http://dx.doi.org/10.20880/kler.2016.51.1.5

2015 교육과정을 통해 본 국어과 교육과정 발전의 논제
—영역과 내용 체계

김창원 경인교육대학교

Ⅰ. 문제 공유: 교육과정사 안에서의 2015 교육과정
Ⅱ. 교육과정의 진화론적 선택, 그리고 요구 ― 영역, 내용 체계
Ⅲ. 교육과정 체계화의 방향 모색

Ⅰ. 문제 공유: 교육과정사 안에서의 2015 교육과정

김창원(2011)은 2011 교육과정[1] 개정 결과를 검토하면서 기존 교육과정의 틀과 방향을 유지한 사항 7가지, 공통 <국어>[2]의 개선 사항 10가지, 고등학교 선택 과목의 개선 사항 11가지를 추출하였다. 그중 유지한 사항 7가지는 2015 교육과정에서도 대체로 비슷하게 유지되었다. 그 내용은 다음과 같다.

① 국어과의 목표를 '의사소통, 국어, 문학'에 관한 지식·기능·태도의 습득과 숙달, 함양으로 보았다.
② 듣기·말하기·읽기·쓰기·문법·문학을 국어과의 기본 영역으로 보았다.
③ 지식과 기능의 통합을 통한 창의적이고 비판적인 국어 활동을 중시하였다.
④ 발달주의, 기능주의, 분석주의, 망라주의의 관점에서 성취 기준을 나열하였다.
⑤ 의사소통 목적에 따른 텍스트의 유형과 실제 활동의 과정을 중심으로 교육 내용을 체계화하였다.
⑥ 국어 활동에서의 다양한 텍스트와 맥락, 그리고 매체의 중요성을 강조하였다.

---

1 2009 총론에 따른 각과 교육과정이지만 각론이 실제 고시된 연도를 기준으로 표시하였다.
2 국어과의 여러 하위 과목 중 1~9(또는 10)학년용 공통 과목을 가리킨다. 이하 같다.

⑦ 총체적 국어 능력 신장을 위해서 하위 영역의 균형 있는 발전을 강조하였다.

이들은 국어교육의 일반 방향이자 교육과정 실행에서의 주안점에 관한 내용으로서, 국어과 교육과정의 역사적 항존성을 보여 준다. 이 항목들은 멀리는 교수요목(70년), 가까이는 4차 교육과정(34년), 아무리 늦춰도 7차 교육과정부터(18년)의 일관된 흐름을 계승하고 있다.

그에 비해 2011년에 변화를 시도했던 내용들은 2015 교육과정에서 다시 많은 변화를 겪었다. 2011에서 공통 <국어>의 개선안으로 나왔던 10가지 사항이 2015 교육과정에서는 어떻게 되었는지 살펴보자.

표 1. <국어> 과목 교육과정 개선의 방향 — 2011에서 2015로

2011 교육과정에서의 개선 방향	2015 교육과정에서의 처리
① 공통교육과정의 기간을 10년에서 9년으로 줄였다.	① 공통교육과정을 다시 10년으로 늘렸다.
② 학년별 교육과정을 학년군별 교육과정으로 바꾸어, 1학년부터 9학년까지를 1~2학년군, 3~4학년군, 5~6학년군, 7~9학년군의 4단계로 재편하였다.	② 초·중학교의 학년군 구분은 동일하나, 10학년이 추가되어 5단계가 되었다.
③ 교육과정 문서에서 '성격' 항목을 삭제하고 그 내용을 '목표'로 옮겨 서술하였다.	③ '1. 성격' 항목을 부활시켰다.
④ '학년군 성취 기준'과 '영역 성취 기준'을 신설하였다.	④ '학년군 성취 기준'은 유지하되 '영역 성취 기준'은 삭제했다.
⑤ 내용 성취 기준을 251개(1~10학년)에서 151개(1~9학년)로 줄였다.	⑤ 내용 성취 기준을 또 줄였다(1~9학년 151개를 1~10학년 159개로).
⑥ 교육과정 해설을 별도로 개발하지 않고, '내용 성취 기준'에 통합 기술하였다.	⑥ 기조는 유지하되, 모든 성취 기준에 해설을 붙이지 않고 일부 항목만 선별해서 붙였다.
⑦ 국어과의 영역을 '듣기, 말하기, 읽기, 쓰기, 문법, 문학'의 6개에서 '듣기·말하기, 읽기, 쓰기, 문법, 문학'의 5개로 줄였다.	⑦ 유지
⑧ 내용 체계에서 '맥락' 요소를 삭	⑧ 내용 체계를 '핵심 개념+일반화된

제하고 ‘태도’ 요소를 추가하여, ‘(지식＋기능)＋맥락’ 체계를 ‘지식＋기능＋태도’ 체계로 재구조화하였다.	지식+(학년군별)내용 요소+기능’ 체계로 새로 구성하였다.
⑨ ‘글/담화/언어 자료/작품의 수준과 범위’를 영역별로 제시하지 않고 학년군별로 ‘국어 자료의 예’로 통합하여 제시하였다.	⑨ 유지
⑩ ‘6. 평가’ 항목을 ‘가. 계획, 나. 목표와 내용, 다. 방법, 결과의 활용’에서 ‘5. 교수·학습’의 항목에 맞추어 ‘가. 계획, 나. 운용, 다. 결과 활용’으로 재조직하였다.	⑩ ‘5. 교수·학습 방법’과 ‘6. 평가’를 통합하여 ‘4. 교수·학습과 평가의 방향’으로 단순화하고, 그와 별도로 성취 기준 그룹(영역)별로 ‘교수·학습 방법 및 유의 사항’과 ‘평가 방법 및 유의 사항’을 제시하였다. ⑪ 부활한 ‘1. 성격’에 국어과 핵심 역량과 교과 통합의 방향을 제시하였다. ⑫ 세부 목표의 순서를 ‘지식-기능-태도’에서 ‘기능-지식-태도’로 바꾸었다. ⑬ 성취 기준 그룹(영역)별로 ‘학습 요소’를 제시하였다.

2011에서 개선한 10개 항목 중 2015에서도 그대로 유지한 항목은 3개(②, ⑦, ⑨)이고, 추세를 더 강화한 항목이 2개(⑤, ⑥), 유지하되 일부를 수정한 항목이 1개(④)이다. 거기에 체재 자체를 완전히 새로 구성한 항목 2개(⑧, ⑩)와 새로운 추가적 변화 3개(⑪, ⑫, ⑬)가 있다. 또, 2개 항목(①, ③)은 옛날(2007 교육과정)로 돌아갔다. 이것이 4년 만에 이루어진 <국어> 과목 교육과정의 외적 변화이다. 절반쯤은 2011 교육과정의 취지를 계승하였고, 절반쯤은 새로운 방향으로 나아갔으며, 두 항목은 과거로 회귀했다.

문제는 유지든 강화든 회귀든 추가든, 그를 위한 논리적·경험적 근거가 취약하다는 점이다. 2011도 그러했지만 2015 교육과정 역시 교육계나 교과 내부가 아니라 외부의 요구 때문에 개정한 정황이 짙다. 2007-(2009)[3]-2011로 이어지는 급박한 교육과정 개정 국면에서 국

어과의 자체 논리가 작동하기는 어려웠으며, 이는 2015도 마찬가지다. 실제로 <표 1>의 2015 교육과정 항목에서 ①, ②, ③, ⑤, ⑥, ⑧, ⑩, ⑪, ⑬은 국어 교과의 결정이 아니라 총론팀의 일반 지침에 의한 것이다. 국어과는 ⑦, ⑨를 유지하고 ④를 수정하며 ⑫를 조정하는 정도만 할 수 있었다. 물론 목표, 내용, 방법에 관한 구체적인 내용은 많은 숙의를 거쳐서 개정했고 수면 아래의 90%는 이전 교육과정들의 흐름을 이었지만, 시대 변화에 맞추어 국어과의 큰 틀이나 방향을 개선하기에는 관련 연구와 주어진 시간이 너무 부족했다.

이 상황을 이해하기 위해 교육과정 개정의 역사를 톺아보면, 두 방향에서 두 힘이 교차하는 양상을 발견할 수 있다. 첫째는 교육과정의 항존성과 가변성이고 둘째는 교육과정 총론의 의지와 국어 교과의 논리이다. 이들은 <그림 1>과 같이 서로 밀고 당기면서 교육과정 개정의 방향과 폭을 결정한다.

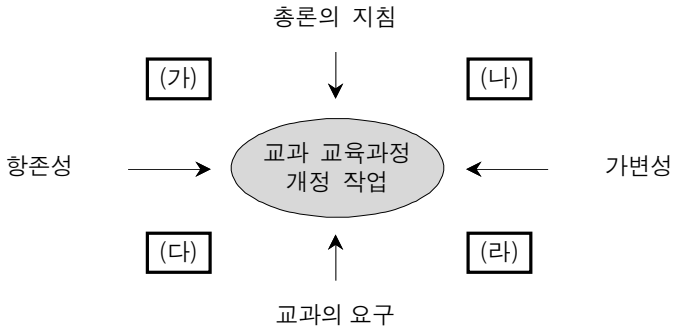


그림 1. 교과 교육과정 개정에 미치는 힘

여기서 (가)는 총론 차원의 항존성으로, '홍익인간'으로 집약되는 학교 교육의 목적이나 '추구하는 인간상', 교과별 시간 배당 등이 대표적이다. (나)는 총론 차원에서 추구하는 가변성으로서 <표 1>에서 본

3 2009 총론이 갑작스레 고시되면서 급한 대로 고등학교 선택 과목만 통합하여 고시했을 뿐, 내용은 2007과 거의 같다.

①, ②, ③, ⑤, ⑥, ⑧, ⑩, ⑪, ⑬이 그 예이다. 교과 차원의 항존성인 (다)는 본고의 첫머리에서 살펴본 7가지의 유지 사항을 예로 들 수 있고, 교과 차원의 가변성인 (라)는 <표 1>의 ④, ⑦, ⑧, ⑨, ⑫가 예가 된다. (⑧은 두 사분면에 겹쳐 있다.)

여기서 문제를 공유해 보자. (가)는 주로 거시적인 교육 철학 및 제도에 관한 문제로서 쉽사리 변하지 않으며, 개별 교과보다는 교육 일반이나 국가·사회의 컨센서스를 바탕으로 조정해야 할 문제다. 국어교육학자가 직접적이고 구체적으로 개입할 여지가 별로 없다는 뜻이다. (다)는 국어교육 전문가와 교사가 '거시 담론의 상시화'를 통해 장기적으로 논의하면서 조금씩 조정해 갈 문제다. 주로 국어 교과의 개념과 본질, 선택 과목 편제, 각 과목의 성격과 목표, 내용 체계, 그리고 교수·학습과 평가의 일반 방향 등이 이에 해당한다.

문제는 가변성인데, 앞에서 보았듯이 (나)가 워낙 과격하고 급하게 이루어지는데다 각과에 '지침'으로 적용되다 보니 교과의 특성이나 요구가 전혀 반영되지 않는 문제가 있다.[4] 총론 팀과 교과의 상호 소통이 일차적인 해결책이 되겠지만, 개정 작업을 시작하기 전에 일단 '큰 틀'이 정해지면 그 후로는 교과의 의견을 반영하여 틀을 바꾸기 어렵다는 한계가 있다. 교과 교육과정 팀이 현실적으로 할 수 있는 범위는 지침의 형식 요건을 지키면서 그 안에서 교과의 요구를 반영하기 위해 노력하는 일뿐이다. 이것이 '문제 1'이다.

(라)는 다른 사분면에 비하면 교과가 비교적 자유롭게 논의하며 교육과정을 개선해 갈 수 있는 부분이다. (다)에 바탕을 두어 구성하는 학년별·영역별 세부 내용이 이에 해당하며, 교육과정 개정 팀이 주로 시간을 투자하는 부분도 이곳이다. 언뜻 생각하면 총론의 간섭 없이 국어과 내부에서 쉽게 해결할 수 있는 내용인 것 같지만, 그 안에서 다시 교과 차원의 '총론-각론'이 대립하고[5] 이론과 실제의 괴리가 드

4 이에 대해서는 구본관·이관희(2013)가 비판적으로 논의한 적이 있다.

5 국어과 교육과정사에서는 '문학', '문법', '매체'를 둘러싼 논란이 가장 대표적이다. 이와 관련하여 영역의 문제는 본고에서 언급할 것이고 선택 과목 문제는 다른 자리에서 논할 것이다.

러나는[6] 문제점이 있다. 어떻게 보면 (나)는 교육과정 총론이 정해 주기 때문에 마음에 안 들어도 교과 내부에서 다툴 여지가 없지만, (라)는 교과 안에서 영역별, 학교급별로 치열하게 경쟁하고 협상해야 하기 때문에 더 힘든 부분이라 할 수 있다. 무엇보다도, 국어과 교육과정의 개정에 구체적인 근거가 될 수 있는 연구의 부족이 제일 큰 어려움이다. 국어과가 자율적으로 해결할 수 있는 이 부분과 관련한 문제가 '문제 2'이다.

본고는 '문제 1'과 '문제 2'에서 출발하여, 2015 교육과정이 어떤 사고를 거쳐 개정됐고 그 과정과 결과에서 어떤 성과와 한계를 지니는지를 '영역'과 '내용 체계' 중심으로 살펴보려 한다. 교육과정 개정 국면마다 나오는 '총론의 압박', '관련 연구 부족', '촉급한 시간' 등의 자탄을 다음 개정 때에는 반복하지 않기 위해서이다. 이 문제의식에는 교육과정은 개정 시점의 시대적 소임에 응답하면서 조금씩 진화하게 마련이고, 거기에는 총론과 각론, 항상성과 가변성의 길항이 작용하며, 그 작용상은 어느 날 갑자기 구체화되는 것이 아니라 이전 교육과정의 실행과 교육과정 연구를 통해 농축되는 것이라는 시각이 담겨 있다. 아울러 과거로부터 미래로 투사되는 교육과정의 개선 방향을 미리미리 점검해야 한다는 현실적인 위기감도 담겨 있다. 그렇지 않으면, 언제가 될지 모르지만 다음 교육과정 개정 때 또 총론의 지침에 얽매이고 국어과 내부의 갈등에 신경 쓰면서 무난한 선에서 미봉할 가능성이 크다.

---

6 교육과정에 대한 학교 현장의 무관심과 냉소가 전형적이다. 이 때문에 2015 교육과정에서는 개정 연구팀에 교사를 40% 이상 포함시키도록 했지만, 대다수가 참여 교수와 사제 관계로 묶여 있어서 원래의 의도를 구현하는 데에는 한계가 있었다. 20개월 동안 세 단계로 나누어 이루어진 개발 작업에 둘째 단계까지 참여했던 '전국국어교사모임'이 마지막 단계에서 다른 교과와의 보조 문제로 철수한 점도 아쉬운 일이다.

Ⅱ. 교육과정의 진화론적 선택, 그리고 요구 —영역, 내용 체계

1. <국어> 과목의 영역

영역(scope)은 단순한 분류 표지가 아니라 '한 교육과정에 포함할 내용 또는 경험의 범주'로서, 교육의 전 과정을 통해 학생들에게 제공하는 교육적 경험의 폭, 다양성, 그리고 유형을 보여 준다(염은열, 2014: 339). 교육 내용의 체계화를 위해 교과마다 영역을 두며, 교과별 특성에 따라 그 방식은 다양하다. 국어과의 '개념'과 '목표'가 학교 교육의 큰 틀 안에서 총론 및 다른 교과와 대조하며 논의해야 할 문제라면, '영역'은 국어과 안에서 구체적인 목표·내용과 관련하여 논의해야 할 문제다.

2015 교육과정에서 각 교과는 공통 과목의 영역을 다음과 같이 구분했다. (역사과는 영역을 따로 두지 않아서 뺐고, 한국어과와 한문과는 필수 과목은 아니나 비교를 위해 넣었다. 사회과, 과학과, 기술·가정과의 대괄호는 이해의 편의를 위해 필자가 넣은 것이다.)

표 2. 2015 교육과정 공통 과목의 영역

국어	듣기·말하기, 읽기, 쓰기, 문법, 문학
영어	듣기, 말하기, 읽기, 쓰기
한국어	언어 기능, 언어 재료, 문화 의식과 태도
한문	한문의 이해, 한문의 활용
사회	**[일반 사회]** 정치, 법, 경제, 사회·문화 **[지리]** 지리 인식, 장소와 지역, 자연 환경과 인간 생활, 인문 환경과 인간 생활, 지속 가능한 세계 **[역사]** 역사 일반, 정치·문화사, 사회·경제사
도덕	자신과의 관계, 타인과의 관계, 사회·공동체와의 관계, 자연·초월과의 관계
수학	수와 연산, 문자와 식, 함수, 기하, 확률과 통계

과학	**[물리]** 힘과 운동, 전기와 자기, 열과 에너지, 파동 **[화학]** 물질의 구조, 물질의 성질, 물질의 변화 **[생물]** 생명, 과학과 인간의 생활, 생물의 구조와 에너지, 항상성과 몸의 조절, 생명의 연속성, 환경과 생태계 **[지학]** 고체 지구, 대기와 해양, 우주
기술·가정	**[가정]** 인간 발달과 가족, 가정생활과 안전, 자원 관리와 자립 **[기술]** 기술 시스템, 기술 활용
정보	정보 문화, 자료와 정보, 문제 해결과 프로그래밍, 컴퓨팅 시스템
체육	건강, 도전, 경쟁, 표현, 안전
음악	표현, 감상, 생활화
미술	체험, 표현, 감상

여기에는 ① [일반 사회(정치, 법…)], [지학(지질, 해양…)]처럼 대학 수준의 학문 영역에 따라 영역을 구분한 경우, ② [역사(정치사, 사회사…)], 수학(대수, 함수…), [물리(역학, 전자기…)]처럼 해당 학문의 세부 분야에 따라 영역을 구분한 경우, ③ [지리(지리 인식, 지속 가능한 세계…)], [생물(생물의 구조와 에너지, 환경과 생태계…)], [가정(인간 발달, 가정생활…)처럼 학습 주제에 따라 영역을 구분한 경우, ④ 영어(듣기, 말하기…), 한문(이해, 표현…), 음악(표현, 감상…)처럼 활동 영역에 따라 영역을 구분한 경우가 혼재되어 있다. 이들과 비교하면 <국어>는 의사소통의 활동 영역을 기준으로 했다는 점에서 ④와 비슷하지만, 한편으로 국어국문학과 의사소통학의 학문 분야를 영역으로 정했다는 점에서 ②와도 비슷하다. 국어과 자체가 복합적인 교과이기 때문이다. 특히 영어과와 비교할 때 국어과의 복합적인 성격이 선명하게 드러난다.[7] 그렇다면 국어과도 사회과나 과학과, 기술·가정과처럼 대영역을 설정하고 그 아래 소영역을 둬서 복합성을 해소하는 방법을 고려할 만하다.

국어과로 범위를 좁혀 보자. <국어>는 '교수요목'에서 이미 5개(국

7 국어교육과 한국어교육, 영어교육의 목표·내용이 같을 수 없다면 당연히 영역도 달라야 한다. 자국어교육과 외국어/제2언어교육 사이의 차별점은 기능이 아니라 문화와 가치관 측면에서 찾아야 할 터인데, 문제는 그것을 어떻게 영역에 반영하는가이다.

민학교)~6개(중학교) 영역을 설정하고 4차 교육과정에서 '언어'와 '문학'을 추가한 이후 큰 틀을 그대로 유지해 왔다. 변화의 추이를 살펴보기 위해 교육과정별로 중학교의 학년별 지도 내용(교육과정에 따라 '학년별 목표', '성취기준'으로 쓰기도 한다.)을 구분한 '영역'을 살펴보면 다음과 같다.[8] (주목할 부분을 굵게 표시했다.)

표 3. 중학교 <국어>의 영역

1차	말하기, 듣기, 쓰기**(글짓기)**, 읽기
2차	말하기, 듣기, **읽기**, **쓰기**
3차	말하기, 듣기, 읽기, 쓰기
4차	**표현·이해**(말하기, 듣기, 읽기, 쓰기), **언어**, **문학**
5차	말하기, 듣기, 읽기, 쓰기, 언어, 문학
6차	말하기, 듣기, 읽기, 쓰기, 언어, 문학
7차	**듣기**, **말하기**, 읽기, 쓰기, **국어 지식**, 문학
2007	듣기, 말하기, 읽기, 쓰기, **문법**, 문학
2011	**듣기·말하기**, 읽기, 쓰기, 문법, 문학
2015	듣기·말하기, 읽기, 쓰기, 문법, 문학

여기서 볼 수 있는 변화는 다음과 같다.

(가) 순서 변화

① 쓰기-읽기에서 읽기-쓰기로(2차)

② 말하기-듣기에서 듣기-말하기로(7차)

8 '지도 내용'을 중심으로 본 이유는 '목표'나 '내용'의 영역과 '학년별 지도 내용'의 영역이 다른 경우가 있기 때문이다. 1차와 2차 교육과정이 그렇다. 예컨대 1차 교육과정은 ① '지도 목표'는 말하기·듣기·쓰기(+글짓기)·읽기, ② '지도 내용'은 발음·문자·어휘·어법·문학, ③ '각 학년의 지도 내용'은 말하기·듣기·쓰기·읽기·언어 과학으로 영역을 달리 구분했다. 그에 비해 2차 교육과정은 ① 언어 소재(발음·문자·어휘·어법·문학), ② 언어 운용(말하는 힘·듣는 힘·쓰는 힘·읽는 힘·감상하는 힘), ③ 언어 사용(말하기듣기·쓰기·읽기), ④ 언어문화(문화 및 예술·언어 과학)로 다면적으로 서술했다. 교육과정의 입체성을 위해서는 2차 교육과정의 방법도 유의미해 보인다. 2015 교육과정의 영어과도 이와 비슷한 방식을 취했다.

(나) 명칭 변경

언어(4~6차) → 국어 지식(7차) → 문법(2007~2015)

(다) 영역 신설(혹은 분리)

언어, 문학 신설(4차)

(라) 영역 통합과 분리

① 쓰기(글짓기)에서 쓰기로(2차)

② 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기에서 표현·이해로 통합(4차) → 다시 분리(5차)

③ 듣기, 말하기에서 듣기·말하기로 통합(2011)

(가)는 발달 순서와 언어생활에서의 비중을 고려한 변화이다. 다만 '말하기-듣기'가 워낙 오랫동안 통용돼 왔기 때문에 '듣기-말하기'를 어색해 하는 경우도 있지만, 그리고 교재 개발이나 수업에서는 말하기가 중심이 되고 듣기는 그에 부수되는 경우가 많지만, 대체적인 합의에 따라 영어과와 함께 '듣기-말하기'가 정착돼 가는 상황이다. (개발 과정에서 '말하기·듣기'로 돌리자는 의견도 일부 있었다.)

(나)는 영역 명칭의 문제이자 영역의 성격 문제이다. 김창원(2009)에서 지적했듯이,[9] 그리고 <표 2>의 다른 교과의 예에서도 봤듯이, 교과나 과목, 영역의 명칭은 해당 학문이 아니라 교육의 체제를 기준으로 정하는 것이 원칙이다. 정치학이 사회학의 두 단계 아래 개념이라서 '사회'과 안에 '일반 사회' 영역을 두고 다시 그 아래 '정치' 영역을 둔 것이 아니다. 사회과의 구조를 그렇게 설계했을 뿐이고, 그 이유는 학교 교육의 체제와 관련된다. 대학에도 '일반 사회' 전공은 없다. 오로지 사범대학에 과목 담당 교사를 양성하기 위해서 '일반사회교육' 전공을 둘 뿐이다. 자연대학에 '과학' 전공이 없는데 사범대학에 '과학교육' 전공이 있는 것도 마찬가지다. 문법 영역이 '언어 → 국어 지식

9 '국어'보다 상위 개념인 '언어'가 <국어> 과목의 하위 범주로 들어올 수 없다는 주장에 대해 김창원(2009)은 "교과로서의 '국어'와 개별 언어로서의 '국어'를 혼동한 데서 나온 오류"로 규정하였다. 국어과는 국어학에서 다루는 개별어로서의 국어만 다루는 교과가 아니라, '국어'라는 이름 아래 관련되는 여러 분야의 내용을 두루 모아서 편제한 교과이기 때문이다. '도덕', '사회', '과학', '실과(기술·가정)' 같은 교과에서도 비슷한 현상을 볼 수 있다. 이관규(2011)도 CCSS에서 영어 과목의 영역명으로 'Language'가 사용된 예를 들면서 이 문제에 대한 고민을 요구하였다.

→ 문법'으로 명칭이 계속 바뀌는 것은 학문의 요구와 교육 체제의 요구 사이에서 전문가들이 망설였기 때문이다. 학교 밖 사회와 교육과정 총론에서 요구하는 것이 무엇인지에 대한 성찰을 바탕으로 영역의 명칭과 성격을 다시 설계할 필요가 있다.[10]

(라)-①은 쓰기가 사실상 '글씨쓰기'와 '글쓰기'의 두 영역을 담고 있다는 데서 비롯된 문제다. 이 두 영역은 문식성 발달의 초기에는 잘 구별이 되지 않지만 일단 기초 문식성을 갖춘 후에는 거의 연관이 없다고 해도 과언이 아니다. 이는 국어 능력이 기초 능력과 수행적 능력으로 나뉜다는 점을 암시한다.[11] 나아가, 글쓰기에도 실용적·기능적인 쓰기와 창조적·심미적 쓰기가 있다는 점까지 고려하면 과정·기능 중심의 '쓰기'의 영역은 뜻밖에도 좁아질 수 있다.[12]

(라)-②는 <국어>의 영역을 단층 체제로 갈 것인지 '대영역-소영역'의 복층 체제로 갈 것인지의 문제로 귀결된다. (다)와 연관 지어 보면, 그리고 사회, 과학, 기술·가정 등의 다른 교과를 둘러보면 복층 체제가 더 효과적일 수 있다는 점을 검토할 필요가 있다. 듣기·말하기·읽기·쓰기와 동일한 차원에서 문법과 문학을 분리해 내기가 쉽지 않기 때문이다. 그렇다고 해서 반드시 4차와 동일한 방식을 취할 필요는 없다. 다음과 같은 여러 방안을 검토해서 합리적이고 다수가 동의하는 방식을 이끌어 내야 할 것이다.

① 단층 체제 : 듣기·말하기, 읽기, 쓰기, 문법, 문학 ― 5차 교육과정 이후 방식(사실상 복층인데 단층으로 제시했다.)

---

10 문법교육학 쪽에서는 '문법'의 개념을 생활 중심, 활동 중심으로 바꿔서 교육과정의 요구에 부응하려고 노력하고 있고, 그 성과도 많이 축적되었다. 그러나 아직 학교 밖 사회는 물론이고 (교과)교육학자들, 무엇보다도 국어학자들이 그 새로운 문법 개념을 수용하지 않는 것으로 보인다. '국어 문법론', '교육 문법', '학교 문법' 등의 용어 역시 아직은 전통적인 '문법'의 개념에 얽매여 있다.

11 7차 교육과정에서 '청각적 식별(듣기), 발성과 발음(말하기), 이해(읽기), 글씨 쓰기(쓰기)'를 각 영역의 기초 기능으로 제시한 사례를 참고할 수 있다.

12 이는 읽기에 관해서도 같다. '독해'라고 할 기능적 읽기와 '독서'라고 하는 것이 적절할 텍스트 내용 읽기 지도는 분명히 다르다. 2015 교육과정의 <독서> 과목도 독해 관련 요소는 최소화하도록 하였으나 아직은 방향이 선명치 않다.

② 복층 체제 1: 기초 능력(발음·문자·어휘·어법), 언어 기능(말하기·듣기·읽기·쓰기), 언어문화(문학·언어과학) - 1차 교육과정 방식
③ 복층 체제 2: 언어 활동(듣기·말하기·읽기·쓰기), 주요 텍스트 형식 — 3차 교육과정 방식
④ 복층 체제 3: 이해·표현(듣기·말하기, 읽기, 쓰기), 언어, 문학 — 4차 교육과정 방식
⑤ 복층 체제 4: 기초 영역(발화·문식·어휘·어법), 기능/수행/도구 영역(듣말·읽기·쓰기·매체), 문화/지식 영역(언어[13]·독서·문학)

굵게 표시한 것으로 암시했듯이, 필자의 관점은 ⑤이다. 학교 밖 사회나 교육과정 총론에서 국어과에 요구하는 내용이 이것들이기 때문이다. — 말 똑바로 하고 글씨 잘 쓰고, 어휘 풍부하고, 어법/문법에 맞게 말하고 쓰는 사람. 이해력이 뛰어나고 발표나 회의, 보고서 쓰기 등을 잘하며 미디어 커뮤니케이션에 익숙한 사람. 나아가 정전급의 글과 문학 작품을 폭넓게 읽었고 언어와 문학에 관한 상식이 풍부한 사람. '이상적인 국어 주체'의 모습을 상상하면 대체로 이 정도가 될 터인데, 이 능력들은 수평으로 나뉘는 것이 아니라 입체적으로 조직된다. '지식, 기능, 태도'라는 방향은 영역명으로 붙일 것이 아니라 총괄 목표 차원에서 서술하면 된다. (영어과와 한문과에서도 비슷한 방식을 쓰고 있다.)

2차에서 듣기·말하기·읽기·쓰기의 4분 체제가 정립되고 4차에서 '언어'와 '문학'이 추가된 이후 30년 넘게 비슷한 체제가 유지되고 있는데, 그것이 지금도 맞는 옷인지 돌아봐야 한다. 영역의 통합을 염두에 두고 한 말이지만, "국어과 목표로부터 영역이 도출되고 영역으로부터 내용 요소가 도출되어야 함에도, '듣기', '말하기', '읽기', '쓰기', '문법', '문학' 등 실재하는 영역을 그대로 두고 그 각각의 영역에서 가르칠 내용을 포괄할 수 있도록 국어과 교육과정의 영역과 목표를 정하는 식(염은열, 2014: 339)"은 아무래도 문제가 있어 보인다.[14] 필자의 주장

13 여기서의 '언어'는 언어와 국어 자체에 대한 이해이다. 언어의 본질, 국어의 특질, 세계의 언어, 국어의 역사, 한글의 가치 등이 이에 포함된다.
14 하지만 현실은 '국어교육 전공 영역의 반영'이라 볼 수 있다. 2011, 2015 교육과정

은 1차와 비슷하기도 한데, 그것을 과거로의 퇴행으로 볼 것인지 교육과정의 거대 순환 구조로 볼 것인지에 관해 깊이 있는 논의가 필요하다.[15]

추가로 짚어 볼 것은 '매체'의 처리 문제다. 현재는 <국어>의 여러 영역 내에 매체 관련 요소를 통합하여 기술하고 있다. 하지만 2007 교육과정에서 '매체 언어' 과목을 독립시키고[16] 2015에서 '언어와 매체'로 부분적으로 독립시킨 것처럼, 공통 <국어> 내에서도 하나의 영역으로 '매체'를 설정하는 방안에 대해 논의해야 한다.[17] 질문은 매우 간단하다 — ① 학교에서 미디어 리터러시를 가르칠 필요가 있는가? 가능한가? ② 그렇다면 어느 교과에 편제할 것인가? 국어과는 어떤가? ③ 국어과에서 매체를 다룬다면 어떤 내용을 다뤄야 하나? 다른 교과에서 다루는 내용과 어떻게 다른가? ④ 매체에 독립 영역을 배당하는가, 아니면 다른 영역과 통합하여 다루는가? — 어떤 식이든 학교 교육에서는 매체 관련 내용을 다룰 터이며, 현 상태로는 교과 간, 국어과 내의 영역 간·과목 간 중복이나 간섭을 피할 수 없게 되어 있다. 2015

개발진도 기본적으로 영역을 기반으로 구성되었다. '화법, 독서, 작문, 문법, 문학, 매체'의 영역별로 교수진과 교사진을 안배하고, 거기에 교수·학습과 평가 전문가를 더하는 식이다. 이런 방식의 문제점에 대해서는 김창원(2011) 참조.

15 교육과정마다 일종의 '시대적 소임'이 있다. 3차·4차 교육과정이 학문 중심을 표방하면서 가치관(3차)과 기초 학문(4차) 지향의 차이를 보이거나 5차에서 기능을 내세운 것, 명료하지는 않지만 전략(6차)이나 문화(7차)에 대한 관심들은 모두 이론의 발전과 시대의 소임을 함께 고려한 결과이다. 오늘날 국어교육의 시대적 소임은 무엇인가? — 학교 밖 사회와 교육과정 총론의 요구를 생각하면 아마 기능·전략을 넘어선 소통·교감·인성 등이 될 것 같고, 국어과에서 그것을 가르치는 데 제일 적절한 방법은 다양한 주제와 문제 상황을 담고 있는 '좋은 텍스트'라고 생각한다.

16 <매체 언어> 과목이 2009와 2011 교육과정에서 사라진 것은 과목의 정당성과 타당성에 문제가 있어서가 아니라 교육 외적 상황 때문에 2007 교육과정이 2년 만에 폐기되고 선택 과목 수를 6개에서 3개로 줄이면서 유탄을 맞았기 때문이다. 2007에 <매체 언어> 과목을 신설할 때에는 충분한 이유와 논의가 있었고, 그 필요성은 오늘날 더하면 더했지 결코 줄어들지 않았다. 이에 대해서는 구영산(2011) 참고.

17 이와 달리 다른 교과(예컨대 사회과나 정보과)에 매체 과목을 편제하는 방법도 있고, 별도 편제 없이 여러 교과에서 분산 처리하는 방법도 있다. 현재 매체 윤리는 도덕과에서, 매체 현상에 대해서는 사회과에서, 매체에 관한 기술적인 부분은 기술·가정과에서, 그리고 매체를 활용한 소통과 매체 기반 예술(주로 영화)은 국어과에서 다루고 있다. 음악과와 미술과에서도 매체 예술을 다룬다.

교육과정이 진술한 대로 국어과를 '언어적 사고와 의사소통, 문화를 담당하는 교과'로 정의한다면, '매체에 기반을 둔 의사소통과 문화 현상'은 국어과의 범위에서 벗어날 수 없다.[18] 또한 듣기·말하기, 읽기, 쓰기가 모든 교과, 모든 과목, 모든 영역에 공통됨에도 불구하고 독립 영역으로 설 수 있다면, 매체라고 해서 안 될 이유가 없다.

각 영역에서 하위 범주를 나누는 방법도 검토해야 한다. 현재는 영역마다 하위 범주나 내용을 추출하는 기준이 다르다. 예컨대 듣기·말하기는 대체로 담화 유형 중심으로, 쓰기는 과정 중심으로 내용을 체계화하고 있다. 그에 비해 읽기는 읽기의 수준을 바탕으로 하되 글 유형(설명적 글, 설득적 글…)과 내용 분야(인문 분야, 과학 분야…)도 고려한다. 영역마다 고유한 특성이 있기는 하지만, 그 저변에는 더 근원적인 심급이 있을 것이다.[19] 제일 쉬운 방법이 ① 유형과 과정(방법)을 교직해서 하위 범주를 조직하거나 ② 기능·활동 부분과 문화·내용 부분을 나눠서 복층으로 체계화하는 방법이다. 다만, 그렇게 하면 내용의 체계가 너무 복잡해지는 단점이 있다. 어느 선에서 절충해야 할지를 미리미리 논의해 둘 필요가 있다. (이 문제는 '내용 체계' 부분에서 더 논의된다.)

2. <국어> 과목의 내용 체계

국어과에서 교육과정 문서로 '내용 체계'를 제시한 것은 6차 교육과

---

18 매체 영역 설정에 대한 반대 의견은 "매체는 듣·말, 읽기, 쓰기와 분리되지 않으므로 그 영역에서 통합하여 다루면 된다."는 원론적인 의견과 "도입하더라도 국어 교사 중에서 매체를 담당할 교사가 없다."는 현실적인 의견이 대세이다. 나아가, "매체교육의 내용이 사회과나 정보과, 연극·영화과와 겹친다."는 다소 소극적인 의견도 있다. 둘째와 셋째는 기술적으로 해소·해결할 수 있는 문제이므로 첫째 의견에 관해 깊이 있는 논의가 이루어져야 한다. 과연 매체는 (학교에서 가르칠 수 있는) 교과나 영역으로 성립할 수 없는가?

19 이 차이는 교과서 개발에서 금방 문제가 된다. 영역별로 단원 구성의 방법이 달라지기 때문이다. 영역 독립 단원은 특성을 살려 그대로 개발한다 해도 통합 단원은 그렇게 하기 어렵다. 그 결과 학습 내용이 토막토막 끊어지는 현상이 생기고 학습 효과는 떨어지게 된다.

정부터이다. 물론 그 이전에도 내용의 체계를 고려하여 교육과정을 개발했지만 표 형태로 제시하지는 않았다. 논의를 위해 공통 <국어> '읽기' 영역의 내용 체계표를 뽑아 보자.

표 4. 공통 <국어> '읽기' 영역의 내용 체계(6차~2011)

<table>
<tr><th colspan="4">6차 교육과정</th></tr>
<tr><td>국민학교</td><td>1. 읽기의 본질
1) 읽기의 중요성
2) 읽기의 기본 과정
3) 읽기의 기본적 상황</td><td>2. 읽기의 원리
1) 표기 해독의 기본 원리
2) 단어 이해의 기본 원리
3) 내용 이해의 기본 원리
4) 평가 및 감상의 기본 원리</td><td>3. 읽기의 실제
1) 정보를 전달하는 글 읽기
2) 설득하는 글 읽기
3) 친교 및 정서 표현의 글 읽기
4) 기초적 읽기의 태도 및 습관</td></tr>
<tr><td>중학교</td><td>1. 읽기의 본질
1) 읽기의 특성
2) 정확한 읽기의 방법
3) 읽기의 여러 가지 상황</td><td>2. 읽기의 원리
1) 단어 이해의 여러 가지 원리
2) 내용 이해의 여러 가지 원리
3) 평가 및 감상의 여러 가지 원리</td><td>3. 읽기의 실제
1) 정보를 전달하는 글 읽기
2) 설득하는 글 읽기
3) 친교 및 정서 표현의 글 읽기
4) 정확한 읽기의 태도 및 습관</td></tr>
<tr><td>고등학교</td><td>1. 읽기의 본질
1) 읽기의 특성
2) 효과적인 읽기의 방법
3) 읽기의 여러 가지 상황</td><td>2. 읽기의 원리
1) 단어 이해의 여러 가지 원리
2) 내용 이해의 여러 가지 원리
3) 평가 및 감상의 여러 가지 원리</td><td>3. 읽기의 실제
1) 정보를 전달하는 글 읽기
2) 설득하는 글 읽기
3) 문학적인 글 읽기
4) 효과적인 읽기의 태도 및 습관</td></tr>
<tr><th colspan="4">7차 교육과정</th></tr>
<tr><td colspan="2">• 읽기의 본질
- 필요성 - 목적
- 개념 - 방법
- 상황 - 특성</td><td>• 읽기의 원리
- 낱말 이해
- 내용 확인
- 추론
- 평가와 감상</td><td>• 읽기의 태도
- 동기 - 흥미
- 습관 - 가치</td></tr>
<tr><td colspan="4">• 읽기의 실제
- 정보를 전달하는 글 읽기 - 설득하는 글 읽기
- 정서를 표현하는 글 읽기 - 친교의 글 읽기</td></tr>
</table>

<table>
<tr><th colspan="2">2007 교육과정</th></tr>
<tr><td colspan="2">읽기의 실제
- 정보를 전달하는 글 읽기 - 설득하는 글 읽기
- 사회적 상호 작용의 글 읽기 - 정서 표현의 글 읽기</td></tr>
<tr><td>지식
○ 소통의 본질
○ 글의 특성
○ 매체 특성</td><td>기능
○ 내용 확인
○ 추론
○ 평가와 감상</td></tr>
<tr><td colspan="2">맥락
○ 상황 맥락
○ 사회·문화적 맥락</td></tr>
<tr><th colspan="2">2011 교육과정</th></tr>
<tr><td colspan="2">실제
• 다양한 목적의 글 읽기
- 정보를 전달하는 글 - 설득하는 글 - 친교 및 정서 표현의 글
• 읽기와 매체</td></tr>
<tr><td>지식
• 읽기의 본질과 특성
• 글의 유형
• 읽기와 맥락</td><td>기능
• 낱말 및 문장의 이해
• 내용 확인
• 추론
• 평가와 감상
• 읽기 과정의 점검과 조정</td></tr>
<tr><td colspan="2">태도
• 가치와 중요성
• 동기와 흥미
• 읽기의 생활화</td></tr>
</table>

여기서 손쉽게 몇 가지의 논점을 찾아낼 수 있다. 정리해 보자.

(가) **학교급별로 내용 체계를 달리 하는 문제** : 6차는 그렇게 하였다.

(나) **읽기 지식의 문제** : ('본질≒지식'이라고 인정한다면) 6차에서는 학교급에 따라 '중요성, 특성, 과정, 방법, 상황'으로 체계화했던 것을 7차에서 '개념, 필요성, 목적, 특성, 방법, 상황'으로 세분했다가 2007에서 '본질, 글의 특성, 매체 특성'으로 단순화하고 2011에서는 '본질, 특성, 글의 유형, 맥락'으로 다시 조정하였다.

(다) **읽기 기능의 문제** : ('원리≒기능'이라고 인정한다면) 6차에서는 '표기 해독, 단어 이해, 내용 이해, 평가와 감상'을 기본 기능으로 봤는데 7차에서는 '표기 해독'을 빼고 대신 '추론'을 넣었으며, 2007에서는 다시 '단어 이해'를 빼고 '내용 확인, 추론, 평가와 감상'만 남겼다. 2011에서는 '낱말 및 문장의 이해'와 '점검과 조정'을 추가하여 5가지(사실상 6가지)로 확대했다.

(라) '태도' 범주의 설정 문제 : 6차는 '실제' 아래에 두었다가 7차에서 독립시켰고, 2007에서는 아예 없앴다가 2011에서 다시 살렸다. 하위 요소는 '태도 및 습관'(6차)에서 '동기, 흥미, 습관, 가치'(7차), '가치, 중요성, 동기, 흥미, 생활화'로 변화하였다.

(마) 텍스트 유형(글의 목적)의 문제 : 6차에서 '정보 전달, 설득, 친교 및 정서 표현'의 3종으로 분류한 것을(고등학교에서는 '친교 및 정서 표현의 글' 대신 '문학적인 글'로 특정했다.) 7차에서 '정서 표현'과 '친교'를 나누어 4종으로 세분했고, 2007에서는 '친교'를 '사회적 상호 작용'으로 바꿨다가 2011에서 다시 6차처럼 3종으로 회귀했다.

(바) 매체의 문제 : 2007 교육과정에서 처음 등장하여, 처음에는 '지식' 범주에 있다가 2011에서는 '실제' 범주로 옮겼다.

(사) 맥락의 문제 : 역시 2007에서 처음 등장하여 '지식, 기능, 실제'를 아우르는 독립 범주로 있다가 2011에서는 '지식' 범주로 옮겼다.

(가)와 관련하여 6차 교육과정을 보면 '기초적 읽기(초)-정확한 읽기(중)-효과적인 읽기(고)'처럼 학교급에 따라 조금씩 초점을 달리 하였음을 보게 된다. 이처럼 '수식어로 구분하는' 위계화가 실질적인 의미를 지니기 어렵다는 반성 때문에 7차부터는 모든 학교급의 내용 체계를 동일하게 구성하였으나, 그러다 보니 내용 체계표만으로는 학교급에 따른 국어교육의 차이를 알기 어렵게 되었다. 이와 관련하여 김창원(2015)은 초등학교 1학년부터 고등학교 3학년에 이르는 12년 동안의 언어 발달 양상 및 그에 따른 교육의 초점을 내용 체계로 보여주는 일이 필요하다는 인식 아래 다음과 같은 가안을 제시하였다. (음영은 추가되는 영역이다.)

표 5. 발달 단계에 따른 내용 체계의 차별화 안

• 초 1~2 : 입문기 리터러시 교육을 통해 기초 학습 능력을 신장한다.

	기능	경험
한글		
듣기·말하기		
읽기		
놀이		

• 초 3~6 : 다양한 국어 활동에 참여하며 평생 독서 습관을 기른다.

	기능	태도	경험
듣기·말하기			
읽기			
쓰기			
문학			
규범과 예절			

• 중 1~3 : 국어 활동의 영역에 대한 이해를 높이고 실제 능력을 기른다.

	지식	기능	태도	경험
듣기·말하기				
읽기				
쓰기				
언어				
문학				

이 단계를 거친 뒤 고등학교에서 여러 선택 과목을 이수하게 하면 발달 단계에 따른 내용의 위계화를 내용 체계로 보여 줄 수 있게 된다. 요컨대 하나의 내용 체계로 초·중학교(때에 따라서는 고등학교도 포함하여) 국어과의 내용을 조직하는 방식은 재고해 봐야 한다는 뜻이다.

(나)부터는 언뜻 보면 읽기의 문제인 것 같지만 사실은 모든 영역에 공통되는 문제이다. (나)에서 보듯이 국어과 수행 영역(듣·말·읽·쓰)의 지식을 보는 관점은 교육과정에 따라 계속 변해 왔다. 이는 국어 교과 지식(PCK)의 성격이 일반적인 '지식'과 다르기 때문이다. 국어과에서

는 지식을 개념적 지식·방법적 지식·맥락적 지식(또는 그와 유사한 용어들)으로 구분해 온바, 내용 체계에서 제시한 지식 요소 중 '개념, 본질, 목적, 중요성, 필요성, (읽기의) 특성, 글의 특성, 글의 유형, 매체 특성'은 개념지로, '과정, 방법'은 방법지로, '상황, 맥락'은 맥락지로 분류할 수 있다. 하지만 현장에서는 '과정, 방법'과 '상황, 맥락'을 방법지나 맥락지로 이해하기보다 "읽기는 ~한 과정으로 이루어진다."라든지 "읽기는 ~한 상황의 영향을 받는다."는 식으로 개념지로 환원해서 이해하는 것이 보통이다. 게다가 의미상 큰 차이 없는 용어들을 그때그때 바꿔 쓰다 보니(엄밀하게 따지면 다른 개념이겠지만 현장에서 그 차이를 인식하기는 어렵다.) 지식의 타당성 자체에 회의가 생겼다. 전문가들의 세밀한 논리 싸움보다는 현장에서 이해하기 쉬운 방향으로 국어 교과 지식을 정리할 필요가 있다. 이는 (라)의 태도에 대해서도 똑같이 적용되는 문제다.

읽기교육의 핵심이라 할 기능, 곧 (다)에 대해 살펴보자. 내용 체계에 기능과 관련하여 제시한 내용 요소는 '표기 해독, 단어 이해/단어 확인, 낱말 및 문장의 이해(=낱말 이해, 문장 이해), 내용 이해/내용 확인, 추론, 평가와 감상(=평가, 감상), 점검과 조정(=점검, 조정)'이다. 이것들은 ① 표기·단어·문장의 해독/이해 ② 내용 이해, 추론, 평가, 감상 ③ 점검, 조정의 세 층위로 확연하게 나뉜다. 여기서 ①이 좁은 의미의 '읽기'에 포함되느냐 안 되느냐에 관한 이견 때문에 교육과정이 바뀔 때마다 들고나는 현상이 생긴다. ②에서 '평가'와 '감상'의 차이, ③에서 '점검'과 '조정'의 관계도 모호하다. 결국 읽기의 범위를 넓게 보느냐 좁게 보느냐, 독자의 위상을 어떻게 보느냐에 따라 기능의 내용 요소가 유동하는 것이다. 이 역시 '교과 지식은 전문 지식의 단순화, 기능화'라는 관점에서 현실적으로 접근할 필요가 있다. 교사나 학생들에게 과도한 개념 구분을 요구하는 것은 불필요하고 부당한 일이다.

(라)의 태도 범주에 대해 얘기하려면 내용 체계의 역할에 대한 질문이 선행해야 한다. 교육과정에서 '내용 체계'란 무엇인가? '과목 목표와

관련하여 학생들이 일련의 학습 프로그램을 통해 습득·신장해야 할 능력'을 내용이라 말한다면, 내용 체계는 그러한 내용들이 어떤 원리에 의해 추출되고 조직되는지를 보여 주는 틀이 될 것이다. 내용 체계에 어떤 항목이 설정되면 그와 관련한 '내용(성취 기준)'이 어느 학년엔가 있어야 하고, 그에 따라 교과서가 편찬되어 교수-학습과 평가가 이루어져야 한다. 바꿔 말하면, 내용 체계는 내용 자체의 체계만이 아니라 교재 및 교수-학습, 평가의 체계 역할도 감당해야 하는 것이다. 이 부분에서 교육과정기마다 태도 범주가 들어갔다가 빠졌다가 하는 이유를 짐작할 수 있다. 태도 범주를 넣는 경우는 '내용의 논리적 체계'를 중시한 것이고 빼는 경우는 교재, 교수-학습, 평가 등 '교육의 실제'를 염두에 둔 것이다. "태도를 교재화해서 제한 시간 내에 교실 수업을 통해 가르치고 결과를 평가할 수 있는가?" 하는 아주 실용적인 질문이 그 중간에 자리잡는다. 교과서를 만들면서 태도 관련 목표를 처리할 때의 난감함을 생각하면, '객관적인 태도 평가'를 위한 체크리스트를 만들어서 적용할 때의 무력감을 생각하면 그 답은 부정적이다. 태도는 내용 체계에 넣을 것이 아니라 목표 차원에서 다뤄야 한다는 2007 교육과정의 문제의식이 솔직한 태도로 보인다.

(바)와 관련하여 필자는 '매체'를 여러 영역에 어정쩡하게 흩어 놓기보다 독립 영역으로 설정하는 것이 효율적이라는 관점에서 접근했으며, (사)의 맥락이 지식인가 실제인가 하는 문제도 더 논의해야 한다.

2015 교육과정에서는 이러한 논의들을 단숨에 무화시키는 내용 체계가 시도됐는데, 역시 '읽기' 영역만 예로 들어 보자. (학년군별 성취 기준을 일 대 일로 반영한 '내용 요소'는 뺐다.)

표 6. 2015 교육과정 읽기 영역 내용 체계

핵심 개념	일반화된 지식	기능
▸읽기의 본질	읽기는 읽기 과정에서의 문제를 해결하며 의미를 구성하고 사회적으로 소통하는 행위이다.	• 맥락 이해하기 • 몰입하기 • 내용 확인하기 • 추론하기 • 비판하기 • 성찰·공감하기 • 통합·적용하기 • 독서 경험 공유하기 • 점검·조정하기
▸목적에 따른 글의 유형 • 정보 전달 • 설득 • 친교·정서 표현 ▸읽기와 매체	의사소통의 목적, 매체 등에 따라 다양한 글 유형이 있으며, 유형에 따라 읽기의 방법이 다르다.	
▸읽기의 구성 요소 • 독자·글·맥락 ▸읽기의 과정 ▸읽기의 방법 • 사실적 이해 • 추론적 이해 • 비판적 이해 • 창의적 이해 • 읽기 과정의 점검	독자는 배경지식을 활용하며 읽기 목적과 상황, 글 유형에 따라 적절한 읽기 방법을 활용하여 능동적으로 글을 읽는다.	
▸읽기의 태도 • 읽기 흥미 • 읽기의 생활화	읽기의 가치를 인식하고 자발적 읽기를 생활화할 때 읽기를 효과적으로 수행할 수 있다.	

'핵심 개념, 일반화된 지식, 내용 요소, 기능'으로 구획된 내용 체계는 총론 팀의 지침으로서 전 교과에 공통 적용되었다. (이는 <그림 1>의 (나)에 해당하며, 최종 적용되기까지의 과정은 개발 보고서(김창원 외, 2015a; 김창원 외, 2015b)에 기술되어 있다.) 여기서 문제는 그동안 기능이나 태도로 분류해 왔던 '과정, 방법, 흥미, 생활화' 등도 '일반화된 지식'과 연계되었다는 점이다. "읽기의 가치를 인식하고 자발적 읽기를 생활화할 때 읽기를 효과적으로 수행할 수 있다."를 아는 것이 학생들의 국어에 대한 태도를 함양한다고 보기는 어려울 것이다. 그렇다면 이 표에서 '핵심 개념'으로 제시된 항목들을 '▶'의 수준에서 ① **(기능)** 읽기의 과정, 읽기의 방법, 읽기와 매체 ② **(지식)** 읽기의 본질, 목적에 따른 글의 유형, 읽기의 구성 요소 ③ **(태도)** 읽기의 태도로 재분류한 뒤 그 각각의 개념과 기능을 설명하는 방식으로 다시

읽는 것이 바람직하다. 내용 체계를 '기능-지식-태도'로 구조화한 과목의 목표와 대응시켜 읽는 방법이다.

그러면 <국어> 과목, 특히 의사소통 영역의 내용 체계는 다시 기능-지식-태도로 돌아가게 된다. 여기에 다양한 경험(교육과정에 따라 '실제'로 표현하기도 하였다.)을 투사하면서 발달 단계에 따라 차별성을 두면 된다. 과목의 목표 아래 통시축(발달 단계, 곧 학년 또는 학년군)과 공시축(내용 영역)이 입체적이고 역동적으로 조직된 체계표가 필요하다.

Ⅲ. 교육과정 체계화의 방향 모색

교육과정의 역사를 돌아보면, 이론적으로 시도해 볼 만한 것은 다 시도해 보았다고 해도 과언이 아니다. 아직 시도하지 않은 것은 현실성이 없거나 너무 변화가 커서 투입할 엄두가 나지 않는 방안들뿐이다. "교육과정이 바뀌어도 현장은 변하지 않는다."는 지적은, 한편으로 보면 현장의 무감각성에 대한 비판일 수 있지만 다른 한편으로 보면 '돌고 도는' 교육과정의 문제점에 대한 비판일 수도 있다. 필요한 것은 이론과 실제를 두 기둥으로 삼아 분명한 철학과 방향 아래 개정하되, 작업 전, 중, 후에 꼼꼼한 논의와 광범위한 합의를 이끌어 내기 위한 노력이다. 그렇게 하면 그동안 엄두가 나지 않아서 시도하지 못했던 아이디어들을 투입할 수 있다.

교육과정 자체가 큰 틀에서 돌고 돌듯이, 개정 과정에서의 쟁점들도 시기별로 대동소이하다. 이와 관련하여 김창원(2012)에서는 2011 교육과정 개정을 돌아보면서 주요 쟁점을 8가지 범주로 나누어 정리한 바 있다. 그중 본고와 관련된 것들만 추려 보면 다음과 같다. (숫자로 된 번호는 김창원(2012)의 범주별 번호이고, (가)~(라)는 이를 상호 관련성에 따라 다시 분류한 것이다.)

(가) 3-② 각 과목의 하위 영역 설정 및 영역별 '내용 체계표' 구성
8-⑦ 학년(군)별 '문법' 영역의 특성과 비중
8-⑧ 국어 활동 영역과 '문학' 영역의 관계
5-⑥ 어휘 관련 내용의 처리
(나) 8-④ 하위 영역 설정 및 발달 단계에 따른 영역 간 비중
4-② 5대 영역의 학년군별 비중 및 초등 국어교육과 중등 국어교육의 차별성
(다) 7-② 학년군 내에서 영역 간 연계

여기서 (가)는 영역 설정과 관련된 쟁점이다. 핵심은 ① 공통 과목에 문학 영역을 별도로 두어야 하는지? ② 언어/국어지식/문법 영역을 별도로 두어야 하는지? 둔다면 성격과 명칭은 어떠해야 하는지? ③ 매체 영역을 별도로 두어야 하는지? 둔다면 성격과 명칭은 어떠해야 하는지? ④ 기초 영역을 별도로 두어야 하는지? 등이다. 각각의 하위 쟁점도 있고(예컨대 ①의 하위 쟁점인 연극·영화를 문학에 포함해야 하는지? 등) 여기에 포함되지 않는 작은 쟁점도 있다. (예컨대 글씨쓰기-글쓰기, 독해-독서를 분리해야 하는지? 등) 이에 대해서 본고는 복층 체제를 주장했는데, 영역이 더 복잡해진다는 비판을 할 수 있다.[20] 발전적인 논의를 위해 아래의 검토안을 제시한다.

20 새로운 영역의 도입에 대해 '교사들이 사범대학에서도 학교 현장에서도 관련 내용을 배운 적이 없는데, 무턱대고 도입하면 어떻게 가르치는가?'라고 걱정할 수 있다. 그렇다고 해서 교육과정에 넣지 않으면 교과서든 임용시험이든 나올 수가 없고, 당연히 교·사대 교육과정에도 반영되지 않는다. "교육과정에 없다. → 교·사대에서 가르치지 않는다. → 교육과정에 넣어도 교사들이 가르치지 못한다. → 그러니 교육과정에 못 넣는다."는 악순환에 빠지는 것이다. 교육과정 개정과 교사양성대학의 커리큘럼 개정이 동시에 가야 하는 이유이다. 그렇다고 해서 "○년 뒤에 교육과정을 이렇게 바꿀 예정이니 교·사대에서는 그에 맞춰서 미리 커리큘럼을 조정하라."고 말하는 것도 현실적으로 어렵다. 결국 단기적·한시적으로 연수 등으로 문제를 해결하면서 장기적으로 교사를 양성하는 것이 제일 합리적이다.

표 7. 공통 <국어>의 영역과 내용 체계 구성안

① 기초 영역

영역	주요 요소
발화	발음, 발성(속도·성량·어조 등), 소통(시선·몸짓·도구 활용 등)
문식	글자 익히기, 글씨 쓰기(손글씨), 입력·편집·출력(온라인/오프라인)하기
어휘	어휘의 양과 질, 어휘 사용
어법	단어, 문장

② 수행 영역

영역	알아야 할 지식	익혀야 할 기능과 전략	해 봐야 할 경험
듣기·말하기	특성과 원리 관습과 문화	이해, 표현, 소통	담화 유형별
읽기			글 유형별
쓰기			
매체			텍스트·소통 유형별

③ 문화 영역

영역	알아야 할 지식	접해야 할 텍스트
언어	언어의 본질, 국어의 특질, 세계의 언어, 국어의 역사, 한글	시대별, 지역별, 갈래/양식별, 분야/주제별 텍스트
독서	특성과 원리, 관습과 문화	
문학	문학의 본질, 한국문학의 특질, 특성과 원리, 관습과 문화, 문학사	

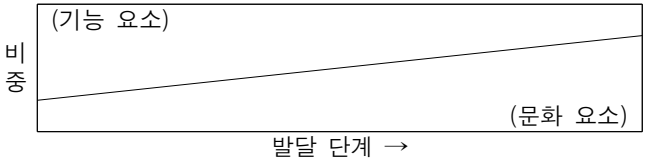
다시 앞으로 가면, (나)와 (다)는 영역 운영과 관련된 쟁점이다. 현재처럼 영역 간에 전문성을 존중하고 서로 간섭하지 않는 체제 아래에서는 국어교육의 모든 연구·실천이 영역 기반으로 이루어지고, 영역의 주변부, 틈새, 새로운 영역은 고사되게 된다. 영역 간 형평성의 논리에 따라 국어과의 실제 운용이 왜곡되는 현상도 나타난다. 21세기의 학교가 추구하는 방향이 있고 언어 발달의 양상이 있으며 학생들의 요구도

있는데, 학자로 이루어진 공급자 중심 사고의 결과인 영역 논리는 이러한 요구를 제대로 반영하기 어렵다. 그 결과는 국어과에 대해 '시수만 많이 차지한 고루한 교과'라는 인식이 깊어지고 교과의 위상이 낮아지는 것으로 나타날 것이다. 일상생활 및 학습에서의 비중과 학교교육에서의 필요성과 가능역을 고려하여 영역 간 비중을 차등화·최적화해야 하는 것이다.

이는 영역의 공시적 비중뿐 아니라 학년군 발달에 따른 통시적 비중에도 마찬가지로 적용된다. 예컨대 공통교육과정 9년을 <2-2-2-3년>으로 구획한다면, 1기(1~2학년)에는 기초 문식성 습득을 위해 '읽기'와 '(글자)쓰기'의 비중을 높이고, 학년(군)이 올라갈수록 '쓰기(작문)'와 '문법'의 비중이 높아지는 방안 등을 생각할 수 있다(김창원, 2011).[21] 또한 고등학교 선택 과목에서 처리할 내용은 공통 <국어>에서는 과감하게 삭제하는 작업도 필요하다. 이러한 작업을 위해서는 국어과 내부뿐 아니라 외부의 눈이 필요하다. 전통적인 철학, 교육학 외에도 언어심리, 언어사회, 미디어·언론학, 정보과학 등의 도움을 받으면 국어과의 영역을 점검할 상위 눈을 얻을 수 있을 것이다.

* 본 논문은 2016.02.01. 투고되었으며, 2016.02.14. 심사가 시작되어 2016.03.02. 심사가 종료되었음.

21 예컨대, 발달 단계에 따라 아래와 같이 '기능 요소'와 '문화 요소'의 비중을 조정하는 방안은 이미 오래된 아이디어다. 하지만 교육과정 문서에서 이처럼 영역 간 비중을 조정한 사례는 없다.



참고문헌

구본관·이관희(2013), 「교육과정 총론과 국어과 교육과정의 길항 관계 — 2011 국어과 교육과정 개정에 미친 총론의 영향을 중심으로」, 『교육연구와실천』 79, 서울대 교육종합연구원, 59-85.

구영산(2011), 「국어 교육 정책 종결 과정에서 형성된 고교 선택 과목에서의 '선택'의 의미 -'매체 언어' 과목의 폐지를 중심으로-」, 『국어교육학연구』 42, 국어교육학회, 241-279.

김창원(2009), 「국어 교과의 정당성과 정체성에 대한 회의」, 『한국초등국어교육』 40, 한국초등국어교육학회, 71-96.

김창원(2011), 「국어과 교육과정의 생태학(1): 2011년 교육과정 개정에 관한 성찰」, 『국어교육』 136, 한국어교육학회, 325-355.

김창원(2012), 「국어과 교육과정의 생태학(2): 2011년 교육과정 개정에서의 쟁점과 그 해소」, 『국어교육학연구』 43, 국어교육학회, 155-190.

김창원(2015), 「문·이과 통합형 교육과정 논의와 국어과 교육과정의 시계열적 구조화」, 『국어교육』 148, 한국어교육학회, 1-32.

김창원 외(2014), 『문·이과 통합형 국어과 교육과정 재구조화 연구』, 2014년 정책연구보고서, 교육부.

김창원 외(2015a), 『2015 개정 교과교육과정 시안 개발 연구Ⅰ — 국어과 교육과정』, 연구보고 CRC2015-14, 한국교육과정평가원.

김창원 외(2015b), 『2015 개정 교과 교육과정 시안 개발 연구Ⅱ — 국어과 교육과정』, 연구보고 CRC 2015-25-3, 한국교육과정평가원.

민현식 외(2011), 『2011 국어과 교육과정 개정을 위한 시안 개발 연구』, 2011년 정책연구개발사업 보고서, 교육과학기술부.

염은열(2014), 「언어사용 영역과 문학 영역의 소통과 통합」, 『문·이과 통합 교육과정과 국어과의 영역 문제』, 제278회 학술대회자료집, 한국어교육학회, 331-343.

이관규(2011), 「2011 국어과 교육과정의 실제와 과제」, 『국어과교육연구』 19, 국어과교육학회, 7-37.

임칠성(2011), 「국어과 교육과정의 현실과 지향 — 다시 '통합'을 논하며」, 『국어과교육연구』 18, 국어과교육학회, 7-37.

초록

2015 교육과정을 통해 본 국어과 교육과정 발전의 논제
— 영역과 내용 체계

김창원

교과 교육과정은 항존성과 가변성의 길항 관계 위에서 총론의 지침과 교과의 요구를 반영하여 개정된다. 2015 국어과 교육과정도 국어교육의 전통과 교육과정 총론이 정한 원칙 위에 여러 영역이 이론을 주고받으며 개정되었다. 본고는 1~10학년 공통 <국어> 과목을 대상으로 하여 국어과의 영역과 내용 체계가 어떤 맥락에서 개정되었고, 어떤 방향으로 개선해야 할지에 대해 논의하였다.

국어과의 영역은 듣기·말하기·읽기·쓰기를 기초로 하여 언어(국어 지식/문법)와 문학 영역이 부가되는 형태로 진화해 왔다. 본고에서는 여기에 매체를 더하여 기초 영역(발화·문식·어휘·어법), 수행 영역(듣기·말하기·읽기·쓰기·매체), 문화 영역(언어·독서·문학)을 설정하는 복층 체제를 제안하였다. 이는 1차 교육과정과 유사하지만 더 발전한 형태다.

국어과의 내용 체계는 '기능-지식-태도'라는 과목 목표를 바탕으로 하여 영역을 공시축으로, 학년별 발달 양상을 통시축으로 삼아 국어 경험을 조직하는 방식으로 구성할 수 있다. 이때 중요한 것은 발달 양상에 따라 영역 간 비중을 조정하고 그에 걸맞은 경험을 제공하는 일이다. 이를 위해서는 영역 전문가뿐 아니라 교육계 내·외부의 전문가가 협력하여 '국어'라는 교과에 대한 개인적, 국가·사회적 요구를 분석하고 학교 교육의 틀 안에서 국어과의 위상과 성격을 정위해야 한다.

핵심어 2015 교육과정, 국어과 교육과정, 교육과정 개정, 공통 국어의 영역, 공통 국어의 내용 체계

ABSTRACT

Agendas for 'Korean' Curriculum Revision

—Domain and Contents System

Kim Changwon

This paper discusses how grade 1~10 common Korean education curriculum' domain and contents system have revised under what context and to what direction. It begins from 2015 revised curriculum.

This paper suggests to categorize Korean education's domain into three fields: basic field (including oracy, literacy, vocabulary, grammar), performance field (including listening and speaking, reading, writing, medium), and culture field (including language, text reading, literature). This categorization is to hierarchically organize domains as contents of Korean education, similar to the 1st national curriculum.

Also, this paper suggests systemizing curriculum contents to organize language experience with domain as a synchronic axis and grade development as a diachronic axis, based on subject's goal of 'skill-knowledge-character'. What important is adjusting portions of each domain and offering suitable Korean language experience for each specific student based his/her development. For that, investigation on personal, social and educational demand on Korean language is required.

KEYWORDS 2015 Curriculum, Curriculum of Korean Education, Curriculum Revision, Domains of 'Korean', Contents System of 'Korean'