

<http://dx.doi.org/10.20880/kler.2017.52.1.35>

국어과 교육과정의 쟁점과 체계화 방안

박영민 한국교원대학교

- * 이 논문은 제62회 국어교육학회 학술발표대회(2016.12.17.)에서 발표한 것을 수정·보완한 것이다. 지정 토론에서 따뜻하면서도 날카롭게 비평해 주신 경인교육대학교 정혜승 교수님께 감사드린다.

- I. 서론
- II. 국어과 교육과정의 쟁점
- III. 국어과 교육과정의 체계화 방안
- IV. 결론

I. 서론

2015 국어과 교육과정을 학교에 적용하기 위한 절차가 현재 순조롭게 진행되고 있다. 2015 국어과 교육과정을 상세화하는 ‘평가 기준’ 개발 연구도 진행되었으며, 2015 국어과 교육과정에 따른 교과서를 개발하고 검정하는 작업도 이루어지고 있다. 교과서 개발을 지원하기 위한 여러 편의 정책 연구도 수행되었다.

국어과 교육과정은 개정의 과정을 거치면서 좀 더 체계적인 모습으로 개선되어 왔다. 이 점에서 보면 2015 국어과 교육과정은 한층 더 개선된 교육과정이라고 할 수 있다. 그러나 2015 국어과 교육과정이 이전 교육과정이 안고 있던 쟁점을 모두 해소할 수 있었던 것은 아니다. 2015 국어과 교육과정에는 이전 교육과정부터 이어져 온, 해소해야 할 쟁점이 여전히 남아 있을 뿐만 아니라, 개정 과정에서 새롭게 부각된 쟁점도 있다.

국어과 교육과정은 국어교육을 어떻게 펼쳐갈 것인가를 설계한 종합적인 계획이다. 그러나 국어과 교육과정은 ‘설계’의 의미만을 지니는 것은 아니다. 개정 과정에서 수많은 논의를 거치는 가운데, 당시까지 이루어진 국어

교육의 연구 성과를 집대성하고, 앞으로 어떤 연구가 이루어져야 하고 어떤 사항에 대해 관심을 기울여야 하는지, 어떤 관점이나 접근법의 변화가 필요 한지를 고민하게 하고 논의하게 하는, 국어교육의 방향 설정과 논의를 위한 ‘좌표’의 의미도 지니고 있다.

이 글에서는 국어과 교육과정이 안고 있는 쟁점의 의미를 후자, 즉 국어 교육의 방향 설정과 논의를 위한 좌표라는 데 두고자 한다. 국어과 교육과정의 쟁점을 통해서 우리 국어교육이 어떤 내용이나 주제의 연구를, 얼마나 더 심도 있게 다루어야 하는지를 효과적으로 파악할 수 있다. 이러한 맥락에서 이 글에서는 2015 국어과 교육과정을 중심으로 국어과 교육과정이 가지고 있는 몇 가지 쟁점을 살펴보고, 국어과 교육과정을 체계화하는 데 기여할 수 있는 방안을 탐색해 보고자 한다.

II. 국어과 교육과정의 쟁점

1. 국어과 교육과정의 성격

국어과 교육과정의 쟁점 중에서 가장 먼저 언급할 수 있는 것은 국어과 교육과정의 성격에 관한 것이다. 국어교육의 성격에 대해서는 다시 하위 쟁점 두 가지를 생각해 볼 수 있다.

첫째, 국어과 교육과정은 교육 내용이나 성취기준을 선정·조직한 체계의 성격을 지니는지, 아니면 국어 수업과 평가까지를 규정하는 포괄적 체계의 성격을 지니는지의 문제이다. ‘종합적’ 계획이라는 관점을 강조한다면 국어 수업과 평가까지를 포함하는 것이 가능하다고 볼 수 있지만, 이것의 정도가 지나치면 교육 내용을 선정하고 조직한 체계라는 교육과정의 본질적 의미에서 벗어날 수 있다. 이전 국어과 교육과정에서도 국어 수업 및 평가를

포함했으나 2015 국어과 교육과정에서 특히 쟁점으로 떠오르는 이유는 수업 및 평가의 ‘지침’이 매우 세세할 뿐만 아니라, 교사용 지도서에서나 볼 수 있 는, 이른바 ‘유의 사항’까지를 담고 있기 때문이다.¹⁾

국가 수준의 국어과 교육과정이 교육 내용이나 성취기준의 제시를 넘어서 수업 및 평가 방법까지를 규정하면, 자유롭고 창의적인 국어 수업이나 평가를 억압하게 될 가능성이 크고, 자칫 국어과 교육과정을 위반하거나 무시하는 국어교사를 양산하게 될 가능성마저 있다. 더 나아가 국어 교과서의 개발에도 상당한 압력으로 작용하게 될 것이다.

국어과 교육과정은 성격이 아직 명확하게 정립되어 있지 않다. 2015 국 어과 교육과정에서 교과서, 수업 및 평가에 대한 규정을 ‘유의 사항’으로까지 상세하게 제시함으로써 오히려 국어과 교육과정의 성격이 더 모호해졌다. 이후의 개정 과정에서는 국어과 교육과정의 성격을 논의하는 가운데, 교육 내용이나 성취기준의 제시, 국어 수업 및 평가 방법의 제시, 국어교사의 유의 사항의 제시의 처리 방향을 결정할 필요가 있다.

둘째, 국어과 교육과정의 수준과 관련된 쟁점이 있다. 교육과정 이론에 서는 교육과정을 세 가지 차원으로 설명하곤 한다(김종서, 1995). 이 세 가지 의 차원을 일컫는 용어는 다소 차이가 있으나, 일반적으로 국가 및 사회 수 준의 ‘의도된 교육과정’, 교사 수준의 ‘전개된 교육과정’, 학생 수준의 ‘실현 된 교육과정’으로 부른다. 이렇게 차원을 구분할 때 국어과 교육과정이 어떤 수준에 해당하는지를 명확하게 규정해야 하지만, 실제적으로는 그렇지 못한 실정에 있는 것으로 보인다.

2015 국어과 교육과정은 국가 수준의 교육과정이다. 그러므로 학교에서 전개할 국어교육을 계획한 ‘의도된 교육과정’의 성격을 지닌다. 그러나 국어

1) 2015 국어과 교육과정에서 ‘유의 사항’을 넣은 이유는 이전 국어과 교육과정에서 제시하고 있는 국어 수업 및 평가 방법에 대한 안내가 추상적이어서 국어교사에게 실질적인 도움을 주지 못한다는 지적과 반성 때문이다.

과 교육과정 개발의 논의 과정에서는 수준에 따른 국어과 교육과정의 성격을 명확히 하지 않은 제언이나 비판이 빈번하게 제시되곤 한다. 국가 수준에서 의도하고 있는 국어과 교육과정을 개발하는 자리임에도 불구하고, 어떤 때에는 교사 수준에서 교육과정을 어떻게 전개할 것인가를 따지는 제언이나 비판, 학생들에게 어떻게 작동하며 영향을 미칠 것인가를 따지는 제언이나 비판이 쏟아진다.

가장 난감한 것은 ‘국어과 교육과정의 재구성’이라는 명제이다. 국가 수준의 국어과 교육과정은 교육부의 고시 문서로서 법률적 효과를 지니고 있으므로 이를 재구성한다는 것은 사실 불가능하다. 임의로 교육과정을 재구성하면, 국어과 교육과정을 위배하는 일이 될 수도 있고, 학생들이 배우지 않아야 할 것을 배우거나 학생들이 배워야 할 것을 배우지 못하는 상황을 초래할 수도 있다. 그렇다면 ‘국어과 교육과정의 재구성’이라는 명제는 당연히 국어교사가 전개하는 교육과정이라고 보아야 할 것이다. 그러나 한편으로는 국어교육학 연구자들 중에 국가 수준의 교육과정이라도 재구성이 불가능하지 않다는 견해를 내세우기도 하여 논의 과정에서 논란을 겪는 일도 있다.

수준에 따른 국어과 교육과정의 성격이라는 쟁점은 2015 국어과 교육과정을 이해하는 데에도 영향을 미친다. 2015 국어과 교육과정은 핵심 개념을 강조하는, 이해 중심 교육과정의 아이디어를 담고 있다(정혜승, 2016). 그런데 ‘평가’(평가 계획)를 우선시한다는 아이디어를 핵심으로 하는 이해 중심 교육과정은 사실 국가 수준의 교육과정에 적합하다고 보기는 어렵다. 핵심 개념을 단위로 하는 단원 학습과 달리, 학년군에 따라 성취기준을 제시하는, 장기적이고 거대한 프로그램에서는 핵심 개념의 이해에 대한 평가를 세세하게 미리 계획할 수 없다. 학년군 편제를 따를 때에는 단원 학습과 달리 범위가 광범위하기 때문이다. 국어과 교육과정의 내용 체계가 이해 중심 교육과정이 요구하는 원리에 잘 부합하지 않는 이유(정혜승, 2016)는 교사가 전개하는 단원 학습 수준의 교육과정을 국가 수준의 의도된 교육과정에 무리하게 적용했기 때문이다.

하나의 국어과 교육과정을 두고 어느 수준에 속하는지를 확정하지 못하고 있다는 점, 그 결과 논의 과정에서 혼란을 겪고 논란을 겪는다는 점, 교육과정 개발의 핵심적인 아이디어로 2015 국어과 교육과정을 이해하는 것이 오히려 어렵다는 점에서 볼 때, 국어과 교육과정의 성격이 명료하게 설정되지 않았다고 볼 수 있다. 앞으로 이러한 문제 해결을 통해 국어과 교육과정의 성격을 명확하게 하는 연구가 더 이루어져야 할 것이다.

2. 국어과 교육과정의 독자

국어과 교육과정이 안고 있는 중요한 쟁점 중에는 이 국어과 교육과정 문서의 독자가 누구인가 하는 문제가 있다. 국어과 교육과정의 독자를 누구로 설정하는가는 교육과정의 개발이나 서술의 중점을 정하는 데 영향을 미치지만, 2015 국어과 교육과정에 이르러서도 이 쟁점은 아직 충분히 해결되지 않았다. 일반적으로 국어과 교육과정의 독자는 교과 전문가인 국어교사로 설정되어 있는 듯하다. ‘교수 학습 방법 및 유의 사항, 평가 방법 및 유의 사항’을 매우 상세하게 제시하고 있다는 점에서 이를 추론할 수 있다.

국어과 교육과정의 독자가 쟁점인 이유는 국어과 교육과정이 교과 전문가인 국어교사를 독자로 상정하고 있음에도 불구하고 성취기준 ‘해설’이나 국어 수업 및 평가의 ‘유의 사항’을 포함하고 있기 때문이다. 전문가인 국어교사를 예상독자로 상정하고 있다면 해설이나 유의 사항을 넣어야 하는 필연적인 이유는 없다. 사범 대학의 국어교사 양성 과정을 거치고, 임용 시험을 통과한 교과 전문가인 국어교사에게 해설이나 유의 사항을 제시하는 것은 적절하다고 보기 어렵다.

국어과 교육과정에 해설을 제시하는 이유는 국가 수준의 유권 해석을 담아 교육 내용이나 성취기준의 해석을 일관성 있고 통일성 있게 제시하기 위한 목적이 더 크다고 볼 수 있다. 해설을 제시함으로써 ‘친절한’ 국어과 교육과정을 개발한다는 의도를 실현할 수도 있다. 일관성 있고 통일성 있는 유

권 해석이 존재하지 않으면 국어교과서의 개발, 교수 학습 자료의 개발에 상당한 혼란이 뒤따를 수 있기 때문이다. 그러므로 해설이나 유의 사항이라는 장치는 국어과 교육과정의 독자가 누구인가라는 쟁점을 불러일으키게 된다.

국어과 교육과정을 개발하는 과정에서는 교육과정의 독자가 누구인가라는 쟁점이 표면으로 잘 부각되지는 않는다. 그러나 2015 국어과 교육과정 개발 과정에서도 그랬지만, 국어과 교육과정 개발 과정에서 겪는 논란, 즉 국어과 교육과정 진술의 상세화를 어느 정도로 해야 하는지와 관련된 논란이 바로 독자와 관련되어 있다. 국어과 교육과정 진술 수준에 대해서 논란을 겪는 이유는 국어과 교육과정의 독자를 명확하게 설정하고 있지 않기 때문이다.

국어과 교육과정의 독자를 국어교사로 상정하고 있다면 2015 국어과 교육과정처럼 성취기준 해설을 선별하여 제시한다거나 유의점을 제시할 필요는 없을 듯하다. 적격한 자격을 갖춘 수업 전문가이자 평가 전문가인 국어교사에게 국가 수준 교육과정에서 세세하게 짜인 유의 사항을 안내하는 것은 매우 어색한 일이며 교육과정의 체계에도 부합하지 않는다. 이러한 유의 사항이 필요하다면 교사용 지도서에 넣는 것이 오히려 적절할 것이다.

국어과 교육과정에 제시된 해설이 국어과 교육과정을 이해하는 데 도움을 준다고 할 수도 있으나, 국어과 교육과정에 대한 이해는 해설로 감당하는 것보다는 국어교사 양성 과정의 전공 강의를 통해 이루어지는 것이 더 합리적이다. 그리고 국어 교과서 개발이나 교수 학습 자료에 필요한 정보는 국어교과서 ‘편찬상의 유의점’ 및 ‘집필 기준’을 활용하는 것이 적절해 보인다. 현재 집필 기준이나 편찬상의 유의점은 국어과 교육과정을 반복하고 있는 내용이 많아 기능 분담이 거의 이루어지지 않고 있으므로 이러한 방안을 통해서 교육과정, 편찬상의 유의점, 집필 기준의 역할도 명료하게 설정할 수 있을 것이다.

3. 국어과 교육과정의 개발 주체

2015 국어과 교육과정은 2009 국어과 교육과정 개발처럼 공모를 통해서 개발이 이루어졌다. 2015 교과 교육과정의 대부분은 한국교육과정평가원이 맡았지만, 국어과는 예외적으로 공모를 거쳐 개발이 이루어졌다. 공모라는 방식은 교육과정 개발을 민간, 즉 국어교육학계에 위탁하는 제도여서 이 방식을 취한 2015 국어과 교육과정은 뜻하지 않게 개발 주체가 누구인가라는 쟁점을 불러일으켰다.

국어과 교육과정은 교육부 장관이 고시하는 법률적 효과를 가지고 있으므로 사실 개발 주체의 논란이 따를 이유가 없다. 그러나 2009, 2015 국어과 교육과정은 민간에 위탁하는 방식을 취했기 때문에 개발 주체가 누구인가라는 문제가 논란을 불러일으켰다. 교육부는 개발을 의뢰한 원청 기관이라는 점을 내세워 교육과정 개발의 주체라는 주장을 내세웠고, 공모를 거쳐 개발 의뢰를 받은 교육과정 개발팀에서는 실제적으로 교육과정을 개발하는 팀이 주체라는 주장을 펼쳤기 때문이다. 개발 주체가 누구인가를 명확히 하는 것이 중요한 이유는 이 문제가 국어과 교육과정개발의 주도권을 누가 쥐는가, 국어과 교육과정에 넣을 사항이나 내용을 누가 결정하는가에 영향을 미치기 때문이다.

2015 국어과 교육과정에서 이와 관련하여 여러 가지 논란과 갈등이 있었지만, 국어과 교육과정 개발의 주체는 교육부로 자리 매김을 했었던 것으로 보인다. 교육부는 국어과 교육과정 개발 과정에 지속적으로 개입했을 뿐만 아니라, 지침에 가까운 개발 방향을 제시하기도 했으며 국어과 교육과정 개발팀에서 공청회 및 협의회 등을 거쳐 완성·제출한 결과물을 교육부가 주관하는 검토 회의 과정에서 수정하기도 했다. 국어과 교육과정 개발의 주체라는 생각을 하고 있지 않다면 이러한 방식으로 수정을 가할 수는 없었을 것이다.

2015 국어과 교육과정 개발 과정에서 있었던 이러한 일이 잘못이라거나

나 오류라는 뜻이 아니다. 개발 주체가 교육부라면 이러한 진행 과정이 문제 가 될 것도 없다. 다만 이러한 일을 통해서 국어과 교육과정의 개발 주체가 누구인가, 혹은 누구여야 하는가라는 문제를 쟁점으로 인식할 수 있게 되었다는 점이 중요하다. 우리 국어교육학계에서는 국어과 교육과정의 개발 주체가 누구인가, 누구여야 하는가에 대해서 별다른 고민을 해 오지 않았던 것으로 보인다. 이후 국어과 교육과정 연구 및 개발에서는 이 문제에 대한 답 을 탐색하는 노력이 필요해 보인다.

4. 성취기준의 하위 영역별 편성

국어과 교육과정의 오랜 쟁점 중의 하나는 하위 영역을 어떻게 편성할 것인가 문제였다. 하위 영역을 어떻게 편성하는가에 따라 하위 영역을 떠받치 는 배경 학문의 성쇠가 달려 있다고 보았기 때문이다. 하위 영역 편성은 배 경 학문의 중요성이나 가치를 결정하는 문제와 맞물려 있어 국어과 교육과 정을 개정할 때마다 초미의 관심사로 떠오르곤 했다. 그러나 국어과 교육과 정의 실행 국면에서 보면 하위 영역의 독립보다는 통합이 더 중요하므로 이제는 성취기준을 영역별로 편성하는 관습에서 벗어나야 한다는 주장이 힘을 얻고 있다.

성취기준을 영역별로 편성하는 쟁점은 다음과 같은 하위 쟁점을 이끈다.²⁾ 첫째, 영역별로 성취기준의 난도가 일정하지 못하다. 해당 영역에서는 매우 중요한 성취기준이라고 강변하지만, 국어과 교육과정이라는 큰 그림을 놓고 보면 성취기준 간에 도달할 수 있는 정도에서 큰 차이를 보여 난도가 매우 불균형한 상황이다. 매우 포괄적이어서 사범대학의 한 학기 강의 분량

2) 성취기준 편성뿐만 아니라, 내용 체계에 관한 쟁점도 중요한 면이 있으나, 이에 대해서는 김창원(2016), 서영진(2015), 정혜승(2016) 등의 선행 연구에서 다룬 바 있으므로 이 글 에서는 다루지 않는다.

을 차지할 정도의 성취기준이 있는가 하면, 매우 미시적이어서 성취기준이라는 하나의 독립적 자격을 부여하기가 어려워 보이는 성취기준도 있다. 이러한 난도의 불균형은 국어과 교육과정을 개발하는 과정에서 또 다른 갈등을 불러일으키기도 한다.

둘째, 영역별로 성취기준을 설정함으로써 진술이나 해설에 쓰이는 용어의 의미 차이가 발생한다. 앞에서도 지적한 것처럼, 국어과 교육과정을 하위 영역으로 구분하면 배경 학문을 강화하는 특징이 있는데, 이러한 특징으로 인해 국어과 교육과정에 쓰이는 용어의 의미적 차이가 점점 더 심화하고 있다. 가령, ‘문제 해결’이라는 용어는 읽기 영역과 쓰기 영역에서 다른 의미로 쓰이고 있으며, ‘문제’라는 용어도 듣기·말하기, 읽기, 쓰기 영역마다 의미가 차이가 있다. ‘답화’라는 용어도 듣기·말하기 영역과 문법 영역에서 다른 의미로 쓰이고 있다.

이러한 현상은 앞으로 더욱 더 심화할 가능성이 크다. 국어교육은 다른 교과 교육과 달리, 하위 영역의 분야별 연구가 더욱 더 독립적이며 독자적으로 발전하고 있기 때문이다. 화법 교육, 독서 교육, 작문 교육, 문법 교육, 문학 교육이 별도의 학회를 꾸려 독립적으로 학술 활동을 전개하며 독립적인 이론 체계를 쌓아가고 있다. 이에 따라 각 분야의 교수 학습이나 평가도 별도의 논리와 체계를 갖추어가고 있는 실정이다. 문학 교수 학습과 문학 평가가 따로 있고, 문법 교수 학습과 문법 평가가 따로 있다. 듣기·말하기, 읽기, 쓰기도 동일하다. 학문적 발전을 축하할 일이기는 하지만, 이러한 분야별 학문적 성취는 궁극적으로 국어과 교육과정 하위 영역의 독자성 내지 독립성을 더욱 더 강화하게 될 것이다. 물론 이에 따라 용어의 차이, 개념 및 의의의 차이도 심화될 것이다.

그러므로 국어과 교육과정의 체계에 변화를 가할 필요가 있다. 여전히 해결되지 않은 쟁점이고 폭발력이 큰 쟁점이지만 이후의 국어과 교육과정에서는 이 쟁점의 해결을 시도할 필요가 있다. 이를 위해 하위 영역 편성을 다루는 국어과 교육과정 연구가 좀 더 활발하게 이루어져야 할 것이다.

5. 성취기준의 성격과 수준

국어과 교육과정에서 주목해야 할 쟁점 중에는 성취기준과 관련된 것도 있다. 우선적으로 생각해 볼 수 있는 쟁점에는 성취기준의 성격을 꼽을 수 있다. 성취기준은 학생이 성취해야(도달해야) 할 능력이나 특성을 진술한 것 이므로 성취기준도 목표의 한 유형으로 볼 수 있는데, 이로 인해 성취기준의 성격이 명확하지 않게 되는 문제를 초래하고 있다. 교육과정을 ‘교육 내용’ (학습 주제나 요소)의 목록으로 개발할 때에는 국어교과의 목표를 달성하기 위해 가르쳐야 할 것으로 교육 내용을 규정하여 논리적 타당성을 효과적으로 수립할 수 있었지만, 성취기준으로 제시할 때에는 국어교과의 목표와 성취기준이 어떠한 관계에 있는지를 명확하게 설명하기가 어렵다. 2015 국어과 교육과정에서는 교과 목표와 성취기준 사이에 학년군별 목표도 넣고 있어 이들 사이의 논리적 연관 관계가 명확하지 않은 실정이다. 성취기준의 합이 학년군별 목표 성취를 이루고, 이를 통해 국어교과 목표의 달성을 이어지는지를 의도하고 있는지, 그렇다면 이 논리적 연관 관계가 명료한지를 검토해야 한다.

둘째, 교육부에서는 국어과 교육과정에서 제시한 성취기준을 상세화하여 국어 수업과 평가에서 활용할 수 있는 세부적인 성취기준을 개발해 왔다. 교육과정의 성취기준을 다시 성취기준이라는 이름으로 상세화하고 이 성취기준에 어느 정도 도달했는가를 성취수준으로 명명했다.³⁾ 성취기준을 다시 분할해서 국어 수업과 평가에 활용해야 한다면, 교육과정의 성취기준은 어떤 성격의 진술로 수용해야 하는지 난감해진다. 성취기준의 성격이 모호하

3) 2015 국어과 교육과정의 성취기준을 상세화하는 과제에서는 성취기준이 복합적으로 쓰이는 문제를 해소하기 위해 교육과정의 성취기준을 그대로 인용한 후, 이의 도달 정도를 평가하는 기준을 개발하고 있다. 이에 따라 앞으로 이 쟁점은 해소될 가능성이 있다. 대신 용어가 2009 국어과 교육과정과 달리 쓰이게 되므로 이에 따른 혼란이 있을 것으로 예상된다.

다는 점은 국어교과서를 개발할 때에도 드러난다. 국어교과서에서는 단원을 편성하고 그 단원의 학습목표를 제시하는데, 단원 학습 목표는 통상 성취기준을 분할하는 형태를 취하고 있어서 단원 학습 목표를 일별해 보면 성취기준이 해체되어 있는 모습을 발견하게 된다. 단원 학습 목표가 성취기준을 분할한 것이라면,⁴⁾ 애초에 교육과정의 성취기준을 학습이 가능한 형태, 도달이 가능한 형태로 제시하는 것이 적절했을 것이다.

마지막으로, 성취기준이 학생이 도달해야 할 목표 지점을 제시한 것이라는 점에서 보면, 그 목표의 지점이 모호하다는 문제가 있다. 특히 학생들이 활동이나 행동으로 수행해야 하는 성취기준은 어떤 정도를 요구하는 성취기준인지가 매우 모호하다(정혜승, 2014). 예를 들어 다음 중학교의 성취기준을 살펴보자. 여기에서는 편의상 쓰기 영역과 문학 영역의 성취기준을 두 개씩 인용하였다.

영역	성취기준
쓰기	(9국03-04) 주장하는 내용에 맞게 타당한 근거를 들어 글을 쓴다. (9국03-05) 자신의 삶과 경험을 바탕으로 하여 독자에게 감동이나 즐거움을 주는 글을 쓴다.
문학	(9국05-01) 문학은 심미적 체험을 바탕으로 한 다양한 소통 활동임을 알고 문학 활동을 한다. (9국05-02) 비유와 상징의 표현 효과를 바탕으로 작품을 수용하고 생산한다.

학생들의 목표 지점으로서, 주장하는 내용에 맞게 타당한 근거를 들어 글을 쓰는 것이 어떤 정도의 글을 의미하는 것인지를 알기 어렵고, 표현 효과를 바탕으로 작품을 수용하고 생산하는 것이 어떤 정도의 활동을 의미하는지 알기 어렵다. 이를 구체적으로 알지 못한다는 문제는 국어교과서를 개발하는 주체들에게도 이어지지만, 학생들이 어느 정도를 할 수 있어야 하는지에 대한 정보가 없다는 점에서 국어교사에게 전가되는 부담도 크다. 2015

4) 단원 학습은 다시 차시별 수업으로 분해되고 각각의 차시별 수업에는 수업 목표가 따로 설정되므로, 국어과 교육과정 및 국어 수업의 목표 체계가 매우 복잡하다. 이러한 복잡성을 줄이기 위한 방안에 대한 논의도 필요해 보인다.

국어과 교육과정이 ‘의도하고 있는’ 글이 어떤 것인지를 구체적으로 제시해 주어야 국어교사가 전개하는 교육과정이 좀 더 체계적이고 효과적일 수 있다. ‘친절한’ 교육과정은 해설이나 유의 사항을 제시하는 것이 아니라, 목표 지침이 무엇인지, 어떤 상태의 수준을 의도하는 것인지를 구체적으로 알려주는 것이 되어야 한다.

6. 국어과 교육과정 평가의 부재

2015 국어과 교육과정은 아직 시행이 이루어지지 않았으므로 교육과정 평가를 언급할 단계는 아니나, 2015 국어과 교육과정은 이전 교육과정의 평가를 바탕으로 삼아야 한다는 점에서 보면 중요한 쟁점이 될 수 있다. 국어과 교육과정을 시행한 후에 이 국어과 교육과정이 의도한 대로 올바로 효과를 거두고 있는지를 평가하는 작업이야말로 이후 국어과 교육과정의 개발에 큰 영향을 미치기 때문이다.

이러한 논리로 보면 2015 국어과 교육과정은 이전 교육과정의 평가를 바탕으로 삼고 있을 것이라고 예측할 수 있지만, 이에 대한 구체적인 결과나 실체를 발견하기 어렵다. 교육과정 평가 없이, 다시 말해서 교육과정 평가의 결과를 구체적으로 확인하지 못한 채 2015 국어과 교육과정의 개발이 이루어졌다고 할 수 있다. 따라서 이전 교육과정이 어떤 문제 내지 한계가 있었는지, 혹은 어떤 장점이 있었는지 확인하지 못한 채 국어과 교육과정 개발 작업이 이루어졌다. 2015 국어과 교육과정 이후의 교육과정을 좀 더 체계적으로 개발하려면 이를 제도적으로 마련할 필요가 있다.

그런데 교육과정 평가는 여러 가지 하위 쟁점을 파생시킨다. 국어과 교육과정 평가를 진행하려고 할 때, 국어과 교육과정 평가의 주체를 누구로 해야 할지, 어떤 내용에 대해서 평가해야 할지, 평가의 시기를 언제로 할지, 표집으로 할지 아니면 전수로 할지와 같은 하위 쟁점들이 떠오른다. 평가를 하더라도 평가 방법을 양적인 방법으로 할지, 질적인 방법으로 할지 등등 결정

해야 할 쟁점들이 매우 많다. 국어과 교육과정 평가가 충실히 진행되어 오지 못한 데에는 해결해야 할 이러한 쟁점이 매우 많은 것이 원인이 되었을 수도 있다.

추측컨대 국어과 교육과정 평가가 어려운 가장 큰 이유는, 쟁점이 많다는 것도 중요한 원인겠지만, 아마도 국어과 교육과정에 명시되어 있는 교과 목표의 도달 정도를 재는 것이 어렵기 때문일 듯하다. 일반적으로 무엇을 평가한다고 할 때 도달해야 할 목표를 평가의 준거로 삼는다는 점을 고려하면, 국어과 교육과정 평가에서는 교육과정에 제시한 교과 목표가 준거가 되어야 할 텐데, 이 목표가 매우 추상적이어서 이를 준거로 하여 평가를 실행하기가 매우 어렵다. 국어과 교육과정의 목표는 학생들의 실제적인 도달을 의도한다기보다는 지향해야 할 이상적인 상태를 진술한 것이기 때문이다.⁶

III. 국어과 교육과정의 체계화 방안

1. 합리적 의사 결정 구조 수립

2015 교육과정의 특징 중 하나로 총론과 각론의 동시 개발을 꼽곤 한다. 이를 특징으로 꼽는다는 것은 일반적으로는 총론이 개발된 후에 교과 각론의 교육과정이 개발되어 왔음을 의미한다. 총론과 각론의 순차적 개발이라는 특징은 국어과 교육과정을 총론의 하위 체계로 본다는 점에서 국어과 교육과정이 당면하는 여러 가지 쟁점을 합리적으로 해결할 수 있는 구조를 봉쇄하게 된다. 국어과 교육과정을 교과의 특성을 고려하지 않은 채 체계의 정합성을 위해 총론의 틀에 따르도록 요구할 것이기 때문이다. 총론과 각론을 동시에 개발하면 이러한 위계적 인식이 해소될 수 있을 것으로 기대할 수 있으나, 2015 국어과 교육과정 개발 과정에서 경험했듯이 현실은 그렇지 못했다.

총론과 각론에 대한 위계적 인식은 합리적인 쟁점 해결을 빙해하므로 국어과 교육과정의 체계화를 이해하는 합리적인 의사 결정 구조를 수립하는 것이 무엇보다 중요해 보인다. 국어과 교육과정이 교과의 특성을 반영하여, 국어교육의 당사자들이 합의하는 방식으로 유연하게 국어과 교육과정의 체계를 구성해 갈 수 있도록(정혜승, 2016) 전문성도 인정해 주고 자율성도 인정해 줄 필요가 있다. 2015 국어과 교육과정이 본원적으로 안고 있는 여러 가지 문제 중 일부는 교사의 단원 중심의 수업에 적합한, 지식 교육을 강조하는 내용교과에 적합한 이해 중심 설계를 국어과 교육과정도 따르도록 한 데에서 비롯되었다고 할 수 있다.

후기 구조주의 패러다임에서는 교육 인식론이 인식론의 하위라는 보편적 체계를 벗어나 교육 인식론으로 보편 인식론의 체계 변화를 이끌어내는 것도 가능하다(유한구, 2004). 하위 학문의 체계로 모학문의 체계를 변화시킬 수 있다는 이러한 생각은 급진적인 면이 있지만, 국어과 교육과정과 총론의 관계에도 적용해 볼 수 있을 것이다. 이러한 역방향적 변화가 가능하다면, 국어과의 교과적 특성을 반영한 교육과정의 체계가 거꾸로 총론의 구성에 기여할 수 있을 것이다. 구성 전반을 반영하기 어렵다면, 총론에서는 매우 원론적인 수준의 운영 방안만을 담고 나머지는 국어과 교육과정에 위임하는 방안도 모색해 볼 수 있을 것이다.

국어과 교육과정의 체계화를 위해서는 교육부, 총론(팀), 국어과 교육과정 개발(팀)으로 이어지는 하향식 의사 전달 체계를 근본적으로 개선할 필요가 있다. 국어과 교육과정에 대한 합리적인 의사 결정을 위해서는 국어교육 내부에도 적절한 기구를 설치할 필요가 있다. 임시방편으로 운영되는 국어과 교육과정 개발팀보다는 상설로 운영되는 국어과 교육과정 회의나 포럼 등의 기구를 운영할 수 있다. 이러한 기구를 통해서 국어과 교육과정의 여러 가지 쟁점을 해결하고 이를 토대로 국어과 교육과정의 체계화를 도모할 수 있을 것이다. 한국교육과정평가원 같은 정책 기관이 중심적인 역할을 맡는 것도 가능하며, 여러 학회가 연합하는 형태로 이러한 기구를 운영하는 것도

가능하다. 이러한 상설 기구는 국어과 교육과정의 체계화에 기여할 수 있을 것이다.

2. 기초 연구의 축적

국어과 교육과정을 개정할 때마다 끊임없이 나오는 목소리 중 하나는 국어과 교육과정을 개발하는 데 필요한 기초 연구가 충분하게 이루어져야 한다는 것이다. 어떤 성취기준이 해당 학년군에 적합한지 아닌지를 아는 데에도 기초 연구가 필요하고, 학생들이 도달해야 할 성취기준을 구체적으로 명료하게 제시하는 데에도 기초 연구가 필요하다. 그러나 실상은 국어과 교육과정을 마련하는 데 바탕이 될 만한 기초 연구가 충분하지 못하다. 기초 연구가 부족하다는 인식은 2015 국어과 교육과정을 개발할 때에도 동일하게 반복되었다.

2015 국어과 교육과정에서 이른바 ‘교과 역량’을 편성하여 제시했다. 국어과의 교과 역량은 국어과교육을 통해서 도달해야 할 핵심 역량인데, 이것도 기초 연구가 충분히 이루어지지 않은 채 도입되었다. 물론 바탕이 된 것은 서영진 외(2013)의 핵심 역량이지만, 이를 원문대로 인용한 것이 아니므로 이를 다루는 연구가 뒷받침되어야 했지만 그렇지 못했다. 그러므로 현재 2015 국어과 교육과정에 제시되어 있는 교과 역량이 서영진 외(2013)에서 제안한 핵심 역량과 같은지 다른지도 명확하게 말할 수 없다.

어쩌면 국어과 교육과정을 체계화하는 데에는 메타적인 논의보다 더 중요한 논의 주제가 있다. 학생들이 어떠한 상태에 있는지, 어떠한 경로로 발달해 가는지, 그 과정에는 어떤 변인이 영향을 미치는지 등에 대한 정보가 오히려 무엇을 성취기준으로 삼아야 할지, 성취기준을 어떻게 진술하고 제시해야 할지, 도달의 정도를 어느 수준으로 잡아야 할지를 결정하는 데 도움을 준다. 그러므로 국어과 교육과정을 체계화하려면 학생들을 대상으로 하는 기초 연구가 가능하면 충분하게 축적되어야 한다.

기초 연구는 연구자가 우선은 관심을 기울여야 할 주제이기는 하지만 개인이 나서기에는 여러 가지 어려움이 있으므로 한국교육개발원이나 한국교육과정평가원과 같은 전문 연구 기관에서 관심을 기울여줄 필요가 있다. 교육부에서 추진하는 정책 연구도 단기적인 처방이나 대처에 필요한 것으로 한정하지 말고, 좀 더 근본적인 주제를 다루는 연구도 포함하는 방향으로 전환할 필요가 있다. 그리고 여력이 된다면 학회에서도 이를 장려하거나 독려하는 장치를 마련할 수도 있다. 이러한 노력은 궁극적으로 국어과 교육과정을 체계화하는 데 기여하게 될 것이다.

3. 국어과의 교과적 특성 반영

앞에서 의사 결정 구조를 합리적인 방향으로 개선할 필요가 있다고 하면서 국어과 교육과정에 교과적 특성을 반영할 수 있도록 해야 한다고 했는데, 국어과의 교과적 특성을 반영하는 것이 국어과 교육과정을 체계화하는데에 가장 적절한 방법일 수 있다. 국어과 교과의 특성을 반영하면 국어과의 특성에 맞는, 가장 적절한 형태의 체제를 구축할 수 있을 것이기 때문이다. 물론 국어과의 교과적 특성이 무엇인가에 대해서는 학계의 논의가 더 충분하게 이루어져야겠지만, 국어라는 언어를 가르치는 교과라는 점, 선언적인 지식과 방법적인 지식을 동시에 추구하는 교과라는 점, 텍스트(말이나 글 모두)를 교육 활동의 바탕으로 삼는다는 점, 텍스트를 주요 자료로 하는 만큼 가치의 문제가 긴밀하게 결부되어 있다는 점, 하위 영역의 배경 학문이 독립적으로 발달해 있다는 점 등을 꼽을 수 있는데, 국어과의 교과적 특성을 탐구하고 논의하는 것만으로도 국어과 교육과정이 안고 있는 여러 가지 쟁점을 효과적인 방법으로 해결할 수 있고 이를 통해 체계화를 이룰 수 있다.

국어과 교육과정 쟁점 중의 하나가 하위 영역별로 성취기준을 제시하는 것이라고 지적하였는데, 국어과 교육과정에 하위 영역을 둘 것인가 말 것인가, 두더라도 현재와 같은 방식을 따를 것인가 말 것인가와 같은 논의는 국

어과 교육과정의 쟁점을 해결하는 데 기여하게 될 것이다. 성취기준의 양적, 질적 불균형, 성취기준의 반복이나 누락과 같은 비연속성 등의 문제는 하위 영역의 편성과 맞물려 있는 쟁점이므로, 이 문제를 적절한 수준에서 해결할 수 있다면 국어과 교육과정의 체계화는 한층 더 진전을 이룰 수 있을 것이다. 물론, 이에 대한 실마리는 당연히 하위 영역 편성에 대한 논의 과정에서 찾을 수 있다.

4. 항존적인 핵심 성취기준 개발

현재 2015 국어과 교육과정이 취하고 있는 성취기준 제시 방법은 학년군 분류를 먼저 적용한 후, 각 학년군에 따라 성취기준을 개발하여 배열하는 것이다. 이 방법은 유사한 성취기준이 학년군에 반복적으로 나타나는 문제, 혹은 중요한 성취기준임에도 불구하고 어떤 학년군에서는 누락되는 문제를 필연적으로 낳는다. 성취기준을 학년군별로 제시하고 있으므로, 하나로 묶일 수 있는 성취기준이 어떻게 변화해 가는지를 일목요연하게 파악하기도 어렵다. 이러한 문제는 성취기준의 체계화를 방해하는 주요 원인이 되고 있다.

이러한 문제를 해결하기 위해서는 핵심적인 성취기준을 개발하여 제시하고, 학생 성취의 지점을 학년군별로 제시하는 방안을 취할 수 있다. 앞에서 인용했던 성취기준 “[9국03-04] 주장하는 내용에 맞게 타당한 근거를 들어 글을 쓴다.”를 예로 들어 제시하면 다음과 같다.

성취 기준	○주장하는 내용에 맞게 타당한 근거를 들어 글을 쓴다.				
학년(군)별 특성	• 초1~2 학년군	• 초 3~4 학년군	• 초 5~6 학년군	• 중 1~3 학년군	• 고 1

이 방법은 하나의 성취기준을 제시하고, 이 성취기준에 대하여 초등 3~4학년군부터(이 성취기준을 다소 어렵다고 보면 초 1~2학년군에서는 다루지 않는 것으로 가정할 수도 있다.) 고등학교 1학년까지 도달의 지점이 무엇인지,

학년군별로 중점은 무엇이고, 따라서 학년군별로 목표 지점이 어떻게 다른지를 제시하는 것이다. 성취기준을 이러한 방법으로 제시하면, 핵심적인 성취기준을 개발하여 제시할 수 있을 뿐만 아니라, 학년군별로 반복되거나 누락되는 문제를 해소할 수 있고, 하나의 성취기준이 학년군별로 목표 지점이 어떻게 변화해 가는지를 명료하게 제시할 수 있다.

이렇게 성취기준을 제시함으로써 얻을 수 있는 또 다른 효과는 성취기준의 항존성을 확보할 수 있다는 점이다. 교육과정을 개정할 때마다 성취기준을 새로 개발하는 것은 많은 노력을 기울여야 하는 고부담 작업이다. 오류가 있거나 연구 성과를 반영하여 개선해야 할 것이 있다면 성취기준을 추가·삭제·보완할 수 있지만, 국어과가 지향하는 본질적인 성취기준, 교육과정이 어떻게 바뀌더라도 국어교육에서 교육해야 할 내용이나 학생들에게 도달하도록 요구해야 할 성취기준을 개발하여 편성하면 항존성을 확보할 수도 있고, 성취기준의 양을 줄이는 데에도 기여할 수 있다. 이렇게 하면 국어과 교육과정에서는 텍스트를 달리하면서 교육 내용을 반복하는 나선 형태의 원리를 채택할 수 있게 된다. 항존성이 있는 성취기준을 개발할 수 있다면 이를 바탕으로 학년군의 통합적인 성취기준을 개발하여 제시하는 것도 가능하다.

이와 함께 성취기준의 성격을 명확하게 하는 작업도 국어과 교육과정을 체계화하는 데 기여할 수 있다. 쟁점 논의에서도 지적했던 것처럼, 국어과 교육과정에 제시되어 있는 성취기준은 교과 목표 및 학년군별 목표와 단원 학습 목표 사이에 끼어 있다. 국어과 교육과정의 핵심은 성취기준에 있음에도 불구하고 교육과정 체계에서 성취기준 앞에 배열되어 있는 요소가 너무 많다. 교과서의 단원 학습 목표로 이어지는 관계도 명료하지 않다. 따라서 성취기준의 성격을 바탕으로 국어과 교육과정 교과 목표와의 관계, 학년군별 목표와의 관계 등을 명료하게 설정하는 작업을 병행하면 국어과 교육과정을 체계화하는 데 기여할 수 있다.

5. 국어교사 양성 대학의 교육과정 강의 강화

국어교사를 양성하는 대학에서는 국어과 교육과정에 대한 강의를 대부분 운영하고 있는데, 국어과 교육과정의 체계화를 위해서는 이를 좀 더 표준적인 형태로 강화할 필요가 있다. 앞에서 국어과 교육과정이 전문가인 국어교사를 독자로 상정했다면 ‘해설, 유의 사항’과 같은 내용이 굳이 필요하지 않다고 지적했는데, 이러한 내용은 양성 대학의 국어과 교육과정에서 다룰 수 있다고 보았기 때문이다.

섣부른 비유가 될 수도 있겠으나, 국어과 교육과정을 법률에 비유해 보자. 국회에서 법률을 제정할 때 각 조문에 해설을 달지 않는다. 조문을 어떻게 해석할 것인가의 문제는 법조인을 양성하는 기관에서 강의를 통해 이루어지거나, 사법 기관의 법률 조문 적용을 통행 이루어진다. 조문에 흄결이 있을지라도 그 흄결조차도 강의로 보충하고, 사법 기관의 적용으로 보완한다. 국어과 교육과정에서 모든 내용, 즉 유의 사항까지를 다룰 것이 아니라, 교사 양성 대학의 강의를 통해 보완하는 것이 더 적절할 것이라는 뜻이다.

국어교사 양성 대학에서 교육과정 강의를 강화하면 국어과 교육과정에 대한 예비 국어교사의 전문성 신장을 도울 수 있다는 점에서도 긍정적인 효과가 있다(정혜승, 2016). 예비 국어교사는 국어과 교육과정을 바탕으로 국어 수업과 평가를 실행할 주체이므로 국어과 교육과정의 이해를 도모하는 것은 큰 의의가 있다. 예비 국어교사는 국어 교사로 입직할 후보자들이므로 이들이 국어과 교육과정에 대한 전문성을 갖추는 것은 곧 현직 국어교사의 전문성을 기르는 일과 구분되지 않는다. 이들 중에는 장차 국가 수준 국어과 교육과정의 개발 주체로서 역할을 할 사람도 있으므로 국어과 교육과정 개발 주체의 역량을 강화한다는 점에서도 충분히 고려할 할 만한 일이다(양정실, 2016).

물론 이를 위해서 전제해야 할 것이 많이 있다. 국어과 교육과정의 안정성이 상당한 정도로 확보되어야 하고 이를 표준적으로 볼 수 있는 해석의 틀

과 적용의 틀이 마련되어야 한다. 이를 준비하는 일이 쉬운 일은 아니지만, 앞에서 제안했던 방안을 적용해 가면서 부수적으로 해결해 갈 수 있다. 바람직한 예라고 할 수는 없지만, 국어교사 임용 시험이 전국 사범대학 국어교육과의 강의를 표준화하는 데 상당한 기여를 했다. 이렇게 제도를 통해서 상당한 표준화를 달성했던 전례가 있으므로 불가능한 일만은 아닐 것이다.

IV. 결론

이 글에서는 국어과 교육과정에서 살펴야 할 쟁점을 검토하고 국어과 교육과정을 체계화하기 위한 방안을 탐색하였다. 2015 국어과 교육과정에 이르기까지 국어과 교육과정이 가지고 있던 쟁점은 여러 가지가 있었지만 이 글에서는 2015 국어과 교육과정을 바탕으로 여섯 가지의 쟁점을 검토하였다. 국어과 교육과정의 성격, 국어과 교육과정의 독자, 국어과 교육과정의 개발 주체, 국어과 교육과정의 하위 영역별 편성, 성취기준의 성격과 수준, 국어과 교육과정 평가의 부재가 그것이다. 이러한 쟁점은 국어과 교육과정을 체계화하는 데 중요한 열쇠에 해당하므로 해결 방안을 적극적으로 모색할 필요가 있다.

그리고 이 글에서는 국어과 교육과정을 체계화하기 위한 방안으로 합리적 의사 결정 구조의 수립, 국어과 교육과정 개발을 위한 기초 연구의 축적, 국어과의 교과적 특성의 반영, 항존적 성취기준의 개발, 국어교사 양성 대학 교육과정 강의 강화 등을 꼽았다. 이 중에서도 합리적인 의사 결정 구조를 수립하는 방안과 항존적 성취기준의 개발은 국어과 교육과정을 체계화하는 데 더욱 더 직접적인 영향이 있으므로 더욱 주목해 볼 필요가 있다.

국어과 교육과정을 무엇을 가르칠 것인가(교육 내용, 학습 요소) 또는 무엇을 할 수 있게 할 것인가(성취기준)의 문제로 좁혀서 살펴보면, 여기에는

관점의 문제이자 인식의 문제가 개입되어 있음을 알 수 있다. 가끔 연구자가 중요하다고 생각하는 것을 교육과정에 넣지 말고 학생들에게 중요한 것을 교육과정에 넣으라는 비판의 목소리를 듣게 되는 것도 국어교육을, 국어과 교육과정을 어떠한 철학을 가지고 접근할 것인가를 생각해 보라는 요구로 해석할 수 있다.

대학 신입생에게 평생 하게 될 공부이니 1학년 때에는 원 없이 놀라는 교수가 있는가 하면, 평생하게 될 공부이니 1학년 때부터 차근차근 성실하게 준비하라는 교수도 있다. 현상을 동일하게 인식해도 결국은 관점의 차이로 전혀 다른 대응 방안을 내어 놓는다. 우리가 국어과 교육과정을 개발하는 과정에서 소홀히 하는 문제는 어쩌면 이러한 관점이나 인식의 문제도 있을 수 있다. 차후에는 이러한 문제를 같이 다룸으로서 국어과 교육과정을 좀 더 효과적으로 체계화할 수 있기를 기대한다.

* 본 논문은 2017. 2. 9. 투고되었으며, 2017. 2. 14. 심사가 시작되어 2017. 3. 9. 심사가 종료되었음.

참고문헌

- 구본관(2016), 「2015 교육과정 ‘문법’ 영역에 대한 비판적 검토」, 『국어교육학연구』 51(1), 89-133, 국어교육학회.
- 김경자·온정덕(2014), 『이해 중심 교육과정: 백워드 설계』(개정판), 교육아카데미.
- 김대현·김석우(1996), 『교육과정 및 교육평가』, 학지사.
- 김종서(1995), 『교육과정과 수업』(중판), 배영사.
- 김창원(2015), 「문·이과 통합형 국어과 교육과정 논의와 국어과 교육과정의 시계열적 구조화」, 『국어교육』 148, 1-32, 한국어교육학회.
- 김창원(2016), 「2015 교육과정을 통해 본 국어과 교육과정 발전의 논제: 영역과 내용 체계」, 『국어교육학연구』 51(1), 7-34, 국어교육학회.
- 박영민(2016), 「2015 국어과 교육과정 작문 영역의 쟁점과 과제」, 『국어교육학연구』 51(1), 63-87, 국어교육학회.
- 서영진(2013), 「국어과 교육과정 ‘내용 성취기준’의 진술 방식에 대한 비판적 고찰」, 『국어교육학연구』 46, 415-450, 국어교육학회.
- 서영진(2015), 「2015 개정 국어과 교육과정의 주요 쟁점과 향후 과제: 공통 교육과정 ‘국어’를 중심으로」, 『청람어문교육』 56, 67-106, 청람어문교육학회.
- 서영진 외(2013), 「미래 사회 대비 국가 수준 교육과정 방향 탐색: 국어」, 연구보고서 No. CRC 2013-9, 한국교육과정평가원.
- 양정실(2016), 「국어과 교육과정 정책 결정 양상과 합리성 제고 방안」, 『국어교육학연구』 51(2), 55-79, 국어교육학회.
- 유한구(2004), 『교육 인식론 서설』, 성경재.
- 이홍우(2010), 『증보 교육과정 탐구』(개정판), 박영사.
- 정우상·최현섭(1986), 『글짓기 지도의 실제』(중판), 배영사.
- 정진권(1996), 『국민학교 국어과 교육과정의 이해』(중판), 배영사.
- 정혜승(2014), 「스마트 교육 시대 국어과 교육과정의 방향: 언어와 의사소통의 인간 존중과 협력의 원리에 근거하여」, 『국어교육학연구』 49(1), 5-49, 국어교육학회.
- 정혜승(2016), 「2015 개정 교육과정의 핵심 개념 중심 내용 체계에 대한 비판적 분석: 국어과 교육과정을 중심으로」, 『교육과정연구』 34(3), 29-50, 한국교육과정학회.

초록

국어과 교육과정의 쟁점과 체계화 방안

박영민

이 글은 국어과 교육과정에서 살펴야 할 쟁점을 검토하고 국어과 교육과정을 체계화하기 위한 방안을 탐색하는 데 목적이 있다. 지금까지 국어과 교육과정에서 다루어야 할 쟁점은 여러 가지가 있었지만 2015 국어과 교육과정이 수정·고시된 현시점에서는 다음과 같은 쟁점을 더 살펴볼 필요가 있다. 국어과 교육과정의 성격, 국어과 교육과정의 독자, 국어과 교육과정의 개발 주체, 국어과 교육과정의 하위 영역별 편성, 성취기준의 성격과 수준, 국어과 교육과정 평가의 부재가 그것이다. 한편, 국어과 교육과정을 체계화하기 위한 방안으로는 합리적 의사 결정 구조의 수립, 국어과 교육과정 개발을 위한 기초 연구의 축적, 국어과의 교과적 특성의 반영, 항존적 성취기준의 개발, 국어교사 양성 대학 교육과정 강의 강화 등을 꼽을 수 있다. 이러한 방안을 마련함으로써 앞으로는 국어과 교육과정을 좀 더 효과적으로 체계화할 수 있을 것으로 기대된다.

핵심어 국어과 교육과정, 국어과 교육과정 개정, 국어과 교육과정의 개발, 국어과 교육과정의 쟁점, 국어과 교육과정의 체계화

ABSTRACT

The Issues and Methods to Systemize in Korean Language Curriculum Development

Park Youngmin

This paper suggests some ideas on the issues and methods to systemize in Korean Language Curriculum Development. In Korean Language Curriculum Development, there are some issues : the natures or characters of Korean Language Curriculum, the readers of it, the sub-categories of contents in Korean Language Curriculum, the natures of levels of Standards, no evaluation of Korean Language Curriculum Development. And then, there are some methods to systemize : building reasonable structure of decision-making, reflecting features of Korean subject in school, building constant standards rather than short-term standards, reinforcing courses on Korean Language Curriculum in teaching colleges. These will be more good to develop Korean Language Curriculum next time.

KEYWORDS Korean Language Education, Korean Language Curriculum, issues in Korean Language Curriculum