

# 2015 개정 교육과정의 교과별 교육내용 제시 방식 검토: 내용 체계를 중심으로\*

임유나(林裕那)

홍후조(洪厚祚)\*\*

## 논문 요약

본 연구는 2015 개정 교육과정 개발에 있어서 핵심개념, 일반화된 지식 중심의 내용 체계를 모든 교과에 공통적으로 적용한 결과가 나타내는 교과별 타당성과 문제점을 검토하고 논의하는 데 목적이 있다. 이를 위해 10개 주요 교과를 지식과 개념의 이해가 중심이 되는 교과, 기능의 숙달이 중심이 되는 교과, 가치와 태도의 내면화가 중심이 되는 교과로 대별하고 내용 체계를 분석하였다. 연구 결과, 과학이나 사회 교과와 같은 교과는 핵심개념과 일반화된 지식의 구조가 비교적 타당하였으나, 기능과 태도 중심의 교과에서는 핵심개념과 일반화된 지식으로 내용 체계를 진술하는 것은 타당성이 약했고 오히려 교과 특성을 상실하는 형태가 되었다. 또한 학생들의 역량 함양을 강조하는 교육과정 개발 방향과는 달리 내용 체계가 제시하고 있는 '기능'은 해당 교과의 기능으로 보기 어려울 정도로 지나치게 일반적이거나 학년군에 따른 발달 정도와 학습 영역을 구분하지 않는 등 미흡함이 있었다. 이에 모든 교과의 교육내용 조직에 있어서 지식이 절대적 우위를 차지하고 있는 형식을 개선하여, 각 교과의 특성에 따라 교과에서 가장 가치 있게 다루어져야 하는 내용이 무엇인가를 고려할 필요가 있으며, 차기 교육과정 개발에 있어서는 교과(군)별 특수성을 이해하고 교과 내적 적합성을 갖출 수 있는 내용 체계의 형식적 구조와 진술 방식의 대안을 모색해야 한다는 것을 제안하였다.

주요어 : 2015 개정 교육과정, 교과교육과정, 내용 체계, 핵심개념, 일반화된 지식

\* 이 논문은 고려대학교의 지원을 받아 수행된 연구임.

\*\* 교신저자, 고려대학교 사범대학 교육학과 교수

## I. 서론

교육과정 연구에 있어서 “학교교육을 통해 교사들은 무엇을 가르치고 학생들은 무엇을 배울 것인가?”하는 질문은 핵심 문제가 되어 왔다. 그리고 교과교육과정 문서가 제시하고 있는 교육내용들은 ‘무엇’에 대한 무한히 가능한 것들 중에서 교과 전문가들의 의사결정 과정에 의해 선택되거나 배제되어 정선된 내용으로 받아들여지고 가르쳐진다. 그렇기 때문에 교육내용을 선정하고 조직하는 일은 교과교육과정 개발자들의 가장 중요한 임무이며, 학교에서 무엇을 가르칠 것인가에 대한 답은 교육내용이나 지식을 무엇으로 보는가에 대한 관점에 크게 영향을 받아왔다. 우리나라 국가교육과정 개발에도 큰 영향을 미친 교과중심, 경험중심, 학문중심 교육과정 등의 사조들도 교육내용을 보는 관점에 따라 양상을 달리해 온 것으로 볼 수 있는데, 주로 이전 교육과정이 지닌 문제점을 해결하기 위한 대안으로 등장해 왔다. 일반적으로 교과, 학습자, 사회의 측면은 교육과정 개발의 방향을 설정하고 교육내용을 결정하는 데 있어 고려되어야 하는 주요 3요소가 되어 왔으나 이들 사이의 종합과 절충을 통해 균형점을 찾는 것은 그리 쉬운 일이 아니며, 이 요소들 중 어느 측면에 얼마만큼의 비중을 부여하느냐는 교육내용의 선정과 조직에 상당한 영향을 미치게 된다. 교과, 특히 학문적 지식에 절대적으로 또는 많은 비중을 두었던 전통적 교육과정 개발 양상과는 달리, 진보주의 교육과정 이후 20세기에는 사회적 필요성과 학습자 적합성 등과 같이 학교교육의 실제적 유의미성을 더 많이 고려하고 있는 추세이다(Priestley & Biesta, 2013).

2015년 9월 23일에 고시된 2015 개정 교육과정도 미래 사회가 요구하는 능력, 즉 핵심역량의 함양을 위한 교육이 필요하다는 국가사회적 측면의 요구가 개정의 배경과 필요성으로서 크게 부각되었다(교육부, 2014: 1; 소경희, 2015: 203). 새 교육과정은 지능정보사회가 요구하는 핵심역량과 바른 인성을 가진 ‘창의융합형 인재 양성’을 개정의 기조이자 기본 방향으로 삼았고, 동시에 우리 교육의 고질적 문제점으로 끊임없이 제기되어 온 지식 위주의 암기식 교육에서 ‘배움을 즐기는 행복교육’으로 교육의 패러다임을 전환해야 한다는 것도 주요 목표 중 하나였다. 이에 총론과 각론에서는 창의융합형 인재가 갖추어야 할 역량들을 설정하고, 교과별 핵심개념과 원리를 중심으로 교육내용을 선정, 조직함으로써 학생 참여 중심으로 교실수업을 개선하고자 한 것이 이번 교육과정의 큰 특징이다(교육부, 2015b: 1, 3). 여기서 교과의 핵심개념과 원리를 교육내용의 중심에 두어야 한다는 개발 논리는 그간 학생들이 습득해야 할 학습량을 과도하게 처방하여 배움을 즐기는 교육이 이루어질 수 없었다는 문제의식에 기반을 둔다(교육부, 2015a: 5).

제4차 교육과정 개발부터 제기되어 온 교육내용 적정화 문제는 주로 교육내용의 양을 줄이고 수준을 낮추는 방식의 접근을 통해 해소하고자 노력해 왔으나, 교육과정 개정 때마다 해결되어야 하는 난제가 되어 왔다(이승미, 홍후조, 민부자, 2011; 임유나, 장소영, 2015). 예를 들어, 제7차

교육과정 개정에 있어서는 이전 교육과정의 교육내용 대비 약 30% 감축, 2009 개정 교육과정에 서도 20% 감축 등과 같이 구체적인 수치까지 제시하며 교육내용 적정화를 계속적으로 도모해 왔다(김재춘, 2003: 111; 이광우 외, 2014: 47). 한편, 2015 개정 교육과정 개발에 있어서는 교육내용 적정화를 추구하는 방식을 다소간 달리한 것으로 보인다. 여전히 성취기준의 수를 기존의 70~80% 정도로 감축할 것을 요청하였으나(교육부, 2015c: 3), 총론 개발진은 교육내용의 실질적인 감축은 단순히 양의 축소를 의미하기 보다는 소수의 핵심내용을 중심으로 교과교육과정을 재구조화하는 의미로 이해되어야 할 것으로 보았으며, 각 교과의 핵심내용을 중심으로 교육내용을 구성함으로써 학습량이 실질적으로 감축될 수 있고, 학생들이 깊이 있는 학습을 할 수 있도록 질적인 변화를 추구할 수 있을 것으로 보았다(김경자 외, 2014: 103). 이에 따라 핵심개념과 원리를 밝히고 이를 중심으로 교육내용을 조직하는 것이 ‘모든’ 교과교육과정 개발의 주요 과업이 되었다.<sup>1)</sup>

본 연구는 핵심개념, 빅 아이디어, 원리, 일반화된 지식 등으로 표방된 교육내용의 선정과 조직 방식이 ‘모든 교과에 공통적’으로 적용 가능한 것인가, 2015 개정 교과교육과정에서 구현된 결과물은 타당하고 학교교육 실천에 유용한 모습을 갖추고 있는가에 대한 궁금증으로 시작되었다. 2015 개정 교육과정이 고시되기 이전에 이미 몇몇 연구에서는 이번 교과교육과정 개발의 논리가 교과의 특성을 고려하고 있는 것인가에 대한 우려를 나타낸 바 있다(임유나, 홍후조, 2015; 황인표, 2015). 본 연구는 고시를 마친 2015 개정 교과교육과정 문서를 직접 비교 검토함으로써 교과별 내용 체계의 타당성이나 문제점을 검토하고 논의하는 데 연구의 목적을 두었다. 여기서 타당성(妥當性)을 검토한다는 것은 총론 측에서 각론 조정의 일환으로 총론과 각론의 연계성을 높이고 교육내용 적정화와 일관성 유지를 위해, 교과교육과정 개발팀에게 공통적으로 제공한 형식이자 지침인 ‘내용 체계’를 이루는 구성요소들(핵심 개념, 일반화된 지식, 기능 등)에 대해 교과별로 진술한 형식이나 수준, 지침에 대한 교과 나름의 해석 방식과 그 결과 등이 각 교과의 특성과 목적 등을 구현하는 교육내용을 개괄적으로 담아내는 틀으로써 적절한가를 보고자 하는 것이다. 이를 위해 공통교육과정의 10개 교과들[국어, 영어, 도덕, 사회, 과학, 수학, 실과(기술·가정), 음악, 미술, 체육]을 연구 대상으로 삼고, 우선적으로 이 교과들의 교육내용 제시의 기반이 되는 논리와 구조를 전체적으로 살펴보고자 한다(II 장). 그리고 ‘내용 체계’를 중심으로 각 교과

1) 2015 개정 교과교육과정 개발에 있어서 교육내용 적정화 지침은 다음과 같이 제시되었다. ① 내용 체계의 요소인 핵심개념, 내용(일반화된 지식), 기능에 근거하여 성취기준의 구조화와 연결성(관계성)을 도모하되, 이에 적합하지 않은 내용은 과감히 폐기하도록 할 것, ② 기 개발 선정된 ‘핵심 성취기준’을 중심으로 성취기준을 재구조화 할 것, ③ 각 교과의 해당 시간(단위)의 80%로 성취기준의 수를 조정할 것(교육부, 2015c: 12). 황인표(2015: 86-87)는 핵심개념 및 일반화된 지식과 연결성을 가진 내용만을 구성하게 하고 이 체계에 부합하지 않은 내용은 과감히 폐기하도록 독려한 것—내용 체계표의 형식적 틀에 의거한 필터링—이 상당한 폐해를 가져올 것을 우려했다.

교육과정의 교육내용 영역이 어떻게 개발되었는지를 탐색하여 교과별 타당성을 검토하고(III장), 교육내용을 보는 관점을 토대로 분석 결과에 대한 논의를 이어갈 것이다(IV장).

## II. 2015 개정 교육과정의 교육내용 제시 구조

교과교육과정의 개발 방향 설정 연구에서는 학습 내용을 교과의 열개를 이루는 ‘빅 아이디어(또는 연결개념, 큰 핵심개념), 소수의 핵심개념, 원리, 일반적 탐구 기능과 고차적 사고 기능’으로 탐구의 깊이와 폭을 더해가는 방식으로 조직함으로써 학년 간 위계를 논리적으로 보여줄 것을 제안하였다(이광우 외, 2014: 131-132). 여기서 빅 아이디어는 개념들 중에서 보다 일반적이며 추상적인 개념으로서 여러 하위 개념과 사실들을 묶어주는 도구(연결개념)로 설명되었다. 빅 아이디어나 핵심개념을 통합의 조직자로 삼는다면 이번 개정 교육과정에서 강조되고 있는 ‘융합’, ‘통합’의 의도를 살릴 수 있고, 내용을 적정화하여 실제적으로 교육내용을 감축할 수 있을 것으로 보았다(김경자 외, 2014: 24, 104; 이광우 외, 2014: 132).

우선 빅 아이디어와 핵심개념의 의미와 관계를 짚어볼 필요가 있다. 위의 진술에서도 알 수 있듯이 2015 개정 교육과정 개발에 있어서는 빅 아이디어를 핵심개념의 상위 개념으로 놓거나 ‘핵심개념(빅 아이디어)’와 상호 치환하여 진술하는 식으로 이들을 엄밀하게 구분하지 않고 있다. 핵심개념(fundamental concepts)과 빅 아이디어(big ideas)로 교육내용을 구조화하고 있는 캐나다 온타리오 주의 과학과 교육과정의 경우 빅 아이디어가 핵심개념의 하위에 놓이는 관계라는 것을 그림으로도 분명하게 나타내고 있다. 그들은 핵심개념을 “모든 문화에서 공통적이며 시간이 지나더라도 변화하지 않는 현상에 대한 개념으로서, 모든 과학적 지식의 더욱 깊은 이해를 위한 틀이자 교과 내 그리고 교과 간의 연결과 관계를 볼 수 있도록 하여 통합적 사고를 가능하게 하는 구조”로 정의하고 있다. 그리고 빅 아이디어는 “학생들이 학습한 것의 세세한 것은 잊더라도 오랜 후에까지 지니고 있어야 하는 일반적이고 중요한 이해이자, 과학적 소양을 기르는 데에 기여할 수 있는 이해”로 정의하고 있다(Ontario Ministry of Education, 2008: 5-6). 예를 들면, ‘시스템과 상호작용’이 핵심개념이고, “동식물은 상호의존적이며, 그들의 특정 서식지에서 사용할 수 있는 자원에 따라 적응한다”가 그 개념과 관련된 빅 아이디어가 된다. 마찬가지로 미국의 차세대 과학 기준(Next Generation Science Standards)에서는 교차 개념(Crosscutting concepts)과 학문적 핵심 아이디어(Disciplinary core ideas)가 각각 핵심개념과 빅 아이디어와 동일한 의미와 용도로 사용되고 있다(NGSS Lead States, 2013). 한편, 호주 교육과정(Australian Curriculum Assessment and Reporting Authority, 2016)의 경우에는 6개의 핵심개념이 핵심 아이디어(Key ideas)의 용어로 제시되고 있기 때문에, 외국의 이론이나 용어를 번역 도입하여 적

용할 때에는 개념의 내포와 외연을 보다 명료하게 밝혀줄 필요가 있다.

교과교육과정 개발 방향 설정 논의에서 지속적으로 제시되어 오던 빅 아이디어는 2015 개정 교과교육과정의 ‘내용 체계’를 구성하는 요소에서 최종적으로 제외되었다. 본 연구의 주된 분석 대상인 내용 영역은 크게 ‘내용 체계’와 ‘성취기준’으로 구분되는데, 기존의 내용 체계가 학습 주제 목록을 제시하고 있던 형태라면, 2015 개정 교과교육과정 문서의 ‘내용 체계’는 ‘영역, 핵심 개념, 일반화된 지식, 내용 요소, 기능’을 제시하고 있다. 어쩌면 빅 아이디어를 큰 핵심개념 또는 핵심개념을 동일한 것으로 보아 내용 체계상에 ‘핵심개념’만을 제시하고 있는 것일 수도 있겠으나, 외국 교육과정에서 일반적으로 통용되고 있는 정의에 비추어 본다면 핵심개념 다음으로 제시되고 있는 ‘일반화된 지식’이 빅 아이디어의 형태로 혹은 이것을 갈음하는 학습할 최상위의 것을 드러내는 명제로 진술되었어야 옳을 것이다. 또한 아래 <표 1>에서 핵심개념을 “교과의 기초 개념이나 원리”, 일반화된 지식은 “학생들이 해당 영역에서 알아야 할 보편적인 지식”으로 정의하고 있는 것으로 보아도 그러하다. 한편, ‘성취기준’은 종래의 단원에 해당하는 학습영역을 총칭하는 표제 명으로 쓰면서, 동시에 영역별로 목록으로 진술된 성취기준을 지칭하는 식으로 2중적으로 사용된다. 성취기준 항목은 학습 영역별로 영역3)에 대한 개괄적 설명과 성취기준, 학습 요소, 성취기준 해설, 교수·학습 방법 및 유의 사항, 평가 방법 및 유의 사항의 구성 체제를 갖추고 있다. 학습 영역별로 성취기준 해설과 수업 방법, 평가 방법을 안내하여 추후 교과서 개발이나 수업에 교과교육과정 문서가 유용하게 활용될 수 있도록 한 것이다.

<표 1> 교과교육과정을 구성하는 내용 체계와 성취기준의 항목과 정의

가. 내용 체계	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 내용 체계 - 영역, 핵심개념, 일반화된 지식, 내용요소, 기능으로 구성</li> <li>- <b>영역</b>: 교과의 성격을 가장 잘 나타내주는 최상위의 교과 내용 범주</li> <li>- <b>핵심개념</b>: 교과의 기초 개념이나 원리</li> <li>- <b>일반화된 지식</b>: 학생들이 해당 영역에서 알아야 할 보편적인 지식</li> <li>- <b>내용요소</b>: 학년(군)에서 배워야 할 필수학습내용</li> <li>- <b>기능</b>: 수업 후 학생들이 할 수 있거나 할 수 있기를 기대하는 능력으로 교과 고유의 탐구과정 및 사고 기능 등을 포함</li> </ul>
나. 성취기준	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 성취기준 - 학생들이 교과를 통해 배워야 할 내용과 이를 통해 수업 후 할 수 있거나 할 수 있기를 기대하는 능력을 결합하여 나타낸 수업 활동의 기준</li> </ul>
(1) <b>영역명</b>	
(가) 학습 요소	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 성취기준에서 학생들이 배워야할 학습 내용을 핵심어로 제시한 것임</li> </ul>
(나) 성취기준 해설	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 제시한 성취기준 중 자세한 해설이 필요한 성취기준에 대한 부연 설명으로, 특별히 강조되어야 할 성취기준을 의미하는 것은 아님</li> </ul>

- 2) 2015 개정 교과교육과정 모든 책자의 ‘일러두기’에는 교과교육과정 문서의 형식과 각 항목들의 의미를 공통적으로 안내하고 있다. 이것은 용어에 대한 조작적 정의로 소통·공유할 만한 것이다.
- 3) 다른 교과들은 내용 체계의 ‘영역’이 곧 성취기준을 구성하는 영역이 되고 있으나, 사회와 과학 교과는 내용 체계의 영역과 성취기준의 영역명이 동일하지가 않다. 사회와 과학 교과의 경우 내용 체계의 영역은 2009 개정 교육과정의 교과 영역 범주(지리, 일반사회, 역사/물질과 에너지, 생명과 지구)는 유지하되 세분화 되었지만(<표 3> 참고), 성취기준을 제시하고 있는 영역명은 기존과 동일하게 ‘학습 주제’에 해당하는 것으로 보아야 한다.

(대) 교수학습 방법 및 유의 사항	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 해당 영역의 교수학습을 위해 제안한 방법과 유의사항</li> <li>• 학생 참여 중심의 수업 및 유의미한 학습 경험 제공 등을 유도하는 내용 제시</li> </ul>
(태) 평가 방법 및 유의 사항	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 해당 영역의 평가를 할 수 있도록 제안한 방법과 유의사항</li> <li>• 해당 영역의 교수학습 방법에 따른 다양한 평가, 특히 과정 중심 평가가 이루어질 수 있도록 관련 내용 제시</li> </ul>

출처: 교육부(2015d)의 일러두기.

교과교육 내용 구성의 원리가 된 핵심개념과 일반화된 지식의 의미는 교과 연구자들 사이에 충분히 공유되지 못하였고, 일각에서는 이러한 설정에 대해 공감하지 못하고 있었던 것으로 보인다. 또한 총론이 교과교육과정 개발을 위한 ‘공통’ 지침으로 핵심개념과 일반화된 지식 중심의 내용 체계를 제시하고, ‘국가교육과정각론조정위원회’<sup>4)</sup>가 교과교육과정의 내용 적정화와 내용 구성의 일관성 유지를 점검하는 역할을 수행하도록 한 것이 교과교육 연구자의 입장에서는 총론이 교과에 과도하게 간섭하고 있는 것으로 인식되기도 하였다(박희경, 2016; 황인표, 2015). 2015 개정 교육과정이 미래 사회가 요구하는 역량들을 설정하고 수행 능력을 길러주는 교육을 강조하고 있는 상황에서 교육내용을 실제로 줄이는 것은 교육과정의 핵심 방향인 역량을 구현하기 위한 전제가 되기 때문에 총론 측에는 매우 긴요한 사항이 된다. 그러나 그 방법이 모든 교과에 똑같이 적용될 수 있는 것인가는 면밀하게 검토되어야 하는 사항이다.

### Ⅲ. 2015 개정 교육과정의 교과별 내용 체계 분석

교과교육과정의 교육내용을 타당하게 표현하였나를 점검하는 준거는 교과의 성격이나 목적 진술에서 추론할 수 있다. 교과교육과정 문서의 ‘성격’ 장(章)을 보면 교과의 특징과 교과교육의 일차적 목적을 이해할 수 있다. 또한 교과 내용의 ‘영역’은 교과교육 내용들을 묶어주는 범주가 되기 때문에 영역을 통해서도 각 교과의 특성을 다소간 파악해 볼 수 있다. 물론 어느 교과이든 그 교과가 다루는 지식, 기능, 태도의 측면들이 일정 비율로 어우러져 있고 어느 측면을 더 중요하게 강조하고 있느냐는 교과의 성격을 드러내면서 다른 교과와 구분되는 준거로도 사용될 수 있다. 이 세 측면을 준거로 하여 구분하면 크게 지식·개념 이해 중심의 교과군, 기능·절차 숙달 중심의 교과군, 가치·태도 내면화 중심의 교과군으로 구분이 가능할 것이다. 또한 지식과 개념의 이해가 중심이 되는 교과군의 경우에도 기능과 태도의 비중에 따라 2차 분류도 가능할 수 있다 (지식>기능>태도, 지식>태도>기능). 그러나 본고에서 교과 구분의 문제는 논외로 하고, 본 장에

4) 이번 교육과정 개발 과정에서 처음 조직된 ‘국가교육과정각론조정위원회’는 총론의 취지를 교과교육과정에 반영하고, 교과별 내용 중복 해소 및 교과 이기주의를 견제하기 위한 목적으로 조직되었다. 각계 인사, 교육과정 전문가, 현장교원 등으로 인문·사회, 과학기술, 체육·예술의 3개 분과 22명을 그 구성원으로 하였다(교육부, 2015b: 3).

서는 10개 교과의 성격과 교육내용을 보았을 때, 상대적으로 어떤 측면에 보다 중점을 두고 있는가에 따라 '지식·개념, 기능·절차, 가치·태도' 중심의 세 교과군으로 구분하여 2015 개정 교과교육과정의 교육내용 제시 방식의 특징과 문제점, 타당성 등을 파악해 보고자 한다.

## 1. 이론적 지식과 개념의 이해가 중심이 되는 교과

학문의 개념 자체가 교육내용이 될 수 있는 가장 분명한 교과는 수학과 과학이다(Young & Muller, 2010: 21). 이들 교과의 경우 계층화된 개념 구조로 이루어진 계열(sequence)을 가질 수 있다. 사회과의 경우에도 개념의 다양화와 변화를 통해 계열을 나타내고 있지만, Young과 Muller가 보기에 사회과가 제시하는 개념들은 온전히 학문적 개념이라고 볼 수는 없으며, 그보다는 내용이나 내용 영역을 조직하기 위한 원리에 해당한다. 예를 들면, 역사과의 '과거'(past), 지리과의 '공간'(space)과 같은 개념처럼 말이다. 이러한 견해와 유사하게, 2015 개정 교육과정의 교과 성격 진술에 있어서 '개념'의 용어를 직접적으로 사용하고 있는 교과는 수학과 과학 두 개 교과이다(<표 2>). 그만큼 이들 교과는 개념 중심의 내용 조직 체계를 갖추기에 적합하다는 의미일 것이며, 개념중심 교육과정(concept-based curriculum)의 지식의 구조(Erickson, 2007: 132)와 같은 체계를 구성하기에도 가장 적합하다는 것이다.

<표 2> 수학, 과학, 사회 교과의 성격

교과	성격
수학	수학과는 <b>수학의 개념, 원리, 법칙을 이해</b> 하고 기능을 습득하여 주변의 여러 가지 현상을 수학적으로 관찰하고 해석하며 논리적으로 사고하고 합리적으로 문제를 해결하는 능력과 태도를 기르는 교과이다.
과학	과학은 모든 학생이 <b>과학의 개념을 이해</b> 하고 과학적 탐구 능력과 태도를 함양하여 개인과 사회의 문제를 과학적이고 창의적으로 해결할 수 있는 과학적 소양을 기르기 위한 교과이다.
사회	사회과는 <b>학생들이 사회생활에 필요한 지식과 기능을 익혀 이를 토대로 사회현상을 정확하게 인식</b> 하고, 민주 사회 구성원에게 요구되는 가치와 태도를 지님으로써 민주 시민으로서의 자질을 갖추도록 하는 교과이다.

출처: 교육부(2015d: 3, 2015h: 3, 2015i: 3).

2009와 2015 개정 교육과정의 교과별 영역을 비교해 보았을 때, 영역상 가장 큰 변화가 있었던 교과는 사회와 과학이었다. 아래 표에서 볼 수 있듯이 사회과(지리, 일반 사회, 역사 영역)와 과학과(물리, 화학, 생물, 지구과학 영역)를 오랫동안 구분해오던 큰 틀이 더 세분화되었다. 즉 이들 교과는 지식 분야나 개념에 따라 내용의 세분화가 용이한 교과로 볼 수 있다.

<표 3> 2009와 2015 개정 교육과정의 교과별 영역(공통 교육과정)

교과	2009 개정 교육과정의 영역	2015 개정 교육과정의 영역
수학	(초)수와 연산, 도형, 측정, 규칙성, 확률과 통계 (중)수와 연산, 문자와 식, 함수, 확률과 통계, 기하	(초)수와 연산, 도형, 측정, 규칙성, 자료와 가능성 (중)수와 연산, 문자와 식, 함수, 기하, 확률과 통계
과학	물질과 에너지, 생명과 지구	힘과 운동, 전기과 자기, 열과 에너지, 파동, 물질의 구조, 물질의 성질, 물질의 변화, 생명과학과 인간의 생활, 생물의 구조와 에너지, 항상성과 몸의 조절, 생명의 연속성, 환경과 생태계, 고체 지구, 대기와 해양, 우주
사회	지리 영역, 일반 사회 영역, 역사 영역	정치, 법, 경제, 사회·문화, 지리 인식, 장소와 지역, 자연 환경과 인간 생활, 인문 환경과 인간 생활, 지속 가능한 세계, 역사 일반, 정치·문화사, 사회·경제사

출처: 교육과학기술부(2011a: 5, 2011b: 3, 2011c: 5-7), 교육부(2015d: 5-12, 2015h: 5-13, 2015i: 5-8)에서 영역 부분을 종합함.

2015 개정 과학과 교육과정은 총 15개의 영역을 지니게 되었다. 그 중 ‘파동’ 영역의 내용 체계를 사례로 보면, ‘파동의 종류’와 ‘파동의 성질’이 핵심개념으로 제시되었다(다음의 <표 4>). 각 핵심개념과 일반화된 지식을 학습하게 되는 시기는 학년군에 따라 조정되지만 공통 교육과정의 과학과의 핵심개념은 총 35개, 일반화된 지식은 총 64개로 설정되었다. 미국(7개), 호주(6개), 온타리오 주(6개)의 과학과 교육과정이 설정한 핵심개념들이 소수인 것과 비교하면 우리나라 과학과가 제시하고 있는 핵심개념은 ‘핵심’이라기보다는 그 하위의 주요 개념이 될 것으로 보인다.

<표 4> 과학과 내용 체계(파동 영역)

영역	핵심 개념	일반화된 지식	내용 요소			기능
			초3~4학년	초5~6학년	중1~3학년	
파동	파동의 종류	음파는 매질을 통해 전 달되는 파동이다.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 소리의 발생</li> <li>• 소리의 세기</li> <li>• 소리의 높낮이</li> <li>• 소리의 전달</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 횡파, 종파</li> <li>• 진폭</li> <li>• 진동수</li> <li>• 파형</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 문제 인식</li> <li>• 탐구 설계와 수행</li> <li>• 자료의 수집·분석 및 해석</li> <li>• 수학적 사고와 컴퓨터 활용</li> <li>• 모형의 개발과 사용</li> <li>• 증거에 기초한 토론과 논증</li> <li>• 결론 도출 및 평가</li> <li>• 의사소통</li> </ul>	
		빛을 비롯한 전자기파는 전자기 진동이 공간으로 퍼져나가는 파동이다.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 빛의 직진</li> <li>• 그림자</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 프리즘</li> <li>• 빛의 굴절</li> <li>• 볼록 렌즈</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 빛의 합성</li> <li>• 빛의 삼원색</li> <li>• 평면거울의 상</li> </ul>	
파동의 성질	파동은 반사, 굴절, 간섭, 회절의 성질을 가진다.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 평면거울</li> <li>• 빛의 반사</li> </ul>				

출처: 교육부(2015d: 6).

II 장에서 검토한 ‘일반화된 지식’의 정의(定義)와 해외 사례에 비추어 보았을 때, 과학과의 일반화된 지식 항목에 제시된 진술들은 객관적이고 이론적인 지식으로서 받아들이기에 타당한 진술로 볼 수 있다. 사회과의 경우에도 정치 영역의 “민주주의와 국가—현대 민주 국가에서 민주주의는 헌법을 통해 실현되며, 우리 헌법은 국가기관의 구성 및 역할을 규율한다”와 같은 진술



은 통용할만한 객관화한 지식 또는 이해해야 할 지식의 형식을 갖추었다고 볼 수 있다. 그러나 이들이 일반화된 지식을 표현하는 ‘형식’으로서 타당할지는 몰라도 일반화된 지식 자체가 타당한 것인지에 대해서는 별도의 검토가 필요할 것이다. 왜냐하면, 일반화된 지식 중 “빛을 비롯한 전자기파는 전자기 진동이 공간으로 퍼져나가는 파동이다”(표의 음영 부분)는 초등학교 3~4학년군의 학습을 통해 이해해야 하는 지식인데, 이것이 과연 학습자 수준에 맞는 지식인지에 대한 의문이 든다. 또한 하나의 일반화된 지식을 초등학교 3학년부터 중학교 3학년까지 7년에 걸쳐 이해해야 하는 것처럼 표현하는 것이 마땅한지도 의문이다. 학년군별로 나누어 수준을 달리하여 진술할 필요가 있다는 것이다. 가령, 캐나다 온타리오 주 과학과 교육과정의 경우 핵심개념은 6개이지만 그에 따른 빅 아이디어는 학년에 따라 수준을 달리하여 진술하고 있으며, 미국 차세대 과학 기준(NGSS)의 학문적 핵심 아이디어(Disciplinary core ideas) 역시 학년별, 영역별로 내용을 달리하고 있다. 이렇게 빅 아이디어 자체를 학년별-영역별 학습 목표와도 연계시켜주고 있는 부분은 향후 개선에 참고할 필요가 있다.

다음은 수학과와 ‘수와 연산’ 영역의 내용 체계이다.

<표 5> 수학과 내용 체계(초등학교-수와 연산 영역)

영역	핵심 개념	일반화된 지식	내용 요소			기능
			1~2학년	3~4학년	5~6학년	
수와 연산	수의 체계	수는 사물의 개수와 양을 세기 위해 발생했으며, 자연수, 분수, 소수가 사용된다.	• 네 자리 이하의 수	• 다섯 자리 이상의 수 • 분수 • 소수	• 약수와 배수 • 약분과 통분 • 분수와 소수의 관계	(수) 세기, (수) 읽기, (수) 쓰기,
		자연수에 대한 사칙 연산의 계산이 정의되고, 이는 분수와 소수의 사칙계산으로 확장된다.	• 두 자리 수 범위의 덧셈과 뺄셈 • 곱셈	• 세 자리 수의 덧셈과 뺄셈 • 자연수의 곱셈과 나눗셈 • 분모가 같은 분수의 덧셈과 뺄셈 • 소수의 덧셈과 뺄셈	• 자연수의 혼합계산 • 분모가 다른 분수의 덧셈과 뺄셈 • 분수의 곱셈과 나눗셈 • 소수의 곱셈과 나눗셈	이해하기, 비교하기, 계산하기, 어렵하기, 설명하기, 표현하기, 추론하기, 토론하기, 문제 해결하기, 문제 만들기

출처: 교육부(2015: 5).

수학과와 경우 수학적 개념을 학습해야 하고 이를 설정하여 제시하기 적합한 교과라고 할 수 있지만, 일반화된 지식을 제시하는 것이 필요한지, 그리고 그 지식이 타당함에 대한 재고가 필요할 것으로 보인다. 예를 들어, 위의 표에서 “자연수에 대한 사칙계산이 정의되고, 이는 분수와 소수의 사칙계산으로 확장된다”와 같은 내용이 학생들이 해당 영역에서 알아야 할 보편적인 지식일 필요가 있는가 하는 문제이다. 또 이를 수학적 원리라고 하기에 너무 포괄적이라 그리 유용하지도 않다. 수학 학습에서 중요한 목적은 수학적 개념, 원리, 법칙에 대한 이해를 토대로 수학적 기능을 숙달하여 수학적 문제 작성과 해결에 적용하고, 이를 통해 논리적 사고력과

문제해결력 등의 고등사고능력을 기르는 것이다. 따라서 수학과 학습을 통해 알아야 할 수학적 지식(개념, 원리, 법칙)을 구체적으로 밝혀주는 것만큼 수학적 기능 측면을 밝혀주는 것도 중요 시되어야 할 필요가 있다. 현재 내용 체계의 기능에 제시되고 있는 항목들(계산하기, 설명하기, 토론하기, 문제 해결하기 등)은 핵심개념이나 내용요소와 결합하여 성취기준을 진술할 때 사용할 수 있는 서술어는 될 수 있을지 모르지만 ‘수학적’ 기능으로서 중요한 것이 무엇인지에 대한 정보를 제공하지 못한다.

한편, 미국 국가교육과정(Common Core State Standards, CCSS) 수학기준의 목차는 기능과 수행 측면의 ‘Standards for Mathematical Practice’와 알고 이해해야 할 측면의 ‘Standards for Mathematical Content’로 대별되고 있다. 수행기준은 수학적으로 유능한 학생들이 갖추어야 하고 할 수 있어야 하는 능력으로서 어떤 특정 내용과만 관계되는 능력이라기보다는 수학 학습 전반에 걸쳐서 숙달되어야 하는 능력으로 설정되었다.<sup>5)</sup> CCSS에서는 실행 측면 각각을 상세히 설명하고 있고, 내용기준의 학년별 개요 부분에도 수행 능력을 다시 제시하여 수학의 내용과 수행을 연계하도록 하고 있다(CCSS Initiative, 2010b: 6-8). 우리의 경우 수학과에서는 현재와 같은 형태의 일반화된 지식의 제시보다는 수학과 성격과 목적을 고려하여 학생들이 수학교과를 통해 학습해야 할 수학의 개념, 원리, 법칙을 명료하게 설정하고 이를 내용 체계로 구성하는 것이 마땅할 것이다. 또한 이에 못지않게 수학적 기능(실행 혹은 수행) 측면을 어떤 형태로 진술하고 체제를 구성해 주어야 수학과에 더 타당하고 합리적일 수 있는 것인지에 대한 고민도 필요하다.

## 2. 기능의 숙달이 중심이 되는 교과

국어와 외국어(영어)는 언어의 종류는 달리하지만 언어 사용 기능, 즉 의사소통 능력의 신장을 위한 학습이 중심이 되는 교과이자 다른 학습을 위한 도구가 되는 교과이다. 언어는 문화를 실어 나르는 도구이므로 기능 숙달에만 그치지 않는지만, 그렇더라도 의사소통능력의 숙달이 우선이다. 실과(기술가정), 예술과, 체육과의 경우에도 추구하는 가치가 있고 저변에 놓인 개념이나 지식이 존재하지만 상대적으로 절차나 방법, 기능, 기술 등을 익히는 것이 학습 내용과 방법의 중심을 이루는 교과이자 실천적 성격을 지닌 교과이다(홍후조, 2016: 310). 교과의 성격을 반영하여 범주화되고 있는 영역명을 보아도 국어와 영어과는 주로 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기의 언어 기능으로, 예체능 교과는 활동의 성격에 따른 구분을 하고 있다.<sup>6)</sup> 실과(기술가정) 영역은 내

5) CCSS 수학기준의 실행 능력은 다음과 같다. 1. Make sense of problems and persevere in solving them; 2. Reason abstractly and quantitatively; 3. Construct viable arguments and critique the reasoning of others; 4. Model with mathematics; 5. Use appropriate tools strategically; 6. Attend to precision; 7. Look for and make use of structure; 8. Look for and express regularity in repeated reasoning.

6) 2015 개정 교육과정에서 체육과는 ‘건강, 도전, 경쟁, 표현, 안전’, 음악과는 ‘표현, 감상, 생활화’, 미술과는

용 주제의 특성을 띠고 있지만 가정과 직장 생활에 필요한 기능이나 공학적 기술의 체험과 습득 자체가 주된 학습 내용이 된다. 따라서 본 절에서는 이들 교과들이 실제적 기능과 실천 측면에 보다 비중이 놓인 교과로 보고, 영어과와 음악과의 사례를 중심으로 내용 체계의 타당성을 살펴 보고자 한다.

다음 <표 6>은 영어과 내용 체계 중 듣기와 말하기 영역이다.

<표 6> 영어과 내용 체계(초등학교-듣기, 말하기 영역)

영역	핵심개념	일반화된 지식	내용 요소		기능	
			3~4학년	5~6학년		
듣기	소리	소리, 강세, 리듬, 억양을 식별한다.	<ul style="list-style-type: none"> <li>알파벳, 낱말의 소리</li> <li>강세, 리듬, 억양</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>알파벳, 낱말의 소리</li> <li>강세, 리듬, 억양</li> </ul>	식별하기	
	어휘 및 문장	낱말, 어구, 문장을 이해한다.	<ul style="list-style-type: none"> <li>낱말, 어구, 문장</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>낱말, 어구, 문장</li> </ul>	파악하기	
	세부 정보	말이나 대화의 세부 정보를 이해한다.	<ul style="list-style-type: none"> <li>주변의 사람, 사물</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>주변의 사람, 사물</li> <li>일상생활 관련 주제</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>그림, 도표</li> </ul>	파악하기
	중심 내용	말이나 대화의 중심 내용을 이해한다.		<ul style="list-style-type: none"> <li>줄거리</li> <li>목적</li> </ul>		파악하기 추론하기
말하기	맥락	말이나 대화의 흐름을 이해한다.		<ul style="list-style-type: none"> <li>일의 순서</li> </ul>	파악하기 추론하기	
	소리	소리를 따라 말한다.	<ul style="list-style-type: none"> <li>알파벳, 낱말</li> <li>강세, 리듬, 억양</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>알파벳, 낱말</li> <li>강세, 리듬, 억양</li> </ul>	모방하기	
	어휘 및 문장	낱말이나 문장을 말한다.	<ul style="list-style-type: none"> <li>낱말, 어구, 문장</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>낱말, 어구, 문장</li> </ul>	모방하기 표현하기 적용하기	
	담화	<ul style="list-style-type: none"> <li>의미를 전달한다.</li> <li>의미를 교환한다.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>자기소개</li> <li>지시, 설명</li> <li>인사</li> <li>일상생활 관련 주제</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>자기소개</li> <li>지시, 설명</li> <li>주변 사람, 사물</li> <li>인사</li> <li>일상생활 관련 주제</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>지시, 설명</li> <li>주변 위치, 장소</li> <li>경험, 계획</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>설명하기</li> <li>표현하기</li> <li>설명하기</li> <li>표현하기</li> </ul>

출처: 교육부(2015k: 6).

영어과의 경우 초·중학교뿐만 아니라 고교까지 모든 학년군의 영역, 핵심개념, 일반화된 지식, 기능의 내용이 모두 동일하고, 내용 요소만 학년군에 따라 달라지고 있다. 이는 영어과 학습의 특성상 특정한 이론적 지식이 학습 내용의 중심을 이루기보다는 언어 기능을 중심으로 수준과 소재를 달리하기 때문일 것이다. 그렇기 때문에 영어과의 핵심개념으로 제시되고 있는 ‘소리, 어휘 및 문장, 세부 정보’ 등과 같은 요소들이 ‘교과의 기초 개념이나 원리’로 정의되고 있는 핵심개념이라고 보기 어렵고, “소리, 강세, 리듬, 억양을 식별한다”와 같은 일반화된 지식이 학생들이 해당 영역에서 알아야 할 보편적인 ‘지식’에 해당한다고 할 수 없다. “말이나 대화의 흐름을 이해한다”에 사용되고 있는 ‘이해’의 경우에도 영어과의 학문적 지식의 이해를 의미하는 것

‘체험, 표현, 감상’의 영역으로 이루어졌다. 실과(기술·가정)의 영역은 ‘인간 발달과 가족, 가정생활과 안전, 자원 관리와 자립, 기술 시스템, 기술 활용’이다.

이 아니다. 국어나 영어와 같은 언어 교과에서 듣거나 읽기는 글, 매체, 타인의 언어 등을 ‘이해(습득, 수용)’하기 위한 활동이며, 말하기와 쓰기는 자신의 생각과 경험을 ‘표현’하는 데 핵심이 있는 활동이다. 이들 교과에서의 ‘이해’는 과학이나 사회과와 같은 유형의 지식을 알기를 기대하기 보다는 지식 정보를 담고 있는 어떠한 매체(문학·비문학·적 글감)에 대해 그것을 비판적, 논리적으로 받아들일 수 있는 능력을 의미하는 것이므로 언어 능력, 기능적 측면에 가깝다. 다시 말하면, 과학과 사회 교과가 취한 내용 체계의 형식이 국어, 영어 교과에는 타당하지 않을 수 있다는 것이다. 위의 <표 6>의 내용 요소의 경우에도 학습할 내용 지식의 하위 개념이 아니라 언어 능력을 익히기 위한 도구, 재료의 측면이 제시되고 있다.<sup>7)</sup>

사실상 내용 체계의 일반화된 지식이 제시하고 있는 사항들은 2009 개정 영어과 교육과정 [부록]의 ‘학습 내용 성취기준의 학습 활동의 예’가 포함하고 있던 ‘영역 성취기준’ 항목에 진술되어 있던 것이다. 2009 개정 영어과 교육과정의 내용 체계 부분은 ‘(1) 언어 기능, (2) 의사소통 활동, (3) 언어 재료’의 항목이 있었고, [별표]로 ‘소재, 의사소통 기능과 예시문, 기본 어휘 관련 지침과 어휘 목록, 의사소통에 필요한 언어 형식, 학습 내용 성취기준의 학습 활동의 예’가 제시되었다. 마찬가지로 2015 개정 영어과 교육과정의 경우에도 [별표]로 ‘소재, 의사소통 기능과 예시문, 기본 낱말 목록, 의사소통에 필요한 언어 형식’을 제시하고 있다. 새 교육과정의 ‘내용 체계’는 각론 개발 지침에 따라 없던 것이 새롭게 생성된 것이나, 결국 영어 학습에 필요하고 핵심이 되는 내용들은 주변으로 밀려나 [별표]로 제시되고 있는 사항들이다. 즉 내용 체계의 진술 형식을 고정시킴에 따라서 언어교과에 그리 적합하다고 할 수 없는 핵심개념과 일반화된 지식이 타당하지 않게 제시되었고, 정작 언어 사용 능력 신장 측면에서 중요하다고 할 수 있는 기능은 ‘식별하기, 파악하기, 추론하기, 모방하기, 설명하기’ 등으로만 간략하게 제시되었다. 그러나 이러한 형태가 영어과의 기능으로서 적합한가에 대해서도 검토가 필요하다. 오히려 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기의 영역에 보다 적합한 기능과 언어 사용 맥락이나 형식 등을 구체화 할 필요가 있을 것으로 보인다.

국어과의 경우에도 마찬가지이다. 예를 들어, 국어과 듣기·말하기 영역의 일반화된 지식 중 “듣기·말하기는 화자와 청자가 구어로 상호교섭하며 의미를 공유하는 과정이다”는 학생들이 알아야 할 지식으로서 의미가 있다고 보기 어렵다. 오히려 학생들이 실제적으로 듣기와 말하기 활동을 통해 의미를 공유할 수 있도록 하는 것에 학습 목적이 있다. 결과적으로 국어나 영어와 같이 언어 사용 능력의 신장이 가장 중요시 되는 언어교과의 경우 현재와 같은 내용 체계는 그리

7) 현 영어교과의 내용 체계가 부적합하다는 것은 영어과 ‘성취기준’을 통해 더 잘 드러난다. ‘읽기-[6영03-01] 쉽고 간단한 문장을 강세, 리듬, 억양에 맞게 소리 내어 읽을 수 있다’나 ‘쓰기-[6영04-05] 예시문을 참고하여 간단한 초대, 감사, 축하 등의 글을 쓸 수 있다’와 같은 형태로 진술되고 있는 영어과의 성취기준은 학생들의 영어 사용 능력 신장을 위한 기준이지 영어교과의 학문적 지식 이해를 기대하는 기준이라고 할 수 없다.

타당하지 않으며, 유의미한 형태라고 볼 수 없다.

반면, 미국의 국가교육과정(CCSS) 영어기준은 우리와 유사하게 ‘읽기, 쓰기, 말하기와 듣기, 언어(우리의 문법 영역)’ 영역으로 구성되어 있는데, 각 영역의 성취기준을 범주화하고 있는 것은 핵심개념이나 빅 아이디어가 아니라 소재나 수행 능력의 측면이다. <표 7>에 등장하고 있는 지식(knowledge)과 견해(ideas)는 학습 소재가 담고 있는 내용을 의미하는 것이고, 그것을 수단으로 하여 이해(수용, 습득) 능력과 표현 능력을 신장하기를 기대하는 것이지, 영어의 학문적 지식을 말하는 것은 아니다. 단, 언어기준(Language Standards)의 ‘Knowledge of language’는 문법적 지식을 의미하는 것이다. 캐나다 온타리오 주 언어 교육과정 역시 언어 기능을 세분화하고 그 소재나 기능적 측면을 하위 내용 요소로 제시하는 형태를 띤다(임유나, 홍후조, 2015: 138).

<표 7> 미국 국가교육기준(CCSS) 영어 성취기준의 범주

기준	Reading Standards	Writing Standards	Speaking and Listening Standards	Language Standards
	Key ideas and details	Text types and purposes	Comprehension and collaboration	Conventions of standard English
소영역	Craft and structure	Production and distribution of writing	Presentation of knowledge and ideas	<b>Knowledge of language</b>
	Integration of Knowledge and ideas	Research to build and present knowledge		Vocabulary acquisition and use
	Range of reading and level of text complexity	Range of writing		

출처: Common Core State Standards Initiative(2010a)의 각 기준(Standards)에서 성취기준의 범주를 종합함.

CCSS는 문법 학습의 경우에도 문법적 지식 자체를 구조화하여 제시하기보다는, 몇몇 성취기준에 대해 학년에 따른 언어 기능의 진보 기대를 [그림 1]과 같이 제시하여 올바른 언어 사용에 필요한 문법적 기능의 지속적인 발달을 의도하고 있다. CCSS 수학기준이 수학적 개념을 중요하게 다루면서 수학적 기능을 또 다른 주요 측면으로 하고 있다면, CCSS 영어기준은 언어 사용을 위한 기능 측면을 소영역으로 하는 체계를 갖추고 언어 기능의 발달에 중점을 두고 있다. 즉 CCSS는 교과의 특성, 즉 교과교육의 중심적인 기능이나 역할이 무엇이냐에 따라 교육내용 구성 방식의 차이를 인정하고 있다.

Standard	Grade(s)								
	3	4	5	6	7	8	9-10	11-12	
L.3.1f. Ensure subject-verb and pronoun-antecedent agreement.									
L.3.3a. Choose words and phrases for effect.									
L.4.1f. Produce complete sentences, recognizing and correcting inappropriate fragments and run-ons.									
L.4.1g. Correctly use frequently confused words (e.g., to/too/two; there/their).									
L.4.3a. Choose words and phrases to convey ideas precisely.'									
L.4.3b. Choose punctuation for effect.									
L.5.1d. Recognize and correct inappropriate shifts in verb tense.									
L.5.2a. Use punctuation to separate items in a series.'									
L.6.1c. Recognize and correct inappropriate shifts in pronoun number and person.									
L.6.1d. Recognize and correct vague pronouns (i.e., ones with unclear or ambiguous antecedents).									
L.6.1e. Recognize variations from standard English in their own and others' writing and speaking, and identify and use strategies to improve expression in conventional language.									
L.6.2a. Use punctuation (commas, parentheses, dashes) to set off nonrestrictive/parenthetical elements.									
L.6.3a. Vary sentence patterns for meaning, reader/listener interest, and style.'									
L.6.3b. Maintain consistency in style and tone.									
L.7.1c. Place phrases and clauses within a sentence, recognizing and correcting misplaced and dangling modifiers.									
L.7.3a. Choose language that expresses ideas precisely and concisely, recognizing and eliminating wordiness and redundancy.									
L.8.1d. Recognize and correct inappropriate shifts in verb voice and mood.									
L.9-10.1a. Use parallel structure.									

[그림 1] Language progressive skills by Grade

출처: Common Core State Standards Initiative(2010a: 56).

다음으로, 다양한 활동 및 실천적 경험, 표현하는 활동이 중요한 교과외의 경우 핵심개념과 일반화된 지식 위주의 내용 체계가 어떤 특성을 드러내고 문제를 유발하고 있는지 살펴보고자 한다. 아래 <표 8>은 음악과의 내용 체계이다.

<표 8> 음악과 내용 체계(초등 전체)

영역	핵심개념	일반화된 지식	내용 요소		기능
			3~4학년	5~6학년	
표현	<ul style="list-style-type: none"> <li>소리의 상호 작용</li> <li>음악의 표현 방법</li> </ul>	다양한 음악 경험을 통해 소리의 상호 작용과 음악의 표현 방법을 이해하여 노래, 연주, 음악 만들기, 신체 표현 등의 다양한 방식으로 표현한다.	음악의 구성	음악의 구성	<ul style="list-style-type: none"> <li>노래 부르기</li> <li>악기로 연주하기</li> <li>신체표현하기</li> <li>만들기</li> <li>표현하기</li> </ul>
			자세와 연주법	자세와 연주법	
감상	<ul style="list-style-type: none"> <li>음악 요소와 개념</li> <li>음악의 종류</li> <li>음악의 배경</li> </ul>	다양한 음악을 듣고 음악 요소와 개념, 음악의 종류와 배경을 파악하여 음악을 이해하고 비평한다.	3~4학년 수준의 음악 요소와 개념	5~6학년 수준의 음악 요소와 개념	<ul style="list-style-type: none"> <li>구별하기</li> <li>표현하기</li> <li>발표하기</li> </ul>
			상황이나 이야기 등을 표현한 음악	다양한 문화권의 음악	
생활화	<ul style="list-style-type: none"> <li>음악의 활용</li> <li>음악을 즐기는 태도</li> </ul>	음악을 생활 속에서 활용하고, 음악이 삶에 주는 의미에 대해 이해함으로써 음악을 즐기는 태도를 갖는다.	음악과 행사	음악과 행사	<ul style="list-style-type: none"> <li>참여하기</li> <li>조사하기</li> <li>발표하기</li> </ul>
			음악과 놀이	음악과 건강	
			생활 속의 국악	국악과 문화유산	

출처: 교육부(2015): 5).

음악과의 핵심개념과 일반화된 지식은 교과외의 기초 개념이나 원리, 보편적 지식이 아니라 표

현, 감상, 생활화 영역 측면에서 갖추어야 할 능력과 태도를 제시하고 있다. 이는 오히려 교과 목표에 가깝다. 실제로 이들 영역의 일반화된 지식은 음악과 교육 목표를 조금 더 상세화하고 있는 형태이다. 물론 실과, 체육, 음악, 미술의 성격이 삶의 질을 향상시킬 수 있는 다양한 체험과 활동이 중심이 되는 실천적 기능교과라고 하더라도, 학교교육에 있어서 이들 교과의 이론적 개념의 학습이 무용한 것이 아니며 어느 정도는 필요하다. 그런데 음악과 교육과정에서 음악과의 개념이 내용 체계상에 개념으로 제시된 것이 아니라, 내용 체계와는 별개로 학년군별 ‘음악 요소 및 개념 체계표’를 제시하고 있는 것은 문제가 된다. 이는 음악과 내용 체계 개발에 있어서 음악과의 개념이 핵심개념으로 제대로 구조화되지 못하고 총론의 요구에 따라 형식만 갖추었거나 위와 같은 내용 체계의 형식이 음악과에 적합하지 못하다는 것을 의미하는 것이다.

음악과가 음악적 경험과 표현활동이 중요하듯이 체육과에 있어서는 신체활동이, 미술과에 있어서는 미술적 경험과 표현활동이 중요하다. 실과(기술·가정)는 내용에 따라 핵심개념과 일반화된 지식이 가능한 부분도 있겠지만(예를 들면, 인간발달과 가족 영역), 실천적 성격을 지닌 교과인 것처럼 학생들이 실제적으로 할 수 있기를 기대하는 능력들이 내용 체계의 핵심으로 제시될 필요가 있다. <표 8> 오른쪽의 음악과의 기능들이나 실과(기술·가정)의 내용 체계가 제시하고 있는 기능들—탐색하기, 계획하기, 실천하기, 조작하기, 활용하기, 종합하기, 평가하기, 제안하기, 설계하기, 제작하기, 실행하기, 판단하기, 조사하기, 추론하기—은 이들 교과 학습을 통해 기를 수 있는 기능을 제시한 것으로 보기에는 수식어나 목적어가 없어 그 의미가 명료하지 않고 일부는 해당 교과의 주요 기능이 맞는지 의아함이 든다. 기술·가정과나 예체능 교과 학습을 통해 경험하고 길러야 할 기능들은 훨씬 구체적이고 교과 특수적으로 제시될 수 있을 것이다. 이러한 교과들은 그 지식적 개념을 알고 익히는 것 이상으로 중요한 것이 있고, 그것을 중심으로 교육내용을 구성해 주는 것이 더욱 타당할 것이다.

### 3. 가치와 태도의 내면화가 중심이 되는 교과

가치와 태도의 내면화가 중심이 되는 대표적인 교과는 도덕이다. 도덕과는 학교 인성 교육의 핵심 교과로서 21세기 한국인으로서 갖추고 있어야 할 인성의 기본 요소로 핵심 가치들을 설정하고, 핵심 가치들을 확고하게 내면화할 수 있도록 하기 위한 실천적 성격의 교과이다(교육부, 2015e: 3-4). 도덕과는 교과 정체성 확립을 위한 논쟁들을 거치면서 기존의 생활영역을 확대해 가며 교육내용을 조직하던 방식을 변화시켜 2007 개정 교육과정부터는 가치관계를 확장해 가는 방식을 도입하여 내용을 체계화하였다(김태훈, 손경원, 2012: 17-18). 2015 개정 교육과정에서도 가치관계 확장법이 도덕과 내용 조직의 원리이자 영역 구분의 기준이 되었고, 자신과의 관계 영역에서는 ‘성실’, 타인과의 관계 영역에서는 ‘배려’, 사회 및 공동체와의 관계 영역에서는 ‘정의’,

자연 및 초월과의 관계 영역에서는 ‘책임’의 핵심 가치를 지향하는 구조를 갖추었다.

다른 교과들과는 달리 도덕과는 유일하게 공통 내용 체계 틀 중 핵심 개념을 ‘핵심 가치’라는 용어로 치환하여 사용하였는데, 이러한 결정은 도덕과가 오랫동안 가치나 덕목을 중심으로 내용을 선정해 왔고, 2009 개정 교육과정에서도 존중, 배려, 책임, 정의의 4개 전체 지향 가치를 4개 영역에서 대표적으로 강조했다라는 점을 고려하였을 때 핵심 개념보다는 핵심 가치가 적절하다는 판단에 의한 것이었다. 따라서 도덕과는 핵심 가치를 내용으로 하는 주제별 전개를 시도하는 방법을 모색하였고, 각 학교급에서 가치별로 하나씩의 일반화된 지식을 규범적 지식의 형태로 진술하였다(이인재, 2016: 231-233).

도덕과의 가치관계 확장법은 가치관계에 대한 작위적인 영역 구분의 문제, 도덕적 사태가 단일한 영역만의 문제가 아니라는 점, 영역 구분과 해당 영역에 속하는 가치·덕목의 배분 문제, 가치·덕목들 간의 위계성 및 포함 관계의 문제 등 여전히 많은 논의거리를 안고 있다(이재호, 2015: 173). 이러한 문제들은 차치하고 일반화된 지식만을 검토해 본다고 하더라도 그 진술이 일반화된 지식으로서 타당한가에 대한 의문이 든다.

<표 9> 도덕과 내용 체계(중학교-자신과의 관계 영역)

영역	핵심 가치	일반화된 지식	내용 요소	기능
자 신 과 의 관 계	성실	인간다운 삶을 살아가는 데 핵심적인 역할을 하는 도덕을 공부함으로써 진정한 행복을 추구하고, 바람직한 자아정체성을 형성해야 한다.	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 왜 도덕적으로 살아야 하는가? (도덕적인 삶)</li> <li>○ 도덕적으로 행동하기 위해 필요한 것은 무엇인가? (도덕적 행동)</li> <li>○ 나는 어떤 사람이 되고자 하는가? (자아정체성)</li> <li>○ 삶의 목적은 무엇인가? (삶의 목적)</li> <li>○ 행복을 위해 어떻게 살아야 하는가? (행복한 삶)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 도덕적 정체성 정립 능력</li> <li>• 도덕적 자기 인식·존중·조절하기</li> <li>• 본받기(모델링)</li> <li>○ 도덕적 보건 능력</li> <li>• 회복탄력성 키우기</li> <li>• 건강한 마음가꾸기</li> <li>○ 고차적 사고 능력</li> <li>• 비판적 사고하기 • 창의적 사고하기</li> <li>• 배려적 사고하기</li> <li>• 도덕적 근거와 이유 제시하기</li> </ul>

출처: 교육부(2015f: 7).

예를 들어, 위의 <표 9>에서 볼 수 있듯이 중학교 자신과의 관계 영역의 핵심 가치인 ‘성실’과 내용 요소들을 잇는 일반화된 지식은 “인간다운 삶을 살아가는 데 핵심적인 역할을 하는 도덕을 공부함으로써 진정한 행복을 추구하고, 바람직한 자아정체성을 형성해야 한다”로 진술되었다. 또 다른 예로, 초등학교 타인과의 관계 영역의 핵심 가치인 ‘배려’에 해당하는 일반화된 지식은 “가족 및 주변 사람들과 더불어 살아가기 위해 서로 존중하고 예절을 지키며 봉사와 협동을 실천한다”이다. 도덕과는 이러한 진술들을 규범적 지식으로 보아 일반화된 지식으로 제시하였지만, 이러한 형태의 진술은 학습의 목표는 될 수 있어도 학생들이 이해해야 할 보편적 지식으로서 타당하다고 보기는 어렵다. 도덕과 교육은 기본적 생활의 습관화, 도덕적 성찰과 탐구, 도덕적



민감성의 향상, 도덕적 덕목의 내면화, 도덕적 판단력의 함양과 같은 윤리적 생활을 위한 기본 능력과 태도에 주된 관심을 두는 교과이다(황인표, 2015: 97). 이런 점을 고려할 때 위와 같은 형태의 일반화된 지식은 도덕과 교육내용에 있어서 본질적으로 중요한 것으로 보기 어렵다. 마치 총론의 요구에 따라 새로운 체제와 형식에 맞추기 위해 억지로 만들어 넣은 진술처럼 보인다. 또한 도덕과의 기능으로 제시되고 있는 요소들 역시 일부는 온전히 기능이라고 보기에 애매하고 태도와 실천 측면을 반영하고 있어 마치 구색을 맞추기 위한 설정처럼 느껴진다(예: 감사하기, 반성과 마음 다스리기, 책임감 있게 행동하기, 봉사하기 등).

도덕과의 내용 요소들은 다른 교과와는 또 다르게 질문 형식과 요소로 제시되고 있다. ‘도덕적인 삶’의 요소를 예로 들면, 도덕과 교육에서는 도덕적인 삶이 무엇인지에 대해 하는 것 이상으로 중요한 것이 왜 도덕적 삶을 살아야 하는가, 도덕적으로 행동하기 위해 어떻게 해야 하는가와 같은 성찰과 태도의 내면화이기 때문에 괄호 안에 제시한 요소와 같은 형태만으로는 그 의도를 온전히 전달하기 어려울 것이다. 따라서 핵심 질문의 형태로 내용을 제시하는 것은 도덕과 수업에서 다루어야 할 핵심 내용이 무엇인지에 대해 보다 분명하게 전달할 수 있을 것으로 보인다. 그러나 도덕과 내용 체계의 핵심 가치와 일반화된 지식, 내용 요소들이 일관된 범주 내의 교육내용을 반영하고 있다고 보기는 어렵다. 예를 들어, 성실의 핵심가치가 어떻게 ‘자아정체성’이나 ‘삶의 목적’과 같은 내용 요소나 질문으로 연결되는 것인지 즉각적으로 다가오지 않는다. 이러한 문제는, 도덕과의 핵심 가치가 4개라는 점에서 하나의 가치는 상당히 큰 범주를 이루기 때문에 각 핵심 가치가 포함하고 있는 하위 가치나 덕목들이 무엇인지 밝혀주는 것이 필요함에도 불구하고 그러한 항목이 빠져 있는 것에 기인하는 것으로 보인다. 현재와 같은 지식, 기능의 고정된 형태의 내용 체계는 도덕과에서 가장 중요한 가치, 덕목, 태도를 반영하기 어렵게 한다. 도덕과 교육의 핵심이 가치, 덕목, 태도의 내면화와 그 실천에 있다면 도덕과 내용 체계도 이들이 핵심이 될 수 있도록 하는 형식을 마련하는 것이 타당할 것이다.

#### IV. 교육내용을 바라보는 관점을 통한 논의

본고에서 2015 개정 교과교육과정의 내용 체계가 각 교과에 적용된 실태를 살펴본 결과, 과학과 사회 교과와 같이 핵심개념과 일반화된 지식의 형식이 비교적 타당한 체계가 되는 교과도 있었으나, 많은 교과에서 일반화된 지식이 학생들이 알아야 할 보편적인 지식으로 보기에 그리 타당하지 않은 모습을 나타내고 있었다. 또한 영어과처럼 내용 체계가 교과의 특성을 잃어버린 형태가 되기도 했고, 역량 함양 교육을 강조하는 교육과정 개발 방향과는 달리 내용 체계가 제시하고 있는 교과별 기능은 교과의 기능으로 보기 어려울 정도로 일반적이거나 학년군에 따

른 발달 정도나 영역을 구분하지 않고 한꺼번에 제시하는 등 소홀하게 다루어진 모습을 보인다. 이는 기본적으로 현 내용 체계를 구성하는 요소들에 대한 충분한 연구가 이루어지지 못한 채 총론이 설정한 내용 체계의 고정된 형식을 각론에 강권하고, 촉박한 연구 개발 기한과 총론과 각론의 소통 부족으로부터 크게 기인한 결과이다(박희경, 2016). 총론 측이 핵심개념과 일반화된 지식 중심의 내용 체계를 개발한 것과 같이 교육내용의 체계를 무엇으로 설정하느냐는 교육내용으로서 무엇이 가치 있는 것인가를 바라보는 관점에 의해 영향을 받게 된다. 본 장에서는 이를 중심으로 논의하고자 한다.

교육내용, 즉 가르치고 배울만한 것을 무엇으로 볼 것인가의 관점은 교육과정 개발 사조에 따라 변화해왔다. 예를 들어, Peters나 Hirst와 같은 학자들은 지식의 형식과 교과내재적 가치를 강조했고, Bruner는 지식의 구조가 교육내용이 되어야 한다고 보았다. 이들의 경우, 교육내용을 지식과 동의어로 보는 입장이다. 한편, Dewey나 Hyman<sup>8)</sup>과 같은 학자들은 교육내용과 지식을 구분하여 지식 이외에도 기능과 가치 영역 역시 중요한 교육내용으로 본 경우이다.

2015 개정 교육과정 개발에서 있어서는 심층적 학습을 통한 '이해'와 학습의 전이를 강조하였다. 이를 가능하게 하기 위한 방안이 교과내재적 핵심개념과 빅 아이디어를 밝혀 교육내용의 체계를 마련해 주는 것이었다. 교육내용을 선정하고 조직하는 데 있어 사실, 개념, 원리, 이론 등을 학문을 구성하는 가장 본질적인 부분으로 보고 구조화하는 방식은 Bruner에 의해 영향을 받은 학문 중심 교육과정으로부터 찾아볼 수 있다. Bruner는 일반적이고 기본적인 개념이나 원리, 아이디어를 이해하면 교과를 훨씬 쉽게 파악할 수 있고, 기억을 쉽게 할 수 있으며, 다른 것에 적용하거나 재구성하기 용이하기 때문에 교육내용으로서 지식의 구조를 가르치는 것이 중요하다고 보았다(Bruner, 1960: 23-26). 이와 유사하게, 이해를 여섯 가지 측면으로 구분하여 새로운 상황에 전이를 가능하게 하는 깊이 있는 이해를 강조하고, 영속적 이해(enduring understanding)를 위한 대상으로서 빅 아이디어와 핵심질문 등으로 수업을 설계하는 방식을 안내한 Wiggins와 McTighe는 그들의 저서인 《Understanding by Design》에서 자신들의 논리가 Bruner의 논리에 기반을 두고 있다는 것을 다음과 같이 진술하고 있다.

None of these ideas for setting priorities and designing for better understanding is radical or new. Indeed, Bruner, in *The Process of Education* (1960), made an elegant case nearly 40 years ago for greater curricular focus on what matters most powerful ideas with transfer (Wiggins & McTighe, 1998: 12).

8) Hyman(1973)은 교육내용을 지식 영역(사실, 설명, 원리, 정의 등), 기능 및 과정 영역(읽기, 쓰기, 셈하기, 비판적으로 생각하기, 의사결정하기, 의사소통하기 등), 가치 영역(선악, 참과 거짓, 아름다움과 추함) 등으로 구성되는 것으로 보았다(강현석, 2011: 300).

Bruner가 객관적 지식의 추구, 지적 성취를 위한 인지적 영역을 교육의 목표이자 내용으로 삼았던 것처럼, Wiggins와 McTighe가 설명하고 있는 이해의 측면들 역시 인지적 이해, 교육내용으로서 지식에 초점을 두고 있는 것으로 볼 수 있다.<sup>9)</sup> 예를 들어, 그들이 다섯 번째 이해의 측면으로 제시하고 있는 공감(Empathy)은 마음으로 하는 공감이라기보다는 인지적으로 다른 사람의 관점에서 볼 수 있는 형태의 공감을 말하는 것이다. 이들은 이해가 단지 사실적 지식(knowledge of facts)에 대한 이해만이 아니라 방법적, 원리적 지식(knowledge of why and how)에 대한 이해를 포함하는 개념이라고 말하고 있다(Wiggins & McTighe, 1998: 46). 일찍이 Ryle(1949)이 지식을 사실, 원리와 같은 명제적 지식(propositional knowledge, knowing-that)만 아니라 수행으로 드러날 수 있는 방법적·절차적 지식(procedural knowledge, knowing-how)도 포함한 것과 같은 맥락이다. 그러나 방법적으로 아는 지식과 수행능력으로 역량에 비견되는 폭넓은 기능(skills)을 동일시 할 수는 없을 것이다.

지식의 구조(structure of knowledge)는 교과중심 교육과정에서 지식 그 자체의 내재적 가치를 강조하던 것과는 다른 차원에서 학습자가 학문을 탐구하는 활동으로서 교과 지식을 새롭게 이해하고자 한 것이라는 점에서 의미가 있다. 그러나 1970년대 Bruner(1971, 1973)는 지식의 구조가 사회라는 맥락을 고려하지 않아 사회적 필요의 변화에 능동적으로 대처하지 못했다는 것을 반성하고 있다. 또한 그의 교육목표와 내용은 정의적 영역을 배제하였다는 비판을 받기도 한다(김재춘, 김재현, 2002: 19, 26). 최근의 사회적 변화와 역량교육이 대두되고 있는 상황 속에서 한혜정과 박은주(2015: 43)는 Pring(2009)에 대한 논의를 통해 이론적 지식이 ‘유일하게 가치 있는 교육내용’으로서의 절대적 우위에서 다양한 구성내용 중 하나의 위치로 내려올 수밖에 없을 것으로 보았다. 이론적, 학문적 지식은 교육과정 설계에서 여전히 중요하게 다루어져야 하지만, 실제적 능력, 공동체 참여의식, 도덕적 진지함, 자기 인식능력 등과 같은 영역들 역시 학생들에게 가르쳐야 하는 가치 있는 내용이 되어야 한다는 것이다. 이는 초기에 강고한 지식의 형식, 학문의 종류를 배우는 목적을 합리적 이성의 계발에 국한했던, Peters나 Hirst가, 후기 Wittgenstein이 전기의 엄정한 언어논리분석을 철회하고 일상언어철학으로 선회한 것을 따라,

9) Wiggins와 McTighe(1998: 44)는 이해의 측면을 ‘Explanation, Interpretation, Application, Perspective, Empathy, Self-knowledge’로 구분하고, 우리가 진정으로 이해했다면 다음과 같은 것을 할 수 있을 것으로 설명하고 있다. ① **We can explain:** provide thorough, supported, and justifiable accounts of phenomena, facts, and data. ② **We can interpret:** tell meaningful stories; offer apt translations; provide a revealing historical or personal dimension to ideas and events; make it personal or accessible through images, anecdotes, analogies, and models. ③ **We can apply:** effectively use and adapt what we know in diverse contexts. ④ **We have perspective:** see and hear points of view through critical eyes and ears; see the big picture. ⑤ **We can empathize:** find value in what others might find odd, alien, or implausible; perceive sensitively on the basis of prior direct experience. ⑥ **We have self-knowledge:** perceive the personal style, prejudices, projections, and habits of mind that both shape and impede our own understanding; we are aware of what we do not understand and why understanding is so hard.

사회적 실제에의 입문도 학습자의 올바른 삶을 영위하도록 유도하는 교육의 중요한 기능으로 포함한다고 확대한 것과 같은 맥락이다(유재봉, 2005). 그러나 아는 것이 행동의 기반이 될 수는 있겠지만 도덕적 가치에 대한 인지적 이해가 실천이나 태도를 보장하는 것은 아니며, 방법상 아는 것과 직접 할 줄 아는 것도 다르다. 또한 교과 지식의 끝 학생의 경험과 연결된다는 것을 의미하지도 않으며, 오히려 무기력한 지식교육의 문제점이 크게 대두되고 있다(이운복, 강현석, 2015: 4).

전통적으로 각 교과목의 목표는 지식, 기능, 태도의 측면을 반영하여 진술되어 왔고 교육내용으로서 지식이 가장 크게 강조되어 온 경향이 있었다. 과거 초등학교 저학년에서부터 예체능 교과조차도 이론 시험으로 평가하던 시대의 교육내용은 지식 그 자체였다고 볼 수 있으며, 예체능 교과에서 가장 중요한 것을 '지식'으로 간주하던 것과 같다. 허경철(2010: 6-8)은 지식만을 교육내용으로 보는 것은 그 동안 학문 중심의 지식에만 치중되어 온 잘못된 교육의 관행 때문이며, 특정 교과에서는 지식보다는 오히려 가치와 태도를 가르치는 것을 더 중요하게 생각하듯이 교육내용을 사실, 개념, 원리만으로 정의하는 것은 충분하지 못하다고 보았다. 더욱이 오늘날에는 역량교육의 필요와 강조에 따라 교육내용으로서 인지적 측면만이 아니라 기능적, 정의적 측면이 가치 있는 교육내용으로 부상하고 있다. 또한 교육내용을 선정하고 조직하는 데 있어서 각 교과가 어떠한 특성과 역할을 지닌 교과인가를 생각해 보는 것은 더더욱 중요해졌다. 학생들이 각 교과를 공부할 때 해야 하는 이유나 목적을 생각한다면 교과에 따라 학습의 목적이 가진 방향이 달라지기 때문이다. 예를 들어, 이돈희(2004: 15)는 교육내용에 따라 '지식의 체계가 정연하고 지식 자체 속에 경험적 원리가 내재되어 있는 교과', '지식과 정보의 내용이 많지만 그것에 대한 사고, 조직, 응용, 평가, 비판, 조직의 능력이 절실히 요청되는 교과', '학습한 결과로 획득된 어떤 수행적 능력을 중시하는 교과' 등으로 구분하기도 하였는데, 이와 같이 교과 또는 과목이 제시하는 교육내용의 우세한 부분에 따라 교육내용을 구성해 주는 방식에도 차이를 둘 필요가 있을 것이다.

그러나 2015 개정 교육과정의 내용 체계는 여전히 지식 위주의 구성에 초점이 맞추어졌다. 더욱이 교과 특성에 상관없이 핵심개념과 일반화된 지식을 제시하게 함으로써 지식, 기능, 태도 삼자간의 관계 설정과 비중 조합에 있어서 지식이 절대적 우위로 강요된 형국이 된 것이다. 그렇다고 해서 핵심개념과 일반화된 지식이 온전하게 잘 설정되었다고 보기도 어려웠다. 본래 교과 특성을 고려하면 이를 기대하기는 난망이었다. 핵심개념과 일반화된 지식 중심의 내용 조직 방식이 모든 교과에 적합성을 보장하지 못했다. 또한 교과의 특성에 따라 더욱 중요하게 부각되어야 할 기능이나 태도 측면의 구성은 크게 고려하지 않았다는 점도 문제가 있다. 총론 개발진은 "기능교과를 교육 내용이라고 하는 교과들에게는 빅 아이디어가 반드시 지식일 필요는 없으며 예를 들면, 국어과의 비판적 관점, 수학과와의 자료 해석 등등 기능처럼 보이는 것이 빅 아이디어

가 될 수도 있다”고 하였다(김경자 외, 2014: 104). 이것이 핵심개념의 논의를 이어나가는 데 있어서 기능교과에 대한 단 하나의 진술이었다. 역설적으로 이는 핵심개념과 일반화된 지식의 내용 체계를 갖추기에 어려움이 있는 교과가 있다는 것을 인정한 것이다.

교육내용을 보는 관점을 지식에 국한하지 말고 각 교과의 특성에 따라 교과에서 가장 가치 있게 다루어져야 하는 바가 무엇인가를 살펴 볼 필요가 있다. 교과마다 지식, 기능, 태도 측면에서 비중의 차이가 나타날 것이다. 그렇다면 각 교과군이 교육내용을 표현하는 형식은 서로 다른 형식을 취하는 것이 보다 타당할 것이다. 내용 중심 교과의 경우 지식의 양을 축소하여 이를 심층적으로 학습할 수 있는 경험을 할 수 있도록 하고, 기능 중심 교과의 경우 기능을 잘 익힐 수 있도록 해주는 교육내용 조직이 이루어질 필요가 있다. 가치와 태도 중심 교과의 경우 가치와 태도를 내재화할 수 있도록 하는 교육내용의 체계와 조직이 이루어져야 할 것이다.

## V. 결론

학교교육에서 ‘지식’은 가르칠 내용으로서 가장 중요한 위상을 차지해 왔으나 우리 사회에서 많은 문제들을 양산해 온 전통적 지식 중심, 암기와 문제풀이식 교육은 지능정보사회를 맞아 개혁의 대상이 되고 있다. 지식의 폭증, 지식 습득과 접근의 용이성, 지식 진부화의 기간 단축 등에 따라 학교에서 지식의 체계적 전수 기능도 점차 약화되고 있다. 지식 정보가 가치 창출의 중심이 되는 지능정보사회는 단순히 지식을 많이 기억하고 아는 것이 유용한 가치의 창출을 보장할 수 있는 사회를 의미하는 것이 아니기 때문이다. 더욱이 과학과 정보통신 기술의 발달에 의해 쏟아져 나오는 무한한 지식들을 모두 학습하는 것은 가능하지도 않고 바람직하지도 않다. 오늘날의 전 세계적으로 국가교육과정 개발은 과거보다 훨씬 사회의 변화와 학습자의 삶에 실제에 부합하는 교육을 추구하는 경향을 보이고 있고, 교육 변화의 중심에 ‘역량’을 놓고 있다.

역량교육이라는 새로운 관점이 도입되면서 현재 교육과정 개발은 학생들이 무엇을 학습해야 하는가의 관점에서 바라보던 교육과정이 이제 학생들이 어떤 사람으로 성장해야 하는가의 관점으로 변화하는 과도기적 시점에 놓여있는 것으로 보인다. 학생의 성장과 발달을 보다 상위에 놓고 본다면, 학습의 대상이 지식이어야만 하는가, 그리고 모든 교과의 교육내용 조직이 지식이 우선순위에 놓여야만 하는가에 대해서도 접근을 달리할 필요가 있을 것이다. 각 교과별로 핵심개념과 일반화된 지식을 지금보다 타당하게 구성할 수 있다고 가정하더라도, 각 교과별 성격에 타당한 교육과정의 형식적 모습은 현재와 같은 형태가 아닐 수 있다. 예를 들어, 언어기능이 강조되어야 하는 교과의 경우에는 언어기능 측면을 중심으로 한 형태의 교과교육과정 문서가 나오는 것이 보다 타당하다. 이는 교과의 개념과 지식이 경시되어야 한다는 것도 아니고, 각 교과

의 지식의 구조를 가르치는 것이 타당하다는 것에 반대하는 것이 아니라, 교과와 특성에 따라 중심이 되는 비중이 다르기 때문에 그것들을 각기 달리 고려해 볼 필요가 있다는 것을 말하고자 하는 것이다. 교과와 특성에 따라 우선되는 측면(priorities)이 다르다는 것을 인정하고 그에 맞는 표현이나 문서 체계가 무엇인지를 더욱 고민하는 것이 진정하게 교과를 보는 접근 방식이 될 것이고 동시에 학생의 전인적 성장을 중심에 둔 접근이라고 할 수 있을 것이다.

본 연구를 수행하면서 전체적으로 보았을 때, 2015 개정 교육과정은 기존의 해당 학문 분야의 핵심개념이나 원리를 중심으로 한 학문중심 교육과 실제적 역량교육이라는 새로운 패러다임이 혼용되고 있는 양상을 나타내고 있었다. 교육의 비전과 교육방법적 측면은 역량교육을 지향하고 있지만, 교육내용 체계는 모든 교과에서 핵심개념과 일반화된 지식이라는 지식의 구조 형식의 일관된 구성을 취하고 있었다. 한편, 성취기준은 전 교과에서 기능 측면이 많이 반영된 수행(performance)을 나타낸 진술로 표현하고자 하였다. 학문의 지식 이해와 학습자의 역량 증진의 두 패러다임은 어떻게 처방하느냐에 따라 오류를 범할 수도 있고 서로 상호보완적이 될 수도 있을 것으로 보인다. 모든 교과에 일괄 적용할 경우에는 오류가 날 것이고, 교과에 따라 달리 적용할 경우에는 상호보완적이 될 수 있을 것이다.

교육내용 적정화의 관점에서 이번 교육과정은 그간 내용양의 축소에 중점을 두던 것에서 벗어나 핵심개념이라는 원리를 도입한 점에서 새로운 시도를 한 것으로 볼 수 있다. 동시에 이러한 방식은 교과통합의 기반을 마련하기 위한 방법이기도 했다. 그러나 교육내용 적정화와 교과통합 기반 마련의 중심에 개념과 지식이 확일적으로 적용되었다는 점에서 아쉬움이 있었다. 교육내용 적정화는 학습내용을 무엇으로 보고 어떻게 구성하느냐에 따라서도 적정화될 수 있으며, 교과통합의 대상이 반드시 개념이나 지식을 중심으로 이루어질 필요도 없고 실제적으로도 쉽지 않은 일이다. 교과별 특성을 부각한 내용 체계를 갖추어 준다면 지식, 기능, 태도의 측면에서 총체적 통합으로 접근하기가 오히려 수월해 질 수 있을 것으로 보인다. 차기 교육과정 개발에 있어서는 교과별 특수성을 이해하고 교과 내적 적합성을 갖출 수 있는 내용 체계의 구상이 이루어질 필요가 있을 것이다. 더 나아가 기능이나 표현이 추가 되는 교과의 경우에는 학교급이 올라갈수록 또는 교양수준이나 전공수준이나에 따라 지식의 비중도 달라질 수 있다. 즉 교과 자체의 특수성뿐만 아니라 학교급과 선택과목의 수준에 따라 내용 체계의 구성도 달리 고려될 수 있을 것이다. 또한 교과의 특성을 살리는 교육을 한다는 관점에서 본다면 사실상 교과서 개발과 제공 방식, 교육환경과 지원 측면에 있어서도 확일적인 결정이 아니라 보다 합리적인 결정을 내릴 수 있고, 그 기대효과로서 학습경험의 질은 높아질 수 있을 것이다.

## 참고문헌

- 강현석(2011). **현대 교육과정 탐구**. 서울: 학지사.
- 교육과학기술부(2011a). **과학과 교육과정**. 교육과학기술부 고시 제2011-361호 [별책 9].
- 교육과학기술부(2011b). **사회과 교육과정**. 교육과학기술부 고시 제2011-361호 [별책 7].
- 교육과학기술부(2011c). **수학과 교육과정**. 교육과학기술부 고시 제2011-361호 [별책 8].
- 교육부(2014). 2015 문·이과 통합형 교육과정 총론 주요 사항(시안). 교육부.
- 교육부(2015a). 2015 개정 교육과정 질의·응답 자료. 교육부 교육과정정책과.
- 교육부(2015b). 2015 개정 교육과정 총론 및 각론 확정·발표. 교육부 보도자료(2015.09.23.).
- 교육부(2015c). **2015 개정 교육과정을 위한 교과 교육과정 개발 정책 연구진 2차 합동 워크숍 자료집**. 교육부, 한국교육과정평가원, 한국과학창의재단.
- 교육부(2015d). **과학과 교육과정**. 교육부 고시 제2015-74호 [별책 9].
- 교육부(2015e). **국어과 교육과정**. 교육부 고시 제2015-74호 [별책 5].
- 교육부(2015f). **도덕과 교육과정**. 교육부 고시 제2015-74호 [별책 6].
- 교육부(2015g). **미술과 교육과정**. 교육부 고시 제2015-74호 [별책 13].
- 교육부(2015h). **사회과 교육과정**. 교육부 고시 제2015-74호 [별책 7].
- 교육부(2015i). **수학과 교육과정**. 교육부 고시 제2015-74호 [별책 8].
- 교육부(2015j). **실과(기술·가정) 교육과정**. 교육부 고시 제2015-74호 [별책 10].
- 교육부(2015k). **영어과 교육과정**. 교육부 고시 제2015-74호 [별책 14].
- 교육부(2015l). **음악과 교육과정**. 교육부 고시 제2015-74호 [별책 12].
- 교육부(2015m). **체육과 교육과정**. 교육부 고시 제2015-74호 [별책 11].
- 김경자, 강태중, 강현석, 구정화, 김대현, 김두정, ... 홍은숙(2014). **문·이과 통합형 교육과정 총론 시안 개발 연구(총괄)**. 교육부·국가교육과정개정연구위원회.
- 김재춘, 김재현(2002). 브루너의 '지식의 구조' 논의에 대한 탈구조주의적 비판. **교육학논총**, 22(2), 19-35.
- 김재춘(2003). 국가 교육과정 개정 담론의 비교 분석(1): 제4차에서 제7차에 걸친 '교육내용의 적정화' 담론을 중심으로. **교육과정연구**, 21(2), 105-122.
- 김태훈, 손경원(2012). 도덕과 내용체계의 변천 분석과 개선방향. **도덕윤리과교육**, 37, 1-38.
- 박희경(2016). 교과 교육과정 교육 내용 구성 방안의 쟁점과 개발 과정의 개선 과제 분석: 2015 개정 교육과정 개발자들의 인식 및 관점을 중심으로. 박사학위논문, 이화여자대학교.
- 소경희(2015). 2015 개정 교육과정 총론 개정안이 남긴 과제: 각론 개발의 쟁점 탐색. **교육과정**

연구, 33(1), 195-214.

- 유재봉(2005). 허스트의 실천적 이성의 개념과 교육. 2005년 한국교육학회 춘계학술대회자료집. 이광우, 정영근, 서영진, 정창우, 최정순, 박문환, ... 김사훈(2014). **교과 교육과정 개발 방향 설정 연구**. 교육부.
- 이돈희(2004). 교육내용의 적정화: 왜, 무엇을, 어떻게? 2004학년도 한국교육과정학회 학술 세미나 자료집(pp. 11-18). 한국교육과정평가원 연구자료 ORM 2004-7.
- 이승미, 홍후조, 민부자(2011). 교과 교육과정의 적정화 지침 개발 연구. **교육학연구**, 49(3), 102-126.
- 이운복, 강현석(2015). 2015 개정 교육과정 내용 분석 및 그 시사점 탐구. **중등교육연구**, 63(4), 435-464.
- 이인재(2016). 초등학생의 인성함양을 위한 초등 도덕과 내용의 적정화 연구. **초등도덕교육**, 51, 221-252.
- 이재호(2015). 2015 도덕과 교육과정 개정의 쟁점 및 제언: 초등 도덕과를 중심으로. **초등도덕교육**, 48, 163-185.
- 임유나, 장소영(2015). 2015 개정 과학과 교육과정의 교육내용 적정화 검토: 공통교육과정을 중심으로. **학습자중심교과교육연구**, 15(12), 437-460.
- 임유나, 홍후조(2015). 2015 개정 교육과정 개발 논리의 교과별 적합성 검토: 캐나다 온타리오 주 언어과와 과학과 교육과정 문서 분석을 통한 탐색. **교육과정연구**, 33(3), 125-149.
- 한혜정, 박은주(2015). '이론적 지식'의 성격과 위상에 대한 재고찰: M. Young과 R. Pring의 논의를 중심으로. **교육과정연구**, 33(3), 29-49.
- 허경철(2010). 교과 교육 내용 적합성 연구의 방향과 과제: '교육내용'이라는 용어(개념)의 의미 분석. **교과 교육 내용 적합성 제고 방안 탐색을 위한 워크숍 자료집**(pp. 3-16). 한국교육과정평가원 연구자료 ORM 2010-39.
- 홍후조(2016). **알기 쉬운 교육과정**(2판). 서울: 학지사.
- 황인표(2015). 2015년 도덕과 교육과정의 체계와 내용에 대한 성찰. **도덕윤리과교육**, 48, 81-110.
- Australian Curriculum Assessment and Reporting Authority (2016). *Science Learning area*. Retrieved from <http://www.australiancurriculum.edu.au/science/key-ideas>
- Bruner, J. S. (1960). *The process of education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1971). "The process of education" revisited. *The Phi Delta Kappan*, 53(1), 18-21.
- Bruner, J. S. (1973). *The relevance of education (No. 690)*. NY: WW Norton & Company.
- Common Core State Standards Initiative (2010a). *Common core state standards for english language arts & literacy in history/social studies, science, and technical subjects*. Retrieved from [http://www.corestandards.org/wp-content/uploads/ELA\\_Standards1.pdf](http://www.corestandards.org/wp-content/uploads/ELA_Standards1.pdf)



- Common Core State Standards Initiative (2010b). *Common core state standards for mathematics*. Retrieved from [http://www.corestandards.org/wp-content/uploads/Math\\_Standards1.pdf](http://www.corestandards.org/wp-content/uploads/Math_Standards1.pdf)
- Erickson, H. L. (2007). *Concept-based curriculum and instruction for the thinking classroom*. CA: Corwin Press.
- Hyman, R. (1973). *Approaches in curriculum*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- NGSS Lead States (2013). *Next generation science standards: For states, by states*. Washington, DC: The National Academies Press.
- Ontario Ministry of Education (2008). *The Ontario curriculum grades 9-10. Science*. Retrieved from [http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/secondary/science910\\_2008.pdf](http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/secondary/science910_2008.pdf)
- Priestley, M., & Biesta, G. (2013). Introduction: The new curriculum. In M. Priestley & G. Biesta (Eds.), *Reinventing the curriculum: New trends in curriculum policy and practice* (pp. 1-12). London: Bloomsbury.
- Pring, R. (2009). *Education for all: The future of education for all*. London and New York: Routledge.
- Ryle, G. (1949). *The concept of mind*. London: Hutchinson.
- Wiggins, G., & McTighe, J. (1998). *Understanding by design*. Alexandria, VA: ASCD.
- 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.

\* 논문접수 2016년 8월 2일 / 1차 심사 2016년 9월 9일 / 게재승인 2016년 9월 21일

\* 임유나: 고려대학교에서 교육과정학 전공으로 박사학위(Ph.D)를 취득하였다. 현재 University of North Carolina at Charlotte에서 박사 후 연구과정에 있으며 고려대학교로부터 연구교원 지원을 받고 있다.

\* E-mail: utopia0607@korea.ac.kr

\* 홍후조: 미국 University of Wisconsin at Madison에서 교육과정학 전공으로 박사학위(Ph.D)를 취득하였다. 현재 고려대학교 사범대학 교육학과 교수로 재직 중이다.

\* E-mail: educu@korea.ac.kr

## Abstract

## A Study on the Presentation Form of Education Content in the 2015 Revised National Subject Curricula: Focused on Content Framework\*

Lim, Yoo-na  
Hong, Hoo-jo\*\*

The purpose of this study is to analyze and discuss the adequacy or problems of each subject's content framework that is based on key concepts and generalized knowledge and uniformly applied to all subjects in the 2015 revised curriculum. For this purpose, this study has classified 10 major subjects into 3 clusters—subjects focused on understanding of knowledge and concepts, subjects focused on mastering skills, and subjects focused on internalization of values and attitudes—and analyzed their content framework. As a result, it is revealed that subjects such as science and social studies have relatively high adequacy in their key concepts and generalized knowledge structure, but subjects focused on skills and attitudes have low adequacy and lost their distinct characteristics. Besides, unlike a vision of curriculum development focusing on cultivating students' competencies, 'skills' presented by the content framework have some problems including the fact that they are overly general to the point where it is hard to see them as skills relevant to the subjects and the degree of development and learning domains are not divided by each grade. This study suggests that there is a need to adjust the existing form which is dominated by knowledge in the organization of the education content in every subject and to consider the most valuable content in each subject according to its unique features and goals. In addition, the content framework and statement ways of education content should have suitability based on each subject's specificity.

Key words: 2015 Revised National Curriculum, Subject Curriculum, Content Framework, Key Concept, Generalized Knowledge

\* This study was supported by a grant from Korea University.

\*\* Corresponding author, Professor, Korea University