

2007년 개정 국어과 교육과정 내용의 상세화 원리 체계화 연구*

이경화 · 김혜선**

<차례>

- I. 서론
- II. 개정 국어과 교육과정 내용 상세화의 기준 설정
- III. 개정 교육과정 내용의 상세화 방법 및 실제
- IV. 교육과정 내용 상세화의 지향점

I. 서론

교육과정 실행 연구는 교육과정의 성패를 판단하는 기준이 된다는 점에서 중요하다. 교육과정은 가르쳐야 할 목적이기도 하고 사회적, 학문적, 국민적 요구를 반영한 이 시대 교육의 지표이기도 하다. 교육과정은 의도한 교육과정과 교과서, 교사, 학생과 상호작용하며 실행되어야 한다. 그 중에서 교육과정을 의도한 실체에 가깝게 드러나도록 해 주는 가장 큰 요인은 교과서와 교사이다. 교과서는 추상적인 교육과정을 교수·학습이 가능하도록 구체화한 일종의 프로그램으로 작용한다.

그리고 교사는 그 교과서를 가장 직접적으로 운용하는 요인이다. 그 중에서도 교과서는 교사 요인과 달리 한 번 빌행하면 일정 부분 고정된다

* 이 논문은 2008년도 한국교원대학교 기성회계 학술지원을 받아 수행된 연구임.

** 이경화(한국교원대학교, 교신저자), 김혜선(공주교대 강사, 공동저자)

는 점에서 교육과정이 교과서로 구체화되는 원리를 치밀하게 해야 할 필요성과 중요성이 더욱 강조된다.

이렇게 교육과정의 내용이 교과서의 단원 목표, 차시 목표, 학습 활동으로 구체화되는 방식이 바로 교육과정 내용의 상세화이다. 교육과정이 공포되면 교과서 개발자들은 교육과정의 의도와 현실적 여건, 교수·학습의 가능성, 지향점 등을 살펴 해석 논리를 펼치게 된다. 교육과정 상세화의 주요 과정은 교육과정 이해와 교과서 목표 및 활동 구현으로 압축할 수 있다. 이 두 과정이 궤를 이루어 나아갈 수 있어야 교육과정과 교과서의 관련성이 상호 승화하면서 발전한다.

이제 7차례 개정을 거듭하던 교육과정이 수시 개정을 기치로 삼고 2007년 2월 첫 개정을 맞이하게 되었다. 국어과 교육과정은 타 교과에 비해 교육과정의 내용 체계나 학년별 내용, 교수·학습 방법 등에서 전면 개정 못지않은 변화를 보이고 있다는 평가를 받고 있다. 이는 곧 2007년 개정 교육과정을 이해한 후, 교과서가 발행되는 전단계에 해당하는 교육과정 내용 상세화의 원리를 밝히는 일이 교육과정 내용 상세화의 선결 과정임을 말하고 있다.

이 연구에서는 2007년 2월 개정 고시된 국어과 교육과정이 교과서로 실행되는 양상을 교육과정 내용의 상세화 원리로 제시해 보고자 한다.¹⁾ 현재 초등학교 1, 2학년 국어 교과서가 개발되어 실험 중에 있으며 1학기의 경우 정본 작업을 마무리하고 있다. 또 3, 4학년 교과서는 1학기 실험본을 마무리하고 있는 상황이다. 그러므로 이들의 상세화 원리를 탐구하고 비판과 대안의 관점으로 지향점을 제시하여 좀 더 나은 교과서 개발에 일조하고자 한다.

1) 이 연구에서 검토 대상은 현재 개발하여 적용 중인 초등학교 1, 2학년 국어 실험본 교과서와 현재 개발 중인 3, 4학년 1학기 실험본 교과서이다.

II. 개정 국어과 교육과정 내용 상세화의 기준 설정

이 장에서는 7차를 중심으로 상세화 방향을 알아보고 특징을 언급한 후 개정 교육과정에서 설정한 성취 기준과 개정 중점 등을 알아본다. 기존 연구에서 해 온 일반적인 상세화 방법에 개정교육과정의 특징을 반영하여 상세화 기준과 원리를 탐구한다면 향후 개정 교육과정의 상세화에 지향점을 마련하는 데 도움이 될 것이다.

1. 개정 국어과 교육과정 성취 기준의 특성

여기서는 2007년 개정 국어과 교육과정의 특징 중에서 성취 기준을 중심으로 알아본다. 이번 개정에서는 내용 체계와 학년별 내용 구성 등에서 큰 변화를 보여 이를 충분히 이해하지 않고서는 교육과정에 대한 충분한 이해를 담보하기 어렵다. 여기서는 개정 교육과정을 좀 더 잘 이해하기 위한 방식으로 7차 교육과정을 비판과 대안의 관점 차원에서 검토해 본 후 그 특징을 명확히 하고자 한다.

1) 7차 교육과정의 비판적 검토

7차 교육과정은 창의적 국어 사용 능력 향상을 최종 목표로 학습자 중심의 수준별 교육을 지향하고 있다. 이를 위해 교육 내용을 적정화하는 문제에 집중하여 필수 학습 요소를 정선하고 구조화를 꾀하였다. 학습자의 창의적인 국어 사용은 다양한 언어 자료를 비판적으로 이해하여 수용하고 표현하는 문제로 이어지도록 ‘실제’를 바탕에 깔고 본질, 원리, 태도를 고려하는 학습이 되도록 고려하였다.

이러한 교육과정의 취지를 십분 이해하여 7차 교육과정을 교과서로 상세화하는 방식은 각 영역별·학년별로 제시된 교육 내용을 항목별로 세

분하여 학습 요소를 추출하고, 학습 요소를 토대로 교과서의 학습 목표를 만들어 단원별로 재배치한다(최미숙, 2006 : 33).²⁾ 이 과정에서 설정된 학습 요소를 단순히 소단원 차시 목표로 분배함으로써 세부 목표 중심의 교수·학습이 이루어지고 말았다는 비판을 면하기 어렵게 되었다.

대단원 설정이 수업 목표와의 긴밀한 구성을 방해하기도 하였다. 애초 언어 사용의 실제를 바탕으로 본질, 원리, 태도를 구현하겠다던 의도가 대단원 구성과 맞물리면서 어울리지 못하게 된 것이다. 세 영역의 대단원이 하나의 언어 사용의 실제로 총 21차시 정도의 차시로 구성되다 보니 모든 차시가 하나의 언어 사용 실제를 기저에 깔기가 마뜩치 않아 단순히 제재 내용에서 이를 연결하거나 때로는 무시하는 형태로 나갔고, 소단원 간의 긴밀성도 확보하기 어렵게 되었다.

7차 교과서의 가장 큰 문제점은 목표 간 위계가 균형성을 도모하기가 어렵다는 지적이었다. 앞서 지적한 바대로 목표 중심으로 21차시가 대단원을 향하게 하는 문제는 목표의 지나친 세분화를 낳기에 이르렀다. 그러다 보니 단원 목표와 차시 목표 간의 불균형이 이어져 교육과정에서 설정한 ‘내용’에 근접하지 못하는 결과를 초래하고 교사에게도 혼란을 가중시켰다(신현재, 2007 : 171~173). 또한 7차에서는 원리 학습과 적용 학습의 성격을 구분하여 구성하고자 한 의도와 달리, 원리 학습의 경우에는 학습 요소의 원리 학습으로 구성되지 않고 적용 학습과 동일하게 구성된 경우가 많았다. 이로 인해 지도 내용의 단순함과 지루함을 유발하게 되었다.

2) 7차 교과서의 목표가 상세화되는 방식을 개발자의 입장에서 자세히 밝히고 있는 논의로 최미숙(2006)이 가장 직접적이다. 구체적 과정은 ‘국어과 교육과정의 영역별 학년별 교육 내용 분석→학년별 교육 내용 한 항목 당 여러 개의 학습 요소 추출→추출한 학습 요소의 재구성 및 재배치→대단원 학습 목표 및 소단원 차시 목표 설정’ 등이다. 7차 교육과정 내용의 상세화에서 가장 특징적이고 중요한 점은 학습 요소 추출이라고 할 수 있다. 대단원 이론바 미당 체계를 도입한 7차 교육과정에서 대단원, 소단원별 학습 내용의 분산 배치가 뜨거운 감자로 떠올랐기 때문이다. 여기서 교사에게 통합의 가능성을 열어 둔 문제(matter)가 실행 후에는 반복의 문제(problem)로 부각되기도 하였다.

2) 개정 교육과정의 개정 중점과 성취기준의 특징³⁾

개정 국어과 교육과정에서는 ‘실제’가 상위 범주로 먼저 선정되고 하위에는 지식, 기능, 맥락을 관련시킴으로써 학습자의 텍스트 수용, 생산 능력을 기르는데 궁극적인 목적을 둔다. 이를 위해 ‘실제’(정보 전달, 설득, 사회적 상호 작용, 정서 표현의 수용과 생산)가 교육 내용으로 먼저 고려되고 그에 따라 필요한 지식, 기능과 맥락이 고려될 것을 의도한다. ‘실제’가 지식, 기능, 맥락을 지배하는 중심축이다.

본질	원리	태도
실제		

제7차 국어과 교육과정 내용 체계

실제	
지식	기능
맥락	

2007년 개정 국어과 교육과정 내용 체계

제7차 국어과 교육과정에서도 ‘실제’ 범주가 있었으나 이때의 ‘실제’는 본질(지식), 원리(기능), 태도를 익히는 데 활용하고 참고하는 ‘자료’로 탈맥락적이라는 비판이 있었다. 그래서 자신이 어떤 목적을 가지고 어느 상황에서 언어 행위가 이루어지는지, 역사, 문화, 사회라는 넓은 맥락에서 사고하고 성찰하는 길을 열어주지 못하였다. 이를 극복하기 위해 개정 국어과 교육과정에서는 ‘맥락’ 범주를 지식, 기능과 함께 중요한 국어 교육 내용 범주로 설정하였다. 이를 통해 학습자가 언어 행위의 정확성, 적절성, 윤리성 등을 다양한 맥락 속에서 점검하고 성찰할 수 있도록 배려하였다.

개정 국어과 교육과정에서는 학습자가 국어 수업을 통해 도달해야 할 국어 능력의 내적·외적 특성을 분명하게 하기 위하여 ‘성취 기준’을 제시하였다. 성취 기준은 모든 학습자가 도달해야 할 목표보다는 학습 경험의 결과로 나타나길 바라는 기대이자 방향의 성격이 강하다. 이는 교사와 학습자가 일률적으로 도달해야 할 목표를 지움으로써 학습 부담을 줄이고

3) 초등학교 교육과정 해설(III) 참고(교육과학기술부, 2008).

경험 자체를 중시하는 효과를 누리고자 함이다. 그래서 성취 기준은 국어 수업에서 최종적으로 어떤 담화와 글을 수용·생산해야 하는지 구체적 정보를 제공한다.⁴⁾

성취 기준은 되도록이면 담화와 글의 수용, 생산 활동에 초점을 맞추어 기술함으로써, 국어 수업에서 무엇을 가르치고 무엇을 배울 것인지에 대한 명료한 지침을 제공하고자 하였다. 성취 기준이 설정되는 방식은 담화/글의 수준과 범위가 제어하는 가운데 이루어진다.

개정 국어과 교육과정에서는 학년별 내용에서 성취 기준별로 개별적인 담화와 글을 포함하는 방식을 취하고 있다. 해당 성취 기준에 도달하기 위한 수준과 범위를 지닌 담화 또는 글에 대한 정보를 ‘담화(또는 글, 언어 자료, 작품)의 수준과 범위’ 항목에서 제시하였다.

‘담화의 수준과 범위’에 제시된 담화(또는 글, 언어 자료, 작품)는 보편성이 떨어지고 특수성이 강화되는 모습을 취한다. 이를테면 보편적인 정보를 전달하는 말, 설득하는 말, 사회적 상호작용의 말, 정서 표현의 말하기가 아니라, 일상생활에서 간단하게 자신을 소개하는 말, 일상생활에서 친구, 가족이나 친지, 교사 등과 주고받는 간단한 인사말, 일상생활에서 자신의 감정을 표현하는 간단한 대화, 사건의 순서가 분명하게 나타나는 간단한 이야기’ 등 한 단계 구체화된 담화들이다.

개정 국어과 교육과정의 1학년의 쓰기 성취 기준(2) ‘대상의 특징이 잘 드러나게 소개하는 글을 쓴다’이다. 이 성취 기준은 소개하는 글로부터 출발하여 소개하는 글의 생산에 필요한 지식, 기능, 맥락 중 1학년에서 가장 유의하다고 생각되는 대상의 특징이 잘 드러나게 표현하는 쓰기 기능을 선택한 결과이다. 여기서 대상의 특징이 잘 드러나게 쓰는 쓰기 기능

4) 이러한 설정 취지에도 불구하고 ‘성취 기준’이라는 용어와 실제 7차와의 차별성이 비판한 논의도 있다. 정혜승(2007 : 205)에서는 성취 기준 설정이 정치적, 경제적 원리에 입각한 기준 중심 교육 운동의 일환이었다고 비판하였다. 또 개정 교육과정의 성취 기준을 이전 교육과정 내용과 비교하면서 구체성과 명확성 정도에서 큰 차이가 없다고 밝히고 있다. 성취 기준이 실행되기 위해서는 구체성과 명확성이 담보되어야 하는데도 그렇지 못한 것은 문제가 있다. 그러므로 좀 더 자율적이고 융통성있는 해석과 적용 과정이 필요하다.

은 소개하는 글이라는 글에 지배된다.

7차에서 학년별 내용에서 학습 요소를 추출하는 것이 관건이었다면 개정에서는 제시된 내용 요소의 예를 교체, 통합, 변형하여 발전적으로 수용하는 일이 중요하다.

2. 내용 상세화의 기준과 원리

7차 교육과정의 특징을 거시적으로 검토하고 교과서로 상세화되는 과정을 살펴보았다. 주요 비판은 7차 교육과정 내용의 상세화의 원리를 구조화하여 찾기 힘들다는 점과 교육과정 내용과 교과서 단원 목표가 불균형을 이룬다는 점으로 귀결되었다. 개정 교육과정에서는 이런 비판점을 수정하면서도 발전적으로 수용하고자 한다. 이 논의에서는 다음과 같은 세 가지 차원으로 접근한다.

첫째, 교육과정 성취 기준과 단원 목표의 관련성 차원이다. 교육과정 성취 기준은 교사와 학습자에게 가르치고 배워야 할 바를 분명히 하는 내용 기준으로 작용한다. 성취 기준은 교수·학습이 끝나고 나면 학습자가 도달하기를 기대하는 구체적 담화의 수준과 범위, 활동 내용과 목표를 합의하므로 이들을 단원 목표에 적절히 반영해야 한다. 지금까지는 단원 목표에 반영하는 방식을 그저 외형적 동일성 여부에 초점을 두어 일대일, 일대다, 다대일, 미반영 등으로 설정하였다(정혜승, 2002). 그러나 외형적 동일성은 단순히 교육과정 성취 기준의 수용 여부만을 판단하는 잣대가 되기 쉽다. 이 연구에서는 이 외에도 내용의 반영 정도와 반영 수준인 질적 차원을 좀 더 고려하고자 한다.

둘째, 내용 요소 선정과 조직의 적합성이다. 개정 교육과정에서는 각각의 성취 기준마다 구체적 실현태를 내용 요소의 예로 제시하고 있다. 그만큼 내용 요소의 예는 성취 기준이 단원 목표나 차시 목표, 활동으로 상세화 되는 과정에서 중요한 매개 변인이 된다. 7차 교육과정에서 교육 과정의 학년별 내용을 보고 학습 요소를 일일이 추출하는 방식을 개정에

서는 내용 요소의 예를 설정해 둠으로써 그 노력을 줄여주고 있는 것이 사실이다. 그러므로 이 내용 요소의 예를 단원 목표나 차시 목표에서 적극적으로 반영하는 것이 바람직하다. 그럼에도 이 내용 요소의 ‘예’는 예로써 한정하였으므로 적합성 여부를 반드시 따져 보아야 한다.

셋째, 단원 목표와 차시 목표의 관계성 차원이다. 단원 목표는 선언적 지향점이고 이를 실행하는 수업은 차시 목표로 이루어진다. 단원 목표를 이루는 구체적 방식으로서 차시 목표를 다양한 차원에서 내용의 상세화를 꾀해야 한다. 그 과정에서 단원 목표와 차시 목표를 성취 기준과 언어 사용 목적, 담화 수준과 범위, 학습의 성격과 관련지어 판단함은 물론이다.

개정 교과서는 7차의 문제점을 수정하고자 한 달 분량의 대단원을 2주 분량으로 조정하고 단원 구성은 7차와 마찬가지로 언어 사용의 실제를 중심으로 하였으며 학습의 성격이 단원 내에서 유기적으로 연결되도록 이해 학습과 적용 학습⁵⁾으로 체계화하였다(한국교원대학교국정도서국어편찬위원회, 2008). 그러므로 이들의 적합성을 성취 기준의 의도와 활동 내용, 언어 사용의 실제, 담화/글의 수준과 범위, 학습의 성격 등의 세부 기준으로 적합성 여부를 판단해 봄으로써 내용 상세화의 타당성을 확보할 수 있다.

III. 개정 교육과정 내용의 상세화 방법 및 실제

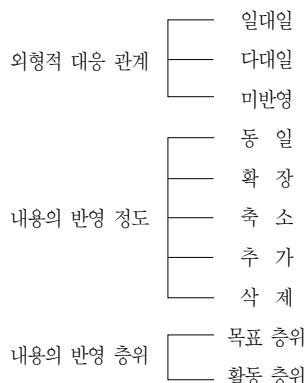
3장에서는 개정 교육과정을 가지고 편찬한 현재 실험본 교과서를 교육과정의 성취 기준과 단원 목표, 내용 요소, 단원 목표와 차시 목표의 관련성 등으로 검토한다. 이들은 단원 목표, 차시 목표, 활동, 제재 등을 검

5) 이해 학습과 적용 학습은 7차의 원리 학습과 적용 학습으로 보면 무난하다. 원리 학습이라는 용어는 지식, 개념, 기능에 원리가 존재한다는 동어 반복의 성격이 없지 않아 이들을 이해하여 적용 학습에 활용하기 위한 기반을 만든다는 의미에서 이해 학습을 취하였다. 그러나 읽기와 듣기의 ‘이해 언어’, ‘내용 이해’ 등의 개념과 혼동되는 점이 있으므로 이에 대한 면밀한 검토는 계속 이루어져야 할 것으로 판단한다.

토하면서 구체적 양상이 드러나리라 본다.

1. 교육과정 성취 기준과 단원 목표 관련성

교육과정 성취 기준과 단원 목표의 대응은 외형적 대응이 잘 이루어지는지의 판단으로 일차적 검토가 가능하다. 다음으로 내용의 반영 정도로서 교육과정 성취 기준을 단원 목표로 반영하면서 유연성의 정도를 판단하는 것대이다. 마지막으로 성취 기준의 내용이 어디에 반영되고 있는가를 비교해 볼 수 있다. 이 기준을 정리하면 <그림 1>과 같다.



<그림 1> 교육과정 성취 기준과 단원 목표의 관련성 검토 기준

1) 외형적 대응 관계

성취기준은 한 학년당 4~5개로 제시되며 ‘언어사용 목적’과 ‘담화의 수준과 범위’에 밀접하게 관련되어 있다. 한 학년당 4~5개의 성취기준을 1, 2학기 7~8개의 단원의 목표에 활용하다 보면 중복 설정이 되기도 한다. 그러므로 외형적 대응은 내용 설정의 위계에 집중하면서 내용의 타당성을 부차적으로 고려하는 방식을 취하기로 한다.

가) 일대일 대응

일대일 대응은 교육과정 성취기준 하나에 하나의 단원 목표가 연결된 관계를 말한다. 하나의 성취기준은 담화의 수준과 범위, 언어사용목적과 결부되어 있다. 물론 이 관계가 고정적이지 않아서 다른 담화 범위를 적용하거나 언어사용목적과 결부시킬 수도 있다. 1-1 『듣기·말하기』 2단원은 ‘말하기(3) 감정을 나타내는 낱말을 알맞게 사용하면서 대화한다.’는 성취 기준이 단원 목표 ‘기분이 잘 드러나게 말할 수 있다.’로 일대일 대응하고 있다. 이들이 일대일로 대응한다는 것은 여러 차원에서 접근 가능하다. 곧, 성취기준이 바로 단원 목표로 될 만큼 변형의 여지를 필요로 하지 않는 것으로 좀 더 실제적이라는 해석이다. 앞의 예에서는 감정이라는 말을 기분으로 교수학적 변환을 거쳤다고 볼 수 있다. 이외에도 듣기·말하기에서 일대일 대응의 예가 많은 편이다.⁶⁾

나) 다대일 대응

다대일 대응은 교육과정 성취기준 두 개 이상과 단원 목표 하나가 연결된 경우를 말한다. 1-1 『읽기』 5단원에서는 성취 기준 읽기(3)과 읽기(4)⁷⁾를 조합하여 ‘글을 읽고, 글쓴이의 생각을 말할 수 있다.’는 단원 목표를 도출하고 있다. 대강의 내용 중에서 누가 무슨 일을 하였는지를 알아보고 다른 사람과 다른 나의 의견을 말해 보게 하는 발전적 방식을 취하고 있다. 이와 같은 교육과정 해석은 읽기(3)에서 읽기 활동의 내용을 가져오고, 읽기(4)에서 읽기 활동의 목표를 설정함으로써 실현태로 드러나게

6) 1-2 『듣기·말하기』 7단원 내용 상세화

단원명	성취 기준	단원 학습 목표
3. 마음을 담아서	말(2) 일상생활에서 상대와 상황에 맞게 인사를 한다.	• 상황에 어울리게 인사말을 할 수 있다.
4. 느낌을 나누어	듣(4) 인물의 모습을 상상하면서 이야기를 듣는다.	• 인물의 모습을 상상하면서 이야기를 들을 수 있다.
5. 이런생각 저런생각	말(1) 여러 사람 앞에서 분명한 목소리로 자신을 소개한다.	• 생각이 잘 드러나게 말할 수 있다.

7) 읽기(3) 글을 읽고 대강의 내용을 이해한다. 읽기(4) 글의 내용을 자신의 경험과 연관지어 이해한다.

되었다.

이와는 달리 1-2 『듣기·말하기』 7단원에서는 듣기(4)와 문학(2)⁸⁾을 조합하여 ‘인물의 모습을 상상하면서 이야기를 들을 수 있다.’는 목표를 설정하였다. 이 목표는 관계성만으로 보자면 듣기(4)만 가지고도 설정 가능한 단원 목표이다. 곧 문학(2)에서 의도하는 재미있는 내용을 그림이나 말로 표현하는 활동은 단원 목표에 드러나지 않고 학습 활동에 구현되고 있다.

2) '손 큰 할머니의 만두 만들기'를 다시 듣고, 할머니의 모습을 상상하며 보기와 같이 표정과 몸짓으로 흥내 내어 봅시다.

높은 나무에 올라가 눈을
부릅뜨고 소리치는 모습

싸리비만 한 듯
바늘을 가지고 나
와 거기에 실을 꿰
여 만두 입을 꿰매
는 모습

만두피를 만들
며 어깨를 들썩이
고 노래를 부르는
모습

삽을 들고 합지박 안으
로 들어가 만두소에 파묻
혀 엎치락뒤치락하면서 만
두소를 벼루리는 모습

1-2 『듣기·말하기』 실험본 교과서 89쪽

성취 기준과 단원 목표가 다대일의 방식을 취하였으나 단원 목표와의 긴밀성은 떨어지는 예라고 볼 수 있다. 물론 이들은 반영 정도나 반영 수준 차원에서 다각도로 검토해야 할 필요성이 제기된다.

8) 듣기(4) 인물의 모습을 상상하면서 이야기를 듣는다. 문학(2) 문학 작품에서 재미있는 내용을 그림이나 말로 표현한다.

다) 미반영

미반영은 교육과정 성취기준에서 의도한 내용이 단원 학습 목표에 드러나지 않은 경우이다. 성취기준을 유연하게 반영하기 위하여 원래 설정 의도와 다르게 반영할 수는 있으나 이때는 적합성의 문제가 심각하게 제기된다. 그럴 때 담화의 수준과 범위, 언어사용목적, 성취기준의 의도에 따른 문제가 있어서 반영되지 않았다는 근거가 있어야 한다.

3학년 ‘읽기(3) 독서 감상문을 읽고 책의 내용과 책에 대한 감상을 구별한다.’는 성취 기준은 현재 3-1 『읽기』 4단원과 7단원의 단원 목표로 반영되어 있다.⁹⁾ 4단원은 글쓴이의 생각과 느낌을 알아보며 읽는 것이며 7단원은 글쓴이의 생각과 느낌을 알아보며 문학작품을 읽는 것 말고는 차이가 없다. 두 단원 모두 사회적 상호 작용인데, 단원 목표의 위계를 파악하기 어렵다. 읽기(3)의 독서 감상문 읽기는 지배적인 언어 사용 목적이 설득하는 글 읽기에 있는데, 이에 대한 반영이 되지 않았다. 곧 교육과정 성취 기준에서 의도하는 ‘독서 감상문’을 읽고 글쓴이의 생각을 파악하는 내용이 단원 목표에 미반영된 예로 볼 수 있다.¹⁰⁾ 이를 해결하기 위해서

9) 3-1 『읽기』 4단원과 7단원의 내용 상세화

단원명	언어 사용 목적	글 / 작품	성취 기준	단원 학습 목표
4. 생각을 나누면 깊어져요	사회적 상호작용	글쓴이의 생각과 느낌이 분명하게 드러나는 독서 감상문	읽기(3) 독서 감상문을 읽고 책의 내용과 책에 대한 감상을 구별한다.	• 글쓴이의 생각이나 느낌을 알아보며 독서 감상문을 읽어 봅시다.
7. 감동을 나누어요	정서표현	글쓴이의 생각과 느낌이 분명하게 드러나는 독서 감상문	읽기(3) 독서 감상문을 읽고 책의 내용과 책에 대한 감상을 구별한다. 문(1) 문학작품을 읽고 느낀 점을 말이나 글로 표현한다.	• 문학 작품에 대한 생각이나 느낌을 알아보며 독서감상문을 읽을 수 있다.

- 10) 이와 관련하여 한국교원대·서울교대 국정도서국어편찬위원회에서는 초등학교 3학년 읽기 성취 기준에 설득 관련 내용이 없음을 제기하고 이를 해결하는 방안으로 쓰기나 듣기, 문학 영역 성취 기준을 활용하여 설득 요소를 가미할 것을 질의한 바 있다(2008년 6월 30일). 이에 대해 한국교육과정평가원에서는 읽기(3)은 본래 설득하는 글 읽기로 의도된 성취 기준이며 읽기(1)을 부수적으로 적용하여 설득하는 글 읽기를 할 수

는 글의 수준과 범위를 타당하게 구성해야 할 것이다.

2) 내용의 반영 정도

내용의 반영 정도는 성취 기준의 내용이 단원 학습 목표로 상세화되는 과정에서 어느 정도로 반영되었는지를 나타내는 기준이다. 내용이 반영되는 방식이 반드시 동일할 필요는 없다. 오히려 동일할 경우 성취기준의 유연한 해석의 여지를 막을 수 있다. 내용의 반영 정도는 다양한 방식을 고려하여 동일, 확장, 축소, 추가, 삭제로 설정하였다.

가) 동일

동일은 교육과정 성취기준과 교과서 단원 학습 목표가 동일한 내용을 담고 있는 경우이다. 1-1 『쓰기』 5단원에서 ‘쓰기(3) 주변에서 일어난 일에 대한 자신의 생각을 글로 쓴다.’는 성취 기준은 ‘주변에서 접할 수 있는 일에 대한 내 생각을 글로 쓸 수 있다.’로 동일하게 구현되었다. 학습자에게 친근하게 다가가기 위해 ‘자신’의 생각을 ‘내’ 생각으로 전환한 것 말고는 차이를 설정하기 힘들다.

주로 외형적 관계는 일대일로 설정될 확률이 높다. 그러나 외형적 일대일 관계가 바로 동일 반영으로 이어지지는 않는다. 성취기준이 그대로 단원 목표로 이행되었다 해도 차시 목표나 활동의 범주 및 수준이 달라지고 있기 때문이다. 거기다 담화의 수준과 범위도 위계를 갖고 적용되는 일이 많기 때문에 외형적 관계로 파악해서는 부족한 면이 있다.

있다고 제안하였다. 그리고 읽기(3)은 읽기(4)를 부수적으로 조합하여 사회적 상호작용 글 읽기를 설정할 수 있다고 밝히고 있다. 그리고 특정 글의 유형이 특정 언어 활동 목적만을 지니는 것은 아니고 일반적으로 하나의 글 유형은 다양한 언어 활동 목적을 갖는다. 다만 어떤 언어 활동 목적에 더 가깝고 친화적이며, 지배적인지를 파악해야 한다고 하였다. 그렇다면 현재 3-1 『읽기』 교과서에서 읽기(3)이 설득하는 글 읽기에 한 번도 반영되지 않은 것은 실험본 교과서 보완 과정에서 신중히 고려할 필요성이 있다.

나) 확장

내용의 반영 정도가 확장되는 방식은 단원 목표에서 담화의 범위를 규정하거나 목표에서 주요 활동을 추가하는 방식, 차시에서 활동을 다양하게 하는 방식 등을 생각해 볼 수 있다.


옛이야기가 무엇인지 알아봅시다.

1 '금강산 도라지'를 읽어 봅시다.



할머니,
옛이야기 해
주세요.



그래, 금강산
도라지 이야기를
해 줄까?





옛날 옛날 금강산에
도라지가 살았는데……!

금강산 도라지

옛날 옛날 아주 먼 옛날, 금강산 어느 골짜기에
도라지라는 착한 소녀가 살았습니다. 도라지의 어
머니는 3년 전에 돌아가셨습니다. 도라지는 아버
지께 효도하는 착한 딸이었습니다.

도라지네 집은 가난하였습니다.

1-1 『읽기』 실험본 교과서 88쪽

이 중에서 1-1 『읽기』 6단원은 담화 범위를 규정함으로써 문학의 양식과 갈래 학습의 요소를 확장하는 결과를 낳았다. 6단원에 설정된 성취 기준은 문학(2)와 읽기(3)이고 단원 학습 목표는 '옛이야기를 읽고, 재미있는 장면을 표현할 수 있다.'이다.¹¹⁾ 담화 범위를 새로 규정하는 방식은 개정교육과정의 취지를 잘 살리기 위해 목표에서 따로 규정하지 않은 작품 유형을 설정하여 문학 작품의 특성을 배운다든지 하는 부분이 좋은 예가 된다.

1-1 『쓰기』 4단원과 5단원은 대개 설득의 언어 사용 목적을 지니지만 여기서는 언어 사용 목적의 확장 차원에서 사회적 상호작용과 정보 전달

11) 1-1 『읽기』 6단원 학습 목표 설정 내용.

글에도 쓰기(2)를 적용하고 있다.¹²⁾ 또, 대상의 특징을 친구의 좋은 점, 소개하는 것의 특징으로 확장하여 교육과정을 매우 적극적으로 해석한 실례가 된다. 또한, 친구의 좋은 점을 말하고 소개할 것의 특징이 드러나게 하는 활동으로 성취 기준을 확장하여 교육 내용의 다양화를 꾀하고 있다.

다) 축소

축소는 교육과정 성취기준의 내용 범주를 나누거나 줄이는 방식이다. 곧 성취기준의 내용을 여러 요소들로 나눈 후 그 일부를 반영하는 방식과 성취기준 내용을 그대로 적용하되 한정을 두어 범주 자체를 줄여가는 방법 두 가지를 볼 수 있겠다. 말의 재미를 느끼면서 시, 노래를 듣는 활동을 흉내 내는 말로 축소하거나 시, 노래 중에서 노래만 반영한다면 이는 내용 범주의 세부 요소로 축소하거나 내용 자체의 범주를 축소하는 방식으로 파악할 수 있다.

단원명	언어 사용 목적	글 / 작품	성취 기준	단원 학습 목표
6. 이야기를 나누어요	정서 표현	재미있는 표현이 드러나는 글이나 작품 일상생활에서 접할 수 있는 일이나 사물에 관한 내용을 담은 글	문학(2) 문학 작품에서 재미있는 내용을 그림이나 말로 표현한다. 읽기(3) 글을 읽고 대강의 내용을 이해한다.	• 옛이야기를 읽고 재미있는 장면을 표현 할 수 있다.

12) 1-1 『쓰기』 4단원과 5단원 학습 목표 설정 내용

단원명	언어 사용 목적	글 / 작품	성취 기준	단원 학습 목표
4. 다정하게 지내요	사회적 상호작용	자신이 알고 있는 대상을 소개하는 글	쓰기(2) 대상의 특징이 잘 드러나게 소개하는 글을 쓴다.	• 친구의 좋은 점이나 잘하는 점을 찾아 칭찬하는 글을 쓸 수 있다.
5. 알아가는 기쁨	정보 전달	자신이 알고 있는 대상을 소개하는 글	쓰기(2) 대상의 특징이 잘 드러나게 소개하는 글을 쓴다.	• 소개하는 것의 특징이 잘 드러나게 글을 쓸 수 있다.

라) 추가

추가는 교육과정 성취기준보다 내용 요소, 활동, 목표 내용이 더하여지는 다양한 경우를 상정할 수 있다. 교육과정에서 의도한 내용을 좀 더 살리기 위하여 적극적으로 단원 목표를 설정하는 방식이다.



1-1 『쓰기』 실험본 교과서 49쪽

1-1 『쓰기』 4단원의 학습 목표는 ‘오늘 겪은 일을 정리하여 그림일기를 쓸 수 있다.’로 성취 기준은 ‘쓰기(4) 인상 깊었던 일을 정리하여 그림일기를 쓸 수 있다.’를 반영하고 있다. 교육과정에서는 인상 깊었던 일로 한정한 것을 교과서에서는 오늘 겪은 일로 한정하였다. 그리고 세부 활동에서는 어제 하루 종안 겪은 일을 돌아보면서 인상 깊었던 일을 어떻게 쓸지를 생각하고 정리하도록 구성하여 내용 추가를 꾀하고 있다. 반영의 정도에서 추가가 될수록 학습 부담이 늘어나는 문제도 있다. 그러나 여기서는 부담의 차원이 아니라 일기라는 특성을 고려하여 하루 일을 정리하는 방식으로 가장 가까운 어제를 택함으로써 학습의 효율성을 추구하고 있다.

마) 삭제

삭제는 교육과정 성취 기준을 아예 반영하지 않거나 일부를 삭제하는 방식이다. 성취 기준을 아예 반영하지 않는 경우는 없고 언어 사용 목적이나 성취 기준 내용에 부합하지 않게 반영하여 실상 성취 기준이 삭제 반영된 경우가 있을 수 있다. 이런 반영은 흔치 않고 대부분 내용 요소로 제시된 개념 중에서 한두 가지를 삭제하거나 목표 활동을 하나 삭제하는 등 일부 삭제가 대부분이다. 교육적 의도에서 삭제가 가능하다고 하지만 삭제 반영은 교육과정 의도를 보았을 때 그다지 바람직하지는 않다고 판단된다.

1-2 『쓰기』 2단원은 ‘바른 자세로 앉아 반듯하고 정확하게 글자를 쓸 수 있다.’라는 단원 목표에 성취기준 쓰기(1)과 문법(2)¹³⁾를 반영하고 있다. 이 단원 목표는 주로 쓰기(1)을 반영한 것으로 판단된다. 차시 목표를 확인해 보면 3, 4차시에 ‘소리와 글자가 다른 낱말을 바르게 써 봅시다.’라는 적용 학습이 있어서 차시 목표 수준에 교육과정 성취 기준이 반영된 것으로 보인다. 곧 성취 기준과 단원 목표의 관계에서 문법(2)은 단원 목표에서 삭제되었다. 7차에서도 문법 요소가 미반영된 사례를 적지 않게 찾을 수 있어서 문법 영역이 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기와 동일하게 설정되긴 하였으나 내용 영역으로 단원 목표에 반영되는 수준은 미약함을 알 수 있다(신현재, 2007 : 160~170). 이처럼 한 영역의 성취 기준이 단원 목표에 계속 빠지고 있다면 영역 간의 불균형을 초래할 여지가 있으므로 고려해 보아야 한다.

이와는 달리 학년 수준이나 학습자의 친숙도 때문에 해설서에 제시된 요소를 삭제한 경우도 있다. 1학년 ‘읽기(2) 의미가 잘 드러나도록 글을 알맞게 띠어 읽는다.’는 성취 기준은 글자를 글을 익혀 글을 읽게 된 학습자에게 글자를 정확하게 읽는 차원에서 글의 의미를 분명히 드러내며 읽을 수 있도록 하는 것이 필요함을 역설하고 있다. 이때 해설서(교육과학기술부, 2008 : 33)에서는 기본적으로 어절별 띠어쓰기를 고려하여 읽을 수 있

13) 쓰기(1) 글씨를 바르게 쓴다. 문법(2) 소리와 표기가 다를 수 있음을 이해한다.

도록 하고, 마침표, 쉼표, 따옴표, 뮤음표 등을 고려하여 알맞게 읽도록 권고한다. 그러나 실제 1학년 학습자가 교과서나 생활 상황에서 읽는 글에는 ‘뮤음표’는 많지 않다. 전문 서적에서나 볼 수 있는 문장 부호를 부자연스럽게 지도하기보다는 과감히 삭제함으로써 학습의 편이성을 도모하고자 하는 의도를 드러내고 있는 것이다.

3) 내용의 반영 층위

내용의 반영 층위를 보는 기준은 목표와 활동으로 나누었다. 전자는 성취 기준의 내용이 단원 목표나 차시 목표에 반영된 경우이고 후자는 차시 활동에 나타난 경우다. 성취 기준은 대부분 단원 목표 수준에 <그림 1>의 유형으로 나타나기 마련이다. 간혹 성취 기준에 담긴 내용 요소에 따라 단원 목표에는 나타나지 않고 차시 목표 일부에 드러나는 경우가 있다. 그렇지 않은 경우 내용 요소 중 일부는 학습 활동에 반영되기도 한다. 이때에는 그 내용이 중요하지 않다기보다는 단원 목표로 넣기에는 범주가 작아서 적합하지 않다고 판단하여 활동 층위로 반영하는 경우가 많다.

가) 목표 층위 반영

성취 기준은 대부분 단원 목표나 차시 목표에 반영되는 경우가 많다. <표 1>은 3-1 『듣기·말하기』 7단원의 내용 상세화이다. 듣기(3)의 ‘전화 대화’와 말하기(3)의 ‘전화 예절 지키며 대화하기’ 요소가 단원 목표에 반영되었다. 그리고 차시 목표 층위에는 상대의 말을 예의 바르게 듣는 요소가 주로 1, 2차시에, 전화 예절 지키며 대화하는 말하기(3)의 요소는 3, 4차시에 반영되어 차시 목표 층위에 골고루 성취 기준을 안배하고 있다.

<표 1> 3-1 실험본『듣기·말하기』 7단원 내용 상세화

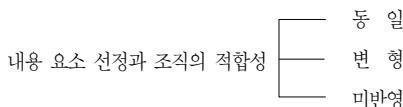
단원명	언어 사용 목적	담화	성취 기준	단원 학습 목표	차시 목표
4. 사회적 상호작용	친구, 웃어른과 주고받는 전화 대화	말하기(3) 전화 예절을 지키면서 대화를 한다. 듣기(3) 전화 대화를 하면서 상대의 말을 예의 바르게 듣는다.	• 예절을 지키며 전화 대화를 할 수 있다.	1. 전화 대화를 할 때 지켜야 할 예절에 대하여 알아봅시다. 2. 다양한 상황에서 예절에 맞게 전화하는 방법을 알아봅시다. 3-4. 상황에 맞게 예절을 지키며 전화를 이야기 하여 봅시다.	

나) 활동 충위 반영

2-2 『듣기·말하기』 7단원은 듣기(4)와 말하기(4)의 성취 기준이 단원 목표에는 다소 포괄적으로 제시되고 있다. 대신, 이들의 학습 요소가 차시 활동에 고루 분배되어 나타난다. 문학 작품에 나오는 인물의 말을 실감나게 표현하는 요소는 차시 목표 충위에도 드러나지 않고 학습 활동에 일부 요소로 반영되고 있다.

2. 내용 요소 선정과 내용 조직의 적합성

개정 교육과정에서 도달해야 할 기준으로서 7차의 내용을 성취 기준으로 바꾸면서 ‘내용 요소의 예’를 제시하고 있다. 이들 내용 요소의 예는 통합, 변형, 대체가 가능한 재구성 대상이기도 하지만 내용 범주 별로 하나씩 고민하여 넣으려고 한 노력이 보이기 때문에 반영의 여지도 많은 게 사실이다. 그러므로 이들을 단원 목표나 차시 목표, 활동 등으로 선정하고 조직하는 방식을 상세화의 원리로 설정할 수 있다.



<그림 2> 내용 요소 선정과 조직의 적합성 검토 기준

1) 동일

구체적으로 동일은 내용 요소의 예를 그대로 선정하여 반영하는 양상이다. 개정 교육과정에서는 ‘맥락’의 범주를 설정해 이를 강조하고 있다. ‘맥락’은 지식, 기능과 함께 국어 교육의 중요한 기저에 있는 내용 범주이다.

맥락 요소는 독자적인 요소로 추출되기보다는 다른 내용 요소와 결합되어 운용된다. 따라서 맥락적인 성격을 띤 지식과 기능이 의미가 있다. 다시 말하면 개정 국어과 교육과정의 내용은 맥락 요소를 외현적으로 드러내든 아니든 간에 지식과 기능의 기저에는 맥락 요소가 반영되어 있다고 전제할 수 있다. 즉 내용 요소의 예에는 기저에 맥락이 작용하므로 모두 맥락적 지식, 맥락적 기능 요소라고 할 수 있다.

다만 맥락을 명시적으로 제시하는 방식에 따라 목표 층위에서 반영한 경우와 활동 층위에서 반영한 경우로 나누어 볼 수 있다. 목표 층위에서 제시하는 경우에는 단원 목표에만, 차시 목표 혹은 단원 목표와 차시 목표 둘 다에 반영된 경우가 있다. <표 2>는 단원 목표와 차시 목표 둘 다에 반영된 경우이다.

<표 2> 2-1 실험본『듣기·말하기』 5단원 내용 상세화

단원명	언어 사용 목적	담화	성취 기준	단원 학습 목표	차시 목표
5. 정보전달	자신이 알고 있는 내용이 나 조사한 내용에 대해서 설명하는 말	말하기(1) 듣는 이를 고려하여 알고 있는 내용을 설명할 수 있다.	• 듣는 이를 고려하여 알고 있는 내용을 설명할 수 있다.	1. 듣는 사람에게 알기 쉽게 말하면 어떤 점이 좋은지 알아봅시다.	

단원명	언어 사용 목적	담화	성취 기준	단원 학습 목표	차시 목표
5. 정보전달	자신이 알고 있는 내용이나 조사한 내용에 대해서 설명하는 말	말하기(1) 듣는 이를 고려하여 알고 있는 내용을 설명할 수 있다.	• 듣는 이를 고려하여 알고 있는 내용을 설명할 수 있다.	2. 듣는 사람에게 알기 쉽게 말하는 방법을 알아 봅시다. 3. 내가 관심 있는 것을 떠 올려 말할 내용을 정리 하여 봅시다. 4. 내가 관심 있는 것에 대하여 듣는 사람에게 알기 쉽게 설명하여 봅시다.	

그리고 활동 층위에서 반영하는 경우가 있다. 학습자가 읽기 목적을 세우도록 하기 위하여 활동으로 구현한 경우이다.



글을 읽고, 중요한 내용을 정리하는 방법을 알아 봅시다.

- 1 전통 공예 체험 행사에 참여하려고 합니다. 무엇을 알아 할지 생각하며 ‘전통 공예 체험 행사’를 읽어 봅시다.

2-1 『읽기』 실험본 교과서 78쪽

- 3 ‘어린이박물관 안내문’에서 어떤 내용을 찾아보아야 하는지 말하여 봅시다.

(1) 관람할 수 있는 요일을 알고 싶으면 이 글의 어떤 부분에서 찾아보아야 하나요?

(2) 어떤 것들이 전시되어 있는지 알고 싶으면 이 글의 어떤 부분에서 찾아보아야 하나요?

2-2 『읽기』 실험본 교과서 22쪽

2) 변형

교육과정의 성취 기준, 내용 요소의 용어가 내용 상세화 과정에서 교수학적 변환이 이루어질 때 교수 학습 용어의 변형이 나타난다. 1-2 『읽기』 2단원에서 ‘핵심어’라는 말이 어려울 수 있으므로 변형의 필요성이 부각된다. 이때 핵심어를 설명문에서 설명하는 주된 대상으로 정의하고 차시 목표에서 ‘중심 낱말’로 풀이하여 학습자의 이독성을 높여 주었다. 정보성, 평이성, 실용성이 중요한 요건인 설명문을 배우면서 학습자가 어려운 학습 용어에 어려움을 겪을 때 이해의 편의를 위해 교수학적 변환을 한다.

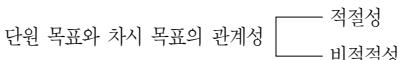
그리고 2학년 문법(3)에서 ‘유의 관계’, ‘반의 관계’ 역시 같은 이유로 변형의 과정을 거쳤다. 유의 관계는 뜻이 서로 비슷한 낱말, 반의 관계는 뜻이 반대인 낱말로 바꾸어 썼다. 나이가 2학기에서는 상·하위어를 다루면서 교과서 활동 속에서는 좀 더 쉽게 ‘다른 낱말의 뜻을 포함하는 낱말’과 ‘다른 낱말의 뜻에 포함되는 낱말’로 구현하였다. 이런 적용은 학습자가 문법 용어를 이해하는 어려움 때문에 문법 현상을 인식하지 못하는 오류를 피하기 위해서다. 학습자는 문법 현상을 이미 알고 있으나 메타 용어를 몰라 학습 활동을 이해하지 못할 수도 있기 때문이다.

3) 미반영

1-2의 문법(1)의 성취 기준에서 설정한 내용 요소인 ‘한글을 소중히 여기는 태도’는 단원 학습 목표나 차시 목표로는 반영되지 않았다. 이는 교과서 개발자들이 집필세목을 구성하면서 내용 요소의 예를 반영하되 제재 층위에 반영하기로 결정하였기 때문이다. 한글을 소중히 여기는 태도를 직접 배우기보다는 한글의 소중함이나 다른 나라의 말을 우리말과 비교하면서 깨닫게 하는 방식이 유용하다고 판단하였기 때문이다.

3. 단원 목표와 차시 목표의 관계성

단원 목표와 차시 목표의 관계성은 목표 내용과 학습 성격에 의해 결정된다. 개정 교과서는 도입 학습과 정리 학습은 7차 교과서와 달리 양과 질 면에서 차시 내 전개로 포함시켰고 기본 학습은 이해 학습과 적용 학습으로 지식, 기능의 이해 학습과 기능의 적용 학습을 배치하였다. 그리고 그 안에서 맥락 요소가 작용한다는 기본 전제를 취하고 있다. 그러므로 단원 목표와 차시 목표의 적합·부적합의 판단 요소는 이런 요소를 복합적으로 보아야 할 터이다.



<그림 3> 단원 목표와 차시 목표의 관계성 기준표

1) 적절성

단원 학습 목표가 구체적 활동과 내용 요소로 관계하는 방식을 잘 보여주는 예를 들면 다음과 같다.

1-1 『읽기』 3단원에서는 ‘문장 부호에 알맞게 글을 띠어 읽기’라는 주요 내용을 중심으로 구체화 하는 방식을 취하고 있다.¹⁴⁾ 문장 부호에 알맞게 글을 띠어 읽기 위해 문장을 알맞게 띠어 읽어야 하는 까닭과 문장 부호에 알맞은 글을 띠어 읽는 방법을 차례로 이해 학습을 한 후 문장 부호의 쓰임을 생각하며 글을 읽어보는 활동과 글을 알맞게 띠어 읽어 보는

14) 1-1 『읽기』 3단원의 내용 상세화

단원 학습 목표	차시 목표	학습 성격
• 문장부호에 알맞게 글을 띠어 읽을 수 있다.	(1) 문장을 알맞게 띠어 읽어야 하는 까닭을 알아봅시다. (2·3) 문장 부호에 알맞게 글을 띠어 읽는 방법을 알아봅시다. (4) 문장 부호의 쓰임을 생각하며 글을 읽어 봅시다. (5·6) 글을 알맞게 띠어 읽어 봅시다.	이해 이해 적용 적용

활동으로 이어진다.

그리고 3-1 『쓰기』 4단원의 경우에도 ‘감사하는 마음을 전하는 글쓰기’라는 주요 내용을 중심으로 구체화하였다. 감사하는 마음을 전하는 여러 가지 글에 대하여 알아보고, 감사하는 마음을 전하는 글을 잘 쓰는 방법을 이해 학습 한 후, 읽을 사람을 생각하며 감사하는 마음을 전하는 글을 써 보는 적용 학습으로 이어진다.

2) 비적절성

단원 목표와 차시 목표의 관련성은 언어 사용 목적, 학습 성격, 성취 기준의 의도와 맞물려 판단해야 한다. 비적절성으로 판단되는 경우는 단원 목표와 차시 목표의 충위를 간과한 때문이다. 즉 차시 목표를 통해 보다 상위의 단원 학습 목표에 도달된다는 점을 인식하여 목표 간 충위를 인식하여 타당하게 반영해야 할 것이다.

먼저 단원 목표에서 전제한 내용이 차시 목표에서 반영되지 않은 경우가 있다. 가령, 단원 학습 목표에 ‘읽을 사람을 생각하며’, ‘다양한 상황에서’ 등의 지도 요소가 정작 차시 목표에는 반영되지 않은 경우에 차시 목표에도 지도 요소를 반영하는 것이 적절하다.¹⁵⁾

단원 목표와 차시 목표가 동일하게 제시되기도 한다. 이는 한 단원이 6차시로 구성되는 읽기에서 나타나는 경우이다. 예를 들면, 1-2 『읽기』 5단원은 ‘글을 읽고, 중요한 내용을 간추릴 수 있다’인데, 이는 5-6 차시 목표와 동일하다. 그리고 3-1 『읽기』 4단원은 ‘글쓴이의 생각이나 느낌을 알아보며 독서 감상문을 읽어봅시다’인데 이는 5~6차시 차시 목표와 동일하

15) 쓰기 교과서에 이런 내용이 지속적으로 나타나고 있다. 한 예로 1-2 쓰기 단원 학습 목표 및 차시 목표는 다음과 같다.

단원 학습 목표	차시 목표	학습 성격
• 읽을 사람을 생각하며 내 생각에 알맞은 내용을 담은 글을 쓸 수 있다.(강조는 연구자)	(1) 내 생각에 알맞은 내용이 무엇인지 알아봅시다. (2) 내 생각에 알맞은 내용을 찾아봅시다. (3·4) 내 생각에 알맞은 내용을 담아 글을 써 봅시다.	이해 이해 적용

다. 또한 3-1 『쓰기』 8단원에서도 이런 경우가 나타난다. 차시가 올라갈수록 목표의 완성도가 채워진다는 수준 개념이거나 앞 차시를 뒷차시가 포함한다는 총괄성 개념이든 간에 마지막 차시와 단원 목표가 동일한 것은 문제가 있다. 한 차시 목표가 단원 내용을 아우른다는 전제를 피할 수 없기 때문이다.

IV. 교육과정 내용 상세화의 지향점

이 논의는 교육과정의 적정성 탐구라기보다는 교육과정 실행의 바른 방향을 제시하기 위한 상세화 방안에 중점이 있다. 교육과정이 학문적, 사회적, 교육적 요구를 반영하여 고시되었어도 한 번도 제대로 실행되지 않았다면 그 교육과정은 세상에 나온 적이 없는 문제가 된다. 그처럼 교육과정 실행의 문제는 중요하다.

그중에서도 교과서는 가르치고 배워야 할 비를 1차적으로 담고 있는 교재라는 점에서 중요성이 부각된다. 교육과정 내용이 교과서로 상세화될 때는 교육과정의 철학을 담고 있으면서 교육적 여건을 반영한 상세화 논리가 필요하다. 이런 중요성에 동의하면서 앞으로 개정 교과서가 나아가야 할 상세화 차원의 지향점은 다음과 같다.

첫째, 성취 기준에 대한 유연한 해석을 위해 교육과정 차원에서 열어 두어야 할 필요성이다. 성취 기준이 담화의 층위와 범위, 활동 목표나 내용으로 제한되는 점은 맞지만 다양한 언어 사용 목적과 담화/글 그리고 활동과 조합 가능성을 가지고 있어야 한다. 그런 차원에서 성취 기준과 내용 요소 사이에 점선을 두어 각각의 기준끼리의 조합, 통합 등이 가능하도록 하면 좋을 것이다. 그러므로 다음과 같이 성취 기준을 제시함으로써 유연한 해석을 유도할 필요성이 있다.

<표 3> 교육과정 성취 기준

성취 기준	내용 요소의 예
(1)	• • • •
(2)	
(3)	
(4)	

둘째, 개정 교육과정에서 내용 요소의 예는 변형, 통합, 대체, 신설이 가능하다는 점을 최대한 살릴 필요가 있다는 점이다. 내용 요소의 예는 내용 체계표의 범주를 담으려는 실체의 한 예시로서 기능한다. 그러므로 이들을 십분 활용하되, 교육과정 의도와 학습자의 수준과 요구 등에 따라 조정하려는 자세가 필요하다.

셋째, 개정 교육과정에서 강조하는 ‘맥락’의 문제를 내용의 상세화 원리에서도 고려해야 한다. ‘맥락’ 요소를 분명 교과서에서도 반영하여 교사와 학습자가 이를 활용하고 적용하면서 학습의 실제화에 기여하는 방향이 바람직하다. 그러기 위해서는 교과서에서 맥락을 어떻게 풀어야 할까 하는 문제의식이 필요하다. 맥락은 내용 범주로 설정되었으되 모든 범주와 함께 고려해야 할 요소이다. 지식과 맥락, 기능과 맥락, 맥락과 맥락 등으로 유연한 해석과 적용이 가능해야 한다.

넷째, 상세화 원리는 반드시 학습자 중심으로 접근해야 한다. 읽기 학습을 예로 들어 보면 독자가 글을 읽는 과정과 사고 작용, 읽기 기능 및 읽기 전략 활용 능력, 글을 읽는 상황 등의 요소를 고려해서 학습을 구성함이 바람직하다. 상세화 과정이 논리로 접근해서 해결될 문제라면 학습자 요소는 떠오르지 않을 것이다. 그러나 상세화 과정이 결국 학습자의 효율적이고 효과적인 활동을 위해 귀결될 문제이고 보면 논리보다는 학습자를 파악하는 문제가 우선이다.

교육과정 내용의 상세화는 교육과정을 의도된 실현체로 만들기 위한

1차적 작업이다. 이를 교육과정 실행의 한 양상이라고 보아도 좋을 것이다. 실행의 양상에는 교수·학습 실천도 매우 중요한 요소가 되리라 여겨진다. 여기서는 우선 상세화 논리를 교과서 구현 양상으로 살펴보고 개정 교육과정과 교과서에 시사점을 주고자 하였다. 이와 같은 논의가 향후 교육과정 실행 논의에 기폭제가 되길 바란다.*

* 본 논문은 2008. 10. 28. 투고되었으며, 2008. 11. 7. 심사가 시작되어 2008. 11. 26. 심사가 종료되었음.

▣ 참고문헌

- 교육과학기술부(2008), 초등학교 교육과정 해설(III)－국어, 도덕, 사회, 한솔사.
- 교육과학기술부(2008), 초등학교 국어 『듣기·말하기』, 『읽기』, 『쓰기』 1-1, 1-2 교과서, 대한교과서주식회사.
- 교육인적자원부(2007), 국어과 교육과정(별책 5), 대한교과서.
- 김국태(2003), 읽기 교육과정 내용의 구체화, *독서연구 제10호*, *독서교육학회*, pp.19~54.
- 노명완·정혜승·윤준채(2004), 교과용 도서 내적 체제 개선에 관한 연구, *한국교과서 연구재단*.
- 박영민(2005), 국어교과서 단원 구성과 진술의 방안, 차기 초·중등 교육과정의 개선과 교과용 도서의 개발 방향, *한국교원대학교 부설 교과교육공동연구소*, pp.29~59.
- 박창균(2008), 듣기·말하기 교육에서 맥락 설정에 관한 연구, *고려대학교 박사학위논문*.
- 신현재(2007), 제7차 초등국어과 교과서에 대한 비판과 대안, *학습자중심교과교육연구 제6권 제2호*, *학습자중심교과교육학회*, pp.163~187.
- 이경화(2006), 초등학교 국어교과서 단원 구성과 전개 방식 탐색, *국어교육학연구 27집*, *국어교육학회*, pp.59~108.
- 이삼형(2001), 목표 중심 체제 국어교과서의 문제점과 개선 방향, *서울대 국어교육연구소 제4회 연구발표회 발표원고*.
- 이재승(1999), 제7차 초등학교 국어 교과서의 특징과 개발 과제, *초등국어교육학회 편, 읽기수업방법*, 247~267, 박이정.
- 정혜승(2002), 국어과 교육과정 실행 연구, 박이정.
- 정혜승(2007), 성취 기준 중심 국어과 교육과정 구성에 대한 비판적 고찰, *국어교육 123호*, *한국어교육학회*, pp.183~212.
- 주세형(2005), 문법 교육과정의 실행 양상 연구, *국어교육연구 제15집*, pp.123~167.
- 최미숙(2006), 제7차 초등학교 국어 교과서에 대한 비판적 점검, *국어교육학연구 27집*, *국어교육학회*, pp.25~58.
- 최영환(2003), 효율적인 국어과 교재 구성 방안, *국어교육학연구 16집*, *국어교육학회*, pp.533~558.
- 최현섭 외(1999), 국어교육학개론, 삼지원.
- 한국교원대학교국정도서국어편찬위원회·교육과학기술부(2008), 초등학교 국어 교과서 집필 안내.
- 한명숙(2006), 초등 국어과 교과서 개발과 단원 구성 체제, *청립어문교육 제34집*, 청립

- 어문교육학회], pp.161 ~191.
- 한철우(2005), 자기 주도적 학습이 가능한 교과서 모형 개발 계획서.
- Freeman, D. J. et al. (1983), Do Textbooks and tests define a national curriculum in elementary school mathematics?, Elementary School Journal 83(5).
- Goodlad, J., Klein, M., and Tye, K(1979), The Domains of Curriculum and Their Study, Goodlad, J. and Associates, Curriculum Inquiry-The Study of Curriculum Practice, New York : McGraw-Hill.
- Johnson(1974), Bases for comparing Approaches to Curriculum Development, In P. H. Taylor & M. Johnson(Ed.), Curriculum Development : A Comparative study. NRER Publishing Co.

<초록>

2007년 개정 국어과 교육과정 내용의 상세화 원리 체계화 연구

이경화 · 김혜선

이 연구는 2007년 개정 교육과정이 공포되고 교과서를 개발하는 현 시점에서 교육과정 내용이 교과서로 실행되는 방안에 논의의 초점이 있다. 교육과정의 성취 기준이 단원 목표, 차시 목표, 학습 활동으로 구체화 되는 과정이 교육과정 상세화이다. 이 상세화의 일정한 기준과 원리는 다음과 같다.

교육과정이 교과서로 실행되는 과정에 설정되는 과정을 성취 기준, 단원 목표, 내용 요소의 예, 차시 목표, 학습 활동 등의 연차적 관계로 볼 수 있다. 그래서 상세화 기준을 성취 기준과 단원 목표의 관련성, 내용 요소의 선정과 조직의 적합성, 단원 목표와 차시 목표의 관계성 차원으로 접근하였다. 성취 기준과 단원 목표는 외형적 관계, 내용 반영 정도, 반영 충위로 나누었고, 내용 요소의 선정과 조직은 동일, 변형, 미반영으로 단원 목표와 차시 목표는 적합성 여부를 판단하여 좀 더 효율적이고 효과적인 교과서 구현이 되는 원리를 제시하고자 하였다.

이렇게 밝힌 원리는 개정 교육과정의 특징 분석을 기반으로 하여 이루어졌기 때문에 개정 교과서에 직접적인 비판과 대안의 기준이 된다. 이 연구에서는 현재 개발 적용 중인 1, 2학년 실험본 개정 국어 교과서와 개발 중인 3, 4학년 교과서를 대상으로 상세화 기준과 원리로 분석하여 보았다. 여기서 밝혀진 원리는 향후 교과서 개발에 도움이 될 것이다. 이를 위해 교과서 내용 상세화의 지향점으로는 성취 기준의 유연한 해석, 내용 요소의 활용, 맥락의 활용 방안, 학습자 중심의 구성 등을 들었다.

【핵심어】 2007년 개정 교육과정, 개정 국어 교과서, 성취 기준, 교육과정 내용의 상세화

<Abstract>

The Study of Systematizing the Concretion Principle
of the 2007 Revised Curriculum

Lee, Kyong-hwa · kim, Hye-sun

The focus of this study is find out the ways how the context of 2007 revised curriculum be effectively carried out to the text book. The concretion of the curriculum means the process that accomplishment standard of the curriculum takes shape with the unit goal, lesson's goal and learning activities.

The standard and principle of this concretion are as follows.

The accomplishment standard, unit goal, the example of the context element, lesson's goal and learning activities can be methods to actualize the curriculum by the textbook, and these relations of the each method are important.

So I approached the concretion standard by the accomplishment standard, the relation of unit goal, the selection of context elements, suitability of the organization, the relation of the unit goal and lesson's goal.

These principles of concretion standard can be the direct criticism and criteria of alternative about the revised textbook, because it is made by the analysis of the revised curriculum.

The appropriates of these principles can be helpful to the development of the new textbook in the future, and as the aim of these principles, I suggested the flexible analysis of the accomplishment standard, application of the context elements, application method of the context and learner oriented structure.

【Key words】 2007 revised curriculum, revised Korean textbook, standards, concretion of curriculum contents