국어과 교육과정 ‘내용 성취 기준’의 진술 방식에 대한 비판적 고찰

서영진 한국교육과정평가원

I. 서론
II. 성취 기준의 진술 방식에 대한 이해
III. 국어과 '내용 성취 기준'의 진술 방식 분석
1. 분석 대상
2. 분석 방법
3. 분석 기준
4. 분석 결과
IV. 국어과 '내용 성취 기준' 진술 방식의 지향
V. 결론

I. 서론

본 연구는 2009 개정 교육과정에 따른 2011 고시 국어과 공통 교육과정(교육과학기술부 고시 제2011-361호)[1] '내용 성취 기준'의 진술 방식이 국어과에서 가르치고자 하는 교육 내용의 성격에 적합한지, 교육과정에서 의도하고 있는 바를 명료하게 전달할 수 있는지 등 그 진술 방식을 분석해 보고자 한다. 나아가 교육과정 문서의 성격, 국어 교과의 성격, 교육 내용을 '성취 기준'으로 진술하게 된 취지 등을 고려할 때 국어과 '내용 성취 기준'은 어떠한 방식으로 진술되어야 하는지 그 지향점을 고찰한다.[2]

---

1 최신의 국어과 교육과정 문서는 2012년 7월 고시된 '교육과학기술부 고시 제2012-14호'로, 이는 교과 교육을 통한 실천 중심의 인성 교육을 위해 새롭게 개정 고시된 것이다. 성취 기준별 해설이나 교수·학습 방법, 평가 항목의 일부 내용에 인성 교육적 요소가 추가되고, 일부 성취 기준이 신설되기도 하였다. 하지만 그 내용이 제2011-361호와 크게 다르지는 않아, 이보다 널리 알려져 있는 제2011-361호를 연구 대상으로 하였다. 다만 2009년 12월 개정 고시된 고등학교 국어과 선택과목 교육과정과의 구분을 용이하게 하고 기술상의 편의를 추구하는 차원에서, 이하에서는 '2011 개정 교육과정'이라 한다.

2 우리나라 교육에서 '성취 기준'은 미국의 standards 중심 교육 개혁 운동의 함의에 대한

교육과정은 학교에서 교수·학습해야 할 교과의 내용을 국가적 차원에서 공적으로 규정한 지침으로, 교과서의 개발, 현장 교사의 수업 실행, 평가 계획의 수립 등 제반 교육 활동의 근간이 된다. 교육 활동에 참여하는 모든 주체들은 교육과정의 내용을 통해서 가르치고 배워야 할 교육 내용에 대한 정보를 얻게 되는바, 교육 활동을 위한 소통의 중심에 서 있는 교육과정은 교육 활동 참여 주체들이 필요로 하는 정보를 제공할 수 있어야 한다. 만약 정보를 필요로 하는 주체들에게 분명한 메시지를 전달해 주지 못한다면, 교육과정에 대한 공통의 합의된 인식이 보장되지 않아, 교육과정 이후에 개발되는 각종 자료나 수립되는 계획은 방향성을 상실하게 될 것이다.

예를 들어, 최근에는 성취평가제 운영과 관련해서도 교육과정 내용 성취 기준에 대한 이해도 제고가 요청된다. 성취평가제는 중등학교 학사 관리 선진화 방안(2011.12.13)의 일환으로, 2012년에 중학교 1학년과 고등학교 전문교과 1학년에 도입되었고, 2014년에는 고등학교 보통교과에도 도입될 예정이다. 이는 학생의 학업성취도를 다른 학생들과 상대적으로 비교하여 판단하는 것이 아니라, 교육과정에서 의도한 교육 목표를 얼마나 달성하였는가를 판단하는 준거참조평가이다. 준거참조평가란 무엇을 어느 정도 성취하였는가를 준거에 비추어 평가하는데, 성취평가제에서는 교육과정에서 제시하고 있는 교과목별 성취 기준이 그 준거가 된다. 이처럼 교육과정의 취지를 구현하기 위한 각종 제도와 지침의 안정적 정착을 위해서도 교육과정은 그 의도하는 바를 분명히 전달하여 교육과정에 대한 충분한 이해를 도모해

충분한 이해가 부족한 상태에서 교육 내용 진술 방식을 개정하기 위한 용도로 받아들여진 측면이 강하다. 이에 대해 정혜승(2007)은 성취 기준을 단지 교육과정 내용을 명료화하기 위한 수단으로 이해하는 것은 문제가 있다고 지적한 바 있다. 필자도 이에 동의하는 바이다. 그럼에도 불구하고 'standards'의 참된 의미에 대해 천착하기보다는 성취 기준의 진술 방식에 대해 논의하는 까닭은 그것이 광의로 이해되든 협의로 이해되든 이미 받아들여진 상황에서는 그것을 받아들인 애초의 목적에 맞게 활용하고 있는지 고찰하는 것도 필요하기 때문이다. 한편 그 과정에서 'standards'와 관련된 인식을 제고하는 부가적·잠재적 효과도 거둘 수 있을 것이기 때문이다.

주어야 한다.

이에 교과별로 가르쳐야 할 교육 내용을 명료하고 분명하게 진술하는 방법에 대한 고민은 교육 내용을 선정하고 조직하는 것 못지않게 중요한 문제가 된다. 교육 내용을 진술하는 방법에 대한 고민은 비단 형식의 문제로만 그치는 것이 아니다. 황규호(1997: 169)는 내용 제시 방식은 근본적으로 교육 내용을 무엇으로 볼 것인가라는 문제와 연결되며, 내용 제시 방식의 타당성은 궁극적으로 각각의 내용 제시 방식에 전제되어 있는 교육 내용의 성격에 대한 관점의 타당성에 비추어 판단되는 것이라고 하였다. 여기서 내용 제시 방식은 내용 진술 방식도 포함하는 것으로, 결국 내용 진술 방식은 그 형식이 담아내고 있는 내용과도 밀접하게 연결되는 중요한 문제라는 것이다.

2011 개정 교육과정의 내용 진술 방식은 학생들이 수업을 통해서 성취해야 할 능력이나 특성을 제시하는 '성취 기준형 진술'을 표방한다고 할 수 있다. 이와 같은 진술 방식은 학생들이 배워야 할 학습 내용의 주제를 진술하는 '주제 나열형 제시' 방식을 취하고 있던 6차 교육과정에 대한 비판적 인식을 바탕으로, 제7차 교육과정에서부터 시작되었다. 하지만 이와 같은 진술 방식이 각 교과별 교육 내용을 제대로 담아내고 있는지에 대한 검토의 필요성은 제7차 교육과정에서부터 계속적으로 제기되어 왔다(김정호, 2005; 백남진, 2006; 정혜승, 2007; 김국현, 2009; 이경화 외, 2010; 이남호 외, 2012 등). 이에 국어과에서도 현재 성취 기준의 진술 방식이 국어과 교육의 성격에 부합하고 그 의미가 명료하게 전달되는지 분석할 필요가 있겠다.

이를 위해 우선 현재 교육과정의 내용 진술 방식에 대한 이해를 바탕으로 교육 내용을 진술하는 여러 가지 방식들을 유형화하고, 그것들의 특징과 장·단점을 비교 대조한다. 그에 더하여 2011 개정 국어과 공통 교육과정의 내용 성취 기준들을 진술 방식을 중심으로 각 유형별로 분류하여 그 특징을 분석한다. 나아가 교육과정 문서의 성취 기준이 갖추어야 할 요건과 국어과에서 가르쳐야 할 교육 내용의 성격 등을 종합적으로 고려하여 국어과 내용 성취 기준의 진술 방식은 어떠한 모습을 취해야 할지 고찰한다.

현 교육과정의 내용 진술 방식을 비판적으로 고찰하는 것은 교육 내용 진술 방식의 개선점을 모색하게 하고, 교육 내용 진술의 명료성을 높이고 그에 대한 이해도를 제고하여 교육과정을 더욱 적극적으로 활용하게 하는 데 기여할 수 있을 것이다.

II. 성취 기준의 진술 방식[3]에 대한 이해

'성취 기준'이라는 용어는 'standards'의 개념에서 비롯되며, 1980년대 미국에서 전개된 기준 중심 교육 개혁 운동의 '기준'을 차용한 것이라 할 수 있다(성열관 외, 2008:3). 당시 미국은 국제 학업성취도 비교 평가의 결과가 좋지 못한 문제를 해결하기 위해, 국가적 차원에서 교육과정 내용과 평가에 대한 기준을 마련하게 된다. 이때의 논의가 우리나라의 교육과정 개정 작업에 영향을 미치면서 '성취 기준'이라는 용어가 사용되었다.

'성취 기준'이 교육과정 맥락에서 본격적으로 논의되기 시작한 것은, 제

---

3 앞서 언급하였듯이, 우리나라에서 성취 기준은 교육 내용 진술 방식을 개선하기 위한 용도로 도입된 측면이 강하여 '성취 기준의 진술 방식'은 곧 '성취 기준형 진술'로 이해된다. 특히 2007 개정 국어과 교육과정에서는 교육과정의 내용 영역에서 세부 내용 요소를 '성취 기준'이라고 명명하고, 성취 기준의 의미를 규정함에 있어 그 진술상의 특징까지를 함께 제시하였다. 이에 교육과정의 모든 성취 기준은 성취 기준형 진술을 취하고 있을 것으로 기대될 수 있다. 하지만 실제로 모든 성취 기준의 진술 방식을 성취 기준형 진술이라고 할 수는 없다.

이에 본고에서는 '성취 기준의 진술 방식'과 '성취 기준형 진술'을 구분하여 논의를 전개한다. '성취 기준의 진술 방식'이란 교육과정의 내용 영역에 제시된 세부 내용을 진술하는 방식을 뜻한다. 이를 교육 내용 진술 방식이라 하지 않은 이유는 현 교육과정에서는 세부 교육 내용을 성취 기준이라고 명명하고 있기 때문이다. 한편 '성취 기준형 진술'이란 세부 내용을 진술하는 여러 가지 방식 중에서 '내용 + 행동'의 형태로 학생이 성취해야 할 능력이나 특성의 폭과 깊이를 나타내어 진술하는 특정 방식을 뜻한다.

7차 교과 교육과정 지침 상세화 워크숍에서라고 할 수 있다. 이때 박순경(1997)은 교과 교육과정의 내용 제시 방식을 '학습 성취 기준형'[4]으로 변경할 것을 제안하였고, 이 제안은 제7차 교과 교육과정 개발 지침에 적극 반영되었다. 성취 기준이라는 용어를 교육과정 문서에 직접 노출시키지는 않았지만, 지침에서는 "학년(군)별 또는 단계별 내용 진술을 현행 교육과정에 제시된 교과별 내용을 한 단계 더 상세화한 수준에서 내용 + 행동의 형식으로 진술"하고, "교과 목표와 내용을 밀접하게 관련시키고, 학생들이 학습을 통해서 성취해야 할 능력이나 특성의 폭과 깊이를 나타낼 수 있도록 한다."고 하였다(성열관 외, 2008: 11).

이후 2007 개정 교육과정에서는 교육과정 문서에 '성취 기준'이라는 용어가 공식적으로 등장하게 된다. 이 때 '성취 기준'은 제7차 교육과정의 '내용' 항목을 대치하는 용어로 사용되었고, 국어과 교육과정 해설서(2008)에는 성취 기준의 의미와 그것의 진술 원리를 다음과 같이 제시하고 있다.[5]

---

4 박순경(1997)이 정의한 성취 기준의 개념은 다음과 같다. 첫째, 교과별로 설정된 교육과정 상의 목표와 교육 내용을 분석하여 학생들이 달성해야 할 능력 또는 특성의 형태로 진술한 것으로서, 주로 학생의 입장에서 진술된다. 둘째, 각 교과의 하위 내용 영역별로 진술된 것으로서, 현행 교육과정의 교과별 내용을 한 단계 더 상세화한 수준에서 내용과 행동이 결합된 형식을 취하며, 내용 기준과 수행 기준으로 형성된다. 셋째, 광범위하고 일반적인 것에서부터 구체적이며 특수한 것에 이르기까지 구체성의 정도에 있어 교과별 또는 내용 영역별로 차별성을 둘 필요가 있다(박순경, 1997: 32~33).

5 본고의 분석 대상인 2011 개정 교육과정은 별도의 해설서가 존재하지 않아, 2011 개정 교육과정이 의도하고 있는 성취 기준의 의미, 성취 기준을 진술하는 원리 등을 구체적으로 확인할 수는 없다. 다만 2011 개정 교육과정은 '학년군별 성취 기준', '영역 성취 기준' '내용 성취 기준'을 제시하며 '성취 기준' 용어를 확대 사용하고 성취 기준의 이점을 적극 활용하고자 했다는 점, 2011 개정 교육과정의 내용은 성취 기준형으로 진술되었던 2007 개정 교육과정의 성취 기준들을 적극 활용하여 만들어졌다는 점, 2011 국어과 교육과정 개정 연구에 대한 보고서(민현식 외, 2011)에서 그것의 진술 방식에 대한 별도의 구체적인 언급이 없다는 점에서, 2007 개정 교육과정의 진술 원리를 유지한다고 볼 수 있어 2007 개정 교육과정의 해설에 준하여 논의를 전개한다.

'성취 기준'은 국어 수업을 통해 도달해야 할 국어 능력의 내적·외적 특성을 의미한다. 성취 기준은 담화와 글의 수용, 생산 활동에 초점을 맞추어 기술함으로써, 국어 수업에서 무엇을 가르치고 무엇을 배울 것인지에 대한 명료한 지침을 제공하고자 하였다. 성취 기준은 다음과 같은 몇 가지 원리에 따라 진술하였다.

첫째, 성취 기준은 ① 담화 또는 글의 유형 + ② 주요 내용 요소(지식, 기능, 맥락) + ③ 행동(분석, 해석, 평가, 조사 등)을 결합하여 진술한다.

둘째, 성취 기준은 개별적인 지식, 기능, 맥락보다는 한 편의 담화 또는 글을 수용하거나 생산하는 활동에 맞추어 기술한다.

셋째, 성취 기준에 포함되는 지식, 기능, 맥락 관련 내용 요소는 해당 담화 또는 글을 생산, 수용하는 데 매우 중요하다고 생각되는 내용 요소로 한다.

넷째, 성취 기준은 교육과정 실행 주체가 이해하기 쉽도록 명료하고 구체적으로 진술한다.

교육과정이 의도한 교육 내용 진술 방식의 구체적 상은 '국어 수업을 통해 도달해야 할 능력이나 특성'을 '명료하고 구체적'으로 제시하되, 그것은 '실제 담화와 글을 생산하고 수용하는 데 중요한 내용 요소와 행동 요소를 결합'하여 진술한다는 것이다. 이를 성취 기준형 진술이라 할 수 있다.

한편 첫 번째 원리에 제시된 내용과 행동의 비중이 동일한 것은 아니다. 성취 기준형 진술의 도입에 평가적 맥락이 고려되었다[6]는 점을 감안하면, 내

---

6 이돈희 외(1997: 39~41)에 따르면, 기존의 주제 나열식 제시 방식은 교과 교육이 이루어지는 과정과 그 결과에 대한 평가를 위한 기준 내지 지침으로서 역할을 하기는 어렵다는 한계가 있었다. 이에 그 대안으로 학습 성취 기준형 진술이 제시되었으며, 학습 성취 기준은 교과별 평가 기준 설정의 근거가 된다는 점에서 교과 교육과정 질 관리에 기여할 수 있을 것으로 기대되었다.
한편, 성취 기준은 교육과정적 맥락에서 사용되기 앞서 교육평가적 맥락에서부터 논의되고 있었다. 제7차 교육과정 개정 이전부터 준거참조평가가 논의되어 왔고, 그 본래의 취지를 살리기 위해서는 성취 기준이 필요하다는 요구가 있었던 것이다. 즉, 교육과정적 맥락에서 미국으로부터 성취 기준을 차용해 오는 과정에서 교육평가 연구자들이 이론적 지원을 해 왔다고 할 수 있다(성열관 외, 2008: 8~10).

용과 행동을 함께 제시하되 행동 차원에 초점을 두어 평가를 고려한 학생의 능력 진술을 강조한다고 볼 수 있다. 실제로 이러한 진술 방식을 도입하기 시작한 7차 교육과정의 개발 지침에서도 '능력 중심의 목표 진술과 구체적 내용 제시의 최소화'라고 하여 내용 차원은 약화하고 행동 차원을 강화할 것을 주문하였다.

성취 기준형 진술을 도입한 취지와 상기에 제시된 성취 기준의 의미를 고려할 때, 교육과정에서 의도하고 있는 진술 방식은 학습의 최종 단계에서 학습자가 보여 주어야 하는 성취 행동이 분명하게 드러나도록 하는 것이다. 이것은 곧 '수행 능력에 초점을 맞추는 진술 방식'이라 할 수 있다. 이러한 진술 방식은 내용과 행동의 두 가지 차원으로 구성된 목표를 바탕으로 교육과정을 체계화하고자 한 Tyler의 목표 중심 모형을 기반으로 한다. 목표 중심 모형 논의의 관심도 교육 내용의 분류 문제보다 행동의 세밀화에 집중되는데, 이때의 행동도 학습의 최종적인 단계에서 나타내야 할 학습자의 성취 결과이다.

한편 교육 내용을 진술하는 방식에는 내용에 초점을 두는 방식, 활동에 초점을 두는 방식도 있다. '내용에 초점을 맞추는 진술 방식'은 교사가 가르치고 학생이 알아야 한다고 기대되는 지식이나 기능을 중심으로 진술하는 것이다. 이는 Bruner를 중심으로 한 학문 중심 교육과정 관점을 바탕으로 한다. 교육과정의 구성과 개발 시 학문을 중심에 놓는 학문적 합리주의와 맥을 함께 하며, 각 교과에서 학생들이 알아야 하는 해당 학문의 일반적이고 핵심적인 아이디어, 즉 지식의 구조에 초점을 맞추어 진술하게 된다.

'활동에 초점을 맞추는 진술 방식'은 교실에서 일어나는 수업 활동 예시를 중심으로 진술하는 것이다. 이는 지식은 개인과 사회 문화적 환경과의 상호 작용을 통해 구성된다고 파악하는 구성주의나 학습자 중심의 교육, 경험을 통한 학습을 강조하는 Dewey의 진보주의 교육과 연결된다. 답을 제시하는 것이 아니라 답에 이르는 활동을 제시하는 것, 행동의 결과보다는 그것을 초래하는 활동의 과정을, 학문의 일반적인 아이디어보다 그러한 아이디어를

창안하는 활동을 강조하여 학생 스스로 지식이나 기능에 도달할 수 있도록 하는 것이다.

이상의 논의[7]를 정리하여 표로 제시하면 다음과 같다.

표 1. 교육 내용 진술 방식의 유형

유 형	내용 중심 진술	활동 중심 진술	수행 능력 중심 진술
진술 방식	학문적 지식과 기능 중심	수업 활동 중심	학습자가 보여주어야 할 성취 행동 중심
강조점	습득해야 할 지식과 기능	지식과 기능을 습득하기 위한 활동	습득한 지식과 기능을 적용한 과업 수행 능력
초점 단계	교과의 내용	수업	평가
초점 주체	교사	학생	학생
일반적인 제시형태	(내용)을 안다/이해한다.	(내용)을 (활동)한다	(과업)을 할 수 있다.
이론적 기반	Bruner	Dewey	Tyler

표 1에서 알 수 있듯이, 진술 방식은 진술 방식 그 자체로만 독립적으로 논의될 수 있는 문제가 아니다. 교육 내용을 무엇으로 볼 것인가, 교육 활동 중 어느 단계에 초점을 맞추며 어느 단계를 보다 효율적으로 처리할 것인가, 교육 활동 주체 중 누구에게 초점을 맞출 것인가 등의 의사결정과도 밀접한 관련을 맺는다.

한편 각각의 진술 방식은 나름의 장·단점을 지닌다. 내용 중심 진술은 학생들이 알아야 할 바를 명시하여 교육과정 이후의 문서 개발에 도움을 줄 수 있고, 지식들 간의 논리적 관련성을 명확히 할 수 있다. 하지만 학문적 안목을 강조하여 학문적 수준이 상대적으로 약한 교사가 교수·학습 과정을 스스로 조직하고 운영하는 데 어려움이 따를 수 있다.

활동 중심 진술은 학생의 자유로운 탐색과 실험을 강조하고 허용함으로써 자발적인 변화가 일어나도록 한다. 또한 교사 설명 위주의 수업에서 벗어

7 세 가지 진술 방식에 대한 논의는 허경철 외(1995), 백남진(2006), 이경화 외(2010) 등을 참조하였음.

나 학습자 중심의 수업을 유도할 수 있다. 하지만 활동을 통하여 무엇을 배워야 하는지가 간과되기 쉽다. 즉, 하라고 해서 매우 열심히 했는데도 무엇을 위해 했는지 왜 했는지 모르는 의함이나 공허함을 느끼게 될 수도 있다. 또한 교육과정 수준에서 수업에서의 활동까지 지시하게 됨으로써 교사의 수업에 대한 재량권을 침해할 소지가 있다.

수행 능력 중심 진술은 성취 행동을 구체적이고 조작적으로 제시하여 명료한 의사소통을 가능하게 한다. 또한 학습 후에 교육 목표에 상응하는 도달점에 이르렀는지 확인할 수 있어 평가와도 자연스럽게 연계되어 교육의 책무성을 강조할 수 있다. 하지만 교육의 과정에서 내용이 차지하는 위상을 약화시키고 평가를 의식한 탓에 평가 가능한 교육 내용만을 제시할 수 있다는 약점이 있다. 교수 학습 과정에서 일어나는 모든 결과를 객관적인 행동 용어로 기술하기는 어렵기 때문이다.

현재 우리나라의 교육과정은 위 세 가지 방식 중 수행 능력 중심 진술을 선택하였다. 각각의 장점 중 진술의 명확성과 평가의 효율성 가치를 중시한 것이라 할 수 있다. 수행 능력 중심 진술은 교육과정을 객관적인 이해와 측정이 가능하도록 체계화하는 데 있어서 그 어떤 대안보다도 유리하다(허경철 외, 1995)고 평가받는다. 이는 '교육 내용 진술의 명확성과 구체성을 담보하기 위해서 성취 기준을 도입하였다.(정혜승, 2007: 183)', '성취 기준은 교과별 평가 기준 설정의 근거가 된다는 점에서 교과 교육과정 질 관리에 기여할 수 있다.(이돈희 외, 1997: 41)'는 논의들로 구체화되어 나타났다.

하지만 2007 개정 국어과 교육과정이나 2011 개정 국어과 교육과정의 성취 기준들은 애초의 취지나 기대감에 충분히 부응하지 못하고 있다. 민용성 외(2010)의 2007 개정 국어과 교육과정의 적합성 정도에 대한 설문에 따르면, 성취 기준 표현의 명료성에 대한 질문에서 긍정적인 응답은 27.3%에 불과하였다. 현장 교사 101명을 대상으로 2011 개정 교육과정 내용 성취 기준의 현장 적합성을 조사한 남민우·최숙기(2012)도, 다섯 개 영역 중 듣기·말하기 영역 내용 성취 기준은 명료성이 낮다는 문제를 제기하며, 교육 내용

을 상대적으로 가장 구체적으로 제시하는 기제라 할 수 있는 내용 성취 기준 개발에서 진술이 명료하지 못하다는 것은 교과 교육의 완성에 큰 장애가 된다고 평가하였다.

이와 같은 지적이 계속되는 것은 성취 기준들이 애초의 취지대로 성취 기준형 진술답게 진술되지 못했다는 방증이다. 이에 본고에서는 2011 개정 교육과정의 내용 성취 기준을 대상으로 그 진술방식을 분류하여 특징을 분석해 보고, 어떠한 방식으로 진술하는 것이 보다 적절할지 고찰해 보고자 한다.

III. 국어과 '내용 성취 기준'의 진술 방식 분석

1. 분석 대상

본 연구의 분석 대상은 2011 개정 국어과 공통 교육과정의 듣기·말하기, 읽기, 쓰기 영역의 내용 성취 기준이다. 공통 교육과정 시기의 내용 성취 기준으로 제한한 까닭은 선택 교육과정의 성취 기준까지 포함할 경우 분석 대상의 수가 많아져 정치한 분석에 어려움이 있을 것으로 예상되었기 때문이다.

분석 대상이 되는 내용 성취 기준의 수는 다음 표 2와 같다.

표 2. 분석 대상 내용 성취 기준

	듣기·말하기	읽기	쓰기	합계
1-2 학년군	8(+1)	6	5	19(+1)
3-4 학년군	8(+3)	6	6	20(+3)
5-6 학년군	9(+4)	7(+1)	7(+1)	23(+6)
중1-3 학년군	12(+6)	11(+4)	10(+1)	33(+11)
합 계	37(+14)	30(+5)	28(+2)	95(+21)

2011 개정 국어과 공통 교육과정에 제시된 내용 성취 기준은 총 95개로, 초등학교급에서 62개, 중학교급에서 33개이다. 하지만 일부 성취 기준에는 2007 개정 교육과정에서 별개로 존재했던 두 개의 성취 기준을 대등하게 연결하여 두 개의 능력 특성이 제시되어 있었다. 이러한 경우는 하나의 성취 기준으로 처리하기에 어려움이 있어, 두 가지로 분리하여 처리하였다. 이로 인해 괄호로 처리된 수만큼 추가되었다. 결국 실질적인 분석 대상은 분리하여 처리한 21개까지 포함하여 총 116개이다.

2. 분석 방법

2011 개정 국어과 공통 교육과정의 116개 내용 성취 기준들의 진술 방식을 분석하기 위하여 내용 분석의 방법을 사용하였다. 각 내용 성취 기준의 진술 내용을 분석하여 그것의 진술 방식이 내용 중심·활동 중심·수행 능력 중심 진술 중 어느 것에 속하는 것인지 분류하고, 그 특징을 살폈다. 성취 기준의 진술 내용 자체만으로 그것이 어느 유형에 속하는지 분류하기 어려운 경우는 그것의 해설을 참조하였다. 특히 학습의 최종 단계에서 학습자가 보여 주어야 하는 성취 행동이 분명하게 드러나는 진술 방식을 취했다고 하는데, 실제로 그러한지 여부를 양적·질적 측면에서 살펴보고자 하였다.

한편 내용 성취 기준의 진술 방식을 분류한 결과에 대한 신뢰도를 확보하기 위하여, 그림 1과 같이 검토자와의 일치도 검증과 전문가의 타당도 검증을 실시하였다.

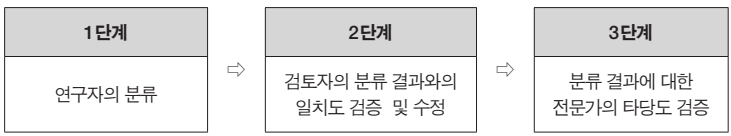

그림 1. 내용 성취 기준 분류 단계

우선 연구자가 분석 대상을 분류하였다. 그 후 3명의 검토자들을 선정하여 교육 내용 진술 방식에 대한 이해를 도모하고, 예시로 10개의 성취 기준을 제시하여 그것의 진술 방식을 분류해 보는 협의회를 가졌다. 이후 분석 대상 성취 기준 총 116개의 진술 방식을 분류해 보도록 의뢰하여, 그 결과를 연구자의 분석 결과와 어느 정도나 일치하는지 확인하였다. 검토자들은 교육 경력이 8년 이상이며, 국어교육학에 지속적으로 관심을 가지고 공부하는 국어 교사들이다.

표 3. 내용 성취 기준의 진술 방식에 대한 분류 검토자

구분	A 교사	B 교사	C 교사
교육 경력	8년	12년	24년
학력	박사과정 재학	박사과정 수료	박사과정 졸업

연구자와 A교사와의 분류 결과는 116개 중 105개가 일치하였고, B교사와는 108개가 일치하였으며, C교사와는 104개가 일치하였다. 연구자와 A·B·C 교사의 분류 결과가 모두 일치하는 성취 기준은 116개 중 97개로, 83.62%의 일치를 보였다. 분류자 간 일치도를 보다 객관적으로 검증하기 위해, SPSS for Windows 18.0 한글판을 사용하여 연구자·A교사·B교사·C교사 각각이 분류한 결과를 명목 척도로 처리하고 신뢰도를 분석한 결과는 Cronbach Alpha .968로 나타났다. 분류 결과가 상이한 19개의 성취 기준에 대해서는 상호 조율을 통해서 재분류를 한 후 그 진술 방식 유형을 확정지었다.

연구자와 검토자 간 협의를 통해 도출한 진술 방식 유형 분류 결과에 대해서는 교육과정 전문가에게 타당도 검증을 의뢰하였다. 각각의 분류 결과가 얼마나 타당한지를 5점 척도(1:전혀 타당하지 않음, 2:별로 타당하지 않음, 3:보통임, 4:타당함, 5:매우 타당함)로 평정하였는데, 타당성에 대한 평정 결과, 전체 평균 4.38의 타당도를 보였다. 5점 만점을 기준으로 할 때 87.6%의 타당도를 갖춘 것이라 할 수 있다.

분석 결과에 대해서는 양적 방법과 질적 방법을 병행하여 기술하였다. 각 성취 기준의 진술 방식을 유형화한 결과로서 유형별 빈도수와 비율을 제시하였고, 수치로 나타내기 어려운 진술 상의 특징은 실제 사례를 활용하여 기술하고 그 의미를 설명하였다.

3. 분석 기준

각 내용 성취 기준의 진술 방식에 대해서는 아래 기준을 바탕으로 분류하였다. 다만 각각의 기준이 단계적으로 명확하게 적용되지 않는 경우도 많아, 여러 가지 단서들을 종합적으로 고려하여 최종 판단하였다.

표 4. 내용 성취 기준의 진술 방식 분류 기준

기준			분류
범주	지식 범주	·····	내용 중심
	기능 · 태도 범주	·····	내용, 활동, 수행 능력 중심
서술 동사	인지 동사	·····	내용 중심
	행동 동사	·····	활동, 수행 능력 중심
도달점 단서	도달점에 대한 단서 제시 ×	·····	활동 중심
	도달점에 대한 단서 제시 ○	·····	수행 능력 중심
해설의 내용	활동에 대한 안내가 초점	·····	활동 중심
	수행 능력에 대한 해설이 초점	·····	수행 능력 중심

지식 범주에 속하는 내용 성취 기준은 내용 중심 진술에 가깝다. 기능이나 태도 범주에 속하는 내용 성취 기준은 내용 중심 진술일 수도 있으며, 활동 중심 진술일 수도 있고, 수행 능력 중심 진술일 수도 있다.

서술어가 인지 동사인 경우는 내용 중심 진술에 가까우나, 행동 동사인

경우는 활동 중심 진술이나 수행 능력 중심 진술에 가깝다. 표면적으로 보기에 활동 중심 진술과 수행 능력 중심 진술은 모두 행동 동사를 서술어로 취하고 있으므로 쉽게 구별하기 어렵다. 하지만 활동은 지식과 기능을 습득하기 위한 과정에서 행하는 것이며, 수행은 지식과 기능을 이미 습득했음을 드러내 보이며 행하는 것이다. 그래서 활동 중심 진술에서는 그 활동을 통해 달성하고자 하는 기능 및 태도 등의 능력이 별도로 존재할 수 있으나, 수행 능력 중심 진술에서는 습득한 지식과 기능을 적용한 과업을 일정 수준 이상으로 수행할 수 있는지를 강조한다.

행동 동사 진술문이면서 성취 행동의 수행 수준에 대한 도달점 단서가 제시될 때는 수행 능력 중심 진술에 가깝다.[8] 이때 도달점 단서란 성취 행동을 어느 수준으로까지 수행할 수 있어야 하는지에 대한 정보로, 그것이 추상적이거나 지엽적으로나마 제시되어 있는 경우까지를 포함하였다.

또한 해설의 내용이 수업에서의 활동을 예시하거나 활동 안내에 초점이 맞추어졌는지, 궁극적으로 할 수 있어야 하는 성취 행동이나 능력의 필요성, 의의 등에 대한 설명에 초점이 맞추어졌는지도 고려하였다.

---

8 활동 중심 진술은 'A' 기능을 습득하기 위해서 'B' 활동을 하도록 하는 것이다. 그런데 국어과의 경우는 'B' 활동을 통해 습득하고자 하는 'A' 기능이 별도로 존재하는 것이 아니라, 'B' 자체가 곧바로 기능이나 능력인 경우가 있다. 예를 들어 '토론을 한다.'의 경우 토론이라는 듣기·말하기 수업의 활동을 지시하면서, 이를 통해 토론을 수행할 수 있는 능력의 습득도 요구하고 있다. 그렇다고 하여 이와 유사한 모든 것을 수행 능력 중심 진술로 보기는 어렵다. 수행 능력 중심 진술은 일정한 수업이 일어난 후 학습의 최종 단계에서 학습자가 보여 주어야 하는 성취 능력의 특성을 핵심으로 하는데, 토론 수업을 받지 않은 학습자가 토론과 유사한 소통 행위를 보이는 것은 교육의 결과로서 얻어진 능력이라 할 수 없기 때문이다. 이에 수업을 받고 난 후 학습자가 보여주어야 하는 행동의 수준이나 도달점이 드러나 있는 것과 그 행동의 수준이 드러나지 않은 것을 구분하고자 하는 것이다.

4. 분석 결과

2011 개정 국어과 공통 교육과정의 듣기·말하기, 읽기, 쓰기 영역의 성취 기준 116개의 진술 방식을 분석한 결과는 다음의 표 5와 같다.

표 5. 성취 기준의 진술 방식 분류 결과

구분	내용 중심 진술	활동 중심 진술	수행 능력 중심 진술	합계
빈도 (개)	17	38	61	116
비율 (%)	14.65	32.76	52.59	100

116개의 내용 성취 기준 중 61개에 해당하는 52.59%의 성취 기준이 수행 능력 중심 진술 방식을 취하고 있었다. 성취 기준형 진술을 표방한 만큼, 많은 수의 성취 기준은 학습자가 보여 주어야 하는 성취 행동을 중심으로 진술되어 있었다. 한편, 활동 중심 진술과 내용 중심 진술도 각각 38개, 17개가 집계되어 적지 않게 나타났다. 전체 중 47.41%가 활동 중심 진술 및 내용 중심 진술 방식을 취하고 있어, 성취 기준형 진술을 도입한 애초의 취지를 충분히 구현한 상황이라고 보기는 어렵다.

내용 성취 기준의 진술 유형별로 예를 들며, 각각의 특징과 문제를 제시하면 다음과 같다. 먼저, 내용 중심의 진술 방식을 취하고 있는 성취 기준을 살핀다.

중1-3학년군의 듣기·말하기 영역의 내용 성취 기준 중 하나는 '(10) 화법의 다양성을 이해하고, 서로 다른 집단 간의 소통의 중요성을 안다.'이다. 해당 성취 기준은 '이해한다/안다'는 인지 동사를 서술어로 취하고 있으며, 실제 화법의 수행과는 별개로 화법의 본질적 성격으로 지식 범주에 포함되는 내용을 핵심으로 한다는 점에서 내용 중심 진술이라 할 수 있다.

교육과정 진술의 전체적인 기조가 수행 능력 중심 진술, 즉 성취 기준형 진술이므로 지식 범주의 내용도 '행동 동사(설명한다, 말한다, 발표한다 등)'

로 표현해야 한다고 할 수도 있을 것이다. 하지만 지식 범주에 속하는 본질적이고 형식적인 지식을 이해하고 아는 것까지 가시적으로 확인 가능한 행동으로 진술하게 하는 것이 성취 기준형 진술의 목적은 아닐 것이다. 진술 방식에 대해 논의하는 까닭은 각각의 교육 내용을 보다 효과적으로 제시하는 데 목적이 있으므로, 교육 내용 각각의 고유한 성격을 무시하면서까지 진술 방식을 일원화할 것을 강요하는 것은 적절하지 못하다. 즉, 지식 범주의 교육 내용은 그것의 성격을 잘 드러낼 수 있는 내용 중심 진술 방식을 취하는 것이 불가피하다고 할 수 있다.

하지만 내용 중심 진술 방식을 취하더라도 하나의 성취 기준으로서 전달하고자 하는 바를 명료하게 전달할 수는 있어야 한다. 그럼에도 불구하고 그러하지 못한 경우가 있어, 내용 중심 진술은 성취 기준으로서 역할을 하기에는 부족함이 있다는 비판을 받게 되는 것이다.

예컨대, 중1-3학년군의 듣기·말하기 영역의 내용 성취 기준 (12)는 '전통적 듣기·말하기 문화를 이해하고, 오늘날의 듣기·말하기 문화를 성찰한다.'이다. 성취 기준 (12)는 두 가지로 나눌 수 있다. 그중 선행절에 해당하는 '전통적 듣기·말하기 문화를 이해한다.'는 내용 중심으로 진술되어 있다. 하지만 그 내용이 무엇인지 분명하지 못하다. 노은희(2012: 22)에서도 '전통적 듣기·말하기 문화'가 무엇인지가 분명하지 않아 진술 명료성이 낮다고 하였다. 이러한 문제가 야기되는 원인 중 하나는 내용이 주제명으로 제시되고 있다는 데 있다. 주제명의 제시는 명사구를 통해 내용을 간결하게 제시할 수 있는 이점이 있지만, 주제명이 함의하는 바가 무엇인지 충분하고도 정확하게 설명해 주지 못하는 한계가 있다. 만약 성취 기준의 진술을 간결하게 하기 위해서 주제명 제시 방식을 취했더라도 해설에서 그것의 의미를 설명해 주었더라면, 문제가 제기되지는 않을 것이다. 하지만 주제명으로 제시된 성취 기준이 의미하는 바가 무엇인지 해설에서 설명을 제공하는 경우가 거의 없어 명료성이 떨어진다.

5-6학년군의 듣기·말하기 성취 기준 '(2) 면담의 방법을 안다.', '(5) 토

론의 방법과 절차를 안다.', 쓰기 성취 기준 '(1) 쓰기의 과정을 이해한다.'의 경우는 어느 정도의 폭과 깊이까지 이해해야 하는지에 대한 구체적인 기준이 없다. 5-6학년군 학습자가 면담이나 토론의 모든 방법과 절차를 알고 있어야 하는 것은 아닐 것이다. 초등학교 5-6학년이 알고 있어야 할 면담 방법과 중학생이 알고 있어야 할 면담 방법은 그 수준과 정도에서 차이가 존재할 텐데, 그 도달점에 대한 단서가 제공되지 않은 것이다. 만약 이 성취 기준들이 학년을 거듭하며 반복되었다면, 학년군별 성취 수준을 대략적으로나마 가늠할 수 있었을 것이다.[9] 하지만 현재는 공통 교육과정 중 단 한번만 제시되고 있어 해당 학년에서 요구되는 이해의 폭과 깊이가 어느 정도까지인지 가늠하기 어렵다. 결국 관련 지식에 대한 무리한 학습을 조장할 우려도 배제할 수는 없다.

활동 중심 진술 방식을 취하고 있는 내용 성취 기준의 특징은 다음과 같다. 활동 중심 진술에 해당하는 성취 기준의 예로는 1-2학년군 듣기·말하기 영역의 '(6) 여러 가지 말놀이에 즐겨 참여한다.'를 제시할 수 있다. 말놀이 활동을 하는 것 자체가 교육 내용으로 제시되어 있는데, 해당 성취 기준이 궁극적으로 의도하는 바는 말놀이 활동을 하는 것 그 자체가 아니다. 해당 내용 성취 기준의 해설을 참고하면, 이것의 궁극적 목표는 말을 주고받는 것에 대한 재미를 바탕으로 말하기에 대한 긍정적인 태도를 형성하는 데 있다. 그럼에도 불구하고 해당 성취 기준은 말놀이 활동을 하기만 하면 되는 것처럼 진술되어 있어 의도한 바를 충분히 전달하지 못하고 있다.

5-6학년군의 듣기·말하기 영역의 '(1) 뉴스를 듣고 자신의 의견을 말한다.'도 활동 중심 진술로 분류된다. 수업 시간 중에 뉴스를 듣고 자신의 의견을 말하는 활동을 내용 성취 기준으로 제시하고 있는데, 이것의 최종 도달점

9 동일한 담화 유형과 관계된 본질적 지식이나 절차적 지식을 다루는 내용 성취 기준이 고등학교 선택과목 교육과정에도 제시되고 있는데, 그 수준이 어떻게 변별되며 어떠한 위계 관계를 가지고 있는지에 대한 명확한 기준이 진술되어 있는 것은 아니다.

은 단순히 자신의 의견을 말하는 활동 자체가 아니다. 뉴스라는 매체의 특성을 알고, 정보를 비판적으로 이해하는 분별력을 키우는 것이 최종 도달점이다. 주어진 진술만으로는 학생들이 국어 수업을 통해서 도달해야 할 능력 특성이 무엇인지 구체적으로 전달하기 어렵다.

5-6학년군의 쓰기 영역의 '(7) 자신이 쓴 글을 내용과 표현을 중심으로 고쳐쓴다.'도 활동 중심 진술로 분류하였다. 작문에서 고쳐쓰기 능력은 다른 어떤 기능 못지않게 중요한 것으로, 해당 성취 기준은 고쳐쓰기 수행 능력을 중심으로 진술되었다고 볼 수 있다. 하지만 고쳐쓰기를 어떠한 방향으로 수행하는 것이 쓰기 수업을 듣고 난 후 학생들이 보여 주어야 하는 능력 특성인지에 대한 정보, 즉 도달점 단서가 제시되지 않아서, 수업에서 고쳐쓰기 활동을 하라고 안내하는 정도로만 이해될 수도 있다. 즉, 활동 이후에 최종적으로 갖추어야 할 능력 특성이 명징하게 드러나지 않아 교육과정이 의도한 바를 달성하지 못할 수 있다.

물론 국어과는 말하고 읽고 쓰는 활동 그 자체가 수행 능력을 보여 주는 것이라 할 수 있다. 하지만 단순히 말하고 읽고 쓰는 것은 국어를 모국어로 하는 사람이라면 누구나 기본적으로 할 수 있는 것이다. '보다 더', '잘', '효과적으로' 말하고 읽고 쓰는 능력을 위해 국어 수업을 받아야 하는 것이라면 활동 이후 갖추어야 할 '보다 더', '잘', '효과적'으로 수행할 수 있는 능력이 별도로 존재할 수 있을 것이며, 국어 수업 이후의 도달점으로서 성취 행동의 기준 및 수준이 있어야 할 것이다.

수행 능력 중심 진술 방식을 취하고 있는 성취 기준의 특징은 다음과 같다. 수행 능력 중심 진술의 사례로는 중1-3학년군의 쓰기 영역의 내용 성취 기준 '(2) 설명하고자 하는 대상이나 개념에 맞게 적절한 설명 방법을 사용하여 독자가 이해하기 쉽게 글을 쓴다.'를 제시할 수 있다. '설명하는 글쓰기' 활동을 바탕으로 하는 성취 기준이다. 하지만 단순히 설명하는 글을 쓰라는 활동 안내가 아니다. '설명하는 대상에 적절한 설명 방법을 사용하여', '독자가 이해하기 쉽게' 써야 한다는 기준을 제시하고 있다. 주어진 글쓰기 과업

을 어느 정도의 수준으로까지 수행할 수 있어야 하는지에 대한 정보가 포함되어 있어 학습자가 어느 정도의 수행을 보여 주어야 하는지 알 수 있고, 교사가 글쓰기를 지도할 때 어떤 점에 초점을 맞추어야 하는지 그 방향을 설정하는 데 도움을 줄 수 있다.

중1-3학년군의 말하기 영역의 내용 성취 기준 '(8) 목적과 상대에 따라 말하기 방식의 차이를 고려하며 대화를 나눈다.'도 수행 능력 중심 진술로 분류할 수 있다. 물론 해당 성취 기준에서 의도한 수준이 가시적으로 구체화되어 있는 것은 아니다. 그러나 단순히 대화 활동을 하라는 수업 활동 안내가 아니라, 다양한 요인이 대화 방식의 차이를 만든다는 것을 인식하고 상황과 목적에 맞게 효과적으로 대화할 수 있는 능력을 갖추도록 해야 한다는 것을 알려주고 있다.

하지만 수행 능력 중심 진술 방식을 취하고 있는 모든 내용 성취 기준들이 이와 같이 성취 기준이라는 이름에 걸맞게 과업 수행 능력의 수준에 대한 정보까지 구체적으로 제시하고 있는 것은 아니다. 예를 들어, '효과적으로 면담한다, 효과적으로 발표한다, 견문과 감상이 잘 드러나게 글을 쓴다.'와 같은 성취 기준들은 면담하기, 발표하기, 기행문 쓰기 과업을 수행하되, '효과적'이거나 '잘 드러나게' 수행할 수 있기를 기대한다. 부사어를 활용하여 수행의 수준을 드러내고는 있다. 그러나 그 의미가 추상적이라 구체적으로 어느 정도의 수준까지 수행하는 것, 어떻게 수행하는 것이 효과적으로 수행한 것이며 효과적이지 못하게 수행한 것인지 판단하기 어렵다.

한편 내용 성취 기준의 진술 방식을 분류한 결과를 학년군별로 정리하면 다음과 같다.

표 6. 학년군에 따른 내용 성취 기준의 진술 방식 분류 결과

구분		내용 중심 진술	활동 중심 진술	수행 능력 중심 진술	합계
1-2 학년군	빈도(개)	1	8	11	20
	비율(%)	5.00	40.00	55.00	100

3-4 학년군	빈도(개)	2	6	15	23
	비율(%)	8.69	26.08	65.21	100
5-6 학년군	빈도(개)	6	7	16	29
	비율(%)	20.68	24.13	55.17	100
중1-3 학년군	빈도(개)	8	17	19	44
	비율(%)	18.18	38.63	43.18	100
합계	빈도(개)	17	38	61	116
	비율(%)	14.65	32.75	52.58	100

각 학년군별로 내용 중심 진술 방식이 차지하는 비율은 5.00%~ 20.69%로 다양하게 나타났다. 이는 지식 범주에 속하는 교육 내용이 각 학년군별로 얼마나 존재하는지에 따라 달라진 것이다. 지식 범주에 속하는 내용 성취 기준을 제외한 나머지는 실제 범주를 고려한 기능 범주에 속하는 내용 성취 기준들이다.[10]

기능 범주의 성취 기준들은 비교적 수행 능력 중심 진술로 구체화되었으나, 1-2학년군과 중1-3학년군은 활동 중심 진술의 비율이 다른 학년군에 비해 높게 나타났다. 1-2학년군의 내용 성취 기준 중 활동 중심 진술 형태를 취하는 것은 전체 중 40%를 차지하였다. 1-2학년군의 경우 수업의 중점이 특정한 국어 능력을 갖추게 하는 데 있다기보다 다양한 활동을 통해서 국어 생활에 즐겁게 참여하게 하는 데 있어, 다양한 활동이 내용 성취 기준으로 제시되었음이 감안되어야 할 것이다.

그렇다면 중1-3학년군의 내용 성취 기준에서 활동 중심 진술의 비율이 높은 것에 주목해야 한다. 중1-3학년군의 경우 활동 중심 진술이 차지하는 비중이 38.63%, 수행 능력 중심 진술이 차지하는 비중이 43.18%로, 4.55% 포인트 밖에 차이가 나지 않았다. 이는 다른 학년군에 비해 활동 중심으로

10 2011 개정 교육과정에서 태도 범주가 존재하고는 있지만, 실제 태도 범주에 포함될 만한 내용 성취 기준이 많지 않다.

진술된 성취 기준이 차지하는 비중이 높음을 보여 준다.[11] 학년이 올라감에 따라 학습자의 발달이 세분화·정교화된다는 점을 고려하여 국어 능력에 대한 진술도 보다 정치해질 필요가 있다.

내용 성취 기준의 진술 방식 분류 결과를 영역별로 정리하면 다음과 같다.

표 7. 영역에 따른 내용 성취 기준의 진술 방식 분류 결과

구분		내용 중심 진술	활동 중심 진술	수행 능력 중심 진술	합계
듣기·말하기	빈도(개)	12	19	20	51
	비율(%)	23.52	37.25	39.21	100
읽기	빈도(개)	3	11	21	35
	비율(%)	8.57	31.42	60.00	100
쓰기	빈도(개)	2	8	20	30
	비율(%)	6.66	26.66	66.66	100
합계	빈도(개)	17	38	61	116
	비율(%)	14.65	32.75	52.58	100

각 영역별로 살펴보면, 내용 중심 진술은 듣기·말하기 영역에서 가장 많이 나타났다. 2007 개정 교육과정에서 개별적으로 존재했던 성취 기준들을 2011 개정 교육과정에서 하나의 성취 기준으로 대등하게 합친 경우는 두 개로 분리하여 분석하였는데, 듣기·말하기 영역에서 별도로 분리되는 지식 범주 성취 기준이 많았기 때문이다.

---

11 남민우·최숙기(2012)에 따르면 내용 성취 기준 진술의 명료성 분석 결과 중1-3학년군의 진술 명료성이 제일 낮게 나타났다고 하는데, 본고의 분석 결과에 따르면 중1-3학년군은 활동 중심 진술이 차지하는 비중이 가장 높은 학년군이다. 이 점에서 둘 간의 상관관계를 간접적으로나마 추측해 볼 수도 있다. 물론 본고에서 활동 중심 진술과 진술의 명료성에 대한 상관관계를 직접 논의하는 것은 어렵다. 다만 사례로 제시된 진술 명료성이 낮은 성취 기준 중에는 활동 중심 진술이 다수를 차지하고 있었던 점이 고려될 수는 있을 것이다. 즉 활동 중심 진술은 성취 기준으로 기능하기에 필요로 하는 정보를 충분하고도 명료하게 제공하지 못한다는 점에서 진술 명료성이 떨어져, 활동 중심 진술 방식을 취한 내용 성취 기준이 많은 학년군의 진술 명료성이 낮게 나타난 것일 수 있다.

내용 중심 진술을 제외한 상태에서 활동 중심 진술과 수행 능력 중심 진술이 차지하는 비율을 살펴보면, 읽기에서는 34%(11/32) : 66%(21/32)이고, 쓰기에서는 29%(8/28) : 71%(20/28)로, 수행 능력 중심 진술이 차지하는 비율이 두 배 정도 높다. 하지만 듣기·말하기 영역은 49%(19/39) : 51%(20/39)로 다른 영역에 비해 활동 중심 진술이 차지하는 비중이 수행 능력 중심 진술이 차지하는 비율과 비슷할 정도로 높게 나타나서,[12] 그 진술들을 가다듬는 작업이 요구되었다.

요컨대, 2011 개정 국어과 공통 교육과정은 수행 능력 중심의 성취 기준형 진술 방식을 표방하고 있으나, 내용 중심 진술, 활동 중심 진술, 수행 능력 중심 진술이 두루 섞여 나타나고 있었다. 지식 범주의 내용 성취 기준들은 내용 중심 진술 방식을 취하고 있었다. 지식 범주 교육 내용의 성격을 고려할 때 불가피한 선택으로 볼 수 있겠지만, 그 내용이 주제명으로 진술되어 모호한 경우가 많고, 학생들이 알아야 한다고 기대되는 정도가 어느 수준까지인지를 가늠하기 어려워 성취 기준으로서의 명료성이 떨어지는 한계가 있었다. 기능 범주의 내용 성취 기준들은 활동 중심 진술 방식과 수행 능력 중심 진술 방식을 취하고 있었다. 기능 범주에 포함되는 내용 성취 기준을 대상으로 할 때, 활동 중심 진술 방식과 수행 능력 중심 진술이 차지하는 비율은 대략 4 : 6 정도이다. 수행 능력 중심 진술이 차지하는 비중이 상대적으로 높다고는 할 수 있다. 하지만 수행 능력 중심 진술 방식을 취하고 있다 하더라도 수행의 수준에 대한 도달점이 추상적으로 진술된 경우가 많아 교육과정이 의도하고 있는 바를 명료하게 전달하는 데는 한계가 있었다. 활동 중심 진술도 적지 않았는데, 이는 해당 활동을 통해서 달성해야 할 능력 특성이 명확하게 제시되지 못하는 문제가 있었다. 이러한 진술의 비일관성과 모호

12 이에 대해서도 남민우·최숙기(2012)의 진술 명료성 분석 결과와의 관계를 추정해 볼 수 있다. 진술 명료성 정도를 영역별로 살피면 듣기·말하기 영역이 가장 낮은 평점을 받았다. 즉 성취 기준으로 역할을 충실히 하기 위해서는 성취 행동에 대한 정보를 명확하게 제공하는 것이 중요한데, 활동 중심 진술은 그 역할을 수행하기에 역부족이라고 볼 수도 있다.

성은 내용 성취 기준에 대한 이해를 저해하는 요인으로 작용하게 된다.

IV. 국어과 '내용 성취 기준' 진술 방식의 지향

교육과정 문서의 독자는 교사, 학부모, 장학사, 교과서 개발자, 교육학 연구자 등 매우 다양하다. 독자가 다양하다는 것은 텍스트에 대한 이해 방식과 이해 수준이 다양할 수밖에 없음을 전제한다. 따라서 교육과정은 그 의미의 내포와 외연이 무엇인지 오해 없이 전달될 수 있어야 한다. 또한 다수의 대중을 대상으로 하는 공식적 문서라는 점에서 보다 책임 있고 명료한 진술이 요구된다. 이에 제7차 또는 2007 개정 교육과정에서부터 교수 학습 및 평가에 필요한 지침과 기준을 구체적으로 규정하고 명료하게 제시하고자 교육 내용을 성취 기준이라 명명하고 성취 기준형 진술 방식을 적극 도입하였던 것이다.

그럼에도 불구하고 한쪽에서는 아무리 성취 기준형 진술을 선택하여 의사소통의 혼란을 제거하고자 하더라도, 표현상의 기법 이상으로 근본적 차원에서 제기되는 해석상의 문제까지 불식시킬 수는 없다고 한계를 지적할 수 있다. 그러나 이러한 문제는 어떠한 방식으로 진술되든 제기될 수밖에 없는 문제이다. 이는 모든 텍스트가 가지고 있는 숙명적 한계이다. 그렇다면 차선책으로 의사소통의 혼란을 최대한 적게 초래하는 방식을 택할 수밖에 없다. 또한 학교교육의 문제는 평가를 고려할 수밖에 없다.[13] 이러한 현실적인 이유까지 두루 감안할 때 메시지를 명확하게 전달하면서도 평가를 위한 처

13 현재와 같은 대규모의 학교 체제가 존재하는 한 그 안에서 이루어지는 일련의 교육 행위를 효율적으로 계획하고 시행하고 평가하기 위해서는 어떤 형태로든지 교육에서 추구하는 이상적인 상태를 명확하게 제시하려는 노력이 있어야 한다(허경철, 1995: 17).

방의 성격을 띠는 성취 기준형 진술이 주어진 선택지 안에서 최선의 답이 될 수밖에 없었던 것이라 추측된다.

국어 교과의 입장에서도 성취 기준형 진술, 즉 국어 수업을 통하여 도달해야 할 능력에 기반한 수행 능력 중심 진술이 국어 능력의 신장이라는 목표를 달성하는 데 유리하다고 판단된다.[14] 국어 교육의 핵심적 목표인 담화와 글을 수용하고 생산하는 능력은 개별적인 지식이나 기능을 습득한다고 해서 저절로 신장되는 것이 아니다. 지식이나 기능을 머릿속으로 알고 있는 것보다 알고 있는 기능을 활용할 수 있는 것이 중요하고, 개별적인 기능을 활용하는 것보다 기능을 통합하여 실제 담화와 글을 수용하고 생산하는 의사소통을 수행할 수 있는 능력을 발휘하는 것이 중요하다. 그러므로 '(내용)을 안다/이해한다.'는 내용 중심 진술보다 '(활동)을 한다' 또는 '(과업)을 수행할 수 있다'는 진술이 적절할 것이다.

다만 국어 교육의 목표는 담화와 글을 단순히 수용하고 생산하는 것이 아니라, 정확하고 비판적으로 수용하고 효과적이고 창의적으로 생산하는 능력을 갖추게 하는 데 있다. 이를 위해서는 과연 국어 교육을 받은 학습자라면 어느 정도의 수준까지 수용과 생산 활동을 수행할 수 있어야 하는지에 대한 기준을 제시하여 학생들의 능력 신장을 유도하는 것이 필요하다. 그렇다면 결국 단순히 수업 활동의 예시적 성격을 띠는 활동 중심 진술로 교육 내용을 제시하기보다 수행 능력 중심의 성취 기준형 진술 방식으로 교육 내용을 진술하는 것이 적절하다고 판단된다. 이때 비로소 교육 내용을 성취 기준으로 명명하게 된 애초의 취지도 구현할 수 있게 된다.[15]

---

14 각 교과에서 다루어야 할 교육 내용을 어떤 방식으로 진술해야 할 것인가는 신중하게 접근해야 할 문제이다. 교과의 기본 명제들이 무엇인지에 대한 전문적인 식견을 갖추는 것은 물론이고, 교과 교육의 목적을 이해하고, 각 교과의 기본 명제들을 학습자의 발달 수준에 적절하게 제시할 줄 아는 다수의 교과 전문가들의 합의 하에 판단될 문제이기 때문이다. 다만 본고는 개인 연구자의 입장을 바탕으로 논의를 전개한다.

15 정혜승(2007: 202)도 우리나라에서는 수행 기준이 아닌 내용 기준으로서의 기준 개념 도입은 새로운 의미가 없다고 보았다.

한편 최근 교육 동향과 관련해서도 수행 능력 중심의 진술 방식에 대한 관심을 가져볼 만하다. OECD를 중심으로 한 국제 사회에서는 핵심 역량 중심의 교육이 중요한 이슈로 부상하고 있는데, 우리나라에서도 핵심 역량에 대한 준거를 설정하고 세부 역량을 추출하기 위해 노력하고 있다(최상덕 외, 2012: 171). 나아가 세부 역량들을 교과와 연결짓기 위한 노력도 이어지고 있다. 핵심 역량은 미래 사회가 요구하는 인재상으로 성장하기 위해 학생이 갖추어야 할 능력인바, 핵심 역량과 교과 내용을 연계하는 데에도 학생들이 습득한 지식과 기능을 적용하여 무엇을 해 낼 수 있는 능력 특성, 즉 수행 능력을 중심으로 진술하는 것이 유리할 것이다.

하지만 2011 개정 국어과 공통 교육과정의 내용 성취 기준들을 분석한 결과는 내용 중심 진술·활동 중심 진술·수행 능력 중심 진술이 섞여 있는 상태였으며, 수행 능력 중심 진술을 취하고 있는 내용 성취 기준들이라 하더라도 그 진술이 명료하지 못한 한계를 드러내고 있었다.[16]

이에 본고는 교육과정 성취 기준은 의사소통의 명확성, 교수·학습과 평가의 정합성을 제고할 수 있는 수행 능력 중심 진술 방식을 취하되, 보다 명료화 되어야 한다는 맥락에서,[17] 차후 교육과정의 내용 성취 기준을 개정하게

16 이는 현장 교육에서의 성취 기준의 활용 실태를 분석한 윤현진 외(2008)에 의해서도 뒷받침된다. 교육과정 성취 기준을 활용하지 않는 가장 큰 이유는 '수업이나 평가에 활용할 수 있을 만큼 충분히 구체적이지 못해서'라는 응답이 가장 많았다. 이에 활용도를 높이기 위해서는 '활용 방법이나 충분한 예시를 포함해야 한다(62.7%), 진술 방식이 좀더 구체적이고 상세해야 한다(12.8%)'라고 응답하였다. 이는 2007 개정 교육과정에 기반한 설문조사였던 것임을 감안할 때, 2007 개정 교육과정보다 그 진술이 더욱 대강화되어 있는 2011 개정 교육과정은 그 정도가 더할 것이라는 것을 예측할 수 있다.

17 교육과정은 교육과정 실행 주체 간의 정확하고 원활한 의사소통이 가능하도록 충분한 정보를 제공해야 한다는 의견과 가능하면 핵심적인 내용을 중심으로 간략하게 제시하고 이에 대한 해석은 교육과정 수요자에게 맡겨야 한다는 의견이 대립해 왔다(교육과학기술부, 2008: 14). 이에 2007 개정 교육과정은 교육과정 해설서를 통해서나마 정확한 해석과 적용이 가능하도록 충분한 정보를 제공하고자 한 반면, 2011 개정 교육과정은 해설서를 별도로 제작하지 않았으며 교육과정의 내용 성취 기준들도 대강화를 추구하여 제시하였다.

된다면 그 때 고려해야 할 진술상의 유의점으로 다음의 제안을 하고자 한다.

첫째, 내용 중심 진술이 불가피한 경우는 구체성과 명료성을 제고하고, 막연한 주제명 진술은 지양한다. 국어 활동과 관련된 형식적 · 본질적 · 명제적 지식은 학생들이 알아야 할 것으로서, 내용 중심 진술이 적합하다고 할 수 있다. 다만 주제명만을 제시하여 간결성을 추구하기보다 주제명의 함의가 무엇인지 풀어서 진술함으로써 명료성을 확보할 수 있어야 할 것이다. 예를 들어 '쓰기의 과정을 이해한다.'는 내용 성취 기준의 경우, 우선 해당 학년군에서 알아야 하는 수준과 정도를 어떻게 정하느냐에 따라 명제 내용이 달라질 수는 있겠지만, '쓰기는 계획하기, 내용 생성하기, 내용 조직하기, 표현하기, 고쳐쓰기의 과정에 따라 진행됨을 이해한다.'의 방식으로 진술하는 것이다. 교육과정에서 내용 기준을 제시하고 있는 영국과 미국의 경우 주제명 진술보다 명제 진술을 통해 교육 내용의 구체성과 명료성을 확보하고 있다는 점을 참고할 필요가 있다(황규호, 1997; 백남진, 2006).

둘째, 활동 중심 진술 방식을 취하는 내용 성취 기준들은 수행 능력 중심으로 재진술한다. 활동 중심 진술은 현장 교사의 수업 활동 구상에 대한 고민을 덜어 줄 수 있다. 하지만 수업 활동은 교사가 학생들의 특수성을 고려하고 교과 전문성을 발휘하여 선택할 문제로, 교사와 학생의 자율권과 결정권이 존중되어야 할 영역이다. 특히 국어과 교육과정에서는 활동을 수행하는 것 자체가 관련 능력을 갖추게 하는 것으로 이해될 수 있는데, 활동을 통해서 진일보한 능력을 갖추게 하는 것이 국어 수업의 역할이라는 점에서 도달점에서의 성취 행동 정도가 명시되지 않는 활동 중심 진술은 재고할 필요가 있다. 예를 들어 '뉴스를 듣고 자신의 의견을 말한다.'는 내용 성취 기준의 경우, '다양한 매체를 통해 전달되는 정보가 정확하고 객관적인지 비판적

결국 2011 개정 교육과정은 친절함의 상실로 인한 소통의 어려움이 다시 문제시되고 있다. 특히 성취 기준 수를 감축하기 위하여 다수의 성취 기준들을 하나로 통합하는 과정에서 보다 추상화되고 모호해진 경우도 있어 해석상의 오류가 야기될 가능성도 제기되고 있다.

으로 수용한다.'로 수정할 수 있겠다.

셋째, 수행 능력 중심 진술은 현재보다 구체화되어야 한다. 일례로 '매체를 활용하여 효과적으로 발표한다.'는 내용 성취 기준은 '발표의 목적과 주제에 적합한 매체를 선택하고 매체의 특성을 고려하여 발표한다.'로 수정할 수 있다. 전자의 경우 '효과적'의 함의가 무엇인지, 발표 활동을 하는 수업을 통해서 달성해야 할 능력이 어떠한 것인지 모호하다. 하지만 후자의 방향으로 수정할 경우 매체를 활용한 발표를 지도할 때 고려해야 할 점이 무엇이며, 그 능력 수준을 가늠하는 데는 어떤 요소가 고려되어야 하는지 구체적 정보를 제공할 수 있다.

물론 교육과정의 성취 기준을 보다 구체화한 기준이 별도로 존재한다면 이러한 문제는 해결될 수 있다. 다행히 제7차 교육과정부터 학교 현장의 교수 학습 및 평가 활동 안내 지침으로 활용하기 위한 별도의 '성취 기준과 평가 기준' 자료가 개발되어 왔다. 2011 개정 교육과정에 따른 것 또한 2012년 8월에 개발 완료되었다. 그러나 윤현진 외(2008: 107)에 따르면, 현장 교사들에게 교육과정의 성취 기준은 잘 알려져 있으나, '성취 기준과 평가 기준' 자료는 그에 비해 덜 알려져 있으며 활용도도 낮은 편이었다. 또한 '성취 기준과 평가 기준' 자료를 활용하더라도 그 용도는 수업 목표를 설정하거나 지도해야 할 내용의 수준과 범위를 파악할 때 활용하는 것으로 나타났다.

이 자료가 교육과정의 보완재 역할을 하기도 하지만 교육과정의 성취 기준과 그 역할이 중복되고 있어, 결국은 동일한 목적의 작업을 이중으로 한 것이 된다. 또한 성취 기준과 평가 기준 자료를 별도로 마련한다는 것은 교육과정의 성취 기준이 불완전하다는 방증일 수도 있다. 그러므로 교육과정 문서 자체에서 보다 명확한 기준을 제공하여 불필요한 중복 작업을 막고, 교육과정 성취 기준의 활용도를 높이는 것이 효율적일 것이다.

강대현(2010) 역시 우리나라는 성취 기준이 범람하고[18] 있는데도 제대

18 교육과정 문서상의 성취 기준, 학교 현장의 교수 학습 및 평가 활동 안내 지침으로서의 성

로 활용하지 않아 사장되고 있다고 지적하였다. 각각의 성취 기준이 각각의 단편적인 기능을 수행한 후 사장되는 현상이 반복되면서, 교육과정·교수 학습·평가의 연계성이 떨어지고, 성취도 평가의 결과가 교육과정이나 교수 학습에 반영되지 못한다는 것이다. 그러므로 교육과정 문서 개발 단계에서부터 학교 현장의 교수 학습 및 평가, 국가 수준의 학업성취도 평가를 염두에 두고 한 종류의 기준을 개발하되, 가급적 상세하고 명료하게 개발할 것을 강조하였다.

성취 기준은 교사가 교수 학습 방향을 설정하는 준거는 되지만, 모든 교사가 똑같이 적용해야 하는 절대적으로 유일무이한 기준이라고는 할 수 없다. 국가 차원의 교육 계획안이지만 관점에 따라 다양하게 해석할 수 있으며 교수 학습 방법과 평가도 다양하게 전개할 수 있어, 다양성을 제한할 가능성이 있는 상세화를 지양하려는 경향도 있다. 특히 시대적 흐름이 교육관의 차이, 교수 학습 상황의 다양성, 교육과정의 분권화, 교사의 자율성 등을 중시하고 있는 상황에서는 더욱 그러하다.

하지만 수업 활동을 다양하고 창의적으로 구성하기 위해서는 교육과정에서 목표로 하고 있는 학생들이 갖추어야 할 능력이 무엇이고 수행 수준이 어떠해야 하는지에 대한 정확한 이해가 전제되어야 한다. 오독으로 인한 개별 교사의 재량권 남용을 예방하기 위해서도 정독을 유도하는 장치가 필요하다. 이에 그 방향을 안내하는 지표가 될 수 있는 만큼으로는 그 진술이 구체화·명료화될 필요가 있다. 교육과정 문서의 성취 기준은 국어교육학 연구자들의 연구 대상이나 교과서 집필자의 안내 자료에만 머물러서는 안 되며 현장 교사가 활용할 수 있는 교수 학습 및 평가의 지침으로도 기능할 수 있어야 한다.

취 기준, 국가 수준 학업성취도 평가 내용으로서의 성취 기준이 각각 별개로 존재하고 있다.

V. 결론

교육과정 문서는 그 위력과 파급 효과가 막대한 만큼 오해 없이 전달될 수 있도록 명확하게 제시되어야 한다. 또한 교육과정을 바탕으로 일련의 교육 행위를 수행하고 난 뒤에는 그 결과에 대한 평가가 필수 불가결한 바, 그 장면에서 요구되는 객관적인 기준도 제시할 수 있어야 한다. 이에 교육 활동의 최종 단계에서 학생이 달성할 수 있어야 할 능력이나 특성으로서 성취 기준을 명료하고 구체적으로 제시하는 것은 교육과정의 전 과정을 체계적이고 효율적으로 운영하는 데 나름의 유용성과 장점을 지녔다고 할 수 있다.

특히 국어 교과에서는 개별적인 지식이나 기능을 알고 있는 것보다 습득한 지식과 기능을 통합하여 실제 담화와 글을 수용하고 생산하는 의사소통을 수행할 수 있는 능력을 신장하는 것이 중요하다. 이에 국어과는 학습의 최종 단계에서 학생들이 보여 주어야 할 수행 능력의 특성을 구체적으로 제시하는 성취 기준을 활용하는 것이 유리하다.

하지만 실제 교육과정의 내용 성취 기준들은 성취 기준으로서의 역할을 수행하기에 그 진술 방식에 부족함이 있다. 교육과정에 대한 의사소통의 혼란을 최소화하고 교사의 교수 학습 및 평가의 지침으로 활용하기 위해서, 내용 성취 기준은 성취 행동, 즉 수행 능력을 중심으로 진술되어야 하며 명료화되어야 하는데, 2011 개정 국어과 공통 교육과정의 내용 성취 기준은 그러하지 못한 경우가 많았기 때문이다. 학생들이 성취해야 할 능력 특성이나 수준을 명료하게 규정하지 못하여 모호한 기준으로 남을 가능성이 높은 내용 중심 진술, 활동 중심 진술도 포함되어 있었다. 수행 능력 중심 진술이라 하더라도 교육과정이 요구하는 성취 행동의 수준이 막연하게 제시된 경우도 다수 확인되었다.

성취 기준은 단순히 필수 내용을 규정하거나 활동을 제시하는 선에 그치기보다, 성취해야 할 능력의 특성을 명료하게 제시하여 교사가 교수 학습

의 구체적인 방향을 설정하는 데 도움을 줄 필요가 있다. 뿐만 아니라 그것을 어떤 수준에서 성취해야 하는지 평가의 준거나 척도를 마련하는 데 시사를 제공할 필요도 있다. 이러한 요구에 부응할 때 교육과정 문서에서 말하고 있는 성취 기준의 의미에 부합할 수 있고, 성취 기준을 도입한 취지를 구현할 수 있을 것이다. 또한 이러한 요구에 부응할 때 현장 교사가 읽고 싶은 교육과정을 만들 수 있다. 추상적이고 당위론적 진술이 가득한 읽고 싶은 않은 문서가 아니라, 참고할 만한 문서가 되어 현장 교사의 교육과정에 대한 인식과 관심 수준을 제고할 수 있다.

* 본 논문은 2013. 2. 26. 투고되었으며, 2013. 3. 5. 심사가 시작되어 2013. 3. 30. 심사가 종료되었음.

참고문헌

교육과학기술부(2008),『고등학교 교육과정 해설 2 – 국어』.

교육과학기술부(2011),『국어과 교육과정』.

강대현(2010),「사회과 성취 기준 개발 논의와 결과에 대한 반성」,『시민교육연구』42(1), 1~24, 한국사회과교육학회.

김국현(2009),「성취 기준 개념 혼란과 도덕과 성취 기준 및 평가 기준의 설정 원리와 방법」,『교육과정평가연구』, 12(3), 125~151, 한국교육과정평가원.

김정호(2005),「사회과 교육과정 개정의 쟁점과 영역별 대안」,『국가 수준 교육과정 무엇을 어떻게 개정할 것인가?』143~175, 한국교육과정평가원.

남민우 · 최숙기(2012),「2009 개정 국어과 교육과정 '내용 성취 기준'의 적합성 조사 연구」, 국어교육 137, 한국어교육학회, 327~351.

민용성 외(2010),『초 · 중등학교 교과 교육 내용의 적합성 제고 방안』, 한국교육과정평가원.

민현식 외(2011),「2011 국어과 교육과정 개정을 위한 시안 개발 연구」, 교육과학기술부.

박순경(1997),『제7차 교과 교육과정개발의 쟁점: 제7차 교과 교육과정지침 상세화 워크숍 자료집』, 교육부 · 한국교육개발원.

백남진(2006),『교육과정 문서에서의 교육내용 제시 방식 분석 – 한국 · 미국 과학 교육과정 내용 진술문을 중심으로 – 』, 이화여자대학교 박사 논문.

성열관 · 백병부 · 윤선인(2008),「성취 기준의 차용 및 변용」,『교육과정연구』, 26(3), 1~22, 한국교육과정학회.

윤현진 외(2008),『교육과정에서의 성취 기준 연구』, 한국교육과정평가원.

이경화 · 이향근(2010),「국어과 교육과정 성취 기준 진술 방식의 비판적 검토」,『학습자중심교과교육연구』10(3), 287~311, 학습자중심교과교육학회.

이남호 · 조혜숙 · 남궁민(2012),「국어과 교육과정의 성취 기준에 대한 비판적 연구 – 2007 개정 중학교 교육과정을 중심으로」,『한국어문교육』11, 한국어문교육연구소.

이돈희 외(1997),『제7차 교육과정 개정에 따른 교과 교육과정 개발 체재에 관한 연구』, 한국교육개발원 교육과정 개정연구위원회.

정혜승(2007),「성취 기준 중심 국어과 교육과정 구성에 대한 비판적 고찰」,『국어교육』123, 한국어교육학회, 182~212.

최상덕 · 차성현 · 류성창 외 3인(2012),『미래 한국교육의 발전 방향과 전략』, 한국교육개발원.

허경철 · 이인제 · 백순근 외 6인(1995),『고등학교 국어, 중학교 수학 교육과정 상세화 및 평가기준 개발 연구』, 한국교육개발원.

황규호(1997),「교과 교육과정의 교육내용 진술 방식 개선 과제」,『초등교육연구』11, 초등교육학회, 161~184.

초록

국어과 교육과정 '내용 성취 기준'의 진술 방식에 대한 비판적 고찰

서영진

본 연구는 2011 개정 국어과 공통 교육과정 '내용 성취 기준'의 진술 방식을 분석하고, 국어 교과의 성격·교육과정 문서의 성격·교육 내용을 '성취 기준'으로 진술하게 된 취지 등을 고려할 때 국어과 '내용 성취 기준'은 어떤 방식으로 진술되어야 하는지 그 방향을 모색하는 데 목적이 있다.

116개 내용 성취 기준의 진술 방식에 대한 분석은 각 성취 기준이 내용 중심·활동 중심·수행 능력 중심 진술 중 어떤 유형에 속하는지 분류하고, 그 특징을 살피는 것으로 이루어졌다. 그 결과 2011 개정 국어과 공통 교육과정은 수행 능력 중심의 성취 기준형 진술 방식을 표방하고 있었으나, 내용 중심 진술(14.65%), 활동 중심 진술(32.76%), 수행 능력 중심 진술(52.59%)이 두루 섞여 있음을 알 수 있었다. 지식 범주의 내용 성취 기준들은 내용 중심 진술 방식을 취하고 있었는데, 내용이 주제명으로 진술된 경우 그 의미가 모호하고 학생들이 알아야 할 폭과 깊이를 가늠하기 어려웠다. 기능 범주의 내용 성취 기준들은 활동 중심 진술 방식과 수행 능력 중심 진술 방식을 취하고 있었다. 활동 중심 진술은 수업을 통해서 달성해야 할 학생들의 능력 특성이 명료하게 드러나지 않았다. 수행 능력 중심 진술 방식은 최종 도달점에서의 성취 행동의 수준에 대한 구체적인 정보가 부족하여 명료성이 떨어지는 한계가 있었다.

지나친 상세화로 교육과정에 대한 다양한 재구성을 제한하는 것은 바람직하지 못하다. 하지만 교육과정에서 의도하고 있는 학생들이 갖추어야 할

능력과 특성, 수준에 대한 정확한 이해는 전제되어야 한다. 이를 위해서는 성취 기준을 도입한 본래의 취지에 맞도록 수행 능력 중심의 진술 방식을 적극 활용하고, 진술을 명료화·구체화할 필요가 있다.

핵심어 국어과 교육과정의 내용 성취 기준, 진술 방식, 내용 중심 진술, 활동 중심 진술, 수행 능력 중심 진술, 구체화, 명료화

ABSTRACT

A Critical Review on Statement Form of Content Achievement Standards in the Korean Language Curriculum

Seo, Young-jin

This study is to analyze statement forms of the 2011 revised Korean language curriculum content achievement standards for appropriateness. In addition, taking into account of characteristics of curriculum documents and Korean language curriculum and objectives of stating curriculum content as 'achievement standards', it is necessary to find out ways toward a better method of statement forms for achievement standards.

Firstly, the study analyzed 116 statements on curriculum content achievement standards, categorized them into content, activity and performance ability based statements and carefully reviewed them accordingly. As a result it is found that the 2011 revised Korean language curriculum is mainly based on statement forms of achievement standards. However, there are many other statements on content, activity and performance ability basis. Nonetheless, statements centered on performance abilities that are also achievement standard statements tend to indicate a lack of clarity due to insufficient information on achievement activity standards in the end.

In consideration of characteristics of Korean language curriculum, in order to realize purposes of introduction of statement forms on achievement standards, it is requested that more necessary information be added to the statements on achievement standards enabling performance ability centered statements to be used and their meanings to make more clear senses.

KEYWORDS content achievement standards in the Korean Language Curriculum, statement form, content based statement, activity based statement, performance ability based statement, materialization, clarification