

제2회 대학교양교육연구소협의회 학술대회

# 교양교육과 핵심역량

일시 : 2021년 1월 22일 (금) 14:00 - 17:20

장소 : 단국대학교 죽전캠퍼스 상경관 302호  
(ZOOM 온라인 화상회의)

주최  단국대학교 교양기초교육연구소

후원  단국대학교  한국연구재단



제2회 대학교양교육연구소협의회 학술대회

# 교양교육과 핵심역량

2021년 1월 22일 (금) 14:00~17:20  
단국대학교 죽전캠퍼스 상경관 302호  
(ZOOM 온라인 화상회의)

주최  교양기초교육연구소

후원  단국대학교  한국연구재단

## - 프로그램 -

- 일시 : 2021년 1월 22일 (금) 14:00 - 17:20
- 장소 : 단국대학교 죽전캠퍼스 상경관 302호  
(Zoom 온라인 화상 회의)
- 주최 : 단국대학교 교양기초교육연구소
- 후원 : 단국대학교, 한국연구재단
- 주제 : 교양교육과 핵심역량

<b>제1부</b>		사회 : 이유진(단국대학교 교양기초교육연구소)
14:00-14:10	개회식	개회사:황영미(대학교양교육연구소협의회장·숙명여자대학교 교양교육연구소장) 환영사:윤승준(단국대학교 교양기초교육연구소장)
<b>제2부</b>		사회 : 김지효(단국대학교 자유교양대학)
제1발표 14:10-14:40	핵심역량 담론에 대한 비판적 고찰 : 교양능력 키우기의 교육실천론	발표자 : 손종현(대구가톨릭대) 토론자 : 한수영(중앙대)
제2발표 14:40-15:10	대학 교양교육의 성과 : 핵심역량을 기반으로	발표자 : 전은화(단국대) 토론자 : 김지영(서강대)
휴식 15:10-15:20		
제3발표 15:20-15:50	핵심역량 강화를 위한 교양교육의 준비	발표자 : 김혜영(숙명여대) 토론자 : 김인영(위덕대)
제4발표 15:50-16:20	역량 개념 지도 그리기	발표자 : 박정하(성균관대) 토론자 : 장수철(연세대)
<b>제3부</b>		좌장 : 송하석(아주대학교 다산기초교육연구소장)
16:20-17:10	종합토론 (참석자 전원)	
17:10-17:20	폐회	

## - 초대 의 글 -

2021년 새해, 여러분 모두의 건강과 안녕을 기원합니다.

역량 중심 교육과정은 지식 전달에 치중해 왔던 기존의 학문 중심 교육과정의 문제점을 비판하면서 등장하였습니다. 교육이 우리의 삶과 현실 속에서 부딪히는 문제를 해결하는 데 실질적으로 기여할 수 있어야 한다는 점에서 역량 중심 교육과정은 사회의 요구를 일정 부분 반영한 것으로 이해되기도 합니다. 특히 올해 시행되는 「2021년 대학기본역량진단」의 “수업 및 교육과정 운영” 지표에 “핵심역량 제고를 위한 교양 교육과정 체제 구축·운영”이라는 진단요소가 포함됨으로써, 전국 각 대학의 교양교육 관계자들은 원하든 원하지 않든 핵심역량에 대해 고민하지 않을 수 없게 되었습니다. 여러 논란에도 불구하고 핵심역량에 대한 논의는 대학의 교양교육을 되돌아보게 하였고, 앞으로도 많은 연구와 논란을 촉발하면서 대학 교육을 한층 더 건설하게 할 것으로 보입니다.

대학교양교육연구소협의회에서는 고등교육의 뜨거운 이슈로 떠오른 “교양교육과 핵심역량”을 주제로 학술대회를 기획하여 여러분을 토론의 장으로 초대합니다. 이번 학술대회에서는 고등교육 및 교양교육의 본질과 핵심역량의 관계에 대한 깊이 있는 논의가 다각적으로 펼쳐질 예정입니다. 뜻깊은 학술 토론의 장에 여러분의 뜨거운 관심과 성원을 부탁드립니다.

2021년 1월 22일

대학교양교육연구소협의회장 황영미  
단국대학교 교양기초교육연구소장 윤승준



## - 목차 -

### 【 제1발표 】

- 핵심역량 담론에 대한 비판적 고찰 : 교양능력 키우기의 교육실천론..... 1  
발표자 : 손중현 | 대구가톨릭대학교 프란치스코칼리지학장  
토론자 : 한수영 | 중앙대학교 다빈치미래교양연구소장

### 【 제2발표 】

- 대학 교양교육의 성과 : 핵심역량을 기반으로..... 43  
발표자 : 전은화 | 단국대학교 자유교양대학 교수  
토론자 : 김지영 | 서강대학교 전인교육원 교수

### 【 제3발표 】

- 핵심역량 강화를 위한 교양교육의 준비..... 65  
발표자 : 김혜영 | 숙명여자대학교 기초교양대학 교수  
토론자 : 김인영 | 위덕대학교 융합기초학부장

### 【 제4발표 】

- 역량 개념 지도 그리기..... 83  
발표자 : 박정하 | 한국교양교육학회장  
성균관대학교 교양기초교육연구소장  
토론자 : 장수철 | 연세대학교 교양교육연구소장



【 제1발표 】

# 핵심역량 담론에 대한 비판적 고찰 : 교양능력 키우기의 교육실천론

발표자 : 손종현 | 대구가톨릭대학교 프란치스코칼리지학장  
토론자 : 한수영 | 중앙대학교 다빈치미래교양연구소장



## Ⅰ 제1발표 Ⅰ

# 핵심역량 담론에 대한 비판적 고찰 : 교양능력 키우기의 교육실천론

손종현 | 대구가톨릭대학교 프란치스코칼리지학장

### | 목 차 |

1. 서언
2. 핵심역량 담론의 문제점 인식
3. 교양능력 키우기의 정당화 논거
4. 교양교육이 키워야 할 능력 : 일다운 일을 할 수 있는 태도와 능력
5. 결론

## 1. 서언

### 1-1. 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’ (교육부·한국교육개발원, 2020 : 3, 53)이라는 말이 예사로 사용되고 있다. ‘대학교육 = 핵심역량 + 전공능력’이라는 공식이 버젓이 통용되고 있다. 이 연구는 이 어법(논리)이 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 목도하고는 마음이 아프다. 형해화(形骸化)되고 있는 규정주의와 평가주의를 목도하면서 전통적인 관료적 지배의 전형을 여기서 확인하고는 가슴이 아프다. 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

가? 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.

## 1-2. 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 누리하고자 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.

## 1-3. 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(근본적 문화능력) 키우기의 교육실천의 논리를 주장해 보겠다는 것이다.

대학은 전통적으로 진리 전파와 인간다움(humanism)을 추구하는 고등교육기관이다. 진리 전파와 인간다움의 가치는 교양교육의 가치와 연관되어 있다(Newman, 1960). 전통적으로 교양교육은 자유교육과 등치되어 왔는데, 그것은 직업이나 생업과 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(손동현·박주호 외, 2012 : 4). 그런데 오늘날 대학은 교양교육을 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 무관

하게 대학은 교양능력을 키워야 하는 곳인데, 지금은 이 가치도식이 전도되어 있다. 이 현상에 대해 근본적인 입장에서 비판해 보자.

#### 1-4. 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.

#### 1-5. 접근의 관점

연구자는 교육논리로 교육 문제에 대해 접근하는 관점을 취하고 있다. 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 (교육 당국이 요청하는) ‘핵심역량’이라는 개념으로 대학교육을 설명하기를 주저한다. 핵심역량 개념은 지극히 왜곡된 기업적 가치, 경영학적 용어라고 믿기 때문이다. 여기서 ‘교

육적 타당성 물음’이란 교육논리에 근거하여 교육에 대해 문제제기하고 거기서 해법을 구하는 방식을 말한다. 이는 교육의 문제를 교육논리로 풀어내려는 교육인식론적 숙고와 맞먹는다. 이 개념은 한국교육과 교육체제가 여전히 교육 ‘안’이 아닌 교육 ‘밖’의 필요에 끝없이 잠식되는 현실에 대한 부정의 변증법에서 도출된 것이다(손종현, 2014b : 110-114).

둘째, 이차적으로 ‘학생의 삶의 현장성 자원’을 고려하면서 접근한다. 삶의 현장성 자원이란 학생의 대학생활(나중에 직업세계) 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 잘 살기 위해 대학에 입학했다는 것, 지방 사립대학에 다닌다는 것 때문에 체계적으로 배제된다는 것, 수능성적 3-7등급 학생들이 주로 선택하는 학교의 학생으로서 지적·정서적·사회적으로 주눅이 들어 있다는 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.

## 1-6. 용어 정의

○ 교양능력 : 교양교육과정을 통해 키운 (학습)능력을 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.

○ 교양과 교양교육 : 교양은 인간임의 조건이며, 인간의 노고와 열정에 대한 믿음이며, 인간다움을 추구하는 삶의 능력과 태도이다. 교양은 삶의 문제이다. 교양은 삶을 갈무리하는 일상의 삶, 삶을 통제할 수 있는 힘을 가진 삶, 대상세계에 대한 삶(지리의 눈, 회계의 눈, 예술의 눈, 건축의 눈)에 대한 것이다(손종현, 2014b). 교양교육은 ‘삶이 행을 통제하는 삶의 방식’ 변혁을 이끄는 교육에 대한 것이다. 그 삶을 키우면 그것이 삶(실천)으로 행(行)으로 전화한다. 그 삶을 갈무리하여 삶과 행을 정돈하도록 지도한다(손종현, 2014b). 이런 개념의 교양과 교양교육이 성립할 때

학생들로 하여금 앎을 체득하여 삶을 통제하는 품위 있는 교양인으로 살도록 안내한다.

○ 담론 : 담론이란 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 언어게임규칙에 의하여 확정된다(김지현, 2010 : 88).

○ 人才와 人材 : 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 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, 2015 : 38).

○ 전공능력 : 전공교육과정을 통해 키운 (학습)능력을 말한다. 각 단과대학 또는 계열, 학과의 관련 분야에서 요구하는 직무, 과업, 역할을 수행하는 데 필요한 지식, 기술, 태도를 포함하는 복합적·종합적 능력(교육부·한국교육개발원, 2020 : 51)을 말한다.

○ 학습능력 : 학교는 학습능력(교양능력과 전공능력)을 키우는 곳이다. 학교와 교수의 교육기획을 통해 구성된 교육과정을 거쳐 키운 다양한 능력을 말한다. 학습능력은 학교와 교수자(교사)를 통해 키운 능력이며, 학습한 능력이면서 동시에 학습할 능력이다. 대학의 경우, 교양교육 분야와 전공교육 분야에서 그것을 키운다.

## 2. 핵심역량 담론의 문제점 인식

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

### 2-1. 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.

- ‘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.<sup>1)</sup>
- 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 부정견

교육부와 한국교육개발원은 교양능력을 핵심역량으로 축소시켜 이해하고 있다. 교육부와 한국교육개발원(2020)에 따르면, 핵심역량은 ‘각 대학이 해당 대학의 특성에 따라 설정한 것으로, 고등교육 단계에서 학생들에게 요구되는 일반적 역량(예: 비판적·창의적·종합적 사고력, 의사소통능력, 자기주도적 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 주위섬기면서 대학의 이념, 대학교육의 이념, 대학 교양교육의 이념을 위협하고 있다. 이것이 습(習)이 되어 대학문화로 작용하고 있다. 말하자면 이런 것이다.

1) 핵심역량 개념이 내포하는 지시대상물이 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.

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 정책 당국자들의 무지를 반영한다.)

둘째, 정부(교육부, 한국교육개발원)와 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 사용하면서부터 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”(손중현·김동일 외, 2017 : 155-156).

원래 역량이란 모든 지식 혹은 모든 능력을 일컫는 말이 아니며 사회적 생산성을 보장할 수 있는 일부 인간능력에 대한 배타적 개념으로 사용되고 있다(서울대학교 교육학과 BK21, 2012 : 4). 이런 점에서 초·중등학교(직업계 고교 제외)에서는 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(서울대학교 교육학과 BK21, 2012 : 4).

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(key competency) 개념은 직업교육(직업훈련소)과 평생교육의 이론과 실체를 구성하는 주요 개념이었다. 이 개념은 직업훈련기관에서 중요하게 사용하는 개념으로서, 특정 분야에서 탁월한 성과를 만들어낸 자의 특성(기술과 기능, 태도, 가치관 등)을 나타내는 개념이다. 그것은 직업교육과 평생교육 분야에서 사용하면 좋은 것이다. 같은 맥락에서, 주요 핵심역량 내용은 주로 산업현장(직업현장)에서 요구하는 것들이다. 대개의 경우, 특수·전문·직무 상황과 관련하여 지시되는 것이며, 그런 점에서 교육현장에서 적용할 수 있는 개념이 아니다. 또 그 당시의 핵심역량(essential skills) 개념은 전공능력을 논의할 때 더 적합한 개념이다. 핵심역량 개념은 전공교육, 특성화 직업교육에 적합한 개념이다. 핵심역량이라는 말 자체가 상대적으로 가치가 있는 직업적 수행능력(기술적 기능)을 지칭하는 말이다. 이전의 ‘핵심역량’에 대한 정의 내용을 보더라도, ‘핵심역량’은 전공학과(학부)가 키우는 것이다. 이런 점에서 교양능력과는 거리가 멀다고 할 수 있다.

1990년대 말에 와서 핵심역량 개념에 일대 변화가 일어났다. OECD는 1997년부터 2003년까지 DeSeCo 프로젝트를 통해 역량의 중요성을 천명하고 미래사회의 핵심역량을 규명하여 교육개혁을 주도해 왔다. 1997년 OECD 회원국은 PISA(국제학업성취도평가)라는 수행능력(읽기, 수학, 과학, 문제해결)의 평가준거 개발을 시작했다. 그 회원국들은 이후 학생들의 삶은 훨씬 다양한 역량에 달려 있다는 생각에서, 그 역량의 범주를 확인하고 이를 세목화하기에 이르렀다. 최근 OECD는 이전의 역량교육의 한계를 극복하고, 새로운 미래 교육비전을 제시한 ‘OECD 교육2030’ 프로젝트(2015∞)를 추진하고 있다(한국교육개발원, 보도자료, 2019.11.11.)

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 요

구하는 인재로서 인재상도 달라지고 있다. 우리나라의 경우, 실무형 맞춤형 인재 → 2003년 글로벌 역량 갖춘 인재, 2008년 글로벌 창의인재, 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.

셋째, ‘역량’ 개념에 과도한 의미를 부여하고 있다. 달리 말해, ‘역량’이라는 개념에 너무 많은 내용(요소)을 포함시키고 있다.<sup>2)</sup>

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 competencies)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 교육과정(교과와 비교과)을 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 교육에 대비하는 교육과정은 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 내용 체계가 적절히 마련되어야 한다(이상은·소경희, 2019 : 158). 이 차원에서 역량 발달을 위한 교육과정 설계 원리, 역량기반 교육과정 설계를 위한 교육내용과 교육방법의 구체화, 교육과정의 효과로서의 역량 평가(진단) 준거의 개발 등이 이루어져야 한다. 이것을 위해, 현재로서는 지난한 지적 정책적 집중의 지원 작업이 뒤따라야

2) 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’ (한국교육개발원, 2019. Rychen, 2003 : 3)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 무엇이어서 하는지를 비교적 자세히 제시한다(이상은·소경희, 2019 : 146).

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. 교육논리보다 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. 교수자가 ‘교육의 과정’에 대한 권한을 가져야 한다. 교육목적(교육목표) 설정 권한이 가르치는 교수자 당사자에게 있다. 교수자가 교과 교육목표를 정한다. 수업목표를 스스로 정한다. 역량도 스스로 정할 수 있다. 그러나 지금은 정해진 역량체제에 의해 교육목표, 수업목표, 평가지표를 규정하도록 되어 있다.<sup>3)</sup>

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 덮어씌우고 있다. 그것을 모든 것을 대체하는 하나의 표상(상징)으로 가져오는 것은 많은 문제를 낳는다. 핵심역량체계를 모든 과목, 모든 교사, 모든 학생, 모든 활동의 중심(준거점)으로 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.<sup>4)</sup>

## 2-2. 교육적 관점에 의한 핵심역량 담론 비판

기본 문제는 핵심역량 담론이 교양교육에 대한 무지를 반영한다는 것이다. 학교 교육에서 교양교육은 교양 관련 학습능력을 키워야 한다는 데 있다. OECD 프로젝

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

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

트에서 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.

둘째, (앞의 문제와 연관하여) 수행능력 중심으로 핵심역량을 개념화한다고 할 때 그것으로 교육목적을 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 경진 암기력보다 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 등치시키는 것은 그 자체가 오류이다.

셋째, 핵심역량 담론의 한계로서, ‘교육적 관계의 형성’이라는 교육 가치의 배제를 지적하지 않을 수 없다. 예컨대 교양교과목으로서 ‘프로젝트 교과’ (‘이해와 탐구’ 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 이끌어내었다면, 핵심역량 개념은 그 교실수업에 대해 어떻게 논리화할 수 있는가? 이 경우에도 ‘핵심역량’ 개념으로 적용할 수 있는가? 핵심역량 개념은 그것에 대한 논의와 평가의 장치(평가기제와 평가지표)가 없다는 한계를 가지고 있다.

넷째, 핵심역량 담론은 작용과 적용의 분면에서도 한계를 드러낸다. 현재 대학의 핵심역량 중심 교육과정은 대상세계에 대한 자유로운 사고(이해와 탐구), 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(이해와 탐구)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. (핵심역량 개념은 테크네와 동일시할 수 있는 우(愚)를 범할 여지를 크게 한다.) 교육내용을 테크네로 보는 한, 핵심역량 교육과정이라는 사고방식을 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 (무늬만 화려하게) 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(변기용, 2020). 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 하는 것이지, 능력주의 심리학이 전제하는 하위요소에 역규정 당하지는 않아야 한다. 업무는 세부적인 구성요소로 나눌 수 있지만, 거기에 맞춘다는 의도에서 인간의 능력을 몇 가지 요소로 (기계적으로) 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 자본과 권력의 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.

### 2-3. 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 연관하여 존재하는 것이 아니다. 이 말은 예나 지금이나 미래에도 대학과 전공학과(학부)가 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’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 교양능력과 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.

조용기(2005 : 63)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” (조용기, 2005 : 65). 활동의 부수적 결과보다는 과정 자체라는 삶의 공식이 교육의 목적이 되어야 한다는 것이다(조용기, 2005 : 84).

## 2) 人才가 아닌 人材 양성

교육의 목적은 人才가 아닌 人材를 양성하는 것이다. 콜버그(kohlberg)에 의하면, 학교가 설정하는 교육목적은 ‘모든 학생들의 지적·도덕적·직업적 발달’ 을 의미한다. 이 발달 개념은 모든 학생들로 하여금 직업세계에 능히 적용할 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 행위(물론 동시에 인식론적 행위)이다. 탐구의 경험, 그 경험의 확장과 재구성이 교육의 과정이다. 이것이 ‘지성’을 성립시킨다.

듀이와 킬패트릭은 탐구의 교육적 경험(삶)을 교육적 문맥으로 번역하여 문제해결 혹은 ‘프로젝트(다바침, 주제몰입)’ 라고 했다. 이 문제해결과 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(손종현, 2014b : 313). 조용기·김민남·신득렬과 같은 내재주의에 동의하는 교육철학자들은 교양교육이 모종의 안목의 형성에 헌신해야 한다고 주장한다. 대상세계를 보는 ‘밝은 눈(안목)’ 을 키우는 것으로서, 그것은 딱히 어디에 쓸 쓰임새를 염두에 두지 않는다. 달리 어디에 소용되는 ‘쓸모있는 교육’ 을 염두에 두지 않는다는 것이다. 요컨대 교양교육의 의의는 그 실용성에 있는 것이 아니라 대상세계에 대한 안목의 형성에 있다는 것이다. 조용기(2005)는 이렇게 말한다.

물리학이 직업교육이 아닌 일반교육에서 중요한 이유는, 그것이 공학적 기술적으로 쓸

모 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 제공해주는 한.(조용기, 2005 : 58-59).

교양교육(자유교육, 일반교육)이 겨냥해야 할 지식은, 실제생활에 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 직업전문교육과는 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(이돈희 외, 1998 : 40-41).

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 정열적 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(이돈희 외, 1998 : 40-41).

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. 진로 능력과 유리된 교양교육은 원리적으로 가당치 않다. 교양교과목 지도를 통해 진로

능력을 키운다. 진로능력은 기본적으로 ‘그 분야에 내가 이만큼 집중하고 연마해 보니 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 존재 이유이며, 이는 미래사회의 변화에 대응하는 기본적 대처방법이다(손종현, 2015 : 54). 이 말은 교양교육의 핵심적인 부분이 실제적인 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.

### 3. 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.

#### 3-1. 근본적 문화능력(교양능력)이 실재한다.

사람은 때와 곳에 태어나고, 살고, 묻힌다. 세상에 태어나고 살고 묻힌다. 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.<sup>5)</sup> 그 근본적 문화능력을 통해 야만을 이겨

5) 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”(손종현, 2018 : 15).

내고 품위 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(Marron, 1964 : xiii).

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

청년들에게 근본적 문화능력을 삶의 능력으로 키워야 한다(김민남, 2017 : 16-17). 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.’

‘행동한다. 여럿이 같이 행동한다’ (손종현, 2018 : 15).

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 언표는 (대학)교육이 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(손종현, 2018 : 15). 그는 근본적 문화능력 그

자체를 승인하고 그것을 추구한다. 문화능력을 체득한 ‘문화적 일꾼(cultural worker)’ 이 바로 교양교육이 지향하는 인재상이다.

### 3-2. 인문학적 교양을 키운다.

근본적 문화능력을 인문학적 교양으로 함양한다. 그것은 품위 있는 교육방법론을 통해 가능하다. 이 개념에 터하여, 이를테면 대상세계에 대해 주제몰입의 경험을 제공한다.<sup>6)</sup> 그리고 주제몰입의 경험을 앎으로 갈무리하는 능력을 배양한다. 이와 같이 주제몰입의 경험을 통해 탐구·발견의 학습시련을 거쳐 스스로 앎을 형성하도록 지도한다. 그 인간경험의 힘에 대한 신뢰와, 경험을 통한 앎의 능력에 대한 존중심이 인문주의(humanism)를 성립시킨다. 주제몰입의 경험으로부터 앎을 형성하는 그 사람의 삶(교양)이 곧 인문학적인 것이다(손종현, 2015 : 42-43).

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. 그 본성을 어떤 난관에도 유지하는 힘(인간다움을 유지하는 힘)을 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 환원(축소)되지 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 포상한다. 대학은 인간 삶의 기층문화로서, 영원과 역사를 가르친다. 예술과 인간에 대한 것으로서, 절정의 경험에 내재한 감성의 힘을 기른다. 과학과 인간에 대한 것으로서, 개인의 경험을 넘어 과학(사회와 자연에 대한 탐구)의 능력과 태도를 형성케 한다. 지역학(지역연구)으로서, 지역의 사회와 자연에 적응하는 삶에 대해 가르친다. 거기서 그는 이해력과 수행력(추진력)과 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 관념이 아니

6) ‘주제몰입의 경험’ 이란 인간 삶과 관련된 주제를 학습대상으로 만들고, 몰입의 형식을 취하여 이를 탐구하고 발견하는 교육적 경험을 말한다. 누구나 이 경험을 확장하는 교육기회를 거쳐 탐구와 발견의 능력을 키운 人材로 성장한다(손종현, 2015 : 42).

라는 믿음, 나의 문제는 공동체의 문제를 해결하지 않고는 이루어지지 않는다는 생각, 그 믿음과 생각이 서로를 함께 하나로 묶어주는 꿈(언어와 논리와 희망)을 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 학교(대학)에서 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 알꾼’의 삶을 선택할 수 있다.

### 3-3. 핵심역량이 아닌 학습능력을 겨냥한다.

학교는 학습능력을 키우는 곳이다. 인류가 ‘학교’ 개념을 발명하면서부터, 학교는 학습능력을 키우기 위해 애써 왔다. 그 학습능력은 곧 교양능력과 연관하게 되어 있다.

학습능력은 지식과 이해, 실행력과 기술(기능), 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.<sup>7)</sup> 이런 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 학습능력과 다양한 형태의 학습능력을 키우는 곳이다. 그래서 교육기관이다. 훈련기관이 아니라는 것이다. 학습능력은 자본의 논리, 정치의 논리에 의해 규정되지 않는다. 학습능력은 교육의 논리에 의해 성립하는 것이다.

7) 물론 콜버그는 교육의 목적이 왜 아이들의 performance(시험점수와 능숙성)가 아니고 competency(실행력, 행동력)가 되어야 하는가를 말하고 있다(Kohlberg, 1985 : 90-139). 이 경우 competency는 앎이 지식으로만 그치지 않고 실천으로 진화되어야 한다는 것을 일컫는 말이다. 교육은 지금 잘하는 것, 능숙하게 하는 것을 겨냥하는 것이 아니다. 교육의 목적은 아이들의 당장 써먹을 수 있는 수행능력(performance)이 아니고 실천적 실행능력(competency)을 키우는 것이다. 교육과 교육학은 앞으로 잘할 수 있는 학습능력, 기반으로서의 능력을 발달시키는 것이며, 이것을 인정하는 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 성적(시험 결과)과 동의어로 사용되는데, 시험 성적으로 표시된 학습능력은 개념적으로 불완전하며 불건전하다. 학습능력은 성적으로 환원할 수 없음에도 불구하고, 우리 사회는 학습능력을 성적으로 평가하는 데에 익숙하다. 시험성적으로 표시할 수 없는 능력, 예컨대 재능, 적성<sup>8)</sup>, 소질, 포부, 자긍심, 성취동기(성취의욕), 관심(흥미), 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.<sup>9)</sup> 요컨대 학습자원의 총합이 학습능력이다. 핵심역량은 이런 학습자원의 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. 그때 그 실력을 역량(competency)이라고 지칭할 수 있다.<sup>10)</sup> 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. (이에 대해서는 후술한다.) 이런 개념에서 보면, 핵심역량은 학습능력 개념을 포섭하지 못한다. 그래서 교육의, 교육목표의 논리가 될 수 없다. 물론 직업훈련소의 논리가 될 수는 있다.

학습능력은 실체가 없다. 학습능력을 실체화하면, 그것을 곧바로 측정하려고 덤빈다. 그것을 실체화하면, 결국 그것을 측정 혹은 평가하는 것으로 가고, 성적·석차로 환원시킨다. 한국사회는 학습능력을 실체화하면서 기능주의로 흘러가 버렸다. 그

8) ‘적성’ 개념을 조심스럽게 사용한다. ‘적성’(aptitude)은 본래 학업적성을 줄여 하는 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 적성’을 달리 부르고 있다.

9) 물론 학교는 이런 의미의 학습능력을 키워야 한다. 시험능력으로서의 학습능력이 아니어야 한다는 것이다. 이것은 상급학교에서 더 크게 성장할 수 있도록 키워져야 하는 주요한 학습자원이다.

10) 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?)

러나 난관의 현장 속에서, 그 맥락 속에서, 안타까움과 아픔 속에서, 그것을 이겨내는 힘, 그것을 마음으로 형성하는 것이 인식과 실천의 총합으로서의 실천적 프락시스(praxis)이고 학습능력이다.

### 3-4. 학교는 다양한 형태의 학습능력을 키운다.

대학은 학습능력으로서 교양능력과 전공능력을 키운다. 대학은 교양교육과정을 통해 교양능력을 키운다. 교양과 관련된 다양한 학습능력을 키운다는 것이다. 그것이 대학 교육기관이다. 혹시 직업훈련소, 취업 관련 교육프로그램에서는 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 실재(reality)한다. 다양한 학습자원이 상호작용하기에 그렇다. 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’로서의 자율과 공존의 가치에 어떻게 개입하는지를 알고 이를 실천한다(손중현, 2014b : 119).

학교는 다양한 학습자원을 복돋우고, 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(손중현·황두환, 2018 : 58; Anderson & Krathwohl, 2001). 학교는 이와 같은 다양한 종류의 학습능력을 키우는 곳이다.

### 3-5. 창의성을 교양능력으로 키운다.

창의성과 문제해결능력은 상호 인과관계로 연관하는 법이다. 이 말은 이 양자가 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 기술인이나 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(이돈희, 2019 : 15).

인간은 무슨 문제이든 해결하면서 살아야 한다. 전문적인 기술자 혹은 기능인도 그러하거나와, 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.

### 3-6. 진로능력 키우기

진로능력 키우기는 교양교육에서 가능하다. 대학은 교과 및 비교과의 교육프로그램을 통해 주제몰입과 프로젝트 완성의 경험을 앎으로 갈무리하도록 지도한다. 교과지도와 생활지도는 학생의 소질과 적성을 발견·발굴하는 기회이며, 그것을 직능으로 발전시키는 체계적 활동이다. 이 교육의 기회를 거치면서 자신의 생산성과 사회성의 인격적 특성을 얻게 되고, 이 같은 인격적 특성을 통해 자신의 생존체계를 구축하는 힘을 얻게 된다(손종현, 2015 : 52).

학교는 학생들의 요구와 의욕과 관심을 직업능력으로 발전시키는 진로 프로그램을 개발하고 운영한다(손종현·김동일 외, 2017 : 56-57). 교양교육과정에서, 학점이 부여되는 하나의 교과로서, 학습자원을 직업능력으로 발전시키는 진로 프로그램을 기획할 수 있다. 중등학교의 ‘자유학기제’에 버금가는, 자유 활동으로서의 ‘직업세계 탐구’를 고유의 교육프로그램으로 패키지화한다.

“화려한 직장은 없다. 직업세계를 경험하게 한다. 내가 나의 일을 만든다. 그것도 일다운 일을 만든다. 학교와 전공교실의 울타리를 벗어나 다양한 직업세계에 대한 집중적 탐구를 유도하는 프로그램으로 기능하도록 구성한다. 여기서 학생들로

하여금 자유로운 참여와 모험적인 경험에 나서도록 요청한다”(손종현·김동일 외, 2017 : 57). 이것이 대학 교양교육의 하나의 과제임에 틀림없다.

#### 4. 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 주장한다. 이 능력 개발과 관련된 전경 (fore-ground)과 방법론에 대해 논의한다.

##### 4-1. 능력 개발의 전경(前景)

미래는 비전(vision)으로 존재한다. 미래는 현재의 조건을 변용하여 새로움을 추구하는 데서 새로 만들어갈 수 있다. 우리 사회의 대학과 학생의 미래(인재상)를 어떻게 전망할까?

대학이 교양교육에서 진정 무엇을 키워야 할까? 예컨대 (‘중앙에서 멀리 떨어진 변방 경산’에 위치한) 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.

- **삶을 일상으로 실천하는 굳건한 정신을 기르자. 삶과 삶을 일치시키는 능력과 태도를 기르자. 그것의 최대치로서, 지식과 정보를 생산하는 능력을 키우자.**
- **그 능력과 태도로서 ‘개성’이 능력이 되는 시대(지식기반사회)를 선도해 나가도록 하자.**
- **작은 것에서 시작하는 용기를 갖도록 하자.**

대부분의 대학의 설립이념과 교육목적을 분석해 보면 이 비전과 크게 멀리 떨어져 있지 않다.<sup>11)</sup> 이 비전에 어울리는 진짜배기 ‘교양능력’은 무엇일까? 이 교양능력을 체득한人材의 실상(實相)은 무엇인가?

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

연구자는 이것을 문제상황(problematic)으로 제기하고, 그것에 원리적으로 접근한다. 이 말은 경영논리가 아닌 교육논리에서 그 비전을 실질화 하는 방안을 찾는 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.

#### 4-2. 왜 이것을 중요하게 쟁점화 하는가?

연구자는 이것을 중요하게 쟁점화 한다. 이유는 이렇다면 이런 것이다.

- 오늘 한국에 대학교육이 이루어지고 있는데, 대졸 취업자의 전공합치도가 매우 낮다는 것<sup>12)</sup>
- 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 질어질수록 일자리는 축소될 것이 뻔한 현실이라는 것
- 이미 자기 삶(진로)을 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 것)을 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 해소

12) 어느 통계에 의하면, 대학 졸업 전공과 일자리의 일치도가 36-37%라고 한다. 좀 짠 지표를 적용하면 17%라고 한다.

가 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?

#### 4-3. 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 학습능력**을 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(행동력)을 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.** (여기서 둘도 없는 하나의 ‘완결성 교양능력’ 개념이 성립한다.)

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(손중현, 2015 : 39-40). 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 꼬르빠 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(임문영, 2020 : C19-23).

이 글은 단지 성직자의 헌신에 대해 이야기하려고 인용한 것이 아니다. 꼬르빠 신부는 출판 교영직을 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 것이

다. 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. ‘일이 없어서’ 시체 연습을 시작한 첼리스트의 멋진 선택(김성호의 씨네만세 292, <굿바이>, 다음 2020.12.25.), ‘도시빈민을 위해 마을도서관 사업’을 하는 영어교육과 졸업자의 아름다운 선택, 곤충사업으로 자신을 살리고 마을을 살리고 네트워킹을 만들고 있는 ‘곤충박사’의 도전적인 선택, 등등

그렇다면 어떻게 할 것인가? 대학은 (사실 청년실업과 무관하게) **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. (언필칭 ‘융합’이 강조되는 이유는 이것 때문이 아닐까?)

거듭 강조한다. 이제 우리, 교육부장관이든 대학총장이든 교육연구자이든 교수이든, 다시 ‘인간의 자리’로 돌아가자. 어깨를 나란히 하며 더불어 살아가는 인간 삶의 방식을 불러내자. 이것을 가르쳐야 하지 않겠는가? 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 눈과 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?

#### 4-4. 교육적 방책은 무엇인가?

대학이 자신의 교육이념을 뒤로 하고 세속주의에 물들어 있는 것은 아닌가? 교육이념을 액자 속에 가두어 장식용으로 여기저기 걸어두고 있거나 않은지 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 있다는 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 선택(행동)이 되게 도울 수 있는 교육적 방책은 무엇인가?**

**‘일과 삶의 일치’에 내재하는 가치에서 논리적으로 찾을 수밖에 없다. (그것을 찾는 내가 자연철학자가 되어야 한다.) 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. 교양교육론이기에 그것에 충실해야 한다. 이것이 아니고는 모두 성공론으로 흐를 뿐이다. 사실, 대학의 이념, 대학교육의 이념을 분석해보면 모두 공부론을 형상화하고 있다.

#### 4-5. 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, 일다운 일을 하는 태도와 능력을 키운다.

인문학적 삶의 방식(휴머니즘)으로서 일다운 일을 만들어내는 태도와 능력을 키운다. 이것을 키우는데 집중하는 대학교육(교양교육과 전공교육)을 기획한다. 만들어 놓은 일자리에 편입하는데 필요한 취업역량을 키우는 데에 국한하지 않는다. 대학교육은 직업훈련이 아니고 취업자격증이 아니다. 대학은 인간을 얘기하고, 세상을 얘기하고, 정의를 얘기하고, 사랑을 얘기하고, 인간 권능을 얘기하는 곳이다. 그것에 복무하는 교양교육과정을 설계·편성·운영한다. (취직에 소용되는 스펙을 쌓으라고 다그칠 수는 없지 않는가?)

일다운 일을 만드는 것, 일과 삶을 일치시키는 것을 요청한다.<sup>13)</sup> 그때 학생은 그 삶을 사는 (人才가 아닌) 人材가 된다. 여기저기 교육을 잘 받은 사람들이 (개인적 人才가 아닌) 사회적 人材가 된다. (그는 자기 일에서 모두가 天才가 된다.) 그 人材를 키우는 교양교육을 하고 전공교육을 한다. 이는 핵심역량 교육과정으로는 도무지 범접하지 못할 것임이 분명하다.

人才가 아닌 그 人材는 생각(지식)을 중요한 재료로 사용하여 이를테면 요리를 만들고 제품을 만든다. 생각(지식)을 중요한 재료로 사용하여 농사방법을, 치수방법을, 한경보존방법을, 교수방법을, 의료방법을, 경영방법을 새로 만들어내고, 그래서 자신의 세계를 변화시킨다. 그는 사회적 人材로서 일의 사회적 의미를 축적한다.<sup>14)</sup> 그는

13) 일과 삶은 같은 하나이다. 그것은 더불어 사는 삶의 과정이고 결실이다. 대학마다 가지고 있는 찬란한 교육이념의 문맥과 거기서 말하는 진·선·미의 가치원리에 따라 학교의 존재방식(학생들의 삶과 일의 일치)을 해석하여, 그것을 교육과정과 교재로 만들 수 있고, 그것을 방법적으로 가르칠 수 있다.

자연과 사람과 사회적 관계를 변화시킨다. 사회적 人材의 일은 지겨운 노역이 아니다. 자본과 대립하는 노동을 하는 것이 아니라, (앞에서 말한 꼬르빼 신부처럼) ‘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 표상한다. 일상의 삶을 영위하는 사람은 누구나 자아를 발견하고 결정하고 실현한다. 그 삶을 살면서 삶의 의미(공부와 노동의 의미)를 묻는다. 삶의 의미를 묻는 것은 자아를 의식하기 때문이다.

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

근본적 문화능력을 쌓았기에 모험하는 자아를 가진다. 그는 자존감(자긍심)을 가지고 일다운 일을 만들어내는 태도와 능력을 발휘한다. 어떤 경우에도 교양교육은 ‘모험하는 자아’를 겨냥한다. 이것이 이른바 교양교육이 지향하는 인재상인데, 그는 교양능력의 총합을 구현하는 자이다. 손중현(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 말하다(손중현, 2017 : 95).

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

14) 사회적 人材는 사람(삶 + 삶)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.

모름지기 ‘모험하는 자아’를 형성한다. 이것은 구체적으로 자긍심(몸과 마음이 경쾌하게 움직이는 자아)을 심는다는 것으로 등치시켜도 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 프레임은 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. 환유컨대 엘리트 체육에서 생활체육으로 전환해야 한다. 금메달 경쟁 승자의 틀에 갇힌 체육이 아닌, 건강한 삶의 지혜와 방편으로서의 체육으로 전환해야 한다. 엘리트 정치가 아닌 생활정치가 이루어져야 한다. 이런 맥락에서 핵심역량교육이 아닌, 글자 그대로 교양능력교육으로 전환해야 한다.

핵심역량교육으로는 인격적 자존감(자긍심)을 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 조급해지고, 불평등은 심화될 것이며, 핵심역량 기반 교육을 할수록 오히려 반교양적인 것이 될 것이다.

핵심역량기반 교육과정으로는 (연구자가 보기에 참으로 중요한 교육적 가치를 띠는) 교수-학생 간의 교육적 관계를 키우지 못한다. 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 학습능력(교양능력)을 키울 수 있다.

교양능력을 키우는 교양교육이 교육적 경험의 교류가 살아있는 교실공간과 학습사회를 성립시킨다.

#### 4-6. 교육방법은 무엇인가?

교양교육을 통해 ‘일다운 일을 만드는 능력과 태도’를 키운다고 말해 왔다. 어떤 방법으로 그것을 키울 것인가, 이것이 언제나 난관으로 뒤따르는 교육방법 문제이다.

근본적 학습능력(교양능력)을 키우는 데 기여하는 교수환경, 학습환경, 대학의 면학분위기가 중요하다. 근본적 문화능력 키우기에 걸맞은 교양교육과정과 교양교과목, 교수법이 거듭 창안되고 기획되어야 한다. 핵심역량 운운(云云)은 다만 이를 소외시킬 뿐이다.

##### 1) 교육과정 재형성

교양교육과정으로서 주요하게 설계해야 할 내용은 대상세계에 대한 지식 형식의 경험, 고전읽기가 그 필수 대상이다. 외국어능력, 소프트웨어 문해능력, 글쓰기말하기능력이 필요 대상임은 말할 나위가 없다.

##### 2) 교수법 혁신 : 주제몰입의 교육적 경험 제공

교육과정 차원에서 주제몰입의 공동탐구 프로젝트를 이끌고, 대상세계(인간, 자연, 사회, 역사, 예술 등)에 대해 충분한 설명을 제공하는 것 등이다. 특히 **주제몰입의 교육적 경험을 제공한다. 주제몰입의 탐구(프로젝트)의 경험을 제공한다.** 이때 각자의 개성과 적성에 따라 다양한 주제를 선택할 수 있다.

인간은 주제몰입의 경험을 통해 지적으로, 도덕적으로, 직업적으로 발달한다. 이때 ‘주제 몰입의 경험’이란 인간사회와 관련된 주제를 학습대상으로 만들고, 몰입의 형식을 취하여 이를 탐구하여 지식과 정보를 산출하는 교육적 경험을 말한다. 이런 교육적 경험을 통해 얻는 앎이 수강생으로 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, 2015; 손종현·김동일 외, 2017 : 57).

인간은 문제상황(problematic)에서 주제몰입의 경험과 문제해결의 경험과 반성적 사고능력을 개발한다(손종현, 2015 : 42). 개개인의 관심사 혹은 인간·사회·자연세

계에 대하여 스스로 문제점을 찾아 질문하는 장면에서, 수강생의 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(손종현·김동일 외, 2017 : 57).

주제몰입의 탐구 경험은 다음과 같은 4가지 조건을 충족시킨다. ‘하고자 하는 의욕·동기·의도를 드러내는 것, 그 의욕·동기1의도를 목적으로 진술하는 것, 목적 진술에 함축된 수단을 강구하여 행동으로 옮길 수 있음을 보여주는 것, 행동으로 옮길 수 있음은 결과를 예측하여 그 방향으로 집중하여 나아감을 공개하는 것, 이것이 바로 그것이다. 이런 탐구과정을 통해 인간경험의 과정을 거쳐 사실이 구성되는 것이며, 그 때 그 사실은 진실을 담보한다. 이것이 생명체의 교육적 경험의 운동법칙이다(손종현·황두환, 2018 : 46-47).

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

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

#### 4-7. 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 자원을 갖추기를 희망하면서 사회적 실천을 지도하는 데에서 그 답을 구할 수밖에 없다. 그 근본적 문화능력을 승인하는 사회문화적 (직업적) 능력을 가정하며, 또한 그 능력을 지표로 구성하는 사회를 가정한다. 이 세상 만들기에 함께 동참한다.

- ① 교수와 학생이 (삶을 생산하는, 일다운 일을 하는) 일상의 삶을 부정하는 제도적 체

제, 관행, 고정관념을 고발한다.

- ② 학생은 (삶을 생산하는, 일다운 일을 하는) 일상의 삶을 사는 선택 행동을 한다.
- ③ 대학은 희망을 사는 방식으로 이 새로운 관점(언어와 논리)을 익혀 이를 일상의 ‘교육의 과정’에 실천한다.
- ④ 사회는 일자리 배급이 아닌, 일다운 일을 할 능력과 권리를 배분하는 사회문화적 환경(법적 제도적 조건)을 조성한다.

이 세상 만들기 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(손중현, 2015 : 62).

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 대학 서열화를 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 ‘오래된 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.

## 5. 결론

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 같

다.

첫째, 핵심역량 개념을 유보하고 교양능력 개념으로 대체해야 한다.

둘째, 근본적 문화능력(교양능력)이 실재한다. 교양능력을 키우는 교양교육, 이것이 오늘날 요구되는 교육실천의 논리(logic)이어야 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 반교육으로 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 변혁(역량)을 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 지식기반사회(지식·문화·개성의 사회)의 시대 흐름에 대응하여 학생들의 능력감

과 존재감을 키우는 교육이라고 이해한다. 창의성의 시대에, 교양교육은 존재감 형성과 자아 발견의 여정이 삶의 기초의 틀을 갖추게 하는 기제(공효, 시스템)라고 이해한다. 교양교육은 자아 발견의 길을 걷게 하는 것이고, 그것은 결국 삶의 방식의 변혁에 대한 관심을 고양시키는 교육활동임을 분명히 한다. 이것이 오늘날의 지식·문화·개성의 시대(지식기반사회)의 교양 개념이며, 이것이 포스트모던 시대의 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 생점화하는 비합리에 대한 것이다. 이 문제를 풀지 못하고 있는 오늘의 지도자라고 자부하는 자들의 무정견과 무능을 지적하지 않을 수 없다. 숙제를 탁상머리 공론으로, 혹은 관료적 발상으로 만든 청사진으로 대체할 수 없다. 숙제라고 받아들이는 자라면 ‘책임 있는’ 숙제풀이를 해야 한다. ‘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(2020.2.7.). 2021년 대학 기본역량 진단 편람 -일반대학-.
- 김민남(2017). 교육은 교육방법론의 실천이다. 프레이리의 사상과 실천. 서울 : 살림터. 13-78.
- 김은영·김혜진·장혜승·한효정·최원석·김종윤(2019). OECD 교육 2030과 한국 교육. 한국교육개발원 기술보고 TR 2019-62. 한국교육개발원.
- 김지현(2010). ‘대학 역량기반 교육혁신’ 담론의 교육학적 조건. 교육원리연구, 15권 1호. 87-126. 교육원리학회.
- 민주화운동기념사업회. 핵심역량 정의 및 선정 프로젝트(DeSeCo Project) 요약.
- 변기용(2020). 대학평가를 평가하라. 대학지성 In&Out.
- 소경희(2007). 학교교육의 맥락에서 본 ‘역량(competency)’의 의미와 교육과정적 함의. 교육과정연구, 제25권 3호. 1-21. 한국교육과정학회.
- 손동현·박주호·유기웅·정종원(2012). 대학 교양기초교육에 대한 종합적 분석 연구(RR 2012-46-427). 한국교양기초교육원.
- 손종현(2014a). 대학 교양교육의 재개념화 :人材교육적 관점에서. 열린교육연구, 제22권 제2호. 한국열린교육학회.
- 손종현(2014b). 창의성 계발의 교육논리 : 지식·문화 생산의 ‘이야기꾼’ 키우기. 교육철학. 제54집. 한국교육철학회.
- 손종현(2015). 2045년 한국의 교육분야 미래전망과 정책방향. 교육철학. 제56집. 한국교육철학회. 35-68.
- 손종현(2018). 대학 교양교육의 새로운 프레임 탐구. 교양교육연구. 제12권 제6호, 한국교양교육학회. 11-39.
- 손종현·김동일·서정목·이미령·이부용·임선애·조수정·지정민(2017). 대구가톨릭대학교 교양교육의 새로운 프레임. 대구가톨릭대학교(특별정책과제 연구보고서).
- 손종현·황두환(2018). D대학의 프로젝트 교양교과목의 교육방법론. 융합교양연구, 제5권. 33-70. 대구가톨릭대학교 융합교양연구소.
- 서울대학교 교육학과 BK21 역량기반 교육혁신 연구사업단·BK21 핵심역량 연구센터(2012). 역량기반교육 새로운 교육학을 위한 서설. 서울 : 교육과학사.
- 송인섭(2012). 현장적용을 위한 자기주도학습. 서울 : 학지사.
- 신득렬(1983). 교육철학. 서울 : 학문사.
- 이돈희(2003). 세기적 전환과 교육학적 성찰. 서울 : 교육과학사.
- 이돈희 외(1998). 교육이 변해야 미래가 보인다. 서울 : 현대문학.
- 이상은·김은영·김소아·유예림·최수진·소경희(2018). OECD 교육 2030 참여 연구 : 역량의 교육정책적 적용 과제 탐색. 연구보고 RR 2018-08. 한국교육개발원.
- 이상은·소경희(2019). 미래지향적 교육과정 설계를 위한 OECD 역량교육의 틀 변화 동향 분석 : ‘Education 2030’을 중심으로. 교육과정연구, 제37권 제1호. 139-164.

한국교육과정학회.

임문영(2020). *뱅상 꼬르빠 신부. 가톨릭 다이제스트*. 2020년 9월호.

이홍민(2014). *역량평가 - 인적자본 역량모델 개발과 역량평가-*. 서울 : 리더리드출판.

조용기(2005). *교육의 쓸모*. 서울 : 교육과학사.

진미석(2012). *대학생 핵심역량 진단 시스템 K-CESA. 대학생 핵심역량 진단 시스템*, 10-48.

진미석 · 손유미 · 주휘정(2011). *대학생 핵심역량 진단체제 구축 방안 연구*. 교육행정학연구, 제29권 제4호, 461-486. 한국교육행정학회.

한국교육개발원(2019.11.11.). *보도자료*. 2030년에 성인이 될 학생에게 필요한 미래 핵심역량 재정립.

DeNicola, D. R.(2015). *배움과 행복. 손종현·강이철·김규원·김부태·이경숙 역*. 파주 : 양서원.

Dewey, J.(1916). *Democracy and Education*, 이홍우 역(1987), *민주주의와 교육*, 서울 : 교육과학사.

Kohlberg(1981). *The Philosophy of Moral Development*. 김민남 · 김봉소 역(1955). *道德發達の哲學*. 서울 : 교육과학사.

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

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

Spencer. L.M & Spencer. S.M. 민병모 · 박동건 · 박종구 · 정재창 역(2014). *핵심역량 모델의 개발과 활용*. 서울 : PSI 컨설팅.

【 제1발표 토론문 】

〈핵심역량 담론에 대한 비판적 고찰  
: 교양능력 키우기의 교육실천론〉

한수영 | 중앙대학교 다빈치미래교양연구소장

손종현 교수님의 발표는 우리 시대의 대학교육이 핵심역량담론을 넘어서 ‘교양 능력프레임’으로 대대적으로 전환해야 한다는 강력한 메시지를 담고 있습니다. 역량 담론을 비판하는 기존의 논의들이 주로 국가경쟁력 제고를 위해 교육이 도구화 되고 있으며 궁극적으로는 신자유주의 이데올로기에 복무한다는 문제점을 강조해온 것에 비하여, 이 발표는 역량담론이라는 거대한 물결이 덮어버린 혹은 유예시킨 ‘교육의 본질적 가치’에 시선을 집중하여, 인간과 교육에 대한 근원적이고 희망적인 성찰을 하고 있다는 점에서 특별한 의미가 있다고 생각합니다.

먼저 핵심역량담론의 문제점을 불의(不義)와 취약성이라는 용어로 진단하는 점이 인상적이었습니다. ‘불의’는 핵심역량이라는 개념이 교육의 고유한 가치와 목적에 적합하지 않다는, 즉 교육적 타당성이 부족하다는 측면을 강조하는 말입니다. 즉 핵심역량이라는 개념이 기업가치와 경영논리 같은 “교육 밖의 필요”에 의해 제기된 것으로 결국에는 형해화된 규정주의와 평가주의로 귀결되어 교육을 왜곡시킬 수 밖에 없다고 지적하고 있습니다.

‘취약성’이라는 말은 역량개념이 사회적 생산성을 보장할 수 있는 일부 인간능력에 대한 배타적 개념에서 기원하므로, 교육의 목적은 물론이고 교육과정이나 구체적인 교육내용 체계에 대응하기 어렵다는 것을 가리키는 말입니다. 역량이라는 용어 자체가 개념적 과부하 상태로 사용되어 교육현장에서 다양한 혼선이 빚어지며 그 취약성들이 드러나고 있다고 지적하셨습니다.

핵심역량담론이 교육적으로 타당하지 않으며 교육 논리로서도 취약하다는 진단의 배경에는 교육 대상인 인간 개개인을 깊이 신뢰하고 존중하는 철학이 전제되어 있다고 생각합니다. 인간에게는 핵심역량으로 환원되기 어려운 근원적인 문화능력(교양능력)이 있기에, 이를 바탕으로 인간다움을 추구하는 삶의 능력과 태도를 길러주는 것이 교양교육이어야 한다고 발표자는 정의합니다. 즉 대학의 교양교육은 대상 세계에 대한 지적 학술적 이론적 사고력을 키워서, 앎을 삶으로 실천하며 자신만의 일다운 일을 만들어 나아가는 자유인을 키워야 한다는 것입니다. 경쟁에서 살아남을 소수의 인재(人才)가 아니라, 학생 각자의 위치(삶의 현장성 자원)에서 자신의 삶을 자유롭게 영위하고 일다운 일을 할 수 있는 태도와 능력을 갖춘 품위 있는 교양인인 ‘인재(人材)’를 키우는 것이 학교 교육의 목표임을 천명하고 있습니다.

이 발표문에는 플라톤에서 뉴먼, 허친스, 프레이리, 드니콜라에 이르는 교육철학의 오랜 전통 위에서 연구하고 숙고한 교육철학자의 교육관이 집약되어 있습니다. 역량담론을 교육 내적인 논리에서 검토하면서, 인간다움과 존재론적 삶의 태도를 견지할 수 있는 ‘교양능력’을 되살리는 것이 교육의 본질이며 목적이어야 한다는 주장은 현재의 교양교육 현장에 던져주는 함의가 자못 크다고 생각합니다. 개인적으로는 교양교육에 대한 발표자의 신념에 찬 목소리가 성과와 평가주의에 위축되어 있던 교단이라는 자리를 다시 새롭게 되돌아보게 해서, 큰 위로와 용기를 얻었다는 말씀을 먼저 드리고 싶습니다. 그리고 손교수님의 문제의식이 역량담론을 주제로 하는 오늘의 학술대회에 깊이와 넓이를 더해줄 수 있으리라 생각합니다.

피할 수 없는, 그리고 함부로 결론을 내리거나 중단해서는 안 되는 무거운 질문을 던져주신 손 교수님께 감사드리며, 오늘 아젠다에 대한 폭넓은 논의의 물꼬를 열어주십사 하는 마음에서 세 가지를 여쭙고자 합니다.

첫 번째는 발표자께서 제안한 교양능력프레임과 핵심역량프레임의 대화 가능성을 여쭙고 싶습니다. 교육 밖의 필요에서 제기된 핵심역량 개념이 교육 내적 질서에 잘 부합하지 않는다는 점은 자명합니다. 그런데 대학은 개인의 삶은 물론이고 사회의 운명과 미래를 함께 고민해야 하는 특수한 교육공간이기에, 급변하는 시대의 요구에도 귀를 기울여야 하며 교육을 둘러싼 다양한 변수들을 고려하지 않을 수 없다고 생각합니다. 실제로 교육 안과 밖은 긴밀하게 연동되어 있으며, 교양교육의 역사를 돌아보아도 그 안에도 다양성과 혁신이 있었고 갈등의 국면들을 포괄하고 있었습시다. 핵심역량이 부각되는 과정에서도 그 기원은 교육 바깥에 있었지만, 예측불가능한 사회변동에 유연하게 대응하며 새로운 프레임을 만들어가고자 교육 내적인 요구도 작동했다고 생각합니다. 또한 최근의 ‘변혁적 역량’ 개념에서 보듯이, OECD가 제시한 핵심역량 개념도 변화 중이며, 교양능력과 핵심역량이라는 두 프레임은 실제적인 내용 면에서 공유하는 부분이 있어, 완전히 대립적인 것으로 보기는 어렵다고 생각합니다.

그렇다면 교양교육의 전통과 교육적 가치를 계승하면서도 핵심역량 프레임과 대화할, 또는 이를 변증적으로 포괄해나갈 수 있는 가능성은 없는 것인지를 여쭙고 싶습니다. 발표자께서도 핵심역량담론은 교양교육의 패러다임 중의 일부(학습기술패러다임)라고 일종의 위계적 질서를 부여하셨는데요, 이런 배치에서도 역시 ‘폐기’와는 다른 ‘균형과 공존의 가능성’을 찾아볼 수 있는 것은 아닐까요?

두 번째의 질문도 위와 연결되는데요, 교수자의 역할에 대한 것입니다. 결국 교육의 중요한 부분은 구체적인 학습 현장에서 교수자와 학습자가 만들어내는 관계에서 실현됩니다. 핵심역량담론이 교수자에게 지표 중심의 외적 압박을 주는 것도 사실이지만, 그렇다고 해서 교수자들이 성과주의의 화신이 되어 학생들에게 경쟁과 성공의 엘리트주의만을 강조하지는 않는다고 생각합니다.

따라서 핵심역량담론을 폐지하고 새로운 프레임으로 교체해야 한다는 주장은 자칫 현재 교육현장을 지키며 교육의 본질적 가치와 핵심역량 담론의 모순 사이에서 균형을 잡으려고 노력하고 있는 교수자들의 역할을 간과할 위험이 있다는 생각이 듭니다. 핵심역량담론이 압도하고 있고 제도적 변화가 쉽지 않은 것이 현실이라면, 일단 교수자가 실천적 프락시스의 주체가 되어 교양능력배양에 매진할 수밖에 없다고 생각되는데요, 발표자께서는 지금, 이곳에서의 교양교육 담당자들이 무엇을 어떻게 해야 한다고 생각하시는지를 여쭙고 싶습니다.

세 번째의 질문은 시간이 많다면 오래 듣고 싶은 것입니다. 교수님께서 새로운 교양교육프레임을 구성하는 요소로 제시한 주제몰입, 모험하는 자아, 창의성, 다양한 학습능력, 진로능력 등은 하나하나의 개념들이 매우 매력적이며 교육의 본질적 가치를 재건할 수 있는 핵심적인 아이디어를 제시해준다고 생각합니다. 이 개념들과 관련하여 교육 현장에서 어떤 경험을 하셨는지, 그 경험을 조금 나누어 주시기를 부탁드립니다.

【 제2발표 】

## 대학 교양교육의 성과 : 핵심역량을 기반으로

---

발표자 : 전은화 | 단국대학교 자유교양대학 교수  
토론자 : 김지영 | 서강대학교 전인교육원 교수



## Ⅱ 제2발표 Ⅱ

# 대학 교양교육의 성과 : 핵심역량을 기반으로

전은화 | 단국대학교 자유교양대학 교수

### | 목 차 |

1. 서론
2. 교양교육에서 핵심역량 설정 및 측정에 대한 선행 연구
3. 교양교육과정에서의 역량중심 교육과정 도입을 위한 고찰
4. 역량중심 교양교육과정 운영 방안

## 1. 서론

4차 산업혁명 시대의 도래와 함께 변화하는 사회에 부합하는 인재 양성에 대한 요구가 높아졌고, 그에 대한 대학의 교육에 대한 책무성이 강조되고 있다. 국가적 차원에서도 다양한 재정지원사업을 통해 정책적으로 대학 교육의 질을 높이고자 하는 노력을 기울이고 있다.

대학 교육의 질적 제고를 위한 주요 변화 중의 하나는 대학 교육의 목적이 학생들에게 지식을 효과적으로 전달하는 것이 아니라 학생이 스스로 지식을 습득할 수 있도록 역량을 길러주고 사회 적응을 돕는 방향으로 변화하였다는 것이다(이근호, 2012). 이러한 변화는 사회 구조적인 변화와 맥을 같이 하고 있다. 교육적 변화에 대한 요구를 이끌어 낸 사회의 주된 변화의 방향성을 크게 두 가지로 요약할 수 있다. 첫째는 급격한 경제 성장이 둔화되고 새로운 혁신이 주도하는 사회로 변화되었다는 점이다. 2019년 고용노동통계연감에 의하면 2010년 이후 10년간 우리나라의 1인당 GNI는 지속적으로 성장하였지만 실질 GDP 성장률은 점차 둔화되고 있는 것으로 나타났다(고용노동부, 2019). 이러한 의미는 향후에는 제조업을 기반으로 하는 양적인 성장보다는 첨단 기술을 기반으로 하는 혁신적인 질적 성장이 더욱 중요한 시대로 변화되었다는 것을 의미한다. 둘째는 이러한 사회적 변화와 더불어 혁신을 주도할 인재상에 대한 요구가 달라졌다는 점이다. 지식을 습득하는 능력이 중요한 것이 아니라 폭발적으로 증가하는 지식을 분석하고 활용하여 새로운 문제를 해결하는

능력에 대한 기대가 높아지고 있다. 과학기술정보통신부에서는 4차 산업혁명 시대에 요구되는 3대 역량을 획일적이지 않게 문제를 인식하는 역량, 다양성의 가치를 조합하여 대안을 도출하는 역량, 그리고 기계나 AI와 원활하게 의사소통할 수 있는 협력적 소통 역량으로 정의하였다(과학기술정보통신부, 2017). OECD에서는 미래 인재에게 요구되는 핵심 역량을 지식, 기능, 태도의 영역으로 구분하고 각각의 영역에서 요구되는 핵심 역량을 정의하고 있다. 그중에서도 중요한 역량 중의 하나가 변혁적 역량이다. 사회적 책임감을 가지고, 사회가 가지는 긴장과 딜레마에 잘 대처하면서도, 미래를 위한 혁신적인 가치를 만들어내고, 사회에 환원할 수 있는 역량이다. 성실하게 지식을 습득하는 역량도 중요하지만, 그것을 인류를 위해 사용하고 나눌 수 있는 인재가 요구되는 것이다(OECD, 2019). 이처럼 시대적 요구에 따라 요구되는 역량과 인재상은 조금씩 변화하고 있다. 따라서 미래 사회를 이끌어 나갈 핵심 인재 양성에 대한 책무성을 가지고 있는 대학이 학생들로 하여금 변화된 인재상에 부합하는 역량을 함양할 수 있도록 효과적인 교육 시스템을 갖추는 것은 무엇보다 중요하다.

대학 교육은 크게 전공교육, 교양교육, 비교과교육으로 이루어져 있다. 교양교육은 학문 분야에 관계없이 조화로운 온전한 인간으로서 살아가기 위해 누구나 공통적으로 이수해야 하는 보편교육이라고 할 수 있다(백승수, 2020). 대학 교육이 평생 학습자로서 살아가기 위한 준비를 하는 터전이라고 한다면 평생 학습능력을 함양하고 조화로운 인간으로서 삶을 영위하기 위한 기본 교육을 효과적으로 제공하는 것은 매우 중요한 대학의 책무라고 할 수 있다. 더욱이 새로운 혁신을 가져오기 위해 학제간 및 학문간 융합이 강조되고 있는 현시대에서는 학문 분야의 지식을 넓히고 조망하는데 주요한 역할을 하게 될 교양교육의 중요성은 더욱 부각되고 있다(박주호, 유기용, 2014). 따라서 교양교육이 지향하는 목표에 부합하는 핵심역량을 선정하고, 교육의 결과로 학생들에게 요구되는 역량을 함양할 수 있었는지를 확인하고 보완해 나가는 과정이 반드시 필요하다고 할 수 있다(서남수, 2010).

역량이란 특정한 상황이나 직무를 효과적이면서도 우수하게 수행할 수 있는 지식, 기술, 태도와 다양한 환경적 맥락에 대처할 수 있는 역동적인 정신적 활동과 수행능력을 의미한다(진미석, 2013). 좋은 성과를 내는 사람들이 지니는 특성(McClelland, 1973) 또는 높은 성과를 내는데 필수적인 개인적 능력(Maclagan, 1997)이라고도 할 수 있다. 김은주와 성명희(2017)는 역량이 각 개인이 가지고 있는 차별화되고 독특한 능력이라기보다는 대학 교육을 통해 보편적으로 함양되어야 하는 공통된 능력이라고 하였다. 정선호(2016) 또한 역량이 취업에 필요한 지협적인 요소가 아니라 인간의 존엄성과 품위를 유지하는데 필요한 평생 학습 역량이라는 점을 강조하였다. 따라서 대학에서는 학생들이 현대 사회를 살아가는데 요구되는 필수 역량을 고르게 함양할 수 있도록 교양교육 과정을 구성하고 교육 내용과 방법을 설정

할 필요가 있다. 본 고에서는 교양교육에 있어서 핵심역량을 어떻게 교육과정에 반영하고, 그 효과를 분석하며, 환류를 통해 교육과정을 개선할 수 있을지에 대한 방안을 모색하고자 한다.

## 2. 교양교육에서 핵심역량 설정 및 측정에 대한 선행 연구

교육부에서는 사회적 변화와 요구에 부합하는 인재 양성을 위해 대학생의 핵심역량을 진단하고 관리할 필요성에 대해 인식하고, 대학의 학생 역량 함양을 위한 교육 시스템 구축과 관리를 위해 역량을 진단하고 교육성과를 분석하기 위한 정책을 마련하였다(교육인적자원부, 2007).

2009년에는 교육부와 한국직업능력개발원의 주도하에 한국교육평가학회와 여러 전문가들의 지원으로 대학생 핵심역량 진단 도구(Korea Collegiate Essential Skills Assessment; K-CESA) 개발을 추진하였으며, 이후 6년간 연구를 진행하여 2014년에 완료되었다(손유미 외, 2016). K-CESA는 대학생이 대부분의 직종에서 성공적으로 직무를 수행하는데 필요한 지식, 기술, 태도를 중심으로 의사소통, 수리능력, 자원정보기술 활용, 종합적 사고력, 대인관계 및 협력, 자기 관리의 6가지 역량을 측정할 수 있는 진단 도구이다. 웹 기반으로 검사 실시가 용이하고 정확한 역량 수준을 판단할 수 있으나 검사 시간이 길고 채점 기간이 오래 걸리는 단점이 있다. 이러한 단점을 보완하기 위해 박영신 외(2017)의 연구에서는 자가진단 형태의 도구를 개발하기도 하였다.

미국은 대학생들의 고차원적인 사고능력을 평가하기 위한 CLA(Collegiate Learning Achievement)라는 역량진단도구를 개발하였다. 대학생들의 고차적 사고능력을 평가하기 위해 비판적 사고력, 분석적 논리력, 작문 등의 3개 역량으로 구성된 검사도구이다(채창균, 2012). 독일은 2000년에 실시된 국제학력평가 TIMSS나 PISA 테스트에서 나타난 독일 학생들의 저조한 학업 성취도의 향상을 위해 역량에 초점을 둔 역량기반 교육과정을 도입하였다. 기존의 교수목표 중심이 아닌 역량중심의 목표를 설정하고 산출 중심의 반드시 성취해야 할 목표들을 장기적인 계획을 가지고 설정하였으며, 국가 수준에서 설정된 성취기준을 중심으로 각 주 정부가 독자적으로 개발한 교육과정을 운영할 수 있도록 하였다(김문숙, 2009). OECD에서는 대학 교육을 통해서 획득한 학습 성과를 국제적인 수준에서 평가하는 AHELO 프로그램을 개발하였다(OECD, 2015). 기존의 PISA와 유사한 형식으로 검사가 진행되지만 국가 간 비교는 제공되지 않고, 각 대학 교육의 결과로 학생의 성취 수준을 측정하고 결과를 제공하게 된다.

대학 차원의 학습 성과 분석 도구와 차별화해서 미국 대학 연합(Association of American Colleges & Universities)에서는 교양교육에 초점을 둔 진단 도구를 개발하였다. 교양교육을 통한 학습 성과의 진단을 위한 루브릭을 제공하고 있는데, 루브릭은 교양교육의 학습 결과에 대한 합의를 통해 도출되었으며, 각 고등 교육 기관들과 파트너십을 구축하여 교양교육의 질 관리를 목적으로 운영되고 있다. 루브릭은 총 3개의 영역별로 각각의 하위 기능을 포함하고 있다(Hart Research Associates, 2016; 홍성연 외, 2016에서 재인용)

<p>[지적 능력 · 실용적 능력]</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 탐구와 분석(Inquiry and Analysis)</li> <li>• 비판적 사고(Critical thinking)</li> <li>• 창의적 사고(Creative thinking)</li> <li>• 쓰기능력(Written communication)</li> <li>• 발표능력(Oral communication)</li> <li>• 읽기 능력(Reading)</li> <li>• 수리추론능력(Quantitative literacy)</li> <li>• 정보처리능력(Information literacy)</li> <li>• 팀워크(Teamwork)</li> <li>• 문제 해결(Problem solving)</li> </ul>	<p>[개인적 · 사회적 책임감]</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 시민 참여(Civic engagement)</li> <li>• 다문화 역량(Intercultural knowledge and competence)</li> <li>• 윤리적 추론(Ethical reasoning)</li> <li>• 평생 학습 능력(Foundations and skills)</li> <li>• 글로벌 러닝(Global learning)</li> </ul> <p>[통합적 · 응용적 학습]</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 통합적 학습(Integrative learning)</li> </ul>
---	---

[표 2] 미국 대학 연합에서 개발한 교양교육 진단 루브릭

\* 홍성연 외, 2016, p.20.

### 3. 교양교육과정에서의 역량중심 교육과정 도입을 위한 고찰

교양교육과정을 역량중심 교육과정으로 운영하는 것에 대한 긍정적인 또는 부정적인 의견들이 혼재하고 있다. 역량 기반 교양교육 도입에 대한 거부감과 어려움을 요약하면 크게 두 가지 관점에서 설명해 볼 수 있다. 첫째는 역량 기반이라는 의미를 취업이나 사회 진출을 위한 기능이라는 관점에서 해석하는 것이다. 둘째는 역량 교육과정 도입의 목적을 대학의 교육에 대한 투자 대비 학생 성과로 간주하고, 투자와 수익간 인과적 관계로 해석하는 것이다.

#### 3-1. 역량에 대한 총체적 접근

역량에 대한 오해는 역량이 직업 교육에 요구되는 기능 정도에 국한된 개념이라고 보는 데서 비롯되고 있다(손유미 외, 2016). 그러나 역량은 인간이 미래 사회의 변화에 대응하기 위해 기본적으로 요구되는 능력이며, 스스로 만족스러운 삶을 영위하는데 요구되는 자기 확신, 가치관, 태도, 기능, 지식 등을 모두 포함하는 개념으

로 볼 수 있다. 이러한 맥락에서 본다면 대학 교육 나아가 교양교육이 추구하는 궁극적인 목적과도 맥을 같이 하고 있다.

Spencer와 Spencer(1993)는 역량을 빙산 모형에 비유하였다. 빙산은 눈에 보이는 부분과 수면 아래에 가려져 있는 부분으로 나뉘어져 있는데, 빙산의 하부 구조가 튼튼할수록 수면 위로 더 부각될 수 있다는 것이다. 사람이 가지고 있는 지식이나 기능도 분명한 동기와 가치관이 뒷받침되었을 때 더욱 바람직하게 발현될 수 있을 것이다. 교양교육의 목표가 인간에 대한 이해를 통해 자신을 성찰하고 사회의 복잡한 메커니즘을 통찰하는 것이라면, 학생들이 무분별하게 사회적 요구에 부합하는 역량을 함양하는데 치중하지 않고 교양 교육을 통해 스스로 성찰하고 사유할 수 있는 비판적 사고력을 함양할 수 있을 것이다(김민정, 2019).

Boyatzis(1982)는 바람직한 수행을 이끌어내기 위해서는 사회적 요구, 개인의 역량 함양 그리고 조직 환경적 측면이 조화를 이루어야 한다는 점을 강조하였다. 교양교육을 통해 조직의 성과를 높이고 학생의 교육에 대한 만족도를 높일 수 있는 교육 체제를 구축할 수 있도록 교육과정, 교육방법, 그리고 교육환경적인 측면에 대한 고민과 대안을 모색할 필요가 있을 것이다.

### 3-2. 교양교육의 성과 요소에 대한 적절한 프레임워크의 개발

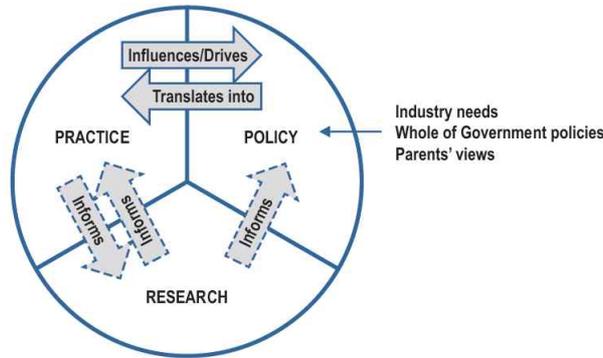
역량중심 교육과정 운영에 대한 두 번째 오해는 교육에 있어서 투자와 수익의 불분명성으로부터 기인한다. 2019년 미국인재개발협회(Association for Talent Development, 이하 ATD)에서 개최한 컨퍼런스의 주요 키워드 중의 하나는 투자 수익 분석(Return on Investment; 이하 ROI)과 데이터에 기반을 둔 학습 분석이다(홍정민, 2019). 교육 훈련 분야에 있어서도 교육에 투입되는 자원의 양과 그에 의한 고등 교육 성과간의 관계를 명확하게 분석함으로써 교육 효과성과 학습 만족도를 높이고 나아가 더 나은 결과를 위한 투자로 이어질 수 있다. 또한 인공지능이나 데이터 과학을 기반으로 하는 학습 분석 기법 등의 발전으로 분석의 효과성은 더욱 정교해지고 있다. ROI는 교육과정과 대학 자원의 투입에 따라 학습자들이 의도한 목표에 도달할 수 있었는지, 올바른 전달방법을 적용했는지, 교육과정 제공에 따른 학습 효과와 대학 차원의 성과는 무엇이었는지를 평가하는 것을 의미한다. ROI 분석은 Kirkpatrick의 4수준 훈련 평가 모형을 통해 설명할 수 있다(Kirkpatrick, 1994). Kirkpatrick의 훈련 평가 모형은 (1) 프로그램 적용에 대한 즉각적인 만족도 정도의 반응 조사, (2) 프로그램 적용에 따른 지식이나 태도의 증가 정도에 대한 판단, (3) 프로그램에 의한 궁극적인 효과 분석, 그리고 마지막으로 (4) 프로그램 적용에 따른 성과 분석의 4단계로 이루어져 있다. ROI는 이 중 마지막 단계에 해당한다고 할 수 있는데, 문제는 교육 훈련 분야에 있어서 투입과 산출의 상관관계를 명확히 규명하

기 어렵다는 데 있다. 교육 훈련의 성과에 작용하는 개인차 요인, 환경 요인, 그리고 정책 및 제도적 요인을 통제하기 어려울 뿐 아니라 교육의 성과를 정의하는 것도 쉽지 않기 때문이다. 예를 들어, 어떤 학생이 대학 교육을 통해 뛰어난 학습 성과를 거두고 나아가 사회에 이바지할 수 있는 인재로 성장했다고 할 때, 그 성과가 대학의 투입 요인에서 기인한 것인지, 개인의 노력 요인으로부터 기인한 것인지, 가정적인 또는 사회적인 지원의 영향인지를 파악하기는 매우 어렵다. Kirkpatrick의 훈련 평가 모형이 가지고 있는 제한점에 대해 Kaufman과 Keller(1994)는 평가 모형에 투입되는 요소들을 확장할 것을 제안하였다. 개인의 학습 효과뿐 아니라 팀 간의 협력, 학습 결과에 따른 사회적 영향력, 그리고 지역사회 또는 국가 차원의 가치와 같은 다양한 요소를 포함할 수 있도록 평가 프레임워크를 확장할 것을 제안하였다.

교양교육을 통한 학습 성과 분석에 대한 우려 중의 하나는 교양교육 본연이 가지고 있는 교육의 궁극적 목표, 즉 인간에 대한 이해를 바탕으로 자신의 삶에 대한 철학을 만들어 나가는 과정을 저해할 수 있지 않을까 하는 점이다. 그러나 역량중심 교육과정 운영과 대학 교육의 효과성 분석의 목적은 학생 개개인의 역량 분석을 통해 학생을 통제하려는 것이 아니라 대학 교육, 나아가 교양교육이 본연의 목적을 달성할 수 있도록 효과적으로 교육과정을 운영하고 있는지를 판단하는데 있다. 그러므로 교양교육이 마주하고 있는 과제는 학생 개개인이 자신에 대한 성찰과 사회의 메커니즘을 통찰할 수 있도록 교육과정을 구성하고, 그 효과를 분석할 수 있는 프레임워크를 적합하게 설정하는 것이라고 할 수 있다.

#### 4. 역량중심 교양교육과정 운영 방안

역량중심교육과정 운영은 학습자의 측면에서는 지식 습득과 통찰에 대한 중요성을 간과하는 것이 아니라 강의실에서 배우는 것과 실제 수행간의 간극을 좁힘으로써 실질적인 실행력을 함양하도록 돕고, 조직의 측면에서는 교육과정 운영 성과를 기반으로 정책을 세울 뿐 아니라 정책 적용의 결과로 실제 교육과정의 개선하고 환류할 수 있는 순환의 과정이라고 할 수 있다. [그림 1]과 같이 싱가포르의 역량중심 교육과정 운영에 대한 연구, 정책, 실행 간의 관계를 명료하게 제시하고 사회 수요와 학습자 요구에 부응하는 교육과정을 운영하기 위한 노력을 기울이고 있다. 현재 우리나라에서도 정부와 각 대학이 역량중심 교육과정을 효과적으로 운영하기 위한 많은 연구와 정책을 입안하고 실천하고 있다.

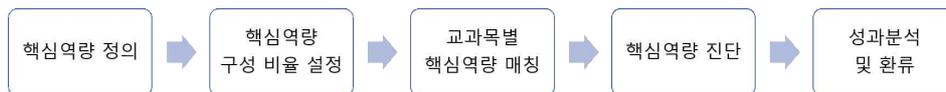


[그림 1] 싱가포르 교육 맥락에서의 연구, 정책, 실행 관계도  
(Tan et al., 2017, p.9)

본 고에서는 대학에서 교양교육을 역량중심으로 운영하기 위해서는 몇 가지 고려해야 할 점들에 대해 고찰해 보고자 하였다.

#### 4-1. 역량중심 교양교육과정 개편 방안

역량중심의 교양교육과정을 운영하기 위해서는 우선 교양교육과정에서 추구하는 핵심역량을 정의하고, 대학의 인재상과 교양교육대학의 목표에 부합하는 핵심역량의 구성 비율을 설정한 후 교과목별로 주요 핵심역량을 매칭한다. 교육과정 운영 전후 핵심역량 변화를 분석하고 그 결과를 교육과정 개선을 통해 환류를 시행한다.



[그림 2] 역량중심 교육과정 운영 절차

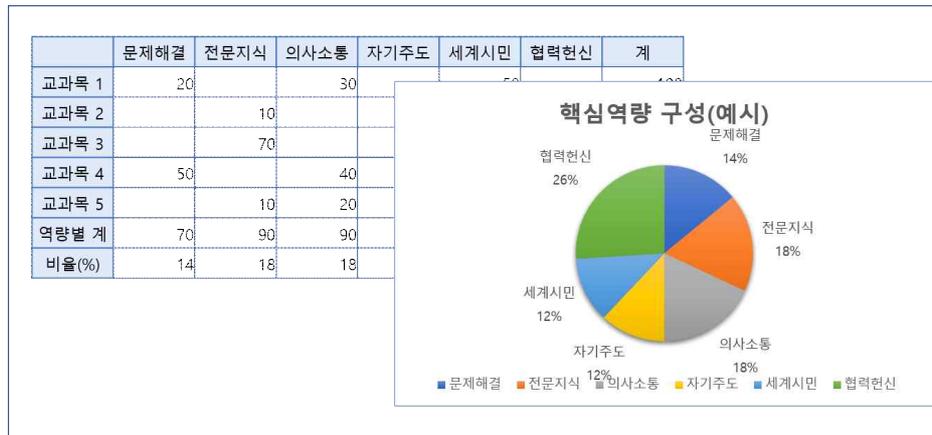
##### 1) 교양 교육의 핵심 역량 정의

교양교육의 학생 만족도 제고와 대학의 교육에 대한 성과 관리라는 맥락에 근거해서 단국대학교에서는 공통교양 교과목을 중심으로 핵심역량 기반 교과목으로 편성 운영하고 있다. 단국대학교에서는 단국대학교 인재상에 부합하는 DKU-DNA 핵심 역량을 선정하고 그에 부합하도록 공통 교양 교과목 위주로 역량을 매칭하였다.

##### 2) 핵심 역량의 구성 비율 분석 및 설정

핵심역량은 대학생으로 하여금 사회의 일원으로서 살아가기 위해 함양하였을 것으로 기대되는 능력이기 때문에 특정 역량에 치우치지 않고 고르게 함양할 수 있도록

록 구성하는 것이 바람직하다. 그러나 대학 교육과정의 특성 상 인지적 영역의 목표를 가지고 있는 교과목이 대다수를 차지하고 있으므로 교과목 수를 양적으로 동일하게 구성하기는 어렵다. 다만 대학의 인재상이나 교육과정 목적에 부합하도록 적절한 핵심 역량의 비율을 설정하고, 부족하거나 과다한 부분이 있다면 적절하게 조정하는 것이 필요하다. [그림 3]은 교과목 별 목표로 하는 역량을 분석하고 그 현황을 분석하는 과정을 제시한 것이다.



[그림 3] 교양교육과정 핵심역량 분석(예시)

### 3) 교과목별 핵심 역량 매칭과 교육과정 운영

전체 교육과정을 역량중심으로 편성했다면 실제 교과목을 목표로 하는 역량과 매칭할 필요가 있다. 단국대학교에서는 해당 교과목의 주요 역량은 대학 차원에서 설정하고 교강사는 역량의 양을 조정할 수 있도록 하였다. 교과목에서 목표로 하는 역량이란 내용을 중심으로 설정하는 것이 아니라 해당 내용을 습득하고 활용함으로써 얻어지는 수행 결과를 바탕으로 설정하게 된다. 예를 들어 ‘정의란 무엇인가?’ 라는 교과목의 목적은 정치학을 전공하는 학생들을 위한 정치 철학의 개념을 이해하는 것이 아니라 사회에 내재되어 있는 윤리와 정치학적 개념들을 이해하고 비판적으로 사고하는 능력을 함양하기 위한 것이다. 마찬가지로 ‘공감 리더십’ 이라는 교과목은 지역과 대학의 협력을 기반으로 학생들이 관찰과 인터뷰를 통해 지역사회에 대하여 깊게 이해하고, 그들의 문제를 공감하며, 실질적인 문제를 해결함으로써 지역사회에 기여하는 활동을 수행하는 수업이다. 전공 및 교양, 공학과 인문사회, 대학과 지역사회의 연계에 기반을 둔 융합 교과목으로 학제적 지식응용 능력과 창의적 설계능력을 함양할 수 있으며, 커뮤니케이션 능력 및 협력 역량 향상에 기여할 수 있을 것이다.

또한 목표로 하는 역량은 비단 교육 내용 뿐 아니라 방법을 통해서 길러질 수 있다. <표 2>는 하나의 교과목에서 목표로 하는 역량은 교육 내용과 방법적인 측면에

서 어떻게 습득할 수 있는지를 교과목 설계 과정에서 제시한 예시 자료이다.

교과목 설계	역량
핵심역량 함양을 위한 교육내용 운영 방안	<b>[자기주도역량]</b> 본 교과목은 자신의 성격, 흥미, 가치관, 역량에 대한 심층 이해와 탐색을 촉진하고, 그 결과를 바탕으로 스스로 자신의 진로 목표를 설정하며, 대학 생활 계획을 수립함으로써 조기에 대학생 생활 적응을 돕고, 궁극적으로 자기주도적으로 대학 생활을 긍정적으로 영위해 나가는 자기 주도적 진로 역량 개발에 목적이 있음
핵심역량 함양을 위한 교수학습전략 활용 방안	<b>[협력헌신역량]</b> 협력헌신 역량 함양을 위해 상호동료교수법 및 동료평가를 실시함. 팀 기반으로 과제를 실시하는 과정을 통해 상호 협력하고, 의견을 조율하며, 협력적 문제 해결 기법을 향상시키는데 목적이 있음 <b>[문제해결역량]</b> 자신의 진로 목표를 설정하고 진로 목표 달성에 부합하는 진로 계획을 수립하여 실천함으로써 자신의 문제를 스스로 해결할 수 있는 대안을 수립할 수 있는 역량을 배양하도록 구성함

[표 3] 교육내용과 교육방법에 따른 핵심역량 매칭 방법(예시)

역량중심 교육과정에 대한 비판 중의 하나는 부분의 합은 전체가 될 수 있다는 환원주의 오류에 빠질 수 있다는 점과 한 개인의 역량을 지나치게 추상화하거나 협소하게 규정하여 역동성과 복잡성을 충분히 설명하지 못할 수 있다는 점이다(이숙정, 이수정, 2012). 핵심 역량의 함양은 교과목을 단순히 이수하는 것만으로 습득되었다고 보기 어렵다. 맥락 속에서의 적용과 연습과정이 함께 수반되어야 하기 때문이다. 이러한 한계점을 보완하기 위해 교과목과 연계하여 비교과 교육과정을 함께 운영할 필요성이 있다.



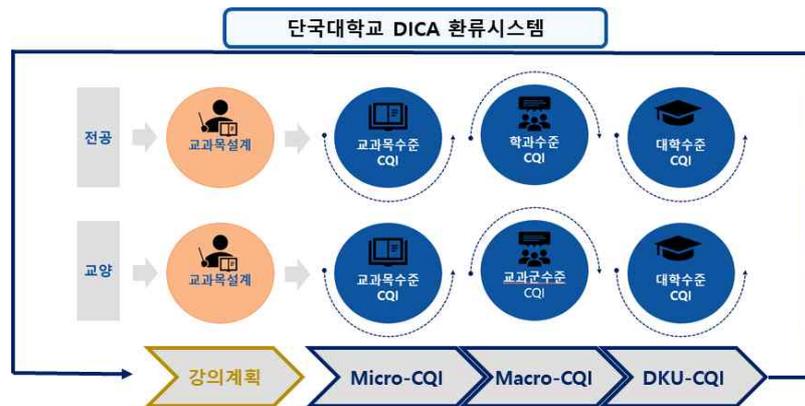
[그림 4] 단국대학교 교양교육과정과 비교과교육과정 연계 현황  
최정희(2020)

#### 4) 역량 진단

교육과정 운영 전과 후에 역량이 얼마나 증진되었는지에 대한 분석이 필요하다. 학생들의 역량 함양에 대한 지속적인 진단과 분석은 학생의 교육에 대한 만족도를 제고할 뿐 아니라 학생들의 요구, 대학의 인재상, 그리고 사회적 수요 간의 균형을 이루는데 매우 중요하다. 역량은 사회에서 요구하고 있는 능력이면서 대학에서 교육의 목표로 설정한 학습 성과이기 때문에 매크로 한 수준에서는 대학 전체의 고른 역량 함양이 필요하다. 그러나 개별 교과목에서 보면 해당 교과목에서 의도한 역량 강화 정도를 측정할 수 있는 도구가 함께 개발되어야 할 것이다. 권순구와 윤승준(2020)의 연구에서는 고전 교육의 교육적 성과를 분석할 수 있는 도구를 개발한 바 있다.

#### 5) 성과 분석 및 환류

역량중심 교육과정의 운영 목적은 개별 학습자에게는 목표로 하는 역량이 함양되었는지를 점검하고, 학습 효과와 만족도를 높이는 데 있지만, 대학과 사회 차원에서는 교육에 대한 투입대비 산출의 효과를 증진시키고 대학 교육의 내실을 기하는데 있다. 따라서 전체 교육과정 운영에 대한 성과 분석의 결과는 분석에서만 그치지 않고 각 자원의 투입 단계에 적절히 배분되어 더 나은 성과로 환류되는 과정이 더욱 중요하다. 대학마다 효과적인 환류 체계를 갖추는 것이 필요할 것이다.



[그림 5] 단국대학교 환류 시스템  
최정희 (2020)

#### 4-2. 역량중심 교양교육과정 운영을 위한 제언

현재 역량중심으로 교육과정을 변경하고, 적절한 환류 체계를 갖추는데 초점을 두고 있지만 실제로 역량중심 교육과정이 소기의 목적을 달성하기 위해서는 향후

다음과 같은 부분에 있어서 다양한 연구와 적용이 필요하다.

첫째, 효과적인 역량중심 교육과정 운영을 위한 적절한 교양교육 방법과 교육 모형이 개발되고 보급될 필요가 있다. 민춘기(2020)의 연구에서는 대학생들에게 전통적인 주입식 강의 방식이 아닌 핵심역량 함양에 목표를 두고 실제 교양교육을 실시하기 위한 방법론으로 TPACK 프레임워크를 제안하였다. 뿐만 아니라 인공지능, 가상현실, 증강현실 등의 기술 발전과 더불어 역량 증진에 효과적인 다양한 교수법을 활용할 수 있을 것이다.

둘째, 신뢰로운 평가 방법 및 도구 개발이 필요하다. 대학 차원의 역량진단도구 뿐만 아니라 교양교육에 최적화된 역량진단도구 및 교과목 마다 적용할 수 있는 효과 분석 도구가 개발되고 검증될 수 있을 것이다.

셋째, 내용 중심의 접근이 아니라 목표와 방법 중심의 교육과정 구성이 필요하다. 현재 교양교육이 가지고 있는 고유의 내용 영역이 자칫 역량중심 교육과정 구성이 필요하다. 현재 교양교육이 가지고 있는 고유의 내용 영역이 자칫 역량중심 교육과정에서 의도하는 수행 목표와 상충되는 것으로 여겨지고 있는데서 역량중심 교육과정 도입에 대한 비판이 제기되고 있다고 해도 과언이 아니다. 교양교육이 지향하는 교육내용을 어떤 방식으로 전달하는가에 따라 얼마든지 효과적으로 역량중심 교육과정을 운영할 수 있을 것으로 기대한다.

## 참고문헌

- 고용노동부(2019). 2019년 고용노동통계연감.
- 과학기술정보통신부(2017). 사람과 혁신에서 미래 일자리의 길을 찾다. 보도자료 2017. 2. 2. <http://www.msip.go.kr>(검색일 2021.01.04)
- 교육인적자원부(2007). 대학교육력향상 지원 방안. 수도권 소재 대학총장 간담회 자료(2007-05-31).
- 권순구, 윤승준(2020). 고전교육의 교육적 성과 분석 연구-역량, 효능감, 흥미 변화를 중심으로. 교양교육연구, 14(5), 161-173.
- 김문숙(2009). 독일 역량기반교육과정의 개혁과 시사점. 한국교육, [KD2009-36-04-01]. 한국교육개발원.
- 김민정(2019). ‘역량담론’의 헤게모니와 대학교양교육의 방향. 문화와융합, 41(5), 321-348.
- 김은주, 성명희. (2017). 산업체가 인식하는 대학 교양교육과 핵심역량 교육요구도 분석 : 보건업을 중심으로. 교양교육연구, 11(2), 121-145.
- 민춘기(2020). 핵심역량 함양을 위한 교양교육의 방법 이론-TPACK 와 대학교수법 중심. 교양교육연구, 14(4), 225-238.
- 박영신, 안현아, 장미숙, 양길석, 김경이(2017). 대학생 핵심역량 자가진단 평가도구 개발 및 타당화 연구. 교육방법연구, 29(4), 567-595.
- 박주호, 유기웅(2014). 대학 교양교육에 대한 인식, 만족도 및 교육과정 개선요구에 관한 연구. 교양교육연구, 8(2), 43-82.
- 백승수(2020). 핵심역량기반 교양교육의 당면 과제와 개선 방향. 교양교육연구, 14(3), 11-23.
- 서남수(2010). 한국 대학 교양교육의 구조적 난점과 과제. 교양교육연구, 4(2), 1-18.
- 손유미, 송창용, 임언(2016). 대학생 핵심역량진단(K-CESA) 지원과 활용. 한국직업능력개발원.
- 이근호(2012). 미래 사회 대비 핵심역량 함양을 위한 국가 교육과정 구상. [공공저작물 연계] 한국교육과정평가원 발간자료.
- 이숙정, 이수정(2012). 대학 교양교육의 방향과 과제 : 역량기반 교양교육 사례연구를 중심으로. 교양교육연구, 6(2), 11-42.
- 정선호(2016). 핵심역량 기반 교양교육과정에 대한 P 대학 학생의 인식 분석. 교양교육연구, 10(4), 283-310.
- 진미석(2013). 수도권 및 지방대학생 핵심역량의 격차에 관한 탐색적 연구. 교육사회학연구, 23(1), 105-127.
- 채창균(2012). 핵심직업능력시스템의 구축. 취업진로연구, 2(1), 5-20.
- 최정희(2020). 단국대학교 DICA 환류 시스템을 적용한 역량기반 교육과정 혁신. 단국대학교 학생역량종합관리시스템 성과 공유 콜로키움 자료집.

- 홍성연, 김인수, 이진희, 임현정(2016). 교양교육 영역별 성과진단 방안 연구. 한국교양교육학회 학술대회 자료집, 657-667.
- 홍정민(2019). ATD 2019 디브리핑 자료.  
<https://m.blog.naver.com/PostView.nhn?blogId=redmin00&logNo=221545737103&proxyReferer=https:%2F%2Fwww.google.com%2F>.
- Boyatzis, R. E. (1982). *The competent manager: A model for effective performance*. John Wiley & Sons.
- Hart Research Associates(2016). Recent trends in general education design, learning outcomes, and teaching approaches: Key findings from a survey among administrators at AAC&U member institutions.
- Kaufman, R., & Keller, J. M. (1994). Levels of evaluation: Beyond Kirkpatrick. *Human Resource Development Quarterly*, 5(4), 371-80.
- Kirkpatrick, D. L.(1994). *Evaluating training programs: The four levels*. San Francisco: Berrett-Koehler.
- McClelland, D. C.(1973). Testing for competence rather than for intelligence. *American psychologist*, 28(1), 1-14.
- McLagan, P. A.(1997). Competencies: The next generation. *Training & development*, 51(5), 40-48.
- OECD(2015). OECD supports the assessment of learning outcomes in higher education. Retrieved from <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/ahelo-main-study.htm>
- OECD(2019). OECD future of education and skills 2030: OECD learning compass. Retrieved from [http://www.oecd.org/education/2030-project/contact/OECD\\_Learning\\_Compass\\_2030\\_Concept\\_Note\\_Series.pdf](http://www.oecd.org/education/2030-project/contact/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf) (Accessed 1. 4. 2021).
- Rhodes, T. L., & Finley, A. P.(2013). Using the VALUE rubrics for improvement of learning and authentic assessment. Association of American Colleges and Universities.
- Spencer, L. M. & Spencer, S. M.(1993) *Competence at work: models for superior performance*. NY: John Wiley & Sons.
- Tan, J. P. L., Koh, E., Chan, M., Costes-Onishi, P., & Hung, D.(2017). Advancing 21st century competencies in Singapore. *Advancing 21st century competencies in East Asian education systems*. Asia Society, Centre for Global Education. Retrieved from <http://asiasociety.org/sites/default/files/2017-10/advancing-21st-century-competencies-insingapore.pdf>.

Ⅱ 제2발표 토론문 Ⅱ

〈대학 교양교육의 성과 : 핵심역량을 기반으로〉

김지영 | 서강대학교 전인교육원 교수

1. 교양교육 목표 및 핵심역량

핵심역량 기반 교양교육과정을 말하기 전에 전제가 되어야 할 것은 대학 교양교육과정의 운영 목표에 대한 합의가 이루어져야 한다고 본다. 이는 보편교육과 대학별 특수성의 조화를 말하는 것이다. 학문 분야와 관계없이 조화로운 온전한 인간으로서 살아가기 위해 누구나 공통적으로 이수해야 하는 보편교육과 대학별 인재상 및 건학이념에 근거한 그 대학의 특수성을 어떻게 적절하게 교양교육과정에 녹여내는가이다. 이는 교양교육과정의 교과목 혹은 학점을 어떻게 편성하느냐와도 상관이 있으며 이는 대학 교양교육과정을 통한 학생들의 핵심역량 함양과도 관계가 있다 (첨부. 국내외 주요대학 교양교육 목표, 김지영 2020)

또한 핵심역량 기반 교양교육과정 운영에 있어 대학간의 공통적인 핵심역량 정의가 공유되어야 한다고 본다. 그 대학의 교양, 전공, 비교과 교육과정을 통하여 어떻게 핵심역량을 함양시킬 것인가에 대한 방향성이 제시되어야 하며 이를 기반으로 핵심역량 기반 교양교육과정이 운영되어 질 수 있다고 본다.

이렇게 볼 때 핵심역량 기반 교양교육과정을 구성하는 방법으로 다음과 같이 2가지 정도로 나누어 볼 수 있다. ①대학 인재상을 기반으로 대학 교육 목표가 있고, 대학 교육 목표를 달성하기 위한 대학 핵심역량이 있다. 대학 핵심역량은 교양·전공·비교과 과정을 통하여 함양될 수 있으며, 교양교육과정은 한 부분이다. 대학 핵심역량을 함양하기 위한 교양교육과정 목표가 제시되어야 하며, 교양교육과정 목표를 이루기 위하여 교양교육과정 실천역량이 제시될 수 있다. 역으로 말해 교양교육과정 실천역량 함양을 통해 교양교육 목표가 달성되고 이를 통해 대학 핵심역량이 구현되며, 전공을 통한 역량과 비교과 활동을 통한 역량이 합쳐져서 대학 인재상이 구현되는 것이다. ②대학 인재상에 근거한 핵심역량과 교양교육과정 목표에 근거한 핵심역량이 동일한 경우이다. 이는 교양교육과정 목표를 대학 인재상에 근거한 핵심역량을 균형 있게 함양하는 것으로 목표하고 교육과정을 운영하는 사례가 되는 것이다.

## 2. 핵심역량 진단

핵심역량 기반 교양교육과정 운영에 있어 핵심역량의 정의를 단순히 직업역량, 지식, 스킬 역량으로만 생각하는 사람은 없으리라 본다. Spencer & Spencer(1993)의 빙산 모형 비유에서와 같이 역량은 쉽게 표현되는 지식이나 스킬보다는 관찰이 어려운 가치관, 사고방식, 태도 등의 심리적 특성이 더 많은 부분을 차지하고 있다. 이는 개인이 자신의 핵심역량에 대해 스스로 판단할 때 자신의 지식이나 스킬적인 측면만 봐서는 안된다는 것이다. 하지만 학생들이 자신의 가치관, 태도, 사고방식 등 심리적인 역량 부분을 얼마만큼 정확히 알 수 있을까? 따라서 자기 주관식 핵심역량 설문 결과값을 얼마만큼 신뢰할 수 있을까?

대학들이 자체적으로 개발한 학생용 핵심역량 설문 문항과 그 결과값을 토대로 한 교양교과 개설 등의 교양교육과정 운영 현황을 자세히 살펴볼 기회가 있었다. 대학의 교육과정은 교양, 전공, 비교과로 구성되며, 학생들은 대학생활을 하면서 세 가지 영역에 대해 유기적으로 연관되어 있다. 하지만 대부분의 대학들이 전체 학생을 대상으로 교양, 전공, 비교과 구분 없이 통합된 핵심역량 검사를 진행하고 있다. 또한 학생용 핵심역량 검사지는 대부분 자기 서술식 검사지이다. 따라서 학생들의 자기 응답식 핵심역량 검사 결과는 대학 교육과정 운영 및 교양교육과정 운영의 보조 자료로 활용하여야 하며 그 결과 값 자체가 교양교육과정 운영의 지표가 되는 것은 타당하지 않다고 볼 수 있다.

교과목별 핵심역량 혹은 실천역량을 결정하는 주체는 그 과목을 강의하는 교수자여야 한다. 교과목을 통하여 핵심역량이 함양될 수 있도록 설계하고 강의하는 것은 전적으로 교수의 몫이다. 학생들의 응답 값은 보조 자료로 활용하고, 교수가 학기별로 지난 학기 강의를 통하여 제대로 강의를 하였는지 점검하고, 수업 내용 및 교수법을 통하여 어떤 핵심역량이 함양될 수 있는지 실라버스에 표기하여 학생들이 알 수 있도록 하며, 다음 학기에 학생들의 성적분석과 자기 활동 분석을 통하여 제대로 강의가 진행되었는지 점검하고 다음 학기 수업에 수정 보완해 나가는 것인 교육과정의 환류 활동이라고 생각한다.

## 3. 핵심 역량 맵핑

교과 역량은 내용적인 측면과 교수법 측면으로 구분되어 질 수 있다. 지식적인 측면에서의 역량과 이를 어떻게 가르칠 것인가 하는 교수방법론적인 측면, 그리고 수업시간에 이루어지는 학생들의 다양한 활동을 통하여 역량은 함양되어진다. 이중 어떤 역량을 그 교과목의 핵심역량으로 할 것인가는 교수의 판단이 중요하다고 생각한다. 교수는 자신의 가르치고자 하는 것(내용, 지식)을 가장 효율적으로 가르치기 위해(활동, 교수법) 가장 많은 고민을 하는 사람이라는 것을 잊지 말아야 한다. 내용적인 측면에서 부족한 역량은 교수법을 통하여 학생들의 역량을 함양시킬 수 있다.

하지만 그 교과를 통해 학생들에게 가르치고자 하는 가장 핵심되는 역량이 무엇인지 담당 교수가 결정을 해야 하는 것이 바람직하다고 생각한다.

#### 4. 제언

한 학기동안 한 개의 교과목을 수강하였다고 해서 핵심역량이 함양되었다고 보기는 어렵다. 학생들에게 역량 함양에 필요한 교양과목과 연계되는 심화과목, 비교과 프로그램들의 정보를 함께 제공해 주는 것도 교육과정을 통한 역량 강화의 한 방법이 될 수 있으리라고 본다.

##### 첨부. 국내외 주요 대학 교양교육과정 목표

(2020년 12월 각 대학별 홈페이지 기준. 가나다 순)

(김지영, 2020)

가톨릭대학교	가. 인성 및 영성교육 강화 나. 기초직무능력 배양 다. 국제경쟁력 강화 라. 사회봉사 강화 마. 창의적 문제해결력 강화 바. 통합적 기초학문탐구능력 향상
경희대학교	가. 학부생이 대학의 도전에 잘 대응하고 즐겁게 응전하면서 자신을 변모시켜 나갈 수 있도록 이끌고 지원하는 것 나. 탁월한 개인, 책임 있는 시민, 성숙한 공동체 성원의 양성이라는 대학 교육의 본질 목적을 교양교육의 차원에서 실현해나가는 것 다. 최종 목표는 한 인간이 삶의 불확실성 앞에서도 의미 있고 행복한 방식으로 자신의 한 생애를 이끌어 나갈 수 있게 할 내적 견고성의 바탕을 길러주는 것
고려대학교	지능정보사회를 선도하며 모범적 인격과 교양을 갖춘 귀감이 되는 지성인 육성
단국대학교	전인적 인간양성과 학문의 토대 형성을 위한 폭넓은 교육, 깊이 있는 교육, 견실한 교육
부산대학교	가. 지식을 탐구하는 기초능력 배양, 사고방향 정립 및 심화, 확장하는 힘 강화 나. 환경변화에 창의적으로 대응하는 능력 배양, 창조적 사고 및 유용한 정보를 선별하는 비판적 사고의 힘 강화 다. 사회적 의사소통능력과 사회적 문제 해결 안목과 실천력 강화 라. 세계시민으로서의 역량 강화와 동시에 현지의 문화적 다양성을 이해하고 지역적 문제를 해결할 수 있는 역량 강화

<p>서강대학교</p>	<p>가. 창의적 지성을 갖춘 인재 양성          - 학문연구의 바탕이 되는 기초소양을 증진한다          - 새로운 시대를 선도하는 리더십과 창의성을 기른다</p> <p>나. 봉사적 인성을 갖춘 인재 양성          - 이웃에 대한 관심과 공감능력을 갖춘 리더십을 배양한다          - 다양성을 포용할 수 있는 성숙한 시민의식을 함양한다</p> <p>다. 통합적 영성을 갖춘 인재 양성          - 나와 이웃, 인간과 사회, 자연과 우주를 통합적으로 성찰한다.          - 인간의 소명인 사랑의 가치를 추구하면서 지행일치의 삶을 지향한다.</p>
<p>서울대학교</p>	<p>가. 대학의 학문 공동체와 인류사회 일원으로서 학생이 갖추어야 할 기본적인이며 보편적인 능력과 학문적 지식, 판단력과 실천력을 균형 있게 발달함</p> <p>나. 변화하는 사회의 요구에 부응할 수 있는 인성과 자질을 갖추고 성숙한 인격체로서의 품성, 세계 시민으로서의 소양, 정보화 사회에서 요구되는 판단력과 윤리성 함양</p> <p>다. 학문분야와 사회의 변화와 요청을 반영한 다양한 교양교과목을 제공하여 학문연구와 미래 인류사회의 혁신을 가지고 올 수 있는, 폭넓은 지식과 소양을 갖춘 창의적 인재를 양성</p>
<p>성균관대학교</p>	<p>가. 합리성, 책임성, 도덕성을 겸비한 인성 함양</p> <p>나. 비판적 사고에 기초한 의사소통능력 함양</p> <p>다. 지도적 자질의 필수 요건인 공동체 정신 함양</p> <p>라. 종합적이고 창의적인 판단 능력 함양</p> <p>마. 글로벌환경과 다원주의사회문화 현실에 능동적으로 대처할 수 있는 능력과 자질 함양, 다양한 학문적 요소를 포함하는 학제적 지식 습득</p> <p>바. 전문분야에서 지적 수월성을 갖고 활동할 수 있는 전문지식을 얻는 데 반드시 필요한 그 분야의 광범한 기초지식과 기초학업능력 함양</p>
<p>연세대학교</p>	<p>가. 학문간 융합을 통한 통찰력 함양</p> <p>나. 기독교 정신에 기반한 섬김의 리더십 실천</p> <p>다. 지역, 국가, 세계의 변화에 능동적으로 대응하는 연세인 양성</p> <p>라. 논리적, 분석적, 과학적 판단 능력의 배양</p>

<p>이화여자 대학교</p>	<p>가. 지식탐구역량 : 인간, 사회, 자연을 이해하고 지식탐구의 방법을 습득하며 지식의 의미, 가치를 통찰하는 역량                  나. 창의융합역량 : 기존의 지식과 정보를 결합하여 현실에 적용하고, 지식간의 연관성을 파악하여 새로운 발상을 하는 역량                  다. 문화예술역량 : 문화와 예술의 가치를 이해하고 향유하며, 이를 바탕으로 창조적 성취를 이루는 역량                  라. 세계시민역량 : 국제사회에서 소통하는 시민의식과 언어능력을 갖추고 다양한 문화적 차이와 국제문제를 이해하고 주도적으로 해결하고자 하는 역량                  마. 공존공감역량 : 공감하는 태도를 갖추고 집단 속에서 조화를 이루며 유연하게 적응하는 역량</p>
<p>카이스트</p>	<p>가. 인간 중심 과학기술교육을 통한 창의적 융합인재 양성                  나. 인간·사회·자연에 대한 통찰력과 지적능력 함양                  다. 창의적 문제 해결 능력과 표현력 연마                  라. 사회 공동체의 일원으로서 헌신적 리더십 육성                  마. 학문에 대한 체계적 비판 능력 배양</p>
<p>포항공과 대학교</p>	<p>가. 자기 분야의 우수한 전문가에 그치지 않고 인간과 사회에 대한 고차원적 사고능력과 도덕성을 갖춘 이공계 글로벌 리더가 될 수 있도록 교육                  나. 다양한 기본교과와 외국어 교과를 체계적으로 운영함으로써 이공계대학 교양교육의 선도적 모델을 실현                  다. 분야별 교수들의 뛰어난 연구역량과 폭넓은 학술활동을 바탕으로 사회 발전에 기여</p>
<p>한양대학교</p>	<p>가. 특정 영역에의 집중을 추구하는 전공교육과 달리 교양교육은 대학생으로서 갖추어야 할 폭넓은 시야와 지적 소양을 함양하도록 함                  나. 대학에서 튼튼한 교양교육의 기초 위에서 전공교육과정을 편성 운영하게 함으로써 교양교육과 전공교육의 상호 조화와 균형의 관계를 이루게 하여 다학제적 융·복합교육을 가능하게 함</p>
<p>Arizona State University</p>	<p>○ 인문학, 자연과학, 사회과학을 결합한 특별한 프로그램을 통해 지적 탁월성과 학제간 탐구 촉진</p>
<p>Brown University</p>	<p>○ 학생들이 자유롭게 그들의 교육과 그 내용을 만들어가고, 완전히 새로운 사람들, 생각들, 경험들에도 열린 마음을 가질 수 있도록 함</p>
<p>California Institute of Technology (Caltech)</p>	<p>○ 학생들이 현대 과학기술 분야 연구의 다학제적 성향에 대비하도록 함                  ○ 과학의 모든 분야에서 가치 있는 경험들을 제공하며 문제해결, 협력, 소통의 문화 촉진</p>

Columbia University	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 학생들이 질문하고, 불후의 책이나 주제들과 씨름하고, 공유된 탐구의 맥락에서도 독립적인 목소리를 발전시킬 수 있도록 독려함</li> </ul>
Harvard University	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 비판적으로 사고하고 분석적으로 추론하며 명료하게 글을 쓰는 능력들을 위한, 광범위한 지적 기초를 제공</li> <li>○ 이 능력들을 바탕으로, 학생들이 세계의 가장 복잡한 사안들에 대해 길을 찾아나가고, 예측할 수 없는 문제들이 가득한 미래의 변화에 대처할 수 있도록 함</li> <li>○ 이렇게 직접 맞닥뜨리고 또 창조한 생각들을 바탕으로 형성된 새로운 사고방식을 통해, 학생들이 성실한 세계시민의식을 갖고 공익을 증진시키는 유의미한 삶을 영위할 수 있도록 함</li> </ul>
Massachusetts Institute of Technology (MIT)	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 인류 지식의 핵심적 분야들에 대한 광범위하고 강력한 기반을 제공</li> <li>○ 현실 속의 발견과 발전의 가장 유익한 자원인, 추상적 학문을 위한 다양한 교육 제공</li> </ul>
Minerva School	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 비판적 사고, 창의적 사고, 효과적인 소통과 상호작용 등의 능력의 기저를 이루는 사고방식과 기본 개념들을 기르게 함</li> <li>○ 이어지는 대학 생활 3년의 학술적 기반이 될 지식의 넓고 깊은 정도를 알려줌</li> </ul>
Stanford University	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 학생들에게 대학의 지적인 삶을 소개</li> <li>○ 중요한 질문들을 부각시키고, 다양한 관점에서 그 질문들에 접근하는 방법을 보여줌</li> <li>○ 학생들이 후에 추구하게 될 분야와 상관없이, 그 가치가 사라지지 않을 본질적인 지적, 사회적 능력들의 광범위한 집합을 발전시킴</li> </ul>
Yale University	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 지식의 사용처를 미리 구체화시키지 않고, 널리 알려지고 잘 훈련된 지적 능력을 기르게 함</li> <li>○ 학생들에게 탐구의 단계이자 호기심을 펼치는 장소, 새로운 관심과 능력을 발견하는 기회를 제공</li> </ul>



【 제3발표 】

## 핵심역량 강화를 위한 교양교육의 준비

---

발표자 : 김혜영 | 숙명여자대학교 기초교양대학 교수  
토론자 : 김인영 | 위덕대학교 융합기초학부장



## 핵심역량 강화를 위한 교양교육의 준비

김혜영 | 숙명여자대학교 기초교양대학 교수

### | 목 차 |

1. 서론
2. 대학을 향한 핵심역량 강화에 대한 요구
3. 국내 대학의 핵심역량의 도입 및 활용현황
4. 핵심역량 강화를 위한 교양교육의 준비
5. 결론

### 1. 서론

대학에서의 역량교육에 대한 이견이 남아있는 가운데, 역량을 통해 대학교육의 질을 평가하고자 하는 교육부의 기조는 몇 년 전보다 더 뚜렷해졌다. 교육부의 방향이 무조건 옳다고만은 볼 수 없지만, 고등교육 생태계를 고려할 때 고등교육에 대한 사회적 요구와 기대에 대학은 충분히 응답할 필요는 있다. 이러한 취지에서 대학의 교양교육이 핵심역량 강화라는 측면의 교육적 의무에 어떻게 응답할 것인지에 대한 고민이 필요하다.

역량기반교육에 대한 비판적 입장에서는 교육의 본질을 왜곡하고 학문의 자율성을 침해하는 시장가치적 교육내용에 대해 우려한다(허영주, 2016 : 426). 그리고 역량 중심의 교육에 찬성하는 입장에서는 신자유주의적 교육관을 통해 교육이 사회적 요구를 반영해야 한다는 측면을 강조한다(손민호, 조현영, 2016 : 143). 아직 역량교육의 효과로 뚜렷하게 무엇이 좋아졌는지에 대한 것을 정량적으로 보여줄 수 있는 자료도 흔치 않고, 무조건 역량교육이 필요하고 좋다는 말을 반복하는 것이 아니라 우리가 스스로를 돌아보고 사회를 살피면서 대학이 핵심역량강화라는 목표를 수행하기 위해서 대학, 교수가 할 수 있는 것이 무엇인지를 교양교육과정을 기반하여 고민하고자 하는 것이 본 발표문의 취지이다.

본 발표문에서는 4년제 대학에서 특히, 대학 교양교육에서 역량을 어떻게 받아들이고 다루어야 할지에 대해 논의하는 것을 연구의 범위로 한정하고자 한다. 본 연구에서는 대학생태계를 중심으로 각 이해관계자들의 요구를 되돌아보고 핵심역량을 강화하기 위해 교양교육이 할 수 있는 노력에 대해 정리하고자 한다.

## 2. 대학을 향한 핵심역량 강화에 대한 요구

대학생들을 가르치는 현장에 종사하는 교수가 아니라 먼저 사회생활을 한 선배로서 지금까지 우리가 학업을 하고 사회생활을 하고 일상을 영위해가면서 핵심역량이라는 것이 필요하지 않았는가라는 질문을 하고 싶다. 사회적 성공을 의미하지 않더라도, 일상생활을 영위함에 있어서 의사소통 역량의 부재로 어려움을 겪었거나, 문제해결역량이 부족하여 더 큰 문제를 야기하였거나, 대인관계 문제로 인해 힘들었거나, 부족한 시간, 자본, 인적자원 때문에 어려움을 겪어보지 않았냐는 말이다. 즉, 역량의 의미를 ‘살아가는 법’에 상당히 가깝다고 판단한다면 인간에게 반드시 필요한 것이라는 것에 설득당할 수 있다.

대학에 들어오기 전까지 무조건적으로 좋은 대학에 들어가기 위해 철저한 경쟁 시스템에 갇혀 지내기만 했던 학생들을 대학이 그대로 받아 대학이 하고 싶은 대로 주고 싶은 것만 주고 있지는 않은지 우리가 반성적으로 접근한다면 역량을 강화시켜주는데 힘을 쏟을 필요가 충분히 있다는 것이다. 학생들에게 스스로 공부하는 것, 스스로 살아가는 법을 깨우칠 수 있도록 도와야 할 것이다. 대학은 ‘대학과 관련되어 있는 다양한 이해관계자들과의 관계에서 대학에게 요구하는 역할에 대해 적극적으로 해석하고, 명확하게 이해하면서, 기꺼이 그 역할에 대해 최선을 다해 수행하는 것’을 의미한다고 할 수 있다. 즉, 대학의 역할도 하나가 아니라 이해관계자에 따라 여러 개가 될 수 있다는 것을 의미하고, 뿐만 아니라 대학의 역할을 대학이 스스로 단정할 수 없다는 것도 의미한다. 대학생태계의 개념으로 관련 주체들의 기대를 살펴볼 수 있을 것이다.

### 2-1. 교육수요자의 기대

우리는 자녀를 대학에 보내고 싶고 최대한 좋은 대학에 보내려고 온갖 노력을 한다. 우리의 욕구에 대해 솔직해진 채로 대학의 역할에 대해 다시 생각한다면 대학에서 자녀가 학문만을 탐구하기 바라며 보낸다고 볼 수가 없다. 인정받고 더 편하게 살 수 있는 직업을 찾으라는 의미로 대학을 보내는 것은 아니었을까?

그래서 더 많은 사람들이 대학을 원하게 되었고, 한때 출생자 수의 급증이 대학

수요를 늘리는데 기여하기도 하였다. 실제, 1990년 대학생이 되는 1970년 출생자가 100만 명이 넘었고, 1980년 출생자도 86만 명을 넘었기 때문에 이에 따른 고등교육 기관의 수의 양적 증가가 당연했던 것이다. 고등교육 수요 확대에 따른 대학의 양적 확대 정책이 많은 교육기관을 설립하게 하였다. 실제, 대학에 재학하는 학생의 수는 1980년 41만 명이었다가, 30년간 급격하게 증가하여 2012년을 기점으로 5배 이상인 220만 명을 상회하며 정점을 찍었다(4년제 대학생 기준, 2012년, 2,218,280명, 교육부 통계). 최근 학령인구 감소로 인해 대학정원을 조정하는 등의 노력에 따라 2017년에는 209만 명 수준으로 떨어지기는 하였으나, 대학교육에 대한 국민들의 열정과 수요를 양적으로 파악하는데 충분한 자료가 된다.

이렇게 증가된 대학교육에 대한 욕구를 우리 대학이 충족시켜왔는가는 비판적으로 점검해볼 필요가 있겠다. 2005년에서 2017년까지 4년제 대학의 학생 수는 그대로 유지된 데 비해 교육의 질을 강화하고자 확대된 교원의 수는 2005년 5만 2천명에서 6만 8천명으로 약 20% 이상 증가하게 되었다. 그렇다면, 사회 및 국가의 요구에 의해 대학별로 많은 교원 수를 확보해왔다는 것인데, 이는 고용창출 및 대학 교육의 질(소규모 강의 확대 및 교원확보율을 교육의 질 개선) 향상으로 이어졌겠지만, 실질적으로 과거보다 충분히 수요자의 요구에 부응하는 교육을 실시했는지에 대해서는 살펴볼 여지가 있다.

## 2-2. 사회의 기대

일반적인 기업들에게서 대학졸업 신입사원들의 현장능력이 상당히 부족하다는 평가를 받고 있다. 실제로 대학졸업 신입사원의 1인당 재교육비용은 5,659만원이고, 재교육기간은 18.3개월로 알려져 있다. 그리고 기업 신입사원 창의력에 대한 만족도 조사에서 48%가 대학에서의 창의성교육이 그저 그렇거나 만족스럽지 못하다고 응답했다(김왕동, 2009). 즉, 대학은 창의성에 대해서도 기업과 사회의 요구에 적극 대응하지 못했다는 평가이다. 경제주체들은 대학이라는 공급자에게 실제로 바로 일을 할 수 있는 인재를 배출해주기를 바라는 것이다. 이러한 측면에서 공공기관 및 대기업들은 현장능력을 중요하게 파악하고 기초역량 및 전공역량 측면에서 역량중심 채용을 시행하고 있다. 대부분의 대학졸업자들은 취업을 목표로 하는 경우가 많은데, 공공기관, 대기업, 중견기업 등을 중심으로 역량중심(능력중심)의 채용체제로 변화하고 있다. 실제로 인공지능기반의 인사관리(HR : Human Resource)에 대한 현실화가 이루어지면서 성과역량기반의 채용이 현실화 될 것으로 예측되는데, 학력, 스펙 등의 외부 요소가 아닌 본질적으로 보유한 기본역량이 조직의 문화와 직무에 성과를 내는데 얼마나 적합한지가 선발기준이 되어 역량 성장상태를 기반으로 평가가 이루어질 것으로 예측된다(중앙일보, 2020.1.9.). 뿐만 아니라, 현재 인공지능기반 역량채용은 국민은행, 신세계 등 190여개 기업이 진행하고 있는 실정이다.

### 2-3. 교육부의 기대

대학기본역량진단이라는 이름으로 대학 교육의 질을 평가하고자 하는 교육부의 방향을 통해 대학의 기본 운영능력과 체계 등을 발전계획, 교육과정, 강의, 학사제도, 비교과, 수요자만족도 관리 등의 지표를 평가하고, 대학의 교육수준과 능력을 ‘역량기반의 교육과정’ 운영과 그 성과를 중심으로 파악하였다(교육부, 2017. 대학기본역량진단 편람). 교양교육과정과 전공교육과정에서 대학이 설정한 인재상에 맞는 역량을 어느 정도 교육과정에 반영하고 추진하느냐를 확인하였기 때문에 대학의 인재상과 역량을 연결하여 해당 역량을 교과와 비교과과정을 통해 어느 정도 키워주는가?로 대학의 운영체제를 정의하고자 하였다. 대학기본역량진단을 1주기, 2주기를 거치고, 3주기의 실적을 완료한 시점에서 각 대학은 대학이 정하는 핵심역량을 강화시키기 위한 다면적 노력을 기울여왔고, 그 수준에 있어서 어느 정도의 자체적 성숙을 이루었을 것으로 기대할 수 있다.

## 3. 국내 대학의 핵심역량의 도입 및 활용현황

### 3-1. 핵심역량 반영의 흐름

국내 대학들에서 역량을 수용하여 본격적으로 교육적 목표로 삼기 시작한지는 10여 년의 시간이 흘렀다. 특히 다양한 교육지원사업들을 통해 대학에서 역량을 강화시키는 방향으로 교육서비스를 제공하도록 유도한 노력이기도 하다. 일반적으로 대학별로 역량교육이나 핵심역량을 강화시키기 위한 교육적 노력, 교육체계에의 반영 등에는 차이가 있지만 일반적으로 대외적 요인에 의해 구분을 하여 3년씩 단계를 구분하면 다음과 같다. 준비, 도입, 확산, 발전의 단계로 구분한 것은 대외평가나 교육지원사업들의 계획에 맞물려 이에 대학들이 적극 대응하면서 유사한 변화를 겪었기 때문에 많은 대학에서 유사한 변화가 있었다고 보고 단계를 구분한 것이다. 즉, 국내 대학에서 역량의 강화를 위해 교육적 목표에 반영하고 활용하는 시기를 변화의 축에 근거하여 구분한 단계로 명확한 구분 및 전환이 있었다기보다 편의로 구분한 것이며, 대학별로 핵심역량을 교육적으로 연계하는데 있어서는 그 성숙도와 수준에 차이가 있을 수 있다는 것을 염두하고 참고해야 한다.

먼저 준비기의 경우에는 국내에 역량의 중요성과 역량중심교육이 시도되는 초창기의 시기로 소수의 대학에서 선도적인 역량교육을 실현하는 사례들이 소개되었다. 특히, 교육역량강화사업이나 ACE사업 등의 지원금을 통해 역량교육실현을 위한 교육과정개발, 교과개발, 역량진단도구개발, 역량진단시스템 개발 등의 자원을 생산하기 시작하였다. 다수의 대학에서 보편적으로 핵심역량에 대한 관심을 가지고 교육

적 반응을 고민하기 시작한 것은 도입기부터이다. 실제 출생아수의 급격한 감소에 대비하여 대학입학정원을 조정하겠다는 목표로 시작된 대학구조개혁(이후 대학기본역량진단으로 명칭이 변경됨)을 기조로 단계별 발전이 있었다고 볼 수 있다.

	준비기	도입기	확산기	발전기
년도	2009~2011	2012~2014	2015~2017	2018~2020
세대 구분 동인	국내 도입	대학기본역량진단 (구조개혁1주기)	대학기본역량진단 (2주기)	대학기본역량진단 (3주기)
주요 변화	OECD의 Dececo 프로젝트를 인용하며 국내 소수의 대학이 역량중심 교육을 준비함	구조개혁이라는 대학별 정원조정을 연동하는 대학평가체계가 마련되면서 역량에 대한 교육적 반영에 관심이 높아짐	대학기본역량진단이라는 대학평가 체계에 근거하여 많은 대학들이 전공교육 및 교양교육 목표에 역량을 구체적으로 반영함	역량 수준에 대한 다양한 결과와 구성원 의견 등을 토대로 교육과정 개편에 핵심역량을 면밀하게 반영하고, 역량을 검증함
성과 예시	소수의 대학에서 핵심역량설정, 재정지원사업(ACE, 교육역량사업)을 토대로 대학 자체의 역량진단도구 개발, 직업능력개발원의 대학생역량진단도구 활용(K-CESA)	핵심역량과 교과목의 연계성을 통한 교육과정에서의 반영, 역량교과 운영, 다수의 대학에서 역량진단도구를 개발하여 활용, 공공기관 채용과정에 역량 활용	전공교육과정, 교양교육과정, 비교과교육과정에 핵심역량을 연계하고 학생별 역량수준을 측정하고 관리	역량강화의 수준을 확인하고 교육과정개편에 활용, 미래역량과 대학의 비전에 비추어 핵심역량을 재검증하거나 재설정

[표 1] 국내 대학들의 핵심역량 활용 현황

### 3-2. 대학의 핵심역량 연계와 활용

일반적으로 대학들이 핵심역량을 교육에 연계하기 위해 시도하는 노력은 단계별로 진행되는 경우가 많다. 대학조직의 교육체계를 변경하는 것은 상당히 많은 노력이 필요하기 때문이다. 핵심역량연계에 대한 검증된 체계나 절차 등이 제시된 것은 아니지만 실제 몇 개의 대학의 사례를 토대로 주로 핵심역량 연계에 관련된 행위를 제시하였다. 대학들이 보통 어떤 절차를 거쳐 핵심역량을 교육에 반영해왔었는지를 살펴볼 수 있는 예가 될 수 있다.

#### 1) 핵심역량의 설정

가장 먼저 대학의 인재상, 교육목표, 비전에 따라 대학별 핵심역량을 설정한다. 대부분 사회에서 요구하는 기본, 기초역량들 중에 선택되는 형태를 보이고 있으며 대학별로 비슷한 역량을 포함하지만 자기 대학의 특성을 반영한 핵심역량을 하나 이상 포함하는 경우도 많다. 다음은 대학별로 설정한 핵심역량의 예시이다.

대학	핵심역량
경북대학교	창의, 융합, 비판, 탐색, 소통, 책임
연세대학교	도전, 선도, 창의, 혁신, 공존, 헌신
순천향대학교	창의, 열정, 존중, 배려, 정도, 공헌
한양대학교	창의, 소통, 도전, 나눔
한국외국어대학교	자기주도적 학습, 지식, 정보, 기술 활용, 세계시민, 의사소통, 창의, 혁신, 대인관계
이화여자대학교	지식탐구, 창의융합, 문화예술, 공존공감, 세계시민
세종대학교	논리, 비판사고, 창의융합 사고, 자기관리, 문제해결, 소통, 글로벌, 공동체 의식
동국대학교	창의융합, 정보기술활용, 대인관계, 의사소통, 자기개발 및 관리, 글로벌
용인대학교	소통, 협업, 정직, 책임의식, 창의, 문제해결, 융합적 사고, 세계시민, 글로벌 의식, 리더십
동아대학교	인성, 소통, 창의, 전문성, 도전, 글로벌
홍익대학교	종합적 사고, 소통, 창조적 문제해결, 학제간 융합, 글로벌 문화, 봉사 및 윤리

[표 2] 대학별 핵심역량 설정 현황

## 2) 핵심역량을 교육과정에 연결

대학들은 핵심역량을 교육을 통해 강화하기 위해 대학에서 설정한 핵심역량을 교육목표에 포함시켜 교과단위에 연계하는 노력을 기울였다. 전공교과 및 교양교과별로 대학의 핵심 역량군 또는 개별역량 중 어느 역량을 강화시키는 것이 가능한지를 교수자가 설정하도록 하는 것이 가장 일반적인 경우이다. 뿐만 아니라 대학의 핵심역량 자체를 강화시킬 수 있는 역량을 직접 강화시키기 위한 교과를 개설하거나 교양필수교과에서 교과목명부터 핵심역량을 언급하는 경우도 있다. 실제 숙명여자대학교의 경우 핵심역량명이 들어간 교양필수 교과들이 운영 중이며 ‘역량개발’이라는 교과목명을 통해 대학의 역량을 직접 언급하고 강화시키는 수업을 다년간 진행하였다.

교과뿐 아니라 비교과에도 핵심역량을 연계하여 실제 해당 비교과가 핵심역량 중 어느 부분에 초점을 두어야 하는지의 방향을 가지고 운영하고, 비교과 운영 후에 그에 대한 성과를 확인하는 대학도 있다. 교과와 비교과 단위에서 핵심역량과 연계가 되었다는 것은 교육과정 단위뿐 아니라, 학생 개인단위에서 핵심역량을 어떻게 균형있게 강화시키는지에 대한 현황 파악이 가능하다는 것을 의미한다.

### 3) 핵심역량강화 수준 또는 교육효과 점검

일반적으로 강의평가 시에 해당역량의 강화에 도움이 되었는지를 수강생들에게 물어서 수업자체를 평가하도록 하는 경우가 일반적이며, 대학 자체의 핵심역량을 진단할 수 있는 도구를 통해 실제 재학생들의 역량의 수준이나 강화정도를 검증하는 경우도 있다. 또는 대학생 수준에서의 역량을 진단할 수 있는 도구를 특정대학에서 개발한 뒤 매년 재학생들을 샘플링하여 진단할 수 있도록 제공하여 대학 간 비교가 가능하게 한 경우도 있으며, 직업능력개발원과 한국대학교육협의회에서 진단도구를 제공하고 대학별로 필요에 따라 진단하여 활용하는 경우도 있다. 그러나 자기보고식 검사가 대부분이기 때문에 정확히 정량적인 비교나 성과를 파악하기는 어렵다는 측면도 존재한다.

### 4) 핵심역량설정에 대한 검증 또는 수정

설정된 핵심역량이 변경되는 경우가 있는데, 이는 총장(집행부)의 새로운 비전설정에 따라 교육과정운영의 목표 등이 변경되면서 재설정되거나 수정될 수 있다. 이러한 경우는 대학의 핵심역량이 잘 설정되었는지를 구성원의 의견 또는 전문가를 통해 검증하게 되는데 핵심역량을 설정할 때 추진했던 절차나 논리를 적용하는 경우가 가능하다.

이때 대학의 비전이 변경되거나 사회의 변화나 대학의 특성화방향에 따라 핵심역량의 일부를 변경하거나 재편할 수 있다. 또는 일부 핵심역량의 개념을 재정의하거나 핵심역량간의 우선순위 등에 대해 다르게 적용함으로써 대학의 자원을 효율적으로 투입하기 위한 근거를 마련할 수도 있다.

	핵심역량 반영 내용	방법
1단계	대학인재상에 따른 핵심역량 설정	대학의 설립취지, 교육목표, 인재상, 발전계획과 연계하여 대학에서 해당 재학생들이 갖추어야 할 핵심역량을 설정함
2단계	핵심역량과 교육과정의	교과단위에서 교과별로 핵심역량 중에 일부의 어떤

	연계	역량을 강화시킬 수 있는 교과인지를 선택하도록 함 교과 뿐 아니라 비교과에도 연계하여 전체 학생단위에서 핵심역량별로 특화시킨 역량과 핵심역량별 균형 등을 파악하고 활용하는 경우가 있음
3단계	핵심역량강화 수준 또는 교육효과 점검	강의평가 시에 해당역량의 강화에 도움이 되었는지를 수강생들에게 물어서 수업자체를 평가하도록 대학 자체의 핵심역량을 진단할 수 있는 도구또는 대외기관의 진단도구를 활용(타대학, 직업능력개발원, 한국대학교육협의회 등)하여 수준 파악
4단계	핵심역량설정에 대한 검증 또는 수정	교육효과를 다양한 자료를 통해 검증하거나, 대학의 비전과 사회의 변화에 대비하여 역량을 재설정하거나 검증할 수 있음

[표 3] 핵심역량 교육적 연계의 단계

#### 4. 핵심역량 강화를 위한 교양교육의 준비

대학은 교양교육과정, 전공교육과정, 비교과교육과정 등에서 핵심역량강화를 위한 자원을 제공할 수 있지만, 교양교육을 통한 핵심역량강화가 가장 효율적인 형태로 여겨진다. 그동안 대학이 핵심역량을 교양교육에 반영하기 위해 다양한 노력을 기울여왔지만 더 면밀하게 교육적 성과로 창출하기 위해서는 어떠한 노력이 수반되어야 하는지 고민해볼 필요가 있다. 본 발표문에서는 교양교육 측면에서 핵심역량강화를 유도할 수 있는 방법에 대한 개인적 소견을 제시하고자 한다.

##### 4-1. 교양교육과정을 핵심역량 중심으로 개편

교과수준에서 핵심역량을 연계하였다면, 더 나아가 교양교육과정 자체를 핵심역량 기준으로 교양이수체계나 교양영역을 변경할 수 있다. 전체 교양교육과정에서 핵심역량의 균형을 파악하는 것이 가능하다. 특정 역량에 치우친 교양교과들만 개설되거나 운영되는 것은 아닌지를 파악할 수 있다. 영역별 개편이 이루어진다면 이를 통해 개별 교과들이 추구해야 할 핵심역량을 더욱 강조하는 효과를 얻을 수 있다. 뿐만 아니라 학생들이 균형있게 핵심역량 연계 교과를 수강할 수 있도록 유도하는 것도 가능하다.

미국대학연합은 교양교육을 모든 학생들이 공통적으로 받아야 하는 교육으로 정하고 대학이 다양한 교육적 프로그램을 제공함으로써 학생들이 기본적인 학문적 소

양과 사회적 능력을 함양시킬 수 있도록 권장하였다. 이에 따라, 쿠투타운 대학은 학문적 소양, 실용적 기술의 함양과 함께 학생들에게 학문에 대한 시야를 넓혀 사회문화와 자연세계에 대한 이해를 넓히고 개인적·사회적 능력의 함양을 목표로 교양과목을 개편하였다. 그러면서 공통교양교육을 실시함에 있어서 네 가지의 과정을 만들었는데, 그중 하나가 주제별 역량 코스(Competencies Across the Curriculum)이며, 7가지의 핵심역량을 내세웠다. 이는 교양교육과정에 핵심역량을 반영하여 개편한 사례라 볼 수 있다.

#### 4-2. 교양교과와 핵심역량의 연계성 파악

현재 교과 운영에 대한 평가는 주로 강의평가를 통해 이루어졌다. 학생들이 느끼는 강의에 대한 만족도를 기준으로 강의의 수준이나 성과를 파악했던 것이다. 그러나 핵심역량의 강화를 위해서는 교과가 설정된 핵심역량의 강화에 얼마나 도움이 되었는지를 평가하도록 하여 이 자료를 교과의 성과에 활용할 수 있다. 실제 일부 대학의 강의평가 문항 내에 개별 교과에서 선택한 개별 역량을 어느 정도 향상시켰는지, 해당 역량이 얼마나 중요하다고 생각하는지 등을 추가 질문으로 확인하고 있다.

이렇게 교과 단위에서는 핵심역량과 교과 내용 및 운영에 있어서의 연계성을 평가한 자료를 토대로 교과에 대한 핵심역량연계정도를 파악할 수 있다. 이를 통해 각 교과의 개선 방향을 도출하여 교과의 개선을 유도할 수 있다. 또는 해당 교과가 더욱 적합한 핵심역량을 설정하여 변경된 역량을 강화할 수 있도록 재설계되는 것도 가능하다.

이것은 실제 핵심역량을 고르게 강화시킬 수 있는 교양교육과정을 제공하고 있는지를 확인할 수 있게 하고 부족한 부분이 있다면 신규교과개설을 공모하는 등의 추가적인 절차를 추진할 수 있도록 해줄 수 있다.

#### 4-3. 교양교과 운영방식의 개편

호주의 한 대학에서는 기존의 형식적(formal) 구조적(structured) 교육방법을 탈피하고, 비형식적(informal) 역량 습득 방법을 제시하면서 형식적인 틀을 벗어난 형태로 다양하게 역량을 습득하는 방법을 시도하였다.

한 연구에서는 프로젝트식 수업·토론식 수업 활성화가 핵심역량 강화를 위해 중요하다고 하였는데 교수의 강의 중심 수업을 축소하는 대신 토론 및 세미나형 수업의 확대를 통해 집단지성을 구성하고 협업의 기회를 확대할 필요가 있다고 하였다.

교수자는 학생들에게 많은 양을 가르치는데 초점을 맞추기보다, 깊은 생각을 요구하는 생각의 소재나 문제를 던져줌으로써 스스로 역량을 강화시킬 수 있는 기회를 제공하는 것이 중요할 것이다.

#### 4-4. 교양교과에서의 성취도를 핵심역량 중심으로 평가

지식과 기술을 역량 중심으로 평가할 수 있는 평가 방법, 태도와 가치 등을 강화시킬 수 있는 새로운 교육평가 모형의 개발과 적용이 필요하다. 싱가포르는 21세기 핵심역량 중 일부를 평가할 수 있는 학년별 평가 기준을 체계적으로 구축하기 시작하였는데, 평가 항목과 평가 방식의 개정을 통해 평가에 핵심역량의 요소를 포함시킴으로써 핵심역량 교육을 실현하고 있다. 학생들의 학습 성취도와 발전 정도를 평가할 수 있는 성과 기반의 평가 체계를 구축하고 있는데 전시회나 포트폴리오, 발전에 대한 평가서 등을 활용하기도 한다. 이때 교수는 적극적인 중재자(moderator) 또는 촉진자(facilitator)의 역할을 수행할 수 있다.

역량의 발전 정도를 학점 대신 질적 피드백으로 제공하거나, 평가 주체를 다양하게 제시하여 교수자가 아닌 현장 실무자 혹은 전문가의 평가가 도입될 필요도 있다.

#### 4-5. 재학생 역량수준에 대한 자료의 다면적 활용

구체적으로 대학은 축적한 역량진단의 결과 및 역량강화수준을 교과별로 평가한 자료를 토대로 기존의 학생별 학사데이터와 연계한 총체적인 분석을 할 수 있다. 예를 들어 학생별 역량진단의 결과와 학생의 학업성취도에 대한 결과를 연계하여 파악하거나 역량수준에 대한 결과와 학생의 최종 대학수학의 성과로 볼 수 있는 취업결과 등을 연계하여 파악하는 것도 가능하다.

#### 4-6. 핵심역량을 학제에 다양하게 활용

핵심역량에 대한 이수조건을 졸업요건으로 제시함으로써, 핵심역량 인증제나 핵심역량 졸업인증제도 등을 마련하여 학생들 스스로 핵심역량을 강화시킬 수 있는 자발적이면서도 인센티브 기반의 체계를 마련해줄 수 있다. 일반적인 경우 핵심역량 별로 연계된 교과를 몇 개 이상 들었는지, 해당 역량이 연결되어 있는 비교과 프로그램을 몇 개 이상 들었는지 등을 파악할 수 있다. 물론 핵심역량을 강화시킬 수 있는 별도의 교육과정이나 프로그램 모듈을 제공하는 것도 가능하다.

역량중심의 교육으로 선도적인 시드니 대학은 교수가 학생들이 어떤 수업을 듣

고, 어떤 핵심역량들을 익히고 있는지를 파악할 수 있는 체계가 존재하고 이를 통해 교육과적을 기획할 수 있다. 이는 국내 대학에도 도입되어 학생포트폴리오 형태로 관리되고 있다. 이러한 체계는 교수들이 개별 신규교과를 기획하고 운영하는데에도 자료가 될 수 있으며 개별 학생들의 성취를 교과단위로 관리할 수 있는 의미 있는 체계가 될 수 있다.

## 5. 결론

기존에 접해보지 못했던 새로운 상황에 적응하며 새로운 성과를 만들어낼 인재가 필요해졌다는 것이 명확해졌기 때문에, 지식과 기술에 대한 내용에 대한 교육보다는 근본적인 살아가는 법, 지적노동을 수행하는 법을 가르치는 것이 효과적일 수 있다. 즉, 빠르게 바뀌어 가는 세상을 살아가는데, 사회적으로든 개인적 일상에서 성공적이거나 일반적인 삶을 영위하기에 도움이 되는 방법에 대해 나누는 것도 교양교육으로써의 의미가 있을 것이다.

기존에 대학이 설정한 역량들은 그 적합성이나 중요성 등이 주체별로 다르게 평가되는 경우가 있었다. 예를 들면 취업을 준비하는 대학생들이 생각하는 중요한 핵심역량과 인사담당자가 생각하는 지원자가 갖추어야 할 가장 중요한 핵심역량이 극단의 차이를 보이는가 하면, 한 연구에서는 대학4학년의 학생들이 취업에서 중요하다고 생각하는 역량에 대해서 현재 어느 정도 갖추었는지를 파악하는 자료에서 큰 차이를 보인 점 등을 확인할수록 대학의 핵심역량강화를 위한 노력이 타당했는지를 검증할 필요가 있어 보인다.

미래 교육의 패러다임은 교육역량, 교육내용, 교육방법, 시간, 공간의 확장을 기본으로 한다고 하였다(교육부 2011). 핵심역량강화를 위한 교양교육에 대해 더 구체적인 논의를 하기 위해서 더욱 면밀한 미래사회의 요구와 변화, 역량교육의 구조, 기초역량교육의 현황을 상세히 정리하고 이를 대학의 교양교육에서 어떻게 역량을 해석해야 하는지 어떻게 반영해야 하는지 등에 대한 고민을 깊이 있게 진행하는 것이 더 필요할 것이다.

## 참고문헌

- 김왕동(2009). “이젠 대학교육의 창의성이다! : 왜 우리 아이들은 대학에만 가면 바보가 될까?” , Future Horizon, 2, 과학기술정책연구원.
- 교육부(2011). 스마트교육추진전략 실행계획서.
- 교육부(2018). 기초통계.
- 교육부(2017). 대학기본역량진단 편람.
- 손민호, 조현영(2016). 탈기능주의 교육과정 모형으로서의 아이덴티티 메타포 : 역량 기반교육과정의 대안적 설계, 교육과정연구 32(2), 한국교육과정학회, 141-160.
- 장희선, 김호현(2019). 장학생 선발을 위한 미래인재역량 평가도구 개발연구 - 지역 사회 미래인재역량을 중심으로.
- 중앙일보, 2020.1.9. <https://news.naver.com/main/read.nhn?mode=LSD&mid=sec&sid1=105&oid=025&aid=0002966636>.
- 허영주(2016). NCS 직업기초능력의 교양교육과정 도입 전략 탐색, 교양교육연구 10(1), 한국교양교육학회, 425-462.

## | 제3발표 토론문 |

## 〈핵심역량 강화를 위한 교양교육의 준비〉

김인영 | 위덕대학교 융합기초학부장

역량교육이 화두다. 이렇게 된 결정적 계기는 2018년도 대학기본역량진단 2단계 평가를 시작으로, 2021년도 대학기본역량진단 평가의 교육과정 영역에서 교양 교육 과정은 핵심역량 제고, 전공 교육과정을 전공능력 제고를 위한 편성과 운영 및 개선을 평가하기 때문이다. 물론 우리나라에서도 OECD DeSeCo 프로젝트(2003) 이후 2005년부터 역량 담론이 활발하게 논의되기 시작하였다. 그 논의의 방향과 내용은 ① 교과 중심의 전통적 교육과정 설계에 대한 대안적 교육과정 설계로서 역량기반 교육과정, ② 핵심역량 개념에 대한 규정과 쟁점 분석, ③ 핵심역량 중심 교육과정에 대한 외국 사례 분석, ④ 국가 교육과정 구조 재설계를 위한 핵심역량 교육으로 정리해 볼 수 있겠다. 그런데 현재까지의 이와 같은 논의가 중등교육 차원의 국가 수준 핵심역량 교육과 관련하여 2015 개정 교육과정에서부터 적용되었다. 이것은 그간 고등교육 차원의 대학교육에서는 역량교육을 어떻게 적용하고, 실현할 것인가에 대한 논의가 충분히 이루어지지 않았다는 것을 보여준다. 대학교육에서 역량교육은 정부재정지원사업이나 대학평가에서 교육책무성 차원에서 학생충원율, 학생지원, 교육환경, 취업률 등의 정량지표 중심으로 이루어지다가 대학 교육과정을 통한 교육 가치와 역량 등에 대한 평가가 포함된 것으로 보인다.

이렇게 대학교육에서 역량교육은 외재적 요인에 의해 논의가 이루어지고 있는 실정이다. 물론 대학교육의 변화는 외재적 요인에 기인하여 실질적으로 가능할 수도 있으나, 현재 상황은 그리 낙관적이지 않다. 현재 대학의 역량교육은 대학의 인재상과 핵심역량에 단순 매핑하는 교육과정 매트릭스를 도식화하거나, 대학교육의 책무성을 강조하면서 학업성취도 측정을 위한 학생 핵심역량진단도구를 통한 검사 결과를 보여주는 것에 머물러 있는 상황이다. 특히 대학기본역량진단에서 제시한 “교양교육-핵심역량”, “전공교육-전공능력” 제고라는 기준에 의해서, 특히 대학 교양교육의 본질적이고 근원적인 개념과 정의, 의미와 역사는 배제된 채, “교양교육은 핵심역량 교육이다”는 담론이 당연하게 받아들여지고 있다. 이는 대학교육과 핵심역량, 교양교육과 역량교육 등 대학교육의 패러다임과 방법론에 대한 논의를 생략하고, 역량교육에 대한 수사적 표현에 지나지 않는 대학교육의 형식주의적 현상에 대해 문제를 제기하게 되는 지점이기도 하다. 이러한 문제의식을 가지고 몇 가지 논의점들을 도출하고 토론해보고자 한다.

첫째, 역량교육은 대학교육에서 어떤 구조와 체계로 실현될 수 있는가? 역량교육은 교과교육을 포함하면서 범교육과정적 내용과 기능, 주제 등을 포괄하는 개념이다. 기존 교양 교육과정, 전공 교육과정의 이원화된 교육과정 체제, 특히 공고화된 전공교육 중심의 한국 대학교육 현실 속에서 대학 교육과정 전체 구조와 체계를 재설계해야 하는 것은 아닌가? 역량교육은 이수체계별 교육과정 차원에서 접근하는 것이 아니라, 대학 전체 차원에서 교육구조를 재편해야 하는 거시적이고 포괄적인 접근이 전제되어야 하는 것 아닌가?

둘째, 왜 핵심역량이 교양교육의 기준이어야 하는가? ‘핵심역량’은 “삶의 다양한 분야의 요구를 충족시키는 데 수단이 되고 성공적인 삶과 잘 기능하는 사회를 이끄는 데에 공헌하며, 모든 개인에게 필요한 것”으로 정의된다. 이렇게 OECD DeSeCo 프로젝트에서 개인의 ‘성공적인 삶’을 위해 필요한 핵심역량의 개념을 제시하였다. 한편 최근 OECD DeSeCo 프로젝트의 업데이트 버전으로 <Future of Education and Skills: OECD Education 2030>에서는 ‘변혁적 역량(transformative competency)’ 개념을 제시하였다. 변혁적 역량은 ‘개인의 행복과 웰빙’을 위해 필요한 역량으로 정의되고, ‘새로운 가치 창출, 긴장과 딜레마 조정, 책임감’이 하위역량으로 구성되었다. 지금까지의 경과대로라면 이후 교양교육의 기준은 ‘변혁적 역량’ 제고로 바뀌어야 하는가?

셋째, 핵심역량과 교양 교과목을 매핑하는 기준과 근거는 무엇인가? 역량 자체가 교과목으로 개설되거나, 기존 교과의 담당교수가 역량을 자의적으로 선택하여 단순 매핑한 역량 도식이 과연 역량교육의 본질과 내용을 제대로 반영했다고 볼 수 있는가? 역량교육은 교과기반 교육을 포함한다. 역량교육에서 교육과정 내용 매핑(Curriculum content mapping)은 교육의 목표, 교과내용, 교수학습방법, 평가방법과 기준들을 재설계하고, 이러한 요건들이 체계적으로 교과교육에 적용되면서 실행되어야 한다. 이 과정은 매우 어렵고 복잡하며, 지속적인 논의가 전제되어야 하는데, 이에 대한 공동의 논의와 실천이 필요하지 않는가?

넷째, 핵심역량 교육의 효과성을 어떻게 검증할 수 있는가? 대학교육의 체제와 내용, 형식이 역량교육으로 재구조화되었다고 가정하자(물론 현재 대학교육은 논의 시작단계에 머물러 있지만). 이에 대한 효과를 학생들의 핵심역량 함양 정도와 변화만으로 설명할 수 있는가? 역량 자체가 수행성을 강조하고 체화된 지식과 능력, 태도 등을 총체적으로 포함하는 개념이기 때문에, 이에 대한 단순 역량검사 결과만으로 교육의 효과성을 논하는 것은 한계가 있다고 본다. 이에 대한 대안은 없는가?

역량은 인간의 삶 전반에 걸쳐 어떤 상황에서나 효과적인 수행에 보편적으로 필요한 것임과 동시에 구체적인 맥락의 복잡한 요구에 대처하는 능력이기 때문에, 변화하는 환경에 적극적으로 대응하고 발생하는 문제를 해결하는 데 영향을 미친다. 따라서 역량교육은 학문적 지식 전수와 재생산의 역할에 머물러 있던 학교 교육의 전통적 기능을 성찰하게 한다. 이러한 성찰이 새로운 대학교육의 패러다임을 요구하고 있다. 그 가운데 자리한 역량교육 담론은 우리나라 대학교육에 적용하는 과정

에서 문제들을 양산하고 있으며, 역량교육 자체의 한계점과 논쟁점들이 많다. 이러한 문제에 대한 근원적 숙의가 반드시 필요한 시기이다.



【 제4발표 】

## 역량 개념 지도 그리기

---

발표자 : 박정하 | 한국교양교육학회  
성균관대학교 교양기초교육연구소장  
토론자 : 장수철 | 연세대학교 교양교육연구소장



## Ⅳ 제4발표

# 역량 개념 지도 그리기

박정하 | 한국교양교육학회장

성균관대학교 교양기초교육연구소장

### | 목 차 |

1. 들어가는 말
2. ‘competency’로서의 역량
3. ‘attribute’로서의 역량
4. ‘capabilities’로서의 역량
5. 맺는 말

## 1. 들어가는 말

최근 나는 교육부가 재정지원사업과 연계하여 시행하고 있는 대학 기본역량 진단에서 ‘핵심역량 제고’를 교양교육의 진단 요소로 삼고 있는 것이 최소한 다음 세 가지 문제점을 가진다고 밝혔다.<sup>1)</sup> 첫째, 역량은 과제에 대한 성공적 수행과 객관적 측정 가능성을 특징으로 하며 ‘직무능력’으로도 번역되는 직업교육의 개념이기 때문에 교양교육의 목표로는 부적합하다. 둘째, 역량배양은 교양, 전공, 비교과의 협업을 통해 가능한데 교양교육만의 목표로 따로 설정한 것은 무리한 접근이다. 셋째, 교과목 수준에서 접근하여 교과목과 역량을 1:1로 매칭 하는 불합리한 방식을 유도하고 있으며, 교육과정 전체가 역량 배양의 로드맵을 제시하는지에 주목하지 못하고 있다.

문제 해결의 방안으로 근본적으로는 교양교육 전문가가 교양교육 평가의 기획과 시행에 핵심 주체로 참여하는 제도적 개선이 이루어져야 한다는 점을 강조하였다. 단기적으로는 ‘핵심역량’을 원래의 직업교육 맥락보다 더 넓은 개념으로, 곧 대학 졸업생이 직업인만이 아닌 시민으로 갖추어야 할 자질, 혹은 인간다운 삶을 영위하기 위한 가능성이나 능력까지 지칭하는 말로 이해하여 교육목표를 분명히 하는

1) 박정하, 「핵심역량과 교양교육」, 『2020 국제 교양교육 포럼 자료집』, 한국교양기초교육원, 2020, 467-474쪽. (<http://www.konige.kr/files/sub0101/thekeywoo202012040948120.pdf>)

보조수단으로 긍정적으로 활용하자는 현실적 대안을 제시하였다.

그리고 역량을 넓은 의미로 이해하자는 이 대안은 자의적인 제안이 아니라 상이한 맥락과 배경에서 나온 서로 다른 용어의 번역어로 ‘역량’이란 말을 공통적으로 쓰고 있는 현실에 기초한 것이라고 간략히 설명하였다. 이 글은 그 간략한 설명을 보완하는 것이 목적이다. 어떤 다른 배경의 개념들이 한국에서 ‘역량’이란 말로 번역되고 있는지를 좀 더 자세하게 확인함으로써 ‘역량’이란 번역어의 개념 지도를 그려보려는 것이다. 이 지도를 통해 역량과 관련된 담론에서 벌어지는 애매성과 혼란이 조금이라도 줄어들면 우리의 논의가 더 건설적으로 진행될 수 있을 것으로 기대한다.

## 2. ‘competency’로서의 역량

현재 우리가 쓰고 있는 ‘역량’이란 말의 대다수는 ‘competency’에 대한 번역어이다. 1960년대 후반부터 직무성이나 삶에서의 성공 여부는 지능이나 적성만으로 예측할 수 없다는 문제의식에서 출발하여 인간 능력의 다양한 측면을 포괄하는 개념인 역량을 그 대안으로 보는 흐름이 생기기 시작하였다. 하버드대 심리학과 교수였던 McClelland가 이런 접근을 주도하였다. 이때부터도 역량은 업무성으로 이어지는 수행능력과 관련된 개념이었다. 그래서 McClelland 이후 역량에 대한 연구는 기업의 교육과 인사관리 분야에 적극 도입되었고, 그에 따라 역량 개념은 업무 수행능력의 특성을 더 강조하는 쪽으로 진화한다. 1980년대 초에 Boyatzis는 역량을 ‘어떤 역할을 수행함에 있어 효과적이고 우수한 성과와 관련된 개인의 내적인 특성’으로 정의하였다. 이후로도 이 개념은 우수 수행자와 평균 수행자의 차이를 구별해 주는 지식, 기술, 능력, 기타 특성을 가리키는 말로 계속 진화하면서 1990년대 초 L. Spencer와 S. Spencer는 ‘특정한 상황이나 직무에서 구체적 준거나 기준에 비추어 평가했을 때, 효과적이고 우수한 성과의 원인이 되는 내적 특성’이라고 정의하고 이 역량의 구성 요소를 지식, 기술, 자기개념, 특질, 동기라고 규정하였다.<sup>2)</sup>

역량에 대한 대부분의 정의가 ‘성공적인 수행을 가능하게 하는 수행자의 특성’이라는 의미를 공유하고 있지만 역량을 구체적으로 도출할 때에는 크게 수행자 중심(사람 중심) 접근과 과제 중심(직무 중심) 접근으로 나뉜다. 전자는 ‘어떠한 개인적 특성이 성공적 수행과 관련이 있는가?’라는 질문을 통해 수행자의 특성과 행동 차원에서 역량을 도출하려고 하는 반면, 후자는 ‘수행해야 할 해당 과제의 핵심 요소는 무엇인가?’라는 질문을 통해 과제의 특성을 중심으로 접근하여 직무별로 충족해야 할 기준이나 표준을 도출하고 수행자가 이에 얼마나 접근했는지 보려고 한다.<sup>3)</sup>

2) 오현석, 「역량중심 인적자원개발의 비판과 쟁점 분석」, 『역량기반교육』, 교육과학사, 2010, 38~39쪽. 역량에 대한 다양한 정의는 이 글 41쪽의 <표 1>을 참조할 것

결국 직업교육의 맥락에서 중요한 의미를 가지는 역량 개념은 ‘업무나 과제를 성공적으로 수행하는데 필요하다’는 점과 수행을 통해 ‘객관적으로 관찰, 측정될 수 있다’는 점을 공유하며 직업 훈련 프로그램이나 교육과정을 개발하고 그 결과를 측정하는 데에 활용되었다.

21세기 들어 우리 정부도 산업현장에서 직무를 수행하기 위해 요구되는 지식·기술·태도 등의 내용을 체계화하여 ‘국가직무능력표준(NCS, National Competency Standards)’으로 활용하고 있는데, 여기서는 ‘competency’를 아예 ‘직무능력’이라 번역하고 있다. 대다수 기업들도 역량을 기초(foundation 혹은 basic)역량, 직무(job)역량, 리더십(leadership)역량으로 나누어 접근한다. 기초역량은 신입사원을 선발할 때 적절한 인재인지를 평가하는 직무적성검사에서 평가되는 역량이다. 직무역량은 입사 후 직무를 성공적으로 수행하기 위해서 필요한 역량으로, 수행평가 시스템을 통해 평가하여 구성원의 직무배치, 경력개발 및 역량개발에 활용된다. 리더십 역량은 팀장 또는 임원 이상의 관리자에게 필요한 역량으로, 리더십 진단 시스템을 통해 평가되어 임원 선발 및 리더십 교육에 활용된다.

직업 교육 영역에서 출발된 역량개념이 학교교육에 도입된 데에는 OECD의 영향이 크다. 21세기 들어 OECD는 성공적 삶을 영위하기 위해 필요한 능력을 핵심역량(key competences)으로 규정하려는 DeSeCo 프로젝트를 수행하면서, 역량에 대한 논의를 직업 영역에 국한시키지 않고 학교교육은 물론이고 공간적으로는 사회 전체 차원, 시간적으로는 전 생애 차원으로 확대시켰다.<sup>4)</sup> OECD의 핵심역량에 다양한 고려와 고민이 투영된 것은 사실이지만 근본적으로 경제협력개발기구라는 OECD의 성격에 비추어 볼 때, 또한 핵심역량이 개인과 사회의 ‘성공’이라는 결과를 지향하고 있다는 점에 비추어 볼 때 직업 교육에서 가진 특징에서 벗어났다고 보기 어렵다. 그래서 직업 교육에서 시작된 역량개념을 교육 영역에 확대한 OECD에 대해서는 비판의 목소리도 크다. 예를 들어 한승희는 거시적으로는 ‘역량’은 결국 한 사회의 주류적 생산양식이 잘 작동될 수 있도록 보장해 주는 인간 능력의 선택적 표현에 다름이 아니며, OECD가 한편으로 역량 개념을 전면으로 부각시키고 다른 한편으로 4학년과 8학년 대상의 TIMSS를 15세 대상의 PISA 및 성인 역량을 평가하는 PIAAC로 확장 전환시키는 이유도 다름 아니라 자본 생산의 가치로서의 역량을 극대화할 수 있는 방식으로 교육체제를 전환하려는 시도라고 비판한다.<sup>5)</sup>

대학 기본역량 진단의 핵심역량 정의에 포함된 ‘일반적 역량’이라는 규정도 직업 교육의 맥락을 떠난 내용이 아니다. 일차적으로 역량은 특정한 맥락이나 직무에서의 성공적 수행과 관련되지만 특정 직무나 역량에만 한정되지 않는 일반적으로 유용한 역량이 있다는 생각은 초기의 McClelland부터 제기하였고, 되었고 Boyatzis에 의해 정식으로 개념화되었으며, 이후 역량의 보편성과 특수성에 대한 논쟁이 지

3) 윤정일 외, 「인간 능력으로서의 역량에 대한 고찰: 역량의 특성과 차원」, 같은 책, 30쪽.

4) OECD. *The definition and selection of key competencies: Executive summary*. Paris, France:OECD, 2005. 참조

5) 한승희, 「역량은 상품화된 인간능력이다」, 앞의 책, 62쪽, 71쪽.

속된 바 있다. 6) 주로 기초역량과 리더십역량에 이런 일반적 역량이 포함될 수 있다는 주장들이 있었는데, 한국의 NCS에서도 의사소통능력 등 10개의 역량이 ‘직업기초능력’이란 이름으로 직종에 관계없는 일반적 능력으로 제시되고 있다.

한국에서 직업교육 맥락의 역량개념이 작동하고 있다는 점은 그 동안 대학들이 역량기반 교양교육을 한다는 명목 하에 취업과 관련된 실용적 교과목을 교양교육과정에 배치해왔다는 점에서 여실히 드러난다. 이미 주장했듯이 첫째 의미의 역량은 교양교육의 목표가 되기에는 부적절하거나 부분적이다. 예를 들어 교양교육의 본질을 비교적 잘 반영하고 있는 한국교양기초교육원의 <교양교육 표준모델>은 1)학문탐구를 위한 보편적 문해 능력 함양, 2)비판적 사고능력 및 합리적 의사소통능력 함양, 3)인간과 세계에 대한 바람직한 가치관 정립, 4)융합적 사고 및 창의적 문제해결 능력 함양, 5)공동체의식 및 시민정신 함양, 6)심미적 공감 능력 함양을 교양교육의 목표로 제시하고 있다. 이 중 1), 2), 4)는 역량과 직·간접적으로 연관될 수 있지만 나머지는 역량으로 환원하기 어렵다. 그 때문에 나는 교양교육의 목표를 핵심역량의 제고로 삼고 있는 것을 대학 기본역량 진단의 첫째 문제점으로 지적했던 것이다.

### 3. ‘attribute’로서의 역량

현재 ‘역량’이란 말로 번역하고 있는 다른 용어는 ‘attribute’로서 ‘자질’이라고 번역하는 것이 더 자연스러운 말이다. 이 말은 실제로 많은 나라에서 대학교육과 관련하여 쓰고 있는 용어인데 대표적 사례가 바로 호주이다.7)

호주에서는 1992년 고등교육위원회(Higher Education Council)가 대학생들이 전공에 관계없이 대학교육을 통하여 습득해야 할 역량을 ‘일반적 자질(generic attributes)’로, 우리 식으로 번역하면 일반적 역량으로 규정하고 졸업생이면 누구나 이를 갖추도록 교육할 책무를 대학이 갖고 있음을 명시했다. 이후 호주 교육부의 주도하에 전체 대학에 역량기반 교육과정 도입을 권고해 왔고, 시드니 대학교가 선도적으로 도입한 이후 2009년부터는 국가 졸업생 역량 프로젝트(National Graduate Attributes Project)를 통해 이 제도의 도입을 계속 추진하였다. 그 결과 다수 대학이 국가수준에서 제시한 역량을 각 대학 차원에서 재정의하고, 이를 강화할 수 있는 교육과정 실행을 위해 노력하고 있다. 개별 대학이 이 제도를 도입하지 않는다고 해서 특별히 제재 받는 것은 아니지만, 역량기반 교육과정을 효과적으로 운

6) 오현석, 앞의 글, 39쪽, 46~47쪽.

7) 이하 호주에 대한 논의는 성균관대학교의 역량기반교육 연구팀의 일원으로 2011. 1. 25~30에 시드니대학교의 ITL (Institute for Teaching and Learning) 및 맥커리대학교의 LTC (Learning and Teaching Center)를 방문하여 역량기반 교육과정을 설계하고 시행하는 담당자들과 인터뷰를 실시한 내용에 기초하고 있다. 최근의 변화는 현재 논의에 반영되어 있지 않기에 추후 보완이 필요하지만 2011년 기준의 내용으로도 이 글의 목적에 부응하기에는 부족하지 않다고 판단한다.

영하여 성과가 인정될 경우 더 많은 지원금을 제공하는 인센티브가 있기 때문에 다수 대학이 이 제도를 적극 도입하였다. 호주의 경우 역량기반 교육과정을 구성할 때 대학에 따라서 핵심 역량(core competencies), 일반 기술(generic skills), 핵심 자질(key attributes), 졸업 능력(graduate capabilities) 등의 다양한 용어들을 사용하고 있는데, 이는 대학 교육의 목표를 구체적으로 규정하고 그에 따라 교육과정을 구성, 운영하는 쪽에 중점을 두고 있기 때문이다.

그런데 졸업생이 갖추어야 할 역량(graduate attributes)의 목록을 보면 직업교육과 관련된 것도 있지만 직업교육의 맥락으로 환원될 수 없는 자질(예를 들면 학문적 수월성, 세계시민성, 윤리적·사회적 책임감 등)도 다수 포함되어 있다. 맥커리대학에서 역량기반 교육과정을 주도한 Theresa Winchester-Seeto 교수는 호주 대학들의 핵심역량 모델에는 고용가능성 증진을 위한 역량, 평생학습에 필요한 역량, 불확실한 미래를 준비하는 역량, 사회적 기여를 실천하기 위한 필요한 역량 등 네 항목이 이미 공통적으로 많이 포함되어 있었는데, 2010년에 분석한 바로는 이 외에 변화에 적응하기 위해 필요한 역량, 사회를 변화시키는데 필요한 역량, 지역사회에서 리더십을 발휘하기 위한 역량 등 세 항목이 더 추가되는 추세가 나타나고 있다고 주장했다.

호주 대학의 ‘역량’이 직업 교육보다 훨씬 일반적이고 넓은 의미의 개념이라는 점은 구체적으로는 두 대학의 예만 보더라도 쉽게 알 수 있다. 먼저 시드니대학을 살펴보자. 시드니대학은 2004년에 졸업생이 한 사회의 구성원으로서, 그리고 직업세계의 구성원으로서 자신의 역할을 성공적으로 수행하기 위해 갖추어야 할 지식, 기술, 자질 등을 ‘역량’이라는 용어로 지칭하면서 그 개념적 틀을 구축하였다. 이 틀에 따르면 학문적 수월성, 세계 시민, 평생학습이 세 개의 중요한 핵심역량으로 설정되었고, 이를 기반으로 ①연구와 조사(research and inquiry), ②정보문해력(information literacy), ③개인적·지적 자율성(personal and intellectual autonomy), ④윤리적·사회적·전문가적 이해(ethical, social, and professional understanding), ⑤커뮤니케이션(communication)이라는 다섯 개의 하위역량 요소를 추출하였다. 핵심역량과 하위역량의 관계는 다음과 같은 모델로 표현된다.



그리고 핵심역량과 하위역량의 구체적 내용은 다음과 같이 정리할 수 있다.

핵심역량	주요 내용
학문적 수월성	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 지식을 대하는 자세를 갖추</li> <li>- 지식에 대한 학구적인 자세를 갖추고, 지식을 중요한 문제를 해결하는 데 적용할 수 있고, 효과적이면서도 자신감 있게 지식과 소통할 수 있는 능력</li> <li>- 새로운 지식과 이해를 생산해내는 리더가 됨</li> </ul>
세계시민	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 세계를 대하는 자세를 갖추</li> <li>- 지역, 국가, 세계 공동체의 일원으로서의 역할을 통해 사회에 공헌할 수 있는 자세를 기쁨</li> </ul>
평생학습	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 자기 자신에 대한 자세를 갖추</li> <li>- 세상과 자신이 속한 장소에 대한 폭넓은 이해를 위해 계속적으로 학습에 전념하는 반성적인 학습자가 되도록 함</li> </ul>

하위역량	구성 내용
연구와 조사	<p>연구와 조사를 통해 새로운 지식을 창조할 수 있는 능력</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 문제를 확인하고, 정의내리고, 분석할 수 있음</li> <li>• 문제를 해결하는 과정을 찾거나 만들어 낼 수 있음</li> <li>• 비판적 판단이나 비판적 사고를 실행할 수 있음</li> <li>• 생산적이고 창의적으로 생각하는 사람이 됨</li> <li>• 자신의 학문분야의 원리, 방법, 기준, 가치 및 범위에 정통</li> <li>• 기존의 이해를 비판적으로 평가하고 자신이 가진 지식의 한계를 인식</li> </ul> <p>강좌: &lt;논문 제출 준비 강좌&gt;, &lt;전략 읽기(Reading Strategies)&gt;, &lt;연구 아티클 비판적으로 읽기&gt;, &lt;문학 리뷰 읽기&gt;, &lt;비판적 읽기로의 초대&gt; 등</p>

<p>정보문해력</p>	<p>다양한 맥락에서 정보를 효율적으로 사용할 수 있는 능력</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 필요한 정보의 정도를 알 수 있음</li> <li>• 필요한 정보를 효율적·효과적으로 정할 수 있음</li> <li>• 정보와 그 출처를 평가할 수 있음</li> <li>• 지식을 구성하기 위하여 비판적 사고와 문제해결과정에 정보를 활용할 수 있음</li> <li>• 정보를 활용하여 경제적, 법률적, 사회적, 문화적 쟁점을 이해할 수 있음</li> <li>• 정보에 접근하고 관리하기 위하여 동시대의 미디어와 테크놀로지를 활용할 수 있음</li> </ul> <p>강좌: &lt;쓰기연습 및 요약&gt;, &lt;비판적 리뷰 쓰기&gt;, &lt;과제 질문 분석(Analysing the Assignment Question)&gt; 등</p>
<p>개인적·지적 자율성</p>	<p>개방적 태도, 호기심, 새로운 것에 대한 도전의식을 갖고 주어진 직무를 독립적으로 수행할 수 있는 능력</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 지적인 호기심을 가지며 지적인 흥미를 유지할 수 있음</li> <li>• 엄격하고 독립적인 사고를 할 수 있음</li> <li>• 새로운 아이디어, 방법, 사고방식에 개방적임</li> <li>• 낮은 상황의 낮은 문제에 효과적으로 반응할 수 있음</li> <li>• 새로운 도전에 직면하여 학습하기 위한 과정과 전략을 구성할 수 있음</li> <li>• 자신의 학습에 책임감을 가지며 계속적인 반성, 자기평가, 자기개발에 헌신하는 독립적인 학습자가 될 수 있음</li> <li>• 개인적인 시각(vision)과 목표를 가지며 지속가능한 방식으로 이를 추구하고</li> </ul> <p>강좌: &lt;대학원 교과과정 준비&gt;, &lt;대학원 연구 준비&gt;, &lt;지도교수와의 연구(Working with your Supervisor)&gt; 등</p>
<p>윤리적·사회적·전문가적 이해</p>	<p>지역, 국가, 국제사회, 그리고 전문가 공동체의 책임감 있는 구성원으로서, 건설한 가치관과 신념을 고수하고 자신의 역할을 충실히 이행할 수 있는 능력</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 진리, 정직, 진실성, 개방성, 공정성, 관용을 위해 애씀</li> <li>• 자기 자신의 가치 있는 판단과 행동에 대한 개인적 책무를 인정함</li> <li>• 사회적, 문화적, 세계적, 환경적 책무를 이해하고 받아들임</li> <li>• 사회정의와 그 지속가능성에 헌신</li> <li>• 다양성에 공감하고 이를 존중</li> <li>• 지역, 국가, 세계에 대한 관심을 유지</li> <li>• 타인의 다양성 및 공통성을 소중하게 대하여 그들이 조직과 공동체에 기</li> </ul>

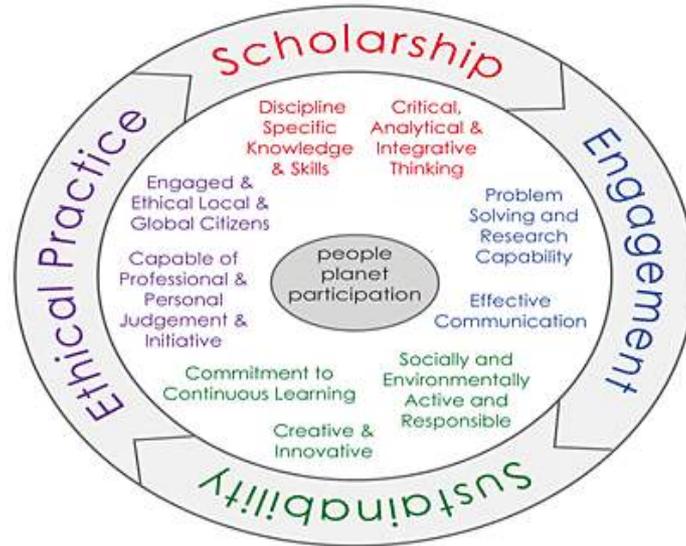
	<p>여하도록 하는 방식으로 그들과 협력하고, 그들을 관리하고 이끔                  강좌: &lt;윤리적·사회적·전문적 이해&gt;, &lt;윤리학과 정치학&gt; 등</p>
<p>커뮤니케이션</p>	<p>새로운 이해를 구성하고, 타인과 상호작용하며, 자신의 학습을 확장하기 위한 도구로 커뮤니케이션을 활용할 수 있는 능력</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 학습을 확장하기 위하여 언어적, 문자적, 시각적 커뮤니케이션을 활용</li> <li>• 비평, 협상, 이해의 생산 및 소통을 위해 언어적, 문자적, 시각적 수단을 효과적으로 사용</li> <li>• 타인과 소통하고 관계 맺기 위한 도구로 커뮤니케이션을 사용</li> </ul> <p>이러한 자질을 개발하기 위한 강좌로는 &lt;말하기 기술&gt;, &lt;학술적 글쓰기&gt;, &lt;학문적 글쓰기를 위한 효과적 문법&gt;, &lt;명료한 글쓰기&gt;, &lt;논문의 개요&gt;, &lt;글쓰기의 도입 및 결론 그리고 초록&gt;, &lt;문법 클리닉과 동료 교정활동&gt;, &lt;자료 정리를 위한 어휘 개발&gt;, &lt;논쟁 훈련&gt; 등</p>

중요한 점은 이러한 하위역량이 우리로 따지면 교양교육의 목표로만 설정되는 것이 아니라 전공교육의 목표로 설정된다는 점이다. 하위역량 요소는 학문분야마다 다르게 이해될 수 있기 때문에 각 학부는 각 하위역량을 구성하는 능력에 관해 자기 학문의 특성에 맞게 세부 진술을 개발하고 각 학과는 이를 교육과정과 연계하여 개별 교과목이 학습자의 역량 강화로 이어지도록 노력한다. 그리고 역량기반 교육 과정을 운영하는 위원회는 각 학과의 교육과정과 개별 교과목의 강의계획서가 그에 맞게 구성되었는지 검토하고 관리한다.

다음으로 시드니대학보다 늦게 역량기반 교육과정을 도입한 맥커리대학을 살펴보자. 2008년에 맥커리대학은 졸업생이 앞으로 맞이할 핵심 문제를 환경변화, 지구의 자원부족, 과학기술의 혁신, 윤리적 도전 등으로 보고, 새로운 세상에 잘 적응하여 사회적 역할과 책임을 성공적으로 수행하기 위해 갖추어야 할 요소를 졸업역량(Graduate Capabilities)이라는 용어로 지칭하고, 그 개념적 틀을 구축하였다. 이 학교는 먼저 학문적 수월성, 사회 참여, 지속가능성, 윤리적 실천이라는 네 항목을 핵심가치로 규정하고, 여기에 부합하게 역량을 설정하였다. 역량을 크게 인지적 역량, 대인간 사회적 역량, 개인적 역량의 세 역량군으로 나누고 여기에서 다음과 같은 9개의 하위역량을 배치시켰다. ①전공지식 및 기술(discipline specific knowledge and skills), ②비판적·분석적·통합적 사고(critical, analytical, and integrative thinking), ③문제해결 및 연구능력(problem solving and research capability), ④창의와 혁신(creative and innovative), ⑤효과적 커뮤니케이션(effective communication), ⑥윤리적·참여적 시민의식(engaged and ethical local and global citizens), ⑦사회적·환경

적 책임(socially and environmentally active and responsible), ⑧직업적·개인적 판단력 및 주도력(capable of professional and personal judgment and initiative), ⑨평생학습에의 몰입(commitment to continuous learning)

이때 핵심가치와 역량의 관계는 다음과 같은 모델로 표현된다.



그리고 하위역량의 역량군 별 분류와 구체적인 내용은 다음과 같다.

역량군	하위역량	구 성 내 용
인 지 적 역 량	전공지식 및 기술	자신의 전공 분야에서 유능함과 자신감을 가질 만큼 폭 넓고 깊이 있는 지식, 학문적 이해 등의 지적인 능력 <ul style="list-style-type: none"> <li>• 전공 분야에 대한 전문적, 기술적 능력을 보여 줄 수 있음</li> <li>• 전공 분야에서의 직업적 기준을 충족시킴</li> <li>• 전공 분야에 대한 지식의 구조를 설명할 수 있음</li> <li>• 새로운 상황에 자신의 전공 관련 지식을 적용할 수 있음</li> <li>• 다학문적 문제해결과정에 자신의 전공지식으로 기여할 수 있음</li> </ul>
	비판적 · 분석적 · 통합적 사고	다양한 관점에서 지식과 정보를 분석하고 비판하고 종합하여 통합적으로 추론할 수 있는 능력 <ul style="list-style-type: none"> <li>• 기본 가정, 제약조건, 한계점 등에 관해 비판할 수 있음</li> <li>• 독립적이고 체계적으로 학술 활동을 할 수 있는 사고력이 있음</li> <li>• 독립적이고 체계적으로 직업 활동을 할 수 있는 사고력이 있음</li> <li>• 독립적이고 체계적으로 사회 활동을 할 수 있는 사고력이 있음</li> <li>• 과학적 사고 및 정보기술에 대한 문해력이 있음</li> </ul>
	문제해결 및 연구역량	여러 가지 형태의 자료와 정보를 분석하고 해석하고 평가함으로써 독립적으로 연구를 수행할 수 있는 능력 <ul style="list-style-type: none"> <li>• 서로 다른 분야의 지식들 간의 관계를 파악할 수 있음</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• 자기의 지식을 복잡한 업무 상황 또는 세상의 문제를 진단하고 해결하는 데 적용할 수 있음</li> <li>• 자신이 할 수 있는 범위 내에서 문제를 인식하고 이를 해결하는 데 주도적으로 임할 수 있음</li> </ul>
	창의와 혁신	<p>창의적으로 사고하고 새로운 지식을 창출할 수 있는 능력</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 새로운 경험에 대해 개방적임</li> <li>• 상상력을 갖고 있음</li> <li>• 직장이나 지역사회에서 혁신을 주도할 수 있음</li> <li>• 비판적으로 사고하고 창의적으로 해결할 수 있음</li> </ul>
대인간 사회적 역량	효과적 커뮤니케이션	<p>다양한 관점의 사람들에게 자신의 견해를 효과적으로 의사소통하고 전달할 수 있는 능력</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 다양한 형태의 정보 자원을 수집하고 평가할 수 있음</li> <li>• 효과적으로 읽고 듣고 질문할 수 있음</li> <li>• 명확하게 말하고 글 쓸 수 있음</li> <li>• 시청각적 의사소통 수단이나 기술을 활용할 수 있음</li> </ul>
	윤리적 · 참여적 · 시민의식	<p>호주 시민으로서 역사 인식을 갖고 지식과 아이디어를 바탕으로 새로운 사회적 도전에 적극 참여할 수 있는 능력</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 다양성을 존중하고, 타인에 대한 개방성과 감수성, 포용력을 보일 수 있음</li> <li>• 타문화 및 다른 관점에 대해 이해하고 개방적 자세를 취함</li> <li>• 사회적 불평등과 사회 정의를 인식하고 파악할 수 있음</li> <li>• 보다 현명하고 나은 사회를 창조하는 데 기여할 수 있음</li> </ul>
	사회적 · 환경적 책임	<p>자기 자신 및 타인에 대해 잘 인식하고 존중할 줄 아는 능력</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 리더로서 또는 팀원으로서 타인과 어울려서 함께 일할 수 있음</li> <li>• 타인 및 다른 나라 국민들과 관계의식을 가짐</li> <li>• 타인 및 다른 나라 국민들과 상호 의무감을 가짐</li> <li>• 지속가능한 사회를 건설하는 데 적극적으로 참여함</li> </ul>
개인적 역량	직업적 · 개인적 판단력 및 주도력	<p>감성지능과 대인관계 능력을 바탕으로 자신의 직업 및 개인 영역에서 올바르게 분별하고 판단할 수 있는 능력</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 필요한 경우 주도적으로 판단할 수 있음</li> <li>• 리스크를 평가하고 관리할 수 있음</li> <li>• 애매하거나 복잡한 상황에 대한 상황판단력이 있음</li> <li>• 다양한, 급변하는 환경에 대처할 수 있음</li> </ul>
	평생학습에의 몰입	<p>지적 호기심과 탐구정신을 갖고 자기 분야의 지식을 꾸준히 추구할 수 있는 능력</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 세상에 나아간 후 자신의 경력에서 지속적인 학습을 추구함</li> <li>• 자신의 세상 경험, 타인과의 관계를 통해 꾸준히 학습하고 성장할 수 있음</li> </ul>

		• 개인적으로, 전문적으로, 사회적으로 성장하기 위해 노력함
--	--	-----------------------------------

매커리대학도 역시 9개 졸업역량 중에서 각 학과의 학문 영역에서 개발할 수 있는 역량을 각 학과가 자신의 학문 성격에 부합하는 언어로 변환하여 해당 역량의 목록을 만든다. 그리고 개별 교과목의 과목해설에 그 과목과 관련된 졸업역량이 무엇인지 기술하도록 함으로써, 궁극적으로 학생들은 해당 교과목에서 어떤 역량을 개발할 수 있고 교수들은 해당 교과목에서 어떤 역량을 교육할 것인지를 명확하게 기술하는 것을 역량기반 교육과정 설계의 목표로 삼고 있다. 학과에서 교육과정을 구성한 결과 만일 특정 역량이 학위과정에 포함되지 않았다고 판단되면, 해당 역량을 교육할 수 있도록 교육과정을 개선하거나, 학생들에게 그 역량과 관련된 타 학과 또는 학부의 프로그램을 수강하도록 함으로써 문제를 해결한다.

두 대학의 사례에서 호주의 ‘역량’ 개념은 직업 교육의 맥락보다는 훨씬 넓은 의미임이 확인되었지만, 한 가지 더 주목할 점이 있다. 호주 대학의 경우 역량기반 교육과정을 운영하면서도 교수에게 자신이 맡은 모든 교과목에 졸업역량을 반드시 반영해야 할 의무를 부과하지는 않는다는 점이다. 자신의 교과목 중 일부에 졸업역량을 반영하지 않는다고 해서 불이익을 당하거나 처벌받지 않는다. 역량을 반영한다고 해도 담당 교과목에서 그 대학이 설정한 모든 역량을 다 다룰 필요도 없다. 대학에서 설정한 역량은 각 학과 또는 학부의 학위과정 별로, 즉 교과과정 차원에서 역량 맵핑이 이루어지는 것이 기본이다. 따라서 개별 교과목 차원에서는 해당되는 역량이 거의 없는 경우도 있을 수 있음을 인정하고 있다. 단 각 학과 또는 학부 단위에서 학위과정 별로 역량을 맵핑할 때 대학의 전체 역량이 반영되어야 하므로, 제도 시행 과정에서 교수들이 자발적이고 점진적으로 참여하도록 유도하고 노력하고 있다. 따라서 교수 입장에서는 본인이 맡은 모든 과목은 아닐지라도 역량과 자연스럽게 맵핑 가능한 교과목에서는 해당 역량을 적극 반영할 수 있고, 새로운 교수법이나 과제, 강의 등을 통해 해당 역량을 배양시키기 위해 하면 된다.

#### 4. ‘capabilities’ 로서의 역량

‘역량’ 이라 번역되는 또 다른 용어는 인간다운 삶을 영위하기 위한 가능성과 능력을 지칭하기 위해 사용되는 ‘capabilities’ 라는 개념이다. 이 개념은 경제성장 패러다임에 기초하는 GDP 대신에 인간개발(Human Development) 패러다임에 기초한 HDI(Human Development Index)를 사회 발전의 기준으로 사용해야 한다는 주장과 관련된다. HDI는 경제학자 Sen이 Mahbub ul Haq 등과 함께 사람들의 행복과 자유에 관련된 정보를 체계적으로 표현하기 위해, 달리 말해 삶의 질을 비교 평가하기 위해 UN에서 개발한 지표이다. 발전지표에 보건과 교육을 포함한다면 단순히 소득에 맞추는 경우에 비해 국가 순위가 확연히 달라진다는 사실을 HDI는 실제로 보

여 주었다.<sup>8)</sup> 철학자 Nussbaum도 경제성장 대신 생명, 건강, 신체 완전성 및 정치적 자유, 정치 참여, 교육 등의 다양한 핵심 분야에서 개인이 지니는 기회 또는 가능성을 기준으로 사회 발전 정도를 평가해야 한다고 주장하는 점에서 이에 동조하는 대표적 이론가이다.<sup>9)</sup>

이 입장에 공유하는 사람들은, 국가는 경제성장을 목표로 삼지만 국민은 인간 존엄성에 걸 맞는 삶을 원하며, 달리 표현하면 의미있는 삶을 추구하는데, 불평등과 박탈감에 시달리는 사람들에게는 경제성장이 의미있는 삶을 실제로 보장해 주지는 못한다는 판단을 공유하고 있다. 따라서 삶의 질, 삶의 의미에 주목하고, 이를 위해 인간의 기본 품위와 사회 정의가 유지되기 위해 필요한 요소들에 주목하면서 다음과 같은 질문을 출발점으로 삼는다. “실제로 무엇을 할 수 있고, 또 무엇이 될 수 있는가? 누릴 수 있는 실질적 기회는 무엇인가?”<sup>10)</sup> 이 질문에 대한 답이 바로 ‘역량’이다.

이때 역량은 일차적으로 여러 활동과 처지 및 이런저런 생활여건 중에 자신이 선호하는 것을 선택할 수 있는 자유라고 정의된다.<sup>11)</sup> Nussbaum에 대한 언급에서 이미 나왔듯이 여기에는 영양분을 섭취할 수 있는 능력, 조기 사망을 피할 수 있는 능력 같은 가장 기본적인 것으로부터 정치에 적극적으로 참여하기 위해 필요한 학습능력과 같은 복잡한 것까지 포함된다. 달리 표현하면 역량은 개인이 스스로 가치를 부여하여 목표로 삼은 것을 추구하고 실현할 수 있는 능력이라 할 수 있다. 예를 들어 가부장적 사회 속에 있는 여성의 경우에는 자신의 삶을 스스로 통제하고 계획할 수 있는 능력이 중요한 역량이 될 수 있다. 그래서 Sen은 역량을 실질적 자유이자 선택하고 행동할 수 있는 기회의 집합이라고 정의한다.<sup>12)</sup> Nussbaum도 역량을 말할 때 보통 복수형으로 써서 ‘capabilities’로 쓰는데 이는 인간 삶의 질을 구성하는 중요한 요소는 한 가지가 아니라 여러 가지라는 점을 강조하기 위해서이다.<sup>13)</sup> 이들은 다양한 역량들 사이에 존재하는 상호보완적 성격을 강조하며, 인간의 다양성을 인정하고 이를 바탕으로 행복한 사회를 설계하는 데 중요한 역할을 하는 윤리적 원칙에 주목한다는 공통점을 갖는다.

이러한 ‘역량’ 개념의 중요한 특징 중 하나는 내적 속성이나 능력만이 아닌 객관적 가능성을 중시한다는 점이다. 이 점이 주로 내적 자질이나 속성을 가리켰던 앞선 두 역량 개념과 다른 면이다. ‘capabilities’로서의 역량도 일차적으로는 내적 상태를 가리키는 내적 역량의 측면을 갖는다. 이때 내적 역량은 주로 훈련되고 개발된 특성과 능력으로서 특정한 기술(skill)도 포함되지만 두려움을 극복하거나 자신감 있는 태도 등도 포함된다. 그런데 문제는 아무리 개인이 교육과정을 통해 내적

8) 조지프 스타글리츠·아마르티아 센·장 폴 피투시, 『GDP는 틀렸다』, 박형준 역, 동녘, 2011, 37~38쪽.

9) 마사 누스바움, 『학교는 시장이 아니다』, 우석영 역, 궁리, 2016, 55~56쪽.

10) 마사 누스바움, 『역량의 창조』, 한상연 역, 돌베개, 2015, 8쪽.

11) 조지프 스타글리츠·아마르티아 센·장 폴 피투시, 앞의 책, 122~123쪽.

12) 마사 누스바움, 『역량의 창조』, 한상연 역, 돌베개, 2015, 35쪽.

13) 같은 책, 33쪽.

역량을 갖추었다고 하더라도 사회가 이 내적 역량이 기능할 수 있는 기회를 열어주지 못하면 이 역량은 실현될 수 없다. 예를 들어 자신의 생각을 표현할 수 있는 의사소통능력을 내적 역량으로 갖추었다고 해도 언론을 억압하는 독재정부가 표현의 자유를 막고 있다면 내적 역량은 실질적 자유로 전환되지 못한다. 내적으로 종교의 자유를 누릴 능력을 갖추었다 할지라도 종교의 자유를 보장되지 않은 사회에서는 마찬가지로 그 역량은 발휘될 수 없다. 법적 권리를 보장받지 못한 이주민은 정치에 참여할 내적 역량을 갖추고 있더라도 실제로 정치에 참여할 기회를 얻지 못한다. 이런 경우는 모두 내적 역량의 확보가 삶의 질 향상으로 이어지지 못하는 사례이다. 물론 거꾸로 자유롭게 비판할 수 있는 사회에 살고 있지만, 비판적으로 사고하고 공개적으로 발언할 역량을 갖추기 못한 아쉬운 경우도 있을 수 있다.<sup>14)</sup>

그래서 Nussbaum도 Sen과 유사하게 ‘역량’이란 한 사람의 고유한 내적 능력만을 가리키는 것이 아니라 이 내적 능력과 정치적, 사회적, 경제적 환경의 조합이 만들어 내는 자유나 기회를 포괄하며, 달리 말하면 구체적인 정치적, 사회적, 경제적 상황에서 선택하고 행동할 수 있는 기회의 총합이라고 주장한다.<sup>15)</sup> 결국 이 접근은 개인의 내적 속성에만 주목하지 않고 그 속성이 실질적으로 실현될 수 있는 사회 조건을 함께 문제 삼는다는 점에서 사회정의론을 중요시하는 입장이라 볼 수 있다. 나아가 각 개인이 존엄한 존재로서 스스로 선택하고 행동할 실질적 자유를 주관적, 객관적으로 최저 수준 이상으로 갖추게 하는 것이 ‘역량접근법’의 목적이고 의미라고 본다. 선천적으로 중요한 내적 능력을 제대로 갖추지 못한 장애인의 경우에도, 그 결핍의 책임을 개인의 불운에 돌리고 끝날 것이 아니라 사회적 차원에서 그 결핍을 보완하여 그 개인이 실질적 자유를 누릴 수 있는 방법을 찾아야 한다는 것이다. 예를 들어 인지 장애인도 비장애인과 동일하게 최저 수준의 역량은 갖도록, 달리 말해 최저 수준의 기회는 누릴 수 있도록 대리인의 도움이 제공되어야 한다. 투표를 예로 들면 인지 장애인이 후보를 직접 선택할 수 있는 상태가 아닐 때에는 대리인이 인지 장애인의 이익을 대변하는 후보에게 대리 투표할 수 있는 기회가 제도적으로 마련되어야 한다.<sup>16)</sup>

이러한 역량접근법은 선택할 수 있는 실질적 자유를 중시하기 때문에 정부의 정책은 어떤 기능이 잘 발휘된 상태나 결과만을 목표로 삼기 보다는 역량의 증진 자체를 목표로 삼아야 한다고 주장한다. 예를 들어 국민의 건강을 결과적으로 증진시키는 정책과 건강역량을 증진하는 정책이 있다면 ‘국익’을 내세워 전자를 택하기 보다는 자기 삶의 방식을 선택하는 개인의 능력을 존중하는 후자의 접근이 더 적절하다는 것이다.<sup>17)</sup>

Nussbaum은 욕망 충족이 아니라 존엄성 실현을 목표로 삼는 역량접근법이 추구하는 역량의 구체적인 목록을 구성하기 위해 ‘인간 존엄성에 어울리는 삶을 살아

14) 같은 책, 37쪽.

15) 같은 책, 36쪽.

16) 같은 책, 39쪽.

17) 같은 책, 41쪽.

가려면 무엇이 필요한가?’ 라는 질문을 던진다. 그리고 그 답으로 최저수준은 반드시 보장되어야 할 10대 핵심 역량을 제시한다. 이러한 10대 핵심 역량의 최저수준이 확보될 수 있도록 교육을 통해 내적 능력도 길러주고, 이를 실질적으로 실현할 수 있는 사회적, 제도적 변화도 확보해야 한다는 것이 그의 결론이다. 10대 핵심역량의 목록을 간략히 정리하면 다음과 같다.<sup>18)</sup>

- 1) 생명: 평균 수명을 누리며 살 수 있어야 한다.
- 2) 신체 건강: 양호한 건강을 누릴 수 있어야 한다. (영양과 주거)
- 3) 신체 완전성: 신체를 보호하고 자기 몸은 자신이 결정할 수 있어야 한다.
- 4) 감각, 상상, 사고: 감각기관을 활용하고, 상상하고 사고하고 추론할 줄 알아야 한다. (literacy, numeracy, 미적 능력, 표현 능력 등)
- 5) 감정: 주변사람이나 사물에 대해 사랑, 분노, 갈망, 만족 등의 감정을 느낄 수 있어야 한다.
- 6) 실천이성: 선에 대한 관념을 갖고 비판적으로 성찰할 수 있어야 한다.
- 7) 연계(affiliation): 타인을 인정하고 공감할 수 있으며, 타인과 동등한 존재로 대우받으며 자존감을 가질 수 있어야 한다.
- 8) 인간 이외의 종: 동물, 식물 등 모든 자연적 존재에 관심을 갖고 함께 살아갈 수 있어야 한다.
- 9) 놀이: 웃고 놀며 여가를 즐길 수 있어야 한다.
- 10) 환경통제: 정치적 선택 과정에 참여할 수 있고, 재산권 행사와 관련해서도 동등한 대우를 받을 수 있어야 한다.

이런 접근에 대해 제기되는 문제 중 하나는 측정과 평가 문제이다. 역량은 어떤 의미에서건 목표로 설정된 것이다. 의미 있는 목표로 작동하려면 현재까지의 노력을 통해 어느 정도 달성했는지 평가하고 측정할 수 있어야 한다. 그런데 과연 이 세 번째 의미의 역량(들)이 목표로서 의미를 가질 만큼 측정가능한지에 대해 의문이 제기될 수 있다. Nussbaum은 이에 대해 먼저 역량의 측정을 고려할 때 ‘측정의 오류’에 빠지지 말아야 한다는 점을 강조한다. 측정의 오류란 무언가가 측정하기 쉽다는 것을 아는 순간, 그것을 가장 적절하고 핵심적인 지표라고 착각하는 현상을 말한다. 쉽다고 해서 적절하다고 생각하면 안 된다는 것이다. 기존의 GDP 중심의 접근이 이 오류를 범하고 있음을 비판하는 대목이다. 다음으로 특정 유형의 수치 척도를 적용하는 것만을 측정으로 생각하는 것은 편협한 접근이라고 비판한다. 법원이 언론의 자유나 종교의 자유를 위반했는지 심리할 때 수치 척도를 적용해서 평가 대상을 일렬로 세우지 않는다는 점을 예로 들어 질적 특성이 강한 측정도 우리에게 실제로 낫설지 않고 의미 있다는 점을 지적한다. 물론 역량이 다원적이고 복합적이라 측정하기 쉽지는 않은 점은 사실이지만, 실제로 HDI가 지속적인 연구와 발전을 통해 보완되고 있는 사실을 토대로 역량에 대해 의미 있는 수준의 측정에도달하는 것이 불가능한 일은 아님을 주장한다.<sup>19)</sup>

18) 같은 책, 48-50쪽.

## 5. 맺는 말

지금까지 그려본 역량 지도에 따를 때 세 역량은 어떤 관계로 볼 수 있을까? 편의상 논의 순서에 따라 역량 1, 2, 3이라고 하면, 먼저 역량 1은 역량 2에 포함될 수 있겠다. 역량 2에서 대학 졸업생이 갖추어야 할 자질을 규정할 때, 직업 세계에서 직무를 성공적으로 수행할 자질들이 포함될 수 있고, 이미 포함되어 있기도 하다. 역량 2에서 역량 1에 해당하는 내용을 제외한 부분에 역량 3의 내용도 상당 정도 포함될 수 있다고 볼 경우 역량 2가 가장 포괄적이라고 생각할 수도 있겠다. 그러나 엄밀히 따진다면 역량 3은 전혀 다른 접근법을 가지고 있고 내적 역량 이상의 실질적 자유까지 겨냥하는 개념이기 때문에, 내적 자질 차원이 주된 논의 영역인 역량 2에 상당 정도 반영될 수는 있겠지만 완벽히 포함되기는 쉽지 않다. 한편 교양교육의 본연적 이념인 자유교육의 관점에서 보자면 교양교육은 자유인을 기르는 교육이기 때문에 역량 3이 교양교육의 본연적 이상에 더 어울린다고 볼 수도 있다.

세 개념을 엄밀하게 비교하기 위해서는 좀 더 세밀한 논의가 필요하겠지만 이 글의 관심사는 아니다. 역량과 관련된 담론에서 생기는 애매성과 혼란을 조금이라도 줄여보려는 이 글의 목적에 비추어 볼 때, 그리고 단기적으로 역량이라는 개념을 쓰지 않을 수 없는 상황이라는 점을 전제할 때, 당장은 역량 2의 의미로 역량을 넓게 규정하는 것이 특히 교양교육과 관련해서는 현실적 대안이라는 생각이 든다. 이유는 세 가지이다.

우선 역량 2는 호주에서 대학교육과 관련하여 도입된 개념이기 때문에 대학의 교양교육을 고민하는 우리와 맥락을 같이 한다. 맥락의 유사성은 역량개념의 부작용을 줄이면서 긍정적으로 활용할 수 있는 여지를 넓혀줄 것으로 기대한다.

다음으로 역량 2와 관련된 호주의 담론은 역량 개념과 관련하여 현재 우리 대학에서 자주 범하고 있는 시행착오를 바로 잡을 몇 가지 지침을 제공해 줄 수 있다. 이미 논의한 내용 중에서는 역량을 대학 생활 전체에 걸쳐 접근해야 할 목표로 삼고 있어서 각 학문 영역에서, 즉 전공에서 이를 적극적 교육목표로 설정하고 있다는 점을 배워야 할 것 같다. 나아가 역량은 교육과정 차원에서 배양되기 때문에 교과목 하나하나를 다 여기에 억지로 맞출 수는 없고, 일부 교과목은 역량과의 연계가 약하거나 심지어 역량과 무관할 수 있음도 인정하고 있다는 점도 배워야 할 것 같다. 그 외에도 이 글에서는 논의하지 못한 내용 중에서 대학이 역량을 설정하는 과정이나 역량중심 교육과정을 관리하는 방식도 우리에게 교훈을 준다. 역량기반 교육을 말로만 하는 것이 아니라 실제로 진지하게 수행하려면 어떤 과정과 방식이 필요한지를 잘 알려주고 있기 때문이다.

마지막으로 역량 개념을 역량 2처럼 중립적이고 넓게 정의하게 되면 교양교육의 본연적 목표도 역량이란 말 속에 담을 수 있게 되므로, 현 상황에서는 최대한 넓게

19) 같은 책, 81~83쪽.

규정하여 교양교육의 목표를 구체화시키는 보조수단으로 활용하자는 것이다. 교양교육의 본령은 인간, 사회, 자연에 대한 종합적 이해를 토대로 세계관, 인간관, 가치관을 형성하는 것이고, 이를 위해 각 학문 영역의 기본지식을 조망하고 연계시키고 종합할 수 있는 시야와 통찰력을 길러주는 것이다. 그래서 기초학문 중심의 교육과정의 꼭 필요하다. 그런데 역량이란 말을 넓게 이해하게 되면 이를 규정하기에 따라서 본연의 목표에 가까워질 수도 있다. 이를테면 <교양교육 표준모델>이 제시한 목표에 최대한 가깝게 역량을 규정하게 되면 역량교육과 교양교육 본연의 목표가 거의 일치하게 되고, 기초학문 중심 교육과정을 필수적으로 요구하게 된다.

구체적 예로 Nussbaum은 『학교는 시장이 아니다』에서 인간개발 패러다임에 기초한 민주시민교육을 위해 인문교양과 예술 교육의 강조하면서, 비판적 사고, 세계시민적 소양, 공감적 상상력이라는 세 가지 능력을 교육목표로 제시한다. 비판적 사고 배양을 위해서는 철학을 기초로 논쟁과 글쓰기 훈련이 필요함을 설명하고, 세계시민적 소양을 기르기 위해서는 역사에 대한 공부 필수적이며 여기에 국제경제, 세계종교에 대한 이해, 지리에 대한 접근도 필요함을 주장한다. 공감적 상상력 배양을 위해서는 문학과 예술의 역할이 결정적임을 보여준다. 이 사례는 핵심 역량을 교양교육 본연의 목표에 맞게 적절히 설정하면 교육과정도 기초학문 중심의 과정으로 꾸릴 수 있음을 시사해 준다.

이런 세 가지 이유 때문에 교양교육을 핵심역량 제고와 연계시켜야 하는 현실적 요구를 고려할 경우에는, 역량 2의 과정에서 접근하여 교양교육의 본연적 목표를 핵심역량으로 규정하는 것이 단기적이고 현실적인 대안이라고 생각한다.

만일 피치 못한 사정으로 대학이 설정한 핵심역량이 교양교육 본연의 목표와 일치하지 않을 경우는 어떻게 할 것인가? 교양교육 본연의 목표를 명확하게 설정하고 그 목표를 우선시하면서 역량 배양은 부가적 목표로 설정하는 것이 차선책일 것이다. 기본 역량진단에서도 교양교육이 핵심역량만을 목표로 삼아야 한다는 규정은 없다. 교양교육이 본연의 목표를 추구하면서도 동시에 핵심역량을 일정 정도 제고할 수 있도록 구성할 수 있다. 이는 역량 교육의 기본 성격에 비추어 볼 때 가능한 대안이다. 핵심역량은 단순히 교과목의 내용 학습만으로 해결되지 않은 실천적 성격을 가지고 있기 때문에 수업 과정과 교수법 및 과제를 적절히 관리하는 과정을 통해 습득할 수 있다. 따라서 전공교과목에서도 교육 내용을 배우는 과정에 다양한 교수법의 적용을 통해 습득할 수 있다. 교양교육에서도 바람직한 모델은 기초학문 교과목을 통해서 그 학문의 내용을 배우면서 수업 과정과 교수법, 과제 수행을 통해서 관련 핵심역량을 기르는 교과과정을 구성하는 것이다. 예를 들어 정치학, 사회학, 경제학 등 기초사회과학 관련 교과목을 배우면서 공동체 의식을 함양하고 조직 이해능력을 배양할 수 있다. 문학을 배우면서 의사소통능력이나 공감능력을 배양할 수도 있고, 철학을 배우면서 의사소통능력이나 문제해결능력을 함양하는 방식도 충분히 가능하다. 기초학문 교과목을 통해서 역량을 배양하는 교육모델은 이미 잠재적으로 존재하기 때문에 의식적으로 노력하면 충분히 실현 가능하다. 그래서 차선

책은 분산으로 인해 밀도가 약해지는 위험이 있겠지만 그래도 두 마리 토끼를 잡는 것이다.

【 제4발표 토론문 】

〈역량 개념 지도 그리기〉  
교양교육과 역량의 활용

장수철 | 연세대학교 교양교육연구소장

요즈음, 우리나라 교육에서 뜨거운 주제는 ‘(핵심)역량’입니다. 아마도 모든 대학이 ‘역량’ 앎이를 하고 있다고 해도 과언이 아닐 것입니다. 이미 대학교육 현장에서 이러한 추세가 일정 정도 있었던 상황에서 교육부가 3단계 대학기초역량 평가에 ‘역량’을 교양 교육의 성과 지표로 포함함으로써 더 가속되는 것 같습니다. 따라서 대학에서 교양 교육을 담당하는 많은 사람은 이에 관한 고민을 할 수밖에 없습니다.

역량이 도대체 무엇인지 아는 것이 중요합니다. 우선, OECD의 DeSeCo 프로젝트가 정의한 핵심역량(key competences)을 살펴볼 필요가 있습니다. 이 정의에 따르면 ‘핵심역량’은 경제적 성공을 위한 개인과 사회가 지녀야 할 직업적 성격이 강한 능력이라 할 수 있습니다. 그런데 DeSeCo 프로젝트는 역량에 지식과 기술에 부가적으로 태도, 동기, 가치를 포함시켜 역량을 단순하게 취급하지 않았음을 기억하는 것도 중요합니다. 더불어 우리나라 정부(의 국가직무능력표준, NCS)와 기업은 이 정의를 따라 ‘competency’를 ‘직무능력’ 또는 ‘기초역량’, ‘직무역량’, ‘리더십 역량’ 등으로 간주했음도 상기할 필요가 있어 보입니다.

이러한 접근은 우리나라에서 과거에는 용인될 수 있었을 것 같습니다. 산업발달에 모든 노력을 기울여야 했던 정부와 기업의 입장에서 원하는 ‘역량’이 이런 식으로 정의되는 것이 어찌면 당연할지 모르겠습니다. 하지만 현대에 이르러 우리나라는 ‘주어진 일을 성실히 잘하는’ 일꾼을 키우는 것만으로 경제가 유지 또는 발전할 수 없게 되었습니다. 우리는 이제 경제적으로 선도적 입장에 서게 되었고 새로운 수준의 경쟁력을 갖추어야 하는 상황입니다. 이런 경쟁력은 과거의 ‘일꾼’을 뛰어넘는, 새롭게 정의된 역량을 지닌 인재가 있어야 담보될 수 있을 것입니다. 그러면 NCS에서 정의한 ‘직업기초능력’의 종류와 내용도 재고해 보아야 한다고 생각합니다. 관련해서 OECD가 DeSeCo 2.0 프로젝트에서 제시한 transformative competencies (변혁적 역량)에도 주목할 필요가 있는 것 같습니다. OECD는 기존 입장을 반성하면서, 웰빙과 포용적 성장(inclusive growth)을 전면에 내세우고 있습니다. 그리고 미래를 지향하는 학습역량으로 디지털 리터러시, 데이터 리터러시, 건강 리터러시 등을 제시하고 있습니다.

사람들의 삶에서 경제는 물론 중요합니다. 그러나 경제가 전부는 아닙니다. 앞으

로 다가올 사회에서도 사회 구성원들은 인간다운 삶을 영위할 필요가 있습니다. 이러한 측면을 고려한다면 역량은 새롭고도 더 넓게 정의되어야 합니다. 그래서 competency에 대한 정의가 더 확대될 수 있을 것입니다. 그리고 발표자에 따르면, 호주의 경우, 1992년 고등교육위원회(Higher Education Council)가 제안한 것처럼 직업 교육의 맥락으로 환원될 수 없는 학문적 수월성, 세계 시민성, 윤리적, 사회적 책임감 등이 포함된 “attributes”가 역량으로 정의될 수도 있습니다. 더 나아가, 발표자가 높게 평가하는 누스바움의 주장, 즉 “capabilities”역량도 가능합니다. 누스바움은 인간계발 패러다임에 기초한 민주시민교육을 위해 인문 교양과 예술 교육의 강조하였습니다. 그리고 경제성장 모델을 극복하고 인간계발(Human Development)의 중요성에 주목하는 것으로 생명, 건강, 육체적 온전성 및 정치적 자유, 정치적 참여, 교육 등의 분야에서 개인의 기회와 가능성을 중시하는 시도를 하였습니다.

교양교육과 관련하여 중요한 것은 역량을 어떻게 위치 지을지 판단하는 것입니다. 대학교육의 목표를 취업으로 하는 일부 대학처럼 교양 교육에 실용적 교과목을 배치할 요량으로 ‘역량’을 직무능력 정도로 간주하는 것을 지양해야 합니다. 더 나아가 교양 교육 전반이 역량 배양이라는 목표를 향하는 것 역시 지양해야 합니다. 교양 교육의 입장에서 역량을 어떻게 보아야 하는지에 대한 지침은 한국교양기초교육원이 제시한 교양 교육의 목표로부터 얻을 수 있을 것입니다. 설정한 목표는 학문탐구를 위한 보편적 문해 능력 함양, 비판적 사고능력 및 합리적 의사소통능력 함양, 인간과 세계에 대한 바람직한 가치관 정립, 융합적 사고 및 창의적 문제해결 능력 함양, 공동체 의식 및 시민 정신 함양, 심미적 공감 능력 함양 등입니다. 어떤 대학이든 교양 교육을 제대로 하려면 교기원의 이 목표에 주목해야 한다고 봅니다. 이중 문해 능력, 의사소통 능력, 문제해결 능력 등과 같이 역량과 비교적 관련성이 큰 항목도 있고 그렇지 않은 것들도 있습니다. 여기서 중요한 것은, 역량은 교양 교육의 본질이 아니며 교양 교육에 도움이 되도록 활용되어야 한다는 것입니다. 그래서 발표자가 제시한 것처럼, competences, attributes, capabilities 등의 개념을 포함한 여러 시각 또는 해석을 학교 현장에서 융통성 있게 적용하는, 역량에 대한 재정의와 배치가 필요한 것 같습니다.

다음과 같은 접근도 가능할 것 같습니다. 앞의 예를 포함하여, 지금까지 수많은 기관에서 핵심역량을 다양하고도 많이 정의하여 제시하였습니다. 교양교육과 관련해서 이들을 크게 분류해보면, 도구적인 성격인 것과 총체적인 성격인 것으로 나눌 수 있다고 합니다. 예컨대, 도구적 성격이라면 의사소통능력, 비판적 사고력, 정보분석력 등의 핵심역량이 해당하고 총체적인 성격이라면 시민의식, 책임의식, 태도나 가치 등을 꼽을 수 있을 것 같습니다. 이러한 분류를 시도해 보는 이유는 성격에 따라 교육을 수행하는 데에 달리 적용될 수 있기 때문입니다. 즉, 도구적 성격의 핵심역량은 집중적으로 해당 역량을 신장시킬 수 있습니다. 어쩌면 이 역량들은 교과목과 1 : 1 대응이 되도록 배치할 수 있을 것입니다. 그렇지만, 총체적 성격의 핵심

역량은 각 교과목에서 배양할 수 있는 것 같지 않습니다. 이 경우, 교육과정 수준에서 역량의 배양이 가능한 것 같습니다.

쉽지 않았지만 교육부의 정책에 수동적인 자세 대신에 적극적인 시도를 해보는 것은 어떨까 생각해봅니다. 대학기본역량 평가를 기회로 삼아 각 대학마다 교육 현장의 구체성을 내용으로 설득해 볼 수 있다고 생각합니다. 예컨대 전공과 교양 교육을 통해 배양되는 전공과 교양 능력의 목표점으로 핵심역량 배양을 설정하는 것도 하나의 대안이 될 수 있다고 생각합니다. 또 발표자가 제안한 대로 교과목 차원이 아닌 교육과정 차원에서 핵심역량을 개발하는 방안을 만들어 제시할 수도 있다고 생각합니다.

그리고 미래 세대를 위한 역량 교육의 성과와 한계를 교육부에 설명해 보는 것도 필요한 것 같습니다. 각 학교는 “학생들이 앞으로 다가올 사회에서 경제적인 지위를 획득하고 사회 구성원으로서의 의무와 권리를 수행하며 인간다운 삶을 누릴 수 있도록 하는 교육”의 구도 속에서 역량의 비중과 필요한 역량이 무엇인지를 제시할 수 있을 것입니다. ‘4차산업혁명’과의 관련성까지 포함하면 금상첨화일 것입니다.

그런데 단지 대학기본역량 평가 준비나 교육부를 설득하는 것이 중요한 것은 아닙니다. 실제로 인재를 길러내기 위해서, 각 대학은 “역량”을 학교의 교육목표 속에서 현명하게 활용할 방법을 학교의 교육철학을 근거하여 찾아야 한다고 생각합니다. 재차 강조하지만, 역량은 교양 교육의 본연적 목표가 될 수 없습니다.



## 제2회 대학교양교육연구소협의회 학술대회

---

발행일 : 2021년 1월 21일

발행처 : 단국대학교 교양기초교육연구소

발행인 : 윤승준

주 소 : (16890) 경기도 용인시 수지구 죽전로 152

단국대학교 인문관 404호 405호

전 화 : 031-8005-2657, 2658

홈페이지 : <https://cms.dankook.ac.kr/web/rclass/>

---

본 학술대회는 2019년 대한민국 교육부와 한국연구재단의 지원을 받아 개최됨  
(NRF-2019S1A5C2A04083354)





 단국대학교 교양기초교육연구소

(16890) 경기도 용인시 수지구 죽전로 152  
단국대학교 인문관 404호, 405호  
Tel : 010-8005-2657, 2658 Fax : 031-8021-7238

 Institute for Liberal Arts and Sciences Education

Inmunkwan #404, 405  
152 Jukjeon-ro, Suji-gu, Yongin-si, Gyeonggi-do, 16890, South Korea  
<http://cms.dankook.ac.kr/web/rclass/>  
Phone : 010-8005-2657, 2658 Fax : 031-8021-7238