

제7차 국어과 교육과정의 비판적 분석과 대안 모색

— 내용을 중심으로 —

정혜승*

< 차례 >

1. 서론
2. 교육과정 비판적 분석의 전제와 틀
3. 제7차 국어과 교육과정 내용의 비판적 분석
4. 결론

1. 서론

이 연구는 제7차 국어과 교육과정의 문제점을 ‘내용’을 중심으로 분석하고 대안을 모색하는 것을 목적으로 한다. 교육과정에 대한 분석은 여러 층위에서 다양한 방식으로 수행할 수 있으나, 이 연구에서는 내용에 국한하여 논의를 전개하기로 한다. 교육과정의 핵심적 기능이 ‘왜, 무엇을, 어떻게 가르칠 것이며, 그것을 배웠다는 것을 어떻게 확인할 것인가?’라는 물음에 대한 체계적인 대답을 수행하는 것이라고 할 때, 가르칠 ‘무엇’에 해당하는 내용은 교육과정을 구성하는 중핵적 요소라고 볼 수 있기 때문이다.

교육과정의 문제를 진단하고 대안을 모색하는 것은 일종의 교육과정 평가 행위이다. 그런데 배호순(2000: 127)에 따르면 교육과정 평가란 교육과정 문서 자체뿐만 아니라, 교육과정 실행 및 운영, 교육과정 산출 및 효과, 교육과정 개발 체제, 교육과정 지원 체제와 같이 교육과정의 제 국면

* 경인교대 국어교육과 교수.

을 평가 목적에 맞게 정확하게 파악하는 활동이다. 이 연구에서는 문서상 교육과정에 초점을 맞추되, 문헌 분석과 교과서 수준의 실행 과정에서 노정된 문제를 분석하는 방법을 사용할 것이다. 교육과정의 문제점을 파악하는 방법은 여러 가지가 있을 수 있다. 교육과정 문서 자체에 대한 논리적, 이론적 분석을 통해 문제를 진단하는 방법, 교육과정 관련 집단의 의견과 요구를 조사하여 문제를 진단하는 방법, 관련 선행 연구의 논의를 종합하는 방법, 외국 교육과정과의 비교를 통해 장단점을 판단하는 방법, 교육과정을 교과서 수준에서, 수업 수준에서 실행하는 과정을 분석, 관찰하여 문제를 파악하는 방법, 학생의 성취도를 검사하여 교육과정의 효과성을 측정하는 방법 등이 그것이다. 여러 방법 중 이 연구에서는 문헌 연구와 교과서 수준에서 교육과정이 작용하는 양상을 분석하는 연구 방법, 선행 연구에서 관련되는 내용을 인용하는 방법을 사용할 것이다. 이러한 연구 방법은 정적인 텍스트로서 교육과정 문서에 대한 논리적 분석과 역동적 텍스트로서 교육과정의 작용 구조를 함께 분석함으로써 제한적이나마 교육과정에 대한 종합적 접근이 가능하다는 장점을 갖는다. 그러나 교실 수업 관찰과 학생 학습 결과에 대한 연구를 포함하지 못한 것은 교실 수업에서 교육과정이 작용하는 양상이나 학생의 학습으로 결과되는 양상을 구체적으로 포착하지 못하는 한계를 지닌다고 하겠다.

연구자는 제7차 국어과 교육과정의 문제점을 ‘내용’을 중심으로 분석하고 대안을 모색하기 위해 다음과 같은 연구 문제를 설정하였다.

- (1) 교육과정을 비판할 때 고려해야 할 점은 무엇인가?
- (2) 교육과정을 분석하는 틀은 무엇인가?
- (3) 교육과정 내용의 선정 면에서 제7차 국어과 교육과정은 어떤 문제가 있는가?
- (4) 교육과정 내용의 조직 면에서 제7차 국어과 교육과정은 어떤 문제가 있는가?
- (5) 교육과정 내용의 표현 면에서 제7차 국어과 교육과정은 어떤 문제가 있는가?

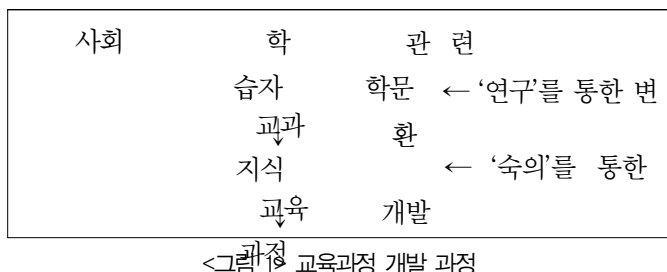
(6) 제7차 국어과 교육과정의 문제점을 극복하기 위한 대안은 무엇인가?

2. 교육과정 비판적 분석의 전제와 틀

2.1. 교육과정 비판의 전제

논의의 효율성과 생산성을 위해 교육과정을 비판적으로 분석하기 전에 교육과정의 위상과 역할을 확인할 필요가 있다. 교육과정에 대한 비판적 논의가 실효성과 생산성을 담보하기 위해서는 교육과정이 처한 위상과 역할에 대한 인식, 교육과정이 할 수 있는 것과 할 수 없는 것의 분별이 전제되어야 한다. 할 수 없는 것을 못한다고 혹은 안 한다고 비판하는 것은 문제 해결에 도움이 되지 않기 때문이다.

교육과정은 교과 교육의 학문적 성과를 기반으로 개발되므로, 교육과정 개발은 그 자체가 새로운 이론을 찾아내고 연구하는 것이라기보다는 기존의 학문적 성과를 실체화하는 과업이다.(한준상·김종량·김명희, 1988: 14) 따라서 교육과정은 교과 교육의 학문적 수준을 반영하기 마련이며, 교과 교육의 연구가 충분히 축적되어 있지 않으면 건실한 교육과정의 개발을 기대하기 어렵다. 예를 들어, 국어과의 경우 학습자의 읽기 능력을 개발한다고 할 때, ‘무엇을, 어떻게 가르쳐야’ 읽기 능력이 개발되는지에 대한 국어과 교육학 수준에서의 연구가 축적되어야 읽기 교육과정이 구성될 수 있다. 다음 <그림 1>은 교육과정이 개발되는 과정을 도식화한 것이다.



교육과정은 사회와 학습자, 관련 학문을 직접적으로 대면하기 어렵고, 실제로 교과 교육이 구성한 틀 안에서 그 기본 정신과 내용을 취할 수밖에 없다. 보다 구체적으로 말해서 사회와 학습자, 관련 학문의 요구와 변화가 ‘연구’를 통해 교과에 반영되고 변용되고, 교육과정은 교과 전문가와 관련 집단의 ‘숙의’를 거쳐 개발된다. 만약 교과 교육의 연구 역량이 사회와 학습자, 관련 학문의 변화를 교과 교육적으로 수용, 변환하지 못한다면 교육과정이 그들을 담아내기는 더욱 요원한 일이 될 것이다. 이는 교육과정이 사회와 학습자, 관련 학문의 요구와 변화를 얼마나 반영하고 고려했느냐를 비판할 때 교과 교육 연구의 정도와 상황을 고려해야 함을 의미한다.

국어과 교육과정에 대한 비판적 논의에서 빠지지 않고 등장하는 문제 가운데 하나가 계열성에 대한 것이다. 교육 내용의 종적 위계화가 이루어지지 않아 계열성이 확보되지 않고 있다, 횡적 위계화가 이루어지지 않아 수준별 교육과정 운영이 곤란하다는 등의 문제 제기가 지속되어 왔으며, 논자에 따라서는 국어과 교육 내용 자체가 위계화가 어려운 것이라는 논리를 펴기도 하였다. 국어과 교육과정이 계열성 측면에서 문제가 있다는 것은 사실이며, 이상의 지적 역시 타당하다.

그러나 계열성 문제는 교육과정만의 문제가 아니다. 보다 근본적으로는 국어과 교육 내용이 종적으로, 횡적으로 위계화를 할 수 있을 만큼 정교하고 풍부하게 마련되지 못했다는 데에서, 또 학습자의 국어 능력 발달에 대한 정보와 지식을 국어과 교육이 가지고 있지 않다는 데에서 더 근본적인 문제의 원인을 찾을 수 있다. 교육과정 내용의 계열성은 내용 자체의 위계화와 함께 학습자의 수준에 대한 지식이 있을 때 확보될 수 있기 때문이다. 교육 내용과 학습자에 대한 기초 연구가 축적되지 않은 상태에서 교육과정을 비판한다고 문제가 개선되는 것은 아닐 것이다. 물론 교육과정에 대한 문제 제기를 통해 국어과 교육 연구가 활성화되고, 그것이 교육과정 개선으로 이어지는 것은 매우 의미 있는 일이다. 그러나 이 연구에서는 일단 계열성에 대한 비판은 논외로 할 것이다. 기왕에 이루어진 교육과정에 대한 비판적 논의에서 계열성에 대해 충분히 문제 제기가

이루어진데다가 현 교육과정이 지닌 계열성 문제를 해결할 만한 대안을 연구자가 가지고 있지 못하기 때문이다. 국어과 교육내용 자체에 대한 체계화 연구와 학습자의 국어 능력 발달 과정에 대한 연구가 축적되어 그를 기반으로 교육과정에서 계열성에 대한 논의가 보다 내실 있게 전개되기를 기대한다.

교육과정을 비판적으로 분석함에 있어 고려해야 다른 문제는 교육과정의 역할과 그 한계에 대한 인식이 필요하다는 점이다. 교육과정은 교육의 과정에 대해 전반적인 계획을 담은 문서이다. Tyler 식으로 말해서 국어과 교육과정은 국어과 교육을 왜 해야 하는지, 무엇으로 해야 하는지, 어떻게 해야 하는지, 교육 효과를 어떻게 평가해야 하는지를 안내하고 기획하는 기능을 수행한다. 인체로 말하면 골격이고, 건축물로 말하자면 골조의 역할을 하는 셈이다. 뼈대에 피와 살을 붙여서 사람으로 살게 하고, 흙을 바르고 색을 칠해서 집 구실을 하게 하는 것은 교과서와 같은 교수·학습 자료와 교사의 수업이다. 지금까지 교육과정이 담당해야 할 것으로 생각되어 온 것들 중 일부를 교과서와 교사 수업이 다루고 책임짐으로써 역할을 분담할 수 있다는 인식이 필요하다. 이와 같이 교육과정의 역할을 계획과 안내로 제한하고 교과서 및 교사와 역할 분담을 강조하는 이유는 교육과정이 교과 교육이 해야 할 일을 다 책임질 수 없다는 매우 당연하고도 단순한 이유 때문이다.

교육과정의 역할을 교과서 및 교사와 분담할 수 있다면, 국어과 교육과정은 영역 구분 문제, ‘실제’¹⁾의 문제, 수준별 교육의 문제에서 현재보다 상대적으로 자유로워질 수 있으며, 문제를 보다 쉽게 풀 수 있는 단서를 찾을 수 있다. 그동안 이들 문제는 국어과 교육과정에 대한 비판적 논의에서 지속적으로 중요하게 다루어져 왔으며, 논쟁의 대상이 되어 왔지만 뚜렷한 결론이나 해결 방안이 제시되지 못하였다. 영역 구분의 경우 국어과 교육 내용 영역을 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기의 네 영역 체계로 할

1) 여기서 논의하는 ‘실제’는 제7차 국어과 교육과정 내용 체계에 제시된 내용 범주를 의미한다.

것인지, 여기에 문학과 국어지식을 포함하여 현재와 같은 여섯 영역 체계로 할 것인지, 유사한 맥락에서 말하기와 듣기를, 읽기와 문학을, 국어지식과 쓰기를 통합할 것인지 등의 의견이 분분하게 논의되어 왔다. 교육과정을 체계화하고 교육 내용을 정련하기 위해 영역 구분의 논리성과 생산성, 영역 간 관계성에 대한 논의를 전개하는 것은 매우 의미 있는 일이며 지속적 연구가 요구되는 일이다.

그러나 교사 수업이나 학습자에게 미치는 영향의 측면에서 볼 때 교육과정 수준에서 국어과 교육 영역을 몇 개로 범주화하느냐의 문제만큼이나 교과서 구성 체제를 어떤 방식으로 할 것이냐의 문제도 큰 영향을 끼친다고 볼 수 있다. 교과서가 교실에서 미치는 영향을 고려한다면 교육과정보다는 그것을 담아내는 교과서의 체제 및 단원 구성 방식이 더 중요하게 작용할 수도 있을 것이다. 교육과정에서 국어과 교육 내용을 여섯 영역으로 구분한다고 하여도 교과서가 네 영역이나 다섯 영역, 혹은 여섯 영역으로 반영할 수 있으며, 심지어 영역을 구분하지 않고 반영할 수도 있기 때문이다. 교육과정의 영역 구분이 교과서에 동형으로 반영되지 않는 한 영역 구분에 대한 논의는 교육의 전 과정에서 그렇게 큰 의미를 갖지 못할 수도 있다.

또한 통합적, 총체적 언어 경험을 염두에 두고 교육과정 영역을 통합하자는 주장에 대해서도 교육과정 수준의 통합보다는 교과서 수준의 통합이 더 용이하고 수월한 방법이라는 대응이 가능하다. 통합은 통합할 요소와 자원을 명확하게 알고 있을 때 더 잘 수행될 수 있다. 무엇을 통합할지, 어떻게 통합할지를 결정하기 위해서는 우선 통합할 ‘거리’를 분명하게 알고 있어야 한다. 통합을 위해서는 분석과 분리가 필요하다는 역설이 가능하다. 교육과정 수준에서는 교육 내용을 구체적으로 명시하고, 그것을 효과적으로 가르치고 배울 수 있도록 조직하고, 통합하는 것은 교과서와 교사의 몫으로 일정 부분 남겨두는 것이 좋다. 이와 관련하여 외국의 자국어 교육과정이 영역별로 구성되어 있지만 교과서는 영역 통합적으로 구성되어 있다는 점도 고려해 봄 직하다.

교육과정 내용을 ‘실제’나 텍스트를 기준으로 체계화하자는 의견이나

교육과정에서 수준별 교육을 어떻게 담아내느냐 하는 고민에 대해서도 상당 부분 교과서와 교사 수업 수준에서 문제를 해결할 수 있지 않겠는가 하는 의견을 낼 수 있다. ‘실제’나 텍스트를 기준으로 교육 내용을 선정하고 체계화하자는 의견의 취지에는 공감하고 동의하나, 현실적으로 그러한 교육과정을 구성하기가 용이하지 않다는 문제가 발생한다. ‘실제’나 텍스트를 기준으로 교육 내용을 선정하고 체계화할 경우 교육 내용에 반복이 불가피하며, 위계화 등에서 문제가 발생할 여지가 크다.²⁾ 다른 나라의 경우를 보아도 완전하게 텍스트를 기준으로 내용을 선정하고 제시한 사례를 찾기 어렵다. 미국 매사추세츠 주에서 읽기와 쓰기 영역의 내용을 상상적/문예적인 글과 정보적/설명적인 글로 나눈 것이나 캘리포니아 주에서 읽기 영역 내용을 정보적인 글과 문학적인 글로 나누어 제시한 것은 문학적 내용을 다루기 위한 것으로 이해할 수 있다. 이들 교육과정은 우리나라 교육과정과 같이 문학 영역을 독립시키지 않았기 때문이다. 요컨대 교육과정 수준에서 ‘실제’나 텍스트를 반영하기 어렵다면 교과서 수준에서, 혹은 교사가 다양한 자료를 활용하여 수업을 하는 과정에서 이를 구현하는 방안이 보다 현실적일 것이다.

유사한 논리가 수준별 교육에 대해서도 적용이 가능하다. 7차 교육과정이 본격적으로 수준을 구분한 것은 아니지만, 수준별 활동의 예시 정도라도 교육 내용의 횡적 위계화를 시도한 것은 나름대로 국어과 교육에서 수준별 교육의 방향을 제시하였다는 의의가 있다. 그러나 주지하다시피 그러한 형태로 수준별 교육은 가능하지 않다. 국어과의 수준 구분이 언어 자료, 혹은 텍스트를 통해 보다 명시적으로 드러난다고 볼 때, 구체적인 교수·학습 자료를 제공하는 교과서에서 수준에 대한 고려가 더 용이할 수 있을 것이다. 교육과정은 가르칠 내용의 목록과 그것의 성취기준을 제공하고, 교과서는 다양한 수준의 자료를 구성·제시하며, 교사는 성취기준에 의거하여 학생을 평가하고 수준별 학습을 안내·지도하는 방식으로

2) 많은 언어 기능이 언어 사용 목적이거나 텍스트 유형 구분과 관계없이 사용되며, 언어 사용 목적이거나 텍스트 유형을 위계화하는 것이 어렵기 때문에 이러한 문제를 예상할 수 있다.

수준별 교육을 실시할 수 있다. 이를 위해서 교육과정은 무리하게 교육 내용을 수준별로 구분하려는 시도를 하지 말고, 무엇을 가르칠 것인지(교육 내용), 그것을 배운 결과 어떤 능력을 보여야 하는지(성취기준)에 대한 명확한 지침과 안내를 제공하는 것이 요구된다. 이러한 요구가 충족되면 그것에 미치지 못하거나 그것을 넘어선 학생을 수준별로 지도하는 것은 교과서와 교실 교사의 몫으로 돌리는 것이 수준별 교육을 실효성 있게 하는 전략일 것이다.

2.2. 교육과정 분석의 틀

교육과정 내용을 체계적으로 분석하고 비판하기 위해서는 분석의 기준이 필요하다. 비판적 연구가 범하기 쉬운 논의의 자의성과 편협성을 최소화하기 위해서도 분석의 틀을 먼저 구안해야 한다. 이 연구는 교육과정 개발과 설계(developing and designing curriculum)에 관한 일반적 이론에 기대어 교육과정 내용의 선정, 조직, 진술의 측면에서 분석의 기준을 마련하고자 한다.

Taba(1962)는 교육과정 내용 선정의 원리로 ‘타당성과 유의미성, 폭과 깊이의 균형, 사회적 실재와의 일치, 광범위한 목적을 위한 대책, 학생들의 경험에 대한 적응력과 학습 능력, 학생의 욕구 및 흥미에의 적절성’을 들었고, Ornstein & Hunkins(1988)은 ‘자급자족, 유용성, 타당성, 흥미성, 효용성, 실행 가능성’을, Print(1993)은 ‘중요성, 타당성, 사회적 관련성, 유용성, 학습 가능성과 흥미’, 이영덕(1990)은 ‘교육 목표와의 일관성, 지식의 참신성과 신뢰성, 내용의 전이 가치 혹은 활용 범위, 탐구 정신 및 방법의 반영도, 넓이와 깊이의 균형성, 다목표 달성도, 학생에의 타당성’을 들었다.(서울대 교육연구소 1994: 585 재인용) 또한 Armstrong(1989)은 교육과정 내용 선정의 원리로 ‘법률적 요건을 충족할 것, 중요할 것, 정확할 것, 교육적 가치를 인정받을 것, 학습 동기를 유발할 것, 학습자 수준에 적절할 것, 교사의 수준을 고려할 것’ 등을 들었다.³⁾ 서울대 교육연구소(1994)에서는 Tyler(1949) 등 10여 명의 선행 연구를 종합하여 교육과정 내용을 선

정하는 원리를 ‘중요성, 타당성, 유용성, 학습 가능성, 사회적 관련성’의 다섯 가지로 정리하였다. 이 연구는 이 다섯 가지 원리에 여러 선행 연구에서 언급한 ‘균형성’을 추가하여 교육과정 내용 선정의 원리를 여섯 가지로 정리할 수 있다고 본다.

그러나 이 연구에서는 ‘학습 가능성’과 ‘균형성’을 기준으로 교육과정 내용을 분석할 것이다. 그 이유로 여섯 가지 원리가 교육과정의 문제를 비판적으로 분석하는데 모두 같은 크기로 기능하는 것이 아니라는 점을 들 수 있다. 교육과정 내용으로 중요하지 않은 것, 타당하지 않은 것, 쓸모없는 것, 사회적으로 의미가 없는 것이 선정될 가능성이 현실적으로 매우 낮다는 점에서 ‘중요성, 타당성, 유용성, 사회적 관련성’은 비판적 분석의 기준에서 비중이 작을 수밖에 없다.⁴⁾ 이는 교육과정을 개발하는 단계에서 고려해야 할 교육 내용 선정의 원리와 이미 선정된 교육과정 내용을 검토할 때 적용될 원리가 완전하게 동일할 필요가 없음을 말해주는 것이기도 하다.

교육과정 내용을 조직하는 준거로 Tyler(1949)는 ‘계속성, 계열성, 통합성’을, Schrader(1972)는 ‘계속성, 나선성, 일관성, 통합성’을 들었다.(서울대 교육연구소, 1994: 587) 또한 Armstrong(1989)은 ‘범위, 균형, 계열성, 계속성, 연계성’을 들었다. 선행 연구를 종합하면 ‘계속성, 계열성, 연계성’을 교육과정 내용을 조직하는 준거로 들 수 있다. ‘계속성(continuity)’은 교육과정 내용을 지속적으로 반복 제시하는 원리로, 한 수업의 종착점이 다음 수업의 시작점이 되도록 내용을 수직적으로 연계하여 조직하는 것을 의

3) 원저에는 ‘legal constraints, content significance, content authenticity, motivational appeal, content complexity, instructor’s background/support-materials availability’와 같이 여섯 항목으로 되어 있으나, 의미를 이해함에 있어 ‘content authenticity’를 ‘정확할 것, 교육적 가치를 인정받을 것’으로 분리하여 해석하는 것이 더 낫다고 판단하여 일곱 항목으로 제시하였다.

4) 물론 이러한 언급이 제7차 국어과 교육과정 내용이 중요성, 타당성, 유용성과 사회적 관련성이란 기준에서 문제가 없다는 것을 의미하는 것은 아니다. 예를 들어, 국어지식 영역의 경우 언어 구조와 체계 중심의 내용 선정으로 인해 타당성, 유용성, 사회적 관련성과 관련하여 문제가 있다고 본다. 그러나 대부분의 내용들의 경우 이들 기준을 적용하여 분석할 때 의미 있는 결과가 도출된다고 보기 어렵다.

미한다.(Armstrong, 1989: 57) ‘계열성(sequence)’은 교육과정 내용을 학생 수준에 맞게 학년별로 배열하는 원리로, 이른바 ‘언제 가르칠 것인가’와 관련된다. ‘연계성(articulation)’은 둘 이상 교육과정 내용 사이의 관련성을 의미하는데, 한 교과 안에서 학습자가 경험하는 요소들을 관계 짓는 원리로 통합성과 상통한다.

그런데 이들 세 준거 가운데 ‘계속성’은 결과적으로 교육 내용의 반복을 의미하는 바, 제7차 교육과정이 교육 내용을 감소시키기 위해 내용의 반복을 없앴다는 점에서 분석의 기준으로 사용하기 어렵다. ‘계열성’은 가르칠 내용의 위계화와 함께 학습자의 발달 수준에 대한 고려가 병행되어야 확보되는데, 앞서 논의한 바와 같이 국어과 교육이 전자는 물론 후자에 대한 연구가 충분히 축적되지 않음으로 해서 제7차 교육과정 역시 별도의 분석을 하지 않아도 계열성에 문제가 있음을 예상할 수 있어 분석의 기준으로 채택하기 어렵다. ‘연계성’은 여섯 영역의 내용 사이에 어떤 관련이 있는지를 분석하게 하는 기준으로 기능할 수 있다는 점에서 영역별로 교육과정 내용이 구성된 현 교육과정 체제에서는 의미 있게 사용될 수 있는 준거라고 볼 수 있다.

일반 교육과정 연구자들의 논의에서는 제시되지 않았으나, 국어과 교육의 특성을 고려해 볼 때 거시적 수준에서 내용을 조직하는 방식, 즉 내용을 범주화하는 방식에 대한 검토가 필요하다. 이때 교육 내용이란 일반적으로 지식, 기능, 태도를 의미하는데, 제7차 국어과 교육과정의 경우 실제 범주가 더해져 네 영역으로 범주화가 이루어졌다. 이러한 범주화가 타당한 것인지에 대한 분석이 필요하다고 본다. 따라서 이 연구는 교육과정 내용 조직을 ‘내용 범주화’와 ‘연계성’의 기준을 가지고 비판적으로 분석할 것이다.

마지막으로 교육과정 내용 진술의 측면에서는 진술의 구체성, 용어 사용의 적절성과 일관성을 기준으로 분석할 것이다. 이들 기준은 교육과정이 실천지향적 문서로서 관련 집단에게 소통 가능한 텍스트로서 기능해야 한다는 전제 하에서 추출되었다. 교육과정의 소통 가능성은 진술이 구체적이고, 용어가 일관되고 적절하게 사용되어 사용자가 쉽게 이해하고 사

용할 수 있도록 표현될 때 확보될 수 있다는 점에서 이들을 교육과정 내용 진술을 비판적으로 분석하는 기준으로 사용할 것이다. 다음 <표 1>은 이상 논의한 내용을 정리한 것으로, 이 연구에서 교육과정을 비판적으로 분석할 때 사용할 틀이다.

<표 1> 교육과정 분석의 틀

교육과정 내용 선정과 관련된 기준	· 학습 가능성
	· 균형성
교육과정 내용 조직과 관련된 기준	· 내용 범주화
	· 연계성
교육과정 내용 진술과 관련된 기준	· 진술의 구체성
	· 용어 사용의 적절성과 일관성

3. 제7차 국어과 교육과정 내용의 비판적 분석

3.1. 내용 선정의 측면에서

학습 가능성은 학자에 따라 ‘실행 가능성’(Ornstein & Hunkins, 1988), 또는 ‘학습자 수준에의 적절성’과 ‘교사의 수준 고려’(Armstrong, 1989)라는 말로도 표현되는데, 핵심은 선정된 교육과정 내용이 교사가 가르칠 수 있고 학생이 배울 수 있는 내용이라는 것이다. 이 기준에 의하면 교사의 교수로, 학생의 학습으로 실행될 가능성이 없는 교육과정 내용은 선정에 문제가 있다는 판단을 내릴 수 있다.

학습 가능성과 관련하여 제7차 국어과 교육과정에서 가장 문제가 되는 것은 본질 범주의 내용이다. 언어 기능과 관련된 명제적 지식을 다루는 본질 범주의 내용은 우선 학생들이 이해하기에 추상적이고 어렵다는 문제가 있다. 예컨대 6학년 학생들이 학습하기에 ‘읽기가 의미 형성 과정’이라는 명제의 의미는 그리 간단하지 않다. 교사 역시 본질 범주의 내용

을 제대로 이해하지 못하는 실정이다. 정혜승(2002)은 8학년 학생들에게 ‘읽기가 문제 해결 과정’이라는 내용을 가르치는 한 교사를 인터뷰했는데, 그 교사는 이 교육과정 내용을 ‘현실적 문제를 해결하는데 읽기가 필요하다.’는 식으로 해석하고 학생들을 가르쳤다. 교육과정의 의도는 읽기란 인지적으로 발생하는 여러 문제들을 해결해 나가는 과정이라는 것을 인식함으로써 학생들의 적극적 읽기 능력과 메타인지 능력을 향상시키고자 한 것이었으나, 교사부터 이 명제를 잘못 해석하는 상황이 벌어지고 있다. 물론 이 사례를 특정 교사의 지식 부족으로 해석할 수도 있다. 그러나 과연 얼마나 많은 교사들이 ‘읽기가 사회·문화적 과정임을 안다.’나 ‘읽기가 의사 소통 행위임을 안다.’는 본질 범주 내용을 정확하게 알고 학생들을 가르칠 수 있을지는 여전히 의문이다.

본질 범주의 내용이 학습 가능성이 낮은 것은 이들 내용이 교과서 수준에서 실행되는 양상을 통해서도 확인된다. 김국태(2003)는 읽기 교육과정 내용의 교과서 수준의 구체화 양상을 분석한 것으로 이 연구에 따르면 읽기 본질 범주의 내용은 대부분 실제 교수·학습 활동으로 구현되지 않았다. 예를 들어, 초등학교 읽기 영역 본질 내용 6개 중 2개만이 교과서에 구체적으로 반영되고 나머지 4개는 교육과정의 의도와 직접적인 관련을 찾을 수 없는 방식으로 반영되었다. ‘읽기가 인간의 삶에서 필요함을 안다.’ (1학년)는 ‘글을 바르게 읽기’로, ‘읽기에는 여러 가지 목적이 있음을 안다.’ (2학년)는 ‘읽기의 중요성을 생각하며 읽기’로, ‘지식과 경험이 글의 내용을 이해하는 데 중요함을 안다.’ (3학년)는 ‘글을 읽고 새로 안 내용에 대하여 말하기’로, ‘읽기가 의미 형성 과정임을 안다.’ (6학년)는 ‘시나 이야기를 창의적으로 읽기, 인물이 추구하는 삶이나 반영된 문화를 이해하며 읽기’로 반영하여 교육과정과 교과서 목표 및 학습 내용의 관련성을 찾기가 쉽지 않다. 이러한 현상이 생긴 이유는 이들 내용이 직접적으로 교과서에 구현하기에 모호하고 추상적이며, 학생들이 이해하기 어려운 수준의 지식이기 때문이다(김국태, 2003: 35). 교과서 중심으로 교육과정이 실행되는 우리나라 현실에서 교과서로 반영되지 않은 교육과정 내용이 교사의 수업으로, 학생의 학습으로 실행되기란 매우 어려운 일이며,

결과 이들 내용은 실제 학습될 가능성이 낮다는 비판을 면하기 어렵다. 심하게 왜곡되어 원래 의도를 상실하거나 아예 실행되지 않는 내용을 교육과정에 제시하는 것은 학생들에게서 의도한 학습 기회를 잃게 하고 다른 교육 내용의 학습 기회도 잃게 하는 문제를 발생시킨다. 교육과정 내용은 제한적이어서 어떤 내용이 선택된다는 것은 다른 가능성 있는 내용이 배제된다는 것을 의미하기 때문이다.

교육과정 내용의 학습 가능성을 제고하기 위해서는 내용 선정 시 학습자의 수준을 고려해야 하고, Armstrong(1989: 69)이 제안한 바와 같이 교사의 지식 수준도 고려해야 한다. 또한 교육 내용을 선정할 때 구체적인 교수·학습 자료로의 변환 가능성을 고려해야 한다. 이를 위해서는 국어과 교육적으로 교육 내용과 방법에 대한 충분한 연구와 검토가 축적된 지식(내용)을 교육과정 내용으로 선정할 필요가 있다. 앞서 교육과정의 위상에 대한 논의에서 밝힌 바와 같이 교육과정 내용은 사회나 학습자, 관련 학문의 요구와 변화가 있더라도 국어과 교육적 변환이 충분히 이루어진 지식(내용)을 숙의하여 선정해야 한다. 인지심리학과 읽기 이론이 사회문화적 구성주의를 지향하고 결과 국어과 교육에서 이를 수용한다고 할 지라도 학생들의 학습이 가능하도록 ‘가르칠 거리’와 ‘방법’에 대한 준비가 되지 않는 한 ‘읽기가 사회·문화적 과정임을 안다.’는 지식은 교육과정 내용 선정에서 잠정적으로 ‘유보’되어야 한다.

학습 가능성을 높이기 위한 ‘유보’ 전략은 매체 교육에 대해서도 유효하다고 본다. 제7차 국어과 교육과정을 비판하는 논의 중에는 교육과정이 변화하는 매체 환경에 능동적으로 반응하지 못하고 있음을 지적하는 경우가 종종 있다. 제8차 교육과정을 논의하는 과정에서도 매체 교육의 수용 범위와 방식을 두고 논란이 있다고 한다. 호주나 매사추세츠 주 교육과정처럼 매체 교육 내용을 하나의 영역으로 설정하지는 의견도 나오고 있다. 연구자는 이러한 의견과 주장에 전적으로 공감하고 있고, 국어 사용 환경의 변화에 국어과 교육이 대처하고 이를 교육과정이 반영하는 것은 타당하고 가치로운 일이라고 생각한다.

그러나 조금 더 현실적으로 생각해 보면 구체적으로 매체 교육에서

가르칠 내용이 무엇인지, 그것을 어떤 자료를 사용해서 어떻게 가르칠 것인지에 대해 준비가 충분하지 않음을 알 수 있다. 국어과 교육이 이에 대한 연구 성과를 풍성하게 축적하지 못하였다면 잠정적으로 유보할 필요가 있다. 학습 가능성 측면에서 교사의 교수가 가능하고 학생의 학습이 가능하도록 내용을 구체화할 시간을 갖자는 것이다. 이런 논리라면 다음 교육과정에서 매체 교육 내용이 급격하게 증가하리라고 보지 않는다. 현 교육과정에 제시된 내용을 보완하는 수준에서 몇 가지 내용이 추가 선정되는 정도가 바람직할 것이라고 생각한다. 물론 먼저 교육과정 내용으로 선택한 뒤 이를 더 연구하여 구체화하는 작업을 수행할 수도 있다. 교육과정이 교과 교육 연구를 선도하고 추동할 수 있으며, 또 그렇게 되어야 바람직한 면도 있을 수 있다. 그러나 학생들의 교육 내용은 실험의 대상이 아니며 보다 보수적으로 접근할 필요가 있다는 점에서 유보 전략을 고려해 봄 직하다.

교육과정 내용 선정을 분석하는 다른 기준은 균형성이다. 균형성은 두 가지 의미를 갖는다. 하나는 내용의 폭과 깊이가 균형을 이루고 있는가를 보는 것이고, 다른 하나는 교육과정 내용이 어느 한 분야에 치우침 없이 골고루 선정되었는가를 보는 것이다. 전자는 기존 교육과정 연구에서 범위(scope)라고 명명하고 교육과정 내용 조직 원리로 간주하던 것인데, 이 연구에서는 내용 선정에서 다루었다. 내용 선정은 ‘무엇을 가르칠 것인가’의 문제이고, 내용 조직은 ‘언제 가르칠 것인가’의 문제인데, 내용의 폭과 깊이란 ‘언제’의 시간적 개념이나 배열상의 문제라기보다는 ‘무엇’에 해당하는 ‘대상’의 개념, ‘양(量)’의 성격이 강하기 때문에 범위에 대한 문제는 내용 선정에서 다루는 것이 합리적이라고 보았기 때문이다. 전자의 의미에서 균형성은 개별 교육과정 내용 각각의 폭과 깊이가 균형을 이루어야 한다는 의미와 교육과정 내용들 사이의 폭과 깊이가 균형을 이루어야 한다는 의미를 포괄하는데, 이 연구는 주로 교육과정 내용들 사이의 균형 면에서 선정된 내용을 분석할 것이다. 후자는 교육과정 내용이 어느 한 분야에 편벽되게 선정되어 조화로운 학습을 저해하는 요인이 없는지를 점검하는 기준이다. 균형성의 의미를 이와 같이 두 가지로 해석하

여 선정된 교육과정 내용을 분석하기로 한다.

균형성의 기준에서 제7차 국어과 교육과정의 문제를 두 가지 제기할 수 있다. 첫째, 교육과정 내용들 사이에 폭과 깊이의 차가 심각하여 선정된 내용 사이에 범위 편차가 크다. 다음 <표 2>에 예시된 교육과정 내용을 보자.

<표 2> 내용 범위에 균형이 맞지 않는 교육과정 내용의 예

- | |
|--|
| ① 상황에 따라서 적절한 어투로 말한다.(7학년 말하기)
② 담화의 구성을 안다.(7학년 국어지식)
③ 작품이 지닌 아름다움과 가치를 파악한다.(7학년 문학)
④ 작품이 누구의 눈을 통하여 전달되고 있는지를 파악한다.(8학년 문학) |
|--|

<표 1>의 ①-④는 포괄하는 내용의 범위가 같지 않다. 먼저 동일한 학년 내용으로 제시된 ①과 ②를 비교해 보면 ①은 내용이 포괄하고 있는 범위가 매우 협소하며, ②는 ①보다 범위가 매우 넓다. ①에는 어투의 뜻과 기능, 상황에 따라 어투를 달리하는 연습 등 폭이 좁고 깊이가 얕은 학습 내용이 포함될 것이나, ②는 담화의 개념, 기능, 구성 등 담화와 관련된 내용을 포괄적으로 다루어야 하므로 학습 내용의 폭과 깊이가 넓고 깊다고 하지 않을 수 없다. 교육과정 내용 범위의 편차는 동일 학년 내용 사이에서만 보이는 것이 아니라 동일 영역 내에서도 보이는 현상이다. ③과 ④는 문학 영역의 내용인데 양자는 내용 범위 면에서 전혀 균형을 이루고 있지 못하다. ③은 그 내용 범위를 기능하기 어려울 정도로 포괄적이다. 교육 내용의 범위가 너무 포괄적이어서 ③은 하나의 교육 내용으로 보기 어렵고 오히려 문학에 관련된 제반 학습을 통해서 도달해야 할 문학 교육의 목표와 같은 성격을 지닌다. 시나 소설과 같은 문학 작품을 이해하고 감상하는 방법을 배우는 것은 결국 문학의 아름다움과 가치를 파악할 수 있는 능력을 기르기 위해서이기 때문이다. ③을 통해 학습자로 하여금 ‘문학의 아름다움과 가치에 대한 총체적인 인식’을 갖게 하겠다는 교육과정 해설서(교육부, 1999: 53)의 언급은 ③이 특정 학년에서 학습해야 할 하나의 내용이 아니라, 내용을 통해 성취해야 할 목표임을 암시하는 것이라고 하

겠다. ③이 목표 수준의 포괄적 범위를 갖는데 비해 ④는 교육 내용의 범위가 명확하다. 동일한 문학 영역임에도 불구하고 내용의 범위 사이에 균형이 이루어지지 않고 있는 것이다. 또한 ③이 7학년, ④가 8학년 교육과정 내용임을 감안할 때 더 낮은 학년의 내용의 범위가 포괄적이라는 점도 문제가 된다고 하겠다. 내용 범위에 균형이 맞지 않는 예는 <표 2>에 제시된 것을 제외하고도 7차 교육과정 곳곳에서 발견된다.

선정된 내용들 사이에 범위 편차가 클수록 교과서나 수업 수준에서 내용을 구체화하는데 어려움을 겪게 된다. 보통의 경우 하나의 교육과정 내용은 교과서에서 한 단원의 학습 목표와 내용으로 반영된다. 그런데 교육 내용의 범위가 지나치게 협소하거나 포괄적이면 이를 교과서에서 반영하기가 어려워지고, 내용이 변형되고 왜곡되는 현상이 일어날 가능성이 높아져 결과적으로 교육과정이 충실하게 실행되기 어려운 문제가 발생한다.

균형성의 기준에서 제7차 국어과 교육과정이 갖는 다른 문제로 선정된 내용이 조화를 이루지 못하고 특정 방향으로 편벽되어 반복과 배제 현상을 보이고 있다는 점을 들 수 있다. 먼저 교육과정 내용의 반복은 전 영역에 걸쳐 보편적으로 보이는데, 문학 영역에서 그 예를 들어보기로 한다. 다음 <표 3>은 그 예를 보인 것이다.

<표 3> 문학 영역 교육과정 내용의 반복

- ① 작품 속에 드러난 역사적 현실 상황을 이해한다.(7학년 문학)
- ② 작품에 드러난 사회·문화적 상황에서의 인물의 행동을 파악한다.(7학년 문학)
- ③ 작품의 사회적, 문화적, 역사적 상황에 나타난 그 시대의 가치를 이해하려는 태도를 지닌다.(7학년 문학)
- ④ 작품은 사회적, 문화적, 역사적 상황을 바탕으로 창조된 세계임을 안다.(8학년 문학)
- ⑤ 작품에 드러난 작가의 세계관과 그 시대의 사회·문화적 상황을 관련지어 이해한다.(8학년 문학)
- ⑥ 작품에 드러난 우리 민족의 전통이나 사상을 비판적으로 수용하는 태도를 지닌다.(8학년 문학)
- ⑦ 작품에 드러난 사회·문화적 상황과 작품 창작 동기를 관련지어 이해한다.(9학년 문학)
- ⑧ 작품에 드러난 사회·문화적 상황을 파악하고, 이를 작품 수용에 능동적으로 활용한다.(10학년 문학)

①-⑧은 표현만 약간씩 차이가 있을 뿐 문학 작품이 사회·문화·역사적 배경을 바탕으로 창조되므로, 작품을 읽을 때에는 이 점을 이해하며 읽어야 한다는 내용을 교육하도록 의도하고 있다. 7학년과 8학년 문학 영역 내용은 각각 7개씩 제시되어 있는데 그 중 3개씩이 문학 작품과 사회·문화·역사적 배경과의 관계에 대한 내용이다. 전문가 수준에서는 변별될지 모르겠으나, 중학교 학생들이 이들 내용을 변별하여 학습할 수 있을지 의문이다. 개념적, 이론적 수준에서는 변별 가능한 내용일지라도 학생들이 실제 학습하는 과정에서는 이들의 구분이 쉽지 않은 것이다. 유사한 내용이 반복적으로 제시됨으로써 교과서 역시 유사한 단원이 반복적으로 제시되는 결과를 초래한다. <표 3>에 제시된 교육과정 내용 중 중학교 교과서에 반영된 단원들을 다음 <표 4>에 제시하였다.

<표 4> <표 3>에 제시된 내용이 반영된 교과서 단원

- | |
|---|
| <p>① 1-1학기 4. 삶과 갈등
(작품에 드러난 사회·문화적 상황에서의 인물의 행동을 파악한다.)</p> <p>② 1-1학기 7. 문학과 사회
(작품의 사회적, 문화적, 역사적 상황에 나타난 그 시대의 가치를 이해하려는 태도를 지닌다.)</p> <p>③ 1-2학기 6. 문학과 독자
(작품 속에 드러난 역사적 현실 상황을 이해한다.)</p> <p>④ 2-1학기 3. 우리 고전의 맛과 멋
(작품에 드러난 우리 민족의 전통이나 사상을 비판적으로 수용하는 태도를 지닌다.)</p> <p>⑤ 2-1학기 4. 삶과 문학
(작품은 사회적, 문화적, 역사적 상황을 바탕으로 창조된 세계임을 안다.)</p> <p>⑥ 2-2학기 1. 작가와 작품
(작품에 드러난 작가의 세계관과 그 시대의 사회·문화적 상황을 관련지어 이해한다.)</p> <p>⑦ 3-1학기 3. 독서와 사회
(작품에 드러난 사회·문화적 상황과 작품 창작 동기를 관련지어 이해한다.)</p> |
|---|

이들 단원들은 단원명은 물론 학습 목표와 학습 활동, 평가에서도 변별이 되지 않는다. 문학과 사회와의 관련성을 보여주는 단원명, 사회·역사적 배경이 잘 드러나는 제재 선정, 작품의 사회적·역사적 배경에 대한

이해와 분석을 요구하는 학습 활동 등이 공통적으로 나타난다. 따라서 교과서를 사용하는 교사나 학생들은 이들 단원이 서로 어떻게 다른지 구분하지 못한 채 비슷한 내용을 지루하게 반복한다는 불평을 하게 된다.

교육과정 내용이 균형 있게 선정되지 못할 때 반복 현상 이외에도 가치 있는 내용이 배제되는 현상이 발생한다. 교육과정 내용은 수적인 면에서 매우 제한적이기 때문에 어떤 내용을 선정한다는 것은 곧 다른 내용이 선정될 기회와 가능성을 배제하는 것으로 해석할 수 있다. 따라서 정말 가치 있고 타당한 내용을 선정해야 하는 것이고, 가능한 균형 있게 내용을 선정해야 하는 것이다. 그러나 7차 국어과 교육과정 내용은 선정 면에서 가치 있는 내용을 균형 있게 선정했다고 보기 어렵다. 이는 의미 있는 교육 내용을 배제하여 학습자에게 학습 기회를 주지 않는 결과를 낳는다. 읽기 영역을 예로 든다면, 읽기를 구성하는 여러 요인 중 글 자체 요인에 치우친 내용 선정으로 학생들의 읽기 능력 향상이라는 교육 목표를 달성하기에 균형적이지 못하다는 문제가 있다. 현 읽기 교육과정 내용을 보면 글 자체에 대한 단어와 표현 수준의 의미 파악, 구조 파악, 내용 이해와 평가와 관련된 내용이 대부분이다.⁵⁾ 다음 <표 5>의 8학년 읽기 교육과정 내용을 보자.

<표 5> 8학년 읽기 교육과정 내용

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> (1) 읽기가 문제 해결 과정임을 안다. (2) 내용과 내용의 관계를 알 수 있는 표지에 유의하며 글을 읽는다. (3) 글 전체의 짜임을 파악하며 읽는다. (4) 내용 전개 방식을 파악하며 글을 읽는다. (5) 읽은 글의 일관성을 평가한다. (6) 여러 종류의 사전을 글 읽기에 활용하는 태도를 지닌다. |
|--|

5) 물론 7차 교육과정 읽기 영역 내용은 이전 시기에 비해 개선된 부분이 있다. 6차 교육과정과 비교할 때 읽기 자체에 대한 개념적 이해를 요구하는 명제적 지식 내용이 강화되고, 글의 내용과 형식에 대해 평가하는 기능이 강화되었다는 특징이 있다. 그러한 교육 내용이 실제 학생들에게 학습되느냐의 문제를 일단 차치한다면, 이들 교육 내용은 보다 고차적인 읽기 학습을 가능하게 한다는 장점이 있다고 볼 수 있다.

앞서 문학 교육과정 내용의 반복성을 문제 삼은 바와 같이 <표 5>에 제시된 읽기 교육과정도 반복되는 내용이 많다. (2)-(4)는 글의 짜임과 관련되어 상호 변별이 어려운 유사한 내용들이다. 내용의 반복성 이외에도 위 읽기 교육과정은 ‘글 자체’에 대한 분석과 평가에 국한되어 내용이 선정되었음을 알 수 있다. 이러한 사정은 다른 학년에도 마찬가지이다. 7차 교육과정 읽기 영역의 내용은 6차 교육과정에 비해 내용의 반복이 줄고, 학생들의 비판하며 읽기, 평가하며 읽기를 강조하는 등 교육 내용에 개선이 이루어진 것은 사실이나, 여전히 읽기에 대한 관점이 글 중심을 벗어나지 못하고 있다. 학생들에게는 ‘본질’ 영역에서 읽기가 의미 구성 과정이고, 문제 해결 과정이며, 사회·문화적으로 협상하는 과정이라는 점을 알도록 의도하면서도, 정작 그렇게 읽기 행위를 할 수 있도록 ‘학습하는’ 내용은 미흡하게 선정되어 있다. 교육과정 내용이 글 자체의 이해와 분석, 평가에 초점을 두고 선정되었기 때문에 읽기를 구성하는 요인들(독자, 필자, 상황, 전략)을 종합적으로 고려하지 못하여, 결과적으로 읽기 능력을 향상시키기 위해 필요한 내용들이 균형 있게 선정되지 못한 문제가 발생한다. 읽기 교육의 성격과 목표에 비추어 어떤 내용들이 더 선정되어야 하는지는 별도로 심도 있는 연구가 필요하겠으나, 예컨대 독자와 관련된 전략(능동적 읽기)-목적 세워서 읽기, 질문·도전·동의 등 반응하며 읽기, 관련 자료 찾으며 읽기, 글 내용을 직접 수행해 보며 읽기, 그림과 도표로 재조직하며 읽기, 읽은 내용 구술하기 등·글과 관련된 전략(텍스트를 구성하는 장치 파악하며 읽기)-삽화 및 편집이 글 목적에 기여하는 방식 파악하며 읽기, 제목·차례·인용문·주석·색인·참고 문헌 활용하며 읽기, 문장 부호에 주목하며 읽기 등·필자와 관련된 전략(필자와 대화하며 읽기)-필자에 대한 정보 활용하며 읽기, 필자의 주제에 대한 전제와 철학적 가정 파악하며 읽기, 필자의 독자에 대한 가정과 배려 요소 분석하며 읽기, 필자의 어조(tone) 파악하며 읽기, 필자의 논지 전개 방식과 전략을 파악하고 효과성 평가하기, 필자의 문체를 파악하고 효과성 평가하기, 상호텍스트성 확인하기 등·문식성의 기초를 이루는 내용-글자와 음성·의미의 대응에 대한 인식, 소리와 글자의 불일치에 대한 이해, 글자 구성

요소에 대한 이해 등·사회적(직업적) 문식성과 관련된 내용-소비자로서 정보적 텍스트 읽기, 공공 문서 이용하기 등의 내용이 균형 있게 선정될 필요가 있다고 본다.

3.2. 내용 조직의 측면에서

교육과정 내용 조직에 대해서는 교육 내용을 거시적으로 조직하는 내용 범주화와 내용의 유기적 구성과 관련된 연계성(articulation)을 기준으로 논의를 전개하고자 한다. 내용 범주화를 기준으로 볼 때 문제가 되는 것은 제7차 국어과 교육과정 내용 체계에서 내용 범주를 본질, 원리, 태도, 실제로 구분한 것이다. 제7차 국어과 교육과정은 본질은 명제적 지식, 원리는 절차적 지식으로 인지적 교육 내용이고, 태도는 정의적 교육 내용으로 이들 내용은 실제 범주와 긴밀한 관계를 맺는다고 보았다. 국어과 교육 내용을 이와 같이 네 범주로 볼 수 있을지에 대해서도 문제를 제기할 수 있지만, 연구자가 가장 문제가 된다고 보는 것은 태도 범주의 설정이다.⁶⁾ 태도 범주의 내용이 정말 하나의 독립적인 내용 범주가 될 수 있는가 하는 의문이 제기된다.

그동안 국어과 교육에서는 태도 교육 혹은 정의적 교육과 관련하여 여러 가지 논의와 연구가 진행되어 온 것으로 안다(김정우, 2003; 박인기, 2000; 김은성, 1999). 태도 교육의 재개념화, 태도 교육 내용 선정과 방법에 대한 논의들이 그 예라고 볼 수 있다. 태도 교육을 체계화하고 내실화하기 위해서 수행되어야 할 필요한 연구라고 생각한다. 이 연구는 그러한 태도 교육에 대한 기초적인 연구와 함께 태도 범주의 내용이 교육 ‘내용’인가, 아니면 교육 ‘목표’인가에 대한 논의, 태도 혹은 가치가 형성되는 과정에 대한 논의도 필요하다고 본다.

6) 현재와 같은 내용으로 구성된다면 본질 범주의 정체성에도 문제를 제기할 수 있고, 학년 별 내용으로 반영되지 않는 실제 범주의 설정에도 문제를 제기할 수 있으나, 이 연구에서는 태도 범주에 국한하여 논의하기로 한다.

제7차 교육과정에 제시된 태도 범주 내용을 대상으로 논의를 하자면, 태도 범주에 포함된 다수의 내용이 목표의 성격을 갖는다고 보인다. 다음 <표 6>에 국어지식 영역의 태도 범주 내용을 일부(2-4학년) 제시하였다.

<표 6> 국어지식 영역의 태도 범주 내용

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ① 고운 말을 사용하려는 태도를 지닌다. ② 바른말을 사용하려는 태도를 가진다. ③ 문화 유산인 우리말과 우리 글을 소중히 여기는 태도를 지닌다. |
|---|

①-③은 학생들이 특정 시점에서 학습해야 할 내용이라기보다 국어과 교육을 통해 국어에 대해 가져야 할 올바른 태도와 가치관에 대한 서술, 즉 궁극적 목표라고 보는 것이 더 적절하다. 이들은 단기간에 습득할 대상이 아니라 장기간에 걸친 교육을 통해 지향해야 할 가치를 지닌 추상적 수준의 목표이다. 여기서 궁극적 목표, 추상적 수준의 목표라고 명명한 것은 목표라는 단어가 다층적인 의미 구조를 가지고 있기 때문에 개념의 혼란을 염려해서이다.

수단(Means)-결과(Ends)의 모델로 교육 목표의 개념을 분석한 Davies(1976)에 따르면 교육 목표는 ‘최상위 목표(목적, aims)-일반 목표(goals, general objectives)-세부 목표(specific objectives)’로 위계화 된다. 최상위 목표는 이상적인 비전과 교육이 지향해야 할 방향 및 장기간에 걸쳐 성취되어야 할 교육적 가치가 추상적인 형태로 진술된 것이다. 일반 목표는 보다 구체적인 교육적 방향과 학생 변화가 경험과 활동에 초점을 맞추어 진술된 것이고, 세부 목표는 학습자가 도달해야 할 수준이 명시적이고 조작적으로 진술된 것이다. 일반 목표는 최상위 목표를 달성하기 위한 수단이며, 세부 목표는 일반 목표를 달성하기 위한 수단으로, 이들은 수단-결과의 관계로 묶여 있다. 이 틀에 따르면 전통적으로 국어과 교육과정에 제시된 ‘국어과의 목표’는 최상위 목표(목적)에, 7차 교육과정에는 제시되지 않았지만 이전 교육과정에는 제시되었던 학년별 목표는 일반 목

표에, 7차 교육과정의 학년별 내용은 세부 목표에 해당한다고 볼 수 있다.

이와 같이 목표를 분류한다면 ①-③은 최상위 목표(목적)에 해당한다. ①-③은 장기간의 교육을 통해 학생들이 가져야 할 국어과 교육의 가치를 표방하고 있기 때문이다. 그런데 학년별 내용에 최상위 목표가 제시되면 교육적 효용성이 문제가 된다. Davies가 ‘수학에 대한 사랑’이나 ‘수학적 자신감의 고양’과 같은 수학과 교육의 목표가 정서적으로 호소력은 있으나 그것이 실제 교육에서 유용하게 작동될지는 미지수라고 본 것도 추상적 목표에 대한 회의를 표명한 것으로 해석된다. 최상위 목표가 추상적으로 진술되는 것에 대해서도 그 유용성을 의심할 수 있을진대, 가장 구체적인 수준의 세부 목표가 ①-③과 같이 제시된다는 것은 문제가 될 수밖에 없다. 교육이라는 의도적 행위를 통해 ‘이루어야 할 것’ 혹은 ‘지향할 것’과 그것을 이루기 위해 ‘교육해야 할 것’이 구분되지 않으면 교육이 실제적으로 이루어지지 않을 뿐만 아니라, 교육과정을 체계적으로 구성하는 것 자체가 어려워진다. <표 6>에 제시된 예 이외에도 7차 교육과정 태도 범주의 내용들은 목표 달성을 위한 수단으로서 내용의 성격을 갖는 다기보다는 그 자체 지향해야 할 교육적 가치를 지닌 상위 수준의 목표의 성격이 크다고 할 수 있다.

내용에 최상위 수준의 목표가 제시되면 여러 가지 문제가 발생한다. 가장 중요한 문제는 이러한 내용들이 교육과정에만 존재하지 교과서로, 수업으로 실행되지 않아 유명무실해질 가능성이 높아진다는 점이다. ①-③은 구체적인 학습 자료로, 학습 내용으로 전환하고 학생들의 학습 성취 여부를 평가하기에 어려움이 크다. 이들을 가르치고 평가할 구체적인 방법이 없기 때문이다. 이러한 실행상의 문제는 교과서를 잘못 만들고, 교사가 수업과 평가를 잘못해서가 아니라 교육과정 내용이 추상적이고 모호한 데 더 근본적인 원인이 있다. 논설문과 같은 글을 제시하고 우리말을 소중하게 여기라고 반복하여 주입하는 방식으로 교육하지 않는 한 ‘우리말을 소중하게 여기는 태도’를 한 단원의 교과서에서, 혹은 몇 차시 수업에서 어떻게 내용으로 다룰 수 있으며, 학생들이 과연 그러한 태도를 갖게 되었는지를 어떻게 평가할 수 있겠는가?

태도 범주에는 내용이 아닌, 목표 성격의 것이 내용으로 제시된 문제 이외에도 현 교육과정의 태도 범주가 과연 정의적 영역의 내용을 다루고 있는지 의문이 들게 하는 내용들이 포함되어 있다는 문제도 있다. 정의적 영역의 내용이 무엇이어야 하는지에 대해서는 별도의 연구가 필요한 중요한 과제라 이 연구에서 깊이 있게 다룰 수는 없으나, 분명한 것은 7차 교육과정 태도 범주의 여러 내용들이 정의적 영역으로 보기에 어려움이 있다는 것은 말할 수 있다. 그 근거로 여러 내용들이 지식과 기능 범주로의 치환이 가능하다는 점을 들 수 있다. 다음 <표 7>은 읽기 영역 태도 범주의 내용 중 일부(7-10학년)이다.

<표 7. 읽기 영역 태도 범주의 내용>

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ① 글의 내용에 대한 생각이나 느낌을 글로 쓰는 태도를 지닌다. ② 여러 종류의 사전을 글 읽기에 활용하는 태도를 지닌다. ③ 글의 내용을 이해하기 위하여 다양한 매체를 찾아 활용하는 습관을 가진다. ④ 읽기 활동을 적절히 조절하면서 읽는 태도를 지닌다. |
|---|

각 문장에서 ‘태도’라는 단어를 삭제할 경우 ①-④는 원리 영역의 내용으로 보아도 무방할 듯하다. ‘태도(습관)를 지닌다’는 표현을 ‘~을 한다’는 표현으로 바꾸면 ‘글의 내용에 대한 생각이나 느낌을 글로 쓴다.’, ‘여러 종류의 사전을 글 읽기에 활용한다.’, ‘글의 내용을 이해하기 위하여 다양한 매체를 찾아 활용한다.’, ‘읽기 활동을 적절히 조절하면서 글을 읽는다.’와 같이 기능 범주의 내용이 된다. 이들 내용이 실제 교과서에 반영되는 양상도 본질과 원리 범주의 내용이 반영되는 것과 다르지 않다. 교과서 학습 목표나 학습 내용과 활동이 관련된 지식과 기능을 학습하도록 구성되어, 이들 내용이 정의적 영역의 것임을 고유하게 보여주는 장치나 기제가 전혀 마련되어 있지 못한 형편이다. 이와 같이 단어를 한두 개 바꾸었을 때 인지적 범주의 내용으로 바뀌는 형편이라면, 그리고 교과서나 수업에서 인지적 내용으로 처리되는 형편이라면 7차 교육과정 태도 범주의 내용이 정의적 영역의 것이라고 볼 수 있는 근거가 빈약하다고 할 수

밖에 없다.

요약하면 내용 범주화 측면에서 볼 때 7차 교육과정 내용 체계에서 태도 범주를 독립적으로 설정한 것의 타당성과 실효성 문제를 제기할 수 있다. 태도 범주에 제시된 내용의 상당수가 내용이라기보다는 목표의 성격을 강하게 갖고 있으며, 정의적 영역의 내용이라기보다는 인지적 영역의 내용으로 보는 것이 더 적절하다. 태도 범주의 내용이 정의적인 영역 고유의 ‘내용’이라고 보기 어렵기 때문에 결과적으로 태도 범주를 독립적으로 설정할 수 있는가 하는 의문이 생긴다.

전인 교육의 필요성과 중요성을 새삼 언급하지 않아도 인지와 정의가 조화를 이루는 교육은 국어과 교육이 항존적으로 지향해야 할 가치가 있다. 내실 있는 정의 교육을 위해서는 무엇보다 정의 교육에 대한 재개념화가 필요하고, 관련 기초 연구가 수행되어야 한다. 현재와 같이 ‘태도’란 이름 아래 ‘동기, 흥미, 습관, 가치’를 나열하고, 실제 학년별 내용에서는 추상적 수준의 목표를 제시하거나 인지적 내용을 제시하는 것은 정의 교육의 실체를 파악하기 어렵게 만들고, 정의 교육을 실제 국어 수업에서 곁돌게 하는 결과를 낳는다. 정의 교육은 그 범주를 독립적으로 설정한다고 해서, 내용을 선언적으로 제시한다고 해서 이루어지는 것이 아니다. 정의 교육의 위상, 내용, 방법, 인지 교육과의 관계 등에 대한 연구를 통해 정의 교육에 대한 기초 연구가 축적될 때 내실 있는 정의 교육을 위한 기반이 마련되리라고 생각한다.

이 연구는 기반 연구가 축적될 때까지 정의 교육을 실행하기 위한 교육과정 수준의 방안으로 국어과 교육 내용을 지식과 기능의 두 범주로 체계화하자는 의견을 제안하고자 한다.⁷⁾ 국어과 교육 내용 체계를 지식과 기능 중심으로 하자는 것은 7차 교육과정과 같이 태도 범주를 독립적으로 설정하지 말자는 것이다.⁸⁾ 대신에 7차 교육과정 태도 범주에 제시

7) 이 의견은 정의 교육에 대한 연구가 정의 교육 내용의 선정과 방법, 평가에 대한 아이디어를 제안할 수 있을 때까지 ‘잠정적으로’ 유효한 것이며, 정의 교육을 무시하거나 축소하기 위한 의도가 아니라 ‘내실 있게’ 하기 위해서 개진된 것이라는 점을 독자들이 유의해 주었으면 한다.

된 내용을 면밀하게 분석하여 인지적 성격이 강한 것은 지식과 기능 범주의 내용으로 전환시키고, 목표 성격이 강하여 인지적 내용으로의 전환이 어려운 것은 목표로 제시하고 그를 달성하기 위한 지식과 기능을 내용으로 마련하는 방안을 생각할 수 있다. 이 방안에 따르면 예컨대, ‘문화유산인 우리말과 우리 글을 소중히 여기는 태도를 지닌다.’와 같은 추상적인 내용은 ‘목표’로 전환하여 제시하고, 이 목표를 성취하는 데 필요한 우리말과 글에 대한 ‘지식’과 ‘기능’(언어와 민족의 관계 이해하기, 우리말 표현의 다양성과 재미 알고 느끼기, 방언의 가치와 멋 알기, 해외에서 우리말의 위상 인식하기, 한글의 우수성 인식하기 등)을 찾아 학습이 가능한 구체적인 ‘내용’으로 선정하자는 것이다.

국어과 교육과정 내용 체계에서 정의적 범주를 독립적으로 설정하지 말고 정의 교육을 인지적으로 수행하자는 의견은 다음 두 가지에 그 근거를 두고 있다. 먼저 논리적 측면에서 인지와 정의가 불가분의 관계에 있다는 점이다. Eisner(1982)는 인지 과정이 없는 감정적 활동이나 정서적이지 않은 인지 활동이 있을 수 없다면서 인지와 정서가 크기와 무게처럼 서로 얽혀 인간 경험이라는 동일한 실재의 두 측면을 구성한다고 보았다. 정서적으로 좋지 않은 감정을 지닌 대상에 대해서는 학습 동기가 떨어진다거나, 어떤 대상에 대한 긍정적인 정보가 많을수록 그 대상에 대해 정서적으로 좋은 감정을 갖게 되는 것과 같이 정서와 인지의 밀접한 관계는 일상적으로 체감할 수 있다. 이처럼 인지와 정의가 분리 가능하지 않다면 내용 선정이나 방법, 평가 면에서 수행이 용이한 인지를 중심으로 정의를 교육하는 방식도 가능할 것이다. 또한 정의 교육 내용이 실제적으

-
- 8) 이때의 지식은 7차 교육과정 본질 범주에서 제시한 것과 다른 성격의 내용이어야 할 것이다. 국어과 내용 체계를 지식과 기능의 이원적 구조로 단순화한다고 할 때, 지식의 위상과 성격은 기능과의 관련성, 영역 구분과의 관계(듣기, 말하기, 읽기, 쓰기의 언어 기능 영역과 국어지식, 문학 영역을 범주화하는 문제)를 고려하여 논의할 수 있다. 이에 대해 연구자는 아직 구체적인 방안을 가지고 있지 않으나, 행위 수행(절차적 지식)과 명제적 지식의 관계를 탐구한 Oakeshott(1979)를 원용하여 언어 사용 영역에 관련된 지식으로 언어 사용 능력 발현에 필요한 ‘조건, 준거, 원리’가 되는 명제적 지식을 선정할 수 있다고 본다.

로는 인지적으로 교육되고 있다는 점도 이러한 주장을 뒷받침한다. 앞서 언급한 바와 같이 7차 교육과정 태도 범주의 내용은 교과서에서 아예 반영이 되지 않거나, 반영이 되어도 원래 의도와 내용을 알기 어려울 정도로 간접적으로 반영된다.⁹⁾ 부분적으로나마 반영이 되는 경우도 인지적인 내용으로 변환이 된다. 예컨대, ‘쓰기에 대하여 흥미를 갖는다.’(1학년 쓰기)는 ‘재미있는 내용을 상상하여 글로 쓸 수 있다.’와 같이 교과서에 반영이 되었다. 이러한 반영 방식은 학생들이 쓰기에 흥미를 갖게 하기 위해서 글쓰기가 재미있다는 경험을 갖게 하는 것이 필요하며, 그를 위해 상상하여 글쓰기라는 인지적 과제를 제시한 것으로 해석된다. 흥미라고 하는 막연하고도 모호한 정서적 경험을 갖게 하기 위해서는 인지적 교육 내용의 선택이 불가피했을 것이다.

둘째, 정의 교육을 바르게 하기 위해서 인지적 방법을 사용할 수 있다는 점이다. 정의 교육에 가치관이나 태도 형성이 포함된다고 가정할 때, 정의 교육을 ‘바르게’ 한다는 것은 가치관이나 태도 형성이 강제나 주입이 아닌, 개인의 주체적 판단과 결정에 의한 것이어야 함을 의미한다. 이는 학습자에게 바람직한 가치와 태도 그 자체를 가르치기보다 그것을 판단할 수 있는 안목과 힘을 길러주는 것이 교육적으로 옳다는 신념을 반영한다. 도덕과 교육의 핵심적 목표 가운데 하나인 가치관 교육을 위해 인지주의적 방법이 제안되는 것도 같은 맥락으로 볼 수 있다. 또 민주 시민 육성을 위해 태도 교육이 강조되는 사회과 교육과정에는 ‘사회 문제들에 관심을 가지는 태도’와 ‘민주 발전에 이바지하려는 태도’ 교육을 역사, 지리, 사회과학의 모든 지식 영역과 관련지어 지도하도록 요구하고 있다(교육부, 1999: 256). 민주 시민이 갖추어야 할 가치와 태도는 민주 시민의 자질과 역할에 대한 지식 및 기능과 무관하지 않다는 정의 교육의 논리가 적용되고 있는 것이다. 마찬가지로 논리로 ‘우리말과 우리 글을 소중히 여기는 태도’는 우리말과 글이 소중하다는 것을 강변한다고 해서 진정

9) 예를 들어, ‘책을 즐겨 읽는 습관을 지닌다.’(1학년 읽기)는 사나 이야기를 읽고 느낀 점을 말하는 내용으로, ‘주의를 집중해서 읽는 태도를 지닌다.’(3학년 읽기)는 글을 읽고 새로 알게 된 내용에 대해서 말하는 내용으로 교과서에 반영되었다.

으로 형성되지 않는다. 그보다는 우리말과 글의 가치, 의미, 자신과의 관계에 대해 학습자가 충분히 인식할 때 그 결과로 자연스럽게 형성된다고 보는 것이 바람직한 정의 교육 방법일 것이다.

교육과정 내용 조직과 관련한 두 번째 문제는 내용의 유기적 구성을 점검하는 기준인 연계성(articulation) 측면에서 제기된다. 연계성은 내용 영역 간 관련성을 뜻하는데, 이 기준에 따르면 학생들의 학습 경험이 의미 있게 종합되기 위해서는 교육 내용이 횡적으로 서로 밀접한 관련을 맺고 있어야 한다. 국어과 교육과정에서 보면 여섯 개의 내용 영역 사이의 관련성을 점검하는 틀이라고 할 수 있다. 연계성의 원리에 의거하여 교육과정 내용 영역이 몇 개로 구분되든 학생들의 국어 학습 경험은 유기적으로 종합되어야 하고, 통일성 있게 구성되어야 한다.

국어를 공부하는 학생들은 교육과정에서 구분한 영역과 무관하게 해당 학년에 제시된 내용을 학습하게 된다. 그런데 만약 초등학교 1학년 교육과정이 읽기 영역에서 글자 깨치기를 학습하고, 쓰기 영역에서 상상하여 글쓰기를 학습하도록 구성되었다고 가정해 보자. 이 경우 학생들의 학습이 원활하게 이루어지기를 기대하기는 어려울 것이다. 글자를 이미 깨친 학생은 읽기 영역의 내용이 지루한 반복으로 느껴질 것이고, 글자를 깨치지 못한 학생에게 쓰기 영역의 내용은 학습이 불가능할 것이기 때문이다. 교육과정에서 내용 영역을 구분한 것은 교육 내용을 명료화하고, 개별 영역의 내용을 내실 있게 교육하기 위해서일 뿐 그 자체 교육적으로 큰 가치가 있다고 볼 수 없다. 중요한 것은 교육 내용을 몇 개의 영역으로 범주화하였느냐는 것이 아니라, 각 영역 사이의 독자성과 함께 관련성을 얼마나 확보하였느냐는 것이다. 영역 간의 횡적 연계성이 확보되지 않으면 학습 경험의 총체성을 보장하기 어렵고, 학습 가능성도 감소한다.

그러나 제7차 교육과정은 영역 간 횡적 연계성이 충분히 확보되고 있다고 보기 어렵다. 특히 기초적인 내용을 학습하는 저학년에서 연계성 문제가 두드러진다. 다음 <표 8>은 1학년 내용 중 일부이다.

<표 8> 1학년 교육과정 내용

- ① 서로 다른 말소리를 식별한다.(1학년 듣기)
- ② 글자의 짜임을 알고, 글자를 읽는다.(1학년 읽기)
- ③ 재미있는 내용을 선정하여 글을 쓴다.(1학년 쓰기)
- ④ 한글 낱자의 음가를 안다.(1학년 국어지식)
- ⑤ 작품을 즐겨 찾아 읽는 습관을 지닌다.(1학년 문학)

①-⑤는 1학년 학생들이 학습해야 할 내용들이다. 그런데 이 내용들이 긴밀한 관련을 맺고 있다고 보기 어렵다. 듣기, 읽기, 국어지식 영역에서 제시한 내용과 쓰기와 문학 영역에서 제시한 내용의 수준에 큰 차이가 있으며, 이는 횡적 연계성이 결여된 데서 기인한 문제이다.

이러한 현상이 발생하는 근본적인 이유는 국어과 교육 내용을 영역으로 구분한 후 영역 사이의 관련성을 횡적으로 점검하고 조율하지 않은 데 있다. 또 영역별로 내용을 선정하고 조직할 때 학습자의 수준을 제각기 다르게 상정한 데도 원인이 있을 것이다. 영역별로 교육 내용을 선정할 때 교육과정 개발자가 머릿속에 그려놓은 학습자가 도달해야 할 수준이 다를 수 있기 때문이다. 위 예의 경우를 든다면, 듣기 영역에서는 1학년 학생들이 말소리가 다르다는 것을 식별하는 수준, 읽기 영역에서는 글자를 읽는 수준, 국어지식 영역에서는 한글 낱자를 아는 수준에 도달해야 한다고 보는데 비하여, 쓰기 영역에서는 재미있는 내용을 선정하여 글을 쓰는 수준, 문학 영역에서는 작품을 즐겨 찾아 읽는 수준에 도달해야 한다고 보아, 각 영역 개발자들이 학습자의 수준을 다르게 상정하고 교육 내용을 선정, 조직한 것이라고 할 수 있다. 따라서 연계성을 고려하기 위해서는 영역별로 내용을 선정, 조직하기 전에 영역을 통괄하는 학년별 목표를 세우고, 그에 의거하여 학년별 영역 목표를 수립하고 내용을 선정한 다음, 다시 영역 간 목표와 내용의 연계성을 검토하여 조직하는 과정이 필요하다.

3.3. 내용 진술의 측면에서

교육과정 내용 진술의 측면에서는 진술의 구체성, 용어 사용의 적절성과 일관성을 기준으로 교육과정을 분석할 것이다. 먼저 진술의 구체성은 교육과정 내용이 실천이 용이하도록 상세하게 진술되는 정도를 의미한다. 즉, 구체성은 변화시키고자 하는 교육적 의도와 내용이 교육과정 실행 참여자들에 의해 쉽게 이해되도록 교육과정이 상세하게 진술되어야 한다는 것을 의미한다. 교육과정 내용은 어떤 ‘내용’을, 어떤 ‘조건’에서, 어느 ‘정도’, 어떻게 ‘수행’해야 하는지에 대한 가능한 구체적인 정보를 제공하는 것이 바람직하다.

물론 교육과정이 구체적이고 상세할수록 교사의 자율성이 침해될 수 있다는 주장이 제기될 수 있다. 그러나 교육과정이 구체적이고 상세하게 진술되어야 교사가 교육과정 내용을 충분히 이해하고 비판적으로 재구성할 수 있다는 점을 고려한다면 구체적인 진술이 교사의 자율성을 침해할 가능성은 오히려 크지 않다고 본다. 추상적인 진술은 교육과정 개발자들과 실행 참여자들과의 의사소통을 어렵게 하고 그만큼 실행 과정에서 여러 가지 문제를 파생시킬 수 있기 때문에 교육과정 내용은 가능한 구체적으로 진술되는 것이 좋다.

그러나 7차 교육과정 내용은 구체성을 기준으로 볼 때 매우 미흡하다는 비판을 면하기 어렵다. 진술이 매우 추상적이어서 그것이 지시하는 바 가르쳐야 할 대상에 대한 파악이 용이하지 않고, 내용의 범위를 판단하기 어려우며, 따라서 어떤 방식으로 가르치고 평가할 것인지에 대한 아이디어를 떠올리기 쉽지 않다. 다음 <표 9>에 제시된 교육과정 내용을 예로 들어보자.

<표 9> 추상적인 교육과정 내용 진술의 예

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ① 여러 가지 표현의 의미를 알아보며 듣는다.(6학년 듣기) ② 여러 가지 말하기 규칙을 지키며 말하는 태도를 지닌다.(6학년 말하기) ③ 국어의 조어법을 안다.(8학년 국어지식) ④ 여러 갈래의 글을 쓴다.(8학년 문학) |
|---|

①, ②에서 ‘여러 가지 표현’, ‘여러 가지 말하기 규칙’이 무엇을 의미하는지, ③의 ‘국어의 조어법’, ④의 ‘여러 갈래의 글’ 역시 구체적으로 지시하는 대상의 범위가 어디까지인지 알기 어렵다. 내용 범위가 모호할 뿐만 아니라, 그러한 내용을 어느 수준까지 다룰 수 있어야 하는지 행동과 수행의 정도도 가늠이 되지 않는다. 표현의 의미를 ‘안다’는 것, 조어법을 ‘안다’는 것이 구체적으로 학습자의 어떤 상태를 뜻하는지, ‘안다’는 의미가 전자와 후자에서 동일한 의미를 갖는 것인지에 대해서도 알지 못한다.

진술의 추상성과 모호성을 극복하기 위해 교육과정 내용을 성취기준(standards)의 형태로 진술하는 방안을 고려해 볼 만하다. 그런데 성취기준은 학습 도달점에 대한 기술이므로 그 구체적인 진술 방식은 앞서 논의한 바 있는 Davies식의 세부 목표 형태를 취할 수 있다. 성취기준은 무엇을, 어떤 상황에서, 어느 정도로 수행하는가에 대한 정보를 포함하는 것이므로 행동(behavior), 조건(conditions), 준거(criteria)로 구성되는 세부 목표와 유사하기 때문이다. 또한 교육과정 내용이 교과서와 수업에서는 (단원) 학습 목표로, 평가에서는 평가 목표로 기능한다는 점을 고려하기 위해서라도 세부 목표 형태의 진술은 현 교육과정의 진술 방식에 대한 대안이 될 수 있다. 세부 목표 형태를 취한다면 ‘국어의 조어법을 안다.’는 7차 교육과정의 진술을 ‘단어들을 보고 단일어, 파생어, 합성어로 분류하고, 세 종류의 단어를 직접 만들 수 있다.’와 같이 보다 구체적으로 바꿀 수 있다.

교육과정 내용 진술의 측면에서 제기되는 다른 문제는 용어 사용의 적절성과 일관성이다. 교육과정은 실천지향적 텍스트로 그것을 사용하는 사람들 사이에 의사소통이 원활하게 이루어지도록 표현되어야 한다. 이를 위해서는 표현하고자 하는 의도와 내용에 부합하고 학문적으로 정확한 용어를 일관되게 사용해야 한다. 그러나 제7차 국어과 교육과정은 용어의 적절성이나 일관성 면에서 몇 가지 문제를 갖고 있다.

우선 문제가 되는 것은 교육과정 내용 체계에 제시된 내용 범주 명칭이다. 본질, 원리, 태도, 실제로 내용 범주가 설정되어 있는데, 태도를 제외한 나머지 세 범주의 명칭이 추상적이고 모호해서 어떤 교육 내용을 포괄하는지 알기 어렵다. 특히 ‘원리’란 명칭이 부적절하다. 교육과정 해

설서에도 ‘원리’란 용어가 부적절하다고 밝히고 있다. 그럼에도 불구하고 교육과정에서 ‘기능과 전략’이란 용어를 사용하지 않은 이유는 ‘①기능과 전략 범주의 내용이 지식 습득과 언어 수행의 두 차원에 복합적으로 관련되어 있고, ②학술 용어 ‘기능’과 ‘전략’에 대한 이해가 다층적일 뿐만 아니라, 심지어는 저급한 교육 활동을 의미하는 용어로 인식하는 경향이 있고, ③6차 교육과정에서 이미 사용되어 학교 교육 상황에서 어느 정도 정착되어 있다는 점을 고려’했기 때문이라고 하였다(교육부, 1999: 19).

그러나 연구자는 교육과정 해설서의 해명에 설득력이 부족하다고 생각한다. 우선 방법적 지식을 지칭하는 용어로 ‘원리’는 적절하지 않다. ‘원리’란 ‘현상을 설명하는 고도로 추상화된 명제적 지식’을 의미하기 때문이다. Oakeshott(1979)는 명제적 지식과 방법적 지식의 관련성을 주장하면서 행위 수행과 관련되는 명제적 지식을 ‘조건’, ‘준거’, ‘원리’로 구분하였다. 그에 따르면 ‘원리’는 행위를 이해하기 위한 명제로서 어떤 행위를 하기 위해 반드시 알아야 하는 ‘조건’이나 어떤 행위가 옳은지의 여부를 평가할 수 있는 ‘준거’의 성격을 띠는 명제적 지식보다 행위 수행 또는 방법적 지식과 직접적인 관련성이 떨어지는 추상적인 지식이다. 명제적 지식 중에서도 고도로 추상화된 형태인 ‘원리’를 방법적 지식을 포괄하는 용어로 사용한다는 것은 논리적으로도 맞지 않다. ‘기능과 전략’이 저급한 용어로 인식되는 경향을 고려한 점에 대해서도 문제가 있다고 본다. 일반 교육학은 물론 다른 교과 교육학에서도 보편적으로 사용하는 용어에 대해 유독 국어과 교육학에서만 정서적 의미를 부여하여 사용을 꺼리는 것은 바람직하지 않다. 교육과정 해설서에서는 ‘원리’란 용어가 제6차 교육과정에서부터 사용되어 학교 상황에서 어느 정도 정착이 되어 있다고 했지만, 예비 교사를 포함한 기성 국어 교사는 물론이고 일반 교육과정 전공자들도 ‘원리’가 무엇인지, ‘본질’, ‘실제’와 어떻게 다른지 용어를 잘 이해하지 못하는 실정이다.

이밖에도 학년별 내용에 사용된 용어 가운데 반언어적 표현(semi-verbal expression), 응집성(cohesion), 통일성(coherence), 일관성, 신호어 등 적절하지 못한 용어들이 있는데 이들에 대한 재검토가 필요하다고 본다.

또한 영역 별로 용어 사용에 일관성이 부족한 점도 문제이다. 예를 들어, ‘텍스트에 포함되어 있는 요소들 간의 표면적인 연결 관계’를 일컫는 용어로 듣기와 말하기 영역에서는 ‘응집성’을, 읽기와 쓰기 영역에서는 ‘일관성’을 사용함으로써 이들이 다른 내용을 지칭하는 것처럼 해석될 가능성이 매우 높다는 문제가 있다. 요컨대 적절성과 일과성이 부족한 용어 사용은 국어과 교육과정을 이해하기 어려운 텍스트로 만드는 문제를 발생시키므로 이에 대한 전반적인 점검이 필요하다고 본다.

4. 결론

이 연구는 영역 구분 문제, 계열성 문제, 실제(텍스트, 장르) 중심의 체계 구성 문제, 수준별 교육 문제 등을 다루지 않았다. 그 이유는 국어과 교육과정의 골치 아픈 문제를 덮어 두자거나, 이들 문제가 교육과정적으로 중요한 문제가 아니라거나, 교육과정 연구 대상을 제한하고자 하는 의도에서 나온 것이 아니다. 단지 이들 문제가 선행 연구들에서 충분히 다루어져 왔다는 점, 그럼에도 불구하고 여전히 대안을 마련하지 못하고 있다는 점, 이들 문제는 교육과정 자체만의 문제가 아니므로 국어과 교육학의 연구 수준을 고려하여 비판하고 대안을 모색할 수밖에 없다는 점, 교육과정의 주된 역할이 계획과 안내에 있으므로 교과서 및 교사 수업에서도 이들 문제를 논의할 수 있다는 점을 고려하여 이 연구에서 다루지 않은 것뿐이다.

이러한 전제 아래 이 연구는 몇 가지 분석의 준거를 마련하여 제7차 국어과 교육과정을 내용 선정, 조직, 진술 면에서 비판적으로 분석하고 파악된 문제에 대해 잠정적 수준의 대안을 제시하였다.

내용 선정 면에서는 학습 가능성과 균형성을 준거로 하여 분석하였는데, 본질 영역 내용이 특히 학습 가능성이 낮다는 점, 선정된 내용 범위에 편차가 크다는 점, 글 자료 중심의 학습 내용 선정으로 읽기 영역 내용이

균형을 이루고 있지 못하다는 점, 문학 영역은 특정 내용이 강조되어 내용 선정이 균형을 잃고 반복과 배제 현상을 보인다는 점 등을 문제로 제기하였다. 이에 대해 학습 가능성이 낮은 내용에 대해서는 사회, 학습자, 관련 학문의 요구가 있고 교육적 가치가 있는 것일지라도 ‘가르칠 거리’와 ‘방법’에 대한 준비가 마련될 때까지 잠정적으로 유보하고, 내용 간에 폭과 깊이가 균형을 이루도록 내용을 선정하며, 선정된 내용이 특정 부분에 편향되어 결과 다른 가치 있는 내용이 배제되지 않았는지를 점검하자는 의견을 제시하였다.

내용 조직 면에서는 거시적으로 내용을 조직하는 내용 범주화와 내용을 유기적으로 구성하는 연계성을 준거로 분석하였다. 내용 범주화와 관련해서는 태도 범주가 독립적으로 설정됨으로써 정의 교육이 오히려 충실하게 실행되지 않는 문제가 발생한다는 점을 지적하고, 정의 교육 내용과 방법에 대한 교육적 기반이 마련될 때까지 정의 교육 내용을 목표로 전환하거나 기능과 지식 내용으로 전환하여 보다 내실 있게 정의 교육을 실시해야 한다는 논의를 전개하였다. 연계성과 관련해서는 영역 간 횡적 연계성이 확보되지 않아 학습자의 언어 경험의 총체성을 담보하지 못하는 문제가 있다는 점을 언급하였다. 이는 국어과 교육 내용이 영역별로 구분되어 제시되는 데서 기인한 문제로, 이를 해결하기 위해서는 내용 선정 이후 조직 과정에서 학습자 수준을 중심으로 영역 간 연계성을 점검하는 것이 필요하다고 보았다.

내용 진술 면에서는 진술의 구체성과 용어 사용의 적절성 및 일관성을 기준으로 분석하였다. 7차 교육과정 내용은 추상적인 진술과 용어 사용의 문제로 인하여 교육과정 관련자들과 소통이 원활하게 이루어지기 힘든 어려운 텍스트로 인식되고 있다. 이러한 문제를 해결하기 위해서 교육과정 내용을 Davies가 제안한 세부 목표 또는 성취기준 형태로 진술할 것과 정확한 의사소통에 최적의 용어를 선별하여 사용할 것을 주장하였다.

교육과정은 실천적 혹은 실천지향적 텍스트이다. 교과서로 구체화되고, 수업으로 작동되지 않으면 그 의미를 찾기 어렵다. 따라서 국어과 교육과정은 국어과 교육 목적에 부합하는 가치 있는 내용을 계획하되 현실

에서 실행되도록 학습 가능한 내용을 선정하고 그 내용을 소통이 용이한 방식으로 제시해야 한다. 교육과정 개혁의 성공 여부는 그것이 실행 가능성을 담보하고 있느냐 하는 것과 그것이 관련 집단 속에서 원활하게 소통되느냐에 달려 있다고 해도 과언이 아니다. 이와 같이 실행 가능성과 소통의 용이성이 교육과정이 갖추어야 할 중요한 요건이라면 그러한 요건을 포기하면서까지 교육과정이 반드시 반듯한 체계와 정연한 논리를 가져야 한다거나, 최신의 학문적 성과를 담아내야 한다고 말할 수 없을 것이다.

이는 교육과정 개정을 앞둔 현 시점에서 개정의 중점을 어디에 둘 것인가, 개정의 전략은 무엇이어야 하나와 관련하여 고려해 볼 문제라고 생각한다. 국어과 교육과정 개정의 중점을 새로운 내용 체계를 구성하고 새로운 교육 내용을 들여오는 새로운 판짜기에 두는 것보다 기존 교육과정의 틀 안에서 잘못 된 것, 안 되는 것을 들어내고, 대체하고, 재구조화하는 데 두어야 한다고 본다. 전혀 새로운 교육과정은 또 하나의 실험 대상이 될 수 있다. 교육과정 개혁이 교육적 실험의 연속이 되어서는 안 된다. 기존 교육과정 개혁의 오류를 되풀이하지 않기 위해서는 기존 교육과정을 부분적으로 수정하는 보완 전략, 실행 가능성이 적은 내용에 대한 유보 전략, 교육과정 사용자들의 교육과정 리터러시(curriculum literacy)를 향상시키는 소통 활성화 전략이 필요하다.*

* 본 논문은 2005. 6. 23. 투고되었으며, 2005. 7. 13. 심사가 시작되어 2005. 7. 25. 심사가 종료되었음.

■ 참고문헌

- 교육부(1999), 『중학교 교육과정 해설-국어, 도덕, 사회-』, 서울: 대한교과서주식회사.
- 김경자(2000), 『학교교육과정론』, 서울: 교육과학사.
- 김국태(2003), “읽기 교육과정 내용의 구체화”, 독서연구 10, 19-54.
- 김은성(1999), “국어에 대한 태도 교육 연구”, 서울대학교 석사학위논문.
- 김정우(2003), “문학교육과 정의적 발달: 국어과 교육과정에서의 정의교육범주에 대한 연구-내용 체계 및 위계의 문제를 중심으로-”, 『문학교육학』 12, 11-40.
- 박인기(2000), “국어과 교육에서 정의교육의 향방과 재개념화”, 『국어교육학연구』 11, 2-26.
- 박창균 · 이정우 · 김주영(2005), “국어과 교육과정에서 ‘태도’ 영역의 실행 점검과 대안 모색”, 『제7차 국어과 교육과정의 실행에 대한 비판적 점검과 대안 모색』 (제 23회 경인초등국어교육학회 동계 연구발표회 자료집) 59-101.
- 배호순(2000), 『교육과정 평가 논리의 탐구: 학교교육과정 평가 방법론 서설』, 서울: 교육과학사.
- 서울대 교육연구소(1994), 『교육학 용어사전』, 서울: 하우.
- 이도영(2000), “제7차 국어과 교육과정의 내용에 대한 비판적 고찰”, 한국초등국어교육학회 전국 학술대회 자료집, 61-80.
- 정혜승 · 노명완 · 옥현진(2000), “창조적 지식기반사회를 대비한 국어과 교육의 목표와 내용”, 『교육과학연구』 31(1), 221-241.
- 정혜승(2001), “제7차 국어과 교육과정의 비판적 검토”, 『교육과학연구』 32(1), 41-62.
- 정혜승(2002), 『국어과 교육과정 실행 연구』, 서울: 박이정.
- 한준상 · 김종량 · 김명희 공역(1988), 『교육과정논쟁-교육과정의 사회학-』, 서울: 집문당.
- Armstrong, D.G.(1989), Developing and Documenting the Curriculum. Allyn and Bacon.
- Davies, I.K.(1976), Objectives in Curriculum Design. London: McGraw-Hill book Company (UK) Limited.
- Eisner, E.W. 1982, Cognition & Curriculum. New York: Longman Inc.(김대현 · 이영만 · 김혜경 공역(1990), 인지와 교육과정, 서울: 교육과학사).
- Oakeshott, M.(1967), Learning and Teaching. Peters, R.S.(1979), The concept of education. London: Routledge & Kegan Paul, 156-176.
- Ryle, G.(1949), The concept of mind. New York: Bams & Noble (이한우 역(1994), 『마음의 개념』, 서울: 문예출판사).
- Tyler, R.(1949), Basic Principles of Curriculum and Instruction. Chicago: University of Chicago Press.

<초록>

제7차 국어과 교육과정의 비판적 분석과 대안 모색 -내용을 중심으로-

정혜승

이 연구는 제7차 국어과 교육과정의 문제점을 ‘내용’을 중심으로 분석하고 대안을 모색하는 것을 목적으로 하였다. 분석 결과 제7차 국어과 교육과정은 내용 선정 면에서 학습 가능성과 균형성이 떨어지고, 내용 조직 면에서 내용 범주화와 연계성에 문제가 있으며, 내용 진술 면에서 진술의 구체성과 용어 사용의 적절성 및 일관성이 결여된 것으로 나타났다.

교육과정 개정이 논의되는 시점에서 이러한 문제를 해결하기 위해서는 완전히 새로운 틀을 마련하기보다 기존 교육과정의 틀 안에서 잘못 된 것, 안 되는 것을 들어내고, 대체하고, 재구조화하는 데 두는 유보 전략을 사용할 것을 논의하였다. 교육과정 구성을 위한 기초 연구가 축적되지 않은 상황에서 전혀 새로운 교육과정의 개발은 또 하나의 실험 대상이 될 수 있기 때문이다. 교육과정 개혁이 교육적 실험의 연속이 되어서는 안 되며, 기존 교육과정 개혁의 오류를 되풀이하지 않기 위해서는 기존 교육과정을 부분적으로 수정하는 보완 전략, 실행 가능성이 적은 내용에 대한 유보 전략, 교육과정 사용자들의 교육과정 리터러시(curriculum literacy)를 향상시키는 소통 활성화 전략이 필요하다.

【핵심어】 교육과정, 교육과정 내용, 학습 가능성과 균형성, 내용 조직, 내용 진술, 유보 전략

<Abstract>

Analyzing Critically the 7th Curriculum for the Department of the Korean Language and Searching the Alternatives to It —centering on its contents—

Chung, Hye-seung

This study aimed at analyzing the problems of the 7th curriculum for the department of the Korean language centering on 'its contents' and searching the alternatives to it. The analysis showed that in the aspect of selecting contents it fell behind in possibility of learning and balance, that in the aspect of organizing contents it is problematic in categorizing contents and connecting contents with each other, and that in the aspect of stating contents it lacked specific statement and relevant, consistent use of terms. The study argued that in order to solve the above problems at the point of time when the revision of the curriculum is discussed they should use a reservation strategy for revealing, substituting and restructuring what is wrong and what is impossible in the framework of the existing curriculum rather than prepare an entirely new framework. It is because developing a totally new curriculum can become another experimental object in the situation where basic studies for constructing the curriculum are not accumulated. In reforming the curriculum, they should not continue to make an educational experiment. Not repeating the errors in reforming the existing curriculum necessitates a complement strategy for correcting it partially, a reservation strategy for the contents with a little feasibility, and a communication activation strategy for improving the curriculum literacy of curriculum users.

[Key words] curriculum, curriculum contents, possibility of learning and balance, organizing contents, stating contents, reservation strategy