

Issues in the general guideline draft for the 2015 National Curriculum: Remaining tasks for subject matter curriculum development

Kyunghee So

(Seoul National University)

« Abstract »

The purpose of this article is to explore and discuss the issues and tasks the recently issued general guideline draft for the 2015 National Curriculum assigns to subject matter curriculum development. To achieve this purpose, the article reviews the major features of the general guideline draft for the 2015 National Curriculum, as well as issues the features attributed to curriculum development for subject matters and explores the nature of the subject matter content that should be included in the subject matter curriculum. According to the result of this study, the general guideline draft for the 2015 National Curriculum rhetorically emphasizes student learning, suggests strong pedagogical implications, and sensitively responds to demands from the nation and society. However, too much interest in these features could lead to overlooking the discussion of the core knowledge of subject matters in subject matter curriculum development, which reveals this issue should be reviewed in depth. Therefore, this article ends with an exploration of the 'powerful knowledge' of subject matter as one of the tasks for subject matter curriculum development, as well as how powerful knowledge could be when realized through subject matter curriculum.

Key words : general guideline draft for the 2015 National Curriculum, subject matter curriculum, subject content, subject-specific competence

2015 개정 교육과정 총론 개정안이 남긴 과제 : 각론 개발의 쟁점 탐색

소 경 희
(서울대학교)

《요약》

이 글은 최근 발표된 2015 개정 교육과정 총론 개정안이 교과 교육과정 개발에 주는 쟁점과 과제를 탐색하고 논의하는 데에 그 목적이 있다. 이를 위해 이 글에서는 학교교육과정이 아닌 국가교육과정에 논의의 초점을 두고, 최근 발표된 2015 개정 교육과정 총론 개정안의 주요 특징과 이것이 교과 교육과정 개발에 주는 쟁점과 과제를 검토한 뒤, 교과 교육과정에 담겨야 할 교과 내용의 성격을 탐색해 보았다. 연구 결과에 따르면, 2015 개정 교육과정 총론 개정안은 학생의 학습에 대한 수사학적 강조, 강한 교수법적 방향 제시, 국가·사회적 요구에의 민감한 대응 등의 특징을 드러내고 있는 것으로 나타났다. 그러나 이러한 특징에 대한 지나친 관심은 교과 교육과정 개발에 있어서 각 교과가 다루어야 할 내용의 성격에 대한 논의를 소홀히 할 가능성이 있는 바, 이 문제가 심도 있게 검토되어야 할 필요가 있음이 확인되었다. 따라서 이 글은 교과 교육과정 개발 과제의 하나로서 교과에서 다루어야 할 내용이 어떤 성격의 것이 되어야 하며, 이것이 어떻게 교과 교육과정을 통해 구현될 수 있는지를 탐색하는 것으로 끝을 맺는다.

주제어 : 2015 개정 교육과정 총론 개정안, 교과 교육과정, 교과 내용, 교과 역량

I. 서론

학교교육을 위한 교육과정을 개발한다고 할 때 가장 중요한 관심사는 교과 지식을 잘 선정하는 일과 개별 학습자를 발달시키는 것 양자에 있다고 할 수 있다. 학교교육은 교과를 중심으로 구성되어 왔으며, 각 교과에는 고유의 개념, 사실, 과정, 언어, 내러티브, 관례 등이 정련되어 구축된 나름의 지식을 갖고 있다는 점에서 교과 지식은 학교교육과정의 핵심에 해당한다고 할 수 있다. 오늘날 교과 지식은 여러 가지 관점에서 이해될 수 있으나, 학습자 발달과 대비시켜 논의하는 맥락에서 교과 지식은 흔히 교과의 개념과 원리로 대표되는 내용 지식을 지칭한다. 따라서 교과 교육과정 개발의 주된 초점이 되어왔던 것은 각 교과의 개념과 원리를 중심으로 한 교과 내용을 선정하고 조직하는 일이었다.

그러나 다른 한편으로 학교교육은 개별 학습자의 발달과 성장에 대한 것임을 무시할 수 없다. 여기서 학습자의 발달은 인지적이고 신체적인 것뿐만 아니라 학습자의 전반적 삶과 관련된 개인적, 사회적, 정서적인 차원도 포함한다. 학습자 발달의 이러한 차원을 고려해야 할 필요성은 이것이 학습자들의 학습을 위한 기초가 될 뿐만 아니라 향후 학습의 질에 지속적으로 영향을 미칠 수 있기 때문이다(Department for Education, 2011).

이렇게 볼 때 교육은 가장 단순하게 말하면, 학습자가 사회·문화적으로 가치로운 지식을 획득함과 동시에 개인적인 발달이나 성장을 경험할 수 있도록 하는 과정이며, 학교교육과정은 학습자들이 이러한 경험을 할 수 있도록 그 과정을 구조화한 것이라고 할 수 있다. 그러나 학교교육의 이러한 양 측면, 즉 교과 지식과 학습자 발달 간에 균형과 조화를 추구하는 것은 쉽지 않다. 교과 지식을 가르치면 학습자 발달은 저절로 따라오는 것으로 가정하면서 학습자의 관심이나 흥미와 무관하게 교과 지식의 선정에만 초점을 두는 교육자들이 있는가 하면, 오늘날의 사회가 너무 빠르게 변화하기 때문에 특정 지식보다는 학습하는 방법을 배워야 한다고 주장하면서 일반적인 기능이나 역량의 발달에만 초점을 두는 사람들도 있다.

그러나 학교교육의 초점을 교과 지식과 학습자 발달 간 양자택일의 문제로 볼 수는 없다. 아무리 가치로운 것이라고 하더라도 학습자들의 삶이나 관심과 무관한 교과 지식은 학습자 개인의 발달이나 성장을 이끌지 않을 수 있으며, 학습하기 위한 학습과 같은 일반적인 기능이나 역량은 ‘무엇’ 혹은 ‘어떤 것’을 학습하는가와 무관하게 개념화하는 것이 불가능하기 때문이다. 따라서 학교교육을 위한 교육과정은 교과 지식과 학습자 발달 양자를 적절히 고려하는 것이 되어야 할 것이다. 이는 각론 개발에 있어서 교과의 내용을 어떻게 구성할 것인가의 문제와 직결된다. 학교교육은 교과를 중심으로 이루어지며 교과 교육과정에 담겨진 ‘내용’은 학교 현장에서 가르칠 교과의 핵심 주제와 내용 요소를 제시하고 있다(모경환·강대현, 2012: 61)는 점에서, 교과 내용에서 교과 지식과 학습자 발달을 어떻게 고려하고 있는가는 교과 교육의 운영 방식을 결정적으로 좌우하게 될 것이기 때문이다.

우리나라의 경우, 교과 교육과정에서 교과의 내용 진술에 학습자의 발달 측면을 고려하기 시작한 것은 제7차 교육과정 때부터라고 할 수 있다. 제6차 교육과정까지는 교과의 내용을 학생들이 배워야 할 학습 내용의 주제를 나열하는 형태로 제시하였으나(서영진, 2013: 419), 7차 교육과정부터는 ‘성취 기준’형의 진술 방식이 도입되면서 교과의 주요 개념 및 원리와 더불어 학생들의 학습 경험을 나타내는 진술어를 포함하게 되었다. 당시 교육부(1997)의 교과 교육과정 개발 지침에서는 교과의 내용 진술을 “내용+행동” 형태로 진술하도록 함으로써 교과의 내용 요소만이 아니라 그 요소의 학습을 통해 학생들이 성취해야 할 능력이나 특성을 드러낼 수 있도록 했다. 이러한 성취 기준형 내용 진술 방식에 대한 요청은 학습자의 능력이 교과의 개별적인 지식을 습득한다고 해서 저절

로 발달되거나 신장되는 것은 아님을 인식하고, 학생들이 실질적으로 도달해야 할 능력 특성, 즉 수행 능력을 교과 내용으로 고려함으로써 학습자의 능력 발달이나 성장을 유도하고 있다는 점에서 의미가 있다.

교과 교육과정의 성취 기준형 내용 진술 방식의 기초는 현행 교육과정에서도 지속되고 있다. 그러나 외형상 “내용+행동” 형태의 성취 기준을 제시하고 있다고 하여, 각 교과의 내용이 당초 의도한 바대로 그 교과의 학습을 통해 도달하리라 기대되는 학생들의 실제 수행 능력의 범위와 유형을 지칭하고 있는가는 의문의 여지가 있다. 여러 교과 교육과정에 진술된 성취 기준이 학생의 능력 특성을 나타내기보다는 알아야 할 것 위주로 제시되고 있다는 선행 연구물의 분석(모경환·강대현, 2012; 서영진, 2013; 조광희, 2013; 백남진, 2014a; 백남진, 2014b; 최정순·설규주, 2014)은 이 점을 여실히 보여주고 있다. 많은 연구들은 교과의 내용이 “내용+행동” 형태의 성취 기준형으로 진술되어 있긴 하나, 성취 기준이 학생들의 수행 능력을 지칭하기보다는 개념적 지식이나 수업 활동을 제시하는 정도에 머물고 있다고 지적하고 있는 것이다. 이 점은 향후 각론 개발에 있어서 교과 ‘내용’의 성격에 좀 더 많은 관심과 시간을 투자해야 함을 시사한다.

최근 2014년 9월 24일자로 ‘2015 문·이과 통합형 교육과정 총론 주요 사항(시안)’이 발표되었다(교육부, 2014). 2015 개정 교육과정은 시안의 형태이긴 하지만 총론의 주요 사항이 발표되었고, 이에 따라 현재 각론 개발이 진행 중에 있으며, 최종 고시는 2015년 9월에 있을 예정이다. 2015 개정 교육과정의 주요 개정 방향으로 제시된 것은 1) 인문·사회·과학기술에 관한 기초 소양 함양, 2) 학생의 꿈과 끼를 키우는 교육과정 개발, 3) 미래 사회가 요구하는 역량의 함양이 가능한 교과 교육과정 개발, 4) 교육과정과 연계하여 교육정책 전반을 종합적으로 개선(교육부, 2014) 등이다. 언뜻 보기에 2015 개정 교육과정(안)은 기초 소양 함양, 학생의 꿈과 끼 개발, 역량 함양 등을 강조함으로써 학습자의 발달 측면을 그 어느 때보다 강조하고 있는 것으로 보인다. 그러나 2015 개정 교육과정 총론 개정안의 취지는 향후 개발될 교과 교육과정을 통해 실질적으로 드러나게 될 것이다. 특히 총론이 강조하고 있는 학습자 발달 측면에 대한 고려는, 교과 교육과정 개발의 요체인 교과 내용의 성격을 어떻게 규명하는가에 달려 있다고 볼 수 있다. 요컨대 국가 교육과정에서 교과 지식과 학습자 발달 측면을 어떻게 고려하여야 할 것인지의 문제가 교과 교육과정 개발 전문가들에게 남겨져 있는 셈이다.

이 글은 최근 발표된 2015 개정 교육과정 총론 주요 사항(안)이 교과 교육과정 개발에 주는 쟁점과 과제를 탐색하고 논의하는 데에 그 목적이 있다. 이 글에서 관심을 갖는 것은 각 학교 수준에서 이루어지는 교육과정(즉, 학교교육과정)이 아니라 국가 수준에서 제공하는 교육과정(즉, 국가교육과정)의 성격과 내용이다. 국가교육과정에 학교교육과정의 모든 것을 담을 수 없다는 점을 감안할 때 양자 간의 구분은 매우 중요하며, 이러한 구분을 분명히 전제할 때 국가교육과정의 성격과 역할

에 초점을 맞춘 이 글의 논의가 좀 더 분명해질 수 있을 것이다. 이하에서는 학교교육과정이 아닌 국가교육과정에 논의의 초점을 두고, 최근 발표된 2015 개정 교육과정 총론 개정안의 주요 특징과 이것이 교과 교육과정 개발에 함의하는 쟁점과 과제를 검토한 뒤, 교과 교육과정에 담겨야 할 교과 내용의 성격을 탐색적으로 제안해 본다.

II. 2015 개정 교육과정 총론 개정안의 주요 특징: 교과 교육과정 개발에 남겨진 쟁점과 과제

최근 교육부(2014)가 발표한 2015 개정 교육과정 총론 개정안은 개정의 배경, 필요성, 방향, 주요 내용 등과 더불어 개략적이긴 하지만 교과 교육과정의 개정 방향도 제시하고 있다. 이러한 총론 개정안의 주요 내용은 2015년 9월 고시를 앞둔 교과 교육과정 개발의 방향을 제시해주는 것이라고 할 수 있다. 특히 이번 교육과정 개정에서는 총론과 교과 교육과정 간의 유기적 연계를 강조하고 있다는 점에서(교육부, 2014: 13) 총론 개정안에서 제시한 것들은 교과 교육과정의 개발 과정에서 어떻게든 반영되어야 할 것으로 보인다. 따라서 교과 교육과정 개발에 앞서 총론 개정안이 강조하는 바를 검토하고, 이것이 교과 교육과정에서 어떻게 반영되어야 할지를 탐색해보는 것은 의미 있다고 할 수 있다. 이 장에서는 2015 개정 교육과정 총론 개정안에서 특별히 강조하고 있는 것들을 검토하고, 이들이 교과 교육과정 개발과 관련하여 야기할 수 있는 쟁점과 과제를 논의해본다.

1. 학생의 학습에 대한 수사학적 강조

2015 개정 교육과정 총론 개정안(교육부, 2014)에서 볼 수 있는 특징 가운데 하나는 학생 혹은 학습과 관련한 교육적 수사가 많이 등장한다는 점이다. 예컨대 개정 배경 및 필요성으로 “많이 가르치는 교육에서 배움을 즐기는 ‘행복교육’으로 교육 패러다임 변화”(p. 1)를 제시하고 있으며, 개정의 기본 원칙으로 “자신의 꿈과 끼를 발휘할 수 있도록 학생 중심의 교육과정 운영”(p. 5)을 내세우고 있다. 교과 교육과정 개정 방향으로도 “배움의 즐거움을 경험할 수 있는 학생 중심 교과 교육과정 개발”(p. 13)이 이루어져야 함이 예고되어 있다.

학생 및 학생의 학습에 초점을 두는 방향으로 국가교육과정을 개혁하는 것은 최근 서구 여러 나라들에서도 공통적으로 나타나는 특징이다(Biesta & Priestley, 2013). 학습자 발달보다는 교과 지식의 전달에 좀 더 초점을 두어 왔던 우리의 학교교육이 가지고 있는 문제점을 고려할 때, 학생들을

중심에 두고 이들이 즐기고 행복해 할 수 있는 학습 경험을 제공하겠다는 새 교육과정의 개정 방향은 필요하고 바람직한 것이라고 할 수 있다. 물론 이러한 개정 방향이 교과 교육과정의 개발 과정에서 실질적으로 반영될 것인지, 어떻게 반영될 것인지는 아직 명확하게 확인하기 어렵다. 다만 총론 개정안에 따라 교과 교육과정 개발이 이루어질 것이라는 점을 염두에 둘 때, 학생 및 학생 학습에 대한 강조는 어떻게든 교과 교육과정에 반영될 것으로 보인다.

그러나 최근 일부 교육자들을 중심으로 학생 및 학생 학습에 대한 교육적 수사의 지나친 강조가 야기할 수 있는 문제점이 제기되고 있는 바, 교과 교육과정 개발 시에 이에 대한 검토가 이루어질 필요가 있다. 예컨대 Biesta(2010)는 서구의 여러 국가교육과정에서 공통적으로 볼 수 있는 학습에 대한 지나친 강조가 ‘교육의 학습화’(learnification of education)를 이끌 수 있다고 보면서, 이러한 틀에 의존하는 교육과정 정책을 비판한다. 그에 따르면, 이러한 흐름은 학습이 일어나면 무조건 좋다고 봄으로써 ‘배우고 있는 것이 무엇인지,’ ‘왜 그것을 배우는지’와 같은 교육적 질문을 다루지 못한다.

Young과 Muller(2010)도 학습에 대한 지나친 강조가 지닐 수 있는 문제점을 지적한다. 이들에 의하면, 오늘날 학교는 교수(teaching)로부터 학습(learning)으로 그 교육적 수사의 강조점이 전환되길 요구받고 있다. 국가교육과정은 무엇이 학습되어야 하는가를 점차 규제하지 않는 방향으로 가고 있으며, 지식은 학생들이 그들의 생활세계에서 직면한 문제를 해결하기 위한 도구로서 그들의 요구와 관련하여 그들에 의해 구성될 수 있는 것으로 가정된다. 학생들에게 적절하고 개인적 의미를 주는 주제를 제공할 뿐, 이 주제가 어떻게 다루어져야 하는지에 대해 말하지 않는 교과 교육과정이 이에 해당하며, 이러한 성격의 교과 교육과정은 ‘무엇’을 학습할 것인가의 문제를 학교에 일임하게 된다. 그러나 Young과 Muller(2010)에 의하면, 학생들은 그들이 무엇을 알지 못하는지를 알 수 없기 때문에 자신들의 학습을 실제로 구성하기 어렵다.

Lambert(2011) 또한 최근 학교교육에서 학습에 대한 맹목적 숭배는 교과 지식의 가치를 소홀히 할 우려가 있다고 지적한다. 그에 의하면, 교과 지식이 교육에서 중요한 유일한 것은 아니긴 하나, 국가나 그 대행 기관의 직접적인 통제 밖에서 존재하고 발달되어 온 교과 지식의 독립성이 학교에서 충분히 중요하게 다루어져야 한다. 그가 보기에 학습의 개인화되고 심리화된 의미를 지나치게 강조하게 되면, 교육의 핵심을 진공 상태로 남길 가능성이 있다. Pring(2010: 98)의 말을 빌리면, 교육이라는 단어는 학생들이 학교교육을 통해 얻는 학습만을 지칭하는 것이 아니라 평가적 의미 또한 갖는다. 그에 의하면, 어떤 유형의 학습이나 다 ‘교육적’이라고 할 수는 없으며, 오직 가치로운 것으로 고려되는 것, 즉 우리가 살고 있는 물리적 사회적 경제적 세계에 대해 증진되고 더 많은 지적인 이해를 이끌 수 있는 학습 유형만이 교육적이라고 할 수 있다.

이상 여러 학자들이 공통적으로 지적하는 것은 교육에서 학생 및 학습을 지나치게 강조하는 것

은 교과를 통해 반드시 가르쳐야 할 ‘무엇’, 즉 교과의 핵심 지식에 대한 관심을 약화시킬 우려가 있다는 점이다. 이 점은 학습자 발달 측면에 대한 고려가 중요하다 하더라도 교과 내용으로서의 핵심 지식에 대한 탐색 또한 여전히 교과 교육과정 개발의 핵심 과제가 되어야 함을 시사한다. 우리의 경우, 교과 내용이 교과에서 다루어야 할 내용 지식 중심으로 구성되어 왔다는 점에서 이 과제는 우리의 문제가 아닌 것으로 볼 수도 있다. 그러나 앞서 살펴본 바 있듯이, 실제 여러 교과의 교육과정에 제시된 교과 내용에 대한 분석 결과는 이 과제가 각론 개발의 중요한 부분이 되어야 함을 보여준다. 예컨대 현행 사회과 교육과정의 교과 내용에 대한 분석 결과는, 교과 내용으로 제시된 것이 사실적 혹은 개념적 지식에 치우치고 있다는 점을 보여주고 있으며(최정순·설규주, 2014: 15), 국어과 교육과정의 교과 내용 또한 주제명만으로 진술되어 모호한 경우가 많다는 지적을 받고 있다(서영진, 2013: 438). 교과 전문가들의 이러한 자성적인 비판은 교과 교육과정 개발에 있어서 교과 내용으로서 핵심 지식의 성격을 무엇으로 보아야 하며, 이를 어떻게 진술해야 할 것인가의 과제를 던지는 것이라고 할 수 있다.

2. 강한 교수법적 방향 제시

서두에서 지적한 바 있듯이, 국가교육과정을 학교교육과정과는 구분된 것으로 보아야 국가교육과정의 성격과 역할, 즉 무엇을 어느 수준으로 담을 필요가 있는지가 좀 더 분명히 드러날 수 있다. 국가교육과정은 결코 개별 학교에서 학생들이 경험하는 교육과정 총체를 규정하지 못한다. 특정 학교의 맥락에서 교사들에 의해 만들어지고 학생들이 경험한 교육과정, 즉 학교교육과정은 국가가 제시한 틀보다 더 풍성하고 심오한 것이 될 수 있으며, 실제로 그러해야 한다. 학생들에게 의미 있는 학교교육과정을 구성하는 데에는 수많은 요소들이 관련되며, 이러한 요소들은 국가 수준의 교육과정에서 일일이 처방하기보다는 지역이나 학교 수준의 의사결정에 기반하여 개발될 필요가 있는 것이다. 특히 특정 교과 내용을 가르치는 방법, 예컨대 교과 내용을 효과적으로 전달하고 이해시키는 방법은 관료가 아닌 해당 교과를 가르치는 교사들이 가장 잘 알 수 있다(Department of Education, 2010). 이 점은 국가교육과정이 교과 내용을 가르치는 방법에 관심을 두기보다는 모든 학생들이 획득해야 할 핵심적인 지식과 경험을 규정하는 데에 초점을 두어야 함을 분명히 해준다.

그러나 최근 여러 나라들의 국가교육과정에서는 점차 교과 내용뿐만 아니라 그러한 내용을 가르치는 데 사용되어야 할 접근 방식, 즉 교수법(pedagogy)에 대한 방향을 제시하고 있는 경향을 보인다(Sinnema & Aitken, 2013: 150). 우리의 2015 개정 교육과정 총론 개정안(교육부, 2014)에서도 교수법적 함의를 지닌 언급을 많이 볼 수 있다. 예컨대 총론 개정의 주요 방향으로 “협력 학습, 토의·토론 학습, 독서(원전 읽기 등) 활동 강화, 과정중심 평가 확대 등을 통해 핵심 역량을 함

양”(p. 6)할 것이라고 하는 교수법이 구체적으로 명시되어 있다. 교과 교육과정 개정의 기본 방향으로도 “교과 간 유사 개념의 연결을 통한 교과 융합 수업 여건 조성”(p. 13)을 한다거나, 학생들이 배움의 즐거움을 경험할 수 있도록 교과 내용을 “실생활에 활용 가능하고 삶을 성찰할 수”(p. 13) 있도록 구성할 것임이 제시되어 있다.

2015 개정 교육과정 총론 개정안에서 제시하는 협력 학습이나 토의·토론 학습 등과 같은 특정 학습 방법, 통합적 혹은 융합적 접근, 학생들의 즐거움에 대한 고려 등은 교과 교육과정 개발과 관련하여 분명한 교수법적 함의를 갖는다. 우리나라 학생들이 학교교육을 통해 학습의 즐거움을 경험하지 못하고 있으며, 그 원인 가운데 일부가 진도 나가기 식의 천편일률적 수업이나 학생들의 삶과 무관한 분과적이고 단편적인 지식 전달 수업에 있다는 점을 감안할 때 이러한 개정 방향은 분명 필요하고 바람직하다고 할 수 있다. 그러나 국가교육과정이 각 학교의 학생들이 경험하는 교육과정의 총체가 될 수 없다는 점을 감안하면, 국가 수준의 교과 교육과정을 통해 교과의 교수법을 지나치게 구체화하는 것은 문제가 있을 수 있다.

Oates(2010, 2011)는 국가교육과정을 학생의 흥미와 동기를 유발시키는 것으로 보는 것은 범주 오류라고 지적한다. 그에 의하면, 국가 수준의 교과 교육과정은 동기유발적인 맥락을 포함한다거나 핵심 요소에 대한 진술이 아닌 다른 어떤 것을 포함해서는 안 된다. 그가 보기에 학생의 교과 학습에 대한 동기를 유발시키는 것은 교사와 학교 편에서의 대단한 기량을 요구하는 미묘하고 민감한 과정으로 국가교육과정에서 담아낼 수 있는 성격의 것이 아니다. 예컨대 교과목 간 통합적 혹은 융합적 접근의 경우, 이를 채택하는 것이 일부 학교에는 도움이 될 수 있으나 그렇지 않은 학교의 상황도 있으므로 이를 국가교육과정에서 교조적으로 제시해서는 안 되는 것이다. 따라서 그는 국가교육과정은 오직 교과 내용에 대한 명확한 진술을 하는 데에 초점을 두어야 한다고 주장한다. Lambert(2011) 또한 국가교육과정이 가르치는 방법에 대해 너무 많이 개입하는 것은 교사들이 창의적인 지적 탐색을 할 수 있는 여지를 제거하는 문제가 있다고 지적한다.

이렇게 볼 때, 2015 개정 교육과정 총론 개정안에 따른 교과 교육과정 개발에서 검토되어야 할 과제 중의 하나는 총론 개정안이 강조한 교수법적 방향과 함의를 어느 정도, 그리고 어떻게 반영할 것인지 하는 문제가 될 수 있다. 우리나라의 경우, 성취 기준형의 내용 진술 방식이 도입된 제7차 교육과정에서는 교과의 성취 기준에서 내용, 방법, 행동 요소를 모두 진술할 수 있었으나, 2007 개정 교육과정부터는 방법 요소를 삭제하고 내용과 행동 요소만으로 성취 기준을 진술하도록 하고 있다(모경환·강대현, 2012: 68). 이는 앞서 지적된 바와 같이 교수·학습 방법은 국가교육과정에서 제시하는 것보다 학교나 교사 수준에서 결정하는 것이 바람직하다고 보았기 때문이다. 그러나 현행 교과 교육과정에 제시된 여러 교과의 내용을 분석한 결과는 여전히 수업 방법이나 활동에 해당하는 것이 성취 기준에 반영되어 있음을 보여준다. 예컨대 현행 국어과 내용을 분석한 서영진

(2013)은 국어과 성취 기준이 단순히 수업 활동의 예시적 성격을 띠는 활동 중심으로 진술되는 경우가 있음을 지적하고 이를 수행 능력 중심으로 재진술할 필요가 있음을 제안한다. 이와 같이 교과 전문가들에 의해서도 수업 활동을 예시하는 성격의 내용 제시는 바람직하지 않은 것으로 지적되고 있는 바(모경환·강대현, 2012; 서영진, 2013), 총론에서 강조하는 교수법적 방향을 교과 내용으로 반영하는 데에는 신중한 검토가 요청된다.

3. 국가·사회적 요구에의 민감한 대응

2015 개정 교육과정과 관련하여, 많은 사람들은 왜, 또 바꾸는가를 질문한다. 이는 한편으로는 국가교육과정을 바꾸어야 할 이유나 논리가 도대체 무엇인가에 대한 질문이면서 다른 한편으로는 국가교육과정을 너무 자주 바꾸는 것에 대한 비판의 목소리이다. 2015 개정 교육과정 총론 개정안(교육부, 2014)은 이에 대해 개정 배경 및 필요성의 하나로 “미래 사회가 요구하는 역량 함양”(p. 1)이 필요하다는 점을 내세운다. 좀 더 구체적으로는 “소프트웨어 교육, 안전 교육 등 국가·사회적 요구 반영을 통한 융합 인재 육성 필요”(p. 1)를 제시한다. 그리하여 총론 개정안에는 국가·사회적 요구 사항 반영의 일환으로 인문·사회적 소양 함양 및 과학·기술적 소양 함양 방안이 제시되어 있다. 또한 기타 사회적 요구 사항 반영 방안으로 안전 교과 또는 단원의 신설과 범교과 학습 주제 개선이 제시되어 있다. 교과 교육과정에 대해서도 “미래 사회가 요구하는 역량 함양이 가능”(p. 5)하도록 개발해야 한다는 방향이 설정되어 있다.

위 개정안을 통해 교육부는 2015 개정 교육과정이 부분적으로는 국가·사회적 요구 때문에 필요한 것이었다는 점을 정당화하고 있다. 그리고 개정을 촉구한 국가·사회적 요구로 미래 사회가 요구하는 역량 함양의 필요, 인문·사회적 및 과학·기술적 소양 함양 필요, 안전 교육과 범교과 학습주제 개선과 같은 사회의 즉각적 요구 반영 필요 등을 들고 있다. 언급된 국가·사회적 요구가 서둘러 국가교육과정 개정을 단행해야 할 만큼 우리 사회 전반에 걸친 광범위한 지지와 공감대를 얻은 것이었는가에 대한 논의는 제쳐 두더라도, 국가교육과정이 국가·사회적 요구에 얼마나 민감하게 반응해야 하는가에 대해서는 진지하게 고민해볼 필요가 있다.

Oates(2011)는 국가교육과정에서 교과 교육과정 개정을 추동하는 주요 동인은, 국가·사회적 요구보다는 지식의 구조와 내용의 변화가 되어야 한다고 본다. 그에 따르면, 국가교육과정이 교과의 핵심 요소에 초점을 두어야만 그 개정 주기의 속도가 느려질 수 있다. 이와 달리 국가교육과정이 국가·사회적인 맥락에서 요구되는 이슈들에 지나치게 민감하게 되면, 그러한 이슈가 제기될 때마다 개정 요구에 대응해야 하며, 이는 결국 잦은 개정으로 이어진다(소경희, 2014: 41).

사실 교사들은 국가교육과정의 잦은 개정보다는 그들이 가르칠 내용의 안정성과 지속성을 희망

한다. 2015 개정 교육과정과 관련하여 많은 교사들이 피로감과 불만을 피력하는 것(황규호, 2014: 73)은 이를 나타낸다. 국가교육과정의 안정성이 적극적인 변화 못지않게 중요하게 취급될 필요가 있는 것이다. 학교교육의 질은 변화하지 않음으로써만이 아니라 정당한 사유나 이유 없이 변화하는 것에 의해서도 위협받을 수 있기 때문이다.

물론 학교교육에서 국가·사회적 요구가 무시되어서는 안 될 것이다. 특히 지속적으로 요구되어 온 국가·사회적 요구, 예컨대 교과교육을 통해 기대된 역량을 제대로 함양해야 한다거나 다문화 사회에 따른 교과 내용의 변화 필요성 등에 대해서는 심각히 검토할 필요가 있다. 그러나 지나치게 매력적이고 정치적이며 이슈적인 성격이 강한 국가·사회적 요구는 국가교육과정의 개정을 통해서 보다는 학교교육과정을 통해서 적절히 반영되도록 할 필요가 있다. 이것은 다시 국가교육과정을 학교교육과정과는 구분된 것으로 보아야 한다는 점을 상기시키는 것으로, 일부 국가·사회적 요구는 국가보다는 학교 수준의 교육과정에서 대응해야 함을 시사하는 것이다. 예컨대 세월호 사건으로 인해 안전교육의 중요성이 부각된다고 할 때, 안전교육을 독립 교과 혹은 단원으로 만들기 위해 국가 교육과정을 개정하기보다는 기존 교과에서 다루어 온 안전관련 내용을 학교 수준에서 실제 학생들의 삶에 맞게 매력화하고 의미화 시킬 수 있도록 하는 데에 관심을 가져야 할 것이다.

국가교육과정은 그 성격과 역할을 교과의 내용을 규명하는 데에 좀 더 초점을 둘 때 잦은 개정의 문제로부터 벗어날 수 있다. 이는 교과 교육과정이 잦은 개정의 요구에 휘둘리지 않을 정도로 강력한 힘을 지닌 교과 내용을 탐색하고 규명하는 것에 관심을 집중해야 함을 촉구하는 것이라고 할 수 있다.

Ⅲ. 교과 교육과정 개발의 과제: 교과 내용으로서의 ‘강력한 지식’ 탐색

앞에서 검토한 2015 개정 교육과정 총론 개정안의 주요 특징은 각론 개발자에게 교과 내용의 성격과 관련된 과제를 던진다. 학생 및 학생 학습, 교수법, 국가·사회적 요구 등에 대한 지나친 관심이 야기할 수 있는 문제에 대한 검토는 교과 교육과정이 교과 내용의 성격을 탐색하는 일에 좀 더 집중해야 함을 제기하는 것이다. 앞에서 언급한 바와 같이, 우리의 교과 교육과정에서 교과의 내용은 “내용+행동”의 성취 기준형으로 진술하고 있다. 성취 기준에서 내용 요소는 흔히 개념과 원리로 대표되는 교과 지식을 담고 있다. 그러나 빈번한 교육과정 개정에도 불구하고 성취 기준에 담겨있는 내용 요소의 측면, 즉 교과 지식에 대한 만족도는 높지 않은 편이다. 이는 국가교육과정에 담길 교과 내용으로서의 지식이 어떤 성격이 되어야 하는가에 대한 근본적인 재고를 요청하는 것이라고 할 수 있다.

1. 교과 내용으로서의 ‘강력한 지식’에 대한 논쟁

교과 내용으로서의 지식의 성격을 탐색할 때, Young(2011: 269)이 최근 언급한 ‘강력한 지식’(powerful knowledge)이라는 표현은 우리의 시선을 끈다. 그가 말하는 강력한 지식이란 용어는, 힘을 가진 사람들에 의해 규정된 지식을 지칭하기보다는 지식이 가져다주는 힘을 나타내는 것으로, 지식이 그에 접근하는 사람들에게 주는 설명적 힘이나 이해의 힘을 뜻한다. 교과 교육에서 다루어져 온 지식이 교실 밖의 학생들의 삶에 무기력한 것이라는 지적과, 그리고 바로 이 점 때문에 역량 함양에 대한 요구가 제기되고 있다는 점을 고려할 때, 교과 내용으로서의 지식이 어떤 성격의 것이 되어야 하며, 이것이 어떻게 교과 내용에 반영되어야 하는가에 대한 검토는 매우 중요하다고 할 수 있다.

사실 어떤 종류의 지식이 Young이 말한 바와 같이, 그 지식을 접한 학습자들에게 세상을 이해하고 살아가는 데에 힘이 될 수 있을 것인가에 대해서는 학자들마다 견해를 달리한다. Hirsch(1987, 2007)는 영역별 ‘내용 지식’(knowing what)보다는 일반적인 ‘방법적 지식’(how-to knowledge)을 강조하는 최근의 교육과정 개혁 동향을 비판하면서, 교과 내용으로서의 지식에 대한 논의에 불을 붙였다. 그에 의하면, 학교는 학교교육을 통해서가 아니면 배우기 어려운 엄밀한 사실적인 핵심 지식을 가르쳐야 하며, 이는 문화적 소양(cultural literacy)의 발달을 위해 필요한 것이다. 모든 학생들은 그들의 배경과 상관없이 그들 문화 공동의 이슈와 논쟁에 참여하기 위한 공적인 지식 혹은 문화유산에 입문될 필요가 있으며, 이것은 이러한 지식이나 유산을 모든 학생들이 알아야 할 교과의 핵심 지식으로 명료화하고 계열화함으로써 가능하다. Hirsch의 이러한 아이디어는 영국의 현 보수 정권에 영향을 주었으며, 결국 교과 지식에 대한 철저한 강조로 복귀하는 모습을 지닌 새 국가교육 과정을 낳았다. 영국의 새 국가교육과정은 2014년 9월부터 적용되고 있으며, Young(2011: 267)은 이를 두고 2차 세계대전 이전 시대로의 복귀를 시도하고 있는 것이라고 신랄히 비판한 바 있다.

Hirsch가 교과 내용으로서 주장한 지식의 성격은 Young과 Muller(2010)가 분류한 미래를 위한 교육 시나리오 세 가지 가운데 첫 번째 것(‘미래 시나리오 1’)에 해당한다. Hirsch가 주장한 지식의 특성과 문제는 ‘미래 시나리오 1’에 대한 비판(Young & Muller, 2010: Young, 2011)을 통해 확인할 수 있다. 이에 따르면, Hirsch가 제시한 지식은 지배계급의 문화적 지식 전통이다. 이것은 학생들의 입장에서 보면, 주어진 것 혹은 절대적인 것이며, 변화하는 사회와 무관하게 존중되어야 하는 것으로 가정된 것이다. Young(2011)에 따르면, 이러한 성격의 지식은 지식 생성의 역사적·사회적 측면을 지나치게 무시하고 지식의 절대성을 주장함으로써 새로운 지식을 생산하는 것을 어렵게 하기 때문에 미래 교육과정을 위한 기반이 되기 어렵다.

그러나 Young과 Muller(2010)는 Hirsch가 주장하는 지식의 성격에 문제가 있다고 하여 ‘미래 시

나리오 1'과는 정반대의 입장에서 학교 지식과 일상 지식 간의 경계 허물기를 통해 지식의 개방성과 상대성을 강조하는 '미래 시나리오 2'를 지지하지는 않는다. 어느 편인가 하면, 이들은 '미래 시나리오 3'이라는 다른 선택지를 통해서 그들이 주장하는 지식의 성격을 설명한다. 이들에 의하면, 학교교육은 필연적으로 지식 혹은 좀 더 광범위하게는 문화의 전달을 포함한다. Young과 Muller(2010)가 보기에 흔히 '전달'이라는 용어가 함의하는 부정적 의미 때문에 학교교육의 역할로서 지식이나 문화의 전달이 부정적으로 읽혀진다. 그러나 일상적인 신호 전달과 달리 교육과 관련된 지식이나 문화 전달은 수용자, 즉 학습자가 지식이나 문화를 자신의 것으로 만드는데 적극적인 역할을 하는 것으로 보아야 한다. 더군다나 '학습'은 항상 '무엇인가를 학습'함을 함의하는 것으로서, 학습은 필연적으로 지식이나 문화의 전달을 포함한다고 보아야 한다.

Young은 학교에서 다루어지는 지식이 학생들에게 강력한 것이 되기 위해서는 갖추어야 할 조건이 있다고 보고 이를 여러 지면을 통해 제시한 바(Young, 2008; Young & Muller, 2010; Young, 2011), 이를 정리해보면 다음과 같다. 무엇보다도 먼저 Young은 학교 지식이 학교 밖 지식과는 차별화된 성격을 가져야 함을 주장한다. 즉 학교 지식과 학교 밖 지식 간의 경계가 유지되어야 한다는 것이다. 그에 의하면, 학교라는 기관의 고유한 역할은 한 세대로부터 다른 세대로의 지식의 전달과 관련된다. 지식의 전달과 습득이라는 것은 학교교육을 다른 모든 활동과 구별하는 핵심적인 것이다. 따라서 학교에서 학생들이 습득해야 할 지식은 그들이 학교에 가져오는 일상적 지식과는 달라야 한다. 학교 지식은 특정한 사례 및 삶과 결부되지 않은 개념적 지식의 성격을 갖는 것으로, 구체적인 맥락을 넘어서 보편성과 일반화를 위한 기초를 제공할 수 있어야 한다. 즉 학교에서 다루는 지식은 학생들이 자신의 삶에서 경험하는 것 이상으로 세계를 이해할 수 있는 힘을 제공하는 것이 되어야 한다. 학교에서 이러한 지식을 습득하지 못한다면 학생들은 자신들의 일상적 경험에만 묶일 가능성이 있으므로 국가교육과정은 학생들이 학교가 아니면 경험할 수 없는 지식을 규명해줄 필요가 있는 것이다. 학생들의 일상적·경험적 지식은 국가교육과정이 아니라 각 학교의 교수법 속에서 존중되고 고려되어야 할 것이다. 이처럼 Young은 학교 지식을 학교 밖 지식과 차별화시키려는 노력을 강력한 지식을 탐색하기 위한 조건으로 간주한다.

Young은 또한 강력한 지식의 필수적 조건으로 지식의 객관성을 언급한다. 여기서 객관성은 절대성과는 다른 것으로, 지식을 주어진 것 혹은 불변하는 것으로 보는 것이 아니라 사회적이며 변화할 수 있는 것으로 보는 것이다. 지식이 사회적 기초를 가진다는 것은, 강력한 지식이 생산되고 습득되는 구체적인 상황이 있음을 뜻하나, Young이 보기에 이러한 상황은 주어진 것이 아니라 객관적인 것이다. 지식이 사회적 기초를 가지면서도 객관적일 수 있는 것은 지식이 그 분야의 연구자 전문 공동체에 의해 오랜 시간에 걸친 검토와 비판의 절차를 거쳐 만들어지기 때문이다. 따라서 전문가 공동체로부터 만들어진 지식은 '사회적' 객관성을 갖게 되며, 이러한 성격의 객관성은 만들어

진 지식이 틀릴 수도 있고 변화할 수도 있다는 점을 가정한다. 다만 이러한 변화는 지식의 개방성에서 주장되는 것과 달리, 임의적이거나 정치적 압력에 의한 단순한 반응이 아니라 전문가 공동체의 인식론적 규칙 내에서 가능한 것이다. Young이 보기에 이러한 사회적 객관성을 취하려는 노력은 강력한 지식을 위해 반드시 필요하다.

Young이 강력한 지식의 조건으로 내세우는 또 다른 하나는 지식의 개념적 조직이다. 그가 보기에 교과 교육과정은 교과와 관련된 사실만이 아니라 개념을 규정하는 것이 되어야 한다. 학교 지식을 학생이 학교에 가져오는 일상적 지식과 구분시키고, 학생들에게 자신들의 경험을 넘어설 수 있도록 하는 방식을 제공하는 것은 바로 학교에서 다루는 각 교과의 개념, 그리고 개념들 간의 상호관계라고 할 수 있다. 따라서 학교 지식은 개념적인 조직이 되어야 하며, 개념이 먼저 규명된 뒤 이들의 의미를 구체화하는 내용 및 이들을 획득하는 데 관련된 기능들과의 연계가 탐색되어야 한다. 교과 교육과정이 사실보다는 개념에 기반을 두고 조직될 때, 이것은 서로 다른 사회 계층이나 인종 집단에 상관없이 누구에게나 잠재적으로 보편적인 지식이 될 수 있으며, 이에 따라 모든 학생들을 위한 교육과정의 기반이 될 수 있다. Young은 학교 지식이 강력한 성격의 것이 되기 위해서는 교과 지식을 개념적으로 조직하려는 노력이 필요하다고 보고 있는 것이다.

이와 같이 Young은 교과 내용으로서의 지식은 학교 밖 지식과 차별화되고, 사회적 객관성을 확보하며, 개념적으로 조직되어야 비로소 강력한 것이 될 수 있다고 보았다. 이러한 Young의 논의는 교과 교육과정 개발 과정에서 교과 내용의 성격을 탐색할 때 참조할 만한 가치가 있다. 그러나 Young은 전문가 공동체가 만든 지식의 전달에 주된 초점을 둬으로써, 학교 지식을 학교 밖의 지식과 연계한다든지, 개념적 지식을 이를 획득하고 적용하기 위한 내용 및 기능과 연계하는 문제를 국가교육과정보다는 개별 학교 혹은 교사의 문제로 남겨 놓는다는 점에서 비판받을 여지가 있다. 즉 Young의 주장이 갖는 한계는 지식 획득 및 적용의 문제를 전적으로 개별 교사에게 일임하기 때문에, 그가 강력한 것이라고 제안한 지식이 학교 수준에서는 Hirsch가 주장하는 지식과 별반 차이가 없게 다루어질 수도 있다는 점이다. 바로 이 점 때문에 Young은 그가 비판하고 있는 교과 지식 중심의 현행 영국 교육과정을 지지하는 것으로 보이기도 한다. Young이 주장하는 강력한 지식이 본래 학습자를 겨냥한 것, 즉 학습자에게 강력한 힘이 되는 지식을 주장한 것이라는 점을 고려할 때, 지식이 학습자에 의해 획득되고 적용되는 과정도 교과 내용으로서 탐색될 필요가 있을 것이다.

2. 강력한 지식을 제공하기 위한 교과 교육과정 개발 과제

앞에서 검토했던 Hirsch가 제시한 문화적으로 축적된 광범위한 사실적인 핵심 지식, 그리고 Young이 주장한 개념적 지식은 교과 내용으로서 모두 중요하게 고려되어야 한다. 그러나 이들이

주장하는 지식은 학습자가 이러한 성격의 지식을 획득하고 적용하는 과정에 대해서는 관심을 두지 않음으로써 학습자의 발달 측면을 고려하지 않는 경향이 있다. 이 글의 서두에서 언급한 바 있듯이 교과 교육과정이 교과 지식뿐만 아니라 학습자 발달 양자를 모두 고려해야 한다고 할 때, 지식이 획득되고 적용되는 과정도 교과 내용으로서 심각하게 고려될 필요가 있을 것이다. 특히 Young이 말한 ‘강력한 지식’이 학생들이 세상을 이해하고 살아가는 데 실질적인 힘이 되어주는 지식을 지칭하는 것임을 고려하면, 교과 내용으로서 다루어질 지식이 사실적 및 개념적 지식의 성격에만 머물러서는 안 될 것이다. 이와 관련하여 교과 내용에 역량적 접근을 취하는 것이 이 문제를 해결할 수 있다고 보는 입장이 있다(Lambert, 2011). 2015 개정 교육과정 총론 개정안에서 교과 교육과정 개발 방향으로 학습자의 역량 함양에 관심을 두는 것도 이와 맞닿아 있는 것이라고 할 수 있다.

그러나 역량이라는 용어는 여러 맥락에서 다양하게 활용되고 있는 바, 교과 교육과정 개발과 관련하여 대두되는 역량을 어떻게 이해해야 하는지를 우선적으로 밝힐 필요가 있다. 흔히 역량은 직업 교육에 그 기원을 둔 개념, 즉 기술적 역량, 방법론적 역량, 사회적 역량, 개인적 역량 등으로 이해되며, 이들 역량은 모든 교과교육을 통해서 함양되어야 한다는 점에서 일반적 혹은 범교과적 역량으로 불린다. 이 입장에서는 교과 교육과정과 관련하여, 각 교과가 이들 역량의 함양에 어떻게 공헌하는지를 목록화하도록 하며, 따라서 역량은 여러 개의 핵심 기능들로 상세화된다. 여기서 역량은 각 교과가 공헌해야 하는 일반적인 교육목표 정도로 이해된다.

그러나 개별 교과의 맥락에서 역량은 학습자가 그 교과를 배웠을 경우 응당 보여주어야 할 그 교과 고유의 지식, 기능, 가치 및 태도 측면에서의 수행 능력을 의미하는 것으로 볼 필요가 있다. 교과 교육과정에서 우선적으로 고려해야 할 역량은 일반적 혹은 범교과적인 역량이 아니라, 교과 특수적 역량이어야 하는 것이다. Klieme 등(2004: 67)에 따르면, 역량이란 구체적인 내용 분야, 즉 교과 혹은 영역과 관련되어야 비로소 발달될 수 있다. 이는 역량이라는 용어를 일반적 혹은 범교과적 기능들을 묘사하는 데 사용되는 것으로 보는 사람들에게는 낯선 것일 수 있으나, 방법적, 개인적, 사회적 역량과 같은 요소들이 아무리 중요하다고 할지라도, 이들이 구체적인 교과와 관련된 역량들을 대체하기는 어렵다고 할 수 있다. 오히려 일반적인 역량들은, 잘 개발된 교과 특수적 역량들이 이미 있을 때만 발달할 수 있다는 견해도 있다(Klieme et al., 2004: 67). 학생들의 역량은 개별 교과의 지식과 기능의 지속적인 교양을 통해서만 발달될 수 있다는 것이다. 이는 교과 특수적 역량들이 범교과적 역량을 위한 필수 조건이 될 수 있음을 보여주는 것이다.

Lambert(2011)는 Hirsch나 Young이 각각 주장하는 사실적인 지식과 개념적 지식이 교과 교육과정의 필수적 요소이나 이들 지식이 학생들에게 좀 더 강력한 지식이 될 수 있도록 촉진하기 위해서는 역량적 접근이 필요하다고 본다. 그가 보기에 교과 내용에 대한 역량적 접근은 사실적 및 개념적 지식 양자에 의존하면서도 이들 지식을 그것이 실제로 작동할 수 있게 하는 기능과 연결시키는

데 관심을 두기 때문이다. 이미 지적한 바 있듯이, 교과 교육과정에 규정된 지식을 학생들이 획득했다고 하더라도 이것이 그들에게 무기력한 것으로 남는 경우가 많다. 학생들이 배운 지식이 그들에게 강력한 것이 되려면, 그 지식이 그들의 몸에 체화되도록 절차화의 과정을 거칠 필요가 있다. 이것은 절차적 지식의 중요성을 말해주는 것으로, 절차적 지식이란 어떤 것을 실행할 때 필요한 것으로서 실행이나 적용 시에 의식적인 재구성이 필요 없으며, 몸에 밴 움직임의 패턴과 사고 흐름을 통해 자동적으로 기능하게 하는 지식을 말한다. 학생들은 학교교육을 통해 이와 같이 지식이 기능으로 변환되는 경험을 할 필요가 있다. 역량적 접근은 지식과 기능을 연결하는 과제가 ‘학교 밖’ 상황으로 연기되어서는 안 된다고 보는 입장이며, 오히려 교과 지식이 잠재적으로 적용될 수 있는 다양한 상황이 그 지식을 획득하는 과정에 반영되어야 한다고 본다(Klieme et al., 2004: 70). 이렇게 볼 때 교과 내용에 대한 역량적 접근은 교과 지식이 학습자에게 좀 더 강력한 것이 될 수 있도록 하기 위한 시도라고 볼 수 있는 것으로, 교과 내용으로서 사실적 혹은 개념적 지식만이 아니라 절차적 지식도 중요하게 고려해야 함을 시사하는 것이라고 할 수 있다.

언뜻 보면 우리나라의 경우, 이미 교과 내용으로 학생들이 실질적으로 도달해야 할 능력 특성을 진술하도록 함으로써 학생들의 교과 역량 발달에 관심을 둔 접근을 시도해 온 것으로 간주할 수 있다. 이미 언급한 바 있듯이 제7차 교육과정부터 교과 내용을 “내용+행동”의 성취 기준형으로 진술하도록 하고 있으며, 이것의 의도는 교과 내용 요소만이 아니라 이 요소의 학습을 통해 학생들이 성취해야 할 능력이나 특성을 드러내고자 한 것이었다. 이 취지가 충실히 구현되고 있다면, 우리나라는 이미 교과 내용에 역량적 접근을 해오고 있는 것이라고 볼 수 있다. 기준이란 흔히 알아야 할 것과 할 수 있어야 할 것이 기술된 진술로서, 여기서 알아야 할 것은 교과의 지식을, 할 수 있어야 할 것은 교과의 기능을 나타내므로 교과 내용을 기준으로 제시하는 방식은 지식과 기능을 모두 강조하고 있는 교과 역량과 무관하지 않다고 할 수 있다(백남진, 2014b: 165). 우리의 성취 기준도 알아야 할 것을 “내용”으로, 할 수 있어야 하는 것을 “행동”으로 진술하도록 하고 있다는 점에서 교과 역량의 함양을 의도하고 있다고 할 수 있는 것이다. 실제 교과 교육 전문가도 교과 내용을 학생들이 갖추어야 할 수행 능력, 즉 학생들이 습득한 지식과 기능을 적용하여 무엇을 해낼 수 있는 능력 특성 중심으로 진술하는 방식을 역량적 접근과 관련짓고 있으며, 이러한 접근이 교과 역량 함양에 유리하다고 보고 있다(서영진, 2013: 440).

그러나 성취 기준 도입의 본래 취지와 달리 현행 교과별 교육과정에 제시된 교과 내용은 학생들이 교과 학습의 결과로 보여주어야 할 실제 수행 능력의 범위와 유형을 드러내고 있다고 보기 어렵다(백남진, 2014a: 108). 많은 교과의 성취 기준이 ‘~을 안다’ 혹은 ‘~을 이해한다’로 진술되고 있으며, 이는 수행 능력을 드러내기보다는 아는 것, 즉 내용에 초점을 두고 있다고 볼 수 있기 때문이다. 다른 형태의 ‘행동’ 동사가 사용되는 경우에도, 수업의 결과로 학생이 드러내야 할 수행 능력을

제시하기보다는 수업 관련 활동을 단순히 예시하는 데 불과한 경우가 많은 것으로 나타나고 있다 (서영진, 2013). 따라서 교과 내용에 담겨 있는 성취 기준을 본래의 취지와 성격에 맞는 방향으로 재진술하는 방안이 마련될 필요가 있음이 제기되고 있다. 성취 기준을 교과역량을 나타내주는 것으로 진술할 필요가 있다는 최근의 주장들(서영진, 2013; 백남진 2014b)은 이 같은 맥락에서 나온 것이라고 할 수 있다. 2015 개정 교육과정 총론 개정안이 교과 교육과정 개발자에게 요구한 역량 함양의 반영은 바로 이러한 관점에서 검토될 필요가 있다. 즉 개별 교과에 특수한 역량의 규명과 더불어 이러한 역량이 학습자에게 잘 함양될 수 있도록 교과 내용으로서 사실적·개념적 지식과 더불어 과정적·절차적 지식을 탐색해야 하는 과제가 각론 개발자에게 남겨져 있는 것이다.

IV. 나가며

이 글은 최근 발표된 2015 개정 교육과정 총론 주요 사항(안)이 교과 교육과정 개발에 주는 쟁점과 과제를 탐색하고 논의하는 데에 그 목적이 있었다. 이 글에서 검토한 바에 따르면, 2015 개정 교육과정 총론 개정안은 학생의 학습에 대한 수사학적 강조, 강한 교수법적 방향 제시, 국가·사회적 요구에의 민감한 대응 등의 특징을 드러내고 있는 것으로 나타났다. 그러나 이러한 특징에 대한 지나친 관심은 교과 교육과정 개발에 있어서 각 교과가 다루어야 할 교과 내용으로서의 지식의 성격에 대한 논의를 소홀히 할 가능성이 있는 바, 이 문제가 심도 있게 검토되어야 할 필요가 있음이 확인되었다. 따라서 이 글에서는 교과 교육과정 개발 과제의 하나로서 교과에서 다루어야 할 내용이 어떤 성격의 것이 되어야 하는지를 탐색해 보았다. 또한 교과 내용으로서의 지식이 학습자들에게 강력한 것이 되기 위해서는 교과 교육과정 개발 과정에서 교과역량의 사실적 및 개념적 지식뿐만 아니라 이러한 지식이 획득되고 적용되는 과정이나 절차를 밝히는 데에도 관심을 두어야 함을 제안했다.

연구 결과에 토대를 두고 교과 교육과정 개발과 관련하여 향후 좀 더 검토되어야 할 것을 제시하면 다음과 같다. 첫째, 2015 개정 교육과정 총론 개정안이 요구하는 역량 함양을 위한 교과 교육과정 개발을 위해서는 교과에서 개발해야 할 역량의 성격에 대한 좀 더 조작적인 의미가 탐색될 필요가 있다. 이미 언급한 바 있듯이, 역량은 다양한 맥락에서 다양한 방식과 의미로 활용되고 있다. 직업 교육과 관련하여 사용되어 온 역량은 최근 여러 연구물을 통해 일반적인 삶에 필요한 역량으로 그 의미가 확대되어 총론 수준의 일반적 혹은 범교과적 역량들이 규명되어 왔다. 그러나 본 연구에서 검토한 바에 따르면, 총론 수준에서 규명된 일반적 역량들을 그대로 교과 교육과정에 반영하는 것은 의미가 없다. 역량은 구체적 내용, 즉 교과에 특수한 지식 및 기능과 결부될 때 비로소

발달할 수 있기 때문이다. 따라서 교과 교육과정 개발에서 역량을 함양한다는 것이 무슨 의미인지, 교과에 특수한 역량은 범교과적인 일반 역량과 어떤 관계에 있는지에 대한 논의가 향후 좀 더 활발히 이루어질 필요가 있다.

다음으로 교과 교육과정 개발과 관련하여 각 교과와 핵심 지식과 이러한 지식을 획득하는 과정을 규명하는 작업이 활발히 이루어질 필요가 있다. 본 연구에서 지적한 바 있듯이, 학교에서 다루어지는 지식이 학생들에게 강력한 것이 되기 위해서는 교과와 내용 지식뿐만 아니라 이러한 지식이 획득되고 적용되는 과정이 규명될 필요가 있다. 예컨대 국제적으로 잘 알려지고 영향력 있는 미국의 수학과 기준(NCTM, 2000)은 학생들이 배워야 할 것을 ‘내용 섹션’(content section)을 통해 제시함과 동시에, 내용 지식이 획득되고 적용되는 방식도 ‘방법 혹은 과정 지향적인 섹션’(methods-or process-oriented section)을 통해 별도로 제시하고 있다. 또한 미국의 차세대 과학 교과와 내용 역시 학생들이 알아야 할 지식뿐만 아니라 학생들이 아는 것을 적용하는 데 초점을 둔 실행(practice) 기준도 함께 제시하고 있다(NGSS Lead States, 2013). 교과 지식이 학습자들에게 무기력한 것이 아닌, 강력한 힘을 주는 것이 되기 위해서는 우리도 교과별로 고유한 과정적 혹은 실행적 지식을 밝히는 데에 좀 더 관심을 두어야 할 것이다.

마지막으로, 국가교육과정이 학교교육과정과는 구분된 것이라고 할 때, 기존 국가교육과정 문서에 담겨 있는 여러 항목들에 대한 검토가 필요하다. 본 연구에서는 국가교육과정을 학교교육과정과는 구분된 것으로 보는 것이 국가교육과정의 성격과 역할을 분명히 하는 데에 매우 중요하다고 밝혔다. 국가교육과정이 학교에서 학생들이 경험하는 교육과정의 총체를 규정할 수 없다는 점에서 국가교육과정과 학교교육과정 간의 구분은 어찌 보면 당연한 것이라고 할 수 있다. 그러나 실제 국가교육과정 문서에 담겨 있는 구성 요소나 진술 내용을 보면, 개별 학교의 상황에 따라 달리 고려되어야 할 지침이나, 개별 학교에 아무런 의미가 없는 내용들이 처방되어 있다. 국가교육과정이 개별 학교가 교육과정을 구성하는 데 엄격하고 명확한 벤치마크가 되기 위해서는 국가교육과정 문서에 담겨있는 불필요한 내용들을 거둬들일 필요가 있을 것이다.

이 글의 논의는 국가 수준의 교과 교육과정의 개선, 그 중에서도 특히 교과 내용과 관련된 개선 과제를 탐색하는 데 초점을 둔 것이었다. 국가 수준의 교과 교육과정은 교과서 개발의 기초가 되고 좀 더 중요하게는 교과 수업의 운영에 직접적인 영향을 준다는 점에서 새로운 교육과정이 제안될 때 우선적으로 검토되어야 할 성격의 것이다. 그러나 궁극적으로 교과 교육은 학교교육을 통해 실현된다는 점에서 국가 수준의 교육과정을 구현하기 위한 학교 수준의 과제도 향후 탐색될 필요가 있을 것이다.

참 고 문 헌(References)

- 교육부(1997). **교과 교육과정(각론) 개발 지침**. 서울: 교육부.
[Ministry of Education(1997). *Guideline for developing subject matter curriculum*, Seoul: Ministry of Education.]
- 교육부(2014). **2015 문·이과 통합형 교육과정 총론 주요 사항(시안)**. 세종: 교육부.
[Ministry of Education(2014). *The main particular of 2015 National Curriculum draft for an integration of Arts and Sciences*, Sejong: Ministry of Education.]
- 모경환·강대현(2012). 사회과 교육과정과 성취기준: 일반사회 영역의 특징과 문제점. **사회과교육**, 51(2), 61-76.
[Mo, K. W. & Kang, D. H.(2012). Social studies curriculum and achievement standards. *Social Studies Education*, 51(2), 61-76.]
- 백남진(2014a). 교과 교육과정 성취기준 진술의 개선 방향 탐색: 한국과 미국 과학 교육과정 검토를 중심으로. **교육과정연구**, 32(2), 101-131.
[Paik, N. J.(2014a). Review of statements of achievement standards in subject curriculum: focusing on the National Science Curriculum of Republic of Korea and the U. S.. *The Journal of Curriculum Studies*, 32(2), 101-131.]
- 백남진(2014b). 교과 특수 역량에 기반한 성취기준 개발의 방향 탐색: 호주, 캐나다, 싱가포르 사회과 교육과정을 중심으로. **교육과정연구**, 32(4), 164-194.
[Paik, N. J.(2014b). Review of subject-specific competency based standards: focusing on Social Studies Curriculum of Australia, Canada, Singapore. *The Journal of Curriculum Studies*, 32(4), 164-194.]
- 서영진(2013). 국어과 교육과정 '내용 성취 기준'의 진술 방식에 대한 비판적 고찰. **국어교육학연구** 46(4), 417-450.
- [Seo, Y. J.(2013). A critical review on statement form of content achievement standards in the Korean Language Curriculum. *Korean Language Education Research*, 46(4), 417-450.]
- 소경희(2014). 2015 개정 초·중학교 교육과정 개정(안)의 기본 방향 및 남겨진 과제. **2014년도 한국 교육과정학회 추계학술대회 자료집**(pp. 23-24). 서울: 한국교육과정학회.
- [So, K.(2014). The principal direction and remaining tasks of 2015 National Curriculum draft for elementary and middle school. *2014 KSCS Autumn Symposium Proceeding*(pp. 23-24). Seoul: Korean Society for Curriculum Society.]

- 조광희(2013). 2009 개정 물리 교육과정의 성취기준에 사용된 서술어의 특징. *교과교육학연구*, 17(4), 1405-1420.
- [Jo, K. H.(2013). The Characteristic Verbs in Physics Achievement Standards in the 2009 Revised National Curriculum. *Journal of research on curriculum instruction*, 17(4), 1405-1420.]
- 최정순·설규주(2014). 사회과 교육과정 성취기준 진술 방식 및 구조 분석: 2009 개정 사회과 교육과정의 경제 영역을 중심으로. *사회과교육*, 53(2), 1-19.
- [Choi, J. & Seol, K. J.(2014). A short discussion on Social Studies Curriculum standards and structure: a case of elementary and middle school economics standards. *Social Studies Education*, 53(2), 1-19.]
- 황규호(2014). 2015 개정 고등학교 교육과정 개정(안)의 기본 방향. **2014년도 한국교육과정학회 추계 학술대회 자료집**(pp. 59-78). 서울: 한국교육과정학회.
- [Hwang, G.(2014). The principal direction of 2015 National Curriculum draft for high school. *2014 KSCS Autumn Symposium Proceeding*(pp. 59-78). Seoul: Korean Society for Curriculum Society.]
- Biesta, G.(2010). *Good education in an age of measurement: Ethics-politics-democracy*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.
- Biesta, G. & Priestley, M. (2013). A curriculum for the twenty-first century? In M. Priestley & G. Biesta(Eds.). *Reinventing the curriculum: New trends in curriculum policy and practice*(pp. 229-234). London: Bloomsbury Academic.
- Department for Education(2010). *The importance of Teaching: The schools white paper 2010*. London: Department for Education.
- Department for Education(2011). *The Framework for the National Curriculum: A report by the Expert Panel for the National Curriculum review*. London: Department for Education.
- Hirsch, E.(1987). *Cultural literacy: What every American needs to know*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Hirsch, E.(2007). *The knowledge deficit*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Dobrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H., & Vollmer, H.(2004). *The development of national education standards: An expertise*. Berlin: Federal Ministry of Education and Research.
- Lambert, D.(2011). Reviewing the case for geography, and the 'knowledge turn' in the English National Curriculum. *The Curriculum Journal*, 22(2), 243-264.
- National Council of Teachers of Mathematics(2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston, VA: NCTM.

- NGSS Lead States(2013). *Next generation science standards for states, by states*. Washington, D.C.: The National Academies Press.
- Oates, T.(2010). *Could do better: Using international comparisons to refine the National Curriculum in England*. Cambridge: University of Cambridge.
- Oates, T.(2011). Could do better: using international comparisons to refine the National Curriculum in England. *The Curriculum Journal*, 22(2), 121-150.
- Pring, R.(2010). What is education for? In B. Little(Ed.), *Radical future: Politics for the next generation*(pp. 98-102). London: Lawrence & Wishart.
- Sinnema, C. & Aitken, G.(2013). Emerging international trends in curriculum. In M. Priestley & G. Biesta(Eds.). *Reinventing the curriculum: New trends in curriculum policy and practice*(pp. 141-163). London: Bloomsbury Academic.
- Young, M.(2008). *Bringing knowledge back in: From social constructivism to social realism in the sociology of education*. London: Routledge.
- Young, M.(2011). The return to subjects: a sociological perspective on the UK Coalition government's approach to the 14-19 curriculum. *The Curriculum Journal*, 22(2), 265-278.
- Young, M. & Muller, J.(2010). Three Educational Scenarios for the Future: lessons from the sociology of knowledge. *European Journal of Education*, 45(1), 11-27.

- 논문 투고 : 2015년 2월 7일 / 수정본 접수 : 2015년 3월 10일 / 게재 확정 : 2015년 3월 11일
- 소경희(교신저자) : 서울대학교 교육학과 교수로 재직 중이며, 교육과정 이론, 교육과정 개발, 교사교육 등에 관심이 있음