제7차 국어과 교육과정의 평가와 개선 방향

이인제*

＜차 례＞

Ⅰ. 머리말
Ⅱ. 제7차 교육과정에 대한 학술 논의와 평가
Ⅲ. 교육과정의 운용 실태와 교육 내용의 적정성 평가
Ⅳ. 교육과정 개선의 방향과 숙의(熟議)의 과제
Ⅴ. 맺음말

Ⅰ. 머리말

교육과정의 변화[1]는 '계획→실행→평가'의 과정에 대한 평가 결과를 바탕으로 이루어져야 한다. 이 과정이 선순환의 작용태일 때 바람직한 교육과정으로 개선할 수 있기 때문이다. 오늘 담론의 초점은 1997년에 고시하고 2002년에 고등학교까지 적용된 제7차 교육과정의 개선이고, '교육과정 평가' 과정이 진행 중이라 하더라도 '계획'과 '실행' 과정의 평가는 있었던 것으로 볼 수 있으니 교육과정 변화를 이야기할 수는 있다.

그러나 교육과정의 변화는 목적 지향성이 분명한 의도적 노력이어야 하기 때문에 '왜'가 분명해야 한다. 개정 주기가 되었다는 이유만으로 개정을 추진하였던 과거의 관행이 극복되어 가고 있지만, 또 교육 외적인

* 한국교육과정평가원.

1) 교육과정의 변화와 관련하여 교육부가 밝힌 정책 방향은 '개선'이다. 따라서 이 글에서는 특별한 경우가 아닌 한 '개선'이라는 용어를 사용할 것이다.

요인이 언제 어떤 방식으로 영향을 미칠지는 알 수 없지만, '왜'에 대한 근거를 마련하기 위해 교사나 전문가를 대상으로 설문 조사나 면담 조사를 하였으니 '왜'에 대한 근거도 마련되었을 법하다. 그렇더라도 가장 중요한 문제는 '무엇'을 들여다보았더니 어떤 문제가 있어서 '이것만은'이 아니라 '이렇게' 변화시켜야 한다는 담론이 필요하다는 점이다. 적어도 교육과정에 제시한 교육 내용을 학습한 결과 학생들이 할 수 있는 것과 할 수 없는 것이 무엇인지에 대한 정보는 있어야 교육 내용의 개선 또는 조정 또는 축소 등을 이야기할 수 있다. 그러나 이에 필요한 연구가 아주 빈약하다는 사실을 부인하지 않기로 하자.

그동안 한국교육과정평가원이 국가 교육과정의 적용 및 운영 실태 등에 관한 사실적인 자료를 수집·분석해 왔으므로 7차 교육과정 개정 때와는 그 사정이 다르다고 할 수는 있다. 그러나 교육 과정에 대한 평가 연구, 모어 습득 양상, 국어 학습 과정, 지식 습득 양태, 학생들의 국어사용 능력 수준, 특히 수준별 교육과정의 성패와 직접 관련되는 교과서의 텍스트 난도(難度) 결정 준거, 성취 수준 판단 기준 등에 관한 연구 성과가 거의 없다. 이러한 점은 이전 시기의 교육과정 개정 여건과 크게 다르지 않다고 말할 수 있다.

이 글은 7차 교육과정 개선에 필요한 기초 자료가 아주 빈약하다는 점을 전제로 전개하되 주로 개선을 위한 숙의의 과제를 제안하는데 목적이 있다. 따라서 7차 교육과정 고시 이후 교육과정에 대한 학술 논의와 평가, 교육과정 적용 과정에 대한 평가, 교사의 교육과정 연구 성과, 그리고 교육과정의 편성·운영, 수준별 교육과정의 운영, 고등학교 선택중심 교육과정의 운영 실태 분석 결과 등 교육과정 적용 실상을 점검하고 이에 기대어 검토해야 할 과제를 논의할 것이다. 그러나 이 글에서 제시한 개선 방향은 국가 교육과정의 개선 방향 확정과는 무관하며 순전히 연구자 개인 의견임을 밝혀 두고자 한다.

Ⅱ. 제7차 교육과정에 대한 학술 논의와 평가

이 절에서는 1997년에 제7차 교육과정을 고시한 이후의 학술 논의 성과를 검토하여 제기된 문제를 분석하여 향후 검토가 필요한 과제를 제시한다. 문서 내용에 대한 학문적 논의, 교육과정 적용 과정에 대한 평가, 그리고 교사의 교육과정 연구 성과를 검토의 대상으로 삼을 것이다. 이들 성과는 7차 교육과정에 대한 평가의 의미가 크기 때문에 개선의 시사점 추출에 초점을 두고 논의할 것이다.

1. 교육과정 문서 체제와 구성 요소

제7차 교육 과정의 1~10학년 「국어」 '문학' 영역과 11~12학년의 '문학' 과목 교육 과정의 구성 체제를 평가한 연구가 있다. 이 연구의 설문 조사에 응한 교사와 교수 중 '1. 성격', '2. 목표', '3.내용', '4. 방법', '5. 평가'의 체제로 구성되어 있는 제7차 교육과정의 체제에 대해 63.4%, '성격' 항에 진술한 내용의 적절성에 대해 74.5%, '목표' 제시의 적절성에 대해 71.3%, '내용 체계'의 적절성에 대해 66.0%, '학년별 내용 수'에 대해 47.5%, '학년별 내용의 수준'에 대해 41.2%, '방법' 항에 제시한 내용에 대해 52.0%, '평가' 항에 제시한 내용에 대해 56.4%의 교사와 전문가가 '적절하다'고 응답하였다.(김창원 외, 2003: 76-87)

2. 교육과정의 '목표'와 '내용'

국어과 교육과정사의 획기적인 일이 있었다. 2000년의 일이다. 제7차 교육과정이 고시되고 2년여가 지난 뒤 학회 차원의 집중적인 조명이 있었다. 교육과정 연구가 학회 차원[2]에서 논의되었다는 점에서 의미가 크

2) 한국초등국어교육학회 이외에 국어과 교육과정 문제를 다룬 학술 대회에는 2002년에

다. 이 논의는 한국초등국어교육학회가 주관하여 이루어졌고, 연구자가 초등 교사 양성 기관의 교수 중심이고, 또 국어과 교육 과정과 관련된 거시 차원의 문제, 예를 들어 편제, 시간 배당, 과목 구조 등에 대한 조망이 누락되었다는 흠은 있다. 그러나 이 흠은 국가 교육과정의 문서 체제의 구성 요인 즉, 성격, 목표, 내용, 방법, 평가의 문제를 두루 다루었다는 점을 고려하면 중요한 것이 아니다. 여기에서는 학술 대회에서 논의되었던 문제 중 '목표'와 '내용'에 한정하여 검토하기로 한다.

가. 교육과정의 '목표' 비판

먼저, 국어 교육의 '목표'를 검토한 박인기의 논의를 검토해 보자. 이 논의에서 연구자는 1) 언어 경험의 폭넓은 확장 특성에 어울리게 목표 진술은 포괄적인가, 2) 전략과 기능의 습득은 구체적 행동 목표로 초점화되었는가, 3) 삶의 성장과 언어적 경험을 상호 계열화하여 일관된 목표 형식으로 드러내었는가, 4) 표현성을 활동 자체로 중시하는 언어(문학) 교육의 목표 형식을 지향하는가의 네 가지 질문을 제기하고 제7차 교육과정의 '목표'를 검토하였다. 그 결과 전반적으로는 제6차를 거쳐서 제7차에 이르는 동안 목표군의 총체성을 의미 있게 드러내는 쪽으로 상당 부분 개선되어 제7차 교육과정의 '목표'(문서상으로는 내용 진술)는 포괄성과 구체성 사이의 적절한 긴장을 유지하며 진술하였다고 평가하였다. 또 '한국인의 삶이 배어 있는 국어의 창조적 사용'은 국어 교육의 내용 지평을 '삶'으로 확장시키는 의도를 명문화시키고 있다는 점도 의의가 있으며, '국어의 창조적 사용'이란 표현이 만약 '인간 성장'이라는 인본적 교육 목적에서 발상된 것이라면 이 또한 가치 있는 목표 의식이라고 평가하였다.(박인기, 2000: 41-45) 그리고 제7차 교육과정의 '목표' 보완 사항으로 다음을 제

'21세기 문식력과 국어과 교육'을 대주제로 개최한 한국국어교육연구학회의 학술 대회, 2004에 '리터러시와 국어 교육'을 대주제로 개최한 국어교육학회의 학술 대회 등이 있다. 그리고 이들 학술 대회에서 다룬 주제 중 교육과정 문제와 직접 관련되는 주제로는 '21세기 문식력과 국어 교육', '디지털 리터러시의 국어교육적 고찰' 등이 있으나 제7차 교육과정과는 다른 차원의 문제라서 다루지 않기로 한다.

시하였다.

1) 교육과정 이념·목표와 관련한 연구 담론의 빈약
2) 이념적 목표와 내용의 연계가 느슨함
3) 실용주의의 보편성에 대한 철학적 성찰과 정리 미흡
4) 목표 진술 체계에 대한 적극적 대안의 시도 미흡
5) 창조적 언어 사용의 배경 이념이 없음
6) 언어 기능의 형식 측면은 강조되면서, 그 형식을 채우는 내용 요소에 대한 관심 소홀
7) '기능'의 광의 개념 확보가 미흡
8) 정보화·개방화 등에 부응하는 국어 교육적 대응 전략의 미반영
9) 국어 교육의 인문성 본질에 대한 목표 인식의 결여
10) 국어 교과가 다른 분야와 상호성을 높임으로써 국어과 교육의 수요를 확장할 수 있는 코드 개발에 대한 전략이 목표에 반영되지 있지 않다. (박인기, 2000: 51-55)

그러나 1)에서 10)까지를 국어교육의 목표에 어떻게 반영하여 진술해야 하는지에 대한 대안은 제시하지 않았다. 교육과정이 개발(또는 개정) 당시까지의 학문적 성과를 반영한 결과라고 한다면 1), 2), 3)은 학문 공동체와 학교의 국어 교육 전문가와 관련 사회 구성원의 합의가 필요한 문제이며, 6)과 7)은 학문적 성과가 있어야 해결할 수 있는 문제이며, 8), 9), 10)은 국어 교과의 독자성 측면에서 면밀하게 검토해야 할 문제이다. 그리고 목표를 구성하는 다른 요인과의 관계망도 정밀하게 검토해서 결정할 문제이다. 특히 4)와 관련하여 목표 진술 체계는 앞에서 언급한 문제가 해결되어야 결정할 수 있는 성질의 문제이다. 다만, 5)는 제7차 국어과 교육과정이 지향한 국어 교육의 궁극적 목표인 '창조적 국어 사용'의 배경 이념 공유를 위한 노력을 게을리 한 연구진의 탓이 클 것이다.

나. 교육과정의 '내용' 비판

다음으로, 국어 교육의 '내용'을 검토한 이도영의 논의를 검토해 보자.

이도영(2000)의 논의는 국어 교육의 '내용'과 관련된 핵심 쟁점, 즉 교육 내용의 성격, 내용의 선정 준거와 수준, 교육 내용 영역 간의 관련성 미제시 등의 문제를 비판하였다. 먼저, 국어 교육의 내용을 '지식', '기능(전략)', '태도'로 구분하고 이들 교육 내용의 상호 관련성을 크게 인식하지 못하여 목표(지식, 기능과 전략, 태도)의 설정 방향과 담고 있는 내용이 적절하다고 하더라도 '목표'와 '내용'의 괴리가 발견된다고 하면서 그 예로 지식 중 '조건적 지식'이 누락되었다는 점을 들었다.[3] '태도' 관련 교육 내용이 학년별로 반영되어 있지 않다고 하였다.(이도영, 2000: 69-74) 분석 결과가 사실과 다른 점이 있기는 하나 매체 환경의 변화에 따른 언어 사용 양상의 변화, 의사소통 방식의 변화를 국어 교육 내용에 반영하는 문제와 국어 교육 내용의 수준 문제 등은 학문적 성과를 기다려야 하는 문제이지만, 지금까지의 연구 성과를 정리하는 일부터 서둘러야 할 것이다. 그러나 6영역(듣기, 말하기, 읽기, 쓰기, 국어 지식, 문학)의 관련성에 대한 언급이 없다는 비판은 보다 근본적으로는 국어 교육 철학에 대한 문제 제기이다.

3. 교육과정의 학교 적용 실상[4]

제7차 교육과정이 학교에 적용되는 실상을 분석한 연구가 있다. 먼저, 교육 과정의 실행 요인을 교육과정 자체, 교재, 교사, 학생으로 범주화하고 각 요인이 교육과정 실행에 미치는 영향을 분석한 연구를 검토해 보자.[5] 정혜승(2000)은 7차 국어과 교육과정의 문제점으로 교육 내용 진술의 명확성・구체성・실현 가능성 등을 지적하였다. 그리고 중학교 국어 교과서에 대해 교과서에 교육과정의 내용이 모두 반영되어 있기는 하나

3) 제7차 교육과정 연구진은 국어 교육의 '내용'을 학습자가 반드시 알아야 할 지식으로 보고, 그 지식을 명제적 지식, 방법 및 절차에 관한 지식, 조건적 지식의 셋으로 유목화 하였으며, '내용 체계' 구성 과정에서 방법 또는 절차에 관한 지식과 조건적 지식을 한 유형으로 통합하였다고 밝히고 있다.(이인제 외, 1997:133)

4) 이 부분은 조용기 외(2004:36-37)의 연구에 힘입은 바 컸음을 밝혀둔다.

5) 정혜승(2000)과 전은주(2003)의 연구는 교육과정의 의도가 학교에서 실행되는 과정을 분석한 연구로 교육과정의 적용 과정 평가 연구로 볼 수 있다.

변형하거나 간접적으로 반영하는 경우가 많고, 단원 구성 요소가 많아 활동의 반복과 학습량 증가의 원인이 되고 있으며, 심화·보충 활동의 구분이 모호할 뿐만 아니라 수준별 교육을 지향하는 교육과정의 의도를 충실하게 실행하지 못하고 있다는 점 등의 문제가 있다고 하였다. 또, 이 연구는 교사들이 학생 활동 중심이 아닌 강의식 설명 중심의 수업을 운영하고 있고, 읽기 단원에서 읽기 기능을 직접적으로 평가하지 않고 간접적으로 평가하고 있다는 점도 문제로 지적하였다.

다음으로 국어과 수준별 교육과정의 적용 과정의 문제점을 분석한 전은주의 연구를 검토해 보자. 전은주(2003)는 제7차 국어과 교육과정의 수준별 교육 실행에서 나타난 문제점을 교육과정 실행 요인별로 분석하였다. 그리고 제7차 국어과 교육과정에는 교수·학습 내용에 대한 수준이 제시되어 있지 않고, 수준별 교수·학습의 방법과 평가 방법 등에 대한 구체적인 상황을 제시하지 않고, 교육과정에 제시하고 있는 '수준별 학습 활동의 예'에 나타난 수준이 적절하지 않은 경우가 있으며, 교육 내용이 계열적으로 조직되어 있지 않다고 비판하였다. 또 중학교 국어 교과서에서 수준별 학습이 한 단원의 마지막에서만 실행되며, 단원 학습 내용 일부에 대해서만 수준별 학습이 이뤄지고, 학습자가 자기 점검을 통해 스스로 자신의 성취 수준과 취미, 관심을 파악할 수 없으며, 교과서에 제시된 심화·보충 활동 구성 중, 학습자의 성취 수준과 취미, 관심 등을 모두 고려한 구성이 반도 되지 않으며, 심화·보충 활동으로 적합하지 않은 것이 있다는 점도 비판하였다. 끝으로 교사들이 수준별 학습에 대해서 제대로 이해하고 있지 못하며, 교과서의 심화·보충 부분도 제대로 지도하지 못하고 있다고 분석하였다. 이러한 문제점에 대한 해결 방안으로 수준에 대한 기초 연구, 긴밀성이 있는 학습 목표의 선정과 단원 구성, 교육과정 문서의 명확한 기술 등을 제안하였다.

4. 교사의 교육과정 연구

김은형 외(2004)는 제7차 교육과정은 국어사용능력의 지나친 강조와 기능 중심의 국어 교육이 문제이며, 이는 도구적 언어관에 근거한 것이므로 기능의 반복 훈련으로 전락시키는 국어 교육을 실천하게 된다는 점에서 문제가 많다고 비판하고, 이의 개선 방안을 두 가지로 제안하였다. 하나는 국어 교육은 사고력을 기르는 교육이며, 국어 교육의 목표는 '국어 사용능력'이 아니라 '국어 능력'이며, 사고력과 상상력과 언어 감각을 기르는 것이 국어 교육의 궁극적 목표로 삼아야 한다는 점과 다른 하나는 국어 교육의 내용은 국어 능력을 기를 수 있게 새롭게 구성해야 한다는 점이다. 그 구체적인 방안으로 핵심적인 지식과 능력을 습득하도록 위계화,[6] 사고력을 심화시키는 방향으로 구조화, 폭넓은 교수 학습의 원칙이나 자료에 대한 지침 제공, 교수 학습의 일환으로서 평가의 개념 확립에 기여하는 지침 제공, 선발을 위한 양적 평가 방식 지양과 국어 능력 진단 및 결과의 수업 활용을 위한 질적 평가 방침의 분명한 제시 등이 필요하다고 하였다.(김은형, 2004: 연구요약)

그런가 하면, 김주환(2004)은 광복 이후 국가 교육과정을 '기능 중심', '지식 중심', '가치 중심'으로 분류하고 각 관점을 취한 교육과정의 '배경과 의미', '교육과정과 교과서', '반성과 평가'를 논의하면서 제7차 교육과정 기획자들은 '국어사용능력' 교육의 필요성을 강조한 제1차 교육과정의 문제의식조차 제대로 이해하지 못한 것 같다고 비판하고 있다. 그리고 지식 습득을 강조한다고 해서 지식이 습득되는 것은 아니며, 국어 교육의 목표를 '국어사용능력' 또는 '국어 능력' 향상으로 잡았다면 그 내용 또한 단편적인 지식 중심에서 벗어나야 하며, 목표・내용・방법・평가는 일관되어야 한다고 하였다. 또 현재의 6영역 체제와 관련하여 언어 사용 기능

6) 지식의 위계화, '여러 가지 국어 활동 과정에서 생각하는 힘, 상상하는 힘, 나아가 언어에 대한 감각을 익히는 것'과 '국어에 대한 이해'의 관계에 대해서는 보다 면밀한 검토가 필요하다.

을 강조한 네 영역으로 풀어낸 것까지는 좋았는데 <언어>, <문학>과의 어색한 동거를 면치 못하게 되었고, 이에 대한 문제 제기가 많았음에도 학계의 여러 주장을 수렴한다는 빌미로 '언어 사용 기능'을 강조하는 측과 '문학적 능력'을 강조하는 측의 주장을 적당히 타협해 놓은 결과가 제7차 교육과정의 영역 구분이라고 하였다. 그리고 바람직한 국어 교육은 '언어활동'과 '언어력'을 중심으로 하되 '교육과정 운영의 하나 됨'이 필요하다고 하였다. 그것은 언어 습득이 통째로 이루어지므로 국어 교육의 길도 통째의 방향 모색이 필요하므로 영역을 통합해야 하며, 현재의 6분법 체제, 즉 언어 기능, 언어, 문학 영역의 통합이 선결 과제라고 하였다. 또, 의사소통 능력은 모국어 교육의 가장 중요한 기능이라는 점도 강조하고 있다.(김주환, 2004: 56-82)

5. 논의의 성과와 검토 과제

한국초등국어교육학회가 주관한 교육과정 관련 학술 대회는 국어과 교육과정 연구사에 획기적인 전환점을 마련하였음에도 불구하고 연구의 지속성과 연속성을 담보하는 노력이 부족하였다는 점을 지적해야 할 것이다. 적어도 제기한 문제에 대한 구체적인 대안을 체계적으로 마련하는 노력을 경주하였더라면 더 좋았을 것이고 그래야 교육과정 개선 과정에서 참조할 수 있을 것이다.

교육 과정 적용(실행) 과정의 분석 연구는 교육 과정 자체, 교과서, 수업 운영, 교사 자질 등 국어 교육 현상을 이루고 있는 거의 모든 문제를 다루었다는 한계는 있으나 교육과정 적용 과정의 평가 연구의 사례를 보여 줌과 동시에 나름대로 시사하는 바도 많다. 연구 결과의 일반화 가능성은 점검해야 하나, 예를 들어 교육 과정에 진술한 교육 내용의 명확성・구체성・실현 가능성 부족, 수준의 미 제시와 교육 내용의 계열적 비체계성 등은 사실을 기초로 한 구체적인 비판이자 제안이라는 점에서 검토 대상으로 삼을 수 있다.

교육과정의 적용 주체로서 교사의 연구는 다루는 문제의 범위가 넓어 구체성이 약하다는 점은 한계가 될 수 있으나, '언어 사용 기능' 강조 측과 '문학 능력' 강조 측의 적절한 타협, 현행 교육 과정의 '6분법(듣기, 말하기, 읽기, 쓰기, 국어 지식, 문학) 체제의 통합 문제 제기 등은 검토의 대상이 된다.

Ⅲ. 교육과정의 운용 실태와 교육 내용의 적정성 평가

이 절에서는 국가 교육과정에 대한 평가 연구 성과를 검토하여 7차 국어과 교육과정의 문제의 원인을 심층 분석하는 데 필요한 사실을 확인하고자 한다. 검토 대상 자료는 교육과정의 편성·운영, 교육청과 단위 학교의 교육과정 개발, 수준별 교육과정 운영, 고등학교의 선택 중심 교육과정 운영 등의 실태 조사와 학습량 과다 문제 제기의 핵심 쟁점인 교육 내용의 적정성을 분석하고 평가한 보고서이다.

1. 교육과정의 적용 실태 분석

가. 교육과정의 편성·운영

박순경 외(2003)는 제7차 중학교 교육과정 전반의 편성·운영·평가 실태를 분석하기 위해, 국어과 학습 내용의 양, 난이도 등과 국어과 보충·심화형 교육과정의 운영 실태, 평가 실태를 조사하였다. 이 연구는 제7차 중학교 국어과 교육과정은 1)교육과정 문서·교과서·교사 등의 문제로 국어과 수준별 교육과정이 제대로 운영되지 않고, 2)교육과정의 적절성이 미흡하며, 3)교육과정에 제시한 평가 활동의 미실행 등의 문제가 있다고 보고하였다. 따라서 교육과정의 내용 체계, 교수 학습 방법 등에 대한 심층적인 분석과 재점검이 필요하다고 지적하였다.

나. 교육청과 단위 학교의 교육과정 개발

교육청은 국가 교육과정에 의거하여 '교육과정 편성·운영 지침' 또는 '학교 교육과정 편성·운영에 관한 실천 중심의 장학 자료'를, 학교는 '학교 실정에 알맞은 학교 교육 과정을 편성·운영' 하도록 되어 있다.(교육부, 1997: 14-23) 그런데 각각의 개발 주체가 교육과정을 개발하는 기간은 2개월 정도이고, 그 성격도 단위 학교의 교과 교육 과정 편성·운영 지침으로 1997년 이후 2~3회 수정한 것으로 나타났다. 더구나 단위 학교의 '교과 교육과정' 또는 '학습 계획서' 작성에 소요되는 기간은 1개월 또는 2~3주가 일반적인 것으로 조사되었다.(조용기 외, 2004: 48) 개발 또는 작성 기간 등도 문제지만 교과 교육 과정 개발을 위한 전문 인력이 부족한 상황에서 국가 교육과정과 연계되는 단위 학교의 교육과정 개발의 가능성에 대한 엄정한 평가가 필요하다.

다. 수준별 교육과정의 운영[7]

중학교 교사를 대상으로 한 설문 조사 결과에 따르면, 62.9%의 교사가 학습 내용의 난이도가 적절하다고 응답한 반면 74.6%의 교사가 학습량이 많다고 응답하였다. 현재 중학교에서 수준별 교육 과정을 운영하는 교사는 전체의 19.2%에 지나지 않으며,[8] 그것도 '학급 내 동질 집단 편성 및 동일 교육 내용 제시'(36.2%), '학급 내 동질 집단 편성 및 수준별 교육 내용 제시'(37.1%), '학급 내 이질 집단 편성'(14.3%), '학급 간 이동 수업'(6.7%)의 방법으로 운영하는 것으로 나타났다. 어쨌든 국어과 수준별 교육과정은 거의 운영하지 않고 있고, 수준별 수업을 위한 학습 집단도 '학기말 성적', '교사의 판단', '상황에 따른 다른 기준 적용' 등 주로 교사의 자율적 판단에 따라 편성하여 운영하되, 심화·보충 학습은 '매 수업

7) 수준별 교육과정의 운영에 관해서는 조용기 외(2004)의 연구 '제7차 교육과정의 현장 운영 실태 분석(Ⅱ): 중등학교 국어과 교육과정을 중심으로 40-95쪽'을 참조할 수 있다.

8) 이는 학생을 대상으로 설문 조사 결과 조사 대상 학생의 74.7%가 수준별 수업을 받고 있지 않다고 응답한 것과도 일치한다.(조용기 외, 2004:82)

시간'보다는 '중·대단원 학습 종료 후'에, 주로 '교과서에 제시된 자료'를 활용하는 것으로 나타났다.[9]

수준별 수업 운영의 어려움에 대해 교사들은 '수업 준비에 따른 과중한 부담(38.7%)', '교수 학습 방법 구안 및 자료 개발(32.3%)'을 들었고, 수준별 수업을 운용하지 않는 이유로는 '학생의 수준 구분을 위한 평가 기준이 명확하지 않아(26.1%)', '인력 부족과 시설 미비 등 교육 여건이 갖추어지지 않아(23.7%)', '기본 과정을 마치기에도 시간이 부족해서(23.7%)', '수준별 수업의 효과를 기대하기 어려워(20.0%)'의 순으로 응답하였다. 그리고 필요한 여건으로는 '학급당 학생 수 감축(40.8%)', '다양한 수준별 교수 학습 자료의 개발 보급(23.6%)' 순으로 들었다.

라. 선택 중심 교육과정의 운영[10]

선택 중심 교육 과정 체제에 대해서는 고등학교 교사의 67.0%가 찬성하는 것으로 나타났다. 그리고 현행 교육과정 체제에서 '일반 선택'과 '심화 선택'으로 구분한 데 대해서는 55.7%의 교사가 바람직하다고 응답하였고, '심화 선택' 과목의 수는 현행을 유지하자는 의견이 52.5%로 가장 높았다. 그러나 각 과목의 내용 구성에 대해서는 '적절하지 않다'는 의견이 56.0%로 '적절하다'는 응답 비율 37.9%보다 우세하였다. 이러한 점은 제7차 교육과정이 도입한 선택 중심 교육과정의 기본 취지에는 공감하나 각 과목의 내용 구성에 문제가 있다는 인식을 반영한 것으로 볼 수 있다.

학생의 과목 선택권: 제7차 교육과정에 따라 11~12학년에서 운영하는 선택중심교육과정의 심화 선택 과목의 선택은 '학교가 개설한 과목 중

9) 그러나 교과서에 제시된 심화 학습과 보충 학습용 자료를 '학생들의 수준에 관계없이 모든 내용을 지도한다(38.0%)', '학급의 수준을 고려하여 학급 전체가 심화 또는 보충 학습을 하게 한다(22.5%)' 등이 반응 비율로 보아 수준별 수업은 거의 이루어지지 않는 것으로 볼 수 있다.(조용기 외, 2004:75-79)

10) 고등학교의 선택 중심 교육과정의 운영 실태에 대해서는 다음을 참고할 수 있다.(이인제 외, 2004:36-44)

에서 학생 선택' 46.8%, '학교에서 선택' 23.9%, '학생이 원하는 과목 선택' 16.8%순으로 나타났다. 그리고 국어과 선택 과목은 인문·사회 계열과 자연·이공 계열 학생은 계열 구분 없이 규정된 이수 단위를 신축적으로 편성 운영하고 있고, 예·체능 계열의 경우는 '문법'과 '화법' 과목을 선택하지 않았다. 이는 학생이 자신의 진로와 흥미, 적성 등 보다 학교의 여건, 대학 입시 등과의 관계에 따라 선택 양상이 달라짐을 시사한다.

개설 과목 수: 선택 과목으로 개설한 현행 교육 과정의 과목 수가 '적절하다'고 응답한 비율이 50.4%로 '부적절하다'고 응답한 비율 41.1%보다 높았고, '부적절하다'고 생각하는 이유로 '과목수 과다'가 63.5%, '일반/심화의 이원 체제'를 34.8%로 들었다.

10학년 '국어'와 11, 12학년 선택 과목 간의 연계: 10학년 '국어'와 11, 12학년이 선택 과목 간의 연계성에 대해서는 대체로 긴밀하지 못한 것으로 평가하고 있다. <표 1>에서 보는 바와 같이, '화법'과 '문법' 과목은 내용 수준과 범위 면에서 모두 적절성이 낮은 것으로 평가하고 있다.

<표 1> 10학년 '국어'와 선택 과목 간의 '내용' 연계성

	수준 적절성	범위 적절성
국어생활	62.5%	56.0%
화 법	47.2%	43.6%
독 서	55.0%	50.0%
작 문	56.3%	48.2%
문 학	73.1%	54.6%
문 법	48.3%	45.0%

특히, 내용의 수준보다는 범위와 연계성이 부족한 것으로 나타났다. 이처럼 내용의 수준과 범위가 적절하지 않다고 평가한 가장 큰 이유는 '국어 생활'과 '독서'는 내용 중복(각각 46.6%와 36.0%), '독서', '작문', '문학'

은 '내용 과다'(각각 36.0%와 62.6%), '화법'은 '계열성 부족'(35.9%)을 들었다.(<표2> 참조)

<표2> 10학년 '국어'와 11~12학년 선택 과목 간 연계성 부족 이유

	내용 중복	내용 과다	새 내용 많음	계열성 부족	수준 높음
국어생활	46.6%	38.8%	6.9%	22.4%	0.9%
화 법	33.3%	32.1%	11.5%	35.9%	1.3%
독 서	36.0%	36.0%	8.1%	27.9%	3.5%
작 문	27.9%	36.0%	10.5%	32.6%	1.2%
문 학	25.2%	62.6%	3.7%	12.1%	3.7%
문 법	16.0%	42.0%	8.6%	18.5%	21.0%

2. 교육 내용의 적정성 분석·평가[11]

가. 학습량의 적정성: 부적정

학습량에 대해서는 '많다'고 응답한 비율이 학생 집단보다 교사 집단에서 아주 높게 나타났다. 초등학교 교사 58.3%, 중학교 교사 77.3%, 고등학교 교사 71.3%가 학습량이 '많다'고 응답한 반면, 초등학생 22.3%, 중학생 27.9%, 고등학생 34.7%가 '많다'고 응답하였다.

나. 교육 내용의 난이도 적정성: 적정

초등학교를 제외하면, 교육 내용의 난이도에 대한 인식은 교사와 학생의 평가가 거의 일치하는 것으로 나타났다. 즉, 초등학교 교사의 36.6%

11) 이 절의 통계 자료는 송현정 외(2004)의 '국어과 교육 내용 적정성 분석·평가 연구' 208-214쪽을 주로 참고하였고, 특히 '적정'과 '부적정'의 평가는 송현정의 것을 따랐다. 이 연구 결과는 제7차 교육 과정 개발 단계에서 중요한 쟁점의 하나였고, 이를 수정·보완하는 교육 과정 '개선'의 가장 핵심적인 과제가 될 '교육 내용'의 문제를 다루는데 크게 참조할 수 있을 것이다.

와 초등학생의 9.6%, 중학교 교사 20.7%와 중학생 22.2%, 고등학교는 교사 34.7%와 고등학생의 37.7%가 난이도가 높다고 응답하였다. 이는 초등학교보다 중학교의 교육 내용이 갑자기 어려워진 데 그 원인이 있을 것으로 추정되나 학습량의 경우와 같이 보다 면밀한 분석이 필요하다. 특히, 교육 과정의 '내용'을 교과서로 구현할 때 '언어 자료'를 사용한다는 점과 관련하여 텍스트 변인이 가장 중요한 원인으로 작용했을 가능성도 체계적으로 검토해야 할 것이다.

다. 교육 내용의 타당성과 중요도 적정성: 적정

교육 내용의 타당성 및 중요도에 대한 적정성 평가 결과는 '타당성'과 '중요도'의 두 변인을 고려해야 하기 때문에 그 해석이 쉽지 않다. 그 예로 중등학교 교사 중에는 '보통이다'고 응답한 비율이 '적절하다'고 응답한 비율보다 높다는 점을 들 수 있다. 그럼에도 불구하고, 고등학교 교사를 제외하면, 설문 조사 대상 교사와 학생의 40% 이상이 교육과정과 교과서에 제시한 교육 내용은 타당하고 중요하다고 응답하였다.

라. 교육 내용의 위계성 평가: 적정

교육 내용의 위계성에 대해 초등학교와 중학교 교사는 위계성이 '적정하지 않다'고 응답한 비율이 '적정하다'고 응답한 비율보다 낮다는 점에서 대체로 긍정적으로 평가하고 있다. 그러나 고등학교는 '적정하지 않다'고 응답한 교사가 많다는 점은 그 원인을 체계적으로 분석할 필요가 있다. 즉, 고등학교는 1학년까지만 「국어」과목을 학습하기 때문으로 해석된다.

3. 교육과정의 평가와 검토 과제

구체적인 점검과 정확한 정보가 뒷받침되어야 건전하게 판단할 수 있다. 이러한 점에서 교육과정의 적용 실상에 대해 확인한 구체적인 사실들

은 7차 교육과정에 대한 평가이자 반성의 자료라는 점에서 의미가 있다. 이제 앞에서 확인한 여러 사실을 요약하여 교육과정의 개선 방향을 논의할 때 참고삼게 하고자 한다.

첫째, 수준별 교육 과정이 정상적으로 운용되지 않고 있다. 초등학교는 23.4%, 중등학교는 19.2%만 수준별 교육과정을 운영하고 있다. 이는 교육 과정 문제뿐만 아니라 교과서, 교사, 학교 여건 등의 문제가 복합적으로 얽혀 있는 문제이기 때문에 그 원인에 대한 보다 정밀한 분석이 필요할 것이다.

둘째, 교육과정의 문서 체제와 각 구성 요소가 담고 있는 내용에 대한 평가는 대체로 긍정적이었다. '문학' 영역과 고등학교 '문학' 과목 이외의 영역에 대한 조사와 분석도 필요하다.

셋째, 교육과정 지역화가 필요하다면 구현 방안에 대한 체계적인 검토가 필요하다. 국가 교육 과정에 근거하여 시도 교육청 및 단위 학교가 편성하는 교육 과정 지침이나 교육 과정은 아주 형식적으로 개발된다는 사실이 확인되었기 때문이다.

넷째, 고등학교의 선택중심교육과정은 학생의 선택권 제한 이외에 개설 과목의 시대적 적합성 미흡 등의 문제가 발견되었다. '화법'과 '문법' 과목은 5% 남짓한 학교에서만 선택 운영하고 있다.

다섯째, 교육 내용의 적정성을 분석·평가한 결과는 대체로 '긍정'으로 평가되나, 교육 내용에 대한 인식의 차이, 판단 준거, 사회적·개인적 적합성도 보다 면밀한 분석이 필요하다.[12]

Ⅳ. 교육과정 개선의 방향과 숙의(熟議)의 과제

이 절에서는 교육과정 개선의 전제와 방향을 논의한다. 개선의 전제와 관련해서는 기초 연구, 개선 대상 명료화, 개선의 내용·절차·결과의

12) 정밀한 분석을 위한 기초 자료를 제시하면 다음과 같다.(이인제, 2004ㄴ: 49)

타당성 확보 문제를, 개선의 방향과 관련해서는 국어 교육의 지향, 교과의 성격, 교육 내용 선정과 영역 구분, 그리고 수준별 교육과정에 관한 정책 문제를 검토하고 각각의 문제가 숙의의 과제임을 논증한다.

1. 교육과정 개선의 전제

가. 기초 연구의 충실화

교육과정을 개정했다고 해서 이전 시기의 교육과정보다 개선되었다고 말하기는 어렵다. 이는 교육과정 개선이 그만큼 어렵다는 반증이기도 하다. 예를 들어, 학습 가능성과 성취 수준에 대한 정보가 없이 '내용'의 어렵고 쉬움을 진단하기 어렵고 또 그렇게 해서도 안 된다. 또, 교육내용의 사회적·개인적 적합성의 판단 준거가 명료하지 않은 상황에서 어떤 내용이 어떤 내용보다 우선 되어야 한다거나, 특정 학문적 관점만을 반영하거나 교수자(가르치는 이)의 처지만 고려하여 교육 내용을 선정하는 것도 논리적으로 타당하지 않다. 그런데다가 언제(어느 학년), 어떤 방법으로

구 분	초등학교	중·고등학교
학 습 량	· 학습 목표나 내용의 중복 · 교육과정에 대한 인식 부족	· 교육과정에 대한 인식 부족(교사, 학부모) · 평가 체제(교육청별 학력 평가, 고등학교 입시)
난 이 도	· 어휘 학습 활동의 부족 · 지문(텍스트)의 길이	· 교육과정에 제시한 '내용' · 교육과정의 '내용'을 교과서에 구현할 때 수준 고려 미흡(기본, 보충, 심화 자료)
타당도와 중요도	· 사고와 가치에 대한 인식 부족 · 평가를 의식한 단편적인 지식 위주의 교수·학습	
위 계 성	· 국어 교육 내용의 특성상 위계화가 어려움 · 교육 내용 영역의 지나친 분절적 인식(듣기, 말하기, 읽기, 쓰기, 국어지식, 문학의 6영역)	

어떤 학습 활동을 하게 하여 무엇을 성취하도록 할 것인지를 직관만으로 결정한다면 여러 가지 오류를 범할 수 있다. 충실한 기초 연구를 수행해야 할 이유이다.

그 기초 연구, 즉 교육과정 개선에 필요한 기초 연구는 항상성 있는 연구 시스템을 구축하여 지속적으로 수행해야 한다. 그리고 그 결과를 체계적으로 관리하되, 사회 구성원과 국어 교육 전문가에게도 공개하는 체제를 구축해야 한다.(이인제, 2003:242-243) 교육과정을 적용한 이후에 학교 교육에 어떤 변화가 있었는지, 만약 교육과정에 결함이 있다면 그것은 무엇이고 어떻게 개선할 수 있는지, 누가 어떤 기준을 적용하여 결정해야 하는지, 관련 집단 또는 단체의 다양한 목소리를 어떻게 수렴하고 반영해야 하는지, 교육과정의 문서 체제는 어떻게 해야 활용도를 높일 수 있는지 국어교육의 질 관리는 누가, 어떤 방법으로 어떻게 할 것인지, 교육과정의 평가 체제는 어떻게 구축해야 할 것인지 등에 대해 보다 체계적이고 심층적으로 연구해야 할 것이다. 뿐만 아니라 '수준'의 구분 준거 없이 수준별 교육과정을 말하기 어렵고, 교육 내용의 난이도 결정 준거 없이 학습량 과다 문제를 논의하기 어려울 것이므로 이에 관한 연구도 서둘러야 할 것이다. 무엇보다 중요하고 시급한 과제는 국어 교육에서 사용하는 텍스트[13]의 난도(難度) 결정 준거에 관한 연구, 학생들의 학습 성취 수준을 판단하는 준거에 관한 연구일 것이다. 그래야 거대 담론이 아닌 미시 담론으로 생산적인 논의를 할 수 있고 교실의 변화를 촉진시키는 국어 교육 논의를 내실 있게 펼쳐 갈 수 있을 것이며 사회적 합의 과정을 거쳐 교육과정 개선 작업의 기초 자료로 활용할 수 있을 것이다.

나. 개선 대상의 명료화

충실한 기초 연구가 뒷받침되지 않는 교육과정 논의는 공허한 것이기

13) '텍스트'라는 용어를 국어 교육 학술(학습) 용어로 사용하는 문제는 보다 심사숙고하여 결정해야 할 것이다. 마땅한 우리말이 없는 현재 상황이기는 하나, 그렇다고 해서 교육과정 문서에 이 용어의 사용은 주저하게 한다. 7차 교육과정 연구진이 고민하였던 용어 '언어 자료'도 대안으로 검토할 수 있을 것이다.

십상이다. 대부분은 '무엇은' '꼭' 또는 '반드시'의 논리가 적용되기 쉽고, 이 논리가 교육과정의 의사 결정 과정에 영향을 미치는 예도 종종 볼 수 있다. 이처럼 충실한 기초 연구가 수행되지 않았고 수행할 만한 여건이 되지 않음에도 불구하고 불가피하게 교육과정 개선을 추진해야 한다면 개선 대상만이라도 명료히 해야 한다.

다음의 조사 결과와 교육과정에 대한 평가 결과가 있다고 하자. 국어과 심화·보충형 수준별 교육과정의 도입 취지가 '적절하다'고 응답한 교사가 63.6%이나, 수준별 교육과정이 학생들의 학업 성취 수준 향상에 적합한가에 대해서는 15.8%의 교사만 '그렇다'고 응답하였다(허경철 외, 2004: 63-66) 그리고 국어 교사의 72.4%가 교육과정 개정이 '필요하다'고 응답하였는데, 고등학교의 선택 중심 교육과정의 운영이 '적절하지 않다'고 응답한 교사가 67.8%이고, 선택 과목의 이원 체제(일반 선택/심화 선택)에 대해서는 56.0%의 교사가 '적절하다'고 응답하였다는 설문 조사 결과(박순경 외,2004: 146,154,180)도 있다고 하자. 또 국어 교육의 목적인 개인 성장, 범교과적 도구 능력 함양, 성장 후의 실용 능력 배양, 문화 계승과 창달 능력 함양, 주체적 문화 분석 능력 배양의 다섯 가지 요인 중 문화 분석 관련 진술이 '목표'에 없고, '목표'에는 있으나 '내용'에 반영되지 않은 것이 일부 발견되나 그런대로 반영되어 있고, 현행 교육과정의 '내용 체계'에서 '실제'가 갖는 의미가 중요하나 개념상 혼란을 초래할 수 있어 보완해야 한다는 평가가 있다.(김대행, 2005: 20-32) 무엇을 개선 대상으로 삼아야 하는가. 그리고 어떻게 개선해야 하는가. 이것은 교육과정 전반에 관한 문제일 것이기 때문에 의사 결정 또한 용이하지가 않다.

따라서, 교육과정을 개선하고자 할 때 최우선 과제는 개선 대상의 명료화이다. 이는 이론의 여지가 있을 수 없다. 또 '직관'을 뒷받침할 수 있는 '사실' 자료가 있어야 개선의 그 실효를 기대할 수 있다. 이러한 점에서 교육 과정의 적용에 대한 실태 조사 및 분석에 기초한 사실 자료와 학계의 다양한 논의를 종합하면 개선의 대상의 명료화가 어렵지는 않을 것이다.[14]

다. 개선 내용·절차·결과의 정당성·합리성·타당성을 담보할 수 있는 시스템의 구축·운영

누구나 공감하고 동의할 수 있는 일련의 명확한 개정 절차를 마련하고 이를 착실하게 실천하는 시스템을 구축해야 한다. 교육 과정 개정은 '기초 연구에 근거한 교육 과정 개정→교육 과정 실행에 대한 지속적인 점검 및 평가→교육 과정의 수시 보완(혹은 개정)'이라는 절차를 거쳐야 한다.(이인제 외, 2004: 137) 뿐만 아니라, 교육과정 개선 대상과 관련한 문제에 대해 관련 전문가가 열린 마음을 충분히 숙의하고 합의해 나가는 과정이 교육과정 개선 과정이어야 한다. 그리고 이 과정에 국어교육학자와 교사만 참여하는 것으로는 그 정당성 내지 타당성을 인정받는데 한계가 있을 것이다. 따라서 교육과정학자, 국어학자, 국문학자, 작가, 영화 전문가, ICT 전문가, 사회 각계각층의 인사, 학부모와 학생 등을 토론 또는 의사 결정 과정에 참여시키는 방안을 적극 모색해야 할 것이다.(이인제, 2003: 243-244) 그 체제의 구축 운영은 개선 내용과 결과의 타당성을 담보해 줄 수 있을 것이다.

2. 교육과정 개선 방향과 숙의의 과제

가. 국어 교육의 정합성과 사회·개인의 필요와 요구를 고려하여 국어교육의 지향을 설정해야 한다.

---

14) 한국교육과정평가원이 교육부의 위탁을 받아 수행한 '국어과 교육과정의 실태 분석 및 개선 방향 연구'에서 정리한 교육 과정 관련 주요 쟁점은 개정 대상 명료화에 참고할 수 있을 것이다. 그 연구는 1997년 이후 국어과 교육과정과 관련하여 전국 단위의 학술지에 발표한 학술 논문과 저서, 그리고 교육 과정 적용 실태 및 교육 내용 적정성 분석 평가 결과 등을 바탕으로 1차로 20개의 쟁점을 정리하였다. 이에 대해 전문가 협의를 거쳐 교육과정 문서 체제, 국어 교과의 과목 구조, 국어 교육의 목표, 내용 영역 구분, 내용의 수준과 범위, 내용의 조직 방식, 내용의 제시 방식, '방법'의 제시 방식, '평가'의 제시 방식의 10개를 최종 쟁점으로 정리한 바 있다.(이인제 외, 2004:87-124 참조)

국어 교육에 대한 사회와 학생의 요구를 고려하여 국어 교육의 지향을 설정할 필요가 있다는 말은 국어 교육 전문가의 시선을 안에서 밖으로, 그리고 교육의 성과에 대한 평가 결과를 참조하자는 뜻이다. 주지하는 바이지만 이미 우리는 지식 사회의 한가운데에서 살고 있다. 그 사회는 기존 지식의 수용보다 새로운 지식을 창출할 수 있는 능력과 자질과 성숙한 태도를 가진 인간이 필요한 사회이다. 또 그 사회는 새로운 문자[15]로 비유하는 영상 텍스트의 언어, 즉 시각 언어(visual language)의 수용과 생산 능력이 필요한 사회, 보다 정확하고 명료하게 그리고 효과적으로 프레젠테이션 할 수 있는 능력이 필요한 사회, 합리적 의사 결정과 이성적 토론과 서사적 설명 능력을 갖춘 비판적 구성원으로서 사회에 참여하는 능력이 필요한 사회, 가정・학교・사회・직장의 국어사용 환경이 급격히 변화하는 사회, 기술 발달로 키보드를 사용하지 않고 음성 인식으로 문자 언어가 실현될 사회이다. 그러므로 국어 교육의 지향은 이런 사회를 주도해야 할 학생을 대상으로 한 교육의 관점을 충실히 반영하여 설정해야 한다. 이 말이 전통적으로, 또 학문 공동체가 합의해 온 국어 교육의 정합성을 훼손하자는 말은 결코 아니다. 사회 변화와 국어 사용 환경과 방식의 변화, 학습의 주체인 학생들의 사고 양식과 인식 성향의 변화를 반영함으로써 학생들이 자신의 목적에 적합한 방식으로 자신의 언어를 사용하며 가치 있는 삶을 영위할 수 있는 토양을 마련해 주는 국어 교육을 펴나가야 한다.

이제 국어 교육이 학생들에게 무엇을 '알 수 있게' 하고 '할 수 있게' 해 주어야 교육적으로 바람직한지를 숙고해야 할 것이다. 국어가 국가 사회의 유지・발전, 문학을 포함한 국어 문화의 창조적 계승과 발전, 논리적・비판적・창의적 사고 등 고등 수준의 인지 발달 등에 핵심적인 역할을 담당하고, 그렇기 때문에 국어는 곧 한국인 그 자체라고 말할 수 있다. 따라서 국어 교육의 지향도 학생들이 '알고 있다'가 아니라 '할 수 있다'

15) 영상의 문자로서의 기능은 정대현의 아이디어를 참조한 것이나, 명상이 시각 매체(visual media)이고, 이것의 언어 사용 방식이 국어교육의 대상이 되어야 한다면 체계적인 논의가 필요할 것이다.

로, '무엇을 할 것인가'가 아니라 '무엇을 할 수 있게 해 도와 줄 것인가'에 대한 철학적 성찰을 바탕이 필요한 시점이다.

이를 위해서는 국어 교육의 수혜자인 학생과 국어 교육의 대상인 국어와 국어의 학습, 그리고 지식의 관계에 대한 관점의 변화가 필요하다. 먼저, 모든 인간은 학습자이고 따라서 학생과 교사는 모두 학습자로서 학습자 공동체를 구성한다는 전제이다. 학습자 공동체 구성원으로서 학생은 성장과 변화의 자극체로서 가치 있는 '경험'이 필요하며 자신의 언어를 사용함으로써 그 경험을 넓고 깊게 해 가도록 도와주어야 한다. 이러한 경험의 장이 교수·학습이 일어나는 교실이며 교실의 국어 경험(학습)의 질에 따라 학생은 성장하고 변화한다. 이를 언어 사용의 발달이라고 해도 좋을 것이다.

또 언어가 인간 삶의 모든 부면에 결정적인 영향을 미친다는 점에 대한 관점의 변화도 필요할 것이다. 그동안 국어교육학계는 언어가 본질적으로 특수하고 다면적이라는 점을 놓고 다양하게 해석해 왔다. 그러나 언어는 인간의 인지적·정의적 측면은 물론, 가정·학교·사회의 삶, 국가·민족의 관계 등 모든 부면에 지대한 영향을 미친다. 그것은 언어가 개인적·사회적 정체성을 창조하는 매개(midium)이며, 언어 사용은 자신이 생각하거나 느낀 것을 소통하는 본질적인 방식이기 때문이다. 인간은 자신의 언어를 사용함으로써 지식과 경험, 그리고 사고의 세계를 정련시켜 간다. 또 비판적·해석적·창의적 수준의 언어 사용은 민주 시민 사회의 자유스러운 사고 전통의 유지 발전과 문화의 계승과 창조의 한 양식이기도 하다.

학생이 자신의 언어를 사용할 수 있는 능력은 문자·음성·시각 언어로 목적·상황·대상에 적합하게 텍스트를 수용하고 생산하는 능력[16]이

16) 이에 상응하는 마땅한 학술 용어가 없다. 국어교육학계가 사용해 온 'literacy'가 가장 가까운 개념이라고 생각한다. 그 동안 학계는 'literacy'를 '문식성', '문식력', '문해력' 등으로 옮겨 사용하거나 '러터러시'라고 음역하여 사용해 왔다. 'literacy'가 본래 문자 언어를 사용한 텍스트의 이해(reading)와 표현(writing)하는 능력을 뜻하는 용어였다는 점을 감안해도 옮겨 쓰던 말의 적합성은 검토의 여지가 많다. 학회 차원의 노력을 기대해 본다. 이 때에는 'literacy'를 화자·필자·독자가 사회적 상황에 적절한 언어를 인지하고

다. 이 능력은 우리 문화의 진수로서, 문제를 확인하고 정보를 선택하고 해결 방안을 모색함으로써 자신의 삶을 보다 잘 조정해 내 갈 수 있게 해 준다. 이 능력은 민주 시민 사회 공동체를 유지 발전시키는 능력 요인이자 그 공동체의 모든 구성원이 갖추어야 할 기본적이며 핵심적인 능력이다.(Stevens, 2004) 따라서 국어 교육은 학생들이 자신의 아이디어와 정서와 태도를 소통하기 위해, 다른 사람과 상호 작용하기 위해, 아이디어와 가치를 탐색하고 계발하기 위해, 점증하는 지식과 정보를 평가하기 위해, 다양한 목적과 대상과 상황에 적합하게 자신의 언어를 사용할 수 있는 능력을 갖춘 비판적이고 창의적인 국어 사용자, 즉 고급 수준의 청자·화자·독자·필자로 성장하도록 도와주어야 한다. 이것이 언어 교육인 국어 교육의 본래적 사명임을 재인식해야 한다. 또 이것은 다른 교과와의 관계에서 국어 교과의 정체성을 보다 공고히 하는 대안이라는 점도 인식할 필요가 있다.

나. 국어 교과는 학생들의 국어사용능력의 향상을 도와주어야 하는 교과이다.

국어 교육은 언어 교육이다. 학교 교육에서 (한)국어의 교육을 담당하는 교과가 국어 교과이다. 따라서 학교교육에서 국어 교과는 학생들의 '국어사용능력(ability to use language)[17]' 향상을 돕는 교과이다. 여기에서

사용할 수 있게 하는 문화 지식(cultural knowledge)을 포함시켜 읽기, 쓰기, 말하기, 듣기, 비판적 사고가 통합으로 본 정의(DDET, 1991: 51), 또 음성 언어·문자 언어·시각 언어의 능동적이고 창의적이며 비판적인 사용자가 되기 위해 준비하는 데 필요한 보다 복잡한 기능(skills)으로 정의한 예(RIDESE, 1996: 5)를 참고할 수 있을 것이다.

17) '국어사용능력' 대신 '국어 능력'이라는 용어를 쓰기도 한다. 국어교육학 사전에는 '언어 능력'이 "토박이 화자가 토박이말을 지배하는 규칙을 알고 있고, 그것들에 주의를 기울이지 않고도 그 규칙들은 적용할 수 있는 능력과 언어 형식이 표현하는 언어적·인지적·정의적·사회문화적 의미를 직관적으로 파악하는 능력으로 정의되어 있다.(서울대 국어교육연구소, 1999: 526-528). 그런데 '국어 능력'을 '언어 구사라는 과제를 해결하는 능력이며, 언어로 이루어진 사실을 아는 능력이며, 언어를 통해 정체성을 구현하는 능력이고, 언어를 통해 의미를 수용하며 그것을 구체화하고 그에 반응할 수 있는 능력'으

말하는 국어사용능력은 다양한 사회적 상황(context)에서 목적과 대상에 따라 달라지는 국어의 작용 방식과 각각의 경우 효과적인 국어사용의 방법과 내용을 알고, 효과적으로 말하고 듣고 읽고 쓸 수 있는 능력을 말한다. 즉, 자신의 목적과 대상을 고려하여 음성·문어·시각 언어를 매개로 텍스트를 이해하고 표현하는 능력을 말한다. 이 능력은 텍스트(문자·음성·시각)를 학습하면서 언어에 대해, 자신의 언어 사용 경험을 가질 때 효과적으로 향상되는 능력이다. 또, 이 능력은 학생들의 지식 습득을 도와주고, 공동체(학교, 사회, 지역 등)의 이성적이고 비판적인 구성원으로서 능동적인 역할을 할 수 있게 해 주며, 자신의 성장에 기여하는 능력이다. 이 능력의 향상을 돕는 교과가 바로 국어 교과라는 점을 명확하게 할 필요가 있다.

그러나 국어사용능력 향상은 언어 기능(language skills)을 강조하게 되고, 이는 기능인 양성 과 같은 반복 훈련을 강조하게 되며, 그것은 내용(solid content) 없는 공허한 기능(empty skills)만을 강조하게 되어 학생들의 삶을 윤택하게 하지 못할 뿐만 아니라 국어 교육의 품격을 떨어뜨릴 수도 있다는 인식해 온 것도 사실이다. 그러나 언어가 개인적(심리적)·사회적으로 어떻게 기능하는지를 살펴보면 이러한 오해는 해소할 수 있다. 할리데이(Halliday, 1973)는 언어의 기능(function of language)을 도구적 기능, 규정적 기능, 상호작용적 기능, 개인적 기능, 상상적 기능, 발견적 기능, 정보적 기능의 여섯 가지로 분류하였는데, 이는 모두 사용 언어를 전제로 한 분류이다. 이 중에서 언어의 도구적·규정적·상호작용적 기능은 특별한 문제가 없을 것이다. 그리고 상상적 기능은 가능성의 세계를 창조하기 위해, 발견적 기능은 정보 획득을 위해, 정보적 기능은 간주관적 가정(intersubjective presuppositions)에 기초한 의미 구성을 위해, 언어라는 도구의 사용을 강조한 분류이다. 즉, 인간은 자신의 사상과 정서를 표출하거나 점검하기 위한 도구로 언어를 사용하는데, 이러한 의미의 언어 사용은 소통, 학습, 사고, 문화 창조의 기반이 된다. 그리고 보는 대상에 대한 관

로 정의하기도 한다.(김대행, 2002: 25)

점과 보는 것을 매개(medium)해 주는 언어가 바로 메시지를 뜻하지 않으며, 가장 기본적으로 언어를 사용하여 실재(reality)를 창조한다는 점(Bruner, 1986: 122)을 고려하면 언어가 가치중립적(neutral)인가 아닌가도 분명히 할 수 있을 것이다.

그리고 교과의 성격 명료화는 기존 신념 체계 및 인식의 변화가 뒷받침될 때 가능할 것이다.

첫째, 전통적인 국어 교과관과 관련된 신념 체계의 변화를 요청할 것이다. 예를 들면 '국어 교육'과 '국어과 교육'의 관련성에 대한 신념 체계를 그 하나로 들 수 있다. 이 구분은 3차 교육과정 관련 문서에서 확인할 수 있는데, '국어 교육'은 '국어사용의 기능(技能, skill)을 신장시키기 위한 일체의 교육'이며, '국어과 교육'은 ① 국어 사용의 기능 신장, ② 사고력, 판단력의 신장 및 정서 순화, ③ 국어 문화의 전수, ④ 그 애호 정신의 함양 및 민족 문화의 창조 유발, ⑤ 국민 정신의 함양을 위한 교육이다.(문교부 인문계 고등학교 국어 교사용 지도서, 1979: 2) 이에 따르면 '국어과'는 '국어 교과'와 동의어가 되는데, 국어 교과가 '국어 교육'+'그 무엇(②~⑤)'을 하는 교과가 되기 때문에 문제가 된다.[18] 이러한 구분 방식은 교육의 보편성을 충족시킬 수는 있으나 국어 교육의 독자성을 충실히 담보해 주지 못하기 때문이다. 교과(subject matters)는 생성되기도 하고 위축 또는 소멸되기도 한다. 4차 교육과정 이후 국어 교과의 배당 시수가 축소되어 왔다는 점이 근거가 될 것이다. 그리고 국어 교육에 대한 사회의 요구나 학습자 적합성 등을 고려할 때, '－ ＋무엇'을 담당하는 교과라는 인식을 심어 줄 수 있어 교과의 정체성 확보에도 부정적일 것이다. 따라서 '국어 교과'는 학교에서 '국어 교육'을 담당하는 교과의 명칭으로 이해할 필요가 있다.

둘째, 국어 교과가 언어기능(표현·이해), 언어, 문학의 3대 영역으로 구성된 교과[19]라는 관점의 변화이다. 이 관점은 국어 교육의 성격을 규

18) 이러한 관점은 4차 교육과정 개정이 강조하였던 ① 언어 기능 신장 강화, ② 문학 교육의 강화, ③ 언어 교육의 체계화, ④ 가치관 교육의 내면화라고 하는 기본 방향과 일 대 일로 대응된다.(정준섭, 1995:113-114)

정할 때 명시적 언명으로, 또는 묵시적 전제로 작용하여 왔다. 그리고 이 관점은 '언어 교육의 체계화'와 '문학 교육의 강화'를 내세운 4차 교육과정 때부터 형성되었지만 국어 교육이 '언어 교육'과 '문학 교육'[20]의 이원 구조로 되어 있다는 인식을 확산시켜 왔고 이 관점은 언어가 본질적으로 특수한 측면이 많고 복잡하며 다면적이라는 점을 근거로 정당화되어 왔다. 또, 이 관점은 국어 교과의 배경 학문의 지식과 국어 교육의 내용을 동일시하는 것과 연계[21]되어 있을 뿐만 아니라 교원 양성 교육기관의 교육과정 구조[22]와 초·중등 국어 교육의 '내용' 구성에도 많은 영향을 미쳐 왔다. 그러나 이 관점은 배경 학문의 지식이 국어 교육 내용으로 곧바로 치환되는가, 그 지식의 학습이 학생들의 국어사용능력 향상으로 전이되는가 하는 문제에 대한 고려가 충분치 않다. 더 큰 문제는 이 관점이

---

19) 자국어 교육이 언어 기능(language skills) 또는 작문composition), 언어(language), 문학(literature)의 3영역을 구성된다고 보는 관점을 자국어 교육과정의 삼각 모형(triple mode)이라고 한다. 이 모형은 1950년대 말에 미국의 자국어 교육 전문가가 학문 중심 교육과정 개혁자 그룹의 요청을 받고 만든 모형이다.
이 모형의 부정합성 문제를 해결하기 위해 1964년에 영국·미국·호주 등 영연방 국가의 자국어 교육 전문가가 미국의 다트머스에 모여 논의하였으나 결론을 내리지 못하다가 20년이 지난 1984년에 대 합의를 이끌어 냈다. 그 합의의 핵심은 영어 교과(English Language Arts)의 성격인데, ADE(Association of Department of English), CEA (College English Association), MLA(Modern Language Association), NCTE(National Council of Teachers of English) 등 자국어 교육 관련 8개 학회에서 초등·중등·대학의 영어 교육 전문가 60명이 참여하여 3주 동안 집중 토론하여 이끌어 낸 합의이다. 얼마나 합의하기 어려웠던지 그들도 이 합의를 '위대한 합의(remarkable consensus)'라고 한다. 이 합의 도출 과정에 관한 상세한 Loyd-Jones, R. & Lunsford, A.(1989)와 Elbow, P.(1990)를 참조할 수 있다.

20) 이 구조의 불합리를 극복하고자 하는 시도가 있었다. '국어 교육'은 '언어 교육'과 '문학 교육'의 두 축이 아니라 하나의 축이며, 이의 연계를 '사고'에서 찾는 관점이다.(이삼형 외, 2000:4)

21) 4차 교육과정 때에는 국어 교육의 내용이 '수사학', '언어학', '문학'에서 선정되어야 한다는 관점이 강조되었으나 최근에는 '화법이론(말하기·듣기)', '수사학(일기와 쓰기)', '언어학(문법)', '문학 이론(문학)'에서 교육 내용을 선정해야 한다는 관점이 제시되었다.(이대규, 1998:33-36)

22) 이에 대해서는 이인제(2004:1-21)의 '우수 교사 선발과 중등교사 임용 시험의 발전 과제'를 참고할 수 있다.

교사는 지식의 전수자요 학생은 교사가 전수해 주는 지식의 수용자라는 인식을 고착시켜 왔다는 점일 것이다.

국어 교실에서 학생은 자신의 언어를 사용하면서 상호 작용하고 언어에 대해 이론화 활동[23]을 해야 하는 능동적 학습자이어야 한다. 능동적인 학습자인 학생이 자신의 언어를 사용하면서 세계를 구축하고, 가설을 설정하며, 능동적으로 의미를 구성하는 국어 학습 경험을 축적해 갈 때 학생들은 창조적 국어 사용자로 성장해 갈 수 있다. 국어 교과가 그런 교육적 경험을 제공해 주기 때문에 학교 교육을 위한 교과 중의 교과(core subject)로서 그 지위를 공고히 할 수 있었다.

다. '교육 내용'은 학생의 국어사용능력에 향상을 도울 수 있는 필수 학습 요소를 중심으로 정선해야 한다.

국어 교육의 내용은 학생의 국어사용능력 향상에 직접 기여할 수 있게 선정하고 필수 학습 요소를 중심으로 정선해야 할 것이다. 무엇이 국어 교육의 내용인가에 대해서는 이해가 너무 다르다. 5차 교육과정 연구진이 '내용'이라는 용어 대신 '내용 및 활동'이라는 용어 사용을 고려했다거나(노명완 외, 1987: 11-43), 7차 교육과정 연구진이 '내용 목표'라는 용어 사용을 검토하고 영역별·학년별 '내용'을 '내용+행동'으로 제시한 점(이인제 외, 1997: 132) 등이 그 예가 된다. 또 초등학교와 고등학교 교사는 '교과서의 학습 목표'를, 중학교 교사는 '교육과정에 제시된 내용 항목과 교과서의 학습 목표'를, 교수와 전문가는 '교육과정에 제시된 내용 항목'을 교육 내용으로 이해하고 있다는 조사 결과(송현정, 2004: 206)도 있다. 이러한 점들은 교육 내용의 성격잡기가 얼마나 어려운지를 직감하게 한다.

국어 교육의 '내용'을 지식,[24] 기능, 태도로 분류한 7차 교육과정의 체

23) 이론화 활동은 학생들이 자신의 언어 사용과 다른 사람의 언어 사용에 대한 자기 평가적(self-critical), 분석적 점검을 뜻한다. 이 과정은 언어에 대한, 문학에 대한 지식 생산 학습 경험을 쌓는 학습의 장이 된다.

24) 제7차 교육과정 연구진은 학생들이 반드시 알아야 할 지식을 명제적 지식, 방법 또는 절차에 관한 지식, 조건적 지식으로 1차 분류하고, 이를 다시 '명제적 지식', '방법 또는

계를 따르든 새로운 체계를 개발하든 교육 내용은 학생들의 국어사용능력 향상에 직접 기여하는 필수 학습 요소를 중심으로 정선해야 할 것이다. 특히, 국어 교육에서 사용하는 가장 핵심적인 질료인 문학 텍스트를 포함하여 학생들이 학습해야 할 음성·문자·시각 언어 텍스트의 수용과 생산 능력을 길러주는 데 적합한 교육 내용을 중심으로 선정해야 할 것이다. 즉, 초·중등학교의 국어 교육을 받은 학생들이 수준 높은 국어 사용자, 즉 유능한 청자·화자·독자·필자로 성장하도록 돕는 데 기여하는 것이어야 한다. 이것은 교육 내용의 정합성 확보를 위해 반드시 필요하다.

이러한 점에서 학생들이 학습해야 할 텍스트 유형을 분류하고 이 텍스트의 수용과 생산 능력을 향상시켜 주는데 기여하는 언어 관련 요인을 교육 내용으로 선정해야 할 것이다. 면밀한 검토와 합의의 과정을 거쳐야 결정할 문제이기는 하나, 잠정적으로, 학생들이 학습해야 할 텍스트 유형을 문학 텍스트(literary text), 설명적 텍스트(expository text), 미디어 텍스트(media text)로 분류하고 보다 정밀하게 하위 분류하는 방안을 검토해야 할 것이다. 텍스트 중에서도 국어 교육을 국어 교육답게 해 주는 텍스트가 문학 텍스트이며 국어 교실에서 다루어야 할 전체 텍스트의 80% 정도는 되어야 한다는 점을 간과하지 말아야 한다. 문학 텍스트는 인간 경험을 표현하고, 재창조하며, 정련시키고, 탐구하기 위해 언어를 사용한 것으로 청자·독자·시청자에게 풍부한 의미와 상상의 세계를 경험할 수 있게 해 주기 때문이다.

그런 다음, 설명적 텍스트는 일상 생활과 관련되는 텍스트, 학교 및 학문 생활과 관련하여 특별히 요청되는 텍스트, 실용성[25]과 관련한 텍스

절차에 관한 지식+조건적 지식'으로 2차 분류하여 전자의 범주 명칭을 '본질', 후자의 범주 명칭을 용어로 '원리'라는 용어를 사용하였다. 그러나 이 용어의 적절성에 대해 문제가 제기되어 왔기 때문에 '본질'→'지식', '원리'→'기능과 전략'으로 대체하는 방안을 검토하였으나 교육과정 개정에 참여한 연구협의진과 교육부 심의진이 이미 정착 단계에 있는 용어의 변경으로 혼란을 야기하는 것이 바람직하지 않다는 의견을 수용하여 6차와 동일한 용어를 사용하였다고 보고하였다.(이인제 외, 1997: 133)

25) 국어 교육의 실용성과 관련해서는 국어 교육에 대한 사회적 요구인 '실용 국어 능력'을 도외시할 수 없다는 논의를 참고할 수 있다(이성영, 2003:160-164)

트 등으로 하위 분류할 수 있을 것이다. 그리고 미디어 텍스트는 신문・라디오・텔레비전・잡지 등 뉴스 보도 텍스트와 예술・드라마・영화 등 비평 텍스트 등으로 하위 분류할 있을 것이다. 그러나 그것의 수용 범위는 국어 교육의 합목적성에 비추어 결정해야 할 것이다.

텍스트의 수용과 생산에 관련되는 언어 요인, 즉 지식은 다음의 기준을 적용하여 선정할 수 있을 것이다.

첫째, 국어 교육에서 전통적으로 강조해 온 국어의 구조와 체계에 관한 지식을 선정할 수 있는데, 이 지식은 학습자의 국어사용능력 향상을 도울 수 있는 것으로 정선해야 할 것이다.

둘째, 지금까지 소홀히 다루었던 국어사용에 관한 지식도 선정해야 할 것이다. 국어사용 관련 지식은 사회 문화적 맥락과 관련하여 다양한 국어사용 상황에서 자신의 언어를 적절하고, 효과적으로, 비판적으로 사용하기 위해 필요한 지식이다. 그러므로 자신이 속한 사회의 언어 관습 등 다른 사람이 산출한 텍스트를 해석하는 데 필요한 지식, 즉 텍스트의 구조와 조직, 텍스트의 응집성・통일성 등과 관련된 지식을 선정하면 될 것이다. 그리고 맥락에 따라 선택하는 언어에 영향을 미치는 의미 구성 방식, 화자와 청자[26]의 관계 등과 국어사용 목적[27]관련 지식도 선정해야 할 것이다.

셋째, 국어로 된 텍스트의 이해와 표현에 필수적인 지식(기능과 전략)을 선정해야 할 것이다. 이들 지식은 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기의 언어활동에 필요한 전략에 관한 지식이다.

넷째, 국어의 발달과 역사, 문학의 전개와 역사 등 국어 문화의 이해

---

26) 청자의 범위는 자신, 가족 구성원, 친한 친구, 학급 친구, 교사, 학교 친구, 학교에서 자신을 지지하거나 반대하는 인사, 지역 사회 인사 등으로 정할 수 있을 것이다.

27) 7차 교육과정에서는 국어 사용 목적은 정보 전달, 설득, 정서 표현, 친교 표현의 넷으로 구분하여 내용 체계의 '실제' 범주에 제시하였으나. 이를 보다 정교화 하는 방안을 모색할 필요가 있다. 그 이유는 국어는 정서와 아이디어 표현/기록・기술・비교・설명/요청・정보제공・충고/교수・지시・명령・거절/음미・오락・슬픔・충격/정의・분류・명료화・토론/모니터・반영・검토/계획・예측・탐색・유추・분석・종합・가설 설정/평가・도전・주장・설득・정당화 등으로 다양하기 때문이다.

를 돕기 위한 교육 내용을 선정해야 할 것이다. 뿐만 아니라 국어 문화에 대한 자긍심 고양, 국어 사랑의 의식(태도) 고취, 창조적 국어 생활에 대한 인식 및 국어의 발전에 대한 태도 고양을 도울 수 있는 지식을 교육 내용을 삼는 문제도 적극 검토해야 할 것이다.[28]

라. '교육 내용'은 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기의 언어활동을 중심축으로 재구조화해야 한다.

국어 교육 내용의 영역구분은 국어 교과의 정체성 및 국어교육학의 학문적 체제 정립을 위해서도 해결해야 할 쟁점의 하나이다. 1차~3차 교육과정의 '말하기/듣기/읽기/쓰기', 4차 교육과정의 '표현·이해(말하기/듣기/읽기/쓰기), 언어, 문학', 5차~6차 교육과정의 '말하기/듣기/읽기/쓰기/언어/문학', 7차 교육과정의 '듣기/말하기/읽기/쓰기/국어지식/문학'의 영역 구분 방식은 특정 관점이 반영된 것이기는 하나, 특히 5~7차의 6영역 체제에 대해 많은 논란이 제기되었으며 현재도 그 비판은 계속되고 있다.(김은형 외, 2004: 27-32) 다 아는 사실이지만, 그 주장의 근거는 각 영역 간의 관련성 부족과 이질적 성격의 혼효, 학문적·이론적 정합성 부족 등이다.(박영목, 1997; 2003)

28) 이에 대해서는 초등학교 국어 교과서에 마당별로 제시한 '쉼터'의 내용 체계를 참고할 수 있다.(이인제 외, 2002: 140)

영역	내용 선정 방향
국어 문화에 대한 자긍심 고양	· 국어 문화 형성의 철학적·이론적 기반에 대한 이해와 인식 · 국어 문화유산의 전수 · 새 국어 문화 창조의 방향
국어 사랑의 의식(태도) 고취	· 우리말과 글의 중요성 및 가치에 대한 인식 · 세계어로 한국어의 위상 제고
창조적 국어 생활에 대한 인식 고양	· 바람직한 국어 생활의 방향(표준어 사용, 오용 사례, 맞춤법, 국어 순화 등)
국어의 발전을 위한 태도 고양	· 국어 발전 방향에 대한 인식

한편, 최근에는 정보 통신의 급격한 발달과 함께 의사소통의 양상에도 적지 않은 변화가 있다. 음성 언어와 문자 언어를 사용한 의사소통에서는 표현과 이해의 활동이 각각 말하기, 쓰기, 듣기, 읽기를 통하여 이루어짐에 비해, 정보 통신기기가 발달한 다매체 환경에서는 음성과 문자를 사용한 의사소통뿐만 아니라 시각 언어를 사용한 보여주기(presenting)와 보기(viewing)도 중요한 의사소통 활동이 되었고 그 중요성도 강조되고 있다. 이 점을 고려하여 국어 교육학계에서는 '매체' 관련 영역 설정의 필요성을 제기해 왔다.[29]

국어 교육의 내용 영역 구분과 관련된 쟁점을 해소하기 위해서는 언어가 맥락과 분리된 기호 체계일 뿐만 아니라 기호가 사용되는 의사소통적 사건 즉, 담화와 텍스트이기도 하기 때문에, 국어 지식 영역의 내용은 언어의 구조와 체계에 관한 지식뿐만 아니라 텍스트 언어학 및 그 메타 패러다임으로서 텍스트 과학에 기반을 두고 재구성해야 할 것이다. 이를 위해서는 언어 사용 현상에 대해 다양하게 접근하고 이를 학제적으로 결합할 필요가 있다. 뿐만 아니라 '문학'영역도 담화와 텍스트로 존재하는 문학 현상에 대한 다양한 이론적 접근을 구체적인 언어 사용 양상과 관련지어 재해석할 필요가 있다. 아울러 인지주의적 관점을 반영하여 언어 사용의 과정에 경도됨으로써 언어 사용의 문화적 측면을 소홀히 해 온 언어 기능 영역의 경우 문학적, 비문학적 담화 및 텍스트의 생산과 수용에 개재하는 다양한 언어적, 사회·문화적 현상들을 내용 요소로 포괄할 필요가 있다.(이인제 외, 2004ㄹ: 107-108)

이러한 관점이 국어 교육의 내용 영역 구분 문제를 해결하는 데에 적용 가능하다면, 국어 교육의 내용 영역은 담화 및 텍스트의 표현과 이해를 주요 내용으로 하는 '언어활동'을 중심으로 - 매체 관련 내용 역시 언어 기능의 확장으로 이해한다면 - 구분하고, 국어 지식은 그러한 언어 사용에 요구되는 지식의 한 요소로서 그리고 문학은 다른 비문학 텍스트와

29) 매체 관련 교육 내용을 국어 교과가 수용한다고 해도 기존의 6영역 내에 관련 내용을 수용할 것인지 아니면 '매체'나 '보기' 또는 '보기와 보여주기' 등으로 신설할 것인지가 쟁점이 될 것이다.

더불어 가치 있는 텍스트로서 자리매김하게 할 수 있을 것이다. 이러한 재구성은 전통적으로 그 권위를 인정받아 온 국어 지식과 문학 영역의 교육 내용을 배제하는 것이 아니라 담화 및 텍스트 중심의 언어관에 기초하여 국어 교육의 내용 영역을 새롭게 재구성하자는 것이다.

이러한 전제에 합의할 수 있다면 국어 교육의 내용 영역은 '듣기/말하기/읽기/쓰기'의 언어활동 중심으로 구분할 수 있을 것이다.[30] 이 안의 장점은 6영역 체제에서 파생하는 여러 가지 문제를 해소하고 국어 교육의 목표를 효과적으로 달성할 수 있다는 장점이 있다. 그러나 국어 지식의 내용을 구조주의적 문법 체계가 아니라 기능주의 언어학, 담화 및 텍스트 기반의 언어 기술로 대체하는 데 따르는 학문적 기반의 미성숙, 음성, 문자, 시각으로 표상되는 다양한 문학, 비문학 텍스트의 장르적 특징과 운용 기제에 대한 교육론적 기술이 어렵다는 점 등은 난점이 될 수 있다. 그리고 제4차 교육 과정 이래 그 독자성을 인정받아 온 영역 특히, '문학' 영역의 지위가 축소되었다는 오해를 빚을 수 있다는 난점도 있다. 최근에 '듣기/말하기/읽기/쓰기'의 언어활동 중심의 영역 구분을 조심스럽게 제안한 논의(김대행, 2005: 22-23)가 있어 열린 마음으로 토론하면 불가능하지는 않을 것이지만, 그러나 합의하기가 쉽지는 않을 것이다.[31]

마. 수준별 교육과정 정책 방향을 분명히 정해야 한다.

제7차 국어과 교육과정의 가장 큰 특징은 '보충·심화형 수준별 교육과정'이다. 그런데 국가가 고시한 교육과정 중에는 '단계형 수준별 교육과정'도 있고, 이를 적용하는 수학과 영어 교과에서 '보충 학습'과 '심화 학습'을 더 강조하니, '보충·심화형 수준별 교육과정'은 더 혼란스러울 밖

30) 이 안은 4영역 체제로 '국어과 교육과정 실태 분석 및 개선 방향 연구'의 연구진의 공동 의견임을 밝혀둔다. 그러나 이 안은 3영역 체제(말하기·듣기/읽기/쓰기), 4영역(말하기·듣기/읽기/쓰기/보기), 또는 5영역(말하기/듣기/읽기/쓰기/보기) 등 다양한 가능성이 열려 있는 안의 성격이 강하다.

31) 교육과정이 전문가 집단의 합의의 산물이기 때문에 쉽지 않을 것이라 하였고, 그 근거는 5차 교육과정 개발 보고서의 연구협력진 회의록이다.(노명완 외, 1986:228-230 참조)

에 없다. 동 교육과정을 적용하지 않는 것을 묵인하는 듯한 분위기마저 있다.

제7차 교육과정을 '보충·심화형'으로 구성한 배경은 '교육과정의 내용 차별화를 통하여 수준별로 개별화 수업이 가능한, 학습 능력에 따라 교육과정을 제공할 수 있도록 차별적으로 편성하도록 한 총론의 요구이다.'(이돈희, 1996:27) 그래서 7차 교육과정 연구진은 '교육과정의 차별화', '수준에 따른 개별화 수업', '학습 능력에 따른 차별화된 교육과정 구성'의 개념과 의미, 구현 방법 등을 검토하였다. 그러나 모든 학생이 반드시 학습해야 할 '기본 내용'에 대한 목표를 성취하지 못하였다면, 그 원인을 학생의 지적 능력, 선수 학습 요인, 교수 학습 방법, 학습 흥미 및 동기 유발 등에서 찾아야 하는데, 보충 학습이 필요한 학생들을 위한 교육 내용을 제공한다는 것이 논리적으로 맞지 않다는 점을 들어 총론의 요구를 수용하지 않았고, '내용'에 대한 '기본 활동'과 '심화 활동'을 제시하는 체제로 구성하였다.(이인제, 1997: 120-122)

굳이 수준별 교육과정을 거론하지 않더라도 교수·학습 상황에서 학생들의 수준에 적합한 '보충', 또는 '심화' 학습은 반드시 필요하다. 그것은 교수자의 중요한 책무이다. 그런데도 수준별 반 편성 방법, 수준에 따른 교수·학습 자료와 평가자료, 학급당 인원수, 교육 여건 등을 이유로 내세우며 실행하고자 하는 능동적 노력은 부족하였다고 할 수 있다. 그 결과 수준별 교육과정의 도입 취지가 상실된 지는 이미 오래 되었다. 7차의 수준별 교육과정은 교실의 변화를 이끌어 내지 못하였다는 것이다. 초등학교 교사의 23.2%, 중등학교 교사의 19.2%만 수준별 교육을 실천한다는 조사 결과와 그 경우에도 대부분 교과서[32]에 제시된 모든 자료를 모든 학생이 사용하고 있는 점으로 보아 국어 교실은 예나 지금이나 크게

32) 이 문제는 교과서에 제시한 '보충 학습'과 '심화 학습' 자료의 수준 적합성문제와는 구분하여 다루어야 한다. 현재 단일본 교과서를 전국의 모든 학교에서 모든 학생에 적용하고 있다는 점도 고려해야 한다. 그리고 이 문제는 현재 논의되고 있는 국정 교과서를 검정 교과서로 전환한다고 하요 해결할 수 있는 문제도 아니다. 따라서 우수 교사의 자질 중에 '교재 구성 능력'을 포함시키는 문제는 심각하게 검토해 보아야 한다.

변하지 않았다는 진단이 가능하다. 따라서 그 원인을 심층 분석할 때 개선 방안을 마련할 수 있을 것이다.

그리고 수준별 교육과정이 국가 교육과정의 문서 차원인지, 아니면 다른 차원의 문제인지를 명확히 해야 할 때도 되었다. 그러나 분명한 것은 교육과정 문서 차원의 문제는 아니라는 점이다. 그 이유는 국어 교육의 '내용'은 그 특성상 하나의 '내용'을 '보충', '기본', '심화'로 구분하기 어렵고, 더구나 영국이나 호주 등과 같이 학년(또는 수준)에 따른 '성취 기준(attainment target)' 또는 '수준 진술(level description)'을 하지 않는 한 '수준'을 판단하기 어려운데, 그에 관한 기초 연구가 전무하기 때문이다. 아무리 이상이 좋아도 구현할 수 없다면 방향을 바꾸어야 한다. 따라서 수준별 교육과정이 개념과 문서 차원의 문제인지, 교수·학습 방법 또는 자료의 문제인지 등에 대해 면밀하게 검토하고 계속 유지 여부를 합리적으로 판단해야 할 것이다. 그리고 수준별 교육의 이념은 계속 유지하되 이를 교수·학습 방법 또는 자료 차원에 적용하는 방안도 강구해야 한다. 합리적이고 열린 정책이 필요한 시점이다.

V. 맺음말

교육 과정을 개정하고 하면 이전의 교육과정과 크게 달라진 게 없다고 평가한다. 이는 수준별 교육과정을 표방한 제7차 교육과정에 대해 '수준'의 개념이 모호하고, '심화 학습' 활동의 예가 '기본 학습' 활동의 예와 차이가 없거나 뒤바뀐 예가 있다고 평가하는 예도 이에 해당한다. 그리고 학교에서 수준별 학습도 제대로 이루어지지 않는다고 하는 평가는 그 중 일부가 교육과정 적용 과정에 대한 평가 결과 사실로 확인되기도 한다. 또 학습량이 많고 내용이 어려워 학습 효과가 없다고도 하나 교육 내용의 적정성 분석 결과는 학습량 문제 이외에 난이도·중요도 및 타당성·위계성 모두 '적정'한 것으로 평가되었다. 따라서 비판과 평가는 사실에

기초하되 그 원인을 심층 분석하지 않는 교육과정 개선은 개선을 위한 개선의 한계를 극복하지 못할 가능성이 높다.

교육과정의 무엇이 문제인가? 그리고 문제가 있다면 그것을 어떻게 해결해야 하나? 조사 결과 밝혀진 사실이지만, 고등학교 선택중심교육과정의 문제, 예를 들어 10학년 「국어」과목과 11, 12학년 선택 과목 간의 연계성 부족과 내용 중복 및 과다, 내용 수준과 범위 등의 문제가 있다면 그것은 또 어떻게 개선해야 할까? 국어 학력 수준 결정 준거, 교과서에 수록하는 또는 교수 학습 자료로 활용해야 하는 텍스트의 난도(難度) 결정 준거, 성취 수준을 판단하는 준거 등에 대한 기초 연구가 충실하지 않은 상황에서 무엇을 잣대로 어떻게 개선해야 할까? 의사 결정이 결코 간단하지도 쉽지도 않다.

충실한 기초 연구가 밑받침되어야만 교육과정을 보다 바람직하게 개선할 수 있다. 그러나 충실한 기초 연구가 없는 상황에서, 그것도 불가피하게 개선해야 할 상황이라면, 그 대상만이라도 명료하게 정하고 개선 내용·절차·결과의 정당성과 타당성을 확보할 수 있는 시스템을 구축 운영하며 숙의하고 합의하면서 개선해 나가야 하지 않겠는가. 개선 방향에서 언급한 국어 교육의 지향 설정, 국어 교과의 성격, 교육 내용의 선정 및 영역 구분 등의 문제는 말 그대로 합리적이고 열린 마음으로 숙의하고 합의해야 할 중요한 과제들이다. 그런데 숙의는 다양한 관점에 대한 충실한 이해요, 합의는 기존 신념의 변경 또는 변개가 아닌 조정으로 이해할 때 숙의도 합의도 가능하다. 그리고 숙의와 합의 과정에 참여했음에도 불구하고 "나는 그런 사실이 없다."거나 "연구 개발진이 선택한 문제이다."라고 말한다면 의사 결정 과정으로서 숙의와 합의는 의미가 없다. 그래서 전문가의 폭넓은 의견을 수렴하기 위해 전국 단위의 교육과정 개정 네트워크를 구축 운영이 필요할지도 모른다.

교육과정 개선의 목적은 교실의 변화와 학생들에게 베푸는 국어의 교육적 경험의 질 향상에 있다. 그런 교육과정으로 개선하기 위해서는 국어 교육의 수혜자인 학생들이 어떤 지식과 능력과 태도를 갖추도록 할 것인가에 관한 철학적 성찰을 필요로 한다. 그래야 수사적·선언적 거대 담론

이 아닌 국어 교과의 '내용 기준(content standards)'과 '수행 기준(performance standards)'을 분명하게 제시하는 미시 담론을 제시하는 교육과정으로 개선할 수 있다. 가까운 장래에는 어렵겠지만 국어 교육의 국가 기준(national standards)도 설정할 수 있게 될 것이다. 이것이 기반이 되었을 때 학생들이 반드시 '알아야 것'으로서 교육 내용을 정선하고, 그 지식을 학습한 바탕 위에 '무엇을 할 수 있어야 하는지'의 기준인 수행 기준을 마련해 살 수 있다. 국가 교육 과정 개선은 그런 지적(知的) 과정이어야 한다.

끝으로, 국어 교육은 교수자의 처지에서 '무엇을 할 것인가'가 아닌 학습의 처지에서 '무엇을 할 수 있도록 도와 줄 것인가'를 중시하여 설계해야 한다는 점을 강조한다. 즉, 국어 교육의 수혜자인 학생들이 다른 사람이 생산한 텍스트를 분석·해석·평가·비평할 수 있는 능력을 갖춘 국어 사용자로 성장하도록 도와주는 국어 교육, 학생들이 자신의 사고와 정서를 다른 사람이 이해하기 쉬운 텍스트로 생산할 수 있는 능력을 갖춘 인간, 즉 대상·목적·상황에 적합하게 자신의 언어를 창의적으로 사용하는 국어 사용자로 성장하도록 도와주는 국어 교육을 설계해야 한다. 그들이 한국의 미래 지향적 국어 문화를 창조하고 발전시키는 국어의 주인이 되도록 해 주어야 한다. 이를 위해 국어교육학자는 직관과 사실을 조응시키면서 열린 마음으로 합리적으로 토론하고 숙의해야 한다.*

* 본 논문은 2005. 6. 27. 투고되었으며, 2005. 7. 14. 심사가 시작되어 2005. 7. 27. 심사가 종료되었음.

▣ 참고문헌

곽병선(1983), 『교육 과정』, 서울: 배영사.

교육과정개선연구회(1995), 『수준별 교육 과정 편성 방안 연구』.

교육부(1955, 1963, 1969, 1973, 1981, 1987, 1992), 『국민학교 교육 과정』.

교육부(1997), 『초·중등학교 교육 과정: 국민 공통 기본 교육 과정』.

교육부(1998), 『초등학교 교육 과정 해설(Ⅲ): 국어, 도덕, 사회』.

교육부(1999), 『중학교 교육 과정 해설(Ⅲ): 국어, 도덕, 사회』.

교육부(2000), 『고등학교 교육 과정 해설(Ⅱ): 국어, 도덕, 사회』.

권영민(2004), "국가 수준 교육과정 평가 체제의 구축 방안", 『교육과정연구』 Vol.22, No.1, pp.19-43.

김대행(2005), "교육과정의 기반을 위한 단상", 『함께여는 국어교육』 62호, 서울: 전국국어교사모임.

김대행(2002), "內容論을 위하여", 『국어교육연구』 제10집, 서울대학교 국어교육연구소.

김대행(1995), 『국어교과학의 지평』, 서울: 서울대학교 출판부.

김수업(1997), 『국어교육의 길』, 서울: 나랏말.

김은형·홍진표·한송희·방지원·박정준·김주환(2004), 『초·중등 교과 교육과정 개선을 위한 방향 설정 연구』.

김주환(2004), "국어 교육, 무엇을 가르칠 것인가", 『함께여는 국어교육』 61호, 서울: 전국국어교사모임.

김주환(1999), "국어 교육의 목표와 내용(1)", 『함께여는 국어 교육』 42호, 서울: 전국국어교사모임.

김창완·김혜영·유영희 외(2003), 『문학영역 및 과목의 교육 과정 개선 방안 연구』, 한국교원대학교 교과교육공동연구소.

노명완(1987), 『제5차 초·중학교 국어과 교육과정 시안 개발 연구』, 서울: 한국교육개발원.

문교부(1979), 『인문계 고등학교 국어 교사용 지도서 1』.

문교부(1982), 『고등학교 새 교육과정 개요』.

박순경·허경철·이광우·김평국·이미숙·정영근(2004), 『교육과정 개정 관련 국가·사회적 요구 조사』, 서울: 한국교육과정평가원.

박순경·소경희·유승연·정미경(2001), 『제7차 초·중등학교 교육 과정 평가 연구(Ⅰ): 교육과정 문서 및 적용 지원 체제를 중심으로』, 서울: 한국교육과정평가원.

박순경·김수동·노국향 외(2001), 『교육 과정·교육평가 국제 비교 연구(Ⅲ)』, 서울: 한국교육과정평가원.

박영목·이삼형·윤여탁·허천행(1992), 『제6차 교육 과정 각론 개정 연구: 중학교 국어과』, 서울: 한국교육개발원.

박인기(2000), "제7차 국어과 교육 과정의 목표에 대한 검토", 『제7차 국어과 교육 과정에 대한

비판적 고찰』, 한국초등국어교육학회.
백순근 · 최미숙 · 유동엽(2000), 『중 · 고등 학교 학생들의 국어 기초 학력 평가 연구』, 서울: 한국교육과정평가원.
손영애(1994), "국어과 교육의 목표와 내용", 『국어교육학연구』 제4집.
송현정 · 이양락 · 박순경 · 정영근(2004), 『국어과 교육 내용 적정성 분석 및 평가』, 서울: 한국교육과정평가원.
송현정(2002), "국어지식 영역의 교과서 제시 방식에 관한 분석 -7차 교육 과정 초등학교 국어과를 중심으로-", 『국어교육』 109집, 한국어교육학회.
송현정 · 황희종 · 이은정(2001), 『2001년도 국가수준 교육성취도 평가 연구-국어-』, 서울: 한국교육과정평가원.
우리말교육연구소 엮음(2003), 『외국의 국어 교육 과정1: 영국 · 프랑스 · 중국 · 일본의 교육과정』, 서울: 나라말.
우리말교육연구소 엮음(2003), 『외국의 국어 교육 과정2: 캐나다 · 미국 · 호주의 교육과정』, 서울: 나라말.
우한용 · 박인기 · 박삼서 · 정구향 · 김중신 · 김창원 · 김상욱 · 정재찬(1997), 『문학교육과정론』, 서울: 삼지원.
이경섭(1999), 『교육 과정 쟁점 연구』, 서울: 교육과학사.
이대규(1997), "국어 교육 내용 구조화와 수준 결정의 준거에 관한 의견", 『1세기 국어과 교육의 지향과 수준별 교육 과정』, 서울: 한국교육개발원.
이대규(1998), 『국어 교육의 이론』, 서울: 교육과학사.
이도영(2000), "제7차 국어과 교육 과정의 내용에 대한 비판적 고찰", 『한국초등국어교육』 제16집, 한국초등국어교육학회.
이도영(2003), "국어 지식 교육의 현실과 혁신적 개선 방안 연구", 국어 교육과 국어 정책 발전을 위한 연구 발표회(한국어문교육연구회 제149회 학술 대회 자료집).
이삼형(1998), "국어과 수준별 교육 과정의 제문제: 수준의 결정을 중심으로", 『교원교육』 14. 한국교원대교육연구원.
이삼형 · 김중신 · 김창원 · 이성영 · 정재찬 · 서혁 · 심영택 · 박수자(2000), 『국어교육학』, 서울: 소명출판.
이성영(2003), "실용 국어 능력 배양을 위한 방안", 국어 교육과 국어 정책 발전을 위한 연구 발표회(한국어문교육연구회 제149회 학술 대회 자료집).
이용주(1995), 『국어 교육의 반성과 개혁』, 서울대학교 출판부.
이인제(2002), "제7차 국어과 교육 과정의 교과 지식 선정에 대한 평가와 전망", 『학교 교육 과정에서 교과 교육의 내실화 방안 모색』, 서울: 2002 이화여자대학교 사범대학 교육과학연구소.

이인제(2003), “국가 수준의 국어과 교육 과정 개정 체제에 대한 비판과 대안 탐색”, 한국초등국어 교육 제23집, 한국초등국어교육학회.

이인제(2004㉠), “우수 교사 선발과 중등 교사 임용 시험의 발전 과제”, 『교원교육』 제10권 제1호. 청원: 한국교원대학교 교육연구원.

이인제(2004㉡), “국어과 교육 과정 실태 분석 및 개선 방향”, 『교과 교육 과정 개선 방안』, 서울: 한국교육과정평가원.

이인제(2004㉢), “직관과 사실의 조응과 국어과 교육과정 설계”, 『한국교육과정평가원 웹진』 2004년 10월호.

이인제 · 정구향 · 송현정 · 유영희 · 문영진 · 조용기 · 이재기 · 민병곤(2004), 『국어과 교육과정 실태 분석 및 개선 방향 연구』, 서울: 한국교육과정평가원.

전은주(2003), “국어과 수준별 교육과정 실행에 나타난 문제점과 개선 방향”, 『국어교육』 110. 한국국어교육연구학회.

정구향(1998), 『국어과 수준별 교육 과정 적용 방안과 교수 학습 자료 개발 연구』, 서울: 한국교육과정평가원.

정구향 · 유영희 · 김미혜(2002), 『초등학교 국어과 교수 · 학습 방법과 자료 개발 연구』, 서울: 한국교육과정평가원.

정구향 · 이재기 · 민병곤 · 정민주(2003), 『2002년 국가수준 교육성취도 평가 연구(Ⅱ)-국어-』, 서울: 한국교육과정평가원.

정준섭(1994), 『국어과 교육과정의 변천』, 서울: 대한교과서주식회사.

정혜승(2002), 『국어과 교육과정 실행 연구』, 서울: 박이정.

조용기 · 성경희 · 김평국 · 신진아(2004), 『제7차 교육 과정의 현장 운영 실태 분석(Ⅱ): 중등학교 국어과 교육 과정을 중심으로』, 서울: 한국교육과정평가원

최병우 · 이채연 · 최지현(2000), 『매체언어와 국어 교육: 매체언어와 교수 · 학습 방법에 관한 연구』, 서울대학교 국어교육연구소.

최영환(2003), 『국어교육학의 지향』, 서울: 삼지원.

한국교육개발원(1997), “21세기 국어과 교육의 지향과 수준별 교육 과정”, 제7차 국어과 교육 과정 구성을 위한 세미나 자료집.

허경철 · 박순경 · 이광우 · 김평국 · 이미숙 · 홍후조 · 김재춘(2004), 『교육과정 총론 개정 방향 설정 연구』, 서울: 한국교육개발원.

황규호(2003), “교과교육 과정 구성에서의 폭과 깊이 문제”, 『교육 과정연구』 제21권 제3호, 한국교육과정학회.

Applebee, A.N.(1974), Tradition and Reform in the Teaching English. NCTE.

Australian Capital Territory Department fo Education and Training(2000), English Language Curriculum Framework.

Beckner, W. and Cornett, J. D.(1972), The Secondary School Curriculum: Content and Structure. Sacranton: In text Educational publishers.

Brent,A.(1978), Philosophical Foundations for the Curriculum. London: George Allen Unwin.

Curriculum corp.(1994), English - a curriculum profile for Australian schools.

D.E.E.(1995), The National Curriculum English.(http://www.dfee.gov.uk/nc/).

D.E.S.(1975), A Language for Life. London: Her Majesty's Stationery Office.

DDET(1991), Australian's Language: the Australian Language and Literacy policy.

Doll Jr., W.E.(1993), A Post-modern Perspective on Curriculum. N.Y.: Teacher's College, Columbia University.

Elbow, P.(1990), What is English. N.Y.: The Modern Language Association of America.

Fairclough, N.(1995), Media Discourse. N.Y.: Edward Arnold.

Garton, A. & Pratt, C.(1989), Learning to be Literate: the Development of Spoken and Written Language. N.Y.: Basil Blackwell.

Goodlad, J. L.(1984), A Place Called School. N.Y.: McGraw-Hill Co.

Hirsch Jr., E. D.(1996), Cultural Literacy: What Every American Needs to Know. N.Y.: Random House.

Hirsch Jr., E. D.(1996), The School We Need and Why We Don't Have Them. N.Y.: Doubleday.

Hirst, P.H.(1974), Knowledge and the Curriculum. Boston: Routledge & Kegan Paul Ltd.

I.R.A. & NCTE.(1996), Standards for the English Language Arts.

Lioyd-Jones,R.,& Lunsford, A. A.(1989), The English Coalition Conference:Democracy through Language. Illinois: NCTE, N.Y.: MLA.

Mandel.B.J.ED.(1980), Three Language-Arts Curriculum Model. Illinois: NCTE.

Moffett, J.(1968), Teaching the Universe of Discourse. Boston : Houghton Mifflin Co.

Moffett, J.&Wagner, B.J.(1976), Student-Centered Language Arts, K-12. Portmouth: Boynton/Cook Publisher.

Posner, G.J.(1992), Analyzing the Curriculum. N.Y.: McGraw-Hill, Inc.

Pugh,A.K., Lee, V.J., & Swann, J.(1980), Language and Language Use. London: Heimann Educational Books Ltd.

Rhode Island Department of Elementary and Secondary Education(1996), Literacy for All Students.

Tchudi, S.(1991), Planning & assessing the curriculum in English Language Arts.

Victoria Department of Education(1998), English: Learning Area Statement.

<초록>

제7차 국어과 교육과정에 대한 평가와 개선 방향

이인제

국가 교육과정은 '계획→적용→성과'에 대한 평가 결과를 기초로 합리적으로 의사 결정할 때 보다 바람직한 변화를 꾀할 수 있다. 현재 적용 중인 제7차 교육과정에 대한 학문적 비판, 문서 체제, 편성·운영 실태, 적용 과정, 교육 내용의 적정성 평가 등 기초 연구 결과는 비록 그것이 제한적이라 할지라도 국가 교육과정 개정에 시사하는 바가 많다. 즉, 학술 논의는 개선 방향 설정 과정에, 적용 과정의 평가 결과는 개정 대상 명료화에 도움을 준다.

국가 교육과정의 개정 과정은 관련 쟁점에 대해 다양한 견해를 가진 전문가, 학생과 학부모, 사회 인사가 국어 교육에 대한 국가 사회의 요구와 교육적 필요를 근거로 숙의하고 합의해 나가는 과정이다. 그리고 교육 내용의 수준과 범위 및 '방법'과 '평가'에 관한 지침은 교사의 검토가 필수적이다. 이것은 개정의 내용·방법의 정합성과 절차의 정당성을 담보하기 위한 최소한의 요건이다. 그리고 숙의의 과제이자 합의의 대상은 국어 교육의 정합성, 국가 사회·개인의 요구와 필요의 반영, 국어 교과의 본질적 사명, 필수 학습 요소의 정선, 교육 내용의 구조화 및 내용 체계 개선, 수준별 교육 과정의 정책 방향 등이 그 예이다.

숙의와 합의는 국어 교육의 수혜자인 학생이 '무엇을 할 수 있도록 도와 줄 것인가'에 대한 철학적 성찰을 기반으로, 학생들이 반드시 '알아야 할 것'으로서 내용 기준(content standards)과 이를 학습함으로써 '할 수 있어야 할 것'으로서 수행 기준(performance standards)을 설정하는 것과 연계되어야 한다. 그래야 교실의 변화를 촉진하고 학생이 창의적 국어 사용자로 성장하도록 돕는 교육과정을 설계할 수 있다.

미래 한국의 국어 문화의 창조와 발전 주체가 바로 학생이고, 이들은 기성 언어(기성 언어)의 단순 수용자가 아닌 창조적 국어 사용자이다. 이들의 가능성을 가꾸어 주는 국어 교육을 설계해야 한다.

【핵심어】 국가 교육과정, 숙의와 합의, 내용 기준, 수행 기준, 학생

<Abstract>

Evaluation on the 7th National Curriculum 'Korean Language' Subject Matter and Directions of Better Revision

Lee, In-je

National curriculum(NC) must revised on the bases of evaluation about 'planning→adaptation→outcome' of currently adapting curriculum. We can determine directions of revision on the bases of academic critiques and clarify of revision objects on the bases of evaluation on the curriculum adaption process.

NC Revision process is deliberation and consensus process. As a result, NC must revise on the bases deliberation and consensus of korean language subject matter specialist and teacher, student, parents, social community leader. And there is lots of problem for the decision making about NC. Example, there is problems on identification of korean language education, reflection of demands and needs of social and individual dimension, selection of essential learning elements, determination of content standards and scope and sequence, teaching & learning and evaluation principle and methods etc.

NC revision on the 7th national curriculum establish two standards, one is content standards the other is performance standards for korean language education. And next NC must lay a cornerstone on the classroom teaching and learning reform direction. So that, we must inquiry the problems of korean language curriculum, decision make about objectives, contents, pedagogy, assessment of korean language education for the future generation rationally and reflectively.

【Key words】 National curriculum(NC), content standards, performance standards