

2015 개정 국어과 교육과정 문학 영역의 논리

류수열 한양대학교 국어교육과 교수

† 이 논문은 제60회 국어교육학회 전국학술발표대회(2015.12.19)에서 기획 주제의 일환으로 발표한 것을 수정·보완한 것이다. 발표 당시 토론을 맡아 유용한 질의를 해 주신 최미숙 교수님(상명대)께 감사를 드린다.

- I. 머리말
- II. 성취기준의 변화로 본 문학 영역 개정 현황
- III. 문학 영역 교육과정의 내적 논리
- IV. 남는 문제들

I. 머리말

‘교육과정 개정’에서 ‘개정’의 뜻은 무엇일까? 한자로 改正, 改定, 改訂 등으로 달리 표기되는 ‘개정’이라는 동음이의어는 확연하게 변별되는 의미를 가지고 있는 것 같지는 않다. 改正과 改訂은 고쳐야 할 기존의 문서나 글이 잘못됐거나 틀렸다는 ‘오류’의 의미를 함축하고 있다. 이에 비해 改定은 이미 정하였던 것을 고쳐서 다시 정한다는 뜻이므로 오류보다는 기존의 것이 어떤 ‘한계’가 있음을 함축하고 있는 것으로 보인다.

이 중에서 ‘교육과정 개정’의 ‘개정’에 해당되는 한자 표기는 改定이 적절할 것으로 보인다. 엄밀하고도 복잡한 검토 과정을 거치는 공식 문서로서 교육과정이 명백한 오류를 포함하고 있을 것으로 보이지는 않는다. 혹 불편한 오류가 있다 하더라도 그것은 관점의 차이에 따른 판단일 것이므로 결국에는 그마저도 한계로 포괄될 수 있을 것이다. 그렇다면 기존 교육과정에 어떤 한계가 있었다는 것일까? 이에 대해서는 사회 환경의 변화를 언급하는 수사적인 답변 외에 학문적으로 정당한 논리는 없는 것으로 보인다. 총론과 다른 교과를 포함하여 전체적인 결과만 두고 본다면, 문·이과 통합형 교육과정을 깃발로 내세우고 사회과와 과학과에서 ‘빅 아이디어’ 중심으로 성취기준을 선정·조직한 것이 가장 두드러진 가시적 변화라 할 수 있겠다. 국사 교육의 혁명적

변화를 소망하는 정치적·정책적 기획이 교육계 외부에서 힘을 뻗어 왔다는 사실도 기억해 둘 만하겠다.

이에 비해 국어과 교육과정에서 ‘개정’이라는 사건에 상응할 만한 가시적인 변화는 쉽게 포착되지 않는다. 굳이 꼽으라면, 내용 체계의 구도가 달라진 정도이고, 개별 성취기준 중에서는 한 학기에 한 편의 글을 읽도록 하자는 취지의 중학교 읽기 영역 성취기준이 도드라지는 수준이다. 직전 교육과정에서 승계된 성취기준이 대부분이며, 경우에 따라서는 그 이전 교육과정의 성취기준을 되살려낸 경우도 없지 않다.

그렇기는 해도 내재적 논리 차원에서는 이전과 달라진 면모가 없지 않다. 이에 이 글에서는 일차적으로 2015 국어과 교육과정의 문학 영역의 개정 방향을 기존 교육과정에서 삭제된 성취기준과 추가된 성취기준을 중심으로 그 변화의 폭을 가늠해 보고자 한다. 그리고 가시적으로 드러나지 않는 내재적 논리를 드러내는 데로 나아갈 것이다. 한 걸음 더 나아가 국어과 전 영역에 걸쳐 교육과정을 개정하는 데 지속적으로 제기될 수 있는 몇 가지 물음을 설정해 보고, 이에 대한 답변을 추상적인 수준에서나마 마련해 봄으로써 문학 영역을 포함한 국어과 교육과정과 교수·학습이 지향해야 할 장기적 방향에 대한 구상을 밝히고자 한다.

II. 성취기준의 변화로 본 문학 영역 개정 현황

2015 국어과 교육과정의 문학 영역에서는 성취기준을 초등학교 과정에 16개(1~2학년 5개, 3~4학년 5개, 5~6학년 6개), 중학교 과정에 10개, 고등학교 과정에 20개(공통 국어 5개, 선택 과목 문학 15개)로 제시하였다. 다른 영역에서도 그러하지만 직전 교육과정에 비해 전체적으로 4개가 줄어든 것이다.

이 같은 가시적 변화는 학습 내용의 실질적 감축이라는 정책적 방향에 부응한 결과이다. 시간 배당 기준 대비 80%의 내용으로 성취기준

을 설정함으로써 20%의 시수를 교사가 자율적으로 활용할 수 있도록 한 것이다. 2009 개정 교육과정(교육과학기술부 고시 제2012-14호)¹에서 학습 내용을 감축하고자 했던 시도가 이번 교육과정에서 성취기준의 개수 변동으로 나타난 셈이다. 물론 성취기준의 산술적 감축이 실질적 효과를 낼 수 있을까 하는 데는 의문의 여지가 없지 않지만, 20%에 해당하는 시간을 교사의 자율적 역량에 맡긴 데 대해서는 진일보라는 평가가 합당할 것이라 판단된다.

이번 교육과정을 기존 교육과정과 차별화하는 매우 중차대한 개념으로 작동되고 있는 것은 표면적으로는 핵심 역량이다. 그러나 이에 대해서는 연구 보고서²에서 충실히 기술하고 있으므로, 이 글에서 굳이 재진술할 필요는 없을 것이다. 이에 이하에서는 성취기준의 변화를 중심으로 그 변화 양상을 그려보기로 하겠다.

전술한 대로 2015 개정 국어과 교육과정에서는 직전 교육과정에 비해 성취기준의 개수가 줄어들었다. 이 과정에서 삭제와 추가, 통합과 분할, 학년 간 이동도 있었다. 연구 보고서에서는 그 변화 양상을 보완 유지, 이동, 통합, 분할, 추가, 삭제로 구별하여 일목요연하게 정리한 바 있지만,³ 이 글에서는 소멸된 성취기준과 신설된 성취기준을 중심으로 접근하고자 한다. 분량의 제한도 있지만, 무엇보다 가시적으로 확인되는 성취기준의 소멸과 신설이 그 변화의 양상을 가장 직접적으로 드러내 줄 것으로 보기 때문이다. 다만 필자의 개인적 판단에 따라 보고서에서와는 다른 분류가 있을 수 있음을 미리 밝힌다. 이는 교육과정 개정 연구진의 일원으로서 공적인 문서에서와는 달리 문면에 드러낼

1 이 교육과정 문서는 2009년에 개정하고 2011에 다시 고시된 교육과정(제2011-361호)의 성취기준에 인성 관련 내용을 추가하고 일부 성취기준을 신설한 수준으로 큰 변화는 없다. 그렇지만 정확성을 기하기 위해 이 문서를 기준으로 살핀다. 이후에서는 2009 개정, 2011 고시 교육과정을 대상으로 논의를 펼칠 것이다. 번거로움을 피하기 위해 이를 '2009 교육과정' 혹은 '직전 교육과정'으로 칭하기로 한다.

2 김창원 외(2015), 『2015 개정 교과 교육과정 시안 개발 연구 I·II —국어과 교육과정』, 한국교육과정평가원(연구보고 CRC 2015-14/ 2015-25-3).

3 보고서 II권의 [부록 2]에서 '국어과 교육과정 성취기준 변화'라는 제목으로 전체를 다루고 있다.

수 없었던 여러 사정을 포괄적으로나마 드러내는 전략적 선택이기도 하다.

1. 삭제된 성취기준의 논리

2009 개정 교육과정 성취기준 중 삭제된 것은 다음과 같다.

학년군	2009 개정 교육과정에서 삭제된 성취기준
1~2	(3) 이야기의 시작, 중간, 끝을 파악하며 작품을 이해한다. (5) 글이나 말을 그림, 동영상 등과 관련지으며 작품을 수용한다.
3~4	(1) 짧은 시나 노래를 암송하거나 이야기를 구연한다.
5~6	(1) 자신이 좋아하는 문학 작품을 들고 그 이유를 말한다. (5) 작품 속 인물의 생각과 행동을 나와 견주어 이해하고 평가한다. (6) 작품의 일부를 바꾸어 쓰거나 다른 갈래로 바꾸어 쓴다.
7~9	(3) 다양한 관점과 방법으로 작품을 해석한다. (7) 작품의 창작 의도와 소통 맥락을 고려하며 작품을 수용한다. (10) 문학이 인간의 삶에 어떤 가치를 지니는지 이해한다.
10	[국어II] (15) 문학 작품에 나타난 작가의 개성을 이해하고 작품을 감상한다.
선택	[문학] (11) 작품의 이해와 감상의 결과를 자신의 삶과 관련하여 내면화한다. [문학] (12) 문학 활동을 통하여 창의적인 사고를 배양하고 이를 표현한다.

전술한 바대로 2015 교육과정이 학습량 경감을 목적으로 하여 전체적으로 성취기준의 개수를 줄이는 방향으로 개정되었으므로 불가피하게 삭제된 경우가 없지 않다. 그렇기는 해도 왜 하필 그 성취기준이었어야 하는가에 대한 해명은 필요하리라고 본다. 이 과정에서 자연스럽게 성취기준의 정체성과 위계성에 대한 논의도 더욱 풍성해지리라 생각된다. 이에 다음과 같은 몇 가지로 나누어 성취기준의 삭제 이유를 밝히고자 한다.

먼저 성취기준의 핵심적 내용이 문학의 수용과 생산에서 항상적으로 일어날 수밖에 없는 과정에 초점을 맞춘 경우이다. 1~2학년군의 (3)은 기본적으로 모든 이야기는 시작, 중간, 끝의 순서로 수용된다는 점에서, (5)는 그림이나 동영상과 공존하는 글이나 말을 수용할 때 양자가 자연스럽게 하나의 복합적 메시지를 형성한다는 점에서 항상성을 지닌다. 따라서 굳이 독립적인 성취기준으로 내세울 정도로 뚜렷한 함축을 가지지는 못한 것으로 보인다. [문학] (12) 또한 이와 같은 이유로 삭제되었다고 할 수 있겠다. 문학을 읽고 쓰는 모든 활동이 창의적 사고를 배양하는 데 기여하게 된다는 암묵적 전제를 승인한 것이다.

둘째로는 교육과정 성취기준의 정체성에 부합하지 않는 경우를 들 수 있다. 다른 영역에서와 달리 문학 영역에서 성취기준은 활동 양상을 포함하고 있다고 해도 대체로는 목표이자 내용의 진술에 가깝다.⁴ 그런데 일부 성취기준은 활동의 한 양태 수준에서 진술되어 있는 경우가 있다. 대표적으로 3~4학년군 (1)이 여기에 해당된다. 초등학생을 대상으로 하여 시 암송의 교육적 효과를 실험한 여러 가지 결과를 통해 확인할 수 있듯이,⁵ 암송이 지니는 교육적 의의는 충분히 인정할 수 있다. 문제는 그 의의와는 별개로 이를 성취기준으로 설정하는 것이 타당하지 않다는 점이다. 암송은 교사의 교육철학이나 교육공학적 전략에 따라 적용되는 교수·학습 방법이나 절차 중의 하나라 할 수 있다. 성취기준에 가르쳐야 할 개념이나 사실이 포함되는 일반적인 양상과는 다른 것이다. 따라서 독립적인 성취기준으로 설정하기는 어렵다. 이야기를 구연한다는 것 또한 이와 마찬가지로의 난점을 가지고 있다. 5~6

4 성취기준은 내용에 초점을 맞춘 ‘내용 중심 진술’, 수업 활동에 초점을 맞춘 ‘활동 중심 진술’, 학습자의 성취 행동(목표)에 초점을 맞춘 ‘수행 능력 중심 진술’으로 구별될 수 있다. 이에 대해서는 백남진(2014) 및 서영진(2013) 참조. 서영진(2013)의 경우 2011년에 고시된 국어과 교육과정의 1~2학년군부터 7~9학년군까지의 듣기·말하기, 읽기, 쓰기 영역의 내용 성취기준만을 대상으로 분류한 결과, ‘수행 능력 중심 진술’이 52.59%, 활동 중심 진술이 32.76%, 내용 중심 진술이 14.65%의 비율로 분포되어 있음을 밝혔다. 이런 기준을 문학 영역에 적용하면 그 결과는 많이 달라질 것으로 보인다.

5 가장 최근의 연구로 송향이(2013)를 들 수 있다.

학년군의 (1)도 학습자별로 개별성이 강하게 작용하기 때문에 동기 유발 단계 등에서 교수·학습 활동의 한 항목으로 다룰 만한 방법적 절차일 수는 있을지언정 독립적인 성취기준으로 다루기에는 함량이 다소 부족해 보인다.

이에 비해 5~6학년군 (6)은 학생들의 흥미도나 참여도가 매우 높은 활동으로 구현되는 성취기준으로서 독립적으로 설정되어도 충분한 함량을 갖는 것으로 보인다. 그러나 2015 교육과정에서는 이를 본격적인 교수·학습 전략의 일종으로 실현될 수 있다고 판단한 것으로 볼 수 있겠다. 그 단서는 중학교의 교수·학습 방법 및 유의사항의 항목 ②에서 발견할 수 있다. “수용을 목표로 두었더라도 발산적 사고를 바탕으로 한 창의적 재구성 활동 및 비평 활동, 일상생활에서의 정서 표현 활동, 다양한 유형의 작품 창작 활동 수행을 권장한다.”에서 확인할 수 있는 바대로, ‘창의적 재구성 활동’은 교수·학습의 일반적인 전략으로 조직될 수 있다고 본 것이다.

셋째, 지나치게 포괄적이거나 추상적이어서 그 방향을 가늠하기 어려운 경우이다. 7~9학년군의 (3)은 ‘다양한 관점과 방법’이라는 구절에서 드러나는 포괄성이 문제가 된다.⁶ 물론 해설에서 작품에 대한 해석이 “독자의 인식 수준, 경험, 가치관 등”에 따라, 그리고 “작품 해석 방법”에 따라 해석이 달라질 수 있음을 설명함으로써 방향을 어느 정도 구체화하고 있지만, 그렇다고 해서 포괄성이 해소되지는 않는다. ‘관점’과 ‘방법’을 분리하는 방법이 있겠지만, 2015 교육과정에서는 다른 성취기준으로 이월시키는 것으로 구도를 설정하였다. 관점에 따른 차이는 다양한 해석과 관련된 [9국05-07]로, 방법에 따른 차이는 내재적 접근에 따른 수용([9국05-02], [9국05-03] 등)과 외재적 접근에 따른 수용([9국05-05], [9국05-06] 등) 관련 성취기준으로 이월

6 교사들을 대상으로 성취기준에 대한 인식을 조사한 양정실 외(2014, 286-290)에 따르면 이 성취기준은 중요도 면에서 1순위에 놓인다. 포괄성 때문에 중요하다고 인식한 결과일 것으로 추정되지만, 바로 그 포괄성 때문에 적절한 진술로 보이지는 않는다. 이 성취기준은 학습 난도 면에서는 1순위로, 교수 난도 면에서는 2순위로 조사되었는데, 이 또한 포괄성이 그 원인으로 추정된다.

된 것이다. 성취기준 (10)은 포괄적이면서도 추상적이어서 교수·학습적으로 실현되기 어려울 뿐만 아니라, 실현된다고 해도 활동을 통한 자연스러운 체득이 아니라 형해화된 지식으로 주입되기 십상이다. 이에 2015 교육과정에서는 인간의 성장에 초점을 맞춘 [9국05-10]으로 그 핵심을 보존하는 수준에서 이를 조절한 것으로 볼 수 있겠다.

넷째, 위계성을 고려한 재구성 및 재배치의 결과로서, 엄밀하게 말하면 삭제라기보다는 다른 성취기준과의 통합이나 타학년(군)으로의 이동에 가깝다. 이에 해당되는 성취기준은 5~6학년군의 (5)와 7~9학년군의 (7), 그리고 10학년의 [국어 I] (15)이다. 5~6학년군 (5)는 감상(鑑賞) 개념이 적용된 최초의 성취기준이다. 감상은 작품에 대해 주체적으로 반응하고 평가하는 활동으로서, 필연적으로 작품의 자기화 과정과 맞물리게 된다. 블룸(B. S. Bloom)의 교육 목표 분류에 따르면 평가(evaluation)에 해당하는 것으로 볼 수 있다. 이런 점에서 감상은 객관성과 타당성을 지향하는 해석(解釋)이나 이해(理解)와는 구별된다(류수열 외, 2014: 22 참조). 따라서 감상이 문학 교육에서 차지하는 위상은 매우 중차대하다. 그러나 이를 5~6학년군에 배치하는 것은 교육과정의 위계상 다소 성급할 수 있다. 그리하여 2015교육과정에서는 [6국05-05](작품에 대한 이해와 감상을 바탕으로 하여 다른 사람과 적극적으로 소통한다)의 ‘감상’ 항목으로 그 핵심 개념을 보존한 것으로 볼 수 있겠다.

[문학] (11)은 선택 『문학』에서는 사라졌지만 10학년 『국어』의 [10국05-05](주체적인 관점에서 작품을 해석하고 평가하며 문학을 생활화하는 태도를 지닌다.)로 통합되면서 이동한 셈이어서 이 또한 삭제로 보기는 어렵다. 더욱이 『국어』와 여타의 선택 과목은 같은 반열에 놓이는 선택 과목이므로 이는 학년(군) 간 이동도 아니고 수평적 이동에 해당된다고 보는 것이 옳겠다.

한편 7~9학년군의 (7)은 ‘작품의 창작 의도’와 ‘소통 맥락’에 그 초점이 있는바, 전형적인 ‘실체 중심 문학관’의 소산이라 할 만하다. 창작 의도를 살피기 위해서는 작가론적 접근이나 역사주의적 독법으로 흘러

갈 수밖에 없는데, 이를 중학교 단계에서 소화하기는 다소 어려운 수준으로 본 것이다. 이에 중학교 단계에서는 사회·문화적 배경에 초점을 맞춘 성취기준으로 마무리하고, 대신 10학년 『국어』의 문학사나 심화 선택 과목 『문학』의 맥락 관련 성취기준에서 소화하는 것으로 그 구도를 설정한 것으로 이해할 수 있겠다.⁷

10학년의 [국어 I] (15)는 작가주의적 관점을 앞세운 성취기준이라 할 수 있다. 이 성취기준이 10학년 국어에서 사라진 데는 특별한 사정이 있다. 그것은 대입 제도의 규정력이다. 수능능력시험의 범위를 고등학교 심화 선택 과목이 아니라 공통 『국어』로 설정함에 따라, 공통 『국어』의 성취기준은 수능의 문학 문항으로부터 귀납적으로 그 요소들을 추출한 다음 이에 근거하여 구성하는 절차를 밟았다. 그러다 보니 기존 성취기준 중 수능에서 상대적으로 등한시되었던 작가의 개성이라는 요소가 배제되는 상황에 이르게 된 것이다. 그러나 선택 과목 『문학』의 [12문학02-02]에서 다양한 맥락 중의 하나로 ‘작가’를 설정하고 있기에 위계를 고려한 배열로도 볼 수 있다. 더욱이 창조주에 맞먹는 권능을 작가에게 부여했던 근대적 문학관이 후기 구조주의자를 비롯한 포스트모더니스트들이 ‘저자의 죽음(death of author)’을 선언한 데에서 극명하게 드러나듯이, 작가주의적 접근은 현재 진행되고 있는 문학관의 동향에도 어긋나는 측면이 있다. 성취기준 개수의 축소라는 과제를 앞두고 굳이 이 성취기준을 선택하게 된 배경에는 이러한 사정이 도사리고 있었던 것이다.

이처럼 가시적으로 확인되는 성취기준의 삭제는 상당 부분 동일 학년(군) 혹은 상급 학년(군)으로의 이동이거나 다른 성취기준과의 통합 및 구체화의 결과이며, 경우에 따라서는 교수·학습 방법으로의 이월에 해당되므로 완전한 소멸이라 보기는 어렵다.

7 사회·문화적 맥락과 역사적 맥락은 다소 구별될 필요가 있다. 가령, 김유정의 소설 <봄·봄>이나 <동백꽃>의 경우 사회·문화적 맥락은 충분히 드러나지만 일제 강점기라는 역사적 맥락은 소거되어 있다. 사회·문화적 맥락에 비해 역사적 맥락은 훨씬 더 구체적이고 특수적이다.

2. 추가된 성취기준의 논리

이제 추가된 성취기준을 살펴보기로 한다. 그 목록은 다음과 같다.

학년군	2015 개정 교육과정에 추가된 성취기준
1~2	[2국05-05] 시나 노래, 이야기에 흥미를 가진다.
3~4	[4국05-01] 시각이나 청각 등 감각적 표현에 주목하며 작품을 감상한다.
5~6	[6국05-04] 일상생활의 경험을 이야기나 극의 형식으로 표현한다.
7~9	[9국05-06] 과거의 삶이 반영된 작품을 오늘날의 삶에 비추어 감상한다. [9국05-07] 근거의 차이에 따른 다양한 해석을 비교하며 작품을 감상한다. [9국05-08] 재구성된 작품을 원작과 비교하고, 변화 양상을 파악하며 감상한다. [9국05-10] 인간의 성장을 다룬 작품을 읽으며 삶을 성찰하는 태도를 지닌다.
10	[10국05-01] 문학 작품은 구성 요소들과 전체가 유기적 관계를 맺고 있는 구조물임을 이해하고 문학 활동을 한다.
선택	없음.

2015 개정 교육과정이 직전 교육과정에 비해 전체적으로 성취기준이 줄어든 상황이므로, 성취기준의 ‘추가’나 ‘신설’은 뜻밖으로 보일 수 있다. 그러나 적어도 가시적으로 확인되는 개념이나 활동을 놓고 보면 ‘추가’나 ‘신설’에 해당되는 성취기준들이 눈에 띈다. 그 이유를 몇 가지로 나누어 살피고자 한다.

첫째, 태도 범주의 성취기준으로 불가피하게 선정된 것이다. 1~2학년군의 [2국05-05]와 3~4학년군의 [4국05-05]가 여기에 해당된다. 태도 범주의 성취기준이 지니는 교육적 가치는 인지 발달의 측면, 정의 발달의 측면, 사회성 발달의 측면에서 매우 중차대하다(박인기, 2012). 그러나 그 필요성과는 별개로 이를 교과서에서 구현하기도 어

렵고 평가하기도 어렵다는 점을 부인할 수는 없다. 이는 태도 범주의 성취기준들이 일반적으로 지닐 수 있는 기본적인 한계이기도 하다.⁸ 직전 교육과정에서 다른 학년군과 달리 1~2학년군과 3~4학년군에서 이러한 성격의 성취기준을 배치하지 않았던 것도 이 같은 사정에서 기인하는 것으로 보인다. 그러나 학년군별로 태도 범주를 설정하고 하나 정도의 성취기준을 배치하는 것이 전체적인 구도인바, 이 성취기준은 이러한 구도에 따라 추가된 것으로 볼 수 있겠다.

둘째, 동일 학년군 내부의 균형적 안배로 인한 신설이다. 3~4학년군의 [4국05-01]은 서정시에 초점을 맞춘 성취기준으로서, 서사물에 초점을 맞춘 동일 학년군의 성취기준 [4국05-02](인물, 사건, 배경에 주목하며 작품을 이해한다.)와 짝을 이룬다. 성취기준 자체만으로 판단하면 반드시 서정 갈래에 국한할 필요는 없지만, 해설을 통해 시에 초점을 맞추어 설정되었음을 알 수 있다. 1~2학년군 성취기준이 문장만을 놓고 보면 다양한 갈래들이 병렬되어 있거나 포괄적으로 제시되어 있는 데 비해, 3~4학년군에서는 특정 갈래에 초점을 맞춘 성취기준이 진술되어 있다는 점에서, 이는 위계화의 한 양상으로 이해될 수도 있겠다.

셋째, 교육과정 총론 차원의 변화와 보조를 맞추면서 신설된 경우이다. 2015 개정 교육과정에서는 창의·인성 교육과 관련하여 전체적으로 연극을 두드러지게 강조하고 있다. 5~6학년군의 [6국05-04]가 여기에 해당되며 이는 가장 괄목할 만한 변화를 보여 주는 성취기준이다. 이 성취기준은 해설에서 밝힌 대로 이야기와 극의 기본적인 원리를 이해하는 것은 물론, 이를 다른 교과 학습을 위한 도구로 활용하는 능력을 기르기 위해 설정한 것이다. 이야기와 극이 문학의 주요한 갈래로서 그 자체로 교수·학습의 주요한 내용이기도 하지만, 다른 교과에서 교수·학습 활동을 위한 도구로 활용될 수 있음을 감안한 것이다. 이 성취기준이 괄목할 만하다고 한 것은, ‘교육 연극’을 통해 확인할 수 있듯이 문학이 국어 교과 내의 다른 영역은 물론 타교과의 교수·학습을

8 이와 관련하여 IV장에서 태도 범주의 위상에 대해 논의할 것이다.

위한 방법적 도구를 제공할 수 있음을 가시적으로 보여 주고 있기 때문이다. 영국의 경우 자국어 교육과정에서 연극의 위상을 ‘방법으로서의 연극’, ‘의사소통으로서의 연극’, ‘텍스트로서의 연극’으로 규정하고 있는데(김대행, 1998 참조), 이 성취기준은 이상의 세 가지 위상을 두루 포괄하고 있는 셈이다.⁹ 순정한 예술로서의 문학이 아니라 도구적 활동으로서의 문학이 수행할 수 있는 역할이 교육과정 문서상의 ‘성격’이나 ‘교수·학습 방법’, ‘유의 사항’ 등에서는 과거에 이미 명시된 바 있지만, 개별 성취 기준 수준에서 배치된 것은 국어과 교육과정사 초유의 일이라 할 것이다.

넷째, 기존 교육과정의 포괄성과 추상성을 극복하면서 이를 구체화하는 방안으로 성취기준을 신설한 경우이다. 따라서 이는 가시적으로 신설에 해당되지만, 엄밀히 말하면 구체화라 보는 것이 타당하다 하겠다. 7~9학년군의 [9국05-06]과 [9국05-07]은 앞서 2012 교육과정 7~9학년군의 (3)이 삭제된 배경을 밝히면서 언급한 대로, 문학 해석의 ‘다양한 관점과 방법’을 구체화하는 과정에서 생성된 접근 방법 중의 하나이다. [9국05-06]을 실현하기 위해서는 작품의 사회·문화적 배경에 대한 관심이 필연적이며, 이는 작품에 대한 외재적 접근 방법 중의 하나가 된다. 그러면서도 오늘날의 삶에 비추어 보는 감상 활동으로 이어지는 구도를 가지게 될 것이다. [9국05-07]을 실현하는 과정에서 그야말로 다양한 근거에 따른 해석의 차이를 고려해야 하므로 접근 방법의 다양성을 학습하는 데 충분히 기여할 수 있을 것으로 예상된다.¹⁰

다섯째, 국어교육에서 매체 언어 교육의 행방을 각 영역에서 끌어안은 결과로 신설된 경우가 있다. [9국05-08]은 문학과 매체의 관계를

9 물론 그 포괄성은 한계이기도 하다. 추후 이러한 세 국면을 각각 특화시켜서 자리를 잡을 수 있는 방안을 마련할 필요가 있겠다.

10 이 성취기준은 2007 개정 교육과정에 있다가 2009 교육과정에서 사라진 바 있다. 당시 성취기준은 9학년에 배치된 다음의 두 가지이다.

(3) 문학 작품에 대한 다양한 해석을 비교한다.

(4) 문학 작품 해석의 근거에 유의하여 비평문을 읽는다.

기저에 깔고 갈래나 매체를 달리하면서 재창조된 문학 작품의 변화 양상을 매체 자체의 특성에 기반하여 접근하도록 하고 있다. 기존 교육과정에서도 이러한 성격의 성취기준은 꾸준히 있어 왔으므로 이 성취기준도 엄밀히 말하면 신설이라 하기 어렵다.

여섯째, 학년(군) 간 위계를 고려하여 재배치한 경우이다. 7~9학년군의 [9국05-10]이 이에 해당된다. 이 성취기준은 기존 교육과정에서 5~6학년군에 배치되어 있었으나,¹¹ 학교급의 변화 이후에 학습자들이 겪게 될 정신적 성장을 염두에 두고 진술을 재구성하면서 상급 학년군으로 이동시킨 것이다.

일곱째, 대입 제도의 일환인 수능과의 연계성으로 인한 신설이다. 앞서 10학년의 [국어 I] (15)가 삭제된 이유를 밝히는 과정에서 언급한 대로, 수능의 출제 범위는 10학년 국어로 설정되어 있다. 수능에서 자주 출제되는 요소를 귀납적으로 추출한다면, 문학 작품의 구성 요소와 관련된 성취기준 신설은 필연적이라 할 수 있다. 소설의 경우 서술상의 특징, 시의 경우 표현상의 특징을 이해하는 능력을 평가하는 문항이 거의 상투적으로 나오는 데서도 이를 알 수 있다. 이러한 사정에 따라 신설된 성취기준이 [10국05-01]이다.

이상에서 알 수 있듯이 추가 혹은 신설된 성취기준도, 5~6학년군의 [6국05-04]와 10학년 [10국05-01]을 제외하면, 아예 새로운 것이 아니라 기존 교육과정 성취기준의 구체화이거나 변형 수준에 해당된다. 이처럼 교육과정의 개정이란 혁명적인 변화를 기대하기 어렵다. 그것은 기껏해야 총론 차원에서 강요된 구도를 존중하면서 모종의 한계를 극복하기 위한 노력의 소산일 따름인 것이다.

11 신헌재(2012)에서는 초등학교 문학 영역 태도 범주에 속하는 성취기준으로 이 성취기준이 유일하다고 봤다. 그는 태도 범주 성취기준이 미약하다고 평가하면서 태도 관련 성취기준을 좀 더 적극적으로 내세울 필요가 있다고 했다. 그러나 앞서 잠깐 밝힌 대로 그 중요성과 성취기준으로서의 적합성은 별개의 문제이다.

Ⅲ. 문학 영역 교육과정의 내적 논리

앞에서는 2015 국어과 교육과정 문학 영역의 변화를 핵심 역량과 삭제 및 추가된 성취기준을 중심으로 설명한 것이다. 이제 표면적으로는 잘 드러나지 않는 특성을 몇 가지 설명하면서 그 내적 논리를 드러내고자 한다. 이 장은 앞서의 논의와는 달리 개정의 결과를 두고 필자의 개인적 문학관 및 문학교육관을 바탕으로 사후적으로 해석하고 평가하는 내용으로 구성된다. 따라서 국가 수준의 교육과정 문서가 지니는 공적인 위상과는 별개의 것임을 미리 밝힌다. 교육과정 개정에 참여한 경험이 전적으로 배제될 수는 없어서 객관적인 평가는 불가능하겠지만, 여기에서는 최대한 거리를 유지하고자 한다.

1. 위계 설정의 논리

문학을 설명하는 방식에 따라 실체 중심, 속성 중심, 활동 중심으로 문학관을 구분한 김대행 외(2000)에서는 활동 중심 → 속성 중심 → 실체 중심으로 이어지는 위계를 설정한 바 있다. 이에 따르면 취학 전이나 초등학교 저학년에서는 지식보다 체험 그 자체가 중요하고, 상급학년으로 올라갈수록 사물의 분별 의식과 체험 내용의 체계화가 필요할 것이므로 적정 수준의 속성 중심 문학관에 근거한 개념적 지식 또는 명제적 지식을 점진적으로 증가시켜 나가는 것이 바람직하다. 그리고 사실적 지식 중심의 실체 중심 문학관에 근거한 문학교육은 고등학교 선택 과목 수준 이상에서 수행되는 것을 상정한다(김대행 외, 2000: 22-24).

결과적으로 2015 교육과정의 문학 영역은 이러한 위계 설정에 상당히 부합하는 것으로 판단된다. 이 세 가지 문학관이 범주적으로 변별되는 것도 아닐뿐더러 위계 또한 단절적일 수 없기에 위계 설정의 틀을 다소 유연하게 적용시켜 보면 다음과 같은 점이 발견된다. 즉, 차이가 비교적 뚜렷한 속성 중심 문학관과 실체 중심 문학관의 위계는 분

명하게 설정하고, 그 범위가 다소 범박한 활동 중심 문학관은 모든 학년(군)에 골고루 배치되어 있는 것이다.

이를 구체적으로 살펴보면 다음과 같다. 1~2학년군에서는 아주 단순한 문학에 대한 체험을 중시하여 문학적 발상과 표현의 요소를 일상에서 발견하고 구두 언어로 소통함으로써 문학에 대한 친밀감과 흥미를 느끼는 데 초점을 맞추었다. 전체적으로 활동 중심 문학관을 근거로 한 성취기준이라 할 수 있다. 이를 바탕으로 하여 3~4학년군에서는 문학의 속성을 내포하는 개념을 부분적으로 도입하였다. [4국05-01]은 이미지, [4국05-02]는 소설의 구성 요소, [4국05-03]은 서사의 플롯 개념을 염두에 둔 성취기준이다. 초등학교 5~6학년에서는 처음으로 문학에 대한 정의를 바탕으로 한 명제적 지식([6국05-01] 문학은 가치 있는 내용을 언어로 표현하여 아름다움을 느끼게 하는 활동임을 이해하고 문학 활동을 한다.)을 제시함과 동시에, 허구([6국05-02]), 비유([6국05-03]) 개념에 근거를 둔 성취기준을 제시하였다. 나머지 성취기준은 대개 활동 중심의 문학관에 근거하고 있다고 할 수 있겠다.

속성 중심의 문학관은 중학교 1~3학년군에서도 지속적으로 실현된다. 서정 갈래에 초점을 맞춘 비유와 상징([9국05-02]), 서사와 극 갈래에 초점을 맞춘 갈등([9국05-03]), 그리고 화자나 서술자, 시점 개념에 근거한 ‘보는 이나 말하는 이의 관점’([9국05-04])이 그것이다. ‘개성적인 발상과 표현(운율, 반어, 역설, 풍자)’([9국05-09]), 고등학교 단계인 10학년에 배치된 [10국05-01](문학 작품은 구성 요소들과 전체가 유기적 관계를 맺고 있는 구조물임을 이해하고 문학 활동을 한다.)와 [10국05-02](갈래의 특성에 따른 형상화 방법을 중심으로 작품을 감상한다.)는 이러한 각 갈래별 속성들을 종합적으로 수렴한 형태로 제시한 것이다.

그런가 하면 중학교 1~3학년에서는 실제 중심 문학관에 근거한 성취기준도 배치되었다. 작품이 창작된 사회·문화적 배경을 바탕으로 한 작품 이해([9국05-05])가 대표적이고, 재구성된 작품과 원작의 비교

([9국05-08]), 과거의 삶이 반영된 작품에 대한 감상([9국05-06])도 부분적으로 실체 중심의 문학관에 근거한 것이다. 10학년에 배치된 문학사의 흐름 관련 성취기준은 전형적인 실체 중심 문학관의 소산이라 할 것이다.

‘가치 있는 경험’이라는 문학의 내용에 초점을 맞춘 활동 중심 문학관은 [2국05-04]의 ‘자신의 생각이나 겪은 일’, [4국05-05]의 ‘재미나 감동’, [6국05-04]의 ‘일상생활의 경험’, [9국05-10]의 ‘인간의 성장’, [9국05-09]의 ‘자신의 가치 있는 경험’, [9국05-06]의 ‘과거의 삶’, [10국05-04]의 ‘다양한 사회·문화적 가치’ 등의 표지를 통해 성취기준에 충실히 반영되고 있음을 확인할 수 있다. 이러한 분명한 표지가 없다고 하더라도 작품의 전체적인 감상이나 표현을 중시한 성취기준은 활동 중심 문학관에 근거한다고 할 수 있다.

이러한 배치를 도식화하면 다음과 같이 정리될 수 있다.

실체 중심 문학관					
숙성 중심 문학관					
활동 중심 문학관					
1~2학년군	3~4학년군	5~6학년군	7	8	9
			7~9학년군		10학년

이처럼 문학관의 위계성은 어느 하나가 다른 하나를 대체하는 것이 아니라 순차적으로 부가되면서 전체적으로는 다양화·풍부화되는 것으로 이해할 수 있겠다.

2. 문학의 언어활동적 보편성 강조

문학의 언어와 일상의 언어는 같으면서도 다르다. 그런데 그 같은 점을 강조하다 보면 문학이 굳이 국어과의 한 영역으로 자리를 잡고 있어야 할 명분이 약해지고, 그 차이점을 부각시키면 문학이 일상적

국어 활동으로부터 유리되면서 국어교육의 일환으로 다룰 이유가 불분명해진다. 요컨대 문학은 일상의 언어와 같은 점과 다른 점 중 어느 쪽을 취한다 해도 국어교육 내에서 차지하는 위상이 애매해질 수밖에 없다. 따라서 문학 영역은 부분적으로는 일상의 언어와 구별되는 문학적 언어의 특징을 전면적으로 내세우되 또 다른 한편으로는 그 연속성을 유지하는 가운데 문학의 국어교육적 위상을 확립할 수밖에 없다.

이에 이번 교육과정 개정에서는 문학 영역의 성취기준 구성에서는 문학 언어와 일상 언어의 이러한 긴장을 속성 중심 문학관과 활동 중심 문학관의 적절한 안배로 조절하고자 한 노력이 엿보인다. 속성 중심 문학관에 근거한 성취기준은 대체로 문학 언어의 특수성을, 활동 중심 문학관에 근거한 성취기준은 문학 활동이 지닌 일상적 언어활동으로서의 보편성을 살린 것으로 본 것이다.

그렇지만 이를 기계적으로 분리해서 접근하는 것은 위험하다. 속성 중심 문학관에 근거한 성취기준이라 하더라도, 그 속성이 일상 언어의 어떤 특질로부터 출발했다면 활동 중심 문학관에 근거한 교수·학습을 설계할 수 있을 것이기 때문이다. 가령 [4국05-02](인물, 사건, 배경에 주목하며 작품을 이해한다.)의 경우, 인물, 사건, 배경을 서사 갈래의 문학에 특징적인 요소로 보는 수준을 넘어 그것이 서사적 성격이 있는 모든 글과 담화에 두루 나타나는 요소라는 점에 주목해 볼 수 있다. 그렇다면 육하원칙을 적용하여 인물은 ‘누가’에, 사건은 ‘무엇을, 왜, 어떻게’에, 배경은 ‘언제, 어디서’에 해당된다는 점을 이해하도록 함으로써 문학과 일상 언어의 연속성을 유지하는 교수·학습 설계가 가능하다. 이번 교육과정에서는 이처럼 문학의 언어를 일상 언어의 보편성을 바탕으로 접근해 보고자 하는 시도가 있었고, 이를 ‘성취기준 해설’이나 ‘교수·학습 방법 및 유의 사항’을 통해 그 취지를 제시하였다.

문학 영역 ‘교수·학습 방법 및 유의 사항’에서 유독 자주 목격되는 것은 매체 관련 활동이다. 매체 및 매체 자료를 교수·학습 자료나 방법으로 제안한 것도 궁극적으로는 일상적 언어활동의 연속선상에서 문학 활동의 자리를 잡아 두고자 하는 시도의 산물이다. [2국05-05]와 관

련된 설명에서 “노래와 시, 이야기 등 특정한 문학 갈래에 국한하지 말고 만화, 애니메이션 등 갈래의 범위를 넓히거나 역할극과 같은 연극적 기법을 활용함으로써 학습자의 흥미와 관심을 유발하도록 한다.”와 같이 안내한 경우가 대표적이다. 그밖에도 아동극, 동영상, 노랫말, 광고, 영화, 드라마 등을 교수·학습 자료로 활용하도록 권하고 있다.

문학 작품에서 다루고 있는 사회·문화적 가치를 전면에 내세워 이를 이해하고 평가하도록 하는 성취기준 또한 그 연장선상에서 설명할 수 있다. 성취기준 [10국05-04](문학의 수용과 생산 활동을 통해 다양한 사회·문화적 가치를 이해하고 평가한다.)는 기존 교육과정 성취기준에서는 매우 느슨하게 시도되었던 주제 중심의 접근을 요청한다. 그것도 지극히 개인적인 수준의 경험이 아니라 사회적 수준에서 관심을 모으고 있는 의제를 통해 지성인으로 성장해 가는 학습자들의 안목을 키우는 데 기여할 수 있을 것으로 보인다. 특히 범교과적 주제 학습을 실현할 수 있는 계기로도 활용되면서 ‘문학을 통한 교육’의 다양한 사례를 창출하게 될 것이다.

3. 문학 활동의 총체성 구현

다른 영역과 마찬가지로 문학 영역의 성취기준은 분절적인 성격을 가질 수밖에 없다. 성취기준의 분절적 성격은 속성 중심 문학관에 근거한 성취기준에서 특히 강하게 나타난다. 이러한 성취기준을 반영한 교과서 단원은 대체로 이른바 ‘목표 학습’을 설정하여 특정한 개념 중심으로 작품에 접근하는 양상을 보여 준다. 가령 비유를 중심으로 한 단원에서는 작품에 나타난 비유적 표현을 집중적으로 다루고 나머지 요소를 배제하거나 작품 전체에 대한 감상을 생략하는 경향이 있는 것이다.

그러나 이러한 접근은 작품을 전체적으로 감상하는 데 오히려 걸림돌로 작용하기도 한다. 교과서에 특정한 작품이 선정되어 실릴 때는 단원의 성격이나 목표에 합당한 특성이 일차적으로 고려되었지만, 그

작품 자체가 가진 가치 또한 매우 중요한 요소가 아닐 수 없다. 목표 중심으로 교수·학습이 이루어지면 작품 자체의 가치를 사상하기 쉬운 것이다. 그것은 문학교육의 근본적인 의의에 어긋난다.¹² 이는 평가의 국면에서도 마찬가지다. 형성 평가는 성격상 학습 목표 달성 여부를 위해 시행되는 평가이므로 당연히 단원의 성격과 목표에 초점을 맞추 수밖에 없다 하더라도, 총괄평가에서마저 작품 전체에 대한 해석과 감상 능력 측정이 배제된다면 이를 정당하다 보기는 어렵다.

이번 교육과정에서는 분절적인 성격의 성취기준을 배치하되 이에 대해서는 ‘교수·학습 방법 및 유의 사항’과 ‘평가 방법 및 유의 사항’을 통해 이러한 편향을 극복하고자 하는 노력을 엿볼 수 있다. 대표적으로 7~9학년군과 선택 과목 문학의 ‘평가 방법 및 유의 사항’에서 확인할 수 있듯이,¹³ 전체적인 감상 및 창작 능력에 중점을 두도록 요청한 것이다.

한편 문학 활동의 두 국면을 수용과 생산으로 나눌 경우 문학 영역 성취기준이 수용에 기울어지는 것은 불가피한 측면이 있다. 그러나 수용 활동에 초점이 있는 성취기준이라 하더라도 학습 목표에 도달하기 위해서는 모방작을 쓰거나 새로운 발상으로 창작을 할 수도 있다. 문학 창작이 전문적인 작가의 소관이라는 관념은 이미 타기된 지 오래이거니와, 이번 교육과정에서는 ‘교수·학습 방법 및 유의 사항’을 통해 수용에 초점을 맞춘 성취기준이라 하더라도 교수·학습 활동에서 표현 혹은 창작 활동을 적극적으로 권장하고 있다.¹⁴

이러한 경향은 문학 활동의 총체성을 구현하고자 했던 의도의 소산

12 이에 대해서는 류수열(2012)에서 문제의식을 피력한 바 있다.

13 ⑤ 비유, 상징, 갈등, 운율, 반어, 역설, 풍자 등 문학 용어와 관련하여 평가를 할 때에는 각 용어의 형식적 구별에 치중하기보다는 표현 효과를 중심으로 한 전체적인 감상 및 창작 능력에 중점을 두도록 한다(7~9학년).

② 작품을 수용할 때에는 성취기준에 명시된 내용만을 분절적, 지엽적으로 다루는 것은 지양하고 작품의 전체적인 감상이 이루어지도록 안내한다(선택 과목).

14 ② 수용을 목표로 두었더라도 발산적 사고를 바탕으로 한 창의적 재구성 활동 및 비평 활동, 일상생활에서의 정서 표현 활동, 다양한 유형의 작품 창작 활동 수행을 권장한다(7~9학년).

으로 보인다. 갈래별 특성의 고려, 위계적 배열을 위해 성취기준의 분절적 배치는 불가피한 측면이 있다. 그렇지만 교과서 편찬자의 판단이든 교사의 판단이든 다수의 작품 중에서 최종적으로 선택된 한 편의 작품을 오직 한 가지 목표에만 구속시키는 것은, 작품 자체를 위해서도 학습자를 위해서도 결코 바람직한 방향은 아닐 것이다.

IV. 남는 문제들

이제 교육과정 개정 시안을 연구하는 과정에서 가졌던 몇 가지 의문을 소회 삼아 밝히는 것으로 맺음말을 삼고자 한다.

먼저 태도 범주(고등학교 선택 과목에서는 ‘태도 영역’)를 별도로 구획하여 여기에 학년(군)별로 성취기준을 일일이, 그것도 기계적으로 배치할 필요가 있는가 하는 의문이다. 태도의 형성은 매우 중요한 교육적 가치를 지닌다는 점을 모르지 않는다. 오히려 태도의 형성은 개별적인 성취기준을 통해 도달할 수 있는 수준을 넘어서기 때문에 다른 범주와 동일한 레벨에 놓일 수 없다는 것이다. 그렇다면 차라리 전체적인 목표와 내용 체계 정도에서 소화를 하는 대신 교과서 구성이나 교수·학습 방법에서 그 가치를 실현할 수 있는 방안을 찾을 필요가 있을 것이다.

다음으로 모든 영역에서 동일한 개수의 성취기준을 유지해야 하는가 하는 의문이다. 성취기준 개수를 기계적으로 통일하면 영역 간 균형을 맞출 수는 있겠지만, 학년(군)별 위계를 배신하는 결과를 불러올 수도 있다. 예컨대 초등학교 단계에서 듣기와 말하기, 읽기, 쓰기 활동에 많은 시간을 안배하기 위해 성취기준 개수를 늘리는 대신 중학교 이상 단계에서는 문학이나 문법 영역 성취기준의 개수를 상대적으로 좀 더 늘리는 등의 유연성이 발휘될 필요가 있다고 본다.

이와 연동되어 있는 또 하나의 문제는 영역 간 개별 성취기준의 균형 혹은 불균형 문제이다. 어떤 성취기준은 1시간 수업으로도 충분히

소화할 수 있는가 하면 또 어떤 성취기준은 최소한 1주일을 넘어서는 시간을 요구하기도 한다. 동일한 개수의 성취기준을 유지하다 보면 필연적으로 이 문제가 생성될 수밖에 없다. 규정된 개수에 맞추기 위해 잘게 쪼개어서 구성하여 아주 빈약해지거나 반대로 통합적으로 구성하여 아주 비대해지거나 하는 것이다. 기계적인 균형은 이러거나 저러거나 간에 모두 위험하다.

그렇다면 필요한 것이 ‘기우뚱한 균형’이다. 가르치고 배울 만한 내용의 경중과 영역별 언어활동의 학년(군) 간 위계를 동시에 고려하여 성취기준의 개수를 학년(군)별로 달리 설정하는 것도 기우뚱한 균형을 찾아가는 방법 중의 하나일 것으로 보인다.

* 본 논문은 2016.01.31. 투고되었으며, 2016.02.14. 심사가 시작되어 2016.03.02. 심사가 종료되었음.

참고문헌

[자료]

- 교육부(2012), 『국어과 교육과정』, 교육과학기술부 고시 제2012-14호[별책 5].
교육부(2015), 『국어과 교육과정』, 교육부 고시 제2015-74호[별책 5].
김창원 외(2015), 『2015 개정 교과 교육과정 시안 개발 연구 I·II —국어과 교육과정』, 한국교육과정평가원(연구보고 CRC 2015-14 / 2015-25-3).

[논저]

- 김대행(1998), 「문학교육론의 시각 —영국 자국어 교육의 연극관을 중심으로—」, 『문학교육학』 2, 한국문학교육학회, 143-175.
김대행 외(2000), 『문학교육원론』, 서울대출판부.
류수열(2012), 「고등학교 문학 교과서의 정서 이해 학습활동 연구 —고려속요를 중심으로—」, 『고전문학과 교육』 24, 한국고전문학교육학회, 39-66.
류수열 외(2014), 『문학교육개론Ⅱ—실제 편』, 역락.
박인기(2012), 「국어교육 내용으로서의 ‘태도’」, 『한국초등교육』 50, 한국초등국어교육학회, 79-106.
백남진(2014), 「교과 교육과정 성취기준 진술의 개선 방향 탐색: 한국과 미국 과학 교육과정 검토를 중심으로」, 『교육과정연구』 32(2), 한국교육과정학회, 163-194.
서영진(2013), 「국어과 교육과정 ‘내용 성취 기준’의 진술 방식에 대한 비판적 고찰」, 『국어교육학연구』 46, 국어교육학회, 415-450.
신헌재(2012), 「2011 개정 국어과 교육과정 문학 영역에 대한 비판적 고찰」, 『한국초등국어교육』 48, 한국초등국어교육학회, 149-182.
양정실 외(2014), 「2009 개정 국어과 교육과정의 중학교 1~3학년군 내용 성취기준에 대한 교사 인식 조사 연구」, 『국어교육』 145, 한국어교육학회, 251-300.
송향이(2013), 「동시 암송이 아동의 시 감상 능력에 미치는 영향」, 한국교원대학교 교육대학원.

2015 개정 국어과 교육과정 문학 영역의 논리

류수열

이 연구는 2015 개정 국어과 교육과정의 문학 영역이 2012년에 고시된 교육과정과 어떤 면에서 달라졌는지 그 내적 논리를 드러내는 데 목적을 둔다. 이를 위해 기존 교육과정에서 삭제된 성취기준과 개정 교육과정에서 신설된 성취기준이 어떤 배경을 가지고 있는지를 살폈다. 이를 통해 성취기준은 가시적인 인상과는 별개로 내적 연속성이 꾸준히 추구되고 있음을 확인하였다.

또한 문학 영역 성취기준의 위계를 설정한 구도를 문학관에 따른 위계화 논리를 적용하여 밝히고자 하였다. 그리고 개별 성취기준들이 지향하는 바를 두 가지 측면에서 규정하였다. 하나는 문학이 언어활동의 일환으로서 지니는 보편성을 강조한다는 점이고, 다른 하나는 문학 활동의 총체성을 구현하고자 하였다는 것이다.

이러한 논의를 바탕으로 태도 범주의 설정 문제, 영역 간 성취기준의 기계적 안배 문제, 영역 간 성취기준의 불균형 문제를 제기하였다.

핵심어 2015 개정 국어과 교육과정, 문학 교육과정, 성취기준의 위계성, 문학 활동의 보편성, 문학 활동의 총체성

ABSTRACT

The Inner Logic of Literature Domain in 2015 Revised Korean Language Curriculum

Ryu Suyeol

This study aims to describe the inner logic of domain of literature in 2015 revised Korean language curriculum by comparing that of 2009 revised (2012 notified). For this aim, I surveyed the background of disappeared achievement standards and newly organized achievement standards on the basis of visible existence. I could confirm that the continuity of Korean Language arts curriculum has been steadily pursued .

Also, this study found out the structure of hierarchy of achievement standards of literature domain. And this study defined the place where individual achievement standards is oriented from two aspects. One is that it emphasizes the universality of literature as language activity, the other is that it try to actualization of totality of literary activity.

On the basis of these discussions, this study suggested three problems ; the problem of setting attitude category, the problem of mechanical distribution of achievement standards across the domain of Korean language arts curriculum, the problem of the imbalance of individual achievement standards across the domain.

KEYWORDS 2015 Revision Korean Language Curriculum, Literature Curriculum, Hierarchy of Achievement Standard, Universality of Literary Activity, Totality of Literary Activity