

핵심역량 담론에 대한 비판적 고찰: 교양능력 키우기의 교육실천론*

손 종 현**

목 차	
I. 서 언	IV. 교양교육이 키워야 할 능력: 일다운
II. 핵심역량 담론의 문제점 인식	일을 할 수 있는 태도와 능력
III. 교양능력 키우기의 정당화 논거	V. 결 언

국문초록

이 연구의 목적은 핵심역량 담론에 대해 비판적인 고찰을 하고자 하는 것이다. 핵심역량은 기업의 논리와 경영의 논리에 의한 것이므로 교육의 장면에서는 이 개념이 최소화되어야 한다. 그것을 대체하는 개념으로서 '교양능력'이 성립하는 바, 이 교양능력은 교육논리에 의해 정당화된다.

지금까지의 논의를 요약하면 다음과 같다. 첫째, 핵심역량 개념을 유보하고 교양능력 개념으로 대체해야 한다. 둘째, 근본적 문화능력(교양능력)이 실재한다. 교양능력을 키우는 교양교육, 이것이 오늘날 요구되는 교육실천의 논리이어야 한다. 셋째, '일다운 일을 하는 사람'을 키우는 것이 대학의 권능이다. 그 사람을 '모험하는 자아'라고 한다. 그 자아를 키우는 것이 대학 교양교육의 지향이다.

교육의 개념이 올바르게 정립되어야 교육실천이 올바른 길로 나아갈 수 있다. 잘못된 교육개념은 교육을 방해하고 오히려 반(反)교육으로 이끈다. 교육의 개념을 명료하게 이해하는 것은 제도와 체제를 가지런히 하는 일 못지않게 중요한 것이다. 핵심역량 교육 담론과 관련하여 더욱 그러하다.

[주제어] 핵심역량, 교양능력, 교양교육, 교육적 타당성 물음, 모험하는 자아

* 이 논문은 2021년 1월 22일 단국대학교 교양기초교육연구소 주최, 제2회 대학교양교육연구소협의회 학술대회(Zoom 온라인 화상회의)에서 발표한 것임.

** 대구가톨릭대학교 교수, haksoson@cu.ac.kr

I. 서 언

1. 문제의식

이 연구의 직접적인 계기는 교양교육과정이 ‘핵심역량 제고’를 위한 것이냐 하는 것이다. ‘핵심역량 제고를 위한 교양교육과정 체제 구축·운영’ 또는 ‘핵심역량 제고를 위한 교양교육과정 편성·운영’¹⁾이라는 말이 예사로 사용되고 있다. ‘대학교육 = 핵심역량 + 전공능력’이라는 공식이 버젓이 통용되고 있다. 이 연구는 이 어법이 타당한 것인가를 문제 삼는다.

‘2021년 대학 기본역량 진단 편람’에 의하면, 교양교육과정을 역량중심 교육과정과 연결하고 그것으로 진단·평가하겠다고 공언하고 있다. 이 움직임과 관련하여, ‘역량중심 교육과정’에 대한 대학 당국의 대처방식과 교양교육과정의 왜곡 현상을 목도하고 있다. 형해화(形骸化) 되고 있는 규정주의와 평가주의를 목도하면서 전통적인 관료적 지배의 전형을 여기서 또 다시 확인한다. 연구자는 대학 교양교육 분면에서 ‘핵심역량’ 담론이 만들어내는 불의(不義)와 취약성을 걱정하고 있다. ‘무슨무슨 역량’을 나열하고 그것을 강조하는 것, 그 역량 타령에 대학과 대학교육의 정체성이 끝없이 잠식당하고 있다.

교양교육과정에 ‘핵심역량’ 개념을 적용하려는 것에 대해 어떻게 인식할 것인가? 이것을 근본적 관점에서 비판적으로 재고찰한다. 문제의 초점은 ‘핵심역량’이 교양교육의 목적 설정의 근거가 될 수 있는가 하는 것이다. 더 나아가 ‘핵심역량을 기른다’는 것이 교양교육과정 구성의 원리가 될 수 있는가 하는 점이다. 연구자는 핵심역량으로 실체화할 것이 아니라 교양능력으로 개념화해야 한다고 반문(反問)하고 있다.

1) 교육부·한국교육개발원, 『2021년 대학 기본역량 진단 편람 - 일반대학 -』, 2020, 3쪽, 53쪽.

2. 연구가설 설정

사람은 대상세계(인간, 자연, 사회, 역사, 예술, 수리 등)에 대한 앎의 배움(learning)을 자발적으로 요구한다. 이것이 근본적 학습능력이다. 인간은 앎을 통해 인간문화를 누리고자 한다. 이것이 근본적 문화능력이다. 이 근본적 학습능력, 근본적 문화능력을 더 크게 더 깊게 키워야 한다. 그래서 교육이 필요하고, 교양교육이 필요하다. 인류 보편의 정통 교육론은 다양한 관점과 개념적 인식을 통해 이것을 승인하고 있다. 소크라테스와 플라톤과 아리스토텔레스에서부터, 듀이와 허친스와 프레이리에 이르기까지 그렇다. 이 근본적 학습능력, 근본적 문화능력을 키우는 곳이 학교라는 교육기관이다. 대학교육의 경우 이것을 ‘교양능력’이라고 부를 수 있고, 능히 교양교육을 통해 키울 수 있다. 이 교양능력 키우기는 핵심역량기반 교육 개념으로 치환할 수 없는 고유한 인류적 교육실천이다.

3. 연구목적

이 연구의 목적은 ‘핵심역량’ 담론을 폐기하고 근본적 문화능력을 개념화하여 이것을 교양능력으로 키워야 한다는 것을 주장할 참이다. 이 의도에서 핵심역량을 능가하는 근본적 문화능력이 무엇이며 이것을 어떻게 키울 것인가, 그것이 어떤 근거에서 성립 가능한가에 대해 그 이론적 정당화에 대해 논의한다. 한 마디로 말해 핵심역량 담론을 능가하는 교양능력 키우기의 교육실천의 논리를 주장해 보겠다는 것이다.

대학은 전통적으로 진리 전파와 인간다움을 추구하는 고등교육기관이다. 진리 전파와 인간다움의 가치는 교양교육의 가치와 연관되어 있다.²⁾ 전통적으로 교양교육은 자유교육과 등치되어 왔는데, 그것은 직업이나 생업과

2) Newman, J. H. *The Idea of A University (Defined and illustrated)*, ed. by Martin J. Svaglic, University of Notre Dame Press, 1960.

같은 특정 목적에 수단으로 봉사하게 되는 지식이나 기술을 습득케 하는 교육이 아니라 그 자체로 본래적 가치를 갖는 품성을 도야하고 자기목적적 활동을 할 수 있는 능력을 기르는 교육이다.³⁾ 그런데 오늘날 대학은 교양 교육을 소홀히 하면서 스스로의 교육 가치를 축소시키고 있다. 국가수준의 교육행정당국과 교육연구기관에서 그 정도가 더욱 심한데, 핵심역량교육을 교양교육과 등치시키는 모양새에서 그 극성을 확인할 수 있다. ‘핵심역량’의 의미와 무관하게 대학은 교양능력을 키워야 하는 곳인데, 지금은 이 가치도식이 전도되어 있다. 이 현상에 대해 근본적인 입장에서 비판해 보자.

4. 연구내용

첫째, 교육논리에 의해 핵심역량 담론을 비판한다. 핵심역량 담론에서 무엇이 문제이며, 그것의 개념적 오류가 무엇인가에 대해 논의한다. 또 그 핵심역량 담론에 대해 교육논리의 관점에서 비판적으로 논의한다.

둘째, 교양능력 키우기의 정당성 논거에 대해 논의한다. 교양능력 자체가 교육적으로 타당한 것인바, 그 교양능력이란 무엇이며, 그것이 왜 인문학적 교양으로 요구되는 것인지, 학교는 왜 그것을 키워야 하는지에 대해 논의한다.

셋째, 교양교육은 교양능력을 키워야 하는바, 교양능력으로서 과연 어떤 능력을 키워야 하는가에 대해 논의한다. 여기서 ‘일다운 일을 할 수 있는 태도와 능력’을 개념화하는 바, 이 능력 개발의 전경에 대해, 그것의 교육적 방책과 교육적 의도, 교육방법과 사회적 실천에 대해 논의한다.

5. 접근의 관점

연구자는 교육논리로 교육 문제에 대해 접근하는 관점을 취하고 있다.

3) 손동현·박주호·유기웅 외, 『대학 교양기초교육에 대한 종합적 분석 연구』(RR 2012-46-427), 한국교양기초교육원, 2012, 4쪽.

이 관점에서 핵심역량 개념에 대해 비판적인 이론적 시비를 걸고 있다. 이는 역량기반의 대학 교양교육에 대해 논쟁이 일어나지 않는 현실에 대한 세상읽기가 될 것이다. 여기서 ‘교육논리’란 기업의 논리와 경영의 논리를 대체하는, 교육내적 질서에 정합하는 것을 지칭한다. 이는 ‘그것이 교육적으로 타당한지를 따지는 방식’을 말한다.

모두가 승인하는 바인데 유독 ‘연구자’만 그것을 문제로 삼으면 그것이 독선(獨善)에 빠질 가능성이 다분하다. 독선에 흐르지 않기 위해, 독선에 반(反)하여, 연구자는 교육적 관점을 세운다. ‘교육적 관점’이란 ‘교육적 타당성 물음’을 묻고 ‘학생의 삶의 현장성 자원을 고려한다’는 의미이다. 이 연구는 교육적 타당성 물음과 삶의 현장성 자원이라는 개념에 근거하여 새로운 담론 형성과 대안 구성의 방법론을 탐색하고 있다. 접근의 관점을 좀 더 구체적으로 밝힌다.

첫째, 일차적으로 교육적 타당성 물음을 가지고 접근한다. 연구자는 ‘핵심역량’이라는 개념으로 대학교육을 설명하기를 주저한다. 핵심역량 개념은 지극히 왜곡된 기업적 가치, 경영학적 용어라고 믿기 때문이다. 여기서 ‘교육적 타당성 물음’이란 교육논리에 근거하여 교육에 대해 문제제기하고 거기서 해법을 구하는 방식을 말한다. 이는 교육의 문제를 교육논리로 풀어 내리는 교육인식론적 숙고와 맞먹는다. 이 개념은 한국교육과 교육체제가 여전히 교육 ‘안’이 아닌 교육 ‘밖’의 필요에 끝없이 잠식되는 현실에 대한 부정의 변증법에서 도출된 것이다.⁴⁾

둘째, 이차적으로 ‘학생의 삶의 현장성 자원’을 고려하면서 접근한다. 삶의 현장성 자원이란 학생의 대학생활 현장을 구성하고 있는 주요 자원(resource) 혹은 조건을 말한다. 대학교육에 대해 접근할 때 언제나 ‘학생의 삶의 현장성 자원’을 살린다는 가치에 충실해야 하는 법이다. 예컨대 ‘대구가톨릭대학교 학생의 삶의 현장성 자원’이란 인간으로 잘살기 위해 대학에 입학했다는 것, 지방 사립대학에 다닌다는 것 때문에 체계적으로 배제

4) 손종현, 「창의성 계발의 교육논리: 지식·문화 생산의 ‘이야기꾼’ 키우기」, 『교육철학』 54, 한국교육철학회, 2014, 110~114쪽.

된다는 것, 수능성적 3~7등급 학생들이 주로 선택하는 학교의 학생으로서 지적·정서적·사회적으로 주눅이 들어있다는 것, 그럼에도 학생 각자의 다양한 학습자원을 가지고 있다는 것, 지식기반사회에 편승하기 위해 다양한 능력의 습득을 요구한다는 것, 그럼에도 불구하고 그 학생들은 실용성도 추구하지만 품위 있는 삶을 욕구하고 있다는 점 등이다.

학생의 삶의 '현장성 자원'에 토대를 두고, 교육적 타당성 물음에 근거하여, 교양교육에 대해 새로 철학하는 태도를 견지한다. 이와 같은 적합한 접근법이 있다는 것을 확인하고, 시작 지점에 되돌아와서 새롭게 답을 찾는 길을 택한다.

II. 핵심역량 담론의 문제점 인식

먼저 핵심역량 담론이 가지고 있는 문제점을 지적한다.⁵⁾ 여기서 OECD 프로젝트가 말하는 핵심역량 담론의 문제점을 대학 교양교육과 연관하여 논의하고, 교육논리에 근거하여 핵심역량 담론을 비판적으로 논의한다.

1. 핵심역량 담론에 무엇이 문제인가?

1) 핵심역량 담론이 낳은 혼란

핵심역량 담론이 대학 보직자, 교수자, 담당 직원 등을 이론적으로 실천적으로 당혹스럽게 하고 있다. 다음과 같은 현상이 보편적으로 나타나고 있다.

5) 여기서 '담론'이란 간단히 말해 '언어게임'을 일컫는다. 비트겐슈타인(Wittgenstein)의 '언어게임(language game)'론에 의하면 인간은 다양한 '삶의 형식(forms of life)'에 참여하고 있으며, 각각의 세계는 고유의 '언어게임'을 구사하고 있다. 언어의 의미는 참여하는 세계의 언어게임 규칙에 의하여 확정된다. 김지현, 「대학 역량기반 교육혁신' 담론의 교육학적 조건」, 『교육원리연구』 15(1), 교육원리학회, 2010, 88쪽.

- ‘역량’이라는 단어에 대해 생소해 하거나 거부감을 갖고 있다.
- 역량 개념이 일반적이고 포괄적인 성격을 띠고 있어서 교양교육의 실행에서 여러 가지 난점을 낳고 있다.
- 역량과 핵심역량 개념이 고정되어 있지 않고 다양한 의미로서 쓰인다. 진단에 참여하는 평가위원조차 역량이 무엇이고 역량기반 교육과정을 어떻게 실행해야 하는지에 대해 매우 다른 견해를 가지고 있다. 현재로서는 공동의 논의가 불가능하다. 개념 정의의 합의가 전제되어야 한다.
- 대학마다 보직자-교수자-직원-평가자 간에 이 개념에 대한 인식의 편차가 크다. 개념의 수준, 대상, 위상을 서로 달리 설정하여 이해하고 있다. 개념과 용법에 대한 동의와 합의가 필요하다.
- 교양교과목을 담당하는 교수자들은 교과 교육목표와 교육내용과 교육방법을 역량과 어떻게 연관 지어야 하는지, 특히 교육평가와 어떻게 연관 지어야 하는지에 대해 매우 혼란스러워 하고 있다.⁶⁾
- 설정된 역량체계에서 해당 교과목이 차지하는 역량의 종류와 그 비율을 정하는 데에 급급하고, 이후에는 그것에 대해 전혀 무관심하고 냉소적이다.

2) 핵심역량에 대한 교육부의 개념적 착오와 대학의 무정견

교육부와 한국교육개발원은 교양능력을 핵심역량으로 축소시켜 이해하고 있다. 교육부와 한국교육개발원⁷⁾에 따르면, 핵심역량은 ‘각 대학이 해당 대학의 특성에 따라 설정한 것으로, 고등교육 단계에서 학생들에게 요구되는 일반적 역량(예: 비판적·창의적·종합적 사고력, 의사소통능력, 자기주

6) 핵심역량 개념이 내포하는 지시대상이 확장되면서, 이 개념이 교육실천론(교육목표-교육과정-교육방법-교육평가)의 준거가 될 수 있을까, 서로 다른 교과 혹은 교과목의 교육과정 기획과 운영에서 같은 의미의 개념적 준거를 적용할 수 있을까, 이것이 문제이다.

7) 교육부·한국교육개발원, 『2021년 대학 기본역량 진단 편람 - 일반대학-』, 2020.

도적 학습능력, 협동능력, 문제해결력, 신체적·정신적 건강 관리능력, 반성적·통합적 학습역량 등)’을 말한다. 그들은, DeNICOLA(2012)의 교양교육에 관한 다섯 가지 패러다임 중 ‘학습기술 패러다임’ 중심으로 핵심역량을 정의하는데 익숙하다. 그런 점에서 학습기술 중심의 치우친 몇 가지 능력으로 교양교육과정을 개념화하고 있다. 연구자가 보기에, 이는 크게 개념적 착오를 범하고 있음이 분명하다.

개별 대학에서도 ‘핵심역량’ 개념을 주워섬기면서 대학의 이념, 대학교육의 이념, 대학 교양교육의 이념을 위협하고 있다. 이것이 습(習)이 되어 대 학문화로 작용하고 있다. 말하자면 이런 것이다.

첫째, 대학의 이념, 교양교육의 의의와 가치 등에 대해 의식적으로나 무의식적으로 눈을 감고 있는 행태를 보인다. 그러면서 늘 전공학과의 이해관계, 전공만능주의 의식을 중심으로 가치판단을 하는 행태를 보이고 있다. 이는 교양교육에 대한 정책당국자들의 무지를 반영한다.

둘째, 정부와 기업에서 역량기반 교육과정을 강조하고 있으니 대학에서도 덩달아 핵심역량기반 교육을 어법화 한다. 그것에 대한 진지한 지적 이론적 반성이 최소화되어 있다. 이는 대학 관리자, 교양 관련 교수자들의 무관심과 냉소주의를 반영한다.

셋째, 학생들이 성적과 취업에 대한 관심에 매몰되어 있으니 대학은 그것에 발맞추어 핵심역량을 키워야 한다고 말하고, 정작 학생들의 진정한 학문적 요구에 대해 무시하고 있다. 그러나 사실은 깊은 의식 속에서 학생들은 강의다운 대학강의를 고대하고 있다. 이는 대학 교수들의 무사상, 무정견, 안이함을 반영한다.

3) OECD 프로젝트의 핵심역량 담론의 문제점

‘역량’ 개념은 1920년대 과학적 관리의 창시자로 불리는 테일러(F. Taylor)가 업무를 세부적인 구성요소로 나눌 것을 제안하면서 이 용어를 사용하면서 서부터 비롯되었다. “전통적으로 철도노동자들의 작업능률 증진사업에서

시작된 19세기말 과학적 관리운동, 테일러리즘은 이후에 공장뿐만 아니라 기업, 관공서, 군대, 학교 등 사회 전반의 효율성을 높이기 위한 일대 혁신 운동으로 퍼져나갔다.”⁸⁾

원래 역량이란 모든 지식 혹은 모든 능력을 일컫는 말이 아니며 사회적 생산성을 보장할 수 있는 일부 인간능력에 대한 배타적 개념으로 사용되고 있다.⁹⁾ 이런 점에서 전문계 고교를 제외한 초·중등학교에서는 어울리지 않는 개념이며, 더구나 교양능력에는 어울리지 않는 개념이다.

우리가 보기에 역량 개념은 교육이론과 실천에 있어서 ‘양날의 칼’이라고 할 수 있습니다. 그 자체가 교육혁신을 선도할 수도 있지만, 한편으로는 교육의 본질을 상당부분 훼손할 수도 있습니다. 비즈니스 세계에서 역량은 지식혁신을 주도할 구세주일 수 있지만, 삶과 교육의 세계에서는 반드시 그런 것만은 아닙니다.¹⁰⁾

그런 점에서 소수가 아닌 다수, 엘리트가 아닌 대중을 대상으로 하는 교육에서 ‘교육의 과정’을 규정하는 모토로 핵심역량 개념을 사용하는 것은 부적절하다. 물론 특성화 고등학교나 특수목적형 전문대학에서는 특정한 직무능력을 집중적으로 키울 필요가 있다.

1990년대 중반까지 핵심역량 개념은 직업교육과 평생교육의 이론과 실체를 구성하는 주요 개념이었다. 이 개념은 직업교육 분야에서 중요하게 사용하는 개념으로서, 특정 분야에서 탁월한 성과를 만들어낸 자의 특성(기술과 기능, 태도, 가치관 등)을 나타내는 개념이다. 그것은 직업훈련기관이나 평생교육기관에서 사용하면 좋은 것이다. 같은 맥락에서, 주요 핵심역량 내

8) 손중현·김동일·서정목 외, 「대구가톨릭대학교 교양교육의 새로운 프레임」, 대구가톨릭대학교(특별정책과제 연구보고서), 2017, 155~156쪽.

9) 서울대학교 교육학과 BK21 역량기반 교육혁신 연구사업단·BK21 핵심역량 연구센터, 『역량기반교육 새로운 교육학을 위한 서설』, 교육과학사, 2012, 4쪽.

10) 서울대학교 교육학과 BK21 역량기반 교육혁신 연구사업단·BK21 핵심역량 연구센터, 앞의 책, 4쪽.

용은 주로 산업현장에서 요구하는 것들이다. 대개의 경우, 특수·전문·직무 상황과 관련하여 지시되는 것이며, 그런 점에서 교육현장에서 적용할 수 있는 개념이 아니다. 또 그 당시의 핵심역량 개념은 전공능력을 논의할 때 더 적합한 개념이다. 핵심역량 개념은 전공교육, 특성화 직업교육에 적합한 개념이다. 핵심역량이라는 말 자체가 상대적으로 가치가 있는 직업적 기술적 기능적 수행능력을 지칭하는 말이다. 이전의 ‘핵심역량’에 대한 정의 내용을 보더라도, ‘핵심역량’은 전공단위가 키우는 것이다. 이런 점에서 교양 능력과는 거리가 멀다고 할 수 있다.

1990년대 말에 와서 핵심역량 개념에 일대 변화가 일어났다. OECD는 1997년부터 2003년까지 DeSeCo 프로젝트를 통해 역량의 중요성을 천명하고 미래사회의 핵심역량을 규명하였다.¹¹⁾ 미래의 상황이 핵심역량을 선정하는 근거가 되었는데, ‘빠르게 변화하고 날로 복잡해지고 상호의존적으로 변해가는 미래사회의 요구’에 대응해야 한다는 차원에서 핵심역량이 개념화되고 선정되었다. 이를테면 인구의 급격한 증가, 빈번한 상호교류, 불평등의 확대(빈부 격차 및 성적 불평등)가 해결 과제로서 등장하였으며, 이에 대응하기 위해 도구의 상호적 활용, 이질적 집단과 상호작용, 자기 목적적 활동의 3대 범주가 주창되었다.¹²⁾ 최근 OECD는 이전의 핵심역량과 더불어 변혁적 역량을 강조하는, 새로운 미래 교육비전을 제시한 ‘OECD 교육2030’ 프로젝트를 추진하고 있다.¹³⁾ OECD 교육2030은 미래사회가 한층 더 심각한 환경적, 사회적, 경제적 위기 상황 속에 처하는 예상 불가능한 세계를 가정한다. 그래서 안정보다는 불안정, 성장보다는 위협과 위기, 효율

11) 1997년 OECD 회원국은 PISA(국제학업성취도평가)라는 수행능력(읽기, 수학, 과학, 문제해결)의 평가준거 개발을 시작했다. 그 회원국들은 미래의 학생들의 삶은 훨씬 다양한 역량에 달려 있다는 생각에서, 그 역량의 범주를 확인하고 이를 세목화하기에 이르렀다.

12) 최석민, 「빅 픽처로서 창의, 융합, 그리고 역량 교육의 한계와 그 대안」, 『2021년도 한국교육철학회 동계학술대회 자료집』, 2021, 3쪽.

13) 한국교육개발원, 보도자료 『2030년에 성인이 될 학생에게 필요한 미래 핵심역량 재정립』, 2019.

성보다는 지속 가능성, 확실성보다는 갈등과 딜레마 등이 부각될 것이라고 예상하고,¹⁴⁾ 이런 상황에서는 에이전시(agency)로서의 변혁적(transformative) 역량이 필요함을 주장한다. 그 세 가지 범주로서 새로운 가치 창조하기, 긴장과 딜레마 조정하기, 책임감 갖기를 제시하고 있다.¹⁵⁾ 여기서 한 가지 쟁점은 과연 ‘미래사회의 요구’라는 하나의 요인이 모든 이론적 교육학적 바탕을 망라할 수 있는 필수불가결한 요소가 되는가 하는 점이다. 이 문제는 그 자체로 심각한 인식론적 문제를 낳고 있다. 동시에 다음과 같은 사회적 문제도 파생시킨다.

첫째, 핵심역량 개념이 바뀌고 있는바, 무엇을 기준으로 삼아야 할지 난감하다.

‘DeSeCo’ 프로젝트에서 제시한 핵심역량의 의미와 특징이 ‘교육 2030’ 프로젝트에서 제시한 그것과 서로 다르다. 각 프로젝트가 제시한 역량의 목표, 정의, 특징, 범주, 핵심 등에 있어서 상당한 정도의 개념적 실천적 차이를 드러내고 있다. 그래서 각 대학은 ‘DeSeCo’ 프로젝트와 ‘교육 2030’ 프로젝트 중에서 어느 것을 준거로 삼아야 할지 헷갈려 하고 있다.

둘째, 인재상의 변화에 따라 핵심역량의 의미와 특징이 달라지고 있어 혼란스럽다.

21세기 기업이 요구하는 인재의 상(像)이 자주 바뀌고 있다. 산업사회 → 지식기반사회 → 지식정보화사회 → 지식융합사회로 변환하고 있다. 이에 따라 시대가 요구하는 인재로서 인재상도 달라지고 있다. 우리나라의 경우, 실무형 맞춤 인재 → 2003년 글로벌 역량 갖춘 인재, 2008년 글로벌 창의 인재, 2020년 글로벌 창의융합형 인재로 바뀌고 있다. 그것에 따라 핵심역량의 의미와 그 내포가 바뀌고 있고, 그것에 대응하여 교육과정을 바꾼다고 여념이 없다. 어느 개념에 눈을 두어야 할지 당혹스럽다.

14) 최석민, 앞의 논문, 12쪽.

15) 이상은·소경희, 「미래지향적 교육과정 설계를 위한 OECD 역량교육의 틀 변화 동향 분석: ‘Education 2030’을 중심으로」, 『교육과정연구』 37(1), 한국교육과정학회, 2019, 149쪽 참고할 것.

셋째, ‘역량’ 개념에 과도한 의미를 부여하고 있다. 달리 말해, ‘역량’이라는 개념에 너무 많은 내용을 포함시키고 있다.¹⁶⁾

OECD 프로젝트는 인지기술과 실용기술, 창의력, 그리고 태도·의욕·가치 등과 같은 심리사회적 자원을 동원하는 것도 핵심역량에 포함시키고 있다. 또 핵심역량은 다양한 맥락에서 분야를 넘나들며 적용되는 역량이어야 한다고 규정하고 있다. 이러한 심리사회적 자원의 동원, 가로지르기 역량(transversal competencias)을 과연 학교가 교육과정을 통해 키울 수 있는가 하는 문제가 남아 있다. 이를 ‘개념적 내포의 과부화’라고 할 수 있겠는데, 핵심역량 개념은 전지전능한, 위대한 능력자 성인(聖人)을 염두에 두는 듯하다. 만능꾼을 염두에 두고 있다는 것이다. 학교가 교과와 비교과의 교육과정을 통해 그 핵심역량 개념에 접근할 수 있는가 그 자체가 문제이다. 할 수 없는 것을 마치 할 수 있는 것인 양 그려서는 안 된다. 더구나 교과 교육과정으로 나뉘어져 운영되고 있는 우리의 경우 더 그렇다. 과연 이 총체적 능력을 키울 수 있는가에 대해 솔직해야 한다. 언제나 그것이 필요하다고 해서 그것이 목표·내용·방법의 근거가 되는 것은 아니다. 학교가 교육체제 속에서 그것에 대응할 수 있는가를 반드시 먼저 확인해야 한다.

넷째, 역량기반 교육을 만족하는 교육과정은 완결적인 이론적 배경과 장시간의 정책적 집중을 요한다는 사실을 인지할 필요가 있다.

역량교육이 이루어지기 위해서는 역량 개념을 구성하고 있는 모든 요소, 즉 지식, 기능, 태도와 가치가 학교교육에서 온당하게 다루어져야 하며, 이를 위한 교과 내용체계가 적절히 마련되어야 한다.¹⁷⁾ 이 차원에서 역량 발

16) 역량 개념을 이렇게 정의하고 있다. ‘DeSeCo’ 프로젝트는 역량을 ‘특정 맥락의 복잡한 요구를, 지식과 인지적·실천적 기능뿐만 아니라 태도·감정·가치·동기 등과 같은 사회적·행동적 요소를 동원시킴으로써 성공적으로 충족시키는 능력’이라고 정의하고 있다. 이에 비해 ‘교육 2030’ 프로젝트는 역량을 ‘복잡한 요구를 충족시키기 위해 지식, 기능, 태도와 가치를 동원하는 능력’으로 간단하게 정의하는 바, 그 대신에 역량 개념을 구성하는 지식, 기능, 태도와 가치가 구체적으로 무엇이어야 하는지를 비교적 자세히 제시한다. 한국교육개발원, 앞의 논문, 3쪽; 이상은·소경희, 앞의 논문, 146쪽.

17) 이상은·소경희, 앞의 논문, 158쪽.

달을 위한 교육과정 설계 원리, 역량기반 교육과정 설계를 위한 교육내용과 교육방법의 구체화, 교육과정의 효과로서의 역량평가 준거의 개발 등이 이루어져야 한다. 이것을 위해, 현재로서는 지난한 이론적 정당화와 정책적 집중의 지원 작업이 뒤따라야 할 것이다. 이것을 충족하지 않은 채 지금 ‘이미’ 이것을 (초·중·고 학교에서는 2015 개정 교육과정에서) 실행하고 있다. 물론 하면서 채워갈 수 있다. 그러나 그 한계, 혼란, 낭비는 크다.

다섯째, 지금의 핵심역량체계는 교육 자율을 제한할 기제가 되기 십상이다.

OECD DeSeCo 프로젝트가 개발한 3개 범주와 하위 역량체계가 절대 규범 혹은 절대 가치가 되어 교육활동을 규정하는 논리가 되고 있다. 교육 논리보다 행정논리(교육부와 한국교육개발원, 진단평가위원의 판단)가 더 무서운 힘을 발휘한다. 그러나 국가에서, 연구기관에서, 학교 당국자가 모종의 ‘탑다운(top-down)’ 방식으로 그림을 그려서 내려 보내주는 것이 아니어야 함은 당위이다. 독재국가, 관료주의 교육체제하에서는 그러하다. 이제 교육 자율을 승인하는 민주주의사회이다. 교수가 ‘교육의 과정’에 대한 권한을 가져야 한다. 교육목적(교육목표) 설정 권한이 가르치는 교사 당사자에게 있다. 교수가 교과 교육목표를 정한다. 수업목표를 스스로 정한다. 역량도 스스로 정할 수 있다. 그러나 지금은 정해진 역량체제에 의해 교육목표, 수업목표, 평가지표를 규정하도록 되어 있다.¹⁸⁾

물론 OECD 프로젝트가 제시하는 역량체계는 대안적인 방안을 모색할 때 참고할 수 있는 유용한 참조체제(reference)가 될 수는 있다. 미래교육론(교육목적론, 교육과정론, 교육방법론, 교육평가론)의 하나라는 인식에서 참조체제로 삼을 수 있다. 그러나 이것을 거의 벤치마킹하여 우리에게 덧씌

18) 중·고교 차원에서 국가수준 교육과정이 공고하고 교과서제도가 고착되어 있고 교사별평가가 허용되지 않는 구조 속에서, 역량기반 교육과정은 편성과 운영에 있어서 한계가 클 수밖에 없다. 단위학교 교육과정정책이 허용되고, 교사 교육기획의 자율성이 전제되어야 한다. 수능시험위주 선발체제가 역량평가중심 선발체제로 바뀌어야 한다. 수능시험대비 수업으로 고착되어 있는데 역량중심 수업과 평가가 당키는 하겠는가!

우고 있다. 그것을 모든 것을 대체하는 하나의 표상으로 가져오는 것은 많은 문제를 낳는다. 핵심역량체계를 모든 과목, 모든 교사, 모든 학생, 모든 활동의 중심 혹은 준거점으로 삼아야 하는 것은 아니다. 역량체계는 교육의 방향을 지시해주는 역할에 충실하도록 할 필요가 있다. 그 교과교육의 방향 역할을 하는 지침 정도에서, 방향이라는 위상에서 이를 활용하는 것이 필요하다는 것이다.¹⁹⁾

2. 교육적 관점에 의한 핵심역량 담론 비판

기본 문제는 핵심역량 담론이 교양교육에 대한 무지를 반영한다는 것이다. 학교교육에서 교양교육은 교양 관련 학습능력을 키워야 한다는 데 있다. OECD 프로젝트에서 말하는 핵심역량으로 이론화할 것이 아니라는 점이다.

첫째, 가장 큰 문제는 핵심역량이 교양교육의 목적 설정과 교육과정 구성의 근거가 될 수 있는가 하는 점이다. 학교의 설립목적과 교육이념이 있는바, 그것은 마냥 특수한 분면과 용도를 지칭하고 특별한 용도를 지시하는 핵심역량을 겨냥하는 것이 아니다. 어느 학교의 설립목적과 교육이념을 보더라도 그렇다. 교육부와 한국교육개발원의 정의(definition) 이면에는 교양능력과 전공능력 개념과 독립해서 그 학교가 키워야 하는 보편적인 능력으로서 몇 가지 ‘핵심역량’이 고정되어 있다는 것이다. 그러나 그 핵심역량은 지극히 인위적인 것으로서, 일상의 교육과정과 교양교과목에 대입시킬 것이 못 된다고 할 수 있다. 교육이 능력 개발을 겨냥할진대, 다양한 종류의 학습능력과 다양한 형태의 학습능력이 학교와 교수의 교육활동을 기다리고 있다고 할 수 있다.

19) 인재상을 설정하는 데까지는 역량체계가 그 근거로서 작용할 수 있다. 그러나 교과교육과 관련하여, 교육목적-수업목표-과정-평가의 준거가 되기는 사실상 매우 어렵다. 이는 핵심역량의 특성, 즉 맥락성, 총체성, 수행성 때문에 그렇다.

둘째, 수행능력 중심으로 핵심역량을 개념화한다고 할 때 그것으로 교육 목적을 규정하는 것도 한계로서 지적되어야 한다. 교육목적이 어찌 수행능력뿐이겠는가? 대학은 수행능력보다 이론적·학술적 지식과 이해의 능력을 키워야 하는 법이다. 과거 봉건시대는 지식과 태도보다 덕행을 중요하게 평가하였고, 그 덕행이 전통적인 능력으로 강조되었다. 현대 산업시대는 경진압기력보다 사물에 대한 이해력과 응용력 등의 실용적인 능력을 더 강조하고 있다. 이리하여 사물을 이해하고 응용할 수 있는 실용적 능력을 측정하려는 제도적 기제와 관행을 만들었고, 그 실용적 능력을 학습능력이라는 이름으로 키우려고 했다. 그런데 이 수행능력을 강조하면서 이를 핵심역량과 동일시하는 경향을 내보이고 있다. 문제는 학교는 학습능력을 대상으로 해야지, 수행능력 중심의 역량으로 축소시킬 수는 없는 노릇이다. 학습능력은 수행능력을 포함하는 것으로서, 학습능력을 수행능력으로 등치하는 것은 그 자체가 오류이다.

셋째, 핵심역량 담론의 한계로서, ‘교육적 관계의 형성’이라는 교육 가치의 배제를 지적하지 않을 수 없다. 예컨대 교양교과목으로서 ‘프로젝트 교과’ 및 연관 비교과 활동과 관련하여, 다양한 교육적 경험을 제공할 수 있고, 그것으로 교육적 관계를 형성할 수 있다. 핵심역량 담론은 이 부분에 대해 어떻게 말할 수 있는가? 교수자-학습자 간 교육적 관계 형성을 통한 고차원적 능력 형성은 얼마나 귀한 것인지 모른다. 그 교육적 관계가 교육하는 법이다. 그 교실수업에서 교수자가 학습자로 하여금 개인의 교육적 성장(개인이 자유롭게 생각하고 제한 없이 탐구할 수 있는 분위기)을 이끌어 내었다면, 핵심역량 개념은 그 교실수업에 대해 어떻게 논리화할 수 있는가? 이 경우에도 ‘핵심역량’ 개념으로 적용할 수 있는가? 핵심역량 개념은 그것에 대한 평가기제와 평가지표가 없다는 한계를 가지고 있다.

넷째, 핵심역량 담론은 작용과 적용의 분면에서도 한계를 드러낸다. 현재 대학의 핵심역량 중심 교육과정은 대상세계에 대한 자유로운 사고, 이를테면 지적, 학술적, 이론적 사고능력을 상대적으로 덜 강조하는 자세를 취하고 있다, 이것보다는 인성적, 정서적, 사회적인 내용을 더 강조하고 있다.

그러나 아닌 게 아니라, 대학의 교양교육은 대상세계에 대한 지적·학술적·이론적 사고 능력을 키워야 하고, 그 역량은 이론적 이해력의 기초 위에서 획득되는 법이다. 아리스토텔레스의 어법을 빌리면, 핵심역량 교육과정 개념은 교육내용을 ‘테크네(techne)’로 한정할 수 있는 한계를 그 자체로 잉태하고 있다. 교육내용을 테크네로 보는 한, 핵심역량 교육과정이라는 사고 방식을 유효한 것으로 치부할 가능성이 크다. 대학에서도 특정 이론과 기술을 습득한 전문 기술자 혹은 실무 기능인을 양성하는 것을 강조할 때, 그 교육과정은 테크네에 적합한 체제적 모형을 취할 수밖에 없을 것이다. 그러나 대학은 대상세계에 대한 이론적 이해(에피스테메, episteme)와 실천적 지혜(프로네시스, phronesis)를 키우는 과정임을 염두에 두어야 한다.

다섯째, ‘3주기 대학 기본역량 진단’의 맥락에서 ‘핵심역량’을 대학평가의 중요 준거 혹은 지표로 끌어들이고 있다는 점이다. 교육부와 한국교육개발원은 ‘평가주의 원리’에 얽매어 역량중심 교육과정을 모든 대학에 똑같이 적용하고 있다. 그래서 이것이 유일한 평가준거로 기능하고 있다. 그럼에도 불구하고 관행적으로 그것이 형해화(形骸化)된 형태로 교육과정 편성·운영의 준거로 작용하고 있고, 정작 교수들의 관념 속에 이것이 기능하지 않고 있으며, 이것이 왜 중요하며 어떻게 시행해야 하는지에 대한 이해 없이 순전히 평가를 위한 용도로 치부되고 있다는 점이다.²⁰⁾ 사실 대학은 교육혁신을 쟁점화하면서 ‘핵심역량’을 운위할 것이 아니라 학교의 교육력, 즉 ‘대학의 교육역량’을 문제 삼아야 하는 것이다. 모름지기 대학은 자신의 교육역량을 숙고해야 하는 것이다(이에 대해서는 조만간 별도의 기회에, 대학의 교육역량을 논제로 삼아 발표할 계획이다).

여섯째, 전통적으로 제기되는 이론적인 문제로서, 능력주의 심리학의 오류를 지적하지 않을 수 없다. 인간의 능력은 몇 가지 요소로 나눌 수 있다는 능력주의 심리학의 가설이 오류임이 증명되고 있다. 학생의 요구와 시대의 요구에 부응하는 능력으로서 다양한 종류의 인문학적 권능을 키워야 하

20) 변기용, 『대학평가를 평가하라』, 대학지성 In&Out, 2020.

는 것이지, 능력주의 심리학이 전제하는 하위요소에 역규정 당하지는 않아야 한다. 업무는 세부적인 구성요소로 나눌 수 있지만, 거기에 맞춘다는 의도에서 인간의 능력을 몇 가지 요소로 나눌 수 있는 것은 아니다.

여전히 ‘핵심역량’ 개념을 오용·남발하는 자들의 이론적 관점에 대해 동의(同意)할 것인가 문제가 남아 있다. ‘핵심역량기반 교육체제’ 개념 속에 들어있는 자본의 숨은 이데올로기를 간파할 필요가 있다. 원래 ‘핵심역량’ 개념은 자본의 논리, 기업(경제)의 논리, 경영의 논리에서 파생된 것이었다. 이것이 왜곡된 형태로 학교교육에 적용되어 자칫 이데올로기적으로 기능하고 있다.

3. 교육적 관점에 의한 교양교육의 지향

기본적인 문제는 핵심역량과 무관하게 대학이 키워야 하는 것으로서 교양능력(cultural capability)이 그 자체로서 실재한다는 것이다. 달리 표현하면, 교양능력은 핵심역량으로 환원되지 않는다는 것이다. 교양능력은 그 자체로 고유한 이유에서 존립하는 것이며, 그래서 학교에서 교육과정을 통해 키워야 하는 것이다. 전공능력도 그 자체로 성립하는 것이지, 핵심역량과 관련하여 존재하는 것이 아니다. 이 말은 예나 지금이나 미래에도 대학과 전공단위가 조작적으로 정의해 놓은 핵심역량과 무관하게 설립되고 운영되어야 하는 것이다. 학교는 학습능력을 키운다는 것에 헌신해야 한다. 누가 뭐래도 학교는 다양한 종류의 학습능력을 키우는 교육기관이다. 핵심역량을 키우는 직업훈련소가 아니라는 말이다. 더군다나 교양교육을 논의하는 공간에서 ‘핵심역량’ 운운(云云)은 적합하지 않다고 할 수 있다.

대학은 해당 대학의 특성에 따라 키우고자 하는 교양능력을, 교양교육과정을 통해 키우면 된다. 교양교과목은 모두 자신의 교과목 목적을 가지고 있는바, 그것을 완성하면 된다. 그것 말고 달리 추구할 것이 없다. 대학은 교육과정을 새롭게 하여 학생들에게 요구되고 시대 변화에 부응하는 교양

능력과 전공능력을 충실하게 키워야 한다. 그 교육과정 개편은 벌써부터 요구되는 것이었다. 굳이 교육과정 편성·운영의 기본 논리를 ‘핵심역량’ 개념에서 따올 이유는 없다.

교육적 관점에서 볼 때, 어떻게 해야 하는가? ‘교육적 타당성 물음’과 ‘학생의 삶의 현장성 자원’에 비추어, 교양교육은 무엇이며 무엇을 겨냥해야 하는 것인가? 이 쟁점에 대해 새삼 여기서 논의한다.

1) 과정 그 자체

원리적으로, 대학 교육과정도 ‘활동의 부수적 결과보다 과정 그 자체’를 추구하는 일로 채워져야 한다. 그 교육과정목표를 완성하는 것이 그 자체로 중요하다. 그것을 결과 혹은 성과로서의 ‘핵심역량’과 무관하게 교육과정목표를 달성해야 하는 것이다.

조용기²¹⁾의 어법대로, 학습의 과정이 표방해야 할 이상적 삶의 공식을 ‘활동의 부수적 결과보다 과정 자체’라는 말로 표현할 수 있다. “내용을 불문하고 모든 학습활동이 성적과 같은 부수적 결과보다 학습의 과정 자체 때문에 이루어질 때, 학습은 곧 이상적 삶의 연습의 장이 될 수 있을 것이다.”²²⁾ 활동의 부수적 결과보다는 과정 자체라는 삶의 공식이 교육의 목적이 되어야 한다는 것이다.²³⁾

2) 人才가 아닌 人材 양성

교육의 목적은 人才가 아닌 人材를 양성하는 것이다.²⁴⁾ 콜버그(Kohlberg)

21) 조용기, 『교육의 쓸모』, 교육과학사, 2005, 63쪽.

22) 조용기, 앞의 책, 65쪽.

23) 조용기, 앞의 책, 84쪽.

24) 연구자는 人才와 人材를 개념적으로 구분한다. 人才는 도구교과의 높은 시험성적을 겨냥해서 공부하고 그 결과를 가지고 사회정치적 성공에 이르고자 하는 ‘소수의 똑똑한 사람’을 표상한다. 人材는 삶의 경험을 갈무리하여 앎을 형성하고 그것으로

에 의하면, 학교가 설정하는 교육목적은 ‘모든 학생들의 지적·도덕적·직업적 발달’을 의미한다. 이 발달 개념은 모든 학생들로 하여금 직업세계에 능히 적응할 수 있게 한다는 목적의식에 우선한다. 목적으로서의 인간 발달이지, 순응과 취업의 도구·수단으로서의 핵심역량을 겨냥하는 것이 아니라는 말이다.

또 교육의 과정은 人才가 아닌 人材를 키우는 과정으로 설계되어야 한다. 듀이(Dewey)에 의하면, 지적·도덕적 발달을 겨냥하기에 탐구의 교육적 경험을 제공하여 탐구하는 태도와 능력을 키워야 한다. ‘탐구’는 인간의 존재론적 행위이며 동시에 인식론적 행위이다. 탐구의 경험, 그 경험의 확장과 재구성이 교육의 과정이다. 이것이 ‘지성’을 성립시킨다.

듀이와 킬패트릭은 탐구의 교육적 경험을 교육적 문맥으로 번역하여 문제해결 혹은 ‘프로젝트’라고 했다. 프로젝트(project)는 글자 그대로 ‘다 바침’과 주제몰입을 의미한다. 이 문제해결 혹은 프로젝트를 일상화·습관화하는 것, 그것이 교육이다. 이 차원에서 주제몰입의 경험, 주제몰입의 탐구의 교육적 경험을 제공한다. 교양교육은 언제나 이 개념을 어법화한다.

3) 안목의 형성

교양교육은 ‘안목’으로서의 앎을 형성하는 과업이다.²⁵⁾ 조용기·김민남·신득렬과 같은 내재주의에 동의하는 교육철학자들은 교양교육이 모종의 안목의 형성에 헌신해야 한다고 주장한다. 대상세계를 보는 ‘밝은 눈’을 키우는 것으로서, 그것은 딱히 어디에 쓸 쓰임새를 염두에 두지 않는다. 달리 어디에 소용되는 ‘쓸모있는 교육’을 염두에 두지 않는다는 것이다. 요컨대

일상의 삶을 통제하는 능력을 가진 사람을 표상한다. 그는 높은 자리 선취와 많은 별이를 고집하지 않는 자유인의 삶을 살고자 한다. 그는 풍부하고 안정된 삶의 조건을 발명하는 능력을 가진 사람이다. 그는 생산성과 사회성의 인격을 소유한, ‘일다운 일’을 선택하는 일꾼이다. 손종현, 「2045년 한국의 교육분야 미래전망과 정책방향」, 『교육철학』 56, 한국교육철학회, 2015, 38쪽.

25) 손종현, 앞의 논문, 313쪽.

교양교육의 의의는 그 실용성에 있는 것이 아니라 대상세계에 대한 안목의 형성에 있다는 것이다. 조용기는 이렇게 말한다.

물리학이 직업교육이 아닌 일반교육에서 중요한 이유는, 그것이 공학 적 기술적으로 쓸모 있기 때문이라기보다 세상을 물리학적으로 이해할 수 있는 틀을 제공해주기 때문이다. 따라서 그 쓸모가 의심스러운 미학과 같은 지식들도 여기서는 그 중요성을 인정받게 된다-그것이 다른 지식이 제공해 줄 수 없는 또 다른 해석의 틀을 제공해 주는 한.²⁶⁾

교양교육이 겨냥해야 할 지식은 실생활에 유용한 지식이 아니라 인간의 삶을 해석할 때 쓸 ‘안목’으로서의 지식, 요컨대 해석의 틀로서 지식이라는 것이다.

4) 교육적 지식의 습득

교양교육과 교양교과목에서 다루는 지식은 그 지식이 갖는 내재적 가치 때문에 가르쳐야 한다. 그것이 교양교육의 기본정신이다. 그래서 이는 직업 전문교육과는 대조적인 것이다.

교양교육이 제공하는 지식은 교육적 지식이어야 하는 법이다. 이돈희 외(1998)의 논리에 따르면, 교육은 교육적 지식관에 기반하여 이루어져야 한다. 이 논리는 교양교육에서 더욱 설득력을 가지는데, 이 교육적 지식을 키우는 것에 만족하는 교양교육이 반드시 핵심역량과 연관될 이유는 없다. 그가 말하는 교육적 지식은 다음과 같은 특징을 보인다.

첫째, 교육적 지식은 정태적인 관조적 지식으로서가 아니라 역동적인 실행적 지식이어야 한다. 둘째, 교육적 지식은 언어나 기호로서 표현된 이론적 체제와 같이 메마른 경험의 결정체가 아니라, 전인적 관심과 정

26) 조용기, 앞의 책, 58~59쪽.

열적 탐구와 진지한 신념 등을 포괄하는 총체적 경험으로 이해되어야 한다. 셋째, 교육적 지식은 파편처럼 조각난 날개들이 아니라 다른 지식과의 관계는 말할 것도 없고 우리의 감정과 의지와 행동으로부터 분리시킬 수 없는, 그리고 삶의 한 부분으로서 하나의 체제 속에 있는 것으로 이해되어야 한다. 넷째, 교육적 지식은 어떤 개인의 탁월한 인식능력에 의해서 생산된 것이 아니라, 사회적, 역사적 산물로 이해되어야 한다.²⁷⁾

이돈희 등의 정의에 정합하는 교육적 지식이 교양교육 활동에서 생산되어야 한다는 것을 전제할 때, 굳이 핵심역량 개념으로 교양교육과정을 수식할 필요가 없는 것이다.

5) 진로교육

교육은 기본적으로 진로교육이다. 교양교육도 진로능력을 보듬는 과정이다. 진로능력과 유리된 교양교육은 원리적으로 가당치 않다. 교양교과목 지도를 통해 진로능력을 키운다. 진로능력은 기본적으로 '그 분야에 내가 이만큼 집중하고 연마해보니 이제 그 분야에서 요구하는 것에 실적을 낼 수 있어'라는 완성의 경험을 표상한다. 앎을 매개로 진로를 탐색하도록 이끄는 것이 교양교육이다. 그렇게 본질적으로 교양교육을 개념화해야 한다. 그것이人材교육으로서의 대학 교양교육의 지향이다. 이 지점에 충실한 교육이라면 굳이 핵심역량기반 교육을 언어화할 필요가 없다.

학교는 진로교육을 자기과업으로 하는 사회기관이다. 학교는 학습자 각자의 관심사를 삶의 주제로 설정하고 몰입하는 경험을 제도화하는 교육기관이다. 이 경험이 이후 일다운 일을 할 능력과 태도 형성의 배태(胚胎) 경험이 되게 한다. 이것이 학교의 존재이유이며, 이는 미래사회의 변화에 대응하는 기본적 대처방법이다.²⁸⁾ 이 말은 교양교육이 키운 학습능력이 실제

27) 이돈희 외, 『교육이 변해야 미래가 보인다』, 현대문학, 1998, 40~41쪽.

28) 손종현, 앞의 논문, 54쪽.

적인 능력으로 구체화되어야 한다는 뜻이다. 교과능력을 키우고 학습능력을 키우는 것이라면 그것은 실제적인 능력을 키워야 한다. 그 실제적인 능력이 삶의 역량과 진로능력으로 전환한다. 그렇다고 그것이 곧바로 핵심역량으로 환원되지는 않는다는 것은 물론이다.

Ⅲ. 교양능력 키우기의 정당화 논거

교양능력 키우기의 정당화 논거에 대해, 작게는 교양교육과정 구성의 근거에 대해 여기서 새삼 논의한다. 이 논의를 통해 교양능력 키우기가 대학 교양교육의 목적임을 밝히고자 한다.

1. 근본적 문화능력(교양능력)이 실재한다

사람은 때와 곳에 태어나고, 살고, 묻는다. 세상에 태어나고 살고 묻는다. 그 세상을 알려고 한다. 그것이 사람이며, 그래서 동물과 다르다. 세상에 대한 앎이 사람으로 하여금 삶을 꾸려가게 하는 근원적 힘이다. 앎에 의존하여 삶을 꾸리되 그 삶의 불안과 불안정을 인지하고 숙고한다. 그것이 인간 삶의 문맥이다. 그러나 그 삶은 동물적 본능을 조절해야 하는, 본능을 박탈당한 인간존재가 겪어야 하는 고통일 것이며, 스스로의 그 본능의 박탈이 어찌면 축복인지도 모른다. 이것을 자발적으로 승인하는 인간능력이 근본적 문화능력이다.²⁹⁾ 그 근본적 문화능력을 통해 야만을 이겨내고 품위

29) 연구자는 선행연구(2018)에서 ‘근본적 문화능력’에 대해 이렇게 정의한 바 있다. “사람들은 일하고, 놀이하고, 때때로 이웃을 살피고, 하늘에 기도한다. 사람들은 누가 돌봐주지 않아도 제 앞가림을 하며 스스로 생존한다. 인간은 제 앞가림하기에 충분한 배움을 찾고 스스로 지식을 구성하면서 살아간다. 그는 자신의 경험을 갈무리하여 그것을 지식으로 만든다. 스스로 만든 지식으로 세계를 바라보는 눈을 만들며, 그 세계관에 의지하여 힘겨운 현실을 이겨낸다. 이것이 ‘근본적 능력’이다”. 손

있는 문화를 향유하면서 인류(人類)가 된다. 인류는 이 근본적 학습능력, 근본적 문화능력을 세대 간에 유전하려고 해왔다. 앞선 세대가 이후 세대에게 전하고자 했던 것이 인류보편의 문화능력이다. 그것은 문화유산으로서의 교양능력이다. 학교는 이것을 키워야 하는 것이다. 초중등이든 대학이든 그렇다.

교육이란 한 사회가 문명의 가치와 성취(업적)를 그 청년들에게 교수하기 위해서 사용하는 집단적인 기법(a collective technique)이다. 그 문명의 가치와 성취물의 교육을 통해서 그 사회는 존속한다.³⁰⁾

다시 묻는다. 왜 근본적 문화능력이 교양의 대상이며, 또한 근본적 문화능력이 교양교육과정의 중심 언어인가? 요컨대, 근본적 문화능력, 즉 교양능력이 실재한다. 인류는 그 문화능력을 교양으로 전승하고자 했다.

청년들에게 근본적 문화능력을 삶의 능력으로 키워야 한다.³¹⁾ 처한 현실적 난관을 이겨낼 힘을 길러주어야 하고, 그러기 위해 그 힘을 기르도록 도와주는 방법론을 찾아내야 한다.

대학은 교양교육을 통해 삶의 능력으로서의 ‘근본적 문화능력’을 키운다고 했다. 연구자(2018)는 선행연구 「대학 교양교육의 새로운 프레임 탐구」에서 이를 논한 바 있다. 대학 교양교육은 이른바 ‘고기를 잡아주지 않고 고기 잡는 방법을 가르쳐 주는 교육’이다. 고기 잡는 방법을 통해 얻는 것이 무엇인가? 다음과 같이 표명되는 근본적 문화능력이다.

‘대상세계에 대해 탐구한다.’

중현, 「대학 교양교육의 새로운 프레임 탐구」, 『교양교육연구』 12(6), 한국교양교육학회, 2018, 15쪽.

30) Marron, H. I, *A History of Education in Antiquity*, Mentor Books, 1964, p. 13.

31) 김민남, 『교육은 교육방법론의 실천이다. 프레이리의 사상과 실천』, 살림터, 2017, 16~17쪽.

행동한다. 여럿이 같이 행동한다.³²⁾

사람은 대상세계(인간, 자연, 사회, 역사, 예술, 수리 등)에 대한 지식과 이해의 능력을 필요로 한다. 그것으로 세상에 대한 안목을 키우고, 그 안목으로 세상을 산다. 또 ‘사람의 땀으로 이루지 않은 것은 어디에도 없다’는 것을 알고 서로 같이 행동한다. 나의 문제는 남의 문제, 공동체의 문제를 해결하지 않고는 해결되지 않는다는 것을 알기에 함께 연대한다. 이것이 바로 사람이 자기 앞가림 하면서 인간으로 품위 있게 살아가는 지성과 도덕성의 삶의 방식이다.

이 연표는 대학교육이 인간의 품성으로서 근본적 문화능력을 키우는 것이지, 직접 모종의 핵심역량을 키워주는 것이 아니라는 말이다. 근본적 문화능력에서 표출되는 ‘문화생활’을 영위하고 있다면, 그는 사회경제적 지위를 탐하며 인생을 낭비하는 반문화적 처신을 하지 않는다.³³⁾ 그는 근본적 문화능력 그 자체를 승인하고 그것을 추구한다. 문화능력을 체득한 ‘문화적 일꾼(cultural worker)’이 바로 교양교육이 지향하는 인재상이다.

2. 인문학적 교양을 키운다

근본적 문화능력을 인문학적 교양으로 함양한다. 그것은 품위 있는 교육 방법론을 통해 가능하다. 이 개념에 터하여, 이를테면 대상세계에 대해 주제물입의 경험을 제공한다.³⁴⁾ 그리고 주제물입의 경험을 앞으로 갈무리하

32) 손종현, 「대학 교양교육의 새로운 프레임 탐구」, 15쪽.

33) 손종현, 앞의 논문, 15쪽.

34) ‘주제물입의 경험’이란 인간사회와 관련된 주제를 학습대상으로 만들고, 물입의 형식을 취하여 이를 탐구하여 지식과 정보를 산출하는 교육적 경험을 말한다. 이런 교육적 경험을 통해 얻는 앎이 학생으로 하여금 이후 일다운 일을 할 능력과 태도를 형성하는 배태(胚胎) 경험이 되고, 스스로 자기 생존체계를 구축하는 원천적 힘이 된다. 누구나 이 경험을 확장하는 교육기회를 거쳐 탐구와 발견의 능력을 키운人材로 성장한다. 손종현, 앞의 논문; 손종현·김동일 외, 「대구가톨릭대학교 교양

는 능력을 배양한다. 이와 같이 주제몰입의 경험을 통해 탐구·발견의 학습 시련을 거쳐 스스로 앎을 형성하도록 지도한다. 그 인간경험의 힘에 대한 신뢰와, 경험을 통한 앎의 능력에 대한 존중심이 인문주의를 성립시킨다. 주제몰입의 경험으로부터 앎을 형성하는 그 사람의 삶(교양)이 곧 인문학적 인 것이다.³⁵⁾

모든 사람은 인간다움을 추구한다. 그 이유는 그것이 인간의 속성이고 능력이기 때문이다. 인간다움을 추구하는 과정은 인류의 특성인 생각(지적 학술적 사고)을 최종지점에 이르기까지 다해보는 것이며, 그리고 인간다움을 추구하여 이룬 성과는 그 생각을 표현하여 얻은 문화적 성취로 나타난다. 모든 인간은 그러하다. 그것은 인간의 본성(품성)이다. 어떤 난관에도 그 본성을 유지하는 힘을 두고 교양이라고 한다. 교양을 기르는 교육은 지위와 역할의 배분이 아니라 인간다움을 추구하는 근본적 문화능력을 확장하는 기회의 제공이라고 단정할 수 있다. 이 말은 교양교육이 이른바 몇 가지 핵심역량의 교육으로 환원되지 않는다는 말이다. 근본적 문화능력, 그것이 인문학적 교양의 핵심을 이룬다. 이 근본적 문화능력이 교양능력이며, 학교는 이것을 키우는 교육기관이다.

인문학적 교양은 '앎에 의해 균형을 잡는 인간 삶'을 표상한다. 대학은 인간 삶의 기층문화로서, 영원과 역사를 가르친다. 예술과 인간에 대한 것으로서, 절정의 경험에 내재한 감성의 힘을 기른다. 과학과 인간에 대한 것으로서, 개인의 경험을 넘어 사회와 자연에 대한 과학적 탐구의 능력과 태도를 형성케 한다. 지역학으로서, 지역의 사회와 자연에 적응하는 삶에 대해 가르친다. 거기서 그는 이해력과 수행력과 행동력을 얻는다. 사람 사는 이치는 어디엔들 다른 게 없다. 그러나 그 어느 것도 같은 것이 없다. 이것들을 인문학적 교양으로 가르친다. 이 인문학적 교양을 교양능력으로 키운다. 학교이기 때문에 이것을 키운다.

인간해방이라는 인류 구원의 궁극적 목적이 결코 멀리 있는 이상적 관념

교육의 새로운 프레임, 57쪽.
35) 손종현, 앞의 논문, 42~43쪽.

이 아니라는 믿음, 나의 문제는 공동체의 문제를 해결하지 않고는 이루어지지 않는다는 생각, 그 믿음과 생각이 서로를 함께 하나로 묶어주는 꿈을 낳는다. 그 믿음과 그 생각이 지금의 난관을 이겨내는 힘이 된다. 그 힘에 기대어 그는 안정적이고 지속적인, 말하자면 ‘자신이 선택한’ 문화적 삶을 산다. 그 힘, 그 교양능력을 대학에서 키워야 하는 것이다.

인문학적 교양을 통해, 세계에 대한 무지로부터 해방시킨다. 근본적 문화능력을 일깨운다. 부정과 불의로부터 해방시킨다. 그 필요에서 앎을 추구하게 하고, 그것을 바탕으로 행동하게 한다. 자신을 해방시켜 주는 길은 오로지 구체적인 어떤 사물이나 현상이나 제도를 극복하는 길밖에 없다는 것을 고통스럽지만 확인한다. 거기에서 출발하여 앎과 삶을 가지런히 한다. 그 인문학적 교양을 쌓은 자는 ‘문화적 일꾼’의 삶을 선택할 수 있다.

3. 핵심역량이 아닌 학습능력을 겨냥한다

학교는 학습능력(교양능력과 전공능력)을 키우는 곳이다. 인류가 ‘학교’ 개념을 발명하면서부터, 학교는 학습능력을 키우기 위해 애써 왔다. 학습능력이란 학교와 교수의 교육기획을 통해 구성된 교육과정을 거쳐 키운 다양한 능력을 말한다. 이것은 학교와 교수자(교사)를 통해 키운 능력이며, 학습한 능력이면서 동시에 학습할 능력이다. 대학의 경우, 교양교육 분야와 전공교육 분야에서 그것을 키운다.

학습능력은 지식과 이해, 실행력과 기술, 태도를 포함한다. 이 경우 실천적 실행력을 역량(competency)이라 할 수 있다. 도덕철학자 콜버그(Kohlberg)는 도덕적 판단과 도덕적 행위의 관계를 설명하면서 도덕적 추론에 근거하여 도덕적 실행력(moral competency)이 일어난다고 말하고 있다.³⁶⁾ 이

36) 콜버그는 교육의 목적이 왜 아이들의 performance(시험점수와 능숙성)가 아니고 competency(실행력, 행동력)가 되어야 하는가를 말하고 있다. 이 경우 competency는 앎이 지식으로만 그치지 않고 실천으로 전화되어야 한다는 것을 일컫는 말이다. 교육은 지금 잘하는 것, 능숙하게 하는 것을 겨냥하는 것이 아니다. 교육의 목적은

런 한계 내에서 학교는 역량을 키우는 곳이다. 어느 경우이든, '역량'이라는 말은 주어진 조건 속에서 일정한 수준으로 무엇을 해내는 능력을 말한다. 예컨대, 10분 내에 10개를 제작할 수 있는 능력을 일컫는다. 학교는 이 능력도 키워야 한다. 그러나 문제는, 학교가 한정 속에 있는 이 개념의 역량을 키우는 곳으로 만족할 것인가 하는 점이다. 초중등이든 대학이든 학교는 이런 개념의 역량만을 키우는 곳이 아니다. 학교는 다양한 종류의 학습능력 과 다양한 형태의 학습능력을 키우는 곳이다. 그래서 교육기관이다. 훈련기관이 아니라는 것이다. 학습능력은 자본의 논리, 정치의 논리에 의해 규정되지 않는다. 학습능력은 교육의 논리에 의해 성립하는 것이다.

학교는 학습능력의 요소가 되는 '학습자원'을 복돋우는 곳이다. 결론부터 말하면, 학습능력은 학습자원의 총합이다. 학력은 '도구교과 중심의 시험을 쳐서 얻은 성적'이 아니다. 학습능력 개념이 애매모호한 채로 주로 성적과 동의어로 사용되는데, 시험 성적으로 표시된 학습능력은 개념적으로 불완전하며 불건전하다. 학습능력은 성적으로 환원할 수 없음에도 불구하고, 우리 사회는 학습능력을 성적으로 판가름하는 데에 익숙하다. 시험성적으로 표시할 수 없는 능력, 예컨대 재능, 적성,³⁷⁾ 소질, 포부, 자긍심, 성취의욕, 관심, 몰두의 가치, 독창성 등도 학력을 구성하는 주요 요소이다. 연구자는 이것들을 '학습자원'이라는 말로 개념화한다. 그것이 학습능력을 구성하는 요소이다. 이것을 키워야 하며, 학교에서 교수자가 기획에 의해 산출해야 하는 것이다. 이것은 중요한 학력의 요소이며, 따라서 이것은 기록되어야 한다.³⁸⁾ 요컨대 학습자원의 총합이 학습능력이다. 핵심역량은 이런 학습자

아이들의 당장 써먹을 수 있는 수행능력(performance)이 아니고 실천적 실행능력(competency)을 키우는 것이다. 교육과 교육학은 앞으로 잘할 수 있는 학습능력, 기본으로서의 능력을 발달시키는 것이며, 이것을 인정하는 것이다. Kohlberg, 『도덕발달의 철학』, 김민남·김봉소 역, 교육과학사, 1981, 90~139쪽.

37) '적성' 개념을 조심스럽게 사용한다. '적성'(aptitude)은 본래 학업적성을 줄여하는 말이다. 학업에 필요한 지적 능력을 의미한다는 것이다. 대학교육에서 말하는 '적성' 개념은 굳이 말하면 '전공적합성'을 뜻한다. 이렇게 보면 전공학업에 필요한 특장(特長)으로서 '재능과 직능'을 달리 부르고 있다.

38) 물론 학교는 이런 의미의 학습능력을 키워야 한다. 시험능력으로서의 학습능력이

원의 총합과는 개념적으로 거리가 멀다. 핵심역량 개념은 학습자원 개념을 설명하지 못한다. 핵심역량 개념은 이 학습자원 개념을 담지 못한다. 학교는 이 학습자원 개념을 담보하는 학습능력을 키우는 곳이다.

학습능력은 잠재능력도 아니고 일반능력도 아니다. 학습능력은 분명한 과정을 거쳐 형성된 실력이다. 학습능력은 대상에 대한 처리 능력, 좀 더 구체적으로 말해 특수한 대상을 실제로 처리하는 현실적인 실력이다. 그것은 잠재태로서의 가능성이 아니라 현실태로서의 현재 실력을 말한다.³⁹⁾ 그때 그 실력이 역량(competency)이라는 말로 불리어질 수 있다.⁴⁰⁾ 이 경우에 학습능력과 역량은 공통분모를 가진다.

핵심역량은 다양한 종류의 학력과 다양한 형태의 학력에 대해서는 말하지 못한다. 학교는 다양한 종류의 학력과 다양한 형태의 학력을 키우는 것을 겨냥한다. 이런 개념에서 보면, 핵심역량은 학습능력 개념을 포섭하지 못한다. 그래서 교육의, 교육목표의 논리가 될 수 없다. 물론 직업훈련소의 논리가 될 수는 있다.

학습능력은 실체가 없다. 실체가 없다는 말은 고정되고 고착된 능력으로 존재하지 않는다는 것이다. 학습능력을 실체화하면, 그것을 곧바로 측정하려고 덤빈다. 그것을 실체화하면, 결국 그것을 측정 혹은 평가하는 것으로 가고, 성적·석차로 환원시킨다. 한국사회는 학습능력을 실체화하면서 기능주의로 흘러가 버렸다.⁴¹⁾ 그러나 난관의 현장 속에서, 그 맥락 속에서, 안타

아니어야 한다는 것이다. 이것은 상급학교에서 더 크게 성장할 수 있도록 키워져야 하는 주요한 학습자원이다.

39) 손종현, 「전공단위 선발제도의 철학적 탐색」, 『교육철학』 44, 한국교육철학회, 2011, 184쪽.

40) 학습능력은 실력을 통칭한다. 실력은 기초능력 위에 형성된 실행능력(추진능력, 수행능력)을 가리킨다. 호환성 개념에 비추어보면, 실력은 가능성을 표상하는 바, 그 가능성은 possibility가 아니라 capability를 말한다. 교육의 목적은 아이들의 시험점수를 높이는 것이 아니고 실질적 능력(capability)을 키우는 것이다. 학습능력이 실력을 의미하는 말로 쓰일 때, 그때 학습능력은 역량(competency)과 동의어가 된다. 물론 실력은 핵심역량이 아니고 학습능력에 해당한다. OECD가 핵심역량을 거론할 때 우리 사회가 말하는 '실력'을 염두에 둔 것은 아닐까?

41) 손종현, 「전공단위 선발제도의 철학적 탐색」, 184쪽.

까움과 아픔 속에서, 그것을 이겨내는 힘, 그것을 마음으로 형성하는 것이 인식과 실천의 총합으로서의 실천적 프락시스(praxis)이고 학습능력이다.

4. 학교는 다양한 형태의 학습능력을 키운다

대학은 학습능력으로서 교양능력과 전공능력을 키운다. 대학은 교양교육 과정을 통해 교양능력을 키운다.⁴²⁾ 교양과 관련된 다양한 학습능력을 키운다는 것이다. 그것이 대학 교육기관이다. 혹시 직업훈련소, 취업 관련 교육 프로그램에서는 핵심역량을 대상으로 할지 모른다. 그곳은 교육기관이 아닌, 기껏 훈련기관이기 때문이다. 훈련기관에서는 다양한 형태의 학습능력을 키우지 못한다. 연습된, 주형된, 고착된, 기능적 능력을 키우면 족할 것이다.

다양한 형태의 학습능력이 실재한다. 실재한다는 말은 리얼리티(reality)로서 실제로 존재한다는 것이다. 다양한 학습자원이 상호작용하기에 다양한 형태의 학습능력이 신장된다. 여기서 일단 ‘다양한 형태의 학습능력’을 신장하는 교육활동을 이렇게 개념화한다.

학교는 그 무엇을 학생들에게 가르쳐서 어떤 결과를 얻으려 한다. 체험을 통해 앎을 얻고, 그 앎에 경험을 더하여 지성으로 확대한다. (각 교과)의 명제의 참값을 확인하고, 이를 관계적 사고를 통해 이해의 지평을 넓히고, 이를 다른 장면에 적용하여 확산적 사고능력을 넓힌다. 이런 사고능력을 사용하여 분석하고 종합한다. 그런 탐구과정을 거치는 가운데 대상에 대한 새로움을 발견한다. 그 과정과 결과가 ‘자아의 외연적 확대’

42) ‘교양능력’이란 교양교육과정을 통해 키운 학습능력을 말한다. 전공능력에 대응하는 것으로서, 학교가 기획한 교양교육과정을 통해 키우고자 하는 다양한 종류의 능력을 말한다. 물론 교육부와 한국교육개발원이 열거하는 비판적·창의적·종합적 사고력, 의사소통능력, 자기주도적 학습능력, 협동능력, 문제해결력 등을 포함한다. 요컨대 전공능력 이외의 능력으로서, 교양교육과정의 교육효과로서 성취하게 된 능력을 지칭한다.

로서의 자율과 공존의 가치에 어떻게 개입하는지를 알고 이를 실천한다.⁴³⁾

학교는 다양한 학습자원을 북돋우고, 의욕을 키우고, 자긍심도 키운다. 학교는 관계적 사고, 확산적 사고능력, 자유와 공존의 가치 등의 다양한 형태의 학습능력을 키우는 곳이다. 학교는 다양한 형태의 학습능력을 키우는 곳이지, 핵심역량을 키우는 곳은 아니라는 말이다.

물론 학교는 다양한 종류의 학습능력을 키워야 한다. 학교는 교과마다 그것이 겨냥하는바 다양하고 필요한 학습능력을 키운다. 예컨대 기억력, 이해력, 응용력, 분석력, 평가력, 창조력 등을 키워야 한다.⁴⁴⁾ 학교는 이와 같은 다양한 종류의 학습능력을 키우는 곳이다.

5. 창의성을 교양능력으로 키운다

창의성과 문제해결능력은 상호 인과관계로 연관하는 법이다. 이 말은 이양자가 서로 원인이 되고 결과가 된다는 말이다. 교양능력의 극점에 창의성이 놓여 있다. 교양능력의 하나로서 창의성과 문제해결능력을 키워야 한다. 이는 지식기반사회에서 필요한 ‘생존기술’에 해당한다.

문제해결에 유능하기를 기대하는 “해결사”로서의 자질은 반드시 기술 인이나 전문직과 같은 직업에 종사하는 사람들에게만 요구되는 것이 아니다. (중략) 우리는 할 수 있으면 무슨 지식이든 잘 알고 살아야 하지만, 무슨 문제이든 해결하면서 살아야 한다. 그것은 삶의 요청이고 삶의 의미이며 삶의 본질이다. 이러한 삶에는 자아를 실현하는 “범인”도 있고 “위인”도 있다.⁴⁵⁾

43) 손중현, 「창의성 계발의 교육논리: 지식·문화 생산의 ‘이야기꾼’ 키우기」, 119쪽.

44) 손중현·황두환, 「대학의 프로젝트 교양교과목의 교육방법론」, 『융합교양연구』 5, 대구가톨릭대학교 융합교양연구소, 2018, 33~70쪽.

45) 이돈희, 『세계적 전환과 교육학적 성찰』, 교육과학사, 2003, 15쪽.

인간은 무슨 문제이든 해결하면서 살아야 한다. 전문적인 기술자 혹은 기능인도 그러하거나, 일반적 삶을 사는 자도 문제해결능력을 가지고 살아야 한다. 인간으로 자기 앞가림 하면서 살기 위해서는 이 능력을 키워야 한다. 그 능력을 습득하기 위해서는 먼저 모종의 다양한 지식(대상세계에 대한 지식)에 대해서 (관계적 맥락 속에서) 알아야 하고 깊이 이해해야 하고 그래서 가르쳐야 한다.

IV. 교양교육이 키워야 할 능력: 일다운 일을 할 수 있는 태도와 능력

현실적으로, 대학이 진정 키워야 할 핵심적인 능력이 있다면 그것은 무엇인가? 연구자는 여기서 교양교육에서 키워야 할 핵심적인 능력은 일을 일다운 일로 만들어 할 수 있는 태도와 능력이라고 주창한다. 이 능력 개발과 관련된 전경(foresight)과 방법론에 대해 논의한다.

1. 능력 개발의 전경(前景)

미래는 비전(vision)으로 존재한다. 미래는 현재의 조건을 변용하여 새로운 것을 추구하는 데서 새로 만들어갈 수 있다. 우리 사회의 대학과 학생의 미래를 어떻게 전망할까?

대학이 교양교육에서 진정 무엇을 키워야 할까? 예컨대 대구 가톨릭 대학의 특별한 건학이념과 교육목적은 교양능력 개발의 토대로, ‘교육과정’ 구성의 근거로 진술한다. 거창한 말, 추상적인 말을 절제하고, 현실적인 말, 실천적인 말을 익히 해보자.

이 지점에서 간략하게 학교의 건학이념과 교육목적, 그리고 학생의 삶의 현실성 자원을 반영하여 교양교육의 비전을 전망한다. 어떻게 전망하는가? 이렇게 말하자.

- 앎을 일상으로 실천하는 굳건한 정신을 기르자. 앎과 삶을 일치시키는 능력과 태도를 기르자. 그것의 최대치로서, 지식과 정보를 생산하는 능력을 키우자.
- 그 능력과 태도로서 ‘개성’이 능력이 되는 지식기반사회를 선도해 나가도록 하자.
- 작은 것에서 시작하는 용기를 갖도록 하자.

대부분의 대학의 설립이념과 교육목적을 분석해 보면 이 비전과 크게 멀리 떨어져 있지 않다.⁴⁶⁾ 이 비전에 어울리는 진짜배기 ‘교양능력’은 무엇일까? 이 교양능력을 체득한人材의 실상(實相)은 무엇인가?

연구자는 이것을 문제상황으로 제기하고, 그것에 원리적으로 접근한다. 이 말은 경영논리가 아닌 교육논리에서 그 비전을 실질화 하는 방안을 찾겠다는 것이다. 아무리 그것이 좋은 것이라고 해도 할 수 없는 것을 끼워 넣지 않는다. 지금 우리 사회의 대학이 교양교육에서 하고 있고 할 수 있는 것을 염두에 둔다. 다소간 자극적인 수사법을 구사하여, 대학이 정립하는 ‘교육혁신체계’ 개념에 구체성을 불어넣으려고 한다.

2. 왜 이것을 중요하게 쟁점화 하는가?

연구자는 이것을 중요하게 쟁점화 한다. 이유는 이렇데면 이런 것이다.

- 오늘 한국에 대학교육이 이루어지고 있는데, 대졸 취업자의 전공합치도가 매우 낮다는 것⁴⁷⁾

46) 실제로 어떤 대학도 이 비전을 염두에 두고 인재상, 교육이념, 교육목적을 내걸고 있음을 확인할 수 있다. 어떤 대학도 이런 찬란한 이념과 목적을 비전으로 제시하고 있다. 그 비전에 충실하면 된다. 그 비전에 헌신하면 된다.

47) 어느 통계에 의하면, 대학 졸업 전공과 일자리의 일치도가 36~37%라고 한다. 좁은 지표를 적용하면 17%라고 한다.

- 많은 대학생들이 졸업을 하지만, 체계적으로 구조화되어 있는 ‘청년실업’을 마주하고 있다는 것
- 국가공무원직과 대기업 정규직의 일자리가 소수에게 주어지겠지만 다수의 졸업생은 그렇지 못하다는 것
- 향후 지식정보화사회가 진척되어, 4차 산업혁명, 인공지능, 빅데이터 등이 짙어질수록 일자리는 축소될 것이 뻔한 현실이라는 것
- 이미 자기 진로를 스스로 개척해 가는 젊은이들이 여기저기 있다는 것
- 거기에 대해 대학교육이 제 기능을 하지 못하고 있다는 것

소수 학생들은 지금의 사회구조에 편승하는 ‘성공의 길’을 선택할 수 있다. 그러나 다수의 학생들은 그렇지 못하다. 이런 문제에 대해 대학이 적극적으로 기능해야 한다.

인간 삶의 현실은 일(직업)이다. 일이 정상적인 삶의 과정, 예컨대 결혼을 하고, 자식을 낳는 것을 가능케 한다. 그런데 오늘날의 청년들에게 일자리 정책의 효과는 거의 미치지 못하고 있다. 산업의 구조적 변화가 일어나고 있는데, 그것은 더 이상 경제성장에 따른 일자리 확충을 기대하지 못하게 만들고 있다. 교육체제도 청년의 일자리와 무관하다. 대학교육도 청년 일자리 정책에 무능하기는 마찬가지다. 어떻게 할 것인가에 대해, 일자리를 만들어내어 청년실업을 구제한다고 하는데, 이는 지극히 어려운 발상이다. 그 일자리란 것이 결국 첨단기술 일자리와 이른바 플랫폼 일자리이다. 그것으로 청년실업을 해소한다고 하는데, 이는 거짓말이다. 그래서 핵심역량 중심의 교육과정을 운영해야 한다고 하는데, 그것으로 청년실업 문제의 해소가 과연 가능한 것인가? ‘핵심역량을 키운다’고 그것에 맞추어 교육활동을 하고, 결국 시험치고 일류대학 이류대학 확인하는 면접 봐서 소수의 ‘인물’을 뽑을 것인데, 거기에 탈락한 다수의 학생은 무엇이 되는가? 아예 원서조차 내보지 못하는 대다수의 학생은 어떻게 할 것인가?

3. 무엇을 키워야 하는가?

대학교육이 핵심역량을 겨냥해서 이루어져야 하는 것인가? 교양능력을 둘러싸고 그것을 키우는 교육활동이 이루어져야 하는 것인가? 앞에서 연구자는 줄곧 핵심역량이 아닌 교양능력 즉, 대학이 근본적 문화능력 혹은 근본적 학습능력을 키워야 한다고 주장해 왔다.

진짜배기 교양능력은 그야말로 ‘핵심’이기 때문에 하나의 완결성을 가진 ‘삶의 능력’이다. 삶이 되는 앎, 그 품위 있는 앎을 키운다. 그 앎은 삶에서 실천력·행동력을 가지는 앎이다. 실천력·행동력을 담보하는 앎이다. 그래서 그것을 ‘프락시스(praxis)’라고 해도 좋다.

내가 나의 일을 선택한다. 그 일을 일다운 일로 만든다. 일다운 일을 할 수 있는 태도와 능력을 키운다.

일다운 일이란 무엇인가? 교양교육에서 키운 주제몰입의 경험을 이용하여 자신의 관심과 재능을 투사할 수 있는 일, 사회적으로 의미 있는 일, 사회적 가치가 있기에 스스로 선택해서 하는 일, 그 결과로서 보람을 느낄 수 있는 일을 말한다.⁴⁸⁾ 일다운 일을 할 수 있는 능력과 태도를 갖추도록 하는 것이 ‘학교의 교육력’의 책임이다. 여기서 일을 일답게 하는 ‘일꾼의 삶의 방식’을 하나 예시한다.

뱅상 꼬르베 신부

한때는 Y대학에서 신부님을 불어회화 교수로 모시려 했으나 단호히 거절하셨다. 오직 낮은 곳에서 낮은 자세로 가난한 사람들과 같이 생활하는 가난한 신부님이셨다. 한국에 오기 전 베트남에서는 18년간 철공소에서 일하셨었다.⁴⁹⁾

48) 손중현, 「2045년 한국의 교육분야 미래전망과 정책방향」, 39~40쪽.

49) 임문영, 「뱅상 꼬르베 신부」, 『가톨릭 다이제스트』, 2020(9), 19~23쪽.

이 글은 단지 성직자의 헌신에 대해 이야기하려고 인용한 것이 아니다. 꼬르베 신부는 출판 교열직을 원치 않고 오히려 인쇄소에서 일하고 싶다고 했다. 자신의 일을 선택했다. 자신의 일을 선택함으로써 성직자로서 뿐만 아니라 한 인간으로서 자신의 삶을 영위했다. 두말할 것 없이 그의 일은 남이 보기에 힘들겠지만 자신에게는 힘겨운 노역이 아닐 것이며, 그의 일은 그가 세상을 바라보는 가늠자일 것이다. 그는 일을 한다. 죽는 날까지 오늘을 산다. 그 오늘은 어제와 일치하고, 그리고 내일과 일치한다. 거기에 실속 차리기 개념이 끼어들 틈이 없고, 세상 걱정이 자리할 틈이 없다. 일을 하는데, 그 일이 노역일 리가 없다. 주어진 일을 자신의 일로 다시 만들어 낸다. 그는 일다운 일을 한다. 인쇄소 일도, 철공소 일도 보통의 사람들이 기피하는 3D 직종이 아니다. 그에게 두려움이 없다. 자신의 일을 하며 얻은 눈과 귀로 세상을 보고 들을 수 있다. 세상 어디에서도 살 수 있고, 누구와도 함께 일할 수 있다. 그의 마음속에 수치심이란 없다.

이와 같은 사례는 수없이 많다. ‘도시빈민을 위해 마을도서관 사업’을 하는 영어교육과 졸업자의 아름다운 선택, 곤충사업으로 자신을 살리고 마을을 살리고 네트워크를 만들고 있는 ‘곤충박사’의 도전적인 선택 등등.

그렇다면 어떻게 할 것인가? 대학은 일다운 일을 만들어 이를 실천하는 태도와 능력을 키워야 한다. 있는 일자리의 일을 일답게 할 수 있는 일로 만들고, 그리고 새로운 일다운 일을 창안해내는 태도와 능력을 키운다. 그 태도와 능력을 ‘하나의 완결적인 교양능력’으로 키워야 한다.

거듭 강조한다. 이제 우리, 교육부장관이든 대학총장이든 교육연구자이든 교수이든, 다시 ‘인간의 자리’로 돌아가자. 어깨를 나란히 하며 더불어 살아가는 인간 삶의 방식을 불러내자. 이것을 가르쳐야 한다. 이는 낯선 삶의 방식이 아니다. 과거부터 희망해오던 삶의 방식이다. 이른바 ‘오래된 미래’의 삶의 방식으로서, 인류의 정통 교육사상가들이 부르짖어온 삶의 방식이다. 마음먹고 보고 듣고 할 수 있는 삶의 방식이다. 어찌하여 눈이 멀고 귀가 멀었는가!

볼 눈이 있는 자는 볼 수 있고, 듣는 귀가 있는 자는 들을 수 있다. 볼 눈

과 듣는 귀가 있다면, 구석구석에 일이 있고 온 지구상에 일이 있다. 사람을 살리고 자연을 살리는 일이 여기저기에 널려 있다. 보는 눈과 듣는 귀를 열게 해야 한다. 진리는 빛이요 생명이다. 어두운 구석을 밝혀야 하고 실제로 그렇게 살아야 한다. 사람과 자연을 살리는 일은 내 몸과 마음을 바치도록 되어 있다. 그 태도와 능력을 키워야 하고, 그래서 그런 의미에 충실한 ‘인문학적 교양능력’을 키워야 한다. 이것은, 비록 어렵지만, 일과 삶의 일치를 전제하고 있다. 그 삶은, 그 교양능력은 어떻게 현실이 될 수 있는가?

4. 교육적 방책은 무엇인가?

대학이 자신의 교육이념을 뒤로 하고 세속주의에 물들어 있는 것은 아닌가? 교육이념을 액자 속에 가두어 장식용으로 여기저기 걸어두고 있지 않는지 되물어 본다. 진정 뉴먼(Newman), 허친스(Hutchins) 등이 말하는 대학의 이념, 교양교육의 이념으로 돌아가 다시 길을 나서야 한다.

대학의 이념으로 돌아가자는 것은 시대의 문제를 의식하자는 것이며, 시대의 문제는 인간의 가치가 왜소해져서 시대의 문제로 제기되었다는 것이다. 이 문제에 교양교육이 대답을 해야 한다. ‘핵심역량’ 개념으로 사람을 비인간화하고 세상을 불쌍사납게 더욱 불평등하게 만들 것이 아니다. 교양능력을 키워 근본적 문화능력을 가지고 자기 앞가림 하면서 ‘좋은 인간’으로 살도록 해야 한다. 그가 진정 ‘경쟁력’을 담보한다.

인간의 가치는 영속적인 불변의 가치이다. 그럼에도 불구하고 인간의 가치가 점점 왜소해지고 있다. 이른바 속물적 물질적 가치가 우위에 서 있는 것이다. 시대의 현자(賢者)는 그 시대의 인간가치 하락에 대해 발언해 왔다. 마찬가지로, 시대의 아픔을 나누고자 하는 대학은 전공교육과 교양교육의 가치 하락에 대해 ‘선언과 고발’에 나서야 한다. 그리고 자기혁신에 나서야 한다. 자기혁신의 길은 무엇인가? 교육적 타당성 물음, 교육적 방식을 묻고 되묻는 것이다.

여기서 대학이 키워야 할 진짜배기 교양능력을 키우는 교육실천을 거듭 되묻고 있다. 그 교육실천은 무엇인가? 일과 삶의 일치, 그 삶을 현실이 될 수 있게 하는 교육적 방책이다. 그것을 일상의 선택이 되게 도울 수 있는 교육적 방책은 무엇인가?

‘일과 삶의 일치’에 내재하는 가치에서 논리적으로 찾을 수밖에 없다. 내재하는 가치란 무엇인가? 그것은 놀람, 뿌리 내림, 걱정 없음의 존재론적 즐거움이다. 일과 삶의 일치에서 즐거움을 향유하는 존재론적 가치를 추구할 수밖에 없다. 성공론을 뒤로 하고 이른바 공부론을 앞세운다. 그 공부론 논리를 실질화해야 한다. 말로만 하지 말고, 관념으로만 가지지 말고, 그렇게 살도록 해야 하고, 실제로 그렇게 살아야 한다.

이 즐거움은 소유를 욕망하면서 존재를 의식하는 인간의 능력을 실감하고 스스로 놀람에 휩싸이는 자의 존재론적 즐거움이다. 일과 삶의 일치를 일상의 삶의 방식으로 사는 사람만이 이 즐거움을 누린다. 일상의 삶을 산다는 것은 곧 ‘땅과 이웃에 뿌리를 내린다’는 것이다. 뿌리 내림이 걱정 없음을 성립시킨다. 누가 무엇을 걱정하고 있는가! 그 존재론적 즐거움을 선택해서 살게 한다. 그것이 전혀 생똥맞은 것, 불가능한 것은 아니다. 교양 교육론이기에 그것에 충실해야 한다. 이것이 아니고는 모두 성공론으로 흐를 뿐이다. 사실, 대학의 이념, 대학교육의 이념을 분석해보면 모두 공부론을 형상화하고 있다.

5. 교육적 의도가 무엇인가?

소크라테스와 소피스트의 갈등, 플라톤과 이소크라테스의 논쟁을 참조체제로 삼는다. 여기서 소크라테스와 플라톤을 승인할 수밖에 없다. 그들의 주장을 교육실천의 논리로 삼을 수밖에 없다.

첫째, 교양교육은 일다운 일을 하는 태도와 능력을 키운다.

인문학적 삶의 방식으로서 일다운 일을 만들어내는 태도와 능력을 키운

다. 이것을 키우는데 집중하는 대학교육 기획한다. 만들어 놓은 일자리에 편입하는데 필요한 취업역량을 키우는 데에 국한하지 않는다. 대학교육은 직업훈련이 아니고 취업자격증이 아니다. 대학은 인간을 애기하고, 세상을 애기하고, 정의를 애기하고, 사랑을 애기하고, 인간 권능을 애기하는 곳이다. 그것에 복무하는 교양교육과정을 설계·편성·운영한다. 취직에 소용되는 스펙을 쌓으라고 다그칠 수는 없지 노릇이다.

일다운 일을 만드는 것, 일과 삶을 일치시키는 것을 요청한다.⁵⁰⁾ 그때 학생은 그 삶을 사는人材가 된다. 여기저기 교육을 잘 받은 사람들이 개인적人材가 아닌 사회적人材가 된다. 그人材를 키우는 교양교육을 하고 전공교육을 한다. 이는 핵심역량 교육과정으로는 도무지 범접하지 못할 것임이 분명하다.

人材가 아닌 그人材는 지적 사고를 중요한 재료로 사용하여 이를테면 요리를 만들고 제품을 만든다. 지적 사고를 중요한 재료로 사용하여 농사방법을, 치수방법을, 한경보존방법을, 교수방법을, 의료방법을, 경영방법을 새로 만들어내고, 그래서 자신의 세계를 변화시킨다. 그는 사회적人材로서 일의 사회적 의미를 축적한다.⁵¹⁾ 그는 자연과 사람과 사회적 관계를 변화시킨다. 사회적人材의 일은 지겨운 노역이 아니다. 자본과 대립하는 노동을 하는 것이 아니라, ‘일과 삶의 일치를 이루는 노동을 하고 그 시대를 살고 있다.’

둘째, 교양교육의 프레임은 ‘모험하는 자아’를 겨냥한다.

과학적 개념인 ‘자아’의 특성은 ‘나는 누구인가 하고 묻고 있는 나’를 표

50) 일과 삶은 같은 하나이다. 그것은 더불어 사는 삶의 과정이고 결실이다. 대학마다 가지고 있는 찬란한 교육이념의 문맥과 거기서 말하는 진·선·미의 가치원리에 따라 학교의 존재방식을 해석하여, 그것을 교육과정과 교재로 만들 수 있고, 그것을 방법적으로 가르칠 수 있다.

51) 사회적人材는 삶과 앎을 의식하는 ‘사람’이기에 삶의 의미를 묻는다. 사람은 삶의 의미를 묻게 되어 있다. 삶의 의미를 묻는 것 자체가 진리를 향해 걸어가는 여정이다. 인간은 진리를 묻고 있는 방식으로 존재한다. 인문학적 삶의 방식으로서 일하는 태도와 능력을 키우는 것에 교양교육이 연관한다. 거기에 교양교육이 복무한다.

상한다. 일상의 삶을 영위하는 사람은 누구나 자아를 발견하고 결정하고 실현한다. 그 삶을 살면서 삶의 의미를 묻고 공부와 노동의 의미를 묻는다. 그 의미를 묻는 것은 자아를 의식하기 때문이다.

대학 교양교육은 자아를 의식하고 있는 사람을 가르치고 있다. 가르치는 일은 사회환경과 교육환경을 구성함으로써 가능하다. 소유와 존재, 실속과 순수를 함께 추구할 수 있도록 그 환경을 구성한다. 정신의 회귀운동, 반성력, 경험의 재구성과 같은 개념은 교육적으로 근본적 문화능력에 의해 형성 가능하다. 그 근본적 문화능력의 형성은 교양교육에 의존한다.

근본적 문화능력을 쌓았기에 모험하는 자아를 가진다. 그는 자존감을 가지고 일다운 일을 만들어내는 태도와 능력을 발휘한다. 어떤 경우에도 교양교육은 ‘모험하는 자아’를 겨냥한다. 이것이 이른바 교양교육이 지향하는 인재상인데, 그는 교양능력의 총합을 구현하는 자이다. 손종현(2017)은 다음과 같이 말한 바 있다.

‘상처받은 자아’를 ‘모험하는 자아’로 탈바꿈한다. 모험하는 자아는 대다수가 주변인(marginal man)으로 살아야 하는 지식기반사회에 창의력을 발휘하여 자기분야에서 개성적 삶의 무대를 열고, 인문학적 교양을 가지고 따뜻한 정을 내면서 살아가는 인간형을 말한다.⁵²⁾

‘모험하는 자아’ 개념을 둘러싸고, 대학이 교육목적을 선언하고 반성한다. 각 대학은 자신의 건학이념과 교육목적을 숙고한다. 대학은 이상과 대화하면서 비로소 희망을 품는다. 대학은 이상과 대화하고 그래서 독백을 거듭하면서, 희망의 인문학으로 길을 연다. 진리공동체인 대학일수록, 지도자일수록 그 지성과 철학을 가져야 한다. 이상과의 대화와 이를 통한 독백이 없다면, 우리 사회는 끝내 냉소하고 좌절하게 될 것이다.

모름지기 ‘모험하는 자아’를 형성한다. 모험하는 자아는 몸과 마음이 경쾌하게 움직이는 자아를 속성으로 가지는 바, 이는 구체적으로 존재론적으

52) 손종현, 앞의 논문, 2017, 95쪽.

로 자긍심을 심는다는 것으로 등치해도 된다. 자긍심을 일상적 언어로, ‘밭을 땅에 딛어 힘을 받는다’라고 그 의미를 새긴다. 밭을 땅에 딛는다는 것은 일상의 자기 삶을 산다는 것이고, 일상의 삶을 산다는 것은 앎을 갈무리하는 한가함을 갖는다는 것이다. 그가 밟고 서는 땅은 지역과 직업세계이다. 거기서 힘을 받아 ‘모험하는 자아’의 길을 걷는다. 그 ‘모험하는 자아’를 하나의 실상(實相)으로 실체화하면, 파울루 프레이리(P. Freire)가 말하는 ‘문화적 일꾼(cultural worker)’이 될 것이다.

‘문화적 일꾼’이 자신을 살리고 세상을 살린다. 그는 기업의 경쟁력을 살리고 국가의 경쟁력을 살린다. 그 이유에서, 그 자체로, 교양능력을 키우고 근본적 문화능력을 키운다. 그러기 위해 교양교육 프레임을 정돈한다.

셋째, 무엇보다 핵심역량 프레임에서 탈피한다.

연구자는 ‘핵심역량 프레임’에서 벗어나야 한다고 주장한다. 이 프레임을 넘어 교양능력 프레임으로 전환해야 한다. 이와 같은 맥락에서, 전면적·전인격적 참여를 강조·강요하는 ‘하면 된다’의 정신주의 틀에서 가공되어 나오는 교육열, 學歷열병, 사회진출, 조국애...의 프레임에서 벗어나야 한다. 환유권대 엘리트 체육에서 생활체육으로 전환해야 한다. 금메달 경쟁 승자의 틀에 갇힌 체육이 아닌, 건강한 삶의 지혜와 방편으로서의 체육으로 전환해야 한다. 엘리트 정치가 아닌 생활 정치가 이루어져야 한다. 이런 맥락에서 핵심역량교육이 아닌, 글자 그대로 교양능력교육으로 전환해야 한다.

핵심역량교육으로는 인격적 자존감을 키우지 못한다. 교양교육을 통해서만 인격적 자존감을 키울 수 있다. 사람 분별과 대학 서열을 확대재생산하는 핵심역량 개념에서 모든 이를 인간존재(human being)로 키우는 교양능력 개념으로 전환해야 한다. 핵심역량주의자들은 교양주의자들을 아마도 직업세계의 변화를 따라잡지 못하는, 따라잡을 생각을 못하는 한가한 교육이라고 비판할지도 모른다. 비판할수록 인간 가치는 하락하고, 세상은 조금 해지고, 불평등은 심화될 것이며, 핵심역량기반 교육을 할수록 오히려 반교양적인 것이 될 것이다.

핵심역량기반 교육과정으로는 교수-학생 간의 교육적 관계를 키우지 못

한다. 교양능력을 키우는 교육실천이 교육적 관계를 형성케 한다. 그 교육적 관계가 실재하며, 그것이 교육한다. 교수-학생의 교육적 관계를 통해 다양한 형태의 학습능력을 키운다. 주제몰입의 탐구를 통해, 교육적 경험의 다양을 통해, 다양한 형태의 교양능력을 키울 수 있다. 교양능력을 키우는 교양교육이 교육적 경험의 교류가 살아있는 교실공간과 학습사회를 성립시킨다.

6. 교육방법은 무엇인가?

교양교육을 통해 ‘일다운 일을 만드는 능력과 태도’를 키운다고 말해 왔다. 어떤 방법으로 그것을 키울 것인가, 이것이 언제나 난관으로 뒤따르는 교육방법 문제이다. 교양능력을 키우는 데 기여하는 교수환경, 학습환경, 대학의 면학분위기가 중요하다. 교양능력 키우기에 걸맞은 교양교육과정과 교양교과목, 교수법이 거듭 창안되고 기획되어야 한다. 핵심역량 운운(云云)은 다만 이를 소외시킬 뿐이다.

1) 교육과정 재형성(reformulation)

교양교육과정으로서 주요하게 설계해야 할 내용은 다양한 대상세계(인간, 자연, 사회, 역사, 예술 등)에 대한 지식 형식의 경험, 고전읽기가 그 필수 대상이다. 외국어능력, 소프트웨어 문해능력, 글쓰기·말하기 의사소통 능력이 필요 대상임은 말할 나위가 없다. 이 능력을 키우는 데 적합하게 교양교육과정을 재형성해야 한다.

2) 교수법 혁신: 주제몰입의 교육적 경험 제공

인간은 주제몰입의 경험을 통해 지적으로, 도덕적으로, 직업적으로 발달

한다. 따라서 교육과정 차원에서 주제몰입의 교육적 경험을 제공한다. 이때 각자의 개성과 적성에 따라 다양한 주제를 선택할 수 있다.

인간은 문제상황에서 주제몰입의 경험과 문제해결의 경험과 반성적 사고 능력을 개발한다.⁵³⁾ 개개인의 관심사 혹은 인간·사회·자연세계에 대하여 스스로 문제점을 찾아 질문하는 장면에서, 학생의 탐구행위(inquiry)는 애매한 문제 상황으로부터 확실한 상황으로 이동하는 과정, 즉 답을 찾아가는 실천과정으로부터 지식과 정보를 산출하는 능력을 개발한다. 대학 교양교육에서 주제몰입의 경험을 형성함으로써 지식생산과 조직의 경험을 제공하면 이것이 삶으로서의 교육을 완성시키는 것이 될 것이다.⁵⁴⁾

주제몰입의 교육적 경험 제공이 완결적 성격을 띠는 능력감을 키운다. 그 능력감이 열정과 존재감을 성립시킨다. 그 열정의 실천이 나를 해방시키고, 어떤 권력으로부터 어떤 굴욕으로부터 어떤 두려움으로부터 나를 자유롭게 한다. 그 해방과 자유가 나의 인간다운 삶의 방식을 정초한다. 대학 교양교육은 이것을 삶과 실천의 정식으로 프락시스적 삶을 겨냥해야 한다.

주제몰입의 탐구 프로젝트의 맥락에서, 학생들이 저마다 추구하는 요구(needs)와 교과를 통해 획득해야 하는 목표를 통합하는 수업지도가 기획되어야 한다. 그것은 학생과 교과에 대한 의미 있게 구성된 ‘이론적 구상’으로 나타난다. 이 개념을 만족하는 교육방법이 교과와 비교과에서 일상적으로 이루어져야 하는 것이다.

7. 사회적 실천을 지도한다.

일다운 일을 할 수 있는 능력과 태도의 형성과 그 교육실천이 어떤 조건 속에서 이루어질 수 있는가? 이는 삶과 삶의 일치에서 출발하는 법이다. 이 ‘근본적 삶의 방식’은 어떻게 현실이 되는가? 사회문화적 환경과 물리적 자

53) 손종현, 「2045년 한국의 교육분야 미래전망과 정책방향」, 42쪽.

54) 손종현·김동일 외, 「대구가톨릭대학교 교양교육의 새로운 프레임」, 2017, 57쪽.

원을 갖추기를 희망하면서 사회적 실천을 지도하는 데에서 그 답을 구할 수밖에 없다. 그 근본적 문화능력을 승인하는 사회문화적 환경을 가정하며, 또한 그 능력을 지표로 구성하는 사회를 가정한다. 그 사회문화적 환경을 조성하기 위해 법적 제도적 조건을 갖추어 나간다. 이 세상만들기에 함께 동참한다.

- 1) 교수와 학생이 일상의 삶, 즉 앎을 생산하고 일다운 일을 하는 삶을 부정하는 제도적 체제, 관행, 고정관념을 고발한다.
- 2) 학생은 일상의 삶을 사는 선택 행동을 한다.
- 3) 대학은 희망을 사는 방식으로 이 새로운 관점을 익혀 이를 일상의 '교육의 과정'에 실천한다.
- 4) 사회는 일자리 배급이 아닌, 일다운 일을 할 능력과 권리를 배분하는 사회문화적 환경을 조성한다.

이 세상만들기 사회문화 속에서, 일자리 창출이 손쉽게 이루어지고, 누구나 일다운 일을 한다. 다양한 형태의 일을 만들어내는 '이야기꾼'이 자신의 생존체계로서 사회적 네트워크를 형성한다. 그 네트워킹이 일상의 삶의 방식이 된다. 그리하여 국가와 기업의 요구로부터 자유로워진다.⁵⁵⁾

이 '오래된 미래'는 '근본적 삶의 방식'에 의해 근본적 문화능력을 키우는 교양교육을 통해 성립 가능하다. 물론 필요조건으로서 청년실업에 대응하여 패러다임 수준의 혁신적인 사회정책이 기획·실행되어야 하고, 학력·학벌사회화와 대학서열화를 깨는 사회정책이 입안·실행되어야 한다.

일다운 일을 하는 사람의 존재론적 삶의 자세는, 억울하지만, 이것이 인간화된, 해방이 된, 걱정 없음의 존재론적 삶의 방식을 가능케 한다. 한가하다고 말하겠지만, 이것이 진정 휴머니즘에 입각한 세상살이 방식이다. 이것은 유독 교양능력 키우기 교육실천의 논리에서 전망해 볼 수 있는 '오래

55) 손종현, 「2045년 한국의 교육분야 미래전망과 정책방향」, 62쪽.

된 미래'이다.

이런 인식에서 보면, 현 단계 대학교육은 바탕에서부터 새로운 혁신을 요하는 교육이다. 목적에 있어서, 교육과정에 있어서, 교수법에 있어서, 평가·피드백(기제)에 있어서 그렇다. 이를 확실하게 '개변'해야 한다. 핵심역량주의에 발맞추어 교양교육과정을 편성·운영하다보니 교육논리를 왜곡하고 있는데, 냉소적 태도로 지켜만 보고 있을 것인가? '교육혁신'은 이 지점에 정책적 집중의 실천적 관심을 베풀어야 한다. 핵심역량 운운을 중지하고 교양능력을 키우는 쪽으로, 교양교육에 충실한 방식으로, 나아갈 길의 방향을 제대로 틀어야 한다.

V. 결 언

연구자는 지금까지 핵심역량 담론에 대해 비판적인 고찰을 해왔다. 핵심역량은 기업의 논리와 경영의 논리에 의한 것이므로 교육의 장면에서는 이 개념이 최소화되어야 하며, 그것을 대체하는 개념으로서 '교양능력'이 성립하는데, 이 교양능력은 교육논리에 의해 정당화된다는 것이다. 지금까지의 논의를 요약하면 다음과 같다.

- 첫째, 핵심역량 개념을 유보하고 교양능력 개념으로 대체해야 한다.
- 둘째, 근본적 문화능력으로서 교양능력이 실재한다. 교양능력을 키우는 교양교육, 이것이 오늘날 요구되는 교육실천의 논리이어야 한다.
- 셋째, '일다운 일을 하는 사람'을 키우는 것이 대학의 권능이다. 그 사람을 '모험하는 자아'라고 한다. 그 자아를 키우는 것이 대학 교양교육의 지향이다.

진리를 정답으로 말하면 그 진리는 우상이 된다. 연구자는 지금까지의

논거를 정답이라고 자기주장을 내세우지 않는다. 다만 설득할 뿐이다.

교육의 개념이 올바르게 정립되어야 교육실천이 올바른 길로 나아갈 수 있다. 잘못된 교육개념은 교육을 방해하고 오히려 반(反)교육으로 이끈다. 교육의 개념을 명료하게 이해하는 것은 제도와 체제를 가지런히 하는 일 못지않게 중요한 것이다. 핵심역량 교육 담론과 관련하여 더욱 그러하다.

이 논의 위에서 좀 더 진전된 논의를 전개해 보자. 교양은 무엇인가? 교양은 ‘어디에서 누구와도 같이 일할 수 있는’ 태도와 능력이다. 이 태도와 능력은 ‘내 속의 수치심을 걷어낸다면 쓰레기통을 뒤진들 그게 뭐 대수인가’에 표명된 ‘모험하는 자아’의 의식을 기반으로 한다. 모험하는 자아의 의식에, 인문학적 교양이 제몫을 톡톡히 한다.

교양능력이 어떻게 기능하는가? 교양능력은 불안정한 시대에 불안한 개인이 취하게 될 삶의 방식의 변혁을 가능케 한다. 교양능력은 일을 일답게 만드는 능력으로 전화하고, 그 능력으로 자기 삶의 무대를 만들고 자기 방식의 삶을 살게 하는 힘으로 기능한다.

일다운 일을 만들어내는 태도와 능력으로서의 교양능력은 뿌리 내리는 삶을 살게 한다. 그 삶의 방식은 일다운 일을 수행하고 있는 사람에게만 주어지는 특권이다. 교양능력을 삶의 방식으로 가진 자는 아무도 돌보지 않는 일을 스스로 선택할 수 있는 자세, 낮은 자리에 임한다. 그 일을 일다운 일로 만들어낼 수 있다. 그런 일은 혼전만전 널려 있는데, 그런 일은 대학 교양교육에서 닦은 교양능력으로 창안해낼 수 있다.

연구자는 교양은 학생의 존재감 형성과 자아 발견의 계기라고 이해한다. 교양교육은 지식기반사회의 시대 흐름에 대응하여 학생들의 능력감과 존재감을 키우는 교육이라고 이해한다. 창의성의 시대에, 교양교육은 존재감 형성과 자아 발견의 여정이 삶의 기초의 틀을 갖추게 하는 기제라고 이해한다. 교양교육은 자아 발견의 길을 걷게 하는 것이고, 그것은 결국 삶의 방식의 변혁에 대한 관심을 고양시키는 교육활동임을 분명히 한다. 이것이 오늘날의 지식·문화·개성의 시대의 교양 개념이며, 이것이 포스트모던 시

대의 교양교육 개념이다.

대학은 학생의 요구와 시대의 요구에 부응하여 교양능력을 키운다는 것에 충실해야 한다. 그러면서도 “굽은 소나무가 선산을 지킨다”는 경구(警句)의 의미를 새삼 되새겨 볼 때이다. 사람은 누구나 다 쓰임새를 가지고 있다는 지혜의 언어이다. 특별한 무엇과 특별한 누구가 아니라는 것이다. 人才와人材의 구별과 차별이 학교를 망치고, 교육을 망치고, 학생들을 망치는 법이다.

핵심역량 담론으로 매몰된 상황을 벗어나는 교양교육 혁신의 방향은 교육의 외적 힘에 대처하는 방식으로 틀 지워져야 한다. 여기서 교육의 외적 힘이란 교육의 내재적 목적을 무시하고 교육을 수단으로 이용하고자 하는 세력을 의미한다. 문화적으로, 체제적으로, 외재적 목적론에 침윤된 핵심역량교육에 대해 내재적 목적을 겨냥하는 교양능력교육으로 방향을 틀어야 한다. 후자가 본래적이고, 그 자체가 생존의 힘을 만들어낸다. 후자만이 교양교육을 살리고 인류의 품위 있는 발달을 예비한다.

거듭 강조한다. 우리가 직면하고 있는 난제는 핵심역량으로 교양교육을 쟁점화 하는 비합리에 대한 것이다. ‘지금 여기의’ 문제는 교양교육을 핵심역량 담론으로 수행할 것이 아니라 교양능력 개념으로 풀어나가야 한다는 것이다. 교양능력을 가치화하려고 애쓰는 자들의 실천적 지성이 긴요한 것으로 보인다. 이는 교양교육 자체에 대한 ‘교육적 타당성 물음’의 긴급성을 의미하는 것이다. 이 실천적 지성은 대학교육을 숙고하는 자의 존재론적 고민을 표상한다.

참고문헌

- 교육부·한국교육개발원, 『2021년 대학 기본역량 진단 편람 - 일반대학 -』, 2020.
- 김민남, 「교육은 교육방법론의 실천이다」, 『플레이어의 사상과 실천』, 살림터, 2017, 13~78쪽.
- 김은영·김혜진·장혜승 외, 『OECD 교육 2030과 한국 교육』, 한국교육개발원 기술보고(TR 2019-62), 한국교육개발원, 2019.
- 김지현, 「‘대학 역량기반 교육혁신’ 담론의 교육학적 조건」, 『교육원리연구』 15(1), 교육원리학회, 2010, 87~126쪽.
- 민주화운동기념사업회, 『핵심역량 정의 및 선정 프로젝트(DeSeCo Project)』 요약.
- 변기용, 『대학평가를 평가하라』, 대학지성 In&Out, 2020.
- 소경희, 「학교교육의 맥락에서 본 ‘역량(competency)’의 의미와 교육과정적 함의」, 『교육과정연구』 25(3), 한국교육과정학회, 2007, 1~21쪽.
- 손동현·박주호·유기웅 외, 『대학 교양기초교육에 대한 종합적 분석 연구』 (RR 2012-46-427), 한국교양기초교육원, 2012.
- 손종현, 「전공단위 선발제도의 철학적 탐색」, 『교육철학』 44, 한국교육철학회, 2011, 157~196쪽.
- 손종현, 「대학 교양교육의 재개념화:人材교육적 관점에서」, 『열린교육연구』 22(2), 한국열린교육학회, 2014, 307~329쪽.
- 손종현, 「창의성 계발의 교육논리: 지식·문화 생산의 ‘이야기꾼’ 키우기」, 『교육철학』 54, 한국교육철학회, 2014, 107~141쪽.
- 손종현, 「2045년 한국의 교육분야 미래전망과 정책방향」, 『교육철학』 56, 한국교육철학회, 2015, 35~68쪽.
- 손종현, 「대학 교양교육의 새로운 프레임 탐구」, 『교양교육연구』 12(6), 한국교양교육학회, 2018, 11~39쪽.
- 손종현·김동일·서정목 외, 「대구가톨릭대학교 교양교육의 새로운 프레임」,

- 대구가톨릭대학교(특별정책과제 연구보고서), 2017.
- 손종현 · 황두환, 「D대학의 프로젝트 교양교과목의 교육방법론」, 『융합교양 연구』 5, 대구가톨릭대학교 융합교양연구소, 2018, 33~70쪽.
- 서울대학교 교육학과 BK21 역량기반 교육혁신 연구사업단 · BK21 핵심역량 연구센터, 『역량기반교육 새로운 교육학을 위한 서설』, 교육과학사, 2012.
- 송인섭, 『현장적용을 위한 자기주도학습』, 학지사, 2012.
- 신득렬, 『교육철학』, 학문사, 1983.
- 이돈희, 『세기적 전환과 교육학적 성찰』, 교육과학사, 2003.
- 이돈희 외, 『교육이 변해야 미래가 보인다』, 현대문학, 1998.
- 이상은 · 김은영 · 김소아 외, 『OECD 교육 2030 참여 연구: 역량의 교육정책적 적용 과제 탐색 연구보고』(RR 2018-08), 한국교육개발원, 2018.
- 이상은 · 소경희, 「미래지향적 교육과정 설계를 위한 OECD 역량교육의 틀 변화 동향 분석: ‘Education 2030’을 중심으로」, 『교육과정연구』 37(1), 한국교육과정학회, 2019, 139~164쪽.
- 임문영, 「뱅상 꼬르베 신부」, 『가톨릭 다이제스트』, 2020(9). 2020.
- 이흥민, 『역량평가 - 인적자본 역량모델 개발과 역량평가 -』, 리드리드출판, 2014.
- 조용기, 『교육의 쓸모』, 교육과학사, 2005.
- 진미석, 「대학생 핵심역량 진단 시스템 K-CESA」, 『대학생 핵심역량 진단 시스템』, 2012, 10~48쪽.
- 진미석 · 손유미 · 주희정, 「대학생 핵심역량 진단체제 구축 방안 연구」, 『교육행정학연구』 29(4), 한국교육행정학회, 2011, 461~486쪽.
- 최석민, 「빅 픽처로서 창의, 융합, 그리고 역량 교육의 한계와 그 대안」, 『2021년도 한국교육철학회 동계학술대회 자료집』, 2021, 1~30쪽.
- 한국교육개발원, 보도자료 「2030년에 성인이 될 학생에게 필요한 미래 핵심역량 재정립」, 2019.

- DeNicola, D. R, 『배움과 행복 - 교양교육의 철학적 탐색 -』, 손종현 · 강
이철 · 김규원 · 김부태 · 이경숙 역, 양서원, 2015.
- Dewey, J., 『민주주의와 교육』, 이홍우 역, 교육과학사, 1916.
- Kohlberg, 『도덕발달의 철학』, 김민남 · 김봉소 역, 교육과학사, 1981.
- Marron, H. I., *A History of Education in Antiquity*, Mentor Books,
1964.
- Newman, J. H. *The Idea of A University (Defined and illustrated)*,
ed. by Martin J. Svaglic, University of Notre Dame Press,
1960.
- Spencer. L. M & Spencer. S. M., 『핵심역량모델의 개발과 활용』, 민병
모 · 박동건 · 박종구 · 정재창 역, PSI 컨설팅, 2014.

Abstract

Critical Consideration on the Discourse of Key Competency: Logic of Educational Practice of Cultivating Cultural Ability

Son, Jonghyun(Daegu Catholic University)

This research aims to critically consider the discourse of key competency on liberal education. Key competency should be minimized in the educational scene because it is based on the logic of business and management. As a concept that replaces it, there is 'cultural capability' which is justified by the educational logic. The summary of the discussion so far is as follows. First, the concept of key competency should be reserved and replaced with the concept of cultural capability. Second, the fundamental cultural capability is real. Liberal education cultivates cultural capability, which should be the logic of educational practice today. Third, it is the power of the university to cultivate people who do good work. The person is called the 'adventurous self'. The orientation of liberal education is to cultivate this adventurous self. When the concept of education is properly established, educational practice can go on the right path. Misconceptions on education hinder education and rather lead to anti-education. Clearly understanding the concept of education is as important as arranging institutions and systems. This is even more so with regard to the educational discourse of key competency.

[Key Words] key competency, cultural capability, liberal education,
questioning of educational validity, adventurous self

접 수 일 : 2021년 02월 11일

심사완료 : 2021년 03월 08일

게재결정 : 2021년 03월 15일