

청소년 생애책임역량 개발 및 추진방안 연구 I

- 총괄보고서 -

책임연구원: 김기현(한국청소년정책연구원·연구위원)

김지연(한국청소년정책연구원·연구위원)

공동연구원: 장근영(한국청소년정책연구원·연구위원)

소경희(서울대학교·교육학과 교수)

김진화(동의대학교·평생교육학과 교수)

강영배(日本尚絅學院大學·평생교육학과 교수)

청소년 생애핵심역량 개발 및 추진방안 연구 I

- 총괄보고서 -

책임연구원: 김기헌(한국청소년정책연구원·연구위원)

김지연(한국청소년정책연구원·연구위원)

공동연구원: 장근영(한국청소년정책연구원·연구위원)

소경희(서울대학교·교육학과 교수)

김진화(동의대학교·평생교육학과 교수)

강영배(日本尙絢學院大學·평생교육학과 교수)

경제·인문사회연구회 협동연구총서

“청소년 생애핵심역량 개발 및 추진방안 연구 I”

1. 협동연구총서 시리즈

| 협동연구총서 일련번호 | 연구보고서명 | 연구기관 |
|----------------|---|------------|
| 08-23-01 | 청소년 생애핵심역량 개발 및 추진방안 연구 I: 총괄보고서 | 한국청소년정책연구원 |
| 08-23-02 | 청소년 생애핵심역량 개발 및 추진방안 연구 I: 도구 활용에 관한 청소년 생애핵심역량 측정도구 개발 연구 | 한국직업능력개발원 |
| 08-23-03 | 청소년 생애핵심역량 개발 및 추진방안 연구 I: 사회적 상호작용에 관한 청소년 생애핵심역량 측정도구 개발 연구 | 한국교육개발원 |
| 08-23-04 | 청소년 생애핵심역량 개발 및 추진방안 연구 I: 자율적 행동에 관한 청소년 생애핵심역량 측정 도구 개발 연구 | 한국청소년정책연구원 |

2. 참여연구진

| | 연구기관 | 연구책임자 | 참여연구진 |
|--------|------------|----------------------|---|
| 주관연구기관 | 한국청소년정책연구원 | 김기현 연구위원 김지연 연구위원 | 장근영 연구위원 소경희 교수 (서울대) 김진화 교수 (동의대) 강영배 교수 (日本尚絅学院大) |
| 협력연구기관 | 한국교육개발원 | 김태준 연구위원 | 윤혜경 연구위원 |
| | 한국직업능력개발원 | 최동선 부연구위원 | 임언 연구위원 이수영 부연구위원 |

연구 요약

1. 연구목적

- 이 연구의 첫 번째 목적은 청소년 생애핵심역량에 대한 개념과 측정도구에 대한 국내의 다양한 논의를 종합하고 체계화하여 청소년들에게 요구되는 생애핵심역량을 규명하고 이를 측정, 진단할 수 있는 도구를 개발하는 것임
- 두 번째 목적은 국·내외 사례에 대한 분석을 통해 우리나라에서 청소년들의 역량기반 학습체계를 구체화할 수 있는 기초연구를 수행하는 것임

2. 연구체계

- 이 연구는 협동연구과제로 한국청소년정책연구원(NYPI)과 한국교육개발원(KEDI), 한국직업능력개발원(KRIVET)이 참여하였음. NYPI는 전체 연구 결과를 종합하고 연구 추진을 총괄하였으며 해외사례에 대한 분석과 청소년기의 생애역량 지표 중 자율적인 행동 부문에 대한 진단도구에 대한 개발을 수행하였음
- 협동연구기관인 KEDI는 생애핵심역량 지표 중 사회적 상호작용 부문에 대한 국·내외 자료 비교분석과 진단도구 개발을 수행하였음. KRIVET은 지적도구활용 부문에 대한 진단도구 개발을 수행하였음
- 이 연구는 3년간에 걸쳐 추진되는 것을 목표로 하고 있으며 2차년도에는 1차년도에 개발된 측정지표체계에 대한 평가 실시와 함께 전국 규모조사 실시, 그리고 역량기반 학습체계 추진방안에 대한 제안을, 3차년도에는 전국 규모 조사 자료를 이용한 우리나라 청소년의 생애핵심역량에 대한 분석 및 국제비교 연구와 교재/프로그램개발, 교과과정 등 역량 강화를

위한 구체적 실천전략 방안을 제시하고자 함

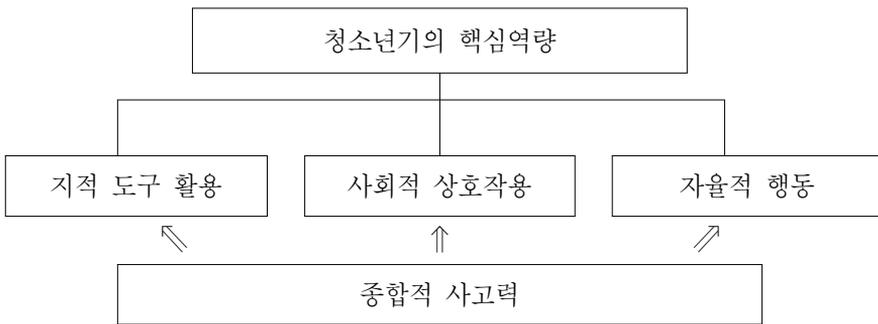
3. 연구내용

- 이 연구는 OECD의 DeSeCo 프로젝트의 역량 개념에 대한 분석과 함께 국·내외 생애핵심역량 개념 및 지표체계에 대한 비교 분석을 통해 우리나라 청소년기에 요구되는 역량을 개념화하고 지표 체계(안)을 제시하였음. 이를 위해 우리나라 청소년들을 둘러싼 사회 환경 분석을 시도했으며 전문가 100명을 대상으로 한 델파이조사를 수행하였음
- 이 연구는 청소년 생애핵심역량의 각 하위영역별로 측정도구를 개발하였으며 개발한 측정도구의 신뢰도/타당도 검증을 위해 서울, 인천, 경기지역에 거주하는 중학교 2학년 학생 705명을 대상으로 예비조사를 수행하였음
- 이 연구는 청소년 생애핵심역량과 관련된 기존의 대규모 조사 결과를 재분석하였음. 2차분석에 활용된 자료는 OECD가 주관한 ALL(Adult Literacy and Life-Skills), PISA(Programme for International Student Assessment) 등이며 한국직업능력개발원에서 분석한 결과는 별도의 분과보고서로 작성되었음
- 이 연구는 우리나라 청소년기 생애핵심역량을 지원하는 학습체계를 청소년기 학습체계 현황과 문제점 분석, 학교교육과정과 학교 밖 학습체계에 대한 비교분석을 진행하기에 앞서 선진국의 역량 기반 학습체계에 대한 분석을 통해 시사점을 도출하였음

4. 연구결과

- 이 연구는 청소년기의 핵심역량을 다음과 같은 부분들을 고려하여 정의하였음. 먼저 청소년기의 핵심역량에 대한 정의는 DeSeCo의 정의에 기본적으로 따르고자 함. 두 번째로 ‘핵심’의 의미는 기본이 되거나 모두가

갖추어야 한다는 의미보다는 가장 중요하고 필요하다는 의미로 사용하고
자 함. 세 번째로 생애발달단계에서 청소년기에 핵심적으로 요구되는 역
량이라는 측면을 강조하고자 함. 마지막으로 핵심 역량은 정규교육뿐만
아니라 지역사회나 가정에서도 학습될 수 있는 것으로 규정하고자 함.
따라서 청소년기의 핵심역량은 “한 개인의 성공적인 삶뿐만 아니라 사회
에도 기여할 수 있는 능력으로 생애발달단계에서 청소년기에 핵심적으로
요구되는 지식, 기술, 태도를 포함하는 복합적, 종합적 능력으로 정규교
육뿐만 아니라 지역사회나 가정에서도 학습될 수 있는 것”으로 정의하고
자 함



우리나라 청소년 생애핵심역량 영역체계(안)

- 청소년기 생애핵심역량의 영역체계는 문헌분석 및 청소년을 둘러싼 사회 환경 분석과 델파이조사 결과들을 종합하여 다음과 같이 제안하고자 함. 우리나라 청소년기의 핵심역량의 영역체계(안)는 기본적으로 DeSeCo의 영역체계를 따르고 있으며, 이에 세 가지 역량 영역에 공통적으로 영향을 미치는 핵심 요인으로 종합적 사고력을 추가하는 형태를 취하고자 함
- 역량 기반 학습체계 구축과 관련하여 해외사례 분석을 시도하였음. 여기에서는 국가나 지역 수준의 교육과정을 역량중심으로 이미 개혁하여 적용하고 있는 뉴질랜드, 캐나다 퀘벡 주, 호주 빅토리아 주의 사례를 검토하고 이와 함께 역량과 유사한 ‘생활력’이라는 개념을 보다 정교하게 적

용하여 교육과정을 개편한 일본 사례도 살펴보았음

- 이 연구는 청소년기에 갖추어야 할 역량을 키우기 위해서는 학교교육과 학교 밖 활동영역을 역량 중심 학습체계(competency-based learning system)로 개편할 필요가 있음을 지적하였음
- 학교교육 측면에서 현행 ‘교과중심’의 국가교육과정은 교과목(편제)과 수업시수(시간 배당)를 구체적이고 획일적으로 제시하고 있어, 학교교육의 다양성을 확보할 수 없고, 사회변화에 따른 요구에 유연하게 대처할 수 없음. 이를 극복하기 위해서는 국가교육과정을 학습영역 또는 역량 중심으로 슬림화하여 학교에서의 자율성과 다양성을 확보할 필요가 있음
- 학교 밖 활동 영역 측면에서 활동프로그램을 역량 중심으로 재편할 필요가 있으며 낮은 활동참가율을 제고하기 위해 학교와의 연계체계가 확고하게 구축될 필요가 있음을 지적하였음. 이와 함께 정부는 정기적으로 핵심역량을 측정하여, 학습의 성과를 관리할 필요가 있고 무엇보다 미래 세대에 대한 투자가 우리나라의 장래를 결정하는 중요한 수단임을 인식하는 것이 필요할 것임

목 차

| | |
|-----------------------------|----|
| I. 서론 | 3 |
| 1. 연구의 필요성 및 목적 | 3 |
| 2. 연구추진체계 | 8 |
| 3. 연구의 내용 | 12 |
| 1) 청소년기 생애핵심역량 개념화 및 지표체계 | 12 |
| 2) 지적 도구 활용 영역 분석 및 측정도구 개발 | 12 |
| 3) 사회적 상호작용 영역 분석 및 측정도구 개발 | 12 |
| 4) 자율적 행동 영역 분석 및 측정도구 개발 | 13 |
| 5) 청소년 생애핵심역량 기반 학습체계 분석 | 13 |
| 4. 연구의 방법 | 14 |
| 1) 생애핵심역량 개념화 및 하위요소 구축 | 14 |
| 2) 생애핵심역량 하위요소 측정도구 개발 | 15 |
| 3) 청소년기 역량 기반 학습체계 추진방안 | 16 |
| II. 이론적 배경 | 21 |
| 1. 생애핵심역량의 개념 | 21 |
| 1) 역량의 개념 | 21 |
| 2) ‘생애’와 ‘핵심’ 개념의 접목 | 24 |
| 2. 생애핵심역량의 선별 | 28 |
| 3. 생애핵심역량의 영역체계 | 32 |
| III. 사회환경 변화와 핵심역량 | 45 |
| 1. 환경 변화 분석의 필요성 | 45 |
| 2. 청소년을 둘러싼 사회 환경 변화 | 47 |
| 1) 저출산·고령화에 따른 인구구조의 변화 | 47 |
| 2) 가족구조의 다양화 | 50 |
| 3) 다문화 가정의 증가 | 51 |
| 4) 입시위주의 교육환경 | 52 |

| | |
|------------------------------------|-----|
| 5) 취업 불확실성의 증가 | 55 |
| 6) 첨단기술의 발달 | 57 |
| 7) 소득 양극화와 아동·청소년 빈곤율 증가 | 59 |
| 3. 환경 변화에 따른 요구 역량 | 61 |
| 1) 우리나라 청소년을 둘러싼 사회 환경 변화 | 61 |
| 2) 사회 환경 변화에 따른 요구 역량 | 63 |
| | |
| IV. 청소년 핵심역량 개념 및 지표체계 | 67 |
| 1. 전문가 델파이조사 결과 | 67 |
| 1) 전문가 델파이조사 개요 | 67 |
| 2) 청소년 생애핵심역량 영역체계 | 69 |
| 3) 청소년 생애핵심역량 영역체계별 하위요소 | 71 |
| 4) 청소년기의 역할에 따라 요구되는 역량 요소 | 83 |
| 5) 델파이조사 결과에 따른 시사점 | 86 |
| 2. 청소년 생애핵심역량 개념 및 영역체계(안) | 88 |
| 1) 청소년 생애핵심역량의 개념 | 88 |
| 2) 청소년 생애핵심역량의 영역체계(안) | 89 |
| 3. 청소년 생애핵심역량의 영역별 지표체계 | 91 |
| 1) 지적 도구 활용 | 91 |
| 2) 사회적 상호작용 | 94 |
| 3) 자율적 행동 | 98 |
| 4. 측정도구 개발 | 102 |
| 1) 측정도구 개발을 위한 예비조사 | 102 |
| 2) 청소년 생애핵심역량의 하위요소별 측정도구 문항 | 105 |
| | |
| V. 청소년기 역량기반 학습체계 구축방안 | 117 |
| 1. 역량기반 학습체계 개관 | 117 |
| 1) 정규교육 | 117 |
| 2) 비정규학습 | 121 |
| 2. 해외 사례 분석 | 122 |
| 1) 뉴질랜드의 역량중심 교육과정 개혁 사례 | 123 |
| 2) 캐나다 퀘벡 주의 역량중심 교육과정 개혁 사례 | 130 |

| | |
|-------------------------------------|-----|
| 3) 호주 빅토리아 주의 역량중심 교육과정 개혁 사례 | 141 |
| 4) 일본의 학습지도요령을 통해본 역량 논의 | 148 |
| 3. 시사점 | 154 |
| | |
| VI. 요약 및 결론 | 161 |
| 1. 요약 | 161 |
| 2. 결론 및 제언 | 166 |
| | |
| 참고문헌 | 168 |
| | |
| 부 록 | 175 |
| 부록 1. 측정도구 예비조사 설문지 | 177 |
| 부록 2. 전문가 델파이조사(1차) 설문지 | 192 |
| 부록 3. 전문가 델파이조사(2차) 설문지 | 202 |

표 목차

| | |
|--|----|
| <표 II-1> DeSeCo의 핵심역량의 하위요소 | 33 |
| <표 II-2> 미국 NIFL의 EFF Standards | 35 |
| <표 II-3> 영국 FEU의 생애역량 영역체계와 하위능력 | 36 |
| <표 II-4> 일본의 아동역량 평가 척도 | 37 |
| <표 II-5> 한국교육개발원의 생애능력 영역체계 | 38 |
| <표 II-6> 청소년 생활역량의 영역체계 | 39 |
| <표 II-7> 대학생 직업기초능력의 영역체계 | 40 |
| <표 III-1> 근대화회형 능력과 후기근대화회형 능력의 특징 및 비교 | 46 |
| <표 III-2> 청소년 인구 및 구성비 추이 | 48 |
| <표 III-3> 초·중·고 재학 중인 국제결혼가정 학생수 | 52 |
| <표 III-4> 사회 환경 변화에 따라 요구되는 역량 요인 | 63 |
| <표 IV-1> 전문가 델파이조사 응답자 수 | 68 |
| <표 IV-2> 추가해야 할 생애핵심역량 영역에 대한 응답 결과 | 71 |
| <표 IV-3> 도구 활용 역량 하위요소에 관한 델파이조사 결과 (중요한 요소) | 72 |
| <표 IV-4> 도구 활용 역량의 중요한 요소에 관한 집단간 1순위 응답 분포(2차) | 74 |
| <표 IV-5> 도구 활용 역량 하위요소에 관한 델파이조사 결과(부족한 요소) | 74 |
| <표 IV-6> 도구 활용 역량의 부족한 요소에 관한 집단간 1순위 응답 분포(2차) | 75 |
| <표 IV-7> 사회적 상호작용 역량 하위요소에 관한 델파이조사 결과 (중요한 요소) | 76 |
| <표 IV-8> 사회적 상호작용 역량의 중요성에 관한 집단간 1순위 응답 분포(2차) | 77 |
| <표 IV-9> 사회적 상호작용 역량 하위요소에 관한 델파이조사 결과 (부족한 요소) | 79 |

| | |
|--|-----|
| <표 IV-10> 사회적 상호작용 역량의 부족한 요소에 관한 집단간 1순위 응답 분포(2차) | 80 |
| <표 IV-11> 자율적 행동 역량 하위요소에 관한 델파이조사 결과 (중요성) | 81 |
| <표 IV-12> 자율적 행동 역량의 중요성에 관한 집단간 1순위 응답 분포(2차) | 82 |
| <표 IV-13> 자율적 행동 역량 하위요소에 관한 델파이조사 결과(부족한 요소) | 82 |
| <표 IV-14> 자율적 행동 역량의 부족한 요소에 관한 집단간 1순위 응답 분포(2차) | 83 |
| <표 IV-15> 도구 활용 관련 청소년 생애핵심역량 지표 체계(안) | 92 |
| <표 IV-16> 청소년 사회적 상호작용 역량 범주 및 구성요소 | 97 |
| <표 IV-17> 측정도구 개발을 위한 예비조사 결과 | 102 |
| <표 IV-18> 측정도구 개발을 위한 예비조사 조사 내용 및 문제 유형 | 104 |
| <표 V-1> 유럽연합 국가들의 역량기반 학습체계 유형 | 118 |
| <표 V-2> 뉴질랜드의 5가지 핵심역량 | 126 |
| <표 V-3> 캐나다 퀘벡 주 교육과정의 구성 요소 | 133 |
| <표 V-4> 캐나다 퀘벡 주 교육과정에서의 ‘교과 영역’ | 137 |
| <표 VI-1> 청소년 생애핵심역량의 각 영역별 하위요소(안) | 163 |

그림 목차

| | |
|---|-----|
| [그림 I-1] 청소년 생애핵심역량 연구추진체계 | 9 |
| [그림 I-2] 연도별 연구추진계획 | 11 |
| [그림 II-1] OECD DeSeCo 참여 국가들의 핵심역량 영역 우선순위 | 32 |
| [그림 III-1] 노인 한명당 부담인구 및 노령화지수 추이 | 49 |
| [그림 III-2] 학교에 대한 소속감이 부족한 학생 비율(2000) | 53 |
| [그림 III-3] 우리나라의 주당학업시간(2003) | 54 |
| [그림 III-4] 국가별 전체 학업시간과 문제해결 성적 간의 관련성(2003) | 54 |
| [그림 III-5] 청년층과 고령층간 고등교육 인구비율과 변화비(2001) | 55 |
| [그림 III-6] 2006년 주요 국가별 청소년 경제활동참가율 | 56 |
| [그림 III-7] 아동·청소년(18세 미만) 절대빈곤율 추이 | 60 |
| [그림 IV-1] DeSeCo 영역체계의 국내 적용가능성에 대한 응답 분포(%) | 70 |
| [그림 IV-2] 학교에서 학생으로서 요구되는 역량 요인(점수) | 84 |
| [그림 IV-3] 공동체에서 시민으로서 요구되는 역량 요인(점수) | 85 |
| [그림 IV-4] 가정에서 자녀로서 요구되는 역량 요인(점수) | 86 |
| [그림 IV-5] 우리나라 청소년 생애핵심역량 영역체계(안) | 90 |
| [그림 IV-6] 자율적 행동의 세 가지 하위요소 | 101 |
| [그림 IV-7] 지적도구활용 검사 문항 예시 | 106 |
| [그림 IV-9] 자율적 행동 검사 문항 예시 | 111 |
| [그림 V-2] 뉴질랜드 국가 교육과정 개요도 | 128 |
| [그림 V-3] 캐나다 퀘벡 주 교육과정에서의 ‘범교육과정적 역량’ | 135 |
| [그림 V-4] 캐나다 퀘벡 주 교육과정에서의 ‘광범위한 학습영역’ | 136 |
| [그림 V-5] 퀘벡 주 교육과정의 주요 구성 요소 간의 관계 | 138 |

| | |
|--|-----|
| [그림 V-6] 호주 빅토리아주의 역량중심적 새 교육과정 구조 | 144 |
| [그림 V-7] 빅토리아 주 새 교육과정 기준의 구성 원리 및 체제 | 146 |
| [그림 V-8] 일본 교육과정의 생활력의 개념도 | 149 |
| [그림 VI-1] 우리나라 청소년 생애핵심역량 영역체계(안) | 162 |

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적
2. 연구추진체계
3. 연구의 내용
4. 연구의 방법

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

지식기반사회의 도래와 과학기술의 발달은 기존 산업사회에서 요구하는 개인의 능력과는 다른 자질을 요구하고 있다. 지식기반사회에서 일상생활은 물론 사회생활과 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)¹⁾이나 자질이 중시된다. 이와 함께 지식기반사회에서는 기존에 존재하는 사실이나 지식에 대한 단순한 수용이나 암기보다는 창의력과 같이 새로운 지식을 창출하거나 기존의 지식들을 종합하고 분석하는 능력을 요구한다.

이러한 맥락에서 생애를 통해 육성해야 할 역량이나 능력 요인들을 규명하고 그러한 역량을 향상시키기 위해서 어떠한 제도적인 장치가 필요한지를 밝혀내려는 노력들이 국내·외적으로 진행 중이거나 진행되어 왔다. 특히 주목할 만한 것은 1997년부터 국제기구인 OECD에서 추진해온 DeSeCo 프로젝트(Defining and Selecting Key Competencies)이다(OECD, 2005). 이 연구는 생애핵심역량에 대한 개념적이고 이론적인 기초를 마련했으며 현대사회에서 살아가는 사람들이 필수적으로 갖추어야 할 핵심적인 역량으로 도구를 상호적으로 사용하기(Use tools interactively), 이질적 집단에서 상호작용하기

1) competency는 심리학, 사회학, 경영학에서 주로 ‘역량’으로 번역되고 있으나 교육학에서는 ‘능력’으로 번역되는 경우가 많다. 이 연구에서는 ability와 구분하기 위해서 역량으로 번역했다. key competency의 경우 학문적 배경이나 이론화 과정에서 생애능력(유현숙 외, 2002)이나 직업기초능력(정철영 외, 1998; 임언 외, 2005), 핵심역량(소경희, 2007) 등으로 번역되고 있으나 이 연구에서는 핵심역량으로 번역하였다. 그리고 skill의 경우 ‘능력’으로 번역되기도 하는데 여기에서는 ‘기술’로 번역하였으며 life skill은 생애기술로 번역하였다. 다만 해당 출처를 인용할 경우 본래 사용한 번역을 그대로 사용하였다.

(Interact in heterogeneous groups), 자율적으로 행동하기(Act autonomously) 등 세 가지 범주를 제시하고 하위차원으로 총 아홉 가지의 핵심역량을 제안한 바 있다.

이와 함께 OECD는 1987년부터 국가 교육체계지표(Indicators for National Education Systems) 사업을 통해 핵심 역량을 지표화하고 이를 국제적으로 측정하려는 노력을 기울여왔다. DeSeCo 프로젝트와 거의 동시에 추진된 국제 학업성취도 조사(PISA: Programme for International Student Assessment)는 가장 대표적인 사례로 2000년부터 3년 단위로 조사가 이루어지고 있다(이미경 외, 2007). PISA는 학교 교육과정에 근거한 지식보다는 실생활에 필요한 역량, 즉 지식을 상황과 목적에 맞게 활용할 수 있는 기본적인 문해력(literacy)을 강조하며 이러한 관점에서 “각 국가의 학생들이 학교에서 무엇을 배웠는가?”를 고려한 평가가 아니라 “학교에서 무엇을 배웠어야 하는가?”를 점검하기 위한 평가라고 할 수 있다(채선희 외, 2003).

PISA 외에 OECD는 성인을 대상으로 하는 국제 성인 문해력조사(IALS: International Adult Literacy Surveys)를 1994년부터 1998년까지 수행해 왔으며 2000년 이후 2005년까지 15세 이상 청소년과 성인을 대상으로 하는 성인 문해력 및 생애기술조사(ALL: Adult Literacy and Life Skills Survey)를 수행하였다. 2000년 이후 성인대상 조사가 ALL로 바뀐 이유는 성인의 읽고 쓰는 기초 능력 외에도 다른 생활기술이 직업 현장의 생산성과 노동시장에서의 경쟁력을 높이는 데 중요한 역할을 하는 것으로 파악되었기 때문이다(김태준 외, 2002). 이에 따라 ALL은 기초 문해력 외에 문제해결(problem solving), 협동(teamwork), 정보통신기술(ICT) 활용능력 등의 생애기술을 추가하여 조사하였다. 최근 OECD는 새로운 성인 대상 조사로 국제성인역량조사(PIAAC: Program for International Assessment of Adult Competencies)를 2007년부터 진행해 오고 있다. 이 조사는 성인들의 인지능력만이 아니라 태도에 해당하는 특성까지 측정하는 것을 목표로 하고 있다. OECD의 이러한 노력은 생애핵심역량을 개인과 사회발전을 결정하는 중요한 변수로 간주하고 청소년과 성인들의 핵심역량을 측정함으로써 각 국가별 인적자원의 질적인 수준을 가늠

해 보고자 하는 의도를 담고 있다.

개인의 역량에 대한 중요성과 이를 뒷받침해주는 제도적 장치의 필요성은 이미 많은 국가들에서 제안되고 추진 중에 있다. 특히 유럽 국가들의 경우 국가수준에서 학력과 직업자격체계를 통합한 국가자격체계를 통해 일정수준의 국가학습목표를 설정하고 역량기반 학습을 제도적으로 지원하고 있다.

특히, 최근에는 호주, 뉴질랜드, 캐나다 등에서 DeSeCo 프로젝트의 연구 결과를 바탕으로 국가 교육과정의 틀을 역량중심 학습체계(competency-based learning system)로 전환 중에 있다(소경희, 2006, 2007). 또한 유럽연합(EU)은 OECD의 역량 개념에 기초해 현대사회에서 모든 사람들이 갖추어야 할 8대 생애핵심역량을 제시한 바 있다(Commission of the European Communities, 2005).

국내에서도 외국의 역량 개념을 탐구하고 국내에서 이를 구체화하려는 노력이 1990년대 중반부터 이루어져 왔으며 이를 교육과정이나 자격체계에 도입하려는 구체적인 시도가 진행되었다(이무근 외, 1997; 정철영 외, 1998; 김미숙 외, 1998; 나승일 외, 2002; 유현숙 외, 2004; 소경희, 2007; 윤명희·김진화, 2007). 이와 관련하여 한국교육개발원은 2002-2004년에 걸쳐 생애핵심역량을 ‘생애능력’으로 개념화하고 인적자원에 요구되는 능력표준을 설정하여 설정된 표준에 부응할 수 있는 학습목표를 재설정하고 국가차원의 질 관리 방안을 제시한 바 있다(유현숙 외, 2002; 김안나 외, 2003; 유현숙 외, 2004).

한국직업능력개발원도 생애핵심역량을 ‘직업기초능력’으로 개념화하고 인증제도와 국가직무능력표준 개발 방안에 대한 연구를 수행했으며(정철영 외, 1998; 김미숙 외, 1998; 신명훈 외, 1999; 이동임 외, 2000) OECD의 국제성인 문해 및 생활기술조사인 ALL 조사의 국내연구를 수행한 바 있다(임언 외, 2004, 2005). 한편, 대학생들의 직업기초능력 진단평가 도입을 위한 연구들도 최근 활발하게 진행되고 있다(진미석 외, 2007).

노동부도 산업인력공단을 중심으로 국가직업능력표준(National Occupational Standards)의 도입을 위해 직업능력을 크게 기초직업능력, 필수직업능력, 선택

직업능력, 산업공통직업능력 등으로 구분하고 직업종사자에게 공통적으로 요구되는 생애역량과 관련된 ‘기초직업능력’에 대한 개념화와 표준 개발을 추진해 왔다(나승일 외, 2002, 2004).

이와 함께 대통령자문 교육혁신위원회(2007)는 OECD의 생애핵심역량에 관한 기본적인 개념에 기반하여 지식 중심의 교육과정에서 창의력, 의사소통능력, 사회성, 예술적 감수성 등과 같은 역량 중심의 교육과정 개편을 제안한 바 있다. 국가청소년위원회(2007)도 미래사회 청소년 비전과 전략을 제안하면서 역량기반 학습체계의 구축을 제시하였다.

이러한 국내의 다양한 논의에 대해서 소경희(2007)는 국내의 역량에 대한 논의를 평생학습 차원(유현숙 외, 2002; 한승희 외, 2004)과 직업교육 차원(정철영 외, 1999, 2000)이라는 두 가지 틀로 구분하여 해석하고 있다. 전자는 삶을 살아가는 데 필요한 능력을 학교교육을 통해 획득하지 않으면 안 된다고 보면서 평생학습의 기초가 되는 보편적 역량을 규명하고 이를 학교 교육에서 다루어야 함을 강조한다. 반면 후자는 지식기반사회에서 필요한 능력을 직업기초능력이라고 보고, 직업기초능력을 규명함과 아울러 초·중등학교 교육과정에서 이를 다루어야 함을 강조한다. 이와 함께 최근에는 학교 교육 밖 혹은 청소년 전반을 포괄하는 맥락에서 청소년학 분야의 ‘육성’ 개념을 넘어서는 역량 개념의 도입이 이루어졌으며(국가청소년위원회, 2007) 청소년들의 생활역량이나 발달지표에 대한 진단척도와 프로그램 개발도 이루어졌다(김신영 외, 2006; 김신영·임지연, 2007; 윤명희·김진화, 2007).

이에 이 연구는 생애핵심역량에 대한 국내의 연구 성과와 제도적 추진방안 구축을 위한 노력들을 살펴보면서 다음과 같이 연구목적을 제시해 보고자 한다. 첫째, 이 연구는 생애핵심역량에 대한 개념과 측정도구에 대한 국내의 다양한 논의를 종합하고 체계화하여 청소년들에게 요구되는 생애핵심역량을 규명하고 이를 측정, 진단할 수 있는 도구를 개발하고자 한다. 이러한 연구목적을 실현하기 위해서 다양한 학문적 맥락이나 이론적 접근법, 구체적인 실천전략에 있어서 차이를 보여준 기존 연구들을 종합하기 위해 유관 연구기관간의 협동연구로 추진되었으며 한국교육개발원, 한국직업능력개발원

등 이 분야에 대한 연구를 오랫동안 수행해온 연구기관들이 참여하였다.

둘째, 이 연구는 국·내외 사례에 대한 분석을 통해 우리나라에서 청소년들의 역량기반 학습체계를 구체화할 수 있는 기초연구를 수행하였다. 특히 학습 활동이 왕성한 청소년을 주 대상(target)으로 삼았다. 연구의 대상을 청소년으로 삼은 이유는 생애핵심역량에 대한 일반적인 접근보다는 청소년기에 더욱더 요구되거나 부족한 역량이 무엇인지 규명할 필요가 있기 때문이기도 하고 상대적으로 성인 중심으로 이루어진 기존 연구를 보완하는 측면도 있다고 할 수 있다. 이 연구는 특히 중·고등학생 연령의 청소년을 연구 대상으로 하였다.

연구 분석에 있어서 이 연구는 다양한 관점과 맥락하에서 추진되어온 국내·외 조사결과를 비교 분석해 보았다. 생애역량을 측정할 많은 조사 자료들이 생산되었지만 원자료의 활용을 통해 비교 분석을 시도한 연구들은 아직 없는 상태이다. 청소년들을 대상으로 2차 분석이 가능한 국내 자료로는 한국교육개발원의 국가수준의 생애능력 표준설정과 관련한 조사자료, 직업능력개발원의 성인의 직업기초능력 조사연구 자료, 한국청소년개발원의 청소년 발달지표 연구 조사 자료, 한국학술진흥재단의 연구과제로 수행된 청소년의 생활역량 조사(윤명희 외 2007) 등이 있다. 국제비교가 가능한 분석 자료로는 OECD의 PISA 2000, 2003, 2006을 비롯하여 청소년을 분석대상에 포함하고 있는 ALL과 교육성취도평가국제연합회(IEA: International Association for the Evaluation of Educational Achievement)의 시민의식조사 등이 있다. 특히 이들 자료들은 조사 설계에 국내 조사가 포함되어 있거나 결과와 비교할 수 있는 국내 조사가 수행되어 국제 비교 분석이 가능하다는 점에서 의미가 있다.

다음으로 해외사례분석은 전통적으로 역량기반 학습체계를 구축해온 영국과 핀란드, 프랑스를 비롯하여 최근 OECD의 DeSeCo 프로젝트의 결과를 기초로 새로운 학습체계를 구축하고 있는 호주와 뉴질랜드를 중심으로 살펴보았다. 이와 함께 최근 역량기반 학습체계 구축에 관심을 기울이고 있는 일본의 사례도 살펴보았다.

2. 연구추진체계

이 연구는 [그림 I-1]과 같이 연구추진체계를 구축하였다. 협동연구기관으로는 한국청소년정책연구원(NYPI)과 한국교육개발원(KEDI), 한국직업능력개발원(KRIVET)이 참여하였다.

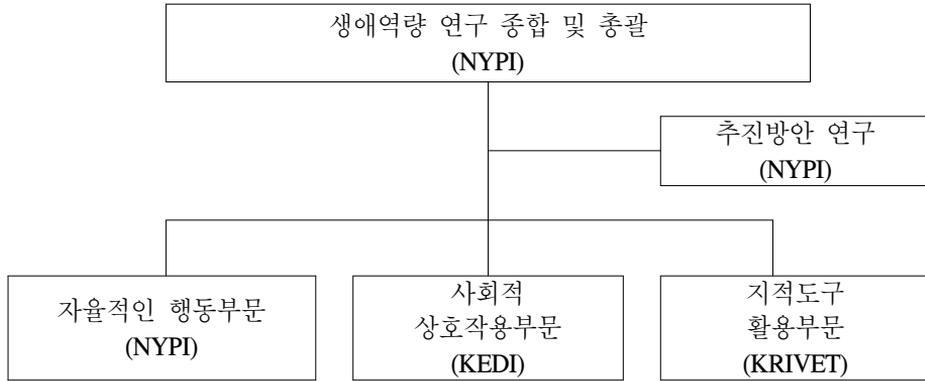
NYPI는 전체 연구 결과를 종합하고 연구 추진을 총괄하였다. 이와 함께 역량기반 학습체계 구축을 위한 추진방안의 기초연구로서 해외사례에 대한 분석과 청소년기의 생애역량 지표 중 자율적인 행동부문에 대한 국·내외 자료에 대한 비교분석과 진단도구에 대한 개발을 수행하였다.

KEDI는 청소년기 생애핵심역량에 대한 개념화 작업에 참여하고 생애핵심역량 지표 중 사회적 상호작용 부문에 대한 국·내외 자료 비교분석과 진단 도구 개발을 수행하였다.

KRIVET 역시 청소년기 생애핵심역량에 대한 개념화 작업에 참여하고 생애핵심역량 지표 중 도구활용 부문에 대한 국·내외 자료 비교분석과 진단 도구 개발을 수행하였다. 이와 함께 이미 개발된 PISA, ALL 등에 대한 2차 분석을 수행하였다.

생애핵심역량 지표 개발을 위한 추진체계의 기본적인 틀은 OECD의 DeSeCo 프로젝트에서 제안하고 있는 세 가지 범주를 토대로 삼았다. 이는 기존의 국내 연구에서 제안하고 있는 다양한 생애핵심역량 지표들이 큰 틀에서 OECD의 세 가지 범주로 수렴 가능하다는 판단에 기초한 것이다²⁾.

2) DeSeCo의 생애역량 모형에 대한 비판도 존재하는데 이종재·송경오(2007)는 DeSeCo가 핵심역량을 발휘하는 내적 정신구조로서 ‘reflectivity’를 제시하였으나 그 성격과 기능이 분명하지 않다고 지적한 바 있다.



[그림 1-1] 청소년 생애핵심역량 연구추진체계

OECD의 DeSeCo 프로젝트는 오스트리아, 벨기에, 덴마크, 핀란드, 프랑스, 독일, 네덜란드, 뉴질랜드, 노르웨이, 스웨덴, 스위스, 미국 등 12개 국가가 참여했으며 각국의 사회학자, 측정전문가, 철학자, 인류학자, 심리학자, 경제학자, 역사학자, 통계학자, 교육학자, 정책입안자, 기업주 등의 의견을 수렴하여 세 가지 영역으로 생애핵심역량을 범주화하였다(Rychen & Salganik, 2001, 2002, 2003).

첫째, 개인은 사회적, 물리적 환경과 효과적으로 상호작용하기 위하여 다양한 도구를 효과적으로 사용할 수 있어야 한다. 개인이 세상과 적극적으로 대화하며 개인의 목적에 맞게 변화를 유도하고, 기술 변화에 적응하기 위한 도구로서 언어, 상징, 문자(1-a), 지식과 정보(1-b), 기술(1-c)을 사용할 수 있는 것을 의미한다.

둘째, 상호의존성이 높아지는 세계에서 개인은 다른 사람들과 관계를 맺는 것이 필수적이므로 이질적인 집단 속에서 상호작용할 수 있는 것이 매우 중요하다. 다원화된 사회에서 타인과 공감하며 연대하고 살아가기 위하여 타인과 관계를 원만하게 맺고(2-a), 협력하여 일할 수 있으며(2-b), 갈등을 관리하고 해결할 수 있어야 한다(2-c).

셋째, 개인은 자신의 생애를 관리하고, 확대된 사회적 맥락 속에서 자리매김하며 자율적으로 생활할 수 있어야 한다. 이를 위해서 보다 큰 맥락에서

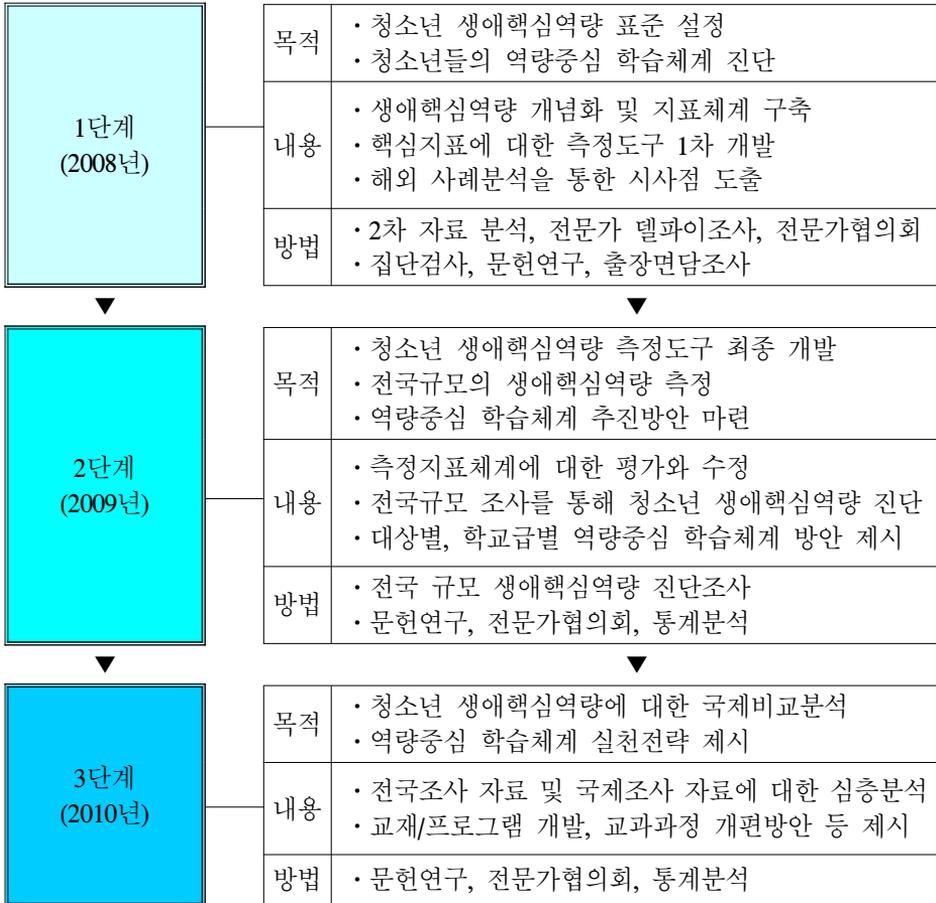
행동하며(3-a), 생애 계획을 수립하고 실천하며(3-b), 권리와 이익의 한계를 알고 요구할 수 있는 역량(3-c)이 필요하다.

이러한 DeSeCo 프로젝트에서 제안한 기본 범주는 생애핵심역량의 개념을 포괄하고 있으며 상호 독립적이라는 점에서 이번 연구의 기본 틀로 삼는데 적절하다고 보았다.

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

반면 가치지향적이거나 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 조사 PIAAC에서 이 부문을 핵심적인 진단 대상으로 제시하고 있다(OECD, 2005).

특히 영역별 차이를 고려하여 이번 연구는 지적 도구 활용 부문의 경우 주로 이미 개발되거나 측정된 지표들에 대한 검토와 기존 국제비교연구 자료를 활용한 2차 분석을 중심으로 진행했으며 사회적 상호작용 부문과 자율적인 행동 부문은 해당 영역의 개념화와 지표체계의 구축 및 핵심지표의 개발을 중심으로 연구를 진행하였다.



[그림 I-2] 연도별 연구추진계획

[그림 I-2]는 이 연구의 연도별 추진계획을 보여주고 있다. 이 연구는 3년간에 걸쳐 추진되는 것을 목표로 하고 있으며 2차년도에는 1차년도에 개발된 측정지표체계에 대한 평가 실시와 함께 전국규모 조사 실시, 그리고 역량기반 학습체계 추진방안에 대한 제안을, 3차년도에는 전국규모 조사 자료를 이용한 우리나라 청소년의 생애핵심역량에 대한 분석 및 국제비교 연구와 교재/프로그램개발, 교과과정 등 역량 강화를 위한 구체적 실천전략 방안을 제시하고자 한다.

3. 연구의 내용

1) 청소년기 생애핵심역량 개념화 및 지표체계

이 연구는 OECD의 DeSeCo 프로젝트의 역량 개념에 대한 분석과 함께 국·내외 생애핵심역량 개념 및 지표체계에 대한 비교 분석을 통해 우리나라 청소년기에 요구되는 역량을 개념화하고 지표 체계안을 제시하고자 하였다. 이와 함께 우리나라 청소년들을 둘러싼 사회 환경 분석을 시도했으며 2차년도 연구에서 실시할 전국규모조사의 설계 및 배경변인 설문지 개발을 진행했고 서울, 인천, 경기지역에 거주하는 중학교 2학년 학생 705명을 대상으로 예비조사를 실시하였다.

2) 지적 도구 활용 영역 분석 및 측정도구 개발

이 연구에서는 DeSeCo 프로젝트에서 제안한 ‘도구를 상호적으로 사용하기’와 관련하여 청소년에게 중요하게 작용하는 또는 청소년 시기에 반드시 개발해야 하는 생애핵심역량을 추출하여 지표로 구성하고, 이를 측정하는 방안을 모색했다. 이와 함께 기존의 관련 대규모 조사 결과의 재분석, 특히 청소년 집단을 대상으로 하는 재분석을 시도했다. 생애핵심역량의 국제적인 비교와 관련한 대표적인 조사는 OECD가 주관한 IALS, ALL, PISA 등이 있다. 특히 ‘도구를 상호적으로 활용하기’와 관련해서는 IALS 및 ALL의 산문·문서 이해력(prose and document literacy), 수리력(numeracy), 정보통신 활용능력 등이 있으며, PISA의 읽기능력(reading literacy), 수리능력(mathematical literacy), 과학능력(scientific literacy) 등이 있다. 지적 도구 활용 영역에 관한 연구는 한국직업능력개발원에서 수행하였으며 별도의 분과보고서로 작성되었다.

3) 사회적 상호작용 영역 분석 및 측정도구 개발

‘사회적 상호작용’은 OECD(2005, 2006)의 DeSeCo 프로젝트에서 현대인이 전 생애를 살아가면서 필수적으로 갖추어야 할 세 가지 핵심역량 중에서

‘이질적 집단에서 상호작용하기’ 범주에 해당되는 것이다. ‘이질적 집단에서의 사회적 상호작용’은 가치지향적이거나 문화적 맥락의 영향을 받는 범주로 국제적인 논의에서 아직 개념화 단계이거나 장기적인 목표로 제시되고 있다.

따라서 이 연구에서는 개인이 현대사회를 살아가는 데 필수적인 생애핵심역량 중의 하나인 ‘이질적 집단에서의 상호작용하기’와 하위 범주에 속하는 ‘타인과 좋은 관계 유지 능력’, ‘협동 능력’ 및 ‘갈등관리 능력’ 등의 개념을 국내외 선행연구를 통해 분석하고 관련 전문가들의 심층면담을 기초로 한국적 맥락에서 (재)개념화하고 정교화 했다. 이와 함께 청소년의 사회적 상호작용 역량 및 그 세부 구성요소들에 대한 개념적 정의 및 개발된 측정모형을 기초로 다음의 몇 단계의 절차를 거쳐 도구를 개발하였다. 사회적 상호작용 영역에 관한 연구는 한국교육개발원에서 수행하였으며 별도의 분과보고서로 작성되었다.

4) 자율적 행동 영역 분석 및 측정도구 개발

이 연구의 목적은 세계가 점점 더 다원화, 다문화 사회로 진행해 나가고 있는 현 상황에서 미래사회를 이끌어 갈 우리나라 청소년들을 대상으로 생애핵심역량 중 하나인 ‘자율적인 행동’을 한국적 맥락에서 (재)개념화하고 또한 기존의 진단도구로는 한국 청소년들의 자율적인 행동 능력을 정확히 진단하는 데 한계가 있다는 인식 하에 청소년 대상의 측정도구를 개발하는 것이다. 자율적 행동 영역에 관한 연구는 별도의 분과보고서로 작성되었다.

5) 청소년 생애핵심역량 기반 학습체계 분석

이 연구는 우리나라 청소년기 생애핵심역량을 지원하는 학습체계를 청소년기 학습체계 현황과 문제점 분석, 학교교육과정과 학교 밖 학습체계에 대한 비교분석을 진행하기에 앞서 선진국의 역량 기반 학습체계에 대한 분석을 통해 시사점을 도출하였다.

4. 연구의 방법

1) 생애핵심역량 개념화 및 하위요소 구축

(1) 문헌 연구

이 연구는 문헌 연구를 통해 청소년을 둘러싼 사회 환경 변화, 생애핵심역량의 개념 및 측정도구에 대한 선행연구들을 분석하였다.

(2) 2차 자료 분석

청소년의 생애핵심역량의 수준과 실태를 분석하기 위하여 OECD의 PISA, ALL 등의 대규모 조사 데이터를 분석하였다. 특히 문해력, 수학적 소양, 과학적 소양 등에 대한 국제비교결과를 통해 우리나라 청소년들의 역량 수준에 대해 비교 분석하였으며 이 내용은 지적 도구 활용을 분석한 분과보고서에서 다루어졌다.

(3) 전문가 협의회

이 연구는 생애핵심역량 측정도구와 배경변인 개발을 위한 전문가 협의회를 운영하였다.

(4) 전문가 대상 델파이 조사

지표체계 및 측정도구의 타당성을 확보하고 문항 개발의 근거를 마련하기 위하여 전문가를 대상으로 델파이 조사를 실시하였다. 조사는 2008년 5월 19일부터 23일, 5월 26일부터 29일까지 총 9일간 이메일을 이용하여 교수(50명), 기업 및 기관의 인재개발 담당자(25명), 교사 및 청소년 관련 현장 전문가(25명) 등 세 개 집단 100명을 대상으로 실시하였다. 조사내용은 첫째, 우리나라 청소년들이 시급히 갖추어야 할 역량 요인, 둘째, 청소년을 둘러싼 사회 환경 변화에 요구되는 역량 요인, 셋째, 우리나라 청소년들이 학생, 시민, 자녀로서 갖추어야 할 역량 요인 등 크게 세 가지였다.

2) 생애핵심역량 하위요소 측정도구 개발

(1) 문헌 연구

문헌연구는 이 연구의 목적을 달성하기 위해 요구되는 기초자료를 수집하기 위한 방법으로 활용하였다. 국내외에서 발행된 각종 연구보고서, 정책자료, 각종 통계자료, 학술지, 일반서적, 인터넷 문서 등의 다양한 방법과 다양한 매체를 활용하였으며, 이를 통하여 생애핵심역량 및 측정도구 등에 관한 자료를 수집·분석하였다.

(2) 전문가 협의회

이 연구에서는 청소년 생애핵심역량의 개념, 하위요소, 관련 생애핵심역량과의 관계, 지표체계(안), 핵심지표의 측정도구 개발 등에 관한 의견을 수렴하고 연구진이 마련한 초안의 타당성 검토 등을 위하여 전문가 자문 및 협의회를 개최하였다. 전문가 자문 및 협의회를 위하여 관련 분야의 대학교수 및 연구원, 청소년 분야의 관계자 및 실천가, 측정 및 평가 관련 연구자 등으로 전문가 집단을 구성하였다.

(3) 집단 면담 및 심층 개별 면담

이 연구에서는 청소년기 생애핵심역량을 한국적 상황에 맞게 개념 정의를 할 때나 이에 근거해 청소년 수준에 맞고 보다 타당한 문항개발을 위하여 청소년 전문가를 대상으로 집단 면담 및 개별 면담을 실시하였다.

(4) 청소년 대상 집단조사(예비조사)

청소년 생애핵심역량의 각 영역별 측정도구의 타당성 및 신뢰성 검증을 위하여 예비조사를 실시하였다. 예비조사는 2008년 10월 20일부터 10월 31일까지 총 12일간 실시되었다. 모집단은 2008년 기준 서울 및 인천, 경기도지역에 거주하는 중학교 2학년 학생들로서 서울지역에서 7개교, 경기지역에서 11개교, 인천지역에서 2개교에서 실시되었으며 최종 응답자는 705명이었다.

3) 청소년기 역량 기반 학습체계 추진방안

(1) 문헌 연구

이 연구는 문헌 연구를 통해 선진국의 역량 기반 학습체계에 대한 분석을 시도하였다.

(2) 외국 전문가 면담

외국의 전문가들을 대상으로 이메일 서신 교환과 한국 방문 시 면담을 실시하여 역량 개념화와 해당 국가의 역량 기반 학습체계에 대한 자문 및 세부적인 정보를 입수하였다. OECD DeSeCo 프로젝트 책임자인 Rychen(OECD DeSeCo Secretariat)과 서신교환을 통해 역량 개념화와 분류체계에 관한 자문을 얻었으며 DeSeCo의 연구 결과를 토대로 국가 교육과정 체계를 개편한 뉴질랜드의 현황과 관련하여 당시 교육과정 개편을 주도한 Kelly(Senior Manager, Ministry of Education in New Zealand)가 OECD 회의차 한국을 방문한 9월2일 면담을 통해 우리나라 연구에 대한 자문을 구하였다.

(3) 국제 심포지움

외국의 전문가들이 해당 국가의 역량기반 학습체계에 대해 소개하고 청소년기 역량기반 학습체계에 대한 시사점을 얻기 위해 ‘청소년 핵심역량에 관한 심포지움’이라는 제목 하에 국제 심포지움을 9월 19일 서울교육문화회관에서 개최하였다.

첫 번째 주제발표는 서울대학교 박현정 교육학과 교수가 맡아 “DeSeCo의 역량 개념과 PISA의 개발”이라는 주제로 발표하였으며 대학생 직업기초능력과 PIAAC 조사의 국내 담당자인 한국직업능력개발원 이수영 박사가 발표 원고에 대한 토론을 진행하였다. 두 번째 주제발표는 일본 교육과정 연구의 대표적인 학자인 도호쿠대(東北大)의 미즈하라(水原克敏) 교육학과 교수가 맡아 일본의 핵심역량개발연구 사례발표를 담은 “일본의 2008년 학습지도요령 개정의 특질과 구조”라는 주제로 발표하였으며 이번 연구에 참여하고 있는 일본 쇼케이 카쿠인대(尚絅学院大)의 강영배 교수가 토론을 맡아 진행하

였다. 세 번째 주제발표는 미주리대(Univ. of Missouri) 조광수 교수가 미국의 핵심역량개발연구 사례발표로, 미국의 핵심역량 논의에 관한 소개와 쓰기 교육에 관한 세부적인 내용을 발표하였으며 이번 연구에 참여하고 있는 장근영 박사가 토론을 맡아 진행하였다. 마지막으로 네 번째 주제발표는 국내의 핵심역량개발연구 사례로 역시 이번 연구에 참여하고 있는 김기현 박사가 “청소년 생애핵심역량 개발 및 추진방안연구”에 대해 발표하였으며 백석대학교 유성렬 교수가 토론을 맡아 진행하였다.

Ⅱ. 이론적 배경

1. 생애핵심역량의 개념
2. 생애핵심역량의 선별
3. 생애핵심역량의 영역체계

II. 이론적 배경

1. 생애핵심역량의 개념

1) 역량의 개념

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

이것은 지식의 유형과 관련되는 것으로 흔히 지식은 ‘성문화된 지식’과 ‘암묵적 지식’으로 구분된다(Lundvall and Johnson, 1994)³⁾. 성문화된 지식은 언어와 상징으로 표현되고 보존되며 전달된다. 이러한 지식은 보유자와 별개로 보존되며, 이것을 보통 정보라고 부른다. 정보통신기술(ICT)의 빠른 확산으로 성문화된 지식에 대한 접근은 훨씬 용이해졌고 전달 과정도 매우 빨라졌다. 반면, 암묵적 지식은 지식의 보유자와 결합되어 있으며 쉽게 전달되지 않는다. 성문화된 지식을 선택, 해석해서 뜻있게 사용할 수 있도록 하는 것이 암묵적 지식 혹은 개인적 지식이다. 지식의 보유자가 암묵적 지식을 인식하고, 다른 사람들과 공유하고자 할 때만이 성문화될 수 있다. 교육적 맥락에서 성문화된 지식 또는 명시적 지식은 주로 영역별(domain) 지식으로 나타나는 데 비해서 암묵적 지식은 기능적(function) 지식으로 나타난다. 역량은 후자와 관련되는데 역량 개념을 체계화한 DeSeCo 프로젝트는 기능적

3) Lundvall and Johnson(1994)은 지식기반사회에서 중요한 네 가지 유형의 지식을 구분하고 있는데, 노왓(know-what), 노와이(know-why), 노하우(know-how), 노후(know-who)이다. 노왓은 쉽게 전환할 수 있는 사실적, 성문화할 수 있는 지식을 말한다. 노와이는 과학적 이해와 인류에 끼친 과학의 영향을 아는 것이다. 노하우는 어떤 일을 수행할 수 있는 능력이다. 노후는 어떤 사람이 필요한 노왓, 노와이, 노하우를 지니고 있는지 아는 것이다. 노왓을 제외한 나머지 영역이 암묵적 지식과 관련된다.

접근(functional approach)으로 역량을 개념화하고 있다. 곧, 역량은 사실적 지식 그 자체라기보다는 넘쳐 나는 지식을 선별하고 적용하는 것과 관련된 개념이라고 할 수 있다. 이러한 해석은 여러 학자들에 의해서 지지되고 있는데 Perrenoud(1997)는 역량을 “주어진 상황에서 효율적으로 행동할 수 있는 능력, 지식에 기초하지만 지식에만 국한되지 않는 능력”으로 정의하고 있다.

역량 개념이 등장한 두 번째 배경은 평가도구와 관련된 문제로 지능이나 적성과 같은 전통적인 평가도구가 직무 수행이나 삶에 있어서 성공 여부를 제대로 예측하지 못한다는 점이다. McClelland(1973)는 ‘지능에 대한 역량검사의 우월성(testing for competence rather than intelligence)’이라는 논문에서 전통적인 지능검사나 적성검사가 학교성적 등과 같은 교육적 성과에 대한 예측력은 뛰어나지만 정작 요구되는 직무 성과나 인생에서의 성공 여부와 같은 사회적 성과에 대한 예측력이 낮다고 지적하였다. 나아가 어떤 사람의 능력을 포착하는데 있어서 지필검사를 통해 측정할 수 없는 경우가 많다는 점을 지적하면서 평가도구가 타당하려면 실제 수행 과정에서 개인들의 능력을 측정해야만 한다고 보았다.

이러한 수행능력의 측정은 주로 기업이나 작업장과 같은 조직 차원에서 직무 수행 능력을 예측할 때 용이하므로 역량에 관한 초기의 논의는 기업의 교육 및 인사관리 분야와 같은 경영학 분야에서 활발하게 전개되었다(Rothwell & Lindholm, 1999). 이와 관련, Romainville(1996)은 프랑스 용어인 *compétence*가 직업 훈련의 맥락에서 원래 특정한 일을 수행할 수 있는 능력을 가리키는 용어로 쓰여졌다고 지적한다. 특히 Boyatzis(1982)는 주로 직무 성과에 초점을 맞추어 역량을 현장에서의 우수한 직무성과를 예측하게 하는 개인의 특성으로 실제 상황에서 성공적인 수행을 가능하게 하는, 평범한 수행자와 구분되는, 우수한 수행자의 특성으로 정의하였다. 이처럼 역량을 직무 수행에 있어 성공적인 결과를 가져오는 개인의 특성으로 정의하는 경향은 이후 여러 학자들로부터 확인할 수 있는데, McLagan(1980)은 역량이란 직무나 역할 수행에서 뛰어난 수행자와 관련된 개인의 능력 특성으로 정의하고 있다. Bevans(1996)는 역량이란 업무 영역에서 새로운 상황에 지식과

기술을 전이하는 능력을 포함하는 광범위한 개념이라고 지적하고 있다. Mirable(1997)도 역량을 특정 직무에서의 뛰어난 수행과 관련이 있는 지식, 기술, 능력 등의 특성으로 정의하였다.

이처럼 경영학 분야에서 역량 개념이 확산된 배경에는 몇 가지 맥락이 있는데 첫 번째로 언급할 수 있는 것은 기업의 인사제도가 연공서열 방식에서 업적주의로 전환되면서 개인들의 업적평가를 객관화할 수 있는 능력평가기준이 필요하게 되었다는 점이다. 두 번째는 치열한 경쟁상황에서 기업의 생산성을 높이기 위해서는 새로운 인재를 발굴하고 채용하는 것이 중요한 과제로 대두되었고 이에 따라 보다 선진화된 인재선발기준을 마련하는 것이 필요하게 되었다는 점이다. 마지막으로 기업에서 인재를 채용할 때 활용해 온 지능이나 적성 등 기존의 선발도구들이 개인들의 업무 성과를 제대로 예측해 내지 못하게 되면서 직무에서의 실제 성과를 더 잘 예측해 줄 수 있는 평가도구가 개발될 필요성이 있었다.

역량 개념과 관련하여 몇 가지 논쟁들이 존재하는데 Wood & Payne(1998)은 주로 미국에서 사용된 역량(competency)이란 개념이 우수 수행자의 특성을 지식, 기술, 태도 등의 요소로 구분하여 나타낸 것으로 수행자의 특성에 중점을 두어 표현된 능력이라면 영국에서 사용되는 역량(competence)이란 수행자의 특성이 아닌 직무의 특성을 분석하여 해당 직무를 수행하는 데 필요한 역량을 최소한 달성해야 할 표준의 형태로 규명해 놓은 것에서 차이가 있다고 지적하였다.

이러한 역량 개념의 차이는 차이역량(differentiating competency)과 한계역량(threshold competence)의 구분과 연관되어 있다. 영국에서 발달해 온 역량 개념은 직무 수행자가 최소한 갖추어야 하는 필수적인 역량으로서 한계역량이라는 의미를 갖는데, 미국에서 발달해 온 역량 개념은 우수한 업무 수행자와 평범한 업무 수행자의 구분을 가능하게 하는 차이역량의 측면을 갖고 있다고 할 수 있다.

역량의 개념은 개인의 특성 중 행동으로 드러나는 수행의 측면만을 부각시키는가, 아니면 개인의 동기나 특질, 자아개념 등을 포함한 내적 측면을

포함시키는가에 따라 차이를 보이기도 한다. McClelland(1973) 등의 초기 연구에서는 주로 행동주의적인 시각에 의해 개념정의가 이루어지는데 반해서 Spencer & Spencer(1993)는 역량을 특정한 상황이나 직무에서 구체적인 준거나 기준과 인과적으로 관련되어 우수한 성과를 가능하게 하는 동기(motive), 특질(traits), 자기개념(self-concept), 지식(knowledge), 기술(skill) 등 개인의 내적 특성으로 정의하고 있다. Parry(1996)도 역량이란 개인이 수행하는 업무의 주요한 부분들에 영향을 주고 업무성과와 관련성이 높고, 조직에서 널리 받아들여지는 성과기준에 대비하여 측정될 수 있으며, 교육훈련과 개발을 통하여 개선될 수 있는 지식과 기술, 태도의 집합체로 정의하였다. 그는 역량을 직무에 있어 중요하고 업무와 관련된 부분인 역할이나 책임 등에 영향을 주는 지식·기술·태도와 관련된 일종의 군으로, 기준에 의해 측정이 가능하고 훈련이나 개발을 통해 개선될 수 있는 것으로 보았다.

2) '생애'와 '핵심' 개념의 접목

역량에 대한 개념은 기업과 같은 조직 차원에서 널리 활용된 이후 평생학습 분야에 적극 수용되었으며 역량 중심의 접근은 교육과정과 학습체계 전반에 영향을 미치게 되었다. 이와 관련하여 역량 중심 접근은 역량운동(competency movement)으로 명명될 정도로 교육개혁의 거대담론을 형성하고 있다는 지적도 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 단위에서 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 과정에

서 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.

영국은 국가자격제도(National Qualification Framework)의 틀을 구축하고 지식기반사회에서 경쟁력을 갖추는데 필요한 핵심기술(core skills)로 의사소통능력, 수리적용능력, 정보기술능력, 타인과의 협동능력, 문제해결력, 학습수행능력 등 6가지를 제시하고 16-19세 학생들이 기초능력을 학습할 수 있는 교육과정을 수립하였으며 직업적 자격제도인 NYQs와 학문 자격제도인 GCSE를 연계하는 GNVQs(General National Vocational Qualifications)를 구축하여 운영해오고 있다(정철영 외, 1998).

핀란드의 역량 중심 자격체계(competency based qualification system)는 국민들의 핵심역량을 배양하기 위하여 국가가 그 역량을 학습할 수 있는 장을 마련해주고 그 능력을 평가하여 자격으로 인증하며 최종적으로 고용과 연결시키는 국가차원의 인적자원개발 시스템을 의미한다(김태준 외, 2002). 미국 역시 SCANS(Secretary of labor’s Commission on Achieving Necessary Skills)를 통해 성인이 갖추어야 할 핵심역량으로 자원활용능력, 대인관계능력, 정보처리능력, 사회적·기술적 체제를 관리하는 능력, 기술활용능력 등을 제안한 바 있다.

핵심이라는 개념이 여러 업무수행을 관통하는 맥락에서 역량 개념에 도입된 후 역량은 흔히 ‘주요’, ‘핵심’, ‘필수’, ‘기초’라는 형용사와 함께 쓰이고 있다. ‘핵심역량’이라는 용어에 대해 여러 가지 개념과 해석이 있지만, 대다수의 전문가들은 핵심이라는 형용사가 붙을 만한 역량이라면 개인과 사회 전반에 필요하고, 혜택을 가져오는 것이라는 데 동의하고 있다(Eurydice

European Unit, 2002). 그것은 개인이 익숙한 환경 속에 독자적이고, 개인적으로 존재하는 동시에 새롭고, 예기치 못한 환경에 적응하고, 사회 속에 성공적으로 적응할 수 있게 해주는 것이어야 한다.

이러한 해석은 직무수행을 넘어서는 것으로 ‘핵심’ 역량이라는 용어와 함께 ‘생애(Life)’ 개념의 접목이 이루어졌다. 이에 대한 대표적인 사례는 OECD DeSeCo 프로젝트로 이 연구는 생애 전반을 포괄하는 개념으로 핵심 역량을 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 생애에 걸쳐 요구되는 핵심역량에 대한 개념적이고 이론적인 기초를 마련한 바 있다.

DeSeCo 프로젝트에서 정의하고 있는 핵심역량이란 생활 전반을 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.

또한 DeSeCo 프로젝트에서는 역량을 “인지적·비인지적 측면을 모두 포함하는 심리사회적 특성(psychosocial prerequisites)을 활성화(mobilization)함으로써 어느 특정한 상황에서의 복잡한 요구에 성공적으로 대응할 수 있는 능력”으로 정의하고 있다. 이들은 이러한 역량의 개념을 요구 지향적(demand-oriented) 또는 기능적(functional) 접근이라고 설명하는데, 즉 이들은 역량과 여타 유사 개념들(예: 기술, 능력, 적성 등)과의 주된 차이점은 특정한 상황에서의 요구에 의한 것인지에 따라 구분된다고 설명하고 있다. 또한 요구지향적인 관점에서 역량의 개념은 단순히 ‘~을 할 수 있는 능력’이 아니라 개인에게 내재되어 있는 능력, 성향, 자원이라는 맥락에서 내적 정신적 구조(internal mental

structure)로 개념화된다고 설명한다. 즉 어느 특정한 상황에서의 요구에 대하여 개인이 활용하는 지식, 인지적 능력(분석적·비판적 사고력, 의사결정능력, 문제해결능력 등), 태도, 감정, 가치관, 동기 등으로 역량을 개념화할 수 있다는 것이다. 단, DeSeCo 프로젝트에서는 역량의 총체적이며 역동적인 접근을 추구하는데, 즉 한 개인이 역량을 갖고 있다는 것은 어느 특정한 상황에서의 요구에 부응할 수 있는 자원(또는 내적 정신적 구조)을 보유하고 있을 뿐만 아니라 이를 활성화할 수 있으며, 조율할 수 있음을 의미한다는 것이다.

그리하여 DeSeCo 프로젝트의 역량 개념은 역량의 발현을 필요로 하는 특정한 상황(context)과 요구상황, 그리고 개인이 보유하는 심리사회적 특성(psychosocial prerequisites)이 유능한 성취 또는 효과적인 행동이 가능하도록 하는 복잡한 시스템을 구성한다고 보고 있다. 이러한 개념에서의 역량은 개인의 행동이나 주변의 상황과 독립적이지 않다는 점에서 ‘역동적인’ 해석이라 할 수 있으며, 특정한 상황에서 획득한 역량이 다른 새로운 상황에 ‘적용(adaptation)’될 수 있다는 점에서 ‘변증법적인’ 관점이라 할 수 있다. 또한 역량이 어느 특정한 상황에서의 행동이나 선택으로 발현되기 때문에, 역량 그 자체는 이러한 관찰 가능한 행동이나 선택으로부터 추론될 수밖에 없다고 설명한다.

미국의 EFF(Equipped for the Future) 프로젝트도 가족에서 부모로서의 역할, 공동체에서 시민으로서의 역할, 직장에서 근로자로서의 역할을 훌륭하게 수행하기 위한 생애핵심역량을 제안하고 있다. EFF 프로젝트는 1993년 NIFL(National Institute for Literacy)과 NEGP(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) 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 아니

라 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 생애핵심역량을 ‘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). 윤명희·김진화도 청소년기에 요구되는 생애역량을 ‘생활역량’으로 개념화하고 청소년을 생활인으로 전제하고 그들의 잠재적 생활역량을 개인적 측면과 사회적 측면으로 구분하여 6가지의 역량 요인을 제안한 바 있다.

2. 생애핵심역량의 선별

역량 개념에 핵심이라는 개념이 접목되면서 성공적인 삶을 영위하기 위해 필수적인 개인 역량이 무엇인가라는 주제가 중요한 쟁점으로 등장하였다. 유럽연합의 유럽위원회(European Commission)의 재정적인 지원을 받아 유럽 각 국가들의 역량 논의들을 종합하고 있는 유럽교육 정보네트워크 Eurydice (The Information Network on Education in Europe)는 다음과 같이 핵심역량의 선별기준을 제시하고 있다(Eurydice European Unit, 2002: 15-21).

첫 번째 핵심역량의 선별 조건은 사회의 모든 구성원에게 혜택을 주며, 성별, 계층, 인종, 문화, 가정환경, 언어와 관계없이 모든 사람에게 해당되어야 한다는 것이다. 두 번째 선별 조건은 해당 사회의 윤리적, 경제적, 문화적 가치와 관습에 부응해야 한다는 것이다. 세 번째 결정 요소는 핵심역량이 적용되는 상황으로, 특정한 생활양식이 아니라 생활의 가장 일반적이고 보편적인 상황에서 활용될 수 있어야 한다는 점이다. 대부분의 성인들은 일정 기간 동안 노동자, 학생, 부모, 보호자이자 정치, 문화, 여가 활동의 참여자가 된다. 모든 국민이 이렇게 다양한 공동체에서 활용할 수 있는 것을 핵심역

량의 기준으로 제시하고 있다.

대부분의 국가들은 읽기(reading), 쓰기(writing), 수리(arithmetic) 등의 세 가지 기초학습능력을 핵심역량에 포함시키고 있다. 유럽위원회(European Commission, 2001)는 ‘교육과 훈련 체계의 구체적 미래 목표에 관한 보고서(The Report on the Concrete Future Objectives of Education and Training systems)’에서 “모든 시민이 문해력과 수리능력을 원활하게 사용할 수 있도록 하는 것이 양질의 교육을 위한 필수 조건이며, 학습 능력과 고용 가능성의 핵심이다”라고 지적하고 있다.

그러나 이러한 기초학습능력만으로는 성인 생활을 성공적으로 이끄는 데 불충분하다는 것을 대부분의 국가들이 공통된 의견으로 제시하고 있다. 이러한 능력은 미래의 학습을 위한 출발점이지만, 핵심역량의 일부분일 뿐이라는 것이다.

최근 큰 관심을 끌고 있는 역량은 특정상황에 국한되지 않고 여러 가지 상황에서 활용될 수 있는 횡단역량(transversal competence)으로 알려진 포괄적인 기술(generic skills)이다. 이것은 특정 영역에 국한되지 않고, 모든 분야와 생활에 적용될 수 있는 역량이라고 할 수 있다. 교육 측면에서 볼 때 ‘횡단’이라는 용어는 과목중심역량에 공통되는 요소가 아니라, 다른 분야에서 사용될 수 있는 부가적이고, 과목과 독립된 내용을 가리킨다(Rey, 1996). 포괄적인 기술은 그 활용성과 유연성 때문에, 순수한 과목중심역량으로는 오래 버티지 못하는 변하기 쉬운 환경에 성공적으로 대처하는데 소중한 도구가 된다. 몇 가지 두드러진 포괄적 기술은 문제해결, 논리력, 지도력, 창조력, 동기, 팀워크, 학습역량 등이다.

특히 학습역량(learning competence)은 최근 평생교육의 맥락 속에서 큰 관심을 끌고 있다. 경제적, 정치적, 사회적 변화가 심한 시대에 개인들은 새롭게 생겨나는 지식을 유연하게 습득할 필요가 있다. 이것은 새로운 지식을 적절하게 보충하는 것이 필요하다는 것을 알고, 지속적인 학습에 필요한 시간과 노력을 투자하려는 동기를 가지고 있어야 한다는 것이다. 삶의 전반에서 스스로 주도하고, 조절하고, 뜻을 갖고 진행되는 학습은 개인적, 직업적

발전의 핵심이 된다. 이러한 맥락에서 개인의 사고와 학습과정을 이해하고 통제하는 상위 인지 능력의 중요한 역할에 초점이 모아지고 있다. 이러한 역량들은 사람들이 여러 가지 종류의 지식을 얻고, 다루고, 암기하는 방법과 이유를 깨닫게 해준다. 이런 방식으로 자신에게 가장 좋은 교육 방식과 환경을 선택하고 필요에 따라 계속 적용할 수 있게 한다. 또한 배움이 보람 있고, 즐거운 경험이 되며, 중도에 그만둘 위험이 적어진다.

개인의 경제적, 사회적 통합을 원활히 하는 데 필요한 사회적 역량(Social competence) 혹은 대인 역량 역시 큰 관심을 끌고 있다. 특히 다국적 문화와 언어를 사용하는 다문화 사회가 확산되고 공동체에 효과적으로 참여하는 것이 중요해지면서 점차 부각되고 있다. 특히 서비스를 기반으로 하는 경제에서 이러한 능력은 고용 가능성의 중요한 척도가 된다. 이것은 효과적인 의사소통과 팀워크, 언어능력, 다른 문화와 전통을 알고 존중하는 것을 통해, 개인적, 직업적 관계를 발전, 유지하는 능력을 가리킨다. 고도의 사회 역량은 자기 평가, 동기화, 인내심, 주도력 같은 개인역량을 향상시키는 효과를 갖기도 한다.

특히 시민정신이라는 사회적 역량이 주요 관심사가 되고 있다. 이것은 개인이 자신이 속한 공동체에 관심을 가지고, 적극적으로 참여하는 것이다. 시민참여는 주어진 공동체의 일원으로서 권리와 의무에 대한 지식뿐만 아니라, 권리를 행사하고, 의무를 다하는 데 필요한 자신감과 책임감에 기초하고 있다.

나아가 ICT 능력과 외국어 능력 역시 점차 중요해지고 있다. 전자통신과 전자공학 기술의 발달은 의사소통방식을 확대, 강화, 변화시켰다. ICT는 공공 행정, 교육, 가정교육에 혁명을 가져왔다. ICT의 경제적, 사회적 중요성으로 인해 전 세계적으로 컴퓨터와 인터넷은 가장 중요한 도구로 등장하였다. 이에 따라 온라인상에서 얻을 수 있는 대량 정보와 함께 관련 자료를 찾아내고, 선별하고, 실행하는 능력이 핵심역량으로 간주된다. 컴퓨터 사용능력, ICT의 건설적, 비판적인 활용능력은 정보 사회의 성공적 참여의 열쇠가 된다. ICT의 숙달은 문해력, 수리능력, 과목에 기초한 역량에 촉매제 역할을

한다. 문자메시지와 전자우편, 통신상의 예절을 익히는 것은 사이버 공간 사용자의 사회역량이라고 할 수 있다. 온라인에 대한 접근과 ICT 역량에 있어서 개인들간의 격차는 정보가 풍부한 사람과 정보가 부족한 사람으로 디지털 차별화를 가져와, 사회통합에 심각한 결과를 초래하기도 한다.

외국어 능력은 근로별화에 따라 우리나라에서도 필수적인 경제, 사회적 원천으로 인식되고 있다. 외국어 능력은 특정 언어 능력에만 한정되는 것이 아니라, 타 문화에 대한 개방성, 다른 나라 사람들에 대한 존중을 포함한다. 다른 언어를 배우는 것은 정체성을 확대하고, 하나 이상의 언어적, 문화적 공동체에 속한다는 느낌을 체험하게 한다. 또한 외국어 능력은 고용과 교육, 여가의 영역을 확대시키고, 개인적, 사회적, 직업적 역량을 키우는 데 있어서 중요성이 강조되고 있다.

과학과 기술의 기초 개념을 습득하는 것 역시 핵심역량으로 일컬어진다. 2000년 PISA(OECD, 2001)는 과학 능력을 “과학적 지식을 이용하고, 문제를 알고, 증거에 입각한 결론을 내려 자연계와 인간 활동을 통해 이루어지는 변화를 이해하고, 결정을 내리는 데 도움을 주는 능력”으로 보고 있다. 기술적 역량의 부족은 많은 분야에서 성인 훈련과 고용가능성에 심각한 영향을 미친다. 과학적 개념을 이해하고, 적용할 수 있는 능력은 문제 해결과 추론, 분석의 포괄적 역량의 발전을 촉진한다.

핵심역량의 선별과 관련하여 DeSeCo 프로젝트는 연구에 참여한 오스트리아, 벨기에, 덴마크, 핀란드, 프랑스, 독일, 네덜란드, 뉴질랜드, 노르웨이, 스웨덴, 스위스, 미국 등 12개 국가보고서(CCP: DeSeCo Country Contribution Process)에서 공통적으로 제안되고 있는 역량 요인들에 대한 분석 결과를 제시한 바 있다. Trier(2003)는 각 국가에서 지적하고 있는 핵심역량들을 대부분의 국가들에서 언급한 경우(High)와 중간 정도가 언급한 경우(Medium), 소수의 국가들만이 언급한 경우(Low)로 정리하고 있는데 여러 국가들에서 공통적으로 지적한 핵심역량들은 사회적 역량(협동), 문해력(이해력 및 응용력), 학습역량(평생학습), 의사소통역량 등이었다.

| 상위 | 중위 | 하위 |
|---|---|---|
| 사회적 역량(Social competencies) 문해력(Literacies) 학습 역량 (Learning competencies) 의사소통 역량 (Communication competencies) | 자기 관리 (Self-management) 정치적 역량 (Political competence) 생태적 역량 (Ecological competence) 가치 지향 (Value orientation) | 건강·신체적 역량 (Health/sports/physical competence) 문화적 역량 (Cultural competencies) |

설명: 상위(High) - 대부분의 국가에서 공통적으로 지적인 핵심역량 영역
 중위(Medium) - 절반 정도의 국가에서 지적인 핵심역량 영역
 하위(Low) - 소수의 국가들만이 지적인 핵심역량 영역

출처: Trieer(2003)

[그림 II-1] OECD DeSeCo 참여 국가들의 핵심역량 영역 우선순위

3. 생애핵심역량의 영역체계

OECD의 DeSeCo 프로젝트는 12개 국가의 사회학자, 측정전문가, 철학자, 인류학자, 심리학자, 경제학자, 역사학자, 통계학자, 교육학자, 정책입안자, 기업주 등의 의견을 수렴하여 세 가지 영역으로 핵심역량을 범주화(Rychen & Salganik, 2001, 2002, 2003)하였는데, 이 DeSeCo의 세가지 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 부문의 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.

<표 II-1> DeSeCo의 핵심역량의 하위요소

| 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)

각 조사에서 도구 활용과 관련된 역량들의 정의를 살펴보면, 국제 성인 문해력조사인 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. 고용 시장에서 낮은 문해력은 임금 삭감을 가져오거나 높은 실업률과 연관된다. IALS 역시 한 국가의 문해력과 경제력은 깊은 연관성이 있다는 데 주목하고 있다. 높은 문해력을 가진 성인의 비율이 높을수록, 국

가 총 생산량이 높아진다 (OECD, 2000).

PISA는 수학 능력을 “수학을 알고, 이해하고, 응용하며 현재, 미래 생활이나 직업 생활, 또래집단, 친지들과의 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 수학적 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.

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).

이와 함께 DeSeCo 프로젝트를 계기로 일부 국가에서 생애핵심역량을 측정·평가하기 위한 도구 및 지표를 활용하고 있는 것으로 보고되고 있다. 예를 들어 덴마크의 National Competence Account에서는 지표 개발을 통하여 지식사회에 요구되는 역량의 성취정도를 모니터링하는 작업을 수행하고 있다. 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 위해

서는 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 영역틀은 의사소통 기술(communication skills), 의사결정 기술(decision-making skills), 대인관계 기술(interpersonal skills), 평생학습 기술(lifelong learning skills) 등이다.

<표 II-2> 미국 NIFL의 EFF Standards

| 하위영역 | 측정 |
|-----------------------|---|
| 의사소통 기술 (5 skills) | 읽기(Read with understanding), 쓰기(Convey ideas in writing), 말하기(Speak so others can understand), 듣기(Listen actively), 관찰(Observe critically) |
| 의사결정 기술 (3 skills) | 수리력(Use Math to solve problems and communicate), 문제해결력(Solve problems and make decisions), 계획(plan) |
| 대인관계 기술 (4 skills) | 협력(Cooperate with others), 지지와 영향(Advocate and influence), 갈등해결과 협상(Resolve conflict and Negotiate), 안내(Guide others) |
| 평생학습 기술 (4 skills) | 학습 책임감(Take responsibility for learning), 반영과 평가(Reflect and Evaluate), 조사를 통한 학습, (Learn through Research) 정보 및 의사소통 기술의 사용(Use Information and Communications Technology) |

주: 16개의 각 하위요소에는 적게는 3개부터 많게는 6가지 정도의 행동지표를 포함하고 있음.

자료: <http://eff.cls.utk.edu>

영국의 경우 FEU(Further Education Unit)에서 핵심역량을 제시한 바 있는데 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 진로발달 능력, 산업·사회·환경에 대한 연구 능력, 의사소통능력, 사회적 능력, 수리능력, 과학과 기술능력, 정보기술능력, 창조적 개발능력, 실천능력, 문제해결 능력으로 구분되며, 각각의 영역별로 하위능력을 제시하고 있다.

〈표 II-3〉 영국 FEU의 생애역량 영역체계와 하위능력

| 핵심역량 영역 | 하위능력 |
|---------------------------|---|
| 개인적 발달과 진로발달능력 | 개인적 발달(Personal Development) 진로발달(Career Development) 도덕과 윤리(Morals and Ethics) |
| 산업, 사회, 환경에 대한 연구능력 | 일의 세계(World of Work) 정치적 고려사항(Political Considerations) 경제적 고려사항(Economic Considerations) 법적 고려사항(Legal Considerations) 사회적 고려사항(Social Considerations) |
| 의사소통능력 | 듣기(Listening) 말하기(Speaking) 읽기(Reading) 쓰기(Writing) 의사소통과 해석(Communication and Interpretation) |
| 사회적 능력 | 집단내 작업(Working in Groups) 분석과 평가(Analysis and Evaluation) 역할 확인(Role Identification) 집단의 범주(Categories of Groups) |
| 수리능력 | 수리 개념(Numerical Concepts) 공간 개념(Spatial Concepts) |
| 과학과 공학능력 | 과학과 공학의 이해(Appreciation of Science and Technology) 과학과 공학을 문제에 적용(Application of Science and Technology to Problems) 과학(Science) 공학(Technology) |
| 정보공학능력 | 자료 처리(Data Processing) 정보 공학의 응용(Application of IT) |
| 창조적 개발능력 | 창조적 과정의 인식(Appreciation of Creative Processes) 창조적 과정의 적용(Application of Creative Processes) 중요한 설비의 개발(Developing Critical Facility) |
| 실천능력 | 직무에 적절한 능력(Matching Skills) 실행 능력(Practising Skills) 수행평가(Evaluation of Performance) |
| 문제해결능력 | 탐색(Exploration) 개발(Development) |

출처: Haworth, D., & Browne, G.(1992)

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.

<표 II-4> 일본의 아동역량 평가 척도

| 영역 | 구성내용 | | |
|-------------|------------------------|---|---------|
| 인지 역량 | 감각 및 지각능력 | 언어능력 | 사고능력 |
| | 주의력 | 대상인지능력 | 기억력 |
| | 학습능력 | 계획능력 | |
| 신체 역량 | 신체적 형태 (신장, 체중 등) | 생리적 기능 (내분비, 성적 성숙, 자율신경 등) | 운동능력 |
| | 신체적 건강 | 신체적 행동 | |
| 사회 역량 | 자기개방성 | 우호성 | 협조성 |
| | 사회적 교류 | 친구관계 | |
| 생활 역량 | 의지 및 의욕 | 자기관리 (시간관리, 자율성, 책임, 인내심, 경제감각 등) | 성실성(근면) |
| 종합적 자기평가 역량 | 정서적 안정 (애정, 수용, 승인) | 자신감 (효능감, 유능감) | |

출처 : 勝俣(2000)

<표 II-4>는 勝俣가 개발한 역량척도인데, 앞서도 언급한 바와 같이 그가 개발한 역량척도에는 Harter의 역량척도에는 포함되어 있지 않은 ‘생활 역량’ 즉, 의지 및 의욕, 자기관리(시간관리, 자율성, 책임, 인내심, 경제적 감각), 그리고 성실성 등이 추가로 포함되어 있다. 이러한 역량척도는 주로 자아효능감(self efficacy), 감정 및 태도, 문제행동 등과의 관계를 설명하는 데 주로 활용되었다(勝俣, 2000; 篠原·勝俣, 2001).

前田·新見(2004)는 대학생들을 대상으로 그들의 취직에 필요한 역량을 측정하기 위한 척도를 활용하고 있다. 그들이 사용하고 있는 역량척도는 크게 4가지 영역으로 구성되어 있는데, 그 세부적인 구성내용으로는 지적 및 학습능력, 대인관계 및 사회성, 신체적 건강 및 운동능력 그리고 의지력 및 행동능력이 포함된다. 또한 그들의 연구결과에 따르면, 이러한 역량적 요소들은 자아존중감(self esteem)과 높은 상관관계를 보이고 있는 것으로 나타났다. 즉, 자아존중감은 인간관계, 정보활용, 미래설계, 의사결정 그리고 실행 능력에 긍정적인 영향을 미친다는 것이다.

<표 II-5> 한국교육개발원의 생애능력 영역체계

| 생애능력 | 정의 |
|--------|--|
| 기초문해력 | 읽기, 쓰기, 셈하기의 3R(Read, wRite, aRithmetic)로서 모든 학습과 이를 통해 육성되는 여타의 주요 능력 신장을 위해 기초적으로 요구되는 능력 |
| 핵심능력 | 전체 학습단계에 걸쳐 공통적으로 추출되는 핵심능력으로서 의사소통능력, 문제해결능력, 자기주도적 학습능력 |
| 시민의식 | 사회적 자본의 육성을 위한 태도 요인을 의미하며, 도덕성, 질서의식, 책임감 등으로 표현될 수 있는 사회적 자본이란 개개의 인적 자본을 네트워크화하여 시너지 효과를 구축하기 위한 사회구성원들의 능력 |
| 직업특수능력 | 세 가지 요인 이외에 특정 직업이나 직종에서 요구되는 특수직무능력(job specific competency)을 의미하며, 특정한 직업을 수행하는 데 요구되는 지식, 기술, 태도요인을 포함하는 직무수행능력 |

출처: 유현숙 외(2004)

국내에서도 다양하게 핵심역량에 관한 영역체계를 제안하고 있다. 먼저 한국교육개발원에서는 생애핵심역량을 ‘생애능력’으로 개념화하고 영역체계를 제안(유현숙 외, 2002; 김안나 외, 2003; 유현숙 외, 2004)한 바 있는데 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.

〈표 II-6〉 청소년 생활역량의 영역체계

| 역량 | 생활기술 | 정 의 |
|----------------|-----------|--|
| 자기 조절 역량 | 감정조절기술 | 개인의 성향과 외부환경에 대해 인식하고 자신의 감정을 다스리는 기술 |
| | 신체관리기술 | 자신의 신체를 단련하고 관리하는 기술 |
| | 시간활용기술 | 시간을 계획하고 효율적으로 활용·관리하는 기술 |
| | 합리적소비기술 | 소비욕구를 조절하고 건전한 경제습관을 형성하는 기술 |
| 자기 성취 역량 | 동기형성기술 | 자발적인 동기를 형성하고 적극적인 행동을 결심하는 기술 |
| | 목표설정기술 | 비전을 가지고 구체적인 목표를 설정하고 계획하는 기술 |
| | 진로탐색기술 | 자신의 적성과 흥미를 이해하고 진로 및 직업을 탐색·준비하는 기술 |
| 대인 관계 역량 | 표현기술 | 자신의 감정이나 의사를 타인에게 효과적으로 표현하는 기술 |
| | 경청기술 | 타인의 감정이나 의도를 정확히 파악하고 정리하는 기술 |
| | 관계형성기술 | 타인과 폭넓고 친밀한 관계를 형성하고 유지하는 기술 |
| | 갈등조절기술 | 자신과 타인의 갈등을 조절하고 제3자간의 갈등을 중재하는 기술 |
| 공동체 역량 | 매너기술 | 구성원으로서 예의를 갖추고 규칙을 준수하는 기술 |
| | 봉사참여기술 | 타인과 사회를 위해 봉사활동에 참여하여 헌신하는 기술 |
| | 협력기술 | 공동의 목표를 위해 협력하고 실천하는 기술 |
| | 리더십기술 | 구성원의 자발적인 행동을 이끌어 낼 수 있도록 리더십을 발휘하는 기술 |
| 창의성 역량 | 창의적기획기술 | 창의적인 사고를 통해 실현가능한 방법과 절차를 계획하는 기술 |
| | 의사결정기술 | 일상생활에서 적극적이고 합리적으로 의사결정을 하는 기술 |
| | 문제해결기술 | 일상생활에서 주어진 과제나 문제를 체계적으로 해결하는 기술 |
| 상황 대처 역량 | 휴대폰중독대처기술 | 과도한 휴대폰 사용으로 인한 병리적 생활습관을 극복하고 대처하는 기술 |
| | 인터넷중독대처기술 | 과도한 인터넷 사용으로 인한 병리적 생활습관을 극복하고 대처하는 기술 |
| | 유해물질대처기술 | 흡연·음주·약물의 유해성을 인식하고 유혹에 대처하는 기술 |
| | 폭력대처기술 | 신체 및 정신적 위협에 대해 신속하게 대처하는 기술 |

출처: 윤명희·김진화(2007)

핵심능력은 전체 학습단계에 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 개개의 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.

<표 II -7> 대학생 직업기초능력의 영역체계

| 평가요소 | 정의 |
|---|--|
| A1. 의사소통 (Communication) | 자신의 생각, 의견, 아이디어를 효율적으로 표현 전달하고 상대의 생각, 의견, 아이디어를 이해할 수 있는 능력 |
| A2. 자원, 정보, 기술의 처리 및 활용 | 시간, 돈, 물질, 장소, 인력 등의 자원을 인식, 정리, 분류, 계획, 분배하여 활용성을 최대화하는 능력(Resources), 정보를 획득, 평가, 정리, 관리, 해석, 전달하는 능력과 정보 처리를 위한 컴퓨터 활용능력(Information), 업무수행에 필요한 절차, 도구, 기구, 기술 등을 선택하여 활용하는 능력과 컴퓨터를 포함한 도구, 기구, 기술상의 문제를 해결할 수 있는 능력(Technology), 정량적 사고 능력 및 도표, 통계, 그래프의 내용을 해석하여 문제해결에 활용할 수 있는 능력(quantitative reasoning) |
| A3. 종합적사고력 (Higher-order thinking skills) | 창조적, 논리적 사고를 바탕으로 문제를 해결하고 의사결정, 추론하는 능력 |
| A4. 글로벌 역량 (Global competency) | 지역적 사고의 한계를 벗어나, 세계화 시대에 적합한 국제적 감각과 자세 및 이에 필요한 능력 |
| B1. 대인관계 및 협력 (Interpersonal & cooperative skills) | 조직 내에서 타인과 협력하여 공동의 목표를 성취하는 능력 |
| B2. 자기관리 (Self-management) | 자신에 대한 정확한 평가와 개인적 목표를 설정, 이를 달성하기 위한 과정을 모니터링하고 자기 조절력을 나타내는 능력 |

출처: 진미석 외(2007)

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. 6가지 하위영역은 자기조절, 자기성취, 대인관계, 공동체, 창의성, 상황대처 등이다.

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.

이 연구는 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.

이에 따라 이 연구는 우리나라 청소년들의 핵심역량의 영역체계와 하위요소를 구축하기 위해서 DeSeCo 프로젝트에서 제안하고 있는 영역체계가 적용가능한지에 관한 검토를 진행했다. 이를 위해 우리나라 청소년을 둘러싼 사회환경 변화를 분석하고 이를 대비하기 위해 갖추어야 할 요구역량들이 DeSeCo의 핵심역량 영역체계와 부합하는지 살펴보았다. 이어서 전문가 델파이조사를 수행하여 DeSeCo의 핵심역량 영역체계가 우리나라에 적용가능한지, 우리나라 청소년들의 발달특성에 따라 특수하게 고려해야 할 역량 요인은 없는지 검토하였다. 특히 DeSeCo의 생애핵심역량 개념과 영역체계가 성인기에 맞추어 개발된 점을 고려하여 생애핵심역량에 대한 일반적인 접근보다는 청소년기에 더욱더 중요하거나 부족한 역량이 무엇인지 규명하고자 하였다.

Ⅲ. 사회 환경 변화와 핵심역량

1. 환경 변화 분석의 필요성
2. 청소년을 둘러싼 사회 환경 변화
3. 환경 변화에 따른 요구역량

Ⅲ. 사회환경 변화와 핵심역량

1. 환경 변화 분석의 필요성

급격한 사회 환경의 변화는 개인들 삶의 여러 영역에서 큰 영향을 미친다. 개인이 건전한 시민생활을 영위하고 만족스러운 개인생활을 유지하기 위해서는 이러한 변화에 대응해야 하며 이에 따라 개인들에게 요구되는 능력도 바뀌게 된다. 유현숙 외(2002)는 지식기반사회로의 변화가 산업사회에서 요구하는 능력과는 다른 역량을 개인에게 요구하고 있다고 지적한다. 산업사회에서 핵심요소였던 천연자원은 지식기반사회에서 지식으로 대체되었다. 교육과 정보 유통의 발달에 따라 지식을 저장하고, 가공하고, 유통시킬 수 있는 수단이 급격히 증가하면서 지식이 풍부한 사회에서 지식을 잘 가공하고 결합하고 응용할 수 있는가의 여부가 단순한 지식의 암기나 기억보다 훨씬 더 중요하게 되었다.

이와 관련하여 本田(2005)는 후기산업사회, 특히 청소년들에게 요구되는 능력을 ‘하이퍼 메리토크라시(Hyper Meritocracy)’로 표현한다. 근대사회가 개인에게 획일적이며, 인지적이며 표준화된 능력을 요구했다면, 후기근대사회에서는 개인에게 문제 상황에 대하여 적절하게 대처할 수 있는 능동적이며 다양한 능력을 요구하고 있다. 이러한 맥락에서 그가 말하는 하이퍼 메리토크라시란 비인지적이며, 비표준화된 감정조작능력으로, 개인에 대한 평가나 지위 배분을 위한 기준의 역할을 한다고 볼 수 있다.

또한 매우 빠른 속도로 사회가 변화하게 되면 이에 대처하기 위해 개인들이 갖추어야 할 핵심적인 역량도 바뀔 가능성이 높다. 특히 이 연구가 청소년기에 요구되는 핵심역량을 다루고 있다는 점에서 현재 청소년을 둘러싼 사회 환경뿐만 아니라 다가올 미래의 사회 환경이 어떻게 변화될 것인가는 매우 중요한 문제이다. 이와 관련 윤현진 외(2007)는 다양한 분야에 걸쳐 미래 한국사회의 변화 추세를 진단하고 이를 통해 미래 한국인들이 갖추어야

핵심역량을 제시한 바 있다. 예를 들어 다원주의 사회의 등장은 다양한 삶과 가치·문화·사고 방식의 공존을 요구하고 이에 효과적으로 대처하기 위해서는 다문화 이해 능력, 갈등조정능력, 문제해결능력이나 의사소통능력 등이 요구된다.

〈표 Ⅲ-1〉 근대사회형 능력과 후기근대사회형 능력의 특징 및 비교

| 근대사회형 능력 | 후기근대사회형 능력 |
|------------------|-----------------|
| 기초학력 | 생활력 |
| 표준성 | 다양성 |
| 지식의 양, 지적 조작의 속도 | 의욕, 창조성 |
| 공통적으로 비교가능 | 개별성, 개성 |
| 순응성 | 능동성 |
| 협조성, 동질성 | 네트워크 형성능력, 교섭능력 |

자료 : 本田(2005)

청소년을 둘러싼 사회적 환경은 현재 급속히 변화하고 있다. 저출산·고령화의 영향으로 청소년 인구는 지속적으로 줄고 있는 대신 노년층은 급속히 증가하고 있다. 급속한 이혼율 증가와 만혼 경향으로 인해 가족구조는 이제 핵가족을 넘어 1인 가구로 향해가고 있을 뿐만 아니라 국제결혼이 확산되면서 국제결혼 가정 및 외국인 노동자 자녀, 새터민 가족의 자녀 등 다문화 청소년의 비중도 매우 빠르게 늘어나고 있다. 청소년들의 교육 분야에서도 변화의 속도는 증가하는데, 우리나라 청소년들의 대학 진학률은 세계에서 가장 빠른 속도로 증가하고 있어 고졸자의 80% 이상이 대학에 진학하는 고등교육의 보편화 시대에 접어든 반면, 교육확대와 지식기반산업화, 고용 없는 성장, 군복무 등으로 인해 입직연령은 점점 늦어지고 경제활동참가율은 갈수록 낮아지며, 청소년 실업률이 지속적으로 증가하는 상황이다. 게다가 소득양극화에 따라 아동·청소년의 빈곤율은 지속적으로 증가하고 있다. 이와 같이 청소년들에게 큰 영향을 미치는 제반 사회 환경이 빠르게 변화할수록 이를 정확하게 진단하고 미래 사회에 대한 체계적인 예측과 전망을 통해 이

러한 변화에 신속하게 대비하는 것이 매우 중요해지고 있다.

이러한 변화의 가속화 시대에서 청소년 발달은 개인 수준에서 이해하기보다는 개인이 처한 여러 가지 사회적 맥락(context)을 고려하여 이해해야 한다는 주장이 설득력 있게 제기되고 있다(Coleman & Hendry, 2006[1999]). 즉, 저출산·고령화, 입시위주의 교육 환경, 전통적인 가족구조의 해체, 취업의 불확실성 확대 등은 장기적으로 현재 우리가 성장해온 환경과는 전혀 다른 사회적인 맥락을 제공할 것이다. 이러한 완전히 다른 세계에서 성장할 다음 세대는 우리와는 전혀 다른 능력을 소유하고 우리가 해결해야 했던 것과는 전혀 다른 문제들을 다루어야 할지 모른다. 특히 향후 사회 환경 변화에 대한 대응 성과에 따라 우리나라 청소년들의 발달과 위상이 결정될 것은 당연한 일이며, 미래에 대한 효과적인 예측과 준비는 우리나라 전체의 미래 역량 및 변영과 직결될 것이다.

이 연구는 이러한 측면을 고려하여 청소년을 둘러싼 사회 환경이 어떻게 변화하고 있는지를 진단하고 환경 변화에 따라 요구되는 핵심적인 역량 요인이 무엇인지 살펴보았다⁴⁾.

2. 청소년을 둘러싼 사회 환경 변화

1) 저출산·고령화에 따른 인구구조의 변화

우리나라의 인구구조는 저출산과 고령화에 따라 급격하게 변화하고 있다. 우리나라는 결혼연령 상승, 자녀출산 기피 등으로 2001년부터 초저출산 사회로 진입했으며 평균수명 연장 등의 원인으로 65세 이상 노인인구가 지속적으로 증가하여 2018년에는 고령사회로의 진입이 예상되고 있다. 합계출산율은 2007년 현재 1.26명으로 세계최저 수준이며 출생아 수는 49만 명으로 1980년(87만 명)의 절반 수준이다. 합계출산율이란 가임여성(15~49세) 1명이

4) 여기에서 청소년을 둘러싼 사회 환경 변화에 관한 분석은 2006년부터 2007년까지 2년에 걸쳐 추진되었던 청소년 희망세상 비전 2030 프로젝트의 연구 결과를 토대로 한 것임(김기현 외, 2007).

평생 출산하는 평균 자녀수를 말하며 저출산 사회란 합계출산율이 1.3명 이하인 사회를 말한다. 한편, 평균수명은 1971년 62.3세에서 2005년 77.9세로 상승하였고 노인인구는 2005년 437만 명에서 2020년에는 782만 명으로 약 두 배로 증가할 것으로 예상된다. 총인구 중 65세 이상 고령인구의 구성비는 2005년 9.1%에서 2018년 14.3%로 고령사회에 진입하고 2026년에는 20.8%로 초고령사회에 도달할 것으로 예상된다.

고령화로 경제성장률은 인적자원 혁신이 없으면 지속적으로 하락할 전망이다. 경제성장 전망치는 2021~2030년에 3%대에서 2031년~2040년에는 2%대, 2041~2050년에는 1%대에 머물 것으로 예측된다. 인적자본이 2001년 수준으로 정체되는 경우 성장률은 2006~2050년 기간 중 평균 1.5% 수준으로 더욱 하락할 전망이다.

〈표 III-2〉 청소년 인구 및 구성비 추이

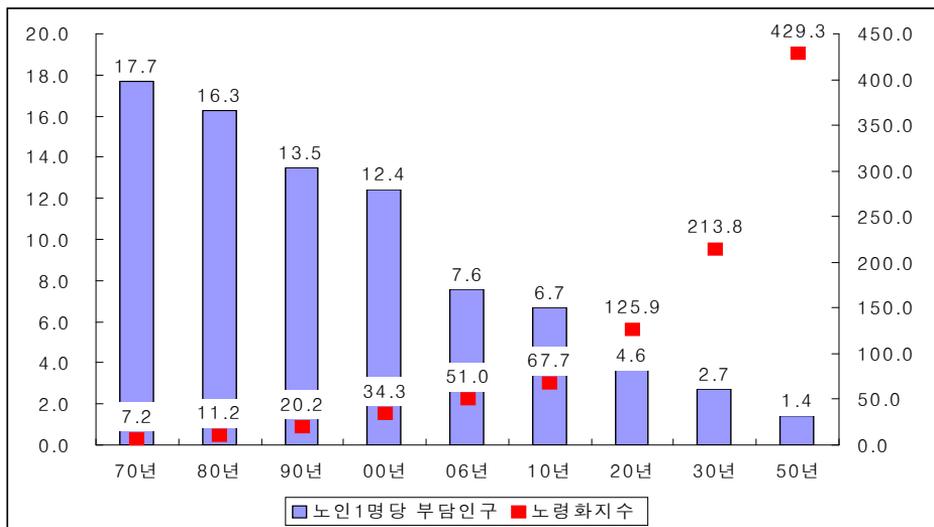
(단위: %, 사레수(천명))

| | 총인구 | 0~18세 | | 9~24세 | |
|------|--------|--------|------|--------|------|
| | | 구성비 | 구성비 | 구성비 | 구성비 |
| 1965 | 28,705 | 14,720 | 51.3 | 9,121 | 31.8 |
| 1970 | 32,241 | 16,419 | 50.9 | 11,330 | 35.1 |
| 1980 | 38,124 | 16,545 | 43.4 | 14,015 | 36.8 |
| 1990 | 42,869 | 14,489 | 33.8 | 13,553 | 31.6 |
| 2000 | 47,008 | 12,904 | 27.5 | 11,501 | 24.5 |
| 2005 | 48,138 | 11,729 | 24.4 | 11,028 | 22.9 |
| 2007 | 48,456 | 11,321 | 23.4 | 10,659 | 22.0 |
| 2008 | 48,607 | 11,120 | 22.9 | 10,494 | 21.6 |

자료 : 통계청(2007), 「장래인구 추계」

저출산·고령화의 영향으로 9세에서 24세 사이의 청소년 인구가 전체 인구에서 차지하는 비율은 1980년 36.8%를 정점으로 지속적으로 감소하여 2008년에는 21.6%로 감소하였다. 2008년 7월 1일 현재, 청소년 인구(9~24세)는 10,494천 명으로 총인구 구성비 21.6%로 2007년에 비해 0.4%p 낮아졌다.

장래의 경제활동을 짊어질 청소년들이 점차 줄어들고 있는 대신, 부양을 받아야 하는 노년층이 급속히 증가하고 있기 때문에 생산가능인구 감소에 따른 미래 성장 동력 약화가 우려된다. 이에 따라 장래의 경제활동을 짊어질 청소년들의 역량 강화에 대한 요구가 증대할 것으로 보인다. 노인인구 부양을 위한 생산가능인구의 조세·사회보장비 부담 증가로 젊은 세대에 대한 역량 강화 요구가 증대되고 있다. 노인 1명당 부담인구를 살펴보면, 2005년 8.2명에서 2020년에는 4.6명, 2050년에는 1.4명이 될 것으로 전망된다. 또한 국민연금 제도 부담비율(노령연금수급자수/가입자수)은 2005년 8.4%에서 2020년 22.8%, 2030년에는 41.9%까지 상승할 것으로 전망된다.



주1 : 노인 1명당 부담인구 = (15~64세 인구 / 65세 이상 인구)

주2 : 노령화지수 = (65세 이상 인구 / 0~14세 인구) × 100

자료 : 통계청(2007), 「장래인구 추계」

[그림 III-1] 노인 한명당 부담인구 및 노령화지수 추이

저출산·고령화가 미래 청소년 삶에 미치는 영향에 대해서 살펴볼 필요가 있다. 청소년 인구와 학령인구 감소에 따라서 전반적인 입시 경쟁은 약화될지 모른다. 자녀수 감소로 인한 부모의 과잉보호로 자립심은 약화될 가능성

이 크며 고령화 사회의 급진전으로 미래 성장 동력으로써 청소년의 사회적 역할 및 책무에 대한 중요성이 증가할 것이다.

2) 가족구조의 다양화

1인 가구의 증가, 맞벌이 가족의 증가, 이혼가족 및 재혼가족의 증가 등으로 가족구조가 매우 다양한 형태로 변화하고 있다. 평균가구원수가 1975년 5.0명에서 2000년 3.1명, 2005년에는 2.9명으로 줄어들었으며 2·3·4세대의 가구가 감소하고 1세대 및 1인 가구가 증가하는 등 가족의 규모가 감소하고 세대 구성이 단순화되고 있다. 또한 맞벌이 가족의 비율이 1990년 27.4%에서 2000년 35.4%로 증가하는 등 여성 경제활동참여 증가로 맞벌이 가족이 증가하고 있다.

이혼 증가에 따라 한부모 가정과 재혼 가정이 증가하고 있으며 이혼의 증가에 따른 가족구조의 변화는 청소년들의 삶에 부정적인 영향을 미칠 것으로 예상되고 있다. 통계치를 살펴보면, 한부모가족의 아동빈곤율은 2000년 16.7%에서 2002년 27.7%로 증가하였으며 2005년 청소년 쉼터 실태조사 보고서에 따르면, 쉼터 입소자들 중 부모님이 모두 계시지 않는 경우가 69.1%나 차지하고 있었다.

지난 세기 가족 구조의 변화는 핵가족의 확대로 설명되지만 앞으로의 변화는 다양화 혹은 가족 해체로 특징 지워진다. 통계청 가구추계에 따르면 전체 가구 중 부부와 자녀로 구성된 핵가족의 비중은 2000년 48.2%에서 2005년 47.1%로 오히려 감소하였고 2010년 45.5%, 2020년 41.5%로 감소할 것으로 예측되고 있다. 이에 비해 자녀 없는 부부가구는 2000년 12.3%에서 2005년 13.8%로 증가하였고, 2010년 15.4%, 2020년 18.9%로 증가할 전망이다. 1인 가구 역시 증가추세에 있는데, 2000년 15.5%에서 2005년 17.0%로 증가하였고, 2010년 18.4%, 2020년 21.5%로 증가할 것으로 예상되고 있다.

이혼 증가에 따라 재혼 가정, 한부모 가정에서 자라는 아동·청소년의 비율도 향후 확대될 것으로 예상된다. 전체 혼인 중 재혼비율은 1995년 13.4%에서 2005년 25.2%가 되었다. 한부모 가구수는 1990년 889천가구에서 2005

년에는 1,370천가구으로 증가하였다. 한편, 비전통적인 가족 유형이 등장하고 확대될 것으로 기대된다. 건전한 가정에서 보호가 필요한 아동을 일시적으로 보호하는 가정위탁 아동수는 2000년 1,772명에서 2005년 13,315명으로 증가하였다. 아동 5-7인이 한 가구를 구성하여 아동에게 가정과 같은 주거여건과 보호를 제공하는 것을 목적으로 하는 공동생활가정(Group Home) 예산은 2004년 215,480천원에서 2005년 424,254천원으로 2배가량 증가하였다(보건복지부, 2006). 인공수정을 통해 태어난 아이를 입양한 동성애 부부가 이혼하고 새로운 배우자와 재혼하는 등 새로운 가족이 등장하는 등 이미 가족 구조의 다양화는 진행되고 있다.

핵가족의 약화, 이혼 및 재혼 가정의 증가, 미혼모 및 미혼부 가정의 증가, 비전통적인 가족유형의 등장과 확대 등의 변화는 미국과 서유럽 국가에서 논의되고 있는 ‘복합가족(multi-family)’의 특징과 일치한다. 이러한 가족 구조와 관계의 변화는 전통적인 가족의 기능을 약화시킬 것으로 예상된다.

이러한 가족구조의 다양화가 미래 청소년 삶에 영향을 미칠 것이며 권위주의적 자녀 양육방식의 약화와 자녀의 자율적 판단을 중시하는 경향이 확대되고 있다. 가족 구성원간 대면 접촉 감소와 정서적 유대가 약화될 위험이 상존하고 있으며 이혼 및 재혼 가정, 미혼모 및 미혼부 가정 증가에 따른 자녀의 문제행동이 증가할 가능성이 있다.

3) 다문화 가정의 증가

국제결혼가정, 외국인 노동자, 새터민 청소년 증가에 따라 다문화 가정이 증가하고 있다. 전체인구 대비 체류 외국인 비율은 1995년-2000년 82.2%, 2000년-2005년 52.1% 증가하였고 이 두 기간의 평균 증가율(67.2%)로 추정된 2010년 전체인구 대비 체류 외국인 비율은 2.53%에 이를 전망이다. 국제결혼가정 자녀의 재학생 수는 2005년 6,121명에서 2008년 18,769명으로 증가하였으며 외국인 근로자 자녀 재학생 수는 2007년 4월 현재 1,209명, 외국인 학교 재학생 수는 2006년 12월 현재 8,341명으로 적지 않은 수이다. 2005년 현재 학령기에 있는 새터민 청소년은 997명이나 이중 약 70%(696명)만이 취학

하고 있으며 이중 일반학교 재학자는 43.3%(432명)이며 그 외는 민간단체에서 운영하는 대안학교 등 비정규 학교에 취학중이다.

다문화 가정 청소년의 경우 기초학력 미달이나 중도탈락 등 적응상의 어려움이 일반 청소년보다 매우 높은 것으로 나타났다. 기초학력 미달비율은 국제결혼가정 자녀가 6.4%, 일반학생이 0.6%로 차이가 큰 것으로 조사되었다. 새터민 청소년의 중도탈락율은 초등학교 2.8%, 중학교 10.1%, 고등학교 12.8%인 데 비해서 일반학생의 경우 2.0% 미만으로 새터민 청소년의 중도탈락율이 심각한 것으로 나타났다.

<표 III-3> 초·중·고 재학 중인 국제결혼가정 학생수

(단위: %, 사례수)

| 연도 | 초등 | | 중등 | | 고등 | | 계 | |
|------|--------|-------|-------|-------|-----|-------|--------|-------|
| | 인원 | 증감(%) | 인원 | 증감(%) | 인원 | 증감(%) | 인원 | 증감(%) |
| 2005 | 5,332 | | 583 | | 206 | | 6,121 | |
| 2006 | 6,795 | 27.4 | 924 | 58.5 | 279 | 35.4 | 7,998 | 30.6 |
| 2007 | 11,444 | 68.4 | 1,588 | 71.9 | 413 | 48.0 | 13,445 | 68.1 |
| 2008 | 15,804 | 38.1 | 2,205 | 38.9 | 760 | 84.0 | 18,769 | 39.6 |

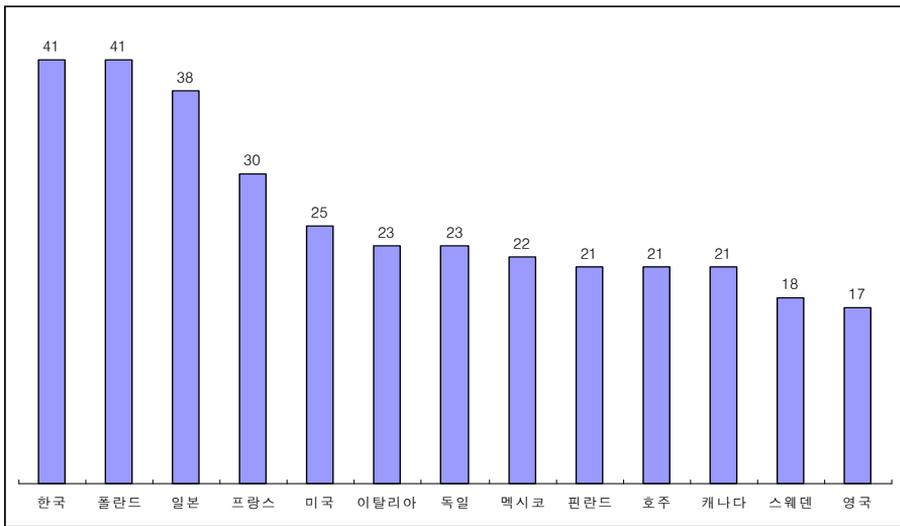
주: 2008년 현재 모가 외국인인 경우가 90.2%(16,037명)로 대부분을 차지
자료: 법무부(2008)

이처럼 다문화 사회가 형성됨에 따라 내부적 문화통합의 중요성이 확대되고 문화 충돌의 위협이 상존한다. 글로벌화에 따른 청소년들의 문화적 다양성과 이동성이 증가할 것으로 예상된다.

4) 입시위주의 교육환경

국제 학업성취도 조사(PISA)에 따르면, 우리나라 중등교육의 학업성취도는 세계 최고 수준이지만 학습동기, 흥미 등 정의적 태도는 매우 취약하고 학교 소속감도 낮게 나타나고 있다. 2003년 PISA 결과를 보면, OECD 회원국(40개국 대상 조사) 만15세 학생을 대상으로 한 수학, 과학, 읽기, 문제해결능력 검사 결과에 따르면 한국학생들은 문제해결능력 1위, 읽기 2위(2000

년 6위), 수학능력 3위(2000년 3위), 과학능력 4위(2000년 1위)로 상위권 결과를 보여주었지만, 수학에 대한 흥미는 31위, 동기는 38위를 차지하였다. 학교 소속감의 경우도 가장 낮아 우리나라 학생들은 공부도 잘하고 학교 출석률도 높지만 학교를 좋아하지 않는 것으로 나타났다. [그림 III-2]는 PISA 결과를 통해 OECD 주요국 청소년의 학교 소속감이 부족한 학생비율을 비교해 제시하고 있다.

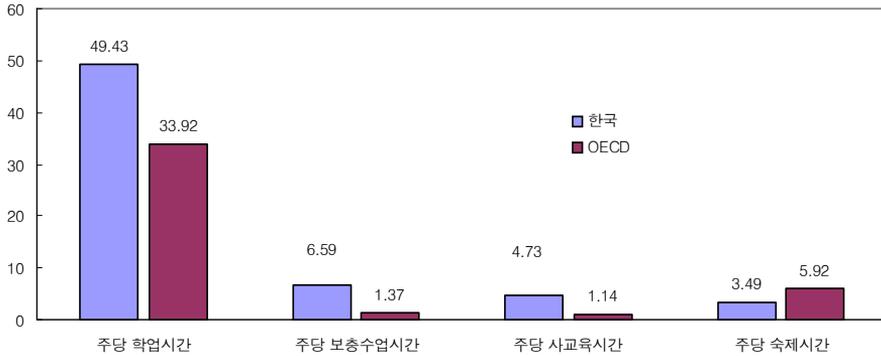


주 : 학교 소속감 6개 항목 중 최소한 1개 항목에서 '아니오'라고 답변한 학생비율
출처 : OECD(2005)

[그림 III-2] 학교에 대한 소속감이 부족한 학생 비율(2000)

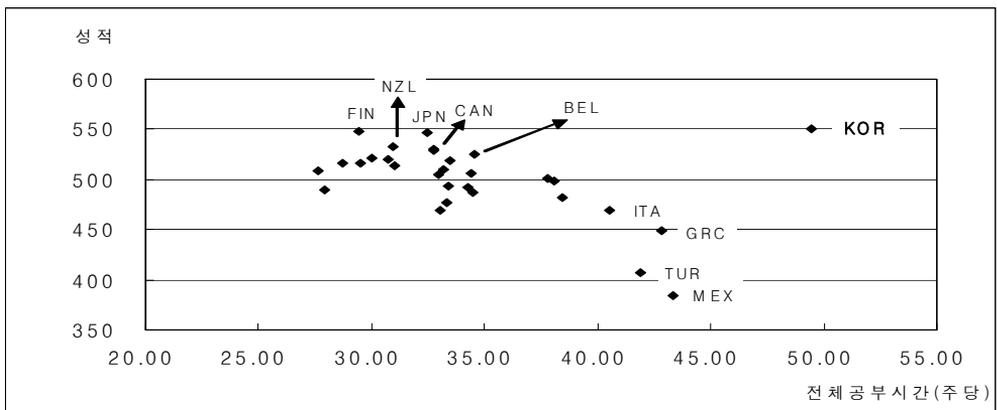
우리나라는 선진국에 비해 총학습량도 많은 편이며 학습투자는 비효율적이다. 국제 학업성취도 조사(PISA)에서 주당 학습량은 49.4시간으로 OECD 평균 수준(33.92)보다 훨씬 높게 나타나고 있다. 이는 특히 보충수업이나 사교육 시간이 많기 때문이며, 숙제시간과 같은 자기주도적 학습시간은 오히려 OECD 평균 수준에 미치지 못하는 것으로 나타났다. 투입시간 대비 학업성취도를 비교하면, 우리나라의 경우 OECD 국가들에 비해 비효율적인 것을 알 수 있다. 투입시간과 성적을 비교해보면, 일정 영역에 몰려있는 다른 나

라들과 달리 우리나라는 일종의 이상치(outlier)를 보여주고 있다.



출처 : OECD(2005)

[그림 III-3] 우리나라의 주당학업시간(2003)

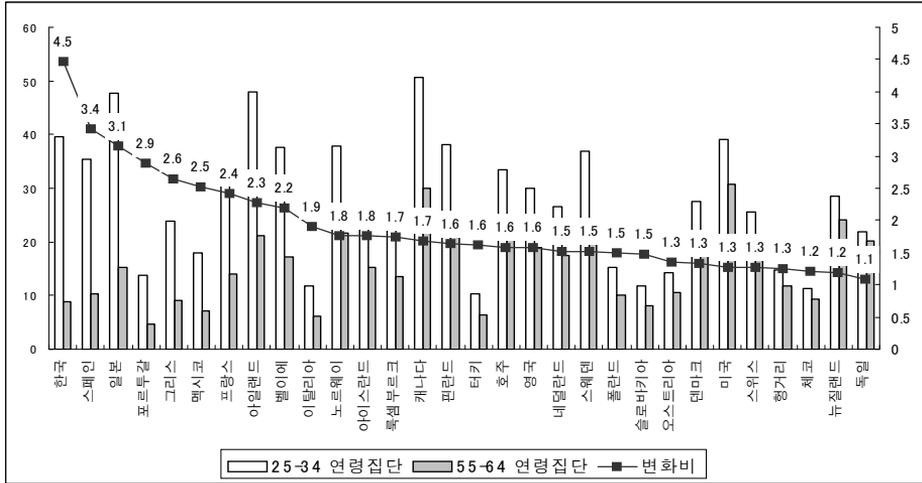


출처 : OECD(2005)

[그림 III-4] 국가별 전체 학업시간과 문제해결 성적 간의 관련성(2003)

대학 진학률이 2004년도에 80%를 넘어서 고등교육은 보편교육(universal education)에 도달했다. 대학 진학률은 2007년 인문고 87.1%, 전문고(실업고) 71.5%로 고등학교 졸업자의 대다수가 대학에 진학하였다. 우리나라 고등교육의 확대는 세계에서 가장 빠르게 진행되고 있다. 한국의 고령층 대비 청

년층의 고등교육 이수율은 4.5배로 OECD 국가 중 최고수준이다. [그림 III-5]는 OECD 국가의 청년층과 고령층간 고등교육 인구비율과 변화비를 보여주고 있다.



출처 : OECD(2003)

[그림 III-5] 청년층과 고령층간 고등교육 인구비율과 변화비(2001)

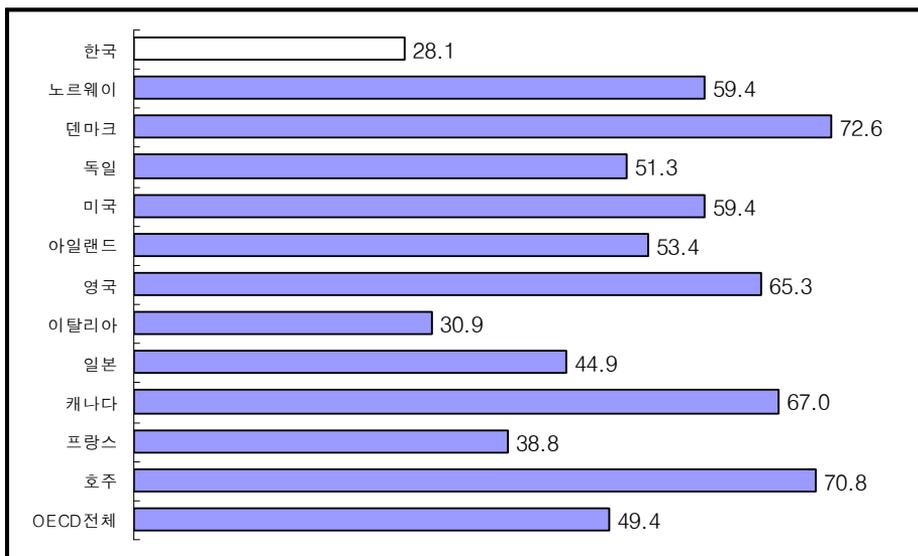
고학력화는 향후 지속될 것으로 예측된다. 2005년부터 2015년간 전문대 이상의 신규 인력 공급은 5백 79만 명, 수요는 5백 24만 명으로 연간 약 5만 명, 총 55만 여명 초과공급이 예상된다. 전문대 354천명, 대학 190천명, 대학원 4천명 초과공급 될 전망이다. 대졸인력의 초과공급이 예상되고 있으나, 빠르게 증가하고 있는 지식기반산업 분야의 고급 인력은 부족한 숙련 불일치(skill mismatch) 문제가 대두되고 있다.

5) 취업 불확실성의 증가

낮은 경제활동참가율, 높은 실업률, 청소년들의 높은 입직연령 등 청소년들의 직업세계로의 이행이 원활하지 못하다. 우리나라 청소년의 평균 경제활동 참가율은 1980년에 45.1%에서 2007년에 28.1%로 OECD 국가 평균

(49.4%) 보다 낮았다. [그림 III-6]은 OECD 주요 국가별 청소년의 경제활동참가율을 보여주고 있다.

선진국에 비해 청소년들의 입직연령이 2년 정도 늦어 인력자원 활용도도 미흡하다. 각국의 입직연령에 대해서 살펴보면, 한국 25.0세(대졸자 26.3세)였으며, 미국은 22.0세, 프랑스는 23.2세였고, OECD 평균 입직연령은 22.9세였다(OECD, 2008).



출처 : OECD(2008)

[그림 III-6] 2007년 주요 국가별 청소년 경제활동참가율(단위: %)

청소년들의 낮은 경제활동참여와 함께 주목해야할 또 다른 경향은 비경제활동인구의 추이이다. 특별히 최근 관심을 끌고 있는 것은 “교육도 받지 않고 취업도 하지 않으며 훈련도 받지 않는(Not in Education, Employment or Training)” 청소년층을 의미하는 니트(NEET)가 급격히 증가하고 있다는 것이다. 15-34세 인구 중 니트(NEET)는 2004년에 493천명에서 2007년 1/4분기에 674천명으로 증가하였다.

지식기반사회로의 재편에 따른 ‘고용 없는 성장(Jobless growth)’은 청소년들의 취업불확실성을 강화시킬 것으로 예상된다. 수출 위주의 경제구조를 가지고 있는 우리나라에서 수출주력 상품이 지식기반산업 분야로 재편되면서 새로운 일자리는 감소하고 있다. 제조업 내 지식기반산업 생산 비중을 살펴보면, 2000년에 60%에서 2010년에는 67.1%가 될 전망이다. 서비스업 내 지식기반산업의 생산 비중은 더욱 크게 증가할 것으로 전망되는데 2000년에 40%에서 2010년에는 51.3%가 될 전망이다. 2007년 한국은행의 발표에 따르면, IT산업의 취업 유발 계수(해당 분야 수요가 10억 원 늘었을 때 유발된 취업자수)는 1995년 25.1명에서 2000년 14.2명으로 떨어진 데 이어 2003년에는 8.6명에 그쳤다. 이러한 고용 없는 성장이 청소년뿐만 아니라 전체 고용 창출에 나쁜 영향을 미치고 있다면 기업의 취업 관행 변화는 특히 청소년층 일자리 감소에 큰 영향을 미칠 것이다. IMF 이후 기업들은 신규채용보다는 경력직 채용을 선호한다는 점도 악재이다. 주요기업의 신규 대 경력 채용 비율은 1996년에는 신규대 경력의 비율이 65.2대 34.8에서 1998년에는 45.3대 54.7이었고 2002년에는 18.2%대 81.8%로 그 격차가 심각하게 벌어지고 있는 것으로 나타났다(중앙고용정보원, 2003).

고용 없는 성장이 청소년에게 미치는 영향은 다음과 같다. 일자리 창출 감소에 따라 청소년의 취업 불확실이 확대될 것이다. 좋은 일자리의 감소로 대졸자간 취업 경쟁이 심화될 것으로 예상되며 지식기반사회로의 재편에 따라 청소년들의 직업으로의 이행에 있어서 기존의 기업 취업(job taker)보다는 개인 창업(job creator)이 강조될 것이다. 로봇, 기계로 대체하기 어려운 창조적 직업 종사자(creative class)에 대한 수요는 증가할 것으로 예상된다.

6) 첨단기술의 발달

정보통신기술의 확산과 정보화 비율은 갈수록 증가하고 있다. 초고속 인터넷 가입자 수는 2000년 인구 10만 명당 8,233명에서 2004년 24,793명으로 301.1%나 증가하였다. 청소년 핸드폰 보급률은 1999년 12.1%에서 2004년 70.2%로 증가하였으며 학생 ICT 활용률은 2003년 세계 2위(99.6% 증가), 컴

퓨터 1대당 평균 학생 수는 2000년 10명에서 2003년 4명으로 컴퓨터 보급률이 증가한 것으로 나타났다.

정보공학(IT), 생명공학(BT), 나노공학(NT) 및 융합기술 발달과 지능형 로봇의 상용화가 이루어지고 있다. 2015년까지 주파수 인식RFID, 고속무선데이터통신W-CDMA, 디지털미디어방송 DMB, 인터넷 전화VoIP, 광대역통합망 BcN, U-센서네트워크, 차세대 인터넷 프로토콜IPv6, Wibro 등이 실용화될 예정이다. 지능형 서비스로봇 기술은 2020~30년까지 상용화될 예정이다.

이러한 첨단기술의 발달은 교육환경의 극적인 변화를 가져올 것으로 예상된다(교육혁신위, 2007). 사이버나우(CyberNow; 인체 부착용 컴퓨터) 착용으로 학습능력과 작업능력이 극적으로 향상될 것이며 두뇌공학을 통해 ‘인공해마(artificial hippocampus)’를 신체에 이식하게 되면 엄청난 양의 지식을 두뇌로 전송시키는 것이 가능해진다. 인간의 재능을 테스트하고 보완해주는 인터페이스나 시뮬레이션이 개발되어 개별 학습자에게 최적화된 교육이 가능해질 수도 있다. 학습내용이 사이버화, 오픈 소스화, 무료화 되어 학교학습의 비중은 축소되고 사회학습의 비중이 확대될 것이다. 교수-학습의 과정은 on/off-line의 무수한 하이퍼링크를 통하여 복합적이고 네트워크적인 속성을 지니는 과정으로 전환될 것이다.

홈 네트워크 서비스와 가정용 로봇의 상용화에 따른 홈오토메이션(Home Automation)이 본격적으로 실현될 것으로 전망된다. 정보통신부는 IT 389전략에서 미래 8대 신규서비스 중 하나로 홈 네트워크 서비스를 제시했다. 홈네트워크 서비스는 가정의 이용자에게 정보가전제어, 양방향 D-TV, VoD, 헬스케어 및 원격교육 등 미래형 서비스를 제공하는 산업을 의미한다. 홈네트워크의 조기보급을 통해 2010년까지 110조원의 생산유발효과 및 73조원의 부가가치유발효과 달성을 목표로 하고 있다. 이와 함께 IT기반의 지능형 서비스 로봇(Ubiquitous Robotic Companion: URC)이 2020 ~2030년 사이에 상용화되면 홈오토메이션 실현으로 가사 부담이 크게 줄 것으로 전망된다.

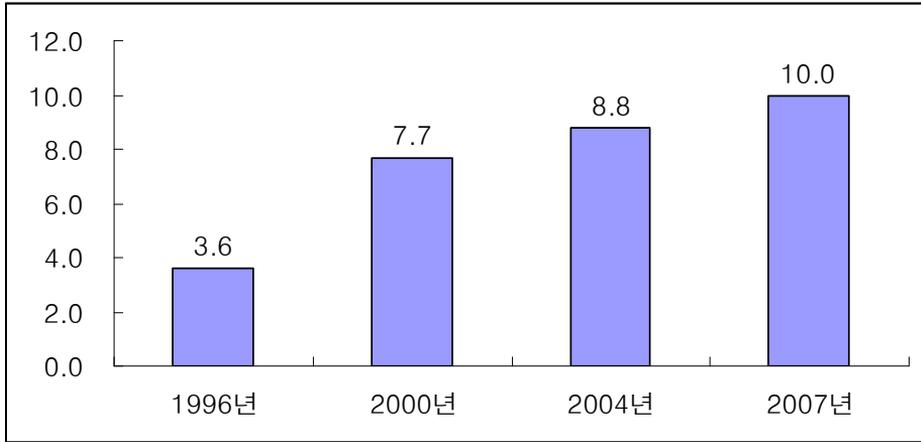
첨단기술의 일상화가 미래 청소년 삶에 미치는 영향에 대해서 살펴보자. 공간을 뛰어넘는 적시학습(Just-in-Time Learning)이 확대될 것이다. 홈 오토

메이션 시스템이 상용화되면서 가사 부담이 극적으로 감소할 것으로 예상된다. 정보화가 급속도로 진척되면서 가족 간의 의사소통 방식이나 가족관계 및 친밀성에 있어서의 변화가 예상된다. 첨단기술 수요 증가에 따른 고급인재 양성 필요성이 증대될 것이다. 청소년들의 문화적 다양성과 능동성, 이동성을 증가시킬 것으로 예상된다. 온라인상의 간접 접촉은 증가하는 대신, 가족이나 친구와의 대면 접촉은 감소할 것으로 예상된다. 정보기술의 발달로 정보에 대한 접근이 용이해지고 이에 대한 유해정보에 대한 접근성 검열은 불가능해 질 것이다. 사이버상의 청소년 범죄나 문제행동은 증가할 것으로 예상된다.

7) 소득 양극화와 아동·청소년 빈곤율 증가

소득 양극화가 외환위기 이후 급격히 증가하고 있으며 선진국에 비해 상대빈곤율이 심한 편이다. 도시근로자 가구 기준 지니(GINI)계수는 1997년 0.283에서 2005년 0.310으로 상승하였고 소득 5분위 배율(%) 역시 4.49%에서 5.43%로 증가하였다. 삼성경제연구소(2006)의 분석에 따르면, 2005년 중산층 비중은 97년에 비해 5.3% 하락한 반면, 상위층과 하위층은 각각 1.7%와 3.7%가 상승하였다.

상대 빈곤율(중위소득 50%이하인 가구/전체가구)을 살펴보면, 우리나라는 18.0%로 미국(17.1%), 일본(15.3%), 영국(11.4%), 독일(9.8%), 스웨덴(5.3%) 등 선진국보다 높은 수준이다. 소득 불평등 정도를 보여주는 지니(GINI) 지수는 비교대상 28개 국 중 18위이며 상대적 빈곤은 23위였다(대통령자문 정책기획위원회, 2006). 참고로 소득불평등 상위 5개국을 낮은 순으로 나열하면 덴마크, 스웨덴, 뉴질랜드, 오스트레일리아, 체코이다.



주: '07년 결과는 추정치임
 자료 : 보건복지부, 한국의 아동지표(2006)

[그림 III-7] 아동·청소년(18세 미만) 절대빈곤율 추이

소득양극화의 증가에 따라 아동·청소년 빈곤율도 증가하고 있다. 18세 미만 아동·청소년의 절대빈곤율은 1996년 3.6%에서 2004년 8.8%로 상승하였고 2007년 10%에 이를 것으로 예상되고 있다. 아동빈곤율은 각 개인이 속한 가족의 소득수준을 빈곤선과 비교하여 해당 개인의 빈곤여부를 결정하고, 전체개인대비 빈곤개인의 비율로 계산하는 것이다. 절대빈곤율은 가구규모별 최저생계비 이하를 말한다.

이와 같이 빈부격차는 확대되고 빈곤율은 높아지고 있음에도 한국의 소득재분배 및 사회보장 수준은 여타 OECD 국가들에 비해 매우 열악한 실정이다. 총사회복지지출은 비교대상 30개 국 중 30위로 나타나고 있다(대통령자문 정책기획위원회, 2006).

OECD 국가들의 주요 사회통합 지표 순위에서 우리나라 개인들의 삶의 만족도와 행복감은 매우 낮은 순위를 보여주고 있다. 우리나라 개인의 삶의 만족도는 비교대상 29개 국가 중 26위이며 행복감은 19위이다. 여기서 삶의 만족도란 삶의 만족 정도를 1-10점까지 부여하고 그중 7에서 10점이라고 응답한 비율을 말하며 행복감이란 행복감에 대한 응답 범주 중에서 “매우 행

복하다”와 “약간 행복하다”라고 응답한 비율을 말한다.

소득 양극화에 따른 사회계층의 고착화가 심화되면 사회계층간 미래에 대한 희망격차가 발생하여 사회의 역동성이 약화될 수도 있다. 이는 청소년에게도 영향을 미쳐 상대적 박탈감으로 인해 문제행동이 증가할 수 있으며 저소득계층 자녀의 경우 의욕저하로 사회적 부적응이 증가할 수 있다.

3. 환경 변화에 따른 요구 역량

1) 우리나라 청소년을 둘러싼 사회 환경 변화

우리나라 청소년을 둘러싼 사회 환경은 몇 가지 키워드로 요약해 볼 수 있다. 첫 번째는 저출산·고령화에 따른 인구구조의 변화이며, 두 번째는 가족구조의 다양화와 가족가치관의 변화, 세 번째는 다문화 사회로의 변화, 네 번째는 입시위주의 교육환경, 다섯 번째는 고용 없는 성장에 따른 취업불확실성 증대, 여섯 번째는 첨단기술의 일상화, 일곱 번째는 소득 양극화이다.

저출산·고령화에 따라 자녀수가 감소하면 부모의 과잉보호로 청소년들의 자립심이 약화될 가능성이 크며 고령화 사회의 급진전으로 미래 성장 동력으로서 청소년의 사회적 역할 및 책무에 대한 중요성이 증가할 것이며 청소년들의 적극적인 사회적 참여가 필요할 것이다.

가족구조의 다양화는 권위주의적 자녀 양육방식을 약화시키고 자녀의 자율적 판단을 중시하는 경향을 강화시킬 것이다. 가족 구성원간 대면 접촉 감소와 정서적 유대가 약화될 위협이 상존하고 있으며 이혼 및 재혼 가정, 미혼모 및 미혼부 가정 증가에 따른 자녀의 문제행동이 증가할 가능성도 있다.

다문화 사회가 형성됨에 따라 내부적 문화통합의 중요성이 확대되고 문화충돌의 위협이 상존할 것이다. 또한 다양한 삶과 가치·문화·사고방식이 공존할 수 있도록 다양성에 대한 이해가 중요해질 것이다.

입시위주의 교육 환경과 고학력화는 암기 위주의 전통적인 교육방식을 상당기간 유지시킬 가능성이 높으며 이에 따라 창의적 인재를 요구하는 노동

수요와의 괴리가 확대될 가능성이 높다. 이와 함께 대졸인력의 초과공급에 따른 인력 수급 불일치가 발생할 것이며 자신의 학력보다 낮은 일자리에 취업하는 하향취업 경향이 확대되어 개인뿐만 아니라 사회적으로도 인력 손실에 따른 부담이 가중될 가능성이 있다.

고용 없는 성장은 청소년의 취업 불확실성을 증가시킬 것이다. 좋은 일자리의 감소로 대졸자간 취업 경쟁이 심화될 것으로 예상되나 창조적 직업 종사자에 대한 수요는 증가할 것으로 예상된다. 평생직업 및 평생직장이 없어지면서 평생학습에 대한 필요성도 증가할 것이다.

첨단기술의 일상화는 첨단기술 수요 증가에 따른 고급인재 양성의 필요성을 증가시킬 것이며 청소년들의 문화적 다양성과 능동성, 이동성을 증가시킬 것으로 예상된다. 온라인상의 간접 접촉은 증가하는 대신, 가족이나 친구와의 대면 접촉은 감소할 것으로 예상된다. 정보기술의 발달로 정보에 대한 접근이 용이해지고 유해정보에 대한 접근성 검열은 불가능해질 것이며 이에 따라 사이버상의 청소년 범죄나 문제행동은 증가할 것으로 예상된다. 소득 양극화에 따른 사회계층의 고착화는 청소년들의 문제행동이나 저소득계층 자녀의 사회적 부적응을 부추길 가능성이 있다.

〈표 III-4〉 사회 환경 변화에 따라 요구되는 역량 요인

| 환경변화 | 청소년에게 미치는 영향 | 요구 역량 |
|---------------|--|---|
| 저출산·고령화 | <ul style="list-style-type: none"> · 청소년 역량 강화 요구 증대 · 청소년의 사회적 참여 확대 · 과잉보호로 인한 자립심 약화 우려 | <ul style="list-style-type: none"> · 학습 역량 · 자율적 행동 · 시민의식 · 리더십 · 문제해결능력 |
| 가족구조의 다양화 | <ul style="list-style-type: none"> · 자녀의 자율적 판단 중시 · 가족 내의 정서적 유대 약화 · 청소년의 문제행동 증가 | <ul style="list-style-type: none"> · 자율적 행동 · 관계형성 능력 · 조망취득 능력 · 갈등해결 능력 |
| 다문화 사회 | <ul style="list-style-type: none"> · 사회통합의 중요성 증대 · 문화충돌의 위협 확대 · 다양성에 대한 이해 중시 | <ul style="list-style-type: none"> · 다문화 수용력 · 조망취득 능력 · 시민의식 · 협동력 · 외국어 능력 |
| 입시위주 경쟁과 고학력화 | <ul style="list-style-type: none"> · 암기식의 전통적 교육방식 지속 · 인력수급 불일치 확대 · 하향취업 확대 | <ul style="list-style-type: none"> · 학습 역량 · 창의력 · 문제해결능력 |
| 고용없는 성장 | <ul style="list-style-type: none"> · 전반적인 취업경쟁 심화 · 창의적 업무능력 중시 · 평생학습의 필요성 증대 · 젊은이의 의욕저하와 무기력 우려 | <ul style="list-style-type: none"> · 창의력 · 종합적 사고력 · 학습 역량 · 정보 활용 능력 · 기술 활용 능력 |
| 첨단기술의 일상화 | <ul style="list-style-type: none"> · 고급인재 양성의 필요성 증대 · 문화적 다양성, 능동성, 이동성 증대 · 사이버상 문제행동 증가 | <ul style="list-style-type: none"> · 정보 활용 능력 · 기술 활용 능력 · 수리 능력 · 과학 능력 · 창의력 |
| 소득 양극화 | <ul style="list-style-type: none"> · 사회계층간 희망격차 확대 · 청소년들의 문제행동 증가 · 저소득층 자녀 사회적 부적응 증가 | <ul style="list-style-type: none"> · 갈등해결 능력 · 갈등관리 능력 · 문제해결 능력 |

2) 사회 환경 변화에 따른 요구 역량

〈표 III-4〉는 우리 사회의 환경 변화에 따라 요구되는 역량 요인들을 정리한 것이다. 먼저 사회 환경 변화에 따라서 학습역량이나 평생학습 능력, 중

합적 사고력, 창의력과 같은 개인의 사고와 학습과정을 이해하고, 통제하는 상위 인지 능력이 중요해질 것으로 보인다. 특히 저출산·고령화에 따라 청소년의 역량 강화에 대한 요구가 증대하고 있는데 삶의 전반에서 스스로 주도하고, 조절하고, 뜻을 갖는 학습역량은 개인적, 직업적 발전의 핵심으로 등장할 것으로 보인다.

사회적 역량 혹은 대인 역량, 협동력, 의사소통능력도 급격한 사회 환경 변화에 대비하는 데 있어서 중요한 역량 요인으로 고려해야 할 것이다. 특히 다국적 문화와 언어를 사용하는 다문화 사회가 확산되면 공동체에 효과적으로 참여하는 것이 중시될 것이며 서비스를 기반으로 하는 경제에서도 사회적 역량은 취업에 있어서 중요한 척도가 될 것으로 보인다. 높은 수준의 사회 역량은 자기 평가, 동기화, 인내심, 주도력 같은 개인역량을 향상시키는 효과를 배가할 것이다. 사회적 역량 중에서 시민의식 역시 중요한 역량 요인으로 등장할 것으로 보인다.

자율적 행동 역시 급격한 사회 환경 변화를 대비하는 데 있어서 중요한 역량 요인으로 보인다. 이는 가정이나 지역사회, 그리고 학교 현장에서 공통적으로 요구되는 것이며 사회 진출 이후에도 요구되는 역량으로 그 중요성이 확대될 것으로 보인다.

IV. 청소년 생애핵심역량 개념 및 지표체계

1. 전문가 델파이조사 결과
2. 청소년 생애핵심역량 개념 및 영역체계(안)
3. 청소년 생애핵심역량의 영역별 지표체계
4. 측정도구 개발

IV. 청소년 핵심역량 개념 및 지표체계

1. 전문가 델파이조사 결과

1) 전문가 델파이조사 개요

청소년 생애핵심역량의 영역체계를 구성하기 위하여 선행연구, 특히 OECD의 DeSeCo에서 제안하고 있는 영역 틀을 기반으로 시안을 마련하고 이에 대한 타당도와 하위요소의 우선순위를 수립하기 위하여 대학 및 기업, 연구기관을 비롯하여 학교, 청소년단체, 수련시설 등의 현장 전문가를 대상으로 델파이조사를 실시하였다.

델파이조사는 전문가집단을 대상으로 지역적으로 떨어져 있는 전문가들 간에 합의를 이끌어내는 효과적인 방법으로 알려져 있으며 면대면 협의에서 생길 수 있는 심리적 부작용을 없애고 반복되는 응답과 이전의 집단 응답 결과에 대한 피드백을 통해 응답자들의 응답 내용을 수정 보완할 수 있는 장점을 가지고 있다.

이 연구에서는 델파이 조사를 2008년 5월 19~23일 기간과 5월 26~29일 기간 등 두 차례에 걸쳐 이메일을 이용하여 실시하였다. 전체 100명의 전문가를 대상으로 조사가 진행되었으며 1차 조사에 응답을 해준 전문가는 73명으로 73.0%의 응답율을 보여주었으며 1차 조사 응답자 중 66명(90.4%)이 2차 조사에 응답하였다. 이하의 분석은 2차 조사까지 응답을 완료한 66명을 대상으로 실시하였다.

델파이조사의 조사 대상은 크게 세 집단으로 구분하였다. 교수집단은 주로 학문적 측면에서 청소년기에 요구되는 역량 요인에 관한 의견을 반영하기 위해 조사 대상으로 고려하였으며 청소년 관련 학과 교수들을 중심으로 교육학과, 심리학과, 사회학과와 공학 등 다양한 학문분야의 교수들이 조사 대상에 포함되었다.

기업/기관의 전문가 집단은 수요자의 입장에서 청소년기에 요구되는 역량

요인에 관한 의견을 반영하기 위하여 조사대상으로 고려하였으며 대기업의 인사담당자나 리크루트, 인크루트 등 인재선발을 담당하는 업체의 책임자, 대한상공회의소 등 기업 관련 기관, 정부출연연구기관 등의 전문가들이 포함되었다.

〈표 IV-1〉 전문가 델파이조사 응답자 수

(단위: 명,%)

| 유형 | 전체 | 1차 조사 | | 2차 조사 | |
|--------|-----|-------|------|-------|------|
| | | 빈도 | 응답률 | 빈도 | 응답률 |
| 전체 | 100 | 73 | 73.0 | 66 | 90.4 |
| 교수 | 50 | 39 | 78.0 | 36 | 92.3 |
| 기업/기관 | 25 | 16 | 64.0 | 15 | 93.8 |
| 교사/지도사 | 25 | 18 | 72.0 | 15 | 83.3 |

마지막으로 교사/지도사집단은 현장의 입장에서 청소년기에 요구되는 역량 요인에 관한 의견을 반영하기 위하여 조사대상으로 고려하였으며 중·고등학교 교사, 청소년 수련기관의 청소년지도사, 한국학교사회복지사협회, 한국 YMCA 전국연맹, 유네스코 한국위원회, 흥사단, 청소년진흥센터, 한국청소년단체협의회 등 청소년 관련 단체의 전문가들이 포함되었다.

전문가집단별 응답결과를 살펴보면, 교수집단의 경우 50명 중 39명이 1차 조사에 응답하였으며 1차 조사 응답자 중 90.4%인 36명이 2차 조사까지 응답하였다. 기업/기관의 경우 25명 중 64.0%에 해당하는 16명이 1차 조사에 응답하였으며 2차 조사에는 15명이 응답에 참여하였다. 현장 전문가집단의 경우 총 25명 중 18명이 1차 조사에 응답하였으며 2차 조사 응답자는 15명이었다.

1차 델파이 조사는 모두 세 가지의 질문 내용이 포함되었다. 첫 번째는 DeSeCo에서 제안하고 있는 생애핵심역량의 영역체계에 대한 의견으로 개방형 질문으로 구성하였다. 질문 내용은 두 가지로 DeSeCo의 세 가지 영역체계를 우리나라 청소년들의 생애핵심역량의 기본틀로 삼을 수 있는지에 관한

것과 수정이 필요하거나 보강될 부분에 관한 것으로 자유롭게 기술하도록 했다.

두 번째는 DeSeCo에서 제안하고 있는 세 가지 영역에 포함되는 하위요소 중 청소년들에게 있어서 가장 중요하다고 생각하는 요소와 가장 부족하다고 생각하는 요소에 대해 1~3순위를 적도록 하였고 1순위로 응답한 하위요소가 왜 중요하고 부족하다고 생각하는지, 그와 관련된 청소년을 둘러싼 사회환경 변화 요인은 무엇인지 자유롭게 기술하도록 했다. 참고자료로 제시한 세 가지 영역별 하위요소들은 DeSeCo에서 제안하고 있는 9가지의 하위요소를 중심으로 국·내외에서 제안하고 있는 역량 요인들을 추가하여 작성하였다.

세 번째는 청소년기의 세 가지 중요한 역할인 학생, 시민, 자녀로서의 역할을 훌륭하게 수행하기 위해 필요로 하는 역량 요인들이 무엇인지 1~3순위를 적도록 하였다. 이 경우는 2차 조사를 시행하지 않고 1차 조사만을 진행하였다.

2차 델파이 조사는 1차 조사 결과에 대한 내용분석과 1 순위 응답분포, 1~3 순위 응답에 따라 가중치를 부여한 점수(1순위에 3점, 2순위에 2점, 3순위에 1점, 순위에 없을 경우 0점 부여), 다수 의견의 응답률과 소수의견 내용 등을 제시하고 응답자 본인의 응답 결과와 전체 응답 결과를 제시한 후 최종적인 의견을 제시하도록 하였다.

2) 청소년 생애핵심역량 영역체계

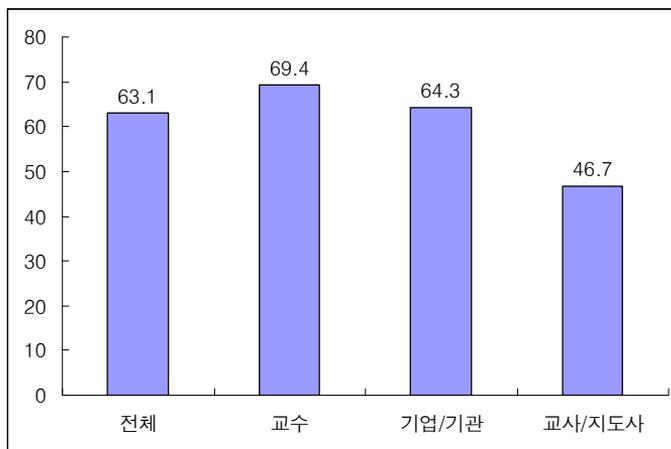
전문가를 대상으로 실시한 델파이조사에서 DeSeSo의 세 가지 영역체계에 대한 국내 적용가능성과 보강 혹은 수정의견을 질문하였다. 그 결과를 살펴보면 다음과 같다. 국내 적용가능성에 대한 의견은 1차 델파이조사에서 개방형 질문으로 물어본 결과를 토대로 적용 가능과 대체 필요에 관한 최종적인 의견을 2차 델파이조사에서 질문하였다.

[그림 IV-1]은 응답 결과를 보여주고 있는데 전체 응답자 중 41명인 63.1%의 응답자가 국내 적용에 문제가 없을 것이라고 응답하였다. 조사집단별로 보면 교수집단이 69.4%로 우리나라 적용가능성에 관한 긍정적인 응답이 높

았고 교사/지도사 등 현장집단이 46.7%로 부정적인 응답이 약간 높게 나타났다.

긍정적인 의견은 DeSeCo 프로젝트가 특정 국가에 의해 이루어진 것이 아니라 OECD의 12개 국가의 참여에 의해 이루어진 것이기 때문에, 우리나라에 적용하는 데에 큰 무리가 없으며 청소년기에 갖추어야 할 핵심역량이 거의 대부분 포함되어 있고, 이 체계를 따를 경우 국가간 비교도 가능하다는 장점이 있다는 점 등이었다.

반면, 부정적인 의견으로는 아직 역량 개념조차 제대로 인식되지 않은 한국 사회에서 그 개념을 직역하여 적용하는 데 무리가 있고 대부분의 역량체계 이론이나 틀이 인간의 수단화, 교육의 도구화 위험을 담고 있어 비판적인 수용이 필요하다는 지적 등이었다. 이와 함께 우리나라의 학습체계의 틀은 역량중심 학습체계가 아니라 성과중심 학습체계에 가깝고 점점 더 그쪽으로 가고 있는 상황에서 생애핵심역량 체계가 현실과 동떨어져 있을 가능성을 지적한 경우도 있었다. 동시에 DeSeCo 프로젝트에 참여한 국가들이 주로 개인주의 문화권에 속한 나라들로서 집단주의 문화권의 대표적인 나라로 분류되는 우리나라의 청소년에게 DeSeCo의 역량체계를 그대로 적용하는 것은 무리가 있다는 의견도 제시하였다.



[그림 IV-1] DeSeCo 영역체계의 국내 적용가능성에 대한 응답 분포(%)

<표 IV-2> 추가해야 할 생애핵심역량 영역에 대한 응답 결과

(단위: %, 사례수)

| 유형 | 전체 | 교수 | 기업/기관 | 교사/지도사 |
|----------------|-----------|-----------|----------|----------|
| 1. 종합적 사고력 | 9.1 (6) | 5.6 (2) | 20.0 (3) | 6.7 (1) |
| 2. 건강 역량 | 39.4 (26) | 44.4 (16) | 26.7 (4) | 40.0 (6) |
| 3. 문화 역량 | 48.5 (32) | 50.0 (18) | 33.3 (5) | 60.0 (9) |
| 4. 삶의 궁극적 목표 | 1.5 (1) | 0.0 (0) | 0.0 (0) | 6.7 (1) |
| 5. 가치관/도덕성·윤리성 | 24.2 (16) | 13.9 (5) | 33.3 (5) | 40.0 (6) |
| 6. 정보 역량 | 12.1 (8) | 2.8 (1) | 20.0 (3) | 26.7 (4) |
| 7. 공동체 역량 | 3.0 (2) | 2.8 (1) | 6.7 (1) | 0.0 (0) |
| 8. 기타 | 3.0 (2) | 2.8 (1) | 0.0 (0) | 6.7 (1) |

DeSeCo의 세 가지 영역체계에 추가해야 할 영역에 관한 의견을 살펴보면, <표 IV-2>에서 보는바와 같이 전체 응답자 중 48.5%(32명)가 문화 역량을 추가할 필요가 있다고 응답했으며 이어서 건강 역량에 대한 의견이 39.4%(26명), 가치관/도덕성·윤리성이 24.2%(16명)로 나타났다.

조사 집단별로 기업/기관의 경우 종합적 사고력(20.0%)을 추가해야 한다는 의견이 상대적으로 높았고 교사/지도사의 경우 정보 역량을 도구 활용 역량에서 분리해 새로운 영역으로 다루어야 한다는 의견이 26.7%로 높게 나타났다.

3) 청소년 생애핵심역량 영역체계별 하위요소

여기에서는 DeSeCo의 세 가지 하위역량 요인별로 우리나라 청소년들에게 가장 중요하고 부족한 요소가 무엇인지 질문한 결과를 살펴보고자 한다. 1차 델파이 조사에서 도구 활용과 관련된 하위요소들로는 읽기 능력, 쓰기 능력, 듣기 능력, 외국어 능력, 수리 능력, 과학 능력, 정보 활용 능력, 기술 활용 능력, 기타 언급되지 않는 능력 등이 제시되었다.

먼저 도구 활용의 하위요소에 포함되는 읽기 능력은 다른 사람이 작성한 글을 읽고 그 내용을 이해하는 능력을 의미하며, 쓰기 능력은 글을 통해서 다른 사람과 효과적으로 의사소통하는 능력을 의미하고, 말하기 능력은 자기가 알고 있는 것을 다른 사람에게 조리 있게 말하는 능력을 의미하며, 듣

기 능력은 다른 사람의 말을 듣고 그 내용을 이해하는 능력을 의미한다. 그리고 수리 능력은 현재와 미래의 개인 생활, 직장 생활, 그리고 동료와 친지 간의 사회생활 등에서 건설적이고 우호적이며, 사려 깊은 시민으로 생활하기 위해 수학의 역할을 식별하고 이해하며, 수학을 사용하여 근거 있는 판단을 할 수 있는 능력을 의미한다. 이 다섯 가지의 하위요소는 흔히 3R(Read, wRite, aRithmetic)로 불리는 기초문해력에 해당하는 것으로 모든 학습과 이를 통해 육성되는 여타의 주요 능력 신장을 위해 기초적으로 요구되는 능력을 포함하고 있다.

<표 IV-3> 도구 활용 역량 하위요소에 관한 델파이조사 결과(중요한 요소)

(단위: %, 사례수)

| 하위요소 목록 | 1차 조사 | | 2차 조사 | | |
|-------------|------------------|-------------------------------|------------------|-----------------|-------|
| | 1순위 분포(% , 명) | 가중치 점수(점, 명) ¹⁾ | 1순위 분포(% , 명) | 가중치 점수(점, 명) | 증감(명) |
| 1. 읽기 능력 | 16.7 (11) | 50 (22) | 13.6 (9) | 45 (21) | -1 |
| 2. 쓰기 능력 | 4.5 (3) | 36 (20) | 3.0 (2) | 21 (12) | -8 |
| 3. 말하기 능력 | 19.7 (13) | 67 (32) | 24.2 (16) | 103 (51) | 19 |
| 4. 듣기 능력 | 22.7 (15) | 64 (25) | 22.7 (15) | 77 (35) | 10 |
| 5. 외국어 능력 | 9.1 (6) | 50 (31) | 6.1 (4) | 34 (19) | -12 |
| 6. 수리 능력 | 1.5 (1) | 21 (11) | 1.5 (1) | 7 (4) | -7 |
| 7. 과학 능력 | 6.1 (4) | 27 (15) | 4.5 (3) | 29 (22) | 7 |
| 8. 정보 활용 능력 | 19.7 (13) | 76 (37) | 22.7 (15) | 74 (31) | -6 |
| 9. 기술 활용 능력 | 0.0 (0) | 9 (7) | 0.0 (0) | 0 (0) | -7 |
| 10. 기타 능력 | 0.0 (0) | 0 (0) | 1.5 (1) | 6 (3) | 3 |

1) 가중치 점수는 1-3순위 응답 결과에 대해서 1순위는 3점, 2순위는 2점, 3순위는 1점, 순위 밖의 경우 0점을 부여하여 합산한 값임(이하 동일)

이외에 하위요소로 포함된 외국어 능력은 외국어로 된 글을 읽고 이해하는 능력과 듣기 능력 그리고 외국어로 글 쓰며 말로써 의사소통하는 능력을 의미하며 과학 능력은 우리 주위의 자연과 인간 활동에 의한 자연의 변화에 대해 이해하고 결정을 내리는 데 도움을 주기 위하여 과학적 지식을 활용하

고 문제를 인식하며 증거를 바탕으로 결론을 내리는 능력을 의미한다. 정보 활용 능력은 정보를 수집하고, 이를 분석하여 의미 있는 정보를 찾아내며, 의미 있는 정보를 활용하는 데 있어서 컴퓨터나 정보기술을 활용할 수 있는 능력을 의미하며, 기술 활용 능력은 일을 수행함에 있어 적절한 기술을 선택하여 적용하는 능력을, 마지막으로 기타 능력은 위에서 언급한 것을 제외한 도구 활용과 관련된 하위 요소를 의미한다.

<표 IV-3>은 두 차례에 걸쳐 실시된 델파이 조사 결과를 보여주고 있다. 먼저 우리나라 청소년들에게 가장 중요한 요소에 해당하는 하위 요소에 대한 응답 결과, 말하기 능력과 듣기 능력, 정보 활용 능력이 중요하다는 응답이 높았다. 특히 2차 조사 결과 말하기 능력은 1차 조사 때 67점에서 103점으로, 듣기 능력은 64점에서 77점으로 증가해 청소년에게 가장 중요한 역량 요인으로 의견 합의가 이루어지고 있음을 알 수 있다. 반면 정보활용 능력은 1차 조사 결과 가중치 점수는 76점으로 가장 높았으나 2차 조사에서는 세 번째 순위로 낮아졌다. 그러나 1순위 분포에 있어서 정보활용 능력은 듣기 능력과 마찬가지로 22.7%를 보여주고 있다.

<표 IV-4>는 2차 최종 응답 결과를 토대로 도구 활용 역량의 하위 요소 중에서 가장 중요한 요소에 대한 1순위 응답분포를 보여주고 있는데 집단간에 큰 차이는 발견되고 있지 않으며 다만, 교사/지도사 집단의 경우 읽기 능력이 중요하다는 응답의 비중이 상대적으로 높게 나타났다.

다음으로 <표 IV-5>는 우리나라 청소년들에게 가장 부족한 하위요소가 무엇인지 질문한 결과를 보여주고 있다. 그 결과, 말하기 능력과 듣기 능력은 중요하면서도 부족한 역량 요소로 나타났고 쓰기 능력은 중요성이라는 측면에서 낮은 응답 결과를 보여주었으나 부족한 측면에서 높은 응답 결과가 나타났다. 반면, 정보활용 능력은 중요한 요소이지만 우리나라 청소년들에게 부족하지 않은 것으로 나타났다.

<표 IV-4> 도구 활용 역량의 중요한 요소에 관한 집단간 1순위 응답 분포(2차)
(단위: %, 사례수)

| 하위요소 목록 | 교수(% , 명) | 기업/기관(% , 명) | 교사/지도사(% , 명) |
|-------------|-----------|--------------|---------------|
| 1. 읽기 능력 | 13.9 (5) | 6.7 (1) | 20.0 (3) |
| 2. 쓰기 능력 | 2.8 (1) | 6.7 (1) | 0.0 (0) |
| 3. 말하기 능력 | 16.7 (6) | 40.0 (6) | 26.7 (4) |
| 4. 듣기 능력 | 27.8 (10) | 13.3 (2) | 20.0 (3) |
| 5. 외국어 능력 | 11.1 (4) | 0.0 (0) | 0.0 (0) |
| 6. 수리 능력 | 0.0 (0) | 0.0 (0) | 6.7 (1) |
| 7. 과학 능력 | 5.6 (2) | 0.0 (0) | 6.7 (1) |
| 8. 정보 활용 능력 | 22.2 (8) | 26.7 (4) | 20.0 (3) |
| 9. 기술 활용 능력 | 0.0 (0) | 0.0 (0) | 0.0 (0) |
| 10. 기타 능력 | 0.0 (0) | 6.7 (1) | 0.0 (0) |

<표 IV-5> 도구 활용 역량 하위요소에 관한 델파이조사 결과(부족한 요소)
(단위: %, 사례수)

| 하위요소 목록 | 1차 조사 | | 2차 조사 | | 증감(명) |
|-------------|------------------|-----------------|------------------|-----------------|-------|
| | 1순위 분포(% , 명) | 가중치 점수(점, 명) | 1순위 분포(% , 명) | 가중치 점수(점, 명) | |
| 1. 읽기 능력 | 4.6 (3) | 23 (14) | 0.0 (0) | 5 (4) | -10 |
| 2. 쓰기 능력 | 21.5 (14) | 81 (39) | 35.6 (26) | 129 (56) | 17 |
| 3. 말하기 능력 | 16.9 (11) | 64 (31) | 16.4 (12) | 83 (42) | 11 |
| 4. 듣기 능력 | 20.0 (13) | 66 (29) | 19.2 (14) | 75 (37) | 8 |
| 5. 외국어 능력 | 13.8 (9) | 43 (22) | 6.8 (5) | 35 (21) | -1 |
| 6. 수리 능력 | 10.8 (7) | 36 (16) | 2.7 (2) | 21 (12) | -4 |
| 7. 과학 능력 | 4.6 (3) | 38 (22) | 2.7 (2) | 15 (9) | -13 |
| 8. 정보 활용 능력 | 1.5 (1) | 11 (7) | 0.0 (0) | 8 (6) | -1 |
| 9. 기술 활용 능력 | 6.2 (4) | 27 (14) | 4.1 (3) | 9 (3) | -11 |
| 10. 기타 능력 | 0.0 (0) | 1 (1) | 1.4 (1) | 8 (4) | 3 |

<표 IV-6> 도구 활용 역량의 부족한 요소에 관한 집단간 1순위 응답 분포(2차)
(단위: %, 사례수)

| 하위요소 목록 | 교수(% , 명) | 기업/기관(% , 명) | 교사/지도사(% , 명) |
|-------------|-----------|--------------|---------------|
| 1. 읽기 능력 | 0.0 (0) | 0.0 (0) | 0.0 (0) |
| 2. 쓰기 능력 | 36.1 (13) | 42.9 (6) | 46.7 (7) |
| 3. 말하기 능력 | 16.7 (6) | 28.6 (4) | 13.3 (2) |
| 4. 듣기 능력 | 22.2 (8) | 14.3 (2) | 26.7 (4) |
| 5. 외국어 능력 | 13.9 (5) | 0.0 (0) | 0.0 (0) |
| 6. 수리 능력 | 0.0 (0) | 0.0 (0) | 13.3 (2) |
| 7. 과학 능력 | 2.8 (1) | 7.1 (1) | 0.0 (0) |
| 8. 정보 활용 능력 | 0.0 (0) | 0.0 (0) | 0.0 (0) |
| 9. 기술 활용 능력 | 8.3 (3) | 0.0 (0) | 0.0 (0) |
| 10. 기타 능력 | 0.0 (0) | 7.1 (1) | 0.0 (0) |

이어서 <표 IV-6>은 부족한 요소에 관한 조사집단간 1순위 응답 분포를 보여주고 있는데 세 집단간에 거의 유사한 응답분포를 보여주고 있다. 다만 외국어 능력의 경우 교수집단에서 1순위 응답 분포가 높게 나타나고 있으며 교사/지도사 집단은 수리능력이 부족하다는 응답이 상대적으로 높게 나타나고 있다.

다음으로 사회적 상호작용과 관련된 역량 하위요소들을 살펴보면, 관계형성 능력은 다른 사람과 폭넓고 친밀한 관계를 형성하고 유지하는 능력을, 조망취득 능력은 상황에 따른 맥락과 과거 경험을 기초로 다른 사람의 생각과 입장을 이해하는 능력을 의미한다. 다음으로 설득력은 다르게 생각하거나 행동하는 사람들을 설득하는 능력을, 협상 능력은 다른 사람들 간의 의견 차이를 원만하게 조정하여 합의를 이끌어 내는 능력을, 협력은 다양한 배경을 가진 다른 사람들과 협력하여 어떤 일을 함께 수행하는 능력을 의미한다. 갈등관리 능력은 자신과 다른 사람, 혹은 제3자간에 갈등이 발생하지 않도록 원만히 조절하는 능력을, 갈등해결 능력은 자신과 다른 사람, 혹은 제3자간의 갈등이 발생하였을 때 이를 해결하는 능력을 의미한다. 리더십 능력은 구성원의 자발적인 행동을 이끌어 낼 수 있도록 리더십을 발휘하는

능력, 가르치는 능력은 다른 사람을 그들의 요구와 수준에 맞게 가르치는 능력을, 마지막으로 기타 능력은 위에서 언급한 것을 제외한 사회적 상호작용과 관련한 하위 요소를 의미한다. 이와 함께 시민의식을 추가적으로 질문하였는데 시민의식은 하나의 독립된 영역으로 구분되기도 하지만 사회적 상호작용과 관련된 역량 요인들과 밀접한 연관성을 갖는 것으로 평가받고 있으며 사회적 상호작용과 관련된 역량 요인에 포함되기도 한다. 시민의식의 하위 요소들은 김태준 외(2003)에서 제안하고 있는 네 가지 하위 요소를 그대로 사용하였다.

〈표 IV-7〉 사회적 상호작용 역량 하위요소에 관한 델파이조사 결과
(중요한 요소)

(단위: %, 사례수)

| 하위요소 목록 | 1차 조사 | | 2차 조사 | | 증감(명) |
|---------------|------------------|-----------------|------------------|-----------------|-------|
| | 1순위 분포(% , 명) | 가중치 점수(점, 명) | 1순위 분포(% , 명) | 가중치 점수(점, 명) | |
| 1. 관계형성 능력 | 30.3 (20) | 88 (38) | 45.5 (30) | 125 (51) | 13 |
| 2. 조망취득 능력 | 18.2 (12) | 63 (29) | 24.2 (16) | 90 (43) | 14 |
| 3. 설득력 | 1.5 (1) | 9 (6) | 0.0 (0) | 2 (2) | -4 |
| 4. 협상 능력 | 3.0 (2) | 26 (16) | 0.0 (0) | 8 (6) | -10 |
| 5. 협력 | 16.7 (11) | 55 (24) | 12.1 (8) | 73 (39) | 15 |
| 6. 갈등관리 능력 | 3.0 (2) | 20 (14) | 0.0 (0) | 12 (9) | -5 |
| 7. 갈등해결 능력 | 7.6 (5) | 32 (17) | 7.6 (5) | 28 (15) | -2 |
| 8. 리더십 능력 | 4.5 (3) | 25 (13) | 4.5 (3) | 14 (6) | -7 |
| 9. 가르치는 능력 | 0.0 (0) | 1 (1) | 0.0 (0) | 0 (0) | -1 |
| 10. 기타 능력 | 0.0 (0) | 0 (0) | 0.0 (0) | 0 (0) | 0 |
| 11. 국가정체성 | 0.0 (0) | 6 (4) | 0.0 (0) | 0 (0) | -4 |
| 12. 신뢰 및 가치공유 | 0.0 (0) | 3 (2) | 0.0 (0) | 0 (0) | -2 |
| 13. 권리 및 책임의식 | 13.6 (9) | 43 (20) | 6.1 (4) | 37 (22) | 2 |
| 14. 참여 의식 | 1.5 (1) | 25 (14) | 0.0 (0) | 7 (5) | -9 |
| 15. 기타 의식 | 0.0 (0) | 0 (0) | 0.0 (0) | 0 (0) | 0 |

국가정체성은 국가에 대한 애국심, 존경의식, 국제관계에서 정치적 독립성, 역사에 대한 자부심 등을, 신뢰 및 가치공유는 정부, 지역사회 및 매스 미디어에 대한 신뢰, 평등원칙에 대한 태도, 민주적 가치 및 다양한 가치의 수용정도 등을, 권리 및 책임의식은 준법의식, 공공질서의식, 규범준수, 부정 부패에 대한 태도, 사회적 도움, 양심적 행위 등을, 참여 의식은 이웃 및 지역사회에 대한 관심, 봉사활동, 환경보호, 희생정신, 정치참여 등을, 기타 의식은 위에서 언급한 것을 제외한 시민의식과 관련된 하위 요소를 의미한다.

<표 IV-8> 사회적 상호작용 역량의 중요성에 관한 집단간 1순위 응답 분포(2차)

(단위: %, 사례수)

| 하위요소 목록 | 교수(% , 명) | 기업/기관(% , 명) | 교사/지도사(% , 명) |
|---------------|-----------|--------------|---------------|
| 1. 관계형성 능력 | 38.9 (14) | 60.0 (9) | 46.7 (7) |
| 2. 조망취득 능력 | 30.6 (11) | 13.3 (2) | 20.0 (3) |
| 3. 설득력 | 0.0 (0) | 0.0 (0) | 0.0 (0) |
| 4. 협상 능력 | 0.0 (0) | 0.0 (0) | 0.0 (0) |
| 5. 협력 | 11.1 (4) | 13.3 (2) | 13.3 (2) |
| 6. 갈등관리 능력 | 0.0 (0) | 0.0 (0) | 0.0 (0) |
| 7. 갈등해결 능력 | 8.3 (3) | 0.0 (0) | 13.3 (2) |
| 8. 리더십 능력 | 2.8 (1) | 13.3 (2) | 0.0 (0) |
| 9. 가르치는 능력 | 0.0 (0) | 0.0 (0) | 0.0 (0) |
| 10. 기타 능력 | 0.0 (0) | 0.0 (0) | 0.0 (0) |
| 11. 국가정체성 | 0.0 (0) | 0.0 (0) | 0.0 (0) |
| 12. 신뢰 및 가치공유 | 0.0 (0) | 0.0 (0) | 0.0 (0) |
| 13. 권리 및 책임의식 | 8.3 (3) | 0.0 (0) | 6.7 (1) |
| 14. 참여 의식 | 0.0 (0) | 0.0 (0) | 0.0 (0) |
| 15. 기타 의식 | 0.0 (0) | 0.0 (0) | 0.0 (0) |

<표 IV-7>은 사회적 상호작용과 관련된 하위요소 중에서 우리나라 청소년들에게 가장 중요하다고 생각하는 요소에 관한 델파이조사 응답 결과를 보여주고 있다. 이 경우에도 2차 조사를 통해 세 가지 하위 요소에 관한 수렴

현상이 두드러지고 있는데 그것은 관계형성 능력, 조망취득 능력, 협력 등이었다. 시민의식과 관련해서는 권리 및 책임의식이 중요하다는 응답이 높게 나타났다.

<표 IV-8>은 집단간 1순위 응답 분포의 차이를 보여주고 있는데 기업/기관의 경우 리더십 능력에 대한 응답분포가, 교사/지도사의 경우 갈등해결 능력에 대한 응답분포가 높게 나타났다. 교수 집단의 경우 상대적으로 갈등해결 능력이나 시민의식 중 권리 및 책임의식에 대한 응답분포가 높게 나타났다.

<표 IV-9>은 사회적 상호작용과 관련하여 우리나라 청소년들이 가장 부족한 역량 요인에 관해 질문한 결과를 보여주고 있다. 이 경우에도 세 가지 하위요소에 대한 의견 수렴 현상이 두드러졌는데 조망취득 능력과 협력은 매우 중요하면서도 부족한 역량 요인이라는 응답이 많았고 갈등관리나 해결능력의 경우 중요성에 대한 응답결과는 높지 않았으나 부족한 역량 요인이라는 응답이 많이 나왔다. 시민의식에 대한 결과를 살펴보면, 우리나라 청소년들이 사회적 상호작용을 하는 데 있어서 시민의식의 중요성은 상대적으로 낮게 나타나고 있으나 부족한 요소라는 측면에서 볼 때 높은 응답 결과를 보여주고 있다. 권리 및 책임의식과 함께 상대적으로 부족하다는 응답이 많이 나온 경우는 참여의식이었다.

<표 IV-9> 사회적 상호작용 역량 하위요소에 관한 델파이조사 결과
(부족한 요소)

(단위: %, 사례수)

| 하위요소 목록 | 1차 조사 | | 2차 조사 | | 증감(명) |
|---------------|------------------|-----------------|------------------|-----------------|-------|
| | 1순위 분포(% , 명) | 가중치 점수(점, 명) | 1순위 분포(% , 명) | 가중치 점수(점, 명) | |
| 1. 관계형성 능력 | 4.5 (3) | 31 (17) | 3.0 (2) | 20 (11) | -6 |
| 2. 조망취득 능력 | 22.7 (15) | 69 (30) | 45.5 (30) | 126 (50) | 20 |
| 3. 설득력 | 3.0 (2) | 15 (9) | 0.0 (0) | 8 (5) | -4 |
| 4. 협상 능력 | 6.1 (4) | 39 (21) | 4.5 (3) | 21 (12) | -9 |
| 5. 협력 | 22.7 (15) | 66 (28) | 22.7 (15) | 97 (45) | 17 |
| 6. 갈등관리 능력 | 6.1 (4) | 32 (18) | 4.5 (3) | 23 (14) | -4 |
| 7. 갈등해결 능력 | 6.1 (4) | 37 (21) | 1.5 (1) | 24 (18) | -3 |
| 8. 리더십 능력 | 1.5 (1) | 15 (9) | 0.0 (0) | 9 (5) | -4 |
| 9. 가르치는 능력 | 0.0 (0) | 0 (0) | 0.0 (0) | 0 (0) | 0 |
| 10. 기타 능력 | 0.0 (0) | 0 (0) | 0.0 (0) | 0 (0) | 0 |
| 11. 국가정체성 | 4.5 (3) | 15 (7) | 0.0 (0) | 3 (3) | -4 |
| 12. 신뢰 및 가치공유 | 1.5 (1) | 8 (5) | 0.0 (0) | 4 (2) | -3 |
| 13. 권리 및 책임의식 | 10.6 (7) | 37 (18) | 10.6 (7) | 42 (25) | 7 |
| 14. 참여 의식 | 10.6 (7) | 29 (13) | 6.1 (4) | 16 (7) | -6 |
| 15. 기타 의식 | 0.0 (0) | 0 (0) | 1.5 (1) | 3 (1) | 1 |

<표 IV-10>은 사회적 상호작용과 관련하여 우리나라 청소년들에게 있어서 부족한 요소에 대한 조사 집단 간 응답분포를 보여주고 있는데, 상대적으로 기업/기관의 경우 협상 능력의 부족함을 언급하고 있는데 반해서 교수나 교사/지도사 집단은 시민의식 중 권리나 책임의식이 부족하다는 응답이 높게 나타났다.

〈표 IV-10〉 사회적 상호작용 역량의 부족한 요소에 관한 집단간 1순위 응답
분포(2차)

(단위: %, 사례수)

| 하위요소 목록 | 교수(% , 명) | 기업/기관(% , 명) | 교사/지도사(% , 명) |
|---------------|-----------|--------------|---------------|
| 1. 관계형성 능력 | 5.6 (2) | 0.0 (0) | 0.0 (0) |
| 2. 조망취득 능력 | 50.0 (18) | 40.0 (6) | 40.0 (6) |
| 3. 설득력 | 0.0 (0) | 0.0 (0) | 0.0 (0) |
| 4. 협상 능력 | 0.0 (0) | 20.0 (3) | 0.0 (0) |
| 5. 협력 | 16.7 (6) | 33.3 (5) | 26.7 (4) |
| 6. 갈등관리 능력 | 5.6 (2) | 6.7 (1) | 0.0 (0) |
| 7. 갈등해결 능력 | 2.8 (1) | 0.0 (0) | 0.0 (0) |
| 8. 리더십 능력 | 0.0 (0) | 0.0 (0) | 0.0 (0) |
| 9. 가르치는 능력 | 0.0 (0) | 0.0 (0) | 0.0 (0) |
| 10. 기타 능력 | 0.0 (0) | 0.0 (0) | 0.0 (0) |
| 11. 국가정체성 | 0.0 (0) | 0.0 (0) | 0.0 (0) |
| 12. 신뢰 및 가치공유 | 0.0 (0) | 0.0 (0) | 0.0 (0) |
| 13. 권리 및 책임의식 | 11.1 (4) | 0.0 (0) | 20.0 (3) |
| 14. 참여 의식 | 5.6 (2) | 0.0 (0) | 13.3 (2) |
| 15. 기타 의식 | 2.8 (1) | 0.0 (0) | 0.0 (0) |

마지막으로 자율적 행동과 관련하여 살펴보면 다음과 같다. 자율적 행동과 관련된 하위요소들로 먼저 자기정체성은 급격한 변화 속에서도 스스로 정체감을 가지고, 큰 맥락 안에서 문제의 핵심을 파악하는 능력을 의미한다. 두 번째로 자기모니터링 능력은 상황맥락에 따라서 자기의 행동을 적절하게 제어하는 능력을, 충동조절 능력은 문제해결이나 상황적인 필요에 따라 자신의 충동을 제어할 수 있는 능력을 의미한다. 다음으로 자기주도적인 학습과 연관되는 하위요소들로 계획수립 능력은 학교생활과 학습, 진로와 직업 선택 등 생애 발달단계에 따른 과업을 이해하고 그에 따른 목표와 계획을 수립하는 능력을, 계획실행 능력은 자신이 수립한 목표와 계획을 실천으로 옮기는 정도와 능력을 의미한다. 이어서 권리인지 능력은 현재 나의 지위와 위치에 따라 주어진 권리, 이익을 이해하고 파악하는 능력을, 의무이행 능력

은 현재 나의 지위와 위치에 따라 주어진 의무와 행동의 한계를 이해하고 이를 이행하는 정도와 능력을, 자율성은 자기 스스로의 원칙에 따라 어떤 일을 하거나 제한할 수 있는 능력을, 자발성은 남의 영향에 의하지 않고 자기 내부의 힘에 의해 생각하고 행동하는 능력을, 기타 능력은 위에서 언급한 것을 제외한 자율적인 행동과 관련된 하위 요소를 의미한다.

<표 IV-11> 자율적 행동 역량 하위요소에 관한 델파이조사 결과(중요성)

(단위: %, 사례수)

| 하위요소 목록 | 1차 조사 | | 2차 조사 | | 증감(명) |
|--------------|------------------|-----------------|------------------|-----------------|-------|
| | 1순위 분포(% , 명) | 가중치 점수(점, 명) | 1순위 분포(% , 명) | 가중치 점수(점, 명) | |
| 1. 자기정체성 | 53.0 (35) | 122 (45) | 69.7 (46) | 158 (59) | 14 |
| 2. 자기모니터링 능력 | 3.0 (2) | 18 (10) | 1.5 (1) | 10 (6) | -4 |
| 3. 충동조절 능력 | 6.1 (4) | 24 (14) | 3.0 (2) | 13 (8) | -6 |
| 4. 계획수립 능력 | 9.1 (6) | 57 (30) | 3.0 (2) | 54 (39) | 9 |
| 5. 계획실행 능력 | 3.0 (2) | 29 (16) | 1.5 (1) | 11 (6) | -10 |
| 6. 권리인지 능력 | 1.5 (1) | 14 (8) | 0.0 (0) | 8 (5) | -3 |
| 7. 의무이행 능력 | 0.0 (0) | 12 (9) | 0.0 (0) | 1 (1) | -8 |
| 8. 자율성 | 18.2 (12) | 86 (46) | 16.7 (11) | 114 (56) | 10 |
| 9. 자발성 | 4.5 (3) | 31 (19) | 1.5 (1) | 15 (12) | -7 |
| 10. 기타 능력 | 1.5 (1) | 3 (1) | 3.0 (1) | 9 (5) | 4 |

<표 IV-11>은 자율적인 행동 역량과 관련된 하위요소들 중 우리나라 청소년들에게 가장 중요하다고 생각하는 하위요소들에 대한 응답결과를 보여주고 있다. 이 경우에도 세 가지 하위요소에 대한 의견 수렴 현상이 두드러지고 있는데 그것은 자기정체성, 자율성, 계획수립 능력 등이다.

<표 IV-12> 자율적 행동 역량의 중요성에 관한 집단간 1순위 응답 분포(2차)

(단위: %, 명)

| 하위요소 목록 | 교수(% , 명) | 기업/기관(% , 명) | 교사/지도사(% , 명) |
|--------------|-----------|--------------|---------------|
| 1. 자기정체성 | 52.8 (19) | 93.3 (14) | 86.7 (13) |
| 2. 자기모니터링 능력 | 0.0 (0) | 6.7 (1) | 0.0 (0) |
| 3. 충동조절 능력 | 5.6 (2) | 0.0 (0) | 0.0 (0) |
| 4. 계획수립 능력 | 5.6 (2) | 0.0 (0) | 0.0 (0) |
| 5. 계획실행 능력 | 2.8 (1) | 0.0 (0) | 0.0 (0) |
| 6. 권리인지 능력 | 0.0 (0) | 0.0 (0) | 0.0 (0) |
| 7. 의무이행 능력 | 0.0 (0) | 0.0 (0) | 0.0 (0) |
| 8. 자율성 | 25.0 (9) | 0.0 (0) | 13.3 (2) |
| 9. 자발성 | 2.8 (1) | 0.0 (0) | 0.0 (0) |
| 10. 기타 능력 | 2.8 (1) | 0.0 (0) | 0.0 (0) |

<표 IV-13> 자율적 행동 역량 하위요소에 관한 델파이조사 결과(부족한 요소)

(단위: %, 명)

| 하위요소 목록 | 1차 조사 | | 2차 조사 | | 증감(명) |
|--------------|------------------|-----------------|------------------|-----------------|-------|
| | 1순위 분포(% , 명) | 가중치 점수(점, 명) | 1순위 분포(% , 명) | 가중치 점수(점, 명) | |
| 1. 자기정체성 | 16.7 (11) | 54 (24) | 25.8 (17) | 85 (39) | 15 |
| 2. 자기모니터링 능력 | 6.1 (4) | 26 (15) | 0.0 (0) | 13 (9) | -6 |
| 3. 충동조절 능력 | 18.2 (12) | 60 (28) | 10.6 (7) | 72 (42) | 14 |
| 4. 계획수립 능력 | 10.6 (7) | 46 (23) | 6.1 (4) | 36 (23) | 0 |
| 5. 계획실행 능력 | 3.0 (2) | 33 (20) | 1.5 (1) | 13 (9) | -11 |
| 6. 권리인지 능력 | 3.0 (2) | 18 (10) | 1.5 (1) | 3 (1) | -9 |
| 7. 의무이행 능력 | 3.0 (2) | 23 (14) | 3.0 (2) | 10 (4) | -10 |
| 8. 자율성 | 28.8 (19) | 88 (40) | 42.4 (28) | 127 (54) | 14 |
| 9. 자발성 | 9.1 (6) | 41 (20) | 9.1 (6) | 37 (17) | -3 |
| 10. 기타 능력 | 1.5 (1) | 5 (2) | 0.0 (0) | 0 (0) | -2 |

<표 IV-14> 자율적 행동 역량의 부족한 요소에 관한 집단간 1순위 응답
분포(2차)

(단위: %, 명)

| 하위요소 목록 | 교수(% , 명) | 기업/기관(% , 명) | 교사/지도사(% , 명) |
|--------------|-----------|--------------|---------------|
| 1. 자기정체성 | 27.8 (10) | 26.7 (4) | 20.0 (3) |
| 2. 자기모니터링 능력 | 0.0 (0) | 0.0 (0) | 0.0 (0) |
| 3. 충동조절 능력 | 8.3 (3) | 6.7 (1) | 20.0 (3) |
| 4. 계획수립 능력 | 5.6 (2) | 6.7 (1) | 6.7 (1) |
| 5. 계획실행 능력 | 2.8 (1) | 0.0 (0) | 0.0 (0) |
| 6. 권리인지 능력 | 0.0 (0) | 0.0 (0) | 6.7 (1) |
| 7. 의무이행 능력 | 0.0 (0) | 13.3 (2) | 0.0 (0) |
| 8. 자율성 | 41.7 (15) | 46.7 (7) | 40.0 (6) |
| 9. 자발성 | 13.9 (5) | 0.0 (0) | 6.7 (1) |
| 10. 기타 능력 | 0.0 (0) | 0.0 (0) | 0.0 (0) |

<표 IV-12>는 조사 집단간 응답 차이를 보여주고 있는데 기업/기관과 교사/지도사 집단은 자기정체성이 중요하다는 응답이 대부분이었으며 상대적으로 교수 집단의 경우 자율성에 대한 응답 비중이 높게 나타났다.

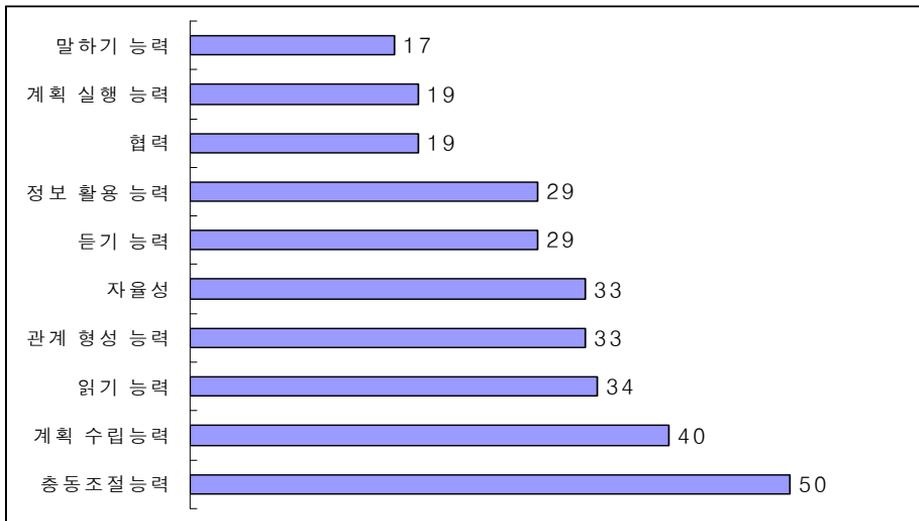
<표 IV-13>은 자율적 행동 역량 중에서 부족한 요소에 관한 응답결과를 보여주고 있다. 자기정체성과 자율성의 경우 가장 중요하면서도 부족한 역량 요소로 나타나고 있으며 충동조절 능력은 중요하다는 응답율은 높지 않았으나 부족하다는 응답비율은 높게 나타났다.

<표 IV-14>는 조사 집단별로 자율적 행동 역량의 부족한 요소에 대한 응답 결과를 보여주고 있는데 상대적으로 교사/지도사의 경우 충동조절 능력이 부족하다는 응답 결과가 높게 나타났고 기업/기관의 경우 의무이행 능력이, 교수집단의 경우 자발성이 높게 나타났다.

4) 청소년기의 역할에 따라 요구되는 역량 요소

OECD DeSeCo 프로젝트에서 기존의 직업생활에 국한되었던 역량에 관한 논의를 생애 전반을 포괄하는 개념으로 확대시켰듯이 미국의 NIFL에서도

EFF 프로젝트를 통해서 가정에서 부모로서의 역할, 공동체에서 시민으로의 역할, 직장에서 노동자로서의 역할을 훌륭하게 수행하기 위한 생애핵심역량을 제안한 바 있다. 이와 관련하여 여기에서는 청소년기에 학교와 공동체, 그리고 가정에서 자신에게 주어진 역할을 청소년들이 훌륭하게 수행하기 위해 필요로 하는 역량 요인이 무엇인지 의견을 물어본 결과를 제시하고자 한다.

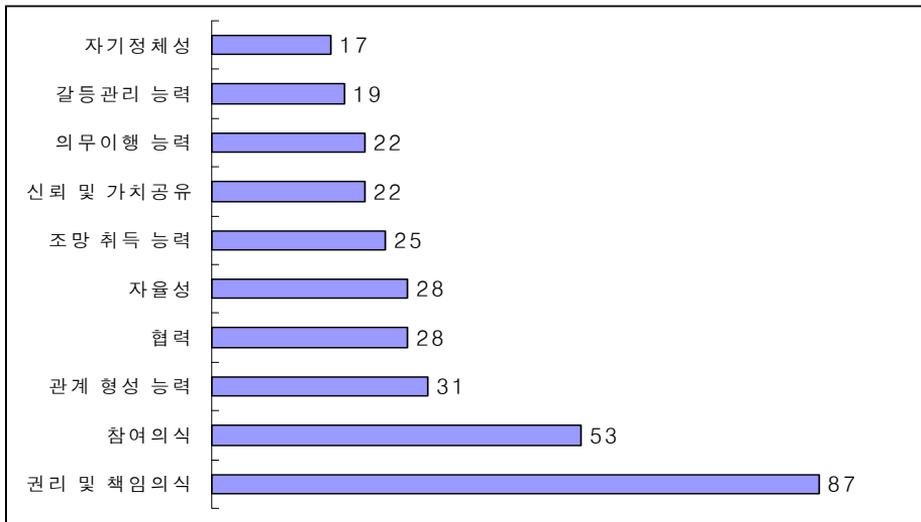


[그림 IV-2] 학교에서 학생으로서 요구되는 역량 요인(점수)

먼저 청소년들이 학교에서 학생으로서 역할을 훌륭하게 수행하기 위해 필요한 역량 요인이 무엇인지 살펴보면, 충동조절 능력이 가중치 점수에서 50점으로 가장 높게 나타나고 있다. 이어서 계획수립 능력이 40점, 읽기 능력이 34점, 관계형성 능력이 33점, 자율성이 33점 등으로 나타났다. 학생이라는 역할과 관련해서 DeSeCo의 세 가지 영역체계 중 도구 활용과 관련된 하위요소에 대한 응답비율이 높을 것으로 예상되었으나 상대적으로 자율적인 행동과 관련된 하위요소에 대한 응답이 많이 나왔다.

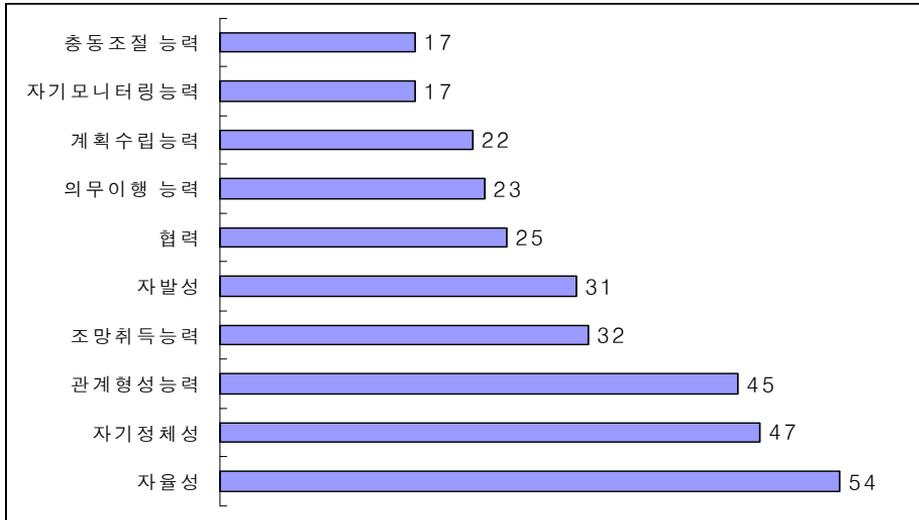
다음으로 청소년들이 공동체에서 시민으로서 역할을 훌륭하게 수행하기 위해 필요한 역량 요인들로는 권리 및 책임의식(87점), 참여의식(53점) 등 시

민의식과 관련된 역량 요소들에 대한 응답이 많았으며 사회적 상호작용과 관련된 관계형성 능력(31점), 협력(28점), 조망취득 능력(25점)에 대한 응답도 많이 나왔다. 자율적인 행동과 관련해서는 자율성(28점), 자기정체성(17점) 등이 높게 나타났다.



[그림 IV-3] 공동체에서 시민으로서 요구되는 역량 요인(점수)

마지막으로 청소년들이 가정에서 자녀로서의 역할을 훌륭하게 수행하기 위해 필요한 역량 요인들로는 자율성이 54점으로 가장 높았고 이어서 자기 정체성(47점), 관계형성 능력(45점), 조망취득 능력(32점), 자발성(31점) 등에 대한 응답이 많았다. 자율적인 행동과 관련된 응답이 상대적으로 높게 나타나고 있음을 알 수 있다.



[그림 IV-4] 가정에서 자녀로서 요구되는 역량 요인(점수)

청소년기의 역할에 따라 요구되는 역량 요인들을 종합해 보면, 학생이라는 역할과 관련해서는 자율적인 행동과 도구 활용이, 시민으로서의 역할은 주로 사회적 상호작용과 시민의식이, 자녀로서 요구되는 역량요인으로는 자율적인 행동과 사회적 상호작용이 중요한 역량 요인임을 알 수 있다.

5) 델파이조사 결과에 따른 시사점

이 연구는 우리나라 청소년들에게 요구되는 핵심역량의 영역체계와 하위 요소에 대한 시사점을 도출하기 위하여 국내·외 선행연구들에 대한 문헌 분석과 델파이 조사의 결과를 제시하였다.

청소년 생애핵심역량의 영역체계와 관련하여 이 연구는 DeSeCo 프로젝트에서 제안하고 있는 세 가지 영역을 기본틀로 제시하였으며 이에 대한 전문가 델파이 조사 결과를 통해 수정·보완하고자 하였다. DeSeCo의 세 가지 영역체계에 대한 국내 적용가능성에 대해서 63.1%의 응답자가 가능하다는 응답을 보여줘 이번 연구의 출발점으로 DeSeCo의 틀을 사용하는 것에 대한 지지의견이 반대의견보다 높게 나왔다. 그러나 보완이나 대체가 필요하다는

의견도 36.9%에 이르기 때문에 청소년 생애핵심역량의 영역체계에 대한 수정 및 보완이 필요할 것으로 보인다.

DeSeCo의 세 가지 영역체계에 추가해야 할 영역으로 문화 역량, 건강 역량, 가치관/도덕성·윤리성 등이 높은 응답율을 보여주었다. 이는 DeSeCo의 국가별 보고서에서 소수의 국가들이 생애핵심역량의 영역으로 제안하고 있는 부분이지만 문화 역량의 경우 절반에 가까운 응답자(48.5%)가 추가 필요성을 제기하고 있다는 점에서 청소년 생애핵심역량의 영역체계를 확정할 때 충분한 검토가 필요해 보인다.

이와 함께 DeSeCo의 세 가지 영역체계는 상호 보완적인 측면이 있기 때문에 영역의 내용이 중첩되기도 하는데 예를 들어 도구 활용 영역은 다른 두 영역의 수단이 될 수 있다. 이와 관련해 생각해 볼 수 있는 생애핵심역량 영역은 의사소통능력이나 종합적 사고력, 문제해결력 등이 있다. 의사소통능력은 상대방과 대화가 이루어지는 맥락과 상대방과의 사회적 관계를 고려하면서 상대방의 말을 정확히 해석하고 의도하는 바를 언어적, 비언어적으로 전달할 수 있는 능력으로 볼 수 있는데 도구 활용 영역과 사회적 상호작용 영역이 중첩되는 역량 요인이라고 볼 수 있다. 종합적 사고력 역시 유사한 맥락에서 고려해 볼 수 있는 영역이라고 할 수 있다. 종합적 사고력은 창조적, 논리적 사고를 바탕으로 문제를 해결하고 의사 결정, 추론하는 능력이라고 볼 수 있는데 도구 활용 영역과 자율적 행동 영역이 중첩되는 역량 요인이라고 할 수 있다. 문제해결력의 경우 문제해결자가 당면한 문제를 해결하기 위해 문제를 명료화하고 문제원인 분석을 통해 대안을 개발하고 이를 실행하기 위한 계획 및 그 수행결과에 대한 평가를 체계적으로 관리할 수 있는 능력으로 볼 수 있는데 DeSeCo의 세 가지 영역이 모두 중첩되는 문제가 있다.

다음으로 이 연구는 청소년 생애핵심역량의 영역체계의 하위요소별로 우리나라 청소년들에게 있어서 가장 중요한 요소와 부족한 요소에 대해서 분석하였다. 먼저 도구 활용 영역과 관련해서는 말하기 능력, 정보활용 능력, 듣기 능력이 중요한 요소라는 응답이 많았으며 부족한 요소로는 쓰기 능력

이라는 응답이 가장 많았고 이어서 말하기 능력과 듣기 능력에 대한 응답이 많았다. 사회적 상호작용과 관련해서는 관계형성 능력과 조망취득 능력, 그리고 협력이 중요하다는 응답이 많았고 부족한 역량 요소들로는 조망 취득 능력과 협력, 그리고 권리 및 책임의식에 대한 응답이 많이 나왔다. 마지막으로 자율적 행동과 관련해서는 자기정체성, 계획수립능력, 자율성 등이 중요한 요소라는 응답이 많았고 부족한 요소로는 자율성과 자기정체성, 그리고 충동조절 능력에 대한 응답이 많았다. 응답 결과를 종합해 보면, 중요한 요소와 부족한 요소가 중첩되는 경향이 많았는데, 이는 학교의 교육과정이나 학교 밖의 청소년 활동영역에서 이루어지고 있는 우리나라의 청소년들에 대한 학습체계가 필요한 부분을 제대로 가르치거나 잘 육성하고 있지 못하다는 점을 드러내는 결과라고 할 수 있다.

마지막으로 학생, 시민, 자녀로서 청소년기의 역할에 따라 요구되는 역량 요인들을 살펴본 결과, 입시 경쟁에 따라 인지적인 측면에서 과도하게 이루어지고 있는 학업 부담의 상황 속에서도 정작 중요한 역량 요인들은 자율적인 행동, 사회적 상호작용과 시민의식 등임을 알 수 있었다.

2. 청소년 생애핵심역량 개념 및 영역체계(안)

1) 청소년 생애핵심역량의 개념

DeSeCo 프로젝트는 핵심역량을 “생활 전반을 통틀어 중요하다고 보여지는 능력으로서 성공적인 삶과 순기능적인 사회에 기여하는 능력. 개인적 수준에서는 일차적인 욕구 충족, 타인과의 관계 형성, 성취와 만족, 경제적 자원에 대한 접근, 고용, 정치참여, 정보에 대한 접근 등을 가능케 하고 사회적 수준에서는 평화와 안녕, 경제적 성취와 부, 사회적 통합, 평등, 인간권리, 환경보존을 가능케 하는 능력”으로 정의하고 있다.

이 연구는 청소년기의 핵심역량을 다음과 같은 부분들을 고려하여 정의하고자 한다. 먼저 청소년기의 핵심역량에 대한 정의는 DeSeCo의 정의에 기본

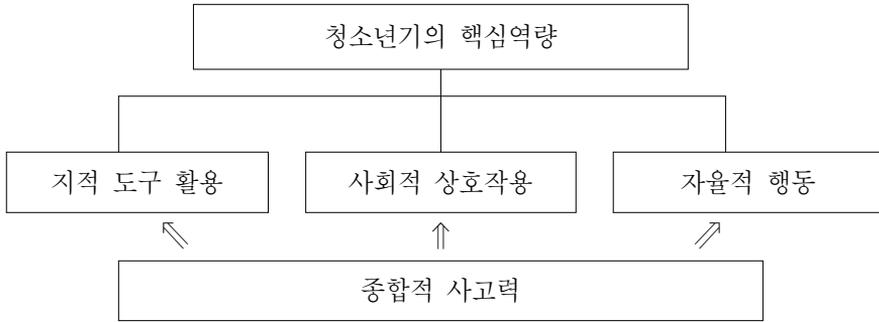
적으로 따르고자 한다. 두 번째로 ‘핵심’의 의미는 기본이 되거나 모두가 갖추어야 한다는 의미보다는 가장 중요하고 필요하다는 의미로 사용하고자 한다. 세 번째로 생애발달단계에서 청소년기에 핵심적으로 요구되는 역량이라는 측면을 강조하고자 한다. 마지막으로 핵심 역량은 정규교육뿐만 아니라 지역사회나 가정에서도 학습될 수 있는 것으로 규정하고자 한다.

따라서 청소년기의 핵심역량은 “한 개인의 성공적인 삶뿐만 아니라 사회에도 기여할 수 있는 능력으로 생애발달단계에서 청소년기에 핵심적으로 요구되는 지식, 기술, 태도를 포함하는 복합적, 종합적 능력으로 정규교육뿐만 아니라 지역사회나 가정에서도 학습될 수 있는 것”으로 정의하고자 한다.

2) 청소년 생애핵심역량의 영역체계(안)

청소년의 생애핵심역량의 영역체계는 문헌분석 및 청소년을 둘러싼 사회환경 분석과 델파이조사 결과들을 종합하여 다음과 같이 제안하고자 한다. 우리나라 청소년기의 핵심역량의 영역체계(안)는 기본적으로 DeSeCo의 영역체계를 따르고 있으며 세 가지 역량 영역에 공통적으로 영향을 미치는 핵심요인으로 종합적 사고력을 추가하는 형태를 취하고 있다.

종합적 사고력을 추가한 것은 다음과 같은 근거에 따른 것이다. 첫째, DeSeCo의 세 가지 영역체계는 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 이는 DeSeCo의 어느 한 영역에만 국한된 것이라고 보기 어렵다. 이처럼 상호중첩된 영역이 생애핵심역량의 하위 영역으로 포함될 필요가 있으며 이를 종합적 사고력으로 표현하고자 한다. 여기에서 종합적 사고력은 창조적, 논리적 사고를 바탕으로 문제를 해결하고 의사 결정, 추론하는 능력으로 정의하고자 한다.



[그림 IV-5] 우리나라 청소년 생애핵심역량 영역체계(안)

둘째, 청소년기에 가장 중요하고 다른 역량 요인에 토대가 되는 영역으로 종합적 사고력을 들 수 있기 때문이다. 이와 관련 뉴질랜드 교육부가 DeSeCo 프로젝트 결과를 반영하여 교육과정을 역량 중심으로 개편하면서 종합적 사고력(thinking)을 핵심영역으로 설정했다는 점을 고려하였다. 한편, 교육인적자원부에서 추진하고 있는 대학생 직업기초능력 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).

반면, 전문가 델파이조사에서 많은 추가 의견이 제시된 문화 역량이나 건강 역량을 역량체계(안)에서 독립적으로 제시하지 않았다. 그 이유는 역량을 성취(achievement)나 결과(outcome)의 대상이 아니라 그것을 가능하게 하는 동인(driving force)이라는 측면에서 접근해 볼 때 문화나 건강수준은 동인이라기보다는 결과에 가깝다고 판단했기 때문이다. 예를 들어 철저한 자기관리가 건강한 신체를 가져오는 것이지만 건강한 신체가 자기관리능력을 향상시키는 것은 아니라고 본 것이다. 이와 함께 DeSeCo 프로젝트의 국가별 보고서인 CCP 보고서에서 문화나 건강 역량은 소수의 국가들만이 핵심역량에 포함시키고 있다는 점도 고려하였다. 한편, 청소년 생애핵심역량의 영역체계(안) 중에서 종합적 사고력은 올해 연구 수행을 통해 제안된 내용으로 2차년도 연구에서 본격적으로 다루고자 한다.

3. 청소년 생애핵심역량의 영역별 지표체계

1) 지적 도구 활용

지적 도구 활용은 청소년 생애핵심역량의 첫 번째 범주로 여기에서 ‘도구’란 물질적 및 사회문화적 도구를 모두 포함하는 폭넓은 의미의 용어이다. ‘정보화 사회’로 지칭되는 현대 사회에서 전문적 요구사항은 언어, 정보, 지식으로서의 사회문화적 도구 및 기계뿐만 아니라 컴퓨터와 같은 물질적인 도구에 관한 것을 숙달하는 것이다. ‘상호적’이라는 의미는 도구 그 자체에 익숙해지는 것과, 세상과 상호작용하는 방식으로 그 도구를 어떻게 변화시킬 것인지 이해하는 것 그리고 더 큰 목적을 성취하기 위해 그 도구를 어떻게 활용할 것인지를 의미한다. ‘도구’는 단지 수동적인 매개체가 아니라, 개인과 환경사이의 적극적인 대화를 이끌어낸다는 의미이다.

이러한 생각의 저변에는 우리는 도구를 통해 우리의 세상을 만난다는 전제가 깔려 있다. 바꾸어 말하면, 이러한 만남에서 우리는 어떻게 세상과 상호작용할 수 있는 능력을 갖추고, 어떻게 이를 이해하며, 어떻게 변환(transformation) 및 변화되는 것을 다룰 것인지 그리고 어떻게 장기간의 새로운 도전들에 대응할 것인지를 알아가게 된다. 그러므로 상호적으로 도구를 사용하는 것은 도구를 갖고, 그것을 활용하는 데 필요한 과학적인 기술뿐만 아니라 매일매일 일상 속에서 따라오는 행동의 적용에 필요한 능력과 도구의 사용을 통해 상호작용의 새로운 형태를 알아가느냐라는 의미를 내포하고 있다.

지적 도구 활용은 세 가지의 하위요소로 구성된다. 첫 번째는 ‘언어, 상징, 문자를 상호적으로 사용하기’이다. 이것의 핵심은 다양한 상황(가족, 직장, 도시의 삶)에서 언어기술, 계산, 다른 수학적 기술(그래프, 표, 많은 형태의 상징들)들을 효과적으로 사용하는 것이다. 이것은 사회에서 잘 기능하고, 사회에 효과적으로 참여하는 데 필수적인 도구이다.

<표 IV-15> 도구 활용 관련 청소년 생애핵심역량 지표 체계(안)

| 구분 | 개념 | 측정지표 | | |
|---------------------------------|----------------|---|-------------------|--|
| | | 핵심 지표 | 보조 지표 | |
| 언어, 상징, 문자를 상호적으로 사용하기 | 읽기 능력 | 다른 사람이 작성한 글을 읽고 그 내용을 이해하는 능력 | PISA 읽기 소양 | ALL 독해력 및 문서이해력 (또는 PIAAC) |
| | 쓰기 능력 | 글을 통해서 다른 사람과 효과적으로 의사소통하는 능력 | | |
| | 말하기 능력 | 자기가 알고 있는 것을 다른 사람에게 조리 있게 말하는 능력 | - | - |
| | 듣기 능력 | 다른 사람의 말을 듣고 그 내용을 이해하는 능력 | - | - |
| | 외국어 능력 | 외국어로 된 글을 읽고 이해하는 능력과 듣기 능력 그리고 외국어로 글 쓰며 말로써 의사소통하는 능력 | - | - |
| 지식과 정보를 상호적으로 사용하기 | 수리 능력 | 현재와 미래의 개인 생활, 직장 생활, 그리고 동료와 친지간의 사회생활 등에서 건설적이고 우호적이며, 사려 깊은 시민으로 생활하기 위해 수학의 역할을 식별하고 이해하며, 수학을 사용하여 근거 있는 판단을 할 수 있는 능력 | PISA 수학적 소양 | ALL 수리력 (또는 PIAAC) |
| | 과학 능력 | 우리 주위의 자연과 인간 활동에 의한 자연의 변화에 대해 이해하고 결정을 내리는데 도움을 주기 위하여, 과학적 지식을 활용하고 문제를 인식하며 증거를 바탕으로 결론을 내리는 능력 | PISA 과학적 소양 | - |
| 기술을 상호적으로 사용하기 | 정보 활용 능력 | 정보를 수집하고, 이를 분석하여 의미 있는 정보를 찾아내며, 의미 있는 정보를 활용하는 데 있어서 컴퓨터나 정보기술을 활용할 수 있는 능력 | 신규 개발 (잠정) | PISA ICT 활용도 및 자신감 |
| | 기술 활용 능력 | 도구, 장치 등을 포함하여 필요한 기술에는 어떠한 것들이 있는지 이해하고, 실제로 일을 수행함에 있어 적절한 기술을 선택하여 적용하는 능력 | | |
| | 기타 능력 | 위에서 언급한 것을 제외한 도구 활용과 관련한 하위 요소 | - | - |

두 번째는 ‘지식과 정보를 상호적으로 사용하기’이다. 직장 밖의 정보기술은 개인들이 어떤 결정에 있어 광범위한 연구 및 분석 수행에 의해, 어떤 주어진 주제에 대한 자료에 접근하는 능력을 향상시키는 데 있다. 생애의 모든 영역에서 성공적으로 기능하기 위해 개인들은 지식 및 정보에 대해 접근해야 할 뿐만 아니라, 그것을 효과적인 방식으로 사용할 필요가 있다.

세 번째는 ‘기술을 상호적으로 사용하기’이다. 기술(技術, technique)이란, 무엇인가를 만들어 내거나 또는 성취하는 방법이다. 보다 넓은 의미로는 인간의 욕구나 욕망에 적합하도록 주어진 대상을 변화시키는 모든 인간 행위를 말한다. 기술을 상호적으로 사용한다는 것은 일상생활 속에서 새로운 도구에 익숙해지도록 하며 다른 필요상황에서 그것을 적용하고 궁극적으로는 잠재적인 상황까지 새로운 도구를 적용시키도록 하는 것이다.

세 가지 하위요소별로 구체적인 지표들은 <표 IV-15>에 제시되어 있다. 하위요소에 대한 선별은 전문가 델파이조사 결과를 반영한 것이며 하위요소에 대한 측정은 역량별로 차이가 존재한다. ‘읽기 능력’, ‘쓰기 능력’, ‘수리 능력’, ‘과학 능력’은 PISA나 ALL 조사와 같이 국제비교조사에서 이미 개발된 측정도구를 통해 측정이 가능하다.

‘말하기 능력’, ‘듣기 능력’은 역량 수준에 관한 표준화가 매우 어렵다는 점에서 측정도구 개발에 어려움이 있다. ‘정보 활용 능력’의 경우에는 ALL 조사에서 측정도구 개발을 위한 예비조사 등을 시도하였으나 측정의 어려움으로 인해 최종 문항에 포함되지 않았다. 이러한 한계는 ‘외국어 능력’에도 적용될 수 있다. 게다가 ‘외국어 능력’의 경우에는 청소년들이 일상생활에서 이와 관련한 과제를 수행할 기회가 충분한가의 문제, 즉 외국어 활용에 관한 학업성취도 측정과 차별성을 갖지 못할 가능성이 크다. PISA나 ALL, IALS 등의 핵심역량 또는 문해력을 측정하기 위한 조사문항이 다양한 상황에서 해당되는 능력 요소들을 어떻게 활용하는지를 측정하는 데 목적을 두고 있다는 데에 착안한다면 ‘외국어 능력’의 측정에 상당한 한계가 있음을 미루어 짐작할 수 있다.

그러나 이들 능력 요소에 대한 간접적인 측정을 하나의 대안으로 고려할

수 있다. 즉 청소년들이 다양한 상황, 예를 들어 가정생활, 지역사회에서의 생활, 학교에서의 생활 등에서 ‘말하기 능력’, ‘듣기 능력’, ‘외국어 능력’ 등과 관련한 다양한 활동을 얼마나 잘 수행하고 있는지에 대한 개인의 인식을 확인하는 방법이다.

이 연구에서는 정보활용 능력의 측정에 대한 높은 관심을 고려하여 자체 개발을 시도하였다. 직접적인 측정도구의 개발과 함께 기존의 데이터에서 보고되는 정보활용과 관련한 지표를 동시에 검토하였다. 이와 관련하여 여기에서는 국제적인 비교 용이성을 위하여 PISA에서 이루어지는 ICT 활용에 관한 지표를 포함하고자 한다.

2) 사회적 상호작용

이질적인 집단과 상호작용하는 능력은 다원화된 사회에서 다양하게 대응하고 타인과 공감하며 사회적 자본을 형성하는 데 필요한 능력으로 다음과 같이 세 가지 세부 기초능력으로 나눌 수 있다.

먼저 타인과 관계 유지(관계 지향성) 능력은 개인이 가족 구성원, 친구, 이웃과 개인적으로 좋은 관계를 시작하고 유지하며 관리하는 능력을 말한다. 이 능력은 상호 호혜의 분위기를 만들기 위해, 개인이 타인의 생애, 가치관, 신념, 문화를 존중하고 감화되는 것을 전제로 하고 있다(Stein, 2000a). 타인과의 관계 유지 능력의 개발과 관련해서 나라별로 살펴보면 핀란드에서는 1999년 교육평가 결과에 의사소통 능력의 요소 가운데, ‘사회적 의사소통 능력’과 ‘언어적, 비언어적 인식 및 표현’을 담고 있으며 노르웨이에서는 초·중등 및 성인 교육 핵심 교육과정에 ‘영성적 인간’을 키우기 위해 ‘다른 문화에 개방적으로 대처하는 능력’과 ‘다른 종교와 믿음에 대한 지식을 갖고 존중하는 능력’의 두 가지 능력을 육성해야 한다는 것을 강조하고 있다(Stein, 2000b).

타인과 좋은 관계를 맺는 것은 일반적으로 사회적 응집의 요구조건일 뿐만 아니라 경제적 성공 요인으로도 더 많이 인식되는 경향이 있다. 이와 관련하여 Levy and Murnane(2001)은 경제·사회적 변화에 대응하기 위해서 타

인과 좋은 관계를 맺는 능력을 포함하여 ‘감성지능’ 요소가 중요하다는 것을 강조한다.

타인과 좋은 관계를 맺는 데는 필수적인 몇 가지 요소가 있는데 그중 감정이입이 가장 중요한 요소이다. 타인의 입장에서 생각해 보고(Ridgeway, 2001) 타인의 역할을 맡아보고, 타인이 어떻게 느끼는지를 아는 것(Goleman, 1996)이 필요한 것이다. 감정이입은 광범위한 의견과 신념을 고려하여 누군가 어떤 상황에서 당연하다고 여기는 것이 타인과 공유될 필요가 없다고 인식하는 경우, 자기 성찰을 이끌어낸다. 타인과의 관계에서 또 다른 중요한 측면은 누군가의 정서와 내부의 감정을 효과적으로 다루는 것이다. 이런 능력은 자아 인식과 스스로에 대한 효과적인 해석 및 타인의 기본적인 정서적, 동기유발적 상태를 가정한다(Haste, 2001).

상기 맥락에 따라 본 연구에서는 관계지향성으로서 개인의 적극적 경청 능력, 공감 능력, 도움(희생)에 대한 태도 등을 측정하고자 하였다.

다음으로 사회적 협력, 협동 능력은 사회적으로 이질적인 집단 내의 상호 작용 범주 안에서 두 번째 핵심 능력으로서 다른 이들과 협동하는 능력이다. 이 핵심 능력의 중요성에 대해서는 이미 널리 인정되고 있다. 집단이나 팀 안에서 일하는 능력은 거의 모든 국가 보고서에서 핵심 능력으로 언급되고 있다(Trier, 2003).

DeSeCo에서 사용하는 핵심 능력의 정의에서 일관된 점은, 그 초점이 집합적 의미로 집단에서 요구되는 능력뿐만 아니라, 개인적 의미로 사회 구성원에게 요구되는 능력에도 있다는 점이다. 협력은 타인을 지원하고 리더십 역할을 공유해야 하는 집단에 대한 균형 있는 실행, 자발적 행위의 기준, 활발한 참여를 위한 균형 잡힌 사회적 책임감을 포함한다.

사회적 책임감은 사회적 역할에 대한 이해를 동반한다. 개인으로서의 정체성 뿐 만 아니라 한 사회의 구성원으로서 갖게 되는 역할에 대한 이해는 개인의 사회적 정체성(social identity)인 동시에 사회적 협력이나 협동을 가능하게 하는 사회적 책임감의 근원이 된다(Turner, 1985). 본 연구에서는 이러한 맥락에서 사회적 역할 이해, 사회적 책임감, 사회적 유대감 등을 사회적

협력 및 협동 역량의 주요 측정 요소로 보았다.

또한, 토의내용과 의제의 흐름을 이해하고 연대의 한계를 간파하며 전술적이거나 지속적인 동맹을 구성하고 상반된 이해관계로 인한 갈등 상황에서 타협하는 능력 역시 사회적 협력 및 협동 관련 요인으로 중요하게 다루어져야 할 주제이다(Perrenoud, 2001). 결국 이 능력은 서로 다른 의견의 미묘한 차이를 허용하는 협상, 동의, 의사결정을 필요로 한다. 따라서 이 능력은 다음의 갈등 관리 및 해결 능력과 밀접한 관련성을 가지고 있다.

세 번째로 갈등 관리와 해결 능력은 갈등을 일으키는 이해관계를 협상하고 수용할 수 있는 해법을 발견하여 갈등을 관리하고 해결하는 능력이다. 어떤 일에 매달려야 하거나 갈등이 부분적으로 해결되었다하더라도 판사, 변호사, 중재인, 옴부즈맨(고충처리원)과 같은 외부의 중재 없이는 보통 모든 사람들이 일상생활에서 갈등에 직면하며 그것을 해결해야만 한다. 갈등은 그것이 가정이든 직장이든 지역사회든 간에 삶의 모든 면면에서 발생한다. 갈등은 둘 또는 그 이상의 개인이나 집단이 다른 개인이나 집단에 반대 의견을 가질 때, 기준에서 벗어난 요구, 목표, 가치를 추구할 때 일어난다. 갈등은 사회적 현실이며, 자유와 다원주의의 소산으로서 인간관계 고유의 부분이다(Perrenoud, 2001). 갈등에 대한 건설적인 접근 방식은 그것을 관리의 대상으로 인식하는 것이다. 따라서 갈등을 완전히 피하거나 제거하려고 하지 말고, 민감하고 공정하며 효과적인 방식으로 갈등을 다루야 한다.

‘이질적 집단에서의 사회적 상호작용’은 가치지향적이거나 문화적 맥락의 영향을 받는 범주로 국제적인 논의에서 아직 개념화 단계이거나 장기적인 목표로 제시되고 있다. 따라서 본 연구에서는 문헌분석, 선행연구 검토 및 전문가 델파이 조사의 결과, OECD DeSeCo 프로젝트의 결과 분석 등을 토대로 전문가 협의회, 워크숍 등을 반영하여 사회적 상호작용 역량의 영역으로 다음과 같은 3가지 하위 영역 및 구성요소를 설정하였다.

첫째, 관계지향성은 다양한 환경의 사람들과 효과적으로 상호작용하는 것으로 적극적 경청, 공감 및 도움(희생)을 포함한다. 이 역량이 잘 발달된 학생들은 새로운 학습에 열린 자세를 가지고 있고 다양한 상황에서 적절한 역

할 수 있으며, 경쟁과 협동이 필요한 시기를 알고 대처할 수 있다.

둘째, 사회적으로 이질적인 집단 내의 상호작용 범주 안에서 두 번째 핵심 능력은 집단에서 협력하고 다른 이들과 협동하는 능력이다. 이러한 능력은 자신과 사회 구성원 각자의 역할들을 잘 이해할 때 생길 수 있다. 또한 협력은 집단에 대한 균형 있는 실행, 활발한 참여를 위한 균형 잡힌 책임감과 유대감을 포함한다.

마지막으로 사회적 상호작용에 필요한 능력은 갈등 상황에서의 문제인식과 조망취득 능력 및 문제해결 전략을 세울 수 있는 능력이다. 갈등 관리와 해결에서 활발한 역할을 수행하는 개인들은 현재 처해있는 상황의 문제점을 정확히 인식하고 분석한다. 여기에는 갈등의 원인 및 기타 모든 측면을 이해하고 다른 가능한 해법이 있음을 인식하는 일이 포함된다. 또 다른 중요한 능력으로는 갈등을 일으키는 이해관계를 협상하고 수용할 수 있는 해법과 전략을 발견하여 갈등을 관리하고 해결하는 능력이 있다.

〈표 IV-16〉 청소년 사회적 상호작용 역량 범주 및 구성요소

| 범 주 | 구 성 요 소 |
|------------|---|
| 관계지향성 | <ul style="list-style-type: none"> · 관계지향성-적극적 경청 · 관계지향성-도움(희생) · 관계지향성-친구, 친척, 이웃과의 접촉의 질과 양 · 관계지향성-사회적 네트워크-신뢰형성 능력-공공에 대한 신뢰 · 관계지향성-사회적 네트워크-신뢰형성 능력-지역사회에 대한 신뢰 |
| 사회적 협력, 협동 | <ul style="list-style-type: none"> · 사회적 협력, 협동-사회적 역할 이해/사회적 책임감 · 사회적 협력, 협동-사회적 유대감 · 사회적 협력, 협동-시민참여-영향력 · 사회적 협력, 협동-시민참여-지역사회 참여 · 사회적 협력, 협동-시민참여-봉사 |
| 갈등관리 | <ul style="list-style-type: none"> · 갈등관리 능력-문제인식 · 갈등관리 능력-문제해결 · 갈등관리 능력-가치 및 다양성-비민주적 절차에 대한 인식 · 갈등관리 능력-가치 및 다양성-외국인 노동자에 대한 태도 · 갈등관리 능력-가치 및 다양성-다양한 가치의 수용 정도 |

이상과 같이 본 연구에서는 사회적 상호작용 역량으로서 3가지 하위 영역을 설정하고 이를 토대로 청소년 사회적 상호작용 역량 측정도구의 범주와 구성요소를 <표 IV-16>과 같이 제안하였다.

첫째, 관계지향성 범주의 구성 요소들로서, 적극적 경청, 타인에 대한 도움(희생), 친구·친척·이웃과의 접촉의 질과 양, 공공에 대한 신뢰 형성 능력, 지역사회에 대한 신뢰 형성 능력 등을 추출하였다.

둘째, 사회적 협력·협동 범주의 구성 요소들로서, 사회적 역할에 대한 이해 및 사회적 책임감, 사회적 유대감, 사회적 참여능력(영향력/ 지역사회 참여 역량, 사회봉사에 대한 인식) 등을 추출하였다.

셋째, 갈등관리 범주의 구성 요소들로서, 문제 인식, 문제 해결, 비민주적 절차에 대한 인식, 외국인 노동자에 대한 태도, 다양한 가치의 수용 능력 등을 추출하였다.

3) 자율적 행동

자율적 행동은 내가 속해 있는 환경에 대한 이해를 기초로, 나 자신의 위치와 역할에 대한 정체성을 가지고 나의 권리와 욕구의 한계를 인지하면서 이를 적절한 방법으로 주장하여 자신을 방어할 수 있는 역량을 의미한다. 또한 자율적으로 행동하기 위해서는 세 가지 중심적인 축이 요구되는데 먼저, 자신의 정체성(가치를 포함하여)을 개발할 것, 둘째, 모든 결정과 선택에 대한 감각을 가지고 자율을 상대적으로 행사(relative autonomy)할 수 있을 것, 마지막으로, 적극적으로 행동(playing)하면서 동시에 주어진 맥락 내에서 책임을 가질 것 등이 바로 그것이다.

Rychen과 Salganik(2002)은 자율적 행동이 시민, 근로자, 가족 구성원, 소비자 등 개인이 다양한 역할 속에서 자율적이고 정체성을 가지는 것을 의미한다고 할 때, ① 자신의 자원, 권리, 한계와 욕구를 분명히 하고, 평가하고, 방어하기, ② 자신의 과제(project)를 결정(forming)하고 수행하기(conducting), ③ 학습 전략을 포함하여 다양한 계획을 수립하기, ④ 자신이 처해 있는 상황, 체계, 관계, 그리고 주력분야(force fields)를 분석하기 등이 핵심적인 하위요

소라고 지적하였다. 이와 함께 Perrenoud(2001: 132)는 사회생활에서 의미 있고 합리적인 방법으로 자신의 삶을 관리하기 위해서는 자신의 삶과 환경을 통제할 수 있어야 하며, 자율적 행동은 연습을 통해서 함양될 수 있다고 하였다. 이러한 측면에서 자율적 행동은 개인의 사생활과 사회생활 전반에서 의사결정 과정에 참여하면서 효과적으로 실천될 수 있다고 지적하였다. 또한 그는 자율을 위해 요구되는 여덟 가지 역량을 아래와 같이 제안하였다.

첫째, 자신의 자원·권리·한계, 그리고 욕구를 정의·평가하고, 방어할 수 있는 역량, 둘째, 혼자 혹은 집단 속에서 과제를 결정하고 전략들을 개발할 수 있는 역량, 셋째, 상황과 관계, 그리고 주력분야를 체계적으로 분석할 수 있는 역량, 넷째, 협력하고 시너지를 만들어 내고, 집단에 참여하고 리더십을 공유 할 수 있는 역량, 다섯째, 민주적 형태(democratic-type)의 조직과 집단행동 체계를 구축하고 운영(operate)할 수 있는 역량, 여섯째, 갈등을 관리하고 해결할 수 있는 역량, 일곱째, 규칙을 가지고, 그것을 사용하고, 그 토대 위에서 뭔가를 고심해서 만들 수 있는(elaborate) 역량, 여덟째, 결정된 순서와 문화적 다양성에 따라 구성할 수 있는 역량 등이다.

DeSeCo는 이와 같은 논의를 근간으로 하여 자율적 행동의 하위요소를 세 가지로 구분하였다. 첫째, 거시적 맥락에서 행동하기(The ability to act within the "big picture"), 둘째, 목표와 과제를 수립하고 실천하기(The ability to form and conduct life plans and personal projects), 셋째, 권익의 한계를 알고 요구하기(The ability to defend and assert one's right, interests, limits, and needs)가 그것이다.

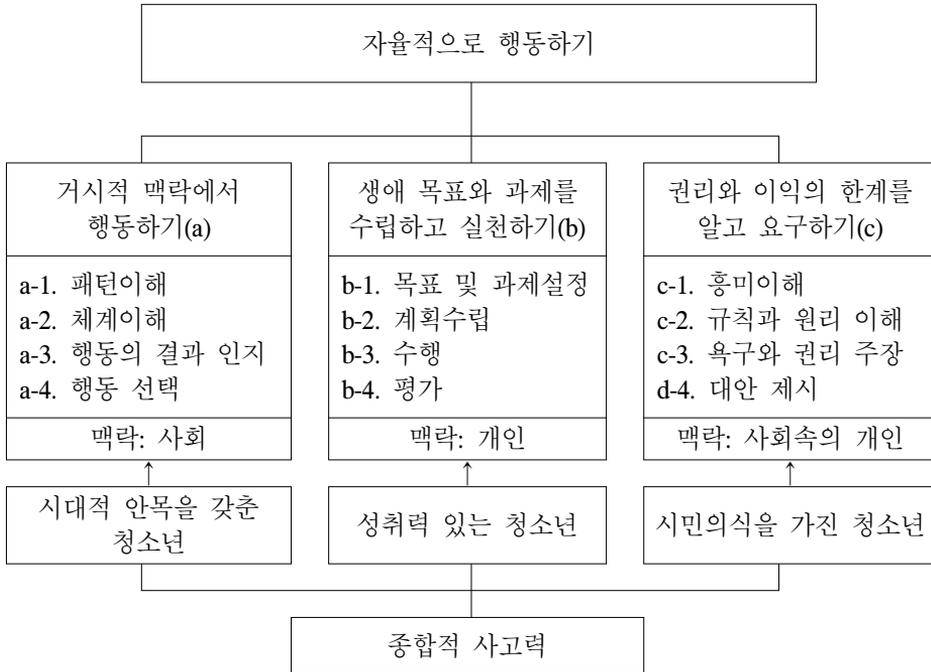
지금까지의 논의와 결과를 바탕으로 자율적 행동의 하위요소를 다음과 같이 정의하였다. 첫 번째로 거시적 맥락 속에서 행동하기는 세계관과 국가관을 가지고 환경과 사회의 역동성을 알고 그에 맞게 행동해야 한다는 의미를 가지고 있다. 따라서 개인은 주변 체계가 어떤 원리로 작동하고 있는지에 대하여 끊임없이 관심을 가지고, 나의 행동이 장·단기적으로 유발하는 결과가 어떠한 것인지를 예측하고 행동하여야 한다.

개인의 입장에 볼 때 당장에는 손해나 불편이 있지만 거시적이고 장기적

인 관점에서 볼 때 이득이 된다면 그러한 방향으로 행동한다는 점에서 환경 보호와 자원의 재활용, 공정무역(fair trade)이 여기에 해당한다. 또한, 부당한 요구에 거절하기 위해서는 상황과 맥락을 종합적으로 판단하는 사고력이 기반이 되어야 하며, 인내심과 자존감을 가지고 거절을 할 수 있는 최적의 시점이 올 때까지 기다릴 줄도 아는 지혜가 필요하다. 이상의 논의를 바탕으로 이 연구에서 거시적 맥락 속에서 행동하기는 ‘주어진 상황과 맥락을 고려하고 행동의 결과를 예측하면서 장기적으로 이득이 되도록 행동하기’로 개념화 하였다.

두 번째로 목표 및 과제를 수립하고 실천하기는 목표와 과제를 설정한 후 이를 수행하고 평가하는 일련의 단계는 청소년의 경우 스스로 학습계획을 세우고 실천하며 그 결과를 평가하는 자기주도적 학습과 맥락을 같이 한다. 여기에는 계획을 수립하고 목표를 설정하기, 활용 가능한 자원의 위치와 양을 사정(assessment)하기, 목표 달성을 위한 과업의 우선순위를 정하기, 목표를 재조정하기, 자원을 적절하게 배분하기, 과거의 학습을 통해 미래의 결과를 예측하기, 전 과정을 점검하기 등이 해당한다.

이 연구는 청소년기에 초점을 두고 있으나 청소년기에 갖추어야 하는 핵심역량이 성인기의 그것과 분리되지 않고 상호 연관될 뿐 아니라 성장·발전하는 개념이라는 기본 전제를 가진다. 따라서 목표와 과제는 학습과 인생 전반을 포괄한다. 이상의 논의를 기반으로 목표 및 과제를 수립하고 실천하기는 ‘스스로 구체적인 목표를 세우고 이를 실행하며 그 결과를 체계적으로 평가하여 성취도를 높일 수 있는 능력’으로 정의하였다.



[그림 IV-6] 자율적 행동의 세 가지 하위요소

마지막으로 권리, 이익의 한계를 알고 요구하기는 현재 나의 위치에 따라 주어진 의무를 이행하면서 나의 권리와 이익이 무엇인지 알고 이를 지키기 위하여 상황에 따라 적절한 방법을 구사할 수 있는 것을 의미한다. 선행연구에 따르면 상당수의 국가들이 자국민의 사회적 배제를 극복하기 위한 방안으로 이러한 역량을 강조하고 있음을 알 수 있다.

절대적으로 옳은 사회 규칙과 질서는 드물다는 것을 알고, 자신의 권리를 스스로 주장할 수 없다면 아무도 권익을 보장해 주지 않는다는 것을 알아야 한다는 것이다. 그러나 그 이전에 돌아가는 상황과 맥락을 제대로 이해하여야만 나의 주장이 설득력을 가질 수 있다는 것을 파악하여야 한다는 것을 기본 전제로 한다. 이를 위하여 개인은 나의 관심과 흥미 뿐 아니라 나의 한계가 무엇인지 정확히 파악하여야 하며, 사회적 규범과 법, 그리고 세상의 이치를 감안할 때 어떤 행동을 취하는 것이 옳은지를 판단할 수 있어야 한다. 이를 기반으로 이 연구에서 권리, 이익의 한계를 알고 요구하기는 ‘자신

(청소년)에게 주어진 위치와 역할을 이해하고 스스로의 욕구와 권리를 효과적으로 주장하는 역량'으로 정의하였다.

이상의 논의를 종합하여 자율적 행동의 세 가지 하위요소와 세부요소를 <그림 IV-6>과 같이 정리하였다. 이와 함께 각 하위요소가 적용 가능한 맥락(개인 혹은 사회)을 도출하고, 이들 역량이 추구하는 청소년의 상(象)을 예로 제시하였다.

4. 측정도구 개발

1) 측정도구 개발을 위한 예비조사

청소년 생애핵심역량의 측정도구에 대한 타당도/신뢰도 분석을 위해서 청소년을 대상으로 집단조사를 실시하였다. 이 조사는 연구진이 개발한 도구의 신뢰성과 타당성을 확보하여 전국 단위의 조사도구로 활용하기 위한 예비조사의 목적 하에 이루어지는 것이므로 서울, 인천, 경기도 지역에 거주하는 중학교 2학년 학생을 대상으로 실시하였다. 중학교 2학년 학생을 대상으로 한정된 것은 PISA 등 국제비교 조사의 조사대상을 고려한 것이다.

<표 IV-17> 측정도구 개발을 위한 예비조사 결과

| | 사례수(명) | | 백분율(%) |
|------|--------|-----|--------|
| 전 체 | 705 | | 100.0 |
| 성별 | 남학생 | 429 | 60.9 |
| | 여학생 | 276 | 39.1 |
| 지역별 | 서울 | 239 | 33.9 |
| | 인천 | 85 | 12.1 |
| | 경기도 | 381 | 54.0 |
| 출생순위 | 첫째 | 311 | 45.9 |
| | 둘째 | 324 | 47.9 |
| | 셋째 | 39 | 5.8 |
| | 넷째 | 3 | 0.4 |

모집단은 2008년 기준 서울 및 인천, 경기도 지역에 거주하는 중학교 2학년 학생들이며 표집틀로는 「교육통계연보」를 사용하였다. 표집방법은 층화다단계집락표집으로 먼저 지역별로 서울, 경기, 인천의 중학교 수의 비율로 층화하였다. 「교육통계연보(2008)」에서 서울지역은 369개교, 경기지역은 545개교, 인천지역은 123개교로 지역별 분포는 각각 35.6%, 52.6%, 11.9%로 나타났다. 지역별 중학교 2학년 학생수에 비례해 지역별 목표 표본수로 할당된 학교수는 총 20개 학교로 서울지역에서 7개교, 경기지역에서 11개교, 인천지역에서 2개교를 표본추출하였다. 학교 추출은 표집틀 중 최소특성(지자체 구분)에 따라 정렬한 후 n번째 학교를 계통 추출했으며 인천지역의 경우 최소특성이 주어지지 않았기 때문에 학교명을 오름차순으로 정렬하여 계통추출 하였다. 마지막으로 표본추출한 중학교 2학년 학급수에서 1개 학급을 무작위로 추출하였다. 예비조사의 최종 응답자는 705명이었으며 남학생이 60.9%, 여학생이 39.1%였으며 지역별로는 서울지역이 33.9%, 인천지역이 12.1%, 경기도가 54.0%였다.

조사 시기는 2008년 10월 20일부터 10월 31일까지로 총 12일간 실시하였다. 조사 이전에 이 조사의 목적 등에 대하여 별도로 담임 교사에 대한 안내를 실시하였으며 조사는 정규수업시간 중에 담임 교사 1인과 조사자 1인이 입회하여 학급 단위로 집단조사를 실시하였다. 조사 시간은 수업시간을 고려해 50분이 넘지 않도록 설계하였다.

응답자들이 전체 지문에 대하여 빠짐없이 응답하도록 하고 의문점이 있을 경우 질문하도록 하였다. 조사자는 학생의 질문이 있을 시 내용을 기록하도록 하여 측정도구의 수정 시 활용하고자 하였다. 한편, 예비조사 설문지의 타당성 및 난이도 검토를 위해서 교사, 학교 사회복지사, 청소년 지도사 등 총 12명을 대상으로 설문지 검수를 실시하였다.

측정도구는 거시적 맥락 속에서 행동하기, 생애 목표와 과제를 수립하고 행동하기, 욕구 및 권리의 한계를 이해하고 주장하기 등 자율적 행동의 세 가지 하위역량의 측정을 목적으로 제작된 것이다. 조사에서는 자율적 행동 외에 DeSeCo의 생애핵심역량으로 제시된 도구 활용 및 사회적 상호작용과

함께 하나의 조사도구 형태로 제시되었다.

<표 IV-18> 측정도구 개발을 위한 예비조사 조사 내용 및 문제 유형

| 조사 범주 | 조사 내용 | 문제 유형 | 조사 시간 |
|-------------|--|------------------------------|--------|
| 역량 검사 문항 | - 지적 도구 활용영역 | 정오답 선택형 행동빈도 측정형 태도측정형 | 10~15분 |
| | - 사회적 상호작용영역 | 정오답 선택형 행동빈도 측정형 태도측정형 | 10~15분 |
| | - 자율적 행동영역 | 정오답 선택형 행동빈도 측정형 태도측정형 | 10~15분 |
| 배경 설문 문항 | - 본인에 대한 질문 - 가족 및 가정에 대한 질문 - 학교에 대한 질문 - 주변 환경에 대한 질문 | | 15~20분 |

조사지의 구성은 조사 목적에 대한 소개에 이어 조사 대상자의 일반적 사항에 관한 문항(10문항), 학교생활에 관한 질문(6개), 사회적 상호작용 측정 도구, 도구 활용 측정도구, 마지막으로 자율적 행동 측정도구 순으로 배열하였다. 일반적 사항은 성별, 거주 지역, 형제·자매관계, 부모 학력, 생활수준, 부모자녀관계, 주관적 건강상태, 운동시간 및 아침식사 등 건강관리에 관한 문항으로 PISA를 참고하여 제작하였다. 학교생활은 학교생활만족, 휴학·지각·무단결석·징계 경험, 성적 수준, 장래 직업 설정 여부, 희망하는 교육 수준 등으로 구성하였다. 한편, 예비조사 결과에 관한 분석은 각 분과보고서에서 해당 영역별로 시도한 내용을 제시한 부분에서 다루고자 한다. 여기에서는 청소년 생애핵심역량의 하위요소별로 어떤 측정도구 문항들이 있는지 살펴보고자 한다.

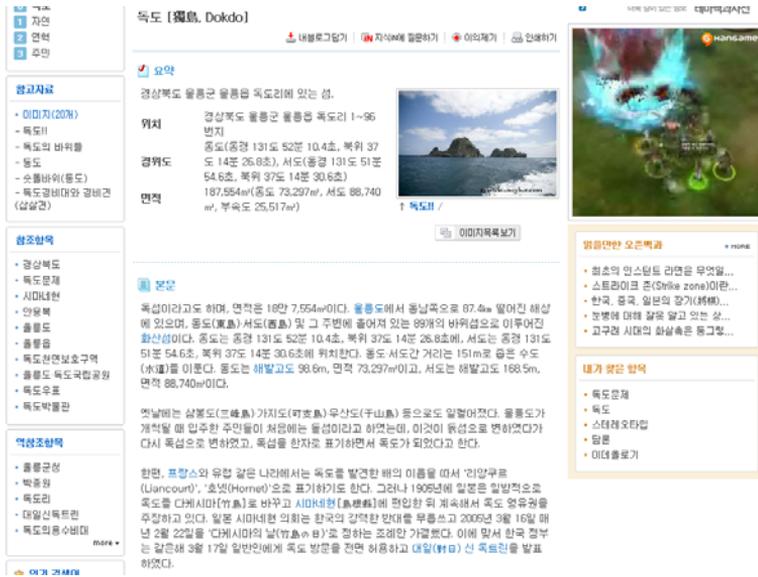
2) 청소년 생애핵심역량의 하위요소별 측정도구 문항

(1) 지적도구활용 관련 검사 문항

지적도구활용과 관련된 검사 문항은 정보활용 능력에 국한하여 진행되었다. 청소년의 정보활용 능력을 직접 측정하기 위해서는 수행 기반 접근방법이 유용할 수 있지만 이러한 접근방법을 적용하기 위해서는 피험자에게 제시되어야 하는 과제 및 시나리오 마련, 문항별 기대되는 성취행동 및 기타 행동에 대한 척도 기준의 개발, 우수한 성취를 보이는 학생을 판정하는 기준 합의 등의 측정도구 개발과 관련한 어려움과 함께, 조사를 위한 설비 및 시설, 인터넷에의 접근성 등의 여건에 대한 고려도 요구된다. 이에 따라 이 연구에서는 정보의 검색 및 활용 또는 컴퓨터나 인터넷의 활용 등에 관한 과제를 제시하고 이에 적절한 정답을 묻는 유형을 적용하였다.

특히 정보활용능력의 주요 영역별로 청소년들이 일상생활이나 학교생활에서 정보통신기기나 매체를 이용할 때 접하는 상황을 제시하고, 해당 상황에서 어떠한 반응이나 행동이 적절한지를 묻는 문항으로 구성하였다. 이러한 접근방법을 이용하여 청소년 및 대학생의 정보활용능력을 측정한 선행연구(김성은, 2006; 이정연, 2005; 한정선 외, 2006)를 참고로 하되, 예비조사가 협동연구를 수행하는 여러 기관과 함께 진행된다는 현실적인 여건을 고려하여 7개 선택형 문항을 개발하였다. [그림 IV-7]은 7개의 검사 문항 중 ‘독도에 관한 신문 만들기’ 문항을 보여주고 있다.

39. “독도에 관한 신문만들기” 과제를 수행하려고 독도 관련 사이트를 검색했다
 니 다음과 같은 내용들이 검색되었습니다. 아래의 내용을 바탕으로 신문을
 만들려고 할 때, 그 방법으로 틀린 것은 무엇인가요?



- _____ ① 독도의 위치에 해당되는 내용을 찾아 기록한다.
- _____ ② 독도에 대한 이미지 정보는 개개의 파일을 제목을 정해 놓고 별도로 관리한다.
- _____ ③ 본 내용들을 언제든지 다시 확인해 볼 수 있도록 즐겨찾기 해둔다.
- _____ ④ 독립된 주제나 항목들을 별도로 관리하지 않고 필요할 때 마다 매번 검색한다.
- _____ ⑤ 독도의 유래에 해당되는 내용을 찾아 스크랩해둔다.

[그림 IV-7] 지적도구활용 검사 문항 예시

이번 예비조사 결과, 정보활용 능력 검사 문항에 청소년들은 평균 57.7%의 정답률을 보여주었다. 가장 높은 정답률을 보여준 문항은 웹사이트에 관한 정보 재활용에 관한 문항으로 정답률이 79.0%였다. 그러나 “텔레비전에서 방영되는 폭력의 문제점 및 영향”에 관한 핵심 키워드를 묻는 문항에는 32.8%만이 정답을 맞추었다.

이와 함께 청소년들이 컴퓨터 및 인터넷을 어떠한 용도로 얼마나 자주 활용하는지를 확인하기 위한 문항도 함께 개발하였다. 청소년들의 컴퓨터 사용목적 현황을 살펴보기 위한 문항들로는 (1) 한글문서 작성 및 편집, (2) 엑셀을 이용한 계산표 작성, (3) 파워포인트/포토샵 등을 이용한 그래픽, 디자인, 사진, 발표자료 등의 제작, (4) 컴퓨터 언어로 프로그래밍 하기, (5) 일정 및 행사관리, (6) 컴퓨터로 CD나 DVD를 이용하여 정보 얻기, (7) 게임하기 (인터넷 게임은 제외) 등이 포함되었다.

(2) 사회적 상호작용 관련 검사 문항

사회적 상호작용 역량 측정을 위한 검사 문항은 관계지향성 범주, 사회적 협력 및 협동 범주, 갈등관리 범주 등 세 가지로 구성된다.

먼저 관계지향성 범주는 첫째, ‘적극적 경청’ 역량을 측정하기 위해 ‘본인의 경청 태도가 어떻다고 생각합니까?’라는 질문을 제시하였다. 그 하위 문항으로, 타인의 말에 대한 주의, 상대방의 의사에 대한 관심, 타인의 말에 대한 이해 정도의 점검, 적극적인 질문, 객관적인 경청 자세 등의 요소를 중심으로 구성하였다. 이에 대해 likert 척도(5점 척도)를 활용하여 ‘전혀 그렇지 않다’에서부터 ‘매우 그렇다’ 중에 표기하도록 하였다. 둘째, ‘도움(희생)’ 역량을 측정하기 위해 ‘남을 돕는 행위에 대해 어떻게 생각합니까?’라는 질문을 제시하였다. 그 하위 문항으로, 지역 주민들 간의 도움, 불우한 노인에 대한 도움, 불이익이 있음에도 불구하고 남을 도와줄 지에 대한 자세 등의 요소를 중심으로 구성하였다. 이에 대해 likert 척도(5점 척도)를 활용하여 ‘전혀 그렇지 않다’에서부터 ‘매우 그렇다’ 중에 표기하도록 하였다. 셋째, ‘친구, 친척, 이웃과의 접촉의 질의 양’ 역량을 측정하기 위해 ‘가까이 사는 친척, 친구, 이웃들과 얼마나 자주 만나 이야기를 나눕니까?’라는 질문을 제시하였다. 이에 대해 likert 척도(5점 척도)를 활용하여 ‘매일’에서부터 ‘거의 만나지 않는다’ 중에 표기하도록 하였다.

28. 다음은 아래 상황에 관한 여러분의 의견을 물어보는 질문입니다. 해당되는 곳에 표해 주세요.

철수는 새 신발을 샀다. 그런데 철수는 그 신발이 어린 아이들을 고용해서 임금을 제대로 주지 않는 회사에서 만들어졌다는 것을 알았다. 철수는 다시는 그 신발회사의 제품을 사지 않겠다고 다짐하였다.

28-1) 철수가 그 회사 신발을 다시는 사지 않겠다고 다짐한 이유는 무엇인가요?

- ① 아이들이 만든 신발이 오래가지 않을 것이라고 생각했기 때문에
- ② 그 신발 회사의 편에 서는 것으로 보이고 싶지 않았기 때문에
- ③ 그 신발을 만든 아이들 편에 서는 것으로 보이고 싶지 않았기 때문에
- ④ 실제 가격보다 비싼 신발에 화가 났기 때문에
- ⑤ 철수는 다른 사람들도 그 회사의 신발을 사지 않도록 하고 싶어서

28-2) 철수가 자신의 생각을 관철시킬 수 있는 가장 좋은 방법은 무엇인가요?

- ① 어느 누구도 신발을 살 수 없도록 모든 신발을 산다
- ② 가게에 신발을 돌려주고 돈을 환불해 줄 것을 요구한다
- ③ 사람들이 들어올 수 없도록 그 가게의 입구를 막는다
- ④ 그 신발이 어떻게 만들어졌는지에 대하여 다른 사람들에게 알린다

[그림 IV-8] 사회적 상호작용 검사 문항 예시

또한, ‘만약 새로운 학교로 전학을 간다면 친구들에게 어떻게 하겠는가?’라는 질문을 제시하고, 정답(‘먼저 찾아가 인사한다’)지를 포함하도록 선택지 4개를 제시하였다. 넷째, ‘사회적 네트워크-신뢰 형성 능력-공공에 대한 신뢰’ 역량을 측정하기 위해 ‘공공기관에 대한 신뢰 정도가 어떤지 체크하시오’라는 질문을 제시하였다. 그 하위 문항으로 경찰, 법원(판사, 검사, 변호사 등), 정치인, 노동조합, 정당 등에 대한 신뢰 정도를 체크하도록 질문하였고, likert 척도(4점 척도)를 활용하여 ‘전혀 신뢰하지 않는다’에서부터 ‘매우 신뢰한다’ 중에 표기하도록 하였다. 다섯째, ‘사회적 네트워크-신뢰형성 능력-지역 사회에 대한 신뢰’ 역량을 측정하기 위해 ‘지역사회의 신뢰 정도가 어

면지 체크하시오’라는 질문을 제시하였다. 그 하위 문항으로 지역의 기업, 이웃 주민, 지역 방송의 요소에 대한 신뢰 정도를 체크하도록 질문하였고, likert 척도(4점 척도)를 활용하여 ‘전혀 신뢰하지 않는다’에서부터 ‘매우 신뢰한다’ 중에 표기하도록 하였다.

다음으로 사회적 협력, 협동 범주는 첫째, ‘사회적 역할 이해/사회적 책임감’ 역량을 측정하기 위해 ‘남자와 여자의 사회적 역할에 대한 의견에 동의하는지 체크하시오.’라는 질문을 제시하였다. 그 하위 문항으로, 정부가 하는 일에 대한 양성(남녀)의 동등한 참여, 양성의 동일한 권리, 여성의 정치 참여, 양성의 동등한 취업 기회, 동일한 일을 할 때의 임금, 자녀 보호의 책임 등의 요소를 중심으로 구성하였다. 이에 대해 likert 척도(5점 척도)를 활용하여 ‘전혀 그렇지 않다’에서부터 ‘매우 그렇다’ 중에 표기하도록 하였다. 둘째, ‘사회적 유대감’ 역량을 측정하기 위해 학생들에게 이해할 수 있도록 시나리오를 제시하여 정답을 포함한 몇 가지 선택지를 제시하였다. 셋째, ‘(시민 참여)영향력’ 역량을 측정하기 위해 학생들에게 시나리오를 제시하고 정답을 포함한 선택지를 제시하였다. 이 문항에 관한 내용은 [그림 IV-8]에 제시되어 있다. 넷째, ‘지역사회 참여’역량을 측정하기 위해 ‘평소 지역의 사회적 이슈에 대하여 자신의 생각을 어떻게 표현합니까?’라는 질문을 제시하고, 이를 위해 정답을 선택하도록 ‘시위 참여’, ‘지역사회나 시민단체 가입’, ‘인터넷을 통해 표현’, ‘언론에 호소’의 선택지 4개를 제시하였다. 다섯째, ‘자원봉사’ 역량을 측정하기 위해 ‘당신은 학교, 학급봉사 및 자원봉사 활동에 얼마나 자주 참여합니까?’라는 질문과 4개의 선택지를 제시하였고, 선택지 중 해당하는 빈도수에 체크하도록 하였다.

마지막으로 갈등관리 범주는 첫째, ‘문제인식’ 역량을 측정하기 위해 ‘어떤 문제가 발생했을 때 규칙은 토론에 어떤 도움을 줄 것이라고 생각합니까?’ 라는 질문을 제시하였다. 그 하위 문항으로, 문제 발생 요인, 미해결 문제에 대한 결과 예측, 문제에 따른 영향, 문제의 핵심 파악, 문제의 가치정도 등의 요소를 중심으로 구성하였다. 이에 대해 likert 척도(5점 척도)를 활용하였다. 둘째, ‘문제해결’ 역량을 측정하기 위해 ‘문제가 발생했을 때 여러분은

어떻게 하는가?’라는 질문을 제시하였다. 그 하위 문항으로, 문제해결 방해 요소에 대한 인식, 해결방안을 찾기 위한 다양한 접근, 문제 해결에 관한 목적의 설정 등의 요소를 중심으로 구성하였다. 이에 대해 likert 척도(5점 척도)를 활용하였다. 셋째, 다양한 가치의 수용 역량을 알아보기 위해, ‘비민주적 절차에 대한 허용’에 대해 어떤 인식을 갖고 있는지 알아보았다. 그 하위 문항으로, 의사결정 상의 민주주의적 절차, 민주주의 실행의 필수불가결성 등의 요소를 중심으로 구성하였다. 이에 대해 likert 척도(5점 척도)를 활용하여 ‘매우 반대’에서부터 ‘매우 찬성’ 중에 표기하도록 하였다. 넷째, 다양한 가치의 수용 역량을 알아보기 위해, ‘외국인 노동자에 대해 어떤 태도’를 가지고 있는지 알아보았다. 이를 위해, 주어진 진술 ‘외국인 근로자들도 동등한 권리를 가져야 한다’에 대해 likert 척도(5점 척도)를 활용하여 ‘전혀 동의하지 않는다.’에서부터 ‘모르겠다.’ 중에 표기하도록 하였다. 다섯째, ‘다양한 가치의 수용 정도’ 역량을 알아보기 위해 ‘민주국가에서 하나 이상의 여러 정당이 있어야만 하는 이유가 무엇입니까?’라는 질문과 4개의 선택지를 제시하고 이 중 정답(국가 입법기관에서(예: 국회) 국민의 다양한 의견을 대변하기 위해)을 선택할 수 있는지 알아보고자 하였다.

(3) 자율적 행동 관련 검사 문항

자율적 행동 역량 측정을 위한 검사 문항은 거시적 맥락에서 행동하기, 목표와 과제를 수립하고 실천하기, 권익의 한계를 알고 요구하기 등 세 가지 영역에서 개발되었다.

먼저 거시적 맥락에서 행동하기는 2개의 정·오답형과 5가지의 행동빈도 문항, 그리고 14개의 태도 문항으로 최종 개발되었다. [그림 IV-9]는 정오답형으로 개발된 검사 문항을 보여주고 있다. 5가지의 행동빈도 문항은 “나는 법과 규범의 범위 내에서 행동한다”, “나는 내가 처해 있는 상황에 따라 다르게 행동한다”, “나는 어떤 행동을 할 지 결정하기 전에 결과를 예측한다”, “나는 장기적인 관점에서 바람직하다고 판단되는 방향으로 행동한다”, “나는 미래를 예측하고 그에 따라 행동 계획을 수정한다” 등이며 이에 대해 likert

척도(5점 척도)를 활용하여 ‘매우 드물게’에서부터 ‘매우 자주’ 중에 표기하도록 하였다.

41. 다음은 우리나라 사회적 변화에 관한 내용입니다. 적절한 것은 무엇이라고 생각하십니까?

| | | | | | | |
|----------------|---------|-----|----------|-----|------|-----|
| 1) 노인인구의 변화 | 증가하고 있다 | ___ | 감소하고 있다 | ___ | 모르겠다 | ___ |
| 2) 출산율의 변화 | 증가하고 있다 | ___ | 감소하고 있다 | ___ | 모르겠다 | ___ |
| 3) 평균수명의 변화 | 길어지고 있다 | ___ | 짧아지고 있다 | ___ | 모르겠다 | ___ |
| 4) 학생수의 변화 | 늘어나고 있다 | ___ | 줄어 들고 있다 | ___ | 모르겠다 | ___ |
| 5) 결혼하는 연령의 변화 | 느려지고 있다 | ___ | 빨라지고 있다 | ___ | 모르겠다 | ___ |
| 6) 여성의 경제활동변화 | 증가하고 있다 | ___ | 감소하고 있다 | ___ | 모르겠다 | ___ |

42. 다음은 우리나라의 인구변화가 가져올 여러 가지 결과입니다. 아래 빈칸에 들어가기에 가장 적절하다고 생각되는 내용을 보기에서 골라 $\sqrt{\quad}$ 표 하세요.

우리나라 사람들이 아이를 적게 낳는다 → ? → 나의 세금부담이 커진다

___ 1) 가정의 지출이 줄어든다
 ___ 2) 학생들이 줄어든다
 ___ 3) 일할 사람이 줄어든다
 ___ 4) 아동인구가 줄어든다

[그림 IV-9] 자율적 행동 검사 문항 예시

14개의 태도 문항은 “나는 우리 사회의 관습에 대해 알고 있다”, “나는 세상이 돌아가는 이치를 알고 있다”, “나는 우리 사회의 도덕적인 기준에 대하여 알고 있다”, “나는 나의 역할이 다른 사람들과의 역할과는 어떻게 관련되는지 알고 있다”, “나는 나의 권리가 제한될 수 있는 상황에 대하여 알고 있다”, “나는 내 주변에서 벌어지는 일들의 원인을 살펴본다”, “나는 나에게 다소 손해가 있더라도 정당한 대가라면 지불해야 한다고 생각한다”, “나는 내가 속해 있는 다양한 환경들을 살펴본다”, “나는 내 행동으로 인한 결과를

통제하기 어렵다”, “나는 내 행동이 다른 사람들에게 어떤 영향을 미치는지 알고 있다”, “나는 내 행동으로부터 비롯된 직접적인 결과를 미리 생각한다”, “나는 내 행동으로 인해 일어날 수 있는 원치 않는 결과도 살펴본다”, “나는 내 주변 환경의 변화를 예측한다”, “나는 내가 원하는 바를 이루기 위해 어떻게 행동해야 하는지 알고 있다” 등이며 이에 대해 likert 척도(5점 척도)를 활용하여 ‘매우 그렇다’에서부터 ‘매우 그렇지 않다’ 중에 표기하도록 하였다.

다음으로 목표와 과제를 수립하고 실천하기는 ① 목표 및 과제 설정, ② 계획수립, ③ 수행, ④ 평가 등 네가지의 하위요소별로 행동 및 태도 문항을 제시하고 likert 척도(5점 척도)를 활용하여 표기하도록 하였다. 먼저 목표 및 과제 설정은 “나는 구체적인 생활목표를 가지고 있다”, “나는 지금 무엇인가 달성하고자 하는 목표를 가지고 있다”, “나는 목표달성에 도움을 줄 수 있는 자원을 활용한다”, “나는 목표를 수립하기 전에 꼼꼼하게 정보를 수집한다”, “나는 목표를 세우면서 다양한 사람들의 의견을 듣는다” 등 5개 문항으로 구성되었다.

계획수립은 “나는 할 일을 스스로 계획한다”, “나는 계획한 일을 언제까지 마쳐야 하는지 날짜 혹은 시간을 미리 결정한다”, “나는 실천 가능한 계획을 세운다”, “나는 목표를 달성하는 과정에서 필요할 때 계획을 바꾼다”, “나는 목표달성을 위해 구체적인 계획을 수립한다” 등 5가지 문항으로 구성되었다.

수행은 “나는 해야 할 일을 아무리 어려워도 끝까지 한다”, “나는 무슨 일이든 내 일은 끝까지 혼자 힘으로 끝낸다”, “나는 처음엔 좋아서 시작한 일이라도 싫증이 나면 그만둔다”, “나는 하고 싶은 다른 일이 생기더라도 하던 일을 계속한다”, “나는 내가 해야 할 일을 할 때 최대한의 노력을 기울인다” 등 5개 문항으로 구성되었다.

평가는 “나는 계획한 일이 잘되었는지를 스스로 평가한다”, “내가 한 일의 결과를 내가 원하던 목표수준과 비교한다”, “나는 목표달성 후 결과가 얼마나 효과적인지를 판단한다”, “나는 내가 한 일의 결과를 평가한 후 다음 할 일에 반영한다”, “나는 내가 한 일의 결과를 고치기 위해 해야 할 일을 확인

한다” 등 5개 문항으로 구성되었다.

마지막으로 권익의 한계를 알고 요구하기는 ① 흥미이해, ② 규칙·원리, ③ 욕구·권리, ④ 대안 등 네 가지 하위요소별로 측정도구를 개발하였다.

먼저 흥미이해는 “나는 내가 좋아하는 일이 무엇인지 안다”, “나는 내가 싫어하는 일이 무엇인지 안다”, “나는 내가 관심 있어 하는 일이 무엇인지 안다”, “나는 내가 원하는 바가 무엇인지 있다”, “나는 나의 관심이나 흥미와 관련하여 어떤 일을 해야 하는지를 알고 있다” 등 5개 문항으로 구성되었다.

규칙·원리는 “나는 내가 속한 사회의 법, 규칙, 규범에 대하여 알고 있다”, “나는 부족한 자원을 활용할 때 희생이 따르는 것을 알고 있다”, “나는 주장을 하기 전에 돌아가는 상황과 맥락을 먼저 이해한다”, “나는 즉흥적으로 행동하기보다 심사숙고한 후 행동한다”, “나는 나에게 주어진 사회적 역할이 무엇인지 알고 있다” 등 5개 문항으로 구성되었다.

욕구·권리는 “나는 나의 고유한 권리가 무엇인지 알고 있다”, “나는 나의 권리를 주장할 때 가장 적절한 방법을 선택한다”, “나는 나의 권리를 지키기 위한 명확한 근거를 가지고 있다”, “나는 나의 권리를 지키기 위해 당당하게 주장한다”, “나는 나의 권리를 주장할 때와 참아야 할 때를 알고 있다” 등 5개 문항으로 구성되었다.

마지막으로 대안은 “나는 해결책을 찾을 때 가능한 많은 접근방법을 생각한다”, “나는 어려운 상황에서도 신중하게 행동한다”, “나는 주장을 하기 전에 나에게 도움이 될 만한 예를 찾아본다”, “나는 양쪽 모두 만족할 수 있도록 갈등해결을 위한 대안을 제시할 수 있다”, “나는 모두가 만족하는 결론에 도달하기 위해 여러 사람의 의견을 듣는다” 등 5개 문항으로 구성되었다.

V. 청소년기 역량 기반 학습체계 구축방안

1. 역량기반 학습체계 개관
2. 해외사례 분석
3. 시사점

V. 청소년기 역량기반 학습체계 구축방안

1. 역량기반 학습체계 개관

청소년기에 갖추어야 할 역량을 키우기 위해서는 정규교육과 학교 밖의 활동영역을 역량기반 학습체계(competency-based learning system)로 개편할 필요가 있다. 학교교육 측면에서 현행 ‘교과중심’의 국가교육과정은 교과목(편제)과 수업시수(시간 배당)를 구체적이고 획일적으로 제시하고 있어, 학교교육의 다양성을 확보할 수 없고, 사회변화에 따른 요구에 유연하게 대처할 수 없다. 이를 극복하기 위해서는 국가교육과정을 학습영역 또는 역량 중심으로 슬림화하여 학교에서의 자율성과 다양성을 확보할 필요가 있다. 학교 밖 활동 영역 측면에서도 활동프로그램을 역량 중심으로 재편할 필요가 있으며 낮은 활동참가율을 제고하기 위해 학교와의 연계체계가 확고하게 구축될 필요가 있다. 이와 함께 정부는 정기적으로 핵심역량을 측정하여, 학습의 성과를 관리할 필요가 있다. 무엇보다 미래세대에 대한 투자가 우리나라의 장래를 결정하는 중요한 수단임을 인식하는 것이 필요할 것이다.

이 장에서는 해외에서 주로 교육과정 중심으로 진행 중인 역량관련 개편 논의를 전반적으로 살펴보고 우리나라에서 역량 기반 학습체계를 구축하는데 있어서 시사점을 얻고자 한다. 이어서 해외사례분석을 통해 구체적인 교육과정 개편 논의를 살펴보고자 한다.

1) 정규교육

여기에서는 해외에서 역량기반 학습체계가 교육과정에서 어떻게 적용되고 있는지를 살펴볼 수 있는 두 가지 보고서를 중심으로 기술하고자 한다. 첫 번째는 유럽교육 정보네트워크 Eurydice가 유럽지역의 여러 나라를 대상으로 2002년에 실시한 조사 결과를 통해 밝혀진 결과를 담은 보고서이다(Eurydice European Unit, 2002). 두 번째는 DeSeCo 프로젝트에 참여한 오스트

리아, 벨기에, 덴마크, 핀란드, 프랑스, 독일, 네덜란드, 뉴질랜드, 노르웨이, 스웨덴, 스위스, 미국 등 12개 국가가 제시한 국가별 보고서(CCP: DeSeCo Country Contribution Process)이다. 두 보고서에서 미국, 뉴질랜드를 제외하고 모두 유럽권 국가들이므로 교육과정의 역량 논의는 주로 유럽을 중심으로 기술하고자 한다.

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.

<표 V-1> 유럽연합 국가들의 역량기반 학습체계 유형

| | 범 교과 접근 | 교과 중심 접근 | 종합적 접근 |
|--------------------------|------------------------------|-------------|-----------------------------|
| 핵심역량이 교육과정에 포함되어 있는 국가 | • 영국(잉글랜드, 웨일즈, 스코트랜드) | - | • 포르투갈 • 벨기에(프랑스어권) |
| 핵심역량을 교육과정에 넣을지 논의 중인 국가 | • 영국(북아일랜드) • 벨기에(네덜란드어권) | • 벨기에(독일어권) | • 덴마크 • 오스트리아 • 룩셈부르크 |

출처 : Eurydice European Unit(2002)

교육과정에서 나타나는 유럽 국가들의 교육 목표를 살펴보면 역량의 개발을 암시적, 명시적으로 언급하고 있다. 역량을 암시적으로 언급하는 교육과

정은 ‘역량’이라는 용어를 사용하지 않고, 지식, 능력, 태도를 중점적으로 다룬다. 반면 역량을 명시적으로 언급하는 교육과정은 ‘역량’이라는 용어를 사용한다. 개발해야 하는 역량의 수는 나라마다 다르며, 두 자리 수에 이르기 도 한다. 몇몇 나라만이 한정된 숫자의 개발을 통합하는 교육 목표를 가지고 있다.

교육과정에서 언급되는 역량은 사회에 효율적으로 참여하기 위해 필수적인 것으로 간주된다. 이것을 일반적으로 ‘핵심역량’이라고 부르지만, 다른 용어들도 사용된다. 몇몇 나라에서 이 용어를 사용하지 않는다는 것이 그 나라의 교육 시스템이 그러한 역량에 관심이 없다는 뜻은 아니다. ‘핵심역량’이 교육 용어에 포함되지 않는 많은 나라에서도 역량에 대한 논의를 진행 중에 있다.

유럽 국가들을 중심으로 최근 교육 시스템은 교육과정에서 핵심역량의 개발을 명시적으로 다루기 시작했다. 1997년에 벨기에의 프랑스어 권은 핵심 역량을 교과과정의 중요사안으로 다루었다. 벨기에 프랑스어권은 일반 의무 교육에서 모든 학생들이 습득할 수 있는 횡단 역량과 과목중심 기초역량을 다루고 있다. 영국의 잉글랜드와 웨일즈는 1995년 수정한 국가 교과과정에서 필수 교과과정 내용을 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 문제로 취급하면서 역량 중심으로 교과과정을 해석하는 방식을 찾는 나라들이다. 영국의 북 아일랜드는 현재 6 가지 핵심 전이가능능력 개발과 4단계 핵심 교과과정(14-16살)의 재구성을 포함하자는 제안을 고찰 중이다. 룩셈부르크는 교육목표의 변화가 모든 학습자들이 습득해야 하는 기초역량을 중심으로 이루어져야 한다고 밝히고 있다.

그리스와 프랑스, 아일랜드, 네덜란드, 핀란드의 교육과정은 역량의 개발을 다루지만, 핵심역량을 특별히 구분하지 않는다. 네덜란드는 오랜 토론 끝

에 2004년 이후 교육 목표에 ‘핵심역량’이라는 용어를 포함시키지 않기로 결정하였다. 이 용어를 거부하는 이유는 지나치게 편협한 성취 목표가 학교의 자율성을 해칠 수 있다는 우려 때문이다. 그리스에서는 균형 잡힌 개인적 발전의 중요성을 법으로 강조하고, 일반역량에 상당한 중요성을 부여하고 있다. 프랑스는 일반 의무 교육에서 핵심역량 개념을 인정하지 않지만 ‘언어 능력’과 ‘프랑스 언어’라는 특별 역량에 주안점을 두고 있다. 특히 ‘언어능력’에 가장 큰 무게를 두고 있는데, 넓은 의미로 다양한 방법으로 의사를 표현하고, 의사를 소통할 수 있는 능력을 뜻한다. 현재의 학교 문화는 지식과 기술의 전달과 역량의 개발 사이에서 적절한 균형을 유지하고 있는 듯 보인다. 현재의 논의의 일반적인 경향은 핵심역량이라고 부르지는 않지만, 고도의 사고 능력과 문제 해결방식 같은 역량을 강조하고 있다. 핀란드에서는 역량과 관련된 교육 목표가 법으로 명시되어 있으며, 국가 핵심 교육과정이 지역적에서 만든 교과과정에 특별히 언급되어 있다.

핵심역량을 교과과정 속에 암시적으로 다루고 있는 국가들도 있다. 스페인은 역량이라는 용어가 교육영역보다는 고용의 맥락에서 사용되고 있다. 스웨덴에서는 모든 교육 목표를 중요시 하며, 정책을 바꾸지 않을 것이라고 밝히고 있다. 지식의 습득과 민주적, 사회적, 시민적 태도의 발전을 다루고 있지만, 역량의 개발이 뚜렷한 교육 목표는 아니다. 그러나 학생들이 스웨덴어와 기초 수학 개념을 습득해야 한다고 명시하고 있다. 이탈리아는 1990년 말 교육 목표를 역량의 개발로 명시해야 하는지에 관해 활발한 논의를 펼쳤다. 또한 일반적인 개념과 기준에 관한 새 법률 초안은 진보적인 역량의 습득에 관해 명시하고 있다. 덴마크는 현재 인적 자원에서 얻을 수 있는 역량을 수집하고 있으며, **National Competence Account** 라는 목록을 만들어 놓았다. 이 계획은 2003년까지 계속되며 어떤 역량이 전 국민에게 필수적인지 결정하는 기초가 된다. 벨기에의 네덜란드어권은 일반역량만을 포함시켜 교육과정을 개편하는 계획을 세우고 있다.

다른 측면에서 벨기에 독일어권이 있는데, 과목중심 역량만 핵심역량에 포함시키고, 일반역량은 제외시킬 것을 제안하고 있다. 나아가 핵심역량의

정의가 모든 학생이 완전히 습득해야 하는 것으로 되어 있다. 역량이 측정될 수 있어야 습득되었다는 것을 확인할 수 있는데 측정이 어렵다는 것이 일반 역량을 배제하는 것을 가속화시켰다. 그럼에도 불구하고 상위인지 능력, 사고 능력, 공민, 건강, 환경, 정보기술 능력, 기업 능력 같은 과목과 독립된 역량을 발전시키는 것을 포함한다. 그러나 위에서 언급한 이유만으로 핵심역량으로 간주되지는 않는다.

벨기에 프랑스어권, 포르투갈은 둘 다 과목중심 핵심 역량에 의존하지만, 표현 방식은 다르다. 포르투갈의 교과과정은 횡단적 성질을 지닌 열 가지 일반적인 핵심 역량을 제시한 후, 보조 필수과목과 특수 핵심역량을 열거한다. 반면 벨기에의 프랑스어 권은 일반 핵심역량과 과목중심 핵심역량을 결합한다. 아직 최종 선별 준비가 되지는 않았지만, 독일과 오스트리아, 룩셈부르크 역시 일반역량과 과목중심 역량을 핵심역량에 포함시킬 것으로 예상된다.

2) 비정규학습

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 분석에서 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 집에서 공부할 기회를 제공한다. 인터넷은 실제로 역량을 만드는 데 일조하고 있다. 인터넷은 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 달려있다. 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.

2. 해외 사례 분석

최근 많은 국가들은 과거 몇 십 년 동안에 걸친 사회의 중요한 변화에 대한 반응으로 그들의 교육체제를 개혁하고 있다. 최근의 사회적 변화에 따른 교육개혁 흐름 가운데 주목할 만한 것은 역량에 대한 관심이 고조되고 있다는 점이다. 종래의 학교교육은 지식 전달에 기반한 교육이라고 할 수 있다. 그러나 이러한 지식 전달 중심의 학교교육은 학생들을 최근의 변화하는 환경에 적절히 적응시키는 데에 한계가 있다. 따라서 학교교육의 목적을 지식 전달이 아닌 역량 개발에 초점을 두어야 한다는 논의의 제기와 함께 역량에

대한 관심이 증가하고 있다. 역량에 대한 이러한 관심은 학생들에게 제공되는 교육과정에 대해서도 이전과 다른 접근을 요구하고 있다. 즉 교육과정에 대해서도 역량중심적 접근이 요청되고 있는 것이다.

최근에 이루어진 뉴질랜드, 캐나다 퀘벡 주, 호주 빅토리아 주의 교육과정 개혁은 바로 이러한 역량의 관점을 반영한 것이라고 할 수 있다. 우리나라의 경우도 교육혁신위원회(2007)에서 최근 발표한 ‘학습사회 실현을 위한 미래교육 비전과 전략’이라는 보고서를 통해 향후 핵심역량 중심으로 교육과정을 개편할 것이라는 계획을 제시한 바 있다. 이러한 상황에서 해외에서 시도된 역량중심 교육과정 개혁 사례는 향후 우리나라의 교육과정 개편에 시사하는 바가 많을 것으로 보인다. 여기에서는 국가나 주 수준의 교육과정을 역량중심으로 이미 개혁하여 적용하고 있는 뉴질랜드, 캐나다 퀘벡 주, 호주 빅토리아 주의 사례를 검토하고 그 시사점을 논의해 본다. 이와 함께 우리나라와 유사한 수준에서 역량 관련 논의를 진행하고 있는 일본 사례도 살펴보고자 한다.

1) 뉴질랜드의 역량중심 교육과정 개혁 사례

(1) 뉴질랜드의 역량중심 교육과정 개혁 맥락

뉴질랜드의 교육부(MOE: Ministry of Education)는 2005년 고안한 교육과정에서 핵심역량(key competences)이라는 개념을 도입하였다. 여기서 핵심역량은 빠르게 변화하는 지식기반사회에서 개인의 성공적인 삶을 위해 필수적인 역량이라고 정의내릴 수 있다. 뉴질랜드의 핵심역량의 도입은 ‘학생들이 21세기 지식기반사회에서 성공적인 삶을 영위할 수 있기 위해서 학교는 어떠한(또는 어떻게) 교육내용을 제공해야 하는가’에 대한 질문으로부터 시작한다. 즉 ‘빠르게 변화하는 21세기 지식기반사회 속에서 개인이 매일의 일상을 통해 직면하게 되는 복잡한 요구와 도전들에 잘 대응하기 위해서 교육의 모습은 어떻게 달라져야 하는가’에 대한 고민의 결과가 바로 핵심역량의 도입인 것이다. 뉴질랜드는 빠르게 변화하고 복잡한 능력을 요구하는 지식기반사회에 대비하기 위해서는 교과중심적이고 분과적인 기존의 교육과정 틀

(framework)로부터 벗어나 좀 더 학생 중심적이고 통합적인 방향으로 교육과정을 조직할 필요가 있음을 인식하였으며, 이에 핵심역량을 교육과정의 핵심개념으로 도입하게 되었다.

뉴질랜드가 핵심역량에 주목하게 된 것은 21세기 사회의 특징인 평생학습 사회와도 밀접히 관련되어 있다. 뉴질랜드 교육부가 보기에 오늘날의 사회는 기존의 학교중심, 학령기 중심, 교육공급자 중심 패러다임에서 전 사회 중심, 전 생애 중심, 학습자 중심의 평생교육 패러다임으로 변화하는 시기에 있다. 이러한 사회에서 학습자들이 단지 학령기 혹은 의무교육기간의 학습뿐만 아니라 전 생애에 걸쳐 스스로 학습해 나가기 위해서는 이에 필요한 평생학습 능력을 함양할 필요가 있다. 뉴질랜드는 이러한 평생학습 능력을 핵심역량 중심의 교육과정을 통해 함양시키고자 하였다. 즉 뉴질랜드에서 핵심역량은 학생의 전 생애에 걸친 학습을 고려하는 평생교육의 맥락에서 고안된 것이다. 이와 같은 사항은 2005년 고안된 뉴질랜드의 국가 교육과정 문서를 통해서도 확인할 수 있는 바, 이 교육과정 문서에서는 다섯 가지 핵심영역에서 모두 ‘평생학습자를 위해’라는 문구를 삽입하고 있다(NZCER, 2006).

역량중심으로 교육과정 개혁의 필요성을 느낀 뉴질랜드 교육부는 이와 관련된 국제적 흐름을 검토하는 것을 시작으로 개혁에 착수하기 시작했다. 이때 뉴질랜드 교육과정 개정의 기반이 된 국제적인 문서는 바로 OECD의 DeSeCo 프로젝트이다. OECD는 21세기의 매일의 일상에서 직면하는 복잡한 요구와 도전에 대응하여 성공적인 삶을 이끌기 위하여 사람들은 무엇을 알고, 할 수 있어야 하는가에 대한 문제를 이 프로젝트를 통해 정의하고 서술하였다. 뉴질랜드는 이 DeSeCo 프로젝트에서 규명한 핵심역량을 기반으로 하여 뉴질랜드 차원의 핵심역량을 고안하는 작업을 시작했다. 그 결과 5개의 핵심역량이 선정되었으며, 이것이 2005년 교육과정 개정의 핵심 개념으로 도입되었다. 뉴질랜드는 이러한 핵심역량 중심의 교육과정 개정 연구를 바탕으로 2007년 11월 새로운 교육과정을 고시하고 2008학년도부터 각 학교급에 적용하고 있다.

(2) 뉴질랜드의 역량중심 교육과정 개관

뉴질랜드 교육부가 학생들이 이후의 삶에서 공동체의 적극적인 구성원으로 살아가고, 배우고, 일하고 공헌하기 위해 핵심적으로 습득해야 한다고 보는 핵심역량은 5가지이다.

<표 V-2> 뉴질랜드의 5가지 핵심역량

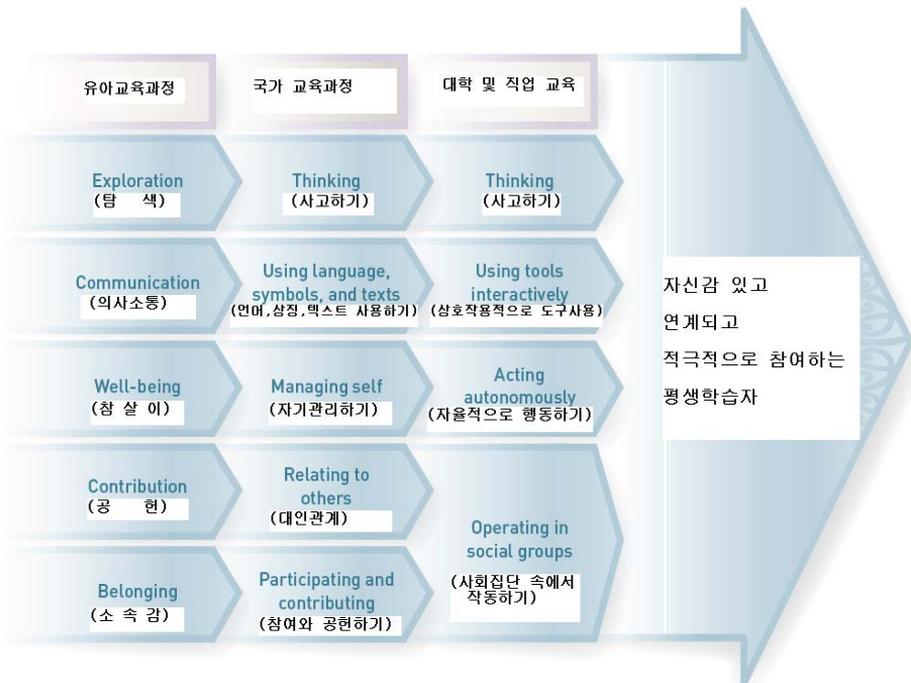
| |
|---|
| ① 사고하기(thinking) |
| <ul style="list-style-type: none"> - 사고하기는 정보, 경험 그리고 생각들을 조직하기 위하여 창의적이고 비판적이며 메타인지적인 과정을 거치는 것임 - 이러한 과정은 이해를 높이고, 의사결정을 하며, 행동을 하거나 지식을 구조화하는 목적으로 적용될 수 있음 - 지적 호기심은 이 능력의 가장 중핵적인 사항임 - 이러한 역량을 갖춘 학생들의 특징 <ul style="list-style-type: none"> ▶ 적극적으로 지식을 찾고, 사용하고, 창조해냄 ▶ 개인적인 지식과 직관을 끌어오며, 질문을 하고, 기본적인 가정과 인식에 도전함 |
| ② 언어 · 상징 · 텍스트를 사용하기(using language · symbols · texts) |
| <ul style="list-style-type: none"> - 언어 · 상징 · 텍스트를 사용하기는 표현된 지식의 의미를 만들고 해석해내는 능력임 - 언어와 상징은 정보, 경험, 생각을 표현하고 의사소통하기 위한 체계임 - 사람들은 언어와 상징을 모든 종류의 텍스트(쓰여진 것, 말하는 것, 시각적인 것, 상상력, 정보)를 생산해내는 데 사용함 - 이러한 역량을 갖춘 학생들의 특징 <ul style="list-style-type: none"> ▶ 단어들, 숫자, 이미지, 운동, 은유, 문맥에 맞는 테크놀로지 등을 해석해내고 사용할 수 있음 ▶ 사람들의 이해와 의사소통을 이끌어내기 위해 어떻게 언어, 상징 또는 텍스트를 선택하여 사용해야 하는지 앎 ▶ 자신감 있게 정보를 전달하고, 다른 사람들과 의사소통하는 데 ICT기술을 사용할 수 있음. |

〈표 V-2〉 뉴질랜드의 5가지 핵심역량(계속)

| |
|---|
| ③ 자기관리하기(managing self) |
| <ul style="list-style-type: none"> - 이 역량은 자기 동기화(self-motivation)와 관련이 있고, ‘할 수 있다’라는 태도와 자기 스스로를 능력 있는 학습자로 인식하는 것과 관련이 있으며, 이는 자기 평가(self-assessment)와도 통합됨 - 이러한 역량을 갖춘 학생들의 특징 <ul style="list-style-type: none"> ▶ 진취적이며, 지략이 풍부하고, 믿을 수 있으며, 활발함 ▶ 개인적 목표를 세우고, 계획을 세우며, 과제를 관리하고, 높은 기준을 설정함 ▶ 도전적인 과제를 해결하기 위한 전략을 가지고 있으며, 언제 이끌어야 하며 언제 따라야 하는지, 그리고 독립적으로 언제 어떻게 행동할 수 있는지를 알고 있음 |
| ④ 대인관계(relating to others) |
| <ul style="list-style-type: none"> - 대인관계는 다양한 맥락에서 만나는 다양한 범주의 사람들과 효과적으로 상호작용하는 것과 관련된 역량임 - 이 역량은 적극적으로 듣는 능력, 관점의 다름을 인정하는 능력, 생각을 공유하고 협상하는 능력을 포함함 - 이러한 역량을 갖춘 학생들의 특징 <ul style="list-style-type: none"> ▶ 새로운 학습과 다른 상황에서 다른 역할을 받아들이는 데 열려있음 ▶ 어떻게 그들의 언어와 행동이 다른 사람들에게 영향을 미치는지 알고 있음 ▶ 언제 경쟁이 적절하고, 언제 협동 작업이 적절한지를 알고 있음 ▶ 효과적으로 함께 일함으로써 새로운 접근과 생각 그리고 새로운 방식의 사고를 이끌어 낼 수 있음 |
| ⑤ 참여와 공헌하기(participation and contributing) |
| <ul style="list-style-type: none"> - 이 역량은 개인이 공동체 내에 적극적으로 참여할 수 있는지에 관한 것임 - 공동체는 가족, 학교, 지역, 그리고 공통의 관심과 문화를 기반으로 한 사람들을 모두 포함하는 개념임 - 이 역량은 한 집단의 일원으로서 적절하게 공헌할 수 있는 능력, 다른 사람과 인간관계를 만들 수 있는 능력 그리고 집단 내에서 다른 사람들과 함께하는 기회를 만드는 능력을 포함함 - 이러한 역량을 갖춘 학생들의 특징 <ul style="list-style-type: none"> ▶ 소속감과 새로운 맥락에서도 참여할 수 있는 자신감을 동시에 가지고 있음 ▶ 권리와 역할 그리고 책임감 간의 균형이 중요함을 알고 있으며, 사회적 문화적 신체적 그리고 경제적 환경의 질과 지속가능성에 공헌해야 함을 알고 있음 |

사고하기(thinking), 언어·상징·텍스트를 사용하기(using language·symbols·texts), 자기관리하기(managing self), 대인관계(relating to others), 참여와 공헌하기(participation and contributing) 등이 이에 해당한다. 이러한 역량은 기능(skill)보다 복합적인 것으로서 지식, 태도, 가치가 행동을 유도하는 방식이다. 5가지 핵심역량을 간략히 소개하면 <표 V-2>와 같다(Ministry of Education, 2007: 12-13).

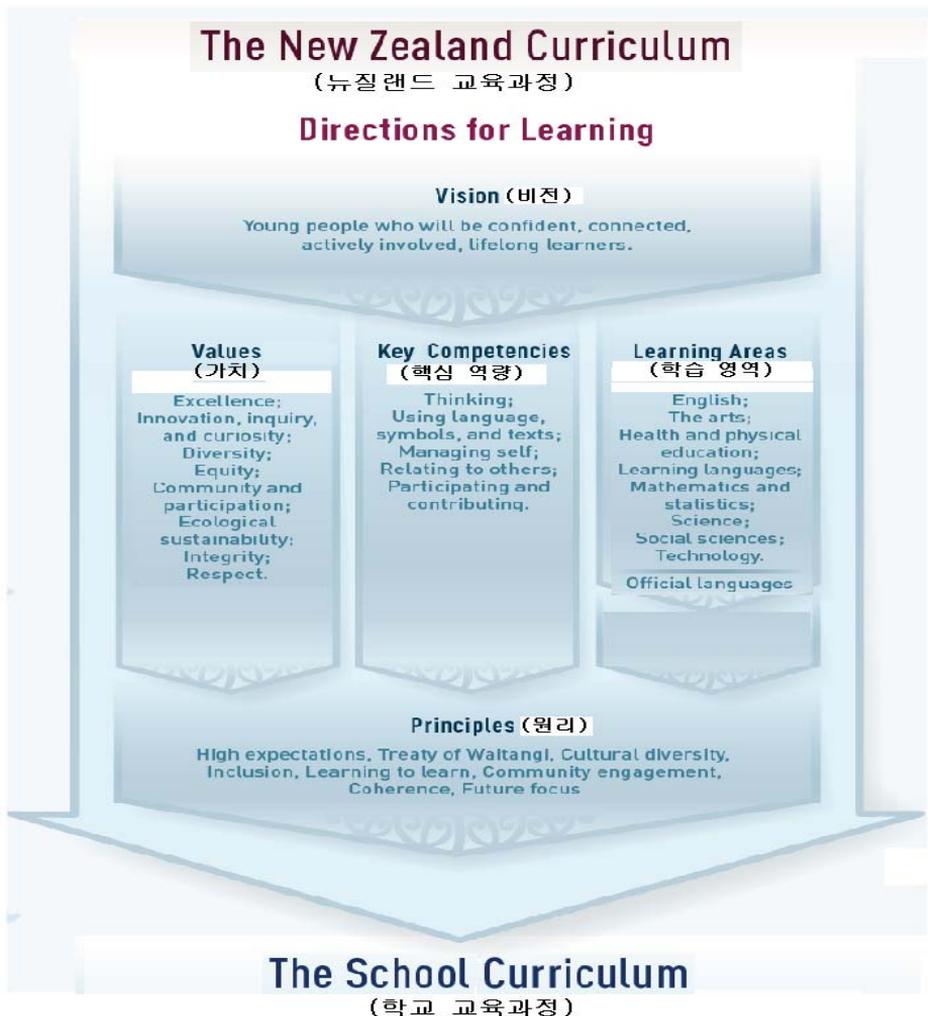
이상 뉴질랜드 교육부가 강조한 핵심역량은 의무교육기간의 국가 교육과정에서만 아니라 그 이전의 유아교육, 그리고 의무교육 이후의 대학 및 직업 교육에서도 개발될 수 있도록 되어 있다. 즉 국가에서 규정한 5가지 핵심역량은 유아교육-초·중등교육-고등교육을 통해 연계되어 개발될 수 있도록 설계되었으며, 이를 통해 평생학습자로서 필요한 역량을 갖추 수 있도록 하고 있다. [그림 V-1]은 이를 잘 보여주고 있다.



출처: Ministry of Education(2007). The New Zealand Curriculum. p. 42.

[그림 V-1] 뉴질랜드 핵심역량의 유아-초·중등-고등교육 간 연계

[그림 V-1]에서 국가 교육과정에 제시된 5가지 핵심역량은 서로 분리되거나 독립적인 것이 아니라 서로 연관이 있으며 하나의 상황에서 복합적으로 적용되기도 한다. 또한 5가지 핵심역량은 학교 교육과정상의 모든 학습 영역에서 학습의 핵심에 해당한다(Ministry of Education, 2007).



출처: Ministry of Education(2007). The New Zealand Curriculum. p. 7.

[그림 V-2] 뉴질랜드 국가 교육과정 개요도

뉴질랜드 국가 교육과정 문서의 교육과정 구조를 보면 ‘학생들을 자신감 있고, 서로 연계되고, 적극적으로 참여하는 평생학습자로 길러낸다’라는 비전(vision) 아래 이를 구현하기 위한 세 가지 측면이 제시되어 있다. 그 중 하나가 앞서 언급했던 핵심역량이며, 이 외에 ‘가치’(value)와 ‘학습영역’(learning area)이라는 두 범주가 있다. 여기서 ‘가치’란 학생들이 추구해야 할 중요하고 바람직한 신념에 해당하는 것으로, 탁월함(excellence), 혁신·탐구·호기심(innovation, inquiry, curiosity), 다양성(diversity), 공평(equity), 공동체와 참여(community and participation), 생태적 지속가능성(ecological sustainability), 성실(integrity), 존중(respect) 등이 제시되어 있다. 한편 ‘학습영역’은 종래 여러 개로 나열된 교과를 좀 더 큰 영역으로 묶은 것으로, ‘예술’, ‘영어’, ‘언어학습’, ‘과학’, ‘공학’, ‘사회과학’, ‘수학과 통계’, ‘건강과 체육’ 등 8개가 제시되어 있다. 이상의 뉴질랜드의 국가 교육과정의 개요도를 제시하면 [그림 V-2]와 같다.

[그림 V-2]와 같이 뉴질랜드의 국가 교육과정은 장려되고 본보기로 삼아야 하며 학생들에 의해 탐구되어야 할 가치와, 시간의 흐름에 따라 다양한 환경 속에서 지속적으로 개발되어야 할 핵심역량, 그리고 학생들이 무엇을 알고 하게 될 것인지를 기술한 학습영역의 세 측면이 서로 연계되어 있는 특징을 지닌다. 뉴질랜드 교육부(2007)에 따르면, 모든 학습은 가치와 핵심역량, 그리고 학습영역을 상호 관련시키는 자연스러운 연계를 활용할 수 있어야 하며, 학교는 교육과정의 이러한 요소들이 어떻게 교수-학습의 과정 속에서 장려되고 개발될 수 있을지를 고려해야 한다. 예컨대 학교는 이러한 세 측면(즉, 가치, 핵심역량, 학습영역) 가운데 어느 한 측면을 중심으로 교육과정을 조직하면서 다른 두 측면을 그들의 프로그램 속에 신중하게 짜 넣을 수도 있다. 또한 학교는 핵심적인 주제(central themes)를 중심으로 교육과정을 조직하면서 가치, 핵심역량, 그리고 여러 학습영역에 걸쳐진 지식과 기능을 통합할 수도 있다. 물론 학교는 이와 다른 접근 방식이나 여러 접근들을 혼합한 방식을 사용할 수도 있다.

(3) 뉴질랜드의 역량중심 교육과정 실행 실태

뉴질랜드는 역량중심 교육과정으로 새롭게 개정될 국가 교육과정의 학교 적용 가능성을 파악하기 위하여 교육과정 개정 초안이 나온 2006년부터 6개 학교에 핵심역량을 시범적으로 적용하고 그 결과를 보고한 바 있다(NZCER, 2006). 이것은 핵심역량이 기존의 학교 교육과정에 어떻게 통합될 수 있는지를 검토하는 유용한 자료로서 기여했다.

2008년 현재 뉴질랜드에서는 15개 학교를 선정하여 새 국가 교육과정 적용 연구(The implementation project)를 실시하고 있다. 이것은 새 국가 교육과정에 제시된 중요한 측면, 즉 가치, 주요 원리, 핵심역량 등을 각 학교의 교육과정에 어떻게 통합할 것인가에 대한 탐색적인 연구이다. 이 연구를 통해 확인하고자 하는 구체적 문제는 3가지로 이는 다음과 같다. 첫째, 선정된 학교에서 새 교육과정을 실행하는 데 어떤 요인이 이를 돕거나 방해하는가? 둘째, 학교가 교육과정 실행의 여러 측면을 다루는 데 있어서 순서가 중요한 것으로 보이는가? 셋째, 교육과정 실행 과정 및 이 과정에서 직면한 쟁점이 초·중등학교에 따라 어떤 방식으로 동일하거나 차이를 보이는가? 이 3가지 문제에 대한 15개 학교의 연구를 통해 발견된 결과는 현재 지속적으로 갱신되어 뉴질랜드 교육부 홈페이지에 등재되고 있다.

2) 캐나다 퀘벡 주의 역량중심 교육과정 개혁 사례

(1) 캐나다 퀘벡 주의 역량중심 교육과정 개혁 맥락⁵⁾

캐나다 퀘벡 주는 1960년대부터 오랫동안 유지해 온 초·중등학교 교육과정을 최근에 개정하였다. 개정된 교육과정은 초등학교에는 2001년 9월부터, 그리고 중등학교에는 2005년 9월부터 적용되고 있다. 캐나다 퀘벡 주의 공식적 발표(Ministere de l'Education, 2001: 4)에 따르면, 새 교육과정은 '역량중심 접근'(competency-based approach)에 의한 것이다. 캐나다 퀘벡 주가 왜 오랫동안 유지해 오던 교육과정을 개정하였으며, 새 교육과정이 역량중심

5) 이하 캐나다 퀘벡주의 역량중심 교육과정 관련 내용은 다음 연구물을 참조함. [소경희, 이상은, 박정열(2007). 캐나다 퀘벡주 교육과정 개혁 사례 고찰: 역량기반(competency-based) 교육과정의 가능성과 한계. 비교교육연구, 17(4), 105-128]

접근에 의한 것임을 전면에 내세우고 있는가 하는 것은 그 사회가 당면하고 있는 새로운 문제들과 밀접한 관련이 있는 것으로 보인다.

과거 캐나다 퀘벡 주의 교육개혁은 모든 젊은이들에게 학교교육의 기회를 제공하기 위한 방향으로 이루어져 왔다. 그러나 캐나다 퀘벡 주가 보기에 이제 거의 모든 학생들이 유치원에서 중등학교에 이르는 교육을 받을 수 있게 되었으며, 많은 학생들이 중등 이상의 교육에 접근하고 있다. 말하자면 학교교육에 대한 보편적인 접근은 성취되었다고 할 수 있는 것이다. 대신에 오늘날 학교는 새로운 문제에 직면해 있다. 그동안 가족생활, 사회관계, 경제구조, 직업조직 등이 급격히 변하고, 이러한 변화에 적절히 적응하지 못하는 사람들의 수가 늘어나면서 교육체제의 방향과 구조를 근본적으로 재고할 필요성이 제기되고 있다. 이에 따라 퀘벡 주는 교육개혁의 방향을 교육의 민주화를 넘어서서 학습의 민주화(democratization of learning)로까지 확대할 필요가 있다고 보았다(Ministere de l'Education, 2001: 2). 학교는 가능한 많은 학생들이 학교를 계속 다닐 수 있도록 해야 할 뿐만 아니라 그들이 변화하고 있는 사회 속에서 성공적인 삶을 살 수 있도록 준비시킬 필요가 있다는 것이다. 이는 교육개혁의 초점이 교육기회의 양적 확대에 머물지 않고 학교가 제공하는 교육경험의 질적 변화로 향하고 있음을 의미한다.

캐나다 퀘벡 주가 교육과정 개혁을 위해 추구한 기본 방향은 초등학교와 중등학교별로 다소 다르긴 하나 공통적으로 지향하는 바를 중심으로 할 때 다음 몇 가지로 정리될 수 있다(Ministere de l'Education, 2001, 2004). 첫째, 새 교육과정은 기존의 학교교육이 추구해 온 목적을 버리고자 한 것이 아니라 그것을 새로운 관점에서 조명하고자 했다. 둘째, 교과내용을 여전히 중요하게 간주하긴 하나 교과학습은 지식기반사회가 요구하는 복합적인 지적 기능의 개발에 통합되어 이루어질 수 있도록 했다. 셋째, 모든 학생들은 기본적인(fundamental) 학습과 더불어 기능적인(functional) 학습을 제공받을 수 있도록 했다. 전자는 세계에 대한 이해, 개인적 발달, 사회화, 학문적 발전, 교과 학습 등에 대한 기본적 학습을 할 기회를 제공하는 것이며, 후자는 학생들이

자신들이 살아가는 세계를 더 잘 이해하고 그에 적절히 반응하는 데에 그들이 배운 것을 활용할 수 있는 역량을 개발할 수 있도록 하는 것이다. 넷째, 모두를 위한 성공(success for all)을 추구하기 위해, 능력 있는 모든 학생이 계속 공부할 수 있도록 했을 뿐만 아니라 서로 다른 적성이나 재능 혹은 관심을 가진 학생들에게는 그들의 요구에 적합한 차별화된 학습을 제공할 수 있도록 했다.

캐나다 퀘벡 주 교육과정은 위에서 언급한 교육과정 개혁의 기본 방향을 수용하기 위해 ‘역량중심 접근’(competency-based approach)이라는 새로운 방식을 도입했다. 이것은 교육과정을 지식 전달의 관점이 아닌 역량 개발의 측면에서 조직하기 위한 것이다. 종래의 학교교육은 지식 전달에 기반한 교육이라고 특징지을 수 있다. 지식 전달에 기반한 교육은 학생들이 자신들의 학습에 있어서 주도성을 갖도록 하지 못했을 뿐만 아니라 학생들의 개인차를 적절히 고려하지 못했다. 역량의 개발에 초점을 두는 교육은 지식이 교사에 의해 전달되기보다는 학생들에 의해 구성되어야 한다는 전제에 기반한 것으로, 학생들이 학교교육을 통해 향후 변화하는 환경에 적응할 수 있는 복합적인 기능을 개발할 수 있어야 한다는 점을 강조한 것이다.

(2) 캐나다 퀘벡 주의 역량중심 교육과정 개관

캐나다 퀘벡 주의 새 교육과정은 주정부에서 역량중심 접근이라고 공식적으로 표방한 바에 따라 교육과정 전체가 역량의 개발이라는 측면에서 조직되어 있다. 퀘벡 주의 새 교육과정은 ‘교과영역’만으로 구성되어 있지 않다. ‘교과영역’이 교육과정의 하나의 구성 요소로 간주되긴 하나 ‘교과영역’ 이외의 다른 요소들도 ‘교과영역’과 대등하게 구조화되어 있다. 여러 교과를 통해 길러질 필요가 있는 역량이나 변화하고 있는 사회에서 새롭게 요구되는 학습내용이 바로 이에 해당하며, ‘교과영역’조차도 역량 개발의 관점에서 새롭게 구조화되어 있다.

<표 V-3> 캐나다 퀘벡 주 교육과정의 구성 요소

| 구성요소 | 하위 범주 | |
|--|--|--|
| 범교육과정적 역량 cross-curricular competencies | 지적 역량 (intellectual competencies) | 정보활용력 문제해결력 비판적 판단력 창의력 |
| | 방법론적 역량 (methodological competencies) | 효과적인 작업 방법 채택력 ICT 활용력 |
| | 개인적·사회적 역량 (personal and social competencies) | 자신의 정체성 형성력 타인과의 협동력 |
| | 의사소통 관련 역량 (communication-related competencies) | 적절한 의사소통력 |
| 광범위한 학습영역 broad areas of learning | 건강과 참살이 (health and well-being) | 자기인식 및 자신의 기본 요구 인식 자신의 선택이 건강과 참살이에 미친 영향 인식 적극적인 삶의 방식과 안전 행위 |
| | 개인적·직업적 계획 (personal and career planning) | 자신의 잠재력과 그것을 충족시키는 법에 대한 인식 계획이나 프로젝트와 관련된 전략의 채택 직업세계, 사회적 역할, 직업 및 거래에 대한 친숙함 |
| | 환경 의식 및 소비자 권리와 책임 (environmental awareness and consumer rights and responsibilities) | 자신 주변의 환경에 대한 인식 지속가능한 발전에 기반을 둔 생존적 환경 구성 상품과 서비스의 합리적인 사용 소비의 사회적·경제적·윤리적 측면 인식 |
| | 미디어 리터러시(media literacy) | 일상생활과 사회에서 여러 미디어가 갖는 지위와 역할 인식 미디어가 실재를 묘사하는 방식에 대한 이해 미디어 관련 도구 및 의사소통 코드의 활용 미디어와 관련된 개인적·집단지 권리와 책임에 대한 지식과 존중 |
| | 시민성과 공동체 삶 (citizenship and community life) | 사회적 행위의 규칙과 민주주의적 제도 홍보 참여, 협동, 연대성 평화의 문화에 공헌 |
| 교과영역 subject areas | 언어 (language) | 불어 영어 |
| | 수학, 과학 및 공학(mathematics, science and technology) | 수학 과학 및 공학 |
| | 사회과학 (social science) | 지리 (초등의 경우는 '역사 및 시민성 교육' '지리, 역사 및 시민성') |
| | 예술교육 (art education) | 드라마, 시각예술 음악, 댄스 |
| | 개인 발달 (personal development) | 체육교육 및 건강 도덕교육 종교교육(가톨릭 종교교육, 프로테스탄트 종교교육) |

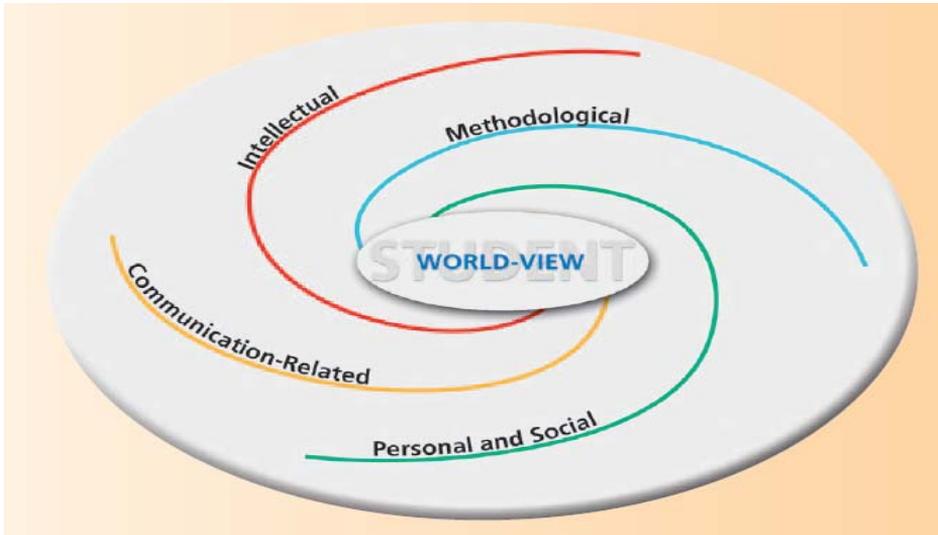
퀘벡 주 교육과정은 ‘범교육과정적 역량’(cross-curricular competencies), ‘광범위한 학습영역’(broad areas of learning), ‘교과영역’(subject areas) 등 세 개의 상호 관련된 요소로 구성되어 있다.

퀘벡 주가 교육과정 개혁에 있어서 ‘역량’에 기반을 둔 이유는 학생들이 그들 주변 세계를 이해하고 그 세계에서 적절하게 행동을 하는 데 있어서 그들이 학습해온 것을 활용할 수 있는 방향으로 학교교육이 제공되어야 한다고 보았기 때문이다. 그러나 퀘벡 주가 보기에 종래의 분과적인 교과교육만으로는 이러한 목표를 달성하는 데 충분하지 않았다. 특정 교과를 통해서 길러질 수 있는 역량은 학생들이 직면하게 될 세계에서 요구하는 것의 일부만을 포함하고 있으나, 실세계에서 요구되는 것은 하나의 교과에 특수한 역량만이 아니기 때문이다. 바로 이 점 때문에 퀘벡 주는 ‘범교육과정적 역량’을 ‘교과영역’과 별도로 교육과정의 하나의 독립된 구성 요소로 범주화하였다(Ministere de l’Education, 2001: 12). 퀘벡 주의 교육과정 구성 요소는 <표 V-3>과 같다.

<표 V-3>에서 ‘범교육과정적 역량’은 특정 ‘교과영역’을 초월한 일반적 역량을 의미하는 것으로, 학생들이 다양한 상황에 적응하고 그들의 삶에 걸쳐 계속해서 학습하는 데에 꼭 필요한 도구에 해당하는 것이다. 퀘벡 주는 모든 학생들이 복잡하고 예측불가능하며 지속적으로 변화하는 사회에서 살아가기 위해서는 이러한 역량을 높은 수준으로 발달시킬 필요가 있다고 보았다. ‘범교육과정적 역량’은 교과의 특수한 지식의 한계를 초월하며, 모든 교사들이 자신들의 교과와 상관없이 그 개발에 책임이 있는 그러한 영역이다. 따라서 이것은 ‘교과영역’을 통해 길러지는 역량이 해당 교과에 한정된 특수적 성격을 지니는 것과는 달리 일반적인 성격을 지니며, 이로 인해 구체적인 생활 사태에서 높은 적용력과 전이력을 갖는다(Ministere de l’Education, 2004: 15).

사실 퀘벡 주 교육과정에서 ‘범교육과정적 역량’은 새로운 것이 아니며, 이전에도 많은 교사들이 관심을 가져왔던 것이다. 그러나 이전의 교육과정에서는 ‘범교육과정적 역량’이 명시적으로 부각되지 않았던 반면에, 새 교육

과정에서는 ‘범교육과정적 역량’이 모든 학습영역에서 활용되어야 할 중요한 학습 차원을 규명해주는 일련의 지침(guideline) 역할을 한다(Ministere de l’Education, 2004: 33). 말하자면 ‘범교육과정적 역량’이 이전의 교육과정에서도 암암리에 다루어지긴 했지만, 새 교육과정에서는 이를 명시적 혹은 의도적으로 드러내 강조함으로써 역량의 개발이 전체 교육과정 활동의 분명한 초점이나 목표가 될 수 있도록 한 것이라고 할 수 있다. 이러한 ‘범교육과정적 역량’은 ‘지적 역량’(정보활용력, 문제해결력, 비판적 판단력, 창의력), ‘방법론적 역량’(효과적인 작업방법 채택하는 능력, ICT 활용력), ‘개인적·사회적 역량’(자신의 정체성을 형성하는 능력, 다른 사람과의 협동력), ‘의사소통 관련 역량’(적절히 의사소통하는 능력) 등 4개의 범주, 총 9개로 구성되어 있다([그림 V-3] 참조).

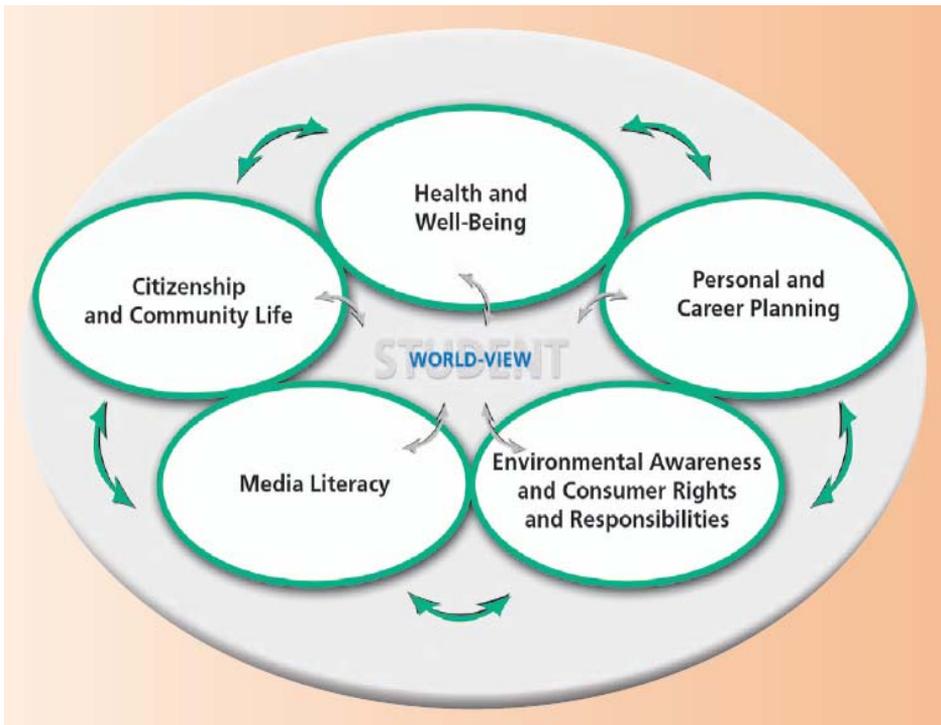


출처: Ministere de l’Education(2001), p. 13

[그림 V-3] 캐나다 퀘벡 주 교육과정에서의 ‘범교육과정적 역량’

퀘벡 주 교육과정은 ‘범교육과정적 역량’ 이외에도 ‘광범위한 학습영역’을 하나의 독립된 요소로 범주화하고 있다. ‘광범위한 학습영역’은 다양한 학생

들의 필요와 관심에 적극 부응하고 교육에 대한 사회적 기대를 반영하고자 하는 퀘벡 주의 의지를 담고 있는 것으로서, 개인과 사회 모두에게 중요한 쟁점이 되는 것을 다룬다(Ministere de l'Education, 2004: 21). ‘건강과 참살이’, ‘개인적·직업적 계획’, ‘환경 의식 및 소비자 권리와 책임’, ‘미디어 리터러시’, ‘시민성과 공동체 삶’ 등이 이에 해당하는 것으로, ‘광범위한 학습 영역’은 이러한 5개의 하위 영역으로 구성되어 있다.



출처: Ministère de l'Éducation(2001), p. 43

[그림 V-4] 캐나다 퀘벡 주 교육과정에서의 ‘광범위한 학습영역’

이들 영역은 특히 젊은이들이 그들의 삶에서 직면하게 되는 문제들과 관련된 것으로서 다양한 종류의 지식에 기반을 둔 다학문적 성격을 지닌다. 퀘벡 주가 ‘광범위한 학습영역’을 교육과정의 독립적인 구성 요소로 범주화

한 것은 학생들이 학교에서 배운 교과특수 지식을 일상적인 삶에서 배운 것과 연계시키고, 이를 통해 다양한 삶의 맥락을 더 잘 이해하고 관련된 상황에서 여러 가능한 행위를 생각해볼 기회를 갖게 하기 위한 것이다(Ministere de l'Education, 2001: 7). 학교에서 ‘광범위한 학습영역’은 여러 가지 형태로 다루어질 수 있는데, 교과 수업을 하는 동안에 다룰 수도 있고, 별도의 간학문적인 프로젝트나 학교의 기타 교육활동과 연결지어 다룰 수도 있다([그림 V-4] 참조).

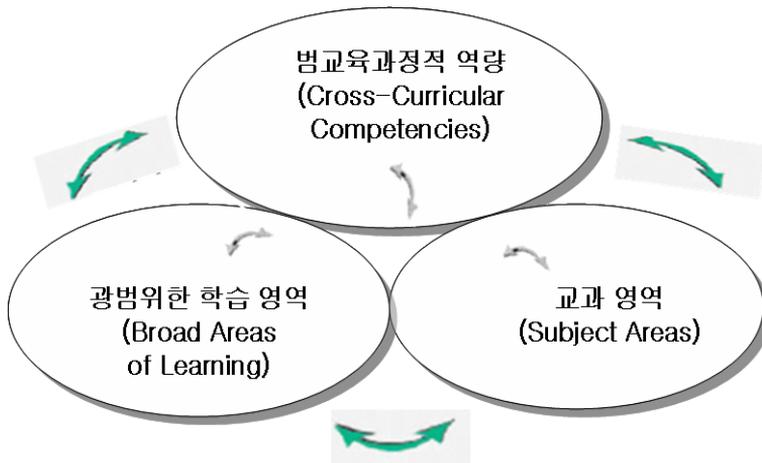
<표 V-4> 캐나다 퀘벡 주 교육과정에서의 ‘교과 영역’

| 교과 영역(Subject Area) | 하위 교과(Subjects) |
|--|--|
| 언어 (Language) | <ul style="list-style-type: none"> • 영어(English Language Arts) • 불어(Francais, Langue Seconde: Programme de base) • 불어(Francais, Langue Seconde: Immersion) |
| 수학, 과학 및 기술 (Mathematics, Science and Technology) | <ul style="list-style-type: none"> • 수학(Mathematics) • 과학 및 기술(Science and Technology) |
| 사회과학 (Social Sciences) | <ul style="list-style-type: none"> • 지리, 역사, 시민성 교육⁶⁾ (Geography, History and Citizenship Education) |
| 예술교육 (Art Education) | <ul style="list-style-type: none"> • 드라마(Drama) • 시각 예술(Visual Arts) • 무용(Dance) • 음악(Music) |
| 개인적 발달 (Personal Development) | <ul style="list-style-type: none"> • 체육과 건강(Physical Education and Health) • 도덕 교육(Moral Education) • 카톨릭교의 종교 수업 (Catholic Religious and Moral Instruction) • 개신교의 종교 교육 (Protestant Moral and Religious Education) |

퀘벡 주 교육과정의 마지막 구성 요소는 ‘교과영역’이다. ‘교과영역’은 관련되거나 공통적인 요소를 가지고 있는 교과들을 5개의 광범위한 영역으로 묶은 것으로, ‘언어’, ‘수학, 과학 및 기술’, ‘사회과학’, ‘예술교육’, ‘개인 발달

6) 중등학교의 경우 지리, 역사 및 시민성 교육으로 분리되어 교육과정이 제공된다.

달’ 등이 이에 해당한다. 종래 학교에서 가르쳐오던 교과들은 이러한 5개 ‘교과영역’의 하위 범주를 구성한다. 퀘벡 주에서는 학생들이 학교에서 배운 것은 그들이 세계를 이해하는 데 있어서나 사회에 효과적이고 조화롭게 통합되는 데에 도움이 될 수 있어야 한다고 보았다. 즉 각 교과는 그 자체로 완전한 것으로 다루어지기보다는 학생들의 역량 개발을 촉진하는 방향으로 다루어져야 한다는 것이다. 교과가 역량 개발의 측면에서 다루어지기 위해서는 각 교과는 하나 이상의 다른 교과와 상보적인 관계에 놓일 필요가 있다. 새 교육과정에서 종래의 교과들을 5개의 ‘교과영역’으로 묶은 것은 바로 이러한 필요성에 따른 것으로, 교사들이 교과 간의 관계나 교과와 역량 간의 관계를 좀 더 잘 인지할 수 있도록 하기 위한 것이다(Ministere de l’Education, 2004: 57). 앞서 언급한 바 있듯이, ‘교과영역’은 크게 5개의 영역으로 범주화되어 있으며, 각 영역은 2~4개의 교과들을 포함하고 있다.



출처: Ministère de l'Éducation(2001), p. 8

[그림 V-5] 퀘벡 주 교육과정의 주요 구성 요소 간의 관계

퀘벡 주 교육과정에서 앞서 언급한 세 가지 구성 요소, 즉 ‘범교육과정적 역량’, ‘광범위한 학습영역’, ‘교과영역’은 서로 통합되어 하나의 체제를 형성하고 있다. 말하자면 퀘벡 주 교육과정은 세 구성 요소가 서로 통합된 하

나의 체제로 설계되어 있다(Ministere de l'Education, 2004: 17). 따라서 퀘벡 주 교육과정은 그것의 세 구성 요소간의 유기적인 관계를 이해해야만 제대로 파악할 수 있다. 이러한 퀘벡 주 교육과정은 실제 교육 사태에서 매우 역동적으로 작동될 수 있도록 의도된 것으로, 그것의 세 구성 요소는 실제 학습상황에서 상호보완적으로 긴밀히 연계된다. [그림 V-5]는 퀘벡 주 교육과정을 구성하고 있는 세 가지 요소가 상호 연계되어 있음을 보여준다.

[그림 V-5]에서 퀘벡 주 교육과정의 세 가지 구성 요소가 상호의존하는 모습은 두 가지 형태로 나타난다. ‘구성 요소 내의 관계’와 ‘구성 요소 간의 관계’가 바로 그것이다. ‘구성 요소 내의 관계’란 각 구성 요소 내에 존재하는 하위 요소들 간의 관계를 말한다. 예컨대 ‘범교육과정적 역량’은 9개의 하위 역량들로 구성되어 있는 바, 이 하위 역량들은 실제 학습상황에서 서로 긴밀히 연계된다. 이는 우리 삶의 복잡한 양상과 관련되는 것으로, 실제 삶의 상황은 한 번에 하나 이상의 ‘범교육과정적 역량’을 요구하며, 따라서 학습상황에서도 여러 범교육과정적 역량들은 상호보완적인 관계에 놓이게 된다(Ministere de l'Education, 2004: 33). 창의적 사고력은 문제해결력과 연결되며, 비판적 판단력은 정보활용력과 연결되어 다루어질 수 있는 것이다. 이는 다른 교육과정 구성 요소 내 하위 요소들 간의 관계에도 마찬가지로 적용된다.

한편, ‘구성 요소 간의 관계’란 퀘벡 주 교육과정의 세 구성 요소 간의 관계를 의미한다. ‘범교육과정적 역량’은 그것의 일반적 성격으로 인해 ‘광범위한 학습영역’ 및 ‘교과영역’이 공통적으로 추구하는 목표가 될 수 있다. 반대로 ‘광범위한 학습영역’ 및 ‘교과영역’은 ‘범교육과정적 역량’이 개발될 수 있는 맥락이 된다. ‘범교육과정적 역량’은 그 성격상 독립적으로 개발될 수 없으며(Ministere de l'Education, 2004: 34), ‘광범위한 학습영역’ 및 ‘교과영역’이라는 맥락과의 관련 속에서만 의미 있게 개발될 수 있기 때문이다. 한편, ‘광범위한 학습영역’ 및 ‘교과영역’은 ‘범교육과정적 역량’을 개발하기 위한 맥락이 되기도 하지만 서로를 위한 학습맥락이 되기도 한다. 즉 ‘광범위한 학습영역’은 ‘교과영역’에서 의도하는 교과특수 역량을 사용하고 개발

할 수 있는 적절한 학습상황을 제공하며, ‘교과영역’은 여러 교과지식을 통해 ‘광범위한 학습영역’에서 제기되는 쟁점이나 문제들을 다루는 데 적절한 맥락을 제공할 수 있다.

이와 같이 퀘벡 주 교육과정은 그것을 구성하는 세 가지 구성 요소가 상호보완적인 방식으로 작동할 수 있도록 설계되어 있으며, 이를 통해 실제 학습상황에서는 이들 세 가지 구성 요소가 하나의 통합된 체제를 형성하게 된다. 이러한 교육과정 체제는 교사들에게 자신들이 담당하고 있는 교과 혹은 학습영역뿐만 아니라 전체 교육과정의 모든 구성 요소간의 가능한 연계를 파악하고 그 장점을 이용할 것을 요구한다.

(3) 캐나다 퀘벡 주의 역량중심 교육과정 실행 실태

퀘벡 주의 역량중심 교육과정은 매우 다양하고 복합적인 구성 요소를 지니고 있어서 학교 맥락에서는 ‘교과영역’ 중심의 전통적 교육과정과는 다르게 작동될 필요가 있다. 퀘벡 주는 역량중심 교육과정이 가능하기 위해서 가장 우선적으로 고려해야 할 것으로 ‘통합적인 학습’(integrated learning)을 적극적으로 추진할 것을 권고하고 있다.

퀘벡 주의 새 교육과정 실행 실태를 보고한 최근 글(Bracken, 2005: 37)에 따르면, 새 교육과정이 적용된 이후 퀘벡 주의 초·중등학교에서는 ‘통합적 학습’을 시도하려는 변화가 일어나고 있는 것으로 나타났다. 물론 교사들은 자신들이 과거에 받아 온 방식대로 가르치는 경향이 있으며, 신임 교사들 또한 교사양성 프로그램에서 통합적 접근을 배워 본 경험이 없기 때문에, 변화는 시간이 걸리고 점진적으로 이루어질 것으로 보이긴 하나 교사들은 이를 위한 노력을 하고 있었다. Bracken(2005: 37-38)에 의하면, 교사들이 협동하고 팀으로 작업하는 정도가 이전보다 분명히 증가하였으며, 많은 교사들은 문제기반학습, 동아리 형성, 포트폴리오 평가 등과 같은 접근 방식을 그들의 수업에 활용하는 경향을 보이고 있다. 더군다나 일부이긴 하지만 교사들은 협동 작업을 하기 위해 교사집단을 필요에 따라 다양한 형태로 재배열하거나, 학교 시간표를 유동적으로 조정하는 등 조직(organization)과 시간

(time)을 융통성 있게 운영하는 변화를 보이고 있다. 이와 같이 캐나다 퀘벡 주에서 역량중심 교육과정은 그것을 구성하는 여러 가지 요소를 통합적으로 다루려는 노력을 통해서 구현되고 있다.

3) 호주 빅토리아 주의 역량중심 교육과정 개혁 사례

(1) 호주 빅토리아 주의 역량중심 교육과정 개혁 맥락

호주 빅토리아 주의 경우, 종래의 교육과정이 학생들을 변화하는 사회에 성공적으로 적응시키는 데 적절히 기능하지 못했다고 보고, 최근 새로운 교육과정 틀을 만들어 2006년부터 적용하고 있다(VCAA, 2005). 이 새 교육과정 설계는 급속한 사회변화 속에서 학생들이 미래에 성공하기 위해 알 필요가 있고 할 수 있어야 하는 것, 즉 OECD가 의미한 바의 역량이 무엇이나 하는 것을 규명하는 것으로부터 출발한 것이다. 빅토리아 주가 모든 학생들이 향후 교육과 일터, 그리고 삶에서 성공적으로 살기 위해서 필요하다고 보는 능력은 다음 세 가지이다. 즉 학생들이 개인으로서나 다른 사람과의 관계 속에서 자신들을 관리하는 능력, 자신들이 살아가는 세계를 이해하는 능력, 그리고 이 세계 속에서 효과적으로 행동하는 능력이 이에 해당한다. 빅토리아 주 새 교육과정은 모든 학생들이 바로 이 세 가지 능력을 갖출 수 있도록 구조화되었다.

본래 호주 빅토리아 주의 학교교육은 ‘교육과정 및 기준 틀’(Curriculum and Standards Framework: 이하 CSF)이라 불리는 주 수준의 교육과정에 기반해서 운영되어 왔다. 빅토리아 주 교육과정 문서인 CSF는 중간에 CSFⅡ로 개정된 판이 나오긴 하였으나, 최근까지 10년 넘게 유효하였다. 이 CSF는 교육과정을 8개의 ‘핵심학습영역’(Key Learning Areas: KLA) 중심으로 조직한 것으로서, 우리나라의 ‘교과’보다는 좀 더 광범위한 학습영역을 토대로 교육과정을 구조화한 것이라고 할 수 있다. 그러나 10년 이상 빅토리아 주 교육과정 기준이 되었던 CSF는 2006년부터 ‘빅토리아 필수학습기준’(Victorian Essential Learning Standards: 이하 VELs)이라 불리는 새로운 교육과정 기준으로 대체되고 있다.

VELS는 2003년 11월 빅토리아 주 교육부장관이 빅토리아 주 학교를 개선하기 위해 선언한 ‘공립학교를 위한 청사진’(Blueprint for Government Schools)의 일환으로 도입되었다(VCAA, 2004a). 당시 빅토리아 주 교육과정 문서인 CSF는 10년 동안 주의 교육과정 틀로 자리해 왔으나, 그동안의 사회적 변화로 인해 그것의 유용성과 적합성에 대한 검토가 필요한 것으로 지적되었다. 최근의 사회적 변화가 학교 교육과정의 성격을 되돌아 볼 필요성을 제공했던 셈이다.

당시 빅토리아 주의 보고(VCAA, 2004a)에 따르면, 우리 사회는 점차 지구촌화되어가고 있고 정치적·경제적 구조가 매우 복잡해지고 있으며, 정보통신기술이 급속도로 발전하고 있다. 또한 국가 내 혹은 국가 간 갈등, 환경의 지속가능성, 자원과 기회의 공정한 분배 등의 문제가 주요 쟁점으로 떠오르고 있다. 이에 따라 직업 구조 측면에서도 많은 의미 있는 변화가 나타나고 있다. 즉 이제 학생들은 더 이상 평생에 걸쳐 하나의 직업을 위한 준비에만 머물 수 없으며, 정보통신기술이 보편화된 직업구조에 적절히 적응해야 하고, 점차 서비스나 지식 산업에 대한 의존도가 높아지고 있는 경제체제에 대비해야 한다.

빅토리아 주가 보기에 종래의 교육과정 기준인 CSF는 이러한 새로운 사회적·경제적 환경에 적극적으로 대처하는 데 있어서 그 유용성 및 적합성이 부족한 것으로 판단되었다. 이에 빅토리아 주 교육과정 개발기관인 빅토리아 교육과정평가국(Victorian Curriculum Assessment Authority: 이하 VCAA)은 학생들이 배워야 할 교육과정 기준에 대한 새로운 틀을 개발하기로 결정하였다. VCAA(2004a)에 의하면, 교육과정 기준에 대한 새로운 접근은, 기존에 학교에서 이미 행해지고 있는 많은 일을 개선하고, 모든 학생들에게 미래의 직장和社会에서 성공하는 데 필요한 지식, 기능, 가치를 제공하는 것을 목표로 한 것이다.

VCAA가 새로운 교육과정을 개발하는 데 있어서 초점으로 삼은 것은, 모든 학생들이 의무교육으로부터 의무교육 이후의 교육과 훈련으로 전환하는데 충분히 준비될 수 있도록 하기 위해서는 이들이 성취해야 할 최소한의

기준이 무엇이 되어야 하며, 그 기준의 성취정도를 평가하고 향후의 계속학습을 촉진하기 위해서는 어떠한 평가 전략이 필요한가였다. 이를 위해 VCAA는 한편으로는 과거 10년 간 호주의 각 주 및 외국의 교육과정 문서에 대한 분석을 시도했으며, 다른 한편으로는 빅토리아 주 학교 교사와 교장과의 모임을 통해 이들의 요구를 수렴하는 과정을 거쳤다. 이를 통해 VCAA는 급속한 사회변화 속에서 학생들이 미래에 성공하기 위해 알 필요가 있고 할 수 있어야 하는 세 가지 역량을 규명했으며, 이러한 역량을 중심으로 교육과정을 개혁하게 된 것이다.

(2) 호주 빅토리아 주의 역량중심 교육과정 개관

호주 빅토리아 주의 새 교육과정 설계는 급속한 사회변화 속에서 학생들이 미래에 성공하기 위해 알 필요가 있고 할 수 있어야 하는 것이 무엇이나 하는 것을 규명하는 것으로부터 출발한다. 빅토리아 주(VCAA, 2004b, 2005)에서는 모든 학생들이 의무교육기간 이후에 교육과 일터, 그리고 삶에서 성공적으로 살기 위해서는 다음과 같은 세 가지 역량을 개발할 필요가 있다고 보았다. 그것은 학생들이 개인으로서나 다른 사람과의 관계 속에서 자신들을 관리하는 역량, 자신들이 살아가는 세계를 이해하는 역량, 그리고 이 세계 속에서 효과적으로 행동하는 역량이다. 빅토리아 주에 따르면, 학교교육이 이러한 세 가지 교육목적을 달성하기 위해서는 교육과정이 이 목적 달성과 관련된 세 개의 핵심 ‘스트랜드’(Strand)를 중심으로 개발되어야 한다. 세 개의 스트랜드는 바로 ‘신체적·개인적·사회적 학습’(Physical, Personal and Social Learning), ‘학문기반 학습’(Discipline-based Learning), ‘간학문적 학습’(Interdisciplinary Learning)이다.

‘신체적·개인적·사회적 학습’ 스트랜드는 학생들의 건강한 신체 발달과 더불어 학생들이 장차 사회에 효과적으로 참여하고 기능하도록 돕는 가치와 개인적 속성을 개발시키기 위한 것이다. 이 스트랜드는 건강과 체육교육, 대인관계 발달, 개인 학습, 시민성 등에 관한 지식과 기능으로 구체화된다. ‘학문기반 학습’ 스트랜드는 학생들에게 그들이 살고 있는 세계를 이해하는 법

을 가르치기 위한 것으로, 이를 서로 다른 학문의 핵심적인 지식체계를 통해 제공하려는 것이다. 이 스트랜드는 예술, 영어, 외국어, 인문학(경제, 지리, 역사), 수학, 과학 등에 관한 지식과 기능으로 구체화된다. 마지막으로 ‘간학문적 학습’ 스트랜드는 학생들이 오늘날의 급속히 변화하는 사회 속에서 능동적으로 살아가도록 준비시키기 위한 간학문적인 일반 기능을 개발시키기 위한 것이다. 이 스트랜드는 의사소통, 디자인·창의성·공학, 정보통신기술, 사고력 등에 관한 지식과 기능으로 구체화된다. 빅토리아 주에서 강조한 역량과 이를 토대로 한 교육과정 구조 간의 관계를 보면 [그림 V-6]과 같다.



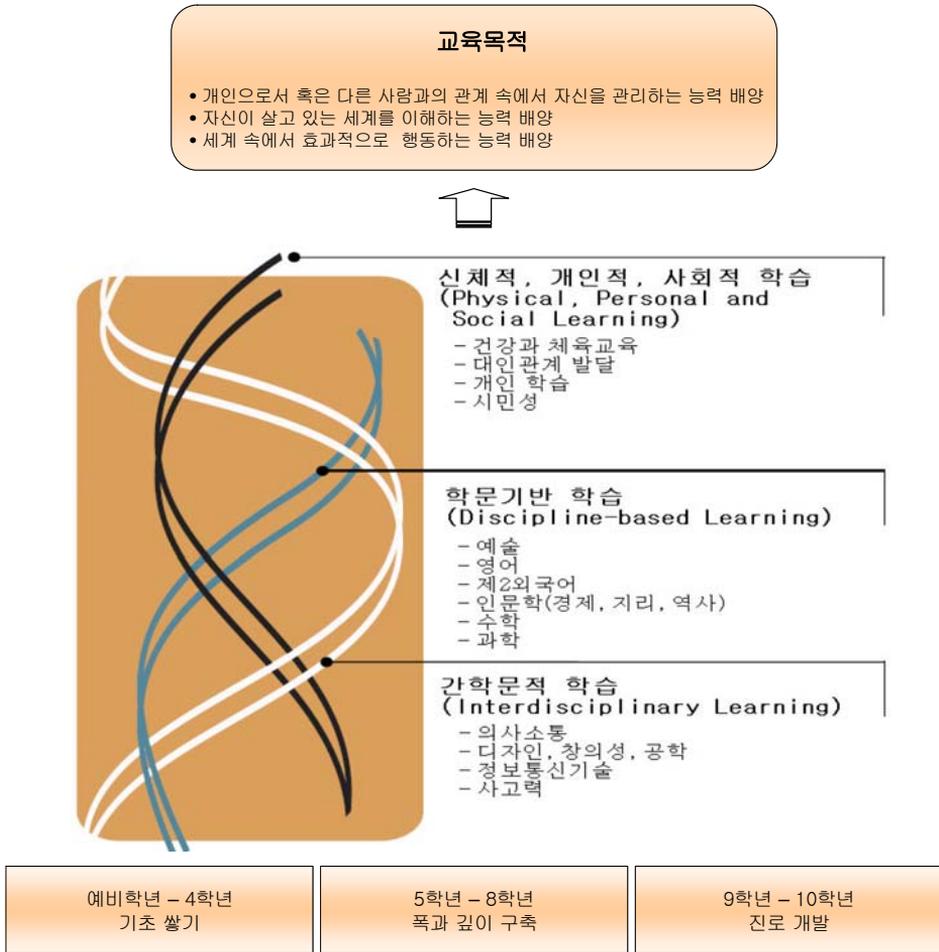
출처: 소경희(2007), p. 14

[그림 V-6] 호주 빅토리아주의 역량중심적 새 교육과정 구조

빅토리아 주에서 주 수준의 교육과정을 적용받는 기간은 예비학년부터 의무교육이 끝나는 10학년까지 총 11년간이다. 새 교육과정 기준에서는 이 11년간의 기간을 크게 3개의 학습단계로 구분하고 있다. 즉 예비학년부터 4학

년까지는 기초 쌓기 단계, 5~8학년은 폭과 깊이를 추구하는 단계, 9~10학년은 진로 개발 단계로 설정하여 각 학습단계의 학습 초점에 부합한 교육과정을 제공하고자 하고 있다. 새 교육과정 기준을 구성하는 세 개의 핵심 스트랜드는 바로 이 기간 내 모든 학생들의 교육에 적용되는 것이다. 이상에서 제시한 빅토리아 주의 새 교육과정 기준의 전체적인 틀을 교육목적, 이를 달성하기 위한 세 개의 스트랜드와 각 스트랜드의 하위영역, 그리고 이 기준을 적용받는 학년 등을 고려하여 제시해 보면 다음 [그림 V-7]과 같다.

[그림 V-7]에서 빅토리아 주의 교육목적을 달성하기 위해 설정된 교육과정의 핵심 요소, 즉 세 가닥의 스트랜드는 서로 명백히 구분되면서도 얽혀 있는 것을 볼 수 있다. 이는 한편으로는 ‘신체적·개인적·사회적 학습’과 ‘간학문적 학습’을 전통적으로 강조해 온 ‘학문기반 학습’과 동등한 것으로 공식적 혹은 의도적으로 인정하기 위한 것이고, 다른 한편으로는 이들 세 개의 스트랜드가 구체적인 학교 장면에서는 통합적으로 편성·운영될 수 있음을 보여주기 위한 것이라고 할 수 있다. 이러한 빅토리아 주의 새 교육과정 기준은 주로 ‘학문기반 학습’으로만 구성되어 있는 우리나라 교육과정 구조를 되돌아볼 수 있는 계기를 제공하고 있다.



출처: VCAA(2004b), p. 6

[그림 V-7] 빅토리아 주 새 교육과정 기준의 구성 원리 및 체제

(3) 호주 빅토리아 주의 역량중심 교육과정 실행 실태

호주 빅토리아 주의 VCAA는 학교가 주 수준의 역량중심 교육과정을 적절히 실행할 수 있도록 여러 가지 지침 및 지원을 제공하고 있다. 이와 관련한 것들을 검토해 보면 다음과 같다.

먼저, 학교에서 새 교육과정 기준을 어떻게 활용할 것인가와 관련하여, VCAA는 VELS에 제시된 세 가지 스트랜드에 해당하는 학습내용을 학교 수

준에서 적절히 통합하여 편성·운영할 것을 권고하고 있다(VCAA, 2006). VELS에 제시된 세 가지 스트랜드는 종래 가르쳐온 전통적 교과 영역에서의 지식과 이해뿐만 아니라 신체적·개인적·사회적 기능의 발달을 위한 학습 영역과, 지식을 작업장이나 미래 학습에 적용할 수 있도록 하는 간학문적 학습영역을 포함하고 있다. 따라서 학교에서는 종래 다루어지지 않은 ‘신체적·개인적·사회적 학습’과 ‘간학문적 학습’을 어떠한 방식으로 편성하여 가르칠 것인가에 대해 익숙하지 않을 수 있다. 이에 대해 VCAA(2005)는 세 가지 스트랜드 간의 구분은 교과 이외에 ‘신체적·개인적·사회적 학습’과 ‘간학문적 학습’의 중요성을 공식화하기 위한 것으로, 이들을 어떻게 운영할 것인지는 학교에 달려있다고 제시한다. 즉 세 가지 스트랜드에 해당하는 학습영역을 독립적으로 운영하든 통합적으로 운영하든 그것은 학교가 해당 학교에 적합한 최상의 방식을 찾아야 한다는 것이다. 다만 VCAA(2005)는 세 가지 스트랜드가 서로 관련되어 있으므로 여러 학습영역을 다양한 방식으로 통합하여 편성·운영할 것을 권고하고 있다. 물론 여기서도 이 세 가지 스트랜드의 통합적 접근을 어떻게 이루어낼 것인가 하는 것은 전적으로 학교에 맡겨져 있다. 중요한 것은 학교가 교육과정을 어떻게 운영하든 간에 세 가지 스트랜드의 학습영역에서 제시하고 있는 ‘기준’을 충족시키도록 노력해야 하며, 이 ‘기준’에 따른 보고를 해야 한다는 점이다.

학교에서의 VELS 실행은 교과에 기반해 온 교사들에게 부담이 될 수 있다. VELS는 전통적인 교과 이외에 특정 교과와 무관해 보이는 ‘신체적·개인적·사회적 학습’과 ‘간학문적 학습’을 중요하게 다루어야 함을 강조하고 있기 때문이다. 앞서 지적한 바 있듯이 VELS에 따른 학교 교육과정에서는 여러 학습영역 간 통합적 접근이 권고된다. 따라서 VELS를 실행하는 교사는 자신이 담당하고 있는 교과를 다른 교과들과 통합하거나, 자신의 교과에 ‘신체적·개인적·사회적 학습’이나 ‘간학문적 학습’에 해당하는 학습영역을 통합시키는 교육과정을 구성하고 운영할 수 있어야 한다. 이와 관련하여 VCAA(2005)는 교사들에게 하나 이상의 교과영역과 교과영역 이외의 다른 학습영역에 걸친 지식과 기능을 학습하고 적용할 것을 요구하는 프로젝트

중심의 교육과정을 구성하도록 권고하고 있다. 예컨대 인간 계능 프로젝트 탐구와 같은 고차원적 문제 중심의 교육과정 프로그램이 권고되는데, 이는 이러한 프로그램이 교과(영어, 과학, 역사 등)와 ‘신체적·개인적·사회적 학습’ 영역 및 ‘간학문적 학습’ 영역 모두에 걸친 지식과 기능을 다루기 때문이다.

그러나 교사가 VELS에 제시된 세 가지 스트랜드 모두를 적절히 결합시켜 교육과정을 운영하는 것은 쉽지 않다. VCAA는 이 점을 고려하여 학교에서의 VELS의 이해와 실행을 촉진하기 위해 다양한 지원 자료를 제공하고 있다. 즉 학교가 VELS에 따른 교육과정을 계획할 때 참조할 수 있는 ‘교육과정 계획지침서’, 예시 코스, 예시 단원 등이 개발되어 CD-ROM 형태로 지원되고 있다. 또한 교사들에게 교실에서 활용할 수 있는 평가도구가 개발되어 제공되고 있으며, 이 평가도구는 VELS의 세 가지 스트랜드의 통합적인 접근에 기반을 둔 다양한 수행과제로 구성되어 있다. 즉 여러 스트랜드에 걸친 기준을 평가할 수 있는 수행과제를 평가도구로 제시함으로써 교사들이 이를 통해 각 학습영역의 기준을 좀 더 용이하게 평가하고 보고할 수 있도록 하고 있다. VCAA(2005)에 따르면, 이러한 풍부한 수행과제는 여러 학습영역에 걸친 평가 정보를 제공하며, 학생들의 학문기반 지식과 기능뿐만 아니라 신체적·개인적·사회적 및 간학문적 지식과 기능을 평가할 수 있을 것으로 기대된다. 그리고 이러한 통합적인 수행과제 형태의 평가도구 활용은 자연스럽게 통합적인 교수-학습을 유도하고 있다.

4) 일본의 학습지도요령을 통해본 역량 논의

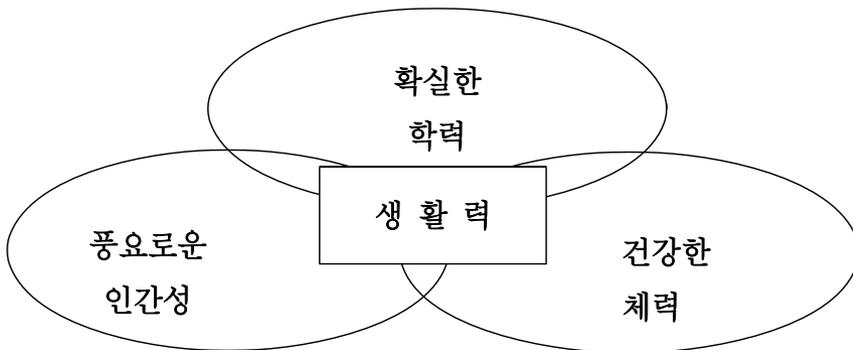
(1) 학습지도요령상의 생활력에 대한 개념

1998년 6월 3일에 발표된 중앙교육심의회(中央教育審議會)의 답신에 따르면 향후 사회는 격심한 변화와 미래의 불투명성 그리고 치열한 경쟁이 전개될 것으로 짐작된다. 이러한 사회에서는 청소년들의 ‘생활력’의 증진이 매우 중요하다고 하겠다.

이에 중앙교육심의회는 ‘생활력’이란 스스로 과제를 발견하며, 스스로 학

습하고, 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 있다.

여기에서 주목할 점은 상황에 대한 인식이라고 할 수 있겠는데, 생활력을 요구하는 시대적 상황, 즉 산업구조의 격심한 변화, 미래에 대한 불투명성, 전세계적 차원에서 전개되고 있는 치열한 경쟁에 대응할 수 있는 인재의 양성이 요구되고 있음을 보여주고 있다는 것이다. 이는 일본 정부가 OECD에서 제기하고 있는 핵심역량(Key Competency)의 개념을 교육과정에 포함시키고 있다고 볼 수 있는 상황으로, 핵심역량에 해당하는 일본적 개념이 ‘생활력’이라고 할 수 있다.



[그림 V-8] 일본 교육과정의 생활력의 개념도

(2) 학습지도요령의 개정

2010년 4월 1일부터 유치원, 초등학교, 중학교 교육과정에서 새로운 교육내용이 실시되는데, 이는 개정된 「학습기본요령(学習基本要領)」에 의거한다. 개정된 「학습기본요령(学習基本要領)」의 중심 내용을 몇 가지로 정리하면 다음과 같다.

첫째, 개정된 교육기본법의 내용을 적극적으로 반영하고 있다는 점이다. 개정된 교육기본법에서는 공공의식, 생명 및 자연을 존중하는 태도, 전통 및 문화에 대한 존중, 국가 및 지역사회에 대한 애착심, 국제사회의 평화와 발

전에 기여하는 태도의 함양 등을 강조하고 있으며, 이를 각 교과 및 교육과정
정에 포함시키고 있다.

둘째, 생활력에 대한 이념의 공유이다. 생활력의 함양에 대한 필요와 그
내용을 교육관계자들이 공유할 필요성이 있으며, 아울러 학부모를 비롯한
일반 국민의 이해를 도모하기 위하여 생활력의 내용을 적극적으로 홍보하고
자 한다는 점이다.

셋째, 기초 및 기본적인 지식, 기능의 습득을 강조하고 있다는 점이다. 종
래의 ‘여유로운 교육(ゆとり教育)관’에서 벗어나 청소년의 사회적 자립에 필
요한 지식 및 기능의 습득을 위해서는 교육내용을 늘려야 한다고 보고 있다.
또한 읽기, 쓰기, 계산 등과 같은 기초적인 지식과 기능을 학년의 진행과 발
달에 따라 적절한 방법을 통해 교육할 필요가 있다는 점이다. 예를 들어, 저
학년의 경우 지식 및 기능을 체험과 반복을 통해 이해시킴으로 인해 학습에
필요한 기반을 확실하게 구축하는 것이 중요하다는 점을 강조하고 있다.

넷째, 사고력, 판단력 그리고 표현력의 증진을 도모하고자 한다. 이들 역
량을 배양하기 위해서는 관찰, 실험, 보고서 작성, 논술 등 지식 및 기능을
활용하는 학습활동을 청소년의 발달단계에 따라 적절하게 제공할 필요가 있
다. 아울러 이러한 역량의 기반이 되는 언어 능력의 함양을 위하여 초등학교
및 중학교 국어과목에서 내용과악 및 한자 학습을 강화하며, 기타 교과
목에서도 기록, 요약, 설명, 논술 등과 같은 학습활동을 적극적으로 도입할
필요성이 있다. 이때 중요한 점은 청소년들의 학습진행 상황을 충분히 고려
할 필요가 있다는 것이다.

다섯째, 청소년들의 학습역량의 증진을 위해 필요한 수업시간의 확보를
강조하고 있다. 기초적인 지식과 기능을 활용 및 적용해 볼 수 있도록 국어,
물리 등 필수 교과목의 수업시간을 확보할 필요가 있다는 점이다.

여섯째, 심성교육과 체력증진을 위한 교육을 강조하고 있다. 일본어를 비
롯하여 언어 능력을 중시하며, 체험활동, 즉 타인, 사회, 자연과의 접촉 및
교류를 통한 체험활동을 통하여 스스로에 대한 자신감을 배양할 필요가 있
다. 또한 규범의식과 도덕교육의 개선 및 강화를 강조하고 있으며, 식습관

및 운동을 통한 체력의 증진을 도모하고자 한다.

(3) 개정 경위 및 배경

1998년 개정에 의해서 종합적인 학습 시간이나 선택적 학습이 새롭게 도입되어 ‘생활력’을 지향하는 교육과정이 도입되었다. 종합적인 학습에 의해서 배운 지식을 종합화하는 것, 그 지식의 의미를 확인하는 것, 그리고 조사하는 방법, 정리하는 방법, 발표하는 방법을 배우는 것으로 자신에게 있어서 학습의 의미, 삶의 방법이나 본연의 자세를 자각적으로 파악할 수 있고 나아가서는 생활력으로까지 연결되는 것을 목표로 했다. 그러나 종합적인 학습이 실제로 많은 교원에게 있어서 대단히 힘들고, 학력 저하 비판을 포함해 소기의 성과를 올릴 수 없었기 때문에 생활력 지향의 교육과정은 물론, 종합적인 학습에 할애되는 시간에 대한 시비까지도 논의되게 되었다.

2008년도 교육과정 개정은 이러한 비판에 따라 이루어졌다. 결론적으로 종합적인 학습은 일주일에 1시간 감축 되었지만 그 의의는 오히려 높게 평가되어 결국 존속되었다. 2007년 11월 17일의 중앙 교육 심의회 답신 「교육 과정에 있어서 지금까지의 심의 정리」에서는 “종래의 학습 지도 요령의 이념에 대해서 생활력을 양성한다는 이념은 더욱 더 중요하다”라고 지적되었을 뿐만 아니라 OECD가 제안한 핵심역량에 대한 논의를 “앞서간 것”이라고 강조하고 있다. 또한 “개정 교육기본법 및 학교 교육법의 일부 개정에 의해서 명확하게 나타난 기본이념은 현행 학습 지도 요령이 중시하고 있는 생활력의 육성과 동일하다”고 단언하고 있다.

OECD가 제기한 핵심역량, 즉 ① 자율적으로 행동하기, ② 도구를 상호적으로 사용하기, ③ 이질적 집단에서 상호작용하기 등의 활용능력이 몸에 배어야만 탐구가 가능해 지고 ‘생활력’의 형성이 가능해지기 때문에 언어 능력을 핵심으로 하여 이에 관계되는 모든 교과목에 있어서 각각의 활용 능력을 신장시키려고 하는 것이다.

이와 관련 학습지도요령 총칙 제4 「지도 계획의 작성 등에 있어서 배려해야 할 사항」의 2 (1)에서는 “각 교과목 등의 지도에 있어서는 아동의 사고

력, 판단력, 표현력 등을 양성하고 기초적·기본적인 지식 및 기능의 활용을 꾀하는 학습 활동을 중시하는 것과 동시에, 언어에 대한 관심이나 이해를 깊게 하여 언어 능력을 육성하는데 있어서 필요한 환경을 마련하고 아동의 언어 교육 활동을 충실히 할 것”을 명시하고 있다. 곧, 종합적인 학습 시간을 뒷받침 할 수 있도록 각 교과목의 활용 능력을 중시한 것이 이번 개정의 새로운 관점 중 하나이다. 그렇게 함으로써 진정한 생활력이 육성된다고 보는 것이다.

언론에서는 이번 개정을 종합적인 학습 시간의 감소를 근거로 여유로운 교육에서 학력 중시로의 전환이라고 보도하고 있지만 이번 교육과정의 설계를 보면 실은, 종합적인 학습과 각 교과목을 연결하는 데 있어서 필수불가결한 교과목의 활용 능력, 특히 언어 능력의 육성을 모든 교과목에 걸쳐서 요청하고 있으므로 생활력을 지향하는 교육과정의 기준은 오히려 더 강화되었다고 할 수 있다.

(4) 3층 구조의 학력관 제시

이번 교육과정 개정에서 주목해야 할 것은 새로운 3층 구조의 학력관이다. 21 세기는 지식기반사회로써 ① 지식에 국경이 없어지고 글로벌화가 진행되며, ② 경쟁과 기술 혁신이 끊임없이 일어나고, ③ 패러다임(paradigm) 전환에 대응하는 폭넓은 지식과 유연한 사고력·판단력이 필요하고, ④ 성별이나 연령 등의 차별이 없어지는 특징을 보여준다. 이러한 상황에서 교육의 중요한 과제는 기초적·기본적인 지식·기능의 습득뿐 아니라 그것들을 활용하고, 과제를 찾아내서 해결하기 위한 사고력·판단력·표현력 등이 중요해진다. 사고력·판단력·표현력을 육성하기 위해서는 ① 체험으로부터 느낀 것을 표현하고 ② 사실을 정확하게 이해하여 전달하고 ③ 개념·법칙·의도 등을 해석해서 설명하거나 활용하고 ④ 정보를 분석·평가해 논술하며 ⑤ 과제에 대해 구상·실천하며 평가·개선하고 ⑥ 서로의 생각을 전달하고 스스로의 생각이나 집단의 생각을 발전시키는 등의 6가지 학습 활동이 중시된다.

사고력·판단력·표현력은 새로운 학력관의 핵심을 구성하게 되었다. 이는 기초적·기본적인 지식 및 기능의 ‘습득’을 확실히 하고 그 위에 그것들을 ‘활용’하여 사고력·판단력·표현력을 익힌 후 주체적으로 ‘탐구’하는 태도까지 형성하는 것이다. 여기에서 형성해야 할 학력에 대해 ① 기초적·기본적인 지식·기능의 습득이라는 기초능력(1층), ② 지식·기능을 활용하여 과제를 해결하기 위한 사고력·판단력·표현력 등의 활용능력(2층), ③ 주체적으로 임하는 탐구적 태도(3층)라고 하는 3층 구조로부터 완성되는 것으로 규정하고 있다.

(5) 교육과정 전체의 도덕화

이번 개정 중 주목할 부분은 도덕화에 관한 논의이다. 이번 개정에서 도덕 교육은 “도덕 시간을 중심으로 학교 교육 및 활동 모두에 걸쳐 실시한다”라는 기본취지를 그대로 이어갔으나 각 학년·학교 단계에서 취해야 할 내용이 보다 분명하게 제시되었다.

초등학교의 공통 사항은 ① 자립심이나 자율성, 자신과 타인의 생명을 존중하는 마음을 기르는 것, ② 자기 삶의 방법에 관해 깊이 생각하는 것을 바탕으로, ③ 저학년에서는 인사, 인간으로서 해서는 안 되는 것을 하지 않는 것, ④ 중학년에는 집단이나 사회의 규칙을 지키는 것, ⑤ 고학년에게는 법이나 규칙의 의의를 이해하고 상대의 입장을 이해하며 서로 돕는 태도, 집단에서 역할과 책임 의식을 갖는 것이다. 중학교에서는 ① 자신과 타인의 생명 존중, 법이나 규칙의 의의 이해, 사회 형성에 대한 주체적인 참가, ② 도덕적 가치에 근거한 인간으로서의 삶의 방법에 관하여 깊이 생각하는 것을 목적으로 하였다.

도덕 교육을 철저히 하기 위한 새로운 방책으로서 ① 도덕 교육에서 핵심적인 역할을 수행하는 「도덕 교육 추진 교사」를 선정하고 그 교사를 중심으로 전 교원이 협력 체제를 이루는 것, ② 모든 교과목에 있어서도 도덕과 관련하여 교육할 것, ③ 이전 세대의 삶의 방법, 자연, 자연과 문화, 스포츠 등, 아동 학생이 감동을 느끼는 매력적인 교재 개발이나 활용을 통해 아동

의 발달 단계나 특성 등을 고려하여 창의적인 지도를 할 것, ④ 자신의 생각을 나타내거나 서로 대화하는 등의 표현 능력을 충실히 하며, 자신과 다른 생각을 접하면서 스스로 생각이 깊어지고 성장을 실감할 수 있도록 연구할 것 등이 요구되었다. 이에 따라 도덕 교육 추진의 책임 체계가 명확하게 되었고 전 교과목 별로 도덕 교육을 수렴하는 교육이 요구되었다.

3. 시사점

역량이란 21세기 사회에서 개인이 성공적인 삶을 살아가는 데 있어서 필요한 능력이라고 할 수 있다. 학교교육에 대한 역량 중심적 접근은 학교교육이 바로 이러한 역량, 즉 학생들이 향후 사회적 삶을 성공적으로 살아가는 데 있어서 필요로 하는 능력을 제공하는 방향으로 이루어져야 한다는 점을 강조하는 것이라고 할 수 있다. 이 장에서는 학교교육을 역량중심으로 전환하기 위해 역량중심 교육과정 개혁을 추진한 뉴질랜드, 캐나다 퀘벡 주, 호주 빅토리아 주, 일본의 사례를 검토해 보았다.

뉴질랜드의 경우, DeSeCo 프로젝트에서 제안한 핵심역량을 자국의 맥락에서 재개념화하여 이를 토대로 새로운 국가교육과정을 설계하고 있었다. 즉 뉴질랜드는 새 교육과정을 설계하는 데 있어서 학생들이 의무교육 이후의 성공적인 삶에 필요한 핵심역량을 규명하는 것으로부터 시작하였다. 뉴질랜드에서 핵심역량으로 규명한 것은 사고하기, 언어·상징·텍스트 사용하기, 자기관리, 대인관계, 참여와 공헌하기 등이며, 이것을 8개의 학습 영역을 통해서 학습할 수 있도록 하고 있었다.

캐나다 퀘벡 주는 1960년대부터 유지해 온 교육과정을 최근에 역량중심으로 개혁하였다. 퀘벡 주의 새 교육과정은 학생들의 역량 개발에 초점을 둔 것이며, 따라서 모든 교육내용은 그것이 교과 영역에 해당하는 것이든 범교육과정적인 영역에 해당하는 것이든 역량에 초점을 맞추어 제시된다. 이는 학생들이 학교교육을 통해서 나중의 변화하는 환경에 적응하고 새로운 학습

을 하는 데 활용할 수 있는 복합적이고 융통성 있는 기능을 개발할 필요가 있다는 확신에 기초한 것이었다. 여기서 역량이란 학교나 일상생활에서 획득한 여러 형태의 학습을 적절히 활용할 수 있는 능력을 의미하는 것으로, 역량을 특정 교과 학습뿐만 아니라 교과 간 경계를 초월한 학습을 통해 강조하고 있었다.

호주 빅토리아 주의 경우, 종래의 교육과정이 학생들을 변화하는 사회에 성공적으로 적응시키는 데 적절히 기능하지 못했다고 보고, 새로운 교육과정 틀을 만들어 적용하고 있었다. 이 새 교육과정 설계 역시 OECD가 의미한 바의 역량이 무엇이나 하는 것을 규명하는 것으로부터 출발한 것이었다. 빅토리아 주가 모든 학생들에게 필요하다고 보는 능력은 세 가지로, 학생들이 개인으로서나 다른 사람과의 관계 속에서 자신들을 관리하는 능력, 자신들이 살아가는 세계를 이해하는 능력, 이 세계 속에서 효과적으로 행동하는 능력 등이 이에 해당한다. 빅토리아 주의 새 교육과정은 모든 학생들이 바로 이 세 가지 능력을 갖출 수 있도록 구조화한 것이다.

최근 몇 나라에서 시도되어 온 이러한 역량중심 교육과정 개혁 사례는 학교교육과 관련하여 시사하는 바가 크다. 예시한 나라들의 교육과정 개혁 사례에서 발견되는 몇 가지 공통적인 사항을 중심으로 그 시사점을 제시하면 다음과 같다.

첫째, 학교교육과 관련하여 종래의 교과중심 교육에서 역량중심 교육으로 그 관점을 전환할 필요가 있다. 지금까지 많은 교육개혁 노력에도 불구하고 학생들이 경험하는 교육과정은 그다지 변화가 없다는 지적이 많다. 학생들에게 적용되는 교육과정 문서를 들여다보면, 이 지적은 틀리지 않음을 알 수 있다. 수차례의 교육과정 개혁에도 불구하고 교육과정 문서상에 제시되어 있는 교과중심의 교육과정 구조는 그다지 변한 것이 없어 보이기 때문이다. 이 점이 특별히 문제가 되는 이유는 이러한 교육과정 구조에 기반해서 제공해 온 학교교육이 그 개인적·사회적 적합성의 측면에서 늘 문제가 있는 것으로 비판받고 있다는 점에 있다. 특히 최근의 급격히 변화하고 있는 사회 환경은 학교교육의 이러한 문제점을 더욱 극명하게 드러낸다. OECD의

DeSeCo 프로젝트에서 지적한 바 있듯이 앞으로의 사회에서 핵심적으로 요구되는 능력은 종래와는 다른 성격의 것이며 이는 학교교육에 종래의 교과 중심적 접근과는 다른 접근을 요구한다.

이제 전통적으로 다루어 온 교과보다는 역량이라는 것이 교육과정을 구성하고 조직하기 위한 기본 방향 혹은 관점이 될 필요가 있다. 예시된 해외 사례에서도 역량은 각 나라의 교육과정을 설계하기 위한 기본 방향 혹은 목표로 작용하고 있음을 볼 수 있다. 뉴질랜드와 호주 빅토리아 주는 전체 교육과정을 설계하기 전에 학교교육을 통해서 길러야 할 역량을 규명하는 일을 우선적으로 했으며, 이 규명된 역량을 토대로 교육과정을 구조화했다. 캐나다 퀘벡 주는 전체 교육과정을 구조화하기 위한 역량을 명시적으로 드러내진 않았지만, 개정된 교육과정이 학생들의 역량 개발을 목표로 함을 분명히 하고 있으며, 교육과정을 이러한 목표를 달성할 수 있도록 조직했다. 이와 같이 향후 교육과정이 사회적으로나 학생 개인적으로 좀 더 의미 있는 것이 되도록 하기 위해서는 역량의 관점에서 접근할 필요가 있다.

둘째, 모든 학생들이 향후 성공적인 삶을 살아가기 위해서 반드시 학습해야만 하는 핵심역량을 규명할 필요가 있다. 개인이 오늘날 세계의 복잡한 도전에 대처하기 위해서는 광범위한 범주의 역량이 필요하다. 그러나 삶의 특정 지점의 다양한 맥락에서 필요한 모든 역량을 열거하는 것은 쉽지도 않을 뿐더러 이를 통해 나온 역량은 다른 곳에 전이되지 않는 경우가 많다. 이 점에서 OECD의 DeSeCo 프로젝트에서는 ‘핵심역량’(key competency)이란 말을 도입한 바 있다. 핵심역량이란 많은 가능한 역량 가운데 삶에 걸쳐서 반드시 필요한 몇 가지의 역량만을 추출하기 위해서 도입된 용어이다. OECD의 DeSeCo 프로젝트는 바로 이러한 핵심역량을 규명하는 데 초점을 둔 것이었다.

핵심역량을 규명하려는 노력은 해외의 교육과정 개혁 사례에서도 발견할 수 있다. 예컨대 뉴질랜드는 사고하기, 언어·상징·텍스트 사용하기, 자기 관리, 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 있다. 한편으로는 한국교육개발원, 한국직업능력개발원, 한국교육과정평가원 등과 같은 정부 출연 연구기관을 통해서, 다른 한편으로는 정책연구나 개인적 수준의 연구를 통해서 핵심역량이 규명되고 있다. 그러나 이와 같은 노력들은 연구자들에 따라 서로 다른 범주의 핵심역량을 산출해 냄으로써 학교교육 개혁에 실질적으로 반영하지 못하는 결과를 초래하고 있다. 따라서 거국적 수준에서 우리나라 학생들이 반드시 갖추어야 할 단일화된 핵심역량을 규명할 필요가 있다.

셋째, 통합적인 학습이 가능하기 위한 교육과정 구조와 인식 전환이 필요하다. 역량중심 교육과정은 학교에서의 교육과정의 통합적인 운영을 강조하는 접근이라고 할 수 있다. 좀 더 적극적으로 말하면 역량중심 교육과정은 통합적인 접근을 취하지 않고서는 실현될 수 없다. 예시된 나라들의 교육과정에서 볼 수 있듯이, 역량중심 교육과정은 학교 수준에서 다양한 형태의 통합적인 교육과정 운영이 가능하도록 설계되어 있다. 즉 역량과 학습 영역 간, 교과 영역과 교과 외 학습 영역 간, 그리고 교과 영역 상호 간에 통합이 가능할 수 있도록 되어 있다. 뉴질랜드나 호주 빅토리아 주 사례는 교육과정의 기본 방향이 되는 몇 가지 핵심역량을 학습 영역에 통합하여 운영할 수 있도록 설계하고 있으며, 캐나다 퀘벡 주 사례는 교과 영역과 교과 외 학습 영역 간, 그리고 교과 영역 상호 간에 통합적인 운영을 강조하고 있다.

이와 같이 역량중심 교육과정은 통합적인 교육과정 운영을 필연적으로 요청한다. 이것은 역량이라는 것이 그 자체로 다루어지기보다는 가치 있는 지식이나 내용과의 관련 속에서 좀 더 의미가 드러나며, 역량은 여러 학습 영역에 걸쳐서 습득될 수 있기 때문인 것으로 보인다. 그러나 현재 우리나라 국가 교육과정은 교과 간 혹은 교과와 타 학습 영역 간 통합학습이 용이하지 않도록 구조화되어 있다. 국가 교육과정에 제시된 교과별 학년별 시간 배당은 이러한 문제점을 가장 잘 드러낸다. 이러한 교과 및 시간 편제 방식

으로 인해 교육과정의 통합에 대한 인식 또한 사회 전반적으로 활성화되어 있지 못하다. 따라서 역량중심 교육과정으로의 개혁을 위해서는 향후 학교에서의 교육과정 통합을 활성화할 수 있는 방안 마련에 관심을 가질 필요가 있다.

VI. 요약 및 결론

1. 요약
2. 결론 및 제언

VI. 요약 및 결론

1. 요약

이 연구의 첫 번째 목적은 청소년 생애핵심역량에 대한 개념과 측정도구에 대한 국내의 다양한 논의를 종합하고 체계화하여 청소년들에게 요구되는 생애핵심역량을 규명하고 이를 측정, 진단할 수 있는 도구를 개발하는 것이다. 둘째, 이 연구는 국·내외 사례에 대한 분석을 통해 우리나라에서 청소년들의 역량기반 학습체계를 구체화할 수 있는 기초연구를 수행하는 것이다.

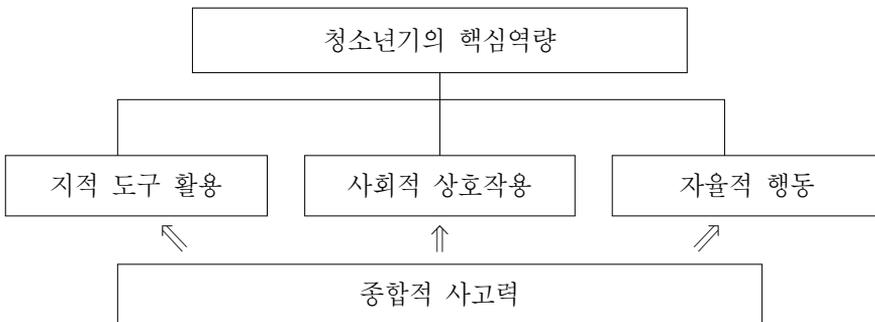
먼저 청소년 생애핵심역량의 개념과 영역체계를 구축하기 위하여 청소년을 둘러싼 사회 환경에 대한 분석과 전문가 델파이조사를 시행하였다. 사회 환경 변화 분석을 통해서 학습역량이나 평생학습 능력, 종합적 사고력, 창의력과 같은 개인의 사고와 학습과정을 이해하고, 통제하는 상위 인지 능력이 중요하다는 점을 지적하였다. 특히 저출산·고령화에 따라 청소년의 역량 강화에 대한 요구가 증대하고 있는데, 삶의 전반에서 스스로 주도하고, 조절하고, 뜻을 갖도록 하는 학습 역량은 개인적, 직업적 발전의 핵심으로 등장할 것으로 내다보았다. 이와 함께 사회적 역량 혹은 대인 역량, 협동력, 의사소통능력도 급격한 사회 환경 변화에 대비하는 데 있어서 중요한 역량 요인으로 고려해야 함을 지적하였다. 특히 다국적 문화와 언어를 사용하는 다문화 사회가 확산되면 공동체에 효과적으로 참여하는 것이 증시될 것이며 서비스를 기반으로 하는 경제에서도 사회적 역량은 취업에 있어서 중요한 척도가 될 것으로 내다보았다. 마지막으로 자율적 행동 역시 급격한 사회 환경 변화를 대비하는 데 있어서 중요한 역량 요인으로 등장할 것이라고 지적하였다. 이는 가정이나 지역사회, 그리고 학교 현장에서 공통적으로 요구되는 것이며 사회 진출 이후에도 요구되는 역량으로 그 중요성이 확대될 것이라고 지적하였다.

다음으로 전문가 델파이 조사 결과, DeSeCo의 세 가지 영역체계에 대한

국내 적용가능성에 대해서 63.1%의 응답자가 가능하다는 응답을 보여줘 이번 연구의 출발점으로 DeSeCo의 틀을 사용하는 것에 대한 지지의견이 반대의견보다 높게 나왔다. DeSeCo의 세 가지 영역체계에 추가해야 할 영역으로 문화역량, 건강 역량, 가치관/도덕성·윤리성 등이 높은 응답률을 보여주었다.

이 연구는 델파이조사를 통해 청소년 생애핵심역량의 영역체계의 하위요소별로 우리나라 청소년들에게 있어서 가장 중요한 요소와 부족한 요소에 대해서 분석하였다. 먼저 도구 활용 영역과 관련해서는 말하기 능력, 정보 활용 능력, 듣기 능력이 중요한 요소라는 응답이 많았으며 부족한 요소로는 쓰기 능력이라는 응답이 가장 많았고 이어서 말하기 능력과 듣기 능력에 대한 응답이 많았다. 사회적 상호작용과 관련해서는 관계형성 능력과 조망취득 능력, 그리고 협력이 중요하다는 응답이 많았고 부족한 역량 요소들로는 조망 취득 능력과 협력, 그리고 권리 및 책임의식에 대한 응답이 많이 나왔다. 마지막으로 자율적 행동과 관련해서는 자기정체성, 계획수립능력, 자율성 등이 중요한 요소라는 응답이 많았고 부족한 요소로는 자율성과 자기정체성, 그리고 충동조절 능력에 대한 응답이 많았다.

마지막으로 학생, 시민, 자녀로서 청소년기의 역할에 따라 요구되는 역량 요인들을 살펴본 결과, 입시 경쟁에 따라 인지적인 측면에서 과도하게 이루어지고 있는 학업 부담의 상황 속에서도 정작 중요한 역량 요인들은 자율적인 행동, 사회적 상호작용과 시민의식 등임을 알 수 있었다.



[그림 VI-1] 우리나라 청소년 생애핵심역량 영역체계(안)

<표 VI-1> 청소년 생애핵심역량의 각 영역별 하위요소(안)

| 역량 영역 | 하위요소 | 측정 |
|----------|--------------------------|--|
| 지적도구활용 | - 언어, 상징, 문자를 상호적으로 활용하기 | <ul style="list-style-type: none"> · 읽기능력 · 쓰기능력 · 말하기능력 · 듣기능력 · 외국어능력 |
| | - 지식과 정보를 상호적으로 활용하기 | <ul style="list-style-type: none"> · 수리능력 · 과학능력 |
| | - 기술을 상호적으로 활용하기 | <ul style="list-style-type: none"> · 정보활용능력 · 기술활용능력 · 기타능력 |
| 사회적 상호작용 | - 관계지향성 | <ul style="list-style-type: none"> · 적극적경청 · 친구, 친척, 이웃과의 접촉의 질과 양 · 공공에 대한 신뢰 · 지역사회에 대한 신뢰 |
| | - 사회적 협력, 협동 | <ul style="list-style-type: none"> · 사회적 역할 이해 · 사회적 유대감 · 시민참여 |
| | - 갈등관리 | <ul style="list-style-type: none"> · 문제인식 · 문제해결 · 비민주적 절차에 대한 인식 · 외국인 노동자에 대한 태도 · 다양한 가치의 수용정도 |
| 자율적 행동 | - 거시적 맥락에서 행동하기 | <ul style="list-style-type: none"> · 패턴이해 · 체계이해 · 행동의 결과인지 · 행동선택 |
| | - 생애목표와 과제를 수립하고 실천하기 | <ul style="list-style-type: none"> · 목표 및 과제설정 · 계획수립 · 수행 · 평가 |
| | - 권리와 이익의 한계를 알고 행동하기 | <ul style="list-style-type: none"> · 흥미이해 · 규칙과 원리 이해 · 욕구와 권리주장 · 대안제시 |

문헌분석 및 청소년을 둘러싼 사회 환경 분석과 델파이조사 결과들을 종합하여 우리나라 청소년기의 핵심역량을 다음과 같이 제안하였다. 우리나라 청소년기의 핵심역량의 영역체계(안)는 기본적으로 DeSeCo의 영역체계를 따르고 있으며 세 가지 역량 영역에 공통적으로 영향을 미치는 핵심 요인으로 종합적 사고력을 추가하는 형태를 취하고 있다. 신규 개발해야 할 종합적 사고력을 제외하고 3가지 생애핵심역량의 각 영역별 하위요소는 <표 VI-1>에 제시되어 있다.

청소년 생애핵심역량 영역에 종합적 사고력을 추가한 것은 첫째, DeSeCo의 세 가지 영역체계는 상호 중첩되는 측면이 있다는 점, 둘째, 청소년기에 가장 중요하고 다른 역량 요인에 토대가 되는 영역으로 종합적 사고력을 들 수 있기 때문이라는 점 등을 근거로 제시하였다. 이와 관련 뉴질랜드 교육부가 DeSeCo 프로젝트 결과를 반영하여 교육과정을 역량 중심으로 개편하면서 종합적 사고력(thinking)을 핵심영역으로 설정한 바 있다.

반면, 전문가 델파이조사에서 많은 추가 의견이 제시된 문화 역량이나 건강 역량을 역량체계(안)에서 독립적으로 제시하지 않았다. 그 이유는 역량을 성취(achievement)나 결과(outcome)의 대상이 아니라 그것을 가능하게 하는 동인(driving force)이라는 측면에서 접근해 볼 때 문화나 건강수준은 동인이라기보다는 결과에 가깝다고 판단했기 때문이다.

두 번째로 역량 기반 학습체계 구축과 관련하여 해외사례 분석을 시도하였다. 뉴질랜드의 경우, DeSeCo 프로젝트에서 제안한 핵심역량을 자국의 맥락에서 재개념화하여 이를 토대로 새로운 국가교육과정을 설계하고 있었다. 즉 뉴질랜드는 새 교육과정을 설계하는 데 있어서 학생들이 의무교육 이후의 성공적인 삶에 필요한 핵심역량을 규명하는 것으로부터 시작하였다. 뉴질랜드에서 핵심역량으로 규명한 것은 사고하기, 언어·상징·텍스트 사용하기, 자기관리, 대인관계, 참여와 공헌하기 등이며, 이것은 8개의 학습 영역을 통해서 학습될 수 있도록 하고 있었다.

캐나다 퀘벡 주는 1960년대부터 유지해 온 교육과정을 최근에 역량중심으로 개혁하였다. 퀘벡 주의 새 교육과정은 학생들의 역량 개발에 초점을 둔

것이며, 따라서 모든 교육내용은 그것이 교과 영역에 해당하는 것이든 범교과과정적인 영역에 해당하는 것이든 역량에 초점을 두어 제시된다. 이는 학생들이 학교교육을 통해서 나중의 변화하는 환경에 적응하고 새로운 학습을 하는 데 활용할 수 있는 복합적이고 융통성 있는 기능을 개발할 필요가 있다는 확신에 기초한 것이었다. 여기서 역량이란 학교나 일상생활에서 획득한 여러 형태의 학습을 적절히 활용할 수 있는 능력을 의미하는 것으로, 역량을 특정 교과 학습뿐만 아니라 교과 간 경계를 초월한 학습을 통해 강조하고 있었다.

호주 빅토리아 주의 경우, 종래의 교육과정이 학생들을 변화하는 사회에 성공적으로 적응시키는 데 적절히 기능하지 못했다고 보고, 새로운 교육과정 틀을 만들어 적용하고 있었다. 이 새 교육과정 설계 역시 OECD가 의미한 바의 역량이 무엇이나 하는 것을 규명하는 것으로부터 출발한 것이었다. 빅토리아 주가 모든 학생들에게 필요하다고 보는 능력은 세 가지로, 학생들이 개인으로서나 다른 사람과의 관계 속에서 자신들을 관리하는 능력, 자신들이 살아가는 세계를 이해하는 능력, 이 세계 속에서 효과적으로 행동하는 능력 등이 이에 해당한다. 빅토리아 주의 새 교육과정은 모든 학생들이 바로 이 세 가지 능력을 갖출 수 있도록 구조화한 것이다.

마지막으로 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 3층구조의 학력관을 제시하고 있다.

2. 결론 및 제언

아동청소년기에 갖추어야 할 역량을 키우기 위해서는 학교교육과 학교 밖 활동영역을 역량 중심 학습체계(competency-based learning system)로 개편할 필요가 있다. 학교교육 측면에서 현행 ‘교과중심’의 국가교육과정은 교과목(편제)과 수업시수(시간 배당)를 구체적이고 획일적으로 제시하고 있어, 학교교육의 다양성을 확보할 수 없고, 사회변화에 따른 요구에 유연하게 대처할 수 없다. 이를 극복하기 위해서는 국가교육과정을 학습영역 또는 역량 중심으로 슬림화하여 학교에서의 자율성과 다양성을 확보할 필요가 있다. 구체적으로 제8차 교육과정 시행기 중 핵심역량 중심으로 슬림화한 교육과정을 별도로 운영하여 부분 시행하고, 점차 국가교육과정을 슬림화하여 교육내용의 다양성 및 새로운 학습 수요에 부응해야 하며 2009년에 초등학교부터 시행되는 제8차 교육과정 미적용 시범학교 운영, 이후 슬림화된 교육과정을 시범지역 또는 시범학교를 지정하여 효과를 평가하여, 개선하면서 2020년까지 전 국가교육과정을 슬림화하는 방안을 구축할 필요가 있다. 교육과정 개편과 관련하여 통합적인 학습이 가능도록 하기 위해서는 교육과정 구조에 대한 인식 전환이 필요하다. 역량중심 교육과정은 학교에서의 교육과정의 통합적인 운영을 강조하는 접근이라고 할 수 있다. 그러나 현재 우리나라 국가 교육과정은 교과 간 혹은 교과와 타 학습 영역 간 통합학습이 용이하지 않도록 구조화되어 있다. 국가 교육과정에 제시된 교과별 학년별 시간 배당은 이러한 문제점을 가장 잘 드러낸다. 이러한 교과 및 시간 편제 방식으로 인해 교육과정의 통합에 대한 인식 또한 사회 전반적으로 활성화되어 있지 못하다. 따라서 역량중심 교육과정으로의 개혁을 위해서는 향후 학교에서의 교육과정 통합을 활성화할 수 있는 방안 마련에 관심을 가질 필요가 있다.

학교 밖 활동 영역 측면에서 활동프로그램을 역량 중심으로 재편할 필요가 있으며 낮은 활동참가율을 제고하기 위해 학교와의 연계체계를 확고하게 구축할 필요가 있다. 이를 위해 아일랜드의 ‘전환학년제(Transition Year)’ 도

입 등을 검토해 볼 필요가 있다. 아일랜드는 중학교 과정을 이수하고 고등학교에 진학하기 전에 1년 동안 전환학년이란 프로그램을 운영하는데, 이 기간 동안 청소년들은 향후 자신의 진로 판단과 실용적인 체험 학습을 위해 교과교육을 접고 직업체험, 여행, 봉사, 사회활동 등 다양한 체험 활동 프로그램을 경험하고 있다. 국내에서도 민족사관고의 국제계열 학생들의 경우 이와 유사한 프로그램이 실시되고 있으며, 그 효과는 매우 긍정적인 것으로 알려져 있다. 이러한 제도를 본격적으로 도입하여 학교 밖에서도 우리나라 아동청소년들의 역량을 키울 수 있는 체계를 구축하는 것이 필요하다.

더불어 모든 학생들이 향후 성공적인 삶을 살아가기 위해서 반드시 학습해야만 하는 핵심역량을 규명할 필요가 있다. 핵심역량을 규명하려는 노력은 해외의 교육과정 개혁 사례에서도 발견할 수 있다. 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 산출해냄으로써 학교교육 개혁에 실질적으로 반영하지 못하는 결과를 초래하고 있다. 따라서 거국적 수준에서 우리나라 학생들이 반드시 갖추어야 할 단일화된 핵심역량을 규명할 필요가 있다.

이와 함께 정부는 정기적으로 핵심역량을 측정하여, 학습의 성과를 관리할 필요가 있다. 무엇보다 미래세대에 대한 투자가 우리나라의 장래를 결정하는 중요한 수단임을 인식하는 것이 필요할 것이다.

참 고 문 헌

- 교육혁신위원회(2007). 학습사회 실현을 위한 미래교육 비전과 전략(안).
- 국가청소년위원회(2007). 청소년 희망세상 비전과 전략: 앞서 가는 세계시민 2030.
- 김기현(2008). 청소년 생애핵심역량 개발: 영역체계와 하위요소를 중심으로. 미래를 여는 청소년학회 2008 춘계학술대회자료집.
- 김기현 · 조혜영 · 장근영 · 이창호 · 고원 · 강홍렬 외(2007). 청소년 희망세상 비전 2030 종합보고서. 국가청소년위원회.
- 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.
- 김신영 · 임지연(2007). 한국 청소년발달 지표조사 II: 결과부문. 서울: 한국청소년정책연구원.
- 김신영 · 임지연 · 유성렬 · 박승호 · 최지영 · 김상욱(2006). 한국 청소년 발달지표 조사 I: 결과부문 측정지표 검증. 서울: 한국청소년정책연구원
- 김안나 외(2003). 국가수준 생애능력 표준설정 및 학습체제 질관리 연구(II). 서울: 한국교육개발원.
- 김태준 · 김남희 · 김주섭 · 정지선(2002). 학습사회에서 성인의 생애능력설정 및 성인 학습체제 질 관리 현황과 과제. 서울: 한국교육개발원.
- 김태준 · 김안나 · 김남희 · 이병준 · 한준(2003). 사회적 자본 형성의 관점에서 본 시민의식 측정 연구. 서울: 한국교육개발원.
- 나승일 외(2004). 기초직업능력 표준개발(2차년도). 서울: 한국교육개발원, 한국산업인력공단.
- 나승일 · 강인수 · 정철영 · 허종렬 · 마상진 · 김강호(2002). 선진국의 직업교육법제 동향의 시사점. 직업 교육 연구, 22(3), pp. 177-200.
- 대통령자문 정책기획위원회(2006). 사회비전 2030 선진복지국가를 위한 비전과 전략.
- 박동열(2006). 대학생의 직업기초능력 유형 진단 도구 개발과 타당화 연구. 농업교육과 인적자원개발, 38(2): 225-245.
- 보건복지부(2006). 2005년 보건복지백서.
- 보건복지부(2006). 한국의 아동지표.
- 소경희(2006). 학교지식의 변화요구에 따른 대안적 교육과정 설계방향 탐색. 교육과

- 정연구, 24(3), 39-59.
- 소경희(2007). 학교교육 맥락에서 본 ‘역량(competency)’의 의미와 교육과정적 함의. *교육과정연구*, 25(3), 1-21.
- 소경희, 이상은, 박정열(2007). 캐나다 퀘벡주 교육과정 개혁 사례 고찰 : 역량기반(competency-based) 교육과정의 가능성과 한계. *비교교육연구*, 17(4), 105-128.
- 신명훈·이동임·김상진·김덕기·이현수·김광용·정일용(1999). 직업능력인증제 도입을 위한 외국의 운영실태 분석. 서울: 한국직업능력개발원.
- 유현숙·김안나·김태준·김남희·이만희·장수명(2002). 국가수준 생애능력 표준 설정 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.
- 윤현진·김영준·이광우·전제철(2007). 미래 한국인의 핵심역량 증진을 위한 초·중등학교 교육과정 비전연구(I). 한국교육과정평가원.
- 이동임 외(2000). 직업능력인증제 운영방안. 서울: 한국직업능력개발원.
- 이무근 외(1997). 직업능력인증제 도입을 위한 정책연구. 교육부.
- 이미경·박선화·손원숙·남민우(2006). 2006년도 OECD 학업성취도 국제비교 연구(PISA): PISA 2006 본검사 시행. 서울: 한국교육과정평가원.
- 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.
- 이정연(2005). 대학생의 정보활용능력 평가모형 개발에 관한 연구. 이화여자대학교 대학원 문헌정보학 박사학위 논문.
- 이중재·송경오(2007). 핵심역량 개발과 마음의 개발: 중용(中庸)의 관점. *아시아교육연구*, 8(4), 137-159.
- 임언·최동선·오은진(2005). 성인의 직업기초능력 실태: OECD ALL Project를 중심으로. 서울: 한국직업능력개발원.
- 임언·최동선·오은진(2005). 한국의 성인직업기초능력. 서울: 한국직업능력개발원.
- 임언·최동선·최지희·오은진(2004). 성인의 직업기초능력 조사 연구: OECD ALL 조사 절차 및 자료 처리 지침서. 서울: 한국직업능력개발원.
- 정철영·나승일·서우석·송병국·이중성(1998). 직업기초능력의 연역 분류 및 하위

요소 추출. 17(2), 15-38.

중앙고용정보원 (2003). 직업변동보고서: 한국직업사전을 중심으로.

진미석 · 이수영 · 채창균 · 유한구 · 박천수 · 이성 · 최동선 · 옥준필(2007). 대학생 직업기초능력 선정 및 문하개발 연구. 서울: 교육인적자원부.

채선희 · 나귀수 · 광영순 · 김재철 · 윤준채 · 최성연(2003). 2003년도 OECD 학업성취도 국제비교연구. 한국교육과정평가원.

통계청 (2007). 장래인구추계.

한정선 · 오정숙(2006). 21세기 지식 정보 역량 활성화를 위한 디지털 리터러시의 조작적 정의 및 하위 영역 규명. 한국교육학술정보원.

Boyatzis, R. E.(1982). *“The Competent manager: A model for effective performance,”* New York: Wiley

Bracken, L. A.(2005). School Reform in Quebec, Canada: A Multi-faceted Approach. Prieiga per.

Coleman, J. C. and Hendry, L. B. (2006[1999]). 『청소년과 사회: 청소년기의 심리, 건강, 행동 그리고 관계의 본질』, 강영배 · 김기현 · 이은주 옮김. 성안당.

Commission of the European Communities(2005). Proposal for a Recommendation of the European Parliament and of the Council on Key Competencies for Lifelong Learning.

European Commission(2001). Directorate-General for Education and Culture. Directorate-General for Employment and Social Affairs. Making a European Area of Lifelong Learning a Reality. Communication from the Commission, 2001a.

European Commission(2001). Directorate-General for Education and Culture. Report from the Commission. The concrete future objectives of education system, COM(2001) 59 final. Brussels: European Commission, 2001b.

Eurydice European Vnit (2002). Key Competencies.

Goleman, D.(1996). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ.* New York: Bantam.

Gerten, Annette.(2000). Guidelines for Intervention with Children and Adolescents Diagnosed with Conduct Disorder. Social Works in Education, pp.132-144.

Haste, H.(2001). Ambiguity, autonomy, and agency: Psychological challengers to new competence. In D.S. Rychen & L.H. Salganik (Eds.), *Defining and selecting Key competencies* (pp. 93-120). Gottingen, Germany: Hogrefe & Huber.

- Haworth, D. and Browne, G.(1992). Key competencies (2nd ed.). St. Leonards, Australia: New South Wales TAFE Commission.
- Levy F, & Murnane, R.J.(2001), Key competencies critical to economic success. In D.S. Rychen & L.H. Salganik (Eds.), *Defining and selecting key competencies* (pp. 151-173). Gottingen, Germany: Hogrefe & Huber.
- Lundvall, B and Johnson, B.(1994). The Learning Economy. *Journal of Industry Studies*, Vol. 1, NO 2.
- McClelland, D. C.(1973). Testing for competency rather than for "intelligence", *American Psychologist*, 28(1), 1-14
- McLagan, P.(1980). Models for HRD Practice, Alexandria, VA: The American Society for Training and Development.
- Merrifield, J.(2000). Equipped for the Future, Research Report. Washington DC: NIFL.
- Ministere de l'Education(2001). Quebec Education Program: Preschool education, Elementary education.
- Ministere de l'Education(2004). Quebec Education Program: Secondary school education, cycle one.
- 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.
- Mirabile, R. J.(1997). Everything you wanted to know about competency modeling *Training and Development*, 51(8), 73-77.
- NZCER(2006). Shifting the frame: Exploring integration of the key competencies at six Normal Schools.
- 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).
- _____(2001). Knowledge and Skills for Life: First Results from PISA 2000.
- _____(2005). The Definition and Selection of Key Competencies.
- _____(2005) Learning a Living: First Result of the Adult Literacy and Life Skills Survey.
- _____(2008). OECD Employment Outlook.
- Parry, S. B.(1996). The quest for competencies: Competency studies can help you make

- HR decision, but the results are only as good as the study. *Training*, 33(7), 48-56
- Perrenoud P.(1997). *Construire des competences des lecole. Pratiques et enjeux pedagogiques*. Paris, ESF editeur.
- _____ (2001). The key to social fields: Competencies of an autonomous actor. In D.S. Rychen & L.H. Salganik (Eds.), *Defining and selecting key competencies* (pp. 151-173). Gottingen, Germany: Hogrefe & Huber.
- Rey, B. Les compétences transversales en question. *Collection Pédagogies*. Paris: ESF éditeur, 1996.
- Romainville. M.(1996). Lirresistible ascension du terme competence en education. *Enjeux*, n 37/38, mars/juin.
- 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.
- Ridgeway, C.(2001). Joining and functioning in groups, self-concept and emotion management. In D.S. Rychen & L.H. Salganik (Eds.), *Defining and selecting Key competencies* (pp. 205-211). Gottingen, Germany: Hogrefe & Huber.
- Rychen, Dominique Simon and Salganik, Laura Hersh(2001). *Defining and Selecting Key Competencies*. Cambridge: Hogrefe & Huber Publishers.
- _____ (2002). DeSeCo Symposium: Discussion Paper. OECD.
- _____ (2003). A holistic model of competence: Key Competencies, Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functiong Society. Cambridge: Hogrefe & Huber Publishers.
- _____ (2003). Highlights from the OECD Project Definition and Selection Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo). Annual Meeting of the American Educational Research Association in Chicago.
- _____ (2003). Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functiong Society. Cambridge: Hogrefe & Huber Publishers.
- Snow, C., Tabors, P. *Intergenerational Transfer of Literacy*. Harvard Graduate School. of Education, 1996. Available on the www.<<http://www.ed.gov/pubs/Famlit/transfer.html>>
- Spencer, L. and Spencer, S.(1993). *Competence at work: Models for superior*

- performance, New York: John Wiley and Sons, Inc.
- Stein, S.(2000a). *Equipped for the future content standards: What adults need to know and be able to do in the 21st century*. Washington, DC: National Institute for Literacy.
- Stein, S.(2000b). What family life demands: A purposeful view of competent performance. Washington, DC: National Institute for Literacy, In D. S. Rychen, L.H. Salganik, & M.E. McLaughlin (Eds), *Selected contributions to the 2nd DeSeDo symposium*. Neuchatel, Switzerland: Swiss Federal Statistical Office.
- Trier, U.P.(2003). Twelve countries contributing to DeSeCo: A summary report. In D.S. Rychen, L.H. Salganik, & M.E. McLaughlin (Eds.), *Selected contributions to the 2nd DeSeDo symposium*. Neuchatel, Switzerland: Swiss Federal Statistical Office.
- Trier, Uri Peter(2001). 12 Countries Contributing to DeSeCo - A Summary Report. OECD.
- Turner, J.C.(1985). Social categorization and the self concept: A cognitive theory of group behavior. In E.K. Lawlen(Ed.). *Advances in group process: Theory and Research, Vol.2*, Greenwich, JAI Press.
- 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.
- VCAA(2004b). Introducing the Victorian essential learning standards.
- VCAA(2005). Victorian essential learning standards: Overview. Victorian Curriculum and Assessment Authority.
- VCAA(2006). Important information for parents about student learning and standards: A new approach from prep to year 10 in Victorian schools.
- Voorhees, A. A.(2001). Competency-based learning models: A necessary future. *New Directions for Institutional Research*, No. 110. 5-13.
- Wood, R. and Payne, T.(1998). *Competency Based Recruitment and selection, A practical Guide*. NY: John Wiley.
- 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.

本田由紀(2005), 多元化する能力と日本社会-ハイパーメリトクラシー化のなかで, NTT
出版.

本田由紀(2008), 軋む社会-教育 `仕事`若者の現在, 双風舎.

前田健一・新見直子(2004), 大学生のキャリア発達とコンピテンス自己評価, 広島大学
大学院教育学研究科紀要, 第3部第53号, 211-215.

부 록

1. 측정도구 예비조사 설문지
2. 델파이조사 설문지

부록 1. 측정도구 예비조사 설문지



청소년 생애핵심역량 측정도구 개발을 위한 조사

이 설문에서 얻어진 모든 내용은 통계목적 이외에는 절대로 사용될 수 없으며 그 비밀이 보호되도록 통계법(제13조 및 제14조)에 규정되어 있습니다.

ID

반갑습니다.

한국청소년정책 연구원은 아동청소년과 관련한 정책 개발 및 연구를 수행하는 국가연구기관입니다. 우리 연구원에서는 한국교육개발원, 한국직업능력개발원과 함께 현재 청소년기에 갖추어야 하는 생애핵심역량에 관한 연구를 수행하고 있습니다.

이번 조사는 위 연구의 일환으로 이루어지는 것이며, 우리나라 청소년의 생애핵심역량을 밝혀내고, 이를 측정할 수 있는 도구를 개발하여 향후 역량기반 학습체계 추진방안을 도출하는 것이 연구의 목적입니다.

응답하신 내용은 연구의 자료로만 활용될 것임을 약속드리며, 한 문항도 빠짐없이 응답해 주시기 바랍니다. 감사합니다.

2008. 10.



<<연구책임자>>
한국청소년정책연구원 김기현 박사
서울시 서초구 무면동 142번지 (☎ 137-715)
(☎ 02-2188-8880/e-mail: kihuns@nypi.re.kr)

1. 다음은 일반적 사항에 관한 질문입니다. 해당 번호에 √표를 기입해 주십시오.

- 성별은? ① 남학생 ② 여학생
- 살고 있는 곳은 다음 중 어디인가요?
 ① 서울 ② 인천 ③ 경기도
- 형제·자매관계는 어떻게 되나요?
 남 녀 중 짝
- 부모님의 최종학력은? (양부모님일 경우 양부모님에 대해 응답해 주십시오.)

| 구분 | 중졸 이하 | 고등학교 중퇴 | 고등학교 졸업 | 전문대 중퇴 | 전문대 졸업 (2,3년제) | 대학교 중퇴 | 대학교 졸업 (4년제) | 대학원 이상 | 모르겠다 |
|-----|-------|---------|---------|--------|----------------|--------|--------------|--------|------|
| 아버지 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | ⑧ | ⑨ |
| 어머니 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | ⑧ | ⑨ |

5. 지금 집에는 다음과 같은 물건(장소)들이 얼마나 있나요?

5-1) 자동차

___ ① 없음 ___ ② 1대 ___ ③ 2대 ___ ④ 3대 이상

5-2) 욕실(화장실) ___ ① 없음(다른 집과 같이 사용) ___ ② 1개 ___ ③ 2개 ___ ④ 3개 이상

5-3) 자기방 (혼자사용)

___ ① 없음 ___ ② 있음

5-4) 피아노

___ ① 없음 ___ ② 있음

5-5) 책(잡지·신문·만화·교과서·참고서 등은 제외)

___ ① 0-10권 ___ ② 11-25권 ___ ③ 26-100권 ___ ④ 101-200권
___ ⑤ 201-500 ___ ⑥ 501권 이상

6. 우리 가정의 생활수준을 1부터 7까지로 표현한다면 다음 중 어디에 해당하나요?

| | | | | | | | |
|-----|---|---|-----|---|---|-----|------|
| 최하중 | | | 중간중 | | | 최상중 | 모르겠다 |
| ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | ⑧ |

7. 부모님과 함께 하는 일에 대한 질문입니다. 다음과 같은 활동을 얼마나 자주하나요?

| 구분 | 거의 없었음 | 1년에 가끔 | 한 달에 가끔 | 한 달에 자주 | 일주일에 자주 |
|-----------------------|--------|--------|------------|------------|------------|
| (1) 학교생활에 대한 대화 | () | () | () | () | () |
| (2) 정치, 사회적 주제에 관한 대화 | () | () | () | () | () |
| (3) 책, TV, 영화에 대한 대화 | () | () | () | () | () |
| (4) 본인의 고민에 관한 대화 | () | () | () | () | () |
| (5) 함께 저녁식사 | () | () | () | () | () |
| (6) 함께 여가 활동 | () | () | () | () | () |

8. 현재 자신의 건강에 대해 어떻게 생각하나요?

___ ① 매우 건강하지 않다 ___ ② 건강하지 않다 ___ ③ 보통이다
___ ④ 건강하다 ___ ⑤ 매우 건강하다

9. 학교 체육 수업시간 외에 운동은 일주일에 얼마나 하나요?

___ ① 거의 하지 않는다 ___ ② 일주일에 1~2회 ___ ③ 일주일에 3~4회
___ ④ 일주일에 5~6회 ___ ⑤ 일주일에 7회 이상

10. 아침식사를 하나요?

- _____① 매일 먹지 않는다 _____② 일주일에 2번 정도 먹는다
 _____③ 일주일에 3번 이상 먹는다 _____④ 매일 먹는다

II. 다음은 학교 생활에 관한 질문입니다. 해당 번호에 √표를 기입해 주십시오.

11. 현재 다니고 있는 학교생활 전반에 대해 만족하고 있나요?

- _____① 매우 불만족스럽다 _____② 불만족스럽다 _____③ 보통이다
 _____④ 만족스럽다 _____⑤ 매우 만족스럽다

12. 다음은 학교를 다니면서 받는 느낌에 대한 질문입니다. 각 문항별로 생각하는 정도를 표시해 주세요.

| 문항 | 전혀 그렇지 않다 | 그렇지 않다 | 보통이다 | 그렇다 | 매우 그렇다 |
|-----------------------------|-----------|--------|------|-----|--------|
| 12-1) 수업시간이 재미있다. | | | | | |
| 12-2) 우리들의 의견이 잘 반영된다. | | | | | |
| 12-3) 다른 학교로 전학가고 싶다. | | | | | |
| 12-4) 우리 학교는 공부하기에 좋은 분위기다. | | | | | |
| 12-5) 우리 학교는 교칙이 엄격하다. | | | | | |

13. 학교생활 중 최근 1년간 다음과 같은 경험을 얼마나 했나요?

| 구분 | 없었다 | 한 두 번 | 서너 번 | 다섯 번 이상 |
|-------------------------------|-----|-------|------|---------|
| (1) 휴학 경험 | () | () | () | () |
| (2) 지각(한 달을 기준) | () | () | () | () |
| (3) 무단결석 | () | () | () | () |
| (4) (교내·외) 사회봉사 혹은 동교정치 등의 징계 | () | () | () | () |

14. 학교 성적은 현재 반에서 어느 정도 수준인가요? 또한, 국어·영어·수학성적은 어느 수준인가요?

| 구분 | 상위 1~20% | 중상위 21%~40% | 중간 41%~60% | 중하위 61%~80% | 하위 81%~100% |
|-----------|-------------|----------------|---------------|----------------|----------------|
| (1) 전체 성적 | () | () | () | () | () |
| (2) 국어 성적 | () | () | () | () | () |
| (3) 영어 성적 | () | () | () | () | () |
| (4) 수학 성적 | () | () | () | () | () |

15. 장래 연고자 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

16. 앞으로 어느 학력까지 교육받기를 원하나요?

- _____ ① 중졸 _____ ② 고졸 _____ ③ 전문대졸(2-3년제) _____ ④ 대졸(4년제)
 _____ ⑤ 대학원졸(석사 및 박사) _____ ⑥ 잘 모르겠다

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

17. 상대방의 말을 듣는 본인의 태도가 어떻다고 생각하나요? 각 문항마다 해당되는 곳에 √표를 해주세요.

| 문항 | 전혀 그렇지 않다 | 그렇지 않다 | 보통이다 | 그렇다 | 매우 그렇다 |
|--|-----------|--------|------|-----|--------|
| 나는 대화를 나눌 때 말하는 사람에게 나의 모든 주의를 기울인다. | | | | | |
| 나는 상대방의 입장에서 생각하려고 하며 상대방이 무엇을 말하는지에 대해서 관심을 기울인다. | | | | | |
| 나는 내가 이해하지 못한 말을 명확하게 알기 위해 질문을 한다. | | | | | |
| 나는 내가 관심 있는 것을 보여주기 위해 적극적으로 묻는다. | | | | | |
| 나는 상대방이 말할 때 눈을 맞추거나 상대방을 본다. | | | | | |
| 나는 감정에 치우치지 않고 객관적으로 들으며 상대방에 대하여 판단하려 하지 않는다. | | | | | |
| 나는 상대방이 말할 때 상대방의 신체적 표정이나 행동을 관찰하며 듣는다. | | | | | |

18. 남을 돕는 것에 대해 어떻게 생각하나요? 각 문항마다 해당되는 곳에 √표해 주세요.

| 문항 | 전혀 그렇지 않다 | 그렇지 않다 | 보통이다 | 그렇다 | 매우 그렇다 |
|--|-----------|--------|------|-----|--------|
| 현재 우리 동네 주민들은 서로 돕고 있다. | | | | | |
| 길을 걸다가 청소년들이 노인을 괴롭히는 것을 목격했다면 그 노인을 적극적으로 도울 것이다. | | | | | |
| 만약 시험에서 불이익이 있다면 나는 친구에게 노트를 빌려주지 않겠다. | | | | | |

19. 사회 안에는 남성과 여성의 역할에 대한 여러 가지 관점이 존재합니다. 다음 남자와 여자의 사회적 역할에 대한 의견에 얼마나 동의하는지 해당되는 곳에 √표해 주세요.

| 문항 | 전혀 동의하지 않는다 | 동의하지 않는다 | 동의한다 | 매우 동의한다 | 모르겠다 |
|--|-------------|----------|------|---------|------|
| 모든 남녀는 정부가 하는 일에 동등하게 참여해야 한다. | | | | | |
| 모든 남녀는 모든 면에서 동일한 권리를 가져야만 한다. | | | | | |
| 여성은 정치에 참여해서는 안 된다. | | | | | |
| 일자리가 없을 때 남자는 여자보다 더 많은 일자리를 가져야 한다. | | | | | |
| 동일한 일을 할 때, 모든 사람들은 성별에 관계없이 동일한 임금을 받아야 한다. | | | | | |
| 남성은 여성보다 정치지도자가 될 자격이 더 충분하다. | | | | | |
| 여성의 우선적 책임과 의무는 아이를 출산하고 양육하는데 있다. | | | | | |
| 남성도 육아에 있어서 여성과 동일한 책임을 가져야 한다. | | | | | |

20. 문제가 발생했을 때 여러분은 어떻게 하는지 각 문항마다 해당되는 곳에 √표해 주세요.

| 문항 | 전혀 그렇지 않다 | 그렇지 않다 | 보통이다 | 그렇다 | 매우 그렇다 |
|---|-----------|--------|------|-----|--------|
| 나는 문제가 생기면 상황을 파악해서 문제해결에 방해가 되는 것이 무엇인지 생각한다. | | | | | |
| 나는 문제해결 방법을 찾기 위해 가능한 여러 각도에서 그 문제에 접근해 보려고 노력한다. | | | | | |
| 나는 문제를 해결하려고 할 때 나의 목적이 무엇인지를 생각한다. | | | | | |

□ 5

21. 가까이 사는 친척들과 얼마나 자주 만나 이야기를 하나요?

- _____ ① 거의 매일 _____ ② 일주일에 한두 번 _____ ③ 한 달에 한두 번
 _____ ④ 한 달에 한번 이하 _____ ⑤ 만나지 않는다

22. 만약 새로운 학교로 전학을 간다면 친구들에게 어떻게 할 것인가요?

- _____ ① 먼저 찾아가 인사한다
 _____ ② 만나면 그 때 인사한다
 _____ ③ 찾아올 때까지 기다린다
 _____ ④ 모른 척하고 산다

23. 다음 각종 기관과 공공서비스와 관련된 사람들을 얼마나 신뢰하나요? 해당되는 곳에 √표 해 주세요.

| 구분 | 전혀 신뢰하지 않는다 | 신뢰하지 않는다 | 조금 신뢰한다 | 매우 신뢰한다 |
|-------------|-------------|----------|---------|---------|
| 경찰 | | | | |
| 검사 | | | | |
| 기업인 (회사 사장) | | | | |
| 교사 | | | | |
| 국회의원 | | | | |
| 공무원 | | | | |
| 언론인 | | | | |

24. 아래 표는 민주적이지 못한 절차의 인식에 관한 주장입니다. 해당되는 곳에 √표해 주세요.

| 구분 | 매우 반대 | 약간 반대 | 보통 | 약간 찬성 | 매우 찬성 |
|--|-------|-------|----|-------|-------|
| 중요한 문제를 결정할 때는 여러 사람에게 의견을 물어보는 것보다는 한 두 사람이 빠르게 처리하는 것이 좋다. | | | | | |
| 어떻게 해서든 잘 살 수 있도록 해 주면 되지 민주주의를 꼭 해야 한다는 법은 없다. | | | | | |

25. 아래 표는 외국인 노동자에 대한 태도에 관한 진술입니다. 해당되는 곳에 √표해 주세요.

| 구분 | 전혀 동의하지 않는다 | 동의하지 않는다 | 동의한다 | 매우 동의한다 | 모르겠다 |
|---|-------------|----------|------|---------|------|
| 우리사회에서 외국인 근로자들은 우리 우리나라 사람들이 가진 권리와 동일한 권리를 가져야만 한다. | | | | | |

26. 민주국가에서 하나 이상의 여러 정당이 있어야만 하는 이유가 무엇이라고 생각하나요? 해당되는 곳에 √표해 주십시오.

- ___ ① 국가 입법기관에서(예: 국회) 국민의 다양한 의견(관심)을 대변하기 위해
- ___ ② 정치적 부패를 막기 위해
- ___ ③ 정치적 시위나 데모를 막기 위해
- ___ ④ 경제적 경쟁을 촉진시키기 위해

27. 아래 제시된 지시문을 읽고 해당되는 곳에 √표를 해주세요.

□□지역 학교의 한 교사가 운동장에서 학생들이 서로 싸우지 않는 방법이 무엇인지에 관한 토론을 하려고 한다. 그 교사는 질관에 토론에 관한 몇 가지 규칙을 썼다.

규칙

1. 다른 사람이 말할 때 경쟁 할 것
2. 다른 사람의 어떤 말에 대해서도 조롱하지 말 것
3. 모든 사람에게 발언권을 줄 것
4. 다른 사람이 말할 때 끼어들지 않을 것

27-1) 지시문에 제시된 규칙은 토론에 어떤 도움을 줄 것이라고 생각하나요? 옳은 답에 √표 해주세요.

- ___ ① 모든 사람이 자신의 의견을 표현할 수 있게 도와줄 것이다.
- ___ ② 모든 사람이 그 문제에 대해서만 이야기 하게 도와줄 것이다.
- ___ ③ 학생 모두가 서로 동의하여 통일된 의견을 도출할 수 있게 도와줄 것이다.
- ___ ④ 모든 학생이 학급에서 결정된 사항에 대해 만족할 수 있게 도와줄 것이다.

27-2) 어떤 문제가 발생했을 때 지시문에 제시된 규칙은 토론에 어떤 도움을 줄 것이라고 생각하나요? 해당되는 곳에 √표 해주세요.

| 문항 | 전혀 | 그렇지 | 보통이 | 그렇다 | 매우 |
|--|-----|-----|-----|-----|-----|
| | 그렇지 | 않다 | 다 | | 그렇다 |
| 내가 원하는 상태와 현재 상태간의 차이가 무엇인지를 생각한다. | | | | | |
| 문제가 해결되지 않았을 때, 나타날 결과를 미리 예측한다. | | | | | |
| 발생한 문제가 다른 사람에게 어떠한 영향을 미칠 것인지를 생각 한다. | | | | | |
| 내가 해결해야할 문제의 핵심이 무엇인지를 먼저 확인 한다. | | | | | |
| 해결할 문제가 나에게 얼마나 가치 있는 것인지를 객관적인 입장에서 평가해 본다. | | | | | |

□ 7

28. 다음은 아래 상황에 관한 여러분의 의견을 물어보는 질문입니다. 해당되는 곳에 √표해 주세요.

철수는 새 신발을 샀다. 그런데 철수는 그 신발이 어린 아이들을 고용해서 임금을 제대로 주지 않는 회사에서 만들어졌다는 것을 알았다. 철수는 다시는 그 신발회사의 제품을 사지 않겠다고 다짐하였다.

28-1) 철수가 그 회사 신발을 다시는 사지 않겠다고 다짐한 이유는 무엇인가요?

- ___ ① 아이들이 만든 신발이 오래가지 않을 것이라고 생각했기 때문에
- ___ ② 그 신발 회사의 편에 서는 것으로 보이고 싶지 않았기 때문에
- ___ ③ 그 신발을 만든 아이들 편에 서는 것으로 보이고 싶지 않았기 때문에
- ___ ④ 실제 가격보다 비싼 신발에 화가 났기 때문에
- ___ ⑤ 철수는 다른 사람들도 그 회사의 신발을 사지 않도록 하고 싶어서

28-2) 철수가 자신의 생각을 관철시킬 수 있는 가장 좋은 방법은 무엇인가요?

- ___ ① 어느 누구도 신발을 살 수 없도록 모든 신발을 산다
- ___ ② 가게에 신발을 돌려주고 돈을 환불해 줄 것을 요구한다
- ___ ③ 사람들이 들어올 수 없도록 그 가게의 입구를 막는다
- ___ ④ 그 신발이 어떻게 만들어졌는지에 대하여 다른 사람들에게 알린다

29. 평소 지역의 사회적 쟁점에 대하여 자신의 생각을 어떻게 표현하나요?

- ___ ① 시위에 참여한다 ___ ② 지역사회나 시민단체에 가입한다
- ___ ③ 인터넷을 통해 표현한다 ___ ④ 언론에 호소한다 ___ ⑤ 표현하지 않는다

30. 여러분은 정해진 봉사활동 시간(18시간) 이외에 추가로 1년에 몇 시간을 자원 봉사 활동을 하나요?

- ___ ① 전혀 참여한 적이 없다 ___ ② 1년에 1-2회
- ___ ③ 2달에 한 번 정도 ___ ④ 1달에 한 번 정도

IV. 다음은 정보통신기술 이용 및 검색에 관한 질문입니다. 해당 번호에 √표를 기입해 주세요.

31. 여러분은 평소 다음의 목적으로 얼마나 자주 컴퓨터를 사용하십니까?

| 구분 | 하루에 1회 이상 | 일주일에 1회 이상 | 한달에 1회 이상 | 전혀 사용안함 | 잘 모르겠음 |
|---|--------------|---------------|--------------|------------|-----------|
| (1) 한글문서 작성 및 편집 | | | | | |
| (2) 엑셀을 이용한 계산표 작성 | | | | | |
| (3) 파워포인트/포토샵 등을 이용한 그래픽, 디자인, 사진, 발표자료 등의 제작 | | | | | |
| (4) 컴퓨터 언어로 프로그래밍 하기 | | | | | |
| (5) 일정 및 행사관리 | | | | | |
| (6) 컴퓨터로 CD나 DVD를 이용하여 정보 열기 | | | | | |
| (7) 게임하기(인터넷 게임은 제외) | | | | | |

32. 여러분은 평소 다음의 목적으로 한 달에 얼마나 자주 인터넷을 사용하십니까?

| 구분 | 하루에 1회 이상 | 일주일에 1회 이상 | 한달에 1회 이상 | 전혀 사용안함 | 잘 모르겠음 |
|---|--------------|---------------|--------------|------------|-----------|
| (1) 전자 우편(이메일) | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| (2) 채팅, 메신저, 게시판 및 댓글 작성, 또는 온라인 토론에 참여 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| (3) 인터넷을 통한 상품 구매 및 판매 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| (4) 인터넷을 통한 학습 프로그램 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| (5) 음악(노래) 경취 또는 다운로드 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| (6) 인터넷 게임(다운로드 포함) | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| (7) 영화, 동영상, 이미지 보기 또는 다운로드 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| (8) 방송사 사이트를 통한 라디오경취 또는 TV 시청 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| (9) 신문, 잡지, 전자책(e-book) 읽기 또는 다운로드 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| (10) 상품, 서비스 등 쇼핑 정보 검색 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| (11) 건강 및 보건서비스 관련 정보 검색 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| (12) 정부·공공기관 웹사이트 및 이메일을 통한 정보수집 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| (13) 일반적인 정보 및 웹서핑 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| (14) 동호회활동(카페·커뮤니티 포함) | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| (15) 개인 홈페이지, 블로그, 미니홈피 운영 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| (16) 소프트웨어 다운로드 또는 업그레이드 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |

33. 다음 중 필요한 정보를 찾기 위한 인터넷 사이트로 가장 적절하지 않은 것은 무엇인가요?

- ① 날씨 - 기상청 사이트 ② 학술자료 - 국회도서관 사이트
 ③ IT 정보 - 전자신문 사이트 ④ 지역소식 - 여행사 사이트
 ⑤ 연예소식 - 포털 사이트

34. 명수는 '청소년 인터넷 중독'에 관한 문제를 찾아보고자 합니다. 다음 중 주어진 과제를 수행하기 위해 고려해야 할 사항이 아닌 것은 무엇인가요?

- ① 과제의 종류가 무엇인지를 살펴본다.
 ② 관련 정보의 양은 많으면 많을수록 좋다.
 ③ 웹 정보원이 필요한지를 살펴본다.
 ④ 관련 주제에 대한 인터넷상의 토론그룹이 있는지를 알아본다.
 ⑤ 과제의 특성을 명확하게 하기 위해서 동료들과 토론해 본다.

35. 영수는 "텔레비전에서 방영되는 폭력의 문제점 및 영향"에 관한 신문기사를 모으는 과제를 준비하고자 합니다. 검색 사이트에서 어떠한 키워드를 입력하는 것이 가장 합리적이라고 생각하나요?

- ① 텔레비전, 폭력, 문제에 관한 관련어를 추출해 낸다.
 ② 방영, 폭력, 영향에 관한 관련어를 추출해 낸다.
 ③ 텔레비전, 방영, 영향에 관한 관련어를 추출해 낸다.
 ④ 폭력의 문제점에 관한 관련어를 추출해 낸다.

□ 9

36. 영희는 다음 달에 가족과 함께 경주를 여행하고자 합니다. 경주에 어떠한 문화재가 있는지를 찾고자 하는데, 다음 중 어떠한 검색어를 입력하는 것이 가장 합리적이라고 생각하세요?

- _____ ① 경주 or 문화재 _____ ② 경주 not 문화재
- _____ ③ 경주 nor 문화재 _____ ④ 경주 and 문화재
- _____ ⑤ 경주 near 문화재

37. 철수는 웹서핑을 하다가 좋은 정보를 제공하는 사이트를 알게 되었습니다. 이 웹사이트를 다음에 다시 활용하는 가장 합리적인 방법은 무엇이라고 생각하세요?

- _____ ① 그때마다 검색하여 해결한다.
- _____ ② 즐겨찾기에 추가 또는 폴더를 만들어 북마크 한다.
- _____ ③ 따로 기록하여 둔다.
- _____ ④ 웹사이트의 주소를 기억해 둔다.
- _____ ⑤ 따로 파일을 만들어 저장한다.

38. “독도에 관한 신문만들기” 과제를 수행하려고 독도 관련 사이트를 검색했더니 다음과 같은 내용들이 검색되었습니다. 아래의 내용을 바탕으로 신문을 만들려고 할 때, 그 방법으로 틀린 것은 무엇인가요?

- _____ ① 독도의 위치에 해당되는 내용을 찾아 기록한다.
- _____ ② 독도에 대한 이미지 정보는 개개의 파일을 제목을 정해 놓고 별도로 관리한다.
- _____ ③ 본 내용들을 언제든지 다시 확인해 볼 수 있도록 즐겨찾기 해둔다.
- _____ ④ 독립된 주제나 항목들을 별도로 관리하지 않고 필요할 때 마다 매번 검색한다.
- _____ ⑤ 독도의 유래에 해당되는 내용을 찾아 스크랩해둔다.

40. 형석이는 얼마전 누군가가 자신의 아이디와 비밀번호를 알아내 동호회 게시판에 음란한 자료를 올려 곤란한 일을 겪었습니다. 이러한 상황을 예방하기 위한 아이디와 비밀번호 관리 방법이 아닌 것은 무엇일까요?

- _____ ① 만약의 경우에 대비하여 비밀번호는 자주 바꾸도록 한다.
- _____ ② 자신의 비밀번호를 남에게 쉽게 가르쳐 주지 않는다.
- _____ ③ 아이디나 비밀번호를 만들 때 생일이나 전화번호 같이 쉽게 알 수 있는 것은 사용하지 않는다.
- _____ ④ 의심스러운 사이트에서는 함부로 회원가입을 하지 않는다.
- _____ ⑤ 여러 사이트에 가입한 아이디나 비밀번호의 효과적인 관리를 위해 모두 같은 비밀번호로 통일한다.

V. 아래의 질문을 읽고 자신의 생각과 가장 가깝다고 생각하는 곳에 √표 해주세요.

41. 다음은 우리나라 사회적 변화에 관한 내용입니다. 적절한 것은 무엇이라고 생각하세요?

- 1) 노인인구의 변화 증가하고 있다 _____ 감소하고 있다 _____ 모르겠다 _____
- 2) 출산율의 변화 증가하고 있다 _____ 감소하고 있다 _____ 모르겠다 _____
- 3) 평균수명의 변화 길어지고 있다 _____ 짧아지고 있다 _____ 모르겠다 _____
- 4) 학생수의 변화 늘어나고 있다 _____ 줄어든다고 있다 _____ 모르겠다 _____
- 5) 결혼하는 연령의 변화 느려지고 있다 _____ 빨라지고 있다 _____ 모르겠다 _____
- 6) 여성의 경제활동변화 증가하고 있다 _____ 감소하고 있다 _____ 모르겠다 _____

42. 다음은 우리나라의 인구변화가 가져올 여러 가지 결과입니다. 아래 빈칸에 들어가기에 가장 적절하다고 생각하는 내용을 보기에서 골라 √표 하세요.

우리나라 사람들이 아이를 적게 낳는다 → → 나의 세금부담이 커진다

- _____ 1) 가정의 지출이 줄어든다
- _____ 2) 학생들이 줄어든다
- _____ 3) 일할 사람이 줄어든다
- _____ 4) 아동인구가 줄어든다

43. 다음은 노래 음반을 구입할 때 선택할 수 있는 방법과, 각각의 방법에 따른 이익과 손해를 나타낸 표입니다. 아래 표를 보고 질문에 답해 주세요.

| 음반을 구매하는 방법 | 장점 | 단점 |
|---------------------------|----------------------------|--|
| 음반가게나 온라인 매장에서 정품을 구입한다 | 품질이 보장된다 문제가 있으면 보상 받는다 | 비용이 많이 든다 원하는 노래만 구입하기 어렵다 오래 걸리고 불편하다 |
| 파일공유 사이트를 통해서 불법 다운로드를 한다 | 비용이 절감 된다 빨리 구매할 수 있다 | (1) |

43-1) (1)에 들어가기에 적절하다고 생각되는 것에 모두 √표 하세요.

- ① 음질이 나쁘거나 바이러스 등에 감염될 수 있다
- ② 양심에 걸린다
- ③ 좋은 음악을 만드는 가수들이 줄어든다
- ④ 비용이 많이 든다
- ⑤ 얻는데 오래 걸리고 불편하다
- ⑥ 음반 시장이 축소된다
- ⑦ 고소당하거나 처벌을 받을 수 있다

43-2) 아래 빈칸에 들어가기 가장 적절하다고 생각되는 내용을 보기에서 골라 √표 하세요.

음반을 사지 않고 불법다운로드를 한다 → → 좋은 노래가 줄어든다

- ① 음반 판매량이 줄어든다
- ② 파일 공유 업자가 늘어난다
- ③ 불법복제 방지 기술이 발전한다
- ④ 불법복제에 대한 법적 처벌이 커진다

43-3) A라는 사람이 가수가 되기 위하여 열심히 노력하고 있습니다. 위에 제시된 그림과 같은 추세가 계속될 때 A에게 일어날 수 있는 일로 가장 적절하다고 생각되는 내용을 보기에서 골라 √표 하세요.

음반 불법다운로드를 한다 → 음반시장이 축소된다 → 음반업계 종사자들이 줄어든다 →

- ① 가수로 데뷔할 기회가 줄어든다
- ② 가수로 데뷔할 기회가 늘어난다
- ③ 음반구입비가 싸진다
- ④ 음반구입비가 비싸진다

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

44. 아래에 제시된 항목들을 읽어 보고 자신의 생각과 가장 가깝다고 생각되는 번호에 √표 해 주십시오.

| 문항 | 매우 그렇다 | 그렇다 | 보통이다 | 그렇지 않다 | 전혀 그렇지 않다 |
|---|--------|-----|------|--------|-----------|
| 1 나는 우리 사회의 관습에 대해 알고 있다 | | | | | |
| 2 나는 세상이 돌아가는 이치를 알고 있다 | | | | | |
| 3 나는 우리 사회의 도덕적인 기준에 대하여 알고 있다 | | | | | |
| 4 나는 나의 역할이 다른 사람들과 어떻게 관련되는지 알고 있다 | | | | | |
| 5 나는 나의 권리가 제한될 수 있는 상황에 대하여 알고 있다 | | | | | |
| 6 나는 내 주변에서 벌어지는 일들의 원인을 살펴본다 | | | | | |
| 7 나는 나에게 다소 손해가 있더라도 정당한 대가라면 지불해야 한다고 생각한다 | | | | | |
| 8 나는 내가 속에 있는 다양한 환경들을 살펴본다 | | | | | |
| 9 나는 내 행동으로 인한 결과를 통제하기 어렵다 | | | | | |
| 10 나는 내 행동이 다른 사람들에게 어떤 영향을 미치는지 알고 있다 | | | | | |
| 11 나는 내 행동으로부터 비롯된 직접적인 결과를 미리 생각한다 | | | | | |
| 12 나는 내 행동으로 인해 일어날 수 있는 원치 않는 결과도 살펴본다 | | | | | |
| 13 나는 내 주변 환경의 변화를 예측한다 | | | | | |
| 14 나는 내가 원하는 바를 이루기 위해 어떻게 행동해야 하는지 알고 있다 | | | | | |

45. 아래에 제시된 행동들을 읽어 보고 어느 정도 그러한 행동을 하는지 생각되는 번호에 √표 해 주십시오.

| 문항 | 매우 드물게 | 드물게 | 보통 | 자주 | 매우 자주 |
|--------------------------------------|--------|-----|----|----|-------|
| 1 나는 법과 규범 내에서 행동한다 | | | | | |
| 2 나는 내가 처해 있는 상황에 따라 다르게 행동한다 | | | | | |
| 3 나는 어떤 행동을 할지 결정하기 전에 결과를 예측한다 | | | | | |
| 4 나는 장기적인 관점에서 바람직하다고 판단되는 방향으로 행동한다 | | | | | |
| 5 나는 행동의 결과가 현재보다는 미래에 도움이 되도록 행동한다 | | | | | |
| 6 나는 미래를 예측하고 그에 따라 행동 계획을 수정한다 | | | | | |

46. 아래에 제시된 행동들을 읽어 보고 어느 정도 그러한 행동을 하는지 생각되는 번호에 √표 해 주십시오.

| 문항 | 매우 드물게 | 드물게 | 보통 | 자주 | 매우 자주 |
|------------------------------|--------|-----|----|----|-------|
| 1 친구들로부터 생각 좀 하며 살라는 소리를 듣는다 | | | | | |
| 2 친구들로부터 재치가 있다는 말을 듣는다 | | | | | |
| 3 선생님으로부터 계획성이 없다는 야단을 맞는다 | | | | | |
| 4 선생님으로부터 어른스럽다는 소리를 듣는다 | | | | | |
| 5 부모님으로부터 믿음직스럽다는 소리를 듣는다 | | | | | |
| 6 부모님으로부터 철이 없다는 소리를 듣는다 | | | | | |

47. 아래에 제시된 행동들을 읽어 보고 어느 정도 그러한 행동을 하는지 생각되는 번호에 √표 해 주십시오.

| 문항 | 매우 드물게 | 드물게 | 보통 | 자주 | 매우 자주 |
|---|--------|-----|----|----|-------|
| 1 나는 할 일을 스스로 계획한다 | | | | | |
| 2 나는 계획한 일을 언제까지 마쳐야 하는지 날짜 혹은 시간을 미리 결정한다 | | | | | |
| 3 나는 실현 가능한 계획을 세운다 | | | | | |
| 4 나는 목표를 달성하는 과정에서 필요하면 계획을 바꾼다 | | | | | |
| 5 나는 목표달성을 위해 구체적인 계획을 수립한다 | | | | | |
| 6 나는 해야 할 일을 아무리 어려워도 끝까지 한다 | | | | | |
| 7 나는 무슨 일이든 내 일은 끝까지 혼자 힘으로 끝낸다 | | | | | |
| 8 나는 처음엔 좋아서 시작한 일이라도 싫증이 나면 그만둔다 | | | | | |
| 9 나는 하고 싶은 다른 일이 생기더라도 하던 일을 계속한다 | | | | | |
| 10 나는 '내가 꼭 해야만 하는' 일을 할 때 '최대한의' 노력을 기울인다 | | | | | |
| 11 나는 계획한 일이 잘되었는지를 스스로 평가한다 | | | | | |
| 12 내가 한 일의 결과를 내가 원하던 목표수준과 비교한다 | | | | | |
| 13 나는 목표달성 후 결과가 얼마나 효과적인지를 판단한다 | | | | | |
| 14 나는 내가 한 일의 결과를 평가한 후 다음 할 일에 반영한다 | | | | | |
| 15 나는 만족스럽지 못한 결과를 고치기 위해 해야 할 일을 확인한다 | | | | | |
| 16 나는 해결책을 찾을 때 가능한 많은 접근방법을 생각한다 | | | | | |
| 17 나는 어려운 상황에서도 신중하게 행동한다 | | | | | |
| 18 나는 주장을 하기 전에 나에게 도움이 될 만한 예를 찾아본다 | | | | | |
| 19 나는 양쪽 모두 만족할 수 있도록 갈등해결을 위한 의견을 제시할 수 있다 | | | | | |
| 20 나는 모두가 만족하는 결론에 도달하기 위해 여러 사람의 의견을 듣는다 | | | | | |

48. 아래에 제시된 항목들을 읽어 보고 자신의 생각과 가장 가깝다고 생각되는 번호에 √표 해 주십시오.

| 문항 | 매우 그렇다 | 그렇다 | 보통이다 | 그렇지 않다 | 전혀 그렇지 않다 |
|--|--------|-----|------|--------|-----------|
| 1 나는 구체적인 생활목표를 가지고 있다 | | | | | |
| 2 나는 지금 달성하고자 하는 목표를 가지고 있다 | | | | | |
| 3 나는 목표달성에 도움을 줄 수 있는 자원을 활용한다 | | | | | |
| 4 나는 목표를 세우기 전에 꼼꼼하게 정보를 수집한다 | | | | | |
| 5 나는 목표를 세우면서 다양한 사람들의 의견을 듣는다 | | | | | |
| 6 나는 내가 좋아하는 일이 무엇인지 알고 있다 | | | | | |
| 7 나는 내가 싫어하는 일이 무엇인지 알고 있다 | | | | | |
| 8 나는 내가 관심 있어 하는 일이 무엇인지 알고 있다 | | | | | |
| 9 나는 내가 원하는 바가 무엇인지를 알고 있다 | | | | | |
| 10 나는 나의 관심이나 흥미와 관련하여 어떤 일을 해야 하는지를 알고 있다 | | | | | |
| 11 나는 내가 속한 사회의 법, 규칙, 규범에 대하여 알고 있다 | | | | | |
| 12 나는 부족한 자원을 활용할 때 희생이 따르는 것을 알고 있다 | | | | | |
| 13 나는 주장을 하기 전에 돌아가는 상황과 흐름을 먼저 이해한다 | | | | | |
| 14 나는 즉흥적으로 행동하기보다 많이 생각한 후 행동한다 | | | | | |
| 15 나는 나에게 주어진 사회적 역할이 무엇인지 알고 있다 | | | | | |
| 16 나는 나의 고유한 권리가 무엇인지 알고 있다 | | | | | |
| 17 나는 나의 권리를 주장할 때 가장 적절한 방법을 선택한다 | | | | | |
| 18 나는 나의 권리를 주장하기 위한 확실한 근거를 가지고 있다 | | | | | |
| 19 나는 당당하게 내 권리를 주장한다 | | | | | |
| 20 나는 나의 권리를 주장할 때와 참아야 할 때를 알고 있다 | | | | | |

☆ 빠진 문항이 없는지 살펴봐 주십시오. 끝까지 응답해 주셔서 감사합니다 ☆

[참고] 생애핵심역량의 개념 및 영역체계

○ OECD는 12개 국가(오스트리아, 벨기에, 덴마크, 핀란드, 프랑스, 독일, 네덜란드, 뉴질랜드, 노르웨이, 스웨덴, 스위스, 미국 등)의 참여 속에 1997년부터 2003년까지 추진한 DeSeCo 프로젝트(Defining and Selecting Key Competencies)를 통해 생애핵심역량에 대한 개념적이고 이론적인 기초를 마련한 바 있다. DeSeCo 프로젝트에서 정의하고 있는 생애핵심역량(Key Competencies)이란 개인적 수준에서 일차적인 욕구 충족, 타인과의 관계 형성, 성취와 만족, 경제적 자원에 대한 접근, 교육, 정치참여, 정보에 대한 접근 등을 가능케 하며 사회적 수준에서는 평화와 안녕, 경제적 성취와 부, 사회적 통합, 평등, 인권관리, 환경보존을 가능케 하는 생활의 모든 차원에서 통틀어 중요하다고 보여지는 능력으로서 성공적인 삶과 순기능적인 사회에 기여하는 능력을 의미합니다.

○ OECD DeSeCo 프로젝트의 '핵심역량' 영역 체계



[그림 1] OECD DeSeCo의 핵심역량 영역체계

<표 1> OECD DeSeCo의 핵심역량 영역체계의 정의

| 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 사용할 수 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 경제감을 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. |

1. 도구 활용 역량에 관한 질문

[참고] 생애핵심역량의 '도구 활용 역량'의 세 가지 구성요소

○ OECD DeSeCo 프로젝트에서 도구 활용 역량의 세 가지 구성요소



[그림 2] OECD DeSeCo의 도구 활용 역량의 세 가지

[설명자료] 도구 활용과 관련된 생애핵심역량 하위요소 목록

이것은 도구 활용과 관련된 생애핵심역량들의 하위요소 목록입니다. 이것을 **먼저 읽어보시고 다음 질문에 답변**해 주시기 바랍니다.

| | |
|-------------|---|
| 1. 읽기 능력 | 다른 사람이 작성한 글을 읽고 그 내용을 이해하는 능력 |
| 2. 쓰기 능력 | 글을 통해서 다른 사람과 효과적으로 의사소통하는 능력 |
| 3. 말하기 능력 | 자기가 알고 있는 것을 다른 사람에게 조리 있게 말하는 능력 |
| 4. 듣기 능력 | 다른 사람의 말을 듣고 그 내용을 이해하는 능력 |
| 5. 외국어 능력 | 외국어로 된 글을 읽고 이해하는 능력과 듣기 능력 그리고 외국어로 글 쓰며 말로써 의사소통하는 능력 |
| 6. 수리 능력 | 현재와 미래의 개인 생활, 직장 생활, 그리고 동료와 친지간의 사회생활 등에서 건설적이고 우호적이며, 사려 깊은 시민으로 생활하기 위해 수학의 역할을 식별하고 이해하며, 수학을 사용하여 근거 있는 판단을 할 수 있는 능력 |
| 7. 과학 능력 | 우리 주위의 자연과 인간 활동에 의한 자연의 변화에 대해 이해하고 결정을 내리는데 도움을 주기 위하여, 과학적 지식을 활용하고 문제를 인식하며 증거를 바탕으로 결론을 내리는 능력 |
| 8. 정보 활용 능력 | 정보를 수집하고, 이를 분석하여 의미 있는 정보를 찾아내며, 의미 있는 정보를 활용하는 데 있어서 컴퓨터나 정보기술을 활용할 수 있는 능력 |
| 9. 기술 활용 능력 | 도구, 장치 등을 포함하여 필요한 기술에는 어떠한 것들이 있는지 이해하고, 실제로 일을 수행함에 있어 적절한 기술을 선택하여 적용하는 능력 |
| 10. 기타 능력 | 위에서 언급한 것을 제외한 도구 활용과 관련한 하위 요소 |

[문 1] 중요한 요소

[설명자료]에서 제시한 도구 활용과 관련된 하위요소 중 **우리나라 청소년들에게 가장 중요하다고** 생각하시는 하위요소가 무엇인지를 **1~3 순위별로 제시**해 주시기 바랍니다.

※ 이 연구는 학습 활동이 평생한 13~18세(주로 중·고등학생 시기)의 청소년을 주 대상(target)으로 삼고 있습니다. 이 점을 고려해서서 응답해 주시기 바랍니다.

※ 우리나라 청소년에게 중요하다고 생각하시는 도구 활용 역량의 하위요소 중 언급되고 있지 않은 역량 요인이 있다면 [10. 기타 능력]을 기재하시고 그 능력에 대해서 구체적으로 설명해 주시기 바랍니다.

1순위 _____ 2순위 _____ 3순위 _____

(10. 기타 능력 설명: _____)

제시하신 3가지 요인들 중에서 **1순위**로 응답한 하위요소가 **왜 가장 중요하다고** 생각하시는지, **그와 관련된 청소년을 둘러싼 사회 환경 변화는 무엇**이라고 생각하시는지 말씀해 주시기 바랍니다.

작성 예) 입시경쟁과 과도한 사교육으로 인해...

의 견:

[문 2] 부족한 요소

[설명자료]에서 제시한 도구 활용과 관련된 하위요소 중 **우리나라 청소년들에게 가장 부족하다고** 생각하시는 하위요소가 무엇인지를 **1~3 순위별로 제시**해 주시기 바랍니다.

※ 이 연구는 학습 활동이 평생한 13~18세(주로 중·고등학생 시기)의 청소년을 주 대상(target)으로 삼고 있습니다. 이 점을 고려해서서 응답해 주시기 바랍니다(이하 동일).

※ 우리나라 청소년에게 중요하다고 생각하시는 도구 활용 역량의 하위요소 중 언급되고 있지 않은 역량 요인이 있다면 [10. 기타 능력]을 기재하시고 그 능력에 대해서 구체적으로 설명해 주시기 바랍니다.

1순위 _____ 2순위 _____ 3순위 _____

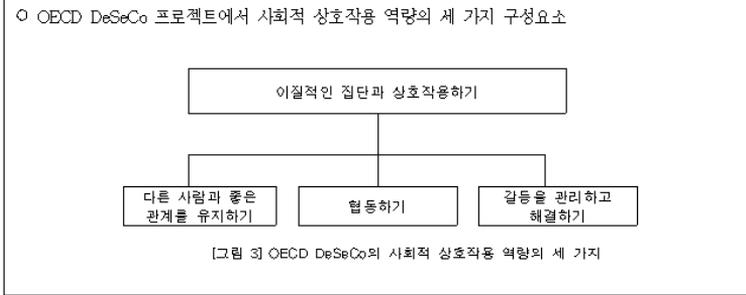
(10. 기타 능력 설명: _____)

제시하신 3가지 요인들 중에서 **1순위**로 응답한 하위요소가 **왜 가장 부족하다고** 생각하시는지 말씀해 주시기 바랍니다.

의 견:

II. 사회적 상호작용 역량에 관한 질문

[참고] 생애핵심역량의 '사회적 상호작용 역량'의 세 가지 구성요소



[설명자료] 사회적 상호작용과 관련된 생애핵심역량 하위요소 목록

이것은 사회적 상호작용과 관련된 생애핵심역량의 하위요소 목록입니다. 이것을 먼저 읽어보시고 다음 질문에 답변해 주시기 바랍니다.

| | |
|------------|--|
| 1. 관계형성 능력 | 다른 사람과 폭넓고 친밀한 관계를 형성하고 유지하는 능력 |
| 2. 조망취득 능력 | 상황에 따른 맥락과 과거 경험을 기초로 다른 사람의 생각과 입장을 이해하는 능력 |
| 3. 설득력 | 다르게 생각하거나 행동하는 사람들을 설득하는 능력 |
| 4. 현상 능력 | 다른 사람들 간의 의견 차이를 원만하게 조정하여 합의를 이끌어 내는 능력 |
| 5. 협력 | 다양한 배경을 가진 다른 사람들과 협력하여 어떤 일을 함께 수행하는 능력 |
| 6. 갈등관리 능력 | 자신과 다른 사람, 혹은 제자간에 갈등이 발생하지 않도록 원만히 조절하는 능력 |
| 7. 갈등해결 능력 | 자신과 다른 사람, 혹은 제자간의 갈등이 발생하였을 때 이를 해결하는 능력 |
| 8. 리더십 능력 | 구성원의 자발적인 행동을 이끌어 낼 수 있도록 리더십을 발휘하는 능력 |
| 9. 가르치는 능력 | 다른 사람을 그들의 요구와 수준에 맞게 가르치는 능력 |
| 10. 기타 능력 | 위에서 언급한 것을 제외한 사회적 상호작용과 관련한 하위 요소 |

[설명자료] 시민의식과 관련된 생애핵심역량 하위요소 목록

이것은 시민의식과 관련된 하위요소 목록입니다. 시민의식은 하나의 독립된 영역으로 구분되기도 하지만 사회적 상호작용과 관련된 역량 요인들과 밀접한 연관성을 갖는 것으로 평가받고 있으며 사회적 상호작용과 관련된 역량 요인에 포함되기도 합니다. 시민의식과 관련된 하위요소를 포함하여 다음 질문에 답변해 주시기 바랍니다.

| | |
|---------------|---|
| 11. 국가정체성 | 국기에 대한 애국심, 존경의식, 국제관계에서 정치적 독립성, 역사에 대한 자부심 등 |
| 12. 신뢰 및 가치공유 | 정부, 지역사회 및 매스미디어에 대한 신뢰, 평등원칙에 대한 태도, 민주적 가치 및 다양한 가치의 수용정도 등 |
| 13. 권리 및 책임의식 | 준법의식, 공공질서의식, 규범준수, 부정부패에 대한 태도, 사회적 도움, 양심적 행위 등 |
| 14. 참여 의식 | 이웃 및 지역사회에 대한 관심, 봉사활동, 환경보호, 희생정신, 정치참여 등 |
| 15. 기타 의식 | 위에서 언급한 것을 제외한 시민의식과 관련된 하위 요소 |

[문 3] 중요한 요소

[설명자료]에서 제시한 사회적 상호작용과 관련된 하위요소 중 우리나라 청소년들에게 **가장 중요하다고** 생각하시는 하위요소가 무엇인지를 **1~3 순위별로 제시**해 주시기 바랍니다.

* 우리나라 청소년에게 중요하다고 생각하시는 사회적 상호작용 역량의 하위요소 중 언급되고 있지 않은 역량 요인이 있다면 [10. 기타 능력/15. 기타 의식]을 기재하시고 그 능력에 대해서 구체적으로 설명해 주시기 바랍니다.

1순위 _____ 2순위 _____ 3순위 _____
 (10. 기타 능력 설명: _____)
 (15. 기타 의식 설명: _____)

제시하신 3가지 요인들 중에서 **1순위**로 응답한 하위요소가 **왜 가장 중요하다고** 생각하시는지, **그와 관련된 청소년을 둘러싼 사회 환경 변화는 무엇**이라고 생각하시는지 말씀해 주시기 바랍니다.

작성 예) 입시경쟁과 과도한 사교육으로 인해...

의 견:

[문 4] 부족한 요소

[설명자료]에서 제시한 사회적 상호작용과 관련된 하위요소 중 우리나라 청소년들에게 **가장 부족하다고** 생각하시는 하위요소가 무엇인지를 **1~3 순위별로 제시**해 주시기 바랍니다.

* 우리나라 청소년에게 중요하다고 생각하시는 사회적 상호작용 역량의 하위요소 중 언급되고 있지 않은 역량 요인이 있다면 [10. 기타 능력/15. 기타 의식]을 기재하시고 그 능력에 대해서 구체적으로 설명해 주시기 바랍니다.

1순위 _____ 2순위 _____ 3순위 _____
 (10. 기타 능력 설명: _____)
 (15. 기타 의식 설명: _____)

제시하신 3가지 요인들 중에서 **1순위**로 응답한 하위요소가 **왜 가장 부족하다고** 생각하시는지 말씀해 주시기 바랍니다.

의 견:

III. 자율적 행동 역량에 관한 질문

[참고] 생애핵심역량의 '자율적 행동 역량'의 세 가지 구성요소

○ OECD DeSeCo 프로젝트에서 자율적 행동 역량의 세 가지 구성요소



[그림 4] OECD DeSeCo의 자율적 행동 역량의 세 가지

[설명자료] 자율적인 행동과 관련된 생애핵심역량 하위요소 목록

이것은 자율적인 행동과 관련된 생애핵심역량의 하위요소 목록입니다. 이것을 **먼저 읽어보시고 다음 질문에 답변** 해 주시기 바랍니다.

| | |
|--------------|---|
| 1. 자기정체성 | 급격한 변화 속에서도 스스로 정체감을 가지고, 큰 맥락 안에서 문제의 핵심을 파악하는 능력 |
| 2. 자기모니터링 능력 | 상황맥락에 따라서 자기의 행동을 적절하게 제어하는 능력 |
| 3. 충동조절 능력 | 문제해결이나 상황적인 필요에 따라 자신의 충동을 제어할 수 있는 능력 |
| 4. 계획수립 능력 | 학교생활과 학습, 진로와 직업선택 등 생애 발달단계에 따른 과업을 이해하고 그에 따른 목표와 계획을 수립하는 능력 |
| 5. 계획실행 능력 | 자신이 수립한 목표와 계획을 실천으로 옮기는 정도와 능력 |
| 6. 권리인지 능력 | 현재 나의 지위와 위치에 따라 주어진 권리, 이익을 이해하고 파악하는 능력 |
| 7. 의무이행 능력 | 현재 나의 지위와 위치에 따라 주어진 의무와 행동의 한계를 이해하고 이를 이행하는 정도와 능력 |
| 8. 자율성 | 자기 스스로의 원칙에 따라 어떤 일을 하거나 제한할 수 있는 능력 |
| 9. 자발성 | 남의 영향에 의하지 않고 자기 내부의 힘에 의해 생각하고 행동하는 능력 |
| 10. 기타 능력 | 위에서 언급한 것을 제외한 자율적인 행동과 관련한 하위 요소 |

[문 5] 중요한 요소

[설명자료]에서 제시한 자율적인 행동과 관련된 하위요소 중 우리나라 청소년들에게 **가장 중요하다고** 생각하시는 하위 요소가 무엇인지를 **1~3 순위별로 제시**해 주시기 바랍니다.

※ 우리나라 청소년에게 중요하다고 생각하시는 자율적인 행동 역량의 하위요소 중 언급되고 있지 않은 역량 요인이 있다면 [10. 기타 능력]을 기재하시고 그 능력에 대해서 구체적으로 설명해 주시기 바랍니다.

1순위 _____ 2순위 _____ 3순위 _____

(10. 기타 능력 설명: _____)

제시하신 3가지 요인들 중에서 **1순위**로 응답한 하위요소가 **왜 가장 중요하다고** 생각하시는지, **그와 관련된 청소년을 둘러싼 사회 환경 변화는 무엇**이라고 생각하시는지 말씀해 주시기 바랍니다.

작성 예) 입시경쟁과 과도한 사교육으로 인해...

의 견:

[문 6] 부족한 요소

[설명자료]에서 제시한 자율적인 행동과 관련된 하위요소 중 우리나라 청소년들에게 **가장 부족하다고** 생각하시는 하위 요소가 무엇인지를 **1~3 순위별로 제시**해 주시기 바랍니다.

※ 우리나라 청소년에게 중요하다고 생각하시는 자율적인 행동 역량의 하위요소 중 언급되고 있지 않은 역량 요인이 있다면 [10. 기타 능력]을 기재하시고 그 능력에 대해서 구체적으로 설명해 주시기 바랍니다.

1순위 _____ 2순위 _____ 3순위 _____

(10. 기타 능력 설명: _____)

제시하신 3가지 요인들 중에서 **1순위**로 응답한 하위요소가 **왜 가장 부족하다고** 생각하시는지 말씀해 주시기 바랍니다.

의 견:

IV. 청소년기 세 가지 역할(학생, 시민, 자녀)에 따른 생애핵심역량 요인

OECD DeSeCo 프로젝트에서 기존의 직업생활에 국한되었던 역량에 관한 논의를 생애 전반을 포괄하는 개념으로 확대시켰듯이 미국의 NIFL(National Institute for Literacy)에서도 EFF(Equipped for the Future) 프로젝트를 통해서 가정에서 부모로서의 역할, 공동체에서 시민으로서의 역할, 직장에서 노동자로서의 역할을 훌륭하게 수행하기 위한 생애핵심역량을 제안한 바 있습니다. 이와 관련 여기에서는 청소년기에 학교와 공동체, 그리고 가정에서 자신에게 주어진 역할을 청소년들이 훌륭하게 수행하기 위해 필요로 하는 역량 요인이 무엇인지 여러분들의 의견을 묻고자 합니다.

[문 기 학생]

청소년들이 **학교에서 학생으로서 역할을 훌륭하게 수행하기 위해 필요한 역량 요인**은 무엇인지 앞의 세 가지 [설명자료]에서 제시하고 있는 생애핵심역량의 하위요소 중 **중요한 순서대로 3가지를 제시**해 주시기 바랍니다.

※ [설명자료]에 포함되지 않았으나 중요하다고 생각하시는 생애핵심역량의 하위요소가 있으면 그것을 기재해 주셔도 괜찮습니다.

1순위 _____ 2순위 _____ 3순위 _____

[문 리 시민]

청소년들이 **공동체에서 시민으로서 역할을 훌륭하게 수행하기 위해 필요한 역량 요인**은 무엇인지 앞의 세 가지 [설명자료]에서 제시하고 있는 생애핵심역량의 하위요소 중 **중요한 순서대로 3가지를 제시**해 주시기 바랍니다.

※ [설명자료]에 포함되지 않았으나 해당 사회 환경 변화와 관련 중요하다고 생각하시는 생애핵심역량의 하위요소가 있으면 그것을 기재해 주셔도 괜찮습니다.

1순위 _____ 2순위 _____ 3순위 _____

[문 외 자녀]

청소년들이 **가정에서 자녀로서의 역할을 훌륭하게 수행하기 위해 필요한 역량 요인**은 무엇인지 앞의 세 가지 [설명자료]에서 제시하고 있는 생애핵심역량의 하위요소 중 **중요한 순서대로 3가지를 제시**해 주시기 바랍니다.

※ [설명자료]에 포함되지 않았으나 해당 사회 환경 변화와 관련 중요하다고 생각하시는 생애핵심역량의 하위요소가 있으면 그것을 기재해 주셔도 괜찮습니다.

1순위 _____ 2순위 _____ 3순위 _____

V. DeSeCo 생애핵심역량 영역체계에 대한 의견

OECD DeSeCo 프로젝트의 국가별 보고서(CCP: DeSeCo Country Contribution Process)에서 제시하고 있는 생애핵심역량의 영역체계들은 DeSeCo에서 제시하고 있는 세 가지 영역(도구활용, 사회적 상호작용, 자율적 행동)으로 포괄되지 못하지만 각 국가에서 중요하다고 생각하는 영역을 제안하고 있습니다. 대표적인 사례로는 건강 역량(Health competency), 육체적 역량(Physical competency), 문화 역량(Cultural competencies: aesthetic, creative, inter-cultural, media) 등입니다. 호주, 뉴질랜드, 캐나다 등 DeSeCo 프로젝트의 연구 결과를 바탕으로 국가의 학습체계의 틀을 역량중심 학습체계(competency-based learning system)로 전환 중인 국가들에서는 DeSeCo의 세 가지 영역들을 자국 실정에 맞게 보완하는 작업을 진행 중에 있습니다. 이와 관련 DeSeCo의 생애핵심역량 영역체계에 대한 여러분의 의견을 문고자 합니다.

[문 10] DeSeCo의 영역체계에 대한 의견

DeSeCo에서 제안하고 있는 세 가지 영역체계의 구분이 우리나라에 적용하기에 적절하다고 보십니까? 수정이 필요하거나 보강될 부분이 있으시면 자유롭게 기술해 주시기 바랍니다.

의견:

※ 장시간 응답해 주셔서 감사합니다.

부록 3. 전문가 델파이조사(2차) 설문지

| | | | | | |
|---|--|---|--|---|--|
|  | <h2 style="margin: 0;">청소년 생애핵심역량 개념화를 위한 전문가 델파이 조사(2차)</h2> | <p style="font-size: 8px;">이 설문에서 얻어진 모든 내용은 통계목적 이외에는 절대로 사용할 수 없으며 그 비밀이 보호되도록 통계법(제13조 및 제14조)에 규정되어 있습니다.</p> | ID <input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/> | | |
| <p>안녕하십니까?</p> <p>여러 가지 바쁘신 와중에도 불구하고 본 전문가 델파이조사에 응해 주셔서 진심으로 깊이 감사드립니다.</p> <p>한국청소년정책연구원에서는 청소년들의 생애핵심역량에 대한 개념과 측정도구에 대한 국내의 다양한 논의를 종합하고 체계화하여 청소년들에게 요구되는 생애핵심역량을 규명하고 이를 측정, 진단할 수 있는 도구를 개발하고 역량기반 학습체계 추진방안을 마련하기 위하여 한국교육개발원과 한국직업능력개발원과 함께 2008년 협동연구과제로 「청소년 생애핵심역량 개발 및 추진방안 연구」를 수행하고 있습니다.</p> <p>청소년들에게 요구되는 생애핵심역량을 파악하기 위해서는 무엇보다도 이 분야에서 다년간의 경험과 풍부한 지식을 가진 전문가의 고견이 매우 중요합니다. 따라서 이 질문지를 통하여 전문가이신 귀하의 의견을 폭넓고 정확하게 반영하기 위하여 1차 조사에 이어 2차 조사(5월 26일 - 5월 29일)에 응해주시길 부탁드립니다.</p> <p>본 질문지에 대한 답변은 5. 29(목)까지 이메일(○○○@researchuma.com)로 보내주시면 감사하겠습니다. 귀하의 의견은 전적으로 연구의 자료로만 활용될 것임을 약속드립니다. 다시 한 번 전문가 여러분의 적극적인 협조를 부탁드립니다.</p> <p style="text-align: center;">감사합니다.</p> <p style="text-align: center;">2008. 5.</p> | | | | | |
| <table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="width: 20%; text-align: center; vertical-align: middle;">  </td> <td style="padding-left: 20px;"> <p style="font-size: 8px;"><<주관연구기관>> 한국청소년정책연구원 김기현 박사(연구책임자) (문의처: ☎ 02-2188-8890 / e-mail: ○○○@researchuma.com)</p> <p style="font-size: 8px;"><<협동연구기관>> 한국교육개발원 김태준 박사(연구책임자) 한국직업능력개발원 최동선 박사(연구책임자)</p> </td> </tr> </table> | | | |  | <p style="font-size: 8px;"><<주관연구기관>> 한국청소년정책연구원 김기현 박사(연구책임자) (문의처: ☎ 02-2188-8890 / e-mail: ○○○@researchuma.com)</p> <p style="font-size: 8px;"><<협동연구기관>> 한국교육개발원 김태준 박사(연구책임자) 한국직업능력개발원 최동선 박사(연구책임자)</p> |
|  | <p style="font-size: 8px;"><<주관연구기관>> 한국청소년정책연구원 김기현 박사(연구책임자) (문의처: ☎ 02-2188-8890 / e-mail: ○○○@researchuma.com)</p> <p style="font-size: 8px;"><<협동연구기관>> 한국교육개발원 김태준 박사(연구책임자) 한국직업능력개발원 최동선 박사(연구책임자)</p> | | | | |

1. 도구 활용 역량에 관한 질문

[문 1] 중요한 요소

지난 1차 조사에서 도구 활용과 관련된 하위요소 중 **우리나라 청소년들에게 가장 중요하다고** 생각하는 하위요소에 대해서 물어본 바 있습니다. 하단의 제시한 표는 72명의 전문가 패널들의 의견을 요약한 것이며 **선생님께서 응답하신 내용은 [1차 의견택에 표기**하였습니다. 72명의 전문가 패널의 결과와 선생님의 응답 결과를 보시고 **최종적인 입장을 [2차 의견택에 다시 한 번 1~3순위를 제시**해 주시면 고맙겠습니다.

※ 1차 조사 응답과 동일한 경우에도 응답해 주시기 바랍니다.

[참고] 응답 결과 요약

1차 조사의 응답 결과 1순위 응답 분포에서 말하기 능력(22.5%), 듣기 능력(21.1%), 정보활용 능력(19.7%), 읽기 능력(15.5%) 등에 대한 응답이 높게 나타났습니다. 1~3순위 응답 결과를 종합하여 가중치를 부여한 점수의 경우 정보활용 능력(82점), 말하기 능력(76점), 듣기 능력(65점), 외국어 능력(52점) 순으로 응답이 높게 나타났습니다.

○ 우리나라 청소년들에게 가장 중요한 도구 활용 관련 하위요소 응답 결과

| 하위요소 목록 | 1순위(명) | 2순위(명) | 3순위(명) | 가중치 점수 | 1순위 분포(%) | 1차 의견 | 2차 의견 |
|-------------|--------|--------|--------|--------|-----------|-------|-------|
| 1. 읽기 능력 | 11 | 6 | 6 | 51 | 15.5 | | |
| 2. 쓰기 능력 | 4 | 12 | 7 | 43 | 5.6 | | |
| 3. 말하기 능력 | 16 | 9 | 10 | 76 | 22.5 | | |
| 4. 듣기 능력 | 15 | 9 | 2 | 65 | 21.1 | | |
| 5. 외국어 능력 | 6 | 8 | 18 | 52 | 8.5 | | |
| 6. 수리 능력 | 1 | 8 | 4 | 23 | 1.4 | | |
| 7. 과학 능력 | 4 | 3 | 7 | 25 | 5.6 | | |
| 8. 정보 활용 능력 | 14 | 14 | 12 | 82 | 19.7 | | |
| 9. 기술 활용 능력 | 0 | 2 | 5 | 9 | 0.0 | | |
| 10. 기타 능력 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0.0 | | |

※ 가중치 점수는 1순위에 3점, 2순위에 2점, 3순위에 1점을 부여하여 합산한 것임

[문 외 부족한 요소

지난 1차 조사에서 도구 활용과 관련된 하위요소 중 **우리나라 청소년들에게 가장 부족하다고** 생각하는 하위요소에 대해서 물어본 바 있습니다. 하단의 제시한 표는 72명의 전문가 패널들의 의견을 요약한 것이며 **선생님께서 응답하신 내용은 [1차 의견란에 표기**하였습니다. 72명의 전문가 패널의 결과와 선생님의 응답 결과를 보시고 **최종적인 입장을 [2차 의견란에 다시 한 번 1~3순위를 제시**해 주시면 고맙겠습니다.
 ※ 1차 조사 응답과 동일한 경우에도 응답해 주시기 바랍니다.

[참고] 응답 결과 요약

1차 조사의 응답 결과 1순위 응답 분포에서 쓰기 능력(24.3%), 말하기 능력(18.6%), 듣기 능력(17.1%), 외국어 능력(12.9%) 등에 대한 응답이 높게 나타났습니다. 1~3순위 응답 결과를 종합하여 가중치를 부여한 점수의 경우 쓰기 능력(81점), 말하기 능력(75점), 듣기 능력(64점), 외국어 능력(44점) 순으로 응답이 높게 나타났습니다.

O 우리나라 청소년들에게 가장 부족한 도구 활용 관련 하위요소 응답 결과

| 하위요소 목록 | 1순위(명) | 2순위(명) | 3순위(명) | 가중치 점수 | 1순위 분포(%) | 1차 의견 | 2차 의견 |
|-------------|--------|--------|--------|-----------|--------------|-------|-------|
| 1. 읽기 능력 | 3 | 5 | 8 | 27 | 4.3 | | |
| 2. 쓰기 능력 | 17 | 15 | 10 | 91 | 24.3 | | |
| 3. 말하기 능력 | 13 | 13 | 10 | 75 | 18.6 | | |
| 4. 듣기 능력 | 12 | 12 | 4 | 64 | 17.1 | | |
| 5. 외국어 능력 | 9 | 3 | 11 | 44 | 12.9 | | |
| 6. 수리 능력 | 7 | 6 | 6 | 39 | 10.0 | | |
| 7. 과학 능력 | 2 | 9 | 11 | 35 | 2.9 | | |
| 8. 정보 활용 능력 | 1 | 2 | 4 | 11 | 1.4 | | |
| 9. 기술 활용 능력 | 6 | 5 | 5 | 33 | 8.6 | | |
| 10. 기타 능력 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0.0 | | |

※ 가중치 점수는 1순위에 3점, 2순위에 2점, 3순위에 1점을 부여하여 합산한 것임

II. 사회적 상호작용 역량에 관한 질문

[문 3] 중요한 요소

지난 1차 조사에서 사회적 상호작용과 시민의식과 관련된 하위요소 중 **우리나라 청소년들에게 가장 중요하다고** 생각하시는 하위요소에 대해서 물어본 바 있습니다. 하단의 제시한 표는 72명의 전문가 패널들의 의견을 요약한 것이며 **선생님께서 응답하신 내용은 1차 의견택에 표기**하였습니다. 72명의 전문가 패널의 결과와 선생님의 응답 결과를 보시고 **최종적인 입장을 2차 의견택에 다시 한 번 1~3순위를 제시**해 주시면 고맙겠습니다.

※ 1차 조사 응답과 동일한 경우에도 응답해 주시기 바랍니다.

[참고] 응답 결과 요약

1차 조사의 응답 결과 1순위 응답 분포에서 관계 형성 능력(28.2%), 조망 획득 능력(22.5%), 협력(18.3%) 등과 함께 시민의식 중에서 권리 및 책임의식(9.9%) 등에 대한 응답이 높게 나타났습니다. 1~3순위 응답 결과를 종합하여 가중치를 부여한 점수의 경우 관계형성 능력(89점), 조망획득 능력(72점), 협력(65점), 갈등해결 능력(40점) 순으로 응답이 높게 나타났습니다.

O 우리나라 청소년들에게 가장 중요한 사회적 상호작용과 시민의식 관련 하위요소 응답 결과

| 하위요소 목록 | 1순위(명) | 2순위(명) | 3순위(명) | 가중치 점수 | 1순위 분포(%) | 1차 의견 | 2차 의견 |
|---------------|--------|--------|--------|--------|-----------|-------|-------|
| 1. 관계형성 능력 | 20 | 10 | 9 | 89 | 28.2 | | |
| 2. 조망획득 능력 | 16 | 9 | 6 | 72 | 22.5 | | |
| 3. 설득력 | 1 | 1 | 4 | 9 | 1.4 | | |
| 4. 협상 능력 | 2 | 6 | 8 | 26 | 2.8 | | |
| 5. 협력 | 13 | 11 | 4 | 65 | 18.3 | | |
| 6. 갈등관리 능력 | 2 | 3 | 10 | 22 | 2.8 | | |
| 7. 갈등해결 능력 | 6 | 7 | 8 | 40 | 8.5 | | |
| 8. 리더십 능력 | 3 | 7 | 4 | 27 | 4.2 | | |
| 9. 가르치는 능력 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0.0 | | |
| 10. 기타 능력 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0.0 | | |
| 11. 국가정체성 | 0 | 2 | 2 | 6 | 0.0 | | |
| 12. 신뢰 및 가치공유 | 0 | 1 | 3 | 5 | 0.0 | | |
| 13. 권리 및 책임의식 | 7 | 5 | 7 | 38 | 9.9 | | |
| 14. 참여 의식 | 1 | 9 | 5 | 26 | 1.4 | | |
| 15. 기타 의식 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0.0 | | |

※ 가중치 점수는 1순위에 3점, 2순위에 2점, 3순위에 1점을 부여하여 합산한 것임

[문 4] 부족한 요소

지난 1차 조사에서 사회적 상호작용과 시민의식과 관련된 하위요소 중 **우리나라 청소년들에게 가장 부족하다고** 생각 하시는 하위요소에 대해서 물어본 바 있습니다. 하단의 제시한 표는 72명의 전문가 패널들의 의견을 요약한 것이며 **선생님께서 응답하신 내용은 1차 의견란에 표기**하였습니다. 72명의 전문가 패널의 결과와 선생님의 응답 결과를 보시고 **최종적인 입장을 2차 의견란에 다시 한 번 1~3순위를 제시**해 주시면 고맙겠습니다.
 ※ 1차 조사 응답과 동일한 경우에도 응답해 주시기 바랍니다.

[참고] 응답 결과 요약

1차 조사의 응답 결과 1순위 응답 분포에서 조망취득 능력(25.4%), 협력(21.1%), 권리 및 책임의식(9.9%), 참여의식(8.5%) 등에 대한 응답이 높게 나타났습니다. 1~3순위 응답 결과를 종합하여 가중치를 부여한 점수의 경우 조망취득 능력(80점), 협력(70점), 협상 능력(45점), 갈등해결 능력(44점) 순으로 응답이 높게 나타났습니다.

○ 우리나라 청소년들에게 가장 부족한 사회적 상호작용과 시민의식 관련 하위요소 응답 결과

| 하위요소 목록 | 1순위(명) | 2순위(명) | 3순위(명) | 가중치 점수 | 1순위 분포(%) | 1차 의견 | 2차 의견 |
|---------------|--------|--------|--------|-----------|--------------|-------|-------|
| 1. 관계형성 능력 | 3 | 8 | 6 | 31 | 4.2 | | |
| 2. 조망취득 능력 | 18 | 10 | 6 | 80 | 25.4 | | |
| 3. 설득력 | 4 | 2 | 5 | 21 | 5.6 | | |
| 4. 협상 능력 | 4 | 13 | 7 | 45 | 5.6 | | |
| 5. 협력 | 15 | 10 | 5 | 70 | 21.1 | | |
| 6. 갈등관리 능력 | 5 | 6 | 9 | 36 | 7.0 | | |
| 7. 갈등해결 능력 | 5 | 8 | 10 | 41 | 7.0 | | |
| 8. 리더십 능력 | 1 | 4 | 4 | 15 | 1.4 | | |
| 9. 기르치는 능력 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0.0 | | |
| 10. 기타 능력 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0.0 | | |
| 11. 국가경제성 | 2 | 2 | 2 | 12 | 2.8 | | |
| 12. 신뢰 및 가치공유 | 1 | 1 | 5 | 10 | 1.4 | | |
| 13. 권리 및 책임의식 | 7 | 4 | 8 | 37 | 9.9 | | |
| 14. 참여 의식 | 6 | 2 | 3 | 25 | 8.5 | | |
| 15. 기타 의식 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0.0 | | |

※ 가중치 점수는 1순위에 3점, 2순위에 2점, 3순위에 1점을 부여하여 합산한 것임

III. 자율적 행동 역량에 관한 질문

[문 5] 중요한 요소

지난 1차 조사에서 자율적 행동과 관련된 하위요소 중 **우리나라 청소년들에게 가장 중요하다고** 생각하시는 하위요소에 대해서 물어본 바 있습니다. 하단의 제시한 표는 72명의 전문가 패널들의 의견을 요약한 것이며 **선생님께서 응답하신 내용은 1차 의견란에 표기**하였습니다. 72명의 전문가 패널의 결과와 선생님의 응답 결과를 보시고 **최종적인 입장을 2차 의견란에 다시 한 번 1~3순위를 제시**해 주시면 고맙겠습니다.

※ 1차 조사 응답과 동일한 경우에도 응답해 주시기 바랍니다.

[참고] 응답 결과 요약

1차 조사의 응답 결과 1순위 응답 분포에서 자기정체성(52.1%), 자율성(16.9%), 계획수립 능력(9.9%), 자발성(7.0%) 등에 대한 응답이 높게 나타났습니다. 1~3순위 응답 결과를 종합하여 가중치를 부여한 점수의 경우 자기정체성(130점), 자율성(92점), 계획수립 능력(64점), 자발성(38점) 순으로 응답이 높게 나타났습니다.

○ 우리나라 청소년들에게 가장 중요한 자율적 행동 관련 하위요소 응답 결과

| 하위요소 목록 | 1순위(명) | 2순위(명) | 3순위(명) | 가중치 점수 | 1순위 분포(%) | 1차 의견 | 2차 의견 |
|--------------|--------|--------|--------|--------|-----------|-------|-------|
| 1. 자기정체성 | 37 | 8 | 3 | 130 | 52.1 | | |
| 2. 자기모니터링 능력 | 2 | 4 | 4 | 18 | 2.8 | | |
| 3. 충동조절 능력 | 4 | 2 | 8 | 24 | 5.6 | | |
| 4. 계획수립 능력 | 7 | 17 | 9 | 64 | 9.9 | | |
| 5. 계획실행 능력 | 1 | 8 | 7 | 26 | 1.4 | | |
| 6. 권리인지 능력 | 2 | 4 | 4 | 18 | 2.8 | | |
| 7. 의무이행 능력 | 0 | 3 | 7 | 13 | 0.0 | | |
| 8. 자율성 | 12 | 19 | 18 | 92 | 16.9 | | |
| 9. 자발성 | 5 | 6 | 11 | 38 | 7.0 | | |
| 10. 기타 능력 | 1 | 0 | 0 | 3 | 1.4 | | |

※ 가중치 점수는 1순위에 3점, 2순위에 2점, 3순위에 1점을 부여하여 합산한 것임

[문 6] 부족한 요소

지난 1차 조사에서 자율적 행동과 관련된 하위요소 중 **우리나라 청소년들에게 가장 부족하다고** 생각하시는 하위요소에 대해서 물어본 바 있습니다. 하단의 제시한 표는 72명의 전문가 패널들의 의견을 요약한 것이며 **선생님께서 응답하신 내용은 [1차 의견란]에 표기**하였습니다. 72명의 전문가 패널의 결과와 선생님의 응답 결과를 보시고 **최종적인 입장을 2차 의견란에 다시 한 번 1~3순위를 제시**해 주시면 고맙겠습니다.
 ※ 1차 조사 응답과 동일한 경우에도 응답해 주시기 바랍니다.

[참고] 응답 결과 요약

1차 조사의 응답 결과 1순위 응답 분포에서 자율성(28.2%), 자기정체성과 충동조절 능력(16.9%), 계획수립 능력(11.3%) 등에 대한 응답이 높게 나타났습니다. 1~3순위 응답 결과를 종합하여 가중치를 부여한 경우 자율성(94점), 충동 조절 능력(63점), 자기정체성(59점), 계획수립 능력(53점) 순으로 응답이 높게 나타났습니다.

O 우리나라 청소년들에게 가장 부족한 자율적 행동과 관련 하위요소 응답 결과

| 하위요소 목록 | 1순위(명) | 2순위(명) | 3순위(명) | 가중치 점수 | 1순위 분포(%) | 1차 의견 | 2차 의견 |
|--------------|--------|--------|--------|--------|-----------|-------|-------|
| 1. 자기정체성 | 12 | 9 | 5 | 59 | 16.9 | | |
| 2. 자기모니터링 능력 | 5 | 2 | 9 | 28 | 7.0 | | |
| 3. 충동조절 능력 | 12 | 9 | 9 | 63 | 16.9 | | |
| 4. 계획수립 능력 | 8 | 10 | 9 | 53 | 11.3 | | |
| 5. 계획실행 능력 | 1 | 9 | 9 | 30 | 1.4 | | |
| 6. 권리인지 능력 | 3 | 4 | 3 | 20 | 4.2 | | |
| 7. 의무이행 능력 | 2 | 5 | 8 | 24 | 2.8 | | |
| 8. 자율성 | 20 | 11 | 12 | 94 | 28.2 | | |
| 9. 자발성 | 7 | 11 | 5 | 48 | 9.9 | | |
| 10. 기타 능력 | 1 | 1 | 0 | 5 | 1.4 | | |

※ 가중치 점수는 1순위에 3점, 2순위에 2점, 3순위에 1점을 부여하여 합산한 것임

IV. DeSeCo 생애핵심역량 영역체계에 대한 의견

[문 7] DeSeCo 생애핵심역량 영역체계의 우리나라 적용가능성

다음은 OECD DeSeCo 프로젝트에서 제시하고 있는 세 가지 영역(도구활용, 사회적 상호작용, 자율적 행동)체계의 우리나라 적용가능성에 대한 의견 결과입니다. 이에 대해서 질문을 드리겠습니다.

Q DeSeCo 생애핵심역량 영역체계의 우리나라 적용가능성에 대한 응답 결과

| 적용 가능 (영역 추가 의견 포함) | 대체 필요 |
|--|---|
| | 5명 |
| 52명 | <p>1) 언제나 그렇듯이 아직 역량 개념조차 제대로 인식되지 않은 한국 사회에 그 개념을 직역하여 적용하는 데, 무리가 있어 보임. 뿐만 아니라 이 모든 역량체계 이론이나 틀이 대부분 인간의 수단화, 교육의 도구화의 위험을 담고 있어 비판적인 수용이 결실함.</p> <p>2) 우리나라의 학습체계의 틀은 역량중심 학습체계가 아니라 성과중심 학습체계에 가깝고 점점 더 그쪽으로 가고 있지 않나가 한다. 그렇게 보면 이런 생애핵심역량 체계란 좀 현실과 동떨어져 있다는 느낌이 있다.</p> <p>3) 생애(life-span) 핵심역량이란 한 개인이 평생에 걸쳐 획득해야 하는 핵심적인 역량 즉, 능력과 자질을 의미한다고 볼 수 있다. 그런데 여기서는 13-18세에 해당하는 청소년기의 역량과 관련한 것인데, 생애란 표현은 적합하지 않아 보인다. 그리고 발달단계이론에서 발달과업(developmental tasks)이란 것과 핵심역량(key competencies)간에 구분이 모호하다. 연구과제의 성격을 볼 때, 오히려 '청소년기의 중심적인 발달과업'이 더 보편타당한 개념인 것 같다.</p> <p>4) DeSeCo에서 제안하고 있는 세 가지 영역체계의 구분, 특히 하위 요소에 대한 부분은 청소년은 아닌 것으로 보인다. 청소년들의 실제 삶에서 중요한 능력은 본 연구와 같은 과제를 통해서 보다 정제되고 다듬어져 할 것으로 생각된다.</p> <p>5) DeSeCo 자체의 한계인지 아니면 그것을 번역하고 조작화하는 과정에서의 문제인지 DeSeco의 이론적 지향과 하위요소의 구성간에 심각한 mismatch가 있다. 예컨대 Deseco에서는 일차적 요구충족, 성취와 만족, 평화, 안녕 등도 생애핵심역량으로 지적하여 인지적 능력, 정서적 능력, 공감능력 등을 반영하지만 본 조사에서는 정서적 능력과 비언어적 영역들이 배제되고 단지 인지적 측면만을 반영하고 있다. 또한 "도구를 상호적으로 사용하기"와 같은 비논리적 타이틀이 사용된 것이 시사하듯, 과연 DeSeCo의 지향을 본 조사가 제대로 반영하는지도 의문이다. DeSeCo의 이론적 지향과 하위요소목록에 대한 원문이 제공되기를 요망한다. 이런 의문을 갖는 까닭은 인문사회과학 전반의 최근 경향들이 인간행위에 대한 Kant와 Hegel의 이해로부터 나아가체와 포스트모던적 이해로 전이되는 맥락에서(행정학: 관료제로부터 팀제, 경영학: 폐쇄조직으로부터 학습조직, 법학: 법실증주의로부터 회복적사법, 사회학: 구조기능과 지배문화로부터 행위자와 다문화) OECD가 본 조사에서와 같이 21세기 중반까지의 도구론적이고 인지론적 측면에서만 생애역량을 지적한다는 것이 쉽게 이해되지 않는다.</p> |
| 위의 결과를 보시고 아래 칸에 <input checked="" type="checkbox"/> 표시로 최종적인 의견을 제시해주시기 바랍니다. | |

* 판단 유보 의견이나 무응답은 제외한 것임

[문 Ⅱ] 추가되어야 할 청소년 생애핵심역량의 영역체계와 하위요소

다음은 OECD DeSeCo 프로젝트에서 제시하고 있는 세 가지 영역(도구활용, 사회력 상호작용, 자율적 행동)으로 포괄되지 못하지만 우리나라에서 중요하다고 생각하는 영역을 제안하고 있는 내용입니다. 제안된 영역 중 꼭 필요하다고 생각하시는 영역에 대해서 √ 표기를 하시고 이에 대한 하위요소를 제안해 주시면 고맙겠습니다.
 ※ 추가될 필요가 없다고 생각하시는 경우에도 없다고 응답해 주시기 바랍니다.

○ 추가되어야 할 청소년 생애핵심역량의 영역체계와 하위요소

| 하위요소 목록 | 응답자 수 | 필요한 영역 | 하위요소 목록 |
|----------------|-------|--------|---------|
| 1. 종합적 시교력 | 2 | | |
| 2. 건강 역량 | 13 | | |
| 3. 문화 역량 | 15 | | |
| 4. 삶의 궁극적 목표 | 1 | | |
| 5. 가치관/도덕성·윤리성 | 3 | | |
| 6. 정보 역량 | 1 | | |
| 7. 공동체 역량 | 1 | | |
| 4. 기타 | | | |

- ※ 건강 역량은 신체적, 육체적 역량 등에 대한 응답을 포함한 것이며 문화 역량은 예술적 역량, 심미적 역량 등을 포함한 것임
- ※ 정보 역량은 도구 역량에서 독립하여 별도의 영역으로 구분이 필요하다는 의견임

☞ 장시간 응답해 주셔서 감사합니다.

2008년 한국청소년정책연구원 간행물 안내

■ 기관고유과제

- 08-R01 한국 청소년 패널조사 연구(KYPS) VI: 조사개요보고서 / 이경상·임희진·안선영
- 08-R01-1 빈곤이 청소년 성장에 미치는 영향 / 이경상·임희진·박창남·정익중
- 08-R01-2 청소년 고등학교 단계 진학 계열화의 관련요인 및 결과 / 이경상·안선영
- 08-R02 초·중·고·대학생 의식구조 비교에 의한 미래사회변동 전망 : 세대관 및 교육·정보에 대한 인식을 중심으로 / 이창호·김종길·이항우
- 08-R03 한국 청소년 발달지표 연구 III : 총괄보고서 / 최인재·임지연·김형주
- 08-R03-1 한국 청소년 발달지표 연구 III : 2008 한국 청소년 발달지표 / 임지연·최인재·김형주
- 08-R03-2 한국 청소년 발달지표 연구 III : 청소년종합통계체제 구축방안 연구 / 김형주·최인재·임지연
- 08-R04 청소년의 지역사회 청소년시설 이용실태와 주체적 참여 방안 모색 연구 : 청소년문화의집을 중심으로 / 조혜영·유진이
- 08-R05 청소년의 글로벌 역량강화 정책방안연구 : 글로벌 일자리와 관련하여 / 윤철경·유성렬
- 08-R06 청소년 성장환경으로서의 대안교육 활성화방안 연구 / 맹영임·김민
- 08-R07 사회통합을 위한 청소년 다문화교육 활성화방안 연구 / 양계민·정진경
- 08-R08 청소년 성 의식 및 행동 실태와 대처방안 연구 / 백혜정·김은정
- 08-R09 국제기준 대비 한국청소년의 인권수준 연구 III : 청소년인권실태의 국제비교 / 김영지·김희진·김진숙·김진호·안재희·이경자
- 08-R09-1 국제기준 대비 한국청소년의 인권수준 연구 III : 청소년인권실태의 국제비교 [통계표] / 김영지·김희진·김진숙·김진호·안재희·이경자
- 08-R10 지방자치단체의 청소년복지정책 비교 및 발전방안 연구 / 이해연·서정아·김영호·이용교
- 08-R11 소외계층 청소년 복지서비스 전달체계 개선방안 연구 / 김영한·강혜규
- 08-R12 청소년 정보화 현황과 대응방안 IV: 인터넷채팅에서의 청소년 인권침해 현황과 대응방안 / 이춘화·성윤숙·조아미
- 08-R12-1 청소년 정보화 현황과 대응방안 IV: 인터넷댓글에서의 청소년 인권침해 현황과 대응방안 / 성윤숙·이춘화·유익선
- 08-R13 북한이탈 청소년 종합대책연구 III / 김경준·오성배·강태중·정유성·이부미·조정아
- 08-R13-1 북한이탈 청소년 종합대책연구 III: 정규학교 재학 북한이탈 청소년들의 진로탐색에 대한 질적연구 / 이수정·김현아·원재연·윤상석
- 08-R13-2 북한이탈 청소년 종합대책연구 III: 대안학교 재학 북한이탈 청소년들의 진로탐색 프로그램 개발연구 / 정병호·김찬호

■ 협동연구과제

- 경제·인문사회연구회 협동연구 총서 **08-22-01** 청소년기 사회화과정의 국제비교 연구 III - 총괄보고서 / 문경숙·김현철·김지연·민경석 (자체번호 08-R14)
- 경제·인문사회연구회 협동연구 총서 **08-22-02** 청소년기 사회화과정의 국제비교 연구 III - 네트워크 분석을 통해서 본 청소년기 사회화과정 국제비교 / 문경숙·김현철·김지연 외 5명 (자체번호 08-R14-1)
- 경제·인문사회연구회 협동연구 총서 **08-22-03** 청소년기 사회화과정의 국제비교 연구 III - 청소년기 사회화과정의 환경 국제비교: 교육·가족·청소년정책을 중심으로 / 김지연·김현철·문경숙 외 11명 (자체번호 08-R14-2)
- 경제·인문사회연구회 협동연구 총서 **08-23-01** 청소년생애 핵심역량 개발 및 추진방안 연구 I : 총괄보고서 / 김기현·장근영·김지연·소경희·김진화·강영배 (자체번호 08-R15)
- 경제·인문사회연구회 협동연구 총서 **08-23-02** 청소년생애 핵심역량 개발 및 추진방안 연구 I : 도구 활용에 관한 청소년 생애핵심역량 측정도구 개발 연구 / 최동선·임언·이수영 (자체번호 08-R15-1)
- 경제·인문사회연구회 협동연구 총서 **08-23-03** 청소년생애 핵심역량 개발 및 추진방안 연구 I : 사회적 상호작용에 관한 청소년 생애핵심역량 측정도구 개발 연구 / 김태준·윤혜경 (자체번호 08-R15-2)
- 경제·인문사회연구회 협동연구 총서 **08-23-04** 청소년생애 핵심역량 개발 및 추진방안 연구 I : 자율적 행동에 관한 청소년 생애핵심역량 측정도구 개발 연구 / 김기현·김지연·장근영 (자체번호 08-R15-3)

■ 수시과제

- 08-R16 신정부 청소년정책의 발전방향과 과제 / 윤철경·김영지·김기현·오성배
- 08-R19 청소년의 세대특성 및 세대간 소통방식에 대한 연구 / 배규한·이창호

■ 용역과제

- 08-R17 국립 영덕 청소년 환경센터 건립 기본계획수립 / 김영한·서정아
- 08-R18 청소년의 국가관·안보의식 함양을 위한 정책대안 연구 / 오해섭·김형주
- 08-R20 초등학생용 학교폭력 가해 및 피해학생 교육·상담 프로그램 개발 / 최인재·백혜정
- 08-R21 2008청소년 방과후 아카데미 효과·만족도 조사연구 / 양계민
- 08-R22 2008년 제4회 청소년특별회의 의제연구 / 오성배·김희진
- 08-R23 한국고용정보원 고용보험기금 위탁사업 평가연구 / 김기현
- 08-R24 아동청소년정책 5개년 기본계획연구 / 김현철·이경상·조혜영
- 08-R25 청소년방과후아카데미 운영모형 개발연구 : 학교 내 설치를 중심으로 / 조혜영·김호순
- 08-R26 안전한 학교를 만들기 위한 학교 안전지표 개발 / 성운숙
- 08-R27 아동청소년정책통합에 따른 국립수련원의 사업개선방안 연구 / 안선영

- 08-R28 한강북섬공원 청소년원드서핑교육사업 평가 / 임지연
- 08-R29 다문화 가정 학생 교육지원을 위한 중장기계획 수립을 위한 연구 / 오성배·강태중·이기범
- 08-R30 청소년지도사 자격검정제도 변화에 따른 급수별 자격연수 교과과정 개발연구 / 이춘화·김영한·박철웅·이상진
- 08-R31 2008 아동청소년백서 발간 / 김기현·이창호
- 08-R32 청소년 가치관 국제비교 조사 / 임희진·김지연·이경상
- 08-R33 아동청소년권리지수 개발연구 / 이해연·김영지·김신영
- 08-R34 2008년 지방행정기관 청소년 정책 평가에 관한 연구 / 성운숙·홍성례
- 08-R35 청소년 유해업소 구분기준 및 지역사회 유해환경 감소방안연구 / 김영한·김희진
- 08-R36 2008청소년지도사자격검정 / 김경준
- 08-R37 2008서울시 청소년 프로그램 운영평가 / 임지연·김형주
- 08-R38 2008청소년시설종합평가 / 윤철경·김경준·김영지·최창욱
- 08-R39 청소년글로벌 역량지표개발 및 활용방안연구 / 오해섭, 문경숙, 권일남, 김소희
- 08-R40 진로교육에 대한 교사 인식 조사 / 맹영임·임경희
- 08-R41 지역아동청소년권리센터 시범사업지원단 / 성운숙·김경준·김영지

■ 세미나 및 워크숍 자료집

- 08-S01-1 「아동청소년정책 통합과 발전과제」 (3.28)
- 08-S01-2 「아동정책과 청소년정책의 대화」 (5.6)
- 08-S02 「청소년의 사회적 역량강화 방안 모색」 (5.27)
- 08-S03 「패널데이터 분석방법론 세미나 II 자료집」 (7.8)
- 08-S04 「채팅에서의 청소년 인권침해 관련 입법례 국제비교」 (8.22)
- 08-S05 「청소년발달 지표의 현황과 과제」 (9.2)
- 08-S06 「청소년기 사회화에 관한 한일비교」 (9.16)
- 08-S07 「청소년 핵심역량 개발과 추진과제」 (9.19)
- 08-S08 「청소년 성장환경으로서의 대안교육 활성화방안」 (9.26)
- 08-S09 「청소년 진로교육 활성화 방안」 (9.30)
- 08-S10 「한국 청소년 발달지표 조사III - 한국 청소년 문화자본 지표 개발」 (9.26)
- 08-S11 「지역아동청소년 권리센터 시범사업지원단 1차 Workshop」 (9.26)
- 08-S12-1 「청소년기 사회화과정의 환경 국제비교연구 I」 (10.24)
- 08-S12-2 「청소년기 사회화과정의 환경 국제비교연구 II」 (10.28)
- 08-S13 「청소년 인권신장 정책개발을 위한 워크숍」 (10.17)
- 08-S14 「청소년 세대특성 및 미래의 교육전망」 (10.17)
- 08-S15 「청소년문화의집 이용실태 및 방향성 모색」 (10.14)
- 08-S16 「지방자치단체의 청소년 복지정책 발전 방안 모색」 (10.17)
- 08-S17 「청소년의 인터넷 댓글 인권침해 현황과 대응방안」 (10.17)

- 08-S18 「청소년 다문화교육 활성화를 위한 정책방안 모색」 (10.16)
- 08-S19 「제5회 한국청소년패널 학술대회」 (11.18)
- 08-S20 「지역아동청소년 권리센터 시범사업지원단 2차 Workshop」 (11.24)
- 08-S21 「아동·청소년 참여권 - 한·일 아동과 청소년의 참여권·아동과 청소년의 권리의식 실태」 (11.28)
- 08-S22 「지역아동청소년 권리센터 시범사업지원단 3차 Workshop」 (12.22)

■ 학술지

- 「한국청소년연구」 제19권 1호 (통권 제48호) / 학술정보팀
- 「한국청소년연구」 제19권 2호 (통권 제49호) / 학술정보팀
- 「한국청소년연구」 제19권 3호 (통권 제50호) / 학술정보팀
- 「한국청소년연구」 제19권 4호 (통권 제51호) / 학술정보팀

■ 청소년지도총서

- 청소년지도총서① 「청소년정책론」, 교육과학사
- 청소년지도총서② 「청소년수련활동론」, 교육과학사
- 청소년지도총서③ 「청소년지도방법론」, 교육과학사
- 청소년지도총서④ 「청소년문제론」, 교육과학사
- 청소년지도총서⑤ 「청소년교류론」, 교육과학사
- 청소년지도총서⑥ 「청소년환경론」, 교육과학사
- 청소년지도총서⑦ 「청소년심리학」, 교육과학사
- 청소년지도총서⑧ 「청소년인권론」, 교육과학사
- 청소년지도총서⑨ 「청소년상담론」, 교육과학사
- 청소년지도총서⑩ 「청소년복지론」, 교육과학사
- 청소년지도총서⑪ 「청소년문화론」, 교육과학사
- 청소년지도총서⑫ 「청소년 프로그램개발 및 평가론」, 교육과학사
- 청소년지도총서⑬ 「청소년 자원봉사 및 동아리활동론」, 교육과학사
- 청소년지도총서⑭ 「청소년기관운영론」, 교육과학사
- 청소년지도총서⑮ 「청소년육성제도론」, 교육과학사
- 청소년지도총서 「청소년학 연구방법론」, 교육과학사
- 청소년지도총서 「청소년학 개론」, 교육과학사

■ 한국청소년정책연구원 문고

한국청소년정책연구원 문고 01 「좋은교사와 제자의 만남」, 교육과학사

한국청소년정책연구원 문고 02 「행복한 십대 만들기 10가지」, 교육과학사

한국청소년정책연구원 문고 03 「집니간 아이들 - 독일 청소년 중심」, 교육과학사

한국청소년정책연구원 문고 04 「청소년학 용어집」, 교육과학사

■ 기타 발간물

한국청소년정책연구원 기타 발간물 01 「재녀의 성공을 위해 부모가 함께 읽어야 할 73가지 이야기」, 다솔

연구보고 08-R15

**청소년 생애핵심역량개발 및 추진방안 연구 I:
총괄보고서**

인 쇄 2008년 12월 22일

발 행 2008년 12월 29일

발행처 **한국청소년정책연구원**

서울특별시 서초구 우면동 142

발행인 이 명 숙

등 록 1993. 10. 23 제 21-500호

인쇄처 (주) 크리홍보

사전 승인 없이 보고서 내용의 무단전재·복제를 금함.

구독문의 : (02) 2188-8844(연구정보지원팀)

ISBN 978-89-7816-761-1

ISBN 978-89-7816-760-4(셋트)