데 이 중 공통 영역의 역량은 여러 기독교대학들이 공동의 과제로 개발할 수 있을 것으로 기대한다.

둘째, 대학 인재상의 핵심역량이 구체적으로 정의된 후에는 이를 반영한 전공단위 역량기반 교육과정 개발이 진행된다. 전공교육과정 개발의 경우, 대학의 핵심역량개념을 고려하면서 전공분야별로 전공핵심역량을 개발하여 작성하게 된다. 이 과정 역시 전공 구성원들의 합의가 중요하며, 한동대의 경우 각 전공분야 교수들의 길고 반복적인 논의과정을 통해 전공별 전공핵심역량을 개념화 할 수 있었다. 대학핵심역량과 전공핵심역량이 정리된 후에는 개별 교과목에 대한 역량분석 매트릭스를 작성하게 된다. 전공별 교과목 역량분석 매트릭스는 개별 교과목이 어떤 핵심역량개발과 연결되는지를 나타내는 지표이다. 이 지표는 특정 전공에서 개설하는 교과목을 통해 어떤 대학핵심역량과 전공핵심역량이 비중있게 다뤄지거나 혹은 간과될 수 있는지 역량기반 교육

과정의 전체 그림을 보여준다. 전공별 교과목 역량분석 매트릭스는 초중고 학교의 역량기반 교육과정에서 다루지지 않는 것으로 대학교육의 특성을 반영한 독특한 접근이라고 할 수 있다. 이 매트릭스는 이후에 이뤄질 교과목 단위, 전공 단위, 대학 단위의 역량평가의 기초가 되므로 관련 구성원들이 주기적으로 점검하고 평가할 수 있어야 한다.

셋째, 역량기반교육이 성공적으로 수행되기 위해서는 개별 교과목이 목표로 하는 학생 역량이 성장할 수 있도록 다양한 교수지원활동이 따라야 한다. 역량기반 교육과정이 개발되고 성공적으로 운영되기까지 대학의 위원회나 기관이 중요한 역할을 하였던 해외 역량기반교육의 사례(박민정, 2009)를 보더라도 대학 내의 전문적 교수지원활동은 역량기반 교육과정의 원활한 운영에 필수적이다. 한동대의 경우 교내 교수학습지원기관인 한동교육개발센터를 통해 PBL, TBL, 사례연구, 프로젝트 수업 등 교과목 핵심역량개발에 도움이 될 다양한 교수법을 소개하여 교수자가 과목의 특성과 목표하는 핵심역량에 적합한 교수학습활동을 수행하도록 하였다. 특히 다각적인 접근이 특징적이다. 핵심역량을 성장시키는데 도움이 되는 교수법을 소개할 때 전체 교수자 대상의 프로그램 제공뿐 아니라 이미 있는 좋은 사례를 발굴하여 이를 모델링하도록 소개하거나 특정 교수방법에 관심있는 교수자들의 소그룹 연구모임 지원도 병행하였다.

넷째, 역량기반교육의 성과는 핵심역량평가를 통해 이뤄지는데 이에 대한 지원과 평가체계 구축이 필요하다. 역량기반교육과정 구축에서 평가 및 개선체계가 뒷받침되지 않으면 어떤 성과도 얻기가 쉽지 않다, 교과목 단위, 학부단위, 그리고 대학 전체 단에서 지속적인 평가 및 개선체계를 구축하기 위해서는 대학의 전폭적인 지원과 전체 구성원들의 적극적인 참여가 매우 중요하다. 전공핵심역량의 경우 교과목을 통한 핵심역량평가는 기존의 교과지식 위주의 학업성취 평가에 익숙한 교수자들이 어려워하는 부분이어서 이에 대한 훈련이나 지원이 필요하다. 그 예로 한동대의 경우 전공별로 몇 개 교과목을 선택하여 그 교과목의 핵심역량을 평가할 수 있는 평가기준표(rubric) 예시를 제공하였다. 대학 핵심역량평가는 교과목 뿐 아니라 비교과활동에서도 이뤄진다. 개별 학생이 입학 후 졸업까지 대학의 기초핵심역량 면에서 어떤 성장이 있는지 알기 위해서는 교과교육과정과 비교과교육과정을 망라하며 학생들의 참여 및 활동에 대한 자료를 수집하고 양적·질적으로 평가할 수 있어야 한다. 한동대의 경우 통합역량시스템을 개발하여 학생들이 교과 및 비교과영역에서 수행한 활동을 대학의 기초핵심역량

의 구분에 따라 기록하도록 하여 개별 ‘핵심역량 포트폴리오’를 만들어 가도록 하였다. 이 접근은 학습자가 다양한 활동 기록과 자료 입력의 주체가 되어 자기주도적으로 핵심역량을 관리한다는 면에서 의미가 있는데, 동시에 학생들의 참여 여부에 따라 역량 자료와 평가의 양호도가 결정된다는 한계가 있다. 따라서 개별 대학에서 핵심역량 평가를 진행하는 시스템을 구축하고자 하는 경우 효과적인 온라인 역량평가시스템 구축과 더불어 효과적인 참여 유도 및 활용방안 모색이 병행되어야 한다.

이러한 역량기반교육이 성공적으로 진행되기 위해서는 초기 개발과 더불어 이를 지속적으로 유지하고 개선할 수 있는 교육평가체계시스템이 개별 대학에서 작동하여야 한다. 대학의 개별 교과목이 개발되어 시행된 후 학생강의평가를 통해 지속적으로 개선되는 것처럼 전공단위에서의 역량기반 교육과정도 개발-시행-평가의 환류체계가 작동해야 한다. 개별 교과목 평가와 개선에 비해 그보다 상위 단계인 전공(학부)단위와 대학단위의 교육과정 평가와 개선이 그리 용이하지 않은 것은 자료의 방대함과 전문인력 부족에 기인하기 쉽다. 최근 개별 대학에 있는 다양한 교육자료를 체계적으로 분석하여 대학 정책을 제안하는 기관연구(IR: Institutional Research)가 한국 대학에 소개되고 있어서 이를 접목하는 방법도 가능하리라 본다(예, Swing, 2015). 대학의 기관연구는 자료 분석에 기반을 두어 개별대학의 정체성과 특성화를 추구하는 바 기독교 대학의 정체성과 특성화가 필요한 한국 기독교 대학에서 역량평가시스템의 자료 역시 기관연구의 일환으로 분석·평가한다면 선순환적인 역량기반교육의 정착과 개선이 용이해 질 것이다.

다섯째, 역량기반교육과정은 구체적인 현장에 기반을 둘 수 있어야 한다. 역량이란 말 자체가 현장에서 나온 말이며, 역량기반교육과정은 구체적인 과제(혹은 프로젝트) 수행을 통한 역량평가를 중요시 하고 있다. 정부 또한 여러 재정지원 사업을 통해 대학의 교육과정이 현장기반이 될 것을 요구하고 있다. 기독교학교에서 지향해야 하는 현장은 어디에 있을까? 단순히 직장을 구할 수 직업 현장뿐만 아니라, 소외되고 아픔이 있는 구체적인 삶의 현장에 교육과정이 적용되어질 때 기독교학교의 정체성을 더욱 강화할 수 있을 것이다. 이러한 역량기반교육과정은 화석화되어 가는 신앙 가운데 기독교교육을 세워나가는 좋은 기회가 될 수 있을 것이다.

최근 초중등 기독교학교에서의 역량기반교육을 탐색한 강영택(2015)은 기독교 학교의 교육목표에 스며있는 기독교적 핵심역량을 영적, 지적, 개인적, 사회적 역량으로 분

석하면서 기독교학교가 추구하는 핵심역량은 기독교학교의 정체감과 더불어 사회가 요구하는 기대에 대한 적극적인 대응이 담겨야 함을 강조한 바 있다. 동일한 접근이 기독교대학에도 필요하다. 역량기반교육이라는 교육의 큰 흐름을 타고 기독교대학은 대학의 사명과 정체성을 대학의 모든 영역에 반영하면서 동시에 대학교육에 대한 현 지식사회의 기대를 교육체계 안에서 검토하고 재구성하여 담아내야 하는 과제를 안고 있다.

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

참고문헌

- 강영택 (2015). “미래사회가 요구하는 핵심역량과 기독교학교의 과제.” 『신앙과 학문』, 20(1), 7-38.
- 김동일·송영숙·오현석 (2010). “대학생 핵심역량 탐색: 서울대학교 사례를 중심으로.” 『아시아교육연구』, 10(2), 195-214.
- 김성렬 (2010.5). “교육과정, 교수학습, 교육평가의 미래 비전과 전략.” 5·31 교육개혁 평가 및 미래교육 비전 심포지엄 자료집. 한국교육과정평가원.
- 김영섭·김영진·도명술·박혜경·방청록·이강·이은실·제양규·한윤식 (2009). “학부중심대학 선진화를 위한 정책기획 연구.” 연구보고서. 한국과학창의재단.
- 김혜영·이숙정 (2012). “역량교육모델의 진단과 방향: 역량교육과정과 교육효과를 중심으로.” 『교양교육연구』, 6(4), 11-40.
- 박은숙·배다현 (2012). “역량기반 교육 연구보고서 - 미국 Alverno 대학 사례.” 한동대학교.
- 박민정 (2008). “대학교육의 기능과 역할 변화에 따른 대안적 교육과정 담론 : 역량기반 교육과정의 교육적 함의.” 『교육과정연구』, 26(4), 173-197.
- _____ (2009). “역량기반 교육과정의 특징과 비판적 쟁점 분석 : 내재된 가능성과 딜레마를 중심으로.” 『교육과정연구』, 27(4), 71-94.
- 배상훈 (2012.11). “대학 학부교육 정책 및 실태진단과 정책 제언.” 제 4차 ACE 사업 포럼 발표자료집. ACE 협의회.
- 서울대 BK21 역량기반 교육혁신 연구사업단, <http://competency.snu.ac.kr/>. (검색일 2013.07.05)
- 소경희 (2007). “학교교육의 맥락에서 본 ‘역량(competency)’의 의미와 교육과정적 함의.” 『교육과정연구』, 25(3), 1-21.
- _____ (2009). “역량기반 교육의 교육과정사적 기반 및 자유교육적 성격 탐색.” 『교육과정연구』, 27(1), 1-20.
- _____ (2012). “역량중심 교육을 위한 교육과정 설계 방안으로서 ‘과정-탐구’ 모형 활용의 가능성과 의미 탐색.” 『교육과정연구』, 30(1), 59-79.
- 소경희·이상은·박정열 (2007). “캐나다 퀘벡주 교육과정 개혁사례: 역량기반 교육과정의 가능성과 한계.” 『비교교육연구』, 17(4), 105-128.
- 소경희·이상은·이정희·허효인 (2010). “뉴질랜드 교육과정 개혁동향: 핵심역량중심 교육과정의 실천 사례.” 『비교교육연구』, 20(2), 27-50.
- 유현숙 (2004). “국가 수준의 생애능력 표준설정 및 학습체제 질 관리 방안 연구

- (III).” 한국교육개발원.
- 윤정일 · 김민성 · 윤순경 · 박민정 (2007). “인간 능력으로서의 역량에 대한 고찰: 역량의 특성과 차원.” 『교육학연구』, 45(3), 233-260.
- 이효성 · 이용환 (2011). “국내외 역량기반 교육과정 사례 분석 및 시사점.” 『교육연구』, 34, 17-35.
- 진미석 · 송유미 · 송창용 · 박태준 · 윤수린 (2013). 2013 대학생 핵심역량 진단체계 (K-CESA) 구축사업. 한국직업능력개발원.
- 최미리 (2007). “미국 Alverno 대학의 능력중심교육과정 사례연구.” 『학습자중심교과교육연구』, 7(2), 309-339.
- 최재호 · 오은주 (2011). “역량중심 교육개편 보고서.” 한동교육개발센터보고서 2011-7. 한동대학교.
- 한동대학교 (2009). “대학 학부교육 선진화 사업(ACE, Advancement for College Education).” 학부선진화사업 제안서. 한동대학교.
- _____ (2011). “Global L.I.F.E. 역량 창의융합 교육과정 개발.” 학부장 workshop 자료집. 한동대학교.
- _____ (2012). “한동대학교 교수핸드북.” 한동대학교.
- _____ (2014). 졸업생 설문조사 - 2013년8월 및 2014년 2월 졸업생 중심으로, 한동대학교.
- _____ (2015). “Global H.O.P.E 교육체계 구축사업.” 2015년도 학부교육 선도 대학 육성사업(ACE). 한동대학교.
- 한동교육개발센터 (2014). “학부별 역량평가도구 개발 보고서.” 한동대학교.
- 홍원표 · 이근호 (2011). “역량기반 교육과정의 현장 적용 방안 연구 : 캐나다 퀘벡의 사례를 중심으로.” 『교육과정연구』, 29(1), 67-86.
- Astin, A., Astin, H., Lindholm, J. (2010). *Cultivating the Spirit : How College Can Enhance Students' Inner Lives*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Barr, R. & Tagg, J. (1995). “From Teaching to Learning - A New Paradigm for Undergraduate.” *Change* 27(6), 12-26.
- Jones E., Voorhees, R., & Paulson, K. (2002). “Defining and Assessing Learning: Exploring Competency-Based Initiatives.” Report Presented to the National Postsecondary Education Cooperative Working Group on Competency-Based Initiatives.
- Hatch, J. (2002). *Doing Qualitative Research in Education Setting*. 진영은 역 (2008). 『교육상황에서 질적 연구 수행하기』. 서울: 학지사.

- OECD AHELO, “Testing Student and University Performance Globally: OECD’ AHELO.” Retrieved July 5, 2013. from <http://www.oecd.org/edu/ahelo>.
- OECD AHELO (2011a). “Tuning-AHELO Conceptual Framework of Expected and Desired Learning Outcomes in Economics.” OECD Education Working Paper No. 59. OECD Publishing.
- OECD AHELO (2011b). “A Tuning-AHELO Conceptual Framework of Expected Desired/Learning Outcomes in Engineering.” OECD Education Working Papers. No. 60. OECD Publishing.
- Rychen, D. & Salgnik, L. (2003). “A Holistic Model of Competence.” in Rychen D. S. & Salgnik, L. H. (Eds.) (2003). *Key Competencies for a Successful Life and a Well-functioning Society*. Cambridge, MA: Hogrefe & Huber Publisher.
- Swing, R. (2015). “The Context and Conditions for Institutional Research as Decision-support.” Paper presented at the 1st International Conference on Higher Education and Innovation(pp. 19-32). 2015, Feb. 5. 서울: 성균관대학교.
- Townsend, J., Dillo, A., & Sequilera, S. (2008). “Student-Centered Learning and Metacognitive Strategies in Engineering Thermal-Fluids Courses.” A Paper Presented to Olin-ASM Presentation. 2008.

Abstract

Development of Competency-Based Education and Its Operating System in a Christian Higher Education : A Case of Handong Global University

Eun-Sill Rhee · Yang-Gyu Jei (Handong Global University)

As knowledge expansion becomes a key feature of today's society, education for equipping 'competencies' rather than 'knowledge' has been emphasized in all levels of education. Competency-based education starts with clear definitions of competencies reflecting institution's educational visions and purposes, and then proceeds to its relevant curriculum and evaluation system. Case studies of competency-based higher education up to now appear to be limited because they dealt with the meaning of competencies, competency-based curriculum, assessment of competencies separately. With Handong Global University as a case in higher education, this study explored the meaning of core competencies of a Christian university and how such competencies are connected to other important aspects of higher education - student selection, curriculum, quality control of teaching and learning, and competency assessment system. This study examined how Handong, as a Christian higher institution, operationally defined character-building and spirituality, and how such operational definitions linked to curriculum. This case study also pointed out the importance of the competency-based curriculum that needs to be linked to both competency assessment and the quality management of teaching and learning at all levels including an individual course level, the department level, and the university level.

Key Words: competencies, competency-based education, Christian higher education, college education system, competency evaluation system

