

교육과정에 대한 도전의 시기, 국어과 교육과정의 내용과 표상 방식에 대한 성찰

김혜정 경북대학교 국어교육과 교수

- I. 문제의식: 교육 담론의 프레임 전환
- II. 교육과정에 대한 도전 시기, 의제는 무엇인가?
- III. 교육과정 내용을 어떻게 선정하고, 합의할 것인가?: 외국 교육과정과의 비교
- IV. 교육과정을 어떻게 제시할 것인가?: 중요한 문제
- V. 맺음말

I. 문제의식: 교육 담론의 프레임 전환

21세기 들면서 교육 분야는 전 세계적으로 격동기를 맞고 있다. 디지털 학습 게임, 온라인 튜토리얼 또는 대규모 개방형 온라인 과정(MOOC)이 생겨났고, 디지털 교육 서비스(에듀테크)는 친숙한 학교 풍경의 일부가 되었다. 세계는 이러한 변화를 빠르게 수용하기 위해 교육을 어떻게 혁신할 것인가를 고민하였고, 그 일부로 ‘역량’ 그리고 21세기의 ‘새로운 가치들’을 재발견하고 이를 교육과정에 반영하도록 유도했다.¹⁾

그 결과, 우리나라도 교육과정을 역량 중심으로 개정하게 된다. 불과 10년 전인 2015 개정 교육과정을 준비할 때만 하더라도 총론에서 정한 틀(내용

1) 세계 교육을 이끄는 주체가 누구인가에 대해서 말하자면, 여러 주체의 동시다발적 움직임이라고 할 수 있다. 이는 세계가 단순한 원인과 결과로 설명될 수 없는 복잡하고 상호 연결된 시스템으로 이루어져 있다는 인식, 즉 복잡성 이론에 근거하기 때문이다. 이러한 관점은 교육 내용에도 반영된다. 대표적인 예로, 복잡성 이론을 제기한 프랑스의 사회철학자 Edgar Morin은 유네스코의 요청으로, 보고서 “Seven Complex Lessons in Education for the Future(1999)”를 작성했는데, 그 안에는 미래 교육의 아젠다들이 제시되어 있다.

체계)에다 ‘역량(competency)’이니 ‘빅아이디어(big idea)’니 하는 당시로서는 낯선 개념들을 급하게 넣느라 개발 과정이 꽤나 당황스러웠었다(천경록, 2017). 그 결과 ‘역량’은 교육 내용과 섞이지 못하고, 교과서의 핵심 ‘개념’은 ‘지식-기능-태도’가 이름만 바뀌어 재배치 된 모양새가 되었다.

그렇게 거의 10년이 지나 인지 공동체(Epistemic Communities)의 성장으로 자연스럽게 수많은 담론에 노출되다 보니 ‘역량’에 대한 이해도 저절로 성숙해졌고, 또 외국의 자국어 교육과정을 이전보다 훨씬 쉽게 접할 수 있게 되면서, 우리의 교육이 세계 교육의 빠른 변화를 반영하고 있는지 돌아볼 여유가 생겼다. 뚜렷하지 않은 이유겠지만, 우리나라의 교육과정이 다른 나라에 비해 다소 보수적으로 느껴지는 것은 우리에게 익숙하기 때문에 생긴 오해일 수도 있다. 그럼에도 불구하고, 오랜 세월 ‘국가 수준’의 ‘단일’ 교육과정으로서의 권력을 누려오면서, 다른 대안이 될 만한 경쟁적 대항마가 없었고, 교과서 발행에 있어서도 국정제 때는 물론이고, 검인정제가 되어서도 여전히 교육과정의 작은 문구 하나도 놓치지 않아야 심사에서 탈락하지 않는다는 강박 때문에, 교육과정이 더욱 교육 권력으로서 경전시 되는 경향이 있다는 것은 반성적 성찰을 요하는 부분이다.

그러나 세계 교육의 빠른 변화에 민감하고 때로 그것을 받아들이려면 교육과정에 대한 유연한 시각이 필요하다. 이는 눈을 돌려 다른 나라의 상황을 보면 이해가 쉽다. 주지하다시피, 대부분의 구미 국가는 주마다 교육과정이 다르다. 그간 한국에서는 주로 미국, 호주, 영국 등의 교육과정을 참조해 왔는데,²⁾ 이들 국가는 연방제에 기반하고 있어서 주마다 다른 교육과정을 실행하므로, 엄밀하게 말해, 다른 나라가 아니라 다른 ‘주’와 비교한다는 말이 더 적절할 것이다. 최근 영국은 2014년에, 미국은 2010년에, 호주는 2022년에 각각 대단위 표준화 평가를 위한 국가 수준의 공통 교육과정 혹은 핵심 기

2) 국내 교육과정 사이트의, 세계의 교육과정 문서를 소개한 국가교육과정 정보센터 사이트(2008)를 보면, 모두 10년~15년 이상 지난 교육과정 문서들을 올려놨다.

준을 만들었다. 그러나 공통 교육과정이 있다 하더라도 제각기 처한 언어문화가 다르기 때문에, 직접 비교는 자칫 오해를 낳을 수 있다. 예컨대, 핀란드 같은 다인종 다언어 환경에서는 핀란드어와 스웨덴어가 대등한 ‘공용어’이며, 그 외 ‘모국어와 문학’이라는 교과 밑에, ‘핀란드어, 스웨덴, 사미어, 로마니어, 수화(sign language), 학생의 기타 모국어, 제2언어로서의 핀란드어·스웨덴어’ 등 무려 12가지 과목의 교육과정이 기본 과정(1~9학년)에 있다.

교육과정에 대한 기존 관념을 깨는 사례는 또 있다. 미국의 CCSS(common core state standards)가 교육과정 문서가 아니라, 언어와 수학 2과목만 개발된, 미연방의 50개 주의 교육과정에 포함시켰으면 하는 최소한의 공통 기준일 뿐이며, CCSS를 받아들이지 않은 주도 있다는 점,³⁾ 또한 미국, 영국, 호주 등은 국가 교육과정이 있더라도 주 교육과정을 채택할 수 있으며, 심지어 한 도시 안에서도 학교마다 서로 다른 교육과정을 채택하기도 한다는 점, IB(International Baccalaureate)나 Advanced Level처럼 특정 교육 기관에서 자체 개발해 전 세계 학교에서 도입할 수 있도록 판매되는 교육과정도 있다는 점 등은 교육과정이 교육 주체에 의해 자의로 선택되어-질 수 있고, 국가 권력에 의해 강제되는 것이 아닌, 목적에 따라 선택될 수 있는 것임을 깨닫게 한다.

이런 맥락에서, 본고는 빠르게 변화하는 사회 환경을 도전으로 인식하고, 그에 대한 대응 차원에서 세계적인 담론들이 쏟아져 나오고, 마치 이를 교육에 반영하려는 듯이 근래 십여 년 동안 자국어 교육과정들을 정비하는 이 시대를 교육에 대한 요구(demands)와 제공(offers)이 폭발하는 시기, 즉 교육과정에 대한 도전의 시기로 진단하고, 학계에 자주 소개되는 몇 개국의 교육과정 내용 체계를 둘러보고 우리 교육에 대한 시사점을 얻고자 한다. 이

3) 미연방 정부는 2009년부터 ‘선의의 레이스(best race)’라는 경쟁적 보조금 프로그램을 통해 공통핵심기준 반영을 주도했으나 텍사스 주를 비롯한 4개 주는 여전히 CCSS를 받아들이지 않고 자체 교육을 한다(김혜정, 2023: 5).

에는 내용적 측면뿐만 아니라, 우리의 교육과정 문서가 교사와 학생에게 구체적으로 전달될 수 있도록 어떻게 교육과정을 표상해야 하는지에 대한 형식적 측면의 아이디어도 포함된다.

II. 교육과정에 대한 도전 시기, 의제는 무엇인가?

오늘날은 과학기술적, 경제적 측면의 급격한 변화로 인공지능, 빅데이터, 디지털 매체의 발전은 교육과정에 기술적 요구를 반영해야 한다고 압박한다. 이로 인해 오늘날을 교육과정에 대한 도전의 시기라고 한다. 교육의 디지털 전환에 대한 요구가 가속화되면서, 학생들이 미래의 직업과 사회적 요구에 적응하려면 ‘디지털 리터러시, 디지털 프로그래밍, 창의적 문제 해결 능력’ 등 새로운 기술을 습득해야 하는데, 이러한 변화에 맞추려면 기존의 전통적인 교육의 수정이 불가피하다. 그렇다면 교육과정에 대한 도전 과제는 구체적으로 어떤 것들이 있을까?⁴⁾

1. 역량의 등장과 성격

먼저, 역량(competency)으로의 전환을 들 수 있다. 역량이란 단순한 지식이나 기능이 아니라 특정 맥락에서 지식, 기능, 태도를 결합해 문제를 해결하는 복합적이고 맥락적인 능력이다.

주지하다시피, OECD는 인터넷의 확산과 세계화로 인한 경제 및 사회

4) 국어교육과 무관한 듯 보이는, 세계 기관들을 언급하며 그들이 내놓은 의제들을 제시하는 이유는, 두 번의 국가 교육과정 개정을 겪으면서 우리가 영문도 모르고 받아야만 했던 개념들, ‘역량, 포용, 지속가능성’ 등이 어디서 왔는지를 이해하기 위해서이다.

환경의 변화에 따라, 경제 활동에 필요한 인적 자원 활용에 새로운 접근법이 필요하게 되었다는 점을 깨닫고, 인적 자원을 표준화하고자 했다. 그 일환으로 우선 OECD 회원국의 학생들을 대상으로 한 ‘읽기, 수학, 과학’ 부문에서의 수준 측정을 위한 국제비교조사(PISA)를 2000년에 실시하게 된다(OECD, 1999). 그러나 국가마다 교육과정이 너무 달라서 국제 비교가 쉽지 않았던 탓에 비교 조사를 가능하게 하는 공통된 기준, 즉 역량이라는 새로운 개념적 틀이 필요하다는 결론에 도달한다. 이것이 전 세계 교육의 패러다임을 변화시키는 역사적인 시작이 아닐까 한다. 그 결과 OECD는 2003년에 ‘DeSeCo 프로젝트’, 2015~2018년(1주기) ‘OECD education 2030’을 연달아 내놓으면서 전 세계에 ‘역량’의 개념을 전파한다(OECD, 2018, 2020). 이와 동시에 2002년 미국은 교육 문제 해결을 위해, 주요 경제계 인사와 교육 리더, 정부 정책결정자들이 주축이 된 민관협의체인 ‘21세기 역량(Partnership for 21st Century Skills, P21)’을 설립하고,⁵⁾ 2012년에는 비정부기구인 ‘교육과정 재설계센터(Center for Curriculum Redesign, CCR)’를 세우는데, 이 두 기관은 협력하여 ‘21세기 역량(2009)’이라는 책을 출간하면서 역량 개념을 보다 구체화 시킨다. 이처럼 OECD가 채택한 ‘미래 역량(2014, 다보스포럼에서 채택)’ 개념은 교육이 경제와 무관하지 않다는 점을 잘 보여준다.

한편, UN(하위 기구, ‘유엔글로벌콤팩트’)도 ‘교육 2030 의제(Education 2030 Agenda)’라는 협의체를 통해, 2015년에 그 유명한 아젠다, 지속가능발전목표(Sustainable Development Goals: SDGs, 2016-2030)를 제시하며,

5) 미국은 2002년에 ‘21세기 기술을 위한 파트너십(Partnership for 21st Century Skills: P21)’이라는 특별위원회를 발족시켰다. 이는 애플, MS, 인텔, Dell 등 여러 대기업들이 주도하고 미국 교육부, 국가교육협회(NEA), SAP 등의 교육 기관이 후원해서 결성되었다. 이 조직(P21 기구)은 몇 년의 연구와 토론을 통해 2008년 미래 인재에게 필요한 역량에 대한 보고서를 발표했는데, 처음에는 총 20여 가지(6개 핵심영역) 역량이었으나, 7Cskills로, 다시 4개(the 4Cs of 21st century learning; 의사소통능력(Communication), 협업능력(Collaboration), 비판적 사고(Critical thinking), 창의력(Creativity))로 압축되었다. 이처럼 역량 개념도 계속해서 변화하는 진화의 과정을 거치고 있다.

‘사회적 포용, 경제 성장, 지속가능한 환경’을 포괄한 ‘인간 중심’ 가치를 국제 사회의 최우선 목표로 삼는다. 특히 이 지속가능발전목표 17개 중, 4번째가 교육에 해당하는데, ‘양질의 교육’을 목표로, 실행 방안인 ‘지속가능발전 교육(Education for Sustainable Development: ESD)’⁶⁾을 제안했다.

요컨대, OECD, P21, CCR과 같은 글로벌 기관이 스스로 문제의식을 느끼고 연구 개발한, 미래 사회의 삶을 위한 역량 개념부터, UN의 전 지구적 생태계 공영을 위한 글로벌한 아젠다와 비전까지, 세계 선진국들은 불과 10년 안에 새로운 교육 담론들을 ‘경쟁적’으로 제시하면서(UNESCO, 2021; WEF, 2020), 이전에 경험하지 못했던, 전 세계 교육의 패러다임 전환을 주도하고 있다.

가만히 있으려고 해도 가만히 있을 수 없는 상황이 되었다고나 할까? 특히 OECD가 제시한 ‘교육 2030 프로젝트’는 OECD 35개 회원국 모두에게 적용되는 사업으로, 우리나라도 2015 개정 교육과정부터 ‘핵심 역량’을 도입하여 교과 목표에 반영하였다. 이후 2016년에 UN은 이 프로젝트의 공식 국가 주관기관으로 한국교육개발원을 선정했기 때문에 우리나라 교육과정은 계속해서 직·간접적으로 반영할 수밖에 없다. 이처럼 전 세계가 뒤질 세라 앞다투어 학습하고 교육과정에 적용하면서 교육의 세계화, 교육 내용의 표준화가 저절로 이뤄지고 있다고 해도 과언이 아니다.

이러한 움직임은 단순한 유행이라기보다는 학습자가 급변한 사회에 적응할 수 있도록 하기 위해서는 전통적 교육 내용을 바꿔야 한다는 인식의 전환에 기반한다. 전통적인 3R(Reading, wRiting, aRithmetic) 중심의 교육으

6) ‘지속가능발전교육(ESD for 2030)이란 모든 연령대의 학습자들이 기후 변화와 환경 문제, 생태 다양성의 손실, 빈곤, 불평등과 같이 상호연결 되어 있는 글로벌한 과제를 풀어나가는 지식과 기술, 가치, 태도를 갖추도록 돕는 교육이다. 이는 ‘유엔 ESD 10년’(DESD, UN Decade on ESD, 2005-2014), ‘ESD국제 실천 프로그램’(GAP, Global Action Programme on ESD, 2015-2019)에 이은 유네스코의 ESD 실천 프로그램으로, ‘정책 개선, 학습 환경 변혁, 교육자 역량 개발, 청년의 권한부여와 참여, 지역 차원의 실천 가속화’와 같은 5개 우선 실천 영역을 제시하고” 있다(UNESCO, 2021: 3 참조).

로는 급변하는 미래를 이끌 인재를 길러내기 어렵다고 판단하고, 새로운 교육 내용으로의 전환을 요구한 목소리로 이해할 수 있다. 이에 비춰볼 때, 국어과 교육과정은 여전히 인지주의적 패러다임에 머물러, 다소 정적인 지식(분절된 기능이나 전략)의 학습에 머물러 있다는 인상을 받는다.

2. 형평성과 포괄성의 등장과 교육과정 반영 문제

역량⁷⁾이 인지적 측면의 강력한 요구라면, 태도나 가치 수준의 과제들도 있다. 교육의 형평성(equity)과 포괄성(inclusion)에 대한 요구가 그것이다.⁸⁾ 먼저, 형평성이란 모든 학생이 필요에 따라 공정한 교육 기회를 제공받아야 한다는 개념으로, 단순히 동일한 자원을 나누는 평등(equality)과는 다르다. 존 듀이나 파울로 프레이 등 진보주의 교육자들에 의해 강조되었지만, 본격적으로 교육과정에 반영된 계기는 1990년 유네스코 주도로 시작된 “Education for All(EFA)” 위원회가 글로벌 의제로 삼으면서부터이다. EFA 위원회는 2000년 세계교육포럼(World Education Forum)에서, 2015년까지 달성할 6개의 목표를 수립한다. 또한 포용성이란 장애, 성별, 경제적 배경, 인종, 문화 등 모든 차이에도 불구하고 모든 학습자가 동일한 학습 환경에서 교육받을 권리를 보장해야 한다는 개념으로, 유네스코 추최 특수교육에 관한 국제회의인 ‘살라망카 선언(UNESCO, 1994)’에서 구체화된다.

이러한 이슈를 자신의 교육과정에 적극적으로 받아들인 나라는 캐나다 온타리오 주이다. 2005년에 K-6학년 적용(‘Education for All, K-6’)에 이어 2009년에는 K-12학년에 이르는 ‘모두를 위한 학습(Learning for All, K-12)’이라는 정책을 펴는데, 이는 전 세계에 캐나다 공교육의 변화를 알리

7) 역량 안에 정의적 요인도 포함되어 있지만, 주된 특성은 인지로 규정된다.

8) 교육에서 이 개념들은 오랜 시간에 걸쳐 여러 사람들에 의해 발전해 왔다. 여기서는 개념 발전에 기여한 인물들과 국제 기구를 중심으로 소개하였다.

는 계기가 되었다. 주지하다시피 ‘모두를 위한 교육’은 특수교육 대상 아동도 정규반에서 일반 교사들로부터 교육을 받게 하자는 운동에서 시작하여, 이를 계기로 보편적 학습설계(Universal Design for Learning)와 개별화 지도(Differentiated Instruction)와 같은 혁신적인 주제들을 교육과정에 결합하였다(김혜정·구본희·장홍월·정우덕·김유경, 2023).

우리나라도 2022 개정 교육과정에 포용 교육이 반영되었고, 다문화 학습자, 느린 학습자들의 문해력 부진을 극복하기 위한 교육과정 설계가 중시되고 있다. 예를 들면, “가. 성격”에서 “의사소통 참여자를 존중하면서 개방적이고도 포용적인 자세로 협력적인 의사소통을 하는 것 또한 국어 활동을 통하여 기를 수 있는 중요한 역량이다(교육부, 2022: 5, 75)”와 같이 되어 있으나, 이는 교육 내용 체계에 반영된 것이라기보다 학습자가 갖추어야 할 학습 태도로서 ‘포용’을 언급한 것이어서 한계가 있다.

3. 다양성과 갈등 조절의 반영

가속화되는 세계화에 따라 국가 간 상호 의존도가 그 어느 때보다 높아지면서 문화적 다양성(diversity)에 대한 반영 요구가 높아지고 있다. 유네스코가 채택한 권고안(유네스코한국위원회, 2024)을 보면,⁹⁾ 지속가능한 발전과 세계시민성 교육(Global Citizenship Education: GCED) 등이 본격적으로 제기되었는데, 특히 다양성의 실행 방안으로 세계 시민성 교육이 대두되면서 국어과 교육과정 목표부터 전반에 걸쳐 반영되었다. 예를 들면, 공통 교육과정 목표 진술에서, “(2) 다양성에 대한 이해를 바탕으로 타인의 의견

9) UNESCO는 ‘교육·과학·문화·정보커뮤니케이션’ 등 전문 영역에서 주요 전략과 정책 관련 이슈들을 선별하여 핵심 내용을 소개하거나, 각국 정부와 사회에 대한 정책을 제언하는데, 이를 권고안 형식으로 배포한다. 2024년에 유네스코한국위원회는 UNESCO의 권고안을 출판했는데, 이는 1974년 권고안을 수정한 것이다. 이러한 유네스코의 권고는 열пят ‘간접’으로 비칠 수도 있지만 국가 간 균형 발전에 초점이 더 있다.

과 감정, 가치관을 존중하면서 협력적으로 의사소통한다. (3) 민주시민으로서 의사소통에 적극적으로 참여하여 개인과 공동체의 문제를 해결한다(교육부, 2022: 6).”와 같이 의사소통, 문제해결 역량의 수식어구로 진술하고 있다. 그러나 정작 이 주제는 간단한 문제가 아니다. 특히 언어의 다양성을 강조하다 보면, 핀란드처럼 모국어 교육과정으로 수십 가지를 제시해야 할 수도 있다.¹⁰⁾

모국어 교육으로서 오랜 지위를 누렸던 ‘국어’에 대해 새로운 정의를 내리는 것만으로도 큰 변화라고 생각된다. 국어 교과서의 성격 진술의 첫 문장은 ‘제1장 제1절’의 상징적 의미를 지니는데, 이전에 있었던 ‘홍익인간의 이념이나 민족의식’의 발로라던 문구가 사라지고, 2015년부터는 “국어는 대한민국의 공용어(교육부, 2015: 3)”라고 정의함으로써, 특별한 지위가 아닌 여러 언어들 중의 하나인 ‘공용어(official language)’로서 기술하고 있다.¹¹⁾ 이러한 변화는 유네스코의 권고안(유네스코한국위원회, 2024)에 대한 이행, 즉 명분 때문만이 아니라, 세계가 빠르게 교류하며 혼합되는 글로벌 사회로 변화한 결과를 반영한 것이라고 할 수 있다.

이에 따라 한국어도 ‘우리 민족’의 언어였지만 지역적 맥락화(Local contextualization)를 거쳐, ‘세계인’의 언어로서 어떻게 기능할지를 교육과정에 담아야 한다고 한다. 그러나 문제는 우리나라처럼 문화적 금지가 강

10) 자국어에 대해 지극히 객관적 태도를 보이는 핀란드는 핀란드어와 스웨덴어를 공용어로 사용하며, 별도로 50여 개의 모국어(가정어) 교육과정이 개발되어 있다. 공용어 이외에 제 2언어로서 모국어 학습(대략 주1회 이동 수업)을 강조하는 것은 ‘다국어 학생이 언어능력을 유지하고 개발하도록 지원하기 위해’라고 밝혔듯이, 이중언어사용 능력을 중요한 자원으로 생각하기 때문이다.

11) 7차부터 살펴보면, “우리 나라의 교육은 홍익 인간의 이념 아래(교육부, 1997: 6), 국어 교과서는 한국인의 삶이 배어 있는 국어를~미래 지향의 민족의식과 건전한 국민 정서를 함양하게 하며(교육인적자원부, 2007: 1), 우리나라의 교육은 홍익인간의 이념 아래 모든 국민으로 하여금 인격을 도야하고(교육과학기술부, 2011: 1)”로 기술되고 있었으나, 2015년부터는 “국어는 대한민국의 공용어로서 사고와 의사소통의 도구이자 문화 창조와 전승의 기반이다(교육부, 2015: 3).”로 변화되었다.

한 나라에서 언어는 단순 의사소통의 도구가 아니라 문화 그 자체라는 점이다. 이러한 문화적 인식 차이를 반영하면서도 다양성을 추구하는 것도 과제이다.

뿐만 아니라, 배타적 개인주의와 극단주의(extremism) 경향으로부터의 탈피도 교육과정에 반영되어야 할 내용들이다. 과거 공동체 사회가 전체주의적 경향에의 경도라면, 오늘날은 오히려 지나친 개인주의로 치달아 삶이 파편화되고, 사회는 갈등과 분열의 위험에 노출되었다. 국어교육에서 인터넷 댓글에서의 분노 조절은 대면 의사소통보다 더 중요한 교육 내용이 되었고, 정치 이념 차이나 경제적 격차가 드러나는 제재는 아무리 비판적 읽기를 위한 수업 자료라 하더라도 민감해서 부적합한 것이 되었다. 이에 OECD는 정서의 회복과 긴장의 해소가 개인의 삶의 질과 사회적 참여에 미치는 영향을 강조하며, ‘정신 건강과 웰빙’ 교육을 제안하였다. 정신 건강과 웰빙은 자기 관리와 회복탄성력(resilience)의 학교 문화를 육성하고, 학생들이 직업 생활 내내 웰빙을 유지하는 데 필요한 기술을 갖추도록 하는 것이다. 동시에 자신과 타인의 감정을 인식하고 조절하며, 다른 사람과 조화롭게 살아가는 기술인 ‘사회정서 기능(social and emotional skill)’도 부각되었는데, 콜롬비아주에서는 정책적 차원에서 실행되고 있다.¹²⁾

4. 지속 가능성과 교육의 유연성에 대한 요구

기후 변화에 따른 지구 환경의 지속 가능성과 교육 체제에 대한 유연성 인식이 교육의 내용으로 부각되었다. Crutzen & Stoermer(2000)가 제기한

12) 미 콜롬비아주에서는 사회정서학습(CASEL) 표준을 자체 개발했다(CASEL, 2020), 이에 따르면 사회정서학습(SEL)이란 ‘모든 아동과 성인이 건강한 정체성을 발전시키고 감정을 관리하며 개인과 집단적 목표를 달성하고 다른 사람들에 대한 공감을 느끼고 표현하며 지지하는 관계를 형성하고 책임감 있고 배려 있는 결정을 내리는 지식, 기술, 태도를 습득하고 적용하는 과정’이다.

‘인류세(Anthropocene)’ 담론은 다수 학문 분과에 큰 반향을 일으켰으며, Beck & Latour의 인류 멸종과 지구 시스템 전체의 격변을 예고한 파국주의(Catastrophism) 담론은 전 지구적 각성을 요구하였다(김홍중, 2023: 191-192).¹³⁾ 이는 더 이상 선진국들만의 교양 넘치는 주제가 아니게 된 것은 당연하다. 이에 따라 국어과 교육과정에도 지속가능한 발전이나 생태 전환과 같은 주제들이 곳곳에서 발견되는데, 주로 문학 영역과 관련된 교수·학습 방법(또는 성취기준 고려사항¹⁴⁾)에서 찾아볼 수 있다. 이와 함께, 교육과정의 유연성도 요구된다. 코로나 팬데믹은 전통적인 교육 시스템에 큰 타격을 주었지만, 동시에 원격 학습과 같은 새로운 교육 방식을 도입하면서 유연성을 확대하는 계기가 되었다. 이러한 경험을 통해, 전쟁, 질병 등 다양한 변수에도 적절히 대응할 수 있는 교육과정의 유연성이 정책적으로 요구되고 있다(교육부, 2020; 유네스코한국위원회, 2024).

이상의 도전과 과제들은 우리 교육과정에 구체적으로 반영되기도 했지만, 어떤 것들은 진행 중에 있다. 분명한 것은 우리가 세계와 관계해 있고, 그러다 보니 이런 전환기의 압박을 인식하고 있다는 것이다.¹⁵⁾ 따라서 이는 교

13) 여기서 인류세란 11,700년간의 충적세(Holocene) 다음에 이어진 지질학적 시대를 지칭하는 신조어로서, 경종의 의미를 담고 있다. 한편, 파국주의 이론은 지구 생태계와 인류 멸종에 대한 심각한 경고로, ‘위험사회론’을 제기한 Ulrich Beck과 행위자-네트워크 이론의 Bruno Latour에게서 재론되었다.

14) 예를 들면, 5-6학년 문학 영역에서 “사회과의 ‘지구촌을 위협하는 다양한 문제들을 파악하고, 지속가능한 미래를 위한 해결 방안을 탐색’하는 성취기준([6사12-02])과 연계할 수 있는 문학 작품을 선정하여 교과 통합적 활동을 수행하도록 한다(교육부, 2022: 40)”, 중학교(9학년) 문학에서, “무분별한 개발과 자원 남용으로 인해 파괴되어 온 지구에 대한 이야기를 담은 작품들을 통해 생태 위기의 심각성을 인식하고, 공동체의 지속가능한 발전에 참여하는 태도를 기를 수 있게 지도한다(교육부, 2022: 56)”, 공통국어 문학 영역에서, “생태 소양을 함양하는 데에 필요한 생명 존중 의식이나 생태 감수성을 담은 작품, 생태적 관점에서 새롭게 해석할 수 있는 작품 등을 통해 지속가능한 발전을 자신의 일로 생각하는 주제적 태도를 기를 수 있게 지도한다(교육부, 2022: 85)”와 같이 비교적 구체적으로 제시되었다.

15) 교육의 책임에 공감한다 하더라도, 미래 직업과 기술 변화에 따른 사회적 요구가 불확실

육과정에 대한 도전으로 읽힌다.

III. 교육과정의 ‘내용’을 어떻게 선정하고, 사회적으로 합의할 것인가?: 외국 교육과정과의 비교

교육과정에 반영한다는 것은 교육 내용으로 선정하는 것이다. 이는 사회적 합의의 과정이다. 전 세계적으로 역량이 유행하더라도 그것을 받아들일지 말지는 정책적 결정권자(교육부)의 판단이며, 해당 구성원들(주로 교육 전문가)의 합의를 통해 승인된다. 또한 교과로 내려오면 교과 관련 학문의 전문가들 간 협상 결과이기도 하다. 그러나 합의에는 항상 역학, 권력 관계가 관여한다. 전통(적 학문)에 대한 존중, (갈등으로 인한 불편함의 감수를 피하기 위한) 영역 간의 타협 등 복잡한 이해가 관여하여 서로 상처를 주지 않는 적정선에서 교육 내용이 결정된다. 그러므로 교육 내용은 ‘학습(자)’보다 ‘교과(전공)’의 이해관계가 우선적으로 고려된다는 비판을 받아왔다.

사실 ‘학습자’를 중심에 둔다고 하더라도, 그에 따른 학습자상, 그 학습자에게 필요한 교육 내용(예컨대, 어떤 역량)을 결정하는 것도 쉽지 않다. 그러한 판단을 하는 장(협의체)이 있다 하더라도, 관계자의 가치관(전공관)에 따라 달라질 것이다. 누구나 자기 신념에 근거하므로 자신의 주장만이 옳게 보이기 때문이다. 그러므로 우리는 힘든 합의를 하느니 차라리 눈을 돌려 모델이 될 만한 다른 나라를 찾는지도 모르겠다. 그러나 교육과정은 그 사회와 문화의 특수성을 반영하고 있으므로 단순 비교가 부적절하다. 그나마 1~9학년 정

한 상황에서, 현재 존재하지 않는 직업에 대비한 교육을 제공해야 한다거나, 거기에 필요한 역량을 길러줘야 한다는 요구는 교육계에 큰 부담으로 다가온다. 또 ‘역량’ 개념이 철저하게 경제 논리에 의해 제안된 것이라는 점에서 본질적으로는 인간을 자본화시키는 것 대라는 비판도 있다.

도를 공통 과정으로 설정하고 있는 점들은 유사하나, 학제나 과목 위상이 다르다. 예컨대, 핀란드는 핀란드어와 스웨덴어 사미(Sami)어, 로마(Roma)어, 수화(Sign)가, 캐나다는 영어와 불어가 동등한 위상의 공용어들이다.

이에 본고는 연구자 역량의 한계로, 모든 교육과정을 골고루 살펴볼 수 없어서 인지도가 높은 몇 국가를 임의 선정했다. 즉 최근 국가 수준 교육과정을 공포한 나라 중, 국어교육 학계에 자주 인용되는 국가들로 제한하되, 교육과정의 내용 체계의 영역 구분을 중심으로 살펴보고자 한다. 아래 표1은 공통(basic) 교육과정에 해당하는 미국 핵심공통기준(CCSS, 2010), IB 중학교 교육과정(IBO, 2014), 핀란드 국가교육과정(FNAE, 2016), 캐나다 온타리오주 교육과정(OME, 2023a),¹⁶⁾ 호주 국가교육과정(ACARA, 2022),¹⁷⁾ 영국 국가교육과정(DfE, 2014),¹⁸⁾ 프랑스 국가 교육과정(BOEN, 2023)¹⁹⁾의 내용 체계를 일별했다. 선정 기준은 최근 우리나라 교육에 많은 영향을 미쳤거나 참조할 만한 교육 선진국들이다. 이상의 교육과정 문서는 핀란드를 제외하고 홈페이지에 게시되어 있다. 역량의 한계로 인해, 이들 국가들의 교육 내용을 전부 제시하지 못하고, 내용 체계 중심으로 그 개략적인 특징을 살펴보았다. 이를 통해 몇 가지 시사점을 도출하였다.

-
- 16) 핀란드 국가 교육과정은 10년 주기로 개정되며, 비교적 소략한 프레임워크(National Curriculum Framework)의 교육과정을 제공하였으나 최근 개정된 교육과정(2016)은 훨씬 상세화되어 있다. 핀란드 교육은 다학문적 접근(multidisciplinary approach), 디지털 리터러시(digital-leap in school)와 같은 새로운 개념들을 적극 도입하고 있다. 이에 대해서는 김은지(2024), Irmeli(2020) 참고.
 - 17) 호주는 2010년부터 국가 교육과정(Australian Curriculum)을 도입했으며, 2017년 12월에 Version 8.4가, 2022년에 수정본 Version 9.0이 발표되었다. 누리집에는 아직 8.4버전이며, 9.0버전은 다운받을 수 있다.
 - 18) 영국 국가 교육과정은 유치원(Early Years), 초등(Primary : Key Stage 1~2), 중등(Secundary : Key Stage 3~4)로 나뉜다.
 - 19) 프랑스는 유치원(3년) - 초등(5년) - 중학교(4년) - 고등학교(3년) 학제로, 교육 단계를 Cycle로 구분한다. 중학교(collège)는 보통 Cycle4(심화기)에 해당하며, Cycle3(강화기)에 중1이 포함되기도 한다. 2020~2023년에 2차례 개정되었다.

〈표 1〉 국가 간 자국어교육과정 내용영역 비교

국가	한국(2022 개정)			CCSS(1~12G)	
교과 명칭	국어			English Language Arts(ELA) Standards	
영역 구분	듣기· 말하기	지식 이해	맥락 유형	말하기 & 듣기	이해와 협동 (Comprehension & Collaboration)
			내용확인·추론·평가		지식 아이디어의 발표 (Presentation of Knowledge and Ideas)
		과정 기능	상호작용 점검과 조정		중심 및 세부 내용 구분(Key Ideas and Details)
			가치태도		표현 장치와 구조 (Craft and Structure)
	읽기	지식 이해	맥락 유형	정보 텍스트	지식과 아이디어 통합(Integration of Knowl- edge and Ideas)
			읽기의 기초		읽기 범위와 복잡도(Range of Reading and Level of Text Complexity)
		과정 기능	내용확인과 추론 평가와 창의 점검과 조정		
			가치태도		
	쓰기	지식 이해	맥락 유형	읽기	인쇄물 개념(Print Concepts)
			쓰기의 기초		음운론적 인식 (Phonological Awareness)
			계획하기		발음과 단어재인 (Phonics and Word Recognition)
		과정 기능	내용 생성하기 내용 조직하기 표현하기		유창성(Fluency)
			고쳐쓰기		중심 및 세부 내용 구분
			공유하기		표현 장치와 구조
			점검과 조정	문학	지식과 아이디어 통합
			가치태도		읽기 범위와 복잡도
	문법	지식 이해	언어의 본질과 맥락 언어 단위 한글의 기초와 국어 규범	쓰기	텍스트 유형과 목적 (Text Types and Purposes)
		과정 기능	국어의 분석과 활용 국어 실천의 성찰과 비판		생산과 배포 (Production and Distribution of Writing)
			가치태도		지식의 구성과 표현에 대한 연구 (Research to Build and Present Knowledge)
					쓰기 범위(Range of Writing)
	문학	지식 이해	갈래 맥락	학문문식성 (Literacy)	History/Social Studies
			작품 읽기와 이해		Science, & Technical Subjects
		과정 기능	해석과 감상 비평 창작		writing
			가치태도		
	매체	지식 이해	매체소통 맥락 매체 자료 유형	Language	표준 영어의 관습 (Conventions of Standard English)
		과정 기능	접근과 선택 해석과 평가 제작과 공유 점검과 조정		언어에 대한 지식 (Knowledge of Language)
			가치태도		어휘습득과 사용 (Vocabulary Acquisition and Use)

IB MYP (2014~)			핀란드(2016~) BASIC		캐나다(Ontario 2023)	
Language & Literature			mother tongue & literature(Finnish as the mother tongue : 과목명)		Language(Eng-lish)-4strands	
내용 영역	평가 영역					
Listening	분석하기 (Analysing)	텍스트 내용, 맥락, 언어, 구조, 기법, 문체 및 텍스트 간의 관계 분석	상호작용 상황에서 행동하기 (Acting in interactive situations)	다양한 의사소통 환경에서 상호작용(목표, 동기, 윤리, 방식구성)	A. 문해력 연결과 적용	전이 기능
		작가의 선택이 독자에게 미치는 영향 분석		집단 내 다양한 상호작용(정당화와 언어 선택)		디지털 미디어 문해력
Speaking		예시, 설명, 용어를 통한 의견과 아이디어 정당화		다양한 표현과 대중적 말하기, 기술 수행		적용, 연결, 기여
		장르와 텍스트 전체, 텍스트 내적 특징들을 연계하여 유사점과 차이점 평가		상호작용 기능의 개발		구어와 비언어 의사소통
Reading	조직하기 (Organizing)	맥락과 의도에 맞는 조직 구조 활용	텍스트 해석하기 (Interpreting texts)	텍스트 이해의 전략(상위인지와 전략)	B. 언어 기초	읽기와 쓰기 위한 언어 기초
		의견/아이디어를 연결성, 일관성, 논리성 있게 조직		텍스트 세계와 다중 문식성의 다양화		읽기와 쓰기 위한 언어 관습
Writing	텍스트 생산하기 (Producing text)	참고문헌과 서식 도구 활용, 맥락과 의도에 맞는 프레젠테이션 제작		정보텍스트 분석과 해석	C. 이해: 텍스트 이해와 반응	텍스트에 관한 이해
		창의적 과정에 참여하여 새로운 관점과 아이디어를 탐구하고 비판적으로 성찰하며, 통찰력, 상상력, 세심함을 지닌 텍스트 생산		정보 습득 기능과 자료에 대한 비판적 문식성		전략 이해
Viewing		언어적, 문학적, 시각적 장치 활용, 수사적 선택과 독자에게 미칠 영향 이해	텍스트 생산하기 (Producing texts)	사고의 표현, 텍스트 세계와 다중 문식성 세계의 다양화		읽기 쓰기에서 비판적 사고
		아이디어 발전을 위한 적절한 세부 내용과 예시 선택		텍스트 장르(서사, 묘사, 설명, 논증, 성찰)의 적용		내용 생성 및 조직
Presenting	언어 사용하기 (Using language)	적절하고 다양한 어휘, 문장 구조, 표현 형식 사용		구어적 규칙(유창성) 및 쓰기 기능(ICT) 활용	D. 구성: 아이디어 표현과 텍스트 참조	텍스트 참조
		맥락과 의도에 맞는 사용역과 문체로 표현		정보 관리 및 인용		
		올바른 문법, 구문 및 구두법 사용	언어, 문학, 문화 이해하기 (Understanding language, literature and culture)	언어 의식(언어구조, 사용역, 어조, 문체) 발달		
		철자(알파벳 언어), 쓰기(문자언어) 및 발음의 정확성		문학과 문화 인식, 독자로서의 지식 발달		출판, 발표, 성찰
		비언어적 의사소통 기법 적절한 사용		언어(핀란드어)의 중요성과 지위 파악		

호주 (ACARA, 2022)	영국 (The National Curriculum, 2014)	프랑스(2020~2023)		
English (V.9.0/2022)	English key stage4	French		
		영역	Cycle3	Cycle4
언어	다른 사람과 상호작용을 위한 언어	구어 이해와 표현 (Comprendre et s'exprimer à l'oral)	*구어 메시지, 진술, 담화, 읽어주는 글을 이해하기 위해 듣기 *청중을 고려하여 말하기 *다양한 상황에서 대화에 참여하기 *자신의 발언에 비판적인 태도를 취하기	*복잡한 구두 메시지와 담화를 이해하고 해석하기 *청중을 대상으로 능숙하게 표현하기 *구두 대화에 건설적으로 참여하기 *언어의 표현적이고 창의적인 자원을 활용하기
	텍스트 구조와 조직			
문학	아이디어 표현과 개발을 위한 언어	읽기(Lire)	*유창하게 읽기 *문학 텍스트를 이해하고 자신의 것으로 만들기 *텍스트, 문서, 이미지를 이해하고 해석하기 *이해를 점검하여 독립적인 독자가 되기	*이해를 점검하고 독립적인 독자가 되기 *비문학 텍스트, 이미지, 복합 문서(디지털 포함) 읽기 *문학 작품을 읽고 예술 작품을 감상하기 *문학 텍스트를 해석하고 의미를 도출하기
	영국 문학 유산의 깊이와 힘을 읽고 감상하기			
	텍스트를 이해하고 비판적으로 평가하기			
	텍스트에 대한 다른 반응이 가능하다는 것을 인식하고 정보에 근거하여 개인적 반응하기			
문학	문학과 맥락	쓰기 (Écrire)	*손으로 유창하고 효율적으로 쓰기 *키보드 입력의 기초를 숙달하기 *사고하고 학습하기 위해 글쓰기를 활용하기 *다양한 글을 작성하기 *새로운 지침에 따라 글을 다시 쓰거나 수정하기 *글쓰기의 규범을 고려하여 문장을 구성하고, 옮기고, 수정하기	*글쓰기의 주요 기능을 활용하기 *효과적인 글쓰기 전략과 절차 채택하기 *독서를 통해 글 내용을 풍부하게 만들기 *직관적 논증에서 더 숙련된 사용으로 전환하기
	문학에 대한 반응			
	문학 경험			
	문학 창조			
문해력	맥락 속의 텍스트	언어 기능(구조) 이해 (Comprendre le fonctionnement de la langue)	*구어와 문어의 관계를 숙달하기 *단순 문장의 구성 요소를 파악하고 복합 문장에서 위치를 이해하기 *문법적 맞춤법 습득하기 *어휘를 풍부하게 하기 *어휘 맞춤법 습득하기	*구어와 문어의 차이를 이해하기 *단순 문장과 복합 문장의 구조 분석하기 *어휘 및 문법 맞춤법을 강화하기 *어휘를 확장하고 체계화하기 *텍스트와 담화를 분석하고 구성하는 데 필요한 개념을 구축하기 *구어와 문어의 차이를 이해하기
	다른 사람과 상호작용			
	분석, 해석, 평가			
	텍스트 생산			
	단어 지식	문화와 예술 문화 요소 습득 (Acquérir des éléments de culture littéraire et artistique)		*문학 및 예술 창작물을 해석하고 개인 표현을 풍부하게 하기 위해 문화적 참조를 활용하기 *다양한 문화와 시대에서 나온 문학 및 예술 작품 간의 연관성을 수립하기
	단어 지식			

1. 언어 기능의 통합

첫째, 본질적인 언어 기능들을 합쳐서 융합된 기능(integrated strands/skills)으로 기술하려는 추세가 보인다. 대부분의 국가들이 ‘말하기, 듣기, 읽기, 쓰기’와 같은 4대 언어 기능(4 Language Arts)을 언어교육의 주요 내용적 토대로 삼고 있음에도, 유럽에 기반을 둔 IB,²⁰⁾ 핀란드, 캐나다, 호주 등은 ‘텍스트 생산/구성, 텍스트 해석/이해, ‘문해력’ 등 언어 통합적 영역 구분을 하고 있다. 반면 우리나라는 각 언어 기능을 독립 영역으로, 또 지식 기반 영역인 ‘문법’과 ‘문학’이 분명하게 구분된다. 특히 온타리오주 교육부 누리집의 교육과정 개정사를 보면²¹⁾ 내용 영역(strands)의 개념이 상당히 바뀌었음을 알 수 있다(아래 <표 2> 참조).

<표 2> 캐나다 온타리오주 교육과정의 내용 체계 변화표

	2007 개정판(9학년 기준)	2023 개정판(1-9G 동일)	
구두 의사소통 (Oral communication)	이해를 위한 듣기 (Listening to Understand)	A.문해력 연결 과 적용 (Literacy Connections and Applications)	전이 기능 (A1.Transferable Skills)
	의사소통을 위한 말하기 (Speaking to Communicate)		디지털 미디어 문해력 (A2. Digital Media Literacy)
	기능과 전략 성찰 (Reflecting on Skills and Strategies)		적용, 연결, 기여 (A3. Applications, Connections, and Contributions)

20) IB MYP의 언어와 문학(language & literature) 교과는 DP(고등학교 과정)와 내용 체계가 다르다. DP는 교수요목이 제시된 반면, PYP(초등)와 MYP(중학)는 교육 내용이 제시되어 있지 않고, 프레임워크(framework)의 형태만 제공하며, 해당 국가의 교육과정을 활용하여 수업하라고 되어 있다(IB MYP, 2015: 66). 즉 교육 내용은 ‘듣기, 말하기, 읽기, 쓰기, 보기(viewing), 표현하기(presenting)’ 등의 기능으로 제시하고 있지만, 실제 평가 영역은 ‘분석하기, 조직하기, 텍스트 생산하기, 언어 사용하기’로 되어 있다.

읽기와 문학 (Reading and Literature Studies)	독해를 위한 읽기 (Reading for Meaning)	B.언어 기초 (Foundations of Language)	구어와 비구어 의사소통 (B1. Oral & Non-Verbal Communication)
	형식과 문체 이해 (Understanding Form and Style)		읽기와 쓰기를 위한 언어 기초 (B2. Language Foundations for Reading and Writing)
	유창성을 위한 읽기 (Reading With Fluency)		읽기와 쓰기를 위한 언어 관습 (B3. Language Conventions for Reading and Writing)
	기능과 전략 성찰		
쓰기 (writing)	내용 생성 및 조직 (Developing and Organizing Content)	C.이해: 텍스트 이해와 반응 (Comprehension: Understanding and Responding to Texts)	텍스트에 관한 이해 (C1. Knowledge about Texts)
	형식과 문체 지식 사용 (Using Knowledge of Form and Style)		전략 이해 (C2. Comprehension Strategies)
	담화 관습에 대한 지식 적용 (Applying Knowledge of Conventions)		읽기 쓰기에서 비판적 사고 (C3. Critical Thinking in Literacy)
	기능과 전략 성찰		
미디어 (Media Studies)	미디어 텍스트 이해 (Understanding Media Texts)	D.구성: 아이디어 표현과 텍스트 창조 (Composition: Expressing Ideas and Creating Texts)	내용 생성 및 조직 (D1. Developing Ideas and Organizing Content)
	미디어 형식,관습,기술의 이해 (Understanding Media Forms, Conventions, and Techniques)		텍스트 창조 (D2. Creating Texts)
	미디어 텍스트 창조 (Creating Media Texts)		출판, 발표, 성찰 (D3. Publishing, Presenting, and Reflecting)
	기능과 전략 성찰		

21) 교육부 홈페이지에는 캐나다 온타리오주 교육과정은 2007년에 만들어진 것을 유지하다가, 2023년에 Elementary curriculum(K-8)과 Secondary curriculum(9-12)중 9학년 까지 개정했고, 10-12학년은 현재 개정 중임을 밝히고 있다. 2007년 개정된 교육과정도 문서로 실려 있기 때문에 그것과 비교했다.

예컨대, ‘구두 의사소통’을 ‘문해력 연결과 적용’으로, ‘읽기와 문학’을 ‘이해: 텍스트의 깊이 있는 이해(understanding)와 반응’으로, ‘쓰기’를 ‘구성: 아이디어 표현과 텍스트 창조’로 바꾸었다. 특히 ‘문해력’ 개념을 전이가 능한 기능이나 디지털 문식성 등과 연결하여 확장된 개념의 ‘언어 활용 능력’으로 정의하고 있다. 심지어 문법은 ‘언어 기초’ 영역 아래에, ‘문학’은 ‘이해’와 ‘구성’ 영역에서 다루어지고 있는데, 이는 하나의 ‘텍스트(유형)’으로 간주될 뿐이다. 우리가 가장 많이 참조하는 미국의 경우는 좀 특이해서, 진보적인 캘리포니아주 교육과정은 CCSS가 제안한 핵심 공통기준을 받아들여 ‘말하기&듣기, 읽기(문학 포함), 쓰기, 언어’로 구분하고 있지만, 다소 주체적이고 또 보수적인 텍사스주의 자국어 “English Language Arts and Reading” 교육과정(TEA, 2017)은 성취기준도 “텍사스 필수 지식과 기능(Texas Essential Knowledge and Skills, TEKS)”으로 명명하고, 그 하위 영역으로 “‘이해, 반응, 복수 장르, 작가의 목적과 표현법, 구성, 탐구, 연구(comprehension; response; multiple genres; author’s purpose and craft; composition; inquiry; research)’와 같은 7가지 융합 영역(integrated strands)’을 통해 말하기·듣기, 읽기, 쓰기, 그리고 사고의 상호 연결된 특성을 구현한다(TEA, 2017: 1)’라고 명시하고 있다.

대체로 하위 기능들의 통합적 구성은 달라진 ‘역량’을 실현하려는 노력과 관련이 있어 보인다. OECD의 역량(competency)과 기존의 기능(skill)은 물론 서로 관련이 있지만, 개념적으로는 다른데, 주된 차이는 ‘포괄성’과 ‘맥락 의존성’에 있다. 즉 기능은 작업 중심의 기술적 요소에 초점을 둔다면, 역량은 특정 상황에서 지식을 활용하고, 기술과 태도를 조화롭게 통합하여 효과적으로 행동하는 능력을 의미한다. 따라서 그 명칭도 ‘말듣읽쓰’가 아니라 ‘문해력의 연결과 적용(능력)/ 이해: 텍스트의 깊이 있는 이해²²⁾와 반응/ 구

22) 앞의 ‘이해’는 Comprehension, 즉 인지적 이해로 정보 파악을, 뒤의 ‘깊이 있는 이해’는 Understanding을 번역한 것으로 해석과 통찰, 나아가 개념적 이해를 뜻한다.

성: 아이디어 표현과 창조'로 기능들을 결합하여 행위로 기술하고 있다. 이는 핀란드도 마찬가지이다.

반면 우리나라 교육과정의 내용 영역은 '듣기·말하기, 읽기, 쓰기, 문법, 문학, 매체'로 나열되다 보니 시각적으로도 분절성이 드러나며, 분명한 영역 경계로 인해 교육 내용도 독자적이다. 예를 들어, 읽기와 쓰기는 외국의 교육과정이나 문해력 연구에서는 통합적이고 연속적 활동으로 다루어지는데, 우리나라의 '말하기·듣기, 읽기, 쓰기' 영역의 내용 요소들은 여전히 분절된 기능이나 전략에 바탕을 두고 있다. 예컨대, 말하기와 쓰기는 '내용 생성, 조직, 표현, 점검·조정', 듣기와 읽기는 '내용 확인·추론·평가·창의, 점검·조정' 등이 그것이다. 이처럼 6개 영역이 각기 다른 학문적 결과를 분명한 영역 경계 안에서 그 어떤 도전도 받지 않고 기술되다 보니, 자기 만족적 체계에 익숙해졌다. 앞선 <표 1>에서 볼 수 있듯이, 이러한 나열은 영역의 특성을 제대로 보여주지 못할뿐더러, 오히려 말하기와 쓰기가, 읽기와 듣기의 내용 요소들이 유사함으로써, 영역을 굳이 나눠서 2번씩 반복할 필요가 있을지 의문을 제기하게 만든다. 내용 요소가 같은 것끼리 묶어 영역들을 통합한다 해도 문제 될 게 없어 보이며, 기능이나 전략을 합한다 해도 변화된 문해력이나 역량을 설명할 수 없을 듯하다.

2. 매체 교육의 분산

둘째, 매체 영역의 내면화 또는 융합을 지향한다. 디지털 리터러시 및 정보통신기술 리터러시(ICT literacy)의 강조는 핀란드, 캐나다, 호주, IB 교육과정까지 거의 모든 교육과정 문서에서 주요 핵심 역량으로 삼고 있으나 위에서 보다시피 독립 영역으로 나누지 않고 영역 속에 포함하여 기술하는 방식을 취한다.

예컨대, 온타리오주 교육과정(OME, 2023a)에서는 기존의 독립적인 미

디어 영역을 모든 영역에 흠뻑려 분산시켰다. 다음 표는 온타리오주 하위 C와 D영역에서 미디어가 어떻게 개입되는지를 보여주기 위해 8학년 중영역에 대한 일반화된 진술을 인용하였는데 밑줄 친 부분을 중심으로 보면 매체를 ‘텍스트’의 한 유형으로 다루며, ‘기술 및 도구’와 구분하고 있으며, ‘텍스트 이해와 구성’의 영역에서 매체 텍스트의 활용을 전제하고 있다. 사실상 듣기·말하기, 읽기, 쓰기, 문법, 문학 전 영역에서 매체가 다루어질 수밖에 없는데, 매체를 독립 영역으로 설정하는 것은 교육 내용 중복이나 실행의 효율성 측면에서 재고될 필요가 있다.

〈표 3〉 온타리오주 교육과정, ‘매체’ 내용의 기술 예시

영역	중영역	중영역 진술 ²³⁾
C.이해: ²⁴⁾ 텍스트 이해와 반응	텍스트에 관한 이해 (C1. Knowledge about Texts)	다양한 정체성, 관점 및 경험을 가진 창작자의 디지털 및 미디어 텍스트를 포함한 다양한 텍스트를 이해하기 위해, 기본 지식과 기능을 적용하고 다양한 텍스트 형식 및 장르와 관련된 패턴, 특징, 스타일 요소에 대한 이해를 입증할 수 있다.
	전략 이해 (C2. Comprehension Strategies)	다양한 정체성, 관점, 경험을 가진 창작자의 다양한 텍스트 (디지털 및 미디어 텍스트 포함)를 읽고, 듣고, 보기 전, 중, 후에 이해 전략을 적용하여 텍스트의 의미를 이해하고 명확히 합니다.
	읽기 쓰기에서 비판적 사고 (C3. Critical Thinking in Literacy)	비판적 사고 기능을 적용하여 텍스트에 대한 이해를 심화하고 다양한 관점과 주제가 디지털, 미디어, 문학 텍스트를 포함한 다양한 텍스트 에서 어떻게 전달되고 다루어지는지 분석한다.

- 23) 중영역에 대한 설명은 하위 성취기준에 해당하는 내용이 아니라, 그야말로 중영역에 대한 설명이다. 우리에게서는 핵심 아이디어의 각 항목에 해당된다. 이 중영역 아래에는 상세 기준(Specific Expectation)이 3~8개까지 제시되어 있다. 이것이 우리나라의 성취기준에 대응된다고 볼 수 있다.
- 24) 주지하다시피, Comprehension은 인지주의에서 말하는 인지적 이해, 즉 정보 파악에 중점을 둔 반면, Understanding은 해석과 통찰, 나아가 개념적 이해를 뜻하며 철학에서 주로 쓰인다.

D.구성: 내용 표현과 텍스트 창조	내용 생성 및 조직 (D1. Developing Ideas and Organizing Content)	다양한 주제에 대한 <u>디지털 및 미디어 텍스트를 포함한 다양한 형태의 텍스트를 구성하기</u> 위한 계획, 아이디어 개발, 정보 수집 및 콘텐츠를 구성 한다.
	텍스트 창조 (D2. Creating Texts)	다양한 미디어, 도구 및 전략을 사용하여 다양한 텍스트 형식 및 장르에 대한 지식과 이해를 적용하여 자신의 텍스트를 만들고, 수정하고, 편집하고, 교정하고, 생성된 텍스트에 대해 비판적으로 성찰한다.
	출판, 발표, 성찰 (D3. Publishing, Presenting, and Reflecting)	최종 텍스트를 출판하고 발표하기 위해 <u>적합하고 효과적인 미디어, 기술 및 도구를 선택</u> 하고 텍스트가 다양한 주제를 얼마나 잘 다루는지 비판적으로 분석한다.

특히 매체의 발달로 인해 종이 위에 손의 힘으로 연속된 문자 배열을 생성하는 ‘쓰기(writing)’나 메시지를 밖으로 드러낸다는 ‘표현(expression)’이라는 용어는 서서히 설 자리를 잃고, 대신에 등장한 ‘구성(composition)’이나 ‘텍스트 창조(creating text)’라는 용어는 ‘정보의 수집과 콘텐츠 제작, 기술 및 도구를 사용하여 미디어 텍스트 설계’하는 것까지 전 과정을 아우르는 ‘포괄성’을 담은 용어라는 점에서 미디어를 따로 구분하는 것을 무의미하게 한다. 핀란드도 마찬가지인데, ‘텍스트 해석, 텍스트 생산’ 영역에서 ‘다중 문식성(multiple literacy)의 다양화’를 강조하고 있고, 특히 ‘텍스트 생산’ 영역에서 ‘쓰기 기능 활용으로 ‘ICT(정보 통신 기술)의 활용’과 ‘정보 관리 및 인용’을 하위 요소로 설정한 것은 미디어를 분리하고 있지 않음을 보여준다. IB에서는 ‘조직하기’에서 ‘서식 도구 활용, 맥락과 의도에 맞는 프레젠테이션 제작, 시각적 장치 활용, 비언어적 의사소통 기법의 적절한 사용’ 등을 요소로 설정하고 있으며, 프랑스 쓰기 영역에서는 ‘키보드 입력의 기초를 숙달하기(Cycle3), 비문학 텍스트, 이미지, 복합 문서(디지털 포함) 읽기(Cycle4)’ 등을 통합하여 기술하고 있다. 이는 미디어를 일종의 텍스트 유형 또는 자원(resources)으로 간주함을 보여준다.

3. 문학과 읽기의 구분 지양

셋째, 문학과 읽기의 영역 통합이다. ‘읽기’ 영역이 있는 국가는 우리나라를 포함하여, 미국의 CCSS, 영국, 프랑스인데, 우리나라를 제외하고 논하면, 이들은 읽기 영역 아래에 문학 읽기를 두고 있는 양상이다. 구체적으로 보면, CCSS는 ‘읽기’ 밑에, ‘문학 읽기 vs 정보적 글 읽기’로 하위 영역을 나누어 성취기준을 따로 제시하고 있는데, 중영역에 해당하는 ‘중심 및 세부 내용의 구분, 표현 장치와 구조, 지식과 아이디어 통합, 읽기 범위와 복잡도’는 문학과 정보적 글 읽기가 동일하다. 반면 영국은 ‘읽기’ 영역 밑에 하위 영역 구분 없이 ‘영국 문학 유산의 깊이와 힘을 읽고 감상하기’를 진술하고 있으며, 프랑스도 ‘읽기’ 아래에 ‘문학 텍스트를 이해하고 자신의 것으로 만들기’를 진술하고 있다. 또한 IB의 “언어와 문학²⁵⁾” 교육과정에서는 ‘문학과 비문학’을 구분하지 않고 있으며, ‘분석하기’ 영역 아래에 ‘텍스트의 내용, 맥락, 언어, 구조, 기법, 문체, 상호텍스트 간의 관계 분석, 작가의 선택이 독자에게 미치는 영향 분석, 장르와 텍스트 전체, 텍스트 내적 특징을 관련짓기’ 등을 설정하여, 문학작품의 분석을 비문학 분석과 다른 것으로 설정하고 있지 않다. 또 핀란드는 ‘텍스트 해석’과 ‘텍스트 생산’ 영역에서 ‘정보 텍스트 vs 문학 텍스트’를 텍스트의 유형 중 하나로 기술하고 있다. 캐나다나 호주는 문학 텍스트에 대한 구분 없이 ‘텍스트’로 통칭하고 있다.

우리나라는 ‘읽기’를 비문학 텍스트 읽기로 한정하고 있는데, 향후 영역 통합적 기술은 심각하게 고려될 필요가 있다. 사실상 읽는다는 행위의 본질은 문학이나 비문학이나 모두 독자가 의미를 구성하는 과정이라는 점에서

25) MYP의 ‘언어와 문학’은 국어 과목에 해당하는데, 여기서 ‘언어’는 비문학 텍스트 또는 정보 텍스트를 지칭한다. 그 내용을 보면, 유럽의 전통을 이어받은 타인지, 이 과목에는 ‘문학’이 말하기·듣기, 읽기, 쓰기의 제재로서 매우 중요하게 다루어지고 있다. 고등학교 DP의 ‘언어와 문학’에 가면 이 현상은 더욱 심화되어 문학 작품에 대한 분석과 생산이 중요하게 다루어진다.

동일하며, 다만 텍스트를 대하는 독자의 읽기 목적이나, 텍스트를 비판적으로 혹은 감상적으로 보는 독자의 태도가 다를 뿐이기 때문이다. 이는 ‘문학’이라는 상위 영역명이 없다고 해서 문학의 존재감이 낮아지지도 않거니와, 그렇다고 읽기의 몫(portion)이 커졌다거나 하는 것을 의미하는 것이 아니다. 이는 문학교육을 어떻게 바라볼 것인가 하는 문학교육관과 관련된다. 과거부터 ‘문학-교육’이나 ‘문학학(學)-교육’이라는 오랜 논쟁 주제였고, 현재는 문학학을 교육하는 관점에서 어느 정도 벗어났다 하더라도 우리 문학교육의 내용은 여전히 국문학과 문학 이론에 토대를 두고 있다. 이는 문학교육이라기보다는 ‘문학 지식’ 또는 ‘언어-문화’ 교육의 일환이다. ‘지식’ 위주의 교육이니가 무조건 나쁘다고 말하려는 것이 아니다. 교육의 목적과 적용 대상이 달라야 한다는 것을 말하고자 한다. 예컨대, ‘읽기’ 속에 문학 텍스트를 포함하고, 필요하다면 ‘문학 지식(이론)’ 교육을 위한 영역을 별개로 설정하여, ‘읽기(기본 과정으로서 문학과 비문학 읽기) : 문학 지식(이론을 위한 심화 과정)’이라는 2단계(tracks)를 취할 수 있다.

대부분 국가의 고등학교 선택 과목으로 설계된 ‘문학’ 과목도 본격적인 문학학 심화 과정으로 볼 수 있겠지만, ‘문학’의 전통과 중요성을 각별히 생각하여 기초 공통 과정에서 ‘문학’ 영역을 설정한 나라들도 있다. 이들은 문학이나 비문학 구분 없이 텍스트를 읽고 감상하기를 하면서, 동시에 ‘문학’ 영역에서는 ‘문학 지식’에 대해 배우는데, 이 경우에는 보다 포괄적인 예술론적 시각에서 지식 교육에 치중되어 있다. 예컨대, 프랑스 국가교육과정은 중학교 2~3학년 정도의 단계인 Cycle4부터 ‘문학과 예술의 문화 요소 습득’ 영역을 만들어, ‘문학 작품을 하나의 예술 장르로 인식하고 문화적 참조(reference)를 활용’하도록 하고 있다. 이때 레퍼런스란 음악, 영화, 디자인 등 예술적 창작물을 만들 때 참고하거나 영향을 받은 다른 창작물을 가리키며, 오마주나 패러디 등을 포함하는 광범위한 개념인데, 이를 통해 매우 수준 높은 문학 수업을 요구하고 있다는 것을 추측할 수 있다. 또한 핀란드도 ‘텍스트 해석’ 영역 외에, ‘언어, 문학, 문화 이해하기’ 영역을 설정하고 그 하위 요소

로 ‘문학과 문화 인식, 독자로서의 지식 발달’을 설정하여 문학 지식을 강조했다. 영국 국가교육과정은 따로 ‘문학’ 영역을 설정하고 있지 않지만, 읽기 영역 안에서 “‘영국 문학 유산’의 깊이와 힘’을 읽고 이해하도록 요소를 선정 함으로써 ‘영국 문학’의 분명한 입지를 보여주며(DfE, 2014: 33),²⁶⁾ 실제 성취기준의 문서를 보면, 말하기와 듣기, 쓰기, 전 영역에서 문학작품을 활용하여 교육할 것을 제안하고 있다. 이와 달리, ‘문해력(리터러시)’을 설정한 호주의 경우는 ‘문학’ 영역을 설정하고, ‘문학적 경험과 반응, 맥락’ 등 보다 심화된 내용을 다루고 있다.

요컨대, 문학을 읽기의 텍스트 유형으로 다루는 경향이 있으며, ‘문학’ 영역이 구분되어 있다면, 이는 문학을 ‘전통 문화와 예술’의 맥락에서 포괄성 있게 다루어 문학에 대한 지식을 보다 전문적이고 분명히 하려는 경향이 있음을 짐작할 수 있다. ‘읽기, 이해(해석)하기, 분석하기’ 등의 대상으로 문학과 비문학을 구분하지 않는 방식은 교육과정 기술의 효율성이나 내용상의 체계성이 제고되는 점이 있다. 이는 김혜정(2021: 6)에서도 언급되었듯이, 미국 CCSS의 경우처럼 ‘읽기(정보텍스트)’, ‘읽기(문학)’, ‘문식성(역사사회, 과학기술)’ 등 읽기와 관련된 영역들이 모두 동일한 4가지 개념틀(‘중심세부내용: 표현장치 & 구조; 지식 & 아이디어통합; 읽기범위 & 복잡도’)로 되어 있어서, 영역 간의 유기적 관련성을 제고하고 체계의 간결성을 돋보이게 하는 효과가 있다.

4. 문해력 개념의 변화와 역량의 반영

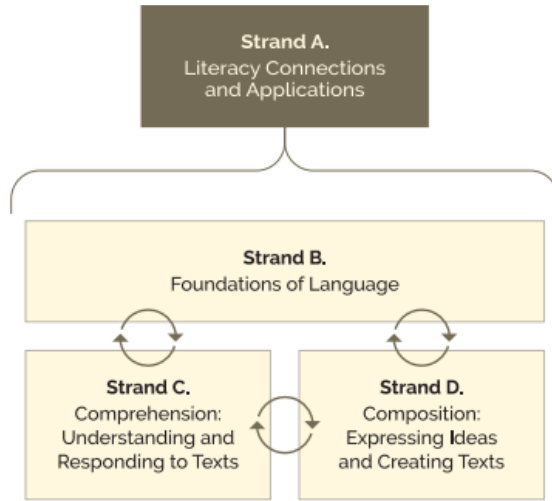
넷째, 다른 국가의 교육과정은 변화된 문해력과 새로운 역량 개념을 적극 반영하고 있다. 영국과 프랑스 같은 유럽 국가는 구어와 문어를 구분하고,

26) 영국의 각 단계에서는 읽기 제재 목록을 명시하고 있는데, 예를 들어, KS4(4단계 중3 - 고등2)의 ‘읽기’ 영역에서 권장된 문학 작품은 다음과 같다: 셰익스피어 희곡 최소 1편, 19세기/20세기/21세기 작품, 1789년 이후의 시, 대표적인 낭만주의 시 포함.

문어를 다시 읽기와 쓰기로 나누어 교육하고 있는데 이는 전통적 3R의 영향
 임을 짐작할 수 있다. 그러나 그 하위 내용 요소를 보면, 우리의 경우처럼 인
 지주의 이론의 기반 위에서 기능이나 전략을 과정보로 제시하고 있지는 않
 다. 예를 들어, 영국은 ‘텍스트에 대한 다른 반응이 가능하다는 것을 인식하
 고 정보에 근거하여 개인적 반응하기(읽기), 다른 사람이 제공한 정보를 사
 용하여 메모, 초안 작성, 프레젠테이션하기(쓰기)’나, 프랑스는 ‘이해를 점검
 하며 독립적인 독자 되기(읽기), 사고하고 학습하기 위해 글쓰기를 활용하기
 (쓰기)’ 등 독자 또는 필자로서 구체적인 과제 상황에서 갖추어야 할 일체화
 된(holistic) 능력을 기술하고 있다.

나아가 IB, 핀란드, 캐나다, 호주와 같이 비교적 교육의 세계 표준화에
 빠르게 반응하는 국가들은 변화된 문해력, 즉 역량 개념을 적극 반영하고 있
 음을 영역 구분에서도 알 수 있다. <표 1>의 내용 체계에서는 잘 드러나지 않
 지만, IB의 평가영역의 하위 진술이나 핀란드의 ‘상호작용 상황에서 행동하
 기, 텍스트 해석하기, 텍스트 생산하기, 언어·문학·문화 이해하기’와 같은
 영역의 하위 진술을 보면, “역량” 개념이 반영되어 있다. 특히 2023년에 개
 정한 온타리오주 <표 2>는 ‘언어의 기초, 이해, 구성’의 대영역 위에 ‘문해력
 연결과 적용(Literacy Connections and Applications)’이라는 영역을 설정
 했다. 이 영역의 성격은 독특한데, 교육과정 홈페이지에는 다음과 같이 설명
 하고 있다(OME, 2023a).

‘문해력 연결과 응용’ 영역(strand)은 학생들이 언어 및 리터러시 맥락에서 7가
 지 전이가능한 기능을 적용하고, 디지털 미디어 리터러시 기술을 개발하고, 다
 른 맥락에서 언어 및 리터러시 학습을 적용하고, 다양한 정체성, 경험, 관점, 역
 사, 기여에 대한 이해를 촉진하는 텍스트에 참여하는 데 중점을 둔다. 이 영역과
 관련된 학습은 언어 프로그램의 모든 학년에서 다른 영역, 즉 ‘B.언어의 기초,
 C.이해: 텍스트 이해 및 반응, D.구성: 아이디어 표현 및 텍스트 생성’과 관련된
 학습 맥락에서 이루어진다. 즉 영역 A는 이러한 맥락에서 평가하고 평가된다.



〈그림 1〉 The Ontario Curriculum, 'Grades 1–8: Language'

위와 함께 〈그림 1〉을 제시하였는데, 설명을 통해 영역A(문해력)는 다른 영역들을 포괄하면서 중층적으로 실행되는 영역이다. 이때 전이가능한 기능(transferable skill)이란 변혁적 역량과 유사한 개념으로, 학생들이 미래의 직업 세계를 탐색하고 미래에 성공하는 데 필요한 기능과 속성(skills and attributes)으로, 학생들이 시간이 지남에 따라 습득되는 개별적 전이가능 기능의 통합된 틀/framework이다. 따라서 전이가능한 기능을 개발한다는 것은 한 상황에서 배운 것을 다른 새로운 상황에 적용하는, 전이를 위한 학습을 뜻한다. 캐나다는 이러한 설명과 함께, '비판적 사고 및 문제 해결, 혁신, 창의성 및 기업가 정신, 자기 주도 학습, 협업, 커뮤니케이션, 세계 시민권 및 지속 가능성, 디지털 리터러시'와 같은 7가지 중요한 전이 기능²⁷⁾을 제시했

27) 7기능은 기존에 '역량'이라고 불렀던 것인데, 캐나다 전역으로부터 수집된 정보와 경제 연구를 바탕으로 온타리오 교육부가 '7가지 기능' 범주를 설정하고, 상세히 설명하고 있다: 학생들은 유치원부터 12학년까지 교육과정의 모든 과목에서 "전이를 위한 학습"을 한다. 또한 모든 학년과 과목에서 학습은 부분적으로 학생이 배운 것을 익숙하고 새로운 맥락에 적용하거나 전이하는 능력으로 평가된다. 이러한 기능은 학습에 대한 학생들의 인지

다(OME, 2023a).

〈표 4〉 온타리오 교육과정 ‘문해력 연결과 적용’ 영역

영역	중영역	설명(우리의 ‘핵심 아이디어’ 진술에 해당함)
A. 문해력 연결과 적용 (Literacy Connections and Applications)	전이가능한 기능	7가지 전이가능한 기능(비판적 사고 및 문제 해결, 혁신, 창의성과 기업가 정신, 자기 주도 학습, 협업, 커뮤니케이션, 세계 시민권과 지 속가능성, 디지털 리터러시)이 다양한 언어 및 문해 맥락에서 어떻 게 사용되는지 이해하고 있음을 입증한다.
	디지털 미디어 문해력	온라인 환경에서 안전하고 책임감 있게 상호 작용하는 데 필요한 지 식과 기술을 보여주고 적용하고, 디지털 및 미디어 도구를 사용하여 지식을 구성하고, 미디어의 중요한 소비자이자 창작자로서 학습하는 것을 보여준다.
	적용, 연결, 기여	교과 간 학습과 통합 학습에서 언어 및 문해력 기술을 적용하고 다양 한 목소리, 경험, 관점, 역사 및 기여(제1국민, 메티스, 이누이트 개 인, 커뮤니티, 그룹 및 국가 포함)를 이해하고 연결시키는 능력을 입 증한다.

우리나라의 역량은 총론이나 교과 목표 수준에서 언급되고 있지만, 위 표를 보면 캐나다의 역량은 ‘문해력 연결과 적용’이라는 교육 내용의 한 영역으로 설정되어 ‘학생들은 유치원부터 12학년까지 교육과정의 모든 과목에서 전이를 위한 학습을 하도록 함으로써 구체적으로 적용하고 있음을 알 수 있다. 과거 우리 6차~2007개정 교육과정에서 있었던 ‘실제’ 영역을 보는 듯한, 이런 상위 범주의 설정이 과연 필요할까 싶은 생각이 들지만, 캐나다 교육부 홈페이지의 개정 역사(OME, 2023a)를 보면, 그들이 교육과정에 글로벌 수준의 ‘역량’을 반영하기 위해서 상위에 내용 영역을 설정한 이유를 짐작할 수 있다.

미국 CCSS는 영역 분절적 입장을 취하지만 우리와는 좀 다른 방식의

직, 사회적, 정서적, 신체적 참여를 통해 개발되며, 교육자는 안전하고, 포용적이며, 공평한 환경에서 다양한 교수학습 방법, 모델, 접근 방식, 평가 관행을 통해 학생의 전이가능 기능의 개발을 촉진해야 한다.

내용 기술을 보인다. 읽기만 예로 들면, 우리나라는 1980년대 유행한 ‘수준별 독해 기능(사실적·추론적·비판적·감상적·창의적이해)’을 여전히 고수하고 있는 반면, CCSS는 이해의 대상, 즉 글을 읽으면서 ‘무엇’을 해결해야 하는지를 내용 요소로 선정하였다. 예컨대, CCSS의 ‘중심 아이디어와 세부 내용(이해)’은 ‘내용의 파악’에 대응되고, ‘표현기법과 구조’는 ‘형식의 이해’에 대응되고, ‘지식과 아이디어 통합’은 ‘상호텍스트성을 바탕으로 한 정보 통합과 재구성’에 대응된다고 볼 수 있다. 또한 그것은 각각 ‘텍스트 내적 독해(내용-형식)’ 대 ‘텍스트 외적 독해(세계 지식의 개입)’로 대응시킬 수도 있다. 이와 같이, CCSS는 ‘텍스트’와 ‘정보 처리 과정’ 자체에 집중하고 있다.

그렇다면 인지 과정에 따른 단계별 기능이나 전략을 하나씩 가르치도록 나누지 않고, 학습자가 해당 학년에서 기대되는 전이가능한 언어 수행 능력을, 학습자가 목적과 맥락에 맞게 과제를 해결하는 능력, 즉 역량이 드러나도록 기술한다는 것이 무엇인가? 기능에 비해 역량의 특성은 총체성과 맥락성이 드러난다는 것이다. 역량을 지니려면 학습자가 그것을 왜 하며, 어떻게 해야 하는지, 전체 과정과 맥락을 이해하는 것이다. 그래야 그것을 바탕으로 다른 상황에도 적절하게 바꿔 사용할 수 있기 때문이다.

5. 문법(언어 관습)의 도구적 성격

다섯째, ‘문학’에 비해 문법, 즉 언어 영역은 도구적 성격이 뚜렷히 보인다. 문법의 역할을 ‘독자적 위상 vs 도구적 위상’으로 나눈다면(주세형, 2004: 461), 우리나라의 교육과정은 여전히 독자적 문법 체계를 지도하는 데 치우쳐 있다. 그러나 외국 교육과정의 ‘언어’ 영역을 보면, 확실히 도구적 성격을 지니고 있음을 알 수 있다. IB의 ‘언어 사용하기’ 영역에서는 ‘적절하고 다양한 어휘, 문장 구조, 표현 형식 사용. 맥락과 의도에 맞는 사용역과 문체의 표현. 올바른 구문 및 구두법 사용. 철자, 문자 쓰기, 정확히 발음하기. 비언어적 의사소통의 사용’ 등을 하위 요소로 삼고 있는데, 이는 문법 지식이 말하기,

읽기, 쓰기와 관련하여 선정되었음을 알 수 있다. 핀란드의 ‘언어, 문학, 문화 이해하기’ 영역에서는 ‘언어 의식의 발달과 핀란드어의 중요성과 지위 파악’을 하위 요소로 두었는데, 언어 의식에는 언어 구조, 사용역, 어조, 문체를 포함시키고 있다. 캐나다 온타리오주의 ‘언어 기초’ 영역에는 아예 ‘읽기와 쓰기를 위한 언어 관습(convention)’²⁸⁾을 설정하고 있으며, 호주의 ‘언어’ 영역에는 문해력과 별개로, ‘다른 사람과의 상호작용을 위한 언어. 텍스트 구조와 조직. 아이디어 표현과 개발을 위한 언어’로 하위 요소를 정하고 있다. 또 프랑스의 ‘언어 기능(機能)의 이해’ 영역은 ‘구어와 문어의 관계. 문장의 구성. 문법적 맞춤법, 허위적 맞춤법. 어휘력’ 등 제법 상세히 제시하고 있다. 특히 영국의 ‘문법과 어휘’ 영역은 주목하여 살펴볼 필요가 있는데, 다음과 같은 목표를 제시하고 있다(DfE, 2014: 34).

다음은 통해 문법 및 어휘에 대한 지식을 통합하고 확장한다.

- ① 읽기 대상이 되는 텍스트에서의 효과성과 영향을 연구한다.
- ② 읽기와 듣기에서 새로운 어휘와 문법 구조를 도출하고 이를 쓰기와 말하기에 의식적으로 사용하여 특정 효과를 얻는다.
- ③ 구어와 문어의 차이점, 공식 및 비공식 의미역과 관련된 차이점, 표준 영어와 기타 영어 변종 간의 차이점을 분석한다.
- ④ 읽기, 쓰기, 말하기에 대한 토론에서 언어 및 문학 용어를 정확하게 자신 있게 사용한다.

28) 온타리오 주 교육과정 문서(OME, 2007: 62)에서는 ‘담화 관습을 적용하는 것’을 ‘편집, 교정, 출판에 관한 기능과 전략을 사용하는 것, 그리고 오류를 수정하고, 표현을 다듬고, 결과를 효과적으로 발표하기 위해 언어 지식을 사용하는 것’으로 상세화했다. 이는 우리가 ‘담화 관습’을 가르칠 때, 과거의 글쓰기와 비교하여 오늘날 글쓰기의 다른 점을 부각하려고 노력하는데, 여기서는 공식적 측면에서 현재 우리가 글 쓸 때 고려해야 하는 장르에 대한 지식으로 설명하고 있어서 고무적이다.

이렇듯 의사소통 기능 영역과의 밀접한 관련 하에서 진술되고 있는 반면, 우리나라(2022 개정)의 경우는, ‘음운·형태·통사·화용론, 어문규범’이 표면적인 범주로는 드러나지 않지만, ‘지식 이해’의 하위 범주인 ‘언어의 본질과 맥락, 언어 단위, 한글의 기초와 국어 규범’에 해당하는 성취기준들을 보면, 음운 체계부터 문법 요소, 맞춤법까지 주요 내용들을 배치함을 알 수 있다. 물론 ‘과정·기능’ 범주와 ‘가치 태도’ 범주가 있기는 하지만, 이 두 범주의 내용 요소들을 보면, 전체적으로 문법 교육에서 언어를 어떻게 다루어야 하는지에 대해 모호하게 진술되어 있다. 예컨대, ‘원리 적용하여 표현 창안하기(교육부, 2022: 10)’라면, 문법 지식의 어떤 원리를 어디에 적용하여 표현을 창안하는 데 사용하는지 짐작하기 어렵다. 따라서 이들 ‘과정·기능’이나 ‘가치·태도’는 기능처럼 진술되어 있지만, 여전히 모호성을 지니고 있다.

이는 교육과정 내용 체계표가 동일한 틀로 일괄 작성되어야 했기 때문에, 영역 성격에 맞지 않는 부분이 있음에도 억지로 채워넣어야 했던 부분도 없잖아 있었을 것이다. 그럼에도 불구하고 ‘문법’은 국어 능력 전체를 구성하는 데 있어 적절한 부분으로 작동되지 못하고, 독자적 작동 원리를 지닌 별개의 학적(學的) 체계라는 인상을 준다. 문법 지식은 고등학교 선택 과목에서 다룰 수 있고, 발달상으로도 적절해 보인다. 따라서 문해력을 위한 언어 교육의 관점에서 문법의 내용 선정과 기술 방법에 대해 재고할 필요가 있다. 언어 자료에 대한 비판적 의식(awareness)이나 성찰(reflection) 등을 강조하더라도 그것과 별개로 ‘음운, 형태, 통사’의 지식 체계를 가르치는 것이 반복될 수 있기 때문이다.

6. 교육 내용과 평가의 분리

여섯째, 평가 기준을 별도로 제시하여 교육내용(contents)과 성취기준(achievement standards)을 분리하는 교육과정도 있다. 우리나라의 경우는 ‘성취기준’과 평가목표가 일치하며, 평가목표를 교육과정 수준에서는 별도

로 기술하지 않는다. 그러나 IB 교육과정, 호주 국가 교육과정, 캐나다 교육과정, 영국 교육과정 등은 평가 기준을 별도로 제시하고 있다. 예를 들면, 호주는 ‘교육 내용(Content Descriptions)’과 평가를 위한 ‘성취기준(Achievement Standards)’이 나뉘어 있다. 교육 내용은 학생들이 학습해야 할 주제, 개념, 기능 등을 서술하는 것(예: “학생들은 다양한 관점에서 역사적 사건을 탐구한다”)이라면, 성취기준은 학생들이 학습 결과를 통해 달성해야 하는 기대 수준을 명시한 것(예: “학생들은 주요 사건의 원인과 결과를 설명하고, 다양한 자료를 분석할 수 있다”)이다. 호주의 ‘Literacy’ 영역은 다음과 같이 크게 2가지 범주(수용/생산 양식)로 나누고, 하위에 학년별 구체적 평가 진술을 상세화하고, 실제 평가에서는 영역 통합적으로 실행되고 있다.

〈표 5〉 호주 국가 교육과정(2022 개정)의 내용 체계

호주 English 과목 (V.9.0/2022)			
내용 영역(Content Descriptions)		평가 범주	학년별 상세화
언어	다른 사람과 상호작용을 위한 언어	Receptive modes (listening, reading and viewing)	1~10학년: 생략
	텍스트 구조와 조직		
	아이디어 표현과 개발을 위한 언어		
문학	문학과 맥락		
	문학에 대한 응답		
	문학 경험		
	문학 창조	Productive modes (speaking, writing and creating)	"
문해력	맥락 속의 텍스트		
	다른 사람과 상호작용		
	분석, 해석, 평가		
	텍스트 생산		
	단어 지식		

IB 교육에서는 ‘탐구 영역(Area of exploration)’에 앞서서 ‘평가 목표(Assessment objectives)’부터 제시하고 있으며 그 내용은 사뭇 다른데, 평가 목표는 그야말로 영역 통합적 평가에 따른 ‘분석, 조직, 평가, 사용’에 따른 내용으로 구성되어 있다(표 1) 참조). 영국도 과목마다 교육 내용에 해당하는 ‘학습 진도(Program of Study)’와 평가목표가 되는 ‘도달 목표(Attainment Targets)’가 분리되어 있으며, 각 내용 영역마다 8개의 평가 단계로 구분하고 있다. 또 캐나다 온타리오주 교육과정은 교육 내용을 ‘전반적 기대수준(Overall Expectations)’과 ‘세부 기대수준(Specific Expectations)’으로 나누어 진술하고, ‘평가와 평가관(Assessment and Evaluation)’이라는 하위 사이트를 마련하여 ‘지식과 이해, 사고, 소통, 응용’의 4가지 평가 범주를 설정하고, 기대 수준별 평가 등급(achievement chart)을 제시하고 있다(OME, 2023a).²⁹⁾

일반적으로 교육과정상에서는 교육 내용 요소가 분절적으로 기술될 수밖에 없는데, 이 경우 하나의 요소들 각각을 평가하게 되면 총체적인 능력을 평가하기 어려운 경우가 많다. 또한 ‘지식이나 태도’ 영역의 성취기준 중에는 객관식 평가 문항으로 개발하기 어려운 것들이 많다. 그러나 외국의 몇몇 국가들처럼 별도의 평가기준을 설정하게 되면, —물론 그 평가기준이 성취기준 여러 개를 합쳐서 언어 수행의 형태로 기술된다고 한다면,— 작은 단위의 요소들을 평가하지 않아도, 특정 언어 수행을 위해 내용 요소 여러 개가 통합된, 즉 주어진 맥락에서 과제를 온전히 해결할 수 있는지를 평가하는 총체적 맥락적 평가의 기준으로 작용할 수 있다. 예컨대, 중학교 ‘읽기’ 수행평가에서, 긴 글을 읽고 필자의 관점과 의도를 분석하여 비판하라는 과제를 냈다고 하자. 교사는 ‘읽기’ 평가이므로, 읽기 성취기준만을 인용하여 채점 기준표를 마련하려고 애쓴다. 아마도 그것이 평가의 (내용)타당도를 높이는 것이라 생각할 것이다. 그러나 ‘긴 글을 읽고 관점과 의도를 비판하라’는

29) 온타리오 주 ‘language’ 과목 평가 기준(1~4등급)은 홈페이지에 나와 있다(OME, 2023b).

언어 수행은 쓰기를 통해 나타나고, 그것도 긴 분량으로 써야 하는 평가이다. 이렇게 긴 반응을 쓰고도 ‘읽기’ 평가이기 때문에 읽기 내용 요소만 평가한다는 것은 상당히 비효율적이다. 예상할 수 있듯이, 다른 영역들 간의 통합이 훨씬 실제적이고 타당하며 효율적이다. 그래서 현장 교사들은 읽기 성취기준과 쓰기 성취기준을 뽑아서 새로운 평가기준(채점 루브릭 포함)을 짜게 되는데, 이는 어려운 작업이다.

이렇듯 교육 내용과 평가 기준을 일치시킬 때의 장점이 있을 테지만, 교육 내용을 통합하고 맥락을 반영한 별도의 평가 기준을 설정할 필요도 있다. 내용과 평가가 분리되면, 교육 내용 측면에서 유연성이 확보되어 교사는 내용 전달에 있어 창의성을 발휘할 수 있고, 상대적으로 학습자 개인 맞춤형 접근이 용이해진다. 또한 평가 측면에서는 수준별로 학습 성과를 측정하고, 학생들의 성취 수준을 공정하게 평가하기 위한 기준을 각기 제공함으로써 교육의 책임성도 제고될 수 있다.

이상으로 외국 교육과정의 교육 내용 체계표를 일괄하고 몇 가지 시사점을 정리해 보았다. 영역 구분은 자국의 언어교육의 성격 혹은 언어 교육에 대한 정체성을 보여준다. 우리나라 교육과정처럼 언어 기능(language arts)의 나열식 구성은 기능에 대한 숙달, 즉 기능적 문식성에 대한 교육을 중시함을, 동시에 ‘문법’과 ‘문학’에서 지식의 강조는 언어를 문화적 유산으로 간주하고, 이러한 문화 유산에 대한 전통과 가치를 교육을 통해 전승해야 한다는 일종의 보수적 시각이 잠재되어 있음을 보여준다. 그러나 자국어에 대한 자긍심이 있더라도, 언어와 문화를 하나의 완전한 학문적 체계로서 전달하려고 하기보다는 언어 사용과 문화 예술적 맥락에서 다루려는 유연하고 보다 포괄적인 시각을 지니고 있다는 점은 특별한 점이다. 반면, IB, 핀란드,³⁰⁾

30) 핀란드는 ‘언어, 문학, 문화’를 한 영역 내에서 다루고, 영국은 ‘문학’ 영역이 설정되지 않았다.

캐나다, 호주, CCSS 등은 ‘언어 습득과 사용’ 측면에서 영역을 구성하며, 최근 교육에서의 ‘세계 표준화’ 동향에 맞추어 영역 통합적인 융합 교육(integrated education), 변혁적 역량(transformative competency) 또는 전이가 능한 기능(transferable skill) 등의 개념을 반영하여 ‘문해력’을 강화하는 움직임이 있다.

또한 영역 배열도 차이가 있다. 미국의 CCSS는 의사소통 기능을 앞에 두고, 문학은 읽기 속에, 언어는 끝에 위치시켰으나, 실제로는 문학작품 읽기가 매우 중요하게 다뤄진다.³¹⁾ 호주는 언어, 문학, 문해력 순으로 제시되어 있어 다른 국가들에 비해 특이하지만,³²⁾ 다인종 이민 국가라는 특수한 역사적 맥락이 있기 때문에, 엄청나게 많은 수준별 언어교육 프로그램을 개발되어 있다는 점에서 문해력 교육 강국임을 잘 드러난다.

이처럼 외국은 내용 영역 설정에 있어, 언어 기능(language arts)의 단선적 나열이나 영역 간 분절성을 극복하고, 언어 수행 중심의 통합적 설정(‘상호작용 상황에서 행동하기, 문학과 예술의 문화적 요소 습득하기’)이나 정보의 수용을 통한 지식 체계의 통합(‘이해’)이나 정보의 결합을 통한 새로운 결과물 제작(‘구성’)을 중심으로 영역을 설정하기도 한다. 게슈탈트 이론의 창시자인 Wertheimer(1938)가 인간 지각은 부분의 합이 전체 지식이 되는 집합관(andsun)이 아니라, 전체적으로 ‘조직화된 패턴(transum)’으로 경험된다고 한 것 같이, 역량 중심 교육과정이 되기 위해서는 교육 내용들의 선형적 배열보다는 상호관련성을 바탕으로 유기적으로 구성될 필요가 있다.

31) 한 편의 완전한 글(‘a whole text’) 읽기를 강조하는 풍토 속에 문해력 발달에 따른 문학작품 읽기용 시리즈가 ‘문학 읽기 교과서’로 개발될 정도로 문학은 읽기와 결합되어 있다(김혜정, 2023).

32) 이러한 순서는 교육과정 홈페이지에 ‘초등부터 중등까지의 핵심 학문(영어, 수학, 과학, 역사 등) 교육을 중시한다’고 밝힌 데서 짐작할 수 있다.

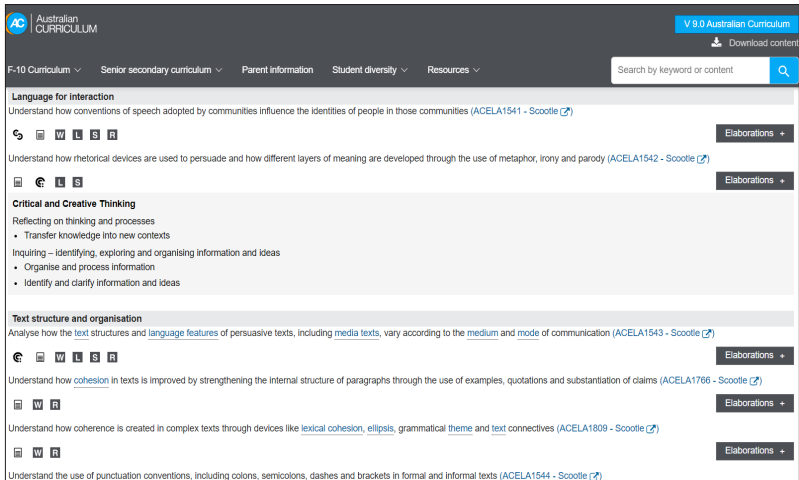
IV. 교육과정을 어떻게 제시할 것인가?: 중요한 문제

각국의 교육과정을 살펴보면 가장 강렬한 인상을 받은 점은 그 내용보다는 형식, 즉 ‘디지털 플랫폼화’이다. 정보 통신 기술 수준이 세계적인 우리나라가 여전히 종이 문서(pdf)로, 그것도 교육과정만을 제시하고 있는 반면, 앞서 살펴본 국가들은 교육과정 홈페이지가 있으며, 그 플랫폼에는 교육과정과 교육과정 해설, 각 교육 내용에 대한 교수법과 평가 방법, 학습자 수준별 학습 지원 프로그램들, 그리고 엄청난 양의 교육 자료(resources)가 체계적이고 구조적으로 제시되어 있다.

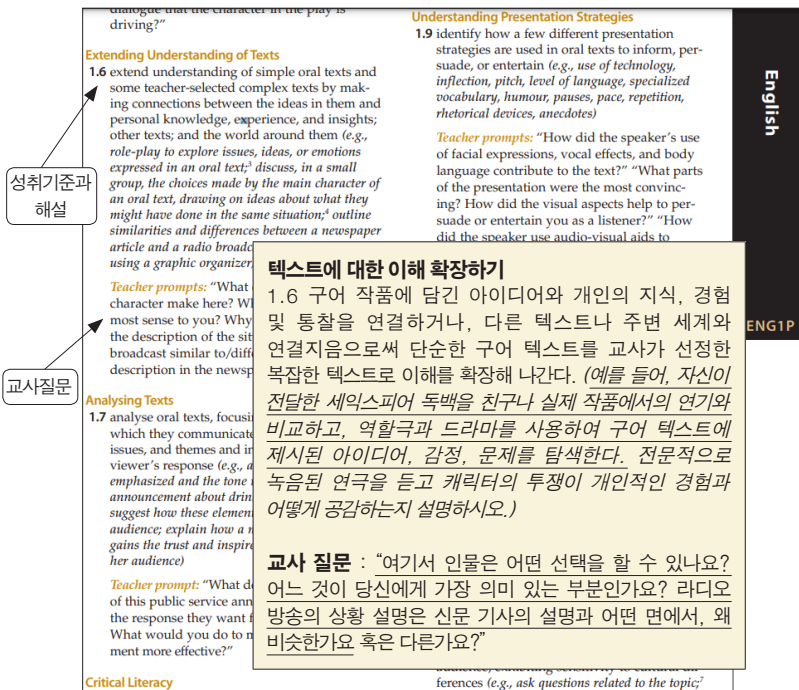
교육과정의 개발 못지않게 중요한 것은 교육과정을 어떻게 국민에게 보여줄 것인가 하는 표상 방식, 즉 전시(Implementation)의 문제이다. 이는 교육과정을 교육 현장(학교, 교사, 학생)에 전달하는 통로이자 교육 주체들 간의 의사소통의 방식(way)이라는 점에서, 어떻게 보면 교육 내용보다 더 중요하다.

특히 접근의 개방성과 이론에 기반한 체계성을 보여준 캐나다와 호주 교육과정의 전시 방식은 세계적 모델이 될 만한데, 교육과정 플랫폼 구현을 통해 교육과정뿐만 아니라 각종 교육 관련 자원의 집적체이자 소통 공간(네트워크)으로 기능하기 때문이다. 예컨대, 성취기준과 성취기준에 따른 ‘해설’과 ‘관련된 선수 성취기준’의 연결은 물론, 그것을 수업에 적용하기 위해 필요한 ‘제재’와 ‘교수-학습’ 방법 설명이 제공되었다.

또한 어려운 개념이나 어휘에는 정의와 예시를 제공하는 팝업창이 열리거나 하이퍼링크로 참고문헌과 연결되어 있으며, ‘제재’는 학년별로 글, 그림, 사진 등의 시청각 자료, 동영상, 그리고 딸린 설명글까지, 상세하고 다양하게 제시된다. 이뿐 아니라, 다양한 학습 상황과 학습자 수준별(장애아, 영재아, 제2언어사용자) ‘문해력 프로그램’들도 제공하여 개별화(personalized) 교육을 실현하고 있다.



〈그림 2〉 호주 국가 교육과정 구현의 위계와 자료의 풍부함



〈그림 3〉 9학년 '구두 의사소통' 영역(OME, 2007: 57)

한편, 구체적인 성취기준의 진술 방식을 보면, 우리와 달리 구체적인 맥락에서 실제적으로 설명한다. 예컨대, 온타리오주의 교육과정(2007 개정)³³⁾의 ‘구두 의사소통’ 영역을 보면, 하위 요소(붉은색), 세부 성취기준 번호, 성취기준 해설, 수업 적용 예시(이텔릭체), 지도 교사의 질문 순으로 제시되어 있다(그림에서 박스 부분은 필자 번역). 구체적으로 보면, ‘구두 의사소통 영역’에서 ‘텍스트에 대한 이해 확장하기’를 가르칠 때, ‘확장’이란 무엇이며 어떻게 가르치는 것인지를 설명하고 있다. 그것은 ‘자신과 친구의 세익스피어 독백 연극을 비교하고, 그 속에 든 아이디어와 감정 등을 탐색하는 것’이라고 쓰여있다. 깊이 있는 이해의 확장을 그야말로 이해할 수 있게 써 놓았다.

이에 반해 우리나라 교육과정은 어떻게 공급되는지는 이미 짐작할 것이다. 여전히 문서(pdf 포함)로 내려받기 외에 다른 전시 방식이 없다. 이해하기 어려운 개념이나 보충 설명이 필요한 부분은 교사/학생이 직접 찾아야 한다.

교육과정을 만드는 것만큼 그것을 어떻게 활용하고 소비할 수 있게 잘 제공할 것인가도 중요한 문제이다. 교육과정 플랫폼에 교육 내용이 디지털화된다면, 교사, 학습자, 연구자의 접근 가능성이 높아지고, 인터넷 공간을 중심으로 상호작용이 활성화되어 교육과정이 교육적 실행의 중심 역할을 하게 될 것이다. 따라서 교육과정 개발도 시급하지만 조속히 교육과정 전시를 위한 플랫폼을 구축하는 것, 즉 교육과정 문서를 비롯하여 교육과정 실행에 필요한 구체적인 자원(Resources)을 웹사이트에 게시하는 디지털 플랫폼 작업이 이뤄져야 할 것이다.³⁴⁾

Hegel(1807/2004)은 형식이 내용을 규정한다고 했고, McLuhan(1964/

33) 온타리오 교육과정은 매년 업데이트를 하고 있는데, 올해(2024) 말에는 9학년이 완성된다. 현재는 이전 교육과정(2007 개정판)의 내용이 올라 있다.

34) 대부분의 선진국들은 교육 플랫폼을 구축하고 교육과정을 디지털화 하고 있다. 우리나라의 경제 및 기술 수준, 교육에 대한 관심과 열의를 고려할 때, 우리나라가 아직 교육과정 디지털화를 하고 있지 않은 것은 의외이다.

2002)은 매체가 사고를 변화시킨다고 했다. 처음에는 완전하지 않더라도 기본적인 틀(frame)만이라도 마련되면, 그 사이 빈 공간(설명이 요구되는 부분)이 드러나며, 그곳에 개념 및 용어 설명, 성취기준의 해설, 교수 방법 및 평가 방법, 교육 자료 등 학년별 내용의 상세화가 필요하다는 인식이 생기게 된다. 그러면 이를 바탕으로 그에 관한 후속 연구가 이어지는 구축의 선순환이 일어날 것이다.

요컨대, 플랫폼 구축을 시도하고 있는 대부분 나라의 교육과정들은 수준을 떠나 교수·학습의 내용(성취기준과 그것의 선정 의도, 지도 방법, 학습 자원, 평가 방법 등)을 풍부하고 체계적으로 제시하고 있으며, 교사, 학습자, 연구자, 심지어 외국인들에게도 개방되어 있어 학습 자원과 참고 자료를 쉽게 얻을 수 있다. 우리의 교육과정도 하루속히 이렇게 구현되기를 기대한다.

V. 맺음말

각국의 교육과정이 생겨난 데에는 오랜 시간 쌓아온 문화적 맥락이나 교육적 가치관 등이 작동하기 때문에 교육과정은 그 나라 교육에 대한 정체성을 보여준다. 그래서 설령 다른 나라 교육 제도의 좋은 점이 있더라도 그것을 수용하는 것이 간단한 문제는 아니다. 그러나 최근에는 교육에도 세계적인 표준화를 지향하는 움직임이 강하고, PISA, PIAAC과 같은 국제 평가 결과에 주목하면서 각국들은 자국의 교육과정을 성찰하고 다른 나라의 교육과 비교할 기회가 많아졌다.

이러한 맥락에서 타국의 자국어 교육과정의 내용 체계를 개괄적이거나 살펴보았다. 그 결과 국가들마다 정도의 차이가 있기는 하나, 하위 내용 영역들 간에 통합성, 연결성을 지향하며, 또한 일부 국가는 역량을 구체적으로 구현하고자 하며, 특히 문학과 문법 지식은 언어 기능과의 유기적 결합을 지향

하고, 영역을 통합적으로 재편하는 등 변화의 움직임이 보였다. 반면, 우리나라는 영역 간 독립성, 개별성이 여전히 강한 편이며, 특히 분절적 기능들이 주된 내용 요소로 들어와 있다.

또한 교육과정이 디지털 플랫폼화 되면서 구체적이고 풍부한 교육 자원이 체계적으로 연결되어 있는 것을 확인하였는데, 이를 위해 교육과 연구 협력을 위한 거버넌스가 마련될 필요가 있다. 국어과 교육만 어떻게 한다고 될 일은 아니지만, 어느 교과를 막론하고 교육 내용에 대한 이론적 상세화와 함께, 디지털 구현에 대해 고민해야 할 것이다.

* 본 논문은 2024.11.7. 투고되었으며, 2024.11.14. 심사가 시작되어 2024.12.12. 심사가 종료되었음.

참고문헌

- 교육과학기술부(2011), 『2011 개정 국어과 교육과정(교육과학기술부 고시 제 2011-361호 [별책 5])』, 서울: 교육과학기술부.
- 교육부(1997), 『제7차 국어과 교육과정(교육부 고시 제 1997-15호 [별책 5])』, 서울: 교육부.
- 교육부(2015), 『2015 개정 국어과 교육과정(교육부 고시 제2015-74호 [별책 5])』, 세종: 교육부.
- 교육부(2020.12.4), 코로나19 이후 미래교육 전환을 위한 10대 정책과제, 검색일자 2024.9.3., 사이트 주소 https://www.moe.go.kr/upload/brochureBoard/1/2020/11/1604888883042_20360850461193515.pdf.
- 교육부(2022), 『2022 개정 국어과 교육과정(교육부고시 제2022-33호[별책5])』, 세종: 교육부.
- 교육인적자원부(2007), 『2007 개정 국어과 교육과정(교육인적자원부 고시 제2007-79호 [별책 5])』, 서울: 교육인적자원부.
- 국가교육과정정보센터(2008), 세계 교육과정 원문, 검색일자 2024.9.10., 사이트 주소 <https://ncic.re.kr/dwn/std/nationList.cs>.
- 김은지(2024.02.14.), 핀란드 2026 교육과정의 과제가 우리에게 주는 시사점, 교육을 바꾸는 사람들, 검색일자 2024.9.1., 사이트 주소 <https://21erick.org/column/12201/>.
- 김혜정(2021), 『읽기 교육내용의 비판과 실천적 재구성』, 『국어교육』 174, 1-33.
- 김혜정(2023), 『미국의 자국어 교과서 개발 맥락에 대한 이해와 국어과 교과서 개발 전망』, 『국어교육』 181, 1-48.
- 김혜정·구본희·장홍월·정우덕·김유경(2023), 『맞춤형 학습을 위한 수업 설계 및 평가 방안 연구』, 서울시 교육청 2023 정책 연구보고서, 서울: 가람문화사.
- 김홍중(2023), 『인류세의 사회이론 2: 올리히 벡과 브뤼노 라투르의 파국주의적 전회』, 『한국사회학』 57(4), 187-222.
- 유네스코한국위원회(2024), 『평화, 인권, 국제이해, 협력, 기본적 자유, 세계시민성, 지속가능발전 위한 교육 권고』, 서울: 유네스코한국위원회.
- 주세형(2004), 『학교문법 다시쓰기 - 언어 단위 문제를 중심으로』, 『국어교육학』 20, 461-498.
- 천경록(2017), 『국어과 핵심 개념의 의미 탐색』, 『청람어문교육』 63, 41-65.
- Australian Curriculum, Assessment and Reporting Agency(ACARA)(2022), English Curriculum, Accessed in 2024.8.20., Site Link <https://www.australiancurriculum.edu.au/f-10-curriculum/english/>.
- Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale(BOEN)(2023), le programme du cycle 3 (& 4) en vigueur à la rentrée 2023, Accessed in 2024.8.20., Site Link <https://eduscol.education.fr/87/j-enseigne-au-cycle-3>, <https://eduscol.education.fr/90/j-enseigne-au-cycle-4>.
- CASEL(2020), 『콜롬비아 특별구 사회정서학습 표준, 보도자료집』, Accessed in 2024.9.1., Site Link https://osse.dc.gov/sites/default/files/dc/sites/osse/page_content/attach-

- ments/TAL_SEL_Standards_052224-en-ko-T-C.pdf.
- Crutzen, P. J. & Stoermer, E. F. (2000), "The 'Anthropocene'", *Global Change Newsletter* 41, 17-18.
- Common Core State Standards Initiative(CCSS)(2010), 2024 Common Core State Standards: ELA, Accessed in 2024.8.16., Site Link <https://www.thecorestandards.org/ELA-Literacy/>.
- Department for Education(DfE)(2014), National curriculum in England: English Programmes of Study, Accessed in 2024.8.20., Site Link <https://www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-english-programmes-of-study>.
- Finnish National Agency for Education(FNAE)(2016), Mother Tongue & Literature(Finnish) as the Mother Tongue National Core Curriculum, Accessed in 2024.8.16., Site Link <https://www.oph.fi/en/education-and-qualifications/national-core-curriculum-primary-and-lower-secondary-basic-education>.
- Hegel, G. W. F. (2004), 『정신현상학』, 김상봉(역). 서울: 한길사(원서출판 1807).
- IB MYP(2015), *Language and Literature Guide*, Wales: International Baccalaureate Organization.
- IBO(2014), IB Middle Years Programme: Language & Literature, Accessed in 2024.8.16., Site Link <https://www.ibo.org/programmes/middle-years-programme/>.
- Irmeli, H. (2020.03.20.), 핀란드 교육과정, 이런 절차로 개정된다, 교육을 바꾸는 사람들, 검색 일자 2024.09.01. 사이트 주소 <https://21erick.org/wp-content/uploads/2020/03/핀란드-교육과정-이런-절차로-개정된다-이르멜리-할리넨.pdf>.
- McLuhan, M. (2002), 『미디어의 이해: 인간의 확장』, 이한주(역), 서울: 민음사(원서출판 1964).
- Morin, E. (1999), *Seven Complex Lessons in Education for the Future*, UNESCO online publishing.
- OECD(1999), *OECD Principles of Corporate Governance*, Paris: OECD.
- OECD(2018), *Future of Education and Skills 2030*, Paris: OECD.
- OECD(2020), *Education Policy Outlook in Finland*. Paris: OECD Publishing.
- Ontario Ministry of Education(OME)(2007), *The Ontario Curriculum Grades 9 and 10-English*, Queen's Printer for Ontario.
- Ontario Ministry of Education(OME)(2023a), Language(English) Curriculum, Accessed in 2024.8.16., Site Link <https://www.dcp.edu.gov.on.ca/en/curriculum#elementary>.
- Ontario Ministry of Education(OME)(2023b), Assessment and Evaluation: Sample Achievement Charts, Accessed in 2024.10.1., Site Link <https://www.dcp.edu.gov.on.ca/en/assessment-evaluation/sample-achievement-charts>.
- Texas Education Agency(TEA)(2017), Texas Essential Knowledge and Skills for English Language Arts and Reading, Accessed in 2024.9.1., Site Link <https://tea.texas.gov/>

- about - tea/laws - and - rules/texas - administrative - code/19 - tac - chapter - 110.
- UNESCO(1994), *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education: Adopted by the World Conference on Special Needs Education: Access and Quality*, Salamanca, Spain: UNESCO.
- UNESCO(2021), *Reimagining our futures together: A new social contract for education*, Paris: UNESCO.
- WEF(2020), *The Future of Jobs Report 2020*, Geneva: World Economic Forum.
- Wertheimer, M.(1938), *Productive Thinking*, New York: Harper & Brothers.

교육과정에 대한 도전의 시기, 국어과 교육과정의 내용과 표상 방식에 대한 성찰

김혜정

이 연구는 교육 환경이 빠르게 변화하고 교육에 대한 세계적인 담론들이 쏟아져 나오는 상황을 교육과정에 대한 도전의 시기로 진단하고, 국어과 교육과정의 내용 연구와 개발을 위해, 타국의 자국어 교육과정의 내용 체계를 개괄적으로 살펴보고 통찰을 얻고자 했다. 그 과정으로 캐나다 온타리오주 교육과정, 호주의 국가 수준 교육과정, 미국의 CCSS, IB MYP를 비롯하여 몇몇 국가들의 내용 체계 구분을 살펴본 결과 하위 내용 영역들 간에 통합성, 연결성을 지향하며, 언어 기능들이 지식과 유기적으로 연결되어 있음을 확인하였다. 또한 외국의 일부 자국어 교육과정은 역량을 구체적으로 구현하고자 하며, 영역을 통합적으로 재편하는 등 변화의 움직임을 보였다. 또한 교육과정이 디지털 플랫폼화되면서 구체적이고 풍부한 자원이 연결되어 있는 것을 확인하였다. 이는 우리나라 교육과정 개발에도 고무적인 일이 될 것이다.

핵심어 자국어 교육과정, 외국의 교육과정, 캐나다 온타리오주 교육과정, 내용 체계, 통합성, 연결성, 디지털 플랫폼화

ABSTRACT

A Period of Challenges for Curriculum and Reflection on Content and Representation in the Korean Language Curriculum

Kim HyeJeong

This study identifies the current period as a challenging time in curriculum development. With the aim of researching and developing the Korean language curriculum, this study provides an overview of native language curriculum content frameworks from various countries to gain insights. The curriculum frameworks from Ontario, Canada, the national curriculum of Australia, CCSS, and IBMYP were examined; the results show that the frameworks prioritize integration and connectivity across sub-content areas, with language functions organically linked to knowledge. Some curricula aim to concretely implement competencies and demonstrate movements toward integrative restructuring. Additionally, digital platforms are accompanied by rich and specific resources.

KEYWORDS Native Language Curriculum, Foreign Curricula, Ontario Curriculum in Canada, Content Framework, Integration, Connectivity, Digital Platforming