

국어과 교육과정 내용의 발전 방향

김상욱*

〈 차 례 〉

- I. 교육과정에서 내용의 중요성
- II. 제7차 국어과 교육과정 체계의 난맥상
- III. 수준의 이해와 내용의 진술 방식
- IV. 교육과정 내용 체계의 체계화
- V. 미래의 교육과정을 위하여

I. 교육과정에서 내용의 중요성

교육과정은 미래를 위한 기획이다. 한 사회가 미래를 바라보는 전망과 희망이 담겨 있다. 교육과정에는 현상에 대한 예측과 당위에 대한 바람이 함께 존재한다. 현상을 올바르게 전망하지 못하거나 희망을 적절하게 피력하지 못한다면, 교육과정은 그릇된 예측으로 갈피를 잡을 수 없거나 어설픈 기대로 현실을 퍅없이 무시하게 된다. 희망과 전망이 적절하게 조율되고, 서로를 온당하게 견인할 수 있을 때 교육과정은 제 기능을 다하게 될 것이다. 교육과정이 다음 세대를 향한 약속이며, 다음 세대를 위한 실천인 까닭도 여기에 있다.

그런데 이들 희망과 전망은 교육과정의 체계 속에서 피력되어야 한다. 물론 그 체계는 미래를 위한 기획이기에 자연스러운 개별적인 요구들을 수용하여 이루어지는 하향식의 체계라기보다 수직적으로 상향적으로

1) 춘천교대 국어교육과.

구성되는 체계이다. 더러 현실의 요구들이 수용되기는 할지라도, 큰 틀에서 보자면 교육과정의 구성은 거대서사와 다를 바가 없다. 이 수직적 체계의 꼭지점에는 교육과정의 이념과 목표¹⁾가 있다. 이념이 교육과정에서 상징하고 있는 이상적인 인간형을 가리킨다고 한다면, 목표는 그 인간형이 이 세상을 살아가기 위해 갖추어야 하는 현실적 능력을 담고 있다. 국어과의 경우 교육과정의 이념은 주체의 형성(김상욱, 2003: 19-31)이라고 잠정적으로 정리할 수 있으며, 목표는 익히 알려진 대로 '국어사용 능력의 신장'(교육부)이다. 그리고 이러한 이념과 능력을 구체화하기 위한 세부적이고 단기적인 목표로서의 교육과정 내용이 선정, 배열되며, 이 내용에 바탕을 두고 교재가 구성되고, 교수·학습 활동이 이루어지며, 이 모든 전체적인 과정은 다시금 교육과정의 평가를 통해 검증되고 송환된다.

이로 미루어볼 때 교육과정의 내용은 추상 수준이 높은 이념과 목표를 구체적인 교육의 실제와 매개하는 중간 고리로서의 역할을 수행한다. 마치 물을 모아두고 다시 흘러 보내는 수원지와 마찬가지로 이념과 목표에 따른 전반적인 기획을 세목화하고, 이를 다시금 실천의 장으로 구체화하는 역할을 한다. 교육과정의 내용은 교육과정의 체계가 견고하게 존재하기 위한 요추이자 결절점으로서 작동하는 것이다.

그러나 교육과정의 내용이 중요하다고 해서 그 자체가 자기 완결성을 갖는 것은 아니다. 어디까지나 교육과정의 내용은 이념과 목표 등과 긴밀한 관계 속에서야 자신의 정당성을 갖는다. 인간을 보는 철학적인 관점과 인간이 수행할 수 있고 또 해야 하는 능력과 무관하게 내용이 구성될 수는 없는 것이다. 따라서 교육과정의 내용 역시 이념과 목표가 그러하듯, 현저히 철학적이며 또 그만큼 정치적이다. 더욱이 교육과정의 내용은 교

1) '이념'과 '목표'를 지칭하는 용어조차 통일되어 있지 않은 것이 현재의 실정이다. 현재의 국어과 교육과정은 이를 성격과 목표로 포괄적으로 설명하고 있으며, 이는 이념과 목표의 수직적 위계를 살리지 못한다. 그 결과 인간형에 대한 기획과 구체적으로 요구하는 능력들을 혼효시켜 내고 있다. 반면 '목적'과 '목표'를 구분하고자 하는 시도 역시 개념의 내포가 그리 명료하지 않다는 점에서 바람직한 규정이라고 보기는 어렵다. 이에 이 글은 '자주적인 인간' 등의 인간학적 규정은 이념에, '창조적인 언어 사용 능력' 등의 구체적인 능력의 범주는 목표로 상징하고자 한다. 이에 대한 상세한 논의는 김상욱(2003) 참조.

육의 대상이 되는 지식과 경험을 반드시 선정해야 하며, 그 선정에는 명시적이든 암묵적이든 내용의 배제가 전제되어야 하기 때문이다. 이와 같은 선택과 배제의 과정은 그 밑바탕에 철학을 전제해야 가능하며, 수미일관 정치적인 실천으로 현상하기 마련이다.

정치적 실천으로서의 교육과정 내용은 개별 교과인 국어과의 경우 더욱 분명하게 드러난다. 국어과의 탐구 대상인 언어 사용은 애초 특정한 주체가 특정한 상황 속에서 스스로를 표현하고 상대방을 수용하는 언어적 실천이다. 주체와 맥락에 견고하게 연결된 언어 사용은 투명한 의사소통의 도구가 아니라, 주체의 경험과 인식, 사유와 감성이 견고하게 각인된 이데올로기적 실천으로 표현되고 이해된다. 언어는 주체의 이데올로기를 가장 명료하게 표현하는 기제이며, 기호론적 실천으로서의 언어 사용은 이데올로기의 물질성과 '동전의 양면'처럼 얹혀 있기 때문이다. 따라서 국어과 교육과정의 내용을 둘러싼 논의는 그 자체가 이데올로기적 기획이며, 길항이 아닐 수 없다. 그러나 정작 교육과정의 내용에 관한 논의는 여전히 기술적이며 분석적일 뿐, 정치적·이데올로기적 연관을 명료하게 드러내지 못하고 있는 것이 현실이다. 이에 이 연구는 국어과 교육과정의 핵심적인 결절점인 교육과정의 내용을 비판적으로 검토함과 동시에 그 발전 방향을 모색하고자 한다. 이는 새로운 교육과정 개정을 앞둔 시점에서 개별 연구자들이 저마다 자신의 입각점에서 현재를 돌아보고 미래를 기획해야 한다는 요청과 의무에 나름대로 부응하고자 하는 것이기도 하다.

II. 제7차 국어과 교육과정 체계의 난맥상

교육과정의 내용을 검토하기 위해서는 내용이 전체 교육과정의 체계 속에서 맺고 있는 연관을 살펴보지 않으면 안 된다. 내용을 체계 전체와 구분하여 논의할 수 있다는 발상 자체가 교육과정의 내적 일관성과 통일성을 과소평가하는 것이며, 이념과 목표가 갖는 실천적 성격을 중화시키

고자 하는 암묵적인 표현으로 보인다. 내용은 불가피하게 목표의 내용이며, 목표 또한 이념을 통해 정식화되는 것이다. 따라서 새삼스럽지만 이념과 목표 층위의 교육과정을 검토하지 않을 수 없다.

현행 교육과정에는 이념에 대한 언급이 없다. 성격이란 포괄적인 개념으로는 국어교육을 통해 형성하고자 하는 인간에 대한 기획을 포착할 수 없었기 때문이다. 그리고 이와 같은 문제점은 이미 다음과 같이 지적된 바 있다.

우리는 그동안 ‘목표’를 극히 기능적 범주에서만 사용해 왔다. 따라서 ‘목표’의 유개념으로 이념이니 철학이니 목적이니 하는 개념들을 상정하지 못했었다. 국어과 교육과정 관련 연구 담론 가운데 교육과정 철학이나 이념 토대를 천착한 결과물을 우리는 생산해 내지 못했다. (박인기, 2000: 47)

국어교육의 이념을 갖지 못함으로써, 현행의 교육과정은 목표의 방향성을 명확하게 포착하지 못하였을 뿐만 아니라, 목표의 내부에 존재하는 상호 연관을 규명하지도 못하였다. 곧 언어와 문학, 언어사용 등의 영역들이 뚜렷한 연관 없이 펼쳐져 있을 뿐, 단일한 축을 바탕으로 상호 관계를 정식화하지 못하고 있는 것이다. 이를 개선하기 위해서는 이념을 설정하고, 이념과 직결되는 국어과의 내용 영역들을 단일한 상위의 목표 아래 재구성해야 한다. 국어교육의 이념을 ‘주체 형성’이라고 한다면, 국어과의 상위 목표는 현재의 ‘창조적인 국어사용 능력의 신장’이 목표와 지향을 동시에 담고 있다는 점에서 적합하다고 보인다. ‘창조적’ 국어의 사용은 국어사용 능력의 궁극적인 지향으로 목표의 방향을 표현하고 있기 때문이다.

그러나 문제는 ‘창조성’에 관한 구체적인 설명들이 교육과정의 어디에서도 쉽게 발견되지 않는다는 점이다. 이에 필자는 기존의 창조성을 보는 관점을 언어학적 관점과 심리학적 관점으로 대별하고, 이 두 관점을 의미론적 관점의 창조성으로 발전적으로 극복해야 함을 주장(김상욱, 2004: 21-28)한 바 있다. 곧 함축과 전제를 통해 표현되는 의미의 내포를 수정, 전이시켜내는 것이 창조성의 합리적 핵심이며, 창조성의 국어교육적 의

미가 제대로 포착될 수 있다는 주장이다. 이에 기댈 때, 국어교육의 단일한 목표인 '국어사용 능력'은 정확성, 적절성, 창조성을 하위 항목들로 거느리게 되며, 점차 그 비중이 발전되어가는, 다음과 같은 체계로 정리해 볼 수 있다.

〈표1〉 국어활동과 국어능력의 관계

활동 양상 국어능력의 양상	듣기	말하기	읽기	쓰기
정확성(국어지식)	정확한 듣기			
적절성(국어사용)	적절한 듣기			
창조성(문학)	창조적 듣기			

따라서 국어과 교육의 내용 영역은 분류의 기준이 불명확하고, 학문적인 체계화를 끊임없이 의심케 만드는, 기존의 '듣기, 말하기, 읽기, 쓰기, 국어지식, 문학'이 아니라, '듣기, 말하기, 읽기, 쓰기' 등의 언어활동만으로 정립되어야 한다.²⁾ 물론 필요에 따라 '보기viewing'와 '만들기shaping' 등이 포함³⁾될 수도 있을 것이다. 이 기본적인 언어 활동은 각각 양상에 따라 정확성은 국어지식과 적절성은 국어사용, 그리고 창조성은 문학 영역 등을 핵심적인 관여항으로 설정하고 학교급별 비중에 따라 순차적으로 결합하는 구조가 바람직하다. 한편으로는 문학교육의 독자성에 주목한 나머지 문학 영역의 독자적인 교육과정의 표준을 설정하고자 하는 시

2) 이와 같은 주장은 김대행(2005: 71)의 연구에서도 조심스럽게 개선된 바 있다.

3) '보기'를 국어과 교육과정이 내용 영역으로 설정하는 경향은 이제 일반적인 듯이 보인다. 영국과 호주를 비롯한 다양한 국가 수준의 교육과정이 그러하며, 이에 대한 이론적인 논의는 G.Kress에 의해 거듭 피력되고 있다. Kress는 흥미롭게도 1930년대와 80년대의 과학 텍스트의 기술 방식이 어떻게 달라졌는지를 제시하면서, 최근의 설명적 텍스트의 언어 양상이 이미지를 전제로 일정한 역할 분담이 이루어지고 있음을 지적하고 있다. 이는 그림책이란 특성의 장르에서 글과 그림의 연관과 관련된다는 점에서 주목할 만하다. 유기적인 연관 속에서 소통의 더 이상 언어적 텍스트만이 아니라(Kress, Gunther, 1996: 192-194) 그리고 언어텍스트를 포함하는 이미지 텍스트를 '만들기' 역; 내용영역으로 설정하고자 움직임도 있다. 뉴질랜드의 교육과정이 그 예시로 적합할 것이다.

도(김창원 외, 2003)도 있어 왔다. 그러나 이는 기존의 내용 영역 구분을 그대로 둔 채, 문학 영역의 독자적인 체계화를 모색하고자 하는 것으로 문학과 언어의 타당한 연관을 무시하고 있다는 점에서 바람직한 대안이라고 보기는 어렵다. 오히려 의사소통의 근간을 이루는 발화 장르들을 중심으로 문학작품은 적절성의 범주와 연결되는 한편, 문학작품이 창조적인 의사소통의 일환으로 창조성의 주류를 차지하는 방향으로 진행되어야 한다.

Ⅲ. 수준의 이해와 내용의 진술 방식

7차 국어과 교육과정의 내용에 대한 총괄적인 평가는 교육과정 개발의 주체인 교육과정평가원의 최근 자료(교육과정평가원, 2004)에서 확인할 수 있다. 이는 개발의 주체가 직접 개선 방향을 모색하고 있다는 점에서 주목에 값하는 자료가 아닐 수 없다. 개발 주체의 관점이 선명하게 드러나고 있으며, 나아가 쟁점에 따른 이견을 좁혀 나가는 구체적인 방향까지 모색하고 있다는 점에서 논의의 경계를 이루기에 부족함이 없다. 다만 새로운 교육과정의 개발조차 기존의 관행을 고스란히 이어받고 있다는 점에서 아쉬운 점도 없지 않다.

그 동안 우리 나라의 교육과정은 충분한 분석과 평가, 폭 넓은 논의 과정 없이 소수의 전문가들이 모여 집중적으로 개정해 왔다. 현재 적용되고 있는 제7차 교육과정의 경우 국민공통기본교육과정의 『국어』 과목은 한국교육과정평가원 연구원 중심으로, 선택중심교육과정은 각 과목당 2명 정도의 개발 위원 중심으로 개정이 이루어졌으며, 그 과정에서 모든 책임과 권한은 교육인적 자원부의 담당 편수관에게 집중되었다.(김창원 외, 2003: 1)

만약 교육과정 개발의 주체가 이와 같이 특정 기관의 연구원과 몇몇 소수의 연구자를 중심으로 이루어졌다고 한다면, 이는 심히 문제가 아닐 수 없다. 특정 기관의 연구원들이 가진 연구 능력을 문제 삼거나 몇몇 연

구자들의 관점이 지닌 개별적 성격을 문제 삼는 것이 아니라, 한 나라의 교육과정이 광범위한 공론의 장에서 결정되기보다 몇몇 연구자들을 중심으로 독점적으로 이루어지고 있는 것이 문제⁴⁾인 것이다. 물론 여기에도 다양한 협의의 경로들이 동원되고 여론이 수렴되기도 할 것이다. 그러나 이들 협의에서 제기된 문제를 수렴할 장치가 제도적으로 마련되어 있지 않다는 점을 고려할 때, 어디까지나 요식적인 절차에 불과하다고 생각할 수밖에 없다. 이와 같은 고질적인 구조를 탈피하지 않는다면, 교육과정이 차지하는 공식적 문서로서의 집행력 또한 심각하게 위협받기에 이를 것이다. 국어교육을 둘러싼 다양한 주체들의 의견들이 서로 조율되고 그 이론적 타당성이 논쟁적으로 검토될 때, 그나마 교육과정은 현실의 다양한 이해관계를 잠정적이거나 비끄러매어 둘 수 있는 공감대를 확보하기에 이를 것이다. 그리고 이와 같은 공론의 장을 통해 국어교육의 다양한 연구 성과들이 모여 들어 그 현실적 가능성과 설득력을 검증받게 된다면, 차제에 국어교육 연구와 실천 모두 한 단계 도약을 이루게 될 것이다.

앞의 보고서가 제시하고 있는 교육과정의 내용과 관련된 문제는 모두 6항목에 걸쳐 있다.

- 8-1. 내용의 수준: 학교급, 학년, 기본/심화 과정
- 8-2. 내용의 범위: 교육 내용의 폭(시대적 변화, 사회적 요구, 실제 언어 생활)
- 8-3. 내용의 양: 학년, 영역의 교육 내용의 항목
- 8-4. 내용의 선정 근거: 영역의 배경 학문 (예)말하기/쓰기 영역의 인지적 절차에 따른 범주 설정, 국어국문학 등
- 8-5. 내용의 조직: '내용 체계의 적합성, 선정된 내용의 조직, 학년별 배열 방법
- 8-6. 내용의 진술 방식: 성취 기준형/학습 요소형/활동 중심형 제시, 구체화/맥락화 정도 등

이들 개별적인 내용 항목의 쟁점들을 논의하기에 앞서, 수준별 교육

4) 이와 같은 인식은 평가원 내부의 시각도 그리 다르지 않음을 이인제(2004)의 논문에서 확인할 수 있다.

과정 역시 교육과정의 내용 항에서 첫 번째 쟁점과 관련하여 논의할 수 있을 것이다. 알려진대로 현행 교육과정의 수준별 교육과정은 '심화보충형'으로 제시⁵⁾되어 있다. 이는 학년급별 교육내용의 위계화란 측면에서나 심화 보충 학습 활동의 위계화란 측면에서도 많은 문제를 안고 있다. 그러나 수준별 교육과정에서 전제되어야 하는 것은 개별적인 활동의 예시들이 적합한가 아닌가에 있다기보다 정작 수준이란 개념을 이해하는 수준에 대한 것이다.

현재 교육과정이 이해하는 수준의 개념은 정확히 개별적인 교육과정 내용의 수준, 곧 학습목표 층위의 수준을 묻고 있다. 이는 명확히 수준을 미시적이고 연속적인 수준인 level로 인식한 것이다. 그러나 이처럼 교육과정의 내용 항목 한 항목마다 심화와 보충 활동으로 수준을 검증하는 것은 전례가 없는 일이다. 미국의 경우 다양한 주들이 각기 다른 교육과정을 운영하지만 공통적으로 성취 수준을 요구하는 것은 학년(grade)이 끝난 다음에 포괄적으로 기본 능력들을 검증하는 수준이다. 이와 달리 영국의 경우는 4단계(stage)로 전학년을 구분하고, 이들 각각의 단계에서 수준을 검증하도록 되어 있다. 학년이나 단계를 옮겨갈 때에야 성취 수준을 묻는 것이다.⁶⁾ 특히 주목해야 할 것은 영국의 경우 수준은 단계(stage), 곧 말 그대로 하면 무대를 옮겨가는 것과 같은 거시적인 수준이라는 점이다.

이처럼 우리의 교육과정이 전례에도 없는 수준을 묻게 된 것은 수학이나 과학과 같이 활동 혹은 지식의 위계가 명확하여 미시적 수준의 수준 개념이 정립된 경우를 그대로 국어과에 적용했기 때문이다. 그러나 활동 혹은 지식의 위계가 국어과는 명확하지가 않다. 예컨대 적절성이나 창조성의 능력 범주 자체가 자로 잰 듯이 명확한 것이 아니기 때문이다. 그런데 국어과는, 이와 같은 수준의 적용이 불가능함에도 기본틀은 그대로 유지하고, 다만 단계형을 심화·보충형으로 제시함으로써 개별 교과와 특성을 살리고자 하였다. 더욱이 교재에서는 단순히 선택형을 제시함으

5) 이에 대한 평가는 이지호(2000)의 논문 참조할 것.

6) 이에 대한 상세한 자료는 우리말교육연구소(2004)를 참조.

로써 수준별 교육과정의 취지 자체를 무색케 하고 있는 것이다. 그러나 수준별 교육과정이 학습자의 개별적인 성취 수준에 맞추어 나감으로써 학습자 중심의 교육과정이란 의도 아래 기획된 것이라면 더 한층 치밀한 연구가 선행되어야 하며, 수준을 교육과정의 내용이 아닌 교수·학습 자료의 수준을 비롯한 포괄적인 성취 수준으로 구체화 다양화하는 방안들이 강구되어야 할 것이다.

그러나 근본적으로 이와 같이 수준을 보는 인식이야말로 현단계 국어 교육의 주도적인 실천들이 뿌리를 두고 있는 교육관과 언어관에 깊이 결합되어 있다는 점에서 더 한층 문제적이다. 이는 교육과정의 내용을 진술하는 방식과도 관련을 맺고 있다. 현행의 교육과정은 실제 분리가 불가능한 내용들을 엄격하게 분리하여 설정하고 있다. 예컨대 읽기의 본질 항목의 경우, 필요성, 목적, 개념, 방법, 상황, 특성 등으로 제시하고 있다. 그리고 이들 각각의 항목들은 독립된 형태로 제시될 뿐, 서로 결합되는 양상들에 대해서는 일체의 언급이 없다. 이는 언어 활동의 교육과정 내용 체계를 통일적으로 구성하였다는 의의에도 불구하고, 실제적인 읽기라고 보기 어렵다. 더욱이 이들 교육과정의 내용이 교재화되는 방식들은 언어 학습을 어떻게 간주하고 있는지를 여실히 입증해 준다.

초등학교 5학년 2학기의 둘째마당(교육과정평가원 편, 2002: 40-81)은 '발견하는 기쁨'이란 대단원으로 이루어져 있다. 학습목표는 국어지식 영역의 '문장을 구성하는 부분을 알 수 있다'와 읽기 영역의 '필요한 정보를 찾으며 글을 읽을 수 있다'로 제시되어 있다. 먼저 교과서의 체제는 대단원의 제목이 제시되고, 이어서 학습목표와 함께 동기유발을 드러내는 그림으로 짜여져 있다. 본문은 소단원 체제로 학습목표에 따라 두 소단원이며, 첫 번째 소단원은 '주어, 서술어, 목적어'의 개념을 설명하고, 지문을 읽은 다음 주어, 서술어, 목적어에 해당하는 말을 정리하는 활동을 한다. 두 번째 소단원 역시 '정보 찾기'를 '소아 비만'과 '보길도'란 두 읽기 제재를 통해 배운다. 학습활동은 '소아 비만과 보길도에 대한 정보를 정리'하는 것이며, 다시 '청주 고인쇄 박물관'이란 제재를 통해 '정보를 정리'하는 학습활동을 한다. 이렇게 두 소단원이 끝나면 다시 '되돌아보기'와 '더 나

아가기' 활동이 이루어진다. 이 역시 '뱀장어의 수수께끼', '공주를 찾아서'라는 두 제재를 통해 '주어, 목적어, 서술어를 찾'는 활동과 '정보를 정리'하는 활동을 각각 한다. 그리고 '더 나아가기'에서는 다시 한 번 '계놈 지도와 생명 공학'이란 제재로 '주어, 목적어, 서술어'를 찾는 활동과 '정보에 대하여 이야기를 주고받'는 활동으로 마무리된다. 교사용 지도서에는 이들 활동이 모두 9차시에 걸쳐 이루어지게 되어 있다. 결국 1주에 읽기가 3시간이니 3주에 걸쳐 아이들은 교사와 함께 '주어, 서술어, 목적어'와 '정보 찾기'를 배우는 것이다.

이처럼 반복 훈련을 주로 하는 이와 같은 교과서 구성은 교육을 보는 행태주의적 관점과 흡사하다. 행태주의적인 교육관은 자극과 반응을 교육의 기본 원리로 인식한다. 거듭 자극을 가하면, 자연스럽게 반응을 촉발하게 된다는 것이다. 더욱이 이 교육과정의 내용은 읽기의 경우 초등학교 전과정을 통해 모두 37 항목을 익히게 되어 있다. 읽기의 하위 기능들이 이렇게 세분화될 수 있다는 것이다. 그러나 과연 이 세부 항목들, 예컨대 '정보 찾기'를 비롯한 37 항목의 하위기능들을 모두 익히게 되면 한 편의 글을 잘 읽을 수 있게 되는가 하는 점이다. 뿐만 아니라 이들 하위 기능의 학습은 언제나 글의 특정한 부분들을 통해서 학습되는 것이 일반적이다. 글 전체에 담긴 필자의 관점과 글 전체를 읽어가는 독자의 의식은 어디에서도 발견하기 어렵다. 이와 같은 하위 기능을 중심으로 교육과정을 구성한 것은 명백하게 기능주의라고 명명할 수 있다. 비록 비판적 언어 사용을 비롯한 고차적인 사고력을 다루고 있기는 하나, 그 또한 여전히 고립된 기능을 특정하게 배치된 부분적인 글을 통해 수행해내고 있다는 점에서 그조차 기능적으로 구조화하고 있는 것이다. 결국 행태주의에 기반을 둔 교육관과 기능주의에 바탕을 둔 언어관이 모여 현재와 같은 교육과정의 내용을 구성하기에 이르렀으며, 적게는 수준별 교육과정 또한 이 맥락에서 해석되었기에 각각의 교육과정 내용, 곧 각각의 기능에 따른 수준이 가능하다고 인식하게 된 것이다.

그러나 이와 같이 교육과정의 내용이 분리되고 또 고립된 채 제시되는 것은 각국의 교육과정 내용들이 일관되게 취하고 있는 방식이 결코

아니다. 예컨대 캐나다 온타리오 주의 교육과정은 각 학년별로 전체 목표와 세부 영역의 목표를 지니고 있다. 이 가운데 세부 영역의 목표들은 지식과 기능 등으로 이루어져 있는 반면, 전체적인 목표는 각 학년별로 동일한 내용들이 나선형의 구조 속에 누적되는 방향으로 진행된다. 예컨대 쓰기의 경우 우리 나라의 본질 항목과 비슷한 내용은 다음과 같다.

- 1학년 : 특정의 목적으로 아이디어(사고, 감정, 경험)을 주고 받는다.
- 2학년 : 특정의 목적으로 아이디어를 소통한다.
- 3학년 : 특정 목적과 특정 독자를 위해 생각과 정보를 소통한다.
- 4학년 : 여러 가지 목적과 특정의 독자를 위해 생각과 정보를 전달한다.
- 5학년 : 다양한 목적으로 특정의 독자에게 생각과 정보를 전달한다.
- 6학년 : 여러 가지 목적과 특정의 독자를 위해 생각과 정보를 전달한다.
- 7학년 : 글의 목적과 화제에 적절한 형식을 사용하여 다양한 목적으로 특정 독자들을 대상으로 한 아이디어와 정보를 전달한다.
- 8학년 : 목적에 적절한 형식과 그 형식에 적절한 특징을 사용하면서, 여러 가지 목적에 따라 특정 독자들을 대상으로 아이디어와 정보를 전달한다.(우리말교육연구소, 2004: 38-50)

이와 같은 온타리오 주의 교육과정 내용의 서술은 구체적인 목적에서 시작하여, 3학년에서는 특정한 독자를 덧붙이고, 4, 5, 6학년에서는 '여러 가지 목적'으로 확대하며, 7, 8학년에서는 목적에 적합한 형식을 또 다시 덧붙이고 있다. 특히 주목할 만한 점은 목적이 특정한 목적과 여러 가지 목적으로 구분되는 것과 달리, 독자의 변인은 언제나 특정 독자를 향해 구체화되어 있다는 점이다. 글쓰기가 갖는 비실제성을 최대한 줄여나가 고자 하는 배려로 생각된다.

온타리오 주 교육과정의 읽기는 오히려 더 한층 반복적이다. 읽기의 교육과정 내용은 다음과 같다.

- 1학년 전체적 목표(우리말교육연구소, 2004: 54-64)
- 여러 가지 목적으로 다양한 글을 읽는다.

- 의미를 전하기 위해 소리 내어 읽는다.
- 읽기 전략을 사용하면서 스스로 읽는다.
- 글 속의 아이디어에 자신의 지식과 경험을 관련지으며 글에 대한 자신의 반응을 명료하게 표현한다.
- 다양한 저자들이 쓴 이야기와 읽기 자료들을 스스로 선택한다.
- 해당 학년 수준에 적절한 어휘와 언어 구조를 이해한다.
- 읽은 내용을 이해하기 위해 문어 자료의 관습을 활용한다.

이와 같은 1학년의 교육과정 내용은 다시금 8학년까지 일관되게 기술된다. 다만 '세부 영역 목표'가 독자적인 '내용 체계'에 따로 기술됨으로써 보완되고 있기는 하다. 그러나 그 또한 학년에 따른 차이는 다루는 텍스트의 차이를 제외하고는 그리 크지 않다는 점에서 동일한 교육과정 내용이 반복된다는 점에서는 동일하다. 물론 이와 같은 온타리오 주의 교육과정 내용이 전적으로 본받아야 할 것은 아니다. 국어과의 내용 영역의 통합이 충분히 만족스럽게 이루어지지 않고 있으며, 성취 수준에 대한 명확한 내용들이 피력되지 않음으로써 통일성 있는 표준을 제시한 것으로 여겨지지 않는다. 그럼에도 불구하고, 현재의 교육과정의 기술 방식은 교수·학습 활동 자체를 기능으로 분리, 고립시키지는 않으며 전체적인 활동 그 자체를 중시하는 국어교육을 보는 관점이 녹아들어 있다.

그렇다면 현행 교육과정 개발을 위한 연구자진들의 관점은 어떠한지 살펴볼 필요가 있을 것이다. 이와 관련한 항목은 앞의 8-6, 내용의 진술 방식이란 항목에서 논의하고 있다. 곧 성취 기준형으로 할 것인지, 학습 요소형으로 할 것인지 혹은 활동 중심형으로 할 것인지 등을 쟁점으로 제시하고 있는 것이다. 그 구체적인 내용은 다음과 같다.

【쟁점 추출의 이유나 근거】

- 제7차 교육과정에서는 '내용'과 '행동'을 결합하여 목표 형태로 '내용'을 진술함으로써, '내용'이 성취 기준으로서 기능할 수 있도록 하였음.
- 이러한 내용 진술 방식에 대한 문제 제기는 많지 않으나, 진술 내용의 구체화/맥락화가 부족하다는 문제점이 지적됨. (교육과정평가원, 2004: 24-25)

우선 '쟁점 추출의 근거'는 현행의 교육과정이 '내용과 행동을 결합'하였으며, '내용이 성취 기준으로서 기능할 수 있도록 하였'다고 언급한 다음, '내용 진술 방식에 대한 문제 제기는 많지 않'다고 평가하고 있다. 여기에서 내용 자체를 성취 기준으로 본다는 것은 충분히 납득할 수 있다. 그러나 교수·학습의 활동이나 교재의 구성이 이 성취 기준을 개별적인 낱말의 항목으로 이해하고, 그대로 기계적으로 옮겨올 우려는 없는지 생각해 보아야 한다. 정작 현행의 교과서 체제와 교수·학습 활동은 이들 '내용'을 성취 기준이 아닌, 학습목표로 인식하고 있기 때문이다. 비록 개발자의 의도가 '성취 기준'이라고 할지라도 현실적으로 교과서의 검정은 이 성취 기준 낱말의 항목을 통해 단원을 구성하고 있는 데에서 알 수 있듯, 독립된 교육과정 내용으로 보고 있음이 분명하다.

그리고 개발자의 의도를 충분히 승인할지라도 문제는 여전히 남는다. 과연 성취 기준이라고 해서 언어 활동을 수 많은 기능으로 분절시킬 수 있는가 하는 점이다. 언어 활동의 실제와 교실에서의 국어교육이 가능한 일치할 수 있도록 하기 위해서는 무엇보다도 영역을 가로지르고, 기능들을 통합하는 방향이 필수적이다. 이 전제를 받아들인다면, 현행의 이른바 성취 기준들은 성취 수준으로 제시되어야 하며, 이 또한 앞서 언급한 수준(stage)과 관련하여 4단계 혹은 5단계의 포괄적인 수준에서 기능의 성취 수준들을 설정하는 것이 바람직하다. 그리고 교육과정의 내용은 성취 수준과 분리시켜, 교수 학습의 활동을 중심에 두고 포괄적이고 일반적인 형태로 진술되어야 한다. 캐나다 온타리오 주의 쓰기 교육과정에서처럼 전단계의 활동을 포괄하면서, 다음 단계의 활동들을 누적시켜 가는 방향으로 진술함이 옳다.

IV. 교육과정 내용 체계의 체계화

교육과정의 내용을 '성취 수준'과 교수·학습 활동 중심의 '활동 내용'

으로 이원적 방식으로 설정하는 것과 별도로 교육과정 내용에서 가장 중요한 또 다른 쟁점은 내용의 체계가 아닐 수 없다. 내용의 체계는 개별적인 성취 수준들이 전반적인 언어 활동 속에서 어떻게 연결되어 있는지를 보여줌으로써 개별적인 기능들의 명확한 위치를 결정한다는 점에서 반드시 체계화할 필요가 있다. 그러나 현재와 같은 내용 체계는 앞서 언급하였듯이 내용 영역 자체가 올바르게 체계화되어 있지 않다는 점에서 재구조화되어야만 한다. 그리고 재구조화는 언어 사용 영역에 해당하는 현행의 내용 체계인 본질, 원리, 태도, 실제 등의 구성적인 체계를 재구조화함과 동시에 각각의 체계 내부의 하위 체계들, 곧 '필요성, 목적, 개념 등'과 '청각적 식별, 내용 확인, 추론, 평가와 감상' 등의 이른바 내용에 직접적으로 연관된 내용 체계를 재구조화할 필요가 있다.

먼저 전체의 구성적 체계를 살펴보자면, 현행의 교육과정이 이전과는 달리 '통일된 내용 체계'를 갖추고 있음은 분명하다. 그러나 이 체계의 정합성에도 불구하고, 체계화가 체계 자체를 위한 체계라는 혐의는 여전히 남아 있다. 특히 문제가 되는 것은 8차 개정을 위한 보고서에서 제시되었듯 '영역 간 횡적 연계성'과 '본질, 원리, 태도' 범주의 설정이다. 이를 위한 쟁점의 해소 방안으로 제시된 것은 다음과 같다.

【쟁점 해소 방안】

(1) 영역 간 횡적 연계성 문제

- (1-1안) 현행 영역 구분 방식을 유지할 경우, 교육 과정 내용 개발 시 영역 간 공동 작업을 통하여 횡적 유기성이 확보되도록 함.
- (1-2안) 국어지식 영역의 경우, 내용을 언어 사용 영역에 포함시키고, 문학 영역의 경우, 작품은 언어 사용 영역의 텍스트로, 내용은 언어 사용 영역의 내용을 통합하여 제시함.

(2) 학년별 배열의 위계성 문제

- (2-1안) 현행 교육 내용을 논리적 타당성, 경험적 적합성 등을 분석한 후 발달 단계와 영역별 연계성을 고려하여 재배열함.
- (2-2안) 학년별 배열에서 중복되거나 누락된 요소들을 통합하거나 추가하

되, 수준 설정을 고려하여 배열 방식을 재조정함.

(3) 내용 범주의 분절성 문제

(3-1안) 본질, 원리, 태도 요소가 실제(텍스트) 범주와 밀접하게 관련되는 양상을 교육 과정 해설서 등에서 좀더 구체적으로 보여줌.

(3-2안) 장르(텍스트) 중심으로 내용 요소를 재구성하여 교육 내용 요소의 통합적 교수 학습이 이루어지도록 내용 구성.

여기에서 영역 간의 연계성 문제는 (1-2안)을 수용하는 것이 바람직하다고 익히 주장해 온 바대로이며, 학년별 배열의 위계성은 내용 체계를 재구조화하는 가운데 논의되어야 할 것이다. 다만 내용 범주의 분절성을 해결하기 위해, 교육과정 해설서 등에서 구체적으로 제시하겠다는 생각은 부적절하다. 교육과정의 내용 자체를 명료화하지 않고, 곧 체계적 완결성을 갖추지 않고, 그 해설을 통해 보완하겠다는 발상은 그다지 설득력이 없는 주장이다. 또한 장르 중심으로 내용 요소를 재구성⁷⁾함으로써 통합적 교수 학습을 도모한다는 것 역시 언어 활동의 통합이며, '실제'를 통한 통합이지, 내용 체계의 통합으로 직결되는 것은 아니기 때문에 체계를 위한 근본적인 처방이 될 수는 없다.

이에 교육과정의 구성적인 체계는 현재와 같은 '본질, 원리, 태도, 실제'가 아닌 원리로 단일화할 필요가 있다. 적어도 이 구성적인 체계가 '성취 수준'에서 구체화되어야 할 것이지, 교육과정 전반의 내용 속에 실현될 필요는 없기 때문이다. 교육과정의 내용은 어디까지나 교수·학습 활동의 구체성을 확보하는 방향으로 진행되어야 하며, 이는 본질 항목들을 근간으로 이루어지는 것으로 충분하기 때문이다. 예컨대 쓰기 영역에서 '목적에 맞게 글을 쓸 수 있다' 혹은 읽기 영역에서 '경험과 연관시켜 글을

7) 장르는 단순히 텍스트의 유형에 그치지 않고, 사회적 실천의 양식화와 관련을 맺고 있다는 점에서 언어 활동이 구체화되는 가장 주요한 지점이다. 따라서 교육과정은 다른 항목, 예컨대 '교수 학습의 제재' 혹은 '학습의 범위'라는 항목을 통해 장르 중심의 텍스트 설정은 반드시 포함되어야 한다. 여기에서도 텍스트의 목록을 제시한다거나 하는 경직된 방식으로 문제를 해결하지 않아야 한다는 단서가 붙어야 함은 물론이다. (Freedman, A & Medway, P Eds, 1994a : Freedman, A & Medway, P Eds, 1994b)

읽을 수 있다' 등의 항목으로 수용할 수 있다는 것이다.⁸⁾ 또 태도 항목들은 교육내용으로 설정하기보다 교육의 결과 길러지는 태도로 간주함이 옳다. 더욱이 이러한 구분에는 인지적 영역과 정의적 영역 자체를 명확하게 단절적으로 인식⁹⁾하는 것으로, 인지와 정의를 활동 속에 통합하고자 하는 노력을 무화시켜버릴 우려가 있다. 이에 태도 범주들 가운데 필요한 내용들을 성취 수준에서 수용하는 방향으로 전개되어야 할 것이다. 그렇다면 교육과정의 내용 체계는 성취 수준의 원리들이 체계화되는 방향만이 남게 된다. 이는 곧 원리의 하위 체계들이 구체화되어야 한다는 것이다.

물론 이 원리의 하위 체계를 체계화하기 위해서는 언어활동의 양상인 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기, 보기 등의 활동 자체가 요구하는 체계가 있어야 하며, 다른 한편으로는 목표로 하는 언어 능력인 정확성, 적절성, 창조성 등을 또 다른 축으로 하는 체계가 교차 편집되어야 한다.

이 가운데 가장 손쉽게 확인할 수 있는 내용의 체계는 정확성, 곧 현재의 언어지식 영역을 구성하는 내용 체계이다. 이는 언어 능력의 기초적인 바탕을 이룬다는 점에서 언어 활동의 양상에 관계없이 적용되어야 하는 내용이며, 그 체계화 또한 정확하고 정확하지 않은 능력의 양상이 명료하게 평가될 수 있기 때문에 쉽게 정리할 수 있다. 현재 교육과정의 내용 체계는 '음운, 낱말, 어휘, 문장, 의미, 담화' 등으로 되어 있으며, 이 자체의 적합성 여부는 논의할 능력도 되지 못하거니와 언어 단위를 중심으로 구성한 것이기에 다른 견해가 있기도 힘들다. 다만 '의미' 항목만큼은 단순한 의미의 정오가 아니라면, 적절성의 층위로 옮겨가는 것이 적합하

8) 예컨대 현행 교육과정의 본질 항목 가운데, '필요성'은 불필요한 사족이며, '개념'은 경험 혹은 지식으로 명시적으로 표현해야 하며, '방법'은 구체적인 내용이 없다는 점에서 없어서 무방하다. 그리고 '특성'으로 되어 있는 '의미 형성 과정'은 기실 목적과 독자(청자), 필자(화자) 등의 주체를 상황과 함께 제시하는 것으로 충분하지, 굳이 내용으로 설정하여 형제화시킬 필요는 없다고 본다. 결국 교육과정의 내용으로 설정될 수 있는 것은 목적과 독자(청자, 수용자), 필자(화자, 생산자), 맥락 등일 것이다.

9) 인지와 정의의 관계를 가장 잘 설명해 주는 말은 '크기와 무게'라는 비유이다. 이는 동일한 대상을 다루는 서로 다른 방식이자, 서로 긴밀하게 연관된 것임을 밝혀 준다. 이 관계에 관한 상세한 설명은 김상욱(2003, 246-249)을 참고할 수 있다.

다고 생각한다. 이에 정확성의 하위 체계는 ‘보기/만들기’가 갖는, 정확성에 관한 독자적인 시각 매체의 문법들이 보완되는 것을 제외하고는 대체로 통일적으로 적용할 수 있을 것이다.

이와 같은 방식으로 성취 수준에서 설정할 수 있는 교육과정 내용의 하위 체계는 다음과 같다. 물론 이 하위 체계는 영역 전문가들의 논의 속에서 정교화되고 체계화되어야 할 것이며, 단지 예시로서 제시된 것일 따름이다. 그러나 중요한 것은 이들 하위 체계가 기존의 방식으로 또 다른 세부 기능으로 나열되는 것은 개정은커녕 개악으로 치닫게 된다는 점이다. 내용의 수준에서 영역들이 서로 통합되는 활동으로 수행되어야 하듯, 내용 체계의 원리들 역시 엄밀하게 영역별로 통합적으로 구성되어야 한다. 듣기/말하기, 읽기/쓰기 등의 구어와 문어가 통합되어야 하며, 말하기/쓰기, 듣기/읽기 등 이해와 표현이 통합되어야 하며, 궁극적으로는 모든 언어활동들이 통합되어야 한다. 나아가 학년급별에 따라 특정 요소를 학습하는 것이 아니라, 언제나 전체적인 하위 체계들이 모두 포함되는 방향으로 교수·학습 활동이 이루어져야 한다. 1학년이거나 12학년이거나 관계 없이 이들 원리들은 언제나 전체로 교수·학습되어야 하는 것이다. 더욱이 이들 원리들은 어디까지나 ‘성취 수준’의 원리들이기에 광범위한 수준별로 평가되어야 하지 개별 항목들이 지금과 같은 방식으로는 평가될 수는 없는 것이다.

〈표2〉 ‘성취 수준’에서 내용 체계의 원리

활동 양상 국어능력의 양상	듣기/ 말하기	읽기/ 쓰기	보기/ 만들기
정확성	-음운 -낱말 -어휘 -문장 -담화		

적절성	-내용 이해 -구조 이해 -내용 추론	- 내용 생성 - 화제 선택 -내용 조직 -표현/전달 하기	-내용 이해 -구조 이해 -내용 추론	-내용 생성 -화제 선택 -내용 조직 -초고 쓰기 -수정하기 -출판하기	-매체의 성격 알기 -전달내용 알기 와 전달 하기 -매체와 언어의 상호 관련 알기
창조성	-반응하기 -평가하기 -작품 쓰기				

V. 미래의 교육과정을 위하여

현재 새로운 교육과정의 개정을 둘러싼 논의가 뜨겁게 진행되고 있다. 그러나 정작 그 뜨거움이 소중한 성취로 이어지기는 쉽지 않을 듯 하다. 무엇보다 기존의 교육과정을 획기적으로 변화시킨다는 것 자체가 쉬운 일이 아니기 때문이다. 관행이 새로운 시각의 의의를 여전히 의아한 눈길로 들여다보거나 완강하게 거부하기 때문일 것이다. 교육과정 개정의 방향이 개정이 아닌 수정과 보완이란 점진적인 변화를 모색하겠다는 식으로 공표되는 것을 보면, 개정의 의지 또한 의심케 한다.

그러나 학습자의 '흥미'와 '의미'있는 교육과정의 내용은 더 이상 미룰 수 없는 핵심적인 의제가 아닐 수 없다. 교육과정의 전체적인 방향이 어떠한가와 관계 없이, 국어과 교육과정은 그 자체의 정합성과 실천적 의미 속에서 근본적으로 재검토되어야 한다. 적어도 5차교육과정이 국어교육을 보는 새로운 혁신을 가져왔다면, 그리하여 소중한 결과들을 얻었다면, 그 또한 새로운 입각점에서 혁신적으로 갱신되지 않을 이유는 없는 것이다. 20년 전의 이론이 급격한 사회적 변화를 경험한 오늘날의 우리에게도, 더욱이 우리의 자라나는 후손들에게도 여전히 유효하리라는 것은 적어도 물역사적이다. 현실은 끊임없이 변화하고 있으며 갱신을 기대하고

있는데, 여전히 동일한 틀로 그 역동적인 현실성을 담보할 수 있으리라고 기대하는 것 자체는 몰역사적일 뿐 아니라 아집이기도 하다. 엄정한 비판적 평가 위에서 새로운 실천을 모색해야 하는 어려운 시점에 놓여 있음을 교육과정 개정의 다양한 주체들은 진지하게 인식해야 할 것이다.

이를 위해 지금부터라도 논쟁은 지속되어야 한다. 서로 상이한 시각에서 메아리 없는 주장을 일삼는 데에서 그칠 것이 아니라, 논의의 개념과 쟁점을 분명히 하고 각각의 주장에 내재된 의미와 한계에 관한 치열한 평가와 비판이 이루어져야 한다. 그리고 내용 영역에 따른 깊이 있는 심층적인 연구가 필요한 만큼 내용 영역을 아우르는 총체적인 시야를 놓치지 않은 채, 국어교육의 전체상을 설계해 내는 안목이 필요하다. 단순히 이 영역이 중요하니 이 영역을 포함시켜야 한다거나 특정한 영역을 축소하거나 배제해야 한다는 주장으로 소모적인 논쟁이 지속되지 않도록 유의해야 할 것이다. 왜 국어교육을 하는가라는 근본적인 이념과 목표에 대한 질문에서부터 구체적으로 국어능력이란 무엇을 의미하며, 그 능력을 갖추기 위해 교육과정을 어떻게 관련짓고 위계화할 것인지 등의 다양한 층위에 걸친 질문들에 일관된 이론적 입장에서 설계하고 구체화하는 작업이 필요하다.

물론 이와 같은 논의의 폭과 깊이에도 아랑곳없이 지금 논의되고 있는 현실의 교육과정은 수정되어 갈 것이다. 그러나 교육과정의 개정이 끝난 시점이야말로 다시금 연구가 시작되어야 하는 시점이기도 하다. 수정한 교육과정의 문제점을 다시금 짚어보고, 그 문제점을 개선하는 방향으로 새로운 이론적 기둥이 펼쳐져야 하기 때문이다. 국어과 교육과정의 방향이란 거시적인 틀은 언제나 새롭게 시작되는 국어교육계 전반의 의제로 끊임없이 존재해야 하며, 논의의 밀도와 편폭을 깊고 넓게 만들며 가다듬어가야만 하는 것이다. 개별적인 소론들은 현실의 교육과정을 매개로 좁혀들고 또 펼쳐지는 선순환 속에 정당하게 자리매김되어야 하는 것이다.*

* 본 논문은 2005. 6. 29. 투고되었으며, 2005. 7. 13. 심사가 시작되어 2005. 7. 27. 심사가 종료되었음.

■ 참고문헌

- 교육부, 『제7차 국어과 교육과정』.
- 교육과정평가원(2002), 『국어 읽기 5-2』, 대한교과서주식회사.
- _____ (2004), 『국어과교육과정 실태 분석 및 개선 방향 연구』, 연구협력위원 1차협의 회자료.
- 김상옥(2003), 『문학교육의 길찾기』, 나라말.
- _____ (2004), “국어교육의 방향과 서사적 상상력”, 《문학교육학》 제15호, 한국문학교육학회.
- 김대행(2005), “교육과정의 기반을 위한 단상”, 『국어교육의 새길을 여는 사람들』, 전국국어교사 모임연수자료집.
- 김창원 외(2003), 『문학 영역 및 과목의 교육과정 개선 방안 연구』, 교과교육공동연구소.
- 박인기(2000), “제7차 국어과 교육과정의 목표에 대한 검토”, 《초등국어교육》 제16집, 한국초 등국어교육학회.
- 우리말교육연구소(2004), 『외국의 국어 교육과정』1·2, 나라말.
- 이인제(2004), “국가 수준의 국어과 교육과정 개정 체계에 대한 비판과 대안 탐색”, 《초등국어 교육》 제23집, 한국초등국어교육학회.
- 이지호(2000), “제7차 국어과 교육과정과 수준별 교육”, 《한국초등국어교육》 제16집, 한국초등 국어교육학회.
- Freedman, A & Medway, P Eds(1994a), *Genre and the New Rhetoric*, Taylor & Francis
- Freedman, A & Medway, P Eds(1994b), *Learning and Teaching Genre*, Boynton/Cook Publishers.
- Kress, Gunther(1996), “Internationalisation and Globalisation : rethinking a curriculum of communication”, *Comparative Education*, Vol.32 No.2.

〈초록〉

국어과 교육과정 내용의 발전 방향

김상욱

교육과정은 미래를 위한 기획이며, 미래를 바라보는 전망이다. 그리고 그 기획과 전망은 개별 교과의 교육과정 내용 속에서 구체적으로 드러난다. 그러나 국어과 교육의 교육과정은 문제점이 적지 않다. 이념이나 목표 등의 층위가 불명확하며, 국어사용능력의 구체적인 함의에 관해서도 일관된 전제가 마련되어 있지 못하다. 이에 이 연구는 국어과 교육과정의 발전 방향을 내용 영역과 수준, 진술 방식과 내용 체계 등에 관해 개괄적인 설계를 피력하고 있다. 내용 영역은 듣기/말하기, 읽기/쓰기, 보기/만들기 등으로, 수준은 미시적 수준이 아닌 단계로 제시되어야 한다는 것이다. 또한 진술 방식은 구체적이고 개별적인 항목의 기술이 아니라, 포괄적이고 누적적인 방식으로 기술하는 한편, 성취기준을 따로 설정함으로써 구체적인 능력의 단계를 설정할 것을 주장한다. 또한 내용 체계에 대해서는 정확성과 적절성, 창조성 등의 언어 사용 능력의 양상에 따라, 개별 언어 활동의 원리에 따라 체계화되어야 함을 밝히고 있다.

【핵심어】 교육과정 내용, 정확성, 적절성, 창조성, 의미론적 창조성, 수준, 성취 수준, 진술 방식

〈Abstract〉

The Direction of Development in Contents of Korean
Language Education's Curriculum

Kim, Sang-wook

The curriculum is the project for the future and the prospection toward the future. Its project and prospection are realized in the contents of each subject's curriculum. The curriculum of the Korean language education have some serious problems. Above all, the stratum of curriculum, goal and aim etc. are not evident, and the concrete conception about the competence of Korean language use is not compatible with the results of a lot of research. Therefore, this monograph was designed to direct the development of curriculum contents, the concept of grade, the style of presentation, the principle of contents. The contents of curriculum were divided into the listening/speaking, reading/writing, viewing/shaping, and the concept of grade was presented not by micro-level, but by macro-stage. In addition, the style of presentation should be expressed with the comprehensive and accumulative style. To add to this style, standards of accomplishment should be presented to the stage of competence. Furthermore, the systemic principle of contents should be set up according to the correctness, appropriateness, creativity, and to the principle of each language activity.

【Key words】 contents of curriculum, correctness, appropriateness, creativity, semantic creativity, stage, standard of accomplishment, style of presentation