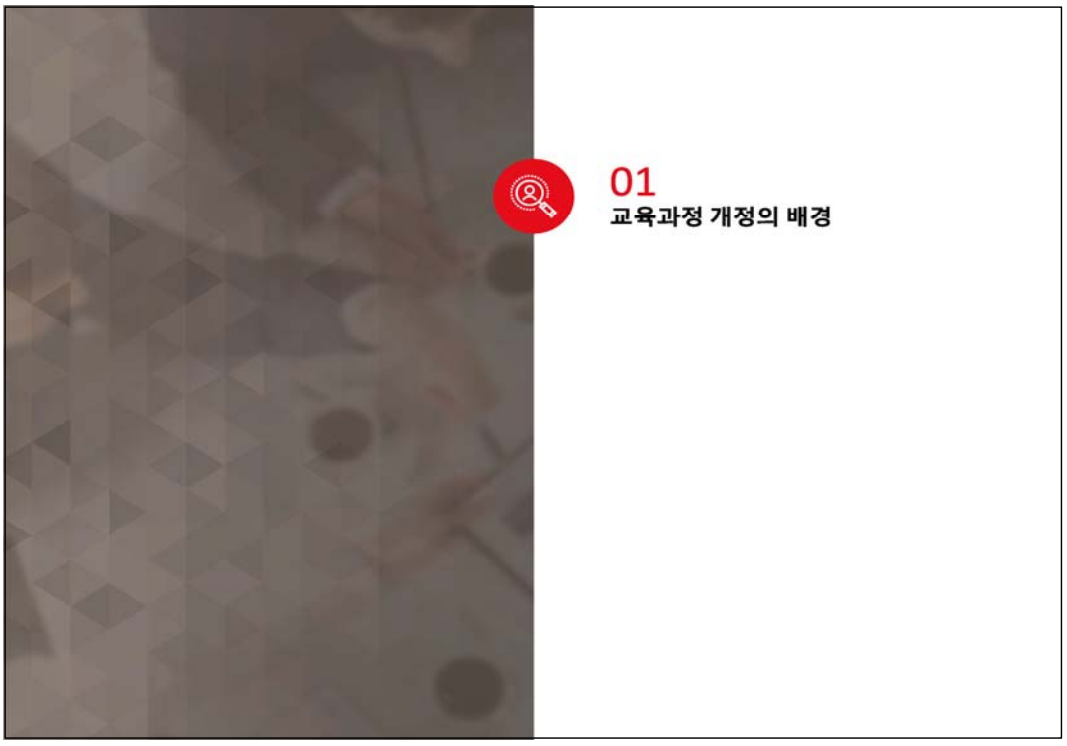
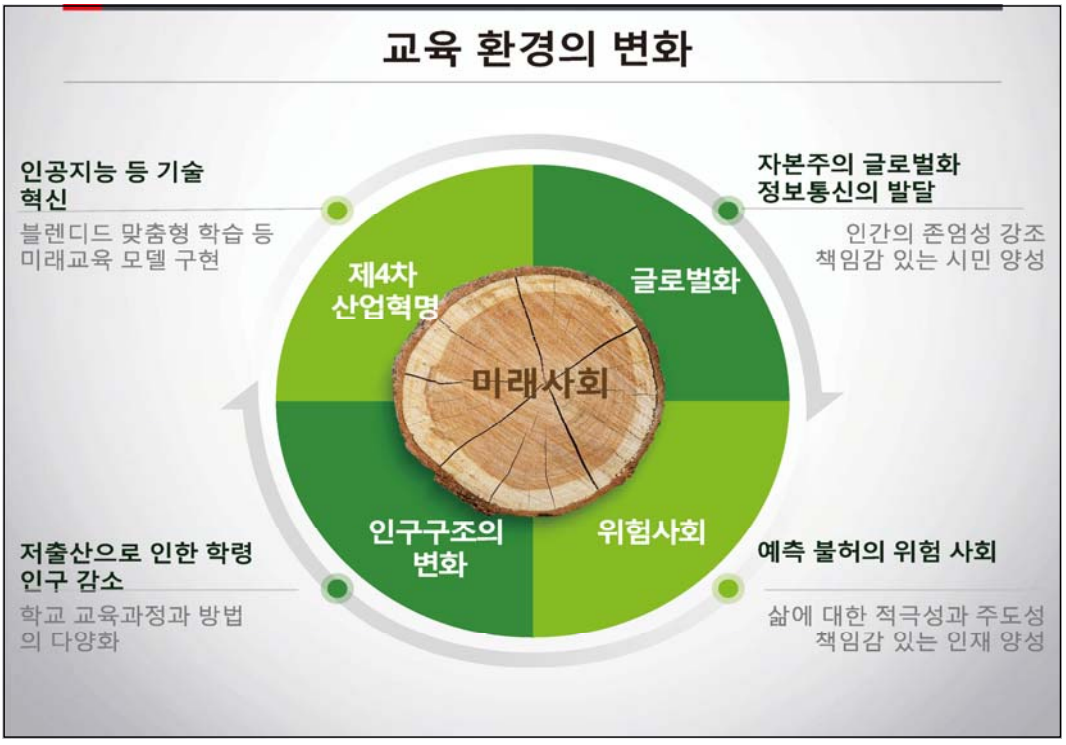
[기조강연]

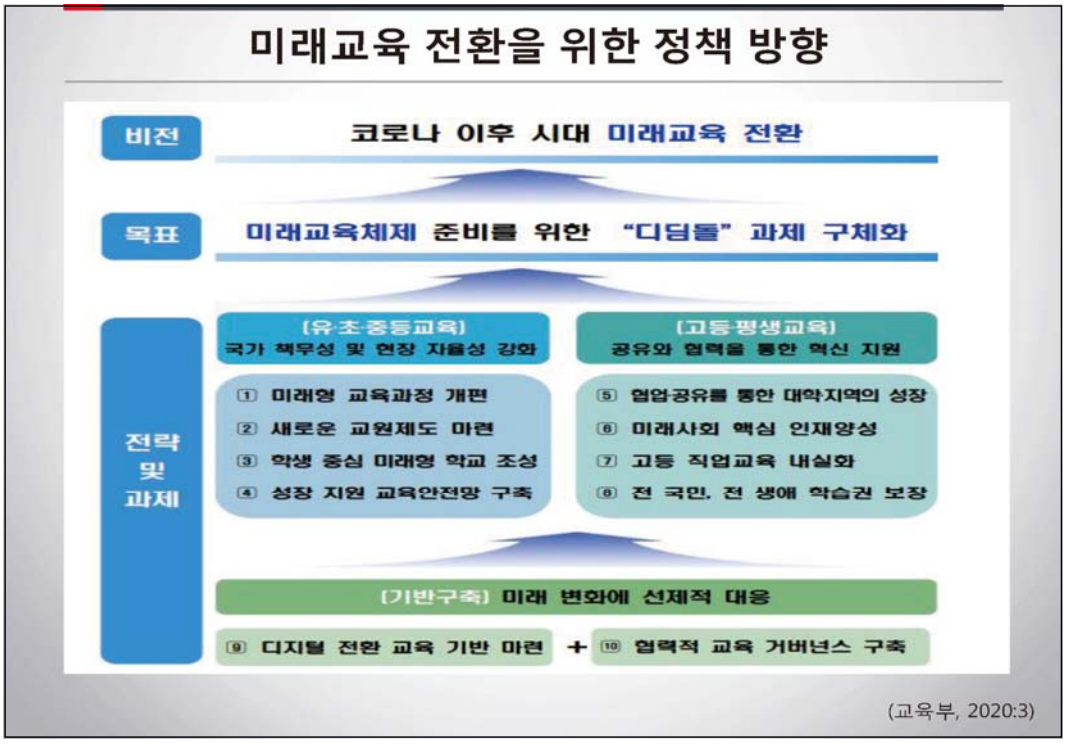
교육과정 개정 정책과 사회 변화

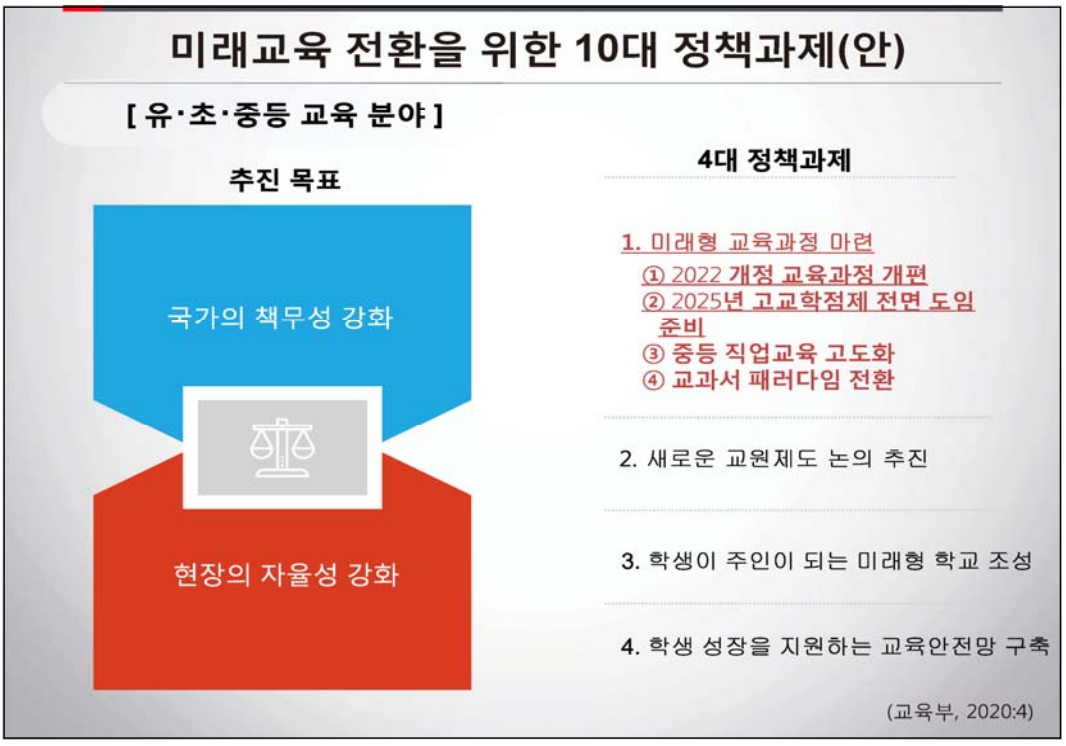
성 기 선 (한국교육과정평가원)

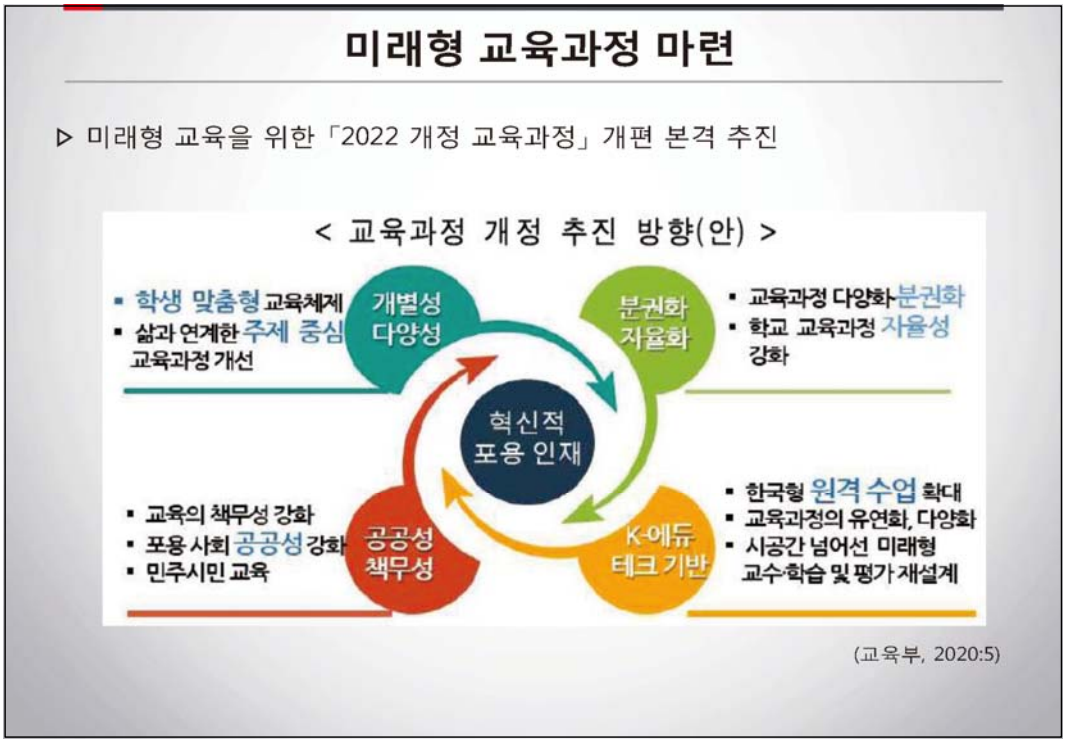

01
교육과정 개정의 배경

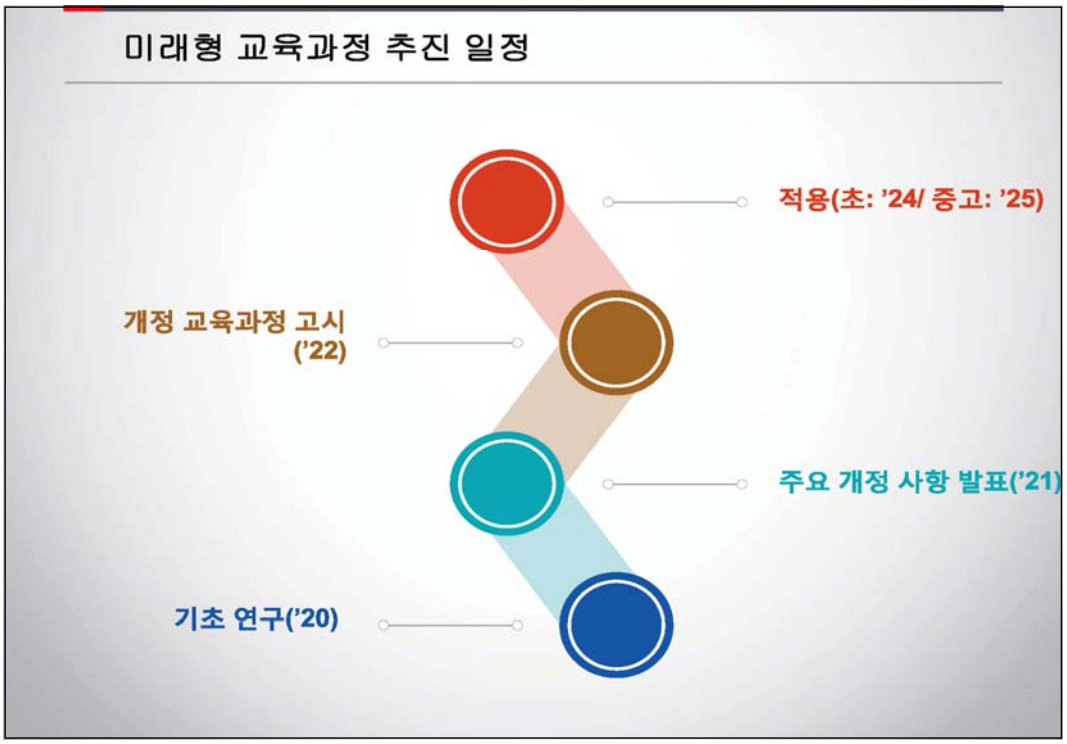

교육 환경의 변화
인공지능 등 기술 혁신
블렌디드 맞춤형 학습 등 미래교육 모델 구현
자본주의 글로벌화 정보통신의 발달
인간의 존엄성 강조 책임감 있는 시민 양성
제4차 산업혁명
글로벌화
마래사회
인구구조의 변화
위험사회
저출산으로 인한 학령 인구 감소
학교 교육과정과 방법의 다양화
예측 불허의 위험 사회
삶에 대한 적극성과 주도성 책임감 있는 인재 양성

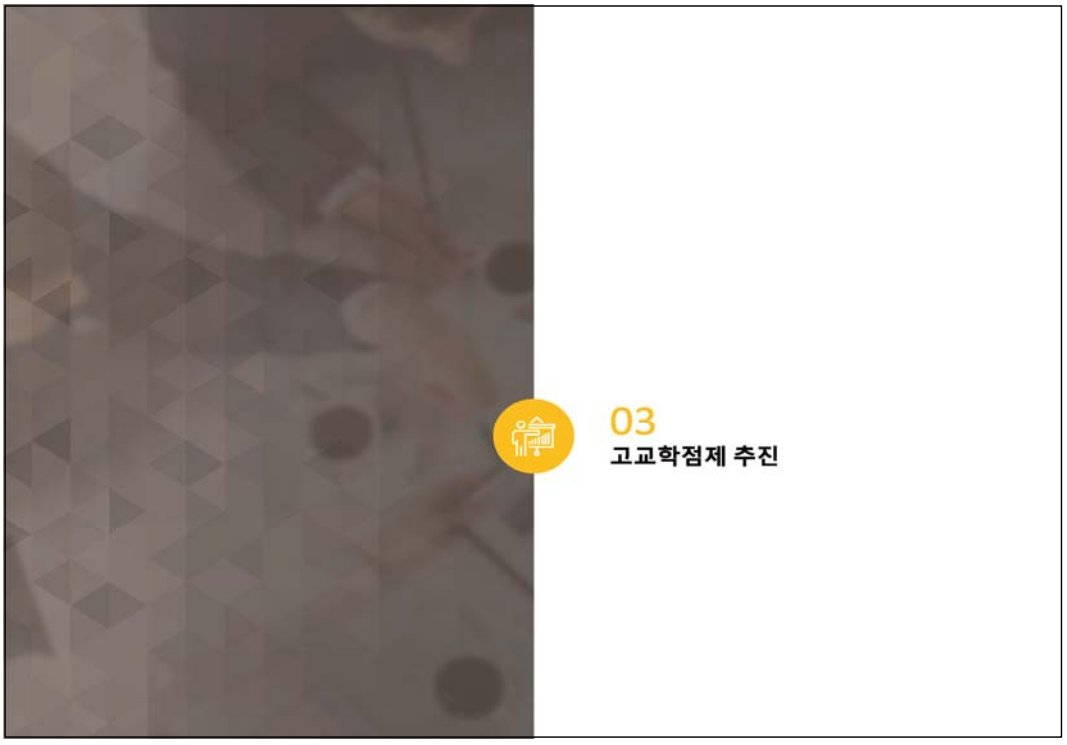
02
교육과정 개정의 방향

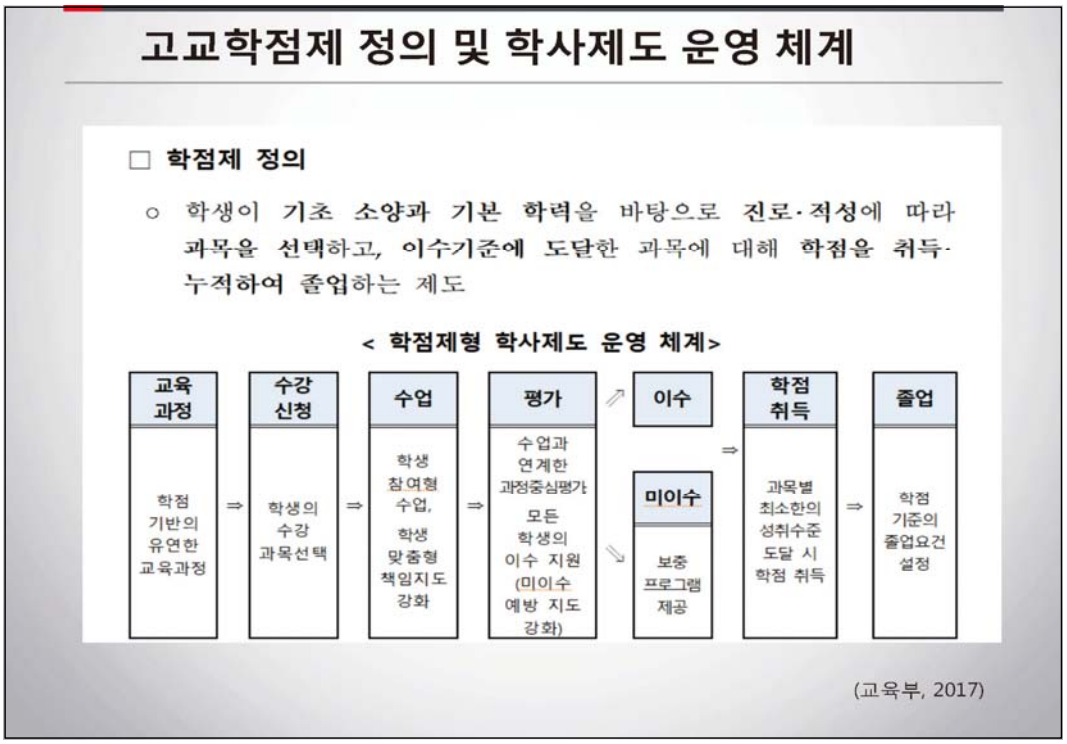

미래교육 전환을 위한 정책 방향
비전
코로나 이후 시대 미래교육 전환
목표
미래교육체제 준비를 위한 "디딤돌" 과제 구체화
전략 및 과제
(유·초·중등교육)
국가 책무성 및 현장 자율성 강화
① 미래형 교육과정 개편
② 새로운 교원제도 마련
③ 학생 중심 미래형 학교 조성
④ 성장 지원 교육안전망 구축
(고등·평생교육)
공유와 협력을 통한 혁신 지원
⑤ 협업·공유를 통한 대학지역의 성장
⑥ 미래사회 핵심 인재양성
⑦ 고등 직업교육 내실화
⑧ 전 국민, 전 생애 학습권 보장
(기반구축) 미래 변화에 선제적 대응
⑨ 디지털 전환 교육 기반 마련
+
⑩ 협력적 교육 거버넌스 구축
(교육부, 2020:3)

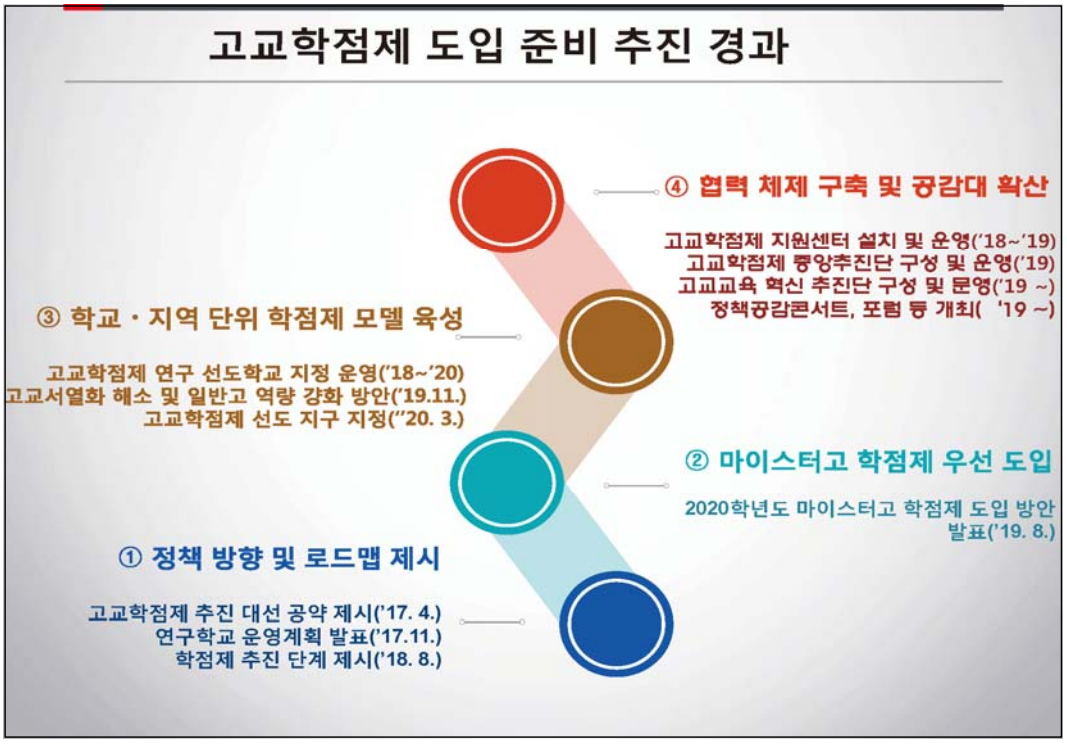

미래교육 전환을 위한 10대 정책과제(안)
[유·초·중등 교육 분야]
추진 목표
국가의 책무성 강화
현장의 자율성 강화
4대 정책과제
1. 미래형 교육과정 마련
① 2022 개정 교육과정 개편
② 2025년 고교학점제 전면 도입 준비
③ 중등 직업교육 고도화
④ 교과서 패러다임 전환
2. 새로운 교원제도 논의 추진
3. 학생이 주인이 되는 미래형 학교 조성
4. 학생 성장을 지원하는 교육안전망 구축
(교육부, 2020:4)


미래형 교육과정 마련
▷ 미래형 교육을 위한「2022 개정 교육과정」개편 본격 추진
< 교육과정 개정 추진 방향(안) >
▪ 학생 맞춤형 교육체제
▪ 삶과 연계한 주제 중심 교육과정 개선
개별성 다양성
분권화 자율화
▪ 교육과정 다양화 분권화
▪ 학교 교육과정 자율성 강화
혁신적 포용 인재
▪ 교육의 책무성 강화
▪ 포용 사회 공공성 강화
▪ 민주시민 교육
공공성 책무성
K-에듀 테크 기반
▪ 한국형 원격 수업 확대
▪ 교육과정의 유연화, 다양화
▪ 시공간 넘어선 미래형 교수·학습 및 평가 재설계
(교육부, 2020:5)


미래형 교육과정 추진 일정
적용(초: '24/ 중고: '25)
개정 교육과정 고시 ('22)
주요 개정 사항 발표('21)
기초 연구('20)


03
고교학점제 추진

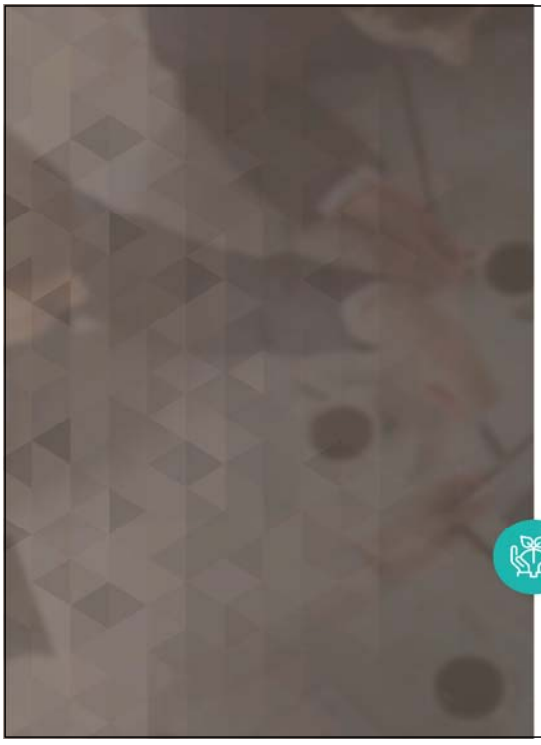

고교학점제 정의 및 학사제도 운영 체계
□ 학점제 정의
○ 학생이 기초 소양과 기본 학력을 바탕으로 진로·적성에 따라 과목을 선택하고, 이수기준에 도달한 과목에 대해 학점을 취득·누적하여 졸업하는 제도
< 학점제형 학사제도 운영 체계>
교육 과정
학점 기반의 유연한 교육과정
수강 신청
학생의 수강 과목선택
수업
학생 참여형 수업, 학생 맞춤형 책임지도 강화
평가
수업과 연계한 과정중심평가 모든 학생의 이수 지원 (미이수 예방 지도 강화)
이수
미이수
보충 프로그램 제공
학점 취득
과목별 최소한의 성취수준 도달 시 학점 취득
졸업
학점 기준의 졸업요건 설정
(교육부, 2017)


고교학점제 도입 준비 추진 경과
④ 협력 체제 구축 및 공감대 확산
고교학점제 지원센터 설치 및 운영('18~'19)
고교학점제 중앙추진단 구성 및 운영('19)
고교교육 혁신 추진단 구성 및 운영('19 ~)
정책공감콘서트, 포럼 등 개최('19 ~)
③ 학교 · 지역 단위 학점제 모델 육성
고교학점제 연구 선도학교 지정 운영('18~'20)
고교서열화 해소 및 일반고 역량 강화 방안('19.11.)
고교학점제 선도 지구 지정('20. 3.)
② 마이스터고 학점제 우선 도입
2020학년도 마이스터고 학점제 도입 방안 발표('19. 8.)
① 정책 방향 및 로드맵 제시
고교학점제 추진 대선 공약 제시('17. 4.)
연구학교 운영계획 발표('17.11.)
학점제 추진 단계 제시('18. 8.)

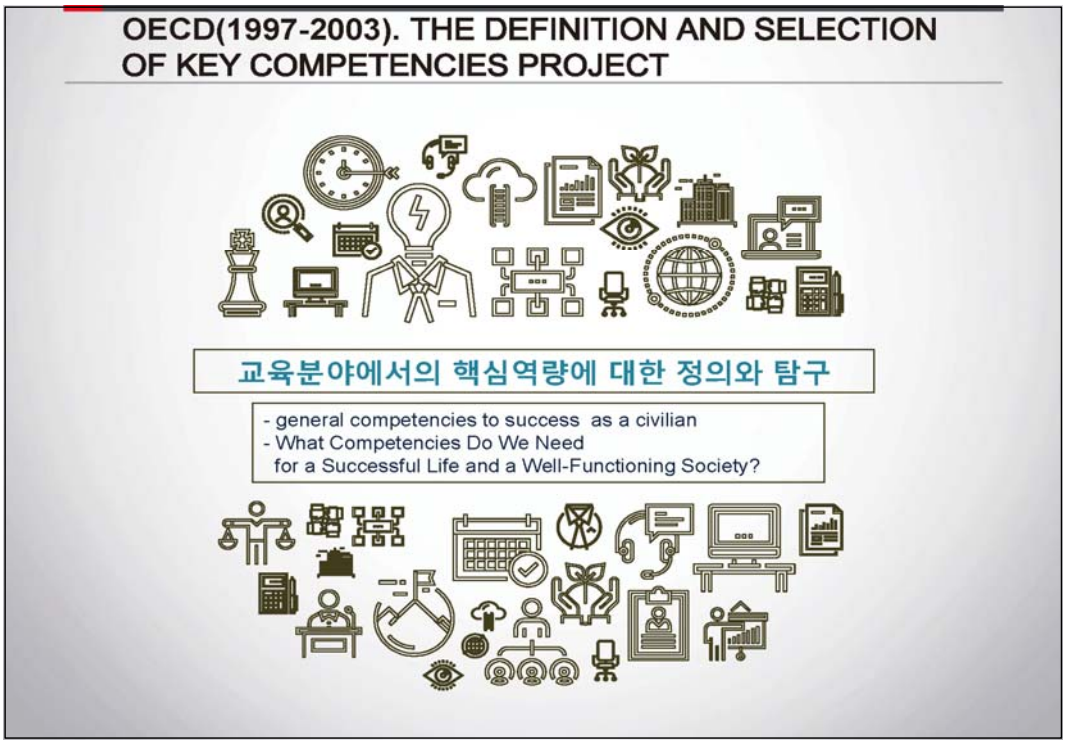
2025년 고교학점제 전면 도입 준비

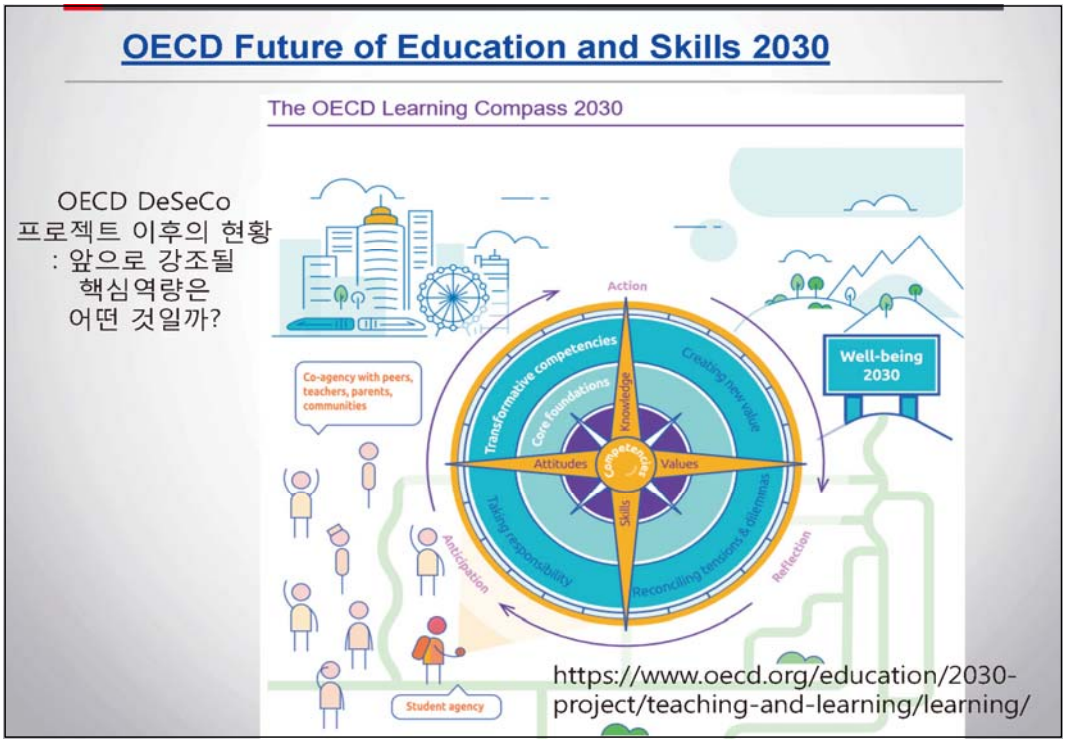
- **학점제형 교육체제**
  - 고교 수업량 기준을 '단위'에서 '학점'으로 전환
  - 총 이수학점 적정화 및 학생 선택 중심 과목구조 개편
- **자기주도적 학점 이수 지원**
  - 학생 수요에 기반한 과목 개설
  - 수강신청을 통한 개인별 시간표 편성
- **학점제 지원체제 구축**
  - 학점제 운영을 위한 교-강사 탄력적 배치
  - 학점제형 학교 공간 조성(그린 스마트 미래학교 사업 등)

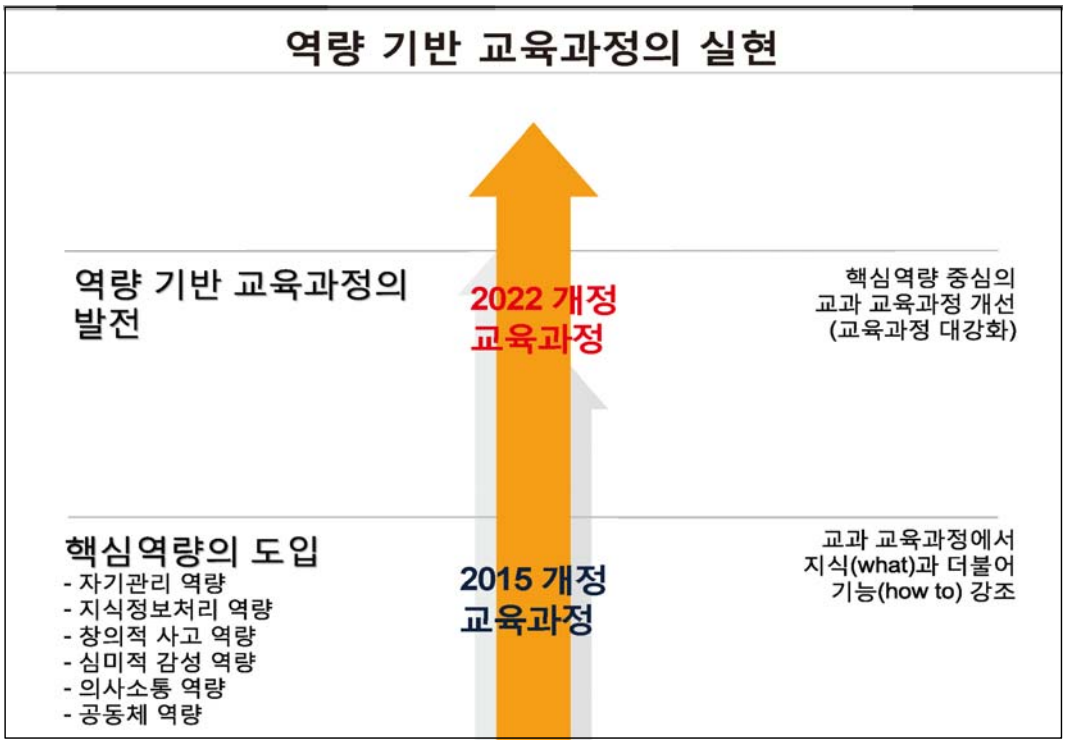
(교육부, 2020: 5)

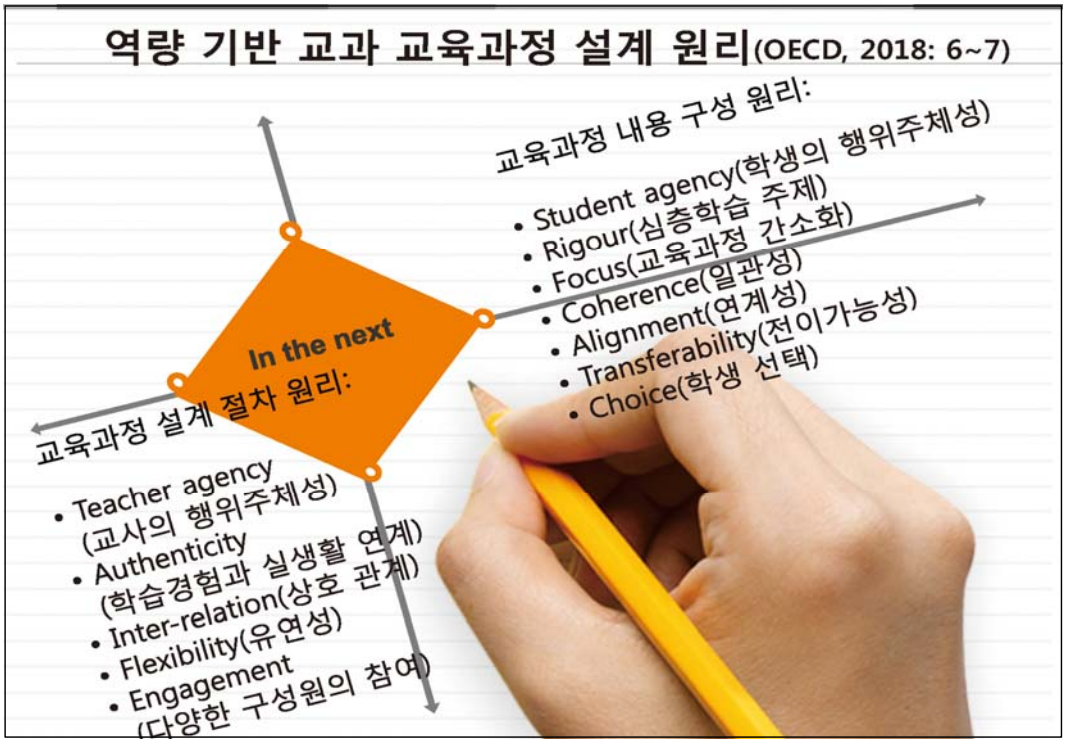


04
역량 기반 교육과정의 실현


OECD(1997-2003). THE DEFINITION AND SELECTION OF KEY COMPETENCIES PROJECT
교육분야에서의 핵심역량에 대한 정의와 탐구
- general competencies to success as a civilian
- What Competencies Do We Need for a Successful Life and a Well-Functioning Society?


OECD Future of Education and Skills 2030
The OECD Learning Compass 2030
OECD DeSeCo 프로젝트 이후의 현황 : 앞으로 강조될 핵심역량은 어떤 것일까?
Action
Transformative competencies
Creating new value
Core foundations
Knowledge
Attitudes
Values
Competencies
Skills
Taking responsibility
Reconciling tensions & dilemmas
Anticipation
Reflection
Co-agency with peers, teachers, parents, communities
Well-being 2030
Student agency
https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/


역량 기반 교육과정의 실현
역량 기반 교육과정의 발전
2022 개정 교육과정
핵심역량 중심의 교과 교육과정 개선 (교육과정 대강화)
핵심역량의 도입
- 자기관리 역량
- 지식정보처리 역량
- 창의적 사고 역량
- 심미적 감성 역량
- 의사소통 역량
- 공동체 역량
2015 개정 교육과정
교과 교육과정에서 지식(what)과 더불어 기능(how to) 강조


역량 기반 교과 교육과정 설계 원리(OECD, 2018: 6~7)
In the next
교육과정 내용 구성 원리:
• Student agency(학생의 행위주체성)
• Rigour(심층학습 주제)
• Focus(교육과정 간소화)
• Coherence(일관성)
• Alignment(연계성)
• Transferability(전이가능성)
• Choice(학생 선택)
교육과정 설계 절차 원리:
• Teacher agency (교사의 행위주체성)
• Authenticity (학습경험과 실생활 연계)
• Inter-relation(상호 관계)
• Flexibility(유연성)
• Engagement (다양한 구성원의 참여)

참고문헌

교육부(2017). 고교학점제 추진 방향 및 연구학교 운영 계획.
2017. 11. 27. 보도자료.
교육부(2020). 코로나 이후, 미래교육 전환을 위한 10대 정책과제(안).
2020. 10. 5. 보도자료.
OECD(2005). Definition and Selection for Key Competencies: Executive Summary.
OECD(2018). The Future of education and skills Education2030 Position paper.
OECD. OECD Learning Compass 2030 Concept Note Series

감사합니다.

도덕과 교육과정 개정의 방향과 과제*

정 창 우 (서울대 교수)

Ⅰ. 시대적, 학문적 요구를 반영한 도덕과 교육과정의 개발 방향

국가 교육과정은 '초 · 중등교육의 공통적이고 일반적인 방향을 제시하는 교육의 기본 설계도'로서, 질적으로 우수한 학교 교육을 통해 학생의 바람직한 성장을 이끌어 내고 국가 경쟁력을 강화하는 것을 목적으로 한다(교육부, 2016: 25). 그동안 우리나라 국가 교육과정은 국가 · 사회적 요구의 변화, 과학기술과 학문의 발전, 교육 여건과 환경의 변화 등 교육 내·외적 변화에 효과적으로 대응하기 위해 여러 차례에 걸쳐 지속적으로 개정되어왔다. 이와 같은 국가 교육과정 개정의 추세에 따라 2015개정 교육과정에서도 국가·사회적 요구와 학문의 발전에 따른 요구 등을 반영하여 개정이 추진되었다. 이런 흐름을 고려하여 이 장에서는 시대적·사회적 요구[1]와 학문적 요구를 분석하고, 이를 바탕으로 도덕과 교육과정의 개발 방향에 대해 논의하고자 한다.

1. 시대적·사회적 요구에 따른 도덕과 교육과정의 개발 방향

미래 사회의 모습은 무엇이고 이에 대비한 교육의 역할은 무엇인가? 최근 들어 이 물음에 관련된 연구 결과물들이 계속 발표되고 있지만, 진정한 교육적 관점에서 미래 사회의 모습

---

* 이 글은 정창우(2020a), 『도덕교육 연구 및 실천의 방향과 과제 : 도덕과 교육과정 논의를 중심으로』(교육과학사)와 정창우(2020b), "도덕과 교육과정 개선 방안", 『교과 교육과정 개선 방안 모색을 위한 워크숍(Ⅱ)』, 교육부 & 한국교육과정평가원 주관 워크숍 자료집, 연구자료 ORM 2020-50, pp. 87-110의 내용을 수정·보완한 것임을 미리 밝혀둔다.

1) 필자는 '국가적·사회적 요구'라는 명칭을 사용하게 되면, 개인과 국가의 경쟁력 제고 및 웰빙을 위해 미래 세대를 '창의융합형 인재'로 길러야 한다는 논리에서 크게 벗어나기 어렵다고 본다. 이렇게 되면, 시대적 과제들, 예컨대, 과학기술과 관련된 사회적·윤리적 문제 개선, 함께 조화롭게 살아가는 다문화 사회 및 평화문화 구축, 기후변화 대응과 환경문제 개선, 각종 차별과 인간 소외 문제 극복, 사회정의 실현, 삶의 의미 증진, 정서적·정신적 빈곤 극복 등을 상대적으로 소홀히 다루게 될 것이다. 이런 이유에서 이 글에서는 '국가적·사회적 요구' 대신에 '시대적·사회적 요구'라는 표현을 사용하고자 한다.

을 제대로 조망한 연구를 찾아보기란 쉽지 않다. 여기서 진정한 교육적 관점에서 미래 사회를 조망한다는 것은 '교육이 만들어가야 할 새로운 세상'을 내다보면서, 이러한 사회의 모습을 구현하기 위해 '교육이 어떤 역할을 수행해야 하는가'라는 문제에 답하는 것을 의미한다. 교육이 열어가야 할 새로운 세상은 관점이나 시각에 따라 다양하게 제시될 수 있지만, 슬라보예 지젝(Zizek, 2017: 170)이 지적하듯이, 한 가지 분명한 것은 '역사의 방향이 대재앙으로 가는 것을 예방하고 새로운 세계의 질서를 만들어가야만 우리가 원하는 세계를 맞이할 수 있다는 점'이다.

이런 문제의식을 바탕으로 본 연구에서는 미래 사회에서 발생 가능한 위험 요인들(risk factors)을 예방하고 인간다운 삶을 구현할 수 있기 위해 도덕과가 어떤 새로운 교육적 수요를 창출하고 어떻게 새로운 지평을 넓혀가야 하는지 논의하고자 한다. 이를 위해 각종 미래 전망 보고서들 및 학술 연구물들(김경애 외, 2018; 박남기, 2017; 박지영, 윤종빈, 2019; 서울대학교, 2019; 이근호 외, 2012; 이광우 외, 2013; 이영희 외, 2018; Zizek, 2017; Cook et al., 2013; Harari, 2018; Miller et al., 2017; OECD, 2008, 2018; Schwab, 2016; WEF, 2014, 2018 등)을 활용하여 국가 및 인류, 생태 공동체적 차원에서 발생할 수 있는 미래의 위험 요인들을 분석하고,[2] 이에 따른 도덕과의 대응 방안을 제시하고자 하였다.

〈표 1〉 미래 사회의 메가트렌드 및 주요 이슈(정창우, 2020a: 14-15)

영역 구분	메가트렌드	주요 이슈(issues)
사회	인구 구조 변화, 소득 불평등 심화	저출산과 초고령화 문제, 소득 불평등 및 양극화 문제 등
기술	지능정보사회의 윤리문제 심화	소셜미디어 발달로 인한 사생활 침해 및 혐오 표현 문제, 트랜스/포스트휴먼 시대의 인간향상 및 정체성 문제 등
환경	생태·환경문제 심화	기후변화, 환경오염과 생태계 파괴 문제 등
정치	민주주의에 대한 도전 및 갈등(충돌) 심화	디지털 독재 및 정치적 갈등·분쟁 심화, 인종차별주의, 민족주의, 종교적 근본주의의 부활, 테러리즘의 위협과 전쟁의 위험 등

2) 보다 자세한 내용은 정창우(2020a), pp. 15-29 참조 바람.

□ **'인구 구조 변화 및 소득 불평등 심화'에 따른 도덕과의 대응** : 저출산·초고령화 및 가족 위기의 시대에 도덕과에서는 전통 가정윤리(즉 효와 자애, 우애, 부부상경, 음양론, 경로효친 등), 가족 자체의 가치 및 소중함에 초점을 맞추기보다는 가족·결혼·부모역할·성평등에 관한 가치관 형성과 가족 구성원 간 소통 및 공감 교육에 중점을 두어야 할 것이다(김반야, 2015: 110). 또한 소득 불평등과 양극화의 심화는 미래 사회에서 매우 심각한 도전적 과제이며, 도덕과에서는 논쟁 수업(Johnson, 2019; 추병완 외, 2020; Noddings & Brooks, 2018)이나 철학적(윤리적) 탐구공동체 수업(Fisher, 2011; 박찬영, 2020) 등을 통해 소득 불평등 및 양극화가 왜 윤리문제이고 어떻게 개선해야 하는지에 대한 깊은 이해와 학습이 가능하도록 안내해야 한다. 특히 나딩스(N. Noddings)가 주장하는 바와 같이, 민주적이고 존중받는 분위기 속에서 토론과 숙의의 장을 마련하여 '돈, 계층, 빈곤'이나 '평등, 정의, 자유' 등에 대한 비판적 사고와 도덕적 헌신, 배려 등을 길러주어야 한다.

□ **'지능정보사회의 윤리문제 심화'에 따른 도덕과의 대응** : 제4차 산업혁명으로 명명되는 지능정보사회로의 급속한 진전과 함께 발생할 수 있는 위험 요인들을 고려해 볼 때, 도덕과에서는 정보의 생산 및 공유에 관한 정보통신윤리, 인간과 기계의 관계에 대한 기술윤리를 정립해 나가야 하며, 미래 사회에서 인간의 존엄성이 훼손되지 않도록 하는 데 기여해야 한다. 우리 자신을 이해하지 못한 상태에서 스스로를 업그레이드하려는 시도는 재앙으로 이어질 수 있다. 4차 산업혁명이 디스토피아로 귀착되지 않고 우리의 삶을 물질적으로뿐 아니라 정신적으로도 풍요롭게 하는 방향으로 사용될 수 있으려면, 도덕교육을 통해 '보다 나은 삶'을 구현하고 인간의 가치를 고양할 수 있는 방향으로 과학기술이 개발 및 활용될 수 있도록 안내해야 한다. 인공지능, 인간향상(human enhancement) 등의 기술발전을 감당할 수 있기 위해서는 교육을 통해 올바른 가치관을 정립하고 윤리적인 판단 역량을 신장할 수 있어야 한다.

□ **'생태·환경문제 심화'에 따른 도덕과의 대응** : 이른바 인류세(Anthropocene)라는 새로운 지질 시대에 도덕과에서는 생태·환경윤리교육을 통해 '자연과의 조화로운 삶을 지향하는 생태 시민성(ecological citizenship)'을 길러주어야 한다(정창우, 2020: 467).

도덕과에서 길러내야 할 ‘생태적 시민’이란 자연과의 관계, 그리고 이를 둘러싼 모든 문제에 대해 귀를 기울일 수 있는 감수성을 지니고, 인간으로서 그 문제에 대한 책임의 소재가 자신에게 있음을 자각해 문제 해결을 위한 참여적 태도를 지닌 사람이다. 이러한 생태 시민성 발달을 촉진시키기 위해 도덕과에서는 자연을 바라보는 새로운 시각뿐만 아니라 자연과 새로운 방식으로 관계 맺으며 살아가는 방법에 대한 도덕적 지혜를 함양하기 위한 방편으로, 특히 동양과 한국윤리 사상의 현대적 의의를 부지런히 발굴하고 가르쳐야 한다. 천지 만물이 모두 한마음의 발현이라거나, 천지 만물이 모두 나와 다를 바 없다는 천인합일(天人合一) 또는 만물일체(萬物一體) 사상이 동양사상의 핵심이다(한자경, 2010: 26). 또한 삼라만상이 모두 서로 연결되어 있음을 이해하고, 자연에 역행하는 것은 곧 스스로를 파괴하는 행위이며 인간이 자연과의 관계 안에서 조화를 이룰 때 비로소 온전한 인간성을 찾을 수 있다는 정신의 근원은 사실상 유학, 불교, 도가 사상에서 공통적으로 발견되는 측면이기도 하다. 도덕과에서는 이러한 유불도 사상이 지구적 위기를 극복하는 데 우리에게 던져주는 지혜는 무엇인지 밝히고, 학생들에게 깨우침의 기회를 제공할 수 있어야 한다. 이와 동시에 지식 교육의 한계를 넘어 인류의 지속가능성을 위해 지역적, 글로벌 차원에서의 연대와 협력, 문제해결력을 발휘하고, 환경문제 개선이나 친환경적 행위(pro-environmental behavior)를 위한 자기효능감(environmental self-efficacy)을 갖도록 돕는 것이어야 한다. 특히 작은 노력들이 모이면 큰 변화를 일으킬 수도 있고, 지구 어디에서인가 일어난 조그만 변화가 글로벌 위기와 같은 엄청난 결과를 막을 수도 있다는 자기효능감을 갖도록 도울 필요가 있다.

□ **‘민주주의에 대한 도전 및 갈등(충돌) 심화’에 따른 도덕과의 대응** : 도덕과에서는 빅데이터에 기반한 디지털 독재 혹은 전체주의의 부상 가능성과 같은 문제에 대응할 수 있는 시민적 역량을 길러주는 데도 관심을 두어야 한다. 좀 더 넓게 말하자면, 도덕과에서는 디지털 기술이 주도하는 사회적 변화 속에서 인간 존중 및 민주주의에 대한 도전에 대처할 수 있는, 그리고 윤리적이고 책임 있는 시민으로서 능동적으로 참여하는데 필요한 ‘디지털 시민성(digital citizenship)’(추병완 외, 2019)을 길러주어야 한다. 또한 우리에게는 인류애와 새로운 지구적 정체성이 필요하다. 도덕과 교육은 정의, 공동선, 민주적 가치에 대한 일정한 지향과 실천 역량을 갖춘 시민, 그리고 인종적, 민족적, 종교

적 경계와 차별을 넘어서 협력할 줄 아는 세계시민을 육성하는 데 기여해야 한다.

□ **논의 종합 및 도덕과의 역할** : 위에서 언급한 미래 사회의 위험 요인들 중 인구 구조의 변화를 제외한 나머지 요인들(소득 불평등 및 양극화, 기후변화와 환경오염, 디지털 독재 및 정치적 갈등·대립 심화 등)은 사실상 과학기술문명의 발달과 밀접한 관계가 있다. 박이문(2008)이 주장한 바와 같이, 과학기술문명은 경제적 성장과 물질적 풍요를 가져다 주었지만, 한편으로는 생태계 파괴, 자원고갈, 환경오염을, 다른 한편으로는 빈부격차 증가에 따른 사회적 불평등에 의한 소외와 계층적 갈등, 그리고 그러한 현상에서 생기는 사회적 불안을 조장해 왔다.

이러한 변화와 위기의 시대에, 도덕과에서는 무엇보다 인문학적, 윤리학적 성찰을 통해 학생들로 하여금 작금의 현실을 되돌아보고 보다 나은 세계를 그려볼 수 있도록 안내해야 한다. 다시 말해, 현대 과학기술문명에 대한 근본적이고 핵심적인 물음을 던지고, 미래를 위한 사유와 실천의 세계를 열어주어야 한다. 특히 도덕과에서는 인류의 문명사적 전환을 요구하는 현안들을 바라보며 "우리는 지금 어떤 시대에 살고 있고, 우리의 문명은 어디로 향하고 있는가?" "인류가 진정으로 꿈꾸는 미래는 무엇이고, 이를 위해 지금 우리는 무엇을 해야 하는가?" 와 같은 비판적이면서도, 동시에 새로운 가능성에 열려있고 미래에 대한 희망이 담겨있는 질문을 던질 수 있어야 한다. 이런 질문들을 기반으로 과학기술이 윤리적 가치와 목적을 추구해야 한다는 점을 강조할 필요가 있다. 즉 과학기술이 경제적 가치만을 추구하는 것이 아니라 그보다 상위의 가치, 즉 윤리적 가치들을 고양하는 방식으로 개발되고 활용되어야 한다는 점을 강조할 수 있어야 한다(목광수, 2019: 234). 요컨대, 과학기술에 대한 반성적 검토와 윤리적 성찰을 통해, 과학기술이 윤리적 가치를 상실하고 자기 동력으로 전개될 때 일어날 수 있는 비극들을 예방할 수 있는 차원에서 도덕교육이 이루어질 필요가 있다.

2. 학문적 요구에 따른 도덕과 교육과정의 개발 방향

최근 교육 분야에서 중요하게 다루어지고 있는 연구 주제를 분석해 보면, 핵심역량(미래 핵심역량, 창의융합인재, 역량 중심 교육과정 등) (성태제, 2017; 류성창 · 조대연, 2017; 이

주연 외, 2017; 한국교육과정평가원, 2016), 디퍼 러닝 또는 깊은 학습(Bellanca et al., 2019; Egan, 2014; 김샛별 · 김회용, 2019: 강현석: 2019)[3], 학습과 뇌-인지(Corbin, 2013; Sousa, 2014; Jensen, 2010; 강현석, 2019; 정종진, 2015, 하민수, 2016)[4], 메타인지(Anderson et al., 2001; Cheruvalath, 2019; Moses & Baird, 1999; Sadler-Smith, 2012; OECD, 2019), 성장마인드세트(오미경, 2019; 이영주・김덕중, 2019; 박형빈, 2019), 맞춤형 교육과정 혹은 맞춤형 수업(박나실, 2016; 서보윤, 2018), 교육과정-수업-평가의 일체화(김덕년, 2017; 김샛별 · 김회용, 2019; 정민수, 2018), 과정 중심 평가와 같은 평가방법의 개선(임종원・최원석, 2018), 프로젝트학습, 문제중심학습, 디자인씽킹, 거꾸로 학습법 등과 같은 수업방법의 개선(오영범, 2017), 마음챙김 기반 교육(황금중, 2019; 고형일, 2017; 김철호, 2017) 등이 포함된다.[5] 이와 같이 최근 교육 분야에서 나타나고 있는 국내외 연구 동향은 학교 교육에 대한 학문적 요구를 담아내고 있다는 점에서 도덕과 교육에서도 주목해 볼 필요가 있다. 본 연구에서는 특히 도덕과 목표 및 교수・학습방법 개선에 풍부한 시사점을 제공할 수 있는 '디퍼 러닝'과 '메타인지 능력 증진'에 초점을 맞춰서 논의를 전개하고자 한다.

□ **도덕과에서 '디퍼 러닝'을 위한 노력 방향** : 디퍼 러닝이란, 비판적 사고와 문제해결력, 협력, 의사소통능력, 학습 방법 훈련, 학업에 임하는 자세 개발 등 고차원 기술을 적용하여 교육과정을 철저하게 숙달할 수 있는 능력으로 정의된다(Bellanca et al., 2019: 24). 이와 같은 디퍼 러닝을 추구하는 학교 교육은 자기 주도적이고 비판적인 사고자로서의 숙련도, 즉 학습에 있어서의 '전문성'을 높이고, 학습 내용에 대한 깊은 이해 및 통찰력을 바탕으로 습득한 지식을 새로운 상황에 적용하는 능력, 즉 '전이

3) 21세기 세계의 주요국은 교육과정을 개정할 때 역량에 대한 강조와 함께, 깊은 지식(deep knowledge), 깊은 이해(deep understanding), 디퍼 러닝(deeper learning)을 강조하고 있다(강현석. 2019: 25).

4) 최근 뇌 신경과학, 인지과학, 교육학 간의 융합적 접근을 통해 뇌 기반 교육(brain-based education), 뇌 기반 교수학습(brain-based teaching & learning), 뇌 친화적 교육(brain-friendly education), 마음 · 뇌 · 교육(mind, brain, and education), 교육신경과학(educational neuroscience) 분야 등이 새롭게 등장하였으며, 이들 모두 뇌영상기술의 발달로 뇌의 활동을 관찰하게 됨에 따라 뇌의 학습과정이 교육에 어떤 기여를 할 수 있는지 탐구하고 있다(Sousa, 2014). 이러한 학습에 초점을 맞춘 연구 동향과 함께, 최근 (사회적 · 도덕적) 의사결정이나 판단이 뇌에서 어떻게 일어나는지, 즉 뇌의 정보처리 과정에 초점을 맞추며 인간의 인지적 편향과 한계에 대한 연구 결과도 계속 보고되는 추세이다(Kahneman, 2018; Haidt, 2012).

5) 이에 대한 보다 자세한 설명은 정창우, 2020a: 39-43 참조 바람.

(transfer)' 를 배우는 것(Bellanca et al., 2019: 28-29)에 초점을 맞춘다.

디퍼 러닝(deeper learning)을 설명하면서 노먼 웹(N. Webb)은 지식수준(Depth of Knowledge; DOK)을 아래와 같이 4단계로 분류하고, 이 중에서 3단계와 4단계가 디퍼 러닝에 해당한다고 주장하였다(Bellanca et al., 2019: 46). 디퍼 러닝은 학습자들의 깊은 이해를 통한 통찰을 추구하기 때문에, 낮은 수준의 지식과 인지적 처리 과정에 그치지 않고 보다 복잡하고 고차원적인 인지 처리 과정을 요하는 추론, 추상적 사고, 새로운 맥락까지 포함하는 종합적인 분석 등이 이에 해당하는 것이다.

- DOK 1: 사실, 용어, 개념, 절차 기억과 기본적인 이해 단계
- DOK 2: 인지적인 처리 과정을 포함하여 개념 또는 절차 적용하기
- DOK 3: 추상적 사고, 추론 또는 복잡한 추론하기
- DOK 4: 다양한 맥락에 걸치는 종합과 분석

또한 앤더슨(L. W. Anderson)과 그의 동료들(2001)이 제시한 아래 <표 2>에 기초해 본다면, 디퍼 러닝은 사실적・개념적 지식에 그치지 않고 그것을 학습하고 활용하는 과정 및 능력과 관련된 절차적 지식과 메타인지적 지식에 초점을 맞추는 학습을 의미한다고 볼 수 있다.

<표 2> 지식의 주요 유형 및 하위 유형

주요 유형	하위 유형
A. 사실적 지식	Aa. 전문용어에 대한 지식 Ab. 구체적 사실과 요소에 대한 지식
B. 개념적 지식	Ba. 분류와 유목에 대한 지식 Bb. 원리와 일반화에 대한 지식 Bc. 이론, 모형, 구조에 대한 지식
C. 절차적 지식	Ca. 교과에 특수한 기능과 알고리즘에 대한 지식 Cb. 교과에 특수한 기법과 방법에 대한 지식 Cc. 적절한 절차의 사용 시점을 결정하기 위한 준거에 대한 지식
D. 메타인지적 지식	Da. 전략적 지식 Db. 인지과제에 대한 지식(적절한 맥락적 지식 및 조건적 지식 포함) Dc. 자기-지식

*출처 : Anderson et al., 2001; 최규일・최병옥, 2012: 261 재인용

디퍼 러닝을 위해서 교사는 교육과정 디자인, 수업 운영, 평가에 있어서 자율성을 보장받는 동시에 전문적인 역량을 요구받게 된다. 교사는 우선 학습 주제를 안내하고 학생들에게 질문할 기회를 부여한 후, 성취기준 혹은 학습목표를 달성하기 위한 효과적인 전략을 적용하며, 루브릭과 체크리스트를 활용하여 학습의 과정과 결과를 모두 평가하고 건설적인 피드백을 제공하는 등 학생들을 가이드 하는 여러 단계를 수업설계에 전반적으로 포함해야 한다. 이 과정에서 특히 21세기 핵심역량이자 탐구 기반 학습에 반드시 필요한 협업 및 의사소통 역량을 지원할 수 있는 수업 설계가 필요하다.

이러한 디퍼 러닝이 도덕과 교육과정 개발을 위해 어떤 시사점을 줄 수 있는지 제시하면 다음과 같다. 첫째, 디퍼 러닝의 아이디어를 나바에즈(D. Narvaez)의 통합적 윤리교육(IEE)과 결합시킬 필요가 있다. 디퍼 러닝이 가능해진다는 것은 DOC를 기준으로 3과 4단계에 대한 학습이 이루어진다는 것을 의미하듯이, 도덕성 발달 및 도덕교육의 특성을 고려할 때 나바에즈(D. Narvaez)의 IEE 단계 3(초보자에서 전문가로 나아가는 교수법을 활용하여 윤리적 기술 가르치기)의 3과 4수준이[6] 디퍼 러닝의 단계에 가까우며, 이에 대한 중점 학습이 요구된다.

둘째, 도덕과에서는 최근 몇 차례 교육과정 개정을 거치면서 교육내용의 적정화(사실상 교과 내용요소 및 성취기준 개수의 양적 감축) 요구를 충실히 반영하여 내용요소(주제) 및 성취기준의 수를 크게 감축해 왔기 때문에, 이런 개선된 조건을 바탕으로 차기 교육과정 개정 때부터는 질적 적정화를 통해 ‘깊은 학습’으로 나아가기 위한 노력,

6) 첫 번째 수준(level 1)은 ‘사례들과 기회들에 몰입시키기’이다. 이 수준에서 교사는 학생에게 윤리적 이상에 대한 모델과 모델링을 제공한다. 두 번째 수준(level 2)은 ‘사실과 기술에 주의 기울이기’이다. 교사는 이 수준에서 학생들에게 기술과 관련된 기본적인 개념을 접하고 안내받을 기회를 부여한다. 세 번째 수준(level 3)은 ‘절차 연습하기’이다. 교사는 이 수준에서 기술을 맥락 속에서 직접 수행할 수 있는 기회를 부여한다. 물론 처음에는 온전한 수행이 어려울 것이다. 이때 교사는 원만한 수행을 위해 필요한 구체적인 절차를 안내한다. 이를 바탕으로 학생들은 문제를 해결하기 위한 단계를 계획하고 실행하는 기회를 갖는다. 그 결과 학생들은 문제 상황에 직면하여 기술을 통해 최적의 방식으로 문제를 해결할 수 있는 역량을 연마하게 된다. 네 번째 수준(level 4)은 ‘지식과 절차를 통합하기’이다. 이 수준에서 학생들은 스스로 다양한 사회적 맥락을 탐색하며, 그 맥락 속에서 윤리적 기술을 반복적으로 실행하면서 문제를 해결하는 수행 과정에 참여한다. 그 결과 궁극적으로 윤리적 기술의 지식 측면과 절차 측면은 유기적으로 통합되며, 학생들은 계획을 실행하고 윤리적 문제를 해결하는 역량을 향상시킬 수 있다. 보다 자세한 내용은 정창우, 2020: 160-161 참조 바람.

즉 디퍼 러닝이 가능하도록 교과 교육과정을 개선할 필요가 있다.

셋째, 디퍼 러닝에서 실제적인 삶의 문제를 해결할 때 '전이'가 가능하도록 하는 것에 주목하는 바와 같이, 도덕과 또한 교과 특성이 반영된 성취기준에서 현실의 복잡한 도덕적 문제 상황을 해결하는 데 필요한 절차적 · 방법적 지식[7], 메타인지적 지식(특히 조건적 지식 및 자기지식), 그리고 반복적 실행을 통한 체득 · 체화의 비중을 높여야 한다. 즉 도덕과에서는 교과 본연의 성취기준에서 '수업 후 실제 할 수 있거나 할 수 있을 것으로 기대되는 능력, 윤리적 기술 또는 노하우'와 관련된 절차적 혹은 방법적 지식, 자신과 세상에 대한 깊은 이해와 관련된 메타인지적 지식, 이러한 절차적 지식과 메타인지적 지식의 체화의 비중을 더 높이고, 이를 현장에서 실제적으로 적용하기 위해 디퍼 러닝의 기법들을 효과적으로 활용할 필요가 있다.

넷째, 디퍼 러닝은 학생들이 학습 내용에 대한 깊은 이해를 얻는 동시에, 21세기 핵심 역량을 증진시키도록 돕기 위해 가장 먼저, 그리고 가장 중요한 조치로서 성취기준을 타당하게 설정하고, 이 성취기준을 달성하기 위해 수업 운영을 학생 참여형으로 개선하고 교육과정-수업-평가가 일체화되어 유연하게 운영되어야 한다는 점을 강조한다. 도덕과에서도 성취기준을 중심으로 수업-평가의 일체화가 이루어지도록 노력하고, 특히 디퍼 러닝에서와 마찬가지로, 평가 단계에서는 학생들의 윤리적 노하우 또는 기술이 숙련된 단계에 도달할 때까지 학생들이 겪고 있는 어려움이나 문제점을 파악하여 즉각적으로, 그리고 지속적으로 '피드백'을 제공할 수 있어야 한다.

끝으로, 프로젝트학습을 활용하여 디퍼 러닝을 실행하듯이, 도덕과에서는 PBL뿐만 아니라 철학적 탐구공동체라든가 어린이철학 접근(박찬영, 2020)과 같이 학생들로 하여금 철학하는 능력(ability to philosophize), 비판적으로 사고하고 복잡한 문제를 해결하는 능력, 협력적으로 일하고 합리적으로 의사소통하는 능력, 그리고 윤리적으로 성찰하는 성향과 태도 등을 길러주는 데 매우 효과적인 수단을 활용할 수 있어야 한다.

---

7) 나바에즈는 전문가가 소유하고 있는 스키마의 상태를 '절차적, 선언적, 조건적 지식(procedural, declarative, conditional knowledge)'이라는 세 수준에서 제시한 바 있다. 지식의 선언적인 측면을 기술의 내용적 측면이라고 한다면, 절차적 지식과 조건적 지식은 기술의 방법적 측면이라고 할 수 있다. 즉 전문가는 풍부하고 정교한 지식의 내용과 그 지식을 특정 맥락에서 온전히 수행하는 방법적 지식을 체화하고 있다. 보다 자세한 내용은 정창우, 2020: 162 참조 바람.

□ **메타인지 능력 증진을 위한 도덕과의 노력 방향** : 도덕과에서는 학생들이 삶에서 직면하는 복잡하고 어려운 도덕 문제들을 자기 주도적으로 해결하고, 전생애에 걸쳐 도덕적 자기 성장 및 인성 함양을 추구하도록 돕기 위해 도덕적 메타인지 능력을 길러주어야 한다. 메타인지(metacognition)는 일반적으로 "생각(thinking)에 대한 생각"(Flavell, 1979), "앎(knowing)에 대한 앎"(Metcalfe & Shimamura, 1994)으로 정의되며, 인지 활동에 대한 인식(모니터링: 자신이 무엇을 알고 모르는지를 판단하는 능력)과 조절(모니터링을 바탕으로 어떻게 할지 결정하고 방향을 설정하는 능력)을 포함한다(Moses & Baird, 1999). 그리고 메타인지 능력은 학습하는 방법에 대한 학습 능력(learning-to-learn skills), 자신의 지식, 기능, 가치・태도를 인식하는 능력, 자신의 학습과 사고과정을 인식하고 조절하는 능력 등을 포함한다(OECD, 2019a: 3, 6).

어떤 관점에서 보면, 도덕 공부나 도덕 학습은 도덕적 삶과 행동에 관한 자신의 사고를 인식(모니터링)하고 조절하는 능력인 메타인지에 대한 것이라고도 말할 수 있다(Sadler-Smith, 2012). 이런 맥락에서 동시대의 대표적인 도덕심리학자인 나바에즈(Narvaez, 2010)는 도덕적 메타인지를 '도덕적 추론 과정에서 사고를 인식하고 모니터링하며 반성하고 조절하는 정도'라고 말했고, 나바에즈를 위시한 많은 도덕심리학자들은 도덕적 메타인지가 도덕 공부 혹은 도덕 학습을 조절하고 통제하며, 특히 윤리적 의사결정 또는 도덕 판단에서 중요한 요인인 것으로 강조해 왔다.[8] 우선 나바에즈의 주장을 살펴보면 다음과 같다.

> 메타인지 능력은 목표를 향해 자신의 향상을 모니터링하면서 과제를 잘 관리하고 완수할 수 있도록 해준다. 이와 유사하게, 도덕적 메타인지의 측면에서 성숙한 도덕적 기능(moral functioning)에는 … (중략) … 자신의 직관과 추론, 행위에서 한 걸음 물러나 생각하거나 모니터링할 수 있는 '도덕적 자기 모니터링(moral self-monitoring)', 그리고 자기기만이나 사실 및 사건의 왜곡을 피하려는 자기 비판적 태도를 유지하고, 자기중심주의, 자민족 중심주의와 같은 동기(motives)에 대해 비판적 시각을 유지하려는 '도덕적 자기반성(moral self-reflection)'이 포함된다(Narvaez, 2016; 정창우, 2013: 250 재인용).[9]

---

8) 예를 들어 스완슨과 힐은 도덕적 메타인지가 높은 수준의 도덕적 추론 및 행위와 밀접하게 관련되어 있다고 강조해왔다(Swanson & Hill, 1993).

9) 나바에즈가 강조한 '도덕적 메타인지' 개념에는 '도덕적 자기 모니터링'과 '도덕적 자기반

또한 다른 선행 연구들(Cheruvalath, 2019, Killen et al., 2006; Veenman et al, 2006; Yarnell & Neff, 2013)에 따르면, 도덕적 메타인지가 특히 도덕 판단이나 의사결정의 과정에서 제대로 작동한다는 것은 ⅰ) 자신이 무슨 생각을 하고 있는지, 그리고 자신이 사용하는 주요 개념(예: 정의, 인간 존엄성 등)과 하위 개념(micro-concepts)을 제대로 알고 적절하게 사용하고 있는지, ⅱ) 어떤 대상을 향해 자신이 가지고 있는 태도(우호적, 공격적 태도 등)나 그 대상과의 친소관계, 자신의 배경(젠더, 인종, 민족, 직업, 소득수준이나 가정형편 등)과 성격(온정적, 성급한, 동정심 많은, 외향적 성격 등), 선호하는 가치 등이 자신의 도덕 판단에 어떤 영향을 미치고 있는지, ⅲ) 자신의 능력과 자질에 대한 과대평가가 자기 지식(self-knowledge)의 변화를 가로막고 지나치게 주관적인 판단으로 이끌고 있는 것은 아닌지 등에 대해 인식하고 문제점이 발견되면 이를 조절해 나가는 것을 의미한다. 또한 ⅳ) 자신이 사용하고 있는 전략들(strategies)이 적절한지, 예를 들어 자신의 입장을 정당화하기 위해 도덕 이론을 제대로 채택 및 활용하고 있는지(특정 도덕 이론만을 선택적으로 강조하는 것은 아닌지, 어떤 이론을 자의적으로 해석하여 활용하지는 않는지 등), 자신의 주장에 대한 논증 과정에서 논리적 오류를 범하고 있는 것은 아닌지, 자신의 주장이 도덕 판단의 형식적 기준을 통과할 수 있는지(예: 역할교환 검사,

---

성’이 포함되어 있기 때문에, 도덕적 메타인지는 ‘인지편향’(즉 자신을 둘러싼 세상에 대한 정보를 해석하고 처리할 때 발생하는, 그리고 의사결정이나 판단을 내릴 때 영향을 미치는 ‘사고의 체계적인 오류’) 극복에도 도움을 줄 수 있다. 이와 같이 도덕적 메타인지 능력 함양과 인지편향 극복을 위한 도덕적 역량 강화를 위해서 도덕과에서는 동서양 윤리사상을 효과적으로 활용할 수 있다. 예컨대, 소크라테스의 ‘논박술(elenchos)’, 베이컨의 네 가지 ‘우상(idola)’과 귀납논증, 데카르트의 ‘방법적 회의’, 애덤 스미스의 ‘공정한 관찰자(judicious spectator)’, 후설의 ‘에포케(epochē)’, 듀이의 ‘보증된 주장(warranted assertions)’과 반성적 사고, 롤스의 ‘무지의 베일’ 사고 실험, 동양의 경우 불교에서의 ‘화두참구(話頭參究)’와 마음챙김, 노자의 무지(無知)와 장자의 성심(成心)-허심(虛心)·좌망(坐忘) 등은 모두 이전에 가지고 있던 지식이나 사고과정을 되돌아보며 깊이 성찰하는 과정, 자기중심적, 내집단 중심적, 인간 중심적 사고와 편견/선입견으로부터 벗어나려는 태도, 자기 지식에 대한 (과잉)확신을 경계하면서 끊임없이 회의하고 비판적으로 검토하는 태도, 자신의 주장을 반박하는 설득력 있는 증거를 발견하면 자신의 오류를 수정하는 개방적 태도, 잘못된 배움을 없애가는(unlearning) 과정 등을 중시하는 공통점이 있다. 도덕과에서는 이런 사유와 성찰 방법들을 활용하여 왜곡된 기억, 편향성, 자동적이고 무의식적으로 이루어지는 직관적 사고의 한계를 극복할 수 있도록 안내할 필요가 있을 것이다. 또한 자신의 경험, 타인 및 학교와 다양한 형태의 학습 콘텐츠 등을 통해 자신이 배운 모든 지식을 비판적으로 바라보며 새로운 지혜를 얻고자 노력하는 태도를 길러주어야 한다.

포함관계 검사, 보편화 결과 검사 등) 등에 관련된 인식(모니터링)과 조절도 여기에 포함될 수 있다. 이와 같이 도덕 판단이나 의사결정의 과정에서 작동하는 도덕적 메타인지 능력은 자신이 일차적으로 설정한 가정(assumptions)이나 잠정적 결론에 대해 앞서 제시한 요인들을 중심으로 검토와 자기반성의 과정을 거쳐 최종 판단에 도달하도록 돕는 역할을 하게 된다.

한편, 평생교육이나 평생학습이라는 미래 교육의 관점에서 볼 때, 자기 주도적인 도덕 공부를 통해 자신의 인성 및 시민성을 지속적으로 개선하고 성장해 나가는 데 도덕적 메타인지의 역할은 매우 중요할 수밖에 없다. 인성과 시민성에 관련된 자신의 현재 위치와 미래 목표를 설정하고, 이를 위한 행동 전략을 수립하여 실천하며, 그 결과에 대해 스스로 반추하는 데 바로 도덕적 메타인지가 중요한 역할을 하기 때문이다. 또한 자신이 직면한, 그리고 앞으로 직면하게 될 도덕 문제들을 제대로 포착하고 해결 전략을 효율적으로 계획・수행해 나가도록 하는 데에도 도덕적 메타인지의 역할은 필수적이기 때문이다. 따라서 도덕과에서는 평생교육/학습이 요구되는 인성 및 시민성 함양을 위해 도덕적 메타인지 역량의 토대를 초・중등 단계에서 형성해 줄 수 있도록 노력해야 한다. 특히 중등 단계는 추론, 조절, 반성이 커리큘럼에 더 많이 통합될 수 있는 시기이기 때문에, 도덕적 메타인지의 요소들이 더 많이 반영될 필요가 있다(OECD, 2019: 6).

Ⅱ. 2015개정 도덕과 교육과정의 쟁점 및 개선 방안

제7차 교육과정 이후 몇 차례에 걸쳐 이루어진 도덕과 교육과정 개정을 ‘변화의 폭과 깊이’ 측면에서 통시적으로 고찰해 보면, 제7차에서 2007개정 도덕과 교육과정으로 넘어간 시기에는 매우 큰 폭의 개정이 있었고, 2009에서 2015개정으로 넘어가면서 상당한 수준의 변화가 있었다. 다시 말해, 제7차에서 2007개정으로 넘어갈 때 교과의 정체성 자체에 대한 근본적・비판적 검토와 성찰이 이루어졌고, 이를 통해 교과의 성격과 내용구성 원리 등이 대폭 개선된 바 있다. 이어서 2009개정 시기에는 ‘인성교육 강화’라는 차원에서 부분적인 수정·보완이 이루어졌으며, ‘역량 중심 교육과정’이라는 새로운 교육 패러다임이 각 교과에 적용된 2015개정 시기에는 도덕함, 교과역

량 및 기능, 핵심가치 등의 개념이 새롭게 등장하면서 비교적 큰 폭의 변화가 있었다.

그렇다면 차기 교육과정 개정 시기에는 어느 정도 수준의 개정이 이루어져야 하는가? 필자는 차기 도덕과 교육과정 개정의 경우 2015개정 도덕과 교육과정의 문제점을 상당 부분 수정·보완해야 한다는 측면에서 볼 때 '중간 수준' 이상의 비교적 큰 폭의 변화가 요구되며, 이런 입장을 바탕으로 개선의 방향성을 설정하고자 한다. 주지하는 바와 같이, 교육과정은 '교육목표와 경험 혹은 내용, 방법, 평가를 체계적으로 조직한 교육 계획'(교육부, 2016: 3)이기 때문에, 성격과 목표, 내용, 방법, 평가 모두를 다루어야 하지만, 지면 제한으로 인해 교과 교육과정의 구성요소들 중 상대적으로 중요도가 높은 '성격 및 내용 영역'에 초점을 맞추어 논의를 전개하고자 한다.

1. 성격 영역

□ **도덕과가 추구하는 '인간상' 설정이 타당한가?** 2015개정 도덕과 교육과정에서는 "도덕적인 인간과 정의로운 시민이라는 중첩된 인간상"을 제시하였는데, 이는 '도덕적인 인간'과 '정의로운 시민'이 각각 상호 독립적인 실체로서 존재하며, 서로 중첩되는 부분이 있다는 전제하에 설정된 것으로 보인다. '중첩된 인간상'이라는 표현 자체가 각각 독립적인 속성을 가지고 있으면서 동시에 어떤 공통분모를 가진다는 것을 나타내는 것이기 때문이다. 하지만 이런 식의 구분은 '범주의 오류'(category mistake)[10]를 범하게 된다. 즉 '도덕적 인간'과 '정의로운 시민'은 각각 개념만 놓고 보면 구분될 수 있지만, 정의로운 시민이 도덕적인 인간이 아닐 수 있는가의 측면에서 보면 상호 독립적인 구분 방식에는 한계가 있다. 만약 이런 이유가 아니라면, 교과에서 추구하는 인간상을 사적 영역과 공적 영역으로 구분하여 설정했을 것이라는 추정도 가능하다. 비록 경계가 불분명하고 중첩되는 부분이 있다는 점을 인정하더라도, 도덕적 인간을

10) 논리적으로 다른 범주에 속하는 말들을 같은 범주에 속하는 것으로 생각하는 오류를 의미한다(서울대학교 교육연구소, 1995). 예를 들면, 옥스퍼드나 케임브리지를 방문한 어떤 사람이 여러 단과대학(college)·도서관·경기장·박물관 등을 구경하고 나서 "그런데, 대학교(university)는 어디 있죠?"라고 묻는 경우, 그 사람은 범주오류를 범한 셈이 된다. 왜냐하면 '대학교'는 그 사람이 구경한 여러 가지 기관들이 조직되어 있는 전체를 말하는 것으로, 단과대학·도서관 등과 병치(竝置)되는 기관이 아니라, 이것들을 포함하는 상위개념이기 때문이다. '도덕적 인간'과 '정의로운 시민'의 경우에도 병치 관계가 아니라, 전자가 후자의 상위개념에 해당하기 때문에, 범주오류를 범한 셈이 된다.

사적 영역, 정의적 인간을 공적 영역에서의 올바른 행위 주체로 간주했다면 이 또한 문제가 있다. 사적 도덕성과 공적 도덕성을 모두 갖추어야 도덕적 인간이 될 수 있기 때문이다. 이러한 문제를 개선하기 위해서는 '도덕적 인간 = 성숙한 인격체 + 윤리적 시민'이라는 방식의 인간상을 설정할 필요가 있다. 도덕과에서 추구하는 '21세기형 도덕적 인간'은 자기 자신과 세상을 변화시킬 수 있는 '성숙한 인격체'이어야 할 뿐만 아니라, 사회·국가 및 인류 공동체가 직면한 도전 과제들을 해결하는 훌륭한 '윤리적 시민'이어야 한다.

2. 내용 영역

□ **도덕과의 내용구성원리(가치관계확장법)에 따른 영역 설정이 적절한가?** 도덕과의 내용구성원리(가치관계확장법)에 따른 내용영역 설정이 적절한지에 대한 논의가 필요한데, 특히 '자연·초월과의 관계' 영역이 가치관계확장법의 논리에 따르고 있는지 검토해 볼 필요가 있다. 현행 교육과정에서와 같이 '자연·초월과의 관계' 영역에서 말하는 자연이 물리적 자연이나 자연환경을 의미한다면 초월과의 결합 근거가 미약하다는 비판을 받을 수밖에 없는 반면에, 동양적 사고에서와 같이 자연이 도덕의 근원을 의미한다면 초월과 잘 연결될 수 있지만, 물리적 자연에 해당하는 부분은 어떻게 해야할지 여전히 모호한 한계가 있다.

이에 대해서는 다음과 같이 두 가지 개선 방안을 고려해 볼 수 있을 것이다. 우선 첫 번째 방안으로, 물리적 자연 혹은 자연환경으로서의 자연은 '사회·공동체와의 관계 영역'(환경윤리)에서 다루는 대신에, 도덕의 근원으로서 하늘[天] 혹은 자연은 '초월과의 관계'[11] 영역에서 일부 다루는 방안을 생각해 볼 수 있다. 그렇게 된다면, ('자연'이 떨어져 나간) '초월과의 관계' 영역의 성격을 명료하게 설정할 필요가 있다. '초월과의 관계' 영역은 합리적 사고의 영역을 넘어서 인생의 궁극적인 의미를 발견하고 자기 존재에 대해 깊이 성찰하며 개별적인 자기를 넘어서 무언가 더 큰 것과 연결되기를 원하는 자기초월적 태도를 길러주는 데 의의가 있다고 보아야 한다(권석만,

11) 이렇게 된다면 내용영역의 명칭이 '자연·초월과의 관계'에서 '초월과의 관계'로 수정될 필요가 있다.

2011: 516-517). 보다 구체적으로 말해, 초월과의 관계 영역에는 ① 헌신적 사랑과 자비를 보고 숭고함, 깊은 감동과 경이, 거룩함과 성스러움 등을 느끼는 차원, ② 세간의 관점을 넘어 인생(삶과 죽음)의 궁극적 의미와 도덕적 삶의 이상을 자각하고 직관하는 차원, ③ (본연지성, 양지, 불성, 진아, 공적영지, 성인, 보살, 진인 등) 참나를 자각하고 인간 존재에 대한 깊은 통찰이 이루어지는 차원(길희성, 2013) 등이 포함될 수 있다.

두 번째 방안으로, '자연·초월과의 관계' 영역을 없애는 대신에 초월적 영역을 '도덕적 주체로서의 나' 영역에 포함시키고, 자연 영역은 '지구·생태 공동체와의 관계'을 신설하여 이에 포함시킬 수 있을 것이다. 이때 기존의 '사회·공동체와의 관계' 영역은 그 명칭을 '사회·국가 공동체와의 관계'로 일부 변경할 필요가 있다. 정리하자면, <표 3>에서와 같이 인성교육과 윤리적 시민교육 간 연속성[12]과 체계성[13]을 확보하기 위해 '자연 · 초월과의 관계'를 '지구 · 생태공동체와의 관계'로 영역 명칭을 수정하고, 초월과의 관계 부분이 '자신과의 관계' 영역으로, 그리고 자연과의 관계 부분이 '지구 · 생태 공동체와의 관계' 영역으로 각각 이동하는 방안이다. 여기서 '지구 · 생태 공동체와의 관계' 영역은 공간과 시간상으로 우리에게서 멀리 떨어진 사람들 및 인간이 아닌 다른 존재들와 어떻게 도덕적 관계를 맺고 살아갈 것인가를 탐구하고 성찰하도록 하는 데 설정 취지가 있다. 필자는 인성교육과 윤리적 시민교육 간 연속성과 체계성을 확보할 수 있고, '자연·초월과의 관계' 영역의 명료성 부족으로 인해 발생하는 혼란에서 벗어날 수 있다는 장점을 고려할 때, 첫 번째 안보다 두 번째 안의 매력도가 상대적으로 높은 것으로 본다.

12) 1영역부터 4영역까지 인성교육과 윤리적 시민교육이 끊이지 않고 연결될 수 있음을 의미한다.
13) 1과 2영역은 인성교육을 중심으로, 3과 4영역은 윤리적 시민교육을 중심으로 설정됨으로써, 모든 내용영역이 인성교육과 윤리적 시민교육을 중심으로 짜임새 있게 조직되어 통일된 전체를 이룰 수 있음을 의미한다.

〈표 3〉 도덕과 내용체계의 개선 방안(예시 : 중학교)

<table>
<tr><th rowspan="2">영역
구분</th><th rowspan="2">핵심
질문</th><th rowspan="2">내용요소
(하위질문)</th><th colspan="2">기능</th><th rowspan="2">가치·태도</th><th rowspan="2">인성교육·
시민교육과
의 관계</th></tr>
<tr><th>영역</th><th>공통</th></tr>
<tr><td rowspan="2">자신과의 관계</td><td>나는 누구인가?</td><td>○인간다움과 자기다움이란 무엇인가?
○마음챙김은 왜 중요하고, 어떻게 하는가?</td><td rowspan="2">○마음챙김
○자기조절
○도덕적 자기효능감
○회복탄력성
○실존적 자각능력</td><td rowspan="5">○비판적 사고능력
○도덕적 사고·탐구능력
○도덕적 문제해결력
○도덕적 메타인지 능력
○도덕적 정서·의사소통능력(사회정서기술 포함)
○비판적, 윤리적 성찰 능력</td><td rowspan="2">○도덕적 정체성
○성실
○용기
○ 인문학적 감성</td><td rowspan="4">인성교육
(인간다움 고양)
⇑</td></tr>
<tr><td>무엇을 위해 어떻게 살 것인가?</td><td>○왜 도덕적으로 살아야 하는가?
○진정한 행복이란 무엇인가?
○실패할 수 있는 용기는 왜 필요한가?
○죽음이란 무엇이고, 삶의 의미는 무엇인가?</td></tr>
<tr><td>타인과의 관계</td><td>타인과 어떻게 관계 맺으며 살아갈 것인가?</td><td>○가족이란 무엇이고, 어떻게 소통할 것인가?
○진정한 우정을 어떻게 꽃피울 수 있을까?
○타자를 어떻게 이해하고 소통해야 하는가?
○갈등을 어떻게 예방하고 해결해야 하는가?</td><td>○공감
○소통·협력
○타자이해능력
○평화적 갈등해결능력</td><td>○배려
○우정
○악행금지
○예의</td></tr>
<tr><td>사회·국가공동체와의 관계</td><td>사회·국가 공동체의 윤리적 이상은 무엇이고, 어떻게 실현할 것인가?</td><td>○시민다움이란 무엇이고, 국가의 시민에 대한 의무는 무엇인가?
○민주주의의 이상은 무엇이고, 어떻게 실현될 수 있는가?
○정의란 무엇이고, 어떻게 실현할 것인가?
○인권존중을 어떻게 실현할 것인가?
○북한을 어떻게 바라보고 이해할 것인가?
○통일의 의미는 무엇이고, 이를 위해 무엇을 할 수 있는가?</td><td>○윤리적 시민 참여·행동 능력
○차별·편견 메타인지능력
○북한·통일 문제 탐구 능력
○평화문화 구축 능력</td><td>○시민적 예의·정중함
○인간존엄성
○인권
○사회정의
○평화·통일 감수성</td><td rowspan="2">⇓
윤리적 시민교육
(윤리적 시민성 함양)</td></tr>
<tr><td>지구·생태공</td><td>지구 및 생태 공동체의</td><td>○지능정보사회의 윤리적 쟁점은 무엇이고, 어떻게 해결할 것인가?</td><td>○디지털윤리 리터러시</td><td>○지구적 윤리의식과 책임감</td></tr>
</table>

영역 구분	핵심 질문	내용요소 (하위질문)	기능		가치·태도	인성교육·시민교육과의 관계
			영역	공통		
동체와의 관계	윤리적 이상은 무엇이고, 어떻게 실현할 것인가?	ㅇ세계 평화와 공존은 어떻게 가능한가? ㅇ지속가능한 발전을 위한 윤리는 무엇인가?	ㅇ인간 정체성 탐구능력 ㅇ윤리적 (글로벌) 리더십 ㅇ환경윤리적 참여·행동 능력		ㅇ국제정의·평화 ㅇ공존·상생 ㅇ생태감수성 및 윤리적 실천 태도	

□ **내용체계의 구성 항목으로 '핵심가치'와 '기능' 설정이 적절한가?** 2015개정 교육과정에서는 내용영역, 핵심개념, 일반화된 지식, 내용요소, 기능 등으로 내용체계를 구조화하였다. 도덕과에서도 이 틀을 바탕으로 내용체계의 구성 항목을 설정했지만, 교과 고유의 특성을 반영하기 위해 핵심개념 대신에 '핵심가치'를 설정하였고, '기능'을 능력, 가치·태도, 성향, 의식 등을 모두 포함한 총괄 개념으로 사용하였다. 하지만 이런 설정은 다음과 같은 문제점을 발생시킨다. 우선 교과의 '핵심가치'로 설정된 성실·배려·정의·책임이 도덕과의 성격을 드러내는 기초 개념이라는 점을 인정하더라도, 이 네 가지 가치가 각 내용영역을 대표한다고 보기 어렵고, 각 내용영역별로 강조될 수 있는 다양한 가치·덕목들을 포섭할 수 있다고 보기는 더더욱 어렵다. 또한 이러한 핵심가치들이 '일반화된 지식, 내용요소, 기능' 등을 선정하는데 어떤 기능적 역할을 수행했다고 보기도 어렵다. 이런 문제점을 개선하기 위해서는 '기능'과 별도로 '가치·태도' 항목을 새롭게 설정하여 (핵심)가치를 여기에 포함시키고, 위의 <표 3>에서와 같이, 원래 핵심가치 자리에는 내용요소와 기능, 가치·태도 등을 선정하는 데 실질적인 중요성을 갖는 '핵심질문'을 포함시킬 필요가 있다. 이에 대한 구체적인 논의는 다음 쟁점에서 다룰 것이다.

다음으로, '기능'에 대해 검토해 보면, 실체(능력, 가치·태도, 성향, 의식 등을 모두 포함하여 실체 불분명)와 위계(교과역량과의 위계 및 하위 기능과의 위계 부적절), 그리고 관계(핵심가치, 일반화된 지식, 내용요소와 관계 애매)가 모두 불명료하고 부적절하기 때문에, 기능이 교과역량의 하위 수준이 되도록 하고 가치·태도와 구분되도록

하는 방향에서 개선이 필요할 것으로 보인다. 이에 대해 보다 자세하게 논의해 보도록 하자.

『2015개정 교육과정 총론 해설』에 따르면, ‘기능’이란 지식을 습득할 때 활용되는 탐구 및 사고 기능이면서, 동시에 학습의 결과로서 학생들이 ‘할 수 있어야 하는’ 능력을 의미한다(교육부, 2016: 30). 또한 OECD에서는 기능(skills)을 “과정을 수행할 수 있고, 목표를 달성하기 위해 책임 있는 방식으로 자신의 지식을 활용할 수 있는 능력”으로 규정한다(OECD, 2019a: 3). 이러한 기능은 복잡한 요구를 충족시키기 위해 지식, 기능, 가치・태도를 총동원하는 총체적 개념인 ‘역량(competency)’의 일부 혹은 하위요소이다. OECD 교육 2030 프로젝트를 통해, OECD에서는 다음과 같이 기능의 세 가지 유형을 제시한 바 있다. 첫째, ‘인지적이고 메타인지적인 기능’으로서 비판적 사고, 창의적 사고, 학습하는 방법에 대한 학습(learning-to-learn), 자기조절(self-regulation)을 포함한다. 둘째, ‘사회정서기능(기술)’으로서 공감, 자기효능감(self-efficacy), 책임과 협력을 포함한다. 셋째, ‘실용적이고 신체적인 기능’으로서 매뉴얼 스킬(새로운 정보통신기기를 사용하고, 운동을 하고, 악기를 연구하고, 미술품을 만드는 능력 등)과 라이프 스킬(옷을 입고, 음식을 만드는 능력 등)을 포함한다.

다음으로, 가치・태도(attitudes and values)는 “개인적, 사회적, 환경적 웰빙으로 나아가는 과정에서 자신의 선택, 판단, 행위에 영향을 미치는 원칙과 신념”을 말한다(OECD, 2019b: 4). 가치와 태도를 분리해서 말하자면, ‘가치’는 사적, 공적 삶의 모든 영역에서 의사결정을 할 때 자신이 중요하다고 믿는 것을 뒷받침하는 이행 원칙들(guiding principles)이다. 가치들은 사람들이 판단을 내릴 때 우선시하는 것과 향상을 추구하면서 자신이 노력해야 해야 할 것을 결정한다(OECD, 2019b: 4; Haste, 2018). 한편 ‘태도’는 가치와 신념에 의해 뒷받침되고 행위에 중요한 영향을 미친다. 또한 태도는 무엇 혹은 누군가에 대해 긍정적 혹은 부정적으로 반응을 보이는 성향을 반영하고, 상황이나 맥락에 따라 달라질 수 있는 것이다(OECD, 2019b: 4; Haste, 2018). 이러한 가치・태도는 사회적, 문화적 맥락에 따라 다른 개념으로 사용되기도 하는데, 여기에는 ‘정의적(affective) 특성, 적성, 자질, 신념, 성향, 윤리, 도덕성, 마인드세트, 사회정서기능(기술), 소프트 스킬(soft skills), 덕이나 인성적 자질’ 등이 포함된다(OECD, 2019b: 4). OECD에서 미래교육을 위해 이러한 가치・태도를 강조하면서도 특히 ‘윤리’를 강조하고 있는

점은 주목할만하다(OECD, 2019b: 2). 각 공동체가 가진 문화적・사회적 전통을 존중해야 하고 지구적 차원의 도전에 공동으로 대응해야 하며, 인공지능의 사용과 같은 기술 트렌드에 따라 여러 문제들이 예상되기 때문에, 윤리적 차원에서 학생들이 핵심적인 가치・태도를 함양할 필요가 있다는 것이다. 이와 같이 가치・태도(특히 윤리적 차원의 가치・태도)의 중요성 때문에, <표 4>에서와 같이 구체적으로 어떤 가치・태도를 함양해야 하는가에 대한 논의가 여러 국제포럼에서 진행되어 왔다. 이를 통해 볼 때, 특히 가치들은 국제기구에 따라 강조 여부에 있어 다소 차이가 있지만, 인간존엄성, 존중, 평등, 정의, 책임, 글로벌 마인드, 문화적 다양성, 자유, 관용, 민주주의와 같은 가치들이 거의 공통적으로 강조되고 있음을 알 수 있다.

<표 4> 국제기구에 의해 강조된 가치・태도(OECD, 2009b: 6)

OECD Global Competency Framework	타 문화권에서 온 사람들에 대한 개방성, 문화적 타자성에 대한 존중, 글로벌 마인드, 책임과 같은 '태도'를 위한 이행 원칙으로서 인간존엄성, 문화적 다양성과 같은 '가치'
Sustainable Development Goal 4.7 on Education	정의, 평등, 존엄성, 존중과 같은 '보편적 가치', 상이한 배경, 기원, 문화 및 관점을 가진 사람들과 네트워크를 형성하고 상호작용하는 '자질', 글로벌 위기에 대한 해결책을 찾기 위해 협력적으로, 책임 있게 행동하고, 공동선을 위해 노력하는 '행위 능력'
Council of Europe Competence Framework for Democratic Culture	인간존엄성과 인권, 문화적 다양성, 민주주의, 정의, 공정성, 평등, 법치와 같은 '가치', 그리고 문화적 타자성과 다른 신념에 대한 개방성, 세계관 및 실천, 존중, 시민적 마인드, 책임, 자기효능감, 불확실성에 대한 관용과 같은 '태도'
G7 Summit Leaders' Declaration 2016	폭력적 극단주의, 테러 공격 및 다른 도전들이 일어나고 있는 시대에 자유, 민주주의와 프라이버시 존중, 인권, 인간존엄성과 같은 공통된 '가치'와 모든 인류를 위한 원칙들
United Nations Instruments	평등, 자유, 정의, 존엄성, 연대, 관용, 평화와 안전, 지속가능발전 등의 '가치'

이러한 지식, 기능, 가치・태도는 경쟁적이고 분리된 방식이 아니라 상호의존적으로 발달하는 특징이 있다(OECD, 2019a: 4). 예를 들어 지식의 획득은 인지적 기능을 요구하며, 기능과 내용지식은 유기적으로 얽히면서 서로를 강화한다. 이에 덧붙여 가치・태도는 지식과 기능을 획득하고 사용하기 위한 동기화(motivation)를 촉진하고 좋은 인간과 시민을 구성하는 요소의 틀을 짜는데 있어서도 중요하기 때문에, 지식과 기능의 발달에 필수적인 것이다.

이상의 내용을 정리하자면, 지식, 기능, 가치・태도는 상호 구분될 수 있는 특징을 각기 내포하고 있음과 동시에, 상호의존적인 특성을 지니고 있다. 이를 통해 볼 때, 2015 개정 도덕과 교육과정에 제시되어있는 '기능'에는 지나치게 많은 요소들이 포함되어 있다. 사실상 위에서 언급한 기능과 가치・태도 대부분을 포함하고 있으며, 총체적 개념으로서의 역량 개념과 대등한 위치에 놓여 있다고 볼 수 있다. 이로 인해 '기능'의 실체가 불명료하고 위계 설정이 부적절한 문제 등이 발생해 왔기 때문에, 앞으로 기능과 가치・태도의 분리가 적절해 보인다. 또한 도덕과의 경우, 물론 기능도 중요하지만, "우리가 원하는 미래와 웰빙을 향해 학생들이 항해할 수 있도록 돕기 위해서는 가치・태도가 OECD Learning Compass 2030의 핵심 요소가 되어야 한다."는 OECD의 주장이라든가, 도덕과가 교과 개설 시기부터 가치・태도 차원을 타 교과와 차별화될 수 있는 중요한 특징으로 강조해 왔다는 점을 고려할 때, 향후 교육과정 개정에서는 가치・태도를 기능에서 분리하여 강조할 필요가 있을 것이다.

□ **내용체계표에 '핵심 질문과 하위 질문'을 포함시킬 수 없는가?** 핵심 질문은 각 내용 영역을 관통하여, 지속적인 도덕적 탐구와 성찰을 촉진시키는 질문이다. 특히 인간과 사회에 대한 인문학적 사유와 성찰을 촉진하도록 돕는 질문이다. 예를 들어, 위 <표 1>에서와 같이, '사회・국가 공동체의 윤리적 이상'이나 '지구 및 생태 공동체의 윤리적 이상' 등에 대해 생각해 본다는 것은 (실제로 도달할 수 없더라도) 우리의 삶이 향해야 할 최선, 최고의 방향성이나 최종 목적지를 설정해 보는 것이기도 하고, 롤즈(J. Rawls)가 말하는 것처럼 '실현 가능한 이상(realistic utopia)'을 설정해 보는 것이기도 하다. 엄밀하게 말해 전자는 '실천을 위한 이상적 대안'을, 후자는 현실에서 '실현 가능한 이상적 대안'을 모색한다는 차이가 있지만, 이들 모두 실천을 전제로 공동체의 윤리적 이상을 상상하고 설계한다는 공통점이 있다. 이러한 핵심 질문에 비해 하위 질문은 추상성의 정도가 더 낮고, 현실적, 상황적 맥락을 더 깊이 고려하는 특징이 있다. 또한 하위 질문은 매우 복잡하고 급변하는 생활세계에서 도덕적인 삶이란 무엇이고 어떻게 이런 삶을 살아갈 수 있는가에 대한 실천적 문제와 생생하게 마주하게 하는 데 그 설정상의 의의가 있다.

이러한 핵심 질문과 하위 질문은 어떤 고정된 실체로서 보편적으로 주어질 수 있는

선언적 혹은 명제적 지식의 형태가 아니라, 다양한 시각에서 합당한 삶의 방식을 지속적으로 고민하게 하는 역동적인 사유의 가능성을 증진시키는 역할을 할 수 있다. 또한 인간 존재 및 자기 자신, 타인, 사회 · 국가 · 지구 · 생명 공동체의 존재론적 의미 및 위상과 윤리적 기반이 무엇인지 탐구하고, 이를 바탕으로 보다 나은 방향으로 이들의 변화를 만들어 가기 위한 실천적 대안을 마련하고 이에 도덕적으로 헌신할 수 있도록 안내하는 역할을 한다.

이와 더불어, 핵심 질문 및 하위 질문은 도덕과에서 학생 참여형 수업(예: 논쟁 수업, 딜레마 토론 수업, 프로젝트 수업 등)의 활성화를 위한 촉매제로 기능할 수도 있다. 핵심 질문과 하위 질문을 바탕으로 인간 삶의 중심에 놓여 있으면서도 도덕적으로 논쟁적인 쟁점을 교육과정과 교과서에 더 많이 반영하여 적용해 나가는 것은 학습자의 발달 특성 및 배울 권리 등을 고려할 때 꼭 필요한 것이기도 하고, 인성교육 및 시민교육 차원에서 긍정적인 효과를 낳을 수 있는 조건을 마련하는 것이기도 하다. 즉 이러한 논쟁적인 쟁점을 개발하여 학생들이 학습해 나가는 것은 분명 지적으로 도전적인 일이고, 필요한 일이며, 발달 특성상 시기적으로 적절하기도 하다(Noddings & Brooks, 2018: 169). 아울러, 합리적이고 윤리적이며 비폭력적인 의사소통이 도덕적 · 민주적 역량의 핵심이며, 이러한 역량을 도덕교육을 통해 길러주어야 한다는 주장 또한 논쟁 수업이나 딜레마 토론 수업 등의 필요성을 뒷받침해 준다(Lind, 박균열 · 정창우 역, 2017). 그뿐만 아니라, 도덕적(윤리적) 쟁점을 둘러싼 대화와 토론을 통해 시민적 품위와 정중함(civic/political politeness)을 갖춘, 그리고 더 나은 삶의 가능성을 모색하고 이에 헌신하는 도덕적 인간을 육성하는 데 기여할 수 있을 것이다.

Ⅲ. 결론 및 제언

도덕과 교육과정 개정이 내실 있게 이루어져서 향후 도덕과 교육의 개선으로 나아가기 위해서는 무엇보다 도덕과의 비전과 방향성을 새롭게 구축하고 이를 활용하여 폭넓은 합의를 이루어나갈 수 있는 기초 연구가 필수적으로 요청된다. 본고는 이러한 기초 연구적 성격을 갖는 것으로서 도덕과 교육의 체계적인 변화를 위한 기초 지반을

구축하는 데 초점을 맞춘 것이다. 즉 본 연구에서는 시대적, 학문적 요구를 반영하여 도덕교육의 연구 및 실천 방향의 윤곽을 그렸고, 2015개정 도덕과 교육과정의 개선을 위한 새로운 가능성을 탐색함으로써, 앞으로 전개될 수 있는 후속적 논의의 기점을 제공하고자 하였다.

앞으로 교육과정 개정이 본격적으로 진행되면, 우리 윤리교육계에서는 학계 구성원들의 개별적인 참여와 기여가 기본적으로 필요하겠지만, 무엇보다 권위 있는 도덕교육 관련 학회들이 공동으로 생산적인 논의를 주도해 나감으로써, 교과의 성격과 목표, 내용, 교수·학습 및 평가의 모든 요소에 걸쳐 도덕과가 앞으로 어떻게 변화해 나가야 하는지에 대한 합의된 지침을 마련해야 할 것이다. 또한 도덕과 교육과정 개발 연구책임자는 여러 이해관계자들과 의사소통할 수 있는 수단뿐만 아니라 연구 추진에 필요한 인적, 물적 자원을 지니게 되기 때문에, 그 영향력을 교육과정의 개선과 교과의 발전을 위해 온전히, 그리고 효과적으로 활용할 수 있기를 기대한다. 특히 교과 교육과정 개정의 내실화를 위해 유능하고 대표성 있는 영역별 전문가를 중심으로 연구진을 구성하고, 연구 개발 및 의견수렴·청취 과정에서 주요 학회 혹은 학회 연합체를 중심으로 현장 및 학계의 목소리를 충실히 반영함으로써 절차적 정당성을 확보할 수 있어야 할 것이다. 또한 교과 교육과정 개정은 교과서 개발, 교원 자격증 취득 기준과 교사 양성을 위한 교육과정 개선 등과 연동되는 특징이 있기 때문에, 이런 측면들을 전체적으로 고려하면서 교육과정 개정 작업에 임해야 할 것이다.

<참고문헌>

Anderson L. W. et al. (2001), *A Taxonomy for learning teaching and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives,* 1st ed. (pp. 67-68), New York: Longman.

Aoun, J. (2017), *Robot-Proof: Higher Education in the Age of Artificial Intelligence*, Cambridge, Massa.

Bellanca, J. A., et al., 김하늬・최선경 역(2019), 『디퍼 러닝』, 서울: 테크빌교육.

Brooks, T. (2014), Introduction, In T. Brooks (Ed.), *Ethical citizenship: British idealism and the politics of recognition,* Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Cheruvalath, R. (2019), Meta-moral cognition: an introduction, *Mind & Society*, 18, 33-42.

Cook J., Nuccitelli, D., Green, S., Richardson, M., Winkler, B., Painting, R., Way, R., Jacobs, P., & Skuce, A. (2013), Quantifying the consensus on Anthropogenic global warming in the scientific literature, *Environmental Research Letters*, 8.

Cooper, T. L.(1991), *An ethic of citizenship for public administration*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Egan, K., 김회용・곽한영・김인용・김정섭・유순화・윤소정・이동훈・임선주 역(2014), 『깊은 학습』, 서울: 학지사.

Fadel, C., Bialik, M., & Trilling, B. (2015), 이미소 역(2017), 『4차원 교육 4차원 미래역량』, 서울: 새로운 봄.

Flavell, J. H. (1979), Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry, *American Psychologist*, 34(10), 906-911.

Harari, Y. N., 전병근 역(2018), 『21세기를 위한 21가지 제언』, 경기: 김영사.

Haselton, M.G., Nettle, D. & Andrews, P.W. (2005), The evolution of cognitive bias. In D. M. Buss (Ed.), *Handbook of Evolutionary Psychology,* (pp. 724-746). Hoboken: Wiley.

Haste, H. (2018), Attitudes and Values and the OECD Learning Framework 2030: A

Critical Review of Definitions, Concepts and Data., OECD, http://www.oecd.org/education/2030/.

IEA (2016), 한국청소년정책연구원 역(2017), 『IEA ICCS 2016 조사 틀((Assessment framework), 연구보고 17-R17-4.

Kahneman, D., 이창신 역(2018), 『생각에 관한 생각』, 서울: 김영사.

László, E. (2017), "우리, 지구 우주선의 탑승자들", 『지속 가능한 미래』, 서울: 21세기북스.

Lind, G., 박균열, 정창우(역), 『도덕적 민주적 역량 어떻게 기를 것인가』, 서울: 양서각.

Lowi, T. J. (1981), The two cities of Norton Long. In *Cities without citizens*, ed. B. R. Schuster, 30-36. Philadelphia, PA: Center for the Study of Federalism.

Metcalfe, J., & Shimamura, A. P. (1994), *Metacognition: Knowing about knowing,* Cambridge, MA: MIT Press.

Narvaez, D. (2010), Moral Complexity: The Fatal Attraction of Truthiness and The Importance of Mature Moral Functioning, *Perspective on Psychological Science*, 5(2), 163-181.

Noddings, N., & Brooks, L., 정창우, 김윤경 역(2018), 『논쟁수업으로 시작하는 민주시민교육』, 서울: 도서출판 풀빛.

Nussbaum, M. (2010) Not for profit: Why democracy needs the humanities, Princeton University Press.

OECD (2008), 『OECD 2030 환경전망보고서』, http://www.oecd.org/env/indicators-modelling-outlooks/40200603.pdf

OECD (2018), *The future of education and skills: Education 2030*, Position Paper.

OECD (2019a), *OECD Future of Education and Skills 2030 Concept Note: Skills for 2030,* OECD.

OECD (2019b), *OECD Future of Education and Skills 2030 Conceptual Learning Framework : Attitudes and Values for 2030*, OECD.

Oishi S., & Diener, E. (2014), Residents of poor nations have a greater sense of

meaning in life than residents of wealthy nations, *Psychological Science*, 25(2), 422-430.

Sadler-Smith, E. (2012), Before virtue: Biology, brain, behavior, and the "moral sense", *Business Ethics Quarterly,* 22, 351-376.

Schraw, G., & Dennison, R. S. (1994), Assessing metacognitive awareness, *Contemporary Educational Psychology*, 19, 460-475.

Schwab, K. 송경진 역(2016), 『클라우스 슈밥의 제4차 산업혁명』, 서울: 새로운현재.

Symonides, J., & Singh, K. (1996), *Constructing a culture of peace: Challenges and perspectives - An introductory note, From a Culture of Violence to a Culture of Peace,* Paris: UNESCO Publishing.

Veenman M. V. J., Hout-Wolters B., & Afflerbach P. (2006), Metacognition and learning: conceptual and methodological considerations, *Metacognition Learning,* 1:3-14.

Yarnell L. M., & Neff K. D. (2013) Self-compassion, interpersonal conflict resolutions, and well-being, *Self Identity,* 12(2):146-159.

Zizek, S. (2017), "세계의 진실과 새로운 시대를 위한 질서", 『지속 가능한 미래』, 서울: 21세기북스.

강현석(2019), "미래학습과 교육과정 개발 혁신방향 과제", 『2019 국가교육과정포럼 미래교육포럼(5차) 자료집』, 교육부.

고형일(2017), "인성교육의 한 방법으로 마음챙김 훈련 프로그램의 한계점과 발전방향", 『교육연구』, 39(3), 1-16.

교육부(2015), 도덕과 교육과정, 제2015-47호 [별책6]

교육부(2016), 2016 개정 교육과정 총론 해설(초등학교), 교육부.

김경애·류방란·김지하·김진희·박성호·이명진(2018), "2035 미래 교육 시나리오: 초·중등교육을 중심으로", 『교육연구논총』, 39(3), 1-29.

김광수(2002), "비판적 사고론", 『철학연구』, 58, 5-42.

김덕년(2017), 『교육과정-수업-평가-기록의 일체화』, 서울: 에듀니티.

김명주(2017), "인공지능 윤리의 필요성과 국내외 동향", 『정보와 통신』 제34집 제

10호.

김반야(2015), “부모 자녀 의사소통에 대한 새로운 접근”, 『커뮤니케이션 이론』, 11(4), 62-80.

김샛별・김회용(2019), “깊은 학습(LiD)을 활용한 교육과정-수업-평가 일체화 방안”, 『교육혁신연구』, 29(1), 353-376.

김완석(2016), 『과학명상』, 서울: 커뮤니케이션북스.

김유경 외 (2014), 『가족의 갈등과 대응방안 연구-가족관계 갈등과 가족기능 갈등을 중심으로』, 한국보건사회연구원.

뚜웨이밍(2017), “유교, 미래를 위한 새로운 인간학”, 『지속 가능한 미래』, 서울: 21세기북스.

류성창・조대연(2017), 『4차 산업혁명 시대의 미래인재 핵심역량 조사 · 분석』, 고려대학교 HRD정책중점 연구소.

목광수(2019), “빅데이터의 윤리적 활용을 위한 철학적 토대 : 역량 접근법을 중심으로”, 『범한철학』, 95(4), 227-257.

박나실(2016), “학생맞춤형 고교교육과정 실현 가능성 탐색”, 『교육과정연구』, 34(4), 49-69.

박남기(2017), “제4차 산업혁명기의 교육개혁 새패러다임 탐색”, 『교육학연구』, 55(1), 211-240.

박이문(2008), “KOFST, 과학기술문명의 악몽과 인간의 선택” http://www.ndsl.kr/ndsl/search/detail/trend/trendSearchResultDetail.do?cn=DT200800719

박지영・윤종빈(2019), “정보화 시대 대의민주주의 위기 극복을 위한 한국형 정당모델의 모색”, 『미래정치연구』, 9(1), 119~142.

박찬국(2017), “제4차 산업혁명과 함께 인간은 더 행복해질 것인가?”, 『현대유럽철학연구』 제46집, 313~348.

박찬영(2020), 『어린이철학 도덕교육론 정초에 관한 연구: 립먼의 듀이 철학 수용과 변용을 중심으로』, 서울대학교 대학원 박사학위논문.

서보윤(2018), “학습자 주도적 맞춤형 학습(personalized learning)에서 ‘학습자 주도성

'에 대한 고찰", 『한국통합교육과정학회 학술대회자료집』, 39-42.

서울대학교(2019), 「인류의 미래를 선도하는 창의적 지식공동체 실현을 위한 2019~2022 중기발전계획(안)」.

서울대학교 교육연구소(1995), 『교육학용어사전』, 서울: 하우.

석자춘・정창우(2017), "나바에츠 통합적 윤리교육모형을 활용한 도덕교육 개선 방향", 『도덕윤리과교육』 제54호, 23-52.

성태제(2017), "제4차 산업혁명시대의 인간상과 교육의 방향 및 제언", 『교육학연구』, 55(2): 1-21.

소경희(2007), "학교교육의 맥락에서 본 '역량(competency)'의 의미와 교육과정적 함의", 『교육과정연구』, 25(3), 1-21.

심성보(2018), 『한국 교육의 현실과 전망』, 서울: 살림터.

오영범(2017), "프로젝트 수업 사례를 통한 프로젝트 수업의 의미 탐색", 『한국교육』, 44(1), 5-32.

유종영(2020), "뇌과학에 기반한 마음챙김의 도덕교육적 가치", 『윤리연구』, 128, 27-58.

이광우·백경선·이승미(2013), "미래 사회 국가 교육과정의 방향", 『2020 한국 초·중등 교육의 향방과 과제』, 서울: 학지사.

이근호·곽영순·이승미·최정순(2012), 『미래 사회 대비 핵심역량 함양을 위한 국가 교육과정 구상』, 한국교육과정평가원 연구보고 RRC 2012-4.

이상수(2017), "2015 개정 교육과정의 핵심내용과 방향", 『서울교육』, 권두칼럼, 226권 봄호.

이영희・윤지현・홍섭근・임재일・백병부(2018), "미래 교육 관련 연구 메타분석을 통한 미래 교육의 방향", 『교육문화연구』제24-5호, 127-153.

이주연・이근호・이변천・가은아(2017), "역량기반 학교 교육과정의 실천 사례 특징 분석 : 교육과정 연구학교를 중심으로", 『교육과정평가연구』, 20(1), 1-30.

임종원・최원석(2018), "'과정 중심 평가'의 특징과 의미에 관한 연구: 자유학기제 '과정 중심 평가'를 중심으로", 『한국교육』, 45(3), 31-59.

정민수(2018), "교육과정-수업-평가-기록의 일체화 수업연구 과정에 대한 실행연구",

『교육방법연구』, 30(4), 449-480.
정창우(2013), 『도덕과 교육의 이론과 쟁점』, 서울: 도서출판 울력.
정창우(2019), 『21세기 인성교육 프레임』, 경기: 교육과학사.
정창우(2020a), 『도덕교육의 새로운 해법(2판)』, 경기: 교육과학사.
정창우(2020b), 『도덕교육 연구 및 실천의 방향과 과제)』, 경기: 교육과학사.
정창우, 김혜진, 김하연, 이인태, 오유진, 이혜진(2020), 『도덕과 교재연구 및 지도법』, 경기: 교육과학사.
정창우・김하연(2020), "학문적 요구를 반영한 도덕과 교육의 개선 방향", 『도덕윤리과교육』제67호, 227-260.
조용환(2001), 문화와 교육의 갈등-상생관계, 교육인류학연구 4(2). 한국교육연구네트워크 엮음(2018), 학교혁명, 살림터.
추병완・김하연・최윤정・정나나・신지선(2019), 『디지털 시민성 핸드북』, 서울: 한국문화사.
추병완・최윤정・정나나・신지선(2020), 『건설적 논쟁 수업을 통한 시민교육』, 서울: 한국문화사.
하민수(2016), "합리적 문제해결을 저해하는 인지편향과 과학교육을 통한 탈인지편향 방법 탐색", 『Journal of the Korean Association for Science Education』, 36(6), 935-946.
한국교육과정평가원(2016), 『21세기 역량 기반 교육과정 개발 방향 연구 : OECD Education 2030』, 연구보고(RRC 2016-5).
한숭희(2019), 『교육이 창조한 세계』, 경기: 교육과학사.
한자경(2010), "마음의 존재와 그 자각-동서철학 비교의 지평에서 '전체로서의 마음'을 생각하기 ", 『철학』, 103집, 25-55.
홍주현, 나은경(2016), "온라인 혐오표현의 확산 네트워크 분석-이슈 속성별 확산 패턴 및 혐오표현의 유형과 강도", 『한국언론학보』, 145 - 175.
황금중(2019), "마음챙김(mindfulness) 기반 교육: 기본 설계와 방향", 『교육철학연구』, 41(3), 219-257.