

국어과 교육과정 내용의 틀

이삼형*

<차 례>

1. 문제제기
2. 국어과 교육내용의 영역 구분
3. 내용 체계
4. 학년별 내용
5. 마무리

1. 문제제기

교육과정을 범박하게 말하면 교육목표를 달성하기 위하여 선택된 교육내용과 학습활동을 체계적으로 편성 조직한 계획이라고 할 수 있다. 따라서 교육과정을 새롭게 만들거나 개정하는 일은 결국 어떤 교육내용을 선택해서 어떻게 체계화하느냐의 문제에 초점이 놓이게 된다. 물론 교육관의 변화나 시대 상황의 변화에 따라 교과 성격이 바뀌는 경우도 있을 수 있지만 이러한 경우에도 교육과정 개정 작업의 핵심은 교육내용과 학습활동을 체계적으로 조직하는 일에 놓이게 됨은 변함이 없다. 이런 점에서 제7차 국어과 교육과정의 개정을 위한 논의가 시작된 현재 상태에서 국어과 교육과정 내용의 틀에 대해 고찰해 보는 것은 나름대로 의의가 있다고 생각된다.

* 한양대학교 국어교육과.

본고가 말하는 ‘내용의 틀’은 위에서 말한 교육내용의 체계화, 구조화를 어떻게 할 것인가와 관련된다. 현행 국어과 교육과정의 내용을 들여다 보면 교육내용의 영역을 ‘듣기, 말하기, 읽기, 쓰기, 국어지식, 문학’의 여섯 영역으로 나누고 있다는 점이 가장 먼저 눈에 띈다. 다음으로 각 영역의 내용을 ‘본질’, ‘원리’, ‘태도’, ‘실제’의 4범주로 나누고 있다는 점이며 아울러 학년별로 내용이 나누어져 있다는 것이다. 물론 학년별 내용은 여러 학년에 걸쳐 학습이 이루어지는 공통기본과목에 한정되는 것이지만 학년별 위계화를 어떻게 할 것인가의 문제도 내용의 체계화, 구조화의 주요한 문제가 된다고 생각한다.

교육과정 내용의 틀과 관련해서는 위의 세 가지 점이 서로 연결되며 체계적이 되어야 한다고 생각한다. 이런 점에서 본고의 논의는 내용 영역의 구분, 내용체계의 범주화 문제, 그것이 구체적으로 구현되는 학년별 내용으로 나누어 진행하기로 한다.

2. 국어과 교육내용의 영역 구분

교육내용의 틀을 짜기 위해서 가장 먼저 고려해야 할 것은 영역의 구분이다. 그것은 영역 구분이 단순히 내용의 영역 구분에 그치는 것이 아니라 교과 성격의 규정하거나 목표의 설정은 물론이고 방법과 평가에 영향을 주기 때문이다.¹⁾

교과교육에서 영역 구분을 하는 이유나 목적은 교육적 실천의 적절성을 기하여 효율성을 겨냥하기 위함(김대행, 1998)에서 찾을 수 있다. 적절성을 통한 효율성을 얻기 위해서는 영역 구분이 층위와 범주화에서 일관된 기준에 근거하여야 함은 당연한 일이다. 만약 층위와 범주화에 일관된 기준을 적용하지 않으면 내적 체계성을 상실하게 되어 영역 구분이 효율

1) 실제로 제7차 교육과정을 살펴보면 국어교과 성격도 영역을 구분해서 기술되어 있고, 목표도 영역을 구분해서 설정되어 있음을 쉽게 알 수 있다.

성을 가져오기 보다는 혼란을 초래하게 될 것이다.

제7차 국어과 교육과정(앞으로 국어과라는 말을 언급하지 않아도 ‘교육과정’은 ‘국어과 교육과정’을 의미한다)에서는 교육내용의 영역을 ‘듣기, 말하기, 읽기, 쓰기, 국어지식, 문학’의 여섯 영역으로 나누고 있다고 하였다.

국어과의 영역 구분 중 ‘듣기, 말하기, 읽기, 쓰기’는 언어활동의 유형 또는 언어사용의 양태(mode)를 가리킨다. 언어활동은 텍스트를 이해하는 활동과 텍스트를 산출하는 활동이며, 이를 구어와 문어로 나누어 생각하면 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기가 됨은 말할 것도 없다. 따라서 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기는 모든 언어활동의 모든 양상을 포괄한다. 그런데 현재의 국어과 교육과정은 여기에 다시 ‘국어지식’과 ‘문학’을 덧붙이고 있다.

‘국어지식’은 제7차 교육과정에서 새롭게 명명된 영역명이다. 제4차부터 제6차 교육과정까지 사용되었던 ‘언어’라는 영역명이 ‘국어 지식’으로 바뀐 이유에 대해서 ‘국어’의 교육 대상이 되는 언어가 ‘국어’이지 ‘언어’ 일반일 수 없다는 점과 ‘언어’ 영역에서 제시하였던 교육 내용의 대부분이 언어 일반에 대한 것이 아니라 주로 ‘국어의 구조와 체계’에 대한 지식이라는 점에서 기인한다고 교육과정 해설서는 말하고 있다(교육부, 2000: 22쪽). 여기서 주목해야 할 것은 ‘국어지식’ 영역이 국어의 구조와 체계에 관한 지식을 주로 다루고 있는 영역이라는 점인데, 이것은 ‘국어지식’ 영역이 곧 국어학을 영역으로 설정한 것이라고 말해도 크게 틀리지 않다는 것을 의미한다.

문학이라는 말은 문학 작품을 가리키기도 하고, 문학을 대상으로 연구하는 학문 또는 그 지식 체계를 가리키기도 한다. 그런데 ‘국어지식’이 ‘국어학’과 다름 아니라고 한다면 ‘문학’도 학문 분야를 가리킨다고 보아야 할 것이다.

‘국어지식’과 ‘문학’을 학문 분야를 가리키는 것으로 보아야 하는 것은 교육과정 개발자들의 말을 들어보면 더욱 확실해 진다.

지금까지 국어과 교육의 성격을 규정하는 관점은 크게 ① 국어 사용 기능을 신장시켜 주는 교과로 보는 관점, ② 국어 교육과 관련되는 학문 분야에서

제공해 주는 지식과 개념을 가르치는 교과로 보는 관점, ③ 국어 교육과 문학 교육의 이원 구조로 보는 관점의 세 가지로 구분할 수 있다. 제6차 교육과정에서는 이 중 어느 하나의 특정 관점에 따르기보다는 언어 사용 기능 개념의 확대, 국어과 교육의 본질 추구를 상위 목표로 하여 다양한 관점을 통합한다 (밑줄 필자)는 관점을 취하였다.(박영목·이인제·손영애·신난수, 1992.)

①의 국어사용 기능을 신장시켜주는 주는 교과로 보았다면 언어의 4기능으로 영역을 구분하였을 것이며, ②의 관점이었다면 수사학, (국)어학, 문학이 되었을 것이다.

위의 진술에서 우리가 주목해야 할 것은 밑줄 친 부분이다. 여기에서 제6차 교육과정은 국어과 교육의 성격을 규정하는 다양한 관점을 통합하였다는 사실을 확인할 수 있다. 다양한 관점을 통합하다 보니 영역 구분도 여섯 영역으로 할 수밖에 없었다는 것이다. 제7차 교육과정은 제6차 교육과정의 연장선상에 위치하고 있으니 제7차 교육과정의 영역 구분도 여기에서 벗어나지 않는다.

국어교육을 바라보는 다양한 관점이 존재한다는 것 자체를 문제 삼을 일은 아니다. 아울러 우리의 국어과 교육과정은 다양한 관점을 반영하는 실험을 이미 해 왔다.²⁾ 그러나 학문의 장에서 다양한 관점이 존재하는 것이 용인되는 일과 교육의 장에서 다양한 관점을 통합하는 일은 별개의 차원에서 보아야 할 것이다. 특히, 영역의 구분이 적절성을 통한 효율성을 얻기 위함이라면 단순한 통합은 권장할 만한 일은 아닐 것이다.

예를 들어, 문학 작품의 감상은 ‘문학’에서 다루어야 하는가 아니면 ‘읽기’ 영역에서 다루어야 할 것인가? 현재 ‘읽기’와 ‘문학’ 영역이 구분되어 있는 체제 하에서는 ‘문학’ 영역에서 다루는 것이 마땅할 것이다. 그렇다면 ‘읽기’ 영역은 비문학 작품만을 다루어야 한다는 것이 되고, 문학 작품의 감상은 읽기가 아닌 다른 무엇이라야 한다. 그런데 문학 작품의 감상이

2) 국어과 교육과정의 변천에 대해서는 이미 여러 연구가 있었으므로 여기서는 자세하게 다루지 않는다. 다만, 제4차에 도입된 국어학과 국문학이 구분이 언어기능을 강조했다는 제5차의 영역구분은 물론이고 제7차까지 끈질기게 살아남은 것은 국어교육에서 국어국문학의 영향력이 얼마나 강한 것인가를 알 수 있게 해 준다.

읽기가 아니 다른 무엇이라는 말은 아직 들어보지 못하였다. 결국 6영역 체제로 구분하는 것은 일정한 기준으로 범주화를 한 것이 아니어서 이런 일이 생기게 된 것이다. 그리고 이러한 구분은 국어교육의 학문적 발전은 물론이고 국어교육 자체에 도움이 되지 않는 결과를 낳게 될 것이다.

현재의 영역 구분이 불합리하다는 것은 이미 김대행(1998)에서 지적되었다. 영역 구분이 종합적 분류로 되어 있는 것은 현실적 타협이며, 그 결과는 엉뚱한 것이 되었다고 하였다. 현실적 타협이라는 점은 이미 위에서 인용한 바와 같이 교육과정 개발자들이 고백한 것이다. 그런데 김대행은 그 결과가 엉뚱하다는 것을 문학의 비중 약화에서 찾고 있다.³⁾ 물론 비중을 따지는 일은 매우 중요한 일이다. 교육적 가치에 따라 비중을 따져서 비중이 큰 것은 큰 대로 작은 것은 작은 대로 그 몫을 자연스럽게 확보할 수 있게 만들어야 할 것이다. 그러나 영역 구분에서 비중을 따지는 일은 적절한 맥락이라고 보기 어렵다. 우리에게 중요한 것은 6영역 체제가 비체계적이며 국어교육에 도움이 되지 않는다는 인식의 공유이며, 체계적이며 합리적인 영역 구분 방법을 찾는 것이다.

국어교육의 영역 구분은 국어교육을 바라보는 관점에 따라 달라진다는 것은 위에서 언급하였다. 여기서는 각 관점에 따른 영역 구분과 그 정당성을 생각해 보자. 먼저, 국어 교육과 관련되는 학문 분야에서 제공해주는 지식과 개념을 가르치는 교과로 보는 관점(위 ②의 관점)은 자연스럽게 학문 중심으로 영역을 구분하게 된다. 그렇다면 국어 교육과 관련되는 학문은 무엇일까? 가장 먼저 떠오르는 것이 국어학과 국문학일 것이다. 이는 국어 교육의 실천의 장에서는 물론이고 일반인들에게 넓고 깊게 뿌리 박혀있는 인식이다. 이러한 인식은 오랜 기간 국어교육을 지배해 왔다고 해도 과언이 아니며 아직도 강력한 영향력을 행사하고 있다. 물론 국어학과 국문학이 국어교육의 주요한 배경 학문이 된다는 것을 부정하는 사람은 없을 것이다. 그러나 그것이 국어교육의 전체를 포괄해 준다고 생

3) 김대행(1998)은 문학이 여섯 영역 중 하나의 영역을 차지하고 있는데 이는 문학의 비중을 약화시킨 것이며 그래서 엉뚱하다고 말하고 있다.

각하는 것은 너무 순진한 생각일 것이다. 국어교육의 가장 중요한 개념 중의 하나인 의사소통에 관해서 생각해 보아도 이는 쉽게 입증된다. 즉, 의사소통이 국어학과 국문학의 주요 연구 분야라고 말하는 사람은 아마 많지 않을 것이다. 담화 분석이나 화용론이 언어학의 새로운 연구 분야로 각광받고 있는 것은 사실이지만 아직은 의사소통이 국어학의 주된 연구 분야라고 말하기는 시기상조일 것이다.

국어학과 국문학이 국어교육의 배경학문을 포괄하지 못한다는 인식은 이미 제4차 교육과정에서 이루어진 바이며, 그 해답을 수사학에서 찾으려고 하였다는 것도 널리 알려진 사실이다. 그러나 이러한 삼분 체제도 완벽한 것이라고 말하기는 쉽지 않다. 수사학이라는 학문의 정체성 자체가 아직은 확립되지 않았다. 수사학은 그리스 시대에서 싹터서 중세까지는 번창하였으나 근대에 들어오면서 사라졌다가 최근에 다시 부활한 역사를 갖고 있다. 이러한 역사만 보아도 아직 정체성이 확립되었다고 말하기 어렵다. 그래서 3분 체계에 대해서는 유보적인 입장을 취하는 것이 좋다고 생각한다.

논의가 여기까지 오다보면 국어교육의 배경 학문을 몇 개로 한정하는 것은 쉬운 일이 아닐 것이라는 생각이다. 이는 설득에 대한 연구만 생각해 보아도 알 수 있다. 설득에 대한 연구는 심리학이나 경영학 등 다양한 학문 분야에서 연구되고 있다. 이는 설득에 대한 연구가 어느 하나의 학문 분야에서 연구될 대상이 아님을 말해준다. 이와 같이, 국어교육의 주요 내용이 되는 것들이 간학문적인 성격을 지닌다. 이는 국어교육의 배경 학문을 설정하는 것이 쉽지 않을 것임을 웅변해 준다.

국어교과와 성격은 다른 교과와는 다르다. 즉, 국어교과는 내용교과이기보다는 방법교과이다. 국어교과가 방법교과라는 점을 현미경 사용법을 예로 하여 알아보자. 현미경 사용법에 관한 텍스트를 생물교과에서 다룰 수도 있고 국어교과에서 다룰 수 있다. 생물 수업을 통해서 학습자들이 현미경 사용법을 알게 되면 목표를 달성한 것이 된다. 그러나 국어 수업을 통해서 현미경 사용법을 알게 되었다고 말하면 이상하게 된다. 그렇게 되면 생물 수업과 국어 수업의 차이가 없게 되기 때문이다. 국어수업

에서 학생들이 알아야 할 것은 무엇인가? 현미경 사용과 같은 일정한 절차로 이루어진 일을 설명할 때에는 절차를 세분해서 하나하나 제시하는 방법이 있다는 것을 아는 것이다. 우리는 이와 같은 내용 전개 방식을 ‘과정’이라고 말한다. 현미경 사용법이라는 내용이 아니라 설명하는 방법이라야 한다는 것이다.

그런데 이러한 방법에 관한 지식만이라면 문제는 간단하다. 그러한 방법에 관한 지식들을 제공해 줄 수 있는 학문이 있다면 그것이 바로 국어교과의 배경학문이 될 것이며, 그러한 방법에 대한 지식은 수사학에서 어느 정도 해결해 줄 수 있을 것이다. 그러나 국어수업의 목표는 현미경 사용법과 같은 성격의 일을 설명하는 데 유용한 내용 전개 방법에 관한 지식에서 끝나는 것이 아니라 실제 학생들이 현미경 사용법이 아닌 다른 유사한 성격의 것도 설명할 수 있도록 하는 데 있다. 이와 같이 지식의 차원에서 실천의 차원으로 옮겨지게 되면 내용 전개 방식과 같은 지식을 아는 것만으로는 부족하게 된다. 다시 현미경 사용법으로 돌아가 보자. 현미경 사용법 그 자체는 그것을 사용하는 사람이나 상황에 따라 달라지지 않는다. 그러나 현미경 사용법을 설명해 주는 방법은 목적, 상황, 대상(사람)에 따라 달라질 수 있다. 망원경 사용법을 잘 아는 사람이라면 망원경과 현미경의 사용법을 서로 비교하면서 설명하는 것이 단순하게 절차대로 전개하는 과정의 방법보다 효과적일 수 있다. 즉, 국어교과에서는 어떠한 이론적 체계를 단순하게 아는 것도 중요하지만-이것은 내용교과적인 성격으로 설명될 것이다-더 나아가 여러 가지 상황을 종합적으로 고려하여 전략적으로 사용하는 능력이 더욱 중요하다는 것이다.

그렇다면 위와 같은 국어교육의 본질적인 성격을 충족시켜 줄 만한 배경 학문을 설정할 수 있을까? 아마 쉽지 않을 것이다. 그것은 설득을 여러 학문 분야에서 연구하고 있는 사실만으로도 쉽게 짐작이 갈 것이다. 학문을 중심으로 한 영역 구분이 어려움이 있다면 우리에게 남는 대안은 언어기능을 중심으로 한 영역 구분(위의 ①의 관점)이다. 즉, 언어활동의 유형에 따른 영역 구분이며, 이는 ‘듣기’, ‘말하기’, ‘읽기’, ‘쓰기’로 영역을 구분하는 것을 의미한다.

언어활동을 중심으로 한 영역 구분에도 여러 개의 목소리가 존재할 수 있다. 언어활동을 표현과 이해로 나누는 2영역 체제가 있을 수 있고, 듣기와 말하기를 함께 묶는 3영역 체제(말하기·듣기/읽기/쓰기)가 있을 수 있으며, 매체의 중요성을 감안하여 ‘보기(viewing)’ 영역을 설정하자는 5영역 체제(말하기/듣기/읽기/쓰기/보기)도 있을 수 있다.

2영역 체제는 표현으로서의 말하기와 쓰기, 이해로서의 듣기와 읽기의 각 심리적 과정 및 언어기능이 유사하다는 점에 기반을 둔 영역 구분이다. 말하기와 듣기를 하나의 영역으로 묶는 3영역 체제는 말하기와 듣기의 활동이 동시에 이루어지는 음성 언어의 특징에 기인하는 영역 구분이다. 그러나 2영역 체제나 3영역 체제는 거시적인 안목에서 보면 큰 차이가 아니다. 그에 비해 5영역 체제는 작은 문제가 아니다. 정보통신 기술의 눈부신 발달이라는 시대적 요구도 작용하며, 매체라는 의사소통의 환경과 방식의 변화와 관련된다.

다매체적 환경에서는 음성언어와 문자언어에 의한 의사소통뿐만 아니라 시각언어를 사용한 의사소통의 중요성이 강조되고 있다. 아울러 정보통신 기술의 발전 속도와 방향으로 보아 시각언어의 중요성은 점점 더 커질 것이라는 점도 우리는 쉽게 예측할 수 있다. 이러한 점을 고려하면 보여주기(presenting)와 보기(viewing)가 국어교육의 영역에 들어와야 한다는 주장은 설득력이 있는 것처럼 보인다.

매체의 변화는 의사소통의 방식까지 변화시킬 정도로 강력한 힘을 갖고 있는 것도 사실이다. 그렇다고 해서 ‘보여주기와 보기’의 영역을 반드시 설정해야 하는 것은 아니다. 좀더 신중하게 생각해 보아야 할 점들이 있다. 인간의 의사소통은 언어에 의해서만 이루어진 것은 아니다. 깃발이나 수신호 같은 것도 훌륭한 의사소통의 통로가 된다. 구어적 의사소통이라고 해도 음성언어만이 작용한 것은 아니다. 몸짓언어를 제외한 음성언어만의 의사소통은 생각하기 어려울 정도이다. 그럼에도 불구하고 우리는 의사소통 하면 음성언어에 의한 의사소통만을 생각하는 경향이 있다. 그것은 의사소통에서 중심축은 언어이기 때문이다. 문어적 의사소통에서도 문자만을 이용한 것은 아니다. 물론 몸짓언어만큼의 소통 부담을 지니

고 있는 것은 아니지만 문어적 의사소통에도 시각언어를 이용해 온 것도 사실이다.

아울러 ‘보기’ 설정의 문제와 관련해서 생각해 보아야 할 것은 우리말의 용법이다. 광고 보기보다는 광고 읽기가 더욱 자연스러우며 영화 보기보다는 영화 읽기가 더 이해 활동에 적합한 용어라는 점은 ‘보기’ 영역의 설정을 선불리 결정할 문제가 아니라는 점을 시사한다.

국어교과의 영역을 언어활동으로 구분하는 것과 관련해서 가장 장애가 되는 것은 국어교과에서 국어학과 국문학이 차지하고 있던 기득권의 저항일 것이다. 겉으로 보기에는 영역 구분에서 ‘국어지식’과 ‘문학’이 없어지게 되어 비중이 축소되거나 제외된 것처럼 보이기 때문이다.

국어학과 국문학이 영역 구분에 나타나지 않는다고 그것이 국어교과에서 완전히 무시되거나 제외되는 것을 의미하는 것도 아니며 비중 축소를 의미하는 것도 아니다. 그것이 국어교육에서 차지하는 역할에 따라 마땅한 대우를 받아야 함은 말할 필요도 없다. 다만 그것이 영역 차원에서 반영되는 것과는 별개의 것이라는 점을 공감해야 할 것이다.

문학이 영역 구분에서 빠지는 것을 걱정하고 두려워하는 이유는 영역 구분과 교과서의 체제가 바로 직결되기 때문이라고 생각한다. 제5차에서부터 시작된 영역별 단위 구성은 교육과정의 영역 구분이 곧 교과서의 단위 구성으로 직결되어 왔다. 교과서에 관해서는 다른 자리에서 논의해야 할 것이지만 교육과정의 영역 구분이 바로 교과서의 단위 체제로 반영되어야 한다는 생각은 재고되어야 한다. 물론 제5차 교과서에서 영역별로 단원을 구성한 것은 국어교과에서 뿌리 깊은 강독식 수업의 전통을 타파하기 위한 시대적 요구가 있었으며 나름대로 역할을 다 한 것으로 판단된다. 이제는 영역별 단위 구성은 재고되어야 할 시점이 도래하였으며, 설사 영역별 단위 구성 체제를 고집한다고 해도 문학은 텍스트 차원에서 그만한 비중을 확보할 수 있을 것이기에 영역 구분의 문제와 결부시켜 생각할 필요는 없다.

3. 내용 체계

교육내용의 틀과 관련해서 우리가 생각해 보아야 할 문제는 소위 내용 체계이다. 잘 알려진 바와 같이 교육과정에 내용체계가 등장한 것은 제6차 교육과정부터이며 제7차 교육과정은 여기에 ‘태도’ 부분을 독립시켜서 현재의 내용체계를 확립시켰다. 논의의 편의를 위해 ‘쓰기’ 영역의 내용 체계를 보이면 다음과 같다.

쓰기	• 쓰기의 본질 - 필요성 - 목적 - 개념 - 방법 - 상황 - 특성	• 쓰기의 원리 - 글씨쓰기 - 내용 생성 - 내용 조직 - 표현 - 고쳐쓰기 - 컴퓨터로 글 쓰기	• 쓰기의 태도 - 동기 - 흥미 - 습관 - 가치
	• 쓰기의 실제 - 정보를 전달하는 글 쓰기 - 설득하는 글 쓰기 - 정서 표현의 글 쓰기 - 친교의 글 쓰기		

국어교육의 내용체계를 ‘본질’, ‘원리’, ‘태도’, ‘실제’로 범주화한 것은 의도한 교육 목표를 달성하는 데 필요한 요소이기 때문이라고 교육과정 해설서는 밝히고 있다. 즉, 쓰기 능력을 향상시키기 위해서는 ‘쓰기’를 보다 잘 수행하는 데 필요한 쓰기의 필요성, 목적, 방법, 상황 등 ‘본질’에 관한 학습, 실제의 쓰기 수행과 직접적으로 관련되는 ‘원리’에 관한 학습, 바람직한 글쓰기의 ‘태도’에 관한 학습이 구체적인 언어 자료(텍스트) 산출과 통합되어야 함을 중시하여 ‘내용 체계’를 구조화하였다고 한다. 아울러 각 범주 간의 관계를 점선(----)으로 표시한 것도 ‘실제’ 범주의 교육 내용이 ‘본질’, ‘원리’, ‘태도’ 범주의 교육 내용과 유기적으로 통합되어야 함을 강조하기 위해서라고 말하고 있다(교육부, 2000: 24).

교육과정 해설서의 설명에 따르면 ‘본질’, ‘원리’, ‘태도’는 구체적인 언어 자료의 산출과 이해에 필요한 기능 또는 능력을 가리키는 범주이다. 이렇게 보면 국어과의 교육 내용은 학습자가 반드시 알아야 할 것으로서의 ‘학습 요소(내용)’와 이 학습 요소를 학습함으로써 학습자가 할 수 있어야 할 것으로서의 ‘수행’ 두 차원을 고려(교육부, 2000: 23)한 것이 되며, 그것이 상단과 하단으로 나누어 제시하면서 점선으로 표시한 이유가 된다.

내용체계에서 수행과 수행을 가능하게 하는 요소로 나눈 것은 중요한 의미를 지닌다. 먼저, 교육과정 해설서에서 언급하고 있는 것처럼 국어교육의 궁극적인 목표가 다양한 목적으로 산출한 언어 자료를 비판적으로 이해하고 자신의 필요와 목적에 따라 적합한 형식의 언어 자료(텍스트)를 창의적으로 표현할 수 있는 능력, 즉 학습자의 국어사용 능력을 향상시켜 주는 데 있다고 보았다는 점을 지적할 수 있다. 아울러 이러한 능력은 학습 요소로서 ‘본질’, ‘원리’, ‘태도’에 관한 지식을 학습한다고 하여 저절로 향상되는 것이 아니라 구체적인 국어사용 상황에 직접 적용해 보는 실제적인 국어사용 경험을 체화(體化)할 때 가능하다는 것을 의미한다는 점이다. 이는 지식의 학습만으로는 국어교육의 목표를 달성할 수 없고 실재를 통해서 가능하다는 말이다.

내용체계에서 수행과 수행을 가능하게 하는 요소로 나눈 것은 또 다른 교육적 의의가 있다. 이는 국어교육의 목표를 달성하기 위해서는 실제적인 국어사용 경험만으로는 부족하다는 것을 의미한다. 즉, 실제적인 국어사용 경험을 하되 ‘본질’, ‘원리’, ‘태도’에 관한 지식의 학습을 전제로 해야 한다는 것을 의미한다. 이는 국어교육의 가능성을 열어준 것이라는 점에 중요한 의의를 지닌다. 지식이 결여된 연습만으로도 국어교육의 목표를 달성할 수 있다면, 국어교과의 존재 의의를 찾기 어려울 것이다. 국어교육이 아닌 일상적인 언어생활로도 충분하다는 의미가 되기 때문이다. 이런 점에서 제7차 국어과 교육과정은 교육적 측면을 크게 강조한 내용체계라고 할 수 있다.

그렇다고 해서 제7차 교육과정의 내용체계가 이상적인 모델이라고 생각하지는 않는다. 가장 큰 문제점은 언어사용의 현실과 거리가 있다는 것

이다. 주지하는 바와 같이 실제적인 언어사용은 총체적이며 전략적인 활동이다. 그런데 제7차 교육과정의 내용체계는 언어사용의 이러한 면에 대한 고려가 크지 않은 것처럼 보인다. 즉, 제7차 교육과정의 내용체계는 전략적 차원의 고려보다는 기능적 차원에서 체계화하고 있다고 생각된다.

이제 기능과 전략의 구분에 대해 생각해 보아야 할 때이다. 기능이란 어떠한 일을 할 수 있는 능력을 말한다. 목수의 예를 들어보자. 목수가 책상을 만들 수 있는 것은 기능이다. 책상을 만들 수 있는 능력을 분석해 보면, 목수는 책상이 무엇인가를 알아야 한다. 책상의 본질과 기능, 그리고 그 기능에 적합한 일반적 형태 등에 대한 지식을 갖고 있어야 한다. 아울러 책상을 어떤 과정으로 만들어야 한다는 지식이 또한 필요하다. 전자는 ‘무엇은 무엇이다’라는 꼴로 표시될 수 있는 지식으로 진위 여부를 입증할 수 있는 지식이다. 이를 명제적 지식이라고 흔히 말한다. 후자는 어떤 일의 절차로 표시되는 지식으로 어떤 문제를 해결하는 절차와 방법에 관한 지식이다. 언어 기능도 명제적 지식과 절차적 지식이 전제되어야 한다. 문단 쓰기를 예를 들어보자. 문단이 무엇인가에 대한 지식은 명제적 지식이다. 하나의 문단에는 하나의 주제가 있어야 한다는 것도 명제적 지식이다. 문단 쓰기에는 명제적 지식만 필요한 것이 아니다. 통일성 있는 문단을 쓰기 위해서는 주제문장을 문단의 첫머리에 제시하고 다음에 뒷받침문장을 제시하는 방법으로 쓰는 것이 좋다는 것을 아는 것은 절차적 지식이다.

제7차 교육과정의 내용체계에서는 전자에 대한 지식을 ‘본질’로, 후자에 대한 지식 범주를 ‘원리’로 구분하여 나타내었다.

그런데 우리는 명제적 지식과 절차적 지식과 구별되는 또 다른 차원의 지식을 생각해 볼 수 있다. 예가 적절할지 모르겠지만 목수가 책상을 만드는 일을 생각해 보자. 책상도 그 종류가 다양하다. 학생용 책상과 사무실용 책상이 다를 것이고, 학생용 책상이라고 해도 가정과 학교의 것이 다를 것이다. 아울러 책상의 형태에 변화를 줄 수도 있다. 컴퓨터가 일반화되면서 책상은 컴퓨터를 두기에 적절한 형태가 요구되어 그 형태에 변화를 가져오기도 했다. 유능한 목수는 수요자의 필요, 요구 등에 적합한

책상을 만들 수 있어야 한다. 이러한 능력은 위에서 말한 단순히 책상을 만드는 능력과 구별되는 능력이다. 단순히 책상을 만드는 능력에 수요자의 요구를 적합하게 반영하는 능력이 더해져야 한다. 우리는 책상을 단순히 만드는 능력(기능)에는 절차적 지식이 전제되어야 한다고 했다. 그렇다면 수요자의 요구를 충족시키는 능력은 절차적 지식 외에 다른 지식이 요구됨을 알 수 있다.

언어활동을 예로 돌아가 보자. 위에서 이미 언급한 바와 같이, 현미경 사용법을 설명하는 데 단순히 현미경 사용법과 같은 성격의 일을 설명하는 방법을 아는 것은 절차적 지식으로 충족될 수 있다. 그러나 망원경 사용법을 잘 아는 사람에게 망원경 사용법과 비교를 통해서 설명하는 방법을 택하는 것은 절차적 지식만으로는 충족되지 않는다. 절차적 지식은 필요조건은 되지만 충분조건은 되지 못한다.

그렇다면 절차적 지식 외에 어떤 지식이 필요할까? 여기에는 기본적으로 왜, 그리고 언제에 관한 지식이 필요할 것이다. 컴퓨터를 책상에서 사용할 수 있도록 하기 위해서는 책상의 형태를 변형시키는 상황을 생각해 보자. 컴퓨터를 책상에서 사용하려는 것은 ‘왜’가 작용하는 항목이고, 책상의 형태를 변형시키는 것은 ‘어떻게’와 관련된 항목이다. 여기서 ‘어떻게’는 사실 일의 절차를 나타내므로 절차적 지식의 성격을 갖는다. 그런데 위에서 ‘어떻게’보다는 ‘왜’가 선행한다. ‘왜’에 관한 사항이 조건화되지 않으면 ‘어떻게’에 관한 지식이 작동되지 않는다. 이렇게 보면 ‘어떻게’에 관련된 지식의 범주와는 별개로 ‘왜’와 관련된 지식의 범주가 요구됨이 명백해 진다. 망원경 사용법을 잘 아는 사람에게 현미경 사용법을 망원경 사용법과 비교하면서 설명하는 경우를 보자. 망원경 사용법을 잘 아는 사람에게 설명하는 것은 ‘언제’와 관련된 지식이고, 비교를 통해서 설명하는 것은 ‘어떻게’와 관련된 지식이다. 여기서도 ‘언제’가 조건화되지 않으면 ‘어떻게’가 작동되지 않는다.

단순히 책상을 만드는 일과 컴퓨터용 책상을 만드는 일을 대응시켜 보면, 그리고 단순한 현미경 사용법 설명과 망원경 사용법을 아는 사람에게 현미경 사용법을 설명하는 일을 대응시켜 보면 우리는 단순한 절차적

지식과 ‘언제’와 ‘왜’가 조건지어진 ‘어떻게’에 관한 지식이 다르다는 것을 알 수 있다. 앞의 단순한 절차적 지식이 동원되는 능력을 기능이라고 했다. 그렇다면 후자의 ‘언제’와 ‘왜’가 조건지어진 ‘어떻게’에 관한 지식은 별개의 능력이다. 이를 본고는 전략적 능력이라고 생각한다.

원래 전략이란 목표를 달성하기 위한 가장 이상적인 계획 혹은 방법을 말한다. 전략과 기능은 다른 개념으로 보는 것이 일반적인 견해이다. 전략은 애매성(fussy)을 포함하는 의사 결정의 논리이고, 기능은 엘거리즘적(algorithm의) 연산 규칙이 지배하는 문제 해결의 논리이다. 자연적인 언어활동에서 연산 규칙에 의해서 설명될 수 있는 부분은 매우 적다. 자연적인 언어활동에는 언제나 애매성을 포함하는 의사 결정이 동반된다. 따라서 기능적이기보다는 전략적이다.

이제 제7차 교육과정이 전략적인 차원의 내용체계라기 보다는 기능적인 차원의 내용체계라는 것이 어느 정도 들어났으리라 여겨진다. 그렇다면 왜 제6차와 제7차 교육과정 개발자들은 전략적인 차원에서 내용체계를 체계화하지 않았을까? 이에 대해 정확한 답을 구하기는 어렵다. 다만, 교육적 논리를 크게 고려한 것이 아닐까 하고 짐작한다. 제6차 교육과정의 방법에서 직접교수법이 등장하는 것과 내용체계의 성격이 기능적이라는 점이 너무 잘 어울리는 대응이기 때문이다. 직접교수법에 관해선 이미 심층적 분석이 있었기에 여기서는 자세한 논의는 하지 않는다. 다만, 직접교수법은 학습자에게 필요한 능력을 직접 가르쳐야 한다는 것이 주요한 아이디어이며 그러하기 위해서는 가르쳐야 할 것을 세분화해야 한다. 이를 위해서는 전략적인 차원보다는 기능적인 차원이 접근하기 용이하다는 것은 쉽게 짐작이 갈 것이다. 이런 점에서 제6차 교육과정의 내용체계와 직접교수법과의 관계를 짐작할 수 있다.

언어교육이 기능적 차원이 아니라 전략적 차원이 되어야 한다는 것은 새삼스럽게 강조할 일이 아니다. 교육과정의 내용체계가 교과관을 반영하고 교육의 내용과 방법에 영향을 미친다고 한다면 기능적 차원의 내용체계보다는 전략적 차원에서 내용을 체계화할 필요가 있다. 내용체계를 전략 차원에서 체계화할 필요는 내용영역과 내용체계와의 관계에서도 그

러하다. 즉, 우리는 국어교육의 영역을 언어활동으로 나눌 것을 제안하였다. 영역 구분이 언어활동이라면 내용체계는 언어활동을 뒷받침할 수 있는 체계가 되어야 할 것이다.

언어활동을 고려한 내용체계는 언어활동에 작용하는 요소들로 범주화하는 일이라고 말할 수 있다. 이는 언어활동의 조건이 되는 요소들이다. 본고에서는 언어활동에 작용하는 요소들을 크게 텍스트, 상황맥락, 언어의 구조와 자질, 언어기능으로 나눈다.

언어활동은 텍스트를 이해하고 산출하는 일이기 때문에 언어활동에서 텍스트는 가장 기본적인 요소이다. 언어활동에서 텍스트적인 요소는 결국 장르의 문제로 귀결된다. 텍스트를 어떻게 나눌 것인가에 대해서는 여러 이견들이 존재하지만, 각각의 장르는 다른 장르와 구별되는 나름대로의 문법이 있다는 것은 누구나 인정할 수 있을 것이다. 구어 텍스트와 문어 텍스트는 각기 다른 특성이 있으며, 구어 텍스트 장르가 되는 토의, 토론, 강연 등은 각각 나름의 독특한 문법을 가지고 있는 것처럼 문어 텍스트의 각 장르도 각기 독특한 문법을 가지고 있다. 언어활동은 이러한 각 장르의 문법에 기초해야 한다. 토의에 토론 문법을 적용한다면 제대로 된 토의를 할 수 없는 것과 같다. 내용체계의 ‘텍스트’에서는 이러한 텍스트 장르의 문법이 주요한 교육 내용이 될 것이다.

교육적인 문제와 관련해서 어떤 장르를 어느 정도의 비중으로 다루어야 하느냐는 문제가 있다. 이 문제는 당연히 각 장르의 중요성에 바탕을 두고 결정될 문제이다. 언어의 정수이며 민족문화를 예술적 차원으로 형상화하고 있는 문학 작품은 매우 비중 있게 다루어야 하는 것은 당연한 일이다. 그렇다고 문학 작품만이 중요하다는 논리와 문학 작품만이 분석할만한 가치가 있는 텍스트라는 생각에는 찬성할 수 없다.

발화문에 숨겨진 여러 가지의 뜻을 조사하기 위해서 한 팀의 언어학자와 심리학자들이 주목할 만한 연구를 했다. 즉 젊은 여자와 정신치료의, 그들이 사용한 말, 강세 유형, 씬, 기침, 주저에 찾아볼 수 있는 것의 상호작용에 관한 미세분석이었다. 이들의 분석은 매우 세밀했기 때문에 첫 5분간의 상호작용의 연구가 책 한 권이 되었다.(이기동 외, 2000: 55)

분석한 실제의 책을 확인하지 못했기 때문에 그 정확한 실상을 알기는 어렵지만 위의 진술만으로도 비문학적 담화가 단순하다거나 분석할 거리가 못된다거나 하는 이야기는 옳지 않다는 것을 보여주기에 충분하다고 생각한다.

다음 요소는 언어활동의 상황맥락이다. 텍스트를 수용하고 만들어 낼 때 사회문화적 맥락과 언어활동이 이루어지는 상황 맥락이 작용한다는 것은 더 이상 설명을 필요로 하지 않을 것이다. 내용체계의 상황맥락에서는 텍스트 수용과 산출에 작용하는 사회문화적 지식과 상황맥락적 지식의 요소가 주로 기술된다. 언어에 대한 해석과 사용에 사회문화적 맥락의 작용양상과 그것이 언어활동이 이루어지는 상황맥락에 따라 달라지는 방식에 관한 학습이 초점이 된다. 즉, 목적, 청중, 주제(subject matter), 과제(task)가 언어활동에 어떻게 영향을 주는지, 그리고 언어활동에서 이러한 맥락적 지식들을 어떻게 사용할 것인가가 주요한 학습내용이 된다. 결국 이는 린다 플라워의 쓰기의 인지적 과정 모형에서 수사적 맥락에 대응되는 것이며, 주로 언어활동의 외적인 측면과 관련된다고 하겠다.

언어의 구조와 자질은 언어 사용의 원리에 해당하는 모든 요소를 말한다. 여기에는 어휘적인 측면에서부터 문법적인 측면은 말할 것도 없고 담화 차원에 이르는 여러 원리들이 포괄된다. 어휘적인 측면에서는 의성어에 주로 나타나는 음성상징, “영희야 노을자”와 같은 데에서 알 수 있는 운율, 표준어와 방언 등이 언어운용에 관련되는 사항들이다. 문법적인 측면은 올바른 문장을 생성할 수 있는 규칙들을 말하며 시제, 피동과 사동, 문장의 연결과 종결과 관련된 규칙들이 여기에 속한다. 담화 차원에는 현재 활발하게 연구되고 있는 담화 분석에서 제공하는 여러 원리들이 포함된다. 예를 들어 하나의 단락은 통일성을 이루어야 한다는 것이 여기에 포함되며, 담화의 정보는 구정보와 신정보의 연결 관계로 이루어지며 구정보가 신정보보다 선행하는 것이 정보전달의 유용성 측면에서 효과적이라는 것 등이 여기에 속한다. 이상은 주로 어학에서 제공하는 원리들이었다. 물론 문학에서 말하는 여러 원리들도 이 항목에 포함되어야 한다. 러시아 형식주의에서 제공하는 ‘낮설게 하기’와 같은 원리는 언어 운용에

서 빼놓을 수 없는 주요한 원리임은 말할 것도 없다. 아울러 비유와 상징 등과 같은 이론들도 결국은 언어의 운용 원리가 아닐 수 없다.

언어기능 요소는 표현과 이해활동을 수행하는 기능을 말한다. 여기에는 텍스트의 생산과 관련해서 계획하기, 아이디어 생성하기와 조직하기, 재고하기(쓰기에서) 등이 텍스트의 이해와 관련해서는 예측하기, 요약하기, 확인하기 등이 포함된다. 텍스트의 생산과 이해와 관련된 기본적인 기능은 교수·학습에서 주요하게 다루어야 할 요소임에 틀림없다.

여기에서 혹시 언어활동이 기능보다는 전략적이어야 한다는 주장과 내용체계에서는 기능인 점이 서로 모순되는 것이 아닌가 하는 의문이 들지도 모른다. 그러나 기능은 탈맥락적이고 전략은 맥락적이라는 사실을 인식하고 있으면 내용체계에서 기능인 점이 이해된다. 내용체계에서는 학습해야 할 내용의 여러 요소를 체계화해서 제공하는 부분이므로 탈맥락적이다. 그러니 내용체계에서는 기능이 된다. 언어활동은 내용체계에서 제시한 여러 요소들이 함께 이루어지는 것이며 그러면 그것은 맥락적이고 전략적이 된다. 그러니까 내용체계 상에서 제시되었을 때는 기능이 되고, 교육의 실천은 실제 언어활동을 통해서 이루어지므로 학습자들은 전략적인 것을 학습하게 된다.

4. 학년별 내용

내용체계는 학년별 내용으로 구현된다. 논의를 제7차 교육과정의 학년별 내용에서부터 시작하도록 하자. 교육과정 해설서는 학년별 내용을 다음과 같은 원리에 의해서 설정했다고 말하고 있다.

‘학년별 내용’은 ‘실제’ 범주의 교육 내용을 일차적인 준거로 ‘본질’, ‘원리’, ‘태도’ 범주의 교육 내용을 정교화하고, 이를 상호 관련지어 제시하였다. 이 원리를 완벽하게 구현하지는 못하였지만, 제7차 교육과정의 ‘학년별 내용’은 그러한 관점을 유지하고자 하였다.(교육부, 2000)

위의 진술만으로는 이해하기 어려우면 실제 예를 보는 것이 훨씬 쉽다. 다음은 제7학년 ‘쓰기’의 학년별 내용 항목이다.

- (1) 쓰기와 말하기의 공통점과 차이점을 안다.
- (2) 다양한 매체에서 내용을 선정해서 글을 쓴다.
- (3) 내용을 통일성 있게 조직하여 글을 쓴다.
- (4) 다양한 표현을 사용하여 글을 쓴다.
- (5) 주제에 벗어난 내용을 고쳐쓴다.
- (6) 글을 자주 쓰는 습관을 지닌다.

위의 해설서에서 말하는 ‘실제’와 ‘본질’, ‘원리’, ‘태도’를 상호 관련지어 제시하였다는 것은 학년별 내용의 항목을 보면 쉽게 이해할 수 있다. (2)에서 ‘다양한 매체에서 내용을 선정해서’는 원리에 해당하는 것이고 ‘글을 쓴다.’는 실제에 해당한다. 해설서에서 ‘이 원리를 완벽하게 구현하지 못 하였’다고 말하는 것은 본질과 관련된 (1)과 태도와 관련된 (6)을 보면 알 수 있다.

제7차 교육과정의 내용체계를 따르자면 ‘실제’와 ‘본질’, ‘원리’, ‘태도’를 상호 관련지어 제시하는 것이 일반적인 방법일 것이다. 그런데 실제 본질과 태도에 관한 사항은 학년별 내용으로 구체화하기가 쉽지 않은 것처럼 보인다.

- 8학년 읽기 (1) 읽기가 문제 해결 과정임을 안다.
9학년 읽기 (1) 읽기가 사회·문화적 행위임을 안다.
10학년 읽기 (1) 읽기가 의사소통 행위임을 안다.

위의 학년별 내용은 항목간의 변별성에 문제가 있는 것처럼 보인다. 즉, 문제 해결 과정으로서의 읽기와 의사소통 행위로서의 읽기가 본질적으로 다른 것인가 하는 것인가에 의문을 갖게 된다. 설사 다르다고 하더라도 2개 학년에서 학습해야 할 정도로 중요한 것인지 쉽게 납득이 가지 않는다. 아울러 위계성에도 문제가 있다. 문제 해결 과정으로서의 읽기와 의사소통 행위로서의 읽기의 위계 설정 근거를 어디에 두었는지 쉽게 알 수 없다.

이 모든 문제는 학년별 내용을 ‘본질’, ‘원리’, ‘태도’를 ‘실제’와 관련시

켜 제시한다는 원칙에서 발생한 것이다. ‘본질’을 10개 학년으로 나누다 보니 읽기가 문제 해결 과정이며 사회문화적 행위이며 의사소통 행위임을 학년별로 나누어 제시하게 된 것이다. 이는 결국 ‘본질’, ‘원리’, ‘태도’의 내용체계가 학년별로 구체화되면서 나타나는 문제이므로 문제의 핵심은 내용체계로 다시 돌아가게 된다.

학년별 내용과 관련지어 주요한 점은 학년별 내용의 서술 방식이다. 제7차 교육과정의 학년별 내용은 곧 목표가 된다. 읽기가 문제 해결 과정임을 아는 것이 내용이면서 동시에 목표가 되는 것이다. 내용이 목표가 되니까 교육과정은 별도의 기본 활동과 심화 활동을 덧붙이는 형식으로 수준별 교육과정이 구현되었다.

그러나 내용과 수준별 활동을 별도로 제시하는 것보다는 이들이 함께 제시되는 방안이 적극적으로 모색되어야 할 것이다. 그래야 국어교과에서도 진정한 의미의 수준별 교육을 할 수 있기 마련이다. 심화보충형 수준별 교육과정은 진정한 의미의 수준별 교육이 이루어진다고 보기 어렵다.⁴⁾ 진정한 의미의 수준별 교육이 되기 위해서는 학습자들의 수준을 결정해 주어야 하고 그 수준에 적합한 교육적 처치가 이루어져야 할 것이기 때문이다. 그런데 심화보충형은 기본학습에서는 수준별 학습이 이루어지지 않다가 나중에 보충과 심화로 나누는 형태이므로 진정한 의미의 수준별 학습이라고 보기 어렵다. 수준별 학습이 이루어지기 위해서는 학년별 내용은 학년별 수준을 나타내야 할 것이다. 즉, 학년별 내용이 목표의 성격을 가질 것이 아니라 내용체계의 텍스트, 상황맥락, 언어의 구조와 자질, 기능의 각 항목별 수준을 제시하는 방안이 적극적으로 모색되어야 할 것이다.

‘텍스트’의 학년별 수준은 텍스트의 범위와 내용과 학습자들이 만들어 낸 텍스트의 개념적, 언어적, 인지적 복합성이다. 이것은 소위 수준의 설정에서 핵심적인 요소가 된다. ‘상황맥락’의 학년별 수준은 언어 사용의 사회적문화적 맥락과 상황맥락의 복합성이다. 언어의 구조와 자질의 학

4) 이에 대해서는 이삼형(1998)을 참조할 수 있을 것이다.

년별 수준은 언어의 운용에 관한 지식, 의미형성과 텍스트 분석에서 이러한 지식들의 적용에 관한 사항이 수준으로 될 것이다.

물론 아직 국어교육에서 수준을 정확하게 기술할 수 있을 정도의 연구가 이루어진 것은 아니다. 그렇다고 해서 언제까지 돌아갈 수는 없을 것이다. 불충분하면 불충분한대로 올바른 방향을 잡아야 하는 것이 미래에 발전이 있을 것이다.

5. 마무리

국어과 교육과정의 내용 부분을 어떻게 제시해야 하는가의 문제는 국어 교과관과 학문적 체계를 반영하는 주요한 문제이다. 본고는 국어과 교육과정의 내용과 관련된 문제를 영역의 구분, 내용체계, 학년별 내용의 차원으로 나누어 살펴보았다. 국어과의 영역은 언어활동의 유형으로 구분할 것을 제안하였고, 내용체계는 언어활동에 작용하는 요소로 제시하는 방법이 적절할 것으로 판단하여, 텍스트, 상황맥락, 언어의 구조와 자질, 언어기능으로 범주를 설정할 것을 제안하였다. 학년별 내용은 학습자들이 성취해야 할 목표라는 개념보다는 학습자들이 보여주는 언어활동의 수준이나 특징을 기술해야 함을 제안하였다.

교육과정은 교과서와 수업 현장에 직접적으로 영향을 미친다는 점에서 교육내용의 구조와 체계는 몇몇 사람들의 의견이나 단순한 아이디어 차원에서 결정될 일은 아니다. 여러 사람의 지혜를 모으고 연구 결과를 바탕으로 가장 이상적인 모델을 만들어 내는 일이 국어교육 연구자들의 몫일 것이다. 이에 대해 앞으로 진지한 논의를 기대해 본다.*

* 본 논문은 2005. 6. 25. 투고되었으며, 2005. 7. 13. 심사가 시작되어 2005. 7. 29. 심사가 종료되었음.

■ 참고문헌

- 교육부(2000), 『고등학교 교육과정 해설』.
- 김대행(1998), “국어과 교육의 목표와 영역”, 『선청어문』 25집, 서울대학교 국어교육과.
- 김대행(1995), 『국어교과학의 지평』, 서울 :서울대학교 출판부.
- 김대행(2005), “교육과정 기반을 위한 단상”, 『함께여는 국어교육』 62호 전국국어교사모임.
- 박영목 외(1992), 『초등학교 국어과 교육과정 개발 보고서』, 한국교육개발원.
- 박영목 외(1996), 『국어교육학 원론』, 교학사.
- 이삼형(1998), “국어과 수준별 교육과정의 제문제: 수준의 결정을 중심으로”, 『교원교육』 14. 한국교원대학교교육연구원
- 이삼형외(2000), 『국어교육학』, 소명.
- 이인제(2004), “국어과 교육과정 실태 분석 및 개선 방향”, 『교과 교육과정 개선 방안』, 한국교육과정평가원
- 정준섭(1994), 『국어과 교육과정의 변천』, 대한교과서주식회사.
- 최병우 · 이채연 · 최지현(2000), 『매체언어와 국어 교육: 매체언어와 교수 · 학습 밥업에 관한 연구』, 서울대학교 국어교육연구소
- 최영환(2003), 『국어교육학의 지향』, 삼지원.
- 최현섭 외(1996), 『국어교육학개론』, 삼지원.
- Department of Education, Queensland(1994), English-A guide to using student performance standards in English.

<초록>

국어과 교육과정 내용의 틀

이삼형

국어과 교육과정에서 내용에는 국어 교과관을 보여주고 국어교육학의 학문적 체계가 응집되어 나타난다. 국어과 교육과정의 내용은 영역, 내용체계, 학년별 내용 등 3개 차원으로 나누는 것이 적합하다. 국어과의 영역은 언어활동 차원에서 제시하는 방법이 국어교육을 체계화하는데 적절하기 때문에 ‘듣기, 말하기, 읽기, 쓰기’ 네 영역으로 나눈다. ‘보기’ 영역의 설정은 광고 보기보다는 광고 읽기가 더욱 자연스러우며 영화보기보다는 영화읽기가 더 이해에 적합한 용어라는 점에서 ‘보기’ 영역의 도입은 신중해야 한다. 내용체계는 영역에서 제시한 언어활동에 작용하는 요소를 범주화해서 제시하는 방법을 택하였다. 그래서 내용체계는 텍스트, 상황맥락, 언어의 구조와 자질, 언어기능으로 범주화하는 방법을 제안하였다. 학년별 내용은 다시 내용체계의 구체화된 구현물이다. 즉, 영역에서 나눈 언어활동의 구체적인 모습이 학년별 내용에 구체적인 모습으로 구현된다. 이렇게 해서 영역, 내용체계, 학년별 내용이 서로 연결되는 구조를 갖는다. 학년별 내용의 기술은 내용체계에서 제시된 범주별로 하되 학습자들이 성취해야 할 목표의 성격이 강조되기보다는 당해 학습자들이 보여주는 언어활동의 수준이나 특징을 기술하는 것이어야 한다.

【핵심어】 국어과 교육과정, 영역, 내용체계, 학년별 내용

<Abstract>

The Frame of Korean Language Education Curriculum's Content

Lee, Sam-hyung

The content of the curriculum of Korean Language Education is the part to show the curricular point of Korean Language Education and to consolidate its academic systems. Its contents are divided into three dimensions - area, content system, content description. Since the area is the presentation level in Korean Language Education, it's more advisable for Korean Language Education to be systematized at level of speech activity, listening, speaking, reading, writing. "Viewing" to emphasize the visual language based on the current Information Technology trend. Nevertheless the adoption of "Viewing" should be reviewed. It's not necessary to adopt "Viewing" in advance because the term, "Viewing" is more natural to read "Advertising" than to view it and more proper to read a movie than to view one. The content system becomes more concrete through the speech activities presented by the area. In this regards, the method would be chosen to indicate the factors of speech activity by category. Therefore, the content system provides the ways to place under the categories such as text, situational context, the principle of language use, Language skills. The content description is the implementation of the content system. Even though the content description is based on the category presented at the content system, it should be to describe the level and the characteristics of the speech activities more than to emphasize on the characteristics of the goal which the learner will achieve.

【Key words】 Korean Language Curriculum, area, content system, the content of grade