

역량중심 교육과정의 쟁점과 2015 개정 종교학 교육과정*

구 본 만

가톨릭대학교

〈요 약〉

이 연구는 역량중심 교육과정으로 불리는 2015 개정 교육과정의 역량 담론 쟁점들을 분석하고, 그 결과로 얻은 세 가지 핵심 쟁점을 중심으로 종교학 교과역량 설정의 적합성과 타당성을 비판적으로 고찰하는 것을 목적으로 한다. 세 가지 핵심 쟁점은 교과역량 설정과 관련한 절차적 타당성 문제, 선정된 교과역량의 내용적 적합성과 총론 핵심역량과의 연계성 문제, 성취기준의 진술 방식 문제 등이다.

연구결과는 다음과 같다. 첫째, 절차적 타당성과 관련하여, 교과역량 설정 과정이 타당성을 갖기 위해서는 문헌분석, 전문가 델파이 조사, 관계 교원 설문조사, 전문가 협의회 운영 등 네 단계의 절차를 거칠 필요가 있는데, 이러한 과정이 종교학 교과역량 설정 시에도 충족이 되었는지에 대해 확인 가능한 선행연구를 찾을 수 없었다. 둘째, 내용적 적합성과 관련하여, 총론의 핵심역량 중 종교학 교과역량에서 재해석된 것은 의사소통 역량과 감수성 역량 두 가지이다. 핵심역량 중 자기관리 역량과 공동체 역량은 종교학 교과의 본질과 관련이 있음에도 불구하고 제외되었는데, 그 이유에 대한 설명이 없다. 또한, 핵심역량과 교과역량의 연계성에 대해서도 충분한 설명이 없다. 셋째, 성취기준의 진술 방식과 관련하여, 종교학 교육과정의 성취기준은 각 영역의 성취기준 ‘설명’과 ‘(나)성취기준 해설’에서는 ‘내용 및 활동기준’ 형태로 진술되어 있고, ‘(라)평가 방법’에서는 수행 기대를 제시한 ‘수행기준’ 형태로 진술되어 있다. 그러나 성취기준과 함께 성취수준이 제시되지 않은 점은 아쉬움으로 남는다.

핵심주제어: 2015 개정 교육과정, 종교학 교육과정, 핵심역량, 교과역량, 역량중심 교육과정, 역량기반 교육과정, 성취기준, 수행기준

* 본 연구는 2016년도 가톨릭대학교 교비연구비의 지원으로 이루어졌음.

본 연구는 2016년도 한국종교교육학회 춘계학술대회(2016년 5월 20일, 가톨릭대학교)에서 발표한 원고를 수정·보완한 것임.

I. 서론

문·이과 통합 교육과정으로 언론의 주목을 받았던 <2015 개정 교육과정>(교육부 고시 제2015-74호, 2015.9.23.)의 주요한 특징 중 하나는 역량중심으로 교육과정을 구성했다는 점이다. 개정 교육과정은 총론에서 교육과정 구성의 중점으로 “교육이념과 인간상을 바탕으로, 미래 사회가 요구하는 핵심역량을 함양하여 바른 인성을 갖춘 창의·융합형 인재를 양성”하겠다고 밝히고, 인간상을 구현하기 위해 학교교육 전 과정을 통해 중점적으로 기르고자 하는 핵심역량을 자기관리 역량, 지식정보처리 역량, 창의적 사고 역량, 심미적 감성 역량, 의사소통 역량, 공동체 역량 등 여섯 가지로 제시하였다.¹⁾ 또한 교과 교육과정에서는 총론의 역량과 연계하여 교과에 맞는 역량을 제시하도록 하였다.²⁾ 이런 이유로 새 교육과정은 역량중심 교육과정, 역량기반 교육과정, 역량 교육과정 등으로 불리기도 한다.

총론의 기본 방향에 따라 <2015 개정 종교학 교육과정>도 다섯 가지의 교과역량을 제시하였다. 다섯 가지 역량은 ‘종교 문화 이해력’, ‘비판적 성찰 능력’, ‘의사소통 능력’, ‘다문화 감수성’, ‘윤리적·사회적 실천 능력’ 등이다. 그런데 종교학 교육과정에서 제시한 교과역량이 과연 타당한 절차를 거쳐 설정되었는지, 학생들이 계발해야 할 핵심역량으로 적합한 내용인지, 그리고 교과역량을 구현하기에 적합한 방식으로 교육과정이 구성되었는지에 대해서는 의문의 여지가 있다. 따라서 종교학 교과역량 설정과 관련된 쟁점들을 중심으로 교과역량으로서의 타당성과 적합성을 분석·검토할 필요가 있다. 이러한 필요성에서 시작한 이 연구는 2015 개정 교육과정의 역량 담론 쟁점들을 분석하고, 그 결과로 얻은 세 가지 핵심 쟁점을 중심으로 종교학 교과역량 설정의 적합성과 타당성을 비판적으로 고찰하는데 목적이 있다. 이러한 고찰은 향후 종교학 교육과정에서 핵심역량을 설정할 때 필수적으로 고려해야 할 내용을 제시하는 역할을 할 것이다.

이를 위해 본문에서는 우선 지난 10여 년 동안 진행되어 온 역량 담론의 쟁점들을 살펴보고, 핵심 쟁점이 2015 개정 교육과정에서 어떻게 반영되었는지를 살펴볼 것이다(II장). 이어서 선행연구 문헌분석을 통해 얻은 세 가지 핵심 쟁점에 기반하여 종교학 교과역량 설정의 타당성과 적합성을 비판적으로 고찰할 것이다(III장). 마지막으로 역량중심 종교학 교육과정의 개선 방향과 관련하여 간략하게 제안하며(IV장) 이 연구를 마무리 할 것이다.

1) 교육부, 『초·중등학교 교육과정 총론』(교육부 고시 제2015-74호 [별책 1], 2015.9.23.), 2-3쪽.

2) 교육부, 『2015 개정 교육과정 질의응답 자료』(2015.9.), 3쪽.

II. ‘역량’ 담론의 쟁점과 2015 개정 교육과정

한국 교육계에서 핵심역량 담론은 2007년 대통령자문교육혁신위원회가 지식중심의 교육과정에서 탈피하여 미래사회에서 요구되는 핵심역량 중심으로 교육과정을 개편할 것을 제안하면서 시작되었다.³⁾ 초기에는 주로 직업교육이나 평생교육의 맥락에서 다루어지다가,⁴⁾ 2009 개정 교육과정에서 “미래 사회에서 요구되는 핵심역량”을 키우기 위한 기초교육을 강조하면서 역량이라는 단어가 교육과정에 처음 등장하였다.⁵⁾ 이후 2013년에 출범한 현 정부의 교육정책 기조에 따라 한국교육과정평가원을 중심으로 새로운 교육과정 구상을 위한 연구가 총론과 각론(교과) 차원에서 동시에 진행되었는데, 이때 핵심역량을 중심으로 교육과정을 개편하는 방안이 연구되었고,⁶⁾ 그 결과가 2015 개정 교육과정에 반영되었다.⁷⁾

이렇듯 한국에서의 역량 담론의 역사는 그리 오래 되지 않았다. 지난 10년 동안 이루어진 핵심역량 관련 연구들은 주로 학문의 이론적 배경 및 가치 측면, 교육과정 설계 측면, 교육과정 평가 및 실천 측면 등에서 이루어졌다.⁸⁾ 이 시기 역량 담론의 주요 쟁점들

3) 박민정, 「역량기반 교육과정의 특징과 비판적 쟁점 분석: 내재된 가능성과 딜레마를 중심으로」, 『교육과정연구』 27(4)(한국교육과정학회, 2009), 72쪽.

4) 임언·최동선·박민정, 「미래 사회의 직업세계에서 요구하는 핵심역량 연구」(연구보고 RRC 2008-7-2), 한국교육과정평가원, 2008; 조대연·김희규·김한별, 「미래의 평생학습 사회에서 요구하는 핵심역량 연구」(연구보고 RRC 2008-7-3), 한국교육과정평가원, 2008.

5) 교육부, 『고등학교 교육과정 해설 총론』(교육과학기술부 고시 제2009-41호에 따른), 19쪽.

6) 한국교육과정평가원 웹 사이트 연구보고서 자료실에서 ‘역량’이란 용어로 검색을 하면, 2008년부터 2015년까지 연구된 보고서가 총 46편 검색된다(일부 보고서 중복 포함). 이 보고서들을 분석하면 역량 연구 주제의 변화 과정을 대략적으로 알 수 있다. 2008년에는 직업세계와 평생학습사회에서 요구하는 핵심역량에 관한 연구가 진행되었고, 2009년부터는 미래 핵심역량 함양을 위한 국가 수준 교육과정 설계 방안이나 비전에 대한 연구가 진행되기 시작하였다(이광우·전제철·허경철·홍원표·김문숙, 「미래 한국인의 핵심 역량 증진을 위한 초·중등학교 교육과정 설계 방안 연구: 총괄보고서」(연구보고 RRC 2009-10-1), 한국교육과정평가원, 2009; 이근호·곽영순·이승미·최정순, 「미래 사회 대비 핵심 역량 함양을 위한 국가 교육과정 구상」(연구보고 RRC 2012-4), 한국교육과정평가원, 2012). 2013년부터는 교사역량과 역량평가에 대한 연구가 많아졌다(곽영순·백경선·이미숙·민재원·김용, 「교사의 학교 수준 교육과정 편성·운영 역량 강화 방안」(연구보고 RRC 2013-7), 한국교육과정평가원, 2013; 한국교육과정평가원, 「교원의 학교 교육과정 편성·운영 역량의 의미 및 역량 강화 방안 도출을 위한 정책 포럼」(연구자료 ORM 2013-65), 2013). 2015년에는 역량중심 교과 교육과정에 대한 연구가 진행되었다(진익남·유창완·장근주·이영미·박소영·양윤정·백경선·류상희·박정준, 「핵심역량 증진을 위한 교과 교육과정 실행 방안: 실과(기술·가정), 체육, 음악, 미술 교과를 중심으로」(연구보고 RRC 2015-8), 한국교육과정평가원, 2015).

7) 백은진, 「2015 개정 교육과정에 도입된 역사과 핵심역량 설정의 현황과 모순」, 『사총』 86(고려대학교 역사연구소, 2015), 249-256쪽.

8) 양지선·유태명, 「역량중심 교육과정에서의 핵심역량 요소와 가정과 교육과정과의 연관성 연구」, 『한국가정과교육학회지』 27(3)(한국가정과교육학회, 2015), 4-5쪽.

은 다음과 같이 세 가지 범주로 구분해 볼 수 있다.

첫째, 역량 개념의 학교교육에의 적합성 문제

둘째, 역량 설정 과정의 타당성과 핵심역량-교과역량의 관계 설정 문제

셋째, 역량중심 교육과정에서 제시한 성취기준 진술의 적절성 문제

1. 역량 개념의 학교교육에의 적합성 문제

첫 번째 쟁점은 ‘역량’이라는 용어의 의미와 관련된다. 쟁점의 핵심은 다음과 같이 두 가지이다. 첫째는 역량이란 용어가 주로 직업교육에서 논의되는 용어인데, 학교교육에도 적용될 수 있는 개념인가 하는 문제이다. 둘째는 학교의 교육과정은 학문과 교과 중심으로 이루어지는 데, 역량중심으로 교육과정을 구성하는 것이 타당한가 하는 문제이다. 이 쟁점과 관련하여 다음과 같은 비판적 관점들이 있다. 첫째, 역량중심 교육과정은 교육의 목적을 관찰 가능하고 측정 가능한 행동목록으로 축소시키고 가시적인 행동요소를 중심으로 인간능력을 평가하려는 행동주의에 의존하고 있다는 비판이다. 둘째는 역량을 상위와 하위범주로 구분하고 규정하는 것이 가능한지에 대한 비판이다. 셋째는 역량이 실천적 지식을 강조하는 용어이기에 이론적 지식의 중요성을 간과할 수 있다는 비판이다. 넷째는 역량이 직업기초능력을 강조하고 있다는 점에서 학교교육을 직업교육화하고 전통적으로 다루어온 자유교육의 가치를 평가절하 시킬 수 있다는 비판이다.⁹⁾

이러한 쟁점의 기저에는 역량이 경제적 논리에 기반을 둔 개념이며, 직업교육 세계에서 필요로 하는 능력을 의미하는 용어라는 생각이 자리 잡고 있다. 역량이 한국을 비롯한 서구 여러 나라들의 교육과정에 영향을 끼친 것이 OECD의 권고에서 비롯되었다는 점은 이러한 논란을 부추겼다. OECD의 DeSeCo(Definition and Selection of Competencies) 프로젝트(1997-2003)는 다양한 역량 중에서 삶에 걸쳐 반드시 필요한 몇 가지 역량을 구조화하여 3개 범주(사회적으로 이질적인 집단에서의 상호작용 능력, 자율적인 행동 능력, 여러 도구를 상호작용적으로 활용하는 능력)와 9개 영역으로 설정하여 이를 ‘핵심역량’으로 규정하였다.¹⁰⁾ 이 후 역량이라는 개념은 뉴질랜드, 호주, 영국, 캐나다, 한국을 비롯한 여러 나라의 교육과정에 영향을 미치게 되었다.¹¹⁾

이 쟁점의 핵심은 역량이라는 개념을 어떻게 정의하느냐와 관련된다. 즉, 직업교육에서

9) 박민정, 앞의 글, 82-88; 소경희, 「학교교육의 맥락에서 본 ‘역량(competency)’의 의미와 교육과정적 함의」, 『교육과정연구』 25(3)(한국교육과정학회, 2007), 9-10쪽; 최승현, 「학습자의 핵심역량 제고를 위한 교수학습 및 교사교육 방안 연구: 중학교 국어, 수학, 과학 교과를 중심으로」, 『교과별 핵심역량 제고를 위한 정책 토론회』(연구자료 ORM 2011-62)(한국교육과정평가원, 2011), 5쪽.

10) 소경희, 앞의 글, 7쪽.

11) 양지선·유태명, 앞의 글, 2쪽.

직무와 관련된 관찰 가능한 행동특성의 좁은 개념으로 역량을 볼 것인지 아니면 미래 생활을 위해 국민 모두가 갖추어야 할 능력이라는 넓은 개념으로 역량을 볼 것인지에 대한 문제이다. 역량 개념을 올바르게 이해하기 위해서는 역량 개념이 대두된 계기와 그 변화 과정을 이해할 필요가 있다.

역량은 20세기 초반부터 경제학, 경영학, 심리학, 기업부문에서 사용되어 온 개념으로, 이때는 주로 직업훈련 및 교육과 관련하여 직무나 업무의 성공적인 수행과 관련된 개념으로 이해되었다.¹²⁾ 직무와 관련된 능력 중심으로 이해되던 역량 개념이 확장되기 시작한 것은 1970년 대 이후이다. 1973년에 현대적인 역량 개념을 처음 소개한 사람은 미국의 사회심리학자 McClelland이다. 그는 역량을 실제 수행상황에서 성공적인 수행을 가능하게 하고, 평범한 수행자와 구분되는 우수한 수행자의 특성으로 보았다. 이때까지도 역량은 직업교육이나 성인교육 분야에서 주로 논의되었던 용어였다. 역량이 직무 능력이나 행동 특성을 넘어서는 개념으로 재정의된 것은 1990년대 이후이다. 1990년대에 Spencer & Spencer는 역량을 어떤 직무나 상황에서 준거에 따른 효과적이고 뛰어난 수행의 원인이 되는 개인 내적인 특성으로 보고, 동기, 특질, 자아개념, 지식, 기술을 역량의 5가지 유형으로 제시하였다. 이후 OECD는 역량을 지식과 인지적·실천적 기술뿐 아니라 태도, 감정, 가치, 동기 등과 같은 사회적·행동적 요소를 가동시킴으로써 특정 맥락의 복잡한 요구를 성공적으로 충족시키는 능력으로 그 범위를 확장시켰다.¹³⁾

DeSeCo 프로젝트의 결과에 따라 서구의 여러 나라는 교육과정을 역량중심으로 개편하면서 OECD의 역량 개념과 비슷한 의미로 역량을 정의하였다. 뉴질랜드는 역량을 구체적인 요구를 성공적으로 수행하기 위해 필요한 지식, 기능, 가치, 태도 등을 포함하는 인간 자질의 복합적인 결합체이며, 주어진 과제를 수행하기 위해 가능한 자원을 활용할 수 있는 능력으로 설명하였다. 캐나다 퀘벡주는 역량을 과학적 지식이나 원리적 지식을 자동적으로 적용하는 능력이 아니라 반성적 성찰 과정을 통해 실천적 상황이나 맥락에 적합한 자원(지식이나 기능)을 가동시키고 활용하여 문제를 해결해 나가는 능력으로 보았다. 영국의 경우, 역량을 가시적으로 드러나는 행동만이 아니라 인지, 동기, 윤리, 의지, 사회적 요인을 포함하는 능력개념으로 보았다.¹⁴⁾

이러한 역량 개념의 변화과정을 보면, 오늘날 한국의 국가 수준 교육과정에서 제시한 역량은 직업 훈련이나 직무의 수행 능력 정도로 이해되었던 과거의 좁은 개념이 아니라, 총체적 능력을 의미하는 2000년 대 이후의 확장된 개념에 근거하고 있다고 보는 것이 옳을 것이다. 즉, 역량이란 다양한 상황과 맥락 속에서 주어진 문제를 해결하기 위해 한 개인의 지식, 기술, 태도, 가치, 감정, 동기, 윤리의식 등이 상호 관련된 내적구조를 통해 발

12) 소경희, 앞의 글, 6쪽; 양지선·유태명, 앞의 글, 3쪽.

13) 박민정, 앞의 글, 82-83쪽; 소경희, 앞의 글, 4-6쪽; 양지선·유태명, 앞의 글, 3-4쪽.

14) 박민정, 앞의 글, 74-75쪽.

회되는 역동적 능력이라 할 수 있다. 따라서 이러한 역량의 개발은 특정 지식이나 기능, 태도의 습득 과정이 아니라 한 개인이 가진 능력의 총체적이고 통합적인 변화과정을 말한다고 볼 수 있다.¹⁵⁾

이렇게 볼 때, 국가 수준 교육과정에서 추구하는 역량 개념은 다음과 같은 특징을 갖는 것으로 정리할 수 있다.

첫째, 역량은 전인적 성장을 위한 총체적인 개념이다. 역량은 행동 특징뿐 아니라 개인의 심리적 특질까지 포함하는 개념이고, 직업 맥락 뿐 아니라 삶의 복잡한 상황들로 확산된 개념이며, 인지나 기능뿐 아니라 가치, 동기, 정서, 태도, 판단, 의지, 정체성 등의 인격적 특성을 갖는, 총체성을 의미하는 개념이라 할 수 있다.¹⁶⁾

둘째, 역량은 실천적인 지식(지식의 수행성)을 길러주는 데 초점을 맞춘 개념이다. 역량은 지식이나 기술을 축적하여 그것을 단순히 재생하는 능력이 아니다. 또한 기능주의나 실용주의적인 입장에서 경제적 가치가 있는 지식을 강조하려는 시도도 아니다. 역량은 어떤 상황이나 맥락 속에서 지식이나 기술의 통합적 성찰을 통해 문제를 해결해 나가는 실천적인 지식으로 이해할 필요가 있다.¹⁷⁾

셋째, 역량은 사회적 속성(공동체성)을 함축하고 있는 개념이다. 인간은 관계적 본성을 가진 사회적 존재이기 때문에 역량을 함양함에 있어서도 사회 구성원과의 관계와 상호작용이 중요하다. 이런 의미에서 역량은 사회성과 공동체성을 함축하는 개념으로 볼 수 있다.¹⁸⁾

이러한 역량 개념이 2015 개정 교육과정에 충분히 설명되어 있는가? 2015 개정 교육과정은 핵심역량을 제시할 뿐, 역량의 개념 정의와 성격, 핵심역량의 도입 배경, 역량중심 교육과정의 의미 등에 대한 설명이 거의 없다. 국가 수준 교육과정에서 역량의 개념과 역량중심 교육과정에 대한 명확한 설명을 제시하지 않았기에 역량 개념에 대한 논의는 정리되지 않은 채 남게 되었고, 그러한 점은 언제든 또 다시 쟁점화 될 수 있는 여지를 갖고 있다.

첫 번째 쟁점에 대한 논의는 향후 국가 수준 교육과정에서 지향해야 할 점에 대해 다음과 같은 시사점을 준다. 첫째, 역량의 개념에 대한 명확한 정의, 역량의 성격과 필요성, 핵심역량의 도입 배경 등에 대한 설명이 필요하다. 둘째, 역량중심 교육과정은 학문과 교과를 축소시키는 것이 아니라 기존의 학문중심 교육과정을 바탕으로 실천적 삶의 능력을 기르는 데 초점을 맞추고 있음을 설명할 필요가 있다. 셋째, 전인적 성장의 맥락에서 역

15) 위의 글, 84쪽.

16) 백남진·온정덕, 「역량 기반 교과 교육과정에서 기준과 수행의 의미」, 『교육과정연구』 32(4)(한국교육과정학회, 2014), 23쪽; 손민호, 「역량중심교육과정의 가능성과 한계: 역량 개념을 중심으로」, 『한국교육논단』 10(1)(한국교육포럼, 2011), 111쪽; 양지선·유태명, 앞의 글, 4쪽.

17) 백남진·온정덕, 앞의 글, 23쪽; 손민호, 앞의 글, 108-114쪽.

18) 손민호, 앞의 글, 114-115쪽.

량중심 교육과정의 교수·학습 및 평가 방법을 사례 깊게 제시할 필요가 있다.

2. 역량 설정 과정의 타당성과 핵심역량-교과역량의 관계 설정 문제

이 쟁점의 핵심은 두 가지로, 하나는 교과역량 설정 과정에서의 절차적 타당성 문제이고, 다른 하나는 범교과에 해당하는 총론의 핵심역량과 교과역량의 관계 설정 문제이다.

우선 교과역량 설정의 절차적 타당성과 관련하여, 교과에서 역량 설정의 근거로 삼았던 것은 주로 선행연구와 해외 사례들에 대한 문헌분석, 전문가 델파이 조사, 관계 교원의 인식조사, 전문가 협의회 및 관계 전문가 심층면담, 정책포럼이나 세미나의 개최 등이었다.¹⁹⁾ 문헌분석-전문가 델파이 조사-관계 교원 인식조사-전문가 협의회 네 단계를 거쳐서 교과역량이 설정되었다면 절차상의 타당성을 갖춘 것으로 볼 수 있을 것이다. 그런데 2015 개정 교과들의 경우 교육과정 연구 기간의 촉박함 등의 이유로 이러한 네 단계의 과정을 거친 교과는 많지 않다. 특히 주요 교과가 아닌 경우에는 더욱 그렇다.

이러한 과정을 거치지 않은 경우에는 절차적 타당성에 문제가 있는 것으로 볼 수 있다. 그런데 이러한 절차적 타당성을 확보했다고 하더라도 또 다른 비판이 제기되기도 하는데, 그것은 역량이라는 것이 과연 관계 교원이나 학자들의 공통된 인식이나 델파이 조사를 통해 설정될 수 있는가 하는 점이다. 역량 설정이 가능하다는 입장은 핵심역량 혹은 교과역량으로 제시되는 각각의 역량들이 고정된 범위와 경계를 갖고 있어서 특정한 역량은 다른 역량과 구분되며, 특정 역량을 기르기 위한 독자적인 내용과 방법이 있을 것이라는 신념에 근거하고 있는데, 이를 비판하는 입장에서는 역량을 서로 중첩되고 상호 연관된 상태에서 발달될 수 있는 것으로 보고 있기 때문이다.²⁰⁾

또 다른 쟁점은 국가 수준 교육과정에서 역량을 설정할 때 총론과 각론(교과)의 역량이 유기적으로 연결되도록 설정하는 방식과 관련된다.²¹⁾ 새 교육과정은 교과에서 총론의 역량과 연계하여 교과에 맞는 역량을 제시하도록 하였다.²²⁾ 교과의 특수성을 고려하는 차원

19) 이근호·박영순·이승미·최정순, 앞의 글, 9-17쪽; 이근호·이광우·박지만·박민정, 「핵심역량 중심의 교육과정 재구조화 방안 연구」(연구보고 CRC 2013-17), 한국교육과정평가원, 2013, 91쪽; 전세경, 「초·중등 연계와 핵심역량을 중심으로 한 실과(기술·가정) 교과의 '가정생활' 영역 차기 교육과정 개발 방안」, 『한국가정과교육학회지』 26(4)(한국가정과교육학회, 2014), 43쪽.

20) 이근호·이광우·박지만·박민정, 앞의 글, 4쪽.

21) 역량을 제시하는 방식은 나라마다 상이하지만, 범교과적 역량의 설정 여부와 상관없이 여러 나라에서는 공통적으로 교과역량을 규명하는 데 노력을 기울이고 있다. 이는 일반역량이 교과역량을 통해 구현될 수 있다고 보기 때문이다. 백남진·온정덕, 앞의 글, 24-26쪽; 백남진·온정덕, 「호주 국가 교육과정에서의 역량 제시 방식 탐구」, 『교육과정연구』 33(2)(한국교육과정학회, 2015), 105-107쪽; 소경희, 「2015 개정 교육과정 총론 개정안이 남긴 과제: 각론 개발의 쟁점 탐색」, 『교육과정연구』 33(1)(한국교육과정학회, 2015), 208쪽; 소경희·홍원표·송주현, 「주요국의 핵심역량 중심 교육과정 운영 실태 조사 연구」(발간등록번호 11-1342000-000020-1), 교육부, 2013, 20-21쪽.

22) 교육부, 「2015 개정 교육과정 질의응답 자료」, 3쪽.

에서 모든 교과에서 총론의 핵심역량에 맞춰 교과역량을 설정할 필요는 없겠지만,²³⁾ 역량이 통합적 능력을 의미한다면 총론과 각론이 연계성을 갖는 것은 중요할 것 같다. 총론의 핵심역량과 교과역량이 유기적인 관계 안에 있기 위해서는 다음의 두 가지가 충족될 필요가 있다.

첫째, 핵심역량 중 교과와 관련성이 깊은 중점 역량을 설정하여 교과역량으로 재정의하여 명시하는 것이다.²⁴⁾ 총론의 핵심역량은 교과를 통해 구현되지 않으면 선언적 수준으로 남게 될 가능성이 높다. 따라서 각 교과의 특성에 따라 구현 가능한 핵심역량을 설정하여 교과역량으로 재정의하는 방식은 총론과 각론의 역량을 유기적으로 연결하는 중요한 방법이 될 수 있다. 예를 들어, 핵심역량인 ‘문제해결능력’을 수학과 교과역량 중 하나로 설정했다고 하면, 수학과에서는 ‘논리적·수학적 문제해결능력’으로 재정의 하여 제시하는 것이다. 또한 과학과에서는 ‘과학적 문제해결능력’ 등으로 재정의 할 수 있을 것이다. 이렇게 되면, 교과 교육과정을 통해 길러진 교과역량은 핵심역량을 기르는 실질적인 방법이 될 수 있다. 그러나 이렇게 핵심역량을 재정의 하여 교과역량으로 소개하는 것만으로는 부족하다. 충분한 설명이 없는 재정의도 선언적 수준에만 머무를 가능성이 있기 때문이다. 따라서 이어지는 둘째 내용도 반드시 충족될 필요가 있다.

둘째, 핵심역량과 교과역량의 관계에 대한 충분한 설명이 있어야 한다. 즉, 교육과정 총론에서는 핵심역량의 도입 배경 및 필요성, 핵심역량의 의미, 핵심역량과 인간상 및 교육 목표와의 관계, 핵심역량과 교과역량의 관계 제시가 이루어져야 하고, 교과 교육과정에서는 교과역량의 설정 근거, 의미, 교과역량과 교과 목표와의 관계, 총론의 핵심역량과 교과역량과의 관계가 제시되어야 한다.²⁵⁾ 이럴 때 총론에서 제시한 핵심역량의 의미가 명확하게 드러나고, 총론의 핵심역량을 교과에서 재해석, 구현하는 방식도 가능해 질 것이다.

그러면 2015 개정 교육과정에서 이러한 내용이 충분히 이루어졌는지 살펴보자. 다음의 <표 1>은 2015 개정 교육과정에서 제시한 교과역량들이다. <표 1>의 표기 중 ●은 ‘교과군 대표 과목’(예를 들어, 국어과의 대표과목은 ‘국어’, 수학과는 ‘수학’이다.)에서 제시한 교과역량을 표기한 것이다. ○은 교과군 대표 과목의 교과역량 외에 ‘각 교과군에 속한 과목들’에서 제시한 교과역량을 표기한 것이다.

<표 1>에서 볼 수 있는 것처럼, 총론과 창의적 체험활동, 그리고 13개의 교과에서 가장 많이 제시한 역량은 ‘의사소통 역량’(13개)이었다. 이어서 지식정보처리, 활용, 탐색 역량(11개), 자기관리, 자기존중, 자기성찰·계발 역량(10개), 창의적[비판적, 통합적, 과학적, 협력적, 도덕적] 사고력 역량(9개), 공동체 의식 혹은 관계 형성 역량(8개), 심미적 감성

23) 백은진, 앞의 글, 269쪽.

24) 이근호·이광우·박지만·박민정, 앞의 글, 93쪽.

25) 강이화, 「2015 개정 교육과정 교과역량의 타당성 분석: 통합교과 교육과정을 중심으로」, 『학습자중심 교과교육연구』 15(12)(학습자중심교과교육학회, 2015), 831쪽; 이근호·이광우·박지만·박민정, 앞의 글, 82-84쪽.

<표 1> 2015 개정 교육과정의 교과역량

역량	총론	국어과	사회과	역사	도덕과	수학과	과학과	실과	체육과	음악과	미술과	영어과	제2외국어	한문과	창체	합계(15)
의사소통	●	●	●	●		●	●	○		●	●	●	●	●	●	13
지식정보처리/활용/탐색	●	●	●	●		●		●		●		●	●	●	●	11
자기관리/자기존중/자기성찰·개발	●	●	○		●			●	●	●	●	●			●	10
창의적/비판적/통합적/과학적/협력적/도덕적/사고력	●	●	●		●		●	○				○		●	●	9
공동체/대인관계	●	●	○		●			●		●		●			●	8
심미적 감성/정서/감수성	●				●			●		●	●			●	●	6
문제해결			●	●		●	●	●								5
창의·융합						●		○		●	●					4
문화향유/이해		●	○								●		●			4
민주 시민 소양/시민 의식			○						○			○	●			4
탐구/학습			○				●		○							3
진로개발/탐색/결정			○					○	○							3
추론/추상화/상상력			○			●										2
협업/협력			●								●					2
전문가 기초 소양								○	○							2
상호 존중				●							●					2
인성												○		●		2
의사결정			●					○								2
사회참여와 평생 학습			○				●									2
태도 및 실천						●			○							2
자료 분석 및 해석				●												1
판단력				●												1
정체성				●												1
(윤리적) 성찰/실천					●											1
공감/연대			○													1
직업윤리								○								1
조직 이해								○								1
사실 이해				●												1
수행 능력/표현 능력									●							1

* 출처: 교육부, 『교육부 고시 제2015-74호』(별책 1.4-14.16.17.19.42), 2015.9.23.), 2015 개정 교육과정의 교과역량을 많이 제시된 순서대로 <표>로 재구성한 것임.

역량(6개)의 순서였다. 그 외 의견으로 문제해결 역량(5개 교과군), 창의·융합 역량, 문화향유 및 이해 역량, 민주 시민 소양 역량(이상 4개 교과군), 탐구/학습 역량, 진로 개발/탐색/결정 역량(이상 3개 교과군), 추론이나 추상화/상상력 역량, 협업/협력 역량, 전문가 기초 소양 역량, 상호존중 역량, 인성 역량, 의사결정 역량, 사회참여와 평생학습 역량, 태도 및 실천 역량(이상 2개 교과군) 등이 뒤를 이었다.

흥미로운 점은 총 29개의 역량 중에서 가장 많이 언급된 역량 여섯 가지가 총론에서 제시한 핵심역량(의사소통, 지식정보처리, 자기관리, 창의적 사고력, 공동체, 심미적 감성)이었다는 점이다. 이런 점에서 본다면, 앞서 제시했던 두 가지 필요조건 중에서 첫째 조건(핵심역량을 재정의 하여 교과역량으로 제시하는 것)을 충족한 듯 보인다. 그러나 둘째 조건(핵심역량과 교과역량의 관계에 대한 충분한 설명)이 거의 없는 점을 고려하면, 2015 개정 교육과정의 경우 총론의 핵심역량과 교과역량이 유기적인 연계성을 갖고 있다고 보기는 어려울 것 같다.

이러한 쟁점에 대한 논의는 향후 지향해야 할 핵심역량과 교과역량의 관계에 대해 다음과 같은 시사점을 준다. 첫째, 핵심역량은 교과역량 설정의 방향을 제시하는 역할을 해야 한다. 둘째, 핵심역량은 교과 교육과정을 통해 구현될 수 있기 때문에, 교과역량으로 재정의 하는 과정이 중요하다. 셋째, 핵심역량과 교과역량의 관계는 설정 근거, 의미, 관계성, 구현 방법 등을 중심으로 총론과 교과 교육과정 둘 다에서 구체적으로 설명되어야 한다.

3. 역량중심 교육과정에서 제시한 성취기준 진술의 적절성 문제

마지막 쟁점은 역량 함양을 표방한 2015 개정 교과 교육과정의 성취기준이 이전과 달리 ‘내용+활동’ 기준 뿐 아니라 ‘수행’ 기준까지 포함한 적절한 진술로 구성되었는가 하는 점이다.

역량을 중심으로 교육과정을 개발한다는 것은 교과역량을 설정한 후 목표, 내용체계, 성취기준, 수업, 평가 과정에 학생의 ‘수행’을 반영하는 것을 의미한다.²⁶⁾ 즉 수행을 중심으로 교육 내용, 수업 활동, 평가의 일관성을 확보하는 것이다. 이는 역량이란 개념이 학생이 교과를 통해 알아야 할 것과 할 수 있어야 할 것을 의미하는 ‘기준’, 그리고 학생이 아는 것을 적용하고 활용할 수 있는 능력을 의미하는 ‘수행’ 둘 다와 밀접한 관련을 맺고 있기 때문이다.²⁷⁾ 따라서 역량은 단편적으로 제시되기 보다는 기준(교육 내용) 및 수행(수업 및 평가의 과정)의 맥락에서 함께 검토될 필요가 있다.²⁸⁾

26) 백남진·온정덕, 「역량 기반 교과 교육과정에서 기준과 수행의 의미」, 39쪽.

27) 위의 글, 19쪽.

28) 위의 글, 38-39쪽.

역량중심 교육과정은 수행을 중시하기 때문에, 성공적인 수행을 중심에 둔 ‘성취기준’을 명확히 제시할 필요가 있다. 성취기준이란 “학생들이 교과를 통해 배워야 할 내용과 이를 통해 수업 후 할 수 있거나 할 수 있기를 기대하는 능력을 결합하여 나타난 수업 활동의 기준”이다.²⁹⁾ 성취기준은 교수·학습 및 평가의 실질적인 근거 역할을 하는 것으로 학생들이 교과 학습을 통해 달성해야 할 지식, 기능, 태도의 능력과 특성을 기술한 것이라 할 수 있다.³⁰⁾

교과 교육과정에서 제시되는 성취기준의 유형은 다양한데, 크게 내용기준, 활동기준, 수행기준으로 구성된다. 내용기준이란 최종 도착점과 관련된 용어로 학교 과정을 모두 끝마칠 때 교과를 통해 알아야 할 지식과 기능을 진술한 것이라 할 수 있다. 이 기준은 주로 ‘(개념이나 원리)를 안다, 이해한다.’와 같은 형태로 제시된다. 활동기준은 내용기준보다 구체적인 것으로 수업 때 일어나는 구체적인 활동을 의미한다. 수행기준은 학생이 수업 후 습득한 지식과 기능을 적용하거나 활용할 수 있는 능력을 강조하는 수행 기대 형식으로 제시된다.³¹⁾ 수행 기대의 진술방식은 ‘(～를 하기 위해 혹은～를 함으로써)～를～할 수 있다.’와 같이 표현되는 방식이다.³²⁾ 성취기준은 학생이 학습을 통해 성취해야 할 지식, 기능, 능력과 특성에 대한 기술이기 때문에, 위에서 제시한 내용+활동+수행 기대를 모두 포함하는 진술 형식으로 이루어질 필요가 있다.

국가 수준 교과 교육과정이 성취기준 형식으로 진술되기 시작한 것은 제7차 교육과정부터이고, 이후 2007, 2009 개정 교육과정에서도 성취기준 형식으로 진술되었다. 그런데 이전 교육과정들의 경우 대부분의 교과에서 성취기준의 진술 방식은 ‘내용+행동’이었다. 이는 성취기준이 수행기준보다는 내용기준이나 활동기준 중심으로 진술되었음을 보여준다.³³⁾ 그렇다면, 역량중심 교육과정을 표방한 2015 개정 교육과정의 성취기준 진술방식은 어떠한가? 다음의 <표 2>는 2015 개정 교과 교육과정과 2011 개정 교과 교육과정의 교육과정 구성 체계와 성취기준 구성 내용을 비교한 것이다.

29) 교육부, 『고등학교 교양 교과 교육과정』(교육부 고시 제2015-74호 [별책 19]), 일러두기.

30) 이근호·김윤성·반채익·백준현·이영만·이지훈, 「2009 개정 교육과정에 따른 고교 교양 성취기준 및 성취수준 개발 연구」(연구보고 CRC 2012-15), 한국교육과정평가원, 2012, 13쪽.

31) 백남진, 「교과 교육과정 성취기준 진술의 개선 방향 탐색: 한국과 미국 과학 교육과정 검토를 중심으로」, 『교육과정연구』 32(2)(한국교육과정학회, 2014), 105-107쪽.

32) 위의 글, 115쪽.

33) 위의 글, 103-104쪽; 소경희, 「2015 개정 교육과정 총론 개정안이 남긴 과제」, 198쪽.

<표 2> 2015-2011 개정 교과 교육과정의 구성 체계와 성취기준 구성 내용 비교

2015 개정 교과 교육과정	2011 개정 교과 교육과정
1. 성격	-
2. 목표	1. 목표
3. 내용 체계 및 성취기준 가. 내용 체계 (구성: <u>영역/핵심개념/일반화된 지식/내용 요소/기능</u>)	2. 내용의 영역과 기준 가. 내용 체계 (구성: <u>영역/주제/비고</u>)
나. 성취기준 (1) 영역명 (가) <u>학습 요소</u> (나) <u>성취기준 해설</u> (다) <u>교수학습 방법 및 유의 사항</u> (라) <u>평가 방법 및 유의 사항</u>	나. 영역 성취기준 다. <u>학습내용 성취기준</u>
4. 교수·학습 및 평가의 방향 가. 교수·학습 방향 나. 평가 방향	3. 교수·학습 방법 4. 평가

* 출처: 교육부, 『고등학교 교양 교과 교육과정』(교육부 고시 제2015-74호 [별책 19], 2015.9.23.), 일러두기; 교육과학기술부, 『고등학교 교양 교과 교육과정』(교육과학기술부 고시 제2011-361호 [별책 19], 2011.8.9.).

두 교육과정을 비교해 보면, 우선 형식면에서 볼 때 두 가지 점에서 큰 차이를 보인다. 첫째, 2015 개정 교과 교육과정의 경우, ‘가. 내용 체계’를 영역, 핵심개념, 지식, 내용 요소, 기능으로 구분하여 학생들이 배워야 할 내용(지식)만을 제시했던 이전 교육과정과 달리, 할 수 있기를 기대하는 능력(기능)도 함께 제시하도록 했다는 점이다. 둘째, ‘나. 성취기준’의 각 영역을 (가)학습 요소, (나)성취기준 해설, (다)교수·학습 방법 및 유의 사항, (라)평가 방법 및 유의 사항으로 편성하도록 하여 각 영역별로 내용-활동-평가가 유기적으로 이루어지도록 구성했다는 점이다. 이러한 변화는 이전 교육과정의 성취기준 진술방식과 관련하여 계속 지적되었던 사항들이 수정된 것으로, 성취기준이 내용과 활동뿐 아니라 수행 기대까지 포함하여 진술되도록 하는 형식을 갖추었다고 볼 수 있다. 특히 새 교육과정은 교과 교육과정에 <일러두기>까지 신설하여 용어들을 자세히 설명하며 교과 교육과정이 역량중심으로 구성되도록 하였다. 그러면 이러한 의도대로 교과 교육과정의 성취기준이 내용 + 활동 + 수행 기대로 구성되었을까? 이를 위해 고등학교 보통교과를 살펴본 결과 <생활과 윤리> 교과처럼 교과를 통해 습득해야 할 수행 기대 중심으로 성취기준을 진술한 경우도 있었지만,³⁴⁾ 이해한다, 파악한다, 추론한다, 설명한다, 토론한다 등의 내용 +

34) <생활과 윤리> 교과목의 수행 기대 중심 성취기준 진술의 한 가지 예는 다음과 같다. “현대의 윤리 문제를 다루는 새로운 접근법 및 동서양의 다양한 윤리 이론들을 비교·분석하고, 이를 다양한 윤리 문제에 적용하여 윤리적 해결 방안을 도출할 수 있다.” 교육부, 『도덕과 교육과정』(교육부 고시 제

활동 기준으로 진술한 교과가 더 많았다. 이런 점에서 새 교육과정은 역량이라는 용어를 전면에 내세우기는 했지만, 이전 교육과정과 비교했을 때 내용 체계 및 성취기준 설명에서 큰 차이를 발견할 수 없다는 비판을 받기도 한다.³⁵⁾

이러한 내용을 토대로 볼 때, 2015 개정 교육과정은 성취기준을 교육 내용 - 방법 - 평가의 유기적 체계로 구성하고, 수행기준 형태로 진술하도록 제시하였다는 점에서 이전의 교육과정에 비해 형식적인 면에서는 적지 않은 변화가 있었다고 볼 수 있다. 그러나 내용 + 활동 + 수행 기준으로 구성되어야 할 성취기준의 진술 방향이 아직까지는 교과 집필진 사이에 충분히 공유되지는 않은 것 같아 아쉬움이 남는다. 그래도 다행인 점은 수행기준을 포함하여 성취기준을 진술한 교과가 이전 교육과정에 비해 늘었다는 점이다.

이러한 쟁점에 대한 논의는 향후 지향해야 할 방향과 관련하여 다음과 같은 시사점을 준다. 첫째, 역량 개발 성취기준이 되기 위해서는 학습 내용을 나열하기 보다는 수업 후 학생에게서 볼 수 있기를 기대하는 능력 특성을 중심으로 제시해야 한다. 둘째, 지식 뿐 아니라 기능, 가치, 태도 등 역량의 다양한 측면을 반영해야 하며, 핵심 지식을 중심으로 성취기준의 양을 적정화해야 할 뿐 아니라 역량의 영역 간, 교과 내 지식 간, 교과 간의 연결성이 나타나도록 지식들이 구조화되어 제시될 필요가 있다.³⁶⁾ 셋째, 교육의 내용, 방법, 평가가 통합적이고 유기적으로 제시될 때 역량 교육과정은 더욱 효과적일 수 있다.³⁷⁾

이상에서 살펴본 것처럼, 2015 개정 교육과정이 설정되는 과정에서 ‘역량’이란 용어는 뜨거운 쟁점을 불러일으킨 중심 주제들 중 하나였고, 그 결과가 새 교육과정에 반영되었다. 2015 개정 고등학교 교양 교과 교육과정에는 10개의 교과가 수록되어 있다. 이제 그 중 하나인 종교학 교과에서 설정된 역량들이 앞에서 살펴본 쟁점들을 기준으로 검토했을 때 타당하게 설정되었는지 살펴볼 것이다.

Ⅲ. 종교학 교과역량의 비판적 고찰

지금까지 살펴본 역량 관련 쟁점 사항은 교과역량 설정의 적합성과 타당성을 고찰하는

2015-74호 [별책 6], 2015.9.23.), 39쪽.

35) 이윤복·강현석, 「2015 개정 교육과정 내용 분석 및 그 시사점 탐구」, 『중등교육연구』 63(4)(경북대학교 중등교육연구소, 2015), 438쪽.

36) 백남진, 「교과 교육과정 성취기준 진술의 개선 방향 탐색」, 120-122쪽; 백남진, 「교과 특수 역량에 기반한 성취기준 개발의 방향 탐색: 호주, 캐나다, 싱가포르 사회과 교육과정을 중심으로」, 『교육과정연구』 32(4)(한국교육과정학회, 2014), 181-186쪽.

37) 이근호·김기철·김사훈·김현미·이명진·이상하·이인제, 「미래 핵심역량 개발을 위한 교과 교육과정 탐색: 교육과정, 교수학습 및 교육평가 연계를 중심으로」(연구보고 RRC 2013-2), 한국교육과정평가원, 2013, 260쪽.

데 기준이 될 수 있는 세 가지 내용을 제공해 준다. 이 장에서는 다음의 세 가지 쟁점을 종교학 교육과정에 적용하여 고찰할 것이다.

- 교과역량 설정 과정과 의미 규정 과정에서의 절차적 타당성 문제
- 선정된 교과역량의 내용적 적합성과 총론 핵심역량과의 연계성 문제
- 수행기준 중심의 성취기준 진술 문제

1. 종교학 교과역량 설정 과정과 의미 규정 과정에서의 절차적 타당성 문제

종교학 교과역량 설정의 타당성과 관련하여 세 가지 점을 살펴볼 필요가 있다. 첫째는 종교학에서 교과역량을 ‘설정하여 제시하는 것’이 타당한가 하는 점이다. 이는 종교학 교과에서 역량 개념을 도입한 것이 독자적인 필요성에 의한 것이 아니라 역량중심을 표방한 새 교육과정의 방향에 따른 것이기 때문이다. 교과마다 성격과 특성이 다름에도 불구하고 총론의 방향에 맞춰 모든 교과에서 의무적으로 역량을 설정하고, 이를 중심으로 교육과정을 편성하는 것이 과연 올바른 것인가에 대해서 논란의 여지가 있을 수 있다. 역량 중심 교육과정의 필요성을 판단하는 중요한 기준은 교과의 목표일 것이다. 종교학 교과의 총괄목표는 다음과 같다.

종교학의 총괄 목표는 종교와 연관된 지식과 경험, 그리고 생활 등을 토대로 종교와 인간에 관해 스스로 성찰할 수 있는 안목과 태도를 기르는 데에 둔다.³⁸⁾

위의 내용에서 볼 수 있는 것처럼, 총괄 목표는 종교와 인간에 대해 성찰할 수 있는 안목과 태도, 즉 가치관과 판단력, 그리고 실천 능력 등을 기르는 데에 있고, 이를 위해 종교의 지식, 경험, 생활 등을 배운다고 제시하였다. 이러한 목표에서 본다면, 종교학 교과는 단순히 지식을 배우거나 기능을 익히는 데 중점이 있지 않고, 배운 지식과 기능을 토대로 올바른 가치관과 판단력 등 삶에서 필요한 태도와 역량을 길러 나가는 데 중점을 두고 있으므로 핵심역량을 설정하여 제시하는 것은 타당하다고 볼 수 있다.

둘째는 종교학 교과역량의 ‘설정 과정’에서 절차적인 타당성을 확보했는가 하는 점이다. 핵심역량을 설정하고 이를 중심으로 교육과정을 구성하기 위한 타당한 절차에는 선행 연구 분석을 포함한 문헌연구, 외국사례분석, 전문가 델파이 조사, 관계 교원 설문조사, 전문가 협의회 운영 등이 포함될 수 있다. 그중 핵심역량을 설정하는 주된 방법으로 많은 연구에서 실시한 방법은 전문가 델파이 조사와 관계 교원 설문조사였다.³⁹⁾ 즉, 적어도 특

38) 교육부, 『고등학교 교양 교과 교육과정』, 59쪽.

39) 이근호 · 이광우 · 박지만 · 박민정, 앞의 글, 91쪽; 전세경, 앞의 글, 43쪽.

정 교과역량의 핵심역량을 도출해 내기 위해서는 선행연구 분석이나 총론 핵심역량과의 연관성 뿐 아니라, 각 교과 전문가의 델파이 조사나 관계 교원의 설문조사를 거칠 필요가 있다. 그런데 종교학 교육과정의 경우 교과역량 설정 과정을 명시한 보고서 등을 발견할 수 없었다. 이는 종교학 교과역량이 집필진의 의도에 따라 설정되었을 가능성이 높다는 것을 보여주는 것이고, 따라서 절차적 타당성을 갖기 어렵다.

셋째는 종교학 교과역량을 ‘정의하는 방식’에서 타당성을 확보했는가 하는 점이다. 특정 교과에서 제시하는 교과역량이 타당성을 갖기 위해서는 설정 절차상의 타당성 뿐 아니라, 역량의 의미를 올바르게 규정하는 과정상의 타당성 또한 매우 중요하다. 같거나 비슷한 명칭의 역량이라 할지라도 교과의 특성에 따라 정의하는 방식이나 의미가 달라질 수 있기 때문이다. 예를 들어, 다음의 <표 3>은 같거나 비슷한 명칭의 역량을 종교학과 타교과에서 정의한 것을 비교한 표이다. <표 3>에서 볼 수 있는 것처럼, 각 교과역량을 정의할 때 교과의 특성을 충분히 반영한 내용으로 정의를 내리고 있다. 이러한 정의는

<표 3> 종교학-타교과 교육과정의 교과역량 정의 비교

교과역량	종교학 교육과정의 정의	타교과 교육과정의 정의 (교과, ‘역량 명칭’)
종교 문화 이해력	다양한 종교 문화에 관해 기초적인 문해 능력뿐 아니라 다양한 측면에서 그 맥락과 의미를 자각할 수 있는 비판적 문해 능력까지 포함한 역량	우리 미술 문화에 대한 이해를 바탕으로 정체성을 확립하고, 유연하고 개방적인 태도로 세계 미술 문화의 다원적 가치를 이해하고 존중하며 공동체의 발전에 참여할 수 있는 능력(미술, ‘미술 문화 이해 능력’)
비판적 성찰 능력	다양한 종교 현상에 관해 다각도로 질문하고 다층적으로 사유할 수 있는 역량으로, 종교에 관한 성찰적 안목을 높이는 데에 도움이 되는 역량	다양한 지식과 가치에 대한 반성적·통합적 사고를 통해 자신의 가치관과 행위가 자신, 타인, 자연의 원칙에 맞는지 지속적·의도적으로 생각하는 능력(환경, ‘성찰·통찰 능력’)
의사소통 능력	다양한 종교에 관해 이해할 수 있고, 이웃 종교와 그 경험에 공감할 수 있으며 이웃 종교인을 배려하여 표현할 수 있는 능력을 포괄	다양한 상황에서 자신의 생각과 감정을 효과적으로 표현하고 다른 사람의 의견을 경청하며 존중하는 역량(총론, ‘의사소통 역량’)
다문화 감수성	상호 공존, 배려, 편견과 차별 해소 등 다종교·다문화 사회에서 종교와 관련된 가치를 성찰할 수 있는 역량	환경의 변화에 민감하게 반응하며, 환경의 아름다움이나 고통에 대해 감정을 이입하거나 공감하는 능력(환경, ‘환경 감수성’)
윤리적·사회적 실천 능력	여러 종교의 주요 교리와 실천 규범, 사회적·문화적 실천, 그리고 주요 종교인들의 사례를 토대로 무종교인과 종교인, 소속 종교와 이웃 종교, 사회, 국가 등에 대해 자신의 태도를 결정하고 실천할 수 있는 역량	일상 세계에서 자신의 삶을 윤리적으로 성찰하는 토대 위에서 도덕적 가치와 규범을 지속적으로 실천할 수 있는 능력(도덕, ‘윤리적 성찰 및 실천 성향’)

* 출처: 교육부, 『고등학교 교육과정(I,II,III)』(교육부 고시 제2015-74호 [별책 4], 2015.9.23.). 해당 부분의 교과역량 및 설명을 <표>로 재구성한 것임.

과목 담당 교사들이 구체적인 교육현장에서 역량중심으로 학교 교육과정을 재구성 할 때 지침서 역할을 할 것으로 기대되기 때문에 중요하다.

선정된 핵심역량의 의미를 규명하는 방식으로 자주 사용되는 과정은 문헌분석을 기반으로 전문가 협의회를 거쳐 역량의 의미를 규정한 후, 이를 다시 전문가 델파이 조사를 통해 수정해 나가는 방법이다.⁴⁰⁾ 이 방법은 문헌분석, 전문가 협의회, 전문가 델파이 조사는 세 단계 과정을 거침으로써 역량의 의미를 비교적 객관적이고 타당하게 규정할 수 있다는 장점이 있다. 이러한 과정을 거쳐서 핵심역량의 의미를 명확히 규명하는 것은 매우 중요한 데, 종교학 교육과정에서 제시한 다섯 개의 교과역량이 이러한 타당성 조사를 거쳤는지에 대해서는 알 수가 없다. <표 3>에서 볼 수 있는 것처럼, 동일한 명칭의 역량을 정의하면서도 교과 특성 따라 역량을 정의하는 방식이 다르다면, 역량의 의미를 규정하는 과정에서 집필진의 문헌연구뿐 아니라 전문가 협의회와 전문가 델파이 조사를 통해 의미를 명료화 하는 과정은 교과 특성에 적합한 역량 규정 과정의 객관성과 타당성을 높이기 위해 꼭 필요한 과정일 것이다.

2. 종교학 교과역량의 내용적 적합성과 총론 핵심역량과의 연계성 문제

2015 개정 교육과정은 총론의 역량과 연계하여 교과에 맞는 역량을 제시하고, 교과 특성에 맞는 교육과정을 운영하도록 하였다.⁴¹⁾ 교과역량과 일반역량의 연결, 교과역량 간의 연결이 의미 있게 이루어질 때 역량 교육이 목표로 하는 전인 양성의 가능성이 높아지기 때문이다.⁴²⁾ 따라서 종교학 교과의 경우, 총론의 핵심역량 중 종교학의 특수성과 관련이 깊은 중점 역량을 종교학 교과역량으로 설정한 후, 이를 바탕으로 교과의 특성을 살린 교육과정을 운영해 나가야 한다. 다음의 <표 4>는 총론의 핵심역량과 종교학 교과역량을 표시한 것이다.

교과는 고유한 교과역량과 총론의 핵심역량을 동시에 구현해 나가야 한다. 이를 위해 총론과 교과의 역량이 유기적 관련성을 유지해 나가도록 교과 교육과정을 구성해야 하는데, 그러기 위해서는 우선 교과에서 구현 가능한 총론의 핵심역량이 무엇인지를 확인한 다음, 이를 교과의 고유 역량으로 재해석하여 설정 근거와 필요성, 의미 등을 자세히 설명할 필요가 있다. 그런데 종교학 교과의 경우 <표 4>에서 볼 수 있는 것처럼, 교과역량 중 총론의 역량을 재해석한 것은 ‘의사소통 역량’과 ‘감수성 역량’ 두 가지이다. 종교학 교과처럼 총론과 교과 역량의 연계가 2개 이하로 적은 편에 속하는 교과들로는 보통교과 중에는 역사, 수학, 과학, 체육, 제2외국어 등이 있고(<표 1> 참조), 교양교과 중에는 심

40) 이근호·이광우·박지만·박민정, 앞의 글, 91-92쪽.

41) 교육부, 「2015 개정 교육과정 질의응답 자료」, 3쪽.

42) 백남진·온정덕, 「호주 국가 교육과정에서의 역량 제시 방식 탐구」, 107쪽.

<표 4> 총론의 핵심역량과 종교학 교과역량

역량	총론	종교학
자기관리	●	
지식정보처리	●	
창의적 사고	●	
심미적 감성	●	●
의사소통	●	●
공동체	●	
종교 문화 이해력		●
비판적 성찰		●
윤리적 · 사회적 실천		●

* 출처: 교육부, 『고등학교 교육과정(I,II,III)』(교육부 고시 제2015-74호 [별책 4], 2015.9.23.), 3-4. 1446-1447쪽.

<표 5> 2015 개정 고등학교 교양 교과 교육과정의 교과역량

역량	총론	철학	논리학	심리학	교육학	종교학	진로와 직업	보건	환경	실용 경제	논술
자기관리/자기존중/ 자기성찰 계발	●		●	●			●	●			
지식정보처리/활용/탐색	●		●				●	●	●	●	●
창의적[비판적/통합적/과 학적/협력적] 사고력	●	●			●		●			●	●
심미적 감성/감수성/공감	●	●			●	●			●		
의사소통	●	●	●		●	●	●	●	●		●
공동체/대인관계	●			●			●	●	●		
문제해결				●	●		●		●	●	●
의사결정								●		●	
사유와 (비판적) 성찰						●			●		
문화 이해력						●					
창의 · 융합				●							
윤리적 · 사회적 실천						●					
진로개발/탐색/결정							●				
가치관 형성		●									
전문가 기초 소양							●				
논변		●									

* 출처: 교육부, 『고등학교 교양 교과 교육과정』(교육부 고시 제2015-74호 [별책 19], 2015.9.23.). 고등학교 교양 교과 교육과정에 속한 10개 교과목에서 설정한 교과역량을 <표>로 정리한 것임.

리학과 실용경제 등이 있다(<표 5> 참조). 그 외의 교과들은 총론의 역량과 3개(혹은 60%) 이상의 연계성을 갖고 있다. 즉 종교학은 교과역량이 총론의 핵심역량과 비교적 연계성이 적은 과목이라 할 수 있다.

그렇다면 총론에서 제시한 6개 역량 중 종교학 교과에서 제시한 의사소통 역량과 감수성 역량을 제외한 나머지 역량, 즉 자기관리 역량, 지식정보처리 역량, 창의적 사고 역량, 공동체 역량은 종교학 교과역량으로 적합하지 않은 것일까? 총론에서 설명한 핵심역량의 의미를 살펴보자.⁴³⁾

- **자기관리 역량** : 자아정체성과 자신감을 가지고 자신의 삶과 진로에 필요한 기초 능력과 자질을 갖추어 자기 주도적으로 살아갈 수 있는 능력
- **지식정보처리 역량** : 문제를 합리적으로 해결하기 위하여 다양한 영역의 지식과 정보를 처리하고 활용할 수 있는 능력
- **창의적 사고 역량** : 폭넓은 기초 지식을 바탕으로 다양한 전문 분야의 지식, 기술, 경험을 융합적으로 활용하여 새로운 것을 창출하는 능력
- **공동체 역량** : 지역·국가·세계 공동체의 구성원에게 요구되는 가치와 태도를 가지고 공동체 발전에 적극적으로 참여하는 능력

위의 네 가지 역량 중 지식정보처리 역량과 창의적 사고 역량의 경우는 종교학 교과에서 습득할 수 있는 교과역량과는 다소 거리가 있어 보인다. 오히려 다른 교과를 통해 습득하기에 더 적합할 수 있기 때문이다. 그러나 자기관리 역량과 공동체 역량의 경우는 종교학 교과역량에 적합할 것 같다. 종교학 교과의 총괄목표에서 제시한 ‘종교와 인간에 관해 스스로 성찰할 수 있는 안목과 태도’는 자아정체성의 기반 위에 자기관리 역량이 뛰어나고, 공동체 발전에 이바지할 수 있는 역량을 가진 사람들이 보이는 모습이다. 또한 종교는 “인간에게 삶의 의미를 제공하여 인격 형성을 돕는다. 동시에 다양한 심리적·사회적 역할을 수행한다”⁴⁴⁾는 점을 감안하면 학문으로서 종교를 배운다고 할지라도 자아정체성 확립의 의미에서 볼 때, 자기관리나 공동체 역량은 필수적인 역량에 해당된다고 보는 것이 타당하다. 이런 의미에서 총론의 역량 중 의사소통, 감수성 뿐 아니라 자기관리와 공동체 역량도 종교학 교과역량으로 재해석되어 설정될 필요가 있다.

덧붙여 총론의 역량이 교과에서 올바르게 구현되기 위해서는 핵심역량과 교과역량의 연계성에 대한 충분한 설명이 필요하다. 즉 총론의 핵심역량 중 종교학 교과에서 구현될 수 있는 역량이 위의 네 가지라면, 네 가지 역량을 설정한 이유, 역량의 의미, 구현 방법 등에 대한 충분한 설명이 있을 때 총론과의 연계성 뿐 아니라 교과역량 사이의 연계성도 의미를 가질 수 있을 것이다. 그런데 종교학 교육과정에는 그러한 설명이 제시되어 있지

43) 교육부, 『초·중등학교 교육과정 총론』, 2쪽.

44) 교육부, 『고등학교 교양 교과 교육과정』, 61쪽.

않다. 이 또한 아쉬운 점이라 할 수 있다.

3. 수행기준 중심의 성취기준 진술 문제

마지막 쟁점은 종교학 교육과정에서 제시한 성취기준과 관련된다. 앞서 살펴본 것처럼, 역량을 중심으로 교육과정이 구성되기 위해서는 수행관련 성취기준 진술이 중요하다. 성취기준은 아는 것의 단순한 나열이 아니라 관련 지식과 기능을 습득했을 때 보이는 능력 특성을 강조하는 방식으로 진술될 필요가 있다.⁴⁵⁾ 즉 역량 교육과정에서 성취기준의 진술 방식은 수행을 내포하거나 진술하는 수행기준 형식으로 이루어질 필요가 있다.⁴⁶⁾ 또한 성취기준 진술에서 교육의 내용, 방법, 평가가 통합적이고 유기적으로 제시될 때 역량 교육과정은 더욱 효과적일 수 있다.⁴⁷⁾

새 종교학 교육과정의 성취기준 진술 방식을 영역별 성취기준의 ‘설명’, 성취기준 ‘해설’, ‘평가 방법’을 중심으로 간단히 분석하면 다음과 같다.

첫째, 영역별 성취기준의 ‘설명’ 부분을 보면, 종교학 교과의 성취기준은 총 6개 영역에서 41개의 진술로 구성되어 있는데, 모든 진술은 ‘~이해한다.’로 기술되어 있다. ‘이해한다’는 표현은 수행기준보다는 내용기준으로 분류된다. 둘째, 성취기준을 ‘해설’하고 있는 내용을 살펴보면, 주로 ‘이해할 수 있다’, ‘이해할 필요가 있다’, ‘탐색할 필요가 있다’, ‘다문화 감수성이 필요하다’ 등으로 진술되어 있는데, 이 역시도 내용기준과 활동기준 중심으로 진술된 것으로 볼 수 있다. 셋째, ‘평가 방법’ 진술과 관련해서는 다음의 <표 6>에서 볼 수 있는 것처럼 대체적으로 수행기준을 중심으로 진술된 것으로 볼 수 있을 것 같다. 이 진술들은 학생이 교과를 통해 배운 내용이나 기능만을 익히는 데 초점을 둔 것이 아니라, 배운 내용을 적용하여 문제를 해결할 수 있는 수행 능력을 파악하기 위한 진술에 속한다고 볼 수 있기 때문이다.

이렇게 볼 때, 종교학 교과의 성취기준 진술은 설명과 해설 부분에서는 수행기준이 구체적으로 드러나고 있지는 않지만, 평가 부분에서는 수행기준을 중심으로 진술되어 있다고 볼 수 있다. 아쉬운 점은 수행 기대의 성취수준이 제시되지 않았다는 점이다. 수행기준에 따라 정확한 평가가 이루어지기 위해서는 성취기준을 상, 중, 하로 구분하여 성취수준을 제시해 줄 필요가 있다.⁴⁸⁾ 그럴 때 특정 교과를 통해 습득하기를 기대하는 수행 능력의 수준이 어느 정도인지를 명확히 이해할 수 있고, 그에 따라 학습 내용을 준비할 수 있기 때문이다.

45) 백남진, 「교과 교육과정 성취기준 진술의 개선 방향 탐색」, 120쪽.

46) 백남진·온정덕, 「역량 기반 교과 교육과정에서 기준과 수행의 의미」, 37쪽.

47) 이근호·김기철·김사훈·김현미·이명진·이상하·이인제, 앞의 글, 260쪽.

48) 이근호·김윤성·반채익·백춘현·이영만·이지훈, 앞의 글, 217-223쪽.

<표 6> 2015 개정 종교학 교육과정의 평가 방법 진술

영역	평가 방법 진술
인간과 종교	종교의 의미와 인격 형성, 종교의 역할, 종교의 자유에 관해 학습자가 관련 사례를 적절한 수준에서 <u>수집·분석할 수 있는지</u> 를 평가한다.
종교의 구성	종교별 경전의 특징과 핵심 교리, 의례, 공동체 조직의 <u>유사성과 차이를 서술하고 발표할 수 있는지</u> 를 평가한다.
종교의 세계관	종교적 세계관의 유사성과 차이를 <u>서술하고 이를 발표할 수 있는지</u> 를 평가한다.
종교 전통과 문화유산	분류법을 적용하여 종교의 역사적 흐름과 특징을 <u>서술하고 발표할 수 있는지</u> 에 대해 평가한다. 종교 문화유산의 유형과 특징을 중심으로 종교의 <u>역사적 흐름을 설명할 수 있는지</u> 에 대해 평가한다.
현대 사회와 종교	여러 종교 사례와 관련하여 차이와 차별의 구분, 인권 감수성, 다문화 감수성을 <u>적용하여 설명할 수 있는지</u> 에 대해 평가한다.
개별 종교들의 이해	개별 종교의 이상과 윤리, 사회적·문화적 실천, 태도를 적절하게 <u>연결시켜 일관된 비평적 스토리를 구성할 수 있는지</u> 를 평가한다.

* 출처: 교육부, 『고등학교 교양 교과 교육과정』(교육부 고시 제2015-74호 [별책 19], 2015.9.23.), 62-70쪽의 ‘평가 방법’을 정리한 것임.

IV. 결론 및 제언

이 연구의 목적은 2015 개정 교육과정의 역량 담론 쟁점들을 분석하고, 그 결과로 얻은 세 가지 핵심 쟁점을 중심으로 종교학 교과역량 설정의 적합성과 타당성을 비판적으로 고찰하는 것이었다. 세 가지 핵심 쟁점은 교과역량 설정 과정과 의미 규정 과정에서의 절차적 타당성 문제, 선정된 교과역량의 내용적 적합성과 총론 핵심역량과의 연계성 문제, 성취기준의 진술 방식 문제 등이다.

연구를 통해 얻은 결과는 다음과 같다. 첫째, 절차적 타당성과 관련하여, 교과역량 설정 과정이 타당성을 갖기 위해서는 문헌분석, 전문가 델파이 조사, 관계 교원 설문조사, 전문가 협의회 운영 등 네 단계의 절차를 거칠 필요가 있는데, 이러한 과정이 종교학 교과역량 설정 시에도 충족이 되었는지에 대해 확인 가능한 선행연구를 찾을 수 없었다. 둘째, 내용적 타당성과 관련하여, 총론의 핵심역량 중 종교학 교과역량에서 재해석된 것은 의사소통 역량과 감수성 역량 두 가지이다. 핵심역량 중 자기관리 역량과 공동체 역량은 종교학 교과의 본질과 관련이 있음에도 불구하고 제외되었는데, 그 이유에 대한 설명이 없다. 또한, 핵심역량과 교과역량의 연계성에 대해서도 충분한 설명이 없다. 셋째, 성취기준의 진술 방식과 관련하여, 종교학 교육과정의 성취기준은 각 영역의 성취기준 ‘설명’과 ‘(나) 성취기준 해설’에서는 ‘내용 및 활동기준’ 형태로 진술되어 있고, ‘(라)평가 방법’에서는

수행 기대를 제시한 ‘수행기준’ 형태로 진술되어 있다. 그러나 성취기준과 함께 성취수준이 제시되지 않은 점은 아쉬움으로 남는다.

끝으로 역량중심 종교학 교육과정의 개선 방향과 관련하여 몇 가지 내용을 간략하게 제언하면 다음과 같다.

첫째, 향후 종교학 교육과정 보완 시 현재 설정되어 제시된 다섯 가지 역량의 타당성 및 적합성을 검토하기 위해 문헌분석, 전문가 대상 델파이 조사, 관계 교원 대상 설문조사, 전문가 협의회 활동 등을 실시할 필요가 있다. 전문가 협의회 활동과 전문가 델파이 조사는 개별 교과역량의 개념을 명확히 규정하는 역할도 수행할 수 있으리라 기대된다.

둘째, 총론의 핵심역량 중 교과역량으로 재해석해야 할 역량 설정과 관련하여 전문가 협의회를 구성하여 운영할 필요가 있다. 총론의 핵심역량을 교과역량으로 재해석 하는 과정에서, 종교학 교과역량의 의미, 필요성, 설정 배경, 핵심역량과 교과역량의 관계 등에 대한 자세한 설명이 필요하다.

셋째, 역량중심 교육과정이 효과를 발휘하기 위해서는 ‘3. 내용 체계 및 성취기준’의 진술 방식을 내용 + 활동 + 수행 기준을 통합한 진술 방식으로 일관되게 사용할 필요가 있다. 즉 성취기준의 학습요소-해설-교수·학습방법-평가방법의 진술을 일관되게 수행기대 중심으로 진술하는 것이다. 나아가 평가의 경우 성취기준을 제시할 뿐 아니라 성취수준까지 정확하게 제시해 주는 것은 평가의 객관성과 신뢰도를 높이는 효과적인 방법이 될 것이다.

참고문헌

- 강이화. 「2015 개정 교육과정 교과역량의 타당성 분석: 통합교과 교육과정을 중심으로」, 『학습자중심교과교육연구』 15(12). 학습자중심교과교육학회. 2015.
- 곽영순·백경선·이미숙·민재원·김용. 「교사의 학교 수준 교육과정 편성·운영 역량 강화 방안」(연구보고 RRC 2013-7), 한국교육과정평가원. 2013.
- 교육과학기술부. 『고등학교 교육과정 해설 총론』(교육과학기술부 고시 제2009-41호에 따른).
- 교육부. 「2015 개정 교육과정 질의응답 자료」(2015.9).
- _____. 『고등학교 교양 교과 교육과정』(교육부 고시 제2015-74호 [별책 19], 2015.9.23).
- _____. 『고등학교 교육과정(I, II, III)』(교육부 고시 제2015-74호 [별책 4], 2015.9.23).
- _____. 『도덕과 교육과정』(교육부 고시 제2015-74호 [별책 6], 2015.9.23).
- _____. 『사회과 교육과정』(교육부 고시 제2015-74호 [별책 7], 2015.9.23).
- _____. 『초·중등학교 교육과정 총론』(교육부 고시 제2015-74호 [별책 1], 2015.9.23).
- 박민정. 「역량기반 교육과정의 특징과 비판적 쟁점 분석: 내재된 가능성과 딜레마를 중심으로」, 『교육과정연구』 27(4). 한국교육과정학회. 2009.
- 백남진. 「교과 교육과정 성취기준 진술의 개선 방향 탐색: 한국과 미국 과학 교육과정 검토를 중심으로」, 『교육과정연구』 32(2). 한국교육과정학회. 2014.
- _____. 「교과 특수 역량에 기반한 성취기준 개발의 방향 탐색: 호주, 캐나다, 싱가포르 사회과 교육과정을 중심으로」, 『교육과정연구』 32(4). 한국교육과정학회. 2014.
- 백남진·온정덕. 「역량 기반 교과 교육과정에서 기준과 수행의 의미」, 『교육과정연구』 32(4). 한국교육과정학회. 2014.
- _____. 「호주 국가 교육과정에서의 역량 제시 방식 탐구」, 『교육과정연구』 33(2). 한국교육과정학회. 2015.
- 백은진. 「2015 개정 교육과정에 도입된 역사과 핵심역량 설정의 현황과 모순」, 『사총』 86. 고려대학교 역사연구소. 2015.
- 소경희. 「학교교육의 맥락에서 본 ‘역량(competency)’의 의미와 교육과정적 함의」, 『교육과정연구』 25(3). 한국교육과정학회. 2007.
- _____. 「2015 개정 교육과정 총론 개정안이 남긴 과제: 각론 개발의 쟁점 탐색」, 『교육과정연구』 33(1). 한국교육과정학회. 2015.
- 소경희·홍원표·송주현. 「주요국의 핵심역량 중심 교육과정 운영 실태 조사 연구」(발간등록번호 11-1342000-000020-1), 교육부. 2013.
- 손민호. 「역량중심교육과정의 가능성과 한계: 역량 개념을 중심으로」, 『한국교육논단』 10(1). 한국교육포럼. 2011.
- 양지선·유태명. 「역량중심 교육과정에서의 핵심역량 요소와 가정과 교육과정과의 연관성 연구」, 『한국가정과교육학회지』 27(3). 한국가정과교육학회. 2015.
- 이광우·전제철·허경철·홍원표·김문숙. 「미래 한국인의 핵심 역량 증진을 위한 초·중등학교 교육과정 설계 방안 연구: 총괄보고서」(연구보고 RRC 2009-10-1), 한국교육과정평가원. 2009.

- 이근호 · 곽영순 · 이승미 · 최정순. 「미래 사회 대비 핵심 역량 함양을 위한 국가 교육과정 구상」(연구보고 RRC 2012-4), 한국교육과정평가원. 2012.
- 이근호 · 김기철 · 김사훈 · 김현미 · 이명진 · 이상하 · 이인제. 「미래 핵심역량 계발을 위한 교과 교육과정 탐색: 교육과정, 교수학습 및 교육평가 연계를 중심으로」(연구보고 RRC 2013-2), 한국교육과정평가원. 2013.
- 이근호 · 김윤성 · 반채익 · 백춘현 · 이영만 · 이지훈. 「2009 개정 교육과정에 따른 고교 교양 성취기준 및 성취수준 개발 연구」(연구보고 CRC 2012-15), 한국교육과정평가원. 2012.
- 이근호 · 이광우 · 박지만 · 박민정. 「핵심역량 중심의 교육과정 재구조화 방안 연구」(연구보고 CRC 2013-17), 한국교육과정평가원. 2013.
- 이미숙. 「2015 개정 초등 통합교과 교육과정 시안 개발의 방향과 경과」, 『2015 개정 초등 통합교과 교육과정 시안 검토 공청회 자료집』. 2015.
- 이윤복 · 강현석. 「2015 개정 교육과정 내용 분석 및 그 시사점 탐구」, 『중등교육연구』 63(4). 경북대학교 중등교육연구소. 2015.
- 임언 · 최동선 · 박민정. 「미래 사회의 직업세계에서 요구하는 핵심역량 연구」(연구보고 RRC 2008-7-2), 한국교육과정평가원. 2008.
- 전세경. 「초·중등 연계와 핵심역량을 중심으로 한 실과(기술·가정)교과의 ‘가정생활’ 영역 차기 교육과정 개발 방안」, 『한국가정과교육학회지』 26(4). 한국가정과교육학회. 2014.
- 조대연 · 김희규 · 김한별. 「미래의 평생학습 사회에서 요구하는 핵심역량 연구」(연구보고 RRC 2008-7-3), 한국교육과정평가원. 2008.
- 진의남 · 유창완 · 장근주 · 이영미 · 박소영 · 양윤정 · 백경선 · 류상희 · 박정준. 「핵심역량 증진을 위한 교과 교육과정 실행 방안: 실과(기술·가정), 체육, 음악, 미술 교과를 중심으로」(연구보고 RRC 2015-8), 한국교육과정평가원. 2015.
- 최승현. 「학습자의 핵심역량 제고를 위한 교수학습 및 교사교육 방안 연구: 중학교 국어, 수학, 과학 교과를 중심으로」, 『교과별 핵심역량 제고를 위한 정책 토론회』(연구자료 ORM 2011-62). 한국교육과정평가원. 2011.
- 한국교육과정평가원. 「교원의 학교 교육과정 편성·운영 역량의 의미 및 역량 강화 방안 도출을 위한 정책 포럼」(연구자료 ORM 2013-65). 2013.

원고접수일: 2016년 6월 12일 심사일: 2016년 6월 29일 게재확정일: 2016년 7월 7일

연구자소개: 구본만

- ① 전공: 교육학 / 소속: 가톨릭대학교 ELP학부대학/교직과 부교수
 - ② 관심영역: 가톨릭 교육, 교육 리더십, 학교교육 향상
 - ③ 주요논저: 『인격주의 인성교육의 실천 방향』, 『가톨릭 학교의 학생인권 개념 모형과 실천 방향 모색』, 『가톨릭 학교의 전인교육 사명에 대한 고찰』, 『공교육에서 가톨릭 학교의 종교교육 방향 모색』외 다수
 - ④ E-mail: pachira-2@hanmail.net
-

Abstract

Issues of Competency-Centered Curriculum and 2015 Revised Curriculum for Religious Studies

Koo, Bonman

The Catholic University of Korea

The aims of this study are to analyze issues of the competencies presented in the 2015 revised curriculum, which is called competency-centered curriculum, and to critically examine the suitability and validity of establishing subject competencies focusing on three core issues identified in the analysis. The three core issues are procedural validity regarding the establishing of subject competencies, the suitability of the subject competencies and connectivity between subject and core competencies, and the statement method of achievement standards.

The results can be summarized as follows. First, in connection with procedural validity, establishing subject competencies need to have a four-phases validation process: literature review, Delphi survey, interested persons survey, and operating an expert council. However, these phases were not found in the process of establishing subject competencies for religious studies. Second, in terms of content suitability, two core competencies of new curriculum introduction, i.e., the competencies of communication and sensibility were reinterpreted in the subject competencies of religious studies. Yet, other core competencies, such as self-management and community, were inexplicably omitted in the subject competencies. Further, there was no full explanation regarding the connection between core and subject competencies. Third, concerning the statement method of achievement standards, in the case of curriculum for religious studies, the “explanation” and “(b)commentary” of achievement standards of each field were described in terms of “content & activity standards”, and “(d)evaluation methods” were described in terms of “performance standards.” Regrettably, completion levels were not presented with the achievement standards.

Key words: 2015 revised curriculum, curriculum for religious studies, core competency, subject competency, competency-centered curriculum, competency-based curriculum, achievement standard, performance standard