

## 인성중심 미래교육 디자인 과제와 전망

김동일(金東一)\*

최선주(崔善珠)

심성용(沈成用)

이재진(李載辰)

라영안(羅瑛顏)\*\*

### 논문 요약

본 연구의 목적은 인성교육 논의의 홍수 속에서, 인성교육 속에 불박여 있는 교육학적 난제에 대해 천착하고, 인성교육 디자인의 방향을 탐색하는 것이다. 먼저 우리사회에서 인성교육, 인성을 갖춘 인재에 대한 논의가 활성화되는 사회적 맥락을 살펴보았다. 다음으로 인성교육의 필요성에 대한 사회적 공감대에 비해, 인성교육이 가지고 있는 내재적이고 본질적인 문제점에 대한 논의가 간과되었다는 점을 지적하며 인성교육의 접근법(훈육, 교양, 역량으로서의 인성), 평가의 이슈, 인성교육 실시 주체에 대해 살펴보았다. 이를 바탕으로 인성교육 디자인에서 평가와 주체에서의 실천방안과 인성교육이 단순히 하나의 교육프로그램이 아니라 인성기반 미래교육디자인의 차원으로 확장되기 위해서 '교양시민성'과 '미래성'을 담보해야함을 논의하였다.

주요어 : 인성교육, 인성평가, 인성주체, 미래교육디자인

\* 제 1저자, 서울대학교 교육학과 교수

\*\* 교신저자, 한동대학교 상담심리사회복지학부 조교수

## I. 서론

한국사회의 압축적인 경제성장과 급격한 사회 변동은 사람들의 내면에 빛과 어둠을 동시에 선사하였다. 경쟁을 핵심 메커니즘으로 하여 개인의 성공과 성취, 국가 발전을 강조하는 사회적 에토스 속에서, 우리사회는 가시적인 산업 발전과 물질문명의 진보를 이루어냈다. 그러나 빠른 성장 속도와 성과를 강조하는 사이, 그 부작용 역시 뚜렷하게 나타나고 있으며 우리사회의 지속 가능성을 위협하고 있다. 국민들은 우울, 불안, 자살, 폭력, 각종 범죄 등을 겪고 있고(김동일 외, 2015), 한국보건사회연구원(2009)에 따르면 우리나라 국민들이 느끼는 행복감의 수준은 OECD 30개 국가 중 25위로 매우 낮게 나타났다. 이러한 부작용은 청소년들에게도 마찬가지로 나타나고 있다. 학업성취 수준은 세계적인 수준이지만, 청소년들이 학습에 대한 흥미를 느끼지 못하고 행복하지 않은 것이 우리의 현실이다. 학업성취 수준과 인성 및 사회적 역량간의 심각한 불균형은 구체적인 수치로도 확인된다. ‘청소년 핵심역량지수’에 대한 국제 비교에서, 우리나라 청소년들의 ‘지적 역량’은 비교대상 36개국 중 2위로 매우 우수하였으나, ‘타인에 대한 배려’와 ‘사회적 상호작용 역량’에서는 최하위 수준인 35위로 나타났다(한국청소년정책연구원, 2010). 2012년 실시된 대국민 조사에도 신뢰, 협력, 참여 등 학생들의 더불어 사는 능력이 낮다고 응답한 비율이 75.6%에 달했으며, 청소년들에게 가장 부족한 인성 가치가 ‘배려’로 나타났다(교육부, 2012).

2014년에 발생한 세월호 침몰 사고는 인성교육에 대한 전사회적인 관심을 불러일으키는 기폭제가 되었고, 2015년 인성교육진흥법 제정의 중요한 배경이 되었다. 이 국가적인 재난 사건을 지켜보며 국민들은 깊은 슬픔과 분노를 느꼈고, 이 사건은 책임감, 정의, 용기, 배려 등의 덕목이 ‘있으면 좋은 것’이 아니라 ‘없으면 안되는 것’이라는 사회적 공감대를 형성하게 하였다. 책임감 있는 시민으로서의 덕목과 인식을 갖추지 못한 사회 구성원으로 인해 크나큰 비극이 초래될 수 있으며, 누구나 그 비극의 희생자가 될 수 있다는 것을 체감했기 때문이다. 또한, 인간으로서 갖추어야 할 바른 품성에 대한 관심과 노력이 학교라는 좁은 범위를 벗어나 우리 사회 구성원 모두로 확대되어야 함을 보여주었다. 이처럼 우리 사회는 현재 분명히 위기상황에 처해있으며, 이러한 어려움은 우리나라 사회 구성원 모두가 좋은 인성을 가진 사람이 되지 않으면 해결될 수 없다. 따라서 본 논문에서는 기존에 연구된 인성과 인성교육의 개념, 그리고 인성교육과 관련된 이슈를 탐색한 후 미래 한국사회에 적합한 인성교육 디자인을 제시하고, 그와 관련한 적절한 구인 및 실천적 방안에 대하여 고찰하고자 한다. 우리는 인성교육이 우리 사회가 겪는 어떤 문제점을 해결하고 미래 인재 양성에 있어 어떻게 도움이 될 지를 고민할 필요가 있다. 하지만 인성교육법이 제정 및 시행되고 인성교육이 많은 관심을 받고 있음에도 불구하고 인성교육의 핵심 쟁점에 대한 논의는 아직 부족한 실정이다. 많은 학자들이 다양한 인성교육연구를 시행해 왔지만 그러한 연구들은 교육학적 난제에 대해 천착을 거듭했다. 따라서 이러한 인성교육의 필요성에

대한 고찰은 미래 인재를 위한 인성교육을 실천하는 방안의 기초자료가 될 것이다. 본 연구에 연구문제는 다음과 같다.

1. 우리사회에서 인성교육과 인성을 갖춘 인재에 대한 논의가 활성화되는 사회적 맥락을 살펴본다.
2. 인성교육의 개념적 접근(훈육, 교양, 역량으로서의 인성), 평가의 이슈, 인성교육 실시 주체에 대해 살펴본다.
3. 이를 바탕으로 인성교육 디자인에서의 평가 및 주체 관련 실천방안과 인성교육이 인성기반 미래교육디자인의 차원으로 확장되기 위해서 무엇이 필요한지를 탐색한다.

## II. 미래인재 양성과 인성교육의 필요성

### 1. 미래사회의 변화와 인재

21세기의 미래사회는 지적인 능력 뿐 만 아니라 정의적 능력을 갖춘 인재를 요구한다, 즉 타인과의 협력, 공감 소통능력과 배려, 사회성 등을 갖춘 미래 인재상을 요구하는 것이다. 지금까지 대한민국 교육과정에 나타난 인간상은 당시의 시대상을 반영하며 변화하여 왔는데 대한민국 교육과정은 교육기본법을 바탕으로, 1954년 4월 1차 교육과정으로부터 시작하여 현재의 7차 교육과정에 이르기까지 교육의 목표와 현실을 반영한 인간상을 제시해왔다.

1980년대와 1990년대 대한민국은 IT 기술에 기반한 지식정보화시대를 거쳐 2000년대에 지식창조화시대를 맞이하였다(최상덕 외, 2014; 손동연, 강태영, 2015). 대한민국은 1990년대 이후 급속한 인구감소와 노령화가 사회적 문제로 대두됨과 동시에, 국가경쟁력 약화와 세계 경제의 메가트렌드 변화, 다시 말하면 세계화, 과학기술 변화, 환경문제로 대두되는 국제, 경제, 환경 변화가 한국경제의 위기와 사회문제에 대한 책임의식을 가진 인성기반 미래인재에 대한 필요성을 증대시켰다(한국정보진흥원, 2011; 이종구, 천만봉, 2013). 이후 미래창조과학부(2010)가 발표한 인성기반 창의융합인재의 개념에는 미래, 융합, 도전, 글로벌, 학습이라는 5가지 핵심단어를 통해 꿈과 끼를 통해 발현되는 융합 지식, 글로벌 가치를 기반으로 도전정신을 지니고 있는 평생학습자가 미래 인재상임을 발표하였다. 김동일 외(2015)는 이러한 미래창의융합 인재상에 기반하여 “지역사회-국가-글로벌 공동체”와 “인성역량”이라는 키워드로 “시민공동체와 더불어 커가는 인성역량을 갖춘 시민 육성”을 위한 인성역량기반 인재를 정의하였는데 이는 인성기반 창의융합 인재의 속성에 대해 다음과 같이 설명하고 있다. 첫째, 인성역량을 갖춘 미래인재는 인문학적 소양을 지닌 창조적 문제해결능력을 지닌 인재를 의미한다. 넓은 지식인 또는 전문 지식인이 존

경받는 시대를 지나 주요 학문분야와 주변 학문까지 다양한 지식을 가지고 있는 인제는 현재까지 우리가 바라던 인재상이었다. 그러나 이러한 인재 역시도 해당 학문의 사고 틀을 벗어나지 못하였다고 평가되고 있으며, 이러한 제한적 사고방식은 기술적 패러다임의 전환을 주도하는 선도형 기술개발을 위한 미래 인재의 역량을 충분히 채워주지 못하였다(손동연, 강태연, 2015). 따라서 창의융합인재는 기존 학문의 틀을 허물고, 인문학적 소양을 지닌 이공계 분야의 창조적 문제해결 능력자로서의 융합 학문적 소질이 있는 인재라는 특징이 있다. 둘째, 인성역량을 갖춘 미래인재는 올바른 인성에 기초하여 공동체 의식을 지닌 세계시민으로서 배려와 나눔을 실천하는 인재이다. 우리 사회가 직면한 사회문제들, 예컨대 인구감소, 경쟁의 심화, 고용불안과 경제양극화, 환경문제 등의 문제들은 미래사회 구성원들의 배려와 공동체 구성원들 간 합의를 통해 해결해야 하는 성격의 문제들이다. 미래인재의 육성 정책은 이러한 사회문제에 대한 책임의식을 지닌 사회구성원을 교육하고, 국가구성원이 창출한 혁신기술과 가치를 공동체와 공유할 수 있는 혁신적 리더 양성에 초점이 맞추어져 있다. 셋째, 인성역량을 갖춘 창의융합인재는 자기주도 학습능력이 발달된 회복탄력성이 탁월한 평생학습자이다. 창의성과 기술융합 역량은 초중고, 대학 등의 학교 교육과정에서 이루어지는 정규교육과 더불어 대학과 기업 등의 교육훈련 기관들이 통합적으로 이루어졌을 때 보다 효과적으로 이루어질 수 있다. 특히, 변화와 적응에 민감한 미래 융합인재는 실패를 극복할 수 있는 정서조절능력과 스스로 문제를 찾아 해결에 필요한 지식을 습득하는 자기주도 학습능력은 생애학습을 통해 개발되는 평생학습능력이므로 기관 통합적 비전을 통해 육성되어야 하는 능력이다. 이러한 다양한 인재상의 변화를 거쳐 이를 바탕으로 21세기 미래사회는 자기이해능력과 탄력성에 더불어 타인에 대한 배려, 공감, 협력 등의 정의적 능력을 갖춘 인재를 요구하고 있다.

## 2. 미래인재를 위한 인성교육의 필요성

현대 한국사회의 병리적인 현상은 정서조절 및 스트레스 대처 능력의 부족, 그리고 낮은 자기 존중감과 연관되어 있다(도승이, 2013). 국민들은 정서조절이 어렵고 스트레스가 극복되지 않아 우울증이 생기는 경우가 많고, 억압된 분노와 화로 인해 저지르는 범죄 역시 낮은 충동조절 및 공감 능력과 연관되어 있다(권석만, 2012; 도승이, 2013; 전인자, 2002). 또한 우리나라의 교육은 학업성취와 경쟁을 너무 강조하는 경향이 있다. 이러한 문제의 해결을 위해서는 학생들에게 자기 자신에 대한 이해를 가지고 자신의 정서를 조절할 수 있도록 적절한 교육이 필요한데(도승이, 2012), 이를 위해서는 학생들의 협력과 배려 증진을 위한 적절한 인성교육이 필수적이다(강선보 외, 2008). 학생들이 학교에서 인성교육을 통해 협력하고 배려하는 능력을 배운다면 다른 사람으로부터 다양한 의견을 받아들일 수 있고 사회적 약자를 배려하는 구성원으로 커갈 수 있을 것이

다. 또한 인성교육으로 인해 구성원의 사회성이 높아진다면 사회가 소통하고 가치가 다른 의견을 통합하는 데 기여할 수 있을 것이다. 비슷한 부작용을 이미 겪은 선진국에서도 인성교육에서 이러한 문제의 해답을 찾고 인간성과 인간의 정서를 재발견하자는 움직임이 일어났다. 우리나라에서도 현대 사회에서 벌어지는 공격성과 폭력성에 대한 인간성 회복의 측면에서 인성교육의 필요성이 꾸준히 제기되어 왔으며(조연순 외, 1998), 미래사회의 인재양성에도 반드시 인성교육이 필요하다는 주장이 제기되어 왔다(강선보 외, 2008).

### Ⅲ. 인성교육 핵심이슈

#### 1. 인성교육에서의 “인성” : 훈육, 교양, 역량으로서의 접근

##### (1) 훈육적 접근으로서의 인성

인성교육에 대한 첫 번째 접근으로서 ‘훈육’을 예로 들 수 있다. 우리가 이 사회에서 인성을 논할 때, 보편적으로 그 의미를 헤아릴 수 있는 이유는 전통적으로나 그리고 문화적으로 그 개념에 대해서 교육 받았으며, 그 영향을 받고 살아가기 때문이다. 특히 학령기의 아동청소년의 인성교육에 있어서는 대대로 그 중요성이 강조되어 왔으나, 우리나라의 입시위주의 교육과정 및 경쟁위주의 선발 교육 풍토는 학생들을 자존감이 낮게 만들고 있고(서동은, 2012), 동시에 외현적으로는 학교폭력을 경험하게 만들고 있으며, 더 나아가서 교권의 위기 및 추락을 가져오는 주원인이 되고 있듯이 이는 사회적 문제로서 대두되고 있다(조진연, 2015). 그렇기에 학교에서의 인성교육 실시에는 훈육의 필요성이 언급 되곤 한다. 그러나 과거와 달리 학생인권조례 및 체벌 금지규정과 같은 현 교육제도의 새로운 아이тем들은 교사들로 하여금 학교에서의 교육, 특히 인성교육을 시도함에 있어서 외현적으로 들어나는 학생들의 문제행동이나 폭력행위들에 대한 통제에 어려움을 호소하고 있으며, 이는 교사로서의 직무만족도에도 크게 영향을 미치고 있다. 그렇다면 훈육이란 무엇인가? 이동형(2014)은 훈육에 대해서 다음과 같이 정의하고 있다.

훈육(disciplin, 訓育)은 원래 ‘복종하는 것을 가르친다’는 의미 외에도 ‘품성이나 도덕 따위를 가르쳐 기른다’는 긍정적 의미를 담고 있는 용어임에도 불구하고, 학교에서의 훈육은 이러한 의미보다는 학생들을 집단적으로 통제하거나 관리하기 위한 수단으로서 이해되곤 한다(p. 178).

훈육의 본연의 의미는 위에서 언급된 것처럼, 품성이나 도덕 혹은 윤리에 관한 교육을 시행하

는 것으로 긍정적인 의미를 갖고 있으나, 안동현(2011)은 “매를 아끼면 자식을 망친다(Spare the rod and spoil the child)”라는 서양속담의 예시와 함께, 훈육에 있어서 체벌이 아동들의 문제행동을 수정하는데 있어서 동서양을 막론하고 사회적 관습을 통하여 전통적으로 사용되어 왔음을 각 나라의 예들과 함께 설파하고 있다. 이렇듯이 훈육은 통제 및 훈련과 같이 체벌의 누앙스까지 포함하는 강제성을 띄는 개념으로서 통념적으로 인지되고 있는 것이 사실이다. 그렇다면 지덕체를 골고루 갖추는 지향하는 전인교육과 맞물려 현대의 인성교육이 전통적인 인성교육론 측면의 훈육관점에서 배워야 할 점은 무엇일까?

동양적 훈육의 근간을 이루는 대표적 사상은 유가적 교육사상이라 할 수 있을 것이다. 이러한 교육사상은 한국철학을 구성하는 대표적인 도가, 불가에서도 영향을 받았지만, 조선시대의 통치이념이자 사회규범과 관련된 유가의 영향이 가장 크다고 말할 수 있다. 더불어 조선시대에 근본을 이루는 사상은 성리학이었고, 이는 중국 고대의 공자에서 비롯되었다고 할 수 있다. 공자의 교육 사상의 핵심은 인(仁)과 예(禮)이다. 인은 내용적 측면에서 애인(愛人), 효제(孝悌), 충서(忠懇), 극기복례(克己復禮)로 구성된다. 인(仁)이 내면적 도덕성의 측면에서 중시되었다면, 예(禮)는 외면적 사회규범이라 할 수 있다. 유가 사상에서 예(禮)는 마땅히 실천해야 할 당위의 법칙이다. 그리고 당위적 규범으로서의 예를 사회 안에 실현시키기 위해서는 행위자 각 개인의 절제와 극기가 요구된다. 현대에서 인과 예를 교육시키는 경로로서 도덕 또는 윤리라는 학과목이 사용되었으나, 5.31 교육개혁 방안을 기점으로 하여 인성교육이 강조되었고, 이는 ‘실천위주의 인성교육 강화’로 구체화되었다(김민수, 2014). 흔히 얘기하는 유교문화권에 속하는 한국, 일본, 그리고 중국에서는 도덕교육을 시행함에 있어서 전통적으로 사서오경(四書五經)에 기반을 둔 유교 경전들을 교과로서 사용하였다(권윤정, 2010). 그러나 인과 예를 체득하고, 사회 안에서 인도(仁道)를 실현시켜 나가는 유가적이면서, 이상적 인간을 만들기 위한 대표적 학습 교재로는 주자(朱子)의 제자인 유자징이 엮은 『소학(小學)』을 꼽을 수 있겠다. 소학이라는 책은 일상생활의 예의범절, 수양을 위한 격언, 충신·효자의 사적 등을 모아 놓은 책이다. 주자에 의하면 《소학(小學)》은 집을 지을 때 터를 닦고 재목을 준비하는 것이며, 《대학(大學)》은 그 터에 재목으로 집을 짓는 것이 된다고 비유하여 《소학》이 인간교육의 바탕이 됨을 강조하였다. 다시 말해서, 소학은 전통사회 예절교육의 근본이었으며, 관련 내용들은 대대로 지금까지 문화적으로 우리에게 영향을 주고 있다. 문미옥과 류철선(2001)은 현재 우리사회 과학기술 위주의 교육풍토 산물로서 인성의 황폐화라는 위기를 지적하면서, 지금까지 한국사회에 영향을 주고 있는 전통적 가치 규범에 대한 재해석 및 적용의 필요성을 강조하고 있다. 이러한 필요성의 강조는 훈육에서 얻을 수 있는 효과적인 인성교육을 위한 교훈도 포함한다. 이러한 움직임을 통하여 온고지신(溫故知新)의 자세를 가지고 전통적인 교육 내용 및 방식에 대한 심도 있는 고찰을 한다면 현재에 우리가 봉착하고 있는 문제점을 다룰 수 있고, 현대사회에 맞는 인성교육을 정립할 수 있을 것이다.

## (2) 교양으로서의 인성

인성교육에 대한 두 번째 접근은 ‘교양’으로서 인성을 파악한다는 것이다. 역사적으로 교육의 행보는 산업기술의 발달과 밀접한 관계를 유지해오고 있으며, 이러한 발달에 교육은 민감하게 반응 및 적응을 함과 동시에, 교육이기에 쉽게 변하지 않는 전통적인 교육만의 특성 또한 갖는 양가적인 입장을 갖고 있다. 그러나 교육을 구성하는 내용 및 방식 부분에서는 산업기술의 발달과 맞물려 사회문화적 변화와 함께 현대화되는 빠른 양상을 보이는 것과는 반대로, 학생들의 인성교육 부분에 있어서는 상대적으로 그 본연의 의미 및 질적인 발달에 있어서 정체를 보이며, 어려움을 겪고 있다. 더구나 Digital native (Prensky, 2001) 로도 불리는 N세대라고 하는 인터넷을 중심으로 하는 정보기술 발달과정과 함께 성장하고 있는 현재의 학령기 아동들은 전통적인 교육양식 및 방식과는 이질적인 것을 경험하며 민감하게 적응하고 있는 것이 사실이나, 인성의 발달 측면에서는 상대적으로 인간성의 상실의 위기를 경험하며 미래를 위한 교육 전반적인 부분에 대한 의구심을 갖게 하였다. 다시 말해서, 아이들의 성장과정에서 그들을 어떻게 교육해야 하는가에 있어서 꼬인 실타래를 풀 듯, 초심으로 돌아가 가장 중요한 것이 무엇인가를 재점검해보고, 교육의 중심을 바로 세우는 것이 필요함에 이르렀다. Kristjansson (2015)은 아이들의 성공을 위하여 교육시켜야 하는 것은 과목을 통한 지식습득에 초점을 두기보다는 인성에 대한 교육이 필요함을 강조하고 있다. 이는 우리나라의 입시주의 교육의 발달과 그 과정에서 생겨난 각종 사회적 패단 및 문제들의 발생을 되짚어 볼 필요가 있으며, 지금까지 우리가 무엇을 놓치고 있었으며, 또한 교육의 본질이 무엇인가에 대한 질문에 명확한 대답을 구하는 것과 맞물려 이러한 국가적인 인성교육의 시도의 의의를 찾을 수 있겠다. 김민수(2014)는 실천위주의 인성교육 필요성이 대두된 배경으로서 “해방 이후 우리 교육이 편중해 온 ‘도구적·단편적 지식교육’에 대한 반성적 성찰”과 “학교폭력의 학교교육안의 심각한 전개 및 학교 울타리를 넘어서 전 사회적 병리현상으로 확산되는 문제에 대한 반성적 성찰”을 강조하고 있다. 그러나 위에서 밝혔듯이 국내 인성교육의 발달사적 부분에 있어서는 의미가 있을 수 있으나, 그 실효성에 있어서는 계속해서 시행착오를 겪고 있다. 인성에 대한 개념이 구체적으로 정립되었을 때만이 제대로 된 인성교육이 제공될 수 있으며(강선보 외, 2008), 인성교육이라 함은 인성에 대한 의미 파악이 명확해야 교육 내용으로서 실질적인 교수가 이루어질 수 있음을 의미한다.

이영애(2006)는 인성교육을 한 개인의 적응력을 유지할 수 있는 역동적 성향을 기르는 교육이라 정의하며, 그 사람의 성품과 인격에 대한 교육을 강조하고 있다. 한 개인의 성품과 인격형성에 있어서 긍정적이고 발전적인 영향을 주기 위한 교육은 다시 말해서, 인간이 인간답게 성장할 수 있게 도움을 주는 일련의 교육적 활동들이라 말할 수 있다. 이와 같은 내용에 대한 심도 있는 접근은 실천적인 인성교육의 발전과정에 꼭 필요할 것이다. 조연순 외(1998)는 “인성이 의미하

는 바가 무엇인가에 대한 철학적 탐구 없이 인성교육을 실시하겠다고 나서는 것은 매우 무모한 일이다"라고 강조하며 인성교육에 있어서 인성의 명확한 학문적 정의와 활동이 필요함을 강조하였다. 이러한 일련의 활동들을 통해서 비로소 교양 있는 인격체로서의 실재를 경험할 수 있는 교육이 이루어질 수 있는 것이다. 정봉길(2015)은 고대 그리스인들이 인간다운 인간을 기르기 위한 학문 또는 교양에 대한 내용을 인문학적 소양을 갖춘 인간양성에 사용하였음을 '인간에게 인간다움과 지적 및 도덕적 교양을 가져다주는 학문' 이라는 뜻의 후마니타스(humanitas)를 예를 들어 설명하고 있다. 인성교육을 강화하기 위해서는 탄탄한 이론 바탕으로 실효성 있는 교육의 실재가 이루어져야 하겠으며, 이론 부분에 있어서 그 개념부터 인성을 설명할 수 있는 심도 있고 다양한 자원을 확보할 필요가 있다. 그리고 그러한 효과적인 인성교육을 위한 탄탄한 인성의 개념은 인문학에서 그 해답을 찾을 수 있을 것이라 생각한다. 역사적으로 동양에서는 사람의 태도와 행동을 변화시키고 인격과 인품을 기르는 것이 진정한 학문이라는 순자의 말씀처럼 동양사상의 큰 틀을 주고 있는 유가의 교육 목표가 단순한 지식습득의 차원이 아닌 품위나 덕성과 관련돼 있다는 것을 알려주고 있다(김성우, 최종덕, 2009). 이는 현재 우리가 인성교육에 대한 담론을 이끌어가고 있는 이 시점에서, 어디서 인성교육에 대한 중심과 그 해답을 찾아야 하는지를 함의하고 있다. 또한 서양에서도 인간의 문화적 됃됨이를 만드는 교육으로서의 그 내용과 절차가 강조되는 교양에 대한 교육이 그 중심을 이루고 있다(김성우, 최종덕, 2009). 그러나 현대 사회에 있어서 ICT의 발달이 전통적으로 어려운 과정을 통해서만 얻을 수 있었던 학적지식을 정보로서 쉽게 얻을 수 있게 만들어 주게 되었고(손동현, 2007), 이는 인류에게 편리한 지식 습득이라는 편의를 제공하고 있음이 분명하지만, 상대적으로 인간 본연의 마음 다루기나 내적 통찰 같은 인간 됃됨이에 대한 학습에 대한 소홀해짐이 결과로 나타나게 되었다. 특히 입시위주의 교육 그리고 성과위주의 사회적 풍토는 교육과정에서의 인성교육의 결핍 혹은 부재를 잘 설명해주는 것이라고 볼 수 있다. 따라서 학교 현장에서 지적인 성장 뿐 아니라 및 도덕적 교양의 증진을 위한 인문학을 기초로 하는 교양 습득 중심의 교과 및 학습과정의 재편성이 필요한 지점이다.

### (3) 역량으로서의 인성

인성교육에 대한 세 번째 접근은 '역량'로서 인성을 파악한다는 것이다. 역량 논의를 본격적으로 제기한 McClelland (1973)는 기존 지능검사나 적성검사가 학교성적에 대한 예측력은 높지만, 직무성과나 인생에서의 성공 여부를 제대로 예측하지는 못한다고 비판하며, 실제 수행 장면에서의 실행 능력을 측정할 수 있다고 역설하고 그것을 '역량'이라고 불렀다. Boyatzis (1982)는 역량은 일반적으로 어떤 역할을 수행함에 있어 효과적이고 우수한 성취와 관련된 개인의 내재적인 특성으로 규정하였다. 이럴 때 인간의 능력은 구체적으로 '측정' 가능한 '역량들'로 전환된다. 역



량 논의를 가장 활발하게 수용한 곳은 기업이었다. 기업의 교육 및 인사관리에서 적극 도입되었고, 좀 더 광범위한 직업교육과 훈련분야로 확산되다, 2000년대 들어 학교교육의 맥락에서도 역량의 개념이 본격적으로 도입되고 논의되기 시작하였다(소경희, 2006). 이제 교육은 키우고자 하는 역량이 무엇인가 규정하고, 그 역량을 어떻게 높이고 평가하고, 교육이 그 역량을 높이는 데 얼마나 성공적으로 기여하였는가의 문제로 전환된다. 교육 일반뿐만 아니라, 인성교육의 최근 흐름 역시 인성을 ‘역량’으로 규정하고 있다. 『인성교육진흥법』 2조에서는 인성교육이란 ‘역량’을 기르는 것을 목적으로 하는 교육이고, 핵심 역량은 “핵심 가치·덕목을 적극적이고 능동적으로 실천 또는 실행하는 데 필요한 지식과 공감·소통하는 의사소통능력이나 갈등해결능력 등이 통합된 능력”으로 규정하고 있다. 즉, 인성은 천성적으로 타고난 성격이나 “사람의 성질이나 됨됨이”가 아니라 학습을 통해 습득하고 강화시켜야 할 (1)정보처리 및 활용에 사용되는 역량, (2)의사소통 역량, (3)갈등해결 역량이라는 것이다. 이는 인성교육진흥법에서 규정한 세 가지 핵심 역량이 보편적으로 교육이 지향해야 할 일반적인 역량과 구분하기 어렵다는 비판이 제기될 수 있다. 즉, 인성교육의 특수성이 반영된 독특한 역량이 아니라는 것이다. 따라서 역량의 일반성과 특수성에 관한 논쟁이 가능하다(오현석, 2007). 모든 수행 장면에서 역량을 별도로 추출하는 사실상 불가능하므로, Rychen과 Salganik (2000)은 핵심역량(key competence)라는 개념을 제시하면서 다기능적이고 사회 여러 분야에 통용될 수 있으며, 고차원의 복잡한 지적 능력 및 방법적 지식, 지적·비판적 능력, 의사소통 능력, 상식 등으로 구성되는 다차원적인 능력이라고 규정하였다.

이 세 번째 접근법에서 이제 인성교육의 문제는 이제 혼용이나 소양 높이기 차원을 넘어, 특정한 바람직한 행동을 할 수 있는 핵심 ‘역량’ 높이를 분명한 목표로, 역량 향상 프로그램 개발, 학생들의 해당 역량 측정 도구 개발, 인성교육 프로그램 실시 후 학생들의 역량 변화, 그리고 이 변화에 기반한 프로그램의 효율성 평가 등의 문제로 넘어가게 된다. 실제로 인성교육법 통화 이후 각종 연구물들이 이러한 인성 ‘역량’ 접근을 취하고 있다.

## 2. 인성교육과 평가

<인성교육진흥법> 2조는 핵심 역량을 “핵심적 가치·덕목을 적극적이고 능동적으로 실천 또는 실행하는 데 필요한 지식과 공감·소통하는 의사소통능력이나 갈등해결능력 등이 통합된 능력”으로 명시하고 있다. 그러나 이 정의는 정확히 인성 핵심 역량이 무엇이라고 정의하고 있는지 명확하지 않고, 두루뭉술한 느낌을 준다. 예를 들어, 소통은 인성의 핵심 덕목으로 들어가 있다. 그렇다면 공감·소통하는 의사소통능력은 덕목인가 역량인가? 덕목을 실행하는 데 필요한 ‘지식’과 의사소통능력 및 갈등해결 능력이 합쳐지면 그것이 인성 핵심 역량인가?

그렇다면 과연 역량은 무엇일까? ‘긍정적 태도, 환경윤리 의식’도 역량인가? 지혜도 인성 덕목인가? 역량은 지식, 태도, 의식을 모두 포괄하는 상위의 용어인가? 또한 ‘~할 수 있는 능력’이라고 능력자만 붙이는 역량이 되는가? 역량이라는 개념이 학문적으로 엄밀한 기준이나 일관된 기준 없이 활용되어, 역량기반 인성교육의 효과에 대한 의문이 제기된다. 역량을 선호하는 것은 기본적으로 기업이다. 사원들이 실제 어떤 업무 성과를 이룰 수 있는 실질적 능력을 갖추고 있는가? 어떤 교육에 비용을 투자하면 역량강화 및 성과와 어떻게 연결될 것인가에 초점을 맞춘다. 핵심역량은 성공적인 수행(successful performance)을 추구하기 때문에 대체로 수행을 통해 탁월한 성과를 낼 때 가치를 인정받게 된다. 그렇다면 인성 핵심 역량이 가치를 인정받게 되는 탁월한 성공적인 수행이란 무엇인가? 효행 정도와 빈도인가? 타인 배려 행동인가? 오히려 인성은 수행(performance)의 개념보다 “마음바탕을 만드는 교육”이라는 접근대로, 다른 구체적인 역량의 바탕이 되는 토대로서 접근하는 것이 적절하다고 본다. 인성을 수행성을 강조하는 역량으로 접근하면, 그 역량 정도와 수행정도를 평가하는 측정평가 측면이 강화된다. 그러나 인성은 단기간에 어떤 구체적인 수행으로 직접 연결되는지 알기 어려운 것이다. 그러나 정부 사업으로 되어 단기간 교육성과를 평가하고자 할 때, 필연적으로 인성과는 비본질적으로 표면적인 것을 평가할 수 밖에 없다. 인성교육의 왜곡이 일어날 수 있는 것이다.

인성교육을 평가 할 수 있냐는 의견은 지금까지 줄곧 제기되어 왔다. 즉 인간의 인성이 함양되었는지를 평가할 수 있냐는 것이다. Lickona, Schaps와 Lewis (2003)는 ‘효과적인 인성교육을 위해서는 인성교육 성과에 대한 전반적인 평가가 이루어져야 한다.’고 주장하며 인성교육이 제대로 이루어지기 위해서는 평가가 함께 이루어져야 함에 대해 강조하였다. 인성에 대한 개념의 복잡성은 학교 현장에서 인성교육을 계획하고 실행하는데 어려움을 주는 요인이 되었다. 인성교육이 학교 현장에서 제대로 성과를 내지 못하고 있는 원인 또한 인성교육의 성과를 점검하고 개선해 나가도록 하는 평가 방안이 마련되지 못했기 때문이다. 교육이 성과를 제대로 거두기 위해서는 학생들이 목표로 하는 특성을 얼마나 지니고 있으며 얼마나 향상되었는지에 대한 정보를 수집할 수 있어야 한다. 그러나 현재 학생들의 인성 수준을 측정할 수 있는 방법이 보편화되어 있지 않기 때문에 인성교육이 실제로 학교 현장에서 성과를 거둘 수 있게 하기 위해서는 인성교육 평가가 필요하다고 말할 수 있다. 지금까지 인성교육과 인성 관련 프로그램에 대한 평가척도 개발이 미비한 실정으로 교육현장에서 실천적 인성교육의 중요성을 강조한 프로그램이 증가할수록 인성교육 평가 도구의 개발이 요구된다고 할 수 있다.

이러한 필요성을 바탕으로 인성교육을 평가하기 위한 선행연구는 초기의 프로그램의 효과성 검증 연구부터 최근 인성을 평가하기 위한 척도개발 연구까지 다양하게 진행되고 있다. 인성교육 프로그램 효과성 연구는 인성덕목을 평가하는 기존의 검사 도구를 사용하여 진행되거나(이주희, 최명선, 박희현, 2008; 박은민, 2012) 프로그램의 만족도를 통해 진행된다(주현재, 2012). 이

러한 노력을 통해 보고된 연구들은 대학생 인성에 대한 개념이 다양하며 이를 평가하기 위한 도구가 부족하다는 점을 지적하였고, 그 이후 연구들은 인성평가도구 개발에 관심을 가지게 되었다. 최근 3년간 개발된 도구로는 초, 중, 고등학생의 인성을 측정하기 위한 평가도구의 개발(지은림, 이운선, 도승이, 2014)과 대학생의 인성평가 도구의 개발 연구가 있다(이운선, 강혜영, 김소정, 2013).

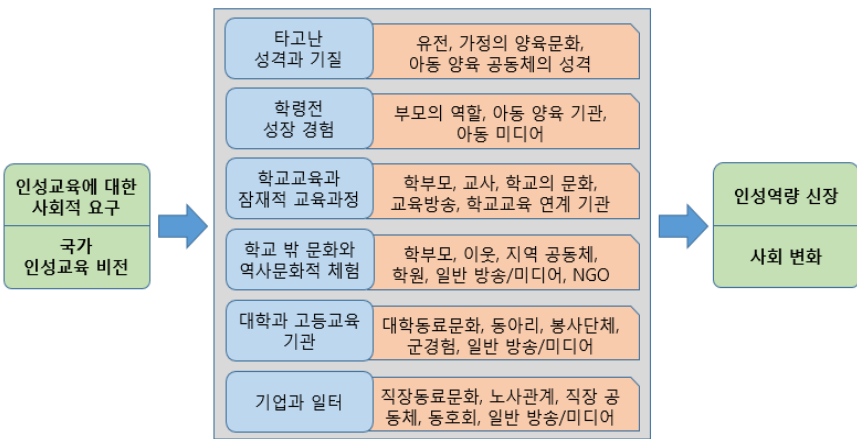
하지만 현재 인성교육 시행 자체에 대해 반대하는 의견은 많지 않으나, 인성교육의 구체적 내용 및 방법에 관한 인성교육 평가에 대한 우려는 아직 존재한다. 또한 인성교육이 평가되면 어떠한 문제점이 나타나는지에 대한 구체적인 논의나 연구들은 많지 않다. 우리나라의 경우 학력 중심의 입시 위주 교육이 팽배함에 따라 학력교육과 관련이 적은 인성교육을 실시하고 평가하는 것에 어려움이 있다. 또한 입시와 성적위주, 그리고 경쟁위주의 교육으로 인하여 생활지도와 인성교육을 소홀히 여기는 풍조가 생겨나고 책임보다는 각자의 입장에서 권리와 주장을 앞세우는 분위기가 형성됨에 따라 학교에서의 생활지도 및 인성교육은 더욱 어려워지고 있다. 인성교육 평가에 대한 이슈는 많이 있으나 인성을 평가한다는 것은 상벌과 연관이 있어 항상 논란이 일고 있다. 그리고 이렇게 논쟁이 충분히 일어나지 않는 상황에서 이미 인성 평가를 위한 지수나 지표가 개발되고 있는 실정이다. 학생들의 모든 학업적 결과가 대입과 연결되는 입시 위주의 교육 속에서 인성교육을 어떻게 평가할 것인지, 인성교육에 대한 평가가 학생들의 입시에 어떻게 반영될 것인지에 대한 표준화되고 체계적인 인성교육 평가에 대한 고려가 계속 되어야 할 것이다.

### 3. 인성교육의 주체

인성교육의 다양한 접근법은 각기 다른 철학적 배경과 교수학습 상황을 전제하고 있기 때문에 학교중심 교육 접근과 학교 밖 접근을 종합적으로 고려할 필요가 있다. 정창우(2015)는 다양한 인성교육의 접근법들을 통합한 포괄적 접근을 통해 균형 있는 인성교육을 해야 한다고 주장하였다. 문화적 가치와 덕목들은 학교 교육과정을 중심으로 그 지역의 사회문화적 배경을 고려한 전통적 접근을 통해 도덕적 판단의 인지적 근거를 마련하는 것이 중요하다. 사회적 행동주의(Social behaviorism)와 지적 전통주의(Intellectual traditionalism)에 기반한 인성교육은 사회적으로 의미 있게 평가되는 도덕적 덕목과 본보기 인물들의 삶의 내용을 “전수”하는데 초점이 있으며(Schubert, 1996), 이러한 접근은 전통적인 학교중심 교육과정에 적합하다. 반면, 학생들이 학교에서 배운 전통적 가치들은 실제적 문제 상황에 직면하여 문제해결을 위한 도덕적 판단 과정을 통해 인격적 수양을 거쳐야한다는 견해도 있다. 경험주의(experientialism)와 비판적 재건축주의(critical reconstructionism)적 입장에서는 인성교육이 보다 현실사회에 기반한 실천적 문제

상황에서 전개될 때 개인의 인격적 성숙과 사회 변화가 동반된다고 설명하면서 학교 밖 인성교육 요소를 강조하였다(Schubert, 1996). 교육부가 발표한 인성교육 종합 5개년 계획에 따르면, 인성교육은 가정과 학교, 사회에서 모두 장려되어야 하고, 전국적으로, 장기적 차원에서 실시되어야 한다. 특히, 학교의 교육과정이나 학생 지도 수준을 넘어, 사회 전체의 합의와 노력을 이끌어내기 위한 국가적 지원체계 구축이 병행되어야 한다. 이는 인성교육이 단순히 학교교육의 안에서만 이루어지는 지식 전달 형태를 넘어, 현실문제 해결을 위한 인성역량 신장에 초점을 두어야 함을 잘 나타내고 있다.

인성교육의 실제에서는 인간발달 과정을 통해 접하게 되는 환경적 요인들이 중요하게 고려되어야 한다. 인성 발달을 위한 환경적 요인은 생애발달을 통해 습득된 인성에 관한 인지적 지식과 역사 문화적 배경을 기반으로 개인을 둘러싼 사회 구성원들 간의 상호작용을 통해 도덕적 의사결정 과정에 투영된다(손경원, 정창우, 2010). 따라서 인성교육의 주체는 이러한 인간발달의 전 과정에 영향을 미치는 다양한 요소들, 예를 들어 개인의 유전적 특질, 유아기 가정환경, 학교교육 환경, 지역사회 공동체, 미디어 등을 복합적으로 고려하여 설정되어야 한다(Schubert, 1996; 정창우, 2015). 이러한 종합적 접근법을 한국적 특성을 고려한 인간 발달 과정 단계로 구분하여 인성교육의 주체를 설명하면 [그림 1]과 같다.



[그림 1] 한국적 문화특성을 고려한 인간발달에 따른 인성교육의 주체

한국의 인성교육의 주요 추진 동력은 인성교육법에서 나타난 국가 인성교육 비전과 사회적 요구에 기반한다. 이미 과거로부터 다양한 유사 인성교육 프로그램들이 존재했으며, 현재에도 그러한 교육 프로그램들은 각기 다른 기관들에서 시행되고 있다. 그러나 그러한 노력에도 불구하고 우리사회는 감당하기 힘든 사회적 모멘텀(momentum)을 지나며 인성교육 강화의 필요성을 주장하였고(배상식, 서미옥, 2012), 국가 인성교육 비전이 이를 수용하려 하고 있다. 따라서

한국의 인성교육은 그간 축적된 인성교육 성과를 기반으로 새로운 국가 인성교육 비전을 통해 개인의 인성역량 신장과 사회 변화 목표를 도모하고자하는 큰 틀에서 인성교육의 주체들을 이해해야 한다.

한편, 인간발달 과정에 기초하여 인성교육에 적극적 노력을 기울여야하는 대상은 크게 가정과 학부모, 아동 위탁 기관, 학교와 교사, 지역 공동체, 학원, 방송 미디어와 각종 인성교육 관련 단체 등이 있다. 아이들의 발달 과정 특성상 아동기 및 저학년을 대상으로 하는 인성교육에서는 가정과 친척들, 어린이집과 또래 친구들, 아동 미디어 등이 아동 인성교육의 주요 주체가 된다. 아동이 학교 정규 교육과정에 편입되는 취학기 아동의 교육에서는 학부모, 교사, 학교가 인성교육의 주체가 된다. 국가 인성교육 계획에는 이러한 학교중심 인성교육 계획이 교과교육을 중심으로 체계적으로 포함되어 있으며, 각 급 학교는 학부모, 지역 공동체 등과 협력을 통해 학교중심 인성교육 프로그램을 운영하게 된다. 아울러, 인성교육은 학교 밖 교육환경에도 주의를 기울일 필요가 있다. 한국의 교육적 특성상 아이들은 일과의 상당시간을 학원에서 보낸다. 따라서 사설 교육기관과 이곳에서 일하는 교사들도 학생들의 인성교육에 노력을 할 필요가 있다. 마지막으로, 인성교육은 대학과 고등교육기관, 기업과 일터와 같이 성인을 대상으로 실시될 필요가 있다. 현재 우리나라가 직면한 다양한 사회적 문제의 중심에는 성인들의 도덕적 불감증에 기반해 있다. 따라서 국가 인성교육의 비전은 미래세대를 대상으로 실시하는 것과 더불어, 현 세대가 겪고 있는 도덕적 불감증이 후세대에 전수되지 않도록 예방을 해야 한다. 특히, 다가올 인성교육을 통해 변화하는 학생들의 정서적 성숙과 기성세대간의 세대차를 극복하기 위한 방안으로써 고등교육기관과 기업들은 구성원들의 인성교육에 관심을 기울일 대상이 될 것이다.

#### IV. 인성중심 미래교육 디자인의 과제와 방향

앞서 살펴보았듯이, 우리 사회는 사회적, 경제적, 환경적, 정치적, 기술적 변화를 겪고 있으며, 이러한 사회적 변화에 따라 미래 인재상과 미래 교육의 모습도 다르게 가정된다. 미래의 인성교육은 그 방향에 있어 질적인 변화가 예상되며, 미래사회 요구에 기능적으로 반응하고 이를 선도해나갈 수 있어야할 것이다. 그러한 변화를 반영하고, 앞서 살펴본 인성교육의 핵심이슈, 즉, 인성교육에서 인성에 대한 접근법(훈육, 교양, 역량), 인성교육 평가, 인성교육의 주체를 고려하였을 때, 미래 인성교육에서 구현되어야할 과제와 방향성을 제한하면 다음과 같다.

첫째, 자연스러운 인성교육과 그에 대한 평가가 이루어져야 한다. 국가 정책으로 인한 인성교육, 그에 대한 결과를 측정하기 위한 인성교육 평가보다는 타인과의 충분한 소통, 서로 도움을 주고받는 지속적인 상호작용을 가능하게 하는 공동체 안에서 자연스러운 인성교육이 이루어져

야 한다. 가정, 학교, 지역사회가 연계하여 인성교육을 한다는 인성교육진흥법의 취지는 많은 사람들이 함께 어울리는 공동체가 발전할 수 있도록 사회 구성원들이 노력하는 취지와도 일맥상통한다. 자연스러운 인성교육이 이루어진다면 그에 따른 평가 또한 달라질 것이다. 특히 학교 안에서 학력과 관련이 적다고 인식되는 인성교육을 실시하고 평가하는 것에 대한 어려움을 극복하기 위해 다양한 인성교육 평가 방법이 논의되어야 한다. 수치로 나타나는 인성 관련 평가가 아닌 질적 기술의 평가 방식의 도입 등, 입시 위주의 교육 속에서 학생들의 인성교육을 어떻게 평가할 것인지 체계적인 인성교육 평가에 대한 논의가 계속 되어야 할 것이다.

둘째, 인성교육의 장소는 학교 밖 경험의 장으로 확대되어야 하나 인성교육을 위한 실질적 문제 중심 교육과정 개발에는 다각적 노력이 필요하다. 학교교육 중심 인성교육은 인성발달을 위한 경험의 장을 완벽히 구현하기에 제한이 있으며, 학교교육을 통해 습득된 인성교육의 지식은 학교 밖 경험의 장에서 체득되어야 필요가 있다(이승미, 2012). 문헌에서 논의되고 있는 인성교육의 접근법은 인지적 지식을 통한 지식 형태의 교수를 넘어 개인들의 학교 밖 의사결정 체험을 통해 사회변화의 움직임으로 표현될 때 개인의 인성역량이 사회변화의 원동력이 될 수 있음을 이야기하고 있다(Schubert, 1996, Williams, 2000; Romanowski, 2003). 그러나 학교 학습 내용과 현실사회의 사회문제에 접목하여 수업내용을 구성하는 것은 쉽지 않다(Johnson 외, 2014). 행동주의와 지적 전통주의에 입각한 전통적 학교교육 과정에서도 인성교육은 보다 문제중심적이고 자기주도적 학습과 훈련을 통해 인성교육이 이루어져야 하였지만, 그러한 교수학습 방법을 완벽하게 구현하기에는 우리의 학교 현장에 다양한 난제들이 존재한다. 예로, 교과내용을 고려한 인성교육을 범교과적으로 구성할 “주체”를 찾는 것이 쉽지 않으며, 이것을 문제 중심으로 구성하여 교과과정을 운영하는 것은 학교운영 시스템과 교과과정 구조의 전면적 개편(예, 자유학기제와 체험학습을 통한 인성교육 프로그램)을 필요로 한다. 또한 미래세대의 인성교육에는 기성세대의 책임의식과 협조가 기반되어야 한다(지은림 외, 2012). 인성교육 종합계획에는 인성교육은 대부분 학교교육 대상자들에 대한 교육 정책 과제들을 강조하고 있다. 그러나 인성은 가족의 양육문화와 학교 안 밖의 다양한 요소들에 영향을 받고 있다는 점에서 인성교육의 틀을 너무 학교 중심으로 설정하는 것은 효과적이지 못한 접근이 될 수 있다. 특히 인성교육법에는 장기적이며 전국적이고, 전 생애적인 접근을 통해 진행해야 한다고 명시하고 있다. 이는 인성교육법이 시행되어 인성교육이 시작되는 시점을 대상자의 층위를 기준으로 관련 정책이 준비되어야 한다는 이야기로 해석된다. 우선 대상자의 측면에서, 교육정책에서는 다가올 학교중심 인성교육 대상자, 그들의 부모, 이들을 둘러싼 지역사회 공동체, 대학과 기업이 앞으로 본격적으로 시행될 인성교육 정책에서 고려되어야 할 단기 대상자라고 할 수 있다. 또한 교육정책의 시간적 측면을 고려한다면, 다가올 인성교육 정책을 수혜 받을 세대와 이들이 성인이 되어 국가 인성교육 역량이 향상된 시기의 성인 세대를 고려할 필요가 있다.

마지막으로, 인성교육은 여타의 교육과 구별되는 별도의 교육프로그램으로서 효과적으로 작동될 필요도 있지만, 한편으로 인성은 한국의 미래교육디자인의 방향성을 잡아주는 큰 축으로 볼 수 있다. 즉, 인성교육을 ‘어떻게 잘 할 것인가’의 문제를 넘어 ‘인성중심 미래교육 디자인을 어떻게 해나갈 것인가’ 논의로 확장될 필요가 있다. 여기서는 인성기반 교육디자인에서 중요한 요소로 ‘교양시민성’과 ‘미래성’을 제시하고자 한다.

첫째, 불평등이 구조화된 사회에서 ‘인성교육이 지향할 성격이 무엇인가?’에 대한 사유가 필요하다. 구조적인 불평등에 대한 체계적인 이해와 이를 공동체적으로 해결해나가는 방안에 대한 집단적 상상력을 키우고자 하는 분명한 방향이 없다면, 인성교육은 구조적 모순을 개인의 인성으로 책임전가를 시키는 하나의 ‘이데올로기’로 전락할 수 있기 때문이다. 인성교육은 그저 ‘착한’ 행동을 하는 ‘잘 길들여진 학생’을 키우는 것이 아니다. 인성교육은 개인의 도덕성에 호소하는 것을 넘어, 공동체를 위한 헌신 대신 자기 자신과 가족의 안녕에만 매몰되게 만드는 반인성적 사회구조에 대한 우리의 사유 수준을 높이는 데에 기여해야 한다. Bauman (2013)은 경제적인 부와 활력과 같은 정서적인 에너지를 모두 갖는 일부 부유층과 가난하고 미래가 없는 다수 사람들 간의 건널 수 없는 심연 그 자체가 우리의 진지한 관심이 되어야 한다고 주장하였다.

가난한 데다 미래도 없는 사람들과 부유하고 낙천적이며 자신감과 활력이 넘치는 사람들 사이에 가로놓인 심연, 강철 체력을 갖춘 겁 없는 등반가라도 건널 수 없을 만큼 이미 깊은 심연이 날이 갈수록 더 깊어지고 있다는 사실은 분명히 그 자체로 진지한 관심의 대상이 되기에 충분하다(Bauman, 2013, p.10-11).

이러한 불평등의 확장은 민주주의의 위기를 초래한다. Stiglitz (2013)의 주장대로 그들만의 ‘빗장 쳐진 공동체(gated community)’에 살면서 온갖 혜택을 누리는 집단과 “불안 속에서 기껏해야 보통 수준의 교육과 배급제와 다름없는 의료 서비스를 받는 세상에서 살아가는” 나머지 사람들, 이 두 세계 사이에는 “사실상 접점이 거의 없고 소통도 거의 끊어져”(p.25) 있기 때문이다. 이것은 다름 아닌 인성교육의 문제이다. 각 사람의 인격이 중요하고, 존중받아야 한다는 전제가 있어야 인성교육도 의미를 갖기 때문이다. 이런 측면에서, 인성교육이 단순히 하나의 개별 프로그램 수준이 아니라 ‘미래교육디자인’을 이끌어가는 핵심 축이 되기 위해서는 ‘교양시민’의 개념과 접속되어야 한다. 인성교육이 추구하는 바는 전통적인 개념의 ‘성인(聖人)’이 아니라, ‘교양시민(Bildungsbürgerum)’으로 재개념화가 필요하다. 개인의 권익을 추구하면서도 공공선에 대한 높은 책임의식과 개인과 사회, 사익과 공익의 균형을 추구할 수 있는 높은 시민성이 필요하고(송호근, 2012), 새로운 사회 구성 방향에 대한 사회적 상상력을 갖춘 시민이 필요하다. 훈육이 가지는 긍정적 역할인 품성, 공동체 의식과 더불어 인문학적 교양을 갖춘 시민이 필요한 것이다.

이러한 측면에서, 인성기반 미래교육디자인은 훈육이나 사회적 행동주의적 접근과는 차별화된다. 훈육은 사회적으로 바람직하다고 여겨지는 덕목의 신체화를 강조하고, 사회적 행동주의는 바람직한 모델을 모방하는 것을 강조하는 것으로, 이 둘은 모두 사회화 패러다임과 기존 질서 유지에 초점을 맞추고 있다. 이는 훈육이나 사회적 행동주의가 필요 없다는 의미가 아니라, 인성교육은 국가가 훈육의 주체로 등장하여 사회화를 강요할 때 나타나는 문제에 대한 비판적 성찰과 인간의 자율성 등에 기반한 보다 교육적 패러다임 속에서 이루어져야함을 강조하는 것이다.

교양시민성은 기본적으로 문해(literacy) 문제와도 연결된다. 사유와 논리가 부족한 채로 도그마에 쉽게 휩쓸리는 수준을 탈피하여, 상반된 논의에 대한 자신만의 비평적 평가를 내리고 이를 논리적으로 표현할 수 있는 최소한의 담론 문해 능력을 필요로 한다. 인성교육에 대해 광범위한 접근을 취할 때, 인성은 교양시민성, 근본적으로 담론 문해와 연결된다. 인성이 단순히 별도의 인성교육 프로그램 차원이 아니라, 미래교육디자인을 선도하는 핵심적인 축으로 '인성기반 미래교육디자인'이라는 상위의 개념, 상위의 시스템으로 분명하게 설정될 필요가 있다. 이 때, 인성교육은 이데올로기성이나 소수의 이해관계집단의 논리를 벗어나, 교육시스템 안에 여러 요소들을 새롭게 결합시키고 연결하면서 교육체계를 바꾸어나갈 수 있다.

둘째, 인성기반 교육디자인에서 중요한 요소는 '미래성(未來性, futurity)'이다. 경제학적인 맥락에서 미래는 흔히 '예측불가능성', '불확실성'으로 이해된다. 앞으로 다가올 사회에서 살아남으려면 혹은 '선발주자'가 되려면, 미래에 대한 흐름을 파악하고 이에 대비해야 하는 것을 미래성으로 해석한다. 이는 '불안'의 논리이다. 불안을 먹고 살며, '생존'의 논리에 얽매이게 만든다. 그러나 인성기반 미래교육디자인에서 '미래성'이 작동하는 방식은 오히려 '이상주의'이다. 플라톤은 인간정신에서 '미래를 사유할 수 있는 시간성'에 주목하였다.

인간 정신은 과거의 기억이 누적되어 형성되며, 현재는 물론 아직 존재하지 않는 미래를 사유할 수 있는 시간성을 지니고 있다. ... 인간 역시 신체적 존재로서 동물성을 벗어날 수 없으나, 정신을 통해 미래적 시간을 전개하면서 영원성, 절대성, 보편성 등 신적인 차원을 지향할 수 있다는 점에서 동물과 본질적인 차이를 지닌다(남경희, 2013, p.84-85).

아직 존재하지 않는 미래를 사유하고, 미래적 시간을 전개할 때 '신적인 차원'의 가치를 지향할 수 있는 존재가 바로 인간이라는 것이다. 교육디자인에서 미래성은 미래적 시간을 전개하면서, 차세대들이 지향하는 높은 수준의 가치, 인간의 고양된 정신, 고등사고능력에 대한 기대에 기반하고 있다. 교육디자인에서 '미래'는 바로 앞에 있는 미래가 아니다, 최소한 한 세대를 넘어서는 '멀지만 다가올 미래'이다. 언뜻 보면 매우 이상적인 '미래를 향한 전망'이 우리 마음에 가하는 현재적 작용에 주목할 필요가 있다. 그 미래는 오지 않았지만, 그것을 의식하고 지향할 때



와 그렇지 않을 때, 선택은 달라진다. 즉, 이는 '미래를 향한 정치성'으로 볼 수 있다. 이때 정치성이란 특정한 정당이나 이념에 대한 지지가 아니라, 미래사회, 미래교육은 이래야한다는 막연한 듯 하지만 사람들 가슴 속에 분명하게 있는 그 희망과 당위가 현재 의사결정의 중요한 판단 근거가 되고, 이러한 미래를 왜곡시키고 저해하는 요소에 대해 거부해나가는 것이다. 이는 미래성은 미래가 예측의 대상이 아니라, 만들어가는 것이라는 논의(김동일, 2015)와 상통한다.

인성기반 미래교육디자인은 '미래'를 이야기하지만 '미래성'을 잠식시키는 불안과 생존의 논리를 넘어서, 삶과 존엄(dignity)의 논리로 전환하며, 미래적 개방성, 인간의 삶을 고양시키는 미래적 전망이 갖는 에너지를 그 동력으로 하여야 한다. 인성은 '인간은 미래를 위해서 산다.' 메시지를 응축한 개념이어야 하고, 인성기반 미래교육은 당장의 가시적인 성과보다 긴 호흡을 필요로 한다. 미래를 구상하고 디자인화 하고자하는 노력은 인성중심의 미래교육을 통해 점차적으로 실현되어 갈 것이다.

## 참고문헌

- 강선보 외(2008). 21세기 인성교육의 방향 설정을 위한 이론적 기초. **교육문제연구**, 30, 1-33.
- 권석만(2012). 한국인의 정신건강과 행복. 한국교육포럼21 · 한국행동과학연구소(편), **한국인의 정신건강**(pp. 55-85). 교육과학사.
- 권윤정(2012). 「小學」에 나타난 도덕교육원리. **도덕교육연구**, 24(2), 41-59.
- 김동일(2015). 서문. 서울대학교 교육연구소 BK21PLUS 미래교육디자인 연구사업단(편). **교육의 미래를 디자인하다**(pp.5-6). 파주: 학지사
- 김동일 외(2015). **인성교육포럼: 인성교육종합 5개년 계획 수립**. 교육부.
- 김민수(2014). '인성교육' 담론에서 '인성'개념의 근거. **교양교육연구**, 8(4), 169-206.
- 김성우, 최종덕(2009). 대학 교양교육의 위기와 인문학의 미래. **시대와 철학**, 20(1), 11-42.
- 남경희(2013). **플라톤: 서양철학의 기원과 토대**. 서울: 아카넷.
- 도민재(2008). 전통사회 '小學'교육과 청소년 예절교육의 방향. **유교사상문화연구**, 32, 275-297.
- 도승이(2012). 한국 아동과 청소년 정신건강의 현주소와 나아갈 방향. 한국교육포럼21 · 한국 행동과학연구소(편), **한국인의 정신건강**(pp. 227-254). 교육과학사.
- 도승이(2013). 행복한 미래 인재 양성을 위한 인성교육의 필요성과 실천방안. **사고개발**, 9(2), 143-159.
- 문미옥, 류철선(2000). 소학에 나타난 아동교육론. **아동학회지**, 21(1), 215-234.
- 미래창조과학부 외(2013. 8). **창조경제를 견인할 창의인재 육성 방안**(안).
- 서동은(2012). 인성 교육, 철학으로 풀어 볼 수 없을까. **우리교육**, 168-177.
- 소경희(2009). 역량기반 교육의 교육과정사적 기반 및 자유교육적 성격 탐색. **교육과정연구**, 27(1), 1-20.
- 손동현(2007). 새로운 교육수요와 교양기초교육. **교양교육연구**, 1(1), 107-123.
- 송호근(2012). **이분법 사회를 넘어서**. 파주: 다산북스.
- 안동현(2011). **체벌과 훈육**. 2011년도 대한소아청소년정신의학회 춘계학술대회
- 오현석(2007). 역량중심 인적자원개발의 비판과 쟁점 분석. **경영교육연구**, 47, 191-213.
- 이동형(2014). 학생훈육에 대한 대안적 접근의 필요성. **한국심리학회 학술대회 자료집**, 178-178.
- 이영애(2006) 대학 중도탈락자 예방을 위한 인성교육 프로그램 개발. **동서정신과학학회**, 9(1), 95-104.
- 이윤선, 강혜영, 김소정(2013). 대학생 인성검사도구 타당화. **윤리교육연구**, 31, 261-282.
- 정봉길(2015). 교정시설 내 인문학 교육의 현재와 발전 방안에 관한 연구. **교정연구**, 66, 197-224.

- 정창우(2015). **인성교육의 이해와 실천**. 경기: 교육과학사.
- 조난심 외(2004). 인성 평가 척도 개발을 위한 기초 연구(CRC 2004-4-14). 한국교육과정평가원.
- 조연순, 김아영, 임현식, 신동주, 조아미, 김인전(1998). 정의교육과 인성교육 구현을 위한 기초연구 1. **교육과학연구**, 28, 131-152.
- 조진연(2015). 우리 고전속의 인성교육 고찰. **사회복지경영연구**, 2(1), 107-127.
- 한국보건사회연구원(2009). **OECD 국가 행복지수 산정결과로 본 우리나라의 행복 수준**.
- Bauman, Z. 안규남 역(2013). **왜 우리는 불평등을 감수하는가? : 가진 것마저 빼앗기는 나에게 던지는 질문**. 파주: 동녘.
- Boyatzis, A. R.(1982). *The competent manager: A model for effective performance* New York: Wiley.
- Kristjan Kristjansson (2015). *Aristotelian character education*. Routledge.
- McClelland, D. C.(1973). Testing for competence rather than for "intelligence." *American Psychologist*, 28(1), 1-14.
- Prensky, M. (2001a). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon (MCB University Press)*, 9(5), 1-6.
- Romanowski, M. H. (2003). Through the eyes of students: High school students' perspectives on character education. *American Secondary Education*, 3-20.
- Schubert, W. H. (1996). Character education from four perspectives on curriculum. *Year Cook-national Society for the Study of Education*, 96, 17-30.
- Stiglitz, J. 이순희 역(2013). **불평등의 대가**. 파주: 열린 책들.
- Williams, M. M. (2000). Models of character education: Perspectives and developmental issues. *The Journal of Humanistic Counseling, Education and Development*, 39(1), 32-40.

\* 논문접수 2016년 2월 2일 / 1차 심사 2016년 3월 11일 / 게재승인 2016년 3월 22일

\* 김동일: 서울대학교 사범대학 교육학과를 졸업하고, 미네소타대학에서 교육심리 전공으로 석사학위와 박사학위를 취득하였다. 현재 서울대학교 교육학과 교수로 재직 중이다.

\* E-mail: dikimedu@snu.ac.kr

\* 최선주: 서울대학교 윤리교육과를 졸업하고, 서울대학교 교육학과에서 평생교육 전공으로 석사, 박사 학위를 받았다. 서울대 BK 연구교수를 거쳐, 현재는 국가평생교육진흥원에 재직 중이다. 연구 관심분야는 한국의 성인학습자, 학습생애사, 선행학습 인정과 학습이력개발 등이다.

\* E-mail: sjchoi@nile.or.kr

\* 심성용: 캐나다 윌프리드 로리에 대학에서 음악치료 전공으로 우등학사 학위를 취득하였고, 동 대학원에서 음악치료 석사학위를 취득하였다. 서울대학교에서 특수교육 전공으로 박사학위를 취득하였으며, 현재 서울대학교 BK 미래교육디자인 사업단 소속 박사 후 연구원으로 재직 중이다.

\* E-mail: sungyongs@snu.ac.kr

\* 이재진: 서울대학교 교육학과에서 교육공학 전공으로 석사학위를 받았으며, 동대학원에서 교육공학 박사과정을 수료한 후, 텍사스 주립대학에서 교육공학으로 박사학위를 받았다. 서울대 BK 미래교육디자인사업단 연구원을 거쳐, 현재는 서울시립대 교육혁신본부 객원 연구교수로 재직 중이다. 연구 관심분야는 미디어를 통한 학습과 태도의 변화, 게임과 모바일 학습 설계와 효과, 3D 그래픽과 가상학습 공간 설계 등이다.

\* E-mail: vtedu07@uos.ac.kr

\* 라영안: 한양대학교 교육학과를 졸업하고, 서울대학교 교육학과에서 교육상담 전공으로 석사, 펜실베이니아 주립대학교에서 상담자교육 전공으로 박사학위를 취득하였다. 현재 한동대학교 상담심리사회복지학부 조교수로 재직 중이며 아동·청소년 상담, 학교 상담, 다문화 상담 등의 영역에 관심을 가지고 있다.

\* E-mail: yar4466@handong.edu

## Abstract

## The Challenges and Prospects of Future Education Design based on Character Education

Kim, Dongil\*  
Choi, Seonjoo  
Shim, Sung-yong  
Lee, Jaejin  
Ra, Young-An\*\*

The purpose of this study was to investigate the importance of character education in Korea and the major issues regarding character education for future education design. First, we explored the rapid changes of future society and what future human resources would be. Next, we tried to clarify the definitions of the 'character' and 'character education' to include the values of our society, in terms of discipline, refinement, and competence, for successful character education in future. Then we provided two issues of character education which are evaluation issues and pedagogical agents of character education. At the end, implication of character education as well as the strategies of developing future education design based on character were discussed.

Key words: Character education, Evaluation of character education, Pedagogical agents of character education, Future education design

---

\* First author, Professor, Seoul National University

\*\* Corresponding author, Assistant professor, Handong Global University

