

새로 도입된 로스쿨 제도로 배출되는
신임 검사의 양성에 필요한
교육공학적 접근방법에 따른 교육과정 수립

2011. 11

연구책임자 : 양 은 배(연세대학교)

법무연수원

제 목 차 례

I. 서 론	1
1. 연구목적 및 필요성	1
2. 연구내용 및 방법	3
3. 기대효과 및 활용방안	6
II. 검사 양성 교육과정 편성 체제	7
1. 교육 비전, 검사상 및 교육과정 목표	7
2. 신입 검사 양성 교육과정 편성 체제 개발	9
III. 검사 양성 교육과정 운영 체제	24
1. 교수학습과정과 교수법	24
2. 검사 교육을 위한 교수학습방법	26
3. 교육과정 운영 전략, 인력 및 시설	91
IV. 검사 양성 교육과정 및 학습자 평가 체제	97
1. 교육평가의 기능과 유형	97
2. 검사 양성 교육과정의 평가	100
3. 교육과정 평가를 위한 평가지표	107
4. 학습자 개인별 성취도 평가	112
V. 요약	125
참고문헌	129

표 및 그림 차례

[표 차례]

표 1. 검사 양성 교육과정 교과목 일람표	11
표 2. 역량중심 교육과정의 장점	13
표 3. 역량중심 교육과정 편성 3원 모델에 기초한 교과목 분류	14
표 4. 분기별 교육 일수 및 수업 시수	17
표 5. 분기별 핵심 교육주제 및 교육목표	18
표 6. 분기별 교과목 배치 및 수업 시수	19
표 7. 분기별 요구되는 교육시수와 교육가능 시수 비교	20
표 8. 주간 수업 일정표	21
표 9. 여섯 가지 교수방법의 기본적인 특징	25
표 10. 신입 검사 양성을 위한 교수학습 기본 모델과 확장 모델	27
표 11. 신입 검사 양성 교과목별 교수학습방법	28
표 12. 전통적인 교육 패러다임과 디지털 교육 패러다임의 비교	39
표 13. 신입 검사 양성 액션 러닝 지도교수의 역할	57
표 14. 자원봉사 활동 분야 및 주요 활동 내용	63
표 15. 튜터의 역할에 대한 자기평가 항목	75
표 16. 문제중심학습 튜터 교육을 위한 워크숍 안	76
표 17. 블랜디드 러닝의 다양한 접근방식	80
표 18. 블랜디드 러닝의 고려 요소와 교육방법의 결합	80
표 19. 블랜디드 러닝 적용 사례	82
표 20. 칼리지 개념의 교수학습단위	93
표 21. 검사 양성 교육시설	94
표 22. 행정지원 인력	95
표 23. 학습자 생활 및 상담 지도 방안	95
표 24. 교육과정 편성 부문의 평가지표 및 평가질문	108
표 25. 교육내용 부문의 평가지표 및 평가질문	109
표 26. 학습자 부문의 평가지표 및 평가질문	109
표 27. 교수자 부문의 평가지표 및 평가질문	110
표 28. 만족도 부문의 평가지표 및 평가질문	111
표 29. 평가지표별 평가대상, 평가방법 및 평가시기	111

표 30. 교육목표별 평가 배점	113
표 31. 역량별 평가 배점	114
표 32. 과목별, 분기별 및 일선청 평가 배점	115
표 33. 과목별, 분기별 및 일선청 평가 관련 포함되는 교과목	116
표 34. 평가 주체별 평가 배점	117
표 35. 일선청 실무수습 지도교수 평가	118
표 36. 평가척도	120
표 37. 과목별 평가 점수의 산출	120
표 38. 분기별 종합평가 점수의 산출	121
표 39. 일선청 평가 점수의 산출	123

[그림 차례]

그림 1. 역량중심 교육과정 편성 3원 모형	14
그림 2. 교수학습과정의 요소	24
그림 3. 신입 검사 양성을 위한 교수학습 모델 개념도	27
그림 4. E-러닝 기술의 발전 동향	38
그림 5. E-러닝의 구성요소	39
그림 6. ADDIE 교수 설계 모형	42
그림 7. 콘텐츠 개발 프로세스 개요	45
그림 8. 봉사학습 3단계	60
그림 9. 팀바탕학습의 단계	65
그림 10. 블렌디드 러닝 도입 프로세스	81
그림 11. Kolb의 경험학습 회로	87
그림 12. 교육과정 평가 개념 모형	102
그림 13. 교육목표와 역량중심 평가 배점과의 관계	114

I. 서론

1. 연구목적 및 필요성

이 연구는 법학전문대학원 졸업생이 배출되는 2012년도 이후 신입 검사의 능력과 자질 함양을 위한 법무연수원의 교육과정 편성, 운영 및 평가 체제 개발을 목적으로 한다. 2008년 도입된 법학전문대학원 출신 검사는 기존의 법조인 양성체제인 사법시험, 사법연수원 체제와는 다른 출발점을 갖고 있다는 점은 주지의 사실이다. 제도의 운영에 따라 차이가 있을 것으로 생각되지만, 대학에서 다양한 전공을 이수한 학사학위 취득자들이 3년간의 법학교육을 이수하고 변호사시험을 통해 곧바로 검사로 임용됨으로써 기존의 교육체제를 그대로 적용할 수 없게 되었다. 이에 따라 법학전문대학원 도입취지를 충분히 살리면서도 검사 인력의 효과적인 양성을 위한 연구들이 진행되어 왔다. 백승민(2011)은 법학전문대학원 수료생은 사법연수원 수료생의 3분의 1, 또는 그 보다 적은 검찰 실무교육을 받은 채 검사가 되는 어려움이 발생한다고 지적하고, 새로운 법조인 양성체도로서의 로스쿨 제도와 이에 따른 효과적인 검찰인재 양성 방안에 대한 연구를 수행하였다.

백승민의 연구는 로스쿨 제도에 따른 검사인재 양성 교육과정의 목표, 교육과정 편성, 거시적인 운영 전략 등에 대해 분석하고 있다. 이제 이러한 연구결과에 기초하여 새롭게 개발되는 검사인력 양성 교육과정이 법률 환경의 변화, 법학교육의 패러다임 변화, 신입 검사의 세대적 특성, 정보 통신공학 기술의 교육적 활용 등과 같은 점에서 교육과정 운영체제를 어떻게 갖고 갈 것인지, 이러한 운영체제를 구축하기 위한 교수자원, 시설·설비, 교육환경이 어떻게 구축되어야 하는가에 대해서는 좀 더 명확하고 구체적인 운영 전략이 제시될 필요가 있다.

교육과정은 무엇을 가르칠 것인지, 그것을 왜 가르치려고 하는지에 대한 문제를 다룬다. 흔히, 교육을 바람직한 행동의 변화를 위한 의도적 계획이라고 한다면 여기에는 세 가지 요소가 더 추가 되어야 한다.

첫째, 로스쿨 출신 신입 검사를 위해 계획된 교육과정이 집합교육 또는 온라인 교육을 통해서 어떻게 실천되는가의 문제이다. 여기서 우리는 교육과정의 편성에 대한 깊이 있는 고민이 필요하다고 할 수 있다. 즉, 실무교육 교과목 간의 균형적 배치, 실무과목과 교양과목의 배분과 조화, 학생 교육단위, 학사지원 체제 등의 교육과정 편성 결과를 실제 교육과정을 실천하는 과

정에서 도출되는 다양한 문제들에 대한 전략적 접근이 필요하다.

둘째, 실제 교수들이 어떤 교수방법을 사용하여 교육적 효과를 높일 것인지 교수방법의 관점에서 교육과정의 운영체제에 대한 검토가 필요하다. 예를 들어, 학생참여 중심의 교수학습방법을 어떻게 설계할 것인지, 전체 교육시간 대비 문제중심학습과 같은 교수방법을 어느 정도 활용할 것인지 검토되어야 한다. 또한, 최근의 정보통신공학기술을 활용한 온라인학습 또는 블렌디드러닝 등과 같은 신교육기법을 어떻게 적용할 것인지 등에 대한 설계도 필요하다. 이러한 문제의 경우 교육공학이라는 학문의 정체성과 관련해서 생각해 볼 수 있다. 미국교육공학학회에서 가장 최근에 발표한 교육공학에 대한 정의를 살펴보면 “교육공학이란 학습을 위한 과정과 자원을 설계, 개발, 활용, 관리, 평가하는 이론과 실제이다” (AECT, 2004). 즉 교육공학이라는 학문이 교수-학습에 있어서의 다양한 자원을 활용하여 궁극적으로 교육에 있어서의 효율성 및 효과성을 추구한다고 볼 때, 교육과정 운영체제와 관련하여 교육공학적 관점에 기반을 둔 교수방법에 대한 고려가 필요함을 알 수 있다. 이와 더불어 21세기에 요구되는 평생학습자로서의 능력 함양을 자율학습 또는 자기 주도적 학습능력 함양에 대한 부분도 고려되어야 한다.

마지막으로 로스쿨 출신 신입 검사 교육과정 체제 개발에서 고려되어야 할 중요한 요소는 이러한 교육과정을 이수한 검사들이 무엇을 경험하였으며, 무엇을 할 수 있는가에 대한 교육과정 평가 설계에 대한 고민이다. 교육과정은 궁극적으로 의도된 행동의 변화로 나타나야 한다. 이런 점에서 1960년에 이후 강조되어온 결과중심 또는 성과중심 교육과정 체제는 우리가 관심을 가져야 할 부분이다. 로스쿨 출신 검사 양성 교육과정 평가는 크게 프로그램측면과 이 과정을 통해 배출되는 검사들의 역량(competency)관점에서 교육과정의 설계시에 반영되어야 할 중요한 요소이다.

이러한 배경에서 본 연구는 법학전문대학원을 졸업하고 변호사 자격시험에 합격한 사람들 가운데 검사로서 잠재적 능력을 보유한 사람을 선발한 신입 검사들이 검사로서의 직무를 성공적으로 수행할 수 있도록 하기 위해 법률에 의해 일 년 동안 실시되는 신입 검사 양성 교육과정 개발에 관한 연구이다. 이 연구는 법무연수원이 연구·개발한 [새로운 법조인 양성제도로서의 로스쿨 제도와 이에 따른 효과적인 검찰인재 양성 방안]에 기초하여 교육과정의 편성, 운영 및 평가 전략을 교육공학적 접근방법에 따라 개발하는 것을 목적으로 한다. 이러한 목적을 위해 달성하고자 하는 구체적인 목표는 다음과 같다.

첫째, 로스쿨 제도를 통해 배출되는 신입 검사 교육의 비전과 교육과정 목표를 수립한다.

둘째, 검사들이 갖추어야 하는 핵심, 도구 및 전문성역량을 최대화하는 교육과정 편성 체제

- 를 개발한다. 교육과정 편성체제에는 교육과정 편성모형, 교과목간의 균형적인 배치, 연간 및 주간 교육일정 설계 등을 포함한다.
- 셋째, 교육과정의 목표 달성 및 교수-학습의 효과를 최대화 할 수 있는 교육과정 운영체제를 개발한다. 교육과정 운영체제에는 교과목별 교수학습방법, 교수학습단위, 교수개발 방안, 교육과정 운영에 필요한 인력 및 시설 등에 대해 다룬다.
- 넷째, 신입 검사들의 수행능력 평가 및 신입 검사 양성 교육과정의 효과를 측정하는 교육과정 평가체제를 개발한다. 교육과정 평가모델 개발, 개인별 학습 성과 평가, 단위 과정 별 평가 체제를 개발한다.

2. 연구내용 및 방법

1) 연구내용

연구목적을 달성하기 위한 연구목표별 구체적 연구내용은 다음과 같다.

첫째, 로스쿨 제도를 통해 배출되는 신입 검사 교육 비전, 검사상, 교육과정 목표를 개발하기 위한 구체적 연구내용은 다음과 같다.

- (1) 교육 비전
- (2) 검사상(像)
- (3) 교육과정 목표

둘째, 교육의 연계성을 최대화하는 교육과정 편성 체제를 개발하기 위한 구체적 연구내용은 다음과 같다.

- (1) 교육목표를 고려한 실무과목 적정 교육시간 및 교육시기 편제
- (2) 교육목표를 고려한 교양과목(인문교양 강좌, 외국어, 특기 및 체육활동) 적정 교육시간 및 교육시기 편제
- (3) 평생학습능력 및 자율학습능력 함양을 위한 교육과정 편성
- (4) 학습자 재충전 및 자율 봉사활동을 위한 휴가 기간 운영방안
- (5) 검사인재 양성 교육목표별 교육과정 로드맵 작성

셋째, 교육효과 극대화를 위한 교육과정 운영 체제를 개발하기 위한 구체적인 연구내용은 다음과 같다.

(1) 검사인재 양성 E-러닝 학습체계 구축

- E-러닝 교과목, 교재 제작 방안 수립
- E-러닝 학습관리(LMS: Learning Management System) 방안 수립
- E-러닝과 집합교육 연계수업(Blended learning) 방안 수립

(2) 문제중심학습(PBL: Problem-based Learning) 체제 수립

- 신입 검사 교육을 위한 PBL 적용 타당성 검토
- PBL 교육을 위한 모듈 개발 양식 및 절차 개발
- PBL 교육을 위한 전문교육인력 운영 및 양성 방안
- PBL 교육에 필요한 인력소요 및 교육시설 검토

(3) 교육과정 운영 전략, 인력, 및 시설 분석

- 효과적인 교육을 위한 교수, 학생 비율, 교육단위(반, 조 등) 구성방안
- 교육에 필요한 각종 시설(강의실, 세미나실, 휴게시설, 체육시설 등) 및 교육기자재의 규모 파악
 - 교육지원에 필요한 행정인력 소요 산출
 - 지도교수, 행정인력별 역할 구분
 - 학습자 상담·생활지도 방안

넷째, 교육효과 피드백 제고를 위한 교육과정 평가 체제를 개발하기 위한 구체적인 연구내용은 다음과 같다.

(1) 검사인재 양성 교육과정 평가모델 개발

- 교육과정 종합성과를 위한 핵심 평가 지표 개발
- 핵심 평가 지표별 평가방안 수립
- 단위 과정별 교육 방법을 고려한 평가 방안 수립

(2) 학습자 개인별 학습 성과 측정 및 평가 모형 개발

2) 연구방법

본 연구의 목표를 달성하기 위한 연구방법은 선행 연구에 대한 연구진의 분석과 검사인재 양성 교육 전문가의 의견을 수렴하는 경험론적 방법을 사용한다. 교육과정 편성, 운영 및 평가체제를 개발하는 경우 교육과정에 대한 이론과 교육과정 운영의 경험을 접목하여 일반화 할 수 있어야 한다. 또한 본 연구에서는 교육과정 전반에 걸친 편성, 운영, 평가체제를 체제적 접근 방법을 고려하여 개발하고자 한다. 체제적 방법을 사용할 경우 첫째, 설계 작업의 시작 단계부터 학습자가 교수 프로그램을 통하여 학습 후 무엇을 알아야 하거나 할 수 있어야 하는지에 초점을 두고 시작하며, 둘째, 각 단계의 요소들, 특히 바람직한 학습 성과와 교수 전략 간의 관련성을 중시하며, 마지막으로 이러한 방법으로 개발된 교육과정 모형은 검증가능하고 반복 가능한 과정으로 활용할 수 있다. 이러한 체제적 교수 설계는 각 학교 급은 물론 대학 교육 및 기업, 정부, 각 기관에서도 널리 활용되고 있다(Dick, Carey & Carey, 2009).

본 연구에서 사용하고자 하는 구체적인 연구 방법은 다음과 같다.

첫째, 기존의 검사인재 양성 교육에 관한 선행 연구, 기존의 법학교육, 법학전문대학원 교육, 사법연수원의 교육과정 편성, 운영 및 평가체제를 분석하여 로스쿨 출신 검사인재 양성에 주는 시사점을 도출한다.

둘째, 타 직종 및 외국의 교육과정 편성, 운영 및 평가체제를 벤치마킹하여 검사인재 양성에 적용할 수 있는 요소를 탐색하며, 방향설정의 기초자료로 활용한다.

셋째, 검사인재 양성 경험이 있는 전문가 집단을 구성하여 포커스그룹 면담(Focus Group Interview)을 진행하여 교육과정 편성, 운영 및 평가체제를 개발한다. 이러한 과정을 통해 개발된 연구결과에 대해 로스쿨 출신 신입 검사 교육을 담당하게 될 교육자 및 교육기획 전문가 그룹의 의견을 수렴을 통한 수정·보완을 통해 실행가능성을 높인다.

3. 기대효과 및 활용방안

1) 기대효과

첫째, 본 연구의 결과를 바탕으로 다양한 실무교육 교과목간의 균형적인 배치 및 실무교육과 교양교육 간의 조화를 이루어 신입 검사 인재 양성 교육과정의 교육효과를 극대화 할 수 있다.

둘째, 전문교육인력 양성방안에 초점을 맞춘 교육과정을 설계하고 나아가 대면 교육 시간을 감소시킬 수 있는 효율적인 블렌디드 e러닝 학습체계를 구축함으로써 교육에 있어서의 효율성을 높일 수 있다.

셋째, 교육공학적 이론에 바탕을 둔 검사로서의 실무능력 향상에 초점을 맞춘 문제중심교육법을 활용하여 교육을 실시함으로써 보다 실제적이고 효율적인 교육의 효과를 기대할 수 있다.

넷째, 교육과정 평가, 개인별 학습 성과 평가, 단위 과정별 평가 체제를 개발하고 이러한 과정을 통한 교육적 피드백의 효과를 높임으로써 교육의 효과를 극대화 할 수 있다.

2) 활용방안

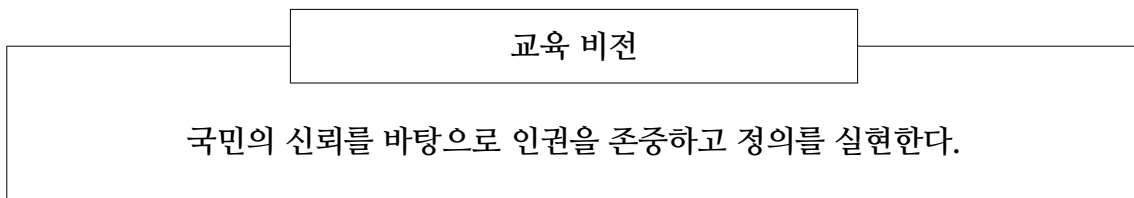
본 연구는 법학전문대학원 졸업생이 배출되는 2012년 이후의 신입 검사 인재 양성을 위한 세부 실행 자료로 활용될 수 있으며, 나아가 향후 법학전문대학원 졸업생의 교육에 있어 교육과정 편성 체제, 교육과정 운영 체제, 그리고 교육과정 평가 체제에 대한 각 영역별 세부 지표로 활용될 수 있다. 또한 전체적인 교육과정 개발에 있어 체제적 접근법을 활용하여 이후 새로운 교육과정 개발의 필요성이 제기될 경우 본 연구에 대한 검증은 바탕으로 새로운 교육과정을 보다 효율적으로 개발할 수 있다.

Ⅱ. 검사 양성 교육과정 편성 체제

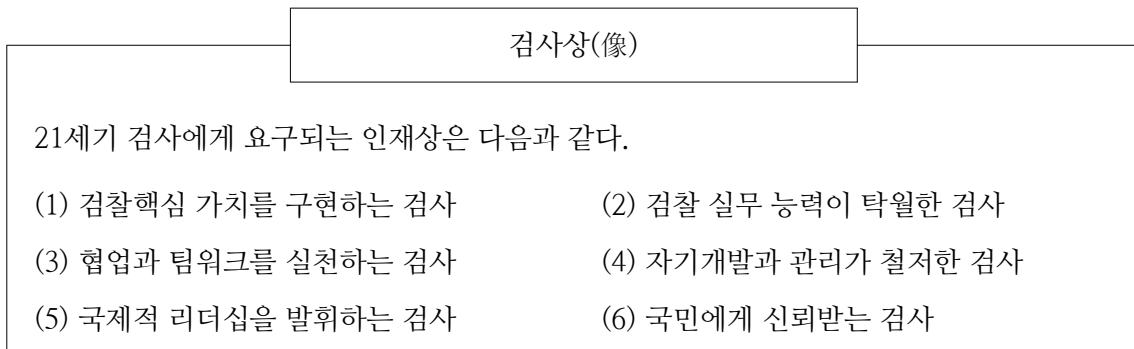
1. 교육 비전, 검사상 및 교육과정 목표

로스쿨 제도 도입이라는 새로운 국내 법조인력 양성제도의 도입은 검찰인재 양성에 몇 가지 변화를 주고 있다. 이것은 더 이상 검찰인재들이 사법시험이라는 경직되고 경쟁적인 시스템을 통해 배출되는 것이 아니라 대학에서 일정한 고등교육을 이수한 사람들이 법학전문대학원이라는 로스쿨을 졸업하고 변호사자격시험과 검찰인재 선발 과정을 통해 이루어진다는 점이다. 이들은 기존 사법시험과 사법연수원을 통해 배출되는 검찰인재와 비교하여 그 출발점에서 인지적 성숙도, 정서적 안정성, 대인관계성 등에서 차이가 있을 것으로 예상된다. 로스쿨 제도 도입은 검찰인재 양성에도 변화를 주고 있는데, 사법연수원 제도 하에서는 법조 인력이 가져야 하는 공통적인 역량의 함양에 초점을 두고, 사법연수원 성취도에 기초하여 판사, 검사 및 변호사 등의 진로가 결정되었다. 반면, 로스쿨 제도하에서 검찰인재는 변호사자격시험에 합격한 사람들 가운데 검사로서 잠재적 능력을 가진 사람을 선발하여 일 년 동안 검사로서의 역량을 직접적으로 함양할 수 있다는 점은 중요한 변화로 보인다. 이러한 변화는 향후 신입 검사 양성 교육과정이 제시하는 비전과 교육목표에 따라 우리나라 검찰의 역량 변화를 가져올 계기가 될 것으로 믿는다.

이런 점에서 검사 양성 교육의 비전을 설정하는 것은 중요한 과제이다. 비전은 이루어질 수 없는 막연한 꿈과 달리 이루어질 수 있는 가능성을 가지고 있는 최종 결과의 모습을 의미한다. 또한 비전은 결과에 대한 믿음이며, 우리가 나아가야 할 방향을 제시해 준다. 다음은 로스쿨 제도를 통해 배출되는 신입 검사 양성 교육 비전을 설정한 것이다. 향후 법무연수원에서 교육비전에 대한 검토와 비전 공유를 위한 후속 노력들을 기대해 본다.



검사 양성 교육의 비전을 실천하는 검사상(像)을 설정하는 것은 교육과정을 통해 최종적으로 배출되는 검사의 모습을 나타낸다는 점에서 우리의 이해를 쉽게 한다. 교육기관의 교육과정은 해당 교육 프로그램을 통해 배출하고자 하는 인재상과 밀접한 관련을 맺고 있다. 일반적으로 교육기관은 사회조직의 하부구조이기 때문에 궁극적으로는 교육기관을 통해 배출되는 인력이 사회의 변화와 유지 기능을 담당하게 된다. 이 과정에서 교육기관은 사회의 변화와 요구를 해석하여 교육과정에 반영하여 항상 시대에 뒤떨어지지 않아야 하는 책임을 갖고 있다. 이러한 관점에서 본다면, 시대의 변화와 사회의 요구에 따라 새롭게 도입된 법학전문대학원과 동 대학원을 통해 배출되는 인력의 검사 양성 교육과정에 있어서 어떤 인재상을 추구할 것인가는 중요한 문제이다. 사회가 요구하는 검사상에 대한 부분은 본 연구의 범위를 넘어서는 것이므로 자세하게 논의할 수는 없으나, 법학전문대학원 제도의 도입 배경, 검사선서, 법률 시장의 국내외적 환경변화 및 백승민의 연구보고서를 고려할 경우 로스쿨 제도하에서의 검사 양성 교육과정이 추구하는 검사상(像)은 다음과 같이 정리될 수 있다.



법학전문대학원을 통해 배출되는 신입 검사 양성 교육과정은 사법연수원을 통해 배출되는 검사 양성과는 교육기간, 교육 대상자의 특성 등에서 다른 점을 갖고 있다는 점에서 기존의 사법연수원 교육과정을 통한 검사 양성을 통해서 위에서 언급한 검사상을 길러내기 어려운 점이 있다. 따라서 본 연구에서는 위의 검사상에 기반하여 법학전문대학원을 통해 배출되는 인력의 검사 양성 교육과정을 개발하였다. 교육과정이 추구하는 교육목적과 교육목표는 21세기 검사에게 요구되는 인재상에 기반하여 4차례에 걸친 법무연수원 협력연구관과 논의를 거쳐 연구진이 개발한 것이다. 교육목적과 목표에 대해서는 추후 법무연수원의 내부 논의와 검토를 통해 확정하고, 구성원들에게 확산하는 노력이 필요한 부분이다. 본 연구에서 제시하는 교육과정 목적과 목표는 다음과 같다.

교육과정 목표

국민의 신뢰를 바탕으로 인권과 정의를 구현하고 국가와 사회에 봉사하는 공익의 대표자를 양성하는 것을 목적으로 한다. 이러한 목적 달성을 위한 교육목표는 다음과 같다.

- (1) 성숙한 직업윤리관에 기초하여 검찰의 핵심가치를 구현하고,
- (2) 검사 직무에 기본이 되는 지식과 실무 능력을 갖추며,
- (3) 협동정신을 바탕으로 팀워크를 만들어내며,
- (4) 평생학습자로서의 자기 개발과 관리가 철저하고,
- (5) 글로벌 사회 전반에 대한 이해와 안목으로 실천적 리더십을 발휘한다.

2. 검사 양성 교육과정 편성 체제 개발

1) 검사 양성 교육과정의 특징

로스쿨 제도하에서 양성되는 검사 양성 교육과정은 본 연구에서 제시한 검사상 및 교육과정 목표를 달성하기 위하여 전통적인 교육과정과는 차별화되는 특징을 갖고 있다. 예를 들어, 사회속에서의 검찰 핵심가치 구현을 위한 봉사학습(Service learning), 효과적인 교수학습 커뮤니케이션을 위한 유비쿼터스 교육과정(Ubiquitous curriculum), 검사의 핵심 직무 수행을 위한 역량중심 교육과정(Competency-based curriculum), 직무를 수행하는 검사의 성숙한 인격 형성을 위한 전인교육과정(Holistic curriculum) 등은 대표적인 검사 양성 교육과정의 특징이라고 할 수 있다. 편의를 위하여 교육과정 특징을 나타내는 영어 첫 이니셜을 차용하여 SUCH 교육과정으로 명명한다.

(1) 봉사학습 (Service Learning): 일반적으로 봉사는 국가나 사회 또는 다른 사람을 위한 행동을 의미한다. 이러한 봉사의 개념에는 개인뿐만 아니라 다른 사람들과 공동체를 이루어 살아간다는 시민의식, 다른 사람에 대한 이해, 사회구조에 대한 이해, 약자에 대한 이해를 통한 내

면적 성숙, 자신의 생각을 행동으로 옮기는 실천적 행위, 비영리적 행위인 동시에 사회개선을 위한 자발적 행위를 의미한다. 그러므로 검사 양성 교육과정에서 봉사학습은 신입 검사들에게 시민의식과 내면적 성숙의 경험을 제공함으로써 궁극적으로 지속적인 사회개선을 위한 자발적 행위로 연결되도록 하는데 그 목적이 있다.

(2) 유비쿼터스 교육과정 (Ubiquitous Curriculum): 유비쿼터스 교육은 단순하게 정보통신 공학의 기술적 발전을 검사 양성 교육과정에 도입하는 것을 의미하는 것이 아니다. 유비쿼터스 교육은 미래 사회 검사들에게 요구되는 능력 중의 하나인 자기주도적인 학습능력을 함양하는 것이다. A. Toffler는 21세기 생존의 조건으로 ‘학습하고, 교정하고, 재학습하는 능력’을 강조한 바 있다. 이것은 현대 사회의 지식의 반감기가 짧기 때문에 끊임없이 자료를 검색하고, 비판하며, 가치 있는 정보를 생성하여 적용하는 능력을 개발해야 한다는 의미이다. 한편, 유비쿼터스 교육과정은 효과적인 교수학습을 위해 세대 간의 격차(generation gap)를 극복하고 커뮤니케이션을 활성화하는 방안이다. W세대로 대표되는 신입 검사들의 경우에는 이미 테크놀로지에 익숙해 있으며, 시간과 장소에 구애받지 않으며, 생활과 학습을 구분하지 않는 경향이 있다. 따라서 유비쿼터스 교육과정은 자기주도적 학습 능력 함양과 교수학습방식의 세대 간 격차의 극복을 목적으로 한다.

(3) 전인 교육과정 (Holistic Curriculum): 우리나라 교육이 오랫동안 표방해온 교육목표는 전인 교육이다. 교육학 용어 사전에서는 전인교육(全人教育)을 지(知), 정(情), 의(意)가 완전히 조화된 원만한 인격자를 기르는 것을 목적으로 하는 교육이라고 정의하고 있다. 전인교육의 개념은 시대에 따라 변화되어 왔다. C.R. Rogers는 오늘날 자아실현을 전인 교육의 중요한 개념으로 제시하였으며, A. Maslow는 개인의 재능, 능력, 가능성을 최대한으로 사용하고 개발하는 교육을 제시하였다. 그러므로 지(知), 정(情), 의(意)를 구분하는 전인 교육의 개념은 편의적인 구분으로 보아야 한다. 플라톤은 아테네 교육의 교육상황을 비판하면서 체육교육이 신체에만 관련되지 않고, 음악교육이 정신에만 관계되지 않으며, 전인발달과 관계됨을 지적한 바 있다. 그러므로 검사 양성 교육에서 전인 교육과정은 검사로서의 직무를 수행하는 검사 개개인의 재능, 능력, 가능성을 최대한 개발하고 검사로서의 자아실현을 목적으로 한다.

(4) 역량중심 교육과정 (Competency-based Curriculum): Spencer & Spencer(1993)는 역량을 특정한 상황이나 직무에서 준거에 따라 효과적이고 우수한 성과 창출의 원인이 되는 개인의 내적 특성이라고 정의한바 있다. 최근에는 행동적 측면에서 국한되어 사용되던 역량의 개념이 포괄적인 인간의 능력으로 확대되고 있는 경향이 있다. 즉, 직무를 수행하는데 필요한 특수 역량뿐만 아니라 인간의 삶의 총체적인 면에 관여하는 보편적 능력과 주어진 맥락에 맞추어 실

천하는 실천적 능력의 통합을 지칭하는 개념으로 사용되고 있다(박철홍, 편경희, 2004). 그러므로 역량중심 검사 양성 교육과정은 검사의 직무 수행과 관련된 지식뿐만 아니고, 과제를 수행하기 위해 필요한 맥락의 이해, 문제해결능력, 자원조절능력 등의 실천력이 강조되어야 한다. 이러한 관점에서 검사 양성 교육과정을 통해 함양되어야 하는 역량에는 ① 수사, 공판 관련 지식(knowledgable), ② 수사, 공판 관련 실천적 기술(skillful), ③ 수사지휘, 조직 및 사람 관리 역량(leadership) ④ 자기조절과 관리 역량(self-directed Learning and management) 등이 있다.

2) 교과목 및 교육시간

로스쿨 출신 신입 검사 양성 교육과정 편성 모형은 다음의 두 가지 전제를 갖고 개발되었다. 첫째, 교육과정 편성은 법무연수원의 교육계획에 따라 법학전문대학원을 졸업하고, 변호사 시험 합격자 중에서 신입 검사로 임명된 사람을 대상으로 당해 연도 4월 1일부터 익년 3월 31일 까지로 한다. 둘째, 신입 검사 양성 교육과정에 포함되는 교과목은 법무연수원이 연구·개발한 표 1의 교과목을 기본으로 한다.

표 1. 검사 양성 교육과정 교과목 일람표

구분	과목명	강의	실습	소계
집합교육	수사 및 소송 절차론	20	0	20
	결정문작성실무	14	216	230
	수사실무	40	60	100
	조사신문기법실무	20	40	60
	증거평가 및 양형 실무	10	10	20
	과학수사론	20	0	20
	수사지휘	20	40	60
	범죄유형별 수사방법	40	0	40
	형사특별법의 이해	20	0	20
	수사과오실무	15	0	15
	공판실무	20	60	80
	공판신문기법	5	20	25
	공판문서작성	5	15	20
	판결서작성실무	10	30	40
	중요형사판례세미나	0	40	40

	무죄분석실무	8	30	38
	민상사법	15	20	35
	법무검찰의이해	20	0	20
	검찰핵심가치의 이해	20	0	20
	검찰업무와 인권	6	6	12
	송무업무실무	10	20	30
	검찰기획실무	6	12	18
	법무견학	0	21	21
	컴퓨터활용사건처리실무	6	16	22
	검찰리더십	20	20	40
	자기개발: 평생취미	0	180	180
	봉사	0	84	84
	행정	0	14	14
	소계	370	954	1,324
실무실습	현장실습	0	464	464
	소계	0	464	464
합계			1,788	

* 과목 명칭은 법무연수원이 연구·개발한 내용과 일부 다를 수 있으나 교육시간은 동일함. 추 후 논의를 통해 통일된 교과목 명칭을 확정할 필요가 있으며, 법무연수원의 결정에 따름.

3) 역량중심 교육과정 편성 모형

교육과정 편성 방법과 관련해서는 다양한 모형이 있다. 우리나라를 포함하여 미국 등에서 역사적으로 발전되어온 교과목중심, 경험중심, 학문중심, 문제중심, 통합 교육과정, 역량(결과)중심 교육과정 등은 대표적인 교육과정 편성 모형이라고 할 수 있다. 본 연구에서는 로스쿨 출신 신입 검사 양성 교육과정을 역량(결과)중심 교육과정 편성 모형에 따라 개발하였다. Spady(1988)는 결과중심 교육과정을 계획된 목표들과 결과들의 관점에서 교육을 설계하는 방법으로 정의하고, 이미 가지고 있는 교육과정의 목표를 적는 것이 아니라 과정이 종료되었을 때 학습자들이 나타내 보이기를 희망하는 결과로부터 출발하여 교육과정을 개발하는 것이라고 보았다. 또한, Zitterkopf(1994)는 결과 중심 교육의 초점은 결과의 획득에 있으며, 교육과정에서 미리 정해진 결과들의 획득 유무에 일차적 관심을 둔다고 하였다. 본 연구에서 역량(결과)중심 교육과정 편성 모형을 채택한 것은 신입 검사로 임용되는 사람들이 고등교육을 이수한 성인

으로 교육이수 후 곧바로 검사 직무를 실천해야 한다는 점과 역량중심 교육과정이 갖는 다음과 같은 장점들 때문이다.

표 2. 역량중심 교육과정의 장점

장점	설명
관련성	미래 검사들에게 요구되는 능력과 교육내용과의 관련성 확보 용이. 검사 양성 교육의 목적에 대한 검토 및 어떤 검사를 양성할 것인가에 대한 합의 도달 용이성
수용성	검사들이 실제로 수행해야 하는 업무와 관련된 역량을 교육한다는 점에서 교수자, 학습자에게 수용성이 높음
명확성	역량(결과)중심 교육과정 개념은 이해하기 쉬움. 역량중심 교육은 교육과정의 분명한 틀을 제공하고, 학습경험, 교수방법 및 평가를 통합하는 데 용이함
책무성	학습자들이 무엇을 나타내 보이어야 하는지가 분명하게 결정되어 있으므로 교수자의 책무가 분명하게 설정됨
자율성	학습의 결과로 보여야 하는 역량이 분명함으로써 자율학습을 촉진하고, 학습자들 스스로 학습에 대해 더 많은 책임을 갖도록 함
융통성	이 모델은 수업 진행의 방식이나 교육 전략의 사용에 있어 융통성이 있음. 구체화된 학습 결과의 관점에서 정당화될 수만 있다면 어느 때든지 학습전략의 수정 가능
용이성	구체화된 역량 및 역량 수준을 사전에 결정함으로써 학습자들이 무엇을 성취했는지를 평가하는데 편리함
연속성	역량중심 교육은 검사 양성 교육 및 검사 재교육 등을 통해 성취해야 할 결과들을 명료화함으로써 평생교육과의 연속성 확보 가능

위와 같은 장점에 기초하여 로스쿨 출신 검사 양성을 위한 역량중심 교육과정은 R. Harden(1998)이 프로페셔널 교육에 적용한 교육과정 편성 모형을 검사 양성 교육에 적용하여 개발하였다. 이 모델에 따르면 검사들이 수행해야 하는 직무에 기초하여 다음 그림 1과 같이 3원 모델로 제시할 수 있다.

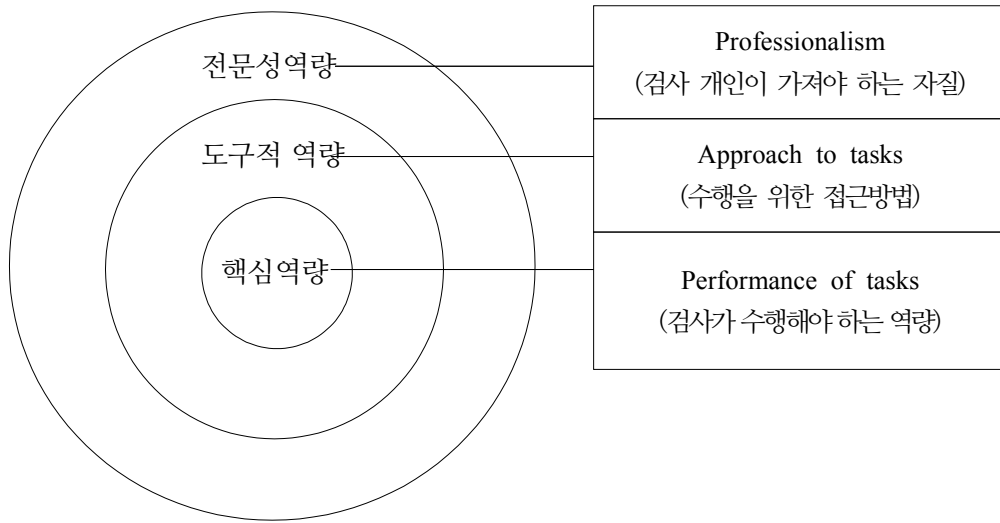


그림 1. 역량중심 교육과정 편성 3원 모형

첫째, 핵심역량은 검사들에 의해서 수행되거나 수행되어지기를 기대하는 역량을 말한다. 이러한 역량은 검사에게 요구되는 일의 수행과 직접적으로 관련되어 있는데, 결정문 작성, 수사, 조사신문, 공판, 수사지휘, 송무업무 등을 수행하기 위해 필요한 역량을 말한다. 둘째, 도구적 역량은 검사들이 수행해야 하는 일을 잘 하기 위해서 요구되는 접근 방법과 관련된 역량을 말한다. 예를 들면, 과학수사론, 컴퓨터 활용, 수사과오, 법무검찰의 이해, 중요형사판례 연구, 민상사법, 형사특별법의 이해, 검찰기획실무 역량 등은 도구적 역량에 해당한다. 마지막으로 전문성역량은 검사로서의 직무를 수행하는 검사 개인의 자질과 관련된 역량이다. 검찰 핵심가치의 이해, 검찰리더십, 검찰업무와 인권, 봉사 자기개발 등은 전문성역량에 해당된다.

이상과 같은 교육과정 편성 모형에 근거하여 본 연구진은 5차례에 걸친 법무연수원과의 협의를 통해 검사 양성 교육과정에 포함될 교과목을 표 3과 같이 핵심역량, 도구적 역량 및 전문성역량으로 구분하였다.

표 3. 역량중심 교육과정 편성 3원 모형에 기초한 교과목 분류

구분	핵심역량	도구적 역량	전문성역량
과목명	결정문작성실무	과학수사론	검찰핵심가치 이해
	수사실무	컴퓨터활용사건처리실무	검찰리더십
	조사신문기법실무	중요형사판례세미나	검찰업무와 인권
	공판실무	법무검찰의 이해	자기개발: 평생취미
	공판신문기법	수사과오실무	봉사

구분	핵심역량	도구적 역량	전문성역량
	공판문서작성	판결서작성실무	행정
	범죄유형별 수사방법	무죄분석실무	
	수사지휘	민상사법	
	수사 및 소송 절차론	검찰기획실무	
	증거평가 및 양형 실무	법무견학	
	송무업무실무	형사특별법의 이해	
과목 수	11	11	6

4) 분기형 교육과정 편제

고등교육 분야에서 교육과정을 편제하는 방법으로 널리 사용되는 방법은 1년의 학사단위를 크게 두 개로 구분하여 운영하는 학기제(semester system)와 4개의 시기로 구분하는 분기제(quarter or term system)이다. 많은 교육기관들이 학기제를 채택하고 있지만, 교육기관의 특징과 교육내용에 따라 교수학습의 효과를 높이기 위해 분기제를 채택하고 있는 기관도 많은 것이 사실이다. 학기제와 비교하여 분기제가 갖는 장점은 다음과 같다.

- (1) 교육과정을 설계하는데 학기제보다 더 많은 융통성을 부여하고, 교육과정을 창의적으로 설계할 수 있게 한다. 즉, 과정이 몇 주의 기간 안에 마치게 됨으로써 더 다양한 과정들을 개설할 수 있는 장점이 있다.
- (2) 교수자와 학습자들이 학습주제에 더 집중할 수 있게 하고, 학기제와 비교하여 분기제가 학습자에게 학습동기를 더 잘 불러 넣어준다.
- (3) 학기제보다 교수학습의 속도를 조절하는데 용이하다.
- (4) 학기제보다 수업 기간이 짧기 때문에 분기제 내에서 치러지는 시험에 대한 부담이 작아서 교수자 및 학습자의 부담을 작게 한다. 아울러 시험을 위한 학습 부담이 적기 때문에 깊이 있는 학습을 유도할 수 있다.
- (5) 학습의 속도가 빠르기 때문에 학기제보다는 학습자들로 하여금 학습지연, 늦장부리기 등을 하기 어렵게 만든다.
- (6) 분기제에서 결석하는 것은 학점을 취득하는데 결정적으로 영향을 미치게 됨으로 학습자들이 출석에 민감하고, 결과적으로 수업참여율이 높다.

- (7) 일반적으로 교재들이 학기단위로 제작되어 있기 때문에 분기제를 채택하는 경우에는 핵심적인 내용들만 교육하게 하는 부수적인 효과를 갖는다.
- (8) 분기제도는 교수자들의 시간 활용을 더 융통성 있게 해 준다.
- (9) 분기제는 더 다양한 과목들을 개설할 수 있게 해 줌으로써 학습자들이 자신들의 관심 분야를 더 다양하게 개발할 수 있는 기회를 제공한다.

본 연구진은 학기제와 분기제의 장점을 검토하고, 로스쿨 출신 신입 검사 양성 교육과정의 교과목 분석 결과를 토대로 교육과정 편제를 분기제로 하는 것이 더 타당하고, 교수학습의 효과를 높일 수 있는 것으로 판단하였다. 첫째, 신입 검사 양성 교육기간은 1년으로 편성된다는 점이다. 이는 검사들이 갖추어야 하는 핵심역량, 도구적 역량 및 전문성역량을 단기 집중 교육을 통해 함양할 필요가 있다는 것을 의미하고, 이를 위해서는 학기제 보다는 분기제가 갖는 장점이 더 많다는 점이다. 둘째, 신입 검사 양성 교육과정에서 다루어야 하는 교과목이 30개에 이르며, 일부 교과목들은 교육 시수가 매우 짧게 구성된다. 이러한 특징은 학기제에서 다룰 수 있는 교과목 수를 초과하게 됨으로써 과도하게 학습자의 부담을 가중시키게 된다. 셋째, 신입 검사 양성 교육과정은 집합교육 뿐만 아니라 3개월 이상의 현장실습 교육이 병행된다. 그러므로 학기제보다는 분기제를 채택하여 교육과정의 구분을 분명하게 하는 것이 효율적인 학사관리가 가능하다.

이상의 분석 내용을 토대로 로스쿨 출신 신입 검사 양성을 위한 교육과정 편제 원칙을 다음과 같이 수립하였다.

- (1) 교육과정은 집합교육과 실무실습 교육으로 구분하되, 교수학습의 효과를 높이기 위해 분기제(Quarter)의 형태로 교육과정을 편제한다. 분기제는 일 년 52주를 4개의 분기로 구분하여 각 분기별로 13주를 기본 교육단위로 한다.
- (2) 집합교육은 1, 2, 4분기에 배치하고, 3분기는 실무실습 교육과정을 편성한다. 단, 1, 2 분기 내에도 학습자의 학습동기를 높이고, 집합교육과 실무실습 교육의 연계성을 높이기 위하여 1주일을 실무실습 교육과정으로 편성한다.
- (3) 신입 검사는 공무원의 신분을 가진다는 점에서 1일 8시간 교육을 기본 원칙으로 하되, 이들이 동시에 피교육자 신분이라는 점에서 교수학습의 효과를 제고하기 위한 시간 편성의 융통성을 부여하여 집합교육의 경우 1일 7시간 편성을 기본으로 한다.
- (4) 연간 교육가능 총 시간 수는 다음의 표 4와 같이 한다. 연간 총 교육일수는 법정 공휴일

및 하계휴가 일수를 제외하고 250일(2012년도 약 247일) 내외로 하며, 총 교육시수는 2,000시간(2012년도 약 1,976시간) 내외로 한다. 연도별 공휴일 수 등에 따라 연간 총 교육시간 수는 다르게 계산될 수 있으므로 당해 연도 교육일수와 교육시수는 법무연수원장이 정한다.

(5) 분기가 종료될 때는 검사가 가져야 하는 검찰 핵심가치의 구현의 일환으로 봉사학습을 각 1주씩 포함한다.

(6) 신입 검사 연간 교육 총 시수 중 집합교육 약 1,432시간 내외, 실무실습교육 약 544시간 내외로 한다. 법무연수원장은 연도별 실제 수업 일수 등을 고려하여 연간 총 집합교육 및 실무실습 일수와 시수를 결정한다.

표 4. 분기별 교육 일수 및 수업 시수

구분	1 분기			2 분기			3 분기			4 분기			합계
	4월	5월	6월	7월	8월	9월	10월	11월	12월	1월	2월	3월	
일수	30	31	30	31	31	30	31	30	31	31	28	31	365
토/일	9	8	9	9	8	10	8	8	10	8	8	10	105
토일이 아닌 공휴일	0	1	1	0	1	0	2	0	1	1	1	1	9
하계휴가					4								
수업가능일수 (월)	21	22	20	22	18	20	21	22	20	22	19	20	251
①수업가능일수 (분기)	63			60			63			61			247
②실무시수 (일 8시간)	40			40			464			0			544
③집합시수 (일 8시간)	464			440			40			488			1,432
④ 총 시수 (②+③)	504			480			504			488			1,976
⑤ 집합시수 (일 7시간)	406			385			35			427			1,253
⑥ 총 시수 (②+⑤)	446			425			499			427			1,797

*주단 단위로 교육과정을 운영할 경우, 공휴일 등에 따라 실제 집합교육 및 실무실습 시수는 달라질 수 있음.

5) 분기별 교육목표 및 교과목 배치

분기별 교육목표 및 교과목 배치는 교수학습의 효과성을 고려하여 다음과 같은 배치 원칙을 수립하였다.

- (1) 우선성(priority)의 원리: 검사로서 가져야 하는 핵심가치, 검찰 행정 전반에 대한 이해 등은 다른 실무적인 지식과 기술 습득에 앞서서 우선적으로 배치한다.
- (2) 연계성(sequence)의 원칙: 교육내용의 연계성을 고려하여 교육과정을 편성한다. (예: 수사실무 선행 후 공판실무 교육)
- (3) 연속성(continuous)의 원칙: 검사의 전문성역량이 일회성 교육으로 함양되지 않으므로 전문성역량 관련 과목은 각 쿼터별로 분산 배치한다.
- (4) 자기주도학습(self-directed learning)의 원칙: 신입 검사 양성 교육과정은 로스쿨을 졸업한 성인집단을 대상으로 한다는 점에서 단기 주입식 교육보다는 자기주도학습이 가능한 형태로 교육과정을 편성한다. (예: 온라인 자기주도학습과 오프라인 강의식 교육 결합, 오프라인 강의식 교육시간 배분시 자기주도학습 시간 고려 등)
- (5) 범위(scope)의 원리: 집합교육을 통해 다루어야 하는 교육내용의 폭과 깊이를 고려하여 과목별 특성에 따른 단계별 심화 과정으로 교육과정을 편성 한다. 예를 들어, 1분기는 수사, 2분기는 공판, 3분기는 실무실습, 4분기는 수사지휘 등으로 분기별 주제를 선정하고, 해당 교육내용을 폭넓고 깊이 있게 다룬다. 각 분기별 핵심 교육주제 및 교육목표는 다음의 표 5와 같이 한다.

표 5. 분기별 핵심 교육주제 및 교육목표

분기	핵심 주제	교육목적
1	수 사	범죄혐의 유무를 명백히 하여 공소제기 및 공소유지 여부를 결정하기 위해서 범인을 발견, 확보하고 증거를 수집, 보존하는 핵심역량을 함양한다.
2	공 판	특정한 형사사건의 심판을 청구하는 소송행위, 공판진행 등과 관련된 핵심역량을 함양한다.
3	실무실습	수사, 공판 관련 검사의 실무 핵심역량을 함양하고, 검찰 핵심 가치 구현, 수사지휘 역량을 함양한다.
4	지 휘	범죄수사에 관하여 사법경찰관리를 지휘, 감독하는 역량 및 검사가 직접 수행하는 수사에 관하여 사법경찰관리로 하여금 보조하도록 지휘, 감독하는 핵심역량을 함양한다.

분기별 교과목 배치 원칙에 기초하여 신입 검사 양성을 위한 분기별 교과목 배분 및 수업 시수는 다음의 표 6과 같이 한다.

표 6. 분기별 교과목 배치 및 수업 시수

1분기: 수사				도구역량				전문역량				합계
핵심역량				도구역량				전문역량				
과목명	강의	실습	소계	과목명	강의	실습	소계	과목명	강의	실습	소계	합계
수사및소송절차론	20	0	20	중요형사판례세미	0	20	20	검찰핵심가치이해	10	0	10	
결정문작성실무	14	72	86	법무검찰의 이해	10	0	10	자기개발	0	60	60	
수사실무	40	60	100					행정	0	7	7	
조사신문기법실무	20	40	60					봉사	0	28	28	
증거평가및양형실	10	10	20									
범죄유형별수사방	20	0	20									
소계	124	182	306	소계	10	20	30	소계	10	95	105	441

2분기: 공판				도구역량				전문역량				합계
핵심역량				도구역량				전문역량				
과목명	강의	실습	소계	과목명	강의	실습	소계	과목명	강의	실습	소계	합계
공판실무	20	60	80	형사특별법의이해	20	0	20	검찰핵심가치이해	10	0	10	
공판신문기법	5	20	25	과학수사론	20	0	20	자기개발	0	60	60	
공판문서작성	5	15	20	중요형사판례세미	0	20	20	봉사	0	21	21	
결정문작성실무	0	72	72	법무검찰의이해	10	0	10					
범죄유형별수사방	20	0	20	법무견학	0	21	21					
				컴퓨터활용사전치	6	15	21					
소계	50	167	217	소계	56	56	112	소계	10	81	91	420

3분기: 실무실습				도구역량				전문역량				합계
핵심역량				도구역량				전문역량				
과목명	강의	실습	소계	과목명	강의	실습	소계	과목명	강의	실습	소계	합계
실무실습		464	464					봉사		35	35	
소계		464	464	소계				소계		35	35	499

4분기: 지휘				도구역량				전문역량				합계
핵심역량				도구역량				전문역량				
과목명	강의	실습	소계	과목명	강의	실습	소계	과목명	강의	실습	소계	
수사지휘	20	40	60	수사과오실무	15	0	15	검찰업무와 인권	6	6	12	
결정문작성실무	0	72	72	판결서작성실무	10	30	40	검찰리더십	20	20	40	
송무업무실무	10	20	30	민상사법	15	20	35	자기개발	0	60	60	
				검찰기획실무	6	12	18	행정	0	7	7	
				무죄분석실무	8	30	38					
소계	30	132	162	소계	54	92	146	소계	26	93	119	427

다음의 표 7은 표 6에서 요구되는 교육시수를 연간 교육가능 시수와 비교하여 나타낸 것이다. 집합교육 일일 가능 교수시수를 7시간으로 편성할 경우 요구되는 교육시수 대비 10시간의 여유가 있으며, 일일 가능 교수시수를 8시간으로 편성할 경우에는 요구되는 교육시수 대비 192시간의 여유가 있다.

표 7. 분기별 요구되는 교육시수와 교육가능 시수 비교

구분	요구되는 교육시수 (A)	교육가능 시수 (일 7시간 기준)		교육가능 시수 (일 8시간 기준)	
		가능 시수 (B)	B-A	가능 시수 (C)	C-A
1분기: 수사	441	446	5	504	63
2분기: 공판	420	425	5	480	60
3분기: 실무	499	499	0	504	5
4분기: 지휘	427	427	0	488	61
합계	1,787	1,797	10	1,979	192

6) 주간 수업 일정

분기별 교과목 배치 및 수업 일수 편성이 완료되었다면, 다음은 주간 수업 일정을 편성할 필요가 있다. 신임 검사 양성 교육과정의 집합교육 주간 수업 일정을 수립하는 원칙은 다음과 같이 하고, 주간 수업 시간표는 표 8과 같이 한다. 향후 표 4 및 표 6의 분기별 및 주간 수업 일정

을 고려하여 각 주별 교육 안을 편성할 필요가 있다.

- (1) 주간 수업 일정은 월요일부터 금요일까지를 공식 교육 일정으로 하고, 매일 오전 9시부터 오후 5시 30분까지로 한다.
- (2) 자기개발: 자기개발을 위한 교양, 체육 및 취미 강좌는 각 분기별 수요일 오후 4시간을 배정한다.

표 8. 주간 수업 일정표

교시	시간	월	화	수	목	금
1	09:00-10:00					
2	10:00-11:00					
3	11:00-12:00					
4	12:00-13:30	점심	점심	점심	점심	점심
5	13:30-14:30			자기개발: 교양, 체육, 취미		
6	14:30-15:30					
7	15:30-16:30					
8	16:30-17:30					

7) 평생학습능력 및 자율학습능력 함양

전통적인 관점에서 본 교육적 사고는 학생이라는 제한된 사람에게 다양한 사실을 집중적으로 전달하는데 교육의 목적을 두고 있다. 그러나 모든 개인은 아동기에서 청소년기, 성인기, 장년 및 노년기를 거쳐 각 단계마다 독특하고 가치 있는 경험을 함으로써 다음 단계의 준비를 하는 성향을 보인다. 이는 교육은 학교교육에서만 그치는 것이 아니라 평생 지속됨을 의미하는 것이다. 다시 말해, 아동기나 청년기라는 일정기간에 종료되는 것으로 규정해 왔던 전통적인 교육관과는 달리, 교육을 유아기에서 노년기까지 일생동안 계속되는 과정(process)으로 보는 것이다. 장진호(1985)는 평생교육과 전통적 교육과의 관계를 “과일 바구니와 과일과의 관계”와 같다고 비유하면서 모든 교육을 포괄하는 상위의 개념으로 설명하고 있다. 이러한 평생교육

의 개념은 평생학습이라는 차원에서 이해되어야 한다. 평생교육의 개념이 교육조건과 기회를 정비, 제공하는 외적 측면에 중점을 두고 있다면, 평생학습의 개념은 학습자의 자발적인 성장을 위하여 환경에 적응하고 자신을 발달시키는 내부적 성장활동, 즉 학습자의 자발적인 성장을 위한 내적 활동에 중점을 두고 있다. 최근의 추세는 평생교육보다는 평생학습이라는 용어가 보다 널리 사용되고 있고 미래사회를 평생학습사회로 예측할 때 장래의 기본 영어는 평생학습의 개념이 더 보편화될 것으로 보인다(김도수, 1996). 학생이 자발적으로 학습한다는 관점에서 볼 때 평생학습이란 자기주도적 학습(self-directed learning)과 직결되어 있다. 진정한 의미에서 평생교육이 일어나기 위해서는 학생 스스로가 주도하여 학습을 진행해야 한다. Garrison과 Sharon(1996)은 평생 교육은 변화만이 영원한 실체로 간주되는 오늘날과 같은 세상에 적응하기 위한 하나의 수단이 될 수 있다고 하여 현 사회에서 평생교육이 얼마나 중요한지를 다시 한번 부각시키고 있다. 이렇게 교육의 방향이 평생학습과 자기주도적 학습의 추세인 것에 비추어 볼 때 법학교육에서도 이러한 동향을 민감하게 받아들여 교육과정의 계획에 핵심적인 부분으로 반영이 되도록 해야 할 것이다.

이러한 관점에서 로스쿨 출신 신입 검사 양성교육에서도 평생교육과 자기주도적 학습능력 배양은 중요한 과제가 되어야 한다. 평생학습과 자기주도적 학습능력은 크게 세 가지 관점에서 접근할 수 있다. 첫째는 주간 교육일정 수립 시 일방적인 강의로 편성하기 보다는 학습자들이 스스로 자료를 찾고, 분석할 수 있는 시간 운영 계획이 수립되어야 한다. 비록 오전 9시부터 오후 5시 30분까지 정해진 교육 일정이 수립되어 있다고 하더라도 실제 운영에 있어서는 학생들에게 과제를 부여하고, 학습자 스스로 과제를 탐색하고 해결하는 시간 운영을 하는 것이 바람직하다. 둘째, 일부 교과목은 자율계약학습의 형태로 운영하는 방안이다. 교수학습방법 부분에서 자세하게 다루겠지만, 중요형사판례세미나, 자기개발: 평생취미 등은 자기주도적 학습을 강화할 수 있는 효과적인 과목이 될 수 있다. 셋째, 교과목의 운영 방법과 관련된 문제이다. 검사 양성 교육이 대부분 사례를 중심으로 한다는 점에서 학습자들의 자기주도적 학습을 강조할 것으로 예상된다. 그러나 다시 한 번 강조한다면 교수자들이 일방적인 지식의 전달보다는 학습자들의 자기주도적학습을 학습이 일어날 수 있도록 하는 것이 중요하다. 이러한 점에서 검사 양성 교육과정 편성과 운영에서 학습자들이 이러한 능력을 배양할 수 있도록 해야 한다.

8) 학습자 재충전과 봉사활동

학습자들의 일일 학습량, 주간 학습량, 분기별 학습량에 따른 인지부하는 학습효과에 중요한

영향을 미친다. 그러므로 학습자들에게 일정한 학습부하가 있다고 판단되는 경우에는 재충전의 시간을 할애하는 것이 필요하다. 따라서 본 연구에서는 학기제보다는 분기제를 채택하여 단기간에 누적되는 인지부하 기간을 짧게 설명하였으며, 매 분기가 종료되는 시점에서 4-5일 동안 봉사활동 프로그램을 운영함으로써 학습자 재충전과 사회봉사를 통한 나눔을 실천하는 기회로 활용하였다. 봉사활동 운영시 고려해야 할 사항은 교수학습방법의 서비스러닝에서 자세하게 다루었다. 아울러 학습자 재충전의 기회로 일정기간 하계휴가를 실시하는 방안도 가능하다.

Ⅲ. 검사 양성 교육과정 운영 체제

1. 교수학습과정과 교수법

가르친다는 것은 무엇을 의미하는 것일까? 우리는 흔히 가르치는 일과 배우는 일을 분리해서 생각하는 사람을 보게 된다. 그래서 많은 사람들이 어떻게 가르칠 것인가에 대해 고민하고, 학생들이 어떻게 배우는가에 대해서는 별다른 고민을 하지 않는다. 일반적으로 교수(teaching)는 교육적 의도를 가지고 수행하는 일체의 활동으로 가르치는 행위로 정의된다. 따라서 목표로 하는 행동을 나타내도록 환경을 계획적으로 조직하는 과정으로 단순한 지식 전달 이상의 개념을 갖고 있다. 반면, 학습(learning)은 개인과 환경과의 상호작용에 의하여 나타나는 인간행동의 지속적인 변화를 의미한다. 학습은 교수가 없는 상태에서도 일어날 수 있는 반면, 가르친다고 해도 학습이 일어나지 않을 수 있다. 그러므로 가르치는 것은 결코 그 자체가 목적이 될 수 없다. P.L. Dressel과 D. Marcus(1982)는 ‘얼마나 잘 가르치느냐 하는 것의 정의는 학습자가 무엇을 어느 만큼이나 어떻게 배우느냐의 맥락에서만 정의될 수 있다’고 보았다. 교수와 학습은 수단과 목적으로서 상보적이고 복합적인 상호작용 관계에 놓여 있는 것이므로 교수와 학습은 분리해서 생각할 수 없는 동시발생적인 교호작용이라고 할 수 있다.

신임 검사 양성을 위한 교수법은 넓은 의미의 교수학습과정 속에서 탐구되어야 하는데, 교수학습과정은 다음 그림에서 보는 바와 같이 여섯 가지 필수적인 요소 즉, 무엇을 위하여(교수학습 목적), 어떤 사람이(교수자), 무엇을 매개 자료로 사용하여(내용), 누구를(학습자), 어떠한 방법으로(교수방법), 어떠한 조건에서(환경) 가르치고 배우는가의 여섯 가지로 구성되어 있기 때문이다.

교수학습과정과 교수법의 관계는 다음과 같다(이성호, 2004). 첫째는 교수학습과정에서 경험적 합치를 이루어야 한다는 것이다. 이것은 교수자가 가르치고자 하는 목적과 학습자가 학습하고자 하는 목적의 일치를 의미한다. 또한, 교수자가 선택하는 교수법과 학습자가 선호하는 교수법의 일치를 의미하는 것이다. 둘째는 교수학습의 목적, 내용 및 방법의 세 요소 간에 수직적으로

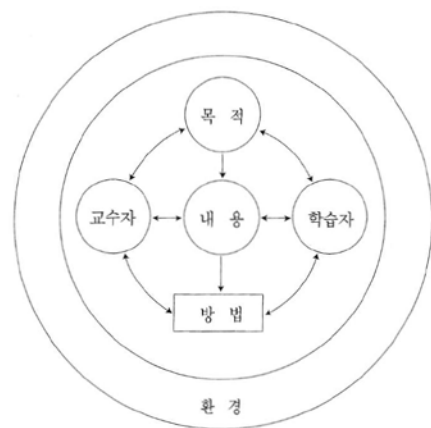


그림 2. 교수학습과정의 요소

논리적 부수관계를 형성하는 것이다. 이는 앞의 요소를 조건으로 하여 뒤의 요소가 결정된다는 의미이다. 즉, 가르치고 배우는 교수학습 목적이 무엇인가에 따라 가르치고 배우는 내용이 결정되고, 내용이 결정되면 그러한 내용에 적절한 교수학습 방법을 선택하고 개발할 수 있게 된다. 셋째는 교수자, 내용 및 학습자 상호간의 주체적 삼각관계 형성이다. 교수학습과정에 있어서 이들 세 요소는 모두 똑같이 중요하다. 즉, 교수자는 학습자 없이 가르칠 수 없으며, 학습자는 교수자 없이 배울 수 없다. 또한, 교수자는 내용을 매개로 하여 학습자와 만난다. 마지막은 교수학습 환경과의 상호작용적 관계 형성이다. 교수학습과정은 물리적 환경, 심리적, 사회적 환경에 크게 영향을 받는다. 또한 여기에는 강의실 환경과 같은 미시적 환경뿐만 아니라 학교가 위치하고 있는 지역사회의 환경과 같은 거시적인 환경도 포함된다. 그러나 교수학습과정과 환경과의 영향관계는 환경이 일방적으로 교수학습에 영향을 미치는 것이 아니라 교수학습과정이 환경에 영향을 미치는 상호작용적 관계라는 점이다. 그것은 교수자가 교수학습과정을 어떻게 설계하는가에 따라 학습에 유리한 환경을 조성할 수 있음을 의미한다. 교수학습방법은 어느 한 가지 요소에 의해서 결정되는 것은 아니다. 그것은 여러 가지 요소가 고려되고 어울려져서 이루어지는 지극히 복합적인 의사결정이다. 이러한 복합적인 의사결정을 통해 나타날 수 있는 교수법에는 다양한 유형들이 있다. 일반적으로 교수학습의 목적, 강조되는 중심요소, 교수자와 학습자의 역할 및 교수학습 환경 등을 기준으로 지금까지 개발되어 활용되는 있는 교수법을 이성호는 다음과 같이 정리하였다.

표 9. 여섯 가지 교수방법의 기본적인 특징

요소 방법	교수학습 목적	중심요소	교수자 역할	학습자 역할	교수학습 환경	구체적 방법
고전적 교수방법	지식의 전달	내용, 교수자	전문가, 권위자 전달자	수동적, 순종	교수자 지향	강의법, 발문법
지력개발 교수방법	정보의 조작과 처리	내용, 학습자	전문가, 조장자	내면화	학습자 지향	탐구법, 창의력 개발법
상호작용 촉진교수법	사회적 상호작용	교수자 학습자	관계형성, 조장 자, 공동학습자	동일시	상호작용 간접경험	토의법, 역할극
개별화 교수방법	자아개발	학습자	조장자, 중재자 진단자	내면화	학습자 지향	개별화 교수법 계약학습
공학적 교수방법	정보처리 및 자아개발	내용	전문가, 중재자	순종, 내면화	자동화 직, 간접경험	시청각 교수법 컴퓨터활용교수
치유적 교수방법	문제의 진단 및 치유	학습자	전문가, 진단자	내면화	직접경험 학습자 지향	행동수정교수법 심리치유교수법

방법 \ 요소	교수학습 목적	중심요소	교수자 역할	학습자 역할	교수학습 환경	구체적 방법
고전적 교수방법	지식의 전달	내용, 교수자	전문가, 권위자 전달자	수동적, 순종	교수자 지향	강의법, 발문법

*출처: 이성호 (1999). 교수방법의 탐구. 양서원 p. 71

교육은 사회화 과정의 일부로 이해된다. 그러므로 신입 검사 양성 교육과정 또한 검사 사회의 사회화 과정의 일환으로 볼 수 있다. 학습자인 신입 검사들은 영원히 강의실에 머물러 있지 않으며, 미래의 어떤 시점에 검사 사회의 구성원으로 참여하게 된다. 예를 들어, 그들은 신입 검사 과정을 이수함과 동시에 학습자의 신분에서 고용된 사람으로, 학습자에서 책임감 있는 사회 구성원으로, 이론에서 실제로, 가르쳐지는 환경에서 스스로 배우는 환경으로, 지지적인 환경에서 자기주도적인 환경에 노출된다. 이것은 교수학습의 초점이 강의실에서 사회 현장으로 이동해 간다는 것을 의미한다. 따라서 신입 검사 양성 교육은 실제에 대해서 보고, 듣는 것이 아니라 학습자들이 무엇인가를 직접 ‘하는’ 것이 되어야 한다. 이것은 교수자 및 학습자 모두가 생각하는 바람직한 교육의 종착점이다. 따라서 교수자는 의도적으로 교육을 계획하고, 그것을 실천하며, 학습자들이 경험하고 있는지 평가하며, 피드백하는 루프를 가져야 한다. 교육의 계획과 실천은 교수자가 가지고 있는 본질적 사명이며, 모든 교육 담당자의 기본적인 책무인 동시에 모든 학습자에게 부여된 과제이다. 신입 검사 양성을 위한 교수학습과정은 이러한 점들을 고려하여 설계되어야 한다.

2. 검사 교육을 위한 교수학습방법

1) 교수학습방법 기본 모델과 확장 모델

신입 검사들은 일 년의 교육과정 이수 이후에는 곧바로 일선청에 배치되어, 자신들의 학습 성과를 실무에 곧바로 적용 할 수 있어야 한다. 따라서 신입검사 양성 교육과정은 무엇보다 실무능력을 가장 효과적으로 배양할 수 있는 교수학습 방법을 채택하는 것이 중요하다고 할 수 있다. 본 연구에서는 신입 검사 양성을 위한 교수학습 방법을 표 10 및 그림 3과 같이 여섯 개의 기본 모델과 여섯 개의 교수법을 연계한 아홉 개의 확장 모델을 제시하였다. 본 연구에서 제안하는 교수학습방법은 사례로서 제시한 것으로 교수학습방법의 조합에 따라 다양한 형태로 응용이 가능하다.

표 10. 신입 검사 양성을 위한 교수학습 기본 모델과 확장 모델

기본 모델	확장 모델
1. 강의식학습	7. 팀중심학습: 강의식+토론식
2. 토론식학습	8. 사례중심학습: 강의식+토론식+사례
3. E-러닝	9. 문제중심학습: 토론식+자율학습
4. 자율학습	10. 블렌디드러닝: E-러닝+강의식학습
5. 액션러닝	11. 소크라테스식학습: 강의식+모의재판
6. 서비스러닝	12. 역할극학습: 강의식+역할놀이
X	13. 경험학습: 강의+실습
	14. 자율계약학습: 자율+계약학습
	15. 시험중심학습: 자율+시험

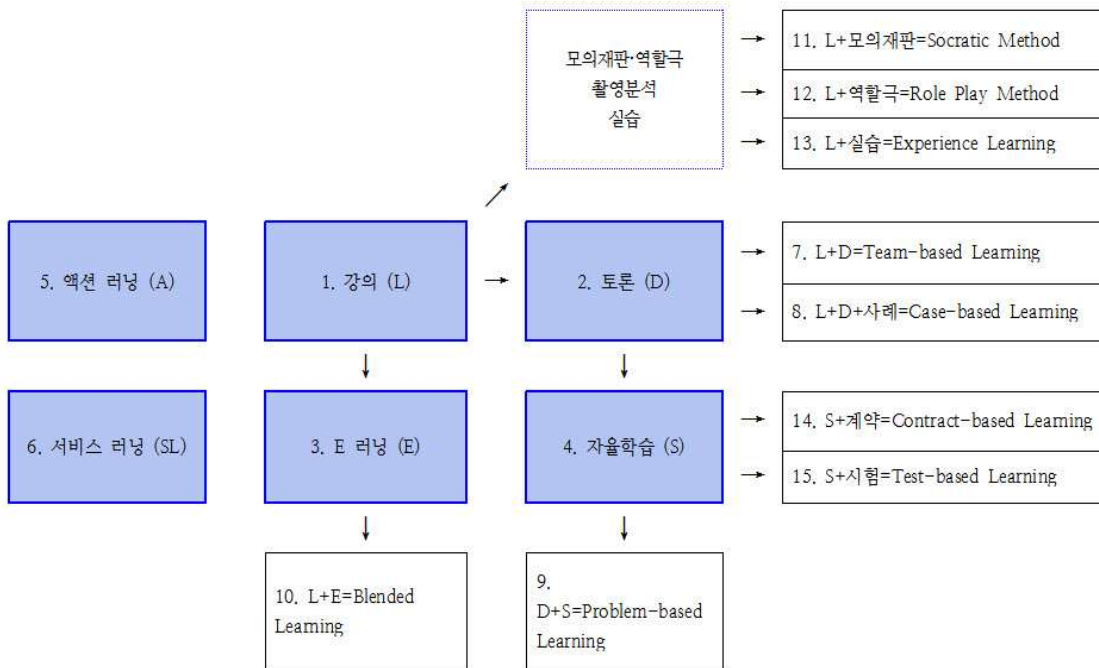


그림 3. 신입 검사 양성을 위한 교수학습 모델 개념도

다음의 표 11은 표 10과 그림 3에서 제안한 교수학습 방법을 토대로 신입 검사 양성 교과목에 부합하는 교수학습방법을 매칭한 것이다. 하나의 교과목에 여러 개의 교수학습방법이 사용

될 수 있다는 점을 고려하였다. 물론 이러한 분류가 절대적인 의미를 갖거나 반드시 이러한 교수학습 방법을 사용해야 한다는 것을 의미하지는 않는다. 교수자에 따라서 다양한 교수학습방법을 개발, 적용할 수 있다. 또한 실제 교수학습방법의 결정은 물리적인 환경, 인적 자원의 확보, 교재의 개발 등 여러 가지 요인들이 함께 고려되어 결정될 필요가 있다. 다만, 본 연구에서는 개별 교과목의 과정 목표, 수업개요 및 교수학습의 효과성 측면을 고려하여 권장되는 교수방법으로 제안하였다.

표 11. 신입 검사 양성 교과목별 교수학습방법

과목명	과정 목표	수업개요	활동 단위	교수학습 방법	비고
수사 및 소송절차론	수사 및 소송 절차 이해	수사 및 형사소송절차 개관	L	강의법	범죄영화, 언론자료 토론
			S	토의법	
결정문작성실무	결정문 작성 능력 배양	기록검토 및 증거판단 요령, 메모 요령에 대한 교수자 강의 모의 기록 검토 및 결정문 작성 실습, 첨삭지도 및 강평	L	강의법	모의기록 작성 매주1회
			S	사례중심	
수사실무	수사업무 이해와 각종 수사 서류 작성 능력 함양	임의, 강제수사론, 진정내사사건처리 관련 강의 각종 수사관련 서류 작성 실습, 첨삭 지도 및 강평	L	강의법	
			S	사례중심	
조사신문기법실무	피의자 및 참고인 조사·신문 기법 함양	대상, 유형별 조사계획서 작성, 질의사항표 작성에 대한 강의 사건조사 시나리오를 바탕으로 한 실습, 녹화, 토론, 강평 활동	S	강의법	역할극 촬영 및 Debriefing
			S	역할극	
증거평가및양형실무	증거평가 능력 및 양형기준 적용 능력 함양	증거평가, 양형기준 및 적용, PGS활용법 강의 및 실습	S	강의법	
			S	사례중심	
과학수사론	첨단과학기술을 활용한 과학수사 실무 능력 배양	각종 과학수사기법의 소개와 수사 성공사례 공유	L / I	블렌디드	
수사지휘	수사지휘 역량 함양	사건 수사지휘, 수사협조, 변사체 검시 및 유치장 감찰 방법 수사메모, 지휘서 및 관련 문서 작성 실습	L	강의법	
			S	사례중심	

과목명	과정 목표	수업개요	활동 단위	교수학습 방법	비고
범죄유형별수사 방법	다양한 범죄유형별 수사방법 이해	재산범죄, 교통범죄, 무고, 위증 사범 등 다발범죄 유형 및 유의사항 교육	I	E-러닝	E-러닝 콘텐츠 개발
형사특별법의 이해	형사특별법에 대한 이해	부정수표단속법 등 형사특별법의 구성요건 및 수사시 유의사항	L	강의법	
수사과오실무	수사과오 최소화	사무감사 주요 지적 사항을 중심으로 사건처리 과오 분석	L / S	팀중심	
공판실무	공판절차에 대한 이해와 공판 수행 능력 향상	공판일반, 국민참여재판 등 공판 개요, 기소 후 수사 및 위증 수사 등	L	강의법	
		모의 기록 작성 및 모의재판	S	소크라테스	
공판신문기법	공판신문기법 함양	공판정 신문 및 이의제기, 모두진술 및 최후변론방법강의 및 실습	L	강의법	
			S	역할극	
공판문서작성	공판문서작성능력 배양	논고서 등 의견서, 증인신문 사항, 항소 및 상고이유서, 사건 설명 파워포인트 등 서류 작성	S	사례중심	
판결서작성실무	법원이해와 판결서 작성	법원 업무 소개, 형사판결서 작성 실습	L	강의법	
			S	사례중심	
중요형사판례세미나	판례 연구를 통한 법무지식 함양	국내의 중요 형사 및 민사 판례에 대한 분석 및 토론	I	자율계약	
			S	토의법	
무죄분석실무	무죄분석 역량 함양	중요 무죄사건 기록 이용 모의 기록으로 분석토론 및 분석결과서 작성, 강평	L / S	팀중심	
민상사법	민상사법에 대한 이해	검찰수사 및 처리에 필요한 민상사법률 및 판례연구	L / S	팀중심	
법무·검찰의 이해	법무·검찰의 업무영역에 대한 이해	법무행정, 검찰인사와 조직 등 법무·검찰 업무에 대한 이해	L	강의법	
검찰핵심가치이해	검찰의 미래에 대한 사명의식 고양	검찰의 비전, 검찰의 핵심가치 및 검사가 지녀야 할 덕목, 검사 윤리 등 학습	L	강의법	
			S	토의법	

과목명	과정 목표	수업개요	활동 단위	교수학습 방법	비고
검찰업무와 인권	인권 개념 이해와 수사 및 공판과정에서의 인권보호 역량 함양	인권의 기본개념과 침해 사례 등에 대한 강의	L / S	팀중심	인권 관련 도서 및 영상물
		인권침해 관련 역할극체험	S	역할극	
		인권관련 영상 및 도서 학습 후 토론 활동	S	토의법	
송무업무실무	송무업무 관련 역량 함양	송무업무 개요, 소장, 준비서면 작성 강의 및 실습	L	강의법	
			S	사례중심	
검찰기획실무	각종 기획 및 행정 업무 처리 방안 습득	행정문서의 기안 및 결재 방법 결재문서, 기획문서 첨삭 지도	L	강의법	
			S	사례중심	
법무견학	유관기관의 견학을 통한 현장감 제고	대검찰청, 대법원, 교도소, 소년원, 일선 경찰서 등 유관기관 탐방 및 성찰	L / S	경험학습	법무견학 단위 결정 필요
컴퓨터 활용 사건처리 실무	검찰 업무용 컴퓨터 사용 능력 함양	e-Pro, 형통시스템, 수사정보시스템 사용법	L	강의법	컴퓨터활용 경험
			S	경험학습	
검찰 리더십	검사 개별, 집단 역량으로서의 리더십 개발	검사실 운영, 직원, 선후배와의 관계 리더십, 실제 검사실 운영 체험	L	강의법	
			S	토의법	
현장실습	현장경험을 통한 실무역량 함양	서울 중앙지검 및 전국 지검 현장 실습	S	액션러닝	
자기개발: 평생취미	자기개발 관리 역량 함양	개인의 선호에 따른 취미, 교양, 체육 활동을 통한 자기 개발과 관리	L	강의법	
			S	경험학습	
			I	계약학습	
봉사	봉사를 통한 리더십 함양	매 분기 종료시마다 4~5일동안 노력, 재능 봉사 및 반성적 사고	L	서비스러닝	
행정	행정 참여	입교식 및 퇴교식 행사 관련 행정	L	경험학습	

* 활동단위: L(Large Group), S(Small Group), I(Individual)

2) 교수학습방법

본 절에서는 위에서 제시한 신입 검사 양성 교과목별 교수학습방법에 대한 이해를 위해서 각각의 교수방법이 갖는 개념, 이론, 방법 및 검사 양성 교육에서의 적용 가능성에 대해 탐색하였다. 본 연구에서 제시하는 이러한 개념이 실제 검사 양성 교육에 효과적으로 적용될 수 있을 것 인가는 향후 교과목을 담당하는 교수자의 역량에 상당부분 의존한다. 또한 해당 교과목의 특성에 부합하는 교수학습방법의 창안을 위해 아래에서 제시하는 교수학습방법은 어떤 형태로든지 변형이 가능하다는 점을 밝혀 둔다. 아울러 교수학습방법을 자세하게 다룬 여러 교재들이 이미 출판되어 있어 본 장에서는 각 교수방법별로 개념, 이론, 방법 및 적용 등에 대해서 간략하게 정리하였다.

(1) 강의식 교수법

가. 개념

강의식 교수법(lecturing)은 수많은 교수방법 중에서 가장 오래되고 보편화된 방식으로, 교수자 중심에서 수업내용을 서술(narration), 기술(description), 설화(telling) 등의 방법을 활용하여 학생들에게 체계적으로 정보를 제시하고 설명하는 방법을 의미한다(이화여대 교육공학과, 2001). 일반적으로 대집단을 대상으로 지식을 전달하는 효과적인 수단으로 받아들여지고 있다. 최근 교수자가 일방적으로 학습자에게 지식을 전달하는 고전적 개념의 강의 개념에서 탈피하여 질문법, 사례제시, 대집단내 소집단 활용 방법 등이 혼합되면서 학생들의 사고를 촉진시키거나 비판적 사고를 촉진시킬 수 있는 확장된 개념의 강의식 교수법으로 발전되고 있다.

나. 이론

강의법은 고대 희랍시대부터 현재시대에 이르기까지 교수방법 가운데서 역사적으로 가장 오래 되고, 가장 널리 보편화 된 교수법이다. 우리나라 고등교육기관의 경우 전체 대학 수업의 약 75~84%를 강의법으로 수업을 진행하고 있으며, 이스라엘은 69.3%, 일본은 68.7%, 네덜란드 는 63.9%, 미국은 60.5%, 독일은 59.3%를 강의식 교수법을 활용하고 있다(박명희 외 5인, 2005; 이성호, 1995). 이러한 결과는 세계의 많은 대학들뿐만 아니라 우리나라 대학에서 많은 교수자들이 강의식 교수법을 선호하고 있다고 할 수 있다. 강의법은 18-19세기 F. Herbart에 의하여 단계이론으로 체계화되었다. 그는 새로운 개념이 제시되어 의식세계에 들어가면서 기

존의 개념과 별이게 되는 관계 형성의 과정을 통각의 과정으로 규정하고, 이러한 원리에 기초하여 명료화-연합-체계-방법이라는 4단계 강의식 교수법을 고안하였다. 이 이론은 이후 미국에서 5단계로 구체화 되어 나타나는데, ① 준비(preparation): 학습자 동기 유발, 학습자 인지 구조 정리 ② 제시(presentation): 개념 제시 ③ 결합(association): 비교와 대조, 새로운 개념과 개념의 차이, 유사성 파악 ④ 체계화(systematization): 결합된 개념의 분류 및 조직, 일반화, 법칙화 ⑤ 적용(application): 학습과제 부여를 통한 적용의 단계이다.

강의법은 다음과 같은 세 가지 이유에서 효과적이다. 첫째, 수업을 진행하기 위해서는 최소한의 관련된 지식을 쌓는 단계가 먼저 필요한데, 이는 강의식 교수법을 통해서 효과적으로 이루어질 수 있다. 둘째, 짧은 시간 내에 어떠한 특정한 태도나 가치, 그리고 기대하는 학습목표를 효율적으로 전달하여 학습자들의 효과적인 학습을 도모할 수 있다(권영성, 2006). 셋째, 수업자의 의사대로 학습환경, 수업시간, 학습량 등을 의지대로 변경이 가능하여 융통성 있는 수업을 진행할 수 있다(이성호, 2004).

다. 방법

강의법 시행은 크게 ① 준비 (ready) ② 도입(introduction), ③ 전개(body), ④ 정리 (conclusion) 네 단계로 이루어진다. 우선, 준비 단계에서 교수자는 강의 노트 준비, 강의 순서 및 절차의 계획 등 수업 시행에 앞서 전체적으로 점검하는 작업이 필요하다. 특히, 교수자는 효과적인 강의 준비를 위해 강의의 목표를 분명히 생각하고, 목표와 학습자의 특성에 맞추어 강의의 내용을 선정 및 조직하며, 강의 내용을 철저히 연구하고 숙지하며 완전히 이해할 수 있도록 노력해야 한다. 도입 단계에서는 선행 조직자(advance organizer)를 활용하여 학습 내용에 대한 학생들의 흥미와 유의미한 학습을 유발해야 하며, 동시에 앞으로 배울 내용과 관련된 정보도 어느 정도 제공할 수 있어야 한다. 학생들의 관심을 유발하는 한 방안으로 도입 질문이 유용한데, 도입 질문은 앞으로 제시될 내용이 무엇인지, 중요한 내용이 무엇인지, 무엇을 배워야 하는지, 그리고 어디에 주의를 기울여야 하는지 등을 학생들에게 알려주는 역할을 한다. 이때, 도입 질문의 답은 강의를 끝날 때 학생들이 알 수 있어야 한다. 전개 단계에서는 실제로 가르쳐야 할 내용을 구체적으로 이끌어나가는 단계이다. 좋은 강의는 잘 조직되고(organized), 간결하고(simple), 많은 예를 제시하는 강의이다. 수업 과정이 복잡하다면 오히려 학생들이 혼란을 느낄 수 있으므로, 개념들 사이의 관계를 분명하게 제시하고, 구체적인 예를 많이 사용하여 강의의 초점을 분명하게 설정하는 것이 좋다. 마지막으로 모든 일의 성공 여부가 끝마무리에 달려 있듯이, 강의에서도 정리 단계는 중요하다. 학생들의 이해도 향상 및 점검을 위해 수업 종

료 전에 강의나 활동에 대한 질문, 숙제, 인용, 요약, 결론, 활용법, 다음 시간의 학습 예고 등 다양한 방법을 사용하여 중요한 점을 다시 한 번 강조하는 것이 필요하다.

라. 적용

강의식 교수법은 로스쿨 출신 신입 검사 양성 교육과정의 대부분 교과목에서 적용될 수 있다. 특히, 지식의 전달과 개념의 이해 등을 목적으로 개설되는 수사 및 소송절차론, 수사실무, 조사신문기법실무, 증거평가 및 양형실무, 수사지휘, 형사특별법의 이해, 공판실무, 공판신문기법, 판결서작성실무, 법무검찰의 이해, 검찰핵심가치의 이해, 송무업무실무, 검찰기획실무, 컴퓨터활용사건처리 실무, 검찰리더십, 자기개발 등의 교과목은 강의식 교수법이 효과적으로 활용될 수 있다. 물론 이러한 교과목 외에도 사례를 통한 실습과 그에 따르는 강평 등이 이루어지는 교과목에서도 강의법이 사용될 수 있으나 주로 사용되는 교수방법이 아니라는 점에서 강의식 교수법의 범주에 포함시키지 않았다. 또한 본 연구에서 강의식 교수법이 권장된다고 제안하는 교과목에 있어서도 교수학습의 효과를 위하여 교수자에 따라서 강의식 교수법과 다른 교수법을 혼합하여 운영할 수 있다. 강의식 교수법의 실제 적용에 있어서는 강의식 교수법에 대한 교수자의 선호, 강의식 교수법에 대한 전문성, 강의식 교수법의 준비도 정도 등에 따라 질적 수준이 달라질 수 있으므로 강의식 교수법이 적용되는 교과목에 대한 모니터링과 교수개발은 중요한 과제로 다루어져야 한다.

(2) 토의식 교수법¹

가. 개념

토의식 교수법은 공통적인 주제나 문제를 인지하는 비교적 적은 수의 학생들이 함께 만나고 때로는 교수자가 아니라 그들 자신이 선정하는 동일한 목표를 지향하며, 정보와 아이디어를 전수, 교환, 평가하면서 언어적 상호작용을 하는 교수학습의 한 형태이다. 따라서 토의식 교수법은 교수자대 학습자 또는 학습자대 학습자의 그룹에서 일정한 주제를 가지고 상호간의 토의를 통하여 일정한 결론을 도출해내는 교수법으로 정의된다(나승일, 2004). 소집단을 정의하는 데 있어 집단의 크기가 핵심은 아니다. 더 중요한 것은 능동적인 학습참여, 상호작용, 과제 지향적 학습, 숙고의 과정 등과 같은 소집단 학습을 정의하는 특징들이다(Crosby, 1997).

1. 토의식 교수법은 양은배 외(2008)의 [의학교육 교수학습 방법론]의 내용을 일부 발췌하여 정리하였다.

나. 이론

토의식 교수법을 활용한 교수학습 과정은 학습을 사회화 과정의 하나로 가정하고, 사회적 상호작용을 강조한다(이성호, 1999). 어떤 형태의 교육기관이든지 해당 기관이 추구하는 인간상을 구현하기 위해서 일정한 사회화 과정이 요구된다. 토의식 교수법은 이러한 사회화 과정을 효과적으로 이루는 교수학습 방법으로 고려된다. 첫째, 학습자와 교수자 모두간의 상호작용 또는 관계형성을 통해 집단의 개개 구성원 상호간의 깊이 있는 개인적 친밀감, 사회적 응집성, 도덕적 책무의식, 그리고 시간상의 지속성으로 특징지어지는 항구적 관계형성을 가능하게 한다. 둘째, 교수자와 학습자 상호간의 지적 및 정서적인 상호작용뿐만 아니라, 한 개인 내에서의 지적 및 정서적인 상호작용을 촉진한다. 예를 들어 자신이 갖고 있던 생각에 대한 타당성, 합리성 검증, 확고한 기억체계 수립, 학습의 내면화 등에 기여한다. 셋째, 집단 내에서의 상호작용은 사회적 기능과 태도를 학습하는 행동적 교육을 의미하는데, 집단사고, 집단문제해결을 통해서 협력과 참여, 기여의 기능, 타인에 대한 존중, 타인의 의사에 대한 경청, 타협과 합의, 합의된 것을 따르는 책무성 등을 함양한다.

다. 방법

다-1. 토의식 수업의 단계

토의 기법에는 집단토의, 패널토의, 심포지엄, 워크숍, 세미나, 브레인스토밍, 버즈그룹, 직소 I, II 등 다양한 기법들이 있다. 어떤 형태의 토의식 수업을 기획한다고 하더라도 토의식 교수법을 통해 달성하고자 하는 수업 목표를 사전에 설정하는 것이 중요하다. 수업목표가 결정된 이후는 학습목표를 달성하기 위한 토의주제 선정, 학습 집단의 구성 및 물리적 배열 고려, 교수자가 토의를 주도적으로 진행할 것인지, 중재자 역할을 할 것인지 결정, 필요한 경우 토의에서 다루는 주제의 전부나 일부에 대한 선행 학습 계획 등이 필요하다. 모든 교수학습 방법에서와 마찬가지로 소집단 수업에도 도입, 본론, 종결의 단계와 학습 계획이 필요하다. (ㄱ) 도입: 토의식 수업에서 특히 새로운 집단일 때 중요한 부분이다. 학생들의 참여를 유도하고 기본규칙을 설정하기 위하여 마음 열기(ice-breaker)를 이용하고, 과제와 주어진 시간 동안 학생들이 무엇을 해야 하는지에 대해서 설명하도록 한다. (ㄴ) 본론: 수업목적, 시설 및 설비, 그리고 소집단의 크기에 맞는 방법을 선택하는 단계이다. 간단한 도입 질문을 시도하고, 과제 진행, 토론의 통제, 또는 집단의 다른 구성원이 함께 고려할 이슈를 소집단에게 던지는 전략적 질문을 할 수 있다. 본론 단계에서는 버즈집단과 같은 기술을 사용하여 모든 구성원들이 참여할 수 있도록 할 수 있으며, 가치판단을 삼가하고 소집단에게 반대 의견을 토론할 것을 요구한다. 아울러 학

습, 성취, 그리고 소집단 수행에 대한 건설적인 피드백을 제공한다. (ㄷ) 종결: 참가자들이 수업의 타당성을 인지할 수 있도록 확신시키고, 중요한 학습 요점을 강조해 준다. 특히 수업이 불확실한 주제나 개인적인 태도에 관한 주제를 탐구하는 경우라면 더욱 이 점에 유의해야 한다.

토의식 교수법은 강의식 교수법과는 달리 학습자들의 적극적인 참여 활동이 일어난다. 그러나 개인들이 모여서 하나의 집단을 이룰 때 집단 내의 상호 작용은 시간이 지남에 따라서 인지된 패턴을 따르게 된다(Tuckman, 1965). 집단 활동이 어느 단계에 위치해 있는지 생각해 보고, 특히 집단 활동이 잘 이루어지지 않을 때 그 이유를 생각해 보는 것은 의미있는 일이다. 일반적으로 소집단 활동의 단계는 다음과 같이 요약될 수 있다. (ㄱ) 형성기(forming). 소집단은 불안정하고, 리더에게 의존적이며, 행동 규범을 찾으려 한다. 이 단계에서는 소집단의 활동이 가식적이고 시작하는데 어려움을 느낄 수 있다. (ㄴ) 분쟁기(storming). 학생들 개개인이 자신의 입장을 주장하기 때문에 내부 분쟁이 일어난다. 과제에 공헌한 사람, 권한관계, 그리고 불확실한 과제의 진행 방향에 대한 협상이 일어날 것이다. 이 단계에서는 갈등과 의견 차이가 일어날 가능성이 있으며, 비건설적인 말싸움이 발생하기도 한다. (ㄷ) 규정기(norming). 분쟁기를 지나면 결집력과 규준이 생겨난다. 구성원들은 문제를 해결하기 위해서 건설적으로 공동 작업을 한다. (ㄹ) 수행기(performing). 소집단의 역할은 기능적이며 유동적이다. 구성원들 사이의 갈등은 조정되고 과제는 효율적으로 수행된다. 집단 활동 효과가 가장 높게 나타나는 단계이다. (ㅁ) 마감기(ending). 이 단계는 과제가 완성 되었거나 시간이 끝났을 때 나타난다. 소집단은 성취한 경험을 공유하거나 집단의 단결을 시도하는 데에 초점을 맞추게 된다.

다-2. 소집단 편성 방법

소집단을 편성하는 방법과 관련하여 지금까지의 연구는 구성원들 간에 도움을 주고받을 수 있는 상보적 편성, 즉 이질적 편성이 효과적인 것으로 알려져 있는데, 일반적으로 이질적 편성 방법으로는 능력, 사회경제적 지위, 성별 등이 중요한 변수로 고려된다(이성호, 1999). 그러나 소집단 편성 방법은 교육의 목적에 따라, 소집단에서 과제의 수행능력을 높이기 위해 다양한 방법이 사용될 수 있다. Race와 Brown (1998)은 부분 집단을 편성하는 방법별 상대적인 강점과 약점을 요약하였다. (ㄱ) 무작위 집단(random group): 학생들은 서로의 활동에 대한 사전 지식 없이 작은 집단으로 무작위 배치된다. 적극적인 학생들로 구성된 집단에서 권한 경쟁이 발생하는 경우 집단의 역동성에 문제가 나타날 수 있다. 반면에 게으르거나 비참여적인 구성원들은 뒷전으로 밀려날 수 있다. (ㄴ) 순환조합 집단(rotating syndicate): 학생들은 각각의 과제에 따라 체계적으로 나누어진다. 교수는 각각의 부분 집단에 누가 들어갈지를 결정하고, 학생들은 항상 새로운 구성원과 소집단 활동을 하도록 편성된다. 좋은 소집단 활동 기술을 장려하

라. 그리고 비협조적이거나 지배적인 학생들을 부분 집단에 분산 배치하고 소외된 학생이 계속해서 소외되지 않도록 배려하라. 이러한 집단 편성 방법은 소집단의 활동이 소집단의 활동에 의해 평가되는 경우 유용한 형태이다. (ㄷ) 우호 집단(friendship group): 소집단의 구성원을 학생들이 선택한다. 우호 집단은 학생들이 선호하는 집단 편성방법이지만 동료 상호간의 협력 관계를 조장하지는 않는다. 학생들은 자기가 좋아하고 더 능력 있는 학생과 무리를 지으려고 한다. 만약 교수가 소집단별로 활동 과제를 부과하였을 때 어느 한 소집단이 항상 다른 소집단보다 능력이 나은 경우가 초래된다면 좋은 소집단 구성이 될 수 없다. (ㄹ) 혼합 집단(hybrid group): 학생들이 함께 활동하기를 원하는 한 명의 친구를 선택하여 하나의 쌍을 형성하도록 한 후, 이 쌍들을 무작위로 섞어서 소집단을 구성한다. 이러한 형태의 소집단은 쌍을 이룬 두 사람 사이는 좋아 보일지 모르지만 각 쌍마다 분리되어 활동하는 경향이 있다. (ㄱ) 학습 팀(learning team): 교수는 학생 개개인의 강점과 약점을 염두에 두고 특별히 고려된 소집단을 구성한다.

다-3. 토의식 교수법에서 교수자의 역할

토의식 교수법의 운영은 강의 중심의 수업보다 교수에게 더 많은 것을 요구한다. 토의식 교수법에서 교수의 역할이 분명하게 정의되어 있지 않다. 그럼에도 불구하고 교수는 집단 내에서 학생들의 행동 특성을 세밀히 관찰하고, 문제 학생의 행동을 찾아내야 한다. 토의식 교수법을 담당하는 교수는 소집단의 역동성을 유지하고, 과제를 관리하는 두 가지 역할이 있다. 이것은 교수들이 소집단에서 계획한 활동을 분명하게 이해하고, 그것이 어떻게 방해받고 있는지 알 필요가 있다는 의미이다. 동시에 소집단에서 무엇이 일어나고 있는지를 이해하고 반응해야 한다.

첫 번째는 과제관리이다. 토의식 수업이 원활하기 위해서는 과제를 분명하게 정의해 둘 필요가 있다. 학생들이 과제가 무엇인지 아는 것뿐만 아니라 그 과제가 왜 유용한지도 알게 해야 한다. 학생들은 이미 여러 가지 다른 유형의 소집단 활동을 경험해 보았을 수 있다. 과거 경험과의 혼동을 피하기 위해서 소집단 활동 방법과 내용에 대해서 학생들과 토론하라. 교수가 내용에 대해 전문성을 갖고 있는 경우도 있지만 그렇지 않은 경우도 있다. 내용에 대한 전문성이 다소 부족한 교수라 하더라도 토의식 학습을 촉진하는 기술을 갖고 있고, 학습 목표와 목표 달성을 위해 해야 할 과제를 잘 파악하고 있다면 토의식 교육을 성공적으로 이끌 수 있다. 과제에 대해 전문성을 갖고 있는 교수라 하더라도 토의식 교육의 특성을 이해하지 못해서 학생들의 독립적인 또는 협동적인 학습을 방해하는 경우가 종종 있다. 과제 관리에 있어 교수의 역할은 토론을 시작하고, 요약하며, 옆길로 빠지지 않도록 하고, 시간을 준수하게 하는 것이며, 학생들이 토의식 수업에서 무엇을 성취했는지 확인하고 그것을 분명하게 하는 것이다. 토의식 수업을 끝

내기 전에 과제에 대해 숙고하는 시간을 남겨두는 것도 기억해야 한다.

둘째는 소집단 관리이다. 소집단을 관리 한다는 것은 때로는 소집단의 학습을 촉진하는 것으로 간주된다. 학습 촉진이란 소집단이 과제를 더 쉽게 완수하도록 하는 것이다. 교육적 관점에서 촉진은 학습에 대한 책임이 기본적으로 집단에게 주어지고 교수는 단지 이차적 책임으로써 학생들이 과제를 완수하도록 돕는다는 의미이다. 그러므로 학습촉진자는 학생들이 더 자기 의존적 학습을 할 수 있도록 도와주는 것이다. 교수와 학생 모두가 이러한 교육방법은 익숙해지는 데는 어느 정도의 시간이 걸린다. 학생들에게 교수의 역할을 분명히 알도록 하는 것이 중요하다. 학습 촉진자의 핵심적인 역할 중의 하나는 학생들이 소집단 활동에 참여하도록 하는 것이다. 학생들이 아이디어나 의견을 확장시킬 수 있도록 비언어적인 자극과 침묵을 사용할 수도 있다. 교수는 자신의 가치 판단을 고집하지 말고, 논쟁의 여지가 있는 의견에 대해 소집단으로 하여금 반박하도록 하는 것이 좋다. 소집단 내에서의 토론을 활성화시켜 주면 학생들은 서로 가까워질 것이다. 이러한 과정을 통해 학생들은 어려운 주제를 토론하고, 어려운 영역을 대면할 수 있는 자신감을 가지게 된다.

라. 적용

로스쿨 출신 신입 검사 양성 교육과정에서 토의식 교수법을 단일 방법으로 적용할 수 있는 교과목을 명확하게 규정하기는 어렵다. 수사 및 소송절차론, 중요형사판례세미나, 검찰핵심가치의 이해, 검찰업무와 인권, 검찰 리더십 등 다양한 교과목에서 강의법 등 다른 교수법과 연계하여 토의식 교수법이 사용될 수 있다. 어떤 교과목에서 토의식 교수법을 적용할 것인가의 문제는 학습의 목표와 관련되어 있다. 예를 들어, 특정한 개념을 적용하는 연습을 하거나, 문제해결의 기능을 습득하는데 학습과제의 본질이 있는 경우라면 교과목이 어느 분야이던 간에 토의법이 사용될 수 있다. 또한 대인관계기능이나 태도의 변화를 추구하는 학습과제의 경우에도 토의식 교수법이 활용될 수 있다.

(3) E-러닝

가. 개념

E-러닝은 electronic-learning의 약자로 인터넷 등의 정보통신기술을 활용하여 이루어지는 학습을 의미한다. E-러닝은 고전적인 학습의 개념처럼 학교라고 하는 고정된 장소와 고정된 교사 그리고 고정된 학생을 중심으로 이루어지는 것이 아니라 인터넷을 이용하여 이루어지기

때문에 장소와 시간 인적자원의 한계를 뛰어 넘어서 이루어질 수 있다는 특징을 가지고 있다. 이에 따라 E-러닝은 정보통신기술을 활용하여 언제(anytime), 어디서나(anywhere), 누구나(anyone) 수준별 맞춤형 학습을 할 수 있는 체제로 정의되고 있다(양혜경·이경순, 2004). E-러닝은 과학기술의 발전 동향과 밀접하게 관련을 맺고 있는데, 그림 4와 같이 발전해 가고 있다(한국교육학술정보원, 2004).

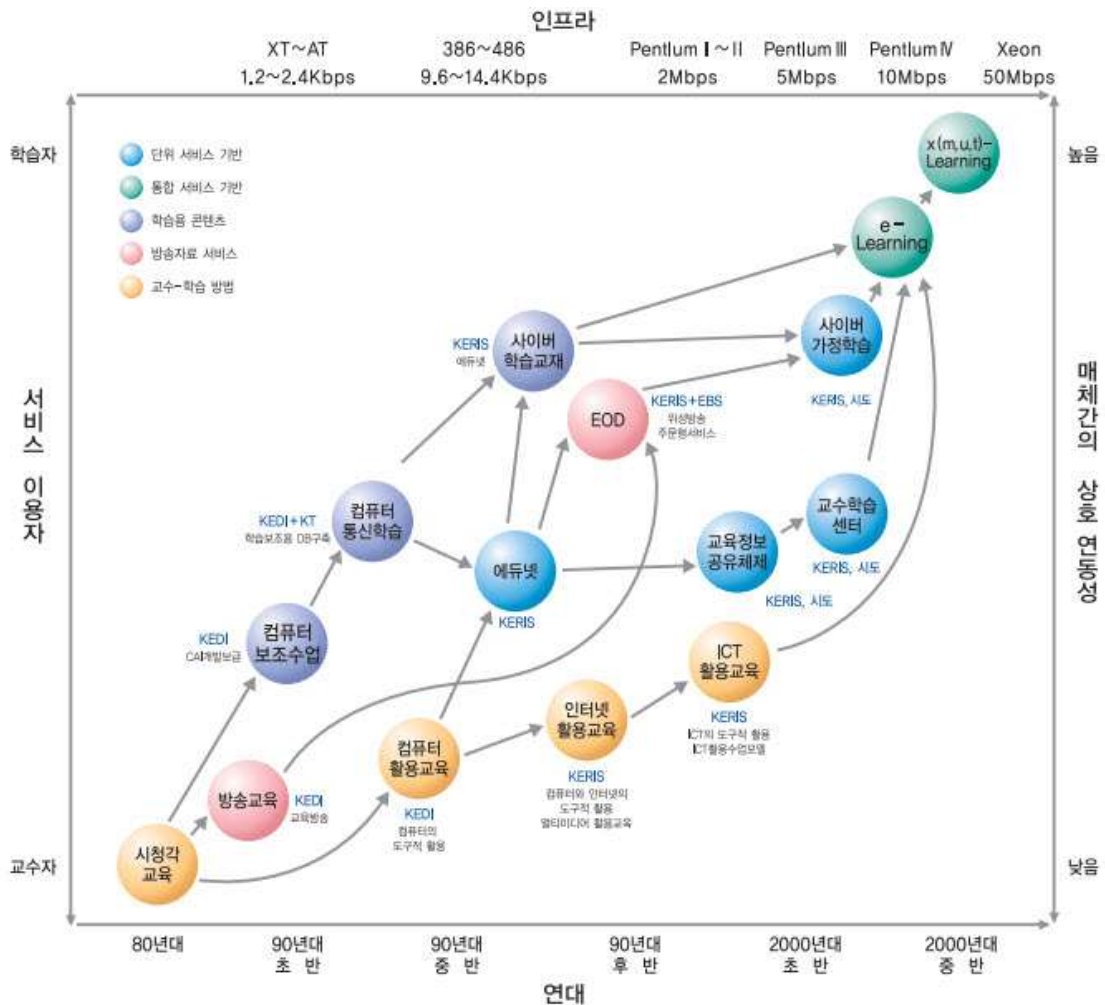


그림 4. E-러닝 기술의 발전 동향

나. 이론

E-러닝은 학습선택권의 확장과 학습기회의 확대를 통해 ‘열린 학습’을 지향하며 기존 교육 패턴과는 전혀 다른 새로운 패러다임을 요구하고 있다. 유영만(2002)은 디지털 교육 패러다임의 특징을 전통적인 교육패러다임과 비교하여 다음의 표 12와 같이 제시하고 있다.

표 12. 전통적인 교육 패러다임과 디지털 교육 패러다임의 비교

전통적인 교육 패러다임	디지털 교육 패러다임
시키고 받는 타율적 교육	스스로 하는 자기주도적 학습
골방교육	길거리 학습
가르치는 교수 중심	배우는 학생 중심
학생들의 집단 특성 중심	학생들의 개별 특성 중심
공급자 중심의 학습 서비스	교사/학생의 요구에 맞춘 학습 서비스
교육내용/방법 획일화	학습내용/방법 개별화, 다양화
노동집약적(강의중심)	자원 중심(멀티미디어 활용)
대집단 중심 진도	개별 진도 및 소집단 프로젝트 중심
일방적인 의사전달	다양한 상호작용
교육 시간 및 공간의 제약	교육시간 및 공간 초월
온·오프라인이 분리된 학습서비스	온·오프라인이 통합된 학습 서비스

E-러닝을 구현하기 위해서는 학습내용인 콘텐츠(contents), 이를 전달할 인프라(connectivity), 그리고 학습공동체(community)가 필요하다. 콘텐츠는 학습내용 또는 이를 지원하는 학습자원을 의미한다. 인프라는 학습자와 콘텐츠를 연결하는데 필요한 각종 전달체제 및 E-러닝 지원시스템을 의미한다. 여기에는 하드웨어 및 소프트웨어, 네트워크와 관련된 시스템 인프라, E-러닝 학습환경을 지원하는 E-러닝 플랫폼, E-러닝 콘텐츠 개발을 지원하는 저작도구 등이 포함된다. 학습공동체는 학습을 위해, 인프라와 콘텐츠를 기반으로 원활한 커뮤니케이션을 통해 협력하는 학습자, 교수자, 운영자로 이루어진 공동체를 의미한다(장상필 외, 2007).

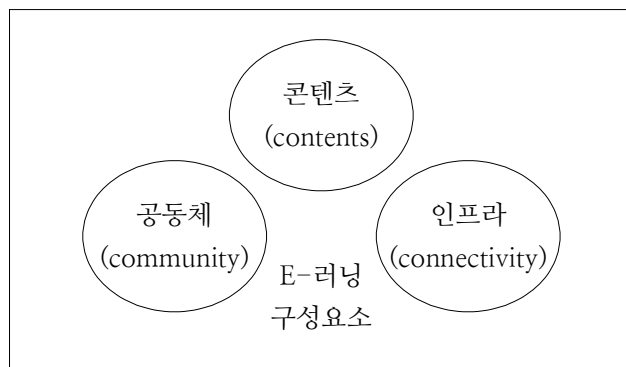


그림 5. E-러닝의 구성요소

E-러닝의 중심적 개념은 ‘학습자 주도의 학습’이라는 점이다. 고전적 교육이 교사의 교수(teaching) 행위에 초점이 놓여 있는 것이라면, E-러닝은 교수보다는 학습(learning)에 초점이 있다. 따라서 e-teaching이 아니라 e-learning인 것이다. E-러닝에서 ‘e’는 학습자 스스로 학습 활동에 적극적으로 관여하는 과정(engagement)을 지칭하며, 학습결과를 스스로 표현(expression)할 수 있는 기회를 제공하고, 장려(encouraging)함으로써 재미있고 유익한 에듀테인먼트(education+entertainment)를 추구해 오프라인과 구분되는 독특한 학습경험(experience)을 제공하는데 주력함을 의미한다(박미혜, 2002). 전통적인 면대면의 교육이 교사가 제시하는 정보를 학생이 받아들이고 그 정보를 소유하는데 강조점이 놓여 있다면, E-러닝은 자기주도적인 학습을 통해서 스스로 지식을 창출할 수 있는 능력을 배양시키는데 강조점이 있다. 따라서 과거의 교육에서 교사가 지식의 전달자로서의 역할을 한다면, E-러닝에서는 지식창출의 촉진자 역할을 하고, 과거의 교육에서 학생이 지식의 수용자 역할을 한다면 E-러닝에서는 지식의 창출자 역할을 한다고 할 수 있다(이인숙, 2002; 임철일, 2003). 대표적인 E-러닝의 특징은 다음과 같다. (㉠) 정보 및 자원의 공유: E-러닝의 장점으로는 정보의 공유 및 이를 통한 다양한 사고의 배양과 양질의 학습에 있다. 사이버 공간은 학습자와 교수자가 최신의 정보에 접근할 수 있는 기회를 제공한다. 정보의 공유와 교환의 용이함은 공동 작업을 촉진시켜 팀 과제, 프로젝트 기반 학습, 문제기반 학습 등을 손쉽게 구현해 줌으로써 사이버공간은 아이디어의 협력, 대화, 토론, 교환, 커뮤니케이션의 매체 역할을 수행할 수 있다. (㉡) 상호작용의 용이성: 동시적 교류, 비동시적 교류, 하이퍼링크, 다양한 인터넷 도구와 저작 도구, 교수설계 등을 통해 학습자와 학습자, 학습자와 교수자, 학습자와 학습내용 간의 상호작용이 용이하게 이루어질 수 있다. 상호작용의 용이성은 대화, 의사소통, 협상, 협력학습 등을 기반으로 하거나 이를 향상시키는 교육을 가능하게 한다. 교수자는 학습의 촉진자로서 실시간과 비실시간 커뮤니케이션으로 학습을 지원하고, 피드백과 가이드를 제공할 수 있다. (㉢) 학습자 중심 학습의 용이성: 하이퍼텍스트 구조는 비선형적인 내용의 파악과 관련 자료로 신속하게 접근하는 것을 가능하게 하여 학습자의 통제력을 한층 높여 주며, 손쉽게 소화할 수 있게 정보를 구성하고 한층 신속하고 손쉬운 정보 검색을 가능하게 하는 이점을 지닌다. 호기심이 많은 학습자들에게는 높은 학습자 통제 부여가 학습에 대해 주인의식과 책임감을 가지고 참여하게 하는 반면, 소극적인 학습자들은 오히려 훨씬 더 많은 교수적 지원이 필요할 수도 있다. (㉣) 콘텐츠 개발과 유지의 용이성: 자원을 빠르고 손쉽게 최신화하고 보관하며 사용자들이 손쉽게 접근할 수 있게 해 주는 특성은 학습자들이 접하는 정보자원의 역동성을 보장해 준다. 사이버공간은 교육과정의 개발과 유지의 용이성, 이를 통한 비용효과성을 한층 높여준다.

다. 방법

다-1. E-러닝에 적합한 교과목 추출, 교재 제작 방안

E-러닝에 적합한 교과목을 추출하기 위해서는 E-러닝을 통하여 실시 가능한 다양한 수업 유형에 대해 살펴보는 것이 필요하다. 그리고 교재 제작 및 교육 콘텐츠 개발을 위하여 E-러닝 교수 설계 프로세스와 E-러닝 콘텐츠 개발 프로세스에 대해 살펴보았다. 면대면 수업 유형만 큼이나 E-러닝 수업유형도 다양하게 제공되고 있다. 최근에는 드라마와 교육을 결합시켜 학습자의 몰입을 촉진하는 스토리텔링 기법을 비롯하여, 게임, 시뮬레이션 등 다양한 수업형태들이 도입되고 있다. 여기서는 한국방송통신대학교 사례를 중심으로 대표적인 몇 가지 E-러닝 수업 형태들에 대해 살펴보기로 한다.

ㄱ) 강의식 교수법: 지식이나 기능을 교사 중심의 설명을 통해 학습자에게 전달하고 이해시키는 교수 방법이다. 이는 면대면 교수법 중 가장 일반적으로 사용되는 방법으로서, E-러닝 환경에서는 교수자의 동영상을 보거나 음성을 들으며 학습하는 형태로 이루어진다. 강의식을 중심으로 그 단점을 보완할 수 있는 다양한 방법 즉, 질의응답, 토론, 사례분석 등의 방법을 병행하면 다른 어떤 교수법의 조합보다도 높은 교육효과를 가져올 수 있다.

ㄴ) 튜토리얼식 교수법: 독립형 교수방법이라고도 하며, 학습자가 전문가에 의해 상호작용이 가능하도록 개발된 교수자료를 이용하여 교수자의 직접적인 도움 없이 학습을 하게 되는 방법이다. 거의 모든 교과 내용을 가르치는데 적절하다고 볼 수 있으며, 특히 사실적 지식의 제시, 법칙이나 원리학습, 문제해결학습 등에 적합하다.

ㄷ) 토론식 교수법: 토론식은 학습자와 학습자, 교수자와 학습자 사이에 정보나 아이디어, 의견 등을 나누기 위해 서로 이야기하거나 함께 문제를 해결해 나가는 형태의 방법이다. 학습자의 적극적인 참여와 역할을 강조하는 학습자 중심의 교수방법으로, 교사는 학습자들간의 상호작용을 조정하고 유익한 정보를 제공해 주어야 한다.

ㄹ) 문제해결 교수법: 문제중심학습은 실제로 발생하는 문제와 상황을 중심으로 학습자들이 문제를 협력적이고 자기주도적으로 해결해 가는 과정을 통해 내용에 대한 학습, 비판적 사고력과 협력기능을 기르도록 하는 교수학습 형태이다. 문제중심학습에서 교수자는 학습자가 비판적으로 사고하는 기술, 자기주도학습의 기술, 문제와의 관계에서 내용 지식을 개발하도록 지원한다. 또한 학습자들이 무엇이 중요하고 그렇지 않은지에 대해 스스로 판단할 수 있도록 실제적인 문제해결 상황을 반영하여 문제를 제시한다.

ㄹ) 자원기반 교수법: 자원기반학습은 특별히 설계된 다양한 학습 자원과 상호작용적인 매체, 공학기술이 통합된 학습환경 속에서 학습자 스스로 자원을 획득, 조직, 활용하여 주도적으로 학습활동에 참여할 수 있도록 하는 교수-학습 형태를 의미한다(Rakes, 1996). 학습자는 자유롭게 자신의 속도에 맞추어 학습할 수 있으며 자신의 관심과 능력에 따라 자원을 선택하고 활용할 수 있는 적극적인 참여자의 역할을 하게 된다.

ㄴ) 시뮬레이션: 학습자가 주어진 원 교수자료를 토대로 하여 스스로 학습을 이끌어가는 형태의 교수방법이다. 학습자의 능동적인 참여를 촉진하기 위해 동기, 흥미유발 전략이 중시된다. 지적 영역보다는 심리, 운동적 영역의 능력을 학습하는데 적합하다.

다-2. E-러닝 교수 설계 프로세스

교수설계(Systematic Design of Instruction 또는 Instructional System Design : ISD)란 수업의 목표를 효과적으로 달성하기 위해서 수업을 구성하고 있는 하위 요소를 체계적으로 분석하고 설계하는 과정이다. 효과적인 학습이 이루어지기 위해서는 조직적이고 체계적인 접근의 교수설계가 중요하다. 수업에 사용되는 체계적 접근은 학습 목표를 가장 효과적으로 달성해 나갈 수 있도록 교수 체계의 모든 구성요소를 기능적으로 조직하는 절차 및 과정이다. 교육의 핵심인 ‘무엇을’ 가르칠 것이냐와 ‘어떻게’ 가르칠 것인가에 관련되어 있다. 따라서 ‘어떻게’ 가르칠 것인가를 미리 계획하는 교수설계에 체계적 접근을 적용해야 한다.

교수 설계 모형의 일반적인 모형으로 ADDIE 모형을 들 수 있다. ADDIE 모형은 그림 6과 같이 분석(Analysis), 설계(Design), 개발(Development), 실행(Implementation), 평가(Evaluation)의 주요과정을 거친다. 이 다섯 요소들은 어떤 교수 설계 모형에서도 발견되는 핵심적인 활동이며, 기초개념이라 할 수 있다.

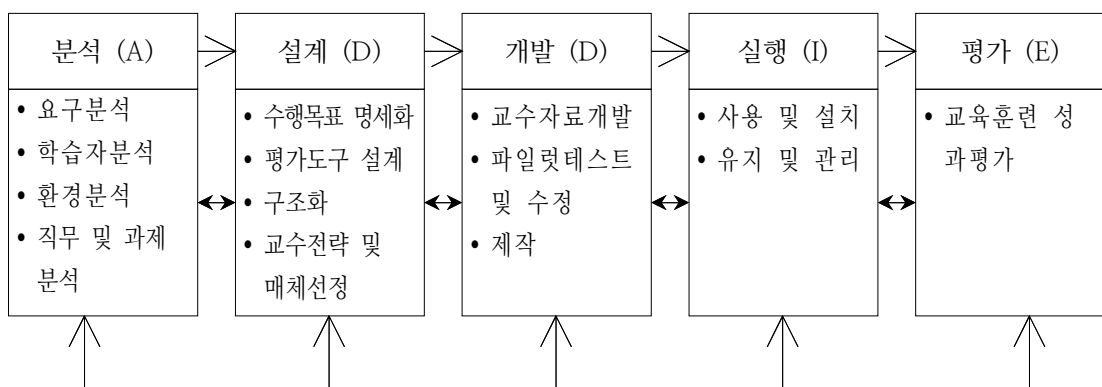


그림 6. ADDIE 교수 설계 모형

교수 설계의 첫 단계는 학습과 관련된 요인을 분석하는 것으로 요구 분석, 학습자 분석, 환경

분석과 과제 분석이 이에 포함된다. 요구 분석은 학습자의 요구를 확인하는 것을 말한다. 또한 요구란 어떤 바람직한 상태와 현재상태간의 차이를 말한다. 학습자 분석은 학습자의 특성을 파악하는 것을 말한다. 학습자가 지적 특성으로는 지능, 적성, 선수 학습 능력을 들 수 있으며, 정의적 특성으로는 동기, 자아개념, 불안, 태도 등을 말하며, 그밖에 학습자의 사회문화적 배경, 학습 양식 등을 들 수 있다. 환경분석은 설계과정에서 영향을 미치는 제반 환경과 교수 목적을 달성하기 위해 필요한 학습환경에 대한 분석을 의미한다. 설계과정에서 영향을 미치는 제반 환경으로는 기자재, 시설, 경비 등의 물적 자원, 개발 기간 등을 말하고, 교수의 목적을 달성하기 위해 필요한 환경은 교실, 도서실, 실험실 등 교수 학습이 일어나는 공간과 교수 매체 등을 포함한다. 과제 분석은 교육의 목적을 성공적으로 수행하기 위해 필요한 지식, 기능, 태도 등을 파악하고 이들 간의 계열성을 밝히는 것이다.

교수 설계의 두 번째 단계는 설계이다. 이 단계에서는 목표를 명세화하고, 평가도구를 개발하고, 교수 전략 및 교수 매체를 선정한다. 목적을 달성하기 위해 필요한 목표는 관찰 가능한 용어로 구체적으로 진술해야 한다. 목표는 교수 설계의 방향을 제시하는 중요한 역할을 한다. 즉, 교육 목표는 교육 내용의 선정, 평가도구의 개발, 교수 전략 및 교수 매체의 선정에 직접적으로 영향을 준다. 또한 목표는 교사 교과과정 계획자, 행정가, 학부모, 학생들이 수업에 대해서 효과적으로 의사소통을 하도록 도와준다. 목표는 학습자가 수업이 끝난 후에 수행해야 할 성취행동, 그 행동이 나타날 수 있는 조건과 성공적인 성취행동으로 판단한 준거를 포함해야 한다. 목표를 명세화하면 이 목표의 성취도를 측정하기 위해서 평가도구를 개발해야 한다. 목표를 명세화한 후에 즉시 평가도구를 개발하는 이유는 목표와 평가문항이 서로 일치해야 하기 때문이다. 교수 전략은 목표를 효과적, 효율적으로 달성하기 위한구체적인 방법 또는 활동을 의미한다. 교수 전략은 교수 목표에 진술된 학습자의 성취행동 유형과 수준, 교과 영역, 학습자의 장점과 선호도, 학습이론과 연구에서 유출된 정보, 경험에서 나온 통찰력, 시간과 자원의 제한점, 교사의 재능과 선호도를 근거로 선택한다.

교수 설계의 세 번째 단계는 개발이다. 이 단계에서 작성된 명세서에 의해서 실제로 사용할 교수프로그램이나 수업에 사용할 교수자료를 제작한다. 먼저 교수 프로그램이나 교수 자료의 초안을 만들고, 교과 전문가와 학습 대상자를 대상으로 초안에 대한 형성 평가를 실시한다. 형성 평가를 통해 수집된 정보를 바탕으로 교수 프로그램이나 교수자료를 수정하여 실제 교육현장에 활용될 최종 산물을 개발한다. 형성평가에 의해 수집된 정보는 설계과정에서의 문제점을 밝혀주어 교수자료를 수정 보완할 수 있기 때문에 개발된 교수 자료의 효과성과 효율성을 증진시키기 위해 반드시 형성평가를 실시하여야 한다. 형성평가에는 수업 프로그램을 수정할 데이

터를 얻기 위해 개발 학습자와 같이 학습을 하는 일대일 평가, 학습자들이 교사와 상호작용 없이 수업 프로그램이 진행될 수 있는지를 알아보는 소집단 평가, 개발된 수업 프로그램이 최종적으로 활용된 학습장면과 거의 유사한 장면에서 평가해 보는 현장 평가가 있다.

교수 설계의 네 번째 단계는 실행이다. 이 단계에서는 개발된 교수 프로그램이나 교수 전략을 실제 교육현장에서 사용하고 이를 교육과정에 설치하여 계속적으로 유지하고 변화 관리하는 활동이 포함된다. 그리고 교수 설계의 마지막 단계는 평가이다. 평가단계에서는 교육프로그램이나 교수자료의 효과성, 효율성을 측정하기 위해 총괄평가를 실시한다. 개발 단계에서 교수 프로그램의 질을 개선시키기 위해서 실시되는 형성 평가와 달리 총괄 평가는 개발된 교수 프로그램의 선택에 관련된 사항을 결정하기 위해서 실시된다. 총괄평가는 교수 프로그램이 교수 목적을 충족시켜 줄 수 있는지에 대해 전문가를 통해서 판단하거나, 교육 현장에서 교수 프로그램을 실제로 활용하면서 효과성과 효율성을 검증한다.

다-3. E-러닝 콘텐츠 개발 프로세스

국내 주요기업에서 사용하는 E-러닝 과정 개발 절차의 특징을 살펴보면 다음과 같다. 과정 개발 프로세스 모형은 수시로 변화하는 기업교육조직과 조직원을 염두에 두고 각 설계단계를 문서화하여 다음 단계로 연결시킬 수 있도록 하였다. 또한, 분석단계에서 추출된 내용이 교육 내용과 활동 설계 및 멀티미디어 매체 설계에 적극 반영되도록 설계 개요서를 구성하는 작업이 포함되었으며, 인터넷과 멀티미디어의 특성을 살려 적극적인 학습자 학습활동을 유도할 수 있도록 상호작용 및 학습동기화 전략을 학습내용 및 활동 설계와 멀티미디어 매체 설계의 경계부분에 배치하였다. 각 프로세스를 도식화하면 그림 7과 같다(장상필 외, 2007).

ㄱ) 기획·교육요구조사 프로세스

① 전반적인 분석: 교육이 요청된 배경과 경영층의 요구를 파악하고, 인터넷 교육의 교육효과 및 비용효과를 분석하여 인터넷 교육의 타당성을 검토한 후 진행여부를 결정한다.

② 학습자 분석: 학습자의 인구통계학적 특징 및 교육내용에 대한 지식보유와 동기를 분석하여 교육실시에 특히 고려해야 할 사항은 없는가를 결정하는 단계이다. 학습자 분석은 조직내 관련 서류나 설문지, 혹은 인터뷰를 통해 분석하는 것이 일반적이다.

③ 환경분석: 학습자가 E-러닝교육을 원활히 수행할 수 있는지를 알아보기 위해 교수-학습이 이루어지는 환경에서의 인터넷 교육과 관련된 테크놀로지를 분석하여야 한다. 인터넷 교육과정을 원활히 개발하고 운영하는 데 필요한 제반 환경요소를 분석하여 향후 작업진행에 문제가 있는지의 여부를 알아본다.

④ E-러닝 교육 개발 계획수립: 개발계획서는 교육의 방향을 보여주는 청사진과 같은 역할을 한다. 개발계획서에 포함되는 내용은 프로그램 개발을 위한 인력, 시간, 비용 등 행정적인 내용이 주가 되지만, 교수설계자와 학습자가 참여함으로써 향후 설계 및 개발에 참고할 의견을 미리 수렴한다.

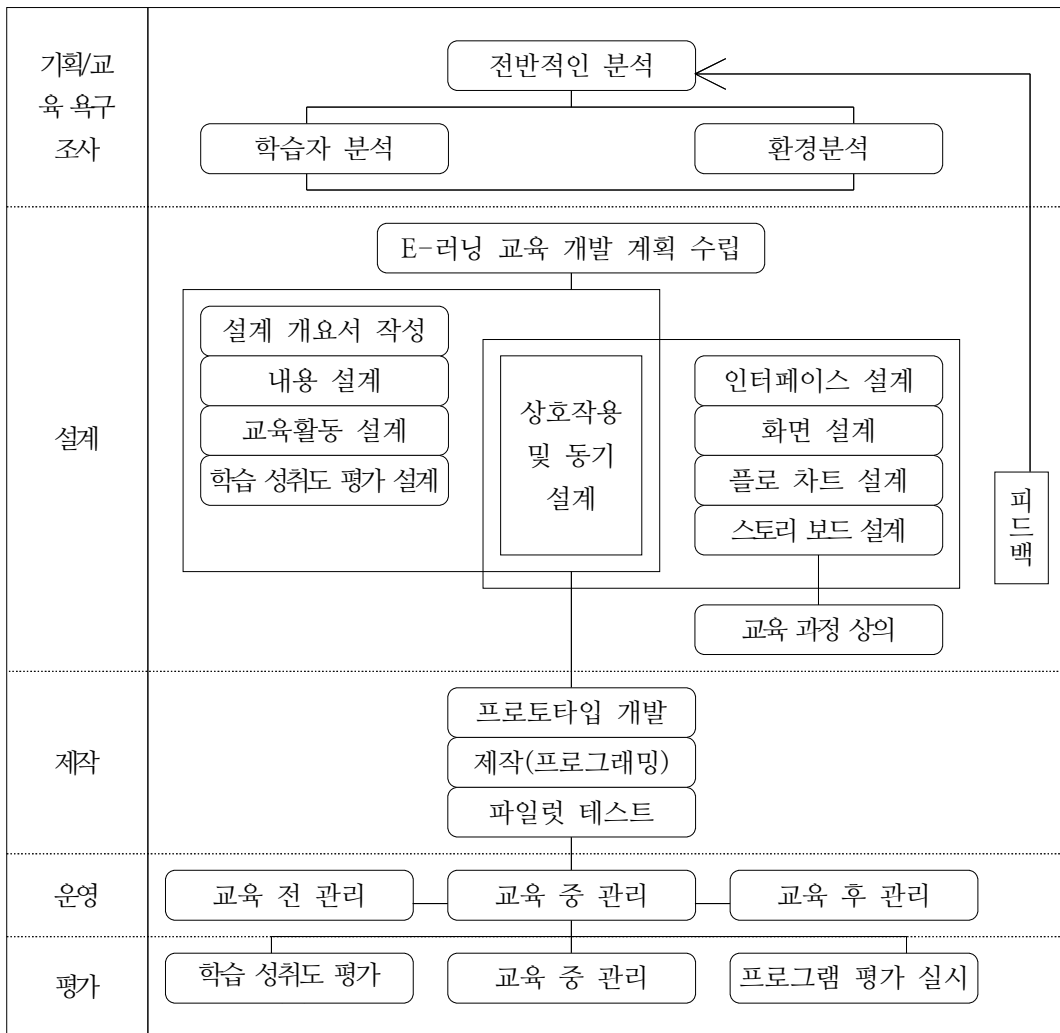


그림 7. 콘텐츠 개발 프로세스 개요

ㄴ) 설계 프로세스

① 설계개요서 작성: 요구분석의 결과를 바탕으로 교육과정 설계의 기본 방향과 원칙을 세운다. 이 개요서에는 교육과정의 유형을 결정하여 교육내용에 대한 범위를 결정한 다음 학습활동 영역을 판단하고, 그에 맞는 매체설계의 방향을 세우게 된다.

② 내용설계 : 목표에 맞추어 교육내용을 설정하고 전체적으로 교육내용구조를 작성하는 단계이다. 본 단계에서 중요한 것은 교육내용 범위에 맞는 양질의 교육내용 선정과 그에 따르는 체계적이고 계열화하는 작업이다. 인터넷 내용을 설계하는 기본방향은 학습유형이 학습자 위주, 교수자 위주, 단순 정보 제시형에 따라 다르게 된다.

③ 교육활동 설계: 교육내용이 구조화된 후 교수자와 학습자가 실제 수업을 위해 수행할 구체적인 교육활동을 설계해야 한다. 교수자 중심학습, 학습자 중심학습, 정보 제시형의 학습유형에 따라 개인 학습형, 문제해결식의 그룹 학습형 활동으로 구분된다. 이 단계의 작업은 매체 설계, 특히 스토리보드 설계에 직접 관련이 된다.

④ 학습성취도 평가 설계: 학습성취 평가 설계는 학습자가 학습목표에 따라 학습한 내용을 점검해보는 단계로써 구체적인 평가의 방법이 언급되어야 한다.

⑤ 상호작용 및 동기설계: 인터넷상에서의 상호작용은 학습자중심 상호작용 (학습자 상호간, 학습자-교수자, 학습자와 학습내용, 학습자와 인터넷 커뮤니티, 학습자 자신의 모니터링), 교수자중심 상호작용 (교수자와 교수내용, 교수자와 인터넷 커뮤니티, 교수자 자신의 모니터링, 인지구조중심 상호작용 (교수적 테크놀로지와 학습자, 교수구조(Instructional structure)와 학습자) 등으로 나누어진다. 독립적인 상호작용 설계의 목적은 최적의 상호작용 환경 제공을 통하여 학습자의 주도적인 참여와 의미있는 학습을 실현 가능하도록 하기 위함이다.

⑥ 인터페이스 설계: 멀티미디어 교육의 모든 내용은 스크린상에 표현되어야 하기 때문에 이 단계에서는 교수-학습에 관련된 화면구성의 테크놀로지 설계 전체 요소에 대한 구체적인 전략을 수립하게 된다. 인터넷 학습을 위한 매체 설계시는 각각의 다양한 인터페이스 요소들을 통합하여 전체의 조화를 가져오도록 구성하여야 한다.

⑦ 화면설계: 인터넷 교육과정은 초기화면, 오리엔테이션 화면, 내용화면, 정리화면, 평가화면 등 다양한 화면으로 구성되기 때문에 각각의 화면에서 중요한 요소들과 설계지침을 수립하는 것이 필요하다.

⑧ 플로우차트 설계: 플로우차트 설계는 교육내용의 흐름에 따라 인터넷 화면에 필요한 설계요소를 고려해봄으로써 서로의 링크관계를 확인하는 단계이다.

⑨ 스토리보드 설계: 스토리보드는 설계된 학습내용을 화면 안에 효과적으로 표현하는 방법으로 일정한 양식 안에 학습할 내용 및 활동보조 기능/멀티미디어 요소/구성화일/파일프로그램밍 등을 기록하게 된다. 스토리 보드는 개발단계에서 설계의 내용이 직접적으로 전달되는 작업지침서와 같기 때문에 구체적이고 세심하게 구성되어야 한다. 특히, 멀티미디어 부분에 대해

서는 프로그래밍을 하는 개발 인력들과 원활한 커뮤니케이션이 필수적이다. 스토리 보드도 학습유형에 따라 달라질 수 있다.

⑩ E-러닝 교육과정 심의: 교육과정 심의는 스토리보드까지의 설계, 제작이 끝난 후 내용설계자, 매체설계자, 제작자, 학습자 대표가 모여서 최종 아웃풋으로 나올 산출물에 대한 논의를 하는 단계이다. 이 단계에서는 설계 시 고려된 요소들이 개발 물에 100% 반영될 수 있는지를 집중적으로 분석하며 필요시 수정작업도 거치게 된다.

ㄷ) 제작 프로세스

① 프로토타입 개발: 이는 전체 교육프로그램을 한꺼번에 개발하기보다는 일부를 먼저 개발하여 사용해 봄으로 문제점 등을 찾아내 수정하도록 하는 효율적인 개발 방법이다. 교육과정 개발 시 매번 프로토타입을 개발하기 보다는 새로운 교육과정의 유형, 새로운 E-러닝 교육 과정 개발 시 적용하는 것이 효과적이다.

② 파일럿 테스트: 교육과정 제작이 끝난 후 실제 교육 운영 시 일어날 수 있는 여러 가지 오류를 찾아내고 수정하는 단계가 파일럿 테스트 과정이다. 이 단계를 통해 학습자들은 실제 학습환경과 동일한 상태에서 교수-학습을 진행하게 되며 교육이 정식으로 시작되기 전 발견된 문제점들을 수정보완하게 된다. 필요 시 알파, 베타테스트를 모두 실시하거나 선별해서 실시할 수 있다.

ㄹ) 운영 프로세스

E-러닝 교육의 특성상 교육과정의 운영과 관리는 교육 전, 중, 후로 나누어 체계적인 실사가 요구된다. 교수자와 학습자가 분리된 상태에서 효과적인 교육결과를 가져올 수 있는 노하우가 운영 및 관리 측면에서 많이 발생하기 때문이다. 교육 운영은 교육을 원활하게 움직이도록 하면서 최소한의 문제점 발생과 교육에 참여하는 모든 사람들이 만족감을 갖도록 하여야 교육 효과적이다.

ㄴ) 평가 프로세스

평가실시는 교육 과정 설계의 마지막 단계로 학습결과에 대한 평가를 통하여 교육수료 여부를 결정하고 교육과정의 전반적인 반응여부를 측정하여 향후 교육과정의 질을 향상시키고자 하는 것이다.

다-4. E-러닝 학습진도 점검·감독 방안 검토

E-러닝 학습 방법에서 학습자의 학습진도에 대한 점검 및 감독을 위한 도구로서 LMS

(Learning Management System)이 활용될 수 있다. 이러한 LMS는 학습자의 학업 과정에 대한 감독뿐만이 아니라 보다 효율적인 교수-학습을 제공하기 위해 E-러닝에서 반드시 필요한 요소이다. LMS에 대해 보다 자세히 살펴보면 다음과 같다.

ㄱ) LMS(Learning Management System)의 개념과 역할

최근 E-러닝이 확산되고 이와 관련된 시스템이 발전하면서 대학과 기업에서 LMS에 대한 필요성이 더욱 증가하고 있다. LMS는 기관 내의 학습자의 온라인 수업에 있어 학습과 관련된 모든 사항을 계획, 전달, 운영하는 E-러닝 플랫폼(Greenberg, 2002)으로, 모든 종류의 학습 또는 훈련 활동의 진행 사항과 결과를 수집, 추적해서 학습자를 관리해 주는 것을 목표로 한다. LMS를 통하여 효율적인 학습관리가 실행될 수 있고 나아가 학습자의 학습활동을 면밀히 관찰함으로써 학습과정에 대한 평가 및 분석결과에 대한 신뢰성을 높일 수 있다(Robbins, 2002). 또한 학습자는 LMS를 통하여 자신의 학습계획 및 평가기준을 세워 궁극적으로 스스로의 학습에 있어서의 효율성을 높일 수 있다.

LMS의 역할을 구체적으로 살펴보면 다음과 같다(Hall, 2002). 첫째, 학습자들에게 필요한 때 필요한 정보를 제공해 준다. 학습자들의 학습진도 관리를 통해 학습 상태를 기록하고 있으므로 학습자들이 필요로 하는 때에 유용한 지식과 정보를 제공해 주기 때문이다. 둘째, 특정 학습 목표에 따라 시스템이 교육 훈련에 필요한 지식과 역량을 분석하여 적절하게 할당해 준다. 이것은 학습자의 학습관리 중 핵심적인 기능으로 시시각각 변화하는 환경에 능동적으로 대처할 수 있도록 필요한 교육을 필요한 만큼 제공하는 맞춤형 교육이 가능해진다. 셋째, 개인 차원에서 역량 강화와 전문성 확보에 중요한 역할을 한다. 이 시스템을 통해 교육 담당자는 학습자 개인의 학습상황을 추적할 수 있으므로 학습자에게 가장 적합한 환경과 자원을 제공해 줄 수 있기 때문이다. 넷째, 학습 과정과 결과에 대한 신뢰할 만한 정보를 제공해 준다. 학습자가 이 시스템을 이용하여 학습한 결과가 과정별로 분석되어 제공되기 때문에 교육 담당자가 수작업으로 제공하던 결과에 비해 신뢰성이 높아졌다고 볼 수 있다. 다섯째, 학습자가 원하는 내용의 수업 등록과 내용 접속을 편리하게 해준다. 시스템은 항상 학습이 가능한 상태로 대기하고 있는 것과 같으므로 학습자가 필요한 때에 원하는 시간에 접속하고 평가하는 등 학습의 진행과 처리가 매우 편리하게 제공된다. 여섯째, 학습자의 역량 차이 분석을 제공한다. 학습자가 교육과 훈련을 위해 필요한 기능은 무엇인지 무엇을 더 학습하여야 하는지를 시스템 안에서 해결해 줄 수 있다.

ㄴ) LMS의 기능

LMS의 기능은 개발 의도에 따라서 단순히 E-러닝을 지원하는 것에서부터 학습정보시스템

(Learning Information System)과 같이 다양하게 구현될 수 있지만, 기본적으로 다음의 네 가지 기능을 제공한다(Watson & Ahmed, 2004). 첫째, 학습(훈련) 내용을 전달한다. 둘째, 학습자의 학습 또는 훈련 활동들의 진행 사항과 결과를 추적한다. 셋째, E-러닝을 관리한다. 넷째, 학습자의 그룹 활동과 협력을 도울 수 있는 도구를 제공한다.

최근 개발된 LMS 기능들을 비교 분석한 연구들에 의하면, 거의 모든 LMS들이 기본적으로 퀴즈 또는 시험기능, 전자게시판, 계획을 지원하는 도구, 협력작업 공간, 성적관리 등 학습을 관리하고 지원할 수 있는 기능을 제공하고 있는 것으로 밝혀졌다(Black, et al., 2007). 이외에도 실시간 회의 또는 토론의 내용을 녹음하거나 토론 자료를 다운받아서 읽을 수 있는 기능 등을 제공하기도 한다. LMS의 기능을 학습관리 측면에 초점을 맞추어 좀 더 세분화하면 다음과 같다(조용상, 2002; Lennox, 2001). 첫째, 학습자의 적성과 능력에 대한 관리 기능으로 학습자 역량 관리, 학습자 분석, 학습계획의 전달 등 학습자를 지원하기 위한 기능이다. 이는 학습자의 상태를 파악하고 과거 학습 경험을 참고하여 현재 학습에 필요한 지원이 무엇인지를 제공하는 역할을 한다. 둘째, 학습과정 개발 및 학습자원 제공 기능으로 학습과정의 구성, 학습자원 및 콘텐츠 제공, 학습자 추적 기능 등이 있다. 이러한 기능은 학습자에게 필요한 교육과정을 알려 주고 이에 필요한 학습자원을 제공하며 학습을 원만히 수행할 수 있도록 평가 활동을 지원하는 역할을 하고 있다. 셋째, 학습관련 업무와의 연계 기능으로 학적 관리, 등록 관리, 기타 유틸리티 기능으로 이루어져 있으며 학습과 관련된 행정적인 관리 지원, 예를 들어 인적 사항 변동이나 등록문제와 같은 학습 업무 측면이 이에 해당된다. 현재 국내 LMS는 기본적으로 학습자의 기록정보와 학습관리, 학습내용 전달 등을 위한 인터페이스를 포함하고 있으며, 이외에도 역량과 학습기술 관리 기능, 학습기술 차이 분석 기능, 학습객체 관리 기능 등의 추가 기능과 상담 시스템, 학습 콘텐츠 관리시스템, 학력진단시스템, 커뮤니티 시스템과 같은 기타 솔루션과의 연결기능도 제공하고 있다.

이상에서 살펴봤듯이 LMS를 통하여 학습자는 자신의 학습을 관리할 수 있고 나아가 학습자가 자기주도적으로 학습활동을 계획하고 수행해 나갈 수 있는 다양한 기능과 공간을 제공받을 수 있다. 따라서 이러한 LMS 활용과 동시에 블로그나 개별 포트폴리오와 같은 개별 학습자가 자신의 생각과 활동 결과들을 표현할 수 있는 공간을 LMS 속에 적절히 포함시킨다면 E-러닝 학습환경에서 학습자에 대한 점검 및 감독이 효율적으로 일어날 수 있을 것이다.

다-5. E-러닝 학습 방법에서의 평가 방안

학생들의 E-러닝 학습 결과에 대한 평가는 학습이 일어난 LMS 내에서 형성평가 및 총합평가의 형태로 온라인상에서 실시하거나 혹은 학습이 끝난 이후 일정 장소에 함께 모여서 일반적인 면대면 학습에서의 평가의 방법으로 실시할 수 있다. 보다 구체적인 E-러닝에서의 평가 방안에 대해 살펴보면 다음과 같다.

ㄱ) E-러닝 학습 과정 중에서의 평가 방법

E-러닝 학습 과정에서 각 차시 내용이 끝난 후 이에 대한 학습자의 성취도를 학습이 끝난 이후 즉각적으로 실시함으로써 학습자의 수업 내용에 대한 이해도 및 성취도를 평가할 수 있다. 이러한 방법의 경우 학습자는 평가가 바로 이어져 실시된다는 것을 알고 있음으로 인해 보다 자신의 학업에 집중 할 수 있는 장점이 있다. 평가의 방법은 선다형이나 단답형 등으로 실시할 수 있으며 일정 점수에 도달하지 않았을 경우 다시 수업을 듣게 함으로써 보다 효율적인 학업이 일어나도록 할 수 있다.

ㄴ) E-portfolio를 활용한 평가 방법

E-러닝 학습이 끝난 이후 학습자의 성취도에 대해 보다 면밀히 파악하기 위해서 학습자가 학습한 내용을 요약하고 정리하도록 하는 평가의 방법이다. E-러닝 학습 과정 중에 각 개인이 웹상에 자신의 개인 블로그나 portfolio를 만들고 학습자 스스로 각 차시 수업을 통하여 학습한 내용을 요약하고 이에 대한 본인의 생각을 정리해서 기록하면 교수자는 일정 시점이 되었을 때 각 학생들의 개인 portfolio를 살펴봄에 그 학생에 대한 평가를 실시할 수 있다.

ㄷ) 집체 모임을 통한 전통적인 평가 방법

일반 면대면 수업 환경에서 실시하는 평가방법의 일환으로 학생들이 수업은 E-러닝을 활용하여 자유롭게 수강하도록 하지만 평가는 날짜 및 장소를 지정하여 해당 일에 한 곳에 모여 시험을 봄으로써 평가를 실시할 수 있다. 이러한 방법은 같은 시점에 같은 장소에 모여 시험을 치르기 때문에 보다 공정한 평가가 가능하게 되며 공정한 평가에 대한 학생들의 불만이 어느 정도 해소할 수 있다.

E-러닝 방법의 경우 학습자가 스스로 자기주도적으로 학습을 하는 환경이기 때문에 면대면 학습환경에 비해 교수-학습자 간의 상호작용이 줄어들 수밖에 없다. 즉, 학생들이 학습 내용이나 이론 등에 대해 질문이 있거나 의문점이 있더라도 즉각적으로 그러한 것을 해결하기 힘들어지는 약점으로 인해 배우는 내용이나 지식이 단편적인 단계에 머무를 수 있다. 따라서 E-러닝을 통한 학습에 대한 평가의 경우 학생들이 평가를 통하여 본인이 배운 지식을 정리하고, 읽은

내용에 대하여 비판하고, 더 생각해봐야 할 점을 찾아 그것들을 글로 표현하는 시간을 갖는 기회가 평가를 통하여 일어나는 것이 바람직하다 하겠다. 따라서 단편적인 지식을 물어보는 문항 보다는 주관식이나 서술식 문항을 개발하여 학습자로 하여금 보다 복합적으로 자신의 생각을 전개시켜 보고 스스로 결론을 내릴 수 있는 방식의 문항으로 평가가 개발되어야 할 것이다.

라. 적용

로스쿨 출신 신입 검사 양성 교육에서 E-러닝의 활용 범위는 매우 다양하다고 할 수 있다. 연수원에서 신입 검사들에게 가르쳐야 하는 필수적인 과목 중 반드시 면대면 교육이 필요하거나 혹은 면대면 교육이 보다 효율적인 경우를 제외하고는 대부분의 과목을 E-러닝 방식을 활용하여 교육 시킬 수 있다. 이러한 E-러닝 방식을 활용할 경우 학생들은 시간과 공간에 구애 받지 않고 보다 효율적으로 해당 내용에 대한 공부를 할 수 있게 된다. 하지만 이러한 E-러닝을 활용하는 과목의 선정에 있어서 면대면 방식 활용과의 효율성 비교, E-러닝 교육을 위한 비용 산출 등을 자세히 따져 보고 E-러닝 방식의 수업을 진행해야 할 것이다. 따라서 본 연구에서는 신입 검사 양성 과목 중 범죄유형별 수사방법은 그 종류가 다양하고, 학습자들이 E-러닝을 통해 학습 가능한 영역으로 보았다. 아울러 E-러닝을 통해 학습한 개별범죄의 이해 수준을 온라인을 통해 검증하는 시험중심(test-based)방법을 혼용하여 사용할 수 있다.

(4) 자율학습

가. 개념

자율학습으로 대별되는 자기주도적 학습은 비형식교육(사회교육)이 발달한 미국, 영국에서 성인 교육을 위하여 학교 밖의 교육을 보다 체계적이고 효율적으로 실시하기 위해서 1960년대 후반부터 연구되어 오고 있다. 노울즈(Knowles)는 아동교육(pedagogy)과 대별되는 성인교육(andragogy)의 대표적 개념으로 자기주도적 학습의 이론과 실천의 면에서 체계화하였다. 노울즈는 자기주도적 학습을 '개별 학습자가, 타인의 도움이 있든 없든지 간에 학습자 스스로 학습 요구를 진단하고, 학습 목표를 설정, 목표로 설정한 학습을 해 가는 데 요구되는 인적-물적 학습 자원을 확보하고 적합한 학습전략을 선택-실행하며, 학습을 통해 성취한 학습 결과를 스스로 평가함으로써 학습 해 가는 과정'이라고 정의하고 있다.

나. 이론

교육부에서 정의한 자기주도학습 특징은 다음과 같다. 첫째, 자기주도적 학습에서는 학습자가 학습의 주도권을 쥐고 있기 때문에 교사의 지시만을 따르는 것이 아니라 학습자가 적극적으로 학습에 참여할 것을 요구한다. 따라서 학습자는 학습에 대한 강한 동기를 갖고 학습에 임하며 결과적으로 교사주도 수업보다 더 높은 학업성취를 보이게 한다. 둘째, 자기주도적 학습은 인간의 자연적인 심리적 발달과정과 일치한다. 인간은 이 세상에 태어날 때 모든 동물 중에서도 가장 무력한 존재로 태어난다. 인간은 모든 것을 부모에 의존하며 부모의 보호를 받아가며 성장해간다. 그러나 인간은 서서히 성장해가면서 점점 부모의 보호로부터 독립하여 간다. 성숙과정 가운데 가장 중요한 것은 인생에 있어 자기 스스로 책임을 질 수 있는 능력이 생겨나는 점이다. 다시 말해 자율적인 인간으로 성장해 가는 것이다. 셋째, 자기주도적 학습은 창의력, 문제 해결력에 효과적인 방법이 된다. 교육목표 중 자립, 자조, 자율은 중요한 목표이다. 오늘의 세계는 과거 그 어느 때보다도 모든 영역에서 엄청난 변화를 겪고 있다. 이러한 변화에 적응해 나가기 위해서는 다른 사람의 도움만을 기대할 수가 없고, 자기 스스로 문제를 찾아 이를 해결해 가는 능력이 필요하다. 넷째, 자기주도적 학습을 통하여 학습자는 학습하는 방법을 배워 간다. 교육의 목적이 단순한 지식 전달에 있는 것은 아니다. 인간이 창출해 놓은 지식이란 얼마 가지 않아, 곧 사장되어 버리고 만다. 따라서 지식 자체의 습득보다는 지식을 획득해 가는 과정, 즉 탐구과정, 문제해결과정이 더 요구된다. 자기주도학습은 스스로 문제해결과정에 참여함으로써 그 방법을 익히게 된다. 다섯째, 미래의 사회에서는 학습이 곧 생활이며 생활이 곧 학습이 된다. 전통적으로 학습이란 학교 안에서만 일어나는 것으로 생각했으나 미래의 사회는 학교 안팎에서 평생 동안 배우지 않고는 미래 사회를 살아갈 수 없다. 결국, 자기주도학습은 자기 자신이 자기에 맞는 학습, 방법을 터득하여 스스로 문제를 해결해 나가는 능력을 키워 나가는데 목적이 있으며 이러한 능력이야말로 변화하는 미래 사회를 성공적으로 나아가는데 없어서는 안 될 요건이 된다.

다. 방법

자기주도적 학습은 목표 지향적인 복합적인 활동이며, 학습 자신의 지시적인 지시와 규율 아래 이루어지는 활동이다. 학습자 자신을 학습의 모든 과정에서 의사결정과 행동의 주체로 내세우기 때문에 자기주도적 학습은 그 행동의 주체자인 학습자 자신이 그의 내면적, 외면적인 상황을 어떻게 지각하고 해석하느냐에 크게 영향을 받은 것으로, 자기주도적 학습의 방법은 다음 같이 제시할 수 있다. 첫째, 자신의 내면적인 동기 유발을 시킨다. 둘째, 스스로 계획을 세우도

록 한다. 셋째, 스스로 세운 계획을 주도권을 쥐고 능동적으로 시작한다. 넷째, 자신에게 최적으로 가용한 학습 기회, 학습 방법, 학습 자료 등을 스스로 선택한다. 다섯째, 학습자는 학습의 전 과정을 자신의 능력, 여건, 목표 등에 비추어 스스로 보조를 맞추어 이끌어 나간다. 여섯째, 학습자 스스로 가르친다. 일곱째, 학습자 스스로 평가한다.

라. 적용

대학원을 이미 졸업한 성인학습자를 대상으로 하는 신입 검사 양성 교육에서 자기주도학습은 매우 효율적인 학습 방법이 될 수 있다. 신입 검사들이 법학전문대학원에서 학습하지 못한 전문적이고 실제적인 학문의 경우 교수자가 중심이 되어 교수-학습이 일어나는 것이 효율적일 수 있으나 그 외 대부분의 과목의 경우 학습자 스스로 계획을 세워 학습할 수 있는 자기주도학습 방법을 활용하는 것이 학생의 학업성취도를 복합적으로 고려해 볼 때 보다 효율적인 학습방법이 될 수 있다. 따라서 본 연구에서는 중요형사판례세미나, 자기개발: 평생취미 등을 대표적인 자율학습 과목으로 보았다. 물론, 이 외의 다른 과목에서도 자기주도적 학습을 접목하여 사용할 수 있다.

(5) 액션 러닝

가. 개념

영국의 레그 레번 교수는 현업에서 수행하는 실제 프로젝트나 문제를 가지고 팀의 형태로 문제를 해결하는 학습방법으로 액션 러닝(Action Learning)을 고안하였다. 기업 환경에서 액션 러닝은 실천을 통한 현장의 변화를 추구하는데 학습은 곧 변화라는 가정에서 구성원들의 자발적 학습활동을 촉진하는 것이 핵심이 된다. 한편, 교육적 환경에서의 액션 러닝은 교육 참가자들이 소집단을 구성하여 팀워크를 바탕으로 각자 또는 전체가 실패의 위험을 갖는 실제의 문제(real problem with real risk)를 해결하는 과정에 참여하게 하고, 문제해결과정에 대한 성찰을 통해 학습하도록 지원하는 교육방식으로 정의할 수 있다.

나. 이론

액션 러닝은 그동안의 교육이 현장의 실제적인 과업을 중심으로 하지 않음으로써 발생하는 이론과 실제의 괴리 문제에 인식을 두고 실제 직무가 발생하는 현업에 직접적으로 참여함으로써 학습의 실제성을 강조한다. 또한 학습의 결과로 미래의 어떤 시점에서 발생하게 될 실천적

문제를 가상하는 것이 아니라 실제 현업의 과제를 수행하는 과정에서 반성적 성찰을 통한 학습 원리를 강조한다. 지식, 술기 및 태도를 실제 적용과정을 속에서 체험적 학습을 하는 것을 특징으로 한다. 한편, 액션 러닝은 교수자 중심의 일방적 강의가 아니라 학습자들이 기존의 현업 종사자들과 함께 자발적 참여를 통한 문제해결 능력 함양을 학습 원리로 삼고 있다. 이러한 자발적 참여는 학습자의 강한 참여 동기를 유도한다. 또한 액션 러닝은 일과 학습이 유기적으로 통합된 하나의 활동이라는 원리를 지향한다. 진정한 의미의 학습은 집합교육 형태의 일정한 교육기간을 통해 형성되는 것이 아니라 일상적인 직무활동과 연결되어 장기간에 개발된다는 점을 가정하고 있다. 결론적으로 액션 러닝은 학습자들이 실제 직무 현장에서 과제를 해결하기 위하여 정보를 수집하고 대안을 개발하며 그 대안들에 대하여 토론하는 과정에서, 그리고 각자가 가진 다양한 관점에 바탕을 두어 여러 가지 질문을 제기하고 문제해결과정을 성찰하는 가운데 학습이 일어난다고 가정한다(봉현철·유평준, 2001).

다. 방법

액션 러닝 프로그램은 4-8명을 구성된 학습 단위가 교육기간 동안 소속 집단에서 필요한 과업을 직접 해결하거나 해결대안을 개발하는 것을 목적으로 한다. 그러나 학습과정의 관점에서 본다면 직접적인 문제해결에 초점이 있다고 보기보다는 조직의 실제 과업을 해결하는 과정에 참여하고, 반성적 성찰을 통해 조직의 실제 과업을 해결하는 역량을 학습 하는 것을 일차적 목적이라고 보아야 한다. 액션 러닝의 첫 번째 단계는 팀 구성과 과제부여 단계이다. 일반적으로 학습자 팀은 4-8명으로 구성되고, 그 팀이 해결해야 할 과제를 부여한다. 학습팀 구성원들에게 각기 다른 과제를 부여하거나 학습팀 전체에게 하나의 과제를 부여할 수도 있다. 두 번째 단계는 팀 미팅과 과제 해결대안 모색 단계이다. 일정한 기간 동안 여러 번의 팀 미팅을 통하여 해결대안을 모색하며, 이때 팀의 효과성을 증진시키기 위하여 지도교수가 팀 미팅에 참석한다. 지도교수와 함께 문제해결기법, 의사소통 기술, 프로젝트 관리, 회의 운영기술 등을 이용하여 과제에 대해 토론하고 성찰함으로써 해결대안 개발과 동시에 학습이 일어난다. 마지막으로 해결대안 실행과 평가 단계에서는 해결대안을 개발한 후에는 그 해결대안을 소속부서장에게 보고한 후 직접 실행하며, 그에 대한 평가는 참신성, 실현 가능성, 비용절감효과, 생산성 증대효과 등을 기준으로 평가한다.

라. 적용

본 연구에서는 액션러닝의 대표적인 과목으로 실무실습 과목을 선정하였다. 실무실습은 대부분은 검찰 일선 현장에서 교육이 이루어지고, 신입 검사 양성 교육의 전체 기간 중 25%이상

을 차지하고 있는 과목이다. 따라서 신입 검사 양성 교육에서의 액션 러닝 적용은 조금 자세하게 다루기로 한다. 신입 검사 양성 교육에서 액션 러닝 프로그램을 적용하기 위해서는 프로그램의 설계와 운영에 세밀한 주의를 기울여야 한다. 이는 집합교육과 비교하여 대부분 검찰 현장에서 실무실습 과정으로 이루어지기 때문에 투입해야 할 시간, 인력 및 비용 측면에서 많은 노력이 요구되기 때문이다. 액션 러닝은 학습목적, 학습과제의 성격, 학습팀의 구성, 교육기간, 투입되는 각종 자원의 양과 질, 조직의 문화와 교육 인프라 등 프로그램의 구성요소와 영향요인에 따라 운영 형태가 다양하게 개발될 수 있다. 따라서 실무실습과정에서 액션 러닝이 성공적으로 적용되기 위해서는 다음 요소에 대한 고려가 필요하다. 과제의 성격, 과제선정 절차, 참가자의 선발, 학습팀의 구성, 지도교수 선정 (학습팀의 Facilitator), 피드백과 성찰, 학습에 대한 강조. 봉현철 등(2002)은 액션 러닝 프로그램 운영시 고려할 각각의 요소에 대해서 다음과 같이 정리한바 있다.

(ㄱ) 과제의 성격

학습팀의 구성원들이 액션 러닝 프로그램을 통하여 해결해야 할 과제를 올바르게 선정하는 일은 거의 모든 사례연구자들이 공통적으로 프로그램의 성공을 좌우하는 가장 중요한 핵심성공요인이라고 지적하고 있다. 과제선정기준은 액션러닝이 이루어지는 조직 또는 상황에 따라 다양하지만 공통적으로 "전략적 이슈"를 첫 번째 기준으로 들고 있다. GE社는 전략적 이슈에 대한 "손으로 만질 수 있는 결과 (tangible results)'와 더불어 참가자들에게 "학습경험을 제공할 수 있어야 한다고 강조하고 있다(Mercer, 2000). 검사 양성 교육에 있어서 전략적 이슈는 검사들이 일선 현장에서 핵심적으로 수행해야 하는 직무와 관련된 과제들이 채택될 수 있다. 한편, 과제해결결과물의 내용과 질적 수준과 관련하여 생길 수 있는 프로그램 참가자와 의사 결정자간의 기대의 차이와 이에 따른 실망을 미연에 방지하고 참가자들에게 확실한 행동지침을 제공하기 위하여 프로그램의 준비단계에서 "Problem Statement"를 작성하도록 한다. "Problem Statement"에는 과제의 배경에 대한 명확하고 간결한 설명, 핵심이슈와 대안에 대한 의사 결정자의 견해, 기대하는 산출물(deliverable)의 윤곽 등이 담겨진다.

(ㄴ) 과제선정절차

과제와 관련하여 프로그램의 핵심성공요인으로서 강조되고 있는 또 하나의 측면은 과제가 선정되는 절차에 관한 것이다. 즉, 액션 러닝 프로그램을 운영하는 대부분의 사례들에서는 Action Learning과제를 최고 의사결정자 층에서의 협의과정을 거쳐 최종적으로 결정하고 있다. 과제선정절차를 명시하고, 특히 그 절차에 최고 의사결정 그룹을 반드시 참여시키는 것은 참가자들에게 프로그램 자체와 과제의 중요성을 각인시키고, 이를 통하여 참가자들의 학습의

육과 문제해결에 대한 책임감을 고조시키도록 하기 위한 조치라고 이다. 또한 과제선정절차와 관련하여 강조할 사항은 거의 대부분의 사례에서 프로그램의 참가자를 선정하기 전에 과제를 결정한다는 점이다. 즉, 참가자를 먼저 정해놓고 이들의 능력수준이나 상황에 맞는 과제를 선택하거나, 혹은 이들로 하여금 과제를 선정케 하는 사람중심의 접근방법이 아니라 교육자들이 학습해야 하는 전략적 이슈를 먼저 정의한 다음 육성하고자 하는 핵심인력들로 하여금 이들 과제를 수행하도록 하는 “과제중심 접근방법”을 채택한다. 따라서 검사 양성을 위한 액션 러닝에서도 학습자들이 팀으로 일선청에서 실무실습을 하는 동안 수행하게 될 과제를 핵심 직무를 중심으로 교육에 책임을 맡고 있는 최고 의사결정 그룹이 참여하는 방안과 과제중심 접근방법을 적용할 수 있을 것이다. 이를 위해서 현 법무연수원과 학습자들이 액션 러닝을 수행하게 될 검차 일선 지청과 긴밀한 협의를 통해 과제를 선정하는 세밀한 준비가 필요한 단계이다.

(ㄷ) 참가자의 선발

일반 기업의 경우 참가자 선발은 조직의 핵심인력 (high potentials)을 참가자로 선발한다. 그러나 검사 양성 교육에서는 신입 검사로 선발되는 모든 인력이 실무실습을 이수해야 한다는 점에서 특별한 고려 사항은 아닐 수 있다.

(ㄹ) 학습팀의 구성

일반적으로 발견한 학습팀의 구성과 관련된 성공요인은 다음의 두 가지로 요약할 수 있는데, 선발된 참가대상자들을 과제에 배정하기 위한 절차로는 개인의 과제관련선호도를 반영하는 단계를 두거나, 참가자들 사이에서 보다 많은 상호학습이 일어나도록 하기 위하여 가능한 한 다양한 경험과 시각을 가진 사람들로 학습팀을 구성하는 방식이 있다. 마찬가지로 검사 양성 교육에 있어서도 실무실습 장소로 분산되는 학습팀의 단위는 4-8명이 될 것이므로 어떤 기준으로 학습팀을 구성할 것인가는 중요한 고려대상이 되어야 한다. 특히 6개월 정도의 집합교육을 통해서 신입 검사들의 성향과 능력이 어느 정도 파악될 수 있다는 것을 감안한다면 학습팀이 역동성을 고려한 팀 구성에 방안에 대해서 고려해야 한다. 일반적으로 학습팀을 구성하는 방법은 동질성(homogeneous) 기준 또는 이질성(heterogeneous)을 기준으로 설정할 수 있으며, 동질성과 이질성의 속성도 다양한 준거를 사용할 수 있다.

(ㄴ) 지도교수 (학습팀의 Facilitator)

지도교수의 선정은 액션 러닝의 성공 여부에 매우 중요한 요소이다. 즉, 참가자들과 지도교수 사이에서 지도교수의 역할과 관련된 기대의 차이가 발생하는 것을 방지하고, 지도교수들이 효과적으로 자신들의 역할을 수행할 수 있도록 지도교수의 역할을 명확하게 규정하는 것이 중

요하다. 예를 들어 표 13은 신입 검사 양성 액션러닝 지도교수의 주요 역할을 열거한 것이다.

표 13. 신입 검사 양성 액션 러닝 지도교수의 역할

구분	역할
사전준비활동	-학습팀 일선청 배치 계획 수립 -일선청 업무협의 및 지도계획 수립 -일선청 배치시 학습 및 탐구 과제 개발
사전집합교육	-실무실습 및 액션러닝 오리엔테이션 -학습자 또는 팀별 일선청 배치 계획 및 학습목표 제시
실무실습	-학습자 일선청 팀별 배치 및 오리엔테이션 -학습팀 또는 개인별 학습 및 연구과제 배정 -학습 및 연구 진행 사항 모니터링 및 피드백 -팀 프로세스 개선과 관련된 제안 및 방법과 도구 제시 -개인 및 팀별 학습태도 및 진척사항 평가
사후집합교육	- 실무실습 활동 정리 - 개인별, 팀별 과제결과 발표 지도 및 평가 - 학습결과보고서 작성 지도 - 액션러닝 성과 분석

(ㄷ) 피드백과 성찰

앞에서도 언급했지만, 액션 러닝 프로그램에서의 학습은 강사의 강의나 지도를 통해서 보다는 참가자들이 서로로부터, 그리고 지도교수로부터 받는 피드백과 문제해결과정에 대한 질문과 성찰을 통해 일어난다. 따라서 Action Learning 프로그램을 실시하는 기관들은 학습팀의 회합 때마다, 그리고 프로그램의 마지막 부분에 참가자들이 깊이 있는 성찰을 실시할 수 있도록 충분한 시간과 체계적인 방법을 제공하는 것이 중요하다. 특히 참가자들이 원하는 경우 지도교수가 개인별 피드백을 제공하는 기회를 마련하는 것은 액션 러닝의 중요한 핵심성공요인이다.

(ㄸ) 학습에 대한 강조

Action Learning 프로그램에 참가하는 신입 검사들은 향후 검찰의 핵심 직무들을 수행하는 인력이기 때문에 그들의 특성상 문제해결에 대한 강한 의욕을 갖고 있으며, 일선청 또한 문제

해결대안의 개발과 실행에만 지나치게 편중될 수 있다. 물론 신입 검사들은 가까운 장래에 실제 직무를 담당하게 될 인력이지만, 이들은 법무연수원 연수과정에 있는 학습자의 특성도 갖고 있다. 따라서 신입 검사 실무실습 과정에서 학습의 중요성을 강조하는 것은 아무리해도 지나치지 않다. 즉, Action Learning 프로그램의 운영 과정에서 특별히 학습을 강조하고, 반드시 경험과 성찰을 통한 학습결과보고서를 강조하는 것이 중요하다. 결론적으로 프로그램 참가자에 대한 평가기준에 학습내용의 충실성을 포함시키는 등의 다양한 방법을 통하여 참가자들이 문제 해결에만 지나치게 집착하지 않고 학습에도 동일한 비율로 전념할 수 있는 여건을 조성하는 것이 중요할 수 있다.

(6) 서비스 러닝 (봉사 학습)

가. 개념

Barbara Jacoby(1996)는 서비스 러닝(Service Learning)을 하나의 실천적 교육으로서 학생들의 학습과 발전을 향상시키기 위해 의도적으로 구조화된 기회를 통하여 인간과 지역사회의 욕구를 함께 해결하고자 하는 활동에 학생들을 참여시키는 교육으로 정의하였다. 즉, 서비스 러닝은 사회적 책무성 및 지역사회 공동체 의식을 함양하고 이와 관련된 학습경험을 강화하기 위하여 의미있는 지역공동체 봉사와 수업 및 반성적 사고를 통합한 교수학습전략으로 정의된다. 학습자들은 자신들이 전공하는 영역의 학습의 실제적 적용을 학습할 뿐만 아니라 그들이 수행하는 봉사를 통하여 지역사회 구성원과 시민으로서 적극적으로 기여하게 된다.

나. 이론

서비스 러닝은 100년 전 교육학자인 존 듀이의 ‘학교와 지역사회의 복지증진을 둘이 아닌 하나로 보았던’ 교육철학에 그 바탕을 두고 있다. 그리고 1990년대 후반 그 교육 이념이 초·중등 교육에 접목돼 미국 전역으로 확산됨으로 서비스러닝으로 구체화 되었다. 서비스 러닝을 주도한 인디애나대학의 오스굿 교수는 “지역민과 함께 하는 교육이니까 서비스 러닝은 일반적 교육과는 다를 수밖에 없다. 나눔은 주입식으로 교육을 할 수 없다”고 말한바 있다. 따라서 봉사 학습은 다음과 같은 점에서 학습에 긍정적인 영향을 미친다(한인영 외, 2005). 첫째, 봉사학습은 봉사를 제공받는 사람들의 다른 관점이나 문화를 경험하게 된다는 점에서 자신에 대한 더 깊은 이해와 타인에 대한 이해와 인내를 발달시키게 된다. 둘째, 봉사학습을 기획하고, 실천하며 반성하는 절차적 과정을 통해서 봉사 기관의 담당자, 교수, 다른 학생들과의 관계를 발달시

킨다. 이러한 관계는 학습자들로 하여금 지역사회와의 연대감을 향상시키고, 시민의식과 사회 정의에 대한 관심을 높이며, 학습자 상호간의 팀워크와 의사소통기술을 향상시킬 수 있는 효과가 있다. 셋째, 학생들의 사회의 다양한 문제에 대한 인식이 증가하고, 실천력에 대해 확신하게 되고, 리더십 기술을 향상시킬 수 있다. 그러므로 봉사학습의 효과성을 평가한 연구결과들을 종합해보면, 다양한 전공에 적용했을 때, 대체로 전통적인 형식인 이론 중심의 수업보다 학습 효과가 우수하며, 학생의 자기 효능감, 이타성, 시민의식과 사회적 책임감, 의사소통의 기술, 리더십 등의 발달에 긍정적인 효과를 보인다(박보경, 2008).

다. 방법

일반적으로 서비스 러닝은 다음 그림 8의 3단계를 통해 이루어진다. 첫 번째 단계는 봉사 활동 계획을 세우고 이를 사전에 준비하는 단계이다. 이 단계에서는 봉사학습을 적용할 교과목을 결정되고, 봉사학습을 통해서 달성하고자 하는 목표를 수립한다. 봉사학습을 적용할 교과목은 해당 영역의 핵심 전공과목이 대상이 될 수도 있으며, 봉사학습이라는 독립된 과목을 운영할 수도 있다. 봉사학습 대상 교과목과 학습목표가 분명하게 수립되었다면 이러한 목표를 달성할 수 있는 효과적인 봉사대상 및 장소를 파악해야 한다. 봉사대상의 선택의 전체적인 학습성과에 결정적인 영향을 미치게 되므로 목표와의 관련성, 요구되는 봉사의 난이도, 학습의 관점에서 지도 가능성 등이 고려될 수 있다. 둘째 단계는 봉사 계획에 따라 실제 봉사를 수행하고 그 결과를 작성하는 단계이다. 이 단계에서는 다양한 형태의 봉사 활동이 제공될 수 있는데, 봉사를 제공받는 기관에서 요구하는 활동들로 구성된다. 봉사를 제공받는 기관 또는 개인이 요구하는 활동은 실제 사회의 요구라는 점에서 현실성을 갖는다. 따라서 의도적으로 봉사활동의 내용을 변경하거나 설계할 이유는 없다. 학습자들이 있는 그대로의 현장을 경험하는 것이 무엇보다 중요하다. 한편, 봉사활동이 수행되는 과정에서 관련되는 교육이 제공될 수 있다. 셋째 단계는 봉사 활동 결과를 되돌아보는 반성적 사고와 평가하기 단계이다. 이 단계에서는 처음 봉사 학습의 계획과 실천 결과를 비교하여 무엇이 달성되었는지, 새롭게 발견한 사실은 무엇인지, 어떤 점에서 개선이 필요한지, 봉사에 임하는 자신의 태도는 어떤 변화가 있었는지 등에 대한 자아성찰이 무엇보다 중요하다. 아울러 봉사학습을 종료하면서 향후 자신이 깨닫거나 알게 된 내용을 어떻게 지속성을 갖고 지역사회 공동체와 상호작용할 것인지 계획을 수립하는 활동을 포함할 수 있다.

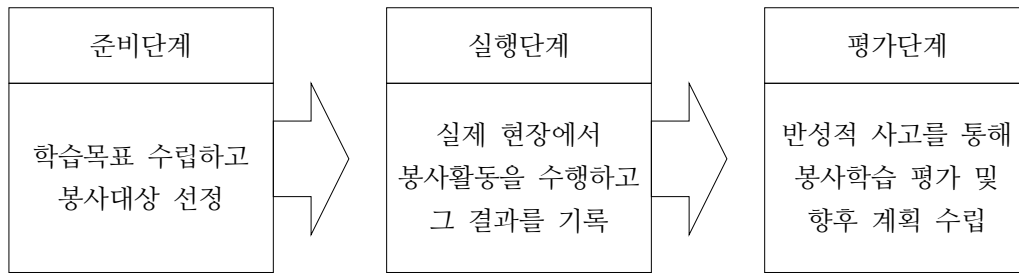


그림 8. 봉사학습 3단계

라. 적용

신임 검사 양성 교육과정에 개설된 “봉사” 교과목은 서비스 러닝의 대표적인 적용 과목이 될 수 있다. 법무연수원은 로스쿨 출신 신임 검사들의 전문성역량을 함양하기 위하여 독립된 과목 형태의 봉사 과정을 교과목의 형태로 개발하였다. 봉사 교과목을 일반적인 봉사의 개념으로 규정할 것인지 봉사와 학습이 연계된 서비스러닝의 개념으로 규정할 것인지에 대해서는 다른 의견이 있을 수 있다. 그러나 많은 교육기관에서 일정한 시간의 봉사 이수를 의무화하거나 권장하고 있는 점을 고려할 때 교육기관의 봉사는 학습과 분리될 수 없다고 보는 것이 타당하다. 따라서 법무연수원 “봉사” 교과목은 서비스 러닝의 개념을 적용하여 이 과정을 통하여 학습목표를 분명하게 설정하고, 이러한 목적을 효과적으로 달성할 수 있는 봉사대상 기관 및 개인을 선정하는 것이 중요하다.

먼저 법무연수원의 봉사학습의 목표는 다음과 같이 설정될 수 있다. 첫째, 사회는 나 뿐만 아니라 다양한 사람들이 함께 한다는 공동체 의식을 함양한다. 둘째, 타자에 대한 이해, 사회구조에 대한 이해, 약자에 대한 이해를 통해 내면적 성숙을 도모한다. 셋째, 자신의 시간, 노력 및 정신을 다른 사람과 공유하기 위해 지속적으로 자신의 생각을 행동으로 옮기는 자발적 행위가 일어나게 한다.

다음으로 봉사학습을 위한 봉사기관이나 대상을 선정한다. [자원봉사활동 기본법]에 따른 자원봉사활동 범위는 다음과 같다. ① 사회복지 및 보건 증진에 관한 활동 ② 지역사회개발·발전에 관한 활동 ③ 환경보전 및 자연보호에 관한 활동 ④ 사회적 취약계층의 권익증진 및 청소년의 육성보호에 관한 활동 ⑤ 교육 및 상담에 관한 활동 ⑥ 인권옹호 및 평화구현에 관한 활동 ⑦ 범죄예방 및 선도에 관한 활동 ⑧ 교통 및 기초질서제도에 관한 활동 ⑨ 재난관리 및 재해구호에 관한 활동 ⑩ 문화·관광·예술 및 체육진흥에 관한 활동 ⑪ 부패방지 및 소비자보호에 관한 활동 ⑫ 공명선거에 관한 활동 ⑬ 국제협력 및 해외봉사활동 ⑭ 공공행정 분야 사무 지원에 관한 활동 ⑮ 그 밖에 공익사업의 수행 또는 주민복리의 증진에 필요한 활동. 일반적으로 자원봉

사활동 범위에 따른 활동 내용은 표 14와 같은 것들이 있다. 법무연수원의 경우 범죄예방 및 선도 영역의 봉사활동이 선호될 수 있으나 반드시 이오 관련된 봉사활동으로 국한할 필요는 없다. 봉사기관 및 활동 유형의 선택은 봉사활동을 통해 달성하고자 하는 목표와 관련지어 볼 때 다양한 봉사활동이 포함될 수 있다.

표 14. 자원봉사 활동 분야 및 주요 활동 내용

분야	활동 장소	활동 내용
사회복지 및 보건증진	지역사회복지관 사회복지시설 무의탁노인가정 등	- 진료 - 건강교육·건강증진캠페인 - 호스피스 활동 - 지역사회복지관 사무보조 및 안내 등
지역사회 개발·발전	지역 지역사회복지관	- 지역봉사지도원 - 농촌의 일손 도와주기 - 공공시설물 점검·보수 - 지역사회 유해환경 추방 캠페인 - 유해환경 감시 등
환경보전 및 자연보호	공원·하천·산·골목 등	- 명예환경감시원 - 환경정비활동 - 환경캠페인 - 환경교육활동 - 재활용운동 등
사회적 취약 계층의 권익 증진	보육원·영아원·양로원 지역사회복지관 노인복지관 장애인복지관 청소년쉼터 노숙자시설 재가복지봉사센터 모자가정생활시설 등	- 상담·교육 - 이용·미용 - 사무보조 - 가정방문 - 나들이 지원 - 음식제공 - 미술·음악 등 심리치료 등
교육 및 상담	주민자치센터 아동복지센터 평생학습관 및 도서관	- 퇴직교원 평생교육활동 - 발명교실 지도교사 - 방과 후 교실 - 도서관 지원 등
인권옹호 및 평화구현		- 외국인 근로자에게 한글 교습 - 외국인 노동자 지원 등

분야	활동 장소	활동 내용
사회복지 및 보건증진	지역사회복지관 사회복지시설 무의탁노인가정 등	- 진료 - 건강교육·건강증진캠페인 - 호스피스 활동 - 지역사회복지관 사무보조 및 안내 등
범죄예방 및 선도		- 범죄예방자원봉사위원 - 보호소년의 봉사활동 - 수형자의 봉사활동 - 수용자에 대한 자원봉사활동
교통 및 기초질서계도	지역 주변 및 거리	- 교통안전 봉사활동 - 교통법규위반 감시 - 교통사고 가정 돕기 - 혼잡한 거리 정리 - 안전운전 캠페인 - 교통관련 제보 활동 - 교통안전 교육 - 교통안전 표지판 청소 - 교통사고 응급구조 및 현장 지원 - 어린이들을 위해 교통안전 지도 활동 등
재해구호	재난지역 재해지역	- 구호활동 - 지역자율방재단
문화·관광·예술 및 체육진흥	문화재 고궁 박물관 미술관 사회복지시설 등	- 도서관 자원봉사활동 - 문화행사 도우미 - 관광 안내 - 생활체육 활동 지원 등
부패방지 및 소비자보호	녹색소비자연대 서울 YMCA 한국소비자연맹 등	- 피해 소비자 상담 - 권익 보호를 위한 활동 - 시장조사 활동 등
공명선거	시민단체 등	- 선거운동 자원봉사 - 선거운동 모니터링 등
국제협력 및 해외봉사활동	입양기관 비영리기관 사회복지기관	- 통역 및 번역활동 - 외국어 홈페이지 번역 - 해외 자원봉사활동 등
공공행정 분야 사무 지원	지역 사회복지관(노인, 종합복지관, 장애인) 사회복지시설	- 행정보조 - 안내 및 홍보 - 주민자치활동 지원 - 방법활동지원 등

분야	활동 장소	활동 내용
사회복지 및 보건증진	지역사회복지관 사회복지시설 무의탁노인가정 등	- 진료 - 건강교육·건강증진캠페인 - 호스피스 활동 - 지역사회복지관 사무보조 및 안내 등
공익사업수행 또는 주민복지 증진		- 자원봉사 멘토링(Mentoring: 도움이 필요하거나 처음 자원봉사활동을 시작하는 사람과 자원봉사자 멘토가 자원봉사활동에 관한 상담 등을 함께 함) - 청소년들의 금연 도우미 - 야간 방법 봉사 - 아름다운 도시 가꾸기 등

(7) 팀중심학습: 강의식+토론식

가. 개념

팀중심학습(Team Based Learning)은 소집단이 최상의 성과를 산출하는 학습팀이 되도록 지원하고, 팀들이 유의미한 학습에 참여할 수 있는 기회를 제공하도록 설계된 교수전략이다(심미자, 2009). 획일적으로 개념을 규정하기에는 어려움이 있으나 대집단 학습에서의 강의식 교수법에서 소집단 토론식 수업을 병합한 형태로 운영되는 것이 일반적이다.

나. 이론

1970년대 미국 오클라오마대학(University of Oklahoma) 경영대학의 Michaelsen 교수는 처음으로 팀 기반 학습(Team-Based Learning)의 아이디어와 개념을 정립하였고, 그 후 오클라오마대학 교육공학과 Fink교수와 Knight 교수가 그 아이디어를 발전시켜 모형을 개발하였다. 당시 대학 강좌당 등록학생 수는 40~120명이었는데 학생들이 경영학 과목을 다수 수강하게 되고 경영대학의 교수 충원이 늦게 진행되면서 한 강좌당 100~300명의 학생들을 가르쳐야만 되는 상황이 나타났다. 이러한 상황을 타개하고자 Michaelsen 교수는 팀중심학습방법을 개발하게 되었고, 이 후 교수-학습방법을 전문적으로 연구하는 Fink교수와 Knight 교수가 함께 연구에 참여하여 팀중심학습의 이론적인 토대를 마련하였다. 팀중심학습은 구성원들의 집단을 구성하고 상호작용을 촉진하여 특정 문제를 해결하여 성과를 도모한다는 점에서 문제중심학습(Problem-Based Learning: PBL), 협동학습(Cooperative Learning), 토론식 수업(Discussion-Based Instruction)과 유사한 교수전략(혹은 교수방법)으로 간주되기도 한다. 그

러나 학습자의 사전준비도(Readiness)를 중시하고 그에 맞는 책임과 의무를 부여하는 방법을 채택하고 있으며 개인이나 팀별 평가와 상호 피드백을 중시한다는 점은 여타 교수방법들과 가장 차별화되는 전략이라고 할 수 있다.

팀중심학습의 효과는 강의를 측면, 학생 측면, 수업 측면으로 나눠 생각해 볼 수 있다. 첫째, 강의자 측면에서 강의자는 팀중심학습을 통해 개념학습, 문제중심학습 등 다양한 교육방법 및 전략을 혼용할 수 있고 개인과제, 팀과제, 동료 평가 등 다양한 평가자료를 획득하여 활용할 수 있으며 강의자, 튜터, 멘토, 수업 촉진자로서의 복합적인 역할을 수행할 수 있다. 둘째, 학습자 측면에서 학습자는 팀 구성원의 응집력, 사기, 신뢰감, 만족감 등 정의적 요인이 향상되고 팀 활동을 통한 문제해결능력, 비판능력, 창의성, 리더십이 향상되며 철저한 학습준비, 자기점검, 팀 성과를 공유하게 된다. 셋째, 수업 측면에서 대단위 수업강좌(100명 이상)에서도 운영이 가능하고 적은 수의 조교를 활용하여 다양한 경험과 지식을 소유한 학생들 간 상호작용을 높일 수 있다. 또한 인지적, 정의적 특성을 고려한 역할 부여와 책임감 부여를 할 수 있고 융통성 있는 학습계획 및 과정 설계가 가능하다. 더불어 팀중심학습을 통해 궁극적으로는 조직의 성과를 달성하기 위한 구성원들의 기초적인 능력을 향상하고 배양할 수 있다.

다. 방법

팀중심학습 절차는 크게 수업시작 전 단계, 준비도 확인단계, 개념적용과 문제해결단계, 평가단계의 네 가지로 나눌 수 있다. 첫째, 수업 시작 전 단계에서 교수자는 우선 수업과정의 시작부터 끝까지 설계가 이루어져야 하며, 학습목표 수립, 학습자 환경 및 특성 분석, 교과내용 분석, 학습자료 개발, 평가기준 설계 등과 같은 준비가 이루어져야 한다. 수업 1주일 전에는 학생들에게 사전과제 및 읽기 자료를 배포하여 학습자들이 자기주도적인 선행학습을 하도록 유도해야 한다. 둘째, 준비도 확인단계에서는 학생들에게 부여된 과제에 대하여 개인별 또는 팀별 점검이 이루어지며, 팀별 이의제기 및 피드백 활동, 개념과 개요정리 등의 활동이 이루어진다. 셋째, 개념적용과 문제해결단계에서는 실제 문제를 제기하여 팀별간 토론을 진행하여 해결 방안을 모색할 수 있도록 유도한다. 마지막 평가단계에서는 학생들의 학습력 향상을 위해 필요시 교수의 미니강의를 제공하고, 학생들의 최종 결과물에 대해 교수자 평가, 팀간 또는 동료들간의 평가, 각 팀의 가치에 대한 평가 등을 진행한다. 다음의 그림 9는 팀중심학습의 절차를 나타낸 것이다(심미자, 2009).

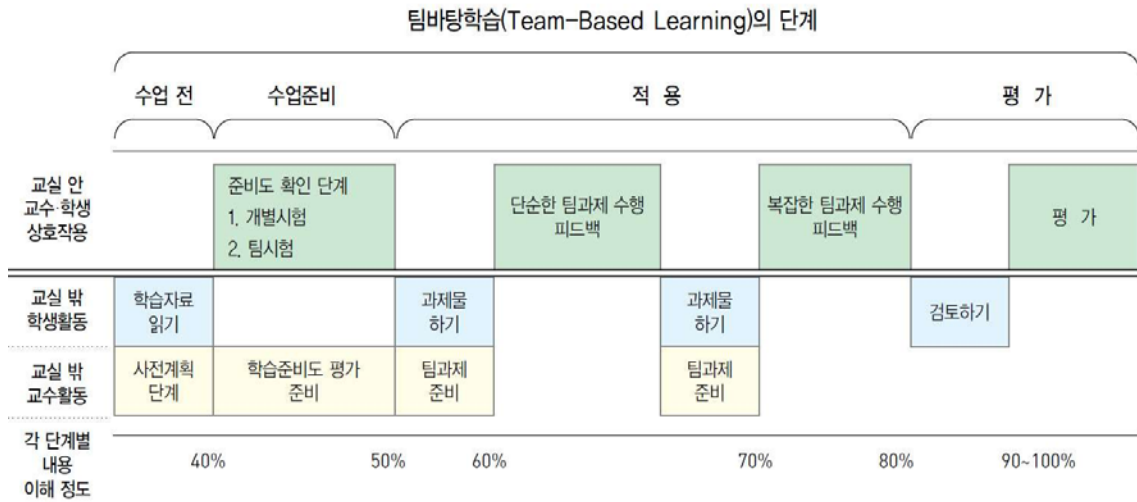


그림 9. 팀바탕학습의 단계

라. 적용

팀중심학습은 이러한 문제에 효과적인 답을 제공하는 교수방법이다 1970년 오클라오마 경영대학의 Larry K Michaelsen 교수가 처음 개발한 후 북미의 많은 대학들이 팀중심학습을 도입하였다. 아마도 북미를 중심으로 팀중심학습이 확산되고 있는 것은 이 학습방법이 대형 강의 집단에도 적용할 수 있고, 학습에 대한 학생들의 책무성(accountability)을 강조하며, 즉각적인 피드백(feedback)이 가능하다는 점일 것이다. 학생들은 수업 전에 관련 자료를 학습해야 하고, 자신들이 학습한 내용을 토대로 그룹토론이 진행되는 과정에 어떤 형태로든 기여해야 한다. 그리고 팀중심학습에서 학생들이 보여주는 성과에 대해 개별 또는 팀별로 즉각적인 피드백이 이루어질 필요가 있다. 교수들이 새로운 교수학습방법을 개발하여 자신들의 수업에 적용하는 것은 쉬운 일은 아니다. 새로운 방법을 완전히 숙지해야 할 뿐만 아니라 이러한 방법을 자신들이 가르치는 내용에 맞도록 최적화 시켜야 하기 때문이다. 그렇기에 신입 검사 양성 교육에 있어서 팀중심학습을 어떤 교과목에 적용할 것인지를 결정하는 것이 쉽지 않다. 다만, 수사과오실무, 무죄분석실무, 민상사법, 검찰업무와 인권 등의 과목에서 시범적으로 팀중심학습 도입을 검토해 볼 수 있겠다.

(8) 사례중심학습: 강의식+토론식+사례²

가. 개념

사례중심학습은 교수학습과정에서 학습자들에게 가설적이거나 현실적인 문제 장면에 능동적으로 참여하도록 유도하는 수업방법으로 사례를 수집, 분석하는 활동과 함께 해결방안을 찾기 위한 능동적인 토의과정을 통하여 현실적인 문제해결력을 함양시키는 교수법을 말한다. 이 방법은 현실 세계와 이론 간의 간격을 이어줌으로써 문제해결이나 의사결정을 돕고 전이능력을 향상시켜, 의학, 법학, 경영 분야 등에서 널리 활용하고 있다. 구체적 상황이나 맥락에 따른 과제, 비구조화된 과제를 강조하는 구성주의 관점에서 볼 때, 사례중심학습은 이를 잘 반영하는 교수, 학습 모형이다. 학습 규모 및 학습 방법에 대한 상세한 안내와 함께 학습자의 적극적인 탐구 활동 유도가 중요하다.

나. 이론

사례중심학습이 체계화된 것은 100여 년 전으로 처음에는 법학 분야에서 널리 활용되기 시작하였다. 유사한 사건에 대하여 형량이 어떻게 결정되었는가를 발견하기 위하여 개별적인 판례를 분석한 것에서 시작하였다. 사례중심학습은 의학분야에서도 환자를 대상으로 병력을 조사하여 진단과 치료에 활용하는 방법으로 사용되었다. 사례중심학습은 크게 총합성, 다각성, 개별성의 특징을 갖고 있다. 첫째는 총합성이다. 사례의 신체적, 심리적, 환경적인 모든 요인을 조사하고 이들 요인을 토대로 그 사례가 당면한 문제를 포괄적으로 고찰한다. 둘째, 다각성이다. 면접, 관찰, 실험, 표준화검사, 자서전 등 어떠한 방법이든 문제해결에 도움 된다고 여겨지는 것이면 모두 동일하게 사용할 수 있다. 셋째, 개별성이다. 집단 전체뿐만 아니라 특정 개인에게도 관심을 둔다.

학습 과정에서 사례를 사용하는 목적은 크게 해석과 문제 해결이라는 두 가지 유형으로 구분할 수 있다. 해석적인 사례 기반 추론은 이전의 사례들을 이미 분류된 사례와 새로운 사례를 비교 대조함으로써 새로운 상황의 분류나 판단을 하기 위한 기초로서 사용하는 것을 의미하며, 문제 해결을 위한 사례기반 추론은 이전에 사용했던 해결책을 새로운 문제를 해결하기 위해서 수정하고 활용하는 것이다. 사례중심학습은 일방적인 강의가 아니라 실제 세계의 사례가 사용된다는 점에서 현실 세계와 교수학습 상황을 밀접하게 연결시킨다. 또한 일반적으로 사례를 중심으로 토론이 이루어진다는 점에서 학습자 중심으로 이루어진다. 사례중심학습은 학습자들로

2. 사례중심학습방법은 한양여자대학 교수학습개발센터의 Teaching Tip을 참고하였다.

하여금 사실적인 자료를 바탕으로 분석적인 작업을 사용하여 쟁점을 구체화하고, 관련되는 경험을 반영하며 새로운 상황과 관련될 수 있는 결론의 도출하도록 한다. 학습자들은 지식의 습득뿐만 아니라 분석적, 협동적, 의사소통 기술 등을 개발할 수 있다. 사례중심학습은 학습자들을 교수학습과정에 더 몰입시키고 흥미를 유발하며, 집단 역동성, 말하기 기술 및 비판적 사고 능력 등을 함양한다.

다. 방법

사례중심학습은 준비단계, 전개단계, 정리단계로 나누어진다. 첫째, 준비단계이다. 사례중심 학습을 잘 활용하기 위해서는 철저한 사전 준비가 필수적인데, 학습자의 필요와 수업목표에 적합한 사례준비, 사례를 제시 할 수업 매체 설정, 사례분석과 토의를 진행하기 위한 학습지도안 작성 등이 이루어져야 한다. 또한 모든 학습자가 서로 의견을 활발히 교환하면서 학습자 중심의 학습이 이루어질 수 있도록 집단의 크기, 강의실 시설과 환경, 토의 시간 그리고 학습 분위기 등을 사전에 계획한다. 둘째, 전개 단계이다. 사례중심 학습이 실제로 진행되는 과정으로 사례의 제시, 분석, 토의, 해결책의 결정의 세부단계로 나누어진다. 사례의 제시는 준비단계에서 선정한 교육용 사례를 수업매체를 통해 제시하고, 경우에 따라 사례를 학습 전체나 소집단 또는 개인에게 각각 제시한다. 사례의 분석은 일반적으로 기본적인 문제나 쟁점을 확인하고, 장면을 분석하고, 등장인물들 사이의 관계를 탐색하고 그들의 신념과 태도를 분석한다. 사례의 토의는 사례를 면밀히 분석한 후 학습자는 자신의 분석결과를 기록해서 교수자 또는 사회자에게 제출한다. 토의 사회자는 교수자 혹은 학생이 될 수도 있다. 사례의 해결은 토의 과정을 통해서 각자의 의견을 비교, 종합하여 가능한 최선의 해결책을 결정하는 것이다. 해결책이란 모범답안이 있는 것이 아니라 현실에 가까운 해결책을 찾는 것이 바람직하다. 교수자는 학습자 스스로 토의과정을 거쳐 발견할 수 있도록 지도해야 한다. 셋째, 정리단계이다. 정리 단계에서는 토의가 끝날 때, 또는 끝나고 난 다음에 정리하고 반성하는 절차가 필요하다. 사례중심 학습의 평가는 성적을 산출하는 경우와 수업과정 전체를 반성하는 평가로 나눌 수 있다. 성적을 산출하는 경우에는 학습자의 사례분석 능력을 평가하는데, 가장 효과적인 방법은 실제로 비슷한 사례를 제시하고 난 후 질문에 답변하게 하는 방법이다. 학습자 자신의 자기평가, 교수자에 의한 평가, 그리고 동료학습자에 의한 평가가 있다.

한편, Clyde Freeman Herreid(2006)은 사례중심학습의 11가지 기본 원칙을 다음과 같이 밝힌바 있다. (ㄱ) 학습자들이 흥미를 가질 수 있는 구조로 스토리를 만들어라. 시작, 중간, 결론이 있어야 한다. (ㄴ) 흥미를 불러일으키는 쟁점에 포커스를 두어라. (ㄷ) 학습자의 동기를 유

발하기 위해 과거 5년 이내의 사례를 선택하라. (ㄱ) 사례의 핵심적인 내용에 감정이입이 가능하게 하라. (ㄴ) 실제성을 높이기 위해 인용구를 포함하라. (ㄷ) 학습자들이 미래에 경험하게 될 주제를 선정하라. (ㄹ) 교육학적 유용성을 갖도록 하라. (ㅇ) 사례를 통해 갈등 상황을 만들어라. (ㅈ) 토론을 통해 결론을 도출하게 하라. (ㅊ) 사례를 통해 원칙을 도출하게 하라. (ㅌ) 너무 지루하지 않게 하라.

사례를 선정하고 개발하는 과정에서 고려해야 할 요소는 다음과 같다. (ㄱ) 사례는 무엇에 대한 것인가 (ㄴ) 사례를 통해서 학습 가능한 이슈는 무엇인가 (ㄷ) 이 사례가 내가 선택할 수 있는 최선의 사례인가 (ㄹ) 이 사례를 수정할 수 있는가 (ㅁ) 이 사례의 이슈가 얼마나 어려운가 (ㄷ) 학습자들이 다룰 수 있을 만한 이슈가 있는가 (ㅂ) 학습자들이 사실적인 내용의 발견 이상으로 나아갈 수 있는 개방성을 갖고 있는가 (ㅇ) 추가적인 탐구가 요구되는 영역은 무엇인가 (ㅅ) 학생들이 도출하기를 바라는 결과는 무엇인가 (ㅆ) 사례가 너무 길거나 짧지는 않은가 (ㅈ) 어떤 종류의 학습자료가 요구되는가 (ㅊ) 이 사례를 사용할 경우, 다른 부분의 강의나 토론 계획을 수정할 필요가 있는가.

라. 적용

로스쿨을 출신 신입 검사 양성 교육에서 사례중심학습법은 중요한 교육수단이다. 따라서 개설되는 대부분의 교과목에서 사례중심학습법의 적용이 가능하다고 해도 과언이 아닐 수 있다. 특히, 결정문작성실무, 수사실무, 증거평가 및 양형 실무, 수사지휘, 공판문서작성, 판결서작성 실무, 검찰기획실무 등은 대표적으로 사례를 통한 학습이 효과적이다.

(9) 문제중심학습: 토론식+자율학습

가. 개념

문제중심학습(PBL: Problem-based Learning)은 문제가 주어지면 학습자 소집단에서 교수자의 안내를 받으며 학습자 중심으로 자기주도적 학습과 협동학습을 통해 문제를 해결하도록 설계된 교수전략을 의미한다(Barrows, 1994).

나. 이론

PBL은 1968년 캐나다의 McMaster University college of medicine에서 처음 시작되었다. 그 당시 많은 학습자들이 수동적으로 학습한다는 점과 의학 실습과는 다른 관련성이 매우 떨어

진 많은 양의 정보에 학생들이 노출되어 있다는 전통적 의학교육의 문제점에 주목하였다. PBL은 수업을 실제로 가르치면서 경험적으로 그리고 직감적으로 얻게 된 생각, 지식, 기술 그리고 과정이 종합적으로 체계적으로 정리되어 제시된 학습방법이다(Barrows, 1994). PBL은 하나의 이론으로 구성주의라는 학습이론과 만남을 통해서 교수방법으로 발전하였는데, 교수-학습에 있어 구성주의는 학습자들이 자신의 기존 개념이나 경험에 근거하여 새로운 개념을 능동적으로 재구성해가는 생산적인 과정을 의미한다(Matthews, 2000). 이렇게 PBL은 학습자의 문제 해결능력, 정보처리능력, 자기주도적 학습능력, 협동학습 능력 등을 목적으로 하는 구성주의적 접근의 학습모델의 하나로 정립 되었다. PBL은 실제적이고 비구조적인 문제로부터 학습이 시작되고 촉진자의 역할을 하는 인지적 조력자인 교수자의 도움을 받지만 학습자 중심으로 학습이 이루어진다는 것이다.

PBL은 다음과 같이 다섯 가지의 특징을 지닌다(강인애, 2003). 첫째, PBL은 지식획득을 위한 학습의 시작으로 문제(problem)'를 사용하는 것이다. PBL에서의 문제는 우리의 실생활에서 직면하게 되는 실제적(authentic)이며, 총체적 영역의 문제를 기반으로 최신의 내용이 포함된 전문적 활동을 반영할 뿐만 아니라 비구조적인(ill-structured) 특징을 갖는다. 둘째, 학습자 중심의 수업으로 학습자는 자주적이고 능동적으로 학습의 주체가 되어 스스로 문제를 통해 배워야 할 학습 주제와 목표를 정한다. 문제를 해결하기 위해 그룹 내에서의 각자의 역할을 분담하여 자료를 수집하며 이를 통해 학습 주제를 재분석 하면서 학습자 중심의 학습을 구현하게 된다. 그러나 PBL에서 학습자 중심이란 학습과 관련된 모든 것이 학습자에게 넘어가는 것을 의미하지는 않는다. 조력자가 없는 PBL은 이루어질 수 없고 실패의 지름길이 되나 학습자가 학습 과정 중 발생할 수 있는 어려움을 해결해 줄 수 있는 역할을 하는 사람이 절대적으로 필요하다. 셋째, 교수자는 '지식의 전달자'에서 '조력자'로 전환된다. '조력자'의 의미는 학습자가 중심이라고 하여 교수자가 단순히 방관자의 입장이 아닌 학습의 진행에 있어서 교수자의 도움이 필요한 상황에서 방법적이거나 지식적인 측면에 대하여 적절히 안내해주고 도움을 주는 것이다. 넷째, 협력학습과 자기주도적 학습을 강조한다. PBL은 구성주의의 학습의 하나이다. 구성주의 특징은 상대주의적 인식론을 근거로 학습자 중심의 학습환경을 강조하며, 개인의 인지적 작용에 의해 지식이 형성되는 것이 아니라 사회 구성원간의 상호작용에 의해 지식이 습득되고 형성된다는 것이다. 마지막으로 평가는 학습자 중심으로 다양한 방법으로 이루어진다. PBL에서의 문제해결 방법 역시 비구조화 한 것이므로 객관화된 평가 기준이 있을 수 없다. 그러므로 PBL에서의 평가는 결과 중심의 평가가 아니라 문제해결 전반적인 과정에 대한 지속적인 평가가 이루어질 수 있다.

다. 방법

다-1. 문제중심학습 단계

Barrows & Myers (1993)는 PBL 실행절차를 다음과 같이 수업준비, 문제제시, 문제에 대한 접근 및 학습 내용 추론, 그룹 구성원들 간 정보 공유, 자기주도적 학습, 과제 해결안 요약 및 종합정리의 여섯 단계를 제시하였다.

- (ㄱ) 수업준비 단계에서는 학습자에게 수업에 대한 충분한 소개와 안내가 필요하며 그룹 구성원간의 친근감과 유대감을 형성시켜야 한다. 또한 실행과정에 대한 안내와 평가 그리고 교수자와 학습자의 역할에 대해서도 인식할 수 있도록 해야 한다.
- (ㄴ) 문제제시 단계에서는 학습자들이 문제에 대한 주인의식을 느끼게 하며 제출할 과제물에 대한 소개를 한다.
- (ㄷ) 문제에 대한 접근 및 학습 내용 추론 단계에서는 문제가 제시된 후 학습자는 사회자와 기록자등 각자의 역할을 분감하여 토론을 진행하게 된다. 개방적인 분위기 속에서 학습자는 아이디어를 내놓고 수용해 가며 토론을 진행한다. 기록자는 기록할 수 있는 공간을 가설(생각), 사실, 학습과제, 실천계획으로 나누어 구성원들의 동의와 토론으로 각 공간을 채워간다.
- (ㄹ) 자기주도적 학습단계에서는 학습 계획을 수립한 후 학습자는 각자의 학습과제를 분담하여 학습의 깊이와 학습시간을 결정하여 자기주도적 학습에 들어간다. 자료를 수집하는 과정에서 학습자는 맡은 학습과제가 문제해결에 꼭 필요한 것인지를 확인하면 경우에 따라서 교수자의 도움을 받을 수 있으며, 학습의 깊이와 학습 시간을 결정하여 자신의 상태와 나아갈 방향을 결정한다.
- (ㄴ) 그룹 구성원들 간 정보 공유단계에서는 개인적인 학습의 결과를 다른 구성원들과 공유한다. 학습자는 다른 구성원들의 다양한 견해나 관점을 접하고 전문적 지식을 확장할 수 있다. 각자 학습한 것을 공유하여 공동의 의견으로 다시 구성하여 정리하며 문제의 해결안을 구안하게 된다. 각 학습자가 개별학습을 통해 얻은 지식을 공유함으로써 그룹의 구성원들은 새로 획득하게 된 사실(facts)을 기반으로 처음 세웠던 학습목표와 가설을 다시 한 번 재해석하며 수정해 나갈 수 있게 된다. 이러한 과정을 통해 학습자는 문제 해결을 하기 위한 내용을 획득하게 되고 그것을 바탕으로 최종적으로 문제해결을 할 수 있게 된다.

(ㄴ) 과제 해결안 요약 및 종합정리 단계에서는 자기주도학습과 그룹학습의 결과로 처음 결정한 가설에 대한 수정과 보완을 하여 최종적으로 문제에 대한 해결안을 작성한다. 이때 학습자는 학습한 내용을 그대로 제시하는 것이 아니라 문제에서 요구하는 형태로 정리하여 제시한다. 이 과정에서 교수자가 중심이 되어 학습한 내용을 요약정리하게 되는데, 학습자가 먼저 학습한 내용과 학습자가 이미 알고 있는 것들이 어떻게 확장되었으며 이를 어떻게 적용할 수 있을 것인지에 대해 정리해 보도록 학습자에게 요구한다.

다-2. 문제중심학습 모듈

문제중심학습은 문제가 주어지면 학습자 소집단에서 교수자의 안내를 받으며 학습자 중심으로 자기주도적 학습과 협동학습을 통해 문제를 해결하도록 설계된 교수전략을 의미한다 (Barrows, 1994). 문제중심학습을 효과적으로 진행하기 위해서는 학습목표를 달성하기 위한 학습모듈(module)을 개발하고, 이에 따른 적절한 교수기법(tutorial)을 시행하는 것이 중요하다. Tutoring이 학습의 소프트웨어에 해당한다면, 학습모듈은 하드웨어라고 할 수 있다. 따라서 적절한 모듈의 개발은 문제중심학습의 가장 기본적인 일이라고 할 수 있다. 이러한 모듈이 개발되기까지는 크게 두 가지 과정으로 나누어 볼 수 있는데, 첫 번째는 문제결정(case selection)과정이고, 두 번째는 사례를 통한 구체적 모듈의 개발(development of module)과정이다.

문제중심학습에서의 문제는 학생들의 흥미를 일으켜야 하고, 학생들이 책임감을 갖고 문제 해결에 도전할 수 있도록 해야 한다. 또한 문제해결과 창의적인 사고력을 발전시키고, 실제 임상상황에 적용할 수 있도록 도우며, 나아가서 사례와 관련된 분야를 스스로 공부할 수 있도록 자극을 주어야 한다. 이러한 문제의 특징에 비추어 모듈을 개발하기 위해서는 다음과 같이 7가지 원칙을 고려해야 한다(Dolmans, et al., 1997). 첫째, 사례는 사전지식에 적절해야 한다. 둘째, 사례는 충분한 단서를 포함하여 학생들이 이를 정교화 하도록 유도해야 한다. 셋째, 사례는 학생들이 직면할 수 있는 실제인 것이어야 한다. 넷째, 사례는 이론지식과 실무지식을 통합할 수 있는 것이어야 한다. 다섯째, 사례는 학생들이 학습목표를 작성하도록 하여 자율학습을 유도하고 관련된 참고문헌을 찾아보도록 구성되어야 한다. 여섯째, 사례는 문제 해결을 위한 가능하고 대안적인 방법에 대한 토의를 유지하도록 하여 특정한 과목에 대한 흥미를 유발할 수 있어야 한다. 일곱째, 사례를 통하여 사례 개발자에 의해 지정된 학습목표를 어느 정도 달성하도록 유도해야 한다.

모듈개발절차는 크게 다섯 단계로 나눌 수 있다. 첫째는 문제의 선정이다. 문제는 실제적으로 PBL 교육과정의 내용을 결정하게 되므로 신중하게 선정하여야 하며, 문제를 선정할 때에는

학년 등 여러 가지 사항을 고려해야 한다. 둘째는 모듈을 디자인하는 것이다. 주어진 문제를 중심으로 구체적인 증례를 이용하여 모듈을 개발한다. 배당된 학습목표를 만족시킬 수 있도록 디자인하고 학습과제들을 만든다. 이 때 모듈 자료는 크게 문제, 단서인식, 문제에 대한 가설, 학습과제, 증례검토, Tutor Note, 추가학습과제, 퀴즈 및 정답 등 교수자(Tutor)를 위한 Tutor Information Sheet, 문제, 퀴즈문제, Tutor Notes 등 학생을 위한 각종 Handout, 문제를 해결하기 위한 모든 실물자료의 세 가지로 구성된다. 셋째는 학습목표의 재통합 및 보완이다. 상황에 따라 학습목표 다른 모듈과 중복되거나 빠지는 경우가 생길 수 있으므로 점검하는 작업이 필요하다. 넷째는 전문가 자문 및 Tutor 노트의 작성이다. 모듈 개발 중 모듈내용과 관련된 중요사항으로 다른 전문가의 의견이 필요한 경우 자문을 구하고, 학생들이 스스로 알기 힘든 영역은 Tutor notes를 통해 Hint 또는 내용을 알려준다. 마지막 다섯째는 모듈 점검표에 준하여 검토, 보완 및 수정하는 것이다. 모듈개발자는 개발된 모듈은 다른 교수들과 함께 점검표에 준하여 검토하고 필요에 따라 조언을 구하여 완성도를 높이도록 해야 한다.

다-3. 문제중심학습 소집단 운영

문제중심학습이 근본적으로 학습자 중심의 환경에서 자율성과 책임성을 강조하는 것인 만큼 기존의 교육프로그램과는 다른 교수방법이 필요하다. 문제중심학습이 학습자 중심의 교육접근임 만큼 그 교육의 시작과 끝의 주체는 학습자에게로 향하기 마련이다. 따라서 기존의 교육프로그램에서 “지식의 전달자”로서의 부여되었던 절대적 권위가 문제중심학습에서는 학습자에게 모두 위임되어야 한다. 그러나 이것이 문제중심학습에서 교수자 자체를 부정한다는 것이 아니라, 단지 그 역할에 있어서 주체에서 보조적 역할로, 지식의 전달자에서 학습의 안내자, 조력자라는 역할로의 변화를 의미하는 것이다.

우선, 문제중심학습에서의 교수자는 학습자들에게 문제해결을 진행해 나가는데 가장 중요하다고 할 수 있는 비판적(자기성찰적) 사고를 질문이라는 형태를 통해 학습자들에게 구체적인 시현(modelling)을 보여야 한다. 즉, 주로 '왜'와 '어떻게'라는 것으로 시작되는 질문을 학습자들에게 해서 그들이 간접적으로 비판적 사고가 어떤 것임을 경험하도록 한다. 이 경우, 직접적인 내용에 대한 질문(누가, 무엇을, 언제 등을 질문)을 가급적 자제하며 혹시 미리 결정된 방향이나 해결책을 유도하는 질문을 하지 않도록 주의해야 한다. 흔히 학습자들은 자신들이 자기주도적 학습과정을 통해 배운 지식을 다른 사람들에게 요약하여 전달하는데, 이때, 교수자는 지식이란 단지 주어진 문제를 풀어 가는데 필요한 '도구'임을 강조하면서, 어떻게 하면 배운 지식을 주어진 문제를 해결하는데 활용해 나갈 것인지를 강조해야 한다. 즉, 무엇을 알았는가가 아니고 그것이 이 문제해결과 어떤 관련이 있느냐의 방향으로 이끌어져야 한다는 것이다. 예를 들

어, 자기주도적 학습을 통해 익힌 지식이 과연 당면 문제를 이해하거나 해결하는데 도움이 될 것인가, 혹은 앞으로의 결과를 예측해 보는데 도움이 될 것인가 혹은 그 문제와 관련되어 우리 팀이 관심을 갖고 좀 더 논의해 봐야 할 문제나 과제를 제시하게 될 것인가? 등과 같은 방향으로 늘 생각하도록 유도해야 한다.

그러나 간혹 학습자가 어느 상황에서 어려움을 당면하여 더 이상의 진척을 보지 못하고 정체된 상황에 있게 될 경우에는 현재 그들이 무엇을 논의하고 있었고 논의 내용이 무엇이었는지를 정리 및 요약하도록 요청하거나 이런 종류의 질문을 제시하여 스스로 위기를 벗어날 수 있도록 도움을 주는 것도 필요하다. 만약 교수자가 촉진을 위해 견해를 제시하는 경우에는 문제에 대한 여러 해결안 중 하나에 불과하다는 점을 강조하고 학습자의 다양한 해결방안을 모색할 수 있도록 도와주어야 한다. 기존의 전통주의 강의식 수업에 익숙한 학습자들은 문제중심학습 방식에 의해 능동적이고 적극적인 학습자 역할에 대한 거부감이 있을 수 있다. 교수자는 학습자들에게 학습의 주체는 학습자임을 강조하면서 스스로 자율적으로 문제해결에 관한 전 과정을 주관해 나갈 수 있다는 자신감을 주어야 한다. 또한 학습자들이 적극적이고 능동적으로 문제해결을 해 나갈 수 있도록 위협적이지 않고 협조적인 분위기를 만들어 주고, 긍정적인 피드백을 통해서, 부족한 경우에도 그것이 하나의 학습기회임을 주지 시켜주는 것이 중요하다.

문제중심학습은 기존 프로그램과 비교해서 프로그램 운영에 있어서 상당히 융통성 있게 진행하는 것이 필요하다. 따라서 전체 프로그램 운영에 관한 제한된 시간의 범위 내에서 상황에 따라서 문제해결의 결과물이나 중간 보고서에서의 요구사항을 줄이거나, 문제해결에 필요한 시간을 줄이거나 늘릴 수 있어야 한다. 또한 시간적인 융통성 외에도 경우에 따라 학습과정 진행 중에 추가 학습자료가 필요한 경우, 언제라도 제공할 수 있어야 한다. 마지막으로, 교수자는 과제가 종료되면 배운 내용에 관한 종합정리를 실시해야 한다. 이 시간은 각 팀들이 어떻게 문제를 해결해 나갔는지를 비교하고 분석하는 시간이 되기도 하며, 특정 문제해결의 경험을 다른 유사 경에 어떤 식으로 일반화하여 적용시킬 수 있을 것이지를 논의하는 시간이 되도록 한다.

다-4. 문제중심학습 튜터 양성 방안

튜터란 교수자와 학습자 사이에서 학습자의 학습을 도와주고, 학습자들이 지니고 있는 문제를 상담해 주고 나아가 진로 및 인생의 선배 역할까지 해주는 중재자를 뜻한다. 튜터는 소그룹 학습과 자율학습이 성공적으로 이루어지도록 학습을 촉진하는 사람으로 정의되는데, 이는 기존 교수자에 상반되는 개념이라기보다는 학습과정의 안내 및 촉진 역할이 강조된 교수자의 확장된 개념이라고 할 수 있다. 문제중심학습은 학습자 중심으로 이루어지지만 학습과정에 대한 책임은 튜터에게 있다(Barrows, 1998). 문제중심학습의 목적이 달성되기 위해서는 문제중심

학습에서 강조된 과정이 잘 지켜져야 하며, 학습자들이 스스로 문제중심학습 과정에 익숙해지고 자발적으로 참여해야 하는데 이를 위해서는 튜터의 개입이 필수적이다. 문제중심학습에서 튜터는 크게 정교화 촉진, 학습과정 감독, 지식의 통합, 상호작용 촉진의 네 가지 역할을 효과적으로 수행해야 한다. 따라서 문제중심학습의 성공 여부는 튜터가 그 역할을 어떻게 해주느냐에 달려 있다. Barrows(1988)는 튜터로서 역할 수행을 위해 갖추어야 할 원칙에 대하여 제시하고 있다.

- (ㄱ) 튜터와 학습자의 상호작용은 항상 상위 인지 수준에서 이루어져야 한다. 단, PBL 과정이 유지되기 위해 필요한 활동과 관련된 시간 안내, 모임 장소, 오리엔테이션 활동, 안내 등은 보다 적극적이고 상세하게 이루어져야 한다.
- (ㄴ) 튜터는 학습자들이 문제해결의 모든 과정을 충분히 그리고 반드시 거칠 수 있도록 해야 한다. 문제중심학습은 문제에 대한 협동적 추론과정과 자기주도학습(개별학습)과정을 등을 번갈아 거치게 되는데 이때 다음 단계로 넘어가기 전에 학습자가 그 단계에서 거쳐야 하는 과정을 반드시 거칠 수 있도록 해야 한다.
- (ㄷ) 튜터는 학습자들이 깊이 이해할 수 있도록 추진해야 한다. 이러한 행동은 상위인지 수준의 질문을 제시하는 것으로, 이 때 학습자들의 의견과 진술 등이 정확한 것인지를 검증해 볼 수 있도록 유도해야 한다.
- (ㄹ) 튜터는 학습자들의 의견이나 그룹에서의 어떠한 역할에 대해서도 자신의 의견을 표현해서는 안 된다.
- (ㄴ) 튜터는 학습자들에게 정보제공을 하지 않는다. 학습자들이 이용할 수 있는 정보원은 문헌, 전문가 조언, 인터넷 자료, 모델 견본, 현장경험 등이다.
- (ㄷ) 학습자들이 그들의 논의과정에서 서로의 아이디어나 지식에 대해 서로 비판하고 의견을 주고받을 수 있도록 한다.
- (ㄴ) 모든 논의는 그룹 과정이며 그룹의 동의가 있어야 한다. 이때 튜터는 모든 학생들이 그룹의 활동에 공헌할 수 있도록 해야 한다. 모든 학생들이 자신의 생각을 표현하고 다른 사람의 생각에 대해 의견을 제시할 수 있는 기회가 주어지고 그렇게 할 수 있도록 해야 한다.
- (ㅇ) 튜터와 학생 간의 논의가 이루어져서는 안 된다. 튜터는 학생들이 이야기하고, 논의할 수 있도록 해야 한다.
- (ㅈ) 학습자들에게 도전감을 갖게 해야 한다. 학습자의 생각이나 의견의 정오와 상관없이 당

신이 맞는다고 확신합니까, 이 결정에 만족합니까 등의 질문을 던져 코칭해야 한다.

(츠) 학습자들이 불필요하게 학습과제에 지나치게 열중하는 것을 조절해야 한다.

(크) 튜터는 학습자 개개인의 학습의 진척정도 질과 상위인지 전략의 사용을 모니터 해야 한다.

(테) 튜터는 그룹과정에서 나타나는 잠재적 대인 문제들을 인식해야 한다.

다음의 표 15는 튜터의 역할 수행에 대한 평가 항목을 나열한 것이다. 튜터들이 자신들의 튜터링 기술을 스스로 확인하는 자기평가용으로 사용할 수 있다.

표 15. 튜터의 역할에 대한 자기평가 항목

구분	항목	확인
정교화를 촉진하는 역할	• 학생들이 오개념을 바로 잡도록 촉진하는가?	
	• 학생들에게 생각을 촉진하는 질문을 자주 하는가?	
	• 학생들이 문제해결을 위해 다양한 방법으로 생각하도록 유도하는가?	
	• 학생들이 더 깊게 생각할 수 있도록 “정말 그러한가”와 같은 질문을 던지는가?	
	• 학생들 사이의 토론, 다른 학생의 생각이나 지식에 대한 논평, 비판을 항상 장려하는가?	
	• 조언을 하고 질문을 하되 학생들 스스로가 난점에 대한 해결책을 찾을 수 있도록 하는가?	
학습과정 을 감독하는 역할	• 학생들이 환자의 문제를 인식하도록 촉진하는가?	
	• 학생들이 가능한 모든 관점을 포함하여 구체적인 학습 주제를 설정하도록 촉진하는가?	
	• 학생들이 학습 주제에 관한 항목에 도달할 수 있도록 개인적, 집단적 활동을 촉진하는가?	
	• 학생이 새로운 정보를 가설에 적용해 보도록 촉진하거나 방향을 재설정해 주는가?	
	• 수업시간의 마무리를 위해 가설들의 순위를 최종적으로 다시 매겨 볼 것을 촉진하는가?	
	• 학생들이 학습 주제에 적합한 자원을 알아내도록 촉진하는가?	
	• 학생이 지루해 하거나 너무 버거워하지 않도록 학습에 대한 도전을 적절히 조절하는가?	
지식을 통합하는 역할	• 학생들이 자료를 효과적으로 제시하고 발표하는 방식을 배울 것을 촉진하는가?	
	• 학생들이 배운 지식을 다른 모듈이나 상황에 응용하여 보도록 하는가?	
	• 어떤 정보가 어떻게 다른 정보와 연관되는지 각 정보들의 조합을 자극하는가?	
	• 같은 블록 강좌의 다른 사례에서 배운 지식과 새로 배운 지식의 통합을 자극하는가?	
	• 사례에 지식을 응용하며 그 사례를 해결하도록 자극하는가?	

	• 학생들에게 요약과 정리를 하도록 요청하는가?	
상호작용을 촉진하는 역할	• 편안하고 긍정적인 학습 분위기의 창출을 돕는가?	
	• 수업을 시작할 때 학생들이 소집단운영에 관한 명확한 규칙을 세우도록 돕는가?	
	• 기준을 명확히 세우고 학생들에 대한 기대를 분명히 하는가?	
	• 갈등의 발생을 인지하고 해결을 촉진하는가?	
	• 소집단 구성원 전원의 참여와 상호작용을 촉진하는가?	

* 출처: 박은경(2002). 의학교육에서의 문제중심학습에서 튜터의 역할에 관한 평가 연구. 서울대학교 대학원, 석사학위논문.

로스쿨 출신 신인검사들을 대상으로 문제중심학습의 도입을 위해서는 튜터들의 전문성을 확보하는 것이 무엇보다 중요하다. 그러나 이러한 전문성이 단기간에 습득될 수 있는 것은 아니므로 튜터 역량 강화를 위한 워크숍을 통해 함양할 것을 제안한다. 워크숍 프로그램은 다음과 같이 구성할 수 있다.

표 16. 문제중심학습 튜터 교육을 위한 워크숍 안

구분	내용	기간
워크숍 1	문제중심학습의 개념, 절차 학습 및 학습자로서의 경험	4시간
워크숍 2	문제중심학습 모듈 개발 실무	4시간
워크숍 3	소집단 역동성 관리	4시간
워크숍 4	문제중심학습에서의 학습자 평가	4시간

다-5. PBL 교육에 필요한 인력소요 및 교육시설 검토

문제중심학습 방법이 교수학습의 효과 측면에서는 많은 장점이 있지만, 실제로 이를 운영하기에는 적지 않은 인력, 노력, 비용, 시설 등을 필요로 한다. 우선 문제중심학습에 사용할 모듈을 개발하기가 쉽지 않기 때문에 모듈개발을 담당할 인력에 대한 검토가 필요하다. 또한 양질의 튜터(tutor) 양성을 위해 많은 시간과 노력이 필요하다. 예를 들어, 문제중심학습 단위를 5-7명의 학습자 집단으로 구성할 경우 약 7-10명의 튜터 인력이 필요하다. 또한 문제중심학습이 진행되는 동안 모듈의 배포, 과제의 수거, 프로그램 평가 설문, 집단별 학습장소 배정 등을 관리한 지원 인력 또한 요구된다. 마지막으로 문제중심학습을 위한 학습실이 확보되어야 한다. 학습실에는 자율학습, 토론 등이 가능하도록 멀티미디어 환경이 구축되어야 한다.

다-6. PBL 교육에 따른 평가방법

평가에 있어 PBL은 학습자 중심이라는 전제가 우선되어야 한다. 기존의 전통식 수업에서는 교수자의 고유 권한으로서 학습자의 참여는 거의 도외시되고 또한 학습의 가장 마지막 단계 이르러 결과를 중심으로 한 평가가 이루어지는 것이 일반적인 모형이었다. 그러나 학습자의 자율성과 책무성을 중시하는 PBL에서는 교수자에 의한 평가에 앞서 자신이 무엇을 몰랐고, 학습결과 무엇을 심화시킬 수 있었으며, 무엇을 좀 더 보충할 수 있는지를 인지할 수 있도록 결과뿐만 아니라 내용과 과정에 관한 평가 기준 및 방법이 설정되어야 한다.

ㄱ) 개인 및 집단 성취도 평가

문제중심학습 평가는 크게 개인적 성취와 그룹별 성취로 나누어 볼 수 있다. 개인적 성취는 다시 지식(내용)평가, 사고력(과정) 평가 등으로 구분할 수 있다. 개인적 성취에서 내용평가는 학습자가 과연 얼마만큼 관련 분야의 전문적 지식을 습득했는지를, 사고력 배양(과정)에 관한 평가는 학습자가 얼마만큼의 문제 해결력 향상이 있는지를 파악하는 것이다. 이 두 가지 측면은 흔히 개인이 매 수업시간 후에, 개인의 자율적 학습을 하는 중에, 혹은 팀별 토론을 한 뒤에 그것에 대한 자기성찰적 질문과 대답을 적어보는 반추노트(reflective journal)를 통해 파악할 수 있다. 그룹별 성취는 개인적 성취와 마찬가지로 내용 측면과 과정 측면에 대한 평가를 할 수 있다. 이것도 대부분 개인의 반추노트를 통해 다루어질 수 있는 것이지만, 특히 그룹 활동을 통한 최종적 결과물에 대한 평가를 의미한다. 팀원 간의 평가는 일반적인 팀원 평가방식을 활용할 수 있으며, 몇 가지 질문을 반추노트에 삽입하여 자유로운 형식과 내용의 평가자료를 얻을 수 있다. 팀원 간의 평가나 팀간의 평가는 학습자 개인이 스스로 발견하지 못한 문제점을 알 수 있도록 한다는 점에서 뿐만 아니라, 협동학습을 통해 궁극적으로 얻고자 하는 다양한 관점간의 노출에 대한 구체적인 실증 자료가 되기도 한다. 한편, 객관적인 평가자료를 원할 때는 개인의 인지적 발달과 지식적 발달의 측면을 파악할 수 있는 몇 가지 질문을 프로그램 전과 후에 걸쳐 실시하여 그것을 비교·분석할 수도 있다. 또한 학습자들이 실제로 관련분야의 지식의 습득이 이루어졌는지에 대한 구체적인 질문으로 이루어진 객관식 시험을 포함할 수도 있다. 그러나 이것 한 가지로 학습자의 학습에 대한 단적인 평가를 내리는 것이 아니고 다른 여러 자료들과의 종합적 평가를 내리는 한 방법으로서 부분을 차지한다는 점에서 기존 프로그램의 평가와 구분될 수 있다.

ㄴ) 프로그램 평가

일반적으로 프로그램 평가는 프로그램의 장점과 단점을 발견하는 등 프로그램의 가치를 결정

하는 중요한 수단이다. 특히, 프로그램 자체에 대한 평가 결과는 향후 프로그램의 수정·보완을 위한 소중한 자료를 습득할 수 있다. 다양한 프로그램 평가 방법이 있지만 일반적으로는 5점 척도의 평정척도를 활용하거나 몇 가지 질문을 하고 거기에 대한 간단한 에세이 식의 평가를 사용할 수 있다. 에세이 형태로 할 경우에는 다음의 질문들을 포함한다(Bridges, 1992). ① 처음 이 프로그램에 접하여 풀어야 할 문제들을 보았을 때 어떻게 느꼈는지 ② 지금 그 문제를 해결한 이후, 그것에 대하여 어떻게 생각하는지 ③ 그 문제를 통해 무엇을 배웠는지 ④ 만일 있다면, 이 문제해결을 통해 앞으로 본인의 행동·사고·태도에 어떠한 영향이 있는지 ⑤ 이 프로그램을 좀 더 발전시키기 위해 어떤 점을 고려해야 할 것인지. 기존의 많은 교육 프로그램에서처럼 PBL에서도 학습자들이 학습결과에 대한 객관적 성취도는 프로그램평가의 중요한 부분을 차지한다.

라. 적용

검사들이 수행해야 하는 대부분의 업무들이 문제(사건)를 중심으로 이루어진다는 점에서 문제중심학습의 적용가능성은 매우 높는데, 사례중심학습법이 적용될 수 있는 대부분의 과목들은 문제중심학습의 형태로 운영할 수 있다. 그러나 본래적인 개념의 문제중심학습을 도입하기 위해서는 문제중심학습의 도입목적, 달성하고자 하는 목표, 적용할 교과목, 문제중심학습 절차, 모듈개발 및 시설·설비 등 제반 사항을 고려해야 한다. 따라서 문제중심학습을 검사 교육에 적용하기 위해서는 별도의 준비위원회 구성을 제안한다.

(10) 블렌디드러닝: E-러닝+강의식학습

가. 개념

블렌디드 러닝(Blended Learning)이란 명칭은 학습효과를 최대화하기 위하여 다양한 학습방법을 혼합하는 것이 마치 각테일이나 요리를 만드는 것과 비슷하다는 데 착안하여 쓰기 시작했다. 블렌디드 러닝을 실시간 교실수업과 비실시간 e-러닝이 혼합된 형태로 보고 ‘학습효과를 극대화하기 위하여 비용 효과적으로 두 가지 이상의 다양한 학습 전략과 방법·기술들을 결합하여 학습환경을 최적화하는 전략적 학습과정’, 또는 ‘교수-학습 과정을 통해서 제공하는 다양한 전달방법을 결합한 형태의 학습’이라는 정의가 있다. 즉, 블렌디드 러닝은 학습자들의 학습경험을 극대화하기 위하여 다양한 학습방법-주로 전통적인 면대면 방식과 e-러닝과 전달방식을 결합하여 최대의 학습효과를 추구하는 학습전략이라고 정의 내릴 수 있다(주영주, 2005).

나. 이론

교수자는 전통적인 면대면 수업 상황에서 학습자들의 예상 밖 관심에 따라 주제 보충이 가능하다. e-러닝은 물리적인 시·공간의 제한성 극복과 비용효과성, 개별·평생 학습의 가능성 등의 장점을 지녔음에도 불구하고, 정보 주변 단서나 전후 맥락, 다양한 감정을 없애 버리고 오로지 정보만 기술적으로 전달한다. 명시적인 지식 전달은 가능하지만 암묵적인 지식 전달에 한계가 있다. 따라서 두 방법의 장점을 결합한 블렌디드 러닝의 특성을 크게 네 가지로 요약할 수 있다. 첫째, 블렌디드 러닝은 학습이 단지 한 번의 이벤트가 아니라 지속적인 과정이라는 개념 아래 설계되었다. 기존 교육과의 온·오프라인 통합을 통한 실전 연계를 가능하게 하여 지속적인 학습이 가능하다. 둘째, 학습공간과 기회의 확대다. 온·오프라인 학습환경의 장점과 단점을 고려하여 개발되므로 시간과 공간을 초월한 교수설계가 가능하다. 학습장소와 시간에 구애받지 않으므로 학습장소를 집이나 거리, 업무현장 어디로든지 확대할 수 있다. 셋째, 교육의 효과성을 극대화할 수 있다. 즉, 교수-학습과정 및 방법, 다양한 교수 매체와 전략을 콘텐츠의 특성, 학습자의 학습스타일에 맞게 적절히 조화시켜 설계·개발할 수 있다. 넷째, 개발시간과 비용을 최소화할 수 있다. 온라인 형태의 경우 개발 비용은 많이 들지만 실행에 드는 비용을 최소화할 수 있고, 오프라인 방식은 실행에 드는 비용이 비교적 높은 편이나 시간활용을 집중시킬 수 있는 장점이 있다.

블렌디드 러닝을 계획할 때는 추구하는 목적에 따라 효율성, 효과성, 학습자 자기주도성 증진, 성과 향상, 실천공동체 육성 등을 고려해야 한다. 구체적으로 보면 ‘효율성 증진’에서는 교육훈련비용 감소, 학습시간 단축, 신속한 훈련서비스, ‘효과성 증진’에서는 지식유형에 따른 오프라인과 온라인의 통합, 학습자의 자기주도성 증진, ‘성과의 향상’에서는 학습과 업무의 통합, 학습의 적시성, ‘실천공동체 육성’에서는 학습성과의 지속적 사후관리, 비공식적인 학습경험 촉진, 지속적인 지식공유와 창조 지원이 필요하다.

블렌디드 러닝에서 온라인과 오프라인을 통합할 때는 5가지 혼합 방식이 있을 수 있다. 오프라인 학습과 온라인 학습이 만나는 ‘학습공간의 통합’, 자기조절학습과 협동학습이 만나는 ‘학습형태의 통합’, 구조화된 학습과 비구조화된 학습이 만나는 ‘학습유형의 통합’, 기성형 콘텐츠와 주문형 콘텐츠가 만나는 ‘학습내용의 통합’, 학습과 업무가 만나는 ‘교육과 훈련의 통합’으로 나뉜다. 이처럼 블렌디드 러닝은 학습개체 간의 모듈통합, 각종 전통적인 교육방법 내에서의 통합, 다양한 기술의 통합, 교육 참가자 간의 통합(학습자-교수, 학습자-학습자, 학습자-도구)을 활용하여 효과를 획득할 수 있다. 블렌디드 러닝의 다양한 접근 방식은 표 17과 같다(장상필 외, 2007).

표 17. 블랜디드 러닝의 다양한 접근방식

영역	블랜디드 옵션
학 습 자	자기주도학습, 그룹기반 학습
시 간	실시간·비실시간의 합성
공 간	온·오프라인의 연계
콘 텐 츠	구조화, 비구조화된(학습객체) 학습
방 법	강의식, 사례연구, 전문가, 패널토의, 그룹토의, 경합학습, 역할 학습, 시뮬레이션, 워크숍, 팀 활동, 독서 등의 연계
중점적인 활동	콘텐츠 중심, 프로세스 중심, 상호활동, 스킬 개발, 사고활동
학 습 성 향	적응자, 조정자, 동화자, 확산자, 통합자
테 크 놀 로 지	텍스트 기반, 오디오 기반, 비디오 기반, 컴퓨터 기반 등
학 습 차 원	Single Loop Learning, Double Loop Learning
상호활동 수준	학습자-강사, 학습자-학습자, 학습자-커뮤니티, 학습자-Tool, 학습자-지식경영시스템, 학습자-학습환경 등의 연계

다. 방법

교수학습의 요소와 교수학습방법을 결합하는 형태를 블랜디드라고 정의할 경우에 우리는 다음과 같은 다양한 형태의 블랜디드 결합 모형을 만들어 낼 수 있다. 교수학습방법은 온라인 또는 오프라인, 실시간 또는 비실시간, 개별학습 또는 협력학습으로 구분하였으며, 교수학습의 각각의 요소별로 블랜디드의 형태를 결합하였다.

표 18. 블랜디드 러닝의 고려 요소와 교육방법의 결합

방법	학습내용				수행목표		학습자		상황적 맥락	
	이론·정형화된 지식	복잡, 추상 논쟁 지식	심체적 영역 지식	태도적 영역 지식	단순, 기억 회상, 이해	적용, 분석 종합, 평가	학습자 수가 많음	선행지식 수준 유사	교육기회 확대	교육성과 극대화
온 라 인	○	○			○	○	○		○	
오프라인		○	○	○		○		○		○
비실시간	○	○			○	○	○		○	
실 시 간		○	○	○		○		○		○
개별학습	○		○		○		○		○	
협력학습		○		○		○				

온라인 학습이 다른 학습과 통합하여 그 효과성을 높이기 위한 구체적인 실천 전략은 다음과 같다(장상필, 2007). 첫째, 주 학습을 사전에 맞보거나 주 학습 관련 정보를 알려줄 때 온라인 학습을 제공한다. 둘째, 주 학습을 한 후 실제적인 의사결정에 대한 연습을 하거나 배운 내용을 회상하는 용도로 온라인 학습을 이용한다. 셋째, 토론을 통하여 학습자 간 상호작용을 활성화 시키거나 학습의 보조수단으로 학습중이나 이후에 온라인 교육을 활용하는 경우에는 효과가 크다. 이때 학습을 실천에 적용시킬 수 있도록 설계하고 구조화하는 것이 선결과제다. 넷째, 학습자가 온라인 교육방법을 통해서 교수자 혹은 전문가에게 질문과 피드백 할 수 있는 기회를 주는 경우이다. 이 밖에도 사전 테스트로 온라인 교육을 활용하는 경우, 학습자가 이전에 배웠던 내용을 회상하고 최신 관련 자료 등과 같은 참고자료를 제공하는 틀로 온라인 수업을 활용하는 경우, 학습자들의 사후검사 도구로서 사용하는 경우 등에 온라인 학습이 다른 학습과 통합되어 효과성을 높일 수 있다. 크레듀에서 제시하는 블랜디드 러닝 전략을 살펴보면 온라인을 통한 이해(understanding)의 단계, 연습(exercise)의 단계인 하루 동안의 오프라인 강좌(day offline), 온라인을 통해 진행되는 적용과 반성(application & reflection) 단계로 이루어진다.

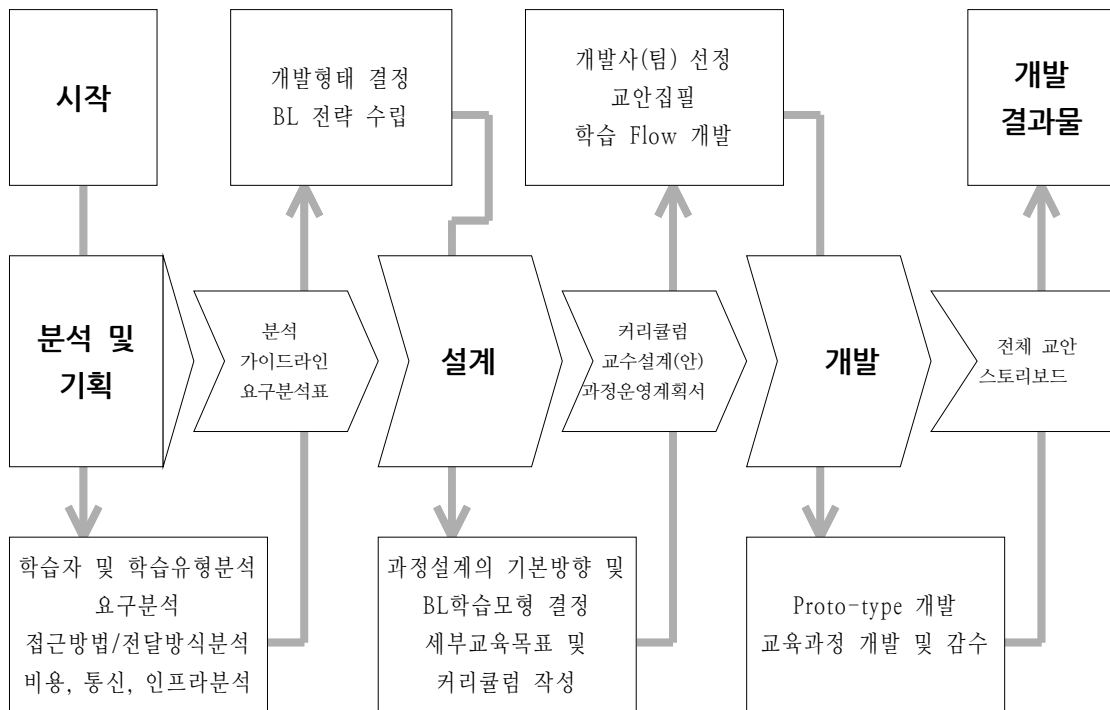


그림 10. 블랜디드 러닝 도입 프로세스

다음의 표 19는 블랜디드 러닝의 대표적인 운영 사례를 나타낸 것이다 이 사례는 온라인 선행학습, 오프라인 강의 및 다시 온라인 사후 학습을 연계한 적용 사례이다(장상필, 2007).

표 19. 블렌디드 러닝 적용 사례

구분	전략
사전 온라인 학습 (Pre-online)	Understanding 기본 개념 및 원리 소개 온라인 360도 사전 진단 및 피드백 석학의 동영상 강의와 다양한 예화 제공
오프라인 (Offline)	Exercise Pre-Online을 정리, 학습진단 결과 공유와 해설 전문강사의 컨설팅, VTR, 토론, Further Study: 사례학습, 팀 실 습 Action Plan 수립, 3인 학습(습득-확대-적용)
사후 온라인 학습 (Post-Online)	Application & Reflection 자기서명서와 학습동료간의 실천전략 수행에 대한 경험 공유 동영상 사례학습 관련 이슈 실시간 토론, 습관별 문제 상황에 대한 해결전략 수립

라. 적용

블렌디드 러닝 적용 과목은 강의식 교수법의 장점과 E-러닝의 장점을 결합할 수 있는 교과목에는 모두 적용가능하다. 대표적인 교과목으로 과학수사론을 제안한다. 과학수사론에서 다루어지는 일부 내용들 중 과학수사 기법이나 방법론에 대한 부분들은 온라인 사전 학습을 통해 일정 수준의 지식에 도달하도록 할 수 있다. 이에 더하여 오프라인 강의에서는 과학수사론의 사례를 바탕으로 실제 적용을 어떻게 할 수 있는지 보여줄 수 있다. 이후 사후 온라인 학습에서는 과학수사론의 쟁점에 대한 온라인 토론을 유도하는 등의 방법을 적용할 수 있다.

(11) 소크라테스식학습: 강의식+모의재판

가. 개념

판례교수법은 하버드 로스쿨의 랭델 교수에 의해 시작된 것으로, 랭델은 1800년대 후반 하버드 로스쿨의 학장으로 재직하며 현재 미국 법학교육의 기본구조를 만들었다. 랭델은 기존의 법률교과서 대신 엄선된 판례를 수업교재로 사용했으며 법원칙에 대한 강의 대신에 그 자신이 소크라테스식 방법(Socratic Method)이라고 부른 문답법을 통해 법학교육을 실시하였다(하재홍, 2009).

나. 이론

판례교수법의 목적은 판례로부터 법이 무엇인지 발견해 내는, 학생들의 법적 추론능력을 길러주는 것이다. 대부분의 교수들은 학생들이 어떤 판결의 사건개요나 그 결론을 암기하는 것에 큰 의미를 두지 않고, 법적인 추론과정, 즉 왜 법원이 그런 결론에 도달했느냐에 관심 갖기를 원한다. 따라서 판례교수법에서 판례는 소크라테스식 문답법 수업에서 법적인 추론을 훈련시키기 위한 수단이나 도구이지 유권적 법해석으로서의 가치는 크지 않다. 이러한 판례교수법의 목적이자 가장 큰 장점은 학생들을 법률가처럼 생각하도록 한다는 것으로 학생들은 판례들을 분석하여 판례 속의 사실과 쟁점, 판결이유를 명확하고 간결하게 분석하고 학생 스스로 그 속에서 법이론과 실제 문제 간의 관계를 명료하게 이해하여야 한다. 판례교수법은 법학교육의 중요한 교수방법으로 인지되고 있지만 판례의 경직성과 협소성으로 인해 사건을 사회·경제·정치적 문제 등을 포함하여 종합적으로 보는 시각을 기를 수 없다는 것, 예방법학적 훈련을 할 수 없는 어려움이 있다는 것, 입법과 제정법의 해석에 관한 훈련을 제공하지 못한다는 것 등이 문제점으로 지적되고 있다(하재홍, 2009).

한편, 발문법의 목적은 근본적으로 사고를 촉진하는데 있는데, 발문을 통하여 교수자는 학습자들의 비판적 사고, 반성적 사고, 합리적 사고 등 다양한 양태, 다양한 수준의 사고를 자극하고 이끌어 준다. 교수자와 학습자, 또는 학습자 상호간의 문답을 통하여 학습자들은 곧 스스로 탐구하는 능력을 키우고 배우는 방법을 배우게 된다는 점에서 발문법의 가치는 높이 평가될 수 있다(이성호, 2004).

다. 방법

발문의 전략은 일반적인 전략은 다음과 같다 학습자의 일련의 사고수준을 따라 계속해서 여러 개의 질문을 던진 다음, 다른 학습자에게 다시금 또 일련의 사고 수준을 따라 여러 개의 질문을 던지는 방법의 정상전략, 똑같은 차원, 똑같은 유형의 질문을 여러 학습자에게 계속 한 번씩 질문한 다음, 사고 수준을 한 차원 높이거나 질문 유형을 달리하여, 다시금 또 여러 학습자에게 한 번씩 계속 질문해 나가는 고원전략, 그리고 논리 전개에 귀납적인 방식과 연역적인 방식을 발문에 사용하는 귀납적 전략, 연역적 전략 등이 있다(이성호, 2004).

라. 적용

소크라테스식 학습 방법을 법학 교육에 적용한다면, 수업 자료로 기존의 판례를 활용하고 교수방법으로 발문법을 활용하여 학생들을 교육하는 형태가 될 수 있다. 이러한 방법을 통하여

보다 실질적인 자료인 판례를 적절히 활용함으로써 학생들에게 실제 법률가와 같은 입장이 되어 학습해 볼 수 있도록 할 수 있고 나아가 교수자가 발문법을 적절히 활용하여 학생들로 하여금 판례 속의 사실과 쟁점, 판결이유를 명확하고 간결하게 분석하고 학생 스스로 그 속에서 법이론과 실제 문제 간의 관계를 명료하게 이해할 수 있도록 할 수 있다. 대표적으로 공판실무 교과목은 소크라테스식 학습 방법을 적용할 수 있을 것으로 보인다.

(12) 역할극학습: 강의식+역할놀이

가. 개념

역할극학습은 특정 문제(상황)에 대한 자신의 역할 뿐만 아니라 타인의 역할을 경험해 봄으로써 자신과 타인을 이해를 도모하고, 상호간의 의사소통을 통해 비판적 사고력을 형성할 수 있도록 도움을 주고자 하는 극화된 교수방법을 의미한다(이성호, 2004).

나. 이론

역할극은 수업모형으로서 Shaftel & Shaftel(1982)에 의해 처음으로 개발되었다. 역할극학습은 교실에 연극기법을 도입한 것으로, 역할(role)을 한다는 것은 구체적 상황 속에서 행동하는 것이고, 극(play)이란 즐기면서 역할을 수행한다는 것을 뜻한다. 역할극은 기본적으로 ‘놀이’에서 출발하며, 선정된 집단 구성원들이 어떤 사건이나 상황을 자발적으로 또는 교사의 지도와 조언에 따라 연출하도록 한 것이다. 주로 대인관계 기술을 연마할 필요가 있을 때, 타인의 행동이나 감정을 이해할 필요가 있을 때, 실제 문제에 부딪힘으로써 동기유발이 될 수 있다고 판단될 때 필요한 방법이다.

역할극은 상황(situation), 역할(role), 유용한 표현(useful expression)의 세 가지 구성요소로 이루어지며(Paulston & Bruder, 1976), 참여자와 관찰자는 역할놀이 과정을 통하여 감정을 탐색하고 태도, 가치, 지각을 이해하고 문제해결 기능 및 태도를 개발하고 교과목을 탐색하는데 도움이 되는 인간 행동의 다양한 측면을 접할 수 있다(Joyce & Showers, 1992). 역할극학습에 사용되는 문제 상황은 갈등을 포함하고 있어 문제해결을 위한 사고를 촉진시키며, 학생들의 자발적인 참여가 가능하다(Shaftel & Shaftel, 1982). 또한 상호간의 의사소통과정을 통해 다양한 관점에서 사물과 상황을 이해할 수 있게 되어 자기중심주의를 탈피하게 하고 집단의를 높여 줄 수 있다.

이렇게 역할극학습은 행동적인 경험을 통한 문제해결 교수-학습방법으로 활용된다는 데 그

근본적인 가치가 있다. 여기에는 교인의 개인적 및 사회적인 두 측면이 반영되고 있다(Weil & Joyce, 1978). 즉 개인적 측면으로서, 역할극학습은 각 학습자 개인으로 하여금 그들의 삶의 세계 안에서 개인적 의미를 발견하도록 하고, 사회집단의 도움으로 개인적 딜레마를 해결하도록 도와준다. 그리고 사회적 측면으로서 역할극학습은 집단이 사회적 상황을 함께 분석하는데 초점이 있다. 특히 인간관계 문제해결의 민주적인 방법으로서 역할극학습이 차지하는 비중은 매우 크다는 점에서 그 의의가 있다.

다. 방법

역할극학습 수업모형 크게 다음과 같이 아홉 단계로 구성된다(Shaftel & Shaftel, 1982). 첫째 수업 시작에 앞서 집단의 분위기를 조성하고 둘째, 역할극학습에 참여할 참여자를 선정하고, 셋째 역할극학습을 수행할 수 있는 무대를 설치하고, 넷째 관찰자를 선정하여 관찰의 초점과 관찰 과제를 결정하고, 다섯째 참여자들이 실제 연기를 수행하고, 여섯째 수행된 역할 행동 검토 및 초점에 대해 토론하고 평가하며, 일곱째, 평가 사항을 고려하여 다시 실연하고, 여덟째 수행된 역할 행동 검토 및 초점에 대해 다시 토론하고 평가한다. 마지막으로 문제 상황을 실제 경험과 현실 문제에 관련시켜 경험한 내용에 대해 서로 의견을 교환하고 일반화하는 것이다. 이와 같은 아홉 단계들의 각 단계는 학습 활동을 보다 풍부하게 하고 학습 활동의 초점을 달리 하는데 구체적 목적이 있다. 이와 같은 각 단계들은 사고과정이 복잡한 활동과정을 통하여 추구되어야 하며, 학생들이 그들의 역할을 준비할 시간이 있어야 하고, 그 역할 학습의 목적이 구명되어야 하고, 후속 토론 그것이 비록 중요하기는 하겠지만 단순한 반응확산의 집합에 그쳐서는 곤란하다는 점을 명심해야 한다.

라. 적용

법학교육 상황에서 역할극학습은 대인관계에 관련된 모든 학습과제에 적용할 수 있다. 즉, 대인관계의 느낌, 태도, 기능 등이 바탕에 깔려 있는 교수학습내용이거나, 학습자들의 인성개발이나 가치교육에 관련된 교수학습내용일 경우에는 역할극학습이 효과적인 교수방법으로 활용될 수 있다. 특히 역할극학습은 개방적이고, 놀이를 즐겨하는 외향적인 성향의 학습자들에게 적합하다. 그러므로 조사신문기법실무, 공판신문기법, 검찰업무와 인권 등에서 역할극 학습법을 적용할 수 있을 것으로 보인다.

(13) 경험학습: 강의+실습

가. 개념

성인학습에 대한 이론적인 배경으로 자기주도학습과 함께 경험학습이 주요한 자리를 차지하고 있다. 경험은 태초부터 인간에게 중요한 학습과 교육의 방법이었지만, 산업사회에서 교육의 전부라고 할 수 있는 학교교육중심의 현실에서는 교육과 학습에서 경험은 그 중요성을 인정받지 못했다고 할 수 있다. 하지만, 20세기 후반에 들어서면서 성인들에 대한 학습의 중요성이 인식되면서 경험이 학습의 주요한 요인으로 주목받기 시작한다. 이후 Rogers 및 Kolb, Jarvis, Lewis&Williams, Henry 등과 같은 학자들에 의해 경험학습에 대한 연구가 이루어져왔다. 우리나라에서 경험학습은 ‘행함에 의한 배움(learning by doing)’ 혹은 체험학습, 실천학습 등으로 불리어지지만 경험학습은 좀 더 포괄적인 의미를 가지고 있다고 할 수 있다(김지자 외, 2001). Linderman (1926)은 ‘경험은 성인학습자의 살아있는 교과서와 같다’라고 함으로써 학습에 있어서 경험의 중요성을 인정하였으며, 대표적인 진보주의 교육학자인 Dewey(1938)는 일상생활에서의 경험을 중요시하였는데 그는 학습자의 경험에 연결이 되거나 통합이 이루어질 때 진정한 교육이 이루어진다고 주장하였다. 즉 학습자가 자신의 경험으로 반성적인 사고를 하고 이를 통해 문제를 해결하고 무엇인가 배우게 된다고 보는 과정은 경험학습의 중요한 이론적 바탕을 제공하게 된다.

나. 이론

인본주의 교육학자인 Rogers에 따르면 경험학습은 경험을 토대로 자신의 경험을 재조직하는 과정이고 그렇게 형성된 경험을 다른 사람과 공유하는 과정을 통하여 촉진된다고 설명하였다.

Kolb는 최초로 경험학습이론을 모형화하는 등 경험학습의 이론을 체계화한 공이 큰 대표적인 학자라 할 수 있다. 그는 그림 11과 같이 경험학습을 학습자가 구체적인 경험에 대한 분석적인 관찰과 반성을 통하여 추상적인 개념화, 즉 행동에 대하여 일반화할 수 있는 원리를 도출하고 그를 바탕으로 새로운 행동을 시도함으로써 새로운 시각을 갖고 새로운 경험을 계속적으로 추진하면서 학습자의 행동변화와 성장을 가져오게 되는 학습과정으로 정의했다(김지자 외, 2001). 그는 경험학습과정에서 학습은 순환적이고 단계적으로 이루어지고 학습자의 적극적 참여와 반성적 관찰을 중요한 요인으로 보았다.



그림 11. Kolb의 경험학습 회로

다. 방법

경험학습을 위한 대표적인 방법은 구성주의 철학을 바탕으로 둔 탐구학습이나 체험학습 등이 해당 될 수 있다. 이러한 방법을 성인학습자에게 적용시켜본다면 피상적이거나 교과서적인 지식에서 벗어나 실제 사례를 활용하여 학습하는 방법 혹은 다른 사람들과 함께 역할을 나누어 실제 역할극 등을 통하여 본인이 직접 해당 상황을 체험하며 이를 통하여 학업 성취를 이루는 방식이 있다. 일반적으로 경험학습은 다음의 네 단계로 진행된다. 첫째, 자신과 관련되고 관심이 있는 문제에 들어가 가능한 충실하게 경험하는 것, 둘째, 얻어진 경험을 검토하고 그로부터 경험의 질서를 찾아내는 과정, 셋째, 이전의 경험과정에서 새로운 가설을 수립하고 그 가설을 토대로 새로운 경험을 시도하는 과정이며 마지막으로 평가의 과정을 거친다고 보았다.

라. 적용

신임 검사 양성 교육에서 경험학습의 적용 분야는 다양하다. 법무견학, 컴퓨터활용사건처리 실무, 자기개발: 평생취미, 행정 등은 실습과정을 동반하거나 학습자들이 직접 자신의 몸을 통해 경험하는 과정을 포함하게 된다. 또한 실무실습, 봉사 등도 일종의 경험학습의 범주에 포함할 수 있다. 따라서 이러한 교과목들은 학습자들이 어떤 경험을 하도록 할 것인지 주의 깊은 설계가 필요하다.

(14) 자율계약학습: 자율+계약학습

가. 개념

자율계약학습(contact learning)은 교수자와 학습자간의 학습계약을 근간으로 하여 이루어

지는 개별학습의 한 가지 교수·학습 방법이다(Berte, 1975).

나. 이론

자율의 영어 표기인 autonomy는 어원적으로 auto 즉 자기 자신이란 의미와 nomy 즉 법이란 의미의 합성어이다. 이러한 의미에서 자율학습은 학습자 자신을 학습의 모든 과정에서 의사결과 행동의 주체로 내세우는데 있다. 자율계약학습의 큰 이점은 전통적인 구조화된 교수·학습 체제에서 느끼는 학습자들의 구속감에서부터 자유로움을 느끼게 해주면서 학습의 효율성을 극대화시키는 데 있다. 특히 학습자가 개개인의 특성, 즉, 관심, 흥미, 인지유형, 학습방법 등을 발휘할 수 있도록 한다는 데서 그 이점을 찾을 수 있다. 또한 학습자들에게 학습하는 방법 또는 기능을 스스로 탐구하고 익힐 수 있는 기회를 제공할 수 있으며, 전통적인 지식적 교수·학습 체제의 경우보다 훨씬 많은 내용을 학습할 수 있다. 또한 자신의 학습에 대한 반성적 평가를 통해 자아의 행동을 면밀히 돌이켜보고 분석할 수 있는 기회가 된다.

자율계약학습을 실시하기 위한 교수자와 학습자간의 계약 과정에 반드시 포함되어야 할 기본 요소에는 다음과 같은 일곱 가지가 있다. 첫째, 학습자가 설정하는 학습의 목표가 명시되어야 한다. 이 때 목표는 일반적인 목표와 구체적인 목표로 나누어 진술하고 학습의 방향을 분명히 지시해 줄 수 있을 만큼 분명하고 구체적이어야 한다. 둘째, 학습 내용이 분명하게 규정되어야 한다. 즉, 앞에서 설정한 학습목표에 따라 무엇을 학습하려는가가 학습자에 의해 스스로 규정되고 선택되어야 하는데 이는 학습의 범위를 규정하는 일과 관련된다. 셋째, 학습 내용이 결정되면, 그러한 것을 스스로 공부해 나갈 수 있는 학습방법을 학습자 스스로 선택하여야 한다. 이 때 교수자는 여러 가지 학습방법에 대한 다양한 대안을 제시해 줌으로써 학습자가 선택할 수 있도록 도와주고, 학습자의 입장에서 학습방법을 다양한 학습활동의 형태로 기술하도록 유도해야 한다. 넷째, 학습활동을 전개해 나가는 데는 문헌자료, 인적자원 등 여러 가지 학습자원이 필요하다. 학습자원을 선정함에 있어 가장 중요한 것은 자원의 가용성(availability)이다. 보통 학습자는 특정한 심층영역의 내용과 방법을 갖고 학습할 때, 어떠한 학습자원이 필요한가를 구체적으로 모르는 경우가 많기 때문에, 교수자는 자원인사로서의 역할을 수행해야 한다. 다섯째, 성취증거 제시방법을 학습자는 밝혀야 한다. 학습자는 자신이 설정한 학습목표를 달성하기 위해 노력하였는가를 자기 반성적 사고, 보고서, 분석노트, 발표 등등 다양한 방법을 사용할 수 있으며, 이는 학습자가 학습목표, 학습내용, 학습방법의 현실적인 실천 가능성을 재검토하는데 매우 유용한 환류가 된다. 여섯째, 자율계약학습은 스스로 평가한다는 데 그 의미가 있기 때문에, 학습 계약서에는 자신의 성취도 평가기준을 사전에 설정하는 내용이 담겨있어야 한다.

이 때 교수자는 학습자 스스로가 평가기준을 설정할 수 있도록 중재자 역할을 하는 것이 중요하며, 평가기준은 학습자의 개별적 독특성을 고려하여 설정되어야 한다. 일곱째 학습계약은 학습자가 언제까지 완료하겠다는 기간의 명시와 서명, 그리고 교수자의 동의절차로 끝난다. 그리고 이러한 계약이 완성되면, 학습은 학습자의 자기 지시적이고 자율적인 책임 아래 수행된다. 학습이 종료되었을 때는, 학습자는 계약서에 명시된 대로, 자신의 학습결과를 평가하여, 평가 보고서와 성취 증거를 교수자에게 제출하면, 계약학습의 모든 절차가 완전히 종결되는 것이다.

다. 방법

자율계약학습은 우선 학기 초에 교수자와 학습자간의 계약을 필수적인 요체로 한다. 학기 초 첫 수업시간에 교수자는 학습자에게 교수-학습 계획서를 배부하면서 계약학습의 의미와 절차를 소개한다. 학습자가 계약학습에 참여하고자 하는 내면적인 동기가 충분히 형성되도록 한다. 그리고 다음에 설명할 학습계약서를 나누어주고, 계약서에 포함되는 요소들을 상세히 설명해 준다. 그리고 1~2주 동안의 시간을 주어 각기 계약서를 작성해 제출하게 한 다음, 교수자는 그것을 면밀히 검토한다. 검토가 끝나면 개별적으로 학습자를 만나 계약 내용에 관하여 상호 협의를 한다. 협의가 끝나 교수자와 학습자가 모두 동의하면, 그것을 새롭게 2부를 작성하여 서로 확인하는 의미로 서명을 하고 교수자와 학습자가 각기 1부씩 나누어 갖는다. 수업은 물론 한 학기 내에 예정된 교수-학습계획서에 따라 진행한다. 그리고 학습자들은 이 수업과정에 참여하면서 각기 계약한 내용으로 별도의 자율학습을 실시한다. 학기가 끝난 후, 학습평가는 계약된 내용과 방법에 따라 학습자가 각각 실시하게 되며 교수자는 그것을 그대로 받아들일 것임을 학기 초에 약속한다.

라. 적용

자율적 인간은 외부의 권위나 주입으로부터 독립하고, 자신의 감정과 갈등을 스스로 통제하고 다스리며, 인습과 타성으로부터 스스로를 해방시켜 자기 스스로 모든 것을 책임지고 이끌어 갈 수 있는 사람을 의미한다. 법학교육에 있어 이러한 자율계약학습은 자율적 인간을 양성할 수 있는 매우 중요한 교수방법 중의 하나라고 할 수 있다. 대표적으로 중요형사판례세미나, 자기개발: 평생취미 등은 이러한 형태로 운영이 가능할 것으로 보인다.

(15) 시험중심학습: 자율+시험

가. 개념

시험중심학습(test-based education)의 개념이 학술적으로 체계화되어 있지는 않지만, 특정 주제에 대해서 학습자 스스로 자율학습을 실시하고 시험을 통해 학습의 정도를 인증방법으로 정의된다. 미국 워싱턴 주의 Washington Assessment of Student Learning(WASL) 또는 AP(Advanced Placement)와 같은 시험들은 시험중심학습의 개념을 적용한 대표적인 사례이다.

나. 이론

일반적으로 학습자의 학습동기를 유발하는 효과적인 방법은 시험을 부과하는 것이다. 시험은 학습자의 내면적 학습동기를 유발할 뿐만 아니라 어떤 자격이나 인증을 받기 위한 외현적 학습동기를 제공한다. 학습자 상호간에 개인차가 큰 경우나 학습자들이 충분히 자율학습을 통해서 교육기관이 의도하는 일정한 수준에 이를 수 있는 교육내용의 경우에는 학습자 스스로 학습할 수 있는 기회를 제공하고, 시험을 통해 일정한 수준 여부를 확인함으로써 교육의 효율성을 높일 수 있다.

다. 방법

시험중심학습을 적용하기 위해서는 먼저 어떤 영역의 교육내용 시험중심학습 방법을 적용할 것인지가 결정되어야 한다. 앞서서도 언급하였지만, 학습자들의 개인차가 있을 수 있는 교육내용, 교육내용의 스펙트럼이 학습자의 선호에 따라 달라질 수 있는 교육내용, 시험이라는 방법을 통해 학습자의 수행 정도가 쉽게 확인될 수 있는 교육내용이 일차적으로 시험중심학습의 적용 대상이 될 수 있다. 둘째는 시험중심학습을 통해 도달하고자 하는 목표 수준을 명확하게 정의하는 것이 필요하다. 목표는 학습자들이 해당 내용을 어느 정도 수준까지 학습을 완료하여야 하는가에 대한 가이드라인이 된다. 셋째는 시험이 어떤 형태로 어느 시기에 제공되는가에 대한 분명한 지침이 제공되어야 한다. 학습자들이 정해진 교육기간 내에 자율학습 계획을 수립할 수 있도록 시험에 대한 구체적 가이드라인이 제공되어야 한다.

라. 적용

시험중심학습의 적용 대상 과목으로 중요형사판례세미나, 범죄유형별수사방법 등의 교과목을 선정하였다. 개별범죄의 이해는 대부분 온라인 콘텐츠로 제공되고, 자율학습을 통해서 학습

이 이루어는 형태로 개발될 예정이다. 따라서 범죄유형별수사방법 교과목의 대부분이 e-learning을 통해 제공된다고 하더라도 시험을 통해 학습을 유도하는 형태로 볼 수 있다. 다만, 구체화된 학습자료가 온라인으로 제공되는 형태로 볼 수 있다. 한편 중요형사판례세미나는 다양한 교수방법을 사용하여 제공될 수 있을 것으로 생각된다. 그러나 지금까지 학습자들이 개별적으로 일본, 독일, 미국 등의 비영어권 판례를 자율학습을 통해 학습하도록 하는 것이 타당하다는 논의가 이루어져 왔다. 따라서 법무연수원은 중요형사판례세미나의 목표와 학습자들이 도달해야 하는 일정한 수준을 설정하고, 중요형사판례세미나의 범위를 가이드 한 후, 일정한 자율학습시간이 경과한 후 어떤 형태로 시험을 제공할 것인지에 대한 방안을 수립해야 한다.

3. 교육과정 운영 전략, 인력 및 시설

1) 교수학습단위

로스쿨을 졸업하고 신입 검사로 임용되는 인원 규모는 본 연구에서 제안하는 교육과정 편성, 운영 및 평가 체제와 밀접한 관련을 맺고 있는데, 전체 인원 규모와 교수학습 단위를 구성하는 방식에 따라 교원 수, 시설·설비 등의 교육여건이 달라지기 때문이다. 특히 교수학습의 효과성 측면을 고려하여 소집단 학습체제를 운영할 경우에는 학습 자료의 개발 및 운영 측면에서 더욱 그러하다. 초·중등교육뿐만 아니라 고등교육 전 분야에서 교수학습단위의 규모를 가능한 최소화하려는 노력이 이루어지고 있다. 특히 교육공학적 관점에서 소집단을 중심으로 한 교육은 학습의 효과를 극대화하는 중요한 전략으로 사용된다. 그러나 교육기관이 갖고 있는 교육여건을 고려한 효율성의 측면에서 교수학습단위는 여전히 논란이 될 수 있다. 본 연구는 로스쿨을 졸업한 신입 검사 양성 교육의 교수학습단위를 다음과 같은 관점에서 접근하였다.

- (1) 로스쿨을 통한 신입 검사 임용 규모가 확정되지는 않았으나, 교수학습의 기본단위를 고려하기 위해 신규 임용 규모를 50명 내외로 가정한다.
- (2) 신입 검사 양성 교육과정이 지향하는 역량중심 교육과정은 개별 학습자 한 사람 한 사람의 역량 강화에 초점을 두어야 한다. 즉, 신입 검사 양성 교육을 이수한 검사들은 일선청에 배치될 경우 집단 역량이 아니라 개별 역량이 요구된다는 점이다. 따라서 역량중심 교육의 핵심은 학습자와 교수자가 상호작용이 가능할 만큼 교수학습단위가 최소화되는 것

이 바람직하다.

- (3) 신입 검사 양성 교육의 질적인 수준 향상을 위한 교수학습의 핵심 요소는 학습자들의 수행에 대한 교수자의 피드백이다. 특히 교육과정이 진행되는 과정에서 학습자들이 제출하는 각종 보고서 및 수행능력에 대한 피드백과 교정은 신입 검사 양성 교육의 핵심이 되어야 한다. 이를 위해서는 한 명의 교수자가 학습자들의 수행능력을 평가하고 피드백 할 수 있는 규모로 교수학습단위가 결정되어야 한다.
- (4) 신입 검사 양성 교육과정을 통해 함양해야 하는 전문성역량은 공식적인 교육과정(formal curriculum)뿐만 아니라 비공식적 교육과정, 특히 잠재적 교육과정을 통해 형성되어 지는 부분이 있다. 검찰 핵심가치의 이해와 실천, 검찰 문화, 동료의식, 선배 검사와의 유대감 등은 잠재적 교육과정을 통해 형성될 수 있는 대표적인 영역이다. 이러한 관점에서 학습자들이 검찰 핵심가치와 문화를 체득할 수 있는 교수학습단위가 구성되어야 한다.
- (5) 로스쿨 출신 신입 검사 양성 교육과정은 약 28개의 교과목에 1700-1800시간의 교육과정으로 편성된다. 따라서 이러한 교육과정을 운영하기 위해서는 교육대상이 되는 로스쿨 출신 신입 검사의 임용 숫자와 관계없이 일정수의 검사 교수가 필요하다. 즉, 1명의 검사 교수가 담당할 수 있는 적정 과목을 3-4개 과목으로 가정할 경우 7-8명의 검사 교수가 기본적으로 확보되어야 한다. 비록 일부 교과목의 강의 또는 운영을 외부 강사진에 의뢰하는 경우에도 법무연수원 소속 검사교수들이 해당 과목을 종합적으로 관리하도록 한다.
- (6) 교수학습단위는 6-7명을 한 개의 교육기본단위(반 또는 조) 하고, 두 개의 조를 통합하여 4개의 칼리지(college) 단위로 표 20과 같이 편성한다. 칼리지(college)는 라틴어 collegium에서 유래한 말로, 공동의 규칙들을 따르며 함께 사는 사람들 집단(con- = "함께" + leg- = "법" 또는 lego = "내가 선택한")을 의미하는 말이다. 각각의 칼리지는 고유한 이름을 부여할 수 있는데, 검찰 문화를 잘 대표할 수 있는 이름을 부여할 수 있다. 칼리지 개념은 백승민의 연구보고서에서 제안한 '반', '조'의 확장된 개념이다. 표 20은 신입 검사로 임명되는 전체 인원을 4개의 칼리지로 구분하고, 각각 법무연수원 소속 검사 교수 2명과 일선청의 검사 2인을 칼리지 멘토로 임명하는 방안이다. 칼리지별 법무연수원 소속교수는 집합교육의 강의, 실습을 담당하고, 칼리지 소속 학생들의 생활, 상담 지도 등 종합적인 학생 관리를 담당한다. 아울러 일선청 멘토를 칼리지에 배속시켜 신입 검사 교육이 일선청과 연계될 수 있도록 한다. 한편, 이러한 법무연수원 신입 검사 양성

과정을 이수한 이후에도 지속적인 칼리지 멤버십을 유지하도록 하여 새로운 검찰문화를 만들어 가는데 기여하도록 한다.

표 20. 칼리지 개념의 교수학습단위

구분	칼리지 1		칼리지 2		칼리지 3		칼리지 4		합계
	1반	2반	3반	4반	5반	6반	7반	8반	
기본 학습단위	6	6	6	6	6	6	7	7	50
검사 교수	1	1	1	1	1	1	1	1	8
일선청 멘토	2		2		2		2		8

* 검사 교수: 법무연수원에 소속되어 신입 검사 교육과 지도를 주로 담당

* 일선청 멘토: 일선청에 근무하면서 정기적으로 법무연수원 신입 검사의 멘토로 역할

2) 교육시설 및 지원 행정 인력

법무연수원은 현재 다양한 교육시설을 갖추고 있으나 2012년 로스쿨을 졸업한 신입 검사들이 입교하는 경우 약 50명의 학습자들이 1년 동안 법무연수원 내에서 교육을 이수하게 된다. 따라서 이들 학습자들이 안정적으로 학습할 수 있는 공간을 확보하는 것은 중요하다. 신입 검사 양성 교육과정 운영을 위한 교과목과 학습 및 생활 지도를 위해 요구되는 교육공간은 다음과 같다. 표 21의 검사 양성 교육시설은 현재의 법무연수원 교육시설의 가용성과 교과목 운영 방법에 따라 달라질 수 있다. 첫째 대형강의실은 약 50명에 달하는 학습자를 위한 공간이다. 개설되는 교과목의 상당 부분은 대형 강의와 소그룹 활동이 병행될 가능성이 있으므로 학습자들이 안정적으로 사용할 수 있는 대형강의실을 확보하여 설치한다. 둘째, 칼리지룸은 일명 조별 활동을 위한 공간이다. 칼리지룸을 어떤 환경으로 구축할 것인가는 칼리지의 역할에 따라 다를 것으로 생각되지만, 칼리지 소속 학생들이 공동으로 생활하고, 지도교수와 함께 소그룹 활동이 일어나는 공간으로 활용한다. 셋째, 학습자 상담실은 지도교수 연구실을 사용할 수도 있으나 독립된 공간에 상담실을 설치하여 운영하여 독립성을 보장할 필요가 있다. 넷째, 모의재판 실습실은 공판실무 등의 실습을 위한 공간이다. 다섯째, 조사신문기법촬영실은 조사신문기법 역할극 수행 및 촬영을 통한 Debriefing을 위해서 필요한 공간이다. 학습자 스스로 조를 구성하여 촬영 공간 활용을 가능하도록 할 수도 있다. 여섯째, 도서실은 학습자들이 자율학습, 과제 수행 등을 위해 사용할 수 각종 자료가 구비되어 있는 공간을 의미한다. 기존의 법무연수원 도서실을 공용으로 사용할 수 있으나, 법무연수원의 다른 연수생과 구별되는 공간을 배정할 필요

성 있다. 일곱째, 컴퓨터 실습실은 학습자들이 자율학습 시간에 정보를 검색하고, E-러닝 등의 수업을 위해 필요한 공간이다. 아홉째 법무연수원내 무선 랜을 구축하여 학습자들의 스마트폰, 노트북 등을 자유롭게 사용할 수 있도록 한다. 일곱째, 지도교수 연구실은 법무연수원에 검사 양성 교육을 위해 배치되는 검사 교수의 연구공간이다. 여덟째, 학습자 서클은 자기개발: 평생 취미 등을 위해 학습자들 스스로 구성하는 서클 활동을 위해 제공되는 공간을 의미한다.

표 21. 검사 양성 교육시설

구분	갯수	구분	갯수
대형강의실	1실	모의재판실습실	1실
칼리지룸	4실	조사신문기법촬영실	2실
학습자상담실	1실	도서실	1실
컴퓨터실습실	1실	법무연수원내 무선 랜 구축	1EA
지도교수 연구실	8실	학습자 서클	5실

한편, 검사 양성 교육과정을 효과적으로 운영하기 위해서는 적절한 행정인력의 지원이 수반되어야 한다. 행정지원인력은 크게 두 가지 범주로 구분하여 볼 수 있는데, 첫째는 검사교수를 지원하는 행정인력이다. 일반 대학의 경우 교수 1인당 1조교 시스템을 운영하거나 집단 조교 체제를 운영하여 교수들이 각종 수업준비와 자료개발을 지원하고 있다. 따라서 법무연수원 검사 양성 교육에 있어서도 지도교수 1인당 1명의 인력을 배치하여 검찰교수들의 수업교재 개발과 연구를 지원할 필요가 있다. 특히, 로스쿨 출신 신입 검사 양성 교육이 처음 시작된다는 점에서 집단 지원체제보다는 1:1로 검찰교수를 지원하는 것이 타당할 것으로 보인다. 둘째는 학습자들을 지원하는 행정인력이다. 법무연수원 차원에서 학습자들의 학사 및 수업관리를 지원하기 위해서 최소 6명의 행정지원인력이 필요할 것으로 보인다. 다음의 표 22는 행정지원 인력의 업무 분장을 나타낸 것이다.

표 22. 행정지원 인력

구분	인원 (명)	역할
검사교수 연구지원 인력	8	검사 교수의 수업준비, 연구개발을 지원하는 역할 검사교수 1인당 1인력 배치
행정지원 인력		
인력 A	2	학습자 학습 및 수업 관련 업무 담당
인력 B	2	온라인 자료 개발 및 지원
인력 C	2	교육시설 및 기자재 지원
합계	14	

3) 학습자 상담생활지도 방안

학습자 상담생활지도 방안에 대해서는 백승민 교수의 보고서에서 잘 다루고 있다. 백승민 교수는 학습자 상담생활지도의 중요성을 강조하면서 교육생의 기본 교육단위를 6명으로 제안하고, 각 교육단위별로 지도교수에 의한 상담체제를 제안하였다. 그는 기본 교육단위가 선정되는 가장 큰 이유는 물론 교육의 효율성을 극대화하기 위한 점도 있으나, 교육생들을 소규모 단위로 분리하여 교육을 실시하게 됨으로써 지도교수가 피교육생의 각종 생활태도, 수강태도, 집단 활동 태도 등을 가까이에서 관찰함으로써 검사로 근무하기에는 완전히 부적격한 교육생을 가려내고자 하는 데에도 그 중요성이 있다고 지적하였다. 본 연구에서는 백승민 교수의 학습자 상담생활지도 방안에 기초하여 교육초기, 중간 및 후기로 구분하여 다음과 같은 지도계획을 수립하였다.

표 23. 학습자 생활 및 상담 지도 방안

단계	핵심 상담 및 지도 내용	지도시기
교육초기	학습자 성격 및 인성 파악 검사지원 동기, 성장배경 및 환경	입교후 첫 1개월 이내
교육중간	학습부진, 생활 및 적응도 파악 자기개발 및 관리	매월 1회 정기 상담
교육후기	검사로서의 비전 및 향후 계획	수료전 1개월 이내

표 23의 학습자 생활 및 상담 지도 방안에서 교육초기에는 전국의 다양한 로스쿨을 졸업한 학습자들이 신입 검사로 임용되므로 학습자들의 성격 및 인성을 파악하는 것이 중요하다. 아울러 검사지원 동기와 그들의 성장배경 및 환경 등을 파악하여 향후 학습자들의 생활 및 상담 기본 자료로 활용할 필요가 있다. 또한 이 단계에서 학습자들의 성격 및 인성을 파악하기 위해 서다면적 인성검사(MMPI), 성격검사(MBTI) 등을 실시하여 객관적인 학습자 분석을 하는 것도 고려해 볼 만하다. 학습자 성격 및 인성 파악은 전문가를 초빙하여 집단검사를 실시할 수 있으며, 검사지원 동기 및 환경 파악은 입교후 조별 또는 칼리지별로 지도교수가 담당하는 것이 바람직할 것이다. 둘째는 교육중간에 이루어지는 학습 및 생활 상담은 대부분은 학습부진, 생활 및 적응도를 파악하고, 학습자 스스로의 자기개발 및 관리 현황에 대해서 정기적으로 상담을 실시하는 것이다. 매월 정기적인 상담은 지도교수가 담당한다. 셋째는 교육후기에 이루어지는 상담은 검사로서의 비전과 향후 계획 등에 대한 상담으로 진행한다. 교육후기 상담 또한 지도교수가 담당하는 것이 바람직할 것이다. 한편, 법무연수원내 지도교수가 신입 검사로 임용되는 사람들을 상담하는 것은 깊이 있는 상담이 진행되지 않을 수 있다. 특히 학습자들이 자신을 노출하기 싫어하거나 자칫 상담 내용이 학습자에게 불리하게 작용할 수 있을 것으로 판단할 수 있다. 따라서 생활 및 상담에 있어서 개방성, 비밀유지 등은 중요한 속성이다. 이와는 별도로 법무연수원 내부 상담을 희망하지 않을 경우에는 법무연수원 외에서 상담을 받을 수 있는 채널을 홍보하는 것도 검토해 볼 필요가 있다. 끝으로 상담진행 시기와 관계없이 학습자 개인별로 생활 및 상담 지도 카드를 작성하여 모든 것들을 기록으로 보관하는 것이 필요하다.

IV. 검사 양성 교육과정 및 학습자 평가체제

교육의 가장 큰 목적 중의 하나가 학습자들의 행동을 바람직한 방향으로 변화시키기 위하여 수업을 의도적으로 계획하고 조직하는데 있다면, 이러한 교육활동에는 자연히 평가가 뒤따르게 마련이다. 교육평가란 교육의 목표가 얼마나 잘 달성되었는지를 검토하는 작업으로서 교육과정에서 필요로 하는 학생에 관한 정보를 수집하고, 교육과정의 효율성을 판단하며, 이에 대한 달성도를 밝히는 과정이기 때문에 전체 교육과정 중 빼어놓을 수 없는 부분 중의 하나이다. 이러한 교육평가는 교육과정의 목표달성도에 대한 성과여부를 직접적으로 밝히는 과정이기 때문에 평가가 없는 교육과정은 있을 수 없다 해도 과언이 아니다. 결국 교육평가란 학습자의 행동변화 및 학습과정에 관한 제반정보를 수집하고 이용함으로써 교육적 의사결정을 내리는데 도움을 주거나 한 걸음 더 나아가 의사결정을 하는 과정이라고 할 수 있는데, 이와 같은 의사결정은 교육적인 가치를 판단하는 일로 이해될 수 있다. 본 장에서는 교육평가의 기능, 유형 및 방법을 소개하고 특히 로스쿨 출신 신입 검사 교육에서 적용할 수 있는 예제들을 제시함으로써 교육평가의 의미를 고찰하고자 한다.

1. 교육평가의 기능과 유형

1) 교육평가의 기능

교육활동에 있어서 평가의 기능은 다양하다. 교육평가는 일정한 기간의 교육활동에 대한 내용, 방법, 결과를 비롯해서 교육에 관계되는 여러 가지 환경적 요소들의 내용, 작용, 정도를 정확히 탐구하려는 기능을 가지고 있다. 첫째, 교육평가는 학습자에게 영향을 미치는데, 평가결과가 긍정적이든 부정적이든 학습자 개인의 자신감, 자기개념, 자기지각에 영향을 미친다. 또한, 평가결과는 학습에 대한 의욕이나 동기에도 영향을 미치며, 요구수준이나 목표설정에 대한 영향을 미치기도 한다. 즉, 좋은 평가를 받으면 적절한 목표를 설정하는 반면, 계속해서 좋지 못한 결과를 얻는 경우에는 가끔 불가능할 정도의 높은 목표에 집착하는 경향을 보이기도 한다. 좋은 평가를 얻게 되면 정서적으로 안정되고 불안 수준도 낮아지지만 좋지 못한 결과를

받게 되면 정서적 긴장으로 인하여 불안정하게 되고 불안 수준도 높아짐으로써 정서적인 안정성이나 불안의 수준에 대한 영향을 미친다. 마지막으로 학습자들은 좋은 평가결과를 얻으면 교수자에 대해 좋은 감정을 가지게 되지만 좋지 못한 결과를 받으면 평가자인 교수자에 대해 좋지 못한 감정을 갖게 된다. 즉, 평가결과는 학습자와 교수자와의 관계에 영향을 미치게 된다. 둘째, 교육평가는 교육기관의 교육활동 효율성에 대해 다음과 같은 정보를 제공한다. ① 학습의 진단과 치료의 기능: 일정 단위이나 또는 교과목의 영역에 걸쳐 학습자의 학습 진보나 지체 등을 진단하고, 그 장점은 한층 신장시키는 것과 동시에 결함이나 지체된 점은 보강한다든지 치료하는 데 있어 평가는 객관적인 자료를 제공해준다. ② 생활지도, 상담의 자료: 평가는 적성을 판별하여 진학과 직업 진로지도를 한다든지, 또는 어떤 문제를 가진 학생과 상담을 한다든지, 지능을 알아서 능력별 지도를 한다든지 할 때 평가의 기능에 의해서 지도를 하기 위한 정보를 얻을 수 있게 한다. ③ 학습 촉진의 기능: 학교에서 계획적인 평가를 주기적으로 실시한다든지, 검사에 대한 예고를 한다든지, 학습결과를 학습자에게 알려준다든지 하는 것은 학습자에게 학습동기를 유발할 수단이 되는 것이다. ④ 자기 평가의 기능: 학습자가 스스로 자신의 목표를 설정하고 자신의 학습성과를 목표와 관련시켜 자기평가를 하는 형식의 학습활동을 강조하는 것은 학교교육을 수료한 후에도 자율적인 학습이 계속 유지될 수 있게 해야 한다는 점에서 중요하다. ⑤ 교육과정과 학습지도 개선의 기능: 학습평가의 기능은 성공한 학생과 실패한 학생으로 분류하는데 그 목적이 있는 것이 아니라 평가를 통하여 교수 및 학습을 개선하고 학생의 학습과정에 도움이 될 수 있어야 한다.

2) 준거참조평가와 규준참조평가

준거참조평가는 절대기준평가 또는 목표지향평가로 인식되는데, 한 학습자의 성적이 그가 속해있는 집단의 검사결과와는 상관없이 주어진 교수목표를 어느 정도 달성하였는가를 평가하여 학습자의 성취도를 확인하고 표현하는 방법이다. 절대기준평가에서는 주어진 한 학습과제를 학습하기 전에 객관적으로 평가될 수 있는 구체적인 교수목표가 설정되어 있어야하고 학습 후의 한 학생의 학업성취도는 사전에 설정된 교수목표의 달성도를 직접적으로 반영하여야 한다. 따라서 절대기준 평가에서는 수우미양가의 평정제도나 백분위 등은 학생간의 학업성취도에 있어서 서열을 나타내는 것이 아니라 주어진 교수목표의 달성도를 의미한다. 절대기준평가에서는 지적 성취 그 자체를 강조하고 경쟁보다는 협동학습을 중시하고 학습이론에 맞는 평가방법인 동시에 교육목표 달성도에 따른 평가로서 진정한 의미의 교육효과를 얻을 수 있는 장점이 있다. 그러나 개인차를 판별하고자 할 때 또는 경쟁을 통한 학습의 외재적 동기를 유발하고

자 할 때에는 적절한 방법이 되지 못한다.

한편, 상대평가로 불리는 규준참조평가는 평가기준에 대한 해석의 기준을 집단내의 상대적 위치에서 구하는 평가방법이다. 상대적 위치를 결정짓는 기준은 일반적으로 평균이 된다. 평균이라는 개념은 어떤 집단의 측정치를 대표하는 성격을 가지고 있다. 상대기준 평가는 개개의 학생이 학습 전에 설정된 교수목표의 달성도와는 상관없이 시험점수를 순서대로 배열하여 상위에 해당하는 일정한 비율의 학생들에게는 수나 A 등의 평점을 둔다. 반면에 하위에 속하는 학생들에게는 그 순위의 수준에 따라 양이나 가 또는 C나 D 등의 평점을 주게 된다. 그 집단의 학습결과에 의하여 한 학생의 성적이 결정되므로 상대적인 서열에 의한 수우미양가의 평정을 하게 된다. 즉 교수목표의 달성도와는 상관없이 일정한 비율의 수우미양가가 있게 된다. 상대기준평가의 장점은 개인차 변별에 적합한 평가방법이라는 것이다. 다수 중에서 소수를 반드시 선발하여야 하는 경우와 같이 꼭 개인차를 내야하는 경우에는 상대기준평가를 적용할 수밖에 없을 것이다. 그러나 이 평가는 학교교육에서 지적 계급주의 또는 지적 귀족주의 이념을 평가 활동을 통해서 학생들에게 고취시킬 수 있다는 점이다. 교수목표의 달성도와 상관없이, 즉 학교교육이 성공적이든 실패이든 항상 성공군과 실패군이 있기 마련이다. 또한 상대기준평가는 학생들에게 경쟁심을 조장하고 경쟁을 학교교육의 당연한 윤리로 받아들이게 하고 있다. 내가 좋은 성적을 내는 것은 내가 잘하는 것도 중요하지만 또한 다른 사람이 못해야 한다. 지적 우수성을 강조하는 학교나 사회의 풍토는 중요하지만 남과의 경쟁에 의해서 상대적인 기준에 의해서 지적 우수성이 조장되는 외재적 동기가 아니라 내재적인 동기에 의해서 지적 우수성이 추구되는 합리적인 객관적 기준에 의해서 판단되는 풍토가 더 바람직함은 재론할 필요가 없을 것이다.

3) 진단평가, 형성평가 및 총괄평가

진단평가는 주어진 학습과제를 학습하기 전에 주로 실시되는 평가활동인 것이다. 어떤 학습과제를 학습하고자 할 때, 이를 성공적으로 학습하기 위해서는 전 단계의 선행학습이 이루어졌을 때 다음 단계의 학습이 용이하다. 따라서 주어진 학습과제와 관련하여 학습자의 지적 또는 정의적인 출발점 행동의 수준을 알고 적절한 학습처방을 내리기 위한 것이다. 형성평가는 수업과 학습의 진행상황에 관한 정보를 수집·분석하여 그 수업 및 학습의 개선에 이바지하려는데 그 목적이 있다. 형성평가의 기능은 다음과 같다. ① 학습곤란의 진단과 교정 ② 학습방향의 명시 ③ 학습동기의 촉진 ④ 교수전략에의 활용. 총괄평가는 기존의 학기말 또는 학년말 고사와 같이 주어진 하나의 학습과제 또는 한 교과가 끝났을 때 설정된 교수목표의 달성도를 알아보기

위한 평가활동을 말한다. 총괄평가는 다음과 같은 기능을 수행한다. ① 성적의 결정 ② 장래의 성적을 예측 ③ 교수방법의 개선 ④ 집단간의 학습성과의 비교 ⑤ 자격의 인정.

2. 검사 양성 교육과정의 평가

로스쿨 출신 신입 검사 양성 교육과정 평가는 단위 프로그램을 하나의 기능적이며 역동적 실체로 인식하고, 교육과정의 제반 부문이 교육적 가치를 창출, 성취, 변형하기 위해 무엇을 어떻게 기능하고 있는가를 평가하는 것이다(황정규, 1997). 이러한 개념과 목적을 갖는 교육과정을 평가하는 일은 세 가지 측면에서 중요하다. 첫째는 교육과정 전반의 기능과 수행을 개선하기 위해서 교육적이고 행정적인 활동을 전반적으로 검토하는데 있으며, 두 번째는 교육과정의 장점이 무엇이고 프로그램이 사회와 학습자의 목적과 수요자의 요구를 얼마나 충족시키는가를 보여주기 위해서 필요하다. 세 번째는 일정한 교육과정을 이수한 학습자들이 교육기관이 사전에 설정한 학습목표를 어느 정도 성취하였는지를 판단하기 위해서 필요하다. 이러한 평가의 유형으로는 앞에서 고찰한 절대평가 및 상대평가, 진단평가, 형성평가 및 총괄평가 등의 형태가 있을 수 있다. 학습자 평가 부분은 본 장에서 논의하지 않고, 별도의 장에서 자세하게 다루었다.

교육과정 또는 교육 프로그램의 평가는 내적 타당성의 평가, 수행과정의 적절성 평가, 학습 결과의 평가로 크게 나눌 수 있다(허형 외, 1996). 내적 타당성의 평가는 교육과정의 개발, 즉 교육과정의 개발 과정, 교육목표, 교육내용, 교과서와 지도서를 중심으로 하는 교육자료 등이 평가의 대상이 된다. 수행과정의 적절성 평가는 교육과정의 운영, 즉 교수개발, 교수학습 자료와 교수학습 방법, 행재정 지원 등이 평가의 대상이 된다. 이러한 내적 타당성과 수행과정의 적절성 평가에서는 이들과 관련된 일반 원칙과 제 원리가 평가 기준이 된다. 학습의 결과 평가는 교육과정의 성과, 즉 교과와 비교과활동의 학습성과, 그리고 이들을 알아보기 위한 평가도구, 평가의 시행, 평가 결과 활용 등이 평가의 대상이 된다. 학습의 결과 평가는 결국 교육과정에 의하여 학습한 학생들이 실제로 무엇을 얼마나 학습하였는가를 봄으로써 교육과정에 대한 효능성을 알아보는 것이다. 한편, Beauchamp(1975)도 교육과정의 평가에는 네 차원이 포함되어야 한다고 말한다. 이 네 차원은 ① 교수자들의 교육과정 운영에 대한 평가 ② 교육과정 설계에 대한 평가 ③ 학생들의 학습성과에 대한 평가 ④ 교육과정의 개발 과정에 대한 평가이다. 첫째, 교육과정 운영에 대한 평가에서는 교수 전략과 실제적인 교수 활동이 평가의 대상이 된다. 그리고 교과서의 개발과 채택, 교수 방법 등이 포함된다. 둘째, 교육과정 설계에 대한 평가에서는

교육목표의 설정, 교육내용의 선정·조직, 교육과정 구성의 체제 및 목표와 내용의 진술 등이 평가의 대상이 되며, 이들을 구성하는데 필요한 원리와 원칙들이 준거가 된다. 셋째, 학생들의 학습성과에 대한 평가는 학생들의 학습 결과를 측정함으로써 지적·기능적·정의적인 행동 변화가 어떻게 이루어 졌는가를 보는 것이다. 마지막으로 교육과정 개발 과정에 대한 평가는 교육과정 개발의 절차와 참여 인사가 어떠하였는가가 평가의 대상이 된다. 김대현과 김석우(1996)는 교육과정 평가는 그 순서를 중심으로 교육과정 개발, 교육과정 운영, 교육과정 성과로 나누어 질 수 있다고 전제한다. 여기서 교육과정 개발평가는 주로 교육과정 목표의 확인과 설정, 교육내용의 스코프와 시퀀스의 결정, 교수-학습전략 선정, 수업자료의 개발 등의 적합성과 현실성에 초점을 두고 있다. 교육과정 개발단계에서 교육과정 평가에 초점을 둔 대표적인 학자는 Provus(1971)이다. 그는 교육과정 개발 단계에 따른 교육과정 평가를 ① 프로그램의 정의를 규명하는 단계 ② 프로그램의 투입에 대한 평가 ③ 프로그램의 실시과정에 대한 평가 ④ 프로그램의 결과와 성과에 대한 평가 ⑤ 비용효과의 분석 단계로 구분하고 있다. 교육과정 운영 평가는 개발된 교육과정의 실재적인 적용 및 효율적인 운영에 초점을 두는 것으로, 단위 기관에서 행해질 수 있는 교육과정 운영 평가의 예로는 교과활동, 특별활동, 생활지도, 그리고 지원 체제 등이 효율적이고 효과적으로 운영되고 있는가를 확인하는 것이다. 교육과정 성과 평가는 교육과정 운영 결과로 나타난 성과를 평가하는 것으로서 궁극적인 의미로는 학생들의 지적, 정의적, 신체적인 학습 결과가 주요 평가의 대상이 된다.

로스쿨 출신 신입 검사 양성 교육과정에 대한 평가는 위와 같은 점들을 고려하여 허영 등이 제안한 교육과정 평가의 개념 모형을 적용하는 것이 타당하다고 보았다. 허영 등(1996)이 제안한 교육과정 평가모형은 그림 12와 같다.

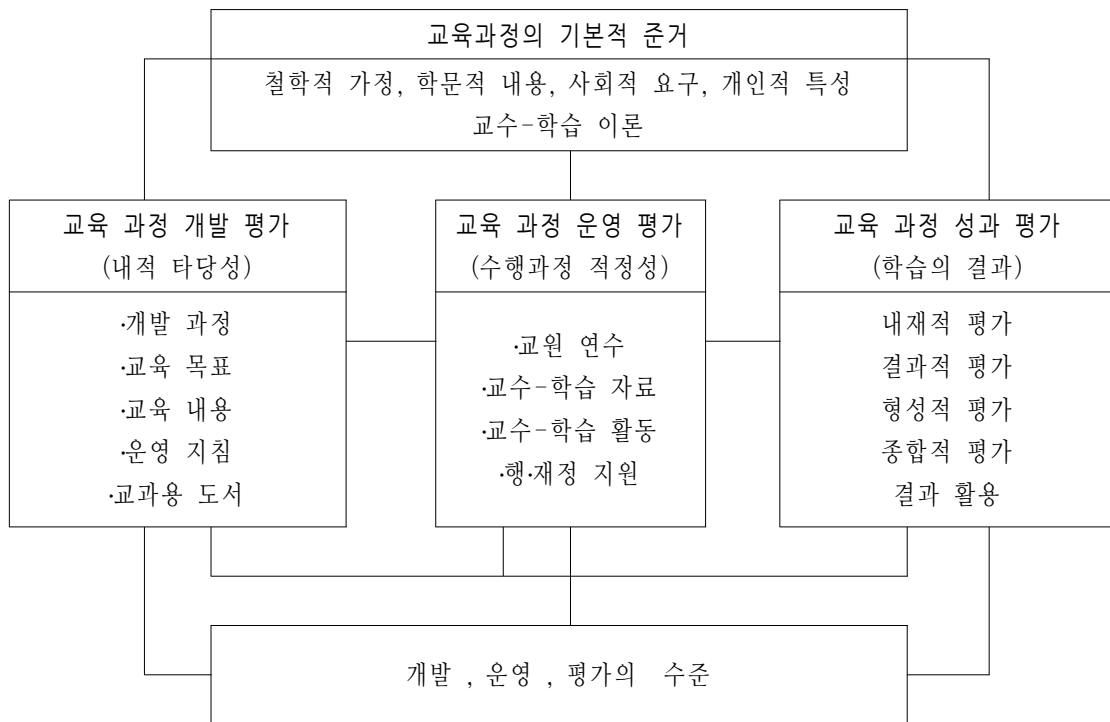


그림 12. 교육과정 평가 개념 모형

1) 교육과정의 기본적 준거

교육과정의 개발과 운영 및 평가에 관련되는 기본적 준거는 크게 다섯 가지로 제시될 수 있다. 그것은 철학적 가정, 학문적 내용, 사회적 요구, 개인적 특성, 교수-학습 이론이다.

첫째, 철학적 가정이다. 교육과정을 구성하고 운영하는 데 있어서 인간의 성장 발달을 어느 방향으로 이끌어야 하며, 이에 비추어 무엇이 포함되고, 무엇이 제외되어야 할 것인가를 결정하는데 필요한 준거이다. 교육을 보는 기본 입장, 가치규범과 관련된 교육목적의 설정, 인간의 실체를 보는 인간관 등은 철학적 사고를 요한다.

둘째, 학문적 내용이다. 주로 교과와 교재의 전개 방식을 결정하는데 중요한 작용을 하는 준거이다. 즉 어떤 교과와 학습 방법을 결정할 때 특정의 학문을 구성하는 내용과 그 학문 추구와 관련된 탐구 방식을 얼마나 타당하며 신뢰롭게 반영하느냐, 그리고 학문의 발전에 따라서 내용이 어떻게 변화되고 있는가 등이 교육과정의 결정과 운영에 크게 영향을 준다.

셋째, 사회적 요구이다. 교육과 사회는 불가분의 관계에 있다. 교육은 사회가 가진 가치체계

를 받아들여 사회를 유지 발전시키는데 도움을 주도록 하는 반면에 사회는 교육의 목적이나 내용을 제한시키는 요인이 되기도 한다. 검사 양성 교육에서도 동일한 관점에서 사회적 요구가 존재한다.

넷째, 개인적 특성이다. 학습자의 성장 발달은 교육과정을 결정하는 중요한 준거가 된다. 즉 교육목표의 수준을 결정하고, 내용을 선정·조직하며, 교수-학습방법을 정하고, 자료를 선택하는 데에는 학습자의 발달 단계와 요구가 깊이 관련되어야 한다. 학습자의 발달에는 지적인 것, 정의적인 것, 사회적인 것, 신체적인 것 등이 포함되며, 교육과정은 이들의 바른 이해를 바탕으로 계획, 운영, 평가되어야 한다.

다섯째, 교수-학습이론이다. 교수-학습이론은 가르치고 배우는데 관련되는 원리들을 말한다. 이들 원리와 관련되는 것으로서 먼저 수업변인을 들 수 있다. 수업절차, 수업매체, 수업활동, 수업조직 등이 수업변인에 속한다. 다음으로 학습원리를 들 수 있다. 이들 학습원리에는 동기유발, 선행 학습과의 관련, 피드백과 강화, 전이 및 일반화 등에 관련된 것 들이다. 이러한 이론들은 교육과정을 구성하고 자료를 개발하며, 교수-학습활동을 전개하는 데에 직접 관련된다.

2) 교육과정 개발 평가

문서로 나타나게 된 교육과정에 대한 평가이다. 이에에는 개발과정, 교육목표, 교육내용, 운영지침, 교과용 도서 등이 포함되며, 이러한 것들이 적합한 과정을 거쳐서 타당하게 짜여졌는가가 평가의 대상이 된다.

첫째, 개발과정은 어떤 절차를 거쳐서 교육과정이 개발되었으며, 어떤 인사들이 참여하였는가를 알아보는 것이다. 교육과정을 개발하는 데에는 기초 연구의 수행, 기본 방향의 설정, 교육목표의 설정, 교과조직 및 시간 배당, 교과 교육목표의 상세화, 내용의 상세화 및 진술, 심의 및 수정, 실험 및 모니터링, 수정·보완 및 고시라는 절차를 밟는다. 따라서 이런 모든 절차를 거쳤는지, 각 절차별 일들은 알차게 수행되었는지가 평가의 대상이 된다. 또한 교육과정을 개발하는 데에는 많은 인사들의 참여를 필요로 한다. 일반적으로는 사회 각계 대표, 학계 대표, 교과전문가, 교육심리학자, 교육과정 및 교육평가 전문가, 교육행정가, 학교 교사, 학생 및 학부모 등이 참여해야 한다. 따라서 평가에서는 각 절차별로 적절한 분야의 인사들이 참여하여 그 역할을 충실하게 수행하였는가를 보아야 한다. 그리고 여기에서 강조되어야 할 것은 많은 인사의 참여가 교육과정의 질을 향상시키는 데에 어떻게 기여하였는가가 중요하게 취급되어야 한다.

둘째, 교육목표에는 과정 전체에 해당되는 과정 목표와 과목별로 세분화된 목표가 포함된다. 이러한 목표에 대하여 평가의 준거가 될 수 있는 것들을 일반적인 수준에서 제시해 보면 철학적 이념에의 타당성, 사회적 필요에의 타당성, 검사들의 직무와의 연관성, 학문 내용과의 관련성, 학습 기회의 제공과 실천 가능성, 포괄성과 종합성, 구체성과 행동성, 계속성과 계열성 등이다.

셋째, 교육내용은 이미 설정되어 있는 교육목표를 효과적으로 달성하기에 가장 적합한 것으로 선정·조직하도록 되어 있다. 교육내용을 살펴봄에 있어서는 먼저 교과목의 편제를 살펴보고, 다음으로 교육내용의 선정과 조직을 알아보아야 한다. 교과목에는 여러 가지 요구에 의해서 조직된다. 일반적으로 교과목 조직에 대한 요구는 학문적·실무적 요구(검사 핵심역량), 기능적 요구(의사소통, 대인관계 등), 정서 심미적 요구(취미 등), 신체 위생적 요구(체육 등) 등이 있다. 내용의 평가에서는 내용의 선정, 내용의 조직, 내용의 진술에 관한 것들이 평가의 대상이 된다. 먼저 내용 선정에서의 평가 준거로는 목표와의 일관성, 학문의 구조 및 탐구 방법의 반영도, 내용의 참신성과 신뢰성, 전이 가치 및 활용 범위, 넓이와 깊이의 균형성, 다목적 달성도, 학생 요구에의 적합성, 경제적인 효율성, 실현 가능성 등이 평가 준거가 될 수 있다. 한편 내용 조직에 대한 평가 준거로는 계속성, 계열성, 통합성 등이, 그리고 내용 진술에 대한 준거로는 명확성, 간결성, 구체성 등을 들 수 있다.

넷째, 교육과정 운영 지침이다. 이러한 지침 평가에서는 교육과정 편성 지침의 적절성, 운영 지침의 적절성, 평가지침의 적절성이 그 대상이 된다. 다음으로 교과목 및 학습활동의 지도 방법과 관련된 평가 지침에서는 학습 지도 지침의 적절성, 학습 평가 지침의 적절성이 평가의 대상이 된다.

다섯째, 교과목 교재 관련이다. 교재는 학습자들의 학습자료이다. 이것은 교육과정을 근거로 하여 개발된다. 교재를 평가함에 있어서도 먼저 그 개발과정을 알아보아야 한다. 개발과정에서는 기초연구의 반영 정도, 개발에의 참여인사, 교재의 심의, 현장 실험 및 모니터링 등이 평가 대상이 된다. 다음으로 교재의 내용에 대해서는 교육과정과의 일관성, 교수-학습기능에의 적합성, 단원 및 차시 목표의 타당성, 내용과 자료의 적절성, 내용 조직의 적합성, 내용 수준과 양의 적절성, 학습과정의 유도 및 결과의 피드백 등이 평가 대상이 된다.

3) 교육과정 운영 평가

문서로서 교육과정이 개발되고, 교재가 개발된 후에는 그것을 기반으로 하여 교육과정을 운영하게 된다. 교육과정 운영에는 교수자 연수, 교수-학습자료의 적용, 교수-학습활동, 장학 활

동, 행재정적 지원 등이 포함된다. 따라서 평가에서는 그러한 일들이 얼마나 적절하게 이루어지고 있는지를 알아보게 된다.

첫째, 교수자 연수이다. 교육과정 운영에서 가장 먼저 생각해야 할 것이 교수자 연수이다. 교육과정이 완성된 후 그 운영의 성패는 현장의 교수자들이 그 교육과정의 정신과 내용을 얼마나 잘 파악하고 있느냐에 달려있기 때문이다. 연수 내용에는 교육과정의 기본 정신 및 강조사항, 교육목표, 편제화 시간배당의 특성, 교육과정 정신에 따른 교수-학습 방법 등이 포함된다. 그리고 교과와 측면에서 보면 교과교육의 기본 방향, 교과 목표 및 내용에서 달라진 점, 교과 영역별 내용별 지도 및 평가 방법 등이 취급되어야 한다.

둘째, 교수-학습자료이다. 교육과정의 효율적인 운영을 위하여 사용할 수 있는 자료에는 여러 가지가 있을 수 있다. 우선 종류별로 볼 때, 교재를 포함하여 참고서, 그림, 그래프, 지도, 도표, 궤도 등과 같은 인쇄자료, 슬라이드, 환등기, 영화, 필름 스트립 등과 같은 연상자료, 실물 및 실물 표본과 같은 실물자료 등이 있다. 한편 기능별로 볼 때에는 동기유발 및 목표제시에 필요한 자료, 지식 및 정보 제공에 필요한 자료, 탐구 및 발견 학습방법의 유도에 필요한 자료, 연습 문제 제시에 필요한 자료, 탐구 및 발견 학습방법의 유도에 필요한 자료, 연습 문제 제시에 필요한 자료, 정리 및 심화에 필요한 자료 등으로 구분할 수도 있다. 교수-학습자료를 평가함에 있어서는 자료 선정의 적절성, 자료 확보의 정도, 자료 개발의 여건과 노력, 자료의 활용체계와 활용 정도 등이 평가의 대상이 된다. 다시 말하면 목표에 따라 적절한 기능을 발휘하는 자료인가, 자료의 질은 어떤가, 학생들이 필요대로 활용할 수 있는 양인가 등을 알아보아야 할 것이다.

셋째, 교수-학습활동이다. 교수-학습방법은 너무 다양하기 때문에 교수-학습활동의 평가를 한마디로 단정하기는 어렵다. 그러나 좋은 교수-학습활동에서 고려해야 할 원칙들을 두 가지로 나누어 생각할 수 있다. 첫째는 교수-학습에서 일반적으로 지켜야 할 원리들을 반영하고 있느냐이다. 이 기본 원리중 중요한 것을 추려서 열거하면 동기유발 및 주의 집중, 목표인지 및 목표의 가치 이해, 선수 학습과의 관련 및 결손 교정, 자극사태의 제시, 적합한 매체의 활용, 개인에 따라 다른 준비도 및 인지양식의 고려, 계열성에 맞는 학습 순서, 적절한 연습과 실습, 즉각적인 강화와 정보 제공, 형성 평가의 실시와 결손보충, 정리 및 심화 자료제공, 추론적이거나 적용적인 발문, 학생 주도적인 활동 등이 있다. 둘째는 교재의 특성 및 과제의 성격에 따라 다른 교수-학습활동이 이루어질 수 있어야 한다는 점이다. 수사실무의 교수-학습방법과 공판실무의 교수-학습 방법이 다를 수 있다. 교수-학습활동에 대한 평가는 교수-학습이 기본 원리를 잘 지키며 전개되는가, 교과와 과제에 따라 적절한 방법으로 교수-학습활동이 이루어지는가가

평가의 중심을 이루게 된다.

넷째, 장학 활동이다. 장학 활동은 교육과정을 효율적으로 운영하고 효과를 높이기 위해 교육과정 운영과 직접 관련되는 환경적 요건을 조성하는 데 목적을 두고 있다. 따라서 장학활동은 교수자의 전문적 성장, 교육 운영의 합리화, 학습자의 학습환경 개선을 위한 전문적 기술적 보조 활동이며, 동시에 교수-학습의 개선을 위해 제공되는 지도 조언을 의미한다. 교육과정 운영과 관련된 장학 활동에서의 평가는 교육과정에 관한 지도와 연수, 학습지도 및 평가와 관련된 수업장학, 지역사회 인적·물적 자원 활용에 대한 조언, 교수자의 개별 지도를 위한 임상 장학, 연구회나 씨클에서의 협의 등이 얼마나 잘 이루어졌고, 그 결과가 교육과정 운영에 어떻게 반영되었는가 등을 그 내용으로 하게 된다.

다섯째, 행·재정 지원이다. 지원의 목적은 교육과정에서 제시하고 있는 교육의 목표를 효율적으로 성취하는데 필요한 제반의 인적·물적 자원, 그리고 기술 및 정보를 적시에 편리하게 제공함으로써 교육과정 목표 달성의 효율성을 높여주는데 있다. 행정 관청으로부터의 지원에 대한 평가는 시설 및 설비와 교재 교구의 제공, 교수자와 사무직원의 배치, 교수자 부담과 사무부담의 경감, 교수자의 교수 활동에 도움을 주는 환경조성 등을 적시에 제공해주느냐가 검토 대상이 된다. 교육 기관의 경영에 대한 평가에서는 인사조직, 자체 연수, 기관내 시간 운영, 사무배당, 시설과 매체 구비, 학습 환경조성, 교수자에게 주어지는 전문적인 조언, 교육을 위한 대외 관계, 자체 평가 활동 등이 검토의 대상이 된다.

4) 교육과정 성과 평가

교육과정 성과 평가는 교육과정 운영을 통하여 교육과정의 목표가 학생들에게 얼마나 실현되었는가를 알아보는 학습결과의 성과에 대한 평가이다. 학습 결과의 평가는 인지적 학습성과, 정의적 학습성과, 비교과 활동 등이 있어야 하고, 결과 활용이 어떻게 이루어지는가를 함께 알아보아야 한다.

첫째, 인지적 학습성과이다. 인지적 학습성과는 대개 학업성취도 또는 학업성적으로 칭하여진다. 학생들이 학습내용을 기억, 이해, 추론 등과 같은 사고 작용을 통해 획득할 것으로 기대하는 학습목표의 달성을 의미한다.

둘째, 정의적 학습성과이다. 학생의 정의적 특성은 감정이나 정서를 나타내는 인간의 속성으로 정의된다. 정의적 학습의 요소로는 흥미, 태도, 자아개념, 동기, 인성, 가치관 등을 들 수 있다. 이러한 정의적 요소들은 개념의 모호성으로 인해 정의적 특성에 대한 평가의 거부감이나

기피현상을 보이고 있는 것이 현장의 평가적 문제이기도 하다. 정의적 요소는 오히려 교육에 있어서 인간 교육, 전인교육 등에 핵심적 요소로 작용한다. 따라서 정의적 학습성과에 대한 평가의 계획과 실시는 반드시 요구된다.

셋째, 비교과 활동이다. 교육의 평가는 인지적·정의적 학습뿐만 아니라 특별활동, 봉사활동, 행동발달 상황 등의 비교과 활동에 대해서 체계적으로 평가가 실시되어야 한다. 이러한 비교과 활동에 대한 평가를 위해서는 평가에 앞서 평가의 준거를 체계적으로 개발해야 한다. 특히, 특별활동이나 봉사활동에 대한 평가를 위해서는 독립적인 프로그램을 개발하여 프로그램의 평가를 동시에 수행해야 할 것이다.

넷째, 결과 활용이다. 학습 결과의 평가는 교육목표의 도달 또는 학습과제의 해결에 대한 것을 알아보는 것이기 때문에 다음과 같은 결과 활용의 기능을 가지고 있다. 먼저 인지적 학습성과에 대한 평가는 다음 단계 학습의 가능성을 결정한다. 즉 목표 달성이 확인되면 다음의 과제로 나가게 되지만 미달되면 보충지도를 해야 한다. 또한 새로운 교수-학습전략을 결정하고 개선에 기초적인 자료로 활용한다. 다음으로 정의적 학습성과에 대한 평가 결과는 크게는 전인교육의 기초자료로 활용하고, 상담활동이나 생활지도의 기초자료로 활용한다. 마지막으로 비교과 활동에 대한 평가의 결과는 학생의 적성이나 흥미를 발견하고, 개인의 능력이나 소질을 개발시키는 중요한 자료가 될 수 있다. 또한 봉사활동에 대한 평가결과는 남을 도와주고, 사회에서 자신의 역할과 보람을 느끼게 할 수 있다.

3. 교육과정 평가를 위한 평가지표

본 절에서는 로스쿨 출신 신입 검사 양성 교육과정 평가를 위해 사용할 수 있는 몇 가지 지표를 예시적으로 개발하였다. 평가지표는 ① 교육과정 편제 ② 교육내용 ③ 학습자 ④ 교수자 ⑤ 만족도 등의 평가영역을 설정하고 다음과 같이 지표와 평가질문을 제시하였다. 물론 이러한 평가지표는 향후 법무연수원의 우선순위를 고려하여 수정 보완될 수 있다. 다음은 교육과정 종합 성과를 위한 평가영역별 평가지표, 평가질문 및 세부평가내용을 정리한 것이다.

1) 교육과정 편제

교육과정 편제 부분의 평가지표, 평가질문은 다음과 같다. 먼저 평가지표는 ① 교육과정 기본 구조의 타당성, ② 과목별 시간 배정의 적절성, ③ 교육과정 계획 대비 이행 정도, ④ 시설 및 행정지원의 적절성 및 효율성, ⑤ 교육과정 편제가 조직의 학습문화에 미치는 영향 등으로 설정하였다. 아울러 이러한 평가지표를 달성하기 위한 평가질문을 표 24와 같이 개발하였다.

표 24. 교육과정 편성 부분의 평가지표 및 평가질문

평가지표	평가질문	세부내용
1. 교육과정 기본 구조의 타당성	<ul style="list-style-type: none"> 교육과정 기본 구조에 대해 어떻게 생각하는가? 	<ul style="list-style-type: none"> 쿼터제도, 실무실습, 봉사, 휴가 등
2. 과목별 시간 배정의 적절성	<ul style="list-style-type: none"> 교과목에 적절한 시간 배분이 이루어졌는가? 	<ul style="list-style-type: none"> 과목별 교육시간, 강의와 실습비중 등
3. 교육과정 계획 대비 이행 정도	<ul style="list-style-type: none"> 교육과정이 계획했던 대로 차질없이, 이루어지고 있는가? 	<ul style="list-style-type: none"> 교육과정 운영과정에서 결정적인 사건, 사고
4. 시설 및 행정 지원의 적절성, 효율성	<ul style="list-style-type: none"> 교육과정 운영을 위한 시설 투자, 예산은 적절하였는가? 	<ul style="list-style-type: none"> 교육시설, 교육지원 예산, 교재개발, 행정지원
5. 학습문화에 미치는 영향	<ul style="list-style-type: none"> 새로운 교육과정이 신입 검사들의 학습문화에 어떤 변화를 가져오고 있는가? 그것은 긍정적인가? 부정적인가? 	<ul style="list-style-type: none"> 학습문화: 협동적 vs. 경쟁적, 팀워크, 유의미 학습 정도, 자율학습 시간의 활용

2) 교육내용

교육내용 부분의 평가지표, 평가질문은 다음과 같다. 먼저 평가지표는 ① 내용의 타당성, ② 내용의 중복성 ③ 내용의 연계성 ④ 교육내용 전달의 효과성 ⑤ 사회의 요구 반영 등으로 설정하였다. 아울러 이러한 평가지표를 달성하기 위한 평가질문을 표 25와 같이 개발하였다.

표 25. 교육내용 부분의 평가지표 및 평가질문

평가지표	평가질문	세부내용
1. 교육내용의 타당성	<ul style="list-style-type: none"> 교육내용은 과목이 추구하는 목표 달성에 적절한 내용인가? 	<ul style="list-style-type: none"> 과목별 목표, 목표 달성을 위한 내용 및 수준, 교육 분량
2. 내용의 중복성	<ul style="list-style-type: none"> 수업 내용은 중복이 없었는가? 	<ul style="list-style-type: none"> 과목간, 과목내에서 내용의 중복
3. 내용의 연계성	<ul style="list-style-type: none"> 교육내용이 잘 통합되고, 과목내, 과목간의 연계성은 확보되었는가? 	<ul style="list-style-type: none"> 목표와 내용의 일치성, 교육내용의 전개 순서 (과목내, 과목간)
4. 교육내용 전달의 효과성	<ul style="list-style-type: none"> 교수의 교육내용 전달방법은 적절하고, 교육적 효과가 있었는가? 개선할 점은 없는가? 	<ul style="list-style-type: none"> 내용별 교수방법의 타당성, 교수방법의 효과성
5. 사회의 요구 반영도	<ul style="list-style-type: none"> 교육과정은 사회의 요구에 부응하는 검사를 양성하기에 적절한 교육내용을 포함하고 있는가? 	<ul style="list-style-type: none"> 사회의 요구 규명, 교육내용과의 로드맵 분석

3) 학습자

학습자 부분의 평가지표, 평가질문은 다음과 같다. 먼저 평가지표는 ① 학습자의 학업성취도 ② 학습태도 ③ 공동체 문화 ④ 학습자 준비도 등으로 설정하였다. 아울러 이러한 평가지표를 달성하기 위한 평가질문을 표 26과 같이 개발하였다.

표 26. 학습자 부분의 평가지표 및 평가질문

평가지표	평가질문	세부내용
1. 학업성취도	<ul style="list-style-type: none"> 학습자들은 교과목의 학습목표를 달성하고 있는가? 	<ul style="list-style-type: none"> 학습자들의 과목별 성취 수준에 대한 절대평가, 상대평가
2. 학습태도	<ul style="list-style-type: none"> 학습자들은 능동적인 학습 태도(자율학습)를 가지고 있는가? 	<ul style="list-style-type: none"> 평생학습자 소양, 능동적 학습태도

평가지표	평가질문	세부내용
3. 공동체 문화	<ul style="list-style-type: none"> • 동료 학생과의 관계는 협력적인가? 경쟁적인가? 	<ul style="list-style-type: none"> • 동료에 대한 이해, 동료에 대한 배려
4. 학습자 준비도	<ul style="list-style-type: none"> • 학생들은 교육과정에 적응하도록 충분히 준비되어 있는가? 	<ul style="list-style-type: none"> • 교육목표, 학습방법에 대한 이해
5. 학습자 인식	<ul style="list-style-type: none"> • 학습자들이 인식하는 교육과정의 강점 및 미비점은 무엇인가? 	<ul style="list-style-type: none"> • 교육과정의 강점, 미비점에 대한 인식

4) 교수자

교수자 부분의 평가지표, 평가질문은 다음과 같다. 먼저 평가지표는 ① 교수의 적응도 ② 교수 상호간의 협력 및 의사소통 ③ 교수자들의 인식 등으로 설정하였다. 아울러 이러한 평가지표를 달성하기 위한 평가질문을 표 27과 같이 개발하였다.

표 27. 교수자 부분의 평가지표 및 평가질문

평가지표	평가질문	세부내용
1. 교수자의 적응도	<ul style="list-style-type: none"> • 교육과정의 철학, 과목별 최적의 교수방법을 알고 있는가? 	<ul style="list-style-type: none"> • 과목별 교수방법에 대한 전문성
2. 교수자 상호간의 협력 및 의사소통	<ul style="list-style-type: none"> • 과목내, 과목간 교육내용 조정을 위한 교수의 협력, 의사소통은 원활하게 일어났는가? 	<ul style="list-style-type: none"> • 교수자간 의사소통 정도
3. 교수자 인식	<ul style="list-style-type: none"> • 교수자들이 인식하는 교육과정의 강점 및 미비점은 무엇인가? 	<ul style="list-style-type: none"> • 교육과정의 강점, 미비점에 대한 인식

5) 만족도

만족도 부분의 평가지표, 평가질문은 다음과 같다. 먼저 평가지표는 ① 교수자 교육 책무 만

족도 ② 학습자의 학습환경 만족도 ③ 종합적인 만족도 등으로 설정하였다. 아울러 이러한 평가지표를 달성하기 위한 평가질문을 표 28과 같이 개발하였다.

표 28. 만족도 부문의 평가지표 및 평가질문

평가지표	평가질문	세부내용
1. 교수자 교육 책무 만족도	<ul style="list-style-type: none"> 교수자들은 그들의 교육 책무(교육부담)에 대해 만족하는가? 	<ul style="list-style-type: none"> 교수자 교육 책무
2. 학습환경에 대한 만족도 3. (교육여건-교수, 학생)	<ul style="list-style-type: none"> 학습들은 학습환경에 대해 만족하는가? 	<ul style="list-style-type: none"> 교수학습 자료의 충분성, 교육시설의 적절성, 교육환경의 쾌적성
4. 종합적인 만족도	<ul style="list-style-type: none"> 교육과정 전반에 대한 종합적인 만족 정도는 어느 정도인가? 	<ul style="list-style-type: none"> 종합적인 만족도

한편, 본 절에서 개발된 교육과정 평가지표는 로스쿨 출신 신입 검사 양성 교육과정의 정책 결정자, 교육과정을 개발하고 운영하는 교수자 및 교육대상이 되는 학습자를 대상으로 실시될 수 있다. 평가시기 또한 개별 과목이 종료될 때만 실시하는 강의평가, 분기가 종료될 때, 모든 과정이 종료될 때에 교수자 또는 학습자를 대상으로 설문조사를 실시하거나 포커스그룹 간담회 등을 통해서 정보를 수집할 수 있다. 다음의 표 29는 로스쿨 출신 신입 검사 양성 교육과정의 영역별로 자료수집 대상 및 방법을 정리한 것이다.

표 29. 평가지표별 평가대상, 평가방법 및 평가시기

평가영역	평가지표	평가대상	평가방법	평가시기
교육과정 편제	교육과정 기본 구조의 타당성	교수자, 학습자	설문조사	과정 종료시
	과목별 시간 배정의 적절성	학습자	강의평가	과목 종료시
	교육과정 계획 대비 이행 정도	교수자	자기보고	과목 종료시
	시설 및 행정 지원의 적절성, 효율성	교수자	자기보고	과목 종료시
	학습문화에 미치는 영향	교수자, 학습자	설문조사	분기 종료시
교육내용	교육내용의 타당성	학습자	강의평가	과목 종료시
	내용의 중복성	학습자	강의평가	과목 종료시
	내용의 연계성	학습자	강의평가	과목 종료시
	교육내용 전달의 효과성	학습자	강의평가	과목 종료시
	사회의 요구 반영도	교수자	면담조사	분기 종료시
학습자	학업성취도	학습자	시험	과목 종료시

	학습태도	교수자, 학습자	설문조사	분기 종료시
	공동체 문화	교수자, 학습자	설문조사	분기 종료시
	학습자 준비도	교수자, 학습자	설문조사	분기 종료시
	학습자 인식	학습자	설문조사, 면담	분기 종료시
교수자	교수자의 적응도	교수자	자기보고, 면담	과목 종료시
	교수자 상호간의 협력 및 의사소통	교수자	자기보고, 면담	분기 종료시
	교수자 인식	교수자	설문조사, 면담	과목 종료시
만족도	교수자 교육 책무 만족도	교수자	면담	분기 종료시
	학습환경에 대한 만족도	학습자	설문조사, 면담	분기 종료시
	종합적인 만족도	학습자	설문조사, 면담	분기 종료시

4. 학습자 개인별 성취도 평가

로스쿨 출신 신입 검사 양성 교육과정을 통해 배출되는 검사 개인의 역량을 객관적으로 평가할 수 있는 평가체계를 수립하는 것은 중요한 과제이다. 특히 동 교육과정을 이수한 검사들의 성취 수준이 초임지 배정, 향후 인사 평가 자료 등으로 활용될 수 있다는 점에서 타당하고 신뢰로운 평가체계를 갖추어야 한다. 이러한 배경에서 본 연구에서는 다음과 같은 기본적인 전제를 바탕으로 로스쿨 출신 신입 검사의 개인별 성취도 평가 방안을 수립하였다.

가정1: 로스쿨 출신 신입 검사 양성 교육과정이 추구하는 교육목표를 어느 정도 달성하고 있는지를 평가하기 위한 교육목표 지향 평가체계를 수립한다.

가정2: 로스쿨 출신 신입 검사 양성 교육과정을 통해 배출되는 검사들이 가져야 하는 역량을 어느 정도 성취하고 있는지를 평가하기 위한 역량중심 평가체계를 수립한다. 역량중심 평가는 핵심역량, 도구역량 및 전문 역량으로 구분한다.

가정3: 로스쿨 출신 신입 검사 역량 평가는 역량 요소에 따라 상대적인 점수 부여가 가능한 부분과 전문성역량과 같이 절대적 관점에서 평가가 요구되는 것들이 혼재되어 있다. 따라서 상대평가와 절대평가를 혼용한 평가모형을 개발한다.

가정4: 신입 검사 양성 교육과정에서 제공되는 정규 교과목뿐만 아니라 비교과 활동을 평가에 포함하고, 검사들이 갖추어야 하는 지식, 기술 및 태도 영역을 평가범주로 포함한다.

가정5: 로스쿨 출신 신입 검사 양성 교육과정을 통해 학습자들이 성취해야 하는 총 점수는

1,000점을 기준 점수로 사용한다. 이 점수를 기준으로 교육목표별, 역량별 및 평가주체별로 상대적 평가 비중을 개발한다.

1) 교육목표 및 역량별 평가 배점

다음의 표 30은 로스쿨 출신 신입 검사 양성 교육과정의 다섯 가지 교육목표의 평가배점을 1,000점으로 가정하고 각각의 평가 배점을 부여한 것이다. 표 30의 평가배점은 검사 직무에 본이 되는 지식과 실무 능력이 무엇보다 중요한 역량이라는 점에서 전체의 75%에 해당하는 배점을 부여하고, 미래 사회에서 검사에게 중요하게 요구되는 자기개발과 관리 능력에 10%를 부여하는 평가체계이다. 기타 다른 교육목표는 5%를 부여하여 상대적 가중치를 갖도록 하였다. 물론 이러한 평가비중은 교육과정 정책과 학습자들의 출발점 역량 수준에 따라 다르게 부여될 수 있는데, 본 연구에서는 각각의 교육목표를 함양하기 위해 배정된 교육시간을 기초로 산출한 것이다.

표 30. 교육목표별 평가 배점

교육목표	평가 배점 (점)	배점 비중(%)
1. 성숙한 직업윤리관에 기초하여 검찰의 핵심가치를 구현	50	5
2. 검사 직무에 기본이 되는 지식과 실무 능력	750	75
3. 협동정신을 바탕으로 팀워크	50	5
4. 평생학습자로서의 자기 개발과 관리	100	10
5. 글로벌 사회 전반에 대한 이해와 안목으로 실천적 리더십	50	5
6. 합계	1,000	100.0

한편, 본 연구에서는 로스쿨 출신 신입 검사 양성 교육과정을 역량중심 교육과정으로 정의한 바 있다. 이에 따라 검사들이 가져야 하는 역량을 핵심역량(검사가 수행해야 하는 역량), 도구역량(검사로서의 역할 수행을 위한 접근 방법) 및 전문성역량(검사의 업무를 수행하는 개인이 가져야 하는 자질)으로 구분하였다. 그러므로 교육 프로그램의 평가 또한 개별 검사들이 이러한 역량을 어느 정도 성취하였는가를 평가하는 역량중심 평가체계가 마련되어야 하는바, 각각의 역량에 대하여 다음의 표 31과 같이 평가 배점을 구분한다. 표 31의 평가배점은 핵심역량, 도구역량 및 전문성역량 각각의 총 교육시간수를 기초로 하여 시간 비중을 산출하고, 이에 비례하여 평가배점을 부여하였다. 배점 부여 방식을 단순한 시간 비중에 근거한 것은 교육시간이

곧 해당되는 역량의 중요성을 의미하는 것으로 해석하였기 때문이다. 그러나 각각의 역량에 가중치를 부여하는 방식을 통해 평가배점을 다르게 부여할 수도 있을 것이다. 이는 해당 역량을 함양하기 위해 필요한 시간이 곧 해당 역량의 중요성과 일치하지 않을 수 있기 때문이다. 향후 법무연수원에서 핵심역량, 도구역량 및 전문성역량의 가중치를 결정한다면 이에 따라 평가배점을 다르게 할 수 있다.

표 31. 역량별 평가 배점

교육목표	과목수	시간수	시간비중 (%)	평가 배점 (점)	배점 비중 (%)
1. 핵심역량	11	1,149	64.3	650	65
2. 도구역량	11	288	16.1	150	15
3. 전문성역량	6	350	19.6	200	20
4. 합계	28	1,787	100.0	1,000	100.0

다음의 그림 13은 교육목표와 역량중심 평가 배점과의 관계를 나타낸 것이다. 교육목표 중 검사 직무에 기본이 되는 지식과 실무 능력 750점은 핵심역량과 도구역량과 관계되는 것으로 보았으며, 협동정신을 바탕으로 한 팀워크는 도구역량으로 분류하였다. 또한 전문성역량에는 검찰의 핵심가치 구현, 자기개발과 관리 및 실천적 리더십이 포함되는 것으로 구분하였다.

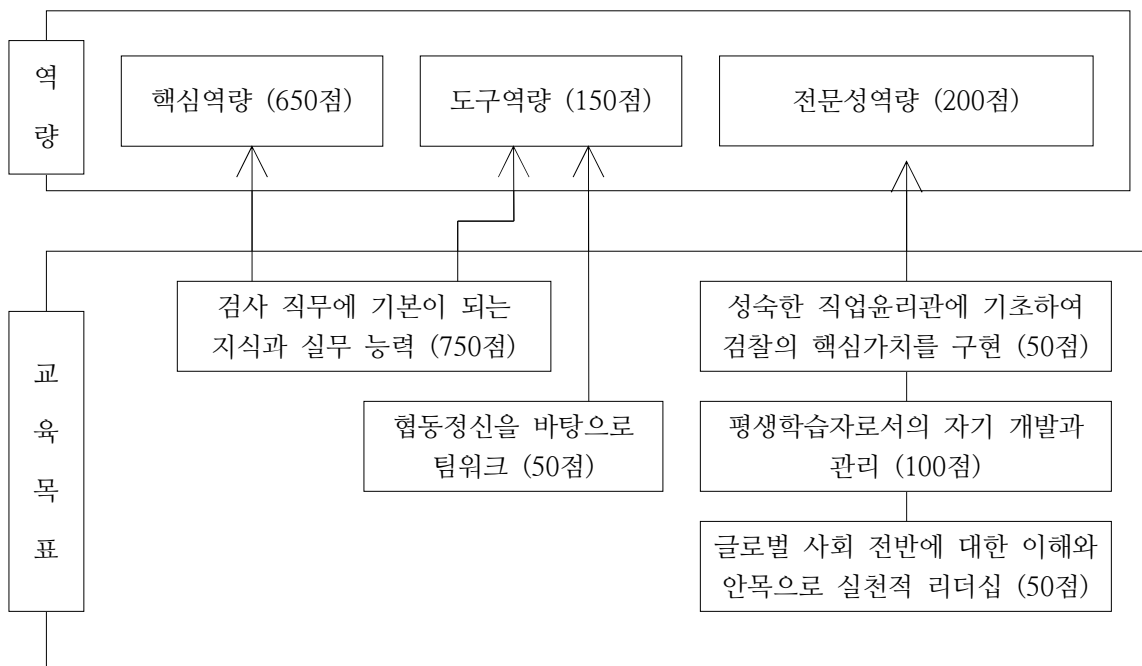


그림 13. 교육목표와 역량중심 평가 배점과의 관계

2) 과목별, 분기별 및 일선청 평가 배점

로스쿨 출신 신입 검사 양성 교육과정의 평가는 크게 과목별 평가, 분기별 평가 및 일선청 평가의 세 가지 유형으로 구분할 수 있다. 과목별 평가는 해당 교과목을 담당하는 교수자를 중심으로 평가하는 것을 의미하며, 분기별 평가는 해당 분기가 종료되는 시점에서 종합적인 평가를 실시하는 것이다. 또한 일선청 평가는 3분기로 예정된 일선청 실무수습 과정에서 이루어지는 평가이다. 다음의 표 32는 과목별 평가, 분기별 종합평가 및 일선청 평가의 비중을 핵심역량, 도구역량 및 전문성역량으로 구분하여 평가 배점을 부여한 것이다. 전체적으로 교과목별로 책임교수의 책임하에 이루어지는 과목별 평가 비중을 55%, 분기별 종합평가 비중을 20%, 일선청 평가 비중을 25% 반영한 모델이다. 일선청 평가 비중은 3개월의 교육기간을 고려한 것이며, 분기별 종합평가는 개별 과목에서 이루어지는 평가와는 별도로 해당 분기에서 이루어진 교육내용을 종합하여 분기말에 종합적인 평가를 실시하는 방안이다. 법무연수원의 평가계획에 따라서는 분기 종합평가를 과목별 평가와 통합하여 실시하고, 분기 종합평가를 실시하지 않을 수도 있으나, 본 연구에서는 분기내에 이루어지는 일부 과목은 해당 과목에서 평가하기 보다는 분기말에 종합적으로 평가하는 방안이 효과적이라고 판단하였다.

표 32. 과목별, 분기별 및 일선청 평가 배점

역량 \ 평가유형	과목별 평가	분기 종합평가	일선청 평가	합계
핵심역량	400점	100점	150점	650점
도구역량	75점	30점	45점	150점
전문성역량	75점	70점	55점	200점
합계	550점	200점	250점	1,000점

한편, 과목별, 분기별 및 일선청 평가 배점을 역량별로 나타낸 표 32에 포함되는 교과목을 표 33과 같이 배정하였다. 표 33의 교과목은 법무연수원의 교과목 평가계획에 기초한 것으로 향후 법무연수원의 결정에 따라 해당되는 내용은 변경될 수 있을 것으로 보인다. 학습자들의 학습동기 부여, 교과목의 효과적인 운영 및 분기 종합평가의 부담 등을 고려하여 분기 종합평가에 포함되는 과목 일부를 과목별 평가로 이동하는 방안에 대해 검토할 필요가 있다.

표 33. 과목별, 분기별 및 일선청 평가 관련 포함되는 교과목

평가유형 역량	과목별 평가	분기 종합평가	일선청 평가	합계
핵심역량	400점	100점	150점	650점
	결정문작성실무 수사실무 공판실무 수사지휘 송무업무실무	공판신문기법 공판문서작성 범죄유형별 수사방법 조사신문기법실무 수사 및 소송 절차론 증거평가 및 양형 실무	현장실습 (일선청)	
도구역량	75점	30점	45점	150점
	중요형사판례세미나 무죄분석실무	과학수사론 컴퓨터활용사건처리실무 법무검찰의 이해 수사과오실무 판결서작성실무 민상사법 검찰기획실무 법무견학 형사특별법의 이해	현장실습 (일선청)	
전문성역량 *	75점	70점	55점	200점
	검찰핵심가치 이해 검찰리더십 검찰업무와 인권	봉사 자기개발: 평생취미 행정	현장실습 (일선청)	
합계	550점	200점	250점	1,000점

* 전문성역량 평가는 핵심역량 및 도구역량에 포함된 모든 교과목에서 과목 책임교수의 평가결과를 반영한 점수를 의미한다.

3) 평가주체별 평가 배점

로스쿨 출신 신입 검사 양성 교육과정의 평가는 크게 교수자평가, 동료평가 및 일선청 지도 교수에 의해 이루어질 수 있다. 다음의 표 34는 과목별, 분기별 및 일선청 평가 유형을 평가 주체별로 표시한 것이다.

표 34. 평가 주체별 평가 배점

평가유형 역량	과목별 평가	분기 종합평가	일선청 평가	합계
핵심역량	400점	100점	150점	650점
	교수평가	교수평가	일선청 지도교수평가	
도구역량	75점	30점	45점	150점
	교수평가	교수평가	일선청 지도교수평가	
전문성역량	75점	70점	55점	200점
	교수평가	교수평가 (40점) 동료평가 (30점)	일선청 지도교수평가	
합계	550점	200점	250점	1,000점

첫째, 로스쿨 출신 신입 검사 양성 교육과정을 이수하는 검사들의 역량과 성취수준은 대부분 법무연수원 소속 검사교수에 의해 이루어진다. 교수자들은 교과목을 운영하면서 교과목과 관련된 핵심역량, 도구역량 및 전문성역량을 평가한다. 또한, 평가대상이 포함되지 않는 과목은 분기별 종합평가를 실시하도록 한다. 분기별 종합평가는 여러 개의 과목이 포함되므로 책임교수의 상호협력을 통해 평가 방안을 수립할 필요가 있다. 과목별 및 분기별 종합평가에서의 학습자 전문성역량 평가는 교수자의 관찰평가 결과에 기초한다.

둘째, 동료평가를 교육과정을 이수하는 검사들의 전문성역량을 평가하는 방법으로 활용한다. 전체 배점 중 3%에 해당하는 30점을 배정하되 3분기 일선청 실무실습을 제외하고 분기별로 1회 실시하도록 한다. 동료평가를 통해서 학습자들의 리더십, 팀워크, 자기개발, 인성 및 태도 등을 평가할 수 있는데, 학습자들의 전문성역량을 항목별로 조사하여 반영할 수 있지만, 다음과 같은 포괄적 평정 방법을 사용할 수도 있다.

[동료평가 문항 예시]	
1. 본 교육과정을 함께 이수한 같은 반 동료 중에서 향후 어떤 일을 하게 되든지 같이 일해 보고 싶은 사람 4명을 기재하시오.	
(이름)	(이유)
(1) _____	_____

(2)	
(3)	
(4)	

셋째, 일선청 지도교수 평가는 실제 일선청의 검사와 법무연수원의 지도교수가 평가 주체가 된다. 일선청 지도교수 평가는 핵심역량, 도구역량 및 전문성역량을 구분하여 평가하도록 한다. 일선청 지도교수가 평가할 항목을 핵심역량, 도구역량 및 전문성역량으로 구분해 보면 다음과 같다. 이 평가항목은 예시적으로 개발한 것으로 향후 법무연수원 지도교수와 일선청 지도교수가 공동으로 개발할 필요가 있다. 한편, 일선청 실무수습 기간이 3개월 이상 지속되므로 매월 1회 또는 월 2회 평가를 실시하고 합산 점수를 사용한다. 평가척도에 대해서는 다음 절에서 다루었다.

표 35. 일선청 실무수습 지도교수 평가(안)

구분	배점	교육목표	세부 평가 항목	평가 척도
핵심 역량	150점	검사 직무에 기본이 되는 지식과 실무 능력	결정문 작성	10단계 평정 (A+ A0 A- B+ B0 B- C+ C0 C- F)
			송무업무 실무	
			조사신문기법	
			수사실무	
			추가	
도구 역량	45점	검사 직무에 기본이 되는 지식과 실무 능력	검찰 기획 실무	
			컴퓨터활용 사건 처리	
			추가	
		협동정신을 바탕으로 팀워크	팀워크	
대인관계				
전문성 역량	55점	성숙한 직업윤리관에 기초하여 검찰의 핵심가치를 구현	직업윤리	5단계 평정 (A/B/C/D/F)
			핵심가치	
			추가	
		평생학습자로서의 자기 개발과 관리	자기개발	
			자기관리	
			추가	
		글로벌 사회 전반에 대한 이해와 안목으로 실천적 리더십	사회 전반에 대한 이해	
리더십				

			추가	
합계	250점			

4) 평가척도

로스쿨 출신 신입 검사 양성 교육과정의 평가방법은 평가하고자 하는 역량, 평가자의 정확한 판단 가능성 등을 고려하여 선택되어야 한다. 평가단계를 세분화 할 경우에는 각각의 단계에 해당하는 수준을 어떻게 설정할 것인가가 중요한 문제가 된다. 평가단계를 어느 정도 세분화 할 것인가는 평가의 기준과 함께 논의되어야 한다. 일반적으로 2단계, 5단계 및 10단계 평가가 평가자의 정확한 판단 가능성 범주에 있는 것으로 보인다. 따라서 본 연구에서는 표 36과 같이 3가지 유형의 평가척도를 제안한다.

- ① 2단계 평가: 2단계 평가는 일정한 기준에 도달한 경우 모두에게 PASS를 부여하고, 그렇지 못한 경우에는 NON-PASS를 부여한다. 로스쿨 출신 신입 검사 양성과 관련한 다양한 활동 가운데 봉사, 행정 및 자기개발 등은 성취 수준의 차이가 있다고 보기 어렵기 때문에 이분법적인 평가가 적절하다고 할 수 있다. 2단계 평가의 경우 PASS는 1점, NON-PASS는 0점을 가산점의 형태로 부여하거나 점수 부여 없이 필수이수사항으로 정할 수도 있다.
- ② 5단계 평가: 5단계 평가는 수, 우, 미, 양, 가 또는 A, B, C, D, F등의 형태로 점수를 부여하는 방안이다. 5단계 평가는 개별 검사의 성취수준을 엄밀하게 구분하기 힘든 역량을 평가하기에 적합하다. 특히, 학습자들의 태도, 인성, 일선청 실무실습 과정에서의 리더십 등 전문성역량 관련 항목은 5단계 평가 척도를 사용한다.
- ③ 10단계 평가: 10단계 평가는 5단계 평가의 확장 모형으로 A+, A0, A-, B+, B0, B-, C+, C0, C-, F 등으로 구분한다. 10단계 평가는 대부분의 교과목에서 검사들의 성취수준을 평가하는 도구로 사용한다. 특히 핵심역량 및 도구역량의 지식, 기술 부분이 평가 대상이 된다.
- ④ 3가지 유형의 평가 척도를 사용할 때는 세부 평가등급에 해당되는 비율을 어느 정도로 할 것인가도 중요한 고려사항이 되어야 하는바, 다음과 같이 기준을 적용한다. 2단계 평가 척도에서는 PASS 비율을 최대 100%까지 가능하도록 한다. 5단계 평가 척도에서는 상위 30%까지는 A, 상위 60%까지는 B, 나머지 60-100%는 C, D, F를 부여할 수 있도록 한다. 10단계 평가 척도에서는 상위 30%까지는 A범주, 상위 60%까지는 B범주, 나머지

60-100%는 C, F범주에서 성적을 부여할 수 있도록 한다.

표 36. 평가척도

평가척도 I (2단계 평가)	구분	PASS				NON-PASS
	범주	0-100%				0-100%
평가척도 II (5단계 평가)	구분	A	B	C	D	F
	범주	상위 30%	상위 60%	60-100%	60-100%	0-10%
평가척도 III (10단계 평가)	구분	A+, A0, A-	B+, B0, B-	C+, C0, C-	-	F
	범주	상위 30%	상위 60%	60-100%	-	-

한편, 로스쿨 출신 신입 검사들이 법무연수원의 검사 양성 교육과정을 이수한 후의 종합적인 성취도는 다음과 같이 산출한다. 다음의 산출 방안은 표 32의 과목별, 분기별 및 일선청 평가 방안의 배점과 표 36의 평가척도를 고려한 것이다. 교육과정을 이수한 개별 검사들이 성취한 점수는 1,000점 만점으로 합산되고 서열화 된다.

① 과목별 평가 점수의 산출

과목별 평가 점수는 핵심역량 400점, 도구역량 75점, 전문성역량 75점으로 총 550점으로 구성된다. 핵심역량 및 도구역량은 10단계 평가척도를 사용하되, 과목별로 100점 만점 또는 평가등급으로 부여하여 점수로 전환하는 방식을 사용할 수 있다. 집합교육이 이루어지는 1분기, 2분기 및 4분기 점수를 종합하여 300점을 만점으로 계산한다. 과목이 여러 개인 경우에는 평균 점수를 산출할 수 있다. 이렇게 계산된 점수에 핵심역량은 가중치 지수 1.333을 곱하여 400점 만점으로 환산하고, 도구역량은 가중치 지수 0.25를 곱하여 75점으로 환산한다. 한편, 전문성역량은 각 과목 책임교수가 5단계 척도를 사용하여 평가한 점수의 평균을 산출하고, 분기별 3회를 곱해준다. 이렇게 산출된 점수에 가중치 지수 5점을 곱하여 75점으로 환산한다.

표 37. 과목별 평가 점수의 산출

구분	평가등급	평가점수	분기 수	점수	가중치	총점
핵심역량	A+	100	3	300	1.333	400
	A0	90	3	270	1.333	360
	A-	80	3	240	1.333	320
	B+	70	3	210	1.333	280
	B0	60	3	180	1.333	240
	B-	50	3	150	1.333	200
	C+	40	3	120	1.333	160

구분	평가등급	평가점수	분기 수	점수	가중치	총점
	C0	30	3	90	1.333	120
	C-	20	3	60	1.333	80
	F	0	3	0	1.333	0
도구역량	A+	100	3	300	0.25	75
	A0	90	3	270	0.25	67.5
	A-	80	3	240	0.25	60
	B+	70	3	210	0.25	52.5
	B0	60	3	180	0.25	45
	B-	50	3	150	0.25	37.5
	C+	40	3	120	0.25	30
	C0	30	3	90	0.25	22.5
	C-	20	3	60	0.25	15
F	0	3	0	0.25	0	
전문성역량	A	5.0	3	15	5.0	75
	B	4.0	3	12	5.0	60
	C	3.0	3	9	5.0	45
	D	2.0	3	6	5.0	30
	F	0.0	3	0	5.0	0

② 분기별 종합평가 점수의 산출

분기별 종합평가 점수는 핵심역량 100점, 도구역량 30점, 전문성역량 70점으로 총 200점으로 구성된다. 핵심역량 및 도구역량은 10단계 평가척도를 사용하되, 100점 만점 또는 평가등급으로 부여하여 점수로 전환하는 방식을 사용할 수 있다. 집합교육이 이루어지는 1분기, 2분기 및 4분기 점수를 종합하여 300점을 만점으로 계산한다. 과목이 여러 개인 경우에는 평균 점수를 산출할 수 있다. 이렇게 계산된 점수에 핵심역량은 가중치 지수 0.333을 곱하여 100점 만점으로 환산하고, 도구역량은 가중치 지수 0.1을 곱하여 30점으로 환산한다. 한편, 전문성역량 중 교수평가는 각 과목 책임교수가 5단계 척도를 사용하여 평가한 점수의 평균을 산출하고, 분기별 3회를 더 해 준다. 이렇게 산출된 점수에 가중치 지수 2.666을 곱하여 40점으로 환산한다. 전문성역량 중 동료평가는 학습자들이 평가한 점수의 평균을 산출하고, 분기별 3회를 더 해 준다. 이렇게 산출된 점수에 가중치 지수 2.0을 곱하여 30점으로 환산한다.

표 38. 분기별 종합평가 점수의 산출

구분	평가등급	평가점수	분기 수	점수	가중치	총점
핵심역량	A+	100	3	300	0.333	100

구분	평가등급	평가점수	분기 수	점수	가중치	총점
	A0	90	3	270	0.333	90
	A-	80	3	240	0.333	80
	B+	70	3	210	0.333	70
	B0	60	3	180	0.333	60
	B-	50	3	150	0.333	50
	C+	40	3	120	0.333	40
	C0	30	3	90	0.333	30
	C-	20	3	60	0.333	20
	F	0	3	0	0.333	0
도구역량	A+	100	3	300	0.1	30
	A0	90	3	270	0.1	27
	A-	80	3	240	0.1	24
	B+	70	3	210	0.1	21
	B0	60	3	180	0.1	18
	B-	50	3	150	0.1	15
	C+	40	3	120	0.1	12
	C0	30	3	90	0.1	9
	C-	20	3	60	0.1	6
	F	0	3	0	0.1	0
전문성역량 (교수평가)	A	5.0	3	15	2.666	40
	B	4.0	3	12	2.666	32
	C	3.0	3	9	2.666	24
	D	2.0	3	6	2.666	16
	F	0.0	3	0	2.666	0
전문성역량 (동료평가)	A	5.0	3	15	2.0	30
	B	4.0	3	12	2.0	24
	C	3.0	3	9	2.0	18
	D	2.0	3	6	2.0	12
	F	0.0	3	0	2.0	0

③ 일선청 평가 점수의 산출

일선청 평가 점수는 핵심역량 150점, 도구역량 45점, 전문성역량 55점으로 총 250점으로 구성된다. 핵심역량 및 도구역량은 10단계 평가척도를 사용하되, 100점 만점 또는 평가등급으로 부여하여 점수로 전환하는 방식을 사용할 수 있다. 일선청 교육이 3개월 이상 지속된다는 점에서 매월 100점 단위로 평가하여 300점을 만점으로 계산한다. 이렇게 계산된 점수에 핵심역량은 가중치 지수 0.5를 곱하여 150점 만점으로 환산하고, 도구역량은 가중치 지수 0.15를 곱하여 45점으로 환산한다. 한편, 전문성역량은 일선청 지도교수가 5단계 척도를 사용하여 평가한 점수의 평균을 산출하고, 세 번의 평가 결과를 누적한다. 이렇게 산출된 점수에 가중치 지수 3.666을 곱하여 55점으로 환산한다.

표 39. 일선청 평가 점수의 산출

구분	평가등급	평가점수	평가 횟 수	점수	가중치	총점
핵심역량	A+	100	3	300	0.5	150
	A0	90	3	270	0.5	135
	A-	80	3	240	0.5	120
	B+	70	3	210	0.5	105
	B0	60	3	180	0.5	90
	B-	50	3	150	0.5	75
	C+	40	3	120	0.5	60
	C0	30	3	90	0.5	45
	C-	20	3	60	0.5	30
	F	0	3	0	0.5	0
도구역량	A+	100	3	300	0.15	45
	A0	90	3	270	0.15	41
	A-	80	3	240	0.15	36
	B+	70	3	210	0.15	32
	B0	60	3	180	0.15	27
	B-	50	3	150	0.15	23
	C+	40	3	120	0.15	18
	C0	30	3	90	0.15	14
	C-	20	3	60	0.15	9
	F	0	3	0	0.15	0
전문성역량	A	5.0	3	15	3.666	55
	B	4.0	3	12	3.666	44

구분	평가등급	평가점수	평가 횟 수	점수	가중치	총점
	C	3.0	3	9	3.666	33
	D	2.0	3	6	3.666	22
	F	0.0	3	0	3.666	0

V. 요약

이 연구는 법학전문대학원 졸업생이 배출되는 2012년도 이후 신입 검사의 능력과 자질 함양을 위해 법무연수원이 연구·개발한 [새로운 법조인 양성제도로서의 로스쿨 제도와 이에 따른 효과적인 검찰인재 양성 방안]에 기초하여 교육과정의 편성, 운영 및 평가 전략을 교육공학적 접근방법에 따라 개발하는 것을 목적으로 한다. 이러한 목적을 위해 달성하고자 하는 구체적인 목표는 다음과 같다. 첫째, 로스쿨 제도를 통해 배출되는 신입 검사 교육의 비전과 교육과정 목표를 수립한다. 둘째, 검사들이 갖추어야 하는 핵심, 도구 및 전문성역량을 최대화하는 교육과정 편성 체제를 개발한다. 교육과정 편성체제에는 교육과정 편성모형, 교과목간의 균형적인 배치, 연간 및 주간 교육일정 설계 등을 포함한다. 셋째, 교육과정의 목표 달성 및 교수-학습의 효과를 최대화 할 수 있는 교육과정 운영체제를 개발한다. 교육과정 운영체제에는 교과목별 교수학습방법, 교수학습단위, 교수개발 방안, 교육과정 운영에 필요한 인력 및 시설 등에 대해 다룬다. 넷째, 신입 검사들의 수행능력 평가 및 신입 검사 양성 교육과정의 효과를 측정하는 교육과정 평가체제를 개발한다.

본 연구의 목표를 달성하기 위하여, 선행 연구에 대한 연구진의 체제적 분석과 검사인재 양성 교육의 전문가의 의견을 수렴하는 경험론적 방법을 통해 교육과정에 대한 이론과 교육과정 운영의 경험을 접목하여 일반화 하고자 노력하였다. 구체적으로 첫째, 기존의 검사인재 양성 교육에 관한 선행 연구, 기존의 법학교육, 법학전문대학원 교육, 사법연수원의 교육과정 편성, 운영 및 평가체제를 분석하여 로스쿨 출신 검사인재 양성에 주는 시사점을 도출하였다. 둘째, 타 직종 및 외국의 교육과정 편성, 운영 및 평가체제를 벤치마킹하여 검사인재 양성에 적용할 수 있는 요소를 탐색하며, 방향설정의 기초자료로 활용하였다. 셋째, 검사인재 양성 경험이 있는 전문가 집단을 구성하여 포커스그룹 면담을 진행하여 교육과정 편성, 운영 및 평가체제를 개발한 후, 개발된 연구결과에 대해 로스쿨 출신 신입 검사 교육을 담당하게 될 교육자 및 교육 기획 전문가 그룹의 의견을 수렴하여 수정·보완하였다.

이상의 내용을 바탕으로 교육공학적 관점에서 로스쿨 출신 신입 검사 양성을 위한 교육과정 수립을 분석한 연구결과는 다음과 같다.

첫째, 이 연구에서 로스쿨 제도를 통해 배출되는 신입 검사 교육의 비전은 「국민의 신뢰를 바탕으로 인권을 존중하고 정의를 실현한다.」, 교육목적은 「국민의 신뢰를 바탕으로 인권과 정의를 구현하고 국가와 사회에 봉사하는 공익의 대표자를 양성하는 것을 목적으로 한다.」로

개발하였다. 구체적인 교육목표는 (1) 성숙한 직업윤리관에 기초하여 검찰의 핵심가치를 구현하고, (2) 검사 직무에 기본이 되는 지식과 실무 능력을 갖추며, (3) 협동정신을 바탕으로 팀워크를 만들어내며, (4) 평생학습자로서의 자기 개발과 관리가 철저하고, (5) 글로벌 사회 전반에 대한 이해와 안목으로 실천적 리더십을 발휘하는 것으로 나타났다.

둘째, 검사들이 갖추어야 하는 핵심, 도구 및 전문성역량을 최대화하는 교육과정 편성모형, 교과목간의 균형적인 배치, 연간 및 주간 교육일정 설계 등의 교육과정 편성 체제를 분석한 결과, 검사 양성 교육과정(SUCH 교육과정)의 기본방향은 봉사학습(Service learning), 유비쿼터스 교육과정(Ubiquitous curriculum), 역량중심 교육과정(Competency-based curriculum), 전인교육과정(Holistic curriculum)으로 나타났다. 검사 양성 교육과정 교과목 일람표의 경우, 집합교육과 실무실습 교육과목은 총 28과목이며, 집합교육은 1,324시간 실무실습은 464시간으로 총 1,788시간이 편성되었다. 로스쿨 출신 검사 양성을 위한 역량은 크게 세 가지로 나누어질 수 있는데, 검사들에 의해서 수행되거나 수행되어지기를 기대하는 핵심역량, 검사들이 수행해야 하는 일을 잘 하기 위해서 요구되는 접근 방법과 관련된 도구적 역량, 검사로서의 직무를 수행하는 검사 개인의 자질과 관련된 전문된 역량으로 구분하였다. 교육과정 편제는 크게 1분기 수사, 2분기 공판, 3분기 실무실습, 4분기 지휘를 포함하는 분기별로 구성하였고, 주간 수업 일정은 월요일부터 금요일까지를 공식 교육 일정으로 하고, 자기개발을 위한 교양, 체육 및 취미 강좌는 각 분기별 수요일 오후 4시간을 배정하였으며, 수업은 매일 오전 9시부터 오후 5시 30분까지로 구성하였다. 로스쿨 출신 신입 검사 양성교육에 있어 자율학습과 자기주도적 학습을 통한 평생교육을 강조하였으며, 매 분기가 종료되는 시점에서 4-5일 동안 봉사활동 프로그램을 운영함으로써 학습자의 재충전과 사회봉사를 통한 나눔을 실천할 수 있는 기회를 제공하였다.

셋째, 교육과정의 목표 달성 및 교수-학습의 효과를 최대화 할 수 있는 교과목별 교수학습방법, 교수학습단위, 교육과정 운영에 필요한 인력 및 시설 등 교육과정 운영 체제를 분석하였다. 신입 검사 양성에 있어 실무능력을 가장 효과적으로 배양하기 위해 강의식 학습, 토론식 학습, E-러닝, 자율학습, 액션러닝, 서비스러닝, 팀중심학습, 사례중심학습, 문제중심학습, 블랜디드러닝, 소크라테스식학습, 역할극학습, 경험학습, 자율계약학습 등의 교수학습 방법을 각 과목별로 제안하였다. 교수학습단위는 신입 검사 임용 규모가 50명 내외가 될 것으로 가정할 경우, 1개조를 6-7명으로 구성하고, 2개의 조를 통합하여 4개의 칼리지(college) 단위가 효과적인 것으로 나타났다. 교육과정 운영에 필요한 인력 및 시설은 검사 양성 교육시설의 경우, 대형강의실 1실, 칼리지룸 4실, 학습자상담실 1실, 컴퓨터 실습실 1실, 지도교수 연구실 8실, 모의재판

실습실 1실, 조사신문기법촬영실 2실, 도서실 1실, 법무연수원내 무선랜구축 1EA, 학습자서클 5실이 필요한 것으로 나타났다. 행정지원인력은 검사교수를 지원하는 인력의 경우, 검사교수 1인당 1명의 인력을 배치하여 교수자들을 지원하도록 할 필요가 있으며, 학습자들을 지원하는 행정인력의 경우, 학습자들의 학사 및 수업관리를 지원하기 위해서 최소 6명의 행정지원인력이 필요한 것으로 나타났다. 학습자 상담생활지도는 6-7명으로 구성된 조별 교육단위로 이루어지며, 교육초기에는 학습자 성격 및 인성 파악, 검사지원 동기, 성장배경 및 환경, 교육중간에는 학습부진, 생활 및 적응도 파악, 자기개발 및 관리, 교육후기에는 검사로서의 비전 및 향후 계획 등을 다룰 필요가 있는 것으로 나타났다.

넷째, 신임 검사들의 수행능력 평가 및 신임 검사 양성 교육과정의 효과를 측정하기 위한 교육과정 평가체제는 크게 교육과정의 기본적 준거, 교육과정 개발 평가, 교육과정 운영 평가, 교육과정 성과 평가, 신임 검사 양성 교육과정 평가의 다섯 가지로 나타났다. 교육과정의 기본적 준거는 교육과정의 개발과 운영 및 평가에 관련되는 철학적 가정, 학문적 내용, 사회적 요구, 개인적 특성, 교수-학습 이론으로 나타났다. 교육과정 개발 평가는 문서로 나타나게 된 교육과정에 대한 평가로 개발과정, 교육목표, 교육내용, 운영지침, 교과용 도서 등을 포함하였다. 교육과정 운영 평가는 실제 기관 운영에 대한 교육과정 평가로 교원 연수, 교수-학습자료의 적용, 교수-학습활동, 장학 활동, 행·재정적 지원 등을 포함하였다. 교육과정 성과 평가는 교육과정 운영을 통하여 교육과정의 목표가 학생들에게 얼마나 실현되었는가를 알아보는 학습결과의 성과에 대한 평가로, 인지적 학습성과, 정의적 학습성과, 비교과 활동 등을 포함하였다. 신임 검사 양성 교육과정 평가는 ① 교육과정 편제 ② 교육내용 ③ 학습자 ④ 교수자 ⑤ 만족도 등의 다섯 가지 평가영역으로 구성하여 각 영역에 대한 평가지표를 예시적으로 개발하였다. 교육과정 편제 영역은 교육과정 기본 구조의 타당성, 과목별 시간 배정의 적절성, 교육과정 계획 대비 이행 정도, 시설 및 행정 지원의 적절성과 효율성, 학습문화에 미치는 영향 등의 지표로 구성하였다. 교육내용 영역은 내용의 타당성, 내용의 중복성, 내용의 연계성, 교육내용 전달의 효과성, 사회의 요구 반영도 등의 지표로 구성하였다. 학생 영역은 학업성취도, 학습태도, 공동체 문화, 학습자 준비도, 학습자 인식 등의 지표로 구성하였다. 교수자 영역은 새 교육과정에 대한 교수자의 적응도, 교수자 상호간의 협력 및 의사소통, 교수자 인식 등의 지표로 구성하였다. 만족도 영역은 교수자의 교육 책무 만족도, 학습환경에 대한 만족도, 종합적인 만족도 등의 지표로 구성하였다.

다섯째, 로스쿨 출신 신임 검사 개인별 성취도 평가체제는 타당성과 신뢰성을 전제로 하여 교육목표 지향 역량 평가 지향적인 모델을 개발하였다. 개별 검사들의 종합적인 성취 수준을

1,000점 만점으로 가정하였으며, 검사 양성 교육과정 배정 시간을 고려하여 핵심역량 650점, 도구역량 150점, 전문성역량 200점을 부여하였다. 개인별 성취수준 평가는 크게 과목별 평가, 분기 종합평가 및 일선청 평가의 세 가지 유형으로 구분하였으며, 평가척도는 2단계, 5단계 및 10단계 평가척도를 개발하였다.

참고문헌

- 강인애 (2003). PBL의 이론과 실제. 서울: 문음사.
- 권영성 (2006). 대학의 강의식 수업에서 교수의 효율적인 교수행동 요인 분석 연세대학교 대학원 박사학위논문
- 김대현, 김석우 (1996). 교육과정 및 교육평가. 서울: 학지사.
- 교육부 (2000). 특별활동 재량활동 교육과정의 편성과 운영 제7차 교육과정 자료, 26.
- 김도수 (1996). 평생교육사회의 교육제도론. 서울: 교육과학사.
- 김지자, 정지웅 (2001). 경험학습의 개념 및 이론과 발전방향. 평생교육학연구, 7(1), 1-15.
- 나승일 (2004). 대학에서의 효과적인 교수법 가이드. 서울: 서울대학교 출판부
- 박명희, 김성훈, 박명숙, 이중권, 박종호, 이성림 (2005). 대학의 교수 학습 개발에 대한 요구분석 연구-동국대학교 교수집단을 중심으로. 한국교육문제연구, 16, 5-30.
- 박미혜 (2002). e-러닝 세상의 오아시스를 찾아라. 마이크로소프트웨어. 2002년 9월호, 204-216.
- 박보경 (2008). 선교교육에 있어서의 봉사학습: 선교현장연구와 실습 수업을 중심으로. 장로회신학대학교 교수학습개발원
- 박성익 (1997). 수업방법 탐구. 서울: 교육과학사.
- 박은경 (2002). 의학교육에서의 문제중심학습에서 튜터의 역할에 관한 평가 연구. 서울대학교 대학원, 석사학위논문.
- 박철홍, 편경희 (2004). 삶의 총체적 이상의 구현체로서 직업의 관점에서 본 자유교육의 성격: 전통적 자유교육에 대한 대안 탐색. 교육철학, 32, 239-259.
- 백승민 (2011). 로스쿨 출신 신입 검사 교육방안. 법무연수원.
- 봉현철, 박현준, 박기찬 (2002). 전략적 적합성의 개념을 활용한 Action Learning방식 기업교육프로그램의 핵심성공요인 탐색. 한국인사관리학회, 2002년 동계학술대회 발표논문.
- 봉현철, 유평준 (2001). 액션러닝(Action Learning)의 기본 구조와 핵심구성요소. 산업교육연구, 8, 57-82.
- 심미자 (2009). 팀기반학습 수업전략 과정. 한국대학교육협의회 고등교육연수원 자료집.
- 장상필, 안덕선, 양은배 (2007). 의학교육에서 이러닝의 설계와 적용: 블렌디드 러닝을 중심으로. 한국의학교육학회 워크숍 자료집. 한국의학교육학회.
- 양은배 (2008). 의학교육 교수학습 방법론. 서울: 군자출판사.
- 양혜경, 이경순 (2004). e-러닝의 이해. KERIS 이슈리포트, 4, 1.
- 유영만(2002). 교육공학의 학문적 지평 확대와 깊이의 심화. 서울: 원미사.
- 이성호 (1995) 세계의 대학교수. 서울: 문음사

- 이성호 (1999). 교수방법의 탐구. 양서원
- 이성호 (2004). 교수방법론. 서울: 학지사.
- 이인숙 (2002). e-러닝: 사이버공간의 새로운 패러다임. 서울: 문음사.
- 이화여대 교육공학과 (2001). 21세기 교육방법 및 교육공학. 서울: 교육과학사.
- 임철일 (2003). 원격교육과 사이버교육 활용의 이해. 서울: 교육과학사.
- 장진호 (1985). 평생교육과 사회교육. 서울: 대은출판사.
- 조용상 (2002). 국내 사이버교육 활성화를 위한 운영 플랫폼 표준화 전략. 서울: 한국교육학술정보원.
- 주영주 (2005). 교수매체의 제작과 활용. 서울: 남두도서.
- 하재홍 (2009). 법학교육에서의 문제중심학습을 위한 판례 활용 전략 탐색. 서울대학교 법학, 50(1), 153-190.
- 한국교육학술정보원 (2004). e-Learning 발전 체계도. 미래 교육문화를 창조하는 KERIS 창간호. 한국교육학술정보원.
- 한인영, 박형원, 김주현 (2005). 전공교육과 연계한 봉사학습(SERVICE-LEARNING)의 효과 연구. 한국사회복지학, 57(3), 251-276.
- 허형, 김재복, 김진규, 최철용, 김용만, 김유한 (1996). 한국의 교육과정 평가 모형 개발 연구. 국립교육평가원.
- 황정규 (1997). 초·중·고등학교 학교 평가 절차 및 기준 개발. 서울대학교 사범대학 교육 연구소.
- AECT (2004) The Meanings of Educational Technology, Washington DC: AECT, Definition and Terminology Committee document, June 1, 2004 #MN40
- Barrows, H. S, & Myers, A.C. (1993). Problem-Based Learning in Secondary Schools. Unpublished monograph. Springfield, IL: Problem-Based Learning Institute, Lanphier High School and Southern Illinois University Medical School.
- Barrows, H. S. (1994). Practice-Based Learning: Problem-Based Learning Applied to Medical Education. Springfield, Il: Southern Illinois, University School of Medicine.
- Barrows, H. S. (1998). The essentials of problem-based learning. JDent Educ, 62, 630-633.
- Beauchamp, G. A. (1975). Curriculum Theory. Wilmette, Illinois: The Kagg Press.
- Berte, N. R. (1975). Individualizing Education Through Contract Learning. University, Alabama: University of Alabama.
- Black, E. W., Beck, D., Dawson, K., Jinks, S., & Dipietro, M. (2007). The other side of the LMS: Considering implementation and use in the adoption of an LMS in online and blended learning Environments. Tech Trends, 51(2), 35-39.
- Herreid, C. F. (2006) The Case Study Method in the STEM Classroom. Journal of

- Metropolitan Universities, 17(4), 30–40.
- Crosby, J. (1997). Learning in small groups. *Methods in Teaching*, 19, 189–202.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Simon and Schuster.
- Dick, W, Carey, L, Carey, J O (2009) *The Systematic Design of Instruction 7th Edition*. Upper Saddle River: Merrill, Pearson.
- Dolmans, D. (1997). Seven principles of effective case design for a problem-based curriculum. *Med Teacher*, 19, 185–189.
- Greenberg, L. (2002, 12월). LMS and LCMS: What's the difference? http://www.astd.org/lc/2002/1202_greenberg.htm, 2011년 8월 29일 검색.
- Hall, B. L., & Hursch, D. E. (1982). An evaluation of the effects of a time management training program on work efficiency. *Journal of Organizational Behavior Management*, 3, 73–96.
- Harden, R. M. (1998). Multi-professional education: Part 1: Effective multi-professional education: a three-dimensional perspective. *AMEE Medical Education Guide No 12. Medical Teacher*, 20, 402–408.
- Joyce, B., Weil, M., & Showers, B. (1992). *Models of Teaching*. Boston: Allyn and Bacon.
- Lennox, D. (2001). Managing knowledge with learning objects: The role of learning content management system in speeding time to performance. A WBT Systems White Paper. <http://www.wbt systems.com/news/whitepapers>, 2011년 8월 29일 검색.
- Lindeman, E. C. (1926). *The Meaning of Adult Education*, New York: New Republic. Republished in a new edition in 1989 by The Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education.
- Matthews, M. R. (2000). Appraising constructivism in science and mathematics education. In Philips, D. C. (Ed.). *Constructivism in education: Opinions and second opinions on controversial issues*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Dressel, P. L. and Marcus, D. (1982). Education as a humanizing experience. In P. L. Dressel and D. Marcus (Eds). *On teaching and learning in college: Reemphasizing the roles of learners and the disciplines*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Paulston, C. B. and Bruder, M. N. (1976). *Teaching English as a second language: Techniques and procedures*. Cambridge: Winthrop Publishers.
- Provus (1971). *Discrepancy evaluation for educational program improvement and assessment*. Berkeley: McCutchan Pub. Corp.
- Race, P. and Brown, S. (1998). *The Lecturer's Toolkit*. London: Kogan Page.
- Robbins, S. R. (2002, 4월). The Evolution of the learning content management system. http://www.astd.org/LC/2002/0402_robbins.htm, 2011년 9월 5일 검색.
- Shaftel, F., and Shaftel, G. (1982). *Role-playing in the curriculum (2nd Ed.)*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Spady W. G. (1988). *Organising for results: the basis of authentic restructuring and*

reform. *Educational Leadership*, October, 4–8.

Spencer L. M. & Spencer S. M. (1993). *Competence at work: Models for superior performance*. New York: Wiley.

Tuckman, B. (1965). Developmental sequence in small groups. *Psychological bulletin*, 63, 384–399.

Watson, J. & Ahmed, P. K. (2004). Learning in the Age of Global Information Technology: Development of a Generic Architecture for an Advanced Learning Management System. *Campus-Wide Information Systems Journal*, 21(1), 4–21.

Weil, M. and Joyce, B. R. (1978). *Social models of teaching*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.