

## 국어과 교육과정의 생태학(2) : 2011년 교육과정 개정에서의 쟁점과 그 해소

김창원\*

### < 차 례 >

- I. 논의의 출발점
- II. 국어과 교육과정의 생태계와 인적 변인
- III. 교육과정 개정 작업의 생태론적 점검
- IV. 결론

### I. 논의의 출발점

본고는 김창원(2011b)<sup>1)</sup>에 이은 후속 작업이다. 그 논문에서 필자는 2011년 교육과정 개정의 과정과 결과를 변혁과 지속 양상 중심으로 기술하고, 국가 교육과정이 「국어」라는 교과<sup>2)</sup>를 무엇으로 규정해 왔는지, 학교 교육과정 생태계에서 국어과의 성격과 위상이 어떻게 변화해 왔는지를 분석하였다. 그리고 국어과 교육과정 생태계 안에서 국어과의 하위 영역/과목들이 상생적으로 경쟁하는 논리를 살폈다. 거기서의 논의를 바탕으로

\* 경인교육대학교 교수(cwkim@ginue.ac.kr)

1) “국어과 교육과정의 생태학(1) : 2011년 교육과정 개정에 관한 성찰”, 국어교육 136, 한국어교육학회, pp.325-355.

2) 본고에서는 국어과의 하위 영역을 ‘ ’로, 과목을 「 」로, 책(교과서)을 『 』로 구별하였다. ‘ ’은 강조할 때도 쓰인다.

본고에서는 국어과 교육과정 생태계의 구조를 점검하고, 교육과정 개정이라는 생태학적 현상에서 여러 쟁점들을 어떻게 해결·해소했는지에 대해 논의하고자 한다. 이러한 논의를 통해 국어교육 정책이 상황 논리적 합의를 넘어 이론적·합리적 근거를 가지고 수립되는 데에 한 발 다가갈 수 있을 것이다.

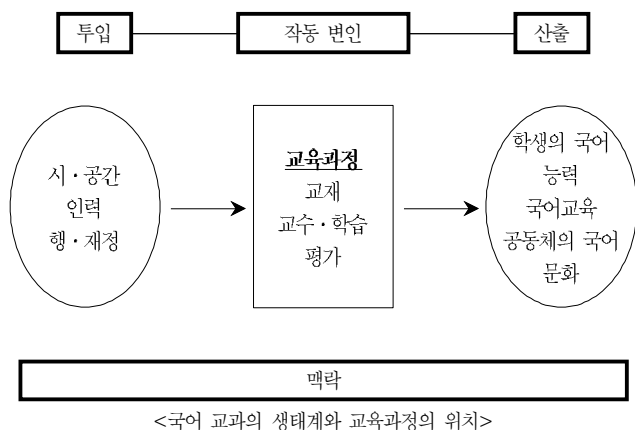
교과교육에서 교육과정이란 무엇인가? 2009/2011년 국어과 교육과정<sup>3)</sup>도 외형으로 보면 “교육과학기술부고시 제2011-361호[별책 5]”라는 표식을 단 160쪽짜리 문서에 불과하다. 하지만, 국가 수준의 교육과정은 국어교육에 관한 교육 공동체의 이념을 반영하고, 학교라는 제도 내에서 국어교육을 수행할 목표와 범위, 내용 등을 규정하며, 실제 수업과 평가의 방향과 방법을 제시한다는 점에서 문서 이상의 의미를 지닌다. 특정 국가의 자국어교육을 이해하고자 할 때나 국어교육의 역사를 살필 때에도 교육과정이 첫 번째 검토 대상이 된다. 말하자면 국어과 교육과정은 제도로서의 국어교육을 언어로써 ‘냉동시킨’ 실체인 것이다.

교육과정이 이런 의미를 지닌다면, 교육과정을 제·개정하는 작업 또한 중요한 의미를 지닐 것이다. 국어교육과 직·간접으로 연관되는 모든 주체와 담론들은 교육과정에 자신의 철학과 의도를 반영하려고 애쓰고, 그들 간의 상호작용과 제도적·학문적 거래에 따라 교육과정이 결정된다. 본고는 이 ‘과정(過程)’에 초점을 맞추어 교육과정을 둘러싼 작은 생태계를 분석함으로써 교육과정 및 국어교육의 현상 이면에 존재하는 논리를 드러내고자 한다. 이를 통해 교육과정 개정의 실재를 메타적으로 이해하고 국어교육 개선을 위한 동력을 이끌어 내는 것이 본고의 의도이다.

3) 2009년의 교육과정 총론에 따라 2011년에 국어과 교육과정이 고시되었으므로, 그 정확한 명칭은 ‘2009년 개정 교육과정 총론에 따른 2011년 개정 교과 교육과정’, 또는 줄여서 ‘2009/2011년 교육과정’이 될 것이다. 본고에서는 편의상 그것을 ‘2011년 교육과정’이라고 지칭한다.

## II. 국어과 교육과정의 생태계와 인적 변인

제도로서의 국어과교육은 중앙·지방 정부를 포함한 국가가 학부모인 국민의 동의를 얻어서 제공하는 공적 서비스이다. 이 생태계는 국어 교과와 직·간접으로 관련되는 모든 공적 요인들, 곧 수량화할 수 있는 투입과 산출, 그리고 투입-산출 과정에 영향을 끼치는 작동상의 변인들로 이루어진다. 교육과정 역시 하나의 작동 변인으로서 이 안에 위치하며, 그 기본 구조는 다음과 같다.



- 시·공간 : 시간은 수업 연한·수업 일수·수업 시수로 대표되고, 공간은 학교 공간과 학교 안의 일체의 시설을 아우른다. 국어과는 기본 10개 교과 중 요구 시간은 가장 많고 요구 공간은 가장 적다. 이 ‘多시간-小공간성’ 때문에 국어과의 비중은 매우 유연하게 조정할 수 있다.
- 인력 : 여기에는 교사뿐 아니라 교육 행정가, 이론가 등도 포함된다. 초등 교사까지 포함해서 대다수의 교사는 교과교육을 맡고 있다. 하지만 교육 행정가 중 ‘일반직’은 교과와 관련이 없고, ‘전문직’은 대체로 교과교육 경험자이기는 하나 교과 관련성은 직책에 따라 달라

진다. 이론가 중에는 국어교육 전문가, 그리고 교육학 및 국어국문학 전공자 중 일부가 교과와 관련을 맺는다.

- 행·재정 : 중앙·지방 정부 및 각급 교육청, 그리고 단위 학교 차원의 지원과 규제로 작동한다. 여기서의 ‘정부’는 정책·인사·예산 담당 부서는 물론이고 입법·심의·감사 기구까지 포함하는 개념이다. 행정과 재정은 제도 차원에서 법규에 따라 시행, 또는 집행된다.
- 맥락 : 교육을 둘러싼 정치·경제·사회·문화적 맥락, 학부모와 지역사회의 요구, 대학·기업 등 상위 조직의 요구, 관련 학문의 성과, 언론을 비롯한 오피니언 리더들의 제안을 반영한다.
- 국어 능력 : 일반적으로는 국어를 둘러싼 사고력·의사소통 능력·문화적 능력을 포괄한다. 하지만 학교에서는 국어에 관한 지식·기능·태도로 개념을 좁혀서 사용한다. 여기에 경험을 포함시킬 수도 있다.
- 국어 문화 : ‘교과로서의 국어’<sup>4)</sup>와 관련된 일체의 규약과 관습, 역사적 온축물을 포괄한다.<sup>5)</sup> 개인의 국어 능력 발달과 공동체의 국어 문화 발달은 상호 병진(並進)하는 관계이다.

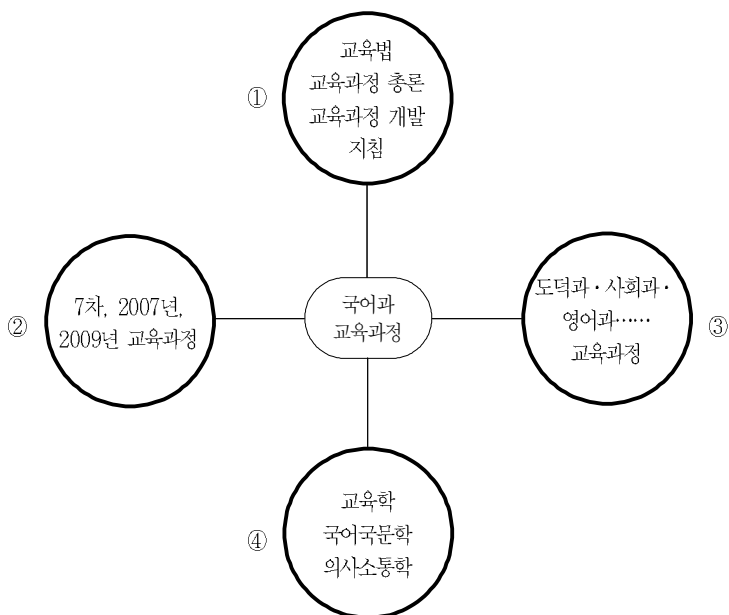
이 모식도에 따르면 국어 교과의 생태계가 존속하려면 시·공간, 인력, 행·재정 면에서의 투입이 지속되어야 하고, 초기 투입 조건의 변화에 따라 산출은 달라진다. 작동 변인은 산출의 양상에 영향을 줄 수는 있어도 산출 자체를 존재케 하거나 무화(無化)할 수는 없다. 이는 바꾸어 말하면 국어교육의 확대/축소 여부는 교과 내부가 아니라 외부에서 그 키를 쥐고 있다는 뜻이 된다.<sup>6)</sup>

4) 김창원(2009)은 일반적인 ‘국어’와 교과로서의 ‘국어’를 구별하고, 「국어」가 근대적 교육 철학에 따른 교안물임을 밝혔다.

5) 김창원(2011a)에서는 문학 문화의 개념을 통시적인 양식화와 공시적인 규범화로 나누어 범주화하였다. 국어 문화에 대해서도 비슷한 방법론을 적용할 수 있다.

6) 예를 들어 2012.2.6.에 정부는 국무총리 주재로 학교 폭력 관련 관계 장관 회의를 열어 ‘학교 폭력 근절 종합 대책’을 발표하였다. 그 방안 중 하나로 ‘학교 체육 활성화’가 들어 있는바, 일부 중학교에서는 개학에 임박하여 체육 시수를 늘리기 위해 국어과의 시수를 줄이는 방안을 검토하였다. 학교 폭력에 대한 여론의 질타에 영뚱하게 국어과가 유탄을 맞은 것이다.

국어 교과 생태계에서 교육과정을 둘러싼 생태계를 좀 더 세부적으로 살펴보자. 크게는 교육과정을 둘러싼 외부 생태계와 교육과정 내부의 생태계로 나눌 수 있다. 두 생태계의 관계는 <유기체-세포>의 관계에 비유할 수 있으며, 외부 생태계와 내부 생태계의 경계는 곧 국어 교과와 외과과 일치한다. 이 경계면에서도 활발한 삼투 작용이 일어나지만, 여기서는 논의를 단순화하여 그 문제는 일단 넘어가기로 한다.

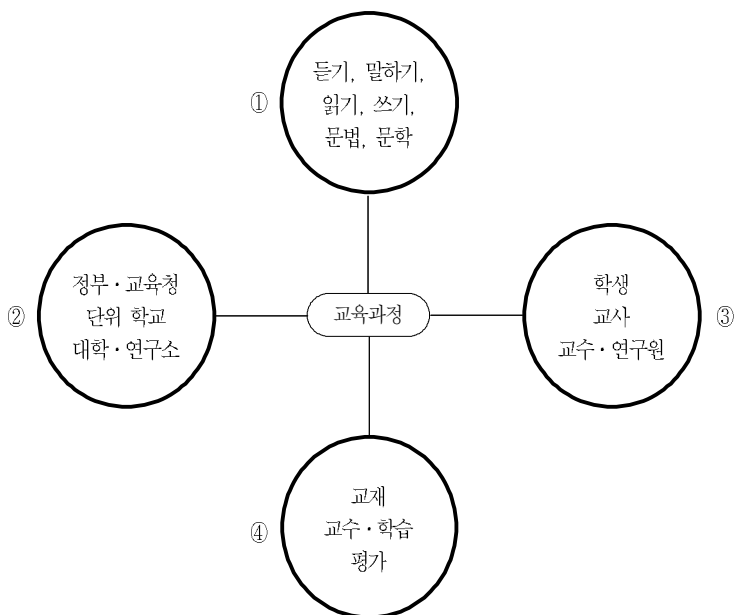


<국어과 교육과정의 외부 생태계>

국어과 교육과정의 외부 생태계는 ① 교육법 및 교육과정 총론 등과 의 상하 관계, ② 기존 국어과 교육과정과의 역사적 관계, ③ 다른 교과 교육과정과의 인접 관계, ④ 관련 학문과의 <토대-모델링> 관계를 바탕으로 구성된다. 이때 ①은 문서 및 지침으로 국어과에 강제되고, ②는 ‘계승’과 ‘개선’의 양면성을 지니며 새로운 생태계 형성에 기여한다. 그에 비해 ③은 그 중요성에 비해 거의 고려되지 않는 것이 현실이며,<sup>7)</sup> ④는 이른바 ‘내용 전문가’와 ‘교과 전문가’ 사이에 불안정한 긴장 관계를 보이고

있다.<sup>8)</sup> 결국 정부가 개정을 주도하고 소수의 전문 인력이 위탁 연구진으로 참여하는 생태 환경에서 외부 생태계는 일방적으로 주어지거나(①), 무시되거나(③), 주체 간 긴장 관계를 보이면서(④) 부분적으로만 고려되는 것이다(②). 그 결과는 “국어과 내부에서는 자명하나 외부에서는 이해하기 어려운” 교육과정으로 나타난다.

내부 생태계는 일반적으로 외부 생태계에 비해 국어 교과와 특성에 우호적일 것으로 예상되지만, 세부 상황을 살펴보면 꼭 그렇지도 않다. 그동안 국어교육의 이론과 실천 면에서 자주 거론된 내부 생태계의 구조를 보자.



<국어과 교육과정의 내부 생태계>

7) 학생·학부모의 처지에서는 교과 간 연계 부족의 문제가 매우 심각하다. 학생의 발달 수준에 비추어 교과 내용의 발달 속도가 어떤 교과는 빠르고 어떤 교과는 느리며, 여러 교과의 학습 내용이 학생 내부에서 통합되기 어렵게 되어 있기 때문이다. 교과 간 용어·개념 등이 다른 경우도 자주 발생한다.

8) 이에 대해서는 김창원(2011a)의 5부 1장에서 자세하게 논의했다.

국어과 교육과정에는 국어교육을 직접 구성하는 제반 요소들이 기능적으로 녹아들어 있다. 교육과정 영역을 4~6개로 구분하는 전통이나(①)<sup>9)</sup> ‘내용(또는 성취 기준)’과 함께 교수·학습 및 평가에 관한 지침<sup>10)</sup>을 부기하는 방식(④)은 이미 강고하게 정착된 생태적 조건이다. 정부가 주도하고 현장에서 검증하는 방식(②)이나 <교수 개발 → 교사 검토>의 관습(③) 역시 마찬가지다.

이 생태계에서 특히 중요한 것은 개정 작업에 참여하는 인력들이다. 다소 단순화해서 말하면, “누가 개정 작업에 참여하는가?” 또는 “누가 개정 작업에서 주도권을 행사하는가?”에 따라 교육과정의 특성이 달라진다.<sup>11)</sup> 이는 교육과정의 철학과 방향이 <인적 구조 → 이론 구조 → 실제 구조>의 순서로 교육과정에 투사된다는 것을 뜻한다. 개개인의 이론적 지향과 별도로 교육과정 개정 작업에 참여한 인적 자원들은 다음과 같은 다양한 특성을 지닌다.

- 직군(국어 교과 내부 인력인가 교육학자·국어국문학자·학부모와 같은 외부 인력인가) : 내부 인력이 현장 지향적이고 교과 논리 중심이라면 외부 인력은 국어교육 자체에 대해서는 이상적이고 전체 체제에 대해서는 종합적 시각을 취한다.
- 현직(교사인가 교수인가, 교수라면 국어국문학과인가 국어교육과인가, 국어교육과라면 교육대학인가 사범대학인가) : 교수는 이론적이고, 국어국문학과 교수는 방법보다 내용을 중시하고, 사범대학 교수의 초등교육에

9) ‘듣기’, ‘말하기’, ‘읽기’, ‘쓰기’(4개 영역 = 3차 교육과정 이전)를 기본으로 하여 ‘문법’ (또는 ‘언어’, 또는 ‘국어 지식’)과 ‘문학’을 추가하면 6개 영역(4차~2007년 교육과정), ‘듣기’와 ‘말하기’를 ‘듣기·말하기’로 통합하면 5개 영역(2011년 교육과정)이 되지만, 4차 교육과정 이후 전체적인 틀은 변함이 없다.

10) 여기에는 5차 교육과정 이전의 ‘지도(및 평가)상의 유의점’이 포함된다.

11) 4차 교육과정과 이대규·최현섭, 5차 교육과정과 노명완, 6·7차 교육과정과 손영애·박영복을 떼어서 이야기할 수 없는 이유가 여기에 있다. 김대행은 7차 교육과정 개정 작업에서 직접 책임을 맡지는 않았지만, 학맥과 이론을 바탕으로 하여 교육과정의 방향 정립에 큰 영향을 끼쳤다. 2007년 교육과정의 이인제, 2011년 교육과정의 민현식도 이에 버금가는 영향을 끼쳤다.

대한 이해보다 교육대학 교수의 중등교육에 대한 이해가 더 깊다.

- 학문적 배경(서울대/교원대/고려대/유학/기타) : 대학마다 학풍이 다르고 선후배 간 관계도 다르다. 외국에서 공부한 사람들은 더 이론 지향적이다.
- 전공(화법/독서/작문/문법/문학) : 화·독·작 전공자들이 기능과 활동을 강조하는 데 비해 문법·문학 전공자들은 지식이나 체형, 텍스트를 강조한다.
- 교직 경력(교사 경험이 있는지 없는지) : 교직 경력은 장점이 되기도 하고 단점이 되기도 하나, 일반적으로 유경력자가 무경력자보다 현장 지향적이다.
- 지역(수도권에 근무하는가 지방에 근무하는가) : 대체로 수도권 근무자가 더 이론적·체계 지향적이다.
- 세대(초·중등교육을 어느 교육과정기에 이수했는가, 석사·박사 과정을 어느 시기에 이수했는가) : 대체로 1960년대 초·중반 이전에 출생한(3차 교육과정 교과서로 고등학교를 마치고, 국어교육학의 초창기인 90년대 중반에 박사학위를 받았다.) 전문가들의 관점이 더 포괄적이며, 그 이후 전문가들은 더 기술적(技術的)이다.

이 모든 변인들을 고려하여 일종의 ‘탕평책’을 구사할 수도 있지만, 그 결과가 반드시 공정하고 효율적이라는 보장은 없다. 생물의 진화 과정에 방향성이나 가치를 적용할 수 없듯이 교육과정 생태계에서도 ‘최선’의 상태를 기대하기는 어렵다. 주어진 시점에서 최대한 안배를 하고 그들 사이에 상생적인 상호작용이 일어나기를 기대할 뿐이다. 2011년 교육과정의 경우 교수·서울대·수도권·40대·남성이 주도했다는 인상을 주는데, 이는 그대로 국어교육 분야에서의 이론 권력을 어느 집단이 쥐고 있는지를 보여 준다.



### III. 교육과정 개정 작업의 생태론적 점검

#### 1. 외부 생태계의 작용 양상과 결과

교육과정 개정은 교육과정의 외부·내부 생태 환경에 따라 주어진 조건 안에서 최적안을 만들어 가는 작업이다. 겉으로 보이는 것은 내부 생태계의 요소들이지만, 그 이전에 이미 정해진 외부 생태계의 환경이 있다. 예컨대 2011년 교육과정은 7개 학회 연합이 연구팀을 구성하여 주도적으로 개발했다는 의의가 있지만,<sup>12)</sup> 수십 명에 이르는 국어교육 전문가들의 의견은 청와대, 교육과학기술부 장관 및 담당 공무원, 교육과정 총론을 개발한 일반 교육학자, 그리고 이들 주변에서 공적·사적으로 이론을 제공하는 관변 학자들의 벽을 넘지 못했다. 연구팀에게 주어진 권한은 “교육과정 총론의 가이드라인 ‘안에서’ 자율적으로 정할 수 있는 권한”뿐이었던 것이다. 이처럼 국어교육의 주요 쟁점이기는 하나 연구팀이 연구를 시작하기 전에 이미 방향이 정해져서 어쩔 수 없이 받아들여야 했던 내용들은 다음과 같다.

<쟁점 목록 1: 연구 시작 전에 총론 수준에서 미리 정해진 내용>

- ① 창·의·인성 교육과 관련한 국어교육의 기본 방향
- ② 교육과정 문서의 체제<sup>13)</sup>
- ③ 학년군별 교육과정 편성

12) 이 과정에 대해서는 민현식 외(2011b)와 김창원(2011b) 참조.

13) 각 교과 교육과정을 <1. 추구하는 인간상 2. 학교 급별 교육 목표 3. 교과 목표 4. 내용(가. 내용 체계 나. 학년군별 세부 내용) 5. 교수·학습 방법 6. 평가>로 기술하도록 한 큰 체제 및 ‘학년군별 세부 내용’을 <학년군 성취 기준—영역 성취 기준—내용 성취 기준>으로 기술하도록 한 작은 체제. 이에 따라 기존 교육과정의 ‘1. 성격’ 항목이 일괄 삭제되었다.

- ④ 학습량(성취 기준의 수) 20% 감축
- ⑤ ‘수준별 학습 활동의 예(7차)’ 또는 ‘내용 요소의 예(2007년 교육과정)’ 삭제
- ⑥ 해설서 없는 교육과정<sup>14)</sup>
- ⑦ 공통교육과정 「국어」 과목의 시수<sup>15)</sup>
- ⑧ 선택교육과정 과목의 수 및 각 과목의 단위 수<sup>16)</sup>

여기서 ①은 국어과 교육과정의 내용에 직접 영향을 끼치지 않는다고. 창의·인성이라는 것이 워낙 추상적 개념이기도 하고, 각과 교육과정보다는 교육과정 총론에서 방향을 기술하는 것이 현실적이었기 때문이다. ⑦과 ⑧ 역시 교육과정 자체보다는 그 실행과 관계되는 문제로서 교육과정 개정 작업에 직접 끼치는 영향은 없다. 시수나 단위 수는 교육과정 실행에서는 매우 중요한 변인이지만, 개정 작업에 끼친 실질적 영향력은 이전 교육과정과의 대비(④)보다 작다.

그에 비해 ②~⑥은 교육과정의 외형은 물론이고 내용 기술에 직접적인 영향을 끼쳤다. 기존의 ‘1. 성격’ 항목과 ‘2. 목표’ 항목을 통합하는 작업(②)은 어느 정도 수월하게 이루어졌다. 그러나 2~3개 학년의 내용을 하나의 학년군으로 통합하거나(③) 성취 기준의 수를 일괄적으로 줄이는 일(④)은 교육과정의 양을 줄이는 작업이므로 쉽게 합의하기 어렵다. 국어 교과 자체의 논리가 아니라 외부의 압력에 의해 양을 줄이게 될 때, “어느 부분에서 줄이는가?” 하는 문제는 결국 교과 내의 영역 간 내용 정당성 논쟁으로 이어지게 된다. 이 논쟁은 내용 요소의 예를 없애고(⑤) 교육과정 해설서의 내용을 성취 기준으로 통합하라는 지침(⑥)과 맞물려, 한 문장짜리 성취 기준에 다 담지 못한 잡다한 내용들을 ‘해설’<sup>17)</sup>에 담는 결과로 나

14) 각 내용 성취 기준에 ‘해설’에 해당하는 내용을 기술하도록 하였다.

15) <7-7-6-6-6-6-5-4-4>로, 2007년 교육과정과 같다. 7차 교육과정과 비교하면 초등학교 3학년에서 주당 한 시간 줄었다.

16) 선택 과목의 수는 7차 및 2007년 교육과정과 마찬가지로 6개로 정해졌으나, 7차에서 4~8단위로 과목에 따라 달랐던 단위 수는 2007년과 2009년 교육과정부터 5단위로 통일되었다.

타났다. 곧, 2011년 국어과 교육과정의 성취 기준 해설은 항목화된 성취 기준의 내용을 해설한 것이 아니라 성취 기준 항목을 확장·심화한 새로운 내용이 되었다.

정해진 지침에 대한 반작용으로, 연구팀에서 개정 방향에 관해 의견을 냈으나 교육과학기술부의 일반 지침에 따라 기각된 사안들도 있다. 중요한 사례를 들면 다음과 같다.

## <쟁점 목록 2 : 연구팀에서 계획의 수정을 요구했으나 기각된 내용>

- ① 교육과정 개발 기간을 늘리고 새 교육과정 고시일을 늦추라는 요구
- ② (특히 중학교) 교육과정을 학년군 단위가 아니라 학년 단위로 개발하는 방안

①은 국어과뿐 아니라 모든 교과에서 공통으로 나온 의견이나, 교육과 학기기술부는 오히려 애초에 정했던 일정(2012년 12월 말 연구 완료)을 더 앞당겨서 추진하도록 하였다. 그 이유는 2013년 1학기에 새 교육과정을 적용하려면 2012년 1학기에 교과서 검정이 이루어져야 하고, 그러려면 2011년 1학기에 교육과정이 고시되어야 한다는 일정 때문이다.<sup>17)</sup> 왜 굳이 2013년부터라야 하는지에 대해서는 2012년의 국회의원과 대통령 선거 때문이라는 추정이 유력하게 나돌았지만 확인할 수는 없다.

②는 교육과정 자체보다는 교과서 편찬을 고려해서 나온 의견이다. 국정 교과서 체제를 유지하는 초등학교의 경우는 큰 관계가 없으나, 여러 출판사에서 독자적으로 교과서를 개발하는 중학교의 경우에는 3년을 하

17) 성취 기준에 부가된 한 문단을 ‘해설’이라고 말하는 것은 적절치 않다. 그것의 역할은 문장 단위의 성취 기준을 상세화하는 것이므로 ‘상세 성취 기준’ 정도가 적당하겠으나, 관습적으로 ‘해설’이라는 용어가 널리 쓰이고 있다.

18) 참고로, 2007년·2009년·2011년 교육과정 총론에서 제시한 각 교육과정의 시행 시기는 다음과 같다. 이에 따르면 2008년에 초등학교에 입학한 학생은 1학년은 7차 교육과정, 2~5학년은 2007년 교육과정, 6학년은 2009년 교육과정(총론), 중학교부터는 2011년 교육과정으로 공부하게 된다.

나의 단위로 정할 경우 출판사별로 각 학년 교과서에서 다루는 내용이 서로 달라질 수 있기 때문이다. A 교과서가 1학년에서 다루는 내용을 B 교과서는 3학년에서 다룬다면, 국가 수준이든 교육청 단위이든 학업 성취도 평가의 범위를 정할 수가 없고, 전학이라도 가는 학생은 성취 기준 중복이나 누락이 생길 수 있다. 그럼에도 불구하고 교육과학기술부는 원안을 고수했는데, 이는 수학이나 과학처럼 학습 내용의 위계가 분명한 과목에 적용할 원리를 국어과에도 똑같이 적용한 것이다. 교육과학기술부는 각 교과와 특성을 고려할 이론적 기초도 행정적 융통성도 보이지 않고 ‘전 과목의 일관성’ 논리를 밀어붙였다. 그 결과 실제 교과서 개발에서 문제가 생기자 공청회(2011.7.9.)에서 “공통교육과정 국어 과목의 학년별 학습 위계표”라는 비공식 문건을 제공하고 그것을 바탕으로 학년별 성취 기준을 안내하도록 하였다. 이 문건은 문자 그대로 비공식 문건으로서 반드시 지켜야 할 근거는 없었지만, 검정 심사를 의식한 출판사들은 이를 기준으로 3개 학년의 성취 기준을 나누어 교과서를 개발했다. 결과적으로 3년을 하

시행 연도	2007년 교육과정	2009년 교육과정	2011년 교육과정
2009년	초등학교 1, 2학년		
2010년	초등학교 3, 4학년, 중학교 1학년		
2011년	초등학교 5, 6학년, 중학교 2학년, 고등학교 1학년	초등학교 1·2학년, 중학교 1학년, 고등학교 1학년	
2012년	중학교 3학년, 고등학교 2학년	초등학교 3·4학년, 중학교 2학년, 고등학교 2학년	
2013년	고등학교 3학년	초등학교 5·6학년, 중학교 3학년, 고등학교 3학년	초등학교 1·2학년, 중학교 1학년
2014년			초등학교 3·4학년, 중학교 2학년, 고등학교 1학년
2015년			초등학교 5·6학년, 중학교 3학년, 고등학교 2학년
2016년			고등학교 3학년

나의 단위로 개발한 교육과정의 의도는 교과서 개발 과정에서 완전히 무시되었다.

## 2. 내부 생태계의 작동과 쟁점 해결

교과 교육과정의 개정 작업은 교육과정 외부 생태계와의 관련 아래 내부 생태계를 구성하는 주체들 사이에 합의를 찾아 가는 과정이다. 그때 특정 쟁점이 문제가 되면 ① 그중 한쪽을 선택하거나, ② 제3의 대안을 찾거나, ③ 중간 수준에서 적절히 봉합하거나, ④ 둘 다 폐기하고 기존 안을 유지하는 방식으로 쟁점을 해결 또는 해소하게 된다.<sup>19)</sup> 먼저, 2011년 교육과정 개정 과정에서 연구팀이 자율적으로 해결한 내용들을 살펴보면 다음과 같다.

### <쟁점 목록 3 : 연구 과정에서 연구팀이 자율적으로 해결한 내용>

- ① <3. 교과 목표, 4. 내용, 5. 교수·학습 방법, 6. 평가> 항목의 하위 내용 기술 체계와 방법<sup>20)</sup>
- ② 각 과목<sup>21)</sup>의 하위 영역 설정 및 영역별 ‘내용 체계표’ 구성
- ③ 감축 한도(20%) 내에서의 영역별 내용 성취 기준 수<sup>22)</sup>

19) ①과 ②가 ‘해결’이라면 ③과 ④는 ‘해소’라 할 수 있다. 해결된 쟁점은 재론되지 않지만 해소된 쟁점은 언제든 재론될 가능성이 있다.

20) ‘1. 추구하는 인간상’과 ‘2. 학교 급별 교육 목표’는 총론팀에서 개발한 것으로 전 과목 동일하다. 각 교과 교육과정은 ‘3. 교과 목표’부터 시작되는 셈이다. 기존의 ‘1. 성격’이 삭제됨에 따라 그 내용을 ‘3. 교과 목표’에 통합하여, <목표-내용-교수·학습-평가>로 체계화하였다. ‘교재’ 관련 내용은 2011년 교육과정에서 상세히 다루지 못했다.

21) 여기에는 공통교육과정 「국어」와 선택교육과정 6개 과목이 모두 포함된다.

22) 2007년 교육과정과 대비하여 ‘의무적으로’ 20% 이상을 감축하도록 하였다. 단, ‘듣기·말하기’ 영역은 ‘듣기’와 ‘말하기’의 두 영역이 통합된 점을 감안하여 다른 영역보다 성취 기준 수가 많다. 이 과정에 대해서는 김창원(2011b)에서 상술하였다.

- ④ 내용 성취 기준 해설의 기술 범위와 방법
- ⑤ ‘5. 교수·학습 방법’과 ‘6. 평가’의 하위 항목 일원화
- ⑥ ‘듣기’와 ‘말하기’ 영역을 ‘듣기·말하기’로 통합
- ⑦ 공통교육과정 내용 체계에서 ‘맥락’ 영역의 삭제와 ‘태도’ 영역 부활
- ⑧ 공통교육과정의 영역별 ‘담화/글/언어 자료/작품의 수준과 범위’를 ‘국어 자료의 예’로 통합
- ⑨ 선택교육과정의 과목 설정
- ⑩ 고등학교 선택 과목과 대학수학능력시험의 연계

여기서 ①~⑤는 기술적(技術的)인 문제로서, 연구팀 내의 담당자가 개발한 초안을 축조심의를 거쳐 큰 수정 없이 통과시켰다.<sup>23)</sup> ⑥~⑧ 또한 그동안 국어교육학계에서 잠재적 공감대를 형성한 사안으로서 별다른 논란 없이 통과되었다.<sup>24)</sup> 다만, ⑧과 관련해서는 실제 통합 과정에서 ‘문법’과 ‘문학’ 영역의 자료 처리가 문제가 되어, <음성 언어 자료(담화)－문자 언어 자료(글)－문학 자료(작품)>로 삼분하고 ‘문법’ 영역과 관련되는 자료는 ‘담화’와 ‘글’ 자료 안에 포함하도록 하였다. 이는 문법교육이 실제 언어생활과 연계되어 이루어져야 한다는 데 (문법교육 전공자를 포함하여) 모두가 동의했기 때문에 가능했다.

가장 논란이 컸던 부분은 ⑨인데, 이는 고등학교 교육뿐 아니라 대학 입시 및 사범대학의 커리큘럼과도 연관되는 중요한 문제였기 때문이다. 이와 관련하여 애초에 박순경 외(2011)가 제안하고 교육과학기술부가 수용했던 안은 <국어 I·국어 II·국어 사고와 표현·국어 탐구와 이해·국어 창 의와 문화·고전>의 6과목이었다. 그것이 김중신(2011)에서 서술한 과정을 거쳐 <국어 I·국어 II·화법과 작문·독서와 문법·문학·고전>의 6개 과목으로 확정되었는데, 그 저변에는 학교 교육 및 국어과 교육과정의 생태계를 바라보는 중요한 시사점이 자리 잡고 있다.

23) 다만 ‘3. 교과 목표’의 구체적인 내용에 대해서는 논란이 있었는데, 이에 대해서는 김창원(2011b)에서 자세히 논의하였다.

24) 이에 대해서도 김창원(2011b)에서 상술하였다.

「국어 I·II」만을 놓고 보면, 사실 「국어」 과목은 공통교육과정 9년 동안 이수했으므로 선택교육과정에서 다시 「국어」 과목을 설치해야 할 이유가 없다. 이는 선택교육과정의 취지나 총론팀의 의지와 배치되는 일이다. 그럼에도 불구하고 이 과목들을 설치한 이유는 두 가지로 볼 수 있다. 첫째, 수학능력시험의 「국어 A」에 해당하는 과목을 만들어야 한다는 입시대비론—주로 이공계와 예·체능계를 지원하는 학생들이 치를 「국어 A」는 10단위, 곧 5단위 과목 2개를 담도록 되어 있으므로 그에 해당하는 ‘종합적인’ 과목이 필요하다. 둘째, 고등학교 3년 동안 국어과의 하위 영역 중 빠뜨리는 부분이 없어야 한다는 영역 보장론—종합 과목인 「국어」를 설치하지 않으면 학생들의 선택에 따라 국어과의 ‘5대 영역’ 중 특정 영역을 안 배우고 졸업하는 경우가 생기게 되는데, 그것을 방지하려면 종합 과목으로서의 「국어」가 필요하다. 결국 국어교육의 철학이나 이론과 무관하게 제도 운영상의 필요에 따라 「국어 I·II」 과목이 만들어진 것이다. 「국어 I·II」가 국어교육의 이론이나 국어교육에 관한 비전이 아니라 학교 교육의 실제적·제도적 요구에 따라 만들어진 과목이라는 점은, 논리적으로 별개의 과목인 두 과목의 성격을 비교해 봐도 금세 알 수 있다(김중신, 2011).

「화법과 작문」, 「독서와 문법」, 「문학」 과목의 유지 또한 많은 논란을 겪었다. 정구향 외(2009)에서 볼 수 있는 대로 7차 교육과정의 <화법, 작문, 독서, 문법, 문학> 체제를 그처럼 바꾼 것은 이론이나 논리보다는 기존 교육과정을 최대한 건드리지 않으면서 과목 축소를 요구하는 외부 의견을 받아들여야 하는 현실론 때문이었다. 2011년 교육과정에서는 이러한 과목 결합에 대한 불만과 비판을 고려해서 선택 과목을 재편성하려고 시도했으나, 정구향 외(2009)에서 한 발짝도 더 나가지 못한 논리에 따라 그대로 고착되고 말았다. 총론팀에서 고등학교 국어 교과는 6개의 선택 과목으로 운영한다고 정한다면<sup>25)</sup> 어떤 과목을 설치하는 것이 바람직한지에

25) 이와 관련하여, 영어과의 선택 과목은 ‘기본 과목’으로 「기초 영어」, ‘일반 과목’으로 <실용 영어 I, 실용 영어 II, 실용 영어 회화, 실용 영어 독해와 작문, 영어 I, 영어 II, 영어 회화, 영어 독해와 작문>, ‘심화 과목’으로 <심화 영어, 심화 영어 회화

대해 원론 차원의 연구가 이루어져야 한다.<sup>26)</sup>

또 하나 중요한 쟁점은 「고전」 과목의 신설이다. 「고전」 과목은 3차 교육과정에서도 있었지만, 그때의 「고전」이 ‘국어사+고전문학사’ 성격을 띠었다면 2011년 교육과정의 「고전」은 ‘확장된 독서’의 성격을 띤다. 곧, “인문, 사회, 과학, 예술, 문학 등 다양한 분야의 고전을 읽는 경험을 통해 학습자는 인간으로서 갖추어야 할 수준 높은 교양을 가”지도록<sup>27)</sup> 하는 데 목표가 있는 것이다. 이 기본 방향은 고전·교양 교육 강화라는 측면에서 바람직한 것이나, 학교 교육의 실재를 고려하면 현실성이 떨어진다고 할 수 있다. 예컨대 수학능력시험에서 「고전」 관련 내용을 어떻게 평가할 것인지 묻는다면, 그 답은 부정적이다. 일선 학교에서 「고전」 과목을 선택할 가능성도 낮다. 어찌면 「고전」 과목은 7차 교육과정에서의 「화법」이나 「문법」 과목보다 더 적게 채택될지도 모른다. 그럼에도 불구하고 「고전」 과목을 설치한 이유는 박순경 외(2011)의 기초 연구에 근거한 것으로, ‘교양 교육 강화’라는 교육철학적 당위성이 교육 실천상의 난점을 누른 결과이다.

⑩은 순수한 이론적 고려라기보다는 현실적 고려이다. 2011년 교육과정 개발과 별도로 2009년 고등학교 선택 과목 교육과정<sup>28)</sup>에 의거한 2014

I, 심화 영어 회화 II, 심화 영어 독해 I, 심화 영어 독해 II, 심화 영어 작문> 총 15개나 된다. 물론 각 학교에서 교육과정상 설정된 모든 과목을 개설하는 것은 아니지만, 기본 이수 단위를 20% 이내에서 증감할 수 있는 상황에서 과목이 많고 수요도 많은 영어과를 증치하리라는 것은 뻔한 일이다. 국어과는 ‘기본·일반·심화’의 구분이 없다.

26) 연구 과정에서 「영화」 과목 설치에 대한 논의도 있었다. 과목 설치의 근거로는 영화가 현대 예술의 총아이자 학생들의 성장과 경험에서 큰 비중을 차지한다는 점, 외국에도 *Movie* 혹은 *Film* 과목이 많이 설치되어 있다는 점, 영화 이론과 영화사가 안정되어 있다는 점, 대학·기업·사회에서의 요구가 크다는 점 등이 제시되었다. 하지만 그 과목을 담당할 교사가 없다는 점, 아직은 영화가 대중예술의 성격이 강해서 교과로서의 정당성이 약하다는 점, 대학의 관련 학과가 소수라는 점, ‘예술교과군’에서 해결이 가능하다는 점 등의 이유로 기각되었다.

27) 「고전」 과목 교육과정 ‘3. 목표’

28) 2007년 교육과정을 2009년 교육과정 총론에 맞게 급히 재배열한 것이 이 교육과정이다. 「화법과 작문 I·II」, 「독서와 문법 I·II」, 「문학 I·II」 과목을 바탕으로 한 수학능력시험은 2014~2016학년도까지 한시적으로 운영되고, 2017학년도부터 2009년/2011년 교육과정에 따른 수학능력시험이 치러진다.



년 수능능력시험 개편 방향에 관한 연구가 이루어졌는데(교육과학기술부·한국교육과정평가원 : 2010), 그에 따르면 ‘국어 영역(과거의 언어 영역)’은 「국어 A」와 「국어 B」의 두 과목으로 나뉘어 둘 중 하나를 선택하도록 되어 있다. 연구팀은 「국어 A」와 「국어 B」 체제가 2017년에도 변하지 않을 것으로 예상하고, 잠정적으로 <국어 I·국어 II>를 수능능력시험의 「국어 A」와, 나머지 <화법과 작문·독서와 문법·문학>을 「국어 B」와 대응하도록 과목을 설계하였다.<sup>29)</sup> 그러나 이 설계는 「국어 A」 시험이 10단위, 「국어 B」 시험이 15단위를 전제로 한 것인데, 수능능력시험 개편 논의 과정에서 그 제한이 없어져서 굳이 <2과목-3과목> 체제를 취할 필요가 없어졌다. 이 문제는 2017년 수능능력시험 개편 논의 때 다시 거론될 수밖에 없다.

### 3. 미해결된 쟁점들의 처리 양상

교육과정 관련 쟁점들 중 그동안 국어교육학계에서 연구 성과가 쌓였거나, 구체적인 연구물은 없더라도 심정적·잠재적인 합의가 널리 퍼진 경우에는 연구 과정에서 쉽게 합의를 이끌어 낼 수 있었다. 그러나 끝까지 합의가 안 되거나, 합의가 안 되리라고 예상하여 미리 안전에서 제외하거나, 서로가 불만인 채 미봉한 내용도 많다. 사실은 이들 쟁점이 국어과 교육과정 생태계의 특성을 더 선명하게 보여 줄 수 있다. 몇 가지를 예거하면 다음과 같다.

<쟁점 목록 4 : 개선이 필요하다는 데에는 동의했으나 대안 부재로 기존 안을 유지한 내용>

#### ① 국어 교과 성격과 목표

29) 이 고려에서 「교전」 과목은 빠졌다.

- ② 5대 영역의 학년군별 비중 및 초등 국어교육과 중등 국어교육의 차별성
- ③ 고등학교 선택 과목의 재편
- ④ ‘5. 교수·학습 방법’의 기술 체계

①과 관련해서는 ‘목적과 목표’, ‘국어활동’, ‘국어 문화’, ‘국어사용 능력’, ‘세계어로서의 한국어’ 등의 키워드를 교육과정에 어떻게 담느냐 하는 문제로 첨예한 논쟁이 벌어졌다. 5차 교육과정 이후 국어 교과를 기능 교과·도구 교과로 특화하는 경향이 심해졌으나, 그렇게 해서는 국어과의 외연을 축소시킬 뿐이라는 비판도 강하게 제기되었던 것이다(김창원, 2011b). 특히 화법·독서·작문교육 전공자들과 문학교육 전공자들 사이의 견해차가 컸는데, 결과적으로 7차 교육과정의 성격 규정을 큰 손질 없이 계승하는 것으로 마무리되었다.

②는 이른바 ‘5대 영역’의 비중을 전 학년 동일하게 할 것인지 발달 단계에 따라 다르게 할 것인지에 관한 문제다. 문법·문학교육 전공자들은 초급 국어교육과 중·고급 국어교육 사이에 차이가 있어야 하고, 그 차이는 초급 단계에서는 기초·기본 문식성 교육에 초점을 두고 중·고급 단계에서는 지식·문화 교육을 중시하는 방향으로 구현해야 한다고 주장하였다. 그에 비해 화·독·작 전공자들은 중·고급 단계에서 오히려 고급의 화법과 독서, 작문 활동이 필요하며, ‘문법’ 영역이 국어학의 지식 체계에 얹매어 초급 문법교육의 정체성을 찾지 못하고 있다고 주장하였다. 결국 기존 교육과정대로 학년에 따른 가중치 부여를 하지 않는 것으로 결말이 났으나, 5대 영역이 9년 동안 똑같은 비중으로 일관하는 것에 대해서는 어느 누구도 심정적으로 동의하지 않았다.

③은 앞에서도 지적했듯이 가장 큰 논란을 불러일으킨 쟁점이다. 7차 교육과정과 2007년 교육과정에서 <화법·독서·작문·문법·문학>으로 선택 과목을 설정한 것은 국어과의 5대 영역을 선택 과목으로 전개한, 나름대로 합리적인 선택이었다.<sup>30)</sup> 그러나 2009년 교육과정에서 「화법과 작문」, 「독서와 문법」으로 과목이 통합되고 그에 따른 교과서가 만들어지면

서 많은 논란이 생겼고 자연스럽게 연구팀에서 「화법」, 「작문」과 「독서」, 「문법」을 분리하는 안이 제시되었다. 이에 대해서는 7차 교육과정에서 선택률이 가장 낮아서 과목 통합의 빌미를 제공했던<sup>31)</sup> 화법과 문법 전공 연구자들도 잠정적으로 동의했다. 그러나 그렇게 회귀할 경우 7차 교육과정 때와 똑같은 문제가 생긴다는 우려와 지나치게 보수적인 과목 설정이라는 지적이 있어서, 연구 책임자의 결단으로 원래대로 「화법과 작문」, 「독서와 문법」 안이 통과되었다. 그 과정에서 현장의 의견도 청취하였으나, 대부분 “어떻게 해도 괜찮다.”는 반응이었다. 이러한 반응의 원인은 세 가지로 분석되는데, ㉠ 학교 현장에서는 교육과정과 교과서가 어떻게 개정되든 불만이 있는 가운데에도 그대로 수용하는 분위기가 있고, ㉡ 대다수의 교사들이 교육과정 개정 자체에 대해 관심이 없거나 잦은 개정에 대해 냉소적이며, ㉢ 고등학교 교육이 대학 입시 중심으로 이루어지는 상황에서 과목 설정은 실제 수업에 큰 영향력이 없기 때문이다. 이는 교육과정 개발이라는 상위의·이론적·추상적 작업과 실제 수업이라는 하위의·실제적·구체적 작업 사이의 괴리를 보여 주는 현상이다.

④는 전적으로 개발 연구 기간이 짧아서 미처 손을 대지 못한 사례에 해당한다. 실상 교육과정 연구든 교과서 개발이든, 교육과정을 읽는 사람들은 대부분 ‘목표’와 ‘내용’만 꼼꼼히 살펴보고 그친다. 교수요목기부터 교수·학습과 평가에 관한 내용이 있었지만 선언적인 기술에 그쳐서 아무도 보지 않는 것이다. 2011년 연구 과정에서도 이 항목들을 현실성 있게 보완하려는 시도가 있었으나, ‘내용’ 부분의 개선에도 시간이 모자란 나머지 이 부분은 ‘교수·학습’과 ‘평가’ 부분의 하위 체계를 맞추는 선에서 마무리하고 말았다.

30) 7차 교육과정에는 「국어 생활」, 2007년 교육과정에는 「매체 언어」 과목이 별도로 있었다.

31) 2009년 교육과정에서 기존의 「화법」과 「문법」 과목을 없애기로 한 일차 이유는 각각 7% 근처에 머문 채택률 때문이었다(정구향 외, 2009).

## &lt;쟁점 목록 5 : 명확한 방향을 보여 주지 못하고 모호하게 처리한 내용&gt;

- ① ‘내용 체계표’의 하위 영역 및 ‘맥락’, ‘매체’ 관련 요소의 배치 및 위상
- ② ‘내용 체계표’의 ‘실제’를 구성하는 하위 요소들
- ③ ‘학년군 성취 기준’, 학년군별 ‘영역 성취 기준’의 계열화와 위계화
- ④ ‘내용 성취 기준’의 배열 순서
- ⑤ 학습량 감축
- ⑥ 어휘 관련 내용의 처리
- ⑦ 태도 관련 내용의 기술

국어과 교육과정에서 ‘내용 체계표’가 제시된 것은 6차 교육과정부터이다. ①과 관련하여 살펴보면, 6차 교육과정에서 <본질-원리-실제>를 수평 나열한 데 비해 7차 교육과정에서는 <본질-원리-태도> 밑에 ‘실제’를 두었고, 2007년 교육과정에서는 <지식-기능>을 중심으로 아래위에 ‘실제’와 ‘맥락’을 두는 방식으로 바뀌었다. 그리고 2011년 교육과정에서는 다시 <지식-기능-태도> 위에 ‘실제’를 두는 방식으로 바뀌었다. 이는 국어과에서 ‘5대 영역’이라는 언어 사용 양상 기준의 영역 구분이 매우 강고한 데 비해, 언어활동과 관련된 행동 특성을 구분하는 원리는 임의적이라는 사실을 보여 준다. 연구 과정에서 ‘솔직하게’ <지식-기능-태도>로 단순화하지는 의견이 득세한 것도 여러 형태의 개념적 조작이 모두 실패했기 때문이다. 그러면서 기존의 ‘맥락’을 어떻게 처리할 것인지, 그 중요성이 점점 높아지는 ‘매체’는 어떻게 처리할 것인지에 대해서는 이론적 합의를 이끌어 내지 못했다. 개발 연구가 마무리되고 교육과정이 고시되기 직전까지도 ‘맥락’을 ‘지식’이 아니라 ‘실제’에 넣어야 하는 것은 아닌지, 또 ‘매체’를 ‘실제’가 아니라 ‘지식’에 넣어야 하는 것은 아닌지에 대해 망설이는 연구진들이 많았다. 이는 ‘맥락’과 ‘매체’의 성격이 무엇인지에 대해 연구진끼리 서로 다른 관념을 갖고 있다는 점을 방증한다.

② 역시 비슷한 난맥상을 보인다. 6차 교육과정에서는 ‘실제’ 영역을

<정보 전달-설득-친교 및 정서 표현>으로 구성했고 7차 교육과정에서는 <정보 전달-설득-정서 표현-친교>로 구성하였다. 그리고 2007년 교육과정에서는 <정보 전달-설득-사회적 상호작용-정서 표현>으로, 2011년 교육과정에서는 <정보 전달-설득-친교 및 정서 표현>으로 구성하였다. 이 요소들은 의사소통의 목적을 기반으로 한 것인데, ‘정보 전달’과 ‘설득’만 고정되고 나머지 요소들은 교육과정기마다 조금씩 바뀌어 왔다. 의사소통 목적을 “~ 및 ~”으로 나열하는 것이 문제라는 점에서는 7차와 2007년이 합리적이나, 교과서 개발과 실제 수업에서 ‘친교’ 또는 ‘사회적 상호작용’의 내용을 구현하기 어렵다는 것도 문제이다. 2011년에는 결국 6차 교육과정의 방식으로 되돌아갔는데, 그 과정에 대해 어떤 이론적 설명이나 교육적 합의를 찾기는 어렵다.

“초·중학교 9년을 학년군별로 구획하고 학년군마다 ‘학년군 성취 기준’을 둔다.”, “각 학년군의 영역마다 ‘영역 성취 기준’을 둔다.”는 것은 2011년 교육과정 개발 과정에서 반드시 지켜야 외부적 조건이었다. ③은 이와 관련된 내용인데, 원론적으로는 4개 학년군(2년-2년-2년-3년)의 ‘학년군 성취 기준’이 계열성을 갖추고, 각 ‘학년군 성취 기준’과 해당 학년군의 5개 ‘영역 성취 기준’이 위계성을 갖추며, 학년군별 5개 ‘영역 성취 기준’들이 수평적으로 일관성을 지니고, 동시에 5개 영역의 ‘영역 성취 기준’이 4개 학년군별로 계열성을 갖추도록 해야 한다. 연구팀 역시 이 원칙을 의식하여 연구를 진행하였으나, 영역마다 계열성을 구현하는 방식이 다르고<sup>32)</sup> 그것들을 ‘학년군 성취 기준’으로 묶는 원리를 발견하기도 어려워져 결국 ‘통합’이 아닌 ‘중합 나열’ 방식에 머물고 말았다.<sup>33)</sup> 이상적으로는 국어과를 포함한 전 교과 성취 기준의 체계화를 주장하지만, 국어 교과 내부의 체계화도 어려웠던 것이다. 각 영역의 특성에도 정통하면서

32) 단순히 정리하면, ‘화법’ 영역은 의사소통의 상황 중심으로, ‘읽기’와 ‘쓰기’ 영역은 읽기·쓰기의 전략 중심으로, ‘문법’ 영역은 국어 지식의 심도 중심으로, ‘문학’ 영역은 문학 활동의 복잡도 중심으로 ‘영역 성취 기준’을 계열화하였다.

33) 4개 학년군의 ‘학년군 성취 기준’을 각각 네 문장으로 맞추면서 문장 간 의미의 결속성 없이 나열형으로 기술한 것이 단적인 예이다.

국어 교과 전체의 틀을 조감할 수 있는 연구자가 필요하다.

④와 관련해서 생각하면, 사실 6차 교육과정이 가장 체계적이다. 6차 교육과정에서는 먼저 ‘본질’ 항목을 기술하고, 이어서 ‘원리와 실제’ 항목을 기술하되 기능 관련 내용을 먼저, 태도 관련 내용을 맨 마지막에 기술하는 방식을 취했다.<sup>34)</sup> 그리고 기능 관련 내용들은 내용의 수준에 따라 배열함으로써 <지식-기능-태도>의 유기적 관련성 및 내용 학습의 순서를 교육과정에 구현하였다. 7차 교육과정 역시 항목을 나누지는 않았지만 6차와 비슷한 방식을 취하였다. 그에 비해 2007년 교육과정에서는 지식과 태도에 관련되는 항목 없이 전체를 기능 관련 항목으로 채우면서, 학습 순서보다는 <정보 전달-설득-사회적 상호작용-정서 표현>이라는 ‘실제’ 영역의 하위 항목 순서대로 성취 기준을 배열하였다. 그 결과 교육과정 ‘성취 기준’의 번호는 교과서 개발이나 교수·학습에 아무 정보를 주지 못하고 단지 “(1)번은 정보 전달과 관련되는 성취 기준이다.”라는 사실만 담게 되었다.<sup>35)</sup> 2011년 교육과정은 대체로 성취 기준이 담고 있는 내용의 수준에 따라 배열했으나, 영역마다 배열 기준이 달라서 일관된 원칙을 찾기 어렵다. 무엇보다도, 학년군별 교육과정을 취하면서 “앞 번호는 저학년, 뒷번호는 고학년”이라는 오해를 낳게 되어 있는데, 그것을 방지할 장치는 없다.<sup>36)</sup>

⑤는 교육과정 총론팀과 교과 교육과정 개발팀 사이에 숨바꼭질이 벌어진 내용이다. 학습량 감축이란 무엇인가? 교육과학기술부의 설명대로라면 7차 교육과정 개정 때 이미 30%를 감축했고 2007년 교육과정에서 다시 20%를 감축했다. 2011년 개정 때도 마찬가지로, 만일 그대로 다 되었다면 2011년 교육과정의 학습량은 6차 교육과정에 비해 절반 이하<sup>37)</sup>가

34) ‘언어’와 ‘문학’ 영역은 이 방식을 따르지 않고 독자적인 체계에 따라 배열하였다.

35) 역시 ‘문법’과 ‘문학’은 별도의 체계를 따르는데, 그 원리는 분명치 않다.

36) 7~9학년군에서 “학년별 학습 위계표”를 제시한 것도 편법이고, 각 항목의 분배도 임의적이다. 연구 과정에서 앞 번호는 저학년, 뒷번호는 고학년으로 배치하지는 의견이 있었지만 ‘학년군별 교육과정 개발’의 취지에 따라 기각됐는데, 결과를 보면 그렇게 하는 것이 나았을 것이다.

37)  $1(6차) \times 0.7(7차) \times 0.8(2007년) \times 0.8(2011년) = 0.448$

되어 있어야 한다. 하지만 실제 교과서 편찬이나 현장 수업에서 부담이 줄었다는 이야기는 전혀 나오지 않는다. 단지 성취 기준의 수를 줄인다고 해서 학습량이 줄어드는 것이 아니라는 뜻이다. 다음 예를 보자.

#### (11) 한글의 창제 원리와 가치를 이해한다.

한글이 지닌 가치와 과학적인 창제 원리를 이해하면 한글에 대한 자긍심을 기르고 올바른 문자 생활에 대한 태도를 길러 줄 수 있다. 훈민정음 창제 이전의 조상들의 문자 생활과 오늘날 우리의 문자 생활을 비교하는 활동을 통해 한글 창제의 정신과 동기를 깨닫게 하고, 배우기 쉬운 문자인 한글이 우리 사회의 발전에 미친 영향을 따져 봄으로써 한글의 가치를 이해하게 한다. 이와 함께 상형, 가획, 병서 등 훈민정음의 제자 원리를 탐구하여 한글의 우수성과 과학성을 이해하게 한다. 어제(御製) 서문 등 한글 창제와 관련된 자료나 한글을 소개한 자료들을 찾아 살펴보는 활동을 통해 한글의 우수성, 창제 정신과 의의 등을 직접 확인하고 깨닫도록 한다.

2011년 교육과정 7~9학년 ‘문법’ 영역의 마지막 항목으로, 이른 보면 매우 간단한 성취 기준처럼 보인다. 그러나 그에 대한 ‘해설’은 <훈민정음 창제 이전의 조상들의 문자 생활과 오늘날 우리의 문자 생활 비교+한글이 우리 사회의 발전에 미친 영향 파악+상형, 가획, 병서 등 훈민정음의 제자 원리 탐구+한글 창제와 관련된 자료나 한글을 소개한 자료 탐색>을 통해 <한글 창제의 정신과 동기+한글이 지닌 가치와 과학적인 창제 원리>를 이해한 뒤 <한글에 대한 자긍심+올바른 문자 생활에 대한 태도>로 나아가는, 상당히 복잡한 내용을 담고 있다. 각각의 하위 내용들을 어느 정도나 깊게 다루느냐에 따라 학습량은 늘어날 수도 있고 줄어들 수도 있는 것이다. 결국 학습량 감축이란, 문서상의 기술적(技術的) 감축보다는 교육과정의 실행 과정에서 이루어지는 실천적 감축이 중요함을 알 수 있다.

⑥과 ⑦은 교육과정 개발 과정에서 모든 연구원이 중요하다고 인정한 내용이나, 그것을 ‘내용 체계표’나 구체적인 성취 기준으로 구현하는 데에는 실패했다. ‘내용 체계표’에서 기초·기본 영역으로 ‘어휘’ 영역을 두는 방안이나 매 학년군별 성취 기준에 어휘·태도 관련 항목을 넣는 데에 어

회교육 전공자를 제외한 다른 연구원들이 동의하지 않았기 때문이다. 앞의 문제는 ‘매체’ 등 여러 요소가 들어가면서 ‘내용 체계표’가 너무 복잡해진다는 우려와, 뒤의 문제는 성취 기준 수를 20% 줄이는 마당에 없던 성취 기준을 새로 만들면 다른 내용들의 자리가 좁아진다는 염려와 연관된다. 결국 어휘교육, 태도교육은 다른 성취 기준들 속에 포함시키는 것으로 결론이 났다.

<쟁점 목록 6 : 교육과정에서 다루고자 했으나 여건상 다른 쪽으로 넘긴 내용>

- ① ‘7. 교과서의 개발과 활용’ 신설안
- ② 초·중학교 『국어』 교과서의 수
- ③ 「고전」 과목의 교과서

①은 7차 교육과정의 ‘교수·학습 자료(공통 「국어」)’와 ‘교수·학습 방법(고등학교 선택 과목들)’ 항목에서 부분적으로 다루었고, 2007년 교육과정에서 ‘답화/글/언어 자료/작품의 수준과 범위’로 구체화했던 내용을 더 체계화하기 위해 제시된 의견이다. 그러나 교과서 개발의 구체적 지침은 교육과정에 제시하기보다 ‘편찬상의 유의점’, ‘집필 기준’, ‘검정 기준’ 등에서 제시하는 것이 효과적이라는 관점에서 폐기되었다.

②는 교과서 편찬과 관련하여 교육과정에 분책/합책 시스템을 밝히는 문제이다. 5차 교육과정부터 초등학교 「국어」 과목의 교과서를 『말하기·듣기(듣기·말하기)』, 『읽기』, 『쓰기』로 분책하였고, 이후 20여 년이 지나면서 분책 시스템은 초등교육 현장에서 확고하게 정착되었다. 7차 교육과정부터는 중학교 「국어」 과목도 『국어』와 『생활 국어』로 분책하여 <초등학교 3책 → 중학교 2책 → 고등학교 1책>의 체계를 갖추었다.<sup>38)</sup> 그러나 언어활동이 본질적으로 통합적이라는 인식, 한 과목 다책(多冊) 체제로 인한

38) 6차 교육과정부터는 초등학교 고학년에 『말하기·듣기·쓰기』와 『읽기』의 2책 체제를 도입하였다.



학생들의 혼란, 시간표 운영상의 어려움, 그리고 두(혹은 세) 책 활용상의 난점 등으로 인해 분책 시스템을 다시 합책 시스템으로 바뀌어야 한다는 주장이 제기되었다. 연구팀은 이 문제에 관해 대안을 마련하고자 했으나, 역시 ‘편찬상의 유의점’ 등으로 넘기고 교육과정에는 명시적으로 밝히지 않기로 하였다.

③은 「고전」 과목의 성격과 함께 지속적으로 문제가 되었던 것으로, 원래 박순경 외(2011)에서 의도했던 것은 ‘교과서 없는 과목’이었다. 교육과정 개발 연구 과정에서는 ㉠ 교과서를 만들지 않고 교육과정과 지도 지침만 주는 방안, ㉡ 고전의 가치에 관한 설명과 함께 간단한 학습 안내서 성격의 교과서를 주는 방안, ㉢ ㉡에 덧붙여 교육적으로 의미 있는 고전 텍스트들의 목록을 제시하는 방안, ㉣ 기존의 『독서』나 『문학』 교과서와 비슷하게 정전 텍스트들을 선별하여 앤솔로지 형태의 교과서를 주는 방안 등이 모두 논의되었으나, 결국 교육과정에서는 교과서의 형태를 언급하지 않는 것으로 결론이 났다.

①~③은 모두 교재와 관련된 내용으로, 교육과학기술부에서 교육과정 업무와 교과서 업무를 서로 다른 사람이 담당할 때부터 잉태된 문제들이다. 교육과정 담당관으로서는 교과서 담당관이 따로 있는 상황에서 교육과정이 교과서 문제까지 규정하는 것을 일종의 ‘월권’으로 느낀 것이고, 교과서 담당관 역시 자신의 ‘고유 업무’를 다하고자 교과서 관련 내용은 모두 빼간 것이다. 그러나 교육과정은 교재 개발, 수업, 평가 등까지 모두 고려해서 통합적으로 개발해야 한다는 점에서 업무를 분할하여 진행하는 것은 재고할 필요가 있다. 최소한 양쪽의 연구팀에 공통 인력이 있어서 상호 소통이 되도록 했어야 했다.

<쟁점 목록 7 : 개발 과정에서 의식은 했으나 구현하지 못하고 넘어간 내용>

- ① 교육과정 개발 과정에서 현장 교사의 참여
- ② 학년군 내에서 영역 간 연계
- ③ 공통교육과정 ‘영역’과 선택교육과정 「과목」의 위계화

## ④ 선택교육과정 「국어 I·II」 과목과 다른 과목들의 연계

## ⑤ 인접 교과와의 연계

2011년 교육과정 개정에서 중요한 변화는 교육과정 개정 작업에 현장 교사들을 공식적으로 참여시켰다는 점이다.<sup>39)</sup> 하지만 이들의 역할은 아이디어를 내거나 실제 문서 작업을 하는 것이 아니라 초안 검토 및 수정 의견 제시에 머물렀고, 결과가 구체화됨에 따라 점차 그 역할도 약화되었다. 그 이유는 애초에 이들을 ‘공동 연구원’이 아니라 ‘연구 협력 교사’로 위촉한 데 있는데, 그 저변에는 현장 교사의 종합적 기획 능력과 글쓰기 능력에 관한 불안감이 자리 잡고 있다.<sup>40)</sup> 현장 교사는 검토나 자문, 심의위원의 역할을 넘어서기 힘들다는 인식을 불식할 방안이 필요하다.

②는 연구 개발 과정에서 처음부터 강조했던 내용이나, 실제 작업에서는 영역 간 논리 차이로 구현하기 어려웠던 쟁점이다. 친연성이 가장 높다고 생각했던 ‘듣기’와 ‘말하기’ 영역을 ‘화법’으로 통합하는 데에도 많은 문제가 노출됐는데,<sup>41)</sup> 다른 영역들을 유기적으로 연계하며 개발하기에는 이론과 시간 모두 부족했다. 각 영역별 계열성만을 달성하는 데에도 충분히 버거웠던 것이다. 이 문제는 특히 <화법·독서·작문> 영역과 <문법·문학> 영역 사이에서 두드러지게 나타났다. ‘화법’의 듣기와 말하기가 각각 ‘독서’·‘작문’과 대응하거나 ‘독서’와 ‘작문’이 문자 소통이라는 관점에서 상통하는 양상에 비해, ‘문법’과 ‘문학’은 교과 내용의 구조 자체가 그들과 너무 달랐기 때문이다. ‘문학’은 활동이 개방적이어서 그나마 국어활동 영역과의 괴리가 덜한 편이었으나, ‘문법’은 다른 영역과

39) 이들은 새로 도입된 ‘학습 연구년’ 제도에 따라 연구에 전념하는 교사들로, 대부분 5~10년 이상의 근무 경력이 있는 석사·박사 학위 소지자들이다. 초 7명, 중 4명, 고 4명(총 15명)으로 구성되었다.

40) 전국국어교사모임에서 자체적으로 교육과정을 개발하거나 공식 교과서를 출원하려는 시도가 있었으나 마무리를 짓지 못한 사례를 참고할 수 있다.

41) ㉠ 학생의 듣기 능력과 말하기 능력의 발달 속도 차이, ㉡ 학생이 접하는 듣기 상황과 말하기 상황의 차이, ㉢ 대화와 구별되는 독화 말하기·독화 듣기의 특성, ㉣ <말하기-쓰기> 관계와 <듣기-읽기> 관계의 차별성 등을 그 원인으로 지적할 수 있다.

상관없이 자체의 지식 구조에 따라 편성되었다. 문법교육·문학교육 분야에서 국어 생활과 연계한 생활 문법·생활 문학, 또는 도구교과적 성격을 강조한 도구 문법·도구 문학 개념을 발전시키고, 어느 시점부터 독자적인 ‘문법’과 ‘문학’으로 분리할 것인지를 분명히 하는 연구가 필요하다.

③과 ④는 사실상 같은 문제이다. 초등 교육과정과 중등 교육과정을 하나의 팀에서 개발한 것은 2011년 교육과정에서 특기할 만한 일이지만, 실제 개발 과정에서는 어쩔 수 없이 공통교육과정 팀과 선택교육과정 팀을, 선택 팀 내에서도 각 과목을 나누어 연구를 진행할 수밖에 없었다. 물론 개발 회의에 상호 교차 참여하고 초안에 대해서도 꾸준히 의견을 나누었지만, 전체를 하나의 눈으로 본다는 점에서는 다소 부족하였다. 이 문제 역시 연구 기간을 충분히 가지고 개발해야 할 일이다.

⑤와 관련해서도 개발 과정에서 전 과목 워크숍(2011.6.1~2.)을 실시하는 등 예전보다 진일보한 면을 보였지만, 각 교과와 논리가 워낙 독자적이고 상호 소통이 안 돼서 ‘교과 간 연계’라고 할 만한 것을 내세우기 어렵게 되어 있다. 워크숍에서 국어과는 한문과·영어과와 한 팀이 되었는데, 한문과의 개발 논리는 글자와 구문의 난이도에 집중되어 있었고, 영어과의 논리는 국어과의 초급 단계에나 대응할 수 있는 정도였다. 국어과를 한문과·영어과와 묶은 이유는 그것들이 모두 ‘언어’와 관계된다는 생각에서였겠으나, 그보다는 도덕과·사회과와 묶는 것이 더 타당할 것이다. 국어교육에서 다루는 내용들이 대부분 그 교과들과 관계되기 때문이다. 좀 더 확장한다면 국어과는 과학과·음악과·미술과와도 관계되고, 넓게 본다면 모든 교과와 연계를 맺어야 할 터이나 그럴 만한 인력이나 학문적 배경은 없다.

#### IV. 결론

한국의 교육과정 개정 작업은 <총론 개발→각론(각과 교육과정) 개발>

의 순서로 이루어진다. 이때 교육의 거시적인 목적, 시간 배당, 교육과정 운영의 주안점 등에 관한 사항은 총론에서 정하는 것이 상례다. 2011년 교육과정의 경우 창의·인성, 글로벌 교육 등의 키워드가 총론 수준에서 정해졌고, 공통교육과정 「국어」의 학년별/주당 시수 및 선택교육과정의 과목 수와 단위 수도 총론팀에서 결정하였다. 문제는 총론 개발 과정에 교과목의 목소리를 반영할 길이 원천적으로 차단되어 있다는 점이다. 실제로 2009/2011년 교육과정의 기본 틀을 결정한 ‘국가교육과학기술자문회의’나 ‘2009개정교육과정연구위원회’에 교과 전문가는 없다.<sup>42)</sup>

이렇게 된 이유는 집단이기주의에 빠지지 않고 거시적·장기적 안목으로 교육을 바라보는 데에 교과 전문가는 적절치 않다는 선입견이 있기 때문이다. 이른바 ‘교과이기주의’에 대한 경계인데, 사정이 여기에 이른

42) 두 위원회의 1기 멤버만 예로 들면 다음과 같다. 이후도 구성원의 특성은 대동소이하다.  
<국가교육과학기술자문회 교육 분야 위원단(2008.10.29)>

위원장	박범훈(중앙대 총장)
위원	강소연(인간교육실험학부모연대 회장), 권영빈(경기문화재단 대표이사), 이기호(경북전문대 학장), 이종재(서울대 교육학과 교수), 주복남(서울 태릉중학교 교장), 허숙(경인교대 총장)
수석전문위원	조동섭(경인교대 교육학과 교수)
전문위원	고정민(삼성경제연구소 서비스산업팀장), 김갑성(KEDI 연구원), 김철중(서울 수도여고 교사), 손유미(KRIVET 연구위원), 양길석(KICE 연구원), 엄미정(STEPI 인력정책연구단장), 이현석(경기 유현초 교사), 정기수(한양대 교육대학원 교수), 한유경(이화여대 교육학과 교수)

<국가교육과학기술자문회 교육과정특별위원회 명단(2009.1.9)>

위원장	이돈희(민족사관고 교장·전 서울대 교육학과 교수)
위원	이종재(서울대 교육학과 교수), 허숙(경인교대 총장), 이인선(계명대 대외협력 부총장), 오세정(서울대 자연대학장), 민경찬(연세대 대학원장), 박병선(경인여대 학장), 김성열(경남대 기획부처장), 김경재(이화여대 초등교육과 교수), 한현옥(부산대 경제학과 교수), 이명숙(경기대 교정보호학과 교수), 이명분(인천 원정초 교감), 이혜경(강릉 관동중 교감), 김승(광주 풍암고 교장), 신경인(충북반도체고 교장), 박영훈(사람과환경그룹 회장), 윤생진(금호아시아나 인체계발원장), 김종현(한국디지털미디어고 이사장), 송승환(한국뮤지컬협회 이사), 권현창(홍익대 산업미술대학원 교수), 이강백(서울예대 극작과 교수), 김순덕(동아일보 논설위원), 최재천(이화여대 예코과학부 교수)

데에는 여러 이유가 있겠지만 교과 전문가들의 책임도 적지 않을 것이다. 국어과 교육과정 개정 작업에서 영역 간 충돌이 있었던 것처럼, 총론 작업에서 과목 간 충돌이 일어나면 보편타당하게 일을 진행하기 어렵다. 그동안 교과 전문가들은 총론적 관점보다는 자기 교과 of 정당성을 주장하는데 더 치우쳐 있었던 감이 있다. 교과에 기반을 두되 학교 교육을 거시적으로 조망할 수 있는 전문가가 필요하다.

이는 다른 측면에서 보면 교육과정 개정 작업이 단순히 국어교육의 내실을 기하는 작업에 그치지 않는다는 뜻이기도 하다. 교육과정 개정 작업은 학교 교육 내에서 국어과의 위상을 분명히 하면서 「국어」라는 교과 of 정체성을 확고히 하는 작업이다. 앞으로도 교육과정은 필요에 따라 계속 개정될 것이고, 그런 점에서 국어 교과는 진화의 도중에 있다고 말할 수 있다.

이 자리에서 국어과 교육과정의 구체적인 미래상을 그릴 수는 없다. 다만 2011년 교육과정 개정 작업을 점검하여, 앞으로의 교육과정 개선을 위해 미리 조성해야 할 여건과 수행해야 할 과제를 살펴볼 뿐이다. 교육과정 개정이 단순한 개정이 아니라 개선이 되고 발전이 되기 위해서는 먼저 다음의 사항들을 분명히 해야 한다.

#### <쟁점 목록 8 : 교육과정 개선을 위해 확고한 대안을 찾아야 할 내용>

- ① 국어 교과 of 성격과 목적
- ② 교과 내용 체계
- ③ 공통교육과정 학년군 구분의 기준과 시점
- ④ 하위 영역 설정 및 발달 단계에 따른 영역 간 비중
- ⑤ 선택교육과정 과목 설정과 과목 간 비중
- ⑥ ‘듣기·말하기’ 영역의 내용 체계화와 계열화
- ⑦ 학년(군)별 ‘문법’ 영역의 특성과 비중
- ⑧ 국어활동 영역과 ‘문학’ 영역의 관계
- ⑨ 교과 어휘 및 언어 자료의 선별·분류·계열화

## ⑩ 교육과정 용어의 선별과 개념 규정

①은 국어과 교육과정의 모두(冒頭)에 선언적으로 제시할 내용이다. 김창원(2009 ; 2001b)에서 지적했듯이, 국어 교과는 개화 계몽기·일제 강점기·남북 분단기를 거치면서 한편으로 기능적인 특성을, 다른 한편으로 이데올로기적 특성을 지니며 발전해 왔다. 5차 교육과정 이후 기능 요소와 문화 요소가 국어과의 내용을 지탱하고 있으나, 그것이 과연 21세기의 상황에 걸맞은지는 다시 점검해 봐야 할 사안이다. 2011년 교육과정 개정 작업에서는 국어과의 성격에 대해 심도 있게 논의하지 못했는데, 그 결과 7차 교육과정에서 규정한 성격을 답습하는 데 머물고 말았다. 이 문제는 국어교육 전문가뿐 아니라 교육 공동체 전반의 논의를 통해 해결해야 한다.

②~⑤는 국어과 교육과정의 큰 틀과 관련된 내용이다. 이론적 근거가 부족한 상태에서 전문가의 소신이나 그때그때의 합의에 따라 내용 체계가 만들어지고, 행정적 편의에 따라 학년군이 정해지며, 교육과정을 개정할 때마다 4~6영역 사이에서 갈등하고, 학교 현장에서의 채택률이나 수학적·역시험 운영 등의 기술적 문제 때문에 과목이 정해지는 방식은 지양해야 한다.

이와 관련하여 2011년 교육과정 개정 작업에서 아예 손대지 못한 내용들도 있다. 예를 들어 ㉠ 문식성 중심의 초급 국어교육과 텍스트 지식·문화·가치 중심의 중·고급 국어교육을 구분하는 방안이나, ㉡ 고등학교의 최고 단계에서는 AP나 IB와 유사한 집중 선택 과목을 이수하도록 하는 방안,<sup>43)</sup> ㉢ 「미디어(매체)」, 「연극·영화(또는 드라마)」, 「세계 문학」 같은 확장 과목을 설치하는 방안, ㉣ 한국어가 제2언어인 학생들을 위한 과목을 설치하는 방안 등이 그것이다. 이런 문제들은 오랜 기간의 연구와 사회적·교육적 합의 과정이 필요한데, 4개월의 개발 기간은 “이런 내용에 대해 논의할 것인가?”에 대해 논의하기에도 부족했다.

⑥~⑧은 영역 이론의 개발과 관련된 내용이다. 다른 영역들에 비해

43) 예컨대 「고급 화법」, 「고급 작문」 같은 과목이 성공적으로 운영되면 대학에서의 학점 인정으로 이어질 수 있다.

‘읽기’와 ‘쓰기’는 교육 내용이 비교적 안정된 것으로 보인다. 그에 비해 ‘듣기·말하기’ 영역은 아직 내용이 안정되어 있지 않고, 방법론도 부족한 상황이다.<sup>44)</sup> ‘문법’ 영역은 확고한 지식 체계를 학생의 발달성에 조화하여 재구조화하는 작업이 필요하며, ‘문학’ 영역은 화법·독서·작문 활동과의 관련을 더 명료히 해야 한다. 물론 각 영역에는 영역의 논리가 있지만, 그것을 「국어」라는 교과 của 눈으로 깎아내고 조절할 수 있어야 하며, 필요하다면 다른 교과 의 논리도 수용할 수 있어야 한다.

⑨~⑩은 국어교육의 기초라 할 만한 내용이다. 하지만 국어 교과에서 언제 어느 정도의 교과 어휘를 사용할 수 있는지, 어떤 형태의 언어 자료를 언제 다뤄야 하는지에 관해서는 대략적이고 경험적인 근거만 있을 뿐이다. ‘생활문’, ‘논술문’ 같은 개념은 학교 외에서는 전혀 쓰지 않는 것이고, 토론 교육을 강조한다고 해도 언제부터 어떤 형식의 토론을 도입할지에 대해서도 합의가 없다.<sup>45)</sup> 결과적으로 교육과정은 그에 관한 구체적 기준을 제시하지 않고 모호하고 추상적인 기술로 일관하며, 최종 결정은 여러 출판사의 교과서 집필자가 임의로 하게 된다.

이러한 모든 문제를 포함하여, 2011년 교육과정 개정 작업은 수많은 쟁점들을 해결하거나 해소하면서 단일한 문서를 만들어 냈다. 그 과정에서 교과 내부의 담론끼리, 혹은 교과 외부의 담론과 많은 논쟁·협상·타협이 이루어졌는데, 그 과정 자체가 하나의 역동적인 현상이자 치밀하게 조직된 관계망이라는 점에서 생태학적 잣대로 살펴볼 수 있다. 이 생태계는 한편으로 그것을 구성하는 주체들의 의지로 진화하고, 다른 한편으로 주체들의 의지와는 무관한 다른 동인들에 의해서도 진화한다. 국어교육의

44) 이 문제는 교사임용시험이나 수능능력시험에서 ‘듣기·말하기’ 영역 평가가 이루어지는 양상을 통해 간접적으로 짐작할 수 있다. 지필 평가라는 한계를 고려하더라도, ‘듣기·말하기’ 영역에서 측정하고자 하는 ‘영역 능력’은 다른 영역에 비해 빈약하다. 남민우·최숙기(2012)에서 ‘듣기·말하기’에 비해 ‘읽기’와 ‘쓰기’ 영역의 내용 적합도가 높게 나온 이유도 이와 비슷할 것이다.

45) 다른 교과에서는 학년군별로 다뤄야 할 기본 용어·개념이 정해져 있다. 예컨대 음악과 교육과정은 학년군별 “음악 요소 및 개념 체계표”를 두어, ‘장단’의 경우 3~4학년군은 자진모리·세마치, 5~6학년군은 중중머리·긋거리·시조, 7~9학년군은 중모리·엇모리·가곡을 다루도록 하였다. 수학과나 과학과는 더 말할 나위도 없다.

담론은 이러한 생태계와 상호 길항하는 가운데 가장 최적의 방향을 찾는 데 노력을 기울여야 한다.\*

---

\* 본 논문은 2012. 2. 29. 투고되었으며, 2012. 3. 10. 심사가 시작되어 2012. 3. 31. 심사가 종료되었음.



■ 참고문헌

- 교육과학기술부(2011), “교과 교육과정 개정 방향에 대한 토론회 자료집”, 교육과학기술부.
- 교육과학기술부·한국교육과정평가원(2010), “2014학년도 대학수학능력시험 개편을 위한 공청회 자료집”.
- 국가교육과학기술자문회의 교육과정위원회(2010), “2009 개정 교육과정에 따른 교과 교육과정 개선 방향(1차 교과 교육과정 개선을 위한 포럼)”, 연구자료 ORM 2010-11.
- 김경자 외(2010), “2009 개정 교육과정에 따른 교과 교육과정 개선 방안 연구”, 연구보고 RRC 2010-19, 한국교육과정평가원.
- 김중신(2011), “2009 개정 국어과 교육과정 개발 연구 과정의 비판적 검토—고등학교 선택 과목을 중심으로”, 『국어교육학연구』 41, 국어교육학회, pp.53-78.
- 김창원(2009), “국어 교과의 정당성과 정체성에 대한 회의”, 『한국초등국어교육』 40, 한국초등국어교육학회, pp.71-96.
- 김창원(2011a), 『문학교육론—제도화와 탈제도화』, 한국문화사.
- 김창원(2011b), “국어과 교육과정의 생태학(1) : 2011년 교육과정 개정에 관한 성찰”, 『국어교육』 136, 한국어교육학회, pp.325-355.
- 남민우·최숙기(2012) “2009 개정 국어과 교육과정 ‘내용 성취 기준’의 적합성 조사 연구”, 『국어교육』 137, 한국어교육학회, pp.327-351.
- 민현식 외(2011a), “국어과 교육과정 개정을 위한 교육과정 개발 방향 공청회 자료집”, 2011.7.9.
- 민현식 외(2011b), “2011 국어과 교육과정 개정을 위한 시안 개발 연구”, 정책2011—교육과정—위탁—2, 교육과학기술부.
- 박순경 외(2011), “2009 개정 교육과정에 따른 고등학교 선택 과목 재구조화 방안”, 연구보고 CRC 2011-1, 한국교육과정평가원.
- 정구향 외(2009), “고교 국어 선택 과목 교육과정 개정 연구”, 연구보고 CRC 2009-43, 한국교육과정평가원.

<초록>

# 국어과 교육과정의 생태학 (2) : 2011년 교육과정 개정에서의 쟁점과 그 해소

김창원

교과 교육과정의 개정 작업은 교과 외부의 논리와 교과 내부의 논리가 만나는 가운데 다양한 요구들이 상호작용하며 이루어진다는 점에서 일종의 생태학적 현상으로 볼 수 있다. 각 교과와 생태계는 특정 맥락과 관련하여 ‘투입’에서 ‘산출’에 이르는 일관된 과정으로 작동하고, 그 과정에서 교육과정 또한 하나의 생태계로서 외부 생태계의 요소이자 그 안에 내부 생태계를 담은 전체가 된다.

2009/2011년 국어과 교육과정은 이러한 교육과정 생태계의 여러 주체들이 변인으로 작용하면서 잠재적 최적안을 찾은 결과로 개정되었다. 이때 교육과정 개정에 대한 외적 압력은 교육과정 생태계가 처한 환경으로 작용했으며, 국어교육과 관련된 여러 주체들은 주어진 환경에서 자기 영역의 실현치를 최대화하기 위해 상호작용하였다. 그 결과 일부 쟁점들은 해결되었고, 일부 쟁점들은 미봉되었으며, 일부 쟁점들은 해결이 유보된 채 잠복하였다. 이러한 교육과정 개정 작업에 대한 메타인식이 축적됨으로써 교육과정론이 발전하게 된다.

국어과 교육과정을 더 합리적으로 개정하기 위해서는 교과외/교육과정의 생태계를 건강하게 유지하려는 노력이 필요하다. 이를 위해 외부 생태계에 대한 국어교과의 대응력을 높이고 교과 내부 생태계가 원활히 작동하도록 적절한 자극을 주어야 한다. 2011년의 교육과정 개정 작업에서 제기된 쟁점 및 장기 과제로 남겨진 문제들에 대해 지속적으로 논의함으로써 교육과정 생태계를 건강하게 유지할 수 있다.

【핵심어】 국어과 교육과정, 교과 생태계, 교육과정 생태계, 2011년 교육과정 개정, 교육과정 쟁점

<Abstract>

Ecology of Curriculum Standards of 'Korean' (2) : Disputed  
Points and Methods of Problem Solving in the Curriculum  
Revision in 2011

Kim, Chang-won

Education curriculum revision of a subject can be seen as an ecological phenomenon, as external and internal logics of the subject interacts, conflicts, negotiates, and stabilizes. Each subject's ecology is, under specific context, made of a linear consequences from input to output. Subject education curriculum not only contains such ecology inside independently, but itself is also a part of bigger external ecology.

Korean language education curriculum in 2009/2011 was revised according to the best possible solution to satisfy variable ecologic participates. External pressures towards education curriculum revision at this moment served as an environment where education curriculum ecology faces, while many participates related to Korean language education interacted to maximize the needs of each of their own field. As a result, some conflicts could be solved, though others were either remained unsolved or deferred. Through accumulation of such meta-cognition about education curriculum revision project, the theory of education curriculum develops.

In order to reasonably revise Korean language education curriculum, it is essential to keep those subjects' and education curriculums' ecologies healthy. Korean language subject must increase its ability to response rationally against external ecological variables, and stimulate itself properly for smooth internal ecology mechanism. To keep education

curriculum ecology healthy, continuous discussions on conflicts raised in education curriculum revision project in 2011 is necessary, along with remaining long term problems.

**【Key words】** Korean Language Curriculum, Ecology of Korean Subject, Ecology of School Curriculum, Curriculum Revision in 2011, Disputed Points of Korean Language Curriculum