

문학교육과정 교육내용의 변화 양상 고찰 **—중학교 ‘문학’ 영역을 중심으로**

김혜영 조선대학교 국어교육과

† 이 논문은 2015학년도 조선대학교 학술 연구비 지원을 받아 수행되었음.

- I. 교육내용 선정과 적정성의 기준
- II. ‘문학’ 영역 교육내용의 변천 과정
- III. 학습량과 교과서 ‘학습활동’의 관계
- IV. 교육내용 축소에 수반되는 문제들

I. 교육내용 선정과 적정성의 기준

2015년 9월 2015 개정 국어과 교육과정이 고시됨에 따라, 국어과 교육은 새로운 변화의 국면을 맞게 되었다. 교육과정을 개정할 때마다 전제되는 문제는 왜 교육과정을 개정해야 하는가이다. 2015 개정 국어과 교육과정에서는 개정의 필요성에 대해 국가·사회적 측면, 학습자의 측면, 국어교과의 측면으로 나누어 살피고 있다. 국가·사회적으로는 창의융합형 인재를 양성하기 위해 핵심 역량 중심의 교육과정이 필요하다는 점을 제시하고 있고, 학습자의 측면에서는 학생 중심이면서 학습자의 부담을 경감시켜주는 교육과정, 연계성이 강화된 교육과정에 대한 요구를 포함시키고 있다. 국어교과 측면의 요구로는 학습자의 체험이 증시되고 중복을 피하며 연계성 및 정보성, 소통성이 강화된 교육과정¹을 제시하는데 이는 학습자 중심의 요구와 크게 다르지 않다.

지금까지 국어과 교육과정에서는 교육과정 개정의 필요성을 크게 외적 요인과 내적 요인으로 나누어 제시해 왔다. 지식의 급격한 팽창, 산업화·정보화·국제화로 인한 사회 여건의 변화, 진로교육이나 녹색교육, 인성교육과 같은 교육 방향의 변화 등이 외적 요인이라면, 학습자 발

1 연구보고 CRC 2015-25-3, 『2015 개정 교과 교육과정 시안 개발 연구 II 국어과 교육과정』, 한국교육과정평가원, 2015, pp. 3-8.

달 수준에 따른 학습량의 적정성, 교육목표 및 교육내용(성취기준)² 선정의 준거, 학년(군)간 연계성의 강화 등은 국어과 교육과정의 내적 문제에 해당한다. 외적 요인이 교과와 편제, 수업 시수 등과 같은 교육과정의 체제 형성에 작용한다면, 실질적으로 국어과 교육과정의 교육내용에 영향을 미쳐 온 것은 내적 요인이다. 국어과 교육과정의 내적 요인 가운데 학습량의 적정성은 국어과 교육과정 개정 시기마다 무엇을 선정하고, 배제할 것인가의 중요한 기준이 되어 왔다.

학습량의 적정성이란 학생들이 학습할 내용이 학습시간, 학습자의 수준 등에 비추어 적당한 양인가를 판단하는 기준을 말하는 것으로, 학습량의 적정성을 결정하는 데에는 교육내용의 양과 함께 교육내용의 질적 측면, 다시 말해 교육내용의 수준도 의미 있게 작용한다.³ 그런데 국어과 교육과정에서는 학습량의 적정성을 판단하는 기준을 교육내용의 양에 둬으로써, 교육과정 개정 시기마다 교육내용의 축소를 개정의 방향으로 삼아왔다.⁴ 2011 개정 국어과 교육과정에서 1학년에서 10학년까지의 교육내용 251개를 1학년에서 10학년까지를 기준으로 183개로 줄이고, 2015 개정 국어과 교육과정에서는 1-10학년 교육내용 183개를 1-10학년 기준 159개로 줄였다는 사실에서 드러나듯 국어과 교육과정에서는 4차 교육과정기 이후 지속적으로 교육내용을 축소해 오고 있다. 국어과 교육과정에서 무엇을 가르칠 것인가의 문제는 교육의 실재를 보여줄 뿐만 아니라 교육의 핵심적인 방향을

2 이 논문에서는 국어과 교육과정의 ‘내용’에 해당하는 부분을 포괄하여 ‘교육내용’으로 칭한다. 내용이라고 할 경우, 교육과정의 내용이 갖는 성격이 잘 드러나지 않고, 성취기준이라는 용어는 최근에 사용된 것이어서 이전 교육과정에 적용하기에는 무리가 있다고 생각되기 때문이다.

3 학습량의 적정성, 교육내용의 적정성은 같은 의미로 사용되며, 일반적으로 교육내용의 양과 수준을 조정한다는 의미로 사용된다. 교육내용 적정화의 개념에 대한 상이한 접근에 대해서는 다음 보고서의 p. 12 참고.

연구보고 RRC 2004, 이양락 외, 『제 7차 국민공통기본 교육과정의 교과 교육내용 적정성 분석 및 평가』, 한국교육과정평가원, 2004, p. 12.

4 학습량의 적정성을 유지하라는 것이 교육과정 총론의 방향이라고 하더라도, 적정성의 비율을 조정하는 문제나 삭제, 통합의 대상을 결정하는 문제는 국어과 내부의 합의에 의해 결정된 사안이라고 본다.

제시해 준다는 점에서 교육의 핵심적인 부분에 해당한다. 그러한 교육 내용의 선정과 배제에 영향을 미치는 것이 학습량의 적정성이라는 점은 실제 학습량의 적정성이라는 기준이 적용되는 양상에 대한 엄밀한 고찰이 필요함을 말해 준다.

국어과 교육과정의 경우, 학습량의 적정화에 대한 요구는 1차 교육과정기부터 시작된다. 1차 교육과정에서는 ‘본 과정 제정의 기본 태도’라는 항목에서 “교육 과정의 내용은 극히 필요 적절한 것에 그쳐, 그 수와 양을 최소 한도로 제한하여야 한다. 따라서, 엄선된 최소량의 것으로 하여 학습의 부담을 경감하여, 그 중복, 혼란, 과중을 막도록 하였다.”는 기준을 제시하고 있다.⁵ 2차 국어과 교육과정에서도 “지도 내용이나 목표는 학생의 능력을 고려하여 중복을 피하고 더욱 구체화하여 도달점을 명백히 하였다.”라고 중복된 내용을 피한다는 내용 선정의 방침을 제시한다.⁶ 이러한 학습량의 최소화 및 중복 제시를 피하고자 하는 원칙은 이후 교육과정에서도 준수해야 할 기준이 된다. 그렇다면 학습량의 적정화가 필요한 이유는 무엇일까. 학습의 부담을 줄인다는 명목은 학습량 축소의 가장 중요한 요인이다. 이와 함께 소수의 핵심적인 내용을 심층적으로 가르친다는 취지 역시 학습량 축소의 중요한 이유가 되어 왔다. 곧 학습자의 활동 중심의 수업을 만들어 학습의 전이를 높이고 심층적인 학습을 유도할 수 있다는 점은 학습량 적정화의 핵심적인 논거이다.⁷ 이처럼 학습량의 문제는 중복된 교육내용 없이 최적화, 최소화된 교육내용으로 수준 높은 수업을 실현하려는 이상과 결부되어 있다. 하지만 어떠한 정도의 학습량이 적정한 것인가에 대한 구체적인 연구 자료가 나와 있지 않은 상태에서 계속 학습량을 줄여 나가는 것이 바람직한 것인가의 의문과 함께 학습량의 적정성 기준을 교육내용의 양에 두고 매 개정 시기마다 교육내용을 축소해 가는 교육과정 개정의 방향이 적절한가에 대해서도 검토가 필요하다고 본다.

5 문교부령 제 45호 별책, 『중학교 교육과정』, 문교부, 1955.

6 문교부령 제 120호, 『중학교 교육과정 해설서』, 문교부, 1963.

7 연구보고 CRC 2015-25-3, 『2015 개정 교과 교육과정 시안 개발 연구 II 국어과 교육과정』, 한국교육과정평가원, 2015, p. 5.

학습량의 적절성과 관련된 논의는 주로 성취기준의 적합성 분석에 초점이 맞춰져 진행된 바 있다.⁸ 이들 논의에서는 설문조사 형식을 통해 국어과 교육과정 성취기준이 국어교육의 목표나 학습자의 수준, 교수학습의 상황 등에 비추어 적합한가의 여부를 평가한다. 이러한 연구는 실질적인 수용자의 평가를 중심으로 각각의 성취기준을 분석하여 그 결과를 해당 교육과정 성취기준 선정에 대한 평가 및 차기 교육과정 개선의 준거로 삼는다는 점에 그 의의를 둘 수 있다. 이와는 달리 ‘문학’ 영역을 중심으로 국어과 교육과정기의 비교를 통해 성취기준이 선정의 문제점에 주목한 연구가 있다. 최인자는 7차 국어과 교육과정기와 07 개정 국어과 교육과정기 성취기준을 비교하여 성취기준이 삭제, 중첩 현상이 갖는 의미에 주목한다. 07 개정 교육과정기 교육내용이 문학주의적 경향을 중심으로 축소되었음을 밝히면서 이러한 축소의 과정에서 문학교육은 질적으로 새로운 개념이나 활동으로 나아가지 못했음을 비판적으로 고찰하고 있다.⁹ 이러한 논의에 기대어 이 논문에서 다루고자 하는 문제는 두 가지이다.

첫째, 국어과 교육과정에서 교육내용의 축소는 어떻게 이루어지고 있는가의 양상을 살펴본다. 이를 위해 1차 국어과 교육과정기부터 2015 개정 국어과 교육과정기까지 중학교 ‘문학’ 영역 교육내용을 대상으로 삼아 교육내용의 변화 과정 및 그러한 변화에 무엇이 작용하는가를 밝히고자 한다.¹⁰ 교육내용의 축소가 어떠한 기제에 의해 이루어지고 있

8 이인제, 「제 7차 국어과 교육과정의 평가와 개선 방향」, 『국어교육학연구』 23, 국어교육학회, 2005/연구보고 RRC 2010-13, 『초중등학교 교과 교육 내용의 적합성 제고 방안 연구』, 한국교육과정평가원, 2010/남민우 외, 「2009 개정 국어과 교육과정 ‘내용 성취기준’의 적합성 조사 연구」, 『국어교육』 137, 한국어교육학회, 2012/노은희 외, 「2011 개정 국어과 교육과정 ‘듣기 말하기’ 영역에 대한 비판적 고찰- 내용 성취기준의 현장 적합성 조사를 기반으로」, 『국어교육학연구』 44호, 국어교육학회, 2012/이순영 외, 「2009 개정 국어과 교육과정 ‘읽기’ 성취기준의 적합성 조사 연구: 현장 교사들의 적합성 반응을 중심으로」, 『독서연구』 27, 한국독서학회, 2012.

9 최인자, 「국어과 교육과정 문학 영역 내용 구성의 방향 탐색」, 『교육과학연구』, 신라대학교 교육과학연구소, 2013.

10 교육내용 축소의 기제 및 학습량 축소와 교육의 질적 수준의 관련 양상을 살펴보면 특정 영역, 최소한의 학년군을 대상으로 삼는 것이 효과적이라고 판단하여 연구 대상을 중학교 ‘문학’ 영역으로 제한하였다.

는가를 밝히고, 그러한 기제가 축소를 정당화하기에 적절한 것인가를 고찰해 본다. 이 과정은 자연스럽게 무엇을 중복으로 바라보는가와 그러한 시각은 적절한 것인가를 규명하는 문제로 이어질 수 있다고 본다.

둘째, 교육내용을 축소할 경우, 교육의 질적 수준을 높일 수 있는가도 점검해 보아야 할 문제이다. 수업의 부담이 학습량에 있다고 보는 입장에서는 학습량이 준다면 학습자의 부담도 덜고, 보다 수준 높고 심화된 수업이 가능하다고 보고 있지만 실제 교육내용의 축소가 이러한 결과로 이어지고 있는가는 구체적인 사례를 통해 확인해야 할 문제이다. 이를 위해 교과서를 비교하는 방법을 택하려고 한다. ‘학습활동’이 ‘학습목표’ 중심으로 체계화되어 가는 시기인 6차 교육과정기 이후 중학교 교과서의 ‘학습활동’ 내용을 비교하여 교육내용의 축소가 유의미한 교육적 효과로 이어지고 있는지 확인해 본다.

II. ‘문학’ 영역 교육내용의 변천 과정

1차 국어과 교육과정부터 2015 개정 국어과 교육과정에 이르기까지 수차례 교육과정이 개정되면서 교육내용 역시 변화를 겪어 왔다. 교육내용의 변화 가운데 가장 두드러진 것은 교육내용의 수이다. 하나의 교육내용은 교과서에서 학습목표가 될 수 있는 함량을 가지고 있기 때문에, 교육내용의 수는 해당 교육과정에서 생각하고 있는 교육의 범위가 어디까지인가를 가늠하는 척도가 될 수 있다. 1차 국어과 교육과정기부터 2015 개정 국어과 교육과정기까지 교육내용이 어떻게 변화해 왔는가를 살펴보기 위해 중학교 ‘문학’ 영역을 중심으로 교육내용의 수를 점검해 본다. 3차 국어과 교육과정기의 경우, 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기를 중심으로 교육내용이 배치되어 문학에 해당하는 것을 변별하기 어려워 제외하였다.

표 1. 1차부터 2015 개정 시기까지 ‘문학’ 영역 교육내용의 수

시기	1차	2차	4차	5차	6차	7차	07개정	11개정	15개정
수	24	12	33	24	24	21	14	10	10

교육과정기별로 ‘문학’ 영역의 교육내용 수를 비교해 볼 때, 각 교육과정기마다 편차가 크게 나타나는 것을 확인할 수 있다. 4차의 경우 예외적으로 ‘문학’ 영역의 교육내용 수가 많은데, 이는 그동안 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기의 4영역 체제에 언어와 문학이 포함되면서, 문학교육 과정의 체계가 구축되는 상황과 관련된다고 본다. 이후 교육내용의 수는 계속 축소되어 2015 개정 국어과 교육과정 중학교 ‘문학’ 영역의 교육내용은 2011 개정 국어과 교육과정에 이어 10개를 유지하고 있다. 교육내용의 수가 가장 많았던 4차 국어과 교육과정기와 2015 개정 국어과 교육과정기의 교육내용을 비교한다면, 교육내용의 변화가 갖는 의미가 가장 선명하게 드러날 수 있다고 생각한다.¹¹ 4차 국어과 교육과정기의 경우, ‘문학’ 영역의 교육내용이 많아 소설 장르에 해당하는 것만 제시한다.

표 2. 4차 교육과정 소설 교육내용과 2015 개정 국어과 교육과정 비교

	4차 교육과정 중 ‘소설’ 교육 내용	2015 개정 교육과정
교육 내용	1. 역사나 실화 등을 허구화한 소설을 통하여 이야기거리와 소설적 구성의 차이를 안다.	- 문학은 심리적 체험을 바탕으로 한 다양한 소통활동임을 알고 문학 활동을 한다.
	1. 낭만적 소설이나 모험적 소설을 즐기며 거기에 등장하는 인물의 유형을 파악한다.	- 비유와 상징의 표현효과를 바탕으로 작품을 수용하고 생산한다.
	1. 소설에서 시간적, 공간적 배경을 파악한다.	- 갈등의 진행과 해결 과정에 유의하며 작품을 감상한다.
	1. 소설에서 작가와 작중 화자를 구별하여 이해한다.	- 작품에서 보는 이나 말하는 이의 관점에 주목하여 작품을 수용한다.
	2. 소설에서 사건을 전개시키는 방	- 작품이 창작된 사회문화적 배경을 바탕으로 작품을 이해한다.

11 문교부 고시 제 442호, 『중학교 교육과정』, 문교부, 1981.

교육부 고시 제 2015-74호(별책 5), 『국어과 교육과정』, 교육부, 2015, pp. 52-54.

<p>식이 여러 가지임을 작품을 통하여 안다.</p> <p>2. 사실적 소설을 즐기며 거기에 등장하는 인물의 유형을 파악한다.</p> <p>2. 소설의 시간적, 공간적 배경은 작품에 있어서 큰 구실을 한다는 것을 안다.</p> <p>3. 소설에서 중심이 되는 갈등이 무엇인지 안다.</p> <p>3. 소설에서 인물의 성격을 드러내는 방식이 여러 가지임을 작품을 통해 안다.</p> <p>3. 소설의 배경은 물리적 환경으로서의 역할뿐만 아니라 상징적 의미로서의 역할도 할 수 있음을 안다.</p> <p>3. 어떤 사실이나 생각에 대하여, 작가의 생각과 주인공의 생각이 반드시 같은 것이 아님을 안다.</p> <p>3. 소설이 누구의 눈을 통하여 진술되고 있는지 안다.</p>	<p>- 과거의 삶이 반영된 작품을 오늘날의 삶에 비추어 감상한다.</p> <p>- 근거의 차이에 따른 다양한 해석을 비교하며 작품을 감상한다.</p> <p>- 재구성된 작품을 원작과 비교하고 변화 양상을 파악하며 작품을 감상한다.</p> <p>- 자신의 가치 있는 경험을 개성적인 발상과 표현으로 형상화한다.</p> <p>- 인간의 성장을 다룬 작품을 읽으며 삶을 성찰하는 태도를 기른다.</p>
--	--

2015 개정 국어과 교육과정이 학년군제를 채택하고 있기 때문에 학년에 따른 계열화까지는 고려할 수 없다고 하더라도, 무엇을 가르쳐야 하는가의 측면에서 두 교육과정기 사이의 편차가 크다는 점을 확인할 수 있다. 이러한 차이는 언제부터, 어떤 이유로 빚어지게 된 것일까. 4차 교육과정의 교육내용이 33개이고, 2015 개정 교육과정의 교육내용이 10개임을 고려할 때, 이러한 변화는 교육과정 개정 시기마다 교육내용을 축소하는 과정에서 발생했을 가능성이 높다. 다시 말해 교육내용을 감축해 가는 과정에서 자연스럽게 2015 개정 국어과 교육과정과 같은 방식의 교육내용 변화를 가져왔으리라는 것이다. 이 논문에서는 각 교육과정기에 전형적으로 나타나는 교육내용 축소의 방향을 추적하여 이러한 가정을 입증해 보려고 한다.

1. 2차 교육과정기: 축소를 위한 통합과 삭제

일반적으로 교육과정을 개정할 때에는 이전 교육과정의 교육내용을 기반으로, 유지, 삭제, 보완, 추가 등의 방법을 택하게 된다. 1차 국어과 교육과정기는 ‘지도내용의 범주’를 ‘1. 기초적인 언어 능력, 2. 언어 사용의 기술, 3. 언어 문화의 체험과 창조’로 나누면서 ‘언어 문화의 체험과 창조’ 항목에서 문학 장르별로 교육내용을 제시하고 있어, 문학 관련 교육내용 수가 많은 편이다.¹² 반면 2차 교육과정기는 지도내용이나 목표를 제시할 때 “학생의 능력을 고려하여 중복을 피하고 더욱 구체화하여 도달점을 명백히 한다”는 취지 하에 교육내용의 수를 축소한 경우에 해당한다.¹³ 2차 교육과정기는 1차 교육과정기의 ‘문학’ 관련 24개의 교육내용을 12개로 축소하는 과정에서 교육내용 축소의 기본 원칙인 삭제와 통합이 이루어지는 양상을 보여준다. 그럼 먼저 소설 장르의 교육내용을 중심으로 1차와 2차 교육과정기의 교육내용을 비교해 본다.

표 3. 1차와 2차 교육과정기 ‘소설’ 교육내용 비교

	1차 교육과정기 교육내용	2차 교육과정기 교육내용
교육내용	<ul style="list-style-type: none"> - 이야기나 소설의 줄거리를 잡는다. - 긴 소설을 짧게 요약하여 본다. - 이야기나 소설에 작가의 견해가 어떻게 나타나는가를 생각하며 읽는다. - 문학작품을 읽고 독후감을 서로 이야기하여 본다. - 창작에 흥미를 가지고 개성적인 글로 간단한 창작을 할 수 있다 	<ul style="list-style-type: none"> - 이야기나 소설의 단락을 알고 줄거리를 바로 잡을 수 있도록 한다. - 시적 표현을 감상하고 긴 소설을 짧게 요약할 수 있다. - 창작에 흥미를 가지고 개성적인 글을 쓰며, 희곡이나 시나리오를 쓸 수 있다.

2차 교육과정기는 1차 교육과정기의 교육내용 중 상당 부분을 삭제, 통합하고 있다. ‘작가의 견해’, ‘독후감 나누기’와 관련된 부분은 삭제된 경우이고, ‘요약’과 ‘개성적인 글쓰기’의 경우, 시와 소설, 소설과 희곡, 시나리오 등의 장르 통합을 보여준다. 교육내용을 삭제, 통합

12 문교부령 제 45호 별책, 앞의 책.

13 문교부령 제 120호, 앞의 책.

하게 된 배경을 설명하고 있지 않기 때문에 왜 특정 교육내용이 삭제되고 통합되었는가의 이유를 명확히 알 수 없다. 하지만 작가의 세계관, 의도, 견해와 관련된 교육내용이 7차 교육과정 이후 중학교 ‘문학’ 영역에 다시 등장하는 것에 비추어볼 때, ‘작가의 견해를 파악하는 활동’을 삭제한 이유가 이 교육내용이 문학교육의 내용으로 부적합했기 때문이라고 보기는 어렵다.

또한 하나의 교육내용 안에 시적 표현의 감상 활동과 긴 소설을 짧게 요약하는, 서로 이질적인 활동이 묶여 있다는 것은 교육내용의 통합이 교육내용의 효율성보다는 교육내용의 수를 축소하기 위한 방편에서 선택된 것임을 알 수 있다. 개성적 글쓰기와 희곡, 시나리오 창작하기를 창작한다는 행위를 중심으로 통합하는 방식 역시 희곡이나 시나리오를 개성적인 글과는 다른 부류에 위치시킴으로써 개성적인 글의 위상을 모호하게 만들고 있다.

2차 교육과정기는 교육내용을 1차 교육과정기의 절반으로 축소했고, 축소의 방향으로 중복을 피한다는 취지도 밝히고 있지만 축소된 교육내용이 중복을 피하는 방향인가에 대해서는 의문을 갖게 된다. 대부분의 교육내용은 중복과 무관하게 삭제되거나 통합되었기 때문이다. 2차 교육과정기의 장르 통합 방식은 교육내용의 수를 줄여주는 하지만 실제 수업 상황에서 학습 부담을 덜어준다고 보기 어렵고, 교육내용의 초점이 명확하지 않아 학습의 혼란을 가져올 수 있다.

2. 5차 교육과정기: 계열화의 배제

표 4. 4차와 5차 교육과정기 교육내용 비교¹⁴

	4차 교육과정(1학년)	5차 교육과정(1-3학년)
교육 내용	<ul style="list-style-type: none"> - 역사나 실화 등을 허구화한 소설을 통하여 이야기거리와 소설적 구성의 차이를 안다. - 낭만적 소설이나 모험적 소설을 즐기며 거기에 등장하는 인물들의 유형을 파악한다. 	<ul style="list-style-type: none"> - 소설은 기본적으로 사람의 삶에 대한 허구적 이야기임을 이해하기 - 소설에 나오는 인물들을 통하여 삶의 모습을 이해하기 - 여러 소설을 읽어보고 각 작품의 구성상 특징 살피기

<ul style="list-style-type: none"> - 소설에서 시간적, 공간적 배경을 파악한다. - 소설에서 작가와 작중 화자를 구별하여 이해한다. 	<ul style="list-style-type: none"> - 소설의 배경을 살펴보고 배경이 사건의 전개와 주제와 어떻게 연관되는지 살피기 - 소설을 읽고 시점에 따른 각 작품의 구성 효과 살피기 - 소설의 내용과 주제를 살피고 서술 양상에 따라 소설의 종류 구별하기
---	--

4차 국어과 교육과정기로부터 5차 교육과정기로 넘어가면서 교육내용에는 큰 변화를 가져오게 된다. 4차에서는 학년별로 계열성이 고려되면서 반복적으로 내용을 심화시켜 갔다면, 5차에 들어서면서 그러한 반복/심화의 계열화 원칙이 사라지게 된다. 계열화란 선정된 내용을 교육내용의 수준, 학습자의 발달 단계를 고려하여 배치하는 것을 말한다. 4차 교육과정기의 경우, 1학년 단계에서 ‘시공간적 배경의 파악’을 학습했다면, 2학년에서는 ‘시공간적 배경의 역할’을 파악하고 3학년에서 ‘시공간적 배경의 상징적 의미’를 파악하도록 배치하고 있다. 이러한 배치는 시공간적 배경을 기본내용으로 하면서 내용을 심화시키는 계열화 원리가 적용된 사례에 해당한다.

5차 교육과정기도 학년제를 채택하고 있기 때문에 학년간의 계열화에 대한 고려가 필요한 시기이지만, 교육내용을 살펴보면 4차 교육과정에 보여준 단계적인 심화 대신, ‘배경에 대한 이해-사건 전개-주제’와 같이 하나의 교육내용에 서로 다른 구성요소를 통합하여 제시하는 방식을 택하고 있다. 이처럼 5차 교육과정에서는 허구, 인물, 구성, 배경, 시점 등의 구성요소를 최소한도로 배치하여 기본적으로는 장르 중심으로 교육내용을 구성하고 있지만 계열화에 의한 심화의 방식은 배제하고 있다. 이를 통해 교육내용의 연계를 강조하는 논리와 학습량 적정화 논리가 공존하는 상황에서, 기본적인 내용을 반복하면서 내용을 심화하는 교육내용이 같은 내용의 중복이라는 평가로부터 자유롭게

14 문교부 고시 제 442호, 『중학교 교육과정』, 1981.

문교부 고시 제 87-7호, 『중학교 교육과정』, 문교부, 1987.

어렵다는 점을 확인할 수 있다.

3. 7차 교육과정기: 범장르적 통합

표 5. 6차와 7차 교육과정기 ‘문학’ 영역 교육내용¹⁵

	6차 (1)	7차(1)
교육 내용	㉠작품의 내용을 일상의 경험과 관련지어 이야기하여 보고, 작품의 세계는 일상 세계의 반영임을 안다. ㉡시를 어조와 운율을 살려 낭송하여 보고, 시의 어조나 운율이 시의 분위기에 미치는 효과를 파악한다. ㉢시 속에서 말하는 이와 시인의 관계를 안다. ㉣소설은 기본적으로 인간의 삶에 대한 허구적 이야기임을 이해하고 소설에서 배경으로 형상화된 시간과 공간을 파악한다. ㉤소설에 나오는 인물의 성격을 파악하고, 인물들이 보여주는 인간의 다양한 삶의 모습을 이야기한다. ㉥희곡에서 해설, 대사, 지문의 기능을 알아보고, 인물들의 성격, 장면이나 분위기 등에 어울리게 낭송한다. ㉦수필을 시, 소설, 희곡과 비교하여 보고, 수필의 특징을 파악한다. ㉧문학작품에서 감동적인 요소를 찾아보고, 그 이유를 밝힌다. ㉨여러 종류의 문학작품을 즐겨 읽는 태도를 가진다.	㉠소통 행위로서 문학의 특성을 안다. ㉡문학과 일상 언어의 관계를 이해한다. ㉢작품이 지닌 아름다움과 가치를 파악한다. ㉣작품 속에 드러난 갈등의 해결 과정과 인물의 심리 상태와의 관계를 파악한다. ㉤작품 속에 드러난 역사적 현실 상황을 이해한다. ㉦작품에 드러난 사회문화적 상황에서의 인물의 행동을 파악한다. ㉧작품의 사회적, 문화적, 역사적 상황에 나타난 그 시대의 가치를 이해하려는 태도를 지닌다.

7차 교육과정기의 경우, 6차 교육과정기에 비해 교육내용의 수가 큰 폭으로 줄지는 않았지만 교육내용의 성격 측면에서 뚜렷한 차이를 보인다. 먼저 7차 교육과정에서 볼 수 있는 가장 두드러진 특징은 6차 교육과정기까지 유지되던 시, 소설, 수필, 희곡과 같은 장르적 표지가

15 교육부 고시 제 1992-11호, 『중학교 교육과정』, 교육부, 1992.

교육부 고시 제 1997-15호, 『중학교 교육과정』, 교육부, 1997.

사라졌다는 점이다. 7차 교육과정은 6차 교육과정기의 장르명을 ‘작품’으로 대체한다. 장르명이 ‘작품’으로 대체되면서 장르적 특성이 드러난 교육내용 대신 뚜렷하게 특정 장르를 겨냥하지 않은 범장르적 교육내용이 대부분을 차지하게 된다. 이러한 범장르적 교육내용은 이후 2015 개정 국어과 교육과정까지 이어지고 있다. 이러한 현상은 개별적인 장르가 범장르적인 ‘작품’으로 통합되는 사례로 이해할 수 있다.

그렇다면 7차 교육과정기에 들어서면서 이러한 전환을 가져오게 된 사정이 무엇일까. 7차 국어과 교육과정 해설서에는 범장르적인 전환에 대한 직접적인 언급이 없기 때문에 몇 가지 자료를 통해 그 이유를 추정해야 한다. 7차 국어과 교육과정기에서는 ‘문학적 국어사용능력의 향상’을 내세우면서, “문학 영역의 교수학습이 문학 또는 개별 문학작품에 대한 해설과 기존의 문학적 해석을 단순 수용하도록 하는 데 중점이 있지 않고, 학습자의 적극적이고도 능동적인 작품 해석과 비평 활동을 강조하여 문학적 목적으로 국어를 사용하는 능력을 질적으로 향상시켜주어야 함”을 강조하고 있다. 또한 이러한 방향이 ‘4차 교육과정부터 ‘문학’ 영역을 설정하여 지도해 왔지만 작품의 깊이 있는 이해 능력 향상보다는 문학에 대한 또는 문학과 관련된 지식 전달이 주된 학습 활동임을 개선하고자 하는 의도’와 관련되어 있음을 명시하고 있다.¹⁶ 구성요소 중심의 분석적 접근이 구성요소에 대한 이해에만 초점을 맞추므로써 학습의 단절을 가져온다는 지적과 함께 문학작품 중심에서 학습자 중심으로의 교육에 대한 요구가 전면화된 현실을 고려해 볼 때, 범장르적 입장으로서의 선회 역시 이러한 지점에 교육적 함의를 두고 있다고 생각한다.

4. 7차 교육과정기 이후: 중복 내용의 삭제

7차 교육과정기부터 시작된 범장르적인 전환은 2015 개정 국어과 교육과정기까지 영향을 미치고 있을 뿐만 아니라 교육내용 축소에도

16 교육부 고시 제 1997-15호에 따른 중학교 국어, 도덕, 사회 해설서, 교육부.

영향을 미치게 된다. 범장르적인 교육내용이 7차 교육과정기 이후 교육내용 전반을 형성하고 있는 만큼, 7차 교육과정기 이후 학습량 축소 과정에 범장르적인 교육내용이 어떠한 영향을 미치고 있는가를 보다 면밀하게 살펴볼 필요가 있다. 범장르적 교육내용이 선정된 원리를 밝히고, 범장르적 교육내용의 한계를 짚어봄으로써 교육내용의 축소에 범장르적 교육내용이 어떻게 관여하는가를 고찰해 보고자 한다.

표 6. 7차 이후, 2015 개정 교육과정기까지 ‘문학’ 영역 교육내용¹⁷

7차(1)	07개정(1)	2011 개정(1-3)
㉓소통 행위로서 문학의 특성을 안다. ㉔문학과 일상 언어의 관계를 이해한다. ㉕작품이 지닌 아름다움과 가치를 파악한다. ㉖작품 속에 드러난 갈등의 해결 과정과 인물의 심리 상태와의 관계를 파악한다. ㉗작품 속에 드러난 역사적 현실 상황을 이해한다. ㉘작품에 드러난 사회문화적 상황에서의 인물의 행동을 파악한다. ㉙작품의 사회적, 문화적, 역사적 상황에 나타난 그 시대의 가치를 이해하려는 태도를 지닌다.	①문학작품에 드러난 인물의 심리 상태와 갈등의 해결 과정을 파악한다. ②문학작품의 전체적인 정서와 분위기를 파악한다. ③역사적 상황이 문학작품에 어떻게 나타나는지 이해한다. ④시어와 일상어의 관계에 대한 이해를 바탕으로 노랫말을 쓴다.	㉐비유, 운율, 상징 등의 표현 방식을 바탕으로 작품을 이해하고 표현한다. ㉑갈등의 진행과 해결 과정을 파악하며 작품을 이해한다. ㉒다양한 관점과 방법으로 작품을 해석한다. ㉓표현에 드러나는 작가의 태도에 주목하여 작품을 이해하고 표현한다. ㉔작품의 세계가 누구의 눈을 통해 전달되는지 파악하며 작품을 수용한다. ㉕사회문화역사적 상황을 바탕으로 작품의 의미를 파악한다. ㉖작품의 창작의도와 소통맥락을 고려하며 작품을 수용한다. ㉗자신의 주체적인 관점에서 작품을 평가한다.

17 교육부 고시 제 1997-15호, 앞의 책.

교육인적자원부 고시 제 2007-79호, 중학교 교육과정, 교육인적자원부, 2007.

교육과학기술부 고시 제 2011-361호(별책 5), 『국어과 교육과정』, 교육과학기술부, 2009.

교육부 고시 제 2015-74호(별책 5), 『국어과 교육과정』, 교육부, 2015.

	①자신의 일상에서 의미 있는 경험을 찾아 다양한 작품으로 표현한다. ④문학이 인간의 삶에 어떠한 가치를 지니는지 이해한다.
--	---

7차 교육과정기에서 2007 개정 교육과정기와 2011 개정 교육과정기로 전환되는 과정에서 빚어지는 교육내용의 변화 가운데 두드러진 점은 중복되거나 추상적인 교육내용을 중심으로 삭제된 교육내용의 수가 많아졌다는 점일 것이다. 지금까지 지적된 중복의 문제는 동일 학년의 문제라기보다는 학년 간의 계열화에서 발생하는 문제였다. 그런데 7차 교육과정에서는 동일 학년 교육내용의 중복 현상이 나타난다. ㉔, ㉕, ㉖는 모두 사회, 문화, 역사적 상황과 관련된 것으로 서로 유사한 교육내용들이다. ㉔의 경우 역사적 현실 상황을 이해하는 내용이지만 해설서에는 인물이 시대 상황에 대응하는 방식을 파악하는 내용으로 제시되어 있어 ㉕와 중복된다. 그리고 ㉖는 별도의 교육내용으로 제시하지 않더라도 ㉔, ㉕의 활동이 자연스럽게 ㉖로 이어질 수 있다는 점에서 ㉔, ㉕, ㉖는 유사한 학습활동으로 이어질 가능성이 높다. 2011 개정 교육과정기의 경우 ㉔와 ㉕가 실제 학습활동에서 변별하기 어려운 경우에 속한다. 학습자 각각이 주체적인 관점에서 해석한다면, 이는 결과적으로 다양한 관점, 방법으로 해석하는 일이 될 것이기 때문이다. ㉔의 ‘표현에 드러나는 작가의 태도’는 ㉕에서 말하는 ‘작품의 창작 의도’와 구분하기 어렵다.

기존의 교육내용이 장르에 기반하여 구체적으로 무엇을 어떻게 한다는 취지를 드러낸 것과는 달리, 7차 교육과정기의 교육내용은 문학 혹은 작품이라는 모호한 대상을 근거로 삼음으로써, 이에 따른 활동 역시 추상적인 경향이 띠는 점도 주목해야 할 부분이다. 7차 교육과정기 교과서의 ㉔, ㉕와 같은 사례가 대표적인 경우이다. 문학과 일상 언어의 관계를 파악하는 교육내용은 문학 언어와 일상 언어가 다른 것은 아니지만 문학 언어는 일상 언어의 창조적 사용과 관련된다는 점을 이

해하는 활동이다. 그런데 이러한 문학 언어의 특성은 지식으로 전달할 수는 있어도, 구체적인 학습활동으로 풀어내기가 애매한 교육내용이다. 왜냐하면 문학 언어라는 것의 실체가 문학 장르 안에서만 확인될 수 있는 것이기 때문이다. 이 교육내용은 5차와 6차 교육과정기에는 시 장르의 특성 파악하기에 초점이 맞춰졌기 때문에 어느 정도 일상 언어와의 관계를 유표화할 수 있었지만 7차에서 문학 일반으로 전환하면서 논의의 초점이 모호해진 경우에 해당한다. ㉔의 작품이 지닌 아름다움과 가치를 파악하는 활동 역시 아름다움이 무엇이고, 이를 파악하기 위해 어떤 활동이 필요한지 짐작하기 어렵다. 이 교육내용은 학습자 스스로 작품 속에서 아름다움과 가치를 파악하는 활동처럼 보이지만 실제 제시하고 있는 학습요소는 ‘문학의 갈래 알기, 작품의 구성요소 파악하기, 작품을 갈래의 특성에 따라 수용하기’로 되어 있다. 이 경우 갈래별 특성에 따른 수용과 문학의 아름다움, 가치를 직접 연관시키기에는 무리가 있다고 본다.

이러한 혼란은 07 개정, 2011 개정 국어과 교육과정에서도 발견된다. 07 개정 교육과정기 ②에서 ‘전체적인 정서, 분위기’가 지시하는 대상도 불분명하다. 시, 소설, 희곡, 수필 등 모든 장르에서 정서를 찾을 수 있는 것인지, 작품의 정서는 화자의 정서인지 아니면 인물의 정서인지, 정서와 분위기는 어떻게 다른지에 대해 명확하게 설명하기 어렵다. 이러한 모호함은 ④의 경우에서도 나타난다. ④는 ‘노랫말 쓰기’ 활동과 ‘시어와 일상어의 관계’라는 두 가지 층위가 중첩되어 있다. 이 교육내용의 취지는 시어와 일상어의 관계를 이해하는 데 있지만 여기에 ‘노랫말 쓰기’ 활동이 부가되면서 본래의 취지를 모호하게 만들고 있다. 2011 개정 교육과정의 ㉔는 주체적으로 해석한다는 것이 어떠한 범주, 수준의 해석을 의미하는지 불분명하며, ㉕의 다양한 관점으로 해석한다는 활동 역시 한 사람이 다양한 관점을 가져야 한다는 말인지, 아니면 각각의 학습자들의 해석 결과는 다양할 수 있다는 것인지 명확하지 않다.

이전 교육과정기와는 달리 7차 교육과정기 이후 교육내용의 중복이

나 추상화 현상이 두드러지게 나타나는 이유를 범장르적 전환이라는 현상에서 찾을 수 있다. 7차 교육과정기 교육내용 가운데 동일 학년 내 교육내용 중복이 빈번히 나타나는 이유를 파악하기 위해 <표 5>에서 제시하고 있는 6차 교육과정기와 7차 교육과정기 교육내용의 핵심어를 비교해 본다. 7차 교육과정기 교육내용의 핵심어 가운데 6차 교육과정기를 계승하고 있는 것과 새롭게 추가된 것을 비교해 보면, 7차 교육과정기 교육내용의 특성이 보다 분명히 드러날 수 있다. 교육내용의 핵심어는 교육내용이 지향하고 있는 교육의 방향성을 제시해 준다는 점에서 유의미한 비교가 될 수 있다고 본다.

표 7. 6차와 7차 교육과정기 ‘문학’ 영역 교육내용의 핵심어 비교

유지	추가
갈등, 심리, 인물, 표현, 일상어, 문학어(시어)	소통행위, 아름다움, 가치, 역사적 현실 상황, 사회·문화적 상황, 사회적·문화적·역사적 상황, 시대의 가치, 독자의 반응, 언어적 표현, 다양한 시각과 방법, 작품의 해석과 평가, 작가의 세계관, 민족의 전통과 사상, 비판적 수용, 한국문학의 개념과 특징, 한국문학의 역사적 전개 방식, 여러 가지 표현 방식, 작가의 개성, 창작 동기

핵심어의 비교를 통해 7차 교육과정기의 교육내용은 6차 교육과정기를 계승하고 있다기보다는 전면적인 개정에 해당함을 알 수 있다. 7차 교육과정기에는 새로운 핵심어가 다수 등장하는데, 이러한 핵심어들은 작가, 작품, 맥락, 독자의 관계를 중시하는 소통적 관점과 연관되어 있다는 점이 특징적이다. 7차 교육과정기가 소통적 관점을 취하고 있다는 점은 전체 교육내용 가운데 사회·문화·역사적 상황과 관련된 교육내용 및 작가의 개성, 세계관, 창작 동기 등 작가 관련 교육내용의 비중이 높다는 점에서 확인 가능하다. 그리고 ‘다양한 시각과 방법으로 작품을 해석하고 평가한다.’와 같은 학습자의 해석 능력 자체를 대상으로 하는 교육내용의 등장 역시 기본적으로는 소통적 관점에서 나온 것이라고 생각된다.

이처럼 장르적 속성과 관련된 내용을 배제하고 그 자리를 범장르적

내용으로 채운 7차 교육과정기 교육내용이 동일 학년 안에서 유사한 내용이 중복되어 제시되는 것은 작가-작품-맥락-독자와 같은 소통론적 틀이 실질적으로 내용을 선정하는 기준이 되면서 빚어진 현상이다. 소통적인 관점에 의한 내용 선정의 범주는 교육내용의 실체를 분류하는 정교한 틀을 제공해 주지 못하기 때문에 균형 잡힌 교육내용을 생성하기 어렵다. 범장르적 전환으로 인해 추상적인 교육내용이 제시되는 것도 범장르라는 틀 안에서 새로운 교육내용에 대한 모색이 부족했기 때문에 빚어지는 현상으로 보인다. 이로 인한 교육내용 중복은 교육과정 개정 때마다 교육내용이 과다하다는 인상을 주게 되며, 삭제의 빌미를 제공하게 된다.¹⁸

Ⅲ. 학습량과 교과서 ‘학습활동’의 관계

동일한 조건에서 교육내용의 수를 줄인다면 학습량이 축소되며, 그만큼 학습자의 부담이 줄어드는 것은 당연한 사실이다. 그런데 학습자가 교육내용에 부담을 느끼는 것이 단지 교육내용의 수가 많기 때문인 것인지와 교육내용의 축소가 학습의 전이를 높이고, 심층적인 학습을 유도하며 학습자의 활동 능력의 확대에 이어질 수 있는가는 확인이 필요한 문제이다. 교육과정의 교육내용의 적절성이나 실현 가능성은 교육내용이 교과서에 구현된 양상을 통해 파악할 수 있다. 특히 교과서의 ‘학습활동’은 학습목표를 중심으로, 학습목표를 실현하기 위한 제재 및 학습활동을 제시하고 있다는 점에서 교육내용이 실제 어떻게 수업

18 7차 이후 2011 개정 교육과정까지의 교육과정의 개정은 소통론적 관점과 관련된 교육내용의 비율이 어느 정도 균형을 찾아가는 과정이라고도 볼 수 있다. 2007 개정 교육과정기에는 7차 교육과정기에 비해 11개의 교육내용이 삭제되었는데, 삭제된 교육내용의 대부분은 소통된 연관된 작가, 사회문화적 상황, 독자의 반응과 관련된 교육내용이다. 여기에 해석, 비평과 관련된 교육내용을 2개 추가, 학습자의 해석 능력에 비중을 두으로써 작가, 맥락, 독자의 비율을 조정하고 있다. 이러한 현상은 2011 개정 교육과정기까지 이어진다.

상황에서 구체화될 수 있는가를 파악할 수 있는 척도 역할을 한다. 교육내용을 축소하면 학습활동의 수준을 높일 수 있는 것인지를 파악하기 위해 중학교 국어 교과서의 ‘학습활동’을 분석해 보려고 한다.

교과서 ‘학습활동’의 내용들이 교육내용 수의 많고 적음에 따라 유의미한 변화를 보이는가를 고찰해 봄으로써 교육내용의 축소와 학습 효과를 연결 짓는 논리가 타당한 것인가를 검토해 볼 것이다.¹⁹ 교육과정의 비교 시기는 6차 교육과정기 이후 7차 교육과정기, 2007 개정 교육과정기, 2011 개정 교육과정기를 택하려고 한다. 5차 교육과정기와 6차 교육과정기는 교육내용 측면에서 큰 변화는 없으나 변화의 추이를 파악하려면 연속된 시기를 비교할 필요가 있다고 생각하여 6차 교육과정기를 선택하였다. 또한 동일한 학습목표, 동일한 제재의 ‘학습활동’을 비교하는 것이 ‘학습활동’의 내용이나 수준을 이해하는 데 유용하리라고 생각하여 ‘작품의 세계가 누구의 눈을 통해 전달되는지 파악’하는 학습목표와 이에 대한 제재로 「사랑손님과 어머니」를 선택한 교과서를 중심으로 ‘학습활동’²⁰을 비교해 본다.²¹

표 8. 6차, 7차, 2007 개정, 2011 개정 교육과정기 교과서 ‘학습활동’ 비교

시기	6차 ²²	7차 ²³	2007 개정 ²⁴	2011개정 ²⁵
학습활동	1. ‘사랑손님과 어머니’를 읽고, 소설의 시점과 관련된 다음 물음에 답해 보자.	이 소설의 ‘말하느니’에 대해 생각해 보자. 1.이 소설의 말하느니는 누구인지, 또 어떤	2. 이 작품에서 이야기를 독자에게 전달하는 사람이 누구인지 생각하며 다음 활동을 해보	3. 이 소설의 내용이 누구의 눈을 통해 전달되는지 정리해 보자. 4. 소설 속 서

19 교과서의 ‘학습활동’은 학습량의 표준이라는 의미를 담고 있다. 엄밀하게 본다면 교사가 별도로 제공하는 학습지나 토론, 발표 등의 수업활동도 학습량 속에 포함해야 하지만, 이는 개인적인 편차가 크고, 일괄적으로 측정하기 어려운 문제여서 제한한다.

20 ‘학습활동’은 교과서 단원 체제의 한 부분을 말하는 것으로, 작은 따옴표가 없는 학습활동은 교과서의 학습목표를 구현하는 활동 일반을 의미하는 것으로 사용한다.

21 2007 개정, 2011 개정 교육과정기에는 검인정제를 채택하고 있기 때문에 교과서의 종류가 많다. 교과서마다 학습활동의 내용이 같지는 않지만 거의 유형화되어 있기 때문에 한 종의 교과서를 선택해도 대표성을 지닐 수 있다고 본다.

1) 이 소설에서 이야기를 진행해 나가는 사람은 소설 속의 인물인가 소설 밖의 인물인가?
 2) 이 소설에서 주인공의 성격이나 행동 등을 누가 어떤 관점에서 말하고 있는가, 그 효과에 대하여 말해 보자.
 3. 다음에 대하여 더 공부해 보자.
 1) ‘사랑손님과 어머니’ 전편을 읽고, 줄거리와 느낌을 발표해 보자.
 2) ‘사랑손님과 어머니’와 같은 시점을 취한 소설을 더 찾아보고, 지은이, 제목, 줄거리, 느낌을 정리하여 발표해 보자.
 <단원의 마무리>
 1, ‘사랑손님과 어머니’와 ‘상록수’는 소설 속의 인물의 성격이나 행위, 사건 등에 대한 이야기 전달 방식이 어떻게 다른지 말해 보자.
 2. 다음 글을 읽

특성이 있는지 적어보자.
 2. 이 소설을 읽으면서 우리는 말하는이로 인해 미소를 짓게 된다. 이처럼 말하는이로 인해 재미를 느낄 수 있는 장면을 찾아 아래와 같이 말해 보자.
 3. 이 소설에서 말하는이를 어린 소녀로 설정한 이유와 이로 부터 얻을 수 있는 효과에 대해 말해 보자.
 <생각 넓히기>
 다음은 ‘사랑손님과 어머니’에 나오는 어머니의 사랑에 대해 은하와 지훈이가 생각한 것을 적은 글이다. 글을 읽고 옥희 어머니의 사랑에 대해 어떻게 생각하는지 서로 토론해 보자.

자.
 1) 이 작품에서 이야기를 전달하는 사람의 입장이 되어 ‘자기 소개서’를 만들어 봅시다.
 2) 이 작품에서 이야기를 전달하는 사람은 작품 속 상황을 어떻게 이해하나요? 그리고 그 이유는 무엇인가요?
 3. 이 작품에서 이야기를 독자에게 전달하는 사람이 어머니로 바뀌었다고 가정하고 물음에 답해 보자.
 1) 작품이 제목을 어떻게 바꾸는 것이 좋을까요?
 2) 옥희가 이야기를 전달할 때와 어떤 것이 달라질까요?
 4. 이야기를 독자에게 전달하는 사람의 특성으로 인해 생기는 작품의 효과에 대해 말해 봅시다.
 1) 다음 장면에 대한 옥희의 이해와 나의 이해를 비교해 봅시다.

술자를 떠올리며 다음 물음에 답해 보자.
 1) 다음의 각 상황에 대한 옥희와 어머니, 아저씨의 생각을 정리해 보자.
 2) 1)의 내용으로 볼 때, 작가가 이 작품의 서술자를 ‘옥희’로 설정한 이유는 무엇일지 이야기해 보자.
 3. 다음 두 글의 차이점을 정리해 보자

가) 옥희의 시점으로 된 글
나) 3인칭 시점으로 바꾼 글

5. 다음에 나타난 어머니의 반응을 통해 아저씨가 보낸 ‘하얀 종이’에는 어떤 내용이 담겨 있을지 상상해 써 보자.
 (인성) 다음과 같이 주위의 사람들과 입장을 바꾸어 서로의 생각을 이해해 보자.

고, 시점상의 공통점과 차이 점을 말해보자.	2) 장면에 대한 옥희와 나의 이 해 차이로 인해 작품을 감상하 면서 어떤 느낌 을 받았는지 말 해 봅시다.
<div data-bbox="202 276 381 333" style="border: 1px solid black; padding: 2px;"> (가) 붉은 산 (나) 소나기 </div> 3. 다음 글을 읽 고 1인칭 주인 공(어머니)의 시 점으로 바꾸어 써 보자.	

앞의 사례에서 보듯, 6차 교육과정기 교과서 ‘학습활동’과 7차, 2007 개정, 2011 개정 교육과정기 교과서 ‘학습활동’ 사이 학습활동의 양이나 내용 측면에서 큰 차이가 발견되지 않는다. 7차, 2007 개정, 2011 개정 교과서의 ‘학습활동’인 서술자를 찾고, 그 효과를 알며, 시점을 변환에 의한 차이를 파악하는 활동은 6차 교육과정기 교과서에도 동일하게 나타난다. 「사랑손님과 어머니」와 같은 시점을 취한 소설을 찾아보는 활동이나 「사랑손님과 어머니」와 「상록수」의 이야기 전달 방식을 비교하는 활동, 「붉은 산」과 「소나기」의 시점상 공통점과 차이점을 파악하는 활동 등은 ‘학습활동’의 초점을 서술자의 효과, 즉 서술자를 옥희로 설정함에 따라 얻게 되는 효과가 무엇인가의 문제에 두고 있는 7차 교육과정기 이후 교과서의 ‘학습활동’보다 심화된 수준의 학습을 요구한다고 볼 수 있다. 이와 함께 6차 교육과정기 교과서에서는 <단원의 마무리> 3번 활동처럼 학습자로 하여금 직접 서술자를 바꾸어 써 보도록 하는 활동이 있는데, 이 활동 역시 2011 개정 교육과정에 의한 교과서 4-3의 활동, 교과서 집필진에 의해 바뀌 켜어진 시점을 원본과 비교하도록 하는 활동보다는 전이의 강도가 높다고 생각한다.

6차 교육과정기와 이후 교육과정기 사이에 학습활동의 양 및 학습활

22 교육개발원, 중학교 국어 3-1, 대학교과서주식회사, 1999.

23 고려대학교·한국교원대학교 국정도서편찬위원회, 국어 2-1, 교육인적자원부, 2003.

24 이용남 외, 중학교 국어 2-2 지학사, 2009.

25 전경원 외, 중학교 국어 3, 동아출판, 2012, 108-143.

동의 내용 면에서 큰 변화가 없는 반면 학습활동의 성격 측면에서는 차이가 뚜렷하게 나타난다. 소통적 관점을 취하면서 학습자 중심의 활동 비중이 높아졌다는 점은 7차 교육과정 이후의 두드러진 특징 중 하나이다. 6차 교육과정기 교과서의 ‘학습활동’이 주어진 질문에 대한 답을 요구하는 활동이 중심이 된다면, 7차 교육과정기 이후부터는 학습자 스스로 문제에 대한 답을 찾도록 안내하는 학습활동이 중심이 된다. 이러한 활동은 학습자가 특정한 답에 이르는 사고의 과정을 체험할 수 있도록 하여 학습자 스스로 문제를 해결하는 힘을 갖게 하는 데 유용하게 작용한다. 작품 중심의 관점을 취할 때, 작품의 해석을 위해 답을 학습자에게 요구하는 측면이 강하다면, 학습자 중심의 관점을 취할 경우, 답에 이르는 과정 및 절차를 안내함으로써 학습을 용이하게 하여 학습에 대한 학습자의 부담을 줄여줄 뿐만 아니라 학습자의 흥미를 갖게 하는 데에는 기여하는 측면이 있다.

그렇다면 6차 교육과정기와 그 이후 교육과정기 교과서 학습활동의 비교에서 뚜렷한 특징으로 드러나는 학습자 중심 교육이 학습의 질적 수준이 높아진 경우로 이해해야 할까. 학습활동의 양이나 내용이 유사한 상황에서 학습자 중심의 활동이 많아졌다고 해서 이를 학습의 수준이 높아졌다고 판단할 수는 없다. 곧 6차 교육과정기에 비해 2007 개정, 2011 개정 교육과정기에 나타나는 차이는 교육내용을 축소했기 때문에 드러나는 현상이라기보다는 문학교육에 대한 관점을 작품 중심에 두는 것이 아니면 학습자 중심에 두는가에서 비롯되는 것으로 이해해야 한다.

그런 의미에서 6차 교육과정기의 교과서와 7차 교육과정기 이후의 교과서 사이에는 수준의 차이가 있다고 보기보다는 학습내용을 심화하고 확대하는 방향에서 차이를 갖는다고 이해해야 할 것이다. 6차 교육과정기 교과서가 학습목표를 중심으로 심화/확대해 나가는 방식을 택하고 있다면, 7차 교육과정기 교과서에서는 작품 감상의 측면에서, 2011 개정 교육과정기 교과서에서는 감상과 삶에의 적용 측면에서 심화/확대의 경향이 나타나기 때문이다. 이는 축소/확대의 방향을 어디에 두고 있는가에서 비롯된 문제로, 수준의 차이를 논하기는 어

려운 부분이라고 생각한다.

6차 교육과정기와 이후 교육과정기 교과서 학습활동의 비교를 통해 학습의 양, 학습 내용 측면에서 두드러진 차이점을 발견할 수 없었으며, 학습의 수준면에서도 질적 차이가 나타나지 않음을 확인하였다. 7차 교육과정기 이후 학습활동의 전반적인 경향이 학습자 중심으로 전환되는 경향이 있으나 학습자 중심의 학습활동을 곧바로 학습의 질적 수준 향상과 연관된 것으로 파악할 수는 없다고 본다. 오히려 학습자 중심의 활동은 학습자에 초점을 맞춤으로 인해 학습의 깊이보다는 수월성을 강조할 수 있기 때문이다. 7차 교육과정기 이후의 학습자 중심의 학습활동은 학습자의 학습 부담이 학습량에만 있는 것이 아니고, 학습활동을 어떻게 설계하는가에 있다는 점을 보여줌으로써 학습량을 줄이는 것이 학습의 질적 수준을 높이는데 작용하는 요인은 아니라는 점을 뒷받침하는 증거가 될 수 있다고 생각한다.

IV. 교육내용 축소에 수반되는 문제들

지금까지 1차 국어과 교육과정기부터 2015 개정 국어과 교육과정기까지 중학교 ‘문학’ 영역 교육내용을 대상으로 삼아 교육내용의 변화 양상을 추적해 보았다. 1차적으로는 학습량 적정화의 방향에 따라 교육내용을 축소하는 상황이 교육내용의 성격에도 영향을 미치고 있다고 보고, 교육내용의 축소가 의미 있게 이루어졌다고 판단된 2차, 5차, 7차 교육과정기를 이전 교육과정기와 비교해 봄으로써 교육내용 축소의 요인이 무엇인가를 고찰하였다. 2차 교육과정기의 경우, 삭제 혹은 교육내용을 통합하는 방식으로 축소하고 있지만 삭제의 근거는 찾을 수 없고, 교육내용의 통합은 서로 다른 장르와 내용을 통합하고 있어, 교육내용의 축소가 실제 수업 상황에서 학습의 부담을 덜어주는 방향으로 이루어진 것은 아니라고 보았다. 5차 교육과정기는 4차 교육과정기의 계열화 방식을 중복으로 규정하면서 구성요소 중심으로 통합하는 사례를 보여주

고 있었다. 7차 교육과정기는 이전 교육과정기가 장르 중심으로 교육내용을 선정하던 방식에서 벗어나 범장르적 통합의 모습을 제시한다.

7차 교육과정기부터 소통론적 관점으로 교육내용이 전면적으로 재구성되는 경향을 보인다. 범장르적 전환은 장르 표지를 없앴다는 점 외에 ‘문학’ 영역의 교육내용을 전면적으로 변화시켰다는 점에서 의미 있게 고찰해야 한다고 보았다. 특히 범장르적 전환 이후 교육내용의 수가 급격하게 감소하는데, 이러한 현상 역시 범장르적 교육내용의 성격과 관련을 가질 수 있다고 보았다. 범장르적 교육내용은 기본적으로 소통론적 관점에 그 기반을 두고 있음을 확인하였다. 소통론적 관점은 작가-작품-맥락-독자의 층위에서 중층적으로 교육내용을 선정함으로써 장르의 구성요소 중심의 교육내용과는 다른 지점에 서 있다. 중요한 것은 내용 선정의 범주로 소통론적 관점을 취하게 되면서 교육내용의 추상도가 높아지고, 중복 현상이 두드러진다는 점이다. 이는 작가, 작품, 맥락, 독자 중심의 소통론적 관점이 내용 선정을 위한 의미 있는 틀을 제공하지 못하고 있음을 보여준다. 학년(군) 내 내용 중복 현상으로 인해 교육내용이 과다하다는 인상을 받게 되고, 이점이 교육내용 축소의 빌미가 될 수 있다고 보았다.

이러한 점에서 범장르 차원의 교육내용에 대한 재점검이 필요하다. 이처럼 내용을 범주화할 수 있는 체제가 느슨한 상태에서 마련된 교육내용은 주체적 해석 능력과 같이 구체적인 실체가 없거나 왜 사회역사적인 상황을 이해해야 하는지의 이유를 제시하지 못한 채, 파편적인 활동의 나열이 될 가능성이 높아진다. 소통론적 관점의 경우, 문학 또는 문학교육을 바라보는 관점을 제시해 준다는 점에서 교육내용을 선정하는 하나의 축이 될 수 있으나 여기에 장르적 측면이나 매체적 측면, 인성적 측면의 축이 보완되지 않는다면 공소한 논의가 될 수 있기 때문이다. 이와 함께 범장르적인 교육내용이 가질 수 있는 장점은 장르 간 상호텍스트적 활동이 가능하다는 점이지만 현행 교과서와 같이 소단원 중심의 독립적인 활동을 유지하는 한 범장르적 교육내용이 갖고 있는 심화/확장의 가능성을 적용할 수 없다는 점에서 이에 대한 보완이 필요해 보인다.

이와 함께 교육내용을 축소할 경우, 교육의 질적 수준을 높일 수 있는가와 관련하여 교육내용이 줄면 학습자의 부담을 덜고, 보다 수준 높고 심화된 수업이 가능하다고 보고 있지만 실제 교육내용의 축소와 학습의 수준 사이에는 뚜렷한 관련성이 없는 것으로 확인되었다. 교육 내용의 수가 학습에 부담을 주는 측면이 있지만 학습에 부담에 영향을 미치는 요인이 학습량에만 있는 것은 아니다. 학습활동의 양이 많거나 학습활동의 수준이 높을 때, 그리고 학습활동에 대한 충분한 안내가 이루어지지 않을 경우에도 학생들은 학습에 부담을 갖게 된다. 그런 의미에서 학습의 부담이 학습량에만 있는 것은 아니며, 학습량을 축소한다고 하더라도 학습에 영향을 미치는 다른 요인이 조율되지 않는다면 학습의 부담이 덜어지지 않을 수도 있다.

7차 교육과정 이후 학습자 중심으로 전환하면서 학습자의 활동에 대한 상세한 안내가 보완된 점도 있지만 다른 한편으로 학습자에게 부담이 되는 활동을 배제하는 방식으로 학습활동이 편성된 측면이 있다. 이는 교육내용의 수를 줄이는 방향의 교육과정 개정이 오히려 학습의 수준을 저하시킬 가능성을 가지고 있다는 점도 고려되어야 함을 말해 준다. 그런 점에서 교육내용을 축소하기 위한 필요성으로 제안된 학습의 전이 효과 및 학습의 질적 수준을 개선할 수 있다는 점은 교육내용을 축소하면 자연스럽게 도달되는 상태가 아니라 교육내용의 축소와 함께 교육내용을 개선하기 위한 노력을 했을 경우 가능하다. 교육내용을 선정하는 데 있어, 학습의 전이가 가능한가, 학습의 질적 수준을 개선할 수 있는 모색이 가능한가를 염두에 둘 때 일정 수준의 함량을 갖춘 교육내용이 제공될 수 있는 방안이라고 본다. 교육과정 설계 과정에서 학습량 적정화 문제를 해결하기 위해서는 학습량, 교육내용의 함량, 학습자의 조건, 학습활동의 구성 방식 등의 연계 조건에 대해 중층적인 시각을 가져야 한다. 학습량만을 감축해 가는 것은 학습 수준의 저하로 이어질 가능성이 있기 때문이다.

본 논문은 2016.10.31. 투고되었으며, 2016.11.17. 심사가 시작되어 2016.12.09. 심사가 종료되었음.

참고문헌

- 문교부령 제 45호 별책(1955), 『중학교 교육과정』, 문교부.
- 문교부령 제 120호(1963), 『중학교 교육과정』, 문교부.
- 문교부령 제 286호(1971), 『중학교 교육과정』, 문교부.
- 문교부 고시 제 442호(1981), 『중학교 교육과정』, 문교부.
- 문교부 고시 제 87-7호(1987), 『중학교 교육과정』, 문교부.
- 문교부 고시 제 1992-11호(1992), 『중학교 교육과정』, 문교부.
- 문교부 고시 제 1997-15호(1997), 『중학교 교육과정』, 문교부.
- 문교부령 제 120호,(1963) 『중학교 교육과정 해설서』, 문교부.
- 교육부 고시 제 1997-15호(1997) 『중학교 국어, 도덕, 사회 해설서』, 교육부.
- 연구보고 RRC 2004(2004), 이양락 외, 『제 7차 국민공통기본 교육과정의 교과 교육내용 적정성 분석 및 평가』, 한국교육과정평가원, 12.
- 연구보고 RRC 2010-13(2010), 『초중등학교 교과 교육 내용의 적합성 제고 방안 연구』, 한국교육과정평가원.
- 연구보고 CRC 2015-25-3(2015), 『2015 개정 교과 교육과정 시안 개발 연구 II 국어과 교육과정』, 한국교육과정평가원, 3-8.
- 고려대학교·한국교원대학교 국정도서편찬위원회(2003), 『국어 2-1』, 교육인적자원부.
- 교육개발원(1999), 『중학교 국어 3-1』, 대학교과서주식회사.
- 이용남 외(2009), 『중학교 국어 2-2』, 지학사.
- 전경원 외(2012), 『중학교 국어 3』, 동아출판.
- 남민우 외(2012), 「2009 개정 국어과 교육과정 ‘내용 성취기준’의 적합성 조사 연구」, 『국어교육』 137, 한국어교육학회, 327-351.
- 노은희 외(2012), 「2011 개정 국어과 교육과정 ‘듣기 말하기’ 영역에 대한 비판적 고찰 —내용 성취기준의 현장 적합성 조사를 기반으로」, 『국어교육학연구』 44, 한국어교육학회, 261-293.
- 이순영 외(2012), 「2009 개정 국어과 교육과정 ‘읽기’ 성취기준의 적합성 조사 연구 —현장 교사들의 적합성 반응을 중심으로」, 『독서연구』 27, 한국독서학회, 322-347.
- 이인제(2005), 「제7차 국어과 교육과정의 평가와 개선 방향」, 『국어교육학연구』 23, 한국어교육학회, 91-132.
- 최인자(2013), 「국어과 교육과정 문학 영역 내용 구성의 방향 탐색」, 『교육과학연구』 19, 신라대학교 교육과학연구소, 172-186.

문학교육과정 교육내용의 변화 양상 고찰

—중학교 ‘문학’ 영역을 중심으로

김혜영

이 논문은 1차 국어과 교육과정기부터 2015 개정 국어과 교육과정기까지 중학교 ‘문학’ 영역 교육내용을 대상으로 삼아 교육내용의 변화 양상을 살펴보는 데 그 목적을 둔다. 학습량 적정화의 방향에 따라 교육내용을 축소하는 상황이 교육내용의 성격에도 영향을 미치고 있다고 보고, 교육내용의 축소가 의미 있게 이루어졌다고 판단된 2차, 5차, 7차 교육과정기를 이전 교육과정기와 비교해 봄으로써 교육내용 축소의 요인이 무엇인가를 고찰하였다. 2차 교육과정기의 경우, 교육내용의 축소가 실제 수업 상황에서 학습의 부담을 덜어주는 방향으로 이루어진 것은 아니라고 보았다. 5차 교육과정기는 4차 교육과정기의 계열화 방식을 중복으로 규정하면서 구성요소 중심으로 통합하는 사례를 보여주고 있었다. 7차 교육과정기는 이전 교육과정기가 장르 중심으로 교육내용을 선정하던 방식에서 벗어나 범장르적 통합의 모습을 제시한다. 7차 교육과정기 이후 교육내용의 수가 급격하게 감소하는데, 이러한 현상 역시 범장르적 교육내용의 성격과 관련을 가질 수 있다고 보았다. 범장르적 교육내용은 기본적으로 소통론적 관점에 그 기반을 두고 있는데, 이 소통론적 관점이 내용 선정을 위한 의미 있는 틀을 제공하지 못함으로 인해 학년(군) 내 내용 중복 현상으로 인해 교육내용이 과다하다는 인상을 받게 되고, 이점이 교육내용 축소의 빌미가 될 수 있다고 보았다. 이를 위해 범장르적 교육내용 선정을 위한 범주의 모색이 이루어져야 한다고 보았다. 그리고 교육내용이 줄면 학습자의 부담을 덜고, 보다 수준 높고 심화된 수업이 가능하다고 보고 있지만 실제 교육내용의 축소와 학습의 수준 사이에는 뚜렷한 관련성이 없는 것으로 확인되었다.

핵심어 문학교육과정, 적정성, 교육내용, 범장르적 통합

ABSTRACT

A Consideration on the Change Aspect of Educational Contents included in Literary Curriculum

Kim Hyeyoung

This thesis looked in educational contents change factor, on the target at the educational contents in the middle school 'literature' area from the 1st Korean education curriculum period to 2015 revised Korean education curriculum period. First, this thesis judged that the situation in which the educational contents was reduced in accordance with the direction to learning quantity rationalization had an effect on the characteristic of educational contents. As a result, this thesis made sure that, in the 'literary' area, educational contents was reduced by integrating substances, abolishing systemization, and integrating pan-genre subjects. This thesis judged that, with the educational substance reduced, concerning on the enhancement of qualitative level of education, educational substance would be reduced and learner's load would be reduced, too but that it's possible to make progress of high-level, deepening class works. For the purpose of solving the problem of realizing learning quantity in the course of planing curriculums, we have to view linked conditions in a multi-level style such as learning quantity, contents of educational substance, learner's condition, and constitution method of learning activity.

KEYWORDS literary curriculum, relevance, educational contents, integrating pan-genre