

■ 2012년 청소년 활동정책 체계화 방안 연구 세미나 자료집

육성, 수련, 활동, 역량: 개념의 고리를 찾아서

일시 | 2012년 5월 4일 14:00 ~ 17:00

장소 | 한국청소년정책연구원 2층 외솔홀

주최 | 한국청소년정책연구원



한국청소년정책연구원
National Youth Policy Institute



세 부 일 정

육성, 수련, 활동, 역량:
개념의 고리를 찾아서

사회 : 김현철(한국청소년정책연구원 연구위원)

시간	내용	비고
14:00~14:10	개회 및 발표자 소개	김현철(사회자)
14:10~14:20	환영인사	이재연 (한국청소년정책연구원장)
14:20~14:35	발표	김영호 (백석대학교 사회복지학부 교수)
14:35~14:50	발표	유성렬 (백석대학교 사회복지학부 교수)
14:50~15:05	발표	김기현 (한국청소년정책연구원 연구위원)
15:05~17:00	질의응답 및 토론	송병국 (순천향대학교 교수) 박철웅 (백석대학교 교수) 전명기 (청소년 활동진흥원 활동진흥본부 본부장) 전효관 (Haja 센터 센터장) 조인진 (강원도 영월 청소년 지원센터장) 황승흠 (국민대학교 교수)

.....

청소년 활동의 개념에 관한 고찰

김 영 호

(백석대학교 사회복지학부 교수)

1 서론

제가 청소년지도자로서 저의 인생을 계획한다면, 다양한 경험을 학습하고, 도전할 수 있게 할 것입니다. 공부를 강요하지는 않을 것입니다. 수련관에서 실습할 때 수련관을 이용하는 청소년들을 보고 부러움을 느꼈습니다. 다양한 활동을 통해 자연스럽게 자신의 적성을 발견하고 청소년시절부터 자신의 진로를 스스로 찾는 자립심을 키워나갈 수 있다고 생각합니다. 다양한 경험, 도전 그리고 자기의사결정능력 등이 청소년시기에 중요하다고 생각합니다. (예비청소년지도자 N양의 현장실습 수기 중에서)

왕따로 고생하던 고등학생 K양은 창의적 체험활동의 일환으로 시행되었던 수학여행에서 소중한 경험을 하게 된다. 어려운 신체활동을 친구들과 같이 수행하는 과정에서 그동안 친구들에게 받지 못했던 관심 받았고 사랑을 느꼈으며 이로 인해 왕따에서 벗어나 학교생활을 할 수 있게 되었다. (D고등학교 2학년 체험활동 수기 중에서)

청소년활동에 대한 중요성은 위의 사례가 아니더라도 국내외 많은 전문가들에 의하여 입증되고 있다. 그러나 청소년활동에 대한 개념의 혼란은 이 용어를 사용하는 사람들의 삶의 자리에 따라, 청소년을 바라보는 시각에 따라 그리고 청소년활동을 바라보는 관점에 따라 다양하게 정의되고 사용되고 있다. 학술적인 논문에서조차 용어의 개념적 정의 없이 그냥 사용하는 경우도 있고 그 용어가 청소년육성, 청소년수련활동 그리고 역량개발 등의 용어와 혼용되어 사용되어지기도 한다.

청소년육성이란 용어가 우리사회에서 공식적으로 사용된 것은 1987년 청소년육성법제정과 때를 같이한다. 본격적으로는 1990년 한국청소년기본계획의 핵심개념으로 등장하면서 부터이다. 그러나 청소년 정책현장과 다양한 청소년활동을 이해하기 위하여 필요한 용어인 청소년육성, 청소년활동, 수련활동, 역량개념 등의 용어가 서로 다른 뜻으로 사용되어지면서

청소년정책목표의 불명확성, 청소년학의 학문적 정체성 그리고 청소년지도현장에서의 어려움 등 여러 가지 문제점이 도출되고 있는 실정이다.

김민(2007)은 한국사회에서 청소년학의 학문적 정체성과 학적 체계가 정립하기 어려웠던 이유를 네 가지 관점에서 접근하고 있다. 그가 제기한 네 가지 이유 중 주제와 관련 있는 두 가지 이유를 살펴보면, 청소년학 자체가 관련 학문의 성숙과 범위의 확대에 따라 자연스럽게 분화되기보다 국가의 청소년정책에 근거하여 목적달성을 위한 수단으로 연구자체가 도구화되었기 때문으로 보고 있다. 또한 청소년과 관련된 교육 및 현안들을 학교교육중심으로 사유하고 해결하고자 했던 기존의 근대적인 교육관과 인식에 기인한다고 지적하고 있다. 위의 지적은 왜 청소년활동의 현장과 이론적인 측면에서 불일치와 괴리가 생기는지를 설명하는 하나의 관점이 될 수 있다고 본다.

또한 전명기(2006), 김민(2007) 등의 지적대로 한국사회에서 청소년육성 및 활동에 대한 논의가 주로국가의 청소년정책과 연계된 형태로 진행되어 왔기 때문에, 정책의 범주 안에서만 이러한 논의가 진척될 밖에 없다는 논의의 한계성을 가지게 된다. 정책안에서의 논의는 결국 정책의 목표와 집행방법 그리고 이에 필요한 법적·제도적 장치, 정책의 대상으로서의 청소년에 관련된 논의를 중심으로 청소년활동에 대한 논의해야 한다는 결론에 이르게 된다. 이러한 논의가 학문적 발전에 기여할 것인지 학문적으로 논의할 가치가 있는 것인지에 대한 질문에 답해야 한다. 또한 논의의 대상이자 주체인 청소년의 삶이나 우리사회 발전에 도움이 되는 실용적인 가치는 있는지도 고민해야 한다. 이러한 고민은 이 논문이 가지는 한계이기도 하다.

또한 청소년학이 갖고 있는 학문적 특성에 대하여 학자간에 다양한 논의가 있었지만, 조혜영(2007)은 ‘청소년학은 학문적 노력이기 때문에 청소년들의 건전한 육성을 위한 활동 그 자체를 목적으로 하는 것은 아니지만 그러한 활동이 가능하도록 개념을 창조하고, 법칙을 발견하며, 건전한 성장을 위한 방법과 정책을 연구하고 제시하는 것을 주된 목적으로 한다.’고 정의하고 있다. 또한 청소년학이 실천을 염두에 둔 학문이기 때문 이러한 연구내용은 현장에서의 청소년지도로 이어져야 한다고 주장한다. 이러한 견해에 동의하면, 실천적 실용주의적 입장에서 현장에 대한 이해를 바탕으로 연구를 수행해야 할 필요성이 발생한다. 현장에서 실천가능하고 청소년중심적인 입장이란 결국 정책의 기본요소인 소망성과 실천가능성을 동시에 만족시켜야 가능한 것으로 청소년정책연구의 한 분야가 될 개연성을 가지고 있다.

본 논문에서는 청소년육성 및 활동에 관한 연구논문, 단행본 그리고 청소년관련 정책자료 등 문헌연구를 통하여 그간 논의되었던 청소년정책이나 청소년학계 등에서 사용되는 청소년육성과 청소년활동에 대한 개념을 정리하고 이러한 선행연구에 대한 결과를 바탕으로 청소년육성이나 청소년활동의 개념을 재정립하는 것을 목적으로 한다.

2

선행연구 고찰

청소년육성을 바라보는 입장은 도덕적 덕목의 함양을 기준으로 청소년활동을 청소년육성의 하위영역으로 보는 입장과 청소년활동을 청소년육성 같은 개념으로 보는 입장, 청소년육성이란 용어를 청소년사업으로 대치하려는 입장 등으로 구분할 수 있다. 또한 청소년활동을 바라보는 시각으로는 내용에 따라 덕목중심의 청소년활동과 역량중심의 청소년활동으로, 청소년의 참여정도에 따라 청소년중심의 활동과 성인중심의 활동, 또는 청소년에 의한 활동과 청소년을 위한 활동 등으로 구별해 볼 수 있다. 이러한 다양한 입장을 단순화하여 정리하면, 청소년육성 및 활동을 1) 덕목중심으로 보는 시각, 2) 역량개발 중심으로 보는 시각, 3) 청소년사업으로 보는 시각, 그리고 4) 기타의 시각 등으로 정리해 볼 수 있다. 여기서 2)와 3)의 시각은 기본적으로 적극적 청소년개발(Positive Youth Development)이란 입장에서 청소년을 바라보는 시각을 공유하고 있다고 할 수 있다.

1. 덕목중심으로 보는 시각

도덕성 함양을 청소년육성의 주요한 요소로 보고 이를 실현하기 위한 정책적 수단으로 청소년수련활동을 제시한 조영승은 우리나라 청소년육성 및 활동에 미친 영향은 지대하다. 청소년육성이나 활동을 언급하면서 이러한 논의의 출발점이 되었던 학자가 생각하는 개념을 정리하는 것은 논의를 진전시키기 위하여 유익할 것으로 판단된다. 그러나 다양한 저술 활동과 연구활동을 해온 조영승의 자료를 시간적 제약과 자료접근의 한계를 가지고 요약·정리한다는 것이 그리 쉬운 작업은 아니라는 점을 밝혀두고자 한다.

청소년육성(Youth Fostering)의 개념을 ‘청소년들이 학교교육에서 배양한 지적능력을 바탕으로 도덕적 능력을 함양하도록 하고, 이러한 능력함양에 영향을 미치는 유익한 여건을 조거하거나 유해한 요인을 개선함으로써 德·知·體를 고루 갖추어 조화롭게 성장할 수 있

도록 돕는 기능'이라고 정의하고 있다(조영승, 1998). 이러한 입장은 敎와 育의 본질적 차이, 즉, 청소년교육과 관련하여 청소년의 지적능력개발에 관계하는 敎는 주로 학교교육이 담당하고, 청소년의 체험을 통한 도덕적 능력의 함양에 관계하는 育은 학교 밖의 다른 교육부분에서 보완해 주어야 한다는 주장에 기인하고 있다.

청소년육성의 궁극적인 목표는 '청소년들이 사회와 자연 속의 수련터전에서 수련거리에 참여하여 체험과 숙달의 방법으로 수련활동을 전개함으로써 덕성을 함양하고, 감성을 계발하는 것'이다(조영승, 1998). 여기서 도덕적 능력이라 함은 도덕에 관한 능력만을 의미하는 것은 아니다. 건강, 정서, 도덕성, 사회성 발달에 필요한 기능과 덕목을 단련하고 내면화함으로써 스스로에 대하여 자제할 수 있고, 이웃을 이해할 수 있으며, 공동체질서에 조화하고 봉사할 수 있는 실천적 능력을 포괄하는 개념으로 보고 있다.

도덕적 능력의 함양을 위한 수련활동의 '고갱이'가 되는 수련거리를 개발하기 위한 지표로 그가 제시한 수련지표를 살펴보면 개인성 지표와 사회성 지표로 구분하고 이를 다시 생명, 정서, 용기 그리고 화합, 민족애, 인류애 등 6덕목으로 그리고 각 지표별 4개의 세부지표로 건강, 안전, 생태, 환경, 예능, 독서, 특기, 상담, 인내, 봉사, 책임, 창의, 예절, 신의, 공정, 준법, 민주, 관용, 전통, 역사, 언어, 종족, 문화, 우주 등 24개를 제시하고 있다(조영승, 1997).

또한 청소년수련활동과 청소년활동에 대하여 청소년수련활동과 청소년 여가활동의 차이는 수련활동이 도덕적 능력함양이라는 뚜렷한 목적을 가지는데 비하여 여가활동은 특별한 목적을 가지지 아니한다. 그러므로 '청소년활동'이라는 용어를 여가활동, 수련활동과 구별하지 않고 사용한다면, 막연하고 상식적인 용어로 사용할 수는 있지만, 정책적·제도적 측면에서 명확성 등 정책·제도의 본질을 충족하지 못하며, 이론적·학문적 측면에서는 논리적 일관성이나 체계성을 갖출 수 없는 광범하고 추상적인 관념이 되고 만다고 주장한다. 2004년 청소년관련법규의 개편의 의미를 언급하며 수련활동에서 문화활동(예술활동, 봉사활동, 동아리활동) 그리고 교류활동을 포함함으로써 청소년활동의 영역이 확대된 점을 지적하고 있다(조영승, 2004). 그러나 이러한 지적은 그간 제도적으로 임의활동영역에 있던 문화활동과 교류활동을 법적·제도적으로 지원할 수 있는 근거를 확보했다는 의미로 해석해야지 이를 수련활동의 확장된 개념으로 이해하면 곤란하다.

청소년육성은 청소년학교교육과 본질적 성격을 달리하며 그 특성은 청소년수련활동에서 두드러진다. 청소년수련활동(camp activities)는 청소년들의 도덕적 능력함양을 직접 대상

으로 하는 청소년육성의 적극적 기능이고 청소년복지·보호 등의 기능은 청소년육성의 보완적 기능이다. 여기서 ‘camp’의 의미는 텐트를 치는 야외와 같은 상식적 장소만을 지칭하는 것이 아니라, 도회 안의 생활권이나, 야외의 자연권에 있는 일정한 요건의 수련거리, 지도자, 수련터전을 통합하여 표현하는 복합적 개념이다. ‘camping activity’라는 표현은 제도적, 이론적 수련활동의 개념을 나타내는 것이 아니라는 점을 분명히 하고 있다.

청소년기본법상의 ‘육성’이란 용어는 육성이 가지는 일반적인 이미지로 인해 비판의 대상이 되는 용어가 아니라 국가의 책임이행과 청소년의 자율성 보장을 함께 추구하는 정책용어이며, 청소년세계의 변화에 따라 청소년정책의 발전을 포용할 것을 예상하고 있는 역사적 개념으로 설명하고 있다.(조영승, 2006)

인격적 품성과 이를 실천하는 기량을 함양하는 청소년교육을 학교교육과 더불어 청소년의 인간다운 생활을 보장하고 사회공동체의 자유민주적 이상을 실현하는 교육의 양대 축으로 균등하게 발전시켜야 한다(조영승, 2008). 사적 주체의 자연적 자유에 속하는 활동이 아니라 국가정책은 소일거리제공이 아니라 민간에서 실행하기 힘든 장기적이고 입체적인 청소년활동을 통한 청소년교육에 집중할 것을 강조하고 있다.

2. 역량개발 중심으로 보는 시각

유성렬(2011)은 청소년역량을 생활역량으로 의사소통, 자기관리, 대인관계, 자율성, 시민성 등 5가지 영역으로, 미래역량으로 지식정보기술 활동, 종합적 사고력, 진로개발 등 3영역으로 구분하여 영역과 주요 내용을 소개하면서, 청소년활동은 청소년 역량을 증진시키는 가장 중요한 수단으로 본다. 즉, 청소년활동의 필요성과 존재 당위성에 대한 질문에 가장 명확하게 답할 수 있는 것이 역량함양이라는 것이다.

역량개발의 입장에서 청소년활동을 보고 있는 권일남은 권일남·김소희(2008)의 연구에서는 청소년활동에 대한 특별한 용어 정의 없이 사용하고 있으며, 권일남·조미영(2011)의 연구에서는 청소년활동은 능동적인 참여가 무엇보다도 중요하며 또한 체험이 중심이 되는 활동으로 정의하고 있다. 특히 청소년활동은 공동생활의 태도와 기술을 학습하고 사회적응력 향상과 원만한 인간관계를 배울 수 있으며, 행동내성(行動耐性)을 향상시키는 것에서 교육적 의의를 찾을 수 있다는 점을 강조하며, 청소년활동은 경험을 통해 학습을 유지하고자 하는 과정으로 보고 있다.

또한 청소년활동을 청소년발달과업, 법적인 측면 그리고 기타 체험적 가치측면 등 세 가지 측면에서 정의하고 있다. 특히 청소년활동을 청소년 모두를 유익하고 건전한 사회구성원으로 성장시켜 국가자원으로 개발하려는 의도를 가진 모든 활동으로 규정함(권일남 외, 2011)으로서 그 개념이 청소년육성을 청소년개발관점에서 보고 활동의 개념을 기존 육성의 개념으로 확장된 개념으로 사용한다. 청소년활동을 청소년기에 이루어질 수 있는 모든 체험적 활동을 의미하며 법적인 활동을 포함하며 비자발적인 활동뿐 아니라 자발적인 활동까지도 포함하는 것이라 정의하고 있다. 다만 목표자체가 청소년을 변화시키는 중요한 교육적 수단으로, 책을 통하여 얻는 지식보다 자신이 직접 체험하고 느끼고 반성하는 과정을 통하여 사회를 이해하고 타인을 도와주며 자신의 의지를 형성해 나가는 과정으로 청소년활동에 대하여 기술하고 있다(권일남 외, 2008).

권일남은 교육학적 입장에서 특히 발달과업 그리고 최근에 논의 되고 있는 역량개발이란 관점에서 청소년활동에 접근한다. 활동체험이 개인 발달과정에 효과적인 요소인 역량증진의 측면에서 역량의 요소인 자아, 성취동기, 문제해결, 대인관계, 갈등해결, 리더십, 신체건강, 시민성 등의 성취를 이룬다는 개념을 소개하고 있다(권일남 외, 2011). 또한 청소년활동의 효과성을 자아 존중감, 스트레스해소, 의사결정력, 성취동기, 문제해결력, 갈등관리, 대인관계개선, 사회성증진, 기타활동주도성 등 9가지 영역의 효과가 있는 것으로 주장한다(권일남, 2007). 이러한 연구를 바탕으로 청소년이 활동에 참여함으로써 얻게 되는 역량들 자아역량, 갈등조절역량, 문제해결역량, 성취동기역량, 대인관계역량, 리더십역량, 신체건강역량, 시민성 역량 등 9가지 영역 36개 지표로 제시한다. 또한 기존의 청소년정책의 문제점으로 청소년중심의 활동 부재와 효과성에 대한 제공미흡 등을 들고 있다. 이러한 문제점을 극복할 수 있는 대안으로 청소년활동의 개념이 역량중심으로 구성되어야 함을 강조하고 있다. 이는 청소년이 청소년기에 반드시 갖추어야 할 기본 역량을 국가가 공공적 관점에서 최소한의 서비스를 제공할 수 있는 요소가 되며 이러한 역량요소를 갖추으로써 취약 및 위험요인에서 탈출할 수 있는 예방적 요소와 능력을 갖추 수 있는 청소년으로 성장하며 청소년의 사회적응능력을 증진시켜 국가인재양성에 중요한 기틀로 자리 잡을 수 있다는 전망을 하고 있다.

이러한 접근 방식은 조영승이 제시한 수련거리의 지표와 비교가 되며 지속적인 논의가 필요하다. 청소년지도현장에서 적용할 수 있고 효과성을 측정할 수 있는 지표를 개발하여 적용한다는 측면에서 실용적이라 할 수 있으나 청소년육성정책 또는 청소년수련활동의 본래

적인 정책목표에 대한 근접성 그리고 타당성 등에 대한 검토를 요한다.

3. 청소년사업으로 보는 시각

전명기(2006)는 청소년활동을 ‘청소년이 현재의 성장 발달에 필요한 욕구를 충족하면서 독립적인 사회성원으로 이행해가는 시기에 필요한 그들의 주장을 펼치고 영향력을 가지며 건전한 사회성원이 되기 위한 다양한 기회에 참여하여 활동하고, 이러한 청소년 자신의 활동이 가능하도록 지지하는 성인들의 동반적 지원’으로 정의하고 있다. 이러한 정의는 그간 청소년의 참여, 동등한 지위, 시민적인 소양 등의 관점이 새롭게 접목된 것으로 보여 진다. 기존의 수련활동에 대한 법적 정의에 나타난 문제점을 청소년을 위한 또는 청소년과 관련된 지원활동 과 청소년 스스로가 행하는 활동을 혼동한 결과로 보고 있다. 또한 청소년활동의 중요한 영역으로 지역사회에서 여가활동, 지역사회에서의 비조직적 능동적 활동으로 언급하며 이러한 요소가 수련활동의 개념을 정의할 때 배제되었음을 지적한다. 청소년활동에 대한 논의를 정책의 범주 안에서 고찰하고 청소년정책 사업으로 수행하는 청소년활동의 의미는 청소년활동에 대한 보편적 이해나 관심에 기초하여 사회적 합의가 가능한 내용으로 정리되어야 함을 강조한다. 청소년활동은 자율적인 참여와 성인-청소년의 진정한 교류 소통을 전제로 한 청소년의 활동(by youth) 또는 청소년에 의한 활동(youth-initiated activity) 그리고 청소년지원활동(for youth) 또는 성인에 의한 활동(adult-initiated activity) 양자를 모두 포괄하는 것이다.

그러나 이러한 개념적 정의는 기존의 청소년활동을 청소년사업(청소년활동, youth work)으로 확대해석함으로서 발생할 개념화의 어려움이 있다. 결국 적극적인 청소년개발의 입장에서 청소년육성이란 용어를 위에서 정리한 청소년활동의 개념으로 전환하여 청소년정책을 수행하자는 입장으로 볼 수 있다.

이광호(2010)는 청소년활동 영역 사업을 지난 20여 년 간 법적으로 청소년육성으로 명명된 청소년사업(youth work)의 주요한 영역으로 규정하고 있다. 또한 청소년사업은 핀란드의 법적 규정과 같은 맥락으로 ‘청소년의 여가시간, 임파워먼트, 성장과 자립 지원을 통한 적극적인 시민성을 함양하고 세대간의 상호 관계를 증진하는 일로 정의한다.’고 하고 있다. 그리고 청소년사업을 청소년육성정책과 동일한 개념으로 설명하고 있다. 청소년활동에 대한 논의가 2000년대 이후 지속되어 왔으나 아직 까지 청소년활동의 복잡성과 다양성에 의

한 범위와 분류기준의 모호성으로 인해 변변한 실태조사나 현황 파악 조차 어려운 현실을 지적하고 있다. 또한 청소년사업의 위기를 극복하기 위하여 청소년활동을 청소년교육으로 명칭을 변경할 것을 제안하고 있다. 즉, 기존의 ‘학교교육이나 공교육 대 청소년활동’의 관계를 청소년에 대한 커다란 공교육의 틀에서 ‘학교교육 대 학교 밖 청소년교육’으로 재정립하고, 이를 위하여 학교교육을 보완하여 다양한 교육 형태로 ‘자기 주도적 학습능력과 생활관리 능력함양’을 주요목표로 설정해야 할 필요가 있다고 주장한다.

4. 기타의 시각

앞에서 시각이외에 청소년활동과 관련한 연구에서 각 연구자들의 청소년육성 또는 활동에 대한 개념이나 입장을 살펴보면 다음과 같다.

천정웅·김정주(1999)는 청소년활동이란 교내 외 생활권 및 자연권에서 청소년의 자발적 참여에 의해 이루어지는 다양한 체험중심 활동으로 정의하고 있다. 이러한 청소년활동을 교육정책과 청소년정책에서의 차이를 교육정책에서는 교과 외 교육활동으로 보고, 청소년 정책에서는 청소년들의 주체적인 참여활동을 모두 포함하는 것으로 그 차이점을 지적하고 있다.

구태익(2003)은 청소년활동을 청소년 성장발달에 필요한 활동으로 보고 균형적 성장을 위한 교육적 활동(수련활동)과 여가 및 문화 활동까지 포함하여 국가정책으로 지원할 것을 강조하고 있다.

김경준(2004)은 청소년활동은 청소년을 대상으로 하는 활동으로 활동의 목표나 과제는 인간의 발달단계에 따른 과업에 관련되어야 한다는 발상에 기초한 개념으로 ‘실생활에서 청소년의 자발적인 참여에 의해 이루어지는 제반 체험중심활동’으로 정의한다.

김호순·변윤언(2006)은 제도적으로 청소년활동과 청소년수련활동의 개념적 차이가 무엇인지를 밝히고자한 연구의 결과에서 청소년활동진흥법에서의 청소년수련활동인증제와 청소년수련활동의 개념의 부조화에 대한 문제점을 지적하지만 각 개념에 대한 명확한 정의를 하고 있지는 않다.

김진호(2007)는 청소년활동의 사전적의미로 청소년들이 자신의 생명현상을 유지하기 위하여 행동이나 작용을 활발히 하는 것으로 또한, 청소년발달과업과 연계하여 청소년들이 청소년기의 발달과업과 관련하여 성과를 거두기 위해 행하는 일련의 행동이나 작용으로 정

의하고 있다. 이어 청소년활동에 대한 법적인 측면에서의 개념은 애매모호하고 명확하지 못하다는 문제점이 있음을 지적한다. 즉, 학문적 논리성에 기초하여 과학적으로 전개되기 보다 정책적의지에 의해 출발했기 때문이란 지적이다. 그 한 예로 2004년 제정된 청소년활동진흥법에서의 청소년활동에 대한 개념이 수련활동중심에서 상위개념으로 확장되면서 개념적인 혼선을 가져온 것으로 보고 있다.

길임주(2009)는 미국의 청소년활동은 야외체험교육의 형태를 띠고 개인적으로 청소년의 긍정적 개발에 목표를 두고 국가·사회적으로는 민주시민의 양성에 초점을 두고 진행되고 있는데 반해, 우리나라에서의 청소년활동의 개념에 대한 합의된 개념을 도출하는데 어려움이 있다고 지적한다. 청소년활동진흥법 제정 이전의 청소년활동은 청소년수련활동이 핵심 개념으로 자리 잡고 있었는데, 제정 이후 청소년활동의 범위가 확대되었다고 보고 있다.

진은설·임영식(2009)은 청소년활동이 청소년의 성장과 발달에 긍정적인 역할을 한다는 선행연구에 대한 한계점을 언급하면서 ‘각 연구에서 청소년활동 및 청소년활동참여에 대한 다른 정의를 하고 있다’는 점을 이유로 들고 있다. 특히 국내 청소년활동의 개념에 대한 정의는 주로 청소년기본법, 청소년활동진흥법과 유사하게 정의를 내리고 있는 데, 이는 외국의 정의에 비해 다소 추상적이고, 구체적인 기준이 미비하고 주장한다. 이들은 청소년활동의 개념을 기능적인 측면을 고려하여 Pittman의 긍정적 청소년발달(positive youth development), Benson의 발달자산(developmental assets)과 유사한 개념으로 보고 있다. 또한 청소년에게 청소년활동의 경험은 무엇인가를 현상적으로 파악하기 위한 질적연구를 위해 그 참여자를 일정기간 동안 지속적으로 활동을 할 수 있는 상황을 시간적으로 고려하여 지도자의 지도를 받는 구조화된 활동을 하는 청소년을 대상자로 하고 있다.

박정배(2010)는 청소년활동이란 실생활에서 청소년의 자발적 참여를 바탕으로 청소년지도자와 함께 참여하는 체험중심의 활동으로 청소년기에 필요한 기량과 품성을 함양하는 교육적 활동으로 정의 하고 있다.

조남익(2011)은 1964년-1984년까지 청소년활동정책의 부재시기, 1985년-2004년까지 여가활동중심의 청소년활동정책 전개기, 2005년 이후 청소년역량개발중심의 청소년활동정책의 태동기 등으로 청소년활동정책의 세 시기를 구분하고 있다. 그리고 청소년활동정책의 변화를 위하여 청소년 존재에 대한 사회적 문제인식에서 시작된 청소년활동이나 기존의 여가활동을 중심으로 비공식적이거나 추가적인 활동으로써의 청소년활동에서 변화하기 위하여 기존의 청소년활동 개념이나 용어적 한계를 넘어 좀 더 포괄적인 협력이 가능하도록 사회

적 호환성을 높일 필요가 있는 청소년역량개발활동은 청소년활동의 상위개념으로써 또는 청소년활동을 포괄하는 개념으로써 사회 속에서 협력과 소통의 더 큰 장으로서의 역할을 할 것으로 기대하고 있다.

최형임 외(2012)는 청소년활동을 바람직한 청소년으로 조화롭게 성장할 수 있는 전인교육을 위해 현실적으로 제기된 문제를 보충하고 보완할 수 있는 방법 중 하나로 꼽고 있다.

3

청소년 육성 및 활동 개념에 대한 고찰

1. 학교교육과 청소년육성의 관계 : 도덕성 함양과 관련된 체험형 기본 수련거리 개발 및 보급

초·중등교육법제3조에 의하여 2011년8월9일 고시된 교육과학기술부고시 제2011- 361호에 의한 초·중등교육과정의 교육목표를 ‘우리나라의 교육은 홍익인간의 이념 아래 모든 국민으로 하여금 인격을 도야하고 자주적 생활능력과 민주시민으로서의 필요한 자질을 갖추게 하여 인간다운 삶을 영위하게하고 민주국가의 발전과 인류공영의 이상을 실현하는데 이바지하게 함을 목적으로 하고 있다.’고 정의한다. 이러한 교육이념을 바탕으로 이 교육과정이 추구하는 인간상은 전인적 성장의 기반위에 개성의 발달과 진로를 개척하는 사람, 기초능력의 바탕으로 새로운 발상과 도전으로 창의성을 발휘하는 사람, 문화적 소양과 다원적 가치에 대한 이해를 바탕으로 품격 있는 삶을 영위하는 사람 그리고 세계와 소통하는 시민으로서 배려와 나눔의 정신으로 공동체 발전에 참여하는 사람 등 네 가지로 제시한다.

또한 초·중등학교의 각각의 교육목표는 다음과 같다.

초등학교 교육목표는 학생의 학습과 일상생활에 필요한 기초능력 배양과 기본 생활습관을 형성하는 데 중점을 둔다.

- (1) 풍부한 학습경험을 통해 몸과 마음이 건강하고 균형있게 자랄 수 있도록 하며 다양한 일의 세계에 대한 기초적인 이해를 한다.
- (2) 학습과 생활에서 문제를 인식하고 해결하는 기초능력을 기르고 이를 새롭게 경험할 수 있는 상상력을 키운다.
- (3) 우리문화에 대해 이해하고 문화를 향유하는 올바른 태도를 기른다.
- (4) 자신의 경험과 생각을 다양하게 표현하며 타인과 공감하고 협동하는 태도를 기른다.

중학교 교육목표는 학생의 학습과 일상생활에 필요한 기본 능력을 배양하며 민주시민의 자질함양에 중점을 둔다.

- (1) 심신의 건강하고 조화로운 발달을 추구하며 다양한 분야의 경험과 지식을 익혀 적극적으로 진로를 탐색한다.
- (2) 학습과 생활에 필요한 기초능력과 문제해결력을 바탕으로 창의적 사고력을 기른다.
- (3) 자신을 둘러싼 세계에 대한 경험을 토대로 다양한 문화와 가치에 대한 이해를 넓힌다.
- (4) 다양한 소통능력을 기르고 민주시민으로의 자질과 태도를 갖춘다.

고등학교 교육목표는 학생의 적성과 소질에 맞는 진로개척능력과 세계시민으로서의 자질을 함양하는데 중점을 둔다.

- (1) 성숙한 자아의식을 토대로 다양한 분야의 지식과 기능을 익혀 진로를 개척하며 평생학습의 기본역량과 태도를 갖춘다.
- (2) 학습과 생활에서 새로운 이해와 가치를 창출할 수 있는 비판적 창의적 사고력과 태도를 익힌다.
- (3) 우리문화를 향유하고 다양한 문화와 가치를 수용할 수 있는 자질과 태도를 갖춘다.
- (4) 국가공동체의 발전을 위해 노력하며 세계시민으로서의 자질과 태도를 기른다.

학교교육목표 중 하나인 건전한 민주시민의 육성은 청소년육성의 목표와 일치하고 있다. 또한 학교교육기관에서는 수련활동을 ‘공동체의식과 극기심을 함양하고, 정의적 능력과 학습능력을 증진하여 심신이 건강하고, 실력을 갖춘 청소년을 육성하기 위해 교육기관 및 청소년단체, 수련시설 등에서 수련거리를 가지고 수련지도자와 함께 행하는 체험활동 일체를 의미한다.’고 정의하고 있다(인천광역시교육청, 2010). 이러한 수련활동의 정의는 학생들의 자발적인 참여를 제외하면 청소년수련활동에 대한 정의와 크게 다르지 않다.

학교교육정책의 목적과 청소년육성의 목적이 동일하게 민주시민의 육성에 있음과 정책의 대상이 되는 학생과 청소년이 동일함에 유의할 필요가 있다. 즉, 같은 정책목표와 대상을 중심으로 다른 형태의 정책수단을 적용되는 것이 국가적 차원에서 바람직 한 것인지 검토해 볼 필요가 있다는 점이다. 이러한 문제제기에 대하여 덕목 중심의 청소년활동론이 힘을

받을 수 있다. 그러나 학교교육의 문제점 및 한계 등만 제시하여서는 청소년육성과 청소년 활동에 대한 정책적 차별성을 드러낼 수 없다. 학교교육에서 부족한 체험활동을 전문적으로 제공하는 학교 밖 교육기관으로서의 역할을 수행하기 위한 내용 즉, 청소년활동의 교육적 내용의 제시가 필요하다. 위에서 검토한 청소년활동에 대한 세 입장 즉, 조영승의 도덕성 함양을 위한 활동, 권일남의 역량개발을 위한 활동, 그리고 이광호의 자기 주도적 학습 능력과 생활관리 능력함양을 위한 활동 등은 각각의 특징과 장·단점이 존재하겠지만 정말 현재와 미래의 우리사회에 필요한 것이 무엇인가 하는 점은 청소년과 교육을 바라보는 철학에 기인한다고 본다.

교육을 국가경쟁력의 축으로 보는 시각, 청소년을 국가성장의 잠재적 동력으로 보는 시각 등은 교육이 경제 성장에 별달리 긍정적인 영향을 미치지 못한다는 경험적 연구의 결과를 겹쳐히 받아들일 필요가 있다. 또한 우리가 아이들에게 생물, 역사 등의 과목을 가르치는 이유는 그런 과목이 아이들의 삶을 풍요롭게 하고, 그들을 더 나은 시민으로 길러내는데 도움을 준다고 믿기 때문이다. 스위스의 경우 대학진학률은 2007년 47%로 우리나라의 절반정도인데 교육의 생산성 향상효과도 낮은 실정인데 초·중등교육의 생산성 향상 효과가 낮은 이유는 이 시기의 교육이 자아실현, 모범시민 양성, 민족 정체성 같은 것을 함양하는데 초점을 맞추기 때문이라 한다(장하준, 2009). 이러한 관점에서 보면 조영승의 도덕성 함양을 위한 활동은 아직도 진지하게 검토해 볼 가치가 있다고 본다. 경제적 논리가 아닌 최소한 한 인격체로서 삶을 영위하기 위한 학습이 청소년체험활동을 통해 청소년들에게 제공된다는 것은 국가적으로도 유의미한 정책이라 할 수 있다.

그러나 수련거리의 덕목과 수련지표 그리고 수련거리의 예시로 제시된 수련활동의 명칭과 내용은 학교교육에 통용되는 명칭으로 보기 어렵다는 점, 도덕성 함양이라는 용어가 학교교육의 도덕교과내용과 혼동될 수 있다는 점, 그리고 수련거리에 대한 현장 적용의 곤란함 등의 문제를 해결해야 한다. 이러한 문제점을 해소하기 위한 방법으로 청소년활동에 대한 개념을 ‘청소년기의 발달과업을 수행하기 위해 자발적으로 참여하는 체험활동’으로 단순화시키고 이를 수행하기 위한 내용 즉, 기존의 수련지표를 재정리 할 필요가 있다. 즉, 청소년육성의 핵심 내용인 수련지표를 재정립하고 이에 따른 핵심 단위프로그램을 국가가 제시함으로써 정책목표달성과 정책집행의 효과성을 확보할 수 있다. 또한 현장에서는 인증제나 성취포상제 등의 각종 프로그램과 사업을 개발할 때 국가가 제시한 단위프로그램을 필수적으로 포함하여 개발하게 함으로써 실행가능성도 확보할 수 있다.

학교교육과의 관계는 공교육의 보완재로 자리매김함으로서 해결할 수 있을 것이다. 아일랜드의 경우 청소년사업을 청소년들이 자발적으로 참여하는 청소년들의 개인적, 사회적 개발을 지원하거나 강화하기 위한 목적으로 설계된 교육으로 규정하고 공교육을 보완하는 사업으로 규정하고 있다(NYWAC, 2003) 그리고 교육적 과정으로 여가활동 및 스포츠활동, 창작활동, 영성개발활동, 사회적 약자에 대한 프로그램, 사회적 이슈에 대한 활동, 건강증진 등의 웰빙활동 그리고 국제교류활동 등 7가지 영역의 활동을 제시하고 있다. 이러한 활동영역은 M. Smith(1988)가 제시하고 있는 레저, 개인 또는 사회적 개발, 복지, 인격형성, 사회성 개발 그리고 영적각성 등의 영역과 유사함을 볼 수 있다.

또한 현재 학교교육에서 사용되는 용어와 수업내용을 분석하여 이들 중 체험활동을 통해 학습효과를 향상 시킬 수 있는 내용을 중심으로 서비스를 제공하는 하는 것도 고려해 볼 수 있다. 참고로 현재 도덕과교육에서 강조되고 있는 덕목을 보면 자주, 성실, 절제, 효도, 예절, 준법, 배려, 책임, 협동, 정의, 애국애족, 인류애 등이 있다(유병렬, 2011). 이러한 내용은 과거 수련지표의 덕목과 매우 유사하다. 또한 유병렬(2011)은 도덕과교육론에서 도덕과교육방법으로 직접가치전수방법, 간접적 가치탐구방법 그리고 활동·체험에 의한 가치학습방법으로 구분하고 이 중 활동·체험에 의한 가치학습방법의 기법으로 실천·훈련법, 현장학습법, 덕목실천학습법, 집단수련활동법, 참여적 실천체험활동법 등을 적용하고 있다.

이러한 관점에서 청소년수련활동을 ‘청소년들의 도덕성 함양을 위한 체험활동’으로 정의하면 청소년들에게 인성교육 즉, 도덕성 함양이란 당초의 청소년육성 목표를 충분히 수행하면서 학교교육과의 관계의 재정립, 보편적인 용어의 사용 등의 효과도 얻을 수 있으리라 본다. 수련시설에 방문하는 모든 청소년들이 각종 행사나 활동프로그램에 참여할 때 자연스럽게 도덕적 함양과 관련된 수련거리에 노출되게 함으로서 공공 청소년교육기관인 수련시설의 정체성도 복원하고, 이를 청소년수련시설의 고유사업으로 특징지을 수 있다. 한편 청소년활동은 ‘청소년들이 자발적으로 참여하는 발달과업 성취에 필요한 다양한 체험활동’으로 좀 더 포괄적으로 정의하고 청소년수련활동은 청소년활동에 포함되는 하나의 활동으로 규정하되 청소년수련시설에서는 반드시 각종 사업이나 활동프로그램에 포함해서 실시하도록 의무화하도록 한다.

2. 청소년학의 학문적인 특성에 기초한 청소년육성의 개념

청소년학(Youthology)을 ‘청소년과 청소년기 현상 및 그들에 영향을 미치는 사회 환경을 종합적이고 체계적인 방법으로 연구하는 사회과학의 한 분과’로 정의할 때 우리나라에서 그 출발점을 제공한 것은 1990년에 수립된 ‘한국청소년기본계획’이다. 영국의 청소년사업과 같이 민간에서 출발하여 국가가 이를 정책으로 수용한 것이 아니라 국가가 주도적으로 청소년활동의 개념을 정리하고 이를 시행함으로써 정책중심의 새로운 개념을 도출해낸 후 학문적인 논의가 뒤를 이어 시작된 것이라는 점은 앞에서 지적한 바와 같다.

청소년학은 응용학문이며, 실천적 실용주의 학문이다. 학문적 특성을 살려 현장에 적용 가능한 이론개발이 쉽지는 않지만 그간의 노력 또한 적지 않았다. 한 학문에서 사용되는 용어는 그 학문이 일궈낸 성과로 볼 수 있다. 그러나 청소년학의 경우, 청소년육성 및 청소년활동에 있어 커다란 학문적 기여를 해온 각 대학의 학과목에 대한 영문표기 조차 통일되게 사용하지 못하는 실정이다. 학문적인 입장이나 철학에서 오는 커다란 차이가 아니라면 정리할 필요가 있다고 생각된다.

또한 청소년육성 및 활동과 같은 현장에 직접적인 영향을 줄 수 있는 부분에서는 그 용어 선택이나 사용에 있어 신중할 필요가 있다. 지난 10여 년간 청소년 정책의 특징 중 하나는 신조어의 과잉공급이다. 물론 정책수립하고 집행하는 책임지는 사람이나 정책과 관련된 연구자들에게 기존의 현상을 담아내고자 하는 열의와 노력을 폄하하고자하는 것은 아니지만 잠시 정책을 마케팅 하듯이 사용되는 용어는 현장에 혼란과 피로를 가중 시킬 뿐이다. 영업실적이 부진한 점포가 간판과 실내인테리어를 자주 교체한다. 차분히 청소년학이 가진 자산이 무엇인지 강점이 무엇인지 돌아보고 내실화를 기할 필요가 있지 않을까 생각해본다. 현재 청소년학은 애플과 삼성의 스마트폰 전쟁과 같은 첨단 IT산업이 아니라 하나의 인격체로서의 청소년을, 자아의식이 형성하기 시작하여 아직 독립적인 인격체로서의 성인이 되지 않은 그리고 아직 부모나 여타 가족 등 다른 사람에 대한 의존이나 물질적 지원으로부터 독립하지 못한 청소년을 대상으로 하는 교육이라는 기본에 충실해야 할 것이다.

3. 정책용어로서 적합성 여부

정책목표는 정책과정의 전반적 성격을 규정하는 매우 중요한 정책체제변수이다. 이러한 정책목표는 미래지향적인 성격, 정통성에 근거를 제공하는 기능적 성격, 합의를 전제로 한 공통성, 그리고 효과성의 기준이라는 특징을 갖는다(안해균, 1999). 그러나 완전한 합의의

곤란성, 목표의 다양성, 목표의 유동성 등의 저해요인 때문 효과성 측정이 쉬운 일은 아니다. 정부의 정책으로서 청소년육성정책도 그 정책이 가지는 특징 때문에 효과성을 측정하기 쉽지 않다.

이기봉 등(2011)은 창의적 체험활동 지역사회 운영모형개발이란 연구에서 창의적 체험활동의 이론적 토대를 설명하기 위하여, 체험활동의 결과가 어떤 경로로 청소년들의 삶을 변화시키는지의 문제를 동기의 개념과 지역사회 네트워크개념을 중심으로 분석하였다. 이러한 접근은 동기의 형성이라는 중간목표 달성이 중요하다는 점과 동기의 형성을 위해서는 지역사회자원의 유기적으로 연계되어 청소년의 요구에 맞춘 체험활동의 기회가 주어져야 한다는 입장으로 진행된 것이다. 창의적 체험활동의 목표인 창의성과 인성계발을 어떻게 해석하고 이해해야 하는가의 문제이기도 하고 그러한 목표설정이 정책목표로 적정한지를 파악하기 위한 것이다. 이에 대한 다양한 논의가 있겠지만 이들의 연구에서는 창의성과 인성을 전통적인 발달심리학의 구분에 따라 인지적 발달과 정의적 발달의 결과로 보고 있다. 창의성발달을 포함한 여러 가지 인지적 영역의 발달특성과 동기, 태도, 흥미, 성격, 도덕성 등의 발달을 포괄하는 정의적 발달특성을 창의적 체험활동의 중요한 두 가지 목표로 설정할 수 있지만 이러한 개념의 복잡성으로 인해 특정의 체험활동을 특정영역의 결과로 결부시키는 것에 대한 어려움을 진술하고 있다. 또한 역량의 개념과 창의적 체험활동의 연계도 같은 이유로 어렵다고 한다. 또한 체험활동의 가변성, 창의성의 경우 영역특수성으로 인해 발생할 수 있는 문제도 제기하고 있다. 이와 같은 문제로 인해 ‘보이지 않는 경로’란 용어를 사용하여 동기와 경험의 축적이 보이지 않는 경로를 통해 많은 변수의 영향을 받으며 목표점에 도달할 수 있다는 가설이다. 결국 연구자들은 청소년활동이 청소년들에게 긍정적인 효과가 있을 것이란 가정에서 출발했지만 많은 논의가 요구되는 추상적인 개념들이 정책 하위영역의 목표로 설정될 수 있는 것인지에 대한 질문을 던지고 있다.

정책에서 목표의 종류는 무엇을 기준으로 하느냐에 따라 여러 가지 방식으로 설명할 수 있는데 계층성, 구체성, 기대의 주체 및 기타 여러 가지 기준 중 무엇을 기준으로 하느냐에 따라 상이하게 분류되는데(안해균, 1999), 도덕적 함양과 역량개발이란 목표를 이루는 지표들이 정책 하위영역의 목표로 설정가능한가 하는 문제이기도 하다. 이 문제는 정부의 성과관리제도 상에서도 그대로 표출되고 있는데 어떤 정책의 경우 참여청소년의 수가 사업의 목표로 제시되기도 한다. 활동프로그램에서도 비슷한 현상이다. 이에 청소년육성을 보편적인 용어인 청소년사업으로 전환하여 그간의 청소년활동사업, 복지사업 그리고 보호

사업 등으로 구분하면 혼선을 방지할 수 있다고 본다. 그리고 교육적 영역의 활동에 대한 효과성 검토는 그간의 연구결과를 활용하거나 활동프로그램별 설정한 목표에 대한 도달 여부를 측정하면 가능할 것이다.

4 결론

청소년육성 및 활동에 대한 개념을 정리하며 발견된 사실은 청소년활동이나 육성을 바라보는 커다란 네 가지의 흐름이 있다는 것이다. 물론 필자의 개인적인 견해로 분류하기는 했지만, 청소년 활동의 내용과 연계하여 도덕성 함양을 중심으로 한 입장과 역량개발을 중심으로 한 입장 그리고 청소년사업의 입장에서 청소년육성과 활동을 바라보는 입장 등이 그것이다. 또한 청소년활동을 ‘청소년이 자발적으로 참여하는 체험활동’ 등의 일상적인 용어로 바라보는 입장이 있다. 역량개발이 갖는 이데올로기적인 부정적인 측면을 배제하고 인성의 중요성 등을 이유로 도덕성 함양의 입장을 지지한다. 다만 그간 정책의 시행착오 등을 보완할 것을 전제로 한다.

또한 청소년육성과 관련하여 보편적으로 사용될 수 있는 용어인 청소년사업(Youth Work)의 사용을 제안한다. 청소년지도자는 Youth Worker가 될 것이다. 물론 이 용어를 사용할 경우 적극적 청소년개발의 개념에서 제시하는 적극적 청소년개발을 촉진시키는 개인적 그리고 사회적 자산의 항목들 - 신체적 개발, 지적 개발, 심리적 개발 및 정서적 개발, 사회적 개발 등의 영역의 지표에 대한 논의가 필요하다(Stephen. F. Hamilton & Mary Agnes Hamilton, 2004). 그럼에도 불구하고 강조하는 이유는 청소년육성이 ‘학교 밖에서 청소년을 대상으로 실시되는 (도덕성함양을 위한) 체험활동 중심의 비정규 교육’이란 특징을 가지고 있다는 점이다. 또한 정책목표수립에도 혼선을 방지할 수 있다.

청소년육성이나 청소년활동과 관련된 개념을 재정립하는 일은 우선 정책의 대상으로서 청소년을 바라보는 입장에 대한 차이에서 출발한다. 이러한 청소년에 대한 입장의 차이는 활동이나 청소년정책을 바라보는 시각의 차이로 그리고 활동의 주체냐 아니면 교육의 대상이나 하는 문제로 논의가 발전한다. 성인적 관점과 청소년중심관점으로 표현되기도 한다. 또한 정책의 내용에 관한 문제이기도 하다. 지금 청소년들에게 필요한 활동의 내용이 역량개발이나 아니면 도덕성 함양인지에 대한 논의도 보다 활발하게 진행되어야 할 것이다. 미래성장동력의 잠재적 자원으로 볼 것인지 아니며 하나의 인격체로 볼 것인지의 문제인 동

시에, 청소년의 행복이 미래의 행복이나 아니면 현재의 행복이나의 문제이다.

A. 메킨타이어(1984)는 권리와 자유의 절대화로 생겨난 다원주의를 그 자체 자유와 권리로 착각하는 것이 현대의 병이라 진단한다. 그러나 우리 모두가 추구해야 할 수 있는 공동선을 인정하지 않는다면, 다원주의는 가치와 목적의 문제에 대하여 침묵함으로써 궁극적으로는 자유의 토대를 침식시킬지 모른다고 경고하고 있다. ‘우리는 어떤 인간이기를 원하는가?’, ‘우리는 지금 그리고 여기서 어떤 종류의 삶을 살고자 하는가?’ 하는 그의 질문을 바꿔 우리는 어떤 청소년을 원하는가? 우리는 오늘의 청소년들이 어떤 종류의 삶을 살기를 원하는가? 오늘 우리사회의 청소년은 과연 행복한가? 학교폭력에 대통령까지 교육현장에서 학생들과 대화하는 오늘의 교육현실에 우리 청소년활동가들은 학교안의 문제이기 때문에 침묵하는 것으로 소임을 다한 것인가?

우리나라에서 청소년사업은 도덕성 함양을 주창하며 덕교육의 중요성을 강조하며 시작되었다. 도덕성 함양 또는 청소년육성이라는 단어를 사용하면 조금은 촌스럽고 빠른 속도로 변화하고 있는 사회에 구태의연하고 시대에 뒤쳐지는 것이라 생각할 수 있다. 또한 청소년의 인권과 자유를 언급하면서 기성세대의 낡은 가치관을 자라나는 세대에 주입시키려는 것이 아닌가 의구심을 보내기도 한다. 물론 청소년들이 자신들의 관심, 목적과 포부, 믿음과 태도 등을 말하는데 자유로워야 한다. 우리는 청소년들이 자신의 생활경험에 대한 반응에 대하여 충분히 반성적 사고를 하는데 자유롭기를 원한다. Louis E. Rath의 외(1978)는 서로 다른 가치관에 대하여 거부하고 의문을 제기할 수 있도록 개방되어 하고, 참 진리인단 하나의 도덕률은 없다고 한다. 그러나 기존의 가치관이 영원 불편하거나 또는 보편적이어야 한다는 말은 아니지만 그것은 별다른 의심 없이 우리가 선호하는 것을 믿는다고 한다. 즉, 절대적인 것은 없어도 우리가 선호하는 것이 있고 우리의 가치가 우리가 말하는 것, 느끼는 것, 행동하는 것에 포함되어 있으며, 우리는 또한 그런 식으로 계속 살기를 희망한다는 것이다. 가치문제 또는 도덕 윤리적 문제 해결을 위한 방식은 주입식 교육이 아닌 대화식, 문제해결식 방법이 유용하다고 한다. 이러한 학습방식은 학교보다 청소년활동에서 잘 할 수 있는 기법이다.

지난 20년 동안 정말 청소년활동가들이 잘 할 수 있고, 반드시 했어야 하는 사업들을 하지 않은 책임은 정말 없는 것인지, 기존에 실시된 다양한 청소년활동과 사업들이 청소년육성의 핵심인 청소년수련활동의 기본 이념인 도덕성 함양에 얼마나 충실했는지 돌아보게 된다.

청소년학계는 강대근(1981)을 시작으로 권일남(2011)까지 지난 20년 동안 청소년학자의 수만큼이나 많이 청소년활동에 대한 개념이 논의되어 왔다. 이러한 논의 결과를 바탕으로 열린 마음으로 진지하게 청소년을 바라볼 때 그리고 실행할 때 청소년이 행복해질 수 있다는 믿음으로 출발해야 한다. 보다 근원적으로 논의를 발전시키기 위하여 청소년육성 및 청소년활동이란 개념을 역사적으로 검토하고 청소년에 대한 기본적인 인식과 교육학적인, 사회학적인, 철학적인 접근을 통한 연구도 필요하다.

.....

청소년 역량과 청소년 활동과의 관계 정립을 위한 고찰¹⁾

유 성 렬

(백석대학교 사회복지학부 교수)

1) 본 원고는 2011년 미래를 여는 청소년학회 춘계학술대회에서 필자가 발표한 “역량의 개념정립과 역량개발로서의 청소년활동”을 수정·보완한 것임

최근 청소년의 역량에 관한 관심이 여러 방면에서 나타나고 있다. 청소년들의 삶의 다양한 영역에서 필요하다고 여겨지는 역량과 그 증진 방안에 대한 연구 논문들이 발표되고 있으며(권해수·김기현, 2010; 김현주·노자은, 2010; 오해섭, 2008; 이교봉, 2009 등), 특히 청소년 정책 수립 과정에서도 역량이라는 개념은 중요한 자리를 차지하고 있다(여성가족부, 2010).

“창의성, 도전정신, 관용과 시민성 등 사회가 필요로 하는 실질적 역량을 기를 수 있는 미래지향적 정책”을 추진할 필요성이 있다는 진단을 바탕으로(여성가족부, 2010: p. 7), 청소년의 자기 주도적 역량을 신장시키는 것을 정책비전의 한 축으로 설정한 제4차 청소년정책 기본계획에 이어, 얼마 전 개최된 제5차 청소년정책 기본계획 수립을 위한 토론회에서도 앞으로의 청소년 정책이 지향하여야 하는 바는 “청소년이 자립할 때까지 ‘충분한 역량’을 갖추 수 있도록 여건을 조성하고, ‘균형 있고 조화로운 성장’을 위한 기회를 보장함으로써 ‘건강하고 행복한 삶’을 누릴 수 있도록 하는데” 있다고 지적하고 있다(김기현, 2012: p. 20). 이러한 관점에서 제5차 청소년정책 기본계획(안)은 “행복하고 건강하며 핵심역량을 갖춘 청소년”을 정책 비전으로, “청소년의 핵심역량 강화와 안전한 사회 환경 조성, 다양한 역량 요인을 고루 갖추고 한 명의 청소년도 뒤처지지 않고 균형 있게 성장”하도록 하는 것을 정책 목표로 설정함으로써(김기현, 2012: p. 20), 청소년 역량을 청소년 정책의 핵심축으로 자리매김하고 있다.

이러한 맥락에서 볼 때, 청소년 역량이라는 개념은 청소년의 건전한 발달을 위해 반드시 고려하여야 할 중요한 사항임에 틀림이 없다. 그러나 청소년 역량이 구체적으로 무엇을 의미하는지에 대해서는 아직 명확한 합의가 필요한 실정이다. 역량이라는 용어는 개인의 능력이나 기술, 혹은 자질 등과 혼용되어 사용되고 있으며, 기존에 사용되던 여러 개념들에 대한 또 다른 이름으로 여겨지고 있다. 게다가 청소년에게 필요한 역량이 무엇인지에 대해서도 여러 가지 의견들이 제시되고 있다. 청소년 생애역량, 핵심역량, 생활역량, 직업역량 등 사용되고 있는 용어도 매우 다양하다. 또한 이러한 용어들이 명확하게 무엇을 의미하는 것인지, 왜 이러한 역량이 필요한 것인지 등에 대해서도 보다 심도 있는 논의가 필요하다.

본 연구에서는 청소년의 역량을 증진시키기 위한 수단으로서의 청소년활동의 역할에 대해 고찰하기 위하여 우선 역량의 개념을 중심으로 그 의미와 성격에 대

해 살펴보고, 이를 바탕으로 청소년에게 필요한 역량이 무엇인지에 대한 기존의 연구에서 제안된 내용들을 검토해 보고자 한다. 마지막으로 청소년활동을 청소년의 역량개발이라는 맥락에서 어떻게 바라보아야 할 것인지, 그리고 청소년의 역량을 개발하기 위한 수단으로서의 청소년 활동의 활성화를 위하여 무엇이 필요한지에 관해 논의하고자 한다.

1

역량의 개념

역량(competency 혹은 competence)은 주로 기업이나 작업장에서 인재를 적재적소에 배치하거나 직원들의 성과를 평가하기 위한 준거를 마련하는 과정에서 사용되어 오던 용어이다. 이러한 역량의 개념을 정립하기 위해 다양한 접근이 시도되었는데, 그 가운데 가장 대표적인 것은 개인의 특성에 초점을 두어 직무 수행성과가 우수한 사람의 특성을 지식, 기술, 태도의 요소로 구분하여 역량을 정의하고 개인의 역량 수준을 측정하고자 한 시도이다. 이와 달리 역량(competence)을 직무의 특성에 초점을 두어 해당 직무를 수행하는데 필요한 최소한의 내용으로 정의하는 시도도 이루어졌다(김기현 외, 2010; 이교봉, 2010).

역량의 개념과 특징을 규정함에 있어 가장 대표적인 연구로는 Spencer & Spencer(1993)를 들 수 있다. 그들은 역량을 “어떤 직무나 상황에서 준거에 따른 효과적이고 뛰어난 수행과 인과적으로 관련되어 있는 개인 내재적인 특성”(Spencer & Spencer, 1993: p. 9, 소경희(2007)에서 재인용)으로 정의하고 있다. 이 정의는 역량을 이해하는데 있어 중요한 관점을 담고 있는데, 그 첫 번째는 역량이란 특정 직무나 상황을 전제로 하여 고려되어야 하는 것으로서 개인이 처한 환경 또는 맥락 속에서 의미를 지닌다는 것이다. 즉 역량은 개인의 전반적인 능력이나 성격 특성을 의미하는 것이 아니라 특정 직무를 수행하거나 특정 상황에서 적절하게 행동하는데 필요한 개인의 특성을 의미하는 것이다. 물론 개인이 처한 직무나 상황의 범위가 특정 과업 등과 같은 구체적이고 협소한 분야로부터 성공적인 삶의 영위라는 매우 광범위한 영역까지 다양한 수준으로 설정될 수 있지만, 역량은 이러한 맥락을 넘어서는 초월적 특성을 의미하는 것이 아니라는 것이다.

두 번째로 역량이 “준거에 따른 효과적이고 뛰어난 수행”과 관련이 있다는 것

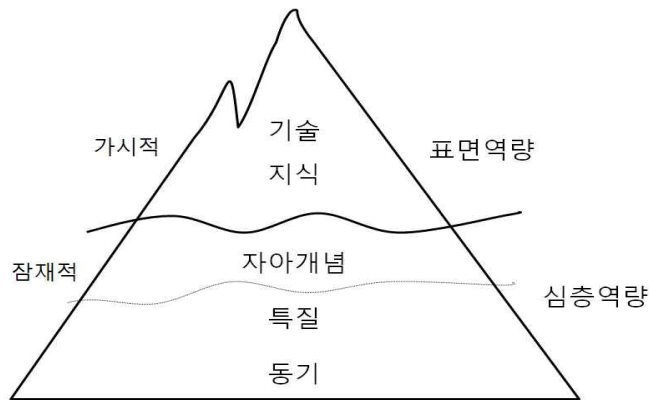
은 역량의 개념이 목표 지향적이며, 측정 가능하여야 한다는 것을 의미한다. 즉 역량은 자신에게 주어진 일을 성공적으로 수행하는 것을 전제로 하여 설정되는 것으로서 그 수행 여부를 판단하는데 있어 성공적인가 그렇지 않은가를 구별하는 기준이 있으며, 이러한 기준은 측정 가능한 것이어서 이를 통해 개인의 역량 수준을 가늠할 수 있게 된다는 것이다.

세 번째로 역량은 이러한 성공적인 수행과 “인과적으로 관련되어” 있다는 것이다. 이는 역량의 내용을 정의하는데 있어 중요한 기준을 제공하고 있는데, 특정 직무나 상황에 필요한 역량이 무엇인지를 밝히는 과정에서 가장 중요한 기준은 주어진 일의 성공적 수행이라는 결과를 야기하는 원인으로 작용하는 것이 무엇인지를 밝히는 것임을 의미한다.

네 번째로 역량은 개인 내재적인 특성을 의미한다. 이는 역량이 표면적으로 나타나는 개인의 특성을 포함하여 개인의 내면 심리 가운데 자리하고 있는 특성까지도 포함한다는 것이다. 따라서 개인의 역량을 증진시킨다는 것은 개인의 내면적인 요인까지도 변화시켜야 한다는 것을 의미한다.

이러한 논의를 요약하면, 역량이란 특정 직무나 상황을 전제로 하는 것으로서, 개인이 처한 상황에서 성공적인 수행이 무엇인지를 판단할 수 있는 측정 가능한 기준에 근거하여야 하며, 성공적인 수행이라는 결과의 원인이 되는 개인의 내재적인 특성을 포함하는 개념임을 알 수 있다.

Spencer & Spencer(1993)는 역량을 동기(motives), 특질(traits), 자아개념(self-concept), 지식(knowledge), 기술(skill)의 5가지 유형으로 구분하였다. 동기는 특정 행동을 하도록 하는 근원적인 요인이며, 특질은 신체적 특성을 포함하여 상황이나 정보에 대한 일관된 반응을 의미한다. 자아개념은 개인의 태도, 가치 등을 포함하는 자아상을 의미하며, 지식은 특정 내용 영역에서 개인이 갖고 있는 정보를, 기술은 특정한 물리적·정신적 과제를 수행할 수 있는 능력을 의미한다(소경희, 2007).



<그림 5> 심층역량과 표면역량(소경희(2007)에서 재구성)

Spencer & Spencer는 이 5가지의 역량을 빙산모델로 제시하였다. 이에 따르면, 기술과 지식은 표면역량으로서 쉽게 눈으로 확인할 수 있으며, 훈련을 통해 개발할 수 있는 역량인 반면, 특질 및 동기는 표면역량과는 달리 눈에 보이지 않는 심층적인 것으로서 상대적으로 측정하거나 개발하기가 쉽지 않은 역량이다. 하지만 자아개념은 이 두 가지 역량의 중간에 위치하는 것으로서 특질이나 동기 처럼 눈에 보이지는 않지만 이들에 비해 상대적으로 변화를 가져올 수 있는 부분으로 간주할 수 있다. 역량에 초점을 두는 근본적인 목적이 역량을 증진시키는 것이라고 전제할 때, Spencer & Spencer의 빙산모델은 역량 증진을 위해 어떤 부분에 어떤 종류의 노력을 가해야 할지에 대한 좋은 단서를 제공해 주고 있다. 일반적으로 역량의 증진은 기술이나 지식과 같은 인지적인 영역에 초점을 두고 이루어지고 있지만, 이와 더불어 자아개념이나 특질, 동기와 같은 비인지적인 영역에서의 변화를 추구하지 않고서는 효과적으로 역량을 개발하거나 증진시키는 것이 용이하지 않다는 것을 알 수 있다. Spencer & Spencer의 역량에 대한 논의는 청소년의 역량에 대한 논의에 앞서 역량이라는 개념에 대해 어떻게 접근하여야 하며, 역량의 증진을 위해 어떤 부분에 초점을 두어야 하는 지에 대한 단서를 제공해 주고 있다.

최근 OECD는 DeSeCo(Defining and Selecting Key Competencies) 프로젝트를 통해 역량의 개념을 직무나 직업과 관련한 범주에서 일반적인 삶의 영역으로 확

장시켰다. DeSeCo 프로젝트의 보고서에 따르면(OECD, 2005), 정보화에 기반을 둔 세계화(globalization) 현상은 점차 다양화되고 긴밀하게 상호 연관된 세계를 만들어 가고 있으며, 이러한 상황 속에서 개개인들은 급속히 발달하는 기술의 진보에 적응하고 엄청난 양의 정보를 다룰 수 있는 능력을 갖추어야 한다. 또한 각 개인이 속한 사회는 경제 성장과 지속 가능한 환경의 유지라는 상충된 이해 속에서 균형을 찾아야 하는 과제를 갖고 있다. 이러한 사회적 조건 하에서 각 개인이 성공적인 삶을 영위하고 원활히 작동하는 사회를 이루기 위해 갖추어야 할 역량이 무엇인지에 대한 질문을 제기하였다.

DeSeCo 프로젝트에서 역량은 단순한 지식이나 기술 이상의 것으로서 “특정한 맥락에서 지식이나 기술을 포함한 심리사회적 자원을 찾아 동원하여 복잡한 요구에 부응할 수 있는 능력”(OECD, 2005: p. 4)으로 정의하고 있다. 이러한 역량은 기본적으로 사회와 개인 모두에게 가치 있는 성과에 공헌할 수 있어야 하고, 개인으로 하여금 매우 다양한 사회적 맥락 속에서 마주치게 되는 중요한 요구에 부응하도록 도와주는 것이어야 하며, 특정 직업의 전문가에게 뿐만 아니라 모든 개인에게 중요한 것이어야 한다.

DeSeCo 프로젝트에 따르면, 현대 사회에서 필수적으로 요구되는 핵심역량(key competencies)은 크게 환경과의 효율적인 상호작용을 위해 다양한 도구를 사용할 수 있는 능력, 여러 이질적인(heterogeneous) 집단들 속에서 상호작용할 수 있는 능력, 그리고 자신의 삶을 영위하는 책임을 지고 확장된 사회적 맥락 속에서 자신의 자리를 매김하고 자율적으로 행동할 수 있는 능력으로 구분하고 있다.

이러한 DeSeCo 프로젝트의 역량에 대한 정의는 기본적으로 개인과 사회의 성공이라는 두 가지 목표를 설정하고 있으며, 이러한 성공을 달성하기 위해 필요한 개인의 심리사회적 전제조건을 핵심역량으로 제시하고 있다. 즉 역량이란 특정한 환경 혹은 맥락 속에서 성공적으로 적응하는데 필요한 개인의 심리사회적 특성으로 구성되어 있다고 볼 수 있다. 이와 더불어 각각의 핵심역량에 대하여 그 역량이 왜 필요한지와 하위 수준에서의 역량에 대해서도 체계적으로 논의를 전개하고 있고 있는데 그 주요 내용은 <표 1>에 나타난 바와 같다.

<표 9 > DeSeCo 프로젝트의 핵심역량

핵심역량범주	필요성	하위 역량
도구의 상호적 사용 능력 (Use tools interactively)	· 급변하는 기술에 뒤처지지 않고 적응할 필요 · 자신의 목적에 맞게 도구를 적용할 필요 · 적극적으로 세계와의 소통을 수행할 필요	· 언어, 상징 및 문서를 상호적으로 사용 · 지식과 정보를 상호적으로 사용 · 기술을 상호적으로 사용
이질적인 집단 내에서의 상호작용 능력 (Interact in heterogeneous groups)	· 다원화된 사회의 다양성에 대처할 필요 · 공감(empathy) 능력의 중요성 · 사회적 자본의 중요성	· 타인과 적절한 관계 맺기 · 집단 내에서 협력하고 함께 일하기 · 갈등 조절 및 해결
자율적 행동 능력 (Act autonomously)	· 복잡한 사회 속에서 자신의 정체성을 이해하고 목표를 설정할 필요 · 권리를 행사하고 책임을 질 수 있는 능력 필요 · 자신을 둘러싼 환경을 이해할 필요	· 전체적인 맥락(big picture) 속에서 행동하기 · 삶의 계획과 이를 위한 개인 프로젝트를 수립하고 수행하기 · 권리, 이해, 한계와 욕구를 방어하고 주장하기

출처 : OECD(2005)

도구의 상호적 사용과 관련한 역량은 개인으로 하여금 급변하는 사회를 인식하고 사회와 연결 짓게 하는데 있어 새로운 가능성을 열어 주는 것으로서 의사소통역량과 언어·수학·과학 등의 분야에서의 문해력(literacy)을 포함하는 것이다.

이질적인 집단 내에서의 상호작용 역량은 서로 다른 특성을 지닌 다양한 사람들과 함께 학습하고 삶을 영위하고 일하는데 요구되는 것으로서 소위 사회적 역

량과 관련이 있다고 볼 수 있다. 특히 이 역량은 공감할 수 있는 능력, 자신의 감정을 효과적으로 관리할 수 있는 능력들을 포함하는 것으로서 다양한 정치적 혹은 경제적 이해관계를 갖고 있는 집단 속에서 조화롭게 공존하면서 집단의 발전을 위해 공헌할 수 있는 능력과 그 안에서 필연적으로 나타나게 되는 갈등을 관리하고 해결할 수 있는 능력을 포함한다.

자율적으로 행동할 수 있는 역량은 자신의 삶뿐만 아니라 직업과 관련한 환경에 대한 통제력을 갖추도록 함으로써 자신의 삶을 의미 있고 책임성 있게 영위할 수 있도록 해 주는 것으로서, 이를 위해서는 건강한 자아개념과 자신의 욕구를 결정, 선택, 행동이라는 일련의 의지적 행위로 변환할 수 있는 능력을 전제로 하고 있다.

DeSeCo 프로젝트에서 제시하는 핵심역량의 특징은 전 생애과정(life-course)에 걸쳐 나타나는 다양한 영역에서 요구되어지는 것들을 충족시키는데 필요한 심리 사회적 요건들을 규명하고 있으며, 그 내용은 특정한 상황 혹은 맥락에 필요한 특수역량(specific competency)이 아닌 삶의 전체적인 맥락에 걸쳐 성공적인 개인의 삶과 잘 기능하는 사회(well-functioning society)를 위해 필요한 일반적인 능력을 의미하는 것으로 볼 수 있다.

특히 OECD의 DeSeCo 프로젝트에서 제시된 역량의 개념이 국제사회의 핵심 역량 수준을 측정하고 비교하려는 노력으로 발전해가고 있는 상황에서(김기현 외, 2010), 청소년의 역량을 정의하고 청소년활동과의 연계를 모색하려는 노력은 DeSeCo 프로젝트의 핵심역량 개념을 어떤 방식으로든 수용하여 진행되어야 할 필요할 것으로 판단된다. 이러한 맥락에서 우선 핵심역량을 “개인이 처한 맥락에서 나타나는 다양한 요구를 성공적으로 충족시키는데 필요한 개인의 심리사회적 특성”으로 정의하고자 한다. 이 정의는 DeSeCo 프로젝트의 핵심역량 개념과 기본적으로 유사한 논리적 구조를 지니고 있으며, 앞서 언급한 역량 개념의 조건과도 부합한다. 이러한 역량의 정의를 바탕으로 다음 절에서는 청소년 역량에 대하여 논의하고자 한다.

2

청소년 역량에 관한 개념적 접근들

역량을 정의함에 있어 개인이 처한 맥락을 고려하는 것은 매우 중요한 사안이다. 특히 DeSeCo 프로젝트의 핵심역량에 사용된 맥락이라는 개념은 단순히 삶의 특정한 영역뿐만 아니라 생애과정 상에 나타나는 여러 단계로까지 해석할 수 있기 때문에 청소년에게 필요한 역량을 규정하는데 유용하게 활용될 수 있다.

생애과정에서 청소년기가 지나는 중요한 의미 가운데 하나는 성인으로의 이행을 준비하는 시기라는 것이다. 이러한 시기에 청소년들이 달성하여야 하는 핵심적인 과제는 심리사회적 성숙(psychosocial maturity)으로 요약할 수 있을 것이다 (Galambos & Ehrenberg, 1997). 이 심리사회적 성숙은 세 개의 영역에서 접근할 수 있는데, 첫 번째는 독립적인 사회 구성원으로 기능할 수 있는 능력으로서의 자율성 획득, 두 번째로 타인과 적절하게 의사소통하고 상호작용할 수 있는 능력 배양, 세 번째로 사회의 안녕에 기여할 수 있는 개인적 능력을 의미하는 사회적 책임성의 획득으로 구분될 수 있다. 특히 개인 영역의 특징으로 볼 수 있는 자율성은 자신의 삶과 활동을 주체적으로 관리할 수 있는 능력을 의미하는 자기 신뢰, 인생의 목표와 내재화된 가치관을 겸비한 명확한 자아개념의 확립을 나타내는 정체성, 그리고 장래 진로 계획의 수립과 이를 실천에 옮길 수 있는 능력 등으로 나타낼 수 있다. 아울러 적절한 대인관계를 위해서는 효과적인 의사소통 기술의 습득, 타인에 대한 신뢰감 배양 및 적절한 역할 행위에 대한 이해 등을 필요로 하며, 마지막으로 사회적 책임을 위해서는 지역사회 발전에 위한 헌신, 사회적 변화에 대한 개방적 태도 및 개인적·문화적 차이에 대해 포용하는 자세 등이 선행되어야 한다(Galambos & Ehrenberg, 1997: pp.140~141).

청소년기의 발달과업으로서의 심리사회적 성숙은 생애과정이라는 맥락에서 청소년들에게 요구되는 것이 무엇인지를 파악하는데 중요한 단서를 제공하며, 따라서 이에 초점을 두는 것은 청소년 역량을 개념화하는데 있어 의미있는 작업이

라고 할 수 있다. 그러나 여기서 한 가지 고려하여야 할 것은 청소년 역량을 개념화하는데 있어 청소년기라는 생애과정에서의 발달과업에만 관심을 두는 것은 청소년이 현재 이 자리에서(here and now) 삶을 살고 있는 존재라는 점의 중요성을 과소평가하는 결과를 가져올 수 있다. 물론 청소년기가 성인으로서의 역할을 수행하기 위한 준비를 하는 단계임을 부정할 수는 없지만, 청소년이라 하더라도 인간으로서 지금 자신이 처한 환경 - 가정, 학교, 또래집단, 사회 등 - 속에서 당장 삶을 영위하여야 하는 존재이기 때문에 청소년 역량을 개념화하는데 있어 지금 이 자리에서 한 사회구성원으로서 살아가는데 필요한 것이 무엇인지에 대해서도 고려하여야 한다.

따라서 청소년 역량을 정의하는데 있어서 반드시 염두에 두어야 하는 것은 청소년들이 미래를 준비하는데 있어 필요한 것이 무엇인가를 밝히는 것과 더불어 현재를 살아가는 과정에서 성공적인 삶을 위해 필요한 것이 무엇인지에 대해서도 초점을 두어야 한다. 물론 현재 삶을 살아가는데 요구되는 것들이 성인이 되어서도 동일하게 요구될 수도 있다는 맥락에서 현재와 미래를 명확하게 구분하는 것은 용이하지 않지만, 적어도 청소년 역량을 규정하는데 있어 현재의 삶의 영위와 성인이 되기 위한 미래 준비라는 두 영역에 대한 개념적인 구분을 염두에 두어야 한다.

이러한 맥락에서 앞서 사용한 역량의 정의에 기초하여 청소년 역량의 개념을 도출할 경우, 청소년 역량은 청소년이 특정 맥락의 복잡한 요구를 성공적으로 충족시키기 위해 갖추어야 할 심리사회적 특성으로 정의될 수 있다. 여기서의 특정 맥락은 가정, 학교, 또래 집단 등의 환경적 측면뿐 아니라 청소년기라는 생애과정적 측면을 모두 포함할 수 있어야 한다. 이 점을 고려하면, 청소년 역량이란 “청소년이 가정, 학교, 또래 집단 등의 다양한 환경과 청소년기라는 생애과정의 단계 속에서 성공적인 삶을 살아가기 위해 갖추어야 할 능력과 태도”로 정의될 수 있다. 청소년 역량에 대한 이러한 접근은 지금 현재를 살아가는 청소년들이 처해 있는 상황에서 나타나는 다양한 요구와 미래를 준비하는 과정에서 필요한 것으로 여겨지는 요구들을 모두 포괄할 수 있는 장점을 갖는다.

청소년 역량의 정의를 기초로 청소년 역량의 개념화 작업에서 필수적으로 요구되는 것은 지금 현재 필요한 요구들이 무엇인지, 그리고 미래를 준비하기 위해

필요한 요구들이 무엇인지를 밝히는 것으로서 이는 청소년 역량의 내용을 구체화하는 작업을 통해 이루어질 수 있다. 국내의 청소년 역량에 관한 연구에서도 이러한 작업은 간헐적으로 이루어져 왔는데 여기서는 청소년 역량과 관련한 기존의 연구들을 검토하고자 한다.

우선 청소년 역량과 관련하여 주목할 만한 작업은 한국청소년정책연구원의 김기현 박사팀을 중심으로 지난 3년간 이루어진 청소년 핵심역량 개발 및 추진 방안에 대한 일련의 연구들이다(김기현 외, 2008, 2009, 2010). 이 연구에서는 DeSeCo 프로젝트의 핵심역량의 정의와 전문가 조사 결과에 기초하여 청소년의 생애핵심역량 또는 핵심역량을 지적도구 활용, 사회적 상호작용, 자율적 행동, 종합적 사고력으로 설정하고 그 하위 영역을 <표 2>의 내용과 같이 제시하였다.

<표 11> 청소년의 (생애)핵심역량과 하위 요소

영역	하위 요소	
지적 도구 활용	언어, 상징, 문자를 상호적으로 사용하기	읽기·쓰기·말하기·듣기·외국어 능력
	지식과 정보를 상호적으로 사용하기	수리·과학 능력
	기술을 상호적으로 사용하기	정보·기술 활용 능력, 기타 능력
사회적 상호작용	관계지향성	적극적 경청, 사람 신뢰, 주변 사람과의 접촉의 질과 양, 공공에 대한 신뢰
	사회적 협력(협동)	시민의식, 소속감, 만족감
	갈등관리	문제인식해결, 이민자에 대한 태도, 다양한 가치의 수용 정도, 다수 정당 존재 이유
자율적 행동	거시적 맥락 속에서 행동하기	패턴이해, 체계이해, 행동의 결과 인지, 행동의 선택
	목표 및 과제를 수립하고 실천하기	목표 및 과제설정, 계획수립, 수행, 평가
	권리, 이익의 한계를 알고 요구하기	흥미이해, 규칙과 원리 이해, 욕구·권리, 대안 제시,
사고력	비판적 사고기술	해석, 추론, 분석, 평가, 설명
	비판적 사고성향	진실추구성, 개방성, 탐구성, 객관성, 체계성, 자기신뢰성

출처 : 김기현 외(2010), p. 28

김기현과 동료들이 제시한 핵심역량 및 하위요소에 대한 정의가 갖는 가장 두드러진 특징은 DeSeCo 프로젝트의 핵심역량 개념을 상당히 충실하게 반영하되 우리나라 상황에 부가적으로 필요하다고 판단되는 사고력을 추가함으로써 국제적으로 쉽게 통용될 수 있는 핵심역량체계를 정립하였다는 것이다. 특히 핵심역량을 정의함에 있어 역량 수준의 측정 가능성을 갖추어야 하는 상황에서 김기현과 동료들이 제시한 핵심역량의 대부분은 실제 측정을 염두에 두고 개발되었다는 점에서 진일보한 핵심역량 개념으로 볼 수 있다. 아울러 김기현과 동료들의 핵심역

량에 관한 연구 결과는 제4차 청소년정책 기본계획 및 제5차 청소년정책 기본계획(안)에 반영되어 있다는 면에 실제 정책 과정에서 활용되고 있다고 볼 수 있다.

그러나 김기헌과 동료들의 핵심역량에 대한 접근은 청소년이 일반적으로 갖추어야 하는 능력에 주로 초점이 맞추어져 있는 것으로 볼 수 있기 때문에 성인으로서의 미래를 준비하는 청소년에게 필요한 것에 대한 논의가 구체적으로 제시되어 있지 않다. 물론 <표 1>에 제시된 핵심역량과 하위 요인들이 청소년기에만 요구되는 것은 분명 아니지만, 진로 탐색이나 진로 설정과 같이 미래를 준비하는 과정에서 수행하여야 하는 과제에 대한 논의가 상대적으로 부족한 것이 아쉬운 점이라 할 수 있다.

청소년 역량을 개념화를 위한 또 다른 연구로 윤명희·김진화(2008)는 청소년의 생활 세계에 초점을 두어 청소년 생활역량 개념을 정의하였다. 이에 따르면, 청소년 생활역량은 “일상생활 혹은 주어진 환경에 적응하기 위해서 실생활에서 발생하는 문제를 해결하고, 자신과 타인을 이해하여 상호 호혜적인 관계를 유지할 수 있도록 개인의 행동과 감정, 사고를 변화시킬 수 있는 힘”(p. 178)으로 정의되고 있으며, 그 하위 영역으로 자기성장, 자기조절, 공동체, 상황대처, 문제해결의 5가지를 제시하고 있다(<표 3> 참조)²⁾.

2) 윤명희·김진화는 2007년의 연구에서 생활역량을 자기조절, 자기성취, 대인관계, 공동체, 창의성, 상황대처의 6가지 하위영역으로 구분하였으나, 2008년의 연구에서는 생활역량의 하위영역을 설정하는 과정에서 생활기술 22개에 대한 탐색적 요인분석 결과를 기초로 <표 3>과 같이 5개의 하위영역을 제시하고 있다.

<표 12 > 청소년 생활역량 및 영역체계

생활역량	생 활 기 술
자기성장	동기형성, 목표설정, 진로탐색, 표현, 경청, 기획, 갈등조절, 관계형성
자기조절	시간활용, 감정조절, 신체관리, 소비
공동체	봉사참여, 매너, 협력, 리더십
상황대처	유해물질대처, 휴대폰중독대처, 인터넷중독대처, 폭력대처
문제해결	과제해결, 의사결정

출처 : 윤명희 · 김진화(2008)

윤명희 · 김진화의 생활역량 개념은 앞서 언급한 청소년의 지금 현재에서의 삶에 주목하여 역량을 구분하였다는 것이 김기현과 그 동료들의 핵심역량 개념과 가장 구별되는 점이다. 윤명희 · 김진화는 청소년을 수동적인 교육의 대상으로 보는 관점을 넘어 성인과 동일하게 자신의 삶을 책임지며 적극적으로 생활을 구성해가는 능동적인 존재로 보고, 현재의 생활에 필요한 역량을 정의하였다. 이러한 연고로 윤명희 · 김진화가 제시하는 청소년 생활역량의 하위영역들은 청소년의 일상 생활에 보다 밀착된 내용들로 구성되어 있다. 그러나 당초의 6개 생활역량을 5개로 조정하는 과정에서 자아성장의 하위 영역에 포함된 생활기술들 간에 내적 연관성이 다소 상실되는 결과를 가져온 것으로 사료된다.

성인으로 기능하기 위한 전제조건 가운데 하나인 직업인에게 필요한 역량에 초점을 둔 연구도 이루어졌다. 한국직업능력개발원에서는 대학생들을 대상으로 직업 현장에서 요구되는 공통적이고 기본적인 역량(core competencies)을 추출하고, 이를 측정하기 위한 진단도구인 Korea Collegiate Essential Skills(K-CESA)를 개발하였다(주인중 외, 2010). 이에 따르면, 핵심직업 역량은 인지적 요소와 비인지적 요소로 구분할 수 있는데, 인지적 요소는 의사소통, 자원 · 정보 · 기술의 활용, 종합적 사고력, 글로벌 역량으로 구성되어 있으며, 비인지적 요소는 대인관계 및 협력과 자기관리로 이루어져 있다. 한국직업능력개발원이 제시한 핵심 직업역

량의 갖고 있는 중요한 특징은 각 영역의 역량 수준을 측정하기 위해 표준화된 측정도구가 개발되어 있으며, 표준화 작업을 거쳐 개인의 영역별 역량 수준을 명확하게 알아 볼 수 있도록 하고 있다는 점이다. 그러나 기본 역량을 추출하기 위한 기본 전제가 직업인으로서 필요한 역량이 무엇인가에 국한되어 있기 때문에 현재 생활세계에서 요구되는 역량에 대한 논의는 상대적으로 부족하다는 것이 이 연구가 갖는 한계이다.

<표 13> K-CESA 영역 및 하위영역

구 분	영 역	하위 영역
인지적 요소	의사소통	듣기, 토론과 조정, 읽기, 쓰기, 말하기
	자원, 정보, 기술의 활용	자원(시간, 예산, 인적, 물적), 정보(문자, 숫자, 그림), 기술(정보통신, 과학기술, 기기작동)
	종합적 사고력	평가적·대안적·추론적·분석적 사고력
	글로벌 역량	외국어능력, 글로벌 환경에 대한 노출, 대문화 이해 및 수용능력
비인지적 요소	대인관계 및 협력	정서적 유대, 협력, 중재, 리더십, 조직에 대한 이해
	자기관리	자기 주도적 학습능력, 목표지향적 계획수립 및 실행능력, 정서적 자기조절, 직업의식

출처 : 주인중 외(2010), p. 57

한국교육과정평가원에서는 미래 사회에 요구되는 핵심역량을 증진하기 위한 교육과정을 설계할 목적으로 핵심역량에 관한 연구를 진행해 왔다. 이에 따르면, 핵심역량이란 “다양한 현상이나 문제를 효율적으로 혹은 합리적으로 해결하기 위해 학습자(혹은 사회인)에게 요구되는 지식, 기능, 태도의 총체”(이광우 외, 2010: p. 5)로서, 학교 교육을 통해 누구나가 길러야 하는 기본적인 능력으로 10개의 영역으로 구분될 수 있다.

<표 14> 한국교육과정평가원의 핵심역량 영역 및 구성요소

영역	요소
창의력	창의적 사고 기능, 창의적 사고 성향
문제해결능력	문제인식, 해결방안의 탐색, 해결방안의 실행과 평가, 논리적 사고력, 비판적 사고력
의사소통능력	말하기, 듣기, 쓰기, 읽기
정보처리능력	정보수집, 정보분석, 정보활용, 정보윤리, 매체활용능력
대인관계능력	타인이해 및 존중, 협동, 갈등관리, 관계형성, 리더십
자기관리능력	자아정체성 확립, 여가선용, 건강관리, 합리적 경제생활, 기본생활습관, 자기주도적 학습능력
기초학습능력	기초적 읽기, 기초적 쓰기, 수리력
시민의식	공동체 의식, 준법정신, 환경의식, 윤리의식, 봉사정신
국제사회문화이해	우리문화이해, 다문화이해, 문화향유 능력, 국제사회이해, 외국어 소양
진로개발능력	진로인식, 진로탐색, 진로설계

출처 : 이광우 외(2010), P. 5

앞서 언급한 핵심역량 논의와 한국교육과정평가원의 핵심역량에 대한 논의가 다른 점은 후자의 경우 교육과정의 재설계를 위해 필요한 역량을 설정하는 과정에서 각각의 역량과 하위 요소들을 측정하는 방안에 대해서는 상대적으로 논의가 빈약하다는 것이다. 즉 현재의 초·중등학교 교육과정에 앞서 언급한 핵심역량을 반영하는 부분에 논의의 초점이 맞추어져 있기 때문에 역량 개념의 정립에 필요한 요건의 하나로 볼 수 있는 측정가능성에 대한 논의가 부족하다는 것이 특징이다. 아울러 청소년 역량과 관련한 다른 연구들과 달리 역량의 하위 영역과 구성 요소들이 다소 백화점식으로 나열되어 있으며, 인지적 측면이 상대적으로 강조되고 있다는 것도 또 다른 특징으로 볼 수 있다.

청소년 역량에 대한 또 다른 연구로 권일남과 그의 동료들은 청소년 역량을 “청소년기에 갖추어야 할 일반적이고 보편적인 능력으로서 학생의 본분으로서 학

업수행능력, 생활에 도움이 되는 자질과 도덕적 기준과 가치관, 태도 등”으로 규정하고(권일남 외, 2011: p. 23), 8개의 역량군과 37개의 하위 변인을 제시하고 있다(<표 6> 참조).

<표 15> 권일남 외의 청소년 역량과 하위 변인

영역	내용
자아역량	자아정체감, 자아효능감, 자아존중감, 성숙도, 가치관, 정서적 안녕감, 책임성, 독립심, 행복추구, 자기통제 및 조절, 시간관리
갈등조절역량	가족이해, 학업스트레스
문제해결역량	문제해결력, 설득과 갈등조절, 종합적 사고능력, 원인분석력, 창조적 사고
성취동기역량	동기유발, 성취지향성, 학습실행력
대인관계역량	관계형성, 긍정적 교우관계, 대인이해, 대인의사소통, 협동심, 적응력/유연성, 팀워크
리더십역량	책임성, 언어표현능력, 의사결정력, 자신감
신체건강역량	건강한 신체능력/관리
시민성역량	권리/책임, 사회성, 신뢰 및 공유가치, 지역사회기여(봉사), 참여의식능력
기타역량	활동의 수행형태별 분류

출처 : 권일남 외(2011), pp. 45~46

권일남과 동료들의 연구는 청소년역량과 청소년활동을 연계하고자 하는 노력의 일환으로 진행되었는데, 이 연구에서 주목할 점은 청소년 역량을 기본역량, 실천역량, 결과역량으로 구분하고, 자아역량과 신체역량을 기본역량으로, 갈등조절, 성취동기, 문제해결, 대인관계, 리더십역량을 실천역량으로, 시민성역량을 결과역량으로 분류하였다는 것이다. 물론 이러한 분류가 타당한지에 대해서는 더 많은 논의가 필요하겠지만, 역량 영역들 간의 체계를 설정하고, 이와 청소년 활동과의 관계를 모색하고자 한 노력은 의미있는 시도로 볼 수 있을 것이다. 특히 국립중

양청소년수련원과 국립평창청소년수련원의 청소년의 역량에 관한 접근의 주요 내용이 권일남과 동료들의 연구 결과를 활용하고 있다는 측면에서 이 연구도 청소년 활동 현장에서 활용되고 있다고 볼 수 있을 것이다.

2011년 미래를 여는 청소년학회 춘계학술대회에서 필자는 앞에 언급한 연구들을 바탕으로 청소년 역량에 관한 모형을 제시하 바 있다. 앞서 언급한 바와 같이 청소년 역량은 청소년이 가정, 학교, 또래 집단 등의 다양한 환경과 청소년기라는 생애과정의 단계 속에서 성공적인 삶을 살아가기 위해 갖추어야 할 능력과 태도로 정의하였다. 여기서 다양한 환경은 현재 생활 세계에 속해 있는 제반 환경을 의미하며, 청소년기라는 생애과정의 단계는 성인으로서의 역할을 수행하기 위해 준비하는 단계를 의미한다. 따라서 청소년 역량은 청소년기가 갖는 이 두 가지 조건 속에서 요구되는 것들을 모두 반영할 수 있어야 한다. 이러한 맥락에서 청소년 역량은 크게 현재 생활에 초점을 둔 생활역량과 미래 성인이 되기 위해 준비하는 과정에서 요구되는 미래역량으로 구분할 수 있다. 물론 두 영역을 명확히 구분하는 것은 쉽지 않으며, 생활역량이 성인이 된 다음에는 덜 중요해진다거나 미래역량이 현재 생활에서는 비중이 적다는 것을 의미하는 것도 아니다. 이러한 구분은 청소년의 역량을 정의하는데 필요한 맥락을 구분하는 것에 불과하며, 이렇게 두 영역을 구분하는 기준은 각 영역을 구성하는 내용들이 현재의 생활과 미래를 위한 준비 가운데 어느 것에 더 근접해 있는가에 대한 판단에 기초하고 있다.

<표 16> 청소년 역량의 영역 및 주요 내용

구 분	하위영역	내 용
생활역량	의사소통	말하기, 듣기, 읽기, 쓰기(기초학습능력)
	자기관리	건강관리, 시간관리, 감정조절, 자아정체성
	대인관계	타인이해 및 협력, 경청, 갈등관리
	자율성	목표와 과제설정 및 수행, 자기주도적 학습
	시민성	다양한 가치의 수용, 사회참여, 권리이해 및 주장
미래역량	지식·정보·기술 활용	지식, 정보, 기술의 활용
	종합적 사고력	분석적, 논리적, 비판적, 추론적 사고력
	진로개발	진로탐색, 진로설계, 직업세계 이해

각각의 영역에서 요구되는 구체적인 역량의 내용은 기존의 연구들을 참조하여 <표 7>과 같이 제시하였다. 청소년의 현재 생활세계 속에서 필요한 역량으로 의사소통에 필요한 기초적인 능력(의사소통), 건강·시간·감정 관리 및 자아 정체성을 포함하는 자기관리 역량, 경청과 다른 사람을 이해하고 협력할 수 있는 능력, 갈등 관리 능력을 포함하는 대인관계 역량, 목표를 세우고 목표 실현에 필요한 과제를 설정하여 수행할 수 있는 능력과 자기 주도적 학습을 진행할 수 있는 자율성 역량, 다원화된 사회에 존재하는 다양한 의견과 가치를 수용하고 적극적으로 사회에 참여하며 자신의 권리를 이해하고 주장할 수 있는 시민성 역량을 설정하였다. 미래 성인이 되기 위해 준비하여야 할 역량으로는 급변하는 지식정보 사회에서 엄청난 양의 지식과 정보 및 기술을 활용할 수 있는 역량, 기계적이고 경직된 사고가 아닌 분석적·논리적·비판적·추론적 사고력, 그리고 자신의 진로를 탐색하고 계획하며, 이를 위해 직업세계를 이해할 수 있는 진로개발 영역을 주요 역량으로 제시하였다.

물론 <표 7>의 청소년 역량의 내용은 기존의 연구와는 다른 새로운 내용이라

기보다는 기존의 연구에서 제안된 내용 가운데 중요하다고 판단되는 역량을 선택하여 청소년 역량의 두 영역의 관점에서 다시 분류한 것으로 보는 것이 타당하다. 그러나 이러한 분류가 갖는 의의 가운데 하나는 <표 7>의 청소년 역량의 내용이 청소년 활동이 궁극적으로 지향하여야 하는 목표를 제시해 줄 수 있다는 것이다.

이와 같이 국내에서도 청소년의 역량과 관련하여 다양한 연구들이 전개되어 왔다. 한국직업능력개발원과 한국교육과정평가원의 연구팀이 제안한 역량 모델은 기관의 성격에 부합하는 목표를 설정하고 그에 걸맞은 내용으로 역량을 구성하였는데, 특히 한국직업능력개발원의 역량 모형은 청소년의 생활세계보다는 향후 성인이 되어 직업을 갖고 살아가는데 필요한 역량에 초점을 둔 반면, 한국교육과정평가원의 역량 모형은 현재와 미래 모두에 적용될 수 있는 내용으로 구성되어 있다. 반면에 윤명희·김진화와 국립중앙청소년수련원(국립평창청소년수련원 포함)의 역량모형은 성인기를 준비하는 청소년이라는 관점보다는 현재 생활 세계 속에서 삶을 영위하여야 하는 청소년에 초점을 두어 그 내용을 구성하고 있고, 김기현과 동료들이 제안한 역량모형은 DeSeCo 프로젝트에서 제안한 역량 모형을 가장 충실하게 반영하고 있다.

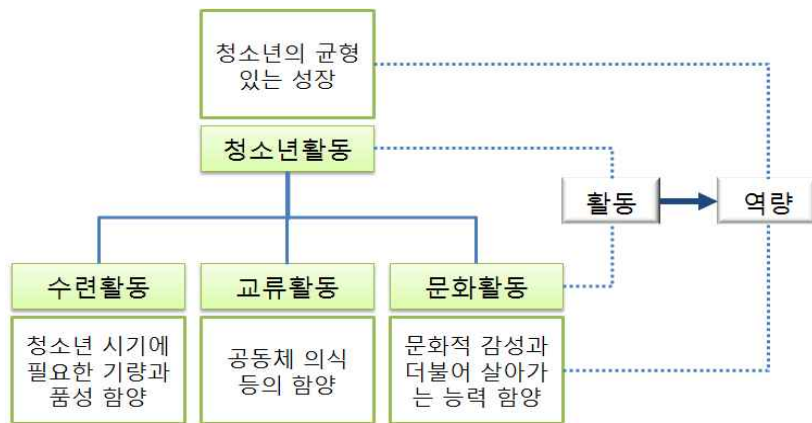
이러한 청소년역량 모형들은 무엇을 위해 역량을 갖추어야 하는가와 그것이 청소년의 현재 생활에 요구되는 것인지 아니면 사회적으로 잘 기능할 수 있는 성인에게 필요한 것인지에 따라 구별될 수 있다. 그러나 여기서 고려하여야 할 것은 과연 이러한 청소년 역량에 관한 논의가 어떠한 방식으로 청소년 활동과 연계될 수 있는가라는 문제이다. 이러한 맥락에서 본고에서는 앞서 정의한 청소년 역량의 개념을 바탕으로 청소년 활동과의 연계성에 대하여 논의하고자 한다.

3

청소년 역량 개발 수단으로서의 청소년 활동

청소년기본법 제3조에서는 청소년 활동을 “청소년의 균형있는 성장을 위하여 필요한 활동과 이러한 활동을 소재로 하는 수련활동·교류활동·문화활동 등 다양한 형태의 활동”으로 정의하고 있다. 이 정의에 따르면, 청소년 활동의 근본 목적은 “균형있는 성장”이며, 그 주요 내용은 “수련활동·교류활동·문화활동 등 다양한 형태의 활동”으로 볼 수 있다. 그런데 청소년활동진흥법 제2조에 나타난 수련활동의 목적은 “청소년 시기에 필요한 기량과 품성을 함양하는” 것이며, 교류활동은 다양한 교류를 통하여 “공동체의식 등을 함양”하는 것이 목적이고, 문화활동은 “문화적 감성과 더불어 살아가는 능력을 함양”하는 것을 목적으로 하고 있다.

여기서 언급된 청소년 활동의 여러 가지 목적들은 기본적으로 앞서 논의된 청소년 역량과 밀접한 관계를 맺고 있다. 즉, 앞선 연구들에서 제시된 청소년 역량과 관련한 내용은 청소년과 관련한 법령에서 언급하는 청소년 활동의 목적을 보다 구체적이고 명료하게 표현한 것으로 볼 수 있다. 이는 곧 청소년 활동의 기본 목표가 청소년들의 자발적인 활동을 통하여 청소년 역량을 함양하는 것임을 보여주고 있다(<그림 2> 참조).



<그림 2> 청소년역량과 청소년 활동과의 관계

이러한 관점은 청소년 활동을 바라보는데 있어 중요한 시사점을 제공해 준다. 청소년 활동이 “왜 필요한가?”라는 질문은 청소년 활동의 존재 당위성을 확보하는데 있어 가장 중요한 질문이다. 동시에 이 질문은 청소년활동의 활성화를 저해하는데 상당한 공헌을 하는 질문이기도 하다.

오늘날의 중고등학교 교육이 대학입시라는 왜곡된 목표를 중심으로 진행되고 있는 상황에서 상당수의 학생들이 청소년 활동을 위해 별도의 시간을 할애하는데 많은 심리적 부담을 경험하고 있으며, 동시에 학부모들도 청소년 활동에 시간과 노력을 투자하기 보다는 차라리 그 시간과 노력을 학업에 투자하기를 바라고 있다. 그러나 한편에서는 성적에 대한 비관이나 집단따돌림과 같은 학교폭력의 피해가 적지 않게 나타나고 있으며, 최근에는 그 정도가 더 심각해져 급기야 교육과학기술부가 학교폭력근절을 위한 종합대책을 내놓는 상황까지 발생했다.

교육환경을 둘러싼 이러한 현실 속에서 “왜 청소년 활동을 하여야 하는가?”라는 질문에 대한 핵심적인 답변은 청소년 활동이야말로 청소년 역량을 증진시키는 가장 중요한 수단이라는 것이다. 단지 균형 있는 성장을 위해서 청소년활동을 하여야 한다는 추상적이고 선언적인 수준에서의 답변이 아니라, “이러이러한 청소년 활동을 하면 이러이러한 능력 또는 역량을 키울 수 있다”는 구체적인 답변이 가능해 진다. 따라서 청소년의 전인적인 성장을 위해서, 즉 청소년이 현재 생활에서 뿐만 아니라 앞으로 성인이 되는 과정에서 필요한 역량을 갖추기 위해서는 청

소년 활동이 정규 학교교육을 보완하는 수준이 아닌, 이와 대등한 수준에서 전개되어야 한다는 논리적 근거의 확보가 가능해진다. 이러한 맥락에서 제4차 및 제5차 청소년정책 기본계획에서 청소년 활동을 청소년 역량 제고의 관점에서 접근하는 것은 상당히 적절한 정책으로 볼 수 있으며, 국립 청소년 수련시설에서 청소년 역량에 대해 고민하는 것은 매우 고무적이라고 할 수 있다.

이와 관련하여 앞서 제시된 청소년 역량의 내용은 청소년 활동의 외연을 확대시킬 수 있는 근거가 될 수 있다. 청소년 활동이 청소년 역량을 함양하기 위해서 수행되는 것이라면, “무슨 역량을 함양하여야 하는가?”라는 질문은 매우 중요한 역할을 한다. 왜냐하면 이 질문은 청소년 활동의 범위와 밀접한 관련이 있는 질문으로서 이에 대한 대답이 곧 청소년 역량의 내용이 되기 때문이다. 필자가 제시한 청소년 역량모형을 중심으로 볼 때, 청소년에게 필요한 역량이 미래역량 뿐만 아니라 생활역량까지도 포함하므로, 청소년 활동은 앞서 제시된 청소년 역량의 8가지 하위역량 모두와 관련하여 전개될 수 있음을 의미한다.

학교 교육에서 담당할 수 있는 청소년 역량의 범위가 상대적으로 제한되어 있는 사회적 현실을 감안할 때³⁾, 청소년 활동은 보다 넓은 영역에서 전개되어야 한다. 예를 들어 청소년 관련 법령이나 국립 청소년 수련시설의 홈페이지에 나타난 청소년 역량은 주로 청소년의 심리사회적인 측면에 초점을 두고 있다. 그러나 청소년 활동을 청소년 역량의 관점에서 접근하게 되면, 청소년의 심리사회적 측면과 관련된 역량은 청소년에게 필요한 역량의 일부에 불과하므로 청소년 활동이 이러한 제한적인 범위를 넘어서서 지식·기술·정보의 활용이나 종합적 사고력 등의 인지적인 영역에까지 확대되어 전개될 수 있는 기반을 마련하게 된다.

청소년 활동을 역량 개발의 관점에서 접근하는 것이 필요한 또 다른 이유는 청소년 활동의 책무성(accountability)을 확보할 수 있다는 것이다. 즉 청소년 활동에의 참여 효과를 보다 구체적이고 명확하게 입증하는 것이 가능해진다. 일반적으로 청소년 활동의 효과성에 대한 평가에서는 프로그램 참여자의 만족도나 참여 인원 등의 지표가 가장 빈번하게 사용되고 있다. 그러나 청소년 활동이 청소년

3) 한국교육과정평가원은 2009년 9월에 개최한 “핵심역량 기반 초·중등학교 교육과정 설계 방안 탐색을 위한 세미나”에서 핵심역량을 교육과정에 포함하는 방안에 대해 발표하였는데, 이에 대한 토론자들의 의견이 대부분 부정적이었다는 점을 감안할 때, 교육과정을 통해 청소년의 핵심 역량을 제고하는 것은 그리 쉬운 일이 아님을 알 수 있다(한국교육과정평가원, 2009).

년의 역량 개발을 위한 것이라면, 그 효과성을 판단하는 기준은 만족도나 참여 인원과 같은 산출지표(output)에 의해서가 아니라 활동이 목표로 하는 역량의 변화가 나타났는가라는 성과지표(outcome)가 되어야 할 것이다. 이러한 맥락에서 청소년 활동을 역량과 연계하여 전개하다면, 무엇이 성과지표가 되어야 할지에 대해 보다 명확하게 설정하는 것이 가능해진다. 이를 통해 청소년 활동의 효과성을 입증하게 된다면, 청소년들로 하여금 자발적으로 활동에 참여하도록 하는 것이 훨씬 용이해지게 될 것이며, 따라서 청소년 활동의 위상을 제고하는 것이 가능할 것이다.

4

청소년 역량 함양을 위한 청소년활동의 활성화를 위한 과제

청소년 활동을 청소년역량 제고를 위한 수단으로 접근하는 것의 필요성에 대한 논의를 바탕으로 여기서는 청소년 역량 관점에서의 청소년 활동 활성화를 위해 선결하여야 할 과제에 대하여 논의하고자 한다. 앞서 언급한 바와 같이 제4차 청소년정책(수정·보완) 기본계획에서와 마찬가지로 제5차 기본계획에서도 청소년 활동을 청소년 역량 제고의 관점에서 접근하고 있다(<그림 3> 참조).



<그림 3> 제5차 청소년정책 기본계획(안)의 체계

제5차 청소년정책 기본계획(안)에서 청소년 역량 개념은 제4차 기본계획에 비해 청소년 영역체계의 한 부분을 차지하는 것은 물론 청소년 정책목표의 한 축으로 자리매김하고 있으며, 청소년 정책의 궁극적인 목적인 “행복하고 건강하며 핵심역량을 갖춘 청소년”으로 풀이되는 비전에도 반영되어 있다. 청소년의 핵심역량을 배양하기 위해 제5차 기본계획(안)은 청소년의 사회적 역량 및 인성강화를 위한 15개 정책, 청소년들의 참여·권리 및 자율적 역량강화를 위한 10개 정책, 청소년의 신체적·정신적 건강 증진을 위한 9개 정책, 청소년들의 기초 소양 및 지

적 역량 강화를 위한 5개 정책을 제시하고 있다. 이와 더불어 청소년 정책의 성과를 확인하기 위한 도구로서 11개의 지표를 제시하고 있는데, 이 가운데 3개는 사회적 상호작용 역량, 자율적 행동 역량, 진로직업역량으로 구성되어 있다.

제5차 청소년정책 기본계획(안)에 제시된 역량과 관련한 내용은 기본적으로 한국청소년정책연구원에서 제시한 역량 모형에 기초하고 있음을 알 수 있다. 김기현과 그 동료들이 제시한 역량모형은 지적 도구 활용, 사회적 상호작용, 자율적 행동 및 사고력의 4가지 역량을 핵심역량으로 제시하고 있는데, 이 가운데 3가지가 제5차 기본계획(안)에 포함되어 있다. 특히 청소년 관련 지표의 국제비교 가능성을 감안한다면, 한국청소년정책연구원의 역량모형이 여타의 역량모형에 비해 장점을 지니고 있는 것은 분명하다. 하지만 여기서 고려하여야 하는 것은 국가의 청소년 정책을 추진하기 위한 이론적 토대로서의 역량 모형에 대한 합의가 존재하는가의 문제이다. 앞서 살펴본 바와 같이 다양한 관점에서의 역량에 관한 접근들이 존재하고 있지만 이 가운데 어느 모형에 기초하여 청소년 정책을 구성할 것인지에 대한 사회적 합의는 상대적으로 부족한 상황이다. 예를 들어 제4차 청소년정책 기본계획 및 제5차 기본계획(안)이 한국청소년정책연구원의 연구결과와 밀접하게 연관되어 있는 반면, 국립중앙청소년수련원과 국립평창청소년수련원에서 제시한 역량체계가 권일남과 그의 동료들의 연구결과를 활용하고 있는 등 각기 다른 역량체계가 청소년 정책과 청소년 활동 현장에서 사용되고 있다. 따라서 우선적으로 청소년 역량에 관한 이론적 토대를 어떻게 구축할 것인가에 대한 합의가 필요하다. 청소년 역량에 대한 논의는 여러 기관 및 연구자들을 통해 이미 다양하게 제시되어 있다. 이러한 역량 모형들에 대한 비판적 검토를 토대로 정부는 물론 학계 및 청소년 현장의 다양한 의견을 수렴하여 우리나라 청소년들에게 필요한 역량 모형에 대한 합의를 바탕으로 향후 청소년 정책의 기반을 설정하는 작업이 우선적으로 이루어져야 할 것이다.

두 번째로 국가 청소년 정책에서 활용할 청소년 역량에 대한 기본모형에 대한 합의를 바탕으로 청소년 정책 기본계획이 수립된다면, 이 내용이 시도 단위의 청소년 정책에도 적극적으로 반영될 수 있는 방안을 강구하여야 할 것이다. 현재 광역지방자치단체는 매년 청소년 정책을 수립하여 시행하고 있다. 물론 그 세부 내용들은 기본적으로 청소년정책 기본계획을 반영하고 있기는 하지만, 기본계획

에서 언급하는 청소년 역량과 관련하여 목표를 설정하거나, 청소년 역량과 사업 내용을 연계시키려는 노력은 거의 찾아보기 어려운 상황이다. 따라서 시도 단위의 청소년 사업 계획을 수립하는 과정에서 각각이 사업과 청소년정책 기본계획에 나타난 청소년 역량과의 관계를 설정하도록 함으로써 국가의 청소년 정책 기본계획과 지자체의 청소년 활동과 관련한 사업 계획이 일관성을 갖추도록 하고, 역량 개념에 기초하여 각 사업의 목적을 보다 명확히 함으로써 실제 달성 여부를 확인할 수 있도록 하여야 할 것이다. 이를 통해 실제 성과가 있는 사업에 대해서는 지속적인 지원을 제공하고, 그렇지 않은 사업은 과감하게 조정함으로써 청소년 정책이 보다 효과적으로 시행될 수 있도록 하는 노력이 필요하다. 이러한 역량 중심의 사업계획과 성과 측정 체계를 청소년 활동 현장에도 도입하는 방안을 적극적으로 검토하여야 할 것이다.

세 번째로 청소년 역량을 구체적으로 나타낼 수 있는 측정도구의 개발이 필요하다. 역량이라는 개념이 청소년 활동 현장에서 단순히 선언적으로 사용되는 수준을 넘어 보다 의미있게 사용되기 위해서는 각 역량의 수준을 파악할 수 있는 구체적인 수단이 제공되어야 한다. 대부분의 역량 모형이 소위 핵심 역량과 각 역량별 하위 영역으로 구성되어 있다. 이 경우 핵심 역량을 측정하는 도구는 국가 혹은 지자체 수준에서 청소년의 전반적인 역량 정도를 파악하는 도구로 사용하고, 각 역량의 하위 구성 요소에 대한 측정 도구는 청소년 활동 현장에서 활동의 효과성을 측정하는데 사용하는 방식으로 역량측정도구를 개발한다면, 국가 정책과 현장 모두에 적용될 수 있는 역량 측정 체계를 수립할 수 있을 것이다. 제5차 청소년정책 기본계획(안)에 대한 연구 결과를 살펴보면, 사회적 상호작용 역량 및 자율적 행동 역량은 ICCS 조사 결과를 사용하여 그 수준을 제시하고 있다. 그리고 김기현과 그 동료들은(2008) 이미 3개의 역량 및 하위 영역에 대한 측정도구를 개발하여 제시한 바 있다. 이와 더불어 한국청소년정책연구원에서 이미 다양한 수준의 청소년 관련 지표들이 개발되어 왔다. 이러한 기존의 연구들을 적극 활용한다면, 역량 측정도구를 개발하는데 상당한 시간과 노력을 절약할 수 있을 것이고, 이러한 역량 측정 도구들은 국가는 물론 지자체 및 청소년 활동 현장에서 청소년 정책은 물론 청소년 활동의 효과성을 나타내는데 매우 유용하게 활용될 수 있을 것이다.

이와 관련하여 청소년활동 현장에서 사용되는 청소년 역량 측정도구는 몇 가지 요건을 갖추어야 그 활용도를 높일 수 있을 것이다. 우선 청소년 활동 현장에서 사용되는 측정도구는 청소년 관련 전문가는 물론이고 실제 청소년 활동의 참여자인 청소년과 학부모, 그리고 현장 지도자들도 쉽게 이해할 수 있어야 한다. 또한 이러한 측정도구들은 실제 활동 현장에서 쉽게 사용될 수 있도록 구성되어야 하고, 결과 해석이 용이하여야 한다. 이를 위해 역량 측정을 위한 매뉴얼 등을 제작하여 배포하는 방안도 고려해 볼 수 있을 것이다.

네 번째로 현직은 물론 예비 청소년지도사에 대한 교육이 이루어져야 할 것이다. 실제 청소년 활동 현장에서 프로그램을 구성하고 실행하는 주체가 청소년지도사라는 점을 감안할 때, 청소년지도사들이 역량 개념을 제대로 이해하고 청소년 활동 프로그램을 개발할 수 있는 능력을 갖추는 것은 역량에 기반한 청소년 활동을 전개하기 위한 전제조건이라 할 수 있다. 특히 청소년 활동이 역량 개발 수단으로서 역할을 제대로 수행하게 만들기 위해서는, 우선 역량의 개념을 바로 이해하고, 변화를 추구하는 것이 어떠한 수준의 역량인지를 파악하여 이에 적합한 프로그램을 구성하고 실행하는 것이 이루어져야 한다. 이를 위해 예비 청소년지도사들에 대해서는 각 대학에서 프로그램 개발과 평가와 관련한 교과목의 내용을 강화하여 목표와 성과와의 관계에 대한 이해, 성과 측정 방법, 이에 기초한 프로그램 평가 등의 내용을 포함할 수 있도록 하는 방안을 고려해 볼 수 있을 것이다. 또한 현직 청소년지도사에 대해서는 직무연수를 통하여 현행 청소년정책 기본계획 및 소속 시도의 청소년 사업 계획 등의 내용을 숙지하도록 하고, 청소년 활동 프로그램 개발 과정에서 청소년 역량의 개념을 어떻게 반영할 것인지, 청소년 역량 측정 도구에는 어떤 것이 있으며 어떻게 사용하고 해석하는지 등에 대한 교육이 이루어져야 할 것이다.

다섯 번째로 청소년 역량 개념을 활동현장에 적극적으로 도입하기 위해서는 청소년 활동 프로그램 인증 기준에 청소년 역량과 관련한 항목을 삽입하는 방안도 고려해 볼 필요가 있다. 즉 인증 받고자 하는 프로그램이 어떤 역량을 제고하기 위한 것인지, 프로그램 내용과 해당 역량이 어떻게 연결되는지, 해당 역량을 측정하기 위한 지표는 무엇이고 어떤 방법을 사용하고 측정할 것인지 등에 대한 기준을 도입한다면, 청소년 활동 프로그램을 청소년 역량과 연계하는데 상당한

도움이 될 것이다.

마지막으로 기존의 청소년 활동 프로그램을 역량에 따라 분류하거나 재구성하여 제공하도록 하는 노력이 필요하다. 『제4차 청소년정책(수정·보완)기본계획(2008~2012)』에 따르면, 청소년활동자원지도(Youth-activity Resource Map)를 제작하여 제공하는 등의 체험활동 정보제공체계를 마련하는 내용이 포함되어 있다. 이러한 체계를 수립하는 과정에서 청소년 활동을 역량의 내용에 따라 분류함으로써 특정 역량을 함양하고자 하는 청소년들이 쉽게 접근할 수 있도록 하여야 할 것이다.

지금까지 역량의 개념에 대한 고찰을 바탕으로 청소년 역량과 관련한 연구들을 검토하고, 청소년 역량을 함양하는 수단으로서의 청소년 활동이 갖는 의의와 이를 위해 선결되어야 할 과제들에 대하여 논의하였다. 이러한 논의의 일차적인 목적은 청소년 활동을 청소년 역량을 함양하는 수단으로 자리매김하고, 청소년 활동의 활성화를 위한 근거를 제시하는 것이다. 이 과정에서 한 가지 분명하게 언급할 수 있는 것은 청소년 활동이 앞으로 발전할 수 있는 여지가 충분히 있다는 점이며, 청소년 역량에 초점을 두는 것은 청소년 활동의 발전을 위한 하나의 전략이 될 수 있다는 것이다. 따라서 이러한 시도가 결실을 이루기 위해서는 청소년 역량에 대한 보다 활발한 논의가 이루어져야 하며, 이를 토대로 역량을 구체화할 수 있는 다양한 프로그램의 개발과 시행이 시도되어야 할 것이다.

참 고 문 헌

- 국립중앙청소년수련원 홈페이지 <http://www.nyc.or.kr>
- 국립평창청소년수련원 홈페이지 <http://www.pnyc.or.kr>
- 권일남·이창식·김태균 (2011). “청소년활동 개념 재정립에 관한 연구보고서 : 역량개발을 중심으로” 청소년활동 개념 재정립에 관한 정책세미나 자료집 pp. 3~61
- 권해수·김기현 (2010). 자율적 행동 역량 증진 프로그램의 효과 : 핵심역량, 만족도, 진로계획 및 학업성취도. **교육심리연구**, 24(1): 83~102
- 김기현 (2012). “제5차 청소년정책 기본계획 수립을 위한 연구결과” 제5차 청소년정책기본계획 수립을 위한 토론회 자료집. pp. 11~54
- 김기현·김지현·장근영·소경희·김진화·강영배 (2008). 청소년 생애핵심역량 개발 및 추진방안 연구 I: 총괄보고서. 서울: 한국청소년정책연구원
- 김기현·맹영임·장근영·구정화·강영배·조문흠 (2010). 청소년 생애핵심역량 개발 및 추진방안 연구 II: 총괄보고서. 서울: 한국청소년정책연구원
- 김기현·장근영·조광수·박현준 (2010). 청소년 핵심역량 개발 및 추진방안 연구 III: 총괄 보고서. 서울: 한국청소년정책연구원
- 김현주·노자은 (2010). 청소년기 교우연결망 변화에 관한 연구 : 생활역량을 중심으로. **미래 청소년학회지** 7(2): 87~109
- 법제처 국가법령정보센터 홈페이지 <http://www.law.go.kr/>
- 소경희 (2007). 학교교육의 맥락에서 본 ‘역량(competency)’의 의미와 교육과정적 함의. **교육과정연구**. 25(3): 1~21
- 여성가족부 (2010). 제4차 청소년정책(수정·보완) 기본계획: 2008~2012
- 오해섭 (2008). 지역사회 중심 청소년활동의 중요성과 청소년 역량강화 방안. **농**

춘지도와 개발. 15(3): 417~432

유성렬 (2011). “역량의 개념정립과 역량개발로서의 청소년 활동”. 2011년 미래를 여는 청소년학회 춘계학술대회 자료집 Pp. 1~16.

윤명희·김진화 (2008). 청소년의 생활역량 진단척도 개발과 프로그램 설계를 통한 효과분석. 한국청소년연구. 19(2): 173~197

이광우·전제철·허경철·홍원표·김문숙 (2010). 미래 한국인의 핵심 역량 증진을 위한 초·중등학교 교육과정 설계 방안 연구: 총괄보고서. 서울: 한국교육과정평가원

이교봉 (2010). 청소년의 역량개발을 위한 청소년활동 프로그램의 발전방안에 관한 연구. 청소년문화포럼. 20: 172~212

주인중·박동열·진미석 (2010). 직업기초능력 영역 및 성취기준 연구. 서울: 한국직업능력개발원

한국교육과정평가원 (2009). 핵심역량 기반 초 중등학교 교육과정 설계 방안 탐색을 위한 세미나 자료집

Galambos, Nancy L. & Ehrenberg, Marion F. (1997). "The Family as Health Risk and Opportunity: A Focus on Divorce and Working Families" Pp. 139~160 in *Health Risks and Developmental Transitions during Adolescence*, edited by Schulenberg, J., Maggs, J. L., and Hurrelmann, K. Cambridge University Press,

OECD (2005). The definition and selection of key competencies : Executive summary.



핵심 역량과 청소년 정책

김 기 현

(한국청소년정책연구원 기획조정본부 본부장 · 연구위원)

1 들어가며

우리나라 청소년들의 학업성취도는 세계 최고 수준으로 평가받고 있다. OECD 회원국 및 비회원국 65개국이 참여한 국제 학업성취도 조사(Programs for International Students Assessment, 이하 PISA) 결과에 따르면, 한국 학생들은 2009년 읽기 소양 24위(OECD 중 1-2위), 수학적 소양 3-6위(1-2위), 과학적 소양 4-7위(2-4위)를 차지하였다.

이처럼 우리나라 중등교육의 학업성취도는 세계 최고 수준이지만 학습동기, 흥미 등 정의적 태도는 매우 취약하고 학교 소속감도 낮게 나타나고 있다. 2003년 PISA에 따르면, 수학에 대한 흥미는 31위, 동기는 38위를 차지하였다. 2000년 PISA에서 나타난 학교 소속감의 경우도 가장 낮아 우리나라 학생들은 공부도 잘하고 학교 출석률도 높지만 학교 가는 것을 좋아하지 않는 것으로 나타나고 있다(장근영·김기현, 2009).

청소년들의 생활시간 활용에 있어서도 문제점을 보여주고 있는데 청소년기에 필요한 다양한 활동 참여 시간이 매우 부족한 것으로 나타나고 있다(김기현 외, 2009). 각 국가의 생활시간조사(Time Use Survey) 자료를 이용하여 참여 및 봉사 활동시간을 비교해 본 결과, 우리나라 청소년(15-24세)의 평일 하루 활동 시간은 1분으로 미국(8분), 영국(5분), 독일(11분), 스웨덴(5분), 핀란드(7분) 등 비교대상 국가들보다 짧았다. OECD의 성인기초능력조사(Adult Literacy & Life Skill Survey, 이하 ALL) 자료에서 한국의 16-24세의 활동 참가율을 살펴보면, 지역공동체 활동 참가율은 0.7%로 미국(19.6%)이나 노르웨이(22.7%), 캐나다(17.9%) 등 비교대상 국가들보다 훨씬 낮았으며 정치단체 참가율(1.2%), 스포츠단체 활동 참가율(9.2%) 등도 낮은 수준을 보여주었다.

동시에 좋은 학업성취도의 이면에는 삶에 대해 만족하지 못하는 현실이 자리 잡고 있다. OECD(2006)에 따르면, 전반적인 삶에 대해서 얼마나 만족하는가에 대

해서 25세 미만 응답자 중에서 만족한다(1~10점 중 7점 이상)는 응답비율은 44.9%에 불과하였다. 한국과 함께 학업성취도 최상위권을 점하고 있는 핀란드의 동일한 응답비율은 81.6%로 2배 가까운 차이를 보여주고 있으며 한국과 유사한 입시 경쟁을 보여주는 일본도 50.3%로 한국보다 높게 나타나고 있다.

또 다른 측면에서 우리나라 교육은 지식기반사회의 도래에 따라 새롭게 요구되는 개인의 능력이나 자질을 키우는데 뒤쳐져 있다는 비판이 제기되고 있다. 지식기반사회에서 일상생활은 물론 직업생활을 성공적으로 수행하기 위해서는 읽고 쓰고 말하는 기초능력뿐만 아니라 문제의 원인을 규명하고 비판적으로 사고하며 다른 사람을 설득하고 갈등을 해결하는 등 생애에 걸쳐 요구되는 역량(competency)이 중시된다. 이와 함께 지식기반사회에서는 기존에 존재하는 사실이나 지식에 대한 단순한 수용이나 암기보다는 창의력과 같이 새로운 지식을 창출하거나 기존의 지식들을 종합하는 능력을 요구한다. 최근에는 이것을 기존의 다중지능(multiple intelligence)이나 특정한 기술과는 구분되는 핵심역량(key competency)이라고 정의한다.

그러나 핵심역량의 개념은 아직 포괄적이고 그 구체적인 구성요소에 대한 이론적인 논의가 계속되는 중이다. 따라서 이 글에서는 현재까지 가장 구체적으로 진행된 핵심역량 개념 중의 하나인 OECD의 DeSeCo 프로젝트(Defining and Selecting Key Competencies)를 기준으로 핵심역량에 접근하고자 했다. OECD에서는 이 DeSeCo 프로젝트를 통해 핵심역량을 규명한 바 있으며(OECD, 2005), 선진국을 중심으로 많은 국가들은 국가 교육과정의 틀을 역량기반 학습체계(competency-based learning system)로 전환 중에 있다(Eurydice European Unit, 2002). 우리나라 역시 2009 개정 교육과정(미래형 교육과정)에서 학생의 핵심역량 강화와 폭넓은 인성교육 추구를 교육 목표로 제시하고 기존의 창의적 재량활동과 특별활동을 창의적 체험활동으로 통합하고 시수 확대(초·중 주당 3시간, 고 주당 4시간)를 추진한 바 있다. 그러나 우리나라는 여전히 교과 중심의 교육과정을 유지하고 있으며 창의적 체험활동의 실천수단과 적용방법에 대한 구체적인 논의를 진행할 필요가 있다.

여기에서는 OECD DeSeCo 프로젝트에서 제안하고 있는 핵심역량의 개념과 청소년정책적 제안을 살펴보고 우리나라 청소년들의 핵심역량 수준을 국제비교해

보고자하며 마지막으로 우리나라 청소년 정책에 주는 함의와 시사점을 제시해 보고자 한다⁴⁾.

4) 이 원고는 한국청소년정책연구원(NYPI)이 한국교육개발원(KEDI), 한국직업능력개발원(KRIVET)과 함께 2008년부터 2010년까지 3년간에 걸쳐 협동연구로 진행한 김기현 외(2008, 2009, 2010)의 「청소년 핵심역량 개발 및 추진방안 연구 I,II,III」을 수정·보완한 것임

2

핵심역량과 DeSeCo 프로젝트

1. 핵심역량의 개념

역량 개념의 등장 배경은 몇 가지 측면으로 나누어 살펴볼 수 있다. 첫 번째는 사실적 지식의 양이 어느 때보다도 빠르게 생기며, 확산되고, 전달되면서 지식을 기억할 필요가 줄어드는 대신, 변화하는 환경 속에서 필요한 지식을 선별하고 종합하는 적절한 도구가 필요하게 되었다는 점이다(Eurydice European Unit, 2002).

역량 개념이 등장한 두 번째 배경은 평가도구와 관련된 것으로 지능이나 적성과 같은 전통적인 평가도구가 직무 수행이나 삶에 있어서 성공 여부를 제대로 예측하지 못한다는 점이다. 이에 따라 실제 직무수행능력에 대한 측정이 용이한 작업장이나 기업과 같은 조직차원에서 먼저 역량에 대해 관심을 갖게 되었고 역량에 관한 초기의 논의는 기업의 교육 및 인사관리와 같은 경영학 분야에서 활발하게 전개되었다(Rothwell & Lindholm, 1999).

역량에 대한 개념은 기업과 같은 조직 차원에서 널리 활용된 이후 직업교육과 평생학습 분야에 적극 수용되었으며 역량 중심의 접근은 교육과정과 학습체계 전반에 영향을 미치고 있다. 이와 관련 역량 중심 접근은 역량운동(competency movement)으로 명명될 정도로 교육개혁의 거대담론을 형성하고 있다(Voorhees, 2001).

이러한 변화는 두 가지 측면에서 역량 개념이 확장된 것과 관련이 있는데 그것은 첫째, 개별 사업장과 개별 직무 수준을 넘어서 직업 생활 전반에서 핵심적으로 요구되는 역량으로 개념이 확장되었다는 점이고 둘째, 직무 수행을 넘어서 성공적인 삶을 영위하기 위해 요구되는 포괄적인 개념으로 역량 개념이 확장되었다는 점이다.

앞서 살펴보았듯이 초기 역량 개념에 대한 적용은 주로 기업이나 작업장 단위

에서 이루어졌다. 이에 따라 직무를 성공적으로 수행할 수 있도록 하는 개인의 특성으로서 역량을 측정하는 도구가 개발되고 적용되었다. 이 과정에서 모든 직업에서 공통적으로 요구되는 역량 요인에 대한 관심이 생겨났고 국가 차원에서 공통된 직무 혹은 직업 표준(standard)을 구축하는 과정에서 모든 직무 혹은 직업에서 공통적으로 요구되는 역량을 개념화하고 측정하고자 하는 노력이 진행되었다.

이에 따라 역량 개념에 ‘핵심(key)’ 개념이 접목되었으며 이러한 맥락에 따라 여러 국가들에서는 모든 직무에서 요구되는 핵심역량을 측정하기 위한 프로젝트를 수행하게 되었다. 미국 SCANS의 ‘Workplace Know-how’, O*NET의 ‘Basic skills’, NSA의 ‘Core Competencies’, 영국 GNVQs의 ‘Core Skills’, FEU의 ‘Key Competencies’, 호주 Mayer위원회의 ‘Key Competencies’, 뉴질랜드 NZPC의 ‘Generic Skills’ 등이 대표적인 사례라고 할 수 있다.

한편에서 ‘핵심’ 역량 개념이 등장했다면 다른 한편에서는 직업생활에서 일반인의 성공적인 삶으로의 영역으로 확산되면서 ‘생애(Life)’ 개념의 접목이 이루어졌다. 이에 대한 대표적인 사례는 OECD DeSeCo 프로젝트로 이 연구는 생애 전반을 포괄하는 개념으로 핵심역량을 제안하고 있다. DeSeCo 프로젝트는 12개 국가(오스트리아, 벨기에, 덴마크, 핀란드, 프랑스, 독일, 네덜란드, 뉴질랜드, 노르웨이, 스웨덴, 스위스, 미국 등)의 참여 속에 1997년부터 2003년까지 7년간에 걸쳐 추진되었으며 이 결과물로 핵심역량에 대한 개념적이고 이론적인 기초를 마련한 바 있다.

DeSeCo 프로젝트에서 정의하고 있는 핵심역량이란 생활 장면을 통틀어 중요하다고 보여지는 능력으로서 성공적인 삶과 순기능적인 사회에 기여하는 능력을 의미한다(Rychen & Salganik, 2003). 개인적 수준에서 일차적인 욕구 충족, 타인과의 관계 형성, 성취와 만족, 경제적 자원에 대한 접근, 고용, 정치참여, 정보에 대한 접근 등을 가능케 하며 사회적 수준에서는 평화와 안녕, 경제적 성취와 부, 사회적 통합, 평등, 인간권리, 환경보존을 가능케 하는 생활의 모든 차원에서 통틀어 중요하다고 보여지는 능력으로서 성공적인 삶과 순기능적인 사회에 기여하는 능력을 의미한다.

미국의 EFF(Equipped for the Future) 프로젝트에서는 가족에서 부모로서의 역할, 공동체에서 시민으로서의 역할, 직장에서 노동자로서의 역할을 훌륭하게 수행하

기 위한 핵심역량을 제안하고 있다. EFF 프로젝트는 1993년 NIFL(National Institute for Literacy)과 NECP(National Education Goals Panel)간의 공동연구로 수행되었으며, 2000년에 연구 보고서가 제출되었다(Merrifield, 2000).

EFF 프로젝트는 1,500명을 대상으로 하는 개방형 질문지에 대한 분석과 114개 초점집단(focus group)의 1,109명을 대상으로 하는 FGI(focus group interview)를 통해 가족, 시민, 노동자로서의 역할을 수행하기 위한 13가지의 공통 활동(common activities)과 EFF Standard로 불리는 16가지의 일반기술(generative skills)을 제안하고 있다. 이 연구는 근로자로서의 역할 뿐만 아니라 생활 전반에서 요구되는 역할을 훌륭히 수행하기 위해 갖추어야 할 역량 요인을 규명하고 있다는 점에서 DeSeCo 프로젝트와 유사하다고 할 수 있다.

국내에서도 생애나 생활 영역으로 확장하여 역량 개념을 정의하는 연구들이 최근 등장하고 있다. 한국교육개발원에서는 2002~2004년에 걸쳐 핵심역량을 ‘생애능력’으로 개념화하고 인적자원에 요구되는 능력표준을 설정하고 설정된 표준에 부응할 수 있는 학습목표를 재설정하는 국가차원의 질 관리 방안을 제시한 바 있다(유현숙 외, 2002; 김안나 외, 2003; 유현숙 외, 2004). 윤명화·김진화(2007)도 청소년기에 요구되는 생애역량을 ‘생활역량’으로 개념화하고 청소년을 생활인으로 전제하고 그들의 잠재적 생활역량을 개인적 측면과 사회적 측면으로 구분하여 6가지의 역량 요인을 제안한 바 있다. 역량 개념에의 생애 개념의 접목은 역량에 관한 논의가 직업교육이나 기업교육에서 평생학습 차원으로 확장되었음을 의미한다.

김기현 외(2008)는 청소년기의 핵심역량을 다음과 같은 몇 가지 부분들을 고려하여 정의하였다. 먼저 청소년기의 핵심역량에 대한 정의는 DeSeCo의 정의에 기본적으로 따랐다. 두 번째로 ‘핵심’의 의미는 기본이 되거나 모두가 갖추어야 한다는 의미보다는 가장 중요하고 필요하다는 의미로 사용하였다. 세 번째로 생애 발달단계에서 청소년기에 핵심적으로 요구되는 역량이라는 측면을 강조하였다. 마지막으로 핵심 역량은 정규교육뿐만 아니라 지역사회나 가정에서도 학습될 수 있는 것으로 규정하였다.

여기에서는 1차년도 연구인 김기현 외(2008)에서 수행한 연구 결과에 따라 청소년기의 핵심 역량을 “한 개인의 성공적인 삶뿐만 아니라 사회에도 기여할 수 있는 능력으로 생애발달단계에서 청소년기에 핵심적으로 요구되는 지식, 기술, 태도

를 포함하는 복합적, 종합적 능력으로 정규교육뿐만 아니라 지역사회나 가정에서도 학습될 수 있는 것”으로 정의하고자 한다.

2. 핵심역량의 영역체계

OECD의 DeSeCo 프로젝트는 세 가지 영역으로 핵심역량을 범주화(Rychen & Salganik, 2001, 2002, 2003)하였는데, DeSeCo의 세 가지 핵심역량 영역은 도구를 상호적으로 사용하기, 이질적인 집단과 상호작용하기, 자율적으로 행동하기 등이다.

DeSeCo 프로젝트의 핵심역량의 세 범주는 개념화 및 측정도구 개발 정도에 있어서 차이를 보여주고 있다. 도구 활용 부분의 경우 OECD 차원에서 독해력(prose literacy), 문서이해력(document literacy), 수리력(numeracy) 등 구체적인 지표에 대해서 지필고사 형태로 청소년 대상의 PISA나 성인 대상의 IALS, ALL 등의 국제비교 연구가 수행되어 왔다.

각 조사에서 도구 활용과 관련된 역량들의 정의를 살펴보면, 국제성인 문해력 조사인 IALS는 문해력을 “목표를 성취하고, 지식과 잠재력을 개발하기 위해 가정, 직장, 공동체, 일상적인 활동에서 활자화된 정보를 이해하고, 사용할 수 있는 능력”이라고 말하며 특별한 능력과 행동방식으로 정의하고 있다. PISA는 독해능력을 “목표를 달성하고, 지식과 잠재력을 개발하고, 사회에 효율적으로 참여할 수 있도록 활자화된 문서를 이해하고, 사용하고, 생각할 수 있는 능력”으로 정의하고 있다(OECD, 2001).

문해력은 그 자체로 핵심역량으로 간주되는 동시에, 다른 역량으로의 디딤돌 역할을 한다. 문해력을 충분한 수준으로 발전시키는 데 실패하면 사회적, 경제적 진입에 장애가 된다고 생각된다. IALS 역시 한 국가의 문해력과 경제력은 깊은 연관성이 있다는 데 주목하고 있다. 높은 문해력을 가진 성인의 비율이 높을수록, 국가 총 생산량이 높아진다고(OECD, 2000).

PISA는 수학 능력을 “수학을 알고, 이해하고, 응용하며 현재, 미래 생활이나 직업 생활, 또래집단, 친구들과의 사회 생활, 건설적이고, 사려 깊고, 의식 있는 개인으로서의 생활에서 수학의 역할에 대해 근거 있는 판단을 할 수 있는 능력”으로 정의했다. 여기서 ‘수학 능력’은 학교 교과과정 내에서 배우는 것보다는 수학

적 지식과 능력을 기능적으로 사용할 수 있는 능력을 가리키는 데 사용된다. 또한 문해력과 수리 능력은 전 과정에 걸친 역량이다. 성인 문해력 및 생활기술 조사인 ALL은 수리능력에 대해 “다양한 상황에서 수학적 필요를 효율적으로 다루는 데 필요한 지식과 능력”이라는 정의를 제시하고 있다.

<표 1> DeSeCo의 핵심역량의 하위요소하위요소

핵심역량	정의
도구를 상호적으로 사용하기	언어, 상징, 문자, 지식과 정보, 기술을 상호적으로 사용하는 것으로, 개인이 세상과 적극적으로 대화하며 개인의 목적에 맞게 변화를 유도하고, 기술 변화에 적응하기 위한 도구로서 언어, 상징, 문자, 지식과 정보, 기술을 사용할수 있는 것을 의미
이질적인 집단과 상호작용하기	다원화된 사회에서 타인과 공감하며 연대하고 살아가기 위하여 타인과 관계를 원만하게 맺고, 협력하여 일할 수 있으며, 갈등을 관리하고 해결하는 것을 의미
자율적으로 행동하기	다원화되고 변화가 급격한 사회에서 개인은 스스로 정체감을 확립하고 목표를 수립하며, 자신의 권리를 행사하고 의무를 수행할 수 있어야 함. 이를 위해 보다 큰 맥락에서 행동하며, 생애계획을 수립하고 실천하며, 권리와 이익의 한계를 알고 요구할 수 있는 능력을 의미

출처: Rychen & Salganik(2003).

가치 지향적이거나 문화적인 맥락의 영향을 받는 범주인 사회적 상호작용 부문과 자율적인 행동 부문은 국제적인 논의에서 아직 개념화 단계이거나 장기적인 목표로 제시되고 있다. 다만, 사회적 상호작용 부문과 관련하여 IEA에서 14세를 대상으로 시민의식에 대한 비교조사를 수행한 바 있으며 DeSeCo 프로젝트는 2010년 성인 역량 조사에서 이 부문을 핵심적인 진단 대상으로 제시하고 있다(OECD, 2005).

DeSeCo 프로젝트를 계기로 일부 국가에서 핵심역량을 측정·평가하기 위한 도구 및 지표를 활용하고 있는 것으로 보고되고 있다. 덴마크의 National Competence Account에서는 지표 개발을 통하여 지식사회에 요구되는 역량의 성취정도를 모니터링하는 작업을 수행하고 있고, 캐나다나 프랑스에서는 직접적으로

성인의 역량 수준을 측정하는 활동을 수행하고 있다. 이 외에도 스위스의 Young Adult Survey(18~20세 청소년 대상), 미국의 EFF(Equipped for the Future) 등도 이에 해당한다.

국내에서는 대학생 직업기초능력 진단을 위하여 2007년에 대인관계능력과 관련한 도구가 시범적으로 개발되었으며(진미석 외, 2007), 박동열(2006)은 행동기술척도(BARS: Behavioral Anchor Rating Scale)기법을 적용하여 대학생의 직업기초능력 진단 도구를 개발한 사례가 보고되고 있다. 이러한 논의는 도구 활용과 관련한 청소년기에 요구되는 핵심역량의 지표 및 측정도구 개발을 위해서는 관련 측정도구에 대한 검토·분석이 선행되어야 함을 의미한다.

핵심역량 영역체계에 관한 또 다른 분류는 미국의 EFF 프로젝트에서 찾아볼 수 있다. EFF 프로젝트에서 제안하고 있는 영역체계는 16가지 역량 요인에 대해서 4가지의 포괄적인 틀로 구성되어 있다. 4가지 영역들은 의사소통 기술(communication skills), 의사결정 기술(decision-making skills), 대인관계 기술(interpersonal skills), 평생학습 기술(lifelong learning skills) 등이다.

영국은 FEU(Further Education Unit)에서 핵심역량을 제시하였는데 학생들이 성인으로서의 삶을 성공적으로 영위하고 풍부한 직업적인 기회를 지니는 데 필수적이라고 여겨지는 다양한 경험이나 능력을 100여개 이상 추출한 뒤, 10가지 영역으로 구분하여 핵심역량을 제시하였다(Haworth & Browne, 1992).

FEU에서 제시하고 있는 핵심역량은 개인적 발달과 진로발달능력, 산업·사회·환경에 대한 연구 능력, 의사소통능력, 사회적 능력, 수리능력, 과학과 기술능력, 정보기술능력, 창조적 개발능력, 실천능력, 문제해결능력으로 구분되며, 각각의 영역별로 하위능력을 제시하고 있다.

일본에서도 핵심역량에 관한 논의가 활발하게 전개되고 있는데 勝俣(2000)가 Harter의 의해 개발된 아동역량척도(Perceived Competence Scale for Children)(인지적 역량, 사회적 역량, 신체적 역량, 종합적 자기평가 역량)에 의지, 의욕 그리고 시간관리 등과 같은 요소를 추가하여 일본식 역량척도를 개발하였다. 이러한 역량척도는 주로 자아효능감(self efficacy), 감정 및 태도, 문제행동 등과의 관계를 설명하는 데 주로 활용되었다(勝俣, 2000; 篠原·勝俣, 2001).

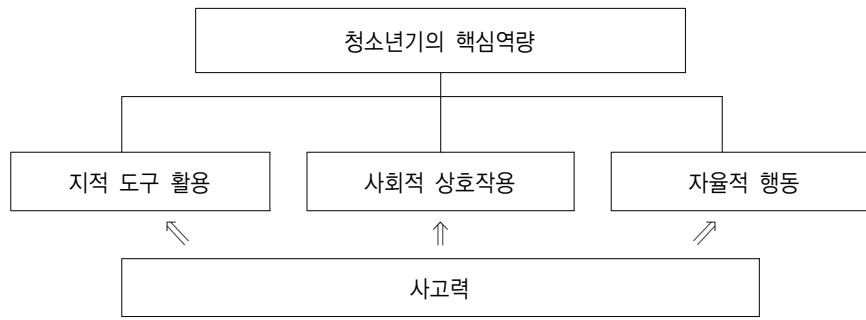
국내에서도 다양하게 핵심역량에 관한 영역체계를 제안하고 있다. 한국교육개발원에

서는 핵심역량을 ‘생애능력’으로 개념화하고 영역체계를 제안(유현숙 외, 2002; 김안나 외, 2003; 유현숙 외, 2004)하였는데 생애능력은 기초문해력, 핵심능력, 시민의식, 직업특수능력 등 4가지 영역으로 구분된다. 기초문해력은 읽기, 쓰기, 셈하기의 3R(Read, wRite, aRithmetic)로서 모든 학습과 이를 통해 육성되는 여타의 주요 능력 신장을 위해 기초적으로 요구되는 능력을 의미한다. 핵심능력은 전체 학습 단계에 걸쳐 공통적으로 추출되는 의사소통능력, 문제해결능력, 자기주도적 학습능력 등을 포함하고 있다. 시민의식은 사회적 자본의 육성을 위한 태도 요인을 의미하며, 도덕성, 질서의식, 책임감 등으로 표현될 수 있는 사회적 자본이란 개념의 인적 자본을 네트워크화하여 시너지 효과를 구축하기 위한 사회구성원들의 능력을 의미한다. 직업특수능력은 세 가지 요인 이외에 특정 직업이나 직종에서 요구되는 특수직무능력(job specific competency)을 의미하며, 특정한 직업을 수행하는 데 요구되는 지식, 기술, 태도요인을 포함하는 직무수행능력을 의미한다.

윤명희·김진화(2007)는 청소년 생활역량을 사람이 일상생활 혹은 주어진 환경에 적응하기 위해서 실생활에서 발생하는 문제를 해결하고, 자신과 타인을 이해하여 상호 호혜적인 관계를 유지할 수 있도록 개인의 행동과 감정, 사고를 변화시킬 수 있는 힘으로 정의하고 6가지의 하위역량을 제안하고 있다.

대학생들의 직업기초능력을 제안하고 있는 진미석 외(2007)는 역량요인의 영역체계를 인지적 요소와 비인지적 요소로 구분하고 있다. 인지적 요소는 의사소통(Communication), 자원, 정보, 기술의 처리 및 활용, 종합적사고력(Higher-order thinking skills), 글로벌 역량(Global competency)을, 비인지적 요소는 대인관계 및 협력(Interpersonal & cooperative skills), 자기관리(Self-management)를 포함하고 있다.

여기에서는 주로 DeSeCo 프로젝트에서 제안하고 있는 세 가지 기본 범주를 출발점으로 삼았다. 그 이유는 국·내외에서 다양한 제안들이 큰 틀에서 OECD의 세 가지 범주로 수렴 가능하다는 판단에 따른 것이다. 동시에 DeSeCo 프로젝트가 국제적인 차원에서 마련된 것이라는 점에서 국제적인 비교가능성에 장점이 있음을 고려하였다.



[그림 1] 우리나라 청소년기 핵심역량 영역체계(안)

김기현 외(2008)는 청소년기 핵심역량의 영역체계를 문헌분석 및 청소년을 둘러싼 사회 환경 분석과 델파이조사 결과들을 종합하여 다음과 같이 제안하였다. 사고력을 추가한 것은 첫째, DeSeCo의 세 가지 영역체계가 상호 중첩되는 측면이 있다는 점이다. 예를 들어 의사소통기술로 불리는 역량 요인은 상대방과 대화가 이루어지는 맥락과 상대방과의 사회적 관계를 고려하면서 상대방의 말을 정확히 해석하고 의도하는 바를 언어적, 비언어적으로 전달할 수 있는 능력으로 볼 수 있는데 DeSeCo의 어느 한 영역에만 국한된 것이라고 보기 어렵다. 이처럼 상호중첩된 영역이 핵심역량의 하위 영역으로 포함될 필요가 있으며 이를 사고력으로 표현하였다. 여기에서 사고력은 창조적, 논리적 사고를 바탕으로 문제를 해결하고 의사 결정, 추론하는 능력으로 정의하였다.

둘째, 청소년기에 가장 중요하고 다른 역량 요인에 토대가 되는 영역으로 사고력을 들 수 있기 때문이다. 이와 관련 뉴질랜드 교육부가 DeSeCo 프로젝트 결과를 반영하여 교육과정을 역량 중심으로 개편하면서 사고력(thinking)을 핵심영역으로 설정했다는 점을 고려하였다. 한편, 교육과학기술부에서 추진하고 있는 대학생 직업 기초능력 진단평가에서도 종합적 사고력은 6가지의 역량 요인 중 하나로 분류되고 있으며 종합적 사고력의 하위요소로 ① 비판적 사고력, ② 문제인식 및 해결, ③ 논리적 사고력 등 3가지를 제안하고 있다(진미석 외, 2007).

여기에서는 김기현 외(2008)에 따라 청소년기의 핵심역량의 하위 영역을 지적 도구 활용, 사회적 상호작용, 자율적 행동 등 세 가지로 나누었으며 세 가지 역량 영역에 공통적으로 영향을 미치는 핵심 요인으로 사고력을 추가하는 형태를 취하였다.

3. 핵심역량기반 학습체계

개인의 역량에 대한 중요성과 이를 뒷받침해주는 제도적 장치의 필요성은 이미 많은 국가들에서 제안되고 추진되고 있다. <표 2>에 제시되어 있는 것처럼 선진국을 중심으로 많은 국가들은 국가 교육과정의 틀을 역량중심 학습체계(competency-based learning system)로 전환 중에 있다. 또한 유럽연합(EU)은 유럽교육 정보네트워크(Eurydice)를 통해 공교육뿐만 아니라 학교 밖의 활동 영역에서 여러 가지 핵심역량을 계발해야 한다는 점을 지적하고 있다(Eurydice European Unit, 2002).

<표 2> 핵심역량을 교육과정에 반영 중인 국가들

	범 교과 접근	교과 중심 접근	종합적 접근
핵심역량을 교육과정에 포함하고 있는 국가(주)	· 영국 · 뉴질랜드 · 호주(빅토리아주) · 캐나다(퀘벡주)	· 일본¹⁾	· 포르투갈 · 벨기에 (프랑스어권)
핵심역량을 교육과정에 넣을지 논의 중인 국가(주)	· 영국(북아일랜드) · 벨기에 (네덜란드어권)	· 벨기에 (독일어권)	· 덴마크 · 오스트리아 · 룩셈부르크

주: 범 교과 접근 - 특정 교과를 넘어 포괄적으로 교육과정에 적용하는 경우

교과 중심 접근 - 개별 과목들 내에서 역량 개발을 추진하고 있는 경우

종합적 접근 - 두 가지 측면을 모두 추진하는 경우

1) 일본은 역량을 생활력(生きる力)으로 개념화하고 교육과정에 포함시킴

출처 : Eurydice European Unit(2002), Ministry of Education, New Zealand(2007), Ministère de l'Éducation(2001), VCAA(2004), 文部科學省(2008).

교육과정에서 역량이 적용되는 방식에 따라서 역량기반 학습체계의 유형을 구분해 볼 필요가 있는데 Eurydice는 두 가지 측면에서 역량기반 학습체계를 구분하고 있다(Eurydice European Unit, 2002: 33-34). 첫 번째는 명시적으로 교육과정에 핵심역량을 목표로 제시하고 있는가의 여부이다. 두 번째는 역량에 관한 접근 방식이 일반 핵심역량(general key competencies) 중심인가, 교과목중심 핵심역량(subject-specific key competencies)인가이다. 여기에서 일반 핵심역량은 특정 교과를

넘어서서 포괄적으로 역량을 개념화하고 이를 교육과정에 적용하는 경우로 범 교과 접근에 해당하며 교과목중심 핵심역량은 개별 과목들 내에서 역량 개발을 추진하고 있는 경우로 교과 중심 접근에 해당한다. 마지막으로 종합적 접근은 두 가지 측면을 모두 추진하는 경우라고 할 수 있다.

유럽 국가들을 중심으로 최근 교육 시스템은 교육과정에서 핵심역량의 개발을 명시적으로 다루기 시작했다. 1997년에 벨기에의 프랑스어 권은 핵심역량을 교육과정의 중요사안으로 다루었다. 벨기에 프랑스어권은 의무 교육에서 모든 학생들이 습득할 수 있는 일반적 핵심역량과 과목중심의 기초역량을 다루고 있다. 영국의 잉글랜드와 웨일즈는 1995년 수정한 국가 교육과정의 목표를 역량 중심으로 변경하였으며 보다 넓은 의미의 핵심능력(협동력, 학습능력, 문제 해결력)을 강조하는 교육과정을 2000년에 수립하였다.

교육과정을 역량 중심으로 개편하고자 하는 논의를 진행 중인 곳은 벨기에 네덜란드어권과 독일어권, 영국의 북아일랜드, 덴마크, 오스트리아, 룩셈부르크 등으로 핵심역량을 가장 중요한 목표로 다루면서 역량 중심으로 교육과정을 개편하는 방식을 찾는 나라들이다. 그리스와 프랑스, 아일랜드, 네덜란드, 핀란드의 교육과정은 역량의 개발을 다루지만, 핵심역량을 특별히 구분하지 않는다.

핵심역량을 교육과정 속에 암시적으로 다루고 있는 국가들도 있다. 이탈리아는 교육 목표를 핵심역량의 개발로 명시해야 하는지에 관해 활발한 논의를 펼치고 있다. 벨기에의 네덜란드어권은 일반역량만을 포함시켜 교육과정을 개편하는 계획을 세우고 있다. 다른 측면에서 벨기에 독일어권이 있는데, 과목중심의 역량만 핵심역량에 포함시키고, 일반역량은 제외시킬 것을 제안하고 있다. 나아가 핵심역량의 정의가 모든 학생이 완전히 습득해야 하는 것으로 되어 있다.

유럽 이외의 국가 중 핵심역량을 교육과정에서 중요하게 다루고 있는 국가들은 뉴질랜드, 호주, 캐나다, 일본 등이 있다. 뉴질랜드의 경우, DeSeCo 프로젝트에서 제안한 핵심역량을 자국의 맥락에서 재개념화하여 이를 토대로 새로운 국가교육과정을 설계하였다. 뉴질랜드에서 핵심역량으로 규명한 것은 사고하기, 언어·상징·텍스트 사용하기, 자기관리, 대인관계, 참여와 공헌하기 등이다.

캐나다 퀘벡 주는 1960년대부터 유지해 온 교육과정을 최근에 역량중심으로 개편하였다. 퀘벡 주의 새 교육과정은 학생들의 역량 개발에 초점을 두었으며 여기서

역량이란 학교나 일상생활에서 획득한 여러 형태의 학습을 적절히 활용할 수 있는 능력을 의미하는 것으로, 역량을 특정 교과 학습뿐만 아니라 교과 간 경계를 초월한 학습되어야 하는 것으로 보고 있다.

호주 빅토리아 주 역시 새로운 교육과정 틀을 역량 중심으로 개편하였다. 빅토리아 주가 모든 학생들에게 필요하다고 보는 핵심역량은 세 가지로, 학생들이 개인으로서나 다른 사람과의 관계 속에서 자신들을 관리하는 능력, 자신들이 살아가는 세계를 이해하는 능력, 이 세계 속에서 효과적으로 행동하는 능력 등이다.

마지막으로 아시아 국가 중 일본의 경우 역량 개념과 유사한 생활력의 개념을 토대로 2010년부터 적용될 교육과정을 개편하였다. '생활력'이란 스스로 과제를 발견하며, 스스로 학습하고, 스스로 사고하며, 주체적으로 판단 및 행동하며, 효과적으로 문제를 해결하는 능력, 자율적인 통제능력, 타인과의 협조, 타인에 대한 배려, 감동할 줄 아는 풍부한 인간성, 건강한 신체와 체력 등으로 정의하고 있는데 이는 OECD에서 제기한 핵심역량과 거의 유사한 개념이라고 할 수 있다. 이와 함께 개정된 「학습기본요령」에서 사고력, 판단력 그리고 표현력의 증진을 중시하는 신 3층 구조의 학력관을 제시하고 있다.

역량기반 학습체계는 지금까지 살펴본 정규교육 과정에서만 이루어지는 것은 아니다. 학교가 핵심역량을 가르치고, 배우는 정규적인 환경이라면, 학교 밖에는 풍부한 비정규 학습의 기회가 있다. 여러 가지 핵심역량, 특히 사회적, 개인적 역량이 수업시간 외에 얻어지고, 연습되고, 강화될 수 있다. 이러한 맥락에서 특별활동이 중요한 역할을 한다. 숙제는 학습 역량뿐 아니라 문제 해결, 추론, 동기화, 인내심 같은 개인적 역량을 고취하는 데 의의가 있다. 가정 생활은 핵심역량을 습득하고, 강화하는 데 있어서 가장 중요한 환경 중 하나다. Snow & Tabors(1996)는 문해력과 성인기로의 이행에 있어서 부모의 영향이 크며, 아동의 발전 단계에 따라 변화한다고 결론을 내리고, 인쇄 매체에 대한 지식의 전이와 언어구사능력 개발, 문해력을 얻는 데 있어서 부모의 역할을 상기시키고 있다.

학교와 가정과는 별도로 학생들이 지식과 기술, 역량을 얻는 여러 경로가 열려있다. 많은 젊은이들이 운동 클럽, 종교, 정치, 다른 청년 조직에 가입하거나 도서관에 등록을 하고 있다. 텔레비전 채널의 증가와 인터넷 접속은 학생들에게 집에서도 하부할 기회를 제공한다. 인터넷은 실제적으로 역량을 만드는 데 일조하고 있다. 인터

넷은 학생들이 다량의 정보 속에서 실제로 필요한 것을 선별하며 비판적인 사고를 하도록 강화한다. 이것은 지속적으로 학습 기회를 증진하고 스스로 조절하는 학습이라는 점에서 역량을 개발한다. 교육 당국은 학교와 비정규 교육 기회를 제공하는 여러 장소들 사이의 상호작용과 협력 정도에 관심을 가지고 학교 밖 환경에서 얻어진 역량을 평가하고 인정해주어야 한다.

비정규 환경에서의 학습은 학습자의 개인적 동기유발이나 학습능력에 많이 달려 있다. 해당 학습공동체를 찾는 노하우는 학습자에게 달려있다. 또한 이러한 종류의 학습은 학습자가 학습 공동체와 필요한 관계를 수립, 유지해야 하기 때문에 사회적 역량을 필요로 하며, 고무한다. 그러므로 비정규학습은 정규학습보다 개인적, 사회적 역량을 개발하는 데 더 큰 잠재력을 가지고 있다고 할 수 있다.

이러한 비정규 학습의 중요함에도 불구하고 교육과정을 역량 중심으로 개편한 국가들의 경우에도 아직까지 구체적으로 학교 밖의 학습체계에 관한 논의를 진전시키고 있지는 않으나 유럽교육정보네트워크 Eurydice는 그 필요성을 강조하고 있다.

3

우리나라 청소년들의 핵심역량 수준 국제비교

여기에서는 청소년 핵심역량을 측정하는 대표적인 국제비교 조사인 PISA와 ICCS 조사결과를 활용하여 OECD에서 정의한 핵심역량의 세 가지 영역별로 지표를 제시하고 이를 Bonnet et al.(2003)이 제시한 방법론을 토대로 핵심역량지수(Key Competency Index)를 제안해 보고자 한다.

1. 핵심역량(Key Competencies) 지표의 구성

(1) 핵심역량 지표 구성의 방법

다양한 검사결과를 종합해야 하는 본 연구의 목적상 서로 다른 국가들을 대상으로 서로 다른 기준으로 측정된 거시적 척도를 통합해야 할 필요가 있었다. 이를 위해서 Bonnet et al.(2003)이 고용의 질(Quality of Work Life) 지수개발에 사용한 방법을 활용하였다. 이 방법은 비교적 간결한 반면 정보의 왜곡은 최소화할 수 있어서 다양한 지표의 통합 작업에 종종 사용된다. 참고로 단일한 조사결과를 사용할 수 없고 둘 이상의 척도를 합산해야 하는 경우에만 이 방법을 사용했다. 척도결과의 합산은 다음과 같은 단계로 진행된다.

1단계는 각 부문별 핵심지표에 해당하는 값을 정규화하는 것이다. 즉, 해당 국가의 지표점수와 해당 지표 내 최소점수간의 차이를 해당 지표 내 최대점수와 최소점수간의 차이(범위)로 조정해 준 값($z(i)$)으로 변환한다. 그 공식은 아래와 같다.

$$\text{정규화된 지표값}(z(i)) = [x(i) - \min(x(i))] / [\max(x(i)) - \min((x(i))]$$

2단계는 각 부문별로 포함된 지표들에 해당하는 정규화된 지표값($Z(i)$)의 평균

을 산출해서 최종 지표값($Z(i)$)으로 사용한다. 공식은 다음과 같다.

$$\text{정규화된 평균지수값 } (Z(i)) = \sum_{i=1}^K z_i / k$$

덧붙여, Bonnet et al.(2003)은 지표값을 종합 지수화 할 때 투입-과정-산출 지표에 대해 불평등 가중치를 부여하였다. 그러나 본 연구에서 제시하는 지표들은 대부분 산출지표로서 지표의 특성에 따른 가중치는 부여하지 않았다. 즉 각 지표에 대해 동등한 가중치를 부여한 것으로 볼 수 있다.

(2) 영역별 지표 구성

영역별 지표 구성은 DeSeCo에서 설정한 핵심역량의 하위영역 개념틀을 따랐다. 이는 해당 영역에 대한 구체적인 정의를 지표에 반영하기 위해서였다. 그 결과 다음과 같은 척도들을 선정하였다.

① 지적도구활용 영역 지표

지적도구활용은 ‘언어, 상징, 문자’ 영역, ‘지식, 정보’영역, ‘기술’ 영역으로 구분된다. 우선 ‘언어, 상징, 문자’ 영역에는 2006년 PISA 조사결과에서 ‘읽기 소양’ 분야의 국가별 평균 점수를 선정했다. ‘지식, 정보’ 영역은 다음 두 척도 점수를 사용했다. 2006년 PISA 조사결과의 ‘수학적 소양’ 분야와, 같은 조사의 ‘과학 소양’ 분야 국가별 평균 점수가 그것이다. 마지막으로 ‘기술’ 영역에는 2006년 PISA 조사의 ICT조사(ICT Familiarity Component For the student Questionnaire)에서 컴퓨터에 관련된 하위 16개 항목을 얼마나 잘 할 수 있는지를 측정하는 Q5번 척도의 응답결과를 사용했다. 이 척도의 하위 16개 항목은 소프트웨어를 활용하여 컴퓨터 바이러스를 찾아내고 제거할 수 있는가, 파일을 컴퓨터의 한곳에서 다른 곳으로 이동할 수 있는가, 인터넷을 통해 정보를 찾아낼 수 있는가, 파일을 첨부하여 이메일을 보낼 수 있는가 등 컴퓨터와 관련된 다양한 수행능력을 질문하고 있다. 본 연구에서는 이 문항에 대해 각각의 하위 항목에 대해서 ‘나는 매우 잘 할 수 있다’로 응답한 비율을 합산하여 지표로 사용했다.

② 사회적 상호작용 영역 지표

사회적 상호작용 역량의 하위영역은 ‘관계지향성’, ‘사회적 협력’, ‘갈등관리’로 구분된다. 우선 ‘관계지향성’ 영역은 2개의 척도를 사용했다. 우선 2009년 ICCS 척도의 학생 배경문항중 Q33번 중에 ‘지역사회의 사람들을 돕기 위하여 봉사활동을 할 의사가 있다’에 긍정적 응답을 한 비율을 사용했다. 두 번째 척도는 같은 조사의 Q27 ‘정부, 정당, 미디어, 학교, 일반 대중’에 대해 신뢰한다고 응답한 학생의 비율이었다. 이 비율이 높을수록 공공영역에 대한 신뢰가 높다고 볼 수 있다. ‘사회적 협력’ 영역은 위와 같은 조사지에서 학교 밖 공동체활동 참여를 묻는 Q14 문항 중에서 ㉔ 지역사회 자원봉사단체와 ㉕ 기부단체에 참여한 적이 있는 응답자의 비율이었다. 마지막으로 ‘갈등관리’ 영역에 대해서는 역시 같은 2009년도 ICCS 조사에서 산출한 시민성 지식(Civic knowledge) 점수를 사용했다. 민주주의가 공동체 구성원간의 이견과 갈등을 조정하는 최선의 수단으로 사용된다는 점을 고려하면 이 지식점수가 높을수록 갈등관리의 기본적 원리를 이해할 수 있음을 의미하기 때문이다.

③ 자율적 행동 지표

DeSeCo에서 자율적 행동의 하위영역에는 ‘거시적 맥락에서 행동하기’, ‘생애목표와 과제를 수립하고 실천하기’, ‘자기 권리와 이익의 한계를 이해하고 행동하기’가 있다. 다른 지표도 마찬가지로 특히 자율적 행동지표는 이에 직접 연결되는 조사문항이 부족하다. ‘거시적 맥락에서 행동하기’ 영역은 두 문항으로 구성했다. 첫 번째는 2006년 PISA 조사 결과 중에서 ‘(과학 및 학문의)체계 이해’에 대한 문항이었다. 이 문항은 ① 과학과 기술의 발전은 일반적으로 경제발전을 돕는다, ② 과학은 자연을 이해하는데 매우 중요하다, ③ 나는 과학이 나를 둘러싼 주변을 이해하는데 도움을 준다는 것을 알아냈다 등 10개 하위항목으로 구성되어 있는데 이에 대해 ‘매우 그렇다’라고 대답을 한 비율을 사용했다. 두 번째 문항은 역시 2006년 PISA 조사 중에서 ‘환경 보호를 위한 의지’에 대한 문항이었다. ① 자동차 배기가스의 점검은 매우 중요하다, ② 불필요한 전기 콘센트를 통하여 에너지가 낭비되는 것은 나를 불안하게 한다, ③ 만약 물건의 가격이 오를지라도 나는 공장의 매연을 규제하는 법에 찬성한다, ④ 쓰레기를 줄이기 위해서 포장용기는 최

소한만 사용해야 한다, ⑤ 위험한 쓰레기의 안전한 배출을 보장하는 것이 공장에 요구된다, ⑥ 멸종위기의 동·식물을 보호하기 위한 법에 찬성한다, ⑦ 전기세가 오를지라도 전기는 최대한 가능한 만큼 재생 가능한 자원을 이용하여 생산되어야 한다 등 7개의 항목에 대해서 ‘매우 동의한다’라고 응답한 비율을 사용하였다. 이 두 척도는 자신이 살아가는데 있어서 매우 중요한 두 환경인 과학기술과 자연환경을 거시적으로 이해하는 수준을 반영한 것으로서 이 영역의 정의와 부합한다고 볼 수 있다.

‘생애목표와 과제수립, 실천하기’ 영역의 지표로 활용된 것은 2006 PISA 조사 중 ‘다음 과목에 대해서 매주 얼마나 정기적으로 시간을 소비하여 공부하는가?’ 문항이다. 하위 12개 항목 중 ‘① 스스로 과학과목의 숙제나 공부를 한다, ② 스스로 수학과목의 숙제나 공부를 한다, ③ 스스로 언어과목의 숙제나 공부를 한다’ 이상 3항목에 대해서 6시간 이상 학습한다고 응답한 학생의 비율의 국가별 평균을 산출하여 비교하였다. 비록 이 문항이 학습영역에서 스스로 과제를 수립하고 실천하는 역량을 반영하지만, 전반적인 생활영역에는 해당하지 않는다는 제한점을 고려해야 한다.

‘권리와 이익의 한계를 알고 요구하기’ 영역을 위해서는 첫 번째로 2009년 ICCS 조사 문항 중 Q15의 학교내 활동참여수준 문항을 사용했다. 여기에는 ④ 방과 후 학교 프로그램에 대한 자발적 참여, ⑤ 토론 참여, ⑥ 반장/학생회 임원 투표, ⑦ 학교운영에 대한 의사결정 참여, ⑧ 반장/학생회 임원 출마, ⑨ 학생집회 토론에의 참여 6개의 항목에 참여 여부를 묻는 문항이다. 최소 한 항목 이상 참여한 학생의 비율을 국가별로 비교하였다. 두 번째 문항은 같은 조사의 Q32에서 성인이 되어 선거에 참여하겠다고 응답한 학생의 비율을 사용했다. 이 문항들은 “사회와 공동체에 대한 참여의지”에 해당하지만 참여는 권리와 이익의 요구의 기초이기 때문에 해당영역에 포함시켰다.

<표 3> 지적도구활용 지표점수와 국가간 비교 결과

국가명	읽기 소양		수학적 소양		과학 소양		ICT 소양		전체	
	평균	B평균	평균	B평균	평균	B평균	평균	B평균	B평균 전체	순위
호주	513	0.82	520	0.88	527	0.83	71.37	0.93	0.87	6
오스트리아	490	0.73	505	0.81	511	0.76	70.58	0.91	0.80	10
벨기에	501	0.77	520	0.88	510	0.75	68.83	0.87	0.82	8
캐나다	527	0.88	527	0.91	534	0.86	67.05	0.83	0.87	4
체코	483	0.70	510	0.83	513	0.77	66.45	0.82	0.78	13
덴마크	494	0.75	513	0.85	496	0.69	64.93	0.78	0.77	15
핀란드	547	0.96	548	1.00	563	1.00	62.75	0.73	0.92	1
독일	495	0.75	504	0.81	516	0.78	66.19	0.81	0.79	12
헝가리	482	0.70	491	0.75	504	0.72	60.43	0.68	0.71	20
아이슬란드	484	0.70	506	0.82	491	0.66	67.84	0.85	0.76	17
아일랜드	517	0.84	501	0.80	508	0.74	51.33	0.47	0.71	21
이탈리아	469	0.64	462	0.63	475	0.59	52.15	0.49	0.59	30
일본	498	0.76	523	0.89	531	0.85	30.55	0.00	0.63	29
대한민국	556	1.00	547	1.00	522	0.81	64.88	0.78	0.90	2
네덜란드	507	0.80	531	0.93	525	0.82	71.57	0.93	0.87	5
뉴질랜드	521	0.86	522	0.89	530	0.85	65.64	0.80	0.85	7
노르웨이	484	0.70	490	0.75	487	0.64	72.36	0.95	0.76	16
폴란드	508	0.80	495	0.77	498	0.70	62.61	0.73	0.75	18
포르투갈	472	0.66	466	0.64	474	0.58	67.00	0.83	0.68	24
슬로바키아	466	0.63	492	0.76	488	0.65	51.16	0.47	0.63	28
스페인	461	0.61	480	0.70	488	0.65	63.28	0.74	0.68	25
스웨덴	507	0.80	502	0.80	503	0.72	65.36	0.79	0.78	14
스위스	499	0.77	530	0.92	512	0.76	66.25	0.81	0.82	9
영국	495	0.75	495	0.77	515	0.78	52.89	0.51	0.70	23
크로아티아	477	0.68	467	0.65	493	0.67	54.40	0.54	0.63	27
라트비아	479	0.68	486	0.73	490	0.66	64.43	0.77	0.71	22
리히텐슈타인	510	0.81	525	0.90	522	0.81	74.57	1.00	0.88	3
리투아니아	470	0.65	486	0.73	488	0.65	58.56	0.64	0.67	26
마카오-중국	492	0.74	525	0.90	511	0.76	55.80	0.57	0.74	19
슬로베니아	494	0.75	504	0.81	519	0.79	66.76	0.82	0.79	11
최대값	556		548		563		74.57		0.92	
최소값	312		318		349		30.55		0.12	
전체평균	475.4		482.3		487.5		58.38		0.67	

주: 전체 40개 국가를 대상으로 한 결과이며 30위 밖은 결과표에서 제외함
 자료: OECD PISA Database 2006.

2. 핵심역량(Key Competencies) 비교 결과

(1) 지적도구활용 영역

지적도구활용 영역의 핵심역량지표를 산출한 결과는 <표 3>과 같다. PISA 2006 조사에 참여한 57개 국가 중 40개 국가(OECD 30개 국가 중에서는 26개 국가)를 대상으로 분석한 결과이며 이는 주로 ICT 조사 참여여부에 따른 것이다. 특히 미국은 중요한 비교대상 국가이나 PISA 2006년 조사에서 읽기 소양과 ICT 활용능력과 관련된 조사에 빠져있어 분석대상에서 제외되었다.

우리나라 청소년들은 지적도구활용 핵심역량에서 비교대상 국가들 중에서 두 번째로 높은 수준으로 보여주고 있다. 이 영역에서는 핀란드가 가장 높았으며 리히텐슈타인, 캐나다, 네덜란드, 호주, 뉴질랜드, 벨기에, 스위스, 오스트리아 등이 10권에 포함되어 있다.

우리나라 청소년들의 ICT 소양은 예상과는 달리 최상위권을 보여주고 있지 않다. OECD 국가들만을 대상으로 살펴보면, 26개 국가 중 한국은 15위로 노르웨이(1위), 네덜란드(2위), 호주(3위) 등과 같은 국가들보다 낮은 수준을 보여주고 있다. 이는 ICT 소양에 대한 측정이 인터넷 등의 사용량이나 사용시간 보다는 “인터넷을 통해 정보를 찾아낼 수 있는가” 등에 대한 효능감을 묻고 있기 때문으로 보인다.

(2) 사회적 상호작용 영역

사회적 상호작용 역량 지표의 경우는 지적도구 활용 영역에서와는 정반대의 양상이 나타났다(<표 4>). 우리나라 청소년들의 사회적 상호작용 역량수준은 비교대상인 36개국 중에서 35위로서 매우 낮았다. 비교대상 22개 OECD 국가 중에서도 22위로 가장 낮은 수준을 보여주었다. 이는 이 지표를 구성하는 2009년 ICCS 조사에서 우리나라 청소년들이 민주주의와 시민성에 대한 지식수준은 높지만 신뢰나 태도 면에서는 오히려 매우 낮았던 결과를 반영한 것으로 보인다. 우리나라 청소년들은 갈등관리에 해당하는 민주주의와 시민성 지식수준의 점수가 높았으나 나머지 관계지향성(참여)이나 사회적 협력(신뢰)에 해당하는 수치가 매우 낮았다. 그러나 태국이나 인도네시아가 이 지표에서 최상위권에 해당하며 핀란드는 오히려 하위권에 포함되어 있다는 사실은 이 영역의 개념과 실제 척도의 의미를 해석하는데 있어 주의가 필요함을 시사한다.

(3) 자율적 행동영역

자율적 행동역량 지표의 비교결과는 <표 5>에서 제시되어 있다. 우리나라 청소년들의 수준은 비교대상 28개국 중에서 16번째에 해당했다. 특기할 점은 남미국가인 멕시코와 콜롬비아 청소년들이 이 영역에서 가장 높은 수준이었다는 점이다. 또한 핀란드와 같은 북유럽 국가들의 수준이 상당히 낮았다는 사실도 지적할 필요가 있다. 이러한 결과의 의미는 다양하게 해석이 가능하다. 자율적 행동영역을 구성하는 문항들은 주관적인 자기 평가라 할 수 있다. 주관적 평가는 실제 역량보다는 스스로 느끼는 자신감이나 자기효능감을 반영한다. 또한 남미국가는 주관적 안녕감이나 행복감 지수가 높은 것으로 나타난 국가임을 고려할 필요가 있다. 그러나 전문가들은 실제 해낼 수 있는 능력만이 역량이 아니라 자기가 해낼 수 있다고 믿는 주관적인 태도 역시 역량에 포함됨을 지적한 바 있다(Rychen & Salganik, 2003).

<표 4> 사회적 상호작용 지표점수와 국가간 비교 결과

영역 국가명	관계지향성		사회적협력		갈등관리		전체	
	평균	B-Score	평균	B-Score	평균	B-Score	전체 B-score 평균	순위
오스트리아	59.10	0.27	43.00	0.61	503	0.63	0.52	16
벨기에	52.00	0.09	41.50	0.58	514	0.68	0.47	22
불가리아	70.70	0.55	38.50	0.52	466	0.44	0.49	15
칠레	68.50	0.50	40.00	0.55	483	0.53	0.52	9
대만	61.00	0.31	18.50	0.11	559	0.91	0.45	23
콜롬비아	75.00	0.66	49.00	0.73	462	0.42	0.59	6
키프로스	62.80	0.36	39.50	0.54	453	0.37	0.41	30
덴마크	50.60	0.06	24.00	0.22	576	1.00	0.45	28
도미니카공화국	81.50	0.82	62.00	1.00	380	0.00	0.60	5
영국	58.00	0.24	42.50	0.60	519	0.71	0.53	12
에스토니아	57.30	0.22	29.50	0.34	525	0.74	0.44	27
과테말라	73.10	0.61	59.50	0.95	435	0.28	0.59	4
인도네시아	89.00	1.00	45.00	0.65	433	0.27	0.64	2
아일랜드	61.90	0.33	46.50	0.68	534	0.79	0.60	7
이탈리아	68.60	0.50	23.50	0.21	531	0.77	0.50	17
대한민국	48.30	0.00	13.00	0.00	565	0.94	0.31	35
리히텐슈타인	54.80	0.16	42.00	0.59	531	0.77	0.54	14
리투아니아	64.50	0.40	27.00	0.29	505	0.64	0.44	25
룩셈부르크	58.60	0.25	40.00	0.55	473	0.47	0.44	29
몰타	62.80	0.36	32.00	0.39	490	0.56	0.45	26
멕시코	69.40	0.52	45.00	0.65	452	0.37	0.51	13
뉴질랜드	58.30	0.25	43.50	0.62	517	0.70	0.53	11
노르웨이	55.40	0.17	36.00	0.47	515	0.69	0.47	24
파라과이	75.20	0.66	60.50	0.97	424	0.22	0.61	3
폴란드	56.20	0.19	41.50	0.58	536	0.80	0.52	10
러시아	74.50	0.64	29.00	0.33	506	0.64	0.53	8
슬로바키아	62.20	0.34	26.50	0.28	529	0.76	0.46	19
슬로베니아	59.90	0.29	34.00	0.43	516	0.69	0.47	18
스페인	64.70	0.40	29.00	0.33	505	0.64	0.46	20
스위스	52.00	0.09	37.50	0.50	531	0.77	0.48	21
태국	82.20	0.83	56.50	0.89	452	0.37	0.69	1
최고점	89.00	1.00	62.00	1.00	576	1.00		
최저점	48.30	0.00	13.00	0.00	380	0.00		
전체평균	62.97		36.42		500.03			

함

주: 전체 36개 국가를 대상으로 한 결과이며 한국(35위)을 제외하고 30위 밖은 결과표 제외

자료: OECD PISA Database 2006, IEA ICCS 2009 Data.

<표 5> 자율적 행동 지표점수와 국가간 비교 결과

영역 국가명	거시적맥락		생애목표		권리와이익		전체	
	평균	B-Score	평균	B-Score	평균	B-Score	전체 B-score 평균	순위
오스트리아	33.36	0.41	2.61	0.42	71.5	0.62	0.48	11
벨기에	28.06	0.22	1.08	0.13	65	0.00	0.12	29
스위스	31.81	0.36	0.85	0.09	69.5	0.43	0.29	21
체코	23.81	0.06	1.18	0.15	67.5	0.24	0.15	28
덴마크	22.06	0.00	1.27	0.17	70	0.48	0.21	26
핀란드	25.88	0.14	0.36	0.00	71.5	0.62	0.25	22
영국	23.66	0.06	0.78	0.08	69.5	0.43	0.19	27
그리스	33.14	0.41	3.55	0.59	73	0.76	0.59	7
아일랜드	31.68	0.35	1.87	0.28	73	0.76	0.46	13
이탈리아	31.15	0.33	5.78	1.00	73	0.76	0.70	3
대한민국	35.76	0.50	3.91	0.65	65.5	0.05	0.40	16
룩셈부르크	34.75	0.46	1.68	0.24	65	0.00	0.24	24
멕시코	43.02	0.77	4.69	0.80	72.5	0.71	0.76	1
노르웨이	24.93	0.11	0.93	0.11	74	0.86	0.36	17
뉴질랜드	23.23	0.04	1.53	0.22	69.5	0.43	0.23	25
폴란드	32.67	0.39	3.17	0.52	73	0.76	0.56	9
슬로바키아	24.34	0.08	1.48	0.21	71.5	0.62	0.30	20
스웨덴	23.88	0.07	0.73	0.07	71.5	0.62	0.25	23
불가리아	33.77	0.43	4.8	0.82	68	0.29	0.51	10
칠레	44.1	0.81	1.94	0.29	73.5	0.81	0.64	6
콜롬비아	44.24	0.81	2.75	0.44	75.5	1.00	0.75	2
에스토니아	29.5	0.27	1.93	0.29	70	0.48	0.35	18
인도네시아	34	0.44	2.31	0.36	75	0.95	0.58	8
리히텐슈타인	32.09	0.37	0.78	0.08	71	0.57	0.34	19
리투아니아	31.22	0.34	2.25	0.35	73	0.76	0.48	12
라트비아	24.7	0.10	2.83	0.46	72	0.67	0.41	15
슬로베니아	32.15	0.37	1.62	0.23	72	0.67	0.42	14
대만	49.36	1.00	2.18	0.34	72	0.67	0.67	4
태국	42.15	0.74	2.23	0.35	74	0.86	0.65	5
최대값	49.36	1.00	5.78	1.00	75.50	1.00		
최소값	22.06	0.00	0.36	0.00	65.00	0.00		
평균	31.88		2.17		71.10			

자료: OECD PISA Database 2006, IEA ICCS 2009 Data.

다양한 분야의 연구자들이 제기해온 역량개념을 DeSeCo가 ‘핵심역량’이라는 개념으로 정리한 이후, 이에 대한 논의와 이 개념에 기초한 각국의 교육 정책수립은 적극적으로 진행되고 있다. 그러나 그 역량의 수준에 대한 직접적인 측정과 국제비교는 시도된 바 없다. 역량이라는 개념 자체가 조사도구를 통한 측정보다는 실제 수행(performance) 평가를 필요로 한다는 특성과 이에 대한 구체적인 조사 연구를 위해서는 다학제적 접근이 필요하다는 것이 그 이유일 것이다. 이런 맥락에서 본 연구에서는 청소년 역량을 측정하는 대표적인 국제비교 조사인 PISA와 ICCS 조사결과를 통합하여 DeSeCo가 정의한 핵심역량 영역별 지표로 제시해 보았다. 그 목적은 첫째, 핵심역량의 측정가능성을 탐색하려는 것이었다. 실제로 핵심역량의 3대 영역과 각 영역별 하위영역에 해당하는 측정치를 선별하여 비교함으로써 구체적인 측정 타당성을 검토할 수 있었다. 본 연구의 두 번째 목적은 실제 우리나라 청소년들의 핵심역량 수준을 영역별로 비교해보려는 것이었다. 어떤 영역이 우수하며 어떤 영역이 취약한지를 판단하는 것은 학술적인 측면보다는 정책적인 측면에서 더 큰 의미가 있다. 이와 같은 결과는 제한된 정책적 자원 배분의 우선순위를 결정하는데 있어 중요한 정보가 되기 때문이다. 지표를 산출하여 비교한 결과는 다음과 같이 정리할 수 있다.

첫째, 핵심역량 지표는 영역별로 그 타당성에 있어 큰 차이가 있었다. 우선 지적도구활용 영역 역량은 지필검사 방식으로 측정하기에 적절한 것으로 판단된다. 이미 PISA 검사를 통해서 충분히 이 영역의 역량을 측정하고 있다고 볼 수 있다. 반면 사회적 상호작용과 자율적 행동 역량은 측정과 지표화에 있어 주의가 요구된다. 사회적 상호작용 역량 지표를 구성하는 수치들은 하위 영역간 일관성이 낮았다. 이는 지표화에 있어서 어떤 하위영역의 비중을 높이느냐에 따라서 이 역량의 수준이 크게 달라질 수 있음을 시사한다. 자율적 행동 역량은 본 연구에서 사용한 PISA와 ICCS의 척도로는 지표화하기 어려운 영역으로 나타났다. 그 결과 자율적 행동 역량 중에서 지극히 제한적인 영역만을 반영하는 지표가 산출된 것으로 보인다.

둘째, 산출된 지표에 따르면 우리나라 청소년의 핵심역량은 영역에 따라 그 차이가 컸다. 비교대상 국가들 중에서 우리나라 청소년들의 지적도구활용 역량지표는 매우 높은 수준으로 나타난 반면, 사회적 상호작용 역량지표는 매우 낮았고,

자율적 행동역량 지표에서는 중간 정도를 차지했다. 이는 지금까지 우리나라 청소년들의 교육과 육성정책이 주로 지적능력의 개발에 중점을 두어왔다는 사실을 반영한다. 보다 균형적인 청소년 발달을 위해서는 우리사회의 공적 신뢰를 구축하고 청소년들에게 자율성을 개발할 정책적 접근이 시급하다고 할 수 있다.

셋째, 향후 핵심역량 지표의 개발을 추진하는 경우, 지적도구활용 역량보다는 사회적 상호작용과 자율적 행동역량 지표에 대한 연구와 개발이 우선적으로 필요할 것이다. 특히 사회적 상호작용 역량 지표에서는 각 하위영역간의 관계를 명확화 함으로써 지표 구성에서의 비중을 결정하는 작업이 필요하다. 반면에 자율적 행동역량은 구체적인 개념화와 측정방법의 개발을 포함한 연구가 필요하다고 판단된다.

4

청소년 정책적 함의 및 시사점

1. 역량기반 학습체계(competency-based learning system) 도입

국내에서도 외국의 역량의 개념을 탐구하고 이를 구체화하려는 노력이 1990년대 중반부터 이루어져 왔으며 이를 교육과정이나 자격체계에 도입하려는 구체적인 시도가 진행되었다(이무근 외, 1997; 정철영 외, 1998; 김미숙 외, 1998; 김진모 외, 2002; 나승일 외, 2003; 유현숙 외, 2004; 소경희, 2007; 윤명화·김진화, 2007). 이와 함께 대통령자문 교육혁신위원회(2007)는 OECD의 핵심역량에 관한 기본적인 개념에 기반하여 지식 중심의 교육과정에서 창의력, 의사소통능력, 사회성, 예술적 감수성 등과 같은 역량 중심의 교육과정 개편을 제안한 바 있다. 보건복지가족부(2008)에서도 아동·청소년정책기본계획을 수립하면서 역량기반 학습체계의 구축을 장기적인 정책과제로 제시하고 있다.

특히 2009 개정 교육과정(미래형 교육과정)은 핵심역량기반 학습체계 도입의 단초를 제공하고 있다. 2011년부터 적용되는 미래형 교육과정은 핵심역량을 중요한 개정방향 중 하나로 제시하고 있으며 현행 특별활동과 창의적 재량활동을 통합하여 ‘창의적 체험활동’을 확대하는 내용을 제안하고 있다(교육과학기술부, 2009).

먼저 미래형 교육과정은 교육과정이 추구하는 인간상으로 ① 전인적 성장의 기반 위에 개성의 발달과 진로를 개척하는 사람, ② 기초 능력의 바탕 위에 새로운 발상과 도전으로 창의성을 발휘하는 사람, ③ 문화적 소양과 다원적 가치에 대한 이해를 바탕으로 품격있는 삶을 영위하는 사람, ④ 세계와 소통하는 시민으로서 배려와 나눔의 정신으로 공동체 발전에 참여하는 사람을 제시하고 있다. 미래형 교육과정은 명시적으로 핵심역량을 제시하고 있지 않으나 내용적으로 역량을 갖춘 인재를 교육목표로 삼고 있음을 알 수 있다.

미래형 교육과정은 이러한 인간상을 구현하기 위한 구성 방침을 다음과 같이 제시하고 있다. 첫째, 배려와 나눔을 실천하는 창의적인 인재를 기를 수 있도록 교육과정을 구성한다. 둘째, 교육과정은 초등학교 1학년부터 중학교 3학년까지의 공통 교육과정과 고등학교

1학년부터 3학년까지의 선택 교육과정으로 편성한다. 셋째, 교육과정 편성·운영의 경직성을 탈피하고, 학년 간 상호 연계와 협력을 통한 학교 교육과정 편성·운영의 유연성을 부여하기 위하여 학년군을 설정한다. 넷째, 공통 교육과정의 교과는 교육 목적상의 근접성, 학문 탐구 대상 또는 방법상의 인접성, 생활양식에서의 연관성 등을 고려하여 교과군으로 재분류한다. 다섯째, 선택 교육과정에서는 학생들의 기초영역 학습 강화와 진로 및 적성 등을 감안한 적정 학습이 가능하도록 4개의 교과 영역으로 구분하고, 필수이수단위를 제시한다. 여섯째, 학기당 이수 교과목 수 축소를 통한 학습부담의 적정화와 의미 있는 학습활동이 전개 될 수 있도록 집중이수를 확대한다. 일곱 번째, 기존의 재량활동과 특별활동을 통합하여 배려와 나눔의 실천을 위한 ‘창의적 체험활동’을 신설한다. 여덟 번째, 학교 교육과정 평가, 교과 평가의 개선, 국가 수준의 학업성취도 평가 실시 등을 통해 교육과정 질 관리 체제를 강화한다. 이러한 8가지 교육과정의 구성 방침 중 일곱 번째 창의적 체험활동의 신설은 핵심역량 강화와 밀접한 관련성을 갖고 있다. 이는 해외 사례 중 일본의 경우와 유사한 접근방식으로 일본은 교과수업과는 별도로 생활력이라는 교육목표를 구현하는 종합적인 학습시간을 두고 있다.

학교급별로 교육과정 편제를 살펴보면, 초등학교 교육과정은 교과(군)와 창의적 체험활동으로 편성하고 있으며 창의적 체험활동은 자율 활동, 동아리 활동, 봉사 활동, 진로 활동으로 구분하고 있다. 학년군별 창의적 체험활동 수업시간은 1-2학년 272시간, 3-4학년 204시간, 5-6학년 204시간이며 1시간 수업은 40분을 원칙으로 하되, 학년별 시간 배당은 연간 34주를 기준으로 한 2년간의 기준수업시수를 나타낸 것이다. 창의적 체험활동과 관련 학교는 1학년 학생들의 입학 초기 적응 교육을 위해 창의적 체험활동의 시수를 활용하여 자율적으로 입학 초기 적응 프로그램 등을 편성·운영할 수 있도록 하고 있다. 중학교 교육과정은 동일하게 교과(군)과 창의적 체험활동으로 편성되고 중 1-3학년 창의적 체험활동 수업시간은 306시간으로 1시간 수업은 45분을 원칙으로 하되, 학년군 및 교과(군)별 시간 배당은 연간 34주를 기준으로 한 3년간의 기준수업시수를 나타낸 것이다. 고등학교 교육과정 역시 동일하게 편성되며 총 이수 204단위 중 창의적 체험활동은 24단위(408시간)로 1단위는 50분을 기준으로 하여 17회를 이수하는 수업량이다. 종합적으로 볼 때 초·중학교에서 주당 3시간 이상, 고등학교 주당 4시간 이상으로 창의적 체험활동이 진행될 예정이다.

이번 미래형 교육과정에서 제시한 창의적 체험활동의 네 가지 활동영역은 OECD에서 제시한 핵심역량과 높은 연관성을 갖고 있다. 핵심역량의 개념이 영역(domain)이 아닌 기

능(function)이라는 점에서 모든 활동에서 다루어져야 하는 것이지 특정 영역에서만 다루어지는 것은 아니지만 자율활동이나 진로활동은 자율적 행동과 연계되고 동아리 활동과 봉사활동은 사회적 상호작용과 연계된다고 볼 수 있다.

이처럼 미래형 교육과정은 역량기반 학습체계의 단초를 제공하고 있으나 우리나라 청소년들에게 있어서 향후 성공적인 삶을 살아가기 위해서 반드시 학습해야만 하는 핵심역량을 뚜렷하게 제시하고 있지 않다는 문제점이 있다. 핵심역량을 규명하려는 노력은 해외의 교육과정 개혁 사례에서 언제나 출발점에 해당했다. 예컨대 뉴질랜드는 사고하기, 언어·상징·텍스트 사용하기, 자기관리, 대인관계, 참여와 공헌하기 등 5가지를 핵심역량으로 규명했다. 호주 빅토리아 주는 3가지 핵심역량을 규명했으며, 그것은 자신을 개인으로서나 다른 사람과의 관계 속에서 관리할 수 있는 능력, 자신이 살아가는 세계에 대한 이해, 세계 속에서 효과적으로 행동하는 능력이다. 우리나라의 경우도 핵심역량을 규명하려는 노력이 여러 곳에서 이루어지고 있는데 이와 같은 노력들은 연구자들에 따라 서로 다른 범주의 핵심역량을 산출해 냄으로써 학교교육 개혁에 실질적으로 반영하지 못하는 결과를 초래하고 있다. 따라서 국가적 수준에서 우리나라 청소년들이 반드시 갖추어야 할 단일화된 핵심역량을 규명할 필요가 있다.

동시에 창의적 체험활동의 활성화를 위해서 필요한 부분은 지역사회의 청소년정책 인프라와 학교간의 연계가 이루어져야 한다는 점이다. 제7차 교육과정은 특별활동과 창의적 재량활동으로 학교 내에서 청소년 활동을 진작시키고자 했으나 그 결과는 미미하였다(교육과학기술부, 2009). 초등학교 창의적 재량활동의 경우 국가 또는 지역 교육청에서 이수해야 할 내용을 정하여 하달하고, 이런 요구들이 지속적으로 늘어나 본래 취지를 살리지 못했다는 비판을 받아왔다. 또한 창의적 재량활동과 특별활동이 형식적으로 운영되거나 교원 수업 시수 조정용으로 운영되기도 했다. 이와 함께 특별활동과 창의적 재량활동을 운영할 학교 내 인적, 물적 자원이 매우 부족하다는 평가를 받았다(김미숙 외, 2007). 앞으로 창의적 재량활동, 특별활동이 창의적 체험활동으로 확대 개편된다고 해서 단위학교에서 전담 인력을 새로이 채용하거나 시설이나 공간을 새롭게 확보할 수 있다고 장담할 수 없다. 바로 이점에서 국가의 청소년정책에 의해 설치되어 있는 청소년기관, 시설, 단체와 청소년지도사를 적극 활용하면 단위학교에서의 창의적 체험활동을 내실화하는 데 도움이 될 것으로 보인다.

학교교육을 역량기반 학습체제로 전환하는 문제는 장기적인 관점에서 추진될 필요가 있

는데 뉴질랜드의 사례에서처럼 역량기반 학습을 실현하는 시범학교 사업에서 출발해 점차 이에 동참하는 학교를 늘려가는 방향으로 이어져야 할 것이다. 연구진이 뉴질랜드의 교육현장을 지켜보며 특히 인상 깊었던 것은 연구·행정·실행 기관들에 깊이 뿌리내린 자율적인 태도였다. NZCER의 Hipkins 박사는 핵심역량중심 교육개혁이 성공한 비결을 묻는 연구진에게 절대로 상부에서 지침을 내리지 않은 것이라고 강조했다. 교육개혁은 일선학교와 교사들의 적극적인 참여 없이는 결코 성공할 수 없다는 것이다. 이를 위해서는 핵심역량교육을 어떻게 하라는 지침을 내릴 것이 아니다. 교육부에서 할 일은 교사들에게 핵심역량의 필요성과 개념을 이해시키는 것이며, 이를 각자의 상황에서 어떻게 구현할 것인지는 각 학교와 교사들의 권한에 위임하는 것이다. 물론 교사들의 지도자들을 모아서 의사소통과 협력을 증진시킬 수 있는 커뮤니티를 활성화시킨 것도 중요하다. 그러나 모든 것은 자발적인 참여를 기초로 해야 한다.

실제로 뉴질랜드에서는 내년인 2010년에 핵심역량기반 교육커리큘럼을 전면 실시할 예정이지만, 이에 대해서 뉴질랜드교육부에서는 구체적인 운영지침을 하달하지 않는다. 각 학교에서 각자의 방침을 만들어서 시행할 뿐이다. 그래서 어떤 학교는 기존의 교육방식을 전면적으로 바꾸는 반면, 어떤 학교는 자기들의 교육방식으로도 핵심역량을 충분히 교육할 수 있다고 판단하고 지극히 부분적인 변화만을 계획하고 있었다. 이런 자율적인 기반에서 자율적인 행동역량이 개발되는 것은 어찌 보면 당연한 일이었다. 역량은 단순히 어떤 능력을 가지고 있는 것만이 아니라 자신이 그 능력을 발휘할 수 있다는 자신감을 의미한다. 그 자신감은 말 그대로 일상생활 속에서의 실천을 통해서 형성되고 확고해진다. 뉴질랜드 교육계가 핵심역량기반 교육제도를 준비하고 정착시키는 과정은 그 자체로 뉴질랜드 사회구성원들의 핵심역량을 드러내는 과정이었다. 자율적인 행동도 지적 도구의 활용도, 이질적인 집단 구성원과 의사소통하는 능력도 모두 거기에 담겨있었다. 이곳에서 이루어낸 것보다 그것을 이루어낸 과정이야말로 우리가 배워야 할 가장 중요한 교훈이었다. 즉 교육현장 전문가들을 존중하고 그들의 참여와 관심을 높이기 위한 다양한 접근이 이루어져야 할 것이다.

2. 교과 및 창의적 체험활동을 활용한 핵심역량 강화 교수-학습

교과 및 비교과 영역에서 청소년들의 핵심역량을 키울 수 있는 교수-학습 프로

그램을 개발할 필요가 있다. 앞서 제안이 교육과정이라는 큰 틀에서의 변화를 다루는 장기적 과제라면 현행 교육과정의 틀에서 학생들의 핵심역량을 키우는 교수-학습법을 구안하고 실현해 내는 것은 단기적 과제라고 할 수 있다.

김기현 외(2010)는 핵심 역량의 개념, 영역 체계, 진단도구, 역량 기반의 교육과정 개편 방안 등에 근거하여 교과형 프로그램과 창의적 재량 활동 프로그램을 개발, 적용해 봄으로써 학교 장면에서 핵심 역량을 함양하기 위한 구체적인 수업 실천 방안을 제시하였다.

‘핵심 역량 기반의 교과형 수업모형’에서는 수업이 역량이 발휘되고 개발되는 구체적인 맥락이 되기 위해서는 학생들이 서로 의존하고 협력하며 성장할 수 있는 ‘배움의 공동체’로서의 역할을 하여야 한다고 전제한다. 외국과 국내의 수업 사례를 통해 핵심 역량을 기르기 위한 수업요소들을 도출하였고, 이를 각 하위 핵심역량과 연결하여 수업모형의 중요한 구성요소로 제시하였다. ‘자율적 행동 역량’에는 수업에 기대를 가지고 참여하며 구체적인 역할을 수행함으로써 책임감을 가지고 수업에 임하는 태도와 능력이 포함된다. ‘도구 활용 역량’은 도구나 상징, 테크놀로지를 통해 세상과 적극적으로 대화하는 역량을 가리키는 것으로 구체적인 수업장면에서는, 수업내용이나 개념을 자신의 삶과 연결시켜 이해하고 그러한 내용을 반복적으로 사용하며 자신의 것으로 만들기, 테크놀로지를 활용하여 지식을 확장하는 능력을 가리킨다. ‘사회적 상호작용 역량’은 수업시간에 타인의 말에 귀를 기울이며 반응해주기, 서로 의지하며 함께 성장하는 능력을 가리킨다. 이러한 역량의 요소들과 수업의 요소를 연결하여 교과형 수업모형을 정립하였다(자세한 내용은 <참고자료 2> 참조).

‘핵심 기반의 창의적 체험 활동 프로그램’은 학생들이 혼자가 아니라 여럿이 하나의 주제에 대해 충분한 의견을 주고받는 과정을 통해 협력을 경험하며 동료 학생들의 관점을 수용하고, 다양한 정보들을 수집·분류하고 통합·활용하는 역량이 개발된다고 전제하였다. 본 프로그램에서는 내용 측면에서는 김기현 등(2009)이 제시한 핵심 역량의 정의 및 하위 요소를 근거로 각 회기별 구성 요소를 추출하였으며, 운영 측면에서는 역량 기반의 학습 과정 선진 사례로 소개된 모델을 참고하여 토론과 발표, 창의적 역할극, 반성적 쓰기와 읽기 등의 창의적인 방안을 적용해 보았다.

본 프로그램은 진행의 편의상 사회적 상호작용 역량, 도구 활용 역량, 자율적 행동 역량 영역으로 구분하여 총 25주차의 회기 주제와 활동 내용을 구성하였다. 창의적 체험 활동 프로그램은 매 회기마다 도입부-전개부-정리 의 순으로 이뤄진다. 도입부에서는 수업 목표는 핵심역량과 연결을 짓고, 수업 내용은 삶과 연결을 지어 전개한다. 전개부에서는 수업 내용을 관통하는 핵심 질문으로 모둠 활동을 전개하고, 학생들은 모둠에서 역할을 배분하고 모둠 활동에 참여한다. 수업 과정에서 학생-교사간, 학생-학생간 상호작용이 끊임없이 일어난다. 학생들은 모둠 활동 결과를 발표하며, 교사(프로그램 진행자)는 학생의 반응을 기반으로 수업 내용을 변경시키거나 심화시키면서 주요 수업 내용을 정리한다. 정리 단계에서는 모둠별 핵심을 정리하고 다음 차시를 예고함으로써 수업을 마무리한다. 이러한 운영 과정을 통하여 각 회기마다 세 가지 역량이 통합적으로 다루려고 하였다.

이 연구에서 제시한 수업모형과 창의적 체험 활동 프로그램은 학교 교육 현장에서 핵심역량 개발과 교과형, 비교과형 수업을 연계할 수 있는 구체적인 방안을 개발함으로써, 학교교육이 '교육과정'을 제공하는 것에서 머무르지 않고 학생들의 핵심역량을 개발하는 것까지 책임지는, 학교의 책무성을 높이는 대안을 제시하였다는 점에서 그 의미를 찾을 수 있다.

뿐만 아니라 역량의 관점에서 교과형, 비교과형 프로그램을 개발하고 실행하는 것은 그에 부합하는 교사의 역량을 개발하는 것과 연결된다. 본 프로그램들이 역량 기반의 학습 생태계를 조성하고, 교사의 전문성 신장을 위한 주요 교육 내용으로 활용할 수 있을 것으로 기대된다.

핵심역량의 관점에서 설계된 수업모형과 창의적 체험 프로그램은 학교의 문화와 지원시스템을 토대로 한다는 점에서 학교의 전반적인 혁신을 요구하는 과정이다. 따라서 이 연구는 핵심역량 증진을 위한 프로그램의 성공적인 수행을 위해서 수업의 주체인 교사와 학생뿐 아니라 학교 자체의 개혁이 요구된다는 점을 인식시키는 기회로 활용될 수 있을 것으로 기대된다.

3. 청소년 핵심역량에 대한 평가

청소년을 대상으로 한 교수-학습 프로그램이 청소년들의 핵심역량을 얼마나 증

진시켰는지 그 효과성을 진단하는 것은 매우 중요한 과제라고 할 수 있다. 역량은 기본적으로 지식(knowledge)과 태도(attitude), 기술(skill)로 구성되며 교과목에 대한 평가에서 주로 이루어지는 집필고사 방식과는 달리 관찰과 전문가적 진단이 필요하며, 정량적이기 보다는 정성적인 평가 형태로 이루어지며 개개인간의 차이는 뚜렷하나 그것을 점수화할 수 없다는 점에서 세심한 주의를 요한다. 쉽게 말해 우리가 누군가 작성한 10편을 글을 읽을 때 잘 쓴 글과 그렇지 않은 글을 쉽게 구분할 수 있으나 세세하게 10편을 점수화하여 순서를 정하기는 매우 어렵다. 동시에 지적도구 활용 영역과 다른 두 가지 핵심역량인 사회적 상호작용과 자율적 행동 영역은 세 가지 구성 성분에 있어서 중요도에 차이가 존재하는데 전자는 비교적 지식과 관련되어 집필고사와 같은 정량적인 평가 방식의 적용이 용이하고 후자는 태도와 관련되므로 척도 문항을 개발하여 적용하는 것이 용이하다. 그리고 둘 다 기술 수준(skill level)과 관련하여 관찰이나 전문가적 진단과 같은 정성적인 평가 방식을 통해 역량 수준을 살펴보아야 한다는 점에서 공통점이 존재한다.

<표 6>은 함평고에서 실시한 청소년 핵심역량 강화 프로그램의 내용과 효과성 검증 결과를 보여주고 있다(효과성 검증과 관련하여 개발된 척도 문항은 <참고자료 3> 참조). 효과성 검증은 청소년기 핵심역량 개발 프로그램의 효과성을 검증하기 위하여 비교집단 사전-사후조사(Non-equivalent control group pre-post test)의 유사 실험 설계를 통해 이루어졌으며 시범운영기관별로 상이한 결과를 보여주고 있다. 첫째, 학교 기반 프로그램이 수련시설 기반 프로그램보다 효과성 검증에서 유의미한 결과를 보여주고 있다. 둘째, 장기프로그램으로 운영된 프로그램이 더 효과적이었다.

<표 6> 청소년 핵심역량 강화 프로그램 효과성 검증 결과

구분	시범운영기관 (시범사업기관)	내용	운영	효과성 검증 결과
학교기반 프로그램	조선대학교 (함평고등학교)	교과형 수업 (지리교과)	9~11월 (25차, 각 120분) 57명	지적도구 활용
				상호작용
				자율적 행동
		비교과형 수업 (창의적 체험활동)	9~11월 (25차, 각 120분) 30명	수업이해
				지적도구 활용
				상호작용
		자율적 행동		

주: 음영 처리한 부분이 통계적으로 유의미한 결과를 보여준 부분임.

먼저 교과형 수업프로그램을 적용한 결과, 수업과 연결된 구체적인 핵심역량에서는 세 가지 핵심역량 모두에서 실험집단이 통제집단보다 유의미하게 높게 나타났다. 그러나 일반적인 맥락에서 측정된 핵심역량은 ‘도구 활용 능력’에서는 실험집단이 통제집단보다 유의미하게 높은 역량의 정도를 보여주었다. 학생과 교사의 면담과 설문조사 결과, 교과형 수업프로그램에 참여한 학생들은 수업에 흥미와 책임감을 가지고 참여하게 되었으며(자율적 행동 역량), 친구들과 상호작용하면서 서로에게 귀를 기울이며 배우게 되고 발표하는 능력이 향상되었으며(사회적 상호작용역량), 수업내용을 더욱 잘 이해하게 되었고, 주변 환경에 대해 관심을 가지게 되었다(도구활용 역량)고 진술하였다. 참여교사는 본 연구에 참여하는 과정에서 수업에 대해 지속적으로 고민하는 것 자체가 자신의 성장의 원동력이 되었으며, 교과형 수업프로그램을 적용하면서 학생들의 관심과 참여를 유발하면서 수업이 역동적으로 이루어졌다고 평가하였다. 본 수업프로그램이 학생들의 사회적 상호작용 역량을 증진시키는데 효과적이지만 대학입시의 제약이 강한 고등학교 고학년 교실에서 과연 이러한 수업방식이 적용될 수 있을지 의문을 제기하였다. 더불어, 수업에 관심이 없고 소극적인 학생들을 수업에 참여시키는 방식을 끊임없이 고민해야 한다는 점도 지적하였다.

창의적 체험 활동 프로그램을 시범 운영한 결과, 세 가지 핵심 역량 모두에서 실험집단이 통제집단보다 유의미하게 높게 나타났다. 삶의 만족과 관계 만족 영역에서는 삶의 만족도에서는 유의미한 변화가 없었으나 관계 만족 수준에서는 유의미한 차이가 나타났다. 뿐만 아니라 실험집단은 프로그램 참여 이후 장래 희망

직업을 구체적으로 정하는 방향으로 이동하는 경향이 높게 나타났다. 본 연구에서는 프로그램 참여 경험이 학업에 대한 동기를 부여하여 학업 성취력을 향상시킬 것으로 기대하였다. 연구 결과 실험집단은 통제집단에 비하여 언어 및 수리 영역에서 학업성취도가 유의미하게 증가한 것으로 나타났다.

참 고 문 헌

- 교육과학기술부(2009). 2009 개정 교육과정 바로알기. 교육과정 심의회 참고자료. 서울: 교육과학기술부.
- 국가교육과학기술자문회의(2009). 미래형 교육과정(안). 제8차 국민대토론회 자료집.
- 김기현 · 김지연 · 장근영 · 소경희 · 김진화 · 강영배(2008). 청소년 생애핵심역량 개발 및 추진방안연구 I: 총괄보고서. 서울: 청소년정책연구원.
- 김기현 · 맹영임 · 장근영 · 조문흙 · 강영배(2009). 청소년 생애핵심역량 개발 및 추진방안연구 II: 총괄보고서. 서울: 청소년정책연구원.
- 김기현 · 장근영 · 조광수 · 박현준(2010). 청소년 생애핵심역량 개발 및 추진방안연구 III: 총괄보고서. 서울: 청소년정책연구원.
- 김기현 · 안선영 · 장상수 · 김미란 · 최동선(2009). 아동 · 청소년 생활패턴에 관한 국제비교연구. 서울: 보건복지가족부.
- 김미숙 · 김현수 · 박종성 · 박윤희(1998). 기술분야 기초직업능력 인증제도 연구. 서울: 한국직업능력개발원.
- 김성은(2006). 대학생의 정보활용능력 교육과정 모형 개발에 관한 연구. 상명대학교 대학원 문헌정보학 박사학위 논문.
- 김안나 외(2003). 국가수준 생애능력 표준설정 및 학습체제 질관리 연구(II). 서울: 한국교육개발원.
- 김태준 · 김남희 · 김주섭 · 정지선(2002). 학습사회에서 성인의 생애능력설정 및 성인학습체제 질 관리 현황과 과제. 서울: 한국교육개발원.
- 나승일 외(2004). 기초직업능력 표준개발(2차년도). 서울: 한국산업인력공단.
- 대통령자문 정책기획위원회(2006). 사회비전 2030 선진복지국가를 위한 비전과 전략.
- 대통령자문 교육혁신위원회(2007). 학습사회 실현을 위한 미래교육 비전과 전략(안).
- 박동열(2006). 대학생의 직업기초능력 유형 진단 도구 개발과 타당화 연구. 농업교육과 인적자원개발, 38(2): 225-245.
- 박진용 · 홍미영 · 이기연(2008). 국내외 교실학습연구(II): 우리나라, 핀란드, 호주의 중학교 국어 수업을 중심으로. 서울: 한국교육과정평가원.
- 박아청(2003). 한국형 자아정체감검사의 타당화 연구. 교육심리연구, 17(3): 373-392
- 보건복지가족부(2008). 아동 · 청소년정책5개년계획(안). 서울: 보건복지가족부.
- _____ (2009). 2009 아동 · 청소년백서. 서울: 보건복지가족부.
- 보건복지가족부 아동청소년활동진흥과(2008). 아동·청소년활동진흥계획(안). 미간행 내부자료. 서울:

- 보건복지가족부.
- 보건복지가족부·한국청소년진흥센터(2009). 학생 청소년활동 지원기능 연계 활성화를 위한 워크숍 자료집. 서울: 보건복지가족부·한국청소년진흥센터.
- 소경희(2007). 학교교육 맥락에서 본 '역량(competency)'의 의미와 교육과정적 함의. 교육과정연구, 25(3), 1-21.
- 유현숙·김안나·김태준·김남희·이만희·장수명(2002). 국가수준 생애능력 표준설정 및 학습체제 질관리 연구(I). 서울: 한국교육개발원.
- 유현숙·김태준·이석재·송선영(2004). 국가수준 생애능력 표준설정 및 학습체제 질관리 연구(III). 서울: 한국교육개발원.
- 윤명희·김진화(2007). 청소년의 생활역량 진단척도 개발과 프로그램 설계를 통한 효과분석. 서울: 한국학술진흥재단.
- 윤정일·이범수. (2006) "PISA 2003년도 학업성취도 결정요인 국제비교연구: 한국, 일본, 미국, 독일, 핀란드를 중심으로." 교육행정학연구 24 (2): 523-548.
- 이무근 외(1997). 직업능력인증제 도입을 위한 정책연구. 교육부.
- 이미경·손원숙(2007a), OECD/PISA 평가틀 및 공개 문항 분석: PISA 200, PISA 2003, PISA 2006 공개 문항. 한국교육과정평가원.
- 이미경·손원숙(2007b). PISA 2006 결과 분석 연구: 과학적 소양, 읽기 소양, 수학적 소양 수준 및 배경 변인 분석. 한국교육과정평가원.
- 이원규 외(2007). ICT 리터러시 검사도구 개발 연구-초등학생용.
- 이정연(2005). 대학생의 정보활용능력 평가모형 개발에 관한 연구. 이화여자대학교 대학원 문헌정보학 박사학위 논문.
- 이현남(1992). 도움의 이원성. 한양대학교 교육학과 박사학위논문.
- 전효선·오상철·박진용·권순달·정미경·김이성(2007). 국내외 교실학습연구(I): 한국, 영국, 프랑스, 일본의 초등학교를 중심으로. 서울: 한국교육과정평가원
- 정철영·나승일·서우석·송병국·이종성(1998). 직업기초능력의 연역 분류 및 하위요소 추출. 17(2), 15-38.
- 진미석·이수영·채창균·유한구·박천수·이성·최동선·옥준필(2007). 대학생 직업기초능력 선정 및 문항개발 연구. 서울: 교육인적자원부.
- 채선희·나귀수·곽영순·김재철·윤준채·최성연(2003). 2003년도 OECD 학업성취도 국제비교연구. 한국교육과정평가원.
- 최강식·정진욱·정진화 (2005) "자영업 부분의 소득분포 및 소득결정요인: 분위회귀분석." 노동경제논집 28 (1): 135-156.
- 한정선·오정숙(2006). 21세기 지식 정보 역량 활성화를 위한 디지털 리터러시의 조작적 정의 및 하위 영역 규명. 한국교육학술정보원.
- 홍미영(2008). 국내외 교실학습연구(II): 우리나라, 핀란드, 호주의 중학교 과학 수업을 중심으로. 서

울: 한국교육과정평가원

- Baker, David P., and Gerald K. LeTendre. (2005) *National Differences, Global Similarities: World Culture and the Future of Schooling*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Bonnet, F., Jose B. Figueiredo, and Guy Standing(2003), "A Family of Decent Work Indexes", *International Labour Review* 142 (2).
- Boyd, S. and Watson, V. (2006) *Shifting the Frame: Exploring integration of the Key Competencies at six Normal School*. Wellington: NZCER.
- Buchmann, Claudia and Thomas A. DiPrete. (2006) "The Growing Female Advantage in College Completion." *American Sociological Review* 71: 515-541.
- Buchmann, Claudia and Hyunjoon Park (2009) "Stratification and Formation of Expectations in Highly-Differentiated Educational Systems." *Research in Social Stratification and Mobility* 27: 245-267.
- Davis, M.H.(1994) *Empathy: A Social Psychological Approach*. Madison: WCB Brown and Benchmark.
- DeSeCo(2005). *THE DEFINITION AND SELECTION OF KEY COMPETENCIES Executive Summary*.
- DiMaggio, Paul. (1982) "Cultural Capital and School Success: The Impact of Status Culture Participation on the Grades of U.S. High School Students." *American Sociological Review* 47:189-201.
- DiMaggio, Paul and John W. Mor. (1985) "Cultural capital, Educational attainment, and Marital Selection." *American Journal of Sociology* 90:1231 - 1261.
- Eurydice European Unit (2002). *Key Competencies*.
- Freeman, Catherine E. (2004) *Trends in Educational Equity of Girls & Women: 2004 (NCES 2005 - 016)*. U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Ganzeboom, Harry B. G., Paul M. De Graaf, and Donald J. Treiman. (1992) "A Standard International Socio-Economic Index of Occupational status." *Social Science Research* 21: 1-56.
- Haworth, D. and Browne, G.(1992). *Key competencies (2nd ed.)*. St. Leonards, Australia: New

- South Wales TAFE Commission.
- Hao, Lingxin and Daniel Q. Naiman. (2007) *Quantile Regression*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Kerckhoff, Alan. C. (1995) "Institutional Arrangements and Stratification Processes in Industrial Societies." *Annual Review of Sociology* 15: 323-347.
- Kerckhoff, Alan. C. (2001) "Education and Social Stratification Processes in Comparative Perspective." *Sociology of Education Extra Issue*: 3-18.
- Merrifield, J.(2000). *Equipped for the Future*, Research Report. Washington DC: NIFL.
- Ministere de l'Education(2001). *Quebec Education Program: Preschool education, Elementary education*.
- Ministry of Education(2006). *The New Zealand curriculum: Draft for consultation 2006*.
- Ministry of Education(2007). *The New Zealand Curriculum: for English-medium teaching and learning in year 1-13*.
- OECD(2000). *Literacy in the Information Age. Final Report of the International Adult Literacy Survey*.
- _____(2001). *Definition and Selection of Competences(DeSeCo)*.
- _____(2001). *DeSeCo Country Contribution Process(CCP)*.
- _____(2005a). *The Definition and Selection of Key Competencies*.
- _____(2005b). *Learning a Living: First Result of the Adult Literacy and Life Skills Survey*.
- _____(2006) *Society at a Glance*.
- Organization for Economic Co-Operation and Development (OECD). (2003) *The PISA 2003 Assessment Framework: Mathematics, Reading, Science and Problem Solving Knowledge and Skills*. Paris: OECD.
- Organization for Economic Co-Operation and Development (OECD). (2004) *Problem Solving for Tomorrow's World: First Measures of Cross-Curricular Competencies from PISA 2003*. Paris: OECD.
- Park, Hyunjoon. Forthcoming. *Re-Examining Education in Japan and Korea: Demystifying Stereotypes*. Routledge
- Park, Hyunjoon. (2010) "Japanese and Korean High Schools and Students in Comparative Perspective." In *Quality and Inequality of Education*, edited by Jaap Dronkers. New York: Springer.
- Park, Hyunjoon. (2007) "Inequality of Educational Opportunity in Korea: Gender, Socioeconomic Background, and Family Structure." *International Journal of Human Right* 11: 179-197.
- Rothwell, W. J., Lindholm, J. E.(1999). *Competency identification, modelling and assessment in*

- the USA. *International Journal of Training and Development* 3(2), 90-105.
- Rychen, Dominique Simon and Salganik, Laura Hersh(2001). *Defining and Selecting Key Competencies*. Cambridge: Hogrefe & Huber Publishers.
-
- _____(2002). DeSeCo Symposium: Discussion Paper. OECD.
-
- _____(2003a). *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Function Society*. Cambridge: Hogrefe & Huber Publishers.
-
- _____(2003b). Highlights from the OECD Project Definition and Selection Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo). Annual Meeting of the American Educational Research Association in Chicago.
- Shavit, Yossi and Hans-Peter Blossfeld (Eds.) (1993) *Persistent Inequality: Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*. Boulder, CO: Westview.
- Teachman, Jay D. (1987) "Family Background, Educational Resources and Educational Attainment." *American Sociological Review* 52:548-557.
- VCAA(2004a). *Curriculum Victoria: Foundations for the Future*. -Summary report of an analysis of national and international curriculum and standards documents for the compulsory years.
- _____(2004b). *Introducing the Victorian essential learning standards*.
- Voorhees, A. A.(2001). Competency-based learning models: A necessary future. *New Directions for Institutional Research*, No. 110. 5-13.
- Weiss, I.R., Pasley, J.D., Smith, P.S., Banilower, E.R. and Heck, D.J.(2003). *Looking Inside the Classroom: A Study of K-12 Mathematics and Science Education in the United States*. Chapel Hill, NC: Horizon Research Inc.
- Westat (2002) *WesVar 4.2 User's Guide*. Rockville, MD: Westat.
- 勝俣暎史(2000), 「生きる力」の概念と構成成分, コンピタンス心理学の視点から, 熊本大学教育実践研究.
- 篠原弘章・勝俣暎史(2001), 熊本式コンピタンス尺度の開発と妥当性: 中学生の「感情・態度」および「希望」との関係.

1. 시범사업 개요

이 연구에서는 학교를 대상으로 청소년기 핵심역량 개발 프로그램을 시범적으로 운영하여 그 효과를 검토해보고자 한다. 학교 대상 프로그램은 교과목 수업을 역량중심으로 재편하여 운영하는 교과내 프로그램과 창의적 체험활동과 같은 비교과활동으로 구성되었다.

1) 학교 기반 프로그램 시범사업 연구

OECD는 DeSeCo 프로젝트를 통해 핵심 역량을 규명한 바 있으며 선진국을 중심으로 많은 국가들이 국가교육과정의 틀을 역량기반 학습체제로 전환 중에 있다. 이러한 역량기반 학습체제에서 학생이 길러야 할 핵심역량은 학교교육 현장에서 통합적으로 길러지는 것이지 핵심역량의 지적인 측면을 다루는 교과내용에 따라 개별적으로 길러지는 것이 아니기 때문에, 수업 장면 역시 실생활과 마찬가지로 해결해야 할 문제를 중심으로 구성해야 한다는 것에 바탕을 두고 있다.

이러한 문제의식을 바탕으로 본 연구에서는 학교 기반의 교과형 교육과정 프로그램과 비교과형의 창의적 재량활동 프로그램을 개발하여 학령기 청소년들에게 직접 적용해봄으로써 청소년의 핵심역량 증진에 미치는 효과를 구체적으로 파악하고자 하였다.

먼저 청소년 수준에서 핵심 역량의 여러 요소들을 통합적으로 개발하는 수업모형을 개발하는 것을 목적으로 하였다. 이를 위하여 문헌 연구를 통해 가장 중요하다고 언급되는 핵심역량을 도출하고 각각의 의미를 살펴보았다. 이와 더불어 역량기반교육과정을 운영하는 외국의 수업사례를 통해 핵심역량을 개발하기 위한 수업의 구체적인 요소들을 도출하고 이를 기반으로 우리나라 상황에 적합한 수업 모형을 제시하고자 하였다. 모든 과목에 적용할 수 있는 기본 모형을 우선적으로 제작하고, 사회과 과목을 선정하여 수업에 맞추어 기본 모형을 해석하고 적용할 수 있는 구체적인 수업 모형을 최종적으로 제시하고자 하였다.

<부록표 1> 학교기반 프로그램 시범사업 운영 기관

연구기관	시범사업기관	책임연구자	일정	주요 내용
조선대학교	함평고등학교	조선대학교 권해수 교수	8.23 ~10.25 (매주 월요일, 10주간)	- 반성적/읽기, 쓰기 - 진로탐색 등 창의적 체험활동 프로그램

다음으로 교과외 교육과정, 즉 창의적 체험 활동으로 활용 가능한 형태의 역량 증진 교육프로그램을 개발하고 청소년들에게 직접 적용해봄으로서 역량 기반의 교육 활동이 청소년들에게 어떤 변화를 오는지, 적용 과정에서 어떤 문제가 있는지를 구체적으로 살펴보고자 하였다.

시범사업 연구기관은 조선대학교에서 진행할 예정이며 시범사업은 2009년 2차년도 연구에 참여하였던 함평고등학교에서 실시되었으며 8월부터 10월까지 10주간에 걸쳐서 진행되었다.

(1) 역량 기반의 교과형 수업 모형 개발 및 시범 운영

우리나라의 학교교육이 변화하는 사회에 대처할 수 있는 핵심역량을 개발할 수 있도록 수업방법 및 수업환경 개선에 대한 구체적인 방안을 마련하고자 하였다. 교육과정 수준에서 논의되었던 핵심역량에 대한 논의를 수업 운영의 수준으로 구체화하여 일선 현장에서 핵심역량 개발에 대한 실천 방안을 마련하고자 한다.

핵심역량 개발을 위한 수업모형을 개발하고 운영해 봄으로써 실제 수업과정에서 일어나는 문제점들과 쟁점들을 정리하고 이를 극복할 수 있는 방안을 마련하고자 하였다.

(2) 역량 기반의 창의적 재량활동 프로그램 개발 및 시범 운영

김기현 등(2008)이 정의한 청소년 핵심역량에 대한 개념에 기초하여, 각 하위 요소별 핵심 역량을 함양시킬 수 있는 창의적 재량활동 프로그램을 개발하고자 한다. 특히 우리나라 청소년들이 직면한 여러 발달 과제(예, 진로 문제, 학업 문제, 부모-자녀와의 갈등, 학교 적응 문제 등)들을 해결하는 데 도움을 줄 수 있는 프로그램을 구성하고자 하였다.

창의적 재량 활동 프로그램을 운영함에 있어 핵심 역량이 함양될 수 있는 다양한 방안들을 적용해 보고자 한다. 역량 기반의 교육과정을 운영하고 있는 선진국 사례를 참고하여, 토론과 발표, 창의적 역할극, 동료간 학습 지원, 탐색적 읽기와 쓰기 등을 운영하고자 하였다.

창의적 재량 활동 프로그램을 개발하고 운영해 봄으로써 프로그램 실시 과정에서 나타나는 문제점들과 쟁점들을 정리하고 이를 극복할 수 있는 방안들을 마련해 보고자

한다.

2. 주요내용

1) 학교 기반 프로그램 연구

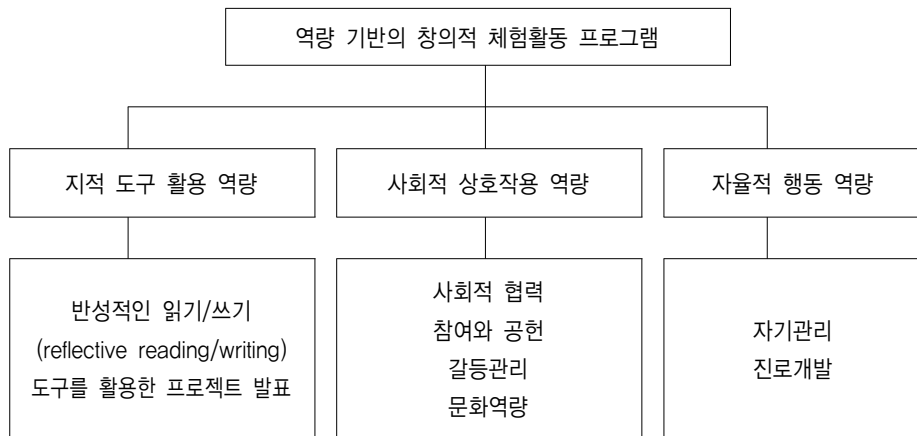
(1) 핵심역량 증진을 위한 비교과형 프로그램 개발

김기현 외(2008)는 전문가 대상의 델파이 조사를 통하여 청소년 생애핵심역량의 하위 요소 중에서 우리나라 청소년들에게 가장 중요하다고 생각되는 요소를 분석한 결과, 도구 활용 영역과 관련해서는 말하기 능력과 듣기능력, 정보 활용 능력이 나왔다. 사회적 상호작용과 관련해서는 관계형성능력과 조망 취득 능력, 협력이 나왔다. 마지막으로 자율적 행동과 관련해서는 자기정체성, 계획 수립 능력, 자율성에 대한 응답이 높았다. 한편, 청소년기 역할에 따라 학교에서 학생으로서 요구되는 역량을 분석한 결과, 계획수립 능력, 읽기능력, 관계 형성 능력, 자율성, 듣기 능력, 협력, 계획 실행 능력, 말하기 능력 등이 나왔다.

이러한 연구를 바탕으로 본 연구에서는 교사 및 학생 대상 요구조사 결과를 분석하여 역량 기반의 창의적 체험활동 프로그램의 구성 요소를 도출하고자 한다. 도구 활용 영역과 관련해서는 ‘반성적 글쓰기/읽기’, 사회적 상호작용과 관련해서는 ‘협동심’, ‘참여와 공헌’, ‘갈등관리’, 자율적 행동과 관련해서는 ‘자기 관리’와 ‘진로개발’을 도출할 수 있다.

도구 활용 역량에서 가장 중요하게 다루어졌던 하위 요소는 읽기능력, 쓰기능력, 말하기 능력, 듣기능력 등이다. 이에 본 프로그램에서는 ‘도구 활용 역량’에서는 반성적인 읽기(reflective reading)와 쓰기 역량, 도구를 활용한 프로젝트 발표 역량을 함양하고자 한다.

사회적 상호작용 역량은 다양한 맥락에서 만나는 다양한 범주의 사람들과 효과적으로 상호작용하는 것과 관련되는 역량이다. 대인관계 역량을 갖춘 학생들은 새로운 학습과 다른 상황에서 다른 역할을 받아들이는 데 열려 있으며, 다양한 상황에서 적절한 역할을 할 수 있으며, 경쟁과 협동이 필요한 시기를 알고 대처할 수 있다. 또한 그들의 언어와 행동이 다른 사람들에게 어떤 영향을 미치는지 알고 있으며, 언제 경쟁이 적절하고, 언제 협동 작업이 적절한 지도 알고 있다. 특히 효과적으로 함께 일함으로써 새로운 접근과 생각 그리고 새로운 방식의 사고를 이끌어낼 수 있다.



[부록그림 1] 핵심역량 프로그램 구성

자율적 행동 역량은 내가 속해 있는 환경에 대한 이해를 기초로, 나 자신의 위치와 역할에 대한 정체성을 갖고 나의 권리와 욕구의 한계를 인지하면서 이를 적절한 방법으로 주장하여 자신을 방어할 수 있는 역량을 의미한다. 생애발달 단계 중 청소년기에 해당되는 경우 장기적 관점에서 인생 목표와 과제를 수립하고 실천해야 하며, 단기적 관점에서는 대학 진학과 관련한 목표와 과제를 수립하고 실천하는 능력이 요구된다. 이에 본 프로그램에서는 ‘자기 관리’와 ‘진로개발’ 역량을 함양하는 방안을 고안하려고 한다.

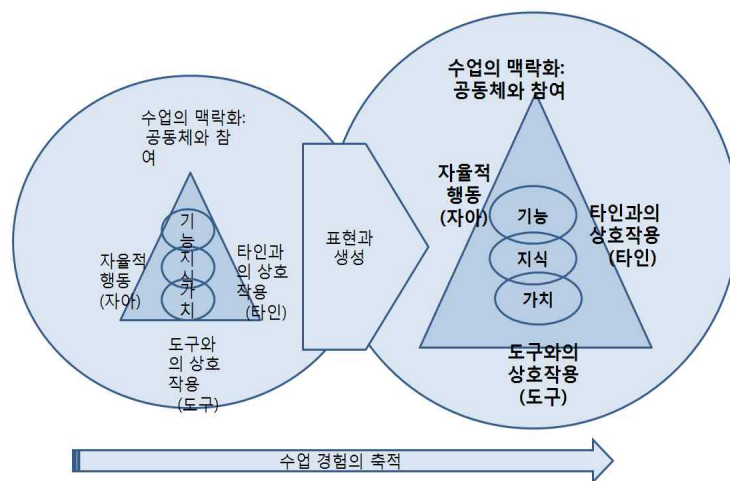
진로수첩 활용 : 함평고에서는 ‘진로수첩’을 자체적으로 제작하여 사용하고 있다. 진로수첩에서는 진로 및 진학, 학습, 자원봉사 등에 관한 다양한 자료들이 제시되어 있으며, 반성적 글쓰기(reflective writing)가 가능한 형식으로 제작되어 있다. 본 프로그램에서는 학교 측과 함께 ‘진로 수첩’의 활용도를 높이기 위하여 담임교사의 관리역량 강화 및 인센티브 제공, 매월 시상대회 등을 개최하였다.

(2) 핵심역량 증진을 위한 교과형 교육과정 개발

미국, 영국, 뉴질랜드의 사회과 교육과정은 크게 수업에서 다룰 ‘지식’ 측면과 ‘기능’ 측면으로 구성되어 있으며, 미국의 경우에는 ‘가치 및 태도’의 측면이 추가되었다. 뉴질랜드의 경우에는 이러한 기능적인 측면에 8개의 핵심역량과 연계되어 제시되고 있으며, 핵심역량은 ‘탐구’, ‘가치탐색’, ‘사회적 의사결정’이라는 과정을 통해 습득되는 것으로 제시하였다.

국내에서는 신종호, 모경환, 박민정(2009)은 핵심역량 중 창의성과 문제해결력을 증진시키는 사회과 교육과정의 재구성 방안을 연구한 것으로, 창의적 문제해결력과 가장 밀접한 관련이 있는 이슈 중심 교육과정의 도입을 교육과정 재구성 방안의 대안으로 제시하고 있다.

이들은 미국, 영국, 뉴질랜드의 사회과 교육과정을 참고하여 수업의 활동 구성의 측면에는 이상에서 제시한, ‘지식’, ‘기능’, ‘가치/태도’를 포함하고, 수업활동을 전개하는 과정에서는 ‘맥락화’, ‘참여’, ‘생성’의 요소를 통해 활동이 이루어지는 수업 과정의 필수요건을 구체화하였다. 그리고 평가의 단계에서는 과정평가와 결과평가로 나누어 학습자의 ‘기능’, ‘태도가치’, ‘지식’의 함양여부를 평가한다. 본 연구는 우리나라의 학교교육이 변화하는 사회에 대처할 수 있는 핵심역량을 개발할 수 있도록 수업방법 및 수업환경 개선에 대한 구체적인 방안을 마련하고, 교육과정 수준에서 논의되었던 핵심역량에 대한 논의를 수업 운영의 수준으로 구체화하여 일선 현장에서 핵심역량 개발에 대한 실천 방안과 청소년기 핵심역량 개발을 위한 수업모형을 개발하고 운영함으로써 실제 수업 과정에서 일어나는 문제점들과 쟁점들을 정리하고 이를 극복할 수 있는 방안을 마련하고자 한다. 본 연구가 제시하는 기본 수업모형은 다음과 같다.



[부록그림 2] 교과형 수업 기본 모형

본 연구에서 연구자는 참여교사의 수업을 관찰한 것을 토대로 참여 교사의 수업진행 방식과 지리수업이 이루어지는 공간이나 학생의 구성, 시간 분배 등을 파악하여 수업모형이 현실적으로 기능하기 위한 조건 등을 파악한 후, 수업에서 개발 가능한 핵심역량을 수업행동 및 태도로 표현하였다.

① 수업실제에 역량 요소들의 점진적 도입과 개발과정

수업의 기본모형이나 역량의 요소들은 수업의 기본적인 틀로서, 실제 수업에서 구현되는 구체적인 모습을 나타내지는 못한다. 기본모형보다 구체화된 수업모형은 실제 수업에서 참여교사와 학생의 상호작용에서 작동하는 요소들의 모습으로 표현된다. 모든 요소들이 한 번의 수업에서 효과적으로 작동되거나 교사나 학생들에게 숙련된 수준으로 드러나는 것이 아니기 때문에 매 수업마다 한 두 개의 역량요소에 중점을 두어 교사

가 수업을 진행하고 그러한 요소들이 수업 속에서 효과적으로 구현되었는지를 연구자가 관찰하고 참여교사와 논의하였다. 지속적인 논의와 관찰을 통해 해당 수업의 교사와 학생들에게 좀 더 적절한 형태의 수업요소들을 도입하는 점진적인 형태로 수업모형 개발과정이 이루어졌다.

<부록표 2> 교사와 학생의 수업행동으로 구체화된 핵심역량의 요소들

핵심 역량요소	내용	수업시간에 표현되는 행동 및 태도
자율적 행동역량	-정체감 확립 -생애계획 및 목표 수립 -권리행사, 의무수행 -참여하기, 공헌하기	- 수업목표를 인식하고 스스로 평가하기 - 수업에 대한 ‘기대’ 를 가지고 참여하기 - 자신의 ‘역할’ 을 가지고 참여하기 - 수업내용 이외에도 자신이 배운 것이 무엇인지 성찰하기
사회적 상호작용역량	-타인과 공감, 연대 -공유, 협력, 균형 -갈등관리, 합리적인 해결책 마련	- 자신의 생각을 두려움없이 표현하기 - 친구와 선생님의 의견 경청하기 - 서로 반응하고 도와주기 - 모둠 활동에서의 갈등을 배움의 기회로 생각하기
지적도구 활용역량	-세상과 적극적 대화 -언어, 지식과 정보, 기술의 상호적 사용 -변화유도 및 변화 적응	- 중요한 개념을 중심으로 수업내용을 연결시키기 - 수업내용을 자신의 삶과 연결시키기 - 중요 개념을 반복적으로 사용하여 자신의 것으로 익히기 - 테크놀로지를 활용하여 지식을 확장하기

이러한 과정을 통해 역량의 요소들이 해당 수업에서 가장 적절하고 효과적으로 이루어질 수 있는 방안을 찾아내고 수업모형의 구체적인 요소로 개발하였다.

2) 학교 기반 프로그램 시범 운영 개요

(1) 운영 대상

본 프로그램은 함평고 1, 2학년 각 30여명을 대상으로 실시되었다. 본 연구진은 프로그램 참여자를 선발하기 위하여 각 반을 순회하면서 <프로그램 설명회>를 가졌으며, 핵심 역량의 개념, 프로그램의 목적 및 기대 효과, 작년 프로그램의 결과 등을 제시하면서 프로그램 참여를 독려했다. 프로그램 참여 희망자는 신청서를 작성하여 담임교사에게 전달하였고, 학교에서 이를 수합하여 연구진에게 전달하였다. 신청서를 접수한 희망자는 1학년 64명, 2학년 70명이었으며, 2학년의 경우 작년 핵심역량 프로그램에 참여하였던 학생 전원이 신청하였다. 이후 연구진은 8월 13일, 14일 양일간 프로그램 희망자에 대한 선발 면담을 통하여 최종 참가자를 선발하였다.

프로그램 최종 참가자는 1학년 30명, 2학년 30명이었으며, 성별로는 1학년 남자 14명, 여자 16명, 2학년 남자 15명, 여자 15명이었다. 2학년의 경우 전체 15명 중 8명이 작년 기참여자 학생인 것으로 파악되었다.

프로그램 최종 참가자에 대한 사전 면담은 프로그램 실시 일주일 전에 실시되었다. 면담의 주요 내용은 프로그램 참여 동기 및 기대, 진로 및 진학 준비 수준, 이전 프로그램 참여 경험, 성격 특성 및 대인관계 스타일 등을 파악하였다.

(2) 운영 과정

창의적 재량 활동 프로그램 : 본 프로그램은 함평고 1, 2학년생을 대상으로 시범 실시되었으며, 창의적 재량활동 수업 시간을 활용하여 실시하였다.

- 운영 기간 : 2010년 8월 23일~11월 29일(총 15주)
- 운영 시간 : 1학년 매주 월요일 6, 7교시, 2학년 매주 월요일 8, 9교시
- 운영 장소 ; 함평고 영어과 교실 및 과학실
- 운영 방식 : 학년별 운영, 15명을 1개팀으로 구성하여 총 4개 팀 운영
- 진행자 : 권해수 교수(조선대 상담심리학부), 강영신 박사(조선대 상담심리학부), 연구 보조진행자 3명(조선대 상담심리학부생)
- 주요 내용 : 자율적 역량, 사회적 상호작용 역량, 도구활용 역량
- 특이 사항 : 심야 시간을 이용하여 프로그램 참여자를 대상으로 '개별 맞춤형 진학컨설팅' 실시, 1회 컨설팅 30분~40분 소요

본 프로그램에서는 청소년뿐만 아니라 청소년 주변 인물에 대한 적극적인 개입을 시도하였으며, 이를 위하여 학교 교사 대상의 연수를 강화하였다. 교사 연수의 목적은 학생들이 프로그램을 통하여 배운 생애핵심역량의 지식을 교과 내용과 연관시키고, 학생들이 배운 것을 적절하게 활용할 수 있도록 교사들이 학교 여건을 만들어주기를 바라는 마음에서 출발하였다.

교사들은 연수를 통하여 빠르게 변화하는 21세기 지식기반 사회 속에서 개인이 매일의 일상을 통해 직면하게 되는 복잡한 요구와 도전들에 잘 대응하기 위해서 교육의

모습을 어떻게 달려져야 하는가?에 대한 고민을 하기 시작하였고, 교과중심적이고 분과적인 기존의 교육과정 틀로부터 벗어나 좀 더 학생중심적이고 통합적인 방향으로 교육과정을 조직하려는 움직임을 보였다.

• 교사연수 일정 :

- 1차 : 사업 설명회(2010. 5.7. 09:00~11:00)

- 2차 : 핵심역량 중심의 교육과정 운영 선진 사례 연수
(2010. 8. 20. 09:00~12:00)

- 3차 : 프로그램 결과 보고(2010. 11. 29. 09:00~10:00)

• 장소 : 함평고등학교 시청각실

• 강사 : 권해수 교수, 김민성 교수((조선대), 장근영 박사, 김기현 박사(청소년정책연구원)

가정생활은 핵심 역량을 습득하고, 강화하는 데 있어 가장 중요한 환경 중의 하나이다. Snow & Tabors(1996)는 성인기로의 이행에 있어 부모의 영향이 크며, 아동의 발달 단계에 따라 변화한다고 결론을 내리고, 인쇄 매체에 대한 지식의 전이와 언어구사 능력 개발, 문해력을 얻는 데 있어서 부모의 역할을 상기시키고 있다. 본 프로그램에서도 청소년 대상의 직접적인 교육뿐만 아니라 이들 주변의 인물들에 대한 적극적인 개입을 통하여 프로그램 효과 수준을 높이고자 하였다.

• 학부모 연수 일정 : 2010. 9. 29~10. 26(5주)

• 연수 내용

1차 : 미래 사회의 변화와 핵심 역량

2차 : 최근 입시 제도의 변화 속에 반영된 핵심 역량

3차 : 자녀의 힘을 북돋우는 부모되기

4차 : 자녀의 핵심 역량 강화를 위한 부모 역할

5차 : 자녀와의 관계 회복을 위한 부모의 자세

• 연수 장소 : 함평고등학교 두드림상담실

• 강 사 : 권해수 교수, 강영신 교수(조선대)

3. 시범운영 프로그램 효과 분석

1) 효과 검증 설계

본 연구에서는 시범운영 프로그램의 효과를 확인하기 위해서 양적/질적 연구방법을 포함한 혼합 조사방법을 사용해서 효과성 검증을 실시한다. 이 방법은 시범운영에 참여한 3개 협동기관에서 기본적으로 동일하게 적용된다. 그러나 비교집단의 구성 용이성과 같은 운영기관의 현실적 제약을 반영하여 부분적으로 조정될 수 있다.

양적 검증은 청소년기 핵심역량 개발 프로그램의 효과성을 검증하기 위하여 비교집단 사전-사후조사(Non-equivalent control group pre-post test)의 유사 실험 설계를 실시한다.

<부록표 3> 효과검증 설계안

연구대상구분	사전 검사	실험 처치	사후 검사
실험집단	O ₁	Yes	O ₂
통제집단	O ₃	No	O ₄

* O₁ : 사전점수, O₂ : 사후점수

여기서 실험집단은 본 연구에서 개발한 시범운영 프로그램에 참여한 청소년 집단이며, 통제집단에 해당하는 비교집단은 시범운영 프로그램이 아닌 일반적인 프로그램에 참여한 청소년들이다. 이때 실험집단과 비교집단은 성, 연령, 사회경제적 지위 등의 사회인구학적인 측면에서 동질적인 집단으로 구성하는 것을 원칙으로 한다. 상기 내용은 과업지시서에 포함되어 있으며 프로그램 시범운영 전에 2차에 걸친 연구진 협의를 통해 협동연구진과 본원의 책임연구진이 충분히 그 목적과 조건을 공유한 상태에서 실시하게 된다.

질적 검증은 포커스 그룹 및 개별 심층 인터뷰를 통한 프로그램의 효과 분석을 각 연구진이 자율적으로 실시한다.

2) 효과 검증 조사 대상자 구성

양적연구의 조사대상은 실험집단의 경우 청소년기 핵심역량 개발 시범운영 프로그램에 참여한 모든 청소년이며, 통제집단은 시범운영 프로그램이 아닌 다른 프로그램에 참여하고 있는 청소년, 인원수, 성비, 연령, 거주지역, 사회경제적 지위 등에서 실험집단과 동질적인 구성원을 원칙으로 하였다.

측정도구는 2차 년도에 개발·확정한 핵심역량 측정도구 및 본 연구에서 사용할 예정인 비판적 사고력 검사도구였다.

질적연구의 조사대상은 포커스 그룹으로 각 프로그램별 5명 이내를 대상으로 구성했으며 심층 인터뷰는 프로그램 참여 효과의 뚜렷한 향상을 보인 참여자와 향상되지 않은 참여자 각각 3명이었다.

3) 효과검증 결과 분석

프로그램의 효과검증결과의 분석은 아래와 같은 절차로 진행한다. 양적 검증결과 분석의 경우 사전검사 결과에 대해서 인구학적 변수 및 자립 관련 변수의 상태가 실험집단과 비교집단 간에 동질적인지를 분석하기 위해 t-test, F-test 검정을 실시한다. 만약 시범운영 기관의 현실적인 제약 등으로 인해서 실험집단과 통제집단의 동질성이 확인되지 않더라도 사전검사 결과의 차이를 반영하여 사후검사 결과의 차이를 해석함으로써 결과해석의 오류를 최소화 한다.

사후검사 결과에 대해서는 역시 시범운영 프로그램의 효과성을 검증하기 위해 평균차 검정, 실험집단과 비교집단의 사전점수 차이를 통제된 후 관심변인인 자립관련 변수 사후점수 차이를 검증하는 공분산분석(ANCOVA) 을 실시한다. 또한 실험집단이 프로그램 실시 이후 임상적으로 유의한 수준으로 변화되었는가를 확인하기 위해 임상적 유의도인 ES(Effect Size)를 구하여 제시하고자 한다.

질적 검증결과에 대한 분석의 경우 각 프로그램의 포커스 그룹에 대한 인터뷰결과는 사전사후 조사가 모두 끝난 후 실시하였다. 질적 검증은 프로그램의 효과성에 대한 확인이 주 목적이거나기보다는 그 효과의 핵심요인을 명확히 규명하기 위한 것이다. 따라서 뚜렷한 향상을 보인 참여자와 향상되지 않은 참여자를 2-3케이스씩 선정해 심층면접을 실시하고, 그 인터뷰 내용을 분석함으로써 향후 시범운영 프로그램의 개선방안과 양적검사항과성의 원인을 설명하는데 근거 자료로 사용하였다.

2) 효과성 검증 결과

(1) 학교 기반 프로그램 시범사업 연구

핵심역량 강화프로그램 참여가 학생들에게 미치는 영향을 분석하기 위해 포함된 변수들은 세 가지 핵심역량 중 사회적 상호작용 영역과 자율적 행동 영역, 도구 활용 영역이다. 이와 함께 핵심역량의 결과와 관련된 몇 가지 변수들과 전국 모의고사 성적으로 측정된 학업성취도 변수를 분석에 활용하였다. 핵심 역량 프로그램의 효과를 검증하기

위해 포함된 변수들로서 사전 학업성취도는 학생들의 핵심역량 프로그램 실시 직전의 모의고사 표준점수 총합(외국어, 언어, 수리영역)으로 측정되었으며, 사후 학업성취도 점수는 프로그램 실시 종료 전에 실시된 10월 전국 규모의 모의고사 점수를 사용하였다. 핵심 역량 변인들의 세 가지 사전 점수는 프로그램 실시 전에 수집되었으며, 사후 점수는 프로그램 종결시 수집되었다.

① 교과형 교육과정 프로그램 효과성 검증 결과

① 연구대상 : 청소년 핵심 역량 프로그램의 효과를 평가하기 위해 실험집단에 참가한 함평고등학교 1,2학년 참가자들과 통제집단 참가자 각 30명들의 분포는 다음과 같다.

<부록표 4> 실험집단 및 통제집단 참가자 학년 및 성별에 따른 사례수

		실험집단	통제집단
1학년	남	17명	15명
	여	13명	15명
2학년	남	14명	17명
	여	16명	13명

통제집단은 실험집단의 개인적 특성, 즉 학년, 성별, 학업 성취도 등을 바탕으로 표집되었다. 프로그램의 효과를 검증하기 위해서는 실험집단과 통제집단이 동질적이어야 하지만 실험집단에 자원한 학생들이 성적이 우수한 학생들이 밀집되어 있어 학업 성취도에서 실험집단과 통제집단의 동질성을 확보하기가 쉽지 않았다. 각 집단의 사전 수준이 동일하지 않은 상태에서 프로그램에 참가할 경우, 사후점수에서의 집단간 차이가 때문에 프로그램의 효과 때문이라고 단정짓기가 어렵다.

<부록표 5> 학업 성취도 및 핵심역량 사전 점수

	실험집단			통제집단			전체 평균
	사례수	평균	표준 편차	사례수	평균	표준 편차	
성적	60	341.00	42.76	60	323.92	30.16	332.46
사회적 상호작용	60	58.72	6.35	60	57.60	6.85	58.16
도구 활용	59	56.41	7.24	58	54.86	7.57	55.64
자율성	60	129.23	14.23	59	123.17	15.33	126.23

또한 <표 V-10>에서 제시하는 바와 같이, 실험집단은 사전 핵심 역량의 세 영역 모두 통제집단에 비해 통계적으로 유의한 수준으로 점수가 높은 것으로 나타났다. 이러한 문제점을 해결하기 위하여 본 연구에서는 성적 및 사전점수를 공변인으로 설정하고

효과 검증을 시도하였다. 실험집단과 통제집단의 학업 성취도 및 각 핵심역량의 사전 점수에 대한 평균과 표준편차는 다음과 같다.

㉠ 효과성 검증 결과

사회적 상호작용 역량에 관한 실험집단과 통제집단의 사전 및 사후 검사 차이를 알아보기 위해 공분산분석을 실시하였다. 우선, Levene의 등분산 가정 검정 결과, 유의확률은 .360로 영가설을 기각하지 못하므로 두 집단의 분산은 같다고 가정할 수 있다. 두 집단의 사전 역량 점수, 학업성취도를 통제한 교정 점수의 평균과 표준편차는 다음과 같다.

<부록표 6> 사전, 사후, 교정된 사후 사회적 상호작용 점수 비교

		실험집단 (N=60)	통제집단 (N=59)	합계 (N=119)
사전	평균	58.72	57.60	58.16
	표준편차	6.35	6.85	6.60
사후	평균	61.45	56.80	59.14
	표준편차	5.44	5.22	5.80
교정 사후	평균	61.12	57.14	59.13
	표준오차	.52	.52	.36

핵심역량 프로그램에 참가한 학생들의 교정평균은 61.12, 참가하지 않은 학생들의 교정평균은 57.14이다. 교정된 사후 사회적 상호작용 역량에 대한 성취 수준이 프로그램 참가 여부에 따라 차이가 있는지에 대한 공분산분석 결과는 다음과 같다.

<부록표 7> 사후 사회적 상호작용 역량에 대한 공분산 분석 결과

분산원	제곱합	자유도	평균제곱	F
공분산 (사전 사회적 상호작용 역량 점수)	1485.98	1	1485.98	
공분산(성적)	1.98	1	1.98	
프로그램 참가 여부				28.31***
오차	1814.40	115	15.77	
합계	3962.57	118		

*** p <.001

사전 점수와 성적의 영향을 통제한 후 교정된 사후 사회적 상호작용 역량의 통계적 유의성을 검증한 결과, F 통계값은 28.31, 유의확률은 .000으로 유의수준 .05에서 핵심역량 프로그램 참가가 사회적 상호작용 역량의 증가에 유의한 영향을 끼쳤음을 알 수 있다.

3) 지적 도구 활용 역량의 변화

지적 도구 활용 역량에 관한 실험집단과 통제집단의 사전 및 사후 검사 차이를 알아

보기 위해 공분산분석을 실시하였다. Levene의 등분산 가정 검정 결과, 유의확률은 .186($F=1.77$)로 영가설을 기각하지 못하므로 두 집단의 분산은 같다고 가정할 수 있다. 두 집단의 사전 역량 점수, 학업성취도를 통제한 교정 점수의 평균과 표준편차는 다음과 같다.

<부록표 8> 사전, 사후, 교정된 지적 도구 활용 역량 점수 비교

		실험집단 (N=59)	통제집단 (N=57)	합계 (N=116)
사전	평균	56.41	54.86	55.64
	표준편차	7.24	7.89	7.57
사후	평균	26.49	24.72	25.62
	표준편차	3.25	3.61	3.53
교정 사후	평균	26.21	25.01	25.61
	표준오차	.40	.41	.28

핵심 역량 프로그램에 참가한 학생들의 교정평균은 26.21, 참가하지 않은 학생들의 교정평균은 25.01이다. 교정된 사후 지적 도구 활용 역량에 대한 성취 수준이 프로그램 참가 여부에 따라 차이가 있는지에 대한 공분산분석 결과는 다음과 같다.

<부록표 9> 사후 지적 도구 활용 역량에 대한 공분산 분석 결과

분산원	제곱합	자유도	평균제곱	F
공분산 (사전 지적 도구 활용 역량 점수)	296.54	1	296.54	
공분산(성적)	20.17	1	20.17	
프로그램 참가 여부				4.36*
오차	1018.40	112	9.09	
합계	1435.31	115		

$p<.05$

사전 점수와 성적의 영향을 통제한 후 교정된 사후 지적 도구 활용 역량의 통계적 유의성을 검증한 결과, F 통계값은 4.36, 유의확률은 .039로써 유의수준 .05에서 핵심역량 프로그램 참가가 지적 도구 활용 역량의 증가에 유의한 영향을 끼쳤음을 알 수 있다.

4) 자율성 역량의 변화

자율성 핵심역량에 관한 실험집단과 통제집단의 사전 및 사후 검사 차이를 알아보기 위해 공분산분석을 실시하였다. 우선, Levene의 등분산 가정 검정 결과, 유의확률은

.679($F=1.172$)로 영가설을 기각하지 못하므로 두 집단의 분산은 같다고 가정할 수 있다. 두 집단의 사전능력, 학업성취도를 통제한 교정 점수의 평균과 표준편차는 다음과 같다.

<부록표 10> 사전, 사후, 교정된 사후 자율성 역량 점수 비교

		실험집단 (N=60)	통제집단 (N=57)	합계 (N=117)
사전	평균	129.23	123.17	126.23
	표준편차	14.23	15.91	15.33
사후	평균	136.70	124.05	130.54
	표준편차	12.37	13.19	14.22
교정 사후	평균	134.65	126.21	130.43
	표준오차	1.22	1.26	.86

핵심역량 프로그램에 참가한 학생들의 교정평균은 134.65, 참가하지 않은 학생들의 교정평균은 126.21이다. 교정된 사후 지적 도구 활용 역량에 대한 성취 수준이 프로그램 참가 여부에 따라 차이가 있는지에 대한 공분산분석 결과는 다음과 같다.

<부록표 11> 사후 자율성 역량에 대한 공분산분석 결과

분산원	제곱합	자유도	평균제곱	F
공분산 (사전 자율성 역량 점수)	8793.17	1	8793.17	22.29***
공분산(성적)	25.27	1	25.27	
프로그램 참가 여부	1909.34	1	1909.34	
오차	9678.05	113	85.65	
합계	23447.08	116		

*** $p<.001$

사전 점수와 성적의 영향을 통제한 후 교정된 사후 자율성 역량의 통계적 유의성을 검증한 결과, F 통계값은 22.29, 유의확률은 .000으로써 유의수준 .05에서 핵심역량 프로그램 참가가 사회적 상호작용 역량의 증가에 유의미한 영향을 끼쳤다고 할 수 있겠다.

5) 장래 희망 직업 인식 변화

장래 희망 직업 선정 여부에 대한 실험집단과 통제집단의 사전-사후 평가의 변화를 검

증하기 위해 Wilcoxon Signed Rank test를 실시하였다. 실시 결과, 실험집단 학생들이 프로그램 참여 이후 통계적으로 유의미하게 장래 희망 직업을 더욱 구체적으로 선정하는 것으로 나타났다. 실험집단의 경우 "아직 정해 놓은 직업이 없다"에서 "확정적이지는 않지만 대략 생각해 놓은 직업이 있다" 혹은 "구체적으로 확정해 놓은 직업이 있다"로, 그리고 "확정적이지는 않지만 대략 생각해 놓은 직업이 있다"에서 "구체적으로 확정해 놓은 직업이 있다"로 상승한 사례수는 18명이었다. 반대로, 하강한 사례는 3명이었다. 이는 핵심역량 프로그램 참여 후 장래 희망 직업을 정하는 방향으로 이동하였음을 의미한다. 통제집단은 상승한 사례나 하강한 사례가 각각 7, 9명으로 큰 차이가 없어 사전-사후 조사간에 통계적으로 유의미한 차이를 보여주고 있지 않았다.

<부록표 12> 장래 희망 직업 사전-사후 검사 결과 비교

	실험집단				통제집단			
	사례수	평균순위	순위총합	z	사례수	평균순위	순위총합	z
감소순위	3	11.0	33.0	-3.27* *	7	8.5	59.5	-5.0
증가순위	18	11.0	198.0		9	8.5	76.5	
동일순위	36				42			

** p<.01

6) 삶의 만족도 및 관계 만족도의 변화

삶의 만족과 관계 만족에 대한 사전 사후 평가 결과, 실험집단은 삶의 만족도에서는 유의미한 변화가 없었으나, 관계 만족 수준에서는 유의미한 차이가 있었다($t=-2.77$, $p<.05$). 하지만 통제집단은 삶의 만족과 관계 만족도에 있어서 모두 통계적으로 유의미한 변화가 없었다.

<부록표 13> 삶의 만족과 행복감의 사전-사후 평가 점수 비교

	실험집단				통제집단			
	사례수	사전 평균	사후 평균	t	사례수	사전 평균	사후 평균	t
삶의 만족도	60	6.02	6.43	-1.78	59	5.39	5.71	-1.63
행복감	60	6.83	7.42	-2.77*	59	6.42	6.73	-1.39

* p<.05

<부록표 14> 사전, 사후, 교정된 사후 전국 규모 모의고사 점수 비교

		실험집단 (N=60)	통제집단 (N=60)	합계 (N=120)
사전	평균	341.00	323.92	332.46
	표준편차	42.76	30.16	37.83
사후	평균	320.85	297.32	309.08
	표준편차	46.79	34.68	42.68
교정 사후	평균	313.52	304.65	309.08
	표준오차	3.45	3.45	2.41

7) 학업성취수준의 변화

<표 V-19>는 학업성취도에 대한 사전-사후 검사 점수를 비교하여 보여 주고 있다. 이는 핵심역량 프로그램 참여가 학업성취에 대한 동기 부여로 작용하였는지 여부를 판단해 볼 수 있을 것이다. 본 연구에서 실험집단이 통제집단에 비해 프로그램 실시 이전부터 학업성취도가 우수하므로, 사전 학업성취도를 공변인으로 하여 프로그램 실시 이후 각 집단별로 학업성취도의 차이가 있었는지 살펴보았다. Levene의 등분산 가정 검정 결과, 유의확률은 .433($F=.618$)로 영가설을 기각하지 못하므로 두 집단의 분산은 같다고 가정할 수 있다. 두 집단의 사전 학업성취도를 통제한 교정 점수의 평균과 표준편차는 다음과 같다.

프로그램 실시 이전과 이후 전국 규모의 모의고사 성적을 바탕으로 실시한 공분산분석의 결과는 <표 V-20>과 같다. 각 하위영역, 즉 언어영역, 수리영역, 외국어영역에 대한 공분산분석 결과, <표 >에서 제시하는 바와 같이 핵심역량 프로그램에 참여한 학생들은 언어표준점수와 수리 표준점수가 통계적으로 유의할 수준으로 향상된 것으로 나타났다. 반면에 외국어 표준점수에서는 유의한 증가를 보여주고 있지 않다. 이는 프로그램 실시 이전과 이후 프로그램 참가한 학생들의 언어 및 수리영역의 학업성취도가 유의미하게 증가되었음을 의미한다.

<부록표 15> 각 학업성취도 영역별 교정 평균과 유의도

	실험집단 교정평균	통제집단 교정평균	<i>F</i>
언어 표준점수	106.32	97.79	6.081*
수리 표준점수	106.11	99.58	4.012*
외국어 표준점수	101.57	96.75	2.188

* $p < .05$

[참고자료 2] 핵심역량 효과성 검증을 위한 진단도구 - 함평고, 압구정고, 백석
중 등

1. 『사회적 상호작용 역량(더불어 사는 능력)』 성과측정을 위한 지표 (예시)

◆ 다음은 사회적 관계와 관련된 질문입니다. 해당 번호에 √표를 기입해 주세요.

1. 다른 사람과 이야기할 때 본인의 태도가 어떻다고 생각하나요? 각 문항마다 자신의
생각과 일치하는 곳에 √표 해 주세요.

문항	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다
(1) 나는 대화를 나눌 때 말하는 사람의 이야기를 집중해서 듣는다.	①	②	③	④	⑤
(2) 나는 상대방의 입장에서 생각해보며 말을 들으려고 노력한다.	①	②	③	④	⑤
(3) 나는 상대방의 말이 이해가 안 되면 정확하게 알기 위해 질문을 한다.	①	②	③	④	⑤
(4) 나는 내가 관심있게 듣고 있다는 것을 말이나 행동으로 표현한다.	①	②	③	④	⑤
(5) 나는 상대방이 말할 때 눈을 맞추거나 상대방을 바라본다.	①	②	③	④	⑤
(6) 나는 상대방의 말을 감정에 치우치지 않고 들으며 말 몇 마디로 상대방을 평가하지 않는다.	①	②	③	④	⑤
(7) 나는 상대방의 몸짓이나 표정을 관찰하며 듣는다.	①	②	③	④	⑤

2. 다른 사람과 관계를 맺을 때 본인의 태도가 어떻다고 생각하나요? 각 문항마다 자신의 생각과 일치하는 곳에 √표 해 주세요.

문항	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다
(1) 나는 다른 사람과 관계를 잘 맺는 편이다.	①	②	③	④	⑤
(2) 나는 다른 사람과 함께 주어진 과제를 잘 해결하는 편이다.	①	②	③	④	⑤
(3) 나는 다른 사람과 갈등이 발생했을 때 잘 해결하는 편이다.	①	②	③	④	⑤

3. 문제가 발생했을 때 어떻게 하는지 각 문항마다 자신의 생각과 일치하는 곳에 √표 해 주세요.

문항	전 그 렇 지 않 다	그 렇 지 않 다	보 통 이 다	그 렇 다	매 우 그 렇 다
(1) 나는 문제가 생기면 문제 해결을 방해하는 것이 무엇인지 생각한다.	①	②	③	④	⑤
(2) 나는 문제를 해결하기 위해서 다양한 방법을 생각해본다.	①	②	③	④	⑤
(3) 나는 문제를 해결하려고 할 때 내가 왜 그 문제를 해결하려고 하는지 생각한다.	①	②	③	④	⑤

4. 친척과 얼마나 자주 만나 이야기를 하나요?

- | | |
|--------------------|---------------------|
| _____ ① 전혀 만나지 않는다 | _____ ② 한달에 한번이 안된다 |
| _____ ③ 한달에 한번 정도 | _____ ④ 한달에 여러 번 |
| _____ ⑤ 일주일에 한번 정도 | _____ ⑥ 일주일에 여러 번 |
| _____ ⑦ 매일 | _____ ⑧ 모르겠다 |

5. 개인적인 비밀 문제를 상의할 사람이 있나요?

- _____ ① 있다 _____ ② 없다

6. 같은 나이 또래들과 비교했을 때, 사람들과의 만남이나 활동에 얼마나 참여하나요?

- | | |
|--------------------|---------------------|
| _____ ① 훨씬 적게 참여한다 | _____ ② 적게 참여하는 편이다 |
| _____ ③ 비슷하게 참여한다 | _____ ④ 많이 참여한다 |
| _____ ⑤ 매우 많이 참여한다 | _____ ⑥ 모르겠다 |

7. 지난 한달 동안 다음의 그룹이나 단체 활동에 참여한 적이 있나요?

구분	아니오	예	응답 거부
(1) 스포츠 단체(농구팀, 테니스 클럽 등)	①	②	③
(2) 문화, 교육 또는 취미단체 (연극동아리, 독서클럽, 게임 동호회 클럽 등)	①	②	③
(3) 봉사활동 동호회	①	②	③
(4) 지역모임, 지역공동체 모임	①	②	③
(5) 종교단체 활동	①	②	③
(6) 정치단체 활동	①	②	③
(7) 그 밖의 다른 그룹이나 단체, 모임	①	②	③

8. 지난 한달 동안 다음의 무보수 자원봉사 활동에 참여한 적이 있나요?

구분	아니오	예	응답 거부
(1) 기금 모금	①	②	③
(2) 위원회의 무보수 위원으로 봉사	①	②	③
(3) 가르치기 또는 상담하기	①	②	③
(4) 자선활동을 위한 음식제공 봉사 또는 구호 물품 수집	①	②	③
(5) 그 밖의 다른 활동 (행사기획 및 조직, 사무실 근무, 단체들을 위한 정보제공 등)	①	②	③

2. 『자율적 행동 역량(자율적으로 행동할 수 있는 능력)』 성과측정을 위한 지표(예시)

아래의 질문을 읽고 자신의 생각과 가장 가깝다고 생각하는 곳에 √표 해 주십시오.

1. 학교나 학원수업, 과외 시간을 제외하고, 혼자서 공부하는 시간은 일주일에 평균 얼마나 되나요?

일주일 평균 _____ 시간

2. 장래 얻고자 하는 구체적인 직업(창업포함)을 정해 놓았나요?

- _____ ① 아직 정해 놓은 직업이 없다
 _____ ② 확정적이지는 않지만 대략 생각해 놓은 직업이 있다
 _____ ③ 구체적으로 확정해 놓은 직업이 있다

3. 아래에 제시된 항목들을 읽고 자신의 생각과 가장 가깝다고 생각되는 곳에 √표 해 주세요.

문항	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다
(1) 나는 옛날부터 내려오는 우리 사회의 관습에 대해 알고 있다.	①	②	③	④	⑤
(2) 나는 세상이 어떻게 돌아가는지 알고 있다.	①	②	③	④	⑤
(3) 나는 우리 사회의 도덕적인 기준에 대하여 알고 있다.	①	②	③	④	⑤
(4) 나는 나의 역할이 무엇인지 알고 있다.	①	②	③	④	⑤
(5) 나는 문제가 생겼을 때 몇 가지 다른 방법들을 비교한 후 행동한다.	①	②	③	④	⑤
(6) 나는 앞날을 내다보며 바람직하다고 생각하는 방향으로 행동한다.	①	②	③	④	⑤
(7) 나는 미래를 생각하고 계획을 수정한다.	①	②	③	④	⑤
(8) 나는 행동을 할 때 현재보다는 미래에 도움이 되도록 행	①	②	③	④	⑤

	동한다.				
(9)	나는 내 행동으로 인해 나타날 결과를 미리 생각해 본다.	①	②	③	④ ⑤
(10)	나는 내 행동으로 인해 일어날 수 있는 나쁜 결과도 생각해 본다.	①	②	③	④ ⑤
(11)	나는 내 행동이 남들에게 어떤 영향을 미치는지 알고 있다.	①	②	③	④ ⑤
(12)	나는 뜻하지 않은 일로 오해를 살 때가 있다.	①	②	③	④ ⑤

4. 아래에 제시된 행동들을 어느 정도 하는지 자신의 생각과 일치하는 곳에 √표 해 주세요.

문항	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다
(1) 나는 지금 이루고자 하는 삶의 목표가 있다.	①	②	③	④	⑤
(2) 나는 목표를 이루기 위해 도움이 되는 자원(정보)을 활용한다.	①	②	③	④	⑤
(3) 나는 목표를 세우기 전에 그 목표와 관련된 정보를 모은다.	①	②	③	④	⑤
(4) 나는 할 일을 스스로 계획한다.	①	②	③	④	⑤
(5) 나는 실천할 수 있는 계획을 세운다.	①	②	③	④	⑤
(6) 나는 목표를 이루기 위해 계획을 구체적으로 세운다.	①	②	③	④	⑤
(7) 나는 아무리 어려워도 해야 할 일은 끝까지 한다.	①	②	③	④	⑤
(8) 나는 무슨 일이든 내 일은 혼자 힘으로 해낸다.	①	②	③	④	⑤
(9) 나는 오랫동안 한 가지 일에 집중하지 못하는 편이다.	①	②	③	④	⑤
(10) 나는 계획한 일이 잘되었는지를 스스로 평가한다.	①	②	③	④	⑤
(11) 나는 내가 한 일의 결과가 내가 원하던 것인지 생각한다.	①	②	③	④	⑤
(12) 나는 내가 한 일의 결과를 평가해보고 다음 할 일을 계획할 때 고려한다.	①	②	③	④	⑤

5. 아래에 제시된 항목들을 읽고 자신의 생각과 가장 가깝다고 생각되는 곳에 √표 해 주세요.

문항	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다
(1) 나는 내가 좋아하는 것(일)이 무엇인지 알고 있다.	①	②	③	④	⑤
(2) 나는 내가 싫어하는 것(일)이 무엇인지 알고 있다.	①	②	③	④	⑤
(3) 나는 내가 관심 있어 하는 것(일)이 무엇인지 알고 있다.	①	②	③	④	⑤
(4) 나는 이 세상에는 하고 싶지만 할 수 없는 일들도 있다는 것을 알고 있다.	①	②	③	④	⑤
(5) 나는 어떤 것을 선택하기 위해서는 다른 것을 포기해야 할 때가 있다는 것을 알고 있다.	①	②	③	④	⑤
(6) 나는 주장을 하기 전에 돌아가는 상황과 흐름을 먼저 이해한다.	①	②	③	④	⑤
(7) 나는 나의 당연한 권리가 무엇인지 알고 있다.	①	②	③	④	⑤
(8) 나는 가장 적절한 방법으로 나의 권리를 주장한다.	①	②	③	④	⑤

(9) 나는 확실한 근거를 가지고 나의 권리를 주장한다.	①	②	③	④	⑤
(10) 나는 어려운 상황에서도 신중하게 행동한다.	①	②	③	④	⑤
(11) 나는 주장을 하기 전에 나에게 도움이 될 만한 사례를 찾아본다.	①	②	③	④	⑤
(12) 나는 모두가 만족하는 결론을 이끌어 내기 위해 여러 사람들의 의견을 듣는다.	①	②	③	④	⑤

[참고자료 3] 핵심역량 효과성 검증을 위한 진단도구 - 수련시설 인증프로그램 사례

수련시설인증프로그램의 핵심역량 효과성 검증 문항은 다음과 같음. 먼저 사회적 상호작용 수준은 하위요소 중 (1) 관계지향(Relate well to others), (2) 사회적 협력(Cooperate, work in teams), (3) 갈등관리(Manage and resolve conflicts) 별로 각각 1개 문항으로 개발함. 자율적 행동의 하위요소 중 (1) 거시적 맥락(Act within the big picture), (2) 생애목표와 과제(Form and conduct life plans and personal projects), (3) 권리와 이익의 한계(Defend and assert rights, interests, limits and needs) 별로 각각 1개 문항으로 개발함.

<표 6> 수련시설인증프로그램 핵심역량 관련 효과성 검증 문항(안)

문항	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이다	그렇다	매우 그렇다
사회적 상호작용 영역					
(1) 나는 다른 사람과 잘 어울린다.					
(2) 나는 다른 사람과 협력을 잘 한다.					
(3) 나는 다른 사람과 갈등이 발생했을 때 잘 해결한다.					
자율적 행동 영역					
(1) 나는 사회적 규범이나 조건을 고려하여 행동하고 결정한다.					
(2) 나는 미래에 대한 계획을 세우고 실천한다.					
(3) 나는 내가 주장할 수 있는 권리나 요구가 무엇인지 알고 있다.					

[참고자료 4] 핵심역량 효과성 검증을 위한 진단도구 - 2011년 청소년종합실태조사 사례

수련시설인증프로그램에서 효과성 검증을 위해 개발된 문항이 2011년 청소년종합실태조사 문항에 포함됨.

5 다음의 각 문항에 대해 자신에 대하여 어떻게 생각하십니까?

문 항	전혀 그렇 지 않다	거의 그렇 지 않다	그런 편이 다	매우 그렇 다
1) 사는 게 즐겁다.	①	②	③	④
2) 걱정거리가 별로 없다.	①	②	③	④
3) 내 삶이 행복하다고 생각한다.	①	②	③	④
4) 다른 사람과 잘 어울린다.	①	②	③	④
5) 다른 사람과 협력을 잘 한다.	①	②	③	④
6) 나는 다른 사람과 갈등이 발생했을 때 잘 해결한다.	①	②	③	④
7) 나는 사회적 규범이나 조건을 고려하여 행동하고 결정한다.	①	②	③	④
8) 나는 미래에 대한 계획을 세우고 실천한다.	①	②	③	④
9) 나는 내가 주장할 수 있는 권리나 요구가 무엇인지 알고 있다.	①	②	③	④

MEMO

MEMO