

2015 국어과 교육과정 작문 영역의 쟁점과 과제

박영민 한국교원대학교 국어교육과 교수

† 이 논문은 제60회 국어교육학회 학술발표대회(2015.12.19.)에서 발표한 것을 수정·보완한 것이다.

- I. 머리말
- II. 내용체계 및 성취기준의 쟁점과 과제
- III. 영역 편성 및 운영의 쟁점과 과제
- IV. 맺음말

I. 머리말

이 글은 2015 국어과 교육과정에서 작문 영역을 편성할 때 제기되었던 쟁점과 과제가 무엇인지를 밝히고 앞으로 이를 어떻게 접근하고 해결할 것인지를 논의하는 데 목적이 있다. 국어과 교육과정을 편성하는 일은 편성 당시까지 이루어진 학술적 연구 성과를 정리하는 기회를 제공하기도 하지만, 편성 과정에서 겪는 논란을 통해 새로운 논의의 의제를 발견하기도 하고 연구 과제를 탐색해 내는 기회를 제공해 주기도 한다. 2015 국어과 교육과정은 개발 과정에서 내외적으로 여러 가지 논란을 불러일으켰는데, 이 글에서는 국어과 교육과정 중에서 작문 영역에 한정하여 논란을 불러일으킨 쟁점과 과제를 살펴보고 그 해결의 방안을 모색해 보고자 한다.

이 글에서는 작문 영역에 초점을 맞추고 있지만, 논의하는 내용 중에는 작문 영역에만 해당한다고 보기 어려운 것도 존재한다. 작문과 학문적 특성을 공유하고 있는 다른 영역, 예를 들면 독서 영역이나 화법 영역에서도 이 글이 다루는 내용이 동일한 쟁점과 과제로 다루어질 수 있다. 가령, 내용 체계에서 비롯된 쟁점과 과제, 성취기준에서 비롯된 쟁점과 과제 등이 그러한 예에 해당한다. 그럼에도 불구하고 이 글에서는 각각의 요소에 작문 영역의 특성이 반영될 수 있다고 보고 논의를 이끌어 가고자 한다. 이 글에서는 필요에 따라 부분적으로 ‘작문

영역 교육과정'이라는 용어를 사용하고자 한다. 작문 영역 교육과정이라는 용어는 2015 국어과 교육과정에서 기본 교육과정의 '쓰기 영역', 선택 교육과정의 '화법과 작문' 과목 중 '작문 영역'¹⁾을 편의적으로 지칭하기 위한 것이다.

II. 내용 체계 및 성취기준의 쟁점과 전망

1. 핵심 개념 및 일반화된 지식의 의미

2015 국어과 교육과정에서는 내용 체계를 전면적으로 개편함으로써 이전 교육과정과는 뚜렷한 차이를 보이게 되었다. 아마도 2015 국어과 교육과정에서 발견할 수 있는, 이전 교육과정과 구별되는 매우 큰 차이가 아닐까 한다. 내용 체계가 도입된 제6차 국어과 교육과정 이후 2009 국어과 교육과정까지는 '지식, 기능, 태도, 실제'라고 하는 교육의 일반적 범주를 내용 체계의 핵심적인 요소로 삼았지만 2015 국어과 교육과정에서는 '핵심 개념, 일반화된 지식, (학년군별) 내용 요소, 기능'으로 내용 체계를 범주화하였다.

이러한 내용 체계의 요소는 이른바 이해 중심 교육과정(Understanding by Design)에서 유래한 것인데, 평가가 주도하는 교육과정 설계를 2015 국어과 교육과정에 도입함으로써 이전 교육과정과 큰 차이를 보이게 되었다. 이해 중심 교육과정은 교육 목표를 중심으로 하여 교육과정을 개발하는 방식과는 달리 평가를 중심으로 교육과정을 설계하는 방식이다. 목표 중심 교육과정 설계에서는 평가를 학습에 후행하는 결과로 다루지만, 이해 중심 교육과정 설계에서는 평가를

1 2015 고등학교 선택 교육과정에는 '화법과 작문' 과목을 편성하고 있는데, 이 과목에서 '작문'만을 따로 지칭하여 부르는 용어로 '작문 영역'을 사용하였다. 선택 교육과정에서는 '영역'이라는 용어가 적절하지 않지만, '쓰기 영역'과 짝을 맞춘다는 뜻에서 '작문 용어'를 사용하고자 한다.

학습을 조직하는 원리로 다룬다. 그러면서 세부 지식의 ‘습득’보다는 핵심 개념 및 일반화된 지식의 ‘이해’를 추구하는 특징을 보인다. 이해 중심 교육과정 설계는 교육과정에 대한 인식을 크게 바꾸어 놓음으로써 교육과정 설계 패러다임의 전환이라고 불리기도 한다(McTighe & Wiggins, 2015; Wiggins & McTighe, 강현석 외 역, 2013, 2015).

그런데 2015 국어과 교육과정에서 도입을 시도한 새로운 내용 체계는 작문 영역의 교육 내용을 편성하는 데 적합하지 않다는 지적이 일면서 내용 체계의 타당성, 적절성, 유용성 측면에서 논란을 불러일으켰다. 작문 영역은 ‘전략’이라고 부르는 방법 지식이 절대적 다수를 차지하고 있음에도 불구하고, 2015 국어과 교육과정에서는 핵심 개념과 일반화된 지식을 전면에 내세운 내용 체계를 도입함으로써 작문 영역의 핵심 개념은 무엇이고 일반화된 지식은 무엇인가라는 논쟁을 불러일으켰다. 이를 어떻게 정의하고 변별할 것인가는 2015 국어과 교육과정 작문 영역에서 가장 중요하면서도 핵심적인 쟁점 및 과제로 떠올랐다.

이러한 논쟁을 불러일으킨 1차적인 원인은 새로운 내용 체계와 작문 영역이 잘 부합하지 않는다는 데 있다. 사회나 과학과 같은 내용교과에서는 이 내용 체계가 적절하지만 방법 지식이 절대 다수를 차지하는 작문 영역에는 어울리는 내용 체계가 아니다. 지식 중심의 교과에서 지식의 습득보다 지식의 이해를 강조하기 위해 이러한 내용 체계의 변화를 시도하였다는 점에서 보면, 작문 영역을 포함한 국어교육은 이미 학생의 활동에 중점을 두어 왔으므로 내용 체계의 변화를 필요로 했던 문제 상황과는 다소 거리가 있다고 할 수 있다. 그러므로 학생 활동을 강조하던 작문 영역의 교육과정에서는 핵심 개념, 일반화된 지식으로 이어지는 내용 체계가 적절히 부합할 수 없다.

2015 국어과 교육과정에 제시된 내용 체계는 지난 20년간 작문 교육이 구축해 온 작문 교육 내용의 특성을 무력화할 수 있다는 점에서 문제가 있다. 핵심 개념은 핵심적인 교육 내용을 말하는데(명제 지식), 작문 영역의 교육 내용은 활동을 근간으로 하는 전략이므로(방법 지식) 서로의 요구와 조건이 일치하지 않는다. 지난 20년 동안 작문 교

육 연구자들은 글을 잘 쓰는 데 필요한 방법 지식을 발견하고 체계화하는 데 많은 노력을 기울여왔는데 새로 개발된 교육과정에서는 이러한 내용을 내용 체계에 담지 못하는 상황이 발생했기 때문이다. 이러한 의미에서 2015 작문 영역의 내용 체계는 문제가 있다.

그러나 한편으로는 이러한 요구가 제기됨으로써 작문 영역 교육 내용의 개념과 성격에 대한 반성의 기회를 제공하고, 이를 통해 좀 더 견고한 체계를 갖추어야 할 필요를 인식하게 해 주었다는 점에서 의의를 찾을 수 있다. 적절한 교육 내용을 담을 수 없는 틀에 맞추기 위해 노력했던 과정에서 작문 교육의 핵심적인 내용은 무엇이 되어야 하는 가라는 본원적인 질문을 다시 떠올려 볼 수 있게 되었다.

현재 2015 작문 교육과정에서는 절충점을 찾아 ‘쓰기의 본질, 목적에 따른 글의 유형, 쓰기와 매체, 쓰기의 구성 요소, 쓰기의 과정, 쓰기의 태도’를 핵심 개념으로 설정해 놓았다. 이것은 임시적인 처방에 가까우므로 후속 연구에서는 작문 교육 내용의 유형, 성격, 특성에 대해서 깊이 있게 탐구해야 할 것이다. 국어교육 외부에서는 작문 교육의 핵심 개념이나 일반화된 지식을 지속적으로 요구할 가능성도 있으므로 이러한 요구를 어떻게 이해하고 대처할 것인지를 논의해 보아야 한다. 이는 학년군별 내용 요소를 마련하는 근본적인 일이기도 하므로 시급히 다루어야 할 의제라고도 볼 수 있다.

2015 작문 영역 교육과정이 이제 고시되었으므로 현재 작문 영역 교육과정에서 핵심 개념으로 제시한 ‘쓰기의 본질, 목적에 따른 글의 유형, 쓰기와 매체, 쓰기의 구성 요소, 쓰기의 과정, 쓰기의 태도’가 작문 교육의 핵심 개념이 될 수 있는가라는 논의와 더불어, 이것이 핵심 개념이 될 수 없다면 무엇을 핵심 개념으로 삼아야 할 것인지, 외적 요구로 작문 교육의 핵심 개념이 무엇인가를 밝혀야 한다면 어떻게 대응하고 무엇을 제시해야 하는지를 논의해 보아야 할 것이다. 이러한 사정은 독서 영역도 유사할 것으로 보인다. 지난 20년간 국어교육에서는 교육 내용을 명제 지식과 방법 지식으로 대별해 왔는데, 2015 국어과 교육과정에서 새로 도입한 내용 체계는 이러한 분류와 잘 부합하지

않는다. 그러므로 2015 국어과 교육과정에 대한 후속적인 논의에서 이를 어떻게 해소할 것인지를 심층적으로 다룰 필요가 있다.

2. 교과 역량의 설정

2015 국어과 교육과정의 주요 특징 중의 하나는 교과 역량을 도입하고 이를 각 과목(공통과목 및 선택과목)의 성격 및 목표와 연계하였다는 점이다. 이렇게 보면 교과 역량은 국어과 교육과정 차원에서 도입한 것이므로 교과 역량은 하위 영역인 작문 교육과정과도 관련을 맺고 있다고 할 수 있다. 2015 국어과 교육과정에서 도입한 교과 역량은 ‘비판적·창의적 사고 역량, 자료·정보 활용 역량, 의사소통 역량, 공동체·대인 관계 역량, 문화 향유 역량, 자기 성찰·계발 역량’인데, 이러한 교과 역량은 교육과정의 목표를 세분한 것일 뿐만 아니라, 작문 영역에 한정해 보더라도 모든 것이 관련을 맺고 있다고 할 정도로 포괄적이라는 점에서 문제가 있다. 교과 역량은 교육과정의 목표를 세분화 성격을 지니고 있는데, 교육과의 하위 영역에 해당하는 작문 영역이 거의 모든 교과 역량과 관련이 있다면 교과 역량의 필요성이 의심을 받을 수밖에 없다.

2015 국어과 교육과정에서 편성하고 있는 교과 역량은 설정의 근거가 다소 분명하지 못하다는 점에서도 논란을 겪었다. 국어교과 핵심역량의 유형은 서영진 외(2013)에 토대를 두고 있는데, 2015 국어과 교육과정의 교과 역량은 서영진 외(2013)에서 제시한 역량을 그대로 따른 것이 아니라 변용 과정을 거쳐 설정되었다. 그런데 문제는 학술적 근거가 마련되지 않은 채 전문가 조사를 거쳐 제안된 서영진 외(2013)의 핵심 역량에 대한 변용이 이루어졌다는 점이다. 국어과 교육과정을 개발하는 과정에서 어떤 장치를 도입할 때 학술적 근거가 약하더라도 아이디어 차원에서 이를 도입하는 것도 가능하고 허용하는 것도 가능하다. 앞에서도 지적한 바와 같이 의제를 설정하는 데 의의가 있다고 보고 후속 연구에서 이를 검토하고 검증할 수도 있다. 그러나

교과 역량의 경우에는 사정이 좀 다른 것처럼 보인다. 핵심 역량이라는 이름으로 교과 일반 및 해당 교과 차원의 연구가 지속적으로 이루어져 왔고 따라서 이를 해소할 수 있는 기회가 이미 있었기 때문이다.

국어과 교육과정이 현재까지 이루어진 학술적 성과를 반영한다는 관점에서는 이러한 변용이 문제가 있지만, 작문 교육과정과 관련된 교과 역량을 새롭게 편성할 필요가 있다는 점에서 보면 앞으로 다루어야 할 과제가 무엇인지를 파악하는 기회가 된다고 볼 수도 있다. 후속적인 연구를 통해서 2015 작문 영역 교육과정에서 설정한 교과 역량의 타당성을 검증할 필요가 있으며, 작문 영역과 관련된 교과 역량은 무엇이며, 어떻게 대응시키는 것이 바람직한지도 논의할 필요가 있다. 한편으로는 교과 역량이 작문 영역 교육과정에서 밝히고 있는 목표와 어떻게 구별되는지, 내용 성취기준과는 어떻게 대응하며 내용 요소와는 어떤 관련이 있는지도 밝혀야 할 필요가 있다.

2015 작문 영역 교육과정은 여러 가지 요소가 덧붙여진 복합적이면서도 중층적인 모습을 띠고 있다. 교육과정에는 학생이 도달해야 할 교과목의 목표 설정되어 있음에도 불구하고 학생이 도달해야 할 기준으로 ‘성취기준’을 다시 제시하고 있고, 학생들이 도달해야 할 특성이나 능력인 ‘교과 역량’도 제시하고 있기 때문이다. 이른바 ‘도달점’을 함의하고 있는 요소가 복합적이면서도 중층적으로 놓여 있다. 이에 대한 분석이나 타당성에 대한 분석 등도 차후 연구에서 주목해야 할 쟁점이자 과제라고 할 수 있다. 좋다고 생각되는 요소 모두를 없애고 해서 좋은 교육과정이 되는 것은 아니다. 교과 역량을 다루는 과정에서 작문 영역의 교육과정이 좀 더 체계를 갖추도록 하려면 어떤 요소를 어떻게 가감할 것인가를 논의할 다시 논의할 필요가 있을 것이다.

3. 성취기준의 성격

2015 국어과 교육과정을 편성하는 과정에서 논란을 겪었던 것 중의 하나는 국어과 교육과정의 성취기준을 어느 수준에서 진술할 것인가

하는 점이였다. 상세한 수준에서 성취기준을 진술하여 국어 수업을 개선하겠다는 요구도 있었지만 교육과정의 성취기준이 상세할수록 국어 교과서와 국어 수업이 경직될 수 있다는 지적도 잇따랐다. 교육의 체계상 교육과정을 새롭게 개발하는 것이 국어 수업을 개선하는 원천적인 방법인 것은 맞지만, 오직 교육과정이 문제가 있어서 국어 수업이 파행을 겪는 것처럼 보는 관점은 교육의 현실을 올바르게 이해하지 못한 것이라는 비판도 제기되었다.

그런데 2015 국어과 교육과정의 성취기준 편성에서 소홀히 한 점이 있다. 이해를 돕기 위해 2009 국어과 교육과정을 예로 들어 보기로 하자. 국어과 교육과정에는 교육 내용에 해당하는 성취기준이 있고, 이를 교재로 반영한 국어 교과서가 있으며, 이를 자료로 활용하여 이루어지는 국어 수업이 있다. 이는 ‘교육과정 성취기준 → 국어 교과서 → 국어 수업’과 같은 순차적인 구조로 표현할 수 있다. 국어 교과서를 개선하고 국어 수업을 개선하기 위해 국어과 교육과정을 새롭게 편성하겠다고 생각하는 것은 바로 이러한 구조를 인식의 바탕으로 삼고 있다.

그러나 이러한 인식은 제7차 국어과 교육과정 때부터 개발 적용해 온 ‘또 다른 성취기준’을 빠뜨리고 있다는 점에 주의할 필요가 있다. 제7차 국어과 교육과정 이후로 국가 수준의 교육과정에서 제시한 성취기준을 교수·학습과 평가를 위해 상세화한 성취기준을 따로 개발해서 보급했는데,² 2015 국어과 교육과정 편성 과정에서는 이 존재가 몰각되거나 혼동하는 오류가 일어났다. 자유학기제를 도입하면서 시수 확보를 위해 성취기준을 일반 성취기준과 핵심 성취기준으로 구분했던 것은 바로 교수·학습과 평가를 지원하기 위해서 교육과정의 성취기준을 상세화한 성취기준이다. 현재 중·고등학교에서 이루어지는 학생들의

2 제7차 교육과정에서는 그 이전부터 준비해 오던 절대 평가 체제로의 전환을 구현하기 위해 국가 교육과정을 상세화한 ‘성취기준’을 대영역, 중영역, 소영역으로 세분하여 개발하였으며, 각 성취기준의 도달 정도를 평가하기 위한 ‘평가기준’을 개발하였다. 제7차 교육과정에서 개발한 ‘평가기준’은 2009 국어과 교육과정에서는 ‘성취수준’으로 용어 수정이 개정되었으며, 현재 학교에서 시행되고 있는 성취평가제의 근간을 이루고 있다.

성취평가는 이 성취기준을 바탕으로 삼고 있다.

작문 영역 교육과정을 개발할 때 성취기준을 상세화하면 이 성취기준과의 간격이 좁아져서 학생들의 성취수준을 설정하는 데 필요한 성취기준을 별도로 마련하는 것이 무의미해진다. 교육과정에서 제시한 성취기준도 학생의 도달점을 명시한 것이고, 교육과정을 상세화한 성취기준도 학생의 도달점을 명시한 것이므로 전자를 상세하게 개발할수록 점점 후자에 근접하게 되는 것은 자연스러운 일이다. 작문 영역 교육과정의 성취기준을 상세하게 제시할 수 있는 장치가 마련되어 있는 터에 국어 수업 개선을 위해서 교육과정의 상세화를 다시 강조하는 것은 다소 무리가 있어 보인다. 교육과정의 내용 성취기준을 상세하게 제시할수록 국어 교과서마저 경직될 가능성이 크므로 내용 성취기준의 상세화로 얻을 수 있는 이점은 오히려 미미하다고 할 수 있다.

성취기준과 관련된 논란은 교육과정 재구성이라는 원리와 맞물리면서 소모적인 논란을 불러일으킨 점도 있지만, 후속 연구에서 다를 필요가 있는 의제를 제공했다는 점에서는 의의가 있다고 할 수 있다. 이러한 논란을 통해 보건대 작문 영역 교육과정의 내용 성취기준을 어느 정도의 수준으로 제시하는 것이 타당하고 적절한지를 다루는 연구도 필요하고, 이것이 국어 수업 또는 국어 교실에 미치는 영향을 조사하거나 탐색하는 연구도 필요하다. 무엇보다도 교육과정의 내용 성취기준과 국어 수업 사이에 존재하는 ‘또 다른 성취기준’과의 관계를 어떻게 설정하고, 어떻게 변별할 것인지, 국어 수업에 미치는 실질적인 영향력을 어떻게 규정하고 한정할 것인지를 연구도 필요해 보인다.

4. 성취기준의 편성 원리 및 도달점

2015 작문 영역 교육과정의 성취기준을 편성할 때 가장 논쟁적이었던 것은 무엇을 원리로 하여 성취기준을 분할하고 배열할 것인가의 문제였다. 2015 국어과 교육과정의 새로움, 국어 수업의 재편성 등에 대한 요구가 있었으므로 작문 영역의 성취기준을 새롭게 편성해 보려는

시도가 없지 않았으나, 성취기준을 변별하여 편성하는 데 필요한 원리가 밝혀져 있지 않았기 때문에 이를 적극적으로 실현하기가 어려웠다.

지금까지 작문 영역 교육과정을 편성할 때 글의 유형에 따른 성취기준의 분류가 가장 일반적인 원리로 쓰였던 상황을 고려하여 2015 작문 영역 교육과정에서도 이 원리를 따랐지만, 후속적인 작문 교육 연구에서는 이에 대한 고민과 탐구가 좀 더 충실하게 이루어질 필요가 있다. 화법 영역이 담화 유형별 접근을 취하고 있다는 점에서 보면 작문 영역도 글 유형별 접근을 취하는 것이 가장 적절해 보이는 면이 있다. 학생들이 담화 유형(2009 국어과 교육과정의 내용 체계 요소로 말하자면 ‘실제’)을 중심으로 하여 국어교육을 경험하게 되므로 이러한 접근은 상당한 타당성이 있다. 그러나 글의 유형이 화법 영역의 담화 유형처럼 확정적이지 못한 상황에서는 이러한 접근법도 한계가 있다.³ 글을 쓰는 상황에서 다룰 수 있는 글 유형이 고정된 체계로 존재하지 않으므로 성취기준을 다양한 차원에서, 혹은 새로운 관점에서 이끌어 내기가 어렵다.

2015 작문 영역 교육과정에서 성취기준을 분류하는 제1의 원칙은 글 유형별 접근이었는데, 여기에는 활동의 난도도 포함되어 있는 것으로 간주하였다. 성취기준의 순서, 즉 위계를 정해야 할 경우, 정보를 전달하는 글보다는 설득하는 글이 더 난도가 높은 것으로 보았으며, 친교 및 정서 표현의 글은 정보를 전달하는 글보다 난도가 낮은 것으로 보았다. 사실 글을 쓰는 활동의 어려움은 화제나 주제의 영향이 매우 크지만 이것은 교육과정에서 통제하기 어려우므로 글 유형에 따른 난도를 가장 우선적으로 고려한 것이다.

작문 영역에서 글 유형별 접근을 원활하게 하는 방법 중의 하나는 작문 영역 교육과정에서 ‘학교 작문’이라는 방법적 개념을 설정하고 이

3 명료한 수준에서 글 유형을 세분할 수 있는 것은 정보를 전달하는 글 중 ‘보고서’ 정도인 듯하다. 그래서 보고서는 별도의 성취기준에 담아낼 수 있지만, 다른 유형은 배타적인 변별성을 확보하기가 어려워 성취기준에 실현하기가 어렵다. 글 유형을 명료하게 설정할 수 있다 하더라도 이를 직접적으로 따를 때에는 사고 과정에 따른 접근보다 문종에 따른 접근으로 비추어질 가능성이 높다는 점에서도 우려할 만한 점이 있다.

에 따라 하위 유형을 분류하는 것이다. 가장 일반적인 방법은 학교 작문의 상위 범주로 설명, 설득, 서사를 설정하고, 각각의 하위 유형으로 각각 해설, 보고, 입증, 주장, 체험, 허구 등을 설정하는 것이다. 하위 유형은 교육과정 차원에서 조작적 정의를 내리고 이를 성취기준의 분류, 기술, 위계화 등에 적용하는 방안을 고려해 볼 수 있다.

글 유형별 접근과 함께 작문 영역의 성취기준을 분류할 때 적용한 제2의 원칙은 작문 과정별 접근이었다. 작문 교육에서는 작문 과정을 계획, 생성, 조직, 표현, 수정의 다섯 단계를 설정해 두고 있는데, 이렇게 세밀한 단계를 적용하기 어려울 때에는 표현 이전의 단계, 표현 단계, 표현 후의 단계로 대별하여 적용하는 방안을 따랐다. 작문 과정을 조정하는 상위인지는 사실 작문 과정 전반에 개입하지만, 가장 늦게 발달하고 가장 늦게 작동한다는 점을 고려하여 난도가 가장 높은 것으로 간주하였다.

다음의 고등학교 1학년 작문 영역 성취기준을 보면 이러한 원칙이 어떻게 적용되었는지를 파악할 수 있다. 작문 영역의 성취기준의 순차적인 모습은 초등학교 및 중학교의 학년군별 성취기준 배열이 어떻게 이루어졌는가를 검토하면 알 수 있다. 여기에서는 고등학교만을 예로 제시하고자 한다.

- [10국03-01] 쓰기는 의미를 구성하여 소통하는 사회적 상호 작용임을 이해하고 글을 쓴다.
- [10국03-02] 주제, 독자에 대한 분석을 바탕으로 타당한 근거를 들어 설득하는 글을 쓴다.
- [10국03-03] 자신의 경험과 성찰을 담아 정서를 표현하는 글을 쓴다.
- [10국03-04] 쓰기 맥락을 고려하여 쓰기 과정을 점검·조정하며 글을 고쳐 쓴다.
- [10국03-05] 글이 독자와 사회에 끼치는 영향을 고려하여 책임감 있게 글을 쓰는 태도를 지닌다.

이러한 성취기준의 편성 및 배열은 현재적인 관점에서 최선인 것도 맞지만 개선이 필요한 것도 사실이다. 현재는 작문 과정을 다섯 단계

로 편성해 두었지만 이것의 타당성도 검토해 볼 필요가 있고, 성취기준 편성의 이원적 접근을 어떻게 좀 더 타당하면서도 실제적으로 적용할 것인지도 논의할 필요가 있으며, 작문 과정에 포함되어 있는 상위인지를 어떻게 처리하는 것이 바람직한지, 글의 유형을 어떻게 세분하는 것이 좋은지, 세분하지 않고 반영한다면 어떻게 처리하는 것이 적절한지, 화제나 주제에 따른 난도는 반영할 것인지 말 것인지를 논의해 볼 필요가 있다. 이러한 것들은 모두 2015 작문 영역 교육과정이 남긴 작문 교육의 후속적인 논의 사항이라고 할 수 있다.

한편, 현재 우리나라의 국어과 교육과정이 안고 있는 가장 큰 한계는 성취기준을 제시하고 있음에도 불구하고 도달점의 특성을 명료하게 보여 주고 있지 못하다는 점이다. 이러한 문제는 작문 영역 교육과정에 집중해서 보면 문제가 더 심각하다고 할 수 있다. 왜냐하면 작문 영역 교육과정의 성취기준은 학생들이 도달해야 할 쓰기 능력을 지정하고 있지만 그것이 어떤 수준의 쓰기 수행을 의미하고 있는지를 알 수가 없기 때문이다. 고등학교 1학년 작문 영역의 성취기준인 ‘[10국03-03] 자신의 경험과 성찰을 담아 정서를 표현하는 글을 쓴다.’를 예로 들어보자. 학생들이 도달해야 할 성취기준이 언어로 진술되어 있지만 어느 수준의 글을 썼을 때 이 성취기준이 의도하는 정도에 도달했다고 할 수 있는지를 알 수 없다. 국어교사도 알 수 없고 학생도 알 수 없다. 이것은 국가 수준에서 설정한 성취기준이므로 국가 수준에서 보는, 이 성취기준의 도달을 보여 주는 구체적인 자료, 즉 예시 자료로서 학생 글을 보여 줄 필요가 있다.

이러한 요구는 이전에도 제출된 바 있지만 2015 작문 영역 교육과정에 반영되지는 못했다. 작문 영역 교육과정에만 성취기준의 도달 정도를 예시하는 것이 부담스러운 점이 있으나 이러한 예시 자료가 없다면 국가 수준에서 어느 정도까지 학생들이 도달하기를 원하는지를 알 수 없으므로 쓰기 수업의 목표와 방향을 설정하기가 쉽지 않다. 교육 당국의 의도대로 학생들의 실제적인 활동을 중심으로 하여 국어 수업을 재편하고자 한다면 이러한 장치를 작문 교육과정에 도입하는 것

은 꼭 필요해 보인다. 2015 작문 영역 교육과정을 재검토하는 후속적인 논의가 이루어질 때에는 학생 글을 구체적으로 예시하는 방안, 학생 글을 예시 자료로 포함할 때의 교육과정 구성 방안 등을 좀 더 심층적으로 다룰 필요가 있다.

5. 성취기준의 해설

2009 국어과 교육과정 이후로 성취기준에 대한 해설이 국어과 교육과정 문서 안에 제시되었다. 이때 성립된 해설 제시 방식이 2009 국어과 교육과정에서도 이어졌는데, 전반적인 방식은 유사하지만 선택적으로 성취기준 해설이 이루어졌다는 점에서는 차이가 있다. 2009 국어과 교육과정에서는 모든 성취기준에 대해서 해설이 있었지만 2015 국어과 교육과정에서는 일부 성취기준에 대해서만 해설이 제시되었다.

이렇게 선택적으로 성취기준 해설이 제공될 경우, 해설이 있는 성취기준이 중요도가 높은 성취기준으로 받아들여질 가능성이 있다는 지적이 제기되면서 성취기준 해설을 붙이는 방식에 대해 여러 가지 논의가 이루어졌다. 이것이 불러일으킨 쟁점은 모든 성취기준에 해설이 필요한가, 해설을 붙이지 않았는데 교육과정을 읽는 독자가 해설을 필요로 할 때 무엇을 참조해야 하는가, 해설이 필요한 성취기준과 필요하지 않은 성취기준은 무엇으로 구별할 것인가, 해설은 어떠한 수준에서 제시할 것인지, 해설의 공신력은 어떻게 보장할 것인지와 관련된 것이었다. 2015 국어과 교육과정 편성 과정에서 내린 결론은 ‘해설이 필요하다고 판단한 성취기준에 붙인다.’였는데, 이러한 결론은 사실 어떤 해결 방안도 담고 있지 못했다는 점에서 타당하고 적절한 결론이었다고 보기는 어렵다.

작문 영역 교육과정 고등학교 1학년의 성취기준은 다섯 개가 개발·제시되었는데, 이 중에서 해설을 붙인 성취기준은 두 개이다. ‘[10국03-01] 쓰기는 의미를 구성하여 소통하는 사회적 상호 작용임을 이해하고 글을 쓴다.’와 ‘[10국03-04] 쓰기 맥락을 고려하여 쓰기 과정을

점검·조정하며 글을 고쳐 쓴다.’가 그것인데, 성취기준 [10국03-04]은 ‘쓰기 맥락’이라는 용어가 쓰이고 있어 이에 대한 개념 규정이 필요하다고 판단되어 해설이 필요하다고 할 수 있지만, 성취기준 [10국03-01]은 해설이 꼭 필요한지를 판단하기 어렵다.

성취기준 해설은 성취기준에 대한 해석을 국가 수준에서 일정한 범위로 제한해 주는 기능을 하므로 매우 중요하다고 할 수 있다. 국어 교과서를 개발하는 전문가, 국어 수업을 계획하고 실행하는 전문가가 시도할 수 있는 개별적인 해석을 제한하고 국가 수준에서 일관성 있고 규범적인 해석을 제공함으로써 공통 교육이자 기본 교육으로서의 국어 교육을 달성하는 데 기여할 수 있기 때문이다.

그러므로 해설을 붙이는 성취기준과 붙이지 않는 성취기준을 합리적인 기준을 세워 좀 더 명확하게 구분하는 것이 필요하다. 이와 함께 성취기준 해설의 기능도 좀 더 명시적으로 확정할 필요가 있다. 해석의 범위를 제한하고 해석의 방향을 제시하는 것은 맞지만, 해설을 학술적 근거에 따라 작성할 것인지의 여부, 학술적 근거 없이 기능적 차원의 해설을 붙일 것인지의 여부를 정할 필요가 있다. 전자라면 현재 2015 작문 영역 고등학교 1학년의 성취기준에는 모두 해설이 필요하며, 후자라면 성취기준 [10국03-04]에만 해설을 달아도 크게 무리가 따르지 않는다.

성취기준 해설을 교육과정 문서에 넣기로 한 이상 성취기준 해설의 성격과 의미를 정밀하게 논의하는 것은 후속적인 연구에서 꼭 필요해 보인다. 그리고 어떠한 근거에서 어느 정도의 수준까지를 밝힐 것인가에 대해서도 후속적인 연구를 통해 밝힐 필요가 있다. 만약 용어 해설 정도로 처리할 수 있는 성취기준 해설이라면 굳이 해설을 두지 않고 용어 해설을 두어 해설을 붙이는 부담(해석 범위 제한 및 해석 방향의 제시)에서 벗어나는 것도 좋은 방안이 될 수 있다. 2015 작문 교육과정의 후속적인 논의에서는 이러한 문제를 좀 더 깊이 있게 다루어 볼 필요가 있다.

Ⅲ. 영역 편성 및 운영의 쟁점 및 전망

1. 영역 통합의 요구와 해소

2015 국어과 교육과정을 편성하는 과정에 끊임없이 제시되었던 또 다른 요구 중의 하나는 국어과 교육과정 하위 영역의 통합이었다. 국어과 교육과정은 하위 영역별로 편성하여 제시하는 것이 원칙처럼 적용되어 왔지만, 학생들의 언어생활에도 부합하지 않고 국어 수업의 실제적인 양상에도 부합하지 않는다는 이유로 하위 영역을 통합하여 제시해야 한다는 요구가 있었다. 국어과 교육과정에서는 하위 영역에 따라 제시하더라도 국어 교과서가 통합적으로 구성될 뿐만 아니라 국어 수업도 통합적으로 이루어지므로 지금까지의 방식대로 하위 영역을 독립하여 편성하더라도 문제가 될 것이 없다는 의견에 따라 2015 국어과 교육과정도 하위 영역을 구분하여 제시하는 방식을 따랐다. 그 결과, 고등학교 선택과목에서는 화법 영역과 통합되었지만, 전체적으로는 작문 영역도 다른 영역처럼 독립된 영역으로 남게 되었다.

통합적 관점에서 국어과 교육과정을 편성해야 한다는 요구가 높았던 터에, ‘한 권 책 읽기’라는 새로운 독서 중심의 요구가 더해지면서 작문 영역의 독립성은 그 입지가 더욱 줄어들었다. 비록 한 권의 책일지라도 학생들에게 제대로 읽히자는 반성이 일면서 ‘한 권 책 읽기’라는 요구가 크게 일어났는데, 이러한 요구는 작문 활동을 ‘한 권 책 읽기’의 독후 활동으로 간주하게 되어 독립된 하위 영역으로서 작문의 지위가 흔들리게 되었다. 책을 읽고 글을 쓴다면 작문 활동이 실현되는 것이고, 그렇게 했을 때 과제만 주고 글을 쓰라고 했을 때보다 학생들을 동기화하기가 수월하고 학생들의 흥미를 이끌어 내기도 쉽다는 주장이 제출되기도 했다.

제7차 국어과 교육과정 이후로는 이른바 문학의 생산 활동인 ‘창작’이 작문 영역에서 분리되어 문학 영역으로 흡수되었는데, 2015 국어과 교육과정을 개발할 때에는 문학 영역에서 강조하는 ‘생산 활동’과 작문

영역에서 다루는 ‘쓰기 활동’이 뒤섞이는 일도 비일비재했다. 개념적으로 활동 구분이 명확하기 않기 때문에 나타난 현상이다. 그러나 학생들의 흥미를 고려할 때 문학 영역의 생산 활동으로 작문 활동을 통합하는 것이 더 적절할 수 있다는 의견이 제출되기도 했다.

이러한 주장이나 의견은 매우 첨예한 쟁점을 담고 있지만, 한편으로는 작문 교육과 독서 교육의 관계, 작문 교육과 문학 교육의 관계, 더 나아가 독서 교육과 문학 교육의 관계를 재검토하고 재논의할 필요성을 제기해 주고 있다는 점에서 의의가 있다. 이러한 논의는 국어교육학의 학문적 구조를 다시 따져 보는 데까지 발전할 수도 있을 것이다. 그러나 작문 교육에 한정해 보더라도 학생들의 흥미로운 활동을 위해서 독후 활동으로 작문 활동이 이루어지면 작문 교육에서 의도하는 목표가 실현될 수 있는 것인지, 만약 그렇지 않다면 왜 그렇지 않은지, 그러면 어떠한 접근법을 취하면서 학생들의 동기를 자극하고 흥미를 이끌어 낼 것인지를 논의할 필요가 있다. 이것은 2015 작문 영역 교육과정이 편성된 이후에 남겨진 큰 숙제라고 할 수 있다.

2. 교수·학습 및 평가의 강화

2015 국어과 교육과정의 주요 특징 중의 하나는 교수·학습과 평가가 한층 더 강화되었다는 점이다. 2015 국어과 교육과정이 이렇게 편성된 데에는 앞에서 지적한 바와 같이 국어 수업의 변화에 초점이 맞추어져 있기 때문이다. 이러한 특징은 교육과정에서 교수·학습 및 평가에 대한 안내를 상세하게 제공함으로써 상당히 구속력 있게 국어 수업의 변화를 이끌어 내겠다는 의지를 반영하고 있다고 할 수 있다. 이러한 편성 중점으로 인해 작문 영역 교육과정도 교수·학습과 평가가 매우 강화된 특징을 동일하게 보이고 있다.

그런데 교수·학습 및 평가의 강화는 다음 두 가지의 이유에서 논란을 불러일으켰다. 첫째, 교수·학습 및 평가의 상세한 안내가 정작 국어 교과서의 자유롭고 창의적인 개발을 제한하게 될 가능성이 매우 크다

는 점, 그렇게 되면 결과적으로 국어 수업이 의도한 대로 창의적인 방향으로 개선되는 것이 아니라 오히려 더 억압적인 상황에 놓일 수 있다는 우려가 제기되었다. 국어 교과서가 검정 발행 체제를 유지하는 한 교육과정 준수 여부가 국어 교과서 당락에 결정적인 역할을 할 터이므로 교육과정의 안내가 상세할수록 국어 교과서의 자율성, 창의성이 크게 떨어질 가능성이 높다는 문제 제기가 많았다. 둘째, 교수·학습 및 평가를 강화하는 것은 바람직한 면이 있으나, 성취기준 해설 뒤에 ‘(다) 교수·학습 방법 및 유의 사항, (라) 평가 방법 및 유의 사항’을 두어 교수·학습 및 평가를 상세하게 안내한 다음, 대항목으로서 ‘4. 교수·학습 및 평가의 방향’을 다시 편성해서 제시하는 것은 반복적이고 낭비적인 점이 많다는 지적이 제기되었다.

국어 교과서, 궁극적으로 국어 수업을 개선하겠다는 의지는 동의하지만, 교육 내용을 선정하고 배열한 체계라는 교육과정의 기본 정의에 비추어 보면 교수·학습과 평가를 강화하는 것은 교육과정의 기본적인 성격을 위배하는 것이라고 할 수 있다. 교육과정은 교육 내용을 선정하여 배열하는 데 핵심적인 목표가 있는 것이지 그 내용을 어떻게 가르치고 평가해야 하는가에 핵심이 있는 것은 아니다. 이런 점에서 2015 국어과 교육과정의 편성 체계는 현재적 관점에서 국어과 교육과정, 좁게는 작문 영역의 교육과정을 어떤 의미, 어떤 성격으로 이해해야 하는가라는 문제를 제기해 준 셈이라고 할 수 있다.

작문 영역이 안고 있는 교수·학습 및 평가의 문제는 사실 교육과정으로 해소할 수 있는 것이 별로 없다. 현재 최소한의 교육 내용으로 구성된 교육과정이 존재함에도 불구하고 실제적인 작문 수업, 작문 활동, 작문 평가가 거의 이루어지지 않기 때문이다. 국어 수업의 개선에 작문 영역도 해당된다면 가장 시급하게 개선해야 할 수업 중의 하나가 작문 수업이다. 학교에서 작문에 대한 지도가 거의 실종된 상태이기 때문이다.

그런데 문제는 그 원인이 작문 영역 교육과정에 있는 것으로는 보이지 않는다는 데 있다. 다시 말해서 작문 영역의 교육과정에서 교수·학

습과 평가를 상세하게 안내한다고 해서 학생들의 활기찬 작문 활동을 기대할 수는 없다는 뜻이다. 작문 영역의 교수·학습 및 평가를 상세하게 안내하면 교실의 작문 수업이 개선될 것이라고 보는 것은 너무 이상적이고 너무 낭만적이지 않은가. 작문 활동이 없는 작문 수업이 이루어지는 이유는 교육과정의 문제가 아니라 수업을 하지 않아도 별 무리가 따르지 않는 교육 제도상의 문제라고 할 수 있다.

한편으로는 작문 수업을 이끌어야 할 국어교사가 작문 수업을 감당할 수 있는 전문성이 갖추어져 있지 않다는 데에도 문제의 원인이 있다. 국어교사 양성 과정에서 작문 지도에 필요한 전문성을 기를 수 있는 프로그램은 매우 제한적이다. 작문 활동 없이 작문 학습 및 작문 발달이 불가능하다는 작문 영역의 특성에 비추어 보면 작문 수업 전문성 신장을 위해 많은 노력이 뒤따라야 하지만 현재의 양성 체제에서는 이를 기대하기가 어렵다.

국어 수업의 변화, 즉 작문 수업의 변화에 대한 요구는 2015 작문 영역 교육과정이 촉발한 사항이므로 후속적인 연구에는 이 지점을 깊이 있게 탐구해 볼 필요가 있다. 사실 작문 수업에 여러 가지 문제가 있다는 점은 인지하고 있으면서도 이를 논의할 계기를 얻지 못한 면도 있었는데, 작문 영역 교육과정이 이에 대해서 문제를 제기하고 있으므로 이를 발판으로 삼아 심층적인 논의를 이끌어 갈 수 있을 것이다. 그러므로 이후의 작문 교육 연구에서는 작문 수업을 개선하기 위해서 무엇을 어떻게 마련해야 하고, 무엇을 어떻게 조정해야 하는지를 교육과정의 차원, 양성 과정의 차원, 국어교사의 특성 차원과 같이 다층적인 관점에서 다룰 필요가 있다. 이러한 연구가 작문 수업을 본질적으로 개선하는 데 기여할 수 있을 것이다.

3. 교과서 및 수업의 개선 방안

앞에서도 지적한 것처럼 2015 작문 영역 교육과정은 교과서 및 수업의 개선을 강력하게 요구하고 있다는 점에서 중요한 특징이 있다.

그래서 작문 영역 교육과정을 편성하는 과정에서 교육과정에서 의도하는 교과서 및 수업의 개선을 어떻게 이루어 갈 것인가가 중요한 쟁점이 되곤 했다. 그러나 작문 영역 교육과정에서는 작문 수업 개선의 필요성과 방안에 대해서 안내만 있을 뿐 그것의 구체적인 방안은 충분히 마련되지 못했다. 편성 과정에서도 작문 수업에 대한 관한 논의는 적극적으로 이루어지지 못했다. 독서 영역이나 문학 영역처럼 읽는 활동을 바탕으로 한 국어 수업이 훨씬 더 빈번하게 개선의 대상으로 떠올랐다.

작문 수업이 교육과정의 의도대로 개선되기 위해서는 작문 영역의 교과서⁴의 구성이 새롭게 마련될 필요가 있다. 현재의 작문 교과서처럼 모범적인 글, 그것도 발췌된 글을 수록한 후, 이를 발판으로 삼아 글을 쓰도록 하는 방식은 작문 수업을 체계적으로 이끌어 가기에는 허점이 많다. 모범문을 바탕으로 하지 않은 경우라 하더라도 학생들에게 화제나 주제를 선택한 다음 교과서의 빈 곳에 과정을 반영한 학습 활동에 따라 글을 쓰게 하는 방식은 학생들의 집중력과 관심을 끝까지 유지하도록 하는 데 한계가 있다. 그러므로 2015 작문 영역 교육과정에서 마련된 작문 수업의 개선을 위해서 작문 교과서를 어떻게 구성하는 것이 실제적인 효과를 낼 수 있는지를 다각도로 모색해 볼 필요가 있다.

가능하다면 작문 교과서는 글을 쓰는 일반적인 과정을 수용해서 구성되어야 하고, 학생들이 흥미와 관심을 가지고 참여할 수 있게 활동이 구성되어야 하며, 작문 활동을 통해서 학생들의 작문 능력이 발달할 수 있게 구성되어야 한다. 새로운 교육과정에 따라 새로운 교과서가 제작될 예정이므로 이에 대한 분석 연구와 실증 연구, 개발 연구가 이루어질 필요가 있다. 2015 작문 교육과정이 던져 주는 이러한 의제는 후속 연구에서 다루어져야 할 것이다. 교과서에 대한 연구가 중요한 이유는 작문 수업에 미치는 영향이 크기 때문이다. 교과서 없이도

4 이 글에서는 작문 교과서를 작문 영역을 다루는 단위이라는 의미로 사용하고자 한다. 이 글은 작문 영역의 교육과정을 주요 화제로 있으므로 이를 한정하고 강조하기 위한 편의적인 용어라고 할 수 있다.

작문 수업이 가능하고 상황에 따라 그것이 권장되기도 하지만, 작문 교과서는 여전히 학생들의 작문 활동을 체계화하는 데 도움을 주는 매우 적절한 자료이다. 그러므로 이를 후속 연구에서 다루는 것은 작문 수업의 개선을 위한 기초적인 방안이 된다고 할 수 있다.

IV. 맺음말

국어과 교육과정이 자주 개정되어 피로감이 높다는 지적이 있다. 교육과정을 바꾼다고 한들 정작 교육과정에서 의도한 대로 국어 수업이 바뀌는 것은 아니라는 자조적인 비판도 있다. 이러한 지적과 비판이 타당한 점도 있지만, 교육과정 개정을 국어교육이 쌓아 온 성과를 정리하고 새로운 논의의 의제를 발견하는 기회로 삼는 것도 필요해 보인다. 전화위복(轉禍爲福)의 관점에서 생각해 보자는 뜻이다. 교육과정이 개정될 때마다 교육과정 개발에 필요한 기초 연구가 이루어지지 않았다, 교육과정과 관련된 선행 연구가 충분히 축적되지 않았다는 비판이 지금까지 매번 제기되어 왔는데, 선행 연구가 충분하지 못하는 점, 그래서 이에 대한 연구가 더 이루어져야 한다는 점을 발견하고 깨닫는 것도 국어과 교육과정 개정이 주는 의의라고 볼 수 있다. 기초 연구이든, 응용 연구이든 이제라도 교육과정 개발에 필요한 연구를 충실히 수행하게 된다면, 오히려 이것은 이번 2015 국어과 교육과정 개정에서 얻은 큰 소득이라고 볼 수 있다.

다른 영역과 달리 특히 작문 영역은 연구의 성과가 더욱 미약하다. 약 20여 년의 세월 동안 작문 교육을 발전시켜 왔음에도 불구하고 아직 연구자도 부족하고 교육과정 개발에 필요한 연구도 충분하지 못한 실정이다. 화법 교육이나 독서 교육 같은 영역은 연구자의 절대 부족에 시달리는 상황에서 점점 벗어나고 있지만, 작문 영역은 아직도 그 길이 멀어 보인다. 그나마 배출된 연구자들도 개인적인 관심사에 따라 다양한 분야에 흩어져서 개별적인 연구를 수행하고 있어 작문 교육과

정 개정을 뒷받침하는 연구가 더욱더 부족하다. 그래서 교육과정 개정을 뒷받침할 수 있는 논의의 집중점이 매우 아쉽다. 누가 하더라도 작문 영역의 성취기준은 이렇게밖에 개발할 수밖에 없다는 매너리즘에서 벗어나려면 작문 영역 교육과정 개정이 주는 논쟁점과 의제에 관심을 둘 필요가 있다. 누구라도 작문 영역 교육과정 개정에 참여할 수 있으니 이러한 논쟁점과 의제에 관심을 둔다면 작문 교육 연구는 연구대로, 작문 영역 교육과정은 교육과정대로 발전의 도약을 이룰 수도 있을 것이다. 2015 작문 영역 교육과정의 성공적인 정착과 함께, 이 교육과정이 불러올 활기찬 후속 연구를 기대해 본다.

* 본 논문은 2016.01.31. 투고되었으며, 2016.02.14. 심사가 시작되어 2016.03.02. 심사가 종료되었음.

참고문헌

- 교육부(2015), 『국어과 교육과정』, 교육부 고시 제2015-74호.
- 김창원(2014ㄱ), 「2015 국어과 교육과정 및 교재 개발 방안: 통합형 국어과 교육과정 구성의 방향과 과제」, 『청람어문교육』 51, 청람어문교육학회, 7-37.
- 김창원(2014ㄴ), 「문·이과 통합형 교육과정 논의와 국어과교육과정의 시계열적 구조화」, 『국어교육』 148, 한국어교육학회, 1-32.
- 김창원 외(2014), 「문·이과 통합형 국어과 교육과정 재구조화 연구」, 연구보고서, 교육부.
- 김창원 외(2015), 「2015 개정 교과 교육과정 시안 개발 연구 I」, 연구보고 CRC 2015-14, 한국교육과정평가원.
- 박영민(2007), 「작문 과목 교육과정의 개정 중점과 작문 교육의 방향」, 『작문 연구』 4, 한국작문학회, 9-32.
- 서영진 외(2013), 「미래 사회 대비 국가 수준 교육과정 방향 탐색 —국어」, 연구보고 CRC 2013-19, 한국교육과정평가원.
- 이광우 외(2014), 「교과 교육과정 개발 방향 설정 연구」, 연구보고 CRC 2014-7, 한국교육과정평가원.
- 이돈희 외(1997), 「고등학교 국어 국가 공통 절대평가 기준 개발 연구」, 연구보고 CR 97-55-1, 한국교육개발원.
- 이미경 외(2014), 「교과교육과정 개선 방향 탐색 —국어, 수학, 영어, 사회, 과학 교과를 중심으로」, 연구보고 RRC 2014-6, 한국교육과정평가원.
- 이인제 외(1997), 「제7차 국어과 교육과정 개발 연구」, 연구보고 CR 97-23, 한국교육개발원 교육과정개정연구위원회.
- 장은주 외(2012), 「2009 국어과 교육과정 쓰기 영역 내용 성취기준의 적합성 조사 분석」, 『청람어문교육』 45, 청람어문교육학회, 145-168.
- McTighe, J., & Wiggins, G. (2015). *Solving 25 Problems in UNIT DESIGN*. MA: ASCD.
- Wiggins, G., & McTighe, J., 강현석 외 역(2013), 『백워드 단위 설계와 개발: 기본 모듈1』, 교육과학사.
- Wiggins, G., & McTighe, J., 강현석 외 역(2015), 『백워드 단위 설계와 개발: 기본 모듈2』, 교육과학사.

2015 국어과 교육과정 작문 영역의 쟁점과 과제

박영민

이 연구는 2015 국어과 교육과정 작문 영역의 쟁점과 과제를 검토하는 데 목적이 있다. 2015년에 새로운 국어과 교육과정이 고시되었는데, 이 교육과정에서는 이전과는 다른 요구가 반영됨으로써 개정 과정에서 여러 가지 쟁점이 떠올랐으며 앞으로 해결해야 할 과제도 여러 가지로 제시되었다. 이 연구에서는 국어과 교육과정의 하위 영역 중에서 작문 영역에 초점을 맞추어 이 논의를 진행하였다. ‘내용 체계 및 성취기준의 쟁점과 과제’에서는 핵심 개념 및 일반화된 지식의 의미, 교과 역량의 설정, 성취기준의 성격, 성취기준의 편성 원리 및 도달점, 성취기준의 해설로 구분하여 쟁점과 과제를 검토하였다. ‘영역 편성 및 운영의 쟁점 및 과제’에서는 영역 통합의 요구와 해소, 교수·학습 및 평가의 강화, 교수·학습 및 평가의 강화, 교과서 및 수업의 개선 방안으로 구분하여 쟁점과 과제를 살펴보고 논의하였다. 이러한 논의는 2015 국어과 교육과정을 이해하고 차기에 이루어질 새로운 교육과정의 개정을 준비하는 데 기여할 수 있을 것이다.

핵심어 국어과 교육과정, 작문 영역, 교육과정 연구

ABSTRACT

The Issues and Assignments of Writing in 2015 Korean Language Curriculum

Park Youngmin

The aims of this paper are to review the issues and assignment of writing in 2015 Korean Language Curriculum. This paper focused the issues and assignment of 'Writing' (sub-area in Korean Language Curriculum). The 2nd chapter 'The Issues and Assignment of Content Structure and Standards' explored them into big ideas, general knowledge, key competencies for future in the subject, nature and principles of standards. The 3rd chapter 'The Issues and Assignment of management of sub-areas in Korean Language Curriculum' investigated resolutions in the total integration of sub-areas, reinforcement of teaching-and-learning and assessment, progress of Korean Language Textbook for schooling.

KEYWORDS Korean Language Curriculum, Writing in Korean Language Curriculum, Study of Korean Language Curriculum