

핀란드 교육과정, 어떻게 만들어지는가?

2014 개정의 과정과 절차



핀란드 교육과정, 어떻게 만들어지는가?

2014 개정의 과정과 절차



차례

자료집을 발간하면서	1
I. 핀란드 학습미래 2030: 미래 전망과 교육과정 개정	7
1. 배경	9
2. 학습미래 2030 지표의 구성	11
3. 조사 참여자 구성	16
4. 조사 실시	18
5. 조사 자료 분석	33
6. 학습미래 2030과 교육과정 개정	47
II. 핀란드 2014 국가 핵심 교육과정 개정 과정: 절차와 방법	49
1. 상시적 모니터링과 평가	51
2. 공식적인 출발: 국무회의의 국가 교육목표 및 교과 시수배분 의결	53
3. 2014 국가 핵심 교육과정 개정: 조직과 역할	59
4. 2014 국가 핵심 교육과정 개정: 일정과 주요 내용	72
5. 지역 교육과정 개발	81
III. 핀란드 2014 국가 핵심 교육과정 개정 결과	91
1. 핀란드 종합학교 개혁과 교육과정 개정 흐름	93
2. 2014 국가 핵심 교육과정 개정(제 5차 교육과정 개정)	96
3. 2014 국가 핵심 교육과정 개정 주요 결과	98
참고문헌	112
[부록 1] 핀란드 2014 국가 핵심 교육과정 체제 및 교육과정 개혁 과정의 기본 특징과 절차 ...	119
[부록 2] 핀란드 학습미래 2030 조사의 연구방법론	146

표 차례

〈표 I-1〉 학습미래 2030의 범주와 범주별 주제	12
〈표 I-2-1〉 범주별 주제와 진술문: ‘학교’	13
〈표 I-2-2〉 범주별 주제와 진술문: ‘외체계’	14
〈표 I-2-3〉 범주별 주제와 진술문: ‘학습’	14
〈표 I-2-3_계속〉 범주별 주제와 진술문: ‘학습’	15
〈표 I-2-4〉 범주별 주제와 진술문: ‘고등학교’	15
〈표 I-3〉 학습미래 2030 조사 참여 패널 구성	16
〈표 I-4〉 학습미래 2030의 진술문과 응답 예시	18
〈표 I-5〉 전통적 델파이 방법의 수행 절차	20
〈표 I-6〉 학교 관련 진술문과 패널 의견 사례	28
〈표 I-7-1〉 고등학교 역량 평가에 대한 논쟁: 실현가능성	30
〈표 I-7-2〉 고등학교 역량 평가에 대한 논쟁: 선호도	31
〈표 I-8〉 응답 분포에 따른 진술문 분류	33
〈표 I-9〉 동의, 부동의, 대화로 분류된 진술문 예시	35
〈표 I-10〉 응답 분포에 따른 진술문 분류 결과	36
〈표 I-11〉 미래표 작성과 시나리오 예시	42
〈표 I-12〉 학습미래 2030 미래표	44
〈표 II-1〉 2014 국가 핵심 교육과정 개정 관련 국가 교육목표와 교과 시수배분 결정을 위한 실무그룹 구성원	54
〈표 II-2〉 2014 국가 핵심 교육과정 개정 관련 국가 교육목표와 교과 시수배분 결정을 위한 실무그룹의 활동 일정	56
〈표 II-3〉 핀란드 기본교육의 교과 시수배분	57
〈표 II-4〉 핀란드 2014 국가 핵심 교육과정 개정을 위한 정규조직과 임시조직	60
〈표 II-5〉 핀란드 2014 국가 핵심 교육과정 개정 일정 및 주요 내용	72
〈표 II-6〉 핀란드 기본교육 단계(1~9학년) 2014 국가 핵심 교육과정 주요 목차	84
〈표 II-7〉 헬싱키시 2014 기본교육단계(1~9학년) 지역 교육과정의 주요 목차	86
〈표 II-8〉 헬싱키대학부속 비이끼교생실습학교 2016 기본교육 단계 (1~9학년) 학교 교육과정의 주요 목차	88
〈표 III-1〉 핀란드 2014 국가 핵심 교육과정 7~9학년 역사과 수업 목표(Objectives)	101
〈표 III-2〉 핀란드 2014 국가 핵심 교육과정 7~9학년 과목 편제	106
〈표 III-3〉 핀란드 2014 국가 핵심 교육과정 7~9학년 수학과 내용 체계(Key content areas) ..	108
〈표 III-4〉 우리나라 2015 개정 교육과정 중학교 1~3학년 수와 연산 영역 학습 요소	109

그림 차례

[그림 I-1] 두 개의 응답 차원과 응답 분류 좌표	19
[그림 I-2] 델파이 라운드 간 의견 수렴	21
[그림 I-3] 핀란드 전자 델파이(www.eDelphi.org)의 초기 화면	24
[그림 I-4] 학습미래 2030 델파이 조사 플랫폼	25
[그림 I-5] 진술문에 대한 실현가능성, 선호도 응답 결과 좌표	26
[그림 I-6] 진술문의 코멘트 창	27
[그림 I-7] 진술문 분류 응답 분포 예시: 동의(왼쪽), 부동의(중간), 대화(오른쪽)	34
[그림 I-8] 인과계층분석의 계층 구분 이미지	37
[그림 I-9] 핀란드의 학습미래지도 2030	39
[그림 II-1] 핀란드 국무회의 법령(422/2012)의 첫 페이지	56
[그림 II-2] 핀란드 2014 국가 핵심 교육과정 개정 참여 그룹	64
[그림 II-3] 핀란드 지역 교육과정 개발 기구 조직도	82
[그림 III-1] 핀란드 기본교육의 7개 포괄적 역량	100

자료집을 발간하면서

이광호 · 국가교육회의 기획단장

미래에 대한 전 사회적 학습과 합의과정으로서의 국가 교육과정 개정

미래를 위한 교육개혁을 고민하는 한국의 교육자들에게 핀란드는 깊은 관심의 대상입니다. 특히 2016년부터 적용된 ‘핀란드 2014 국가 핵심 교육과정’은 새로운 관심을 자극하기에 충분했습니다. 2014 국가 핵심 교육과정에서는 교과 간 융합과 역량개념에 기초한 ‘현상기반 학습(Phenomenon-Based Learning)’이 강조되었습니다. 기존 교과 간의 철용성같은 장벽, 그리고 교육과정 개정 때마다 반복되는 교과 간 영역 다투기에 익숙한 한국의 일부 언론에서는 “기존 교과목을 해체한다”고 보도하기도 했습니다. 핀란드 2014 국가 핵심 교육과정에 등장하는 개념과 가치, 학습과 평가의 기준 등은 우리 교육 현실에 대한 성찰과 함께 새로운 상상력을 제공하기에 충분합니다.

뿐만 아니라, 핀란드는 2014 국가 핵심 교육과정 개정을 준비하면서 수많은 교육주체들의 의견을 수렴하였습니다. 특히 6만명의 학생이 참여한 대규모 설문조사와 면담을 통해 기존 교육과정을 평가하고 새로운 방향을 설정하려는 노력을 진행하였습니다. 핀란드 인구가 약 550만명이라는 사실을 떠올린다면, 그들의 노력이 어디에 집중되어 있는지 알 수 있습니다.

또한 핀란드는 미래사회 변화를 예측하고 적합한 교육개혁 방향을 수립하기 위해 ‘학습미래 2030(The Future of Learning 2030)’을 개발하여 교육과정 개정에 반영하였습니다. 학습미래 2030 개발에는 다양한 분야의 전문가와 교사, 학부모 등이 참여하였고, 논쟁적 델파이, 시나리오 기법, 인과계층분석 등을 통해 ‘2030 학습미래지도(Future map : Learning 2030)’로 만들어져 교육과정 개정에 활용되었습니다.

이러한 시도는 2014 국가 핵심 교육과정 개정에 처음으로 도입되었습니다. 아마도 사회변화의 폭이 넓고, 불확실성이 증가되는 상황의 반영인 듯합니다. 2014 국가 핵심 교육과정 개정은 심각한 경제위기 상황에서 추진되었습니다. 2008~2009년 글로벌 금융위기의 여파가 채 가시지 않은 상태에서, 핀란드는 국내총생산의 25%를 담당하던 노키아의 추락을 경험했습니다. 2009년 마이너스 8.7%를 기록했던 경제성장률은

2012년부터 2015년까지 연속 4년간 마이너스 성장을 이어왔습니다. 학습미래 2030을 개발하는 과정의 시나리오에 소득 양극화와 물질 만능주의, 극도의 위험사회, 교육의 시장화 등 부정적인 미래예측이 담긴 것도 이 때문일 것입니다.

한국에서도 미래예측과 다양한 시나리오 작업이 진행됩니다. 여러 정부 부처와 각종 위원회, 국회에서 미래를 예측하는 연구 보고서를 발간합니다. 민간 기업이나 연구소에도 유사한 작업을 진행합니다. 하지만 그러한 연구 결과들이 국가 교육과정 개정에 어떻게 반영되는지는 불분명합니다.

더욱 놀라운 것은, 핀란드에서는 국가 교육과정이 국무회의 법령(Valtioneuvoston asetus)으로 규정되어 있다는 것입니다. 핀란드는 국가 교육목표와 기본교육의 교과 시수배분에 대해 국무회의 의결을 거칩니다. 2014 국가 핵심 교육과정 개정은 2012년 6월 28일 국무회의 의결을 시작으로 공식적인 절차가 시작되었습니다. 다당제 연립내각국가인 핀란드에서 국무회의의 의결은 최고 수준의 법률적 권위를 갖고 있습니다.

그래서 핀란드에서는 국가 교육과정 개정을 “다양한 이해 당사자들의 의견이 기여하는 사회 전체의 프로젝트”(Irmeli Halinen)라고 설명합니다. 나아가 “국가적 학습과정”(Arja-Sisko Holappa)이라고 표현하기도 합니다(Cook, 2019, pp.399~400). 한마디로 미래사회에 대한 전 사회적 학습과 토론과정이자 합의과정으로서 국가 교육과정 개정이 이루어지는 것입니다.

핀란드 2014 국가 핵심 교육과정에 주목하는 이유

현재 한국에서는 2022 국가 교육과정 개정 작업이 진행 중입니다. 교육부는 ‘국민참여형 교육과정 개정’을 추진하면서 학생·학부모·교원이 참여하는 의견수렴 체제를 구축하겠다고 밝혔습니다(교육부, 2021). ‘국민참여형 교육과정 개정’은 전국 시도교육감협의회 및 국가교육회의와의 협업을 통해 진행될 예정입니다. 전국 시도교육감협의회는 현장 교사 네트워크를 구성·운영을 통해 학교 현장의 의견을 수렴하고, 국가교육회의는 국민참여단과 온라인 플랫폼을 통한 학부모·시민의 의견이 교육과정 개정에 반영될 수 있도록 할 계획입니다. 또한 현장 교사와 교육과정 연구자들을 연결하는 네트워크를 구축하여 지속적인 워크숍을 진행할 것입니다.

이는 기존 국가 교육과정 개정의 한계를 극복하려는 시도입니다. 한국에서 국가 교육과정은 대부분 대통령의 선거공약과 교육정책으로부터 출발합니다. 이명박 정부의

‘2009 개정 교육과정’, 박근혜 정부의 ‘2015 개정 교육과정’을 떠올리면 쉽게 이해가 될 것입니다. 즉, 5년 단임제 대통령의 교육정책을 제도적으로 뒷받침하는 성격을 갖게 됩니다.

또한 교육목표와 인간상을 담은 총론에서부터, 각 교과와 교육과정을 다루는 각론에 이르기까지 주로 대학 등에서 근무하는 연구자들에 의해 교육과정 개정이 주도되어 왔습니다. 그 과정에서 때로 학교 현장과 괴리된 교육과정이 개발되거나, 혹은 교과 간 갈등이 증폭되기도 합니다. 무엇보다 새로운 국가 교육과정이 지향하는 교육목표와 인간상 등에 대한 사회적 공감은 물론, 학교 현장의 이해 수준도 그리 높지 않은 게 현실입니다.

이러한 한계를 극복하기 위해 ‘국민참여형 교육과정 개정’이 새롭게 시도되는 바, 그것이 어떠한 원리와 절차로 이루어져야 하는지 참조하기 위한 자료로서 핀란드 2014 국가 핵심 교육과정에 주목하게 되었습니다. 물론 2022년 하반기 고시를 목표로 추진 중인 상황에서, 1년여 남짓한 짧은 기간에 핀란드에서 진행된 모든 과정을 한국에서 실현하기는 어렵습니다. 또한 정치·사회적 상황과 교육 거버넌스의 조건이 다른 상황에서, 핀란드의 사례가 한국에 적합한지도 꼼꼼하게 따져야 할 것입니다. 다만, 국가 교육과정 개정을 “미래사회에 대한 전 사회적 학습과정”으로 규정하는 핀란드의 경험으로부터 의미있는 시사점을 얻을 수 있으리라 생각합니다.

분명한 것은 교육과정 개정 과정에 현장 교사들의 참여를 확대하고, 학생·학부모는 물론 국민들의 의견이 반영될 수 있도록 해야 한다는 것입니다. 그러한 과정을 통해 교육과정 개정 방향에 대한 사회적 공감대를 형성하고, 현장 적합성을 높여야 합니다.

그렇지 않을 경우, 2022년 3월의 대통령 선거 결과에 따라 2022 국가 교육과정 개정은 중도에서 좌초될 수도 있습니다. 2022 국가 교육과정은 기존의 2009 및 2015 개정 교육과정과 다르게 두 개의 정부에서 연속적으로 개정 작업이 진행됩니다. 문재인 정부에서 개정 작업이 시작되어, 차기 정부에서 확정·고시를 하게 됩니다. 이렇게 된 데에는 고교학점제 전면 시행 시기가 2022년에서 2025년으로 연기된 것 외에 코로나 19로 인한 새로운 교육환경의 변화, 지속적인 교육과정 분권화·지역화의 요구 증대 등이 겹쳐졌기 때문입니다.

2022 국가 교육과정 개정은 ‘국민참여형’이라는 수식어의 조건에 충실할 때, 성공적으로 진행될 수 있습니다. 또한 그 과정에서 새로운 교육과정 개정의 원리와 절차, 교육 거버넌스에 대한 다양한 상상력이 발현될 것입니다. 그리고 국가교육위원회 설립 이후, 한국적 상황에 적합한 교육과정 시스템을 구축하는데 있어 중요한 동력이 될 것입니다.

핀란드 국가교육위원회, 그리고 한국

핀란드는 OECD가 실시하는 국제학업성취도평가(PISA)에서 항상 최상위권 성적과 높은 학습효율성(PISA 점수를 평균 학습시간으로 나눈 값)을 기록하고 있습니다. PISA 평가에서 핀란드와 최상위권을 다투는 한국의 학생들은 핀란드 학생들보다 주당 30시간을 더 길게 공부하는 것으로 알려져 있습니다.

또한 핀란드 사회 전반에 뿌리내린 평등주의와 효율성의 조화, 경쟁보다는 협력을 강조하는 사회적 풍토, 분권과 자율에 기초한 학교운영시스템, 국가교육위원회를 통한 안정적인 지속적 개혁 추진 등은 한국의 교육개혁을 갈망하는 사람들의 관심과 동경의 대상이 된 지 오래되었습니다.

2014 국가 핵심 교육과정 개정 역시 그러한 핀란드 교육시스템의 산물입니다. 특히 국가 교육과정 개정을 주관하는 국가교육위원회가 없이는 불가능했습니다. 핀란드 2014 국가 핵심 교육과정을 살펴보면 국가교육위원회를 떠올리지 않을 수 없습니다.

한국에서도 국가교육위원회 설립의 필요성이 제기된 지 20년이 흘렀습니다. 그리고 그때마다 국가교육위원회를 통해 교육개혁을 지속적으로 추진해 온 핀란드의 사례가 언급되었습니다. 특히 1973년부터 1991년까지 국가교육위원회를 이끌며 교육개혁을 주도해 온 Erkki Aho에 대한 관심이 높아지면서, '사회적 합의에 의한 일관된 교육개혁을 추진하는 조직'으로서 국가교육위원회의 필요성에 대한 교육계 안팎의 관심이 높아졌습니다.

하지만, 높은 관심에 비해 국가교육위원회 설립이 가능한 핀란드의 정치·사회적 배경, 역사적 맥락에 대한 이해는 부족한 게 현실입니다. 핀란드 2014 국가 핵심 교육과정에 담긴 미래지향적인 교육혁신의 요소에 감탄하지만, 그것이 만들어진 복잡한 배경과 절차에 대해서는 제대로 분석하지 않는 것과 마찬가지로입니다.

Lijphart(2012)는 민주주의의 패턴을 다수제(Westminster)와 합의제(Consensus)로 구분했습니다. 전자가 상대적 다수의 선택을 전체 사회의 결정으로 받아들이는 '경쟁 정치의 효율성'을 지향한다면, 후자는 다수가 정책결정과정에서 참여하는 '합의의 정치'를 지향합니다.

핀란드는 전형적인 합의제 민주주의 체제를 갖고 있습니다. 권역별 비례대표제로 의원을 선출하고, 복수의 정당이 참여하는 연립내각을 구성합니다. 대략 3~6개의 정당으로 구성되는 정부에서 주로 제 2당의 의원이 교육(문화)부 장관을 맡아 2년 정도 역할을 수행합니다. 국가교육위원회의 경우 주로 제 1당, 혹은 2당의 추천을 받은 인물이

사무총장을 맡는 것으로 보입니다. 사회민주당 출신의 Erkki Aho가 국가교육위원회를 이끌던 시기에 사회민주당은 1972년부터 연거푸 제 1당이 되었고, 1991년 선거에서는 중앙당에 그 지위를 넘겨주었습니다.

또한 핀란드는 흔히 사회적 코포라티즘(Corporatism)이라 불리는 노사정 합의 문화가 정착되어 있습니다. 핀란드 교육개혁의 첫 단추라고 평가받는 종합학교 개혁(문법학교와 공민학교 나눠 별개의 계층으로 나뉘었던 교육제도를 9년 과정의 종합학교로 통합하는 개혁)은 역사적인 1968년의 노사정 합의가 없이는 불가능했을 것입니다. 이처럼 핀란드의 지속적인 교육개혁, 그리고 그것을 주도하는 국가교육위원회의 구성과 운영에는 굳건한 합의제 민주주의와 사회적 코포라티즘이 뒷받침되고 있습니다.

반면에 한국은 전형적인 다수제 민주주의 체제라 할 수 있습니다. 소선거구제로 치러지는 국회의원 선거와 국민 직접 투표로 치러지는 대통령 선거에서, 상대적 다수를 득표한 후보에게 모든 권한이 주어집니다. 그리고 뿌리 깊은 양당 체제는 대화와 타협보다는 이분법적 대립과 갈등을 드러내는 경우가 많습니다. 또한 1998년 노사정위원회가 출범하고, 현재 경제사회노동위원회로 개편되었지만, 한국에서 사회적 코포라티즘의 정착은 요원한 상태입니다.

여기에 5년 단임의 대통령제가 결합하면, 사회적 합의에 의한 지속적인 교육개혁의 가능성은 매우 제한됩니다. 더구나 교육부장관과 담당 공무원의 잦은 교체도 지속적인 개혁의 한계로 작용합니다. 김영삼 정부 출범(1993년 2월) 이후 28년 동안 26명의 장관이 임명되었고, 공무원들은 1~2년을 주기로 교체됩니다.

이같은 상황을 고려할 때, 한국의 국가교육위원회는 핀란드와 사뭇 다른 배경을 갖고 있다고 보아야 할 것입니다. 핀란드는 굳건한 합의제 정치와 사회적 코포라티즘을 바탕으로 국가교육위원회가 구성·운영되어 지속적인 교육개혁을 추진하고 있습니다. 즉, 정치·경제 분야의 사회적 합의 전통이 교육 분야로 이전된 것이라 할 수 있습니다.

한국에서는 그 반대의 경로를 상상해야 합니다. 즉, 교육 분야에서 진행된 사회적 합의의 성공적 경험이 정치·경제 분야로 확장되는, 보다 깊고 넓은 민주주의의 실현을 꿈꿔야 합니다. 그러기 위해서는 보다 폭넓은 교육주체와 국민의 참여, 전문가들의 사회적 역할 강화, 투명하고 민주적인 정책 결정 시스템 등이 구축되어야 합니다.

이번 자료집 발간을 시작으로, 국가교육회의에서는 국가교육위원회 설립 이후의 새로운 교육과정 개정 방안은 물론, 다양한 교육적 과제에 대한 사회적 합의 시스템을 연구하는데 집중할 것입니다. 감사합니다.

이 자료집은 국가교육위원회 설립 이후의 국가 교육과정 개정 시스템을 연구하는 과정에서 기획되었습니다. 미래 예측에 기반한 교육과정을 사회적 합의를 통해 추진한 핀란드 2014 국가 핵심 교육과정에 주목하면서, 그 구체적인 절차와 방법론 등을 함께 연구하게 되었습니다.

하지만 이에 대한 국내의 연구자료는 부족했고, 핀란드 교육문화부와 국가교육위원회의 주요 자료들을 번역하고 웹사이트를 검색하는 작업부터 시작하였습니다. 그리고 ‘학습미래 2030’ 프로젝트와 교육과정 개정에서 주도적인 역할을 담당한 전문가들과 이메일을 통한 질의-응답이 수차례 진행되었습니다.

하지만, 이 자료에는 여전히 불투명한 부분이 남아 있습니다. 타국에서 진행된 모든 과정을 구체적으로, 논리적으로 파악하는 데에는 한계가 있습니다. 심지어, 실제 그 과정에 참여했던 핀란드 전문가의 답변도 모호한 경우가 있습니다.

그 ‘모호함’은 이 자료집을 읽는 독자들과 함께 채워나가려 합니다. 그리고 그 분들과 앞으로 한국에서 국가 교육과정을 어떻게 개정할 것인지 학습하고 토론할 것입니다.

이 자료집 제작에는 국가교육회의 기획단의 류방란 책임전문위원(국가교육회의), 이채희 박사(한국교육과정평가원) 신동하(경기 청솔중), 윤정현(대구 월서초), 백수진(서울 양목초), 정충대(서울 신구로초) 선생님, 김수미 장학사(서울시북부교육청) 등이 함께 해주셨습니다.

핀란드 교육과정, 어떻게 만들어지는가?

2014 개정의 과정과 절차

I

핀란드 학습미래 2030: 미래 전망과 교육과정 개정

I. 핀란드 학습미래 2030: 미래 전망과 교육과정 개정

1. 배경

핀란드에서는 1960년대 종합학교 개혁 이후 약 10년 주기로 국가 교육과정 개정이 이루어져 왔다. 국가 교육과정의 틀을 개발하는 업무를 담당하는 국가교육위원회에서는 한 차례 교육과정을 개발한 후에는 지역에서 개정된 교육과정의 방향과 취지대로 잘 실행되고 있는지 관련 자료를 수집하며 다각적인 분석을 진행한다.

2004년 교육과정은 국가 핵심 교육과정으로 명명된 것으로 이 교육과정이 실행된 이후에도 지역 수준, 학교 수준뿐만 아니라 핵심 교육과정을 실행하며 교사가 직면하게 되는 도전과 그 도전에 어떻게 대응하였는지, 교육과정 개정이 학교나 교실에서의 일상적 관행에 어떠한 영향을 미쳤는지 등을 분석하였다. 이러한 자료는 다음 교육과정 개정 과정에 활용된다.

2014 국가 핵심 교육과정 개정¹⁾은 이전 교육과정 실행에 대한 모니터링이나 평가 자료에 근거해서만 이루어졌던 것은 아니다. 학교를 둘러싼 세상이 빠르게 변화하고 있어 미래에 대한 전망 속에서 교육과정을 개발하고자 하였다. 학생들이 미래 사회에 잘 적응하며 자신의 잠재력을 발휘할 수 있도록 교육하기 위해서는 변화하는 사회에 대한 통찰도 필요하다고 본 것이다.

핀란드에서는 2014 국가 핵심 교육과정 개정 작업이 본격적으로 이루어지기 전인 2009년 교육문화부에서는 2030년을 전망하며 미래지향적인 기본교육(Basic Education)²⁾의 발전에 대한 정부 차원의 정책 제안을 위하여 국가교육위원회 사무총장(Director General)을 장으로 하는 실무그룹을 구성하고 이 실무그룹의 임무를 ‘기본교육 2030’이라고 칭하였다. 이 임무의 연장선상에서 국가교육위원회에서는 미래를 전망하며 핵심 교육과정 개정을 지원하기 위하여 ‘학습미래 2030(The Future of Learning 2030)’

1) 이 글에서 2014 국가 핵심 교육과정이라 칭하는 것은 2012년부터 집중적으로 개발 작업이 이루어져 2014년에 개정된 국가수준의 핵심 교육과정이기 때문이다. 이후 지역 수준에서 교육과정이 개발되었으며 학교 현장에 실행된 것은 2016년부터이다.

2) 핀란드에서 기본교육(Basic Education)이란 초등학교와 중학교를 통합한 9년간의 종합학교 교육을 말한다. 학습미래 2030 프로젝트는 미래를 전망하기 위한 것으로 종합학교 교육 발전을 위한 것만이 아니라 고등학교까지를 포괄하기 위한 것이었다.

프로젝트(이하, 학습미래 2030으로 칭함)를 진행하였다. 이 프로젝트는 미래 학습과 교육활동의 변화와 관련된 여러 이슈들에 대해 각계의 의견을 들어 미래 교육을 전망하며 검토해야 할 요소들을 확인하기 위해 수행되었다.

국가교육위원회는 물론 투르크 대학의 핀란드 미래연구센터(Finland Futures Research Centre of Turku University, FFRC), 오타바 학교(Otava Folk High School)³⁾, 데모스 헬싱키(Demos Helsinki)라는 싱크 탱크 조직 등이 이 프로젝트를 진행하였다(Airaksinen, Halinen & Linturi, 2017). 교육과정 개정을 위해 최신의 미래학 방법을 동원하여 미래를 전망하는 학습미래 2030과 같은 프로젝트를 수행한 것은 처음 있는 일이었다.

당시 핀란드는 OECD에서 15세 청소년을 대상으로 실시하는 국제학업성취도평가(PISA)나 16세 이상 성인을 대상으로 하는 국제성인역량평가(PIAAC) 결과, 매우 뛰어난 성적을 보였는데 그럴 수 있었던 것은 종합학교 개혁 이후 교육 혁신 정책을 지속적으로 추진했기 때문이라고 보았다. 이러한 인과 관계를 미래로 연결하면 기본교육 발전을 위한 교육과정 개정에 앞서 어떠한 결정을 내리느냐가 20년 후인 2030년 미래의 핀란드를 좌우할 것이라고 본 것이다(Airaksinen, Halinen & Linturi, 2017).

학교교육의 틀을 마련하는 본격적인 교육과정 개정 작업은 2012년부터 진행되었다. 핀란드에서 교사는 교육과정을 교육활동을 계획하고 개발하는데 필수적인 핵심 도구로 여긴다. 2014 국가 핵심 교육과정은 학습자가 평생학습 역량을 기르고 적극적인 시민성을 기르며 지속가능한 삶의 방식을 갖출 수 있도록 교사의 성공적인 교수활동과 학생의 즐겁고 의미있는 학습을 위한 최적의 조건을 갖추는 데 목표를 두었다. 이러한 목표를 향해 교육과정을 개발한 전반적인 과정과 절차는 다음 장에서 소개하고 이 장에서는 학습미래 2030에 사용된 지표 구성, 지표 평가, 데이터 분석, 활용에 대해 소개하고자 한다.⁴⁾

학습미래 2030에 사용된 지표는 2009년 개발 이후 매년 조사를 실시하며 자료를 축적하고 있다(Airaksinen, Halinen & Linturi, 2017). 조사 분석은 미래를 전망하고 예측하는

3) 오타바 학교(Otava folk high school)는 핀란드 전역에 퍼져있는 75개의 민중학교(kansanopisto)와 82개의 민중학교 캠퍼스 중 하나로서, 북유럽 복지국가의 정신에 의거하여 설립된 평생교육기관이다. 오타바 학교는 다문화교육, 성인을 위한 고등학교 교육, 이민자를 위한 코스, 그리고 미래연구를 위한 텔파이 방법론 교육 등을 제공한다. 이와 관련하여 오타바 학교 소속 텔파이 전문가가 학습미래 2030에 참여하였다.

4) 이 절에서 소개하고 있는 학습미래 2030에 사용된 지표에 관한 내용은 Airaksinen, Halinen & Linturi(2017) 논문을 기반으로 하였으며, 관련된 다른 논문들을 참고하고 일부 내용은 이 논문 저자 중 한 명인 Halinen에게 이메일을 통해 문의하여 구성하였다. 주 저자인 Airaksinen은 학습미래 2030에 참여한 오타바 학교 소속이며, 제2저자인 Halinen은 당시 국가교육위원회의 교육과정 개발책임자였다. Linturi는 Airaksinen과 함께 미래 전망, 텔파이 등 방법론과 분석 전문가이다.

데 동원되는 델파이(Delphi)를 기본으로 하여 인과계층분석(Causal Layered Analysis), 시나리오 기법(Scenario), 약신호(Weak Signal) 등 여러 방법이 적용되었다.

학습미래 2030에 사용된 델파이는 종래 전문가 패널을 중심으로 여러 주기를 반복하여 패널들의 의견을 좁혀가는 전통적 델파이 방법과 다소 차이가 있다. 논쟁적 델파이 혹은 정책적 델파이로도 불리는 것으로 패널들의 의견을 좁히는 데에 목적이 있는 것이 아니라 쟁점을 중심으로 서로 다른 의견들을 분명히 드러내기 위해서 활용되는 방법이다. 이에 관해서는 뒤에서 관련 내용과 함께 소개할 것이다.

새로운 델파이 방법을 잘 활용할 수 있도록 핀란드에서는 이를 온라인 플랫폼에 구현하여 패널들이 쉽게 접근할 수 있도록 하였다. 이를 전자 델파이(e-Delphi)라고 칭한다. 패널들이 응답한 델파이 자료는 여러 방법으로 분석되었다. 또한 패널들의 응답 경향성을 보여주는 기본적인 분석을 비롯하여 인과계층분석 모형을 참고하여 학습미래지도(Future map)와 미래 시나리오를 작성하였다.

약신호(Weak Signal)는 매년 주기적으로 실시한 학습미래 2030에 대한 시계열 자료를 분석할 때 사용된 것으로, 쉽게 드러나는 연속선상의 추세가 아니라 미래가 불연속적으로 전개될 수 있는 단서나 조짐을 발견 분석하기 위한 것이다. 다만, 약신호 분석을 어떻게 적용했는지를 소개하고 있는 논문이나 보고서를 찾기 어려워 이 자료집에서는 생략한다.

2. 학습미래 2030 지표⁵⁾의 구성

핀란드의 학습미래 2030에서 사용한 지표는 핀란드 국가교육위원회, 메토디스(Methodix)⁶⁾, 투르쿠 대학의 핀란드 미래연구센터(FFRC) 등에 속한 전문가들이 개발하였다. 처음에는 초등학교와 중학교 수준의 기본교육에 해당하는 것에 대해 진술문을 개발하였으며, 후에 고등학교 내용을 추가하였다. 개발된 초안으로 사전 조사를 실시한 후 정련화하였다. 진술문의 근간은 유지되었지만 약간씩 변한 것도 있다.⁷⁾ 최종적으로 선정되어 조사에 활용된 지표는 다음과

5) 여기서 지표는 바로미터(Barometer)를 번역한 것이다. 적절한 번역어를 찾기 어려워 지표(indicator, index)와 유사하게 현재의 수준, 추이, 동향을 가늠하기 위한 도구라는 의미에서 지표라고 번역하였다. 참고로 유럽 연합 집행 위원회에서 실시하는 Euro Barometer라는 여론 조사가 있는데, 이는 유럽 연합의 모든 회원국에서 실시되며 월 단위로 조사 결과가 공표된다. 유럽 연합과 그 활동 전반에 걸친 유럽인의 인기도, 태도, 의견 및 행동 등을 조사한다(네이버 검색)

6) 메토디스(Methodix)는 핀란드의 델파이 조사 등 교육관련 자문회사로서 핀란드 학습미래 2030에 참여하였다.

7) 학습미래 2030 델파이 조사에 사용된 지표는 진술문 형태로 개발되었는데, 진술문의 근간에 관한 내용은 Halinen의 이메일 답변에 근거하였다.

같이 4개의 범주(categories)로 나뉘며 범주별로 10~16개의 주제(theme)로 구성되었다.

- ① 학교: 학교의 역할, 공간, 교수법 등
- ② 외체계:⁸⁾ 학교 밖 사회, 환경 등
- ③ 학습: 지식, 역량, 학습 시간, 방법 등
- ④ 고등학교: 교과 선택, 평가, 고등교육진학 등

구체적인 조사 진술문을 보면 알겠지만 위와 같은 범주는 사전에 이론적으로 범주를 설정하고 그 범주에 속하는 주요 요소들을 연역적으로 추출해 낸 것이 아니다. 지표 개발에 참여한 사람들은 미래를 전망하며 주요한 쟁점이 될 만한 다양한 것들을 제시하고, 제시된 것들을 검토하며 지표를 선정한 것으로 보인다. 범주 설정은 진술문의 내용과 특징에 따라 이름을 붙였다. 응답 자료가 축적됨에 따라 범주 형성이나 하위 진술문들이 조금씩 달라지기도 하였다(Airaksinen, Halinen & Linturi, 2017). 조사를 위해 사용된 학습미래 2030의 범주와 각 범주에 속한 주제(theme)를 제시하면 다음 표와 같다.

〈표 1-1〉 학습미래 2030의 범주와 범주별 주제

	학교(10개 주제)	외체계(10개 주제)	학습(16개 주제)	고등학교(12개 주제)
1	교과 기반 학교	탄소발자국	의무교육 시작연령	교육 목적
2	활동 센터	커뮤니케이션	재능	모든 이를 위한 교육
3	메타 기술	EU 통합	함께하는 시간	정보 생성과 공유
4	학습 조직	민주주의	영어	역량 인증
5	느린 학습 공간	지능 조작	무관용 원칙	과목 선택
6	교육 성과	참여 학습	가상 현실	정보통신기술
7	교원양성 대학과정 통합	산학 협동	외주화된 교육	평가
8	역량 검사	시민의 의무	지역 평등	교사의 역할
9	다학제간 교수팀	이슬람 종합학교	학습 환경	효율성
10	환경개발자	집단 지능	계속되는 학습	세계화
11			은퇴자 학교 참여	일반고등학교 네트워크
12			홈스쿨링	고등교육 진학
13			중요한 지식	
14			소셜 미디어	
15			자기주도학습 및 학습 환경	
16			교육행위주체로서의 교사	

출처: Airaksinen, Halinen & Linturi(2017, p.4) 번역 및 재구성

8) 외체계(exosystem)란 러시아의 발달 심리학자인 브론펜브레너(Bronfenbrenner)가 제시한 개념으로 아동의 발달에 영향을 미치는 체계는 좁게는 일상적으로 직접 상호작용이 이루어지는 체계에서 넓게는 문화에 기초한 체계까지 ①미시체계, ②중간체계, ③외체계, ④거시체계 등으로 나누며 이외에 시간 차원의 연대체계를 따로 구분하기도 한다. 여기서 외체계는 지역사회 수준에서 기능하고 있는 사회의 주요기관으로 직업세계, 대중매체, 정부기관, 교통, 통신시설 등이 포함된다. 외체계가 어떠한가에 따라 아동들의 경험은 달라지고 이는 발달 특성에 영향을 미친다고 본다(교육심리학용어사전, 2000. 1. 10., 한국교육심리학회, 네이버 검색)

위 표에서 제시된 주제명만으로는 무엇을 어떻게 물었는지 파악하기 어렵다. 각 주제 항목은 명제화된 진술문⁹⁾으로 구성된다. 예를 들어 ‘학교’ 범주의 첫 주제인 ‘교과 기반 학교’는 ‘종합학교에서는 교과기반(도구 및 실용교과) 수업시간과 수행 및 활동지향(현상, 프로젝트, 주제중심) 수업시간이 비슷한 비중을 차지한다.’라는 진술의 명칭이다. 각 주제 항목이 말하고자 하는 진술문을 범주별로 제시하면 다음과 같다.¹⁰⁾

〈표 1-2-1〉 범주별 주제와 진술문: ‘학교’

	주제	‘학교’ 범주 진술문
1	교과 기반 학교	• 종합학교에서는 교과기반(도구 및 실용교과) 수업시간과 수행 및 활동지향(현상, 프로젝트, 주제중심) 수업시간이 비슷한 비중을 차지한다.
2	활동 센터	• 2030년 학교는 열린 학습과 행사의 장으로 변하게 된다. 이 센터는 학교, 도서관, 스포츠와 문화생활 서비스를 합한 다양한 모습과 기능을 갖추게 된다. 학습과 행사의 장으로 기능하게 될 학교는 공식, 비공식적 교육과 학습을 통합하는 곳이 된다.
3	메타 기술	• 학습평가와 학생이 받게 될 피드백은 학습의 메타기술과 심층 학습기술에 중점을 두게 되며, 평가는 학생과 교사가 대화하는 동안 이루어진다.
4	학습 조직	• 학급제 혹은 무학급제 모델을 적용하지 않고, 학생들을 6~8명으로 이루어진 상시적 모둠으로 조직하여 함께 학습할 수 있도록 한다.
5	느린 학습 공간	• 모든 학교에 느린 학습 공간을 마련한다. 이 공간에는 컴퓨터, 와이파이를 비롯한 첨단 장비가 없으며, 칠판, 펜과 종이, 잡지와 책 정도만 있다.
6	교육 성과	• 핀란드의 종합학교는 국제학업성취도 비교평가에서 차지했던 상위권에서 떨어지고 있다.
7	교원양성 대학과정 통합	• 교원양성 대학이 통합되고 초등·중학교 통합 교사자격 소지자를 양성하게 된다. 이 자격을 기반으로 예비교사들은 특수교육, 이민자 교육 등의 전공 과정 자격도 취득할 수 있다.
8	역량 검사	• 일반교양 교육에 독자적인 졸업 자격 시스템이 구축된다.
9	다학제간 교수팀	• 2030년에는 종합학교 학급 담임 교사들이 충분한 교수 자원을 사용할 수 있게 된다. 예컨대, 담임교사들은 다른 교사, 외부 전문가, 그리고 학부모와 같은 자원봉사자들의 도움을 받아 팀티칭을 할 수 있다.
10	환경개발자	• 학교는 상부 기관으로부터 지역 공공 서비스 (환경, 교통, 건강, 도서관, 취미) 관련 연구 및 서비스를 제공하는 과제를 부여받게 된다. 이는 학교가 수행해야 할 학습과 교육 업무의 일환이다.

9) 영어로 thesis 혹은 statement로 번역된 것을 우리말로 옮긴 것이다. 이후 이 글에서 진술문으로 표기한다.

10) 이하 범주별 주제와 진술문은 Linturi & Rubin(2011)의 pp.26-53(학교), pp.54-78(외체계), pp.79-131(학습)을 번역하여 표로 구성하였으며, 고등학교 범주는 Linturi, Rubin & Airaksinen(2011, pp.128-130)에 제시된 것을 번역하여 표로 구성한 것이다.

〈표 1-2-2〉 범주별 주제와 진술문: ‘외체계’

	주제	‘외체계’ 범주 진술문
11	탄소발자국	• 모든 핀란드인에게는 연간 이산화탄소 배출량이 할당되며 이 한도 내에서 개인이 자율적으로 할당량을 사용할 수 있다.
12	커뮤니케이션	• 커뮤니케이션은 대중매체보다 사람들 간의 소통에 더 많이 의존한다.
13	EU 통합	• 종합학교의 입학 연령과 구성체계는 EU의 기준과 조화를 이루게 된다.
14	민주주의	• 시민은 정규 선거 중간에도 정보 네트워크와 국민투표를 통해 지속적으로 의사결정 과정에 참여한다.
15	지능 조작	• 지능을 높이는 유전자가 밝혀져 일부 부모는 자녀의 지능을 향상시키기 위해 유전자 조작 기술을 사용한다.
16	참여 학습	• 학생들은 전문 급식 종사자들의 지원을 받으며 학교 급식을 함께 준비한다.
17	산학 협동	• 학교는 지역 비즈니스 커뮤니티와 산학 협동 (협력, 기부, 유산)을 통해 운영 자금을 추가로 확보한다.
18	시민의 의무	• 17~29세의 핀란드인은 11개월 동안 시민으로서의 봉사 의무를 수행한다.
19	이슬람 종합학교	• 핀란드 최초의 이슬람 종합학교가 설립된다.
20	집단 지능	• 핀란드 학술원(Suomen Akatemia)과 핀란드혁신기금(Sitra)은 집단 지능 관련 연구·개발 프로그램을 구축한다.

〈표 1-2-3〉 범주별 주제와 진술문: ‘학습’

	주제	‘학습’ 범주 진술문
21	의무교육 시작연령	• 만 5세에 의무 교육이 시작된다.
22	재능	• 학교교육의 주요 목표는 평등 대신 학생 개개인의 재능을 발견하고 지원하는 것이다.
23	함께하는 시간	• 끊임없이 몰아치는 바쁜 일정과 효율성만 중시하는 사고방식이 사라져야 한다. 인력, 자원의 부족, 시간 관리 등을 이유로 학부모, 교사 및 보건당국 관계자들이 학생들을 못 만나는 것을 정당화할 수 없다.
24	영어	• 대도시에 거주하는 가정 중 절반은 자녀를 영어로 수업하는 종합학교에 보낸다.
25	무관용 원칙	• 핀란드 학교에서는 인종차별과 혐오 발언에 무관용 원칙을 적용한다. 인종차별적 발언 혹은 행동을 할 경우 해당 학생을 임시 격리 조치한다.
26	가상 현실	• 일상적인 학교교육의 상당 부분이 가상 현실 속에서 이루어진다.
27	외주화된 교육	• 지자체는 공석이 된 교사 자리를 충원하지 않고, 사설 회사에 교사직 충원을 위탁한다. 교사의 임금은 학생의 학업 성취도, 교사의 능력과 평판, 계약 협상 능력에 의해 결정된다.
28	지역 평등	• 핀란드에 기본교육(1-9학년)을 제공하지 않는 지역이 있다.
29	학습 환경	• 온라인, 직장, 단체 및 조직, 공공 부분에서의 활동이 자연스럽게 일상적인 학습 방법으로 자리잡으며, 학교와 사회 환경의 관련성이 교육과정에 반영된다.
30	계속되는 학습	• 새로운 능력, 자원 및 기술을 지속적으로 습득하는 것이 미래 생존을 위한 최고의 전략이다. 이를 위해 기존의 학교 교육 과정에서 많은 내용이 삭제되며 일부 과목은 사라지게 된다. 남은 과목에서도 더 이상 쓸모없는 구시대적 지식이 많이 삭제된다.

〈표 1-2-3_계속〉 범주별 주제와 진술문: ‘학습’

	주제	‘학습’ 범주 진술문
31	은퇴자 학교 참여	• 은퇴자들이 다양한 방식으로 학교 활동에 참여한다.
32	홈스쿨링	• 홈스쿨링이 2010년 (홈스쿨링 참여 학생 300명)에 비해 크게 늘어난다.
33	중요한 지식	• 2030년 학교에서는 동적 지식과 정적 지식이 개념적으로 분리된다. 전자는 현상이나 주제의 핵심 개념 및 그것들 간의 연관성에 대한 지식이며, 후자는 알려진 사건과 사물에 관한 것이다. 예를 들어, 루앙프라방(Luang Prabang)이 라오스 북부의 메콩강 유역 도시라는 것이 후자에 해당한다. 교육과 교사의 주요 임무는 동적 지식의 전달을 조력하는 것이다. 정적 지식은 이에 도움을 받아 이미 학습자에게 내재화된 동적 개념 및 정보 지도에 정착되고 축적된다.
34	소셜 미디어	• 2030년이 되면 소셜 미디어는 정보를 생산하고 공유하는 방식을 혁신적으로 바꾸어 놓게 된다. 이 말은 예를 들면 학교에서 “학교가 정보와 기술을 전수하는 주요 역할을 수행하는 동시에 협력하는 능력과 집단 활동역량이 배양된다”는 것을 의미한다.
35	자기주도학습 및 학습 환경	• 2030년 종합학교에서는 선택과 실행을 통해 자기 주도 학습을 조직하는 능력을 가르치고 배우게 된다. 물리적, 가상적(온라인) 학습환경을 풍부하게 조성해줌으로써 상급 학교 진학, 그리고 그 후의 직장과 시민 활동에 필요한 역량을 기를 수 있게 된다.
36	교육행위주체로서의 교사	• 2030년, 종합학교 교사와 지사체는 사회에서 가장 중요한 교육행위자가 된다. 이들은 다분야에서 협력을 이끄는 역할을 하며, 공식·비공식 학습을 이어주는 다리 역할도 한다. 이와 함께, 학생에게는 평생 학습에 필요한 기본 지식과 태도를 길러주는 교양 교육을 제공한다.

〈표 1-2-4〉 범주별 주제와 진술문: ‘고등학교’

	주제	‘고등학교’ 범주 진술문
37	교육 목적	• 일반고등학교 수업의 핵심은 현실에 실재하는 문제를 성찰하고 핀란드와 세계가 직면한 문제에 대한 해결방안을 찾아가는 것이다.
38	모든 이를 위한 교육	• 2030년에는 종합학교 졸업장을 받은 모든 사람들이 곧바로 자발적 추가교육(10학년), 직업 학교, 일반고등학교 중 한 곳에서 학업을 이어가게 된다.
39	정보 생성과 공유	• 학생들은 소셜 미디어를 통해 광범위한 일반 교양을 습득하기 때문에 일반고등학교의 역할은 점차 특별한 전문적 능력과 사고하는 방법을 가르치는 것으로 변하게 된다.
40	역량 인증	• 고등학교 졸업 자격은 핀란드 국립 일반고등학교의 몇몇 광범위한 네트워크 뿐만 아니라 국가 및 국제 학습 인증기관을 통해서도 인증된다.
41	과목 선택	• 일반고등학교의 공통 과목의 수는 현재 수준의 절반이 되며 나머지는 선택 과목이 된다.
42	정보통신기술	• 학습은 인공지능 프로그램의 도움을 받아 작성된 학생 개인별 ‘시간표’에 따라 이루어진다.
43	평가	• 일반고등학교 수업에서 길러진 역량에 대한 평가는 대부분 수행평가로 이루어진다.
44	교수의 역할	• 일반고등학교 교사와 교사 공동체의 핵심 역할은 학생 지도, 팀워크, 전문적 학습 공동체와 그 환경을 구축하는 것이다.
45	효율성	• 지식의 양이 늘어나고 고등학교 조기 졸업 추세가 강조되면서, 일반고등학교 교육에 대한 기대수준은 파상적 사고를 기르는 수준으로 만족하게 된다.
46	세계화	• 고등학교에 해외 교환학기제가 필수로 도입되며, 개발도상국에서의 사회봉사로 이를 대체할 수 있다.
47	일반고등학교 네트워크	• 핀란드 일반고등학교의 삼분의 일은 국제 비영리 혹은 영리 고등학교 계열에 속하게 되며 이러한 고등학교들 중 절반 가량은 수업료를 받는다.
48	고등교육 진학	• 일반 고등학생 열 명 중 아홉 명은 대학에 진학한다.

3. 조사 참여자 구성

학습미래 2030 조사 참여자는 여러 분야를 망라하여 절차에 따라 선정되었다. 다양한 집단들을 망라하기 위하여 조사 참여자는 내부, 외부, 도전자(challenger) 등 세 패널로 구성되었다. 패널을 구성할 때 교육과 관련된 전문가뿐 아니라 다양한 부문 관련자들이 지식과 관심을 가지고 참여할 수 있도록 하였다. 교육 제공자, 수혜자 그리고 일반인 등 패널의 다양성을 확보하려고 한 것은 미래 교육과 관련된 주요한 지표에 대해 '쉬운' 답을 내놓기보다 동등한 위치에서 다양한 의견을 개진하고 논의할 수 있도록 하기 위함이었다(Linturi, Rubin & Airaksinen, 2011). 각 패널의 구성은 다음과 같다.

〈표 1-3〉 학습미래 2030 조사 참여 패널 구성

패널	주요 집단	참여자수
내부 패널	교육관련 전문가, 교수, 학습 분야의 전문성을 갖춘 전문가	38명
외부 패널	교육분야 외 다양한 분야 종사자, 청소년 포함	36명
도전자 패널	교육 당사자인 교사를 대다수로 하며 학부모 등 학교구성원	99명

각 패널의 구성 방식을 구체적으로 살펴보면 다음과 같다.

- 내부 패널

내부 패널은 교육분야 전문가들로 구성되는데, 전문가들은 행정, 연구, 교수, 조직 등의 전문성 영역으로 구분하였다. 그리고 지자체(광역, 기초), 학부모단체, 교육단체 등에 영역별로 추천을 의뢰하여 146명을 추천받았다. 그리고 추천받은 전문가들의 토론과 내부 투표를 통해 38명을 최종 선정하였다.

내부 패널 중 다수가 교사나 교장 경력을 가지고 있었는데, 이는 핀란드 교사들이 자격을 취득할 때 석사학위를 가지고 있으며 이후 교육 분야의 전문가로 진출하는 사람들이 많기 때문이라 할 수 있다. 이들 외에 전국고등학교연합의 전(前)의장, 교육부 국장, 학교운영위원회에 적극적으로 참여하는 학부모, 공무원, 기관 대표, 연구자 등이 내부 패널로 참여하였다(Linturi & Rubin, 2011).

- 외부 패널

외부 패널은 교육 이외의 다양한 분야 종사자로 구성되었다(Linturi & Rubin, 2011). 주된 분야는 행정, 과학, 비즈니스(경영), 국제연합이나 기구, 여러 매체나 문화 등이다. 이 분야에서 조사 참여자로 추천받은 사람들은 97명이었고 이들 역시 투표로 최종 36명이 선정되었다.

외부 패널의 인적 구성은 내부 패널에 비해 훨씬 더 다양하다. 청소년잡지 편집장, 전 교육부장관, 예술가, 과학자, 종교인, 소수자 단체 대표, 엔지니어, 유니세프 디렉터 등이 포함되었다. 지역별로 고루 분포되도록 고려하였으나 수도인 헬싱키 지역 출신들이 많은 편이다. 청소년들이 적정수 포함되도록 하였다.

- 도전자 패널

도전자 패널은 전국적으로 다양한 지역의 종합학교와 고등학교 교사를 중심으로 구성되었다. 전체 참여자 99명 중 80명이 지자체 소속이었고, 9명은 국가교육위원회 소속이었다. 그 외 10명 정도는 민간 혹은 NGO 영역에서 활동하는 전문가들이었다. 도전자 패널의 대다수를 학생들을 직접 가르치는 교사들로 구성한 것은 내·외부 패널과 비교하여 학교 현장 교사들이 미래에 대해 어떤 인식과 태도를 지니고 있는지를 확인하기 위함이었다(Linturi, Rubin & Airaksinen, 2011). 핀란드에서는 1960년대 종합학교 교육개혁을 추진할 때, 그리고 이후의 개혁에서도 교사들의 전문성을 인정하고 존중하여 교사들의 목소리에 귀를 기울여 왔다.

4. 조사 실시

가. 진술문 제시와 응답

조사는 앞서 제시한 범주별 진술문을 문항으로 하여 미래에 실현가능성이 있는지, 미래에 그렇게 되기를 바라는 선호도가 어느 정도인지를 구분하여 응답할 수 있도록 구성되었다.¹¹⁾ 구체적인 예를 들어보면 ‘학습’ 범주의 첫 주제 문항인 “의무교육이 5세에 시작된다.”는 진술문과 함께 이 진술문의 배경 설명문이 제시되고 두 시점에서 실현가능성 추과 선호도 추에 각기 응답하도록 하였다.

〈표 1-4〉 학습미래 2030의 진술문과 응답 예시

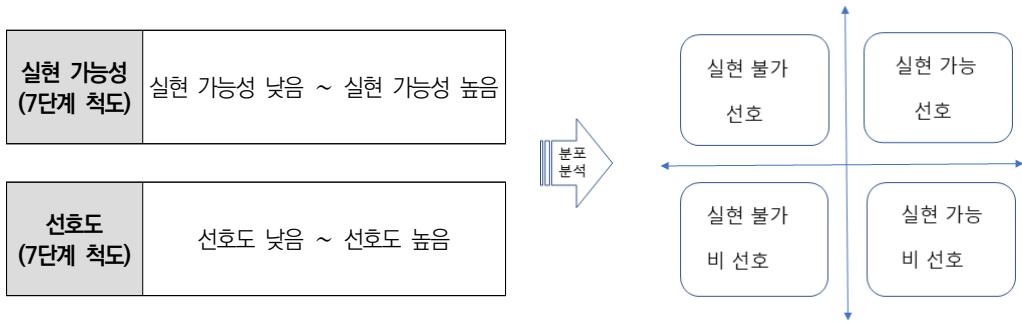
의무교육이 5세에 시작된다.		
국제 비교에 따르면 핀란드인은 다른 나라에 비해 상대적으로 늦게 직장 생활을 시작한다. 의무교육 시작 연령을 앞당기면 직장(노동) 생활을 하는 기간을 연장할 수 있으며 직장에 늦게 진입하게 되는 문제도 완화할 수 있다.		
■ 2017년		
실현 불가능	○---○---○---○---○---○---○	실현 가능
선호도 낮음	○---○---○---○---○---○---○	선호도 높음
■ 2030년		
실현 불가능	○---○---○---○---○---○---○	실현 가능
선호도 낮음	○---○---○---○---○---○---○	선호도 높음

출처: Linturi & Rubin(2011, p.160) 번역

위 조사지를 보면 응답자가 답해야 하는 미래의 시점이 2017년과 2030년 둘이다. 2030년을 전망하여 2017년도 응답하라고 한 것은 그해가 핀란드 독립 100주년으로 핀란드인에게는 의미있는 미래 시점이었기 때문이다. 또한 응답자가 2030년을 막연하게 인식하기보다 가까운 미래와 그보다 먼 미래에 대하여 구분해 생각하도록 유도하는 효과가 있다.

각 진술문에 대하여 실현가능성 추과 선호도 추에 각기 응답을 하면 두 추를 종합하여 사분면에 응답의 위치를 표시할 수 있다. 여러 응답자들의 응답 위치를 종합하면 해당 진술문에 대해 주로 어떤 인식을 가지고 있는지 확인할 수 있다.

11) 이러한 조사 방식은 여러 연구들에서 활용되는 데 예를 들어 김경애 등(2015)이 수행한 연구에서는 미래에 대한 여러 진술에 대해 실현가능성과 희망, 선호를 물어 여러 갈래의 시나리오를 구성한 바 있다.



[그림 1-1] 두 개의 응답 차원과 응답 분류 좌표

출처: 위 그림 오른쪽은 Airaksinen, Halinen & Linturi(2017, p.4) 번역

실현가능성과 선호도를 묻는 방식의 조사는 미래 예측뿐만 아니라 정책적으로 미래로 나아가야 할 길을 탐색하는데 도움이 된다. 여러 패널이 실현 가능하고 선호한다고 응답한 것은 정책적으로 지향하며 좋은 미래로 나아갈 수 있는 전략을 구사하기 쉽다. 그러나 선호하기는 하나 실현가능성이 낮다고 응답하였다면 실현을 가로막는 장애 요인을 돌파해야 하는 정책적 과제를, 선호하지 않으나 실현가능성이 높은 경우는 선호하지 않는 미래로 나아가게 만드는 요인들을 제거하거나 약화시켜야 하는 정책적 과제를 도출할 수 있다(Airaksinen, Halinen & Linturi, 2017).

나. 조사 방법

핀란드 학습미래 2030 조사 방법은 델파이를 기본으로 한다는 점은 이미 말한 바와 같다. 그러나 전통적인 델파이가 아니라 정책 델파이(policy delphi)의 연장선상에 있는 논쟁적 델파이(argumentative delphi)를 적용하였다. 동시에 조사 과정에서 학습이 이루어지도록 그 방법을 온라인상에 구현한 전자 델파이(e-Delphi)를 활용하였다. 이 방법들에 대한 이해는 학습미래 2030을 이해하기 위해 필수적이다. 다음은 이 방법들을 조금 구체적으로 소개하고자 한다.

- 전통적 델파이

학습미래 2030에서는 전통적 델파이를 사용하지 않았다. 그러나 정책 델파이나 논쟁적 델파이는 전통적 델파이에서 비롯된 것이므로 이를 이해할 필요가 있다. 신탁을 의미하는

델파이는 그리스에서 사람들이 미래에 닥칠 위기, 자신이 처한 딜레마 상황에서 나아갈 방향을 결정하기 위해 델파이 신전에 찾아가 묻고 대답을 얻었다. 델파이 방법도 주로 미래를 예측하기 위한 방법으로 활용되는데, 신전을 찾아가 신(들)에게 묻는 대신 해당 분야의 식견이 뛰어난 전문가들에게 묻는 것이다. 전문가들의 판단이 주관적인 견해에 근거한 것이더라도 일반 개인의 의견보다는 신뢰할만한 것이며 절차를 밟아 전문가들의 의견이 모아질 경우 더 객관적이고 신뢰할만한 것으로 받아들일 수 있다고 보는 것이다.

델파이의 목적은 합의(consensus) 도출, 의견 수렴에 있다. 의견을 수렴하여 합의에 도달하기 위하여 델파이는 일반적으로 다음 <표 I-5>에서 제시한 절차를 거친다. 어떤 주제나 영역에 대한 미래를 전망하기 위해 ① 연구팀(델파이 운영팀)¹²⁾이 해당 주제나 영역의 전문가군을 선정한다. ② 해당 주제에 대한 의견을 제시할 수 있도록 조사지를 만들어 전문가들에게 배포한다. ③ 전문가는 응답을 작성하여 회신한다(1라운드). ④ 연구팀은 응답을 모아 해석 자료를 만들어, 수정된 질문과 함께 재배포한다. ⑤ 전문가는 해석 자료를 참고하여 자신의 의견을 선택적으로 수정한 후 다시 회신한다(2라운드). ⑥ 이상의 과정을 적절한 라운드(2~10회)를 되풀이하여 조사 참여자들의 의견이 모아지도록 한다.

<표 I-5> 전통적 델파이 방법의 수행 절차

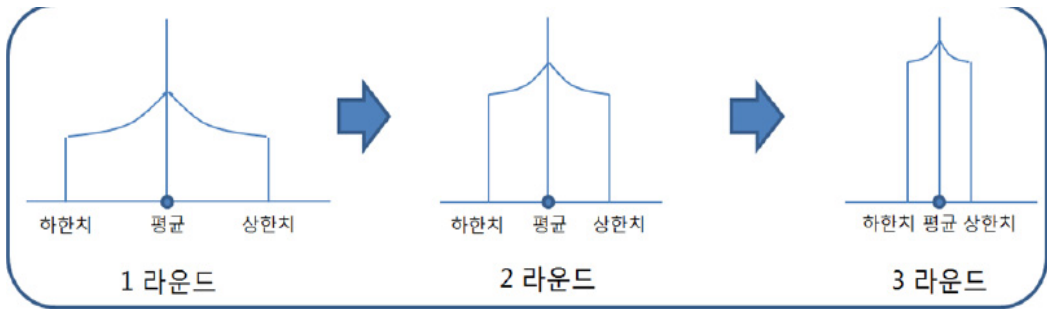
단계	운영팀	참여 전문가(군)	과정
①	참여 전문가 선정		사전 준비
②	구조화된 질문지 작성·배포		1라운드
③		질문 응답	
④	해석 자료 제작, 자료와 질문 재배포		2라운드
⑤		질문 재응답	
⑥	의견 수렴까지 반복		n 라운드

출처: 최항섭 외(2007, pp.45~48)의 내용을 표로 재구성

여기서 ‘라운드’는 의견을 수렴하기 위해 순환적으로 진행되는 조사 회차를 말한다. 2라운드부터는 연구팀에서 다른 전문가가 어떤 의견을 제시하였는지를 정리해 제공해 준다. 이를 통해 전문가들은 자신의 생각을 다각화하거나 조직화하면서 의견을 수정할 수 있는 기회가 있다. 여러 차례 라운드를 진행하며 전문가 집단의 합의를 이끌어내는 것이 델파이의

12) 연구팀이 직접 델파이를 진행할 수도 있고 델파이 진행을 별도의 운영팀에 맡길 수도 있다.

목적이다. 다음 [그림 1-2]는 여러 라운드를 진행하면서 전문가들의 의견이 수렴되는 델파이 방법의 특성을 그림으로 표현한 것이다.



[그림 1-2] 델파이 라운드 간 의견 수렴

출처: 한국보건산업진흥원(2013, p.21)

이러한 델파이는 과거에는 권위있는 전문가들의 확보가 중요하였으므로 누가 참여했는지를 공개하고 시작하기도 한다. 그렇지 않은 경우라도 우편이나 이메일을 통해 회차별 조사지 배부와 회수가 이루어지므로 적어도 델파이 절차를 진행하는 팀에서는 누가 어떠한 응답을 하였는지를 알 수 있다는 점에서 응답자의 익명성이 보장되지 않는다.

- 정책 델파이¹³⁾, 논쟁적 델파이¹⁴⁾

학습미래 2030에서 사용한 방법은 앞서 기술한 것과 달리 정책 델파이에 근거하여 조사가 이루어졌다. 정책 델파이와 전통적 델파이의 가장 큰 차이는 수행 목적에 있다. 전통적 델파이가 의견 수렴, 합의가 목적이라면, 정책 델파이는 이슈(쟁점)의 명료화가 목적이다. 전통적 델파이가 무슨 일이 일어날지 알기 위한 것이라면 정책 델파이는 무엇이 문제인지를 알기 위한 것이다. 정책 델파이는 의사결정자가 어떤 의사결정을 위해 합의된 결론을 얻고자 수행하는 것이 아니라, 그가 숙고해야 모든 선택지들과 각 선택지의 찬반에 대한 이유나 근거를 소상히 밝히기 위해 하는 것이다.

정책 델파이는 미래를 전망하거나 합의에 근거한 의사결정을 위한 기제로 활용되는 것이 아니라 정책적 이슈 분석을 위한 도구로 활용되는 방법이다. 정책 델파이는 대체로 ① 테이블

13) 정책 델파이에 관해서는 Turoff(2002)에 기초하였다.

14) 논쟁적 델파이는 Airaksinen, Halinen & Linturi(2017)를 참고하였다.

위에 올려놓고 고려해야 할 가능한 모든 선택지들을 확인하고, ② 특정 선택지에 대한 찬반의 이유, 선택지가 초래할 결과에 대해 분석하고, ③ 특정 선택지의 수용 가능성을 뒷받침하는 근거, 장애 요인 확인 검토 등을 위해서 진행한다. 때로 정책 델파이는 잠정적인 해결책에 대해 가장 강력한 반대 입장을 설정하여 잠정적인 해결책이 가질 수 있는 문제를 모두 파헤치는 것을 목적으로 삼기도 한다.

이러한 정책 델파이에 초대될 사람은 해당 분야의 전문가가 아니더라도 해당 이슈에 대해 충분한 정보를 가지고 있는 사람이어야 한다. 때로 그는 특정 이슈에 대해 어떤 입장을 가지고 있는 이해당사자일 수도 있다. 방법적으로 악마의 옹호자¹⁵⁾ 역할을 하는 사람이 필요할 수도 있다. 이슈를 명료화하기 위해 정책 델파이에서는 진행과정의 최종 단계 이전에는 응답자의 익명성을 보장하여 자신의 발언이 가져올 파급 효과나 다른 입장에 처한 사람이 제기할 공격 등에 대한 두려움 없이 자유롭게 여러 의견, 충분한 정보를 제공하도록 설계한다.

정책 델파이 과정은 다음과 같은 여섯 단계로 진행된다.

- ① 이슈의 공식화: 정말로 고려해야하는 이슈가 무엇인가? 어떻게 설명할 것인가?
- ② 선택지(대안) 제시: 주어진 문제에 대해 사용할 수 있는 정책적 선택지들은 무엇인가?
- ③ 이슈에 대한 초기 입장 결정: 모두가 이미 동의한 내용은 무엇이고, 중요하지 않아 삭제할 내용은 무엇인가? 그리고 의견일치가 이루어지지 않는 부분은 무엇인가?
- ④ 의견차이 이유 탐색 및 파악: 각 입장을 뒷받침하는 기본 가정, 견해, 사실은 무엇인가?
- ⑤ 근본적인 이유에 대한 평가: 각 입장을 뒷받침하는 증거에 대해 어떻게 평가하는가? 또 상대 입장이 지닌 편향을 어떻게 비교하는가?
- ⑥ 선택지(대안)에 대한 재평가: 근본적이고 중요한 “증거”에 기초한 재평가, 각 입장에 대한 적합성 평가

이러한 절차에 따르면 최종적인 평가 이전에 다섯 라운드가 진행되어야 하나 현실적인 어려움이 있어 서너 라운드로 압축해 운영할 수 있다. 정책 델파이는 진행하는 사람이나 응답자 모두 상당히 부담이 되는 작업이다. 특히 정책 델파이를 설계하고 진행하며 모니터링을 하는 팀 내에는 주제를 포괄적으로 다루고 구조화할 수 있는 사람이 포함되어야 한다.

15) 주류 의견에 반대하는 의견을 지속적으로 제기하여 토론을 심화시키는 역할을 하는 사람을 일컫는다. 방법적으로 주류 의견에 대해 근본적으로 회의적인 시각에서 지속적으로 문제를 제기하는 역할을 한다.

정책 델파이는 주로 진술, 주장, 의견을 다루고 이에 대해 토론을 하는 과정이어서 2라운드에 제공되는 자료는 1라운드에 제공되는 것보다 엄청나게 증가할 수 있다. 응답자가 제시한 입장이나 의견을 평가하여야 할 단계에서는 해당 의견이나 근거의 타당성, 신뢰성, 중요성, 실행가능성 등을 평가할 수 있도록, 척도를 제시할 때에는 각 척도가 변별성을 지니도록 제시되어야 한다.

예컨대 어떤 증거의 신뢰도를 평가할 때 확실하다, 믿을만하다, 신뢰하기에는 위험 요소가 있다. 믿기 어렵다 등을 제시한다면, 각각에 대해 그것이 무엇을 의미하는지도 함께 기술하여 응답자가 척도에서 느끼는 모호성을 덜어주어야 한다. 이러한 정책 델파이는 익명성을 보장할 수 있는 장치가 마련되어야 한다. 적어도 델파이를 진행하는 과정의 익명성 보장과 기밀 유지에 대한 믿음이 있어야 한다.

이상에서 살펴보았듯이 정책 델파이는 목적이 무엇인지, 참여자가 누가 되어야 하는지, 델파이 참여자의 익명성이 보장되는지, 진행하는 단계가 어떠한지 등에서 전통적인 델파이와 다르다.

핀란드의 학습미래 2030에서는 이러한 정책 델파이를 변형하여 논쟁적 델파이 방법을 적용하였다. 정책 델파이가 주로 정책 이슈, 대안들이 지니는 강점이나 문제점 등을 명료화하기 위하여 사용되는 것인데 비해 학습미래 2030에서 활용한 논쟁적 델파이는 응답자들이 자신의 견해와 그 근거를 밝히고 이를 공개하여 상호 공개적인 논쟁이 이루어지도록 하였다.

앞서 학습미래 2030 지표 구성에서 보았듯이 범주별 주제의 진술문에 대해 실현가능성과 선호도를 표시하게 하고, 왜 그런 의견을 제시하였는지 이유나 근거를 기술하도록 하였다. 그리고 이 방식을 온라인상에 구현하였다. 온라인 상에서 응답자들이 서로 토론, 논쟁을 하도록 한다는 특징을 지닌 논쟁적 델파이는 정책 델파이와 다음과 같은 점에서 차이가 있다.

첫째, 응답은 실시간으로 이루어진다.

둘째, 응답자의 익명성을 보장한다는 점은 정책 델파이와 같지만 응답자는 다른 응답자들이 어떠한 응답을 하였는지 온라인상에서 언제라도 확인할 수 있다.

셋째, 온라인상에 자신의 의견과 근거를 작성하는 과정과 타인이 기술한 응답을 읽는 과정은 자신의 의견을 되돌아보고 시각을 넓히는 열린 학습의 과정이기도 하다. 이러한 학습을 통해 자신이 이전에 답했던 것을 수정할 수도 있다.

● 전자 델파이(e-Delphi)

학습미래 2030에서 전자 델파이란 활용된 논쟁적 델파이를 온라인에 구현한 것을 말한다. 전자 델파이는 오프라인에서 이루어지던 델파이 절차를 그대로 온라인상에 구현하는 것 이상의 의미를 지닌다. 온라인 특성을 활용하여 응답의 편의를 피함과 동시에 익명성을 보장할 수 있으며 다른 응답자의 응답 내용을 실시간으로 보고 별도의 절차나 다음 회차를 기다릴 필요 없이 자신의 의견을 수정할 수 있게 한 것이다.

학습미래 2030에서 적용된 전자 델파이는 직접 온라인에 어떻게 구현되었는지를 확인해 보는 것은 이해에 도움이 된다. 다음 [그림 1-3]은 전자 델파이(www.eDelphi.org)의 초기 화면이다. 해당 플랫폼은 델파이 방법에 대한 구체적 설명, 새로운 패널 만들기, 기존의 패널을 검색하고 참여할 수 있는 창을 제공한다.



[그림 1-3] 핀란드 전자 델파이(www.eDelphi.org)의 초기 화면¹⁶⁾

출처: <https://www.edelphi.org> (2021. 3. 23. 검색)

(이하 전자 델파이 화면을 그림으로 제시한 것은 같은 사이트를 같은 날 검색한 것임)

16) 한글로 번역된 초기 화면이다.

다음 [그림 I-4]는 학습미래 2030을 위한 델파이 조사 플랫폼이다. 상단 메뉴는 패널 구분, 리포트 및 이슈로 구성된다. 패널 메뉴에는 다시 「문서」, 「쿼리(query, 질의)」, 「게시판」으로 구성되어 있다. 화면 왼쪽의 「문서」 메뉴에는 학습미래 2030과 관련된 다양한 관련 자료를 탑재하고 있다. 학교, 외체계, 학습, 고등학교 등 범주에 따라 주제 등을 안내하고 있다.

화면 오른쪽의 「게시판」에는 학습미래 2030의 미래에 관한 소개, 관련 연구물 등을 안내하고, 지표에 관한 영상물, 델파이 방법에 관한 영상물도 제공하고 있다. 화면 가운데에는 패널들이 앞서 소개한 네 범주에 속하는 진술문에 대해 답할 수 있는 쿼리 메뉴를 제공하고 있다.

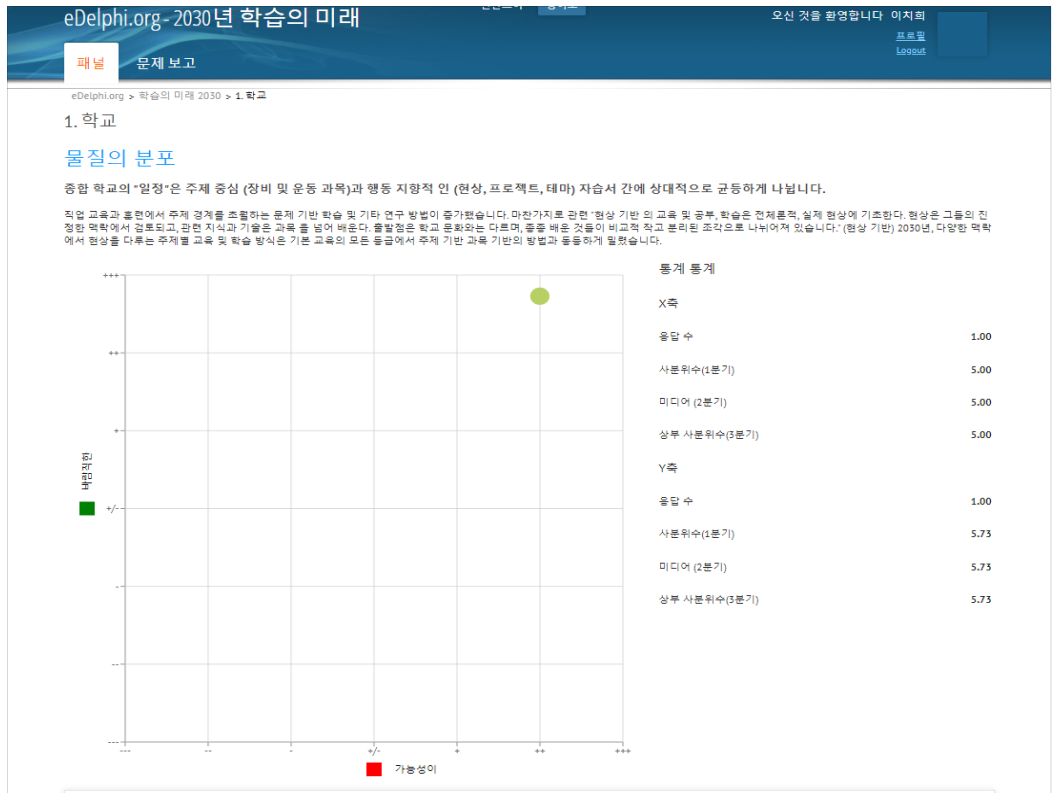
각 범주별로 학습미래지도¹⁷⁾가 그려져 있고 각 지도의 오른쪽 하단의 「답변 시작」을 클릭하면 해당 영역의 진술문이 제시된다.



[그림 I-4] 학습미래 2030 델파이 조사 플랫폼

17) 여기서 말한 학습미래지도에 관해서는 다음 절에서 살펴볼 것이다.

다음 [그림 1-5]는 학교 범주의 첫 진술문에 대한 응답 결과를 표시한 좌표이다. '종합학교에서는 교과기반(도구 및 실용교과) 수업시간과 수행 및 활동지향(현상, 프로젝트, 주제중심) 수업시간이 비슷한 비중을 차지한다'라는 진술문에 대해 실현 가능성과 선호도의 두 축에서 7점 척도에 응답하도록 되어 있다. 화면의 오른쪽에는 자신이 응답한 정보가 반영되어 실시간 해당 진술문에 대한 응답 결과들이 통계로 처리되어 그림으로 제시된다.



[그림 1-5] 진술문에 대한 실현가능성, 선호도 응답 결과 좌표

진술문별로 실현가능성과 선호도에 응답한 후, 응답자들은 다음 [그림 1-6]의 화면에서 자신의 응답에 대한 논거나 의견을 작성할 수 있다. 이를 코멘트 창이라 부른다. 응답자들은 다른 패널 응답자가 각 진술문에 대해 어떤 응답을 했는지, 어떤 의견이나 논거를 제시하였는지를 실시간으로 확인할 수 있다. 또한 화면 하단의 「이전」, 「다음」 버튼을 사용하여 해당 범주의 다른 진술문으로 이동할 수도 있다.

이 주제에 대한 자세한 항목(댓글 추가)

SAVE

코멘트

아직 코멘트가 없습니다.

이전 1/10 다음

질문 건너뛰기

[그림 1-6] 진술문의 코멘트 창

위와 같은 전자 델파이(www.eDelphi.org)는 델파이 관리자(Delphi manager)를 별도로 두어야 한다. 전자 델파이 관리자는 ‘델파이 질문지’ 모드, ‘델파이 조사 결과’ 모드, ‘토론’ 모드 등 세 가지 작업 모드에 대한 권한을 가지게 된다. 델파이 관리자는 패널간의 의사소통과 지식형성(knowledge formation)을 위해 작업 모드를 열고 닫을 수 있다.

패널들은 실시간으로 각 진술문에 응답하고 다른 사람의 응답 추이와 의견을 보고 다른 응답자 의견에 대해서 코멘트할 수도 있다. 이러한 점에서 전자 델파이는 진행과정에서 응답자들의 학습이 가능하다. 즉, 응답자들은 자신의 견해를 더 분명하게 하거나 변화시킬 수 있는 것이다.

전자 델파이 사이트(www.eDelphi.org)에서 응답자들은 실현가능성이나 선호도에 대한 척도 평정과 그에 대한 의견을 제시할 때 익명성이 보장된다. 따라서 전문가로 구성된 응답자들은 권위나 품위에 신경 쓰지 않고 자신의 응답이나 의견을 언제든지 바꿀 수 있다.

온라인상에서 응답자들이 작성한 의견들을 예시하면 <표 I-6>과 같다. 델파이 조사 중 학교 범주의 한 진술문에 대해 응답자들이 7단계 척도로 묻는 실현가능성과 선호도에 응답한 뒤 코멘트 창에 자신이 그렇게 응답한 논거, 소견, 제안 등을 적은 것이다.

〈표 1-6〉 학교 관련 진술문과 패널 의견 사례

진술문	<ul style="list-style-type: none"> • 종합학교에서는 교과기반(도구 및 실용교과) 수업시간과 수행 및 활동지향(현상, 프로젝트, 주제중심) 수업시간이 비슷한 비중을 차지한다.
의견제시 예	<ul style="list-style-type: none"> • 현상중심 수업(예: 여러 분야와 연결된 다학제간 프로젝트)와 교과 중심 수업 모두 필요하며 교과중심 수업은 학생들이 현상중심 수업 방식으로 학습하는데 도움을 줄 것이다. 두 가지가 서로 배타적인 것이 아니라 상호 보완적인 것이다. • 도구교과는 학생들이 기본적인 학습내용을 잘 배울 수 있도록 별개의 과목으로 가르치는 방식 또한 필요할 것이다. 하지만 (분절된 과목 중심으로 가르치고 배우는 전통적 방법만으로는) 광범위한 주제를 이해하기에 충분치 않다. 전체적인 이해를 위해서는 학습내용을 전체로서(과목으로 쪼개지 않고 하나의 현상이나 주제로) 다루는 것이 필요하다. • 미디어(TV, 잡지, 라디오 등)와 인터넷상의 각종 정보와 지식도 학습의 연속선상에서 고려되어야 한다. • 현상 중심 교수학습을 계획할 때 직면하는 가장 큰 장애는 교사들이 기존의 관행과 교과 간 분절에 얽매어 있다는 것이다. 일부 교사들은 실행 단계에서도 어려움을 겪을 수 있다. 교수 내용을 통합적으로 가르친다는 것이 쉽지않은 것이다. • 이 세상은 교과 중심이 아니다(세상은 교과별로 나뉘어져 있지 않다). • 현상중심 교수학습을 기본교육(초중학교를 통합한 9년 종합학교 단계의 교육)에 도입한다는 걸 이해할 수 없다.

출처: Linturi & Rubin(2011, pp.26-27)의 내용을 번역한 후, 표로 재구성

학습미래 2030에 사용된 델파이 과정이 어떠했는지를 조금 더 구체적으로 살펴보면 논쟁적 델파이와 전자 델파이의 특성을 더 잘 이해할 수 있을 것이다.

2011년 델파이 보고서에 수록된 패널 의견의 일부를 〈표 1-7-1〉 〈표 1-7-2〉에 제시해보았다. 앞서 말했듯이 델파이에 참여한 패널은 내부 패널, 외부 패널, 그리고 도전자 패널로 구분된다. 이중 내부과 외부 패널을 주요 패널로 묶고 도전자 패널을 별도로 구분하였다. 델파이 조사 중 고등학교 범주에서 ‘평가’를 주제로 한 진술문 ‘일반고등학교 수업에서 길러진 역량에 대한 평가는 대부분 실제 해보는 수행 평가로 이루어진다.’는 진술문에 대해 주요 패널과 도전자 패널 모두 대체로 ‘실현가능성’이나 ‘선호도’ 모두 높다는 응답이 대부분이었다.

〈표 1-7-1〉은 ‘실현가능성’측에 높다고 응답한 사람과 낮다고 응답한 사람들의 견해를 패널별로 보여준다. 주요 패널들은 실현가능성이 높다고 응답한 배경에는 당시 벼락치기 공부에 대한 비판 의식, 미래 사회에는 이해력과 정보처리 역량이 필요할 것이라는 전망, 더 발달될 디지털 기술의 지원을 받는 평가 도구의 활용에 대한 기대 등이 있었다. 교사들이 대다수를 차지하는 도전자 패널들은 수행 평가가 더 심화된 학습을 하게 할 것이라고 보며

가상현실 기술이 뒷받침하는 시뮬레이션 활용, 포트폴리오 등을 통해 수행 평가로의 전환을 전망하고 있다.

그러나 디지털 기술의 활용 등에 따르는 예산이 수행평가의 전면화로 나아가는 데 장애가 될 수 있음을 지적하기도 하였다. 이에 대해 실현가능성이 낮다는 응답을 한 패널들은 정작 교원양성과정에서 수행평가 역량을 키워주지 못하는 현실, 대입자격고사가 변하지 않는데 수행평가 전면화는 실현될 수 없을 것이라고 비판하고 있다.

〈표 I-7-2〉는 선호도 축에서 제시된 의견을 보여준다. 주요 패널들이 수행평가로의 전환을 선호하는 배경에는 여러 의견이 있었다. 근본적으로 수행 평가가 학생들의 역량을 입증할 다양한 기회를 제공해 줌으로써 학생들의 역량 향상 동기를 불러낼 수 있다고 보았다. 또한 학교 밖에서도 학습이 이루어지며, 이를 인정해야 하고, 학습자에게 학교 밖 학습 참여를 권장해야 한다고 보았다.

고등학교 교육의 현실과 역할 변화에 대한 인식을 보여주는 견해도 있었다. 일반고등학교에서 평가가 종이와 연필로 이루어지는 것에 대한 비판 의견, 고등학교에서 대학 진학만 준비시킬 것이 아니라 진학 이후 학습할 수 있도록 논문 작성 역량 등도 키워줄 필요가 있다는 의견 등도 제기되었다.

도전자 패널들이 수행평가로의 전환을 선호하는 의견에는 역량 평가가 학습에 가지는 의미에 관한 것들이 많았다. 이를테면 학습이 학생들의 삶과 통합적으로 이루어져야 한다, 직접 해보는 것이 배움에 가장 좋다, 미래에 공동 협력 작업이 요구되는 데 이러한 요구에 부응해야 한다, 사회가 운영되는 방향에 부응하는 학습과 평가가 이루어져야 한다, 학습자의 다양성을 고려하는 데에는 역량 수행평가가 강점을 지닌다 등의 의견이 있었다.

이러한 의견에 대해 선호도가 낮다고 응답한 사람들은 비판적인 견해를 가진 경우이다. 현실적으로 수행평가에 따르는 그 많은 일들을 누가 할 수 있을지, 예산이나 인력이 뒷받침될 수 있을지 등에 대한 문제제기를 강하게 하고 있다. 한편 일반고등학교에서 대학 진학 이후 학습을 위해 논문 작성 역량을 키워주어야 한다는 의견에 대해서 고등학교가 대학이 아니며 모든 학생에게 논문 작성 역량을 키워줄 필요도 없다는 비판을 제기하고 있다. 게임 학습과 평가에 대해서는 너무 특정 개별 사항을 강조했다는 지적을 하였다.

이러한 사례를 통해 패널들이 의견을 자유롭게 개진하고 다른 의견을 보며 생각의 폭을 넓히기도 하고 비판을 제기하기도 한다는 점에서 논쟁적 델파이의 특성을 엿볼 수 있다.

〈표 1-7-1〉 고등학교 역량 평가에 대한 논쟁: 실현가능성

고등학교 범주 '평가 주제' 진술문	일반고등학교 수업에서 길러진 역량에 대한 평가는 대부분 수행평가로 이루어진다.
주요 패널	
<p>■ 실현가능성 높음</p> <ul style="list-style-type: none"> • 이렇게 하려면 명료한 규정과 동등성에 대한 지침이 마련되어야 평등¹⁸⁾을 실현할 수 있게 된다. • 일반고등학교는 지금 폭식하고 토하는 증상을 앓고 있다. 수업을 빠르게(혹은 피상적으로) 이수하고, 배운 모든 것을 마치 토하듯 시험지에 쏟아낸다. 그리고는 모든 것을 잊어버린다. 다음 학기에도 똑같은 일이 반복된다. • 2030년에는 일반고등학교에서 현재와 같은 시험을 치르거나 교과서 벉락치기 공부는 사라지게 될 것이다. 여러 교과에 걸친 과제를 통해 학생의 실력이 측정될 것이며 과제 중에는 교과를 넘어서는 것들도 포함될 것이다. 평가는 이해력과 정보처리 능력 위주로 이루어질 것이다. 이런 변화는 대학 입시의 방향의 변화와 더불어 진행될 때 (예: 컴퓨터와 인터넷 사용 가능) 더 효과적일 것이다. • 비공식적 학습과 역량에 대한 수행평가는, 전통적인 형식적 수업과 감독자가 있는 시험 체제를 압도할 것이다. IT기술은 역량을 식별하고 인증하는데 필요한 각종 도구를 제공할 것이다. 	<p>■ 실현가능성 낮음</p> <ul style="list-style-type: none"> • 대학에서 이루어지는 현행 교원 양성 과정에서는 이런 것들을 준비시켜 주지 않는다.
도전자 패널	
<p>■ 실현가능성 높음</p> <ul style="list-style-type: none"> • 2030년까지 이 목표를 달성하기에는 예산 문제가 걸림돌이 될 것이다. 대신 게임은 분명 학습에 이용될 것이다. 시뮬레이션의 도움으로 거의 실제와 같은 환경을 구축이 가능하다. 글로벌화된 환경은 국제적인 프로젝트에 참여하는 것도 가능하게 한다. • 사회 여러 분야의 다양한 인력이 충분히 제 몫을 할 것이다. 실제로 정규 직원은 줄어도 뜻을 같이하는 자원봉사자가 역할을 해준다면 별 문제가 없을 것이다. 이들의 도움으로 서면으로 평가할 수 있는 학습 역량보다 실제로 하는 모습을 보여주는 역량 실연을 평가하는 수행 평가가 더 확실하게 이루어질 수 있다. ('학습 역량' 혹은 '역량 실연' 등 이름 자체는 별로 중요하지 않다) • 현재 많은 역량이 식별되고 있지 않기 때문에 이런 방향으로 가는 것은 바람직하다. 실제 상황에서 배우면 학습 과정이 더 심화될 수 있다. • 다양한 역량을 실제로 보여주는 것, 대부분 공동 작업을 통해서 만들어진 포트폴리오에 기초하면 더 적합한 평가가 이루어질 수 있다. 	<p>■ 실현가능성 낮음</p> <ul style="list-style-type: none"> • 이런 방향으로 가는 것은 부인할 수 없지만, 바뀌는 부분은 고작 '학습 역량 실연' 정도뿐일 것이다. • 대학입학자격시험이 바뀌지 않으면 실현되기 어렵다.

출처 : Linturi, Rubin & Airaksinen(2011, p.78) 번역

18) 중학교 단계에서 조기계열 분리되었던 학제를 초등학교와 중학교 9년의 종합학교로 통합하는 개혁을 추진하는 과정에서 그리고 그 이후 지속적으로 핀란드에서 평등은 교육을 통해 구현해야 할 핵심적인 가치이다.

〈표 1-7-2〉 고등학교 역량 평가에 대한 논쟁: 선호도

고등학교 범주 평가 주제 진술문	일반고등학교 수업에서 길러진 역량에 대한 평가는 대부분 수행평가로 이루어진다.
주요 패널	
■ 선호도 높음	■ 선호도 낮음
<ul style="list-style-type: none"> • 학습자의 역량을 보여주는 수행 평가가 이루어지기를 바란다. 학습은 학교 밖 다른 곳에서도 많이 이루어진다. 다만 학교 관계자들이 이 점을 인정하는 것이 힘들어 할 뿐이다. 	<ul style="list-style-type: none"> • 하지만 누가 그 모든 일을 다 할 수 있을까? 교육 기관에서 이를 위한 자원을 충분히 제공하지 않을 것이다. 교육 제공자의 측면에서 보면, 좋은 목표를 정해도 예산이 충분하지 않아 제대로 관리되지 않는다면 큰 빛을 발할 수 없다.
<ul style="list-style-type: none"> • 일반고등학교의 평가 시스템이 개선되어야 한다. 졸업 후 상급 학교 진학 후 공부를 위해서도 논문 작성 등 미래 학습에 필요한 역량을 잘 준비시키는 것이 중요하다. 뿐만 아니라 우리가 중요하게 신경 써야 할 부분은 일반고등학교 공부를 통해 학생에게 역량을 키우고 보여줄 다양한 기회를 제공하는 것이 중요하다. 역량을 식별하고 인식하는 것은 향후 더 강조될 것이다. 	<ul style="list-style-type: none"> • 학교는 작은 대학교가 아니며 그럴 필요도 없다. 논문 쓰는 것이 모든 사람에게 맞는 것도 아니다. 다만 다양한 유형의 시험이 필요할 뿐이다.
<ul style="list-style-type: none"> • 역량을 수행으로 평가하는 방법이 일반고등학교에서 다양화될 것이다. 현재 일반고등학교 상황은 좋지 않다. 학습활동 자료가 종이 정도밖에 없고 학생들을 그룹활동에 제대로 참여시키지 못하는 상황에서 학생들이 즐겁게 공부할 수 있게 하고 혁신을 이루어 내는 것을 기대하기는 어렵다. 	
<ul style="list-style-type: none"> • 내 생각은 일반고등학교에서 하는 공부와 평가는 대학 진학생들을 위한 준비로서만이 아니라 역량을 개발하는 방향으로 발전되어야 한다는 것이다. 	
<ul style="list-style-type: none"> • 이런 방식의 과정은 교사나 학생 모두를 힘들게 하겠지만 많은 것을 배울 수 있을 것으로 보아 선호도가 높다고 응답하였다. 	
<ul style="list-style-type: none"> • 학습은 학교가 아닌 곳에서도 이루어진다. 학교 밖에서 벌어지는 학습 활동을 인정하는 것이 중요하며 학생이 학교 밖에서 벌어지는 학습에 적극적으로 참여하도록 권장해야 한다. 	
<ul style="list-style-type: none"> • 평가에 수행/실연 평가가 포함되는 것은 바람직하다. (현행과 같은 수업 시간 중심 평가로는 체육 시간에 국어 등 다른 공부를 하는 학생에게 체육 점수를 부여하기 어렵다. 그 학생이 반은 프로로 활동하고 있는 스포츠 선수여도 체육 점수를 부여하는 것이 불가능하다) 	
<ul style="list-style-type: none"> • 최고의 시나리오: 학생이 학교 아닌 다른 곳에서 배운다. 동시에 따로 언급이나 설명을 하지 않더라도 실제 상황에서 사회적 상호 작용을 통해서도 배운다. 게임을 통해 스스로 공부하려는 동기가 높아지며 앉아서만 공부하던 습관에서 벗어나 걸으면서도 공부할 수 있게 된다! 	<ul style="list-style-type: none"> • 물론 게임을 통해서도 배우는 것이 있겠지만 개별성이 지나치게 강조되는 면이 있다

도전자 패널

■ 선호도 높음

• 이는 학습한 것을 어떻게 인식하고 식별할 것인가의 문제와 관련이 있다. 학습 역량에 대한 수행평가는 전통적 시험 보다 더 많은 것을 알려주는데, 일반고등학교에서 "학습 역량 수행평가"는 일상이다. 교수학적 개념(the didactic concepts)에서 허용된다면 게임도 방법이 될 수 있다.

• 이런 식으로 학교와 학습이 학생의 미래의 삶에서 점차 더 통합되어지면 학습 내용을 어떻게 적용할지는 나중에 따로 배울 필요가 없어지게 된다.

• 지식은 공동 작업을 통해 창출된다. 국제적협력이 확대 되면서 더 많은 혁신적 솔루션이 생성되고 지식이 축적된다. 협력은 경제적인 면을 고려하여 네트워크로 옮겨 이루어 지는데, 이를 통해 돈도 절약하고 상업자본이 시장 상황을 시험할 수 있게 된다.

• 사회 운영 방향은 학습 방식에 깊이 연결되어 있으며, 또 사회는 학습을 지원하는 방향으로 운영되는 것이 맞다.

• 학습 구성 차원에서 보면 역량 수행 평가가 이루어지는 교육이 현재 모델보다 더 우수하다. 단계마다 학습자 특성을 다르게 고려할 수 있기 때문이다.

• 나는 미래와 관련된 두가지의 아이디어를 지지한다. 일반 고등학교에도 직업학교 전공이수과정이 있어야 한다는 것이다. 직업 자격증은 스포츠/운동, 예술 등과 어느 정도 관련이 있다. 이런 시스템을 구축하는 데 큰 예산이 필요 하겠지만, 학생이 어떤 고등학교 졸업장을 받을지 선택하는 상황에서 관련 정보를 미리 안다면, 일반고등학교 졸업장만 받는 것보다 더 많은 시간을 들여서라도 이중 졸업장을 받으려 할 것이다.

• 물론 이러한 역량 수행이 평가에 더 많이 반영될 것이다. 내가 아는 한, 직접 해보는 것이 배움의 가장 좋은 방법이기 때문이다.

• 적극적 시민 정신은 사회에서 다양한 방식으로 지원되어야 한다. 학교 학습 과정뿐만 아니라 삶의 영역 전반에서 그런 지원이 필요하다

• 점점 더 방대해져 가는 지식의 세계에서 학습자가 실제로 알아야 할 내용을 자세히 정의하는 것이 상대적으로 더 어려워지고 있다. 사회가 요구하는 지식이 변화함에 따라 학교에서 배우지 않는 비전통적 역량을 광범위한 관점에서 이해할 것이 요구되고 있다. 이에 '현상 기반 학습'은 훌륭한 도구가 된다.

■ 선호도 낮음

• 학습 역량 수행 경로를 평가하기는 쉽지 않다. 수행에서 보여주는 어떤 역량이 교육 과정 어느 곳을 대체하고 있는지, 그리고 학생이 필수 교육 과정 중 어떤 내용을 더 학습해야 하는지를 판단하는 것은 상당히 까다롭기 때문이다. 이런 점에서 현재 시스템은 훨씬 더 구성이 쉽고 평가도 용의하다. 만약 나 스스로 배움을 목적으로 한다면 이런 학습 경로를 택할 수 있겠지만, 과목 이수 관점에서 보면 이 방법을 추천하고 싶지는 않다.

• 효율성 요구 사항에 대해 좀 더 융통성이 있을 필요가 있다. 학습 역량 수행은 많은 작업을 요구하며, 또한 공부에 관심이 있는 사람에게만 적당하다. 그렇지 않은 사람들에게는 다른 식으로 구현되지 않는 한 스트레스를 많이 줄 뿐이다. 이를 위해, 슈타이너(Steiner) 학교 졸업 과정 모델을 참고하면 좋을 것이다.

5. 조사 자료 분석

가. 실현가능성×선호도 응답 분류: 동의, 대화, 부동의

각 델파이 진술문은 패널들의 응답 평정과 함께 실현가능성 축과 선호도 축 각각의 축에 따라 분포가 어떠한지, 그리고 두 축을 교차한 분포가 어떠한지 등을 그림으로 나타낼 수 있다. 패널들의 의견은 종합되어 동의(agreement), 부동의(disagreement), 대화(dialogue) 셋으로 분류된다. 보고서에서는 이 셋을 <표 I-8>과 같이 색으로 구분하여 제시하고 있다.

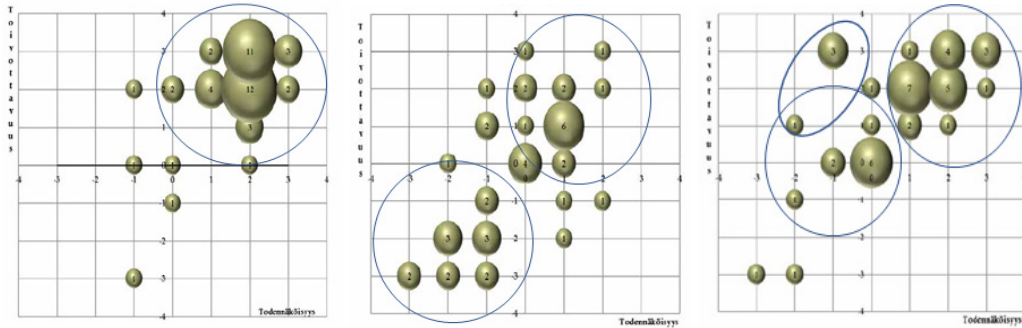
<표 I-8> 응답 분포에 따른 진술문 분류

동 의	• 동의는 진술문에 대해 패널 대부분이 동의한 것으로 초록색으로 표시하였다. 이 진술문에 대해서는 그 변화가 언제 어떻게 일어날 것인가가 이슈이다.
부동의	• 부동이는 진술문에 대해 전혀 다른 입장으로 양분되어 논쟁적인 것으로 빨간색으로 표시하였다.
대 화	• 대화(혹은 보류)는 진술문에 대해 개념 논의가 필요하거나 논의되어야 할 여러 갈래 길이 있다고 볼 수 있는 응답 분포를 보이는 경우로 노란색으로 표시하였다.

출처 : Airaksinen, Halinen & Linturi(2017, p.4) 번역

‘동의’로 분류된 진술문은 [그림 I-7]의 왼쪽 분포와 같이 패널들의 대부분이 실현가능성과 선호도가 높다고 응답한 것이다.¹⁹⁾ 대부분의 응답자들이 실현가능성이 높다고 응답하여 동의 정도가 높다면, 관심은 그런 변화가 언제 어떻게 일어날 것인가에 쏠린다. 실현가능성 면에서 동의도가 높다는 것이 현재에도 이미 그러한 것들이 실현되고 있음을 뜻하는 것이 아니므로 해결해야 할 문제를 확인하고 그것을 어떻게 변화시킬 것이냐는 중요한 문제가 된다. 정책적으로는 그러한 변화를 조장하기 위해 무엇을 할 수 있고 해야 하느냐를 검토하게 될 것이다.

19) 이론적으로는 분포도가 어느 한 사분면에 쏠려 있다면 동의로 분류될 수 있을 것이다.



[그림 1-7] 진술문 분류 응답 분포 예시: 동의(왼쪽), 부동의(중간), 대화(오른쪽)

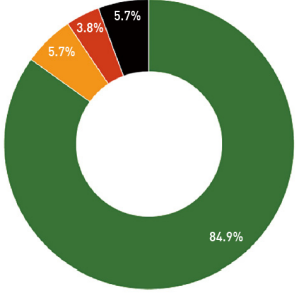
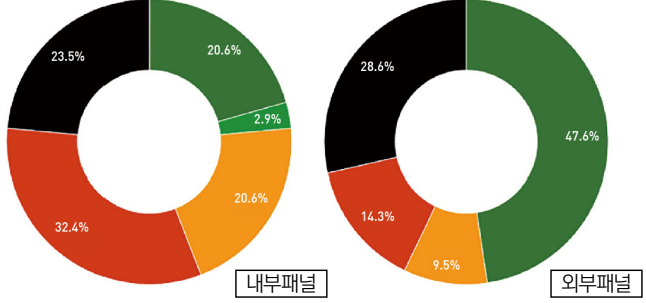
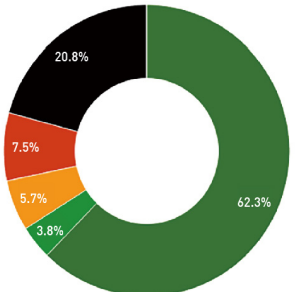
출처: Linturi & Rubin(2011, p.26, p.34, p.37)

‘부동의’로 분류된 진술문은 패널들의 응답이 동의와 부동의로 양분되는 것이다. 실현가능성과 선호도 양축에서 어느 한 축, 혹은 양축 모두 응답이 양분되면 부동의로 분류된다. 이 주제에 대해서도 토론이 필요하다. ‘부동의’ 진술문에 대해서는 교육 패러다임의 변화가 이미 이루어지기 시작했거나 진술문에서 제시된 것과 다른 제3의 방향으로 진행되고 있을지도 모름을 시사하는 것이기도 하다. 부동의 진술문은 토론이 진행되면서 의견이 좁혀질 수도 있고 더 여러 갈래로 나뉠 수도 있다.

‘대화’ 혹은 보류로 분류된 진술문은 패널들의 응답이 여러 사분면에 흩어져 뚜렷한 경향성을 보이지 않아 미래의 모습을 여러 갈래로 제시될 수 있는 것으로 이후 대화와 토론이 요구되는 것이다. 위 [그림 1-7]에서 오른쪽의 ‘대화’ 분포는 일견 ‘동의’ 혹은 ‘부동의’와도 유사하게 보이나 중요한 차이가 있는데, 그것은 실현가능성이나 선호도 면에서 어느 쪽에도 치우치지 않은 응답(가운데 중점 부근의 분포)이나 실현불가능 응답 분포 등이 흩어져 있다는 점이다. 이는 해당 진술문에 대해 응답자들이 판단하기 어렵거나 의견이 분분한 것을 반영하는 것으로 볼 수 있다.

분류된 진술문의 응답 경향의 사례를 소개하면 다음과 같다. 응답 분포에 따른 델파이 진술문 분류별로 분석 결과를 소개하면 다음 <표 1-9>와 같다. 진술문을 분류할 때에는 패널 전체를 하나의 집단으로 간주하여 평균적인 수치만 가지고 하지 않았다. 실현가능성이나 선호도 척도 중 어느 위치에 응답이 많은지, 패널 간 응답 경향이 나뉘지 않는지 등을 종합적으로 검토하였다.

<표 1-9> 동의, 부동의, 대화로 분류된 진술문 예시

분류	진술문 (진술문)	분석결과
동의	<p>포괄적 역량</p> <ul style="list-style-type: none"> • 종합학교에서는 교과기반 (도구 및 실용교과) 수업 시간과 수행 및 활동지향 (현상, 프로젝트, 주제중심) 수업시간이 비슷한 비중을 차지한다 	
	<p>집단 학습</p> <ul style="list-style-type: none"> • 학급 형태를 유지하거나 무학년제로 하는 대신 학생을 6~8명 정도의 공부 모임으로 나눈다. 	
대화	<p>학생 평가</p> <ul style="list-style-type: none"> • 학생의 평가와 피드백은 주로 교사와 학생 간 대화를 통해 이루어지며, 메타적이고 근본적인 학습능력 향상을 지향한다. 	

■ 초록색: 높은 선호와 높은 실현가능성
 ■ 주황색: 높은 선호와 낮은 실현가능성
 ■ 검정색: 불확실한 입장
■ 빨강색: 낮은 선호와 낮은 실현가능성
 ■ 연녹색: 낮은 선호와 높은 실현가능성

출처 : Airaksinen, Halinen & Linturi(2017, pp.5-8)의 내용을 번역한 후, 표로 재구성

위 표 안에 제시된 도우넛 그림은 패널들의 응답 경향을 색으로 표시한 것이다. 실현가능성과 선호도 두 축을 기준으로 실현가능성과 선호도 모두 높은 응답은 초록색, 실현가능성은 높으나 비선호 응답은 연녹색, 실현가능성이 낮지만 선호한다는 응답은 주황색, 실현가능성과 선호도가 모두 낮은 응답은 빨강색, 여러 경계에 걸쳐 있는 경우는 검정색으로 표시하였다.

• ‘동의’ 진술문 사례: ‘종합학교에서는 교과기반(도구 및 실용교과) 수업시간과 수행 및 활동지향(현상, 프로젝트, 주제중심) 수업시간이 비슷한 비중을 차지한다’는 진술문에 대해 패널 구성원들이 84.9%가 동의하여 ‘동의’ 입장으로 분류되었다. 앞서 언급했던 것과 같이 ‘동의’로 분류된 진술문에 대해, 즉 활동 지향의 현상기반 학습을 하는 수업 비중이 증가하는 시점과 방법이 이슈가 된다. 어떤 패널은 현상 기반 학습이 초등학교에서 이미 시작되어야 한다고 생각하지만, 다른 패널은 대학 정도에서 시작해야하는 의견도 제시하였다.

• ‘부동의’ 진술문 사례: ‘학급 또는 무학년 학급 대신 6~8명의 학습 집단으로 운영한다’는 진술문에 대해 내부 패널과 외부 패널의 응답 경향이 달랐다. 내부 패널은 동의 20.6%, 부동의 32.4%, 불확실에 23.5% 였다. 외부 패널은 동의 47.6%, 부동의 14.3%, 불확실에 29.6% 였다. 이렇게 내·외부 패널의 입장이 분명하게 나뉘었다.

• ‘대화’ 진술문 사례: ‘학생 평가는 종래 점수를 매기는 방식보다 메타적이면서 근본적인 학습능력에 대해 진술하고 학생과 의사소통해야 한다’는 진술문에 대해서는 패널 구성원 중 62.3%가 동의하였다. 그러나 검정색으로 표시된 불확실하다는 응답이 20%나 되었다. 이 진술문에 대해서 외부 패널이 내부 패널보다 더 선호하였으나 가능성은 더 낮다고 보았다. 이 진술문은 델파이가 진행되는 과정에서 다른 응답자들의 의견이나 반론 등을 보며 시간이 흐름에 따라 내·외부 패널 모두에서 동의 경향으로 이동하였다.

이와 같은 진술문 분류 방식으로 앞서 조사 내용에서 제시한 4범주 48개 진술문을 ‘동의’, ‘부동의’, ‘대화’ 셋으로 구분하였다. 범주별 진술문에 대한 응답 결과에 기초하여 ‘동의’는 초록색, ‘부동의’는 빨간색, ‘대화’는 노란색으로 표시하면 다음과 같다.

〈표 1-10〉 응답 분포에 따른 진술문 분류 결과

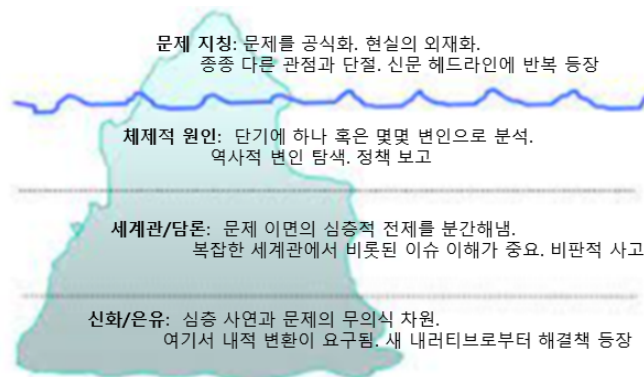
학교(10)	외체계(10)	학습(16)	고등학교(12)
교과 기반 학교	탄소발자국	의무교육 시작연령	교육 목적
활동 센터	커뮤니케이션	재능	모든 이를 위한 교육
메타 기술	EU 통합	함께하는 시간	정보 생성과 공유
학습 조직	민주주의	영어	역량 인증
느린 학습 공간	지능 조작	무관용 원칙	과목 선택
교육 성과	참여 학습	가상 현실	정보통신기술
교원양성 대학과정 통합	산학 협동	외주화된 교육	평가
역량 검사	시민의 의무	지역 평등	교사의 역할
다학제간 교수팀	이슬람 종합학교	학습 환경	효율성
환경개발자	집단 지능	계속되는 학습	세계화
		온라인 학교 참여	일반고등학교 네트워크
		홈스쿨링	고등교육 진학
		중요한 지식	
		소셜 미디어	
		자기주도학습 및 학습 환경	
		교육행위주체로서의 교사	

나. 학습미래지도

핀란드의 학습미래 2030은 인과계층분석 방법을 참고하여 미래의 이미지와 시나리오를 제안하고 있다. 미래에 대한 연구들을 통해 볼 때 미래에 대한 그림은 연구자에 따라 제각기이고 때로 상충되기도 하는데, 이는 동시대에도 여러 모습이 편재되어 있는 현재에 대한 해석의 차이에 기인한다고 볼 수 있을 것이다. 학습미래 2030 연구팀에서는 인과계층분석(Causal Layered Analysis) 방법에서 시사점을 얻어 미래상의 여러 수준을 검토하고 미래의 상에 대해 경험적, 해석적 비판적 접근을 시도하였다. 인과계층분석 모형을 그대로 적용한 것은 아니다. 그보다 인과계층분석에서 전제하고 있는 것들에 대한 고려와 검토가 이루어진 것 같다. 핀란드 학습미래 2030을 통해 제시하고 있는 학습미래지도나 다음에 소개할 시나리오에 대해 기술하기에 앞서 인과계층분석이 어떤 것인지 간략히 알아보도록 한다.

미래 연구 방법으로 등장한 인과계층분석은 후기구조주의, 거시사, 탈식민주의적 다문화 이론 등으로부터 나온 것으로 관습적 사회 과학 연구의 피상성에서 벗어나 이전에 풀어내지 못했던 세계관이나 이데올로기, 신화나 은유에 대한 담론을 펼치기도 한다. 또한 구성적 담론을 통해 시나리오를 형성하기도 하는 등 방법론적 통합이나 조합을 모색한다 (Inayatullah, 2004).

인과계층분석은 미래가 어떤 것이라는 상을 평면적으로 제시하기보다 여러 층위를 망라하여 더 입체적으로 접근하고자 한다. 인과계층분석에서 드러내고자 하는 층위는 1) 문제 지칭(litany) 2) 체제적 원인(systemic causes), 3) 세계관/담론(worldview/discourse), 4) 신화/은유(myth/metaphor) 등 넷이다(Inayatullah, 2004).



[그림 1-8] 인과계층분석의 계층 구분 이미지

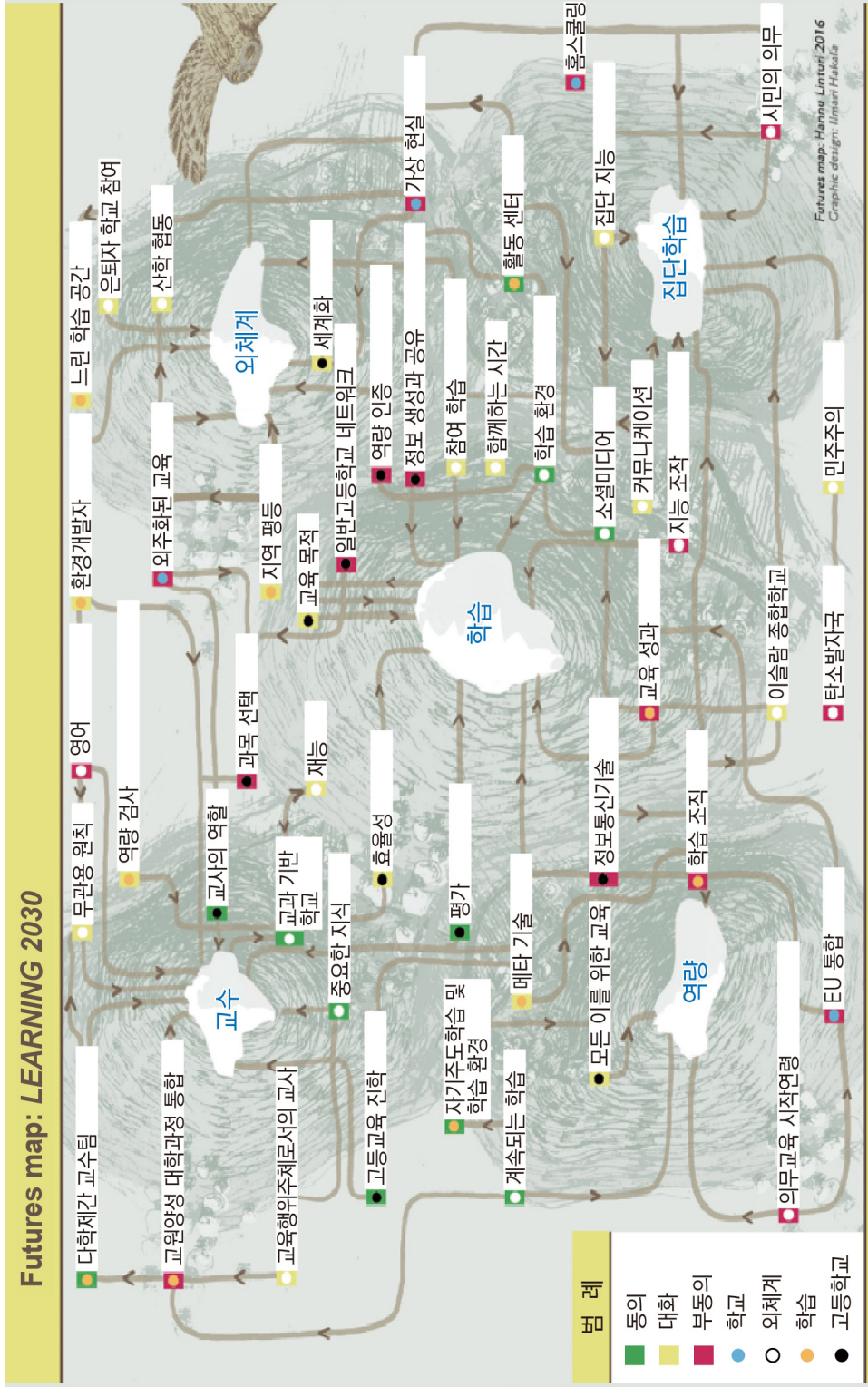
출처: Inayatullah(2017, p.5)

예를 들어 저출산 문제를 다룬다고 할 때, 직접적으로 분석되는 사회구조적 원인(일자리와 부동산, 남녀 간 불평등 등)을 분석하는데 그치지 않고, 그 내면에 자리잡은 세계관(여성의 출산과 가사노동에 대한 경시 풍토), 무의식적 편견이나 민담(신사임당 같은 어머니상) 등을 함께 분석하는 것이다.

하지만, 인과계층분석으로 학습미래지도를 그리는데 어떻게 반영되었는지는 불분명하다.²⁰⁾ 인과계층분석이 데이터에 기초한 경험적 접근만이 아니라 해석적이고 비판적인 접근을 한다는 점, 미래 예측보다 미래를 구성하기 위해 살펴야 할 주제들에 초점을 맞춘다는 점을 주목한 것 같다.

학습미래 2030 연구팀에서 아래 [그림 I-9]와 같은 학습미래지도를 제시하며 이 지도의 의미나 활용에 대해 다음과 같이 밝혔다(Airaksinen, Halinen & Linturi(2017)). 첫째, 학습미래지도는 미래를 예견하는 모델이 아니라 대안적 미래를 위한 지도나 좌표적 플랫폼과 같은 것이다. 둘째, 이 학습미래지도는 학습미래 2030 지표 데이터의 변화, 이동, 관계가 투사되어 변할 수 있는 동적인 것이다. 셋째, 이러한 역동적이고 경험적 미래 지도는 토론을 촉발할 수 있는 도구, 미래에 대한 사고를 키우고 정책 결정을 위한 토대를 마련하기 위한 도구이기도 하다. 넷째, 현실을 넘어서는 또 다른 미래를 그려볼 수도 있다.

20) 인과계층분석 모형을 제안하고 있는 Inayatullah(2004)의 논문에서는 17개의 인과계층분석 사례 연구를 소개하고 있는데, 한결같이 어떤 문제 현상에 대해 네 층위의 계층 분석을 시도하고 있다. 핀란드의 학습미래 지도는 여러 층위에서 인과 관계를 추론하거나 해석한 것으로 보기는 어렵다.



[그림 1-9] 핀란드의 학습미래지도 2030

출처 : Airaksinen, Hallinen & Linturi(2017, p.10) 번역

[그림 I-9]를 보면 등고선과 함께 표시된 5개의 산은 학습의 미래 변인들을 범주화하여 은유적으로 표현한 것이다. 학습미래지도를 산으로 비유하였지만 이 산에서 정상이나 등고선은 인과계층분석의 빙산 비유와 같이 문제, 구조적 원인, 세계관/담론, 신화/비유 등과 같은 여러 층위를 나타내는 것은 아니다.

산봉우리나 높낮이는 변화에 대한 압력을 표현한 것이다. 봉우리는 그러한 압력이 모인 큰 주제로 볼 수 있다. 봉우리 가까이 있는 것들은 변화에 대한 압력이 더 큰 것이며 화살표는 흐름이나 판도를 바꿀 수 있는 방향을 나타낸 것이다.²¹⁾

델파이 조사의 양적, 질적 자료에 근거하여 조사 진술문 간의 상관 관계나 응답 분포의 유사성 등 양적인 분석은 물론 자료에 대한 해석적 접근도 병행한 것으로 보인다. 이후 데이터의 축적에 따라 더 개선, 확장될 수 있다고 하였다.

위 그림에서 다섯 개의 산은 조만간 혹은 수십년에 걸쳐 해결해야 할 학습미래의 될도전적인 과제군을 은유적으로 표현한 것이다. 다섯 산을 중심으로 학습미래 2030 조사에서 제시되었던 48개의 주제가 앞서 소개한 ‘동의’, ‘부동의’, ‘대화’로 분류되어 표시되어 있다. 학습미래지도에서 다섯 산은 학습(learning), 역량(competence), 집단 학습(collective learning), 교수(teaching), 외체계(exosystem)이다. 산 봉우리들은 제각기 서있는 것으로 보이지만 주제들로 서로 연결되어 있다. 다섯 산의 의미를 간략히 알아본다.

① 학습의 개별화 : 학습이라는 산을 가장 중심에 크게 표현하고 여러 변인들이 가까이 혹은 궁극적으로 학습으로 향하도록 하였다. 현재 직면하고 있는 도전과제는 점차 교육이 학습자의 개별적 특성에 적응하여 다양한 방법으로 접근하는 방향으로 나아가는 것이다. 핀란드에서는 종합학교 개혁 이후 꾸준한 혁신을 통해 갖춘 양질의 평등한 자원 배분을 잃지 않고 추가 비용을 들이지 않고 이질적인 집단 속에서 개별적으로 학습을 조율해 내야 하는 과제를 안고 있다고 본 것이다. 이는 학습미래 2030에서 ‘교과기반 학습’(학교 범주)의 쇠퇴, ‘재능’(학습 범주), ‘가상 현실’(학습 범주)의 활용 등과 관련이 있다. 이미 소셜 미디어는 학교생활의 일부가 되었으며, 델파이에 참여한 대부분의 패널들은 학습 형태의 변화에 대해 낙관적인 전망을 하고 있다.

② 교수(teaching)의 변화 : 학습의 변화는 교수의 변화를 야기할 수밖에 없다. 두 번째

21) 학습미래지도 2030 관련 문외에 대한 Halinen의 이메일 답변에 근거하였다.

도전과제는 교수의 변화이다. 교수 활동의 초점은 ‘교육 내용’에서 ‘학습 환경’ 설계와 그에 대한 안내, ‘평가’로 이동한다. 교과 기반 학교가 프로젝트 학습으로 전환되는 것으로 전망됨에 따라 교사들에게 요구되는 역량이 달라지는데, 그 변화가 서서히 진행될지 폭발적으로 변화할지에 따라 다른 산들의 변화 시기가 달라질 것이다. 이는 학습미래 2030에서 평가, 교사의 역할, 교사 양성 등의 주제와 연결된다.

③ 외체계 : 학습 환경으로서 학교는 이전에 활용하지 않았던 다양한 자원들을 활용하게 된다. 고정된 시공간에 묶인 학교와 달리 인터넷은 이미 시공간의 경계를 무너뜨리고 있다. 학습 방법의 다양화에 따라 학교의 경계는 확장되고 외부 전문지식이 들어올 수 있도록 개방되는 방향으로 변화된다. 학습은 가상 환경에서도 이루어질 것이다. 학습미래 2030에 참여한 패널들은 미래 학교는 현재 학교보다 다양한 자원, 예를 들면 기업, 인공지능, 지역사회, 제3섹터 관련자들과 더 넓게 관련을 맺게 될 것으로 보았다.

④ 역량 기반 교육 : 최근 OECD나 EU 등은 역량 기반 교육을 강조하고 있다. 학습미래 2030에 따르면 역량 기반 학교로의 전환은 학교의 교육 내용과 방법에 대한 전반적인 수정을 요구한다.

⑤ 집단학습: 일과 시민의 삶이 세계화되면서 학습의 개념이 집단, 공동체, 문화로서 이해되는 방향으로 확장되고 있다. 집단학습은 학습의 개별화와 분리되지 않는다. 개인은 집단 속에서 자신의 고유성을 인식하고 공동의 목표를 향하며 자신의 역할을 찾게 된다. 학습미래 2030에서도 소셜미디어의 역할, 디지털 민주주의, 참여학습 등을 통해 적극적인 시민권과 연결될 수 있음을 시사한다.

다. 미래 시나리오

미래 예측을 위해 델파이 방법을 적용하는 것은 전문가들의 의견을 수렴하여 합의를 통해 강력한 하나의 안을 마련하기 위함이다. 하나의 예측이나 전망이 제시되면 그에 대비하거나 촉진하는 정책적 대안을 마련하면 되기 때문에 의사결정을 하기 쉽다.

그러나 미래를 예측하는 것은 그렇게 간단하지가 않다. 과거나 현재와 무관하지 않으면서 여러 차원의 요인들이 복합적이고 증층적으로 작용하며, 쉽게 예상하기 어려운 돌발적인 상황도 생기기 때문에 미래를 단정적으로 전망하기에는 어려움이 따른다.

문제를 좁혀 단순화하고 조건을 구체화하더라도 조건에 따라 혹은 예측할 수 없는 사건에 따라 달라질 수 있는 미래에 대해 여러 가지의 상황을 그려보는 것은 미래에 직면하게 될 위험 요인을 살피고 이를 분산, 약화시킬 수 있는 전략을 마련하는 데 도움이 된다. 국가 수준에서는 물론 산업계, 특정 기업에서 미래 발전 전략을 수립하기 위해 시나리오 방법을 활용하는 것은 이 때문이다.

미래를 예측하고 전망하기 위한 시나리오 작업을 하는 과정에는 목적에 따라 여러 방법이 동원될 수 있다. 핀란드 학습미래 2030에서 시도한 시나리오 구성의 기본 방법은 중세 때부터 시도되었던 미래표 작성법(futures table method, 혹은 형태론)을 따랐다.²²⁾ 매우 단순하게 예를 들면 미래로 나아가는데 중요한 변인으로 교사들의 문화와 학교 자율권의 범위를 선정하였다면 논리적으로 다음과 같은 표가 작성될 수 있다.

〈표 1-11〉 미래표 작성과 시나리오 예시

주요 변인	형태		교사 문화	자율권한	시나리오명
	교사 문화	혁신적	변화저항	혁신적	자율권한 확대
혁신적				자율권한 축소	교사 좌절
단위학교 자율권한	확대	축소	변화 저항	자율권한 확대	점진 퇴보
			변화 저항	자율권한 축소	-

주요 변인의 형태는 논리적, 현실적으로 상호 배타적이어야 한다. 주요 변인들이 나타날 수 있는 형태를 정한 후에는 경우의 수를 조합하여 보고 조합한 미래 시나리오의 이름을 사후에 짓는 것이다. 델파이를 통해 교사 문화와 단위학교 자율권한의 실현가능성이나 선호도를 조사하여 위와 같은 네 조합이 나올 확률값을 통계적으로 정하여 우선 순위대로 미래 시나리오를 제시할 수 있다. 위 표에서 맨 아래 줄에 자율권한 축소의 경우 확률값이 낮다면 해당 시나리오를 제시하지 않는다. 원칙대로 한다면 시나리오를 만든 이후 그런 시나리오의 가능성이 낮다고 할 수 있다.

핀란드 학습미래 2030 프로젝트팀에서는 앞서 소개하였던 델파이 자료를 활용하였으며 인과계층분석의 개념을 참조하여 미래 시나리오를 구성하기 위한 주요 변인으로 다음 아홉

22) Linturi & Rubin(2011). 이들은 미래표 작성에 대한 참고문헌으로 Audience Dialogue(2011)를 제시하였다. Audience Dialogue(2011) Glossary of Futures Studies. <http://www.audiencedialogue.net/gloss-fut.html#morph> Luettu 27.1.2011. 다양한 시나리오 기법에 대해서는 최항섭 외(2005)를 참고하였다.

가지를 선정하였다.

- 사회 주류 가치, 태도(시대정신)
- 학습 구현
- 기본교육(Basic education) 접근 (교육기회)
- 학습의 정의
- 학교체제
- 재정
- 학습 환경(조직)
- 교사
- 공간

이상의 목록에서 보듯이 주요 변인을 선정할 때에 인과계층분석의 영향을 받았음을 알 수 있다. 아홉 개의 변인을 모두 인과계층분석의 층위 중 하나로 분류할 수 없지만 델파이 조사의 항목에 없던 가치, 태도나 교육기회 보장 등에 대한 원칙 등은 세계관이나 담론에 해당하는 층위이며, 학교 체제, 재정, 학습 조직 등은 체제 수준의 층위를 의식한 것으로 보인다.

시나리오 작성 연구팀에서 밝혔듯이 미래를 좌우할 아홉 변인을 선정할 때에 델파이 자료를 활용하였는데, 주로 논쟁적인 것, 토론을 촉발하고 흥미롭고 다양한 의견이 제시된 것에 주목하였다(Linturi & Rubin, 2011). 이것은 대개 앞서 진술문을 분류한 것 중 비동의를 해당하는 것들이다.

아래 <표 I-12>는 학습미래 2030 미래표이다. 표에 색으로 표시한 것은 델파이 진술문과 일치하는 것들을 앞서 소개한 진술문 분류 결과에 따라 색으로 표시한 것이다. 맨 왼쪽 열이 주요 변인인데, 주요 변인을 설정하며 맨 먼저 고려한 것들은 델파이 진술문에서 주로 부동의로 분류되었던 것들이다. 이를 우선 고려하고 각 변인의 수준에서 고려할 수 있는 가능한 여러 모습들로 구성한 것으로 보인다.

〈표 I-12〉 학습미래 2030 미래표

변인	여러 가능한 모습			
사회 주류적 가치·태도 (시대정신)	미디어 사회 개인주의 계층화	경제 위축 소득 감소 각자도생	안전 추구 내부적 사회자본 독자적 생존	사회연결망 강화 관용 지속가능발전
기본교육 접근	지역격차 확대 (공급불능지역)	종교학교 확대	영어교육 확대	EU공통 학교구조와 교육과정
교사	통합적 교사양성 (이후 전문화)	교사 부족 (졸업생, 학부모 동원)	교육행위주체 (사회적 인식 개선)	피로와 방전 (인정받지 못하고 교육업무 붕괴)
학습환경	6~8명 학습조직	홈스쿨링	원격학습	가상현실 활용
학교재정	외주화 교사 임시직화	고비용·우수 사립 관참은 공립	산학협력 증대 (일부 비용 분담)	성과기반 재정배분 (책무성 확대)
학습의 구현	취학연령 하향 (5세)	방해행위·폭력 증가	개인별 선택학습 (무관용, 감시)	웰빙, 행복 학부모의 구조적인 학교 참여
공간으로서 학교	마을학교 작은학교 가치 옹호	대규모 통폐합	대면교육 사치재화 원격교육 보편화	종합학습센터 평생학습 구현
학교체제	성과(PISA 등) 하락	수출상품화	EU 공동체제	학습과 삶의 완전한 통합
학습의 정의	교과 수 증대	활동중심	구조화된 피드백 (메타인지, 고숙련)	프로젝트 학습 (PBL)

출처: Linturi & Rubin(2011, pp.134~136) 번역한 후, 재구성

위 표에서 색깔은 델파이 과정에서 확인된 동의, 부동의, 대화 등을 의미한다. 초록색은 동의, 빨간색은 부동의, 노란색은 대화이다. 그리고 주요 변인별로 가능한 형태들을 제시한 것이며, 변인과 형태들을 조합한 것은 아니라는 점이다. 즉 〈표 I-12〉는 가로로만 읽어야지 세로로 읽으면 안된다.

연구진은 이러한 미래표를 근거로 하여 다섯 가지 시나리오를 작성하였다. 시나리오 작성과정에서 미래표에 등장하는 변인들이 어떻게 조합을 이루었는지는 정확하게 드러나 있지 않다. 다만, 미래표에 등장하는 변인들을 놓고, 델파이를 진행하거나 내부 토론 등을 진행했을 것으로 추론된다.

Linturi & Rubin(2011)의 2년차 보고서에 제시된 다섯 개의 시나리오는 다음과 같다.

- ‘통합된 유럽을 향해 가기(Towards an Integrating Europe)’

세계화 모형 혹은 하이퍼 자본주의 모형으로 이해하면 될 것이다. 개인주의가 심화되고 자본주의적 경쟁의 승패에 의한 빈부 격차도 확대되겠지만, 대부분의 사회구성원의 자본주의가 가져오는 생산력의 증대와 화려함에 매혹될 것이다. 세계적 경쟁력을 갖춘 창의적 인재를 목표로 영어가 강조될 것이고, 효율성과 평가가 중요하게 받아들여질 것이다. 교사는 책무성의 압박으로 피로에 시달릴 것이고, 교사라는 직업의 매력은 상실될 것이다. 취학연령은 낮아지고 학교는 효율성 차원에서 대규모로 통폐합될 것이다. 성적 향상을 위해 수업의 흥미를 높이는 ‘수업의 예능화’가 촉진되고 그 수단으로 증강현실이 활용되고 활동이 중시될 것이다. 교육체제는 EU의 통합적 틀로 수렴할 것이다.

- ‘부가 미덕(But the Goods Get Richer)’

‘통합된 유럽’ 시나리오와 유사하나, 물질만능주의가 더 심화된 슈퍼-하이퍼 자본주의라고 보면 된다. 빈부격차가 극대화되고 극단주의자가 늘어난다. 경제적 효율성이 더욱 강하게 추구되고, 상당수 원격지에서 기본교육은 원격학습으로 대체된다. 대면학습은 사치재가 되고 교사의 질과 노동조건은 양극화될 것이다. 러시아와 스위스의 부유층이 엘리트 교사를 유인 흡수해갈 것이고, 일반 공교육은 은퇴자와 단기과정 수료자로 채워질 것이다. 학교가 보육 기능을 떠맡게 되어, 학교에 머무는 시간이 늘어나므로 교육과정은 흥미 위주 활동이 늘어날 것이다. 이는 많은 ‘집단별 하위문화’를 생산해 낼 것이다.

- ‘구걸하고 훔치고 빌리기(Beg, Steal and Borrow)’

글로벌 경제 붕괴 시나리오이다. 많은 지자체가 학교 운영을 포기하고 원격학습으로 대체함에 따라 많은 교사가 해고된다. 민간의 후원을 받아 등록금을 징수하는 소수의 학교만이 남게 되고, 몇몇은 국제적 학교기업을 통해 공급될 것이다. 학생 대부분은 홈스쿨링을 해야 하므로 부모들간의 네트워크가 확대될 것이다. 해고 교사들은 일부는 사립학교로 취업하고 일부는 스스로 학교 네트워크를 만들어 이들 간 경쟁이 벌어질 것이다.

학습이 완전히 시장화됨으로써 ‘재미없으면 안 된다’가 교사의 좌우명이 되고, 따라서 학급 내 비행행위가 폭증할 것이다.

- ‘멀어지는 낙원(Far from the World of Kavala)’

치안이 불량하고 테러리즘이 판을 치는 극도의 위험 사회 시나리오다. 사회적 신뢰는 사라지며 무관용과 인종차별이 난무하고, 사람들은 자기밖에 믿지 못하는 각자도생을 추구한다. 그나마 안전을 제공할 수 있는 종교 학교가 늘어날 것이다. 역설적으로 교직은 사회안정성과 형평성의 증진자로 가치를 부여받는다.

- ‘태양과 함께 세상을 보다(With the Sun, I Look at the World)’

자본주의는 더욱 성숙하고 영어교육도 강조되겠지만, 경제적 효율성과 생산성 뿐 아니라 인간중심 웰빙과 문화, 교육도 중요한 사회적 키워드가 된다. 교사교육은 공통과정과 전문과정의 모듈 형태로 설계되어, 원하는 시점에 언제든지 경력을 바꿀 수 있게 되고 핀란드 전역에서 진정한 계속교육이 구현될 것이다. 교사는 모자라지 않고 피로와 스트레스에도 시달리지 않으며, 교사들 간 전문분야 협업을 통해 수업이 실시될 것이다. 학생들은 소규모 학습 집단으로 조직될 것이며, 학부모 역시 중요한 조력자가 된다. 학습은 문제 혹은 현상에 기반한 프로젝트로 이루어진다.

이처럼 미래 시나리오가 긍정적인 미래보다는 부정적인 미래를 담고 있는 것은, 아마도 당시 핀란드의 사회정치적 상황을 반영한 것으로 보인다. 또한 그러한 상황에서도 함께 원하는 미래로 나아가기 위해 어떤 것들을 고려하여야 하는지에 대해 논의할 거리를 제공하고 있는 것으로 보인다.

6. 학습미래 2030과 교육과정 개정

핀란드 국가교육위원회에서는 과거로부터 배우고, 현재의 도전에 유연하게 대처하며 미래를 구상하려고 하였다. 학습미래 2030은 미래를 구상하기 위한 것이었다. 학습미래 2030에 제시되었던 주제들은 2014 국가 핵심 교육과정 개정에서 미래를 전망하며 고려하여야 하는 것들이다. 학습미래 2030 조사를 통해 수집된 자료와 분석 결과는 교육과정 개정 작업에 참여하는 여러 집단과 세미나와 컨퍼런스를 통해 논의되었다.

교육과정에 참여하는 사람들은 세미나와 컨퍼런스를 통해 2030년에 대한 기대와 우려 속에서도 희망적인 미래를 향하는 과정에서 학습미래 2030 지표들의 상호의존성에 대해 성찰해볼 기회를 가질 수 있었다. 학습의 본질이 무엇인지에 대한 성찰도 필요했다. 디지털 기술의 발달, 세계화의 추세 속에서 공식적 학습과 비공식적 학습, 현실과 가상, 지역과 세계의 경계들이 약화되고 있는 현실 인식도 공유하였다. 국가교육위원회는 학습미래 2030을 매개로 한 토론은 유익하였고 2014 국가 핵심 교육과정 개정의 방향을 설계하는데 도움이 되었다고 평가하였다. 특히 어떤 변화에 대해 수용 가능하고 어떤 변화에 대해서는 더 대화나 토론이 필요한지를 확인할 수 있었다.²³⁾

특히 학습미래 2030에 포함된 다음과 같은 주제들은 2014 국가 핵심 교육과정 개정에도 도움이 되었다.

- 교사와 학생의 역할 변화 - 교수 과정에서 안내와 지원, 학습에 능동적으로 참여하도록 하는 데 초점을 둔다
- 사회와 학교의 경계 넘나들기 - 적극적 협력과 파트너십을 통해 학교가 속한 지역 사회가 제공하는 전문 지식 등 여러 자원을 활용한다.
- 학교 내에서 경계 가로 지르기 - 교과 간 전문 영역 간 상호 협력적, 다학문적, 다중 전문적 접근을 강화하고 학교를 학습 공동체로 발전시킨다.
- 교수와 학습에서 포괄적 역량에 초점을 맞춘다.

핀란드 학습미래 2030은 미래를 전망하며 교육과정 개정 작업을 진행함으로써 개정

23) 핀란드 학습미래 2030 프로젝트가 2014 국가 핵심 교육과정 개정에도 어떻게 활용되었는지에 대한 Halinen의 이메일 답변에 근거하였다.

당시의 결정이 2030년의 미래 교육을 만들어가는 밑거름이 된다고 보아 다각적인 분석을 시도하였다. 2030년 미래를 전망하며 조사한 주요 주제들은 조사 당시에도 이슈가 되기 시작하였거나 이미 된 것들이다. 미래는 변화가 일어나고 있는 지점들에서 발생하는 이슈들에 대해 어떤 인식을 가지고 어떤 방향으로 나아가느냐에 따라 달라진다. 학습미래 2030은 교육과정 개발에 참여한 여러 전문가, 교사, 지자체 담당자들이 자신의 생각을 객관화하고 미래 전망에 대한 공통된 인식과 지향에 기반하여 공동 작업을 통해 교육과정을 개발하는데 도움을 주었다.

**핀란드 교육과정,
어떻게 만들어지는가?**

2014 개정의 과정과 절차

II

**핀란드 2014 국가 핵심 교육과정
개정 과정: 절차와 방법**

II. 핀란드 2014 국가 핵심 교육과정 개정 과정: 절차와 방법

본고는 핀란드가 2014 국가 핵심 교육과정을 개정하는 과정에서 미래지향적, 참여적 방법을 통해 교육과정을 개정해 나간 핀란드의 작업과정을 면밀히 살펴보는 데 초점을 두고 있다. 앞 절에서는 핀란드가 2014 국가 핵심 교육과정 개정시 2030년의 미래의 학습변수가 무엇이 될지 탐색하는 과정에서의 참여와 협력의 기록을 살펴보았다면, 이 절에서는 실제 교육과정을 개정하는 과정에서의 교육과정 개정 조직의 구성과 역할, 일정과 주요 내용을 검토하면서 핀란드 교육과정 개정의 광범위한 참여와 협의의 과정 및 결과를 살펴보고자 한다. 본 절은 교육과정 개정 및 시행과 동시에 교육과정의 영향을 평가하고 다음 개정을 준비하는 상시적 모니터링과 평가, 법적 기반을 통한 교육과정 개정의 방법과 착수, 다양한 구성원이 함께하는 교육과정 개정 그룹의 구성과 역할, 교육과정 개정의 일정과 주요 활동으로 구분하여 2014 국가 핵심 교육과정 개정의 전반적 모습을 살펴볼 것이다.

1. 상시적 모니터링과 평가²⁴⁾

핀란드는 국가 교육과정을 개정하고 시행됨과 동시에 국가 교육과정이 지역 교육과정에 미친 영향, 성공, 강점과 약점, 현장의 문제해결 정도 등에 관한 연구 및 조사를 수행하기 시작하였다. 2004 국가 핵심 교육과정이 시행되었을 때, 국가교육위원회는 대규모 후속 조치를 위한 준비를 계획하였다. 이후 몇 년 동안, 이 계획에 기초하여 지역 교육과정 절차가 얼마나 성공적이었는지, 새로운 지역 교육과정이 국가 핵심 교육과정을 얼마나 잘 따랐는지에 대한 정보를 수집하였다. 교사, 교장, 지역 교육 담당자의 경험뿐 아니라, 핵심 교육과정과 지역 교육과정의 강점 및 약점 또한 분석되었다. 2008년에는 교육평가위원회가 학교 및 교실에서의 일상적 관행뿐 아니라 교사의 교육적 사고가 새로운 교육과정의 도전을 어떻게 해결하였는지 분석하였다(Atojonen et al., 2008). 2011년에는 전체 교육과정 체계의 기능에 관한 집중적인 평가도 발표되었다(Korkeakoski & Siekkinen, 2011).

2004년과 2014년 사이에, 국가교육위원회가 몇 가지 개발 프로젝트를 조직하였는데

24) '1. 상시적 모니터링과 평가는 핀란드 2014 국가 핵심 교육과정 개발책임자인 Halinen의 원고부록 1에서 발췌·수록하였다.

이 프로젝트들은 교육 디지털화, 양성 평등 또는 특수 교육과 같은 특정 주제에 초점을 맞춰 일부 교육과정 영역을 심화시키고 개선하였다. 이 프로젝트의 결과는 2014년 교육개혁을 준비할 때 사용되었다. 기본교육법과 시행령에서의 변화로 인해, 핵심 교육과정의 일부분이 2012년 실제 개정 과정이 시작되기 전에 이미 개정되기도 하였고 2010년에 특수 교육에서 대부분의 중요한 변화가 이루어졌다.

2009년에, 교육문화부는 기본교육에 관한 새로운 정부시행령 제안서를 준비하기 위해 국회의원 실무그룹을 지명하였다. 이 그룹의 임무를 ‘기본교육 2030²⁵⁾’이라 불렀다. 국가교육위원회의 사무총장(The Director General, DG)이 실무그룹의 의장이었고, 교육과정 책임자가 간사를 역임하였는데 이 실무그룹은 2010년 6월에 제안서를 제출하였으나 이는 받아들여지지 않았고 교육문화부가 계속해서 준비 작업을 해나갔다. 이에 따라 정부시행령이 2012년 6월에 최종적으로 제정되었다. 2009년부터 2012년 사이에 다양한 평가와 개발 프로젝트의 결과뿐 아니라 방대한 양의 조사 정보가 수집되었고, 수백 명의 전문가가 세미나와 회의에서 발표를 하였다. 그리고 OECD, UNESCO 및 EU 보고서뿐만 아니라 성과가 좋은 다른 국가들의 경험들도 면밀히 조사되었다. 동시에 국가교육위원회는 지방교육당국, 대학의 교사교육 학부, 교사노동조합(OAJ), 지자체와 학교, 학부모 단체와 함께 회의와 컨퍼런스를 개최하였고 기본교육의 개정에 관한 이들의 생각과 아이디어를 적극적으로 경청하였다. 6만명의 학생들이 참여한 대규모 설문 조사와 학생 면담이 진행되었고, 이들의 경험과 바람을 들었다. ‘기본교육 2030’ 프로젝트와 국가교육위원회에 의해 얻은 모든 정보는 정부시행령 승인과 함께 2012년 6월 말에 공식적으로 시작된 2014 국가 핵심 교육과정 개정 절차에 활용되었다.

25) 해당 실무그룹은 2010년 6월에 ‘기본교육2030’ 보고서를 제출하였고, 이는 새로운 기본교육법을 위한 기본교육의 국가 교육목표와 교과 시수배분에 대한 계획안이 주를 이루었다.

2. 공식적인 출발: 국무회의의 국가 교육목표 및 교과 시수배분 의결

핀란드의 교육과정 개정은 기본교육법(Basic Education Act)과 기본교육법 시행령(Basic Education Decree), 국가 교육목표와 교과 시수배분에 관한 국무회의 법령(Valtioneuvoston asetus(422/2012)-perusopetuslaissa tarkoitettujen opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksentuntijaosta; Government Decree(422/2012)-the national objectives of teaching referred to in the Basic Education Act and the distribution of hours in basic education), 국가교육위원회법(Finnish National Board of Education Act)과 시행령(Finnish National Board of Education Decree)에 따라 이루어진다. 기본교육법(Basic Education Act)은 기본교육 대상과 목적뿐 아니라 교육과 관련된 의사결정 및 집행기구의 역할, 기능, 책임에 대해 규정하고 있다. 기본교육법은 국무회의에서 국가 교육목표와 교과 시수배분을 의결하고 법령화하도록 하였고 국가교육위원회가 국가 교육과정을 개정하는 전반적인 책임과 임무가 있음을 명시하고 있다. 국가 교육목표와 교과 시수배분에 관한 국무회의 법령은 전문가적 조사와 다양한 의견수렴을 거쳐 마련되는 법령으로서, 국무회의를 통해 이 법령이 승인됨과 동시에 실질적으로 교육과정 개정이 시작되게 된다.

이에 따라 국가교육위원회는 국가 핵심 교육과정 개정을 계획하고, 개정을 위한 다양한 조직을 구성하고, 개정 과정을 체제적으로 진행하면서, 지역 교육과정 관계자, 학부모, 학생, 교사, 교과서 출판업체 등과 의사소통을 통해 개정 방향과 내용을 구체화해 나간다.

여기서는 국가 핵심 교육과정 개정 작업이 시작이 되는 국무회의 법령의 초안 마련을 위한 조사 연구와 2014 국가 핵심 교육과정 개정과 관련된 국무회의 법령 및 그 결과에 대해 간략히 소개하고자 한다.

가. 국가 교육목표의 설정 및 교과 시수배분에 관한 실무그룹 구성 및 조사연구보고서 제언

핀란드의 2014 핵심 교육과정 개정은 2012년 6월 핀란드 국무회의에서 새로운 교육과정의 국가 교육목표와 교과 시수배분에 관한 법령을 제정함으로써 시작되었고 이후 개정의 전체적인 일정을 진행하였다(Halinen & Holappa, 2013). 핀란드에서는 새로운 교육과정의 국가 교육목표와 교과 시간배분은 국무회의 법령으로 정해지고, 이 법령에는

지자체의 지역 교육과정이 각 학교에서 실시될 수 있도록 국가 핵심 교육과정이 준비되어야 할 시기를 명시하고 있다(할리넨, 2020)

핀란드는 새 교육과정의 교육목표와 교과 시수배분을 위한 국무회의 법령 제정에 앞서 이 법령에 관한 조사 및 연구를 수행하고 법령의 초안을 마련할 실무그룹(working group)을 발족하고 조사를 수행하게 하였다. 해당 조사 및 연구를 수행하는 주체는 교육문화부로서 2011년 8월 22일 교육문화부의 교육고문관과 선임검사관 등 7명으로 구성된 실무그룹을 발족하였다, 이 실무그룹의 위원장은 교육문화부의 대표급 관료인 Eeva-Riitta Pirhonen이 초청되었다. 다음의 <표 II-1>은 핀란드 2014 핵심 교육과정 개정을 위한 국가 교육목표와 교과 시수배분 결정을 위한 실무그룹의 구성원이다.

<표 II-1> 2014 국가 핵심 교육과정 개정 관련 국가 교육목표와 교과 시수배분 결정을 위한 실무그룹 구성원

성명	역할	직급
Eeva-Riitta Pirhonen	실무그룹 위원장	교육문화부 대표급
Jari Rajanen	위원	교육문화부 교육고문관
Aki Tornberg	위원	교육문화부 교육고문관
Merja Lehtonen	위원	교육문화부 교육고문관
Tiina Kavilo	위원	교육문화부 선임검사관
Janne Öberg	위원(간사)	교육문화부 행정고문관
Heli Jauhola	위원(간사)	교육문화부 선임검사관

출처: Opetus- ja kulttuuriministeriö Koulutuspolitiikan osasto(2012)의 머리말 내용을 표로 구성

실무그룹의 정부 계획안 마련의 목적은 헌법 및 기본교육법에 따라 사회 문명과 평등을 촉진하고, 전국에 걸친 교육 평등을 보장하는 것이라 표명하였다. 평등과 차별 금지를 위해 기본교육이 모든 사람에게 좋은 학습 조건과 기회를 보장하고 다양한 조치를 통해 다양한 이유로 지원이 필요한 아동과 청소년을 지원하는 것을 필수적이라고 보았다. 실무그룹의 제안은 2020년까지 핀란드를 세계에서 가장 숙련된 국가로 만들겠다는 정부 목표, 주요 역량과 학교 중퇴율 저하에서 핀란드를 OECD 상위 국가로 만들겠다는 목표 등을 지원하고자 하였다(Opetus- ja kulttuuriministeriö Koulutuspolitiikan osasto, 2012). 따라서 이를 위해 실무그룹은 학습 및 학교 운영 환경의 변화, 미래의 지식 및 기술 변화를 반영하는 교육과정의 기본사항을 개정하는데 관심을 두었다.

실무그룹의 임무는 2012년 봄까지 정부가 국무회의를 통해 기본교육법에 따른 2014

핵심 교육과정 개정을 위한 국가 교육목표와 교과 시수배분에 관한 결정을 내릴 수 있도록 정부 계획안(국무회의 법령 초안)을 마련하는 것이고, 또한 정부 계획안의 재정 및 기타 영향에 대한 평가를 제공하는 것이다.

실무그룹은 정부 계획안 마련을 위해 총 17회 회동하였다. 실무그룹은 정부 계획안 준비과정에서 2010년 6월에 보고된 ‘기본교육2030’의 실무그룹 메모들, 진술 및 입장문, 그리고 2011년 겨울에 보고된 ‘교육 및 연구개발 계획’을 참조하였다. ‘기본교육2030’은 교육문화부가 2010년 6월에 제출한 관련 보고서로서, 전문가 집단이 기본교육의 국가 교육목표와 교과 시수배분을 제안한 계획서이다. ‘교육 및 연구개발 계획’은 2011년 겨울에 승인된 ‘계발계획2011-2016(Kesu)’으로서, 이것은 정부가 4년을 주기로 승인하게 되는데 여기에는 정부프로그램이 설정한 교육목표가 포함되어 있었다.(한국교육과정평가원, 2012).

위와 같은 과정을 거쳐 실무그룹은 2011년 11월 3일 헬싱키에서 광범위하고 다양한 전문가들의 의견을 수렴하기 위한 경청회를 개최하였다. 또한 이런 실무그룹의 활동과정에서 국가교육위원회의 23명의 전문가와 협력하여 일하였다. 특히 모국어 및 문학, 수학, 환경 연구, 생물학 및 지리, 물리학 및 화학, 보건 과학, 종교 및 생명 과학, 역사 및 사회 연구, 예술 및 공예, 가정 경제, 언어 과정 및 선택 과목에 대해 전문가 자문을 받았다. 또한 학생 교육, 성인 기본교육 및 교육과정 변화에 대한 자문도 받았다(Opetus- ja kulttuuriministeriö Koulutuspolitiikan osasto, 2012).

이에 따라 실무그룹은 정부프로그램에서 제안된 교과의 시수 개정 목표는 예술·기술 과목, 체육교육 강화, 사회교육, 가치교육, 환경교육 지위 강화, 교과 간 협력 강화를 존중하면서 다음과 같은 실무그룹 정부계획안을 제안하였다(Opetus- ja kulttuuriministeriö Koulutuspolitiikan osasto, 2012). 실무그룹은 예술·기술 과목들, 국어·문학, 역사와 사회 교과의 시수 증가를 제안하였다. 또한 상대적으로 덜 제공되는 외국어 교육 기회를 국가의 특수 지원으로 증가시켜 핀란드 학생들의 언어 능력을 다양화할 것을 제안하였다. 실무그룹 계획안은 사회에 영향력 발휘하기, 참여 교육 강화, 경제 교육 심화를 강조하였다. 환경 교육은 초·중등교육 1~6학년에서 생물, 지리, 물리, 화학, 보건으로 형성되는 통합적 교육을 할 것을 제안하였다. 7~9학년은 현재와 같이 각기 다른 과목을 유지하되 다학제간 교육 실현을 위해 7~9학년에 1시간을 배정하도록 제안하였다. 그리고 국제화와 지속가능한 방법들-예를 들어, ICT 교육, 경제 교육 등을 현재보다 잘 이용할 수 있어야 한다고 제안하였다.

이러한 제안 사항들을 바탕으로 새 교육과정의 국가 교육목표와 교과 시수배분에 관한 국무회의 법령 초안이 포함된 실무그룹 보고서를 2012년 2월 24일에 교육부 장관에게 제출하였다. 다음의 <표 II-2>는 핀란드 2014 핵심 교육과정 개정을 위한 국가 교육목표와 교과 시수배분 결정을 위한 실무그룹의 활동 일정을 요약한 것이다.

<표 II-2> 2014 국가 핵심 교육과정 개정 관련 국가 교육목표와 교과 시수배분 결정을 위한 실무그룹의 활동 일정

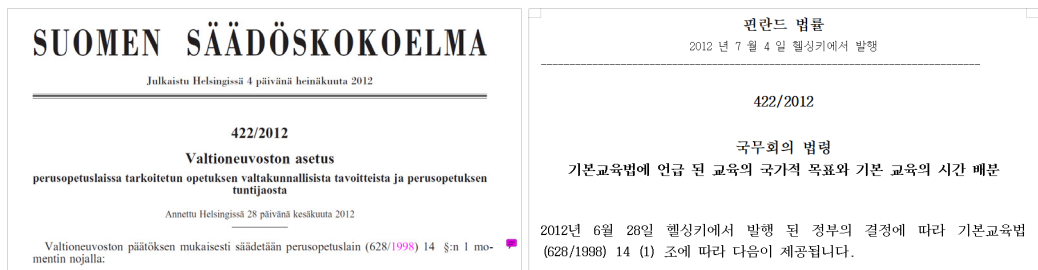
일자	주체	내 용
2011. 8. 22	교육부	• 국가 교육목표, 시수배분 연구 실무그룹 조직
2011. 11	실무그룹	• 경청회 주관: 광범위하고 다양한 전문가들의 의견 수렴
2012. 2. 24	실무그룹	• 기본교육 교육과정 개정 관련 시수개정(안) 제출 • 국무회의 법령(안) 제출
2012. 6. 28	국무회의	• 교육문화부의 기본교육 교과 시수배분 조사 보고서를 기반으로 법령 승인

출처: 한국교육과정평가원(2012, pp.279~282)의 내용을 표로 구성

나. 국가 교육목표와 교과 시수배분에 대한 국무회의 의결과 법령화

앞서 기술한 바와 같이 핀란드는 교육과정 개정을 위해 국가 교육목표 설정과 교과 시수배분을 위한 사전연구와 조사, 경청회를 통해 국무회의 법령의 초안을 마련하는 작업을 수행하고 이를 국무회의에 상정한다. 그리고 국무회의를 통해 국가 교육목표와 교과 시수배분이 법으로 결정된 이후 이에 따라 국가 핵심 교육과정 개정이 시작되었다.

다음 <그림 II-1>은 핀란드가 2014 핵심 교육과정을 개정을 위해 국가 교육목표와 교과 시수배분을 결정한 국무회의 법령(422/2012)의 첫 페이지이다.



(핀란드 원문)

(한글 번역본)

[그림 II-1] 핀란드 국무회의 법령(422/2012)의 첫 페이지

출처: Valtioneuvoston asetus(422/2012)[국무회의 법령(422/2012)](2012, p.1)의 원문(왼쪽)과 한글 번역(오른쪽)

해당 법령의 1장 1절에 법령의 적용범위에 대해 다음과 같이 설명한다.

‘이 규정은 기본교육법 (628/1998)에 언급 된 이민자를 위한 기본교육, 기본교육, 취학 전 교육에 대한 일반적인 국가 목표를 제시하며, 그 성취는 교육 과정, 교과 과정, 교육 및 훈련의 원칙에 의해 보장되어야합니다. 이 규정은 또한 다양한 교과 및 교과 그룹의 교육 및 학생지도에 대한 기본교육 시간 할당을 제공합니다.’

또한 2장은 국가 교육목표, 3장은 교과편제와 기본교육의 시수배분에 대해 자세히 설명하고 이를 표로 구조화해 놓았다.

〈표 II-3〉 핀란드 기본교육의 교과 시수배분

교과	학년	1	2	3	4	5	6	7	8	9	합계
모국어 및 문학		14		18			10			42	
A1 언어		-----			9			7			16
B1 언어		-----						2		4	6
수학		6		15			11			32	
환경 과학		4		10							
생물학과 지리 ¹								7			
물리학과 화학 ¹								7			
보건 교육 ¹									3		
전체 환경 및 자연과학 과목					14				17		31
종교/윤리		2		5			3			10	
역사와 사회 ²		-----			5			7			12
음악		2		4			2			8	
시각예술		2		5			2			9	
수공예		4		5			2			11	
운동		4		9			7			20	
국내과학		-----						3			3
선택예술과 기술과목					6			5			11
토탈예술과 기술											62
학생지도		-----						2			2
선택과목								9			9
총 최소시간											222
(선택 A2 언어) ³		-----						12			(12)
(선택 B2 언어) ³		-----						4			(4)
---- = 커리큘럼이 제공하는 경우 해당 과목을 해당 학년에서 가르칠 수 있습니다											
¹ 이 과목은 환경 연구 교육의 일환으로 1-6 학년에서 통합 방식으로 진행됩니다.											
² 사회 과목은 4-6 학년에서 최소 2 주간 수업을, 7-9 학년에서 최소 3 주간 수업을 진행합니다.											
³ 언어에 따라 선택 과목 또는 B1 언어 대신 공통 과목으로 A2 언어 선택을 공부할 수 있습니다. 학생은 선택 과목으로 B2를 공부할 수 있습니다. 또는 선택 A2 및 B2 언어는 최소 기본교육 시간을 초과하여 제공 될 수 있으며, 이 경우 이 섹션에 정의 된 최소 선택 과목 또는 B1 시간을 사용하여 교육 할 수 없습니다. 언어에 따라 B1 또는 선택 과목을 대신 배웁니다. 최소 시간을 초과하여 가르치는 경우 A2를 공부하는 학생의 총 시간은 주당 최소 234 시간이고 B2를 선택한 학생의 경우 주당 최소 226 시간입니다. 최소 시간을 초과하여 가르치는 경우, 기본교육 중 A2와 B2를 모두 공부하는 총 시간은 주당 최소 238 시간이 됩니다.											

출처: Valtioneuvoston asetus(422/2012)[국무회의 법령(422/2012)](2012, p.4) 번역

위의 교과 시수배분을 구체적으로 살펴보면, 예술/기술 교과 교육이 4시간 증가하였다. 이를 통해 예술 교육의 기회 균등을 강화하고, 운동 및 취미를 적극적으로 지원하고자 하였다. 가정 교과는 공식적으로 전체 예술/기술 교과에 포함되도록 하였다. 역사/사회 교과 공부의 현재보다 더 일찍 시작되며 2시간 증가시켰다. 민주주의 교육, 가치 교육, 인간의 존엄성과 인간적 다양성 이해와 존중은 국제화되고 다문화로 변하는 사회에서 꼭 필요하여 이를 반영하였다. 현재 더 어린 학생들은 새 수업 시간 배분이 실시되면 특히 드라마를 이용한 사회에 영향 미치기 원칙을 배우게 되며 또한 지금보다 깊이 경제를 배우게 된다. 시수배분에 관한 개정은 핀란드 청소년들의 사회 문제에 대한 관심도를 높이고 사회 교육, 가치 교육을 강화하며 실제 경제 지식에서 드러난 부족함을 보완하려는 의도를 반영하고 있다. 종교/윤리 시간은 1시간 줄이고, 외국어 프로그램은 교육 제공자에게 A2외국어와 B2외국어에서 선택 외국어 과목 시간을 증가할 수 있는 기회를 주었다. 이와 관련 재정 조달은 새 교육과정들이 발효되기 전에 규정하도록 하였다.

3. 2014 국가 핵심 교육과정 개정: 조직과 역할²⁶⁾

핀란드는 2012년에서 2014년에 걸친 국가 핵심 교육과정 개정 절차를 위하여, 국가교육위원회에는 이를 담당하는 정규 조직이 있었다. 이외에도, 개정 과정이 가능한 한 투명하고 협력적으로 이루어지게 하기 위하여 해당 개정 과정을 위한 많은 임시조직(interim)이 필요하였다.

가. 국가교육위원회의 관련 정규조직과 교육과정 개혁 절차에서의 역할

국가교육위원회법에 따라, 특정 교육과정 관련 과제는 국가교육위원회 사무총장(Director General)과 이사회(Board)에 의해 규정되며 다른 조직들은 국가교육위원회의 조직 상태에 따라 수시로 변경될 수 있다.

1) 사무총장(Director General, DG) 및 국가교육위원회 최고위운영진(the highest management team in the National Agency for Education)

핀란드 국가교육위원회는 사무총장이 이끌고 있다. 사무총장은 정부에 의해 지명되며, 임기는 5년이다. 2014 국가 핵심 교육과정 개발기간이라 할 수 있는 2012~2014년 사이, 사무총장은 교육과정 개혁 과정에 실질적으로는 참여하지 않았지만, 관련 보고를 지속적으로 받았다. 사무총장은 핵심 교육과정에 대한 최종의 공식 결정을 내릴 권한이 있으며 국가교육위원회의 부서장들로 구성된 최고위 운영진이 사무총장의 업무를 지원한다. 교육과정 개발책임자는 교육과정 개정 절차의 결과를 사무총장과 최고위운영진에 정기적으로 보고하고, 이들로부터 피드백을 받는다. 개정 절차의 마지막 무렵이었던 2014년 12월 22일에 사무총장은 기본교육 단계의 새 핵심 교육과정을 승인하였고, 또한 모든 교육제공자(지자체, 국립 및 사립 학교)가 핵심 교육과정의 조항을 지켜, 지역 교육과정을 작성하도록 의무화한 규정을 승인하였다. 또한, 같은 시기에 취학 전 교육과 자발적 추가 교육 단계의 핵심 교육과정과 규정 또한 마련되었고 사무총장이 승인하였다.

26) '3. 2014 국가 핵심 교육과정 개정: 조직과 역할'과 '4. 2014 국가 핵심 교육과정 개정: 일정과 주요 내용'은 핀란드 국가교육위원회 전 교육과정 개발책임자이자 현재 메토디스(Methodix)의 교육혁신이사로 재직 중인 Halinen에게 요청한 원고의 일부를 수록하였고 원고 전문은 [부록 1]에서 볼 수 있다.

〈표 II-4〉 핀란드 2014 국가 핵심 교육과정 개정을 위한 정규조직과 임시조직

구분	역할	비고
국가교육위원회 최고위 운영진	<ul style="list-style-type: none"> • 핵심 교육과정에 대한 최종의 공식적 의사결정 권한이 있고 개정관련에 대한 지속적 보고를 받음 • 새로운 핵심 교육과정 및 핵심 교육과정에 따라 지역 교육과정 작성에 관한 규정 승인 	<ul style="list-style-type: none"> • 국가교육위원회의 리더 • 정부 지명, 임기 5년
국가교육위원회 이사회	<ul style="list-style-type: none"> • 핵심교육과정 개발에 관한 모니터링, 단 결정권한은 없음 • 핵심 교육과정 계획, 절차, 초안에 대한 피드백을 교육과정 개정에 참여한 모든 그룹에게 제공 	<ul style="list-style-type: none"> • 의장, 이사회는 정부 지명, 17명으로 구성 • 국가교육위원회 사무총장 및 직원대표 1인 포함
정규 조직	<ul style="list-style-type: none"> • 모든 부서는 교육과정 개혁 절차동안 모든 정보 수령 • 일반교육부서 <ul style="list-style-type: none"> - 주무 부서로, 교육과정 개발책임자와 1주1회 회의 주제 - 교육과정 개발책임자 업무지원 - 해당 부서장이 자문 그룹의 위원장 역임 	<ul style="list-style-type: none"> • 국가교육위원회는 일반교육부서, 직업 교육부서, 스웨덴어부서, 인력지원 및 예산부서로 구성(2012년 현재)
법률적 지원과 의사소통 지원	<ul style="list-style-type: none"> • 국가교육위원회 내 변호사들: 새로운 핵심 교육과정의 세부상이 교육법 및 시행령에 부합하는지 지원 • 의사소통부서: 교육과정 개발책임자 업무지원, 교육과정 개정 절차에 대한 의사소통 계획 준비 	<ul style="list-style-type: none"> • 국가교육위원회 내 변호사들
교육과정 개발책임자	<ul style="list-style-type: none"> • 2012~2016년간의 전체 개혁절차 계획 및 조정 • 교육과정 개정 관련 이해관계자에 정보 제공 • 조정 그룹 위원장, 개정 그룹 책임자, 간사, 지방교육담당자, 교생실습학교와 정기적 미팅 	<ul style="list-style-type: none"> • 일반교육부서 부부서장
개정 임시 조직	<ul style="list-style-type: none"> • 일반교육부서의 부서장이 위원장 역임, 스웨덴어 사용부서 부서장이 부위원장 역임 • 임무 <ul style="list-style-type: none"> - 핵심 교육과정 개발 과정 감독·피드백 - 교육과정 개정 작업에 대한 다양하고 광범위한 사회적 관심 제공 - 소속 기관 및 활동 분야와 관련된 교육과정 개혁에 대한 긍정적 태도 향상, 지식 공유 • 교육과정 개발책임자가 조정 그룹의 위원장 역임 • 임무 <ul style="list-style-type: none"> - 취학 전 교육부터 고등학교 교육까지 핵심 교육과정이 일관적이고 체계적·이도록 유지 - 교육과정 개정 계획, 준비, 역할 분담, 결과물 수집 - 개정 진행과정 공유, 참여 그룹에 방향성 제시 - 교과 그룹들의 교육과정 집필 검토·교정 • 교육과정 개정 그룹들이 정한 조건 비체·정리하여 간사가 지문 그룹에 보고 	<ul style="list-style-type: none"> • 2012년 6월 이후, 국가교육위원회가 공식 지명 • 16개 기관의 대표²⁷⁾ 16명 포함 • 국가교육위원회 내부 교육고문관 8명으로 구성

구분	역할	비고
일반 교육과정 그룹들	<ul style="list-style-type: none"> • 핵심 교육과정 구조, 배치, 특수목표, 주요 과제의 설명, 가치 기반, 학교 문화, 포괄적 역량에 관한 방향 설정 • 교육과정 개발책임자가 위원장 역임 	<ul style="list-style-type: none"> • 사무총장 지명, 각 그룹은 국가교육위원회 소속 7~8명과 외부인사 8명으로 구성 • 외부 인사는 대학교수, 연구자, 지역교육 담당자, 교사로 구성 • 그룹별로 10명으로 구성된 디지털 지원 그룹의 지원 받음
그룹 A	<ul style="list-style-type: none"> • 한달 1회 정기회의 개최 • 디지털 플랫폼을 활용하여 업무 수행 • 업무 일정 개요 <ul style="list-style-type: none"> - 2012년 가을: 총론 초안 작성 - 2012년 1월 현상기반 교육과정 절차 구축 - 2014년 말: 피드백에 기초하여 총론 수정·보완 	<ul style="list-style-type: none"> • 2012년 연말에 사무총장 지명, • 2013. 1~2012. 12 사이 개정 작업 수행 • 교과 그룹은 총 25개 • 각 그룹은 국가교육위원회 소속 1~4명과 외부인사 5~10명으로 구성 • 각 그룹은 지역, 언어, 성별을 균형화하였고, 지자체 교육국장 및 과장, 에체는 취미 담당 학교, 교장, 교사, 교수, 대학강사, 연구자, 이해관계자 참여, 이 중 교사, 교장의 비율이 가장 높음
그룹 B	<ul style="list-style-type: none"> • 학습개념, 학습환경 및 업무방법, 학습평가, 학습 및 복지지 원 방향 설정 • 중앙 교육고문관이 위원장 역임 	<ul style="list-style-type: none"> • 일반적 교육과정 그룹의 지침과 구성요소에 근거하여 교과 교육과정 설계 및 작성 • 특히, 새로 도입된 포괄적 역량을 모든 교과에서 발달시킬 수 있는 방안 마련 • 교과 전문 교육고문관이 교과위원장 역임 • 교과 그룹 간사 <ul style="list-style-type: none"> - 토론의 개방성 유지, 의견의 균형 있는 조율, 모든 토론 기록, 문건 보관 담당 - 월 1회 회의 개최, 일의 계획, 일의 진척, 공통 원칙과 운영 방향에 대한 논의 및 합의
그룹 C	<ul style="list-style-type: none"> • 임기 및 직문 기술, 문화다양성, 언어 인식에 관한 방향 설정 • 중앙 교육고문관이 위원장 역임 	<ul style="list-style-type: none"> • 일반 교육과정 그룹의 작업 지원 • 국가교육위원회 및 일반 교육과정 개정 그룹간 정보 공유 지원
교과 그룹들	<ul style="list-style-type: none"> • 학업개념, 학습환경 및 업무방법, 학습평가, 학습 및 복지지 원 방향 설정 • 중앙 교육고문관이 위원장 역임 	<ul style="list-style-type: none"> • 2012년 연말에 사무총장 지명, • 2013. 1~2012. 12 사이 개정 작업 수행 • 교과 그룹은 총 25개 • 각 그룹은 국가교육위원회 소속 1~4명과 외부인사 5~10명으로 구성 • 각 그룹은 지역, 언어, 성별을 균형화하였고, 지자체 교육국장 및 과장, 에체는 취미 담당 학교, 교장, 교사, 교수, 대학강사, 연구자, 이해관계자 참여, 이 중 교사, 교장의 비율이 가장 높음
지원 그룹들	<ul style="list-style-type: none"> • 일반 교육과정 그룹의 작업 지원 • 국가교육위원회 및 일반 교육과정 개정 그룹간 정보 공유 지원 	<ul style="list-style-type: none"> • 국가교육위원회 소속 공무원으로서 그룹 별로 5~6명으로 구성

27) 교육문화부, 보건의사회, 핀란드 보건복지연구원(THL), 핀란드 교육노동조합(OAJ), 핀란드 스웨덴어사용교사연합(FSL), 핀란드 한교장협회(SURE), 교생실습학교장협회(HARRE), 핀란드 교육이사회(OPSIA), 핀란드 지역및주요국협회, 핀란드 지역및주요국협회, 핀란드 도서출판협회, 핀란드 도서출판협회, 핀란드 산업연합(EIK), 핀란드 노동조합 중앙기구(SAK), 집시족 문제에 관한 국가전문위원회, 사미족의회(사미족자치기구), 민족관계자문위원회(Etno)

2) 국가교육위원회 이사회(The Board of the National Agency for Education)

국가교육위원회의 이사회와 의장(chairperson)은 정부에 의해 지명된다. 이사회는 다양한 정당 대표들(주로 국회의원들)과 이해관계기관²⁸⁾의 대표들로 구성되며 모두 17명이었다. 사무총장과 국가교육위원회 직원대표 1명도 이사회의 구성원에 포함되었다. 교육법에 따라, 이사회는 국가교육위원회의 발전을 지원하고, 연간 계획과 예산에 대한 지침을 확정한다. 이사회가 핵심 교육과정 개발을 감시하긴 하지만 이에 대한 결정을 내리지는 않는다. 2012~2014년에, 교육과정 개발책임자는 교육과정 개정의 계획 절차에 관한 주요 지침, 그리고 핵심 교육과정의 초안을 이사회에 제출하였고 이사회로부터 받은 피드백을 고려하였다. 피드백은 교육과정 개정에서 참여한 모든 그룹에 전달되었다.

3) 부서장들(Directors of Divisions)과 운영팀들(Management teams)

2012~2014년, 국가교육위원회는 일반교육부서, 직업교육부서, 스웨덴어부서, 그리고 인력자원 및 예산부서로 구분되어 있었다²⁹⁾. 모든 부서마다 각자의 부서장 및 해당 부서의 업무를 이끌고 조정하는 운영팀이 있었다. 이들은 교육과정 개정 절차 동안에 관련 내용을 계속해서 통보를 받았다.

교육과정 개발책임자는 일반교육부서의 운영팀과 일주일에 한 번씩 회의를 하였고, 일반교육부서의 부서장과 운영팀은 교육과정 개발책임자의 업무를 정기적으로 지원하였다. 이들은 함께 국가교육위원회 전체 직원들이 정보를 제공받고 일련의 교육과정 개혁 절차에 관한 내용을 따라잡을 수 있는 방안을 계획하였다. 일반교육부서 부서장이 교육과정 개정 절차에 관한 자문 그룹³⁰⁾의 위원장으로 지명되었다.

4) 법률 및 의사소통 지원(Juridical support and support for communication)

국가교육위원회 소속의 변호사들이 법률 지원을 하였다. 이들의 임무는 새로운 핵심 교육과정의 모든 세부 사항이 교육법 및 관련 시행령들에 부합하는지 확인하는 것이었다. 의사소통 문제와 관련해서는, 국가교육위원회의 의사소통부서가 교육과정 개발책임자의

28) 예를 들어 교육노동조합, 대학, 학생 단체, 핀란드 산업연합, 핀란드 노동조합 중앙기구가 이해관계기관에 포함된다.

29) 국가교육위원회의 조직 구조는 2016년 이후 개편되었다.

30) 자문 그룹의 역할에 대해서는 나.-1)-가)에서 설명한다.

업무를 지원하였는데, 2012년 여름에 교육과정 개정 절차를 위한 의사소통 계획이 마련되었다.

5) 교육과정 개발책임자(Head of Curriculum Development)

교육과정 개발책임자는 일반교육부서에서 근무하는 공무원으로서 일반교육부서의 부국장을 역임하고 있었다. 교육과정 개발책임자의 주요 업무 중 하나는 2012~2016년³¹⁾까지의 교육과정 개혁 절차 전체를 계획하고 조정하는 것이었고 이와 관련된 활동들을 이끌어가는 것이었다. 교육과정 개발책임자는 교육문화부, 국가교육위원회 사무총장과 운영팀, 모든 부서의 부서장과 운영팀, 국가교육위원회 이사회, 지자체 교육당국자와 학교, 지방 교육당국자, 대학 교사교육 학부에 정보를 제공하였다. 교육과정 개발책임자는 다른 나라들의 교육과정 개발 동향에 관심을 기울였으며, 특히 북유럽과 유럽에서 개최되는 회의와 컨퍼런스에도 참석하였다.

교육과정 개발책임자는 조정 그룹(Coordination Group)³²⁾의 책임자였고, 교육과정 그룹³³⁾들의 책임자들, 간사들과 매달 회의를 하였다. 또한 지역교육당국, 교사교육학교와 정기적으로 회의를 하였다. 교육과정 개발책임자는 또한 일반 교육과정 그룹 중 한 그룹, 자발적 추가 교육과 특정 철학 또는 교육학 시스템에 기반한 교육을 위한 교육과정 그룹의 책임자(chairman)였다. 교육과정 개발책임자의 임무는 교육과정 개정 문제와 관련하여 모든 교육과정 그룹과 동료 직원들에게 관련 내용을 안내하고 업무를 지원하는 것이었다.

나. 교육과정 개정 절차를 위한 임시그룹(interim groups)

2012년에서 2014년까지 진행된 교육과정 개혁기간 동안 세 가지 유형의 임시조직이 필요하였다.

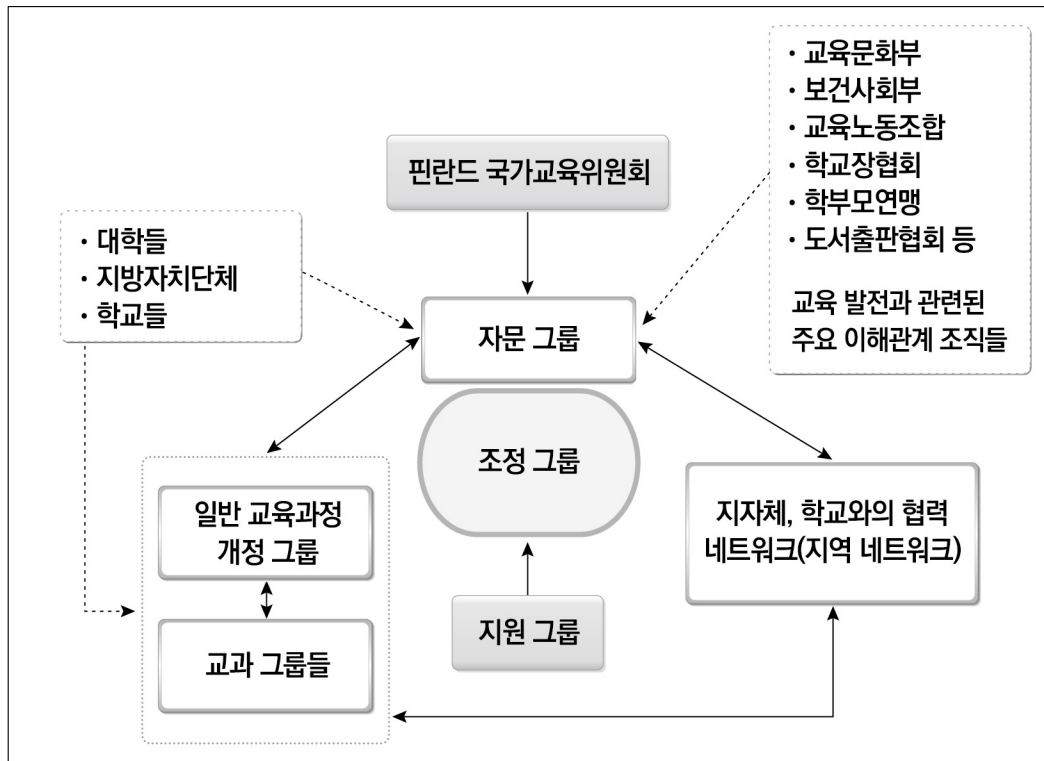
- 교육과정 그룹들 = 국가교육위원회의 공무원으로 구성된 그룹들과 외부 전문가들로 구성된 그룹들
- 지원 그룹들 = 국가교육위원회 내부의 공무원으로 구성된 그룹들
- 전체 절차를 조정하는 조정 그룹들

31) 2012~2016년은 국가 핵심교육과정과 지역 교육과정 개발 기간을 포함함

32) 조정 그룹의 역할과 업무에 대해서는 나.-3)에서 설명한다.

33) 다양한 교육과정 그룹의 역할과 업무에 대해서는 나.-1)에서 설명한다.

모든 그룹들의 공통 임무는 핵심 교육과정³⁴⁾을 위한 일관성 있는 초안을 작성하는 것과 받은 피드백을 기반으로 하여 초안을 마무리하는 것이었다. 각 그룹은 핵심 교육과정 또는 개정 절차의 특정 부분을 담당하고 있었다. 위원장(chairperson, 임시조직의 책임자들)과 간사들은 주로 회의에서 논의되어야 할 초안을 준비했다. 그리고, 그룹의 개별 구성원들은 각 그룹 자료의 특정 부분을 준비하였다. 이러한 개별 제안서에 기반하여, 각 그룹은 어떤 종류의 초안을 제안할 것인지 결정하기 전 합의에 도달하기 위해 필요한 만큼 충분히 논의를 하였다.



[그림 11-2] 핀란드 2014 국가 핵심 교육과정 개정 참여 그룹

34) 여러 개의 핵심 교육과정을 작성하는 작업이 동시다발적으로 이루어졌다.

1) 교육과정 그룹들(Curriculum groups)

총 34개³⁵⁾의 교육과정 그룹이 지명되었다. 이 그룹 각각은 핵심 교육과정 개정 절차에서 특별한 역할과 임무가 있었다. 이 그룹들을 구성하는 인원은 모두 348명이었다. 이들 중 43명은 국가교육위원회의 공무원이었고, 167명은 교사, 교장, 보육기관(유치원)의 관리자였다. 88명은 대학 강사, 연구자, 교수들(25명)이었고, 18명은 지자체, 사립학교 또는 국립학교의 교육행정 책임자였으며, 32명은 다양한 이해관계자 조직의 전문가들이었다. 모든 그룹은 위원장(chairperson)과 한 명 혹은 두 명의 간사를 두었다. 이들은 국가교육위원회의 공무원이었고, 각 그룹의 업무를 담당하였다. 모든 그룹의 업무 절차는 공개 토론과 협력에 기반하였고, 그 결과 합의에 도달하였다. 위원장과 간사를 제외한 구성원들은 특별한 역할을 맡고 있지 않았으나, 이들은 그룹의 업무에 대해 다양한 관점을 제시하는 역할을 담당하였다.

자문 그룹은 특별한 임무를 가지고 있었지만, 다른 모든 교육과정 그룹들의 업무는 다른 그룹들과 긴밀히 협력하면서 그들이 맡은 특정 주제나 영역에 관해 핵심 교육과정 초안을 작성하는 것이었다. 예를 들어, 수학 교과 그룹은 취학 전 교육 단계에서는 ‘수학 기술 학습’에 대한 초안을 만들었고, 기본교육 단계에서는 수학 각론 초안을 제작하였다. 이 집단은 세 개의 일반 교육과정 그룹에 의해 만들어진 일반 지침을 고려하여야 했다. 이에 따라서, 취학 전 교육을 위한 핵심 교육과정 그룹은 ‘수학 기술 학습’(수학 그룹에서 제작된)을 포함하여 전체적으로 핵심 교육과정을 설계하는 일을 담당하였다. 이 그룹은 또한 세 개의 일반 교육과정 그룹에 의해 만들어진 일반 지침을 고려하는 일도 담당했다.

가) 핵심 교육과정 개정 절차를 위한 자문 그룹(Advisory Group)

핵심 교육과정 개정 절차에 대한 자문 그룹은 국가교육위원회의 사무총장이 공식적으로 지명하였다. 자문 그룹의 구성원들은 2012년 6월 말에 정부 시행령이 승인된 후 즉시 초청되었다. 이 구성원들은 교육 발전에 영향을 미치는 주요 이해관계자 조직의 대표자들이었다. 이러한 조직들에 초대장을 보냈고, 각 조직을 대표할 사람들이 결정되었다. 다음 기관들을 대표하는 총 16명의 위원들이 자문 그룹에 참여하였다.

35) 34는 2012년에서 2014년까지 취학 전 교육 및 기본교육단계에서 작업한 교육과정 그룹들을 모두 더한 숫자이다.

- 교육문화부
- 보건사회부
- 핀란드 보건복지연구소, THL
- 핀란드 교육노동조합, OAJ
- 핀란드 스웨덴어사용교사연합, FSL
- 핀란드 학교장협회, SURE
- 교생실습학교장협회, HARRE
- 핀란드 교육이사및전문가협회, OPSIA
- 핀란드 지역및주당국협회
- 핀란드 학부모연맹
- 핀란드 도서출판협회
- 핀란드 산업연합, EK
- 핀란드 노동조합 중앙기구, SAK
- 집시족 문제에 관한 국가자문위원회
- 사미족의회(사미족자치기구)
- 민족관계자문위원회, Etno

일반교육부서의 부서장이 자문 그룹의 위원장이고 그리고 스웨덴어 사용부서³⁶⁾의 부서장이 자문 그룹의 부위원장이었다. 교육과정 개발책임자는 자문 그룹을 위한 중재자였는데 발표자 역할을 겸하였다. 스웨덴어 관련 사안들은 스웨덴 사용부서의 교육 책임고문관이 발표하였다. 이 그룹의 간사는 취학 전 및 기본교육과의 교육고문관이었다.

추천서에 따르면, 자문 그룹의 임무는 다음과 같다.

- 교육과정 개정 작업을 위한 지침 마련
- 교육과정 그룹들의 업무 지원
- 교육과정 개정 작업에 대한 다양하고 광범위한 사회적 관점 제공
- 자신의 조직과 활동 분야에서 교육과정 개혁에 대한 관심과 긍정적 태도를 촉진하고, 교육과정 개혁에 대해 업무관련자들과 지식 공유

36) 스웨덴어는 핀란드의 또 다른 공용어이다. 법령에 따라 국가교육위원회는 핀란드어 사용부서와 스웨덴어 사용부서 모두를 두어야 한다.

2012~2014년에, 자문 그룹은 매년 5~6회 정도 회의를 열어 개정절차 계획과 핵심 교육과정 초안을 논의하였고 피드백과 조언을 제공하였다. 자문 그룹의 피드백은 교육과정 개발책임자를 통해 모든 교육과정 그룹, 지원 그룹, 조정 그룹으로 전달되었다.

나) 3개의 일반 교육과정 개정 그룹(Three generic curriculum groups)과 5개의 특수 그룹(Five specific groups)

2012년 여름, 교육과정 개정 절차의 초반에 세 개의 일반 교육과정 그룹이 국가교육위원회 사무총장에 의해 지명되었다. 이들의 업무는 핵심 교육과정 문서의 기본틀을 만들고, 기본교육의 구체적 목표, 주요 과제에 대한 설명, 가치 기반, 학습 개념, 학교 문화와 학습 평가에 대한 지침과 같은 핵심 교육과정의 기본 요소를 작성하는 것이었다. 또한, 이들은 처음으로 모든 학교 교과에서 추진되는 포괄적 역량에 대한 설명을 설계하는 업무를 담당했다.

세 개의 일반 교육과정 그룹 중 A그룹은 핵심 교육과정의 구조와 배치, 구체적 목표, 주요 과제에 대한 설명, 가치 기반, 학교 문화, 그리고 포괄적 역량에 관한 작업을 담당했다. B그룹은 학습 개념, 학습 환경 및 업무 방법, 학습 평가, 학습과 복지 지원에 중점을 두었다. C그룹은 폭넓은 읽기 및 작문 기술(이후에는 다중문해력이라 함), 문화다양성, 언어 인식에 주력하였다. 이 세 개의 일반 교육과정 그룹은 각각 국가교육위원회 소속 위원 7~8명과 외부위원 8명으로 구성되었다. 교육과정 개발책임자는 A그룹의 위원장이었고, 두 명의 중앙교육고문관이 B, C 그룹의 위원장이었다. 세 그룹 모두 두 명의 간사를 두었는데 간사는 국가교육위원회 소속의 교육고문관들이었다. 외부에서 온 위원들은 대학교수, 연구자, 지역교육당국관계자, 교장, 교사들이었다. 외부위원들은 다음과 같은 기준에 따라 국가교육위원회가 초빙하였다.

- 위원들은 검증된 전문가이자 적극적 개발자여야 한다.
- 위원 구성에 있어 연구와 지자체(지자체의 교육국 관계자)/학교 실무(교장, 교사)인력 간의 균형을 맞춘다.
- 모든 그룹에 대학 교사교육학부 부설 교생실습학교 대표 한 명이 들어간다.
- 그룹 내에서 기본교육 단계 저학년(1~6학년)과 고학년(7~9학년) 간의 균형을 이룬다.

- 모든 그룹에서 스웨덴어를 모국어로 사용하는 위원(들)을 포함시킨다.
- 그룹 내에서 가능한 한 남녀 비율의 균형을 맞춘다.
- 위원 구성에 있어 핀란드 내 지역별 균형을 고려한다.

그룹 위원들은 무보수로 일했지만, 활동과 관련된 비용(출장, 식사, 대체교사 등)은 국가교육위원회에서 부담하였다. 국가 교육과정 작업에 참여하는 것은 핀란드에서는 매우 높이 평가받고 있고, 구성원들은 이 과정이 끝나는 시점에 해당 작업에 대한 인증서를 받았다. 그룹들은 국가교육위원회 사무실에서 대체로 한 달에 한 번 정도 정기회의를 하였으며, 또한 디지털 플랫폼을 이용하여 업무를 수행하기도 하였다. 모든 그룹은 그룹 당 약 10명 정도의 디지털 지원 그룹의 지원을 받아서 함께 작업하였다. 교육과정 그룹들은 누구를 초대하여 일을 할 지 스스로 결정하였다. 목표는 그룹의 전문성을 강화하는 것이었다. 디지털 지원 그룹의 구성원은 실제 회의에는 참석하지 않았지만, 교육과정 그룹들이 작성한 계획과 교육과정 초안을 읽고, 검토 의견을 제공하였다.

일반 교육과정 그룹은 2012년 가을학기 동안 핵심 교육과정의 일반적 부분에 대한 초안을 작성하기로 되어 있었고, 이에 따라 2013년 1월부터는 이들의 초안을 바탕으로 교과 중심 교육과정 절차가 진행되었다. 일반 교육과정 그룹은 2014년 말까지 총론 부분을 수정·보완해 나갔는데, 특히, 교육과정 개정과 관련한 다른 절차들과 교과 및 특수 그룹에서 제시한 피드백들을 고려하였다. 지자체와 학교, 그리고 다양한 이해관계자들이 웹사이트들에 올려놓은 피드백 또한 중요했다. 일반 교육과정 그룹 내에 다섯 개의 하위 그룹이 있었는데 이 그룹들은 특정 철학 또는 교육학 시스템에 기반한 교육³⁷⁾, 이중언어 교육, 학생 복지, 특수 교육, 학생 평가와 같은 몇 가지 특정 주제들을 심화시키기 위해 만들어졌다. 이 중에서 특수 교육 그룹이 가장 컸고, 다른 그룹들은 그보다 작았다. 이 하위 그룹들은 세 개의 일반 교육과정 그룹과 긴밀하게 협력하며 일하였다.

다) 특별 그룹들(Special groups)

취학 전 교육, 자발적 추가 교육(10학년), 성인 기본교육에 대한 핵심 교육과정을 설계하기 위해 특별 교육과정 그룹들이 필요하였다. 이들이 작성한 핵심 교육과정은

37) 예를 들어 기독교계 학교나 슈타이너 학교가 이에 해당한다.

기본교육 단계의 핵심 교육과정에 적용된 것과 유사한 원칙과 지침에 따라 작성되었다. 모든 핵심 교육과정은 초기 단계의 교육부터 고등학교 교육까지 일관된 흐름을 이루도록 하였다³⁸⁾. 이 특별 교육과정 그룹들은 그들만의 특별 업무들을 고려하는 동시에, 세 개의 일반 교육과정 그룹에 적용된 구성 원칙과 유사한 원칙에 따라 조직되었다.

라) 교과 그룹(subject groups)

2012년 말 국가교육위원회 사무총장은 다양한 학교 교과에 대한 교육과정 그룹들을 지명하였다. 이 그룹들은 2013년 1월에 작업을 시작하였고, 2014년 말까지 작업을 수행하였고, 모두 25개 교과그룹이 있었다. 해당 교과에 전문성을 가졌으며 국가교육 위원회에서 교과 개발을 담당하던 교육고문관들이 각 교과 그룹의 위원장을 맡았다. 각 교과 그룹들은 국가교육위원회 소속의 내부 위원 1~4명과, 외부위원 5~10명으로 구성되었다. 위원들은 일반 교육과정 그룹 구성에 적용된 것과 유사한 기준과 절차에 따라 추천되었다.

모든 교과 그룹은 3개의 일반적 교육과정 그룹이 만든 지침과 구성 요소들을 바탕으로 하여 교과 교육과정(syllabus)을 가장 잘 설계할 수 있는 방법을 우선 반영하는 것으로 작업을 시작하였다. 예를 들어, 총론에 제시된 기본교육의 일반 업무가 미치는 영향력, 공통 가치 기반, 학교 문화에 대한 설명이 각 교과의 성취 수준들을 설명할 때도 반영되도록 하는 것이었다. 이렇게 한 이후에, 교과 그룹들은 목표, 주요 내용 영역, 학습 환경 및 교수·학습방법과 관련된 목표, 지도 지침, 차별화, 지원 및 교과별 학생 평가를 계획하였다. 교과 그룹들에 주어진 특별한 도전 과제는 모든 교과가 포괄적 역량 개발을 촉진시킬 수 있는 방법을 찾아내는 것이었다. 포괄적 역량이 처음으로 핵심 교육과정에 설명되었기 때문에 이것은 새로운 과제였다.

2) 지원 그룹(assisting groups)

지원 그룹들은 세 개의 일반 교육과정 그룹의 작업을 지원하기 위해 구성되었다. 보통 그룹 당 5~6명에 달하는 지원 그룹의 위원들은 국가교육위원회 소속 공무원으로서, 일반 교육과정 그룹의 구성원은 아니지만 일상 업무는 교육과정 관련 사안 및 교육과정 개발

38) 이후에 고등학교 및 초기 단계 교육을 위한 핵심 교육과정은 같은 원칙과 지침을 따랐다.

프로젝트와 연관되어 있었다. 지원 그룹들의 업무는 일반 교육과정 그룹의 작업에 뒤이어 작업하는 것이었고, 일반 교육과정 그룹들이 만든 작업계획과 교육과정 초안에 대한 지원과 피드백을 필요할 때 제공하는 것이었다. 각 일반 교육과정 그룹의 위원장과 간사들은 각 일반 교육과정 그룹의 작업 지원에 집중하는 지원 그룹의 회의에 참여하였다. 따라서, 지원 그룹을 통해 일반 교육과정 그룹들 사이에서 뿐만 아니라 국가교육위원회 내에서도 널리 정보가 공유되고 분석되었다.

3) 조정 그룹(Coordinating groups)

교육과정개발 책임자는 교육과정 관련 사안에 전문성을 가진 국가교육위원회 내의 교육고문관과 소규모의 실무팀을 구성하였다. 이들은 함께 예비 계획을 세우고, 모든 회의의 의제와 회의록을 마련하였다. 교육과정 개발책임자는 교육과정 개혁 과정의 모든 기능 조정을 지원하는 8명으로 구성된 그룹을 만들었다. 교육과정 개혁 절차에는 핵심 교육과정의 개정 절차, 개정 절차와 새로운 핵심 교육과정에 대한 정보의 수집 및 공유, 그리고 지역 교육과정 개발 과정 동안 모든 교육제공자들에게 정보제공, 안내, 지원하는 것이 포함되었다. 조정 그룹의 위원들은 스웨덴어로 제공되는 교육, 취학 전 교육, 성인 기본교육, 고등학교 교육, 예술 기본교육, 학생복지 서비스 및 학교생활 만족도와 같은 교육과정 관련 사안에 특별한 책임이 있는 국가교육위원회 소속 공무원이었다. 조정 그룹은 매주 정해진 시간에 회의를 개최하였고 회의는 두세 시간 정도였다. 실무팀이 만든 예비 계획을 바탕으로 교육과정 개혁 절차의 모든 요소들이 논의되고 계획되었다.

조정 그룹에 주어진 과제는 핵심 교육과정이 취학 전 교육부터 7~9학년 교육까지 일관성 있고 체계적인 흐름을 이루도록 하는 것과 모든 문서가 핀란드어와 스웨덴어로 동시에 작성되도록 관리하는 것이었다. 핵심 교육과정 절차의 마지막 단계에서는 핵심 교육과정이 사미어와 영어로도 번역되었다. 조정 그룹은 국가교육위원회의 공무원으로 구성된 다른 그룹과도 긴밀하게 협력하였는데 이 다른 그룹의 업무는 핵심 교육과정을 최초로 구조화되고 디지털화된 형식(eCoreCurriculum)으로 계획하고 제작하는 것이었다. 이 그룹은 이 작업을 위해 외부전문가를 초청할 수 있었다. 조정 그룹은 모든 교육과정 그룹의 위원장들과 간사들이 참석하는 회의를 주최하였다. 이 회의의 목적은 다양한 교육과정 그룹 간의 지식 공유와 토론을 위한 전제조건들을 마련하고 개정 작업의 일관성을 촉진하는

것이였다. 토의를 위해 전제조건을 만드는 것과 개정 작업의 일관성을 향상시키는 것이였다. 이 회의는 각 그룹의 위원장들에게 동기를 부여하고 그들이 혁신적인 접근방식을 취할 수 있도록 북돋았다. 교육과정 개발책임자는 이 월별회의의 의장을 맡았다.

모든 교육과정 그룹은 2012~2014년 동안 매년 마다 조정을 위해 2~4건의 공동 세미나를 개최하였다. 이 세미나들은 교육과정 그룹에 속한 모든 위원들에게 영감을 불러일으키고 헌신하도록 하기 위해 필요한 과정이었고, 집단 성찰과 효과적인 지식 공유를 위해서도 중요하였다.

4. 2014 국가 핵심 교육과정 개정: 일정과 주요 내용

〈표 II-5〉 핀란드 2014 국가 핵심 교육과정 개정 일정 및 주요 내용

일정	주요 내용		
2012년	1월 ~ 7월	<ul style="list-style-type: none"> • 조정 그룹 업무 시작 <ul style="list-style-type: none"> - 자문 그룹, 모든 교육과정 그룹, 지원 그룹 지명 준비 - 자문 그룹의 첫 회의 준비 • 국무회의 법령 2012년 6월 28일 승인 <ul style="list-style-type: none"> - 핵심 교육과정 개정 절차 공식 시작 	
	8월	<ul style="list-style-type: none"> • 자문 그룹, 일반 교육과정 그룹(3개) 지명 및 업무 개시 • 모든 교육제공자(지자체, 학교)에 교육과정 개혁 관련 공식서한 발송 	
	9월	<ul style="list-style-type: none"> • 디지털 지원 그룹 조직과 업무 개시(일반 교육과정 그룹 지원) 	
	9월 ~ 11월	<ul style="list-style-type: none"> • 조정 그룹, 교육과정 그룹, 지원 그룹 업무 지속 • 이해관계자 회의 및 컨퍼런스 개최 • 교육과정 개정 관련 블로그 게시 시작(월 1~2회), 2016년 12월까지 지속 	
	10월	<ul style="list-style-type: none"> • 일반 교육과정 개정 그룹 대상 세미나 개최(목적: 총론 초안의 일관성 촉진) • 기초 교육의 핵심 교육과정 총론 초안 마련 	
	11월	<ul style="list-style-type: none"> • 조정 그룹의 초안 평가 및 통합 • 피드백 수렴절차 <ol style="list-style-type: none"> ① 일반 교육부서→사무총장→자문 그룹 순으로 초안 제출 ② 이사회 제출 (자문 그룹 피드백 반영본) ③ 모든 교육 제공자(지자체, 학교), 주교육기관, 교생실습학교로 발송(피드백 양식 포함) ④ 국가교육위원회 교육과정 웹사이트에 초안 게시(디지털 피드백 양식 포함) 	
	12월	<ul style="list-style-type: none"> • 총론 초안에 대한 피드백을 웹사이트에 요약 및 게시 • 교과 그룹 총 25개 지명 	
	1월	<ul style="list-style-type: none"> • 자문 그룹: 총론에 대한 피드백을 논의한 후, 일반 교육과정 그룹에 자문 제공 • 교과 그룹들이 일반 교육과정 그룹으로 부터 피드백 요약 자료와 총론 초안 받음 	
	2013년	2월 ~ 6월	<ul style="list-style-type: none"> • 교과 그룹들의 업무 지속 • 일반 교육과정 그룹, 하위 그룹의 교과 그룹 업무 지원 • 모든 정보 웹사이트 게시 • 교생실습학교: 지자체, 학교 지원을 위해 지역 교육과정 작업에 관한 자료 제작, 교육과정 웹사이트 게시 • 다수의 회의, 컨퍼런스, 세미나 개최
		8월 ~ 12월	<ul style="list-style-type: none"> • 8월: 기본교육 관련 학생평가 초안이 자문 그룹에 제출 <ul style="list-style-type: none"> - 자문 그룹은 토론하고 조언 제공 • 10월: 모든 교육과정 그룹의 세미나 개최 • 교육과정 개발책임자 및 조정 그룹: 교육과정 개혁, 목표, 절차 계획에 관한 이해관계자 회의 및 컨퍼런스 개최

일정	주요 내용
1월 ~ 3월	<ul style="list-style-type: none"> • 1,2월: 자문 그룹이 교과 각론 초안을 검토 및 논의한 후 자문 제공 • 3월: 모든 교육과정 그룹 세미나 개최 • 3월 말: 모든 교육과정 그룹의 초안 완성 및 조정 그룹에 제출 • 교육과정 웹사이트에 비디오 자료 및 파워포인트 자료 게시(지역 교육과정 준비)
4월 ~ 6월	<ul style="list-style-type: none"> • 4월: 조정 그룹이 일관성을 갖춘 초안 작성, 자문 그룹 대상으로 초안 발표 • 4월 말: 핵심교육과정 초안에 대한 의견수렴 시작 <ul style="list-style-type: none"> - 대상: 모든 교육제공자, 지방교육담당자, 교육실습학교에 전달 - 웹사이트 게시(디지털 피드백 양식 포함) • 5월: 조정 그룹이 피드백을 취합후, 모든 그룹과 공유 <ul style="list-style-type: none"> - 피드백 요약물 웹사이트에 게시→국교위 최고경영진에 제출→자문 그룹 회의를 위한 피드백 및 기타 자료 준비
2014년 8월 ~ 12월	<ul style="list-style-type: none"> • 9월: 자문 그룹은 현장 피드백을 고려하여 초안을 신중히 검토 후, 공식 성명용 초안 완성 • 9월 말: 핵심 교육과정 문서를 약 100개의 이해관계자 조직에 전송, 공식성명서 요청 • 10월 : 새로운 교육과정 로드맵 발표, 지역 교육과정 절차로 중심 이동 • 10월~11월: 공식 성명서를 고려하여, 교육과정 개발책임자를 중심으로 집중작업 후 초안 완성→ 사무총장, 자문 그룹, 이사회에 제출 • 12월: 모든 교육과정 그룹 마지막 공동 세미나 개최, 인증서 수여 • 12월 말: 자문 그룹과 이사회 조건에 기반한 수정 후, 사무총장 2014년 12월 22일에 서명 <ul style="list-style-type: none"> - 국가교육위원회 공식사이트와 교육과정 웹사이트에 핵심 교육과정 문서 게시
2015년 ~ 2016년	<ul style="list-style-type: none"> • 핵심 교육과정 출판(사미어와 영어), 전자책 게시 • 지역 교육과정 작업 지속 및 시작 <ul style="list-style-type: none"> - 2016년 8월: 새로운 지역 교육과정이 1~6학년에 도입, - 2017년부터 7~9학년까지 연차적으로 도입됨

가. 2012년 일정과 추진 내용

• 2012년 1월~7월

핵심 교육과정 개정 절차의 조정 그룹이 업무를 시작하였다. 조정 그룹은 핵심 교육과정에 들어갈 항목의 사전 배치와 개정 절차를 위한 예비 계획을 만드는 과정에서 교육과정 개발책임자를 조력하였다. 조정 그룹은 자문 그룹, 모든 교육과정 그룹, 지원 그룹의 지명을 준비하였다. 또한, 자문 그룹의 첫 회의와 회의 자료를 준비하였다.

2012년 6월 28일 정부시행령(국무회의 법령, 교육문화부가 준비한 법안)이 승인되었다. 이것은 핵심 교육과정 개정 절차의 공식적인 시작이었다.

- 2012년 8월³⁹⁾

자문 그룹과 세 개의 일반 교육과정 개정 그룹이 국가교육위원회의 사무총장에 의해 지명되었다. 자문 그룹의 업무가 시작되었으며, 자문 그룹에서 교육과정 개정의 주요 목적, 교육과정 개정 절차를 위한 기본 원칙, 개정 일정을 논의하고 공식화하였다. 그리고 2014년 말까지에 해당하는 중요한 일정이 모두 결정되었다.

세 개의 일반 교육과정 그룹과 각 그룹을 돕는 지원 그룹들이 업무를 시작하였다. 먼저 세 개의 일반 교육과정 그룹들이 참석하는 공동 회의가 조직되었고, 그 후에 그룹별로 개별 회의를 열었다. 2012년 8월부터 12월까지 이들은 한 달에 두 번 회의를 개최하였고, 2013년부터 2014년까지는 대략 한 달에 한 번 회의를 개최하였다.

교육과정 개혁에 관한 공식적인 정보 서한이 모든 교육제공자들에게 발송되었다. 서한에는 교육과정 개혁의 목표와 주요 원칙, 개정 절차의 일정이 포함되었다. 보도 자료 또한 발송되었다.

- 2012년 9월

세 개의 일반 교육과정 그룹을 위한 디지털 지원 그룹들이 초청을 받아 합류했고, 업무를 시작하였다.

- 2012년 9월~11월

조정 그룹, 지원 그룹, 그리고 지명을 받은 모든 교육과정 그룹이 업무를 계속해 나갔다. 교육과정 개혁과 그 목표, 절차 및 계획을 알리고 논의하기 위해 다양한 이해관계자들과 함께하는 회의와 컨퍼런스가 몇 차례에 걸쳐 개최되었다.

또한, 국가교육위원회에 소속된 다양한 교육과정 전문가와 교육과정 개정 그룹의 위원들이 작성한 블로그 자료가 게시되었는데(월 1~2회의 블로그 게시), 이 작업은 2016년 말까지 이어졌다.

- 2012년 10월

39) 핀란드에서는 일반적으로 7월부터 3~5주 동안 여름휴가를 보내기 때문에 업무상 회의는 거의 하지 않는다.

경험과 아이디어를 공유하고 교육과정 초안의 일관성을 도모하기 위한 전일(full-day) 세미나가 10월 중순에 일반 교육과정 그룹의 모든 위원들을 대상으로 조직되었다.

세 개의 일반 교육과정 그룹이 10월 말 이전에 기본교육단계 핵심 교육과정의 총론(the general parts)의 초안을 작성함으로써, 조정 그룹이 의견 수렴을 위한 초안 게시 이전에 모든 초안 문서들을 모을 시간을 확보하기로 했다.

● 2012년 11월

11월 초, 기본교육의 발전에 관한 전국단위 컨퍼런스⁴⁰⁾를 개최하였고, 여기에서 교육과정 개혁을 중점적으로 논의하였다. 10월 말에서 11월 초, 조정 그룹은 3개의 일반 그룹이 작성한 제안서를 통합하여 평가하였다. 그 결과에 따라 핵심 교육과정의 총론이 만들어졌다. 총론 초안은 먼저 일반교육 부서장과 운영팀에 제출되었고 다음으로는 사무총장과 운영팀에 제출되었다. 그 후에 초안이 자문 그룹으로 발송되었다.

기본교육단계 핵심 교육과정 총론의 초안을 논의하기 위해 자문 그룹 회의가 열렸다. 자문 그룹은 초안에 대해 피드백을 하였고 피드백을 통해 개선된 초안이 국가교육위원회의 이사회에 제출되었다. 그 후, 조연을 얻기 위해 초안과 피드백 양식을 모든 교육제공자, 주 교육담당자, 교생실습학교에 보냈다.

초안이 11월 중순 국가교육위원회가 만든 교육과정 웹사이트에 게시되었다. 웹사이트에 온라인 피드백 양식을 만들었고 관련 보도 자료를 내보냈다.

● 2012년 12월

기본교육단계 핵심 교육과정 총론의 초안에 대해 피드백을 받는 과정이 진행되었고, 이 피드백을 정리하여 교육과정 웹사이트에 게시하였다. 조정 그룹은 일반 개정 그룹이 각 그룹의 업무 영역과 직결된 모든 피드백을 받을 수 있도록 신경을 썼다.

취학 전 교육의 교육과정 개정을 위한 교육과정 그룹이 지명되었다. 그리고 모든 학교 교과에 해당하는 교과 교육과정 그룹이 지명되었는데, 모두 25개 그룹이었다.

40) 국가교육위원회는 일 년에 한 번 대규모 컨퍼런스를 개최하는 것이 전통이다. 컨퍼런스의 주제는 해마다 달라진다.

나. 2013년 일정과 추진 내용

● 2013년 1월

자문 그룹은 핵심 교육과정의 총론에 관한 피드백을 논의하였고, 세 개의 일반 교육과정 그룹에 조언을 하였다. 취학 전 교육과 교과 교육과정 개정 절차를 위한 주요 지침을 논의하였고, 모든 교과 교육과정 그룹에 개정 작업에 대한 지침을 제시하였다.

취학 전 교육단계 핵심 교육과정 개정 업무를 위한 교육과정 그룹이 업무를 시작하였는데 이들의 과제는 핵심 교육과정 초안을 작성하여 2013년 9월에 이에 대한 의견 수렴을 할 수 있도록 초안을 게시하는 것이었다.

교과 그룹들은 전일 세미나를 통해 개정 작업을 시작하였다. 교과 그룹들은 일반 교육과정 개정 그룹들이 작성한 총론 초안과 함께 피드백 요약본을 받았다. 우선, 핵심 교육과정 총론에 기반하여 교과의 과업을 구체화하고, 특히 포괄적 역량이 미치는 영향을 각론에 반영해야 했다. 그리고 난 후, 교과 그룹들은 먼저 취학 전 교육단계의 교과 영역에 주력하고 그 후 기본교육단계의 교과 각론에 집중하였다. 피드백을 받은 것과 취학 전 교육과정 그룹 및 교과 그룹의 업무 시작에 관한 내용이 보도 자료로 나갔다.

● 2013년 2월~6월

취학 전 교육단계 교육과정 그룹과 교과 그룹들이 업무를 계속해나갔다. 이들은 업무를 진행하면서 일반 교육과정 그룹과 하위 그룹에 피드백과 아이디어를 제공했다. 일반 교육과정 그룹들과 이들의 하위그룹은 작업을 계속해 나가면서 교과 그룹의 작업을 지원하였다.

모든 교육과정 그룹의 위원장들은 매달 반나절 가량 회의를 개최하였다. 새로 얻은 정보는 모두 교육과정 웹사이트에 게시되었다. 교생실습학교는 지자체와 학교를 지원하기 위해 지역 교육과정 작업에 관한 안내 자료와 실제 사례를 제작하였다. 이 자료는 교육과정 웹사이트에 게시되었고 교육과정 로드맵과 연계되었다.

모든 교육과정 그룹의 위원들이 참석하는 세미나가 3월과 6월 각각 한 차례씩 이틀간 열렸다. 교육과정 개혁과 그 목표, 절차 및 계획을 알리고 논의하기 위해서 다양한 이해관계자들과 함께 여러 차례 회의와 컨퍼런스를 개최하였다. 국가교육위원회가 조직한 모든 현직 연수는 지역 교육과정 절차의 시작을 조력하기 위한 것이었다.

4월, 모든 교과 그룹이 취학 전 교육 단계 교육과정의 교과 영역과 관련된 제안서를 제출할 예정이었다. 취학 전 교육을 담당한 교육과정 그룹이 제안서를 받았고, 취학 전 교육단계 핵심 교육과정 초안에 교과 영역 초안을 추가하였다.

5월, 자문 그룹은 취학 전 교육 단계의 핵심 교육과정 초안과 피드백 양식을 논의하였다. 자문 그룹은 초안을 마무리하는 과정에서 취학 전 교육단계 교육과정 그룹에게 조언을 하였고, 그 후 9월에 의견 수렴을 위해 초안을 제시하였다.

- 2013년 8월~12월

모든 그룹들이 작업을 계속해 나갔다. 8월, 기본교육단계 학생평가 초안이 논의와 조언을 위해 자문 그룹에 제출되었다. 9월 초, 의견 수렴을 위해 취학 전 교육의 핵심 교육과정 초안과 피드백 양식을 모든 교육제공자, 주교육담당자, 교생실습학교에 발송하였다. 이것은 국가교육위원회의 교육과정 웹사이트에도 게시되었으며, 웹사이트에도 디지털 피드백 양식을 만들었다. 관련 내용을 보도 자료로 내보냈다. 10월, 모든 교육과정 그룹의 위원들이 참석하는 세미나가 열렸다. 또한, 자문 그룹은 취학 전 교육의 핵심 교육과정에 관한 피드백을 처리하였다. 핵심 교육과정 문서는 현장의 피드백과 자문 그룹의 조언을 토대로 하여 취학 전 교육과정 그룹에 의해 개발되었다.

교육과정 개발책임자와 조정 그룹은 교육과정 개혁과 그 목표, 절차 및 계획을 알리고 논의하기 위해서 다양한 이해관계자들과 함께 회의, 교사교육의 날, 컨퍼런스를 여러 차례 개최하였다.

국가교육위원회가 조직한 모든 현직 연수는 지역 교육과정 개정 절차의 시작을 지원하기 위한 것이었다.

다. 2014년 일정과 추진 내용

- 2014년 1월~3월

1월과 2월, 자문 그룹은 취학 전 교육단계의 교과 영역들과 기본교육 단계의 교과 교육과정에 대한 모든 초안들을 논의하였고, 교육과정 그룹의 작업에 대한 조언을

제공하였다. 모든 교과 각론을 처리하기 위해서 두 번의 회의를 개최하였다. 3월, 자문 그룹이 자발적 추가 교육을 위한 핵심 교육과정 초안을 검토하였고, 관련 개정 그룹에 조언을 제공했다. 또한, 모든 교육과정 그룹의 구성원들이 참여하는 전일 세미나가 개최되었다. 3월 말, 모든 교육과정 그룹들은 핵심 교육과정의 초안을 마무리하였고, 이것을 조정 그룹에 보냈다.

지역 교육과정 절차를 준비하는 지자체와 학교를 조력하기 위해 교육과정 웹사이트에 동영상과 파워포인트 자료를 탑재하였다. 국가교육위원회가 조직한 모든 현직 연수는 지역 교육과정 개정 절차의 시작을 지원하기 위한 것이었다.

- 2014년 4월~6월

4월, 조정 그룹은 핵심 교육과정의 다양한 요소를 결합하여 기본교육 및 자발적 추가 교육 단계 핵심 교육과정이 일관성을 띠도록 초안을 다듬었다. 새 핵심 교육과정 초안들이 자문 그룹에 제출되었다. 자문 그룹은 특히 1~2, 3~6, 7~9 학년군의 교수·학습에 대해 설명하는 기본교육단계 핵심 교육과정의 장(chapter)들에 대해 논의했다. 4월 말, 의견 수렴을 위해 기본교육과 자발적 추가 교육 단계 핵심 교육과정 초안과 피드백 양식을 모든 교육제공자, 주 교육담당자, 교생실습학교로 발송했다. 또한, 이 초안을 디지털 피드백 양식과 함께 교육과정 웹사이트에 게시하였다. 기본교육과 자발적 추가 교육단계 개정 교육과정의 초안을 대중에게 알리고자 보도 자료를 내보냈다. 5월과 6월, 조정 그룹은 피드백을 모두 취합하여 모든 개정 그룹들과 공유하였다. 피드백 요약본을 교육과정 웹사이트에 게시하였다. 피드백은 국가교육위원회 이사회와 최고위운영진에게도 제출되었다. 조정 그룹은 9월 초로 예정된 자문 그룹 회의를 위해 피드백과 기타 필요한 자료를 준비하였다.

모든 교육과정 그룹은 작업을 계속해 나갔고, 받은 피드백을 검토하였으며, 피드백을 핵심 교육과정 초안에 반영하였다. 또한, 취학 전 교육 단계의 개정 그룹은 취학 전 교육 단계의 핵심 교육과정에 대한 이 새 피드백을 반영하여 초안을 마무리하였다.

국가교육위원회가 조직한 모든 현직 연수는 지역 교육과정 개정 절차를 지원하기 위한 것이었다.

- 2014년 8월~12월

8월, 모든 교육과정 그룹들은 작업을 계속해 나갔다. 8월 말, 국가교육위원회는 핀란드 전역의 교육제공자, 교장, 교사 대표 약 40명을 초청하여 전일세미나를 개최하였다. 세미나에서 교육과정 로드맵의 새 버전 초안이 만들어졌다. 9월 초, 자문 그룹은 현장에서 받은 피드백을 고려하고 핵심 교육과정의 개선된 초안을 주의 깊게 검토했다. 자문 그룹은 초안을 마무리할 수 있도록 교육과정 그룹에 조언을 제공했고, 따라서 초안을 공식 성명서를 받기 위해 보낼 수 있었다. 9월 말, 모든 핵심 교육과정 문서가 100여 개의 이해관계자 단체에 발송되었고, 단체들의 공식 성명서를 요청하였다⁴¹⁾. 이 요청은 교육과정 웹사이트에도 게시되었고, 보도 자료도 내보냈다. 그 결과, 150개의 공식 성명서가 접수되었다⁴²⁾. 10월, 이제 지역 교육과정 개정 절차에 초점을 둔 새로운 교육과정 로드맵이 발표되었다. 국가교육위원회에 의해 조직된 모든 현직 연수는 지역에서 양질의 개정 교육과정을 만드는 과정을 조력하기 위한 것이었다. 10월과 11월, 모든 핵심 교육과정 문서는 각 단체에서 받은 공식 성명서를 토대로 여전히 수정되고 있었다. 교육과정 개발책임자와 조정 그룹은 모든 교육과정 그룹들과 집중적으로 작업을 하였다. 수정작업 후, 초안을 국가교육위원회 사무총장과 이사회, 자문 그룹에 제출하였다. 12월, 모든 교육과정 그룹들은 마지막으로 공동세미나를 개최하였다. 전체 과정과 결과를 설명하였다. 그룹구성원들과 개정 절차의 모든 참여자들에게 감사를 표하였다. 그리고 그룹구성원들에게 인증서도 제공하였다. 12월, 국가교육위원회 자문 그룹과 이사회는 초안을 토대로 약간의 수정작업이 여전히 진행되고 있었다. 그 이후에 사무총장은 2014년 12월 22일 새로운 핵심 교육과정을 승인하였다. 기본교육, 취학 전 교육, 자발적 추가 교육의 국가 핵심 교육과정이 국가교육위원회 공식 웹사이트(해당 사이트에는 국가교육위원회가 제공하는 모든 표준 문서들이 탑재되어 있다)와 교육과정 웹사이트에 게시되었다.

41) 핀란드에서는 국가적으로 중요한 계획이나 문서를 준비할 때 모든 분야의 국가 행정기관에서 공식 성명서를 요청하는 것이 전통으로 자리 잡고 있다.

42) 요청한 것 보다 더 많은 수의 성명서를 접수하였는데 이것은 국가 핵심 교육과정에 대해 핀란드 사회 전체가 큰 관심을 가지고 있다는 것을 보여주는 것이다.

라. 2015년~2016년 일정과 추진 내용

지역 교육과정 개정 절차가 대부분의 지자체에서 계속되고 있었고, 아직 지역 교육과정 개정 절차가 시작되지 않았던 지자체에서도 개정 작업을 시작하였다. 지역 교육과정 작업은 국가 핵심 교육과정이 공식적으로 승인됨에 따라 이것을 표준으로 삼아 작업하게 되었다. 핵심 교육과정의 인쇄버전이 출판되었다. 핵심 교육과정은 사미어와 영어로도 번역되었다. 그리고 핵심 교육과정의 전자책(eCoreCurricula)이 출판되었다. 이것은 지자체가 지역 교육과정을 만드는 데 도움이 될 수 있도록 하기 위하여 새로운 디지털 도구로 제공되었다. 그리고 더 많은 안내 자료들이 교육과정 웹사이트에 게시되었다.

국가교육위원회가 더 많은 현직 연수를 기획하였다. 국가교육위원회는 지역 교육 담당자들, 교장, 교사들을 위하여 다양한 현직 연수 기관에 재정 자원을 할당하였다. 모든 교육 제공자들은 지역 교육과정을 마무리하였고, 지역 교육과정은 2016년 7월 말 이전 지역교육당국에 의해 공식적으로 승인되었다.

2016년 8월, 2016~2017학년도에 시작부터 2014 국가 핵심 교육과정을 토대로 한 새로운 지역 교육과정이 1~6학년의 학교수업과 학교생활에 도입되었다. 그리고 새 교육과정은 2017학년도 가을학기부터 7~9학년에 순차적으로 도입되었다. 핀란드 국가교육위원회는 이후 성인을 위한 기본교육, 고등학교 교육, 예술 기본교육을 위한 핵심 교육 과정 개정 작업을 이어나갔다.

5. 지역 교육과정 개발

가. 지역 및 학교 교육과정 개발 조직과 역할

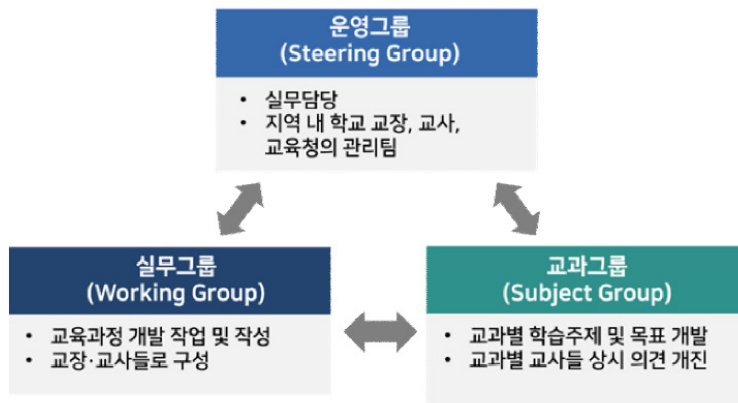
핀란드 지역 교육과정의 작성 주체는 교육제공자들(education providers)이라고 지칭되는 지자체, 국립학교, 혹은 사립 교육기관이며 대부분의 경우(98%) 공립학교들을 관할하고 있는 지자체 교육당국(지자체에 소속된 교육국, 한국의 교육지원청에 해당하는 부서)에서 지역 교육과정 개발을 담당하고 있다. 해당 지자체에 단 하나의 지역 교육과정이 존재하고 지자체에 소속된 학교에서 그것을 그대로 학교 교육과정으로 활용할 수도 있지만, 지자체의 교육국에서는 일반적인 지침의 형식으로 지역 교육과정을 작성하고, 학교에서는 해당 학교의 여건과 학교 문화 등을 반영하여 학교 교육과정을 별도로 작성하는 경우가 일반적이다. 학교 교육과정은 항상 지역 교육과정의 일부로 자리매김한다.

한편, 2004 국가 핵심 교육과정 개정 시기와 특히 2014 국가 핵심 교육과정 개정 시기에서 달라진 점은 일부 지자체들이 구역(district)을 자발적으로 형성하고 다른 지자체 및 학교들과의 협업을 통해 지역 교육과정 전체 혹은 일부분을 함께 작성했다는 점이다. 구역 교육과정 작업은 공식적인 것이 아니라 전적으로 자발적 참여에 의한 것이지만, 국가교육위원회에서는 학교와 지자체들이 서로 협력하고 배울 것을 권장해 왔다. 그러나 구역 내의 협력을 통해 교육과정을 개발한다고 해서 교육제공자들이 지녀야 할 교육과정 개발에 대한 법적 책임이 사라지는 것은 아니다. 위에서 언급한 모든 교육제공자들은 교육과정에 관한 법적 결정을 내릴 권한과 책임이 있다⁴³⁾.

지자체 교육당국을 비롯한 교육제공자들은 국가 핵심 교육과정을 기반으로 하여 지역 교육과정을 개발해야 할 의무가 있다. 하지만 핀란드에서 지역 교육과정을 구성하고 실행하는 행위자들은 광범위한 자율권을 지닌다. 지자체의 교육국은 지역의 교사들과 함께 지역 교육과정을 계획하고 교육과정의 목표와 내용을 지역의 실정에 맞게 구체화하며, 지역의 학교교육이 어떻게 조직되고 학생들은 어떤 식으로 평가받는지를 서술하게 된다(Lavonen, 2017). 지역수준 교육과정은 역동적이며 유연한 문서인데, 풀뿌리 수준에서 교장, 교사와 같은 교육 전문가들 뿐만 아니라 학부모, 체육계나 문화계 같은 지역시민사회 기관 및 이해당사자들과 공동작업을 통해 설계되며, 어떤 지자체나 학교들의 경우 학생들의 의견을 반영하기도 한다(Vahtivuori-Hänninen et al., 2014; Lavonen, 2017).

43) 이상의 내용은 본고의 [부록 1]의 저자인 Halinen의 이메일 답변에 근거하였다.

지역 교육과정 개발에 착수하기 위해 교사들에게 권한을 주고 깊은 논의에 참여하게 하는 것은 최종 산물인 교육과정 문서 자체보다도 훨씬 중요한데, 왜냐하면 교육과정 개발 절차가 보여주는 공동 작업과 소통이라는 특성이 교사들과 이해당사자들을 지역 교육과정 구성 및 실행에 전념하고 헌신하게 하기 때문이다 (Vahtivuori-Hänninen et al., 2014). 이러한 지역 교육과정 개발 절차는 교사들과 교장들에게 지역 교육과정 작성과 학교업무 계획에 관한 자율권을 부여함으로써 전반적인 교육의 질을 향상시키며 학교 혁신과 발전에 있어 핵심적인 역할을 담당한다 (Lavonen, 2020; Vahtivuori-Hänninen et al., 2014). PISA 2012의 학교 설문지에 따르면, 핀란드의 교사들은 본인이 (교육과정) 계획, 개발, 평가에 대해 책임이 있다고 응답하였다. 거의 대부분의 교사들이 교육과정(96.0%)과 평가(97.0%) 모두에 책임이 있다고 느꼈는데 이것은 OECD 전체 평균 수치(80.5%, 76.9%)보다도 훨씬 높은 것이다(Vahtivuori-Hänninen et al., 2014). 아래의 그림은 지역 교육과정의 개발을 맡는 기구들과 참여자들을 개략적으로 보여주고 있다.



[그림 11-3] 핀란드 지역 교육과정 개발 기구 조직도

출처: 박창언 외(2019, p.97)

지자체의 교육국은 교육과정 개발을 위해 실무그룹(working group), 운영그룹 (steering group), 교과그룹(subject group)을 조직한다. 실무그룹은 교장과 교사로 이루어지며 교육과정 개발 작업을 조직하고 교육과정을 작성하는 책임을 지닌다. 운영그룹은 행정실무를 담당하는 그룹으로 지역 내 학교의 교장과 교사, 교육국의 운영팀으로 구성된다. 교과그룹은 교과별로 교사들이 주축이 되어 해당 교과에서 가르쳐야 할 학습주제와 목표들을 개발한다. 이때 특정 교사들만 참여하는 것이 아니라 전자 플랫폼을 이용하여

다수의 교사들이 의견을 개진하는 과정을 통해 지역 교육과정을 완성해나가는 과정에 주목할 필요가 있다. 지역 교육과정 개발이 시작되면, 교사들은 동료교사들과 그룹별로 국가 교육과정에서 요구하는 역량을 내재화하기 위해 토론을 한다. 여기에는 예비교사, 담임교사, 교과교사, 특별지원교사 등 다양한 교사들이 참여하며 주로 전자 플랫폼(Google Drive, Padlet, outlook 등)을 사용하여 다른 그룹의 글을 읽고 자신의 의견을 달게 된다(Saarinen, 2016; 박창언 외, 2019에서 재인용). 흔히 교육과정 거버넌스를 논의할 때 어떤 기관들이 함께 협의체를 이루는가 하는 거버넌스 구성 조직에 초점을 두는 경우가 많다. 그러나 핀란드의 교육과정 거버넌스는 그 구조와 조직 측면에서도 설명할 수 있지만, 교육과정 개발 과정에서 나타나는 참여, 소통, 공유 방식에서 그 진가가 드러난다고 할 수 있다. 그런 점에서 핀란드의 지역 교육과정 거버넌스는 ‘구조적이라기 보다 구성적’이며 ‘산물이라기보다 과정’이라고 압축하여 설명할 수 있다(박창언 외, 2019; Lavonen, 2017).

한편, 핀란드 국가교육위원회의 책임 아래 독립기구로 운영되고 있는 핀란드교육평가원(Finnish Education Evaluation Centre)에서는 교육과정 개발에 대한 질 관리 작업을 담당하는데, 지역 수준에서 국가 핵심 교육과정의 실행 및 지역 교육과정의 준비과정 모두를 평가하였다(예를 들어 Venäläinen et al., 2020 을 참조할 것). 또한, 교육평가원에서는 교육과정 전문가들을 면담하여 지역 교육과정의 실행에서 나타난 성과와 어려움을 조사하였다. 평가 보고서에 따르면, 국가 및 지역 수준의 교육과정 개발 운영 그룹은 교육과정의 실행뿐만 아니라 교실 내 교수학습 모두를 지원하였다. 또한, 교육과정에서 제시된 포괄적 역량이 학교 단위에서 교과목의 목표와 잘 통합되었으며 교사들은 이러한 통합에 대해 인지하고 있었다. 그러나 이 포괄적 역량들이 교실의 교수학습에 통합되는 과정에서 어려움이 있었다고 보고서는 언급하고 있다(Saarinen et al., 2019; Lavonen, 2020, p.72에서 재인용).

나. 국가 핵심 교육과정과 지역 및 학교 교육과정 개발

핀란드 국가 핵심 교육과정의 지향점은 학교기반 교육과정에 있다. 국가 핵심 교육과정 개발에서 가장 중요하게 고려하는 점은 국가 교육과정에서 제시한 원칙들이 현장에서 어떻게 효율적으로 운영될 수 있게 할 것인가에 있다. 학교교육과의 연결성을 중시하는 만큼 핀란드의 2014 기본교육 단계(1~9학년) 국가 핵심 교육과정은 지역 교육과정과의

관련성에 관한 설명과 지역 교육과정 개발의 중요성을 강조하는 것에서부터 시작하고 있다. 이처럼 핀란드 국가 교육과정의 구성과 진술방식은 우리나라의 교육과정 총론과 비교했을 때 많은 차이가 있다 (박창언 외, 2019). <표 II-6>은 핀란드의 2014 기본교육 단계 2014 국가 핵심 교육과정의 주요 목차를 소개하고 있다.

<표 II-6> 핀란드 기본교육 단계(1~9학년) 2014 국가 핵심 교육과정 주요 목차

1. 지역 교육과정과 지역 교육과정 개발 절차의 중요성
2. 일반지식과 능력의 토대로서의 기본교육
3. 기본교육의 전반적인 목표와 사명
4. 기본교육의 운영 문화
5. 학습과 복지를 촉진시키는 학교업무 조직
6. 평가
7. 학습과 학교출석에 대한 지원
8. 학생복지
9. 언어 및 문화에 관한 특정한 질문들
10. 이중언어교육
11. 특정 철학 또는 교육학 시스템에 기반한 교육
12. 기본교육에서의 선택 과목
13. 1~2학년
14. 3~6학년
15. 7~9학년

출처: Finnish National Board of Education(2016, pp.8~12)

핀란드의 2014 국가 핵심 교육과정에서는 각 장마다 지역에서 결정할 사안들을 질문 형태로 제안하여 지역 교육과정을 구성할 때 참고할 수 있도록 하였다. 예를 들어, 국가 교육과정에서는 기본교육을 위해 조성되어야 할 학교 문화의 핵심 중 하나로 통합학습과 다학제간 학습을 꼽고 있다. 이 때 다학제간 학습의 목표, 주제, 연간 최소 실시 횟수, 교수학습 방법, 어떤 교과들을 다학제간 학습에 포함시킬 것인지 등이 지역 내 학교들 간의 공동 교육과정 혹은 특정 학교의 교육과정을 작성하는 단계에서 논의되고 결정된다. 또한, 2014 국가 핵심 교육과정에서는 학생들의 학습과 학교생활을 다양하고 광범위한 형태로 지원할 것을 강조하고 있다. 이와 관련하여, (학습 결손이나 학교생활에 문제가 생기는 것을 막는)

예방 작업 및 조기 개입을 위한 운영 모델 수립, 학습 및 학교생활 지원에 대한 체계적 수요 조사 방안 및 가정과의 협력을 위한 운영 원칙 등도 지역 교육과정을 수립하는 과정에서 결정하는 사안 중 하나이다 (Finnish National Board of Education, 2016). 이와 더불어, 국가 핵심 교육과정의 개발 주체인 핀란드 국가교육위원회에서는 교육과정 로드맵 (opetussuunnitelman tiekartta)을 제시하여 지역에서 교육과정을 개정할 때 수행할 수 있는 일들과 논의해야 할 주제들을 시기와 단계별로 안내하였으며, 국가 핵심 교육과정의 전자책 버전(eCoreCurricula)⁴⁴⁾을 제공하여 지역 교육과정 작성 과정에서 디지털 도구로 손쉽게 활용할 수 있도록 하였다. 또한, 국가교육위원회와 긴밀한 협업체계를 이루고 있는 전국의 교생실습학교(normaalikoulu) 네트워크에서는 지역 교육과정 작성과 관련한 안내 자료와 실제 사례를 제작하여 배포하였다⁴⁵⁾(부록 11에서 인용).

국가 핵심 교육과정을 통해 학생들의 학습과 교육 전반에 관한 통일성을 부여하는 것과 지역 교육과정을 통해 자율성과 다양성을 꾀하는 것 사이에 균형을 이루는 것은 중요하면서도 매우 어려운 작업일 것이다. 위에서 살펴본 것처럼 핀란드의 2014 국가 핵심 교육과정과 그 밖의 교육과정 작업 시스템은 국가적 보편성과 지역적 자율성 사이의 균형을 이루는 동시에, 지역 교육과정을 구성하는 작업을 적극적으로 조력하는데 중점을 두고 있다는 것을 보여준다.

지역 교육과정은 각 지역별로 자율성을 지니고 다양한 방식으로 개발되므로 하나의 공통된 모델로 설명하기는 어렵다. 교육과정 구성에 착수하는 시기와 기간도 지역별로 다르며, 문서의 형식과 체계도 다르게 구성된다(박창언 외, 2019). 헬싱키시의 경우, 지역 교육과정을 공통 사항(yhteinen osuus), 학년군별 교육과정(vuosiluokkakokonaisuudet), 과목별 교육과정(oppiaineet), 학교(koulut)의 4개 영역으로 나누어 지자체 교육국의 e-교육과정 홈페이지(<https://ops.edu.hel.fi/>)에 탑재하여 제공하고 있다. <표 II-7>은 헬싱키시의 기본교육단계(1~9학년) 지역 교육과정 총론 부분의 주요 목차를 소개하고 있다.

44) 국가 핵심 교육과정의 전자책 버전은 특정 단어 및 문장에 마우스를 갖다 대면 참고문헌이나 각주, 혹은 관계 법령을 소개하는 작은 창이 뜨면서 바로 클릭하여 쉽게 찾아볼 수 있도록 하였고, 독자가 보고자 하는 학년군, 교과목, 포괄적 역량을 선택하면 해당 내용만 나타나게 하는 등 사용자 중심의 환경을 구축하여 가독성과 편리함을 높였다. 핀란드어와 스웨덴어판으로 제공되고 있으며 영어판은 제공되고 있지 않다.

<https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/perusopetus/419550/tiedot>

45) 핀란드의 교생실습학교들의 지역 교육과정 작성 지원 활동에 대해 더 상세한 내용은 <http://www.ops2016.fi/ops2016>와 http://www.ops2016.fi/ops2016/aineistot/Curriculum_Design_2016.pdf를 참고하면 된다.

〈표 II-7〉 헬싱키시 2014 기본교육단계(1~9학년) 지역 교육과정의 주요 목차

A. 헬싱키시 기본교육에 관한 공통 사항
1. 헬싱키시 종합학교의 교육과정
1.1 교육과정의 구조
1.2 교육과정의 평가 및 개발
1.3 시수편제
1.4 언어프로그램
1.5 주안점
1.6 기타 교수학습 관련사항
2. 학교교육의 기초
3. 기본교육의 과제와 목표
4. 기본교육의 운영 문화
5. 학습, 성장과 복지의 촉진
6. 기본교육 단계에서 학생의 학습과 역량 평가하기
7. 학습과 학교생활에 대한 지원
8. 학생돌봄
9. 특정 언어 및 문화에 관한 문제들
10. 이중언어교육
11. 선택과목
B. 헬싱키시 학년군별 지역 교육과정
C. 헬싱키시 교과별 지역 교육과정

출처: City of Helsinki(2019)

헬싱키시의 지역 교육과정은 국가 핵심 교육과정을 바탕으로 하여 그와 일관성 있는 흐름으로 작성된다. 예를 들어, 2014 국가 핵심 교육과정은 기본교육의 중요한 사명이자 과제 중 하나가 교육 평등과 형평성을 촉진시키는 것이라고 언급하고 있는데 (Finnish National Board of Education, 2016), 헬싱키시의 지역 교육과정 역시 헬싱키 지역의 종합학교들이 교육 평등과 형평성, 정의를 실현하기 위해 노력하고 있으며 다양한 배경을 지닌 학생들 간의 통합을 원칙으로 학교교육을 운영하고 있다고 언급하고 있다. 또한, 기본교육의 운영 문화, 학습과 교육복지, 학생들의 학교생활과 학습을 위한 다양한 지원 및 돌봄, 특정 언어와 문화권 출신의 학생들을 위한 배려 등 국가 핵심 교육과정에서 언급하고 있는 주요 사안들을 공통적으로 다루고 있다. 지역 교육과정 역시 국가 핵심

교육과정이 그러한 것처럼 교육과정이란 교과목에서 배워야 할 학습 목표뿐만 아니라 학습과 학교교육을 둘러싼 다양한 형태의 지원과 교육 복지를 아우르는 것임을 보여주고 있다. 교육, 특히 의무교육 단계에 해당하는 기본교육은 모든 시민을 위한 보편 복지라는 생각이 핀란드 교육과정이 지향하는 가치의 근간을 이루고 있으며, 교육과 교육과정을 바라보고 이해하는 핀란드 사회의 인식은 우리의 그것보다 광범위하고 포괄적인 것으로 보인다. 또한, 국가 핵심 교육과정이 지침에 해당한다면 지역 교육과정은 좀 더 실질적인 관점에서 지역의 상황과 환경을 고려함으로써 다양한 학생들이 지원을 받을 수 있는 방안을 언급하게 되는데, 이는 곧 지역 교육과정이 학생들로 하여금 자신들이 처한 사회경제적 여건에 구애받지 않고 양질의 학교교육을 통해 배움의 즐거움을 체득하게 하는 '교육평등'의 실현에 기여하고 있는 것으로 이해할 수 있다. 즉, 핀란드 국가 교육과정이 추구하는 '교육평등'이라는 사명은 지역 교육과정의 계획과 실행을 통해 구현된다(Lavonen, 2017). 지역 교육과정의 계획과 실행 과정에서 또 하나 주목할 만한 점은 학교 교사들이야말로 지역과 학교의 학생들이 처한 다양한 환경과 여건을 고려하여 누구나 공평한 학습을 받을 수 있도록 지원할 수 있는 최적의 전문가라는 인식이 핀란드 사회에 자리 잡고 있다는 것이다. 즉, 교사들은 지역 교육과정 개발에 참여함으로써 본인들이 몸담고 있는 지역 학교가 처한 다양한 상황과 학생들의 다양한 배경을 고려하는 교육전문가로 자리매김하게 되며, 이런 과정을 통해 만들어진 지역 교육과정은 학생들에게 학습을 위한 공평한 환경을 제공하는데 기여하게 된다(Lavonen, 2017).

다. 국가 핵심 교육과정과 학교 교육과정 개발

핀란드의 종합학교에서는 국가 핵심 교육과정과 지역 교육과정을 참고로 하여 학교의 실정에 맞는 학교 교육과정을 개발하게 된다. 본고에서는 학교 교육과정의 한 사례로 헬싱키시 비이끼교생실습학교(Viikin Normaalikoulu)의 교육과정을 간략하게 살펴보고자 한다. 비이끼교생실습학교는 우리나라의 초등학교와 중학교에 해당하는 기본교육을 담당하고 있을 뿐만 아니라, 고등학교까지 포함하고 있어 전교생이 900명 정도에 이르는 대규모 학교이다. 핀란드에서는 종합대학의 교육학부에 소속된 교생실습학교에서 예비교사들의 수업 실습을 담당하고 있는데, 헬싱키대학의 교육학부에 소속된 비이끼교생실습학교는 전국 11곳의 교생실습학교 중 한 곳으로, 최신 교육학과 교수학습 방법이 교생실습을 통해 일 년 내내

시도될 뿐만 아니라 각종 교육연구가 진행되는 교육혁신 실험실로서의 역할을 담당하고 있다 (Viikki Teacher Training School, n.d.a). 아래의 <표 II-8>은 비이끼교생실습학교의 2016 기본교육 단계 교육과정의 주요 목차를 보여주고 있다.

<표 II-8> 헬싱키대학부속 비이끼교생실습학교 2016 기본교육 단계 (1~9학년) 학교 교육과정의 주요 목차

1. 기본교육이 지향하는 기본 가치
2. 기본교육에서 학습의 개념
3. 지역의 시수배분
4. 언어프로그램
5. 수업의 주안점 (비이끼학교에서 따로 작성한 내용은 없음)
6. 기본교육 안에서의 통일성 및 이행 단계에서의 협력
7. 교육과정을 보완, 보충하는 계획과 프로그램
8. 학생지도 및 훈육에 관한 계획
9. 사회복지 및 보건당국과의 협력
10. 교육과정 모니터링, 평가 및 개발
11. 기본교육의 사명과 과제
12. 지역 교육과정에서의 포괄적 역량
13. 기본교육의 운영 문화
14. 학습환경
15. 교수학습방법
16. 교수의 통합(예: 다른 교사 혹은 전문가와의 팀티칭)과 다학제간(융합) 수업
17. 학교 일과와 관련된 공동 책임 및 협력
18. 교육에 대한 토론 및 훈육 수단의 사용
19. 원격 수업
20. 무학년제 수업
21. 통합학급 수업
22. 유연한 기본교육
23. 특별한 상황에서 이루어지는 수업
24. 수업과 교육의 목표 달성을 지원하기 위한 기타 활동
25. 평가 문화와 관련한 지역의 주안점
26. 평가의 실행
27. 최종 평가의 실행
28. 학습과 학교생활의 지원 실제와 관련한 핵심 지침

29. 지역 차원 학생 돌봄 실행의 목표 및 운영 방식
30. 특정 언어 및 문화와 관련한 문제들
31. 이중언어 교육의 조직
32. 특정 세계관 혹은 교육제도에 기반한 교육
33. 1~2학년
 - 33.1 예비교육에서 초등교육으로의 이행
 - 33.2 초등학생으로 성장하기
 - 33.3 2학년에서 3학년으로 이행하는 시기
 - 33.4 1~2학년 단계에서의 포괄적 역량
 - 33.5 포괄적 역량의 7가지 영역
 - 33.6 교과들
 - 33.6.1 윤리
 - 33.6.2 시각예술
- ...
34. 3~6학년
35. 7~9학년

출처: Viikki Teacher Training School(n.d.b, pp.3~7)

1,874쪽에 이르는 방대한 분량의 비이끼교생실습학교 기본교육 단계 교육과정은 국가 핵심 교육과정과 지역 교육과정을 바탕으로 하여 작성된다. 목차를 살펴보면 국가 및 지역 교육과정에서 언급한 사안들과 공통적인 부분이 많은데 비이끼학교의 상황에 맞추어 그 내용들을 논의하고 있다. 예를 들어 비이끼학교는 종합학교라는 특성을 살려 초등학교와 중학교 간의 협력을 강조하고 있는데, 이를테면 공동 축제를 주최하고, 교사들이 생활 지도도 학교급 구분 없이 함께 할 수 있으며 학교급의 경계를 뛰어넘는 다학제간 융합학습도 실시할 수 있다고 설명하고 있다. 이뿐만 아니라, 무학년제 수업에 대해서도 설명하고 있는데, 보통 무학년제 수업이 고등학교 단계에서 실시되고 있는 것에 비해 비이끼학교에서는 기본교육 단계에서도 실시하고 있으며, 특히 한국의 중학생에 해당하는 7~9학년 학생들 중에 일반적인 속도로 교육과정을 따라가지 못하는 학생들을 위하여 이 무학년제 수업을 실시한다고 언급하고 있다. 그 외에도 각 학년군에서 배우는 교과를 소개하는 각론 부분에서는 국가 핵심 교육과정과 지역 교육과정에서도 언급하고 있는 포괄적 역량, 핵심학습영역, 학년별 교수목표를 제시하고 서로 관련지어 제시하고 있다.

III

핀란드 2014 국가 핵심 교육과정 개정 결과

III. 핀란드 2014 국가 핵심 교육과정 개정 결과

1. 핀란드 종합학교 개혁과 교육과정 개정 흐름

핀란드 교육은 11세에 대학 진학과 직업교육 여부가 결정되는 정통적인 ‘복선제’ 학교 시스템을 도입하고 있었다. 그런데 1963년 핀란드 의회는 공교육 강화의 일환으로 학업 능력과 부모의 경제력에 상관없이 모든 7~16세 학생들 모두 종합학교에 진학할 것을 결정하였다. 이는 2차 세계대전 이후 ‘평등’을 중시하는 사회적 분위기와 기존의 이원적 체제의 교육제도가 사회적 계급을 양산한다는 여론에 힘입은 것이었다. 핀란드는 1939년 소련의 침공과 3개월간의 저항 후 패배함으로써 6년 동안 소련에 전쟁배상금 3억 달러를 지급하였고 이에 따라 다른 서구 국가들에 비해 다소 늦은 1950년대 겨우 산업화·도시화가 진행되어 ‘평등’의 이념이 자리 잡게 되었다. 핀란드가 종합학교 도입을 시작으로 ‘평등’을 가치에 둔 일관된 교육개혁을 추진할 수 있었던 것은 이러한 사회복지 제도가 뒷받침되었기 때문이다(김병찬, 2011; 유경훈 외, 2017에서 재인용). 핀란드는 교육복지뿐만 아니라 높은 사회복지 수준으로 유명하다. 이는 국민이 부담하는 세율이 높고, 비경제활동 인구가 적어야 함을 전제로 한다. 핀란드가 직업교육과 훈련을 상당히 강조하는 이유도 이와 같다. 중·고등교육 단계에서 훈련에 조기 참여함으로써 노동인구로의 빠른 전환을 목적으로 하였고, 이는 1980~90년대 교육개혁의 정책과 방향을 같이 하였다. 1980~90년대 직업교육과 훈련기관의 정비는 국가체제 지속을 위한 중요한 과제였다.

핀란드 교육과정 개혁⁴⁶⁾은 1970년에 시작되어 1985년, 1994년, 2004년, 2014년 네 차례에 걸쳐 개정이 이루어졌다. 최초의 교육과정은 국가 중심의 중앙집권적이고, 통일성을 강조하는 방식으로 진행되었다. 수백 명의 교사와 국가공무원으로 구성된 종합학교 교육과정위원회(Comprehensive School Curriculum Committee)가 약 5년에 걸쳐 국가 핵심 교육과정(National Core Curriculum) 개발에 참여하였고, 교육과정의 목표는 종합학교 단계 모든 학생들이 수학과 외국어를 제외한 기본 동일 교과를 배우도록 하여 사회적 통합성과 통일성을 높이는 데 있었다.

46) 이하 핀란드 교육과정 1차~4차 개정 내용은 유경훈 외(2017) pp.340~344의 내용을 요약한 것이다.

2차 교육과정 개정은 1차에서 이루어진 수학과 외국어의 수준별 교육 폐지 및 일부 의사결정권을 국가에서 지방으로 이양하는 방식으로 이루어졌다. 지역의 교사에게 많은 자율성을 부여하고, 지역 단위의 교육과정 필요성을 강조하는 방향으로 교육과정이 개편되었다.(kka 외, 2012; 유경훈 외, 2017에서 재인용) 그러나 국가 장학 체제는 전국적으로 유지하여 평가를 통한 질 관리와 교육수준 확보에 대한 노력을 함께 하였다.

3차 교육과정 개정(1994년)에서는 교육의 탈중앙화를 통한 자율성과 자치권을 강조하였다. 이는 2차 국가교육과정 개정부터 국가교육위원회(Finnish National Board of Education)가 교육과정을 개발·관리하면서 각 과목별 교육목표 및 평가기준 등을 제공하였는데 국가교육위원회가 제시한 제3차 교육과정 개정안의 핵심 내용은 다음과 같다.

- 지방자치단체(약 330여개 지자체)에 광범위한 자치권 부여
- 학교와 교과에 대한 장학(inspection)을 폐지
- 교육 공급자로서 지방자치단체에게 국가재정보조금 배분 중단
- 학교와 교육과정 편성에 있어서 자율성 부여
- 1999년 개정 교육법에 따른 총 개혁(목표, 학생의 권리와 의무 강조)
- 평가 강조(학교의 자체평가/ 핀란드의 학습 성과를 알기 위해 학생 대상 주제 분석 및 샘플용 국가시험 실시)

이는 전국 학교, 지역교육청, 국가가 서로 협력하여 학교 향상 운동으로 이어졌는데, 일명 Aquarium 프로젝트다. 이 프로젝트는 학교를 유기적이며, 활동적인 학습 공동체로 변화시키기 위한 노력에서 시작되었으며, 각 학교에서 이루어진 새로운 교육방식 등을 공유하고 배우면서 상호 간 역량 향상을 도모하였다. 1980년대 후반 교육의 지방 분권은 1990년대 초부터 닥쳐온 경제 위기 여파에 과거 수준에는 못 미치는 교육예산이 투입되었으나 교사들이 중추적인 역할을 담당하는 분권적 교육시스템으로 자리 잡았다. 또한 교사교육 전략을 도입하여, 2001년 교사교육 발전 프로그램(Teacher Education Development Programme)을 가동하였고, “세계에서 가장 우수한 교사가 적극적으로 핀란드 교육의 질을 담보한다.”는 MEC 시각에 따라 교사 역량 개발에 초점을 둔 교사교육 발전 프로그램이 2017년 시행에 들어갔다.

2004년 제4차 교육과정 개정은 학교 간 교육격차 해소에 중점을 두고 중앙의 역할과 학교 자율을 병행하는 방식을 취했다. 이는 1990년대 말 주제 분석과 전국적으로 샘플용 국가시험(sample-based tests)을 실시하게 되는데, 평가를 위한 시험은 아니었지만 지역 간 교육격차가 적지 않다는 결론을 내리게 되었다. 이러한 판단이 곧바로 2004년 제4차 교육과정 개편에 적용되어 지방자치단체와 학교에 이양된 권한 중 일부를 중앙정부로 되돌리게 되었고, 핀란드에 학생 평가를 위한 국가 기준이 마련되었다.

2. 2014 국가 핵심 교육과정 개정(제 5차 교육과정 개정)

세계적 주목을 받던 핀란드 교육은 2013년 PISA에서 성적이 하락하자 전 세계적인 반응이 나타났다. 결국 핀란드 교육도 경쟁이라는 세계화 물결에서 벗어날 수 없을 것이라는 전망이 나왔다. 이런 우려와 회의적 시각에 대해 2014년 7월 국가교육위원회 국장 Kristiina Volmari는 핀란드 2014 국가 핵심 교육과정 개정의 방향에 대해 ‘학습의 기쁨 (Joy of Learning)’에 여전히 중점을 두고 있다고 하였다. 이번 개정에서 주목할 만한 점은 주관자, 교육전문가, 교육직원 및 학부모, 현장 협력 파트너들이 모두 의견을 제시할 수 있는 통로를 열어놓았다는 점이었다(윤은주, 2015). 또한 핀란드가 2014 국가 핵심 교육과정을 통해 포괄적 역량과 다학제간 학습(주제, 현상, 프로젝트 기반 학습)을 획기적으로 도입한 것과 관련하여 2015년 초, 영국의 저명한 신문인 ‘Independent’의 기자 리차드 가드너는 2016년 적용될 핀란드 교육과정 개정 소식과 함께 ‘핀란드 학교: 교과목(subject)을 폐기시키고, 대신에 ‘토픽(topic)’을 새로운 교육시스템에 안착 시켰다’라고 헤드라인을 정하고 이를 대서특필 하였다(the Independent, 2015, 3, 23.).

핀란드 2014 국가 핵심 교육과정 개정은 첫째, 학교에서 일어나는 교육활동을 위해, 둘째, 모든 학생들의 의미있는 학습을 위해, 셋째, 지속가능한 미래를 위해 보다 나은 기회를 창출할 수 있도록 교육과정을 개정하는 것을 목표로 하였다. 이와 관련하여 국가 핵심 교육과정 개정을 실질적으로 주관하는 핀란드 국가교육위원회는 핵심 교육과정 개정과 관련된 주요한 질문으로서 다음 4가지를 제시하였다(Finnish National Board of Education, 2016)..

- 미래에 교육의 의미는 무엇인가? 어떤 역량이 필요한가? 어떤 실체가 희망하는 교육과 학습을 가장 잘 내놓을 수 있는가?(비전)
- 지역과 학교 문화 그리고 모든 수업에서 어떻게 변화가 실현될 수 있는가? 개인의 비전과 의지의 중요성(행동)
- 어떤 종류의 기능이 교사와 다른 교직원이 미래를 위해 교육과 학습을 증진시키기 위해서 해야 할 것으로 요구되는가?(교사교육)
- 어떻게 국가 핵심 교육과정과 지역 교육과정이 교사와 학교 공동체의 일을 안내하고 지원해 줄 것인가?(기준)

위와 같은 질문은 국가 핵심 교육과정 개정 방향, 범위, 실체를 구체화하는 것을 도왔다.

또한 이와 관련하여 교육과정 개정의 기본 원리로서 기존의 전인교육(Holistic education)적 접근을 심화하는 입장을 견지하였는데, 첫째, 핀란드식 평등주의와 아동중심 교육원리에 기반한다. 둘째, 긍정적 정서경험, 협력학습과 상호작용, 창조적 활동이 학습을 증진시킨다는 학습 개념에 기반한다. 셋째, 교과외 비율 조정, 개별 교과내용 감소 및 학습지원 수단으로서의 평가를 강조하였다. 그리고 교육과정 개정 작업의 방안으로서 첫째, 학습 과정에서 학생 평가의 중요성이 더 잘 기술되도록 하였고, 둘째 조직문화 발전을 위한 목표가 잘 정의되도록 강조하였다. 이는 학교를 학습 조직체로 보는 방안으로 학교가 학생의 성장을 지원하고, 학습하는 학생 모두를 격려하는 가운데 학교 스스로가 학습하는 공동체가 되어야 한다는 의미이다.

핵심 교육과정 개정의 목표, 주요 질문, 기본원리, 방안을 바탕으로 살펴볼 때, 개정 교육과정의 주요 사항은 포괄적 역량 강화, 목표로서 지속가능한 미래, 모든 교육영역에서의 평등, 학생의 필요충족 및 안녕과 학습전제조건 충족, 기본교육, 학습 연속성의 일관성, 국제적 시각과 글로벌 책임감, 풍부함으로서의 언어와 문화에 대한 인식, 지식과 함께 작동할 테크놀로지 변화, 광범위기반 복합 읽기·쓰기로 요약될 수 있다.

3. 2014 국가 핵심 교육과정 개정 주요 결과

본 절에서는 핀란드 2014 국가 핵심 교육과정 개정의 주요 내용을 제시하고 핵심 교육과정의 총론과 각론에 해당되는 내용을 요약·제시하였다.

가. 2014 국가 핵심 교육과정 개정의 주요 내용

1) 다학제간 학습 도입

핀란드 2014 국가 핵심 교육과정 개정에서 가장 주목을 받은 내용은 포괄적 역량을 발달시키기 위해 다학제간 학습(multidisciplinary learning; 주제, 현상, 프로젝트 기반)을 도입하였다는 점이었다. 2016년 8월부터 종합학교에 도입된 새 교육과정은 다학제간 학습을 의무적으로 연간 1회 이상을 시행하도록 하고 있고 지역을 단위로 하여 공동 교육과정에서 주제를 결정하도록 하였다. 다학제간 학습은 공감각적이고 전체적인 삶의 과정에서 마주치는 현상을 중심으로 학습하는 1~2학년 교과, 성격상 범교과적 특성을 가지고 있는 3~6학년 환경 교과, 7~9학년 보건 교과에서 집중적으로 다루도록 하였다.

예를 들어, 7학년은 '지속가능한 발전'을 다학제간 학습의 주제로 채택하여 생태학, 경제학, 문화, 사회의 네 분야로 나누어 분야별 스스로 학습을 진행하고, 분야별로 모여 소주제 토의를 할 수 있도록 한다. 본격적인 다학제간 학습의 수업에 들어가기 전에 앞서 학생들은 약 3시간 정도 어떻게 학습을 진행할지 상의하고, 교사는 교육학적 함의가 포함될 수 있도록 해당 학년의 교육과정에서 다루어야 할 내용이 포함되도록 안내자의 역할을 수행한다. 주당 1회 3시간이 배정된 다학제간 학습은 4주에 걸쳐 진행한다. 핀란드의 이와 같은 다학제간 학습 시행은 교원을 교육전문가로 인정하는 사회문화와 높은 자율성을 바탕으로 하고 있다.

그러나 교육과정 속에 다학제간 학습을 도입하고 지역 교육과정 개발에 대한 지침을 안내하고 있기는 하지만 유연한 운영 역시 놓치지 않고 있다. 다학제간 학습은 '과목 기반이거나 통합적일 수 있도록 하고', '학년에 따라 진도를 나가는 수업', '학습자의 개별 교육계획에 기반한 학년에서 벗어난 학습' 등 다양한 유형을 인정함으로써 제도적으로 실험과 혁신의 가능성을 열어두면서도 신중하고도 점진적인 접근 방식을 취하고 있다.

2) 학습자 중심의 개별화 교육과정 도입

2014 국가 핵심 교육과정의 또 다른 특징은 학습자 중심의 개별화 교육과정을 도입한 것이다. 핀란드 교육과정의 큰 특징 중 하나는 ‘학습자 중심성’으로서 학교의 중심이 학교 자체가 아니라 학생임을 명확히 하고 있다.

학생은 필요에 따라 교육과정, 상담, 학습 및 출석에서의 충분한 지원 속에서 교육을 받을 자격이 있다. (… 중략 …) 학생은 교육과 법에 보장되는 사회서비스 참여에 필요한 무상 학생 복지를 받을 자격이 있다. (2.1. 교육조직 관리 의무)

출처: Finnish National Board of Education(2016, p.22)

학교 교육이 전인적 과정으로서 평생교육의 일부이고 학생을 위해 학교조직 및 교사가 존재한다는 점을 강조하였다. 교육과정 역시 학생의 삶에 대한 접근과 마찬가지로 전인적인 차원에서 접근하였다. 따라서 국가 핵심 교육과정은 ‘기본교육, 수업, 평가와 학습지원, 상담과 학생복지, 가정과 학교 및 학교 밖 기관 간 협력 등이 포함되어야 한다’라고 기술함으로써 학습자 중심의 개별화 교육을 강조하고 있다.

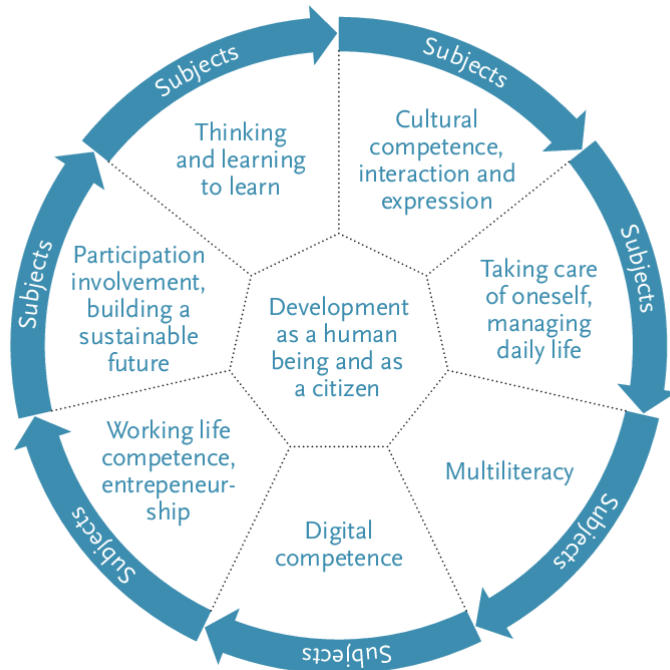
예를 들어, 영재학생을 지원하는 등 개별 수업 진행을 가능케 하는 무학년제 수업이나 약한 학습동기를 보이거나 직장생활에서 배제될 위험이 있는 것으로 평가되는 학생을 대상으로 중퇴율 감소와 소외 예방을 위해 제공하는 유연한 기초교육 등 다양한 형식의 교육과정 운영을 제도화하였다. 그밖에도 학생 수가 적거나 기타 교육적 이유로 편성할 수 있는 다학년 수업이나 다양한 과목들을 공부할 기회를 제공하기 위한 원격학습 등도 도입되었다.

특수교육도 보다 폭넓고 정교하게 접근하여 학습곤란도 자체를 특수교육 지원의 범주에 포괄하여 3단계(일반, 강화, 특수 지원)로 구분·지원한다. 지원의 목적은 더 심각한 문제와 그 장기적인 영향을 예방하고 학생이 성공의 경험을 얻을 수 있는 기회를 확보하는 것으로, 학생의 최선의 이익을 위해 다른 교육 기관이나 학교로 전학하는 경우를 제외하고는 자신의 교육 기관 및 학교에서 지원을 받는다.

3) 포괄적 역량(transversal competence) 도입

2014 국가 핵심 교육과정에서 포괄적 역량이 개발되고 교육과정 문서 속에 구체화된

것이 큰 특징 중 하나이다. 핀란드 국가교육위원회는 포괄적 역량이 국가 교육목표를 성취하는 데 부합하며 서로 관련된다고 보았다. 포괄적 역량을 사고와 학습 능력(Thinking and learning to learn, T1), 문화적 역량 및 상호작용과 자기표현(Cultural competence, interaction and self-expression, T2), 자기 자신과 생활의 관리(Taking care of oneself and managing daily life, T3), 다중문해력(Multiliteracy, T4), ICT 역량(ICT competence, T5), 직업 생활 역량과 기업가 정신(Working life competence and entrepreneurship, T6), 참여, 소속과 지속가능한 미래구축(Participation, involvement and building a sustainable future, T7), 7가지로 구체화하고 이를 정의하였다. 이와 같은 7개의 포괄적 역량이 민주시민으로서 미래 사회에 지속가능한 삶을 살아가는데 필요한 능력과 태도를 균형적으로 포함한다고 보았다. 포괄적 역량은 교과 목표와 핵심 내용 영역에서 고려되고, 교수·학습 과정과 다양한 활동 속에서 길러지도록 설계되었다. 각 교과는 고유의 지식과 기능을 가르치되, 포괄적 역량을 길러주기 위해 다른 교과와 통합하여 지도할 것이 권장되었다.



[그림 III-1] 핀란드 기본교육의 7개 포괄적 역량

출처: Halinen(2018, p.85)

7개의 포괄적 역량은 기본교육의 일반적 목표로 포함되어 다음의 예와 같이 각 교과 교육과정에 반영되어 교과 내용 지식과 역량의 통합을 추구하고 있다. 예를 들어, T5-ICT 역량은 모든 교과에 적용되어 그것을 다양한 방식으로 응용하여 개발하도록 했다.

〈표 III-1〉 핀란드 2014 국가 핵심 교육과정 7~9학년 역사과 수업 목표(Objectives)

수업의 목표	목표 관련 내용 체계	포괄적 역량
표현과 가치, 태도		
O1 학생이 지녀야 할 지식의 한 영역으로서, 그리고 학생의 정체성을 형성하는 과목으로서의 역사에 관한 관심을 넓힌다.	C1-C6	T1-T7
과거에 대한 정보 수집		
O2 학생으로 하여금 다양한 시대, 적절한 사료로부터 역사정보를 수집하고 그 신뢰성을 평가하는 활동을 하게 한다.	C1-C6	T1-T5
O3 학생이 역사 정보는 다양한 방법으로 해석될 수 있다는 것을 이해할 수 있도록 돕는다.	C1-C6	T1, T2, T4
역사 현상에 대한 이해		
O4 학생이 시대와 관련된 개념을 이해하는 능력을 신장시킨다.	C1-C6	T1, T2, T3
O5 학생에게 다른 시대 상황 속 인간의 행동과 의사결정에 영향을 준 요인을 이해하도록 안내한다.	C1-C6	T1-T4, T6, T7
O6 학생이 역사적 사건과 현상의 다양한 원인을 숙고하도록 돕는다.	C1-C6	T1, T2, T4
O7 학생들이 역사 변화와 연속성을 분석하도록 안내한다.	C1-C6	T1, T2, T4
역사 지식의 적용		
O8 학생이 (역사) 해석을 만들어낼 수 있도록 격려한다.	C1-C6	T1, T2, T4
O9 학생이 인간 활동의 의도를 설명할 수 있도록 안내한다.	C1-C6	T1-T4, T7
O10 학생으로 하여금 왜 역사 정보가 해석될 수 있고 다양한 상황에서 다르게 쓰이는지, 해석의 신뢰성을 비판적으로 평가하는지 설명하도록 안내한다.	C1-C6	T1, T2, T4, T5
O11 학생이 다양한 자료를 사용하고 비교하는 것, 그리고 그 자료를 바탕으로 하는 정당화를 통해 자신의 고유성을 형성하는 역량을 개발하도록 안내한다.	C1-C6	T1, T2, T4, T5
O12 학생이 자신의 역사 지식에 바탕을 두고 대안적 미래를 평가할 수 있도록 안내한다.	C1-C6	T1-T7

출처: Finnish National Board of Education(2016, p.503) 번역

이와 같은 포괄적 역량은 간략한 교과 내용체계(C1~C6)와 결합되어 교육 활동이 교과만의 틀에 얽매이는 것을 방지하는 동시에 교사가 교육과정 운영, 교수학습 전략 개발 등에서 자율성을 가질 여지를 마련해 준다고 할 수 있다.

4) 학교와 교육과정 운영의 자율성

2014 국가 핵심 교육과정은 교육과정 운영에 대한 학교의 자율성을 부여하고자 하였다. 핀란드는 2014년부터 핀란드교육평가원(Finnish Education Evaluation Center)을 설치하여 공교육 운영 정보를 더욱 체계적으로 수집하고 참고 가능한 자료를 개발하여 지방 정부 및 학교가 교육과정을 수립하는데 도움을 주고자 하였다. 개정 교육과정을 통해 국가교육위원회는 지방 정부 및 학교 단위 자율성 강화의 장·단점을 모두 고려하였다. 2014 국가 핵심 교육과정은 최소 시수에 대한 지침을 정해주되 지방 정부 및 학교가 이를 참고로 다시 결정할 수 있도록 했다. 예를 들어, 제1외국어의 경우 3학년에 시작하도록 명시하였으나, 헬싱키 시의 경우 1학년부터, 중부 유바스펠라시는 2학년부터 시작한다. 1990년대 이후 학교 감사가 사라져 교실 규모나 학생 구성 방식 등이 학교 권한으로 남겨지게 되었다. 학교 예산의 경우, 학교 수입은 중앙 정부 및 지방 정부가 1/4, 3/4 지원하는 교육 예산에 의존한다. 이는 기본적으로 학교급, 학생 수, 학교의 특수 상황에 고정되어 예산 운영이 한정되어 있다고 볼 수 있다.

교육과정 운영과 관련해서도 2014 국가 핵심 교육과정은 최소 수업시수를 제시하지만 과목의 시작 학년이나 선택 과목의 종류, 최소 시수 이상의 수업 배치는 학교 재량에 해당된다. 외국어뿐만 아니라 수업을 시작하는 학년이 범주로 묶여 있을 뿐 특정 학년을 지정하지는 않는다. 중학교(7~9학년) 수준부터는 스포츠, 음악, 예술, 수학, 과학 외국어 같은 특정 영역을 특화한 학교가 전국적으로 존재한다. 2014 국가 핵심 교육과정의 중점 사항인 다학제간 학습도 국가 교육과정에서는 주제, 횟수, 기간, 구성방법 및 예산 활용에 있어서 학교에 자율성을 부여하였다.

5) 민주주의, 참여 및 협력을 강조하는 학교 문화

핀란드 2014 국가 핵심 교육과정의 또 하나의 특징은 학교 문화를 중요하게 다룬다는

점이다. 학교 문화는 기본교육 실행에 있어 중요성의 인식 여부에 관계없이 구성원들에게 영향을 주며, 학교 과업의 질에 영향을 준다. 따라서 학교 문화의 기본 바탕은 개방적·상호관계적 토의에 기반해야 하고, 타인을 존중하고 공동체 구성원의 참여를 보장하며 신뢰를 이끌어 나가는 것이어야 한다고 강조하고 있다.

핀란드는 학교를 기본적으로 학습공동체로서 바라봄으로써 배움은 다른 학생들, 교사와 다른 성인, 다양한 공동체와 환경 속에서 상호작용을 통해 일어난다고 본다. 따라서 인간으로서 개인이 성장하는 것과 공동체를 위해 훌륭한 삶을 살아가는 것은 분리할 수 없는 배움의 요소로 본다. 이에 따라 학습공동체의 운영 원리로서 민주적 협력과 참여가 강조되었다. 교육과정 및 연간계획 준비 과정에서의 협력은 구성원의 목표 공유와 교육활동의 일관성 면에서 응집력을 가져온다. 그렇기에 교육과정은 교직원 사이의 전문적 협력 외에도 학생과 학생의 보호자, 더 나아가 학교 주변의 지역사회와의 협력까지 포괄하며 그들이 참여할 수 있는 기회를 준비 방식에 상관없이 보장해야 함을 명시하고 있다. 단적으로 교육과정의 학생복지 및 가정과의 협력 부분을 작성할 때 지역사회 보건사회 당국과의 협력까지 절차화하고 있다. 그래야만 학교 교육을 풍성하게 만들고 모든 학생의 출석, 안전 및 복지를 보장할 수 있다는 것이다.

무엇보다 2014 국가 핵심 교육과정은 학생의 참여가 두드러질 수 있는 여건을 마련하였다. 학생들이 협력과 민주적 행동을 경험하는 실생활에서 민주주의 기술을 연습하는 기회를 제공하기 위해서였다. 이러한 학생 참여의 강조는 학습 환경과 학교 과업 구성에 이르기까지 광범위하다. 학생들은 인체공학, 생태학적 특성, 미학, 접근성, 소음 조건 등이 고려된 기초 교육을 위한 시설계획을 비롯한 학습 환경 계획 때 참여하며, 교육과정 및 교칙을 준비할 때에도 참여 기회를 제공받아야 한다.

또한 공동체의 안녕과 질서 역시 중시되었다. 학생들은 규칙이 준수되고 학업이 방해받지 않는 안전한 학습 환경을 누릴 권리가 있으므로 학교는 평화로운 학업 분위기를 장려하는 여러 수단을 가지고 있으며, 그 중 핵심은 교사의 지도 및 피드백, 협력과 함께 책임을 나누는 보살핌이다. 교육을 방해하는 학생은 교실이나 교육시설에서 거절당하거나 학교에서 퇴학당할 수 있다. 폭력이나 공격적인 행동으로 타인의 안전을 위협할 위험이 있을 경우 남은 수업일간 수업 참여가 금지될 수도 있다. 이러한 학생의 부적절한 행동에 개입하는 징계적 교육 토론과 징계의 절차는 기본교육법에 규정되어 있으며, 이의 목적은 학생의

행동을 개선하고 복지(well-being)를 지원할 수 있는 방법을 찾는 것이다. 또한 징계조치의 사용은 적절하고 일반적으로 용인되는 객관적인 이유에 근거해야 하며, 행위에 비례해야 한다. 또한 학생의 나이와 발달 단계도 고려해야 하며, 학생에게 수치스럽거나 모욕적인 방식으로 사용될 수 없게 하였다.

나. 핵심교육과정 총론과 교과 교육과정 각론의 특징

2014 핀란드 국가 핵심교육과정 전반부(1~12장)는 총론으로서, 일반적 교육과정 운영 및 지원에 관련된 사항이 총망라되어 있다. 후반부(13~15장)는 교과별 각론에 해당되며, 성취할 포괄적 역량과 학습할 교과 내용이 담겨 있다.

1) 총론: '구체적 현장성'에 중점

핀란드 2014 국가 핵심 교육과정의 총론은 180여 쪽에 이르는데, 교육과정 운영 및 지원과 관련된 내용이 자세하게 서술되어 있다. 교육부(청)의 기본계획 및 지침의 주요사항은 물론, 실제 학교 현장에서 즉시 활용가능한 내용들이 포함되어 있다. 학교 현장의 활용가능한 내용은 예시와 더불어 그렇게 해야 하는 이유도 서술되어 있다. 심지어 학교에서 발급하는 통지표나 증명서의 종류와 들어갈 내용까지 적혀있다.

또한 총론의 내용은 상향식 형태의 합의 절차를 거친 것이다. 그 과정에서 일선 학교 현장에서 부딪힐 수 있는 여러 사안들이 정리·집약되었고, 더 나아가 공통적인 부분은 표준화되어 학교마다 별도로 작업하는 비효율이 발생하지 않도록 하였다. 수많은 참여와 숙의 과정을 통해 종합성과 일관성을 담고 있는데, 예를 들면 다음과 같다.

8. 학생 복지

어린이/청소년이 성장하고 학교를 운영하는 환경이 변화하는 상황에서, 학생 복지는 학교의 기본 활동에서 점점 더 중요한 부분이 되었다. 학생 복지는 학교의 수업 및 교육 제공 임무와 밀접히 관련되어 있다. 이 과정에서 학생의 이익을 최우선으로 고려해야 한다. (...중략...) 학생 복지 업무의 지도 원칙은 기밀유지, 학생 및 보호자에 대한 존중, 참여 촉진 등이다. (...중략...)

8.5. 지역 결정 사항 및 학교복지 계획 준비

학교 복지 계획

교육제공자는 학생 복지의 실행, 평가 및 개발을 안내하기 위한 학교 복지 계획을 반드시 작성해야 한다. 이 계획은 교직원, 학생 및 보호자와 협력하여 작성해야 한다. 둘 이상의 학교가 공통의 계획을 공유할 수 있다. (…중략…) 학교 복지 계획에는 다음이 포함된다.

- 1) 학생 복지에 대한 전반적 요구 및 가능한 학생 복지 서비스(…중략…)
 - 2) 공통 학생 복지 및 그 운영 방법
 - 공통 학생 복지 조직, 학교 공동체 및 환경의 건강과 안전, 웰빙 향상을 위한 방법 안내
 - 학교 복지 담당 그룹의 운영 방법 및 관행
 - 학생 웰빙 향상을 위한 학생 복지 개발 시 학교 외부 부문과의 협력
 - 지도 상담, 교육전환 및 추가수업 계획에 대한 협력(…중략…)
 - 사고예방, 응급처치 조직 및 치료 의뢰
 - 담배, 술 및 기타 중독 약물의 사용 예방 치료에 대한 의뢰
 - 학교 교통편 대기 시간 및 안전에 대한 지침
 - 폭력, 왕따와 괴롭힘을 당하는 학생 보호 계획*
 - 사고 및 위협과 위험 상황에서의 행동**
- * /, ** 이 두 항목에는 추가 내용이 있음(학교폭력 처리요령 및 안전교육 등)

출처: Finnish National Board of Education(2016, p.151, p.162-165) 번역

이상의 내용이 갖는 함의는 다음의 몇 가지 사항으로 요약될 수 있다.

첫째, 핀란드의 교육과정은 일관성 있게 구조화되어 있어 영역 간 충돌의 가능성을 크게 줄였다. 특정 집단과 부서가 과도한 영향력을 발휘하거나, 업무영역 간 갈등이 발생할 가능성을 방지한 것이다.

둘째, 흔히 한국에서 ‘행정 업무’로 분류되는, 교육부(청)의 공문에 의해 시행되는 학교와 교사의 업무들이 대부분 교육과정 문서에 포함되어 있다. 이로써 학교는 자체적인 계획을 수립하고 그 과제들을 수행할 수 있는 것이다. 그만큼 학교의 자율성과 책무성은 강화된다. 수많은 공문에 들어 있는 시시콜콜한 내용들(위원회 구성, 컨설팅, 기한 등)에 의해 작동되는 한국의 학교 현실을 떠올리면, 핀란드의 사례는 충분히 본받을만하다.

셋째, 학교의 모든 교육활동이 교육과정 문서에 포함되어 있기 때문에, 별도의 공모사업에 참여하거나 목적사업에 예산을 편성을 필요가 없어진다. 요컨대 각종 목적사업비를 줄이고 학교 예산을 기본예산으로 일원화할 여지가 커지는 것이다. 각종 사업보고서 역시 대부분 학교 교육과정 평가에 포함할 수 있게 된다.

그리고 무엇보다, 핀란드에서 이러한 교육과정이 가능한 이유도 생각해 보아야 한다.

그것은 교육적 목표에 대한 사회적 합의를 바탕으로, 실질적인 교육과정 개발 절차와 권한이 지자체와 일선학교로 상당부분 이양되어 있기 때문이다. 또한 그 과정에서 실제 교육활동을 책임지는 교사들의 참여가 확대되고, 투명하고 민주적인 토론을 통해 상향식으로 교육과정이 만들어지기 때문일 것으로 판단된다.

2) 각론: 학생 발달 중심, 현장의 자율성 강조

핀란드 2014 국가 핵심 교육과정에 포함된 교과목의 각론은 약 700여 쪽이다. 물론 다루는 범위가 우리나라의 중학교까지인 1~9학년인지라 고교 과정인 12학년까지 담고 있는 한국 교육과정과 직접 비교하기는 어렵다. 핀란드의 교과별 교육과정은 핵심 교육과정으로 구성되어 있어 간략화되어 있다고 할 수 있고, 핵심 교육과정을 바탕으로 지역과 학교의 교육과정이 풍부하게 개발된다고 할 수 있다.

〈표 III-2〉 핀란드 2014 국가 핵심 교육과정 7~9학년 과목 편제

15 7~9학년
15.1 6학년에서 7학년으로의 전환 및 7~9학년의 과제
15.2 7~9학년 과정에서의 포괄적 역량
15.3 지역에서 결정할 사안들
15.4 7~9학년 과정에서의 과목
15.4.1 모국어와 문학
15.4.2 제2공용어
15.4.3 외국어
15.4.4 수학
15.4.5 생물
15.4.6 지리
15.4.7 물리
15.4.8 화학
15.4.9 보건
15.4.10 종교
15.4.11 윤리
15.4.12 역사
15.4.13 사회
15.4.14 음악

15.4.15 미술
 15.4.16 공예
 15.4.17 체육
 15.4.18 가정경제
 15.4.19 지도 상담

출처: Finnish National Board of Education(2016, p.12) 번역

편제된 과목 수 자체는 한국보다 많은 편이다(교과 편제와 최소 시수 자체는 법령으로 정해짐). 인위적으로 통합과목(예컨대 통합사회, 통합과학)을 만들지 않고, 과목의 학습량이 적정화·대강화 되어 있어 학습부담 경감을 위해 무리하게 과목의 수를 줄일 필요가 없기 때문이다.

초등단계부터 시작되는 이러한 과목 구조는 기본교육(1~9학년)이후의 고등학교 교육과정(National Core Curriculum for General Upper secondary schools)에서도 거의 그대로 이어져 복잡하지 않다. 선택권 보장을 위해 과목 자체를 과도하게 세분화(가령 국어과는 국어, 화법과 작문, 독서, 언어와 매체, 문학, 실용 국어, 심화 국어, 고전 읽기 등으로 세분화됨)하는 한국과는 다른 모습이다.

이는 학생 중심의 교육과정에 대한 인식의 차이로 보인다. 한국에서는 세분화된 과목에 대한 선택권을 부여하는데 중점을 두는 반면, 핀란드에서는 학습과정에서 주도권을 행사할 수 있을 때 학생 중심의 교육과정이 실현된다고 보는 것이다.

각 과목 각론의 세부사항에는 연령대에 부합하는 그 과목의 과제, 교육목표, 핵심적인 내용 체계, 목표와 관련된 연령대에 적합한 학습환경과 교수학습 방법, 역시 연령대에 적합한 안내 및 지원 요소들, 평가 등이 포함되어 있다. 7~9학년 교육과정 각론의 마지막에는 기본교육 최종평가를 위한 교수요목(syllabus)이 포함된 평가기준도 들어가 있다.

교과별 교육과정 각론은 철저하게 학생의 발달을 중심으로 구성되어 있으며 내용 자체는 대강화(大綱化) 되어 대단히 성근 편이다. 다음은 우리나라의 중학교에 해당하는 핀란드 7~9학년 수학교과 내용체계이다.

〈표 Ⅲ-3〉 핀란드 2014 국가 핵심 교육과정 7~9학년 수학과 내용 체계(Key content areas)

C1 사고 기술과 수단 : 학생들은 규칙과 경로성을 발견하고 정확히 제시하는 등의 논리적 사고가 요구되는 활동을 연습합니다. 또한 가능한 대안의 수를 고려하고 결정합니다. 학생의 추론 및 논증 능력을 신장시킵니다. 학생들은 수학적 표기법을 해석하고 생산하는 연습을 합니다. 또한 증거 제시의 기본 사항을 익힙니다. 명제의 진위를 가리는 연습도 합니다. 학생들은 알고리즘적 사고를 심화시킵니다. 학생들은 프로그래밍을 하고 기성 컴퓨터 프로그램을 수학 학습의 일부로서 사용합니다.

C2 수와 연산 : 학생들은 기본 연산을 연습하고 음수로도 연습합니다. 분수 연산 능력을 강화하고 분수로 곱하고 나누는 법을 배웁니다. 학생들은 반대수, 역수, 절댓값의 개념을 익힙니다. 숫자의 범위가 실수로 확장됩니다. 학생들은 나눗셈과 소인수분해를 익힙니다. 또한 소(小)수에 대한 연산 능력을 향상시킵니다. 학생들은 정확한 값과 근사값의 차이(오차), 반올림에 대한 이해를 강화합니다. 학생들은 백분율의 개념을 이해하고 계산을 연습하며 전체에서 차지하는 비율을 압니다. 학생들은 변환값, 기본값 및 비율에 대해 배우고, 정수 지수를 써서 지수 계산을 연습합니다. 또한 제곱근의 개념을 익히고 계산을 연습합니다.

C3 대수 : 학생들은 변수의 개념과 수학적 표현의 값 계산을 익힙니다. 학생들은 지수로 표현하는 환산을 연습합니다. 다항식의 개념을 익히고 다항식의 사칙연산을 익힙니다. 학생들은 치환을 연습하고 1차 방정식과 불완전한 2차 방정식을 만들고 풀입니다. 또한 연립 방정식을 기하 및 대수적으로 풀고, 1차 부등식을 익히고 풀이합니다. 학생들은 수열을 만들고 검토하는 기술을 심화시킵니다. 또한 문제해결에 비례를 사용합니다.

C4 함수 : 상관관계는 그래프와 식으로 표현됩니다. 학생들은 정비례 및 반비례에 익숙해집니다. 학생들은 함수의 개념을 익힙니다. 또한 좌표에 직선과 포물선을 그립니다. 학생들은 기울기와 상수항의 개념을 배웁니다. 예컨대 함수의 증가 감소 상태를 검토하여 그래프를 해석하고 기울기가 0인 점을 찾아냅니다.

C5 기하 : 학생들은 점, 선분, 직선 및 각도의 개념에 대한 이해를 넓히고 직선과 반직선의 개념을 익힙니다. 또한 선, 각도, 다각형의 연결된 속성을 조사합니다. 학생들은 유사성과 일치의 개념에 대한 이해를 강화합니다. 학생들은 기하학적 구조를 연습합니다. 그들은 피타고라스 정리, 피타고라스 정리의 역, 삼각함수의 사용법을 배웁니다. 또한 원주각과 중심각에 대해 배우고 탈레스의 정리를 익힙니다. 학생들은 다각형의 둘레와 넓이를 계산합니다. 또한 원의 넓이와 둘레의 길이, 부채꼴의 호의 길이와 넓이를 계산하는 연습을 합니다.

다. 학생들은 입체도형을 조사합니다. 학생들은 구, 원기둥 및 원뿔의 넓이와 부피 계산법을 배웁니다. 또한 측정단위 및 단위변환에 대한 용어를 강화하고 확장합니다.

C6 데이터 처리와 통계 및 확률 : 학생들은 데이터의 수집, 구조화 및 분석 기술을 심화합니다. 또한 평균 및 최빈값의 개념을 이해시킵니다. 학생들은 도수, 상대도수 및 중앙값을 연습하며, 분산의 개념을 익힙니다. 또한 학생들은 서로 다른 다이어그램을 만들고 해석하며 확률을 계산합니다.

출처: Finnish National Board of Education(2016, p.738-740) 내용을 표로 정리

반면 한국의 중학교 수학 교육과정에는 핀란드의 C2(수와 연산)에 해당하는 영역에는 16개의 성취기준이 들어갈 뿐만 아니라, 역시 각 영역별로 다음과 같은 학습요소와 교수·학습 방법 및 유의 사항, 평가 방법 및 유의 사항 등이 뒤따른다. 물론 이중의 일부는 적절한 난이도를 유지하고 선행학습을 예방하기 위한 장치이기도 하다.

〈표 III-4〉 우리나라 2015 개정 교육과정 중학교 1~3학년 수와 연산 영역 학습 요소

소수, 합성수, 거듭제곱, 지수, 밑, 소인수, 소인수분해, 서로소, 양수, 음수, 양의 정수, 음의 정수, 정수, 수직선, 양의 유리수, 음의 유리수, 유리수, 절댓값, 교환법칙, 결합법칙, 분배법칙, 역수, 유한소수, 무한소수, 순환소수, 순환마디, 제곱근, 근호, 무리수, 실수, 분모의 유리화, 양의 부호(+), 음의 부호(-), ||, ≤, ≥, 순환소수 표현(예. $7.\dot{2}1\dot{5}$), $\sqrt{\quad}$

출처: 교육부 고시 제2015-74호 [별책 8] (2015, p.29)

핀란드 교육과정 각 교과별 평가 또한 역량 중심적이다. 평가표는 간결하게 내용요소(C)와 포괄적 역량(T)을 조합하는 형태로 1쪽 내외로 되어 있다. 이처럼 교육과정의 교과 각론이 대강화되면 현장의 자율성은 확대될 수 있다. 즉, 학생의 흥미와 진로, 그리고 무엇보다 중요한 ‘속도’에 따라 유연하게 대응할 수 있다는 의미이다. 이렇게 현장이 어떤 학생은 5학년 때 130cm였지만 10학년 때 180cm로 자랄 수도 있고, 또 다른 학생은 5학년 때 160cm가 되어 10학년 때도 그대로 160cm일 수도 있는 역동적 현실에 대응할 수 있는 전문적 자율성을 부여받는 것은 학생 중심 교육혁신의 중요한 전제 중 하나가 충족됨을 의미한다.

다. 평가

● 학생의 자체 평가 중시

핀란드에서 평가의 목적은 학습을 안내하고 장려하는 것이다. 특히 학생의 자체 평가 능력을 계발하는 것을 강조한다. 핀란드의 공식 통지표에는 학생의 학습 계획이 꼭 들어가게 되어 있다. 성공의 경험을 통해 학생들로 하여금 더 많은 것을 배우도록 고취하는 동시에 실패와 오답 역시 학습 과정의 일부임을 이해하도록 하는 것이 중요하기 때문에 이러한 자체 평가를 통해 자신의 학습에 대해 책임지는 것을 배우게 한다는 것이다.

그렇기에 핀란드의 평가는 서열이 아닌 목표에 바탕을 둔 절대평가이다. 교육과정의 평가의 특성과 일반적 원리를 서술하는 항목의 첫째 줄에 학생의 성취가 다른 학생의 성과와 비교되지 않는다는 점을 명시하고 있다. 또한 학습자의 연령과 능력에 따라 시행되어야 하고, 특히 학생의 이전 성취도 및 설정 목표에 비례하여 이루어져야 한다는 것 역시 명시되어 있다.

이를 위하여 저학년에서는 학생들이 자신의 성취와 강점을 깨닫고 학교 공부를 위해 설정된 목표를 인식하도록 도움을 주어 자기 평가의 기술을 익히게 한다. 고학년에서는 학생들이 점점 더 자기 통제력을 기르도록 성취와 강점의 인식 외 학습과 진도를 조금 더 분석적으로 평가한다. 자기평가와 동료평가 과정에서의 토론을 통해 학생들은 자신의 위치를 인식하고 학습을 개선할 방법을 찾게 된다고 한다.

또한 평가에 대한 신뢰성을 높이고 특별지원을 펼치기 위한 가정과의 협력(평가 기준에 대한 공동토론, 학생의 진행 상황과 관련된 빈번한 정보 제공 등) 역시 평가 문화의 한 부분으로 중시되고 있다.

핀란드 교육과정에서 평가의 영역은 학습, 행동, 공부법(계획 세우기, 학습관리 및 평가, 모둠별 협력 등) 3개 영역이다. 단 행동평가는 수치화되지 않고 통지표에 별도로 표기되며 각종 증명서에는 들어가지 않는다. 또한 포괄적 역량 평가를 지향한다.

● 실질적 피드백을 위한 평가 및 성적 산출

핀란드 기본교육에서는 학기 중 평가와 학기말 최종 평가 등 두 유형의 평가가 진행된다. 성적을 산출하기 위한 평가를 할 때에는 교육과정상의 목표에 기반한 평가 기준을 사용해야

하며, 각기 다른 학생이 각기 다른 성공의 경험을 맞볼 수 있도록 가능한 한 다양한 평가방법을 통해, 언어장벽 등 학생의 상황에 적합한 유연한 평가가 될 수 있도록 특별한 주의를 기울여야 한다.

본질적으로 형성적인 학기 중 평가는 자기평가와 동료평가, 교사의 피드백 등으로 이루어진다. 교사들은 피드백을 제공할 때 학습자가 배우기 바라는 것, 이미 배운 것, 학습을 개선하는 법을 이해하도록 돕는다. 그리하여 학생들이 메타인지를 익히며 학습의 개선과 학습 주제에 대한 구조화된 이해를 촉진하도록 한다.

최종 평가는 학습 과정이 끝날 때 이루어지는 한 학생의 성취도에 대한 종합적인 평가이며, 그 결과는 학년 말 의무적으로 발행하는 통지표, 전학이나 상급학교 진학을 위한 각종 증명서(한국에서 입시용으로 제공되는 학교생활기록부II와 유사하나 행동발달 등은 제공되지 않음)의 형태로 학생에게 전달된다. 여기에는 각 학년에서 목표를 어떻게 달성했는지를 나타내는 서술평가(words, adequate-excellent) 혹은 수치등급(numerical grades, 5-10)이 담겨 있다.

1~7학년에서는 교육 제공자의 재량에 따라 서술평가(verbal assessments) 혹은 수치등급을 쓰거나 두 시스템을 조합할 수 있으며, 8~9학년에서는 수치등급이 사용된다. 서술평가를 통해 학생의 성취수준과 향상 정도 모두에 대한 피드백을 줄 수 있다. 학생의 장점 및 이후의 학습 방향이나 목표 등 더욱 자세한 피드백도 가능하다.

각 과목에서 수치화된 등급을 나누기 위한 최종 평가 기준에는 각 등급 취득을 위한 지식과 역량 수준이 구체화되어 있다. 몇몇 목표에서 아주 우수하면 실패한 다른 목표를 보완할 수 있게 열려있기도 하다. 성적이 등급으로 산출되는 핵심 과목들은 모국어와 문학, 제2공용어, 외국어, 수학, 물리, 화학, 생물, 지리, 보건, 종교 또는 윤리, 역사, 사회, 음악, 미술, 공예, 체육, 그리고 가정경제이다. 일반 교과를 수강하는 특수교육 지원대상 학생은 일반 교과의 목표에 따라 평가받고, 개별교육계획(IEP)에 따라 교육을 받는 학생은 그 계획상 목표에 따라 서술평가를 받는다

수치등급이나 서술평가에서 일정한 성취를 보여야 다음 학년으로 진급할 수 있다. 낙제 과목이 있다면 유급될 수도 있다. 단 유급 처리 전 별도의 재시험 기회를 제공받을 수 있으며, 유급 결정을 내리기 전에는 학생 보호자의 의견을 듣는 절차가 있다.

참고문헌

- 교육부(2015). **수학과 교육과정**. 교육부 고시 제2015-74호 [별책 8].
- 교육부(2021). **2021년 업무계획**(2021. 1. 26).
- 박창언, 문지연, 이인숙, 정용주, 주정훈, 홍제남(2019). **교육과정 분권에 따른 서울시교육청 교육과정 거버넌스 구축 방안 연구**. 서울특별시교육청.
- 유경훈, 임종현, 김병찬(2017). 핀란드 교육개혁의 특징 분석. **한국교육학연구**, 23(1). 319~352.
- 윤은주 (2015). 민주주의 실현으로서 핀란드 교육과정개편이 주는 교훈: 누리과정 개편을 위한 논의. **한국보육지원학회지**, 11(1), 373~393.
- 최향섭, 김문조, 이명진, 김희연(2007). **미래예측방법론**. 정보통신정책연구원.
- 한국교육과정평가원(2012). **2012 교육과정·교육평가 국제동향 연구: 독일·러시아·영국·프랑스·핀란드**. 한국교육과정평가원 연구자료 ORM 2012-115-4.
- 한국보건산업진흥원 R&D정책기획팀(2013). **미래기술예측 방법론 매뉴얼**. 한국보건산업진흥원.
- 할리넨, 이르멜리(2020). **핀란드 교육과정, 이런 절차로 개정된다**. 교육을 바꾸는 사람들. <https://21erick.org/wp-content/uploads/2020/03/핀란드-교육과정-이런-절차로-개정된다-이르멜리-할리넨.pdf> (검색일: 2021. 4. 27)
- Airaksinen, T., Halinen, I. & Linturi, H.(2017). Futuribles of Learning 2030-Delphi supports the reform of the core curricula in Finland. *European Journal of Futures Research*, 5(2), 1~14.
- Atjonen, P., Halinen, I., Hämäläinen, S., Korkeakoski, E., Knubb-Manninen, G., Kupari, P., Mehtäläinen, J., Risku, A-M., Salonen, M., & Wikman, T. (2008). *Tavoitteista vuorovaikutukseen. Perusopetuksen pedagogiikan arviointi* [From goals to interaction. National evaluation of the pedagogy of basic education]. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 30. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Audience Dialogue (2011) *Glossary of Futures Studies*. <http://www.audiencedialogue.net/gloss-fut.html#morph> Luettu (검색일: 2021. 4. 27).
- City of Helsinki(2021). *Voluntary additional basic education(10th grade)*.

- <https://www.hel.fi/helsinki/en/childhood-and-education/comprehensive/what-how/kymppiluokat/> (검색일: 2021. 4. 27).
- Cook, Justin W.(2019). *Sustainability, Human Well-Being, and the Future of Education*. Cham, Switzerland: Palgrave.
- Finnish National Board of Education(2016). *National Core Curriculum for Basic Education 2014*. Next Print OY: Helsinki.
- Halinen, I. (2018). The new educational curriculum in Finland. In M. Matthes, L. Pulkkinen, C. Clouder, & B. Heys (Eds.), *Improving the quality of childhood in Europe* (7th ed., pp. 75–89). Brussels, Belgium: Alliance for Childhood European Network Foundation.
- Halinen, I., & Holappa, M.-S.(2013). Curricular balance based on dialogue, cooperation and trust-The case of Finland. In W. Kuiper & J. Berkvens (Eds.), *Balancing curriculum regulation and freedom across Europe. CIDREE yearbook*(pp.39-62). Enschede:SLO Netherlands Institute for Curriculum Development.
- Inayatullah, S.(2004). *The causal layered analysis (CLA) reader. Theory and Case Studies of an Integrative and Transformative Methodology*.https://mycourses.aalto.fi/pluginfile.php/1103406/mod_resource/content/1/CLA-reader.pdf (검색일: 2021. 4. 27).
- Inayatullah, S. (2017). *Causal Layered Analysis: A Four-Level Approach to Alternative Futures*. Paris: Futuribles International.
- Korkeakoski, E. & Siekkinen, T. (toim.).(2011). Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmajärjestelmän toimivuus. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 53. Jyväskylä. [Korkeakoski, E. & Siekkinen, T. (ed.).(2011). *The functionality of the curriculum system for pre-primary and basic education. Publications by the Education Evaluation Council 53. Jyväskylä. Published only in Finnish.*]
- Lavonen, J.(2017). Governance decentralisation in education: Finnish innovation in education. *Revista De Educación a Distancia*. 53(1). 1-22. <http://www.um.es/ead/red/53/lavonen.pdf> (검색일: 2021. 4. 27.).

- Lavonen, J.(2020). Curriculum and Teacher Education Reforms in Finland That Support the Development of Competences for the Twenty-First Century. In F. Reimers. & M. Fernando (Eds.) *Audacious Education Purposes* (65-80). Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-41882-3_3 (검색일: 2021. 4. 27.).
- Lijphart, A. (2012). *Patterns of Democracy : Government Forms and Performance in Thirty-Six Countries*. Yale University Press, 2012.
- Linturi, H., & Rubin, A. (2011). *Toinen koulu, toinen maailma. Oppimisen tulevaisuus 2030* [Another school, another world. The future of learning 2030]. Turun yliopiston Tulevaisuuden tutkimuskeskus. Tutu-julkaisuja 1/2011. Turku: University of Turku
- Linturi, H, Rubin, A, Airaksinen, T(2011). *Lukion tulevaisuus 2030- Toinen koulu, toinen maailma* [The Future of High School 2030 - Another School, Another World]. Opetushallitus. Otavan opisto: Tulevaisuudentutkimuskeskus.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö Koulutuspolitiikan osasto(2012). Tulevaisuuden perusopetus –valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako [*Ministry of Education and Culture Department for Education Policy(2012). Basic education of the future – national objectives and hourly distribution*]. <https://minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2012/liitteet/tr06.pdf?lang=fi> (검색일: 2021. 4. 27).
- Turoff, M. (1970). The Design of a Policy Delphi. *Technological Forecasting and Social Change*, 2(2), 149~171.
- Turoff M, Linstone H.(2002) *The Delphi Method: Techniques and Applications*. Newark, NJ: New Jersey Institute of Technology.
- Woudenberg, F. (1991). An Evaluation of Delphi. *Technological Forecasting and Social Change*, 40(2), 131~150.
- Vahtivuori-Hänninen, S., Halinen, I., Niemi, H., & Lavonen, J.(2014). A new Finnish national core curriculum for basic education 2014 and technology as an integrated tool for learning. In H. Niemi, J. Multisilta, L. Lipponen & M. Vivitsou (Eds.), *Finnish Innovations and Technologies in Schools* (21-32). Boston: Brill.

- Valtioneuvoston asetus(422/2012) (täytäntöönpano 1.8.2012). [*Government decree (422/2012) (enforcement 1. 8. 2012)*]. https://www.finlex.fi/fi/laki/kokoelma/oikaisut/sk20120422_1.pdf (검색일: 2021. 4. 27)
- Viikki Teacher Training School.(n.d.a). *Get to Know Us*. <https://www2.helsinki.fi/en/training-schools/viikki-teacher-training-school/get-to-know-us> (검색일: 2021. 4. 27).
- Viikki Teacher Training School.(n.d.b). *Curriculum in Basic Education(OPS 2016)*. <https://www2.helsinki.fi/fi/harjoittelukoulut/helsingin-yliopiston-viikin-normaalikoulu/perusopetus/perusopetuksen-ops-ja-valinnaisaineet> (검색일: 2021. 4. 27).
- Venäläinen, S., Saarinen, J., Johnson, P., Cantell, H., Jakobsson, G., Koivisto, P., Routti, M., Venäläinen, S., Saarinen, J., Johnson, P., Cantell, H., Jakobsson, G., Koivisto, P., Routti, M., Väänänen, J., Huhtanen, M., Kauppinen, L., & Viitala, M.(2020). *Perspectives from curriculum work – Evaluation of the implementation of the national core curricula for pre-primary and basic education 2014*. Tampere: PunaMusta Oy. https://karvi.fi/app/uploads/2020/01/0520_Abstract.pdf (검색일: 2021. 4.27).

부 록

[부록 1]

핀란드 2014 국가 핵심 교육과정 체제 및 교육과정 개혁 과정의 기본 특징과 절차

저	자	이르멜리 할리넨(Irmeli Halinen)
경	력	(전) 핀란드 국가교육위원회 교육과정 개발책임자 (현) Metodix Oy 교육 혁신 이사, 교육과정 관련 국제 전문가
주요 저서 및 논문		<ul style="list-style-type: none">• 할리넨, 이르멜리(2020). 핀란드 교육과정, 이런 절차로 개정된다. 교육을 바꾸는 사람들• Halinen, I. (2018). The New Educational Curriculum in Finland in Matthes, M. et al.(Eds.). <i>Improving the Quality of Childhood in Europe·Volume 7</i>• Airaksinen, T., Halinen, I., & Linturi, H. (2017). Futuribles of learning 2030-Delphi supports the reform of the core curricula in Finland. <i>European Journal of Futures Research</i>, 5(1), 1-14.• Vahtivuori-Hänninen, S., Halinen, I., Niemi, H., & Lavonen, J.(2014). A new Finnish national core curriculum for basic education 2014 and technology as an integrated tool for learning. In H. Niemi, J. Multisilta, L. Lipponen & M. Vivitsou (Eds.), <i>Finnish Innovations and Technologies in Schools</i> (21-32). Boston: Brill.• Halinen, I., Järvinen, R. (2008). Towards inclusive education: the case of Finland. <i>Prospects</i>, 38, 77-97.

[부록 1]

핀란드 2014 국가 핵심 교육과정 체제 및 교육과정 개혁 과정의 기본 특징과 절차

1. 들어가며

핀란드 국가교육위원회는 핀란드의 중앙 교육 기관이고 교육 개발을 담당하고 있다. 취학 전 교육¹⁾, 기본교육, 자발적 추가 교육²⁾, 고등학교 교육(일반 및 직업), 예술 기본교육을 위한 국가 핵심 교육과정을 작성하고 결정한다. 국가교육위원회는 교육문화부의 지원 아래 일하는 전문 국가기관이다.

핀란드에는 핵심 교육과정 개혁 및 개정 과정에서 다층적 협력을 일궈 온 오랜 전통이 있다. 그 시작은 1970 기본교육 단계 국가 교육과정이 개정된 1980년대이며, 1985년에 처음으로 핵심 교육과정이 설계되었다. 교육제공자들(지자체, 국립 및 사립학교)은 국가 교육과정을 따르고, 그에 따라 자체 지역 교육과정을 작성할 것을 요청받았다. 교육과정에 대한 어느 정도의 자율성과 결정권이 교육제공자들에게 위임되었다.

다음 단계는 1990년대 초에 시작되었다. 1992년에서 1994년까지는 실험적 기간이었는데 12개의 지자체와 42개의 학교가 국가교육위원회의 ‘아쿠아리움 프로젝트’에 자발적으로 참여하였다. 목표는 각각의 참여 학교들이 학교 기반 교육과정을 만들 수 있는지 실험하는 것이었다. 이 프로젝트는 매우 성공적이었는데 이 결과를 바탕으로 1994년에

1) 취학 전 교육은 만 6세 어린이들을 대상으로 제공되는 의무교육이다. 2000년대부터 지자체들은 해당 연령에 속하는 모든 어린이들에게 무상으로 취학 전 교육을 제공할 의무를 이행해 왔으나, 2015년까지 취학 전 교육은 자발적 참여에 의한 교육이었다. 2015년 가을학기부터 취학 전교육은 의무교육으로 전환되었다. 각 지자체의 교육당국은 취학 전 교육을 유아교육 및 돌봄 기관과 연계하여 운영할지, 기본교육기관과 연계하여 운영할지 결정할 수 있다. 2016년 현재 82퍼센트는 유아교육 및 돌봄 기관에서, 18퍼센트는 학교에서 운영되고 있으며 1년(학년도)간 하루에 대략 네 시간 수업을 한다.(Finnish National Agency For Education, 2018).

2) 자발적 추가 교육(Lisäopetus)은 9년간의 기본교육 이후에 이어지는 10학년 교육으로 학생의 필요에 따라 자발적으로 선택하게 되며 기본교육의 맨 마지막 단계에 속한다. 자발적 추가 교육은 연간 1100 시간의 교육 프로그램으로 이루어지며, 기본교육에서 제공하는 과목을 수강하거나 직업 교육에 관한 예비 강좌 혹은 직업 체험 프로그램을 선택하여 참여할 수 있다. 해마다 500명 정도의 청소년들이 9학년까지 기본교육을 이수한 다음 자발적 추가 교육 프로그램에 참여하고 있다. 청소년들이 후기중등교육기관으로 진학하기 전 준비가 더 필요한 학생들에게 기회를 주려는 취지로 만들어졌으며, 개인의 학습속도와 인생계획 및 다양성을 존중하는 핀란드 사회의 특징을 잘 보여주는 교육 제도라고 할 수 있다. (Finnish National Agency For Education, 2018; City of Helsinki, 2021).

기본교육 단계의 핵심 교육과정을 개정하였다. 새로운 국가 핵심 교육과정은 매우 일반적인 지침(가이드라인)만을 제공하였고, 지역 수준에서 구체화되었다. 모든 교육제공자들(지자체, 국립학교, 사설교육기관)은 지역 교육과정을 작성하고 지역 내 학교들이 학교 교육과정을 설계하는 것을 조력하는 권한을 부여받았다.

1990년대 말과 2000년 초, 기본교육법과 시행령에서 몇 가지 근본적인 변화가 있었다. 핀란드 사회와 전 세계의 변화를 고려하여 학생평가 절차뿐 아니라 기본교육의 목표, 교과 시수배분을 개선하였다. 국가교육위원회는 160개의 관심 있는 지자체와 315개의 학교로 구성된 대규모 네트워크를 구축하였고, 이들로부터 2002년에서 2004년에 걸쳐 핵심 교육과정 개정 절차에 대해 자문을 받았다. 이 과정에서 협력적 접근방식이 강화되고 심화되었다. 지자체와 학교는 핵심 교육과정의 초안을 평가하고, 피드백을 제공하는 방법을 학습하였다. 새로운 핵심 교육과정이 2004년에 고시되었다.

2012년에서 2016년 동안, 이러한 협력적 전통을 바탕으로 하여 핵심 교육과정의 전체 개혁과 개정 과정을 구축하는 것은 자연스러운 일이었다. 교육 제도의 관점에서 보았을 때, 이전의 교육과정 개정 작업들은 심층적 학습과정이었고 그 결과 협력에서 출발하여 실질적 대화와 공동 작업에 도달하는 것이 가능하게 되었다. 이번의 목표는 과정을 신중하게 준비하고 계획하며, 가능한 한 투명하고 협력적이며 미래지향적으로 만드는 것이었다. 선택된 기관들 뿐만 아니라, 모든 지자체, 모든 학교와 보육기관(유치원)이 개정 과정에 참여하면서 그 과정 동안 피드백을 제공하고 새로운 핵심 교육과정에 실질적 영향을 미치는 일에 동참하도록 초청되었다. 대학, 교사교육 학부, 연구자들, 학생, 학부모, 다양한 조직들과 NGO들, 그리고 교육에 관심 있는 모든 이들 역시 이 과정에 초청받았다. 이 과정 동안 정보를 공유하고 수집하기 위해 새로운 디지털 도구가 개발되었다. 그 결과 핵심 교육과정에서 엄청난 변화가 일어났고, 이 변화는 학교와 보육기관의 지역 교육과정과 일상 업무에 영향을 미쳤다.

우리는 이러한 과정을 단지 핵심 교육과정 개정뿐 아니라, 광범위한 교육과정과 교육개혁이라고도 생각할 수 있다. 이것을 **2016 교육과정 개혁**이라고 말하고 싶은데, 그 이유는 2016년 8월에 새로운 교육과정이 시행되었기 때문이다.

2. 핀란드 2016 교육과정 개혁 일정의 주요 특징 및 과제

핀란드에서는 국가 핵심 교육과정이 대략 10년마다 한 번씩 개정된다. 우선, 교육문화부가 기본교육을 위한 정부 시행령(국무회의 법령)을 준비한다. 이 시행령에는 주요 목표와 시수배분이 명기된다. 이 시행령에 기초하여, 국가교육위원회는 국가 핵심 교육과정을 작성하고 결정하는 권한을 가진다.

가장 최근의 개혁을 위한 정부 시행령은 2012년 6월 28일에 승인되었다. 이것은 취학 전 교육, 기본교육, 자발적 추가 교육, 성인 기본교육을 위한 실질적 개정 절차의 공식적인 출발점이 되었다.

2012년 정부시행령에 따르면, 국가 핵심 교육과정의 개정 일정은 새로운 지역 교육과정에 따른 교수학습이 2016~2017학년도에 시작될 수 있도록 교육제공자들이 지역 교육과정을 설계할 수 있어야 한다는 전제 아래 일정을 계획해야한다고 규정하고 있다. 국가교육위원회의 임무는 정부시행령의 의무를 적시에 이행하기 위해 핵심 교육과정에 대한 작업 계획과 일정을 준비하는 것이었다.

국가교육위원회는 2014년 말에 국가 핵심 교육과정이 준비되어야 한다고 결정하여, 교육제공자가 제때 지역 교육과정을 구성할 수 있도록 하였다. 지역 교육과정은 새 학년이 시작되는 2016년 8월 이전에 지역 당국에 의해 완성되어 공식적으로 승인될 것으로 예상되었다.

이 보고서에서는 주로 기본교육 단계의 교육과정에 초점을 두고 있다. 필요한 경우 취학 전 교육, 자발적 추가 교육, 성인 기본교육 단계의 핵심 교육과정 또한 언급하고자 한다. 이들의 개정 과정도 기본교육과 유사한 원칙과 지침을 따랐다.

핀란드의 교육과정 개혁 과정은 크게 세 단계로 나눌 수 있다.

1) 예상 준비 기간, 2) 국가 핵심 교육과정 및 지역 교육과정 실제 개정 기간 3) 후속, 평가 및 조사 기간이다. 이 모든 단계의 공통 임무는 전체 교육과정 체계의 일관성뿐 아니라 핵심 교육과정과 지역 교육과정의 높은 질적 제고였다.

2.1 선행 준비 기간

다음 핵심 교육과정 개정에 공식적으로 착수하기에 앞서 항상 많은 준비 작업이 수행된다. 선행 준비 기간은 이전 핵심 교육과정 개정이 완료된 이후 즉시 시작된다.

이미 2004 국가 핵심 교육과정이 시행되었을 때, 국가교육위원회는 대규모 후속 조치를 위한 계획을 준비하였다. 이후 몇 년 동안, 이 계획에 기초하여 지역 교육과정 절차가 어떻게 국가 핵심 교육과정의 뒤를 이었으며, 새로운 지역 교육과정이 국가 핵심 교육과정을 얼마나 잘 따랐는지에 대한 정보를 수집하였다. 교사, 교장, 지역 교육 담당자의 경험뿐 아니라 핵심 교육과정과 지역 교육과정의 강점 및 약점 또한 분석되었다. 2008년에는 교육평가위원회³⁾가 학교 및 교실에서의 일상적 수업 실천뿐 아니라 교사의 교육적 사고가 새로운 교육과정의 요구사항을 어떻게 충족시켰는지 분석하였다 (Atojonen et al., 2008). 2011년에는 전체 교육과정 체계의 기능에 관한 대규모 평가결과도 발표하였다 (Korkeakoski & Siekkinen, 2011).

2004년과 2014년 사이에, 국가교육위원회가 몇 가지 개발 프로젝트를 조직하였는데 이 프로젝트들은 교육 디지털화, 양성평등 또는 특수 교육과 같은 특정 주제에 초점을 맞춰 일부 교육과정 영역을 심화시키고 개선하였다. 이 프로젝트의 결과는 2014 교육과정 개정을 준비할 때 사용되었다. 기본교육법과 시행령에서의 변화로 인해, 핵심 교육과정의 일부분이 2012년 실제 개정 과정이 시작되기 전에 이미 개정되기도 하였고 2010년에 특수 교육에서의 대부분의 중요한 변화가 이루어졌다.

2009년에 교육문화부는 기본교육에 관한 새로운 정부시행령 제안서를 준비하기 위해 국회의원 실무그룹을 지명하였다. 이 그룹의 임무를 ‘기본교육 2030’이라고 불렀다. 국가교육위원회의 사무총장(The Director General, DG)이 실무그룹의 의장이었고, 교육과정개발 책임자가 간사를 역임하였는데 이 실무그룹은 2010년 6월에 제안서를 제출하였으나 이는 받아들여지지 않았고 교육문화부가 계속해서 준비 작업을 해나갔다. 이에 따라 정부시행령이 2012년 6월에 최종적으로 규정되었다. 2009년에서 2012년 사이에 다양한 평가와 개발 프로젝트의 결과뿐 아니라 방대한 양의 조사 정보가 수집되었고, 수백 명의 전문가가 세미나와 회의에서 발표를 하였다. 그리고 OECD, UNESCO 및 EU

3) 교육평가위원회는 조직개편을 거쳐 현재 핀란드교육평가원(The Finnish Education Evaluation Centre, FINEEC)으로 명칭이 바뀌었다.

보고서뿐만 아니라 성과가 좋은 다른 국가들의 경험들도 면밀히 조사되었다.

동시에 국가교육위원회는 지역교육당국⁴⁾, 대학의 교사교육 학부, 교육노동조합(OAJ), 지자체와 학교, 학부모 단체와 함께 회의와 컨퍼런스를 개최하였고 기본교육의 개선에 관한 이들의 사고와 생각을 적극적으로 경청하였다. 6만명의 학생들이 참여한 대규모 설문조사와 학생 면담이 진행되었고, 이들의 경험과 바람을 듣게 되었다. ‘기본교육 2030 프로젝트’와 국가교육위원회에 의해 얻은 모든 정보는 정부시행령 승인과 함께 2012년 6월 말에 공식적으로 시작된 2014 핵심교육 개정 절차에 활용되었다.

동시에 ‘2030 학습미래 지표’의 첫 번째 회차가 착수되었다. 2009년에, 핀란드 국가교육위원회는 핵심 교육과정 개혁을 지원하고 현재의 관심을 넘어서는 전망을 내놓기 위해 이 프로젝트를 의뢰하였다. 지표는 핀란드 투르쿠 대학의 핀란드 미래 연구 센터(FFRC), 오타바 학교, 싱크 탱크 조직인 Demos Helsinki와 함께 국가교육위원회에 의해 제작되었다. 지표의 목적은 학습의 대안적인 미래를 인식하고, 학교 발전과 교수학습에 영향을 미치는 가능성과 도전들을 고려하기 위한 것이었다. 지표는 미래에 대한 다양한 논쟁을 수집하여 다양한 관점과 논쟁이 서로 균형을 이루도록 하였다. 소셜 미디어의 요소와 최신기술의 장점을 모은 구조화된 의사소통 기법인 델파이 방법이 사용되었다. 델파이 방법의 목표는 합의가 아니라 다양한 견해를 얻는 것이었다 (Linturi & Rubin, 2011).

모든 선행 준비작업을 바탕으로 하여, 국가교육위원회는 2011년부터 2012년 상반기까지 전체 개혁 과정과 핵심 교육과정의 실제 개정 기간에 해야 할 일의 사전 계획을 구체화하였다.

2.2 실제 개정 기간

실제 개정 기간은 세 단계의 교육 제도 즉, 국가, 지역, 학교에서의 개정 과정을 포함한다.

개정의 첫 단계는 새로운 정부시행령이 승인된 2012년 6월 말에 시작되었다. 이 단계 동안에, 국가 핵심 교육과정은 국가교육위원회에 의해 제작되었다. 핵심 교육과정은 지역 교육과정을 위해 견고하고 표준적인 기반을 형성하였다. 2012년부터 2014년에 이르는, 국가 핵심 교육과정을 중심으로 한 첫 번째 개정 단계에는 국가교육위원회 공무원의 작업,

4) 도서지역을 제외한 핀란드에는 모두 여섯 개의 권역별 국가행정기관들(Aluehallintovirasto, Regional State Administrative Agencies)이 있다. 지역교육당국이란 바로 이 여섯 개의 권역별 국가행정기관에 소속된 교육부서를 뜻한다.

교육과정 개정 절차에 대한 자문단의 활동, 그리고 모든 교육과정 그룹의 활동이 진행되었다. 국가교육위원회에서의 정규 행정 조직에 대한 설명과 이번 개정 과정을 위해 만들어진 임시조직을 3장에서 설명하고자 한다. 국가 교육과정 개정 과정의 좀 더 자세한 일정은 4장에서 설명한다.

두 번째 단계는 지자체와 학교에서 진행한 지역 수준의 교육과정 계획과정과 지역 교육과정 작성을 포함한다. 정부시행령에 따르면, 지역 교육과정은 2016년 8월에 1-6학년에서 이를 토대로 일상적인 학교 활동이 시작될 수 있도록 개발이 완료되기로 예정되어 있었다. 7-9학년에 대한 새 교육과정 적용은 그 다음 3년에 걸쳐 순차적으로 진행되는 것으로 계획되었다. 모든 교육제공자들은 지역 교육과정 개발 절차를 어떻게 구성할 것인지, 어떤 종류의 실무 집단을 구성할 것인지 결정할 수 있었다.

개정의 세 번째 단계의 시작은 지자체와 학교가 새 교육과정에 따라 업무를 시작하는 2016년 가을 학기였다. 이것은 교수학습 과정과 기타 학교 활동에서 실질적 변화가 일어난다는 것을 의미했다. 지역 교육과정 작업은 교육제공자와 학교가 7, 8, 9학년을 위한 교육과정을 마무리하는 2016-2019년 까지 지속되었다.

세 번째 개정 단계는 부분적으로 중복되었다. 지자체와 학교는 국가 핵심 교육과정 개정이 진행되는 동안에 이미 자체(지역 및 학교) 교육과정 설계의 준비에 들어갔다. 이를 위해, 국가교육위원회는 2012년 8월과 2014년 10월에 교육과정 웹사이트(포털)와 교육과정 로드맵을 만들었다. 이 도구를 통해, 핵심 교육과정 초안뿐 아니라 교육과정 개혁의 목적 및 전체 개정 과정(교육과정 그룹들, 그룹의 과제와 구성원, 업무 계획, 일정표 등)에 관한 모든 필수적인 정보가 게시되어, 누구나 쉽게 접근할 수 있게 하였다. 이와 같은 정보는 모든 교육제공자에게 이메일로도 전송되었다.

교과서 출판사, 대학의 교사 교육 학부나 학교와 같은 다양한 이해 관계자뿐 아니라 특히 교육제공자와 학교가 핵심 교육과정의 초안이 언제 게시되는지, 언제 어떻게 피드백을 제공할 수 있는지, 그리고 국가 교육과정 개정이 진행되는 동안 이미 지역 교육과정 개발 절차에 대한 준비를 어떻게 시작할 수 있을 것인지에 대해 처음부터 알고 시작하는 것이 중요했다. 교육과정 로드맵은 준비 기간 동안 논의할 수 있는 주제뿐 아니라 지자체와 학교가 수행할 수 있는 단계들을 설명하였다. 국가 교육과정 개정이 진행되는 동안, 국가 교육과정 초안을 여러 번 게시함으로써 사람들에게 교육과정 개혁의 방향과 개정의 주요

지침을 충분히 일찍 이해하게 하고 실질적인 영향을 불러올 수 있도록 하였다.

교육제공자는 자신의 지자체 또는 학교에서 피드백에 관한 토론과 전체 교육과정 개정 절차를 어떻게 조직할 것인지 결정할 권한을 가졌다. 정보 서신(information letter, 2012. 8. 22)에서, 국가교육위원회는 교육제공자에게 참여적인 방식을 사용할 것과, 학교에서 근무하는 모든 교사와 직원들이 지역 교육과정 계획과 초안뿐 아니라 국가 교육과정 계획 및 핵심 교육과정 초안에 관한 충분한 정보를 받을 수 있도록 신경 써 줄 것을 요청했다. 모든 사람들이 토론에 참여하고, 피드백을 하고, 국가 교육과정과 지역 교육과정 개발에 영향을 미칠 수 있도록 길을 마련해 주는 것이 중요했다. 지역교육당국자들은 또한 교장과 교사가 학생 및 학부모와 정보를 공유하고, 그들의 사고와 생각에 귀를 기울이도록 격려해줄 것을 국가교육위원회로부터 요청받았다. 학교 외부의 중요한 이해관계자와 파트너도 또한 참여하도록 하였다.

국가교육위원회에 의해 조직된 지자체 교육당국자, 교장 및 교사를 위한 모든 현직 연수는 새 지역 교육과정의 개발 과정과 최종 실행을 지원하기 위한 것이었다. 안타깝게도 당시에는 디지털 회의/컨퍼런스 도구가 일반적으로 사용 가능하지는 않았다. 현직 연수의 일부는 헬싱키에서 실시되었지만 국가교육위원회 직원들은 지자체 교육당국자, 교사, 교사들에게 연수를 제공하기 위해서 핀란드의 여러 지역을 자주 돌아다녔다. 일부 연수의 경우 스트리밍되었고 연수 영상물이 제작되어 지자체, 학교가 이 영상물을 이용하여 자체 연수를 실시하였다.

2.3 후속 조치, 평가 및 조사 기간

아주 초기부터 조사와 평가가 교육과정 개혁 절차와 연결되었다.

교육문화부는 국가교육위원회가 수행하는 교육과정 개정 과정에 초점을 맞춘 중단 연구에 재정지원을 하였고 이후에 새로운 핵심 교육과정의 지자체와 학교의 업무에 미치는 영향에 대해 조사하였다. 이 연구에 기반한 몇 개의 논문이 영어로도 발표되었다 (예를 들어 Pietarinen, Pyhältö & Soini, 2017과 Soini, Pyhältö & Pietarinen, 2021을 참조할 것).

핀란드교육평가원(FINEEC)은 취학 전 교육과 기본교육 단계의 2014 국가 핵심 교육과정 실행에 대한 대규모 평가를 담당하였다. 평가는 2016년에서 2020년까지

실시되었다. 그 결과로 FINEEC은 2021년 2월에 보고서 4개를 발표하였는데, 가장 최근 보고서는 2021년 2월에 발간되었다 (FINEEC, 2021).

핀란드국가교육위원회는 2004 핵심 교육과정 개정 때와 유사하게 조사와 분석을 수행하였다. 평가 결과는 2017-2018년도에 웹사이트에 게시하였고, 국가교육위원회 간행물로도 출간되었다.

모든 평가와 연구보고서의 결과를 보면 핵심 교육과정 실제 개정 과정이 진정 협력적이고 투명하였다는 것을 증명하는 것 같다. 사람들이 교육과정 개혁을 이해하도록 함으로써 사람들의 개정 작업 동기를 향상시키고, 교육과정 개혁이 지향하는 목적에 헌신하도록 하였다. 개정과정 동안에 이러한 안내가 지자체에 잘 전달되었다. 그러나 지역 교육과정 설계과정을 어떻게 조직하고 자원을 제공할 것인지에 대해서, 특히 교사들이 개혁의 목적과 지침에 익숙하도록 지원하는 것에 있어서 지자체들 사이에 차이는 있었다.

지역 교육과정 절차를 위해서 더 나은 그리고 더 빈번한 국가 지원과 지침이 필요했었을 것이다⁵⁾. 그러나 전반적으로 교육과정 개혁의 목표⁶⁾는 대체로 달성되었고 실질적 변화가 매일의 학교업무에서 나타났다고 생각한다.

5) 2014년 이후 핀란드국가교육위원회의 거의 모든 교육과정·교과 전문가들은 성인을 위한 기본교육 단계와 고등학교 단계의 핵심교육 과정에 대한 작업을 이어나갔다. 교육과정 사안과 관련하여 현직 연수를 제공하기 위한 자원이 매우 부족했고 이것이 미치는 영향은 다양한 평가에서 가시적으로 드러났다.

6) 교육과정 개혁의 목표는 본 원고에서 언급하고 있지 않으며, 저자 Halinen이 이전에 집필한 글에서 확인 가능하다.

3. 핀란드 2014 국가 핵심 교육과정 개정 절차의 조직

2012년에서 2014년에 걸친 국가 핵심 교육과정 개정 절차를 위하여, 핀란드국가 교육위원회에는 이를 담당하는 정규 조직이 있었다. 이외에도, 개정 과정이 가능한 한 투명하고 협력적으로 이루어지게 하기 위하여 해당 개정 과정을 위한 많은 임시조직이 필요하였다.

3.1 국가교육위원회의 정규 조직과 교육과정 개혁 과정에서의 역할

국가교육위원회법에 따라, 특정 교육과정 관련 과제는 국가교육위원회 사무총장(Director General)과 이사회(Board)에 의해 규정되며 다른 조직들은 국가교육위원회의 조직 상태에 따라 수시로 변경될 수 있다.

1) 사무총장(DG) 및 국가교육위원회 최고위운영진

핀란드 국가교육위원회는 사무총장이 이끌고 있다. 사무총장은 정부에 의해 지명되며, 임기는 5년이다. 2012-2014년에, 사무총장은 실질적인 교육과정 개혁 과정에 참여하지는 않았지만, 항상 관련 보고를 받았다. 사무총장은 핵심 교육과정에 대한 최종적, 공식적 결정을 내릴 권한이 있으며 국가교육위원회의 부서장들로 구성된 최고위 운영진이 사무총장의 업무를 지원한다.

교육과정 개발책임자는 교육과정 개정 절차의 결과를 사무총장과 최고위운영진에 정기적으로 보고하고, 이들로부터 피드백을 받는다. 개정 절차의 마지막 무렵이었던 2014년 12월 22일에 사무총장은 기본교육단계의 새 핵심 교육과정을 승인하였고, 또한 모든 교육제공자(지자체, 공립 및 사립 학교)가 핵심 교육과정의 조항을 지켜 지역 교육과정을 작성하도록 의무화한 규정을 승인하였다. 또한, 같은 시기에 취학 전 교육과 자발적 추가 교육 단계의 핵심 교육과정과 규정 또한 마련되었고 사무총장이 승인하였다.

2) 국가교육위원회 이사회

국가교육위원회의 이사회와 의장(chairperson)은 정부에 의해 지명된다. 이사회는 다양한 정당 대표들(주로 국회의원들)과 이해관계기관⁷⁾의 대표들로 구성되며 모두 17명이다.

사무총장과 국가교육위원회 직원대표 1명도 이사회의 구성원에 포함된다. 교육법에 따라, 이사회는 국가교육위원회의 발전을 지원하고, 연간 계획과 예산에 대한 지침을 확정한다.

이사회가 핵심 교육과정 개발을 감시하긴 하지만 이에 대한 결정을 내리지는 않는다. 2012-2014년에, 교육과정 개발책임자는 교육과정 개정의 계획 절차에 관한 주요 지침, 그리고 핵심 교육과정의 초안을 이사회에 제출하였고 이사회에서 받은 피드백을 고려하였다. 피드백은 교육과정 개정에서 참여한 모든 그룹에 전달되었다.

3) 부서장들과 운영팀들

2012-2014년, 국가교육위원회는 일반교육부서, 직업교육부서, 스웨덴어부서, 그리고 인력자원 및 예산부서로 구분되어 있었다⁸⁾. 모든 부서마다 각자의 부서장 및 해당 부서의 업무를 이끌고 조정하는 운영팀이 있었다. 이들은 교육과정 개정 절차 동안에 계속해서 통보를 받았다.

교육과정 개발책임자는 일반교육부서의 운영팀과 일주일에 한 번씩 회의를 하였고, 일반교육부서의 부서장과 운영팀은 교육과정 개발책임자의 업무를 정기적으로 지원하였다. 이들은 함께 국가교육위원회 전체 직원들이 정보를 제공받고 일련의 교육과정 개혁 절차에 관한 내용을 따라잡을 수 있는 방안을 계획하였다. 일반교육부서 부서장이 교육과정 개정 절차에 관한 자문 그룹⁹⁾의 위원장으로 지명되었다.

4) 법률 및 의사소통 지원

국가교육위원회 내의 변호사들이 법률적 지원을 하였다. 이들의 임무는 새로운 핵심교육과정의 모든 세부 사항이 교육법 및 관련 시행령들에 부합하는지 확인하는 것이었다.

의사소통 문제와 관련하여 국가교육위원회의 의사소통부서가 교육과정 개발책임자의 업무를 지원하였는데 2012년 여름에 교육과정 개정 절차를 위한 의사소통 계획이 마련되었다.

7) 예를 들어 교육노동조합, 대학, 학생 단체, 핀란드 산업연합, 핀란드 노동조합 중앙기구가 이해관계기관에 포함된다.

8) 국가교육위원회의 조직 구조는 2016년 이후 개편되었다.

9) 자문 그룹의 역할에 대해서는 4.2에서 설명한다.

5) 교육과정 개발책임자

교육과정 개발책임자는 일반교육부서에서 근무하는 공무원으로서 일반교육부서의 부국장을 역임하고 있었다. 교육과정 개발책임자의 주요 업무 중 하나는 2012-2016년 까지의 교육과정 개혁 절차 전체를 계획하고 조정하는 것이었고 이와 관련된 활동들을 이끌어가는 것이었다.

교육과정 개발책임자는 교육문화부, 국가교육위원회 사무총장과 운영팀, 모든 부서의 본부장과 운영팀, 국가교육위원회 이사회, 지자체 교육당국자와 학교, 지방 교육당국자, 대학 교사교육 학부에 정보를 제공하였다. 교육과정 개발책임자는 다른 나라들의 교육과정 개발 동향에 관심을 기울였으며, 특히 북유럽과 유럽에서 개최되는 회의와 컨퍼런스에도 참석하였다.

교육과정 개발책임자는 조정 그룹(Coordination Group)¹⁰⁾의 책임자였고, 교육과정 그룹¹¹⁾들의 책임자들, 간사들과 매달 회의를 하였다. 또한 지역교육당국, 교사교육학교와 정기적으로 회의를 하였다. 교육과정 개발책임자는 일반 교육과정 그룹 중 한 그룹, 자발적 추가 교육과 특정 철학 또는 교육학 시스템에 기반한 교육을 위한 교육과정 그룹의 책임자(chairman)였다. 그녀의 임무는 교육과정 개정 문제와 관련하여 모든 교육과정 그룹과 동료 직원들에게 관련 내용을 안내하고 업무를 지원하는 것이었다.

3.2 교육과정 개정 절차를 위한 임시 그룹

2012년에서 2014년까지 진행된 교육과정 개혁기간 동안 세 가지 유형의 임시조직이 필요하였다.

- 교육과정 그룹들 = 국가교육위원회의 공무원으로 구성된 그룹들과 외부 전문가들로 구성된 그룹들
- 지원 그룹들 = 국가교육위원회 내부의 공무원으로 구성된 그룹들
- 전체 절차를 조정하는 조정 그룹들

10) 조정 그룹의 역할과 업무에 대해서는 3.2에서 설명한다.

11) 다양한 교육과정 그룹의 역할과 업무에 대해서는 3.2에서 설명한다.

모든 그룹들의 공통 임무는 핵심 교육과정¹²⁾을 위한 일관성 있는 초안을 작성하는 것과 받은 피드백을 기반으로 하여 초안을 마무리하는 것이었다. 각 그룹은 핵심 교육과정 또는 개정 절차의 특정 부분을 담당하고 있었다. 위원장(chairperson, 임시조직의 책임자들)과 간사들은 주로 회의에서 논의되어야 할 초안을 준비했다. 그리고, 그룹의 개별 구성원들 또한 각 그룹 자료의 특정 부분을 준비하였다. 이러한 개별 제안서에 기반하여, 각 그룹은 어떤 종류의 초안을 제안할 것인지 결정하기 전 합의에 도달하기 위해 필요한 만큼 충분히 논의를 하였다.

1) 교육과정 그룹들

총 34개의 교육과정 그룹이 지명되었다.¹³⁾ 이 그룹 각각은 핵심 교육과정 개정 절차에서 특별한 역할과 임무가 있었다. 이 그룹들을 구성하는 인원은 모두 348명이었다. 이들 중 43명은 국가교육위원회의 공무원이었고, 167명은 교사, 교장, 보육기관(유치원)의 관리자였다. 88명은 대학 강사, 연구자, 교수들(25명)이었고, 18명은 지자체, 사립학교 또는 공립학교의 교육행정 책임자였으며, 32명은 다양한 이해관계자 조직의 전문가들이었다.

모든 그룹은 위원장(chairperson)과 한 명 혹은 두 명의 간사를 두었다. 이들은 국가교육위원회의 공무원이었고, 각 그룹의 업무를 담당하였다. 모든 그룹의 업무 절차는 공개 토론과 협력에 기반하였고, 그 결과 합의에 도달하였다. 위원장과 간사를 제외한 구성원들은 특별한 역할을 맡고 있지 않았으나, 이들은 그룹의 업무에 대해 다양한 관점을 제시하는 역할을 담당하였다.

자문 그룹은 특별한 임무를 가지고 있었지만, 다른 모든 교육과정 그룹들의 업무는 다른 그룹들과 긴밀히 협력하면서 그들이 맡은 특정 주제나 영역에 관해 핵심 교육과정 초안을 작성하는 것이었다. 예를 들어, 수학 교과 그룹은 취학 전 교육 단계에서는 ‘수학 기술 학습’에 대한 초안을 만들었고, 기본교육 단계에서는 수학 각론 초안을 제작하였다. 이 집단은 세 개의 일반 교육과정 그룹에 의해 만들어진 일반 지침을 고려하여야 했다. 이에 따라서, 취학 전 교육을 위한 핵심 교육과정 그룹은 ‘수학 기술 학습’(수학 그룹에서 제작된)을 포함하여 전체적으로 핵심 교육과정을 설계하는 일을 담당하였다. 이 그룹은 또한 세 개의 일반 교육과정 그룹에 의해 만들어진 일반 지침을 고려하는 일도 담당했다.

12) 여러 개의 핵심 교육과정을 작성하는 작업이 동시다발적으로 이루어졌다.

13) 34는 2012년에서 2014년까지 취학 전 교육 및 기본교육단계에서 작업한 교육과정 그룹들을 모두 더한 숫자이다.

핵심 교육과정 개정 절차를 위한 자문 그룹

핵심 교육과정 개정 절차에 대한 자문 그룹은 국가교육위원회의 사무총장이 공식적으로 지명하였다. 자문 그룹의 구성원들은 2012년 6월 말에 정부 시행령이 승인된 후 즉시 초청되었다. 이 구성원들은 교육 발전에 영향을 미치는 주요 이해관계자 조직의 대표자들이었다. 이러한 조직들에 초대장을 보냈고, 각 조직을 대표할 사람들이 결정되었다. 다음 기관들을 대표하는 총 16명의 위원들이 자문그룹에 참여하였다.

- 교육문화부
- 보건사회부
- 핀란드 보건복지연구소, THL
- 핀란드 교육노동조합, OAJ
- 핀란드 스웨덴어사용교사연합, FSL
- 핀란드 학교장협회, SURE
- 교생실습학교장협회, HARRE
- 핀란드 교육이사및전문가협회, OPSIA
- 핀란드 지역및주당국협회
- 핀란드 학부모연맹
- 핀란드 도서출판협회
- 핀란드 산업연합, EK
- 핀란드 노동조합 중앙기구, SAK
- 집시족 문제에 관한 국가자문위원회
- 사미족의회(사미족자치기구)
- 민족관계자문위원회, Etno

일반교육부서의 본부장이 자문 그룹의 위원장이고 그리고 스웨덴어 사용부서¹⁴⁾의 본부장이 자문 그룹의 부위원장이었다. 교육과정 개발책임자는 자문 그룹을 위한 중재자였는데 발표자

14) 스웨덴어는 핀란드의 또 다른 공용어이다. 법령에 따라 국가교육위원회는 핀란드어 사용부서와 스웨덴어 사용부서 모두를 두어야 한다.

역할을 겸하였다. 스웨덴어 관련 사안들은 스웨덴 사용부서의 교육 책임고문관이 발표하였다. 이 그룹의 간사는 취학 전 및 기본교육과의 교육고문관이었다.

추천서에 따르면, 자문 그룹의 임무는 다음과 같다.

- 교육과정 개정 작업을 위한 지침 마련
- 교육과정 그룹들의 업무 지원
- 교육과정 개정 작업에 대한 다양하고 광범위한 사회적 관점 제공
- 자신의 조직과 활동 분야에서 교육과정 개혁에 대한 관심과 긍정적 태도를 촉진하고, 교육과정 개혁에 대해 업무관련자들과 지식 공유

2012-2014년에 자문 그룹은 매년 5-6회 정도 회의를 열어서 개정절차 계획과 핵심 교육과정 초안을 논의하였고 피드백과 조언을 제공하였다. 자문 그룹의 피드백은 교육과정 개정책임자를 통해 모든 교육과정 그룹, 지원 그룹, 조정 그룹으로 전달되었다.

세 개의 일반 교육과정 개정 그룹과 다섯 개의 특수 그룹

2012년 여름, 교육과정 개정 절차의 초반에 세 개의 일반 교육과정 그룹이 국가교육위원회 사무총장에 의해 지명되었다. 이들의 업무는 핵심 교육과정 문서의 기본틀을 만들고, 기본교육의 구체적 목표, 주요 과제에 대한 설명, 가치 기반, 학습 개념, 학교 문화와 학습 평가에 대한 지침과 같은 핵심 교육과정의 기본 요소를 작성하는 것이었다. 또한, 이들의 처음으로 모든 학교 교과에서 추진되는 포괄적 역량에 대한 설명을 설계하는 업무를 담당했다.

세 개의 일반 교육과정 그룹 중 A그룹은 핵심 교육과정의 구조와 배치, 구체적 목표, 주요 과제에 대한 설명, 가치 기반, 학교 문화, 그리고 포괄적 역량에 관한 작업을 담당했다. B그룹은 학습 개념, 학습 환경 및 업무 방법, 학습 평가, 학습과 복지 지원에 중점을 두었다. C그룹은 폭넓은 읽기 및 작문 기술(이후에는 다중문해력이라 함), 문화다양성, 언어 인식에 주력하였다.

이 세 개의 교육과정 그룹은 각각 국가교육위원회 소속 위원 7-8명과 외부위원 8명으로 구성되었다. 교육과정 개발책임자는 A그룹의 위원장이었고, 두 명의 중앙교육고문관이 B,

C 그룹의 위원장이었다. 세 그룹 모두 두 명의 간사를 두었는데 간사는 국가교육위원회 소속의 교육고문관들이었다. 외부에서 온 위원들은 대학교수, 연구자, 지역교육당국관계자, 교장, 교사들이었다. 외부위원들은 다음과 같은 기준에 따라 국가교육위원회가 초빙하였다.

- 위원들은 검증된 전문가이자 적극적 개발자여야 한다.
- 위원 구성에 있어 연구와 지자체(지자체의 교육국 관계자)/학교 실무(교장, 교사)인력 간의 균형을 맞춘다.
- 모든 그룹에 대학 교사교육학부 부설 교생실습학교 대표 한 명이 들어간다.
- 그룹 내에서 기본교육단계 저학년(1-6학년)과 고학년(7-9학년) 간의 균형을 이룬다.
- 모든 그룹에서 스웨덴어를 모국어로 사용하는 위원(들)을 포함시킨다.
- 그룹 내에서 가능한 한 많이 남녀 비율의 균형을 맞춘다.
- 위원 구성에 있어 핀란드 내 지역별 균형을 고려한다.

그룹 위원들은 무보수로 일했지만, 활동과 관련된 비용은(출장, 식사, 대체교사 등)은 국가교육위원회에서 부담하였다. 국가 교육과정 작업에 참여하는 것은 핀란드에서는 매우 높이 평가받고 있고, 구성원들은 이 과정이 끝나는 시점에 해당 작업에 대한 인증서를 받았다.

그룹들은 국가교육위원회 사무실에서 대체로 한 달에 한 번 정도 정기회의를 하였으며, 또한 디지털 플랫폼을 이용하여 업무를 수행하기도 하였다. 모든 그룹은 그룹 당 약 10명 정도의 디지털 지원 그룹의 지원을 받아서 함께 작업하였다. 교육과정 그룹들은 누구를 초대하여 일을 할 지 스스로 결정하였다. 목표는 그룹의 전문성을 강화하는 것이었다. 디지털 지원 그룹의 구성원은 실제 회의에는 참석하지 않았지만, 교육과정 그룹들이 작성한 계획과 교육과정 초안을 읽고, 검토 의견을 제공하였다.

일반 교육과정 그룹은 2012년 가을학기 동안 핵심 교육과정의 일반적 부분에 대한 초안을 작성하기로 되어 있었고, 이에 따라 2013년 1월부터는 이들의 초안을 바탕으로 교과 중심 교육과정 절차가 진행되었다. 일반 교육과정 그룹은 2014년 말까지 총론 부분을 수정·보완해 나갔는데, 특히, 교육과정 개정과 관련한 다른 절차들과 교과 및 특수 그룹에서 제시한 피드백들을 고려하였다. 지자체와 학교, 그리고 다양한 이해관계자들이 웹사이트들에 올려놓은 피드백 또한 중요했다.

일반 교육과정 그룹 내에 다섯 개의 하위 그룹이 있었는데 이 그룹들은 특정 철학 또는 교육학 시스템에 기반한 교육¹⁵⁾, 이중언어 교육, 학생 복지, 특수 교육, 학생 평가와 같은 몇 가지 특정 주제들을 심화시키기 위해 만들어졌다. 이 중에서 특수 교육 그룹이 가장 컸고, 다른 그룹들은 그보다는 작았다. 이 하위 그룹들은 세 개의 일반 교육과정 그룹과 긴밀하게 협력하며 일하였다.

다른 교육 단계를 위한 특별 그룹들

취학 전 교육, 자발적 추가 교육(10학년), 성인 기본교육에 대한 핵심 교육과정을 설계하기 위해 특별 교육과정 그룹들이 필요하였다. 이들이 작성한 핵심 교육과정은 기본교육 단계의 핵심 교육과정에 적용된 것과 유사한 원칙과 지침에 따라 작성되었다. 모든 핵심 교육과정은 초기 단계의 교육부터 고등학교 교육까지 일관된 흐름을 이루도록 하였다¹⁶⁾. 이 특별 교육과정 그룹들은 그들만의 특별 업무들을 고려하는 동시에, 세 개의 일반 교육과정 그룹에 적용된 구성 원칙과 유사한 원칙에 따라 조직되었다.

교과 그룹(subject groups)

2012년 말 국가교육위원회 사무총장은 다양한 학교 교과에 대한 교육과정 그룹들을 지명하였다. 이 그룹들은 2013년 1월에 작업을 시작하였고, 2014년 말까지 작업을 수행하였고, 모두 25개 교과그룹이 있었다.

해당 교과에 전문성을 가졌으며 국가교육위원회에서 교과 개발을 담당하던 교육고문관들이 각 교과 그룹의 위원장을 맡았다. 각 교과 그룹들은 국가교육위원 소속의 내부 위원 1-4명과, 외부위원 5-10명으로 구성되었다. 위원들은 일반 교육과정 그룹 구성에 적용된 것과 유사한 기준과 절차에 따라 추천되었다.

모든 교과 그룹은 3개의 일반적 교육과정 그룹이 만든 지침과 구성 요소들을 바탕으로 하여 교과 교육과정(syllabus)을 가장 잘 설계할 수 있는 방법을 우선 반영하는 것으로 작업을 시작하였다. 예를 들어, 총론에 제시된 기본교육의 일반 업무가 미치는 영향력, 공통 가치 기반, 학교 문화에 대한 설명이 각 교과의 성취 수준들을 설명할 때도 반영되도록

15) 예를 들어 기독교계 학교나 슈타이너 학교가 이에 해당한다.

16) 이후에 고등학교 및 초기 단계 교육을 위한 핵심 교육과정은 같은 원칙과 지침을 따랐다.

하는 것이었다. 이렇게 한 이후에, 교과 그룹들은 목표, 주요 내용 영역, 학습 환경 및 교수·학습방법과 관련된 목표, 지도 지침, 차별화, 지원 및 교과별 학생 평가를 계획하였다. 교과 그룹들에 주어진 특별한 도전 과제는 모든 교과가 포괄적 역량 개발을 촉진시킬 수 있는 방법을 찾아내는 것이었다. 포괄적 역량이 처음으로 핵심 교육과정에 설명되었기 때문에 이것은 새로운 과제였다.

1) 지원 그룹(assisting groups)

지원 그룹들은 세 개의 일반 교육과정 그룹의 작업을 지원하기 위해 구성되었다. 보통 그룹당 5-6명에 달하는 지원 그룹의 위원들은 국가교육위원회 소속 공무원으로서, 일반 교육과정 그룹의 구성원은 아니지만 일상 업무는 교육과정 관련 사안 및 교육과정 개발 프로젝트와 연관되어 있었다. 지원 그룹들의 업무는 일반 교육과정 그룹의 작업에 뒤이어 작업하는 것이었고, 일반 교육과정 그룹들이 만든 작업계획과 교육과정 초안에 대한 지원과 피드백을 필요할 때 제공하는 것이었다.

각 일반 교육과정 그룹의 위원장과 간사들은 각 일반 교육과정 그룹의 작업 지원에 집중하는 지원 그룹의 회의에 참여하였다. 따라서, 지원 그룹을 통해 일반 교육과정 그룹들 사이에서 뿐만 아니라 국가교육위원회 내에서도 널리 정보가 공유되고 분석되었다.

2) 조정 그룹

교육과정개발 책임자는 교육과정 관련 사안에 전문성을 가진 국가교육위원회 내의 교육고문관과 소규모의 실무팀을 구성하였다. 이들은 함께 예비 계획을 세우고, 모든 회의의 의제와 회의록을 마련하였다.

교육과정 개발책임자는 교육과정 개혁 과정의 모든 기능 조정을 지원하는 8명으로 구성된 그룹을 만들었다. 교육과정 개혁 절차에는 핵심 교육과정의 개정 절차, 개정 절차와 새로운 핵심 교육과정에 대한 정보의 수집 및 공유, 그리고 지역 교육과정 개발 과정 동안 모든 교육제공자들에게 정보제공, 안내, 지원하는 것이 포함되었다.

조정 그룹의 위원들은 스웨덴어로 제공되는 교육, 취학 전 교육, 성인 기본교육, 고등학교 교육, 예술 기본교육, 학생복지 서비스 및 학교생활 만족도와 같은 교육과정 관련 사안에

특별한 책임이 있는 국가교육위원회 소속 공무원이었다. 조정 그룹은 매주 정해진 시간에 회의를 개최하였고 회의는 두세 시간 정도였다. 실무팀이 만든 예비 계획을 바탕으로 교육과정 개혁 절차의 모든 요소들이 논의되고 계획되었다.

조정 그룹에 주어진 과제는 핵심 교육과정이 취학 전 교육부터 7-9학년 교육까지 일관성 있고 체계적인 흐름을 이루도록 하는 것과 모든 문서가 핀란드어와 스웨덴어로 동시에 작성되도록 관리하는 것이었다. 핵심 교육과정 절차의 마지막 단계에서는 핵심 교육과정이 사미어와 영어로도 번역되었다.

조정 그룹은 국가교육위원회의 공무원으로 구성된 다른 그룹과도 긴밀하게 협력하였는데 이 다른 그룹의 업무는 핵심 교육과정을 최초로 구조화되고 디지털화된 형식(eCoreCurriculum)으로 계획하고 제작하는 것이었다. 이 그룹은 이 작업을 위해 외부전문가를 초청할 수 있었다.

조정 그룹은 모든 교육과정 그룹의 위원장들과 간사들이 참석하는 회의를 주최하였다. 이 회의의 목적은 다양한 교육과정 그룹 간의 지식 공유와 토론을 위한 전제조건들을 마련하고 개정 작업의 일관성을 촉진하는 것이었다. 토의를 위해 전제조건을 만드는 것과 개정 작업의 일관성을 향상시키는 것이었다. 이 회의는 각 그룹의 위원장들에게 동기를 부여하고 그들이 혁신적인 접근방식을 취할 수 있도록 북돋았다. 교육과정 개발책임자는 이 월별회의의 의장을 맡았다.

모든 교육과정 그룹은 2012-2014년 동안 매년 마다 조정을 위해 2-4건의 공동 세미나를 개최하였다. 이 세미나들은 교육과정 그룹에 속한 모든 위원들에게 영감을 불러일으키고 헌신하도록 하기 위해 필요한 과정이었고, 집단 성찰과 효과적인 지식 공유를 위해서도 중요하였다.

4. 교육과정 개혁 절차 일정 요약

2012년

- 2012년 1월~7월

핵심 교육과정 개정 절차의 조정 그룹이 업무를 시작하였다. 조정 그룹은 핵심 교육과정에 들어갈 항목의 사전 배치와 개정 절차를 위한 예비 계획을 만드는 과정에서 교육과정 개발책임자를 조력하였다. 조정 그룹은 자문 그룹, 모든 교육과정 그룹, 지원 그룹의 지명을 준비하였다. 또한, 자문 그룹의 첫 회의와 회의 자료를 준비하였다.

2012년 6월 28일 정부시행령(국무회의 법령, 교육문화부가 준비한 법안)이 승인되었다. 이것은 핵심 교육과정 개정 절차의 공식적인 시작이었다.

- 2012년 8월¹⁷⁾

자문 그룹과 세 개의 일반 교육과정 개정 그룹이 국가교육위원회의 사무총장에 의해 지명되었다. 자문 그룹의 업무가 시작되었으며, 자문 그룹에서 교육과정 개정의 주요 목적, 교육과정 개정 절차를 위한 기본 원칙, 개정 일정을 논의하고 공식화하였다. 그리고 2014년 말까지에 해당하는 중요한 일정이 모두 결정되었다.

세 개의 일반 교육과정 그룹과 각 그룹을 돕는 지원 그룹들이 업무를 시작하였다. 먼저 세 개의 일반 교육과정 그룹들이 참석하는 공동 회의가 조직되었고, 그 후에 그룹별로 개별 회의를 열었다. 2012년 8월부터 12월까지 이들은 한 달에 두 번 회의를 개최하였고, 2013년부터 2014년까지는 대략 한 달에 한 번 회의를 개최하였다.

교육과정 개혁에 관한 공식적인 정보 서한이 모든 교육제공자들에게 발송되었다. 서한에는 교육과정 개혁의 목표와 주요 원칙, 개정 절차의 일정이 포함되었다. 보도 자료 또한 발송되었다.

- 2012년 9월

세 개의 일반 교육과정 그룹을 위한 디지털 지원 그룹들이 초청을 받아 합류했고, 업무를 시작하였다.

17) 핀란드에서는 일반적으로 7월부터 3~5주 동안 여름휴가를 보내기 때문에 업무상 회의는 거의 하지 않는다.

- 2012년 9월-11월

조정 그룹, 지원 그룹, 그리고 지명을 받은 모든 교육과정 그룹이 업무를 계속해 나갔다. 교육과정 개혁과 그 목표, 절차 및 계획을 알리고 논의하기 위해 다양한 이해관계자들과 함께하는 회의와 컨퍼런스가 몇 차례에 걸쳐 개최되었다.

또한, 국가교육위원회에 소속된 다양한 교육과정 전문가와 교육과정 개정 그룹의 위원들이 작성한 블로그 자료가 게시되었는데(월 1~2회의 블로그 게시), 이 작업은 2016년 말까지 이어졌다.

- 2012년 10월

경험과 아이디어를 공유하고 교육과정 초안의 일관성을 도모하기 위한 전일(full-day) 세미나가 10월 중순에 일반 교육과정 그룹의 모든 위원들을 대상으로 조직되었다.

세 개의 일반 교육과정 그룹이 10월 말 이전에 기본교육단계 핵심 교육과정의 총론(the general parts)의 초안을 작성함으로써, 조정 그룹이 의견 수렴을 위한 초안 게시 이전에 모든 초안 문서들을 모을 시간을 확보하기로 했다.

- 2012년 11월

11월 초, 기본교육의 발전에 관한 전국단위 컨퍼런스¹⁸⁾를 개최하였고, 여기에서 교육과정 개혁을 중점적으로 논의하였다. 10월 말에서 11월 초, 조정 그룹은 3개의 일반 그룹이 작성한 제안서를 통합하여 평가하였다. 그 결과에 따라 핵심 교육과정의 총론이 만들어졌다. 총론 초안은 먼저 일반교육 부서본부장과 운영팀에 제출되었고 다음으로는 사무총장과 운영팀에 제출되었다. 그 후에 초안이 자문 그룹으로 발송되었다.

기본교육단계 핵심교육과정 총론의 초안을 논의하기 위해 자문 그룹 회의가 열렸다. 자문 그룹은 초안에 대해 피드백을 하였고 피드백을 통해 개선된 초안이 국가교육위원회의 이사회에 제출되었다. 그 후, 조연을 얻기 위해 초안과 피드백 양식을 모든 교육제공자, 주 교육담당자, 교생실습학교에 보냈다.

초안이 11월 중순 국가교육위원회가 만든 교육과정 웹사이트에 게시되었다. 웹사이트에 온라인 피드백 양식을 만들었고 관련 보도 자료를 내보냈다.

18) 국가교육위원회는 일 년에 한 번 대규모 컨퍼런스를 개최하는 것이 전통이다. 컨퍼런스의 주제는 해마다 달라진다.

- 2012년 12월

기본교육단계 핵심교육과정 총론의 초안에 대해 피드백을 받는 과정이 진행되었고, 이 피드백을 정리하여 교육과정 웹사이트에 게시하였다. 조정 그룹은 일반 개정 그룹이 각 그룹의 업무 영역과 직결된 모든 피드백을 받을 수 있도록 신경을 썼다.

취학 전 교육의 교육과정 개정을 위한 교육과정 그룹이 지명되었다. 그리고 모든 학교 교과에 해당하는 교과 교육과정 그룹이 지명되었는데, 모두 25개 그룹이었다.

2013년

- 2013년 1월

자문 그룹은 핵심 교육과정의 총론에 관한 피드백을 논의하였고, 세 개의 일반 교육과정 그룹에 조언을 하였다. 취학 전 교육과 교과 교육과정 개정 절차를 위한 주요 지침을 논의하였고, 모든 교과 교육과정 그룹에 개정 작업에 대한 지침을 제시하였다.

취학 전 교육단계 핵심 교육과정 개정 업무를 위한 교육과정 그룹이 업무를 시작하였는데 이들의 과제는 핵심 교육과정 초안을 작성하여 2013년 9월에 이에 대한 의견 수렴을 할 수 있도록 초안을 게시하는 것이었다.

교과 그룹들은 전일 세미나를 통해 개정 작업을 시작하였다. 교과 그룹들은 일반 교육과정 개정 그룹들이 작성한 총론 초안과 함께 피드백 요약본을 받았다. 우선, 핵심 교육과정 총론에 기반하여 교과의 과업을 구체화하고, 특히 포괄적 역량이 미치는 영향을 각론에 반영해야 했다. 그리고 난 후, 교과그룹들은 먼저 취학 전 교육단계의 교과 영역에 주력하고 그 후 기본교육단계의 교과 각론에 집중하였다. 피드백을 받은 것과 취학 전 교육과정 그룹 및 교과 그룹의 업무 시작에 관한 내용이 보도 자료로 나갔다.

- 2013년 2월~6월

취학 전 교육단계 교육과정 그룹과 교과 그룹들이 업무를 계속해나갔다. 이들은 업무를 진행하면서 일반 교육과정 그룹과 하위 그룹에 피드백과 아이디어를 제공했다. 일반 교육과정 그룹들과 이들의 하위그룹은 작업을 계속해 나가면서 교과 그룹의 작업을 지원하였다.

모든 교육과정 그룹의 위원장들은 매달 반나절 가량 회의를 개최하였다. 새로 얻은 정보는

모두 교육과정 웹사이트에 게시되었다. 교생실습학교는 지자체와 학교를 지원하기 위해 지역 교육과정 작업에 관한 안내자료와 실제 사례를 제작하였다. 이 자료는 교육과정 웹사이트에 게시되었고 교육과정 로드맵과 연계되었다.

모든 교육과정 그룹의 위원들이 참석하는 세미나가 3월과 6월 각각 한 차례씩 이틀간 열렸다. 교육과정 개혁과 그 목표, 절차 및 계획을 알리고 논의하기 위해서 다양한 이해관계자들과 함께 여러 차례 회의와 컨퍼런스를 개최하였다. 국가교육위원회가 조직한 모든 현직 연수는 지역 교육과정 절차의 시작을 조력하기 위한 것이었다.

4월, 모든 교과 그룹이 취학 전 교육 단계 교육과정의 교과 영역과 관련된 제안서를 제출할 예정이었다. 취학 전 교육을 담당한 교육과정 그룹이 제안서를 받았고, 취학 전 교육단계 핵심 교육과정 초안에 교과영역 초안을 추가하였다.

5월, 자문 그룹은 취학 전 교육 단계의 핵심 교육과정 초안과 피드백 양식을 논의하였다. 자문 그룹은 초안을 마무리하는 과정에서 취학 전 교육단계 교육과정 그룹에게 조언을 하였고, 그 후 9월에 의견 수렴을 위해 초안을 게시하였다.

● 2013년 8월~12월

모든 그룹들이 작업을 계속해 나갔다.

8월, 기본교육단계 학생평가 초안이 논의와 조언을 위해 자문 그룹에 제출되었다.

9월 초, 의견 수렴을 위해 취학 전 교육의 핵심 교육과정 초안과 피드백 양식을 모든 교육제공자, 주교육담당자, 교생실습학교에 발송하였다. 이것은 국가교육위원회의 교육과정 웹사이트에도 게시되었으며, 웹사이트에도 디지털 피드백 양식을 만들었다. 관련 내용을 보도 자료로 내보냈다.

10월, 모든 교육과정 그룹의 위원들이 참석하는 세미나가 열렸다. 또한, 자문 그룹은 취학 전 교육의 핵심 교육과정에 관한 피드백을 처리하였다. 핵심 교육과정 문서는 현장의 피드백과 자문 그룹의 조언을 토대로 하여 취학 전 교육과정 그룹에 의해 개발되었다.

교육과정 개발책임자와 조정 그룹은 교육과정 개혁과 그 목표, 절차 및 계획을 알리고 논의하기 위해서 다양한 이해관계자들과 함께 회의, 교사교육의 날, 컨퍼런스를 여러 차례 개최하였다.

국가교육위원회가 조직한 모든 현직 연수는 지역 교육과정 개정 절차의 시작을 지원하기 위한 것이었다.

2014년

● 2014년 1월~3월

1월과 2월, 자문 그룹은 취학 전 교육단계의 교과 영역들과 기본교육 단계의 교과 교육과정에 대한 모든 초안들을 논의하였고, 교육과정 그룹의 작업에 대한 조언을 제공하였다. 모든 교과 각론을 처리하기 위해서 두 번의 회의를 개최하였다.

3월, 자문 그룹이 자발적 추가 교육을 위한 핵심 교육과정 초안을 검토하였고, 관련 개정 그룹에 조언을 제공했다. 또한, 모든 교육과정 그룹의 구성원들이 참여하는 전일 세미나가 개최되었다.

3월 말, 모든 교육과정 그룹들은 핵심 교육과정의 초안을 마무리하였고, 이것을 조정 그룹에 보냈다.

지역 교육과정 절차를 준비하는 지자체와 학교를 조력하기 위해 교육과정 웹사이트에 동영상과 파워포인트 자료를 탑재하였다. 국가교육위원회가 조직한 모든 현직 연수는 지역 교육과정 개정 절차의 시작을 지원하기 위한 것이었다.

● 2014년 4월~6월

4월, 조정 그룹은 핵심 교육과정의 다양한 요소를 결합하여 기본교육 및 자발적 추가 교육 단계 핵심 교육과정이 일관성을 띠도록 초안을 다듬었다. 새 핵심 교육과정 초안들이 자문 그룹에 제출되었다. 자문 그룹은 특히 1-2, 3-6, 7-9 학년군의 교수·학습에 대해 설명하는 기본교육단계 핵심 교육과정의 장(chapter)들에 대해 논의했다.

4월 말, 의견 수렴을 위해 기본교육과 자발적 추가 교육 단계 핵심 교육과정 초안과 피드백 양식을 모든 교육제공자, 주 교육담당자, 교생실습학교로 발송했다. 또한, 이 초안을 디지털 피드백 양식과 함께 교육과정 웹사이트에 게시하였다. 기본교육과 자발적 추가 교육단계 개정 교육과정의 초안을 대중에게 알리고자 보도 자료를 내보냈다.

5월과 6월, 조정 그룹은 피드백을 모두 취합하여 모든 개정 그룹들과 공유하였다. 피드백 요약본을 교육과정 웹사이트에 게시하였다. 피드백은 국가교육위원회 이사회와 최고위 운영팀에게도 제출되었다. 조정 그룹은 9월 초로 예정된 자문 그룹 회의를 위해 피드백과 기타 필요한 자료를 준비하였다.

모든 교육과정 그룹은 작업을 계속해 나갔고, 받은 피드백을 검토하였으며, 피드백을 핵심 교육과정 초안에 반영하였다. 또한, 취학 전 교육 단계의 개정 그룹은 취학 전 교육 단계의 핵심 교육과정에 대한 이 새 피드백을 반영하여 초안을 마무리하였다.

국가교육위원회가 조직한 모든 현직 연수는 지역 교육과정 개정 절차를 지원하기 위한 것이었다.

● 2014년 8월~12월

8월, 모든 교육과정 그룹들은 작업을 계속해 나갔다.

8월 말, 국가교육위원회는 핀란드 전역의 교육제공자, 교장, 교사 대표 약 40명을 초청하여 전일 세미나를 개최하였다. 세미나에서 교육과정 로드맵의 새 버전 초안이 만들어졌다.

9월 초, 자문 그룹은 현장에서 받은 피드백을 고려하고 핵심 교육과정의 개선된 초안을 주의 깊게 검토했다. 자문 그룹은 초안을 마무리할 수 있도록 교육과정 그룹에 조언을 제공했고, 따라서 초안을 공식 성명서를 받기 위해 보낼 수 있었다.

9월 말, 모든 핵심 교육과정 문서가 100여 개의 이해관계자 단체에 발송되었고, 단체들의 공식 성명서를 요청하였다¹⁹⁾. 이 요청은 교육과정 웹사이트에도 게시되었고, 보도 자료도 내보냈다. 그 결과, 150개의 공식 성명서가 접수되었다²⁰⁾.

10월, 이제 지역 교육과정 개정 절차에 초점을 둔 새로운 교육과정 로드맵이 발표되었다. 국가교육위원회에 의해 조직된 모든 현직 연수는 지역에서 양질의 개정 교육과정을 만드는 과정을 조력하기 위한 것이었다.

10월과 11월, 모든 핵심 교육과정 문서는 각 단체에서 받은 공식 성명서를 토대로 여전히 수정되고 있었다. 교육과정 개발책임자와 조정 그룹은 모든 교육과정 그룹들과 집중적으로 작업을 하였다. 수정작업 후, 초안을 국가교육위원회 사무총장과 이사회, 자문 그룹에 제출하였다.

12월, 모든 교육과정 그룹들은 마지막으로 공동세미나를 개최하였다. 전체 과정과 결과를

19) 핀란드에서는 국가적으로 중요한 계획이나 문서를 준비할 때 모든 분야의 국가 행정기관에서 공식 성명서를 요청하는 것이 전통으로 자리 잡고 있다.

20) 요청한 것 보다 더 많은 수의 성명서를 접수하였는데 이것은 국가 핵심 교육과정에 대해 핀란드 사회 전체가 큰 관심을 가지고 있다는 것을 보여주는 것이다.

설명하였다. 그룹구성원들과 개정 절차의 모든 참여자들에게 감사를 표하였다. 그리고 그룹구성원들에게 인증서도 제공하였다.

12월, 국가교육위원회 자문 그룹과 이사회의 조언을 토대로 약간의 수정작업이 여전히 진행되고 있었다. 그 이후에 사무총장은 2014년 12월 22일 새로운 핵심 교육과정을 승인하였다. 기본교육, 취학 전 교육, 자발적 추가 교육의 국가 핵심 교육과정이 국가교육위원회 공식 웹사이트(해당 사이트에는 국가교육위원회가 제공하는 모든 표준 문서들이 탑재되어 있다)와 교육과정 웹사이트에 게시되었다.

2015년~2016년

지역 교육과정 개정 절차가 대부분의 지자체에서 계속되고 있었고, 아직 지역 교육과정 개정 절차가 시작되지 않았던 지자체에서도 개정 작업을 시작하였다. 지역 교육과정 작업은 국가 핵심 교육과정이 공식적으로 승인됨에 따라 이것을 표준으로 삼아 작업하게 되었다.

핵심 교육과정의 인쇄버전이 출판되었다. 핵심 교육과정은 사미어와 영어로도 번역되었다. 그리고 핵심 교육과정의 전자책(eCoreCurricula)이 출판되었다. 이것은 지자체가 지역 교육과정을 만드는 데 도움이 될 수 있도록 하기 위하여 새로운 디지털 도구로 제공되었다. 그리고 더 많은 안내 자료들이 교육과정 웹사이트에 게시되었다.

국가교육위원회가 더 많은 현직 연수를 기획하였다. 국가교육위원회는 지역 교육 담당자들, 교장, 교사들을 위하여 다양한 현직 연수 기관에 재정 자원을 할당하였다. 모든 교육 제공자들은 지역 교육과정을 마무리하였고, 지역 교육과정은 2016년 7월 말 이전 지역교육당국에 의해 공식적으로 승인되었다.

2016년 8월, 2016-2017학년도의 시작부터 2014 국가 핵심 교육과정을 토대로 한 새로운 지역 교육과정이 1-6학년의 학교수업과 학교생활에 도입되었다. 그리고 새 교육과정은 2017학년도 가을학기부터 7-9학년에 순차적으로 도입되었다.

핀란드 국가교육위원회는 이후 성인을 위한 기본교육, 고등학교 교육, 예술 기본교육을 위한 핵심 교육 과정 개정 작업을 이어나갔다.

참고문헌

- Airaksinen, T., Halinen, I. & Linturi, H. (2016). Futuribles of Learning 2030- Delphi supports the reform of the core curricula in Finland. *European Journal of Futures Research*, 5(2), 1~14.
- Atjonen, P. et al. (2008). Tavoitteista vuorovaikutukseen: perusopetuksen pedagogiikan arviointi. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 30. Jyväskylä. (Atjonen, P. et al. 2008. *From goals to Interaction. Evaluation of Pedagogy in Finnish Basic Education. Publications by the Education Evaluation Council 30. Jyväskylä. Published only in Finnish.*)
- City of Helsinki(2021). Voluntary additional basic education(10th grade). <https://www.hel.fi/helsinki/en/childhood-and-education/comprehensive/what-how/kymppiluokat/> (검색일: 2021. 3. 26)
- FINEEC.(2021). National Core Curriculum as a Compass for Development. Evaluation of the implementation of the national core curricula for pre-primary and basic education 2014.
- Finnish National Agency For Education(2018). *Key Figures on Early Childhood and Basic Education in Finland*. Tampere: Juvenes-Suomen Yliopistopaino Oy.
- Korkeakoski, E. & Siekkinen, T. (toim.).(2011). Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmajärjestelmän toimivuus. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 53. Jyväskylä. (Korkeakoski, E. & Siekkinen, T. (ed.).(2011). *The functionality of the curriculum system for pre-primary and basic education. Publications by the Education Evaluation Council 53. Jyväskylä. Published only in Finnish.*)
- Linturi, H. & Rubin, A.(2011). Toinen koulu, toinen maailma. Oppimisen tulevaisuus 2030. Tulevaisuuden tutkimuskeskus. Tutu-julkaisuja 1/2011. (Linturi, H. & Rubin, A.(2011). *Another school, another world. Future of Learning 2030. Finland Futures Research Centre. Turku University. TUTU-publications 1/2011. Published only in Finnish.*)

- Pietarinen, J., Pyhältö, K. & Soini, T.(2017) Large-scale curriculum reform in Finland – exploring the interrelation between implementation strategy, the function of the reform, and curriculum coherence. *The Curriculum Journal* 28 (1), 22-40.
- Soini, T., Pyhältö, K., & Pietarinen, J.(2021). Shared sense-making as key for large scale curriculum reform in Finland. In M. Priestley, D. Alvunger, S. Philippou, & T. Soini (Eds.) *Curriculum making in Europe: Policy and practice within and across diverse contexts* (247-272). Bingley: Emerald Publishing Limited.

[부록 2]

핀란드 학습미래 2030 조사의 연구방법론

본고에서는 핀란드의 ‘학습미래 2030’ 조사방법론의 핵심을 살펴본다. 핀란드의 ‘학습미래 2030’은 약 10년에 걸친 장기 조사(long-term survey)로 여러 가지 방법론이 결합적으로 사용되었기 때문에, 이를 응용하고자 한다면 개별 방법론에 대한 철저한 이해가 선행되어야 한다. 아울러 한국의 교육과정 개정 절차에 이상의 방법론을 접목하여 사용하고자 한다면, 한국의 현실에 맞는 방법론적 응용이 필수적이므로 이 역시 간략하게 검토하고자 한다.

1. 델파이 기법

델파이 기법은 1953년 미국 랜드연구소의 Helmer와 Dalkey에 의해 군사적 이슈를 다루기 위해 개발된 이래 오늘날 가장 널리 사용되는 미래연구 방법론이 되었다. 이런 델파이 기법의 특징은 Woudenberg(1991)의 표현인 “질적, 구조화된, 간접적 상호작용 미래연구 방법론”으로 잘 드러난다. 즉 델파이 기법은 전문가 집단의 의견을 도출하여(질적), 사전에 만들어진 규칙에 따른 피드백 과정을 거쳐(구조화된 간접적 상호작용) 객관성 있는 미래예측을 수행하는 기법이다. 이 때 개별 전문가의 판단은 주관적 견해일지라도 일반 개인의 의견보다는 신뢰할만한 것이며 구조화된 상호작용을 거친 전문가의 집합적 의견은 더 객관적일 것이라는 믿음에 기초해 있다(Johnson & King, 1988).

가. 전통적 델파이 기법

델파이 기법은 가장 널리 사용되는 미래예측 기법인 만큼 많은 발전을 거듭해 왔다. 전통적 델파이 기법의 목적인 미래의 ‘예측’과는 달리 정책 이슈에 대한 ‘논의’를 목적으로 하는 ‘정책 델파이’와 발전하는 정보통신 기술을 이용하여 응답 대상자를 늘리고 응답과 피드백 과정의 시간을 줄이는 ‘실시간 델파이’가 대표적이다. 하지만 미래에 대한 전문가의 ‘집합적 의견’을 도출한다는 원리는 동일하게 유지되고 있다. 따라서 전통적 델파이 기법의 절차를 먼저 살펴보고 발전된 형태인 정책 델파이와 실시간 델파이에 대해 논의해보고자 한다.

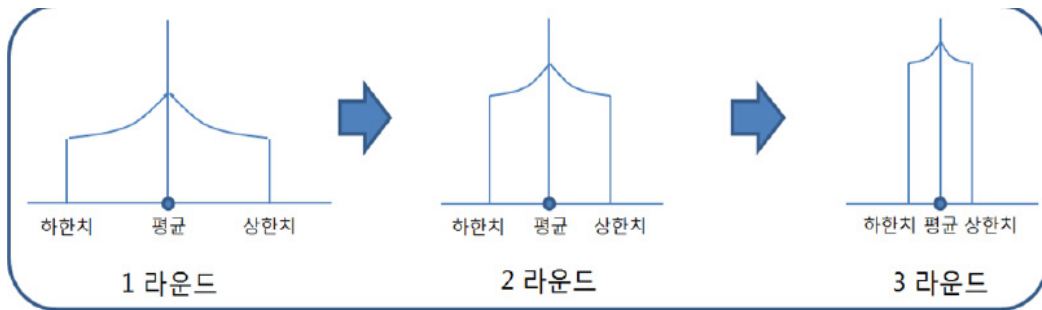
전통적 델파이는 통상 다음 <표 1>과 같은 절차를 거친다. 논의하고자 하는 미래주제는 이미 선정되어 있다는 전제 하에 ① 델파이 기법을 운영하는 코디네이팅 팀이 응답대상자로서 논의하고자 하는 미래주제에 대한 전문가군을 선정한다(사전 준비). ② 선정된 전문가의 의견을 규명하고, 공통점과 차이점을 밝힐 수 있도록 질문지를 작성하여 응답대상자에게 배포한다. ③ 참여 전문가는 응답을 작성하여 회신한다(1라운드). ④ 응답을 수거하여 해석 자료를 생산하고, 질문지와 함께 재배포한다. ⑤ 참여 전문가는 해석 자료를 참고하여 자신의 의견을 선택적으로 수정하여 다시 회신한다(2라운드). ⑥ 이상의 과정을 2~10라운드 되풀이하여 응답대상자 의견이 수렴되도록 한다(n라운드).

<표 1> 전통적 델파이 기법 수행 절차

단계	코디네이팅 팀	참여 전문가(군)	과정
①	참여 전문가 선정		사전 준비
②	구조화된 질문지 작성·배포		1라운드
③		질문 응답	
④	해석 자료 제작, 자료와 질문 재배포		2라운드
⑤		질문 재응답	
⑥	의견 수렴까지 반복		n라운드

출처: 최향섭 외(2007, pp.45~48)의 내용을 표로 재구성

‘라운드’라 표현된 과정, 즉 다른 전문가의 의견을 참고하여 본인의 의견을 수정할 수 있는 기회를 줌으로써 참여 전문가군의 의견일치를 이끌어내는 것이 델파이 기법의 핵심이다. 다음 [그림 1]은 델파이 라운드를 반복하면서 일반적으로 나타나는, 그리고 기대하는 응답대상자 간 의견의 수렴을 표현한 것이다. 각 라운드 그림의 중앙에 위치한 ‘평균’은 해당 라운드 대상자 응답의 전체적 경향을 포착한 것으로, 통계학 용어를 사용한다면 예측하고자 하는 미래의 점추정치에 대응된다. 구체적인 수치로는 응답의 평균(mean)이 사용되기도 하지만, 독특한 견해 혹은 극단치(outlier)의 영향력을 최소화하고자 통상 중앙치(median)이 사용된다. 한편 하한치와 상한치는 응답 대상자 의견이 일치되지 않는 정도를 나타내는 것으로서, 역시 통계학 용어를 응용하면 예측하고자 하는 미래의 구간추정치라고 볼 수 있다. 수치로는 일반적으로 사분위수(하한치 25%, 상한치 75%)가 사용된다. 라운드가 반복되면서 하한치와 상한치의 거리가 좁아지는 것을 볼 수 있는데, 이것이 곧 델파이 방법으로 기대되는 전문가 의견의 수렴이다.



[그림 1] 델파이 라운드 간 의견의 수렴

출처: 한국보건산업진흥원(2013, p.21)

[그림 1]은 델파이 라운드를 반복하면서 일반적으로 나타나는, 그리고 기대하는 응답대상자 간 의견의 수렴을 표현한 것이다. 각 라운드 그림의 중앙에 위치한 평균은 해당 라운드 대상자 응답의 평균(mean)으로서, 통계학 용어를 사용한다면 예측하고자 하는 미래의 점추정치에 대응된다. 그런데 그림에는 평균으로 그려져 있지만, 독특한 견해 혹은 극단치(outlier)의 영향력을 최소화하고자 통상 중앙치(median)이 사용된다. 하한치와 상한치는 응답이 흩어져있는 정도를 나타내는 것으로서 합의의 정도를 의미하며, 역시 통계학 용어를 응용하면 예측하고자 하는 미래의 구간추정치이라고 볼 수 있다. 수치로는 일반적으로 사분위수(하한치 25%, 상한치 75%)가 사용된다. 이렇게 구조화된 절차와 규칙을 따름으로서 모든 응답자의 의견을 고려하면서도 편견은 최소화할 수 있다.

한편 Linstone & Turoff(1975)는 델파이 방법이 유용한 경우 7가지를 제시하는데, 그 중 중요한 것은 4가지이다. ① 분석적 기법(시계열 통계기법 등)보다는 집합적인 주관적 판단이 필요한 경우로, 양적 자료가 없거나 부실한 경우 혹은 주제가 광범위하고 복잡한 경우가 해당된다. ② 면대면 상호작용보다는 더 많은 참여자가 필요한 경우로, 델파이 기법은 다수 응답자의 의견이 수렴되도록 하는 구조화된 과정을 특징으로 함을 이미 살펴보았다. ③ 개인 간 의견 불일치가 심해 의사소통 과정이 구조화되어야 할 때도 유용한데, 이는 델파이 기법이 기본적으로 익명성에 기초하고 있기 때문에 가능하다. ④ 편승효과(bandwagon effect)를 방지하고자 할 때도 활용할 수 있는데, 이는 모든 응답 대상자에게 동일한 가중치를 부여하며 역시 익명으로 처리되기 때문이다.

하지만 델파이 기법의 한계 역시 명확하다. 델파이 기법은 인과성 탐색이나 인과관계 설명이 아닌 단순한 '의견수집(opinion gathering)'에 그치는 경우가 많으며, 무엇보다

응답자의 선정, 질문지의 구조화, 정보해석 등 일련의 절차에 코디네이팅 및 모니터링 팀의 견해가 반영될 여지가 있기 때문에 매우 위험하다는 비판도 존재한다. 즉 기법의 과학성에 대한 의문으로서, 너무 복잡한 문제 혹은 다른 방법론을 사용할 수 없을 때 최후의 방법으로만 사용되어야 한다는 비판이 있다. 또한 응답대상자인 전문가들의 자질과 역량 문제가 크고 경우에 따라서는 불성실하거나 조작된 응답이 나올 수도 있으며, 라운드가 지나치게 여러 번 되풀이 될 경우 평균(중앙치)으로 회귀하는 오류가 발생할 수도 있다.

나. 발전된 델파이 기법: 정책 델파이와 실시간 델파이

델파이 기법은 미래예측 분야에서 가장 널리 사용되는 만큼 용도와 수행방식의 지속적 발전이 이루어졌다. 다음 <표 2>와 같이 전통적 델파이의 용도인 예측 델파이(forecasting delphi)에서 정책 델파이(policy delphi)로의 분화가 이루어졌으며, 수행방식 역시 실시간 델파이(real-time delphi)가 개발되었다. 용도 측면에서 예측 델파이는 미래에 일어날 사건과 발생 시기를 추정하는 것을 목표로 하며 전통적 델파이는 주로 이 용도로 활용되었다. 반면 Turoff(1970)에 의해 소개되고 이후 지속적으로 발전해 온 정책 델파이는 여러 정책적 대안 중 선택하는 것을 목표로 한다. 따라서 델파이 라운드를 통한 의견수렴의 척도로서 사분위수와 같은 정량적 지표보다는 상대적 중요성(우선순위, 적합성), 가능성(실용성), 당위성(효과성, 편익) 등의 지표를 사용하는 특징이 있다. 실행방식 측면에서 전통적 델파이는 오프라인 혹은 개별 전자우편으로 설문지를 배포·수거하는 방식이고, 실시간 델파이는 전용 온라인 플랫폼을 통해 설문을 배포·수집하고, 실시간으로 수정 및 공유할 수 있다.

<표 2> 전통적 델파이 기법의 종류

기준	델파이 유형	세부 내용
용도	예측(forecasting)	<ul style="list-style-type: none"> • 미래예측: 미래 사건과 발생 시기 • 대표적 비계량적 예측 수단
	정책(policy)	<ul style="list-style-type: none"> • 정책과제의 대안들 중 선택
수행방법	전통적(conventional)	<ul style="list-style-type: none"> • 우편, 전자메일 등을 활용
	실시간(real-time)	<ul style="list-style-type: none"> • 델파이 전용 플랫폼을 활용

출처: 최항섭 외(2007, pp.45~48)의 내용을 표로 재구성

다. 발전된 델파이 기법 사례: '세종형 학력'과 수업방법

세종특별자치시교육청(이하 세종교육청)은 기존의 주입식 학습에서 벗어나 21세기 미래사회에 요구되는 이른바 '세종형 학력'에 관한 연구를 수행해 왔다. 물론 기존의 지식의 수용 중심 학력의 대안적 학력관이 요구되는 것은 세종 지역에만 국한된 일이 아니며, 대안적 학력이라 할지라도 지식이 필요 없는 것은 결코 아니다. 그럼에도 불구하고 21세기에 요구되는 학력의 범위를 다시 생각해보고 이를 함양하는 데 효과적인 수업모형(방법)을 찾기 위한 노력은 필요하다. 이를 위해 세종교육청은 『세종형 학력 함양을 위한 수업 방안 기초 연구』(서영선, 2017)에서 델파이 기법을 활용해 이를 탐구하였다.

연구 과정은 다음과 같다. 연구진(델파이 코디네이팅 팀)은 생각하는 사람, 참여하는 시민을 인간상으로 제시하며, 이를 위한 세종형 학력의 범주로 '지성', '심성', '시민성'을 제시하였다. 지성은 다시금 '창의적 사고능력', '자기주도적 학습능력', '자율적 행동능력'으로 분류하고, 심성은 '심미적 감성능력', '생태적 감성능력', '의사소통능력'으로 분류된다. 마지막으로 시민성은 '도덕 능력', '민주시민 능력' 및 '공동체 능력'으로 분류하였다. 아울러 대안적 학력을 함양하는 수업방법으로 11가지를 제시하였는데, 강의식 수업, 토의(토론)식 수업, 거꾸로 수업, 문제해결식 수업, 문제중심학습 수업, 협동식 수업, 프로젝트식 수업, 팀티칭 수업, 실험실습 수업, 시뮬레이션 수업 및 현장체험식 수업이다.

이후 각 학력 범주와 수업방법의 적합성을 델파이 기법을 통해 확인하는 과정인데, 응답자는 30명이었고 총 2라운드로 수행되었다. 각 수업방법의 적합성은 4점 척도(매우 부적합, 부적합, 적합, 매우 적합)로 조사되었다. 1라운드 이후의 결과처리 및 피드백은 응답자 전체 응답의 산술평균과 더불어 내용타당도 비율(Content Validity Ratio, 이하 CVR)을 산출하여 일정 수준 이하이면 델파이 2라운드에서는 제외하는 것이 추가되었다. 또한 델파이 기법의 특징 중 하나인 개별 응답자의 서술 의견이 수집되어 전체 응답자에게 전달되었다.

〈표 3〉 세종형 학력과 수업방법 델파이 결과

구분	창의적 사고능력	자기 주도적 학습능력	자율적 행동능력	심미적 감성능력	생태적 감성능력	의사소통 능력	도덕 능력	민주시민 능력	공동체 능력	
1 라운드	강의식	1.63	1.74	1.67	1.88	2.08	1.65	2.19	1.85	1.69
	토의(토론)식	3.44	3.15	3.33	2.81	3.07	3.93	3.93	3.89	3.78
	거꾸로	2.89	3.52	3.11	2.31	2.69	2.96	2.73	3.08	2.77
	문제해결식	3.78	3.81	3.48	2.85	3.12	3.44	3.44	3.70	3.52
	문제중심학습	3.70	3.52	3.56	2.85	3.23	3.31	3.46	3.62	3.48
	협동식	3.67	3.07	3.41	3.23	3.58	3.85	3.69	3.89	3.92
	프로젝트식	3.89	3.93	3.70	3.63	3.78	3.78	3.56	3.93	3.85
	팀타칭	2.78	2.74	2.85	2.85	3.19	3.07	2.78	3.00	3.00
	실험실습식	3.00	3.22	2.81	2.78	3.15	2.85	2.69	2.58	2.88
	시뮬레이션	3.07	2.85	2.74	3.00	3.08	2.92	3.04	3.12	2.85
현장체험식	3.19	3.15	3.19	3.63	3.93	3.35	3.00	3.15	3.35	
2 라운드	강의식									
	토의(토론)식	3.32	3.36	3.36		3.28	3.93	3.00	3.97	3.69
	거꾸로		3.72	3.59				2.59		
	문제해결식	3.79	3.61	3.62		3.32	3.45	3.29	3.46	3.11
	문제중심학습	3.59	3.59	3.54		3.37	3.26		3.44	3.15
	협동식	3.21	3.14	3.39	3.11	3.32	3.97	3.72	3.79	3.96
	프로젝트식	3.76	3.89	3.97	3.71	3.71	3.76	3.25	3.72	3.68
	팀타칭					2.86	2.93		2.86	2.96
	실험실습식	3.00	3.07			3.36				
	시뮬레이션	2.78	2.97		3.21	3.07		3.11	2.78	
현장체험식	2.89	3.11	3.18	3.86	3.86	2.93	3.00	3.32	3.17	

출처: 서영선(2017, pp.132~170)의 내용을 표로 재구성

〈표 3〉은 델파이 결과를 요약하여 제시한 것이다. 라운드 간 피드백의 결과로 1라운드와 2라운드 응답의 산술평균이 소폭 조정되었으며, 이것이 델파이를 통한 응답자 간 의견의 수렴으로 볼 수 있다. 한편 CVR을 산출하여 일정 수준 이하이면 2라운드 응답의 선택지에서 제외하였기 때문에 ‘강의식’ 수업방법은 2라운드에서 단 한 번도 조사되지 않았음을 알 수 있다. ‘팀타칭’ 및 ‘실험실습식’, ‘거꾸로 수업’ 수업방법 역시 5~6가지 학력 범주의

조사에서는 제외되었다. 반면 ‘협동식’, ‘프로젝트식’ 및 ‘현장체험식’ 방법은 모든 학력 범주의 2라운드 조사에 포함되어, 이 연구의 델파이 응답자들이 세종형 학력의 함양에 있어 가장 선호하는 수업방법으로 나타났다.

이미 기술한 바와 같이 이 연구는 필요하고 시의적절하다. 또한 델파이 기법의 사전에 구조화된 과정을 통해 참여자의 의견을 수렴해내고, 이를 바탕으로 그간 한국의 수업 현장에서 압도적 비중을 차지하던 강의식 수업이 협동식, 프로젝트식 및 현장체험식 방법으로 변화해 나가야 함을 잘 보여주었다. 하지만 델파이 기법의 유의사항을 다시 한번 되짚어 볼 필요가 있다. 델파이 기법을 사용함에 있어서 가장 중요한 2가지는 첫째, 코디네이팅 팀의 재량이 지나치게 발휘될 수 있다는 것과 둘째, 다른 대안적 연구방법이 없을 때 제한적으로 사용해야 한다는 것이다.

그런데 이 연구에서 코디네이팅 팀의 연구설계가 그러하였는가는 응답자들의 서술의견을 통해 살펴볼 수 있다. 예를 들면 응답자 D12는 “거꾸로 수업 방업의 경우, 자기주도학습, 토론(토의), 문제중심학습 등 복합적인 형태로 구성되어 있어 다른 수업방식과 오버랩되는 부분이 있음. 또한, 실험실습, 시뮬레이션, 현장체험식 수업도 유사 범주에 속함”이라고 기술하고 있다. 즉 코디네이팅 팀에서 제시한 11가지 수업방법이 명확히 구분되지 못하며 서로 겹치는 부분이 있다는 것으로, 응답자 입장에서는 응답하기 매우 곤혹스러운 경우도 있었을 것으로 보인다. 또한 D15 응답자는 “사실 많은 교사들이 혼재된 수업방법을 사용하여 수업을 하고 있습니다”라고 기술하는데, 이는 개별 차시 내에서든 혹은 여러 차시를 묶은 일종의 프로젝트 내에서든 제시된 11가지 수업방법이 다양하게 사용된다는 뜻이다. 따라서 제시된 수업방법은 대체관계라기보다는 보완관계이고, 수업(혹은 프로젝트)의 내용과 목표에 따라 수업방법을 얼마나 적절하게 조합하여 사용할 수 있는지가 교사에게 요구되는 핵심적인 역량이다. 따라서 D15 응답자는 델파이에 응답하기 매우 곤혹스러웠다고 밝히고 있다.

다음으로 과연 더 적절한 연구방법이 없어 델파이를 선택할 수밖에 없었던 것인가에 대해서도 D20 응답자는 “수업방법을 델파이로 정하는 게 타당한가?”라고 문제제기하며 “구체적인 수업 ‘내용’을 떠나서, ‘교사가 얼마나 잘 구사할 수 있는가’를 떠나서, 적절한 수업방법을 선정하는 것이 의미 있는지 판단이 서지 않는다”는 의견을 제시한다. 즉 맥락이 고려된 상황에서 지속적인 수업설계-관찰-평가 등의 과정을 거쳐 생산된 자료를 바탕으로

양적·질적 연구를 통해 수업방법의 효과를 식별하는 것이 더 바람직하다는 논리이다.

이처럼 델파이 기법은 전문가 의견을 수집-피드백하여 일종의 합의를 도출해 내는 체계화된 과정이다. 하지만 충분한 고민과 설계 없이 사용되면, 델파이 이론가들이 경고하고 있는 델파이 기법의 한계와 유의사항을 위반할 가능성도 높다. 따라서 델파이 기법, 예측보다는 '합의'를 추구하는 정책델파이라면 델파이의 실행에 앞선 설계 단계에서 더 많은 사회적 대화가 필요할 것이다.

2. 시나리오 기법

가. 시나리오 기법 개요

시나리오 기법은 2차 세계대전 당시 미국이 적군의 공격전략에 대응하기 위해 최초 사용하였으며, 오늘날에는 민간 기업의 경영에 폭넓게 활용되고 있다. 시나리오 기법은 “미래에 무언가를 결정하기 위해서 미래에 변화될 여러 가지 상황들이 어떻게 펼쳐질 것인가를 알게 해주는 도구”로 정의된다(Schwartz, 1996). 이 때 미래는 과거와 현재에 의해 결정된다는 결정론적 시각을 배제하고, 단지 과거와 현재에 의해 영향을 받는다는 것을 전제로 함을 이해하는 것이 중요하다. 과거와 현재의 흐름에 기초하되, 결정론적 시각을 거부하므로 가능한 ‘복수’의 미래를 예측한다(최항조 외, 2007). 즉 하나의 미래를 ‘예견’하고자 함이 아니라, 개연성 있고 가능한 복수의 미래를 예측함으로서 현재의 ‘불확실성’을 제거하는 것이 목표이다. 따라서 ‘좋은 시나리오’는 신뢰성(실현가능성), 근거, 중요성, 일관성 등을 갖추어야 한다.

이를 위해 시나리오 도출은 일련의 구조화된 과정을 거친다. 다음 <표 4>에 시나리오를 도출하는 과정이 정리되어 있는데, 시나리오 기법을 연구해 온 기관에 따라 과정 별 명칭은 조금씩 다르지만 대략 ①핵심이슈를 명확히 설정하고, ②핵심이슈에 영향을 미치는 외부적 혹은 외생적 동인(driving force)을 파악해 동향을 분석하고, ③파악된 동인들을 교차분석하여 배치 및 조합하여, ④가능한 몇 개의 시나리오를 생산하고, ⑤이를 토대로 대응전략을 마련하는 과정을 거친다(장종인, 2007, p.5).

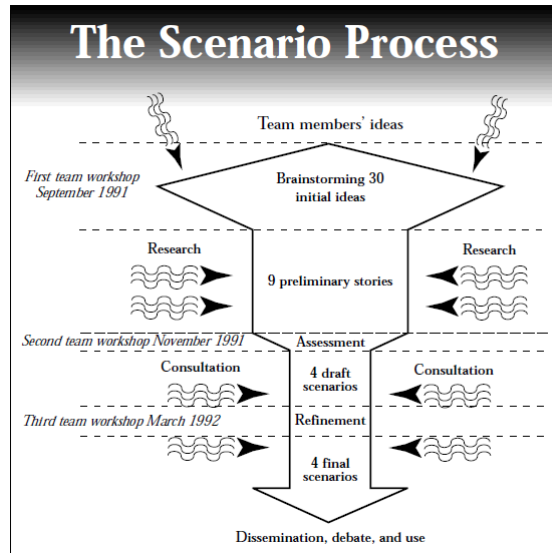
〈표 4〉 시나리오 도출 과정

기관	Kairos Future (스)	Battelle(미)	European Commission	국립예술과학원 (프)	The Futures Group(미)	GBN(미)	
시나리오 명칭	T.A.I.D.A.	B.A.S.I.C.S.	Shaping factor Shaping actors	MICMAC	명칭없음	The art of the long view	
주요 방법론	workshop brainstorming	Computering Probability program	Delphi Method	Computer Probability program	workshop brainstorming	workshop brainstorming and networking	
시나리오 도출 과정	준비작업 (Preparation)	이슈 정하기 (Identifying issues)		자료수집 (Building database)	문제인식 (Define focus)	이슈 정하기 (Identify total issue of decision)	⇒ 준비작업 (질문, 시간지평)
	↓	↓		↓	↓	↓	
	트렌드 파악 (Tracking the trends)	트렌드 분석 (Trend analysis)	트렌드 파악 (Shaping factors and actors → trends)	Variable trend 도출	원인분석 (Chart driving forces)	주요 동인 분석 (Key forces and Driving forces)	⇒ 주요 동인들을 찾아 이를 토대로 트렌드 분석
	↓	↓	↓	↓	↓	↓	
	Analysing	Cross-impact analysis	Identify actor-factor linkage	Scanning range of possibility and reducing uncertainties	Construct Scenario space	Rank by importance and uncertainty	⇒ 교차분석 등을 통한 동인들을 배치·조합
	↓	↓	↓	↓	↓	↓	
Scenario	Scenario	Scenario	Scenario	Scenario	Scenario	Scenario	⇒ 시나리오 도출 및 설명
↓				↓			
비전도출 Imaging					Scenario contingent forecasts		⇒ 이후 비전으로 연결
↓							
Deciding							
↓							
Acting							

출처: 장종인(2007, p.5)

나. 시나리오 기법 사례: 몽플뢰 프로젝트

국가적 차원에서 시나리오 기법이 활용된 사례를 하나 살펴보자. 1991년 당시 극심한 인종차별과 이로 인한 정치·경제·사회적 혼란을 겪고 있던 남아프리카공화국은 “2020년 남아공의 (정치·경제·사회) 미래는 어떻게 될까?”를 핵심 사안으로 선정하여 시나리오를 작성하는 몽플뢰 프로젝트(Mon Fleur Project, 이하 몽플뢰)를 실시하였다. [그림 2]과 같이 몽플뢰는 1991년 9월부터 1992년 12월까지 약 16개월에 걸쳐 이루어졌고, 최종적으로 4개의 시나리오를 생산하였다(Kahane, 1992).



[그림 2] 몽플뢰 프로젝트 시행 과정

출처: Kahane(1992, p.8)

이미 살펴보았듯 몽플뢰의 핵심 사안은 “2020년 남아공의 (정치·경제·사회) 미래는 어떻게 될까?”이다(①단계). 이제 핵심 사안에 영향을 미치는 외부적 동인을 식별해야 한다(②단계). 몽플뢰 팀은 이를 정치적, 경제적, 사회적 동인으로 보고 다음 <표 5>와 같이 남아공의 현 상황을 진단하였다. 여기서 정치·경제·사회적 동인을 철저히 외부적 혹은 외생적으로 인식한다는 점을 다시 한 번 강조해야겠다. 대응전략을 마련하는 것은 시나리오의 수립이 완료된 다음 시점임을 다시 한 번 상기하자. 현재의 정치·경제·사회 상황에 대응할 방안을 마련하는 것이 아니라, 지금의 상황을 바탕으로 미래가 어떻게 펼쳐질지 복수의 상황을 마련하는 것이 시나리오 기법의 목적이다.

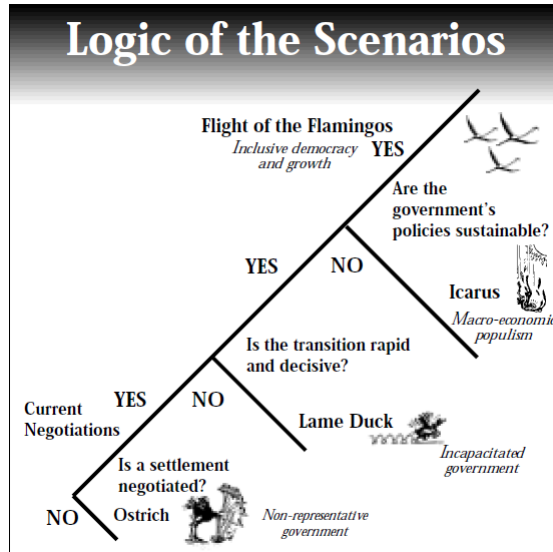
<표 5> 몽플뢰 당시 남아공의 정치·경제·사회 상황

정치	경제	사회
<ul style="list-style-type: none"> • 정당성이 결여된 정치제도 • 군, 경찰에 대한 불신 • 사법체제 불신 • 탄압, 협박, 불관용, 정치적 폭력 • 지역 흑인공동체 및 서비스 공급체제 붕괴 	<ul style="list-style-type: none"> • 원자재 수출과 저비용 노동에 의존한 경제의 지속불가능성 • 허약한 제조업 기반 • 열악한 자본재 생산능력 • 세계적 기술흐름으로부터의 고립 • 투자 신뢰도 부족 	<ul style="list-style-type: none"> • 고실업 • 정치적 폭력과 범죄 증가 • 열악한 의료, 교육체제 • 농촌 공동체 붕괴 • 급속한 도시화 • 청년층의 고립, 은둔

출처: Kahane(1992, pp.8-9)

이제 정치·경제·사회적 동인을 조합해야 한다(③단계). 만약 각각의 동인이 독립적이라면, 몽플뢰는 27가지의 유효한 시나리오를 생산해야 한다. 그러나 각 동인은 실제로는 어느 정도의 상호연관성을 지닐 것이다. 고전적으로는 Weber가 사용한 프로테스탄티즘과 자본주의 사이의 선택적 친화성(elective affinity) 개념, 현대의 신제도주의 이론에서 강조하는 제도적 보완성(institutional complementarity) 개념으로 설명할 수 있다. 즉 <표 5>에서 제시된 정치·경제·사회적 상황이 변한다면 개별 동인만 변할 수는 없고 어느 정도는 함께 변할 것이다. 이처럼 ‘함께 변하는 동인’으로 묶일 수 있는 조합을 식별하고, 이 중에서 유의미한 것을 선별하는 것이 이 단계의 작업이다.

이렇게 해서 식별된 유의미한 동인 조합은 총 4가지로 이에 따라 4가지 시나리오가 생산되었으며 [그림 3]과 같다. 동인 조합의 첫 번째 요소는 지금의 정치적 갈등과 혼란 상황에서 여야가 합의하는 대표성과 정당성을 갖춘 정부를 수립할 수 있는가이다. 이에 실패한다면 경제·사회적 전환과 지속은 애초에 가능하지 않으므로 단 하나의 시나리오로 귀결된다. 이 우울한 시나리오는 ‘현실도피(Ostrich)’라 명명되었다. 현실적으로 여전히 부족 간 내전을 벌이고 있는 여러 아프리카 국가의 모습이다.



[그림 3] 몽플뢰에서의 동인 조합

출처: Kahane(1992, p.9)

한편 정치권의 극적인 합의로 대표성과 정당성을 갖춘 정부가 수립된다면, 동인 조합의 다음 요소는 급격하고도 유의미한 경제·사회적 전환 여부이다. 만약 실패한다면 정치는

민주화 되었으나 경제·사회적 제도 전환에는 실패한 경우로서 ‘절름발이(Lame-Duck)’ 시나리오가 된다. 이 경우 민주주의가 경제·사회 측면에서 시민의 삶의 질 향상을 담보하지 못하게 됨으로써 어렵고 획득한 정부의 대표성과 정당성마저 다시 상실할 수 있는 위험에 처하게 된다. 제2, 제3의 민주화 물결을 타고 민주화되었던 북아프리카와 중동 국가들이 민주적 체제를 오래 지속하지 못하고 권위주의로 회귀하는 모습을 보였는바, 이 시나리오와 가장 부합하는 현실적 사례로 보인다.

동인 조합의 마지막 요소는 경제·사회적 전환의 지속가능성이다. 조금 더 면밀히 따져보면 ‘경제·사회적 전환’은 자본주의적 생산방식으로서의 전환, 글로벌 경쟁에서 최소한의 비교우위 확보, 상품 및 자본시장의 (부분)개방, 사회서비스의 공식적·체계적 공급, 행정체계의 효율성 향상, 사회문제에 대한 대응, 개인 자유의 증진, 사회적 형평성의 달성 등 수많은 하위 요소들이 골고루 발전해야만 성취할 수 있다. 예를 들어, 경제성장의 초기단계에는 단순히 생산요소의 투입만 늘려도 가능하지만 경제가 점차 고도화되면 요소의 투입보다는 총요소생산성(Total Factor Productivity)의 향상이 더 중요해진다. 즉 단기적인 정부 정책으로는 결코 오래 지속될 수 없으며, 반드시 적합한 제도적 기반을 갖추어야만 지속될 수 있다. 만약 이러한 수준으로의 도약에 실패할 경우, 정부는 단기적 인기영합을 위한 포퓰리즘에 빠질 수 있다. 이것이 ‘이카루스(Icarus)’ 시나리오로서 현실세계의 남미 국가들이 해당될 것이다.

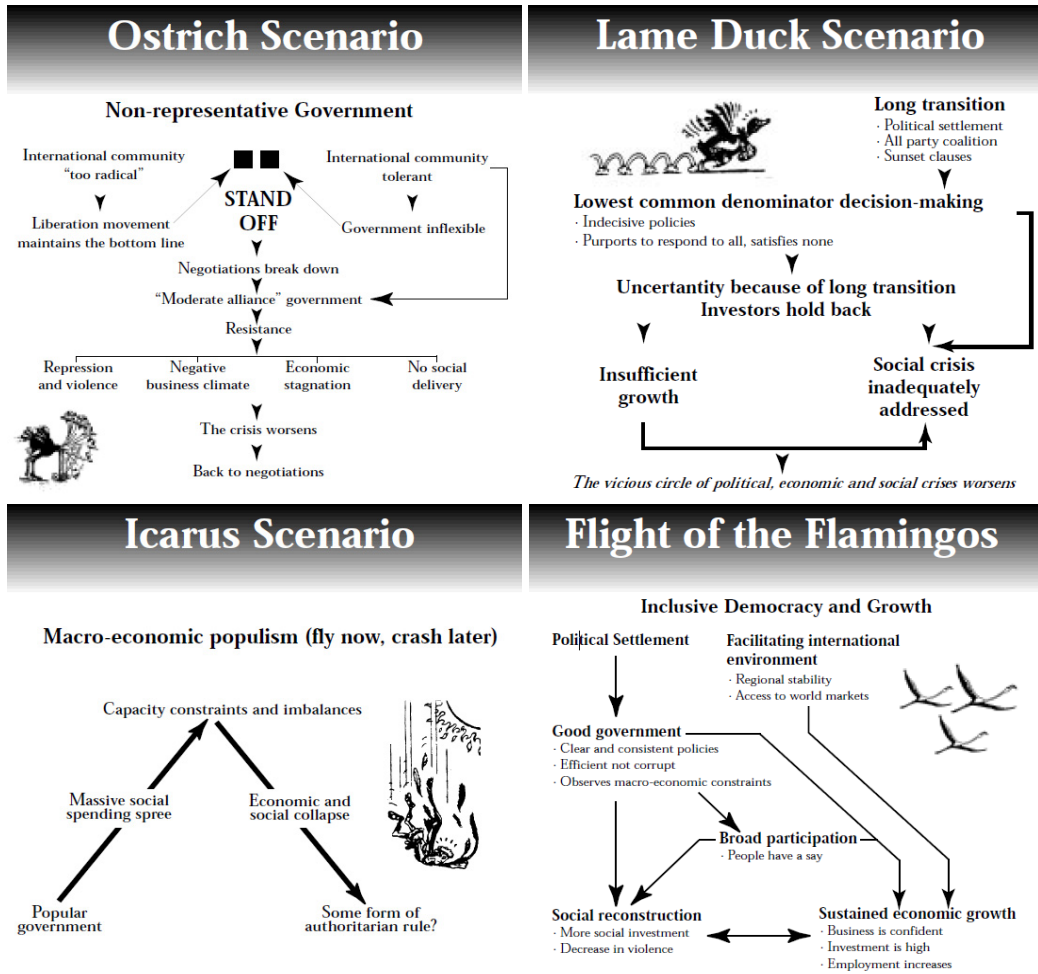
마지막으로 가장 빛나는 시나리오인 경제·사회적 발전을 지속시킬 제도적 기반을 갖춘 경우는 ‘홍학의 비상(Flight of the Flamingo)’으로 이름 붙여졌다. 정치적 대표성과 정당성, 경제·사회적 전환과 이의 지속가능성까지 확보했으며, 이는 민주주의의 안정과 성숙으로 되돌아오으로써 긍정적 자기강화가 지속될 것이다. 가장 이상적인 시나리오이며, 현실세계에서는 2차 대전 이후 독립한 신생국으로 민주주의와 경제성장을 동시에 이룩한 한국이 가장 부합하는 사례가 될 것이다. 이상의 동인 조합과 시나리오를 정리하면 다음 <표 6>과 같다.

<표 6> 몽플리 동인 조합과 최종 시나리오

정치적 전환	경제·사회적 전환	지속가능성	시나리오
×	×	×	현실도피(Ostrich)
○	×	×	절름발이(Lame-Duck)
○	○	×	이카루스(Icarus)
○	○	○	홍학의 비상(Flight of the Flamingo)

출처: Kahane(1992, pp.9~10)

이제 개별 시나리오를 구체적으로 기술하는 작업이 남았다(④단계). 각각의 시나리오는 미래가 이렇게 흘러갈 것이라는 논리구조와, 개별 시나리오에서 펼쳐질 상황에 대한 간략한 설명이 담겨 있다. 대략적인 내용은 위에서 이미 설명하였으므로, 개별 시나리오에 대한 자세한 설명은 생략하고 다음 [그림 4]로 대신하겠다.



[그림 4] 몽플뢰 개별 시나리오

출처: Kahane(1992, pp.11~18)

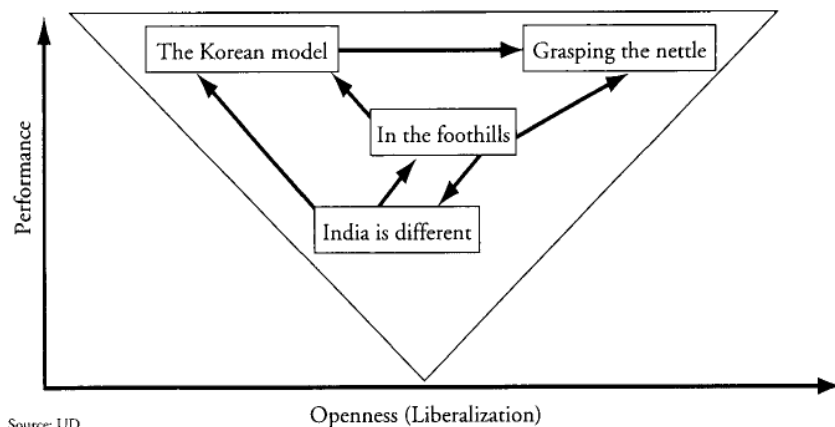
마지막 단계는 생산된 시나리오를 바탕으로 대응전략을 수립하는 것이다(⑤단계). 하지만 Kanane(1992)의 몽플뢰 문서에 대응전략은 구체적으로 논의되지 않았다. 몽플뢰의 핵심 사안이 워낙 거시적인 수준이고, 이에 대한 대응전략은 국민 전체의 사회선택 특히 선거결과에

기초하기 때문이다. 따라서 몽플뢰는 시나리오의 생산으로 마무리되고, 그 결과는 신문의 별지광고 형식으로 전국에 배포되었다.

다. 시나리오 기법 사례: 유나이티드 디스틸러

산업 분야에서 활용된 미시적 사례를 하나 더 논의해보자. 세계적 주류회사인 유나이티드 디스틸러(United Distillers, 이하 UD)는 인도 시장에서의 진출, 더 나아가 사업모델 구축을 위해 시나리오 기법을 활용하였다. 인도는 인구도 많고 중산층의 위스키 선호가 확산되고 있었기 때문에 수요 측면에서 매력적이었으나, 종교에 의한 주류 규제가 심하다는 위험 또한 존재했다. 즉 규제에 의해 유효수요의 증가가 제한되어 있는 상황이다. 이에 UD는 인도 사회의 미래 변화를 예측하기 위해 100여명의 사업 엘리트들을 인터뷰하고 4개의 가능한 시나리오를 작성하였다(Ringland, 1998).

시나리오 생산의 첫 단계인 핵심이슈의 설정에 흥미로운 부분이 있다(①단계). UD의 내부적 핵심이슈는 “인도의 위스키 유효수요가 늘어날 것인가?”이다. 그런데 종교적 관습으로 인한 주류 규제와 거부감 때문에 UD는 인터뷰 과정에서 이를 직접 물어보는 것은 너무 부담이 컸다. 그래서 인도의 미래에 대한 좀 더 일반적인 질문, 즉 “미래 인도 사회는 어떻게 되겠는가?”를 사용하였다. 결과적으로 UD는 주류의 유효수요에 영향을 미칠 동인으로 자유화(liberalization)와 경제성장(performance)을 식별하였고(②단계), 그 조합에 따라 제작된 4가지 시나리오가 다음 [그림 5]에 제시되어 있다.



[그림 5] UD 시나리오

출처: Ringland(1998, p.311)

동인의 조합(③단계)을 설명하기에 앞서 생산된 시나리오(④단계)를 먼저 살펴보자. UD는 각 시나리오를 당시 인도 상황에 대한 변화값으로 만들었다. 즉 당시의 상황을 기준값으로 설정하고, 이것이 유지되는 것을 그림 가운데에 위치한 ‘구릉지대(In the Foothills)’ 시나리오로 그리고 있다. 이에 비해 자유화와 경제적 성과가 모두 긍정적으로 증진된 상황은 ‘용감한 도전(Grasping the Nettle)’ 시나리오로 만들었다. 주류에 대한 규제와 부정적 관습은 개인 자유의 신장 차원에서 약화될 것이고, 경제적 성과의 증진에 의한 유효수요 증가가 덧붙여질 것이다. UD에게 있어서는 가장 우호적인 시나리오라 할 수 있다.

하지만 시나리오 기법의 목표는 가능한 미래의 ‘상황들’을 객관적으로 검토하는 것에 있음을 다시 한 번 기억하자. UD는 ‘용감한 도전’ 시나리오를 원하겠지만, 인도의 미래가 꼭 그렇게 흘러가리라 보장할 수는 없다. 오히려 보수파의 반동으로 개인의 자유는 위축되고 경제적으로도 침체에 빠지는 ‘인도는 다르다(India is Different)’ 시나리오가 현실화될 수도 있다. 혹은 보수파의 기호를 좀 더 바람직한 방향으로 충족시키는, 즉 개인의 자유는 억제하면서 경제적 성과는 내는 ‘한국식 방법(The Korean Model)’ 시나리오도 가능하다.

〈표 7〉 UD 동인 조합과 최종 시나리오

자유화	경제적 성과	시나리오
유지	유지	구릉지대(In the Foothills)
증진	증진	용감한 도전(Grasping the Nettle)
위축	위축	인도는 다르다(India is Different)
위축	증진	한국식 방법(The Korean Model)

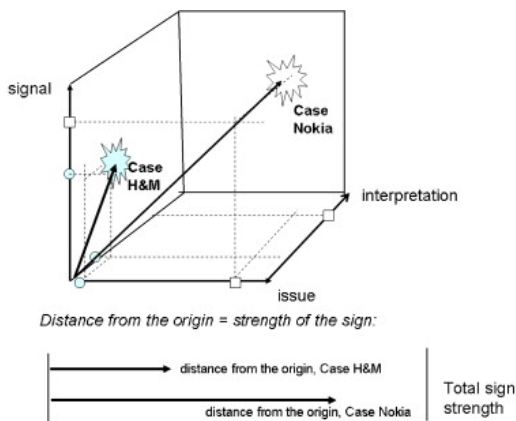
출처: Ringland(1998, pp.309~311)

각 시나리오에서의 동인 조합은 〈표 7〉과 같이 나타난다. 몽플뢰에서도 검토했던 제도적 보완성으로 인해 실현될 수 없는 동인 조합이 존재한다. 예를 들어 구릉지대 시나리오에서 5시 방향으로의 이동, 즉 자유화는 증진되는데 경제적 성과는 위축되는 동인 조합은 현실적으로 나타나기 어렵다. 따라서 UD는 이상의 4가지로 시나리오를 한정하고, 각 시나리오에 부합하는 대응전략을 수립함으로써 인도 시장에서의 매출 확장에 성공했다.

3. 약신호(Weak Signals)

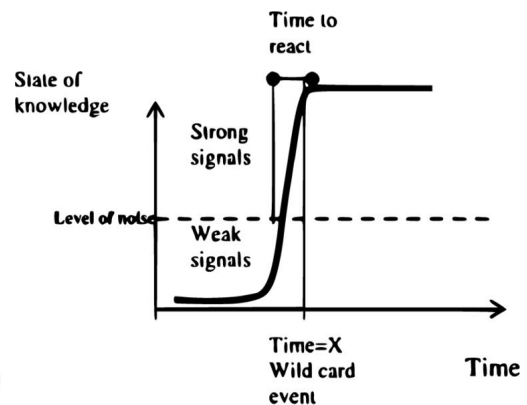
가. 약신호 개요

약신호(weak signals)는 Ansoff(1975)가 처음 개념화하고 이후 여러 학자들이 정교화하였다. 먼저 Ansoff(1975)는 약신호를 미래에 가능한 변화에 대한 징후(symptoms)로서 위험에 대한 경고 혹은 새로운 가능성에 대한 신호로 작용한다는 것으로 개념화하였다. 현재의 주류라고 할 수 있는 강신호(strong signals)와 대비된다. Coffman(1997)은 약신호의 조건으로 ① 사업 혹은 사업 환경에 영향을 주는 아이디어 혹은 동향이 되, ② 신호를 받는 사람 입장에서는 새롭고 뜻밖이며, ③ 다른 신호 및 소음(white noise)과 뒤섞여 식별하기가 어려우며, ④ 소위 ‘아는’ 사람들에게 조롱받을 수 있고, ⑤ 성숙하여 주류가 되기까지는 시간이 걸리고, ⑥ 조직에는 위험이나 기회로 작용할 수 있으며, ⑦ 그러므로 배우고 성장할 기회가 있다는 7가지 기준을 제시하였다. 한편 Hiltunen(2008b)은 [그림 6]과 같이 미래에서 오는 신호를 오늘날 어떻게 받아들이고 있는지를 기준으로 약신호를 개념화했다. 미래신호는 신호(signal), 이슈(issue), 이해(interpretation)의 3차원으로 오늘날 인식된다. 신호는 신호의 가시성(개수 등)을 의미하고, 이슈는 관련 현상의 확산 정도, 마지막으로 이해는 이러한 신호와 이슈를 오늘날의 수신자가 얼마나 이해하고 있는지를 의미한다. 이 값들이 낮으면 약신호이고 높아지면 강신호로 전환된다.



[그림 6] 미래신호의 3차원 인식

출처: Hiltunen(2008b, p.255)



[그림 7] 약신호와 와일드카드

출처: Hiltunen(2006, p.65)

약신호와 혼동되기 쉬운 개념으로 와일드카드(wild card)가 있다. 그런데 와일드카드는 예측하기 어려웠던 중대 사건이 갑자기 발생하여 큰 영향을 미치는 것을 의미한다. 즉 와일드카드는 미래신호가 약신호 상태로 머물러 그 영향력을 현재로서 미처 파악하지 못한 상태에서 중대 사건이 발생한 것을 의미한다. [그림 7]의 가로축은 현재로부터의 시간 흐름을 의미하고, 세로축은 미래신호에 대한 인식(신호, 이슈, 이해)의 수준을 의미한다. 그림에 도식된 미래신호는 인식의 수준이 지속적으로 약신호 상태에 머무르다 갑자기 강신호로 전환되는 계단식 형태를 띤다. 이처럼 약신호에서 강신호로 급격히 전환되는 경우, 이러한 전환을 가져오는 혹은 전환이 일어나는 사건을 와일드카드라 이해할 수 있겠다.

한편 미래신호는 실현될 확률과 실현 시 영향력을 기준으로 분류할 수 있다. 실현 확률과 영향력이 모두 작은 신호는 ‘의미 없는 잡담’이다. 실현 확률은 높지만 영향력이 제한적인 신호는 ‘오리지널 트렌드’, 즉 특정 영역에 국한된 트렌드로 분류된다. 한편 약신호는 실현 확률은 낮지만 영향력이 큰 경우이며, 이러한 약신호가 기술적 진보와 환경 변화를 통해 실현 확률이 높아지면 메가트렌드(혹은 강신호)로 전환된다(Kuosa, 2010, p.43).

〈표 8〉 미래신호의 구분

구분	작은 영향	큰 영향
낮은 실현 확률	의미없는 잡담	약신호
높은 실현 확률	오리지널 트렌드	메가트렌드

출처: Kuosa(2010, p.43)

나. 약신호 사례: 빅쇼트(The Big Short)

실증연구 사례를 보기 전에 간단한 사례를 하나 생각해 보자. 2008년 발생한 서브프라임 모기지 사태를 다룬 영화 빅쇼트(The Big Short)에는 주택시장 붕괴를 예견한 4명의 주인공이 등장한다. 이들을 편의상 A, B, C, D라 칭하자. 주택시장에 엄청난 거품이 끼어 있다는 것을 가장 먼저 알아챈 것은 A로, 그는 전국에서 이루어진 모기지(Mortgage) 거래내역서와 이를 기초자산으로 발행된 모기지증권(Mortgage-Backed Securities, 이하 MBS) 더 나아가 이를 기초자산으로 하는 부채담보부증권(Collateralized Debt Obligation, 이하 CDO)의 내역을 보고 이를 확신한다. 모든 금융기관과 개인들이 주택시장이 무너질 리 없다며 부채로

주택을 구입할 것을 당연시하는 상황에서 주택시장의 붕괴 혹은 파생금융상품의 위험성에 대한 약신호를 제대로 인식한 것이다. A는 이를 바탕으로 주택시장을 공매도(short)하기 위한 일종의 인버스 금융상품을 많은 수수료를 내고 만들었다.

한편 B는 MBS와 CDO 내역을 보고도 믿지 못하다가 플로리다 주택시장을 현장답사하고 나서 약신호를 인식한다. 플로리다 주택시장은 이미 거품이 터진 상태로 수많은 매물이 거래되지 못하고 쌓이고 있었고, 모기지를 상환하지 못하는 사람의 비율이 8%까지 치솟아 있는 상황이었다. 그런데도 대부분의 사람들은 이런 위험을 전혀 인식하지 못하고 집값이 더욱 오를 것이라는 기대로 무리한 부채를 얻어 부동산을 사들이고 있었다. 한편 C와 D는 A가 만든 인버스 상품을 보고 주택시장의 거품을 인식한다. 영화에서는, 그리고 실제로도 이들 4명의 주인공은 큰 돈을 벌었다.

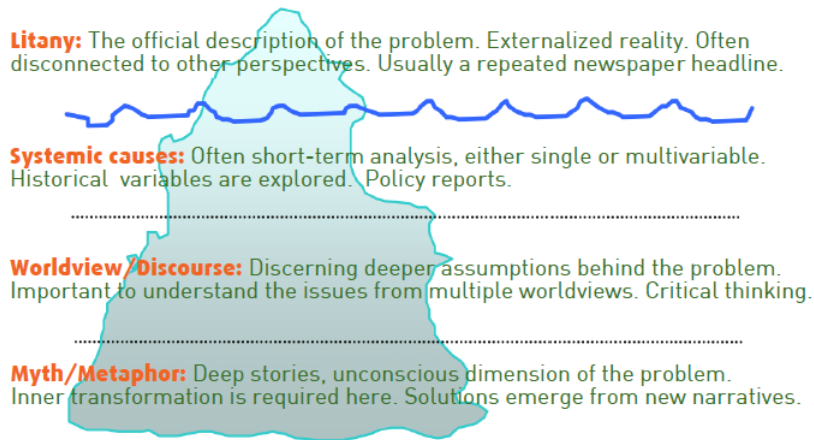
주인공들, 특히 가장 빨랐던 A가 인식한 미래신호는 Coffman(1997)의 기준으로 약신호의 많은 조건에 부합한다. 특히 ① 주택시장과 파생금융상품 시장에 영향을 주는 트렌드이며, ② 대부분의 사람들이 생각도 못 했으며, ③ 금융전문가들로부터 조롱받았고, ④ 실제 거품이 터지기까지는 시간이 걸렸으며, ⑤ 새로운 투자기회가 되었다. Hiltunen(2008b)의 기준에도 잘 부합한다. 파생금융상품으로 지평을 넓힌 주택시장에 거품이 끼었다는 신호와 이슈는 매물의 누적, 상황을 저하로 이미 명징하게 나타나고 있었다. 하지만 대부분의 사람들은 그 위험을 제대로 이해하지 못했기 때문에 약신호였고, 거품이 순식간에 터지는 와일드카드를 통해 파생금융상품이 규제되기에 이른다.

정의상 약신호는 쉽게 탐색하고 식별할 수 없다. 누구나 인식(신호·이슈·이해)할 수 있다면, 그것은 이미 약신호가 아니다. 따라서 약신호를 탐색할 수 있는 정보원(source)과 탐색 방법을 체계화할 필요가 있다. Hiltunen(2008a)는 미래학자들에 대한 설문조사를 통해 약신호의 정보원으로 ① 과학자(연구자), ② 미래학자, ③ 학술저널과 연구보고서, ④ 컨설턴트, ⑤ TV 및 라디오, ⑥ 교육, 과학 서적 등을 꼽았다. 데이터 수집과 분석 기술이 발전한 최근에는 빅 데이터가 약신호의 정보원으로 떠오르고 있다(Fouladkar, 2017; Jin & Zheng, 2016).

4. 인과계층분석(Causal Layered Analysis)

가. 인과계층분석 개요

인과계층분석은 기존 사회과학과 미래예측기법의 피상성을 극복하고, 가능한 대안적 미래의 담론(discours), 세계관(worldview), 이데올로기, 신화(myth)와 은유(metaphor) 등을 깊은 차원에서 드러내고자 한다. 때문에 인과계층분석은 다음 [그림 8]과 같이 미래의 수직적 차원(vertical dimension)에 더 관심을 가진다(Inayatullah, 2017, p.5).



[그림 8] 인과계층분석: 4단 계층(layers)

출처: Inayatullah(2017, p.5)

가장 위층인 4층은 현상(litany)으로 흔히 접할 수 있는 사실, 이슈, 통계수치 등이다. 그 아래인 3층은 인과관계로서 표면인 현상을 발생시키는 구조적, 역사적 변인들에 주목한다. 2층은 세계관 및 담론으로 정보의 의미를 해석하는 인식의 틀과 그 틀을 뒷받침하고 합리화하는 세계관이다. 가장 아래 1층은 문제에 대한 신화와 은유로서 관념, 잠재의식 등이다. 인과계층분석은 해당 문제에 대한 여러 이해관계자들이 가진 상이한 4층의 미래를 살펴봄으로써 미래 시나리오를 한층 풍부하게 만들 수 있다.

다음 <표 9>는 4단 계층의 2가지 사례이다. Inayatullah(2017)은 연간 의료사고 사망자가 10만에 이른다는 미국 의료 문제의 가상 사례를 제시한다. 이런 현상만 보면 의료진에 대한 교육의 강화가 요구된다. 그런데 조금만 들어가 보면 의료사고는 의료진의

긴 노동시간, 고령자에게 불편하게 설계된 병원 구조, 의료제도(병원, 의료보험 등) 간 연계의 미흡 등 제도적 문제를 원인으로 찾을 수 있다. 나아가 세계관과 담론으로 들어가면 건강과 질병에 대해 환원주의적(부분적)으로 접근하는 현대의학 자체의 문제도 볼 수 있고, 의료에 대해 개인은 ‘의사한테 가 봐야지!’ 혹은 ‘내 몸은 내가 잘 알아’ 등 상이한 근본적 관념을 가지고 있다. 한편 Pham(2010)은 베트남 교육이 학생중심으로 이루어지려면 어떤 변화가 필요한지 살펴보고자 인과계층분석을 사용했고, 현재 베트남 교육 문제를 다음과 같이 파악했다. 현상으로서 베트남 교육은 암기식, 수동적 교육으로 점철되어 있다. 의료 사례와 마찬가지로 교사 개인의 자질 문제를 떠올릴 수 있겠지만, 인과관계를 조금만 뜯어보면 과밀학급과 교육과정 오버로드의 투입 자원 문제가 있다. 그럼에도 개인은 교육에 대한 유교적 관점을 갖고 있으며, 따라서 ‘선생님 말씀은 천만금과 같다’ 혹은 ‘선생이 되고자 한다면 너의 선생을 공경하라’ 등의 가치를 관념화하고 있다.

〈표 9〉 4단 계층 사례

구분	미국 의료 문제(가상) (Inayatullah, 2017)	베트남 교육 문제 (Pham, 2010)
현상	<ul style="list-style-type: none"> • 연간 의료사고 사망자 10만 - 의료인 양성과정 개편 - 의료인 보충교육 강화 	<ul style="list-style-type: none"> • 암기식, 수동적 교육
인과관계	<ul style="list-style-type: none"> • 의료 시스템의 문제 - 긴 노동시간 - 고령자에게 불편한 병원 구조 - 의료제도 간 연계 미흡 	<ul style="list-style-type: none"> • 투입 자원의 문제 - 과밀학급 - 교육과정 오버로드
세계관담론	<ul style="list-style-type: none"> • 현대 의학의 문제 - 건강과 질병에 대한 환원주의적 접근 	<ul style="list-style-type: none"> • 교육에 대한 유교적 관점 - 학생은 교사에게 순종
신화은유	<ul style="list-style-type: none"> • 의료에 대한 개인의 관념 - 의사한테 가 봐야지! - 내 몸은 내가 잘 알아. 	<ul style="list-style-type: none"> • 교육에 대한 개인의 관념 - 선생님 말씀은 천만금과 같다. - 선생이 되고자 한다면 너의 선생을 공경하라.

이와 같은 문제의 ‘수직적 구조화’를 통해 인과계층분석이 강조하는 것은 근본적 변화는 결국 장기적으로 세계관과 신화의 변화와 함께 이루어진다는 것이다. 인과계층분석을 사용한 것은 아니지만, 그 틀로 해석해 볼 수 있는 거시적인 사회 변화를 다룬 Piketty(2020)의 신작 『자본과 이데올로기』를 예로 들어보자. Piketty(2020)는 “모든 사회는 불평등을 정당화하는 이데올로기를 갖고 있다”는 명제 증명의 출발점으로 18~19세기에 걸쳐 일어난 ‘삼원사회’에서 ‘소유자 사회’로의 전환을 자세히 탐구한다.

〈표 10〉 4단 계층: 불평등에 대한 삼원사회에서 소유자 사회로의 전환

구분	삼원사회	소유자 사회
현상	<ul style="list-style-type: none"> • 소득과 자산의 불평등 - 귀족 계급으로의 소득, 자산 집중 - 농민은 거의 자산소유 없음 	<ul style="list-style-type: none"> • 소득과 자산의 불평등 - 중산층(자가 부동산 기반) 탄생(현대) - 하위 50%는 거의 자산소유 없음
인과관계	<ul style="list-style-type: none"> • 계급적 불평등 - 개인의 노력으로 극복하기 어려움 - 계급에 의한 타고난(상속되는) 권리 - 계약에 의하지 않은 착취적 권리 - 출세: 자산 소유자와의 혼인 	<ul style="list-style-type: none"> • 능력의 차이 - 개인의 노력으로 극복 가능 - 개인의 노력과 능력에 의한 권리 - 출세: 인적, 물질자본의 축적
세계관담론	<ul style="list-style-type: none"> • 귀족(전사), 사제, 생산 계급의 분업 • 농노의 해방 	<ul style="list-style-type: none"> • 계약에 의하지 않은 (구)특권의 폐지 • 자유시장과 자유계약 • 능력주의
신화은유	<ul style="list-style-type: none"> • 누구나 타고난 자기의 역할이 있다. 	<ul style="list-style-type: none"> • 부지런히 노동하는 자가 천국에 갈 것. • '부자' 되세요.

출처: Piketty(2020) 재구성

〈표 10〉의 불평등에 관한 전환과정을 보자. 현대 소유자 사회는 자가를 소유한 광범위한 중산층이 존재한다는 점에서는 다르지만, 삼원사회의 농민과 소유자 사회의 하위 50%는 거의 자산소유가 없다는 점에서 동일하다. 그런데 불평등을 일으키는 구조적 원인(인과관계)의 전환이 일어났다. 삼원사회에서는 개인의 노력으로 극복할 수 없는 타고난 신분의 차이, 즉 계급적 불평등이 원인이었다. 그런데 소유자 사회로 전환되면서 (비록 환상일지라도) 개인의 노력으로 극복 가능한 능력의 차이가 불평등의 원인이 되었다. 삼원사회와 그 불평등을 정당화하는 세계관과 담론은 전사(귀족), 사제, 생산 계급의 분업이다. 각각 안전과 영적 재생산, 물질적 생산을 나누어 담당해 공동체를 유지시키고, 나아가 이전 중세 시대 가장 비참한 계급이었던 농노를 해방시킨다는 정당성에 기초해 있었다. 한편 소유자 사회는 자유시장과 자유계약의 제도적 기초 위에서 개인의 능력에 의해 보상받고, 계약에 의하지 않은 (구)특권을 폐지한다는 세계관을 갖고 있었다. 불평등에 관한 이런 현상과 인과관계, 세계관은 개인의 관념으로 신화화되는데, 삼원사회는 “누구나 타고난 자기의 역할이 있다”는 플라톤식 문구로, 소유자 사회는 “부지런히 노동하는 자가 천국에 갈 것”이라는 Weber식 문구로 나타난다.

한편 인과계층분석은 목적에 따라 다양한 기법으로 사용될 수 있다. ① 현재 혹은 미래의 문제를 여러 이해관계자 입장에서 도식화(mapping) 하는데 사용할 수 있다. ② 문제를 4단 계층으로 구조화(unpacking)시킬 수 있다. ③ 역시 4단 계층을 활용해 선호되는 미래 모습을 구상해볼 수 있다. ④ 현실과 대안을 4단 계층으로 해체해보고, 이를 바탕으로 전환 방법과 대안적 미래를 재구성해볼 수 있다. ⑤ 문제에 대한 여러 세계관을 구조화하여 하나의 대안적 미래로 종합할 수 있다. ⑥ 집단 워크숍에서 4단 계층을 각각 담당하는 롤플레이팅을 통해 변화를 시뮬레이션 할 수 있다. 인과계층분석은 통상 5명에서 수십 명 사이의 집단을 대상으로 적용하는 것이 가장 효과적이고, 통상 다음과 같은 6단계를 거친다(Inayatullah, 2017, p.11).

〈표 11〉 인과계층분석 수행 단계

단계	내용
① 문제 명료화	문제를 명료화하고, 문제에 대한 이론과 개념을 공유
② 사례 공유	인과계층분석이 적용된 사례를 공유
③ 모의 실행	연습으로 인과계층분석을 모의 실행
④ 기법 선택	목적에 적합한 인과계층분석 기법을 선택(도식화, 구조화, 재구성 등)
⑤ 실행	인과계층분석 실행
⑥ 종합	인과계층분석에 참여한 모든 참여자의 결과를 종합

출처: Inayatullah(2017, p.11)

여기서 참여자가 인과관계분석에 대한 사전 지식이 있다면 ②~③단계는 생략하는 것도 무방하다. 자세히 살펴보아야 할 단계는 실제 실행에 관한 ⑤단계이다. Strachan(2017)은 이를 ⑤-①단계인 해체(deconstruction), ⑤-②단계인 재구성(reconstruction), ⑤-③단계인 종합으로 나누어 설명하고 있다. 먼저 ⑤-①단계인 해체는 현실을 4단 계층으로 구조화하는 것인데, ‘현상 → 인과관계 → 세계관과 담론 → 신화와 은유’ 순으로 구조화한다. 흥미로운 것은, 다음 단계인 ⑤-②의 재구성으로 대안적 미래를 구조화하는데 ‘신화와 은유 → 세계관과 담론 → 인과관계 → 현상’ 순서로 수행한다. 그리고 이렇게 구조화된 복수의 대안 미래를 팀별 공유와 토론을 통해 하나로 종합한다.

참고문헌

- 서영선(2017). **세종형 학력 함양을 위한 수업 방안 기초 연구**. 세종특별자치시교육청.
- 장종인(2007). 미래연구 방법론: 사례를 통해 살펴본 시나리오 방법론. **정보통신정책**, 19(9), 1~19.
- 최항섭·김문조·이명진·김희연(2007). **미래예측방법론**. 정보통신정책연구원.
- Ansoff, H. (1975). Managing Strategin Surprise by Response to Weak Signals. *California Management Review*, 18(2), 21~33.
- Coffman, B. S. (1997). Weak Signal Research.
<http://legacy.mgtaylor.com/mgtaylor/jotm/winter97/wsrintro.htm>
- Fouladkar, A. (2017). *Detection and Interpretation of Weak Signals from Big Data for a Strategic Decision: Pre-adoption of New Technology*. 6th International Conference on Biostatistics and Bioinformatics.
- Hiltunen, E. (2006). Was It a Wild Card or Just Our Blindness to Gradual Change? *Journal of Futures Studies*, 11(2), 61~74.
- Hiltunen, E. (2008a). Good Sources of Weak Signal: A Global Study of Where Futurists Look For Weak Signals. *Journal of Futures Studies*, 12(4), 21~44.
- Hiltunen, E. (2008b). The Future Sign and Its Three Dimensions. *Futures*, 40(3), 247~260.
- Inayatullah, S. (2017). *Causal Layered Analysis: A Four-Level Approach to Alternative Futures*. Paris: Futuribles International.
- Jin, J. & Zheng, T. (2016). Rare and Weak Effects in Large-scale Inference: Methods and Phase Diagrams. *Statistica Sinica*, 26(1), 1~34.
- Johnson, D. & King, M. (1988). *BASIC Forecasting Techniques*. London: Butterworhs.
- Kahane, A. (1992). *The Mont Fleur Scenarios: What Will South Africa be Like in the Year 2002?* Global Business Network.
- Kuosa, T. (2010). Futures Signals Sense-Making Framework: A Start-Up Tool to Analyse and Categorise Weak Signals, Wild Cards, Drivers, Trends and

- Other Types of Information. *Futures*, 42, 42~48.
- Linturi, H. & Rubin, A. (2011). *Toinen Koulu, Toinen Maaailma: Oppimisen Tulevaisuus 2030*. (in Finnish).
- Pham, T. H. (2010). Implementing a Student-centered Learning Approach at Vietnamese Higher Education Institutions: Barriers under Layers of Causal Layered Analysis. *Journal of Future Studies*, 15(1), 21~38.
- Ringland, G. (1998). *Scenario Planning: Managing for the Future*. Wiley.
- Schwartz, P. (1996). *The Art of the Long View*. Doubleday Business.
- Turoff, M. (1970). The Design of a Policy Delphi. *Technological Forecasting and Social Change*, 2(2), 149~171.
- Woudenberg, F. (1991). An Evaluation of Delphi. *Technological Forecasting and Social Change*, 40(2), 131~150.

발 간 등 록 번 호

12-1072600-000016-01

핀란드 교육과정, 어떻게 만들어지는가?

2014 개정의 과정과 절차