

## 융복합교육의 확장적 재개념화 가능성 탐색\*

차윤경, 안성호, 주미경, 함승환  
한양대학교

### Yungbokhap education: Toward an expansive (re)conceptualization

Yun-Kyung Cha, Sung-Ho G. Ahn, Mi-Kyung Ju, and Seung-Hwan Ham\*\*

Hanyang University

#### ARTICLE INFO

Article history:

Received Jan 31 2016

Revised Mar 13 2016

Accepted Mar 15 2016

Keywords:

yungbokhap education,  
autonomy, bridgeability,  
contextuality, diversity,  
educational ecology

#### ABSTRACT

In an effort to redesign the traditional model of schooling, the yungbokhap model of education has recently been envisioned and experimented with as an alternative approach to schooling in South Korea. This study sheds light on the yungbokhap model of education, exploring the possibility for an expansive (re)conceptualization of the model. We conceptualize the yungbokhap model as an integrative and holistic approach to teaching and learning in accordance with the ABCDs—autonomy, bridgeability, contextuality, and diversity—as the guiding principles, not only in terms of classroom practices but also with respect to administrative and policy arrangements at multiple layers of the education system. We conclude by emphasizing the importance of nurturing a larger educational ecology, which we call the ABCD-E, in which sustainable school improvement is constantly fostered rather than externally imposed.

\* 이 논문은 2014년도 정부재원(교육부)으로 한국연구재단의 지원(한국사회과학연구지원사업)을 받아 수행된 연구이다(NRF-2014S1A3A2044609). 한양대 사범대학 융복합교육 SSK 연구단 선생님들의 유용한 코멘트에 대해 감사드린다. 또한 초고를 면밀히 검토하고 학교 현장의 관점에서 중요한 피드백을 주신 오륜중학교 김상희 선생님과 부곡중앙초등학교 김인재 선생님께 감사드린다. 본고는 익명의 심사자분 및 이화여대 김래영 교수님과 경인교대 김왕준 교수님으로부터의 건설적이고 비판적인 피드백을 통해 더욱 정교하게 다듬어질 수 있었다. 연구단의 이은지 선생과 최수빈 선생은 원고의 오타자를 꼼꼼히 수정해 주었다. 본고의 일부는 저자들의 저서(차윤경 외, 2014)를 바탕으로 수정·보완된 것임을 밝힌다.

\*\* Corresponding author, hamseunghwan@gmail.com

## I. 서 론

교육에 대한 관심은 인류 역사상 끊임없이 지속되어 왔으며, 이는 교육이 개인과 사회의 성패를 결정하는 중요한 요소로 인식되어 왔다는 점과 밀접하게 관련된다. 예컨대, 고대 그리스의 플라톤은 그의 저작물 「국가」에서 그가 그린 이상적인 사회가 현실화되기 위해서는 교육 역시 이에 상응하는 형태로 체계적으로 조직화되어야 한다는 믿음에 따라 교육제도에 대한 상세한 계획을 제시하였다. 다른 예로, 미국에서 1983년 발행된 「위기에 처한 국가」라는 유명한 보고서는 학교가 평균치 아이들을 양산하는 데 온 힘을 기울임으로써 결과적으로 국가의 미래가 위협받고 있다고 지적하면서 교육제도 전반의 재점검과 질적 제고를 요청하였다. 이처럼 「국가」와 「위기에 처한 국가」는 양자 간 24세기라는 시간적 차이에도 불구하고 교육이 한 사회의 운명을 좌우하는 중요한 제도라는 전제를 공유하고 있다.

오늘날 한국사회에서 역시 교육은 범국민적 관심의 중심에 있다. 교육은 지난 반세기 동안 한국 경제의 눈부신 발전과 민주주의의 성숙을 이끈 핵심적 요인으로 꼽히며, 세계 여러 나라에서 한국 교육의 저력에 큰 관심을 보여 왔다. 개인의 관점에서도 교육은 삶의 질 향상을 위한 동기와 긴밀하게 맞닿아 있다. 교육에 대한 이러한 신화적 믿음과 기대에도 불구하고, 현대사회에서 정보와 지식의 급격한 양적 팽창은 한정된 교과내용으로 무엇이 선택되어야 하며 그것이 어떻게 가르쳐져야 하는지에 대해 새로운 질문을 제기하고 있다. 이러한 상황에서 학습의 개념을 제한되고 분절화된 지식의 수동적 소비로 보기보다는 학습자를 둘러싼 다양한 삶의 맥락에서 학습자 스스로가 능동적 학습 주체이자 지식의 창의적 생산자로서 지속적으로 성장하는 과정으로 확장할 필요성이 제기되어 왔다.

학교교육의 변화의 필요성에 대한 대응의 한 형태로 볼 수 있는 융복합교육은 한국사회 역시 다문화 사회 및 글로벌 지식정보 사회로 변화하면서 다양한 문화, 지식, 관점 등의 융합 현상이 대두되는 상황과 함께 그 중요성이 부각되어 왔다. 최근 한국의 교육정책 담론에서 학습자의 ‘다양성’ 존중과 ‘창의성’ 신장, ‘창의·융합형 교육과정’ 개발과 ‘문·이과 통합형 교육과정’으로의 개정, ‘자유학기제’의 도입과 확산 등이 화두가 되고 있는 것도 학습자의 ‘융복합적’ 태도와 역량을 신장하기 위한 국가적 차원의 제도적 노력의 일환으로 볼 수 있다.

하지만 융복합교육의 중요성에 대한 교육 담론의 확장에도 불구하고 이에 대한 이해는 주로 교수설계나 교육과정 조직화 등 교수학적 측면에 한정되어 제한적으로 이루어져 온 경향이 있다. 또한 그간의 융복합교육 담론의 전개 양상이 기존의 경제적 도구주의 교육관의 논리를 크게 벗어나지 못하고 있다는 점 역시 비판적 논의가 필요한 부분이다. 본고는 이러한 문제의식을 바탕으로 융복합교육을 지속가능하고 포괄적인 학교개선 접근으로 확장하여 이해하고, 이러한 관점을 지속적으로 수정·보완해 나가기 위한 토대가 될 수 있는

기초적인 개념적 열개의 예비적 구조화를 시도하고자 한다. 이를 위해, 본고는 우선 융복합 교육을 대안적 학교교육 모델의 필요성이라는 맥락에서 재조명하고, 이를 바탕으로 융복합 교육의 초기 개념화를 비판적으로 점검한 뒤, 융복합교육 개념의 건설적 확장 가능성을 모색한다.

## II. 학교교육의 대안적 모델에 대한 요구와 융복합교육

어떤 형태의 교육이 이상적인가 하는 질문은 역사상 항상 존재해 왔으며, 이에 대한 답을 찾기 위한 논의 역시 사회의 변화에 따라 끊임없이 다양한 방식으로 계속되어 왔다. 오늘날 우리에게 익숙한 형태의 근대적인 학교교육 제도도 사실 세계적으로 그 역사가 약 2세기 정도에 불과하다(Boli, Ramirez, & Meyer, 1985). 근대적 공교육 개념은 18세기 말부터 여러 사상가와 정치 지도자에 의해 본격적으로 구체화되기 시작하는데, 프랑스의 콩도르세, 독일의 피히테, 미국의 호레이스 만 등이 서구 공교육 제도의 초기 주창자들로서, 이들은 공통적으로 일반 대중을 포함한 모든 시민에 대한 교육의 필요성과 이에 대한 국가의 역할과 책임을 강조했다(강선보 외, 2009). 20세기 중반 제2차 세계대전의 종식 이후 많은 신생 독립국가들이 생겨나면서 민주주의 사회체제에 근간을 둔 공교육 제도가 세계로 급속히 확산되는데, 이 시기에 교육은 지식 및 인사관리의 정당화 시스템으로서 그 제도적 지위를 공고히 하게 된다(Meyer, 1977).

이러한 근대적 공교육 제도의 등장과 공고화에 따라 교육 담론은 상당한 정도로 도구주의적 논리를 중심으로 하여 진화해 오게 된다. 교육은 대체로 국가의 민주정치체제와 시장경제체제 측면에서 공적 기능을 하도록 기대되어 오면서, 교육을 통한 사회적 연대 강화 및 경제 성장 추구 등이 국가의 프로젝트로서 교육이 지향해야 할 주요한 목적으로 간주되어 왔다(Fiala, 2006; Labaree, 1997). 특히, 20세기 후반부터 가속화된 경제적 세계화의 진행과 신자유주의적 정책 담론의 확산 속에서 교육 담론은 개인의 생산성 증대 및 국가의 효율적 발전 등을 더욱 확대된 비중으로 강조해 오고 있다. 이러한 상황에서 교육은 종종 산업 및 인적자본 정책의 일환으로 축소되어 이해되기도 한다(Fitzsimons & Peters, 1994).

교육이 사회의 발전을 위한 효율적 도구로서 기능할 수 있어야 한다는 담론의 정교화와 진화는 교육이 근본적으로 지향해야 할 이상적 성격으로서의 해방적 속성에 대한 관심을 현격히 축소시켜 온 경향이 있다. 교육에 있어서 수단적·도구적 합리성의 극대화는 다수의 개인을 사회에 효율적으로 순응하도록 하지만, 다른 한편으로는 이러한 순응에 성공적이지 못하거나 교육의 '제로섬 경쟁'에서 상대적으로 뒤처진 개인의 경우 일종의 공인된 사회적 낙오자가 되는 것도 사실이다(Labaree, 2010). 이러한 면에서 근대적 공교육 제도는 체

계적인 사회적 배제 시스템이기도 하다. 학교교육이 개인의 해방성과 총체성 등 교육의 본질적 속성을 담아낼 수 있어야 한다는 다양한 논의의 전개와 이에 대한 상당한 수준의 공감에도 불구하고, 학교교육에 이것이 어떻게 녹아들도록 할 것인가에 대해서는 현실적으로 많은 어려움이 제기되어 왔다.

사회의 다양한 영역에서 일어나고 있는 변화의 추세는 오늘날 학교교육에 대한 새로운 모델에 대해 진지한 탐색을 요청한다. 본고는 교육 담론에서 도구주의적 효율성의 독점적 지위를 무비판적으로 강화하기보다는 각 개인의 해방적이고 존재론적인 측면에 대한 관심을 높일 필요가 있다는 입장을 견지한다. 이는 오늘날의 시대적 변화의 방향과도 일치한다. 역사적으로 볼 때, 개인의 고유한 정체성에 대한 확장된 인정을 바탕으로 각 개인이 의미 있는 활동을 추구하는 궁극적 행위 주체라는 인식이 오늘날만큼 당연시된 적이 없었으며, 특정 소수 집단에게 집중되어 있던 사회정치적 권력이 현시대만큼 다수의 개인과 시민사회에 분산된 적도 없었다(Boli & Thomas, 1997; Frank, Meyer, & Miyahara, 1995). 뿐만 아니라, 현대사회에서 정보와 지식의 급격한 양적 팽창은 학교교육의 모습과 기능에 대해 새로운 시각을 갖도록 촉구한다(Castells et al., 1999; Chen, 2010; Ham & Cha, 2009; Selwyn, 2011). 특히, 학습의 개념을 고정된 지식의 수동적 소비로 보기보다는 학습자를 둘러싼 다양한 삶의 맥락에서 학습자 스스로가 학습의 능동적 주체이자 지식의 창의적 생산자로서 끊임없이 성장하는 과정으로 확장하여 이해할 필요성이 다양한 각도에서 제기된다(Ham & Kim, 2015; McEneaney & Meyer, 2000; Robinson, 2015; Zhao, 2012).

이러한 시대적 변화 속에서 기존의 도구적 효용성 중심의 획일적이고 몰개성적인 교육에 대해 새로운 변화의 요구가 점차 증대되고 있는 것은 사실 자연스러운 현상이다. 본고는 이러한 요구에 대한 효과적 대응은 현실적이면서도 지속가능한 것이어야 한다는 점을 강조한다. 교육에 대한 급진적이고 이상적인 관점은 실현가능성이 낮거나 짧은 유행에 그치는 구호가 되기 때문이다(Kennedy, 2005; Tyack & Cuban, 1995/2011). 또한 본고는 교육에 대한 새로운 접근은 전체 사회의 개선을 지향하는 포괄적인 재구조화를 포함하여야 한다는 입장이다. 교육은 학생, 교사, 학부모 등 다양한 이해 당사자를 포함하고 있을 뿐만 아니라, 교실, 학교, 지역사회, 국가, 세계사회 등 다층의 맥락 속에서 여러 사회제도들과 맞물려 있기 때문이다(김난도, 2008; 함승환 외, 2014; Green, 1994).

교육에 대한 융복합적 관점은 지속가능하고 포괄적인 학교개선 접근으로서 최근 관심을 받아왔다(차윤경 외, 2014; Cha, 2013; Ham et al., 2015). 일선 학교 현장에서 융복합적 관점에 바탕을 두고 학교교육의 다양한 측면에 대한 재조직화를 꾀하려는 여러 시도도 진행되어 왔다(김선아 외, 2015; 박모라·주미경·문종은, 2014; 박영석 외, 2013; 이삼형·김시정, 2012; 안성호, 2014; 이선경 외, 2013; 주미경·송륜진·문종은, 2013). 본고는 교육에 대한 융복합적 접근을 체계화하여 종합하고, 교육 실천의 반성적 변화를 위한 학교개혁 논의를

확장하는 데 그 목적이 있다.

### III. 융복합교육에 대한 초기 개념화와 한계

융복합교육에 대한 기존의 개념화에 따르면, 융복합교육은 주로 학교 현장에서 이루어지는 교육과정의 재구성 및 교과통합과 관련된 시도로 이해된다. 1950년대 미국의 진보주의 생활중심 교육을 그 원류로 하여, 1980년대 과학 중심의 교과통합 접근인 STS 교육, 그 이후의 이공계 교과 중심의 통합 접근인 STEM 교육, 그리고 여기에 예술(혹은 인문학)이 추가된 최근의 STEAM 교육 등이 융복합교육의 계보를 이어 온 것으로 보는 관점(강갑원, 2015; 김진수, 2012)은 융복합교육에 대한 개념화의 방향 설정에 그간 큰 영향을 미쳐 온 것으로 보인다. 이는 융복합교육이 복수의 교과 간 이루어지는 다양한 형태의 통합이나 연계와 동의어처럼 흔히 이해(오해)되곤 하는 이유이기도 하다. 이러한 관점은 융복합교육에 대한 초기 개념화에 중대한 기여를 했음에도 불구하고, 본고는 그러한 초기 개념화가 융복합교육의 개념과 그 적용 범위를 협소하게 한정 짓거나 몇 가지 오해를 불러올 가능성을 제기한다.

교과통합의 일반적 형태로서의 다학문적, 간학문적, 초학문적 교과통합은 공통적으로 복수의 교과 간의 통합 유형으로서 융복합교육적 시도의 중요한 요소를 구성하는 것으로 간주되어 왔다. 특정 주제나 개념 혹은 맥락 등에 대해 학습자로 하여금 다양한 교과로부터의 다각적 관점이나 측면에 걸쳐 유기적인 연결성을 확인하고 발견할 수 있도록 돕는 교육적 과정은 학습경험의 인식론적 폭의 확장을 촉진하고 학습의 깊이를 유의미한 방식으로 심화할 수 있는 가능성을 높인다는 점에서 중요하다. 이러한 점에서 융복합교육은 특정 교과목에 낮은 흥미를 가지고 있는 학생에 대해서도 자신의 흥미를 다면적으로 의미 있게 확장시켜 학습에 깊이 참여할 수 있는 교육적 기회를 제공하는 데 효과적인 교육적 실천을 모색한다. 학생들의 다양성을 바탕으로 모든 학생이 학교에서 생활하는 동안 의미 있는 교육적 경험으로부터 소외되지 않도록 하는 것이 융복합교육이 가지는 기본적인 교육적 지향점이다.

이러한 융복합교육적 접근은 흔히 전통적인 교육과정 체계를 부정하는 전혀 새로운 접근으로 오해되기도 한다. 하지만 융복합교육은 철저히 기존의 교육과정 체계를 기반으로 한다. 융복합교육적 실천은 학생들이 각 과목에 대해 흥미를 가지고 진지하게 탐구할 수 있도록 돕기 위한 교육적 모색이지 기존의 교과지식 체계를 부정하려는 입장은 아닌 것이다. 지식의 체계는 어떠한 현상의 실제 또는 본질을 제대로 이해하기 위한 노력의 산물로 이해할 수 있다. 지식의 분화는 현상의 복잡성과 다차원성에 비해 개인의 인지적 한계가 존재

함을 인정하는 바탕 위에서 현상을 다각도로 이해하기 위한 집단적 전략의 결과이다. 기존의 융복합교육 담론이 종종 지식의 융합 현상을 신화화하면서 교과지식 체계를 ‘허물어야 할’ 대상으로 간주거나 ‘간단히’ 재구성될 수 있는 것으로 간주하는 것은 심각한 오해이다.

융복합교육적 실천은 학생의 경험과 관심의 다양성을 바탕으로 학생의 흥미와 관점의 범위를 확대하는 데 관심을 둔다. 예컨대, 수학의 정치함에 대한 미학적 경험이 복잡한 사회현상의 체계적 설명 가능성에 대한 관심으로 확장되고, 예술에 대한 관심이 예술작품과 그 시대상에 대한 역사적 관심으로 전이될 수 있도록 돕는 것 등이 이에 해당한다. 이러한 맥락에서, 융복합교육은 그 초점이 교과 간의 경계를 ‘허무는’ 것에 있다기보다는 학생들로 하여금 교과 간의 경계를 자유로이 ‘넘나들’ 수 있도록 촉진하는 데 있다. 교과 간의 경계를 허물어야 할 필요가 있을 경우 이는 학생들이 교과 간의 경계를 자유로이 넘나들 수 있도록 돕기 위한 하나의 전략으로서 기능할 수 있을 때만 충분히 정당화되며, 교과 간의 경계를 허무는 것 자체가 융복합교육적 실천을 의미하는 것은 아니다. 융복합교육은 ‘해체 그 자체’ 혹은 ‘해체를 위한 해체’가 아니라 ‘해체와 재구성의 선순환’에 가깝다.

또한 교과 간의 경계를 넘나들 수 있는 주체는 궁극적으로 학습자여야 한다는 점도 종종 간과되는 경향이 있다. 융복합교육이 교수학적 전략의 한 형태로 축소되어 이해되어 온 상황 속에서 마치 교수자가 지식을 통합적으로 재구성하여 학습자에게 전달하는 것이 융복합교육의 핵심인 것으로 흔히 오해되고 있는 것은 안타까운 현실이다. 학습자의 의식과 안목의 탈경계적 확장으로서의 지식 융복합은 철저하게 학습자의 내적 공리와 의식적 노력의 산물일 수밖에 없다. 교수자의 역할은 지식 융복합의 재료가 되는 분과 지식을 학습자가 철저히 학습할 수 있도록 지원하고 학습자가 내적으로 다양한 지식을 소화하고 융합할 수 있도록 하는 관점의 형성을 돕는 정도일 것이다. 융복합교육을 형태만 달리한 지식 전달 기반 교수전략으로 환원하여 이해·적용하려는 학교 현장의 경향은 아마도 한국사회의 경쟁적 교육 환경 속에서 대부분의 새로운 교육적 시도가 의도와 달리 또 다른 형태의 전통적 교수학습 과정 내로 흡입되는 양상과도 무관하지 않을 것이다.

물론, 최근 다양한 형태의 지식 융복합 현상에 대한 관심과 더불어 융복합적 교육 모델에 대한 사회적 관심 또한 높아지고 있다는 점은 고무적이다. 융복합교육 담론은 다양한 융합지식을 바탕으로 한 새롭고 창의적인 관점이나 문제해결 전략 등의 도출이 점차 중요해지는 오늘날의 시대적 흐름 속에서 기존의 통합교과 접근을 새롭게 재조명하는 기회를 가져왔다는 점에서 중요한 의의가 있다. 하지만 융복합교육을 학습자의 학습경험의 유의미성을 증진하기 위한 교과 간 연계 기반 교육과정 재구성 및 이를 통한 새로운 교수학습 전략 설계로 보는 융복합교육의 초기 개념화는 기존의 통합교과 접근과 뚜렷한 차별성을 갖는다고 보기 어렵다. 차별성이 있다면, 기존의 통합교과 접근은 특정 과목에 초점을 두지 않았던 반면, 최근의 융복합교육 접근은 주로 STEM 혹은 STEAM으로 요약되는 소수의 과

목에 집중한다는 점 정도이다. 이러한 점에서 보면, 최근의 융복합교육은 그 의도와 무관하게 사실상 기존의 통합교과 접근의 특수한 형태의 하나에 불과하다.

또한 기존의 융복합교육 담론이 강조해 온 ‘창의성’이 개인의 해방성과 총체성의 실현이라는 교육 내적인 목적을 지향한다기보다는 지극히 경제적 관점에 기초한 ‘도구적 효용성’의 다른 형상화일 가능성이 크다는 점도 간과해서는 안 된다. 융복합교육 담론의 등장 및 전개와 양상과 관련하여 교육의 본질적 혹은 내재적 목적과 맞닿아 있는 논의보다는 경제적 부가가치 생산 측면의 논의를 중심으로 담론이 구성·확장되어 온 점을 부인할 수 없다. 예컨대, 흔히 애플의 스티브 잡스의 성공이나 기타 혁신적인 경제적 부가가치 창출을 지식의 ‘창의적’ 융합의 결과로 보고 이것이 융복합교육의 정당성을 제공하는 것으로 이해하는 것은 학교교육을 도구적 효용성 차원으로 국한하여 이해해 온 기존의 관점과 근본적으로 다르지 않다.

이에 다음 절에서는 융복합교육을 지속가능하고 포괄적인 학교개선 관점에서 체계화하기 위한 시도를 소개한다. 다음 절에 소개된 융복합교육에 대한 확장된 관점에 기초해서 보면 교과통합은 융복합교육의 종합적 구성 체계의 한 요소가 될 수 있을 뿐 융복합교육 그 자체를 의미하는 것은 아니다.

#### IV. 융복합교육 개념의 확장: ABCD 모델

오늘날 사회의 다양한 영역에서 목격되는 변화는 학교교육의 새로운 모델에 대한 진지한 탐색을 요청한다. 이러한 진지한 탐색을 위한 하나의 가능성으로서의 융복합교육은 학교조직의 핵심 활동인 교수·학습 활동 및 이를 둘러싼 학교환경과 정책환경 등 다양한 제도환경 맥락 층위에 걸쳐 어떻게 하면 모든 학생들이 진정성 있는 학습경험으로부터 소외되지 않고 교육적으로 보다 건강하고 풍부한 방식으로 전인적 성장을 이루어낼 수 있을지에 대해 총체적 교육생태계 차원에서 이해하려는 시도로 이해될 수 있다.

보다 구체적으로, 본고는 학교교육에 대한 융복합적 접근을 자율성(autonomy), 가교성(bridgeability), 맥락성(contextuality), 다양성(diversity)의 원리를 기초로 하는 ‘ABCD 모델’을 바탕으로 한 포괄적 교육생태계 관점에서 이해한다(차윤경 외, 2014; Cha, 2013; Cha et al., 2015; Ham et al., 2015). 자율성(A)은 학습자의 자율성, 교사의 전문적 자율성, 학교의 자율성과 구조적 탄력성 등을 의미하고, 가교성(B)은 교과내용의 학제 간 연계, 학생과 교사 간 대화적 관계 구축, 협력적 학습공동체 지향 학교문화 형성 등의 중요성을 강조한다. 맥락성(C)은 학습자에게 의미 있는 실세계 학습맥락, 탐구중심 학습 등의 개념과 관련되며, 다양성(D)은 학습자의 개별성과 다양성, 다양성과 형평성의 이슈 등을 포괄한다. 학교교육에 대한

융복합적 접근은 하나의 고정된 모델이라기보다는 다양한 형태로 구체화될 수 있는 학교개선 담론의 재료라고 볼 수 있다. 예컨대, 전인적 존재로서의 개별 학습자가 지니는 다양성에 대한 존중을 바탕으로(D), 개별 학습자에게 의미 있는 실세계 맥락과의 유기적 연결성 속에서(C), 다양한 지식 영역들과 그 근저의 인식론적 형식들의 통합적 관계망에 대한 확장적 재발견을 효과적으로 돕는 방식으로(B), 학습자의 자율성에 바탕을 둔 능동적 탐구와 이를 통한 진정성 있는 학습경험이 촉진되도록(A) 교수활동 및 이를 둘러싼 포괄적 지원체계를 재정비하는 것은 교육에 대한 융복합적 관점과 부합한다.<sup>1)</sup>

### 1. '자율성'의 원리

자율성은 어떠한 주체가 다른 주체 혹은 객체와 능동적으로 마주하기(융합) 위한 기본적인 전제조건이다. 교육에 대한 융복합적 관점의 자율성 측면에서 볼 때, 학생은 자율적이고 능동적인 학습자로서 성장할 수 있도록 촉진되어야 한다. 이를 위해서는 교사 역시 전문적 자율성을 확보할 수 있도록 하는 제도적 환경이 함께 마련되어야 한다. 교과내용은 고정된 실체로 이해되기보다는 교사와 학생에 의해 다양하게 재구성될 수 있는 유연한 재료로서 이해되어야 한다.

세계 여러 나라의 학교개혁 동향은 교수자 중심의 수직적이며 일방향적인 교육방식에서 학습자 중심의 수평적이며 쌍방향적인 교육방식으로 그 강조점이 변화되고 있다. 각국의 개혁안은 주로 교과지식의 단순한 전달이나 재생산이 아닌 학습자의 능동적 의미구성이 촉진되는 교육방식의 필요성을 강조한다. 융복합적 관점은 학습자를 학습의 능동적 주체로 이해하고 학습자가 자율성을 바탕으로 스스로 학습 전반에 관련된 중요한 선택을 하도록 독려하는 것의 중요성에 주목한다. 여러 선행연구는 학습자가 스스로의 학습에 대한 높은 수준의 책임을 가지고 자율적으로 학습과정 전반을 주도하도록 지원하는 교수방식이 가져오는 다양한 긍정적 효과에 대해 보고하고 있으며(Black & Deci, 2000; Caine et al., 2009; Darling-Hammond et al., 2008), 교육정책 및 교육과정 개선 담론의 세계적인 추세로서 학습자 자율성 및 학습자 중심성이 지속적으로 강조되고 있다(Bromley, Meyer & Ramirez, 2011;

1) 융복합교육에 대한 개념화는 여러 각도에서 다양한 방식으로 이루어질 수 있다. 본고에서 소개하는 'ABCD 모델'은 융복합교육에 대한 개념적 열개를 체계적으로 정교화하기 위한 하나의 탐색적 시도이다. 이 모델은 본 연구단이 지난 2011년부터 꾸준히 수행해 온 융복합교육 연구 프로젝트의 일환으로 진행된 일선 학교 교사들과의 다양한 인터뷰 자료의 분석을 바탕으로 그 대략적 윤곽이 잡혔으며(김선아, 2014; 박영석, 2012; 안성호, 2014; 이선경·황세영, 2012; 함승환 외, 2013; Cha, 2013; Ham et al., 2015), 이와 병렬적으로 진행된 협력학교 연계 교육 프로그램 개발 및 현장 적용·검토 과정 등을 통해 수정·보완되었다(김선아 외, 2015; 문종은 외, 2014; 박영석 외, 2013; 유병규 외, 2014; 이선경 외, 2013; 주미경 외, 2013).



Meyer, 2006). 국내외 학교 현장의 교사들도 그 중요성에 공감하면서 그 효과에 대해 다각도에서 보고하고 있다(김철중, 2012; 장은경, 2014; Bergman & Sams, 2012).

이미 기원전 380년경 플라톤의 「국가」에 등장하는 소크라테스는 “자유인은 어떤 교과도 굴종에 의해서 배워서 는 아니 되[는데, 왜냐하면] ... 그 어떤 강제적인 배움도 혼(마음)에 머물러 있지는 않을 테니까.”(Plato, trans. 1997, p. 494)라고 단언한다. 사상사적 관점에서 볼 때, “이때까지의 교육철학은 ... 거의 예외 없이 피교육자의 자율성을 기조로 하고 있[다.] ... 이 교육철학의 기조는 루소에서 듀이에 이르는 아동중심 사상에서 가장 강력하게 표현[되어 있는데, ... 이는] 인간의 자유를 추구하는 보다 넓은 사상적 흐름의 교육학적 표현으로서, 인간의 자유가 추구된 만큼이나 지속적으로 집요하게 교육철학의 기조를 이루어”(이홍우, 2014, p. 219) 왔다. 「論語」의 學而篇에 나오는 ‘학이시습(學而時習)의 ‘학습’이 자발성과 실천적 체험을 내포하는 개념이었다는 점(김인회, 2008, p. 47)도 20여 세기 이상의 시간적 간극에도 불구하고 오늘날 자율적이고 능동적인 학습자를 길러내려는 교육적 이상과 긴밀히 맞닿아 있다. 무엇인가를 “배우되 [능동적으로] 생각하지 않으면 얻는 것이 없다”(學而不思則罔)는 것이다(「論語」의 爲政篇).

학습자의 자율성을 촉진하는 일은 그 중요성에 대한 교사들의 인식도 필요하지만 교사들도 자율성을 지닐 수 있어야 한다(안성호, 2014). 아울러 교사의 전문적 자율성이 발현될 수 있도록 하는 학교수준의 자율성과 학교조직의 구조적 탄력성이 함께 요구된다. 이는 융복합적 접근의 실제적 구현을 위한 작업이 그 내재적 속성상 상당한 복잡성과 불확실성을 동반한 작업일 수밖에 없다는 점과 밀접하게 관련된다. 학생의 학습참여를 이끌어내기 위한 활동으로서의 교사의 교수활동은 언제나 생생한 교실상황의 역동에 의존적이며 따라서 다양한 복잡성과 불확실성을 동반하게 된다(합승환, 2011; Cha & Ham, 2012). 교수자 중심의 전통적인 교수활동에 한정되지 않고 다양한 방식으로 학습자의 자율성 촉진을 시도하는 학습자 중심 교육실천으로서의 융복합적 교수활동에서 이러한 복잡성과 불확실성은 더욱 두드러진다. 학습자의 자율성을 지지하고 촉진하기 위해 교사가 다양한 형태의 새로운 교수 전략을 시도할 때, 이는 교수활동이 예측 가능한 단순하고 반복적인 작업으로 축소되는 것을 어렵게 한다. 교수활동을 고정된 지식의 일방적 전달로 이해할 때 이러한 복잡성과 불확실성은 교수활동을 방해하는 것으로 간주되지만, 교수활동을 학습자와 교수자 간의 유기적 상호작용으로 볼 때 이러한 복잡성과 불확실성은 전문적 실천으로서의 교수활동을 오히려 가능하게 하는 생산적인 힘을 제공하는 것으로 이해된다(Floden & Buchmann, 1993; Munthe, 2007). 학교 현장에서 융복합적 교육을 효과적으로 실현하기 위한 교사의 교수활동을 전문적인 ‘반성적 실천’(Schön, 1983)으로 보아야 하는 이유가 바로 이 때문이다.

한걸음 더 나아가 획일적 관리 중심의 중앙집권적 행정체제는 교직의 무기력을 증폭시키는 원인으로 지목되고 있다(김민남·손중현, 2006). 교육의 ‘자주성’과 ‘전문성’은 헌법의 기

본 정신임에도 불구하고(제31조 제4항), 독립 이후 한국사회에서는 중앙정부가 각종 규정과 규칙을 제정하여 교육현장을 ‘관리’하고 ‘통제’해 온 경향이 강했다. 이러한 ‘규정 우위 교육 활동’은 학교나 교사에게 ‘합리적 고민’보다 ‘규정 준수’를 선호하게 하였고, 그 결과 ‘중간주의’가 교직문화로 정착하게 되었다는 것이다. 좀 더 바람직한 교육이 이루어지기 위해서는 교사들이 신장된 자율성을 바탕으로 ‘사회적 실천가’로서의 정체성을 가질 수 있도록 하는 행정적, 문화적 여건을 조성하는 것이 중요하다(김선구, 2008; MacIntyre, 1984).

이러한 측면에서, 교과내용 역시 고정된 실체로 이해되기보다는 교사와 학생에 의해 다양한 방식으로 재구성되고 재해석될 수 있는 유연한 재료로서 이해될 필요가 있다. 학습내용의 일방적 선정과 고정화는 학습 주체로서의 학습자의 역할을 수동적인 피교육자로 한정하게 될 개연성을 높인다. 전통적으로 교과내용은 일종의 주어진 실체로 간주되어 왔지만, 교과내용은 인류 문명의 방대한 지적 성취 가운데 극히 일부만을 제한된 시각에서 선별하여 조직화한 것임을 이해할 필요가 있다. 이러한 내용적 한정성이 다소나마 극복될 수 있기 위해서는 교과내용이 학습자에게 실존적 의미가 있는 다양한 ‘생성적 주제들’(Freire, 1970)로 연결될 수 있어야 하며, 이는 학습자의 능동적 학습참여를 촉진하게 된다. 교과내용에 대한 충실한 이해는 그 자체로서도 물론 중요하지만 학교교육의 목적은 여기에 머물러서는 안 되며, 교과내용은 학습자가 자율적이고 능동적인 학습자로 성장할 수 있도록 돕기 위한 디딤돌로서 기능할 수 있어야 한다. 교과내용은 이해와 습득의 대상이자 동시에 능동적 해석과 창의적 재구성의 대상으로 새롭게 이해될 필요가 있는 것이다.

## 2. ‘가교성’의 원리

가교성은 어떠한 주체가 다른 주체 혹은 객체와 유기적으로 만나(융합) 상태를 뜻한다. 교육에 대한 융복합적 관점의 가교성 측면에서 볼 때, 학습자는 다양한 형식과 내용의 지식을 분절적으로 학습하기보다는 다양한 측면에서 상호 유기적으로 통합되는 방식으로 학습할 수 있도록 촉진되어야 한다. 학습자는 지식의 창의적 통합자로 이해될 필요가 있으며, 교수자는 이를 촉진하기 위해 학습자 및 동료 교사와 ‘대화적 관계’ 형성을 위해 노력해야 한다. 교과내용은 교과 간 경계가 고착화되지 않는 방식으로 다양하게 통합적으로 재구성될 수 있는 재료로 이해되어야 한다.

여러 학문분야의 개념들이 유기적인 관계로 통합되는 과정에서 새로운 통찰이 촉진될 뿐만 아니라 세계에 대한 보다 포괄적이고 종합적인 관점이 가능해진다는 점은 학교교육에 대한 융복합적 관점과 관련하여 중요한 시사점을 제공한다(Pink, 2005; Wilson, 1998/2005). 사실 “진리의 행보는 우리가 애써 만들어 놓은 학문의 경계를 존중해 주지 않는다. 학문의 구획은 ... 진리의 궤적을 추적하기 위해 우리 인간이 그때그때 편의대로 만든 것일 뿐이다.

진리는 때로 직선으로 또 때로 완곡한 곡선을 그리며 학문의 경계를 관통하거나 넘나드는데, 우리는 우리 스스로 [이미] 만들어 놓은 학문의 울타리 안에 앉아”(최재천, 2005, p. 7) 학생들이 새로운 지식의 국면을 능동적으로 탐구하고 발견할 수 있는 잠재력의 발현 가능성을 과소평가하는 것에 익숙해져 있는 것은 아닌지 고민해볼 필요가 있다.

삶과 융화된 지식이란 단순히 우리가 알고 있다고 믿고 있는 낱말의 단편적 지식을 의미하는 것이 아니라 우리에게 능동적으로 행동하도록 하는 종합적이고 성찰적인 지혜를 뜻한다. 일찍이 18세기 계몽주의 철학자 루소에 따르면, “정확한 지식의 연쇄[와] ... 전체의 질서를 잘 보고 있는 사람은 각 부분이 있어야 할 위치를 알고 있다. 반면에, 하나의 부분을 명확히 보아 그것을 완벽하게 알고 있는 사람은 학식이 있는 사람이 될지는 모른다. 그러나 전자는 분별이 있는 사람이 된다”(Rousseau, 1762/2002, p. 248). 여기서 분별이란 영국의 교육철학자 피터스가 언급한 ‘안목’의 개념과도 연결된다(Peters, 1966/2003). 그에 의하면, 우리는 단순히 여러 가지 정보를 많이 가지고 있는 사람을 ‘교육받은’ 사람이라고 부르지 않는다. 교육받은 사람이란 어떠한 현상이나 사물이 왜 그러한가 하는 이유에 관하여 이해하고 있어야 한다는 것이다. 나아가 자신이 하고 있는 일이 삶 전체 속에서 차지하고 있는 위치를 가늠할 수 있을 때 우리는 그를 교육받은 사람이라고 할 수 있다. 지식은 단편적으로 파편화된 상태에서 온전한 가치를 지니는 것이 아니라 그것이 전체적인 관계망 속에서 질서를 이루는 가운데 비로소 학습자의 삶과 유기적으로 맞닿을 수 있게 된다.

융복합적 교육 접근에서는 학생들로 하여금 교과 간의 경계를 자유로이 ‘넘나들’ 수 있도록 촉진하는 것의 중요성이 강조된다(이혁규, 2013; hooks, 1994/2008). 이는 두뇌의 병렬처리 능력에 대한 뇌과학 연구 성과에 의해서도 지지되는데, 최적의 학습은 학습경험이 두뇌의 다중적 작동에 ‘말을 걸게’ 될 때 일어난다(Caine et al., 2009). 일찍이 19세기 초 독일의 철학자 헤르바르트는 학습자로 하여금 ‘포괄적 사고권’을 형성하도록 하고 이를 바탕으로 ‘다면적 흥미’를 지닐 수 있도록 돕는 과정이 교수활동의 핵심에 놓여야 한다고 보았다(Herbart, 1806/2006). 융복합교육적 시도는 그 형태의 다양성에도 불구하고 공통적으로 학습자로 하여금 잡다한 관심이나 분망함을 갖도록 하는 것을 넘어서 여러 지식 영역에 걸쳐 자유로이 유동할 수 있는 ‘흥미의 다면성’을 효과적으로 계발할 수 있도록 하는 것이 되어야 하며, 이를 위해 교수자의 세심한 전문적 판단이 매 순간 요구된다.

융복합적 교수활동은 학습자로 하여금 교과내용 상의 다양한 주제나 개념 사이의 유기적 연결고리를 찾아 더욱 진정성 있는 학습경험을 능동적으로 추구하도록 촉진하는 것을 지향한다. 이는 동료 교사 간 신뢰를 바탕으로 한 다양한 형태의 협력적 상호작용이 활발하게 전개되는 학교공동체의 형성과 이의 지속적 유지를 필요로 하는데(Bryk & Schneider, 2002; Cha & Ham, 2012; Hargreaves & Fullan, 2012), 이를 위해서는 여러 교사들이 다양한 방식으로 서로 협력하면서 자신의 교수활동에 대해 지속적으로 반성하고 개별 교사 수준을 넘어

서 학교 수준의 교육역량을 키워나가기 위한 협력적 학습공동체를 지향하는 지속적인 노력이 요구된다. 유기적인 협력적 상호작용을 위한 이러한 노력은 교사와 학생 간에도 필요한데, 양자 간 이해와 소통이 원활한 교육적 “가칭거리와 가시거리”(장상호, 1991, p. 41)를 최적화하면서 상호 ‘동반자적’이며 ‘대화적’ 관계의 형성을 촉진할 수 있어야 한다(Buber, 1923/1989; Freire, 1970). 교사와 학생이 함께 소통하고 성장할 수 있는 ‘교학상장(敎學相長)의 풍토 조성’이 중요한 것이다(『禮記』의 學記篇).

다양한 탐구 영역으로부터 생성된 여러 형식과 내용의 지식을 종합적으로 검토하고 통합하려는 노력은 사실 특별한 활동이라기보다는 지식 추구의 과정에서 나타나는 일반적 특징이다(Piaget, 1976; Deacon 1997). 어떠한 교육적 노력도 궁극적으로는 다양성 속에서의 인식론적 통일성을 발견하려는 의도를 동반하게 된다. 결국 “경계를 넘나드는 것만이 실제 세계에 대한 명확한 관점을 제공할 것이다. ... 균형 잡힌 관점은 분과들을 쪼개서 하나하나 공부한다고 얻을 수 있는 것이 아니다. 오직 분과들 간의 통섭을 추구할 때만 가능하다”(Wilson, 1998/2005, p. 47). 이는 분화되지 않아 복잡하지만 완전한 상태에 있는 그 무엇으로서의 ‘유물혼성(有物混成)을 만물의 근원이자 실체(天下母; 道; 自然)로 보는 관점과도 일부 맞닿아 있다(『道德經』의 제25장). 따라서 융복합적 관점은 교육에 대한 특별한 관점이라기보다는 무엇인가에 대한 진지한 탐구 과정으로서의 학습경험을 학습자가 보다 풍부하고 온전한 방식으로 가질 수 있도록 돕기 위한 하나의 중요한 전제조건으로 볼 수 있다.

### 3. ‘맥락성’의 원리

맥락성은 어떠한 주체가 자신을 둘러싼 환경과 긴밀하게 교류하기(융합) 위한 상황적 조건을 뜻한다. 교육에 대한 융복합적 관점의 맥락성 측면에서 볼 때, 학습은 학습자와 사회적 맥락 간의 상호작용을 통해 일어난다. 교수활동은 추상적 지식의 전달 과정에 그치는 것이 아니라 학생들이 의미를 발견하고 구성할 수 있는 다양한 사회적 상황들 속에서 지식이 효과적으로 활용되고 나아가 새롭게 생성되는 과정으로 확장되어야 한다. 교사는 학습자를 둘러싼 다양한 층위의 사회적 맥락에 대한 폭넓은 이해를 바탕으로 학습자가 학습내용을 다양한 방식으로 재맥락화 할 수 있도록 촉진할 수 있어야 한다. ‘텍스트’로서의 교과내용은 동시에 ‘컨텍스트’로서 이해되고 활용되어야 한다.

학교교육에 대한 융복합적 관점은 학습자가 어떠한 지식을 자신의 삶 및 자신을 둘러싼 다양한 층위의 실세계 맥락과 유기적으로 연결 지을 수 있게 될 때 진정으로 지식을 의미 있는 방식으로 습득하고 이를 바탕으로 새로운 지식을 능동적으로 생산해낼 수 있다는 점을 강조한다. 듀이의 표현을 빌리면, 각 개인은 특정한 ‘세계’ 속에서 사는데, 이는 각자가 ‘일련의 상황들’ 속에서 살아간다는 것을 의미한다. 이는 곧 모든 개인은 자신을 둘러싼 다

양한 형태의 객체, 즉 ‘환경’과 ‘상호작용’ 과정을 이어가고 있다는 점을 뜻하는 것이기도 하다. 한 시점의 ‘경험’이란 결국 그 시점의 개인과 해당 시점에 환경을 구성하는 것들(상황) 간의 상호작용인 것이다(Dewey, 1938, p. 43). 교육활동은 지속적으로 학습자의 경험의 폭을 넓히고 그 깊이를 더하기 위한 의식적 노력을 수반하는 과정을 포함한다고 볼 때, 교육활동이 학습자의 삶의 맥락과 유리되어 이해되거나 실천되는 것으로 판단되는 상황은 사실 교육활동이 아닌 다른 무엇인가가 교육활동으로 오해되거나 위장되고 있는 상황일 가능성을 드러낸다.

특히, 학습자가 경험하는 사고의 발달 과정에서, 자연발생적인 ‘일상적 개념’의 형성은 형식적이며 논리적인 ‘과학적 개념’의 형성과 상반되면서도 동시에 상호보완적인 관계에 있다는 점(Vygotsky, 1934/2013)은 융복합교육의 맥락성과 관련하여 중요한 함의를 지닌다. 무의식적이며 자연발생적인 방식으로 언어 외적인 현상이 언어 내적인 체계로 변환된 것으로서의 일상적 개념은 형식적이며 논리적인 담론 구조의 반영체로서의 과학적 개념의 형성 과정에서 학습자에게 구체적 토대를 제공함으로써 학습자가 능동적으로 형식적인 과학적 개념을 효과적으로 소화해낼 수 있도록 돕는다. 과학적 개념은 학습자가 형성한 일상적 개념과의 관계 속에서 구체적으로 이해될 때 내용적으로 보다 풍부하게 해석될 수 있는 것이다. 또한 일상적 개념도 그 형성 과정에서 상당한 정도로 과학적 개념의 학습에 의존하는데, 이는 과학적 개념이 일상적 개념의 꾸준한 발달과 정교화를 위한 길과 구조를 제공하기 때문이다. 요컨대, “과학적 개념은 일상적 개념을 통해서 아래로 성장한다. 일상적 개념은 과학적 개념을 통해서 위로 성장한다”(ibid., p. 345).

16세기 퇴계 이황의 공부론에 있어서도 배움이란 ‘일상’의 세계에서 출발한다(정순우, 1997). 퇴계는 집중하는 진지한 마음 상태 내지는 깨어있음을 뜻하는 ‘경(敬)을 강조했다(김용욱, 2014), 이는 인식주체인 마음과 인식객체인 일상에서 마주하는 것들이 서로 완전한 조응의 상태에 있음을 의미한다. 바꾸어 말하면, 퇴계는 일상 속에서 구체적으로 실현되는 배움을 중시했으며, 배움은 다름 아닌 모든 일상적 행위를 ‘경’의 대상으로 삼는 것으로부터 출발한다는 점을 전제했 것이다. 19세기 실학을 집대성한 다산 정약용 역시 유교사상의 궁극적 이상인 ‘수기치인(修己治人)을 강조했다(정세화, 2011), 이는 당시 관념적이고 사변적인 논의에만 몰두했던 성리학 학풍을 비판하면서 배움의 ‘일상적 실제성’을 중시했던 그의 학문관을 드러내며, 이러한 맥락에서 그는 교육에 있어서도 감각, 경험, 실천행위의 중요성을 강조했다(정세화·이은송, 2011).

얕, 학습, 인지는 공동체 안에서 상호작용하는 사람들의 행동들에서 표현되는 사회적 구성물이다(Berger & Luckmann, 1966; Lave, 1988). 이러한 관점에서 볼 때, “인간의 지식과 상호작용은 세상과 분리될 수 없다. 분리한다는 것은 유리된 지성을 연구한다는 것이며, 이는 곧 인위적이고 허구적이며 실제 행위의 특성을 담아내지 못하는 지성이다. ... 결국, 중요한

것은 사람과 환경의 상호 조절작용"이다(Norman, 1993, p. 4). 더욱이, 모든 사고와 행동은 순수하게 이성적 판단에 의한 것이라기보다는 매 순간 학습자의 정서를 수반한다(Damasio, 1999; Pert, 1997). 또한 모든 인간은 사회적 관계에 대한 욕구를 지니고 있다(Alderfer, 1972; Diamond & Hobson, 1998). 따라서 학습이 학습자의 흥미가 고려되는 가운데 일상의 구체적 경험과 사회적 상호작용 속에서 맥락화되면 학습경험이 보다 효과적으로 의미를 구성하게 되는 것이다(Caine et al., 2009). 학습 내용의 전이 역시 지식의 개념적 조직과 더불어 실제적 사용 경험에 의하여 촉진된다(Barron et al., 1998; Newman, 1996). 동일한 학습과정에 노출되더라도 이를 통한 학습경험의 즉각적 유의미성은 학습자에 따라 상이한 양상을 보일 수 있는데, 이는 다층의 사회적 맥락 속의 개별 학습자가 지닌 해석적 주관의 위치성 차이와 관련된다. 이러한 측면에서 교육이란 학습자가 자신에게 유의미한 맥락의 범위를 시공간적으로 부단히 확장할 수 있도록 돕는 과정으로 이해될 수 있다.

#### 4. '다양성'의 원리

다양성은 어떠한 주체가 다른 주체나 객체와 각기 고유한 방식으로 마주할(융합) 수 있는 이유이다. 교육에 대한 융복합적 관점의 다양성 측면에서 볼 때, 모든 학습과정은 학습자의 개별성과 다양성이 존중되는 방식으로 전개될 수 있어야 한다. 교사가 학생의 문화적 배경과 인식론적 공간 등에 있어서의 다양성을 존중하는 방식으로 교수활동 및 평가방식을 설계할 수 있는 여건이 마련되어야 한다. 교사의 역할은 학생이 학습활동을 통해 자신의 역량과 재능의 폭을 확대할 수 있도록 촉진하는 데 있다. 교과내용 또한 학습자의 다양성을 포용할 수 있도록 그 형태와 내용이 다양화되어야 한다. 교사 역시 보다 다양한 전문성을 갖춘 집단으로 이해되어야 한다.

학습자는 자신의 학습과정에서 각자 다양한 방식으로 의미 있는 지식탐구 과정을 경험하며, 각자 일정한 지식, 태도, 기량 및 문화의 기반을 가지고 학습에 임하게 된다(Gallagher, 1992; Vedantam, 2010). 모든 학습자가 진정성 있는 학습성과에 도달할 수 있도록 촉진하기 위해, 융복합적 교육 실천은 학생의 경험과 관심의 다양성을 바탕으로 그 학생의 흥미와 관심의 범위를 점진적으로 확대하는 데 관심을 둔다. "교수행위와 학습은 ... 아직 생각되지 않은 것을 창발하기 위한 조건을 창조하고 가능성의 영역을 넓히는 것과 관련된 것으로 ... 기존의 진리에 수렴하는 그 무엇이 아니라, 알 수 있고, 할 수 있고, 있을 수 있는 것을 넓혀가는 발산에 관한 것이다"(Davis, 2004/2014, p. 223). '수렴'에 대비되는 이러한 '발산' 메타포는 학습자의 개별성과 다양성에 따라 무엇이 의미 있는 학습과정이며 무엇이 가치로운 학습성과인지에 대한 이해와 정의 역시 다양한 양태로 나타날 수 있다는 점을(어쩌면 더욱 정확하게는, 필연적으로 다양한 양태를 보일 수밖에 없다는 점을) 중요한 전제로 가정하고

있다.

학습자의 선행 경험과 지식, 학습 방법, 문화·언어적 자원은 다양하며, 이것을 교수학습 과정의 자원으로 효과적으로 활용할 수 있어야 한다(Darling-Hammond et al., 2008; Gay, 2010). 사람들에게는 여러 형태의 지능(재능)이 있으며, 개인에 따라 상대적으로 더욱 부각되어 나타나는 지능 영역들의 조합과 이들 간의 상호작용 방식은 다양하게 나타난다(Gardner, 1983). 학생들의 이러한 다양성을 충분히 고려하고 그 다양성이 학습의 자원으로 기능할 수 있도록 하는 것은 모든 학생이 학교에서 생활하는 동안 의미 있는 교육적 경험으로부터 소외되지 않도록 하려는 융복합교육의 기본적인 교육적 지향점과 일치한다. 융복합적 교육은 여러 교과목에 낮은 흥미를 가지고 있는 학생에 대해서도 자신의 흥미를 다면적으로 의미 있게 확장시켜 학습에 깊이 참여할 수 있는 교육적 기회를 제공하는 데 효과적인 교육적 실천을 모색한다.

어떠한 지식이 한 사회 내에서 사용되고 분배되며 의미를 부여받는 특정한 방식과 이를 통해 ‘진리’가 (재)생산되고 담론이 진화하는 과정은 많은 경우 일종의 체계적 ‘배제’의 정당화 장치로서 작동할 수 있다는 푸코의 통찰(Foucault, 1971)은 학습자의 문화적 배경과 인식론적 공간 등에 있어서의 개별성과 다양성을 존중하는 방식으로 교육활동을 설계하기 위한 노력의 중요성을 상기시킨다. 이러한 맥락에서, 교육에 대한 융복합적 관점은 학습자가 획득하는 학습의 성과가 표준화된 평가기준 체계로 온전하게 수렴될 수 있는가에 대해서도 중요한 의문을 제기하도록 한다. 교육적 실천에서 지식탐구 과정과 학습성과의 다양성을 인정할 때(Gardner, 1983; Zhao, 2012), 교육과정의 내용지식은 특정한 관점에서 간단히 정의되거나 쉽게 계량화될 수 없을 뿐만 아니라 개별 학습자의 학습성과에 대해서도 다각도의 종합적인 평가가 요구된다(Pinar, 2000). 이는 학습자의 다양성에 대한 충분한 이해와 고려가 실제로 가능하도록 하는 제반 여건의 마련을 그 선결조건으로 한다(차윤경, 2008; Banks & Banks, 2010; Sleeter, 2005). ‘군자는 다양성 속에서 조화를 이루되 자신의 고유함을 잃지 않는다’라는 의미를 지닌 「論語」 子路篇의 구절 ‘군자화이부동(君子和而不同)’에서 주어진 ‘군자’를 현대적으로 재해석하여 역량과 책임의식을 갖춘 ‘시민’이나 ‘인재’ 등으로 치환하면 ‘다양성’의 원리와 관련하여 오늘날의 학교교육 장면에도 중요한 함의를 제시하는 것으로 보인다. 이는 지구적 차원의 소통과 협력이 점차 높은 수준으로 요구되는 현대사회에서 교육과정을 고정된 지식의 패키지로 보는 것이 아니라 개인의 다양한 역량을 확장적으로 개발하고 발현할 수 있도록 돕는 교육적 맥락으로 이해하는 최근의 여러 관점들과도 맞닿아 있다(McEneaney & Meyer, 2000; Rennie, Venville, & Wallace, 2011; Robinson, 2015).

## V. 융복합교육과 지속가능한 학교개선

융복합교육이 실질적인 학교개선에 기여할 수 있는 대안적 교육 모델로서 효과적이고 지속가능한 방식으로 기능할 수 있기 위해서는 융복합교육의 원리들이 각기 별개의 독립적인 원리들로 이해·적용되는 것을 넘어서 이들이 상호 유기적 연관성과 의존성 속에서 통합적으로 작동되는 것이 중요하다. 또한 교육활동은 사회 변화의 독립변인이자 동시에 광범위한 제도환경의 종속변인이기도 하다는 점에서 융복합교육을 포괄적 교육생태계 맥락에서 이해하고 이의 효과적 구현과 관련된 다층의 맥락 요인들에 대해 탐구할 필요가 있다.

### 1. 융복합교육의 통합성

학교교육에 대한 융복합적 관점에서 강조되는 자율성, 가교성, 맥락성, 다양성은 서로 별개로 작동한다기보다는 상호의존적 통합(복합)성 속에서 작동한다. 자율성, 가교성, 맥락성, 다양성 각각으로부터 앞서 도출된 교육적 지향점들을 교육활동의 기본적 구성요소인 학생, 교사, 교육내용에 따라 요약·정리하면 다음과 같다.

우선, 학교교육의 본질적인 핵심 기능이 학생으로 하여금 학습활동에 참여하도록 촉진하는 것이라고 볼 때, 학생은 학교의 존재 이유이다. 이러한 학생의 측면을 융복합적 관점에서 보면, 학생은 자율적이고 능동적인 학습자로서 성장할 수 있도록 촉진되어야 하는데(A), 이는 학습과정이 개별 학습자의 다양성이 존중되는 방식으로 전개되는 것(D)을 전제로 할 때 가능하다. 학습자의 다양성이 존중되지 않는 획일적이고 경직된 교육환경에서 학습자의 능동적 자율성을 신장하고자 한다는 것은 현실적으로 모순이다. 또한 학습자는 다양한 형식과 내용의 지식을 유기적 통합성 속에서 학습할 수 있도록 촉진되어야 하는데(B), 이는 학습자가 다양한 사회적 상황들 속에서 의미를 발견·구성하는 과정을 통해 지식을 효과적으로 습득·활용·생성할 수 있도록 하는 기회가 다양하게 제공될 때(C) 더욱 촉진된다.

이러한 측면에서, 학습자의 학습에 중요한 영향을 미치는 전문가로서의 교사의 역할은 매우 중요하다. 특히, 교사는 학습자를 둘러싼 다양한 층위의 사회적 맥락에 대한 폭넓은 이해를 바탕으로 학습자가 학습내용을 다양한 방식으로 재맥락화할 수 있도록 촉진해야 한다(C). 이를 위해서는, 교사가 학생과 함께 소통하면서(B) 학생의 문화적 배경과 인식론적 공간 등에 있어서의 다양성을 존중하는 방식으로 교수활동 및 평가방식을 설계할 수 있도록 하는(D) 여건이 마련되어야 한다. 이는 교사가 충분한 전문적 자율성을 확보할 수 있도록 하는(A) 적절한 제도적 환경이 구축되지 않는다면 가능하지 않은 일이다.

학생과 교사는 일차적으로 교과내용을 매개로 하여 연결된다는 점에서 교과내용 역시 융복합적 관점에서 재해석될 필요가 있다. 무엇보다, 교과내용은 학습자의 다양성을 충분히



포용할 수 있도록 그 형태와 내용이 다양화되어야 한다(D). 이는 교과내용이 교사와 학생에 의해 능동적으로 재해석되고 창의적으로 재구성될 수 있는 유연한 재료로서 이해되어야 한다는 것을 의미한다(A). ‘텍스트’로서의 교과내용은 동시에 ‘컨텍스트’로서 확장되어 이해·활용되어야 하며(C), 교과는 그 경계가 고착화되지 않는 방식으로 다양하게 통합적으로 재구성될 수 있는 재료로서 이해될 필요가 있다(B).

이처럼 학교교육에 대한 융복합적 관점에서 강조되는 자율성, 가교성, 맥락성, 다양성은 긴밀한 상호연관성 속에서 작동한다. 기존의 다양한 교육 이론과 연구가 자율성, 가교성, 맥락성, 다양성 각각에 대한 다양한 논의를 진행해 왔음에도 불구하고, 이들의 상호연관성과 상호의존성에 대해서는 관심을 소홀히 해 온 것이 사실이다. ‘ABCD 모델’로 요약되는 학교교육에 대한 융복합적 관점은 ‘ABCD의 통합성’에 주목함으로써, 자율성, 가교성, 맥락성, 다양성이 서로 별개로 작동하기보다는 ‘복합적으로 연계되어 작동할 때 비로소 학교교육의 개선 가능성의 실마리를 더욱 풍부하게 제공할 수 있다는 점을 강조한다.

## 2. 융복합교육의 생태계

융복합교육이 학교개선을 실질적으로 촉진하는 교육 모델로서 기능할 수 있기 위해서는 다양한 형태의 자생적 학교개선 시도들이 지속가능한 방식으로 지지되고 확장될 수 있도록 하는 장기적 노력과 지원이 뒷받침되어야 한다. 이에 본고는 ‘생태계’ 메타포를 사용하여 융복합교육의 생태계(ABCD-E) 조성의 필요성을 강조하는데, “좋은 학교란 잘 자란 식물과 같아서 좋은 토양과 오랜 기간 동안의 보살핌이 필요”(Tyack & Cuban, 1995/2011, p. 195)하기 때문이다. 학교교육에 대한 융복합적 접근 역시 단기간에 모든 학교에서 일괄적으로 구현될 수 있는 고정된 실체라기보다는 지속적으로 진화하는 유연한 개념화 방식이자 실천 양식으로 볼 수 있다. 학교개선을 위한 “정책들은 이미 만들어진 계획이 아니라 원리와 일반적인 목표, 경험 속에서 다듬어지고 학교 혹은 교실마다 다른 상황에서 구체화되는 것으로 표현되어야 한다”(ibid., p. 146). 학교개선 담론으로서의 융복합적 교육 역시 단위 학교의 자율성을 바탕으로 다양하게 재맥락화되어 구체화될 수 있는 학교개혁에 대한 하나의 유연한 모델로 이해될 필요가 있다. “교육개혁을 합리적으로 계획한 개혁가들은 때때로 자신들이 정책을 제대로 만들기만 하면 학교를 개선시킬 수 있을 것이라 기대[했으나] ... 이러한 기술적이고도 상명하달식 접근 방식[을 통해 시도된] ... 개혁이 기존에 있던 무엇인가를 대체한 경우는 거의 없었으며 대부분 복잡함만을 더할 뿐이다. 개혁이 빠른 속도로 계속 나올 경우에는 모순되거나 불편한 긴장감을 가져왔고 다양한 의사결정 형태 사이의 균형을 뒤흔들었다”(ibid., p. 145).

융복합적 교육을 위해서는 “상명하달식이 아니라 내부로부터 수업을 개선시킬 방법에 초

점을 두어야 한다”(Tyack & Cuban, 1995/2011, p. 229). 교사의 교수활동은 언뜻 보기에 상당히 단조롭고 쉬운 활동으로 오해되기도 하지만 사실은 높은 수준의 ‘교수 불확실성’(Cha & Ham, 2012)을 띠는 복잡한 활동이다. 전통적 교수활동과 차별성을 갖는 새로운 형태의 교육 실천으로서의 융복합적 교수활동은 교사에게 더욱 높은 수준의 교수 불확실성에 직면하도록 한다. 학생의 학습참여를 이끌어내기 위한 활동으로서의 교사의 교수활동은 언제나 생생한 교실상황의 역동에 의존적이며, 따라서 다양한 불확실성을 동반하게 되어 일반화된 이론적 설명으로는 불충분한 부분이 많다(Floden & Buchmann, 1993; Labaree, 2000). 여러 교육정책들이 주로 제한된 범위의 추상적 형태의 개혁 아이디어들에 관심을 두는 반면, 교사들은 학교 현장에서 매우 다양하고 복잡한 구체적인 문제들과 끊임없이 마주하게 되는 것도 바로 이와 관련이 있다(Kennedy, 2005). 이러한 불확실성에 노출될 가능성이 있을 때, 교사들은 교직사회에서 지금까지 해왔던 기존의 방식을 그대로 따름으로써 불확실성을 최대한 ‘회피’하는 선택을 할 수도 있지만, 이와는 달리, 불확실성을 정면으로 ‘직면’하고 자신이 직면한 불확실성을 동료 교사들과의 협력적 상호작용을 통해 효과적으로 ‘관리’하는 선택을 할 수도 있다(함승환, 2011; Cha & Ham, 2012). 이러한 선택의 갈림길에서 중요하게 작용하는 것은 이러한 불확실성이 오히려 전문적 실천으로서의 교수활동을 더욱 풍부하게 하는 생산적인 힘의 원천으로 작용할 수 있다는 것을 인식하는 것이다(Floden & Buchmann, 1993; Munthe 2007).

이러한 측면에서 볼 때, 융복합적 교육 실천은 ‘전문적 협력의 문화’(Hargreaves, 2013) 속에서 촉진된다. 하지만 이 역시 단기간에 쉽게 만들어지지 않는다. 교육행정가들은 종종 교사 간 협력적 동료관계 형성을 촉진하기 위해 다양한 방식으로 노력하기도 하지만, 이러한 노력은 많은 경우 교사들로 하여금 관료적인 외적 강제로 해석되어 인위적 형태의 표피적 협력을 낳을 뿐 전문적 자율성을 바탕으로 하는 협력적 문화의 본질과는 멀어지곤 한다. 이러한 측면에서, 교육행정가들은 교사들이 전문가로서 자율적이고 협력적으로 창의성을 발휘할 수 있도록 돕기 위한 지속가능한 행정적 지원에 대해 고민해야 하며, 행정가와 교사 간에 빈번히 발생할 수 있는 인식의 불일치나 오해의 요소들을 줄여나가기 위한 노력도 병행될 필요가 있다(Fullan, 2007; Ham, Duyar, & Gumus, 2015; Spillane, Reiser, & Reimer, 2002). 특히, 교사의 전문적 자율성은 교사 개인의 교실 폐쇄성으로 축소될 수 없다는 인식을 바탕으로, 학습자의 학습경험에 대해 집단적 책임의식을 가지는 것이 협력적 학교공동체의 핵심적 목적임을 기억해야 한다(Bryk & Schneider, 2002; Sergiovanni, 1994). 이러한 협력적 학교공동체의 형성 과정에서 교육행정가들은 가능한 한 다양한 지원을 아끼지 말아야 하지만, 이것이 자칫 외부적으로 부여된 인위적인 형태의 형식적 협력을 유도하는 데 그치지 않도록 주의를 기울여야 한다(Hargreaves, 2013).

이뿐만 아니라, 융복합교육이 실제로 효과적으로 구현되는 학교는 어떠한 형태로 조직화

되어야 하는지에 대해서도 진지한 고민이 요구된다. 조직으로서의 학교를 어떻게 재설계할 것인가에 대한 고민은 교수전략을 어떻게 개선할 것인가에 대한 고민에 비해 매우 미흡했던 것이 사실이다. 한 개인의 유전학적 특질이 그 개인의 여러 측면을 결정하듯이, 교수학습 과정은 학교의 여러 규칙성에 의존적인 종속변인이라는 점에 주목할 필요가 있다. 이를 비유적으로 표현하면, '학교교육의 유전학적 코드'(the genetic code for schooling)에 대한 면밀한 이해와 이것의 재설계 가능성에 대한 고민이 요구되는 것이다(Elmore, 1995, p. 365). 학교조직의 '기술적 중핵'에 해당하는 교수학습 활동은 학교의 여러 조건이 서로 유기적으로 맞물려 그 활동을 제대로 지원하는 방식으로 조직화되어 있을 때 효과적으로 전개된다(Hoy & Miskel, 2012). 교수학습 활동과 학교 내외의 여러 조건이 상호 유기적으로 조응할 수 있도록 보다 종합적인 관점에서 교수학습 과정을 조망하고 사회적 체제로서의 학교를 재설계할 필요가 있는 것이다. 융복합교육 역시 단순히 교수학적 전략으로 축소되어 이해되기보다는 지속가능한 학교개선 노력의 종합적 맥락 속에서 이해될 때 비로소 일정한 교육적 의미와 실천 가능성을 학교 현장 내부로부터 확보해낼 수 있을 것이다.

나아가, 교육에 대한 융복합적 접근이 효과적으로 교실현장에서 구현되기 위해서는 교수학습활동뿐만 아니라 교수학습활동이 전개되는 학교환경과 이를 둘러싼 다양한 제도환경에 걸쳐 포괄적인 시각에서 어떠한 변화가 요구되는지에 대한 체계적인 분석과 이해가 요구된다. 제도로서의 학교교육은 다른 사회제도들과의 상호 연계성 속에 놓여 있다. 세계 여러 나라에서 대체로 오늘날의 학교교육은 정치적으로는 민주주의의 이념적 토대 위에 놓여 있을 뿐만 아니라, 경제적으로는 노동시장의 구조 및 여건과 밀접하게 연결되어 있고, 또한 경제적 불평등의 완화를 지향한다는 면에서 복지제도와도 그 성격을 공유하는 부분이 있다(함승환 외, 2014; Beblavý, Thum, & Veselkova, 2011; Labaree, 2010). 이러한 면에서 교육은 한 사회의 제도적 모델을 구성하는 중요한 요소일 뿐만 아니라 그러한 제도적 모델의 토대 위에서 구성되는 것이기도 하다. 교육은 사회 변화의 독립변수이면서 동시에 광범위한 제도 환경의 종속변수이기도 한 것이다. 따라서 교육에 대한 융복합적 접근의 경우 역시, 이것이 교실현장에서 효과적으로 구현될 수 있도록 하기 위한 정책적 노력과 지원은 단순히 교육 정책만의 영역이라기보다는 노동시장정책과 복지정책 등 포괄적인 경제·사회 정책의 영역이기도 하다. 결국, 학교교육은 사회의 제도적 모델과 불가분의 관계에 있는 것이다. 제도가 가지는 중요한 특징은 그것이 항상 변화하면서도 동시에 관성과 경로의존성을 지닌다는 점이다(March & Olsen, 1989; Pierson, 2000; Powell & DiMaggio, 1991). 학교교육을 제도로서 이해할 때, 교육에 대한 변화의 도모가 사실상 언제나 가능하면서도 동시에 성급한 변화의 모색은 좀처럼 의도한 결과로 이어지지 않는 것이 바로 이 때문이다. 학교개혁에 대한 융복합적 접근은 포괄적 제도 변화를 점진적으로 유도하는 방식으로 구상되고 진행될 필요가 있다.

## VI. 결 어

한국은 독립 이후 세계적으로 그 유례를 찾아보기 힘들 정도의 비약적인 경제성장과 높은 수준의 민주화를 이룩하였으며, 오늘날 다문화 사회 및 글로벌 지식정보 사회로 빠르게 이행하고 있다. 교육은 이러한 눈부신 사회적 발전을 가능하게 한 중요한 동력 가운데 하나로 평가받아 왔다. 한 국가의 학업성취도 수준은 그 나라의 발전가능성을 가늠하는 핵심적인 지표 가운데 하나이며, 이는 곧 그 나라의 국가경쟁력을 설명하는 데 있어서 매우 중요한 변인이라는 여러 학자들의 주장은 그리 놀라운 일이 아니다(Hanushek & Kimko, 2000; Psacharopoulos & Patrinos, 2004). 또한 국가의 교육수준을 높이기 위한 투자는 단순히 그 사회를 경제적으로 더욱 풍요롭게 하는 것을 넘어, 범죄, 질병, 가난 등에 따르는 사회적 비용을 줄이는 효과로 이어져 결과적으로 투자비용을 초과하는 사회적 이득으로 이어진다는 연구도 있다(Dee, 2004; Levin, 2009). 하지만 오늘날 한국사회에서 교육은 여러 측면에서 우려스러운 국면을 맞고 있다. 교육이 학습자의 유의미한 학습경험 증진을 통해 사회의 공적 재화로서 효과적으로 기능하기보다는 개인과 집단의 사적 지위경쟁 수단으로 축소되어 이해·소비되는 현실 속에서, 교육에 대한 최근의 사회정치적 쟁점은 교육의 사적 기능 측면에서 교육을 통한 사회이동의 개방성 확보에 초점이 놓인 채 교육의 본래적 의미와 공적 기능에 대한 성찰은 담론의 주변부에 머물러 왔다.

외부자의 관점에서 볼 때, 한국은 국가단위의 학업성취도 측면에서 세계 최고 수준의 수월성을 보인다. 초등학교 4학년과 중학교 2학년 학생을 대상으로 4년 주기로 시행되는 국제 수학·과학 성취도 추이 연구(TIMSS)나 고등학교 1학년 학생을 대상으로 3년 주기로 시행되는 국제 학업성취도 평가 프로그램(PISA)에서도 한국 학생의 성취도는 세계 최상위 수준을 보여 왔다. 여러 국제비교 학업성취도 평가에서 한국 학생들이 높은 수준의 교육적 수월성을 보이고 있다는 것은 매우 고무적인 사실이다. 하지만 이러한 높은 수준의 수월성이 학습자의 능동적인 탐구와 진정성 있는 학습경험을 상당한 정도로 희생한 대가로 얻어진 것은 아닌지 진지하게 자문해 볼 필요가 있다. 사실 내부자적 관점에서 볼 때, 이러한 높은 학업성취도의 이면에는 여러 부작용과 문제점이 존재한다는 점을 부정할 수 없다. 특히, 학생을 극심한 경쟁으로 내몰고 소수의 승자를 다수의 패자로부터 구분하는 방식의 교육현실은 누구도 쉽게 해결할 수 없는 복잡한 문제이면서 동시에 누구도 부인하기 어려운 냉혹한 실상이기도 하다. 이러한 상황에서 많은 학생들은 학교에서 유의미한 학습으로부터의 소외를 경험함으로써 삶과 배움을 유기적으로 융화시키지 못하는 경우가 빈번하다.

사회의 다양한 집단에서 오늘날 학교교육 모델의 개선을 위한 진지한 탐색을 요청하고 있으며, 교육 담론에서 도구주의적 효율성의 독점적 지위를 무비판적으로 강화하기보다는 각 개인의 해방적이고 존재론적인 측면에 대한 깊은 관심이 필요하다는 점이 점차 중요하

게 인식되고 있다. 이러한 변화의 요청에 대한 하나의 가능성으로서 본고는 융복합교육에 주목하고 이를 지속가능하고 포괄적인 학교개선 접근으로 확장하여 개념화하였다. 본고는 특히, 어떠한 주체가 다른 주체 혹은 객체와 능동적으로 마주하기(융합) 위한 기본적인 전제조건으로서의 자율성(A), 어떠한 주체가 다른 주체 혹은 객체와 유기적으로 만나(융합) 상태로서의 가교성(B), 어떠한 주체가 자신을 둘러싼 환경과 긴밀하게 교류하기(융합) 위한 상황적 조건으로서의 맥락성(C), 어떠한 주체가 다른 주체나 객체와 각기 고유한 방식으로 마주하는(융합) 이유로서의 다양성(D)의 원리를 기초로 하여, 이들 간의 통합성 속에서(복합) 학습자의 유의미한 학습경험을 촉진하기 위한 접근으로서 융복합교육을 재조명하고, 이를 위한 포괄적 교육생태계(ABCD-E) 조성의 필요성에 관하여 논의하였다.

교육을 사회적 제도로 이해할 때, 이는 교육이 광범위한 사회적 환경 속에서 구현되고 진화한다는 점을 의미한다. 이러한 측면에서 볼 때, 교육에 대한 새로운 구상과 그 실현을 위한 노력은 사실 포괄적 사회개혁 운동과 다름없다. 예컨대, 창의적인 인간상에 대한 사회적 관심이 높은 오늘날의 사회에서 다양한 형태의 융복합교육적 기획 역시 창의적 학습자를 길러내는 것에 큰 관심을 두어왔다. 창의적 학습자를 길러내기 위해서는 무엇보다도 기존의 학교와는 차별성 있는 창의적인 학교가 필요하다. 하지만 새로운 형태의 창의적인 학교는 이러한 학교를 포용하고 지탱할 수 있는 사회적 환경 속에서 비로소 지속가능한 방식으로 유지되고 발전할 수 있다는 점이 간과되어서는 안 된다. 사회 전반에 걸쳐 획일적이고 경직된 기준에 따른 소모적 경쟁이 만연한 분위기 속에서 유독 학교교육에 대해서만 창의성을 기대하는 것은 비현실적이다. “엄격하게 규칙을 적용하고 결과에 의한 판단에 집착하기보다 유연하고 관용적이며 과정을 중시하는 사회적 분위기와 풍토가 창의성을 높이는 데 기여할 것이다. ... 결국 관용적이고 유연한 사회적 분위기를 만듦으로써 새로운 시도와 실패 후의 재기를 얼마나 가능하게 하는지에 대한 여부가 사회적 차원에서 창의성의 정도를 좌우한다고 볼 수 있다”(한준, 2008, p. 238).

교육이 사회적 제도라는 점은 두 가지의 상호모순적인 의미를 추가로 내포한다. 하나는 교육이 사회적 ‘제도’이기 때문에 한번 자리 잡은 모델은 사회적 정당성을 갖춘 ‘당연한’ 실체로 객관화되어 상당한 정도로 안정적으로 지속된다는 점이고, 다른 하나는 교육이 ‘사회적’ 제도이기 때문에 그 실체가 영구불변하는 고정적인 것이 아니라 사회의 변화에 따라 지속적으로 변화·진화한다는 점이다. 이것이 학교교육이 변화하기 어려우면서도 동시에 꾸준히 변화의 요청을 받는 이유이다. 획일적인 교과내용을 바탕으로 한 주입식 교육, 교과내용 지식의 의미로부터 학습자가 소외되는 현실, 그리고 이로 인한 다양한 형태의 부적응 및 일탈행동 등은 우리나라 교육이 직면하고 있는 매우 심각한 문제들이 분명하다. 그리고 이러한 문제들은 단순히 학교교육 내부의 문제라기보다는 광범위한 사회적 맥락 속에 배태되어 있는 ‘사회적 문제’이다.

역설적이게도 이러한 문제들이 상당한 정도로 일상화되어 있다는 사실이 오히려 그 심각성에 대한 우리의 인식을 둔감하게 만드는 측면이 있는 것은 아닌지 자문해 보아야 한다. 창의적인 사고력과 문제해결력을 신장시키고, 학습자의 전인적 성장을 도모하며, 삶의 문제를 능동적으로 해결하기 위한 역량을 계발하는 등 교육이 추구해야 할 목표들을 오늘날의 교육이 얼마나 적극적으로 추구하고 또한 성공적으로 성취하고 있는지에 대해 자신 있게 답하기 쉽지 않은 것이 현실이다. 우리는 누구나 정도의 차이만 있을 뿐 상당한 정도로 우리의 교육현실에 익숙해져 있다. 익숙함은 편안함과 안정감을 가져다주지만 그 대가로 새로운 것에 대한 창조적 상상력을 어느새 둔감하게 만드는 경향이 있다. 학교교육에 대해 가지고 있는 우리의 생각과 태도 역시 그러한 듯 보인다. 다양한 형태의 융복합교육적 기획과 실천은 학교교육에 대해 우리가 이미 가지고 있는 편안한 익숙함을 익숙하지 않은 시각에서 다시 바라보려는 새로운 노력에서부터 시작되어야 한다.

융복합교육 생태계를 조성하기 위한 과정에서 다양한 형태의 현실적 제약들이 존재할 것이라는 점도 간과해서는 안 된다. 지금까지 있어왔던 수많은 교육개혁 시도들은 새로운 양상의 또 다른 교육문제를 만들어내는 원인이기도 했다는 역설은 학교교육이라는 사회적 프로젝트가 얼마나 복잡성과 예측의 난이성을 내포하는지 환기시켜준다. 융복합교육의 성공적인 구현을 위해서는 여러 정책적 지원책의 적절한 활용과 더불어 교사를 포함한 다양한 교육 이해당사자들이 새로운 모델에 대해 실제로 어떻게 인식하고 반응하는지에 대한 지속적인 연구가 필요하다. 특히, 학교 현장의 관점을 중요하게 고려해야 하는데, 교사는 ‘일선 관료(Lipsky, 1980)로서 정책을 이해하고 해석하며 실천에 옮기는 가장 중요한 ‘정책 중개인’(Schwille et al., 1983) 역할을 한다는 점을 간과해서는 안 된다.<sup>2)</sup> 이는 성공적이고 지속가능한 융복합교육의 구현을 위해서는 융복합교육에 대한 교사들의 인식과 해석, 그리고 그러한 인식과 해석을 둘러싼 학교사회 맥락에 대한 심층적인 연구가 다른 노력과 함께 병행되어야 함을 시사한다.

## 국문요약

한국사회가 다문화 사회 및 글로벌 지식정보 사회로 이행함에 따라, 다양한 문화, 지식,

2) 교사들은 정책에 대해 주체적으로 새로운 의미를 부여하거나 혹은 자신이 속한 학교환경이나 교실환경에 보다 적합하고 더욱 실현가능한 방식으로 정책을 능동적으로 재해석하여 적용하기도 한다(Spillane et al., 2002). 또한 공식적 구조와 실제 활동 사이에 느슨한 결합 양상이 곳곳에서 발견되는 ‘이완결합조직’(Weick, 1976)으로서의 학교조직은 역설적이게도 교사들로 하여금 일정 수준 이상의 전문적 자율성을 발휘할 수 있도록 하는 환경적 토대를 제공해 왔다(Shulman, 1983).

관점 등의 융합 현상이 대두되는 상황에서, 교육에 있어서도 융복합적 접근의 중요성이 부각되고 있다. 하지만 이에 대한 개념적 정교화 노력은 상대적으로 미흡했다. 본고는 융복합교육을 지속가능하고 포괄적인 학교개선 접근으로 이해하고, 이러한 관점을 지속적으로 수정·보완해 나가기 위한 개념적 열개의 구조화를 시도한다. 이를 위해, 우선 융복합교육을 대안적 학교교육 모델의 필요성이라는 맥락에서 재조명하고, 이를 바탕으로 융복합교육의 초기 개념화를 비판적으로 검토한 뒤, 융복합교육 개념의 건설적 확장 가능성을 모색한다. 본고는 특히, 자율성, 가교성, 맥락성, 다양성의 원리를 기초로 하여, 이들 간의 통합성 속에서 융복합교육을 개념화하고, 이의 구현을 위한 포괄적 교육생태계 조성의 필요성을 논의한다.

주제어 : 융복합교육, 자율성, 가교성, 맥락성, 다양성, 교육생태계

## 참고문헌

- 강갑원 (2015). 융합인재교육의 원류, 변천 및 그 정체성의 탐색. **영재와 영재교육**, 14(2), 5-29.  
 [Kang, K.-W. (2015). The exploration of the origin, transition, background, and identity of STEAM education. *The Journal of the Korean Society for the Gifted and Talented*, 14(2), 5-29.]
- 강선보 외 (2009). **교육사상의 역사**. 서울: 집문당.
- [Kang, S. B., et al. (2009). *Gyoyugasasangui yeogsa* [History of educational thoughts]. Seoul, South Korea: Jipmoondang.]
- 김난도 (2008). 한국 교육문제 해결의 불가능성: 원인과 대책. 전상인, 정범모, 김형국 (편), **배움과 한국인의 삶**(pp. 212-225). 서울: 나남.
- [Kim, N. D. (2008). Hanguk gyoyugmunje haegyeolui bulganeungseong: Woningwa daechaeg [Impossibility of solving Korea's educational problems: Causes and countermeasures]. In S. I. Jun, B. M. Chung, & H. K. Kim (Eds.), *Baewungwa hanguginui salm* [Learning and lives of Koreans] (pp. 212-225). Seoul, South Korea: Nanam.]
- 김민남, 손종현 (2006). **한국교육론**. 대구: 경북대학교출판부.
- [Kim, M. N., & Son, J. H. (2006). *Hangukgyoyuglon* [Korea's education]. Daegu, South Korea: Kyungpook National University Press.]
- 김선구 (2008). '사회적 실천가로서 교사. **교육철학**, 35, 5-33.
- [Kim, S.-K. (2008). Teacher as social practitioner. *Philosophy of Education*, 35, 5-33.]
- 김선아 (2014). 융복합교육에서 미술의 역할과 특성: 교사 FGI를 중심으로. **조형교육**, 51, 93-110.
- [Kim, S. (2014). The role and characteristics of art in convergence education: Based on the teacher FGI. *Art Education Review*, 51, 93-110.]
- 김선아, 이삼형, 김종우, 김시정, 김동성 (2015). 융복합 교육을 위한 미술과-국어과 교육과정 분석 연구: 텍스트 마이닝 기법을 중심으로. **미술교육논총**, 29(1), 1-24.
- [Kim, S., Lee, S., Kim, J., Kim, S., & Kim, D. (2015). Analysis of the national curriculum of Korean language and art for convergence education: Based on text mining. *Art Education Research Review*, 29(1), 1-24.]

- 김용옥 (2014). **도올의 교육입국론**. 서울: 통나무.
- [Kim, Y.-O. (2014). *Do-olui gyoyugibguglon* [Do-ol's view on education and the nation]. Seoul, South Korea: Tongnamu.]
- 김인회 (2008). 가르침과 배움의 유구한 역사. 전상인, 정범모, 김형국 (편), **배움과 한국인의 삶** (pp. 35-56). 서울: 나남.
- [Kim, I. W. (2008). Galeuchimgwa baemui yuguhan yeogsa [Rich history of teaching and learning]. In S. I. Jun, B. M. Chung, & H. K. Kim (Eds.), *Baemungwa hanguginui salm* [Learning and lives of Koreans] (pp. 35-56). Seoul, South Korea: Nanam.]
- 김진수 (2012). **STEAM 교육론**. 서울: 양서원.
- [Kim, J. (2012). *STEAM gyoyuglon* [STEAM education]. Seoul, South Korea: Yangseowon.]
- 김철중 (2012). **대한민국 교육혁신 프로젝트: 2017년까지 새로운 고등학교 만들기**. 파주: 이담.
- [Kim, C. J. (2012). *Daehanmingug gyoyughyeogsin peulojegteu: 2017 nyeonkkaji saeloun godeunghaggyo mandeulgi* [Korea's educational innovation project: Redesigning high schools by 2017]. Paju, South Korea: Idam.]
- 문중은, 구하라, 김선진, 김시정, 박영석, 신혜원, 안성호, 유병규, 이삼형, 이선경, 이은연, 주미경, 차윤경, 함승환, 황세영 (2014). 중학생의 프로젝트 기반 융복합교육 학습 경험 이해. **학습자 중심교과교육연구**, 14(6), 389-420.
- [Moon, J.-E., Ku, H., Kim, S., Kim, S.-J., Park, Y. S., Shin, H., Ahn, S.-H. G., Yu, B.-K., Lee, S.-H., Lee, S.-K., Lee, E.-Y., Ju, M.-K., Cha, Y.-K., Ham, S.-H., & Hwang, S. (2014). A qualitative inquiry into middle school students' learning experiences in a project-based yungbokhap education setting. *Journal of Learner-Centered Curriculum and Instruction*, 14(6), 389-420.]
- 박모라, 주미경, 문중은 (2014). 2009년 개정 교육과정에 따른 중학교 1학년 수학교과서의 함수 단위 학습과제 분석: 융복합 목표·방식·맥락에서의 접근. **학교수학**, 16(1), 135- 155.
- [Park, M., Ju, M.-K., & Moon, J.-E. (2014). The didactical organization of mathematical function in Korean mathematics textbooks: From the perspective of yungbokhap education. *School Mathematics*, 16(1), 135-155.]
- 박영석 (2012). 사회과 융복합 교육의 형태와 실현 과제. **시민교육연구**, 44(4), 77-115.
- [Park, Y. S. (2012). Forms of convergence education and tasks for realization in social studies. *Theory and Research in Citizenship Education*, 44(4), 77-115.]
- 박영석, 구하라, 문중은, 안성호, 유병규, 이경윤, 이삼형, 이선경, 주미경, 차윤경, 함승환, 황세영 (2013). STEAM 교사 연구회 개발 자료 분석: 융복합교육적 접근. **교육과정연구**, 31(1), 159-189.
- [Park, Y. S., Ku, H., Moon, J.-E., Ahn, S.-H. G., Yoo, B.-G., Lee, K. Y., Lee, S., Lee, S.-K., Ju, M.-K., Cha, Y.-K., Ham, S.-H., & Hwang, S. (2013). Current status and remaining challenges of STEAM: An analysis from the perspective of yungbokhap education. *Journal of Curriculum Studies*, 31(1), 159-186.]
- 안성호 (2014). '융복합교육'을 위한 영어교사 전문성 및 교육여건: 초·중등 영어교사들의 초점 집단인터뷰 결과를 중심으로. **교사교육연구**, 53(2), 362-379.
- [Ahn, S.-H. G. (2014). English teacher qualifications and environmental conditions for yungbokhap education: Focus group interviews of primary and secondary school teachers. *Teacher Education Research*, 53(2), 362-379.]
- 유병규, 구하라, 김선진, 김시정, 문중은, 박영석, 안성호, 이선경, 이은연, 주미경, 차윤경, 함승환, 황세영, 신혜원 (2014). 네 교사의 융복합교육 실행 경험의 이해. **학습자중심교과교육연구**, 14(5), 339-371.
- [Yu, B.-K., Ku, H., Kim, S., Kim, S.-J., Moon, J.-E., Park, Y. S., Ahn, S.-H. G., Lee, S.-K., Lee, E.-Y., Ju, M.-K., Cha, Y.-K., Ham, S.-H., Hwang, S., & Shin, H. (2014). Understanding the yungbokhap



- model of education in practice: Teachers' perspectives and experiences. *Journal of Learner-Centered Curriculum and Instruction*, 14(5), 339-371.]
- 이삼형, 김시정 (2012). 융복합교육의 양상에 대한 국어교육적 접근. *국어교육학연구*, 43, 125-153.
- [Lee, S.-H., & Kim, S.-J. (2012). Korean language education's approach to fusion education. *Korean Language Education Research*, 43, 125-153.]
- 이선경, 구하라, 김선아, 김시정, 문중은, 박영석, 신혜원, 안성호, 유병규, 이삼형, 이승희, 이은연, 주미경, 차윤경, 함승환, 황세영 (2013). 융복합교육 프로그램 구성을 위한 기초 연구: 현장 사례 분석을 통한 구성틀 적용 가능성 탐색. *학습자중심교과교육연구*, 13(3), 483-513.
- [Lee, S.-K., Ku, H., Kim, S., Kim, S.-J., Moon, J.-E., Ahn, S.-H. G., Yoo, B.-G., Lee, S.-H., Lee, E.-Y., Shin, H.-W., Park, Y. S., Lee, S., Ju, M.-K., Cha, Y.-K., Ham, S.-H., & Hwang, S. (2013). Developing yungbokhap education programs: A development framework and its applications. *Journal of Learner-Centered Curriculum and Instruction*, 13(3), 483-513.]
- 이선경, 황세영 (2012). 과학교육에서 융복합 교육에 대한 교사의 인식과 경험 탐색: 과학교사 포커스 그룹 논의를 중심으로. *한국과학교육학회지*, 32(5), 974-990.
- [Lee, S.-K., & Hwang, S. (2012). Exploring teachers' perceptions and experiences of convergence education in science education: Based on focus group interviews with science teachers. *Journal of the Korean Association for Science Education*, 32(5), 974-990.]
- 이혁규 (2013). *누구나 경험하지만 누구도 잘 모르는 수업*. 서울: 교육공동체 벗.
- [Lee, H. G. (2013). *Nuguna gyeongheomhajiman nugudo jal moleuneun sueob* [Classroom teaching that everyone experiences yet no one knows much about]. Seoul, South Korea: Educational Community But.]
- 이흥우 (2014). *교육의 목적과 難點*(제6판). 서울: 교육과학사.
- [Lee, H. W. (2014). *Gyoyugui mogjeoggwa nanjeom* [Educational aims and difficulties] (6th ed.). Seoul, South Korea: Kyoyook Book.]
- 장상호 (1991). *교육학 탐구영역의 재개념화*. 서울: 서울대학교 사범대학 교육연구소.
- [Jang, S.-H. (1991). *Gyoyughag tamgyeongyeogui jaegaenyeomhwa* [Reconceptualization of educational inquiries]. Seoul, South Korea: Education Research Institute, Seoul National University's College of Education.]
- 장은경 (2014). 학생들에게 권한을 부여하는 '학습자 중심 수업'. *새교육*, 721, 126-131.
- [Jang, E. K. (2014). Self-directed learning for student empowerment. *The New Education*, 721, 126-131.]
- 정세화, 이은송 (2011). *고전을 여는 한국교육사*. 서울: 양서원.
- [Chong, S.-H., & Lee, E.-S. (2011). *Gojeoneul yeoneun hanguggyoyugsa* [Korean history of education with classic readings]. Seoul, South Korea: Yangseowon.]
- 정순우 (1997). 퇴계사상에 있어서의 '日常'의 의미와 그 교육학적 해석. 김형효 외 저, *退溪의 사상과 그 현대적 의미*(pp. 237-298). 성남: 한국정신문화연구원.
- [Chung, S.-W. (1997). Toegyesasange isseoseoui ilsangui uimiwa geu gyoyughagjeog haeseog [Toegye's notion of 'ilsang' and its educational implicatoinis]. In Y. H. Kim, et al. (1997). *Toegyeyi sasanggwa geu hyeondaejeog uimi* [Toegye's thoughts viewed from today's perspectives] (pp. 237-298). Seongnam, South Korea: The Academy of Korean Studies.]
- 주미경, 송륜진, 문중은 (2013). 수학교과에서의 융복합교육 실행 방안 탐색. *학습자중심교과교육연구*, 13(4), 437-467.
- [Ju, M.-K., Song, R.-J., & Moon, J.-E. (2013). Inquiry into how to practice yungbokhap education in mathematics: An analysis of focus group interviews with school mathematics teachers. *Journal of Learner-Centered Curriculum and Instruction*, 13(4), 437-467.]
- 차윤경 (2008). 세계화 시대의 대안적 교육모델로서의 다문화 교육. *다문화교육연구*, 1(1), 1-23.
- [Cha, Y.-K. (2008). Multicultural education as an alternative educational model in the era of globalization.

- Multicultural Education Studies*, 1(1), 1-23.]
- 차운경, 김선아, 김시정, 문중은, 송륜진, 박영석, 박주호, 안성호, 이삼형, 이선경, 이은연, 주미경, 함승환, 황세영 (2014). **융복합교육의 이론과 실제**. 서울: 학지사.
- [Cha, Y.-K., et al. (2014). *Yungboghabyoyugui ilongwa silje* [Theory and practice of yungbokhap education]. Seoul, South Korea: Hakjisa]
- 최재천 (2005). 옮긴이 서문: 설명한다, 그러므로 나는 존재한다. E. O. Wilson 저, **통섭: 지식의 대통합**(최재천·장대익 역, pp. 7-23). 서울: 사이언스 북스.
- [Choe, J. C. (2005). Translator's foreword: Enarro, ergo sum. In E. O. Willson, *Consilience: The unity of knowledge* (Translated into Korean by J. C. Choe & D. Jang, pp. 7-23). Seoul, South Korea: Science Books.]
- 한준 (2008). 지식기반사회와 창의자본. 전상인, 정범모, 김형국 (편), **배움과 한국인의 삶**(pp. 229-241). 서울: 나눔.
- [Han, J. (2008). Jisigibansahoewa changuijabon [Knowledge-based society and creative capital]. In S. I. Jun, B. M. Chung, & H. K. Kim (Eds.), *Baeungwa hanguginui salm* [Learning and lives of Koreans] (pp. 229-241). Seoul, South Korea: Nanam.]
- 함승환 (2011). 교사간 협력관계 맥락 이해를 위한 불확실성 관리 관점. **교육행정학연구**, 29(2), 135-157.
- [Ham, S.-H. (2011). Examining teacher collegiality in context: An uncertainty management perspective. *Korean Journal of Educational Administration*, 29(2), 135-157.]
- 함승환, 구하라, 김선아, 김시정, 문중은, 박영석, 박주호, 안성호, 유병규, 이삼형, 이선경, 주미경, 차운경, 황세영 (2013). “융복합교육”의 개념화: 융(복)합적 교육 관련 담론과 현장 교사 포커스 그룹 면담을 중심으로. **교육과정평가연구**, 16(1), 107-136.
- [Ham, S.-H., Ku, H., Kim, S., Kim, S.-J., Moon, J.-E., Park, Y. S., Park, J.-H., Yoo, B.-G., Lee, S., Lee, S.-K., Ahn, S.-H. G., Ju, M.-K., Cha, Y.-K., & Hwang, S. (2013). Conceptualizing yungbokhap education: An analysis of focus group interviews with school teachers. *Journal of Curriculum and Evaluation*, 16(1), 107-136.]
- 함승환, 김왕준, 김정덕, 양경은, 최경준 (2014). 복지국가 유형과 교육복지의 제도적 모형. **다문화교육연구**, 7(3), 135-151.
- [Ham, S.-H., Kim, W. J., Kim, J. D., Yang, K.-E., & Choi, K.-J. (2014). Welfare state regimes and educational welfare policies. *Multicultural Education Studies*, 7(3), 135-151.]
- Alderfer, C. P. (1972). *Existence, relatedness, and growth: Human needs in organizational settings*. New York, NY: Free Press.
- Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (2010). *Multicultural education: Issues and perspectives* (7th ed.). Hoboken, NJ: Wiley.
- Barron, B. J. S., Schwartz, D. L., Vye, N. J., Moore, A., Petrosino, A., Zech, L., et al. (1998). Doing with understanding: Lessons from research on problem- and project-based learning. *Journal of the Learning Sciences*, 7(3), 271-311.
- Beblavý, M., Thum, A.-E., & Veselkova, M. (2011). *Education policy and welfare regimes in OECD countries: Social stratification and equal opportunity in education*. Brussels, Belgium: Center for European Policy Studies.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1966). *The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge*. New York, NY: Anchor Books.
- Bergman, J., & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class everyday*. Eugene, OR: ISTE.
- Black, A. E., & Deci, E. L. (2000). The effects of instructors' autonomy support and students'

- autonomous motivation on learning organic chemistry: A self-determination theory perspective. *Science Education*, 84(6), 740-756.
- Boli, J., Ramirez, F. O., & Meyer, J. W. (1985). Explaining the origins and expansion of mass education. *Comparative Education Review*, 29(2), 145-170.
- Boli, J., & Thomas, G. M. (1997). World culture in the world polity: A century of international non-governmental organization. *American Sociological Review*, 62(2), 171-190.
- Bromley, P., Meyer, J. W., & Ramirez, F. O. (2011). Student-centeredness in social science textbooks, 1970-2008: A cross-national study. *Social Forces*, 90(2), 547-570.
- Bryk, A., & Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. New York, NY: Russel Sage Foundation.
- Buber, M. (1989). *Ich und du [나와 너]* (Translated into Korean by J. W. Kim). Seoul, South Korea: Chayu-Munhak-Sa. (Original work published 1923)
- Caine, R. N., Caine, G., McClintic, C., & Klimek, K. (2009). *12 brain/mind learning principles in action* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Castells, M., Flecha, R., Freire, P., Giroux, H. A., Macedo, D., & Willis, P. (1999). *Critical education in the new information age*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Cha, Y.-K. (2013). *Empowering education for all: A Korean experiment for an impossible dream*. Paper presented at the 2013 annual international conference of the National Association for Multicultural Education, Oakland, CA.
- Cha, Y.-K., & Ham, S.-H. (2012). Constructivist teaching and intra-school collaboration among teachers in South Korea: An uncertainty management perspective. *Asia Pacific Education Review*, 13(4), 635-647.
- Cha, Y.-K., Ju, M.-K., Ahn, S.-H. G., Ham, S.-H., Jung, J., Park, J.-H., Lew, S.-Y., Jeon, Y., Kim, S., Park, M.-Y., Jang, M.-J., Lee, D.-H., Jung, S.-Y., & Lee, H.-J. (2015). *ABCD-based pre-service teacher education for creativity and character education*. Paper presented at the Ewha Womans University Teacher Education 100th Anniversary International Conference, Seoul, South Korea.
- Chen, M. (2010). *Education nation: Six leading edges of innovation in our schools*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Damasio, A. (1999). *The feeling of what happens: Body and mind in the making of consciousness*. New York, NY: Hartcourt Brace.
- Darling-Hammond, L., Barron, B., Pearson, P. D., Schoenfeld, A. H., Stage, E. K., Zimmerman, T. D., Cervetti, G. N., & Tilson, J. L. (2008). *Powerful learning: What we know about teaching for understanding*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Davis, B. (2014). *Inventions of teaching: A genealogy [구성주의를 넘어선 복잡성 교육과 생태주의 교육의 계보학]* (Translated into Korean by I.-S. Sim). Seoul, South Korea: CIR. (Original work published 2004)
- Deacon, T. W. (1997). *The symbolic species*. New York, NY: W. W. Norton.
- Dee, T. S. (2004). Are there civic returns to education? *Journal of Public Economics*, 88(9), 1697-1720.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York, NY: Touchstone.
- Diamond, M., & Hobson, J. (1998). *Magic trees of the mind*. New York, NY: Penguin Putnam.
- Elmore, R. F. (1995). Teaching, learning, and school organization: Principles of practice and the regularities of schooling. *Educational Administration Quarterly*, 31(3), 355-374.
- Fiala, R. (2006). Educational ideology and the school curriculum. In A. Benavot & C. Braslavsky (Eds.), *School knowledge in comparative and historical perspective* (pp. 15-34). Hong Kong, China: CERC-Springer.
- Fitzsimons, P., & Peters, M. (1994). Human capital theory and the government's industry training strategy. *Journal of Education Policy*, 9(3), 245-266.

- Floden, R. E., & Buchmann, M. (1993). Between routines and anarchy: Preparing teachers for uncertainty. *Oxford Review of Education*, 19(3), 373-382.
- Foucault, M. (1971). *L'ordre du discours*. Paris, France: Gallimard.
- Frank, D. J., Meyer, J. W., & Miyahara, D. (1995). The individualist policy and the prevalence of professionalized psychology: A cross-national study. *American Sociological Review*, 60(3), 360-377.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York, NY: Continuum.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.). London, UK: Routledge.
- Gallagher, S. (1992). *Hermeneutics and education*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York, NY: Basic Books.
- Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (2nd ed.). New York, NY: Teachers College Press.
- Green, T. F. (1994). Policy questions: A conceptual study. *Education Policy Analysis Archives*, 2(7), 1-14.
- Ham, S.-H., & Cha, Y.-K. (2009). Positioning education in the information society: The transnational diffusion of the information and communication technology curriculum. *Comparative Education Review*, 53(4), 535-557.
- Ham, S.-H., Choi, D.-S., Choi, S. B., Choi, Y. C., Jo, H. S., Kim, B., Kim, Y. R., Kim, Y.-J., Ku, H., Lee, E., Lee, E.-J., Lee, Y.-H., Lin, Z., Oh, S.-W., Park, J.-E., & Soh, R. N. (2015). *The ABCDs of the changing model of schooling: Toward nurturing integrative creativity*. Paper presented at the 2015 international conference of the Korean Association for Multicultural Education, Seoul, South Korea.
- Ham, S.-H., Duyar, I., & Gumus, S. (2015). Agreement of self-other perceptions matters: Analyzing the effectiveness of principal leadership through multi-source assessment. *Australian Journal of Education*, 59(3), 225-246.
- Ham, S.-H., & Kim, R. Y. (2015). The influence of principals' instructional leadership on teachers' use of autonomy-supportive instruction: An analysis of three Asia-Pacific countries. *Asia-Pacific Education Researcher*, 24(1), 57-65.
- Hanushek, E. A., & Kimko, D. D. (2000). Schooling, labor-force quality, and the growth of nations. *American Economic Review*, 90(5), 1184-1208.
- Hargreaves, A. (2013). Push, pull, and nudge: The future of teaching and educational change. In X. Zhu & K. Zeichner (Eds.), *Preparing teachers for the 21st century* (pp. 217-236). New York, NY: Springer.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. London, UK: Routledge.
- Herbart, J. F. (2006). *Allgemeine Pädagogik [헤르바르트의 일반교육학]* (Translated into Korean by Y. R. Kim). Seoul, South Korea: Hakjisa. (Original work published 1806)
- hooks, b. (2008). *Teaching to transgress [경계넘기를 가르치기]* (Translated into Korean by E. J. Yoon). Seoul: Motive Book. (Original work published 1994)
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2012). *Educational administration: Theory, research, and practice* (9th ed.). New York, NY: McGraw-Hill.
- Kennedy, M. M. (2005). *Inside teaching: How classroom life undermines reform*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Labaree, D. F. (1997). Public goods, private goods: The American struggle over educational goals. *American Educational Research Journal*, 34(1), 39-81.
- Labaree, D. F. (2000). On the nature of teaching and teacher education: Difficult practices that look easy. *Journal of Teacher Education*, 51(3), 228-233.
- Labaree, D. F. (2010). *Someone has to fail: The zero-sum game of public schooling*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Lave, J. (1988). *Cognition in practice*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Lipsky, M. (1980). *Street-level bureaucracy: Dilemmas of the individual in public services*. New York, NY: Russell Sage Foundation.
- MacIntyre, A. (1984). *After virtue: A study in moral theory* (2nd ed.). Notre Dame, IN: University of Notre Dame Press.
- March, J. G., & Olsen, J. P. (1989). *Rediscovering institutions: The organizational basis of politics*. New York, NY: Free Press.
- Meyer, J. W. (1977). The effect of education as an institution. *American Journal of Sociology*, 83(1), 55-77.
- Meyer, J. W. (2006). World models, national curricula, and the centrality of the individual. In A. Benavot & C. Braslavsky (Eds.), *School knowledge in comparative and historical perspective: Changing curricula in primary and secondary education* (pp. 259-271). Hong Kong, China: CERC-Springer.
- McEneaney, E. H., & Meyer, J. W. (2000). The content of the curriculum: An institutionalist perspective. In M. T. Hallinan (Ed.), *Handbook of the sociology of education* (pp. 189-211). New York, NY: Kluwer Academic.
- Newman, F. M. (1996). *Authentic achievement: Restructuring schools for intellectual quality*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Norman, D. A. (1993). Cognition in the head and in the world: An introduction to the special issue on situated action. *Cognitive Science*, 17(1), 1-6.
- Munthe, E. (2007). Recognizing uncertainty and risk in the development of teachers' learning communities. In M. Zellermyer & E. Munthe (Eds.), *Teachers learning in communities* (pp. 15-26). Rotterdam, Netherlands: Sense.
- Pert, C. (1997). *Molecules of emotion*. New York, NY: Scribner.
- Peters, R. S. (2003). *Ethics and education [윤리학과 교육]* (Translated into Korean by H. W. Lee & Y. T. Cho, Rev. ed.), Seoul, South Korea: Kyoyook Book. (Original work published 1966)
- Piaget, J. (1976). *To understand is to invent: The future of education*. New York, NY: Penguin.
- Pierson, P. (2000). The limits of design: Explaining institutional origins and change. *Governance* 13(4), 475-499.
- Pinar, W. (Ed.). (2000). *Curriculum studies: The reconceptualization*. Troy, NY: Educator's International Press.
- Pink, D. H. (2005). *A whole new mind: Moving from the information age to the conceptual age*. New York, NY: Riverhead Books.
- Plato. (trans. 1997). *The republic [플라톤의 국가·政體]* (Translated into Korean by J.-H. Park). Seoul, South Korea: Seogwangsa.
- Powell, W. W., & DiMaggio, P. J. (Eds.). (1991). *The new institutionalism in organizational analysis*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Psacharopoulos, G., & Patrinos, H. A. (2004). Returns to investment in education: A further update. *Education Economics*, 12(2), 111-134.
- Rennie, L. J., Venille, G., & Wallace, J. (2011). *Knowledge that counts in a global community: Exploring the contribution of integrated curriculum*. New York, NY: Routledge.
- Robinson, K. (2015). *Creative schools: The grassroots revolution that's transforming education*. New York, NY: Viking.
- Rousseau, J.-J. (2002). *Emile [에밀]* (Translated into Korean by H. S. Min). Seoul, South Korea: Yookmoonsa. (Original work published 1762)
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York, NY: Basic Books.
- Schwille, J., Porter, A., Belli, G., Floden, R., Freeman, D., Knappen, L., Kuhs, T., & Schmidt, W. (1983). Teachers as policy brokers in the content of elementary school mathematics. In L. S. Shulman

- & G. Sykes (Eds.), *Handbook of teaching and policy* (pp. 370-391). New York, NY: Longman.
- Selwyn, N. (2011). *Schools and schooling in the digital age*. New York, NY: Routledge.
- Sergiovanni, T. J. (1994). *Building community in schools*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Shulman, L. S. (1983). Autonomy and obligation: The remote control of teaching. In L. S. Shulman & G. Sykes (Eds.), *Handbook of teaching and policy* (pp. 484-504). Boston: Allyn and Bacon.
- Sleeter, C. (2005). *Un-standardizing curriculum: Multicultural teaching in the standards-based classroom*. New York, NY: Teachers College Press.
- Spillane, J. P., Reiser, B. J., & Reimer, T. (2002). Policy implementation and cognition: Reframing and refocusing implementation research. *Review of Educational Research*, 72(3), 387-431.
- Vedantam, S. (2010). *The hidden brain: How our unconscious minds elect presidents, control markets, wage wars, and save our lives*. New York, NY: Spiegel & Grau.
- Vygotsky, L. S. (2013). *Thinking and speech [사고와 언어]* (Translated into Korean by B. H. Lee, J. H. Lee, & S. C. Huh). Seoul, South Korea: Hangilsa. (Original work published 1934)
- Tyack, D., & Cuban, L. (2011). *Tinkering toward utopia: A century of public reform [학교 없는 교육개혁]* (Translated into Korean by C. W. Kwan & D. Park). Seoul, South Korea: Luxmedia. (Original work published 1995)
- Weick, K. E. (1976). Education organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 11-19.
- Wilson, E. O. (2005). *Consilience: The unity of knowledge [통섭: 지식의 대통합]* (Translated into Korean by J. C. Choe & D. Jang). Seoul, South Korea: Science Books. (Original work published 1998)
- Zhao, Y. (2012). *World class learners: Educating creative and entrepreneurial students*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

차윤경 (yunkyung@hanyang.ac.kr)

한양대학교 교육학과 및 다문화교육학과 교수로 재직 중임. 국가 다문화가족정책위원회 및 외국인정책위원회 민간위원직을 맡고 있음. 다문화교육 및 융복합교육 등의 주제와 관련하여 국내외 다양한 연구를 진행해 왔음.

안성호 (shahn@hanyang.ac.kr)

한양대학교 영어교육과에 재직 중이고, 동 대학 협동과정 다문화교육학과에 겸임교수로 재직 중임. 현재의 주요 연구 주제는 영어권문화 교육 방안과, 예비 영어교사를 위한 내용 중심 강좌를 통한 비판적 사고 함양 방안 등임.

주미경 (mkju11@hanyang.ac.kr)

한양대학교 사범대학 수학교육과에 재직 중이며, 동 대학 협동과정 다문화교육학과 대학원 겸임교수로 재직 중임. 학생의 자율성과 다양성을 촉진하는 수학 교수-학습 모델 및 교사전 문성이 주요 연구 주제임.

함승환 (hamseunghwan@gmail.com)

한양대학교 교육학과 및 다문화교육학과 조교수로 재직 중임. 다문화사회 친화적 학교교육 및 지속가능한 학교개선 등의 주제에 대해 학교조직 및 교육정책 측면에서 연구해 왔음.