

2015 교육과정 '문법' 영역에 대한 비판적 검토

구본관 서울대학교 국어교육과/국어교육연구소 교수

† 이 논문은 제60회 국어교육학회 학술발표대회(2015.12.17.)에서 발표한 것을 수정·보완한 것이다.

- I. 서론
- II. 교육과정 개정 방식과 문법 영역
- III. 2015 개정 교육과정에 나타난 문법 교육과정의 변화
- IV. 결론: 교육과정 개선을 위한 제언

I. 서론

정조 대왕은 인재 양성을 위한 기관으로 규장각을 설치하고 ‘귀한 나무처럼 어린 새싹처럼’ 정성을 다해 인재를 기르고자 하였다. 이처럼 우리 선조들은 인격을 갖춘 인재를 양성하기 위해 학교의 설치와 운용에 대해 고민하고 학습법 개발에도 애를 썼다.¹ 어느 시대든 어느 사회에서든 학교를 만들고 교과과정을 개발하며 실제로 교육 현장에서 가르치는 일은 귀한 나무를 기르고 새싹을 돌보는 것처럼 조심스러운 일임에 분명하다. 국가 수준의 교육과정은 해당 교과 교육에 대한 교육공동체의 이념을 반영하고, 학교라는 제도 내에서 해당 교과목을 수행할 목표와 범위, 내용 등을 규정하며, 실제 수업과 평가의 방향을 제시한다(김창원, 2012)는 점에서 귀한 나무나 어린 새싹을 돌보는 것과 같아야 한다.

개정하기 위해 개정한다는 어느 연구자의 역설처럼 교육과정은 여전히 개정 중이며 교과서는 여전히 개발 중이다. 교육과정 개정이 시작되면 교육 관련 구성원들은 공청회, 각종 학술대회를 거쳐 찬반으로 나뉘어 논쟁하고 출판사는 출판사대로 새로운 교과서를 만드느라 분주하다. 학생들은 사정도 모르는 채 바뀐 교육과정에 적응해 나갈 수밖에

1 ‘귀한 나무처럼 어린 새싹처럼’은 정조가 규장각을 설치하면서 인재 등용의 태도를 비유적으로 표현한 말이다(서울대학교 규장각한국학연구원, 2014).

에 없다. 학계에서는 개정 교육과정에 대한 비판적 논의가 붓물처럼 터져 나온다. 교육과정 개정의 폭풍이 한 차례 지나가면 다음 폭풍을 기다릴 뿐 개선을 위한 준비나 진지한 논의는 없이 다시 평온한 일상으로 돌아간다.

이 글은 비판할 자격이 없는, 그리하여 자기 반성적인 글을 쓸 수밖에 없는 자의 자기 고백이다. 교육과정 개정에 참여한 200여 일 동안 필자는 일제 강점기의 조선어 연구자들을 떠올렸다. 한글 맞춤법 규정은 너무 많으니 특정 조항만 가르쳐야 하며, 국어의 역사는 필요 없으니 가르치지 말라는 유언(有言)과 무언(無言)의 압력이 계속되었다. 천성이 투사가 아닌 필자는 끊임없이 타협하며 최소한이라도 가르쳐야 학습자들이 문법 능력 나아가 국어 능력을 기를 수 있다고 설득해 보았다. 하지만 결과는 참담하여 이제 ‘조선어’가 아닌 ‘국어’임에도 국어의 구성 원리나 국어생활의 규범은 가르쳐질 필요가 없거나 마지못해 구색을 맞추는 천덕꾸러기 신세가 되었다.

문법 교육은 편견과의 싸움의 과정에 있다. 문법 교육이 국어과 영역의 한 자리를 차지하고 있으나 교육과정이나 대학수학능력시험을 개편하는 자리에서 문법 교육 연구자들은 언제나 좌불안석이 된다. 대개 이런 자리에서는 국어과 전체가 모든 과목을 총괄하는 총론 팀, 다른 과목 교수나 교사, 일부 국어과 교사, 학부모 등의 공격 대상이 되지만 문법의 경우 국어과 내의 다른 영역으로부터도 상대적으로 심한 공격을 받곤 한다. 그리하여 학습자의 국어 능력을 신장하기 위해 문법 능력이 필수적이며, 문법 교육이 문법론 지식을 가르치는 것이 아니며 실생활에 사용되는 국어의 원리, 즉 문법을 탐구하고 학습자의 언어생활을 개선하는 데에 필요하다는 것을 끊임없이 설명해서 이해받아야 한다.² 문법 교육은 이런 공격으로부터 벗어나기 위해 변신을 거듭해

2 ‘문법’은 ‘언어 운용상의 원리’이며 이런 문법에 대한 연구자 각자의 논의가 문법론이다. 물론 양자가 완전하게 구분되는 것은 아니지만 문법 교육에서 교수·학습하는 것은 특정 연구자의 문법론이 아니라 국어에 내재한 원리로서의 문법이다. 문법 교육에 대한 오해의 상당수는 문법 교육이 문법론을 가르치는 것으로 잘못 생각하는 것과 관련이 있다. 문법과 문법론에 대한 논의는 구본관(2012)를 참조할 수 있다.

왔지만 여전히 국어 교육 밖의 검열, 국어 교육 다른 영역으로부터의 검열, 스스로의 검열을 하는 과정을 겪을 수밖에 없는 처지이다.

본고는 2015 개정 교육과정 문법 영역을 되돌아보는 글이다. 제2장에서는 이번 교육과정의 개정 방식에 대해 간략하게 언급한다. 사실 제2장의 논의는 문법 영역에 국한된 것이 아니므로 굳이 본고에서 언급할 필요는 없다. 하지만 교육과정 개발 과정을 생태학적으로 본다면 문법 영역은 국어과의 다른 영역과 관계 속에서 존재하므로 문법 영역의 문제를 논의하면서 전체 개정 방식에 대해 언급하지 않을 수 없는 지점들이 있다.³ 이에 따라 우리가 제2장에서 언급하는 개정 방식의 논의는 국어과 교육과정 개정 전체를 언급하되, 주로 문법 영역과 관련되는 것으로 한정한다. 제3장에서는 기존의 교육과정과 비교하면서 2015 개정 교육과정 문법 부분의 변화의 특징을 밝혀 보려 한다. 제4장에서는 다음에 이루어질 교육과정을 더 적합한 것으로 개선하는 데에 도움이 될 만한 시사점을 제시해 보고자 한다.

II. 교육과정 개정 방식과 문법 영역

1. 개정 주기와 개정 기간

2015 개정 국어과 교육과정은 다음 세 단계를 거쳐 개발되었다.

3 김창원(2011, 2012)에서는 국어과 교육과정을 생태학적 관점에서 다양한 영역이나 인접 집단의 경쟁 관계로 파악하고 있다.

표 1. 2015 개정 국어과 교육과정 개발 과정

개발 단계4	개발 내용과 결과물
1단계(2014년 3월~2014년 10월): 문·이과 통합형 교육과정 개발을 위한 정책 연구 과제 2014년 2월 27일 공모	<ul style="list-style-type: none"> • 개발 내용: <ul style="list-style-type: none"> - 총론에 따른 각 과목별 교육과정 개발 기초 연구 - 고등학교 선택 과목의 구조 등에 대한 연구 • 결과물: 김창원 외(2014), 『문·이과 통합형 국어과 교육과정 재구조화 연구』, 교육부.
2단계(2014년 11월~2015년 4월): 국어과 교육과정 시안 개발 2014년 10월 29일 공모	<ul style="list-style-type: none"> • 개발 내용: <ul style="list-style-type: none"> 교육과정 성격, 목표 등에 대한 연구 내용의 영역과 기준(내용 체계, 성취기준 시안) 개발 • 결과물: 김창원 외(2015가), 『2015 개정 교과 교육과정 시안 개발 연구 I -국어과 교육과정-』, 한국교육과정평가원.
3단계(2015년 5월~2015년 11월): 국어과 교육과정 개발 2015년 4월 29일 공모	<ul style="list-style-type: none"> • 개발 내용: <ul style="list-style-type: none"> 교육과정 성격, 목표, 내용 체계, 성취기준 개발 교수·학습 및 평가의 방향 개발 교수·학습 및 평가 예시 자료 개발 • 결과물: 김창원 외(2015나), 『2015 개정 교과 교육과정 시안 개발 연구 II -국어과 교육과정-』, 한국교육과정평가원.

① 개정 주기 3년, 개발 기간 6개월

2015 개정 교육과정은 2011 개정 교육과정이 나온 후 이를 부분적으로 개정한 2012 개정 국어과 교육과정이 나온 지 3년 만에 다시 개정 작업이 이루어져 나온 결과물이다. 이미 2009 교육과정을 2년 만에 개정한 경험이 있어서 그런지 3년 만의 개정은 더 이상 놀랄 만한 사건이 아니었다. 개발 기간 역시 2011 교육과정이 4개월 내지 5개월⁵⁾이 걸린 것에 비해 한 달 정도의 시간이 더 주어졌을 뿐이어서, 이제 교육과정을 몇 달 만에 개발하는 것이 어렵지 않다는 선례를 만들어 가

4 각 단계의 개발이 이루어진 시기에 대해서는 약간의 차이가 있을 수 있다. 예를 들어 2단계의 개발이 완료된 시점을 본고에서는 2015년 4월로 잡았지만 결과물인 김창원 외(2015가)가 나온 것은 2015년 5월이어서 완료의 시점을 2015년 5월로 잡을 수도 있다.

5 연구자에 따라 2011 개정 교육과정을 4개월 만에 개발한 것으로 보고하기도(구본관·이관희, 2013) 하고, 5개월 만에 개발한 것으로 보고하기도(김중신, 2012) 했다. 1개월의 차이가 나는 것은 실질적인 개발에 들어가는 시간에 대한 해석이 약간 다르기 때문이다.

고 있기도 하다.

그러나 한 사람의 학습자가 12년간 국어과 수업을 듣는다고 할 때 최소한 몇 차례의 다른 교육과정으로 학습을 해야 한다는 점을 고려하면 개정 주기 2년이나 3년은 지나치게 짧은 것이다. 7차 교육과정을 개편한 2007 교육과정이 10년 정도 사용되었음에 비해 2009 개정 교육과정, 2011 개정 교육과정, 2012 개정 교육과정, 2015 개정 교육과정으로 이어지는 숨 가쁜 변화는 이미 여러 논의에서 지적되었듯이 학교 현장의 혼란과 사회적 비용의 지불을 가져왔으며 심한 비판의 대상이 되었다.

개발 기간 6개월 역시 2007 개정 교육과정의 개정에 2년이 걸린 것에 비하면 너무나도 짧은 것이었다. 2012 개정 교육과정은 부분 개정이므로 짧은 개발 기간이 이해될 수 있지만, 2011 개정 교육과정이나 이번 2015 개정 교육과정은 전면 개정이므로 수개월 만에 새로운 교육과정을 만들 수 있다는 좋지 않은 선례가 될 것임에 틀림없다. 물론 2011의 경우도 그러했듯이 2015 교육과정의 경우도 본격적인 연구 이전에 짧은 기간이지만 기초 연구들이 이루어졌다. 즉, 위에서 제시한 것처럼 1단계 정책 연구, 2단계 시안 개발을 거쳐 3단계에서 본격적인 연구가 이루어졌으므로 짧은 개발 기간이 이해될 수 있는 측면이 있다. 하지만 뒤에서 언급할 것인바, 각 단계의 개발에 참여한 구성원이 일치하지 않고 각 단계의 연구가 다음 단계로 잘 반영되지 않는 등의 문제가 있어 단계에 따른 연구가 짧은 교육과정 개발을 충분히 보완해 주지 못했다고 생각된다.

② 개정 주기와 개발 기간이 문법 교육에 미친 영향

짧은 개정 주기는 교육 현장에 심각한 혼란을 가져다주며, 짧은 개발 기간은 졸속으로 이어지기 쉽다. 짧은 개정 주기는 교육과정의 개발이 교육적인 관점의 접근보다는 정치적인 관점의 접근에 의해 이루어졌음을 말한다. 몇 년 사이에 한 나라의 교육 목적이나 내용이 그리 쉽게 달라질 이유가 정치적인 목적을 빼면 그리 많지 않기 때문이다.

개정 주기가 짧고 개발 기간이 짧게 되면 교육과정 개정의 참여자들은 특정 정치적인 목적을 달성하기 위해 필요한 내용을 추가하거나 빼는 것을 제외하면 대체로 기존의 내용을 유지하는 보수적인 방식으로 접근하기 마련이다. 2015 개정 교육과정 역시 2012 개정 교육과정의 내용상의 기초를 유지하는 것을 전제로 개발되게 되었다.

그렇기는 하지만 2015 개정 교육과정은 내용 체계, 선택 과목 구성 등에서 이전의 2011이나 2012 개정 교육과정과 큰 차이가 있었다. 후술하겠지만 문법 영역에만 한정해 보면 특히 고등학교 선택 과목이 ‘독서와 문법’에서 ‘언어와 매체’로 바뀌는 큰 변화가 있었다고 할 수 있다. 개정 주기가 길고 충분한 개발 기간이 주어졌더라면 이런 변화에 대해 충분한 연구와 다각도의 검토가 이루어졌겠지만 불행하게도 그러하지 못했다. 짧은 개정 주기와 충분하지 못한 개발 기간이 우연찮게도 문법 교육에서는 급격한 변화를 가져왔고, 다른 의견을 개진하거나 문제를 검토할 시간도 갖지 못하게 하는 제약이 되었던 것이다. 특별히 ‘언어와 매체’의 과목명은 뒤에서 자세하게 언급할 것인바, 애초 1단계의 ‘문·이과 통합형 교육과정 개발을 위한 정책 연구 과제’에서 제안된 1안 ‘문법과 국어생활’, 2안 ‘언어와 매체’ 중에서 납득하기 어려운 이유로 2안이 선택되어 더욱 아쉬움이 남는다.

2. 개정의 ‘주체’ 혹은 ‘객체’로서의 국어과 교육과정 개정 팀 구성

① 공모제의 변화

7차 교육과정이나 2007 개정 교육과정, 2009 개정 교육과정이 한국 교육과정평가원의 주도로 외부 위촉 연구원들을 통해 이루어졌음에 반해, 2011 개정 교육과정은 공모제로 이루어진 바 있다. 2015 개정 교육과정은 2009 개정 교육과정 이전의 한국교육과정평가원 중심의 교육과정 체계와 2011의 공모제를 절충한 체계로 연구 팀이 꾸려졌다. 일단 교육과학기술부가 한국교육과정평가원에 위탁을 하고 한국교육과정평가원에서 일종의 공모 형식으로 팀을 정해서 개발하는 방식인 셈

이었다.

2011 개정 교육과정에서 처음 시도된 공모제에 대해서는 찬반의 다양한 논의가 있었다. 특히 공모를 통해 선정된 팀이 국어교육 관련 학회 연합팀이어서 이에 대해서도 다양한 견해가 있었다. 이관규(2011)에서는 교육과정은 국가 기관에서 만들어야 하는데, 공모제를 통해 특정 팀이 교육과정을 만드는 것은 문제가 된다는 주장을 제기한 바 있으며, 김중신(2012)에서는 공모제와 국가 기관 개발의 장단점에 대해 사후 평가를 할 필요가 있다는 주장을 제기하였다. 교육과정은 검증되지 않은 이론의 시험장이 되어서는 안 된다는 점에서 본질적으로 안정적이고 다소간 보수적이어야 한다. 학회 연합팀으로 교육과정 개편을 위한 팀을 구성하면 여러 입장을 반영하되 학회에서 다수가 용인할 수 있는 내용을 담을 수 있어 안정적이라는 장점이 있으나 해당 영역 학회의 입장을 지나치게 관철하려 한다든지, 학회 연합팀의 추천을 받은 구성원이 대표성을 가지기 어려울 수 있다든지 하는 문제점이 지적될 수 있고 실제로 이런 지적이 나오기도 하였다. 하지만 공모제, 특히 학회 연합으로 이루어진 공모제는 국가 주도의 교육과정이 가지기 쉬운 경직성을 완화할 수 있으며 특정 연구자의 견해가 아니라 해당 학문 분야의 보편적인 연구 결과를 담을 수 있다는 점에서 분명한 장점을 가지고 있기도 하다.

② 자문단의 역할 약화

2015 개정 교육과정은 공모제의 성격을 부분적으로 가지고 있지만 한국교육과정평가원이나 교육부 등의 통제로부터 자유롭지 못했으며, 2011 개정 교육과정과는 달리 학회의 회장들이 연구 협력진인 자문위원으로 참여하는 것에 그칠 정도로 학회 연합의 성격은 거의 사라져 2011년과는 차이가 많았다. 2011 개정 교육과정의 경우 이미 언급한 것처럼 각 학회의 추천을 받은 연구자가 개정 팀에 참여하기도 하고, 검토단과 자문단으로 국어교육 관련 주요 학회 회장단과 교과 전문가들이 대거 참여하기도 하였지만, 2015 개정 교육과정에서는 자문 위원

으로 주요 학회의 회장단이 참여하는 정도에 그쳤다. 문법 영역처럼 다른 영역에 비해 국어교육의 생태계에서 상대적으로 약세인 영역의 경우 학회 연합이 학계의 의사를 효과적으로 전달하는 수단이 될 수 있다. 하지만 뒤에서 언급할 것인바, 선택 과목 명칭의 결정 과정에서 드러나듯 학회장이 자문 위원으로 참여하는 정도로는 학계의 의사를 전달하고 관철하는 데에는 한계를 가질 수밖에 없었다.

③ 단계별 참여 연구진의 변화

이미 언급한 것처럼 2015 개정 교육과정의 경우 1단계 정책 연구, 2단계 시안 개발, 3단계 본격적인 연구의 단계로 개발이 이루어졌다. 이 과정에서 각 단계별로 연구 참여진의 구성에 많은 변화가 있었다. 문법 영역 연구진의 경우도 여러 사정으로 단계마다 교체되었다. 그러한 가운데 과목명, 내용 체계, 성취기준 등의 일관성을 이어 가기가 어려웠던 것이 사실이다.

3. 국어과 외부의 개정 관련 조직의 영향

2015 개정 교육과정 단계 중 3단계 본격적인 연구를 위한 팀은 아래와 같이 연구 책임자, 연구 위원, 검토 위원, 자문 위원, 연구 보조원, 연구 협력관 등으로 구성되었다.⁶

6 아래의 <표 2>는 김창원 외(2015나: 50)에서 제시된 것인데, 연구자의 이름은 우리의 논의와 무관하므로 밝히지 않았다.

표 2. 2015 개정 교육과정 연구팀 구성

연구 책임자: 000(00대학교)

구 분	공통 교육과정					선택 중심 교육과정	
	초등학교			중학교	고등학교	일반 선택	진로 선택
	국어			국어 (1~3학년)	국어 (1학년)	화법과 작문 독서 언어와 매체 문학	실용 국어 심화 국어 고전 읽기
	1~2 학년	3~4 학년	5~6 학년				
연구 위원 (23)	기획	000(00대학교), 000(평가원)				000(00대학교), 000(평가원)	
	화법	000(00대학교), 000(00고등학교)					
	작문	000(00대학교), 000(00중학교)					
	문법	000(00대학교), 000(00고등학교)					
	매체·연극	000(00대학교), 000(00초등학교)					
	독서	000(00대학교), 000(00초등학교), 000(00고등학교)					
	문학	000(00대학교), 000(00중학교), 000(00고등학교)					
	실용 국어 심화 국어	000(00대학교)					
	고전 읽기	000(00대학교)					
	교수·학습 평가	000(00중학교), 000(00고등학교)					
		000(00고등학교)					
	교과서						
검토 위원 (14)	000(00대학교)				000(평가원)		
	000(00대학교)				000(00대학교)		
	000(평가원)				000(00대학교)		
	000(00대학교)				000(00중학교)		
	000(00대학교)				000(00대학교)		
	000(00초등학교)				000(00대학교)		
	000(00고등학교)				000(00대학교)		
자문 위원 (15)	000(국어교육연구소 소장)				000(한국화법학회 회장)		
	000(우리말교육현장학회 회장)				000(한국작문학회 회장)		
	000(한국초등국어교육학회 회장)				000(한국고전문학교육학회 회장)		

	000(한국국어교육학회 회장) 000(국어교육학회 회장) 000(한국어교육학회 회장) 000(국어교육학회(1969) 회장) 000(한국문학교육학회 회장)	000(한국아동청소년문학학회 회장) 000(한국언어문학교육학회 회장) 000(한국문법교육학회 회장) 000(한국독서학회 회장)
연구 보조원 (2)	000(00대학교), 000(00대학교)	
연구 협력관 (1)	000(교육부)	

연구팀의 구성은 연구 책임자와 연구 위원 외에 자문 위원과 검토 위원을 두는 등 2011 개정 교육과정 연구팀과 큰 차이가 없는 것으로 볼 수도 있다. 하지만 2015 개정 교육과정 연구 과정에서는 기존의 교육과정 개발에 비해 국어과 밖의 다른 조직의 영향을 크게 받았다. 우선 총론 팀의 역할이 다른 때보다 훨씬 직접적이었다는 점이 지적될 수 있다. 뒤에서 언급할 것인바, 총론 팀은 새로운 교육과정의 목적이 나 필요성에 대한 이념의 공유뿐만 아니라 문서 체재(體裁)의 일방적 통일까지를 강하게 요구해 왔다. 그리하여 많은 논란 끝에 국어과를 포함한 전 과목이 거의 일치된 내용 체계의 틀을 가지게 되었고, 결과적으로 국어과의 기존 교육과정과는 매우 다른 내용 체계의 틀이 되었다.

총론 팀을 제외하고도 교과 교육과정 전체를 관장하는 ‘각론조정위원회’와 교육부가 교육과정 개발의 각 단계마다 검토하고 의견을 전해왔기 때문에, 국어과 교육과정은 단계마다 연구진이 결정한 주요 사항이 번복되거나 바뀌는 일이 생겼다. 문법 영역의 경우 ‘언어와 매체’의 과목명의 결정에서부터 개별 성취기준을 설정하는 문제, 성취기준에 따른 해설과 학습 요소의 기술에 이르기까지 끊임없는 수정 요구를 연구 협력관을 통해 전달받게 되었다. 이 과정에서 후술할 것인바, 국어사의 경우 특정 문헌만 교육과정에 포함하라는 요구, 한글 맞춤법 통일안을 한두 조항만으로 한정하라는 요구 등 문법교육학계 내에서는 수용하기 어려운 요구를 받기도 하였다.

Ⅲ. 2015 개정 교육과정에 나타난 문법 교육과정의 변화

1. 문법 교육과정의 형식적인 변화

1) 선택 과목의 변화

① 선택 과목 변화의 과정

2015 교육과정은 선택 과목의 체재나 과목명에서 비교적 큰 변화를 가지게 되었다.⁷⁾

표 3. 2011 교육과정과 2015 교육과정의 교과목 체재 변화

2011 개정 국어과 교육과정	
초등·중학교	고등학교
	선택 과목
국어	국어 I 국어 II 화법과 작문 독서와 문법 문학 고전
↓	

7 아래의 <표 3>은 김창원 외(2015나: 76)의 표에서 2009 개정 교육과정 대신 2011 개정 교육과정으로 바꾼 것이다. 주지하듯이 2009 개정 교육과정에 따라 제안된 선택 과목은 애초 ‘국어’, ‘독서와 문법 I, II’, ‘화법과 작문 I, II’, ‘문학 I, II’ 등이었으나 2009 개정 교육과정이 총론만 남긴 채 2011 개정 교육과정(2009 개정에 따른 국어과 교육과정)으로 바뀌면서 제안된 선택 교과목이 ‘국어 I, II’, ‘독서와 문법’, ‘화법과 작문’, ‘문학’, ‘고전’ 등이었으므로 2011 개정 교육과정으로 표시하는 것이 혼란을 줄일 수 있다.

2015 개정 국어과 교육과정			
초등·중학교	고등학교		
	공통 과목	선택 과목	
		일반 선택 과목	진로 선택 과목 ⁸
국어	국어	화법과 작문 독서 언어와 매체 문학	실용 국어 심화 국어 고전 읽기

위의 표에서 알 수 있듯이 2011 개정 교육과정이 공통 과정을 9학년까지로 정한 2009 개정 교육과정 총론에 따라 초등학교 및 중학교를 제외한 고등학교의 모든 교과목을 선택 과목으로 한 것에 비해, 2015 개정 교육과정에서는 고등학교 공통 과목으로 국어를 설정하였으며 선택 과목도 일반 선택과 진로 선택으로 이원화하였다.

선택 과목의 변화는 1단계 정책 연구에서 몇 가지 안이 제안되고, 2단계 시안 개발 단계에서 이어졌으며, 최종 3단계 본격적인 연구 과정에서 확정되었다. 2015 개정 교육과정에서 선택 과목의 체재나 명칭의 선택은 2011 개정 교육과정과도 달라졌다. 눈에 띄는 것 중의 한 가지는 여전히 ‘화법과 작문’, ‘언어와 매체’와 같은 영역을 결합한 과목이 존재한다는 것이다. 2009 개정 교육과정이나 2011 개정 교육과정의 경우 고교 선택 과목의 수를 줄이라는 교육부 차원의 요구와 2014 이후 수능 체재나 2017 수능 체제를 고려하여 국어과의 전 영역을 고루 반영하려는 취지에 따라 영역을 결합한 과목의 설정이 이루어졌으므로 그나마 설득력을 가질 수 있지만, 2015 개정 국어과 교육과정의 선택 과목은 애초 그런 목적으로 정해진 것이 아니었으므로 이해하기 어렵다.⁹

8 진로 선택 과목의 내용은 대체로는 ‘듣기·말하기’, ‘읽기’, ‘쓰기’, ‘문법’, ‘문학’ 등 국어과의 5개 영역의 교육 내용이 포함되어 있다. 문법 영역의 교육 내용은 주로 ‘실용 국어’에 규범 관련 내용이 집중되어 있으며, ‘심화 국어’나 ‘고전 읽기’에는 거의 나타나지 않는다. 특히 ‘심화 국어’가 학습자들이 상급 학교에서 다양한 분야의 학문을 탐구하는 데에 필요한 학문적 국어 능력을 길러 주기 위한 것(김창원 외, 2015나: 468)이라면 언어적 사고의 기저 원리인 문법 관련 내용이 포함되어야 할 것으로 보이는데, 그렇지 못한 점이 문제라고 생각된다.

2015 개정 교육과정에서 일반 선택과 진로 선택으로 선택 과목의 체계를 바꾼 것은 선택 과목 간의 교육 내용의 중복을 피하고 졸업 후 취업을 선택하려는 학생들과 대학을 선택하려는 학생들의 선택의 다양화를 기하려는 것이었다. 문법 영역의 관점에서 특히 눈에 띄는 변화는 ‘독서와 문법’에서 독서가 독립된 과목으로 설정되고 ‘문법’이라는 명칭 대신 ‘언어’로 바뀌어 ‘매체’와 결합된 것이다. 2007 개정 교육과정에 따라 고등학교 선택 과목의 하나로 제시되었다가 2009 개정 교육과정에서 사라져서 교과서로 구현되지 못한 ‘매체 언어’ 과목을 부활시킨 것은 매체 교육의 강화라는 관점에서는 의미 있는 일이라 생각된다.¹⁰ 하지만 ‘문법’ 영역의 관점에서 보면 곧 이어 논의할 것인바, 이 질적인 결합이라는 문제의 해결을 넘어 훨씬 복잡한 국면으로 접어든 것으로 볼 수 있다.

② ‘문법(언어)’과 ‘매체’ 결합 과목 설정의 문제점

2009 개정 교육과정이나 2011 개정 교육과정에서 ‘독서와 문법’이 결합한 교과목에 대해서는 애초 화학적 결합이 어렵다고 생각되는 ‘독서’ 영역과 ‘문법’ 영역을 국어과의 내적 논리가 아닌 과목 수를 줄이기 원하는 교육부의 입장에 따라 결합한 것이 문제라는 지적이 많았다(박수자·김봉순, 2013). ‘독서’가 독립됨으로써 ‘독서’의 독자성은 회복되었지만 이번에는 이것보다 더 많은 문제를 가지게 되었다. 이미 언급했듯이 1단계 ‘문·이과 통합형 교육과정 개발을 위한 정책 연구 과제’에서는 1안으로 ‘문법과 국어생활’, 2안으로 ‘언어와 매체’를 제시하였었다. 만일 1안이 끝까지 유지되었다면 ‘문법’ 역시 ‘독서’처럼 독립되어 부자연스러운 영역의 결합이라는 과목 설정의 문제가 해결되었을

9 2015 개정 교육과정에 따른 대학수학능력시험의 출제 범위에 드는 과목은 확정된 바 없으나 고등학교 공통 과목인 ‘국어’(8단위, 2학기)로 정하는 것을 전제로 성취기준 등을 분배한 바 있다. 따라서 선택 과목의 경우 대학 수학 능력 시험의 범위에 따라 결정된 것은 아니다.

10 2007 개정 교육과정에서 제시되었던 ‘매체 언어’ 과목이 2009 개정 교육과정에서 사라지는 과정에 대한 자세한 논의는 최미숙(2010), 구영산(2011)을 참조할 수 있다.

것이다.

그러나 결과적으로 ‘언어와 매체’가 과목명으로 결정됨으로써 2015 개정 교육과정은 시작부터 여러 가지 문제를 안고 가게 되었다. 첫째, 2015 개정 교육과정에서 ‘독서’가 독립되었지만 ‘문법’은 여전히 ‘매체’와 불안한 결합을 하게 되었다는 점이다. 사실 국어과에서 ‘매체’ 내지 ‘매체 언어’는 독립된 영역으로 설정되지는 못하고 ‘듣기·말하기, 읽기, 쓰기, 문법, 문학’의 전 영역에서 언어 양식의 일환으로 국어교육에 반영되어 왔다. 따라서 선택 과목에서 다른 영역과 함께 나타난다면 어떤 영역과도 결합하는 것이 가능하다. 이는 바꾸어 말하면 특정 영역과만 결합하는 것이 본질적으로 타당하지 못하다는 것이다. 만일 문법 영역과 매체가 결합하여 ‘언어와 매체’라는 과목이 만들어진다면 이에 대한 타당성이 충분히 논의되어야 한다. 둘째, 교육과정의 안정적인 운영이라는 측면에서 볼 때, ‘독서와 문법’이 일단 결합되었다면 학계나 교육 현장의 노력을 통해 두 영역의 결합을 물리적 결합에서 화학적 결합으로 나아가갈 시간적인 여유를 주는 것이 필요한데 제대로 된 결합을 위해 노력할 시간조차 주지 않고 또 다른 과목과의 결합을 추진한 셈이 되었다. 셋째, 이어서 논의할 것인바, 다른 영역과 달리 뚜렷한 이유 없이 공통 국어의 영역명인 ‘문법’이 아닌 ‘언어’를 선택 과목명에 사용하여 그간의 문법 교육학계의 노력을 무위로 돌리는 결과를 낳았다.

③ ‘언어와 매체’ 과목명에서 ‘문법’ 대신 ‘언어’를 사용한 것의 문제점
‘언어와 매체’를 과목명으로 정하는 것은 ‘문법’ 영역을 ‘독서’가 아닌 또 다른 영역인 ‘매체’와 결합한 것이라는 점에서도 문제지만 ‘문법’ 대신 ‘언어’라는 명칭으로 정한 것 역시 문제이다.

우선 ‘언어’라는 명칭은 국어과를 포괄하는 ‘국어’보다 상위의 개념이라는 점에서 문제적이다. 이에 대해서 미국의 공통핵심교육과정(CCSS)에서 ‘language’를 영역명으로 사용하기 때문에 문제될 것이 없다는 견해도 있으며, ‘문법’이 좁은 의미여서 맞춤법, 표준어 사용 등 다양한 언어 사용을 포괄하는 용어로 부적절하다는 주장도 가능하다.

하지만 나라에 따라서는 우리의 문법 영역에 해당하는 명칭으로 ‘language’보다는 ‘grammar’에 해당하는 표현을 사용하는 나라도 있으며, 우리말 ‘언어’가 영어의 ‘language’와 동일한 의미의 폭을 가지는 것도 아니다. 우리나라에서는 이미 오래전부터 문법을 좁은 의미로만 사용한 것이 아니라 규범을 포함하여 구어와 문어의 사용을 통어(通御)하는 원리를 지칭하는 말로 사용해 왔다.¹¹

또한 김창원 외(2015나: 66-67)에서 언급한 것처럼 국어과에서 문법 영역의 명칭은 ‘언어’, ‘국어지식’ 등을 거쳐 2007 개정 교육과정부터는 ‘문법’으로 고정되었고, 고등학교 교과목의 과목명은 거의 일관되게 ‘문법’이었다. 그뿐만 아니라 ‘문법’이라는 명칭은 그리스나 로마 시대 이 분야 학문이 시작된 때부터 사용되던 것이다.¹² 이러한 역사적인 논의에 더해 문법교육학계에서 어느 정도 의견이 모아지고 합의에 이른 교과목의 명칭을 갑자기 또 바꾸기 위해서는 명확한 논리가 제시되어야 했다.

지금 이 시점에서는 ‘문법’ 대신 ‘언어’가 과목명에 들어가야 할 이유를 어느 누구도 합리적으로 설명하지 못한다. 필자를 포함한 문법 영역 연구진이 연구 책임자나 연구 협력관에게 이견을 제시하면 ‘윗선의 결정’이라는 대답만이 돌아왔다. 자문 위원으로 참여한 한국문법교육학회 회장 이하 학회 차원의 노력도 전혀 받아들여지지 않았다. 짐작하건대 ‘문법’이라는 표현이 학습자에게 어렵다는 인상을 주므로 학습자를 고려하여 그런 느낌이 덜 드는 ‘언어’로 바꾸라는 것일 수도 있다. 하지만 어렵다는 느낌은 교육 내용의 개선을 통해 해결할 문제이지 명칭으로 해결할 문제가 아니다. 과목명이 학습자에게 그 과목이 어렵다는 인상을 주어 바뀌어야 한다면 ‘화법’이나 ‘작문’, ‘독서’ 등도 ‘듣기·

11 구본관 외(2015: 26-28)에서는 주시경, 김두봉, 이회승 등 근대 이후 우리나라의 문법을 정립한 선배 학자들이 ‘문법’을 넓은 의미의 ‘언어 운용상의 원리’로 사용해 왔음을 설명하고 있다.

12 ‘grammar’는 그리스어 ‘grammatikos’에서 온 것으로 중세 이후 서양의 전통 문법(traditional grammar) 등에서 문법은 좁은 의미에서 형태론과 통사론만을 지칭하는 것이 아니라 소리와 표기의 문제 즉, 음운론과 규범까지 포함한 넓은 의미로 사용되었다.

말하기’, ‘쓰기’, ‘읽기’처럼 쉬운 느낌이 드는 이름으로 바꾸어야 할 터인데, 왜 이런 과목에 대해서는 수정을 요구하지 않는지도 의문이다. 과목명은 총론 차원의 교육과정 개편 철학과 관련된 문제도 아니며 대학수학능력시험 체제와도 무관하므로 바꿀 이유가 별로 없다. 역시 서론에서 언급한 문법 영역에 대한 편견이 작용한 결과로 생각된다.

‘언어와 매체’라는 과목명의 문제는 이번 교육과정만의 문제가 될 수도 있으며 다음 교육과정 개정에서 다시 고쳐질 수도 있다. ‘화법과 작문’, ‘언어와 매체’와 같은 기형적인 결합 과목의 존재 여부 역시 다음 교육과정에서는 면밀한 검토 과정을 거쳐 지속 여부가 결정되어야 할 것이다.¹³ 교과목을 다시 온전하게 하여 분리하고 명칭을 바르게 고치며 적절한 내용을 담는 일은 국어교육계 전체의 일이기도 하다. 문법 영역만으로 한정하면, 문법 영역의 정체성을 확립하고 교육 내용을 정교화하여 국어 교육 안에서의 문법 교육의 역할을 분명하게 하고 문법 영역에 대한 오해를 없애기 위한 끊임없는 노력을 통해 과목명을 올바르게 고칠 수 있도록 해야 할 것이다.¹⁴

2) 문서 체제의 변화

2015 개정 교육과정의 문서 체제(體裁)는 이전의 2011 개정 교육과정과 차이를 보인다. 이 절에서는 주로 문법 영역에 한정하여 논의하지만 문서 체제 면에서는 문법 영역만 차이가 있는 것이 아니므로 전체 ‘국어’ 과목의 문서 체제를 살펴보기로 하자.

13 2015 개정 교육과정에서는 국어과 선택 과목 수를 줄여야 한다는 총론 차원의 요구가 강하지 않았으므로 ‘언어와 매체’ 대신 ‘문법’ 혹은 ‘문법과 국어생활’을 과목명으로 하고, 화법과 작문도 각각 독자적인 과목 설정을 할 수도 있었다. 이렇게 했더라면 부자연스러운 과목 간의 통합을 자연스러운 과목으로 되돌리는 계기가 될 수 있었을 것이다.

14 각 영역의 정체성을 확립하고 교육 내용을 정교화하는 작업 이외에도 학교 교육에서 영향력이 큰 대학수학능력시험과 같은 상급학교 진학을 위한 평가에서 해당 영역의 문항이 지속적으로 출제되어야 하고, 그 문항의 성격이 정교화된 교육 내용을 적절하게 반영하는 방향으로 나아가야 한다.

표 4. 2011 개정 교육과정과 2015 개정 교육과정의 문서 체재(‘국어’의 경우)

2011 개정 교육과정	2015 개정 교육과정
1. 추구하는 인간상(전 과목 공통) 2. 학교급별 교육 목표(전 과목 공통) 가. 초등학교 교육 목표 나. 중학교 교육 목표 3. 목표(교과별) 4. 내용의 영역과 기준 가. 내용 체계 나. 학년군별 세부 내용 [학년군 성취기준] [영역 성취기준] [내용 성취기준] 성취기준 + 해설 - 국어 자료의 예(학년군별) - 5. 교수·학습 방법 가. 교수·학습 계획 나. 교수·학습 운용 6. 평가 가. 평가 계획 나. 평가 운용 다. 평가 활용 계획	1. 성격 2. 목표 3. 내용 체계 및 성취기준 가. 내용 체계 나. 성취기준 - 성취기준 도입 - 학년군 성취기준 - 영역별 성취기준 (가) 학습 요소 (나) 성취기준 해설(일부 성취기준에 대해서만 제시) (다) 교수·학습 방법 및 유의 사항 (라) 평가 방법 및 유의 사항 - 국어 자료의 예(학년군별) 4. 교수·학습 및 평가의 방향 가. 교수·학습 방향 나. 평가 방향

위의 표에서 알 수 있듯이 2015 개정 교육과정은 이전의 2011 개정 교육과정과 비교할 때 몇 가지 점에서 차이가 난다. 눈에 띄는 변화만 보아도 2011에서 ‘추구하는 인간상’, ‘학교급별 교육 목표’ 등에 대한 전 과목을 아울러 공통으로 제시한 것과 달리 2015에서는 국어과만의 ‘성격’과 ‘목표’를 제시한다든지, ‘학습 요소’를 따로 제시한다든지, 학년군별 해당 영역의 교수·학습 방법을 제시하고 과목 전체에 해당하는 ‘교수·학습 및 평가의 방향’을 뒤에서 다시 제시하는 것 등이 차이가 난다.¹⁵

문법 영역과 직접 관련되는 선택 과목인 ‘언어와 매체’의 경우도 공통 ‘국어’와 문서 체재 면에서는 차이가 없다. 여기에서 제시한 체재의 각 항목에 해당하는 문법 영역의 내용상의 변화는 다음 절에서 자세하

15 2015 개정 교육과정 문서 체재의 특징은 김창원 외(2015나: 79-81)에서 언급하고 있어 참조가 된다.

게 다를 것이다.

2. 문법 영역의 교육과정 내용 변화

이 절에서는 2015 개정 교육과정 문법 영역의 교육과정 내용을 구체적으로 검토하여 이전의 교육과정과 차이 나는 점을 살펴보고자 한다. 공통 ‘국어’에 나오는 문법 영역을 우선적으로 살펴되, 필요한 경우 ‘언어와 매체’의 ‘언어(문법)’ 부분도 언급할 것이다.

1) ‘성격’과 ‘목표’

2015 개정 교육과정에서는 ‘성격’과 ‘목표’를 분리하여 ‘성격’, ‘총괄 목표’, ‘세부 목표’, ‘학년군 성취기준’ 등이 분명하게 드러나도록 구성하였다.

① ‘민족의식’과 ‘공동체 의식’의 문제

‘성격’ 부분에서는 ‘대한민국의 공용어로서 사고와 의사소통의 도구이자 문화 창조와 전승의 기반으로서의 국어’의 성격을 밝히고 있다. 이는 2007 개정 교육과정 이전에 국어 과목의 성격을 ‘민족의식’과 관련하여 규정한 것과 대비되어 2009 개정 교육과정 이래로 ‘공동체 의식’을 강조해 온 기조와 흐름을 같이하고 있다.¹⁶ 하지만 고유어에 대한 강조와 같은 국어 의식은 실제 성취기준에는 여전히 남아 민족어로서의 국어의 성격이 완전히 사라진 것은 아니다.¹⁷

16 2009 개정 교육과정 이래로 국어과를 민족의식과 관련시키는 설명이 잘 나타나지 않고 공동체 의식을 강조하는 성격을 제시한다(천경록, 2011).

17 우리 사회가 다문화 사회로 나아가고 있지만 국어과에서 민족어로서의 국어에 대한 성격을 완전히 버려야 할 것인지는 좀 더 시간을 두고 고민해 보아야 할 것으로 생각된다. ‘English’가 영어뿐 아니라 영국인을 의미하고, ‘German’이 독일어뿐 아니라 독일인을 의미하는 것처럼 언어는 민족과 깊은 관련을 맺고 있다. 더욱이 우리나라가 아직 통일을 이루지 못하고 있다는 점에서 민족어로서의 국어에 대한 강조는 통일의 당위성에 대한 강력한 근거가 될 수 있다.

또한 ‘성격’ 부분에서는 국어과가 ‘비관적·창의적 사고 역량, 자료·정보 활용 역량, 의사소통 역량, 공동체·대인 관계 역량, 문화 향유 역량, 자기 성찰·계발 역량’ 등 역량을 기를 수 있는 과목임을 명시하고 있다.¹⁸ 이는 2015 개정 교육과정이 학습자 역량 중심의 교육과정이라는 것을 반영한 결과이다. ‘언어와 매체’의 ‘성격’ 부분 서술에서 자세하게 드러나는바 문법 영역 역시 국어과의 이런 역량들을 기르는 데에 기여하는 과목임을 분명히 하고 있다.

② ‘지식’과 ‘기능’의 순서

‘국어’의 목표 관련 진술에서 특징적인 것은 다음과 같이 ‘기능’을 ‘지식’에 앞세우고 있다는 것이다.

(1) 2015 개정 국어과 교육과정 ‘국어’ 교과목의 목표

가. 다양한 유형의 담화, 글, 작품을 정확하고 비판적으로 이해하고 효과적이고 창의적으로 표현하며 소통하는 데 필요한 기능을 익힌다.

나. 듣기·말하기, 읽기, 쓰기 활동 및 문법 탐구와 문학 향유에 도움이 되는 기본 지식을 갖춘다.

다. 국어의 가치와 국어 능력의 중요성을 인식하고 주체적으로 국어생활을 하는 태도를 기른다.

‘기능’과 ‘지식’의 배열순서 수정은 김창원(2015나: 62-63, 84-86)에 언급한 바와 같이 각론조정위원회의 요청에 의한 것으로 주입식 지식보다는 자연스러운 활동을 강조하려는 의도를 담은 것이다. 하지만 ‘화법과 작문’을 비롯한 선택 과목에는 기존의 방식대로 ‘지식(본질)-기능-태도’의 순서로 배열되어 있다. 다음에 볼 수 있듯이 ‘언어와 매체’의 경우도 마찬가지이다.

18 역량 중심 교육과정에 대한 논의는 서영진 외(2013)을 참조할 수 있다.

(2) 2015 개정 국어과 교육과정 ‘언어와 매체’ 교과목의 목표

- 가. 언어 운용 원리로서의 문법과 사회적 소통에 복합적으로 작용하는 매체 언어의 특성을 체계적으로 이해한다.
- 나. 다양한 국어 자료를 통해 언어의 본질과 국어의 구조를 탐구하고 이를 자신의 언어생활 개선에 활용하는 능력을 기른다.
- 다. 매체 자료를 비판적으로 수용하고 창의적으로 생산하며 사회적 소통과 문화 형성에 참여하는 능력을 기른다.
- 라. 국어생활과 매체 언어생활에 대해 성찰하고 국어와 매체 문화를 발전시키는 태도를 기른다.

2) 내용 체계

① 내용 체계 표의 변화

2015 개정 교육과정에서 가장 달라진 것의 하나는 내용 체계일 것이다. 이전의 2011 개정 교육과정과 2015 개정 교육과정의 ‘국어’ 과목 내용 체계 표를 비교해 보기로 하자.

표 5. 2011 개정 국어과 교육과정의 문법 교육 내용 체계 표

실제		
<ul style="list-style-type: none"> • 국어 문화와 자료 <ul style="list-style-type: none"> - 구어 자료, 문어 자료 • 다양한 매체와 국어 자료 		
지식	탐구와 적용	태도
<ul style="list-style-type: none"> • 언어의 특성 • 국어의 구조 • 국어의 규범 	<ul style="list-style-type: none"> • 국어의 분석과 탐구 • 국어 지식의 적용 • 국어 생활의 점검과 문제 해결 	<ul style="list-style-type: none"> • 국어의 가치와 중요성 • 국어 탐구에 대한 흥미 • 국어 의식과 국어 사랑

표 6. 2015 개정 국어과 교육과정의 문법 교육 내용 체계 표

핵심 개념	일반화된 지식	학년(군)별 내용 요소					기능
		1~2학년	3~4학년	5~6학년	중학교 1~3학년	고등학교 1학년	
▶국어의 본질	국어는 사고와 의사소통의 수단이 되는 기호 체계로서, 언			•사고 및 의사소통의 수단	•언어 기호	•역사적 실제	

	어의 보편성을 바탕으로 고유한 국어 문화를 형성한다.						
<ul style="list-style-type: none"> ▶국어 구조의 탐구와 활용 •음운 •단어 •문장 •담화 	국어는 음운, 단어, 문장, 담화의 구성되며 이들에 대한 탐구를 통해 국어 지식을 얻고 이를 언어생활에 활용할 수 있다.		<ul style="list-style-type: none"> •날말의 의미 관계 •문장의 기본 구조 	<ul style="list-style-type: none"> •날말 확장 방법 •문장 성분과 호응 	<ul style="list-style-type: none"> •음운의 체계와 특성 •품사의 종류와 특성 •문장의 짜임 •담화의 개념과 특성 	<ul style="list-style-type: none"> •음운의 변동 •문법 요소의 특성과 사용 	<ul style="list-style-type: none"> •문제 발견하기 •자료 수집하기 •비교 분석하기
<ul style="list-style-type: none"> ▶국어 규범과 국어생활 •발음과 표기 •어휘 사용 •문장 담화의 사용 	발음 표기, 어휘, 문장 담화 등 국어 규범에 대한 이해를 통해 국어 능력을 기르고 바른 국어생활을 할 수 있다.	<ul style="list-style-type: none"> •한글 자모의 이름과 소릿값 •날말의 소리와 표기 •문장과 문장 부호 	<ul style="list-style-type: none"> •날말 분류와 국어사전 활용 •높임법과 언어 예절 	<ul style="list-style-type: none"> •상황에 따른 날말의 이해 •관용 표현 	<ul style="list-style-type: none"> •단어의 정확한 발음과 표기 •어휘의 체계와 양상의 활용 •한글의 창제 원리 	<ul style="list-style-type: none"> •한글 맞춤법의 원리와 내용 	<ul style="list-style-type: none"> •분류 범주화하기 •종합 설명하기 •적용 검증하기 •언어생활 성찰하기
<ul style="list-style-type: none"> ▶국어에 대한 태도 •국어 사랑 •국어 의식 	국어의 가치를 인식하고 국어를 바르게 사용할 때 국어 능력이 효과적으로 신장된다.	<ul style="list-style-type: none"> •글자 날말 문장에 대한 흥미 	<ul style="list-style-type: none"> •한글의 소중함 인식 	<ul style="list-style-type: none"> •바른 국어 사용 	<ul style="list-style-type: none"> •통일 시대의 국어에 대한 관심 	<ul style="list-style-type: none"> •국어 사랑과 국어 발전 의식 	

2011 개정 교육과정의 내용 체계 표는 ‘실제’를 제1조직자로 하여 ‘지식’, ‘탐구와 적용’, ‘태도’를 배치하고 이를 바탕으로 성취기준을 만드는 준거로 삼았다. 이와는 달리 2015 개정 교육과정은 가로축에는 ‘핵심 개념’에서 출발하여 ‘일반화된 지식’으로 나아가고 이어 학년군별 성취기준에 해당하는 내용 요소를 직접 제시한 뒤 기능을 배치하였으며, 세로축에는 기존의 ‘지식, 기능, 태도’ 등을 ‘국어의 본질’, ‘국어 구조의 탐구와 활용’, ‘국어 규범과 국어생활’, ‘국어에 대한 태도’로 재구조화하여 배치하고 있다.

애초 이런 내용 체계 표가 만들어진 것은 총론 차원의 요구에 의한

것이였다.¹⁹ 즉, 이 체계 표 자체가 사회과학과 과학과 같이 핵심 개념에서 출발하여 일반화된 지식을 이해하고 이를 적용하거나 주어진 과제를 해결하는 데에 활용할 수 있는 능력을 길러 주는 교과와 교육 내용을 담기에 좋다는 점에서 제안된 것이였다. 그런데 국어과의 경우 개념 중심의 교과로만 보기 어려운 점이 있으며 ‘일반화된 지식’을 상정하기가 쉽지 않았다. ‘기능’ 역시 국어과에서 사용해 오던 ‘기능’과 다른 개념이어서 공청회 등에서 많은 비판이 있었고, 총론의 요구를 거부하기도 어려워 교육과정 개발의 마지막 순간까지 내용 체계 표에 대한 논의가 이어졌다. 문법 영역은 비교적 개념이 명확하여 이런 체계표를 사용할 수 있을 것이라고 생각하기도 하지만, 문법 영역 역시 언어에 대한 탐구나 활용을 주요 교육 내용으로 삼는다는 점에서 이런 체계에 담기 어려운 점이 있었다.

② ‘적용’에서 ‘활용’으로

2015 개정 교육과정의 내용 체계 표와 관련하여 문법 영역에서 특징적으로 드러나는 것은 먼저, 기존 교육과정의 ‘탐구와 적용’ 대신 ‘탐구와 활용’을 사용하였다는 것이다. ‘적용’이나 ‘활용’ 모두 지식을 기능으로 전환한다는 점에서 마찬가지로이지만 ‘적용’이 지식에 중심을 두고 학습자가 이를 언어생활에서 발견되는 현상에 대입하는 것이라면, ‘활용’의 경우는 학습자가 자기가 알게 된 지식을 활용하여 언어생활을 해 나가는 것에 중점을 두는 표현이다. 이는 문법 교육이 지식 중심이라는 그간의 비판에 대한 전향적인 대응 방식의 하나이다.²⁰

19 김창원 외(2015나: 59-65)에서 길게 언급한 것처럼 2015 개정 교육과정에서 가장 난제의 하나가 총론이 요구하는 틀에 맞추어 내용 체계 표를 만드는 일이었다. 본고에서는 2015 내용 체계에 대한 자세한 논의를 하지는 않는다.

20 다른 영역이 그러하듯 문법 영역에서의 지식도 기능이나 태도나 밀접한 관련을 맺고 있다. 예를 들어 훈민정음의 창제 원리에 대한 지식을 바탕으로 훈민정음의 원리를 활용한 자질 문자를 만들어 보는 활동(2005년 대학수학능력시험 문항 참조)과 같은 창의적인 적용에 대한 교육 내용이 가능하며, 훈민정음의 우수성에 대한 지식을 바탕으로 우리의 말과 글에 대한 태도 교육을 하는 것이 가능하다.

③ ‘탐구’와 ‘기능’의 중복 배치

문법 영역 교육과정에서는 흔히 ‘탐구와 적용(혹은 활용)’을 다른 영역의 ‘기능’의 일종으로 해석한다. 그런데 2015 개정 교육과정에는 세로축에 기능으로 볼 수 있는 ‘(국어 구조의) 탐구와 활용’이 있을 뿐만 아니라 가로축에도 ‘기능’이 제시되었다. 이렇기 때문에 <표 6>에서 볼 수 있듯이 가로축과 세로축 모두에서 ‘기능’에 해당하는 기준이 있어 중복되는 것으로 볼 수 있다. 굳이 구분하자면 가로축의 ‘기능’은 학습자가 핵심 개념에서 출발하여 일반화된 지식을 얻어 각각의 성취기준을 익혔을 때 도달하게 되는 능력이거나 반대로 핵심 개념을 익히기 위한 방법에 가깝고, 세로축의 ‘탐구’에 포함된 ‘기능적 요소’는 기존의 문법 교육과정에서 제시한바, 문법 교육의 방법이자 내용으로서의 ‘기능’인 것이다.²¹ 이는 애초 기능 교과 성격의 국어를 지식 내지 개념 중심의 교과인 사회과나 과학과의 틀에 맞추었기 때문에 나타난 어려움이다.

3) 성취기준

① 성취기준 수의 감축

성취기준과 관련하여 먼저 지적할 것은 또 다시 성취기준 수가 감축되었다는 것이다. 2015 개정 교육과정에서는 1학년에서 10학년까지의 공통 국어의 성취기준 수를 2011 개정 교육과정의 183개에서 159개로 13.1% 줄였다. 이는 국어과 교육과정의 시간 배당을 기준으로 80%의 내용으로 설정하고 20%의 시수는 교사가 창의적으로 활용하게 하기 위한 것이었다(김창원 외, 2015나: 77-78).

이에 따라 문법 영역의 성취기준도 다음에서 볼 수 있듯이 줄어들게 되었다.²²

21 기존의 교육과정에서 ‘기능’의 일종으로 본 ‘탐구’ 역시 지식을 활용하여 언어를 바라보는 능력의 측면과 교육의 방법 내지 내용의 두 측면을 가지고 있으므로 이렇게 구분하고자 하여도 양자가 변별되기는 어렵다.

22 아래 <표 7>은 김창원 외(2015나: 129)의 표에서 고등학교 ‘국어’를 추가하여 수정

표 7. 2011 개정 교육과정과 2015 개정 교육과정 성취기준 수 비교
(공통 ‘국어’)

학년군	학년	2011 국어과 교육과정의 문법 영역의 성취기준 수	2015 국어과 교육과정의 문법 영역의 성취기준 수
초등학교 1~2학년	1	2개	4개
	2	2개	
초등학교 3~4학년	3	3개	5개(-1)
	4	3개	
초등학교 5~6학년	5	3개	6개
	6	3개	
중학교 1~3학년	7	4개	9개(-2)
	8	4개	
	9	3개	
고등학교	10	6개	5개(-1)
총합		33개	29개(-4)

교육과정 개정 때마다 성취기준의 수는 줄어들었다. 2007 개정 교육과정에서 2009 개정 교육과정으로 바뀔 때에는 정도가 심하여 공통 ‘국어’는 251개에서 151개로, 선택 6개 교과는 290개에서 119개로 대폭 줄어들었다. 뒤에서 언급할 것인바 성취기준 수를 무리하게 줄이는 과정에서 몇 개의 성취기준을 통합하여 교육 내용 자체는 변함이 없는 경우도 많아 교육 내용이 많이 줄어든 것은 아니라고 볼 수도 있다. 사정이 어떠하든 성취기준의 수를 교육과정 개편 때마다 강제로 줄이거나 관례적으로 줄이는 것은 우려할 상황이 아닐 수 없다. 이러다가 결국 성취기준의 수는 언젠가는 0으로 수렴하게 될지도 모른다는 우려가 나올 수 있을 것이다.

성취기준 수를 줄이는 문제는 모든 영역이 마찬가지이지만 문법 영역은 더 심한 압박을 받아 왔다. 문법 영역의 경우 초등학교 급에서는 영역 간 통합을 지향한다는 이유로 줄이고, 중학교 급에서는 학습자들이 초등학교에서 배우지 않아 어려워한다는 이유로 줄이고, 고등학교 급에서는 대학입학시험이 어려워지면 수험생의 부담이 가중되기 때문

한 것이다.

이라는 이유로 줄이라고 한다. 이렇게 무작정 줄이기만 해서는 제대로 된 문법 교육이 가능하지 않을 것임이 분명하다.

2015 개정 교육과정의 성취기준 수의 축소와 관련하여 한 가지 덧붙여 둘 것은 2011 개정 교육과정에 비해 어휘 교육 관련 성취기준 수가 많이 줄어들었다는 것이다. 2011 개정 교육과정에서는 학습자의 국어 능력이 부족한 원인이 상당 부분 어휘 능력의 부족에서 기인한다고 보아서 문법 영역뿐만 아니라 다른 영역에서도 어휘 관련 성취기준을 적절한 수준에서 유지하고 교수·학습 과정에서도 어휘 관련 활동을 강화하고자 하였다. 하지만 2015 개정 교육과정에서는 성취기준이나 교수·학습 방법 및 유의 사항에서 이런 흐름이 잘 나타나지 않는다.

② 성취기준의 단선화(간략화)를 통한 교육 내용 감축

이미 언급한 것처럼 학습량의 적정화는 성취기준 수를 줄이는 것만으로 달성되기 어렵다. 2011 개정 교육과정에서는 성취기준의 수가 대폭적으로 줄어들었지만 기존의 여러 성취기준을 합쳐 놓은 성취기준이 적지 않아 학교 현장에서는 실질적인 학습량의 감축이 없었다는 비판이 제기되었다. 그리하여 2015 개정 교육과정에서는 성취기준의 수를 줄일 뿐만 아니라 성취기준을 간결하게 하여 교육 내용을 감축하고자 하였다.

다음은 문법 관련 성취기준을 단선화한 예이다.²³

표 8. 2015 개정 교육과정 성취기준의 단선화 양상(‘국어’의 문법 영역)

2011 개정 국어과 교육과정		2015 개정 국어과 교육과정	
학년	성취기준	학년	성취기준
1~2학년	문장의 기본 구조를 이해하고 문장 부호를 바르게 쓴다.	문장에 따라 알맞은 문장 부호를 사용한다.	
	낱말과 낱말의 의미 관계를 알고 활용한다.	3~4학년	낱말과 낱말의 의미 관계를 파악한다.
5~6학년	낱말이 상황에 따라 다양하게 해석됨을 이해하고 효과적으로 표현할 수 있다.	낱말이 상황에 따라 다양하게 해석됨을 탐구한다.	

23 아래의 <표 8>은 김창원 외(2015나: 130)를 약간 바꾸어 제시한 것이다.

중 1~3학년	품사의 개념과 특성을 이해하고 단어를 적절하게 사용한다.	품사의 종류를 알고 그 특성을 이해한다.	
	담화의 개념과 특성을 이해하고 담화 상황에 적합한 국어생활을 한다.	담화의 개념과 특성을 이해한다.	
국어 I	음운과 음운 체계를 이해하고 교양 있는 발음 생활에 대해 알아본다.	중학교 1~3학년	음운의 체계를 알고 그 특성을 이해한다.
	한글 맞춤법의 원리와 내용을 알고 교양 있는 표기 생활에 대해 알아본다.		한글 맞춤법의 기본 원리와 내용을 이해한다.
국어 II	국어의 변천을 이해하고 국어의 발전 방향을 탐구한다.	고등학교 1학년	국어가 변화하는 실체임을 이해하고 국어생활을 한다.
	한글의 제자 원리와 가치를 이해하고 우리 말글을 사랑하는 태도를 기른다.		국어를 사랑하고 국어 발전에 참여하는 태도를 지닌다.

위에서 알 수 있듯이 2011 개정 교육과정에 비해 2015 개정 교육과정은 성취기준 하나가 담고 있는 교육 내용을 감축하고자 하였다. 그렇기는 하지만 내용의 단선화 과정에서 ‘문장의 기본 구조를 이해하고 문장 부호를 바르게 쓴다.’와 ‘문장에 따라 알맞은 문장 부호를 사용한다.’의 비교에서 알 수 있듯이 문법 교육이 기능보다 지식 위주로 되돌아가는 문제가 생겨나기도 하였다.

뒤에서 언급되었지만 2015 개정 교육과정의 교육 내용의 감축은 성취기준 수의 감축, 성취기준의 단선화 이외에도 ‘학습 요소’, ‘해설’, ‘교수·학습 방법 및 유의 사항’, ‘평가 방법 및 유의사항’ 등을 통해서도 이루어진다. 문법 영역의 경우 다른 영역에 비해서도 이런 다양한 방안에 다른 교육 내용의 감축이 심한 편이다.

③ 성취기준의 이동과 재배열

성취기준은 학습자의 발달 수준에 맞게 배열되어야 하며 학습자가 교육 내용을 제대로 학습할 수 있게 체계적으로 제시되어야 한다. 다음 표에서 볼 수 있듯이 문법 영역에서도 이런 관점에서 기존의 교육과정의 성취기준을 이동하거나 재배열하기도 하였다. 다음 표는 2015 개정 교육과정 문법 영역 성취기준을 학습자의 발달 수준을 고려하여

재배열한 것을 보여 준다.²⁴

표 9. 2015 개정 교육과정의 성취기준 재배열 양상(‘국어’의 문법 영역)

2011 개정 국어과 교육과정		2015 국어과 교육과정	
학년	성취기준	학년	성취기준
1~2학년	낱말과 낱말의 의미 관계를 알고 활용한다.	3~4학년	낱말과 낱말의 의미 관계를 파악한다.
3~4학년	소리와 표기가 다를 수 있음을 알고 낱말을 바르게 발음하고 쓴다.	1~2학년	소리와 표기를 혼동하기 쉬운 낱말을 구분한다.
	국어의 낱말 확장 방법을 알고 다양한 어휘를 익힌다.	5~6학년	국어의 낱말 확장 방법을 탐구하고 어휘력을 높이는 데에 적용한다.
5~6학년	고유어, 한자어, 외래어의 개념과 특성을 알고 국어 어휘의 특징을 이해한다.	중학교 1~3학년	어휘의 체계와 양상을 탐구하고 활용한다.
국어 I	음운과 음운 체계를 이해하고 교양 있는 발음 생활에 대해 알아본다.		음운의 체계를 알고 그 특성을 이해한다.
중1~3학년	음운 체계를 탐구하고 그 특징을 이해한다. 음운 변동의 규칙성을 탐구하고 자연스러운 발음의 원리를 이해한다.	고등학교 1학년	음운의 변동을 탐구하여 올바르게 발음하고 표기한다.

<표 9>에서 알 수 있듯이 성취기준을 낮은 학령으로 옮길 경우 대체로 성취기준을 쉽게 수정하여 이동하였으며, 다소 어렵다고 판단되는 성취기준에 대해서는 높은 학령으로 옮겼다. 또한 음운 체계와 음운 변동의 경우처럼 중복을 줄이고 단순화하기도 하였다.

④ 성취기준의 신설 및 재구성

교육과정이 개편되면 해당 영역에서 이루어진 최근까지의 연구 중에서 학습자의 국어 능력을 향상시키는 데에 기여할 수 있다고 판단되는 교육 내용을 담기 위해 성취기준을 신설하기도 한다.²⁵ 또한 필요하다

24 아래 <표 9>는 김창원 외(2015: 131)을 약간 수정한 것이다.

면 기존의 성취기준을 재구성하여 교육 목표를 달성하기도 한다.

다음은 2015 개정 국어과 교육과정 문법 영역에서 새롭게 신설되었거나 재구성된 것이다.

(3) 2015 개정 국어과 교육과정에 신설되거나 재구성된 성취기준

가. [12언매02-10] 다양한 갈래에 따른 국어 자료의 특성을 이해하고 적절하게 국어 자료를 생산한다.

나. [9국04-09] 통일 시대의 국어에 관심을 가지는 태도를 지닌다.

(3가)에서 볼 수 있는 것처럼 ‘언어와 매체’에 장르 문법 관련 성취기준이 신설된 것은 최근의 문법 교육 연구에서 이 분야에 활발한 연구가 이루어졌으며²⁵ 이런 교육 내용을 통해 문법과 다른 영역의 통합이 가능하며 국어 능력을 향상하는 데에 도움이 된다고 판단하였기 때문으로 보인다. (3나)는 2011 개정 교육과정의 ‘남북한 언어의 차이점을 이해하고 동질성을 회복하는 방안을 탐구한다.’를 재구성한 것으로 남북한 언어의 차이점에 대한 이해나 동질성 회복을 넘어 통일 문제와 관련하여 범교과적인 측면에서 접근할 수 있게 하기 위해(김창원, 2015: 135) 재구성한 것이다.

또한 2015 개정 교육과정의 성취기준의 재구성은 영역 간의 통합이 강화되는 방향으로 나타났다. 다음은 김창원 외(2015나: 136)에서 문법 영역 성취기준 중 영역 간의 통합이 드러나는 양상을 제시한 것이다.

25 새로운 교육과정을 만들게 되면 사회의 변화나 해당 영역의 연구 성과를 반영해야 한다는 점에서 성취기준의 신설이 이루어질 수 있지만, 앞에서 언급한바 성취기준의 수를 줄여야 하는 압박으로 인해 이번 개정에서는 성취기준의 신설은 많지 않았다.

26 남가영(2009), 이관희(2012), 제민경(2013) 등 이런 관점의 연구들이 다수 나왔으며 학위논문인 제민경(2015)에서 종합적으로 다루고 있다.

표 10. 2015 개정 교육과정 성취기준의 영역 간 통합 양상(‘문법’ 영역)

학년	성취기준	특성
1~2학년	한글 자모의 이름과 소릿값을 알고 정확하게 발음하고 쓴다.	말하기, 쓰기와의 통합
	소리와 표기가 다를 수 있음을 알고 낱말을 바르게 읽고 쓴다.	읽기, 쓰기와의 통합
	문장에 따라 알맞은 문장 부호를 사용한다.	쓰기와의 통합
3~4학년	기본적인 문장의 짜임을 이해하고 사용한다.	쓰기, 말하기와의 통합
	높임법을 알고 언어 예절에 맞게 사용한다.	쓰기, 말하기와의 통합
5~6학년	관용 표현을 이해하고 적절하게 활용한다.	쓰기, 말하기와의 통합
	국어의 문장 성분을 이해하고 호응 관계가 올바른 문장을 구성한다.	쓰기, 말하기와의 통합
	일상생활에서 국어를 바르게 사용하는 태도를 지닌다.	쓰기, 말하기와의 통합
중학교 1~3학년	단어를 정확하게 발음하고 표기한다.	쓰기, 말하기와의 통합
	어휘의 체계와 양상을 탐구하고 활용한다.	쓰기, 말하기와의 통합
	문장의 짜임과 양상을 탐구하고 활용한다.	쓰기, 말하기와의 통합
고등학교 1학년	음운의 변동을 탐구하여 올바르게 발음하고 표기한다.	쓰기, 말하기와의 통합
	문법 요소의 특성을 탐구하고 상황에 맞게 사용한다.	쓰기, 말하기와의 통합

⑤ 학년군별 성취기준 기술의 수정

문법 영역에만 관련되는 문제는 아니지만 성취기준에 대한 논의를 마무리하는 자리에서 학년군 성취기준의 변화를 간략하게 언급해 두고자 한다. 2011 개정 교육과정에서는 공통 국어 과목의 경우 [1-2학년군]은 ‘초보적 국어 능력’, [3-4학년군]은 ‘기초적 국어 능력’, [5-6학년군]은 ‘핵심적 국어 능력’, [7-9학년]은 ‘통합적 국어 능력’을 학년군별 성취기준의 핵심어로 제시한 바 있다. 2015 개정 국어과 교육과정에서는 학년군별 성취기준의 기술이 2011 개정 교육과정과는 다소 다르게 나타난다.

(4) 2015 개정 교육과정 학년군별 성취기준

- 가. [1-2학년군] 취학 전의 국어 경험을 발전시켜 일상생활과 학습에 필요한 기초 문식성을 갖추고, 말과 글(또는 책)에 대해 흥미를 가진다.
- 나. [3-4학년군] 생활 중심의 친숙한 국어 활동을 바탕으로 하여 일상생활과 학습에 필요한 기본적인 국어 능력을 갖추고, 적극적이고 능동적인 의사소통 태도를 생활화한다.
- 다. [5-6학년군] 공동체·문화 중심의 확장된 국어 활동을 바탕으로 하여 일상생활과 학습에 필요한 국어 교과외의 기초적인 지식과 역량을 갖추고, 국어의 가치와 국어 능력의 중요성을 인식한다.
- 라. [7-9학년] 목적, 맥락, 주제, 유형 등을 고려한 다양한 국어 활동을 바탕으로 하여 국어 교과외의 기본 지식과 핵심 역량을 갖추고, 자신의 국어 활동과 공동체의 국어문화를 비판적으로 성찰하고 개선하는 태도를 기른다.

2011 개정 교육과정에서는 ‘초보적’, ‘기초적’, ‘핵심적’, ‘통합적’이라는 표현을 앞세웠으나 이에 대해서는 실증적인 연구에 의한 뒷받침이 필요하다는 지적(이관규, 2011)이 있어 왔다. 2015 개정 교육과정에서는 이런 핵심어들을 노출하지 않고 ‘기초 문식성’, ‘기본적인 국어 능력’, ‘기초적인 지식과 역량’, ‘핵심 역량’ 등의 단어들을 사용하여 서술하고 있다. 문법 영역을 비롯한 국어과의 각 영역의 학년군별 성취기준은 이를 준거로 하고 있음은 물론이다. 그렇지만 2011 개정 교육과정의 ‘초보적’, ‘기초적’, ‘핵심적’, ‘통합적’에 대한 실증적인 연구가 필요하다는 논의가 있었듯이, 2015 개정 교육과정의 ‘기초 문식성’, ‘기본적인 국어 능력’, ‘기초적인 지식과 역량’, ‘핵심 역량’ 등에 대해서도 학습자의 발달과 관련된 실증적인 연구를 통해 이런 기술의 적절성이 검증되어야 할 것으로 보인다.

4) 학습 요소

2015 개정 국어과 교육과정에서는 해당 성취기준을 달성하기 위해

다루어야 할 학습 내용과 범위를 한정하기 위해 ‘학습 요소’를 별도로 제시하였다. 이는 2007 개정 교육과정에 있었으나 2009 개정 교육과정 정부에서 사라진 ‘내용 요소의 예’와 유사한 점이 있다. 다만 2007 개정 교육과정에서의 ‘내용 요소의 예’가 말 그대로 내용 요소를 예시한 것임에 반해 2015 개정 교육과정의 ‘학습 요소’는 교육 내용을 줄이기 위한 장치의 성격이 강하다.

문법 영역의 성취기준과 학습 요소의 예를 살펴보기로 하자.

(5) 고등학교 ‘국어’ 성취기준과 학습 요소(문법 영역)

가. 성취기준

[10국04-01] 국어가 변화하는 실제임을 이해하고 국어생활을 한다.

[10국04-02] 음운의 변동을 탐구하여 올바르게 발음하고 표기한다.

[10국04-03] 문법 요소의 특성을 탐구하고 상황에 맞게 사용한다.

[10국04-04] 한글 맞춤법의 기본 원리와 내용을 이해한다.

[10국04-05] 국어를 사랑하고 국어 발전에 참여하는 태도를 지닌다.

나. 학습 요소

국어의 역사성, 중세 국어와 현대 국어, 음운 변동(비음화, 유음화, 된소리되기, 구개음화, 두음 법칙, 거센소리되기), 문법 요소(높임 표현, 시간 표현, 피동 표현, 인용 표현), 한글 맞춤법의 원리, 한국어의 발전에 관심 갖기(한국어의 위상, 국어사랑)

(5)에서 볼 수 있듯이 성취기준 각각의 핵심은 학습 요소로 추출되어 있다. 이 중 학습 내용의 범위가 명확하지 않은 경우에는 ‘음운 변동(비음화, 유음화, 된소리되기, 구개음화, 두음 법칙, 거센소리되기)’처럼 괄호를 통해 범위를 제한하였다.

문법 영역의 경우 다른 영역에 비해 교육 내용이 과다하다는 비판이 있어 이번 교육과정을 개정하는 과정에서도 학습 요소를 통한 제한의 필요성이 심각하게 논의되었다.²⁷ 논의의 결과로 음운 변동에서 기존의

27 각론조정위원회 등을 통해 전달된 의견 중에는 한글 맞춤법의 경우 3~4개 조항만을 가르치는 것으로 표시하라는 받아들이기 어려운 요구가 전달되기도 했다. 주지하듯이 한글 맞춤법은 국어 생활의 근간을 이루는 것으로 서너 개의 조항만 배운다는 것은

교육과정에서 다루던 ‘|’ 모음 역행 동화, 모음조화, 축약, 탈락 등이 모두 배제되는 불균형을 가지게 되었으며, 문법 요소 중에서도 ‘사동 표현, 부정 표현, 문장 종결 표현’ 등이 배제되게 되었다.

음운 변동에서 배제하지 않고 선택된 것들은 상대적으로 국어에서 활발하게 일어나고 표준 발음법 교육에 더 필요한 음운 현상이라 판단한 것으로 보이지만 배제된 것들 역시 이런 기준으로 보아 불필요한 것이 아니어서 적절한 기준에 의한 선택으로 보기 어렵다. 문법 요소 중에서도 높임 표현, 시간 표현, 피동 표현, 인용 표현 등이 선택된 것은 이들이 실제 학습자의 언어생활에서 더 필요하고 모어 화자인 학습자도 실제 사용에 어려움을 겪는 것이라는 점이 작용한 것으로 보이지만 배제된 것들 역시 불필요하다고 보기 어렵다. 교육과정을 다시 개편할 기회가 주어진다면 선택과 배제의 기준을 다시 논의해서 교육 내용을 조정해야 할 것으로 생각된다.

5) 성취기준 해설

2015 개정 교육과정에서는 2011 개정 교육과정과 달리 모든 성취기준에 대해 해설을 붙이지는 않는다. 2007 개정 교육과정에는 각 성취기준에 대한 상세한 해설서가 따로 있었던 것을 2011 개정 교육과정에서 간략화하여 성취기준 아래에 붙였다가 다시 2015 개정 교육과정에서는 성취기준 중 일부만 해설을 붙이기로 한 것이다. 이때 해설을 붙일 성취기준을 정하는 기준은 신설된 조항, 범위를 정해 줄 필요가 있는 조항, 교육과정을 읽게 될 교사나 예비 교사와의 소통에 어려움이 있는 조항 등이었다.

성취기준 해설에 포함되는 요소는 ‘성취기준 설정의 취지 - 학습 요소 - 타 교과와의 통합성 - 교수·학습 방법 및 유의 사항’ 등이었다(김

적절하지 않은 일이다. 학습량 과다가 문제라면 맞춤법의 원리를 이해하여 전체 규정을 쉽게 알 수 있게 한다든지 하는 교수·학습 방법을 통해 실제 교육 내용을 줄이는 것이 바람직하다.

창원 외, 2015나: 68).²⁸

(6) ‘성취기준’과 ‘성취기준 해설’의 예(고등학교 ‘국어’ 문법 영역)

가. 성취기준: [10국04-04] 한글 맞춤법의 기본 원리와 내용을 이해한다.

나. 해설: [10국04-04] 이 성취기준은 이전 학년까지 부분적으로 배운 ‘한글 맞춤법’을 관통하는 원리를 이해하고 실생활에 적용하는 능력을 기르기 위해 설정하였다. 한글 맞춤법의 규정을 일일이 학습하기보다는 실제 언어생활과 관련이 깊은 것을 선택적으로 다루며, 한글 맞춤법 제1항 ‘한글 맞춤법은 표준어를 소리대로 적되 어법에 맞도록 한다.’와 같이 한글 맞춤법 전체를 꿰뚫는 원리를 알 수 있게 하는 조항을 활용하여 학습한다.

이미 언급하였듯이 모든 성취기준에 해설을 붙이지는 않았는데, 문법 영역의 경우 다른 영역에 비해 상대적으로 많은 성취기준에 대해 해설을 붙였다. 이는 교육과정을 읽는 독자들이 문법 영역에 대해 이해하는 바가 깊지 않다는 점을 고려한 것이기도 하고 해설을 통해 교육 내용을 감축하고자 하는 의도를 담고 있기도 하다. 위에서 제시한 (6)의 경우도 한글 맞춤법의 기본 원리를 담고 있는 제1항을 중심으로 교수·학습하여 전체를 관통하는 원리를 발견하게 하라는 점을 밝혀 독자와의 소통을 쉽게 함은 물론 교육 내용의 범위를 정하고자 하고 있음을 알 수 있다.

6) 교수·학습 방법 및 유의 사항과 평가 방법 및 유의 사항

2015 개정 교육과정의 특징 중의 하나는 각각의 성취기준에 해당하는 ‘교수·학습 방법 및 유의 사항’과 ‘평가 방법 및 유의 사항’을 제시하고 있다는 점이다. 2011 개정 교육과정의 경우 <표 4>에서 볼 수

28 이미 언급했듯이 ‘학습 요소’는 별도로 제시되어 있으며 뒤에서 언급할 것인바 ‘교수·학습 방법 및 유의 사항’ 역시 따로 제시되어 있다. 그런 점에서 해설은 잉여적이지만 좀 쉬운 말로 독자들의 이해를 도와준다는 의의를 갖는다고 볼 수 있다.

있듯이 ‘교수·학습 방법’과 ‘평가’가 과목 전체에 대해 제시되어 있지만 2015 개정 교육과정에서는 각 학년(군)의 영역 성취기준 다음에 제시되어 있으며 대체로 성취기준 하나에 대해 하나 정도의 ‘교수·학습 방법 및 유의 사항’과 ‘평가 방법 및 유의 사항’을 제시하고 있다.²⁹

(7) ‘성취기준’과 ‘교수·학습 방법 및 유의 사항’과 ‘평가 방법 및 유의 사항’(공통 ‘국어’)가. 성취기준

[10국04-01] 국어가 변화하는 실체임을 이해하고 국어생활을 한다.

나. 교수·학습 방법 및 유의 사항

- ① 국어의 변화를 지도할 때에는 국어사의 세부 사항을 자세하게 학습하기보다는 학습자가 쉽게 이해할 수 있는 언어 자료를 사용하며, 시기는 중세 국어와 현대 국어로 한정하여 학습 부담을 줄여 주도록 한다. ‘훈민정음 언해본’과 현대 국어와의 차이를 중심으로 변화의 양상을 개략적으로 이해하는 데 중점을 둔다.

다. 평가 방법 및 유의 사항

- ④ 국어의 변화와 관련된 평가에서는 시대별 언어의 특징에 대한 지식을 묻기보다 현대 국어와의 차이를 알고 언어가 변화하는 것임을 깨닫는 데 중점을 둔다.

(7)은 하나의 성취기준에 대해 각각 ‘교수·학습 방법 및 유의 사항’과 ‘평가 방법 및 유의 사항’이 제시되어 있음을 보여 준다. ‘교수·학습 방법 및 유의 사항’과 ‘평가 방법 및 유의 사항’은 교과서 집필자, 교사 등 교육과정을 이용하는 사람들이 해당 성취기준을 활용하는 데에 도움을 주기 위한 것이었다. 하지만 문법 영역의 경우 (7)에서 알 수 있듯이 교육 내용의 범위를 제한하여 학습량을 줄이려는 용도로도 이용되었다. 아울러 ‘성취기준’과 ‘교수·학습 방법 및 유의 사항’과 ‘평가 방법 및 유의 사항’을 밀착시킨 것이 교육과정을 활용하는 사람들에게

29 ‘성취기준’과 ‘교수·학습 방법 및 유의 사항’과 ‘평가 방법 및 유의 사항’이 반드시 1:1:1로 대응되는 것은 아니다. ‘교수·학습 방법 및 유의 사항’은 대체로 성취기준과 1:1로 대응되지만 ‘평가 방법 및 유의 사항’은 여러 개의 성취기준을 묶어서 제시하거나 전체적인 유의 사항을 제시하기도 한다.

성취기준을 통해 교수·학습과 평가에 도움을 줄 수는 있지만 과목 전체에 대해 제시하고 있는 ‘교수·학습 및 평가의 방향’과 부분적으로 겹치는 점이 있다는 점이 지적될 수도 있을 것이다.

IV. 결론: 교육과정 개선을 위한 제언

언제나 그렇듯이 새로운 교육과정은 만들어졌으며 좋은 싫든 이 교육과정에 따라 연구하고, 가르치고, 배우게 된다. 한 차례 폭풍이 지나면 다시 고요가 찾아올 것이다. 그래도 나는 애써 기록한다. 기록하는 자는 잊지 않는다. 필자가 이번 교육과정 개편 과정을 기록하는 것은 스스로 부족했던 점을 반성하여 잊지 않고 다음 교육과정 개편을 준비하기 위해서이다. 2015 개정 교육과정이 나왔으니 한동안 이런저런 비판과 대안을 모색하는 글들이 쏟아질 것으로 생각된다. 어떤 교육과정 이든 공과가 있겠으나 이번 교육과정 개편에 참여한 필자로서는 공보다는 과가 더 많이 보여 마음이 가볍지 않다. 어쨌잖지만 몇 가지 제언을 하는 것으로 나의 기록을 멈추고자 한다.

더 좋은 교육과정을 만들기 위해서는 국가 수준에서든, 국어과 수준에서든, 문법 교육 영역 수준에서든 여러 가지 노력이 필요할 것이다. 그러한 노력은 제도나 기구의 개선으로도 나타나야 하고, 이론 연구와 현장 연구를 포함한 다양한 연구로 나타나야 한다.

① 좋은 교육과정을 만들기 위해 필요한 국가 수준의 노력

먼저 국가 수준에서는 교육과정을 전문적으로 계획하고, 연구하고, 만들어 내는 독립된 기구가 필요하다고 생각된다. 지금도 국가 수준의 다양한 기구가 있는 것으로 알고 있고, 본고에서 언급한 것처럼 각론 조정위원회와 같은 기구는 긍정적이든 부정적이든 이번 교육과정 개편 과정에서 큰 영향을 끼치기도 했다. 그렇지만 교육과정과 같은 전문적인 작업은 더 전문적인 기구에 맡겨야 할 것으로 보인다. 당장 생각할

수 있는 방안은 ‘한국교육과정평가원’을 제대로 활용하는 것이다. 이는 한국교육과정평가원의 기능을 ‘평가원’이 아니라 ‘교육과정 + 평가원’으로 회복시키게 되면 가능할 것으로 생각된다.³⁰ 물론 교육과정평가원이 교육과정을 전담하게 된다면 무엇보다 정치적인 압력에서 벗어나 독립성을 갖추는 것이 전제되어야 한다.³¹ 그래야 2년이나 3년 주기의 교육과정 개편에 따른 혼란을 줄일 수 있을 것이다.

전문적인 기구가 중심이 되어 다양한 전공의 교육학자, 현장 교사, 학부모가 참여하고 필요한 경우 학습자인 학생이 참여하는 다양한 연구 모임이 운영되어도 좋을 것이다. 이런 연구 모임 중에는 이론적인 논의가 이루어지는 모임도 필요하고, 현장의 소리를 듣는 모임도 필요하다고 생각한다. 특히 이런 모임은 갑작스레 만들어져 짧은 기간에 논의를 끝내는 것이 아니라 긴 시간을 두고 차근차근 문제의 해법을 찾아가야 할 것이다. 이렇게 하여 축적된 논의를 바탕으로 교육과정을 만들어 나간다면 교육과정이 몇 달 만에 만들어지는 졸속을 피할 수 있을 것이라고 생각된다.

실제 교육과정을 만들어 나가는 단계에서는 참여하는 구성원 모두의 소통이 가능한 구조를 만드는 것도 중요하다. 총론 팀이 총론을 만들고 이를 각론 팀에 일방적으로 전달하는 구조라면 각각의 교과목의 특성에 맞고 학교 현장에 적합한 교육과정이 만들어지기가 어렵다. ‘총론 → 각론’의 방향뿐만 아니라 ‘총론 ← 각론’의 방향이 가능한 ‘총론 ↔ 각론’의 구조로 진행되어야 한다.

② 좋은 교육과정을 만들기 위해 필요한 국어과 수준의 노력

국어과 수준에서도 제도나 기구의 개선이나 다양한 연구가 필요하

30 한국교육과정평가원은 교육과정과 평가를 전담하는 기구이지만 원의 사람인 필자가 볼 때, 최근에는 교육과정보다는 평가에 중심이 가 있는 것으로 보인다. 이는 이번 교육과정의 개편에 평가원이 중심적인 역할을 하지 못한 것에서도 드러난다.

31 국어교육학회 제60회 전국학술대회에서는 본고를 비롯한 여러 편의 논문이 발표되었으며, 2015 교육과정에 대한 논의의 장이 펼쳐졌다. 여기에서는 몇몇 연구자 중심으로 이루어지기 쉽다는 점, 정부의 통제가 쉽게 이루어질 수 있다는 점 등 한국교육과정평가원 중심의 개편이 가질 수 있는 문제점이 지적되기도 하였다.

다. 굳이 교육과정을 개편하는 시기에 급하게 만들어진 학회 연합으로 연구팀을 만들 것이 아니라 장기적인 관점에서 여러 학회 구성원이 참여하는 교육과정 개편을 준비하는 기구가 필요할 것이라 생각된다. 이 기구는 국어교육학자, 국어과 교사, 국어과에 관심이 있는 학부모, 학생 등이 참여할 수 있으며, 문제가 되는 사안에 대해 의견을 교환하는 자리가 될 수도 있고 이론이나 현장 연구의 자리로 발전할 수 있다.

국어과의 구성원들은 이런 기구를 통하지 않고도 교육과정에 대해 깊이 있게 연구해야 한다. 기존의 교육과정의 공과를 세밀하게 따져 보는 작업도 필요하고 교사나 학습자에 대한 연구 등 다양한 연구가 필요하지만, 더 필요한 것은 대규모의 학습자 말뭉치에 기반을 둔 기초 연구이다. 대규모 학습자 말뭉치가 만들어지고 이를 활용한 발달 연구가 제대로 이루어져야 영역 간의 통합 논의도 학년군 제도도, 위계화 논의도 과학성과 합리성을 띠게 된다.

③ 좋은 교육과정을 만들기 위해 필요한 문법 교육 영역 수준의 노력
어쩌면 가장 많은 노력이 필요한 집단은 문법 교육 영역에 종사하는 구성원들일 것이다. 국어과의 다른 영역이나 국어과 밖의 구성원들이 문법 영역에 대해 편견을 가지고 있다면 이는 상당 부분 문법 영역에서 객관적인 자료와 타당한 논리를 가지고 충분히 설득하지 못했기 때문이다. 필자는 제법 오래전부터 문법 영역을 중심으로 교육과정에 관심을 가지고 공부하는 모임에 참여해 오고 있으며,³² 필자가 알지 못하는 다른 모임이 있을 수도 있을 것이다. 이런 모임들이 활성화되고 필요한 경우 문법 영역 전체 차원에서 다양한 논의를 하게 된다면 우리가 문법 영역에 대한 편견이라고 믿는 것의 상당 부분을 해소하는 방안을 찾을 수 있을 것이다. 물론 이 과정에서 다른 영역과의 소통이 필요함은 물론이다.

32 필자가 참여하는 문법 교육 연구 모임에서는 국어과 교육과정, 특히 문법 교육과정의 개선 방향에 대해 제법 긴 시간 동안 논의해 왔지만 앞에서 설명한 여러 가지 제약으로 논의의 결과를 반영하기 어려웠다.

문법 영역의 연구 역시 큰 방향에서는 국어과의 연구 방향과 다르지 않을 것이다. 학습자 말뭉치에 기반한 기초 연구가 필요함은 물론이다. 문법이 어렵고 다른 영역과 고립된 체계를 가지고 있다는 편견을 불식하려면 학습자의 흥미를 불러일으키는 교육 내용이나 교수·학습 방법에 대한 연구, 문법과 다른 영역의 통합에 관한 연구 등이 더 많이 이루어져야 할 것이다.

교육과정은 흔히 ‘학문’ 중심 교육과정, ‘경험’ 중심 교육과정, ‘원리’ 중심 교육과정 등으로 특징지어 불린다. 후세의 국어교육학자 내지 문법교육학자는 2015 개정 교육과정에 어떤 다른 이름을 붙여 줄 것인가? 독자들은 필자의 치기를 용서하기를 바라며 덧붙인다. ‘언어’를 얻었으나 말하는 법, 곧 ‘문법’을 잃고 헤매면서 나는 쓴다. 내가 사랑했던 자리마다 모두 빠져나간다.³³

* 본 논문은 2016.01.29. 투고되었으며, 2016.02.14. 심사가 시작되어 2016.03.02. 심사가 종료되었음.

33 앞의 문장은 기형도의 ‘빈집’을 패러디한 것이고, 뒤의 문장은 황지우의 ‘빠아픈 후회’에서 가져온 것이다.

참고문헌

- 교육과학기술부(2011), 『국어과 고교 선택과목 재구조화 연구보고서』, 교육과학기술부.
- 구본관(2008), 「문법 교육에서는 무엇을 가르쳐야 하는가? —경어법 교육을 중심으로—」, 『선청어문』 36, 서울대학교 국어교육과, 749-779.
- _____(2012), 「한국어 문법 교수·학습 방법의 현황과 개선 방향 —학습자와 교수자의 메타적 인식 강화를 중심으로—」, 『국어교육연구』 30, 서울대학교 국어교육연구소, 255-313.
- _____(2015), 「문법과 문학 영역의 통합」, 『국어교육』 148, 한국어교육학회, 75-122.
- 구본관·이관희(2013), 「교육과정 총론과 국어과 교육과정의 길항 관계 —2011 국어과 교육과정 개정에 미친 총론의 영향을 중심으로—」, 『교육연구와 실천』 79, 서울대학교 교육종합연구원, 59-85.
- 구본관 외(2015), 『한국어 문법 총론 I』, 집문당.
- 구영산(2011), 「국어교육 정책 종결 과정에서 형성된 고교 선택 과목에서의 ‘선택’의 의미: ‘매체 언어’ 과목의 폐지를 중심으로」, 『국어교육학연구』 42, 국어교육학회, 241-279.
- 김규훈(2011), 「국어과 교육과정의 통합적 내용 구성 방안: 2011 교육과정 “독서와 문법” 과목을 대상으로」, 『새국어교육』 89, 한국국어교육학회, 29-54.
- 김은성(2007), 「학습자들은 왜 문법학습을 꺼리는가? —문법학습 부진 요인에 대한 연구—」, 『국어교육연구』 40, 국어교육학회, 35-72.
- 김중신(2011), 「2009 개정 국어과 교육과정 개발 연구 과정의 비판적 검토」, 『국어교육학연구』 41, 국어교육학회, 53-78.
- _____(2012), 「2011 개정 국어과 교육과정의 개발 논의 과정의 향방」, 『국어교육』 137, 한국어교육학회, 1-23.
- 김창원(2011), 「국어과 교육과정의 생태학(1): 2011년 교육과정 개정에 관한 성찰」, 『국어교육』 136, 한국어교육학회, 325-355.
- _____(2012), 「국어과 교육과정의 생태학(2): 2011년 교육과정 개정에서의 쟁점과 그 해소」, 『국어교육학연구』 43, 국어교육학회, 156-190.
- 김창원 외(2014), 『문·이과 통합형 국어과 교육과정 재구조화 연구』, 교육부.

- _____ (2015가), 『2015 개정 교과 교육과정 시안 개발 연구 I —국어과 교육과정—』, 한국교육과정평가원.
- _____ (2015나), 『2015 개정 교과 교육과정 시안 개발 연구 II —국어과 교육과정—』, 한국교육과정평가원.
- 남가영(2009), 「문법 지식의 응용화 방향: 신문텍스트에 나타난 ‘-(다)는 것이 다’ 구문의 의미기능을 중심으로」, 『형태론』 11(2), 형태론 편집위원회, 313-334.
- 민현식(2006), 「국어과 교육과정 개정과 문법교육의 과제」, 『문법교육』 4, 한국문법교육학회, 1-27.
- 민현식 외(2011), 『2011 국어과 교육과정 개정을 위한 시안 개발 연구』, 교육과학기술부.
- 박수자·김봉순(2013), 「2009 개정 독서·문법 교육과정에 대한 비판적 검토」, 『독서연구』 29, 한국독서학회, 131-159.
- 박형우(2010), 「문법 영역 교육과정의 구성 방안 연구」, 『청람어문교육』 41, 청람어문교육학회, 353-376.
- 서영진 외(2013), 『미래 사회 대비 국가 수준 교육과정 방향 탐색: 국어』, 한국교육과정평가원.
- 서울대학교 규장각한국학연구원(2014), 『귀한 나무처럼, 어린 싹처럼 —조선시대 인재양성—』, 2014 서울대학교 규장각한국학연구원 특별전 사회.
- 소경희(2007), 「학교교육의 맥락에서 본 ‘역량(competency)’의 의미와 교육과정적 함의」, 『교육과정연구』 25(3), 한국교육과정학회, 1-21.
- 소경희 외(2006), 『국가 교육과정 개발을 위한 장기 연구 설계』, 한국교육과정평가원.
- 손영애(2012), 「고등학교 선택 과목 편성에 관한 소론 —“독서와 문법” 과목을 중심으로—」, 『새국어교육』 93, 한국국어교육학회, 115-148.
- 신명선(2008), 「개정 국어과 교육과정의 문법 교육 내용에 대한 고찰」, 『국어교육학연구』 31, 국어교육학회, 357-392.
- 이관규(2011), 「2011 국어과 교육과정의 실제와 과제」, 『국어교과교육연구』 19, 국어교과교육학회, 7-37.
- 이관희(2012), 「문법으로 텍스트 읽기의 가능성 탐색 (2) —기사문에 쓰인 “-기로 하-”의 의미기능을 중심으로—」, 『문법 교육』 16, 한국문

- 법교육학회, 203-239.
- 이광우 외(2015), 「국가교육과정 각론 조정 연구」, 『2015 개정 교과 교육과정 시안 개발 연구 I』, 한국교육과정평가원.
- 전은주(2011), 「국어 교과 영역 명에 관한 일고 —듣기·말하기 영역을 중심으로」, 『국어교육학연구』 42, 국어교육학회, 564-593.
- 제민경(2013), 「텍스트의 장르성과 시간 표현 교육 —신문 텍스트에서 “-있었-”과 “-ㄴ 바 있-”의 선택을 중심으로—」, 『텍스트언어학』 34, 한국텍스트언어학회, 179-206.
- _____(2015), 「장르 문법 교육 내용 연구」, 서울대학교 박사학위논문.
- 천경록(2011), 「국어과 교육과정 정책 분석」, 『국어교육연구』 28, 서울대학교 국어교육연구소, 185-217.
- 최미숙(2010), 「고등학교 국어 선택과목과 매체언어 교육」, 『국어교육』 131, 한국어교육학회, 255-279.
- 한국교육과정평가원(2012), 『인성교육 실현을 위한 교육과정 개정 시안 공청회』, 한국교육과정평가원.
- Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). *Understanding by design*, ASCD. 강현석 외 공역(2008), 『거꾸로 생각하는 교육과정 개발』, 학지사.

초록

2015 교육과정 ‘문법’ 영역에 대한 비판적 검토

구본관

이 논문은 2015 개정 국어과 교육과정 중 ‘문법’ 영역의 개정 과정, 개정 내용, 개정 배경 등에 대해 검토하는 것을 목적으로 한다. 이를 위해 먼저 개정의 주기, 개정 기간, 개정을 위한 연구진 구성 등 개정의 절차가 교육과정에 미친 영향을 검토한다. 다음으로 선택 과목의 명칭, 교육 내용 등을 중심으로 하여 기존의 교육과정과 차이나는 2015 개정 교육과정의 특징을 알아본다. 마지막으로 다음에 교육과정을 개편한다면, 더 좋은 교육과정을 만들기 위해 어떤 점을 유의해야 하는지에 대해 언급한다.

국가 수준의 교육과정은 해당 교과목의 교육에 대한 공동체의 이념을 반영하고, 학교라는 제도 안에서 해당 교과목을 수행할 목표와 범위 내용 등을 규정한다. 따라서 충분한 준비 기간을 두고 이루어져야 하며, 해당 교과목을 가르치는 교사, 해당 교과목을 배우는 학생, 해당 교과목을 연구하는 연구자의 생각을 모아서 만들어져야 한다. 이런 관점에서 2015 개정 교육과정에 대한 비판적 검토는 앞으로의 교육과정 개정에 대해 많은 시사점을 주고 있는 것으로 생각된다.

핵심어 국어과 교육과정, 2015 개정 교육과정, 문법 영역 교육과정, 선택 과목, 성취기준

ABSTRACT

A Critical Review of Grammar Section in 2015 Curriculum

Koo Bonkwan

The purpose of the study is to review the revising process, content and background of the grammar section in 2015 revised Korean curriculum. I first reviewed the impact of the revising process, which includes revising cycle, revising period, and organizing research team, on the curriculum. Focusing on the names of the selected subjects and educational contents, I, then, investigated characteristics of the 2015 revised curriculum which made it different from the existing curriculum. Lastly, I mentioned what to contemplate to make better curriculum for future reference.

National curriculum reflects ideology of the community about the target subject and defines the goals, scope, and contents of the target subject in the school system. Therefore there should be enough time for preparation and it is to be made up by combining ideas from teachers, students, and researchers of the target subject. In this perspective, this critical review on 2015 revised Korean subject curriculum may have implications for revising curriculum in the future.

KEYWORDS Korean subject curriculum, 2015 revised curriculum, Korean grammar curriculum, Grammar teaching