

「2009 改定教育課程」 및 「2014 修能改編案」의 非教育性論¹⁾

서의식²⁾

<요약>

이 논문은 「2009개정교육과정」과 「2014수능개편안」이 대단히 비교육적인 전망과 안목에서 작성된 것임을 논증한 것이다. 전자는 ‘국가 수준의 공통성’을 추구해 온 기존의 교육과정이 학습자의 다양한 욕구와 학습의 다양성을 훼손해 왔다는 판단에 근거하여 급히 마련된 것인데, 이는 ‘학교의 자율성 확대’라는 미명하에 특별 고등학교를 설립하기 위한 제도적 장치일 뿐이다.

특목고, 마이스터고, 자율형 공·사립고 등의 特殊高가 내신 성적 상위 50% 안에 드는 학생들을 석권하도록 한 구조에서 공교육의 주축인 一般高는 사실상 ‘대안학교’나 다름없는 처지로 전락하였다. 국가가 교육과정을 통해 公教育을 말살한 형태로서, ‘자율성’을 보장받은 特殊高는 대학 입시를 위해 종래보다 더 경직된 형태의 주입식·암기식 교육에 ‘획일적’으로 몰두하고 있는 것이 현실이다. 이렇게 된 데에는 ‘학생(학습자) 중심 교육’을 무조건한 善으로 파악한 일부의 견해가 크게 작용하였다. 그러나 이 견해는 오해이고 오류이다. 학습자의 선택에 교육 내용과 수준을 전적으로 맡겨서는 국가와 사회가 유지되기 어렵다. Sputnik 사건을 계기로 미국이 ‘학습자 중심 교육’을 포기하고 ‘학문 중심 교육’으로 선회한 사실에 유의해야 한다. 공교육의 본령은 학생 개인의 출세가 아니라 이 사회의 문화와 질서를 지속적으로 유지하는 데 있는 것임을 잊어서는 안 된다.

「2014수능개편안」은 학생의 학습 부담 경감을 목표로 제시된 것이나, 이 역시 비교육적 성격이 매우 강하다. 학생의 학습 부담을 줄여주는 것이 우리 교육이 지향할 굉장한 목표나 되기라고 하는 듯 포장한 논리의 타당성을 인정하기도 어렵거니와, 사회와 과학을 탐구라는 굴레로 씌우고 각각에 속한 과목 중 2개만 선택하도록 함으로써 의미있는 과목보다 쉬운 과목만 살아남게 한 것은 ‘교육’을 일거에 초토화한 비교육적 처사다.

【핵심어】 교육과정, 수능, 교육의 본령, ‘학생(학습자) 중심 교육’, ‘8년 연구’, ‘교육과정 중심주의’, 집중이수제

1) 이 연구는 서울대학교 교육종합연구원에서 개최한 학술회의 <중등 교육과정 · 평가의 문제점과 그 대안> (2010. 11. 12)에서 발표한 내용을 정리한 것임.

2) 서울대학교 역사교육과 교수 (ses8811@snu.ac.kr)

1. 序言

건국 후 지금까지 대한민국의 학교 교육은 국가가 정한 교육과정에 입각하여 이루어져 왔다. 학습을 위해 국가가 마련한 일련의 계획표에 입각하여 각급 학교에서의 교육이 ‘국가 수준의 공통성’을 추구하는 방향에서 추진되어 온 것이다. 다소 그 정도 차가 있기는 하지만, 무엇을 위해[교육목표] 어떤 것을[학습내용] 어떻게 조직하여 어느 수준으로 가르칠[교육방법, 학습경험] 것인지 국가가 일일이 정하고 이에 따라 일련의 교육을 행하는 것은 근대 국가가 표방하는 보편 교육 체제의 기본 골격이다.

따라서 어느 나라에서나 교육과정은 그 사회가 지향하는 미래상의 변화에 대응하여, 그리고 그에 합당한 인간상 및 그런 인간의 육성을 위한 교육적 방법론의 변화에 대응하여 주기적으로 혹은 필요에 따라 개정을 거듭해 왔다. 한국의 경우는 ‘교과중심교육과정’에서 ‘경험중심교육과정’으로, 그리고 다시 ‘학문중심교육과정’, ‘인간중심교육과정’으로 그 중점을 바꿔왔고, 제 6 차부터는 종래의 모든 지향을 아우른 ‘통합교육과정’을 표방하다가 제 7 차 교육과정과 2009 개정 교육과정에서는 ‘수준별교육과정’을 기치로 내건 상태다(유봉호, 1992; 鄭善影 外, 2001). 그런데 그 변화를 일별해 보면 지금까지의 교육과정 개편은 ‘교과내용’·‘경험’·‘학문’·‘인간’ 등 무엇에 중점을 두어 가르칠 것인가 하는 문제로부터 ‘통합’이니 ‘수준별’이니 하여 교육과정 자체의 성격을 규정하는 형태로 지향이 변화해 왔다는 사실에 눈길이 간다. ‘교육적’ 국면으로부터 ‘교육학적’ 국면으로 전환해 온 셈이었다³⁾.

교육과정이 변화함에 따라 평가 내용이나 형태도 그에 同伴 또는 照應하여 바뀌어 왔다. 특히 대학입학시험의 변화는 중등교육과정의 변화를 견인하는 측면마저 없지 않았다. 교육목표가 성취된 정도를 검증하는[評價] 것은 교육과정의 끝자락인 동시에 출발점이다. 대학별 단독시험 형태의 입학고사에서 대학입학국가연합고사로, 그리고 다시 대학입학자격국가고사, 대학입학예비고사, 대학입학학력고사, 대학수학능력시험으로의 변화는 그때마다 대학입학시험의 형식과 내용을 통해 중등교육과정의 변화를 유도하고 규율하는 성격을 띠어 왔다(이중승, 2005; 이중승, 2009). 그런데 이러한 변화 역시, 초기에는 교육과정에 따른 고교교육의 정상화와 대학교육의 자율성 확보라는 측면이 더 중점적으로 거론되다가 후기로 가면서, 물론 거기에는 일부 사립대학에서 감행한 정원 외 학생선발과 부정입학 등의 문제를 둘러싸고 사회적 논의가 전개되어 학생

3) 여기서 ‘교육학적’이라 함은 ‘教育學의 논리 또는 이론에 입각한’이라는 의미이다. ‘교육학적’이라고 해서 반드시 ‘교육적’이라고 할 수는 없다. 교육 정책에 어떤 학문적 견해가 투영되었다는 것과 교육 그 자체는 별개의 문제이다. 교육을 단지 학문으로서 검토하는 학자는 어떠한 ‘책임’으로부터 면제되어 있다는 사실에 유의해야 한다. 이와 관련해서는 「2009개정교육과정」과 「2014수학능력시험개편안」이 ‘교육학적’ 근거 위에서 제출되었음에도 불구하고 많은 이들이 미래의 교육에 부정적 영향을 미칠 개악으로 평가하여 그 철회를 요구하고 있는 사실을 참고할 필요가 있다.

선발의 공정성을 무엇보다 중시하게 되는 과정이 놓여 있었지만, 대체로 교육의 공공성을 중시한다는 표방 속에서 교육문제를 교육적 시각에서 해결하려는 경향이 퇴조하고 사회계층 문제와 지역격차 문제 등 교육외적 조건과 고려가 대학입시체제의 변화를 강제하는 요인으로 등장하는 추세를 보였다. 교육과정과 수능은 이제 교육 문제가 아니라 정치·사회·경제 문제로 변질해 있다.

이러한 맥락 속에서 이명박 정부는 2009년 12월에 개정 교육과정을 발표하고, 그에 따른 후속 조치로서 대학수학능력시험의 형태와 방식을 전면 개편하는 절차에 착수, 2011년 1월 26일에 「2014년도 수능시험 개편안」을 확정 공표하였다. 대통령의 공약을 실현하기 위해 발족한 중장기대입선진화연구회의 수능체제개편분과가 2010년 8월 19일에 수능 개편 시안을 발표하고 전국 각지를 순회하면서 권역별 공청회를 개최하여 의견을 수렴하는 절차를 거친 결과였다.

이번 교육과정 개편의 주된 이유이자 근거로서는 특히 학생의 학습부담 경감과 학부모의 사교육비 절감이 표명되었으며, 수능 개편의 기본 방향도 대입에서 수능이 차지하는 비중을 줄여 수험생의 부담을 덜어주는 쪽으로 설정되었다. 학습자의 부담을 덜어주고 사교육비를 줄이는 것은 기실 교육의 본질과는 무관한 사안들이다. 교육이 교육외적 이유에 의해 좌지우지되는 것은 이제 평범한 일상 속의 일이 된 느낌이다.

이에 여기서는 교육 본연의 견지에서 2009 개정교육과정과 2014 수능개편안이 가진 문제점을 살펴보고자 한다. 한국의 중등교육이 떠밀리듯 흘러와 있는 현재의 위치를 파악해야 그것이 당연히 갖어야 할 방향과 좌표가 어디이고 무엇인지 알 수 있으리라는 심산에서다.

2. 「2009 개정 교육과정」의 非教育的 性格

교육과학기술부는 2009년 12월 23일에 ‘2009 개정 교육과정’을 확정·고시하였다⁴⁾. 배경 설명에 따르면 이 교육과정은, 학교를 둘러싼 국내외의 변화에 학교교육이 좀 더 능동적·효율적으로 대처하자면 그동안 장기간 경직되어 온 교육과정의 체질을 근본적으로 개혁하여 유연하게 할 필요가 있다고 판단한 정부가 그간 마련해 온 대책을 공표한 것이라 한다. 대통령 자문기구인 ‘國家教育科學技術諮問會議’가 주체가 되어, 2007년부터 수차례 열린 ‘국가교육과정포럼’에서 논의된 내용과 한국교육과정평가원이 수행한 국정과제 「초·중등학교 교육과정 선진화 방안」에서 제시된 내용을 토대로 2008년 10월 초·중등 교육과정을 개정하기 위한 구체적인 논의에 착수하여 드디어

4) 「2009改定教育課程」은 2009년 12월 17일에 그 요지[보도자료]가 언론을 통해 발표되고, 뒤이어 12월 23일자로 확정·고시되었다[教育科學技術部告示 第2009-41號].

결론을 내리기에 이르렀다는 것이다⁵⁾. 이렇게 장기간 준비해 온 교육과정을 하필, 사방에서 캐롤이 울려 퍼지는 가운데 새로운 희망과 행복에 대한 기대가 사람들을 들뜨게 하는 크리스마스 직전의 흥겨운 분위기 속에서 고시한 사실에서는 일정한 정치적 의도마저 감지되었다. 지금까지는 교육과정의 고시를 대개 월말에 시행하여 이를 관행처럼 생각해 왔던 터였기 때문이다⁶⁾.

고시된 2009 개정교육과정은 기존 교육과정에 대한 다음과 같은 인식으로부터 출발하였다. 즉 국가가 정해준 동일한 교과목과 내용을 전국의 모든 학교에 일률적으로 적용하여 운영해 온 종래의 교육과정은 학교의 자율성과 다양성을 해치고 교육을 교과 활동 위주로 이끌어 다양한 체험·봉사·진로 교육 등 창의적 인재 육성을 위한 교육 기회를 박탈하는 결과를 초래하였다는 인식이다. 이에 국가교육과학기술자문회의는 '교육과정특별위원회'를 구성하고('09.1.6) '국가교육과정포럼'을 운영하는('07.10~'09.2) 한편 8회에 걸친 국민대토론회를 개최하였으며('09.2~'09.7), 이런 과정을 통해 학생의 지나친 학습 부담을 감축하고 학습 흥미는 유발하며 단편적 지식·이해 교육이 아닌 학습하는 능력과 폭넓은 인성을 기르는 '하고 싶은 공부, 즐거운 학교'로의 변화를 추구하기 위한 '미래형 교육과정 구상안'을 제안하게('09.9.8) 되었고, 이를 둘러싼 공청회 절차를 거쳐 12월 17일에 그 요지를 공개한 다음 23일에 최종 확정 고시하게 되었다는 것이다. 이 교육과정은 '미래사회가 요구하는 창의적 인재 양성'을 위한 '미래형 교육과정'이라 한다.

告示文에 따르면 이 교육과정의 성격은 다음과 같다.

- 가. 국가 수준의 공통성과 지역, 학교, 개인 수준의 다양성을 동시에 추구하는 교육과정이다.
- 나. 학습자의 자율성과 창의성을 신장하기 위한 학생 중심의 교육과정이다.
- 다. 교육청과 학교, 교원·학생·학부모가 함께 실현해 가는 교육과정이다.
- 라. 학교 교육 체계를 교육과정 중심으로 개선하기 위한 교육과정이다.
- 마. 교육의 과정과 결과의 질적 수준을 유지, 관리하기 위한 교육과정이다.

5) 교육과정 개정의 이유와 배경은 많은 언론 매체들을 통해 알려진 바 있거니와, 교육과학기술부가 「2009년 개정 교육과정」을 고시한 후 교육과정기획과의 권영민 교육연구관이 교과부 홈페이지의 자료실에 게시한 「2009개정 초등학교 교육과정의 이해」라는 글에서 그 개정 배경을 상세히 설명하였다.

6) 최근 30년 동안 교육과정을 고시해 온 날짜는 다음과 같다. 제4차교육과정(1981년 12월 31일), 제5차교육과정(1987년 3월 31일 <중학교교육과정>, 1988년 3월 31일 <고등학교교육과정>), 제6차교육과정(1992년 6월 30일 <중학교교육과정>, 1992년 10월 30일 <고등학교교육과정>), 제7차교육과정(1997년 12월 30일), 2007년개정교육과정(2007년 2월 28일)

요컨대, 기존 교육과정의 ‘국가 수준의 공통성’ 추구에 치중한 경직된 형태였다면 「2009 개정교육과정」은 ‘지역, 학교, 개인 수준의 다양성’을 동시에 추구하는 유연한 형태라는 것, 게다가 ‘학생 중심의 교육과정’이고, 그 교육과정을 각급 교육자치 단위가 함께 만들고 실현해 가는 ‘교육과정 중심의 교육과정’이라는 것이다. 얼핏 보아서 그 동안 바람직하다고 여겨져 온 교육 방향을 집대성한 교육과정으로서 전혀 문제가 없는 것처럼 보인다. 사실 여기서 제시된 기본 개념들은 이미 문민정부(김영삼 정부)가 1994년 2월 5일에 대통령 자문기구로 발족시킨 「교육개혁위원회」가 1998년 2월 24일까지 활동하면서 4차에 걸쳐 발표한 교육개혁방안에 들어있는 것들이었다. 이 교육개혁방안이 추구한 기본 방향이 ‘질 높은 교육’, ‘교육 수요자 중심의 교육’, ‘교육의 다원성 신장’, ‘교육 운영의 자율성과 책무성 제고’ 등이었다. 따라서 「2009 개정교육과정」은 그 연장선에 놓인 것으로서, 설령 여기에 문제점이 있다고 하더라도 그것은 이명박 정부가 전적으로 책임질 일은 아니라고 여겨지기도 한다.

그러나 2007년에 교육과정을 개정한 지 얼마 지나지 않은 시점이었음에도 불구하고 그것을 제대로 시행해보지도 않은 채 무리를 무릅쓰고 굳이 재개정을 추진한 과정과 그 결론을 보면 「2009 개정교육과정」이 그동안 장기간 추진해온 교육개혁과 같은 맥락에 서있는 것이라고는 말하기 어려울 것이다. 그보다는 오히려, 기존에 제시되었기 때문에 어느 정도 익숙해진 개념들을 교묘하게 차용하여 전혀 다른 맥락의 함의를 표출한 새로운 내용에 가깝다. 우선 그 논의 과정에서, 지금까지의 교육과정을 경직된 형태로 규정하고 재개정을 추진했던 정부의 인식이 주목된다. 이를 좀 더 풀어서 말하자면 ‘국가 수준의 공통성’을 추구한 국가교육과정이 학습자의 다양한 욕구와 교육(학습)의 다양성을 훼손하는 획일성으로 작동해 왔다고 판단한다는 것이다. 그동안의 국가교육과정에 의해 심각한 피해를 입었다고 생각하는 측의 견해를 고스란히 드러낸 인식 형태라 하겠다.

피해당사자임을 주장할 수 있으리라고 추정되는 경우는 대략 두 가지다. 하나는 그동안의 국가주도 교육과정에 잘 적응하지 못하고 탈락한 경우다. 이른바 ‘대안학교’에 다니는 학생이라든가 국내에서는 더 이상 견딜 수 없다고 여긴 나머지 외국의 아무데라도 적절한 학교를 찾아 부득이 옮기지 않으면 안 되었던 학생이라면 “더 다양한 종류의 학교가 국내에 있었으면 좋으리라”, 혹은 “조금치의 예외도 인정하지 않는 현재의 교육과정은 너무 갑갑하다”고 여겼음직하다. 또 하나는 기존의 교육과정에서는 그들이 생각하고 기대하는 고품질의 교육을 받을 수 없다고 판단한 경우다. 자식을 외국 학교로 보낼 재력은 충분하지만 거기서는 한국으로부터 온 이 ‘특별한’ 학생의 특별함을 좀체 인정하려 들지 않기 때문에, 확실히 특별한 대우를 받을 수 있고 또 그 교육의 품질도 저들에 못잖은 ‘고급’의 학교를 국내에 따로 설립하고 싶는데 종래의 교육과정이 발목을 잡는다고 생각한 이도 지금까지의 교육과정을 경직된 형태로 인식할 만하다.

정부의 견해는 후자의 경우로부터 산출되었다고 여겨진다. ‘중등교육의 다양성 확보’라는 구호로 자립형사립고, 자율형공립고의 확대에 나섰기 때문이다. 자립형사립고는 중학교 내신성적 50% 안에 드는 학생 중에서 추첨으로 입학생을 선발해 교과과정을 최대 50%까지 학교의 자율로 운영할 수 있도록 하고, 그 대신 일반학교의 약 3배 수준에 달하는 학비를 내도록 용인한 학교 형태이다. 이른바 일반 고등학교와는 ‘차별화된 고품질’의 고등학교다. ‘중등교육의 다양성’을 강조하지만 이른바 ‘대안학교’에 대해서는 일체의 조치는 물론이고 언급마저 전혀 없다. 교육과정의 ‘경직성’을 운위한 진정한 이유는 ‘학교의 자율성 확대’를 기치로 삼아 학생 선발과 교육 내용의 선택을 자유롭게 행할 수 있는 ‘특별’ 고등학교를 설립할 구실을 제공하는 데 있었던 셈이다.

여기서 문제의 초점은, 중등교육의 다양성이 훼손된 이유가 과연 그동안 국가가 교육과정을 관리해왔던 데 있는가 하는 데 놓인다(성열관, 2008). 그래서 여러 형태의 공·사립고를 만들면 틀림없이 중등교육의 다양성이 확보되리라고 확신할 수 있으며, 학생들은 과연 창의성과 인성을 겸비한 인재로 육성될 것인가? 2010년 5월 18일, 청와대에서 열린 제3차 교육개혁 대책회의에서 교육과학기술부 장관이 이명박 대통령에게 ‘창의성과 인성 함양을 위한 교육내용·방법·평가체제 혁신방안’을 보고했을 때 대통령이 “미래 경쟁력은 창의성과 인성을 겸비한 인재를 얼마나 많이 길러내느냐에 달려 있다.”며 교과부 발표에 힘을 실어주었다고 보도되었는데, 그 ‘창의’와 ‘인성’이 구체적으로 무슨 의미인지는 분명하지가 않다. 인성이란 정녕 반듯하고 보편타당한 가치관과 시대정신에 입각한 지성과 정의감과 도덕성 등 사람 됨됨이를 뜻하는 말일진대, 교과부가 열거하듯 체험·봉사·진로교육 등 이른바 ‘비교과 활동’이 진정한 그 인성의 본질을 함양하는 방도라 생각하고 있는 것은 아닐 터이다.

‘창의적 재량활동’의 예로 기껏 성교육·보건교육·정보통신활용교육 등을 거론한 것도 ‘창의’의 本義를 기만한, ‘教育學的’인지는 몰라도 非教育的임이 분명한 발상에서 나온 부적절한 처사다. 인성과 창의성을 기르기 위해 ‘非教科’ 활동을 강화해야 한다는 생각보다 더 비교육적인 생각은 없을 것이다. 교과 활동을 통해서가 아니라 비교과 활동을 통해서 창의성과 인성을 기를 수 있다는 것은 여러 학문 분야를 통섭하고 아우르는 전면적 지식이 오히려 미래의 경쟁력을 약화시킬 뿐이라고 선언한 것이나 마찬가지이기 때문이다.

지금 우리가 분명히 예측할 수 있는 것은, 자립형사립고든 무어든 대학입시에서 더 많은 학생들을 더 좋은 대학에 입학시키기 위해 종래의 공교육에 비해 더 경직된 형태의 주입식·암기식 교육에 더 ‘자유롭게’ 몰두하리라는 사실이다. 서울 시내와 근교의 사설 학원들을 보면 그야말로 무진장 다양한 교육과정과 교육방법으로 상호 무한 경쟁에 돌입해 있으나 궁극적으로 학생들을 대학에 ‘쫓겨 넣기’ 위한 주입식·암기식 교육에 전념하고 있다는 점에서 기막히게 획일적이고 ‘경직’적이다. 국가교육과정의 규제로부터 벗어나 자율적으로 교육과정을 운영할 수 있게 해준다고 해서 교육의 다양

성이 구현되는 것은 결코 아닌 것이다. 특히 대입에만 병목을 설치한 상황에서 고등학교의 형태를 다양화하는 것은 대입을 향한 특수선로의 가설로 오해받기 쉬운 일인 데다 대입의 다양한 방법론을 ‘획일적’으로 제시하는 조처에 불과할 공산이 크다. 2009 개정교육과정의 주요 특징으로 제시된 교육과정 운영의 자율화는 대입을 위한 영·수교육의 강화를 용인해 준 장치로 기능하리라는 것이 일반의 이해이고 예측이다.

더구나 우리는 각급학교에 교육과정의 운영에 대한 어느 정도의 자율권을 부여해 본 경험이 있다. 해방 직후라서 교사의 수급과 교과서의 공급이 원활하지 않던 상황이기도 했지만 자유방임기나 다름없었던 교수요목기(1945~1954)에 그러했고, 중·고등학교 입시가 행해지던 제 2차 교육과정기(1963~1973)까지만 해도 교사의 선발과 교육과정 운영에서 학교장이 행사할 수 있는 자율권이 지금은 상상조차 하기 어려울 정도로 자못 컸던 게 사실이다. 그런데 이 시기에 사회적 문제로 떠오른 것이 입학을 둘러싼 부정과 비리였다. 자율의 확대는 자칫 부정·비리의 발호로 이어질 개연성이 크므로 이와 관련하여 단호하고 투명한 입학관리체제의 마련이 필요하다는 교훈을 갖고 있었던 셈이다. 그럼에도 불구하고 자율형사립고가 허용되자마자 행한 전형 가운데 학교장 추천을 악용한 사례가 서울지역에서만 250여 건에 달하는 것으로 밝혀졌다⁷⁾. 이 사실이 드러났을 당시 이주호 교과부 제 1차관은 이를 좋은 제도를 도입하는 과정에서 발생한 사소한 부작용쯤으로 간주하는 태도를 보였으나⁸⁾, 아무런 대책 없이 자율만 강조한 것은 교훈을 잊거나 배우지 못한 사례 깊지 못한 행정행위였다고 할 것이다.

‘학생 중심 교육과정’임을 내세우며 학생의 학습 선택권 확대가 마치 至上의 教育的 善인 양 표방한 것도 무책임한 처사다. ‘학생 중심 교육’은 ‘학습자 중심 교육(learner-centered education)’이라는 개념을 제도권 교육의 시각에서 좁혀 말한 표현이라 할 것인데(길형석, 1999), 이 개념의 함의를 語義대로 이해한다면 교육이 추구해야 할 가장 이상적인 형태임이 분명하다. 학생의 흥미와 소질·재능을 정확히 파악하여 수준에 맞게 가르침으로써 그 성취 정도를 극대화시킨 교육과정을 현장에 적용하겠다

7) 2010년 2월 25일 MBC, YTN 등의 언론 매체들이 서울지역 13개 자율형사립고 가운데 한두 곳을 제외한 대부분의 학교가 편법 입학에 연루되었으며, 사회적 배려 대상자 전형합격자 388명 가운데 최소 250여 명이 부적격 대상자인 것으로 추정된다고 보도하였다.

http://imnews.imbc.com/replay/nwdesk/article/2574269_5780.html

http://www.ytn.co.kr/_ln/0103_201002251435042366

8) MBC TV 제455회 100분토론(2010년 3월 5일) 「교육개혁, 어디로?」에 참석한 李周浩 당시 교육과학기술부 제1차관은 ‘자율형사립고 제도가 굉장히 좋은 취지로 도입된 제도인 만큼 도입되는 과정에서 부작용이 일어났다는 측면에서 봐주시길 부탁’한다고 발언하였다. 李씨는 현재 교육과학기술부 장관이다. 그는 교육개혁의 초점을 학교교육의 질과 다양성을 제고하는 방향에서 학교의 자율과 책무를 강화하는 데 둔 인물이므로 자율형사립고는 당연히 바람직한 학교 형태이고 이를 둘러싸고 생기는 문제점은 그저 단순한 부작용일 뿐이다.

李周浩·金善雄, 「학교정책과 과외의 경제 분석」 『韓國經濟의 分析』8-2, 2002, pp.1~40.

는 뜻이기 때문이다.

그러나 따지고 보면 ‘학생(학습자) 중심 교육’은 새삼스러운 개념이랄 수 없다. 석가, 공자, 소크라테스, 예수 등 인류의 스승들이 모두 ‘학생 중심 교육’을 몸소 실천한 이들이었다. 수많은 제자들이 각자 저마다의 관심과 흥미에 따라 각자의 수준에서 최선의 깨달음을 얻도록 가르쳤다. 그리고 지금까지 많은 선생님들이 이 교육 방법을 자신의 교육 활동에 적용하고 실천하기 위해 부단히 노력해 왔음이 사실이다. 적어도 공식적으로는 ‘학생 중심 교육’에 대비되는 ‘교사 중심 교육(teacher-centered education)’을 추구해 온 선생님이 아무도 없다고 말해도 과언이 아니다. 그런데 이 용어가 실제의 교육과정에 적용되기 시작한 후 현재 한국의 교육 현장에서 ‘학생 중심 교육’은 매우 다양하면서도 자의적인 의미로 쓰여 模糊하기까지 한 용어 혹은 개념이 되어 있다. 당장 현직 교사들의 이에 대한 理解 形態가 매우 다양하고 애매한 것으로 나타난다(강인애, 2009).

그렇다면 여기서 잠시, 미국에서 ‘학습자 중심 교육’이 새삼스럽게 주목을 받게 된 경과를 살펴 볼 필요가 있다고 여겨진다. 이 개념은 미국에서 1990 년대에 갑자기 각광을 받기 시작했고 또 우리는 그것을 재빨리 수용하여 국가 수준의 교육과정에 바로 적용하였지만, 실제로 이 개념을 교육에 적용하고 있는 미국의 학교나 교사는 그리 많지 않은 형편이라 한다(McCombs, Miller, 2007). 이것이 꼭 至上의 教育的 善인 것은 아니라는 생각이 더 보편적인 셈이다. 고등학생의 대학 진학률이 약 80%에 달하는 한국에서는 그 의미가 다소 과대 포장된 감이 없지 않다.

원래 ‘학생 중심 교육’을 주목하게 된 계기는 학생의 1/6 만 대학에 진학하는 현실에서 누구에게나 대학 진학을 위한 교육을 일률적으로 실시하고 있는 현실을 반성적으로 성찰하게 된 데 있었다. 그리하여 대학에 진학하지 않는 다수의 학생들에 대한 관심이 싹텄고 학생의 관심과 흥미, 수준에 상응하는 교육을 실시해보자는 안이 진보주의 교육협회(the Progressive Education Association)에 의해 제기되어 이를 실제로 적용해보기 위해 참가한 30 개 학교에서 ‘8년 연구(the Eight-Year Study)’가 시작된 것이 1933년 가을의 일이었다. 여기서 우선 우리가 유념해 두어야 할 것은, 이 실험적 연구의 성과와 상관없이, ‘학생 중심 교육’이 학생의 10 중 8~9가 대학에 진학하는 현실에서 각자의 根機에 맞는 교육을 실시함으로써 진학률을 높이자는 데서 출발한 것이 아니었다는 점이다.

1941년까지 실시된 이 ‘8년 연구’는 학습자 중심 교육을 받고 대학에 진학한 학생의 修學 能力이 전통적 교육을 받은 학생에 비해 적어도 동등하거나 우월하다는 ‘진보적인(progressive)’ 사실을 입증해내는 성과를 거뒀다(Aikin, 1942; 김재춘, 박소용, 2002). 그러나 이 성과는 1941년 12월의 진주만 공습과 이로 말미암아 촉발된 본격적인 제 2차 세계대전 참전으로 미국 사회가 전시체제의 어수선한 분위기에 휩싸이자 세간의 관심과 주목을 받지 못한 채 사장되고 말았다. 미국의 적잖은 학교와 교사들이 ‘학습

자 중심 교육' 방안을 직접 실천해 보려는 진보적 움직임을 보이기 시작한 것은 1945년 8월의 종전과 함께 '8년 연구'의 성과가 세간에 알려진 이후의 일이었다. 하지만 이 새로운 움직임에 제동을 건 뜻하지 않은 사건이 발생하였다. 소련이 1957년 10월에 Sputnik 라는 이름의 인공위성을 우주로 향해 쏘아 올린 것이었다. 많은 비평가들이 소련과의 우주 경쟁에서 미국이 뒤진 이유로 저 '진보적인' 학생 중심 교육을 지목하고 나섰다.

당시의 미국 과학교육에서 학력 저하 현상이 나타난 이유가 실제로 '학생 중심 교육' 체제에 있었는지의 여부는 여기서 그다지 중요한 일이 아니다. 물론 전통적인 교육을 했더라면 소련과의 경쟁에서 뒤지지 않았으리라는 보장도 없다. 그렇지만 이 교육 체제가 자칫하면 학력 저하를 초래할 위험성을 가졌다고 많은 이들에 의해 지목되었으며, 이렇게 지목된 데에는 그에 상당한 이유와 근거가 없지 않았다는 점은 주목해 둘 가치가 있다. '학생 중심 교육'에 입각한 교육의 성과가 전통적 교육 방식에 의한 성과에 비해 결코 뒤지지 않는다고 밝혀졌다고는 하지만 그것은 전통교육의 방식에 의해 달성되었을 성취 수준을 기준으로 판단했을 때의 결과일 뿐, 교육 방식이 아니라 그 교육의 성과를 '진보적'으로 설정하여 훨씬 더 나아간 창조적 수준을 성취 기준으로 설정할 경우엔 '학생 중심 교육' 역시 기대에 못 미치기는 마찬가지였다고 할 것이다.

학습자의 흥미와 소질·재능은 유전적 측면이나 경험·배경 등에 의해 고정된 형태로 나타나는 것이 아니라 기본 원리에 입각한 끊임없는 훈련과 陶冶를 통해 계발되는 것이다. 학습자의 선택에 교육 내용과 수준을 전적으로 일임하게 되면 그 계발이 지연되거나 곤란해질 수 있다. Sputnik 에 자극받은 미국의 교육계가 '학문 중심 교육과정 (discipline-centered curriculum)'으로 선회한 데에는 이런 생각이 깔려 있었다.

이와 같은 한계와 문제점이 드러나 수면 아래로 가라앉았던 '학생 중심 교육'이었다. 그런데 이것이 1990 년대에 들어와 새삼스럽게 다시 주목되고 각광받게 된 것이었다. 新經濟體制의 自由主義 風潮가 教育에까지 闖入한 결과였다. 선생은 '교육공급자'로, 제자는 '교육수요자'로 분류되어 경제적 관계로 자리매김했다. 한국에서는 문민정부가 출범시킨 교육개혁위원회가 '新經濟體制'라는 개념을 원용한 '新教育體制'의 수립을 표방하면서, 교육의 기본틀을 암기 위주의 획일적 교육에서 다양화 교육으로, 교육공급자 위주의 교육에서 교육소비자 선택의 교육으로, 규제 위주의 교육에서 자율과 책무성에 바탕을 둔 교육으로 전환하는 교육개혁의 추진을 천명하였다.

'新經濟(new economy)'는 1991년 말의 소련의 해체와 맞물려 이를 즈음한 시점부터 장기간 지속된 미국 경제의 고성장과, 그럼에도 불구하고 유지된 물가의 안정 현상을 설명하기 위해 고안된 용어지만, 여기에는 마침내 사회주의 소련을 이긴 자본주의의 자신감과 경쟁 대상이 사라진 후의 안도감 및 여유가 투영되어 있었다. 소련의 sputnik 로 위촉된 '학생 중심 교육'이 경제 논리를 매개로 되살아난 것도 소련의 소멸이란 변수와 무관하지 않다.

그러나 학생을 ‘교육수요자’로, 교사나 학교·교육청·국가를 ‘교육공급자’로 규정한 것은 교육의 본질을 올바르게 이해한 형태라고 말하기 어렵다. 이 사회의 문화와 질서를 후세에 전하여 국가를 유지하는 데 교육의 본령이 있다는 사실에 유의하여 굳이 수요—공급의 당사자를 지목한다면 국가 및 사회가 교육수요자라 해야 온당할 것이다. 그래서 학생을 국민의 세금으로 ‘교육’하는 것이다.

‘학생 중심 교육’이라는 개념의 본령은 학생이 살아내야 할 미래를 감안한 교육을 할 필요가 있다는 데 있다. 세계정세가 시시각각 급변하고 그리하여 한치 앞의 미래조차 예측하기 어려운 현실에서, 그 불확실한 미래를 살아갈 학생들에게 既存의 價値와 既成의 文化를 습득하도록 가르치는 것은 결코 바람직한 일이 아니다. 학생이 살아낼, 지금과는 전혀 다른 미래 사회의 변화를 염두에 두고 교육할 필요가 있다. ‘학생 중심 교육’이 필요한 진정한 所以이다. 학생의 흥미와 수준에 부응하여 이것저것 선택적으로 다양하게 ‘교육을 공급’하자는 뜻으로 ‘학생 중심 교육’이란 개념을 왜곡해서는 안 된다.

그리고 또 「2009 개정교육과정」이 개정의 중점 내용으로 제시한 요소들이 매우 비교육적이다. ① 학년군, 교과군 도입을 통한 집중이수제 유도, ② 특별활동과 창의적 재량활동을 통합하여 창의적 체험활동 도입, ③ 교육과정 자율권 확대, ④ 전입 학생의 학습 결손 방지를 위한 ‘보충학습과정’ 운영, ⑤ 교육과정 컨설팅 기구 조직 및 지원 등이 중점 내용으로 거론되었는데, 이 중 가장 주목되는 것은 역시 첫째의 중점으로 거론된 바 ‘學年群’·‘教科群’이라는 개념의 도입이다. 이런 개념을 토대로 구축한 교육 체제를 통해 「집중이수제」를 추진한다는 것인데, 여기서 2009 개정교육과정을 추진한 이들의 교육에 대한 물이해, 혹은 교육과정 개정의 불순한 본의가 고스란히 드러난다.

교과부는 중학교 3년과 고등학교 3년을 각각 하나의 ‘학년군’으로 편성하고 여러 교과를 7개 ‘교과군’으로 묶어 학기당 이수교과수를 7~8개 과목으로 한정하며, 어느 학년에서 어느 교과를 학습할지는 각급 학교가 자율적으로 정하되 특정 학기에 특정 교과를 집중적으로 이수해 끝내버리도록 함으로써 학생들의 학습 부담을 줄이겠다고 한다. 교과부가 표로 요약하여 제시한 바는 다음과 같다(2009년 12월 23일자, 교육과학기술부 고시 제 2009-41 호).

표 1. 중학교 시간 배당 기준

구 분		1~3 학년
교 과 (<small>군</small>)	국어	442
	사회(역사 포함)/도덕	510
	수학	374
	과학/기술·가정	646
	체육	272
	예술(음악/미술)	272
	영어	340
	선택	204
창의적 체험활동		306
총 수업 시간 수		3,366

- ① 이 표에서 1 시간 수업은 45분을 원칙으로, 기후 및 계절, 학생의 발달 정도, 학습 내용의 성격 등과 학교 실정을 고려하여 탄력적으로 편성·운영할 수 있다.
- ② 학년군 및 교과(군)별 시간 배당은 연간 34주를 기준으로 한 3년간의 기준수업 시수를 나타낸 것이다.
- ③ 총 수업시간 수는 3년간의 최소 수업 시수를 나타낸 것이다.

표 2. 고등학교 단위 배당 기준

구분	교과 영역	교과(군)	필수 이수 단위		학교자율과정	
			교과(군)	교과 영역		
교 과 (군)	기초	국어	15 (10)	45 (30)	학생의 적성과 진로를 고려하여 편성	
		수학	15 (10)			
		영어	15 (10)			
	탐구	사회 (역사/도덕 포함)	15 (10)	35 (20)		
		과학	15 (10)			
	체육·예술	체육	10 (5)	20 (10)		
		예술 (음악/미술)	10 (5)			
	생활·교양	기술·가정/ 제 2 외국어/ 한문/ 교양	16 (12)	16 (12)		
	소 계		116(72)			64
	창의적 체험활동			24		
총 이수 단위			204			

- ① 1 단위는 50 분을 기준으로 하여 17 회를 이수하는 수업량이다.
- ② 1 시간의 수업은 50 분을 원칙으로 하되, 기후 및 계절, 학생의 발달 정도, 학습 내용의 성격 등과 학교 실정을 고려하여 탄력적으로 편성·운영할 수 있다.
- ③ 필수이수단위의 교과(군) 및 교과영역 단위수는 해당 교과(군) 및 교과영역의 '최소 이수 단위'를 가리킨다.
- ④ 필수이수단위의 () 안의 수자는 전문교육을 주로 하는 학교, 예체능 등 교육과정 편성·운영의 자율권을 인정받은 학교가 이수할 것을 권장한다.

- ⑤ 총 이수 단위 수는 교과(군)과 창의적 체험 활동의 이수 단위를 합한 것으로, 고등학교 졸업에 필요한 '최소 이수 단위'를 가리킨다.

고등학교의 교과편성이 중학교와 다른 것은 고등학교에 교과영역 개념을 적용하여 '기초', '탐구', '체육·예술', '생활·교양'으로 4분한 점이다. 여기서 '기초'와 '탐구'로 영역을 구분한 이유는 외면상 국·영·수가 단일 교과인 반면 사회와 과학은 교과군인데다 그 교과의 성격이 탐구학습에 적합하다고 여겼기 때문이라 추정된다. 그러나 '기초'와 '탐구'는 서로 영역을 달리하는 개념일 수 없다는 점에서 잘못된 용어 선택이었다. 사회·과학에 속한 제교과도 기초 학문에 해당하며 국·영·수 또한 탐구학습으로 진행해야 할 교과이다. 그럼에도 불구하고 용어를 이렇게 선택한 데에는, 사회와 과학에 속한 제교과는 기초 학문 분야에 속하지 않는 우수마발들이라고 생각한 누군가의 편견과 오해가 작용했던 것이 아닌가 여겨진다. 원래의 개념으로 말하자면 우리 자신의 정체성과 관련된 '역사', 우리가 삶을 통해 추구하는 목표인 동시에 삶 자체의 이유이기도 한 '정의'·'도덕'을 빼놓고 '기초'나 '근본'을 말할 수는 없는 문제라 할 것이다. 엄밀하게 말하면 여기서 '기초'로 편제한 영어는 한국의 학생들에게 그저 단순한 「도구과목」 외에 그 어느 것도 아니다.

더욱 흥미로운 것은 다음 표이다.

표 3 고등학교 교과군과 과목

교과 영역	교과(군)	科目
기초	국어	국어*, 화법과 작문 I, 화법과 작문 II, 독서와 문법 I, 독서와 문법 II, 문학 I, 문학 II
	수학	수학*, 수학의 활용, 수학 I, 미적분과 통계기본, 수학 II, 적분과 통계, 기하와 벡터
	영어	영어*, 영어 I, 영어 II, 실용영어회화, 심화영어회화, 영어독해와 작문, 심화 영어독해와 작문
탐구	사회 (역사/도덕 포함)	사회*, 한국사*, 한국지리, 세계지리, 동아시아사, 세계사, 법과 정치, 경제, 사회·문화 도덕*, 생활과 윤리, 윤리와 사상
	과학	과학*, 물리 I, 물리 II, 화학 I, 화학 II, 생명과학 I, 생명과학 II, 지구과학 I, 지구과학 II
체육·예술	체육	체육*, 운동과 건강생활, 스포츠문화, 스포츠과학
	예술 (음악/미술)	음악*, 음악실기, 음악과 사회, 음악의 이해 미술*, 미술과 삶, 미술감상, 미술창작
생활·교양	기술·가정 / 제 2 외국어 / 한문/ 교양	기술·가정*, 농업생명과학, 공학기술, 가정과학, 창업과 경영, 해양과학, 정보 독일어 I, 독일어 II, 프랑스어 I, 프랑스어 II, 스페인어 I, 스페인어 II, 중국어 I, 중국어 II, 일본어 I, 일본어 II, 러시아어 I, 러시아어 II, 아랍어 I, 아랍어 II 한문 I, 한문 II 생활과 철학, 생활과 논리, 생활과 심리, 생활과 교육, 생활과 종교, 생활 경제, 안전과 건강, 진로와 직업, 보건, 환경과 녹색성장

- ① 각 과목의 기본 단위 수는 5 단위이며, 각 과목별로 1 단위 범위 내에서 증감 운영이 가능하며, 가능한 한 한 학기에 이수하도록 한다.
- ② *표한 과목은 교과(군)별 학습의 위계를 고려하여 선택할 수 있도록 지도한다. 이 과목은 4 단위 범위 내에서 증감하여 운영할 수 있다.
- ③ 위 표에 제시된 과목 이외에 전문교과의 과목을 편성·운영할 수 있다.

그동안 여러 과정과 논의를 거쳐, 그리고 그만한 이유와 필요가 있어서 이미 과목으로 굳어진 상황을 그대로 반영한 것이리라 생각되기는 하지만, 가령 영어교과로 영어·영어 I·영어 II·실용 영어회화·심화 영어회화·영어독해와 작문·심화 영어독해와 작문 등의 과목이 열거되고, 사회교과로 사회·한국사·한국지리·세계지리·동아시아사·세계사·법과 정치·경제·사회-문화·도덕·생활과 윤리·윤리와 사상 등

의 과목이 열거된 것은 참으로 어색하고 비논리적인 일임이 분명하다. 영어와 영어 I·II가 어떤 기준의 분류에 따른 구분인지는 잘 모르겠으나, 그것이 역사와 사회·지리를 나누는 구분과 같은 것일 수 없음은 명약관화한 일이기 때문이다. 국어·영어·수학에서 과목을 설정하듯이 역사교과의 과목을 나누기로 말하자면 이를테면 한국정치사·한국사회사·한국경제사·한국문화사·세계정치사·세계사회사·세계경제사·세계문화사 등으로, 아니 한국고대정치사·한국중세정치사·한국근대정치사·한국고대경제사·한국중세경제사·한국근대경제사 등으로 열거되어야 마땅할 것이다. 물론 우리 사회가 영어를 그렇게 절실히 필요로 하는 반면 역사(국사 포함)는 흥미에 따라 배워도 그만 안 배워도 그만인 분야라고 여기는 데 근인이 있다고 할 터이나, '사회' 및 '과학' 과목들이 이렇게 영어 과목들과 어깨를 나란히 하고 나열되다 보니 그저 참담함을 금할 길 없음은 숨길 수 없는 사실이다.

그런데 이는 각 교과 내지 과목의 전문가를 배제한 채 교육과정의 총론을 교육학자들이 작성하고, 그렇게 해서 이미 짜인 틀 속에서 각 과끼리 서로 싸우든 말든 알아서 각론을 구성하라는 식의, 이른바 '교육과정중심주의' 개발 방식에서 빚어진 결과다. 교육과정 개발에 참여한 교육학자 중에는 "교과는 학문을 대변하고 총론은 학습자와 사회를 대변한다."며, 개별 교과는 자기 학문 분야의 이익만을 대변하기 때문에 '밥그릇 챙기기'에 몰두하는 개별 교과 전문가를 교육과정 전체를 구상하는 자리에 참가시키면 곤란하다고 언급한 이까지 있다(박도순, 홍후조, 2006; 홍후조, 2006). 과목 혹은 교과로 열거된 학문 분야들을 싸잡아 '밥그릇' 쪼므로 규정한 행태는 무례를 넘어 몰상식한 일이거나, 교육학자들만이 오로지 한국 교육의 발전을 위해 邪·私心 없이 노력하는 도덕성 높은 학자인양 자칭한 것은 독선이라 말할 수밖에 없을 것이다. 각 교과 전문가들을 배제함으로써 그 교육목표와 내용을 깊이는커녕 제대로 알지 못한 채 교육과정 개발에 참여했기 때문에 그 무지함이 이렇게 극에 달한 형태의 교육과정으로 출현하는 것이다.

「집중이수제」가 바로 그 무지의 소치다. 개별 교과를 후다닥 해치워야 할 귀찮은 부담으로 생각한 데서 이런 안이 제출될 수 있었다고 여겨지는데, 이는 하루에 먹을 밥을 아침이든 점심이든 저녁이든 상관없이 한꺼번에 먹어치우자는 이야기와 같은, 그야말로 非教育的임을 떠나 非常識的인 발상이다. 영어와 같은 외국어는 그렇게 집중적으로 하는 것이 효율적일 수 있다. 그러나 적어도 사회교과군에 속한 과목들은 그렇지 않다. 이를테면 윤리는 특정 학기에 해치우고 다른 학기에는 잊어버려도 좋은 대상일 수 없는 것이다. 역사도 마찬가지다. 단계적으로 시간을 두고 생각하지 않으면 '탐구'라는 허울에조차 부합할 수 없는 교과가 역사다. 과학 또한 그러할 것이다.

학습 과정은 그 자체로 체험이다. 무슨 봉사활동이나 체험학습만이 체험인 것이 아니다. 文·史·철이, 사회와 지리와 윤리가, 그리고 물리·화학·생물·지구과학이 모두 그것을 배우는 과정에서 인생을, 사회조직과 관계의 원리와 원칙을, 자연의 섭리를

각자 스스로 체험하게 되어 있다. ‘다양성’은 표어에 있는 것이 아니라 여러 과목에自在하는 것이다. 그리고 이런 다양한 학문적 체험 속에 올바른 가치관과 사고력이 자란다. 교과활동 위주의 교육이 창의적 인재 육성을 위한 교육 기회를 박탈해왔다는 인식은 사실을 악의적으로 왜곡한 형태다. ‘교과’를 ‘평가’와 관련해서만 생각했기 때문에 이런 인식이 나왔다고 여겨지는데, 그런 나머지 개별 교과의 의의를 몰각하기에 이르렀고 만 것이 곧 ‘교육과정중심주의’의 맹점이고 폐해라 하겠다.

더구나 집중이수제의 도입이 학생들의 학습 부담을 경감시키기 위한 조치라는 데는 절망감마저 느껴진다. 학생들의 학습 부담을 덜어주는 것이 교육 그 본연의 목적과 도대체 무슨 연관이 있는 일인지, 무엇을 위해 부담을 덜려는 것인지는 구태여 따지지 않겠다. 몇 학기에 걸쳐 학습할 내용을 한 학기에 집중적으로 학습하게 되면, 시험볼 때 공부해야 할 분량이 과거의 몇 배에 달하게 되는데 이것이 어떻게 학습 부담을 덜어주는 일일 수 있는가? 하루 종일 특정 교과만 학습하는 것은 분명 고역이다. 학교 현장에서는 집중이수제의 결과, 학생들이 시험 때의 학습 부담 때문에 그 과목의 공부를 아예 포기하는 사태가 이어지고 있는 실정이다. 말하자면 포기를 강요함으로써 학습 부담을 덜어주겠다는 것이나 다름없으니 집중이수제가 더할 나위 없이 비교육적 교수학습 방안임은 더 말할 나위도 없는 일이라 하겠다. 일반적으로 대다수 과목의 학습 성취도는 꾸준히 지속적으로 공부할 때 극대화되기 마련이다.

앞의 <표 2> 「고등학교 단위 배당 기준」을 보면, 기초교과영역의 국·영·수 필수 이수단위 소계는 45 단위로서 전교과 필수이수단위인 116 단위의 39%에 해당하며, ‘학생의 적성과 진로를 고려해’ 학교가 자율적으로 편성할 수 있는 학교자율과정 64 단위가 소위 ‘주요교과’인 국·영·수로 쏠릴 경우 이 비율은 총이수단위(204 단위)의 53.4%까지 늘어난다. 그렇다면 학습 부담을 줄인다는 언급의 진의는, 이렇게 늘어날 국·영·수 학습을 위해 우수마발에 해당하는 과목들을 얼른 해치워서 부담을 덜자는데 있었음이 거의 틀림없다.

「2009 개정교육과정」의 성격을 ‘학교 교육 체계를 교육과정 중심으로 개선하기 위한 교육과정’이라고 규정한 이른바 ‘교육과정 중심주의’의 내면에 흐르는 의식은 교과교육과 내용보다 총론을 중시한다는, 바꾸어 말하여 각과 교육보다 교육학적 시각과 교육학 중심의 利害關係를 더 중시하겠다는 便私의 謀利意識일 뿐이다. 용어를 중복해서 쓴 ‘교육과정 중심의 교육과정’이란 어법 자체가 모순이고, 그 함의가 비교육적이라 할 것이다.

3. 「2014 수능개편안」의 非教育性

2011년 1월 26일, 교육과학기술부는 2009 개정 교육과정에 따른 「2014 학년도 수능 시험 개편방안」을 확정 발표하였다. 2010년 8월 19일에 서울역사박물관에서 열린 중장기대입선진화연구회(총괄위원장 成泰濟 이화여대 교육학과 교수)의 연구발표 세미나에서 수능 개편의 시안을 공개한 후 약 5개월간의 의견 수렴 과정을 거쳐 최종안을 확정하기에 이른 것이었다. 처음 공개된 시안의 주요 내용은, 현재의 중학교 3학년생이 치르는 2014 학년도 대학입시부터 대학수학능력시험(수능) 응시회수를 연 1회에서 2회로 늘이고, 응시과목 수는 현재의 절반 수준으로 줄이겠다는 것이었다. 요컨대 「국·영·수 + 선택 1 과목」에, 「국·영·수」는 「문·이과」에 따른 난이도별 A/B 이원 선택 응시를 기본 개념으로 하는 시험 체제였다. 제 2외국어 및 한문 영역은 수능에서 분리할지 여부를 검토 중이라고 했다. 당시 언론은 이를 수능이 처음 시행된 1994년 이래 20년 만에 시도되는 전면적인 ‘대수술’이라고 대대적으로 보도했다.

교육계는 국·영·수 위주의 「2009 개정 교육과정」에 따라 수능 체제가 손질될 것이므로 역시 국·영·수 중심의 수능시험 개편안이 제출되리라고 짐작은 해왔지만 막상 그 윤곽이 드러나자 경악을 금치 못하였다. 10월 11일 서울시교육청이 이에 반대 의사를 표명하고, 19일에 서울대학교 사범대학 교수진이 반대 의견의 성명서를 발표한 것은 그 일면이었다.

반대 이유는 너무나 많고 없이 대동소이하었다. 누구에게나 같은 문제점이 보였기 때문이다. 즉 국·영·수 비중을 높이는 수능 제도 개편은 ‘다양화’라는 정부의 교육정책 기본방향과도 상충하는 형태인데다 선행학습을 더욱 조장함으로써 사교육비의 부담을 가중시키리라는 것이다. 시험을 연 2회 시행할 경우 1차와 2차 사이의 공백 기간에 사교육이 더욱 기승을 부릴 것이란 예측도 나왔다. 수능에서 국어 및 영어를 A/B 형으로 구분한 것은 난이도에 따른 구분이 아니므로 실효성을 거둘 수 없으리라는 점, 한문 및 제 2외국어의 배제가 전통문화와 외국문화에 대한 이해 폭의 축소를 초래하여 궁극적으로는 우리의 국가적·사회적 발전을 저해하는 요소로 작용하리라는 점, 탐구에 별도의 교과군 개념을 도입하여 6개 군으로 구분하고 그 중에서 하나만 선택하도록 한 것은 대다수 과목을 고사시키는 결과로 이어지리라는 점 등이 수능 개편안을 반대하는 주된 이유로 거론되었다.

특히 국어를 A/B로 구분한 것은 난이도에 따른 것이 아니라 학습해야 할 분야를 편의상 둘로 나눈 데 불과하므로 수능에서 이를 문·이과가 따로 시험 볼 대상으로 규정한 것은 국어교육을 반쪽으로 도막내는 조처나 마찬가지라는 것이 학계와 교육계 대다수의 생각이었다. 수능시험 개편 시안은 결국 국·영·수를 강화한 것도 아닌 셈이니 고등학교 교육을 전면적으로 피폐하게 할 惡案임이 틀림없을 터였다.

이에 논의를 거듭한 끝에 발표된 확정안은 대입에서 수능이 차지하는 비중을 줄이고 수험생의 부담을 덜어준다는 명분하에, 「국·영·수 + 선택 1 영역」의 기본틀 속에서 국·영·수는 수준별로 A형, B형으로 나누어 시행하되 국어와 수학을 모두 B형으로 선택하지는 못하도록 하고, 사회(10 과목)·과학(8 과목)·직업(5 과목) 탐구 영역에서 1개 영역을 선택하되 그에 포함된 과목 중 2 과목(직업탐구는 1 과목)만 선택하도록 하며, 제 2 외국어 및 한문은 8 과목 중 1 과목을 선택하여 응시해 온 기존의 방식을 유지하는 형태로 조정되었다. 수능 연 2회 시행안을 유보하고, 탐구영역을 통합하여 그 중 1 과목만 선택하여 응시하게 한다는 안과 제 2 외국어 및 한문을 수능에서 제외 한다는 안은 철회한 것이었다. 그리고 현행 수능에서는 통합교과적 성격을 강조해 문항을 출제해 왔으나 실제 학교에서의 수업 현실을 감안하여 교과 중심 출제로 방향을 전환하기로 하였으며, EBS와의 연계율을 현행 70% 수준을 유지하겠다고 하였다.

그런데 여기서 우선 주목되는 것은, 결국 관철되지는 않았으나 15 일을 사이에 두고 연 2회 시험을 보겠다는 발상에 내재한 진의이다. 기실 우리는 해방 후 지금까지 대학입시에 관한 한 안 해본 일이 거의 없는 처지다. 1년에 두 번 치르는 시험도 이미 시도해 보았었고, 국·영·수 위주의 시험도 처음이 아니다. 따라서 전혀 새로운 것 없는 입시체제임에도 대단히 혁신적인 내용을 담고 있는 양 표방하는 이유와 의미를 제대로 이해하기 위해서는 그것이 정확히 어떤 배경에서 운위되어 온 용어인지 맥락을 알 필요가 있다.

이들테면 앞서도 살핀 것처럼 ‘경직성’을 언급한 이유의 내면은 ‘학교의 자율성 확대’를 기치로 삼아 학생 선발과 교육 내용의 선택을 자유롭게 행할 수 있는 ‘특별’ 고등학교를 설립할 구실을 제공하자는 데 있었다. 1년에 2회의 시험을 보자는 것도 마찬가지다. 이는 이른바 ‘이중시험’이다. 그 중에서 어느 한쪽의 성적만 제출하기 때문에 ‘이중’이 아니라고 주장한다면 이는 시험 행위 자체가 아니라 제출하는 성적에만 초점을 둔 용어 선택이고 개념 조작일 뿐이다. 원래 ‘이중시험’이란 용어는 1954년에 大學入學國家聯合考查가 도입될 때 이는 대학 본고사와 중복되는 이중시험이 아니냐고 비판하는 과정에서 처음 생산된 것이었다. 그동안 방임에 가까울 정도로 대학의 자율에 맡겨온 대학입시가 부정과 비리로 이어지자 공정성 확보 차원에서 대학입시에 국가가 개입하게 됨으로써 시작된 것이 「大學入學國家聯合考查」였다. 그때는 대학생에 대해 병역 특전을 주고 있었기 때문에 국가가 대학입시에 개입할 충분한 이유와 명분이 있기도 했다. 그런데 당시에 대학입시의 공정성 문제는 병역기피와 관련하여 제기된 것이었으므로 병역의무가 없는 여자와 이미 병역의무를 마친 제대 군인에 대해서는 聯合考查가 면제되었고, 이를 둘러싸고 ‘무시험특혜’ 논란이 일어났다. 그리고 이 연합고사에서 다수의 권력층 자녀가 불합격하게 된 사실을 기화로, “연합고사 불합격자에 대한 대학입학 기회의 원천 박탈은 教育의 機會均等を 저해하는 행위”라는 매우 그럴듯한 논리가 개발되었다. 이에 논의가 평가의 ‘불공정성’ 문제에서 ‘불평등성’ 혹은 ‘불균

등성' 문제로 전이되었으며, 동시에 '이중시험'으로 인한 '학생 부담의 가중'이라는 화두가 사회적 이슈로 등장한 것이었다. 논의가 이처럼 일파만파로 확대되자 대학입시체제는 이듬해인 1955년부터 대학별 단독고사체제로 환원되어 5.16 군사쿠데타가 일어난 1961년까지 계속되었다. '이중시험'을 구실로 '학생 부담의 가중'을 운위한 것은 결국 연합고사를 보지 말자고 주장하기 위한 명분을 만드는 데 그 진의가 있었던 셈이다. 논의 과정에서 제시된 현란한 구호와 논리에 현혹되지 말고 그 이면의 진의를 이해할 필요가 있다. 수능에 별도의 본고사를 부과하는 것은 이중시험이므로 학생의 부담만 가중시킬 뿐이라는 이유로 본고사는 반대하면서 이번에 연 2회의 수능을 실시하겠다는 것도 그 진의를 꼼꼼히 따져볼 문제다. 결국은 대학의 자율성을 확대하는 방향에서 수능을 폐지하기 위한 조처의 첫 단계일 공산이 크다⁹⁾.

물론 몇 번의 시험을 통해 大學 修學에 적합한 자를 걸러내는 공정성 면에서는 문제될 것이 없다. 시험을 여러 차례 보는 것은 학생들의 실력을 정확히 판단할 객관적 자료를 확보하는 유력한 수단임이 틀림없으며, 이 점에서 이는 '公平'한 것이다. 따라서 애초에 수능과 더불어 대학 본고사를 함께 실시하는 방안을 '二重試驗'이라는 이유로 반대한 것은 타당성이 부족한 논의였다. 原義에 입각한다면 내신과 수능을 병행하는 것도 이중시험이며, 고등학교 과정에서 중간고사에 기말고사, 그리고 거기에 수시시험까지 치르는 것 자체가 이미 다중시험이다. 만일 '이중'을 피하고 '다양성'을 추구하기로 한다면 대학별 본고사만 보는 것이 가장 합리하다¹⁰⁾.

그런데 문제는 시험을 몇 차례 보아서 그중 가장 나은 성적으로 진학하는 것이 사회적·교육적 正義라고 여기는 발상이다. 여기에는 일렬로 줄지어 늘어선 대학과 학과들에 그저 수능 성적만으로 서열화 된 학생들을 오차나 착오 없이 차례로 집어넣어야 옳다는 생각이 깔려 있는 셈인데 이에 동의하기가 결코 쉽지 않다. 첫째는 전국의 모든 대학과 학과를 일렬로 줄 세울 수 있다고 여기는 발상의 폭력성을 용인하기 곤란하다. 학생의 적성이나 희망과 상관없이 그 성적으로는 대체 어딜 가야하는지 기계적으로 정해주는 사회를 바람직하고 정의로운 사회라 할 수는 없을 것이다. 둘째는 인간

9) 李周浩 教育科學技術部 長官은 일찍이 한국개발연구원(KDI) 부설 國際大學院 教授로 재직하던 때 제출한 정책연구 보고서에서 대학의 학생 선발을 완전 自由化해야 한다는 것을 향후 教育改革의 기본 방향으로 제시한 바 있다. 그가 제시한 教育改革의 방향은 ①大學의 학생 선발 완전 自由化 ②市道 教育廳의 市道廳 管轄로의 통폐합 ③自立形 私立中高等學校 및 脫規制學校 제도의 도입 ④교원인사제도의 개혁 ⑤과외에 대한 정부 규제의 철폐 등이었고, 이는 이미 시행 중이거나 추진 중에 있다.

李周浩·禹天植, 「韓國教育의 失敗와 改革」 『韓國開發研究』20- I·II, 1998, pp.81~137.

10) 「2014수능개편안」을 마련하기 위해 열린 세미나에서도 “국가가 왜 막대한 예산을 투입해 가면서 대학을 대신하여 신입생을 선발해주는 역할을 하고 있는지에 대해 근본적인 질문을 던져볼 필요가 있다.”면서 대학입시에 국가가 개입하는 것은 명분이 없는 일임을 주장한 견해도 제시되었다(허숙, 「대학수학능력시험과 중등학교 교육과정의 연계성 분석」 『대학수학능력시험의 현안 문제와 미래 전망』, 제2회 KICE 교육과정평가 정책 포럼, 2009, pp.95~96).

의 실제 삶은 그렇게 기계적인 것이 아니기 때문이다. 하필 고사일에 탈이 나거나 사고를 당하는 것도 모두 팔자이며 평소 익히 알던 것이 생각나지 않는 것도 운명이다. 사람은 실제 그렇게 인생을 살아간다. ‘교육’이란 말에 실제의 삶에 보탬이 되는 지식이나 경험을 가르친다는 개념이 포함되어 있다면, 입시에서 그런 기계적 배치를 강행하고자 하는 것을 결코 교육적인 처사라 할 수는 없을 것이다. 한번 실패에 굴하지 않고 다음에 다시 얼마든 도전할 수 있음에도 불구하고 굳이 그 해에 한꺼번에 다 끝내도록 해주어야 한다고 강박적으로 생각할 이유가 없다. 한편으로는 입학사정관제의 확대를 말하면서 다른 한편으로 그 의미가 정반대인 연 2회의 수능을 기획한 것은 교육당국자의 논리적 사고력의 자질을 의심케 하는 일면이라 아니할 수 없다.

사회탐구에 10 과목, 과학탐구에 8 과목을 설정하고 시험은 이중 하나의 탐구 영역을 택하여 그 안의 여러 과목 중 두 과목만 보면 된다는 것도 납득하기 어려운 발상이다. ‘사회탐구’를 예로 들면, 歷史·社會·地理 및 倫理 영역의 여러 과목을 ‘사회탐구’라는 하나의 울타리에 묶게 된 이유는 1994년에 처음 시행된 수능에서 과목과 영역의 경계를 뛰어넘은 통합형 문제를 출제하여 사고력을 평가하겠다는 데 있었다. 그런데 방침이 바뀌어 이미 2003년 이후로 교과목별로 분과형 문항을 출제해 왔고 2014학년도 수능시험부터는 아예 「교과 중심 출제」를 하겠다고 공식 발표하기에 이르렀음에도 불구하고 ‘사회탐구’라는 수능 영역은 여전히 존치시키고 있는 것이다. 개별의 독립 교과들을 묶어 ‘탐구’라는 막연한 이름으로 통합 편제하는 나름의 근거로 제시했던 「통합형 문제 출제」라는 명분을 철회한다면 ‘탐구’라는 테두리를 응당 풀어주는 것이 사리에 맞는 일일 것이다. 그런데 오히려 이 ‘탐구’라는 테두리를 더욱 공고히 하고 그 안에서 두 과목만 선택해 시험 보게 함으로써 학생들에게 簡擇되기 위한 教科 間의 경쟁을 조장하고 나섰으니 이는 실로 교육 당국이 차마 할 일이 아니라 할 것이다.

歷史科의 처지에서 말하자면, 역사를 社會·地理와 묶어 「社會科」라고 부르기 시작한 것부터가 잘못이었다. 종래의 공민(일반사회)에 역사와 지리를 묶어 「사회과」로 편제하는 교육과정이 우리나라에서 처음 등장한 것은 미군정 하에서의 일이었다. 당시의 이름은 「사회생활과」였다. 해방된 조국에서 가장 긴요한 문제는 일제 치하의 ‘皇國臣民’으로서 피동적으로 살아온 국민을 민주국가의 능동적 시민으로 육성하는 것이라는 인식에서, 교과내용의 중심을 지식이 아닌 생활에 두겠다는 교육적 지향의 표현으로 미국의 ‘social studies’를 社會生活科로 번역한 것이었다. 나름대로 의미가 있는 命名이고 편제였으나, 주체적이고 능동적인 민주시민이 되기 위해서는 무엇보다 자신의 정체성 확립이 우선되어야 하고, 그러자면 식민지 시대에 잃었던 제 歷史를 되찾는 일이 무엇보다 선행할 급선무임을 알지 못한 안타까운 처사였다.

「社會生活科」 체제에서 근대국가의 민주 시민 양성이 화두로 떠오르자 이를 앞서 달성한 서양은 저절로 모범이 되고, ‘近代’·‘民主’·‘市民’과 무관한 우리 자신의 위치는 ‘後進’·‘未開’가 되는 동시에 그 역사는 그저 반성과 회개를 위한 텍스트에 지나지 않

는 것처럼 인식되었다(李景植, 1997; 서의식, 2010). 이런 상황에서 역사는 본질적으로 社會科學이 아니라 人文科學이므로 「사회(생활)과」에 편제하기 난처한 교과라는 주장이 디디고 설 곳은 어디고 없었다. 중학교 1 학년에 동양사(이웃나라의 생활), 2 학년에 서양사(먼 나라의 생활), 3 학년에 국사(우리나라의 생활)를 편제하여 세계사를 먼저 안 다음에 국사를 배우도록 한 데서도 우리 자신을 돌아볼 준거로서 외국이 추구해 온 가치를 제시한 교수요목기 교육과정의 의도를 읽을 수 있다.

역사가 「사회과」로부터 떨어져 나와 독립교과로 설정된 것은 1973 년에 고시된 제 3 차 교육과정에 이르러서의 일이었다. 「세계사」는 여전히 「사회과」 속에 남겨둔 채 「국사」만 독립해 나와 필수과목으로 지정된 형태였다(鄭善影 外, 2001). 이때 「국사」라도 독립한 것은 그나마 다행한 일이었으나, 그럼에도 불구하고 이를 ‘국사만 독립’한 것으로 해석하여 「국사」를 정권 유지를 위한 이른바 ‘국책과목’의 하나로 지목하고 퇴행적 민족주의의 표상으로 폄훼하는 논의가 일어났다. 국사과목의 독립을 1972 년에 일어난 소위 ‘10 월유신’을 정당화하기 위한 조처의 일환이라고만 생각한 것이었다. 해방 후 28 년이나 지나서야 비로소 제 역사를 배우는 과목을 독립시켜 필수로 지정하기에 이른 것은 실로 晚時之歎의 일이었음이 분명하였고, 이 기회에 「세계사」도 「사회과」의 결박으로부터 빼내어 「국사」와 함께 역사과목으로 독립시켰어야 온당하고 마땅한 일이었음에도 사회적 논의는 오히려 「국사」에 ‘국책과목’이라는 굴레를 뒤집어씌우는 엉뚱한 방향으로 전개되었다. 「국사」는 1992 년에 고시된 제 6 차 교육과정에서 다시 「사회과」로 끌려 들어갔다.

다른 교과 역시 사정이 비슷하리라 여겨진다. 개별 교과를 설정한 교육적 의의나 교육목표·내용이 제대로 주지되지 못한 채 그저 ‘교육학’적 견지에서 ‘사회’ 혹은 ‘과학’의 하나로 간주되다보니 어느새 ‘그 중 하나 혹은 둘’의 대상으로까지 전락하고 만 것이겠다. ‘사회’ 또는 ‘과학’이라는 교과군 설정, 시험영역 설정 자체를 폐지하고 역사·사회·지리·윤리·물리·화학·생물·지구과학을 국·영·수와 마찬가지로 각각 독립교과로 편제해야 한다. 이 중에서 무슨 교과의 시험 성적을 어느 정도 인정하고 또 내신의 어느 교과 성적을 얼마쯤 반영할 것인지 각 대학·각 학과가 정해서 고시하면 된다.

교과과정에서 교과목의 수를 줄이고 한 학기에 수학할 과목 수를 8 개로 한정하며 수능에서 시험 볼 과목을 줄이는 것은 학생의 학습 부담과 전혀 무관한 일이며, 설령 관계가 있다고 해도 학생들의 학습 부담을 줄여주는 것이 현재 한국의 교육이 지향해야 할 목표일 수는 없다. 교육과정 및 평가 문제의 요점은 어떤 분야의 어떠한 인재를 어느 수준으로 얼마만큼 양성해 내야 미래의 한국사회가 안정적으로 발전·번영할 수 있고 또 세계 평화에 기여할 수 있을 것인가 하는 데 달려 있는 것이다. 그렇다면 적어도 분명한 것은 지금 한국은 더 배워야 할 것이 산더미처럼 많은 나라이며, 학생들은 나라의 명운을 걸고 공부에 매진해야 할 시점이라는 사실이다. 우리의 희망이 학생

들에게 놓여 있고 장차 나라의 흥망이 학생들의 두뇌 수준에 달려있을진대 어찌 저들에게 학습 부담의 경감만 말하는가? 더구나 ‘사교육비 경감’이 교육과정과 수능체제의 개편 이유가 될 수는 도저히 없는 것이다. 私教育費의 多寡는 교육과 전혀 무관한 문제다.

다수의 과목을 하나의 테두리 안에 묶고 그 테두리에 자의적으로 정한 시간을 배정하여 그것을 놓고 내부의 과목들이 경쟁하라는 교육과정이나 그 테두리 안에서 2과목만 골라 시험보라는 수능체제는 교육을 포기하라는 것과 다름없는 제도이다. 내신 성적을 반영하므로 그런 일이 없으리라고 하지만, 학생들이 수능에서 좋은 점수를 받기 유리한 이른바 ‘쉬운 과목’을 선택하고 그 과목의 학습에만 집중적으로 매달리는 실상을 감안한다면, 각 교과는 틀림없이 학생들의 간택을 받기 위해 더욱 쉽게 가르치고 출제하기 위해 노력할 것이고, 이는 결국 학생들의 학력 저하를 초래할 것이 분명하다. 사교육비를 줄이기 위해서 수능 문제를 더욱 쉽게 출제하겠다는 의도가 국·영·수의 수준별 출제로 나타난 마당이니 소위 탐구 과목의 공멸은 더 말할 나위 없는 일이라 할 것이다.

4. 結語

지금까지 「2009 개정교육과정」과 「2014 수능개편안」의 문제점을 살펴보았다. ‘학생 중심 교육’이란 개념의 恣意性, ‘교육과정 중심주의’의 便私的 謀利意識, 한 학기 8과목 상한제와 그에 따른 집중이수제의 비교육성 등을 밝히고, 수능에 투영된 大學·學科 및 학생의 일렬세우기 의도가 또 한편에서 추진하는 입학사정관제의 취지와 전면 상충하는 것임을 논하였다. 그리고 사교육비의 경감이라는 취지하에 시도되고 있는 국·영·수의 수준별 출제와 수능 선택 과목의 축소, EBS 강의 70% 반영을 위시한 쉬운 출제 등이 한국 교육의 파행과 공멸을 초래할 비교육적인 조치이고 처사임을 규명하였다.

그런데 이와 관련해서는 그 개발에 참여한 연구진이 앞서의 제 7차 교육과정 개발에 참여했던 연구진과 크게 다를 바 없다는 사실을 먼저 주목할 필요가 있다. 제 7차 교육과정의 개발자들이 스스로 만든 교육과정을 채 실현해보기도 전에 다시 그 문제점을 지적하면서 새로운 교육과정을 또 만들었다는 사실은 참으로 설명하기 민망한 일임이 틀림없다. 교육과정 개편의 방향이나 내용이 문제가 아니라 그저 개편 자체를 일삼고 있는 것이 문제라고 해야 할 것이다.

그동안 여러 단체와 연구자들이 거듭 지적해 온 바이기도 하지만, 정부의 정책 결정자들은 「2009 개정교육과정」과 「2014 수능개편안」에 대단히 많은 문제점이 있음을 인

정하고, 교육과정과 수능체제를 교육 본연의 시각에서 전면 재검토할 필요가 있다. 그리고 여기에는 총론이고 각론이고를 막론하고 각 교과에 전문가들을 중심으로 참여시키지 않으면 안 된다. ‘교육학적’으로가 아니라, 우리나라 국가 교육의 방향을 명확히 설정하고 제시하는 선상에서 ‘교육적’으로 일을 수습해 나가야 할 것이다¹¹⁾.

11) 본 논문은 2011. 5. 31. 투고되었고, 2011. 6. 30. 심사가 완료되었으며, 2011. 7. 15. 게재가 확정되었음.

❖ 참고 문헌

- 강인에 (2009). “학습자 중심 교육」의 의미에 대한 재조명 : 현직교사들의 이해와 실천을 중심으로”. 학습자중심교과교육연구, 9, 15-29.
- 教育科學技術部告示 第2009-41號
- 김재춘, 박소영 (2002). 8년 연구 이야기 : 중등학교 교육과정 개선을 위한. 교육과학사.
- 길형석, (1999). “학습자 중심 교과교육을 위한 철학적 연구”. 학습자중심 교과교육연구, 창간호, 1-27.
- 박도순, 홍후조 (2006). 교육과정과 교육평가 (제3판). 문음사.
- 서의식 (2010). “올바른 ‘國史’ 認識 · 教育의 險難”. 韓國古代史의 理解와 ‘國史’ 教育. 혜안.
- 성열관 (2008). 국가교육과정은 여전히 유의미한가—국가교육과정을 벗어나는 것의 의미와 한계. 우리교육.
- 유봉호 (1992). 한국교육과정사연구. 교학연구사.
- 李景植 (1997). “韓國 近現代社會와 國史教科의 浮沈”. 社會科學教育, 1, 29.
- 이종승 (2005). “대학입학제도의 변천사”. 대학수학능력시험10년사. 한국교육과정평가원.
- 이종승, (2009). “대학수학능력시험의 변천 과정과 개선 방향”. 대학수학능력시험의 현안 문제와 미래 전망. 한국교육과정평가원.
- 鄭善影 外 (2001). 歷史教育의 理解. 三知院.
- 홍후조 (2006). “국가 수준 교육과정 개발 패러다임 전환(Ⅲ) : 교육과정 개정에서 총론과 교과 교육과정의 이론적 · 실제적 연계를 중심으로”. 教育課程研究. 24(2), 187-192.
- McCombs, B. L., & Miller, L. (2007) *Learner-centered classroom practices and assessments: Maximizing student motivation, learning, and achievement*. CA, Corwin Press.
- Wilford M. Aikin (1942). *The Story of the Eight-Year Study*. New York, Harper & Brothers.

<Abstract>

The Anti-educational character of 「2009 Revise Curriculum」 and
「Reorganization Plan for 2014-Study Capacity Test」

Eui-sik, Seo

This thesis demonstrated that 「2009 Revise Curriculum」 and 「Reorganization Plan for 2014-Study Capacity Test」 were made by anti-educational view and judgment. The former was prepared on the base of hostility for the existing curriculum which has pursued 'the common characteristic of the state standard', has injured learner's various desires and diversity of learning. But this was a mere systematic equipment for establishing the special high schools in a good name of 'the expansion of self-control at school'.

The special purpose schools and the meister schools and the self-control-model public or private high schools always sweep over all students who enter within high 50% of school record, so general high schools, the principal axis of public education, should be fallen to 'alternative school'. The 「2009 Revise Curriculum」 is the origin of a break down of Korean public education.

And samely the 「Reorganization Plan for 2014-Study Capacity Test」 which was designed for the target to reduce student's learning burden, has the anti-educational character. This plan must ruin our educational circumstances by forcing a student to choice the easy subject instead of meaningful subject.

【Keywords】 curriculum, study capacity test(修學能力試驗), Learner-centered education, the Eight-Year Study, Concentration taking system(集中履修制度)

