

역량 기반 교육과정에서 국어 능력과 핵심 역량의 관계

서영진 한국교육과정평가원

- I. 서론
- II. 역량 기반 교육과 국어 교육의 성격
- III. 국어 능력과 국어과 핵심 역량의 관계
- IV. 국어과 핵심 역량과 범교과 핵심 역량의 관계
- V. 결론

I. 서론

급변하는 시대 사회적 요구에 부응하기 위한 교육적 대안으로 역량 개념에 주목한 이래, 학교 교육에 역량 중심적 접근이 필요하다는 논의는 꾸준히 전개되고 있다. 역량의 개념적 의미는 무엇인지, 학교 교육을 통해서 길러야 할 역량은 무엇인지, 이를 교육과정에 반영하기 위해서는 어떻게 해야 하는지도 다각적으로 연구되었다(윤정일 외, 2007; 소경희, 2007, 2009, 2012; 소경희 외, 2007, 2013; 손민호, 2011; 이광우 외, 2008, 2009; 서영진 외, 2013; 이근호 외, 2012, 2013 등). 일부 시도교육청에서는 학교 교육과정을 역량 중심으로 운영할 수 있도록 장려하고 있으며, 2015 개정 교육과정은 역량 기반 교육과정으로 개정될 것¹이라고 예고되어 있기도 하다.

그럼에도 불구하고 학교 교육은 기왕의 지배적 패러다임으로부터 쉽게 벗어나지 못하고 있으며, 역량 중심 교육과정을 학교 현장에 적용한다는 것

1 차기 교육과정에서는 '미래사회가 요구하는 역량 함양이 가능한 교과 교육과정 개발'을 개정의 주요 방향 중 하나로 설정하였다(교육부, 2014.9.24. 총론 주요사항 발표).

이 구체적으로 어떤 모습인지 명료하게 이해하는 이들은 많지 않다. 역량 중심 교육에 대한 총론적 차원의 종합적이고 포괄적인 논의는 무성했지만, 그것을 학교 현장에 어떻게 착근시킬 것인가와 관련하여 학교 교육의 대부분을 차지하는 교과 교육 차원에서의 논의는 상대적으로 부족했기 때문이다. 아무리 학교 교육의 목적 층위에서 역량 중심 접근의 중요성을 천명하더라도, 교과적 맥락에서 역량을 정교하게 규명하고 이를 발달시키기 위한 교과 교육과정 설계 원리나 적용 방안을 개발하지 못한다면, 역량 중심 교육에 대한 이해는 막연할 수밖에 없으며 그것은 수사적 선언에 머무르고 만다. 역량 중심 접근은 총론 차원에서 선언적으로 강조되기보다 교과의 시각에서 교과 별로 명료화하고 교과의 요구에 부응할 수 있도록 가공되어야 교과를 중심으로 운영되고 있는 학교 교육 속에 안착할 수 있다.

이에 본 연구에서는 국어 교육의 시각에서 역량 기반 교육의 출발이 되는 국어 능력 · 국어과 핵심 역량 · 범교과 핵심 역량의 의미와 관계 구조를 규명해 보고자 한다. 먼저 역량의 개념 속성 및 역량 기반 교육의 특성에 비추어 국어 교육의 성격을 고찰한다. 그리고 국어 능력과 국어과 핵심 역량의 의미 속성을 비교 분석하며 두 가지가 어떤 관계에 있는지 탐색한다. 지금까지 국어 교육의 목표로 추구되어 왔던 국어 능력에 대한 기존의 이해 방식을 참조하면, 국어과 핵심 역량을 보다 선명하게 이해할 수 있을 것이다. 한편 국어과 핵심 역량을 국가 교육과정 설계에 반영하기 위해서는 총론적 차원에서 제시하고 있는 범교과 핵심 역량과의 관계를 고려하지 않을 수 없으므로, 국어 교과 고유의 특수성을 고려한 국어과 핵심 역량과 학교 교육과정 전반에 걸쳐 추구해야 할 범교과 핵심 역량에 적합한 관계 설정 방식도 모색해 본다. 이를 통해 역량 기반 교육 패러다임을 국어과에 수용하는 과정에서 국어과 핵심 역량과 관련하여 제기될 수 있는 의문을 해소하고, 국어 교육의 맥락 속에서 역량 기반 교육을 이해하는 토대를 마련해 보고자 한다.

II. 역량 기반 교육과 국어 교육의 성격

1. 역량 기반 교육의 성격

학교 교육에서 강조해야 할 바가 지식의 전달에서 역량의 함양으로 무게중심이 이동한 데는 미래 사회의 불확정성의 영향이 크다. 학생들이 직면하게 될 사회를 예측하기 어려운 상황에서는 한때 획득했던 확고 불변한 지식으로 변화무쌍한 평생의 도전을 감당해 내도록 하는 것이 불가능하다. 이에 새로운 문제적 상황에 능동적이고 창의적으로 대처하고 주체적으로 행동할 수 있는 능력을 갖추도록 해 주는 데서 교육의 역할을 찾고자 하였으며, 그 과정에서 미래 교육을 위한 대안으로 ‘역량’이 부각된 것이다.

그동안 역량 개념은 맥락에 따라 다양한 방식으로 규정되어 왔고, 그 과정에서 역량과 관련된 제반 현상에 대한 의사소통에 지장을 초래하기도 하였다. 그러나 이제는 학교 교육의 관점에서 추구해야 할 역량 개념에 대해 어느 정도 합의안이 마련되었다. 학교 교육에서 추구하고자 하는 역량은 특정 분야에 한정된 구체적인 지식이나 기술을 숙달하여 그 분야에서 요구하는 특정 업무를 수행하는 능력을 의미하기보다, 복잡하고 역동적인 환경에 잘 대처하며 문제를 효과적으로 해결해 낼 수 있는 일반적인 능력을 의미한다. 즉 초·중등 교육을 통해 갖추어야 할 역량이란 학습자가 사회 공동체 구성원으로 삶을 영위하는 과정에서 자신의 역할을 성공적으로 수행하기 위해 필수적으로 갖추어야 할 보편적인 능력을 의미한다(이광우 외, 2009; 소경희, 2007, 2009; 박순경 외, 2014).

역량은 지식이나 기술과 같은 인지적 측면뿐만 아니라 동기, 태도, 의지와 같은 다양한 인간 특성들이 서로 구조적으로 연결되어 있는 총체적인 능력이며(총체성), 실제 상황에서 총체적인 능력 자원들을 적절하게 구사하여 효과적이거나 성공적으로 수행할 할 수 있는 능력이다(수행성). 또한 한 인간이 획득한 능력의 정태적 상태가 아니라 사회적 환경이나 맥락과 결부된 인

간 능력으로서 사회적 맥락 내에 내재된 가치와 기준을 고려하여 발휘되는 능력이며(맥락성), 경험을 통해 형성되고 학습을 통해 습득되는 변화할 수 있는 능력이다(학습가능성)(윤정일 외, 2007). 이는 역량에 대한 다양한 정의들 속에 공통적으로 전제되어 있는 역량의 본질적 특징이다.

이에 역량 기반 교육은 단순 정보로서의 지식을 알고 있는 것에 만족하지 않고 학습자가 그것을 체화하여 실제의 맥락에서 활용할 수 있는 능력을 갖추도록 하는 것을 강조한다. 인지적 영역은 물론이고 비인지적 영역까지 두루 균형된 발달을 도모할 수 있도록 하는 데도 주의를 기울인다. 시대와 사회가 요구하는 능력이 무엇인지 파악하여 그것을 습득하게 하는 데도 관심을 갖는다.

이러한 방향성을 구현하기 위해, 다수의 선행 논의에서는 교육 활동 제반 영역에 대한 변화를 강조하고 있다. 교육과정 설계에서 교육 목표에 역량 함양에 대한 기여가 드러나도록 해야 함을 촉구하는 것은 물론이고, 역량 함양에 필요한 시간을 확보할 수 있도록 교육 내용을 적정화해야 한다고도 한다. 자기 성장을 촉진하고 자기 주도적으로 학습하는 방법이나 통합적 교수·학습 방법을 활용하는 수업을 적극 권장한다. 학습자의 변화된 역량을 평가하기 위해 역량 평가에 적절한 평가 방식을 다양하게 개발하여 적용하고 역량 개발에 기여할 수 있는 평가 시스템의 구축도 요구하고 있다(박민정, 2009; 소경희, 2009; 이광우 외, 2009; 이흔정, 2010; 류성창, 2012; 이근호 외, 2013; 이경호·안선희, 2014).

일부에서는 역량 기반 교육을 실행하게 되면 역량을 중심으로 교육 내용이 전면 재구조화되면서 역량이 교과를 대체하는 것이 아닐까 우려하기도 하였다. 하지만 역량 기반 교육을 한다고 해서 학교 교육에서 교과가 사라지는 것은 아니다. 역량은 그 자체로 가르쳐질 수 있는 것이 아니며, 그것을 다루기 위한 내용 맥락으로 교과를 필요로 한다. 역량 기반 교육에서 교과는 역량 함양의 장애물이 아니라 중요한 경로로서의 의미를 가진다. 또한 교과 교육에서 지식 교육도 완전히 사라지지는 않을 것이다. 역량의 특징이라고

할 수 있는 적절하게 대응하는 능력은 각 교과에서 배우는 다양한 필수 핵심 지식·개념과 기능의 융합으로부터 발휘된다. 이론적 지식 이상의 것을 추구하지만 각 교과 고유의 지식에 대한 이해도 포함하는 것이다. 다만 암자체가 중요하기 때문에 지식의 가치를 인정하는 것이라기보다 실천 능력을 발휘하는 데 암이 필요하기 때문에 지식의 가치를 인정하는 것이다. 교과 입장에서 주목할 점은 역량 기반 교육은 역량 자체를 교육 내용으로 다루자는 것이 아니라, 학교 교육을 개선하기 위한 의사결정 과정의 중심에 역량을 놓고 사고하고 판단하도록 하자는 것이다(소경희, 2007: 12).

2. 국어 교육의 성격

국어 교과는 ‘한국인의 삶이 배어 있는 국어’를 ‘정확하고 효과적으로 사용’함은 물론이고 ‘창의적으로 사용’하는 능력을 기르며, ‘미래 지향적인 의식과 건전한 국민 정서를 함양’하고, ‘국어 발전과 국어 문화 창달’에 이바지하는 교과로서의 역할과 성격을 내세워 왔다. 물론 교육과정 개정 시기마다 국어 교과의 성격에 진술된 내용은 달리 표현되어 왔지만, 5가지 의미 요소는 변함없이 추구되어 왔다.

단순히 국어에 대한 지식을 습득하게 하는 데서 교과의 역할을 찾으려고 한 것이 아니라 국어로 둘러싸인 사회를 살아가는 학습자들이 현재의 국어 생활은 물론이고 미래의 국어 생활을 원만하게 영위할 수 있는 실제 능력을 습득하도록 하는 데 초점을 맞추었다. 제반 국어 생활에 참여하는 데 필요한 지식, 기능, 태도 등을 두루 균형있게 교육하고자 하였다. 언어는 성장 과정에서 자동적으로 습득되는 것이라 하더라도 그것을 보다 정확하고 효과적으로 사용하게 할 수 있다는 발달 가능성을 고려하여 교육하였다. 또한 우리 사회의 국어 문화와 관습에 적합하게 국어 생활을 할 수 있도록 유도해 왔다. 즉 국어 교육에는 역량의 본질적 특성으로서 수행성, 총체성, 학습가능성, 맥락성이 이미 전제되어 있으며, 역량 기반 교육과 그 방향을 일정하게

공유하고 있다.

물론 국어학이나 국문학의 지식을 강조하던 때도 있었으며, 맥락으로부터 분리된 단편적인 기능만을 강조하여 실제 국어 생활에 별반 기여하지 못했던 때도 있었다. 하지만 학교 교육의 대안으로 역량 기반 교육이 급부상하기 시작한 21세기 이전인 20세기 후반부터 국어 교과의 본질적 성격을 국어적 사고력과 의사소통 능력 신장을 도모하는 것으로 규정하며 변화를 모색해 왔다. 외적 요구에 의해 국어 교육의 모습을 변모시킨 것이 아니라, 국어 교육 공동체 내부의 반성과 꾸준한 연구를 바탕으로 국어 교육의 실제성과 효용성을 제고하기 위해 노력해 왔다는 점에서 선도적이었다고 할 수 있다.

3. 역량 기반 교육에 따른 국어 교육의 변화

국어 교육은 이미 역량 기반 교육의 성격을 지향해 왔던바, 역량 기반 교육이 새롭게 주목받는다고 해서 학교 국어 교육에 일대 혁신이나 개혁이 예고되어 있는 것은 아니다.² 그러나 기존에 올바르고 훌륭하게 해 오던 것에 대해서는 앞으로도 잘해야 하겠지만, 기존에 간과해 왔거나 문제로 지적되어 왔던 것에 대해서는 역량 기반 교육이 논의되고 있는 최근의 움직임을 계기로 그간의 과오를 비판적으로 성찰하고 개선안을 모색해야 한다.

이상과 현실이 괴리되고 있는 부분, 즉, 국어과 고유의 본질적 속성상 역량 기반 교육의 지향과 그 맥을 함께 해 왔다고 하더라도 현장의 국어 교육에서 그 이상을 충분히 구현해 오지 못했던 한계에 대해서는 개선이 필요하다. 실제로 지금까지의 학교 국어 교육이 학습자들의 국어 능력 함양에

2 학교 교육의 궁극적 목표는 학생들에게 고등 사고력을 신장시켜 주는 것이다. 그래서 그 동안 사고력 신장을 위한 교육을 내실있게 해 왔다면 역량 기반 교육이라는 대안적 패러디임으로 인한 변화의 체감도는 크지 않았을 것이다. 하지만 지금까지의 상황은 교과 고유의 지식을 가르치는 데 경도되어 있었고, 고정된 지식의 가치는 평가 절하된 반면 고등 사고력의 중요성이 상대적으로 급부상하다 보니 변화의 폭이 크게 느껴지는 것이다.

실질적으로 기여해 왔는가에 대해서는 회의적인 견해가 적지 않다. 김주환(2011)에 따르면, 대학생과 직장인들을 대상으로 대학 공부를 하거나 사회 생활을 하는 데 중·고등학교 때의 국어 수업이 도움이 된다고 생각하는지 물어본 결과, 대학생의 경우 35.8%, 직장인의 경우 39.9%가 ‘보통이다.’라고 응답하거나 ‘별로 도움이 되지 않는다.’라고 응답하였다. 국어 교육의 효과성에 대한 의문은 국어 능력에 대한 평가 결과를 통해서도 확인할 수 있다. 2013년 우리나라 국민을 대상으로 국어 능력을 평가한 결과, 국민의 전체 국어 능력은 평균적으로 ‘보통 등급과 기초 등급의 경계선’에 있는 것으로 밝혀졌다(김종철 외, 2013). 윤준채 외(2009)에서도 자신의 국어 능력에 대해 얼마나 만족하고 있는가 하는 질문에 ‘보통’(40.2%)이나 ‘불만족’(35.5%)이라는 반응을 보인 응답자들이 많았다. 역량 패러다임이 확산되고 있는 지금을 기회로 삼아, 국어 교육 수요자들의 요구와 기대에 부합하고 이상과 실제의 간극을 좁히기 위한 개선에 적극적으로 대응해야 한다.

III. 국어 능력과 국어과 핵심 역량의 관계

국어 교과는 교과의 본질적 속성상 역량 기반 교육적 성격을 다분히 가지고 있다. 이에 국어과 교육과정에는 미래 사회 학습자가 함양해야 할 역량 요소들이 이미 반영되어 있다고 볼 수 있다(이광우 외, 2009; 서혁 · 오은아, 2013; 서영진 외, 2013). 역량이라는 용어로 직접적으로 표현되어 있거나 각각의 세부 교육 내용들이 특정 역량과 일대일로 대응하는 것은 아니지만, 국어 교과의 성격이나 목표에서 역량 요소와 연계될 만한 내용을 찾아내는 것이 어렵지 않고 내용성취기준 달성을 관여하거나 내용성취기준 달성을 과정에서 함양할 수 있는 능력을 역량들과 연계시키는 것도 어렵지 않다. 하지만 그것이 다소 산발적, 임의적, 비의도적, 비체계적으로 역량 개발에 관여하고

있고, 교육과정에서 지향한 바는 역량적 속성이 고려된 것이었을지언정 교육 현장에서는 그것이 간과되어 왔다는 한계가 있다. 이에 학교 교육을 역량 중심으로 개선하려는 차제에 교과 교육과정에서부터 역량 기반 교육의 취지를 보다 체계적이고 의도적으로 반영해야 한다는 요구가 제기되고 있는 것이다. 그러나 총론 차원에서 제시하는 범교과 핵심 역량을 교과 역량으로 하달하는 방식으로 교과 교육과정을 재편하는 것은 적절하지 못하여, 각 교과에서는 교과 고유의 특수성을 고려한 교과별 핵심 역량을 규명하고 이를 교과 교육과정 설계의 기틀로 삼고자 한다. 이에 국어 교육 공동체에서도 국어과 핵심 역량에 대한 논의가 전개되고 있다.

하지만 국어과 교육과정을 역량 기반 교육과정으로 재편하기 앞서, 과연 국어과 핵심 역량이라는 것이 무엇인지, 기존 국어 교육에서 강조해 오던 국어 능력과는 어떤 관계에 있는 것인지에 대한 의문을 해소해야 한다. 역량 기반 국어과 교육과정은 국어과 핵심 역량에 대한 깊이 있는 이해의 토대 위에서 온전하게 설계될 수 있기 때문이다.

1. 국어 능력의 개념과 속성

국어 능력은 국어 교육이 추구하는 목표나 교육 내용을 간결하게 표현하고자 할 때 널리 사용되어 온 용어로 국어교육의 핵심 가치이다. 하지만 구체적인 형태나 실체가 없는 추상적인 개념이어서 논의의 맥락에 따라 다채롭게 정의되고 있고, 본고도 이를 확정적으로 표현하기에 다소 어려움이 있다. 그럼에도 불구하고 국어 능력 개념을 규명하려는 학계의 노력이 전혀 없었던 것은 아니므로, 국어 능력을 언급한 다양한 논의들을 수렴하면서 국어 교육 공동체에서는 국어 능력을 어떻게 이해하여 왔는지, 그러한 이해방식을 관통하는 일정한 의미 속성은 무엇인지 찾아보고자 한다.

다음 <표 1>은 각자의 연구 목적에 따라 논의를 전개하는 과정에서 국어 능력이라는 용어를 활용하고 그 개념을 직접적 또는 간접적으로 정의한 선

행 연구 내용의 일부이다.

표 1. 국어 능력과 관련한 선행 논의

출처	정의	의미 특징
민현식 외 (2001: 103-105)	국어 능력은 국어를 사용하는 데 필요한 지식과 이해의 정도를 의미한다. 국어 능력은 <u>담화 능력</u> , <u>독해 능력</u> , <u>작문 능력</u> , <u>규범 능력</u> 으로 구성된다.	<ul style="list-style-type: none"> • 지식 강조 • 국어과 하위 영역 고려
노명완 (2002: 48-49)	국어 능력은 고등 수준의 <u>창조적 사고 능력</u> 이고, 학교에서 하는 모든 교과 학습의 도구가 되며, 직장 등의 사회생활에 절대적으로 필요한 능력이다. 이런 언어 능력은 특정 지식의 기억보다는 <u>지식의 수집·분류·보존·비교·통합·창조</u> 를 필요로 하는 고등 수준의 과업에 더욱 필요한 능력이다.	<ul style="list-style-type: none"> • 사고력 강조 • 정보처리능력적 속성 가미
권영민 (2002: 5-6)	<p>국어 능력은 창조적 사고에 근거하는 언어 구사 능력과 정서적 기반으로서의 언어 활용 능력을 말하는 것이며, 어떤 문제에 직면하여 이를 해결하는 수행 능력과 가치를 분별하고 판단하는 인식 능력을 모두 포함하는 것이다.</p> <p>국어 능력은 정보화 사회에서 수준 높은 지식과 정보를 생산하고 문화를 창조해 나갈 수 있는 정보 수행 능력이라고 할 수 있다. 국어 능력은 언어 기능의 숙달을 전제하여 사회 문화적 맥락 속에서 형성되는 것이지만, 언어로 이루어지는 정보를 정확하게 이해하고 효율적으로 활용하며 능동적으로 새로운 정보를 생산하고 보급할 수 있는 능력을 말한다.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 언어 구사 및 활용 능력 • 문제해결능력적 속성 가미 • 정보처리능력적 속성 가미
이삼형 외 (2004: 8-15)	국어 능력은 국어와 능력으로 나누어 파악할 수 있다. 국어는 '규칙 체계로서의 언어', '행위로서의 언어', '기능적 결과물로서의 언어' 세 가지 측면을 지니고 있으며, '능력'은 '지식, 수행력, 경험, 태도로' 범주화 되는데 <u>국어와 능력이 결합</u> 하여 국어 능력이 된다.	<ul style="list-style-type: none"> • 국어 구인과 능력 구인들의 결합
왕문웅 (2004: 93)	의사소통 능력이 개별 언어에 적용되어 <u>국어를 사용하여 의사소통</u> 을 하는 경우에는 곧 의사소통 능력이 국어 능력이 된다. 따라서 언어능력이나 의사소통 능력이란 용어에 대응되는 용어로 우리는 국어능력이란 용어를 사용하는 것이다. 국어 능력이란 우리가 사용할 언어 형식을 결정하는 문법 단위에 관련되는 모든 규칙에 대한 능력이나 화용적인 능력을 포함시킨 개념이다. 화용적인 능력이란 화자나 청자의 의도와 관련되는 언어의 기능적 측면에 대한 능력과 방언이나 문체, 문화 등과 관련되는 사회언어적 능력을 포함한 능력을 말한다. 여기에 <u>전략적 능력</u> 이 추가된다.	<ul style="list-style-type: none"> • 문법 능력, 화용 능력, 전략적 능력으로 구성
장경희 (2005: 51-60)	국어 능력이란 국어 지식을 <u>기초</u> 로 생산적인 언어 기호 활동과 상호작용적인 언어 행위를 수행할 수 있는 능력이다.	<ul style="list-style-type: none"> • 국어 지식에 터한 국어 활동 수행 능력
이삼형 외 (2005: 317)	국어 능력에는 국어에 관한 인지· <u>정의적</u> 능력, 국어 수행 능력, 국어에 대한 가치관과 태도, 그리고 <u>국어 경험</u> 이 모두 포함된다.	<ul style="list-style-type: none"> • 국어 지식, 기능, 태도, 경험으로 구성

이천희 (2005: 25)	국어 능력이란 국어에 관한 지식을 바탕으로, 다양한 의사소통 상황에서 언어 기능에 따라 적절하게 말하고, 듣고, 읽고, 쓰는 정신 작용, 즉, 국어 사용 전략을 말한다.	• 국어 지식에 터한 국어 사용 전략
이관규 (2008: 9-12)	국어 능력은 국어를 이는 능력과 국어를 사용하는 능력이다. 국어 자체를 잘 이해할 수 있게 하는 영역이 바로 문법 영역이고 그 국어를 잘 사용할 수 있게 하는 영역이 기능 영역이다. 문학 능력은 예술적 국어를 사용하는 영역으로 넓게는 기능 능력 특히 읽기 영역과 밀접한 관련성을 가진다.	• 문법 능력과 국어 사용 능력으로 구성
서혁 (2009: 220-221)	국어 능력은 국어에 대한 지식, 세상사에 대한 지식을 바탕으로 사고한 내용을 표현하고 이해하는 능력으로, 국어 능력의 핵심적 요인은 '사고, 지식, 태도, 성향'으로 구분될 수 있다.	• 표현이해능력 • 사고, 지식, 태도, 성향으로 구성
교육과학기술부 (2008: 15)	국어 능력이란 기존 지식의 수용이나 표출 능력이 아니라, 언어 기능을 통합적으로 운용하여 사고와 언어를 연결해야 하는 지적 기능으로서의 고등 정신 능력이다. 이 능력은 단순히 문장을 읽고 쓸 수 있는 기초 능력이 아닌, 의미를 언어화(표현)하고 언어에서 의미를 추출하여 재구성(이해)하는 데 필요한 지식, 기능, 맥락의 학습이 균형 있게 이루어질 때에 효과적으로 신장되는 능력이다.	• 의미 구성 능력 • 지식, 기능, 맥락의 차원 고려
교육과학기술부 (2008: 17)	국어 활동과 국어와 문화의 본질을 종체적으로 이해하고, 국어 활동의 맥락을 고려하면서 국어를 정확하고 효과적으로 사용하며, 국어 문화를 바르게 이해하고, 국어의 발전과 민족의 국어 문화 창조에 이바지할 수 있는 능력과 태도를 기른다.	• 국어과 하위 영역 고려 • 지식, 기능, 태도 범주 고려
교육과학기술부 (2008: 157)	국어 능력의 신장은 삶의 질을 향상하는 토대가 된다. 즉, 올바른 말하기와 듣기 등의 의사소통을 통한 원만한 대인 관계 형성하기, 언어 자료를 적극적으로 바르게 읽기, 자기의 생각을 목적으로 맞게 표현하기, 정확하고 효율적인 국어 생활하기, 문학 작품을 통한 심미적·종체적 경험 확충하기 등은 개인의 삶과 일정한 상관관계를 맺고 있다. 일상생활의 많은 부분은 국어 활동을 구성되어 있으며 대인 관계의 성공 여부나 개인의 능력 정도도 국어 활동과 긴밀한 관련을 갖고 있는 경우가 많다. 그러므로 창조적인 국어 능력은 개인의 삶의 질을 결정하는 중요한 요소가 될 수 있다.	• 의사소통, 국어 이해, 문학 향유와 관련
교육과학기술부 (2012: 4)	'국어' 교과는 국어 활동(듣기·말하기, 읽기, 쓰기), 국어(문법), 문학에 대한 기본적인 지식을 갖추고 비판적이고 창의적인 국어 능력을 기르며, 국어 생활을 능동적으로 수행하는 태도를 기르는 데 중점을 둔다.	• 국어과 하위 영역 고려 • 지식, 기능, 태도 고려

국어 활동 주체의 성격이 다양한 만큼 국어 능력은 다층적이고 복합적으로 정의되고 있으며 그 개념 속성도 유동적이다. 언어학 일반의 관점을 따르며 언어 능력으로서의 속성을 강조하기도 하고, 국어를 활용하여 자신의 사고를 표현하고 이해하는 측면을 강조하기도 하며, 고등 수준의 지적 과정

으로서 사고력을 강조하기도 한다. 국어 능력을 정의하는 데 이처럼 초점의 차이가 발생하는 까닭은 국어 능력이라는 용어를 각자의 논의 맥락에 적합한 방식으로 활용하고 있기 때문이다.

한편 국어과 교육과정은 국어 교육의 방향성에 대한 학계의 이해 방식을 보여 주는 공식화된 자료라고 할 수 있다. 여기에도 국어 능력에 대한 본격적인 논의는 충분하지 못하지만, 성격이나 목표 항목에 국어 능력의 개념을 직·간접적으로 파악할 수 있는 단서는 제시되어 있다. 국어과 교육과정 문서에서 의도하고 있는 국어 능력은 다분히 국어과 하위 영역을 고려하고 있다. 영역별 특수성이 발휘되는 행위 지점을 고려하여, 정확하고 비판적인 이해와 효과적이고 창의적인 표현 능력, 국어 현상의 탐구와 국어 의식의 함양, 문학 작품의 수용과 생산 및 인간의 이해와 심미적 정서 함양에 관여하는 지식을 알고 행하며 태도를 내면화한 총체를 국어 능력이라고 기술하고 있다. 즉 국어 능력은 국어 활동, 문법, 문학 영역에서 강조하는 국어 생활 및 현상에 적극적으로 참여하는 데 필요한 지식, 기능, 태도를 두루 갖춘 상태로 이해된다.

이상을 참조할 때, 국어 능력은 국어 교육을 통해 길러야 할 능력을 포괄적으로 일컫는 대명사³로 사용되어 왔다는 점에는 변함이 없다. 그 의미 규정에 다소 차이가 있기는 하지만 대체적으로 ‘국어에 대한 지식’, ‘국어를 사용하여 언어 행위를 수행’이라는 의미 요소는 공통적으로 확인되며, 경우에 따라 ‘창조적 사고 능력’, ‘정보 처리 능력’, ‘문화적 소양’ 등의 의미 요소가 추가되며 그 개념이 확장되고 있음을 알 수 있다.

한편 국어 능력은 그것을 구성하는 데 관여하는 다양한 요소들의 결합이라고 인식되는 경향도 확인할 수 있다. 국어 능력에 대한 논의들은 능력을

3 국어 능력이라는 용어가 현재 국어 교육계가 직·간접적으로 표방하고 있는 국어 교육 목표를 담아내기에 부적절하다는 견해도 있다. 그러나 본고는 용어 명칭의 적절성이나 용어 사용의 적절성을 따지기보다 이 용어가 국어 교육의 목표나 국어 교육을 통해 길러야 할 능력을 통칭하는 말로 두루 사용되어 왔다는 점에 주목하여 그 의미 속성을 고찰하는 것이다.

구성하는 요인에 대한 이해로부터 출발하고 있거나 국어가 활용되거나 작용하는 국면에 대한 이해로부터 출발한다. 국어 능력을 논의함에 있어서 지식, 기능, 전략, 태도, 수행, 경험과 같은 용어가 등장하고 표현, 이해, 사고, 문화 등과 같은 용어가 등장하는 것이 이를 방증한다. 객관적 실체가 존재하지 않는 무형의 개념을 다룸에 있어, 그것에 관여하는 기제나 구인을 분석적으로 살펴 추상성이나 모호성을 극복해 보려는 것이다.

2. 국어과 핵심 역량의 개념과 속성

국어과 핵심 역량이란 사회 공동체 구성원으로서의 역할을 성공적으로 수행하기 위해 학교 교육을 통해 길러야 할 보편적인 능력 중 국어과 교육을 통해서 기를 수 있는 능력이다. 이는 국어 능력이 국어과 교육을 통해서 길러야 할 능력을 가리키는 것과 크게 다르지 않아 보이는데, 그 구체적인 의미 속성은 각종 연구를 통해서 제안된 국어과 핵심 역량 요소를 통해서 파악할 수 있다.

다음 <표 2>는 국어 교과의 맥락 안에서 국어과 핵심 역량 요소를 제안한 선행 연구 결과를 서영진 외(2013)가 제안한 역량 요소를 기준으로 정리한 것이다. 각 역량 요소는 일정 부분 의미를 공유하기도 하지만 그 명칭이 상이한 경우도 있어 별도로 표시하였다.

표 2. 국어 교과 핵심 역량 요소에 대한 선행 연구

역량 요소	서영진 외(2013)	이근호 외(2013)	김보람 (2012)	김규훈 · 김혜숙(2013)	서혁 · 오은아(2013)
의사소통능력	○	○ '말하고 듣고 읽고 쓰는 능력'	○	○ '담화소통능력' '복합문해능력'	○ '다중담화텍스트 기반 의사소통 역량'
기초학습능력	○	○ '기본 학습 능력'		○ '복합문해능력'	○ '기초학습역량과 고등사고 역량'

비판적·창의적 사고력	○	○	○		○
정보처리능력	○	○ '디지털 기술 활용 능력'		○ '과제탐구능력'	○
문제해결능력	○		○	○ '과제탐구능력'	○
대인관계능력	○	○ '사회적 소통과 협력 능력'	○	○ '담화소통능력' '환경대응능력'	○ '다중담화텍스트 기반 의사소통 역량'
공동체시민의식		○			○ '민주시민성과 디지털 윤리 역량'
문화예술 향유능력	○	○ '언어와 문화의 정체성'	○	○ '문화향유능력'	○ '문화적 소양과 심미적 수용창작 역량'
자기성찰능력				○	

다수의 연구에서 제안된 역량 요소들을 관련성이 있는 것끼리 묶어 보면 국어과 핵심 역량은 의사소통능력, 기초학습능력, 비판적·창의적사고력, 대인관계능력, 정보처리능력, 문제해결능력, 문화예술향유능력으로 수렴된다. 국어과 핵심 역량 요소에 대해서 일정 수준의 합의가 이루어지고 있다고 할 수 있다. 물론 각 연구에서 제안한 국어과 핵심 역량 요소의 구성, 요소별 용어나 의미에는 다소 차이가 있다. 연구자에 따라 각 요소 간 경계를 구분하기 어렵다고 판단한 경우 상호밀접성을 고려하여 두 가지를 묶어서 제시하거나 별도의 새로운 범주를 제시하기도 하였다. 예컨대 서혁·오은아(2013)는 의사소통을 통해 대인관계를 형성하고 유지한다는 측면에서 둘 간의 경계를 나누기 어려워 의사소통 역량과 대인관계 역량을 종합적으로 반영하기 위해서 '다중담화텍스트 기반 의사소통 역량'을 설정하였다. 또한 국어 교과에서 다루는 교육 내용의 정체성을 보다 직접적으로 드러내거나 시대·사회적 변화와 더불어 전개되고 있는 언어 문화 환경의 변화를 효과적으로 드러내기 위해서 역량 요소의 명칭을 새롭게 부여하기도 하였다. 예컨

대 매체의 발달이 가속화되고 다양한 기호와 양식이 복합적으로 작용하는 텍스트의 생산이 활발해짐에 따라 생겨난 교육적 수요를 고려하여 ‘다중담화텍스트’, ‘복합문해력’, ‘복합양식문석성’이라는 용어를 활용하기도 하였다.

이처럼 연구자마다 역량 요소의 구분에 차이가 나는 이유는 각 요소가 분절적이거나 독립적이지 않고 상호 영향을 주고받는 관계에 있어, 판단 기준을 어떻게 설정하느냐에 따라 그 구분이 달라지기 때문이다. 물론 무엇의 실체를 밝히고자 그것을 구성하는 요소를 분석할 때는 요소 간 상호 배타성이 확보되어야 하며, 그러하지 못하다는 것은 요소 설정의 정합성이 부족하다는 것을 방증한다고 볼 수도 있겠다. 하지만 역량은 그 속성상 총체성을 지향하는 것으로서 경계를 뚜렷하게 구분하기 어렵다. 그래서 역량 범주의 구분에 대한 논란은 국어과 핵심 역량 규명 과정에서만 제기되는 것이 아니라 총론 차원의 선행 연구 과정에서도 수없이 제기되었으며, 각 연구마다 핵심 역량 요소를 새롭게 설정하거나 재범주화하려고 시도했던 것도 이 때문이다(이광우 외, 2008, 2009; 이근호 외, 2012; 박순경 외, 2014 등). 그러나 역량의 범주 설정은 범주 간 경계를 명확히 구분하여 단절적으로 보기 어렵다는 결론에 도달하고 있다. 이에 이근호 외(2013: 18)는 역량의 범주 설정은 옳고 그름의 문제가 아니라 구분의 관점을 나타내는 것이라고 하였다.

국어과 핵심 역량 요소 설정에 대한 다양한 시각이 존재하고 있지만, 기존 논의를 수렴하면서 국어과 핵심 역량 요소들을 3가지로 범주화하는 하나의 관점을 제시하면 다음과 같다.⁴

4 국어과 핵심 역량은 결코 쉽게 결정할 수 있는 문제가 아니다. 시대 · 사회적 요구, 교육 수요자의 교육적 필요, 국어 교과의 본질과 역할 등을 두루 고려하여 설정해야 한다. 마련된 안에 대해서는 사회적 합의 과정을 거치며 타당화하는 작업도 충분히 해야 한다. 하지만 지금의 시점에서 필요한 것은 국어과 핵심 역량이 될 만한 또 다른 요소를 새롭게 제안 하며 논의를 양적으로 팽창시키는 것이 아니다. 기준의 다양한 논의를 수렴하고 학교 국어 교육에서 추구해야 할 국어과 핵심 역량을 확정하는 정책적 결정이 필요하다. 이에 기존 연구의 한계—대규모 설문 조사 · 멜파이 조사 · 전문가협의회 등을 통해 국어과 핵심 역량들을 도출했더라도 국어 교과의 고유성을 효과적으로 드러내지 못한 경우도 있으며,

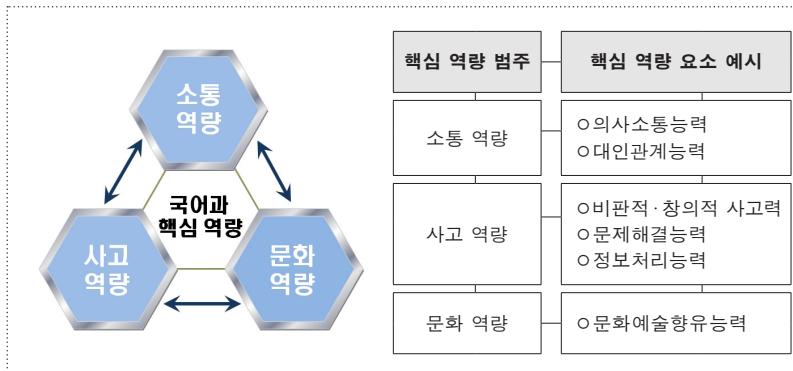


그림 1. 국어과 핵심 역량 구조

국어과 핵심 역량의 상위 범주는 ‘소통-사고-문화’로 설정할 수 있다. 세 가지는 국어과 교육과정에서 오래전부터 변함없이 추구되어 왔던 것으로, 국어 교육의 역할과 성격을 대변할 수 있는 핵심이라고 할 수 있으며, 국어 교육의 목표를 고찰한 선행 연구들에서도 필수적으로 조명되어 왔던 가치들이다. 이는〈표 1〉을 통해서도 확인할 수 있다. 김창원(2009)이 ‘국어 교과를 사고, 의사소통, 문화 세 영역으로 나누는 것이 의미있다’(김창원, 2009: 94)라고 한 것도 이와 무관하지 않을 것이다. 소통 역량은 서로의 생각, 경험, 감정을 효과적으로 표현하고 이해하며 의미를 조정하고 재구성하는 능력이다. 타인과의 소통, 나아가 세상과의 소통까지를 포함하며, 전통적인 음성·문자 언어를 통한 소통은 물론이고 다중복합텍스트 등 다양한 기호와 매체를 통한 소통까지를 포함한다. 사고 역량은 다양한 자원과 정보들을 정확하게 해석하고 종합적으로 판단·평가하여 새로운 의미를 발견하거나 새로운 것을 창출하며 주어진 문제를 해결할 수 있는 능력이다. 사고는 언어를 통해

국어 교과의 성격과 정체성을 보다 직접적으로 드러냈더라도 선행 연구를 참고하며 연구자 개인의 전문가적 직관에 기대어 제안되어 다수의 합의가 전제되지 못한 경우도 있다—를 인지하고 있으면서도, 그 한계를 극복해 보고자 새로운 개념과 명칭이 등장하는 별도의 안을 제안하기보다는 기존 논의를 바탕으로 국어과 핵심 역량 요소들을 범주화하는 정도로 논의를 한정한다.

더욱 발전하거나 효과적으로 제어되며, 언어를 정교하게 다루기 위해서 필요하기도 하므로 소통 역량과 사고 역량 간에는 상호 유기적 발달이 전제된다. 문화 역량은 언어로 공유되고 있는 다양한 문화를 이해하는 가운데 자신의 삶을 주체적으로 탐색하고 문화 발전에 기여할 수 있는 능력이다. 이는 소통 역량과 사고 역량의 기반 위에서 더욱 효과적으로 발휘된다. 결국 세 가지 범주는 독립적으로 존재하는 것이 아니라 상호 유기적 교류 속에서 서로를 발달시킨다.

범주별 역량 요소는 서영진 외(2013)에서 제안된 요소를 각 범주의 성격과 각 요소의 강조점 및 초점을 고려하여 예시적으로 배치한 것이다. 배치의 타당성에 대해 의문이 제기될 수도 있겠지만, 이 역시 인위적 선택이 가능될 수밖에 없는 문제임을 감안해야 한다. 범주의 성격을 보다 효과적으로 뒷받침하고 국어 교과와의 관련성을 보다 선명하게 하기 위해서 하위 요소를 달리 설정할 수도 있을 것이다. 예컨대, 소통 역량의 하위 요소로 어휘력, 이해·표현력, 문법능력, 다중복합문식성, 사회적 소통 능력 등을 제시할 수도 있을 것이며, 사고 역량에 논리적 사고력, 비판적 사고력, 창의적 사고력, 반성적 사고력, 심미적 사고력 등을 제시할 수도 있고, 문화 역량에 국어 의식, 심미적 감수성, 문화적 소양 능력 등을 제시할 수도 있을 것이다. 다만 새로운 요소를 제안하려고 할 때는 국어과와 관련된 역량을 망라하려고 하기 보다 국어과 성격에 비추어 반드시 필수적으로 함양해야 할 역량을 염선하려고 해야 한다. 더불어 교육 수요자들과 소통하기에 어려움이 없는지, 사회적 합의를 이끌어 내기에 충분한지 등도 검토해야 한다.

요컨대 국어과 핵심 역량이란 사회 공동체 구성원으로서의 역할을 성공적으로 수행하기 위해 학교 교육을 통해 길러야 할 보편적인 능력 중 국어과 교육을 통해서 함양해야 할 것으로 기대되는 능력이다. 국어과에서 주목할 만한 역량은 소통·사고·문화 역량으로 범주화할 수 있으며 각 역량 범주는 상호 유기적 관계 속에서 총체적으로 발달한다. 물론 본고에서 제시한 역량 구조에 논리적 정합성이나 이론적 근거가 부족할 수도 있겠지만, 역량 범

주의 설정은 논리의 문제가 아니라 강조해야 할 것이 무엇인지를 선택하여 합의를 이끌어 내야 하는 문제이다. 한편 상호 포괄성을 없애고 상호 배제성을 확보하기 위해 논란을 거듭하려고 하기보다 역량 함양의 효과성을 제고하기 위한 방법을 모색하는 데 관심을 기울여야 한다. 이를 위해서는 각 역량 요소의 강조점이나 초점을 고려하여 그것들 간의 관계가 보다 효과적으로 드러날 수 있도록 범주화하거나 입체적으로 위계화⁵하는 방안에 대해서도 고민해 볼 만한다.

3. 국어 능력과 국어과 핵심 역량의 관계

국어 능력이라는 용어와 관련하여 논의되고 있는 의미 속성, 국어과 핵심 역량이라는 용어와 관련하여 논의되고 있는 의미 속성들을 살펴보면 둘은 완전히 별개라고 보기 어렵다. 둘 다 국어 교육을 통해서 함양해야 할 능력을 지칭하며, 좁게는 의사소통능력부터 넓게는 고등 사고력, 정보처리능력, 문제해결능력과 관련된 능력 특성까지 공유하고 있다. 국어과 핵심 역량 속에는 이미 국어 능력이 녹아 있고, 국어 능력을 함양하는 것은 곧 국어과 핵심 역량을 함양하는 결과로 이어질 수 있다.

그렇다면 별반 다르지 않은 개념을 왜 국어과 핵심 역량이라는 새로운 용어로 명명하며 기존의 인식 체계에 대한 변화를 요구하느냐고 반문할 있다. 국어과 핵심 역량은 역량 기반 교육이라는 시대적 화두에 편승한 수사적 표현에 불과하다고 볼 수도 있다.

그러나 국어 능력과 국어과 핵심 역량 간에는 완전히 합치되지 않는 차이가 존재한다. 양자는 일정하게 의미를 공유하고 있지만, 그것을 바라보는

5 상호 배타성이 확보되지 못하고 있다는 비판은 핵심 역량 요소 간 관계가 평면적이거나 수평적이지 않은 데도 이를 평면적으로 나열하여 대등 병렬적으로 인식하는 오해로부터 비롯되었을 수 있다.

관점과 그 개념을 구성하는 요소에 접근하는 방식에 차이가 있다. 윤여탁 외 (2012)에 따르면 국어 능력을 바라보는 관점은 언어 기반 관점 · 인지 기반 관점 · 사회 기반 관점 · 통합적 관점으로 나눌 수 있는데, 기존의 국어 능력 개념은 학습자가 국어 교육을 통해서 습득해야 할 능력을 다소 언어 기반 관점과 인지 기반 관점에서 접근한 것이라면, 국어과 핵심 역량은 다소 사회 기반 관점에서 접근하는 것이라고 할 수 있다. 기존에 논의되어 왔던 국어 능력 개념이 언어를 중심에 놓고 언어 행위를 수행하는 데 관여하는 하위 요소를 분석하려고 했다면, 국어과 핵심 역량은 국어 교과에 대한 사회적 기대와 요구를 중심에 놓고 그에 부응할 수 있는 핵심적 능력을 선택하려고 한 것이다.

국어과 핵심 역량에는 국어 능력과 조응하고 상호 교류할 수 있는 속성이 반영되어 있으면서도 미래 사회가 요구하는 능력 함양에 보다 적극적이고 의도적으로 기여해 달라는 요구가 반영되어 있다. 국어과에서 배운 것이 국어가 중요하게 작용하는 상황에서만 쓰이는 것을 넘어, 그 외의 다양한 삶의 국면에서도 두루 보편적으로 쓰이는 능력으로 전이될 수 있도록 하는 것을 강조하는 것이다. 그 과정에서 필요한 타 교과와의 상호작용이나 통합 가능성을 보다 유연하게 촉진할 수 있는 동력을 반영하려는 것이며, 교과 교육이 전제해야 할 교육적 보편성을 보다 직접적으로 드러내려는 것이라고 할 수 있다.

또한 국어활동 · 문법 · 문학 영역의 경계를 초월하여 전 영역을 관통하는 능력에 대한 요구를 반영하려는 것이며, 지식 · 기능 · 태도 범주로 구분되지 않고 이들이 유기적으로 상호작용한 결과로서 드러나는 총체적이고 실제적인 수행 능력에 대한 요구를 반영하려는 것이다. 기존의 논의 방식을 참조할 때 국어 능력에 대한 논의는 그 개념을 구성하는 각 요소를 제시함에 있어서 국어 교육을 구성하는 영역이나 교육 내용의 범주를 감안하여⁶ ‘국

6 윤여탁 외(2012: 446)는 교사의 국어 능력 개념을 밝히는 과정에서, 국어과의 전통적인

어'나 '능력'의 구인을 분석하며 다소 분절적으로 접근하였다.⁷ 이에 반해 국어과 핵심 역량에 대한 논의는 그것들이 통합된 결과로 나타나는 수행 행위에 초점을 맞추어 역량 요소의 이름을 붙이고, 각 요소를 전체 능력 단위로 총체적으로 접근한다.⁸

한편 김창원(2014)은 국어 능력과 국어과 핵심 역량은 구별해야 한다며, 국어 능력은 구체적이고 현상적이고 조작적이며 제한된 시간과 공간 내에서 의도적이고 계획적으로 가르칠 수 있는 데 비해, 역량은 보다 본질적이고 중핵적인 것으로 국어 교육을 왜 하는지에 관한 것이라고 보았다(김창원, 2014: 14). 국어 능력이 한정된 교육과정 자원 안에서 학생들이 달성해야 할 단기 목표와 같은 것이라면, 국어과 핵심 역량은 궁극적으로 추구해야 할 목적과 같은 것이라고 할 수 있다.

요컨대 국어과 핵심 역량은 국어 능력에 대한 기준의 이해 방식에서 논의했던 것 이상의 새롭고 다양한 요구들이 응축되어 있는, 보다 확장적인 개념이다. 다만 아무리 국어과 핵심 역량이 강조되더라도 실제 단위 수업을 설계하고 학기나 학년 단위의 단기 목표를 설정할 때는 국어 능력 개념에 대한 기준의 이해 방식이 필요하다. 이는 역량 자체가 교육 내용이 될 수 없듯이 국어과 핵심 역량을 함양하는 데 필요한 교육 내용의 맥락과 토대는 국어 능력 개념에 대한 기준의 이해 방식이나 접근 방식이 제공해 주기 때문이다. 그러므로 국어 교육을 실천하는 입장에서는 두 용어의 의미를 구분하고 변별해 내는 것에 주목하기보다는 국어 능력과 국어과 핵심 역량이 국어 교육

논의 결과를 중심으로 할 때 국어 능력의 구성 요소는 '지식+기능+태도'라고 할 수 있다고 보았다.

7 권순희·변경가(2014: 32)에 의하면, 초등학교 교사들은 국어 능력을 총체적인 능력으로 인식하기보다 각 영역별 성취기준에 토대를 둔 분절적인 능력으로 인식하는 경향을 보였다. 이는 국어 능력 개념에 대한 그간의 이해방식과도 무관하지 않을 것이다.

8 혹자는 국어 능력을 국어과 핵심 역량적 속성으로 이해하고 있었을 수도 있다. 다만 본 연구에서는 국어 능력에 대한 기준의 선형 연구나 현재 국어과 교육과정에서 정의하고 있는 국어 능력 개념 속성에 비추어 국어과 핵심 역량과의 차이를 밝힌다.

을 추진하는 구심력과 원심력으로 작용할 수 있도록 하는 데 관심을 기울여야 한다.⁹

IV. 국어과 핵심 역량과 범교과 핵심 역량의 관계

국어과 핵심 역량을 토대로 역량 기반 국어과 교육과정을 설계할 때는 학교 교육과정 전체를 통해서 달성해야 할 궁극적인 지향점인 범교과 핵심 역량과의 관계를 고려하지 않을 수 없다. 범교과 핵심 역량과 국어과 핵심 역량이 어떠한 방식으로 관계를 맺고 어떻게 영향을 주고받도록 할 것인가에 따라서 국어과 교육과정의 구조와 내용 구성이 달라지기 때문이다. 이에 범교과 핵심 역량과 국어과 핵심 역량이 어떠한 관계를 정립하도록 하는 것이 적절한지를 살펴보며 국어과 핵심 역량에 대한 이해의 저변을 넓히고자 한다.

1. 범교과 일반 역량과 교과 특수 역량의 관계 유형

범교과 일반 역량과 교과 특수 역량의 관계는 범교과 역량의 영향력과 지배력을 어디까지 인정할 것인가에 대한 문제로부터 출발하는데, 이에 접근하는 방식은 크게 두 가지로 나누어진다. 하나는 범교과 역량의 영향력을 최대화하고자 하는 총론 중심적 접근 방법이며, 다른 하나는 범교과 역량의 영향력을 최소화하고자 하는 교과 중심적 접근 방법이다.

9 국어 능력이 국어 수업을 통해 배운 것을 국어 교과적으로 수렴하는 데 관심이 있다면, 국어과 핵심 역량은 국어 수업을 통해 배우고 습득한 것을 국어 교과는 물론이고 타 교과, 나아가 생활 일반 영역으로까지 확장하는 데 관심이 있는 것이라고 할 수 있다.

첫째, 총론 중심적 접근 방법은 학교 교육을 통해서 궁극적으로 함양해야 할 범교과 일반 역량을 먼저 선정한 후 이것이 곧 교과 역량이 되도록 하는 것으로 교과 역량을 별도로 규명하지 않는다. 범교과 일반 역량 전체를 모든 교과에서 공통적으로 다루게 할 수도 있을 것이며, 범교과 일반 역량 중 각 교과와 관련된 것을 선택적으로 다루게 할 수도 있을 것이다. 이는 각 교과가 총론의 지휘 아래 일사분란하게 움직이도록 하여 학교 교육 전체가 일반 역량 함양에 총력을 기울이게 할 수 있는 효과가 있다.

하지만 교과와 밀접한 관련성이 떨어지는 요소까지 각 교과에서 담당해야 하면서 교과의 정체성이 모호해지고, 사회적으로 그 가치가 인정된 교과 고유의 목표와 내용이 배제되는 등 교과의 특수성이 간과될 수 있다. 교과 중심의 교육과정 운영 방식을 전면적으로 탈피하여 역량이 교과를 대체하는 통합 교육과정이 구현되지 않는 이상, 범교과 역량이 교과 역량을 대체하도록 하는 것은 요원한 일이다.

둘째, 교과 중심적 접근 방법은 교과 고유의 특수 역량을 강조하며 총론의 범교과 일반 역량으로부터의 압력을 거부하는 것이다. 교과 특수 역량과 범교과 일반 역량은 완전히 별개의 것이 아니며, 교과 특수 역량이 충분히 발달되었을 때 범교과 일반 역량도 획득 가능하다고 보는 것이다. 이는 교과 교육에 내재된 교육적 보편성을 감안할 때, 교과 특수 역량에 초점을 맞추어 교육하더라도 궁극적으로는 범교과 일반 역량의 함양에 기여할 수 있을 것이라고 간주하는 것이다. 이는 교과 교육의 내용 체계를 최대한 존중할 수 있어 교과 교육의 구조를 재편하는 데 따른 혼란과 갈등을 최소화할 수 있다.

하지만 교과 내부적 이해관계가 부각될 경우 변화보다 안정을 추구하려는 관성으로 인해 기존 교육과정과 차별화되지 못할 수도 있으며, 교육의 변화와 개혁에 소극적이라는 오해를 받을 수도 있다. 또한 각 교과가 교과 고유 역량을 제각각 내세우게 될 때, 한정된 교육과정 자원 안에서 그 함양 기회가 필요 이상으로 과잉 집중되는 역량이 생길 수도 있고, 반대로 미래 사회에 필수적으로 요구되는 역량임에도 어느 하나의 교과에도 반영되지 못하

고 누락되는 역량이 생길 수도 있다.

양자의 방법은 저마다의 장점과 단점을 가지고 있으며, 각 교과가 처한 상황이나 이해 관계자의 입장에 따라 장점과 단점이 역전될 수도 있다. 이에 생각해 볼 수 있는 또 한 가지 방식은 범교과 역량과 교과 역량의 관계를 규정하지 않고, 단위 학교나 시도교육청 차원에서 설정하도록 하게 하는 것이다. 예컨대 뉴질랜드의 국가 교육과정은 핵심 역량과 교과의 연계 및 조화 방법에 대해 학교 수준의 교육과정에서 자율적으로 결정하도록 한다(소경희 외, 2010). 그러나 이 과정에서 다수의 학교에서는 핵심 역량과 교과의 관련성을 모색하기보다는 핵심 역량 개발을 위한 별도의 프로그램을 고안하고 있었다(소경희 외, 2010: 45). 특별활동이나 재량활동과 같이 교과 외 활동을 통해 제한적으로만 운영되는 것인데, 이 경우 핵심 역량이 교과 학습에 체계적으로 반영되지 못할 수 있다. 이에 범교과 역량과 교과 역량의 관계를 단위 학교의 자율에 맡기는 것은 적절하지 못하다.

결국 교과 중심으로 운영되는 학교 교육과정을 역량 중심 교육으로 변화시키기 위해서는 범교과 일반 역량과 교과 특수 역량이 교과 학습에 보다 유기적으로 연계될 수 있도록 양자의 관계를 설정해 줄 필요가 있다. 그 대안은 총론 중심적 관점과 교과 중심적 관점이 두루 조화를 이루도록 하는 것이다.

이에 이광우 외(2014)에서는 총론에서 제시한 범교과 일반 역량을 기반으로 하되, 교과의 상황을 고려하여 범교과 일반 역량을 재해석하거나 선택적으로 반영하거나 대체하거나 추가하며¹⁰ 각 교과에 적합한 교과 특수 역량

10 교과 역량을 설정하기 위해 교과 성격을 고려하여 범교과 일반 역량을 재해석하더라도, 총론에서 정한 명칭과 개념의 영향력에서 완전히 벗어나기는 어렵고, 교과의 고유성을 효과적으로 드러내지 못할 수도 있다. 이에 교과 고유의 특수 역량을 교과에서 별도로 설정 하되, 범교과 일반 역량 중 교과와 상관성이 높은 것 일부를 교과 역량에 포함시키는 방법을 고려할 수 있다. 한편 교과 역량에 포함시킬 범교과 일반 역량은 총론 차원에서 제시한 범교과적 의미를 유지하게 할 수도 있으며, 그마저도 교과적으로 재해석할 수도 있을 것이다.

을 설정할 수도 있도록 하는 방법을 제안하였다. 가령 캐나다 퀘벡주 교육과정에서는 둘 간의 상호 유기적인 관계를 강조하며 실제 교육 장면에서 매우 역동적으로 작용할 수 있도록 유도한다. 범교과 역량은 교과 역량이 공통적으로 추구하는 목표가 될 수 있고, 교과 역량은 범교과 역량을 개발하는 맥락이 될 수 있도록 하고 있다(소경희 외, 2007). 본고에서는 이 방식을 교과 친화적 절충적 방식이라고 명명하고자 한다.

범교과 일반 역량과 교과 특수 역량의 관계 맷음 방식으로서 총론 중심적 · 교과 중심적 · 교과 친화적 절충적 방식의 특징을 정리하면 다음과 같다.

표 3. 범교과 일반 역량과 교과 특수 역량의 관계 설정 방식

관계 유형	교과 특수 역량 설정 방식	관계의 성격
총론 중심적 방식		의도성 명시성 작용성 일관성
교과 중심적 방식		암시성 잠재성 작용성 산발성
교과 친화적 절충적 방식		의도성 명시성 상호작용성 유연성

총론 중심적 방식은 교과 특수 역량을 별도로 설정하지 않고 범교과 일

반 역량이 곧 교과 특수 역량으로 치환되는 것이다. 학교 교육에서 일반적 목적으로 추구해야 할 핵심 역량을 명시적으로 드러내고 이것이 교과 교육에 의도적으로 반영되게 하여, 총론과 교과 간에 상당히 전면적이고 강력한 연계를 추구한다.

교과 중심적 방식은 범교과 일반 역량이 존재하더라도 각 교과는 그에 구애받지 않고 각 교과의 성격에 충실한 교과 특수 역량을 별도로 설정하는 것이다. 교과 특수 역량의 함양은 범교과 일반 역량 함양에 잠재적이고 우연하며 산발적으로 기여하게 되며, 총론을 향한 교과의 종적 관계를 거부하고, 표면적이고 직접적인 연계보다 상당히 느슨한 연계를 추구한다.

교과 친화적 절충 방식은 범교과 일반 역량과의 의도적 연계 속에서 범교과 일반 역량을 재해석하거나 대체하며 교과 특수 역량을 설정하는 것이다. 교과 특수 역량과 범교과 일반 역량 간 상호작용 가능성을 전제하며, 총론과 교과가 직·간접적으로 유연하게 연계될 것을 추구한다.

2. 국어과 핵심 역량과 범교과 핵심 역량의 관계 정립

국어과 핵심 역량과 범교과 핵심 역량의 관계를 설정할 때는 역량 기반 교육에 대한 시대·사회적 요구가 촉발된 계기와 국어 교육의 성격을 두루 고려해야 한다. 먼저 시대·사회적 요구와 관련해서는, 학교 교육과정이 역량 함양에 보다 적극적이고 의도적으로 기여할 수 있도록 해야 하며 학교 교육과정의 대부분의 차지하고 있는 교과 교육과정이 역량 기반 교육의 취지를 체계적으로 뒷받침할 수 있도록 변해야 한다는 목소리가 거센 상황임을 고려해야 한다. 이를 감안할 때 이전 시대의 교과 교육과정과 차별화되지 않을 수 있으며 역량 함양에 대한 교과의 역할을 전면적으로 드러내지 않을 가능성이 내포되어 있는 교과 중심적 방식은 사회적 요구와 기대에 부응하지 못할 수 있다.

한편 국어 교육의 성격과 관련해서는, 국어 교육은 교과 고유의 내용으

로 언어를 다루는데 언어 사용은 그 자체가 고등 수준의 사고를 조장하는 도구로 작용한다는 점을 고려해야 한다. 이에 육현진(2013)은 DeSeCo프로젝트에서 도출한 핵심 역량을 모두 아우를 수 있는 학술 개념을 문식성이라고 보았다(육현진, 2013: 69). 즉 국어 교과는 범교과 핵심 역량들을 두루 포괄해 낼 수 있는 포용력을 갖추고 있으며 역량 기반 교육의 중추적인 역할을 담당 할 수 있다. 이 점에서 국어 교과는 총론 중심적 방식을 따르더라도 크게 무리가 되지 않는 것처럼 보인다.

하지만 핵심 역량의 명칭은 동일하더라도 총론적 차원에서 생각하는 것과 국어 교육에서 생각하는 각 역량의 외연과 내포는 다르다. 예컨대 국어 교육에서 생각하는 의사소통 능력은 국어 교육 밖에서 생각하는 것보다 훨씬 심층적이고 확장적일 수 있다. 단순히 자신의 의사를 전달하고 상대방의 의사를 이해하는 정도를 넘어서 언어를 비롯한 다양한 상징이나 기호들을 정교하게 운용할 수 있도록 사고 체계를 효과적으로 관리하는 능력으로까지 심화 발전할 수 있다. 또한 총론적 차원의 범교과 핵심 역량으로는 포괄하기 어려운 국어과 고유의 역량도 존재한다. 예컨대 심미적 감수성이나 언어를 기반으로 공유되고 있는 다양한 문화 예술을 향유하는 소양은 이미 사회적으로도 그 가치를 인정받은 국어과 교육 목표이지만, 총론적 차원에서는 미처 고려하지 못했다.¹¹ 유사한 의미의 동일한 명칭이라 하더라도 해당 역량의 함양을 위해 국어 교과에서 접근하는 방식과 타 교과에서 접근하는 방식이 다르며 그를 통해 할 수 있기를 기대하는 바도 다르다. 한편 범교과 핵심 역량 함양에 가장 결정적이고 밀접하게 기여하는 대표 교과임을 자처할 경우 교과의 외연이 확장되고 위상 제고를 기대할 수는 있을지라도, 교과로서 국어 교과의 성격과 정체성이 모호해 질 우려가 있다. 이에 국어과 핵심 역량과 범교과 핵심 역량의 관계 설정에 총론 중심적 접근 방식을 내세

11 하지만 각 교과 핵심 역량에 대한 논의가 축적되면서 최근에는 총론 차원의 논의(이광우 외, 2014)에서도 각 교과의 의견을 수렴하여 심미적 감성 능력을 핵심 역량으로 추가하였다.

우는 것도 적절하지 못하다.

결국 교과 친화적 절충 방식에 따라 국어 교과 고유의 성격을 최대한 존중하며 국어과 핵심 역량을 설정하되 그것이 범교과 핵심 역량과 유연하게 연계되도록 하는 방식을 추구해야 한다. 역량을 설정하는 시작 단계에서는 국어 교과의 자율성과 독자성을 충분히 확보할 수 있게 하더라도 역량 개발을 마무리하는 단계에서는 총론을 향한 수렴적 지지력을 보여 주며 총론과의 접점을 찾아가도록 하는 것이다. 국어과 핵심 역량과 범교과 핵심 역량의 관계를 그림으로 표현하면 다음과 같이 나타낼 수 있다.

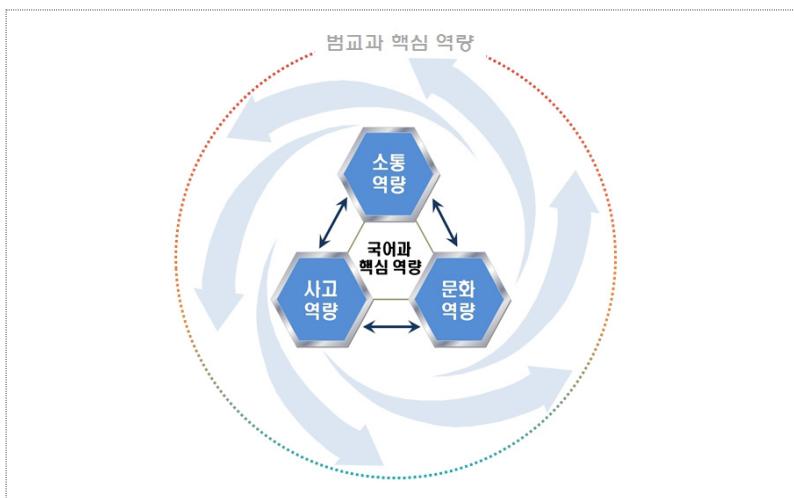


그림 2. 국어과 핵심 역량과 범교과 핵심 역량의 관계

국어과 핵심 역량 범주를 소통 역량, 사고 역량, 문화 역량으로 설정했을 때 각 범주와 그에 포함될 하위 요소들은 분리 독립되어 있기보다 지속적으로 순환하고 상호작용하며 서로를 발달시킨다. 한편 국어과 핵심 역량의 함양은 범교과 핵심 역량의 테두리 안에서 전개되며, 국어과 핵심 역량은 범교과 핵심 역량으로 전이되며 보다 보편적인 능력으로 발전하게 된다.

V. 결론

급격한 사회 변화 속에서 학교 교육의 관심은 역량 개발로 옮겨 가고 있다. 역량 기반 교육은 분절적 체계로 이루어져 있는 교과 간 지식의 단절, 수많은 지식과 정보 전달로 인한 과도한 학습 부담, 탈맥락적이고 과상적인 학습이라는 문제에 직면한 기존 교육 체제가 지닌 한계를 극복하고 학습자에게 유의미한 교육 경험을 제공하여 지식기반사회를 살아가는 데 필요한 능력을 갖추도록 해 줄 것이라고 기대되고 있다. 그러나 역량이 주목받고 있는 이면에는 그에 대한 잘못된 접근 방식이나 오해가 빚어낼 수 있는 위험성도 존재한다.

이에 본 연구는 최근 교육계의 화두인 역량 패러다임에 대한 교과적 이해가 필요하다는 인식에서 출발하게 되었다. 특히 국어 교육적 맥락과 시각에서 역량 기반 교육의 출발점이 되는 핵심 역량과 국어과 핵심 역량을 집중적으로 조명해 보고자 하였다. 이를 위해 그동안 국어 교육의 목표로 추구되어 왔던 국어 능력 개념에 비추어 국어과 핵심 역량의 의미 속성을 살펴보고 국어과 핵심 역량과 범교과 핵심 역량의 관계 정립 방식도 고찰하였다.

국어 능력과 국어과 핵심 역량은 국어 교육을 통해서 습득해야 할 능력을 가리킨다는 공통점이 있다. 하지만 그것을 바라보는 관점이나 그 개념에 접근하는 방식에 다소 차이가 있다. 국어 능력에 대한 기존 논의를 참조할 때, 국어 능력에는 다소 언어·인지 기반 관점이 반영되어 있으며 그것은 구인 분석적 방식으로 접근되어 왔다. 이에 반해 국어과 핵심 역량에는 사회 기반 관점이 반영되어 있으며 그것은 총체적 수행 능력 중심으로 접근되고 있다. 국어과 핵심 역량은 국어 능력을 구성하는 의미 요소를 포함하기는 하지만, 국어 교육에 대한 사회 다양한 분야의 기대와 요구가 응축되어 있는 보다 확장적 개념이라 할 수 있다. 다만 국어 교육을 실천할 때는 두 용어의 개념적 의미를 변별하는 데 천착하기보다 국어 능력과 국어과 핵심 역량이

국어 교육 실행의 원심력과 구심력으로 작용할 수 있도록 하는 데 관심을 가져야 한다.

한편 국어과 핵심 역량과 범교과 핵심 역량은 서로를 상호 유기적으로 발달시킬 수 있도록 관계를 맺어야 한다. 역량 중심 교육과정을 도입하려는 취지, 국어과에서 추구하고자 하는 역량의 성격과 그것의 교육 방식 등을 고려할 때, 교과의 독자성과 고유성을 고려하지 못한 채 범교과 일반 역량이 교과를 지배하는 방식이나 교과가 범교과 핵심 역량의 함양에 의도적이고 적극적으로 기여하지 못할 수 있는 교과 역량만을 내세우는 방식은 적절하지 못하다. 교과 친화적 관점에서, 교과의 자율성과 독자성을 확보하고, 총론을 향한 수렴적 지지력을 보여주는 관계를 추구해야 할 것이다.

현재 2015 개정 교육과정 개발과 관련하여, 교과 교육과정을 역량 기반 교육과정의 면모를 갖춘 교육과정으로 개선하기 위한 작업이 한창 진행되고 있다. 본 연구는 물론이고 다양한 논의들을 바탕으로 국어과 핵심 역량이 보편타당하게 확정되기를 바란다. 아울러 국어 교육 공동체가 지향하는 이상과 현장의 국어 교육 현실 사이에 존재하는 간극을 좁히는 데 실질적으로 기여할 수 있는 역량을 갖춘 교육과정으로 거듭나기를 기대한다.

* 본 논문은 2015. 1. 31. 투고되었으며, 2015. 2. 4. 심사가 시작되어 2015. 3. 3. 심사가 종료되었음.

참고문헌

- 교육과학기술부(2008), 『(교육인적자원부 고시2007-79호에 따른) 고등학교 교육과정 해설 2 - 국어』.
- _____ (2012), 『국어과 교육과정(제2012-14호)』.
- 권순희 · 변경가(2014), 「초등학생의 국어 능력에 대한 교사의 인식 양상—학년 간 특성 비교를 중심으로—」, 『국어교육연구』 56, 1-38, 국어교육학회.
- 권영민(2002), 「국어 능력 평가의 의미」, 『새국어생활』 12(2), 5-13, 국립국어연구원.
- 김규훈 · 김혜숙(2013), 「국어과 창의 · 인성 교육의 실행 원리 탐색—국어과 핵심 역량의 개념화를 바탕으로—」, 『국어교육』 140, 409-448, 한국어교육학회.
- 김보람(2012), 『자국어 교육과정 국제 현황과 핵심역량 기반 국어과 교육과정 통합 방안』, 이화여자대학교 석사학위논문.
- 김종철 · 김봉순 · 박재현 · 박현정 · 정희창 · 주재우 · 박은진 · 이관희 · 이지수 · 정재미 · 민병곤(2013), 『2013년 국민의 국어 능력 평가』, 문화체육관광부.
- 김주환(2011), 『사회적 요구 조사를 통해 본 국어 교과의 정체성』, 고려대학교 박사학위논문.
- 김창원(2009), 「국어 교과의 정당성과 정체성에 대한 회의」, 『한국초등국어교육』 40, 71-96, 한국초등국어교육학회.
- _____ (2014), 「통합형 국어과 교육과정 구성의 방향과 과제」, 『청람어문교육』 51, 7-73, 청람어문교육학회.
- 노명완(2002), 「국어 교육과 국어 능력」, 『새국어생활』 12, 33-49, 국립국어연구원.
- 류성창(2012), 「역량기반 교육과정의 근거로서 인지 및 비인지 역량의 관계」, 『교육과정연구』 30(3), 51-69, 한국교육과정학회.
- 민현식 · 장영희 · 노명희(2001), 『국어 사용 실태 지수 개발 및 조사 방법에 관한 연구』, 국립국어원.
- 박민정(2009), 「역량기반 교육과정의 특징과 비판적 쟁점 분석」, 『교육과정연구』 27(4), 71-94, 한국교육과정학회.
- 박순경 · 김사훈 · 김진숙 · 백경선 · 변희현 · 안종욱 · 양정실 · 이광우 · 이근호 · 이미경 · 이미숙 · 이승미 · 이혜원 · 정영근 · 한혜정(2014), 『국가 교육과정 총론 개선을 위한 기초 연구』, 한국교육과정평가원 연구보고(CRC 2014-1).
- 서영진 · 이인제 · 조용기 · 박진용 · 양정실 · 가은아 · 민재원 · 민병곤 · 김주환 · 김주영 · 김보람(2013), 『미래 사회 대비 국가 수준 교육과정 방향 탐색 -국어』, 한국교육과정평가원 연구보고(CRC 2013-19).
- 서혁(2009), 「언어 · 문학 영재성과 국어 능력」, 『교과교육학연구』 13(1), 213-231, 이화여자대학교 교과교육연구소.
- 서혁 · 오은아(2013), 「스마트 교육 환경에서의 핵심역량 기반 국어과 교육과정의 재구성 방향」, 『청람어문교육』 48, 7-40, 청람어문교육학회.

- 소경희(2007), 「학교교육의 맥락에서 본 ‘역량’(competency)의 의미와 교육과정적 함의」, 『교육과정연구』 25(3), 1-21, 한국교육과정학회.
- _____ (2009), 「역량기반 교육의 교육과정사적 기반 및 자유교육적 성격 탐색」, 『교육과정연구』 27(1), 1-20, 한국교육과정학회.
- _____ (2012), 「역량중심 교육을 위한 교육과정 설계 방안으로서 ‘과정-탐구’ 모형 활용의 가능성과 의미 탐색」, 『교육과정연구』 30(1), 59-79, 한국교육과정학회.
- 소경희 · 강지영 · 한지희(2013), 「교과교육과정 개발을 위한 역량 모델의 가능성 탐색— 영국, 독일, 캐나다 교육과정 고찰을 중심으로—」, 『비교교육연구』 23(3), 153-175, 한국비교교육학회.
- 소경희 · 이상은 · 박정열(2007), 「캐나다 웨백주 교육과정 개혁 사례 고찰: 역량기반(competency-based) 교육과정의 가능성과 한계」, 『비교교육연구』 17(4), 105-128, 한국비교교육학회.
- 소경희 · 이상은 · 이정희 · 허효인(2010), 「뉴질랜드 교육과정 개혁 동향: 핵심역량 중심 교육과정의 실천 사례」, 『비교교육연구』 20(2), 27-50, 한국비교교육학회.
- 손민호(2011), 「역량중심교육과정의 가능성과 한계: 역량 개념을 중심으로」, 『한국교육논단』 10(1), 101-121, 한국교육포럼.
- 옥현진(2013), 「문식성 재개념화와 새로운 문식성 교수·학습을 위한 방향 탐색」, 『청람어문교육』 47, 61-86, 청람어문교육학회.
- 왕문용(2004), 「국어능력과 삶의 질」, 『국어교육』 113, 79-101, 한국어교육학회.
- 윤여탁 · 신명선 · 주세형(2012), 「‘교사의 국어 능력’에 대한 전문가의 인식 연구」, 『국어교육학연구』 43, 411-457, 국어교육학회.
- 윤정일 · 김민성 · 윤순경 · 박민정(2007), 「인간 능력으로서의 역량에 대한 고찰: 역량의 특성과 차원」, 『교육학연구』 45(3), 233-260, 한국교육학회.
- 윤준채 · 이형래 · 옥현진 · 박창균 · 서수현(2009), 『한국인의 언어활동 조사 연구』, 국립국어원.
- 이경호 · 안선희(2014), 「역량기반 교육 활성화를 위한 교육적 과제 탐색」, 『한국교육학연구』 20(1), 141-173, 안암교육학회.
- 이관규(2008), 「국어 능력, 문식 능력, 통합적 국어 교육」, 학과창립기념학술대회 1, 8-20, 고려대학교 한국어문교육연구소.
- 이광우 · 민용성 · 전제철 · 김미영 · 김혜진(2008), 『미래 한국인의 핵심 역량 증진을 위한 초·중등학교 교육과정 비전 연구(II)—핵심역량 영역별 하위 요소 설정을 중심으로』, 한국교육과정평가원 연구보고(RRC 2008-7-1).
- 이광우 · 전제철 · 홍원표 · 김문숙(2009), 『미래 한국인의 핵심 역량 증진을 위한 초·중등학교 교육과정 설계 방안 연구』, 한국교육과정평가원 연구보고(RRC 2009-10-1).
- 이광우 외(2014), 「교과 교육과정 개발의 방향」, 『2015 문·이과 통합형 교육과정 개정을 위한 교과 교육과정 개발 정책연구진 합동 워크숍 자료집』, 교육부.
- 이근호 · 곽영순 · 이승미 · 최정순(2012), 『미래사회 대비 핵심 역량 함양을 위한 국가

- 교육과정 구상』, 한국교육과정평가원 연구보고(RRC 2012-4).
- 이근호 · 김기철 · 김사훈 · 김현미 · 이명진 · 이상하 · 이인제(2013), 『미래 핵심역량 계발을 위한 교과 교육과정 탐색—교육과정, 교수 · 학습 및 교육평가 연계를 중심으로』,
- 한국교육과정평가원 연구보고(RRC 2013-2).
- 이삼형 · 김중신 · 김창언 · 이성영 · 정재찬 · 서혁 · 심영택 · 박수자(2005), 『국어교육학과 사고』, 도서출판 역락.
- 이삼형 · 김창원 · 이성영(2004), 『국어능력검정 시행 방안 연구』, 국립국어원 연구보고서.
- 이천희(2005), 「국어 능력의 개념 정립을 위한 시론」, 『국어교육』 118, 5-30, 한국어교육학회.
- 이훈정(2009), 「역량기반 교육과정의 가능성 탐색」, 『교육종합연구』 8(3), 151-171,
- 교육종합연구소.
- 장경희(2005), 『국민의 국어 능력 평가를 위한 기초 연구』, 국립국어원.

역량 기반 교육과정에서 국어 능력과 핵심 역량의 관계

서영진

본 연구는 최근 교육계의 화두인 역량 담론에 대해 교과적 이해가 필요하다는 인식에서 출발한다. 이에 국어 교육적 맥락과 시각에서 역량 기반 교육의 출발이 되는 국어 능력 · 국어과 핵심 역량 · 범교과 핵심 역량의 의미와 관계 구조를 규명해 보고자 하였다. 국어 능력과 국어과 핵심 역량을 비교 분석하며 국어과 핵심 역량의 의미에 보다 선명하게 다가가고자 하였으며, 범교과 핵심 역량과 국어과 핵심 역량의 관계 정립 방식도 탐색하며 국어과 핵심 역량에 대한 이해의 지평을 넓히고자 하였다.

국어 능력과 국어과 핵심 역량은 국어 교육을 통해서 습득해야 할 능력을 가리킨다는 공통점이 있으며 상호 조응하는 속성도 공유하고 있다. 하지만 그것을 바라보는 관점이나 그 개념에 접근하는 방식에 다소 차이가 있다. 국어 능력에 대한 기준 논의를 참조할 때, 국어 능력은 언어 · 인지 기반 관점이 반영되어 있으며 구인 분석적 방식으로 접근되어 왔다. 이에 반해 국어과 핵심 역량은 사회 기반 관점이 반영되어 있으며 총체적 수행 능력 중심으로 접근되고 있다. 국어과 핵심 역량은 국어 능력을 구성하는 의미 요소를 포함하기는 하지만, 국어 교육에 대한 사회 다양한 분야의 기대와 요구가 응축되어 있는 보다 확장적 개념이라 할 수 있다.

한편 국어과 핵심 역량과 범교과 핵심 역량의 관계를 설정할 때는 교과 친화적 관점에서 접근해야 한다. 교과의 자율성과 독자성을 확보하고, 총론을 향한 수렴적 지지력을 보여주는 관계를 추구해야 한다.

핵심어 국어 능력, 국어과 핵심 역량, 범교과 핵심 역량, 의미, 관계, 역량 기반 교육과정

ABSTRACT

Relation of Korean Language Ability and Key Competence in Competency-based Curriculum

Seo Youngjin

This paper starts from the recognition that we need to understand the competency-based education in the context of Korean language education. Hence this paper tried to clarify the meaning and structure of relation among Korean language ability, Korean language key competence and cross-curricular key competence. A comparison was made between the Korean language ability and the Korean language key competence and an analysis was done on the meaning of Korean language key competence. Lastly, the paper explored the relations of Korean language key competence and cross-curricular key competence.

The Korean language ability and the Korean language key competence have a common goal in achieving important abilities through Korean language education. However, there are differences in modes and perspectives of getting access to the Korean language ability and the Korean language key competence. This paper found that previous and current discussions and papers on the Korean language ability mostly reflected the perspectives based on the linguistics or the general cognition and approached in a construct analysis method. In comparison, the Korean Language key competence should reflect the perspectives based on current demands in the society and the holistic approaches in performance abilities. This broadened concept encompasses current expectations and demands from the society.

In addition, its autonomy and unique characteristics should be respected in relation to the cross-curricular key competence and the Korean language key competence should be able to support the cross-curricular key competence in a harmonious way.

KEYWORDS Korean language ability, Korean language key competence, cross-curricular key competence, meaning, relation, competency-based curriculum