

교육과정-수업-평가 일체화에 대한 문학교육론적 회의

류 수 열*

■ 목 차 ■

1. 문제의식의 발단
2. 문제 사태의 실상과 국어교육관의 다양성
3. 교-수-평 일체화에 대한 문학교육론적 회의
4. 맺음말

국문초록

이 글은 최근 학교 현장을 중심으로 일어나고 있는 교육과정-수업-평가의 일체화 흐름에 대해 문학교육의 견지에서 문제를 제기하고자 하는 데 목적이 있다. 교-수-평 일체화는 모든 교과에서 이상적인 교육의 구도인 것으로 보이지만, 문학교육이 추구해야 할 이상적인 구도는 아닌 것으로 판단된다. 그 이유는 다음과 같다. 첫째, 여러 가지 요소의 총체적 구조물인 문학작품의 본질과 어울리지 않는다. 둘째, 구조성, 체계성, 맥락성을 본질로 지닌 지식의 성격과도 어울리지 않는다. 분절적인 성취기준으로 인해 문학의 특정한 자질을 핵심적인 학습 요소로 거느리고 있는 단위에서도 이에서 벗어난 다른 학습 요소가 부가되는 것이 오히려 바람직하다. 이들 잉여적인 학습 활동의 내용들이 오히려 문학교육의 자장을 넓히고 역할을 확대하는 효과를 거둘 것으로 짐작된다. 이것이 문학교육에서 교-수-평 일체화의 경직된 적용을 경계해야 하는 이유이다.

◆ 핵심어

교육과정-수업-평가의 일체화, 성취기준의 분절성, 문학작품의 총체성, 지식의 구조성, 수업의 잉여성

* 한양대학교 국어교육과 교수

1. 문제의식의 발단

교육과정이란 통상적으로 교육 내용과 활동의 조직을 가리킨다. 일반적으로는 국가 주도로 개별 교과와 학년별, 영역별 목표와 내용이 명시된 문서를 가리키는 말로 쓰인다. 이를 우리는 ‘의도된 교육과정’이라고 한다. 그리고 교과서를 비롯한 교재를 매개로 하여 교실에서 전개되는 수업을 통해 투입되는 교육과정이 있다. 이를 ‘전개된 교육과정’이라고 한다. 그리고 교사와 학생에 의해 수업이 전개된 이후에 학생들에게 일어난 변화나 성장의 요소를 가리키는 ‘실현된 교육과정’이 있다.

당연히 이 세 층위의 교육과정은 일치하지 않는다. 의도된 교육과정이 전개된 교육과정으로 고스란히 전이되지는 않으며, 전개된 교육과정 또한 일괄적으로 실현된 교육과정으로 남는 일이 흔하지는 않을 것이다. 교과서를 포함한 교재의 차이, 학교 및 학급이 지닌 환경의 차이, 국어교육에 대한 교사의 철학의 차이에 따라 무수한 변수가 일어날 것이고, 무엇보다도 학생 개개인의 차이에 따른 불일치가 큰 변수로 작용할 것이기 때문이다.

이러한 구도에 따르면 우리가 통상적으로 ‘교수·학습’으로 부르는 것이 실은 ‘전개된 교육과정’과 유의어 관계에 있음을 알 수 있다. 교수·학습은 교사가 학생과 더불어 교과서나 다른 교재를 매개로 교육과정을 실행하는 의도적, 전략적 행위이기 때문이다. 그리고 일반적으로는 우리가 수업(授業)이라고 부르는 것이 사실은 ‘교수·학습’의 자리를 대체한다. ‘교사가 학생에게 지식이나 기능을 가르쳐 줌’으로 풀이되는 사전적 의미에 기대면, 수업은 교사가 그 주체가 되지만, 여기에 학습자의 위치를 병렬해 놓으면 ‘교수·학습’이 되기 때문이다. 그리고 평가는 교사가 교수·학습이 이루어지기 전에 학습자들의 준비 상태를 진단하고, 교수·학습이 이루어지는 도중에 과정을 점검하며, 교수·학습이 이루어진 후에 목표에 도달한 정도를 확인하는 목적으로 실행된다. 그런 점에서 평가는 ‘의도된

교육과정, '전개된 교육과정'과 '실현된 교육과정'의 이상적인 상태를 가시적으로 확인하기 위해서 이루어진다. 교수·학습이 교육과정에 근거한 교과서에 의해 매개되는 데 비해, 평가는 전적으로 교사에 의해 설계되고 시행된다는 점에서 교사의 책무성이 압도적으로 강해지는 국면이다.

이로 볼 때 교육은 결국 교육과정-수업-평가-기록의 순환에 기대어 실천된다. 여기에서 최근에 이른바 '교-수-평-기' 일체화(alignment)¹⁾의 가치가 급부상하고 있다는 점은 상당히 고무적이다. 교-수-평-기 일체화란 교육과정의 성취기준을 중심으로 국가 수준의 '의도된 교육과정'을 교사가 단원 수준에서 재구성하고, 성취기준에 따른 목표에 초점을 맞추어 '수업'을 진행하고, 그 수업 결과를 이어받아 '평가를 하며, 이를 충실하게 기록하되 그 결과를 다시 교수·학습 과정으로 투입한다는 원칙을 일컫는 말이다. 여기에 더하여 이는 각각이 분절된 별도의 과업이 아니라 유기적으로 연속되는 교육 실천 활동이라는 점을 강조하고 있으며, 학생을 이 모든 활동의 중심에 두고 그들을 삶의 주체로 성장시킨다는 의미를 함축한다.²⁾

이런 개념이 최근에 관심을 받고 있는 것은 그동안 각각이 유기적 관련성을 맺지 못하고 별개로 움직였다는 점을 반증하는 것이기도 하다. 교-수-평-기 일체화는 기본적으로 모든 교과에서 이상적인 구도이다. 특히 이는 최근에 각광을 받고 있는 이해 중심 교육과정 및 백워드 디자인(backward design)의 관점에서 근본적으로 제기하고 있는 문제이기도 하다. 백워드 디자인은 기존의 교수·학습과 평가가 그만큼 불일치 상태에 있었다는 반성에서 비롯된 새로운 패러다임으로 볼 수 있다. 교사들은 주로 주어진 학습 목표를 보고 어떤 재미있는 활동을 수업에 포함시킬 것인가를 생각하고,

1) '일체화'는 2007년에 간행된 Lisa Carter의 저서 *"Total Instructional Alignment: From Standards to Student Success"*를 번역한 아래의 책에서 'Alignment'에 대응되는 말로 선택된 것이다. 이 단어는 '일치, 일렬, 정렬, 배열, 조절, 조준, 줄맞춤' 등으로도 번역될 수 있다. 박승열 외 역, 『교육과정, 수업, 평가의 일체화: 성취기준에서 학생의 성장에 이르기까지』, 살림터, 2017.

2) 박승철 외, 『교육과정, 수업, 평가 운영 실태 및 일체화 방안 연구』, 경기도교육연구원, 2015, 35~37면.

수업이 모두 이루어진 후에 평가를 실시하였다. 그러나 이러한 과정은 학습 활동을 목표에 집중시켜 주는 구심력이 보장되지 않으면 산만하거나 비유기적인 학습 활동으로 이어지기 쉽다. 경우에 따라서는 오직 활동으로만 일관하게 되거나 교재의 처음부터 끝까지 샅샅이 훑어가는 수업으로 흘러가면서 학생들은 결국 진정한 이해(authentic understanding)에 실패하게 된다고 본다. 이에 따라 백워드 설계에서는 학습 목표 성취 여부를 판가름할 수 있는 증거(evidence)를 먼저 설계한 후에 교수·학습 내용을 선정하고 조직하는 절차적 매뉴얼을 제안했다. 그 ‘증거’를 확보하는 방법은 곧 평가이다.³⁾ 그 결과 백워드 디자인에서는 평가의 위상이 상대적으로 제고된다. 교수·학습 이후에 평가가 배치되는 전통적인 구도와는 달리 평가를 먼저 설계하고 이에 따라 교수·학습이 설계되고 실천되어야 하기 때문이다. 이러한 절차적 매뉴얼이 지켜지기만 하면 교-수-평-기 일체화는 자연스럽게 이루어질 수 있게 된다.

한편 백워드 설계가 교수·학습이 철저하게 목표 지향적이고 계획적으로 이루어지는 가운데 ‘증거’를 염두에 두고 학습자의 성장 과정을 수시로 점검하는 평가가 배치되어야 함을 강조하고 평가 결과의 피드백을 중시한다는 점에서 과정 중심 평가와 만나게 된다는 사실도 특기할 만하다. 2015 개정 교육과정기부터 부상하고 있는 과정 중심 평가란 교육과정의 성취기준에 기반한 평가 계획에 따라 교수·학습 과정에서 학생의 변화와 성장에 대한 자료를 다각도로 수집하여 적절한 피드백을 제공하는 평가이다.⁴⁾ 여기에서 주목해야 할 것은 과정 중심 평가가 교육과정의 성취기준에 기반한다는 점, 그리고 그것이 교수·학습 과정에서 이루어진다는 점이다. 전자는 성취기준에 대한 평가의 종속성, 곧 평가에 대한 성취기준의 구속

3) 이해 중심 교육과정 및 백워드 설계에 대한 이상의 서술은 주로 다음에 기대고 있다. 김정자 외, 『역량 함양을 위한 교육과정 설계: 이해를 위한 수업』, 교육아카데미, 2017, 4~6장.

4) 교육부·한국교육과정평가원, 『과정을 중시하는 수행평가, 어떻게 할까요?-중등』, 연구자료 ORM 2017-19-2, 교육부·한국교육과정평가원, 2017, 4~5면.

력을, 후자는 교수·학습에 대한 평가의 종속성, 곧 평가에 대한 교수·학습의 구속력을 의미하는 것으로 볼 수 있겠다. 이 종속성이나 구속력이 바로 교수-평가의 일체화를 낳는 조건이 되는 것이다.

이런 맥락에서 과정 중심 평가는 기본적으로 교수·학습을 극대화하는 평가, 정보 수집을 위한 도구 및 과정으로서의 평가, 학습 전략 및 교수법 교정을 위한 평가, 교수·학습과 연계된 순환적 구조 속에서의 평가를 추구한다.⁵⁾ 과정 중심 평가를 폭넓게 보면 강의식 수업에서 설명 도중에 던지는 ‘이해됐나요?’, ‘알겠지요?’와 같은 단순한 확인성 질문도 여기에 포함될 수 있다. 목표 도달 여부를 확인하기 위한 형성평가가 상시화, 수시화된 것으로 볼 수도 있다. 이러한 관점에서 평가는 그 자체로 교수·학습의 일환이기도 하고 교수·학습을 위한 보조적인 도구로 기능하기도 한다. 이러한 구도에서라면 교수-평가 일체화는 자연스럽게 이루어질 것으로 보인다.

이처럼 교수-평가 일체화는 백워드 디자인의 관점에서는 학습자들이 어떤 핵심 개념에 대한 진정한 이해에 도달하기 위해서, 과정 중심 평가의 관점에서는 교육과정의 성취기준에서 설정된 목표를 향해 나아가도록 하기 위해서 필연적으로 구축되어야 하는 구도라 할 수 있겠다. 물론 굳이 백워드 설계나 과정 중심 평가라는 특정한 관점에 기대지 않는다고 하더라도 교수-평가 일체화가 교과를 불문하고 이상적이라는 점은 충분히 수긍될 수 있다. 교육과정에 근거해서 수업이 진행되고, 수업 시간에 이루어진 교수·학습의 결과를 평가를 통해 검증하는 것이 상식이기 때문이다.

그럼에도 불구하고 우리는 다음과 같은 일련의 의문을 만나게 된다. 우리 국어교육에서는 왜 그동안 이러한 상식을 온전히 실천하지 못했는가? 국어교육, 그중에서도 문학교육에서는 이러한 불일치 현상이 타 교과에 비해 두드러진 것으로 보이는바 그 까닭은 무엇인가? 불일치는 의도적으로 관례에 따른 결과일 뿐인가, 아니면 교수-평가 일체화를 이상적인 구

5) 전경희, 『과정 중심 수행평가의 방향과 과제』, 이슈페이퍼 CP, 2016-02-4, 한국교육개발원, 2016, 16면.

도로 삼기 어려운 특수한 사정이 있는 것인가?

이 글은 이러한 일련의 의문에 대한 답을 모색하는 사유의 기록이다. 답을 모색하는 과정에서 다음과 같은 전략을 취한다. 우선 평가 문항을 중심에 두고 논의를 이어간다. 평가 문항이 전개된 교육과정을 표상하는 것이 라면, 교실에서 이루어지는 ‘전개된 교육과정’, 곧 교실의 교수·학습 현장을 직접 관찰하지 않는 한 평가 문항이야말로 ‘의도된 교육과정’과 ‘전개된 교육과정’, ‘실현된 교육과정’을 압축적으로 보여준다고 보기 때문이다. 둘째, 교-수-평-기 중 ‘기록’은 논외로 한다. 이는 기록의 중요성이 덜해서가 아니다. 인간 규정이 아니라 인간 이해를 위한 평가에서라면 기록은 당연히 상당한 지위를 차지한다. 다만 논의가 산만해질 수 있는 가능성을 막기 위해서이다.

2. 문제 사태의 실상과 국어교육관의 다양성

다음은 2017학년도에 시행된 서울 지역의 K고등학교 중간고사 문제 중의 일부이다. 논의의 단서로 삼기 위하여 지문 중 일부를 생략한 채로 문항은 그대로 인용한다.

[1~3, 서술형 1] 다음 글을 읽고 물음에 답하시오.

아침 신문을 뒤적거리다가 @원로 배우 백성희의 사진이 크게 난 것을 보았다. 표정은 기사에서 밝히고 있는 연세를 믿을 수 없을 만큼 젊고 품위 있고 당당해 보였지만 손은 보통의 할머니처럼 거칠고 늙어 보였다. 나는 그 사진으로 그의 전체를 본 것처럼 느꼈고 존경하는 마음과 친밀감으로 흐뭇해졌다. 인상적인 손 때문이었을까, ㉠달포도 넘게 전에 전철 안에서 당한 일이 생각났다. 너무 창피해서 내 자식들한테도 안 하고 물어 두었던 얘기다.

<중략. 인용자>

우리는 어느 틈에 서로 ㉡족이 잘 맞는다는 걸 느끼고 재미있어하고 있었다. 그쯤 되자 아이는 나하고 충분히 친해졌다고 믿은 것 같다.

<중략. 인용자>

아이 엄마가 아이 팔을 거칠게 낚아채더니 자리를 박차고 일어섰다. 정거장도 아닌데 출입문 쪽으로 아이를 끌고 가면서 중얼거렸다. ㉠ “보자보자 하니 나잇살이나 먹어가지고…….” 다음 말은 알아듣지 못했다. 나잇살이나 치먹어 가지고, 옯는지도 모르겠다. 모욕감 때문에 더는 듣고 싶지 않았다. 전동차가 멧자 모자는 황급히 내렸다. 아이가 나를 자꾸 돌아보았지만 나는 그 아이를 웃는 얼굴로 배웅할 수 없었다. 그 역은 실은 내가 내릴 역이 없지만 내리지 못했다.

나이가 들면 기억력뿐 아니라 식성, 취미 등에도 유행 현상 같은 게 일어나 옛날 것만 다 좋은 것 같고 마음이 통하는 것도 우리가 길러낸 삼사십 대보다는 어린이가 편하다. 특히 오늘의 주역인 삼사십 대의 본태없음과 상상력 ㉡결핍은 우리가 저들을 어떻게 길렀기에 저 모양이 되었나, 죄책감마저 들게 한다. 상상력은 남에 대한 배려, 존중, 친절, 겸손 등 우리가 남에게 바라는 심성의 원천이다. 그리하여 ㉢좋은 상상력은 길바닥의 걸인도 함부로 ㉣능멸할 수 없게 한다.

1. 윗글의 글쓴이에 대한 이해로 적절하지 않은 것은? (3점)

- ① 자신이 겪었던 일을 회상하면서 그에 대한 정서적 반응을 가치중립적으로 그려내고 있다.
- ② 글쓴이에게 원로 배우의 손은 그 주인의 삶을 말없이 드러내는 것으로 받아들여지고 있다.
- ③ 지하철에서 만난 아이에게 눈높이를 맞춰 이야기함으로써 아이에 대한 호감을 드러내었다.
- ④ 반지를 달라는 아이의 요구를 묵살하지 않고 최대한 수용한 후 아해시켜 달래려는 모습을 보인다.
- ⑤ 아이 엄마의 발언으로 인해 심리적인 모욕감을 느끼고 이를 곱씹으면서 대인관계에 필요한 요소를 떠올리고 있다.

서술형 1) <보기> 중에서 윗글의 ㉠이 위배하고 있는 대화의 원리를 찾아 이를 ‘○○의 격률’이라는 형태로 지적한 뒤 이 원칙에 따라 적절한 표현으로 바꾸어 보라. (4점)

— < 보 기 —

- ① 상대방에게 부담이 되는 표현 대신 이익이 되는 표현을 하라는 규칙을 ()이라고 한다.
- ② 문제를 자신의 탓으로 돌리는 표현을 하여 상대방이 이를 너그럽게 받아들일도록 말하라는 규칙을 ()이라고 한다.
- ③ 다른 사람에 대한 비방은 최대한 줄이고 칭찬을 많이 하라는 규칙을 ()이라고 한다.
- ④ 스스로를 낮추어 겸손하게 말하라는 규칙을 ()이라고 한다.
- ⑤ 서로 의견이 다를 때, 차이점을 말하기보다 일치점을 강조하여 말하라는 규칙을 ()이라고 한다.

()

2. 다음 중 윗글 ㉠의 의미와 가장 가까운 것은? (2.6점)
 ① 동상이몽(同床異夢) ② 청출어람(靑出於藍)
 ③ 유유상종(類類相從) ④ 전전긍긍(戰戰兢兢)
 ⑤ 역지사지(易地思之)
3. 윗글의 밑줄 친 ㉡~㉣의 의미가 적절하지 않은 것은? (2.6점)
 ① ㉡ 원로: 한 가지 일에 오래 종사하여 경험과 공로가 많은 사람.
 ② ㉢ 달포: 한 달이 조금 넘는 기간.
 ③ ㉣ 죽: 곡식을 오래 끓여 알갱이가 흩썩 무르게 만든 음식.
 ④ ㉡ 결핍: 있어야 할 것이 없어지거나 모자람.
 ⑤ ㉢ 능멸: 업신여기어 깔봄.

지문으로 쓰인 글은 박완서의 <운수 안 좋은 날>이라는 제목의 수필이다. 1번 문항은 ‘글쓴이에 대한 이해’를 평가 요소로 삼고 있고, 선택지는 글쓴이의 글 쓰는 태도와 작중 상황에서의 정서나 태도를 중심으로 구성되어 있다. 2번 문항은 특정 구절에 함축된 의미를 나타내기에 적절한 한자성어를 찾는 문항이다. 3번 문항은 어휘력을 측정하는 문항이다. 서술형 1번 문항은 대화의 격률을 준거로 삼아 작중 인물의 말을 평가할 것을 요구하고 있다. 혹 이 문항들만으로 이 글이 어떤 학습 목표를 내세우고 있는 단원에 실려 있을지 추정 가능할까? 쉽지 않을 것이다.

이 평가 문항은 다음의 고등학교 국어 교과서(박영목 외, 천재교육, 2009 개정 교육과정)의 한 소단원에 근거를 두고 있다.

단원 구성	대단원: 공감과 소통	소단원: 배려하는 말하기	비고
단원 학습 목표	1. 대화의 원리를 이해하고, 상황과 상대방에 맞게 언어 예절을 갖추어 말할 수 있다. 2. 공감적 듣기의 방법을 이해하고, 대화와 타협을 통해 문제를 해결할 수 있다. 3. 부정적 언어 표현의 폐해를 인식하고, 바람직한 의사소통 문화를 형성하려는 태도를 지닌다.	1. 부정적 언어 표현의 문제점을 인식하고, 배려하는 말하기를 할 수 있다. 2. 품위 있고 바람직한 의사소통 문화를 형성하려는 태도를 지닌다.	-나머지 소단원은 ‘(1) 대화의 원리와 언어 예절, (2) 공감적 듣기임.

그리고 교과서의 학습 활동은 다음과 같이 구성되어 있다.

<p>[내용 학습]</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. '운수 안 좋은 날'의 중심 내용 정리하기 2. 글쓴이가 글의 제목을 '운수 안 좋은 날'이라고 붙인 이유 찾기 <p>[목표 학습]</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 글쓴이와 아이 엄마의 말을 살피며 상대방을 배려하고 존중하는 말하기에 대해 알기 <ol style="list-style-type: none"> (1) 글쓴이와 아이 엄마가 한 말 속에 숨어 있는 생각과 그 말이 상대방에게 미친 영향이 무엇인지 파악하기 (2) 글쓴이에게 상처를 준 아이 엄마의 말을 상대방을 배려하는 말로 바꾸어 보기 2. 부정적 언어 표현에 대해 알아보기 <ol style="list-style-type: none"> (1) 몇 가지 사례를 상대방을 비하하는 표현, 다른 사람을 차별하는 표현으로 나누어 보기 (2) 위의 두 가지 유형을 일상생활에서 접하는 경우 찾기 (3) 부정적 언어 표현을 많이 사용하면 우리 사회에 어떤 영향을 미치게 될지 함께 이야기해 보기 3. 배려하며 말하는 태도 기르기 <ol style="list-style-type: none"> (1) 다른 사람의 말에 모욕감을 느끼거나 상처를 받았던 경험 이야기하기 (2) 어떤 태도로 말하는 것이 바람직한지 '운수 안 좋은 날'의 마지막 부분을 참고하여 말해 보기 (3) 부정적 언어 표현을 사용하기 쉬운 상황에서 짝과 함께 역할을 정해 상대방을 배려하며 말하는 연습 해보기
--

이 단원을 떠받치는 교육과정 성취기준은 서술어가 약간 다를 뿐 대단원 학습 목표와 거의 일치한다. 이를 준거로 [목표 학습]의 활동에서 집중적으로 구현되고 있는 단원의 정체성에 비추어 보면, 위의 문항들 중에서 단원의 학습 목표를 표상하는 문항은 서술형 1번 문항뿐이다. 1번은 글쓴이의 태도 파악 능력, 서술형 2번은 대화의 격률 이해 및 적용 능력, 2번과 3번은 어휘력을 평가 요소로 거느리고 있다. 물론 선택형 1번 문항의 경우 학습 목표와 전혀 무관하지는 않을 것이다. 그러나 몇몇 선택지를 보면 학습 목표와는 거리가 먼 학습 요소들이 포함되어 있어서 학습 목표를 고스란히 표상한다고 보기는 어렵다. 그 외의 나머지 문항은 모두 단원 학습 목표와는 거리를 두고 있으며 평가론의 견지에서 보면 내용 타당도를

지니지 못하는 것으로 볼 수 있다.

그렇다면 이들 나머지 문항에 대해 우리는 어떻게 판단할 수 있을까? 다음과 같은 몇 가지 입장이 있을 수 있겠다.

- ㉠ 단원 학습 목표에 어긋나므로 교수·학습 과정에서도 다룰 필요가 없고 내용 타당도도 갖추지 못하므로 배제해야 한다.
- ㉡ 단원 학습 목표에 어긋나더라도 교수·학습 과정에서 다룬 내용이라면 출제할 수 있다.
- ㉢ 교수·학습 과정에서 다룬 내용이라 하더라도 내용 타당도를 갖지 못하므로 배제되어야 한다.
- ㉣ 교수·학습 과정에서 다루지 않았다 하더라도 글쓴이의 태도를 파악하는 능력이나 어휘력은 항존적인 국어 능력의 일환이므로 평가 요소가 될 수 있고 따라서 출제할 수 있다.
- ㉤ 화법 단원이라 하더라도 중량감 있는 작가의 글을 찾아 실은 취지를 살려 내용이나 표현에 대한 평가 요소로 출제를 할 수 있다.

이중에서 어느 것이 정당한가 하는 선택에는 두 가지 층위의 판단이 개입할 것이다. 우선 평가론적 층위의 판단에만 의존하는 경우가 있고, 국어 교육에 대한 철학이나 교과서관 층위의 판단을 동시에 개입시키는 경우가 그것이다. 오직 평가론적 판단에만 의존한다면, ㉠과 ㉢가 우세해질 것이다. 그러나 다음과 같은 국어 교과서관에 동의한다면 그 선택은 ㉡, ㉣, ㉤로 기울어질 것이다.

교과서는 현실적으로 모든 교수·학습과 평가에 가장 유력한 자료이자 준거로 작용한다. 교실에서 이루어지는 교사와 학생 간 의사소통의 가장 직접적인 매개체이기도 하다. 교과서는 국가 수준의 교육과정에서 제시한 목표와 내용을 학습 활동을 위해서 구조화한 결과물이기 때문이다. 특히 국어 교과서는 다양한 독서 자료의 보고로서, 그 자료들은 즐거움의 원천, 상상력의 자극, 간접 체험의 수단, 언어 발달의 통로 등 독자가 지니는 다양한 가치를 실현할 수 있어야 한다.⁶⁾ 어떤 면에서 구술 담화 자료도 교

과서에서는 독서를 통해 접근되곤 한다. 이를 위해서 ‘꼭 읽어야 할 것’이나 ‘읽을 만한 가치가 있는 것’을 선별적으로 수록하게 된다. 그리하여 단원의 학습 목표와 무관하게 한번 읽어 보는 것만으로도 생각의 폭을 넓히고 깊이를 갖추게 함으로써 개인의 성장을 촉진할 수 있고, 공동체 구성원으로서의 정체성을 확인하게 해 줄 수 있다고 판단되는 글들이 선택된다. 물론 ‘꼭 읽어야 할 것’이든 ‘읽을 만한 가치가 있는 것’은 객관적 지표가 있을 수는 없지만, 가급적 함량이 풍부하고 정보의 질이 우수한 글을 선택하는 이유는 여기에 있을 것이다. 예시로 든 교과서에서 화법 단원에 굳이 중량감 있는 작가의 작품을 제재로 배치한 것도, 그리고 [내용 학습]이라는 타이틀 아래 내용을 확인하고 제목에 담긴 의미를 추론하는 학습 활동을 별도로 제시한 것도 결국 가치 있는 텍스트를 읽는 경험 그 자체의 의의를 실현하고자 했던 의도의 소산이었을 것으로 보인다.

사실 이러한 현상은 여타 교과에서는 나타나기 어렵다. 시대별로 단원이 구성되어 있는 한국사 교과에서라면 조선 시대 단원에서 고려 시대와 관련된 평가 문항이 제시될 리 없고, 수학 교과에서라면 도형의 성질을 다루는 단원에서 확률과 관련된 평가 문항이 제시될 리 만무하다. 그러나 국어과에서는 이런 현상이 자주 나타나고 오히려 자연스러워 보이기조차 한다.

이처럼 교-수-평 일체화의 구도를 염두에 둘 때, 국어과에서 어느 것이 더 바람직하다고 명료하게 선언하기 어려운 이유에는 국어과 교육의 여러 가지 특수성이 복합적으로 개입한다. 여기에는 가르친 모든 것은 평가할 수 있는가, 혹은 평가해야 하는가 하는 질문도 포함된다. 사회나 과학 등의 다른 교과에서는 이러한 질문이 그다지 지대한 관심사가 되기는 어려울 것으로 짐작된다. 이러한 논점은 결국 ‘실현된 교육과정’의 준거를 국가 수준의 ‘의도된 교육과정’과 교재를 매개로 한 학교 혹은 교실 수준의 ‘전개된 교육과정’ 중 어디에서 찾을 것인가 하는 문제로 귀결될 것이다. 이 지점에 교-수-평 일체화를 둘러싼 국어교육 평가론의 특수성이 놓여 있다.

6) 김대행, 『고등학교 국어 교과서와 독서교육』, 『독서연구』 7, 한국독서학회, 2002, 160면.

3. 교-수-평 일체화에 대한 문학교육론적 회의

이제 논의의 범위를 좁혀 문학교육에 초점을 맞추어 보기로 한다. 이 과정을 통해 교-수-평 일체화가 기계적으로 추구될 때의 위험이 드러나게 될 것이다.

교-수-평(-기) 일체화는 교육의 표준성과 효율성 확대, 학습자의 성장 중심이라는 가치를 갖는다는 점에서 매우 이상적인 구도이다. 그런데 문학 교육이라는 교과-특수적 상황에서 접근해 보면 이에 대한 회의적 질문과 만나게 된다. 논의의 편의를 위해 ‘교-수-평-기’ 중에서 ‘기록’을 제외하고 ‘교육과정-수업-평가’의 세 축에만 초점을 맞추어 접근해 보기로 하자. 그렇다면 교-수-평의 일치도에 관한 경우의 수는 산술적으로 다음의 다섯 가지가 될 수 있을 것이다.

- ㉠ 교육과정=수업=평가
- ㉡ 교육과정=수업≠평가
- ㉢ 교육과정≠수업=평가
- ㉣ 수업≠교육과정=평가
- ㉤ 교육과정≠수업≠평가⁷⁾

이중에서 ‘교-수-평-기’를 추구하는 입장에서 가장 이상적인 구도는 당연히 ㉠일 것이다. ㉡~㉣은 하나의 항목이 나머지 다른 항목과 일치되지 않는다. ㉡은 교육과정에 충실하게 수업을 전개하지만 평가 요소가 이에

7) 여기에서 ‘=’는 일치, ‘≠’는 불일치를 뜻한다. 다만 불일치의 경우 교육과정을 벗어난 수업 목표와 내용, 수업 목표와 내용에서 벗어난 평가 요소를 의미한다. 교육과정 성취기준의 일부만을 수업에서 다룬 경우, 성취기준의 일부나 수업에서 다룬 내용의 일부만을 평가에서 다룬 경우는 제외한다는 뜻이다. 즉 불일치는 교육과정→수업→평가의 흐름에서, 앞에 놓이는 축에 비해 뒤에 놓이는 축이 그 수준이나 범위가 축소된 경우는 제외하고 확장된 경우만을 불일치로 간주한다는 의미이다.

서 벗어난 경우라 할 것이다. 학습자 입장에서는 생똥맞아 보이는 문항이 출제되었을 것이다.⁸⁾ ㉠은 교육과정의 구속력을 무시하여 표준성을 벗어났다는 점에서 문제적이라 할 수 있다. 그러나 교사의 자율성이 발휘되었다고 볼 여지도 있다. ㉡도 교사가 교육과정의 구속력을 벗어난 채 수업을 진행하는 양상을 보인다. 다만 평가 국면에서는 다시 교육과정의 구속력에 조응하는 양상을 보여준다. ㉢은 그 어느 것도 합치되지 않는 경우에 해당된다. 공교육에서 현실적으로 존재하기 어려운 구도일 것이므로 일단 논외로 하기로 하자.

여기에서 ㉠은 어떠한 논리로도 합리화하기 어려워 보인다. 그러니 이를 다시 제외하고 ㉡과 ㉢에 해당되는 사례가 왜 생겨났을지, 그리고 그것은 왜 의의를 지니는지 탐색해 보기로 하자.

국어 교과서의 문학 단원에는 반드시 작품이 제시된다. 그리고 대체로 각각의 단원에서는 핵심적인 지식이나 기능이 포함된 ‘학습 목표’가 있고, 이 학습 목표를 겨냥하여 작품에 대한 학습 활동이 설계되고 조직된다. 문제의 출발은 우선 각 단원의 학습 목표의 준거가 되는 교육과정의 성취기준이 대체로 분절적이라는 데 있다. 가령 비유, 상징, 화자나 서술자, 구성, 사회문화적 배경, 역사적 맥락 등등의 요소가 포함된 성취기준이 각각 구성되고 제각각 학년별로 포진한다. 경우에 따라 포괄적인 성격의 성취기준이 없지는 않으나 이들 성취기준은 오히려 지나치게 추상적이어서 초점을 잃어버리기 쉬운 면도 있다.⁹⁾

8) 리사 카터(Lisa Carter)가 예시로 들어 보인 예도 여기에 해당된다. Lisa Carter, 박승열 외 역, 앞의 책, 27~29면.

9) 읽기 영역의 사정도 이와 비슷하다. 예측하며 읽기, 요약하며 읽기, 추측하며 읽기, 질문하며 읽기, 점점 및 조정하며 읽기, 설명 방법 파악하며 읽기, 논증 방법 분석하며 읽기 등이 학교급별 혹은 학년별로 골고루 배분된다. 고등학교 독서 과목의 교육과정에서도 사실적 읽기(중심 내용, 주제, 글의 구조, 전개 방식), 추론적 읽기(필자의 의도나 목적, 숨겨지거나 생략된 내용), 비판적 읽기(관점, 내용, 표현 방법, 의도나 신념), 감상적 읽기(공감, 감동), 창의적 읽기(해결 방안이나 대안)가 별도의 성취기준 항목으로 제시된다.

이와 같은 성취기준의 분절성은 또 다른 문제와 만난다. 먼저 성취기준의 분절성이 기본적으로 문학 작품이 여러 가지 요소의 총체적인 구조물이라는 사실과 조화되지 않는다는 문제점과 만난다. 다른 장르의 언어 자료도 마찬가지겠지만 문학 작품은 특히 형식과 내용, 표현 등등의 요소가 함께 어우러진 유기체적 구조물이다. 그런데 성취기준은 각 요소별로 구성되는 경향이 있다. 그리하여 비유나 상징을 단원 학습 목표로 내세운 단원에서는 화자의 정서가 도외시되거나 가볍게 처리된다. 서술자의 목소리를 중심으로 한 작품 이해가 학습 목표라면, 구성상의 특성은 주변으로 밀려나게 마련이다. 사회문화적 배경 중심의 작품 읽기가 주된 활동이라면 화자의 정서나 인물의 성격은 상대적으로 소홀히 다루어질 수도 있다.

둘째, 지식의 본질에 위배된다. 지식이 단편적인 정보와 구별되는 것은 체계, 구조, 맥락의 유무이다. 기본적으로 지식은 체계로서 존재하고, 구조로서 존재하며, 맥락 안에서 존재한다. 체계를 떠난 지식, 구조를 벗어난 지식, 맥락에서 이탈된 지식은 지식으로서 본질적인 의미와 성격을 상실한다. 그러므로 그러한 지식은 진정한 의미의 지식이라 하기 어렵다. 단편적, 과편적 지식을 일러 정보라고 한다. 지식이란 것이 특정 맥락 안에서의 ‘체계적 앎’, ‘구조적 앎’을 의미하는 것이라면 정보란 맥락이나 체계, 그리고 구조와는 관계없는 ‘개체적 앎’, ‘낱알의 앎’이라고 할 수 있다.¹⁰⁾ 지식의 이러한 본질을 존중하는 관점에서 본다면, 이미지와의 관계를 외면한 채 이루어지는 비유에 대한 학습은 단편적인 정보 취득에 가깝다. 비유를 핵심 개념으로 내세운 단원에서는 필연적으로 이미지에 대한 학습이 일어나도록 하는 것이 지식의 본질을 존중하는 길이다.

사정이 이러하다면 문학 수업에서 과연 학습 목표만 추구하면서 내용에 대한 이해나 감상은 건너뛰어도 되는가? 가령 ‘운율’을 학습 목표의 깃발로 내세운 단원에서 어떤 시를 가르치고 배우는데, 그 작품의 운율만 다루

10) 장상호, 『학문과 교육(상)』, 서울대학교출판부, 2000, 266~279면.

고 말 것인가? ‘비유’를 핵심 개념으로 앞세운 단원에서 이미지에 대한 학습은 외면하고 말 것인가? 화자의 정서에 접근해 보고 공감해 보고 하는 학습 활동이 배제된다면, 그리고 시가 그려내고 있는 이미지를 외면하고 만다면 그 얼마나 건조하고도 가난한 수업이 될 것인가? 하나의 작품을 읽고 그것이 임시적으로나마 완결되었다고 할 수 있는 지점이 독자가 작품에 대한 심미적 반응을 형성한 때¹¹⁾라 한다면, 이는 이런 식의 교수·학습으로는 도무지 도달하기 어려운 경지가 될 것으로 보인다.

이와 같은 특성은 다시 평가의 국면으로 이어진다. 운율을 핵심적인 학습 요소로 내세우고 있는 단원에 실린 <진달래꽃>을 지문으로 삼아 출제를 하는데, 그 지문에서 과연 운율 문항만 잔뜩 내고 다른 요소는 배제해야 할 것인가? 이별을 앞두고 있는, 혹은 사랑의 황홀을 겪고 있는 화자가 이별이라는 끔찍한 고통을 상상적으로 그려낼 수밖에 없는 그 정서에 공감해 보는 기획이 생략된다면 <진달래꽃>을 읽는 보람은 어디에서 찾을 것인가? 당연히 그럴 수는 없는 일이다.

다행인 것은 교육과정에서 이러한 우려를 외면하고 있지는 않다는 점이다. 2015 개정 교육과정에서는 다음과 같은 ‘교수·학습 방법 및 유의 사항’이나 ‘평가 방법 및 유의 사항’을 제시하고 있다.

- ⑤ 비유, 상징, 갈등, 운율, 반어, 역설, 풍자 등 문학 용어와 관련하여 평가를 할 때에는 각 용어의 형식적 구별에 치중하기보다는 표현 효과를 중심으로 한 전체적인 감상 및 창작 능력에 중점을 두도록 한다.(중학교 문학 영역의 ‘평가 방법 및 유의 사항’ 중)
- ② 작품을 수용할 때에는 성취기준에 명시된 내용만을 분절적, 지엽적으로 다루는 것은 지양하고 작품의 전체적인 감상이 이루어지도록 안내한다.(고등학교 선택 과목 문학의 ‘교수·학습 방법 및 유의 사항’ 중)

11) 민재원, 『교과서 학습 활동 기반 시 읽기의 분절성 연구 - 2015 개정 중학교 1학년 교과서의 현대시 제재 단원을 중심으로』, 『국어문학』 71, 국어문학회, 2019, 491면.

중학교 문학 영역의 ‘평가 방법 및 유의 사항’ ⑤는 비유/상징, 갈등, 반어/역설/풍자로 분할된 세 가지 성취기준에 기반한 단원의 평가에 대한 안내이다. 여기에서 주목되는 것은 ‘각 용어의 구별에 치중하기보다는’이라는 유보 조항을 두고 작품에 대한 ‘전체적인 감상 및 창작 능력’에 중점을 두도록 한다는 언급이다. 자칫하면 개념적 지식의 이해로 흘러가서 어떤 문학적 표현 방법을 찾고 그것을 특정한 용어와 연결짓는 식의 평가가 이루어질 가능성을 차단하고자 하는 의도가 엿보인다. 고등학교 선택 과목 문학의 ‘교수·학습 방법 및 유의 사항’ ② 또한 이와 유사한 의도를 깔고 있는 것으로 보인다. 성취기준의 핵심 내용과 작품의 일대일 연결 구도에 간혀서 작품 전체에 대한 감상 활동을 생략하는 사태는 바람직하지 않다는 점을 염두에 둔 안내일 것이다.

또 하나 다행인 것은 교과서에서 부분적이긴 하나 하나의 작품이 여러 요소가 어울려 있는 총체적 구조물이라는 사실을 전면적으로 외면하지는 않는다는 점이다. 더욱이 교수·학습 국면에서 교과서의 제한점을 뛰어넘기 위해 교사들의 재량이 발휘되어 작품에 대한 심미적 경험을 추구하는 풍경들도 어렵지 않게 발견되기도 한다. 기존에 학습한 내용을 다음 학기나 다음 학년에서 감싸 안고 가거나 특정 학습 요소를 구조화, 맥락화함으로써 전체적으로는 나선형적인 구도를 지니게 되는 것이다. 그렇다면 교수·평의 불일치 현상은 오히려 자연스럽고도 바람직한 문학 교실의 풍경으로 평가할 수 있을 것이다.

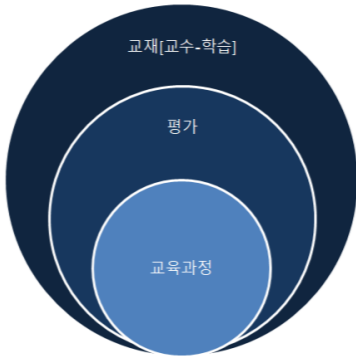
교수·평 일체화와 관련하여 우리가 또 하나 고려할 것은 무엇인가를 가르치고 배울 수 있다고 해서 모든 것을 평가라는 형식 속으로 수렴할 수 있는 것은 아니라는 사실이다. 교육과정 상의 용어로 한다면 ‘태도’ 범주의 성취기준이 그 대표적인 사례에 해당된다. 주지하듯 태도는 정의적인 요소에 해당되는 내용으로서 대개는 추상적, 포괄적, 총체적, 지속적인 성격을 띤다. 경우에 따라 이들 요소 또한 평가를 할 수도 있고, 특히 과정 중심 평가에서는 매우 중시하는 평가 요소이긴 하지만, 대개는 정성적

인 방법을 취할 수밖에 없다. 그만큼 교육과정과 평가의 일체화, 즉 성취 기준에 명시된 요소별로 항목화하여 평가하기는 쉽지 않은 것이다. 여기에서도 교·수·평 일체화와 관련한 문학교육의 특수성이 발견된다.

이런 사정을 감안하면 문학 교육에서 교·수·평 일체화는 매우 유연한 개념으로 이해되어야 마땅하다. 일치도가 지나치게 높다는 것은 작품이나 텍스트의 총체성과 인지 활동의 복합성을 배반하고 있다는 뜻일 수도 있는 것이다. 여기에서 교·수·평 일체화가 유연한 개념으로 이해되어야 한다는 것은 다음과 같은 의미를 함축한다. 첫째, 중심적인 것과 주변적인 것 사이의 위계 관계를 승인하는 수준에서, 어떤 단원에서는 주변적인 것이 다른 단원에서는 중심적인 것으로 자리를 잡을 수 있다는 것이다. 둘째, 교육과정 성취기준에서는 단일한 개념을 다룬다고 하더라도 교수·학습이나 평가의 국면에서는 그 범위를 넘어서는 다른 요소들, 나아가 텍스트나 작품의 전모를 다룰 수 있다는 것이다. 셋째, 가르치고 배울 수 있다고 해서 모든 것이 평가 국면으로 수렴될 수 있는 아니라는 점이다.

따라서 문학교육의 구도에서 교과서를 매개로 이루어지는 교수·학습은 교육과정의 성취기준과 일치하지 않을 수 있으며, 평가 또한 교육과정의 성취기준과 일치되기는 어렵다. 잉여적인 부분이 어느 정도는 나타날 수밖에 없다. 교수·학습의 모든 내용을 평가 국면으로 고스란히 이양하기 어렵다는 점에서 교수·학습과 평가 또한 일체화되는 일이 쉽지 않다. 오히려 일체화를 슬쩍 비켜감으로써 작품의 총체성, 지식의 체계성과 구조성에 더 충실한 교육이 이루어질 수도 있다.

이상에서 논의된 교육과정의 성취기준-교수·학습·평가의 일치 정도는 다음의 그림과 같이 나타낼 수 있겠다. 교재를 매개로 이루어지는 교수·학습, 곧 ‘전개된 교육과정’은 ‘의도된 교육과정’에 다가가기 위해서, 그리고 작품에 대한 온전한 이해를 위해서 대개의 경우 잉여적인 내용을 포함할 수밖에 없다. 그 수업의 잉여성은 교·수·평 일체화를 동요시키는 외부적 방해 요소가 아니라 오히려 문학교육의 자장을 넓힐 수 있는 단서로



[그림 1] 교육과정의 성취기준-교수·
학습·평가의 바람직한 일치도

내용 중 평가가 불가능한 요소를 배제할 수밖에 없다. 그러므로 이러한 사정을 염두에 두지 않고 교수-평 일체화를 경직되게 추구하다 보면 오히려 문학교육의 자장을 축소시키고 역할을 위축시키는 결과를 초래하게 된다. 문학 작품의 본질, 지식의 본질 그 어느 것보다도 부합하지 않는 것이다.¹³⁾

이제 다시 교수-평의 일치/불일치 구도 중 ㉠과 ㉡에 집중해 보기로 하자. ㉠은 교육과정의 표준성을 벗어났다는 점에서 문제적이겠지만, 교육과정으로부터 벗어난 수업과 평가가 아니라 교육과정을 감싸 안고 넘어서는 수업과 평가의 구도라면 충분히 그 의의도 인정될 수 있다. 아마도 교사는 교육과정 성취기준의 분절성을 극복하려 했을 터이고, 교과서의 학습활동에도 얽매이지 않았을 것이다. 그리고 학습 목표 외의 요소도 교수·학습의

작용할 수 있다. 예컨대 범교과적 학습 주제가 할 수 있는 용기나 절제 등의 개인적 인성의 함양, 정직, 약속, 배려, 존중, 책임감, 준법 의식 등의 사회적 덕목의 함양, 다문화적 감수성, 성(gender) 감수성, 인권 감수성, 생태 감수성 등 타자에 대한 이해 도모에 문학교육이 기여할 수 있는 여지가 마련되는 것이다.¹²⁾ 그리고 평가의 국면에서는 교수·학습에서 다루어졌던

12) 이와 관련하여 학생의 자아와 거리를 두고 있는 현대 사회의 교육에 대한 파커 J. 파머(Parker J. Palmer)의 비판적 일갈은 충분히 흥미할 가치가 있다. “교사들이 할 수 있는 가장 중요한 일 하나는 그 과목에 담겨 있는 “큰 이야기”를 학생의 삶에 있는 “작은 이야기”와 분명하게 연결시키는 것이다. …(중략)… 우리는 그들(학생들: 인용자)이 관심 갖는 질문을 둘러싼 정보, 개념, 비판적 도구들을 제공함으로써 의미와 목적에 대한 그들의 탐구를 지지한다.” Parker J. Palmer, *Healing the Heart of Democracy*, 김찬호 역, 『비통한 자들을 위한 정치학』, 글항아리, 2012, 206면.

13) 리사 카터가 ‘alignment’를 내세워 추구하고자 했던 수업도 이처럼 경직된 일치는 아닌 것으로 보인다. 그런 점에서 이는 ‘일체화’를 대체할 다른 번역어의 선택이 요청된다. 이에 대해서는 맺음말에서 언급하기로 한다.

내용으로 포함시켰으므로 당연히 이를 평가 요소로 소화한 것이다.

㉔ 또한 교사가 교육과정의 구속을 벗어나고자 하는 노력의 산물로 볼 수 있다. 다만 이는 ㉓과는 달리 평가를 교육과정에는 일치시키면서도 결과적으로 교사 본인이 실행한 수업과의 일치도를 굳이 낮춘 경우에 해당된다. 아마도 교수·학습의 전개에서는 교사로서의 자율성을 충분히 발휘하면서도 평가 국면에서는 교육과정 성취기준의 준거성을 존중한 결과로 보인다.

결국 ㉓과 ㉔차이는 교수·학습과 교육과정 중에서 무엇을 평가의 준거로 삼느냐 하는 데 있다. ‘교-수-평’ 일체화의 구도를 기준으로 보면, ㉓은 ‘교수·학습→평가’라는 평면적 구도를, ㉔은 ‘교육과정→평가’라는 우회적 구도를 그리는 것이다. 이해 중심 교육과정, 그리고 백워드 디자인의 관점에서는 당연히 모두 일탈적인 국면이 있긴 하지만, 굳이 우열을 판별하자면 ㉓보다는 ㉔이 더 바람직한 구도가 될 것이다. ㉔은 최소한 내용 타당도를 갖추는 데 유리하기 때문이다. 그러나 문학 작품의 총체성과 지식의 체계성 및 구조성을 고려하면 ㉓ 또한 정당성을 충분히 인정할 수밖에 없다. 여기에 교-수-평 일체화의 기계적 적용에 대한 문학교육적 회의의 핵심이 놓여 있다.

4. 맺음말

이상에서 서술한 내용은 사실 교-수-평 일체화에 대한 지나친 강박이 초래할 수 있는 폐단을 사전에 예방하고자 하는 의도의 산물이다. 그러다 보니 오히려 교육과정의 구속력에서 과감하게 벗어날 필요가 있는 것처럼 오해될 여지가 없지 않다. 이런 오해를 불식하는 차원에서 교육과정의 위계성에 대한 존중이 필요함을 강조하고자 한다.

교육과정상의 위계성을 존중할 필요가 있다. 2015 개정 국어과 교육과정의 문학 영역은 활동 중심의 문학관 → 속성 중심의 문학관 → 실체 중심의 문학관이라는 위계 설정¹⁴⁾에 따라 대체로 활동 중심 문학관을 기저에 깔고, 3~4학년군에서부터 속성 중심 문학관이 부가되고, 9학년 단계에서 실체 중심 문학관이 추가되는 형국을 이루고 있다.¹⁵⁾ 그리고 앞으로도 이런 위계는 대체로 유지될 것으로 보인다. 그렇다면 적어도 이 위계만은 존중되어야 마땅하다. 가령 중학교 1학년 교과서에 <홍길동전>이 실려 있다면 영웅 서사의 계보나 영웅의 일대기 구조, 작가 허균의 생애와 작품의 관련 운운하는 친절은 베풀 필요가 없을 것이다. 교육과정 혹은 교재와 무관하게 한 작품의 모든 것을 수업에서 다룬다는 것은 폭력일 수 있다. 요컨대 해당 단원에서 명시적인 목표로 다루는 학습 요소와 항존적이고 지속적으로 다루어 왔고 앞으로도 다루어 갈 학습 요소를 구별하면서 양자 간의 균형을 유지하는 것이 이른바 교·수·평 일체화의 기본적인 취지를 지키는 길이 될 것이다.

이와는 또 다른 맥락에서 교·수·평 일체화가 어떤 강박을 부르는 데는 일체화라는 말의 경직된 어감도 일조하는 듯하다. 그렇다면 이 말에 개재되어 있는 불필요한 오해의 씨앗을 제거하기 위한 시도도 필요해 보인다. 일체화라는 말은 유연하기보다는 경직된 인상을 준다. 자칫 기계적인 적용으로 인해 문학교육이 수행할 수 있는 다양한 역할을 배제하는 결과를 초래할 수도 있다. 그렇다면 이 번역어를 폐기하고 실상에 맞는 용어로 대체할 필요가 있다. 그럴 경우 교·수·평의 국면에서나 평가의 국면에서나 성취기준의 핵심 내용에 대한 학생의 숙달 정도 혹은 성취 정도는 놓치지 않으면서 문학작품에 접근할 수 있는 여타의 경로들을 전략적 선택을 통해 포섭하는 유연성을 녹여낼 수 있는 말로는 ‘연계성 강화’가 적절해 보인다.

14) 김대행 외, 『문학교육원론』, 서울대학교출판부, 2000, 23~24면.

15) 류수열, 『2015 개정 국어과 교육과정 문학 영역의 논리』, 『국어교육학연구』 51, 국어교육학회, 2016, 149~151면.

참고문헌

- 교육부, 『국어과 교육과정(교육부 고시 제2015-74호 [별책 5])』, 교육부, 2015.
- 교육부·한국교육과정평가원, 『문답식으로 알아보는 성취 평가제-고등학교 보통 교과』, 홍보자료 PIM 2014-9, 교육부·한국교육과정평가원, 2014.
- 교육부·한국교육과정평가원, 『과정을 중시하는 수행평가, 어떻게 할까요?』, 연구자료 ORM 2017-19-2, 교육부·한국교육과정평가원, 2017.
- 김대행, 『고등학교 국어 교과서와 독서교육』, 『독서연구』 7, 한국독서학회, 2002, 150~168면.
- 김대행 외, 『문학교육원론』, 서울대학교출판부, 2000.
- 류수열, 『2015 개정 국어과 교육과정 문학 영역의 논리』, 『국어교육학연구』 51, 국어교육학회, 2016, 135~159면.
- 민재원, 『교과서 학습 활동 기반 시 읽기의 분절성 연구 - 2015 개정 중학교 1학년 교과서의 현대시 제재 단원을 중심으로』, 국어문학 71, 국어문학회, 2019, 489~524면.
- 박승철·박승렬·이원재·강정화·이영선, 『교육과정, 수업, 평가 운영 실태 및 일체화 방안 연구』, 경기도교육연구원, 2015.
- 장상호, 『학문과 교육(상)』, 서울대학교 출판부, 2000.
- 전경희, 『과정 중심 수행평가의 방향과 과제』, 이슈페이퍼 CP, 2016-02-4, 한국교육개발원, 2016.
- Carter, L., *Total Instructional Alignment: From Standards to Student Success*, 박승열 외 역, 『교육과정, 수업, 평가의 일체화: 성취기준에서 학생의 성장에 이르기까지』, 살림터, 2017.
- Palmer, Parker J., *Healing the Heart of Democracy*, 김찬호 역, 『비통한 자들을 위한 정치학』, 글항아리, 2012.

Abstract

The Doubt about Alignment of Curriculum-Class-Evaluation in Terms of Literature Education

Ryu, Su-Yeol

The purpose of this essay is to raise the problem of the alignment of curriculum-class-evaluation that is taking place around the school in terms of literature education and to find a desirable composition of literature education. It seems that the alignment of curriculum-class-evaluation is the ideal composition of education in all subjects, but it is not considered the ideal composition of literature education at least. The reason for this is as follows. First, it does not fit with the nature of literary works, which are the overall structure of various elements. Second, it is not compatible with the nature of knowledge that has structure, system, and context as its essence. It is rather desirable to add other elements of learning that are deviated from units that have certain qualities of literature as core learning elements due to the segmental achievement standard. The contents of these surplus learning activities are expected to have the effect of broadening the denotation of literature education and expanding its role. This is why we should be wary of the rigid application of the alignment of curriculum-class-evaluation in literature education.

⊕ **Key Words** : the alignment of curriculum-class-evaluation, segmentation of achievement standards, totality of literary works, structure of knowledge, surplus of class

· 투고일 : 2020. 02. 04. 심사 완료일 : 2020. 03. 16. 게재 확정일 : 2020. 03. 17.