

* 이 논문은 한국교육개발원 학술세미나 논문집(1997년 6월. pp82-105)에 게재된 논문임.

국어과 교육 내용의 구조화와 수준 결정의 준거

박영목 (홍익대)

1. 서론

새로운 국어과 교육과정을 연구 개발하는 과정에서 가장 핵심이 되는 일은 교육과정의 내용을 일정한 체계에 따라 선정하고 구성하는 일일 것이다. 국어 교과서를 편찬하거나 학교 현장에서의 국어과 수업을 설계하고 운영하는 데 있어서 직접적인 지침으로 활용되는 것이 국가 수준의 국어과 교육과정에 제시된 내용이기 때문이다. 제5차와 제6차 국어과 교육과정을 개발하는 과정에서 시간과 노력을 가장 많이 들였던 부분도 바로 국어과 교육과정의 내용 부분이었다고 할 수 있다. 제6차 국어과 교육과정의 내용 부분을 개발하는 과정에서 연구 개발진은 먼저 국어과 교육과정의 영역별 내용 체계를 설정한 다음에, 이 체계를 바탕으로 하여 학년별 및 영역별 세부 내용을 선정하였다. 세부 내용의 선정 과정에서는 제3차에서부터 제5차에 이르기까지의 국어과 교육과정의 세부 내용과, 제5차 국어과 교육과정을 근거로 하여 편찬된 국어교과서의 단원 학습 목표 및 내용을 체계적으로 분석하였으며, 이러한 분석 결과를 영역별 세부 내용을 선정하는 데 준거 자료로 활용하였다. 또한, 교사 학생 국어교육 전문가 집단 등을 대상으로 한 전국 단위의 설문 조사 결과와 면담 조사 결과도 세부 내용 선정의 참고 자료로 활용하였다. 이와 같은 다양한 노력을 기울였음에도 불구하고 제6차 국어과 교육과정의 세부 내용은 학년별 및 영역별 세부 내용의 타당성과 적합성, 영역별 세부 내용의 학년간 위계성, 학년별 세부 내용의 영역간 균형성, 세부 내용의 진술 방식 등의 측면에서 여러 가지 문제점을 지니고 있는 것으로 지적받고 있다. 새로운 이러한 문제점을 해소하는 일이 새로운 국어과 교육과정의 내용을 구성하는 과정에서 해결해야 할 중요한 과제이다.

새로운 국어과 교육과정의 내용 구성 과정에서 제7차 교육과정 총론에 제시된 각론 구성의 기본 방향 및 중점 사항을 적절하게 수용하는 일 또한 매우 중요한 과제이다. 총론에서 제시하고 있는 각론 구성의 기본 방향 및 중점 사항에는 건전한 인성과 창의성을 함양하는 기초·기본 교육의 충실, 세계화·정보화를 주도할 자기 주도적 학습 능력 신장, 학생의 적성과 능력과 진로에 적합한 학습자 중심 교육의 실천, 교과별 학습량의 최적화와 수준의 조정, 최소 필수 학습 요소를 중심으로 한 교육 내용의 범위와 수준의 조정 등이 있다. 이와 같은 사항들을 적극적이고도 합리적으로 수용하는 방향에서 국어과 교육과정의 내용을 구성하기 위해서는 국어과 교육 내용을 구조화하고 체계화 하는 일, 지식 생산 능력으로서의 국어 사용 능력을 효과적으로 길러 주기 위한 내용을 강화하고 정선하

는 일, 건전한 인성과 가치관을 길러 주기 위해 문학교육의 내용을 강화하고 정선하는 일, 수준별 교육과정의 실현을 위해 국어과 영역별 교육 내용의 수준과 범위와 성취 수준을 체계적으로 제시하는 일 등이 필요하다.

위에서 제시한 두 가지 중요한 과제와 관련하여 다음에서는 국어과 교육과정 내용의 구조화와 수준 결정을 위해 생각하고 넘어가야 할 몇 가지 문제들을 제시해 보기로 한다. 먼저 국어과 교육과정의 내용 구성에 관한 관점이 어떻게 변해왔는지를 교육과정 이론을 중심으로 간단히 살펴보기로 한다. 다음으로 국어과 교육과정 내용 구성의 준거를 배경 학문과 국어 능력의 구성 요인 등의 측면에서 살펴보기로 한다. 끝으로 국어과 교육과정 내용의 체계화 방안을 간략하게 제시해 보기로 한다.

2. 국어과 교육과정 내용 구성에 대한 관점의 변천

우리 나라 정부가 수립된 이후 국가 수준의 교육과정은 여섯 차례에 걸쳐 제정 고시되었다. 교육과정 총론을 기준으로 할 때, 1차에서 2차까지의 교육과정은 경험 중심 교육과정 이론에 바탕을 두었으며, 3차 교육과정은 학문 중심 교육과정 이론에, 4차 및 5차 교육과정은 인간 중심 교육과정 이론에, 6차 교육과정은 통합적 교육과정 이론에 그 바탕을 둔 것으로 알려지고 있다. 그런데 국어과 교육과정 내용 구성의 배경 이론은 총론의 교육과정 이론과 그 궤를 약간 달리하고 있다. 제3차 국어과 교육과정은 경험 중심 교육과정 이론에, 제4차 국어과 교육과정은 학문 중심 교육과정 이론에, 제5차 국어과 교육과정은 인간 중심 교육과정 이론에, 제6차 국어과 교육과정은 통합적 교육과정 이론에 그 바탕을 두고 있다. 다음에서는 제4차 국어과 교육과정에서부터 제6차 국어과 교육과정에 이르기까지의 교육과정 내용 구성에 대한 기본 관점을 간단히 조명해 보기로 한다.

1) 제4차 국어과 교육과정

국어 교과와 3대 영역으로서 언어 사용 기능(표현·이해) 영역과 문학 영역과 언어 지식 영역이 함께 설정된 것은 제4차 교육과정부터이다. 제4차 국어과 교육과정의 내용 선정 과정에서는 국어과 교육의 본질이 국어과 교육의 관련 분야 학문이 제공하는 지식과 개념에 대한 교육에 있다는 관점을 비교적 철저하게 반영하였다. 이 관점에 의하면, 국어과 교육의 내용은 주로 국어과의 세 분야, 즉 언어 사용 기능, 문학, 언어 지식 분야와 관련된 학문으로부터 선택한 지식이다. 언어 사용 기능 교육의 내용은 수사학으로부터 선정된 개념과 명제와 절차이며, 문학교육의 내용은 문학이론으로부터 선정된 개념과 명제이고, 언어 지식 교육의 내용은 언어학으로부터 선정된 개념과 명제와 절차이다(이대규, 1995).

제4차 국어과 교육과정의 내용을 구성하는 데 있어서 기저 이론으로 작용한 학문 중심 교육과정 이론은 국어과 교육 내용을 체계적으로 선정하는 데는 물론이고 국어 교육학을

정립하는 데 기여하였다. 국어과 교육의 목표 설정이나 내용 선정에 있어서 관련 분야 전문가의 상식적 수준에서의 판단이나 경험에만 의존할 경우, 국어과 내용 선정의 학문적 체계화는 결코 기대할 수 없을 것이며, 학교 현장의 국어과 수업을 위한 명시적 지침을 제대로 제공할 수 없을 것이기 때문이다. 그러나 과학이나 수학 혹은 사회 교과 교육과는 달리 국어과 교육의 경우에는 배경 학문으로 쉽게 상정할 수 있는 언어 표현 이론과 표현 교육 이론, 언어 이해 이론과 이해 교육 이론, 언어 지식 교육 이론, 문학 교육 이론 등이 제대로 개발되어 있지 않았기 때문에 제4차 국어과 교육과정의 내용 체계 및 내용은 여러 가지 문제점을 안고 있었다. 그럼에도 불구하고 국어과 교육이 상식과 경험의 수준을 넘어서 학문적 배경을 가진 이론에 바탕을 두어야 한다는 시각은 위에서 제시한 여러 관련 분야의 이론을 탐구하는 활동을 활성화하였으며, 나아가서는 국어교육학이라는 학문 분야의 기틀을 마련하는 데 기여하였다.

2) 제5차 국어과 교육과정

제5차 국어과 교육과정에서는 국어교육을 통한 성취 목표를 언어에 의한 지적 기능의 신장과 정서의 함양과 사회성의 발달로 보고, 말과 글을 통하여 학생들의 표현 기능과 이해 기능을 신장하는 데에 중점을 두고 내용을 구성하였다. 이와 관련하여 제5차 국어과 교육과정에서는 국어교육의 배경 학문으로 상정되어 왔던 언어학과 문학과 수사학의 지식, 개념, 원리 등에 대한 이해보다는 학생들의 언어적 성장을 중요한 교육적 성취로 인식하였다.

제5차 국어과 교육과정의 내용 선정 및 조직 과정에서 중요하게 고려된 점은 다음과 같다(노명완, 박영목, 권경안, 1988). 첫째, 표현과 이해의 두 활동은 언어와 사고 사이를 연결짓는 정신적 과정이므로, 학생들에게 필요한 것은 객관화된 지식이나 규범화된 원리가 아니라 자신이 어떻게 언어를 사용하고 있는가에 대한 실제적인 자기 인식이라는 점에 근거하여 국어과 교육과정의 내용 구성에서는 지식적인 요소의 학습보다는 학생들의 직접적인 언어 활동 참여와 자신의 언어 사용과정에 대한 실제적인 인식에 중점을 두었다. 둘째, 국어과 교육을 통하여 학습하여야 할 내용은 계발시켜야 할 기능과 학습하여야 할 지식으로 나눌 수 있는데 제5차 국어과 교육과정에서 중시한 지식은 무엇에 관한 지식이라기보다는 어떻게에 관한 지식이다. 셋째, 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기, 언어, 문학의 여섯 영역으로 구분된 국어과 교육과정의 내용 영역 중에서 언어 사용 기능 영역에서는 실제의 언어생활에서 많이 접하는 소재를 학습활동의 소재로 선정하였다. 넷째, 언어 사용이 사고와 언어 사이를 연결짓는 지적 과정이라는 점에 근거하여 국어과 교육과정의 내용 선정에서 사고와 언어를 연결짓는 활동을 특히 강조하였다. 다섯째, 학년간의 내용 선정에서는 논리적인 원리보다 심리적인 원리를 중시하였는데, 사적인 언어사용에서 공적인 언어 사용으로, 단순한 것에서 복잡한 것의 순으로, 구체적인 것에서 추상적인 것의 순으로 내용 및 활동을 조직하였다. 여섯째, 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기의 네 가지 언어 활동은

서로 유기적으로 연결될 때 효과적인 기능 신장을 꾀할 수 있다는 점에 유의하여, 이 네 가지 형태의 언어 활동이 유기적으로 연결될 수 있도록 교육과정의 내용을 선정하였다. 일곱째, 언어 지식 영역과 문학 영역에서는 최소한의 기초적인 지식과 개념을 이해할 수 있도록 내용을 엄선하여 제시하였으며, 이들 지식이나 개념들이 언어적 또는 문학적 맥락 속에서 다루어지도록 하였다.

3) 제6차 국어과 교육과정

제 6 차 국어과 교육과정의 특징 중의 하나는 국어과 교육의 내용 체계를 각 영역별로 구조화하여 제시하였다는 점이다. 국어과 교육의 목표를 성취하는 데 필요한 내용을 선정하고 이를 다시 체계화하여 일관되게 구조화하는 문제는 매우 어려운 과제이다. 그 이유는 어떤 관점에서 국어과 교육과정 내용을 구성하는가의 문제와도 깊이 관련되어 있지만, 보다 본질적으로는 각 영역의 지도 내용들이 국어 교육의 목표를 성취하는데 상호 어떻게 관련되고, 그것들은 목표 성취에 어떤 방향으로 어떻게 기여 하는지에 대한 과학적이고 신뢰할 만한 연구가 거의 없기 때문이다.

제 6 차 교육과정에서는 이러한 점을 전제로 하여, 국어과는 층위가 서로 다르기는 하지만 국어 교육의 목표 성취에 상호 보완적으로 작용하는 ‘언어 사용 기능’, ‘언어 지식’, ‘문학’의 세 영역의 통합으로 구성된 교과라는 관점을 취하고, 다음과 같은 원칙에서 각 영역의 내용을 체계화하였다(박영목, 한철우, 윤희원, 1995). 첫째, 언어 기능으로서의 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기 영역의 ‘내용 체계’는, 각 영역별로 기능 수행을 가능하게 하는 기본적인 지식 및 원리를 바탕으로 실제적인 언어 사용 활동이 통합적으로 이루어 질 수 있도록 하기 위하여 지도 내용을 크게 ‘본질’, ‘원리’, ‘실제’의 세 가지 범주로 유목화하고, 각 범주의 하위 지도 내용을 구조화하였다. 둘째, 언어 지식 영역은 언어의 본질과 국어의 구조에 관한 이해를 바탕으로 국어의 올바른 사용에 관한 활동이 효과적으로 이루어 질 수 있도록 하기 위하여 지도 내용을 크게 ‘언어의 본질’, ‘국어의 이해’, ‘국어의 사용’의 세 가지 범주로 유목화하고 각 범주의 내용을 구조화하였다. 셋째, 문학 영역은 문학의 본질 및 작품 이해의 기본 원리에 관한 이해를 바탕으로 학생들의 문학 작품 감상 능력이 신장될 수 있도록 하기 위하여 지도 내용을 ‘문학의 본질’, ‘문학 작품의 이해’, ‘문학 작품 감상의 실제’의 세 가지 범주로 유목화하고 각 범주의 내용을 구조화하였다. 넷째, 학생들의 전인적 성장을 돕기 위하여 정의적 영역의 지도 내용을 체계화하였다. 이는 국어 교육의 내용이 지식 및 기능에 편중될 위험성을 배제하기 위해서인데, 국어 교육 관련 ‘태도 및 습관’요인은 ‘내용 체계’에서는 각 영역별 ‘실제’범주의 하위 항목으로 하여 구조화하였다.

현대의 교육과정 이론은 전통주의, 개념적 경험주의, 재개념주의 등의 세 부류로 구분될 수 있다(Giroux, Penna, Pinar, 1981). 전통주의자들은 교육의 목적을 인간 행동의 바람직한 변화에 두고 있다. 행동주의적 사고에 기초한 전통주의적 교육과정에서는 관찰 가능한

교육 목표를 진술하는 일을 중시하며, 진술된 행동 목표는 일정한 평가 방법을 통하여 목표 달성이 확인되어야 한다는 입장을 취하고, 지식을 앎의 과정으로 인식하지 않고 구체적 사실로서 인식하는 경향을 보인다. 개념적 경험주의자들은 모든 학문에 내재하는 지식의 구조를 중시하며, 실증주의적 합리성에 근거한 양적 연구 방법을 주로 사용한다. 재개념주의자들은 교육과정을 보다 넓은 사회 구조와 질서 속에서 거시적으로 파악하려고 하며, 학교 사회에서의 지식과 문화와 권력과 사회적 통제 사이의 관계를 중시하고, 개인의 실존적 경험, 주관성, 의미, 저항 등의 문제를 심층적으로 해석하고자 한다.

교육과정 내용의 원천이 될 수 있는 것으로서 학습자의 경험과 흥미, 생활 문제 및 사회적 문제, 학문적 탐구를 통하여 축적된 지식의 구조 등을 생각할 수 있는데, 개념적 경험주의자들은 학문적 탐구를 통하여 축적된 지식의 구조만을 교육과정의 원천으로 생각하는 경향이 있다. 그런데 학문적 탐구를 통하여 구조화된 지식의 구조는 해당 학문과 관련되는 기능과 태도를 포함하지 않거나 포함할 수 없다는 문제점을 지니게 된다. 그리하여 개념적 경험주의자들 중에는 총체적으로 유용 가능한 문화를 교육과정의 근거로 삼아야 한다는 주장을 내세우기도 한다. 개념적 경험주의자들은 해당 학문 내에서의 분석적 방법을 통해서 밝혀진, 잠재적으로 매우 중요한 가치를 지닌 요소를 중심으로 교육과정의 내용을 삼아야 한다고 주장한다. 이들은 교육 과정의 내용 요소로서 어떠한 내용을 선정해야 할 것인지를 결정하는 기준으로서, 그 내용 요소들이 해당 학문 분야에서 얼마나 근본적이고 중요한 위치를 차지하는지, 해당 학문의 구조를 얼마나 잘 설명해 주는지, 해당 학문의 특징적인 사고 과정과 탐구 양식을 얼마나 적절하게 반영하는지를 고려할 것을 주장하고 있다.

재개념주의자들은 개념적 경험주의자들이 강조하는 지식에 대하여 비판적 입장을 취한다. 이들은 객관적 사실의 영역으로서 다루어지는 지식 즉 외재적 지식은 인간의 의미나 간주관적 교류와는 무관한 것으로서, 학습자에 의하여 질문되고 분석되고 협상되는 것이 아니라 교사에 의하여 관리되고 습득되어지는 것으로 해석한다. 외재적 지식의 강조는 결과적으로 왜 이것을 알아야 하는가와 같은 질문을 경시하게 되고 이러한 지식을 습득하는 가장 효과적인 방법은 무엇인가와 같은 질문만을 중시하게 된다는 것이다. 객관적이고 외재적인 지식은 일상적인 의미 체계를 생성하는 자아 형성 과정 혹은 인식 주체와 인식 대상 간의 해석적 관계 설정의 과정으로부터 배제 될 수밖에 없다고 이들은 주장한다. 재개념주의자들은 교육과정의 내용으로 중시해야 할 지식은 객관적이고 외재적인 지식이 아니라 비판적 이해와 해방을 지향하는 자기 지식이라는 점을 강조한다. 또한, 새로운 양식의 교육과정은 가치 중립성이라고 하는 이데올로기의 가면을 벗어야 하고, 교육과정의 내용으로 다루어지는 지식은 외부에서 주어지는 것으로 인식할 것이 아니라 의문시되고 분석되고 논쟁과 의사소통을 통하여 교실 사회 풍토에 융해되어야 하는 것으로 인식해야 한다는 점을 강조한다.

제6차 교육과정 총론 개발 연구진은 위에서 살펴 본 세 가지 교육과정 이론의 장점을

두루 살리는 통합적 입장을 취하였으며, 이러한 입장은 제6차 교육과정 각론 개발 연구 과정에서 하나의 지침으로 활용되었다. 국어 교과 내용 선정에 관한 연구에 있어서 하위 영역 구분에 관한 문제는 지난 10여 년 동안 중요한 논의의 대상이 되어 왔다. 이들 논의는 대개의 경우 하위 영역 사이의 관계에 초점을 두어 왔다. 학생의 관점에서 볼 때, 국어 교육을 받는 목적은 자신의 국어 능력(지식, 기능, 태도 및 가치관)을 보다 나은 상태로 향상하는 데 있다고 할 수 있다. 국어과 각 영역의 학습을 통하여 체득한 능력은 유기적으로 작용하여 학생들의 총체적 국어 능력을 형성하게 될 것이다. 이러한 관점에서 제6차 국어과 교육과정을 개발하는 과정에서는 국어 교과를 구성하는 세 영역 사이의 관계를 대립적이거나 종속적인 관계로 인식하지 않고, 서로 다른 차원에서의 역할과 기능을 상호 보완적으로 수행하는 관계로 인식하였다.

3. 국어과 교육과정 내용 선정의 준거

1) 국어과 교육과정 내용 구성의 일반적 준거

국어과 교육과정 내용의 선정은 국어교육의 성격과 목표를 어떻게 규정하는가에 따라 달라질 수 있다. 제6차 국어과 교육과정에서는 국어과의 성격을 ‘언어 사용 기능을 신장 시키고, 국어에 관한 기본이 되는 지식을 가지게 하며, 문학의 이해와 감상 능력을 길러 주는 교과’로 규정하고 있다. 또한, 고등학교 국어과 교육의 일반적 목표를 ‘국어 생활을 정확하고 효과적으로 하며, 언어와 국어에 관한 체계적인 지식을 갖추고, 문학의 이해와 문학 작품 감상 능력을 기르며, 국어의 발전과 민족의 언어 문화 창조에 이바지하게 한다.’로 규정하고 있다. 제6차 국어과 교육과정에서는 이와 같은 성격 및 목표 규정을 근간으로 하여 내용 영역을 언어 사용 기능 영역으로서의 말하기·듣기·읽기·쓰기 영역, 언어 지식 영역, 문학 영역 등 모두 여섯 개 영역을 설정하였다. 제7차 국어과 교육과정에서의 내용 구성 또한 일차적으로 국어과 교육의 성격과 목표에 바탕을 둔 영역 설정에서부터 출발해야 할 것이다.

국어과 교육과정의 내용으로서 다루게 될 지식은 국어과 교육의 배경 학문으로부터 선정해야 할 것이다. 이 경우에 국어과 교육의 일차적 배경 학문은 수사학과 문학 이론과 언어학(이대규, 1995), 또는 언어학과 문학학(김대행, 1995)이 아니라 국어교육학이어야 할 것이다. 국어교육학의 학문적 정체성이 제대로 확립되어 있지 않은 현 상황에서 이러한 주장을 제기하는 것은 시기상조일 수도 있으나 국어과 교육과정의 내용 선정 및 구성 문제를 학문적인 수준에서 해결하기 위해서는 국어교육학 이론을 바탕으로 하여 국어과 교육과정의 내용으로 다루어야 할 지식의 실체를 규명해야 하기 때문이며, 또한 국어교육학의 하위 영역별로 상당한 정도의 연구 성과가 축적된 상태이기 때문이다. 국어교육학의 정체성을 확립하기 위한 최근의 연구들에서는 약간씩 다른 시각 혹은 관점에서 국어교육학의 연구 대상 혹은 영역을 설정하였는 바, 다음에서는 먼저 이들 연구에서 밝히고 있는

내용을 간단히 정리해 보기로 한다.

이용주 외(1993)의 연구에서는 국어교육학의 연구 대상을 일차적으로 ‘국어 활동을 잘 하도록 가르칠 수 있는 이론’으로 규정하고, 이러한 이론의 개발 과정에서 중시해야 할 국어 활동의 원리를 사용 원리와 문화 원리의 두 틀로 구분하였다. 여기에서 사용 원리는 기호로서의 국어 체계에 작용하는 원리로서 표준성, 규범성, 공시성, 효율성, 공공성의 기준에 의해 운용되며, 문화 원리는 국어를 통해 이룩된 양식적 질서에 주로 작용하는 원리로서 역사성, 창조성, 통시성, 감동성, 개별성의 기준에 의해 운영되는 것으로 설명하고 있다.

최현섭(최현섭 외 1995)의 연구에서는 국어교육학의 일차적 연구 대상을 국어사용 현상과 국어 지식 현상과 국어 예술 현상의 각각에 대한 인식론적, 가치론적, 조직론적, 지도론적, 평가론적 연구에 두어야 한다고 제안하였다. 그리고 인식론적 연구를 통하여 국어교육의 목적을 연구하고, 가치론적 연구를 통하여 국어교육의 내용을 연구하며, 조직론적 연구를 통하여 국어교육 내용의 구성 방식을 연구하며, 지도론적 연구와 평가론적 연구를 통하여 지도 방법과 평가 방법을 연구함으로써 국어교육학의 독자적 체계를 구축해 나갈 수 있다고 보았다.

김대행(1995)의 연구에서는 국어교육학의 연구 영역을 일차적으로 내용론적 연구 영역과 교육론적 연구 영역으로 구분하였으며, 내용론적 연구 영역을 다시 도구 영역과 문화 영역으로, 구분하였다. 도구 영역은 의사소통을 위한 도구로서의 국어 활동이 지닌 규범성과 효율성에 관한 원리를 설명하기 위한 연구가 중심이 되는 영역이라고 설명하고, 이를 다시 체계로서의 국어 활동 연구 영역과 사용으로서의 국어 활동 연구 영역으로 세분하였다. 그리고 문화 영역은 국어 활동을 지배하는 원리로서의 문화적 전통성과 창의성에 관한 이론의 개발하는 영역이라고 설명하고, 이를 다시 생활 문화로서의 국어 활동 연구 영역과 예술 문화로서의 국어 활동 연구 영역으로 세분하였다.

이용주(1995)의 연구에서는 국어교육학의 하위 영역을 설정함에 있어서 국어교육과정론, 국어교재론, 국어교수법(론), 국어(학습)평가론, 국어교사양성론 등을 국어교육학의 일차 하위영역으로 설정하는 것이 바람직하다고 제안하였다. 그리고 이들 영역에 종속되는 영역의 예로서 교재로 사용된 국어활동의 유형이나 문장의 내용이나 장르에 해당하는 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기, 발음, 문법, 시, 소설, 수필, 논문, 일상회화, 신문사설, 서간문 등을 들었다. 이 연구에서는 국어교육학은 자연과학의 경우와는 달라서 그 하위 영역 설정의 과학적인 근거나 객관성을 추구하는 일이 매우 어렵기 때문에 하위 영역의 체계화에 관한 여러 방안들 중에서 상대적으로 모순이 적은 방안을 선택하는 것이 중요하다고 제안하였다.

이대규(1995)의 연구에서는 국어과 교육의 연구 영역을 목적, 내용, 목표, 자료, 방법, 평가 등으로 구분하였으며, 이들 각 영역별 연구는 국어과 교육을 구성하는 언어와 문학과 문법의 세 분야별로 이루어질 필요가 있다고 하였다. 이 연구는 국어교육학의 연구 영

역을 명시적으로 밝히고 있지는 않지만 학교에서의 국어교육을 위한 이론 체계를 명료하게 제시하고 있다는 점에서 의의를 지닌다.

노명완(최현섭 외 1996)의 연구에서는 국어교육학의 연구 영역을 일차적으로 국어 활동 현상에 대한 연구 영역과 교육 현상에 대한 연구 영역으로 구분하였다. 그리고 국어 활동 현상에 대한 연구영역을 듣기 말하기 읽기 쓰기의 표현·이해 활동에 대한 연구 영역과 지식에 대한 연구 영역으로 세분하였다. 표현·이해 활동에 대한 연구 영역은 사용자(지식 기능 태도 등), 매개언어(문종 구조 문체 등), 과정 및 전략 등의 영역으로 더 세분될 수 있다고 보았으며, 지식에 대한 연구 영역에서는 언어와 문학과 언어 활동에 대한 지식을 연구하는 것으로 보았다.

위에서 살펴본 것처럼 국어교육학의 연구 영역 설정에 대해서 최근의 연구들에서는 조금씩 다른 방안을 제시하고 있기는 하지만 국어과 교육과정의 내용 구성에 있어서 배경 학문으로 상징할 수 있는 하위 영역들을 분명하게 제시하고 있다. 국어교육학의 연구 영역 설정은 국어교육학 연구의 목표와 대상을 어떻게 설정하느냐에 달라질 수 있으며, 국어 활동을 어떤 방식으로 분류하느냐에 따라서도 달라질 수 있다. 국어 활동은 국어 활동의 양식 면을 기준으로 구분할 수도 있고, 국어 활동의 목적 면을 기준으로 구분할 수도 있다. 그리고 국어 활동의 교육은 그 목적, 내용과 목표, 방법, 평가, 자료 등의 측면에서 구분할 수 있다. 국어교육학 연구의 영역을 설정함에 있어서 다음 세 가지 사실을 염두에 둘 필요가 있다. 첫째, 국어 활동에 관한 연구는 국어 활동 교육의 이론적 기저를 마련해 준다는 데서 그 의의를 찾아야 한다. 국어 활동에 관한 이론적 연구의 결과가 국어 활동 교육의 목적과 내용과 방법과 평가와 자료 등에 대해서 직접적인 교육적 시사를 해 주지 못한다면, 그러한 연구는 국어교육학 연구의 영역에서 마땅히 제외되어야 할 것이다. 둘째, 국어교육학 연구의 영역을 설정함에 있어서 국어교육의 현실을 무시해서는 안된다는 점이다. 학교 현장에서 실제로 이루어지고 있는 국어교육은 언어의 표현과 이해에 관한 교육, 언어 지식에 관한 교육, 문학 교육 등의 세 영역에 걸쳐 이루어지고 있다. 셋째, 전통적으로 국어교육의 이론적 기저를 마련해 주었던 국어학 이론과 문학 이론을 국어교육학의 연구 영역에서 완전히 배제해서는 안된다는 점이다. 학문적 전통이 매우 깊고 연구 인력 및 연구 성과가 방대한 이들 이론을 국어활동에 관한 이론 연구에 적절하게 수용하는 일은 매우 중요하고도 필요한 일이기 때문이다.

위에서 제시한 세 가지 기준을 바탕으로 하고 최근의 연구 결과들을 참고하여 국어교육학의 하위 영역을 체계화하면 다음 <표1>과 같다. 이 표에 제시된 각 이론들이 물론 등가성을 갖는 것은 아니다. 국어과 교육과정의 내용으로 다루어야 할 지식은 <표 1>에 제시된 바와 같은 국어교육학의 하위 영역별 연구 성과 혹은 이론을 바탕으로 하여 선정되어야 할 것이다. 예를 들어 문학 영역 내용의 선정 및 조직 과정에서는 문학교육 분야에서 이루어진 연구 성과인 ‘문학 영역 교육과정 내용의 체계화 연구’(우한용 외, 1996) 등을 적극적으로 활용하여 할 것이다.

<표 1> 국어교육학의 하위 영역

1. 국어 이해 활동에 관한 연구 영역
 - (1) 의사소통적 목적으로의 이해 활동 연구 영역 : ① 읽기이론 ② 듣기이론
 - (2) 문학적 목적으로의 이해 활동 연구 영역 : ① 문학이해이론
2. 국어 표현 활동에 관한 연구 영역
 - (1) 의사소통적 목적으로의 이해 활동 연구 영역 ; ① 쓰기이론 ② 말하기이론
 - (2) 문학적 목적으로의 이해 활동 연구 영역 : ① 문학표현이론
3. 국어의 구조와 체계에 관한 연구 영역 : ① 국어 활동을 위한 국어학 이론
4. 국어 활동의 교육에 관한 연구 영역 :
 - ① 말하기교육이론 ② 듣기교육이론 ③ 읽기교육이론 ④ 쓰기교육이론
 - ⑤ 문학교육이론
 - ⑥ 문법교육이론
 - ⑦ 국어교수학습방법이론 ⑧ 국어교육평가이론 ⑨ 국어과교육과정이론
 - ⑩ 국어교재구성이론 ⑪ 국어과교사론

2) 국어과 교육과정 내용으로서의 지식 기능 태도의 유형과 성격

국어교육의 중요한 목적이 국어 활동을 잘 할 수 있는 능력을 학생들에게 길러 주는 데 있다는 점에 대해서는 상당한 정도의 공감대가 국어교육학계 내부에서 형성되어 있는 것 같다. 그런데 막상 ‘국어 (활동) 능력’의 개념에 대해서는 약간씩 서로 다른 시각을 가지고 있는 것이 사실이다.

김수업(1989)은 국어(활동)의 세계를 일상의 국어와 예술의 국어로 구분하고 이들 각각에 대하여 다시 삶의 영역과 앎의 영역으로 구분하였다. 이러한 구분체계에 의하면 국어교육을 통하여 학생들에게 길러주고자 하는 국어 (활동) 능력은 말하기·듣기·쓰기·읽기 등 삶의 영역에서의 일상의 국어 능력, 말과 글에 대한 이론 및 역사에 대한 지식으로 구성되는 앎의 영역에서의 일상의 국어 능력, 문학의 창작 및 감상 등 삶의 영역에서의 예술의 국어 능력, 문학에 대한 이론 및 역사에 대한 지식으로 구성되는 앎의 영역에서의 예술의 국어 능력 등으로 구성된다고 볼 수 있다.

김대행(1995)은 국어 활동의 영역을 체계로서의 국어 활동, 사용으로서의 국어 활동, 생활문화로서의 국어 활동, 예술 문화로서의 국어 활동으로 구분하였다. 이러한 구분 체계에 의하면, 국어교육을 통하여 학생들에게 길러 주고자 하는 국어 (활동) 능력은 이들 네 가지 영역에 걸친 국어 (활동) 능력이라고 할 수 있다.

노명완(최현섭 외, 1996)은 국어 활동 현상을 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기 등의 표현·이해

현상과 언어와 문학과 국어 활동에 관한 지식으로 구분하였다. 이러한 구분 체계에 의하면 국어 (활동) 능력은 문학적 양식과 비문학적 양식을 포괄하는 표현 기능 및 이해 기능, 그리고 이러한 기능 수행의 기반이 되는 언어와 문학과 국어활동에 관한 지식으로 구성된다고 볼 수 있다.

박영목(박영목 외, 1995)은 제6차 국어과 교육과정을 개발하는 과정에서 국어과 교육을 통하여 길러 주고자 하는 국어 능력의 구성 요인을 언어 사용 활동의 형태별 기능 및 태도, 언어 사용 활동의 목적에 따른 담화 혹은 텍스트의 양식, 언어 사용 활동의 기저 지식 등의 세 가지 측면으로 구분하여 추출하고자 하였다. 이러한 구분 체계에 따르면, 학생들에게 길러 주고자 하는 국어 능력은 문학적 목적으로의 국어 사용 기능 및 태도와 의사소통적 목적으로의 국어 사용 기능 및 태도, 그리고 이러한 기능 및 태도의 수행과 직결되는 언어(텍스트 혹은 담화) 자체에 대한 개념적 지식과 언어(텍스트 혹은 담화)의 사용에 관한 절차적 지식으로 구성된다고 볼 수 있다.

위에서 살펴본 것처럼 국어 활동 능력을 구성하는 요인을 바라보는 시각에는 약간씩 차이가 있음에도 불구하고 이러한 시각들에서 국어과 교육과정의 내용 선정을 위한 다음과 같은 시사점을 추출할 수 있다. 첫째, 국어 활동은 문학적 목적으로의 국어 활동과 의사소통적 목적으로의 국어 활동으로 구분할 수 있다는 점이다. 둘째, 국어 활동 능력을 구성하는 요인에는 지식 요인과 기능 요인과 태도 및 가치관 요인이 있다는 점이다. 셋째, 국어 활동 요인을 구성하는 지식 요인은 언어 자체에 관한 개념적 지식과 언어의 사용(표현 및 이해)에 관한 절차적 지식으로 구성된다는 점이다.

국어과 교육과정의 내용 선정 과정에서 반드시 고려해야 할 사항은 언어학(국어학) 지식과 문학 지식이다. 언어학으로부터 선정된 지식과 문학(국문학) 이론으로부터 선정된 지식들 중에는 국어 활동을 잘 하도록 하는 일과 직접적인 연관이 없는 지식들도 있을 수 있다. 국어 활동 능력을 신장하는 데 직접적인 기여를 할 수 없는 지식이라고 하여 국어과 교육과정의 내용 선정 과정에서 무조건 배제하는 일은 없어야 할 것이다. 국어학 연구와 문학 연구를 통하여 축적해 놓은 지식들 중에는 국어 활동을 잘 하도록 하는 데 심층적으로 기여할 수 있는 지식도 많을 수 있으며, 더구나 언어 지식 교육과 문학 지식 교육은 그 자체로서의 내재적 목적을 지닌다고 볼 수 있기 때문이다(이대규, 1995). 그러므로 언어학 지식과 문학 지식으로부터 국어과 교육과정의 내용을 엄선하기 위한 타당하고도 합리적인 준거를 마련할 필요가 있다.

일반적으로 학생들의 지적 능력은 지식과 기능과 태도 및 가치관의 세 가지 요인으로 구성된다고 볼 수 있다. 이러한 세 가지 요인을 국어과 교육과정의 내용 선정 과정에서 어떻게 다루어야 할 것인지에 대한 예시로서 고등학교 독서과목의 내용 선정 과정에서 다루어야 할 지식과 기능과 태도 및 습관의 유형 및 성격을 간단히 제시해 보기로 한다.

독서 능력은 독서에 관한 지식과 기능과 태도의 세 가지 요인으로 구성되는 것으로 설명할 수 있다. 그리고 독서에 관한 지식은 단언적 지식과 절차적 지식으로 구분할 수 있

다. 단언적 지식(declarative knowledge)은 ‘무엇’에 관한 지식이며, 절차적 지식(procedural knowledge)은 방법적 지식으로서 ‘어떻게’에 관한 지식으로서 전략(strategy)과도 밀접한 연관을 맺는다. 고등학교 독서 과목의 목표는, 독서의 본질과 원리를 이해하고, 독서 기능을 체계적으로 습득하며, 독서에 대한 올바른 태도와 습관을 형성하는 데 있다. 여기서 독서의 본질은 단언적 지식과 주로 연관되며, 독서의 원리는 절차적 지식 혹은 독서 전략과 주로 연관되는 것이다. 독서는 고도의 지적 능력을 필요로 하는 대단히 복잡한 정신 작용으로서 여러 가지 지적 기능들이 한데 어울려 통합적으로 작용하는 지적 활동이다. 독서 능력을 체계적으로 신장하기 위해서는 독서에 관한 단언적 지식과 절차적 지식 혹은 전략을 바탕으로 하여 체계적이고 지속적인 독서 연습을 해 나갈 필요가 있다. 독서 과목의 지도 내용으로 설정되어야 할, 독서의 본질에 관한 단언적 지식은 독서의 기능과 특성, 독서의 심리적 과정, 독서의 목적과 방법 등 세 가지 항목으로 구분할 수 있다. 그리고 독서의 원리에 관한 절차적 지식은 단어 이해 기능에 관한 절차적 지식과 독해 기능에 관한 절차적 지식으로 구분할 수 있으며, 독해 기능에 관한 절차적 지식은 자구적 독해, 추론적 독해, 비판적 독해, 감상적 독해 등에 관한 절차적 지식으로 세분할 수 있다. 독서의 태도 및 습관은 독서 기능의 신장을 위한 실제적인 독서 연습 활동을 통하여 통합적으로 신장될 수 있도록 지도 내용을 설정해야 할 것이다.

국어과 교육과정 내용의 선정 과정에서 또 한 가지 고려해야 할 중요한 사항은 지식의 구성에 관한 사회구성주의적 관점이다. 최근 언어교육 분야에서 중시되고 있는 사회구성주의 이론에 의하면 언어 교육을 통하여 길러 주고자 하는 지식은 다음과 같은 특징을 지니는 것으로 설명되고 있다(Shanahan, 1994). 첫째, 지식은 명시적인 개념 혹은 사실의 집합이 아니라 주어진 문제에 대한 해결 방안으로서 사람들이 담화의 형식으로 생산하는 것이다. 둘째, 담화는 어느 하나의 지식 구성 체계에 속하는 진술들의 집합이다. 셋째, 지식의 구성 체계는 각 개인의 정신 세계에서 작동할 뿐만 아니라 담화 그 자체 내에서도 작동한다. 이 체계는 모든 영역에 걸쳐 보편적 타당성을 지니기는 어려우며, 사람들은 그 구성 체계를 어떤 특정 영역 내에서 특정한 방식으로 기술한다. 넷째, 국어과 교육의 과정에서 국어과 교사는 자신이 해결해야 할 여러 문제들에 대한 해결 방안을 제시해야 하는데, 이 과정에서 국어과 교사는 국어 교육적 담화 내에서의 언어로 지식을 창출한다.

지식의 구성에 관한 사회구성주의적 관점과 연관하여 언어 사용 분야의 내용을 선정할 때에는 다음과 같은 사항에 유의할 필요가 있다. 첫째, 언어 사용의 과정은 의미구성과정 입과 동시에 사회적 상호작용 과정이다. 둘째, 언어 사용자는 누구나 언어 사용의 과정에서 나름대로의 가설을 설정할 뿐만 아니라 그 가설을 검증한다. 셋째, 학생들의 언어 사용 능력은 언어 사용 환경과 밀접한 관련을 맺는다. 넷째, 언어 사용 능력의 발달은 의미를 획득하거나 창안하고자 하는 언어 사용자의 욕구에서 비롯된다. 다섯째, 창의적 사고 능력과 밀접하게 관련되는 언어 표현 능력은 언어 이해 능력의 발달과 직결된다. 여섯째, 언어 사용자는 언어 기호뿐만 아니라 사회적 환경과 문화적 환경에 포함되어 있는 다

양한 기호 체계를 통하여 의미를 구성하거나 재구성한다. 한다. 일곱째, 텍스트(혹은 담화)의 의미는 정적인 것이 아니라 동적인 것으로서 언어 사용자와 텍스트(담화)와 언어 사용 환경의 상호작용에 따라 끊임없이 변화한다. 여덟째, 교사의 역할은 텍스트(담화)와 언어 사용자와 언어 사용 환경에 적합한 의미 구성 행위를 촉진하고 중재하는 데 있다.

3. 국어과 교육과정 내용의 체계화 방안

1) 국어과 교육과정 내용 체계 구성의 전제

제7차 국어과 교육과정의 내용을 체계적으로 구성하기 위해서는 다음과 같은 두 가지 측면에서의 요구를 수용할 수 있어야 할 것이다. 첫째 요구는 국어과 교육과정의 내용 문제를 둘러싼 국어교육계 내부의 요구이다. 여기서 국어교육계는 국어 교사, 국어과 교육과정 개발자, 국어교과서 편찬자, 국어교육 정책 수립자 및 행정가, 국어교육학자 등을 포괄하는 개념이다. 둘째 요구는 국어과 교육과정의 내용 선정에 직접적이거나 간접적으로 영향을 미치는 국어교육계 외부의 요구이다. 이러한 외적 요구의 대표적인 예로써 제7차 교육과정의 총론에서 제기하는 교육과정 개정의 기본 방향 및 개정 중점 등을 예로 들 수 있다. 국어교육계 내부의 요구에 대해서는 지금까지 간략하게나마 점검해 보았으므로 다음에서는 국어교육계 외부의 요구에 대하여 간단히 살펴보기로 한다.

제7차 교육과정의 총론에서는 ‘21세기의 세계화와 정보화 시대를 주도할 자율적이고 창의적인 한국인 육성’을 최상위 목표로 설정하고, 이러한 목표의 실현을 위해 건전한 인성과 창의성 함양을 위한 기초·기본 교육의 충실, 세계화·정보화에 적응할 수 있는 자기주도적 능력의 신장, 학생의 적성, 능력, 진로에 적합한 학습자 중심 교육의 실천, 지역 및 학교 교육과정 편성·운영의 자율성 확대를 기본 방향으로 설정하고 있다.

제7차 국어과 교육과정 연구·개발진에서는 위에서 제시한 총론의 기본 방향을 바탕으로 하여 국어과 교육과정 기본 방향을, 의미 있는 학습 경험을 중시하는 교육과정을 위한 교육 내용의 정선 및 내적 구조화, 지식 생산 능력의 향상을 돕는 교육과정을 위한 국어 사용 능력 향상의 극대화, 교육 내용의 수준과 범위와 성취 목표를 제시하는 교육과정 구현, 국어 문화의 창조적 발전을 지향하는 교육과정 구현 등으로 설정한 바 있다.

위와 같이 설정한 기본 방향이 교육과정 내용 체계 및 내용의 구성에서 하나의 일관된 원리로서 작용하도록 하기 위해서는 광범위하고도 치밀한 작업이 뒤따라야 할 것이다. 이러한 문제와 관련하여 이인제(1997)에서는 국어과 교육과정을 구성하기 위한 전제들을 다음과 같이 제시하고 있다. 첫째, 국어 교과와 성립과 존립 근거가 무엇이며, 국어 교과는 학습자에게 어떤 교육 내용을 학습하게 하여 어떤 인간으로 성장하도록 도울 것인가를 깊이 있게 성찰해야 한다. 둘째, 언어 학습에 관한 최근의 이론을 반영하고 학습자에게 의미 있는 언어 학습 경험을 제공해 줄 수 있는 방안을 강구할 필요가 있다. 셋째, 학습자에게 베푸는 교육적 경험의 질적 변화로서의 성취 수준은, 내용, 목적, 발달, 맥락 등의

상호작용 과정을 고려하여 설정하되, 학습자를 가장 중시해야 한다. 넷째, 무엇이 국어교육의 내용이어야 하는가에 대한 새로운 관점이 필요하다. 다섯째, 학습자가 왜 국어를 사용해야 하는가를 면밀하게 분석하여 국어교육의 내용을 일정한 기준에 따라 질서화하여 구조화할 필요가 있다. 여섯째, 국어교육 상황에서 학습자는 지식을 어떻게 획득하며 능력을 어떻게 발달시켜 가는가에 대한 면밀한 검토가 필요하다. 일곱째, 종전의 국어교육에서 비교적 소홀하게 다루어 왔던 언어 사용 방식과 형식에 관심을 기울일 필요가 있다. 이러한 전제들이 제7차 국어과 교육과정의 내용 구성과정에서 전적으로 수용되기는 어렵다 할지라도 교육과정 총론이 지향하는 기본 방향과 언어교육의 세계적 동향과 국어교육 현장의 새로운 요구 및 변화에 부응하기 위해서는 반드시 진지하게 검토되고 반영되어야 할 사항 들이다.

2) 국어과 교육과정 내용의 체계화를 위한 제안

제7차 국어과 교육과정의 내용 체계는 제6차 국어과 교육과정의 내용 체계를 근간으로 하여 수정·보완되거나 정교화되어야 할 것이다. 제6차 국어과 교육과정의 내용 체계는 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기, 언어(지식), 문학 등 여섯 개 영역별로 내용을 제시하였는데, 각 영역별 내용은 본질, 원리 혹은 이해, 실제의 세 가지 범주별로 구성되어 있다. 여기에서 본질 범주는 각 영역의 본질에 관한 개념적 지식을 엄선하기 위한 체제로서의 구실을 하는 것이며, 원리 혹은 이해 범주는 각 영역별 활동 능력을 효과적으로 신장하는 데 바탕이 되는 절차적 지식을 엄선하기 위한 체제로서의 구실을 하는 것이고, 실제 범주는 각 영역별 활동의 유형과 이러한 활동을 통하여 길러 주어야 할 태도 및 습관을 엄선하기 위한 체제로서의 구실을 하는 것이다.

제7차 국어과 교육과정의 내용 체계를 구성할 때에는 언어 사용의 개념을 폭넓게 규정할 필요가 있다. 언어는 세상을 우리 자신에게 표상하고 우리 자신을 세상에 표상하는 가장 강력하고도 유용한 도구이다. 또한, 언어는 의사소통의 수단일 뿐만 아니라 사고의 기본적인 도구인 동시에 문화를 규정짓는 특성이며 개인의 정체성에 대한 확실한 표지이다. 학생들에게 언어의 효과적이고도 정확 사용에 관한 학습을 복돋우고 촉진하는 일은 21세기의 정보화 세계에 대비하기 위한 가장 중요한 과제들 중의 하나이다.

국어과 교육과정의 내용을 체계적으로 선정하고 조직하기 위해서는 각 영역별 내용의 균형성, 연관성, 계열성 등의 요인을 함께 고려해야 할 것이다. 더구나 제7차 교육과정에서는 수준별 교육과정을 지향하고 있기 때문에 각 학년별 혹은 학기별 성취 수준도 동시에 고려해야 할 것이다. 다음에서는 먼저 읽기 영역을 중심으로 하여 국어과 교육과정의 내용의 체계화를 위한 방안들을 제시해 보기로 한다.

첫째, 읽기 지도 내용을 선정할 때에는 독자 변인, 텍스트 변인, 독서 상황 변인 등을 모두 고려해야 할 것이다. 이 점은 문학 영역의 내용 선정을 문학 텍스트, 학습자, 사회문화적 여건 변인을 고려해야 함과 같은 논리로 정당화될 수 있다(우한용 외, 1996) 읽기란,

독자가 일정한 상황에서(독서 상황 변인), 필자가 구성해 놓은 의미를 재구성하기 위하여 독자 자신의 사전 경험(독자 변인)과 필자가 제시한 단서(텍스트 변인)를 상호보완적으로 활용하는 과정이다. 이러한 과정에서 독자는 개별 문장에 제시된 아이디어들을 이해하고 선택적으로 기억하며(소단위 정보 처리), 절과 절 또는 문장들 사이의 관계를 파악하여 명제들의 의미를 적절하게 통합하고(통합적 정보 처리), 텍스트의 각 부분에 제시된 주요 아이디어들을 조직하고 요약하여 재구조화하며(대단위 정보 처리), 필자가 명시적으로 제시하지 않은 아이디어나 정보 등을 추론이나 상상을 통하여 생성해 내고(정보의 정교화), 필자가 제시한 아이디어들의 정확성 및 적절성 여부를 판단한다(비관적 정보 처리). 이러한 정보 처리 과정은 개별적으로 진행되는 것이 아니라 평행적이고도 상호보완적으로 진행되며(상호작용적 정보처리 가설), 독자의 독서 목적 등과 같은 다양한 요인들에 의해 적절하게 조정되고 점검되고 통제된다(상위인지적 정보 처리).

둘째, 읽기 지도 내용 선정 시 독자 변인을 고려 할 때에는 학생들의 기존 지식, 독서 동기와 흥미, 문화적 차이, 독서 기능 등의 요인들을 중시할 필요가 있다. 학생들의 기존 지식은 읽기의 과정에서 중요한 역할을 한다. 이와 관련하여 기존 지식의 활성화, 스키마의 활성화, 기존 지식의 형성, 개념의 형성 등을 위한 학습 활동이 중시될 필요가 있다. 예를 들어 개념 형성을 위한 학습 활동에 있어서도 ①연관되는 속성 명명하기, ② 연관되지 않은 속성 삭제하기, ③예(example) 제시하기, ④비예(nonexample) 제시하기, ⑤하위 관계에 있는 용어 제시하기, ⑥상위 관계에 있는 용어 제시하기, ⑦대등 관계에 있는 용어 제시하기 등과 같은 절차(Frayer, 1969)를 밟도록 해야 할 것이다. 학생들의 독서 기능은 기호 해독 기능, 단어 식별 기능, 독해 기능 등으로 구분할 수 있으며, 독해 기능은 여러 가지 하위 기능으로 세분될 수 있다.

셋째, 읽기 지도 내용 선정 시 텍스트 변인을 고려 할 때에는 가독성 및 정보 처리성의 정도, 독자 수준과의 적합성, 텍스트의 유형, 텍스트의 구조 등의 요인을 중시할 필요가 있다. 독자 변인이 누가 읽는가에 관한 문제이라면, 텍스트 변인은 무엇을 읽는가의 문제라고 할 수 있다. 가독성을 결정 짓는 요인들로서는 어휘의 난이도, 문장의 길이, 문장의 구조 등을 들 수 있다. 텍스트의 정보 처리성은 소단위 정보 처리, 통합적 정보 처리, 대단위 정보 처리, 추론 혹은 상상적 정보 처리, 비관적 정보 처리, 상위 인지적 정보 처리 등의 측면에서 그 적합성을 판단할 수 있다. 텍스트의 구조에 관한 정보는 독해의 과정에 큰 영향을 미친다. 텍스트 구조에 관한 정보의 활용 정도는 독서 능력의 발달 단계에 따라 다르다. 내용의 계열화 과정에서 이 점에 특히 유의할 필요가 있다. 이와 관련하여 계획하기의 일환으로 텍스트의 구조를 활용하는 단계(Meyer, Young, & Bartlett: 1989)를 예시하면 다음과 같다. 제1단계에서는 읽은 내용을 기억하거나 의미를 재구성함에 있어서 독자는 조직 형태에 관한 정보를 활용하지 않는다. 제2단계에서는 무엇을 어떻게 했는지는 모르지만 텍스트의 조직 형태와는 다른 조직 형태를 활용한다. 제3단계에서는 무엇을 어떻게 했는지는 모르지만 텍스트의 조직 형태와 동일한 조직 형태를 활용한다. 제4단계에

서는 텍스트의 조직 형태와 동일한 형태라고 생각하면서 실제로는 텍스트의 조직 형태와는 다른 조직 형태를 활용한다. 제5단계에서는 무엇을 어떻게 했는지를 분명히 인식하고 텍스트의 조직 형태와 동일한 조직 형태를 활용한다. 제6단계에서는 무엇을 어떻게 했는지를 분명히 인식하며, 계획하기 전략의 적용 여부를 결정하고, 텍스트의 조직 형태와 동일한 조직 형태를 일관성 있게 활용한다.

넷째, 읽기 지도 내용 선정 시 독서 상황 변인을 고려 할 때에는 독서 목적, 사회적 맥락, 교실 환경 등의 요인을 중시할 필요가 있다. 독서 상황 변인은 왜, 언제, 어디서 읽는가에 관한 문제라고 할 수 있다. 독서 상황에 따른 효과적인 독서 전략의 계열화 방안(Irwin, 1986)을 발췌하여 예시하면 다음 표와 같다.

독자 유형	독서 자료 유형	독서 목적	독서 전략(활동)
유치원	그림책	즐기기	그림을 보고 이야기하기
1학년	일상생활에 관한 짧은 글	정확하게 소리내어 읽기	모든 단어를 천천히 그리고 주의 깊게 읽기
3학년	식물의 성장에 관한 글	교과서에 제시된 질문에 답하기	질문을 먼저 읽고, 질문에 대한 답을 생각하면서 읽기
7학년	청소년 소설	즐기기, 독후감 쓰기	독후감의 내용을 마련하면서 읽기
9학년	소설 작품(명작)	상징과 주제에 관해 토의할 수 있기	상징적인 표현과 인물의 행동을 통해 소설의 주제 파악하기
10학년	자연과학 현상에 관한 설명 구조의 텍스트	텍스트에 제시된 정보의 구조 및 재표상	체계적 학습 전략의 활용, 텍스트의 조직 구조 활용

다섯째, 읽기 지도 내용의 계열화를 위해서는 독서 기능과 연령(aging) 사이의 관계에 대한 실증적 연구 결과들을 적극적으로 참고할 필요가 있다. 독해의 정도는 독자 특성, 독서 과제 특성, 텍스트 특성에 따라 분명한 차이를 보이는 것으로 실증적 연구에 의하여 구체적으로 밝혀지고 있다. 예를 들어 독해 과정에서의 상위인지 전략에 해당하는 독서 목적 설정, 독서 목적에 따른 독서 행위의 조정, 중심 내용 식별을 위한 의식적인 노력, 텍스트의 논리적 구조에 대한 지식의 활용, 문맥 정보의 의식적인 활용, 텍스트의 명료성과 일관성과 완결성에 대한 의식적인 평가, 내용 이해의 실패에 대한 적절한 대처, 내용 이해의 정확성과 이해 수준 점검 등은 독서 능력의 발달 단계 또는 연령에 따라 심한 차이를 보인다(박영목, 1996). 텍스트의 회상 능력 혹은 표상 능력에 대한 예언 정도에 있어서 어휘력 19%, 연령, 12%, 회상 전략 5%, 세부 내용 식별 전략 4%, 중심 내용 식별 전략 1%, 텍스트 표지의 활용 전략 1% 등으로 나타난 복합회귀분석 결과(Meyer 외 1989)도 독해에 있어서 연령의 중요성을 뒷받침해 준다.

여섯째, 읽기 영역의 지도 내용 선정 시 현행 교육과정에 제시된 문학 영역의 지도 내용과 언어 지식 영역의 지도 내용을 통합하여 제시할 필요가 있다. 국어과 교육에서 문학 교육은 대단히 중요한 위상을 차지해야 한다. 문학 교육이 문학교육답게 이루어지기 위해서는 국어 교과와 한 영역으로서 다루어질 것이 아니라 국어 교과와 모든 영역에서 문학

교육이 이루어져야 한다. 즉, 말하기 듣기 읽기 쓰기의 모든 영역에서 문학교육이 이루어져야 할 것이다. 현행 교육과정에서처럼 문학 텍스트의 읽기 지도 내용이 비문학 텍스트의 읽기 지도 내용과 무관한 체계와 논리에서 선정된다면 결국은 학생들에게 혼란을 안겨 주고 나아가서는 심각한 피해를 주게 될 것이다. 또한 언어 지식 영역의 지도 내용 또한 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기 영역의 지도 내용과 통합적으로 제시될 필요가 있다.

3) 국어과 교육과정 내용과 성취 기준 설정

제7차 국어과 교육과정의 내용에서는 수준별 교육과정으로서의 특성을 감안하여 각 영역별 및 학년별 성취 기준의 제시가 필요하다. 언어교육 분야에서의 성취 기준 설정은 세계적인 추세라고도 할 수 있는데, 먼저 미국의 NCTE에서 제공한 자료를 중심으로 하여 언어교육 분야 성취 기준의 필요성과 특성을 간단히 정리하여 제시해 보기로 한다.

현대 사회는 물론 미래 사회의 문식성 요구에 대비하여 학생들을 준비시키기 위해서는 국어교육을 통하여 도달해야 할 성취 기준이 필요하다. 기술과 사회의 변화는 의사소통과 사고 활동을 위한 언어 사용 방식을 변화시키고 있으며, 앞으로도 이러한 변화는 더욱 가속화할 전망이다. 문식성에 대한 기대는 시간이 지날수록 높아지고 있으며, 이러한 추세는 21세기에 들어서면 더욱 높아질 전망이다. 2000년대의 시민들이 자신의 사회와 직장에 온전하게 참여하기 위해서는 현대 사회에서 극히 소수의 사람들만이 지니고 있는 높은 수준의 문식 능력을 보유하고 있어야 할 것이다. 또한 각 개인에게는 10년 전만 해도 꿈도 꾸지 못했을 수준의 기술적 능력을 요구하게 될 것이다. 따라서 현대 사회와 미래 사회에서 요구되는 문식 능력은, 문자 언어와 음성 언어는 물론 이고 영화, 텔레비전, 상업적 및 정치적 광고, 사진 등과 같은 시각 언어를 능동적이고 비판적이고 창의적으로 사용할 수 있는 능력이며, 정보를 수집하고 다른 사람들과 효과적으로 의사를 소통할 수 있는 일련의 기술적 전략을 이용할 수 있는 능력이다. 문식성에 대한 이러한 확장된 정의에 기초한 국어교육의 성취 기준은 읽기와 쓰기는 물론 말하기, 듣기, 시청하기, 시각적 표상 등을 모두 포함해야 할 것이며, 이들 각 영역에서의 기술의 중요성에 대해서도 반드시 고려해야 할 것이다.

국어교육의 성취 기준은 학생들이 국어교육을 통하여 성취해야 할 수준에 대한 교사, 교육행정가, 학자, 교사 양성가, 학부모, 기타 관련 인사들의 기대치에 관한 공유된 비전을 순환하고 통합할 수 있을 것이며, 이러한 비전이 실현될 수 있도록 하기 위해서 우리가 무엇을 할 수 있을 것인지에 관한 지표를 제공할 수 있을 것이다. 오늘날 국어교육 현장에서는 교육과정 운영 및 수업 운영에 있어서 다양한 접근이 이루어지고 있다. 국어교육에 관한 이와 같은 다양한 접근 방식들에서 다음과 같은 중요한 공통 분모를 추출할 수 있다. 학생들이 장차 그들의 삶을 살아가면서 직면하게 될 문식성에 대한 다양한 요구를 충족시킬 수 있는 능력을 국어교육을 통하여 학생들에게 반드시 길러 주어야 한다는 신념을 대부분의 교사들은 공유하고 있다는 점이다. 또한, 국어 교과는 교과 자체로서도

중요하지만 다른 교과에서의 학습을 뒷받침 하는 중요한 기능을 한다는 사실에 동의하고 있다는 점이다. 그리고 언어 능력은 유의미한 활동과 장면에서의 교육을 통하여 가장 잘 개발할 수 있다는 신념을 대부분의 교사들이 공유하고 있다는 점이다. 국어교육에 대한 이러한 시각은 교사는 물론이고 교육행정가, 정책수립가, 학부모 등 우리 학교의 미래에 대한 이해 관계를 가지고 있는 모든 사람들이 반드시 공유해야 할 시각이다.

모든 학생들에 대한 높은 교육적 기대를 촉진하고 교육 기회의 간극을 해소하기 위해서는 국어교육 성취 기준의 설정이 필요하다. 이 기준은 모든 학생들이 장차 유능한 시민으로서 우리의 미래 사회에 최대한으로 기여할 수 있게 하는 데 도움을 줄 것이다. 국어교육을 통하여 모든 학생들을 문식 능력을 충실히 갖춘 시민으로 준비시키기 위해서는 모든 학생과 모든 학교에 대하여 높은 기대치를 가질 필요가 있다. 이러한 기대치를 충족시키기 위해서는 국어교육 성취 기준에 모든 학생들이 도달할 수 있도록 해야 한다. 그리고 이에 대한 책임은 학교와 교사만의 책임이 아니라 학부모, 정책 수립가, 사회공동체 모두의 책임이라고 할 수 있다. 물론 국어교육 성취 기준만으로 사회·경제적 차이, 문화적 차이 등이 학습에 미치는 영향을 제거할 수는 없다. 그러므로 모든 학생들에게 균등한 학습기회를 제공하고, 모든 학교에도 균등한 학습 자원과 환경을 제공하도록 해야 할 것이다.

국어교육 성취 기준은 학습자를 중핵으로 한 기준이어야 할 것이다. 이 기준은 학생들이 국어교육을 통하여 학습 활동에 적극적으로 참여하고, 지식을 획득하고, 경험을 형성하고, 그들 자신의 요구와 목표에 반응하는 방식에 초점을 두어야 할 것이다. 국어교육 성취 기준은 언어 학습의 세 가지 측면, 즉 내용 측면, 목표 측면, 발달 측면 등을 모두 고려해야 할 것이다. 내용 측면에서는 학생들이 국어 교과에서 무엇을 알아야 하며, 무엇을 할 수 있어야 하는지를 상세화하여야 할 것이다. 이 측면에는 구어적 텍스트와 시각적 텍스트와 문어적 텍스트에 관한 지식과 함께 이들 텍스트를 생산하고 해석하고 비판하는데 필요한 과정적 지식이 포함되어야 할 것이다. 목표 측면에서는 학생들이 국어 교과의 내용 요소들을 학습해야 하는 이유를 상세하게 규정해야 할 것이다. 발달 측면에서는 학생들이 유능한 언어사용자로서 어떻게 성장·발달해 가야 하는지에 초점을 두어야 할 것이다. 그리고 이들 세 가지 측면을 포괄하는 측면으로서 상황 측면도 염두에 두어야 할 것이다. 왜냐하면, 모든 언어 학습은 특정의 사회적 맥락과 문화적 맥락 안에서 이루어지기 때문이다. 상황 측면은 국어교육 성취 기준을 총체적인 관점에서 규정할 수 있도록 해 줄 것이다. 국어교육 성취 기준의 세 가지 측면은 ‘무엇’을, ‘왜’, ‘어떻게’ 가르쳐야 할 것인지를 규정하는 것이기 때문에 이들 세 가지 측면을 구성하는 요소들은 밀접하게 상호 연관되는 것으로 인식해야 할 것이다. 그러므로 국어교육 성취 기준은 내용 측면을 중심으로 기술되어야 하겠지만 목표 측면과 발달 측면도 기준 설정 시에 반드시 고려되어야 할 것이다.

미국 영어교사협회(NCTE)에서는 모두 12개의 성취 기준으로 설정한 바 있는데(NCTE

& IRA, 1996), 이를 참고로 하여 읽기와 쓰기에 관한 국어교육 성취 기준을 예시적으로 설정해 보이면 다음과 같다.

(1) 기준 예시 1 : 학생들은 텍스트를 이해하고, 해석하고, 평가하고, 감상하기 위하여 광범위한 전략을 적용할 수 있다. 그리고 광범위한 전략을 적용함에 있어서 기존 경험, 다른 독자 및 필자와의 상호작용, 단어의 의미 및 다른 텍스트에 대한 지식, 단어 식별 전략, 텍스트의 특성에 대한 이해 결과 등을 활용할 수 있다. 학생들은 광범위한 영역에 걸친 텍스트를 학습함으로써 유식하고도 전략적인 독자로 성장해 나갈 수 있다. 풍부한 독서 경험을 통하여 학생들은 그들이 만나게 되는 다양한 텍스트를 이해하고 해석하고 평가하는 데 있어서 어떠한 접근 방법을 사용해야 할 것인지를 학습하게 된다. 서로 다른 독서 전략을 사용하는 데 있어서의 유연성을 지니는 것이 특히 중요하다. 학생들은 텍스트의 특성, 독서의 목적, 자신의 기존 지식과 경험 등에 따라 서로 다른 접근 방법을 사용하는 방법을 반드시 알아야 하기 때문이다. 연습과 경험을 통하여 학생들은 장르나 독서 상황이 달라질 때마다 서로 다른 전략을 활용하는 방법을 학습해야 한다.

(2) 기준 예시 2 : 학생들은 글을 쓰면서 광범위한 전략을 활용할 수 있어야 하며, 다양한 목적과 서로 다른 독자를 대상으로 의사소통을 효과적으로 하기 위하여 적절한 작문 절차를 이용할 수 있어야 한다. 학생들에게 서로 다른 화제와 독자와 목적으로 글을 써야 할 기회를 충분히 제공해야 한다. 이러한 기회를 충분히 제공함으로써 학생들은 서로 다른 종류의 작문과제가 부여하는 요구 조건이 무엇인지를 이해할 수 있게 되고, 주어진 작문 과제에 맞추어 표현 방식과 내용을 조정하는 방법을 인식할 수 있게 된다. 이러한 능력을 학생들이 제대로 갖출 수 있도록 하기 위해서는 체계적인 지도와 연습일 필수적이다. 학생들이 쓴 글에 대하여 독자에 따라 서로 다른 해석과 평가를 내릴 수 있다는 사실을 학생들이 바르게 인식하게 되면, 학생들은 자신이 쓴 글을 재고하거나 고쳐쓰는 데 있어서 건설적인 비판을 적극적으로 활용하는 방법을 학습하게 된다. 이러한 과정은 학생들로 하여금 독자의 요구와 기대를 내면화하는 것을 도와 주며, 작문에 관한 총체적 지식을 확장해 주며, 작문에 관한 확신감과 융통성을 부여해 주게 된다.

수준별 교육과정에 대한 요구를 국어과 교육과정 내용 구성의 과정에서 수용하는 일은 매우 복잡하고도 난해한 일일 것이다. 그럼에도 불구하고 제7차 국어과 교육과정의 내용 구성 과정에서는 어떠한 형태로라도 수준별 교육과정에 대한 요구를 수용해야 한다. 이를 위해서는 우선 학년별 및 영역별 성취 기준을 설정해야 할 것이다. 그런 다음에 학년별 및 영역별로 설정한 성취 기준을 달성하기 위한 교육 내용을 제시해야 할 것이다. 여기에서의 교육 내용은 텍스트의 종류와 수준, 텍스트의 표현과 이해를 둘러싼 사회·문화적 상황, 텍스트의 구조에 대한 개념적 지식, 텍스트의 표현과 이해 활동에 동원되는 절차적 지식 혹은 전략 등을 모두 포괄하는 내용이어야 할 것이다. 그리고 이렇게 제시된 내용을 기본 과정으로 삼아야 할 것이다. 그리고 보충 과정 및 심화 과정에서 다루어야 할 내용은 텍스트의 난이도, 언어 사용을 둘러싼 사회·문화적 상황의 복잡성 혹은 추상성 정도,

텍스트의 구조에 대한 지식의 심층성 정도, 언어 사용의 과정에서 동원되는 절차적 지식 혹은 전략의 복잡성 정도와 위계성 등을 기준으로 하여 제시하여야 할 것이다.

4. 결론

지금까지 국어과 교육과정 내용의 구조화와 수준 결정을 위해 생각하고 넘어가야 할 중요한 문제들과 이들 문제들에 대한 해결 방안을 몇 가지 측면으로 나누어 제시해 보았다. 먼저 국어과 교육과정의 내용 구성에 관한 관점이 어떻게 변해왔는지를 교육과정 이론을 중심으로 간단히 살펴보았다. 다음으로 국어과 교육과정 내용 구성의 준거를 배경 학문과 국어 능력의 구성 요인 등의 측면에서 살펴보았다. 끝으로 국어과 교육과정 내용의 체계화 방안을 국어과 교육과정 내용 체계 구성의 전제, 국어과 교육과정 내용의 체계화를 위한 제안, 국어과 교육과정 내용과 성취 기준 설정 등의 측면에서 간략하게나마 제시해 보았다.

새로운 국어과 교육과정을 연구·개발하는 과정에서 가장 핵심이 되는 일은 국어과 교육과정 내용을 구조화하는 일과 학년별 및 영역별 성취 기준을 설정하는 일과 성취 기준에 따라 기본 과정 심화과정 보충과정 등의 각 과정에서 다루어야 할 활동 및 내용을 제시하는 일일 것이다. 이러한 작업을 단기간에 수행한다는 것은 어쩌면 불가능한 일일지도 모른다. 이러한 상황을 고려할 때, 제7차 국어과 교육과정의 연구 개발진이 염두에 두어야 할 사항을 제시하면 다음과 같다. 첫째, 기존의 국어과 교육과정 내용을 근간으로 해야 할 것이다. 지나치게 급격한 내용상의 변화는 국어과 교육 현장에서의 심각한 혼란을 야기할 가능성이 많기 때문이다. 둘째, 국어과 교육과정의 내용 선정 과정에서 국어교육학 분야에서 이루어진 연구 성과들을 적극적으로 반영해야 할 것이다. 1990년대에 들어서면서 국어교육학 분야의 연구는 괄목할 만큼 활성화 되었으며, 국어과 교육과정의 내용을 체계화하는 데 활용할 수 있는 연구 성과들도 상당한 정도로 축적되었기 때문이다. 셋째, 국어과 교육과정의 내용을 체계화 하는 과정에서 선진 외국의 자국어 교육 개혁을 위한 연구 동향을 면밀하게 검토해야 할 것이다. 세계화 및 정보화 시대를 경험하고 있는 현재의 상황에서 자국어 교육의 개혁은 상당한 정도의 보편성과 공통성을 지니면서 추진되고 있기 때문이다.

< 참고 문헌 >

(1) 단행본

김대행 (1995), 국어 교과학의 지평, 서울: 서울대학교 출판부.

김수업 (1989), 국어교육의 원리, 서울: 청하

노명환 박영목 권경안 (1988) 국어과 교육론, 서울: 갑을출판사.

박영목 한철우 윤희원 (1995), 국어과 교수-학습 방법 탐구, 서울: 교학사.

- 이대규 (1995), 국어 교과에의 논리와 교육, 서울: 교육과학사.
- 이용주 (1995), 국어교육의 반성과 개혁, 서울: 서울대학교 출판부.
- 최현섭 최명환 노명완 신헌재 박인기 김창원 최영환 (1995), 국어교육학 개론, 서울: 삼지원.
- Giroux, H. A., Penna, A. N., & Pinar, W. F. (Eds.), (1981) *Curriculum and instruction*. Cal: McCutchan P.
- Irwin, J. W. (1986) *Teaching reading comprehension*. NJ: Prentice-Hall.
- Sanahan, T. (1994) *Teachers knowing, teachers knowing*. IL: NCTE

(2) 논문

- 우한용 김상옥 김중신 김창원 박삼서 박인기 정구향 정재찬 (1996) <문학 영역 교육과정 내용의 체계화 연구> 서울대 사대 부설 국어교육연구소 연구보고서 96-3.
- 이용주 구인환 김은전 박갑수 이상익 김대행 윤희원 (1993) “국어교육학 연구와 교육의 구조”, <서울대학교 사대 논총>, 제46집.
- 이인제 (1997) “국어과 교육과정 개발 방향”, <열린 교육과 수준별 교육과정 정책 세미나 자료집> (덕성여대 열린교육 연구소 및 열린교육학회 주최)