

국어교육 정책 종결 과정에서 형성된 고교 선택 과목에서의 ‘선택’의 의미

— ‘매체 언어’ 과목의 폐지를 중심으로 —

구영산*

< 차 례 >

- I. 서론 : 국어교육 정책 종결에 대한 과정적 인식
- II. ‘선택’에서의 다수성
- III. ‘선택’에서의 우연성
- IV. 국어교육 정책 종결의 한 가지 모델
- V. 결론

1. 서론 : 국어교육 정책 종결에 대한 과정적 인식

고등학교 교육과정에 선택 과목이 도입된 시기는 1997년에 공포된 제 7차 교육과정기로 거슬러 올라간다. 제7차 교육과정의 네 가지 기본 방향 중 하나가 선택 중심 교육과정의 도입인 만큼 고등학교 선택 중심 교육과정은 제7차 교육과정 개정에 의해 만들어진 변화를 상징적으로 대표한다.¹⁾

* 한국교육과정평가원, 본고는 2011년 10월 29일 서울대 국어교육연구소 국제학술회의 ‘각국의 자국어 정책과 국어교육’ 본회의에서 발표된 논문으로, 이 날 토론해 주신 남민우 선생님, 그리고 논문을 심사해 주신 익명의 심사위원 세 분께 감사의 인사를 드린다. 더불어 본 연구를 진행하는 과정에서 인터뷰에 응해 주신 여러 전문가 선생님들 그리고 설문 조사에 응해 준 나의 학생들에게도 무한한 고마움을 전한다.

1) 제6차 교육과정에서 선택 과목으로 칭해지지는 않았으나 해당 교육과정의 ‘4. 단위 배

2000년 초등학교, 2001년 중학교, 2002년 고등학교에 제7차 교육과정의 단계적으로 적용되었다. 이 시기에 국어과에서는 ‘화법’, ‘독서’, ‘작문’, ‘문학’, ‘문법’ 등의 심화 선택 과목 외에도 일반 선택 과목으로서 ‘국어 생활’이 설정되었으며 국민공통기본교육과정에 매체 단원이 새롭게 도입, 적용되는 변화를 보이기도 하였다. 그럼으로써 매체와 관련된 교육내용이 국민공통기본교육과정과의 연계 안에 있는 선택 과목과의 연관성 아래 놓이게 되었으며, 그 본격적인 모습을 2007 개정 국어과 교육과정을 통해서 볼 수 있게 된다.

제7차 국민공통기본교육과정에 도입된 매체 관련 교육내용이 매체를 다루는 데 있어서 도구로서의 매체의 성격을 떨쳐버리지 못했다는 비판은(최미숙, 2010 ; 김정자, 2007), 수정된 2007 개정 교육과정의 국민공통기본교육과정에서 상당 부분 극복되었을 뿐만 아니라 11~12학년에는 ‘매체 언어’라는 새로운 선택 과목이 신설되기에 이른다. 그럼으로써 2007 개정 국어과 교육과정은 ‘읽기’, ‘쓰기’, ‘말하기’, ‘문학’, ‘언어’로 구성된 여섯 가지 영역 체계에 각각에 대한 심화과목으로서 ‘독서’, ‘작문’, ‘화법’, ‘문학’, ‘언어’, ‘매체 언어’가 자리 잡는 모습을 보인다.

그런데 선택 과목으로서의 ‘매체 언어’ 과목이 교실 수업을 통해 실현되기도 전에 2009 개정 교육과정 작업의 과정에서 ‘매체 언어’를 포함한 모든 선택 과목이 재구조화되는 상황을 맞이한다. 그 결과로서 2009 개정 고교 국어 선택 과목은 ‘화법과 작문(화법·작문 중심, 매체 언어 포함) I’, ‘화법과 작문(화법·작문 중심, 매체 언어 포함) II’, ‘독서와 문법(독서·문법 중심, 매체 언어 포함) I’, ‘독서와 문법(독서·문법 중심, 매체 언어 포함) II’, ‘문학(문학 중심, 매체 언어 포함) I’, ‘문학(문학 중심, 매체 언어 포함) II’ 등으로 재구조화되는 모습을 보인다.

본고를 통해 연구자가 제기하고자 하는 문제는 바로 이 지점으로부터 시작된다. 국어과 교육과정이 제정된 이래 매체가 본격적인 의미에서 하나의 과목으로 설정되는 계기를 맞았음에도 불구하고 그것이 실제 국어수

업의 장에서 실현되기도 전에 독립된 과목으로서는 사라 없어지는 상황은, 어떤 관점에서 보더라도 교육과정사적으로 설명이 필요한 장면이기 때문이다. ‘매체 언어’라는 새로운 과목의 설정 및 교육 현장에의 도입이 하나의 국어교육 정책으로서 공표된 이후 해당 정책에 대한 현장에서의 실험이나 검증 없이 그대로 종결돼 버리는 일은 충분히 주목을 요하는 문제적인 현상으로 볼 수 있다.²⁾

실제로 본 연구자와 같은 지점을 바라본 연구를 발견할 수 있다. 최미숙(2010)은 ‘매체 언어’ 과목의 폐지 과정에 참여한 이로서 해당 정책 결정의 과정 및 결과를 기술하고 있다. 당시의 상황을 비교적 상세히 보고하고 있는 이 연구는 보다 궁극적으로 고등학교 국어 선택 과목의 체제 안에서 매체언어 교육이 어떠한 방식으로 자리 잡을 수 있는지에 관하여 논의하고 있다. 그 과정에서 다음에 인용된 내용과 같은 논자의 소회 또한 들을 수 있다.

새로운 과목명으로 출발했다가 기존 과목명을 유지하게 된 것은 매우 유감스러운 일이다. 과목 통합이라는 애초의 의도는 사라지고 어정쩡한 과목 결합의 모습을 그대로 보여주게 된 것이다. 특히 그 과정에서 과목을 결합한 경우에도 기존의 과목명을 ‘○○와 △△’ 형식으로 그대로 고수함으로써 표면적으로 볼 때 마치 ‘매체 언어’ 과목만 사라진 듯한 인상을 주게 된 점도 유감이다(최미숙, 2010 : 274).

위의 인용문은 ‘매체 언어’ 과목의 폐지를 둘러싼 전후 사정이 간단하지만은 않았음을 간접적으로 전달하고 있다. 논자의 표현대로 과목 통합이라는 애초의 의도는 사라진 채 명분상으로만 과목을 결합한 경우에 있어서도 기존의 과목명을 살려 병렬로 나열하는 방식을 고수함으로써 기실 ‘매체 언어’라는 과목만이 존폐의 위기에서 살아남지 못하는 결과로 종결

2) 본고에서의 ‘정책 종결’이라는 용어는 공공 부분의 조직, 기능, 사업, 정책 등을 의도적으로 중지시키는 일을 의미한다(Brewer and deLeon, 1983 : 385). 본고의 주제와 관련지어 볼 경우 국어교육이라는 공공 부분의 정책(‘매체 언어’ 과목의 시행)이 2009 개정 교육과정 작업이 이루어지는 가운데 중지된 사례를 지칭한다.

되었다.

그런데 위의 논자가 같은 논문에서 이와 같은 상황이 있게 된 보다 근본적인 원인을 언급한 부분이 있어 주목을 요한다.

교육과정 개정 방식에 대한 별다른 논의와 합의가 없이 총론 위주의 교육과정 개정 방식으로 다시 돌아갔다는 것은 충분한 논의를 거쳐 결정된 정책의 방향을 별다른 이유 없이 번복했다는 점에서 우려할 만한 일이다(최미숙, 2010 : 255).

2009 개정 고교 국어 선택 과목은 국어교육의 내부 이유가 아니라 외부의 이유에 의해 시작되었으며 그 시기 또한 교육과정의 실질적인 개발 과정이 몇 개월 정도밖에 안 될 정도로 단기간에 이루어졌다(최미숙, 2010 : 276).

2009 개정 교육과정이 학교 현장에 적용되는 과정에 있어서 선택 과목이 고등학교 전 학년(1~3학년)에 도입되는 상황을 맞은 만큼 고등학교 국어교육에 있어서 선택 과목이 갖는 의미는 전보다 더 중요해졌다고 할 수 있다. 그러나 위의 논자가 지적하고 있듯이 새롭게 창출된 그 중요성이 선택 과목의 기반이 되는 학문의 논리 또는 교육 실천의 논리에 입각해 있지 않음은 그 중요성의 무계만큼이나 문제적인 부분이다. ‘외부의 이유’로 표현된 개정의 요구, 더욱이 그 개정 방식에 대한 사전 논의 없이 개정 작업이 총론 위주의 교육과정 개정 방식으로 회귀한 점을 논자는 ‘우려’로써 표명하고 있다.

요컨대 정책적으로 ‘매체 언어’라는 독립 과목의 설정 및 시행을 시행 이전에 미완결된 정책으로서 종결짓게 된 현상 이면에는 두 가지 주된 문제가 자리 잡고 있었다. 첫째는 기존 선택 과목의 재구조화 과정에 참여한 국어교육 연구자들의 통합에 대한 소극적인 태도였으며, 둘째는 그와 같은 소극적 태도의 상당 부분에 대한 책임이 있는 개정에 대한 외부적 요구가 그것이었다. 결국 보다 근원적으로는 2009 개정 교육과정에 대한 요구가 국어교육 연구자들의 자발성을 확보하지 못한 채 하나의 책무로서 전달되었으며, 그것에 대해 적극적으로 동의하지 않았음에도 불구하고 표

면적으로 통합의 요구에 응하는 일련의 행위들 안에서 하나의 국어교육 정책은 존재를 달리하게 된 셈이다.

이상에서 기술된 바와 같이 국어교육 정책의 종결은 어느 순간 갑자기 이루어지지 않는다. 하나의 정책이 최종적으로 종결되기까지는 특정 정책의 종결 목표를 정교히 함으로써 정책 종결을 통해 무엇을 얻고자 하는지를 분명히 한다. 또한 정책을 종결하게 만든 문제들을 상세히 밝힘으로써 정책 종결을 통해 정부가 수정하고자 하는 것들이 무엇인지를 명확히 하는 단계를 거친다. 그런 후 가능한 대안들 가운데 무엇이 진정한 해결책이 될 수 있는지를 선택하는 일이 이루어진다. 즉, ‘매체 언어’ 과목(명)의 폐지 정책은 해당 정책의 종결을 통해 얻고자 하는 선택 과목들 간의 통합을 통한 재구조화라는 목표, 과목 통합을 통해 양적으로 팽창된 선택 과목 수와 학습 부담 문제의 수정, 그리고 해당 정책의 종결과 동시에 이루어지는 새롭게 재구조화된 선택 중심 교육과정 관련 정책의 제안 등이 하나의 과정으로서 일련의 관계 안에서 일어난다.³⁾

정책 종결의 과정에는 여러 가지 문제들이 함께 고려된다. 그런 만큼 다양한 배경을 가진 전문가들이 그 과정에 참여하며, 이들은 서로 다른 집단의 관심사와 이익, 관점을 표명한다. 그리고 어렵지 않게 예상되듯이 그들은 자신이 속한 집단의 가치를 대변하고 이를 정책에 반영하기 위하여 그들 고유의 논리로써 문제시되는 현안에 대한 경쟁력 있는 담론을 만들어 낸다. 그 과정에서 각각의 정책 담론은 문제적 현상에 대한 기술 및 분석을 통해 그것이 성취하고자 하는 특정 이념이나 가치, 달리 표현하면 특정 집단의 이데올로기를 직간접적으로 재현한다. 그럼으로써 보다 궁극적으로는 특정 정책의 종결과 한 데 맞물려 있는 새로운 정책의 출범 과정에서 그들이 지향하는 이데올로기적인 것을 설득, 그에 대한 다수로부터의 동의와 인정을 이끌어 내고자 한다.⁴⁾

3) 라스웰(Lasswell, 1956)은 정책 과정의 마지막 단계로서 정책 종결 단계를 언급한 바 있다. 여기에 덧붙여 본 연구자는 정책 종결의 단계 안에도 특정 정책이 최종적으로 종결되기까지 일정한 과정이 있음을 보이고자 한다.

4) 프레이리(1998a : 11)는 “기술적이고 경쟁력 있는 어떠한 담론도 본질적으로 이데올로

이상에서 기술된 국어교육 정책 종결의 한 사례, 그것을 둘러싼 사회 역사적 배경, 그리고 정책 종결 현상에 대한 연구자의 관점을 기반으로 본 연구는 2007 개정 교육과정 아래서 국어교육 정책의 일환으로 추진돼 오던 ‘매체 언어’ 과목의 시행이 2009 개정 교육과정의 도입과 함께 어떠한 이유와 절차를 거쳐 중단됐는지를 기술, 분석함으로써 국어교육 정책 종결의 한 가지 방식을 탐구하는 데 있다. 이를 위해 보다 구체적으로, 고교 선택 중심 교육과정 아래서 ‘매체 언어’ 과목의 도입과 관련된 정책 종결의 역사를 중심으로 해당 정책의 종결 과정이 선택 과목이라는 정책의 대상을 어떠한 방식으로 규정하였는지를 고찰하고자 한다.

이 연구는 문헌 연구, 면담, 설문 조사 방법에 입각해서 수행되었다. 우선 각 시기별 교육과정 및 교육과정 개정 관련 문서들을 검토하였다. 또한 교육과정 개정 시에 이루어졌던 공청회 및 포럼, 그 밖의 문서화된 회의 녹취록 그리고 연구 논문 등을 참조함으로써 문서를 통해 남겨진 정책 종결의 과정을 역사적으로 재구성해 보려 시도하였다. 문헌 자료만으로써 확보할 수 없었던 정책 결정과 관련된 내용이나, 개정에 관여한 특정 주체의 관점 및 의견들이 필요한 경우에 한하여 면담을 실시하였다. 그럼으로써 문서화되지는 않은 개정 작업과 관련된 정보를 수집하였다.⁵⁾ 마지막으로 선택 과목의 주된 소비층이었던 이들을 대상으로 간단한 설문을 실시하였다. 이는 선택 과목에 대한 교사의 의견은 다양한 경로를 통해 볼 수 있었던 반면 선택 과목의 진정한 소비 계층인 학생들의 의견은 공식적으로 표면화되지 않은 현실에 기인한다.⁶⁾

기적이다.”라고 주장함으로써 교육에서의 이데올로기 역할에 주목하고 이에 대한 경계가 필요함을 환기한다.

- 5) 면담은 2007 개정 교육과정 및 2009 개정 교육과정에 직간접적으로 참여한 대학 교수 3명, 한국교육과정평가원 소속의 연구위원 3명, 고등학교 교사 3명을 대상으로 실시하였다.
- 6) 한 대학에서 전공 선택으로 ‘매체언어교육론’을 수강하는 (대다수) 3학년 학생 34명에게 고등학교 선택 과목과 관련된 설문을 실시하였다(2011년 10월 18일 12:00~12:30). 설문의 형식은 질문에 대한 자유로운 서술형 응답을 택했으며, 질문 내용으로는 고등학교 선택 과목 이수와 관련된 경험 전반에 관하여 기술하되, 1) 선택 과목으로 선택한 과목은 무엇이었으며, 2) 해당 선택 과목 선정 과정에 본인의 의지가 작용하였는지, 3) 해당

연구 과정에서 생산된 자료에 대한 기술 및 분석은 정책 결정 과정에 참여한 다양한 주체의 관점과 행위에 중점을 두었다. 근대 실천철학자들의 행위 개념은 이 과정에서 일정한 시사를 주는데, 실천철학자들은 행위를 새로운 대상들을 생기게 하고 변화시키는 것으로 이해한다(Kaulbach, 1974/1995(번역) : 260). 행위의 윤리적인 측면에 천착하였다는 점에서는 고대 아리스토텔레스의 행위에 대한 통찰과 유사한 관심사에 속하나, 근대의 행위 개념은 행위로 인해 생기게 하고 기존의 대상을 변화하게 만드는 일련의 결과물과 관련하여 산출 및 가공을 향해 열려 있는 것으로 이해된다(ibid. : 261). 즉, 근대의 실천철학자들은 행위가 가지는 산출력, 가공력에 주목함으로써 행위에서 일정한 결과를 있게 한 원인이 되는 요인을 파악하고자 한다. 그 과정에서 행위와 결과물 사이의 인과적 관계 형성의 매개로서 작용하는 행위 주체의 주관을 드러낸다.

정책 결정의 과정에서 보이는 다수의 관련 주체들의 관점과 그에 따른 행위가 한 국어교육 정책의 종결을 어떠한 방식으로 이끌었는지를 논구함으로써 정책 대상으로서의 선택 과목과 관련된 ‘선택’의 의미가 어떻게 재구성되었는지를 밝히고자 한다. 이를 통해 보다 궁극적으로는 국어교육 정책의 종결 과정을 이해하는 한 가지 방식을 보이고자 한다.

2. ‘선택’에서의 다수성

제7차 교육과정의 기본 방향에 관한 내용에서 주요 정책의 일부로서 선택 중심 교육과정의 등장을 확인할 수 있다. ‘국민공통기본 교육과정의

선택 과목의 수업은 어떻게 진행되었는지 등에 관한 정보를 꼭 포함하도록 하였다. 설문에 응한 집단은 국어교육과 학생 외에도 교직 이수중인 불어교육과, 독어교육과, 사회교육과, 윤리교육과, 체육교육과, 지리교육과, 역사교육과 학생들로 다양하게 구성되었다. 설문에 응한 이들이 현재 고등학교 학생들은 아니나 선택 과목이 교과 교육과정 안에서 활성화된 제7차 교육과정 적용 시기에 고등학교 과정을 이수했으므로 선택 과목과 관련된 일반적인 이수 경험을 묻는 데는 별다른 문제점이 발견되지 않았다.

확립’, ‘수준별 교육과정 도입’, ‘교과 내용 감축 시도 및 학기당 이수 과목 축소’ 등과 더불어 교육과정 개정에 있어서의 기본 방향으로 제안된 ‘선택 중심 교육과정’은 다양한 선택 과목의 도입을 전제로 개인의 진로 및 적성에 입각한 교과목 선택 비율의 향상을 목표로 도입되었다(한국교육과정평가원, 2004 ; 박순경, 2005 ; 허정철, 2005). 따라서 선택 중심 교육과정의 도입이라는 국가 수준의 교육 정책은 학생 개개인의 진로 및 적성에 대한 존중을 해당 정책 수립의 기반이자 명분으로 내세운 것이라고 할 수 있다.

해당 시기에 책정된 선택 과목만을 보더라도 국민 공통 기본 교과, ‘국어’, ‘도덕’, ‘사회’, ‘국사’, ‘수학’, ‘과학’, ‘기술·가정’, ‘체육’, ‘음악’, ‘미술’, ‘영어’에 각각 해당하는 선택 과목(일반선택 과목 및 심화선택 과목)이 총 53개에 이른다.⁷⁾ 국어과 교육과정을 살펴보면 당시 일반선택 과목으로 ‘국어 생활’이, 그리고 심화선택 과목으로 ‘화법’, ‘독서’, ‘작문’, ‘문법’, ‘문학’이 설정되었음을 확인할 수 있다. 고등학교 선택 중심 교육과정에 제시된 교과 편성의 지침에 입각하여 볼 경우 ‘국어 생활’은 교양 증진 및 실생활과 연관된 과목으로, ‘화법’, ‘독서’, ‘작문’, ‘문법’, ‘문학’ 등은 학생의 진로, 적성, 소질 등을 계발하는 데 도움이 되는 과목으로 봉사하게끔 규정돼 있다.

선택 중심 교육과정을 도입함으로써 이전 교육과정과의 변별점을 지은 제7차 교육과정의 개정 목표는 이후 2007 개정 교육과정, 2009 개정 교육과정의 개정 작업에도 지속적인 영향력을 발휘하였다. 보다 구체적으로 2007 개정 교육과정에 명시된 교육과정 구성의 방침은 선택 교육과정을 통해 학생들의 기초영역 학습 강화와 진로 및 적성 등을 감안한 적정 학습이 가능하게 할 것을 규정하고 있다. 2009 개정 교육과정의 경우는 그것의 성격으로 국가 수준의 공통성과 지역, 학교, 개인 수준의 다양성을 동시에 추구하는 교육과정임을 표명하였다. 전(全) 학년이 선택 과목으로 운영되는 고등학교 선택 교육과정에서는 학생들의 기초영역 학습 강화와

7) 이는 ‘보통 교과’에만 해당하는 수치이다. ‘전문 교과’까지 모두 고려하면 이보다 훨씬 많은 선택 과목수를 확인할 수 있다([http://ncic.kice.re.kr/nation.kri.org.inventoryList.do?](http://ncic.kice.re.kr/nation.kri.org.inventoryList.do?pOrgNo=10023949) pOrgNo=10023949 accessed by 2011-10-13).

진로 및 적성 등을 감안한 적정 학습을 가능하게 함으로써 학습자의 자율성 신장이 확보되기를 목표로 삼았다.⁸⁾

요컨대 제7차 교육과정기로부터 2007 개정 교육과정, 2009 개정 교육과정기로 넘어오면서 고등학교 선택 중심 교육과정 정책은 ‘개인’, ‘진로’, ‘적성’, ‘소질’, ‘관심’, ‘수준’, ‘다양성’, ‘자율성’ 등의 핵심어를 표면화하며 학생들로 하여금 자신의 ‘개성 발달’과 ‘진로 개척’이 가능하게끔 국가 수준의 교육 기반을 닦고자 한 의도를 공고히 하였다. 이와 같은 국가 정책에 담긴 교육 이념은 여러 논자들에 의해 이념 차원에서 그것의 긍정적인 측면을 인정받기도 하였다.

그 중 한 가지 예를 소개하면 다음과 같다.

고등학교 1학년까지를 국민공통 기본교육과정으로 하고, 그 이후의 2년을 개인의 진로 탐색과 적성 개발을 위한 선택교과 중심제로 하겠다는 목표 자체는 대학 진학을 위한 준비기관으로서의 고등학교의 위상과 실업계의 경우 학교교육의 완성기로서의 역할을 지닌다는 사실을 고려하면 바람직한 설정이라고 볼 수 있다(박병기, 2006 : 4).

인용된 내용은 제7차 교육과정을 대상으로 한 논의의 일부분으로 선택 교과 중심제가 고등학교 학령기에서 이루어져야 할 과업 내지는 과제

8) 국가교육과학기술자문회의는 미래형 교육과정 구상(2009. 8. 17)의 ‘3. 국민공통기본교육과정 조정과 고등학교 교육과정 혁신’에서 “고등학교 국어과 선택 과목이 화법, 독서, 작문, 문법, 문학, 매체언어로 지나치게 세분화되어서 학생들이 과목 선택 시 일부 과목은 거의 선택하지 않아 학생들의 균형 있는 학습을 저해하며 입시위주의 교육으로 파행적으로 운영됨을 지적하고 (中略) 지나치게 세분화된 선택 과목을 통합하고, 수준별로 편성·재구조화하여 학생의 관심분야와 수준에 따른 선택 과목을 통합하고, 수준별로 편성·재구조화하여 학생의 관심분야와 수준에 따른 학습 결과가 대학입시에 반영되는 고교-대학 연계 대입체도를 제안”하고 있다. 2009 개정 교육과정은 이전 교육과정과는 달리 교육과정의 기본 틀 자체가 크게 변화되었다. 즉 공통 교육과정 이수 기간 조정 및 선택 교육과정 기간 확대, 교과군과 학년군의 도입, 교과목 집중이수를 통한 학년·학기당 이수 교과목 수의 축소, 교과(군)별 수업 시수의 증감 운영, 배려와 나눔의 창의인재 육성을 위한 창의적 체험활동 도입 등이 그것이다. 특히 고등학교의 경우 학습자의 적성과 진로를 고려한 ‘진로 집중 과정’ 편성을 강조하고 있다(민용성·백경선·한혜정, 2011 : 3).

의 성격에 비추어 볼 때 의미 있는 정책이라는 논지를 드러내고 있다. 2007 개정 교육과정까지의 국민공통 기본교육과정이나 이에 대해서 2009 개정 교육과정부터 새로이 명명한 공통 교육과정을 통해 기초영역 학습의 강화가 이루어진다는 전제 아래, 국가 교육 정책은 학생들에게 ‘하고 싶은 공부’를 할 수 있는 선택의 자유를 제도적으로 부여하였다(2009 개정 교육과정 연구위원회, 2009). 그럼으로써 공교육의 장은 선택 과목과 같은 다양한 상품들이 소용될 수 있는 하나의 시장으로 그 정체성을 새로이 가져갔다.

교육을 바라보는 이와 같은 시각은 사회 변화와 함께 이루어졌다. 로마 멸망 이후 지금으로부터 1500년 전까지 교육의 목적은 실용에 있었다. 예컨대 사회 구성원들이 그들이 속한 사회 안에서 사는 데에 필요한 지식과 기술을 가르치고 배우는 일이 그것이다. 이 당시만 하더라도 상당수의 사람들은 배움 그 자체를 위한 배움에 관심을 두지는 않았었다. 인구의 대다수가 농업에 종사했으며 소수의 사람들만이 예컨대 대학원과 같은 고급 교육 기관에 진학하였다. 따라서 읽고 쓸 줄 알며 간단한 연산에 능하게 되는 열두 살 전후의 연령이 되면 교육은 중단되었고 그것만으로도 훌륭한 농부가 되기에 충분했다.

사회가 점점 더 복잡해질수록 그 사회 안에서 살기 위해 교육도 동시에 더 많이 요구되었다. 심지어 농업에 종사하는 이들 또한 농업 기술이 발달함에 따라 더 많은 교육을 필요로 했다. 사회의 진보와 함께 교육이 보다 많이 필요시 되는 상황이 형성돼 갔으며 사람들은 더 오랜 기간 동안 학교에 다니기 시작했다. 그런데 일정 시점에 이르러, ‘절대적 필요를 요하지 않는 것(non-necessities)’까지도 교육의 이름으로 소비할 수 있을 만큼 사회는 부유해졌다. 동시에 그것에 관심을 가지는 것이 교육이기도 한 상황이 되었다.

생계유지 및 그것에 필요한 지식과 기술의 획득에 관해서 더 이상 염려하지 않아도 될 만큼 사회가 진보하게 될 때 사람들은 무엇이 그들을 행복하게 만들 것인가에 대하여 생각한다. 이는 사람들이 그들이 생존을 위해 필요로 하는 것보다 더 많은 교육을 소비하게끔 이끈다. 예컨대 생계를 위해 대학원에 가야만 하는 이들은 거의 없다. 그런 의미에서 현재

우리는 소위 생존을 위한 ‘필요’ 너머의 교육을 소비할 수 있는 시대에 살고 있으며 실제로 그렇게 소비하고 있다.

선택 과목 설정의 철학적 기반이 된 ‘진로’, ‘적성’, ‘소질’, ‘관심’, ‘수준’, ‘다양성’, ‘자율성’ 등과 같은 개념어들은 이상과 같은 ‘필요’로서의 교육이 아닌, ‘소비’로서의 교육에 대한 관점을 드러낸다. 국민공통 기본 교육과정이나 공통 교육과정이 이 사회 안에서 학생들이 성공적으로 자기 역할을 수행하게끔 하기 위해 ‘반드시’ 도입, 적용되어야 하는 지식과 기술이라면, 선택 중심 교육과정은 보다 거시적이고 장기적인 안목에서 학생들이 각 개인의 행복 추구를 위해 특정 지식이나 기술을 학습 내용으로 소비할 수 있게끔 고안된 정책적 산물이다. 따라서 후자는 전자와 다르게 ‘사회적 생존’을 위해 필수적으로 학습해야 할 지식과 기술의 의미를 넘어, 학습에 있어서 개별 학생들의 선택, 자유, 더 나아가 행복에 대한 요구를 만족시키는 데 그 의미를 둔다.

문제는, 정부가 표방했던 선택 중심 교육과정에 담긴 가치나 이념이 이론 및 실제의 층위전반에 걸쳐 어느 정도의 내적인 정합성과 외적인 일관성을 확보했었는가, 하는 점이다. 보다 구체적으로 그와 같은 가치나 이념이 고교 선택 중심 교육과정의 일부로서 ‘매체 언어’가 2009 개정 교육과정에서는 고유한 과목명을 가진 독립 과목으로서의 자기 입지 확보에 실패한 현상과 관련하여 어떠한 내적인 논리로써 이러한 교육과정사적인 사건을 일관되게 설명할 수 있는가, 하는 점이다. 그 설명의 정당성 여부에 따라 선택 중심 교육과정의 가치나 이념은 국가 수준의 정책을 뒷받침할 수 있는 철학적 토대로서의 자질 여부와 관련하여 가늠될 것이다.

이러한 맥락에서 볼 때 ‘진로’, ‘적성’, ‘소질’, ‘관심’, ‘수준’, ‘다양성’, ‘자율성’ 등이 함의하는 가치를 지지하기에 정부가 내건 선택이라는 행위, 그 행위를 결정하는 데 개입하는 자유라는 인간의 의지 등은 적어도 ‘매체 언어’ 과목의 존재와 관련해서는 내적 정합성과 외적 일관성을 확보한다고 보기에는 어려움이 있다.

다음의 인용문은 이와 같은 판단을 이끌어 내게 만든 단초를 제공한다.

이번 선택 과목 개정에 적용된 논리는 각 선택 과목이 근거로 하고 있는 학문적인 논리 혹은 교육 내용에 대한 학교 현장의 논리보다는 학교 현장 과목 선택 논리로 대변되는 현실 논리에 의한 개정이었다. 교육과정 개정의 흐름을 살펴보면 이런 현상을 가끔 찾아볼 수 있는데, 선택 과목의 경우 입시 때문에 특정 과목이 폐지되는 현상도 보여주고 있다. 대표적인 경우가 일반 선택 과목으로 설정되어 있던 ‘국어생활’ 과목의 폐지를 들 수 있다. (中略) 이런 상황에서 합리적이고 논리적인 선택 과목 재구조화는 처음부터 어려웠을지 모른다(최미숙, 2010 : 273).

고교 전(全) 과정에서 선택 중심 교육과정을 표방한다는 측면에서는 2007 개정 교육과정과 2009 개정 교육과정이 일정한 연계를 보이고 있으나, 위의 인용문은 후자의 국면으로 진입하면서부터 정책 수준에서 정부가 담보한 ‘선택의 자유’는 그 의미가 변화되고 있었음을 짐작하게 해 준다. 정부가 선택 과목의 선택률을 고려한 점이 그러한데, 학생들의 진로 및 적성, 관심, 소질 등에 비추어 과목 선택의 문을 열어 두었다는 것은 학생들의 개별성 및 특수성 또는 고유성에 대한 존중을 의도했음에도 불구하고, 중국에는 선택이라는 행위에 담긴 다양한 질적인 자질들은 소거한 채 선택의 수만을 고려함으로써 ‘선택의 자유’라는 가치를 수량화(數量化)하는 모습을 보인다.

다음에 인용된 내용은 이상의 논점을 명시적으로 드러낸다.

현행 국가 교육과정 기준에의 의존도를 고려할 때, 학교나 전공 특성상 국가 교육과정 기준에의 의존도가 낮은 경우 과세분화하거나 과다한 수의 선택 과목을 국가 교육과정에서 개설할 필요가 없을 것으로 판단된다. 해당 분야의 성격상 극소수 학생이 이수하거나 보다 세분화될 필요가 있는 경우, 일부 과목은 단위 학교가 개설하고, 교육청이 인정하는 체제를 구축할 필요가 있다(박순경 외, 2011 : ii).

인용된 내용은 2009 개정 교육과정에 따른 고등학교 선택 과목 재구조화 방향의 일부이다. 이는 선택 중심 교육과정을 고교 수업 현장에 도입한 정부의 기본 취지에 비추어 내적인 정합성 측면뿐만 아니라 외적인

일관성 측면에 있어서도 상충하는 것으로 볼 수 있다. 그 진위 여부를 떠나 다양한 자질을 가진 학생들의 서로 다른 요구를 선택 과목의 본격적, 확장적 시행을 통해 수용할 수 있음을 표방한 고교 선택 중심 교육과정의 기본 원칙은, 대다수의 학생들로부터 발견되는 공통적인 다양함의 자질만을 포용함으로써 결과적으로는 다양함의 자질을 선별하거나 소수가 보이는 다양함의 자질은 소거하는 모습을 보인다.⁹⁾ 그 결과 학생 개개인의 다양성에 대응하게끔 예상된 다수의 선택 과목들을 축소하는 모순을 범한다. 문제는 여기에서 끝나지 않는다. 이상과 같이 교육과정의 내적인 정합성이 깨지는 계기는 교육과정의 기본 이념이 확보해야 할 외적인 일관성에도 위협을 가한다. 정부가 선택 과목 수를 줄이는 한 가지 방안으로 세분화된 교과와 통합을 요구하면서, 고유한 과목명을 표식으로 단 채 독립 과목으로서의 안착을 시도했던 ‘매체 언어’와 같은 신생 선택 과목은 그 과목을 존속시키지 못한 채 사라지게 되는 근원을 제공한다. 결국 사회적 생존을 위한 교육을 넘어 자신의 적성과 진로, 관심, 소질 등을 충족시키기 위한 교육을 표방했던 고교 선택 중심 교육과정은 다양한 조건과 기반 위에 선 학생들의 성향을 축소시켜 이해하고 축소화된 교육 소비층에 대한 이해는 소비 주체인 학생들에게 보다 적은 수의 선택지를 제공한다.¹⁰⁾

오늘날에 있어서의 소비는 단순히 물건 구매 행위만을 지칭하지 않는다. 그 의미가 전환되는 과정에서 소비는 일종의 기호 역할을 하게 되었다(Baudrillard/이상률 역, 1991). 소비 주체가 어떠한 상품을 선택하는지는 그 소비 주체의 존재를 대변하는 기호가 된다. 각각의 주체가 선택하는 상품이 그들의 삶 안에서 이루어지는 다양한 행위나 활동, 사고 및 감정을 재

9) 고교 국어 선택 과목 교육과정 개정 연구 포럼에서 박희경(2009 : 43)은 “국어과 선택 과목 중 고등학교 일선 현장에서 과목 선택률이 낮은 과목들이 있다. 학교에서 그 과목 채택률이 낮다고 하여 그 과목이 담고 있는 내용 요소의 국어 교육적 의미가 적다거나 중요하지 않다는 뜻은 전혀 아니다.”라고 언급하며 학교 교과와 자리매김 여부에 관한 판단 기준을 ‘교육 일반 이념’에 두지 않는 현실을 비판하고 있다.

10) 이와 같은 문제점에 대한 예상은 2009 개정 교육과정 이전에 박인기(2005 : 362)에 의해서 이미 이루어졌음을 주목할 필요가 있다. “(교육과정의 : 필자) 적정화라는 것이 교육과정이 추구해야 할 다른 것, 개별화, 수준별, 특성화 등과 충돌하는 부분이 있습니다.”

현하는 기능을 갖게 되면서 그 상품은 물론 그 상품의 선택 행위는 그 시대
대의 삶에 대한 보다 정형화된 틀로서의 문화를 대변한다.

그러한 의미에서 어떠한 대상에 대한 소비는 개인적인 선택의 문제라
기보다는 문화적 맥락에서 발생하는 사회적 행위로서의 속성을 갖는다.
따라서 소비 및 소비를 둘러싼 인간의 의지가 제약 받는 환경은 단순히
한 개인이 취할 수도 있는 선택지 하나를 제거하는 일에 그치지 않는다.
한 개인을 통해 현현되는 그 개인이 몸담고 있는 사회, 그것의 문화적 맥
락을 고려하지 않는 일이 된다. 이는 소비라는 행위를 사회문화적 맥락이
나 역사적 배경으로부터 박리하여 이해하는 것과 다르지 않다.

같은 맥락에서 생존을 위한 ‘필요’ 너머의 교육을 소비하게 된 오늘날
의 상황 아래서 학생들의 학습 전반에 걸쳐 선택 및 자유의 권한을 확대
하는 일은 교육 제도 안팎의 다양한 인적, 물적 자원을 주체적으로 소비
할 수 있게 만든다는 측면에서 바람직한 부분이 없지 않다. 그런데 고교
선택 교육과정의 도입 및 적용 과정에서 ‘매체 언어’와 같은 과목의 폐지
가 상징적으로 시사하는 바와 같이 소비가 제약받는 상황, 즉 소비에의
의지가 개입할 수 있는 경로가 정책의 차원에서 원천적으로 차단되는 상
황은 선택 과목을 매개로 내세운 정부의 교육 이념에 내재적으로나 외재
적으로도 부합하지 않음을 의미한다.¹¹⁾

그런데 여기서의 보다 긴요한 문제는 이상과 같은 과정에서 선택 과
목에서의 ‘선택’이 갖는 의미가 특정한 방식으로 규정된다는 데에 있다.
인간으로서 지니는 개별성, 다양성, 고유성 등의 개념에 철학적 기반을 두
고 설정된 선택 과목의 기본 취지는, 중국에는 다수가 보이는 특정 종류
의 다양함만을 걸러 냄으로써 ‘다수의 선택’이라는 선택 과목에서의 선택
이 함의하는 자질 또는 조건을 만들어 낸다. 이는 다른 한편으로 ‘소수의

11) 이 점과 관련하여 구본관(2009 : 119)은 “오래 논의를 거쳐 6영역(혹은 5과목)으로 학
정된 것을 다른 영역이나 다른 과목과 묶는다는 것이 너무 부자연스러울 것은 주지의
사실입니다. 제 생각으로는 2009 개정 교육과정이 학습자에게 선택권을 주고, 학습 부
담을 줄여 주는 것이 목적이려면 기존의 5과목(혹은 매체언어까지 6과목)을 그대로 두
고 학습자가 선택하게 하면 됩니다. 화법이나 문법의 채택률이 낮다는 것이 문제가 되
지는 않습니다.”라고 밝히고 있음이 주목된다.

선택’은 선택 과목이 함의하는 선택의 자질 또는 조건의 경계 안에서 배제됨을 의미한다. 그 과정에서 소위 ‘선택적인 선택’ 즉, 선택에서의 다수성을 보이는 특정 선택지만을 ‘선택’으로서 인정하는 가치 판단의 준거를 창출한다.

3. ‘선택’에서의 유연성

2009 개정 고교 국어 선택 과목은 특정 선택 과목이 학교 현장에서의 선택률이 낮다는 이유로 정부의 재구조화 요구 아래 놓이게 되었다. 각각 5단위의 6개 선택 과목 체제로 정비되는 과정에서 2007 개정 교육과정에서 신설된 ‘매체 언어’ 과목은 더 이상 독립된 국어 선택 과목으로서의 위치를 지키지 못했으며 ‘매체 언어’ 과목의 현장 적용 정책은 종결되는 상황을 맞았었다. 그러므로 국어 선택 과목을 재구조화하는 과정에 참여한 주체가 어떠한 근거에서 위와 같은 방식으로 선택 과목들을 조정하게 되었는지를 이해하는 일은 중요한 의미를 갖는다.

‘근거’라는 말에는 그것 자체에 논리적인, 과학적으로 정당한 이유를 가지고 있음이 내포되어 있다(Kaulbach 1974/1995(번역) : 215-290). 이러한 맥락에서 재구조화된 선택 과목 체제에서 ‘매체 언어’ 과목명의 폐지 또는 매체를 떠올리게 하는 그 어떤 직접적인 용어의 누락은, 제7차 교육과정 당시 ‘화법’, ‘독서’, ‘작문’, ‘문학’, ‘문법’ 등의 과목명이 2007 개정 교육과정에 이르러 ‘화법과 작문’, ‘독서와 문법’, ‘문학’과 같은 방식으로 병렬의 형태 안에서라도 그 고유의 과목명만은 유지된 점과는 상이한 모습을 보여 주었다는 점에서 주목을 요한다. 또한 이와 같은 재구조화 작업의 정당성에 의문을 가지는 일은 교육과정사의 측면뿐만 아니라 교과교육 내의 논리적 정합성 측면에서도 요구되는 과제이다.

다음에 인용된 논자의 견해로부터 검토의 출발점으로 삼고자 한다.

물론 하나의 선택 과목으로 존재하는 것도 의미 있는 것이며, 2007년 개정 국어과 교육과정에서 하나의 선택 과목으로 설정한 것 또한 국어교육에 큰 의미를 갖는 것이었다. 하지만 학교 현장에서 ‘매체 언어’ 과목의 선택률이 낮을 것이며, 과목을 선택해도 실제로 가르치지 않는 왜곡된 교육 방식으로부터 ‘매체 언어’ 과목도 자유롭지 않다는 논리를 전제로 해야 하는 상황이라면 새로운 돌파구가 필요한 셈이다. 그 돌파구의 방향은 독립 과목의 고수가 아니라 매체언어 교육이 고등학교 국어교육에 제대로 안착하는 것이었으며, 나아가 그것을 통한 매체언어 교육의 강화였다. 문제는 그 합리적인 방안이 무엇인가 하는 점이다. 사실 ‘독립 과목으로 존재하는 방안’도 중요하지만 ‘고등학교의 모든 선택 과목에서 매체 언어를 고르게 다루는 방안’이 좀 더 합리적인 대안이라 할 수 있다(최미숙, 2010 : 264).

위 인용문의 주요 논지는 ‘매체 언어’ 과목의 고수가 왜 불가했으며, 과목의 고수를 포기하는 대신 어떠한 방식으로 매체 언어 교육의 고교 국어교육 내 안착을 도모했는지를 설명하고 있다. 논지는 “과목의 선택률이 낮을 것이며, 과목을 선택해도 실제로 가르치지 않는 왜곡된 교육 방식으로부터 ‘매체 언어’ 과목도 자유롭지 않다는 논리를 전제로 해야 하는 상황”이라는 데서 ‘매체 언어’ 과목의 폐지에 대한 이유를 찾고 있다. 여기에서 더 나아가 국어교육 내에 매체 언어 교육을 공고히 하기 위해 “다른 과목과 통합적으로 결합함으로써 어떤 과목을 선택하더라도 매체 언어 교육이 이루어지도록 하는 방법을 선택하는 방안”이 최선일 것이라고 제안한다.¹²⁾

한편 선택 과목 재구조화 작업에 참여한 C 교수는 ‘매체 언어’ 과목의

12) 이 점과 관련하여 허왕옥(2009 : 21)은 “고교 국어 선택 과목 교육과정 구조 개선 방안”에 대한 소견에서 “(前略) ‘매체언어’ 과목은 없애기로 하였다. 타당한 설정으로 보인다. (中略) ‘매체언어’의 내용이 여러 교과목의 단원 안에 들어갈 수 있으리라 생각하기 때문이다.”라고 의견 개진하고 있음을 볼 수 있다. 한편 지인환(2009 : 116)은 “매체언어가 선택 과목에 모두 반영되는 것은 적절한 것으로 보인다. 다양한 매체의 등장과 의사소통 방법의 다양화라는 언어 환경의 변화는 다중문식기능을 필요로 하기 때문이다. 다만 각 선택 과목에 매체 언어 교과의 내용을 어떻게 추출하고 관련지를 것인가에 대한 논의가 정밀하게 이뤄져야 할 것이다.”라고 언급하고 있음이 주목된다(한국교육과정평가원, 2010 참조).

존폐와 관련하여 보다 현실적인 근거를 제시하고 있었다. 우선 고교 국어과 선택 과목에 ‘매체 언어’가 독립적으로 존재하는지의 여부는 중요하지 않으며, 실제로 이 과목의 설정 또한 우연에 의해서 이루어졌다고 밝히고 있었다. 또한 ‘매체 언어’라는 과목을 설정하는 과정에서 ‘국어생활’처럼 과목의 성격을 포괄적인 방식으로 설정하여 매체와 문화 사이의 관련성을 문제 삼고 싶었으나 여타의 선택 과목 가령, ‘글쓰기와 삶’이 ‘작문’으로, ‘화법과 생활’이 ‘화법’ 등으로 최종 명명되면서 선택 과목들 간 명칭의 통일성 차원에서 국어교육 연구자들에 의해 합의되지 않은 ‘매체 언어’라는 ‘센 용어’의 과목명을 가지게 되었다고 했다. 문제는 ‘매체 언어’라는 독립 교과가 없어지는 과정적 절차에 대한 부분이었는데, 이 점에 관해서 ‘매체 언어’가 우연한 기회에 만들어진 만큼 그것이 없어지는 과정에서도 근거는 없었다고 말했다.¹³⁾ C 교수는 ‘매체 언어’를 둘러싼 이와 같은 일련의 사건들을 통해 보다 궁극적으로 생각해 볼 문제는 독립 교과와 설정 여부 자체가 아니라 국어과가 매체를 받아들이는 관점, 방식이 없다는 데에 있다고 밝혔다. 이 문제를 해결하기 위해서는 우선적으로 국어과의 본질 및 성격 등과 관련된 교과와 이론적 구조가 갖추어져야 하는데, 이 부분에 대해서 현재로서는 회의적일 수밖에 없음을 말했다. 실제 ‘매체 언어’가 국어과 선택 과목의 일부로 들어올 때도 다른 영역 사이에서 방어적으로 나왔을 뿐만 아니라 들어오려면 별로 티 나지 않게 들어오라는 느낌을 받았으며, 나갈 때에는 가장 늦게 설정된 ‘매체 언어’ 과목이 가능한 모양새 있게 형식을 갖추어 나가게 됐다고 전했다.

‘매체 언어’ 과목의 존폐와 관련하여 A 교수는 앞선 연구자들과는 조금은 다른 배경 설명을 들려주었다. 우선 국어교육 연구자들 중에 독립된 과목으로서의 ‘매체 언어’를 감당할 자신감 있었던 이가 없었음을 과목

13) 이 점에 대해서는 부연 설명을 요한다. 여기서의 우연이라 함은 제7차 교육과정의 일반 선택 과목이었던 ‘국어 생활’이 폐지되고 국어과 선택 과목을 새롭게 추가하는 과정에서 ‘국어 생활’이 일상생활에서 접하는 언어 현상으로서 매체 텍스트와 관련된 내용을 비중 있게 다뤘던 사실, 그리고 당시 국어교육의 새로운 내용으로 매체가 관심을 받게 된 맥락의 작용으로 이해된다.

폐지의 첫 번째 원인으로 꼽았다. 달리 표현하면 선택 과목 재구조화의 압박 아래서 ‘매체 언어’ 과목의 존립에 대한 의지가 표명되지 않았음을 지적하고 있었다. 그 외에도 매체 언어 교육을 담당할 교사의 인력 또한 준비되지 않았으며 사회과에서 다루어지는 매스미디어 관련 교육 내용과도 중복되어 국어과 내에서의 매체 언어 교육이 초동력을 발휘할 수 없었음을 언급하였다.¹⁴⁾ 더욱이 대안으로 2009 개정 국어과 교육과정은 다른 선택 과목을 통해서 매체 언어 교육이 이루어지게끔 시도하고 있지만, 관련 교육 내용이 각각의 선택 과목에 고르게 반영되어 있지도 않을 뿐만 아니라 각 과목에 걸친 성취도들 간 위계 또한 서로 맞지 않음을 지적하였다.

이상의 논의를 정리해 보면 ‘매체 언어’가 독립 과목으로서의 위상을 유지할 수 없었던 이유는 이론적 수준에서부터 현실적 수준에 이르기까지 폭넓게 다양한 내용과 방식에 걸쳐 있다. 이러한 상황 속에서는 왜 독립 교과로서의 ‘매체 언어’의 시행이 하나의 정책으로서 종결되게 되었는지를 정책 수립의 과정과 연결 지어 생각해 보는 것도 한 가지 방법이다. 그런 측면에서 다음에 인용된 논자의 견해는 ‘매체 언어’와 관련된 정책 수립 단계의 사정을 조금 엿볼 수 있게 해준다.

둘이켜보건대, ‘매체 언어’ 과목 신설에 대해 충분하고 심도 있는 논의가 이루어졌다고 보기 어려운 것은 사실이다. 매체 텍스트를 실제 현실에서의 언어 사용과 의미작용의 측면에서 국어교육에 포함하는 것에 대해서는 대체로 공감하는 사람들 사이에서조차, 독립된 선택 과목으로 매체를 다루는 것에 대해서는 여러 가지로 우려가 있었던 것이 사실이다(정현선, 2009 : 40).

위 논자가 언급한 ‘여러 가지 우려’의 구체적 내용이 무엇인지는 인용문에 나타나 있지 않으나 그 내용이 무엇이든 ‘매체 언어’를 독립 교과로 설정하는 정책 결정의 과정에서 확신이 부족했음을 드러내고 있다. 물론,

14) 현재 미디어 교육은 국어과, 사회과, 미술과 등에서 행해지고 있는데 국어과에서는 의사소통과 관련하여, 미술과에서는 미디어 아트와 관련하여, 사회에서는 미디어의 사회적 성격과 관련지어 미디어 교육이 이루어지고 있다.

어떠한 정책 결정에도 온전한 확신이 존재하기는 힘들다. 그러나 논자가 ‘매체 언어’의 신설 과정에서 “충분하고 심도 있는 논의가 이루어졌다고 보기 어려운 것이 사실”이라는 점을 밝히는 부분은 특정 정책의 수립 단계부터 해당 정책의 실효성을 확신하기 어렵게 만드는 근원적 이유가 자리 잡고 있었음을 짐작하게 해준다. 그리고 이와 같은 충분하고 심도 있는 논의의 부재 및 여러 가지 우려에도 불구하고 ‘매체 언어’가 독립 교과로 추진된 경위에 대해서 의문을 갖게 만든다.

정책 결정 과정에서 확신 없이, 명확하지 않은 채로 특정 정책을 수립하는 일은 실제로 ‘매체 언어’가 폐지되는 경우에 있어서도 보인다. 아래의 인용문은 ‘매체 언어’가 여타의 선택 과목 안으로 흡수·통합되는 고교 국어 선택 과목 시안에 대해서 학계와 현장의 전문가들이 평한 내용이다.

2012년부터 고등학교 교육과정 운영이 선택 과목 중심으로 이루어지므로 국어과 각 영역이 고르게 교육되도록 여섯 개 영역의 핵심 기준을 만들어 세 개의 트랙에 포함시키도록 하자는 의도라고 한다. 그런데 여섯 개 영역의 핵심 기준을 어떻게 결합시킬 것인가에 대해서는 구체적인 설명이 없어 그 모습을 어림잡기 어렵다(이삼형, 2009 : 14).

또한 두 안에서 국어 I, II로 나누어 묶은 과목 편성은 실제 언어 사용 현실과도, 교육이 이루어지는 현실과도 거리가 멀다. 그저 현재 선택물이 적은 과목을 다른 과목과 적절히 섞어 처음부터 선택에서 배제되어 해당 과목이 가르쳐지지 않는 일이 발생하지 않도록 배려한 듯이 보인다(이준순, 2009 : 17).¹⁵⁾

‘고등학교 국어과 선택 과목 재구조화의 목표’, 즉 ‘선택 과목의 병렬식 나열 지양’, ‘선택 과목 내의 수준별 구조화’, ‘기존의 선택 과목의 고유 정체성 확보’, ‘국어 학습의 균형성 지향’, ‘매체 언어는 각 선택 과목에 골고

15) 이 논자가 지칭하는 두 안이란 한국교육과정평가원이 교육과학기술부의 수탁과제로 ‘고교 국어 선택 과목 교육과정 개정 연구’를 수행하는 과정에서 개발한 개정 시안 두 가지를 지칭하며, 구체적인 내용은 다음과 같다(한국교육과정평가원, 2009 : 13).

루 반영'되었는지를 모두에게 묻고 싶다. 과목을 통합하며, '중심'이라는 말로 다른 영역은 배제되고 있는 않은지, 통합의 명목 하에 학교 일선에서 선택되지 않았던 과목들을 1+1의 체제로 끼워 넣지는 않았는지, (後略) (이희용, 2009 : 142).

‘과목명’의 변경에 대한 것입니다. 여섯 집 살림이 세 집 살림으로 되니 당연히 명칭도 바꾸어야 되겠지만 이를 통해 과연 기존에 각 영역이 누리던 고유 정체성을 확보할 수 있겠느냐는 것입니다. (中略) 이는 대다수의 학생들에게 고등학교 국어 수업은 정교 교과로서의 교육으로서는 거의 마지막이기 때문입니다. 나중에 내가 고교 졸업 후 작문과 독서를 배웠다고 기억하는 것과 ‘표현과 소통’, ‘이해와 탐구’ 식으로 추억하는 것은 많은 차이가 있을 것입니다. (中略) 명명의 문제는 지극히 사소한 문제일 수도 있겠지만 개명을 통해 운명까지도 바꿀 수 있다는 한국적 현실 하에서는 전체의 성격과 내용을 결정하는 문제일 수도 있습니다(장진호, 2009 : 111).¹⁶⁾

‘매체 언어’ 과목이 폐지되는 방식의 국어 선택 과목의 재구조안에 대

〈1안〉 국어 I 1·2, 국어 II 1·2, 국어 III 1·2 국어 I (화법, 독서 중심(70%)+국어 공통 내용(30%)), 국어 II (작문, 문법 중심(70%)+국어 공통 내용(30%)), 국어 III (문학 중심(70%)+국어 공통 내용(30%))	〈2안〉 국어 I 1·2, 국어 II 1·2, 국어 III 1·2 국어 I (화법, 작문 중심(70%)+국어 공통 내용(30%)), 국어 II (독서, 문법 중심(70%)+국어 공통 내용(30%)), 국어 III (문학 중심(70%)+국어 공통 내용(30%))
---	---

- 16) 본 연구의 목적은 국어교육 내 매체 언어 교육의 필요성 또는 선택 과목으로서의 ‘매체 언어’ 과목 고수에 대한 옹호에 있지 않다. 그럼에도 불구하고 이 논자의 견해에 일정 부분 동의하는 지점이 있는데, 그것은 과목의 존재 여부 및 그 과목의 명명 방식이 간과하기에는 비중이 큰 문제라는 점이다. 그 중요성은 교과서의 문제로 달리 설명할 수 있다. 과목의 존립은 해당 과목에 대한 교과서의 존립으로 이어지는데 교과서의 역할에 대해서는 김창원(2011 : 217)이 밝히고 있듯이, “하나의 교육 시스템에서 교과서는 교육 공동체의 철학을 반영하고, 학교 교육의 표준을 제시하며, 교육과정과 교실을 매개하는 역할을 한다. 특히 수업과 평가에서 교과서의 역할은 절대적이다. 교사와 학습자는 교과서를 매개로 의사소통하고, 평가도 교과서의 내용 범위 안에서 이루어지게 된다.”는 점에서 특정 지식에 관한 교육을 건인하는 역할을 한다. 따라서 공교육 체제의 경우 〈교과목-교과서〉로 현상화되는 교과(목) 교육의 방식 아래서 특정 교육 내용에 대한 교수·학습이 보다 충실히 이루어질 가능성이 크다고 판단할 수 있다.

하여 이상과 같은 문제제기가 있었음에도 불구하고, 개정 주체들이 최종 안에 그러한 견해를 어떠한 방식으로 반영했는지를 찾아보기 힘들다.¹⁷⁾ 이와 관련하여 ‘매체 언어’ 과목 시행 정책의 종결에 대하여 부정적인 측면도 있지만 가능한 긍정적인 측면도 찾으려는 앞서 인용된 최미숙의 논의(2010 : 264)는 다음과 같은 측면에서 아쉬움을 남긴다.

첫째, 선택률이 낮을 것이라는 예상, 선택되어도 교육 현장에서 파행적으로 운영될 것이라는 예상 등은, 비록 개연성 있는 예측이라고 하더라도, 여전이 경험적인 자료에 근거를 두고 있지 않음을 부인하기 힘들다. 그러므로 실증적인 정책 판단의 과정으로 보기에는 무리가 있다. 또한 ‘특정 선택 과목의 낮은 선택률’, ‘선택 과목 수업의 파행적 운영’ 등은 ‘매체 언어’ 외의 다른 선택 과목에도 해당되는 고질적인 문제이다. 심지어 가장 높은 선택률을 보이고 있는 문학의 경우도, 선택 그 자체가 그 과목의 순환적 운영을 의미하지는 않는다. 결국, 모든 고교 국어 선택 과목이 정도의 차이만 있을 뿐 학교 현장과의 연계 아래 공통의 문제점들을 공유하고 있는 상황에서 그 문제점을 빌미로 ‘매체 언어’만이 독립 교과로서의 자격 유지 중단을 선언하는 일은 타당하지 않을뿐더러 공평하지도 않다. 둘째, 독립 교과와 자격을 포기하고 여타의 선택 과목에 흡수·통합 되는 것이 매체 언어 교육을 위한 보다 건설적인 방안일 수 있다는 주장 또한 정책 수립과 관련된 의사 결정의 측면에서 그 근거가 궁극하지 않을 수 없다. 국어교육 내에 매체 언어 교육의 안착을 도모하기 위해 ‘매체 언어’라는 독립 과목을 통하는 방식과 기존 선택 과목과의 통합을 매개로 하는 방식 중 어느 것을 택할 것인지에 대해서는 특히 전자의 방식을 시도해

17) 인용된 첫 번째 논자는 2009 개정 교육과정에서 제시한 선택교육과정 여섯 개 영역이 어떠한 기준에 의해 설정된 것인지, 두 번째 논자는 한 과목 안에 서로 다른 영역들이 어떠한 기준에 입각하여 결합돼 있는지, 세 번째 논자는 서로 다른 과목들을 통합하는 과정에서 적용된 ‘중심’이나 ‘1+1’ 체제의 원리는 중심이 아닌 일부 선택 과목을 배제하거나 또는 보다 인기 있는 선택 과목에 덜 인기 있는 선택 과목을 끼워 넣는 식의 형태를 취하고 있지는 않은지, 네 번째 논자는 매체 관련 교육이 내용상으로는 다른 선택 과목들 안에 흡수돼 있다고는 하나 그것만의 고유한 영역 내지는 영역명을 확보하지 않은 이상 매체 언어 교육의 질을 확보할 수 있는지의 문제를 제기하고 있다.

보지 못했으므로 후자를 보다 나은 대안으로 삼을 수 있는 객관적 자료가 있다고 보기 힘들다.¹⁸⁾ 달리 표현하면 근거에 기반을 둔 정책(evidence-based policy) 결정으로 보기 어려운 부분이 있음을 인정할 필요가 있다.

결국 ‘매체 언어’ 과목 시행이라는 국어교육 정책 종결의 과정은 다른 선택 과목과의 재구조화 과정에서 정책 수립의 행위가 함의하고 있어야 할 선명한 구체적 논리를 보여주지 않았다. 고등학교 3년 전(奎) 과정이 선택 과목을 중심으로 운영되어야 할 상황 속에서 고교 국어 선택 과목들이 재구조화된 방식은 대다수의 사람들이 공감할 수 있는 논리의 타당성을 확보하지 않은 채 마감되었다. 그러므로 ‘매체 언어’ 과목의 폐지와 관련된 정당한 근거는 찾기 힘든 것이 사실이다.¹⁹⁾

‘매체 언어’ 과목 시행과 관련된 정책 종결의 과정이 보다 문제적인 것은 그와 같은 정책 결정에서 보인 일련의 행위가 선택 과목의 성격을

18) 고교 국어 선택 과목 교육과정 개정 연구 포럼에서 박현동(2009 : 125)은 “매체 언어의 경우 2007년 개정 국어과 교육과정에 반영된 것도 낮은 감이 있는데 다시 독립된 과목으로 설정하지 않게 되면 유명무실해질 가능성이 크다.”고 진단하고 있다.

19) 2009 개정 고교 국어과 교육과정과 직접적 관련은 없으나 ‘교전’ 과목이 하나 더 추가된 채 이전 2009 개정과 유사한 모습을 보이고 있는 2011 개정 고교 국어과 교육과정 개발과 관련하여 정재찬(2011)은 다음과 같이 언급하고 있다. “국어과 교육과정은 국어교과학이라는 영역과 교육과정론 일반 사이, 그리고 학문계와 교육현장계의 요구가 중첩되는 복합적 성격의 과제를 교과와 언어로 수렴하고 해결하기란 결코 쉬운 일이 아니다. 문제는 교과의 언어부터 이미 그 자체 내에 갈등과 논쟁을 내포하고 있다는 점이다. 교육과정 관여 주체들의 다양한 요구를 조화롭게 반영하는 것이 중요하지만, 그러나 관여 주체들의 요구를 수렴해야 한다는 것과 제기된 요구가 타당하다는 것을 동일시해서는 안 된다(정재찬, 2011 : 62).” 이러한 문제 제기는 보다 근본적으로 교육과정 수준에서 다양한 주체들이 한 데 어우러져 수행하는 국어교육 정책 수립이 논리적 정합성을 보이지 않음을 지적한 것인데, 2011 개정 고교 국어과 선택 과목으로 신설되는 ‘교전’과 관련하여 다음과 같이 언급한 부분이 그것을 대변한다. “변화가 있다면, <교전> 과목의 신설이다. 그 의의에 대해서야 재론을 요하지 않을 만큼 만시지탄이 느껴지는 것이 사실이지만, 그러나 이 과목이 과연 건강하게 뿌리를 내릴 수 있을지는 대단히 의문스럽다. 대학 입시 제도가 변하지 않는 한, 이 과목이 선택될 가능성은 거의 없어 보인다. 교과서조차 100쪽 내외에 불과한 안내서 형태가 될 것이라 한다. 매우 이상적이고 혁명적인 시도이다. 하지만 이 점이야말로 고개를 가우뚱하게 만든다. 급격한 변화를 막고 기존 교과목의 존속을 주장할 때는 현실 논리로 방어하더니, 신설 교과목은 교과서도 없는(?) 급진적인 형태로 추구된다(정재찬, 2011 : 63).”

의도하지 않은 방식으로 규정하게 됐다는 점이다. 즉, ‘매체 언어’가 설정되는 과정에서 충분하고 심도 있는 논의가 부재했던 것과 마찬가지로, ‘매체 언어’가 폐지되는 과정에서도 이 점은 현시적으로 드러나지 않았다. 이는 ‘매체 언어’라는 독립 과목 시행 정책의 종결 과정에서 ‘근거’가 부재했음을 의미한다. 뿐만 아니라 특정 과목이 사라지는 과정, 특정 과목을 학생들이 선택할 수 있는 기회 여부가 정당한 이유 없이 예측 불가능한 그때그때의 상황에 따라 우연적으로 결정되었음을 말해 준다.

따라서 ‘매체 언어’의 폐지와 관련된 선택 과목 재구조화 과정은 ‘선택의 우연성’ 내지는 ‘우연에 의한 선택’이라는 선택의 또 다른 의미를 만들어 낸다. 이를 달리 표현하면 선택 가능한 과목의 유효성, 특정 과목에 대한 소용 여부(availability)가 우연에 의해 결정되는 부분을 안게 됨을 의미한다. 이는 결과적으로 학습 주체에 의한 선택 과목의 선택 또한 그 우연의 변수에 일정 부분 걸리게 됨을 함의한다.

4. 국어교육 정책 종결의 한 가지 모델

2009년 8월 17일 국가교육과학기술자문회의에서 촉발된 교육과정 개정에 대한 요구는, 선택 과목의 근본 취지가 학생들의 관심, 흥미, 적성, 진로, 수준, 다양성 등에 대한 존중에 있었음에도 불구하고, 과목 선택률 및 세분화된 선택 과목 수를 이유로 선택 과목들의 통합, 재구조화를 요청한다. 이러한 요청은 선택과목 수의 축소를 불러왔고 ‘매체 언어’는 그 과정에서 독립 교과로서의 자격을 잃게 된다. 이와 같은 정책 결정의 과정에서 본 연구자가 문제 삼은 것은 교과부가 문제 제기한 선택률이다.²⁰⁾

20) 물론 세분화의 기준 또한 모호하여 어떠한 상태가 학생들의 관심과 수준에 비추어 ‘지나치게 세분화된’ 것인지 또한 의문이지만, 이 부분은 세분화 정도에 대한 판단의 기준조차 제시하지 않았으므로 논의할 대상 자료의 미비로 인하여 본 연구에서는 제외하기로 한다.

국가교육과학기술자문회의는 그들이 의도한 개정을 통해 학생의 관심 분야와 수준에 따른 학습 결과가 대학입시에도 반영되기를 기대한다고 표명하였다. 이는 선택 교육과정을 통해 학생들의 적성 및 진로에 대한 관심에 부응하겠다는 정부의 의지를 재차 확인시킨 것이다. 따라서 학생의 개별성, 고유성을 선택 교육과정의 도입 및 시행을 통해 포용하고자 한 정부의 원래 의도는 관심이나 흥미, 적성, 진로, 수준 등의 측면에서 대다수가 보이는 공통된 지향, 그들로 대표되는 평균화된 주체를 상징하는 일과는 거리가 멀다. 선택 중심 교육과정에 담긴 교육 이념은 다수의 학생들이 선택하는 교과만을 선택 교과로 걸러내는 선택률 중심의 선택 교과, 달리 표현하면 선택률에 따른 선택 교과 인정 방식을 통해서서는 성취될 수 없는 가치이다.

‘선택률’이라는 숫자가 더 문제적인 이유는 국가교육과학기술자문회의가 의존하고 있는 ‘다수의 선택’이라는 것이 하나의 허상에 지나지 않는 숫자라는 데에 기인한다. 매년마다 통계화되는 고등학교 학생들의 선택 과목 채택 비율은 첫째, 그 선택의 주체가 학생이 아니라는 점에서 무의미하다. 본 연구를 위해 소규모로 실시한 설문 조사에 따르면 설문응답한 36명의 (주로 3학년) 대학생 중 고교 시절 본인의 의지에 입각해서 선택 과목을 선택했다고 답한 학생은, 중국 및 인도네시아에서 고등학교 과정을 이수한 두 명을 제외하고, 단 두 명에 불과하였다. 이들 중 한 명은 자신은 ‘문학’, ‘독서’, ‘화법’을 선택했는데 다수결의 원칙에 의해서 결과적으로는 ‘문학’, ‘독서’, ‘작문’을 배우게 되었고, 다른 학생은 “글 쓰는 것보단 책을 읽고 감상하는 것을 훨씬 좋아했기 때문에” ‘독서’와 ‘문학’을 선택했는데 “다행히 내가 선택한 ‘독서’와 ‘문학’과 같은 과목은 개설되었고, 내가 좋아하지 않았던 ‘작문’ 역시 개설되었다.”고 부연하고 있었다. 결과적으로 이들 두 명을 제외한 나머지 학생들의 대다수가 ‘독서’, ‘작문’, ‘문학’을 선택 과목으로 이수했지만, 본인들의 관심이나 흥미에 입각하여 자신의 의지로 선택한 과목은 아니었다는 사실이다. 더욱이 중국과 인도네시아에서 고교 교육과정을 이수한 2명을 제외한 34명의 학생들 중 23명의 학생들이 고교 선택 과목의 존재조차 모른 채 선택 과목을 이

수한 경험을 갖고 있었다.²¹⁾ 따라서 높은 선택률의 선택 과목이 해당 과목이 다루는 지식이나 기능, 주제에 대한 학생들의 높은 관심을 반영한다는 해석은, 학생들이 자신의 고교 선택 과목을 주체적으로 선택한 경우 일부분 맞을 수도 있지만(3/34), 상당 부분(31/34)은 틀린 경우이다.

결론적으로 2007 개정 교육과정에서 확장을 꾀한 고교 선택 과목을 2009 개정 교육과정에 이르러 축소 통합시키는 과정에서 국가교육과학기술자문회의는 ‘다수의 선택’이라는 선택 과목의 조건을 만들어 냈지만 그들이 내세운 높은 선택률의 선택 주체가 학생이 아니라는 점에서 학생들의 관심 지표로서 선택률이 담보하는 신뢰도를 확보하지 못했다. 그러므로 선택률을 판단의 자료로 삼은 선택 과목 통합의 요구는 과학적인 ‘근거’가 뒷받침되지 않은 정책 결정이었다고 볼 수 있다. 더 나아가 그와 같

21) 이 부분에 대한 설문 조사 결과를 부분적으로 소개하면 다음과 같다. 참고로 설문지의 내용을 맞춤법이나 띄어쓰기 등과 상관없이 있는 그대로를 전사하였음을 밝혀 둔다.

사례(1): “이것들이 ‘선택과목’이라는 인식은 거의 없었다. (中略) 그런데 설령 이것들이 선택과목이라는 것을 알았다고 해도 딱히 다른 과목을 들을 수 없는 것이 안타깝거나 하지는 않았을 것 같다(여, 국어교육과 09학번).”

사례(2): “말이 선택과목이었지 그냥 학교에서 정한 것만 들었습니다. (中略) 그것이 선택과목인지 무엇인지도 모르고 그냥 들었습니다(남, 역사교육과 06학번).”

사례(3): “선택과목이 있는 지도 몰랐습니다. (06학번) 사탐은 선택과목 조사라도 했는데 언어는 이러한 조사없이 학교에서 결정한 교과목으로 수업이 진행되어 애초에 없는 줄 알았습니다. 국어교과에도 선택과목이 있었다는 것을 옆의 김** 학우에게 들어서 알게되었네요(남, 역사교육과 06학번).”

사례(4): “나는 문법을 선택했던 것 같다. 그런데 받아들여지지 않았다. 그리고 문학은 대부분의 학교에서 배우는 것으로 알고 있었기 때문에 문학이 선택과목이라는 것을 대학에 와서야 알았다(여, 독어교육과 08학번).”

사례(5): “고등학교 때 들었던 선택 과목은 전혀 기억이 나지 않는다. 그 이유는 학생이 선택 과목을 선택하는 것이 아니라 학교에서 선택했기 때문이다. (中略) 단지 교과서만 샀을 뿐이었다. 이러한 상황에 대해 나를 비롯한 대부분의 학생들은 별 생각이 없었다. 왜냐하면 우리들의 목표는 국어 능력 향상이 아니라 수능에서의 고득점이었기 때문이다(남, 지리교육과 06학번).”

사례(6): “국어교육과에 와서 교육과정을 배우면서 느낀 점은, 위(정부 기관, 교육부 등)에서 합의하고 결정한 내용 및 구성의 의의, 원리 등이 현장의 학생들에게는 전혀 전달되지 않는구나 하는 것이었습니다. 저는 고등학교 때 ‘문학’을 배웠지만 그것이 선택과목인 줄은 전혀 몰랐고 (後略) (여, 국어교육과 08학번).”

은 정책 결정의 과정 및 결과는 선택 과목에 있어서의 ‘선택’은 ‘다수의 선택’만을 취할 뿐 ‘소수의 선택’은 선택의 범주 안에서 배제시키는 기제를 넣음으로써, 학생들이 갖고 있는 질적인 자질에 대한 문제의식에서 출발한 선택 과목의 기본 취지를 사실에 입각하지 않은 양화(量貨)의 산물인 선택물이라는 숫자로 대체한다.

다른 한편 앞서 정부의 교육과정 개정 요구에 응한 다양한 성원의 교과 교육과정 관여 주체들의 정책 결정 과정은, 국가교육과학기술자문회의의 타당치 못한 요구를 감안한다 하더라도, ‘매체 언어’ 과목의 폐지와 관련하여 논리적 정합성을 확보하지 못했음을 논의한 바 있다. 그 결과 고교 선택 과목의 재구조화안은 교육과정 관여 주체들 사이의 상호 이해를 바탕으로 설득 및 동의 가능한 형태를 띠지 못하게 된다. 그 원인으로 지적된 선택 과목의 개설 및 폐지 과정에서의 충분하고 심도 있는 논의의 부재는 재구조화안이 마무리되는 시점까지도 선택 과목 통합의 방식을 논리적으로 설명하지 못함으로써 정책 결정 과정에서의 ‘근거’를 기반으로 성립하는 정당성을 찾아보기 힘들게 한다.

‘매체 언어’ 과목의 폐지를 중심으로 살펴본 이와 같은 정책 결정 행위는 선택 과목에서의 ‘선택’이 갖는 또 다른 의미를 만들어 낸다. 범박한 의미에서의 선택이란 문제나 과제를 해결하기 위한 몇 가지 수단이나 대안을 의식하고 그 가운데서 어느 것을 필요에 따라 의식적으로 골라내는 일을 의미한다. 그러나 논의된 바와 같이 선택을 위한 대안 제공의 방식이 논리적 정합성을 갖추지 못함으로써 재구조화 논리의 체계에 따른 예측을 불가능하게 만든다. 정책에 내재한 논리의 부재 및 그로 인한 해당 정책 관련 현상이나 현실에서의 예측 불가능성은 해당 정책에 우연성이 게재돼 있음을 의미한다. 이를 달리 표현하면 ‘매체 언어’ 과목의 폐지 정책에 우연성이 개입하였으며, 이는 재구조화된 고교 선택 과목들 사이의 우연, 더 나아가 이 과목들을 대상으로 선택하게 되는 선택 주체의 행위 안에도 우연성이 전이되는 결과를 초래하였다.

이상의 논의를 바탕으로 볼 때 2009 개정 고교 국어과 선택 과목 교육과정과 관련된 일련의 정책 결정 과정 및 결과는 개정에 참여한 이들의

주체별 기능과 역할에 따라 선택 과목으로 칭해지는 대상의 속성들이 서로 다른 방식으로 규정되는 양상을 낳았다. 개정 여부를 결정하고 그 방향을 제시한 국가교육과학기술자문회의는 ‘선택에서의 다수성’이 갖는 가치를 샅으며 그 과정에서 선택에서의 소수가 보이는 관심과 의지를, 선택 본연의 취지와 상충하는 가운데, 제외하는 모습을 보였다. 다른 한편 국어 선택 과목의 재구조화 작업에 관여한 주체들은 선택 대상이 되는 과목 설정에 있어서 통합의 과학적 논리를 마련하지 못함으로 인해 ‘선택에서의 우연성’이 개입할 수밖에 없는 구조를 만들었다.

문제는 이 두 가지 정책 결정 과정에서의 부산물, ‘선택에서의 다수성’이라는 가치와 ‘선택에서의 우연성’ 개입의 구조가 고교 선택 과목의 본질 및 그 운영에 영향을 미치리라는 점이다. 그리고 그 영향력의 성격은 긍정적이기보다는 부정적일 수밖에 없을 것이라는 예상이 가능하다. 전자에 의해서는 선택에 있어서 소수자가 보이는 일련의 경향이 배제될 것이며, 후자에 의해서는 대안으로서의 선택 대상 자체가 갖는 한계로 인해 선택 과목제에 입각한 고교 국어교육 내용의 논리적 체계가 수립되지 못할 것이기 때문이다.

‘매체 언어’ 과목 시행 정책의 폐지는 국어교육 정책 종결의 한 가지 모델(model), 인식의 틀을 제공한다.²²⁾ ‘선택에서의 다수성’이라는 가치와 ‘선택에서의 우연성’ 개입의 구조는 단지 특정 선택 과목의 폐지를 위한 방편이 아니라 선택 과목 재구조화에 참여한 정책 결정자들의 선택 과목에 대한 이해 과정 및 결과를 반영한다. 그리고 이는 ‘매체 언어’ 과목 시행 정책의 종결 현상을 상징적으로 설명한다. 정책 종결을 주장하는 이들

22) 가장 일반적인 의미에서의 ‘모델(model)’은 일정한 대상이나 현상을 재현하기 위해 사용되는 것을 일컫는다. 그것은 구체적인 사물(事物)이나 사상(寫像)이 될 수도 있지만 재현하는 문제 또는 주제를 이해하도록 돕는 데 쓰이는 개념 내지는 사고 과정이 되기도 한다. 본고에서 의미하는 모델은 이 중 후자로서 하나의 현상에 대한 개념화 과정 이후 형성된 개념(들)을 사용하여 해당 현상을 재현하는 것을 뜻한다. 따라서 이때의 모델은 의미를 매개하는 일종의 개념 모델(a model of concept)의 성격을 가지며, 본고에서는 ‘다수성’과 ‘우연성’ 두 개념을 통해 ‘매체 언어’ 과목 관련 정책 종결 현상을 모델화 하고자 하였다.

이 해당 정책에 직간접적으로 반대하는 과정에서 무엇을 설득을 위한 자원으로 활용하였으며, 그 과정에서 비가시적이나 추론과 해석이 가능한 ‘선택’으로 인정되기 위한 특정 가치(다수성)와 ‘선택’이 수행, 결정되는 특정 경로(우연성)를 보여주기 때문이다.

그러한 맥락에서 합리성의 렌즈를 사용하면서 정책 종결을 이해하고자 하는 노력은 소박한 수준의 연구 결과만을 산출할 가능성이 크다.²³⁾ 정책 결정자들은 해당 정책으로부터 예상되는 이익보다 더 많은 비용의 소모가 예상된다는 이유만으로 그것을 담아 내리지는 않는다(Katzenbach, 1958). 국가교육과학기술자문회의가 제기한 선택 과목 재구조화의 요구가 선택률 낮은 과목을 문제 삼고 있지만, 이들은 낮은 선택률이 과목으로서의 낮은 효율성을 보이기 때문이라는 주장을 하지 않는다. 대신 이들은 선택 과목의 지나친 세분화가 낮은 선택률을 낳았다고 문제 삼는다. 다시 말해 한 교과 안에서의 선택 과목 편성 방식에서 보이는 문제점이 낮은 선택률의 과목을 만드는 데 일정 부분 책임이 있다는 논리를 만들어 낸다. 다른 한편 교과 교육과정 관련 주체들은 ‘매체 언어’ 과목(명)의 폐지를 합리화하는 선택 과목 재구조화의 체계를 내놓지 않는다. 대신 기존의 익숙한 선택 과목을 살리면서도 짝을 지어 묶는 방식으로 세분화의 비판으로부터 벗어나기를 도모한다.

국어교육 정책과 같은 공공 정책의 목표 및 결정 방식이 효율성으로 대표되는 합리성만으로 충분히 설명이 안 되는 상황, 즉 최소 비용의 최대 효과를 거두기 위한 비용 절감 이상의 그 무엇이 있는 보다 정교한 상황 아래서는, 해결될 문제의 본질을 해당 정책 결정에 관여하는 주체들이 어떠한 기준을 가지고 이해하고 해석하느냐에 따라 그 구체적 내용이 달라진다. 그러므로 그들이 문제를 정의하는 데 있어서 어떠한 ‘상장’, ‘숫

23) 여기서의 합리성은 효율성(efficiency)의 개념으로 설명할 수 있다. 효율성은 ‘주어진 투입을 위해 가장 큰 산출을 얻는 것’으로 이해할 수 있는데 정책 연구자인 스톤(Stone)은 이 효율성이라는 개념이 효율 측정의 대상 또는 현상이 갖는 속성, 그것이 위치한 맥락, 관련 주체들의 이해관계에 따라 항상 논쟁 가능한 개념이라는 점을 강조한다. 따라서 정책 판단의 근거로서 효율성은 그 타당성을 확보하기 힘들다고 주장한다(Stone, 1997 : 32).

자’, ‘비판 대상의 선정’, ‘공통된 관심사와 이익’, 그리고 ‘결정’들을 효과적으로 사용하는지에 주목할 필요가 있다.

이러한 맥락에서 교과 교육, 그 중 선택 과목의 조정을 요구하는 과정에서 근거로 삼은 ‘선택에서의 다수성’ 논리는 숫자를 통해 학생들의 관심을 상징적으로 보이교자 한 의도로 해석할 수 있다. 그러나 이 근거가 많은 이들에 의해 인정을 받지 못한 이유 중의 하나는,²⁴⁾ 그것이 ‘소수의 목소리는 소거된’ 또 다른 의미의 ‘전체’를 만들어 내는 것과 별반 다르지 않기 때문이다. 더욱이 해당 정책 결정의 주체가 선택률의 도출 과정에서 보이는 문제점 즉, 선택률을 있게 한 선택 주체가 암묵적으로 가정된 학생들 본인이 아니라는 사실은 어떠한 자료를 정책의 근거로 삼을 것인지를 선정하는 데 있어서 통계화된 수치의 허점을 인식하지 못했거나 간과했다고 볼 수 있다. 그러므로 국가교육과학기술자문회의로 대표되는 정부의 교육과정 개정 정책은 그들에게 주어진 가용 자원이 효과적으로 사용된 입문 과정 및 결과라고 보기 힘들다.

다른 한편 선택 과목 재구조화 과정에 앞서 이루어진 교육과정 개정 시기 및 방식의 타당성과 관련된 문제 제기는 많은 이들의 공감을 이끌어냈다.²⁵⁾ 그럼으로써 선택 과목 재구조화 작업이 교과 교육 내부의 요구 내지는 교과 교육 연구자 사이의 문제의식에서 일어난 행위가 아닌 ‘외부의 이유’였음을 분명히 하였다. 이와 같은 행위는 타당성의 관점에서 볼 때 문제적인 정책 수립에 참여해야 하는 입장에서, 그러한 행위의 계기를 만든 비판 대상을 명확히 선정함으로써 이후 이뤄질 정책 수립과 관련된 제반 문제 상황을 예상, 전략적으로 선점하는 것이다. 그러나 한 교과 아래 속한 세부 교과 전공자들 사이의 공통된 관심사와 이익을 공유할 수 있는 대안 모색에는 실패함으로써 ‘매체 언어’와 같은 과목의 폐지와 관련된 정당한 근거를 확보하지 못하는 결과를 도출하였다. 그로 인해 선택 과목을 재구조화하는 주체들의 의지뿐만 아니라 과목 선택에 대한 권리가 있는 학생들의 의지가 반영되어야 할 선택 교육과정 및 운영은 선택에서

24) 김종철(2010) 참조.

25) 김태정(2010), 김재춘(2010), 박장호(2010), 박채형(2010) 등 참조.

의 우연성으로부터 자유롭지 않은 결과를 만들었다.

‘매체 언어’ 과목 시행과 관련된 정책 종결이 이상과 같은 과정을 거쳐 이루어지면서 선택 과목에서의 선택이 갖는 의미는 ‘선택’의 사전적 의미나 일상생활 속에서 범용되는 상식에 입각한 의미를 넘어서나. 이를 달리 표현하면 생활세계 내의 고유한 의미 및 가치를 갖는 ‘선택’ 및 ‘선택 과목’이 국가 수준의 체계를 기반으로 하는 교육과정 개정의 맥락 안에서는 그것만의 특수한 의미 영역을 갖게 됨을 의미한다. 문제는 두 범주의 의미 영역은 다양한 삶의 형식들이 그러하듯 서로 침투하고 영향을 미친다는 점이다. 특히 이 경우에 있어서는 후자의 교육 체계가 학생들의 학습 과목 구조를 결정하는 우선권을 쥐게 되면서 후자에 종속된 ‘선택’의 의미는 전자의 의미 영역을 잠식해 갈 것이다. 그로 인해 ‘선택 과목’으로부터 학생, 학부모, 교사 등 다양한 생활세계 속 주체들이 기대하는 ‘선택 과목’의 의미 및 과목의 ‘선택’을 통해 성취하고자 하는 또 다른 삶의 형식은 생산, 재생산될 수 있는 기회가 확보되기 힘들다.²⁶⁾

정책을 종결할 때에도 정책을 수립, 시행할 때만큼이나 창의성을 필요로 한다. 해당 정책에 직간접적으로 연루된 모든 이들의 이득이 바뀌는 일인 만큼 정책 종결에 의해서 불이익을 당하기보다는 정책과 그에 따른 조직의 종결 가운데서도 관련된 이들의 서로 다른 이익이 창출돼야 하기 때문이다(Biller, 1976 : 135-139). 하나의 정책으로서 ‘매체 언어’ 과목 시행이 폐지된 일 또한 이러한 맥락에서 보다 잘 이해가 된다. 국가교육과학기술자문회의 및 관련 정부 단체와 교육과정 개정에 참여한 교과 교육 연구자들이 ‘매체 언어’가 폐지되는 과정에서 내세운 근거는 합리성과는 거리가 있는 것들이었다. 선택률이라는 상징적인 숫자가 그러했고, 기존 선택 과

26) 하버마스(Habermas)에 따르면 생활세계는 ‘인격’, ‘문화’, ‘사회’로 세분화된다. 여기서의 ‘사회’는 더 작은 생활세계 영역인 ‘사회적 관계(시민사회)’, ‘경제적 관계(화폐)’, 그리고 ‘정치적 관계(권력)’로 또 다시 세분화된다. 이 중 인격, 문화, 시민사회는 하버마스의 구분에 따르면 사람들이 생활하는 ‘생활세계’가 되고, ‘경제적 관계’와 ‘정치적 관계’는 사회구조적인 의미를 갖는 ‘체계’가 된다고 한다(Habermas 1991). 본 연구자의 논의는 하버마스의 논의와 정합성을 갖지는 않으나 그로부터 아이디어를 빌려 왔음을 밝혀 둔다.

목들의 병렬 형태를 선택 과목들의 통합 형태로 재현하게 이끈 다양한 주체들 간 공통된 관심사와 이익 그에 따른 결정이 그러했다.

‘선택 과목’의 폐지를 중심에 놓고 본 국어교육 정책 종결 과정에서 드러난 고교 선택 과목에서의 ‘선택’이 갖는 의미는 과학의 토대 위에서 보기 힘들다. 오히려 정책의 대상을 둘러싼 서로 다른 주체들의 관점 내지는 시각, 상징에 대한 해석, 문제에 대한 다양한 재현 방식이 뒤엉켜 있는 예술에 가깝다. 그러한 의미에서 정책의 종결은 정책의 수립만큼이나 성취하기 힘들다. 또한 기회 비용(cost-effectiveness)과 같은 경제주의자의 변수 또는 가끔 발견되는 혁신가의 변수로 정책 종결의 동기화를 온전히 이해하기는 어렵다. 해당 정책의 종결에 동의하는 이도 반대하는 이도 자신들의 입장을 드러내는 데 있어서 사실적 기술이 아닌 상징적 재현의 방식을 취하며, 그것을 통해 그들이 지지하는 가치나 이념을 전달하는 데 일차적인 목표를 둔다.

과학이기보다는 예술의 토대 위에서 이해되는 국어교육 정책 종결의 과정에 대한 한 가지 이해 방식은 논의 대상이 된 정책 결정의 과정에 대한 기술과 분석을 넘어 그것이 (국어)교육 및 (국어)교육에 참여하는 이들에게 어떠한 의미를 갖는지에 대한 숙고를 요구한다. 본고의 결론으로서 언급할 점이 그것이다.

5. 결론

국어교육을 소위 공공재로 본다면, 국어교육은 공적으로 관리되고 보호될 필요가 있다. 국어교육의 공적 성격은 근본적으로 국어교육을 필요로 하는 이들이라면 누구나 그것에 접근할 수 있음으로써 국어교육의 혜택을 누릴 수 있도록 보장되어야 함을 의미한다. 그런 맥락에서 공공재로서 국어교육의 한 부분을 차지하는 ‘매체 언어’ 과목 및 그것의 현장 적용과 관련된 정책의 종결은 국어교육 수요자들이 접근할 수 있고 그 혜택을

누릴 수 있는 한 가지 공공 자원을 없애는 일을 의미한다. 그런 만큼 정책의 종결은 정책의 시행만큼이나 주의를 요하는 현상이다. 더욱이 정책의 종결과 새로운 정책의 시작은, 한 가지 정책을 종결함으로써 잠재된 문제를 해결하고 그것을 해결하기 위한 방안을 제시하게 된다는 점에서, 그 둘은 대개의 경우 맞물려 있다. 따라서 정책의 수립 및 시행을 중심에 놓고 정책을 보게 되면 새로운 정책이 어떠한 방식으로 현실을 개선할 것인지를 주목하고 기대하는 반면, 정책의 종결을 중심에 놓고 정책을 보게 되면 기존 정책이 어떠한 측면에서 현실에 부응하지 않았는지를 주목하고 그 대안을 찾게 된다.

그러한 의미에서 정책의 종결은 또 다른 정책의 시작을 의미하는데, 그럼에도 불구하고 변하지 않는 한 가지 사실은 기존의 정책은 한시적 또는 영속적으로 그 순간 사라진다는 점이다. 그로 인해 해당 정책이 관장하는 생활세계의 한 영역은 변화를 겪게 된다. ‘매체 언어’ 과목 시행 정책이 종결되면서 생겨난 ‘선택에서의 다수성’이라는 가치와 ‘선택에서의 우연성’개입 구조는 교육 수요자들이 선택 과목을 통해 상상할 수 있는 ‘선택’의 의미를 특정한 방식으로 규정지었다. 그로 인해 소수에 의한 선택은 선택 과목의 범주 안에 들지 못하게 되었으며 선택 과목을 통해 성취되어야 할 학습 내용의 성격 및 체계에 대한 합의는 이루어지지 않았다.

이상과 같은 특정 선택 교과 시행 정책의 종결 방식은 선택 교과 중심의 고교 국어과 교육과정의 공공재로서의 일반적 기능을 수행함으로써 국어교육 수요자의 요구에 부응할 수 있는지의 여부를 재고하게 만든다. 헤이엑(Hayek)에 의하면 자유로운 사회에서의 일반적 선(the general good)은 원칙상 각 개인의 목표 추구를 돕는 데에 있다. 왜냐하면 개인의 목표는 타인이 알이 어려우며 더 나아가 그 목표를 달성할 수 있도록 하는 조건이 무엇인지 정부도 개인도 알 수 없기 때문이다. 헤이엑 이론의 기초는 개인들이 각자 자신의 목표를 추구한다는 점, 그리고 인간은 사회적 과정 속에서 불확실성에 직면해 있다는 점이다. 그리고 각자는 자신의 목표를 추구하기 위해 자신의 지식을 자유롭게 활용할 수 있어야 한다는 관점을 견지한다. 불확실한 세계에서는 궁극적인 목표를 추구하기 어렵다. 그 대

신 궁극적인 목표를 달성하는 데에 도움이 되리라 여겨지는 수단들을 지향해야 한다. 일반적 선은 어떠한 이상적인 결과를 제공하는 것이 아니라 개개인이 각자 목표 달성의 기회를 찾을 수 있는 조건을 확립하는 데에 있다(Hayek, 1976 : 1/나병헌, 2003 : 297 재인용). 같은 맥락에서 공공재로서의 선택 중심 교육과정은 그것을 통해 다양한 학생들의 서로 다른 목표 성취 자체를 지원하는 대신, 그들이 각자의 목표 달성 기회를 찾을 수 있도록 그 토대를 마련하는 데 중점을 둘 필요가 있다.

그럼에도 불구하고 ‘매체 언어’ 과목 시행 정책의 종결 과정에서 보인 선택 과목에 대한 이해는, 관련 주체들의 기득 이익(vested interests)이 다양한 재현 수단과 방법으로써 마감되어 가치나 신념의 형식 안에서 종결의 근거로서 역할을 한다. 선택 중심 교육과정을 둘러싼 특정 정책 종결의 과정은 정책의 대상이 되는 현실 속 문제와 정책 종결의 근거가 되는 가치나 신념 사이에 서로 다른 차원의 소통 공간이 형성됨을 보여주었다. 전자는 생활세계 안에서 일어나는 실제 사건들 중의 하나인 반면, 후자는 특정 관점 아래 현실 속 대상의 본질이 상징적으로 정의, 재현된 산물이다. 따라서 국어교육 정책 종결의 과정에서 무엇이 특정 정책의 종결을 이끈 근거인지를 묻는 질문은, 공공의 문제들에 대한 해결책을 선택하는 과정에서 각 집단의 관점이 사실적 기술이 아닌 상징적 재현에 의해 구성되고 유지되는 일에 대한 질문이라고 할 수 있다.*

* 본 논문은 2011. 10. 31. 투고되었으며, 2011. 11. 03. 심사가 시작되어 2011. 12. 10. 심사가 종료되었음.

■ 참고문헌

- 구본관(2009), “2009 개정 고교 국어 선택 과목 교육과정 시안에 대한 의견”, 정구향 · 이인제 · 송현정 · 박진용 · 양정실 · 김경주 · 남가영 · 노은희 · 김종철 · 민현식 · 박영민 · 임칠성 · 천경록 · 최미숙 · 오승걸 · 경지숙, 『고교 국어 선택 과목 교육과정 개정 연구 포럼 보고서(연구보고 CRC 2010-7)』, 한국교육과정평가원.
- 김재춘(2010), “2009 개정 교육과정(총론)의 가능성과 한계 탐색”, 『교육과정연구』 28(3), 한국교육과정학회.
- 김정자(2007), “‘국어’ 교육과정의 매체 언어 교육 내용”, 『국어교육학연구』 제28집, 국어교육학회.
- 김종철(2010), “2009 개정교육과정과 2014 수능개편안과 한국의 미래상”, 서울대 교육종합연구원 편, 『2009 개정 교육과정과 수능 개편안, 무엇이 문제인가.』, 서울대 교육종합연구원.
- 김창원(2011), 『문학교육론—제도화와 탈제도화』, 한국문화사, 2011.
- 김태정(2010), “2009 개정 교육과정 무엇이 문제인가”, 『교육비평』 27.
- 나병현(2003), “교육개혁의 신자유주의적 성격 : 오해와 이해”, 『아시아교육연구』 4(2): 293-310.
- 민용성 · 백경선 · 한혜정(2011), 일반 고등학교의 진로 집중 과정 편성 · 운영 방안, 2009 개정 고등학교 교육과정 편성 · 운영의 내실화 방안 탐색을 위한 세미나(연구자료 ORM 2011-64), 한국교육과정평가원.
- 박병기(2006), “고등학교 도덕과 선택중심 교육과정의 개정 방향”, 『윤리교육연구』 22, 한국윤리교육학회, pp.1-21.
- 박순경(2005), “교육과정 개선의 방향과 주안점 탐색”, 『교육과정 개정의 쟁점과 발전 방안』, 한국교원대학교 · 한국교육과정평가원.
- 박순경, 김미영, 김선아, 남민우, 박선화, 백경선, 유정애, 윤현진, 이경언, 이근님, 진경애, 한혜정(2011), 『2009 개정 교육과정에 따른 고등학교 선택 과목 재구조화 방안(연구보고 CRC 2011-1)』, 한국교육과정평가원.
- 박인기(2005), 연구협력위원 2차 협의회 회의록(2005. 7. 29.), 『국어과 교육과정 개정 시안 공청회 자료집』, 정구향, 이인제, 송현정, 박진용, 양정실, 김경주, 남가영, 노은희 편, 한국교육과정평가원.
- 박장호(2010), “2009 개정 교육과정 시안에 대한 비판적 검토”, 『윤리교육연구』 21, 한국윤리교육학회.
- 박채형(2010), “2009 개정교육과정 총론에 대한 비판적 고찰—초등학교 교육과정을

중심으로”, 『초등교육연구』 23, 한국초등교육학회.

- 박현동(2009), “2009 개정 고교 국어 선택 과목 교육과정 시안 토론문”, 정구향 외 (2009), 한국교육과정평가원.
- 유 훈(1998), “한국의 정책종결”, 『행정논총』 36(2), 서울대학교 행정대학원.
- 이삼형(2009), “고교 국어 선택 과목 교육과정 구조 개선 방안에 대한 토론”, 정구향 외(2009), 한국교육과정평가원.
- 이준순(2009), “고교 국어 선택 과목 교육과정 구조 개선 방안에 대하여”, 정구향 외 (2009), 한국교육과정평가원.
- 이희용(2009), “2009 개정 고교 국어 선택 과목 교육과정 시안 제2차 연구 토론문”, 정구향 외(2009), 한국교육과정평가원.
- 장진호(2009), “2009 개정 고교 국어 선택 과목 교육과정 시안에 대한 토론”, 정구향 외(2009), 한국교육과정평가원.
- 정재찬, “2011 개정 국어과 교육과정과 고등학교 선택 과목 교과서 개발 방향”, 『2011 개정 국어과 교육과정의 개정 과정에 대한 점검과 실행 방안』, 한국어교육학회 · 한국국어교육학회 · 국어교육학회 연합 학술 대회 발표 자료집.
- 정현선(2009), “고등학교 국어과 선택 과목 재구조화 방안에 관한 토론”, 정구향 외 (2009), 한국교육과정평가원.
- 지인환(2009), “2009 개정 고교 국어 선택 과목 교육과정 시안 토론문”, 정구향 외 (2009), 한국교육과정평가원.
- 최미숙(2010), “고등학교 국어 선택과목과 매체언어 교육”, 『국어교육』 131, 한국어교육학회, pp.255-279.
- 최지현(2007), “매체언어교육을 위한 교수·학습 방법 탐구”, 『국어교육학연구』 28, 국어교육학회, pp.143-181.
- 한국교육과정평가원(2004), 『교과 교육과정 개선 방안』, 서울 : 한국교육과정평가원, 2004. 연구자료 ORM 2004-2029.
- 허경철(2005), “교육과정 총론 개정의 기본 성격과 방향 및 주요 내용”, 『차기 초·중 등 교육과정 개선과 교과용 도서의 개발 방향』, 한국교원대학교 교과교육연구소, 청원 : 한국교원대학교.
- 허왕욱(2009), “‘고교 국어 선택 과목 교육과정 구조 개선 방안’에 대한 소견”, 정구향 외(2009), 한국교육과정평가원.
- Bardach, Eugene (1976). “Policy Termination as a Political Process,” *Policy Science* 7(2): 123-131.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an Ecology Mind : Collected Essays in Anthropology, Psychiatry, Evolution, and Epistemology*. University of Chicago Press.
- Baudrillard, J. (1970). 이상률 역 (1991). 『소비의 사회 : 그 신화와 구조』. 문예출판사.

- Billar, (1976). "On Tolerating Policy and Organizational Termination : Some Design Considerations," *Policy Science* 7(2): 133-149.
- Brewer, C. D. and Peter deLeon. (1983). *The Foundations of Policy Analysis*. Homewood, Illinois : Dorsey Press.
- Freire, P. (1998a). *Teachers as Cultural Workers : Letters to Those Who Dare Teach*. Westview Press. 교육문화연구회 옮김(2000). 『프레이리의 교사론』. 서울 : 아침이슬.
- Freire, P. (1998b). *Pedagogy of Freedom : Ethics, Democracy, and Civic Courage*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, Inc. 지역문화연구 사람대사람 옮김 (2007). 자유의 교육학. 서울 : 아침이슬.
- Habermas, J. (1991). *The Structural transformation of the Public Sphere : An Inquiry into a Category of Bourgeois Society*(Studies in Contemporary German Social Thought), The MIT Press.
- Katzenbach, E. L. (1958). "The Horse Cavalry in the Twentieth Century : A Study in Policy Response," *Public Policy* 8: 120-149.
- Kaulbach, Friedrich (1974). *Ethik und Metaethik : Darstellung und Kritik metaethischer Argumente* (Darmstadt). 윤리학과 메타 윤리학. 하영석/이남원 옮김. 서광사. 1995.
- Lasswell, D. H. (1956). *The Decision Process : Seven Categories of Functional Analysis*. College Park : University of Maryland.
- Stone, D. (1997). *Policy paradox : The art of Political Decision Making*. New York, NY: Norton.
- Wrigley, Terry. (2006). *Another School Is Possible*. Bookmarks Publications & Trentham Books.
- <http://ncic.kice.re.kr/nation.kri.org.inventoryList.do?pOrgNo=10023949> (2011. 10. 13.)

<초록>

**국어교육 정책 종결 과정에서 형성된
고교 선택 과목에서의 ‘선택’의 의미**
—‘매체 언어’ 과목(명)의 폐지를 중심으로—

구영산

본 연구의 목적은 국어교육 정책 종결의 한 가지 모델을 제안하는 데 있다. 보다 구체적으로 2007 개정 교육과정 아래 선택 과목으로 설정된 ‘매체 언어’가 학교 현장에의 적용조차 못 해 본 상태에서 2009 개정 교육과정 아래 해당 과목의 시행 정책이 종결된 사례를 중심으로 정책 종결의 과정에 대한 이해의 모델을 제시하였다. 문헌연구, 면담, 설문조사의 방법을 통해 생산된 자료는 근대 실천철학자들의 ‘행위’에 대한 관점에 입각하여 분석하였다.

해당 정책이 종결된 과정은 두 가지 국면으로 나누어 볼 수 있었다. 첫째 2009 개정 교육과정에 대한 요구가 국어교육 연구자들의 자발성을 확보하지 못한 채 하나의 책무로서 전달되었으며, 둘째 그것에 적극적으로 동의하지 않았음에도 불구하고 표면적으로 통합의 요구에 응하는 일련의 행위 안에서 해당 정책의 존재는 달라졌다. 문제는 각각의 국면에서 고교 선택 과목이 함의하는 의미가 재규정되었다는 점이다. 진자와 관련하여 ‘다수’의 선택만이 선택 과목에서의 선택이 함의하는 조건으로 작용하였으며, 후자 안에서는 선택 과목의 통합, 재구조화가 근거 없는 우연에 의해 이루어지는 모습을 보였다. 그 결과 정부 측에서는 ‘선택의 다수성’이라는 가치를, 국어교육 연구자 측에서는 ‘선택의 우연성’이라는 구조적 산물을 창출해 냈음을 확인할 수 있었다.

특히 이상의 국어교육 정책 종결의 과정에서 양측은 ‘상징’, ‘숫자’, ‘비판 대상의 선정’, ‘공통된 관심사와 이익’, ‘결정’ 등과 관련된 내용을 활용하여 당면한 문제를 해석, 재현하는 모습을 보인다. 이는 해당 정책 종결의 담론이 과제를 둘러싼 합리성에 근거를 둔 과학의 모델이 아닌, 과제의 해석과 재현에 입각한 예술의 모델임을 함의한다.

그러므로 국어교육 정책 종결의 과정에서 무엇이 특정 정책의 종결을 이끈 근거인지를 묻는 질문은, 공공의 문제들에 대한 해결책을 선택하는 과정에서 각 집단의 관점이 사실적 기술이 아닌 상징적 재현에 의해 구성되고 유지되는 일에 대한 질문이라고 할 수 있다.

【핵심어】 국어교육 정책 종결, ‘선택에서의 다수성’, ‘선택에서의 우연성’, 상징적 재현, 정책 종결의 예술적 모델

<Abstract>

The Process of a Policy Termination in Korean Language Arts Education

Goo, Young-san

The study explores how a Korean language arts education policy (KLAEP) terminated focusing on a case where an elected subject called ‘Media Language’ under 2007 revised curriculum put into an end without being applied into classroom. I’ve employed archive research, interview, and survey methods.

The policy termination was carried by the two parts ; one is the Ministry of Education, Science and Technology (MEST) put a request that elective subjects chosen by a small number of students need be restructured in an integrative way without considering public opinion : the other is professionals involved in Korean language arts education (KLAEP) who put the government’s request into practice they didn’t agree with on little academic or practical grounds. As a result, the former produced a value of ‘popularity’ required for elective subjects in a highschool curriculum and the latter got clicked on ‘contingency’ in selecting elective subjects.

The two parties employ numbers, symbols, assignment of blame, common interests, and decisions rather than reason based on efficiency to build a skillful discourse to terminate a KLAEP. That means the process of policy termination of KLAEP could be called art than a science in that policy terminators define, represent and interpret problems not in a descriptive way but in a symbolic way.

[Key words] Korean language arts education policy termination, popularity in selection, contingency in selection, symbolic representation, artistic model of policy termination