

AI 시대를 향한 국어과 교육과정의 도전 과제

서영진 순천대학교 국어교육과 교수

- * 이 논문은 제85회 국어교육학회 전국학술대회(2025.8.23.)에서 발표한 내용을 바탕으로 한다. 발표를 맡겨 주신 국어교육학회, 토론을 통해 국어과 교육과정에 대한 요구들을 다시 짚어볼 수 있게 해주신 토론자와 청중들에게 감사드린다. 또한 심사 과정에서 더 생각해 볼 지점들을 살피 주신 익명의 심사위원들께도 감사드린다. 논문에서 모두 반영하지 못한 의견들은 향후에 계속 고민해 가고자 한다.

- I. 서론
- II. AI 시대의 문식 활동
- III. AI 시대가 요구하는 능력과 문해력
- IV. AI 시대 국어과 교육과정의 방향
- V. AI 시대 국어과 교육과정의 실천 과제
- VI. 결론

I. 서론

인공 지능(Artificial Intelligence, 이하 AI) 기술의 상용화 이후, 정보 검색 패러다임이 달라지고 있다. 일상 대화를 하듯 문장 형태로 자연스럽게 질문하면 관련 데이터를 빠르게 검색하고 패턴을 분석하여 사용자가 원하는 형태의 결과물을 제공하는 거대 언어 모델(Large Language Model, 이하 LLM) 기반 생성형 AI를 경험하면서, 대중들은 포털 검색창에 키워드를 입력하고 그 결과값으로 제시된 낱말의 정보를 하나씩 열람하며 스스로 탐구하던 전통적인 방식을 거부하기 시작했다.

AI는 인간 활동 중 고도의 지적 정신 활동이라 여겨지는 학술 연구 및 논문 작성에도 활용되고 있다. 과거에는 내용 분석 연구를 수행할 때 연구자의 전문가적 직관과 통찰력을 기반으로 분석 기준을 설정하고 상당히 노동 집약적 방식으로 텍스트를 직접 코딩해야 했다. 이후 프로그래밍 언어를 익히고 시각화 도구를 다룰 수 있는 연구자들이 등장하면서부터는 대규모 데이터에 대한 언어 네트워크 분석이 시도되었다. 하지만 이제는 굳이 컴퓨터 언어로 코딩을 하거나 별도의 언어 네트워크 분석 도구를 사용하지 않아도

자연어 명령을 통해서 연구자가 탑재한 데이터에 대한 분석이 가능해졌다. 심지어 연구의 한계에 대한 논평, 후속 과제 제언까지 해준다. 연구 과정이 투명하지 않아 AI가 개입한 논문을 거부하는 학회가 많아지는 추세이지만, AI는 연구 보조 도구를 넘어서 연구 전체를 주도하며 지식 창출자로 진화하고 있다. 예컨대 일본의 사카나 AI는 연구 아이디어 도출부터 문헌 조사, 실험 설계 및 수행, 결과 분석, 논문 작성까지 전 과정을 스스로 수행한다(이상우, 2025).

그렇다면 AI의 도전을 정면으로 마주한 교과는 어떤 교과일까? 인간 고유의 능력으로 여겨지던 사고 활동과 언어 활동을 담당한다는 점에서 자부심이 대단했던 교과, 하지만 ‘OpenAI’가 2022년 11월 30일 ‘ChatGPT(Generative Pre-trained Transformer) 3.5’ 모델을 공개했을 때 언어 능력이 더 이상 인간의 전유물이 아니라는 것을 확인하고 적지 않은 충격에 휩싸인 교과, 바로 국어 교과일 것이다.

Chat GPT를 대면하기 전까지 국어교육계의 AI 관련 연구들은 AI 시대에는 디지털 리터러시나 창의성을 개발해야 한다는 인문주의 관점의 시론적 논의가 대부분이었다(선주원, 2022; 원진숙, 2020). 하지만 생성형 AI의 실체를 직접 경험한 이후에는 보다 구체적인 논의들이 전개되었다. 생성형 AI 시대에 문해력 교육은 어떠한 방향으로 나아가야 하는지(강동훈, 2023; 김태호, 2023; 서혁·김연지, 2024; 오규설, 2023), 생성형 AI가 글쓰기 능력이나 글쓰기 교육에 어떠한 변화를 가져올지(권태현, 2023; 장성민, 2023), 생성형 AI와 인간 학습자의 읽기 활동은 어떻게 같고 다른지(서종훈, 2024; 이순영·김주환, 2024), 국어 수업 중 AI 도구를 어떻게 활용할 수 있으며 어떤 효과가 있는지(김민지, 2023; 김웅기, 2024; 김지혜, 2023), 국어 교사가 쓰기 평가나 읽기 문항 개발을 위해 AI를 활용할 때 프롬프트를 어떻게 작성하는 것이 효과적인지(권태현, 2024; 박고운·최숙기, 2025) 등 AI 기술에 대한 국어교육의 다각적인 대응을 확인할 수 있다.

하지만 AI에 관심이 있는 소수의 연구자들이 관련 이론의 체계를 세우

고 주변 학습자를 대상으로 실험 연구를 수행하며 시대 변화에 대응하더라도 이론적 연구가 현장 교육에 미치는 파급력에는 한계가 있다. AI 기술의 발달로 인한 도전의 시기를 지혜롭게 대응하기 위한 논의들이 대다수 학습자들이 경험하는 국어 교육의 설계와 실행 층위로까지 적용되기 위해서는, AI로 인한 대전환의 파도를 어떻게 뚫고 나갈 수 있을지 국어과 교육과정의 차원에서 살피는 것도 필요하다.

이에 본 연구는 생성형 AI 기술로 인해 촉진되고 있는 인간의 사고 및 언어 활동의 변화와 그에 따라 요구되는 문해력은 어떠한 것인지, 새롭게 요구되는 문해력을 국어과 교육과정에 담아내는 것이 국어과의 시대적 소임이라 할 때 국어과 교육과정에서 무엇을 점검하고 개선해야 할지 짚아보고자 한다. 개인 연구자가 새로운 시대 변화에 대응하는 국어과 교육과정의 방향을 제한된 지면에 구성해 보이는 것은 가당치 않으며, 혁신적이고 선구적인 대안을 제안하는 데도 한계가 있을 것이다. 다만 국어교육 학술공동체가 축적해 놓은 연구 성과를 바탕으로 공유된 문제의식과 다양한 가능태들을 조망하면서 대안을 모색해 보고자 한다.

II. AI 시대의 문식 활동

1. 의사소통 참여자로서 AI

AI 시대의 의사소통 참여자는 인간으로 한정되지 않고 기계로까지 확장된다. 물론 AI를 소통에 참여하는 주체로 볼 것인가에 대해서는 논란이 있다.¹⁾ 다만, ‘인간과 컴퓨터 상호작용’을 연구하는 분야에서는 기계가 ‘소통 대

1) 편지윤(2022)과 김태호(2023)는 AI를 ‘새로운 소통 주체’, ‘의사소통의 주체’로 보는 반

상'으로서의 지위를 얻기 위해서는 '자연어를 사용'하여, '상호작용'하고, '사회적 반응'을 유도해야 한다고 본다(Sundar & Nass, 2000). 이에 AI 연구자들은 공감, 감정 인식, 사회적 반응 능력을 갖춘 AI를 구현하기 위해 노력해 왔는데, LLM 기반 생성형 AI들은 프롬프트를 통해서 대화형 인터페이스를 장착함으로써 이러한 특징을 이미 구현하였고, 인간과 상호작용하면서 계속해서 인간적인 말투나 담화 관습을 학습하여 보다 매끄러운 대화를 구사하고 있다.

인간의 개입 없이 스스로 자신의 코드나 알고리즘을 분석하고 신경망 구조를 개선하는 재귀적 자기 개선(Recursive Self Improvement) 능력을 갖춘 AI까지 등장한 상황에서(이상우, 2025), 인간이 사고하고 대화하는 것과 거의 유사한 능력을 발휘하는 AGI(Artificial General Intelligence)는 물론이고 인간의 지능을 뛰어넘는 ASI(Artificial Super Intelligence)의 실현 가능성까지 예고되어 있다. AI는 이미 단순한 도구를 넘어 스스로 변화하고, 새로운 것을 만들고, 결정을 내릴 수 있는 주체적 행위자가 되었다(Harari, 2024).

한편 최근에는 AI 사용의 목적이 생산성 향상이나 업무 수행이 아니라 '치료 및 관계 형성(Therapy/Companionship)'이라는 조사 결과도 발표되었다. Zao-Sanders(2025)에 따르면, 2024년에 실시한 동일 조사에서는 아이디어를 생성하기 위해 AI를 사용하는 경우가 가장 많았지만 2025년에는 심리 상담이나 감정 치유, 관계 교류 목적으로 AI를 사용하는 경우가 늘었다. 이는 사용자가 호소하는 심리적 어려움에 대해 공감하고 위로를 해주는 AI 챗봇의 등장과 관련된다. 물론 AI가 인간 감정과 정체성에 대한 고민을 진정으로 이해하는 것은 아니다. AI가 제공하는 공감은 LLM을 기반으로 하는 AI 알고리즘일 뿐이다. 그럼에도 사용자와 감정적 유대관계를 형성하고 지속적

면, 김민지(2023)는 AI는 감정이 부재하다는 점을 들어 주체로 인정하기에는 부족하다고 본다.

인 상호작용이 가능한 AI 챗봇의 이용이 활성화되면서 ‘AI 동반자’라는 표현이 통용되고 있다(홍상지, 2025). 인간들 간의 상호작용 공백을 메워주고 개인 맞춤형으로 그들에게 필요한 정서적 지원을 제공하며 실존적 탐구를 함께 하는 만큼, AI는 인간으로부터 의사소통 참여자의 지위를 부여받았다고 할 수 있다. 이에 의사소통의 문제를 다루는 국어과는 언어 활동과 사고 활동의 참여자가 된 AI를 더 이상 외면할 수 없다.

2. 프롬프트를 기반으로 한 협력적 의미 구성

AI와 소통할 때 인간은 비어 있는 프롬프트 창에 자신의 요구를 언어로 다듬어 질문을 던지고, AI가 생성한 답변을 읽어보고, 원하는 바가 충족되지 않으면 다시 질문하는 과정을 반복하며 대화를 이어간다. AI에 무엇을 요구할 때는 질문의 목적과 과제 맥락을 잘 안내해야 AI도 체계적이고 명확하게 응답한다(Dalvi, Khan, Alam, Durrani, Xu, & Sajjad, 2022). AI에 페르소나를 부여하거나, 과업을 세분화해서 제시하거나, 과제 수행 방법을 단계적으로 안내하거나, 예시 자료를 제공할수록 산출물의 수준은 높아진다. 이에 프롬프트를 작성하는 방법을 교육하는 프롬프트 에듀케이팅(prompt educating), 프롬프트 코칭(prompt coaching)이 유행하고, 프롬프트 엔지니어(prompt engineer)도 적극적으로 활동하고 있다. 급기야 김난도·전미영·최지혜·이수진·권정윤·한다혜 외(2023)은 생성형 AI 시대의 인류를 ‘호모 프롬프터스(Homo Promptus)’라고 하였다.

프롬프트로 매개되는, 인간과 AI와의 대화에서 인간은 AI와 대화하는 목적에 따라 과제 맥락을 구체화하고 원하는 바를 지시한다. 그리고 그것을 어떻게 수행해야 하는지 알려줌으로써 결과물을 생산하도록 유도한다. 그리고 AI의 답변을 해석하여 AI가 고려하지 못한 맥락을 보완하도록 증제한다. 이 과정을 끊임없이 반복하고 정교화하여 최종의 결과물을 얻게 된다.

인간과 AI의 대화에서 AI는 인간의 사고 과정을 촉진하고 보조하는 역

할을 한다. AI는 인간이 자신의 아이디어를 체계적으로 정리하여 프롬프트를 작성하도록 하는데, 이 과정에서 인간은 수렴적 사고를 발휘하게 된다. AI가 인간이 미처 고려하지 못한 관점이나 생각해 보지 못했던 예시들을 다양하게 제공하면 인간에게 발산적 사고를 촉진할 수도 있다. AI는 인간이 생산한 텍스트를 평가하고 개선 방향을 제안하는 비판자가 될 수도 있다. 과거에 많은 시간을 할애했던 정보 처리를 AI가 담당함으로써, 인간은 기존의 것과 차별화되는 참신한 시도를 할 수 있는 여유와 창의적 사고 기회를 확보하게 된다.

생성형 AI 시대는 인간과 AI가 프롬프트를 기반으로 대화하며 과제 맥락을 구체화하고 협력적으로 의미를 구성하는 만큼, 의미 구성 행위를 다루는 국어과는 AI와의 협업을 시도하는 학습자를 어떻게 지원할 수 있을지 고민해야 한다.

3. 멀티 모달(Multi-modal)을 통한 협업

현재 생성형 AI는 문자 언어 텍스트는 물론이고, 이미지, 오디오, 비디오 등 다양한 유형으로 입력되는 데이터를 처리하고 통합적으로 해석하는 멀티 모달(Multi-modal)이 가능하다. 입력의 미묘한 차이를 이해하고 맥락을 섬세하고 정확하게 파악하여 응답할 수 있다. 이러한 방식은 다양한 감각을 사용하여 세상을 인식하고 이해하는 인간의 감각 처리와 유사하다(최숙영, 2024: 24).

멀티 모달 AI는 입력 처리를 고도화하는 것은 물론이고 다양한 양식의 결과물을 생산해 낼 수도 있다. 이에 생성형 AI는 다양한 분야의 과제 해결에 적극 참여하게 되고 다양한 양식의 창작물을 풍부하게 만들어낸다. 특히 인간 고유의 영역이라고 생각되던 음악, 미술, 영화 등 예술 창작 분야에까지 진출함으로써 이전에는 없던 방식으로 예술의 경계를 넓히고 있다.

인간이 작업을 지시하는 시작 단계에서는 AI를 생산성 향상을 위한 하

나의 보조 도구로 인식하더라도, AI와 함께 지적인 탐구를 지속하고 인간이 결코 혼자서는 할 수 없었던 일을 AI의 힘을 빌려 해낼 수 있음을 경험할수록 AI는 협업의 주체로 그 위상을 굳건히 하게 될 것이다. AI와의 협업이 강화될수록 교육계는 AI에 의존함으로써 발생할 수 있는 문제점을 예견하고 AI와의 상호작용에서 인간이 주도권을 잃지 않고 책임감 있는 의사결정을 할 수 있도록 지원해야 하며, 기존에는 물적·인적 자원의 한계로 시도하지 못했던 학습 활동 설계에 AI를 활용하여 국어 교육의 효과성을 제고하는 방법을 다양하게 시도해야 한다.

4. 읽기와 쓰기의 실시간 통합

인간의 문식 활동에서 읽기와 쓰기는 완전 분리되어 있지 않지만, 일반적으로 필자는 글을 쓰기 위해 다양한 자료를 읽으면서 글을 쓰고 자신이 지금까지 쓴 텍스트를 다시 읽는다. 특히 학술적 글쓰기에서는 본격적인 쓰기를 수행하기 전에 선행 연구물을 포함하여 상당한 양의 자료를 읽게 된다. 하지만 AI를 통한 글쓰기에서는 간략하게나마 쓰기가 먼저 시작된다. 부여 받은 과제와 관련된 프롬프트를 만들어 입력하고(쓰기), AI가 제공한 산출물을 검토한다(읽기). 그리고 그것을 바탕으로 개요를 작성한 후 부분으로 나누어 텍스트 생성을 요청하고(쓰기), 중간 산출물을 읽으며 몇 차례 대화를 통해 수정하고 보완한다(읽기, 쓰기). 즉 AI 기반 문식 활동은 쓰기로부터 시작되어 단계별 읽기로 나아간다. 읽기의 대상과 범위도 달라진다. 참고 자료를 읽더라도 굳이 원본 텍스트 전체를 읽지 않고, 자신의 프롬프트에 기반해 AI가 매개하는 텍스트, 예컨대 요약본, 해설본, 각색본을 읽는 비중이 증가한다.²⁾ 이를 두고 김성우(2023: 176)는 읽기와 쓰기의 전도라고 표현한다. 결

2) AI가 매개하는 읽기에서는 자신의 수준에 맞추어 텍스트를 변형, 조작할 수 있다. 이에 읽기 과정에서 겪는 어휘나 문맥 이해의 어려움이 해소되어 독자가 읽기에 진입하는 장벽이

국 프롬프팅이 활성화될수록 읽기와 쓰기의 경계는 무너지고 실시간으로 통합될 것인바, 지금까지 국어과 교육을 지탱해 왔던 영역 분리주의와 환원주의가 앞으로도 유효할 것인가에 대한 고민이 필요하다.

III. AI 시대가 요구하는 능력과 문해력

과거에는 기계의 개입 없이 인간 스스로 읽고 쓰며 인간들과 소통할 수 있는 능력이 필요했다면, 이제는 AI와 협업하며 과제를 해결하기 위한 능력도 필요하다. 이미 인간의 문화 속에 AI가 침투하여 그들과 공존하는 시대에는 인간의 능력에 도전하는 AI를 외면하거나 그들의 능력에 감탄만 하고 있을 것이 아니라, 각자의 요구와 목적에 맞게 AI와 상호작용하기 위한 능력을 이해하고 이를 뒷받침하기 위한 교육적 논의가 필요하다.

1. AI 시대의 인간 능력

AI로부터 의도했던 결과물을 잘 얻기 위해서는 자신이 원하는 바를 언어로 정교하고 명료하게 조직하여 AI가 과제를 정확하게 이해할 수 있도록 해야 한다. 과제 목적은 무엇인지, AI는 어떤 역할을 해야 하는지, 어떤 단어와 예시를 활용하여 지시할 것인지, 과업을 어떻게 세분화하고 각 단계에서 고려해야 할 지식을 어떻게 설명할 것인지 등을 인간 스스로 판단하고 프롬프트에 입력할 수 있어야 한다. 그러므로 전통적인 기초 문해력, 기능 문해력은 AI 시대에도 기초 필수 능력으로 요구된다. 아무리 AI와 협력하여 문제를

낮아진다. 하지만 전통적인 정독(精讀), 숙독(熟讀), 미독(味讀) 등 텍스트와 맥락, 자신의 생각과 감정을 섬세하게 살피는 독서 활동이 감소할 것이라는 우려가 제기된다.

해결할 수 있는 새로운 장이 열렸더라도, 인간의 독립적인 의미 구성 행위가 사라지는 것은 아니므로 인간의 문해력은 AI와 소통하지 않은 상황에서도 온전해야 한다. 더불어 멀티 모달 AI의 등장으로 다양한 이미지와 자료, 소리, 동영상과 같은 복합 양식 텍스트의 생산·유통·소비는 더욱 강화될 것이므로 디지털 미디어 문해력도 여전히 중요하다.

AI에 효과적으로 질문을 하기 위해서는 프롬프트를 어떻게 작성하는 것이 좋은지 프롬프팅 전략이나 방법을 익히는 것도 필요하다.³⁾ 하지만 보다 근본적으로는 어떻게 질문을 하였더니 어떤 답을 얻었고, 그 결과를 검토한 후 질문 내용을 재조정하였더니 답이 어떻게 수정되었는지를 점검하는 능력을 갖추어야 한다. 즉 프롬프트와 산출물을 오가며 AI로부터 결과물을 도출하기까지의 순환적 활동을 조정하고 점검하는 메타 인지 능력이 필요하다. AI가 제안한 해결책이 적합한지, 더 나은 대안은 없는지, 복수의 AI 모델이 제안한 산출물 중 어느 것이 최선인지 검토하는 것도 필요한데 이때 요구되는 능력도 메타 인지 능력이다. 메타 인지 능력은 자신의 사고, 학습, 문제 해결 과정에 대해 스스로 인식하고, 이를 조절하며 개선하려는 능력으로 생성형 AI를 맹목적으로 사용하는 대신 자신의 목적과 상황에 맞게 조정하고 더 나은 결정을 내릴 수 있도록 돕는다(최숙영, 2024: 28).

생산된 결과물을 검증하는 단계에서는 AI의 정보 처리 방식이 갖는 문제점을 최소화하기 위한 능력이 필요하다. AI는 학습한 내용을 바탕으로 실제 존재하지 않은 가상의 정보를 확대 재생산하기도 한다. 이에 AI 환각(hallucination)에 대비하여 근거나 출처를 요구하여 정보의 진위를 확인하

3) 질문의 수준이 생성형 AI가 제공하는 응답의 수준에 영향을 미친다는 것은 각 개인의 역량 차이가 결과물의 차이를 더 심화할 수도 있음을 시사한다. 이에 프롬프트를 효과적으로 작성할 수 있는 학습자와 그렇지 못한 학습자 간 격차가 벌어질 가능성을 대비하여 프롬프트 작성 방법 자체에 대한 교육도 필요하다. AI의 활용은 지적 격차를 줄여주는 도구가 될 수도 있지만, 계층 간 지적 역량 양극화 문제와 결부되면 학습 능력의 격차를 늘리는 도구가 될 수도 있다.

고 정보의 타당성이나 신뢰성을 검증할 수 있어야 한다. AI는 때로는 비윤리적 내용을 학습하여 편향적이고 사회적 편견을 조장하는 결과물을 생성할 수도 있다. 이에 AI 알고리즘이 작동하는 방식, 결과물에 잠재된 지배 이데올로기나 권력관계를 따져보는 비판적 문해력도 필요하다. 여기서 ‘비판적’이라는 말은 인간의 인지적 사고 수준 중 비판적 사고력을 바탕으로 내용을 논리적으로 분석하는 것만을 뜻하지 않는다. 텍스트를 통해 사회적 이해관계가 어떻게 작동하고 텍스트가 세상에 어떤 영향을 미치는지 인식하며, 문식 활동을 통해 사회 변화에 어떻게 참여할 수 있을지 이해하고 실천하는 능력에 초점을 두는 것이다.

AI가 언어 텍스트를 다루는 기술이 고도화될수록 인간은 기존 데이터를 연결하고 재구성하는 데 집중하기보다 발상의 전환이나 순간의 통찰을 통해 새로운 가치를 생성할 수 있어야 한다. AI와의 협업이 문명의 발달에 기여하기 위해서는 기존의 것을 재조합하여 해결할 수 있는 과제를 제시할 것이 아니라, 혁신적인 것을 요구하는 과제를 개발할 수 있어야 한다. 이에 인간은 창의적 사고력과 호기심을 더욱 강화해야 한다. ‘더 새롭고 더 나은 것’을 만들어 보려는 의지와 태도를 잃어버린다면, AI가 아무리 수많은 콘텐츠를 생산하더라도 AI는 정보 편집기에 불과한 것이 된다. 창의성은 더 이상 AI와 인간을 차별화하는 자질이 아니라고 보기도 한다. 문학 작품을 창작하여 문학상 후보가 되었다거나 AI가 그린 그림이 미술품 경매 시장에서 높은 가치를 인정받았다는 뉴스들은 AI의 예술적 창의성을 인정하는 듯이 보인다. 하지만 AI가 생성한 작품들은 이전의 예술 작품이나 예술 사조를 학습함으로써 창작된 것으로 갑작스러운 통찰을 바탕으로 역사에 없던 사조를 태동시킨 것은 아니다.⁴⁾ AI가 데이터를 분석하고 데이터의 패턴을 학습함으로

4) Boden(2010)에 따르면 창조의 순간은 세 가지 유형이 있는데, 첫 번째는 익숙한 아이디어의 연결을 통한 새로운 조합의 창조, 두 번째는 기존의 것을 탐구해서 유사한 기풍을 창조, 세 번째는 기존의 개념이나 공간을 변형하거나 혁신을 통해 창조하는 것이다. 김기봉(2023)은 현재 AI는 2단계까지는 왔으나 3단계까지 AI에 기대하기 어렵다고 본다.

써 기존에 없던 것을 생성하더라도, 그것은 인간의 요구에 의해 수행된 것일 뿐 AI 스스로가 창의적인 것을 의도적으로 생성하려고 하지는 않았다는 점에서, AI의 창조적 시도는 인간의 창의성과 본질적으로 다르다.

인간은 AI와의 협업을 주도하는 주체로서의 정체성을 잃어서도 안 된다. 인간은 AI와의 협력적 의미 구성 과정에서 수동적인 태도를 취하고 싶은 유혹에 빠질 수도 있다. 과제 맥락에 친숙하지 않거나 무지할수록, 텍스트 생산에 자신감이 부족할수록, 창의성의 한계를 느낄수록, 인간은 AI가 제시한 결과물에 대해 추가 질문을 하거나 수정을 요청하지 않고 그대로 수용한다 (Cheng, Smith-Renner, Zhang, Tetreault, & Jaimes, 2022). 도구가 강력해지고 똑똑해질수록 수고롭게 행하던 인지 처리 과정을 도구에 이양하게 되고, 편리한 도구에 의존하여 업무를 위임할수록 인간의 지적 능력은 무더질 것이다. 인간이 AI와의 대화에서 주도성을 잃지 않는다면 인간과 AI 모두 자기 한계를 넘어서며 혁신에 혁신을 거듭하겠지만, 인간이 행위 주체가 되기를 거부하고 자신의 과제를 AI에 외주화해 버리면, AI 시대의 정점에서 생각하는 존재로서 인간의 정체성은 위협받게 될 것이다.⁵⁾

각 분야의 학식과 능력을 갖추는 것도 중요하다. 아는 만큼 보이듯이 아는 만큼 질문할 수 있으며, 전문성 있는 양질의 질문이 전문성 있는 양질의 응답을 담보한다. 정확하고 양질의 응답을 얻기 위해서는 해결하고자 하는 질문과 관련된 참조 문서를 제공하고 과업 수행 방법을 세분화하여 단계적으로 안내하는 것이 필요한데 이는 해당 분야에 대한 지식이 있어야 가능하다. 답이 있는 방향을 알고 있는 사람이 가장 좋은 답을 얻을 수 있다. 예컨

5) 이에 Education 2030에서 강조한 ‘행위주체성’ 개념은 AI 시대에도 유효할 것으로 보인다. 행위 주체성이란 행위의 대상이 되기보다 행위의 주체가 되는 것, 변화 대상이 되기보다 주체가 되는 것, 타인에 의해 결정된 것을 받아들이기보다 스스로 책임감 있는 선택과 결정하는 것을 뜻한다(OECD, 2018: 4). 세계에 참여하고 참여를 통해 보다 나은 세계를 위해 사람들과 사건, 상황에 영향을 미치고 있다는 책임감을 스스로 인식하는 것이다(이상은, 2022: 83).

대 김성우(2024)는 Chat GPT로 양질의 텍스트를 생성하기 위해 프롬프트를 어떻게 작성하는 것이 좋은지 실험하였는데, 프롬프트를 입력할 때 주제 분야에 대한 내용 지식, 글의 구조와 전개 방식에 대한 수사학적 지식, 글쓰기의 맥락과 목적에 대한 인식 등이 두루 필요하였다. 아무리 AI가 글쓰기를 대행하더라도 작문에 대한 지식과 작문 능력이 있는 인간이 그것을 지시할 때 질 높은 결과물을 얻을 수 있다.

기계와 차별화되는 인간 고유의 정체성에 대한 자기 성찰, 자신의 감정에 대한 이해, 대인 관계를 형성하고 유지하는 데 필요한 사회적 기술이나 공감 능력에도 주목해야 한다. AI와 교류하며 심리적 위안을 얻더라도 AI의 무조건적인 공감에 익숙해질수록 실제 인간관계에서 배우는 대인관계 능력이나 조율 능력이 저하되고 정서적 의존을 유도해 사회적 고립을 심화할 수 있으므로 사회 정서적 역량에도 관심을 가져야 한다.

2. 변화된 문식 환경을 고려한 문해력의 통합과 확장

AI 시대 문식 활동의 특징을 고려할 때 국어 교육에서 주목해야 할 능력은 전통적 문해력, 디지털 미디어 문해력, 프롬프트 작성 능력, 메타 인지 능력, 비판적 문해력, 창의성, 행위 주체성, 분야별 지식, 자기 정체성에 대한 성찰, 대인 관계 능력 등으로 정리된다. 학습자들은 이러한 능력을 바탕으로, AI와 협력적으로 과제를 해결하기 위한 과정에서 복잡하고 모호한 맥락을 조정하는 경험을 하게 되고, AI의 산출물을 비판적으로 성찰하며 윤리적 책임에 대해 의식하게 될 것이며, AI 기술을 활용하여 전통적인 문식 환경에서 시도하기 어려웠던 모험에 도전하여 새로운 것을 창조하게 될 것이다.⁶⁾

6) 이는 OECD Education 2030(2019a)에서 학습자 스스로가 주도성을 발휘하여, 긴장과 딜레마를 조정하고, 새로운 가치를 창조하며, 책임감을 갖춘 인간으로 성장하는 것을 추구해야 한다며 제안되었던 '변혁적 역량'과도 맞닿아있다. AI 등장으로 인간에게 필요한 능력들에 대한 논의가 역량 교육 논의들과도 연계된다는 점에서 새로운 것이 없어 보인

문해력이 더 이상 문자 언어에 기반한 읽기 및 쓰기 능력이라는 좁은 뜻으로 사용되지 않고, 시대 변화에 맞추어 ‘인간이 특정한 목적을 이루기 위해 구체적인 맥락과 문식 사건(literacy events)에서 지식을 적용하고 실천하는 능력’(Barton, 2014)으로 재개념화된 점을 고려하면,⁷⁾ 전술한 능력들은 결국 AI 시대를 살아가기 위한 문해력이라 할 수 있다.

AI 시대 문해력은 인간 고유의 소통 행위는 물론이고 인간과 AI의 협력적 소통에 필요한 다양한 능력을 두루 포괄하게 될 것이다. 특히 문해력의 초점은 문자 언어 중심의 도구적 문해력에서 다중 복합 모드의 기호를 비판적으로 수용하고 분별력 있게 생산하는 비판적 문해력, 자신의 문식 활동을 점검하고 조정할 수 있는 메타적 문해력으로 그 무게 중심이 이동하게 될 것이다. 그렇다면 새롭게 요구되는 문해력을 무엇이라고 부를 수 있을까? 예컨대 최숙영(2022)은 AI 시대에 필요한 문해력을 ‘AI 리터러시’라고 명명하고, ‘AI로 인한 사회 변화를 인식하고 AI 개념과 기술에 대한 비판적인 평가와 윤리적 사고를 바탕으로 일상의 문제해결을 위해 AI를 활용할 수 있고 AI와 효과적으로 소통하고 협력할 수 있는 능력’이라고 정의하였다(최숙영, 2022: 80).

하지만 새로운 삶의 기술이 요구될 때마다 다양하게 변주된 문해력의 등장⁸⁾에 비판적 시각을 가지고 있는 입장에서는 새롭게 부상하는 온갖 리터

다. 하지만 미래 교육 담론에서 강조해 오던 역량들이 AI와의 소통이 본격화된 시대에도 유효하다는 것은 그것을 국어과 교육과정 담론에 끌어들이기 위한 기초 논의들이 상당히 축적되어 있다는 의미이기도 하므로 오히려 다행스럽고 할 수 있다.

- 7) 지속 가능한 사회를 위한 교육의 발전 방향을 모색한 UNESCO(2021)의 보고서에서도 미래의 문해력은 읽기와 쓰기를 넘어 말과 문자, 스토리텔링과 예술 등 다양한 매체를 포함하는 모든 형태의 이해와 표현 능력으로 확대되어야 한다며 깊고 넓고 비판적으로 읽을 수 있는 능력, 배려, 공감, 분별력을 갖고 들을 수 있는 능력을 발달시키는 것을 문해 교육의 범위에서 논의해야 한다고 하였다(UNESCO, 2021: 69).
- 8) 새로운 정보 통신 기술은 읽고 쓰는 것이 의미하는 바를 정기적으로 재정의하게 만든다(Leu, 1997: 62). 이에 미디어 문해력, 디지털 문해력, 디지털 미디어 문해력, 비판적 미디어 문해력, 알고리즘 문해력과 같은 다양한 문해력이 등장한다. Hwang, Lee, &

러시의 유행에 편승하기보다는 기본과 본질에 충실할 것을 제안한다. 교육 과정의 내용이 과학기술과 사회 상황을 반영하여 변할 수는 있지만 지나친 확장은 내용의 무정부 상태를 초래할 수 있기 때문이다(천경록, 2023: 30). 인간의 삶이 계속되는 한, 인간은 어떤 세계에서도 비슷하게 고민하며 문제를 해결하고, 삶의 문제를 담은 인간의 언어를 공유한다. 기계가 인간의 노동을 대체할 수는 있어도 인간의 삶을 대신 살아줄 수는 없듯이, 새로운 시대가 요구하는 문해력도 과거와 단절된 문해력은 될 수 없다.

그럼에도 불구하고 기술 변화에 따라 소통 양상과 맥락이 바뀌게 되면 기존의 문해력이 미처 고려하지 못했던 새로운 부면이 등장하기 마련이다. 기술의 변화는 텍스트의 내용과 형식을 변화시킬 뿐만 아니라 텍스트가 유통되는 매체 환경, 문식 행위에 참여하는 사고 방식까지 변화시키기 때문이다. 예컨대 빅데이터 기반 AI 알고리즘이 재편한 디지털 미디어 환경에서는 디지털 플랫폼이나 AI 알고리즘의 기술적 맥락에 대한 이해와 비판적 문해력이 필요하다.

그렇다면 AI 시대에 요구되는 문해력은 전통적 문해력을 대체하는 기술 중심의 디지털 문해력도 아니며, 전통적 문해력과 단절된 문해력도 아닌, 통합적이고 확장된 문해력이다. 즉 견고한 전통적 문해력의 층 위에 새롭게 요구되는 문해력의 층을 쌓아 올린 다층적 문해력이다. 전통적 문해력은 실재하는 오프라인 공간에서, 인간 간 소통을 위해서, 전통적인 언어 기호가 매개하는 텍스트를 기반으로 소통하는 데 필요한 능력이다. 새롭게 요구되는 문

Shin(2023)은 기술 발전에 따른 리터러시의 변화를 리터러시, 디지털 리터러시, AI 리터러시, 프롬프트 리터러시의 순서로 정리하기도 했다. 전통적인 리터러시는 종이나 펜 기반의 문자 언어 중심의 리터러시이다. 디지털 리터러시는 컴퓨터나 인터넷 기반의 디지털 기기와 플랫폼을 활용하여 텍스트를 수용하고 생산하는 리터러시이다. AI 리터러시는 데이터를 분석하고 설명하는 AI를 활용하는 리터러시이며, 프롬프트 리터러시는 사용자가 생성형 AI와의 상호작용을 통해 원하는 산출물을 만들어내는 리터러시이다. 하지만 생성형 AI의 부상에 따라 새롭게 등장하는 각종 리터러시의 연관성이나 포함 관계 등에 대해 명확하게 설명하고 분석한 연구는 부족하다(최숙영, 2024: 31).

해력은 오프라인은 물론이고 가상의 온라인 공간에서, 인간은 물론이고 AI와의 소통까지 고려하여, 문자는 물론이고 음성, 음악, 이미지, 동영상 등 다양한 양식의 기호들이 복합적으로 사용되는 디지털 텍스트를, 수용하고 생산하며 과제를 해결하는 데 필요한 능력이다. 전통적인 문해력이 텍스트를 정확하게 읽고 쓰는 능력을 바탕으로 주어진 과업을 원만하고 효율적으로 수행함으로써 사회에 적응하고 사회를 유지하는 데 기여하는 것이라면, 새롭게 요구되는 문해력은 변화된 문식 환경에서 텍스트가 생산, 유통, 소비되는 기제를 이해하고 대상이나 현상에 내재된 권력 관계나 억압을 비판적으로 따져보고 분별력 있게 평가하는 능력을 가미함으로써 사회의 요구에 순응하기보다는 사회 변화를 추구하는 데 기여하는 것이다.

전통적 문해력이 그동안 국어과 교육과정이 담당해 왔던 항존적 역할이라면 시대 변화에 따라 추가해야 할 문해력은 국어과 교육과정에 새롭게 요구되는 가변적 역할이다. 전통적 역할만 강조하게 되면 급변하는 문식 환경과 단절된 채로 과거에 고립될 것이고, 가변적 역할만을 강조하게 되면 AI 기술 활용에는 유능한 학습자를 양성하게 되겠지만 전통적인 문해력에는 취약한 불완전한 학습자를 만들게 된다. 그러므로 전통적 문해력과 새로운 문해력은 피비우스의 띠처럼 연결될 수밖에 없다.

다만 디지털 세대의 문해력 논란이 일고 있는 상황에 비추어보면, 국어과는 지금까지 항존적 역할도 온전하게 수행하지 못했다는 비판에서 자유로울 수 없으며, 급변하는 시대가 요청하는 새로운 역할을 제대로 수행할 수 있을지에 대한 우려도 직면해야 한다. 더구나 각 영역별 내용 체계에 전통적 문해력 함양에 필요한 내용을 충실히 담아내기 위한 요구와 교육과정 개정 때마다 제기되는 학습량의 적정화 요구가 충돌하는 상황에서, 기득권을 유지하고 있는 기존의 내용 요소들의 틈을 비집고 새롭게 요구되는 문해력을 함양하기 위한 내용 요소를 온전하게 이식할 수 있을지 의문이다. 기존의 영역 구성과 내용 체계 위에 온갖 문해력을 백화점식으로 펼쳐놓는다고 국어과에 대한 시대적 소임에 응답할 수 있을지도 장담하기 어렵다. 결국 기존의

들을 유지하면서 새로운 내용을 추가하는 방식을 선택하기보다는 새롭게 요구되는 문해력의 자질과 속성을 효과적으로 구현할 수 있는 새로운 프레임워크를 설계하는 시도가 필요하다.

IV. AI 시대 국어과 교육과정의 방향

1. 담대한 체제 변화를 시도하는 교육과정

AI 시대의 본격화 또는 성숙기를 대비하여 국어과 교육과정을 개정한다면 어떻게 할 수 있을까? 교육과정 개정 시기마다 부상하는 사회적 요구를 반영하는 다양한 방식 중 역사적으로 검증된 방식을 따른다면, 사회적 이슈와 결부된 개정의 중점 방향을 설정하고 그에 따라 세부 내용들을 일부 조정하게 될 것이다.

먼저, 국어과 교육과정의 ‘성격’, ‘목적’에서, ‘기술 변화에 따른 소통 방식의 특성’을 제시하고 ‘새로운 소통 환경에 적극 대응하며 참여할 수 있는 능력’이 국어과에서 어떠한 의미를 갖는지 진술한다. ‘목표’에서는, ‘AI와 상호 협력하여 의미를 구성하는 능력’이나 ‘AI를 비판적으로 활용하는 능력’을 함양해야 함을 선언한다. ‘영역’ 및 ‘내용 체계’에서는, 기존의 영역 구성, 내용 체계, 내용 범주를 최대한 유지하면서 AI와의 소통과 관련성이 깊다고 생각되는 영역을 골라, ‘인간과 AI의 소통 방식에 대해 이해하기’, ‘AI와 함께 과제를 해결하기 위해 효과적으로 질문하기’, ‘AI가 생성한 내용의 사실 확인하기’, ‘정보의 환각과 편향성을 판단하기’, ‘AI나 디지털 미디어 기술을 활용하여 사회적으로 영향력 있는 담론 생산하기’, ‘AI로 인한 의사소통 문제 해결에 필요한 태도 함양하기’ 등과 관련된 지식, 기능, 태도의 세부 내용 요소들을 추가한다. ‘성취기준’에서는, 세부 내용 요소를 조합하여 학습자의 성

취를 확인할 수 있는 문장을 진술하고, 성취기준 개수의 제약이 있다면 기존 성취기준을 통합하거나 새롭게 추가하려던 내용 요소들을 일부 포기함으로써 학습량을 적정화한다. ‘교수·학습 방법’에서는, 국어과 수업을 설계하고 운영하는 과정에서 AI를 활용하는 방법과 그 유의점 등을 제시한다. 하지만 이러한 교육과정 개발 방식이나 영역 구성 및 내용 체계로 AI 시대에 필요한 문해력 함양을 보장할 수 있을까?

AI와 협업하는 시대에 인간에게 기대되는 수준의 문식 활동을 하기 위해서는 의사소통 영역별 경계와 사고 수준의 경계를 순간 순간 넘나들어야 한다. 하지만 국어과 교육과정은 여전히 영역별로 분화되어 있고, 인지능력의 하위 구인별로 분절된 교육 내용을 가르치면 국어 능력을 함양할 수 있을 것이라는 환원주의에 기반하고 있다.⁹⁾ 이 상태로는 AI 시대에 요청되는 문해력의 함양을 기대하기 어렵다. 예컨대 듣기·말하기, 읽기, 쓰기 각 영역에 의사소통 과정을 점검하고 조정하는 성취기준 ‘[9국01-11] 듣기·말하기 과정을 점검하고 듣기·말하기의 어려움을 효과적으로 조정한다.’, ‘[9국02-08] 자신의 독서 상황과 수준에 맞는 글을 선정하고 읽기 과정을 점검·조정하며 읽는다.’가 있다고 해서, AI와의 소통에서 질문과 산출물을 오가며 자신의 질문을 성찰하고 재조정하는 메타 인지 능력의 발달을 담보하지 않는다. 국어과 교육과정의 혁신 대상으로 ‘내용의 선정과 조직’에 대한 혁신이 필요하다는 응답자가 76.2%에 달한다는 점에서 교육과정 혁신에 대한 공감대는 이미 형성되어 있다(김현미·김민하·이수정·이민희·이종원·임윤진, 2024: 227). 새 술은 새 부대에 담아야 하듯이, 언어 환경의 변화에 따라 새롭게 요구되는 문해력의 발달을 지원하기 위해서는 역량의 개념으로 진화한 문해력의 특성, 달라진 문식 환경, AI 시대에 요구되는 문식 활동의 수준 등을 고려한 교육과정 설계가 가능하도록 국어 교육의 목표, 영역 구성, 내용 체계의

9) 이는 맥락성과 총체성을 추구하는 역량 개념이 국어과에 도입될 때도 지적된 것이다(서영진, 2015; 오윤주, 2016; 이재기, 2023 등).

담대한 전환이 필요하다.

2. AI의 교육과정 개발 시도에 응전하는 교육과정

전술했던 것처럼 기존 교육과정의 틀에 AI 시대로의 전환이라는 향기를 입히는 방식으로 교육과정을 개발한다면, 굳이 국어교육 전문가들이 숙의하며 긴 시간을 소모할 필요가 없다. 기존 데이터의 패턴을 학습하여 유사한 텍스트를 생산하는 것은 AI의 대표 기능이고 최근 AI 모델들이 보여주는 성능을 감안하면, AI에 교육과정 개발을 외주할 수도 있을 것이다. 실제 몇몇 생성형 AI에 국어과 교육과정 ‘성격’의 개정을 요구하면 무료 버전에서도 그럴듯한 결과물을 얻을 수 있다.¹⁰⁾ AI에 과거의 국어과 교육과정, AI 시대가 요구하는 핵심 역량과 국어 능력의 특성에 대한 연구, 국어과 교육과정에 대한 각종 요구들을 학습시키고 국어과 교육과정 개발진들의 작업 방식을 단계적으로 훈련시켜 국어교육 연구자 수준의 전문성을 갖추도록 한다면, 시안 개발의 초안 정도는 AI에 맡길 수 있을지도 모르겠다.

국어교육계는 국어과 교육과정을 AI에 개발하게 한다는 발상을 감히 수용하기 어려울 것이다. 아무리 AI가 교육과정 개정을 위한 초안을 개발하더라도 새로운 내용에 대한 수용 여부는 인간 전문가에 의해 결정되어야 하고, 교육과정 개발 및 실행에 대한 과오도 결국은 인간이 감당해야 한다는 점에서 AI에 교육과정 개발을 외주하는 것은 맹랑한 발상에 그칠 것이다. 근본적으로는 인간을 위한 교육과정을 AI에 의뢰했다는 것 자체가 주객전

10) Chat GPT, Google Gemini, Perplexity AI의 무료 버전에서 이 작업을 시도해 본 결과물은 제85회 국어교육학회 학술대회 자료집을 참고하기 바란다. 이러한 시도를 한 까닭은 기존 교육과정에 시대·사회적 변화에 따른 교육적 요구를 일부 가미하여 교육과정을 수정하는 정도의 작업은 AI도 충분히 할 수 있다는 것을 보여주기 위한 것일 뿐, AI가 이미 국어과 교육과정을 개발할 수 있는 수준에 도달했다거나 AI가 개발한 교육과정 개정 결과물이 타당하다는 것을 주장하려는 것이 아니다.

도이며 인간에 대한 AI의 지배를 조장한다는 점에서 상당히 문제적이다. 하지만 인간을 위한 교육과정은 인간이 설계해야 한다는 명분이 설득력을 발휘하기 위해서는 인간 고유의 통찰과 창의적 발상으로 개발한 교육과정이 AI가 개정한 교육과정보다 더 합목적적이고 혁신적이라는 전제가 뒷받침되어야 한다.

V. AI 시대 국어과 교육과정의 실천 과제

AI 시대의 문식 활동의 특성과 그에 따라 요구되는 인간 능력에 비추어 볼 때, 향후 국어과가 추구해야 할 문해력은 전통적·도구적 문해력에서 비판적·메타적 문해력으로 확장되어야 함을 확인하였다. 하지만 지금까지의 국어과 교육과정 틀이나 교육과정 개발 방식으로는 새로운 시대가 요구하는 문해력의 자질과 속성을 내실있게 구현하는 데 한계가 예상되는 바, 이를 극복하기 위한 방향과 대안을 제시하면 다음과 같다.

1. 역순행적 교육과정 개발 방식의 청산

교육과정 개정 작업은 기존 교육과정의 문제를 개선하는 방식으로 전개된다. 특히 교과의 지식 체계가 견고하고 항존성이 강할 때, 교육 현장의 혼란을 최소화하여 안정적으로 안착시키는 것이 중요할 때, 새로운 시도를 할 수 있을 만한 인적·물적 자원이 충분하지 않을 때, 교육과정 개발을 둘러싼 이해관계가 복잡하게 얽혀 갈등을 최소화하는 것이 우선될 때는 개정의 대의와 취지를 구현할 수 있는 합목적적인 혁신안을 선택하기보다 기존 문제를 일부 수정 보완하는 현실론을 선택하게 된다.

실제로 지금까지의 국어과 교육과정 개발 방식은 현실론이었다. 융복합

창의 인재를 육성하기 위해 통합형 교육과정을 지향하기도 했고, 미래 사회에 대응할 수 있는 핵심 역량을 함양하기 위해 역량 중심 교육과정을 지향하기도 했지만, 교육과정 개정 취지나 중점이 무엇이었든, 총론의 지향을 수용하여 외형은 일부 바뀌되, 국어과의 고유한 목표, 영역 구성, 세부 교육 내용은 크게 변하지 않았다. 촉급한 시간과 기초 연구의 부족을 탓하며 교육 현장의 혼란 최소화와 개정 교육과정의 안정적 정착을 명분으로 보수적인 개선을 추구해 왔다고 할 수 있다.

이에 역순행적인 교육과정 개발이 묵인되기도 하였다. 염은열(2015: 64)에 따르면, 국어교육의 장에서 교육과정이 지향하는 인재상이나 추구하는 목표의 변화에 부응하여 국어과 교육의 목표가 조정되고 국어과 교육의 전 과정을 통해 학생들에게 제공되어야 할 교육적 경험의 폭과 다양성, 유형이 무엇인지 진지하게 논의한 경험은 없다. 기존에 실재하는 영역의 내용 요소를 포함할 수 있도록 영역을 정하고 그 영역의 목표를 합쳐 국어과 교육의 목표를 확정해 왔다.¹¹⁾

국어과 역량이나 목표가 확정되지 않고 그 자질이 구체화되지 않아도 기존 교육과정이 정한 각 영역이 독자적으로 내용 개발을 진행하고, 교육과정 개발 과정에서 내용 체계를 구성하는 하위 범주가 바뀌어도 내용 요소는 변하지 않는, 역순행적 개발 방식을 유지하면서, 군데 군데 AI의 냄새만 입힌다고 AI 시대의 언어 활동에 요청되는 문해력을 국어과 교육과정에 구현할 수는 없다. 국어 교과와 학습자상과 목적 설정, 이를 실행으로 옮기기 위

11) 시대적 요구를 고려하여 개정의 중점 방향을 설정했다면, 개정의 취지와 변화된 목표에 따라 학습자들에게 제공할 교육적 경험의 유형이나 폭을 정하는 영역 구성과 내용 요소도 정비해야 한다. 예컨대 이재기(2023)는 시대 변화에 따른 사회적 요구로서 변혁적 역량을 추구하는 국어과 교육과정을 설계하는 좋은 사례를 보여주었다. 그는 변혁적 역량의 핵심 구인을 구체화하고, 표현 영역과 이해 영역으로 나누어 핵심 아이디어를 선정하고, 핵심 아이디어에 대한 깊은 이해에 도달하는 데 필요한 지식·기능·태도를 고려한 내용 요소를 선정하였다. 이는 목표에서부터 내용을 선정하여 목표와 내용 간 일관성, 유기성을 확보할 수 있는 순방향 개발의 본보기이다.

한 목표의 설정, 목표에 충실한 교육 경험의 폭과 유형을 고려한 영역 설정, 목표에 적합한 내용 체계의 설계와 내용 요소의 범주 설정, 내용 체계로부터 성취기준 선정, 목표와 성취기준에 적합한 교수·학습 방법 및 평가 방법 제안 등이 순차적이고 합목적으로 전개될 때 개신된 국어과 교육과정의 지향점이 선언적 담론에 그치지 않고 실천의 층위인 교육 내용에 적극적으로 스며들고 실제 작동할 수 있다.

2. 국어 교과가 추구하는 학습자상과 목표의 설정

국어과 교육과정을 설계하기 위해서는 국어과가 어떤 사람을 기르려고 하는지에 대한 지향이 뚜렷해야 한다. 국어 교과가 추구하는 학습자는 어떠한 지향성과 목적성을 담지한 주체로 성장해야 할지에 대한 학습자상이 명확하게 제시되어야 국어과 교육 목표도 뚜렷해지고, 영역 구성과 내용 체계 설계를 비롯한 교과 교육과정 개발의 핵심적 실무들이 타당하게 진행될 수 있다.

그렇다면 AI 시대에 국어를 잘 배운 학습자에게 기대되는 모습은 어떤 것일까? 그것은 전통적 언어 활동을 수행하기 위해 강조되어 왔던 문해력의 토대 위에 기술 문명의 발달과 함께 등장한 복합 양식 텍스트를 비판적으로 다루고 AI와의 상호작용을 바탕으로 과제를 해결하며 사회적 소통에 참여하고 실천하는 문해력을 갖춘 주체이다. 국어를 잘 배운 학습자에게 기대되는 문식 활동은 AI에게 식상한 분석 관점과 예측 가능한 결론을 추론하게 하는 과제 맥락을 제시하고 AI로부터 제공받은 산출물에 끌려다니는 것이 아니다. 전에 없던 새로운 관점의 과제에 도전하기 위해 AI와의 협업을 시도하되 그 과정은 인간이 적극 주도하고 관여하며, AI의 산출물을 비판적으로 평가하고 재조정하여 예측 불가능한 새로운 가치를 창출하는 것, 그래서 사회 변화를 주도하는 수준이어야 한다. 물론 인간 구성원들과 협력적으로 소통하고 공감하는 능력을 잃어서도 안된다. 결국 AI 시대에 국어과가 기대해야 할

학습자상은 ‘공감하는 소통가’, ‘비판적인 참여자’, ‘창의적인 문제해결자’로서 ‘품위 있고 자신감 있게 국어 생활을 실천하는 주체’이다. 언어를 바탕으로 다양한 주체들과 생각과 느낌을 나누며 ‘협력’적으로 ‘소통’하고 다른 사람의 마음을 ‘존중’하고 ‘공감’하는 사람, 다양한 텍스트를 ‘비판’적으로 이해하고 현상이나 대상, 생각의 옳고 그름을 ‘평가’하며 사회적 소통에 적극 ‘참여’하는 사람, 자신의 언어와 사고를 ‘성찰’하고 새로운 발상으로 자신과 공동체의 문화를 ‘창조’할 수 있는 사람이다.¹²⁾ 이를 통해 언어 능력이 더 이상 인간 고유의 전유물이 아닌 것이 되어버린 상황에서 인간 수준의 AGI가 출현하고 인간보다 뛰어난 ASI가 출현하더라도 AI와 차별화되는 인간으로서의 품위를 잃지 않으며, AI의 언어 활동과 굳이 비교할 필요 없이 자신감 있게 국어 활동을 실천하는 주체로 성장할 수 있어야 한다.

국어과의 목표는 국어과가 기대하는 학습자상을 구체화함으로써 설정할 수 있다. 먼저 공감하는 소통가로서, 학습자는 상대방과 협력적으로 상호작용하며 주어진 맥락에 맞게 의미를 구성하고 다양한 관점을 적극적으로 경청하며 상대방을 존중하며 생각과 느낌을 나눌 수 있어야 한다. 비판적인 참여자로서, 학습자는 자신에게 이미 내재화된 자원이든 AI를 비롯한 외부에 있는 자원이든 다양한 자원을 적절히 활용하여 다양한 양식의 텍스트에서 얻은 정보를 면밀하게 분석하여 현상을 정확하게 파악하고, 텍스트를 해

12) 정혜승·노은희·민병곤·김잔디·김정영·김정우 외(2021)은 국어과 학습자상을 ‘의도를 가진 소통의 주체’, ‘문화적 자산을 가지고 국어 학습에 기여할 수 있는 존재’, ‘자신과 동료의 학습에 책임을 지는 학습 공동체 구성원’으로 제안하였다. 2022 개정 국어과 교육과정(교육부, 2022)에서는 교육 목표 차원에서 ‘비판적으로 이해하고 창의적으로 표현하는 사람’, ‘타인을 존중하고 협력적으로 의사소통하는 사람’, ‘민주 시민으로서 공동체 구성원과의 의사소통에 능동적으로 참여하는 사람’, ‘자신의 언어를 지속적으로 성찰하고 성장하는 사람’, ‘문화를 향유하고 창조하는 사람’을 제시하고 있다. IB 교육과정(IBO, 2010)의 학습자상은 ‘탐구하는 사람, 지식이 풍부한 사람, 생각하는 사람, 소통하는 사람, 도전하는 사람, 원칙을 지키는 사람, 열린 마음을 지닌 사람, 균형 잡힌 사람, 성찰하는 사람’이다. 본고에서 제안하는 학습자상도 선행 논의의 연장선상에 놓이는 것이나, AI 시대에 요구되는 문식 활동의 수준을 고려하여 그 강조점을 달리 하였다.

석하는 과정에서 비판적 관점을 유지하여 함부로 현혹되지 않고 분별력 있게 판단하고 공동체에 참여할 수 있어야 한다. 창의적인 문제해결자로서, 학습자는 소통의 문제를 해결하든 삶의 문제를 해결하든 문제를 해결하는 과정에서 자신의 행위를 돌아보고 보다 나은 결과를 가져올 수 있는 방향으로 자신의 사고 과정을 개선할 수 있어야 하며, 통찰력과 창의력을 발휘하여 전에 없던 새로운 것을 시도하고 사회 발전에 기여할 수 있는 문화를 창조할 수 있어야 한다. 이 모든 과정에서 인간과 소통하든 AI와 소통하든 다양한 주체들과의 상호작용에 적극적으로 관여하여 변화의 대상이 되기보다 주체가 되고, 스스로의 선택과 결정에 책임을 질 수 있어야 한다.¹³⁾

학습자상이 굳이 필요하겠느냐 반문할 수도 있다. 물론 지금과 같이 선언적으로만 존재하는 학습자상이라면 불필요하다. 하지만 학습자상을 명료하고 설득력 있게 제시할 수 있다면 국어과 교육과정의 설계는 물론이고 실행 단계도 충실하게 기획할 수 있다. 교육과정 개발에 참여한 국어교육 전문가들이 숙고한 결론으로서 학습자상을 단순히 선언하는 것으로 끝나는 것이 아니라 왜 그러한 학습자상을 설정했으며, 그것이 개인과 사회에 어떤 의의가 있는지, 그것은 구체적으로 어떤 모습인지, 이를 위해 어떠한 방향으로 수업을 할 수 있을지 등에 대한 이해의 공감대가 형성될 때, 국어과 교육과정 개발의 실무 작업이 유기적이고 일관성 있게 진행될 수 있고, 현장의 국어 수업 실천에서도 유효하게 작동될 수 있다. 2022 개정 국어과 교육과정은 ‘교육과정 설계의 개요’에서 국어과 목표로서 추구하는 인간상을 명시하고 있지만 교육과정에 진술된 인간상을 구현하기 위해서 학습자가 갖추어야 할

13) 이는 3장 1절에서 논의한 AI 시대 문식 활동을 위해 요구되는 인간 능력과 관련된다. ‘공감하는 소통가’가 갖추어야 할 능력은 전통적 문해력, 공감 능력, 대인 관계 능력 등과 관련된다. ‘비판적인 참여자’가 갖추어야 할 능력은 디지털 미디어 문해력, 메타 인지 능력, 비판적 문해력 등과 관련된다. ‘창의적인 문제해결자’가 갖추어야 할 능력은 창의성, 자기 정체성 성찰 등과 관련된다. ‘소통 과정에서 갖추어야 할 태도’는 행위 주체성과 관련된다.

자질이나 태도에 대한 구체적인 정보를 얻기 어렵다. 그것은 ‘성격’에 제시된 국어과 역량과 진술 층위가 크게 다르지 않다. 하지만 IB 교육과정에서는 인간상과 함께 각 인간상별 실천 과제를 제시함으로써 인간상의 구체적인 모습을 안내한다. 교사는 단원 설계 과정에서 해당 수업에서 어떠한 학습자상을 추구할지 2~3가지 정도의 학습자상을 상정하고 학생들도 이를 인식하며 수업에 참여하도록 한다. OECD Learning Compass 2030(2019b)도 변혁적 역량의 설정 배경, 각 역량별 핵심 구인, 교육적 접근법, 학습 사례를 제시함으로써 변혁적 역량을 갖춘 주체의 지향성과 목적성을 분명하게 드러내어 역량 교육의 구체적 실천을 뒷받침하고자 하였다. 학습자상을 설정했다면, 합의된 결정만을 제시할 것이 아니라 어떠한 맥락에서 왜 그러한 학습자상을 설정했고 그러한 학습자는 어떠한 삶을 추구하게 될 것인지를 설득력 있게 제시하려는 노력이 필요하다.

3. 영역의 재구조화와 통합

AI 시대에 국어 교과가 지향하는 학습자상과 교육 목표가 설정되었다면, 그 능력을 가르치기 위해 학습자가 경험해야 하는 내용의 범위나 유형, 제시 방식을 설정해야 한다. 즉, 영역 설정에 대한 고민이 필요하다.

교육과정 담론에서 영역에 해당하는 scope는 학생들에게 제공되는 교육적 경험의 폭, 다양성, 유형으로(최지현, 2005: 216), 영역은 교육 목표로부터 나와야 한다. 그럼에도 불구하고 11차례의 국어과 교육과정 개정의 역사를 돌이켜 보면, 영역은 목표로부터 나온 것이 아니라 다른 외적 요인에 의해 이미 존재하고 있었던 영역들을 그대로 두고 영역을 목표에 수용하기 위해 노력해 온 모습을 보인다. 특히 역대 국어과 교육과정 문서의 ‘성격’에서부터 영역이 등장했다는 것은 국어 교과의 정체성이 영역을 통해 결정되고 있음을 방증한다. 국어 교과는 영역주의를 기반으로 한다고 할 만하며, 영역 고수의 완고함은 국어교육의 여러 분야에서 지분 의식¹⁴⁾으로 작용하고 있다

(이삼형, 2012).

영역 구성이나 교육 내용에 큰 변화가 없었던 것은 국어과 학술공동체에서 이루어낸 학문적 결과물로서 국어과 교육과정 담론이 성숙했기 때문일 수도 있다. 영역별 고유성과 전문성을 존중하고 각 영역 전문가가 영역별로 교육과정을 개발하며 상호 간섭하지 않은 체제는 교육과정 개정 작업을 순조롭히며 영역별 논리를 체계적으로 반영하는 데도 유리하다. 하지만 학습자의 요구나 영역 간 경계에 있는 틈새를 놓치게 되면서 교실 국어 수업은 사회가 요구하는 국어 능력이나 실제 언어 생활로부터 멀어지게 된다. 더구나 영역 구분에 바탕을 둔 국어과 교육과정의 성과가 축적될수록 영역 구분은 더욱 공고해지고 자기 만족적 체계에 익숙해져 영역 간 소통의 기회는 줄어들게 된다.

이에 상당수 국어교육학자들은 영역주의가 고착화되고 있는 상황에 우려를 표하며 기존의 영역 경계를 허물고 통합할 것을 제안해 왔다(김준원·박재현·옥현진, 2017; 김창원, 2016; 김혜정, 2024; 박영민, 2014; 염은열, 2005, 2015; 원진숙, 2020; 이삼형, 2012; 이성영, 2020; 천경록, 2017). 하지만 이론적으로 시도해 볼만한 것이나 쉽게 합의할 수 있는 것은 이미 시도하였고, 아직 시도하지 못한 것은 현실성이 없거나 변화에 대한 두려움으로 감히 엄두를 내지 못한다. 개인 연구자들도 새로운 제안을 내놓기를 꺼리고 제안을 하더라도 생산적인 논의나 실천적인 합의로 이어지지 못하니 무력감 속에서 관련 연구는 정체된다. 결국 영역 쟁점은 오래된 숙제이지만 여전히 새로운 과제가 된다.

언어 활동의 총체성이나 언어 사용의 실제성을 높여야 한다는 전통적인 구호까지 소환하지 않더라도, AI와의 협업을 통한 의미 구성 과정은 이해

-
- 14) 국어교육학 담론에서는 특정 분야의 교육을 보다 체계적으로 실행하기 위한 방편으로 해당 분야를 단독 영역으로 설정해야 함을 강조하는 논의들을 어렵지 않게 확인할 수 있다. 예컨대 강보선(2024)는 학생들의 어휘력 신장을 위해 어휘가 독립 영역으로 설정되고 별도의 내용 체계를 가져야 한다고 주장한다. 이는 국어과 교육과정에서 별도 영역을 확보함으로써 해당 분야 교육의 중요성과 실제성에 대한 지분을 확보할 수 있다는 의식이 반영되는 것이다.

영역과 표현 영역이 분리되지 않으며 순간적으로 통합되는 만큼 영역의 문제도 통합적 관점에서 접근해야 한다. 기술 발전에 따라 새로운 교육 내용이 필요해질 때마다 독립된 내용 영역을 추가로 설정하기보다는 교과와 목표를 고려하여 영역을 통합적으로 재편하는 것이 국어과 교육과정의 내용 조직의 혁신에 부합한다.

더구나 최근 자국어 교육과정을 살펴보면 분절적인 언어 기능들을 합쳐 통합적인 영역을 설정하는 추세가 돋보인다. 역량 교육에서는 개별 기능들이 통합적으로 상호작용하여 특정 맥락에서 행동으로 실천되는 것이 중요하므로 학습자가 경험하는 내용의 범위나 유형을 결정하는 영역의 문제에 대해서도 실제 언어 생활에서 요구되는 총체적 능력을 반영하는 방식을 취한다. 미디어 문해력과 관련해서도 별도의 영역으로 분리하지 않고 여러 영역에서 통합적으로 제시하고, 문학과 문법을 언어 기능과 유기적으로 결합하는 특징도 엿보인다. 이는 캐나다 온타리오주, 핀란드, 싱가포르, 호주 교육과정을 통해 확인할 수 있다.

〈표 1〉 해외 자국어 교육과정의 영역 구성

국가	영역 및 하위 구성	
캐나다 온타리오 (OME, 2023)	<div> <div>A. 문해력 연결과 적용</div> <div> <div>A1. 전이 가능한 기술</div> <div>A2. 디지털 미디어 문해력</div> <div>A3. 적용, 연결, 참여</div> </div> </div> <div> <div>B. 언어의 기초</div> <div> <div>B1. 구어 및 비언어적 의사소통</div> <div>B2. 읽기·쓰기를 위한 언어의 기초</div> <div>B3. 읽기·쓰기의 언어적 관습</div> </div> </div> <div> <div>C. 이해: 텍스트 이해하고 반응하기</div> <div> <div>C1. 텍스트에 대한 지식</div> <div>C2. 이해 전략</div> <div>C3. 리터러시에서의 비판적 사고</div> </div> </div> <div> <div>D. 작문: 아이디어 표현하고 텍스트 생산하기</div> <div> <div>D1. 아이디어 개발 및 콘텐츠 조직하기</div> <div>D2. 텍스트 생산하기</div> <div>D3. 출판, 발표, 반영</div> </div> </div>	

핀란드 (FNAE, 2016)	<p>C1: 상호작용적 상황에서 행동하기</p> <ul style="list-style-type: none"> • 다양한 의사소통 환경에서 상호작용(목표, 동기, 윤리, 방식 구성) • 집단 내 다양한 상호작용(정당화와 언어 선택) • 다양한 표현과 대중적 말하기, 기술 수행 • 상호작용 기능의 개발 <p>C2: 텍스트 해석하기</p> <ul style="list-style-type: none"> • 텍스트 이해의 전략 • 텍스트 세계와 다중 문식성의 다양화 • 정보 텍스트 분석과 해석 • 정보 습득 기능과 자료에 대한 비판적 문식성 • 문학 텍스트 분석과 해석, 독서 경험의 공유 <p>C3: 텍스트 생산하기</p> <ul style="list-style-type: none"> • 사고의 표현, 텍스트 세계와 다중 문식성 세계의 다양화 • 텍스트 장르 • 텍스트 생성 과정 활용 • 구어적 규칙 및 쓰기 기능 활용 • 정보 관리 및 인용 <p>C4: 언어, 문학, 문화 이해하기</p> <ul style="list-style-type: none"> • 언어 의식(언어 구조, 사용역, 어조, 문체) 발달 • 문학과 문화 인식, 독자로서 지식 발달 • 언어의 중요성과 지위 파악 		
싱가포르 (MOE, 2020)	<ul style="list-style-type: none"> • 듣기와 보기 • 쓰기와 재현하기 	<ul style="list-style-type: none"> • 읽기와 보기 • 문법 	<ul style="list-style-type: none"> • 말하기와 재현하기 • 어휘
호주 (ACARA, 2022)	<p>① 언어</p> <ul style="list-style-type: none"> • 언어의 변이와 변화 • 아이디어의 표현과 발전 <p>② 문학</p> <ul style="list-style-type: none"> • 문학과 맥락 • 문학 탐구하기 <p>③ 문해력</p> <ul style="list-style-type: none"> • 맥락에 따른 텍스트 이해하기 • 해석·분석·평가하기 	<ul style="list-style-type: none"> • 상호작용을 위한 언어 • 발음과 어휘 지식 • 문학 작품에 반응하기 • 문학 창작하기 	<ul style="list-style-type: none"> • 텍스트 구조와 조직 • 타인과 상호작용하기 • 텍스트 생산하기

캐나다 온타리오주, 핀란드, 싱가포르, 호주 교육과정은 각 영역의 분절성을 직관적으로 확인할 수 있거나 각 영역이 엄격히 분리되어 있는 방식이 아니다. 전통적인 언어 기호 텍스트를 다루는 영역과 다양한 복합 양식 기호 텍스트를 다루는 영역을 구분하지도 않는다. 읽기의 대상 텍스트가 문학인지 아닌지에 따라 영역을 구분하지도 않는다. 즉 영역 간 분리주의를 추구하

는 우리 교육과정의 영역 구성과는 그 결이 다르다.

캐나다 온타리오주 자국어 교육과정은 여러 언어 기능을 통합한 4가지 영역으로 구성된다. 특히 각 영역은 동일한 층위에 있지 않다는 점이 특이한데, ‘문해력 연결과 적용’은 자국어 과목은 물론이고 더 넓은 맥락에서 학습자들이 언어 지식과 각 영역에서 학습한 기능을 적용하여 역량을 발휘하도록 하는 영역으로, 자국어 과목 전체를 아우르는 역할을 한다.

핀란드 교육과정도 영역 간 경계가 높지 않은 편이다. C1 영역은 다양한 그룹에서 전개되는 의사소통 관습과 양상을 이해하기 위해 마련되었는데, 이 범주에서 듣기·말하기, 읽기, 쓰기 기능만을 학습하는 것은 아니다. 학생들은 이 영역에서 동화나 시 등 문학 작품, 다양한 미디어 텍스트, 비문학, 게임 등을 다양한 말하기 방법으로 탐구한다. C2와 C3 영역에 문법 지식들이 배치되어 있기도 하고, 문학 작품을 대상으로 한 해석과 생산도 마련되어 있다. 학생들이 어떤 환경 속에서 의사소통하는지를 고려하고 실제로 접하는 복합 양식의 텍스트를 이해하고 생산하는 통합 활동을 뒷받침하는 방식으로 영역이 구성되어 있다.

싱가포르 교육과정은 의사소통의 기능에 따라 구분되어 있기는 하다. 하지만 디지털 미디어 텍스트를 대상으로 하는 ‘보기’와 ‘재현하기’가 전통적인 이해 영역과 표현 영역에 통합되어 있다. 다양한 기호학적 모드를 연결하고, 미디어를 활용하는 능력을 읽기와 쓰기 중심의 전통적인 문해력과 통합하고자 한 점에서 매체 영역을 독립 영역으로 설정한 우리나라와 다르다.

호주 교육과정은 크게 ‘언어’, ‘문학’, ‘문해력’ 세 영역으로 구분되어 있지만, 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기, 보기, 만듦기에 이르기까지 여러 형태의 텍스트를 해석하고 생산하는 능력을 ‘문해력’ 영역으로 통합한다. 그 하위 구성도 의사소통 기능에 따라 구분하는 것이 아니라 문해력을 이루는 세부 능력을 고려하여 통합적으로 제시하고 있다.

이들 교육과정은 영역 설정에서도 변화된 문해력에 대한 요구와 역량의 속성을 반영했다. 전통적인 문식 환경에서 수행되던 언어 활동에 따라 영

역을 구분하고 독립된 영역 활동의 인지 과정에 따라 기능이나 전략을 가르치는 틀을 짜는 것이 아니다. 학습자가 목적과 맥락에 맞게 과제를 해결하는 능력, 학습자에게 기대되는 언어 수행 능력의 구인이 드러날 수 있도록 영역 틀을 설계함으로써 교육과정 곳곳에서 영역 간 통합 운영에 대한 반복적 지침이 형식적 구호에 그치지 않도록 한 것이다.

한편 국어교육의 자장 안에서 기존 영역 구성의 한계를 지적하고 대안을 제시한 선행 연구들도 영역의 통합을 지향한다. 예컨대 최치현(2005)는 국어 교육의 목표로부터 영역을 추출하여 ‘사회적으로 의사소통하기’, ‘지식이나 정보를 탐색하기’, ‘창의적으로 담화를 생산하기’, ‘언어 문화를 수용하고 향유하기’ 영역을 설정하였다. 김창원(2009)는 국어과의 정체성으로부터 영역을 추출하여 ‘사고 영역(논리적·비판적·창의적 사고)’, ‘의사소통 영역(기능적 문식성, 사회·문화적 문식성)’, ‘문화 영역(언어 문화와 언어 예술)’을 설정하였다가, 김창원(2016)에서는 ‘기초 영역(발화·문식·어휘·어법)’, ‘기능/수행/도구 영역(듣말·읽기·쓰기·매체)’, ‘문화/지식 영역(언어·독서·문학)’을 제안하였다.

본고에서 제안한 학습자상과 국어 교육의 목표를 뒷받침할 수 있는 영역 구성을 제안하자면, ‘언어의 기초’, ‘맥락을 고려한 의미 구성’, ‘텍스트의 해석과 평가’, ‘소통과 협력적 문제 해결’, ‘언어 문화에 대한 성찰과 창조’로 영역을 재편할 수 있다. ‘언어의 기초’ 영역은 전통적인 기초 문해력을 뒷받침한다. AI가 아무리 발달하더라도 전통적인 기초 문해력과 기능적 문해력은 온전해야 하며 그것이 전제될 때 프롬프트를 기반으로 한 AI와의 협력적 소통도 원활할 수 있다. 2022 개정 교육과정과 같이 읽기 영역과 쓰기 영역 하위에 기초에 해당하는 요소가 포함되면 기초에 해당하는 것은 각 영역별 교육 내용의 위계성에 의해서 초등학교 저학년에서만 다루게 된다. 하지만 기초 영역을 별도 설정하게 되면, 고학년군에서도 기초에 해당하는 학습을 도모할 수 있어 기초 문해력을 보다 탄탄하게 다질 수 있다. ‘맥락을 고려한 의미 구성’ 영역은 전통적인 문식 활동에 필요한 기능적 문해력, 다중 복합

기호를 활용한 텍스트 생산 능력에 초점을 맞춘다. 이와 더불어 표현 활동을 위한 언어 규칙, 텍스트 구조 및 장르 관습 등에 대한 학습을 담당할 수 있다. ‘텍스트의 해석과 평가’ 영역은 기능적 문해력의 토대 위에 함양해야 할 비판적 문해력에 초점을 맞춘다. ‘소통과 협력적 문제 해결’ 영역은 공동체 문제에 적극 참여하는 데 필요한 의사소통 능력, 협력적 문제 해결, 갈등 조정, 공감, 배려와 존중의 태도 등의 함양을 지원한다. ‘언어 문화에 대한 성찰과 창조’ 영역은 창의적 사고력, 메타 인지 능력, 문학 감상과 인간 정체성 탐구 등을 담당한다.

이러한 영역 구성은 그 구분 기준이 모호하다는 문제가 있다. 하지만 교과 교육과정의 영역은 학문적 정합성이나 분류 체계의 엄밀성만을 따질 일이 아니다. 교과 교육과정의 영역은 학습자의 발달, 사회적 요구, 현실적 필요 등을 고려하여 결정되는 시대의 산물이자 협의의 산물이다. 구분 자체가 중요한 문제가 아니라 무엇을 담을 것인가가 중요하며, 교육 목표를 구현할 수 있는 교육적 필요가 강한 교육 내용을 엄선할 수 있는 틀을 제공하는 것이 중요하다.

4. 영역별 내용 범주의 보편성 탈피

새로운 영역을 설정한 후에는 각 영역의 하위 범주를 구성해야 한다. 먼저 각 영역별로 동일하거나 유사한 범주를 동일한 개수로 설정할 것인가부터 검토해야 한다. 지금까지 국어과 각 영역별 내용 범주는 크게 지식, 기능, 태도, 실제 등 공통적인 내용 범주를 설정하고 하위 범주에서 영역별로 약간의 차이를 두는 방식이었다. 이를테면 듣기·말하기 영역의 ‘담화의 유형’은 읽기 영역과 쓰기 영역의 ‘글의 유형’, 문학 영역의 ‘작품의 갈래’에 해당하는 것이다. 영역별 차별성이나 개별성보다는 영역 간 보편성을 추구했다고 할 수 있다. 특히 의사소통 기능 영역에서는 하위 범주 구성이 동일하거나 유사함에 따라 내용 중복 문제가 제기되기도 하였다. 예컨대 말하기와 쓰기는

‘내용 생성, 조직, 표현, 점검·조정’으로, 듣기와 읽기는 ‘내용 확인, 추론, 평가·창의, 점검·조정’ 등의 언어 처리 과정에 따라 하위 범주를 설정하였다. 이는 이해 활동과 표현 활동에서의 사고나 언어 처리 과정을 직관적으로 보여줄 수 있으며 영역 간 통합의 단서를 제공한다. 하지만 동일하거나 유사한 교육 내용을 각 영역별로 중복 배치할 것이라면 통합하는 것이 낫겠다는 의견을 야기하기도 한다.

내용 범주를 설정할 때 논리적 체계를 근간으로 할 것인가, 학습자에게 필요한 교육 내용의 성격을 직관적으로 보여줄 수 있도록 할 것인지도 검토해야 한다. 지금까지 국어과 교육과정은 내용 범주 설정에서 인간의 능력을 구성하는 구인(지식, 기능, 태도 등)이나 언어 이해 활동에 필요한 사고력 수준(사실적 이해, 추론적 이해, 비판적 이해 등), 언어 표현 활동을 위한 과정(계획, 선정, 조직, 표현 등) 등 체계성에 기반한 연역적 접근을 추구해 왔다. 논리적 체계를 바탕으로 영역별 하위 범주를 설정하게 되면 내용 선정 근거가 확보되고 좀더 체계적으로 보인다. 하지만 일반론적인 사고 기능에 집중하게 되어 해당 영역의 고유한 교육 내용 요소가 배제되고 학습자의 요구나 사회적 요구에 따라 필요한 교육 내용을 새롭게 선정하기 어렵게 된다. 국어과에서 길러주어야 하는 것은 지식과 기능과 태도가 함께 어우러진 총체적 능력인데도 불구하고 지식, 기능, 태도로 인위적으로 구분된 내용 체계에 따라 내용 요소를 선정하여 빈칸을 채워야 하다 보니 학습한다고 해도 특별히 교육적 효용이 있는 것도 아니며 실제적이고 총체적인 삶과는 유리된 다소 공허한 내용 요소도 포함된다. 교육과정 개발 과정이나 개정 교육과정 고시 이후 붓물처럼 등장하는 후속 논문들에서 제기되는, 일부 내용 요소가 해당 범주의 내용 요소가 맞느냐라는 문제는 범주가 유연하지 못하기 때문에 발생하는 쟁점이다.

하지만 <표 1>을 통해 확인할 수 있듯이, 외국의 자국어 교육과정은 영역마다 내용 범주를 다르게 설정한다. 영역의 특수성을 잘 보여주고 각 영역별 교육적 의의와 필요를 즉시 반영할 수 있는 방식으로 범주를 설정한 것이

다. 물론 그와 같이 구분된 특별한 논리적 기준을 찾기는 어렵다. 그럼에도 이러한 방식은 교육적 시급성이 높은 사안을 곧바로 범주화할 수 있고 범주의 수에 대한 제약도 크지 않아 유연함을 지닌다. 하위 범주를 설정할 때 중요한 것은 공급자 중심의 학문적 관점이나 구분의 일관된 체계를 잡는 것이 아니다. 다소 임의적으로 보일지라도 학생들의 언어 능력 발달을 촉진할 수 있는 의미 있는 교육 내용을 선정하는 것이다.

요컨대, 문해력에 대한 새로운 요구들을 국어과 교육과정에 실제적으로 구현하기 위해서는, 교과와 목적과 목표로부터 내용을 마련하여 교육과정 개정이 합목적적이고 순차적으로 전개되도록 해야 하며, 국어과 교육과정 비전의 구심점이 되는 학습자상을 설득력 있게 설정해야 한다. 학습자들이 경험하는 국어 수업 내용을 결정하는 데 직접적인 영향을 미치는 영역은 문해력에 대한 새로운 요구를 적극적으로 반영할 수 있도록 통합의 관점에서 재구조화되어야 하며, 영역별 내용 요소를 결정하는 하위 범주들도 영역 특수성과 교육 현안들을 반영할 수 있도록 유연화해야 한다. 교육과정 개정을 위한 숙고의 의사결정에는 불안정한 합의를 기반으로 유지되어왔던 항존성과 교육과정 문서 자체의 논리적 체계성보다는 시대 변화에 따른 요구에 부응하고 학습자의 발달을 지원하는 것이 우선시되어야 한다.

VI. 결론

‘교과(敎科)’란 교육의 목적을 달성하기 위해 가르치고 배울 필요가 있는 내용을 선정하여 교수 학습에 적합한 형태로 조직한 교육 실천의 형식적인 틀이다(소경희, 2017: 26). 즉 교과는 태초부터 본래 존재했던 것이 아니라 사회적 합의를 통해 만들어낸 것이다. 교과는 사회 수요의 변화, 교육 체제의 변화, 학문적 자각, 기술 발전 등 다양한 요인의 다층적 개입을 통해 진화

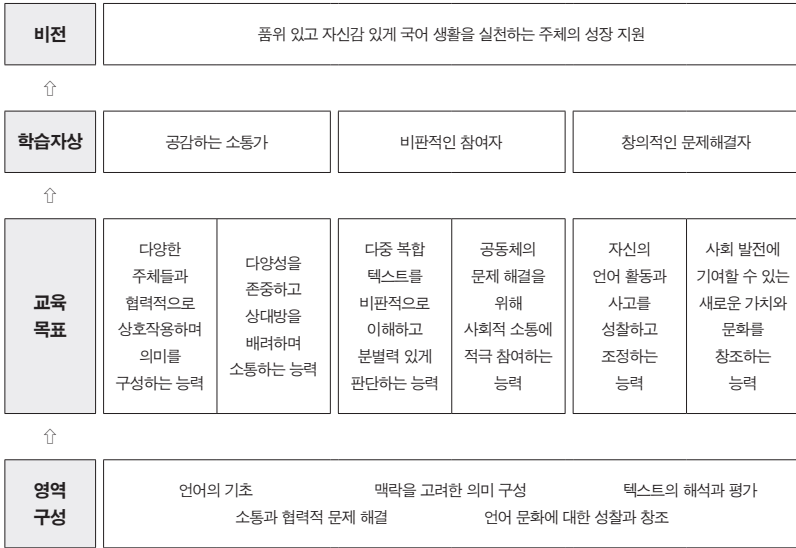
한다(박인기·김창원·설규주·임희준·권덕원·김재운 외, 2011). 그렇다면 꼭 지금과 같은 모습이어야 할 필연성은 없으며, 시대의 변화에 따라 각 교과에 부여되는 소임에 따라 교과와 모습, 교육과정의 모습도 달라질 수 있다.

물론 시류에 편승하며 이리저리 흔들리는 모습을 정체성이라고 할 수는 없다. 시대의 변화에 대응하는 변수 이외에 시대의 변화에도 흔들리지 않은 상수가 있어야 교과로서의 위상과 정체성을 유지할 수 있다. 아무리 AI 시대가 도래했다고 해도, AI가 국어교육의 목표가 될 수는 없다. 국어 교과를 향해 제기되는 문제 의식들, 예컨대 학습자들의 어휘력 부족, 온전한 독서 경험 부족, 토의·토론 능력 부족, 언어 예절 부족, 소통·공감 능력 부족, 갈등 조정 능력의 부족을 뒤로 한 채 AI만을 향해 나아갈 수는 없다.

하지만 AI가 우리 사회 전반에 걸쳐 혁신적 변화를 일으켰음을 감안하면, 보다 진취적인 관점을 취할 필요가 있다. 국어과 교육과정에서 국어는 사고와 의사소통의 도구이자 문화를 창조하고 전승하는 기반이라고 천명하고 있는데(교육부, 2022: 5), AI는 이미 의사소통 도구이자 의사소통의 상대이며, 사고의 도구이자 학습의 도구가 되었으며, 하나의 문화로 우리 삶에 깊숙이 침투하여 일상화되었다. 교실 국어 수업 맥락에 국한된 언어 능력이 아니라 실제적인(authentic) 언어 능력이 중요하다면 생성형 AI로 대변되는 최근의 문식 환경을 반영해야 한다. 그럼에도 인간 언어 활동과 사고 활동에 대전환을 가져온 AI를 외면한다면, 국어 교과는 사회 전반의 언어 현상이나 학습자들의 실제 언어생활과 단절된 고루한 교과로 도태될 것이며 국어 교육의 사회적 책무를 다하지 못하게 될 것이다. 전통적으로 강조해왔던 국어 능력 함양 교육을 충실히 하면 AI 시대에 요구되는 능력도 동반 성장할 것이라는 보수적 관점보다 인간과 AI와의 상호작용에 필요한 능력을 개발하는 데 적극 관여해야 한다. 기술 변화에 따른 문식 활동을 위해 새로운 교육 내용을 일부 이식하거나 부가하는 추수적 관점이 아니라 새로운 문식 환경과 활동에 비추어 기존 교육 내용을 근본적으로 재해석하고 성찰하는 혁신적 관점을 시도할 수도 있어야 한다.

이에 본고는 AI 시대의 문식 활동의 특징과 그에 따라 요구되는 인간 능력을 살피고, 그것이 문해력으로 수렴될 수 있음을 확인하였으며, AI 시대가 요청하는 다층적·확장적 문해력을 국어과 교육과정에 구현하기 위한 방향을 제안하였다. 우선 영역주의를 기반으로 국어과의 정체성을 설정하는 것에서 벗어나 국어과 교육과정의 구성 요소들이 순차적이고 합목적으로 개발될 수 있도록 교육과정 개발 방식 자체의 혁신을 촉구하였다. 그리고 AI 시대에 요구되는 문해력은 전통적 문해력의 토대 위에 비판적 문해력과 메타적 문해력을 쌓아올린 다층적인 것이라는 점을 고려하여, 국어 교육이 추구하는 학습자상으로 ‘공감하는 소통가’, ‘비판적인 참여자’, ‘창의적인 문제해결자’로 설정하고 ‘품위 있고 자신감 있게 국어 생활을 실천하는 주체’의 성장을 지원하는 것을 국어과 교육과정의 비전으로 설정하였다. 이에 따라 국어과 목표는 ‘다양한 주체들과 협력적으로 상호작용하며 의미를 구성하는 능력’, ‘다양성을 존중하고 상대방을 배려하며 소통하는 능력’, ‘다중 복합 텍스트를 비판적으로 이해하고 분별력 있게 판단하는 능력’, ‘공동체의 문제 해결을 위해 사회적 소통에 적극 참여하는 능력’, ‘자신의 언어 활동과 사고를 성찰하고 조정하는 능력’, ‘사회 발전에 기여할 수 있는 새로운 가치와 문화를 창조하는 능력’의 신장으로 설정하였다. 국어과 영역은 새로운 국어 교육 목표를 위해 학습자가 경험해야 할 교육 내용의 범위와 유형을 잘 드러낼 수 있도록 ‘언어의 기초’, ‘맥락을 고려한 의미 구성’, ‘텍스트의 해석과 평가’, ‘소통과 협력적 문제 해결’, ‘언어 문화에 대한 성찰과 창조’ 영역으로 재편하여, 영역 간 분절성 또는 독립성보다는 문해력의 통합적 성격과 역량적 면모를 뒷받침할 수 있도록 하였다. 아울러 영역별 내용 범주는 영역별 균형과 체계성을 추구하기보다 영역별 특수성에 따라 교육적 요구와 현안을 효과적으로 반영할 수 있는 방식으로 유연하게 설정해야 함을 제안하였다.

이를 요약하여 국어과 교육과정의 거시적 프레임(안)을 구조화하면 다음과 같다.



〈그림 1〉 국어과 교육과정의 프레임(안)

본고에서 제안한 학습자상, 교육 목표, 영역 구성이 정치하지 못할 수도 있고, 구체적이고 세부적인 교육 내용 요소까지 제안하지 못한 한계도 있다. 하지만 세부 교육 내용을 결정하는 국어과 교육과정의 큰 틀을 시론 차원에서 구상해 보았다는 점에서 의의를 찾고자 한다. 물론 어떠한 방법이든 그것은 하나의 가능태일 수밖에 없으며 그마저도 다양하고 복잡한 맥락에 맞추어 변주되어야 할 것에 지나지 않는다. 새롭게 시도되는 것조차 수정에 수정을 거듭하면 결과적으로는 원점으로 회귀하게 될 수도 있다. 그럼에도 불구하고 영역별로 분절되어 통합을 요구할 수밖에 없고 국어 활동의 총체적 역동성과 실제성을 구현하지 못함으로써 실제성을 요구해야만 하는 모순을 가지고 있는 현재의 국어과 교육과정을 혁신할 수 있는 가능성을 다양하게 시험해 봐야 한다. 다양한 가능태들을 검토하는 과정에서 국어과 교육과정 연구를 촉진하게 될 것이고, 축적된 연구들은 보다 나은 교육과정의 도약판이 될 것이다.

AI 시대는 이미 본격화되었고 당장은 2022 개정 교육과정과 함께 보조를 맞춰가야 한다. 2022 개정 교육과정을 가르치되, 교사 개인의 역량에 따라 새롭게 부상하는 장르를 도입하거나 주도적인 미디어 플랫폼이나 AI 기술을 접목하는 문식 활동을 시도하게 될 것이다. 하지만 2022 개정 교육과정은 통합되고 확장된 문해력의 속성을 반영하여 본격적으로 조정된 것이 아니므로, AI 시대의 성숙기에 대응하기 위한 교육과정 개정 논의는 재점화될 수밖에 없다. 그때 본고에서 간추려본 도전 과제들이 적극적으로 검토되기를 바란다.

* 본 논문은 2025.10.29. 투고되었으며, 2025.11.10. 심사가 시작되어 2025.12.03. 심사가 종료되었음.

참고문헌

- 강동훈(2023), 「챗지피티(ChatGPT)의 등장과 국어교육의 대응」, 『국어문학』 82, 469-496.
- 강보선(2024), 「어휘교육의 '내용 체계' 개발을 위한 과제 고찰 및 교육과정 검토 - 2022 개정 국어과 공통 교육과정 중심으로 -」, 『문법교육』 50, 1-40.
- 교육부(2022), 『국어과 교육과정(제2022-33호) [별책 5]』, 세종: 교육부.
- 권태현(2023), 「인공지능 시대의 글쓰기와 작문 교육의 방향 탐색 - 생성형 인공지능의 교육적 활용을 중심으로 -」, 『한민족문화연구』 83, 137-174.
- 권태현(2024), 「ChatGPT를 활용한 쓰기 채점 및 피드백 방안 - 프롬프트 전략을 중심으로 -」, 『새국어교육』 141, 7-42.
- 김기봉(2023), 「생성형 AI시대의 인문학 선언: 포스트 휴먼 조건에서 인문학 구하기」, 『인문과학연구』 48, 211-240.
- 김난도·전미영·최지혜·이수진·권정윤·한다혜·이준영·이향은·이혜원·추예린·전다현(2023), 『트렌드 코리아 2024』, 서울: 미래의 창.
- 김민지(2023), 「챗GPT를 활용한 시창작 방안 연구」, 『한국문학연구』 72, 289-316.
- 김성우(2023), 「생성형 AI의 부상과 리터러시 생태계의 변동: 변화의 지형과 비판적 메타-리터러시의 가능성을 중심으로」, 『문화과학』 114, 167-187.
- 김성우(2024), 『인공지능은 나의 읽기-쓰기를 어떻게 바꿀까』, 경기: 유유.
- 김웅기(2024), 「AI 시대 논증적 글쓰기를 위한 프롬프팅 연구 - 메타인지를 활용한 ChatGPT 글쓰기 수업 방법을 중심으로」, 『리터러시연구』 15(3), 193-223.
- 김중윤·박재현·옥현진(2017), 「2030년 미래 국어과 교육의 방향 탐색」, 『국어교육학연구』 52(3), 38-68.
- 김지혜(2023), 「생성형 인공지능을 활용한 소설 창작 교육의 가능성」, 『어문연구』 51(4), 373-401.
- 김창원(2009), 「국어 교과서의 정당성과 정체성에 대한 회의」, 『한국초등국어교육』 40, 70-96.
- 김창원(2016), 「2015 교육과정을 통해 본 국어과 교육과정 발전의 논제 - 영역과 내용 체계」, 『국어교육학연구』 51(1), 5-34.
- 김태호(2023), 「국어교육에서 AI의 수용 방향」, 『청람어문교육』 93, 7-27.
- 김현미·김민하·이수정·이민희·이종원·임윤진(2024), 『지능정보화 대비 교과 교육과정 혁신 방향 탐색(Ⅱ) 연구보고 RRC 2024-6』, 충북: 한국교육과정평가원.
- 김혜정(2024), 「교육과정에 대한 도전의 시기, 국어과 교육과정의 내용과 표상 방식에 대한 성찰」, 『국어교육학연구』 29(4), 5-51.
- 박고운·최숙기(2025), 「국어과 읽기 영역 선다형 평가를 위한 자동 문항 생성 방안 연구」, 『교육과정평가연구』 28(1), 215-246.
- 박영민(2014), 「중학교 통합 국어과 교육과정 및 교과서 개발 방안」, 『청람어문교육』 51, 65-80.

- 박인기·김창원·설규주·임희준·권덕원·김재운·이춘식(2011), 『교과는 진화하는가』, 서울: 지식과 교양.
- 서영진(2015), 「2015 개정 국어과 교육과정의 주요 쟁점과 향후 과제 -공통 교육과정 국어를 중심으로-」, 『청람어문교육』 56, 67-106.
- 서종훈(2024), 「Chat GPT AI 간 텍스트 요약 양상 고찰」, 『어문학』 16, 55-47.
- 서혁·김연지(2024), 「포스트 AI시대 학교 교육 환경의 변화와 확장된 문해력 교육」, 『국어교육학연구』 59(1), 5-32.
- 선주원(2022), 「AI 융합교육을 위한 국어과에서의 문식성 교육 방향」, 『초등국어과교육』 29, 27-48.
- 소경희(2017), 『교육과정의 이해』, 서울: 교육과학사.
- 염은열(2005), 「국어 활동 영역과 문학 영역의 관계 설정에 대한 연구」, 『문학교육학』 18, 249-277.
- 염은열(2015), 「언어 사용 영역과 문학 영역의 소통과 통합」, 『국어교육』 148, 53-73.
- 오규설(2023), 「생성형 인공지능이 국어교육에 미치는 영향과 대응 방안 - ChatGPT는 국어교육의 도구인가, 위협인가?」, 『국어교육연구』 82, 143-189.
- 오윤주(2016), 「국어과 핵심역량 교육과정의 구현을 위한 정책적 접근」, 『국어교육』 154, 29-256.
- 원진숙(2020), 「인공지능 시대의 국어 문식성 교육의 혁신」, 『한국초등교육』 31(특별호), 155-172.
- 이경화(2022), 「교육격차 해소를 위한 기초 문해력과 국어과 교육과정의 대응」, 『교원교육』 38(1), 5-26.
- 이삼형(2012), 「국어과 교육과정의 영역주의와 기능주의에 대한 비판과 대안」, 『국어교육연구』 21, 1-22.
- 이상우(2025.6.29.), 스스로 가설 세우고 검증...10년 연구 이틀 만에 끝낸 'AI 과학자, 한 국경제신문, 검색일자 2025. 7. 13., 사이트주소 <https://www.hankyung.com/article/2025062970121>
- 이상은(2022), 「학생 주체성 담론의 이론적 지평 및 쟁점 탐색」, 『교육과정연구』 40(1), 9-103.
- 이성영(2020), 「국어과 교육과정 내용체계의 개선 방안 - '인문 소양' 범주를 제안하며 -」, 『한국초등국어교육』 68, 77-102.
- 이순영·김주환(2024), 「AI 독자와 인간 독자의 읽기 비교 연구」, 『독서연구』 73, 9-44.
- 이재기(2023), 「변혁적 역량이 추구하는 인간상과 국어교육이 접근법 탐색」, 『청람어문교육』 96, 7-56.
- 장성민(2023), 「챗GPT가 바꾸어 놓은 작문교육의 미래 -인공지능 시대, 작문교육의 대응을 중심으로」, 『작문연구』 56, 7-34.
- 정혜승·노은희·민병곤·김잔디·김정영·김정우·김현정·남가영·서수현·옥현진·이명섭·조현중·황인정(2021), 『역량 함양 국어과 교육과정 재구조화 연구』, 세종: 교육부.
- 천경록(2017), 「국어과 '핵심개념'의 의미 탐색」, 『청람어문교육』 63, 41-65.

- 천경록(2023), 「2022 개정 국어과 교육과정에 대한 철학적 해석」, 『한국어문교육』 45, 7-34.
- 최숙영(2022), 「AI 리터러시 프레임워크에 대한 연구」, 『컴퓨터교육학회 논문지』 25(5), 73-84
- 최숙영(2024), 「생성형 AI 시대의 미래 인재를 위한 핵심역량 프레임워크와 교육 방안」, 『컴퓨터교육학회 논문지』 27(9), 23-33.
- 최지현(2005), 「국어과 교육과정과 문학교육과정」, 『문학교육학』 18, 209-249.
- 편지윤(2022), 「AI 알고리즘 기반 텍스트 환경에서 비판적 리터러시에 대한 단상」, 『국어교육연구』 79, 37-76.
- 홍상지(2025.7.2.), 감정을 다친 자여, 다 내게로 오라... ‘만인의 연인’ 꿈꾸는 AI, 중앙일보, 검색일자 2025. 7. 29. 사이트주소 <https://www.joongang.co.kr/article/25348362>
- Barton, D. (2014), 『문식성: 문자 언어 생태학 개론』, 김영란, 옥현진, 서수현 (역), 서울: 연세대학교 대학출판문화원 (원서출판 1994).
- Boden, M. A. (2010), 『창조의 순간: 새로운 어떻게 탄생하는가』, 고빛샘 (역), 서울: 21세기 북스 (원서출판 2003).
- Cheng, R., Smith-Renner, A., Zhang, K., Tetreault, J., & Jaimes-Larrarte, A. (2022), “Mapping the design space of human-AI interaction in text summarization”, *Proceedings of the 2022 Conference of the North American Chapter of the Association for Computational Linguistics*, 431-455.
- Dalvi, F., Khan, A. R., Alam, F., Durrani, N., Xu, J., & Sajjad, H. (2022), “Discovering Latent Concepts Learned in BERT”, *10th International Conference on Learning Representations (ICLR)*, 1-25.
- Harari, Y. N. (2024), *Nexus: A brief history of the information network*, Tel Aviv: Kinneret Zmora-Bitan.
- Hwang, Y., Lee, J. H., & Shin, D. (2023), What is prompt literacy? An exploratory study of language learners’ development of new literacy skill using generative AI, 코넬 대학교 도서관, 검색일자 2025. 12. 12. 사이트 주소 <https://arxiv.org/pdf/2311.05373>
- International Baccalaureate Organization(2010), MYP guide to interdisciplinary teaching and learning, IBO, 검색일자 2025. 7. 29. 사이트 주소 https://www.scribd.com/document/478905832/myp-guide?utm_source=chatgpt.com
- Leu, D. J. (1997), “Caity’s question: Literacy as deixis on the Internet”, *The Reading Teacher* 51(1), 62-67.
- Zao-Sanders, M. (2025.4.9), How People are Really Using Generative AI Now. Harvard Business Review, 검색일자 2025. 12. 12. 사이트 주소 <https://hbr.org/2025/04/how-people-are-really-using-gen-ai-in-2025>
- OECD(2018), *The future of education and skills: Education 2030*, Paris: OECD Publishing.
- OECD(2019a), *OECD Future of education and skills, conceptual learning framework, transformative competencies for 2030*, Paris: OECD Publishing.

- OECD(2019b), *OECD Learning Compass 2030: A Series of Concept Notes*, Paris: OECD Publishing.
- Sundar, S. S. & Nass, C. (2000), "Source orientation in human-computer interaction: Programmer, networker, or independent social actor", *Communication research* 27(6), 683-703.
- UNESCO(2021), *Reimagining our futures together: A new social contract for education*, Paris: UNESCO.
- Finnish National Agency for Education(2016), Mother Tongue & Literature(Finnish) as the Mother Tongue National Core Curriculum, 핀란드 교육부, 검색일자 2025. 7. 15., 사이트 주소 <https://www.oph.fi/en/education-and-qualifications/national-core-curriculum-primary-and-lower-secondary-basic-education>.
- Australian Curriculum, Assessment and Reporting Agency(2022), English Curriculum, 호주교육과정평가보고원, 검색일자 2025. 7. 20., 사이트 주소 <https://www.australian-curriculum.edu.au/f-10-curriculum/english/>.
- Ministry of Education Singapore(MOE)(2020), English Language Syllabus 2020 Primary. 싱가포르 교육부, 검색일자 2025. 7. 3., 사이트 주소 <https://www.moe.gov.sg/-/media/files/primary/2020-english-language-primary.pdf?la=en&hash=41B5904D-F5A4AF8D015EB4DE09DE69E7205382CC>
- Ontario Ministry of Education(OME)(2023), Language(English) Curriculum, 온타리오 주 교육부, 검색일자 2025. 6. 30., 사이트 주소 <https://www.dcp.edu.gov.on.ca/en/curriculum#elementary>.

AI 시대를 향한 국어과 교육과정의 도전 과제

서영진

본고는 생성형 AI 시대 문식 활동의 특징을 살피고 그에 따라 새롭게 요구되는 문해력의 발달을 지원하기 위해 국어과 교육과정이 해결해야 할 과제를 고찰하는 데 목적이 있다. AI 시대에 요구되는 문해력은 견고한 전통적 문해력 위에 비판적 문해력과 메타적 문해력을 쌓아 올린 다층적·확장적 문해력이다. 새로운 문해력에 대한 요구를 국어과 교육과정에 실제적으로 구현하기 위해서는 교육과정 개정 작업이 목표 설정에서부터 내용 선정에 이르기까지 합목적적이고 순차적으로 진행되어야 하며, 국어과 교육과정의 중심점이 되는 비전과 학습자상을 설득력 있게 제시해야 한다. 국어과 영역은 확장된 문해력의 속성을 잘 보여줄 수 있도록 통합의 관점에서 재구조화되어야 하며, 영역별 범주도 영역별 특수성과 교육 현안들을 반영할 수 있도록 유연화해야 한다. 공급자 중심의 불안정한 합의를 기반으로 유지해 왔던 향존성과 교육과정 문서 자체의 논리적 체계성보다는 국어 교육에 대한 시대적 소임과 학습자의 문해력 발달을 우선해야 한다.

핵심어 AI 시대, 문해력, 국어과 교육과정, 과제, 쟁점

Towards the Era of Artificial Intelligence: Challenges in the Korean Language Curriculum

Seo Youngjin

This study examines the characteristics of literacy required in the era of generative artificial intelligence and identifies key tasks for the Korean language curriculum to support the development of such literacy. In this context, new literacy is grounded in traditional literacy, extended through critical literacy and meta-literacy, and conceptualized as a multilayered and expanded construct. To implement this literacy effectively within the curriculum, systematic and purposeful curriculum revisions are necessary, ranging from goal setting to content selection. It is essential to present a persuasive image of the learner and articulate a clear vision of Korean language education. The scope of Korean should be restructured from an integrative perspective, enabling flexible categorization that accommodates the unique characteristics and educational concerns of each subdomain. Ultimately, curriculum decision-making should prioritize learners' literacy development over document-centered logic or structural coherence, emphasizing a learner-centered rather than supplier-centered approach.

KEYWORDS The AI era, literacy, Korean language curriculum, tasks, issues