575돌 한글날 기념

전국 국어학 학술대회

주제: 국어교육학의 과제와 전망

○때 : 2021년 10월 15일(금) 09:50-17:00
○곳 : 온라인 중계 (https://youtu.be/u7RUau9GkSw)

주최: 한글학회 · 문화체육관광부

주제: **국어교육학의 과제와 전망**

•차 례•

〔기조 발표〕

이관규(고려대) : 남북한 국어과 교육과정의 비교 연구 ····· 7

〔제1부 주제 발표〕

김혜정(경북대) : 읽기 교육의 과제와 전망 ····· 37

박영민(한국교원대) : 쓰기 교육의 과제와 전망 ····· 59

권순희·정다솜(이화여대) : 언어 네트워크 분석을 활용한 화법 연구 동향 분석 ··· 79

〔제2부 주제 발표〕

신호철(청주대) : 국어과 교육과정의 과제와 전망—문법 교육과정의 개정 순(順)방향— ····· 97

고춘화(경상대) : 국어 교수 방법론의 과제와 전망 ····· 119

주세형(서강대) : 교육평가의 과제와 전망 ····· 149

남가영(서울대) : 국어과 교재 개발의 과제와 전망—국어 교과서의 다면적·중층적 속성에 대한 탐색을 바탕으로— ····· 181

〔제3부 주제 발표〕

조진수(전남대) : 미래 문법 교육을 위한 '문법 정보 문식성' 교육 ····· 207

김정우(이화여대) : 문학교육의 과제와 전망 ····· 221

공나형(연세대) : 목표 언어 노출 변인에 따른 중·고급 한국어 학습자의 화용 능력에 관한 연구—보조사 '까지', '조차', '마저'를 중심으로 ····· 239

신희성(고려대) : 성인 필자의 글쓰기 과정에서 나타난 어휘문법적 선택 연구 ··· 259

기조 강연

남북한 국어과 교육과정의 비교 연구/ 이관규

575돌 한글날 기념 전국 국어학 학술대회

2021년 10월 15일 (금) 09:50 ~ 17:00
[온라인 중계] https://youtu.be/u7RUau9GkSw

□ 기조 강연

남북한 국어과 교육과정의 비교 연구

이관규

고려대학교 국어교육과 교수
kklee@korea.ac.kr

1. 들어가기: 문제 제기

1.1. 이 글에서는 남한과 북한의 국어과 교육과정에 나타난 주요 특징을 이념적, 체재적, 내용적 측면 및 성취기준 면에서 비교하면서 통일시대 남북한 국어교육의 방향을 모색해보는 것을 목적으로 한다. 특히 양측이 가치 부여하고 있는 이념의 방향을 살피면서, 국어에 대하여 어떠한 교육 방향을 갖고 있는지 그 특징들을 중심으로 하여 검토해 보도록 한다.[1)]

남한에서는 2015년에 '국어과 교육과정'이 교육부 이름으로 나온 것이 지금 각급학교 현장에서 사용되고 있는 중이고, 북한에서는 김정은이 등장한 이후인 2013년에 '교육강령'이 나와서 지금 시행 중에 있다.

남한은 국어과 교육과정에서 1~10학년까지를 '공통 교육과정'이라 하고 11~12학년은 '선택 교육과정'이라 하여 제정하고 있음에 비해서, 북한은 2013

1) 한반도 남쪽은 '대한민국', 북쪽은 '조선민주주의인민공화국'이 본래 명칭인데, 여기서는 각각 '남한'과 '북한'이라는 표현을 사용하도록 한다. 또한 남한에서는 '한국어', 북한에서는 '조선어'라는 대외적 명칭이 사용되지만, 양쪽은 모두 대내적으로는 '국어'라는 공통 명칭을 사용하며, 과목의 명칭도 '국어'라고 양쪽이 사용하고 있다.

년에 12년제 의무교육 제도를 완성하여 고등학교급까지 의무교육화하였다. 구체적으로는 남한은 초등학교 6년과 중학교 3년 총 9년을 의무교육으로 하고 있음에 비하여, 북한은 유치원 높은반 1년, 소학교 5년, 초급중학교 3년, 고급중학교 3년 총 12년을 의무교육화하고 있다(이관규, 2021ㄱ 참조).

1.2. 이 글에서는 초등학교와 중학교에 해당하는, 즉 1~9학년에 해당하는 의무교육 시기는 물론이고 고등학교에 해당하는 10~12학년 시기의 교육과정도 함께 살피도록 한다. 북한은 물론이고 남한에서도 청소년들이 고등학교까지 다니는 게 거의 보편화되어 있기 때문이다. 먼저 교육과정에 나타난 국어교육의 이념적 특징을 살피고, 이어서 각 교육과정의 체재적 측면과 내용적 측면을 비교 대조해 보도록 한다. 특히 내용적 측면에서는 내용체계적인 측면은 물론이고 한 걸음 더 나아가서 구체적인 성취기준을 살피고자 한다. 그건 성취기준이 국어과에서 구체적으로 교수 학습하는 내용을 담고 있기 때문이다. 그동안 몇몇 북한의 교육과정인 '교육강령'을 갖고 살핀 연구들이 있지만, 이 글에서는 이념적, 체재적, 내용적 측면을 모두 아울러서 비교 대조해 보도록 한다. 그러면서 국어과 교육과정에서 얻을 수 있는 시사점을 과제로서 제시하도록 한다.[2)]

초등학교, 중학교, 고등학교 국어과에서 교수 학습하는 구체적인 내용으로서 성취기준은 그 내용이 무척 많다. 초등학교는 남한은 6년, 북한은 5년으로 일치하지 않고, 또한 고등학교는 같은 3년이지만, 남한에서는 여러 영역 내용이 골고루 다루어지고 있으나 북한에서는《국어문학》이라 하여 문학 위주로 다루어지고 있어서 차이가 있다. 남한에서는 고등학교 11~12학년이 여러 선택과목으로 이루어져 있어서 비교 내용이 남북한 공통적인 초등학교 및 중학교의 성취 기준을 살피도록 한다.

2) 남북한의 국어과 교육과정에 대한 검토는 윤희원 외(1997), 이인제 외(2005)에서 집단적으로 이루어진 바가 있으며, 최근에는 북한의 2013년 교육강령을 기초로 하여 한국교육과정평가원에서 자세히 이루어져 왔다. 김진숙 외(2015, 2016, 2017) 연구물이 바로 그것들인데 '통일 대비 남북한 통합 교육과정 연구(Ⅰ)~(Ⅲ)'라는 제목으로 각각 수행되었다. 이것들은 특히 국어과와 사회과를 중심으로 하여 남북한 통합 교육과정을 모색하는 작업이었다. 통일 한국의 국어 교육과 교육과정에 대하여 다룬 이인제(2005)를 비롯하여, 남북한 통일 국어교육을 지향한 고정희 외(2015) 및 남북한 교육과정의 문법 내용을 비교 분석한 강보선 외(2017), 강보선(2018), 오현아(2019) 등도 있으며, 북한 '교육강령'에 따른 북한 국어 교과서를 다룬 권순희(2018), 주재우(2019) 등도 있다. 최근에 나온 이관규(2021ㄱ)에서는 북한의 국어과 교육 제도를 '교육강령'과 교과서를 주목하면서 다루고 있다.

2. 남북한 국어과 교육과정의 이념적 특징

교육과정의 핵심은 그것이 무엇을 담고 있느냐이다. 무엇을 담을 것인지를 결정하는 것은 그 교육과정이 어떤 이념적 특징을 지니고 있느냐에 달려 있다고 해도 과언이 아니다. 다시 말하면 교육과정의 성격 혹은 목표가 어떠하냐에 따라서 교육과정의 내용이 어느 정도 정해진다는 것이다. 먼저 남북한 교육과정의 이념적 특징에 대하여 비교하여 보도록 한다.

2.1. 남한 국어과 교육과정의 이념적 특징

남한은 전통적으로 단일민족이라는 의식 하에서 민족과 국가를 거의 동일시해 왔다. 중국, 러시아, 일본과 같은 나라를 주변에 두고 있기 때문에 한반도에 위치한 남한은 민족의식과 국가의식을 강조하는 교육을 해 왔다. 그런데 현행 2015 교육과정에서는 이러한 의식이 조금 옅어지는 양상을 보이고 있다. 민족, 국가 차원보다는 개인적 및 공동체적 차원에서 국어 능력 신장을 더욱 주목하고 있다는 것이다. 이러한 특징은 다음 (1)의 국어과의 성격과 목표를 보면 알 수 있다.

(1) 남한 국어과 교육과정(2015)의 이념적 특징: 1~10학년

ㄱ. 국어는 대한민국의 공용어로서 사고와 의사소통의 도구이자 문화 창조와 전승의 기반이다. 학습자는 국어를 활용하여 자아를 인식하고 타인과 교류하며 세계를 이해한다. 또한 다양한 국어 활동을 통해 문화를 이해·향유하며 새로운 문화의 발전에 참여한다.

ㄴ. 목표

국어로 이루어지는 이해·표현 활동 및 문법과 문학의 본질을 이해하고, 의사소통이 이루어지는 맥락의 다양한 요소를 고려하여 품위 있고 개성 있는 국어를 사용하며, 국어문화를 향유하면서 국어의 발전과 국어문화 창조에 이바지하는 능력과 태도를 기른다.

가. 다양한 유형의 담화, 글, 작품을 정확하고 비판적으로 이해하고 효과적이고 창의적으로 표현하며 소통하는 데 필요한 기능을 익힌다.

나. 듣기·말하기, 읽기, 쓰기 활동 및 문법 탐구와 문학 향유에 도움이 되는 기본 지식을 갖춘다.

다. 국어의 가치와 국어 능력의 중요성을 인식하고 주체적으로 국어생활을 하는 태도를 기른다.

(1ㄱ)에서는 남한의 국어 교과에서 바라보는 국어관 및 국어과의 목표를 보여주고 있다. 국어는 “사고와 의사소통의 도구이자 문화 창조와 전승의 기반”으로서 도구적 성격과 문화적 성격을 모두 지니고 있는 것으로 보고 있다. 특히 자아 인식과 타인과의 교류를 국어를 통해서 할 수 있고, 또한 국어 활동을 통해서 문화에 대한 이해와 발전에 참여한다고까지 말하고 있다. 이는 국어가 지닌 개인적 및 공동체적 가치를 보여주는 것이라 하겠다.

남한의 교육과정에서는 전통적으로 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기와 같은 언어 기능 영역과 정확한 언어생활을 강조하는 문법 영역, 그리고 창의적 언어생활을 강조하는 문학 영역을 모두 강조해 왔다. (1ㄴ)의 전문(前文)에서도 ‘이해·표현 활동’, ‘문법’, ‘문학’의 본질을 이해한다 하여 이 세 가지 영역을 기본으로 하고 있다. 문법 영역과 문학 영역을 내세우는 것은 바로 문화적인 성격을 나타내 주는 것이다.[3] ‘다양한 유형의 담화, 글, 작품에 대한 정확하고 비판적으로 이해하고 효과적이고 창의적으로 표현하며 소통하는 데 필요한 기능을 익힌다’고 하는 것은 바로 언어 기능 능력 신장과 관련된 것이며, 국어문화 향유, 또 ‘국어의 발전과 국어문화 창조’에 이바지하는 능력과 태도를 기른다고 하는 것은 문법 및 문학 능력 신장과 관련되는 것이다. (1ㄴ)의 ‘가~다’에서는 각각 기능, 지식, 태도를 언급하고 있는데, 이것은 교육 범주 구분에서 기본적으로 전제되는 것을 따른 것이다.

요컨대 남한에서는 국어과가 도구 교과로서 인식되고 있다. 물론 교육과정에서는 국어과가 도구적 성격과 문화적 성격을 모두 지닌다고 말하고 있지만, 상대적으로 본다고 하면 “사고와 의사소통의 도구”로서의 언어 도구관 입장을 더욱 띤다고 말할 수 있다.

2.2. 북한 국어과 ‘교육강령’의 이념적 특징

주지하다시피, 북한은 김일성 주체사상에 따라서 모든 것이 이루어지는 곳이다. 2012년 말에 김정은이 등장하고 이어 2013년에 ‘교육강령’이 새로 공포되었다. 북한의 국어과 교육과정(‘교육강령’)에 나타나 있는 이념적 특징으로 소위 “자주적인 사상의식”을 들 수 있다.

(2) 북한 국어과 ‘교육강령’(2013)의 이념적 특징 ①: 소학교(1~5학년)[4]

3) 김대행(1995)에서는 국어과 교육의 내용으로 크게 기능적 요소와 문화적 요소로 나눈 바 있다. 전자는 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기와 같은 언어 기능 영역이 속하고 후자는 문법과 문학 영역이 대체로 포함된다. 문화적 요소에 대해서는 따로 내용적 요소라는 말을 사용하기도 한다(이관규 2008 참조).

ㄱ. 국어과목은 학생들에게 우리 말과 글에 대한 지식과 언어실천능력을 갖추어주고 사상교양과 정서교양을 실현할뿐아니라 사고력을 키워주는 학과목이다. (머리말)
ㄴ. 우리 말과 글을 통하여 학생들에게 자주적인 사상의식과 김정일애국주의정신을 심어주고 다정다감한 정서를 키워주며 우리 말과 글에 대한 기초적인 지식과 초보적인 언어실천능력을 갖추어줌으로써 초급중학교 국어교육을 원만히 받을수 있는 능력을 키워주는데 있다. (교수목적)
ㄷ. ① 세상에서 가장 우월한 우리 말과 글에 대한 긍지와 자부심을 가지고 우리 말과 글을 사랑하고 귀중히 여기며 더욱 빛내여나가려는 아름다운 풍성을 소유하도록 한다.
② 읽기 및 쓰기, 듣기, 말하기, 글짓기의 기초지식과 기능을 체득시키도록 한다. (교수목표)

(2)는 북한의 5년제 소학교의 국어과 교육강령에 나타난 이념적 특징을 볼 수 있는 것들이다. (2ㄱ) '머리말'을 보면, "사상교양과 정서교양"을 실현한다는 내용이 들어가 있는데, 이때의 사상교양이 바로 주체사상이고 정서교양은 '김정일애국주의정신'이다. 또한 우리말 우리글 지식과 인어실천능력을 갖추게 하고 사고력을 키워 주는 과목이라고 말하고 있다. (2ㄴ) '교수목적'에서는 좀 더 구체적으로 과목의 목적을 말하고 있는데, 특히 "자주적인 사상의식과 김정일애국주의정신"을 심는다는 것을 명확히 밝히고 있다. (2ㄷ)에서는 국어가 "세상에서 가장 우월"하다는 긍지와 자부심을 갖게 하고 우리말 우리글에 대한 사랑을 지닐 것을 말하고 있다. 물론 전체적으로 (2)에서 우리말 우리글에 대한 기초적인 지식을 갖추고 또 "읽기 및 쓰기, 듣기, 말하기, 글짓기의 기초지식과 기능을 체득시키도록" 한다는 교수목표도 밝히고 있다.

(3) 북한 국어과 '교육강령'(2013)의 이념적 특징 ②: 초급중학교(1~3학년)
ㄱ. 초급중학교 국어과목은 학생들에게 언어, 우리 말과 글에 대한 지식과 언어실천능력을 기본적으로 갖추어줄뿐아니라 그들을 사상정신적으로, 문화정서적으로 교양하고 사고력도 키워주게 된다. (머리말)
ㄴ. 우리 말과 글을 통하여 학생들에게 자주적인 사상의식과 김정일애국주의정신을 심어주고 그들에게 아름답고 고상한 정서를 키워주며 우리 말과 글에 대한 정연한 지식과 기본적으로 완성된 언어능력을 소유시켜 고급중학교 교육을 받을수 있는 능력을 갖추어주는데 있다. (교수목적)
ㄷ. 우리 말과 글에 대한 지식을 습득시키고 언어실천능력을 키워주며 언어행위와 언어문화에 대한 옳바른 관점과 태도를 키워주는것이다.

4) 이 글에서 제시된 북한 자료들은 그 표기를 원문에 있는 대로 제시한다. 즉 맞춤법, 띄어쓰기 등 모두이다.

① 듣기와 말하기의 례절있는 태도를 완성시켜주며 우리 말과 글에 대한 긍지와 자부심, 풍부한 언어, 문화적소양을 키워주는것이다.
② 우리 말과 글에 대한 지식을 충분히 습득시키는 것이다.
③ 언어능력을 키워주는것이다. [듣기능력, 읽기능력, 말하기능력, 글짓기능력] (교수목표)

(3)은 3년제 초급중학교 국어과에서 지닌 이념적 특징을 보인다. 우리말 우리글에 대한 지식과 언어 실천 능력을 갖추게 하고 특히 “사상정신적으로 문화정서적으로 교양하고 사고력도 키워주게 된다”라고 밝히고 있다(3ㄱ). 특히 (3ㄴ) 교수목적에서는 “자주적인 사상의식과 김정일애국주의정신”을 심어 주게 한다고 분명히 말하고 있다. 물론 (3ㄷ) 교수목표를 통해서 우리말 우리글에 대한 지식을 습득시키고 듣기, 읽기, 말하기, 글짓기와 같은 언어 실천 능력을 키워 주며, 나아가 언어행위와 언어문화에 대한 올바른 관점과 태도를 키운다고도 말하고 있다. 문법 능력도 신경 쓰고는 있지만 특히 언어 기능 능력에도 관심을 갖고 있다고 볼 수 있다.

(4) 북한 국어과 ‘교육강령’(2013)의 이념적 특징 ③: 고급중학교(1~3학년)
ㄱ. 국어문학과목은 학생들에게 언어실천능력을 갖추어주고 다양한 형태의 글(작품)을 통하여 사상교양과 정서교양을 실현할뿐아니라 사고력을 키워주는 학과목이다. / 국어문학과목은 학생들에게 초급중학교단계에서 기본적으로 키워진 언어능력을 완성시켜주고 문학일반에 대한 기초적인 지식과 능력을 갖추어주는 학과목이다. (머리말)
ㄴ. 우리 말과 글, 다양한 형태의 문학작품을 통하여 학생들에게 자주적인 사상의식과 김정일애국주의정신을 심어주고 그들에게 혁명적이고 풍부한 정서를 키워주며 완성된 언어능력을 갖추어주고 문학일반에 대한 기초적인 지식과 능력을 갖추어줌으로써 그들을 혁명적세계관의 골격이 튼튼히 선 강성조선의 믿음직한 역군으로 키우는데 있다.(교수목적)
ㄷ. 초급중학교단계에서 기본적으로 키워진 언어능력을 완성시켜주고 문학일반에 대한 기초적인 지식과 문학작품분석 및 감상능력을 일정한 정도로 갖추어주며 언어행위와 언어문화에 대한 옳은 관점과 태도, 문학에 대한 관심성을 키워주는것이다. (교수목표)

북한에서 문학에 대한 내용은 (4)에서 보듯이 3년제 고급중학교에서 본격적으로 다룬다. 과목 명칭이 ‘국어문학 1~3’이라고 하여, 국어 문법 관련 내용은 극소수만 다루고 전반적으로 문학 내용을 다루고 있다. 물론 문학의 기초적인 지식도 학습하고 무엇보다 직접 문학 작품들을 다루게 된다. 특히 (4ㄴ)에도 나

와 있지만, “문학 작품을 통하여 학생들에게 자주적인 사상의식과 김정일애국주의정신을 심어주고 그들에게 혁명적이고 풍부한 정서를 키워주”어서, 궁극적으로는 학생들을 “혁명적세계관의 골격이 튼튼히 선 강성조선의 믿음직한 역군으로 키우는데” 교수 목적을 두고 있는 것이다.

요컨대 북한의 국어과 교육과정에서는 사상교양과 정서교양(김정일애국주의정신)을 가장 덕목으로 다루고 있다고 말할 수 있다. 국어에 대한 지식과 그 실천에 대해서도 강조하는 것은 물론이다. 언어관을 말한다면 언어 형성관이 중심이라고 할 수 있으며, 우리 말과 글에 대한 기초적 지식을 바탕으로 하여 듣기, 말하기, 읽기, 글짓기와 같은 언어 실천 능력을 키우는 것을 특징으로 하고 있다.[5] 고급중학교에서 본격적으로 문학을 다루고 있는 것이 특이한데, 그것은 문학을 사상교양 교육에 반드시 필요한 것으로 보기 때문으로 파악되며, 이는 곧 국어과가 문화적 성격을 강하게 갖는 것이 된다.

3. 남북한 국어과 교육과정의 체재적 특징

남북한 국어과 교육과정을 비교하려면 외적인 측면과 내적인 측면으로 나눌 수 있다. 외적인 것은 남북한 교육과정의 체재를, 내적인 것은 교육과정의 내용을 살펴보아 그 특징을 비교 검토해 볼 수 있다.

3.1. 남한 국어과 교육과정의 체재적 특징

남한은 1955년에 제1차 국어과 교육과정에서 ‘목표-내용-지도’라는 순서로 교육과정을 구성하였으며, 특히 1981년에 나온 제4차 국어과 교육과정에서부터는 ‘(성격)목표-내용-방법-평가’라는, 교육을 계획하고 시행하는 과정의 일반적인 순서를 체재 속에 드러내 왔다. 횟수로 하면 10번째로 2015년에 나온 현행 국어과 교육과정도 거시적으로 볼 때 마찬가지 체재를 준수하고 있다.

(5) 남한의 공통 국어과 교육과정 체재

---

5) 2013년에 나온 ‘교육강령’에서 “전반적12년제의무교육의 총적목표"를 제시하고 있는데, 그 가운데 국어과의 ”총적목표“로 다음과 같은 내용을 보이고 있다.
ㄱ. 우리 말과 글을 정확히 듣고 읽고 쓰고 리해하며 표현하는 언어실천능력을 가지도록 하는것이다.
ㄴ. 론리론법에 맞게 여러가지 형태의 글을 짓고 말할수 있는 능력을 기본적으로 갖추도록 하는것이다.
ㄷ. 언어생활에 필요한 기초적인 문법지식과 그 활용능력을 키워주는것이다.
ㄹ. 문학작품을 감상하고 분석평가하여 창작할수 있는 기초적인 능력을 형성시켜주는것이다.

‘공통 교육과정’(10년)의 체재	‘선택 중심 교육과정’(2년)의 체재	‘선택 중심 교육과정’(2년)의 과목
<국어> 1. 성격 2. 목표 3. 내용 체계 및 성취기준 가. 내용 체계 나. 성취기준 (1) 듣기·말하기 (2) 읽기 (3) 쓰기 (4) 문법 (5) 문학 (가) 학습 요소 (나) 성취기준 해설 (다) 교수·학습 방법 및 유의 사항 (라) 평가 방법 및 유의 사항 4. 교수·학습 및 평가의 방향 가. 교수·학습 방향 나. 평가 방향	<화법과 작문> 1. 성격 2. 목표 3. 내용 체계 및 성취기준 가. 내용 체계 나. 성취기준 (1) 화법과 작문의 본질 (2) 화법의 원리 (3) 작문의 원리 (4) 화법과 작문의 태도 (가) 학습 요소 (나) 성취기준 해설 (다) 교수·학습 방법 및 유의 사항 (라) 평가 방법 및 유의 사항 4. 교수·학습 및 평가의 방향 가. 교수·학습 방향 나. 평가 방향	<일반 선택> 화법과 작문 독서 문학 언어와 매체 <진로 선택> 실용 국어 심화 국어 고전 읽기

(5)에서 보듯이 남한에서는 국어과 교육과정을 크게 ‘공통 교육과정’과 ‘선택 중심 교육과정’으로 나누고 있다. 전자는 1학년부터 10학년까지의 기간에 적용되는 필수적인 교육과정이며, 후자는 11학년에서 12학년까지의 고등학교 2~3학년 동안에 적용되는 선택적인 교육과정이다.

초등학교 6년, 중학교 3년, 고등학교 1학년 기간에 해당하는 공통 교육과정은 ‘국어’라고 하는 하나의 과목을 다루고 있다. 국어과에 해당하는 교육과정의 체재는 ‘1. 성격 – 2. 목표 – 3. 내용 – 4. 방법 및 평가’의 체계적인 양상을 보여 주고 있다. 그런데 ‘3. 내용 체계 및 성취기준’ 가운데 ‘나. 성취기준’에서는 ‘(1) 듣기·말하기 (2) 읽기 (3) 쓰기 (4) 문법 (5) 문학’ 영역별로 다시 각각 ‘(가) 학습 요소, (나) 성취기준 해설, (다) 교수·학습 방법 및 유의 사항, (라) 평가 방법 및 유의 사항’을 제시하고 있다. 다시 말하면, 방법과 평가 부분을 성취기준 차원에서 다시 한번 구체적으로 제시하고 있다는 것이다. 즉 전체 차원의 ‘4. 교수·학습 및 평가의 방향’에서는 ‘국어’ 과목 전체의 일반적인 방법과 평가 방향을 제시하고, ‘3. 내용 체계 및 성취기준’에서는 각 영역별 성취기준의 구체적인 방법과 평가 방법을 제시하고 있다는 것이다. 전체 단계들 가운데 질적으로나 양적으로나 가장 중요하게 다루고 있는 부분은 역시 ‘내용’ 부분인데,

크게 '내용 체계'와 '성취기준'으로 나뉜다. 이에 대해서는 뒤의 내용적 검토 부분에서 자세히 살피도록 하겠다.

고등학교 2학년과 3학년에 해당하는 선택 중심 교육과정에 속하는 국어과 과목은 크게 일반 선택 과목과 진로 선택 과목으로 나뉜다. 전자에 '화법과 작문', '독서', '문학', '언어와 매체' 과목이, 후자에 '실용 국어', '심화 국어', '고전 읽기'가 포함된다. 이들 과목들도 각각 성격-목표-내용-방법 및 평가의 일반적인 체재를 지니고 있다. (5)에서 보듯이 이들 선택 과목들의 체재는 모두 공통 교육과정 과목인 '국어'의 것과 완전히 일치한다.

3.2. 북한 국어과 교육강령의 체재적 특징

북한에서는 김정은 시대에 접어들어 2013년에 '교육강령'이 새로이 나왔다. 북한의 교육강령은 크게 '전반적12년제의무교육의 위치와 사명, 총적목표' 부분과 소학교, 초급중학교, 고급중학교의 각급 학교의 '교육강령' 부분으로 나누어져 있다. 소학교 교육강령만을 보면, 다시 '1. 소학교교육의 목적과 도달목표', '2. 소학교과정안', '3. 과목별교수요강'으로 크게 나뉘어 있다. 3번 항목 그 다음에 '사회주의도덕', '국어', '영어', '수학', '자연', '정보기술', '체육', '음악무용', '도화공작'이라는 과목들로 구분되어 각각 기술되어 있다.

(6) 북한 국어과 '교육강령'(2013)의 체재

소학교(5년) '국어'와 고급중학교(3년) '국어문학'의 교육강령 체재	초급중학교(3년)의 '국어'의 교육강령 체재
1. 교수목적과 교수목표 1) 교수목적 2) 교수목표 2. 교수내용 1) 교수내용 2) 내용분야별범위와 수준 3) 학년별범위와 수준 (1) 교수목표 (2) 범위와 수준 (3) 도달기준 3. 교과서집필에서 지켜야 할 원칙 4. 학과목교수에서 지켜야 할 원칙 5. 학업성적평가원칙 1) 평가항목 2) 항목별평가내용	1. 교수목적과 교수목표 1) 교수목적 2) 교수목표 2. 교수내용 1) 교수내용 2) 내용, 범위와 수준 3) 학년별범위와 수준 (1) 교수목표 (2) 범위와 수준 (3) 도달기준 3. 교과서집필에서 지켜야 할 원칙 4. 학과목교수에서 지켜야 할 원칙 5. 학업성적평가원칙 1) 평가항목과 내용 2) 항목별평가내용 3) 학년별평가내용 4) 항목별평가방법

북한의 국어과 교육강령의 일반적인 체재는 위 (6)과 같이 이루어져 있다.

‘1. 교수목적과 교수목표’, ‘2. 교수내용’에 이어서 3~4에서는 교과서 집필 및 교수 원칙을 밝히고 있으며, 5에서는 평가를 다루고 있다. 3~4를 방법 영역으로 본다고 하면, 결국 ‘목표-내용-방법-평가’의 순서를 개략적으로나마 따르고 있다고 볼 수 있다. 북한 국어과 교육강령이 5년제 소학교, 3년제 초급중학교, 3년제 고급중학교별로 따로따로 제시되어 있는 것은 물론이다. 세 학교급의 체재가 모두 동일한데, 단지 5-3) ‘학년별평가내용’과 5-4) ‘항목별평가방법’ 부분은 초급중학교 교육강령에만 나타나 있다.

소학교와 초급중학교는 각각《국어 1~5》,《국어 1~3》교과서를 사용하고 있으며, 고급중학교는 문학을 중심으로 한《국어문학 1~3》교과서를 사용하고 있다. 북한에서는 국어문학 과목이 “사상교양과 정서교양을 실현할뿐아니라 사고력을 키워주는 학과목”이라고 중요시하고 있다. 사실《국어문학》은 물론이고 소학교와 초급중학교의《국어》교과서에서도 대부분의 지문이 문학 작품으로 되어 있어서 문학 작품이 자료로서 유용하게 이용되고 있는 것을 알 수 있다.

이상 살펴본 바, 남한의 교육과정이 아주 체계적으로 이루어져 있음을 알 수 있고, 북한은 체계성에서는 교과서 집필과 교수 학습상 유의점을 목적-내용-평가와 각각 동등하게 넣은 것이 특징적이다. 한편 북한 교육강령에서는 한 가지 특징적인 점이 발견된다. 그것은 결과적으로 교수 학습 내용이 세 번이나 반복되는 점이다. (6)에서 보면, ‘2. 교수내용’의 ‘2) 내용분야별범위와 수준’에서 한 번, ‘2. 3) (2) 범위와 수준’에서 또 한 번, ‘5. 학업성적평가원칙’ 부분에서 또 한 번 나온다. 그 내용이 모두 유사하다. 중요해서 다시 반복하여 구체적으로 제시한다는 뜻으로 이해해 볼 수 있다.

4. 남북한 국어과 교육과정의 내용적 특징

국어과 교육과정의 내용적 특징을 살펴본다고 할 때 무엇을 가르칠 것인지가 주목된다. 특히 교수 학습의 내용 영역을 어떻게 정할 것인지, 그리고 해당 영역 내의 내용에서는 구체적으로 무엇을 다룰 것인지가 주요 관심사가 된다.

4.1. 남북한 국어과 교육과정의 내용 영역

전통적으로 국어과는 언어를 다룬다는 점에서 도구 교과로 알려져 왔다. 그리하여 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기와 같은 언어 기능 내용들이 주요 영역으로 다루어져 왔다. 물론 언어 자체를 다루는 문법(혹은 언어) 영역도 교수 학습의 대상으로 논란이 되어 왔으며 언어 예술의 완성체인 문학 작품을 다루는 문학 영

역도 마찬가지로 뜨거운 감자로 남아 있다.

(7) 남북한 국어과 교육과정의 내용 영역

남한(2015)	북한(2013)		
공통 교육과정(10년)	소학교(5년)	초급중학교(3년)	고급중학교(3년)
듣기·말하기 읽기 쓰기 문법 문학	글자교육 읽기 및 쓰기교육 듣기교육 말하기교육 글짓기교육 기초원리지식교육	듣기능력 읽기능력(글읽기, 독해) 말하기능력 글짓기능력 기초원리지식	듣기능력 읽기능력(독해) 말하기능력 글짓기능력 기초원리지식

남한에서는 사람들의 정신적인 가치를 중시하느냐 실용적인 가치를 중시하느냐에 따라서 문화 중심 교육과정과 기능(실용) 중심 교육과정 사이를 오가곤 해왔다. 2015년에 나온 국어과 교육과정에서는 영역을 '듣기·말하기, 읽기, 쓰기, 문법, 문학' 이렇게 다섯 가지로 나누고 있다. '듣기·말하기, 읽기, 쓰기'와 같은 언어 기능 영역을 중시하면서 문법과 문학 영역도 다루고 있다. 앞에서 교육과정의 이념을 도구적 가치와 문화적 가치 모두를 아우르고 있다고 한 이유가 바로 여기에 있다. 특히 '문법'이라는 명칭을 사용하여 '언어' 자체에 대한 탐구와 이해 영역을 나타내는 것은 지식을 강조하려는 의도가 들어 있다. 또한 남한은 전통적으로 문학이 언어생활은 물론 일상생활에서도 많은 영향을 끼쳐 왔기 때문에, 국어과에서도 중시되는 영역으로 존재해 왔다.[6] [7]

북한에서 사상교양과 정서교양(김정일애국주의정신) 교육을 기본으로 한다는 것은 앞서 살펴본 바와 같다. 이를 기본으로 하고 특히 국어과에서는 우리말글의 기초적인 지식을 갖추고 또 "읽기 및 쓰기, 듣기, 말하기, 글짓기의 기초지식과 기능을 체득시키도록" 하는 교육을 하고 있다.

(7)에 있는 북한의 국어과 교육강령의 앞 내용 6가지는 소학교의 것인데, '글자교육'을 넣음으로써 한글 문자 교육을 특별히 하고 있음을 알 수 있다. 또한

6) 실제 대학수학능력시험 같은 데서는 문학 작품의 출제 비율이 매우 높으며, 문학 교육을 전공하는 일부 사람들은 모든 교수 학습용 텍스트가 문학 작품으로 구성되어야 한다고까지 주장하기도 한다. 2021학년도 대입 수능에서도 문학은 전체 45 문항 가운데 15 문항을 차지하고 있다. 독서가 따로 15 문항을 차지하고 있어서, 결국 문학을 독서에 포함시키는 경우 독서의 영향력은 무척 크다. 이에 비해 화법, 작문, 문법은 각각 5문항씩 차지하고 있을 뿐이다.

7) 남한의 선택 중심 교육과정에서는 일반 선택 과목으로 '화법과 작문', '언어와 매체', '독서', '문학'이 설정되어 있다. 이것들은 사실 공통 과목인 '국어'의 심화 과목의 성격을 띤다. 그런데, '매체'가 공통 과목에서는 영역으로 없었는데, 갑자기 선택 심화 과목의 일부로 등장한 것은 위계가 맞지 않는다.

‘읽기 및 쓰기교육’, ‘듣기교육’, ‘말하기교육’, ‘글짓기교육’과 같은 언어 실천 능력, 즉 언어 기능 영역에 집중하고 있는 것을 볼 수 있다. (7) 북한의 초급중학교 것은 듣기, 읽기, 말하기, 글짓기, 기초원리지식 영역으로 나뉘어 있다. 듣기와 말하기가 각각 다른 영역으로 설정되어 있는 것이 특징적이다. 문법과 문학 영역은 따로 설정되어 있지 않지만, ‘기초원리지식’이라 하여 이 내용들을 제시하고 있다. 소학교와 초급중학교에서는 대부분 문법 내용을 다루고 있고, 고급중학교에서는 언어 기능 내용과 문학 내용을 주로 다루고 있어서 차이가 잇다.

(7)에서 문법 영역은 ‘기초원리지식교육’ 분야에서 다루게 되는데 언어에 대한 지식, 곧 문법을 교육이라는 관점에서 제시하고 있는 것이 눈에 띈다. 북한의 《국어》 교과서는 문법 내용이 통합적으로 교과서에 학습 활동 차원으로 들어가 있다. 이것은 문법이 단순 지식이 아니라 언어 실천과 관련이 있고, 특히 사고력 신장과 밀접한 관련이 있다는 것을 보여 주고 있다.[8] 한편, (7)에서 보듯이 북한에서는 교육과정 내용 영역으로 문학은 자리가 없어 보이지만, 일부 내용이 ‘기초원리지식’ 영역 속에서 다루어지고 있다. 사실 북한의 국어 교과서를 보면 문학 작품이 지문으로 무척 많이 나오고 있다. 문학 작품이 대부분 읽기 자료로 나오며, 이것들을 통해서 듣고 말하고 쓰는 활동까지 이어지게 된다. 한편 남한의 고등학교에 해당하는 고급중학교에서는 《국어문학》이라는 이름의 교과서가 등장하게 된다. 이때 ‘국어문학’은 국어로 된 문학이 아니라 국어와 문학이라는 의미로 해석된다. 즉 온전히 문학 교과서는 아니고 문법 내용도 일부 들어가면서, 해당 작품들을 통해서 표현 이해 교육이 많이 이루어진다(이관규, 2021ㄱ 참조).

4.2. 남북한 국어과 교육과정의 영역별 내용 체계

남북한은 국어과 교육과정의 영역 구분에 이어서 각 영역별로 하위 내용 체계를 가지고 있다. 이는 이후에 살펴볼 많은 성취 기준을 다시 범주화하는 효과를 가지며, 그 이전에 해당 영역에서 추구하고자 하는 교육의 목표를 달성하는 철학적 의미가 담겨 있다. 먼저 남한은 듣기·말하기, 읽기, 쓰기와 같이 해당 영역별로 내용 체계를 나누고 있다.

(8) 남한 국어과 교육과정(2015)의 영역별 내용 체계

8) 이관규(2021ㄴ)에서는 북한의 학교 문법에 대하여 구체적으로 다루고 있는데, 초급중학교 북한 문법은 모두 활동 중심으로 제시되어 있음을 보여 준다. 더불어 소학교 《국어》 교과서에서도 문법 내용을 대부분 학습 활동 차원에서 제시하여 다루고 있다.

	듣기·말하기	읽기	쓰기	문법	문학
핵심개념	듣기·말하기의 본질	읽기의 본질	쓰기의 본질	국어의 본질	문학의 본질
	목적에 따른 담화의 유형 듣기·말하기와 매체	목적에 따른 글의 유형 읽기와 매체	목적에 따른 글의 유형 쓰기와 매체	국어 구조의 탐구와 활용	문학의 갈래와 역사 문학과 매체
	듣기·말하기의 구성 요소 듣기·말하기의 과정 듣기·말하기의 전략	읽기의 구성 요소 읽기의 과정 읽기의 방법	쓰기의 구성 요소 쓰기의 과정 쓰기의 전략	국어 규범과 국어생활	문학의 수용과 생산
	듣기·말하기의 태도	읽기의 태도	쓰기의 태도	국어에 대한 태도	문학에 대한 태도

남한의 공통 과목인《국어》는 (8)에서 보듯이 영역별 내용 체계에서 차이가 있다. 듣기·말하기, 읽기, 쓰기와 같은 언어 기능 영역에서는 일괄적으로 '본질 – 담화(글) 유형(매체) – 구성 요소(과정, 전략(방법)) – 태도'로 내용 체계를 세우고 있다. '본질'은 각 영역에 대한 기본적인 이해(지식)를 뜻하고, '구성 요소, 과정, 전략(방법)'은 해당 영역을 어떻게 실현할 수 있는가라는 역할(기능)을 뜻하고, '태도'는 학습자의 가치관이나 의식 및 인식의 고양 등을 하도록 하는 것을 뜻한다. 이는 결국 교육학에서 말하는 '지식-기능-태도' 영역을 포함하는 것이라 해석할 수 있다. 두 번째 나온 '담화(글) 유형'과 '매체'는 지식인지 기능인지 확언하기 어려우나, 해당 담화의 유형 및 듣기·말하기, 읽기, 쓰기 및 매체 자체에 대한 이해를 다룬다고 해석되어서 크게 볼 때 지식 부분에 해당한다고 보는 게 맞을 것 같다.

이러한 교육적 내용 체계의 모습은 '문법'과 '문학' 영역의 내용 체계에서도 발견할 수 있다. 즉 '기능'에 대해서 문법 영역에서는 '국어 규범과 국어생활', 문학 영역에서는 '수용과 생산'이라는 모습으로 영역 특성상 변용하여 제시하고 있다. '지식'은 문학 영역에서는 '문학의 본질'과 '문학의 갈래와 역사' 및 '문학과 매체' 부분이 해당한다고 할 수 있을 것이다. 문제가 되는 것은 문법 영역이라고 할 수 있다. '국어의 본질'은 당연히 지식 분야에 속하겠으나 '국어 구조의 탐구와 활용'이 과연 지식 분야에 들어갈 수 있느냐 하는 것이다.[9]

만약 '탐구와 활용'이라는 것이 지식 분야에 속한다고 해석할 수 있다면 문법 영역의 큰 변이가 발생했다고 봐야 한다. 즉 '탐구와 활용' 자체는 분명 고정된

9) '탐구'라고 하는 것을 문법 교수 학습 내용으로 하자는 주장은 학위논문인 남가영(2008)에서부터 등장하는 것 같다. 거기서는 '문법 탐구 경험'을 문법교육의 '내용'으로 재개념화하고 있으며, 이어서 문법 탐구 경험의 상세한 내용 요소들을 체계적으로 선정하고, 그 내용 요소가 실제 문법 교육과정 안에서 어떻게 작용할 수 있는지 그 양상을 살피고 있다. (8)에서처럼 2015년 교육과정에 이와 관련한 내용이 체계 속에 있었으나, 현행 '언어와 매체' 교과서들을 보면 여전히 내용이 아닌 방법 차원에서 제시되어 있는 실정이다.

것이 아니기 때문에 이를 지식 분야로 볼 경우, 그동안 학교 문법에서 정의 내리던 고정적 지식이 파괴될 수도 있는 결과가 초래되기 때문이다. 예컨대 '이다'를 서술격 조사로 보는 입장은 이젠 기준에 따라서 형용사로도 해석할 수 있다는 논리가 성립하게 되는 것이다. 여하튼 문법과 문학 영역의 내용 체계도 넓은 의미에서 '지식-기능-태도'라는 내용 체계를 지니고 있다고 볼 수 있다.[10)]

(9) 북한 국어과 '교육강령'(2013)의 영역별 내용 체계

	소학교(5년)	초급중학교(3년)	고급중학교(3년)
①	글자교육단계의 내용구성		
②	우리 말과 글에 대한 기초지식교육내용구성	우리 말과 글에 대한 지식교육내용	지식교육내용
③	언어실천능력교육내용구성	언어실천능력교육의 내용	능력교육의 내용

북한의 소학교 교육과정에서는 "교수내용"으로 (9)에서처럼 "①글자교육단계의 내용구성, ②우리 말과 글에 대한 기초지식교육내용구성, ③언어실천능력교육내용구성"으로 내용 구분을 하고 있다. ①은 소학교 1학년 때 하는 것이고, ②와 ③은 2~5학년 때 하는 것이다. 특히 ③은 구체적으로 "△읽기 및 쓰기교육, △듣기능력, △말하기능력, △글짓기능력, △글씨쓰기능력"으로 하위 구분하고 있다.

초급중학교에서는 글자교육단계 내용은 다루지 않고, 우리말과 우리글에 대한 지식, 즉 문법 내용과 실천적인 내용, 곧 듣기, 말하기, 읽기, 글짓기 내용을 다루고 있다. 고급중학교 교육과정에서도 '글자교육단계'의 것은 다루지 않으며, '지식교육내용'과 '능력교육의 내용'만을 다룬다. 여기서 전자에는 우리 말과 글에 대한 지식과 문학 일반에 대한 지식을 다루고 있으며, 후자에서는 듣기, 읽기, 말하기, 글짓기 능력을 다루게 된다.

10) 2011년 국어과 교육과정의 내용 체계는 다음과 같이 제시되어 있어서 더욱 구체적으로 '지식-기능-태도'의 체계를 보여 준 바 있었다.

듣기·말하기	읽기	쓰기	문법	문학
실제	실제	실제	실제	실제
지식	지식	지식	지식	지식
기능	기능	기능	탐구와 적용	수용과 생산
태도	태도	태도	태도	태도

여기서는 문법 영역에서 '탐구와 적용'을 지식이 아닌 기능 분야로 제시하고 있어서 2015년 것과는 차이를 보인다. 아니, 2011년 것이 전통적인 문법 영역의 입장이었었는데, 2015년 것이 변이라고 해야 할 것이다. 즉 탐구 자체를 문법 교수 학습에서의 '지식'으로 바라보는 태도라고 할 수 있다. 그러나 실제 현장 문법 교육에서는 뿌리를 내리고 있지 못하는 상태이다.

결국 북한은 실용적 국어교육에 방점을 두어서 현학적인 내용 체계 분류보다는 실제적인 교수 학습에 역점을 두고 있다는 뜻으로 해석된다. 이에 비해 남한에서는 교육 철학적인 외현을 중시하여 영역별 내용 체계를 설정하고 있다고 해석할 수 있다.

앞서 남한은 영역별로 지식-기능-태도의 일반 교육학 체계를 따르고 있다고 했으나 북한은 지식-실천 차원으로 제시되어 있음을 본다. 그러나 북한의 국어과 교육과정에서는 머리말에서 국어과목에 대한 의식을 보여 주고 있으므로 이미 태도 영역은 전제되어 있다고 보아도 무리는 아닐 것이다.[11)]

5. 남북한 국어과 교육과정의 성취 기준 특징

5.1. 남북한 국어과 교육과정의 성취 기준 숫자

국어과 교육과정의 핵심은 결국 영역별 성취기준에 있다. 무엇을 가르칠 것인지가 구체적으로 나타난 것은 성취기준이기 때문이다. 남북한 국어과 교육과정에서 제시하고 있는 성취기준은 도표 (10)을 통해서 잘 알 수 있다. 1~9학년만을 기준으로 해 볼 때, 남한은 성취기준 숫자가 151개, 북한은 322개의 차이를 보인다. 숫자의 많고 적음으로 질적 평가를 할 수는 없지만, 얼마나 심혈을 기울여서 성취기준을 짰는지는 추측해 볼 수 있다.[12)]

(10) 남북한 국어과 교육과정의 성취 기준 숫자

		남한		북한		통합	비고
듣기·말하기	1-2학년군	8	37 (24.5%)	8+15	98 (30.4%)	135 (28.5%)	북한은 학년별로 구성되어 있으나, 2개 혹은 3개 학년 것을 합함. 단 6학년은 없음.
	3-4학년군	8		14+18			
	5-6학년군	9		17(5학년)			
	7-9학년군	12		8+9+9			
읽기	1-2학년군	6	29	1+9	82	111	남한은 문학을 따로

11) “국어과목은 학생들에게 우리 말과 글에 대한 지식과 언어실천능력을 갖추어주고 사상교양과 정서교양을 실현할뿐아니라 사고력을 키워주는 학과목이다. / 소학교 국어과목교육에서는 학생들에게 우리 말과 글에 대한 지식과 언어실천능력의 기초를 마련해준다.” (소학교 ‘국어’ 머리말)
“초급중학교 국어과목은 학생들에게 언어, 우리 말과 글에 대한 지식과 언어실천능력을 기본적으로 갖추어줄뿐아니라 그들을 사상정신적으로, 문화정서적으로 교양하고 사고력도 키워주게 된다.“ (초급중학교 ‘국어’ 머리말)
“국어문학과목은 학생들에게 언어실천능력을 갖추어주고 다양한 형태의 글(작품)을 통하여 사상교양과 정서교양을 실현할뿐아니라 사고력을 키워주는 학과목이다.” (고급중학교 ‘국어문학’ 머리말)

12) 북한은 개별 학년별로 성취 기준들이 나와 있는데, 하나하나 번호가 매겨져 있지는 않다. 단지 “-” 표시로 내용 항목들이 나열되어 있다.

	3-4학년군	6	(19.2%)	11+11	(25.5%)	(23.5%)	설정하고 있음. 문학을 읽기에 포함하면 남한의 읽기는 58개(38.6%)가 됨.
	5-6학년군	7		13(5학년)			
	7-9학년군	10		12+11+14			
쓰기	1-2학년군	5	28 (18.55 %)	4+9	71 (22.0%)	99 (20.9%)	남한은 '쓰기', 북한은 '글짓기'로 영역이 설정됨.
	3-4학년군	6		11+10			
	5-6학년군	7		8(5학년)			
	7-9학년군	10		9+9+11			
문법	1-2학년군	4	28 (18.55 %)	9+7	61 (19.0%)	89 (18.8%)	남한은 '문법'으로, 북한은 '기초원리지식'으로 명명됨.
	3-4학년군	6		8+7			
	5-6학년군	6		9(5학년)			
	7-9학년군	12		8+7+6			
문학	1-2학년군	6	29 (19.2%)	0	10 (3.1%)	39 (8.3%)	*남한은 '문학' 영역이 따로 있으나, 북한은 '기초원리지식'으로 명명됨. 한편 교과서의 거의 모든 지문이 문학 작품으로 이루어짐.
	3-4학년군	6		0			
	5-6학년군	7		0			
	7-9학년군	10		4+4+2			
			151		322	473	

앞서 (7)에서 살펴본바, 북한에서는 문법과 문학의 지식 내용을 '기초원리지식'이라 하여 다루고 있다. 특히 (9)의 초급중학교 단계(7-9학년군)에서는 기초원리지식 분야는 대부분 문법 내용을 다루고 일부 몇 개만 문학 내용이고, 소학교에서는 모두가 문법 내용이다. 사실 문학은 감상적 독해라 하여 읽기 영역에 포함하는 것이 세계적인 추세이다.[13] 이를 반영하여 문학을 읽기에 포함하여서 보면 북한은 322개 중 92개인 28.6%를 차지한다고 할 수 있는데, 이 수치는 역시 문학을 읽기에 포함한 남한이 151개 중 58개인 38.4%에 한참 못 미친다. 한편, 남북한을 모두 합해서 보면, 전체 성취기준 총 473개 가운데 150개가 되어 31.8%로 다른 영역에 비해 가장 많은 수치를 차지한다.[14]

남북한을 통합해서 볼 때 두 번째로 강조하는 것은 듣기·말하기(28.5%)이다. 특히 북한은 30.4%를 차지하고 있는데, 듣기와 말하기를 각각 영역으로 설정하여 강조하고 있다. 그렇지만, 실제로 듣기와 말하기를 나누어서 교수 학습하기는 쉽지 않아서, 남한에서는 함께 통합해서 다루고 있는데, 24.4%를 차지하고 있을

13) 중국에서도 읽기 영역을 강조하고 있는데, 다른 영역에 비해서 1.7배 많은 32.5%로 강조하고 있다. 중국은 '종합적 학습'이라 하여 여러 영역 내용을 실천적으로 종합하여 실행하고 있다. 14개 성취 기준으로 12.6%로 제시된 것이 바로 그것이다. 여기에는 문학 작품은 물론이고 각종 여러 자료를 이용하여 토론하고 보고서 작성하는 등 다양한 활동을 제시하고 있다. 이관규(2013) 참조.

14) 남한은 읽기 영역이 다른 영역과 비슷한 성취기준 숫자를 보이지만, 실제로는 중국과 미국에서 따로 설정하고 있지 않은 문학 영역을 독자적 영역으로 설정하고 있다. 따라서 문학을 읽기 영역의 한 부분으로 본다고 하면, 역시 남한도 읽기 영역을 가장 강조하고 있다고 할 수 있다. 실제로 남한에서는 고등학교 교육과정에서 읽기 교육을 강조하고 있음을 확인할 수 있다. 7개의 선택 국어과 과목 가운데 읽기와 관련된 과목이 3개나 된다. 즉 '독서', '문학', '고전 읽기' 과목이 결국은 읽기 영역의 과목이라고 할 수 있기 때문이다.

뿐이다.

쓰기 영역은 남북한 통합 20.9%를 차지하고 있다. 특히 남한 18.55%에 비해서 북한은 22.0%를 차지하고 있다. 문법 영역은 남북한이 통합 18.8%를 차지하고 있어서 영역들 가운데 가장 낮다. 남한이 18.55%, 북한이 19.0%를 차지하고 있어서 유사한 비율을 보이고 있다. 보통 문법 수업을 통해서 자국어의 중요성을 강조하는 경향이 있다고 말하는데, 남북한 모두 문법 영역 수업은 최소한 성취기준 차원에서 볼 때 부족한 양상을 확인할 수 있다.

성취기준의 숫자가 그대로 국어교육에서의 강조점을 확인할 수 있는 절대적인 척도는 아니다. 교과서에서 어떻게 구현하느냐, 나아가 수업 시수를 어떻게 할당하느냐가 더욱 중요한 척도가 될 수 있을 것이다. 그러나 (10)을 통해서 북한이 남한보다 듣기·말하기 영역을 무척 강조하고 있음을 확인할 수 있다. 또한 남한에서 문학을 독자적인 영역으로 설정하여 강조하고 있음을 볼 수 있고, 이것을 국제적 흐름에 맞추어서 읽기 영역 속에서 포함하여 다룬다고 할 때, 남북한은 듣기·말하기보다 읽기를 더욱 큰 중요도로 다루고 있음을 확인할 수 있다(각각 28.5%과 31.8%).

5.2. 남북한 국어과 교육과정의 성취기준의 구체적인 내용: 문법을 중심으로

남북한 학교 현장에서 어떤 내용이 교수 학습되는지는 해당 교과서를 확인하면 되고, 검인정 교과서 등 여러 이유로 인해서 여의치 않을 경우는 교육과정 내용을 살펴보면 된다. 그 가운데서도 구체적인 성취기준 내용을 하나하나 살펴보면 남북한의 국어과에서 교수 학습되는 내용을 파악할 수 있다. 여기서는 남한의 중학교와 북한 초급중학교의 국어과 성취기준을 구체적으로 영역별로 나누어서 비교해 볼 필요가 있다. 그러나 여기서는 지면제약상 중학교 문법 영역에 한하여 남북한 성취기준을 비교하여 살피도록 한다.

(11) 남한 중학교의 문법 성취기준

[9국04-01] 언어의 본질에 대한 이해를 바탕으로 하여 국어생활을 한다.
[9국04-02] 음운의 체계를 알고 그 특성을 이해한다.
[9국04-03] 단어를 정확하게 발음하고 표기한다.
[9국04-04] 품사의 종류를 알고 그 특성을 이해한다.
[9국04-05] 어휘의 체계와 양상을 탐구하고 활용한다.
[9국04-06] 문장의 짜임과 양상을 탐구하고 활용한다.

[9국04-07] 담화의 개념과 특성을 이해한다.
[9국04-08] 한글의 창제 원리를 이해한다.
[9국04-09] 통일 시대의 국어에 관심을 가지는 태도를 지닌다.

남한의 중학교 문법 성취기준은 (11)에서 보다시피 총 9개가 제시되어 있다. 음운, 단어, 문장, 담화를 기본 언어 단위로 하여, 어문 규범, 언어 일반, 품사, 어휘, 한글, 국어 태도가 굉장히 넓은 범위로 하여 성취기준이 제시되어 있다. 이것들은 학년별로 검정 교과서마다 다르게 1~3학년에서 다루어져 교수 학습된다.

(12) 북한 초급중학교의 '기초원리지식'(문법) 성취기준[15)]

— 어휘표현지식
  • 단어의 의미와 발음, 구조, 갈래, 단어만들기수법
  • 성구속담의 의미와 표현적효과
  • 품사의 개념과 갈래
— 토지식: 토의 의미와 역할, 갈래
— 띄어쓰기지식
— 단어결합지식
— 문장지식
  • 문장의 의미와 발음, 구조, 갈래
  • 문장성분의 개념과 갈래
  • 문장부호법
  • 억양의 개념과 구성요소
— 표현수법지식
  개념과 갈래, 쓰임, 조성원리

(12)는 앞서 (6)에서 본 북한의 교육강령 속 '교육내용' 가운데 '2) 내용분야별범위와 수준'에 있는 것으로, 문법 관련 성취기준만을 모아둔 것이다. 어휘(단어, 성구속담, 품사), 토, 띄어쓰기, 문장(문장 의미와 발음, 문장성분, 문장부호, 억양), 표현수법 지식을 다루고 있음을 볼 수 있다. 대체로 남한에서 다루고 있는 것들이라고 볼 수 있으며, 남한의 담화, 한글, 국어 태도 관련 내용은 보이지

15) 이것들 말고도 아래와 같은 문학 관련 성취기준도 '기초원리지식'으로 제시되어 있다.
— 글형태에 대한 지식
동화, 우화, 동요, 동시, 소설, 시, 기행문, 극, 해설글, 선전선동글, 감상글, 속보글, 전설글, 이야기글, 토론글, 관찰보고서 등에 대해 알도록 한다.
— 글분석에 대한 지식
• 말과 글의 체계, 서술순서, 운률, 묘사, 대화, 서술, 주정토로 등에 대해 알도록 한다.
• 기본내용, 이야기줄거리, 사상적내용, 주인공인물형상, 운문과 산문 등에 대하여 알도록 한다.

않는다.[16] “표현수법지식”은 남한에서는 흔히 문학 영역에서 다루지만, 북한 교과서에서는 분명하게 “문법지식을 새겨봅시다”라고 하여 문법 영역으로 처리하고 있어서 큰 차이를 보인다(이관규, 2021ㄴ 참조). 그런데 북한의 교수 학습용 성취기준이 (12)에만 그치지는 않는다는 사실을 꼭 알아야 한다.

(13) 북한의 초급중학교 ‘기초원리지식’(문법)의 “학년별범위와 수준”

ㄱ. 1학년 ‘(2) 범위와 수준’ △ 기초원리지식[17]

— 발음법지식

이어내기, 된소리되기, 거센소리되기에 대해 알고 그에 맞게 발음하도록 한다.

— 띄어쓰기

— 문장부호

점(.), 반점(,), 물음표(?), 느낌표(!), 줄임표(…), 인용표(≪ ≫), 거듭인용표(《 》) 등을 어떤 때 쓰는가를 알고 능숙히 활용하도록 한다.

— 어휘표현지식

• 단어의 개념과 구조(말뿌리, 덧붙이), 단어만들기수법에 대한 지식 등을 알도록 한다.

• 어감에 대한 지식(말소리느낌, 단어어감), 뜻빛갈에 대한 지식 등을 알도록 한다.

• 성구, 속담의 개념과 표현적효과를 알도록 한다.

— 문장지식

문장의 개념과 목적에 따르는 문장의 갈래를 알도록 한다.

— 토지식

복수토, 규정토의 개념과 쓰임에 대해 알도록 한다.

— 표현수법지식

대조법, 대구법, 과장법, 물음법 등의 개념과 리용방식에 대해 알고 능숙히 활용하도록 한다.

ㄴ. 2학년 ‘(2) 범위와 수준’ △ 기초원리지식[18]

---

16) 그렇다고 하여 북한에서 한글에 관한 교육이 이루어지지 않는다는 것은 아니다. 실제로 북한에서는 초급중학교 1학년 국어 교과서에서 ‘제24과 세상에서 으뜸가는 우리말“이라는 설명문 지문이 나오는데, 그 안에서 훈민정음에 관한 내용을 다루고 있다.

17) 이것들 말고도 아래와 같은 문학 관련 성취기준도 ‘기초원리지식’으로 제시되어 있다.

— 글형태에 대한 지식

해설글, 설명글, 동화, 우화, 일기글, 토론글 등에 대해 알도록 한다.

— 문학기초원리지식

글(작품)의 기본내용, 글체계, 이야기줄거리 등에 대해 알도록 한다.

— 글의 요소지식

소개, 설명, 해설식의 말들에 대해 알도록 한다.

18) 이것들 말고도 아래와 같은 문학 관련 성취기준도 ‘기초원리지식’으로 제시되어 있다.

— 발음법지식
코안소리되기, 혀옆소리되기, 입천장소리되기, 막힘소리되기 등에 대해 알고 그에 맞게 발음하도록 한다.
— 띄어쓰기지식
— 문장부호법
두 점(:), 이음표(-), 풀이표(–), 반달괄호(()), 물결표(~), 꺾쇠괄호([]) 등을 어떤 때 쓰는가를 알고 능숙히 활용하도록 한다.
— 어휘표현지식
성구의 구조, 품사의 개념과 대체적인 갈래, 체언, 여러 가지 기준에 따르는 단어의 갈래 등에 대해 알도록 한다.
— 문장지식
• 억양의 개념과 구성요소 등을 알고 능숙히 활용하도록 한다.
• 문장성분의 개념과 대체적인 문장성분의 갈래, 주어와 술어에 대해 알도록 한다.
— 토지식
바꿈토의 개념과 쓰임에 대해 알도록 한다.
— 표현수법지식
점층법과 벌림법, 은유법, 야유법 등에 대해 알도록 한다.

ㄷ. 3학년 '(2) 범위와 수준' △ 기초원리지식[19)]
— 발음법지식
소리끼우기, 소리빠지기에 대해 알고 그에 맞게 발음하도록 한다.
— 띄어쓰기지식
— 어휘표현지식
용언, 관형사, 부사 등에 대해 알도록 한다.
— 문장지식
보어, 규정어, 상황어, 문장구조에 따르는 갈래 등에 대해 알도록 한다.
— 토지식
상토의 개념과 쓰임 그리고 토의 개념과 갈래, 쓰임에 대해 종합적으로 알도록 한다.

— 글형태에 대한 지식
이야기글, 감상글, 동요, 동시, 관찰보고서, 기행글 등에 대해 알도록 한다.
— 문학기초원리지식
서정구조에 대해 알도록 한다.
— 글의 요소지식
느낌, 대화, 묘사식의 말들에 대해 알도록 한다.

19) 이것들 말고도 아래와 같은 문학 관련 성취기준도 '기초원리지식'으로 제시되어 있다.
— 글형태에 대한 지식
가사, 아동극, 속보글, 단편(벽)소설, 선전선동글, 전설글 등에 대해 알도록 한다.
— 문학기초원리지식
주인공인물형상, 운률조성방식 등에 대해 알도록 한다.

— 표현수법지식
표현수법의 개념과 갈래에 대해 종합적으로 알도록 한다.

(13)은 1~3학년별로 '기초원리지식'(문법)의 범위와 수준을 제시한 성취기준이다. 해당 내용들이 굉장히 자세하게 제시되어 있어서 북한 문법 교수 학습 내용이 구체적으로 이루어진다는 것을 확인할 수 있다.

(12)에서 초급중학교 전반적 문법 내용을 언급할 때는 '단어의 발음'이라고만 적시하였는데, 실제 1학년급에서는 "발음법지식"이라 하여 "이어내기, 된소리되기, 거센소리되기에 대해 알고 그에 맞게 발음하도록 한다."를 성취기준으로 제시하였고, 이어서 2학년급에서는 "코안소리되기, 혀옆소리되기, 입천장소리되기, 막힘소리되기 등에 대해 알고 그에 맞게 발음하도록 한다.", 3학년급에서는 "소리끼우기, 소리빠지기에 대해 알고 그에 맞게 발음하도록 한다."라고 자세히 "발음법지식"을 적시하고 있는 것을 볼 수가 있다.

앞서도 말한 바, '표현수법'이라 하여 대조법, 대구법, 과장법, 물음법, 점층법과 벌림법, 은유법, 아유법 등 수사법 내용들을 문법 지식 차원에서 다루고 있는 것이 주목된다. 즉 기초원리지식이라고 하는 것이 단순한 암기식 규칙으로보다는 효과적인 언어 생활에 활용되는 것이라는 함의가 들어가 있다는 것이다. '문장부호'에 대해서도 "점(.), 반점(,), 물음표(?), 느낌표(!), 줄임표(…), 인용표(≪ ≫), 거듭인용표(《 》), 두 점(:), 이음표(-), 풀이표(—), 반달괄호(()), 물결표(~), 꺾쇠괄호([])" 등을 "어떤 때 쓰는가를 알고 능숙히 활용하도록 한다"라고 하여 생활 속 활용에 초점을 맞춘다고 볼 수 있다. '띄어쓰기지식'과 관련해서는 1~3학년급 모두에서 반복적으로 그대로 제시하고 있음을 확인할 수 있고, 특별히 문장의 억양을 성취기준으로 제공하고 있는 것도 주목된다. 남한에서는 문장보다 큰 언어 단위로 담화를 많이 언급하는데, 북한에서는 이에 대해서는 문법 영역에서 특별히 다루고 있지는 않고 있다.

6. 나아가기: 요약과 과제

지금까지 남한과 북한의 국어과 교육과정에 대하여 각각의 이념적, 체재적, 내용적 특징을 비교하면서 살펴보았다.

6.1. 남한의 교육과정에서는 언어에 대해서 도구관 관점을 많이 지니고 있는데, 북한의 '교육강령'에서는 개인의 발전과 민족 혹은 국가의 발전을 연계하는 언어 형성관 관점을 많이 지니고 있다. 이런 점에서 남한이 북한보다 국어과가

도구적 성격을 더욱 지니고 있다고 할 수 있으며, 반대로 북한은 국어과가 문화적 성격을 상대적으로 더욱 지니고 있다고 이해할 수 있다.

대개 문법을 강조하는 교육은 언어 형성관 성격을 많이 띤다고 한다. 종래 남한에서는 문법 교육이 무척 강조되어 왔으나, 최근 들어서 많이 약화된 감이 없지 않다. 대신에 표현 이해 교육이 많이 강조되고 있다. 북한에서는 비록 영역으로는 문학을 따로 제시하지 않긴 하지만, 고급중학교에서 《국어문학》이라는 교과서를 갖고 교수 학습을 할 정도로 문학이 사상 교육에 필수적으로 사용되고 있어서, 국어과의 언어 형성관 성격을 강조하고 있다고 볼 수 있다.

6.2. 남북한의 국어과 교육과정 체재는 대체로 체계적이라 할 수 있다. 남한은 교육과정의 체재가 '1. 성격 – 2. 목표 – 3. 내용 체계 및 성취기준 – 4. 교수·학습 및 평가의 방향'의 체계적인 양상을 보여 준다. 2011 국어과 교육과정에서는 '목표-내용-방법-체계'로 하여 완벽한 체계를 지니고 있었으나, 현행 2015 교육과정에서는 성격과 목표를 구분하고 방법과 평가는 합해서 제시하고 있다. 대신에 현행 교육과정에서는 내용 부분에서 성취기준을 더욱 부각하여서 심지어는 필요한 몇몇 것에는 해설까지 제시하고 있다. 더구나 '3. 내용 체계 및 성취기준' 부분에서 각 영역별로 '(가) 학습 요소, (나) 성취기준 해설, (다) 교수·학습 방법 및 유의 사항, (라) 평가 방법 및 유의 사항'을 제시하고 있는 형국이다. 이는 곧 방법과 평가를 3.에서 구체적으로 제시하고, 4.에서는 국어과 전반적인 사항을 넣고 있는 셈이다.

이에 비해 북한은 '1. 교수목적과 교수목표, 2. 교수내용, 3. 교과서집필에서 지켜야 할 원칙, 4. 학과목교수에서 지켜야 할 원칙, 5. 학업성적평가원칙'으로 체재를 지니고 있다. 크게 보면 '목표-내용-방법-평가'의 일반적인 순서를 지니고 있다고 볼 수 있다. 그러나 중간에 '3. 교과서집필에서 지켜야 할 원칙, 4. 학과목교수에서 지켜야 할 원칙'이 들어가 있어서 체계성에서 약간 벗어난다고 볼 수 있다. 그러나 실제적 교과서 집필 원칙과 각 과목에서 지켜야 할 원칙을 구체적으로 제시하여 줌으로 해서 교과서 제작자 혹은 교사들에게 직접적인 도움을 줄 수 있다.

남한의 교육과정에서와 달리 북한의 '교육강령'에서 특징적인 것으로 동일한 교수 학습 내용이 여러 번 반복된다는 점을 들 수 있다. 앞서 (6)에서도 살펴본 바와 같이, '교수내용'이 먼저 나오고 이어서 '내용분야별범위와 수준' 부분에서 다시 한번 주요 내용이 반복되고, 세 번째로 '학년별범위와 수준' 부분에서 구체적으로 또 제시된다. 이것뿐만이 아니다. '학업성적평가원칙'에 가면 다시 또 '학년별평가내용'이 나온다. 그러나 북한은 점점 구체화하면서 학습 내용을 제시하

고 심지어는 평가 항목에서까지 확인하는 절차를 거치는 것이다. 결국 문서로 제시된 것은 반드시 교실에서 교수 학습된다는 것을 뜻할 것이다. 요컨대 남한은 체계성을, 북한은 실용성을 얻고 있는 특징을 보인다고 할 수 있겠다.

6.3. 국어과 교육과정의 내용적 특징을 말할 때 가장 중요한 것은 영역 구분을 어떻게 하느냐이다. 남한에서는 듣기·말하기, 읽기, 쓰기, 문법, 문학의 다섯 영역을 설정하고 있다. '언어'(문법) 영역은 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기와 같은 실제 언어생활의 기초로 인정되기 때문으로 이해된다. 남한의 이와 같은 다섯 가지 영역 구분은 1~10년의 공통 국어 과목에 모두 해당한다. 이 영역들은 11~12년의 '화법과 작문, 언어와 매체, 독서, 문학' 일반 선택 과목으로 심화된다. 더불어 '실용 국어, 심화 국어, 고전 읽기' 같은 진로 선택 과목들도 배운다.

한편 북한에서는 학교급별로 약간 다른 영역 구분을 보인다. 소학교(5년)에서는 '글자교육, 읽기 및 쓰기교육, 듣기교육, 말하기교육, 글짓기교육, 기초원리지식교육'으로 나뉘는데, 일견 용어도 그렇고 체계성에서 남한과 좀 차이 나는 것을 볼 수 있다. 여하튼 '글자교육'은 소학교 1학년에서만 교수 학습되는 특징이 있고, 듣기와 말하기를 각각 다른 영역으로 나누고 있는 것도 특징적이다. 초급중학교(3년)에 와서는 좀 더 체계적인 모습을 띤다. '듣기능력, 읽기능력(글읽기, 독해), 말하기능력, 글짓기능력, 기초원리지식'으로 나누고 있는데, 역시 듣기와 말하기를 나누고 있다. 고급중학교(3년)도 '듣기능력, 읽기능력(독해), 말하기능력, 글짓기능력, 기초원리지식'의 다섯 영역으로 나뉜다. 남한의 쓰기에 해당하는 영역을 '글짓기'로 명명하고 있는 것이 눈에 띄며, '기초원리지식'이라 하여 초급중학교와 고급중학교에서 다루는 것이 각각 문법 중심 및 문학 내용으로 이루어져 있는 것도 특징적이다.

내용 영역 말고 내용 체계 측면에서 볼 때 남북한은 차이를 많이 보인다. 남한은 모든 영역에서 기본적으로 '지식-기능-태도'라는 내용 체계를 지니고 있음에 비해서 북한은 지식능력과 실천능력 체계를 크게 지니고 있다. 고급중학교는 '지식교육내용'과 '실천교육내용'으로 나누고 있고, 초급중학교는 '우리 말과 글에 대한 지식교육내용'과 '언어실천능력교육의 내용'으로 나누고 있다. 소학교는 '글자교육단계의 내용구성, 우리 말과 글에 대한 기초지식교육내용구성, 언어실천능력교육내용구성'의 세 부분으로 나누고 있다. 언어 표현상 정돈될 필요가 있기는 하지만, 크게 지식과 실천 부면으로 나뉘며, 소학교만 이것에다가 글자교육이 추가된다는 것을 뜻한다. 물론 이것은 소학교 1학년에만 적용된다.

요컨대 북한의 국어과 영역별 내용 체계는 크게 지식과 실천으로 나뉜다고

볼 수 있다. 이 둘은 남한으로 치면 지식과 기능 측면이라고 할 수 있다. 태도 내용은 체계로는 제시되어 있지 않으나, 북한 국어과 교육과정 머리말 부분에서 의식 교육을 적극 제시하고 있는 점을 들어서 이미 전제된 상태라고 볼 수 있다.

6.4. 교육과정의 내용 체계를 좀 더 구체적으로 알 수 있는 것이 성취기준이다. 이것들의 양적 숫자와 그 질적 수준을 보아서 어느 영역을 강조하고 있는지 알 수 있다. 여기서는 양적인 면에서 살펴보았다.

통합적으로 볼 때, 남북한에서는 읽기 영역을 가장 많이 강조하고 있다고 볼 수 있다(31.8%). 남한에서는 읽기 영역만 보면 다른 영역과 숫자가 비슷하지만 결국 문학 영역도 읽기 영역에 속한다고도 볼 수 있으므로 다른 영역의 두 배 정도가 되는 58개의 성취기준을 학년군마다 두고 있는 셈이다(19.2+19.2%). 북한도 읽기를 강조하면서 문학 작품을 읽기의 주요 자료로 사용하고 있다(26.6+3.1%).

남북한을 통합해서 볼 때 두 번째로 강조하는 것은 듣기·말하기 영역(28.5%)이다. 특히 북한만 보면 30.4%를 차지하고 듣기와 말하기를 따로 독자적 영역으로 설정하는 특징을 보인다. 그렇지만, 실제로 듣기와 말하기를 나누어서 교수학습하기는 쉽지 않아서, 남한은 물론이고 중국과 미국 등 다른 나라에서는 함께 통합해서 다루고 있는 것이 보통이다. 남한은 듣기·말하기 영역이라 하여 24.5%를 차지하고 있다.

쓰기 영역은 전체적으로 20.9%를 차지하고 있는데, 남한은 18.55%, 북한은 22.0%를 차지하고 있다. 문법(언어) 영역은 비슷한 성취기준 숫자를 보인다. 문법 영역은 남한은 18.55%, 북한이 19.0%를 차지하고 있다(통합 18.8%). 흔히 북한에서 언어를 힘 있는 무기라 하여 문법을 강조한다고 알려져 있지만, 최소한 성취기준 숫자에서는 다른 영역들에 비해서 할당량이 떨어져 있다.

남북한 교육과정의 내용 영역에서 가장 큰 차이는 문학 영역이다. 남한은 공식적으로 내용 체계에서 문학 영역이 설정되어 있음에 비해서, 북한은 문학 영역이 구체화되어 있지 않다. 특히 소학교와 초급중학교에서는 문학 관련 교수학습 내용이 미미하기까지 하다. 그러나 북한은 문학을 읽기 영역과 관련시키기 때문에 상대적으로 읽기 영역이 가장 높은 비중을 차지한다. 만약 남한도 문학을 읽기에 포함시킨다고 하면 다른 영역들보다 훨씬 높은 비율을 차지한다. 북한은 특히 고급중학교에서 '국어문학' 한 과목만을 국어과에서 다루기 때문에 문학을 무척 중시한다고 말할 수 있다. 비록 성취기준 숫자 차원만을 바라보면 문학을 약화하고 있다고 해석할지 모르나, 표현 이해 수업에서 자료로 사용하는

문학 작품들을 고려해 본다면 그 어느 영역보다도 문학을 중시한다고 볼 수 있을 것이다.

6.5. 남북한의 교육과정을 이념적, 체재적, 내용적으로 비교해 보면서, 공통점 및 차이점을 살펴보았다. '국어' 과목이라는 동일한 명칭을 사용하고 있는 남북한은 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기와 같은 언어 기능 영역 내용을 무척 강조하고 있음을 특히 유념해서 보았다. 그것은 국어 과목이 우리말 우리글 사용이라는 구체적인 실천 과목이라는 점을 보이는 것이다. 여러 가지 차이점이 있지만, 특히 주목되는 것은 문학 영역을 남한은 설정하고 있으나 북한은 설정하지 않고 있다는 점과 문법 영역에서 내용 체계 가운데 지식으로 인정하는 것이 남한에서는 탐구 자체를 설정하고 있음에 비해서 북한에서는 기초원리지식이라 하여 문법적 지식 자체만을 설정하고 있다는 사실이다. 이에 대해서 교육과정의 영역이라는 점에서 좀 더 생각해 보고자 한다.

북한은 문학 영역을 따로 설정하고 있지는 않지만, 국어 과목의 거의 모든 지문을 문학 작품으로 사용하고 있다. '국어문학'이라는 고급고등학교 과목으로 국어과 과목을 하나만 설정하고 있음을 볼 때도 문학을 결코 소홀히 하고 있지는 않고 있다는 것을 알 수 있다. 물론 이 단계에서 '기초원리지식'이라 하여 몇 개의 문학적 지식을 성취기준으로 제시하고 있기는 하다. 그렇지만 초급중학교 단계에서는 기초원리지식에서 거의 문법 내용만을 제시하고 있고, 더구나 소학교에서는 기초원리지식에 문학 내용이 하나도 들어가 있지 않다. 이 말은 곧 문학 작품이 국어과 교수 학습에서 꼭 필요한 것이긴 하지만, 문학적 지식은 그리 중요하지 않다는 것을 뜻한다고 하겠다. 이에 비해서 남한에서는 문학 과목이 고등학교 단계에서 과목으로 존재하고 있을 뿐만 아니라 수능에서도 중요한 위치를 지니고 있다. 물론 초등학교 및 중등학교의 교육과정에서도 중요한 영역으로 인정되어 있다. 전세계적으로 보면 자국어 교육과정에서 문학이라는 분야를 영역의 하나로 설정하고 있는 나라는 찾기가 쉽지 않다.[20] 물론 하나의 과목으로는 문학이 있는 곳은 많이 있다. 일단 본고에서와 같이 남북한의 국어과 교육과정에서 차이 나는 문학 영역 설정 문제는 어떻게 통일 방안을 마련해야 할지 하는 고민을 하게 한다.

문법의 내용으로서 '탐구'라고 하는 것을 인정할 것인가는 더욱 큰 어려움을 던져 준다. 기존에 학교에서 교수 학습하는 문법 내용은 당연히 학교 문법이었

20) 이관규(2006)에서는 세계 여러 나라의 자국어 교육과정을 영역 차원에서 살피고 있다. 거의 모든 나라에서 문학을 하나의 독자적인 영역으로 설정하지 않고 있음을 확인할 수 있다.

다. 흔히 조사의 품사 인정, ‘이다’의 서술격 조사 인정, ‘되다, 아니다’ 앞에 오는 ‘이/가’ 성분의 보어 인정 등 여러 문법적 사항이 문제가 많음에도 불구하고 학교 문법으로서 전제되어 있었던 것이다. 그런데 교육과정에서 ‘국어의 구조 탐색과 활용’이라는 항목이 ‘지식’ 영역으로 설정되어서 기존의 학교 문법 지식이 흔들리게 되었다는 것이다. 검정 교과서 체재인 현행 제도 하에서 앞으로는 교과서마다 탐구 학습의 일환으로 여러 가지 다양한 문법적 해석이 나올 가능성도 있다는 것이다. 아직은 남한에서의 검정 ‘언어와 매체’ 교과서들이 크게 문법적 해석을 달리하고 있지는 않지만, 앞으로는 교과서마다 어떤 것은 ‘이다’를 서술격 조사, 어떤 것은 형용사라고 하면서 차이를 보일 가능성은 충분히 있다. 물론 그 전제는 해당 내용은 주어진 것이 아니라 학습자가 탐구 과정을 통해서 찾아가는 방식을 취할 것으로 예상된다.

북한에서는 아직까지는 문법적 지식만을 학교 문법 내용으로 설정하고 있다. 1996년에 나온 《국어문법 1~3》 교과서를 기초로 하여 현행 《국어 1~3》(2013~2015) 교과서에서 문법 내용을 제시하고 있다(이관규, 2021ㄴ 참조). 그렇지만 교과서에서 제시한 방식이 “문법지식을 알아보자요”라 하여 학습 활동 차원으로 접근하고 있는 것은 주목할 필요가 있다. 어떤 의미에서 보면 이러한 교과서 제시 방식은 바로 탐구 활동 방식이라고도 해석할 수 있다는 말이다. 어쨌든 북한의 교육과정에서는 ‘기초원리지식’ 안에 문법 내용을 담고 있기 때문에 탐구 자체를 문법 지식으로 보고 있다고는 할 수 없을 것이다. 그러나 점차 문법 교육이라는 것이 단순히 지식을 습득하려는 것이 아니라 논리성과 창의성을 고양하는 데 있다는 점을 염두에 둔다면 ‘탐구’ 자체를 지식의 한 유형으로 바라보는 남한의 현행 교육과정 입장은 통일 문법을 지향할 때 많은 고민이 필요하다는 것을 보여 준다.

〈참고 문헌〉

강보선 외(2017), 남북한 초등학교 문법교육 내용 비교, 우리말글 72, 우리말글학회, 31-65쪽.

강보선(2018), 북한 초급중학교의 학교문법 내용 분석, 국어교육 161, 한국어교육학회, 119-157쪽.

고정희 외(2015), 남북한 초·중·고등학교 국어교육 통합을 위한 기초 연구 - 국어의식 및 국어교육 체계의 차이 극복을 중심으로 -, 서울대학교 사범대학 부설학교 교육연구진흥본부.

권순희(2018), 2013년 개정 북한 국어 교과서 분석, 국어교육학연구 53-3, 5-47쪽.

김대행(1995).『국어교과학의 지평』. 서울대학교 출판부.
김명국(2018),「국어교육의 중요성과 특성」,『문화어학습』2018-2, 19-21쪽.
김일성(1964),「조선어를 발전시키기 위한 몇 가지 문제 -언어학자들과 한 담화-」,『김일성전집』32, 조선로동당출판사, 350-363쪽.
김일성(1966),「조선어의 민족적 특성을 옳게 살려나갈데 대하여 -언어학자들과 한 담화-」. 『김일성전집』36, 조선로동당출판사, 496-513쪽.
김일성종합대학 조선문학부(1976), 조선문화어문법규범, 평양: 김일성종합대학출판사.
김진숙 외(2015),『통일 대비 남북한 통합 교육과정 연구(Ⅰ)』, 한국교육과정평가원.
김진숙 외(2016), 통일 대비 남북한 통합 교육과정 연구(Ⅱ): 총론, 국어, 사회를 중심으로(RRC 2016-2), 한국교육과정평가원.
김진숙 외(2017).「통일 대비 남북한 통합 교육과정 연구 (Ⅲ) : 총론, 중등 국어과, 중등 사회과를 중심으로(RRC 2017-4)」.한국교육과정평가원.
남가영(2008), 문법 탐구 경험의 교육 내용 dsurn, 서울대 박사학위 논문.
오현아(2019), 통일 대비 남북 교과 전문 용어 비교 분석 연구에 대한 시론 -고등학교 문법 교과서를 중심으로-, 우리말글 82, 우리말글학회, 59-96쪽.
윤계월(1989),『북한 교육과정 변천에 대한 연구』, 동국대 박사학위 논문.
윤여탁 외(2006),『국어교육 100년사Ⅰ』, 서울대학교 출판부.
윤희원 외(1997). 남북한 중·고등학교 국어과 교육과정 및 교과서 비교 분석 연구. 서울대학교사범대학 통일대비 국어과 교육과정 연구위원회.
이관규(1999), 북한 학교 문법의 체계와 내용, 화법 연구 1, 한국화법학회, 371-438쪽.
이관규(2006).「세계의 자국어 교육 과정에 대한 연구」,『새국어교육』70. 남남한어교육학회. 81~102쪽.
이관규(2008).「국어 교육의 성격과 국어 능력 평가의 한 문제」,『문법교육』8. 남한문법교육학회. 139~154쪽.
이관규(2013).「남한·중국·미국의 국어과 교육과정 비교 연구」,『한글』300. 한글학회. 183~212쪽.
이관규(2021ㄱ).「북한의 교육 제도에 따른 국어 교육 변화 양상」,『남한어문교육』35. 7~30쪽.
이관규(2021ㄴ).『북한의 학교 문법론』, 역락.
이성희(2019),『북한의 의무교육체제와 정치교육부문 연구 -국어과 교육 분석 중심』, 경기대 박사학위 논문.
이인제 외(2000),『남북한 초·중등 국어과 교육 과정 및 교과서 통합 방안 연구』, 한국교육과정평가원.
이인제(2005),「통일 한국의 국어 교육과 교육 과정 통합의 방향」,『국어교육』117, 한국국어교육학회, 177-232쪽.
정주리(1997),「북한의 국어와 국어 교육,『한국어학』6, 한국어학회, 99-116쪽.
조선문화어문법규범편찬위원회(2011), 조선문화어문법규범, 사회과학출판사. [통일 081. 1-12-2]

조선문화어문법규범편찬위위원회 편(1984), 조선문화어문법규범, 김일성종합대학출판사.
조선인민민주주의공화국 교육위원회. 2013.,『제1차12년제의무교육강령』, 교육위원회.
주재우(2018), 김정은시대의 북한 초급중학교 국어교과서 분석, 독서연구 48. 한국독서학회, 133-163.
中华人民共和国教育部(2003). 『普通高中课程方案(实验)』. 和语文等十五个学科课程标准(实验).
中华人民共和国教育部(2011).『义务教育语文等学科课程标准』, 人民教育出版社.
中華人民共和國教育部(2017).『普通高中 語文課程標準』, 人民教育出版社.
진용성·차해나(2018), 북한 소학교 1학년 국어교과서(2013)와 남한 초등학교 1학년 국어교과서(2017)의 비교 연구, 청람어문교육 66, 청람어문교육학회, 59-83.
허경철(2005). 「세계 각국의 최근 교육동향 및 교육과정 국제 비교」, 연구보고 RRC 2005-14. 남한교육과정평가원.
허동찬(1990),「교육 과정」,『북한의 교육』, 을유문화사, 131-166쪽.
Common Core State Standards Initiative (2010). Common Core State Standards: English Language Arts Standards. (http://www. corestandards.org/ELA-Literacy)

제1부 주제 발표

읽기 교육의 과제와 전망/ 김혜정

쓰기 교육의 과제와 전망/ 박영민

언어 네트워크 분석을 활용한 화법 연구 동향 분석/ 권순희·정다솜

575돌 한글날 기념 전국 국어학 학술대회

2021년 10월 15일 (금) 09:50 ~ 17:00
[온라인 중계] https://youtu.be/u7RUau9GkSw

□ 제1부 주제 발표

읽기 교육의 과제와 전망

김혜정

경북대학교 국어교육과 교수
hjkim88@knu.ac.kr

1. 머리말

본 연구는 읽기 교육의 현 주소를 진단하고, 향후 읽기 교육이 나아갈 방향을 제언하는 데 목적이 있다. 현재 읽기 교육이 무엇을 지향하고 있으며, 어떻게 이루어지고 있는지 비판적이고 객관적인 관점에서 조망하고 진단하려면, 읽기 교육의 과거사를 살펴보지 않을 수 없다. 현재는 과거 경험의 뒤섞인 결과이자 그 연장선에 있기 때문이다.

주지하다시피, 읽기 교육은 국어과 교육의 한 분파로서 출발했으며, 따라서 국어과 교육의 발전과 밀접한 상호영향 관계에 있다. '읽기 교육'이 하나의 이론으로서 명명할 만한 것이 된 것은 국어교육이 '교과교육학'으로서 학문적 정체성을 찾아가던 1980년대 초반부터라고 볼 수 있다. 또한 국어교육학의 발전은 국어과 교육과정에 바로 반영되기 때문에, 국어교육의 하위 영역인 읽기 교육의 모습을 진단하기 위해서는 국어과 교육과정의 역사적 흐름을 살펴보는 것도 방법이 되겠다.

따라서 본고는 읽기 교육이 학교 현장에서 어떻게 실행되고 있는지에 대해 교육과정의 변화를 통해 그 자취를 살펴보고자 하며, 그러한 증거들을 통해 읽기 교육의 과제를 추출하고자 한다. 나아가 그러한 과제들을 해결하기 위한, 읽기

교육의 미래적 전망도 제언하고자 한다.

2. 읽기 교육의 과제와 전망

2.1. 읽기 교육의 과제

여기서 과제란 교육의 개선이 필요한 쟁점을 의미한다. 읽기 교육의 모습을 보려면, 읽기 교육과정, 학교와 연구 흐름 등을 살펴볼 수 있을 것이다. 특히 교육과정의 내용을 살펴보는 이유는 학교와 교실 차원에서의 실행으로 이어지기 때문이다. 여기서는 읽기 교육 전반적 상황을 살펴보면서, 재고할 만한 과제 혹은 교육의 쟁점들을 제시하고자 한다.

(1) 읽기 교육 내용(contents)의 변화 과제

현재 읽기 교육은 무엇을 지향하고 있는가? 하는 점을 살펴보기 위해 우선 국어과 교육과정의 읽기 영역의 내용을 살펴볼 수 있겠다. 읽기 교육의 주된 내용은 읽기 기능들(skills)이다. 이는 학습자가 읽기 능력을 갖추도록 하기 위해 읽기에 요구되는 기능들을 가르치고 있다는 뜻이다. 그렇다면 이 읽기 기능은 어떤 성격의 것인가? 그것은 주로 '독해(reading comprehension)' 기능에 치중되어 있다. 또한 그러한 독해 기능들을 선정하는 기준은 '독해 수준(levels of reading comprehension)'이며, 그에 따라 '사실적 독해-추론적 독해-비판적/감상적/창의적 독해'로 유목화 하고, 하위 기능들을 선정하여 학년별로 제시하고(김혜정 2016:175) 있다.

이러한 교육 내용은 오래 전부터 받아들여졌다. '내용 체계'가 처음으로 제시된 6차 교육과정기를 보면[아래표 참조], '단어 이해, 내용 이해, 평가 및 감상'의 3분류를 하고 있으나, 7차 교육과정기부터는 '사실적-추론적-비판적/감상적 독해 기능'이 전면에 등장하고 지난 25년 이상 교육 내용으로서 중추적 역할을 해왔음이 드러난다.

〈표 1〉 읽기 영역의 교육내용 체계 (6차~2015개정)

	6차	7차	2007개정	2009개정	2015개정
본질	1. 읽기의 본질 1) 읽기의 특성 2) 정확한 읽기의 방법	·읽기의 본질 -필요성 -목적 -개념 -방법 -상황 -특성	지식 ○ 소통의 본질 ○ 글의 특성 ○ 매체 특성	지식 • 읽기의 본질과 특성 • 글의 유형	▸ 읽기의 본질

	3) 읽기의 여러 가지 상황			• 읽기와 맥락	
원리	2. 읽기의 원리 1) 단어 이해의 여러 가지 원리 2) 내용 이해의 여러 가지 원리 3) 평가 및 감상의 여러 가지 원리	·읽기의 원리 -낱말 이해 -내용 확인 -추론 -평가와 감상	기능 ○ 내용 확인 ○ 추론 ○ 평가와 감상	기능 • 낱말 및 문장의 이해 • 내용 확인 • 추론 • 평가와 감상 • 읽기 과정의 점검과 조정	▸ 읽기의 구성요소 · 독자·글·맥락 ▸ 읽기의 과정 ▸ 읽기의 방법 · 사실적 이해 · 추론적 이해 · 비판적 이해 · 창의적 이해 · 읽기 과정의 점검
태도		·읽기의 태도 -동기 -흥미 -습관 -가치		태도 • 가치와 중요성 • 동기와 흥미 • 읽기의 생활화	▸ 읽기의 태도 · 읽기 흥미 · 읽기의 생활화
실제	3. 읽기의 실제 1) 정보를 전달하는 글읽기 2) 설득하는 글읽기 3) 친교 및 정서 표현의 글읽기 4) 정확한 읽기의 태도 및 습관	·읽기의 실제 -정보를 전달하는 글읽기 -설득하는 글읽기 -정서를 표현하는 글읽기 -친교의 글읽기	맥락 ○ 상황 맥락 ○ 사회·문화적 맥락 읽기의 실제 - 정보를 전달하는 글읽기 - 설득하는 글읽기 - 사회적 상호작용의 글읽기 - 정서 표현의 글읽기	실제 • 다양한 목적의 글 읽기 - 정보를 전달하는 글 - 설득하는 글 - 친교 및 정서 표현의 글 • 읽기와 매체	▸ 목적에 따른 글 유형 · 정보 전달 · 설득 · 친교·정서 표현 ▸ 읽기와 매체

그런데 이러한 '기능' 중심의 읽기 교육이 고착화 됨에 따라, 이러한 독해 기능의 분절성으로 인해 평생 독자로서의 역량(소양)을 기를 수 있는 풍부하고 깊이 있는 읽기 교육이 가능할 수 있을 것인가?에 대한 회의가 든다. 읽기 교육의 목적은 글 내용을 잘 이해하고, 정보를 빠르게 처리하며, 자신의 생각과 주장을 명확하게 수립할 수 있도록 하는 데에도 있지만, '독서를 통하여' 인생을 살아가면서 부딪히는 수많은 난관과 어려움에서 스스로 그 해결 방법을 찾고 인생을 의미 있게 채워나가면서 삶을 풍부하게 하는 역량을 길러주는 역량을 기를 수 있도록 하는 데 있다. 그렇다면, '사실적-추론적-비판적/감상적 독해 기능'을 가르치는 것을 넘어 '텍스트를 어떻게 다룰 것인가?' 즉 텍스트를 읽으면서 어떤 생각을 하고, 무엇에 이용하고, 어떻게 받아들일 것인가 등을 이야기할 수 있는 기회와 장면을 수업에서 설정해야 하는 데 그렇지 못하고 있는 것은 아닌가 한다.

다음 표에서 보듯이, 세계적인 평가 도구의 하위 구인들을 보면, 독해를 얼마

나 다양하게 설명하고 있는지 짐작할 수 있으며, 2010년을 전후하여 독해력의 구인이 변화되고 있음을 간접적으로나마 확인할 수 있다. 전통적으로 중시되어 온 '정보 확인' 외에도, '아이디어의 통합 및 평가'가 강화되었다는 점이다. 즉 '표면적 수준에서 읽을지(사실적 이해), 좀더 깊은 수준으로 읽을지(추론적 이해), 비판적인 태도로 읽을지 수용적 태도로 읽을지(비판적, 감상적 이해)'보다는, 독자가 글을 읽으면서 '무엇'에 집중하며(목적), 무엇을 처리 혹은 해결해야 하는지(대상), 그 목적과 대상을 분명히 하고 있음을 알 수 있다[1].

〈표 2〉 각종 독해력 평가 구인

시험명 하위요소	PISA(2010)	PISA(2015)	PIAAC (2012)	NAER (2005)	PIRLS(2000)	NAEP(2005)	한우리NRI (2010 초등)	국민의국어능력NAKLA (2018)	CCSS(2010)	PISA(2018)	PIRLS(2021)
내용	· 매체글 (비문학/문학) · 산문 (도표,그림)	· 매체 · 환경 · 체재 · 유형	· 기술 · 서사 · 설명 · 논증 · 지시 · 친교	· 글 (비문학/문학) · 산문 (도표, 그림)	· 문학적 텍스트 · 정보/논증 텍스트	· 문학적 텍스트 · 정보/논증 텍스트 · 지도, 그림		· 실용 텍스트 · 문학 텍스트 · 매체 텍스트	· 정보 텍스트 · 문학 텍스트	<텍스트> *자료 · 단일/복합 *조직 및 탐색 · Static/ Dynamic *형식(format) · 연속/비연속/복합 *유형(type) · 묘사 · 서사 · 설명 · 논증(argument) · 지시(instruction) · 상호작용 (transaction)	
과정 (인지)	· 특정 정보 추출하기	· 접근 및 확인	· 접근 및 확인	· 특정 정보 추출하기	· 특정 정보 추출하기		· 확인(어휘, 세부내용)	· 정보확인 -화제, 핵심어 등 특정 정보 파악 -중심내용/대의 파악 -구조/논지전개방식 파악	· 기초 기능 (G1-5) -음소 및 단어 재인 -유창성		· 명시적으로 진술된 정보에 집중과 정보 추출
	· 대의 파악 · 추론적 이해	· 통합 및 해석	· 통합 및 해석	· 추론	· 추론	· 일반적 이해 (대의 파악) · 해석	· 대의(대의 파악) · 추론(비명시적 내용 도출)	· 추론 -생략된 정보 재구 -함축의미, 필자의도 추론 -인물심리, 사회문화적 배경추론	· 핵심 아이디어와 세부 내용	<인지과정> *정보 파악 (Locate information) · 정보 접근 및 스캔 · 관련 텍스트 검색 및 선택	· 명료한 추론
	· 내용에 대한 고찰			· 해석	· 해석	· 독자와 텍스트 연결	· 평가(텍스트의 특성(구조, 갈래, 내용)에 의거한 종합적 평가) · 반응(배경지식을 적용한 텍스트에 대한 독자 반응)	· 평가 -표현의 적절성 판단 -사회적 신념/가치 판단	· 표현기법(craft)과 구조 (structure)	*이해(understand) · 사실적 정보 표상 · 통합 및 추론 생성 · 복수 소스에서 통합 및 추론 생성 *평가 및 성찰 (Evaluate & Reflect) · 타당성 신뢰성 평가 · 내용과 형식 평가 · 모순 감지 및 처리(내용 충돌, 입장, 출처)	· 아이디어와 정보의 해석과 통합
	· 형식에 대한 고찰	· 평가 및 반성	· 평가 및 반성	· 평가(내용 및 구조)	· 평가(내용 및 구조)	· 평가(내용 및 구조)	· 창의(텍스트와 배경지식을 활용한 창의적 표현)	· 재구성 -반응 및 의미 재구성 -상황에 따른 정보 재구성	· 지식과 아이디어의 통합 (integration)		· 내용 및 텍스트 요소의 평가 및 비판
상황 (목적)	· 개인적 · 공적 · 직업적 · 교육적	· 개인적 · 공적 · 교육적 · 직업적	· 직장 · 개인 · 사회 및 지역사회 · 교육과 연수			· 문학적 경험 · 정보 획득 · 과제 수행			· 읽기 범위와 텍스트 복잡도 수준	<시나리오 (Scenarios)> · 개인적 · 공적 · 교육적 · 직업적	· 문식성 경험 · 정보의 획득과 사용

1) 서혁·서수현(2007)의 연구를 기반으로 2007년 이후를 보강하였다.

특히 미국은 그동안 주마다 각기 다른 교육과정에 따라 실행되고 있었으나, 2010~2014년까지의 공통 교육과정 수립을 마쳐 '공통핵심 주성취기준(CCSS)'을 제정하였다. 위 표에서 CCSS(2010)을 보면, 독해력의 하위 구인을 3가지, 즉 '중심 생각과 세부 내용(Key ideas and Details), 표현 기법과 구조(Craft and Structure), 지식과 아이디어의 통합(Integration of Knowledge and Ideas)'으로 유목화 하고 있음을 알 수 있다[2]. 또한 4번째에 읽기 수행의 총체성을 표현하기 위해 '읽기의 범위와 글의 복잡도 수준(Range of Reading and Level of Text Complexity)'을 추가로 제시하고 있다.

즉 읽기 교육의 내용을 '수준'이 아닌 초점화 할 '대상(1~3구인)'으로 구분하고, 그러한 구인들이 실제적인 '읽기 행위'로 귀결될 때 고려해야 할 요건(4구인 : 텍스트 종류와 난도)을 명시하고 있다[3]. 그 내용을 분석하면, '**글의 내용**이란 핵심 아이디어와 그것을 뒷받침하는 세부적인 증거들이 연결된 유기적 구조(**중심 생각과 세부 내용 1~3**)이며, **글의 형식**이란 필자가 어떤 의도를 관철시키기 위해 어떤 단어들을 선택하고, 부분을 배치하며, 그것이 어떤 효과를 내도록 목적한 체계(**표현 기법과 구조 4~6**)이므로, **독자**는 글과 관련된 텍스트밖의 시각과 증거들을 충분히 활용하여 판단하고 재구성해야 한다(**지식과 아이디어의 통합 7~9**)'는 것이다[4].

이렇게 3가지로 유목화된 읽기 교육의 내용을 좀더 자세히 살펴보면, 아래 표와 같은 10가지의 중핵기준으로 세분화 하여, 가짓수 변화 없이 10가지 핵심기준이 1~12학년까지 반복, 심화 되면서 깊이 있게 재진술(paraphrasing)되고 있다.

---

2) CCSS 문서에서는 다음과 같이, 연구와 경험에 기반하여 기준을 개발하였다고 자부한다 : The standards draw on the most important international models, as well as research and input from numerous sources, including educators from kindergarten through college, state departments of education, scholars, assessment developers, professional organizations, parents and students, and members of the public.(http://www.corestandards.org/read-the-standards/)

3) 이는 '내용(중심아이디어와 세부내용)-형식(표현과 구조)-상호텍스트성(지식과 아이디어 통합)'의 대응이며, '텍스트 내부(내용-형식) : 텍스트 외부(세계 지식의 개입)'의 구분으로도 볼 수 있다.

4) CCSS 사이트에서 제시한 핵심내용은 Critical thinking(비판적사고력),Communication(의사소통), Collaboration(협동) ,Creativity(창의력), Computer technology(컴퓨터 기술)의 활용이다. 또한 ELA의 중요한 지침 변화 3가지를 다음과 같이 밝히고 있다. 이는 중핵 기준의 진술에 반영되었다.
(1) Complexity: Practice regularly with complex text and its academic language (2) Evidence: Ground reading, writing, and speaking in evidence from text, both literary and informational. (3) Knowledge: Build knowledge through content-rich nonfiction.

〈표3〉 CCSS의 '독서-문학-교과독서'를 일관하는 핵심개념과 중핵기준

영역 / 핵심개념	informational text (읽기 영역)	literature (문학 영역)	Literacy in History/ Social Studies (인문사회 교과 독서)	Literacy in Science, & Technical Subjects (과학기술 교과 독서)
	K-12	K-12	6-12	6-12
	1~12학년까지 반복되는 10가지 "중핵 기준(anchor standards)"			
중심 생각과 세부 내용	1. 다루는 내용(화제)의 명시적 파악, 논리적인 추론을 위한 정독, 텍스트 판단을 위한 구체적인 증거 인용 2. 중심 생각과 주제 파악, 그것의 발전 양상 분석, 핵심과 뒷받침 내용의 요약 3. 인물, 사건, 발상의 전개 과정, 상호작용 분석			
표현 기법과 구조	4. 전문적, 함축적, 비유적, 문맥적 의미 파악, 특정 의미/어조에 대한 특정 단어의 효과 분석 5. 부분이 전체에 기여하는 관계, 텍스트 구조 분석 6. 관점/의도가 내용과 표현에 미치는 관계 평가			
지식과 아이디어의 통합	7. 시각적, 계량적 자료 등 다양한 형식과 매체에서 제기된 내용 통합 8. 증거의 충분성과 적절성, 근거의 타당성, 논쟁과 주장의 평가 9. 유사한 관점이나 주제의 다른 글 분석을 통한 지식의 창출과 저자의 관점 비교			
읽기 범위	10. 복잡한 문학 텍스트와 정보적 텍스트를 "독립적이고, 능숙하게" 읽고 이해.			

➡ 학년 기준 : 학년별로 10개씩의 중핵기준이 반복, 심화됨

2014년 세계경제포럼(WEF, 일명 Davos 포럼) 이후, 4차 산업혁명을 대비하는 '역량' 교육이 강조되었고, OECD Education 2030 project(2018)에서는 더욱 강조되어 가치 다원화 시대에 '변혁적 역량'을 길러줄 것을 강조하고 있다. 이런 상황에서 지나치게 독해 기능에 치우친 지난 30년의 읽기 교육 내용을 재검토하고, 읽기의 절차적 과정을 담은 새로운 선정 기준이 필요하지 않은가 하는 생각이 든다.

(2) 초기 문식성 기능(특히 '해독')의 강화 과제

미국은 국가읽기교육위원회(National Reading Panel[NRP], 1997~현재)라는 기구가 설치되어 있는데, 이는 아동의 언어 및 문식성 발달 연구에 기반하여 문식성 교육 정책의 일관성을 유지하고, 지속적 성장을 위한 '연구-정책-실천'의 거버넌스를 실행시키는 기구이다. 놀랍게도 정책 논의기구인듯하지만, 여기서 연구에 기반한 읽기 교육 전략(research-based instructional strategies)들도 제공한다[5]. 이 위원회에서는 전통적으로 읽기 교육의 핵심 요소 5가지, -'철자 인식(혹은 음소 식별, Phonemic Awareness), 발음(Phonics), 유창성(Fluency), 어휘(Vocabulary), 독해(Comprehension)'-를 제정하고 교육할 것을 제안하였다. 이는 미국에서 보

5) 이 기구는 읽기 능력 구인에 대한 재검토, 그에 대한 새로운 합의 등이 이뤄진다. 우리나라도 NRP와 같이 연구에 기반한 읽기 교육 전략(research-based instructional strategies)을 제공하는 전문 연구 집단이 교육을 지원할 필요가 있다.

편적으로 받아들여지고 있는 읽기 교육내용으로서 교육과정에도 반영되었다.

그런데 우리의 읽기 교육은 그 중에서도 유독 '독해' 기능에만 치중되어 있다. 사실상 초기 문식성, 예컨대, '음운 인식, 자소-음운 대응의 숙달, 단어 재인, 읽기 유창성 획득' 등이나, 특히 '어휘 지도'에 대해서는 거의 실종 상태라고 할 만큼 제대로 다루어지지 않고 있다.

PISA, PIRLS, PIACC 등의 평가들이 세계적으로 시행되면서 교육에서 독해 기능이 상대적으로 강화된 측면이 없지 않다. 이런 평가들의 내용구인들은 대부분이 '독해' 기능들이다. 그럴 수밖에 없는 것이 이러한 평가는 읽기 부진이나 읽기 발달 진단에 목적을 두기보다는, '독해력' 평가이기 때문이다. 그런데 우리는 이런 평가 구인들을 읽기 교육의 '내용'쯤으로 생각한다.

그러나 교육내용을 구성할 때는 학습자를 성장시킬 목적을 지니므로 발달적 측면을 고려한다면, '독해'의 이전 단계, 즉 초기 문식성 획득을 위한 '해독(decoding)'도 교육 내용에 중요하게 포함되어야 한다. 해독이 완전하게 그리고 충분히 이뤄지지 않으면 독해로 나아가지 않거나 독해를 하더라도 발달이 더디게 된다. 이는 교육과정이 어떤 읽기관, 즉 '의미는 글을 구성하고 있는 언어 단위들의 결합(andsum)으로 얻어지는 것이냐(해독관)', 아니면 '독자가 스키마를 토대로 구성(guessing game)하는 것이냐' 중 어떤 관점을 취하고 버릴 것인가 하는 논쟁과 무관하다. 읽기 능력을 갖추기 위해서는 '해독'과 '독해'가 둘 다 필요하며, 발달 단계에 따른 선택적 집중이 있을 뿐이다.

읽기를 처음 배우는 초기 단계에서는 글자를 빨리 소리로 읽을 수 있고(phonics), 특정 철자가 의미를 지닌 단어임을 인식하고 단어를 보고 바로 뜻을 떠올릴 수 있으며(word recognition), 문장을 읽는 것 등이 유창해지도록(reading fluency), 아주 오랜 시간의 반복적인 읽기 연습이 필요하며, 교육은 이를 위해 시간과 공간을 의도적으로 제공해야 한다.

Torgesen(2009)은 '초기 읽기 실패 예방과 파괴적인 하향곡선의 개선'이라는 논문에서 기초 해독 기능에 초점을 맞출 경우 초기 읽기 실패를 예방할 수 있는 정도를 수량화 하는 연구를 했다. 그는 '문자와 소리, 음소 인식, 문자 및 소리 사용 방법 등 음운과 단어 인식의 기초에 초점을 맞춘 교육이 이루어진다면, 초기 읽기 실패가 줄어들 수 있으며, 학교에서 이러한 음운 및 철자법 이해에 대한 교육이 소홀하면 읽기 장애를 일으킬 위험이 있다'고 강조했다.

그런데 우리나라의 읽기 교육은 독해 이전 단계에 대한 충분한 교육적 고려가 이뤄지지 않는다. 뛰어난 한글의 학습 용이성 때문인지 글자를 쉽게 익히고 글자를 읽을 줄 알면 바로 글을 읽을 수 있다고 생각한다. 특히 교육의 장면에서는 더욱 읽기 기능 지도의 다급함을 보여준다. 교사는 학생이 글자를 읽을 수 있다면 바

로 글을 읽을 수도 있다고 생각한다. 그러나 글자를 읽을 수 있다고 해서, 바로 글 내용을 이해하고 속도를 내어 읽을 수 있는 것은 아니다. 그런데도 우리 교육에서는 1-2학년때 느린 속도로 충분한 해독 교육에 관심을 두지 않고 '글자, 낱말, 문장, 글' 간의 수준 차이를 분명히 두지 않는다[6]. 글자를 읽게 된 다음에는, 빨리 내용 확인이나 추론 등의 '독해 기능'을 가르친다. 발달의 속도가 반영되지 않는 것이다.

반면, CCSS의 경우는 아래 표에서 보듯이, 유~초등 단계(K-5)에 독해 기능외에도 읽기의 '기초 기능(foundational skills)'을 추가로 배열함을 알 수 있다. K~12학년까지 독해 기능을 전 학년에 배치하되, '해독 기능'은 K~5학년까지, '교과 문식성 기능'은 6~12학년까지 상호 교차되도록 배치하는 복선(double track) 구조를 적용하고 있다[7].

〈표 4〉 CCSS의 읽기 영역(정보텍스트 & 문학 & 교과 독서)의 구조

단계	강조점	해당 학년 핵심 개념	
		초등(k-5)	중등(6-12)
기초	해독 기능	·인쇄물 개념(K-1) ·음운 체계 인식(K-1) ·발음과 단어 재인(K-5) ·유창성(K-5)	
기본	독해 기능 : 독서 학습(learn to read)	·중심 생각과 세부 내용, ·표현 기법과 구조, ·지식과 아이디어의 통합	
심화	교과 문식성 기능 : 학습 독서(read to learn)		·중심 생각과 세부 내용 ·표현 기법과 구조, ·지식과 아이디어 통합

이것은 읽기의 발달적 측면을 고려한 교육적 구성이다. 말하기/듣기, 쓰기 영역과 달리, 읽기에는 특별히 '기초 기능(foundational skills)'을 설정하고, 입학 직전 유치원기부터 초등5학년까지 계속 기초 기능을 숙달할 수 있도록 배려하고 있다[8].

다인종 국가인 미국의 자국어교육은 외국어로서 언어교육(ESL)의 성격이므로 모어교육을 바탕으로 한 우리나라와 접근이나 관점이 다르고 그래서 미국은 기초 기능 교육이 더 강화된다고 할지 모른다. 그러나 이와 별개로 언어 발달의 초기 단계, 즉 초기 문식성 단계의 교육은 이후 이어지는 성인 문식성까지 영향을 미친다

6) 2015 개정 1-2학년군 읽기 성취기준 : [2국02-01] 글자, 낱말, 문장을 소리내어 읽는다. [2국02-02] 문장과 글을 알맞게 띄어 읽는다.

7) 독해는 '독서 학습(learn to read)'에, 교과 문식성은 '학습 독서(read to learn)'에 대응됨.

8) 다만, 성취기준 수가 학년이 올라감에 따라 '14개(GK)→15개(G1)→9개(G2)→7개(G3)→4개(G4)→4개(G5)'로 줄어든다.

는 점에서 모어 교육에서 중요성이 간과될 수 없다. 오히려 기초 교육이 지니는 학습 잠재력을 더 주목해야 한다. 단기간에 최대의 효과를 낳으려는 성급함이, 속도를 중시하는 교육 분위기가 기초 기능을 간과하고 있다.

초기 문식성(early literacy) 시기의 읽기 경험 부족은 학교 입학 후의 읽기 부진과 밀접한 관련이 있으며 읽기 부진은 학습 부진을 낳는다[9]. PISA의 결과를 보면, 우리나라는 읽기 하위 수준에 속하는 학생들이, 2009년에 5.8%, 2012년에는 7.7%, 2015년에는 13.6%로 늘어나고 있으며, 학업성취도평가 결과에서, 중3만 보더라도 국어 과목의 기초학력자가 2017년 이전에는 1~2%였으나 2018년에는 4.4%로 늘어났다. 단정하기는 어렵지만, 기초학습부진(초등 3학년 수준의 3R, 즉 읽기, 쓰기, 기초수학 부진)의 대부분은 문식성 부진과 직접 관련이 있다는 점에서 대부분이 읽기 부진아와 겹쳐져 있다. 어릴 적 초기 문식성 단계에서 충분한 문식성 기능의 숙달이 이뤄지지 못한 상태거나, 학교 입학 후 처음부터 바로 어려운 학습 읽기(Read To Learn)로 진입하게 되면, 결국은 읽기에서의 결정적 시기(critical period)를 놓치고 방치된 채 성인에 이를 수 있다[10]. 이는 초기 문식성 단계 또는 입학 후 기초 문식성 단계에서 읽기에 충분한 시간을 들여 체계적으로 교육하는 것이 시급함을 보여준다.

또한 초기 문식성 시기에 제대로 형성되지 못한 읽기 태도가 학년이 올라감에 따라 더 큰 읽기 부진을 초래하며(McKenna, 2001, p. 132), 유의미한 독서 환경에 노출되는 시간이 많으면 많을수록 어휘력과 읽기 능력도 비례해서 발달하는 마태 효과(matthew effect, by Stanovich, 2017)를 고려할 때, 초기 문식성 교육이 강화될 필요가 있다. 즉 3-5세에서 이뤄지는 누리교육과정과는 별개로, 국어과 내에 '읽기 기초 기능'을 교육할 수 있는 추가 방안을 마련해야 할 필요가 있다.

(3) 읽기 유창성 교육에 대한 관심과 교육내용 마련 과제

해독 기능 중에서도 초등교육에서 읽기 유창성 교육에 대해 주목할 필요가 있다. '유창하게 된다'는 것은 상당한 시간과 노력을 요한다. 즉 지식을 일회적으로 가르치고 학생이 단번에 깨닫게 된 순간 알게 되는 것과는 다른 차원의 교육이다. 기능

9) 최근 조사에 의하면 그러나 읽기 부진은 학습부진 영역에서 60~70%를 차지할 만큼 큰 장애 유형이며, 단어 해독, 읽기 유창성 등의 낮은 차원에서 고도의 내용 이해까지 다양한 차원으로 이루어져 있다(김민경·강옥려, 2010).

10) 수면 위로 드러난 성인 문해력 문제도 초기 문식성과 관련될 수 있다. '한국 성인의 비문해 실태 조사 연구(한국교육개발원, 2002)'에 따르면, 19세 이상 성인 인구의 24%는 생활 속의 읽기, 쓰기, 셈하기에 어려움을 겪고 있으며, 전체 성인 인구의 8.4%는 완전 비문해자에 해당한다고 한다(엄훈, 2012, p. 18에서 재인용).

이 자동화될 때까지 반복적이고 지속적으로 학습이 이뤄지도록 교육적 배려가 필요하다는 의미이다. 학습 부진의 경우, 읽기 자체를 못할 수도 있지만, 읽기가 숙달되지 않아서 학습 속도에 지장이 생기고, 느린 학습 속도로 인해 학습 누적이 일어나는 경우도 흔하다.

연구에 의하면, 읽기 유창성과 읽기 이해는 독립적 상관 관계를 지니고 있다. 즉 읽기 유창성은 음독과 읽기 이해와 유의한 정적 상관을 가지며(Fuchs et al. 2001; Jenkins et al., 2003; Rupley, Willson & Nichols, 1998), 읽기 유창성은 음독, 듣기 이해, 말하기 기능 등을 통제한 후에도 읽기 능력을 독립적으로 설명하는 것으로 나타났다(Cutting & Scarborough, 2006; Tilstra et al., 2009). 특히, Tilstra et al.(2009)은 학년이 증가함에 따라 읽기 능력에 대한 음독의 설명량은 감소하는 반면, 읽기 유창성의 설명량은 상당히 안정적이라고 보고하였다.

읽기부진의 경우는 글을 읽으면서 정보를 처리해야 하는데, 즉각 읽을 수 있는 단어인 시각어(sight word)가 적고, 절이나 문장을 자동적으로 빠르게 읽는 데에 문제가 있는 학생들은 결국은 읽기부진으로 남게 되고, 이는 타 교과의 학습에 지대한 영향을 미친다. 그런데 이러한 유창성과 관련된 기능들은 일회성 혹은 다회성 교육으로 자동화되는 것이 아니라, 몇 년 동안 반복적인 연습을 통해 이뤄지는 것이다. 쉽게 말해서 초등 저학년의 경우는 짧은 글의 책부터 서서히 텍스트의 분량이 늘어나는 수준에 이르기까지 반복적인 책읽기를 통해 '읽기 및 낭독의 유창성'이 확보될 수 있도록 해야 한다.

이를 위해 먼저 학생들이 글을 안 읽는 것인지(aliteracy), 아니면 못 읽는 것인지(iliteracy)를 구분하여 교육해야 한다. '못' 읽는다는 것은 읽을 수 없다는 뜻인데, 이 경우는 그 원인이 철자 인식이 부족한 것인지, 아니면 단어 인지나 어휘력 부족에 있는 것인지, 아니면 그야말로 읽기 유창성 부족에 있는 것인지 자세히 진단하고 각각에 맞는 처방이 필요하다.

반면, '안' 읽는 경우란 글을 읽을 수 있음에도 글을 읽지 않는 경우인데, 그 원인을 대부분 '습관이 형성되지 않아서, 읽기 동기가 부족해서'로 생각하며, 읽기를 독려하면 된다고 생각하는데, 그러한 진단 역시 문제가 있다. 얼핏 의지 부족으로 보이는 '안' 읽는 문제 또한 자세히 들여다보면, 읽기 유창성 교육의 누락과 밀접한 관련이 있다. 읽기 유창성이 제대로 습득되지 않은 상태에서 다음 단계로 넘어갔기 때문이다. 교육과정을 보면, 초등 1~2학년군에서 간단한 철자 학습, 낭독 등을 거친 다음에는 바로 독해로 이어지고 있는데, 이는 읽기 유창성에 대한 고려가 없음을 보여준다. 마치 제대로 씹지 않은 음식물이 소화되지 않는 것처럼 단순히 책맹이나 읽기 부진을 정의적인 태도나 자발적 의지의 문제로 전환하고, 마치 학생 자신의 책임으로 치부해버리는 경향이 있다면, 이는 읽기 교육에서 경계해야

할 부분이다.

읽기 유창성이 읽기 발달에 필수적임에도 불구하고 교육이 제대로 되지 않은 원인 중에는 언어적 문제도 있다. 우리나라의 한글의 경우는 철자 인식이나 발음 교육에 대해 크게 주의를 기울이지 않는다. 받침에서의 일부 현상(음운변동)을 제외하고는 거의 완벽한 표음이 가능한 한글의 우수성으로 인해, 철자를 인식하고, 한 글자 음절을 조합할 줄만 알면('가갸거겨'만 읽을 수 있다면) 낭독이 가능하기 때문이다. 그래서 글자를 안 다음에 바로 '독해' 단계로 들어가도 된다고 생각하는 것 같다. 이러한 경향을 지지하는 연구가 있는데, 영어권 뿐 아니라 자소-음소 대응관계가 투명한 표층 표기 체계 언어권에서는 자소와 음소 대응 관계의 투명성으로 인하여 음독 정확성이 초등학교 저학년 때 이미 천정 효과(ceiling effect)를 나타내기 때문에, 오히려 읽기 유창성을 쉽게 생각하고 교육을 간과하게 된다는 것이다(Cossu, Giuliotta & Marshall, 1995; Oney & Goldman, 1984, Landeral & Wimmer, 2008:156에서 재인용). 특히 Landeral & Wimmer(2008)은 독일어를 사용하는 초등학교 1학년 학생을 8년 동안 추적 연구한 결과, 학년이 증가함에 따라 음독 정확성은 천정 효과를 보인 반면, 읽기 유창성의 읽기 능력에 대한 설명량은 상당히 안정적인데, 구체적으로, 초등학교 1학년 때 읽기유창성에서 낮은 수행을 보였던 학생의 70%가 8학년 때까지 여전히 읽기유창성에서 낮은 수행을 보였다는 것이다. 독일어도 우리말과 마찬가지로 자소-음소의 대응관계가 명료한 편이다.읽기 유창성은 읽기 능력에 대한 예측도가 높은 변인으로서 인정된다. 따라서 읽기 유창성 평가는 초등학교 학생들의 읽기 능력을 측정하는 대표적인 교육과정 기반 검사도구(curriculum-based measurement)로도 널리 활용될 수 있다(Deno, 1985).

이와 같이, '철자'를 알고 난 뒤 '글'을 읽을 수 있는 지점 사이에는 충분한 연습이 축적되어야 하는데, '유창성'의 단계를 국어교육이 간과하고 있다. 유창하게 되려면 겉으로 보이는 것과 다른, 기능이 자동화될 때까지 충분한 낭독 및 읽기 연습이 필요하다. 시간의 축적이 필수적으로 따른다. 따라서 유창성을 높일 수 있는 읽기 기능들을 개발하고, 유창하게 읽을 수 있는 교육적 시간을 확보하는 것이 시급하다.

(4) 고등학교 '독서' 과목의 질적 변화 과제

2022에는 학점제 중심의 교육과정이 고시되고, 2025년부터 교육 현장에 적용될 예정이다. 그야말로 선택과목들 간의 무한 경쟁 시대가 된 것이다. 고등학교 1학년부터 과목을 선택할 수 있는데, '독서' 관련 과목들이 질적 변화를 거치지 않고서

는 수많은 경쟁 과목들 속에서 학습자로부터 선택받지 못하게 될 우려도 높다. 이제 고등학교 '독서' 과목은 인문계열 학습자라면, 졸업에 필요한 시수를 맞추기 위해 대부분 다 선택할 수밖에 없는 과목이었다. 그러나 사실상 상급학교 입시 전형인 수능 시험을 위해서는 아무런 도움이 되지 못하고 있는 실정이다. 그런데 학점제가 된다고 해서 갑자기 없던 수요가 생길 리 만무하다.

고등학교 선택과목인 '독서' 교육과정은 읽기의 심화 과정이다. 따라서 '독서' 과목은 1~10학년 동안 배웠던 '읽기 기능'의 심화여야 한다. 그러나 양적으로는 성취기준이 15개로 늘어난 데 비해, 질적으로는 심화되지 못한 것으로 보인다. 교과 독서와 관련되는 기능이 추가되기는 했지만, 그것을 제외하면 1~10학년의 일반적 독해 기능과 큰 차이가 없이, 비슷한 내용을 반복하고 있다. 이는 교과목 개발자나 연구자들의 '독서' 과목에 대한 정체성 규명이 부족했고, 학문적 합의 없이 이전 교육과정과 비슷한 반복 작업을 했기 때문이다. 그 결과, 여전히 이전 학년에서 배웠던 기능의 반복과 교과서 속에 갇힌 읽기를 하고 있기 때문이다. 교과서에 실린 인위적으로 잘리고 특정 글에서 일부 선택된 짧은 제재글을 분석하면서 읽기가 개인과 사회의 문제를 해결할 수 있는 폭넓고 깊이 있는 시각을 제공하며, 독자가 지닌 기존의 가치관과 인격마저도 변화시킬 수 있는 힘이 있다는 것을 경험하지 못한다.

1~10학년까지 읽기 기능을 숙달했다면, 고등학교 선택과목에서는 기 배웠던 '기능'들을 바탕으로 '읽기를 통한' 지식의 적극적 구성이 일어날 수 있도록 '읽기 행위'로 나아가야 한다. 이를 위한 모델로서 평소 생각하던 것이 있는데, 그것은 TOK 과목이다. 국제적인 공신력을 지닌 학점제 교육과정인 국제바깔로레아(International Baccalaureate)에서는 높은 수준의 선택과목인 Core 과목들 중에 TOK(Theory of Knowledge)라는 과목이 설정되어 있다. 이 과목에서는 핵심 질문들을 중심으로 글을 읽고 토론하며 끝에서 에세이 쓰기로 마무리하면서 자신의 생각을 정립해 나가는데, 교재에 제시된 글을 읽기도 하지만, 다양한 관련 자료들을 읽으면서 자신의 스키마(지식과 경험)를 확장시키고 결국엔 하나의 생각을 체계화 해나가는 과목이다. IB교육과정협회에서 만든 TOK 교과서[11]를 본 적이 있는데, 그 교재는 우리의 독서 교재와 비슷할 만큼 읽기 제재로 채워져 있다. 예를 들어, 단원의 시작 부분에는 다음과 같은 핵심 질문이 제기된다.

(주머니에서 사과를 하나 꺼내며) 이것은 우리가 흔히 사과라고 부르는 물체다.

11) Richard van de Lagemaat(2014), Theory of Knowledge for the IB Diploma, Wendy Heydorn, Susan Jesudason, Richard van de Lagemaat(2020), Theory of Knowledge for the IB Diploma Course Guide with Digital Access (2 Years), 이상 모두 Cambridge Univ. Press.

그렇다면 이 사과라는 물체는 우리가 그 '존재'를 인식하고 사과라는 이름을 붙였기에 사과라는 물체로 인식되는 것인가, 아니면 우리의 시신경에 비친 어떤 특정한 현상/형상에 사과라는 '이름'을 붙이고 그렇게 부르자고 정했기에 사과라는 물체로 인식되는 것인가?

이와 관련하여 교재에 실린 글을 읽을 수도 있지만, 다양한 교재 밖의 글을 읽고 자신의 생각을 구체화, 체계화 해나가는데, 철학과 문학 등 인문에서부터 과학과 미디어 등 다양한 분야에 이르는 글을 폭넓게 읽는다. 이는 독서를 글을 읽는 행위로서가 아니라, 문제를 해결하는 행위로서 나아가 다른 사람과 의미를 협력하고 조정함으로써 의미를 구성하는 사회적 행위로 인식하도록끔 한다. TOK에서 '이론'이라는 것이 구성주의에 의하면 확정된 고정불변의 것이 아닌 만큼, 학습자가 자신의 생각을 명료하게 인식해내고, 그러한 주장의 이유와 근거를 댈 수 있다면, 그것은 '이론'으로 명명될 수 있을 것이다. 이런 측면에서 '지식의 이론'이라는 과목명은 결국은 '지식의 구성'과 같다고 할 수 있다.

현재 독서 과목은 그 내용이 지극히 단편적이다. 단순히 독서의 기능을 다시 배우고 그러한 기능들을 어떻게 적용하여 글 내용을 이해하는지를 교육하는 데에서 훨씬 더 앞으로 나아가, 글을 읽고 하나의 질문에 대한 답을 체계화 시켜 나가는 과정을 연습한다는 점에서 이론의 구성이자, 실제적 읽기 행위가 이루어지는 수업이 되어야 한다고 생각한다. 이를 위해 글을 읽고 전문적(technical)이고 비판적으로 다루어야 할 사고의 쟁점들을 토론이나 작문 등과 연계하여 깊이 있게 논의할 수 있도록 설계되어야 한다. 고등학교 독서 과목에서는 적어도 한권의 읽기 경험이 이뤄질 수 있도록 독서 체험 중심의 교육내용이 구성되어야 한다.

(5) 어휘 교육의 강화 과제

읽기 교육에서 어휘 지도는 매우 중요하다. 그런데 교육과정 개정을 거듭하면서 학습량을 줄이는 정책을 쓰다보니, 성취기준의 수를 줄이면서 어느 순간 어휘 지도에 대한 강조점을 놓치게 되었다. 앞서 나온 〈표1〉을 보면, 7차 교육과정기까지는 '낱말 이해'가 읽기 교육의 내용 체계 속에 명시되어 있고, 따라서 관련 성취기준이 있었다. 그러나 2007 개정 교육과정부터는 '낱말 이해'가 빠지고, '사실적 이해(내용 확인)-추론적 이해(추론)-비판적 및 감상적 이해(평가 및 감상)'으로 축소되었다. 읽기 능력의 구인 중에 '어휘력'은 중요한 하위 구인 중 하나이다. 그럼에도 불구하고 어휘 지도가 읽기 교육에서 축소되거나 언급되지 않는 형편에 처하게 되었고, 사실상 문법 영역에서 '어휘의 양상과 유형' 정도로

다루어지거나 형태론을 다루면서 '단어의 생성' 부분에서 언급되는 정도로 변질되었다. 그러나 이는 올바른 어휘 교육이 아니라고 할 수 있다.

주지하다시피, Anderson과 Freebody(1985)은 어휘와 독해력(읽기) 사이의 강한 상관관계를 설명하는 세 가지 가설을 제시하였는데, 첫째는 도구 가설로서 어휘는 독해의 도구이므로 많은 양의 어휘 지식이 독해에 직접 영향을 준다는 양적 접근 관점이다. 둘째는 적성 가설로서, 어휘는 개인의 일반 적성이나 지능으로서 성격을 지닌다는 것으로, 교육의 영향보다는 타고 나야 하는 능력으로 인식하는 관점이다. 이는 지능검사 항목으로 작용하기도 한다. 셋째는 지식 가설로, 특정 영역의 지식이나 세상사적 지식으로서의 어휘 개념은 글의 이해를 증진시킨다는 것으로 현재 지지 받는 관점이다. 특히 세 번째 관점은 질적 접근 관점으로, 독자의 스키마(지식)를 확장시킬 수 있도록 관련 개념들을 구조화하여 지도함으로써 필수적인 개념 중심의 지도를 이끈다.

그러나 어휘 지도의 방법으로서 어휘를 글과 분리된 채 따로 가르치는 것은 사실상 아무 의미가 없거나 효과적이지 못하다. Huckin과 Coady(1999)는 독해와 관련하여 어휘 학습이 우연적으로 이뤄져야 함을 강조하였다. 우연적 어휘 학습이란 언어 상황에서 학생들이 읽기나 듣기와 같은 학습 활동에 참여함으로써 의식적인 노력 없이 우연적으로 발생하는 어휘 학습을 지칭한다(Schmidt, 2008). 따라서, 우연적 어휘 학습이란 Huckin과 Coady(1999)가 정의한 바와 같이 주된 인지적 활동의 목표가 아닌 부산물이다. 반면 의도적 어휘 학습이란 학습자의 주의가 직접적으로 목표 어휘에 집중됨으로써 어휘 학습의 기회를 촉진하는 것(Hulstijn, 1992, 2001; Nation, 1990, 2001)인데, 우연적 어휘 학습이 의도적 어휘 학습보다 학습자의 어휘 습득에 보다 긍정적인 영향을 준다고 했다. Laufer와 Hulstijn(2001)도 의도적인 어휘 교수가 학습자의 어휘 기억에 유의미한 영향을 주는 연구결과는 찾기 힘들다고 주장함으로써 의도적인 어휘학습보다는 우연적인 어휘학습이 어휘의 습득에 보다 긍정적인 영향을 미칠 것이라 설명하였다(허담언, 이은주, 2017:20에서 재인용).

따라서 글을 읽으면서 자연스럽게 어휘를 익히고 어휘력을 축적하는 방법은 학습자로 하여금 어휘의 사용과 의미에 대하여 풍부한 이해를 촉진하게 하고, 어휘 습득과 효율적인 읽기라는 두 가지의 활동에 학생들을 동시에 노출시키게 하며, 어휘 선택에 있어서 학습자의 경험과 지식을 바탕으로 보다 개인화 될 수 있고 그 결과 학습자가 기반이 된 읽기 맥락 속에서 어휘 지도가 자연스럽게 이루어지도록 해야 한다. 이를 위해 읽기 교육 내용 중에 어휘 지도에 대한 부분이 복원되어야 한다고 생각한다.

(6) 교수법으로서의 '읽기'의 보급과 교과 독서(content area reading)의 강화 과제

앞선 논의까지는 국어과 교육 내에서 다루어지는 읽기 교육에 대해 언급하였다. 그러나 읽기 교육은 반드시 국어교육의 '내용' 측면에서 다룰 문제는 아니다. '읽는다'는 것은 우리가 지식을 습득하는 방법이 된다. 지식과 정보가 잔뜩 복잡하게 얽혀서 제시되어 있는 글을 읽으면서 복잡한 내용들을 분류하고, 정보들을 선별하여 정리한다. 그래서 새로운 개념의 뜻을 파악하고, 그것과 관련된 예시들을 글에서 선별하여 정리한다. 그러면서 어려운 지식이나 정보를 새롭게 알게 되는 것이다. 이러한 과정에서 '읽기'는 분명 지식 습득의 도구이자 방법이 된다.

국어과에서 읽기라고 하면 읽는 것, 즉 읽기 기능 그 자체를 교육의 내용으로 가르친다. 그러나 타 교과에서도 '읽기(읽는다는 것)'는 가르칠 필요가 있는데, 그것은 읽기를 지식 습득의 방법으로서, 즉 학습의 도구로서 가르쳐야 할 필요가 있다. 따라서 읽기는 교수-학습의 방법으로서 강조되어야 한다. 타 교과에서는 학문적 글, 전문적 글 혹은 교과 관련 지식과 정보를 담고 있는 글을 직접 다루기 때문에, 그러한 글을 읽고 쓸 줄 아는 능력이 요구되는데, 이를 학문적 문식성이라고 한다. 학문적 문식성은 읽기를 학습의 도구로 사용할 줄 아는 능력과 같다.

Shanahan & Shanahan(2008)과 같은 대표적인 문식성 연구자들은 학문 문식성(disciplinary literacy)을 사회의 문화와 지식의 구성 과정으로 간주하며, 기초적 문식성과 중간적 문식성 위에 놓인 고차적 문식성으로 위치 설정하였다(김종윤, 2018, pp. 46-47에서 재인용). 지식 사회로 진입하면서 학문 문식성의 중요성은 날로 높아지고 있음을 볼 때, 향후 교과 독서 기능을 상세히 개발할 필요가 있다. 이러한 변화를 반영하듯이, 〈표4〉에서 보듯이, 미국의 CCSS의 체계에서는[12], 저학년에서 해독 기능 성취기준들을 배치하는 것과 상응하여, 6학년부터 12학년까지는 교과 독서 성취기준을 배치하고 있다. 그러면서 동시에 독해 기능에 관한 성취기준은 1~12학년까지 쭉 일관되게 배열하고 있다.

따라서 우리도 기존의 교육과정에서 '정보 전달의 글, 설득의 글, 친교 및 정서 표현의 글' 정도로 텍스트 유형에 따른 글 읽기만 제시할 것이 아니라, '인문 사회 분야의 글 읽기'와 '과학 기술 분야의 글 읽기'로 내용에 따라 유형화 하여 중학교(7-9학년) 단계부터 적용할 필요가 있다. 이를 위해 분야별 교과 독서 성취기준을 개발하고 읽기 교육내용에 교과 독서 성취기준을 포함시키거나, 칸을 달리하여 구

12) 표면적으로, ELA의 교과 독서는 6-12학년(군)에서만 제시되어 있다. 그러나 CCSS 입문서에는 'K-5 단계에서는 교과독서가 일반적 독해 기능에 섞여서 진술되고 있다(standards for K-5 reading in history/social studies, science, and technical subjects are integrated into the K-5 Reading standards)'고 명시하고 있다.

성할 필요가 있다.

현재 고등학교 '독서' 과목에는 '인문예술, 사회문화, 과학기술, 시대, 지역, 매체' 등 6개 서로 다른 분야별 독서 기능을 제시하고 있다. 그러나 각 분야별 1개씩 총 6개의 성취기준만을 배정하고 있어 딱히 교과 독서가 강조되고 있다고 볼 수 없을 정도 교육내용이 미미하다. 이뿐 아니라, '시대, 지역, 매체'는 교과 독서라고 언급하기 어려우므로 사실상 '인문예술, 사회문화, 과학기술' 영역을 합쳐 총 3개의 성취기준만 있으니 생색만 내는 셈이다. 게다가 수능 시험에서의 독서 영역(일명, 비문학)은 이들 성취기준에 근거하여 시험 문항을 출제하고 있는데, 사실상 성취기준이 너무 미미하고 간단해서 이를 단원화 한 독서 교과서만으로는 수능 시험을 대비하지 못한다. 즉 실제 수능 시험에서 중요한 독해 기능임에도 불구하고, 이러한 사회적 요구를 교육과정에 반영하지 못하고 있으므로, 수업이나 교과서에서 조금밖에 다루지 못하고, 그 결과 교과 독서 능력은 학교 수업이 아닌, EBS 문제집 풀이나 학원 교육을 통해 학교 밖에서 해결해야 한다.

반면 미국의 CCSS는 〈표3〉에서 보듯이, '정보적 글, 문학, 교과 글(역사/사회, 과학/기술)'에 동일한 핵심 개념과 10개의 중핵 기준들을 뽑고, 다시 학년별로 교과독서 성취기준을 따로 마련하였다. 우리도 교과 독서(문식성) 기능이 양적으로나 질적으로 강화될 필요가 있다.

2.2. 읽기 교육의 전망

이상으로 읽기 교육의 과제를 제시하였는데, 그것은 독해 수준에 따른 기능 중심으로 기울어진 읽기 교육의 내용 변화, 철자 학습과 발음 교육 등의 해독 기능을 중심으로 한 초기 문식성 교육의 강화, 읽기 유창성에 대한 관심과 교육 내용 마련, 여전히 기능의 반복에 치우친 고등학교 독서 과목의 질적 변화, 글 읽기를 통한 어휘 교육의 강화, 지식 습득의 도구로서 '읽기'가 활용될 수 있도록 전 교과를 대상으로 한 교과 독서의 강조 등을 제안하였다. 이는 향후 학문적 연구와 사회적 논의가 필요한 쟁점들이라고 할 수 있다. 여기서는 이들 과제들을 해결하면서 읽기 교육이 나아갈 방향과 미래의 지향점을 제안하고자 한다.

첫째는 기능 중심 읽기 교육에서 '균형 잡힌 읽기(balanced reading)' 교육으로 전환되어야 할 것이다. 한철우(2011)는 '거시적 독서'라는 명칭을 제안하고, 읽기 기능이 아닌 한 권의 책을 통독하여 읽는 거시적 독서 지도의 중요성에 대해 일찍이 언급한 바 있다. 여기서 한 권의 책은 '한 편의 글(a whole text)', 즉 의미적으로 완결된 글을 의미한다고 할 수 있다.

읽기 기능을 학습하는 이유는 책을 읽기 위한 것인데, 기능만 학습하고 정작

기능이 작동되는 총체적 경험인 책 읽기를 하지 않는다면, 칼만 잘 갈아놓고 한 번도 잘라보지 않는 것과 같다. 우리의 교육도 미시적 독서라고 할 수 있는 기능 중심 접근과 거시적 독서라고 할 수 있는 의미 중심 접근이 균형을 이루는 방향으로 설계될 필요가 있다. 예컨대, 저학년으로 갈수록 읽기 기능 중심 교육의 비중이 많고, 고학년으로 갈수록 책 읽기와 같은 의미 중심 교육의 비중이 늘어나서 독자의 읽기 경험이 성공적으로 이루어질 수 있도록 설계되기를 기대한다.

둘째는 앞선 논의와 관련하여 읽기 평가의 내용과 방법이 개선되어야 할 것이다. 읽기는 '이해' 영역이기 때문에, 독자의 머릿속에서 인지 과정이 일어나고 그것은 눈에 보이지 않는다. 따라서 읽기를 평가한다는 것은 필연적으로 표현된 결과를 통해 간접적으로 추론할 수밖에 없다. 그렇기 때문에 이해력과 표현된 결과 간에는 간극이 생길 수밖에 없고, 평가가 쉽지 않을 뿐 아니라, 괴리가 늘상 존재한다. 예컨대, 글을 다 읽고 얼마나 잘 이해했는지를 알려면 글 내용을 써보라고 하거나 말해보라고 해야 하는데, 이해력이 높더라도 글쓰기와 말하기를 못할 수도 있기 때문에 이해력의 평가는 괴리를 지닐 수밖에 없다. 그러므로 읽기 평가의 경우 읽기 전반의 이해보다는 '독해력' 평가가 주로 많으며, 독해력 평가는 주로 '객관식 선다형'을 사용한다.

그러나 주지하다시피, 평가 방법은 역으로, 교육의 방향과 내용에 지대한 영향을 미친다. 선다형 평가만 주로 이루어지다보니, 읽기 교육이 텍스트에 대한 풍부하고 창의적인 사고와 해석으로 이어지지 못하고, 선다형 평가에 맞추어 텍스트의 규정된 해석을 찾으려고 하고, 그 수준에서 사고가 머물거나 경직되어 발전을 가로막고 있다. 읽기 수업 역시 텍스트 분석에 치중하며, 교사의 설명 중심으로 수동적으로 흘러가게 된다. 교육 내용 역시 '읽기'를 하나의 사회적 소통 행위로 보지 못하고, 독해 중심의 인지적 문제 해결 과정 정도로 이해하고 만다.

독해력 평가에 치중하는 데에서 벗어나 거시적인 관점에서 '읽기 행위'를 평가해야 한다. 즉 독해력 중심의 선다형 읽기 평가도 있어야 하지만, 다른 평가 내용과 방법을 추가하여 보완할 필요가 있다. 이는 평가의 관점과 평가의 내용을 넓히는 것이다. 읽기 교육에서 기능의 습득만큼 중요한 것은 읽기 역량을 길러주는 것이다. 이를 위해서는 '독자의 독서 계획과 실천 과정'을 교육의 내용과, 평가의 내용으로 들어올 필요가 있다. 이때 평가 결과로서 다양한 학습의 증거(evidences)로서 기록이나 읽기 행위가 남아야 할 것이다. 동시에 교사는 학습자가 실제로 실천해나가는 모습을 면담법과 관찰법 등을 통해 즉시 평가할 수 있다. 예컨대, 학습자는 '올 한 해는 읽기 목적을 세우고, 이런 책들을 읽어야겠다'고 계획한다. 그리고 '매월 또는 매 학기 어떤 책을 골라 어떻게 읽어나가고 무

엇을 알게 되었는지, 어떤 어려움이 있는지를 기록해야겠다'는 생각을 가지고, 그 과정을 증거로 남긴다. 그러면 교사는 학습자의 기록과 평소 관찰 결과를 바탕으로 평가를 할 수 있어야 한다.

셋째, 앞서 여러 번 언급했지만, '읽기'를 보다 큰 틀에서 바라보아야 하며, 따라서 읽기 교육의 내용은 읽기 기능이 아닌, 읽기 행위가 되어야 한다. 지금까지 읽기 교육의 내용은 '읽기' 그 자체여야 한다고 했다. 그 결과 읽기의 기능이 교육의 내용으로 설정되었다. 그러한 변화의 바탕에는 Halliday(1964)의 언어교육 이론이 배경이 되었다. 그는 언어 능력의 실제적인 지도(the practical teaching of language ability)를 강조하는 방향으로 언어교수법이 전환되어야 함을 주장하면서, 언어학습이 의미하는 것은 효과적이고 용인가능한 언어행동의 학습(learning effective and acceptable language behavior)이지, 언어에 대한 학습이나 언어를 통한 학습(learning about the language, learning through the language)이 아님을 역설하였다. 이를 바탕으로 5차 교육과정기에 이르러, 1차 교육과정 문서에서부터 지식 중심으로 경도된 국어 교육에 대해 비판하여 기능을 교육 내용으로 삼게 되었다. 이러한 학계의 요구를 이용주 교수(1995:475-479)는 다음과 같이 언어교육의 변화를 소개한다.

1940~1950년대 미국의 구조주의 언어학자들이 미국에 있어서의 언어 교육을 했다고 한다. 그들의 원리를 표방하는 슬로건28) 가운데에는 '언어에 대해서가 아니라 언어를 가르치라'는 항목이 들어있다. 이것은 언어 교육의 목표가 당해 언어의 사용 능력의 신장에 있으므로, 그 언어를 자유자재로 그리고 효과적으로 사용할 수 있도록 언어 그 자체를 가르칠 것이며, 그 '언어에 대한 기술적 지식을 가르치는 것이 언어교육 고유의 기능(機能)도 목적도 아님'을 강조한 것으로 해석된다.

이로부터 언어교육의 목표는 해당 언어의 사용 능력을 신장시키는 데 있지, 언어학이나 문학에 대한 지식의 양적 습득에 있는 것이 아님을 강조하고 언어 그 자체를 학습하는 것으로 전환되었다. 그러나 이러한 관점은 읽기를 말하기와 듣기, 쓰기, 문법이나 문학과의 상호 경계를 분명히 하는 폐단을 낳은 것으로 보인다. 서로 상보적이고 배타적인 관계 속에 한정짓게 된 것이다.

그러나 이러한 생각은 지금에 와서는 재고의 여지가 있다. 읽기가 국어과의 타영역과 타 교과에서 자유롭게 사용되고 있음에도 불구하고, '읽기'를 국어과 교육으로만 한정짓거나(마치 '독서'라고 하면 국어과 활동인 것으로 여기는 예), 읽기 기능으로만 규정하는 것은 문제다. 오히려 타 교과의 교육(교수-학습)의

방법이 될 수도 있다. 그렇게 되더라도 읽기의 여전히 유의미하기 때문이다.

'읽기를 통해(through reading)' 다른 지식을 학습하게 된다 하더라도 학습자의 '읽기 행위'를 거치지 않으면 필연적으로 그 학습은 의미가 없다. 교사가 전달해주는 정련된 지식은 학습자에게 아무 의미가 없기 때문이다. 따라서 학습자가 글에서 직접 지식과 정보를 발견하고 개념을 정리하며 아이디어를 통합할 때 학습이 의미가 있다. 그 과정이 바로 '읽기'이자 읽기 행위이다. Halliday는 언어, 학습, 그리고 '교육적 지식(Educational Knowledge)'의 관계에 대해서, 학습의 과정 자체가 언어적 과정이며, 언어 능력과 학습 능력의 발전은 학교 교육을 통해 '상식적 지식(commonsense knowledge)'에서 교육적 지식으로의 전환과 같다고 하였다(Hui Yu, 2016에서 재인용). 따라서 읽기란 학습의 과정으로서 기능하며, 읽기 교육은 읽기 기능이 아니라 '읽기 행위'를 그 내용으로 삼아야 한다. 따라서 학습자가 어떻게 하면 읽기 행위가 유의미하게 이루어질 수 있는지를 기술해야 할 것이다.

넷째, 읽기 교육은 지금보다 훨씬 더 독자에 초점을 두어야 한다. 교육의 중심에 텍스트나 기능이 아닌 독자가 있어야 하며, 독자를 성장시키는 데 궁극적 목적을 두어야 한다. 2018년 OECD는 DeSeco Project 이후 또 다른 교육관련 문서 OECD 2030을 발표하였다. 이 문건[13]이 이전과 달리, 강조한 것은 학습자의 변혁적 역량(transformative competency)을 강조하였다는 점이다.

변혁적 역량이란 새로운 가치를 생성(Creating new value)하고, 긴장과 딜레마를 수용하고 조화(Reconciling tensions and dilemmas)시키며, 책임(Taking responsibilities)[14]을 지는 것을 포함한다. 이와 함께 역량을 발달시키기 위해서는 '성찰(Reflection), 예상(Anticipation), 실천(Action)'으로 구성된 일련의 과정을 통해 스스로 학습될 수 있다고 보았다. 이러한 일련의 변화들은 학습자로서 행위 주체성(agency)을 강조하는 방향이라고 할 수 있다. 독자로서의 역량을 기르기 위해 스스로 독서 생활을 계획하고, 성찰하며, 실천하는 과정은 주체적 독자로서 성장하는 과정이다. 읽기 교육의 목표를 학습자에게 기능을 가르친다거나 책을 읽게 한다거나 하는 데서 벗어나, 주체적인 독자를 기르는 것, 함께 성장하는 것으로 시야를 넓혀야 할 것이다.

---

13) https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/definitionandselectionofcompetenciesdeseco.htm

14) 발달신경학의 진전을 통해, 청소년기에는 뇌 가소성의 두 번째 폭발이 발생하고 가소성을 갖는 두뇌의 부분과 시스템이 자기통제의 발달과 관련된 영역이라는 것이 밝혀졌다. 따라서 청소년기는 상처받기 쉬운 시기가 아니라 책임감을 발달시킬 수 있는 기회라는 것이다.

3. 맺음말

지금까지 교육과정을 중심으로 우리의 읽기 교육내용을 비판적으로 살펴보았다. 문제는 오랜 시간 '기능' 중심의 교육을 해오다 보니, 기능이 지닌 본래의 '분절성'으로 인해, 읽기가 전일적(holistic) 과정임을 잊었거나 놓치고 있었다는 것이다. 그러다보니, 읽기는 교과서의 짧은 지문 속에서 벗어나지를 못하고, 기능 자체만을 교육시키는 데 머물고 말았다. 자신이 가진 재료를 사용하여 다양한 요리를 하듯이 독자가 자신이 배운 기능들을 독서 경험에 녹여내지를 못하는 듯하다. 풍부한 읽기 경험을 통해, 독자는 읽기에 대한 자신만의 읽기 방법과 전략을 강화하고 독서 행위 전반에 대한 이해의 폭을 넓힐 수 있다. 이를 위해서는 교육과정의 내용 차원에서의 변화도 중요하지만, 형식 차원에서의 구조적, 정책적 변화도 필요하다.

〈참고 문헌〉

김애화, 박성희, 김주현(2010), 초등학생의 읽기 유창성 특성 연구: 읽기 유창성 발달 패턴 및 오류 유형 분석, 언어청각장애연구 15호, 43-55.

김혜정(2016). 2015개정 읽기/독서 교육과정의 내적 논리와 몇 가지 쟁점들. 국어교육연구 62, 171-196. 국어교육학회.

박영민(2020). 실천적 지식교육으로서 국어 교육의 내용 구성을 위한 쟁점과 해결 방안. 289회 한국어교육학회 학술발표대회 자료집, 421-441. 한국어교육학회.

이용주(1995), 국어교육의 반성과 개혁, 서울대출판부.

천경록(2010). 읽기 교육의 쟁점과 읽기의 중핵 성취기준 개발. 국어교육 133, 83-107. 한국어교육학회.

허담언, 이은주(2017), 관여도 수준과 요약문 작성 활동이 고등학교 영어 학습자의 우연적 어휘학습에 미치는 영향, 언어연구 33권 3호, 495-522, 한국현대언어학회.

Anderson, R.C., & Freebody, P.(1985). Vocabulary knowledge. In H. Singer & R.B. Ruddell (Eds.), Theoretical models and processes of reading(3rd ed., 343-371). Newark, DE: International Reading Association.

English Language Arts/English Language Development Framework, from https://www.cde.ca.gov/ci/rl/cf/

Joseph K. Torgesen(2009), Preventing Early Reading Failure and its Devastating Downward Spiral, national center for learning disabilities, http://www.ncld.org/at-school/general-topics/early-learning-aam

Landeral, K., & Wimmer, H.(2008). Development of word reading fluency and spelling in a consistent orthography: An 8-year follow-up. Journal of

Educational Psychology. 100(1), 150-161.

McKenna, M. C.(2001). *Development of reading attitudes. In* L. Verhoeven & C. E. Snow(Eds.). Literacy and motivation: Reading engagement in individuals and groups, 132-152. New York: Routledge.

Stanovich, K. E.(2017), Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Journal of education* 189, 23-55.

Tilstra, J., McMaster, K., Van den Broek, P., Kendeou, P.,& Rapp, D.(2009). Simple but complex: components of the simple view of reading across grade levels. Journal of Research in Reading, 32(4), 383-401.

OECD Future of Education and Skills 2030(2018), Conceptual Learning Framework, from www.oecd.org/education/2030-project

The National Governors Association(NGA Center)(2014). Common Core State Standards Initiative, from http://www.corestandards.org

Yu, H.(2016). A review of M. A. K. Halliday, Aspects of Language and Learning. Functional Linguist 3, 10.

575돌 한글날 기념 전국 국어학 학술대회
2021년 10월 15일 (금) 09:50 ~ 17:00
[온라인 중계] https://youtu.be/u7RUau9GkSw

□ 제1부 주제 발표

쓰기 교육의 과제와 전망

박영민

한국교원대학교 국어교육과 교수
enrapture@knue.ac.kr

Ⅰ. 서론

2000년대 이후로 지식 중심의 교육에서 수행 중심의 교육으로 학교 교육이 변화하였다는 하지만 쓰기 교육의 난점은 여전하다. 국어교사는 수업 시간에 학생들에게 글을 쓰라고 요구하거나 과제로 글을 써오라고 요구하기는 하지만, 정작 어떻게 써야 하는지는 구체적으로 안내하고 있지 않기 때문이다. 국어교사는 학생들에게 쓰기를 구체적으로 지도하지도 않은 채 쓰기 활동을 요구하고 있으며, 학생들은 학교에서 쓰기를 배우지 않은 채 쓰기 수행을 실천하고 있다. 게다가 학생들은 글 쓰는 것을 힘들어하며, 가능하다면 글 쓰는 일을 회피하려고 하는 실정이다. 책 읽기조차 싫어한다는 점을 고려하면 쓰기 수행을 싫어하는 것은 자연스러운 현상으로 보이기도 한다(박영민 외, 2013).

그러나 학생들이 쓰기 수행의 방법을 올바로 배우지 않으면 학업적으로(현재)나 직업적으로(미래) 여러 가지 문제 상황에 봉착할 수 있다. 이러한 이유에서 쓰기 교육 전문가들은 여러 가지 노력을 기울여왔다(Graham et al., 박영민·최숙기 역, 2020). 지난 20년 동안 이루어진, 쓰기 교육의 내용을 정련하고 쓰기 교육의 방법을 체계화하는 연구가 이러한 예에 해당한다. 쓰기 능력과 관련이

있는 여러 가지 변인에 대한 탐색도 꾸준히 이루어졌는데, 이러한 연구 성과도 학생들의 쓰기 능력을 기르는 데에 일조해 왔다고 볼 수 있다.

지금까지의 쓰기 교육이 학생들의 쓰기 능력 신장에 기여해 온 것이 사실이고, 이러한 쓰기 교육의 실천을 쓰기 교육 연구가 뒷받침해 온 것이 사실이지만, 그럼에도 불구하고 쓰기 교육의 새로운 전망을 살피는 일은 꼭 필요해 보인다. 현대 사회는 이른바 정보화 혁명의 시대를 구가하고 있으며, 학생들이 사회인으로 활동할 시기에는 이러한 변화가 더욱 심화할 것이기 때문이다. 과학 기술의 혁신과 사회 변화는 필연적으로 쓰기 활동의 변화뿐만 아니라 쓰기 능력의 의미도 변화할 것이다. 미래의 쓰기 교육에서는 이러한 사회 변화를 반영할 필요가 있다(장성민, 2020).

때마침 2023년에는 국어과 교육과정 개정도 앞두고 있다. 국어과 교육과정이 변화하면 쓰기 교육의 내용과 방법이 자연스럽게 변화하지만, 이를 앞둔 시점에서 쓰기 교육이 어떤 전망을 지향해야 하는가를 탐색하는 일은, 쓰기 교육의 중요성을 다시금 확인하는 동시에 쓰기 교육이 어떠한 방향을 향해 나아가야 할지를 제안할 수 있다는 점에서 의의가 있다. 국어과 교육과정도 결국은 쓰기 교육의 목표를 설정하고, 이를 위한 교육 내용과 교육 방법을 규정하는 일이므로 쓰기 교육의 미래 전망을 탐색하는 이 글의 과업과 크게 차이가 나지 않는다.

이에, 이 글에서는 쓰기 교육이 현재 시점에서 안고 있는 문제 또는 한계를 쓰기 교육의 과제라는 측면에서 살펴보고, 미래의 쓰기 교육은 어떠한 방향을 지향해 가야 할지를 쓰기 교육의 전망이라는 측면에서 논의해 보고자 한다. 이 글에서 살펴보는 쓰기 교육의 문제나 한계는 현재의 쓰기 교육을 너무 편협하게 본다거나, 일부의 부정적인 측면을 지나치게 강조하는 것처럼 보일지도 모른다. 쓰기 교육의 전망은 지나치게 추상적인, 그러나 희망적인 논의에 그치고 있는 것처럼 보일 수도 있다. 그러나 문제 상황이나 국면을 정확하게 진단하려면 이처럼 문제를 한정해서 보거나 확대해서 살피는 것이 더 적절한 면이 있다. 쓰기 교육에 관한 미래의 전망, 이에 따라 앞으로 쓰기 교육에서 무엇에 관심을 기울여야 할지에 관한 서술은 현재 상황을 바탕으로 추론할 수밖에 없으므로 추상성을 완전히 벗기 어렵다. 하지만 이러한 서술을 통해 쓰기 교육을 일정한 틀에 가두지 않고 자유롭게 그 방향성을 탐색할 수 있다는 장점이 있다.

Ⅱ. 쓰기 교육의 과제

1. 쓰기 이론의 과대화와 쓰기 교육의 과소화

쓰기 이론은 쓰기의 장면을 구성하는 여러 요인이 어떻게 서로 영향을 주고받

으면서 의미를 구성하는지를 설명하는 방식이자 체계이다. 쓰기 이론은 그 설명 방식이나 체계에 따라 몇 가지 이론으로 구분된다. 관점에 따라 쓰기 이론을 세분하기도 하고 쓰기 이론을 크게 묶어 제시하기도 한다(Nystrand et al., 2003; 박영목, 2008; 이재기, 2019; 정희모, 2020). 쓰기 이론은 쓰기 교육의 논리를 제공해 주고, 어떤 요소를 어떻게 지도해야 하는지를 함의한다는 점에서 중요한 의미가 있다. 쓰기 교육을 다루는 전문 서적마다 쓰기 이론을 살펴보는 것은 이러한 이유 때문이다(박영민 외, 2016; 권순희 외, 2018).

쓰기 이론이 쓰기 교육에 자양분을 제공한다는 점에서 보면 쓰기 이론의 풍성한 성과는 긍정적인 면이 있다. 쓰기 교육의 실천적 국면에서 교육 내용의 경중이나 완급을 결정할 때에도 쓰기 이론이 판단의 토대를 제공하므로 교육적 의미도 크다(박태호, 1996; 박태호, 2000; 이재승, 2010; 가은아, 2013). 예를 들면, 쓰기 워크숍의 방법으로 학생들에게 쓰기를 지도하면 국어교사는 학생들이 서로 원만하게 협의 활동을 펼칠 수 있도록 절차를 마련하고 공간을 구성하고 분위기를 조성할 필요가 있다. 또한 쓰기 이론을 통해서 쓰기 과정의 각 단계가 어떠한 관련을 맺고 있는지를 알 수 있고, 이를 쓰기 교육에 반영하여 학생들의 쓰기 과정을 좀 더 효과적으로 이루어지도록 지도할 수 있다(김혜연, 2014).

그런데 쓰기 이론과 쓰기 교육이 이러한 인과적 관련을 맺고 있다 보니 쓰기 교육을 위한 연구라 하더라도 쓰기 이론을 다루는 데 상당한 분량을 할애하곤 한다. 쓰기 교육의 현안을 다루는 연구임에도 불구하고 쓰기 이론을 두텁게 쌓아 쓰기 교육의 현안을 해결하기 위한 연구인지, 이러한 쓰기 교육의 현안으로부터 도출할 수 있는 쓰기 이론을 논의하는 연구인지를 파악하기 어려운 경우도 있다. 쓰기 이론이 튼실하게 성립해야 이후에서 다룰 쓰기 교육의 쟁점이 견고해진다는 논리를 따르고 있다 보니 이러한 현상이 일어나곤 한다(박영민, 2008; 이수진, 2010; 이재승, 2010; 주재우, 2010).

그 결과, 쓰기 이론과 쓰기 교육의 괴리 현상이 나타나곤 한다. 쓰기 이론은 심오하고 광대하고 체계적임에도 불구하고, 이를 동원하여 살피는 쓰기 교육의 장면은 너무나도 초보적이고 어설프기 때문이다(Graham & Perin, 2007a, 2007b). 초등학생은 물론이거니와, 중학생 중에도 쓰기 과제의 요구에 따라 자기 생각을 체계화하여 그것을 올바른 문장으로 펼쳐내지 못하는 학생이 많다. 국어교사가 나누어진 백지 한 페이지를 자기 생각으로 온전히 채우지 못하는 학생들이 무척이나 많다. 초보적인 수준의 맞춤법마저 오류를 범하는 학생도 있다(Limpoa et al., 2020; Skar et al., 2021). 쓰기 교육의 현실은 이러한데 이러한 쓰기 교육을 뒷받침하는 쓰기 이론은 인류의 지성사를 관통하는 정도이니 그 괴리가 매우 크다. 몸에 어울리지 않는 옷을 입은 형국이라고 할 수 있다. 이런 현상은 쓰기

교육의 체계화에 크게 도움이 되지 못한다.

한편, 쓰기 이론을 중시하는 관점에서는 역사적으로 쓰기 이론의 등장 시기의 선후를 명확하게 구분할 수 있다고 여긴다(박영목, 2008; 이재승, 2010). 가령, 형식주의 이론은 전통시대의 쓰기를 설명하는 이론이고, 사회구성주의나 대화주의는 현대의 쓰기를 설명하는 이론으로 구분하는 것이다. 사실 쓰기 이론에서는 역사적 전개 과정이 쓰기 이론의 발전 과정에 대응하므로 이러한 구분은 중요한 의미가 있다고 볼 수 있다.

그러나 현재 교실에서 이루어는 쓰기 교육은 이러한 쓰기 이론의 시대 구분이나 발전 과정의 구분은 그다지 의미가 있는 일이라고 보기는 어렵다(이재승, 2010). 쓰기 교육에서는 학생들이 머릿속으로 의미를 구성해 내고 그것을 전사 행위를 통해 글로 옮겨내는 활동 그 자체가 중요한 것이지, 그 과정을 어떻게 설명할 수 있는가가 중요하지는 않기 때문이다. 쓰기 교육은 각각의 쓰기 이론이 강조하는 특징적 요소나 국면이 모두 녹아들어 있는 종합적인 활동으로 이해해야 한다. 그래서 어떤 면에서는 형식주의 이론의 전통을, 어떤 면에서는 인지주의 전통을 따르는 것으로 이해해도 무방하다. 각각의 쓰기 이론에서 주목하는 특징을 모두 선택하여 구성한 쓰기 교육이, 그래서 어떤 쓰기 이론으로 귀결할 수 없는 쓰기 교육이 가장 효과적인 방법일 수도 있다.

쓰기 이론의 지나친 강조는 실행 중심으로 움직여야 할 쓰기 교육을 사변적인 행동으로 만든다. 쓰기 이론의 과대화는 상대적으로 이를 따라가지 못하는 쓰기 교육을 낙후한 것으로 생각하게 만든다. 쓰기 이론의 지나친 심화는 쓰기 교육의 장면에서 쓰기 이론이 다양하게 개입할 수 있는 유연한 사고를 방해하고 쓰기 교육을 쓰기 이론에 의해서만 움직이는 수동적인 상황으로 묘사하게 한다. 따라서 각각의 쓰기 이론의 전통을 융합한 쓰기 수업을 자칫 국적 불명의 수업으로 치부하게 할 수도 있는 쓰기 이론의 과대화 현상을 벗어날 필요가 있다.

2. 서사문 쓰기 교육의 부재와 생활 작문의 실종

국어과 교육과정에서는 학생들의 작성하는 글의 유형을 목적에 따라 분류하지만, 직관적이고 간편한 분류는 설명문, 논설문, 서사문으로 구분하는 것이다(Graham et al., 박영민·최숙기 역, 2020). 외국의 언어 기능 교과에서는 통상적으로 텍스트의 유형을 정보적인 글(설명문)과 문학적인 글(서사문)로 구분하여 다룬다. 논설문이라는 유형도 깊이 따져 보면 글쓴이의 주장을 정보로는 삼는 글이므로 정보적인 글의 하위 유형으로 포함하여 다루어도 무방하다. 일반적으로 손꼽는 설명문, 논설문, 서사문은 학교에서 학생들이 흔히 접하는 유형이라고

할 수 있다.

그런데 제7차 국어과 교육과정 이후로 서사문 쓰기는 쓰기 교육에서 거의 사라지다시피 했다. 그 이전까지는 공통영역인 '쓰기'나 선택 과목인 '작문'에서 글의 범위를 매우 폭넓게 설정하여 다루었으나, 제7차 교육과정부터 '쓰기' 영역과 '작문' 과목에서는 생활문으로만 국한하였기 때문이다. 생활문이라는 범주로 묶이는 설명문과 논설문은 쓰기 교육의 범위 안으로 남았지만, 서사문은 그렇지 않았다. 그 결과, 학생들이 생활 중에 가장 흔히 접하고 쓰는 글인 서사문이 쓰기 교육에서 배제되어 생활문이 진정한 의미의 생활문이 될 수 없는 상황이 초래되었다(박영민, 2012; 이동훈, 2017).

쓰기는 듣기, 말하기, 읽기와 함께 수행성이 매우 강한 활동으로 손꼽힌다. 쓰기는 학생이 직접 글을 쓰지 않으면 익힐 수 없는 특성이 있는데, 이를 수행성이라고 부르고 있다. 학생은 쓰기 능력을 기르고 싶다면 아무리 힘들더라도 펜을 쥐고 글을 써 내려가는 활동을 반드시 수행해야만 한다. 이러한 활동 없이 쓰기 능력을 결코 길러지지 않는다. 그러므로 쓰기 교육의 보편적 관점에서는 학생들에게 생활 중에 글을 쓸 수 있는 기회를 마련해 주고, 글을 쓰고 싶은 마음이 들도록 동기화하는 것이 중요하다. 그러나 학생들이 가장 손쉽게 접근할 수 있는 서사문이 쓰기 교육에서 배제됨으로써 이렇나 생활 중의 수행을 실천할 수 없게 되었다.

사실 설명문 쓰기나 논설문 쓰기로 학생들을 동기화한다는 것은 매우 어려운 일이다. 이들은 정보를 중심으로 삼는 유형이어서 학생들의 배경 지식이 부족할 경우 자료 조사를 병행해야 하며, 글의 내용을 구성할 때에도 논리적 순서를 잘 따라야 한다. 그래서 설명문 쓰기와 논설문 쓰기는 인지 부담이 클 수밖에 없고, 그 결과 학생들은 설명문 쓰기와 논설문 쓰기를 회피하고자 한다(박영민 외, 2013). 이에 비해 서사문은 특별한 배경 지식을 요구하지 않는다. 학생 자신이 경험한 일을 담는 개인적 서사문이든, 상상한 내용을 담는 허구적 서사문이든 학생들은 이러한 쓰기 활동에 큰 흥미를 느낀다. 그러므로 쓰기 교육에서 서사문 쓰기를 다루지 못하는 것은 학생들에게 큰 손실을 끼치는 일이라고 할 수 있다.

3. 실증 연구의 위축과 쓰기 교육 방법 개선의 부진

1990년대 중반에 국어교육학의 학문적 성격이 명확하게 정립되면서 쓰기 활동이 이루어지는 교실, 쓰기 교육의 주체인 교사, 쓰기 학습의 주체인 학생을 연구 대상으로 삼는 실증적 연구가 크게 주목을 받았다. 비록 일부이기는 하지만,

어떤 연구가 이루어질 때 그것이 국어교육학이라는 새로운 학문적 전통에 부합하는가를, 연구 방법이 지닌 실증성으로 따지는 경향마저 생겨났다. 국어교육학이 받은 학문적 세례는 쓰기 교육에서도 비슷하게 나타났다(박영목, 2008; 최미숙 외, 2016).

1990년대 중반 이후로 동료와의 협력을 강조하는 협동 학습, 정보 통신 기술을 강조하는 ICT 교육, 선택형 중심의 지식 평가를 탈피하려는 수행 평가 등의 교육 정책이 맞물리면서 쓰기 교육 연구는 실증적 성격이 매우 강해졌고, 이를 통해 얻은 결과는 교육적 실천으로 이어져 쓰기 교육 방법에 새바람을 불러일으켰다. 전략 중심 쓰기 지도 방법, 과정 중심 쓰기 지도 방법과 같은 움직임이 이러한 예에 해당한다(이재승, 2003).

그러나 2010년 이후로 시대의 변화에 따라 학생 인권이 신장되고 학교의 상황이 크게 변화하면서 실증 연구가 급격하게 줄어드는 현상이 나타났다. 이전에는 쓰기 수업을 담당하는 국어교사의 의지만으로도 학생들을 대상으로 실증 연구를 시행하는 것이 가능했었지만, 그것이 불가능해진 상황에 놓이게 되었다. 학부모의 항의는 물론이거니와 학생의 이의 제기마저 제출되는 상황이므로, 학생과 학부모의 자발적이고 온전한 동의 없이는 실증적 연구가 매우 어려워졌기 때문이다. 실증 연구를 위해서는 학생, 학부모뿐만 아니라, 학교 경영자의 동의도 얻어야 하므로, 현재의 상황으로만 보면 이제는 실증 연구, 그중에서도 특히 실험집단과 통제집단을 모두는 설정하는 '적격 실험연구'의 활발한 부흥은 기대하기 어려운 것으로 보인다. 최근의 실증 연구가 실험연구보다는 조사 연구로, 학생을 대상으로 하는 연구보다는 연구 참여자 본인의 동의만 있어도 가능한 대학생이나 국어교사를 대상으로 하는 조사 연구로 무게 중심이 쏠리는 것은 이러한 상황과 무관하지 않아 보인다(박종임, 2013; 장은섭·송주영, 2019; 윤금준, 2020; 장미, 2020, 백유진, 2021).

쓰기 교육 방법 같은 교수법을 적용해 보는 실증적 연구가 어려워지자 어떤 쓰기 지도 방법이 효과적인지를 탐색할 수 없게 되었다(황소영, 2011; 정미경, 2012; Graham & Perin, 2007a, 2007b; Harris & Graham, 2009; Gallagher et al., 2015; Harris et al., 2019). 그리고, 상대적으로 나은 편이기는 하지만, 쓰기 능력과 관련이 있는 변인의 탐색이나, 쓰기 능력에 영향을 미치는 변인의 탐색도 위축되자 학생들에게 쓰기를 교육할 때 어떠한 내용을 학습 요소로 설정해야 할지, 쓰기 교육을 시행할 때에 어떤 변인에 주의해야 할지를 알기가 어렵게 되었다(가은아, 2011).

연구 윤리를 강화해야 한다는 점에서는 이러한 변화가 적절하고 타당한 면이 있다. 그러나 실증적 연구가 절대적인 수준으로 위축되는 것은 쓰기 교육 방법

의 개선이라는 측면에서는 바람직하지는 않다. 동물의 생명권이나 행복권을 존중한다고 하더라도 동물 실험을 하지 않을 수 없는 것처럼, 쓰기 교육 방법의 변화를 기대한다면 교실을 기반으로 하는 실증적 연구는 꼭 필요하다. 쓰기 교육 방법의 개선이나 발전은 실증적 연구 결과를 바탕으로 삼아 이루어지기 때문이다. 이러한 쓰기 교육은 과학적 연구 결과에 바탕을 둔 쓰기 지도라는 이름으로도 불린다. 그래서 쓰기 교육에 관한 실증적 연구의 위축은 곧 쓰기 교육의 방법적 혁신이 정체되는 결과로 나타나는 것이다.

4. 국외 연구의 의존 심화와 쓰기 교육의 이론적 불일치

앞에서 우리나라 쓰기 교육을 다루는 연구의 실증적 성격이 약화하고 있다는 점을 언급하였다. 그런데 문제는 단순히 쓰기 교육 연구가 약화했다는 데 있지 않다. 일차적으로는 쓰기 교육 연구의 약화로 인해 쓰기 교육 방법의 변화나 발전을 이루어지지 못하는 상황을 초래했지만, 좀 더 근본적으로는 쓰기 교육 연구를 국외 연구에 종속시키고 쓰기 교육의 이론적 불일치 현상을 확대했다. 쓰기 교육의 변화나 발전을 요구하는 학교의 목소리는 쓰기 교육 전문가들이 자연스럽게 다른 나라에서 끊임없이 이어지는 실증적 연구, 특히 실험연구에 관심을 기울이도록 만들었다. 쓰기 교육을 진행하는 과정에서 국어교사가 참조해야 할 변인이나 요소가 무엇인지를 좀 더 세밀하게 알기 위해서도 다른 나라에서 이루어진 조사 연구, 주기적으로 발표되는 보고서를 참조할 수밖에 없었다(Bangert-Drowns, 1993; Graham et al., 2017, 2018; Harris et al., 2019).

우리나라의 학교, 교실이라고 해서 외국의 성공적인 성과를 적용할 수 없는 것은 아니다. 인터넷을 기반으로 하여 전 세계가 하나의 소통 구역으로 통합되어 가는 상황에서 우리나라의 쓰기 교육만 고립적인 방식을 유지할 이유도 없다. 그러나 외국의 연구 결과는, 설령 그것이 과학적 검증을 바탕으로 한 실증적 결과라고 해도 우리나라의 학교와 교실에 그대로 적용하기는 어려운 점이 많다. 교육을 둘러싼 사회·문화적 조건이 다르고, 교육을 바라보는 관점도 다르며, 교육의 체제, 교육에 거는 기대도 모두 다르기 때문이다. 학생의 조건, 교사의 조건, 교실의 조건, 교육과정의 운영 방식도 다르다. 그러므로 외국의 연구 성과를 바탕으로 우리나라의 쓰기 교육 내용이나 쓰기 교육 방법을 개선하고자 한다면 이러한 제한점을 인식하는 가운데 이루어져야 할 것이다(Graham et al., 박영민·최숙기 역, 2020).

그렇다 보니 외국의 연구 결과를 적용하는 데에서 오는 이론적 불일치 현상이 심해졌다. 외국의 실증적 연구에서 제안한 교육 방법이 우리나라에 들어오면, 그

이름만 남고 실증적 연구에서 제안한 절차나 원리는 사라지거나 왜곡되는 일이 흔히 일어났다. 조금 시간이 지나면 그러한 방법의 원래의 출처가 어디인지도 알 수 없게 되어 쓰기 교육 전문가마저 그 출처를 오해하는 일도 일어나곤 한다. 외양만 남고 본질은 사라져버리는 경우라고 할 수 있을 것이다.

이러한 예를 '쓰기 포트폴리오'나 '쓰기 워크숍'에서 찾아볼 수 있다. 우리나라에서는 쓰기 포트폴리오를 매우 타당하고 적절한 수행 평가 방법으로 다루고 있는데, 이 쓰기 포트폴리오를 올바로 구성하고 실현하려면 학교 교실에서 쓰기 활동이 매우 규칙적이면서 일상적으로 이루어져야 한다. 그래야 집적할 만한, 학생 생산하거나 참조한 자료가 쌓이기 때문이다. 우리나라의 학교나 교실처럼, 매우 가끔, 어쩌다가 한 번씩, 그것도 과제의 형식으로 글을 쓰는 상황에서는 쓰기 포트폴리오를 운영하기 어렵다. 학생들에게 쓰기 방법에 대한 구체적인 지도 없이 글을 완성한 후 제출하라는 방식을 쓰는 상황에서도 포트폴리오를 적용할 수 없다.

학생이 참고한 자료, 과정에서 생산한 자료를 모은다고 해서 그것이 모두 쓰기 포트폴리오가 되는 것은 아니다. 단순한 자료 모음은 쓰기 포트폴리오가 될 수 없다. 쓰기 포트폴리오를 강조해 온 외국의 쓰기 교육 전문가들은 쓰기 포트폴리오와 자료 묶음이 어떻게 구분되는지, 무엇이 쓰기 포트폴리오의 핵심인지를 논의해 왔지만, 우리나라에 도입된 쓰기 포트폴리오는 이러한 절차나 원리는 사라지고 자료를 모으는, 겉으로 드러나는 행동과 행위만 남았다. 이러한 모습은 쓰기 워크숍에서도 비슷하게 반복된다.

외국의 쓰기 교육 연구 중에서도 교육을 산업으로까지 발전시키는 북미 지역의 쓰기 교육 연구는 블랙홀처럼 쓰기 교육에 관한 모든 교육적 논의를 흡수하고 있다. 영어라는 언어적 패권까지 더해지면서 북미 지역의 쓰기 교육 연구, 그리고 이를 바탕으로 한 쓰기 교육의 내용 및 방법이 전 세계의 표준처럼 자리를 잡아가고 있다. 북미 지역의 쓰기 교육 전문가는 북미 지역이라는 범위를 넘어 세계적인 쓰기 교육 전문가로 인정을 받고 있다. 우리의 쓰기 교육이 실증적 연구가 현재와 같은 위축 상태를 벗어나지 못한다면 외국의 실증 연구, 특히 북미의 실증 연구를 참조해야 할 가능성이 더 커질 것이다.

Ⅲ. 쓰기 교육의 전망

1. 쓰기 교육의 범위 확장

쓰기 교육의 목표는 학생들을 생애 필자, 평생 필자로 기르는 데 있다. 이를

위해 쓰기 교육에서는 여러 가지 교육 내용을 마련하고 이의 교수와 학습을 위한 여러 가지 방법을 실행해 오고 있다. 특히 현재의 쓰기 교육은 학생들에게 설명문 및 논설문 쓰기 능력을 기르게 하여 학업적 성공 및 직업적 성공을 뒷받침함으로써 생애 전반에 걸쳐 쓰기 수행을 가까이하도록 하는 데 초점을 두어 왔다. 이는 의사소통적 목적을 강조하는 쓰기 교육이라고 할 수 있다.

설명문이나 논설문은 정보의 독자 전달을 핵심으로 삼는다. 논설문을 정보 전달의 글로 분류하는 이유는 논설문에서 다루는 글쓴이의 의견이나 주장도 글쓴이가 독자에게 전달하려는 정보에 해당하기 때문이다. 그래서 논설문도 정보를 다루는 글의 한 유형으로 다룬다. 글을 매개로 한 글쓴이와 독자의 정보 교환은 이른바 의사소통의 핵심에 해당하므로 이를 중심으로 하는 쓰기는 의사소통 목적의 쓰기에 해당한다.

그러나 학생을 생애 필자, 평생 필자로 기르는 목표는 이러한 의사소통 목적의 쓰기만으로 달성하기 어렵다. 의사소통 목적의 쓰기는 진정한 의미에서 생애에 걸쳐 쓰기 수행의 기회를 제공하지 않기 때문이다. 모든 사람은 어느 정도 나이가 들면, 졸업이나 퇴직이라는 이름으로 학업이나 직업의 일상에서 벗어나게 된다. 일정한 나이 이상으로는 그러한 목적의 글쓰기는 실제적인 힘을 발휘할 수 없다. 지금 학교에서 쓰기 교육을 받는 학생들도 마찬가지이다.

의사소통 목적의 쓰기가 합리적인 쓰기 학습의 이유나 쓰기 수행의 이유를 제공해 주기는 하지만 생활에서 쓰기를 실천하고 싶은 마음을 심어주지는 못한다는 점도 의사소통 목적의 쓰기만으로 쓰기 교육 목표의 실현을 어렵게 만든다(박영민, 2012, 2015; 이동훈, 2017). 사람들이 어떠한 합리적인 이유를 몰라서 그 행동을 안 하는 것이 아니다. 체중을 조절하려면 하려면 먹는 음식량을 줄이고 신체운동량을 늘려야 한다는 것을 잘 알고 있지만, 그것을 실행하지 못한다. 합리적인 이유를 넘어서는 어떤 심리적 뒷받침이 필요하다는 것을 이러한 사례가 잘 보여준다.

학업적 성공이나 직업적 성공을 위해서는 쓰기 학습에 노력을 기울여야 하는 것이 맞지만, 이에 대한 강조만으로 쓰기 교육의 목표가 이루어지는 것은 아니다. 일상의 일이 그러한 것처럼, 이를 넘어서는 어떤 요소가 뒷받침되어야 생애에 걸쳐 쓰기 수행이 이루어질 수 있다. 이러한 이유에서 쓰기 치유 목적의 쓰기를 주목해 볼 필요가 있다. 이 목적의 쓰기는, 쓰기 수행을 의사소통의 목적으로 사용하는 것을 넘어, 글을 쓰는 사람의 정신 건강의 유지와 회복을 위해 글을 쓰는 것을 말한다(박영민 외, 2007; Pennebaker, 이봉희 역, 2007, 2017).

치유 목적의 쓰기에서는 글쓴이 자신이 겪은 일, 그리고 그 일로 인한 현재의 감정 상태를 노트에 기록하는 방식으로 진행되므로, 의사소통 목적의 쓰기처럼

정보 탐색을 위한 자료 조사, 논리적인 순서에 따른 정보의 배열 등을 요구하지 않는다. 자신이 겪은 일을 떠올리면서 이에 이어지는 현재의 감정 상태를 글로 옮기기만 하면 되므로 의사소통적 목적의 쓰기와 달리 학생들에게 끼치는 인지 부담이 크지 않다.

학업적 성공이나 직업적 성공을 위해 쓰기가 중요하다는 것을 학생도 잘 알고 있지만, 사람들이 다이어트에 실패하듯 학생들도 이러한 쓰기에 실패하고 만다. 실패의 가장 큰 원인은 의사소통 목적의 쓰기가 학생에게 많은 인지 부담을 요구하는 일이기 때문이다. 쓰기 수행에 힘이 많이 들기 때문에 자연스럽게 학생들은 이를 회피하고자 한다. 그러나 치유 목적의 쓰기는 인지 부담이 크지 않다. 언제 어디서나 실행할 수 있으며, 이를 통해 얻을 수 있는 효과도 매우 크다. 학생들은 학생들대로 학교생활 중에, 학교를 졸업한 후에는 생활인으로서 직장생활 중에 정신 건강을 위협받는 수많은 일을 겪는다. 위태로워진 정신 건강을 회복하고, 일상적인 평온을 얻도록 하는 데에 치유 목적의 쓰기만큼 효과적인 방법도 찾기 어렵다. 이러한 목적의 쓰기에서는 학생들의 자발적인 쓰기 수행도 곧잘 이루어진다(오임순, 2009; 여승욱, 2010; 이동훈, 2017). 사실 주위에서 흔히 볼 수 있는 성인들의 쓰기도 의사소통 목적의 쓰기보다는 치유 목적의 쓰기가 훨씬 더 많다.

지금까지 이루어진 쓰기 교육은 의사소통 목적을 쓰기에 초점이 맞추어져 있어 치료 목적의 쓰기가 끼어들 여지가 없었다. 그러나 쓰기가 주는 인지 부담, 생활에서 실행될 수 있는 쓰기 수해의 기회, 그것이 주는 효과 등을 고려했을 때 쓰기 교육의 범위를 확장하여 치유 목적의 쓰기도 포함하는 것이 필요해 보인다.

2. 쓰기 교육 연구 방법의 혁신

쓰기 교육이 체계적으로 이루어지려면 쓰기 교육을 탐구하는 연구가 필수적으로 요구된다. 이에 따라 학계에서는 학생들의 쓰기 능력 신장을 위해 어떤 내용을 지도해야 하는지를 탐구하는 연구, 학생들의 쓰기 능력 신장에 영향을 미치는 요소를 탐색하는 연구, 학생들이 작성한 글의 특성을 분석하는 연구, 그리고 더 나아가 학생들의 인지 과정을 조사하기 위한 연구나 학생들에게 쓰기를 지도하는 국어교사의 전문성을 탐구하는 연구 등을 진행해 왔다.

그런데 좀 더 발전적인 쓰기 교육을 설계하려면 쓰기 교육 연구의 방법적 혁신이 이루어질 필요가 있다. 기존의 전통적인 연구 방법도 의의가 없는 것은 아니지만, 연구 방법이 지니는 근본적인 한계로 인하여 미래 시대에 부합하는 쓰

기 교육 내용과 쓰기 교육 방법을 마련하기 어렵다(가은아, 2013). 가령, 과정 중심 쓰기 교육의 열풍을 몰고 오는 데 밑바탕을 제공했던 사고 구술 방법은 도입된 지가 벌써 40년이 되었다. 이 방법으로 밝힐 수 있는 쓰기 교육 분야가 여전히 남아있기는 하지만, 그 근본적인 한계로 인해 쓰기 교육의 새로운 질적 도약을 기대하기는 어려운 실정이다.

최근 새롭게 등장하는 과학 기술은 쓰기 교육 연구 방법 혁신의 돌파구를 마련해 준다는 점에 주목할 만하다. 최근 10년 동안 과학 기술이 급속도로 발전하면서 학생 글을 기계적으로 분석하는 방법, 학생들이 글을 쓰는 인지 과정, 학생 글을 채점하는 국어교사의 인지 과정을 탐구하는 방법을 더 쉽게 활용할 수 있게 되었다(이지원·박영민, 2015; 강동훈, 2016). 예를 들어, 학생이나 국어교사의 인지 과정을 탐색하려면 이전에는 막대한 비용과 노력이 들었지만, 이제는 상대적으로 저렴한 비용으로 기능적 자기 공명 영상 촬영기, 시선 추적기, 뇌파 검출기 같은 장비를 마련할 수 있게 되었을 뿐만 아니라, 이전과 달리 간편한 절차로 실험을 진행하고 학생이나 국어교사의 인지 과정과 관련된 자료를 탐색하고 조사할 수 있게 되었다(박영민, 2013; Lindgren & Sullivan, 2019; MacArthure, Graham, & Fitzgerald, 2016).

현재 발전하고 있는 과학 기술 중에는 쓰기 교육과의 접목을 통해 연구 방법의 혁신으로 거듭날 수 있는 기술이 속속 등장하고 있다. 이와 관련된 것 중의 하나가 바로 컴퓨터 기반의 학생 텍스트 분석이다. 이를 응용하면 국어교사가 학생 글을 하나씩 꼼꼼히 읽고 비평을 메모해 주던 방법을 넘어 기존의 데이터를 바탕으로 학생 글을 평가하고 비평할 수 있다(김수미, 2020). 전통적인 쓰기 지도 방법에서는 학생 글을 평가하거나 비평할 때 국어교사 개인의 경험을 넘어서기 어려웠으나, 컴퓨터 기반의 학생 텍스트 분석 방법을 적용하면 이를 넘어 데이터 중심의 쓰기 교육을 실천할 수 있다(이슬기·박영민, 2017; 이슬기, 2019a, 2019b).

학생 글을 평가한 국어교사의 자료를 축적하면 이 자료를 컴퓨터 기반의 텍스트 분석 방법과 연결하여 학생 글 자동 채점이라는 새로운 방향으로 나아갈 수도 있다(이현준·박영민, 2019). 쓰기 교육에서 국어교사를 가장 괴롭게 하는 업무 중의 하나는 학생 글 채점이다. 학생 글을 채점 기준에 따라 꼼꼼하게 읽지 않으면 학생 글 평가를 올바로 수행할 수 없어 국어교사는 매우 많은 에너지를 여기에 쏟아야 한다. 그러므로 데이터를 기반으로 하여 학생 글 자동 채점을 구현할 수 있다면 쓰기 교육을 새로운 차원으로 이끌 수 있을 것이다(박영민, 2021). 물론 전적으로 컴퓨터 기반의 자동 평가를 적용할 수도 있지만, 상황에 따라 국어교사의 평가와 컴퓨터 기반의 자동 채점을 혼용하거나 컴퓨터 기반의

자동 채점을 국어교사의 학생 글 평가를 지원하는 참고용으로만 적용할 수도 있다(노은희 외, 2016).

이러한 방법적 혁신은 학생 글 평가뿐만 아니라, 학생이 과제에 따라 글을 쓸 때 어떤 단어를 선택하고, 어떤 문장을 선택해야 할지를 안내해 주는 장치를 개발하고 적용하는 데에도 기여할 수 있다. 현재 인터넷 검색 엔진에서 사용하는 자동 완성 기능이나 추천 검색어가 이를 바탕으로 한 기술인데 이를 쓰기 교육에 접목하면 글을 쓰는 학생에게 단어를 추천하거나 문장을 추천하는 방법으로 활용할 수 있다. 이러한 방법은 단어, 어구, 문장을 사용하여 글의 내용을 펼쳐가는 데 따르는 부담을 크게 줄여줄 수 있어 쓰기 부진 학생이나 쓰기 동기가 낮은 학생에게 매우 유용할 것이다. 쓰기 교육에서는 이를 미래적인 전망으로 다룰 수 있다(장성민, 2020; Arcon et al. 2017; Noakes, 2017; Haug & Klein, 2018).

3. 대단위 쓰기 평가 방법의 탐구와 시행

2023년에 고시될 차기 교육과정에는 학교 교육, 특히 고등학교 교육에 많은 변화가 따를 것으로 예상된다. 그중 하나는 이 교육과정에 따라 고등학교를 이수한 학생들이 대학수학능력시험에서 서·논술형 평가를 치르게 될 것이라는 점이다. 대학수학능력시험은 선택형 문항으로만 출제가 되어 왔는데, 이러한 평가 방식으로는 학생들의 종합적인 사고 능력을 측정하기에는 한계가 있다는 비판이 끊임없이 제기되었다. 교육과정의 운영을 크게 변경하면서 평가 방식도 크게 수정하려는 노력으로 이해할 수 있다.

교육부에서 예고한 것처럼 만약 서·논술형이 대학수학능력시험에 도입이 된다면 학생들이 작성한 논·서술 답안을 어떠한 방식으로 채점할지도 차츰 정해질 것이다. 논·서술형 문항에 따라 학생들이 작성한 답안을 어떠한 방식으로 이루어지든 대규모 채점이라는 학생 글 평가 방식은 피해갈 수 없다. 수험생 전체를 대상으로 하는 답안 평가일 것이므로 그 규모는 매우 클 것으로 추론해 볼 수 있다.

그런데 쓰기 교육에서는 이에 대한 준비가 아직 충분하지 못한 것으로 보인다. 학생들이 서·논술형 문항에 대한 답안을 작성할 때 어떻게 작성해야 하는지를 쓰기 교육에서도 일정 부분 감당해야 할 것이다(이영진, 2012). 쓰기 교육이 시험에서의 답안 작성 방법을 지도하는 데 초점을 맞추고 있는 것은 아니지만, 답안을 작성하는 학생 행동은 머릿속으로 의미를 구성하여 펜으로 문자를 구성해 낸다는 점에서 쓰기 수행의 전형적인 모습을 담고 있기 때문이다. 쓰기 교육

이 학생들의 쓰기 능력 신장이라는 좀 더 거시적이고 추상적인 수준의 목적을 지향하고 있지만, 그 쓰기 능력이라는 범위 안에 서·논술형 같은 문항의 답안을 작성하는 것도 포함된다.

쓰기 교육이 이를 교육 내용으로 포함하는 것은 학생들이 쓰기 학습에 대한 관심을 높일 수 있다는 점에서 중요해 보인다. 논·서술형에 대한 학교의 쓰기 교육의 대응은 학생들에게 쓰기 교육의 필요성, 쓰기 학습의 중요성, 쓰기 수행의 정당성을 부여해 줄 수 있다. 학생들이 가능하면 쓰기 수행을 하지 않으려고 하는 부정적인 태도도 이를 통해서 어느 정도는 극복할 수 있을 것이다. 논·서술형 시험에 쓰기 수업이 도움이 된다는 점을 학생들이 인지한다면 좀 더 적극적인 참여가 이루어질 것이기 때문이다.

더 나아가 대단위로 이루어지는 논·서술형 평가를 어떠한 절차에 따를 때 가장 적절한지를 쓰기 교육의 차원에서 살펴볼 필요가 있다(Dapen et al., 2008). 지금도 국가의 여러 기관에서 대단위 논·서술형 평가를 시행하고 있다. 그러나 논·서술형 평가에 대한 여러 가지 논란이 뒤따른다. 이러한 경향은 고부담 검사일수록 심하게 나타난다. 대학수학능력시험도 고부담 검사에 해당하므로 만약 논·서술형 문항이 도입된다면 대학수학능력시험도 이러한 논란을 피해가기는 어려울 수 있다. 대단위 논·서술형 평가에 대한 쓰기 교육적 접근이 필요한 이유 중의 하다.

한편, 매년 치러지는 학업성취도평가에도 서술형 답안이 포함되어 있는데, 이에 대해서도 동일한 관점의 접근이 필요하다. 현재 표집 검사를 시행하고 있어 학생 답안의 분량이 크게 줄기는 하였지만, 전국적인 시행을 하고 있다는 점에서 대단위 평가의 한 형태로 간주할 수 있다. 그러므로 현재의 시행 여부나 시행 방식과는 별도로 이러한 대단위 평가를 어떠한 방식으로 진행하는 것이 타당성과 신뢰성을 확보하는 적절한 방법인지를 지속적으로 탐구해야 할 것이다.

그리고 쓰기 교육 장면에서는 서술형 문항의 답안을 학생들이 어떻게 서술해야 적절한지에 대해서도 학생들에게 지도할 필요가 있다. 한 편의 체계적인 완성된 글뿐만 아니라, 문항이 요구하는 구체적인 답안을 어떻게 구성하고 구조화하여 명료한 단어로 표현할 것인가를 지도할 필요가 있다. 이것도 대학수학능력시험의 논·서술형처럼 학생들에게 쓰기 학습의 참여, 쓰기 수행의 참여에 강한 동기를 부여해 줄 수 있을 것이다.

4. 말하기와 쓰기의 경계 해체와 새로운 쓰기의 탐구

음성언어를 보완하기 위해 문자언어가 도입되면서 음성언어의 전통과 규칙,

문자언어의 전통과 규칙이 분리되어 정착되었다. 자연스럽게 익힐 수 있는 음성언어와 달리, 별도의 교육을 받아야만 익힐 수 있었던 문자언어는, 교육을 받아야만 통달할 수 있다는 특성으로 인해 특별 계층을 위한 언어로 군림해 왔다. 이에 따라 음성언어와 전통이나 규칙을 엄격히 구분하는 관습이 만들어졌다. 학생들에게 음운을 축약하거나 탈락시켜 표기하는 구어체를 공식적인 글에 쓰지 않도록 강력하게 권고하는 이유는 이 때문이다. 이러한 관습에 따라 많은 사람이 공식적인 문서에 음성언어의 특성, 즉 구어체를 담아 표현하는 글쓰기를 적절하지 못하다고 생각하고 있다.

학생들이 학습의 과정에 들어서서 겪는 혼란 중의 하나는 학교에서 권장하는 문어체와 일상에서 사용하는 구어체를 구분해서 사용해야 한다는 점이다. 학교 시험 답안이나 학교에 제출하는 문서에 일상적으로 사용하는 구어적 표현을 반영하면 의미는 통하더라도 충분한 점수를 받을 수 없다. 그래서 학생들은 학교 학습을 위해 문자언어의 전통과 관습을 새롭게 익혀야만 한다. 사회구성주의 쓰기 이론에서 쓰기 학습을 쓰기 관한 공동체의 관습을 익히는 일로 간주하는 것은 바로 이러한 특징에 주목한 것이다(박영목, 2008).

그런데 매우 엄격하던 음성언어와 문자언어의 경계가 과학 기술의 발전과 함께 희미해지고 있다. 문자로 메시지를 신속하게 주고받는 소셜 미디어에서는 문자언어를 사용하면서도 음성언어의 특성을 매우 강하게 반영하고 있다. 음운 축약이나 음운 탈락의 표현은 물론이거니와, 표준 발음이 아닌 말소리를 문자로 반영하여 표현하기도 하며, 하나의 문장을 적당한 길이의 성분을 단위로 하여 행갈음을 하여 적기도 한다. 이전의 문자언어의 체계에서는 허용될 수 없는 표현 방법이다. 좀 더 격식 있게 작성되는 전자우편조차 음성언어의 특성이 짙게 영향을 미치고 있다.

이에 따라 음성언어의 표현 행위인 말하기와, 문자언어의 표현 행위인 쓰기가 상호교섭하는 제3의 쓰기, 즉 전통적인 말하기와 전통적인 쓰기의 중간 정도의 위치를 차지는, 미래 지향ㅈ거인 쓰기가 형성되고 있다(장성민, 2020). 앞에서도 언급하였지만, 과학 기술의 급속한 발전은 사회의 구체적인 모습을 바꾸어놓고 있으며, 의사소통의 방식, 나아가 인간의 인식 방식이나 사유 방식까지 바꾸어놓고 있다. 이러한 추세라면 미래의 쓰기는, 현재 학생들이 배우고 있는 쓰기와는 크게 달라진 모습일 수도 있다. 그러므로 미래를 대비하는 쓰기 교육에서는 이러한 제3의 특징을 가진 쓰기가 어떤 모습이며 어떤 능력을 토대로 하는지를 좀 더 면밀하게 살필 필요가 있으며, 이를 반영하여 학생들의 숙달을 도울 필요가 있다.

손글씨 쓰기와 같은 전사 능력 부족한 학생들에게는 구술 작문을 활용하여 전

통적인 쓰기 활동을 대신하기도 했다. 좀 더 발전적인 형태로는, 학생이 구술 작문을 하면 그것을 글로 옮겨 글을 완성하는 토대로 삼기도 했다. 이 장면에서 개입하는 말하기는 모두 쓰기 자체를 대체하거나 쓰기를 보완하는 형식으로 이루어진 것이다. 그러나 제3의 쓰기는 말하기의 특성과 쓰기 특성을 공유하는 표현 형식이라고 할 수 있다. 이는 미래 지향성이 매우 강한 쓰기 교육의 주제라고 할 수 있다.

5. 학생들의 쓰기 수행 동기화 전략 모색

학교에서 학생들에게 쓰기를 지도하는 국어교사들의 고충은 학생들이 쓰기 수행을 싫어한다는 점에서부터 시작된다. 글을 쓰고자 하는 마음이 있어야 어떤 주제의 글을 쓰는 데 필요한 기능이나 전략을 지도할 수 있는데 쓰기 동기를 형성되지 않으니 쓰기 교육의 첫발을 떼기조차 어렵다. 학생들이 관심이 있을 법한 주제를 발굴하여 학생들에게 제시하면 학생들의 쓰기 수행이 어느 정도 이루어지지만, 성의 없는 글을 쓰는 학생들도 많아 지도의 어려움은 지속된다. 앞에서도 언급했듯이 생활 중에 글쓰기를 즐겨 하는 학생도 찾아보기 어렵다.

이러한 문제의 밑바탕에는 충분하지 못한 상태의 동기가 자리를 잡고 있다. 학생들의 쓰기 수행을 불러일으키는 동기가 충분하게 형성되지 못한 상태이므로 학생들의 회피 현상이나 거부 현상이 빈번하게 발생하는 것이다. 아마도 쓰기 동기가 형성된다면 학생들이 쓰기 수행을 회피하는 모습이나 거부하는 모습은 크게 줄일 수 있을 것이다. 이를 위해서 학생들에게 쓰기를 지도해온 국어교사의 경험, 쓰기 교육을 과학적인 방법으로 탐구해온 연구자의 견해를 종합하여 적절하면서도 효과적인 방안을 모색해야 할 것이다.

이전에는 학생들이 흥미로워할 만한 주제를 제시하면 학생들의 쓰기 동기화가 충분한 것으로 여겼다. 그러나 쓰기가 학습에 영향을 미친다는 사실, 쓰기를 통해서 학업적 성공과 직업적 성공의 토대를 쌓을 수 있다는 사실 등을 강조하여 쓰기를 동기화하는 것도 필요해 보인다. 그런데 더 근본적으로는 다른 언어적 활동, 예를 들면 듣기, 말하기, 읽기와의 통합적 활동을 바탕으로 협의, 협동, 토의 같은 사회적 활동을 강화하는 것이다. 쓰기 수행이 고립적으로, 독립적으로 이루어지도록 교육을 설계하는 것보다는 언어 활동의 4가지 양상이 어우러지는 가운데 쓰기 수행이 일어나도록 조직할 필요가 있다.

쓰기는 이전과 달리 컴퓨터 게임 같은 학생들의 주의나 관심을 끄는 장치와 경쟁해야 한다. 학생들이 손에서 놓지 못하는, 스마트폰이 제공하는 여러 가지 앱과 경쟁해야 한다. 물론 앞에서도 언급한 것처럼, 이를 배제하는 순백색의 쓰

기 공간을 만들어내는 것보다는, 이들이 새롭게 형성하는 쓰기의 특성을 반영하고, 역으로 쓰기를 통해 이를 더 효과적으로 향유할 수 있도록 하는 것이 필요하다. 쓰기의 중요성과 필요성을 인식하는 것이 쓰기 동기화의 첫걸음이기는 하지만, 주의와 관심을 끄는 장치와 요소가 주변을 둘러싼 상황에서는 이것만으로는 충분하지 않아 보인다. 학생들에게 쓰기 수행을 동기화하는 데에는 학생들의 생활에 깊숙이 자리를 잡고 있는 이러한 장치나 요소를 쓰기 교육의 장면이나 쓰기 수행의 장면으로 불러내서 결합하거나 통합하는 방안을 적극적으로 모색해야 할 것이다.

Ⅳ. 결론

앞에서도 언급했지만 컴퓨터를 기반으로 한 과학 기술이 급격하게 발전하면서 우리의 생활 양식이 크게 변화하고 있다. 얼마 전까지만 해도 음성언어와 문자언어라는 이분법적 구분이 타당한 관점이라고 믿어왔지만, 이제는 이 경계가 무너지고 있다. 영상을 제작하고 저장하고 공유하는 일이 편리해지면서 음성언어와 문자언어를 혼용한 의사소통, 음성언어만으로 된 의사소통이 더 일반적인 방법으로 재편되고 있다. 인간이 지금까지 쌓아온 문명은 문자에 의한 문명이라고 할 정도로 문자언어 중요성이 강했으나, 이제는 의사소통의 중심이 다시 음성언어로 급격하게 옮겨가고 있다. 아인슈타인이 살아있던 당대에 지금처럼 영상매체의 기술이 발전해 있었다면 그의 탁월한 강연을 지금도 생생하게 직접 접할 수 있었을 것이다.

음성언어를 중심으로 한 의사소통으로 무게가 옮겨가면서 학생들은 문자를 더 멀리하는 경향이 강해지는 것처럼 보인다. 학생들은 문자언어로 된 책을 읽는 것을 선호하지 않는다. 책이 아니어도 정보를 얻을 수 있는지 방법이 많다고 자신의 게으른 독서 습관을 변호하고, 글을 쓰지 않고도 음성언어로 상대에게 매우 효과적으로 의사를 전달할 수 있다고 나태한 쓰기 습관을 변명한다.

이러한 상황에서 쓰기 교육의 미래가 어떠해야 하는가에 대한 답은 아직 정교하게 마련되지 않았다. 지금 교실에서 쓰기 교육을 받는 학생들이 활동할 미래 사회에서는 쓰기가 과연 어떠한 역할을 하게 될지 잘 살펴야 할 것이다. 인공지능으로 대표되는 정보 중심 사회에서 쓰기는 또 어떤 역할을 맡게 될지, 쓰기에 관한 여러 능력 중에서 어떤 능력이 그 시대에 요구되는 능력일지에 대해서도 잘 탐색해야 할 것이다. 부족한 점이 많지만, 이 글이 이러한 전망을 살피는 데 일부분이나마 기여할 수 있기를 기대한다.

〈참고 문헌〉

가은아(2011), 쓰기 발달의 양상과 특성 연구, 박사학위논문, 한국교원대학교.

가은아(2013), 인지주의 작문 이론의 이해와 작문 교육의 실천, 작문연구, 19, 163-194.

강동훈(2016), 쓰기 멈춤 현상과 쓰기 교육, 미래엔.

김수미(2020), Python을 활용한 논설문 자동 피드백 방안 연구, 석사학위 논문, 한국교원대학교.

김혜연(2014), 쓰기 과정에서 생성하기와 검토하기의 역동적 상호작용, 박사학위 논문, 서울대학교.

노은희 · 송미영 · 박종임 · 김유향 · 이도길(2016), 한국어 문장 수준 서답형 문항 자동채점 프로그램 고도화 개발 및 적용, 연구보고서, 한국교육과정평가원.

박영목(2008), 작문교육론, 역락.

박영민(2008), 작문 교육 이론의 구성 요인과 과제, 학습자중심교과교육연구, 8(1), 191-209.

박영민(2012), 쓰기 치료를 위한 개인적 서사문 중심의 자기 표현적 글쓰기 활동, 한어문교육, 27, 31-51.

박영민(2013), 눈동자 움직임 분석과 작문 교육 연구, 작문연구, 30, 18-35.

박영민(2015), 국어교육 방법의 외연적 확장 : 치유적 글쓰기를 활용한 국어교육 방안, 청람어문교육, 31, 53-37.

박영민(2021), Python GUI 기반 학생 글 채점 연습 프로그램의 구성과 활용, 작문연구, 48, 61-91.

박영민 · 박찬흥 · 최숙기 · 남가희(2007), 쓰기 치료의 국어교육적 활용과 기대 효과, 배달말 41, 339-366.

박영민 · 이재기 · 이수진 · 박종임 · 박찬흥(2016), 작문교육론, 역락.

박영민 · 최숙기 · 가은아 · 이영진 외(2013), 쓰기 지도 방법, 역락.

박종임(2013), 국어교사의 쓰기 평가 특성 연구, 박사학위 논문, 한국교원대학교.

박태호(1996), 사회구성주의 패러다임에 따른 작문 교육 이론 연구, 석사학위 논문, 한국교원대학교.

박태호(2000), 장르 중심 작문 교육의 내용 체계와 교수 학습 원리 연구, 박사학위 논문, 한국교원대학교.

백유진(2021), 국어 교사의 사고구술 분석을 통한 학생 논설문 채점 편향의 원인 탐색, 박사학위 논문, 한국교원대학교.

여승욱(2010), 표현적 쓰기를 활용한 인문계 고등학생 쓰기 지도 방안 연구, 석사학위 논문, 한국교원대학교.

오임순(2009), 표현적 쓰기를 활용한 중학생 쓰기 지도 방안 연구, 석사학위 논문, 한국교원대학교.

윤금준(2020), 국어교사의 쓰기평가 전문성 신장 방안 연구—상위인지 기반의 쓰기평가

연습 프로그램을 중심으로, 박사학위 논문, 한국교원대학교.
이동훈(2017), 개인적 서사문을 활용한 쓰기 치료 프로그램의 효과 연구, 석사학위 논문, 한국교원대학교.
이수진(2010), 형식주의 작문이론의 교육적 재검토, 작문연구, 11, 167-199.
이슬기(2019a), 언어 정보 처리를 기반으로 한 쓰기 정의 요인의 특성 분석 및 활용 방안 연구, 박사학위 논문, 한국교원대학교.
이슬기(2019b), 논설문에서 중·고등학생의 내용어·기능어 사용 양상 연구, 학습자중심교과교육연구, 19(8), 519-541.
이슬기·박영민(2017), 쓰기 수행 수준에 따른 중학생 논설문의 텍스트 시각화 분석, 학습자중심교과교육연구, 17(15), 401-422.
이영진(2012), 대단위 작문 평가를 위한 문항 개발과 채점 방법 연구, 박사학위 논문, 한국교원대학교.
이재기(2019), 대화적 글쓰기의 추구, 역락.
이재승(2003), 글쓰기 교육의 원리와 방법, 교육과학사.
이재승(2010), 작문 이론의 변화와 작문 교육에서의 수용, 국어교육, 131, 499-521.
이지원·박영민(2015), 채점 수 누적에 따른 쓰기 평가 과정의 눈동자 움직임 연구, 국어교육학연구, 50(4), 397-424.
이현준·박영민(2019), 자연 언어 처리를 활용한 텍스트 연구 분야의 비교를 통한 자동 채점 변인 탐색, 작문연구, 41, 255-287.
장미(2020), 논설문 채점 진행에 따른 국어교사의 채점 전략 변화 분석, 박사학위 논문, 한국교원대학교.
장성민(2020), “말하듯이 쓰기”와 “쓰듯이 말하기” — 말하기와 쓰기의 교육적 연결, 국어교육학연구, 55(3), 285-311.
장은섭·송주영(2019), 예비교사의 쓰기 막힘 현상과 인식 연구, 리터러시연구, 10(6), 253-287.
정미경(2012), 자기 평가 전략을 활용한 수정하기가 쓰기에 미치는 효과, 박사학위 논문, 한국교원대학교.
정희모(2011), 작문 이론의 구체성과 실천성, 한국어교문교육, 10, 289-310.
정희모(2020), 글쓰기 교육의 이론적 탐색, 경진.
주재우(2010), 사회구성주의 작문이론의 비판적 재검토—작문교육의 관점에서, 작문연구, 11, 201-225.
최미숙·원진숙·정혜승·김봉순·이경화·전은주·정현선·주세형(2016), 국어교육의 이해, 사회평론.
황소영(2011), STOP & DARE 전략 지도가 설득적 글쓰기 능력 및 쓰기 효능감에 미치는 효과, 석사학위 논문, 한국교원대학교.
Arcon, N., Klein, P. D., & Dombroski, J. D.(2017), Effects of dictation, speech to text, and handwriting on the written composition of elementary school English language learners, *Reading & Writing Quarterly*, 33(6),

533-548.

Bangert-Drowns, R. L.(1993), The word processor as an instructional tool: A meta-analysis of word processing in writing instruction, *Review of Educational Research*, 63(1), 69-93.

Dappen, L., Isernhagen, J., & Anderson, S.(2008), A statewide writing assessment model: Student proficiency and future implications, *Assessing Writing*, 13, 45-60.

Gallagher, H. A., Woodworth, K. R., & Arshan, N. L. (2015). Impact of the National Writing Project's College-Ready Writers Program on teachers and students. Menlo Park, CA: SRI International.

Graham, S. & Perin, D.(2007a), A meta-analysis of writing instruction for adolescent students, *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 445-476.

Graham, S. & Perin, D.(2007b), Writing Next : Effective Strategies to Improve Writing of Adolescents in Middle and High Schools, A Report to Carnegie Corporation of New York, Alliance for Excellent Education.

Graham, S., Liu, X., Aitken, A., Bartlett, B., Ng, C., Harris, K. R., & et al. (2018), Reading for writing : A meta-analysis of the impact of reading intervention on writing, *Review of Educational Research*, 88(2), 243-284.

Graham, S., Liu, X., Aitken, A., Ng, C., Bartlett, B., Harris, K. R., & Holzapfel. Z.(2017), Effectiveness of literacy programs balancing reading and writing instruction: A meta-analysis, *Reading Research Quarterly*, 53(3), 279-304.

Graham, S., MacArthur, C., & Fitzgerald, J., 박영민·최숙기 역(2020), 효과적인 작문 지도 방법, 글로벌콘텐츠.

Harris, K. R. & Graham, S.(2009), Self-regulated strategy development in writing: Premises, evolution, and the future, British Journal of Educational Psychology, May 2009, 113-135.

Harris, K. R., Ray, A., Graham, S., & Houston, J.(2019), Answering the challenge : SRSD instruction for close reading of text to write to persuade with 4th and 5th grade students experiencing writing difficulties, *Reading and Writing*, 32, 1459-1482.

Haug, K. N., & Klein, P. D.(2018), The effect of speech-to-text technology on learning a writing strategy, *Reading and Writing Quarterly*, 34(1), 47-62.

Limpoa, T., Vigárioa, V., Rochaa, R. & Graham, S.(2020), Promoting transcription in third-grade classrooms: Effects on handwriting and spelling skills, composing, and motivation, *Contemporary Educational Psychology*, 61,

1-11.

Lindgren, E. & Sullivan, K. P. H.(2019), Observing Writing: Insights from Keystroke Logging and Handwriting, Leiden, The Netherlands.

MacArthur, C., Graham, S., & Fitzgerald, J.(2016), *Handbook of Writing Research*, NY: Guilford Press.

Noakes, M. A. (2017). Does Speech-To-Text Assistive Technology Improve the Written Expression of Students with Traumatic Brain Injury?, Doctoral dissertation, Duquesne University.

Nystrand, M., Greene, S., & Wiemelt(1993), Where did composition studies come from?, *Written Communication*, 10(3), 267-333.

Pennebaker & Evans, 이봉희 역(2017), 표현적 글쓰기—당신을 치료하는 글쓰기, 엑스북스.

Pennebaker, 이봉희 역(2007), 글쓰기 치료, 학지사.

Skar, G. B., Lei, P. Graham, S., Aasen, A. J., Johansen, M. B., & Kvistad, A. H.(2021), Handwriting fluency and the quality of primary grade students' writing, *Reading and Writing*, Published online 27 July 2021.

575돌 한글날 기념 전국 국어학 학술대회
2021년 10월 15일 (금) 09:50 ~ 17:00
[온라인 중계] https://youtu.be/u7RUau9GkSw

□ 제1부 주제 발표

언어 네트워크 분석을 활용한 화법 연구 동향 분석

권순희
이화여자대학교 국어교육과 교수
shkwonkim@ewha.ac.kr

정다솜
이화여자대학교 박사과정
somsom1011@naver.com

Ⅰ. 서론

이 연구의 목적은 국내에서 이루어진 화법 연구의 동향을 언어 네트워크 분석 방법을 활용하여 분석하고, 후속 연구의 방향을 제언하는 데 있다. 우리나라에서 이루어진 초기 화법 연구 시기는 1960년대[1]로 볼 수 있다. 화법 연구에 대한 꾸준한 관심으로 약 60년 동안 다수의 연구물이 축적되었고, 논문 수와 주제도 그만큼 다양해졌으며, 화법 연구에 다양한 분야에서의 요구로 화법의 융합적 접근이 요구되고 있다. 화법 연구에 중점을 둔 대표적인 KCI 등재 학술지로는 1998년 창립된 '한국화법학회'의 '화법연구'를 들 수 있다. 학회가 창립된 지 20여년이 지난 현재 화법 연구 동향을 살펴보는 일은 중요한 의미를 갖는다.

국어교육 분야에서 화법 연구 동향을 분석한 연구는 2편으로 다소 미미한 편

1) 한국화법학회 20주년 기념집(2018)에 따르면, 초대 회장 전영우 교수는 "전영우는 ……스피치 교육의 역사적 진전 소고(성균관대 석사논문, 1962), 표준 한국어 발음 사전(정부 공보부 1962), 화술의 지식(을유 문화사 1962)을 잇따라 출간함과 동시에 미국 국제 스피치 학회(S.A.A.) 정식 회원이 되었다."(p. 27)며 화법 연구의 초창기를 이루었다고 밝히고 있다. 또한 그는 1890년대 배제학당에서 서재필, 윤치호에 의해 이루어진 실연 중심 스피치 교육을 화법교육의 효시로 보고 있다.

이다(권순희, 2014; 박창균·임택균, 2017). 선행연구에서는 화법 연구의 범주를 어디까지 어떤 기준으로 설정할 것인가에 대한 문제가 함께 논의되었는데, 이 연구에서는 권순희(2014)에서 제시한 화법 연구의 범주를 참고하여 국어교육 분야의 화법 연구를 중심으로 보되 타 분야의 연구를 포함한 거시적 관점에서의 화법 연구 동향을 살펴보고자 한다.

연구 방법적 측면에서는 그동안의 연구 동향 연구가 연구자의 수작업으로 수집한 선택적인 자료의 한계를 가졌다고 볼 수 있는데, 이 연구는 넷마이너(NetMiner)를 활용하여 다량의 데이터를 기준을 설정하고, 검색, 수집하여 선행 연구 분석 방법의 한계를 보완하고자 했다. 언어 네트워크 분석 방법이 다량의 데이터를 체계적으로 분석할 수 있는 기술로써 연구 동향을 살펴보는 데 적절하다고 판단한 것이다. 최근 국어교육 분야를 비롯한 다양한 학문 분야에서 언어 네트워크 분석을 활용하고 있음에도, 이 분석 방법을 활용하여 화법 연구 동향을 분석한 선행 연구는 없었다.

이 연구에서는 최근까지 이루어진 화법 연구의 성과와 연도별 게재 추이, 주로 다루고 있는 주제와 분석 결과에 대한 특징을 논의하고자 한다. 또한, 분석 결과를 바탕으로 향후 화법 연구의 전망과 과제를 논의하는 것으로 마무리하고자 한다.

Ⅱ. 연구 방법

이 연구에서는 국내 화법 연구의 동향을 분석하기 위해 언어 네트워크 분석(Semantic Network Analysis) 방법을 활용하였다. 언어 네트워크 분석이란 언어로 된 다량의 데이터를 사용하여 언어 간의 상관관계를 분석함으로써 의미 있는 경향성을 도출하는 계량적 연구 방법이다. “언어 텍스트로 표현된 메시지에 내재된 다양한 특성들을 나타내는 개념들을 추출하고, 그들 간에 형성되는 의미적 관계의 속성들을 파악하고자 할 때 언어 네트워크 분석 방법을 사용”(이수상, 2014, p. 50)한다.

데이터를 포괄적으로 수집하기 위해 ‘화법’을 검색어로 설정하였으며, 넷마이너(NetMiner) 4.4.3.g 버전을 활용하였다.[2] 연계 프로그램인 논문 정보 수집기인 비블리오 데이터 콜렉터(Biblio Data Collector)를 활용하여 데이터를 수집하였다. 이 소프트웨어에는 각종 검색원에서 자료를 공통된 형식으로 저장할 수 있도

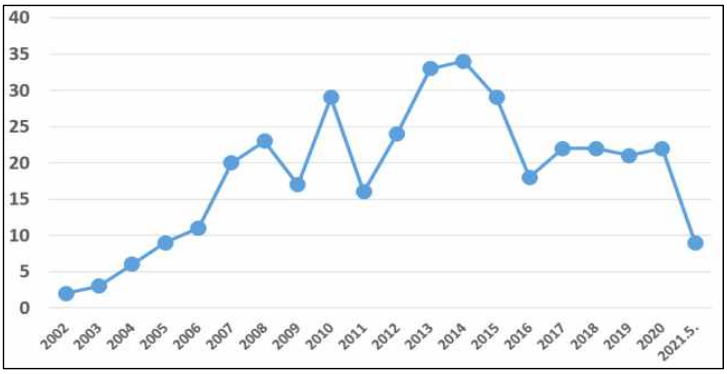
2) 2001년에 국내 ‘(주)사이람’에서 개발한 NetMiner(넷마이너)는 SNA(Social Network Analysis/Semantic Network Analysis) 소프트웨어로 꾸준한 업데이트가 이루어졌다. 특히 2019년 2월 28일에 업데이트된 NetMiner 4.4.2. 버전부터는 논문 정보 수집기인 Biblio Data Collector(비블리오 데이터 콜렉터)를 통해 RISS를 비롯한 각종 학술 논문 정보 사이트에서 데이터를 수집할 수 있어 연구 동향을 분석하는 데 유용하다.

록 추출하는 기능과 데이터를 전처리하는 기능이 있다. 특히 전처리 기능에는 텍스트 내 품사를 구분하여 추출하고, 유사어나 복합어, 배제어를 처리할 수 있는 세부 기능도 있어서, 연구자가 체계적으로 텍스트를 분석하는 데 도움이 된다.

이를 활용하여 '화법' 검색어로 논문 검색 시 '논문 제목, 키워드, 초록, 저자명' 등을 포함한 '전체'로 설정하고, 발행 일자는 1998년 1월부터 2021년 7월까지[3] 게재된 KCI 등재 학술지로 설정했다. 이때 넷마이너에서 활용하는 자료 검색원은 '학술연구정보서비스(RISS)와 KISS, DBPIA' 등이다. 검색 결과 '화법'과 직접적 관련이 있는 학술지는 총 2,210편으로 검색되었다.

정확한 언어 네트워크 분석을 위해 데이터 전처리 작업은 필수적이다. 이 연구에서는 '화법 연구'와 직접적 관련이 있는 데이터를 체계적으로 정밀하게 분석하기 위해 넷마이너에서 전처리 과정을 수행하였다. 먼저, 검색된 데이터의 제목과 키워드를 연구자가 일일이 살펴보아 관련이 없다고 판단되는 논문의 키워드를 별도의 배제어[4] 목록 파일로 생성하였고, 넷마이너에서 제거할 수 있도록 하였다.

또한 연구 제목에서 명사를 중심으로 한 키워드를 추출하도록 하였으며, 동일한 데이터가 중복으로 수집되지 않도록 넷마이너에서 연구 제목, 연구자명과 소속의 일치 등의 여부에 따라 중복되는 데이터를 합쳐 주는 설정을 하였다. 전처리 결과 최종적으로 추출된 연구물은 총 370편으로, 이 연구의 최종 분석 대상으로 삼았다. 분석 대상으로 삼은 연구 대상 370편은 국내 KCI 등재 학술지에 게재된 논문으로 게재 추이를 정리하면 [그림 1]과 같다.



[그림 1] 국내 KCI 등재 학술지에서의 연도별 '화법' 논문 게재 수

3) 실제 검색하여 추출된 데이터의 최초 연도는 2001년이다. 등재지로 승격되기 이전에도 화법 연구가 이루어졌으나 본 연구에서는 넷마이너를 활용하여 수집한 KCI 등재 학술지를 대상으로 분석하였음을 밝힌다. 또한 한국연구재단(2021. 9. 4.)에서 제공하고 있는 '연도 분야별, 등재후보 선정 총괄 현황(KCI, 2021. 7. 6. 기준)'을 보면 1998년이 등재지 선정의 시작점인 것으로 보아 학술지 등재 관련 제도의 도입 시기를 짐작할 수 있다.

4) 검색 결과 '화법'이라는 단어가 포함된 연구물이 다수 검색되었는데, 이 중에서 '화법 연구'와 관련이 없어 배제어로 처리한 예를 들면, '자산유동화법, 미생물고정화법, 형광유도체화법, 도시미화법' 등이 그러하다.

[그림 1]을 보면 KCI 등재지에서 화법 연구가 이루어진 시점은 2002년으로, 2000년대 초기부터 화법 연구가 꾸준히 증가하다가 소폭 감소하는 경향이 있다. 그러나 전체적으로 보았을 때 연도별 논문 게재 수는 상승 구도를 보이고 있으며, 연구물이 꾸준히 축적되었다. 특히, 2014년에는 양적 성장을 보였는데, 이때 스마트 교육이라는 시대적 패러다임의 변화에 따라 화법 교육에 대한 논의가 이루어진 점이 특징적이다(권순희, 2014; 민병곤, 2014; 전은주, 2014).

다음으로 데이터 전처리 및 구조화를 진행한 후, 언어 네트워크 분석을 수행하여 체계적 연구 동향을 파악하고자 한다. 먼저, 어휘 빈도를 분석하여 연구의 핵심이 되는 어휘의 빈도를 파악하고, 워드 클라우드를 생성하여 그동안 화법 연구에서 중요하게 다루어 온 담화의 유형과 대화 참여자 그리고 교육 대상의 측면에서 분석하고자 한다.

빈도 분석 결과를 기반으로 동시 출현 단어(Co-occurrence)를 분석하고, 연결 중심성(Degree Centrality) 분석을 실시하여 추출된 키워드 간의 연결 정도를 나타내는 연결 중심성 수치를 통해 단어 간 함의하는 의미를 계량적으로 분석한다. 언어 네트워크에서 어떤 키워드가 연구의 중심부에 위치하고 어떤 키워드와 공기 관계를 맺고 있는지, 어떤 주제가 얼마나 중요하게 다루어지고 있는지 등에 대한 영향력을 파악하고자 한다. 이러한 연구 절차를 정리하면 〈표 1〉과 같다.

〈표 1〉 연구 절차

1단계	자료 수집	논문 정보 수집기 (Biblio Data Collector)에서 키워드 검색하여 자료 수집(2,210편)
	⇩	
2단계	데이터 전처리 및 구조화	사전 처리(배제어 목록 설정), 논문 제목, 저자 키워드에서 텍스트 처리(단어 추출 및 품사 판별), 중복 연구물 판별 후 최종 분석 자료 선정(370편)
	⇩	
3단계	언어 네트워크 분석	어휘 빈도 분석, 워드 클라우드 생성, 동시 출현 단어 분석, 연결 중심성 분석
	⇩	
4단계	논의 및 해석	연구 결과 논의 및 향후 화법 연구에 대한 전망

Ⅲ. 분석 결과

1. 핵심 어휘 빈도 분석 결과

전처리 과정을 거쳐 화법 연구에서 추출된 전체 키워드는 총 1,080개이다. 출

현 빈도수가 높은 고빈도 단어로는 ‘화법’이 549회로 나타났으며, 저빈도로는 ‘결속, 격식체, 게임, 감탄문, 가독성’ 등의 단어가 각 1회로 나타났다. ‘화법’을 키워드로 한 상위 20순위의 빈도를 제시하면 〈표 2〉와 같다.

〈표 2〉 2002년~2021년 ‘화법’ 연구 핵심 어휘 빈도 상위 20순위

순위	단어	빈도수	순위	단어	빈도수
1	화법	549	11	언어	88
2	교육	530	12	말	88
3	연구	138	13	의사소통	83
4	대화	133	14	수업	83
5	과정	102	15	분석	82
6	중심	100	16	담화	66
7	국어	100	17	내용	66
8	교사	92	18	문화	64
9	능력	89	19	교수	58
10	평가	88	20	학습	49

빈도 분석 결과 ‘화법’을 키워드로 검색하였기에 화법 키워드가 단연 1순위를 차지하였다. 다음으로는 ‘교육(530회)’, ‘연구(138회)’, ‘대화(133회)’ 등의 순으로 나타났다. 대화 참여자가 언어적으로 상호작용하는 대화를 어떻게 교육할 것인지에 대한 연구가 활발히 이루어졌음을 유추할 수 있다. 이외에도 ‘과정(102회)’ ‘중심(100회)’, ‘국어(100회)’, ‘교사(92회)’, ‘능력(89)’, ‘평가(88회)’ 등이 고빈도 어휘를 차지하고 있어 연구의 핵심이 되는 키워드를 파악할 수 있다. 이러한 빈도 분석 결과를 워드 클라우드(Word Cloud)로 시각화하면 [그림 2]와 같다.

[그림 2] 2002년~2021년 ‘화법’ 연구 관련 워드 클라우드

워드 클라우드는 고빈도 어휘인 상위 124개의 단어를 중심으로 시각화하였는데, 이는 출현 빈도수가 최소 10회 이상인 경우를 기준으로 생성하였다. 빈도에

따라 글자의 크기가 다른데 고빈도일수록 크기가 크고, 저빈도 단어는 작게 나타나 한눈에 확인할 수 있다.

화법 관련 연구는 국어교육 분야에서 중점적으로 다루고 있으나 국어교육 이외에서도 활발한 논의가 이루어졌다. 몇 가지 연구물의 예를 들면, 국어국문학 분야에서는 2007년 연구된 '상담화법(商談話法)의 분석' 연구가 이루어졌으며, 2010년에는 사회과학 분야 연구의 ''대화형 정치모델'의 이론적 탐색' 연구가 이루어졌다. 더불어 2010년에 '비즈니스 토크(business talk)'의 일환으로 '증권 상담 대화에서의 증권 투자자 발화의 표현 연구'와, 2014년에는 경영과학 분야의 '서비스 인카운터에서 화법 유형이 서비스 제공자와의 대화 만족에 미치는 영향'이라는 연구가 이루어졌다.

나아가 2016년에는 통신학 분야에서 '음성 분석을 통한 정치인들의 화법에 따른 경쟁자들 간의 상대적인 유·불리 규명'에 대한 연구가 이루어졌다. 또한, 2018년에는 사회체육 분야에서 '지도자의 공감화법이 대학운동선수들의 스포츠 자신감과 운동 만족에 미치는 영향' 연구가 이루어졌다. 반면, 심리학 분야에서의 '상담 화법' 연구는 찾지 못했다. '상담(相談)'이라는 용어는 사용하되 '상담 화법'이라는 용어는 사용하지 않는 경향이 있다는 것을 유추할 수 있다.

화법 교육의 측면에서 중점적으로 다루고 있는 담화를 살펴보면, 2015 개정 국어과 교육과정에서는 '화법과 작문'에서 화법의 원리와 실제의 내용 요소로 '대화, 토론, 협상, 면접, 발표, 연설, 상황에 맞는 화행, 언어적·준언어적·비언어적 표현 전략' 총 8가지를 제시하였고(p. 77), 이창덕 외(2017)에서는 담화를 8가지로 유형화하여 화법 교육을 논의하였다. 8가지 유형은 '대화, 면접, 토의, 토론, 협상, 발표, 연설, 스토리텔링' 등이다.

이를 참고하여 이 연구에서는 담화를 10가지[5]로 유형화하였으며, 담화 유형과 관련된 단어의 빈도수를 표로 제시하면 〈표 3〉과 같다.

〈표 3〉 10가지 담화 유형 관련 어휘 빈도

번호	단어	빈도수	번호	단어	빈도수
1	대화	133	6	면접	17
2	토론	41	7	면담	9
3	협상	32	8	토의	7
4	연설	19	9	회의	2
5	발표	18	10	스토리텔링	2

5) 이 연구에서는 '대화, 면접, 토의, 토론, 협상, 발표, 연설, 스토리텔링, 면담, 회의'로 유형화하고자 한다. '회의'는 '토의'로 포함할 수 있으나 학교 현장에서 중요하게 강조하고 있어 별도 항목으로 추가하였다.

고빈도 순으로 보면, ‘대화(133회)’, ‘토론(41회)’, ‘협상(32회)’, ‘연설(19회)’, ‘발표(18회)’, ‘면접(17회)’, ‘면담(9회)’, ‘토의(7회)’, ‘회의(2회)’, ‘스토리텔링(2회)’ 순으로 나타남을 볼 수 있다. 이때 1순위를 차지한 ‘대화’의 빈도수는 133회인데 이 수치는 학습 대화 연구도 포함된 수치이다.

학습 대화 이외에도 가족 의사소통을 화법 교육적 측면에서 다룬 연구[6]나 상담(商談)에서의 의사소통 연구[7]도 특징적이다. 가족 대화로는 주로 부모와 자녀 간 대화의 양상을 살펴본 연구이며, 그 대상은 초등학교 1학년 학생, 중학생, 고등학생 등을 대상으로 한다. 이때 초등학교 1학년을 대상으로 한 이유는 1학년이 태어나서 처음 사회구성원으로서 사회를 접하게 되는데, 가정에서의 의사소통 경험의 영향이 크게 작용하기 때문이라 할 수 있다.

상담 대화 연구로는 다양한 분야 중에서도 국문학 분야에서 이루어진 신순자(2007)의 연구를 예로 들 수 있다. 실용화법 분야에서의 상담화법, 즉 판매화법을 다루었는데, 상담 대화가 판매자와 구매자 간의 관계에서 발생하는 대화로 보고 합리적인 상담 모형을 제시하였다. 이외에도 장영희(2010)의 연구에서는 상담 화법이 설득을 위한 화법의 원리와 비슷하다고 보고, 학생들이 가게에 가서 직접 녹음한 상담 대화를 분석하여 판매자와 고객 간의 효과적인 의사소통 방법을 제시하였다. 김홍자(2006)에서는 환자와 의사의 관계에서 환자 중심의 의사소통을 논하고 있음도 볼 수 있다. 이처럼 학습 말하기 이외에도 가정이나 판매자와 고객 간, 환자와 의사 간 상담에서 의사소통 방법을 활용한 다양한 측면에서의 화법 연구가 이루어졌다. 그러나 앞서 제시한 여러 가지의 담화의 유형 중에서 상대적으로 면접이나 면담, 토의, 회의, 스토리텔링이 학문적으로는 드물게 논의된 실정이다. 토의와 회의는 협력적 문제해결을 위한 집단 내 의사소통 방법의 일종이며, 민주적 의사소통 방법이기에 빈도 높게 다루어야 할 중요한 담화 유형이다. 스토리텔링은 상대적으로 문학에서 주로 다루어져 왔으나 최근 화법에서도 그 중요성을 감지하고 성찰적 말하기 차원에서 논의되고 있다.

특이한 사항은 면접에 대한 연구에 비해 면담에 대한 연구가 상대적으로 적게 다루어졌다. 영어권에서는 인터뷰라 하여 면접과 면담을 구별하지 않지만 우리나라에서는 이를 구별하고 있으며 면접에 대한 관심이 더 많다. 면접이 취업이나 입시와 관련이 크다는 점에서 사회상을 반영한 연구 동향이라 볼 수 있다.

한편, ‘협상’과 관련하여 국어교육 외의 분야에서 일찍이 논의된 것을 볼 수 있는데, 예를 들면, ‘협상’과 ‘대화’ 관련 논의로는 사회과학 분야에서 남북대화의 특성을 연구할 때 대화, 이른바 커뮤니케이션(Communication)을 논의한 연

6) 박재현(2013), 김윤옥(2014)의 연구 등을 참고할 수 있다.
7) 김홍자(2006), 신순자(2007), 장영희(2010)의 연구 등을 참고할 수 있다.

구(양흥모, 1976), 정치 분야에서 정부 간 협상의 측면에서 논의하고 있는 것을 볼 수 있다(최진우, 1996). 이러한 연구의 흐름 속에서 국어교육 분야에서도 '협상'에 대한 논의가 꾸준히 이루어진 것이 특징적이다. 국어교육적 관점에서 최초의 협상 관련 연구로는 '의미 협상(Negotiation of Meaning)'을 다룬 유동엽(1997)의 연구를 들 수 있겠는데, '화법' 분야로 초점화했을 때 본격적으로 '협상'이 논의된 시점은 정민주(2008)의 연구를 시작으로 한 2008년으로 볼 수 있다. 협상에 대한 개념과 전략에 대한 국어교육적 고찰에서부터 국어과에서 협상 전략 교육내용의 교과서 구현 양상이나 교과서에 나타난 협상 전략 내용 요소의 실현 양상과 문제점, 중고등학생의 협상 수행 양상(정민주, 2008; 2013; 2016; 2020), 2007 개정 국어과 화법 교육과정 중 '협상' 담화 유형이나 교육 방법에 대한 연구(심영택, 2009; 2011)를 들 수 있다. 또한 중학생 협상 양상 연구(김수란·전은주, 2014)가 이루어졌으며, 대학생을 위한 '협상' 수업 모형 연구(안인숙, 2015), 국어과 교육과정과 교과서의 협상 교육내용 분석(김진희, 2019)에 대한 연구도 이루어져 국어과에서 '협상'을 주제로 한 연구가 꾸준한 화두가 되어 연구가 이루어졌음을 볼 수 있다.

다음으로 대화 참여자의 관계적 측면에서 키워드를 보면, '동료(14회)'[8], '가족(13회)'[9], '부모(6회)', '자녀(6회)', '부부(2회)', '연인(1회)' 순으로 나타났다. 사회적 관계에서의 대화와 관련된 연구가 상대적으로 가장 많이 다루어졌으며, 직장과 관련된 키워드로 '직장(15회)'[10]이 나타났다. 반면, 직장에서의 '상사'나 '부하'와 관련된 직접적인 키워드는 찾을 수 없었다.

학습 상황과 관련하여 '교수자'나 '학습자'와 관련된 연구도 볼 수 있다. '교사(92회)', '교수(58회)', '학생(45회)'[11] 순으로 나타났으며, 이외에도 '수업(83회)', '학습(49회)', '지도(10회)', '교실(7회)' '교수법(3회)'으로 나타났다. 사적 관계에서는 가족과의 대화, 부모와 자녀의 대화와 관련된 키워드를 볼 수 있고, 드물게 부부, 연인의 대화 관련 연구가 두루 이루어졌으나 이는 학문적으로 미미하게 논의된 실정임을 알 수 있다.

교육 대상에 따른 화법 교육의 영역의 측면에서 보면, '학교(49회)', '대학(39회)', '직업(8회)[12]' 순으로 나타나 학교와 대학 관련 화법 연구에 비해 직업 관련 화법 연구의 비중이 낮은 것을 볼 수 있다. 한편, 교육 대상 단위로 구분하

8) '또래(2회)', '집단(2회)'을 포함한 횟수이다. '친구'는 0회로 집계됐다.
9) '가정(4회)'을 포함한 횟수이다. 상담학이나 가정학 분야에서도 가정에서의 대화를 주로 다루고 있다.
10) '직업(5회)', '의사(5회)', '환자(2회)'를 포함한 횟수이다.
11) '학생(24회)', '대학생(10회)', '초등학생(7회)', '중학생(4회)'을 포함한 수치이다.
12) '직장(3회)'을 포함한 수치이다.

면, ‘초등(32회)’, ‘고등(21회)’, ‘중등학교(4회)’ 순으로 나타나 중·고등학교에 비해 초등을 대상으로 한 화법 교육에 초점을 두고 있음을 짐작할 수 있다.

그동안 국어교육 분야에서 공적 말하기와 사적 말하기가 두루 중요하게 교육되어야 할 내용임을 강조되어 온 흐름 속에서 이루어진 화법 연구의 전반적 실정을 추측할 수 있다. 빈도수 분석 결과, 공적 언어를 학습 말하기에 초점을 두고 학문적 관점에서 활발히 다루어 왔고, 인간의 행동반경에서 이루어지는 일상대화 관련 연구도 다양한 키워드로 이루어져 왔으나 학습 말하기에 비하면 상대적으로 드물게 연구된 실정이다.

2. 동시 출현 단어(Co-occurrence) 분석 결과

동시 출현 단어(Co-occurrence) 분석이란 텍스트 내에서 두 개의 단어가 함께 출현한 횟수를 분석하여 단어 간 연관성을 분석하는 것이다. 동시 출현 빈도가 높을수록, 더 많이 발견될수록 연관성이 높다고 할 수 있다. Cyram(2018, p. 52)에 따르면 단어가 함께 출현한 경우에 “여러 개의 문장에 동시 출현한 빈도가 높기 때문에 강한 관계를 가지고 있다고 가정하여 링크를 생성”한다고 볼 수 있다.

언어 네트워크 분석에서 동시 출현한 단어를, 가중치를 기준으로 하여 상위 20순위로 제시하면 〈표 4〉와 같다.

〈표 4〉 ‘화법’ 연구의 상위 20순위 동시 출현 단어

번호	단어1	단어2	가중치	번호	단어1	단어2	가중치
1	교육	화법	270	11	연구	화법	29
2	과정	교육	103	12	교육	연구	27
3	교육	국어	59	13	과정	화법	27
4	교육	국어과	37	14	평가	화법	25
5	대화	수업	36	15	교육	말	24
6	교육	내용	36	16	표준	화법	24
7	교수	화법	36	17	초등	학교	23
8	교사	화법	36	18	교육	문법	23
9	과정	국어과	29	19	개정	교육	23
10	능력	화법	29	20	교사	예비	22

동시 출현 단어의 가중치가 가장 높은 단어쌍은 ‘교육-화법’이고, ‘과정-교육’, ‘교육-국어’, ‘교육-국어과’, ‘대화-수업’, ‘교육-내용’, ‘교수-화법’, ‘교사-화법’, ‘과정-국어과’, ‘능력-화법’이 그 뒤를 차지했다. 앞서 출현 빈도가 높았던 단어

가 다수 나타났는데, ‘교육’하면 ‘화법’이 공기키워드로 연결되듯이 ‘교육’에서 ‘화법’을 중점적으로 논의되는 상황이라는 것을 확인할 수 있다.

또한, 학문 분야의 특성상 국어학이나 국문학에서는 화법이 논의되는 연구의 경우, 교육 현장으로의 실천적 논의로 이어지지 않는 경우가 있다. 그런데 ‘화법’을 키워드로 분석한 결과 ‘교육’이라는 단어와 밀접한 관계를 맺고 있다는 사실을 통해 교육적 관점을 바탕으로 한 실천적 학문 분야에서, 특히 국어과에서 화법을 초점화하여 다루고 있음을 알 수 있다. 다시 말하면, 화법은 화법을 연구하는 사람들이 현상학적으로 화법을 논의하는 것에 그치지 않고, ‘화법을 다양한 교육 대상에게 어떻게 가르칠 것인가?’에 대한 교수자로서의 입장에서 고민을 거듭하고 있다. 화법 교육으로의 쟁점을 탐색하고 관련 대안을 모색하며, 바람직한 화법 교육의 방향을 제시하는 교육적 제언과 시사점들을 발견하고 있음을 이 연구를 통해 추론할 수 있다.

한편, 거시적 관점에서 문화적 측면을 살펴보면, ‘문화’는 ‘언어, 교육, 사회, 화법, 여성, 비즈니스, 공동체, 의사소통, 커뮤니케이션’ 등과 공기하고 있다. 또한 ‘심리’와 공기하고 있는 단어를 보면, ‘의사소통, 인지, 공감, 담화, 표현’ 등으로 나타나 의사소통이 중복되는데, ‘문화-심리’는 찾을 수 없었다.

화법 연구에서 어느 부분을 초점화할 것인가에 대해 살펴보기 위해 ‘중심’이라는 단어와 공기하고 있는 공기키워드를 볼 수 있다. ‘중심’과 관련하여 크게 ‘참여자, 이론(내용), 유형’과 연관된 것을 볼 수 있다. 이를 가중치가 높은 순서로 키워드를 제시하면, 참여자와 관련된 단어로 ‘교사, 청자, 화자, 주어, 청중, 관계’ 등을 들 수 있다. 이론 또는 내용과 관련된 단어로는 ‘교육, 화법, 말, 과정, 평가, 문법, 대화, 수업, 학습, 국어, 의사소통, 담화, 전략, 피드백, 방법’ 등을 볼 수 있다. 유형과 관련된 단어로는 ‘화법, 평가, 대화, 수업, 학습, 의사소통, 갈등’ 등을 들 수 있다.

3. 연결 중심성 분석 결과

연결 중심성(Degree Centrality)이란 고하정(2019, p. 63)에 따르면, “하나의 노드가 다른 노드와 연결된 정도를 중심으로 보는 개념으로 자주 나타나는 노드는 다른 노드와 함께 빈도수가 높다는 점에서 핵심적인 의미를 가지고 있음을 나타낸다. 즉 많은 노드와 연결되어 있는 노드가 중심성이 높게 측정된다.”라고 언급하였다. 다시 말하면, 연결 중심성이 높다는 것은 연구에서 해당 키워드가 끼치는 영향이 크다는 것을 의미한다. 빈도 분석 결과에서 살펴본 것 이외에도, 어떤 키워드가 화법 연구에서 중심적인 주제어로 많이 다루어지고 있는지 알 수 있다.

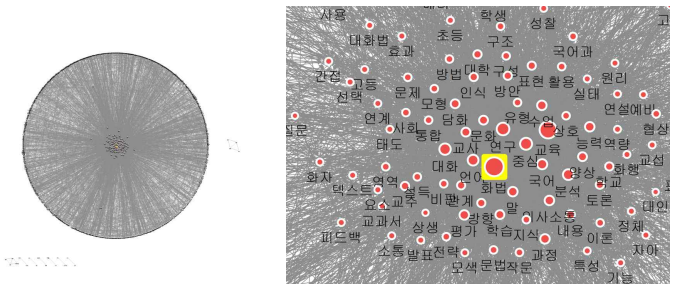
분석 결과[13]를 연결 중심성 지수가 높은 것을 기준으로 상위 20순위의 ‘화법 연구’ 주제어를 제시하면 〈표 5〉와 같다.

〈표 5〉 ‘화법’ 연구 관련 주제어의 연결 중심성 지수 상위 20순위

순위	주제어	연결 중심성 지수	순위	주제어	연결 중심성 지수
1	화법	0.322	11	의사소통	0.083
2	교육	0.274	12	평가	0.083
3	연구	0.175	13	과정	0.081
4	중심	0.155	14	능력	0.081
5	대화	0.133	15	교사	0.080
6	언어	0.177	16	내용	0.079
7	분석	0.114	17	양상	0.078
8	국어	0.100	18	담화	0.071
9	말	0.084	19	학습	0.071
10	수업	0.084	20	문화	0.068

‘화법, 교육, 연구, 중심, 대화, 언어, 분석, 국어, 말, 수업’이 연구에서 중심부를 차지하고 있는 주제어라는 것을 알 수 있다. 반면, 주변부에 머무르고 있는 주제어의 일부 예로는 ‘스토리텔링, 아동, 예절, 중학생, 소집단, 시험, 청소년, 교수법’ 등을 볼 수 있다. 연결 중심성 지수가 가장 높은 주제어는 ‘화법(0.322)’으로, 연결 중심성 지수가 가장 낮은 주제어는 ‘통일, 회식, 토픽 등(0.000951)’으로 나타났다. ‘화법(0.322)’ 다음으로 지수가 높은 주제어의 연결 중심성 지수는 ‘교육(0.274), 연구(0.175), 중심(0.155), 대화(0.133), 언어(0.177), 분석(0.114), 국어(0.100), 말(0.084), 수업(0.084)’ 순이다.

연결 중심성 분석 자료를 시각화하면 [그림 3]과 같다. 왼쪽에 제시된 자료가 전체 화면이고 오른쪽에 제시된 자료는 확대한 자료이다.



[그림 3] ‘화법’ 연구의 연결 중심성 지수

13) in-degree centrality와 out-degree centrality의 값이 같아 ‘연결 중심성 지수’로 통일하여 제시하였다.

앞서 빈도 순위가 높은 고빈도 단어라고 하더라도 연결 중심성 수치가 매우 낮아 순위가 낮은 어휘(과정, 교수)도 볼 수 있었는데 이는 ‘화법-과정’, ‘국어과-과정’, ‘개정-과정’, ‘작문-과정’, ‘문법-과정’, ‘교과서-과정’, ‘교수-모형’, ‘국어-교수’, ‘도입-교수’, ‘언어-교수’처럼 해당 연구의 부차적인 요소로 다루어지기에 나타나는 결과로 해석된다. 또한, 빈도 분석 결과 고빈도를 차지했던 단어로 ‘과정’이 연결 중심성 정도가 낮은 것을 볼 수 있고, ‘중심’이 ‘대화’보다 빈도가 낮았는데 연결 중심성 지수는 ‘중심’이 ‘대화’보다 높다. 앞서 동시 출현 단어 분석에서도 보았듯이 이 ‘중심’이라는 단어는 ‘수업, 학습, 교사, 평가 등’ 교육적 차원에서 두루 다루어지고 있는 핵심키워드이다. 반면, 빈도 분석 결과 고빈도를 차지했던 ‘교사’, ‘능력’, ‘평가’, ‘의사소통’, ‘담화’, ‘내용’, ‘문화’, ‘학습’도 연결 중심성 지수가 낮은 것으로 나타났다.

또한 ‘소집단(0.008)’, ‘집단(0.002)’, ‘사회(0.042)’의 연결 중심성 지수도 상대적으로 낮은 수치이다. 앞선 빈도 분석에서도 해당 단어가 저빈도로 나타났다. 언어가 사회 구조적 측면에서 어떤 문화 선상에서 어떻게 표현되는지를 논의한 연구가 적다는 것을 알 수 있다. 화법 교육에서 다루고 있는 논의의 상당수가 수업 상황에서의 교사, 학생 간 교수·학습 대화 양상, 개인 대화 양상을 차지하고 있으나 화법을 통해 사회 구조를 보려는 시각들이 부족한 실정임을 추론할 수 있다. 화법은 태어나서 성장 과정 속, 사회 구조 속에서 습득, 발전하는 것이기에 사회 구조의 총체성, 문화 구조의 총체성 속에서 화법을 다루는 연구가 필요하다.

빈도 분석과 연결 중심성 분석 결과를 보면, 화법 연구에서 언어를 다루는 사람들은 언어를 통해 거시적 관점에서 사회를 볼 수 있음에도 불구하고 화법 연구에서 대화나 토론 관련 논의에서조차 사회 구조 속에서 집단이나 문화를 살핀 연구들이 미미한 상황이다.

Ⅳ. 논의 및 결론

이 연구에서는 KCI 등재지를 대상으로 화법 연구의 동향을 살펴보기 위해 ‘화법’을 키워드로 한 학술지 370편을 대상으로 언어 네트워크 분석을 하였다. 이로써 화법 연구의 경향과 중점적으로 논의되고 있는 주제와 관련된 핵심어들을 살펴보았다. 연도별 추이 분석 결과 시대적 패러다임 변화에 따른 화법 교육 관련 연구가 꾸준히 이루어졌음을 알 수 있었다. 첫째, 단어 빈도 분석을 통해 담화 유형에 따른 화법 연구를 분석한 결과 학습 상황에서의 화법 연구에 초점을 두고 다수의 연구가 이루어진 반면 일상 대화 관련 연구는 상대적으로 드물게 이루어짐을 알 수 있었다.

둘째, 동시 출현 단어 분석 결과 주로 국어교육 분야에서 학습자에게 '화법을 어떻게 가르칠 것인가?'에 대해 교수자 측면에서 화법 교육 논의가 활발히 이루어졌음을 알 수 있다. 연결 중심성 분석에서는 빈도수 분석으로만 파악하기 어려웠던 화법 연구에서의 주요 화두가 되는 연구 주제어를 살펴볼 수 있는데, 교수학습 상황에서의 다양한 대화 참여자 간 화법 분석이 주로 이루어졌으나 집단적 차원에서 화법을 논의한 연구로 나아가지 못하고 있음을 알 수 있다.

또한 화법 연구는 인간의 심리적 측면과 밀접한 관련이 있음을 고려하여 이를 중요하게 다루어야 함을 알 수 있다. 언어를 보는 관점이 다양한 가운데 특히 '문화 심리'는 다수를 대상으로 한 대중이 공유하고 있는 말과 행동을 엿볼 수 있다. 사회문화적 변화의 흐름에 따라 언어도 변화한다. 앞으로 다가올 시대의 화법 연구에서는 거시적 관점으로 대중의 정서와 감정을 다루는 '문화 심리'를 함께 논의하여 집단의 언어와 문화를 면밀히 파악해야 하는 지점이라고 본다. 예를 들면, 언어 사용을 살펴보면 사회 공동체의 기억에 근거한 상징과 심리가 있다. 현정부 최장수 장관 타이틀을 갖고 있던 김현미 국토교육부 장관이 교체될 당시 신문 보도에 의하면, 국회 국토교통위원회 현안질의에서 "아파트가 빵이라면 밤을 새워서라도 만들겠다"고 말했던 사건에서 아파트 공급을 빵굽기에 비유한 것 자체가 부적절하다고 비판을 받았다(서울경제, 2020년 12월 4일 자). 프랑스 마리 앙투아네트가 "빵이 없으면 케이크를 먹으면 된다"고 발언한 사건[14]을 기억하는 대중들의 심리를 자극했기 때문이다.

대중들이 코로나 충격으로 인해 '코로나 우울' 현상이 발생하는 전례 없는 혼란 상황에 처해 있음을 들 수 있다. 사회적, 경제적 혼란과 충격이 세계적으로 가중됨에 따라 이와 관련한 상담이 활성화될 필요가 있음과 더불어 역경을 극복해내는 능력인 '회복 탄력성(回復彈力性, resilience)'의 측면에서 화법 연구가 이루어져야 한다고 본다.

현시대는 코로나 19로 인해 불가피하게 대면 모임이 줄고, 개인적으로 혹은 가족과 보내는 시간이 늘어나기도 하며, 상대적으로 비대면 모임이 증가하여 온라인 상황에서 의사소통하게 되는 사이버 소통 상황 속에 있다. 사이버상에서 생활하는 시간이 증가함에 따라 대중이 느끼는 사이버와 현실에서의 존재에 대한 심리적 부담감, 불안이나 공포, 어려움에 대한 정서적 치유가 필요하다. 특히, 새로운 온라인 소통 문물의 등장으로 이것에 익숙하지 않은 세대가 느끼는

14) 이 발언은 마리 앙크아네트와 관련이 없다는 설이 유력하다(주경철, 2017, 위키백과사전 2021년 9월 29일 검색). 마리 앙투아네트 이전의 왕비가 서민들이 먹을 빵이 없다 하자, 그럼 브리오슈(brioche:버터와 달걀을 넣어 맛을 돋운 빵의 일종인데 한국과 일본에서는 케이크로 번역함)라도 줘야하지 않겠느냐고 걱정했던 말이 빵이 없으면 브리오슈를 먹으면 되지라고 왜곡되고 그걸 앙투아네트에게 덮어씌웠다는 설이 가장 힘을 받고 있다. 루소의 고백록에 쓴 '한 지체높은 공주'가 말했다는 일화가 와전된 것으로 본다.

심리적 고통과 그로 인한 의사소통의 곤란 지점들이 나타나고 있다. 이에 전 세대에 걸쳐 나타나는 심리적 고통에 주목하여 치유의 화법 차원에서 화법 연구가 이루어질 필요가 있다.

의외로 코로나 19 재난 후 심리 상담에 대한 것은 제도적인 논의만 있고 화법적인 분석은 없는 형편이다. 재난 후 심리 상담이나 화법을 살펴볼 필요가 있다. 의료적 치료 이외에 심리방역이 필요하다는 논의가 있어 왔다. 심리방역은 감염병으로 인한 마음의 고통을 예방하고 치유하는 것이다(MBC 시사교양본부; 정찬승, MBC 생방송 오늘 아침 대담, 2020년 2월 10일). 예측 가능성, 조절 가능성이 어렵다는 불안이 스트레스를 크게 만든다. 코로나 19로 격리시설에서 근무하는 의료진의 심리 방역과 격리자의 경우 퇴원 후에도 심리적 고통, 원망감, 죄책감을 호소하고 있는 상황이다. 이에 대한 화법 연구가 필요하다.

자세히 살펴보면, 심리적 고통과 곤란은 학습자의 학습 상황에서도 마찬가지로 나타난다. 교수·학습 환경에서 실시간 온라인 학습이라는 논의가 시작된 지는 오래되었으나 현시대만큼 온라인 학습, 원격 교육이 주목받아 온 시대는 그 언제도 없었다. 학습자의 학습 공간으로 학교와 가정의 경계가 더욱 불분명해진 가운데 학습자가 겪게 되는 학습 곤란은 인간 관계적 차원에서 가족 간, 친구 간, 교사-학생 간의 관계에 두루 걸쳐 나타날 것으로 예상이 된다. 학습자의 사고는 인격이나 성격의 문제뿐만 아니라 어떤 집단에 속해 있는가에 따라 변화하고 성장한다. 환경 변화에 따른 스트레스나 트라우마에 대한 극복과 회복이 논의되어야 하는 때인 것이다.

마지막으로, 이러한 사회적 흐름 속에서 화법 연구 동향 분석 결과가 주는 시사점으로 더욱 큰 틀에서의 사회 구조를 보는 화법 연구가 필요함을 들 수 있다. 지금까지의 화법 연구는 거시적 관점에서 사회 구조를 보는 연구가 드문 실정이다. 앞서 개인 화법에 초점화된 연구가 다수를 차지한 것을 볼 수 있었는데, 개인과 개인 간 화법에 연구 초점을 두는 것도 중요하지만 사회 구조에서 어떤 언어문화를 만들어야 할 것인가에 대한 큰 틀에서의 국어교육을 논하는 과정이 필요하다. 그동안 교육학에서는 학습자에게 협력 학습을 통해 역량과 지성을 키워주려는 다분한 노력을 해왔다. 더 나아가 우리의 화법 문화에서도 언어 사용자들의 사회적 맥락을 고려하여 사회구성원으로서 어떻게 말하고 관계를 형성할 것인가에 대한 화법을 다룰 필요가 있다.

박종훈(2021)은 불확실성과 새로운 위협의 시대에서 회복탄력성을, AI 시대를 대비하기 위해 학습 대화에 대한 교육의 강화를, 인공 지능을 예견하고 대비해야 할 화자 교육을, 디지털 매체 변화에 따라 구어와 문어의 경계는 허물어지고 있음을 언급하면서 메타버스 안에서 이루어지는 의사소통에 주목하여 화법교육

의 방향을 다루어야 함을 강조하고 있다. 시대적 요구인 미래 사회 역량을 반영하여 화법교육이 연구되어야 함을 언급한 것이다.

미래사회는 좀 더 복합적인 역량을 고려하여 화법교육도 다층적으로 다루어질 필요가 있다. 윤리적, 심리적, 문화적, 사회적 기반 이론 아래 지식, 기능, 태도, 가치에 대한 논의가 다층적으로 다루어져야 할 것이다. 권순희(2014)에서는 화법교육의 연구 현황과 방향을 '교육 현상 탐구' 층위와 '연구 내용' 관점으로 나누어 다층적으로 논의하였다. '교육 현상 탐구' 층위는 철학적 층위, 이론적 층위, 분석적 층위, 실제적 층위, 평가적 층위 등 다섯 가지로 설정하고, '연구 내용'의 관점은 형식적 관점, 기능적 관점, 역사적 관점, 문화적 관점, 사고력·문제해결적 관점, 개인 및 집단 성장적 관점 등 여섯 가지로 설정한 바 있다. 권순희(2014)의 논의를 참조하되, 시대적 요구와 학문적 성과를 바탕으로 하여 변형 재구성하는 것도 대안이 된다. 예를 들면, 인공지능에 대한 논의는 좀더 추이를 지켜보아야 할 것인데, 윤리적 편향성 문제를 크게 논의하고 있는 실정임을 감안하여 이에 대한 화법 교육을 다층적으로 논의할 필요가 있다.

〈참고 문헌〉

고하정(2019), 「텍스트마이닝 기법을 활용한 도시녹지의 생태계서비스 평가: 과천시 및 안산시 문화서비스를 중심으로」, 서울대학교 박사학위 논문.

교육부(2015), 『국어과 교육과정』(교육부 고시 제2015-74호 [별책 5]).

권순희(2014), 「화법교육의 연구 현황과 전망」, 『국어교육연구』 55, pp.1-20.

김윤옥(2014), 「부모-자녀의 대화 양상 연구: 초등학교 1학년 학생의 가정을 대상으로」, 『화법연구』 24, pp.41-67.

김진희(2019), 「국어과 교육과정과 교과서의 협상 교육내용 분석」, 『교육연구』 74, pp. 9-30.

김홍자(2006), 「휴먼커뮤니케이션에 관한 연구(Ⅱ): 환자 주도적 상담을 중심으로」, 『언어과학연구』 36, pp.83-108.

민병곤(2014), 「국어 교육에서 표현 교육의 확장과 통합 방안」, 『새국어교육』 99, pp. 7-26.

박재현(2013), 「한국 중고생의 부모-자녀 대화 양상」, 『화법연구』 23, pp.275-309.

박종훈(2021), 「미래 사회 역량과 화법 교육의 역할」, 『제87회 한국문학교육학회 제63회 청람어문교육학회 연합 학술대회 자료집』, 한국문학교육학회, 청람어문교육학회, pp.260-269.

박창균·임택균(2017), 「화법 및 화법교육 연구의 동향과 과제: 연구 주제를 중심으로」, 『화법연구』 38, pp.31-60.

손승민(2010), 「증권 상담 대화에서의 증권 투자자 발화의 표현 연구」, 『한국화법학회』 16, pp.159-280.
신순자(2007), 「상담화법(商談話法)의 분석」, 『한국콘텐츠학회논문지』 7(6), pp.144-153.
심영택(2009), 2007 개정 국어과 교육과정 중 “협상” 담화 유형에 관한 연구, 『화법연구』 14, pp.237-278.
심영택(2011), 「협상 담화 교육 방법 연구」, 『화법연구』 18, pp.319-342.
안인숙(2015), 「대학생을 위한 ‘협상’ 수업 모형 연구」, 『국어문학』 58, pp.79-105.
양흥모(1976), 「한국남북대화의 특성: 국공협상과 동서독회담과의 비교를 중심으로」, 『사회과학』 14, pp.39-62.
유동엽(1997), 「대화 참여자의 대화 전략에 관한 연구」, 서울대학교 석사학위 논문.
이수상(2014), 「언어 네트워크 분석 방법을 활용한 학술논문의 내용분석」, 『정보관리학회지』 31(4), pp.49-68.
이창덕·임칠성·심영택·원진숙·박재현(2017), 『화법 교육론』, 역락.
장영희(2010), 「상담(商談)의 효과적인 의사소통 방법 연구」, 『화법연구』 16, pp.309-337.
정민주(2008), 「협상 화법의 교육 내용 연구」, 서울대학교 박사학위 논문.
전은주(2014), 「스마트 교육 시대의 화법 교육」, 『국어교육학연구』 49(2), pp.5-24.
정민주(2008), 「협상의 개념과 전략에 관한 국어교육적 고찰」, 『국어교육학연구』 31, pp.459-485.
정민주(2013), 「중학교 교과서에 나타난 전략 내용 요소의 실현 양상과 문제점」, 『어문학교육』 46, pp.27-53.
정민주(2016), 「국어과 협상 전략 교육 내용의 교과서 구현 양상: 2009 개정 교육과정에 따른 교과서를 대상으로」, 『한국초등국어교육』 60, pp.223-252.
정민주(2020), 「다중 의제를 활용한 중고등학생의 협상 수행 양상」, 『새국어교육』 124, pp.101-126.
주경철(2017), 『주경철의 유럽인 이야기 3』, 휴머니스트.
최진우(1996), 「EC의 사회정책과 회원국의 국내정치」, 『한국정치학회보』 29(4), pp. 619-642.
한국화법학회(2018), 『한국화법학회 창립 20주년 기념집, 한국화법학회 20년(1998년~2018년)』. 한국화법학회.
Cyram(2018). NetMiner 4.4. Seoul: Cyram Inc.
MBC 시사교양본부(책임 제작자), (2020. 2. 10.), 생방송 오늘 아침. 서울: MBC.

<인터넷 자료>
진동영. 2020. 12. 4. 집값·전월세 다 올려 놓고…떠나는 김현미. 서울경제. 검색일자 2021. 9. 29. 사이트 주소 https://www.sedaily.com/NewsVIew/1ZBJY27XDN.
한국연구재단. 2021. 9. 4. 등재학술지 목록. 검색일자 2021. 9. 4. 사이트 주소 https://www.nrf.re.kr/biz/journal/view?menu_no=13.

제2부 주제 발표

국어과 교육과정의 과제와 전망
—문법 교육과정의 개정 순(順방)향—/ 신호철

국어 교수 방법론의 과제와 전망/ 고춘화

교육평가의 과제와 전망/ 주세형

국어과 교재 개발의 과제와 전망—국어 교과서의
다면적·중층적 속성에 대한 탐색을 바탕으로—/ 남가영

575돌 한글날 기념 전국 국어학 학술대회

2021년 10월 15일 (금) 09:50 ~ 17:00
[온라인 중계] https://youtu.be/u7RUau9GkSw

□ 제2부 주제 발표

국어과 교육과정의 과제와 전망
―문법 교육과정의 개정 순(順)방향―

신호철

청주대학교 국어교육과 교수
kkokku@cju.ac.kr

1. 문제 제기

2021년 4월, 교육부에서는 “모두를 아우르는 포용 교육 구현과 미래 역량을 갖춘 자기주도적 혁신 인재 양성”을 비전으로 하는 차기 교육과정에 대한 개정 추진 계획(안)을 발표하였다. 2022 개정 교육과정의 기본 원칙은 자기주도성 및 삶과 연계한 미래 역량 함양이 가능한 교육과정을 구현하고, 고교학점제에 부합하는 학생 개별 성장 및 진로 설계를 지원하는 교육과정을 개발하며, 미래의 불확실성에 대응하여 지속가능한 미래를 위한 교육 내용을 강화하는 것이다. 이를 위하여 지역 분권화 및 학교·교사의 자율성을 중시하는 교육과정의 운영 체제를 구축하고, 디지털·인공지능(AI) 교육 환경에 맞는 교수·학습 및 평가 체제를 구축하며, 국민과 함께하고 현장과 소통하는 교육과정 개발 체계를 운영하는 것을 기본 과제로 정하고 있다.

정부는 ‘2022 개정 교육과정’을 준비하면서 그동안의 교육과정 개정 과정과는 사뭇 다르게 미래 교육을 철저하게 대비하는 모양새이다. 교육부에서 발표한 “국민과 함께하는 미래형 교육과정 개정 추진 계획(안)”(2021)에 따르면, 우선

2015 개정 교육과정의 문제점 개선을 위한 정책 과제와 해외 교육 동향 사례 조사 및 OECD Education 2030 프로젝트 참여 등 60여 건의 정책 과제를 수행하였고, 미래 교육과정을 위한 20여 건의 기초 연구를 추진하였다. 또한 미래 교육 비전 도출과 교육과정 방향 설정을 위한 포럼을 20여 회 개최하였으며, 대규모의 설문 조사를 실시하여 대국민 인식 조사와 국가·사회적 요구 조사를 실시하였고, 미래 교육을 위한 정책 토론회 등을 개최하였다. 그리고 교육과정 개정 체제 개선을 위해 기존의 교육 거버넌스를 개선하고, 대국민 여론 수렴 체제를 구축하고, 교육과정 심의위원회를 개선하였다. 이렇게 국가 차원에서 '2022 개정 교육과정'을 우리의 미래 사회를 짊어질 중핵적인 교육정책으로 보고 전반적인 준비 체계를 마련한 것으로 보인다.

교육 관련 학계에서도 2015 개정 교육과정이 고시된 직전·후를 기점으로 2015 개정 교육과정 총론과 각론에 대한 문제점 파악 및 그에 대한 개선·보완책 마련을 위한 다양(多樣)하고도 다량(多量)의 연구 결과물을 생산하였다. 또한 국어교육학계에서도 2015 개정 교육과정이 고시된 이후에 교육과정에 대한 지속적인 관심과 논의가 이어져 왔다. 학회 자체에서 교육과정 포럼을 개설하여 지속적으로 주최하고 있고(한국어교육학회), 최근 국어교육 관련 학술단체에서는 '2022 개정 교육과정'을 주제로 학술대회를 개최하고 있어 국어교육학계의 교육과정에 대한 지대한 관심을 쉽게 찾아볼 수 있다.

2015년 이후 국어교육학계의 교육과정에 대한 관심은 주로 2015 개정 국어과 교육과정에 대한 반성과 차기 교육과정 개정의 방향 모색에 대한 것이었다. 2015 개정 국어과 교육과정에 대한 반성의 주요 논제는 총론에서 제시한 교육과정의 성격, 목표부터 핵심 역량, 내용체계(핵심 개념, 일반화된 지식, 기능), 성취기준, 고등학교 선택과목의 구조 등에 교육과정의 전반에서 드러나는 문제들이다. 이러한 2015 개정 국어과 교육과정에 대한 전반적인 반성은 2015 개정 교육과정 총론에서 핵심 역량을 새롭게 도입·설정하면서 교육과정 총론과 국어과 각론 사이의 괴리 때문에 발생한 것으로, 이는 총론에서 일반적인 핵심 역량을 설정하고 고유의 특성을 지니고 있는 각 교과에서 이를 준수하기를 기대하면서 자연스럽게 드러난 문제이다.

국어과 핵심 역량에 대한 문제점으로 국어 교과 역량 설정에 대한 구성원들 간의 공감대 부족 문제, 총론의 핵심 역량과 국어과의 교과 역량과의 연계성 문제, 국어 교과에서 설정한 핵심 역량의 교과 특성 문제 등에 관한 것이다(김종윤·옥현진·조재윤:2020, 민용성 외:2018, 박창언·김유라:2016, 서영진:2015ㄱ,ㄴ, 2019ㄱ,ㄴ, 오윤주:2016, 이광우·백경선·이수정:2017, 이인화:2016, 임유나·장소영:2016, 최홍원:2019, 한혜정·김영은·이주연:2016, 한혜정 외:2017,

한혜정 · 이주연:2017, 한혜정:2021 등). 내용체계에서 다양한 문제점들이 나타났는데, 우선 각 교과의 특수성을 무시한 획일적인 내용 체계 틀 설정에 대한 문제, 핵심 역량 설정에 따른 각 교과의 내용체계 범주(핵심 개념, 일반화된 지식, 학년(군)별 내용 요소, 기능 등)들에 대한 문제 등으로, 국어 교과의 핵심 개념과 일반화된 지식 설정에 있어 기능 교과의 특성과 위배되는 문제, '기능'에 대한 교과 영역별 개념 차이 문제, 학년(군)별 내용 요소의 내용 제시 문제 등으로 정리된다(구본관:2016, 김창원:2016ㄴ, 민용성 외:2018, 박영민:2016, 서영진:2015ㄱ, 온정덕 · 윤지영:2021, 이광우 · 정영근:2017, 이병규:2016, 이창덕:2017, 임유나 · 홍후조:2016, 정혜승:2016, 천경록:2017 등). 또한 내용체계와 맞물려 영역별 성취기준 수와 학습량의 문제(김창원:2016ㄱ, 박영민:2016, 2017, 박형우:2019, 이병규:2016 등) 등이 있다. 그리고 고등학교 선택과목 구조의 문제로 문법과 매체의 결합으로 발생한 문제(김창원:2016ㄱ, 구본관:2016 등) 등이다. 이렇게 2015 개정 국어과 교육과정에 대한 반성적 논의들에서 제시한 각 문제점들을 한혜정 외(2020:163-165)와 노은희 외(2021:25-27)에서 종합적 분석을 통하여 정리하고 개선 방향에 대한 간략한 기술까지 더하고 있다.

이와 같이 2015 개정 국어과 교육과정에 대한 반성적 논의들을 바탕으로 2022 개정 국어과 교육과정 설계 방향에 대한 논의(김창원:2019, 서영진:2019ㄴ, 서혁:2021, 신명선:2020, 양영희:2021, 온정덕 · 윤지영:2021, 이관규:2020, 이창근:2021, 정혜승:2021 등)들이 나와 있고, 이미 차기 개정 교육과정에 대한 기초 연구가 한창 진행되고 있는 과정에 있어, 차기 개정 국어과 교육과정에 대한 기대감이 적지 않다.

이런 다양한 반성적 논의들을 검토해 보면서 본 연구에서는 국어과 교육과정 중 특히 문법 교육과정과 관련된 세 가지의 질문을 가지고 접근해 본다. 먼저 흔히들 국어과를 '기능 교과'로 단언하고 있는데, 그렇다면 국어과의 하위 영역인 문학이나 문법 영역도 기능 교과적인 '성격'[1]을 가지는 것인가에 대한 궁금증이다. 이는 문법 영역의 성격이나 특징이 무엇인가에 대한 본질적인 문제로로 이후 논의의 향방을 결정하는 중요한 문제이다. 다음으로 문법 영역이 '기능 교과'인지 교과 지식 · 개념 중심의 '내용 교과'인지에 따라 문법 교육 내용이 달라질 수 있으며, 이러한 문법 영역의 교과적 성격에 따라 문법 영역의 독자적 교육의 가능성에 대한 질문으로 이어진다. 또한 이러한 궁금증은 문법 교육에서

1) 본 연구에서 '성격'은 교과 교육과정의 대범주인 '성격' 범주와는 다르다. 교육과정의 각 교과의 '성격'은 교과가 갖는 고유한 특성에 대하여 기술하는 범주인데, 본 연구의 '성격'은 일반적인 어휘적 의미 수준에서 사용한 것으로 문법 교육 내용이 지니는 성격을 이른다. 물론 '성격' 대신 '특성, 특징'이란 용어를 사용하여도 무리는 없겠지만, 본 논의의 맥락과 '성격'이란 용어가 보다 가깝다고 판단하여 '성격'이란 용어를 사용한다.

무엇을 가르치고 무엇을 가르칠 수 있는가에 대한 질문으로 연결된다. 곧 문법 교육 내용을 선정하는 데 배경 학문의 결과물에 대한 지식이나 개념적 이해의 내용으로 구성할 것인지, 기능이나 절차적인 교육 내용을 구성하면서 타 영역과의 연계를 모색하면서 국어과 목표에 부합하는 문법 교육 내용을 구성할 것인가의 궁금증이다. 이들을 정리하면 다음 (1)과 같다.

(1) 세 가지 질문

가. 문법 영역의 교과적 성격은 무엇인가?

(국어과가 기능 교과라면 문법(이나 문학) 영역도 기능 교과의 하위 영역인가?)

나. 문법 영역은 독자적인 교육이 가능한가?

(문법 영역은 타 영역과 연계를 하고 있는가?)

다. 문법 교육은 무엇을 가르쳐야 하는가?

(문법 교육은 배경 학문의 지식과 개념을 교육 내용으로 해야 하는가, 기능이나 활동 전략을 더하면서 교과 목표 성취를 위한 교육 내용으로 해야 하는가?)

본 연구는 (1)에 제시한 세 가지 질문의 물음표를 마침표(또는 쉼표)로 바꾸는 것을 목표로 논의를 진행한다. 먼저 문법 영역의 교과적 성격이 무엇인지에 대한 궁금증을 해소하기 위해 학문의 이론적 지식과 개념의 이해가 중심이 되는 '내용 교과'와 기능, 절차, 방법, 기술 등을 익히는 것이 학습 내용의 중심이 되는 '기능 교과'에 대한 논의부터 진행한다. 이와 함께 국어과가 '기능 교과'라는 단언에 대하여 재고해 보면서 문법 영역이 이 가운데 어떠한 성격을 가지고 있는가에 대하여 논의하고, 문법 영역이 가지는 교과적 성격에 따라 문법 영역의 교육 내용이 어떠해야 하는가에 대하여 고민해 본다. 이러한 문법 영역의 교과적 성격 논의를 통해 (1나)의 문법 영역이 독자적 교육에 대한 가능성에 대한 문제에 대하여 고민해 본다. 그리고 시기별 문법 교육과정의 교육 내용의 변화 추이와 역대 문법 교과서의 교육 내용 변화를 살펴보면서 문법 영역의 교과적 성격 변화와 연계해 본다. 그리고 문법 교육의 교과적 성격 및 문법 영역의 교육 내용 변화 추이에 대한 논의를 바탕으로 차기 문법 교육과정의 개정 방향에 대한 소견을 기술하면서 (1다)에 대한 질문도 짚어 본다. 끝으로 문법 영역의 교과적 성격이 무엇인가에서 출발한 본 논의에 대한 내용을 요약하면서 향후 남은 과제에 대하여 약술하면서 본 연구를 마무리한다.

2. 문법 영역의 교과적 성격

2015 개정 교육과정에서 핵심 역량을 설정하고 교과별 교과 역량을 설정하면서 이를 내용체계 속에 구현하는 과정에서 지식으로 대표되는 핵심 개념과 일반화된 지식 범주를 설정하면서 '기능 교과'인 국어과에서는 핵심 개념이나 일반화된 지식을 설정하는 데 문제가 발생한다는 논의들을 발견할 수 있다. 여기서 과연 국어과를 '기능 교과'로 단정할 수 있는가라는 궁금증이 발생한다. 주지하듯이 교과의 교육 내용은 교과에서 다루는 지식, 기능, 태도의 범주 속에서 선정하고 있다. 국어과도 이 세 가지 내용 범주 속에서 교육 내용을 선정하고 있다. 한때 지식 교과로 대표되었던 문법 영역에서도 국어과 교육과정에서 제시하고 있는 지식, 기능, 태도와 이를 둘러싸고 있는 실제 범주의 통어 아래에 있는 내용체계의 틀 속에서 교육 내용을 선정하여 제시하고 있다.

홍후조(2016:310)에 따르면 국어와 외국어(영어)는 언어의 종류는 달리하지만 언어 사용 기능, 즉 의사소통 능력의 신장을 위한 학습이 중심이 되는 교과이자 다른 학습을 위한 도구가 되는 교과이며, 언어는 문화를 실어 나르는 도구이므로 기능 숙달에만 그치지는 않지만, 그럴지라도 의사소통 능력의 숙달이 우선이라고 기술하고 있다(임유나 · 홍후조, 2016:286 재인용). 여기에서 '의사소통 능력의 신장을 위한 학습이 중심이 되는 교과'라는 것은 이미 지난 과거의 국어과의 교육 목표였고 현재는 국어 사용 능력 신장이 아닌 국어 능력의 신장을 국어과의 교육 목표로 하고 있다. 특히 외국어인 영어과와 동일 선상에서 설명하고 있는데 이는 오해의 소산이다. 국어교육과 한국어교육의 예를 들자면 아마도 영어 교육은 한국어교육과 동일 맥락일 것이다. 국어교육과 한국어교육은 그 대상과 목적에서 큰 차이를 보이고 있어 그에 따라 교육 내용도 판이하다. 국어교육은 한국어를 모국어로 하는 내국인 학습자를 대상으로 하는 데 반해, 한국어교육은 한국어를 외국어로 학습하는 외국인 학습자를 대상으로 한다. 따라서 국어교육은 한국어 모어 화자들에게 원활한 의사소통을 위한 사용 능력의 신장보다는 국어적 사고력과 문식력(literacy) 신장에 더 많은 관심을 기울인다. 이에 반해 한국어교육은 한국어를 외국어로 학습하는 학습자들에게 한국어로 원활한 의사소통을 하기 위한 능력을 신장하는 것을 목적으로 한다. 이 대상과 목적의 차이만 보더라도 동일 언어로 교육하는 국어교육과 한국어교육의 교육 목표는 완연하게 차이 난다. 이것이 모국어 교육과 외국어 교육의 차이이다. 그런데도 국어와 영어를 동일 선상에 놓고 두 언어를 가르치는 것이 동일한 성격을 가진다고 하는 것은 어불성설이라 할 수 있다.

교과의 성격은 교육과정의 '성격' 범주에 기술되어 해당 교과가 어떠한 성격을 가지는 교과인지 알 수 있다. 교과의 성격을 결정하는 여러 요소들이 있겠지만 교과의 교육 내용을 통해서도 잘 알 수 있다. 또한 교과 내용을 통해 내용적 유사성끼리 묶어 교과 내의 영역으로 범주화할 수도 있다. 임유나·홍후조(2016:282)에서는 교과에서 다루는 교육 내용은 대체로 지식, 기능, 태도의 측면을 고려하여 일정 비율로 어우러져 있으며 이 중 어느 측면을 강조하느냐에 따라 교과의 성격이 결정된다고 기술하고 있다. 이에 따라 '지식·개념 이해 중심의 교과군, 기능·절차 숙달 중심의 교과군, 가치·태도 내면화 중심의 교과군'으로 구분이 가능하다고 논의하였다. 또한 온정덕·윤지영(2021:32)에서는 '과학과 사회 교과와 같이 이론적 지식과 개념의 이해가 중심이 되는 교과'와 '국어, 예술, 체육 등 절차나 방법, 기능, 기술 등을 익히는 것이 학습 내용의 중심이 되는 교과'로 양분하고 이를 각각 '내용 교과'와 '기능 교과'로 명명하였다. 그리고 김창원(2019:88-89)에서는 국어 교과를 '내용 교과'에 대비되는 '형식 교과'로 규정하고, 교과의 내용을 일반적인 의미의 '내용(=contents)'이 아니라 국어 활동의 기능·방법·전략으로 설명하는 관점이라고 설명하고 있다. 여기서 그는 교과를 '내용 교과'와 '형식 교과'로 양분하고 있다.

이상의 논의 속에서 등장하거나 예상할 수 있는 교육 내용에 따른 교과 성격을 규명한 명칭을 분류해 보면, ㉮ '지식 교과, 기능 교과, 태도 교과', ㉯ '내용 교과, 기능 교과', ㉰ '내용 교과, 형식 교과'가 될 것이다. 여기서 ㉮의 3분류 체계가 교과의 교육 내용 체계를 그대로 반영한 분류로 가장 적절한 것처럼 보이나 '태도 교과'라 하였을 때 이에 해당하는 교과는 '도덕과'뿐이다. 따라서 그 분류의 무게감이 고르지 못하다. ㉯의 2분류 체계는 '내용 교과'에서 '내용'의 범주가 너무 넓다. 여기서 '내용'이 담고 있는 것은 이론적 지식과 개념뿐 아니라 두루 포괄하고 있는 것으로 교육 내용 중 '태도'와 관련되는 것도 포함될 수 있다. ㉰의 2분류 체계에서는 '내용'에 대한 대비적 개념으로 '형식'이란 명칭을 사용한 것으로 보이는데, '내용' 대 '형식'의 의미적 대립각은 적절해 보이지만, '형식 교과'라 했을 때 '형식'이 지니는 외형적 '틀'의 의미가 너무 강하게 드러나고 있어 국어 활동의 '기능·방법·전략'을 담기에는 거리감이 있다. 이 가운데 어떠한 명칭으로 교과의 성격을 분류하든지 그에 따른 문제점이 노출되어 있기 때문에, 본 연구에서는 자주 등장하고 낯익은 용어인 ㉯의 명칭 분류를 따른다.

다시 본론으로 돌아가서, 국어과에 대한 '기능 교과'의 단언에 대한 것을 논의한다. 주지하듯이 6차 국어과 교육과정 이후부터 내용체계를 두어 교육 내용

의 산출 근거를 제공하고 있다. 이는 교과의 교육 내용 설정의 범위와 근거를 제공하는 중요한 기능을 한다. 그 이후 교육과정이 개정되면서 내용체계의 범주는 자주 변경되었다. 2015 개정 교육과정에서는 각 교과의 특성을 반영하지 않고 일관성과 통일성, 연계성을 고려하여 획일화된 내용체계를 제시하여 각 교과 교육과정에서 교육 내용의 특성과 상관없이 제시된 내용체계를 따르도록 하였다. 교과 특성이 반영되지 않은 내용체계는 이미 다른 연구자들에 의해서 무수히 많은 질타를 받았다.

따라서 이에 대한 것은 차치하고, 국어 교과의 교육 내용은 흔히 지식, 기능, 태도의 세 범주에서 선정되고 있는 것을 볼 수 있다. 각 영역의 성격에 따라 기능 범주의 교육 내용이 우세한 영역, 지식 범주의 교육 내용이 우세한 영역, 또 태도 범주의 교육 내용이 우세한 영역이 나올 수 있다. 그러나 국어과의 교육 내용을 살펴보면 지식 범주와 기능 범주의 교육 내용이 우세하고 태도 범주의 교육 내용은 열세임을 볼 수 있다. 대체로 언어 사용 기능을 중시하는 영역에서는 기능 범주가 우세하고, 언어의 본질과 구조에 대한 지식을 다루는 문법 영역과 문학 작품에 대한 수용과 생산을 다루는 문학 영역은 지식 범주의 교육 내용이 우세하다.

이를 가시화하여 내용 범주 간의 포함 관계식으로 나타내면 다음 (2)와 같다.

(2) 영역별 교육 내용 제시 범주 관계

가. 듣기·말하기 영역: 기능 범주 ⊃ 지식 범주 ⊃ 태도 범주
나. 읽기 영역: 기능 범주 ⊃ 지식 범주 ⊃ 태도 범주
다. 쓰기 영역: 기능 범주 ⊃ 지식 범주 ⊃ 태도 범주
라. 문학 영역: 지식 범주 ⊃ 기능 범주 ⊃ 태도 범주
마. 문법 영역: 지식 범주 ⊃ 기능 범주 ⊃ 태도 범주

(2)에서 보면 각 영역별 특성에 따라 교육 내용을 선별하는데, 국어과 내부에서도 영역별 관심사와 목표에 따라서 '내용 교과'적 성격과 '기능 교과'적 성격을 달리하고 있다. 하지만 이를 엄밀하게 '내용 교과', '기능 교과'로 단정할 수는 없다. 왜냐하면 영역별 교육 내용이 영역별 특성에 맞춰 일정 비율로 제시되고 있기 때문이다. 그렇기에 국어 교과를 '기능 교과'라고 어느 한쪽에 치우쳐 단정하는 것은 국어 교과에 대한 이해 부족으로 볼 수밖에 없다. 또한 문법 영역을 '내용 교과'로 단정하는 것도 무리가 따른다. 다음 장에서는 문법 영역의 교육 내용에 대하여 교육과정과 교과서의 교육 내용을 살피면서 질문에 대한 답을 찾아가 본다.

3. 문법 교육 내용의 변화 추이

십여 차례 교육과정을 개정하는 동안 교육 내용의 많은 변화가 있었다. 학습량 감축을 이유로 내용을 축소한 것이 교육 내용의 양적 변화를 가져온 한편, 시대 가치와 철학이 달라지면서 교육 목표의 수정, 교과 영역 구분의 변화, 또는 교과 내용 체계 등의 변화에 따라 교육 내용의 질적 변화를 가져왔다. 교육 내용의 양적 변화는 학습량 감소로 학습자들에게 학습에 대한 부담을 완화시켜 주는 장점이 있음에도 불구하고, 교육 내용 진술 방식을 복잡하게 만들며 학습해야 할 구체적인 학습 내용이 무엇인지에 대한 교육 구성원들의 혼란을 더하였다. 또한 교육 내용의 질적 변화는 교육과정의 교육 목표를 구현하면서 교육과정 전체 체계의 정립이라는 긍정적인 면이 있는 반면, 교과 고유의 특수성이 가려지게 되었고, 진술된 학습 내용을 통해 학습자들이 수행하고 성취해야 할 방향성을 흐리게 하는 문제점도 나타나게 되었다.

본 장에서는 문법 영역의 교육 내용의 질적 변화에 초점을 두고, 이러한 교육 내용의 질적 변화가 문법 영역의 교과적 성격에 끼친 영향을 논의해 본다.[2)]

교육 내용 진술하는 방식에는 크게 네 가지 유형이 있다고 한다. 곧 '명제 중심의 내용 제시, 주제 중심의 내용 제시, 학습활동 중심의 내용 제시, 학생들의 성취 수행능력 중심의 내용 제시' 방식이다(허경철 외, 2005:277, 민용성 외, 2018:19 재인용).[3)]

여기서 지식이나 원리 등의 교과 내용에 초점을 두고 교육 내용을 진술하는가, 아니면 학습자가 보여주어야 할 수행 능력에 초점을 두는가에 따라 분류할 수 있다. 지식이나 원리 등의 내용을 강조하면 '명제나 주제 중심의 내용 제시'가 되고, 수행 능력을 강조하면 '학습활동이나 학생들의 성취 수행능력 중심의 내용 제시'가 된다. 따라서 본 연구에서는 전자를 '내용 중심 진술 방식(내용 중심)'로, 후자는 '수행 중심 진술 방식(수행 중심)'으로 재분류하여 논의를 진행한다.

교과의 교육 내용 진술은 해당 교과에서 무엇을 가르칠 것인가를 명확하게 드러내는 것으로 그 교과의 특성이 분명하게 드러나야 할 것이다. 곧 교과의 특성

---

2) 본래 교과 교육과정에서 '성격'을 먼저 규명하고 이후에 교과 교육 목표와 교과 교육 내용을 선정하는 것이 당연하다. 그러나 교육과정에 '성격' 범주가 설정된 것이 6차 교육과정 이후이고, 이전 교육과정에서 교과에 대한 성격은 교과 내용이 가지고 있는 고유 특성에 따라 암묵적으로 합의된 인상이다. 그래서 본 연구에서는 문법 교육과정에 진술된 교육 내용을 통해 문법 영역의 교과적 성격을 역(逆)추론해 본다.

3) 교육 내용 진술 방식에 대하여 간략히 정리하여 제시하면 다음 도표와 같다. 이는 민용성 외(2018:20-23)의 도표를 다시 요약・정리한 것이다.

에 따라 교육 내용을 어떻게 규정하느냐에 따라 교육 내용 진술 방식이 달라진다. 곧 문법 영역의 교과 내용을 지식이나 개념에 대한 이해로 규정하면 문법 교육 내용은 내용 중심으로 진술해야 할 것이고, 문법 교육 내용을 활동이나 기능으로 규정한다면 수행 중심의 진술 방식으로 기술해야 할 것이다.

역대 문법 교육과정에 나타난 문법 교육 내용의 진술이 어떻게 변화해 왔는가에 대한 것을 비교해 보고, 또한 문법 교육과정의 교육 내용이 역대 문법 교과서에 어떠한 내용들로 담겨 있는가에 대한 문법 교과서의 교육 내용이 변화된 모습도 살펴본다. 이를 통해 문법 교육 내용의 변화를 문법 교육과정의 내용 진술 방식의 변화와 문법 교과서의 내용 변화를 통해 문법 영역의 교과적 성격의 변화 모습을 추론해 볼 수 있을 것이다.

유형	구분	기술 내용
명제 중심의 내용 제시	특징	• 기본 형식: '학생들은 … 라는 것을 안다/이해한다' • 교육 내용을 명제 형식(진위판별이 가능한 문장)으로 제시 • 서술동사로 '안다, 이해한다' 등 단순 인지동사가 많이 사용
	장점	• 학생들이 알아야 할 지식(원리)를 명료하게 진술하는 데 적합
	단점	• '원리'가 진술되지 않고 '단순 사실' 중심으로 내용이 진술될 수 있음. • 구분하기 어려워 이견이 많을 수 있음.
주제 중심의 내용 제시	특징	• 기본 형식: '학생들은 … (주제명)을 안다' • 교육 내용을 제시하되 명제 형식이 아닌 명사(주제명) 중심으로 진술 • 서술동사로 인지동사나 유사 인지동사(설명한다 등)일 수 있음.
	장점	• 내용 제시가 간결함(6차 교육과정) • 주제만 제시하는 경우, 그 주제와 관련하여 무엇을 가르칠 것인가에 대한 교사의 자유재량권의 폭이 넓어질 수 있음
	단점	• 명제 중심의 내용 진술에 비해 학습자가 반드시 이해해야 하는 원리를 명료하게 제시해 주지 못함. • 특히 세부 내용을 요약해 주는 명사일 경우, 그 세부 내용들 중에서 특별히 관심을 기울여야 할 것이 무엇인가, 행위가 어느 정도까지 포함하는지 등이 명료하게 제시되지 않음.
학습활동 중심의 내용 제시	특징	• 기본 형식: '학생들은 … (활동)을 수행한다' • 교육 내용에 해당하는 요소가 제시되는 경우(주로 주제 중심의 형식으로 제시)로 있으나, 경우에 따라서 내용 요소가 불명료한 경우가 있음. • 서술동사로 '설명한다, 진술한다, 발견한다, 조사한다, 토론한다, 확인한다, 묘사한다, 그려본다, 해석한다' 등 다양한 동사가 활용될 수 있음. 일부 동사는 '만들어 본다'와 같이 실제적인 수행 활동을 보여주기도 하지만, 많은 경우 '안다, 이해한다'와 같은 인지동사와 성격이 같다고 볼 수 있음(이들 동사는 해석하기에 따라 '수행 능력'을 진술하는 데 목적이 있다고 볼 수 있음.)
	장점	• 학생들이 수행할 활동을 제시해 줌으로서 학습자 중심의 학습을 유도할 수 있음.
	단점	• 각각의 활동을 통하여 학습자가 반드시 배워야 하는 원리나 지식이 무엇인지가 명료하게 제시되지 않음. • 최악의 상황에서는 여러 가지 '활동'으로 분주하게 수업을 운영하였으니, 정작 학습자가 배운 것은 큰 의미가 없는 사소한 것이 될 수 있음.
학생들의 성취 수행능력 중심의 내용 제시	특징	• 기본 형식: '학생들은 … (능력)을 할 줄 안다' • 내용 측면보다는 학습자가 보여주어야 할 실제 수행 능력을 중심으로 내용 제시 • 이들 중 일부는 각 교과의 탐구 방식과 관련되는 능력을 지칭
	장점	• 교과별 탐구 능력 등 '기술' 관련 학습 내용을 진술하는 데 적합 • 과정에 대한 관심보다 최종 결과에 더 큰 관심을 기울이게 한다는 점에서 '합리적'이라는 평가를 받을 수 있음. • 방법 등 교육의 과정에 대해 문제를 삼지 않으며, 교사들의 자율권을 존중해 줌. • 평가의 기준을 개발하는 데 유용한 출발점을 제공해 줄 수 있음
	단점	• 학생들이 학습해야 할 교육 내용을 '학습자 수행 능력'으로 온전하게 해석할 수 있을 것인지에 대한 비판의 여지 있음.

3.1. 역대 교육과정의 문법 교육 내용 진술 방식의 변화 추이

역대 국어과 교육과정에서 문법 교육 내용이 어떻게 변화되어 왔는가에 대한 자료 조사를 위해 1946년 교수요목부터 2015년 개정 국어과 교육과정의 문법 교육 내용에 대한 교육과정 기술 항목들을 정리해본다. 그런데 교수요목기부터 3차 국어과 교육과정 시기까지는 문법 영역이 따로 설정되어 있지 않았고, 언어 사용 기능 영역의 하위 '지도 내용, 내용' 등으로 기술되어 있으며, 4차 교육과정 시기 이후부터 국어과에 문법 영역(과목)이 설정되면서 문법 교육 내용이 교육과정에 독자적으로 명시되었다.[4] 역대 국어과 교육과정의 문법 교육 내용 중 언어와 국어의 본질에 대한 내용과 단어에 대한 내용을 중심으로 1차 국어과 교육과정부터 2015 개정 국어과 교육과정까지를 대상으로 정리하여 교육 내용 진술 방식 유형을 분류하면 다음 (3)과 같다.

(3) 가. 역대 교육과정 시기의 문법 교육 내용 진술 방식(언어와 국어의 본질)

교육 과정	학교급	과목 (학년)	영역	구분	교육 내용	진술 유형
1차	고등 학교	국어	읽기	三. 고등학교 국어(一) 지도 내용	5. 국어 문제 ㄱ. 국어의 본질을 이해한다. ㄴ. 우리말과 외국어와 비교하여 볼 때, 어떠한 점이 다른가를 연구한다.	내용 중심
2차	고등 학교	국어 I	읽기	1. 지도 목표	ㄹ. 국어 문제 (1) 국어의 본질을 알도록 한다. (2) 우리말과 외국어의 구조를 비교하여 볼 때, 어떠한 점이 다른가를 연구하여 알도록 한다.	내용 중심
3차	고등 학교	국어 I		나. 제재 선정 기준	(2) 어학에 관한 내용 (가) 국어의 개념 및 특질	–
4차	고등 학교	국어 II	문법	나. 내용	가) 국어의 개념을 알고, 비문법적 문장을 가려낸다. 나) 언어의 본질을 알고, 국어의 구조 분석을 한다.	내용 중심
5차	고등 학교 (1988)	문법		나. 내용	<언어의 본질과 국어의 특질> 1) 언어의 본질과 국어의 특질을 체계적으로 이해한다. 2) 언어와 사고, 언어와 개인, 언어와 사회, 언어와 문화의 관계를 파악함으로써 언어와 인간 사이의 관계를 폭넓게 이해한다.	내용 중심
6차	고등 학교	문법		3. 내용 나. 내용	(1) 언어의 본질과 국어의 특질 (가) 언어의 본질 ① 언어의 기호적 특성에 대하여 이해한다.	내용 중심

4) 학교급이나 공통·선택과목을 모두 반영하면 문법 교육 내용이 너무 방대하여 싣지 못한다. 고등학교 문법 선택과목만을 대상으로 조사하였고, 1~3차 교육과정 시기는 고등학교 국어를 대상으로 조사하였다. 그럼에도 자료가 방대하여 우선은 2개 항목만 제시한다. 2개의 자료가 근거로는 박약한 면이 있지만, 다른 문법 교육 내용들도 대체로 이러한 진술 방식의 변화를 보이고 있다.

					② 언어의 규칙성과 체계성에 대해 이해한다. ③ 음성 언어와 문자 언어의 관계에 대하여 이해한다. (나) 언어와 인간 ① 언어와 사고의 관계에 대하여 이해한다. ② 언어와 사회의 관계에 대하여 이해한다. ③ 언어와 문화의 관계에 대하여 이해한다. (다) 국어의 특질과 변천 ① 국어의 특질에 대하여 이해한다. ② 민족어로서의 국어의 성격에 대하여 이해한다. ③ 현대 국어와 그 이전 국어의 차이점에 대하여 개략적으로 이해한다.	
7차	고등학교	문법		3. 내용 나. 영역별 내용	(1) 언어와 국어 ㈎ 언어의 본질 ① 언어의 기호적 특성을 이해한다. ② 언어의 규칙성과 체계성을 이해한다. ③ 음성 언어와 문자 언어의 관계를 이해한다. ㈏ 언어와 인간 ① 언어와 사고의 관계를 이해한다. ② 언어와 사회의 관계를 이해한다. ③ 언어와 문화의 관계를 이해한다. ㈐ 국어와 국어 문화 ① 국어의 특질을 이해한다. ② 국어의 역사를 이해한다. ③ 한글의 가치를 이해한다.	내용 중심
2007 개정	고등학교	문법		나. 세부 내용	⑴ 국어와 앎 ㈎ 언어의 본질 ① 언어와 인간 ㉮ 언어와 사고, 언어와 사회, 언어와 문화의 관계를 이해한다. ㉯ 인간의 언어 습득 과정을 이해하고 실제 언어 생활에서 실례를 찾아 설명한다. ② 언어의 특성 ㉮ 언어의 기호적 특성을 이해한다. ㉯ 언어의 규칙성, 창조성, 사회성, 역사성을 이해하고 실제 언어생활에서 실례를 찾아 설명한다.	내용 중심
2009 개정	고등학교 (2011)	독서와 문법	문법	나. 세부 내용	- 언어의 본질 - (3) 언어와 사고, 언어와 사회, 언어와 문화의 관계를 탐구하고 이해한다. (4) 언어가 갖는 특성인 기호성, 규칙성, 창조성, 사회성, 역사성을 탐구하고 이해한다.	내용 중심
2015 개정	고등학교	언어와 매체	문법	나. 성취기준	(1) 언어와 매체의 본질 [12언매01-01]인간의 삶과 관련하여 언어의 특성을 이해한다. [12언매01-02]국어의 특성과 세계 속에서의 국어의 위상을 이해한다.	내용 중심

(3)나. 역대 교육과정 시기의 문법 교육 내용 진술 방식(단어)

교육과정	학교급	과목(학년)	영역	구분	교육 내용	진술 유형
1차	고등학교	국어	읽기	三. 고등학교 국어(一)	1. 독서에 관한 여러 가지 기술을 체험한다. ㅁ. 자기가 이해하고 사용할 수 있는 어휘의 수를 늘인다.	내용 중심, 수행

				지도 내용	ㅂ. 여러 가지 뜻으로 쓰이는 낱말을 많이 알도록 한다.	중심
2차	고등학교	국어 Ⅰ	읽기	1. 지도 목표	ㄱ. 독서에 관한 기술 (2) 여러 가지 뜻으로 쓰이는 낱말을 많이 알도록 한다. (6) 자기가 이해하고 사용할 수 있는 어휘의 수를 늘일 수 있도록 한다.	내용 중심, 수행 중심
3차	고등학교	국어 Ⅰ		나. 제재 선정 기준	(2) 어학에 관한 내용 (바) 국어 품사론의 개요	–
4차	고등학교	국어 Ⅱ	문법	나. 내용	바) 품사를 분류하며 형태 분석을 한다. 사) 품사의 하위 분류와 그 특성을 안다. 아) 숙어의 유형과 품사의 전성을 안다.	내용 중심
5차	고등학교 (1988)	문법		나. 내용	<국어의 이해와 분석> 4) 단어 형성 규칙을 이해하고, 이를 활용하여 어휘를 확장한다.	내용 중심, 수행 중심
6차	고등학교	문법		3. 내용 나. 내용	(2) 국어의 이해 (나) 단어의 갈래와 형성 ① 품사 분류와 그 기준에 대하여 이해한다. ② 단어를 형성하는 단위와 방법에 대하여 이해한다. (라) 단어의 의미 ① 의미의 종류와 단어들 사이의 의미 관계에 대하여 이해한다. ② 의미 변화의 양상에 대하여 이해한다. (3) 국어사용의 실제 (가) 단어와 문장의 올바른 구사 ① 단어를 올바르게 선택하고 사용한다.	내용 중심, 수행 중심
7차	고등학교	문법		3. 내용 나. 영역별 내용	(2) 국어 알기 ㈏ 단어의 갈래와 형성 ① 국어의 품사 분류와 그 기준을 이해한다. ② 국어 단어를 형성하는 단위와 방법을 이해한다. ㈐ 국어의 어휘 ① 국어 어휘의 존재 양상을 이해한다. ② 국어 어휘의 체계를 이해한다. (3) 국어 가꾸기 ㈏ 정확한 국어 생활 ③ 단어의 의미를 정확하게 알고 사용한다.	내용 중심, 수행 중심
2007 개정	고등학교	문법		나. 세부 내용	⑴ 국어와 앎 ㈏ 국어의 구조 ② 단어 ㉮ 형태소와 단어의 개념, 단어의 구조, 단어 형성법 등을 이해하고, 단어 형성법에 따라 새로운 단어를 만드는 방법을 이해한다. ㉯ 단어의 품사 분류를 이해하고 단어 분류의 의의와 효용성을 국어 생활과 관련하여 설명한다. ⑵ 국어와 삶 ㈎ 국어와 규범 ② 올바른 단어 사용 ㉮ 한글 맞춤법 원리와 표준어 규정을 이해하고, 단어를 올바르게 사용한다.	내용 중심, 수행 중심

2009 개정	고등 학교 (2011)	독서 와 문법	문법	나. 세부 내용	- 단어 - (7) 품사 분류를 통해서 개별 단어의 특성을 이해한다. (8) 단어의 형성 과정을 이해하고 새말이 만들어지는 원리를 탐구한다. (9) 외래어 표기법과 로마자 표기법을 이해하고 국어 생활에서 활용하도록 한다. (10) 단어의 의미 관계와 의미 변화의 양상을 탐구하고 이해한다.	내용 중심, 수행 중심
2015 개정	고등 학교	언어 와 매체	문법	나. 성취 기준	[12언매02-03]단어의 짜임과 형성 과정을 탐구하고 이를 국어생활에 활용한다. [12언매02-04]단어의 의미 관계를 탐구하고 적절한 어휘 사용에 활용한다.	수행 중심

(3가)는 ‘언어와 국어의 본질’에 대한 교육과정 기술 내용이다. 두 교육 내용에 대한 진술 방식이 전혀 다르게 변화되고 있음을 확인할 수 있다. 우선 ‘언어와 국어의 본질’은 문법 교육 내용 중 총설에 해당하는 것으로 일반적으로 널리 인정되고 있는 보편적인 사실적 사실에 대한 교육 내용이다. 이러한 보편적인 사실을 교육 내용으로 선정하였기 때문에 전체 교육과정에서 내용 중심으로 진술되고 있음을 알 수 있다. 그런데 2007 개정 국어과 교육과정에서는 “~이해하고, ~ 실례를 찾아 설명한다.”로 진술되고 있는 교육 내용이 있어 내용 중심 진술과 수행 중심 진술을 병행하고 있다. 그 내용 이해 대상은 ‘언어 습득 과정’과 ‘언어의 특성(규칙성, 창조성, 사회성, 역사성)’이다.

(3나)는 ‘단어’에 대한 역대 교육과정 진술 내용을 정리하여 제시한 것이다. ‘단어’는 문법의 기본적인 언어 단위로 문장을 작성할 때나 발화를 수행할 때나 그 출발점이 되는 문법 교육 내용 요소이자, 문법에서 전형적인 지식 내용으로 간주되는 것이다. 그런데 학문중심주의에 기반한 4차 교육과정 시기를 제외하고는 나머지 교육과정 시기에 내용 중심의 진술과 수행 중심의 진술 방식을 병행하고 있음을 확인할 수 있다. 1, 2차 교육과정 시기는 ‘독서에 관한 기술’로 기술하면서 읽기 ‘기술’ 향상을 위해 사용 어휘의 수를 확장하고 단어를 많이 알 수 있도록 진술하고 있는 것을 볼 수 있다. 문법 교육에서 ‘단어’ 관련 교육 내용은 대체로 형태소와 단어의 개념 이해, 품사 분류, 형태 분석, 단어 형성법 등으로 전형적인 지식과 개념 이해 내용이다. 그런데 5차 국어과 교육과정 시기부터 ‘~이해하고, ~활용하는’ 것으로 진술 방식을 채택하면서 내용 중심의 진술로 기술되었던 것이, 수행 중심의 진술 방식으로 바뀌었다. 이후 교육과정에서도 전부 내용 중심 진술 방식과 수행 중심 진술 방식을 병행하거나 수행 중심 진술 방식으로 기술하고 있다.

(3가)의 ‘언어와 국어의 본질’과 같은 보편적 사실에 대한 교육 내용은 교육과정의 철학이나 기본 관점에 상관없이 해당 지식 내용을 ‘이해하는’ 내용 중심으

로 진술하고 있는 반면에, (3나)와 같이 개념적 지식으로 이해되는 교육 내용은 교육과정의 기본 관점에 따라 교육 내용이 언어적 개념 내용과 언어 기능적 수행을 병행적으로 진술하고 있다. 2015 개정 국어과 교육과정에서는 이에 더 나아가 단어라는 개념적 지식을 탐구하고 언어생활에 활용하는 수행 능력을 중심으로 진술하고 있다. 이는 2015 개정 교육과정이 학습자들이 필요한 역량을 성취할 수 있도록 설계한 것이기 때문에 교육 내용 진술에서는 지식에 대한 이해 수준에 목표를 두지 않고 이해한(할) 지식을 바탕으로 언어 수행 능력으로 확산이나 전이가 가능하도록 진술한 것으로 보인다.

이렇게 문법 교육 내용이 교육과정의 철학이나 관점 변화에 따라 그 교육 내용은 지식으로 이해되기도 하고 수행 기능으로 이해되기도 하면서 지속적인 변화가 진행 중에 있다. 따라서 문법 교육 내용의 고유의 특성이 무엇이었는가, 어느 방향으로 변화하는 것이 정당한 것인가에 대한 고민도 필요할 것으로 보인다.

3.2. 문법 교과서의 교육 내용 변화 추이

본 절은 역대 문법 교과서의 문법 교육 내용이 어떻게 변화되어 왔는가에 대한 논의이다. 본 절의 자료를 준비하는 과정에서 이미 연구 수행된 자료를 발견하여 그 자료를 기본으로 하여 논의를 진행한다. 이관규(2013)의 〈부록4〉에 제시된 '주요 문법 교과서의 내용' 도표를 가지고 약간의 수정과 첨가를 하여 다음 (4)와 같이 제시한다.

(4) 역대 문법 교과서의 내용 변화

시기		교과서 수	총론	말소리	단어	문장	단락/담화	규범	의미	어휘	생활	자료
제2단계 검인정 단계	제4기 1차 (1949~1956)	5	–	3	5	5	–	–	–	–	–	–
	제4기 2차 (1956~1966)	6	3	3	6	6	–	–	–	–	–	–
	제5기 1차 (1966~1979)	13	10	9	13	13	4	2	–	–	–	–
	제5기 2차 (1979~1985)	5	5	5	5	5	2	–	–	–	–	–
제3단계 국정 단계	제6기 국정1기 (1985~1996)	2	2	2	2	2	–	–	1	–	–	–
	제7기 국정2기 (1996~2012)	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	–
제4단계 검정 단계	제8기 통합 검인정기 (2012~현재)	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
		5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5

이관규(2013)에서는 교과서 발행 방식을 기준으로 총 4단계 8시기로 구분하였다. 1897년 리봉운의 『國文正理』로 시작되는 '제1단계 혼성 단계 제1기'부터 2014년 검정 발행된 『독서와 문법』의 '제4단계 검정 단계 제8기 통합 검인정기'까지 모두 43개 문법 교과서를 대상으로 역대 문법 교과서에 수록된 내용을 도식으로 정리하였다. 본 연구에서는 '제1단계 혼성 단계 제1기'부터 '제3기'(1897~1948)까지는 국가 교육과정이 없던 시기이므로 제외하였다. 그리고 2015 개정 국어과 교육과정이 반영된 현행 『언어와 매체』 교과서 5종을 더하고, 내용 범주로 '생활'과 '자료'를 더하였다. 그리고 이관규(2013)에서는 주요 문법 교과서들에 수록된 내용 범주를 '○'(제시한 것)와 '△'(조그만 제시한 것)를 사용하여 각 교과서별로 표시하였는데, (4)에서는 '○'와 '△'가 나타난 모든 교과서의 수를 더하여 합한 수(數)로 제시하였다.

(4)를 보면 그동안 문법 교육 내용의 범위가 크게 확장된 양상을 볼 수 있다. 곧 문법 교육은 '음운, 단어, 문장'으로 출발하여 '총론, 의미, 담화, 어휘, 국어 생활, 국어 자료' 등 현재 10개의 내용 범주로 확장되었다. 1963년과 1985년 두 번의 학교 문법 통일 과정을 거치면서 문법 교육은 순전히 국어학 기반의 전통적인 문법 지식과 개념을 다루고 있었다. 이러한 전통은 '제3단계 국정 단계 제6기 국정1기'까지 이어져 내려왔다. 그러다 '제3단계 국정 단계 제7기 국정2기'에 오면서 문법 교육 내용은 국어학의 문법 개념과 지식의 내용에서 나아가 어문 규범, 어휘, 국어 생활로 확대되었는데, 이 시기가 7차 교육과정 시기이다. 배경 학문인 국어학의 연구 결과물이 곧 문법 교육 내용이 되었던 전통에서 벗어난 시기이다. 이 시기 이후 문법 교육의 내용은 개념과 지식에 대한 이해뿐 아니라 이해를 바탕으로 한 활동 내용으로 채워지기 시작하였다. 정적인 문법 지식 수업에 동적인 활동을 가미하면서 역동적인 수업을 수행하게 되었다는 긍정적인 면도 나타나지만, 지식이 홀로 독립될 수 없는 사회적 인식으로 지식에 기능이 업혀야지만 세워주는 단상(斷想)도 나타났다. 문법 교육의 내용은 교육과정 개정 때마다 내부의 자성적 변신의 목소리가 있었음에도 불구하고 외부의 압력에 의한 타성적 비만으로 확대되어 현재의 신기(新奇)한 모습이 되었다. 문법 교육 내용이 차기 국어과 교육과정 개정에서 어떠한 변신의 결과로 나타날지 기대되는 바이다.

4. 문법 교육과정 개정의 순(順)방향

그동안 교육과정에 대한 수많은 반성적 고찰과 방향 모색 연구를 통해 이미 2022 개정 교육과정에 대한 대안이 마련되어 있는 상태이다. 노은희 외(2021)의

연구와 교육부(2021)의 미래형 교육과정 개정 추진 계획(안)을 바탕으로 2022 개정 교육과정 기초 연구도 한창 진행 중에 있다. 곧 2015 개정 교육과정의 기조를 유지하고 미래 사회를 철저하게 대비하는 차원에서 그동안 제기되었던 교과의 특수성을 반영하는 교과 역량 설정과 교과 역량과 총론의 핵심역량과의 연계성 문제, 통일된 틀로 모든 교과에 제시된 내용 체계 문제, 핵심개념, 일반화된 지식, 학년(군)별 내용 요소, 기능에 대한 문제, 고등학교 선택과목 구조에 대한 문제 등에 대한 보완책을 중심으로 진행되고 있는 것으로 보인다.

이러한 상황에서 새롭게 개정 방향에 대하여 논의하고 주장하는 것에 의미가 없다고 판단되는 바이나, 정체성에서 벗어나 외부에서 요구하는 모습으로 지속적으로 변신을 거듭해 온 문법 교육 내용의 입장에서 문법 교육과정의 교육 내용을 그동안의 노력에 역(逆)하지 않는 차원에서 세 가지 소견을 제시한다.

4.1. 지식 기반 기능 중심의 교육을 수행하는 내용

문법 영역은 본래 지식과 개념 속에서 출발한 내용 교과적 성격이 강하다. 국어 교과를 '기능 교과'로 일괄한다 하더라도 각 영역의 본질을 뒤바꿀 수는 없다. 따라서 문법 영역이 홀로 독립적 교육을 수행하거나 국어 영역의 테두리에서 벗어나지 않는 한 문법 영역의 본질적 속성은 유지되어야 할 것이다. 그러나 시대적 가치와 미래 환경의 급변 속에서 교육적 관점의 변화 흐름에 맞서는 그러한 무모함과 대범함을 가지고 있지 못한 문법 영역은 자체 고유의 속성과 시대적 흐름이 병합하는 순(順)방향으로 나아가야 할 것이다.

문법 지식만으로 문법 교육 내용을 구성할 수 없는 입장을 인정하면서도 문법 지식을 버릴 수 없는 입장에 서 있다. 이러한 모습이 '문법의 딜레마'처럼 보일 수도 있다. 그러나 문법 영역의 그동안의 선택지가 '딜레마'일 수밖에 없었던 것은 자발적 선택이 아닌 타압적(他壓的) 선택이었기 때문일 것이다. 텍스트 중심, 장르 중심, 체계 기능 중심 등의 문법 교육을 모색하면서 문법 영역의 자생적 노력이 한창이다. 이러한 노력 속에서 문법 영역은 순(順)방향으로 자생의 길을 찾을 것으로 기대한다.

문법 본유의 지식을 기반으로 하여 언어 활동을 수행할 수 있는 교육 내용을 모색해야 할 것이다. 이 길은 그동안 변화해 온 길이고 전혀 새로운 길이 아니다. 그러나 앞에서 2015 개정 교육과정의 단어 관련 교육 내용의 진술 방식을 보았을 때, 내용 중심이나 수행 중심이 병행하는 것이 아닌 수행 중심 진술로 기술되어 있음을 볼 수 있었다. 물론 극히 단편적인 예이다. 문법적 지식과 개념에 대한 앎과 이해 없이 언어 탐구가 가능할지 의문이다.

4.2. 국어의 기초·기본 역량을 제공하는 방향

교육부(2021)에서는 '기초 소양' 교육을 강조하고 있다. 기존의 '읽고, 쓰고, 셈하기'로 대변되는 기초·기본 역량에서 벗어나 여러 교과를 학습하는 데 기반이 되는 '언어 소양, 수리 소양, 디지털 소양, 데이터 소양' 등의 '기초 소양'을 강조하고 있는 것이다. 여기에서의 의미는 '기초·기본 역량에서 벗어나'는 것이 아니라 이를 더욱 '강화'하는 의미이다. 국어 교과가 이러한 기초 소양 강화에 큰 역할을 담당하는 것은 당연한 일이다.

이러한 차원에서 문법 영역은 국어가 지니고 있는 본질적이고 기본적인 지식에 대한 내용을 제공할 수 있어야 할 것이다. 일례로 1~3차 국어과 교육과정에서는 언어 사용 기능 영역만으로 국어과 교육과정이 구성되었다. 이는 당시 우리 국민들의 높은 문맹률을 퇴치하기 위한 해결책이었을 것이다. 당시 교육과정에 문법 영역이 없었기 때문에 당연히 문법 교육이 이루어지지 않았을 것으로 예상되지만, 각 언어 사용 기능 영역의 지도 내용이나 목표, 제재 선정 유의점 등에 기술된 문법 교육 내용은 다분히 내용 중심 진술 방식으로 기술되어 있다. 이는 듣기·말하기, 읽기, 쓰기의 언어 사용 기능 교육만으로 국어교육이 가능하지 않는다는 것을 의미한다. 다행히 4차 교육과정 이후 문법 교육을 전담하는 영역이 설정되면서 언어 사용 기능 영역의 문법 교육에 대한 부담을 덜 수 있었다고 볼 수 있다.

이와 같이 영역끼리의 상생과 협력을 위해 문법 영역은 국어의 기초·기본 역량이 될 수 있는 교육 내용을 생산하고 타 영역(과목)에 제공할 수 있어야 할 것이다. 종전과 같이 순전한 문법적 지식에 국한한 문법 교육 내용이 아닌 '언어 소양'을 강화할 수 있는 '핵심개념'으로서의 문법 교육 내용으로 거듭나야 할 것이다.

4.3. 타 영역(교과)과의 연계를 지향하는 방향

국어과의 5개 영역 간의 통합은 이미 이전 교육과정 시기에 선택과목의 통합으로 이루어졌다. 물론 현재 국어과 선택과목의 통합이 형식적, 병렬적, 나열식 통합이라는 비판의 목소리가 많다. 통합을 내용적, 융합적, 실질적인 모습으로 실행하는 것은 사실상 어렵다. 그래서 영역간 통합(연계)뿐 아니라 과목간 통합(연계)을 시도하는 연구도 많이 나와 있다. 구본관(2016)에서는 '한글'을 소재로 한 프로젝트형 수업의 교육 내용을 제안하였고, 이어 구본관(2017)에서는 '배려'라는 덕목을 중심으로 도덕 교과와의 통합 교육을 모색하였다. 또한 양영희

(2019)에서도 사회언어학 관점에서 국어, 사회, 지리, 도덕 교과의 통합 학습 모형을 제안하였다. 곧 각 교과의 학습 내용인 사회·지역 방언, 불평등 이론, 사회 구조와 계층이론, 다문화 정책에 대한 이해를 단원의 학습 내용을 구성하여 각 교과 내용과 관련되는 다양한 학습 활동을 병행하는 방식을 제안하였다.

양영희(2019)의 내용을 보면 서로 다른 각 교과 내용으로 하나의 대규모 학습 활동을 구성하여 각 교과에서 참여하여 서로의 교과 내용을 공유할 수 있도록 구성하였다. 학습자들이 학습 활동에 직접 참여하여 각 교과에서 배운 내용을 서로 경험할 수 있는 참여형 교과 연계 수업이라 할 수 있어 실행 가능한 교과 연계 수업이라 할 수 있다. 교과 내의 영역간 통합의 어려움에도 불구하고 타 교과와의 연계 수업을 지향하고 있는 현상을 볼 때 새로운 문법 교육 내용을 개발할 수 있는 가능성을 제시한 것이라 할 수 있다.

5. 요약과 과제

앞서 세 가지 질문을 던지고 논의를 시작하면서 물음표에 대한 마침표를 찾고자 하였지만, 던져진 것은 답에는 역시 물음표로 남아 있다. 질문 1에 대한 문법 영역의 교과적 성격에 대한 것 역시 현재로서는 명쾌하게 마침표를 찍을 수 없어 내적이고 잠정적인 독백으로 대신할 뿐이다. 질문 2는 문법 영역의 교과적 성격이 명확하게 결정되어 구성원들 간의 합의가 결정될 때 독자적 교육이 가능할 것이고, 질문 3 역시 질문 2의 결과로서 독자적(또는 국어과의 기초·기본 역량을 제공하는) 영역으로 거듭났을 때 가능한 결론일 것이다. 물음표만 남기고 논의를 마치면서 앞으로 질문에 대한 물음표를 마침표로 전환하기 위해 남은 과제와 전제에 대하여 약술하며 논의를 마친다.

5.1. 문법 교육과정 개정 순(順)방향을 위한 기본 전제

- 영역의 ‘항존’적 보전(保全)과 자생적(自生的) ‘가변(可變)’

5.2. 문법 영역의 향후 과제

- 문법 교육의 내용에 대한 자발적 반성과 혁신적 변화 필요

“학교 문법 다시 쓰기”가 아닌 학교 문법에 대한 문법교육학적 인식 필요, 문법 교육 내용을 미래지향적인 국어 기초 역량을 제공할 수 있는 내용으로 완전히 새롭게 기술하여 “문법 교육 내용 새로 쓰기”가 되어야 할 것임.

- ‘학교 문법’ 위상 재설정

학교 문법의 위상과 용도는 단지 학교 단위의 문법 교육 내용으로서가 아니라 국가 단위의 규범 문법과 표준 문법, 참조 문법으로서의 위상으로 거듭나고, 또한 '국어(國語)'란 언어의 기준점(reference point)으로 존재해야 할 것임.

〈참고 문헌〉

교육부(2021), 국민과 함께하는 미래형 교육과정 개정 추진 계획(안), 교육부 교육과정 정책과.

구본관(2016), 2015 교육과정 문법 영역에 대한 비판적 검토, 국어교육학연구 51-1, 국어교육학회.

구본관(2016), 언어 중심 교과 통합의 가능성 탐색, 국어국문학 176, 국어국문학회.

구본관(2017), 국어과와 도덕과의 교과 통합 교육을 위한 내용 구성 방안, 어문론총 72, 한국문학언어학회.

김은성(2008), 국어 문법교육에서 텍스트 처리의 문제, 국어교육학연구 33, 국어교육학회.

김은성(2012), 문법교육 내용의 표상체로서의 담화-문법교육 내용화 방안의 변화 모색을 위한 시론, 문법교육 16, 한국문법교육학회.

김은성 · 남가영 · 박재현 · 김호정(2009), 고등학교 문법 이야기 단원의 내용 구성 연구, 국어국문학 151, 국어국문학회.

김종윤 · 옥현진 · 조재윤(2020), 2015 개정 국어과 교육과정의 OECD Education 2030 역량 반영 양상 분석, 교육과정평가연구 23-3, 한국교육과정평가원.

김창원 외(2014), 문 · 이과 통합형 국어과 교육과정 재구조화 연구, 교육부.

김창원 외(2015), 2015 개정 교과 교육과정 시안 개발 연구Ⅱ-국어과 교육과정, 한국교육과정평가원(연구보고 CRC 2015-25-3).

김창원(2016ㄱ), 2015 교육과정 성취기준의 양상과 교육과정 발전을 위한 논제, 한국초등국어교육 61, 한국초등국어교육학회.

김창원(2016ㄴ), 2015 교육과정을 통해 본 국어과 교육과정 발전의 논제—영역과 내용 체계, 국어교육학연구 51-1, 국어교육학회.

김창원(2016ㄷ), 국어과 교육과정 발전을 위한 논제-개념과 목표-2015 교육과정 개정의 점검을 바탕으로, 국어교육 152, 한국어교육학회.

김창원(2019), 기로에 선 국어교육 '국어' 교과는 어떤 선택을 해야 하는가, 국어교육연구 70, 국어교육학회.

남가영 · 김호정 · 박재현 · 김은성(2021), 미국 공통핵심기준(CCSS)의 '언어(Language)' 영역의 내용 체계 분석, 국어국문학 195, 국어국문학회.

노은희 외(2021), 포스트코로나 대비 미래지향적 국어과 교육과정 구성 방안 연구, 한국교육과정평가원(연구보고 CRC 2021-11).

민용성 외(2018), 교과 교육과정 내용 체계 분석 및 개선 방안 연구, 교육부(CRC

2018-22).
박영민(2016), 2015 국어과 교육과정 작문 영역의 쟁점과 과제, 국어교육학연구 51-1, 국어교육학회.
박영민(2017), 국어과 교육과정의 쟁점과 체계화 방안, 국어교육학연구 52-1, 국어교육학회.
박창언 · 김유라(2016), 2015개정 교육과정의 쟁점과 교육철학의 과제-핵심역량과 교육목적을 중심으로, 교육철학 59, 한국교육철학회.
박형우(2019), 역량 중심 교육과정으로서의 2015 개정 '국어' 교육과정 문법 영역에 대한 검토, 청람어문교육71, 청람어문교육학회.
서영진(2015ㄱ), 2015 개정 국어과 교육과정의 주요 쟁점과 향후 과제-공통 교육과정 국어를 중심으로, 청람어문교육56, 청람어문교육학회.
서영진(2015ㄴ), 역량 기반 교육과정에서 국어 능력과 핵심 역량의 관계, 국어교육학연구 50-1, 국어교육학회.
서영진(2019ㄱ), 4차 산업혁명 시대의 국어 교과 역량 탐색, 국어교육학연구 54-4, 국어교육학회.
서영진(2019ㄴ), 국어 교과 역량의 문제점과 개선 방안 연구, 새국어교육 121, 한국국어교육학회.
서혁 · 오은하(2013), 스마트 교육 환경에서의 핵심역량 기반, 청람어문교육 48, 청람어문교육학회.
서혁(2021), 언어(문식성) 발달과 국어과 교육과정의 개편 방향, 제137회 한국국어교육학회 전술학술대회 자료집.
신명선(2020), 어휘 교육과정에 대한 이론적·실제적 도전과 개발 방향, 문법교육 40, 한국문법교육학회.
양영희(2021), 「2022 국어과 개정 교육과정」의 문법 교육 내용 설계-현행 문법 교육 내용의 적합성 검증, 제74회 국어교육학회 전국학술대회 자료집.
오윤주(2016), 국어과 핵심역량 교육과정의 구현을 위한 정책적 접근, 국어교육 154, 한국어교육학회.
온정덕 · 윤지영(2021), 교과 교육과정 지식과 기능 영역의 의미와 설계 방식 고찰-국어과 교육과정을 중심으로, 교육과정연구 39-2, 한국교육과정학회.
이관규(2013), 『(개정판) 학교 문법 교육론』, 고려대학교 민족문화연구원.
이관규(2020), 교육 환경의 변화와 문법 교육과정, 문법교육 40, 한국문법교육학회.
이광우 · 백경선 · 이수정(2017), 2015 개정 교육과정에서의 핵심역량 관련 이슈 고찰, 교육과정연구 35-2, 한국교육과정학회.
이광우 · 정영근(2017), 2015 개정 교과 교육과정 내용 체계 구성의 반성적 고찰, 학습자중심교과교육연구 17-6, 학습자중심교과교육학회.
이문규(2010), 국어과 교육과정 설계와 학문적 쟁점 ; 문법교육론의 쟁점과 문법 교육의 내용, 국어교육 133, 한국어교육학회.
이미경 외(2014), 교과 교육과정 개선 방향 탐색-국어, 수학, 영어, 사회, 과락 교과를 중

심으로, 한국교육과정평가원(연구보고 RRC 2014-6).
이병규(2016), 2015 개정 국어과 교육과정 문법 영역의 비판적 분석 연구, 한국초등국어교육 61, 한국초등국어교육학회.
이인화(2016), 핵심역량 기반 2015 개정국어과 교육과정의 실행 방안 연구-문학 영역을 중심으로, 새국어교육 107, 한국국어교육학회.
이창근(2021), 국어과 문법 영역 교육과정 재구성-학습자를 고려한 영역 재구조화, 제137회 한국국어교육학회 전술학술대회 자료집.
이창덕(2017), 교육과정 화법 교육 내용 체계와 성취기준 문제점과 개선 방안에 대하여, 화법연구 38, 한국화법학회.
임유나 · 장소영(2016), 2015 개정 교육과정의 핵심역량과 교과의 관계성 분석-언어 네트워크 분석을 활용하여, 학습자중심교과교육연구 16-10, 학습자중심교과교육학회.
임유나 · 홍후조(2015), 2015 개정 교육과정 개발 논리의 교과별 적합성 검토-캐나다 온타리오 주 언어과와 과학과 교육과정 문서 분석을 통한 탐색, 교육과정연구 33-3, 한국교육과정학회.
임유나 · 홍후조(2016), 2015 개정 교육과정의 교과별 교육내용 제시 방식 검토-내용 체계를 중심으로, 아시아교육연구 17-3, 서울대학교 교육연구소.
정혜승(2016), 2015 개정 교육과정의 핵심 개념 중심 내용 체계에 대한 비판적 분석, 교육과정연구 34-3, 한국교육과정학회.
정혜승(2021), 국어과 교육과정 개정의 방향과 과제-2022 개정 교육과정을 중심으로, 제74회 국어교육학회 전국학술대회 자료집..
주세형(2004), 학교 문법 다시 쓰기-언어 단위 문제를 중심으로, 국어교육학연구 20, 국어교육학회.
천경록(2017), 국어과 '핵심개념'의 의미 탐색, 청람어문교육 63, 청람어문교육학회.
천경록(2019), 국어교육의 목적 설정에 대한 고찰, 청람어문교육 71, 청람어문교육학회.
최홍원(2013), 국어교육학 핵심 역량의 관점에 기반한 국어교육의 재구조화 연구, 새국어교육 97, 한국국어교육학회.
최홍원(2019), 역량에 대한 비판적 점검과 국어교육의 재구조화 가능성 탐색, 교육과정연구 37-1, 한국교육과정학회.
한혜정 · 김영은 · 이주연(2016), 교육 목적으로서 "일반 능력" 설정에 대한 논의 고찰-2015 개정 교육과정의 핵심역량과 교과 역량의 관계에 주는 함의, 교육과정연구 34-2, 한국교육과정학회.
한혜정 외(2015), 2015 개정 교육과정 총론 해설서(중 · 고등학교) 개발 연구, 한국교육과정평가원(연구보고 CRC 2015-28).
한혜정 외(2017), 2015 개정 교육과정의 핵심역량 함양을 위한 초중학교 교육과정 설계 방안 연구, 한국교과정평가원(연구보고 RRC 2017-2).
한혜정 외(2020), 교과 교육과정 개발 방향 설정 연구, 한국교육과정평가원(연구보고 CRC 2020-8).
한혜정 · 이주연(2017), 학문중심 교육과정 및 이해중심 교육과정과의 비교를 통한 역량기

반 교육과정 이해, 교육과정연구 35-3, 한국교육과정학회.
한혜정(2021), 국가 교육과정 설계에서 핵심역량 설정의 필요성에 대한 이론적 탐색, 교육과정연구 39-2, 한국교육과정학회.
허경철 외(2005), 초 · 중등학교 교육과정 총론 개정(시안) 연구 개발, 한국교육과정평가원(연구보고 CRC 2005-6).
홍후조(2016), 『알기 쉬운 교육과정(2판)』, 학지사.

575돌 한글날 기념 전국 국어학 학술대회
2021년 10월 15일 (금) 09:50 ~ 17:00
[온라인 중계] https://youtu.be/u7RUau9GkSw

□ 제2부 주제 발표

국어 교수 방법론의 과제와 전망

고춘화

경상대학교 국어교육과 교수
spring9@gnu.ac.kr

1. 들머리

국어 교수·학습[1]은 전형적으로 교실 공간에서 교사가 국어 교과서를 가지고 학생들에게 특정 교육 내용을 가르치는 양상으로 이루어진다. 계획되고 의도된

1) 국어교육의 일반적 실천 활동을 지칭할 때는 국어 교수·학습이라 하고, 교과로서의 특성을 지칭할 때는 국어과 교수·학습이라 하고, 교실 장면을 특정할 때는 국어 수업이라는 용어를 사용하기로 한다. 문맥이나 의도에 따라 용어를 구분해서 쓸 것이다. 교수·학습은 일반적으로 사용할 때, 교사의 교수 행위와 관련될 때는 교수를 사용하기로 하겠다. 그리고 '국어 교수 방법'과 '국어 교수·학습 방법'을 맥락에 따라 사용하고 있음을 미리 밝힌다. 국어 교수·학습 현상과 관련된 중요한 용어로 국어과 교수·학습 방법과 국어과 교수·학습 모형 등이 있다.
그리고 서혁(2005)의 연구를 바탕으로 최지현 외(2007)에서 해당 용어를 정의하고 있다. 국어과 교수·학습 방법은 국어과 교수·학습 목표를 효과적으로 도달하기 위하여 다양한 모형과 활동을 적용한 구체적인 교수·학습 실행의 절차와 단계에 대한 계획이라 할 수 있다. 국어과 교수·학습 방법은 다양한 교수·학습 모형이나 활동, 기법의 구체적 적용을 통해 이루어진다(최지현 외, 2007: 31). 여기에서는 '국어 교수·학습 방법'을 주로 사용하며 수업 단계에만 제한하지 않고 일반적인 국어를 가르치고 배우는 현장에서의 방법으로 다소 폭넓게 사용하고 있다. 그리고 '국어과 교수·학습 모형/이란 국어과 교육에서 다루는 특정 내용과 학습 목표에 도달하기 위해, 여기에 적합한 교수·학습 이론을 개발하거나 적용하여 가장 효과적인 국어 수업의 절차와 과정을 제시한 정형화된 틀을 가리킨다(최지현 외, 2007: 30).

국어과 교육과정은 교사의 교수 행위를 통해 전개되고 학생의 학습 행위를 통해 실행된다. 국어교육 연구는 실행되는 국어교육 행위를 대상으로 이루어지기 때문에 국어교육 이론은 본질적으로 실천을 전제로 한 지식의 성격을 띤다. 국어교육은 살아 있는, 역동적인 국어 교실을 포착하기 때문에 그 현상의 복합적이고 때로는 모호한 양상을 있는 그대로 드러내기도 한다.

국어교육학자들은 국어교육의 부면을 낱낱으로 쪼개어 그 작용을 탐구하거나 현상의 작용을 통합하고 추상화하며 이론적 틀을 마련해 왔다. 특히 국어 교수법 관련 연구는 그 범주와 작용이 구체적 개별 수업 장면에서부터 교육 및 사회의 일반적 현상에 이르기까지 방대하고 다양하여 이론화 과정에 부침이 많았다.

국어과 교수·학습 방법과 관련한 논란거리로, 서혁(2002)에서는 국어교육 연구를 내용과 방법으로 분리해서 생각하는 문제점을 들고 그 이분법적 시각과 교육적 측면에 대한 관심 부족을 원인으로 지적했다. 그리고 교육 내용에 대한 탐색이 우선적으로 중요하게 여겨지다 보니, 교육 방법의 측면은 국어교육적 적용에 머물고 만다는 문제점을 제기한 바 있다.

국어 교수 방법론은 국어교육의 핵심 활동을 다루는 실천적 이론이다. 하지만 국어교육 현장에 밀착된 연구 영역이기에 상대적으로 이론적 탐색이 어려운 점도 많다. 국어 교수 방법론이 작용하는 대상인 국어 수업 현상은 살아 움직이는 생물과 같고 그 실현은 구체적이고 역동적이다. 박인기(2009)에서는 살아 움직이는 현상으로서의 교과, 즉 교과의 과정적 역동성을 인식하는 것이 중요하다고 강조한다. 그리고 교실에서 해당 분야의 지식/기능/태도 등을 가르치는 현상이 있을 때 해당 현상을 단순히 기술하고 기술적으로 처방하는 단계를 넘어서야 함(박인기, 2009:313-314)을 역설했다. 이론은 이상을 현실로 이룰 수 있는 지향점과 방법을 일정 층위의 체계적 틀로서 제시하여 그 현상을 예측할 수 있어야 한다. 이것이 국어 교수 방법론의 역할이기도 하다.

여기에서는 국어 교수 방법론의 과거와 현재를 탐색하여 그간의 성과를 확인하고 문제점을 추출한 후, 앞으로 나아가야 할 방향을 모색하고자 한다. 이를 위해 국어 교수 방법론이 실행되는 국어 교수·학습 현상의 특징과 작용 양상을 살필 것이다. 그리고 국어 교수 방법론의 발전상을 국어과 교육과정에서의 교수·학습 부문을 중심으로 변화의 경향을 도출, 확인하고 국어 교수·학습 방법에 관한 중요 연구 성과물을 대상으로 국어과 고유의 교수 방법론을 정리하고자 한다. 이를 통해 국어 교수·학습 현상에서 국어 교수 방법론의 과제와 앞으로의 전망을 위해 의미 있게 참조할 만한 내용을 함께 제안하고자 한다.

이 글을 통해 국어 교수 방법론 연구에서 국어 교수·학습 현상의 과정적 역동성을 인식하고, 국어 교수 방법론이 국어 교수·학습에 대한 처방적 관점에서 나

아가 국어 교수·학습에 대한 지식 생산 및 소통의 관점으로 전향적으로 확장되고 있는 그간의 연구 성과를 실제적으로 확인하는 의의를 가지리라 기대한다.

2. 국어 교수·학습의 특징과 작용

국어교육의 본질이 압축적으로 표상되는 장면은 학교 안의 국어 교실 현장이다. 국어 교사가 '국어'를 가르치고 학생들이 '국어'를 배우는 교실 장면에서 국어교육의 본질적 특성을 확인할 수 있다. 국어 교실에서 학생들은 가르치려고 의도한 것을 배우기도 하고, 가르치지 않은 것을 배우기도 한다. 또한 교사는 가르쳤으나 학생은 배우지 않기도 하고, 교사는 가르치지 않고 학생은 배우지 않았지만 교육의 흔적은 존재하기도 한다. 왜냐하면 국어 교실은 교사와 학생의 일대일 교육 장면만이 아니라, 학생과 학생 사이에서도 가르치고 배움이 일어나는 교육 현장이기 때문이다. 그리고 국어 교사가 동일한 교수·학습안을 가지고 수업을 설계하고 진행하여도 교실마다 수업은 다르게 실행된다. 그러하기에 국어 교수·학습 현상은 흥미롭고 가치 있는 현장이고 그러하기에 국어교육은 매 순간 살아 있으며, 국어과는 인간의 성장을 도모하는 직접적 교과인 것이다.

국어과 교수·학습의 특징을 최미숙 외(2008: 81-82)에서는 다음과 같이 제시하고 있다.

(1) 국어과 교수·학습의 특징(최미숙 외, 2008: 81-82)

가. 국어과 교수·학습은 텍스트를 중심으로 한 교사와 학생의 의미 있는 상호작용으로 이루어진다.

나. 국어과 교수·학습은 국어를 통한 이해와 표현 활동은 인지적 문제 해결 과정을 바탕으로 이루어진다.

다. 국어과 교수·학습은 언어문화 속의 문화나 가치의 작용을 다룬다.

라. 국어과 교수·학습은 학습자의 개별성을 고려한다.

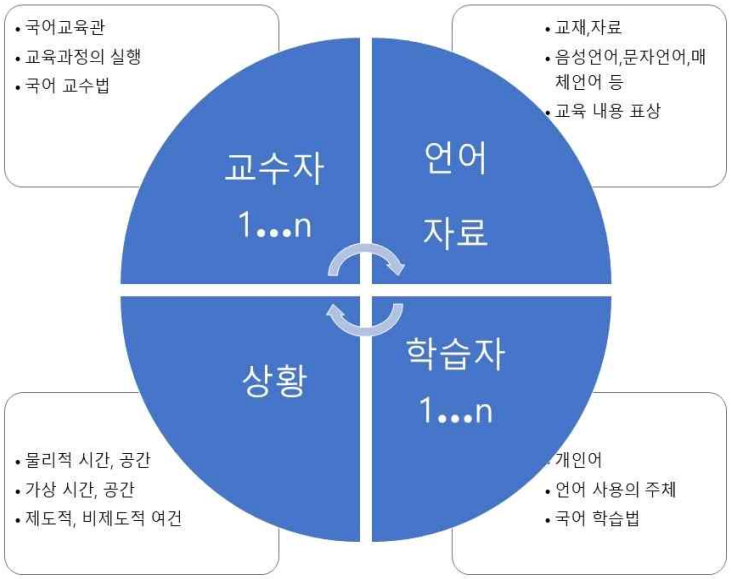
마. 국어과 교수·학습은 사회적 상호작용을 통한 의미 구성 과정이다.

국어과 교수·학습의 고유한 특징과 관련된 내용은 (1가)~(1다)이다. (1가)에서 '텍스트'는 교육 내용을 표상한 언어 자료를 총칭한다. 텍스트를 중심으로 교사와 학생이 소통하는 장면이 국어 교수·학습 현상인 것이다. 여기에서 텍스트, 교사, 학생이 국어 교수·학습의 요인으로 작용한다. 국어 이해·표현 활동은 단순한 의사소통의 기능에 그치는 것이 아니라 문제 해결 과정과 관련된, 의미 구성 과정의 성격을 띤다. 이를 통해 국어과 지식은 결과적 지식과 함께 과정적 지식의

성격을 모두 포함함을 알 수 있다. 또한 (1다)에서 국어 교수·학습은 언어 문화와 가치를 감상하고 창조하는 현상임을 규정하고 있다.

국어과 교수·학습 관련 요소를 분석함으로써 국어 수업의 작용 양상을 효과적으로 그려볼 수 있다. 이를 바탕으로 국어과 교수·학습 현상 관련 변인을 제시하면 아래 (2)와 같다. 국어 교실 장면의 참여자는 국어 교사와 학습자를 들 수 있다. 국어 교사는 국어교육 내용이 표상된 언어 자료(국어 교과서 혹은 국어 교재 등)를 매개로 하여 교실 상황에 따라 수업을 설계, 운영한다. 교수자와 학습자는 상호작용하며 소통한다. 이재승(2005), 서혁(2005), 최미숙 외(2008)에서는 국어과 교수·학습 모형을 적용할 때에 구성 변인으로 교사 측면과 학습자 측면, 과제 측면(목표와 내용), 상황 측면 등을 들고 있다. 여기에서는 국어 교수·학습의 실제성과 현장성을 드러내기 위해 과제 측면 대신에 교과서와 교재로 대표되는 언어 자료를 제안하고 있다.

(2) 국어과 교수·학습 양상



첫째, 국어 교수자는 국어 교사로 대표된다. 국어 교사가 가진 국어교육관에 따라 교육과정에 제시된 성취기준 및 국어교육 내용은 지식, 기능 태도 중 특정 요소가 선택적으로 강조되어 다양하게 변주된다. 국어교육관은 국어 교사가 중요하게 상정하는 수업의 상이 무엇이냐를 통해 알 수 있다. 국어 교사가 '작품을 감상하는 수업을 지향하는지, 작품을 창조하는 수업을 지향하는지'에 따라 문학 수업은 전혀 다른 방향으로 실행될 것이다. 이러한 국어 교사의 수업관은 고

정되어 있지 않고 자신의 경험치와 함께 변화한다. 따라서 국어 교수자는 정형화된 모습으로 규정되지 않고 '바로 여기' 현장성에 따라 {국어 교사1...n}로 정체성을 띠고 자신의 존재감을 가진다.

국어 교수자로서의 존재감을 갖추게 하는 능력[2]은 내용 교수법(교수내용지식, PCK)-국어 교사로서의 전문적 지식과 국어 교수 경험을 통해 암묵적으로 쌓이는 실천적 지식, 개인적 지식-과 일반적 교수법 등을 통해 발휘된다.

둘째 언어자료는 교육 내용을 표상하고 있다. 언어자료는 일차적으로 국어 교과서(혹은 국어 교재)로 인식되는데, 이는 국어과 교육과정에서 학년별 혹은 학년군별 교육 내용을 성취기준으로 압축한 것을 교과서 편찬자의 의도에 따라 구성된다. 이차적으로 언어자료는 국어 교수자의 수업관에 의해 프린트물(교사들이 사용하는 직접적, 압축적 수업 자료) 등으로 재구성되기도 한다.

언어자료는 언어의 총체성이 담긴 언어텍스트로 구성되어, 언어 문화와 언어 가치를 담고 있다. 국어교육 내용을 표상한 언어자료에는 내용 교과이자 도구 교과인 국어과의 총체성이 담겨 있다. 국어 교과서에는 언어사용의 측면, 언어지식의 측면, 언어문화의 측면 등이 텍스트 양식으로 구성되어 제시된다. 각 단원은 의미의 생성과 수용, 이해와 표현을 담은 듣기/말하기, 읽기/쓰기 등의 언어 수행 영역과 국어 지식의 이해와 탐구를 중심으로 한 문법 영역, 그리고 작품의 수용과 감상, 비평, 창조 등을 중심으로 한 문학 영역, 그리고 기호로서의 특성과 미래 사회 대응 역량과 관련한 매체 영역 등의 내용이 단독으로, 혹은 통합적으로 연계되어 편찬되어 있다.

텍스트는 음성 언어, 문자 언어, 매체 언어, 각종 자료(프린트물)의 형식으로 매개된다. 지금까지는 주로 언어 양식을 중심으로 제시되었는데, 정보화 사회/미래 사회로 나아감에 따라 복합 양식의 비중이 커지고 있다. 양식의 변화가 언어적 삶의 변화를 초래한 것으로 보이며, 이러한 사회 현상의 변화가 국어 교수·학습에 미친 변화 역시 크다.

셋째, 국어 학습자는 개별적 학생으로서 {학생1...n}의 특성을 지닌다. 전통적 국어 교실 장면에서 학습자는 '1반, 2반....'등의 특정 단체로 인식되었으나, 개인의

---

2) 한국교육과정평가원(2006)에서는 교사의 국어 수업 전문성 자질로 다음과 같이 들고 있다.(최미숙 외, 2008: 83 재인용)

-지식 및 능력: 국어과 교육과정, 국어 교과 내용, 국어과 교수·학습 방법에 대한 지식과 학생의 언어 이해와 국어 능력(국어 수행 능력, 국어 시범 능력, 국어 평가 능력).

-국어 수업 설계 : 학습 목표와 내용 선정, 교수·학습 모형 및 절차 계획, 교수·학습 활동 계획, 학습자료 및 매체 활용 계획, 학생 평가 계획.

-국어 수업 실천 : 국어 학습 환경 조성, 수업 실행(선행지식 활성화와 동기유발, 학습 목표와 학습 활동의 관련성, 다양하고 적절한 수업 전략, 수업 계획의 실천과 유연한 상황 대처, 언어적 상호작용 촉진, 피드백 제공, 교과서 및 자료 활용), 학생 평가.

-교수·학습에 대한 장기적 지원.

인격을 존중하는 사회 문화의 발달로 이제 국어 학습자는 고유한 개인어를 갖고 언어적 세계를 갖춘 온전한 주체로서 인식된다. 이러한 학습자에 대한 인식의 변화는 국어 교수·학습 현상에서 {국가어-지역어-개인어}로 성장하는 개인의 언어적 세계를 존중하고, 학습자를 언어적 주체(신명선, 2007), 언어 사용의 주체로 규정한다. 그리고 국어 교수법을 국어교육 연구 대상으로 삼던 경향에서 국어 학습자의 학습법을 독립적으로 살필 수 있는 토대를 마련한 것으로 볼 수 있다.

넷째, 국어 교수·학습의 상황은 물리적 시간과 공간, 제도적·비제도적 여건 등을 포괄적으로 들 수 있다. 그리고 정보화 사회의 흐름 속에서 가상 공간의 국어과 교육 장면에의 유입은 전체 국어과 교수·학습 장면을 거꾸로 교실로 칭할 정도로 큰 변화를 가져왔다.

다섯째, 국어과 교수·학습 장면에서 각 요인들은 교수자와 학습자를 중심으로 상호작용하고 소통한다. 교수자와 학습자, 학습자와 학습자 사이의 상호작용을 통한 국어 교수·학습의 작용과 변화는 소통을 통한 사회적 의미 구성의 전형적 특징을 보인다. 또한 언어 자료와 학습자 개인과의 대화와, 교수자와 학습자 각각의 개인 내면의 대화를 통한 개인적 의미 구성 또한 국어 교수·학습에서 중요한 교육 현상이다. 이러한 관점에서 볼 때, 국어 교사의 교수법은 국어 수업에서 국어교육 내용에 대한 학생과의 대화와 소통을 어떻게 할 것인지에 대한 기준과 방안을 제시한다고 볼 수 있다.

요컨대 국어 교수·학습은 지식의 투입과 산출로 지표화되는 공장식 지식 생산 과정이 아니라 국어 교수자, 학습자, 언어자료, 상황이 상호 소통하며 복합적으로 작용하는 개인적, 사회적 의미 구성이 풍부하게 생성되는 과정이다. 이러한 국어 교수·학습(국어 수업)은 특정 집단으로 고정되는 교육 현상이 아니라, {국어 수업 n}으로서 살아 있는 다양한 교수자와 학습자의 성장을 일깨우는 강력한 힘을 가진다. 그러하기에 국어 교수·학습은 지, 정, 의를 갖춘 인간 성장의 주요한 도약점을 제공하는 것이다. 그리고 국어 교수자는 국어 교사로서 본연의 정체성을 갖추고 국어 교수·학습(국어 수업)을 구안하고 실행하는 중요한 역할을 담당한다.

3. 국어 교수 방법론의 발전 양상

3.1. 교육과정을 통해 살핀 국어과 교수·학습의 변화

교수요목에서부터 2015개정 국어과 교육과정을 대상으로 교수·학습 관련 내용을 추출하여 표로 정리하면 아래와 같다. 여기에서는 중학교 교육과정 중 국어과 해당 내용을 중심으로 살핀다.

(3) 국어과 교육과정 중 교수·학습 관련 내용

교육과정	항목
교수요목기	교수의 주의
1차(1955)	본 과정 운용상의 주의
2차(1963)	Ⅳ. 지도상의 유의점
3차(1973)	다. 지도상의 유의점
4차(1981)	다. 지도 및 평가상의 유의점 1) 지도 2) 평가
5차(1987)	다. 지도 및 평가상의 유의점 1. 지도 2. 평가
6차(1992)	4. 방법 5. 평가
7차(1997)	4. 방법 가. 교수·학습 계획 나. 교수·학습 방법 다. 교수·학습 자료
2009개정	5. 교수·학습 방법 가. 교수·학습 계획 나. 교수·학습 운용
2015개정	3. 내용 체계 및 성취 기준 나. 성취기준 (다)교수·학습 방법 및 유의사항 4. 교수·학습 및 평가의 방향

교수요목기에서 2015개정 교육과정 시기로 오면서 국어과 교수·학습 관련 내용은 교육학의 일반적 내용으로 기술되다가 점차 국어 교과의 특성을 드러내는 내용이 더해진다.

1차 교육과정(중학교 교육과정 중 1. 국어과 과정)은 머리말에서 '一. 본 각과 과정이 나오기까지, 二. 본 과정 제정의 기본 태도, 三. 본 과정 운용상의 주의'를 통해 중학교 교육과정 전반에 대해 제시한다. 교수·학습 관련 내용은 '三. 본 과정 운용상의 주의'에서 '본 과정은 교사의 실제 지도와 학습 평가에 이용되어야 한다. 모든 학습 지도 계획뿐만 아니라, 실제 지도와 학습 평가의 보편적 기준으로 삼을 것이며, 교사는 각자의 체험에 의하여 본 과정개선에 참여하도록 힘쓸 것이다.'는 부분에서만 확인할 수 있는데, 이를 통해 당시 교수·학습에 대한 인식은 교사의 개별 역량에 의해 이루어지는 것으로 제한적으로 인식되는 기초적 수준에 머물고 있음을 알 수 있다.

2차 교육과정 시기에서는 'Ⅳ. 지도상의 유의점' 항목을 별도로 두고 국어과 지도 관련 내용을 기술하고 있으나, 그 내용이 다른 교과와 별 차이점을 찾을

수 없는 일반적 기술에 불과하다.

(4) 2차 교육과정 시기 중학교 교육과정 제2부 각론 중 국어과 내용

Ⅳ. 지도상의 유의점

1. 학습 지도에 있어서는 교과서 중심에 치우치거나, 분과 학습의 형태를 취하지 말고, 단원 학습에 기반을 두어 종합적인 지도를 할 것.
2. 국어과의 지도는 국어 시간 및 기타 모든 교과 활동과 교과 외 활동에서 지도하여 그 실효를 거두도록 할 것.
3. 단원 학습의 본질을 살려서 학습 문제를 중심으로 풍부한 자료를 선택 이용하며 획일적인 지도 방법을 지양하여 특히 음성 언어와 창작 지도에 힘쓰도록 할 것.
4. 학습 지도에 있어서는 학생의 개인차와 남녀별 심신의 발달 상태에 유의하여, 적절한 방법을 적용하여 특히 기초 학력의 충실을 기할 것.
5. 문법은 국어의 정확한 사용을 목표로 하여, 생활에서 활용되는 어법을 중심으로 지도하고 학문적 체계에 치중하지 않도록 할 것.
6. 각 학교는 지방의 실정과 학생의 실태를 고려하여 교육 과정을 재구성하여 지도의 중점을 설정하고 이를 구체화하도록 힘쓸 것.
7. 지역의 특수성을 고려하여 단원을 설정할 때에도 (1)사회 형성의 기능 (2)인간 형성의 기능 (3)문화 전달의 기능 등 언어의 기능을 고려하여 이를 만족시키도록 할 것.
8. 따로 보충 단원을 마련하여 학습 지도를 할 때에는 학습 내용에 예시된 (1)기초적인 언어 능력 (2)언어 사용의 기술 (3)언어 문화의 체험과 창조 등을 참고하여 지역과 학생의 특수성을 살리도록 할 것.
9. 단원 학습을 전개할 때에는 항상 다음과 같은 준비를 갖추고, 계획적인 활동을 거쳐서 평가하고 재계획하도록 힘쓸 것.

(1)단원의 목표 (2)단원의 내용 (3)자료의 수집 (4)도입 (5)기본적 지도
(6)발전적 활동 (7)평가

10. 학생들의 자발적인 학습 활동을 장려하여 독서 습관을 기르고, 양서를 선택하여 취미를 신장시키도록 힘쓸 것.
11. 학생들의 언어 실태와 지역적 특성을 자각하도록 하여, 모든 교육 활동에서 항상 언어의 순화에 힘쓰도록 할 것.

단원 학습에 기반한 종합적 지도, 적절한 방법을 적용한 기초 학력 충실, 단원 학습의 단계별 제시 등은 국어과 뿐만 아니라 다른 교과에도 동일하게 강조되는

내용으로 개략적 성격을 띤다. 그리고 단원 학습에서 음성 언어와 창작 지도에 힘쓸 것, 문법 지도에서 생활에서 활용되는 어법 중심의 지도, 학생들의 자발적 학습 활동 권장, 독서 습관의 형성 및 언어 순화에 대한 기술 등은 교수·학습에 대한 구체적 언급은 아니지만 국어과 지도에서 전반적으로 고려할 점을 기술한 것으로 볼 수 있다.

3차 교육과정 시기 중학교 교육과정 중 국어과 교육과정에서는 [제재 선정의 기준]을 '(19) 국어과 특유의 지식 체계에 관한 제재[3]'로 한정하여 제시한 후, '다. 지도상의 유의점'에서 국어과 지도에서 유의할 내용을 개략적으로 제시하고 이를 말하기와 듣기, 어조와 발음, 읽기, 문학 작품 읽기, 연출, 어법과 정서법 지도, 글짓기, 글씨쓰기 등의 영역별 교육내용과 관련된 내용으로 기술하고 있다. 한 예로 '(5) 말하기·듣기·읽기·쓰기의 기회를 계획적으로 고루 주도록 한다. (6) 말하기와 듣기는 편의상 구분하였으나, 실제의 지도에 있어서는 종합적으로 다루도록 한다.' 등과 같이 교수·학습 관련 내용이 교수·학습 방법에 해당하는 내용은 아니지만, 영역별 차이점을 인식하여 드러내고 있다는 점을 확인할 수 있다. 따라서 이 시기의 국어과 교육과정은 국어과의 영역별 내용에 대해 차별적으로 인식하여 지도해야 함을 인식하고는 있으나, 직접적인 국어과 교수·학습 방법에 대한 필요성에까지는 나아가지 못한 것으로 보인다. 이와 같은 기술 수준은 1차에서부터 보이는 교사의 개인적 경험과 지도 역량에 의해 국어 교수·학습이 실행된다는 인식에 머물고 있음을 방증하는 것이다.

4차 교육과정 시기에 오면 교육과정 기술에 평가 항목이 추가되어 '다. 지도 및 평가상의 유의점 1) 지도[4] 2) 평가'로 기술된다. 여기에서 국어과 지도는 작문 지도에서 전체적인 접근과 부분적 접근의 병행 지도 등의 교수·학습 방법에 대한 구체적 진술이 나타나기 시작한다.

---

3) [제재 선정의 기준] (19) 국어과 특유의 지식 체계에 관한 제재
(가) 국어에 대한 이해를 높이기 위한 것으로서 ① 언어와 국어의 개념 및 기능, ② 국어의 변천 개요, ③ 국어의 특질, ④ 국어 존중의 뜻, ⑤ 한글의 제자 원리.
(나) 우리 문학에 대한 이해를 높이기 위한 것으로서 ① 문학과 우리 문학의 개념, ② 우리 문학의 형태, ③ 우리 문학의 발달 개요, ④ 세계 고전에의 접근.

4) 4차(1981) 문교부 중학교 교육과정 중 '다. 지도 및 평가상의 유의점'
1) 지도
가) 국어과는 그 영역을 '표현 · 이해', '언어', '문학'으로 구성하였다.
'표현 · 이해'는 국어 사용의 기능을, '언어'는 국어의 본질을 이해하기 위한 기초적인 지식을, '문학'은 작품을 감상하기 위한 기초적인 지식을 지도하되 상호 관련되도록 한다.
나) 작문 지도는 전체적인 접근(한 편의 완성된 글을 짓는 방법)과 부분적 접근(글의 부분을 이루는 낱말의 선택, 문장과 문단의 구성, 표현 방법의 선택 등을 집중적으로 다루는 방법)을 병행하도록 한다.
다) 문학 창작은 문학 창작에 흥미와 재능을 가진 학생을 대상으로 하며, 정규 수업 시간에 모든 학생을 대상으로 하지 않도록 한다.
라) 읽기 자료와 문학 작품은 되도록 아래의 국민 정신 교육에 관련된 요소가 포함된 것을 선택하도록 하되, 그들 자신의 신념과 가치관을 형성하는 데 깊은 영향을 받도록 한다.(중략)

5차 교육과정 시기 국어과 교육과정은 4차와 동일하게 '다. 지도 및 평가상의 유의점 1. 지도 2. 평가'의 항목으로 구성된다. 이 시기 '1. 지도'항목은 '말하기', '듣기', '읽기', '쓰기', '언어', '문학'의 여섯 영역의 통합적 지도에 대해 언급하고, 지도할 때에 언어 활동의 세 가지 요소로서 사고(활동 내용), 언어(사고 전달 매체), 상황(활동이 이루어지는 상황)을 고려해야 함을 강조한다. 이러한 기술은 국어과의 언어 사용 기능에 대한 내용과 도구교과로서의 성격을 강조하고자 하는 의도가 반영된 것으로 보인다. 그리하여 국어과의 목표나 내용과 관련된 일반적 내용이 기술되고, 교수·학습 방법에 대한 기술은 오히려 약화된 것으로 보인다. 이러한 경향은 국어과에서 교육 내용과 교수·학습 방법이 경계의 구분 없이 실행의 한 덩어리로 인식된 것이다. 즉 국어과 교수·학습 방법이 체계성을 띠지 않고 교사의 경험과 역량에 의해 교육내용이 실현되는 기법이나 기술의 층위로만 인식되는 경향성을 띤다.

6차 교육과정 시기에 이르러서 국어과 교수·학습 방법은 학습자 중심 수업관의 대두와 함께 중요한 전환점을 맞게 된다. 먼저 6차 국어과 교육과정에서 기존 '지도'항목은 '4. 방법'으로 항목명이 바뀌어 기술된다. 그리고 '지도'라는 용어 대신 '교수·학습'이란 용어가 사용되기 시작한다. 또한 국어과 교수·학습 계획 수립에 있어 '학습 목표, 학습 내용, 학습의 세부 계획, 학습 내용' 등 학습자 중심의 수업 전개를 명시하고 있다. 이러한 기술의 변화는 교수자 중심의 수업관이 학습자 중심의 수업관으로 변화함을 보여주는 것이다.

또한 국어 사용 능력 신장을 위한 교수·학습 원리를 인식하고 이를 위한 적절한 교수·학습 방법을 구체적으로 제시한다. 국어 사용 기능의 효과적 지도를 위해 '직접 교수법'을 기능 수행 지도에 활용하는 방법을 자세히 기술하고 있다.

(5) 6차 국어과 교육과정

4. 방법

가. 국어과 교수·학습 계획을 수립할 때에는 다음 사항에 유의하도록 한다.

나. 국어사용 능력을 더욱 효과적으로 신장시키기 위해서는, 다음과 같은 교수·학습 원리를 적용하여, 표현 및 이해 기능 수행의 세부 과정을 명시적으로 드러내어 지도하도록 한다.

(1) 설명하기 단계에서는 주어진 학습 목표를 달성하거나 학습 과제를 해결하는데 필요한 지식, 원리, 과정 등에 대하여 구체적으로 설명한다.

(2) 시범보이기 단계에서는 주어진 학습 과제를 해결하는 데 필요한 사고의 과정을 구체적인 예를 통하여 교사가 직접 시범을 보여 주거나 모형을 제시한다.

(3) 질문하기 단계에서는 설명한 내용 및 시범 보인 내용을 더욱 구체적으로 이해시키기 위하여, 주어진 학습 과제를 해결하는 데 필요한 지식, 원리, 과정 등에 관하여 세부 단계별로 명시적으로 질문하고 대답하는 활동을 한다.

(4) 활동하기 단계에서는 주어진 학습 목표를 달성하기 위하여, 이미 학습한 지식 및 원리를 사용하여 일정한 절차에 따라 실제로 이해하거나 표현하는 활동을 한다.

다. '언어' 영역의 교수·학습은 언어 지식을 직접 제시하거나 설명하기보다는 구체적인 국어 자료로부터 언어 지식을 도출하는 탐구 과정 중심으로 이루어지도록 하고, 언어 지식을 활용하여 국어를 정확하게 사용하도록 한다.

라. '문학' 영역의 교수·학습은 문학에 관한 단편적인 지식 위주로 이루어지게 하기보다는 문학 작품을 바르게 이해하고 감상하며, 상상력을 기르도록 한다.

마. 국어 교과서는 중학교 국어과의 특성을 살려, 국어 사용 능력을 균형 있게 신장시킬 수 있도록 '말하기', '듣기', '읽기', '쓰기', '언어', '문학'의 여섯 영역이 균형 있게 다루어지도록 한다.

'4.방법-나.'항목을 보면, 직접 교수법의 '설명하기-시범보이기-질문하기-활동하기' 단계를 국어 사용 과정에 적용하는 교수·학습 방안을 활용한 것을 알 수 있다. 또한 언어 영역의 교수·학습 방안으로 '탐구 과정 중심'을 적용하여 구체적인 국어 자료로부터 언어 지식을 도출하는 교수·학습을 설계할 것을 제안하고 있다. 비록 직접 교수법이 일반적 교수·학습 모형의 성격을 띠지만[5], 직접 교수법을 국어 기능 과정(특히 언어사용영역)에 구체적으로 적용하는 방법을 명시한 것은 국어과 교수·학습 방법의 필요성을 인식한 것으로 볼 수 있다.

교재 및 단원 구성(1차), 분단 학습(2차), 목표와 내용의 유기적 관련성(3차) 등에 대한 기술은 어느 교과에나 통용될 수 있는 일반적 수준의 교수·학습 관련 내용이라 하겠다. 4차 교육과정에 이르면서 국어과에 직접 관련된 교수·학습 관련 내용이 기술되기 시작한다.

국어교육에서는 4차 시기까지는 대체로 교과서 내용과 교사의 지식과 경험 중심의 수업이 이루어져 오다가, 5차 시기에 들어서부터 학습자 활동 중심 수업의 개념이 도입되고, 6차 이후 시기부터 구체적인 방법에 대한 고민과 적용이 이루어지기 시작했다(서혁, 2002: 97)고 할 수 있다.

7차 교육과정 시기의 국어과 교육과정은 교수·학습 항목을 '4.방법 가.교수·학습

5) 직접 교수법의 적용에 대한 찬반 논쟁은 이성영(1996)을 참조할 것.

계획 나.교수·학습 방법 다.교수·학습 자료'로 상세화하여 기술함으로써 국어 교수·학습 방법을 적극적으로 다루기 시작한다. 해당 시기는 수준별 교육과정의 현장 적용성을 강화하기 위한 방안을 적극적으로 모색하는 시기이다. 국어과 교육과정에서는 수준별 학습 활동의 예로 '기본-심화' 활동을 계획하고, 각 영역별 학습 내용의 특성을 고려하여 다양한 방법으로 교수·학습을 전개할 것을 제안한다.

(6) 7차 국어과 교육과정

가. 7학년 국어지식 학년별 내용 중

내용	수준별 학습 활동의 예
(1) 음성 언어와 문자 언어의 관계를 안다.	【기본】 ㅇ음성 언어와 문자 언어의 개념을 알고, 둘 사이의 관계를 말한다. 【심화】 ㅇ음성 언어를 사용할 때와 문자 언어를 사용할 때의 장단점에 대해 토의한다.

나. 4. 방법

가. 교수·학습 계획

(1) 교수·학습 계획을 수립할 때에는 학습자가 의미 있는 국어 학습 경험을 하여 창조적인 국어 사용 능력이 향상되도록 다음 사항에 유의한다.(중략)

(2) 보충 학습과 심화 학습 계획을 수립할 때에는 '제 1장 교육 과정의 편성과 운영'을 참고하되, 다음 사랑에 유의한다.(중략)

나. 교수·학습 방법

(1) 영역별 학습 내용의 특성을 고려하여 다양한 방법으로 교수 · 학습을 전개하되, 특히 다음 사항에 유의한다.

(가) 학습자 수준에 적합한 과제를 제시하여 이를 창의적으로 해결하도록 함으로써 자기 주도적인 학습력을 신장시킨다.

(나) 개별적인 언어 현상을 지나치게 분석하는 접근 방식을 지양하여 국어 사용의 양상을 총체적으로 이해할 수 있게 한다.

(다) 지식을 주변 세계의 언어 자료나 구체적인 사례와 관련지어 지도함으로서 지식의 생성 과정을 경험할 수 있게 한다.

(라) 언어 수행에 필요한 원리 및 전략에 대한 체계적인 설명, 시범, 질문, 학습자의 독자적인 연습, 자기 점검과 평가 과정을 유기적으로 관련지어 지도한다.

(마) 문제 해결 과정(문제 인식, 문제 이해, 해결 계획 수립, 해결 시행, 반성 등)과 구체적인 해결 전략을 적절하게 사용하도록 하고, 문제 해결 결과뿐 아니라 해결 과정과 그 방법도 중시한다.

㈅ 언어 수행에 대한 자기 점검 기회를 제공하여 바람직한 국어 사용의 태도를 형성하도록 한다.

(2) 강의, 토의, 토론, 현장 학습, 협동 학습 등 학습 내용과 학습 목표에 적합한 수업 모형을 적용하여 교수 · 학습을 전개하되, 특히 다음 사랑에 유의한다.(중략)

(3) 본질, 원리, 태도의 학습 내용이 실제의 국어 사용과 연관되도록 교수·학습을 전개하되, 특히 다음 사항에 유의한다.

㈎ 듣기 지도에서는 들은 내용을 정확하게 파악하여 내용의 정확성, 타당성, 효과성 등을 검토하고, 화자의 관점과 의견을 비판적으로 평가하는 학습 활동을 강조한다.

㈏ 말하기 지도에서는 말하기 상황에서 실제적인 목적을 달성하기 위하여 다양한 형식으로 말하되, 적극적이고 협동적인 태도로 의견을 교환하는 학습 활동을 강조한다.

㈐ 읽기 지도에서는 필자의 목적, 글의 형식과 특성, 독자의 관점 등에 유의하여 능동적으로 의미를 형성하는 학습 활동을 강조한다. 특히, 읽은 글에 대하여 각자의 의견을 교환하는 토의 학습 활동을 강조한다.

㈑ 쓰기 지도에서는 다양한 목적과 예상 독자를 고려하여 실제로 글을 쓰는 학습 활동을 강조한다. 특히, 쓰기 상황과 조건을 분명하게 제시하여 글을 쓰게 하고, 쓴 글에 대한 자기 비평과 상호 비평 활동을 강조한다.

㈒ 국어 지식 지도에서는 지식에 대한 설명보다 탐구 학습을 통하여 지식을 생성해내는 경험을 강조하되, 학습한 내용이 창조적 국어 생활에 활용할 수 있도록 한다.

㈓ 문학 지도에서는 개별 작품을 학습자의 삶과 관련지어 봄으로써 심미적 상상력과 건전한 심성을 개발하고 바람직한 인생관과 세계관 형성을 돕는 학습 활동을 강조한다. 특히, 문학의 창작 지도에서는 개작, 모작, 생활 서정의 표현 등 작품의 심층적 감상을 돕는 학습 활동을 강조한다.

다. 교수·학습 자료(중략)

(5가)에서 제시한 수준별 학습 활동의 예를 보면 '음성 언어와 문자 언어의 관계'를 교육내용으로 하여 학습 활동을 할 때의 교수·학습 방법을 '000에 대해 토의한다'는 방식으로 구체적인 층위에서 제시하고 있다. 또한 (5나)의 교수·학습 방법을 살펴볼 때, 언어 수행에서 직접 교수법의 활용(1-라), 문제 해결 과정의 전략적 활용(1-마), 강의, 토의, 토론, 현장 학습, 협동 학습 등 다양한 수업 모형 적용(2), 본질/원리/태도의 학습 내용과 실제 국어 사용을 연관하는 교수·

학습 전개(3) 등에서 다양한 국어 교수·학습 방법을 강조함을 알 수 있다.

2009 개정 시기에서는 7차 교육과정에 비해 국어과 교수·학습의 특성을 고려한 기술이 선명하게 제시된다. 국어 교수·학습 현상에서 국어의 교과적 특성과 내용이 표상된 '국어 자료'의 예를 학년군별로 '담화, 글, 문학 작품'으로 제시하고, '5. 교수·학습 방법' 항목 아래 '교수·학습 계획과 교수·학습 운용'으로 구분하여 기술한다. '5.가.교수·학습 계획' 항목에서는 교사가 교수·학습을 계획할 때 의미 있는 국어 학습 경험을 통해 학습자의 창의적인 국어 능력 향상이 향상되도록 학습 목표, 학습 내용, 학습자 국어 능력 향상을 위한 수업 계획, 학습자의 이해와 표현 활동을 위한 학습 환경 조성, 국어 능력의 중요성 인식 등을 유의할 것을 제안한다. 또한 학습자 개인차 해소를 위한 학습자의 개별 특성 고려와 국어 활동의 총체성을 고려한 영역간, 영역내 통합 지도 등을 강조한다.

2009개정 시기의 교수·학습 방법 항목에서 국어 교과의 특성 및 학습자의 국어 능력 등에 대한 풍부한 진술은 국어 교수·학습 방법이 국어교육 내용의 특성을 고려하여 적절하고도 적합하게 선택되어 실행되어야 한다는 발전된 인식을 보여준다. 즉 내용과 방법이 분리된 별개의 것이 아니라는 점, 그리고 국어 교수·학습 방법이 국어교육 내용의 특성을 전제하고 고려한다는 내용 표상성을 띤 방법의 성격을 가지다는 점을 알게 된 것이다. '나.교수·학습 운용'항목에서 영역별 교수·학습을 전개할 때 유의사항과 강조점을 영역별로 기술하면서 해당 영역의 내용과 본질 중심으로 유의할 점을 함께 제시하였다.

(7) 2009 개정 국어과 교육과정

나. 교수·학습 운용

(1) 교육과정의 '4. 내용의 영역과 기준'의 학년군별, 영역별 '성취 기준'과 '국어 자료의 예'를 고려하여 교수·학습을 전개한다.(중략)

㈎ '학년군 성취 기준', '영역 성취 기준', '내용 성취 기준', '국어 자료의 예'를 고려하여 다양한 방법으로 교수·학습을 전개하되, 특히 다음 사항에 유의한다.

㈏ 영역별 '영역 성취 기준'과 '내용 성취 기준'을 고려하여 교수·학습을 전개하되, 특히 다음 사항에 유의한다.

① '듣기·말하기' 지도에서는 음성 언어의 상호 작용 특성을 살려, 듣기·말하기의 다양한 목적과 맥락을 반영한 활동을 하도록 한다. 특히 다양한 듣기·말하기 상황에 적극적으로 참여하고 점검·조정하는 활동과 긍정적이고 협력적인 태도로 문제를 해결하는 활동을 강조한다.

② '읽기' 지도에서는 글쓴이의 목적, 글의 형식과 특성, 독자의 관점 등에

유의하여 능동적으로 의미를 구성하며 글을 읽는 학습 활동을 강조한다. 특히 읽은 글을 바탕으로 발표하거나, 의견을 교환하거나, 글로 표현하는 통합 활동을 강조한다.

③ '쓰기' 지도에서는 글쓰기의 목적, 독자, 주제 등을 고려하여 실제로 글을 쓰는 활동을 강조한다. 특히 쓰기의 목적에 따라 적절한 매체를 선택하여 글을 쓸 수 있도록 쓰기의 상황과 조건을 분명하게 제시하여 글을 쓰게 한다. 글을 쓰는 과정에서 협의 활동을 강조하고, 다 쓴 글에 대해 상호 평가와 자기 평가 활동을 강조한다.

④ '문법' 지도에서는 문법 교육 내용이 위계적으로 반복·심화될 수 있도록 지도하되, 다양한 국어 현상을 원리 중심으로 탐구하여 언어 지식을 생성하는 경험을 강조하고, 학습한 내용이 바람직한 국어 생활에 활용될 수 있도록 한다. 문법은 특정 문법 단원에서만 지도할 것이 아니라 매 단원에서 새로 등장하는 단어의 뜻과 문장의 어법을 익힐 때나 연습 문제 활동을 통하여 이전에 배운 문법과 규범에 관련된 사항을 환기시켜 지속적으로 지도한다.

⑤ '문학' 지도에서는 개별 작품을 학습자의 삶과 관련지어 봄으로써 심미적 상상력과 건전한 심성을 계발하고 바람직한 인생관과 세계관 형성을 돕는 학습 활동을 강조한다. 학습자의 능동적인 작품 수용을 강조할 뿐만 아니라 일상생활에서의 정서 표현, 작품 창작 등 다양한 생산 활동을 돕는 학습 활동을 강조한다.

㈐ '국어 자료'를 다룰 때는 기본적으로 어휘와 어법에 유의하여 지도한다. 어휘와 어법은 '듣기·말하기', '읽기', '쓰기', '문법', '문학' 영역의 매 단원에서 새로 등장하는 단어의 발음, 뜻, 표기를 정확히 알고 어법에 맞게 사용하는 것을 생활화하도록 지도한다.

㈑ 학습 목표와 내용을 고려하여 직접 교수법, 문제 해결 학습법, 창의성 계발 학습법, 반응 중심 학습법, 탐구 학습법, 토의·토론 학습법, 협동 학습법 등 다양한 교수·학습 방법을 활용하되, 특히 다음 사항에 유의한다.

① 교사와 학습자, 학습자와 학습자 간의 적극적인 상호 작용을 강조하여 학습의 효율성을 도모한다.

② 학습자의 창의적인 국어활동을 권장하고, 학습자의 다양한 반응을 적극적으로 수용한다.

③ 다른 사람의 의견을 성실하게 듣고 자신의 의견을 명확하게 표현하는 학습 활동을 강조한다.

④ 학습 과정에 능동적으로 참여하여 비판적이고 창의적으로 사고할 수 있는 학습 경험을 제공한다.

⑤ 학습자가 학습과정과 결과에 대해 스스로 점검하여 부족한 점을 개선할 수 있도록 한다.

그리고 국어과 교수·학습 방법의 유형으로 '직접 교수법, 문제 해결 학습법, 창의성 계발 학습법, 반응 중심 학습법, 탐구 학습법, 토의·토론 학습법, 협동 학습법' 등 다양한 교수·학습 방법을 제시하였다. (6)에서 국어 영역의 특성을 기술하고 지도할 때의 유의점을 일반적으로 진술(나)한 후, (6라)에서 관련 교수·학습 방법을 구체적으로 제시한 것을 알 수 있다. 이는 내용과 방법의 연관성을 고려하여 제시한 후, 구체적인 교수·학습 실행 과정에서 적합한 방법을 선택하여 적용할 수 있을 것으로 가정한 것으로 보인다. 국어 교수·학습 현상과 국어과의 본질을 고려하는 교수·학습 방법을 탐색하고 있음을 확인할 수 있다.

2015개정 교육과정은 교수·학습 현상에 대한 기술의 변화를 크게 보인다. 교육내용으로서의 성취기준에 대한 교수·학습 방법에 대한 구체적 진술과 함께, 국어과 전반에 걸친 포괄적 층위의 진술을 별개의 항목으로 구분하여 제시하고 있다. 이는 교수·학습 현상을 범교과적, 일반적 접근과 함께 국어과 고유의 관점으로 접근하고 이를 문서로 명시하고자 한 것으로 보인다.

(8) 2015개정 국어과 교육과정

3. 내용 체계 및 성취기준
 가. 내용 체계
 나. 성취기준
  (1) 영역명
   (가) 학습 요소
   (나) 성취기준 해설
   (다) 교수·학습 방법 및 유의 사항
   (라) 평가 방법 및 유의 사항
4. 교수·학습 및 평가의 방향
 가. 교수·학습 방향
 나. 평가 방향

여기에 대해 교육과정에서는 '3.나.성취기준 (다) 교수·학습 방법 및 유의사항'에서는 해당 영역의 교수·학습을 위해 제안한 방법과 유의사항으로 학생 참여 중심의 수업 및 유의미한 학습 경험 제공 등을 유도하는 내용을 제시하였다 해설한다. 그리고 '4.가.교수·학습 방향'에서는 교과의 성격이나 특성에 비추어 포

괄적 측면에서 교수·학습의 철학 및 방향, 교수·학습의 방법 및 유의사항을 제시하였다고 한다.

(9) 2015개정 국어과 교육과정

가. 3. 내용 체계 및 성취기준 중 성취기준 중

[중학교 1~3학년]

목적, 맥락, 주제, 유형 등을 고려한 다양한 국어 활동을 바탕으로 하여 국어 교과의 기본 지식과 교과 역량을 갖추고, 자신의 국어 활동과 공동체의 국어문화를 비판적으로 성찰하고 개선하는 태도를 기른다.

(1) 듣기·말하기

중학교 1~3학년 듣기·말하기 영역 성취기준은 공식적·비공식적 상황에서 이루어지는 다양한 듣기·말하기에 관한 지식, 기능, 태도를 체계적으로 갖추는 데 중점을 두어 설정하였다. 목적과 맥락을 고려하며 다양한 유형의 듣기·말하기를 수행하고, 듣기·말하기를 통해 의사소통 능력과 문제 해결 능력을 기르는 데 주안점을 둔다.(중략)

(가) 학습 요소

의미 공유 과정으로서의 듣기·말하기, 대화하기(공감), 면담하기(질문), 토의하기(문제 해결), 토론하기(논박), 청중 분석하기, 말하기 불안에 대처하기, 발표하기(내용 구성, 핵심 정보 전달), 비판하며 듣기(설득 전략, 내용의 타당성, 매체 자료의 효과), 매체 활용하기, 언어폭력의 문제점 알기, 배려하며 말하기

(나) 성취기준 해설(중략)

(다) 교수·학습 방법 및 유의사항

① 듣기·말하기에 대한 지식과 기능, 태도에 대하여 충분히 이해하고 이러한 지식과 기능, 태도를 면담, 발표, 토의, 토론, 대화의 수행에 능동적으로 적용하도록 지도한다.

② 대화뿐 아니라 면담, 발표, 토의, 토론의 수행에서도 화자가 청자를 존중하고 배려하는 언어적, 준언어적, 비언어적 표현을 사용할 수 있도록 지도한다.

③ 면담 방법을 지도할 때에는 면담의 목적에 따라 질문할 내용이 달라져야 함을 알 수 있게 한다. 또 가족이나 이웃, 친구에 대하여 잘 이해하기 위해 질문해야 할 내용을 구성해 보게 하고 면담의 결과를 정리하여 발표하는 활동이 이루어지도록 한다.

④ 토론 방법을 지도할 때에는 토론의 종류나 원리, 특정 토론 모형에 대한 전문적인 지식은 가급적 배제하고, 찬성과 반대로 맞서는 논제를 선정하여 입장을 정하게 한 뒤, 자료를 수집·분석하여 상대방의 주장에 대해 논리적

으로 반박할 수 있도록 하는 데 중점을 둔다.

⑤ 말하기 불안에 대해 대처하는 방법을 지도할 때에는 학습자의 말하기활동에 대하여 긍정적인 피드백을 구체적으로 제공함으로써 말하기에 자신감을 가질 수 있게 하고, 공식적 말하기 상황에서 느끼는 심리적 불편함을 완화할 수 있는 여러 방법을 실제로 연습해보도록 한다.

나. 4. 교수·학습 및 평가의 방향

가. 교수·학습 방향

1) '국어' 교육과정에서 제시한 목표와 성취기준을 고려하여 학습자가 미래 사회에서 요구하는 국어과 교과 역량을 기를 수 있도록 교수·학습을 계획하고 운용한다.(중략)

2) 국어 활동의 총체성을 고려하여 통합형 교수·학습을 계획하고 운용한다.(중략)

3) 학습 활동 과정에서 의미 있는 배움이 일어날 수 있도록 학습자 참여형 교수·학습을 계획하고 운용한다.(중략)

4) '국어'의 학습 목표를 달성하는 과정에서 바람직한 인성을 함양하도록 교수·학습을 계획하고 운영한다.(중략)

(9가)는 [중학교 1~3학년] 학년군의 교육 목표를 제시하고, '듣기·말하기' 영역의 성취기준과 학습 요소, 성취기준 해설을 제시함으로써 해당 학년군의 '듣기·말하기' 영역 관련 교육내용을 안내한다. 그리고 이어서 '(다)교수·학습 방법 및 유의사항'에서 해당 학년군의 '듣기·말하기' 영역 관련 교육내용을 구체화해서 대화, 면담, 토론 등 '담화 유형별'로 지도할 때의 중요한 내용과 유의할 점을 기술하고 있다. 국어 교수·학습 장면에서 단원별 수업이 실행될 때 참조할 만한 교수·학습 방법 관련 사항을 안내하고 있는 것이다. 국어 교수·학습 내용과 방법을 직접 연관 짓는 방안을 탐색하여 제시함을 알 수 있다. 국어과 고유의 교수·학습 방법을 정착시키고자 시도한 것으로 보인다. 또한 이러한 구성 및 기술의 변화는 국어 교수·학습 방법의 내용 표상성을 교육과정 문서상에서 명시적으로 실현시킨 의미 있는 변화로 해석된다.

(9나)의 '교수·학습 방향'은 국어교육의 실행 전반에 걸쳐 지침이 될 수 있는 추상적, 포괄적 층위의 교수·학습 관련 내용이다. 국어과 목표와 교과 역량을 함양하기 위한 교수·학습의 전반적 운용 방향을 제시하고, 국어 활동의 총체성을 고려한 통합형 교수·학습의 계획과 운용, 학습자 참여형 교수·학습을 위한 국어 수업 활동의 계획과 운용 등을 제시한다.

(9나-1)에서는 국어과 교과 역량의 연계, 학습 과제의 성격, 학습자 교과 역량

등을 설명하고 이러한 교수·학습이 '국어'의 목표 달성으로 이어진다는 총괄적 이해를 도모한다. (8나-2)에서는 교과 내, 교과 간, 학교 내와 학교 밖의 통합, 다양한 통합의 매개 요소, 연계성과 총체성 인식, 교사 공동체와 지역 사회 공동체의 소통 등 통합형 교수·학습의 방안을 제시한다. 또한 '한 학기 한권 읽기'의 프로그램을 제안하여 삶에서의 독서 활동을 구체적으로 제안한다.

(9나-3)에서는 학습자 참여형 교수·학습을 제안하는데, 이러한 기술은 다양한 교수·학습 방법을 통해 의미 있는 배움으로 이어지게 하는 학습자 학습 과정에 관심을 기울이게 한다. 또한 직접 교수법, 토의·토론 학습, 탐구 학습, 문제 해결 학습, 프로젝트 학습, 역할놀이 학습, 거꾸로 학습 등 교수·학습 방법을 다양하게 제시하여 적절하게 활용할 수 있게 한다. 특히 온오프 교육 장면의 결합을 학습자 참여형 교수·학습으로 이어지게 하는 '거꾸로 학습'을 명확하게 제시하고 있다.

(9나-4)에서는 바람직한 인성 함양을 위해 가치관과 태도의 형성, 교수·학습 과정에서의 인성 함양 연계, 국어 활동을 통한 인성 함양 고려, 정의적 내용의 내면화 등 지속적이고 실제적인 방안들을 설명하고 있다.

이는 국어 교수·학습 현상의 본질과 작용에 대한 인식과 탐색의 결과이며, 국어 교수·학습 방법이 교수·학습 현상을 수업 기법이나 처방적 기술의 미시적 층위에서 나아가 국어교육의 목적에 대한 방향성을 함의하는 거시적 층위까지 확장적으로 이해하고 해석하게 되었음을 알게 한다.

3.2. 영역별 국어 교수 · 학습 방법과 모형

국어과 교수·학습 방법은 서구의 이론과 성과에 기대어 국어교육의 현실적 조건들을 고려하여 상당한 발전을 이루게 되었고, 그 결과 교육학 일반의 수업 모형을 단순 적용하는 수준에서 한 걸음 나아가 국어과 고유의 특성을 반영한 교수·학습 방법론을 축적해 왔다(서혁, 2002: 121 수정). 국어과 교수·학습 방법의 연구 경향과 특징을 박사학위논문 중심으로 추출하여 정리한 서혁(2002)의 내용 중 교수·학습 방법과 직접적 관련성이 높은 연구 성과를 아래와 같이 제시해 보았다.

(10) 국어과 교수 · 학습 방법 연구(서혁, 2002)

영역	교수·학습 방법
말하기·듣기	상호 관계적 말하기·듣기 교수·학습의 원리와 모형(전은주, 1999) 청자 지향 표현의 교수·학습 방법 제시(권순희, 2001)
읽기	전략 중심 읽기 교수·학습 방법(박수자, 1993)

쓰기	과정 중심 쓰기 교육(이재승, 1999) 장르 중심 작문 교수학습(박태호, 2000)
문법(국어지식)	문법 지식의 확대 사용 전략 중심(심영택, 1995)
문학	반응중심의 교수·학습 방법 모형(경규진, 1992) 시 텍스트 해석 모형(김창원, 1994)

(10)에서 특정 이론이나 관점을 바탕으로 폭넓게 시도하는 '접근'층위의 방법론, 수업 설계의 기준이 되는 원리나 이론적 틀을 제공하는 '모형'층위의 방법론, 수업 실행에 직접 활용하는 기법이나 사례, 과정 등을 제공하는 '전략/기법' 층위의 방법론 등이 혼재되어 사용됨을 알 수 있다. 김혜정(2005)에서는 '언어관 혹은 언어학습관 → 접근 → 방법/모형 → 기법/전략/절차'를 명확하게 규정하고 경계 지움으로써 국어 교수·학습 이론의 위계화를 시도하였다. 그는 국어과 교수·학습 모형의 유형을 국어(언어) 현상 준거, 교육 방법론적 준거, 국어과의 패러다임의 변화에 따른 준거, 교육 주체에 따른 준거, 개인과 사회의 구분에 따른 준거 등을 통해 분류하여 국어의 특수성을 살린 교수-학습 모형의 개발 가능성을 탐색하였다.

국어 교수·학습 방법에 대한 범교과적인 총론 층위의 접근에서 나아가 국어과 고유한 교수·학습 방법과 모형을 체계화하려는 연구 성과의 축적은 최지현 외(2007)에서 분명하게 확인된다.

(11) 국어과 교수·학습 방법(최지현 외, 2007)

영역	특성 및 방향	교수·학습 방법
교과 일반적 모형/총론	정보처리모형	문제해결학습모형, 창의성계발학습모형, 유의미수용학습모형
	사회적 모형	가치탐구학습모형, 전문가협력학습모형, 현장학습모형
	개인적모형	비지시적교수모형, 개별화학습모형
	행동주의모형	직접교수모형, 역할놀이학습모형,
화법(듣기 및 말하기)	구술담화의 특성	단계별 듣기 활동 학습 방법 교육 토론 학습법
읽기	의미구성행위로서의 읽기	현시적 교수 모형을 적용한 기능 중심 읽기 지도 방법 총체적 언어교육을 활용한 의미 중심 읽기 지도 방법 비판적 사고력 신장에 초점을 둔 주제 중심 교수·학습 방법
쓰기	쓰기 과정과 쓰기 능력 발달	작문에 대한 과정 중심 접근 실제 다양한 쓰기 활동을 중심으로 하는 쓰기 워크숍

문법	문법 지식의 교수학적 변환	설명 중심 문법 교수·학습 방법 탐구 중심 문법 교수·학습 방법 통합 중심 교수·학습 방법
문학	문학 체험의 주체로서의 문학 학습 독자 반응과 대화 중심	반응 중심 문학 교수·학습 방법 대화 중심 문학 교수·학습 방법
매체 언어	문화·매체 문식성 교육	비교 매체 학습법 스토리텔링 학습법 매체 제작 프로젝트

(11)에서는 '국어과 교수·학습 방법'이라는 논제를 명시하고, 국어 수업에서 교수·학습 방법이 선택되어 실행되는 과정을 탐색하고, 각 교수·학습 방법의 원리를 분석하여 실제 수업으로 실현될 수 있게 제시하였다. 교수·학습 방법에 대한 이론적 틀을 형성하고, 국어과 교수·학습 방법에 대한 접근이 총론과 영역별 층위 전반에 걸쳐 이루어졌다. 국어과 교수·학습 방법이 이론적으로 정착되고 실제 수업 설계 양상에 맞게 적용된 것, 즉 이론의 실행이 효과적으로 가능하게 된 것이다.

국어 교수·학습 방법에서 실제 국어 수업의 설계 원리와 변인의 작용 양상을 체계화한 것은 최미숙 외(2008)에서 이르러서이다. 최미숙 외(2008)에서는 범교과적, 일반적 모형으로 국어과에서 적용하기 알맞은 국어과 교수·학습 모형으로 직접 교수법, 문제 해결 학습, 창의성 계발 학습, 역할 놀이 학습, 가치 탐구 학습, 반응 중심 학습, 개념 학습법, 탐구 학습법, 토의·토론 학습 모형 등을 들면서 각각의 특징과 절차에 대해 설명하고 있다. 그리고 국어과 고유의 교수·학습 모형을 각 영역별로 모색해서 교수·학습의 원리, 전반적 지도 방법, 구체적 지도 방법 등으로 층위를 구분해서 기술한다. 이를 정리하면 아래와 같다.

(12) 국어과 교수·학습 방법 및 수업 방법(최미숙 외, 2008/2015)

영역	교수·학습의 원리	일반적 지도 방법	구체적 지도 방법
화법	상호관계성, 이해와 적용, 실제성	화제에 대하여 말하기, 예상하며 듣기, 언어 경험 방법	대화 분석적 방법, 내재적 수행법, 실제적 수행법, 모의 수행법(역할극)
읽기	근접발달영역과제, 비계설정, 반응유도, 초인지점검, 책임이양	직접 교수법, 현시적 교수법, 자발적 탐구 학습법	과정 중심, SQ3R, GRP, DRA/DRTA

쓰기	결과중심 쓰기지도,문제해결과정 중심 쓰기지도,장르중심 쓰기교육	생태학적 교수·학습환경 구성 원리, 다양한글쓰기경험 원리, 과정과 결과의 균형성 원리, 단계적 책임 이양 원리, 다면적 피드백 원리	워크숍 중심 쓰기 교육 방법 -워크숍 중심 쓰기 교수·학습 모형 -단계별 교수·학습 방법
문법	문법 교육 방법의 인식	설명적 교수 방법 탐구 학습 교수적 내용 지식(PCK) 개발	문장쓰기, 글 읽기, 사회적 언어 자원 제공, 국어 변이어, 국어 공동체의 역사적, 사회문화적 이해 경험 제공
문학	내면화를 고려한 교수·학습 방법	문학 제재 수업의 일반 절차 모형	반응 중심 교수·학습 방법 대화 중심 교수·학습 방법
매체언어	매체언어를 바라보는 기호적 관점의 이해	영상언어 교육	매체언어 교육의 사례 -영상언어 해석하기 -영화 장면 만들기 토론 -수용자에 대한 호소력 이해

(12)에서는 영역별 교육을 교수·학습의 원리, 일반적 기능 지도 방법, 언어 자료(담화, 글, 작품) 특성에 따른 지도 방법 등을 일관성 있게 설명하고 실제 수업 실행에 알맞은 구체적 지도 방법까지 제시하고 있다.

읽기 교육을 예를 들면 읽기 교육의 관점과 교육 내용의 관계를 규정하고, 읽기 기능 및 전략의 지도 원리와 지도 모형을 상위 층위로 제시한 후, 하위 층위로 읽기 교수·학습 방법을 독자로서의 학습자를 상정한 독해 지도 방법으로 제시하고 있다. 이는 교수·학습의 철학적 인식과 접근 방법, 원리, 모형, 지도 방법 등의 교수·학습상의 다양한 층위를 체계적으로 구분하려는 시도로 보인다.

또한 독서 활동 지도를 별도 항목으로 구성한 것은 읽기 활동을 수업에 한정하지 않고 학습자의 삶에서 독서하기로 그 중요성을 확장한 것이다. 이는 국어 교수·학습에 대한 연구 및 접근이 교실 수업에서 실제 삶으로 확장됨을 보여주는 것이며, 또한 언어 활동의 실제성을 인식하는 것이 국어교육의 실행을 힘 있게 하는 것임을 방증한 것이다.

지금까지 국어과 교수·학습 방법이 범교과적 방법론에서 국어과 고유의 교수·학습 방법론으로 발전해 왔음을 알 수 있었다. 국어교육 내용 및 텍스트(담화/글/작품/매체)의 특성을 고려한 교수·학습 방법이 각 영역별로 적극적으로 개발되어 왔으며, 이는 교육 내용의 표상성을 함의한 교수·학습 방법을 중요하게 인지해 왔음을 확인할 수 있다. 아울러 좋은 국어 수업의 아이디어와 개별 사례로 인식되어 왔던 국어과 교수·학습 방법이 이론적 틀을 갖추면서 체계화되고 수업 실행력을 갖게 된 것으로 보인다.

4. 국어 교수 방법론의 과제와 전망

4.1. 국어 교수·학습의 본질과 고유한 국어 교수·학습 방법 탐색

가. 국어 교수·학습 현상의 본질과 관점 확장

국어 교수·학습 현상의 본질 탐색은 국어과 교수·학습 현상이 인문학적 현상인가, 사회적 현상인가, 자연과학적 현상인가에 대한 답을 구하는 데에서부터 출발해야 할 것이다. '국어'는 인간의 특성을 가장 잘 함의하며, '국어' 화자가 온전한 인간으로서 성장하는 데에 일차적이고 직접적인 영향을 끼친다. 그리고 국어 교사와 학습자는 '국어'를 가르치고 배우며 온전한 인간으로서 상호작용하며 성장한다. 따라서 국어과 교수·학습 현상은 인문학적 현상인 동시에 사회적 현상이다. 국어 교수·학습 현상은 '국어'를 '국어'로 가르치고 배우기 때문에 다른 교과와 분명 차별성을 가지며, 복합적, 입체적, 역동적 성격이 강하기에 일반 교육학적 방법만으로 온전하게 해석할 수 없다. 국어 교수·학습 현상은 사람과 사람이 만나는 교육 현상이며, 공동체의 언어 문화와 가치를 담은 국어 자료를 중요 교육 매체로 활용하므로 그 가치는 단순한 수치로 측정할 수 없다.

하지만 국어 교수·학습을 설계하고 실행하는 과정을 공학적 관점에서 보고, 국어 수업을 '수업 목표-수업 단계-평가'로 단선화하거나 학습자를 대상화하여 교사가 무언가를 투입하고 학습자의 성과를 산출물로 보아 그것을 평가하는 인식이 강하게 남아 있는 듯하다. 국어 교수·학습을 설계할 때에 단계가 존재하고, 성취해야 할 목표가 있고, 지켜야 할 절차가 고정되어 있다고 보는 관점에서는 역동적인 국어 교수·학습 현상의 모습을 제대로 드러내기 힘들 수 있다.

인문학, 사회학에서의 체계화는 해당 학문의 목적, 철학적 바탕, 관련 요인들의 관계, 작용 양상, 작용력 등을 정밀하게 분석하고 그 관계를 사실 그대로 드러내어 일반화하기 쉽게 구성하기 위한 학문의 방법론이다. 이론화란 용어를 자연과학적 방법, 수학적 방법, 과학적 방법과 완전한 동어로 사용할 필요는 없다.

국어 교수·학습 현상의 본질과 양상을 있는 그대로 정밀하게 살피기 위한 방법론을 탐색하고, 국어 교수·학습 현상의 역동성과 다양한 맥락을 고려한 국어 교수·학습 방법을 개발하는 방향으로 나아가야 할 것이다. 이를 위해서는 국어 교수·학습 방법의 원리를 상정하고 이에 따른 교수·학습 모형을 개발하는 것이 필요하다.

최영환(2003)에서는 국어과 교수·학습 방법의 내적 원리를 분석하고 추출하는 일이 교육적으로 중요함을 강조했다. 그는 역할놀이의 예를 들어 역할놀이의 단

계가 4단계, 8단계인 것은 수업에 적용하기 복잡하므로 교사가 수업에 적용하기 편리하도록 역할놀이의 핵심 원리를 '역할에 대해 분석하는 것'과 '역할을 실연하는 것'으로 도출하였다. 아울러 역할놀이를 단순화시키면 교수·학습 방법으로서 활용 가능성이 매우 커지게 된다(최영환, 2003: 221)고 하였다.

따라서 국어 교수·학습 원리의 설정과 원리를 실제 적용할 수 있는 모형의 적절한 실행이 필요하다. 국어 교수·학습 방법의 내적 원리를 분석, 추출하고 이를 제1원리, 제2원리에 따라 실행하되, 교사의 자유의지로 선택하고 교실 맥락에 따라 각 단계의 생략, 변형, 가공이 허용되는 교수·학습의 개방성을 인정하자는 것이다.

나. 국어 교수·학습의 정체성 인식과 탐색

국어 교수·학습 설계에서 국어교사다움, 국어학습자다움, 국어수업다움에 대한 인식이 전제될 필요가 있다.

투입과 산출의 공학적 관점에서 벗어나 국어 수업의 본질을 탐색하기 위해서는 마치 예술 작품을 감상하듯이 국어 수업의 가치와 아름다움을 발견하려는 발상으로의 전환이 요구된다. 국어 수업은 '1+1=2'식의 단순한 계산의 결과로 그 수업의 의의와 가치가 규정되지 않는다. 평가를 위한 국어 교수·학습이 아니라, 국어 수업의 가치 자체를 위해 국어 교수·학습이 실행될 때에 국어 수업은 교사와 학습자를 한 명의 존엄한 인간으로서 성장시킬 수 있을 것이다.

교수·학습 현상에 대한 관점의 전환은 국어 교수·학습 과정 전반에 걸쳐 참여자가 국어 교수자로서, 국어 학습자로서 정체성을 인식하고 탐색하는 틀을 제공하고 이를 통해 국어 교수·학습다움을 경험할 수 있게 할 것이다. 박남기(2017)에서는 히스의 '정체성 모델'을 통해 인간을 움직이게 하는 원동력은 그 활동이 스스로에게 이익이나 손해가 되는가 하는 점을 넘어서, 어떤 활동이 자기를 넘어선 더 큰 무엇, 이를테면 자신의 가정, 지역, 나라, 나아가 인류의 발전에 도움이 된다는 확인이다(박남기, 2017:25)고 단언한다.

국어 교수·학습의 정체성 인식을 위해 성찰할 질문과 활동을 열거해 보면 아래와 같다.

(13) 정체성 있는 국어 교수·학습 원리와 방법

▣ 교사는 국어교육전공자로서 국어교육을 가르침에 국어교수자로서의 정체성 인식하기

▣ 학습자는 자국어 사용의 주체로서 국어를 배움에 국어 화자로서의 정체성

인식하기

▣ 교사가 국어과 교수·학습을 설계할 때 분석할 사항

- 교육내용이 지식/기능/태도 중 어느 것에 중점을 둘 것인지, 어느 요소의 결합인지 분석
- 교육내용을 교수·학습함에 교사 중심의 활동인지, 학습자 중심의 활동인지 선택
- 언어자료(국어교재, 텍스트)의 내용과 형식상 특징이 무엇인지, 그 교육적 가치는 무엇인지 탐색
- 언어자료(국어교재, 텍스트)에 표상된 교육내용이 무엇인지 재탐색, 재구성
- 교육내용을 교수·학습함에 학습자 개별 활동 중심인지, 단체 활동 중심인지 선택

▣ 교사의 내용교수법(교육내용지식, PCK) 성찰하기

▣ 교사와 학습자 모두 교수·학습을 마친 후, 유의미한 경험, 가치 있는 경험이었는지 지. 정. 의의 층위에서 성찰하기

나는 오늘 국어 수업을 (　　)게 했다.

: 보람, 감동, 즐거움, 국어의 아름다움, 국어 지식, 우리말의 힘, 시 한 편, 깨달음

나는 오늘 국어 수업에서 (　　)을 깨달았다./ 알았다/ 느꼈다 / 하고 싶다.

국어 교수·학습 현상에서 (13)과 같은 과정을 경험함으로써 훌륭한 국어교사로서의 정체성과 좋은 국어 학습자로서(화자)의 정체성을 인식하고 탐색할 수 있을 것이다. 인간은 일상의 삶에서 '나는 누구인가?, 이것은 어떤 종류의 상황인가?, 나와 비슷한 다른 사람들은 이 상황에서 어떻게 행동할까?' 등과 같은 질문을 던지고 행동함으로써 특정 정체성을 선택하고 형성하게 된다. 정체성을 개발해 성장시켜 나감에 따라, 그것이 주체적 인간으로 자기 이미지에서 차지하는 중요성은 점점 더 커진다(안진환 역, 2010: 221 수정).

또한 국어 교수·학습 현상에서 교사의 내용교수법(교육내용지식, PCK)을 구체적으로 성찰하는 것은 중요한 사항이다. 국어 교사의 경험과 함께 쌓이는 국어 교수·학습에 대한 교사의 체험적이고 실천적, 그리고 개별적인 지식은 국어 교사의 전문성을 엿볼 수 있는 중요한 자질이다. 국어 교사의 내용교수법은 시간과 공간의 확장과 함께 교사의 성장을 도모하고 사명감을 불어넣는다. 따라서 이러한 모색은 좋은 국어 교사로서의 정체성을 탐색하는 데에 반드시 필요한 과정이다.

4.2. 국어 공부 방법론으로서의 국어 학습법 개발

국어 교수·학습을 실행하는 것은 삶의 한 역량으로서 학습자가 좋은 국어 능력을 갖추게 하는 데에 궁극적 목적이 있다. 학습자는 평생 다양한 상황에서 삶의 문제를 만나고 해결하며 살아간다. 교실을 벗어나 학습자가 만나는 삶의 양상은, 분명 국어 역량을 통해 많은 것을 해결할 수 있고 나아가 온전한 인간으로서 성장할 수 있는 경험이 될 것이다. 이를 위해서는 국어 공부 방법론으로서의 국어 학습법 개발에 관심을 기울일 필요가 있다.

지금까지 국어 교수·학습 방법은 교수자 위주에서 학습자 참여로 그 방향이 바뀌어 확장되어 왔다. 그러나 여전히 국어 수업의 설계는 교사 위주로 주도되고 있고 그 연구 성과 또한 축적되었다. 그런데 학생들은 여전히 국어 공부는 어떻게 해야 할지 모르겠다, 국어 공부는 아무리 해도 국어 실력이 는다는 확신이 없다는 답답함을 토로하고 있다. 국어 교수·학습 현상의 중요한 한 축으로서 국어 학습자에 대한 구체적 연구가 더해질 필요가 있는 것이다.

4.3. 미래 사회를 위한 국어 교수·학습 원리와 방법 탐색

미래 사회는 시간과 공간, 교수자와 학습자의 상황이 크게 바뀐다. 국어 교수·학습의 공간은 학교 교실에서 가상 공간으로, 교사는 개인 교사에서 인공지능, 컴퓨터 정보 매체, 혹은 온라인 상의 인강 교사로, 시간은 학교 교육에서 평생 교육으로 그리고 정해진 시간에서 언제 어디서나 가능한 시간으로 혁명적으로 변환되고 그 지평 또한 확장되고 있다. 그리고 언어자료는 텍스트(글, 작품, 담화)와 매체 언어에서, 형식이 사라진 의미 구성체(기호의 존재 양상 변화)로의 변화되고 있다. 언어적 사회의 변화 속에서 학습자는 평생 공부하는, 공부할 수 있는 가능성을 가지게 된다.

미래 사회의 변화 양상 중 하나를 스마트 교육으로 규정한 최숙기(2013)에서는 스마트 교육을 위한 국어과 교수·학습의 방법을 구체적으로 단계화시켜 제시하였다. 그는 교육 기술 지원을 통한 국어과 교육 성취 효과를 확대하는 방향(스마트 교육을 통해 기존의 국어과 교수·학습 방안을 보완, 기존 ICT 기술을 국어 교과에 매개)과, 21세기 문식성 교육 내용을 적극적으로 실현하는 방향(스마트 교육을 통해 21세기 국어과 핵심 역량 개발을 위한 국어과 교수·학습 방안을 마련)으로 설정하였다. 그는 기술적 발달을 국어 교수·학습 현상에 어떻게 도입하고 적용할 것인가에 대한 방안을 구체적으로 제안하고 있다.

국어 교수·학습 현상의 변화 중 가장 큰 변화로 꼽을 수 있는 대면 수업에서

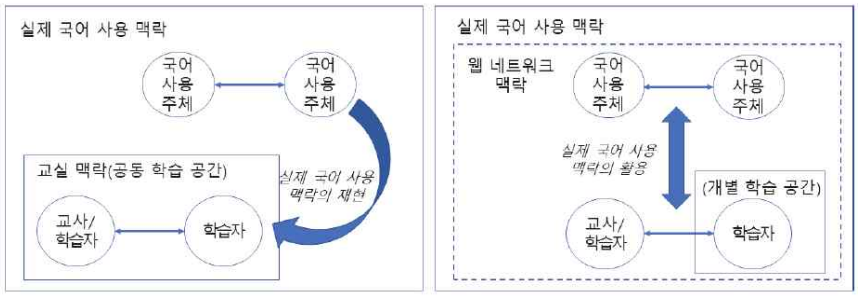
비대면 수업으로의 변화는 교수·학습 현상 자체의 틀을 바꾸어 놓았다. 박혜림(2021)에서는 국어과 비대면 수업의 특징으로 교수·학습의 구성 요소 중 하나인 교수·학습 환경이 달라진다는 데에 초점을 둔다. 그는 국어과 비대면 수업이 온라인 플랫폼을 활용하여 수업이 전개된다는 데에 관심을 두고 이러한 변화가 국어 수업을 실행하는 환경은 물론, 그 맥락이나 문화에 이르기까지 국어 수업 전반에 변화가 발생한다[6]고 하였다. 그리고 국어과 비대면 수업에서의 특징을, 국어 사용 맥락이 웹 네트워크 환경에 구현되고, 교사와 학습자가 웹 콘텐츠를 중심으로 양방향적으로 의사소통하고 교재와 교수·학습 자료의 경계가 흐려지며 디지털 매체 기반의 교수·학습 내용을 중심으로 실행되어 전통적 국어과 교수 전략과 학습 활동이 새로운 양상으로 활용된다(박혜림, 2021:138)는 데서 찾고 있다.

국어 교수·학습 현상을 구성하는 상황의 변화가 현상 자체의 변화를 이끄는 변혁이 일어난 것이다. 비대면 수업 상황에서 더 잘 추구할 수 있는 국어과 교수·학습의 가치와 실현 방안을 탐색하고 나아가 대면 수업과 비대면 수업의 자연스럽고 실제적인 결합을 도모할 국어 교수·학습의 새로운 설계도를 적극적으로 그려나가야 할 것이다.

5. 마무리

국어 교수·학습은 좋은 국어 수업을 지향한다. 정혜승 외(2006)에서 그려지는 좋은 국어 수업의 모습은 인상적이다. ‘깊은 사고와 폭넓은 생각을 요구하는 수업, 지식의 수용과 생산이 원활하게 이루어지는 수업, 다양하고 실제적인 국어 경험을 쌓는 수업, 학생과 학생, 교사와 학생 사이의 의사소통이 활발하게 이루어지는 수업. 그리하여 학습자로 하여금 국어를 통하여 지적, 정서적으로 성장하게 하고, 변화하는 소통 환경에 적극적으로 대처하는 능력과 미래 사회를 이끌

6) 대면 수업과 비대면 수업에서의 국어 사용 맥락(박혜림, 2021:141)



대면 수업의 국어 사용 맥락　　비대면 수업의 국어 사용 맥락

어갈 수 있는 힘을 기르게 하는 수업(정혜승 외, 2006: 머리말)이 그들이 그리는 좋은 국어 수업의 모습이다.

이 글은 국어교육에서 좋은 국어 수업을 위해 필요한 국어 교수 방법론에 대해 국어교육계에서 탐색하고 노력한 성과들을 확인하고 정리해 보았다. 국어 교수·학습 현상의 본질과 작용을 자세히 들여다보았고, 범교과적, 일반적 교수 방법을 국어 수업에 적용하던 차원에서 나아가 국어교육 내용을 표상한 국어 교수의 고유한 방법을 개발하는 차원에 이른 발전 양상을 확인하였다. 그리하여 국어 교수 방법론이 진정한 국어 교수·학습 방법론의 모습을 갖추기 위한 과제와 전망을 함께 제안해 보았다.

국어 교사가 국어 수업의 현장을 자유롭고도 즐겁게 거닐며 학생과 함께 서로의 역량을 펼칠 수 있는 이론적 발판을 제공하는 것이 국어 교수·학습 방법론의 역할이라 생각한다. 국어 수업을 인간 성장을 도모하는 구체적 실행 장면으로 바라보는 인식의 확장이 국어 교수·학습의 정체성을 갖추는 데에 필요하다. 그리하여 예술로서의 국어 수업을 비평하고, 국어 수업을 통한 이성과 감성이 통합되고 학생과 교사가 온전한 인간으로서 성장하는 것이 바로 미래 사회 국어교육의 자화상이라 되리라 본다. 그리하여 인간교육학-인간다움을 중요하게 여기는 교육, 인문학적 이상-의 근간으로서 국어교육학이 서리라 기대한다.

〈참고 문헌〉

김재봉(2000), 제7차 국어과 교육과정의 교수-학습 방법, 한국초등국어교육 제16집, 한국초등국어교육학회, 79-131.

김정자(1994), 국어 교수법 개발의 기본 관점에 대하여, 국어교육학연구 4, 국어교육학회, 175-198.

김혜정(2005), 국어과 교수-학습 방법론에 대한 비판적 고찰, 국어교육 118, 한국어교육학회, 31-64.

박남기(2017), 최고의 교수법, 쌤앤파커스.

박영목(2008), 작문교육론, 역락.

박인기(2009), 교과의 생태와 교과의 진화 - 교과의 개념에 대한 패러다임의 변화와 국어교과의 진화 조건-, 국어교육학연구 제34집, 국어교육학회, 309-343.

박혜림(2021), 국어과 비대면 수업 설계 원리 탐색, 한국초등교육 제32권 제1호, 서울교육대학교, 137-153.

손영애(2009), 국어과 교육과정 변천사 소론, 국어교육 130, 한국어교육학회, 293-322.

서혁(2002), 국어과교육 교수·학습 방법 연구사 고찰-국어교육학 박사 학위 논문들을 중

심으로, 국어교육학연구 14, 국어교육학회, 93-130.
서혁(2005), 국어과 교수·학습 방법 구성의 원리, 국어교육학연구 24, 국어교육학회, 297-324.
안진환 옮김(2010), 스위치-손쉽게 극적인 변화를 이끌어내는 행동설계의 힘, 칩 히스, 댄 히스, 웅진지식하우스.
이삼형 외(2007), 국어교육학과 사고, 역락.
이성영(1996), 직접 교수법에 대한 비판적 고찰, 한국초등국어교육 12, 한국초등국어교육학회, 123-147.
이재승(2017), 국어과 교수 학습 모형의 특징과 적용 방안, 한국초등교육 28-1, 서울교육대학교, 265-276.
정혜승 외(2006), 창의성 계발을 위한 국어과 교수·학습 전략, 사회평론.
주세형(2008), 교실 문화 개선을 위한 문법 교수 학습 방법 개발의 방향, 청람어문교육 38, 청람어문학회, 67-104.
최미숙 외(2008), 국어교육의 이해, 사회평론.
최숙기(2013), 스마트 교육 환경에 기반한 국어과 교수 학습의 방법적 전환, 청람어문교육 48, 청람어문학회, 69-96.
최영환(2003), 초등학교 국어과 교수·학습 방법의 변화와 지향, 국어교육 111, 한국어교육학회, 203-226.
최지현 외(2007). 국어과 교수·학습 방법, 역락.
한국어교육학회 편(2005), 국어교육론1: 국어교과교육론, 한국문화사.

[자료]

교수요목기~2015개정시기 국어과교육과정, 국가교육과정 정보센터, http://ncic.re.kr.

575돌 한글날 기념 전국 국어학 학술대회

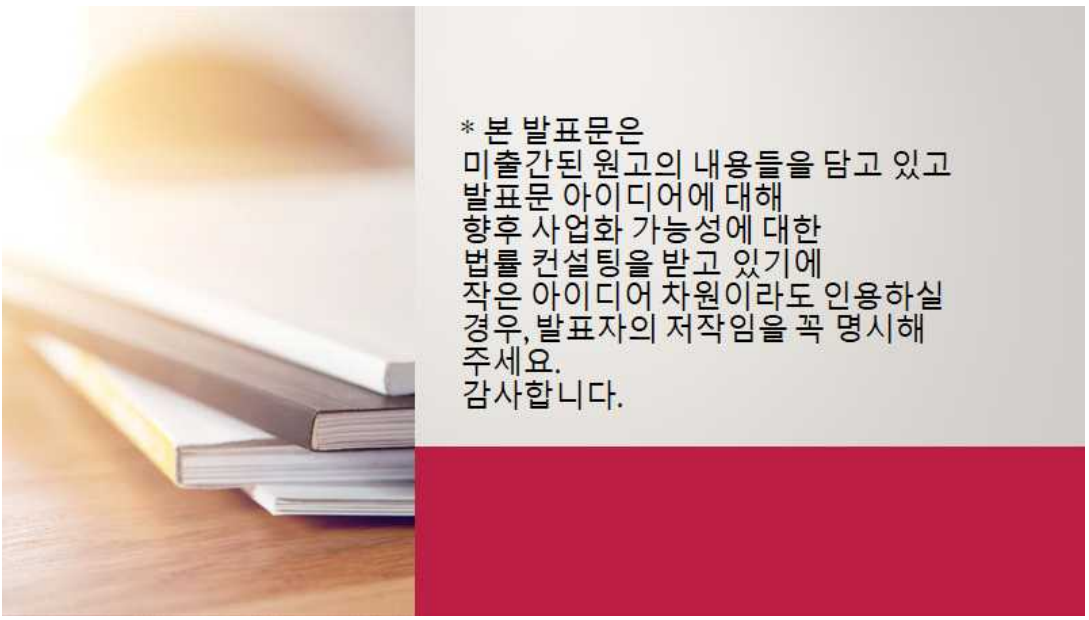
2021년 10월 15일 (금) 09:50 ~ 17:00
[온라인 중계] https://youtu.be/u7RUau9GkSw

□ 제2부 주제 발표

교육평가의 과제와 전망

주세형

서강대학교 교육대학원 교수
forkid@sogang.ac.kr



2022 개정 교육과정부터 '진로 맞춤형' 평가가 가능해야 함

1. 2022 개정 교육과정의 핵심은 결국 '학생 맞춤형'
2. 평가가 모든 것을 견인하는 패러다임

- 교육과정-수업-평가 일체화 패러다임에 따라 평가는 다음과 같이 변화함
  - 수업 과정과 동의어나 다름없게 됨.

-→ 이러한 상황에서 특히 아래와 같은 'assessment' 함의가 더욱 중요해짐. 즉,

3. 설계된 평가가 과연 학습자의 어떤 '능력'을 평가하는가?

- '자료'와 '능력'의 관계 판단을 더욱 엄밀히 해야 함: 잠재력을 평가/사정assesment할 수 있어야 하며
- 국어과 전문성은 결국 '텍스트 자료' :'자료'에서 '능력'을 구체적으로 추정할 요인들을 도출할 필요

국어과 평가의 발전 방향이란

진로 맞춤형 '국어과' 교육과정 설계 가능성과 논리를 → 교사가 텍스트 자료를 중심으로 (질적으로/수시로) 읽어내고 추려내고 수정하고 평정할 수 있도록 → 언어적 자원(linguistic resources)을 제공할 수 있어야 함을 의미

* 진로 맞춤형 평가에서의 유의점 I :'능력'은 '오류'가 아님

- 그간 국어과 교사들이 "맞춤형" 교육과정을 설계하고자 할 때, 그 초점은 주로 '학습자의 성취 수준'이었음
- 그러나 '진로 맞춤형'이 목적일 경우, '어떠한 종류의 성취 행동 유형을 더 좋아하는가?'를 중심으로 판단이 되어야
- 특정 학습자가 현재 상태에서 보이는 '능력'은 '오류'가 아니라는 관점 견지(주세형, 2009)
- 각 텍스트들에 대면하여 학습자가 느끼는 어려움: '진로 적합도'를 기준으로 재해석 느끼는지 여부에 따라 '어렵고 복잡하게 느껴질' 뿐인 것이다. 학습자가 이를 근거로 하여 어떤 '능력'을 보이는지에 대한 '능력'에 대한 평가(assessment)

* 진로 맞춤형 평가에서의 유의점2: 텍스트를 대하는 태도

- '텍스트라는 결과물'이라는 '증거물'로서 학습자의 '능력'에 assessment하는 것이 '진로 맞춤형 교육과정 설계'에서 국어과 교사가 핵심적으로 갖추어야 하는 이론적 관점
- 모든 텍스트는 '능력'이 산출한 '증거물'임
- 특정 개별 텍스트에서 읽어내어야 하는 것

- 해당 텍스트와 관련된 '언어 공동체(들)'

- 특정 개별 텍스트 생산자로서의 개인이 관련된 언어 공동체(들)에서 어느 정도로 '전형성'을 지니는 '언어 능력'을 보이고 있는가

‘국어과’가 ‘진로 적합도’ 평가에 중핵이어야 하는 이유

- 언어는 모든 학습 과정에서 늘 중핵적인 역할
- 특정 분야의 전문인이 된다는 것은 특정 분야의 언어 공동체 일원으로서의 소통 능력/소양을 갖추었다는 것을 의미한다.(그렇기에 literacy의 개념역에 특정 분야를 많이 알고 있는 능력까지 포함되기도 하는 것이다/국어교육적 입장에서도 학문적 문식성이란 특정 분야에 특화된 읽고 쓰는 능력이어야 한다고 규정되고 있다.)
- 그러므로 진로 적합도는 언어 능력과 긴밀한 상관관계를 지닐 수밖에 없다.

국어과에서 중점적으로 보아야 하는 ‘진로 적합도’ 관련 언어 능력

‘학업 능력’(전문 분야(진학이든 취업이든 모두 포함) 지식을 효율적이면서도 타당하게 습득할 수 있는가?

‘소통 능력(문화적 코드)’ 해당 공동체에서 일원으로서 소통 코드를 익히기에 적합한가?

- 특정 언어 공동체의 사고 유형/소통 유형(소통 코드)에 쉽게 흥미를 가지거나/적응할 수 있거나/익숙하다면? → 진로 적합도를 ‘언어 능력’ 기준으로 긍정적으로 판단

국어 능력의 성장 기록에 대한 인식 전환

- (과정 중심 평가에 의거한) 국어 능력의 다양한 국면의 성장 기록이

-'교과 성취도의 평가'로만 인식될 것이 아니라

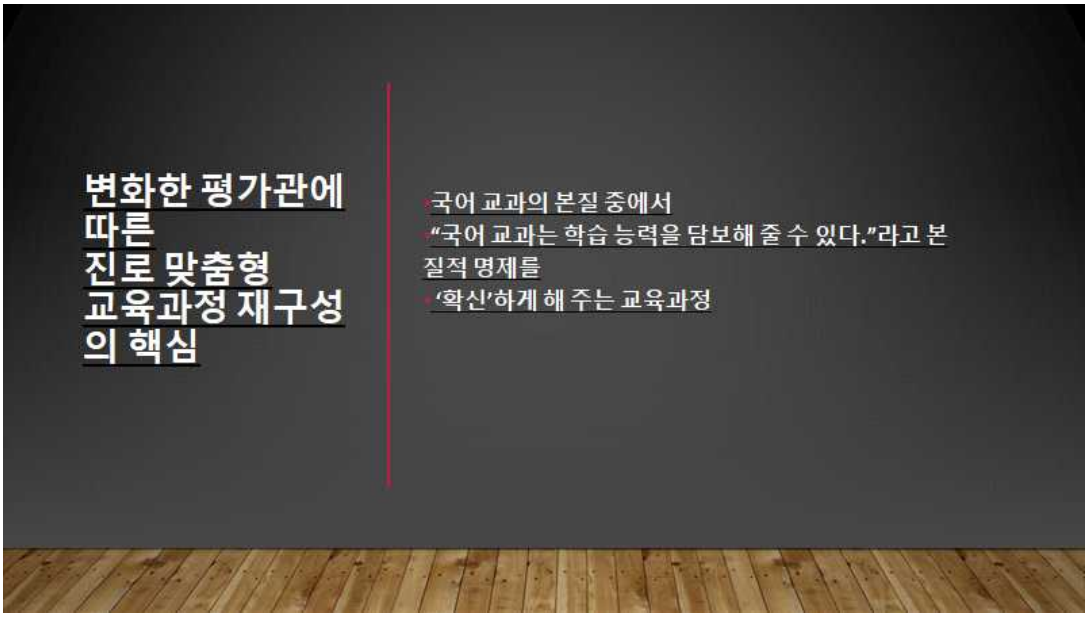
- 동시에'진로 적합도 판정을 위한 언어 능력 발달의 증거'로 자리매김할 수 있도록 인식을 전환할 필요가 있다.

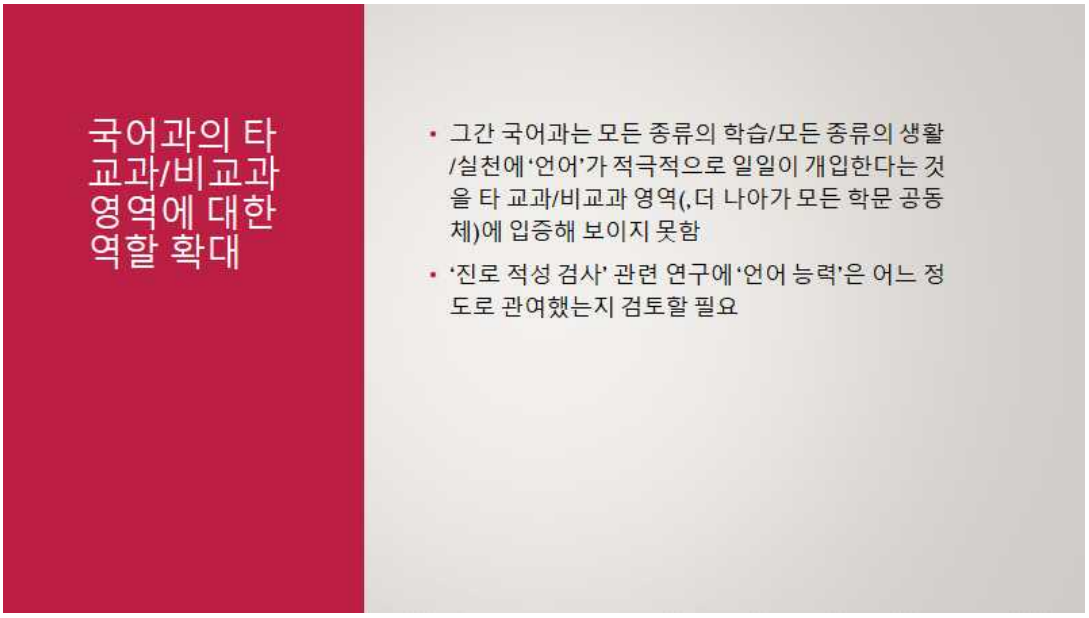
주세형(2021)의 일부를 구체화하는 후속 작업

- 주세형(2021) 국어교육의 새로운 내용론 탐색 요구 – 학문적 문식성의 '언어학적 규정'
- 새로운 내용론이란, '도구 교과적 성격','지식 구성의 언어 역할'이라는 국어과의 본질적 성격을 본격적으로 강화하고 체계화함으로써 구성될 수 있음
- 구체적 방법론

- 기존의 '학문적 문식성' 개념은 내용 문식성 개념과 차별화되지 않은 상태로 학계에서 통용될 우려.

- 목표 및 내용을 '언어학적으로' 재정의하고 탐색해야 함.
- 단, 그 과정에서 전제가 되어야 할 것은 -'언어 능력 발달' 역시 '언어학적으로 자료 수집'을 하는 과정(이 과정이 '평가')을 축적하여야 함.)


변화한 평가관에 따른 진로 맞춤형 교육과정 재구성의 핵심
국어 교과의 본질 중에서
"국어 교과는 학습 능력을 담보해 줄 수 있다."라고 본질적 명제를
'확신'하게 해 주는 교육과정


국어과의 타 교과/비교과 영역에 대한 역할 확대
그간 국어과는 모든 종류의 학습/모든 종류의 생활/실천에 '언어'가 적극적으로 일일이 개입한다는 것을 타 교과/비교과 영역(,더 나아가 모든 학문 공동체)에 입증해 보이지 못함
'진로 적성 검사' 관련 연구에 '언어 능력'은 어느 정도로 관여했는지 검토할 필요

교사가 학습자의 언어적 행동에 대해 질적으로 쉽게 + 타당하게 판단할 수 있는 기준이 있어야

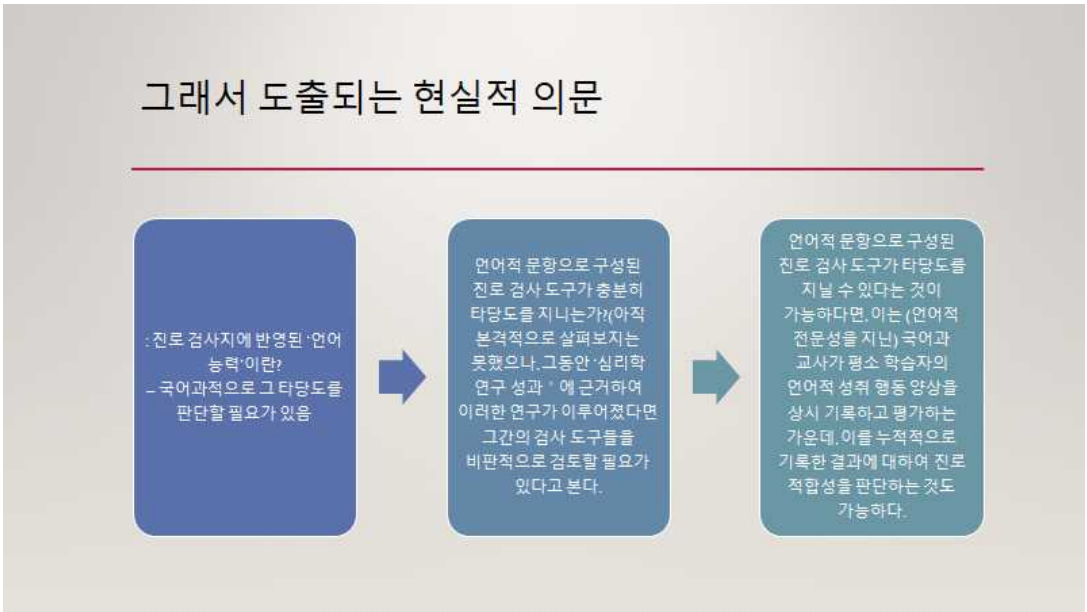
- 진로 적합도를 위해 판단할 수 있는 기준이 복잡해서는 안 된다
- 심리 검사지는 현재 '그들만의 논리'로 만들어져 있어 기준이 무엇인지 알기 어려움
- 국어과 교사의 언어적 직관이 인정될 수 있는 기준이 필요

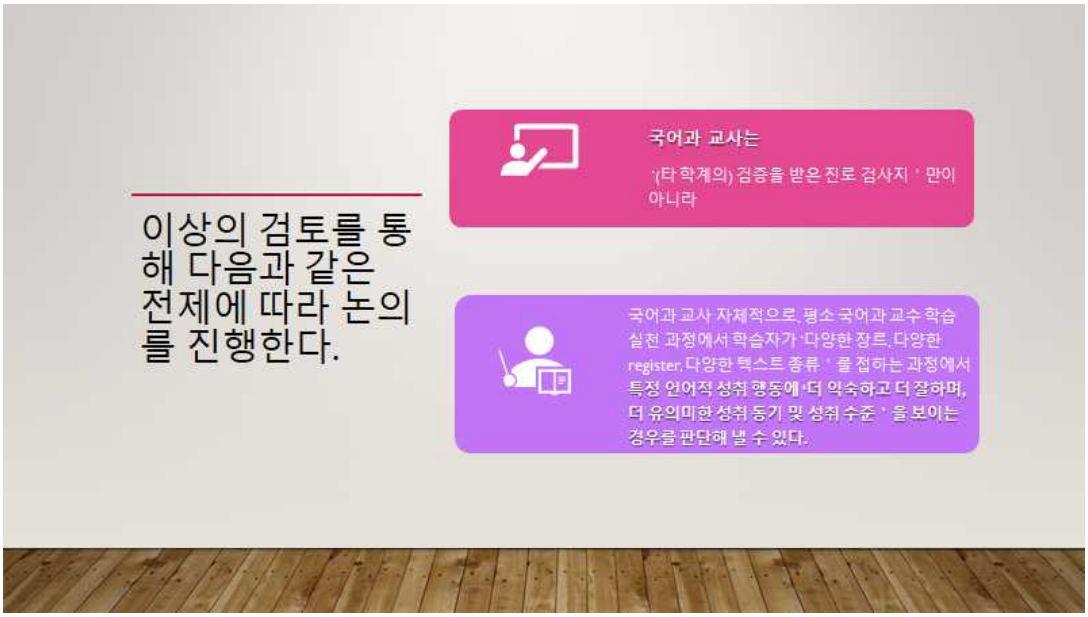
- 이른바 '전문 분야별로 정보 텍스트(수능에서의 비문학 텍스트)'를 선택하고 선별하면서 그간 '질적인 + 직관적 기준'을 국어교육계에서 인식해 오긴 함
- 각 분야별로 선택된 텍스트는 국어교육적으로 '다른 종류의 텍스트'로 판단하게 되어, 이제는 '내용 분야별'로도 '장르성'이 다름을 인식해야 한다는 의견에 무게가 가고 있다
- (사실상 '학문적 문식성'의 정의도 이에 근거하고 있다. 해당 분야에서 특화된 언어적 규약을 다루어야 한다는 내용이 그것: 주세형, 2021 참고).

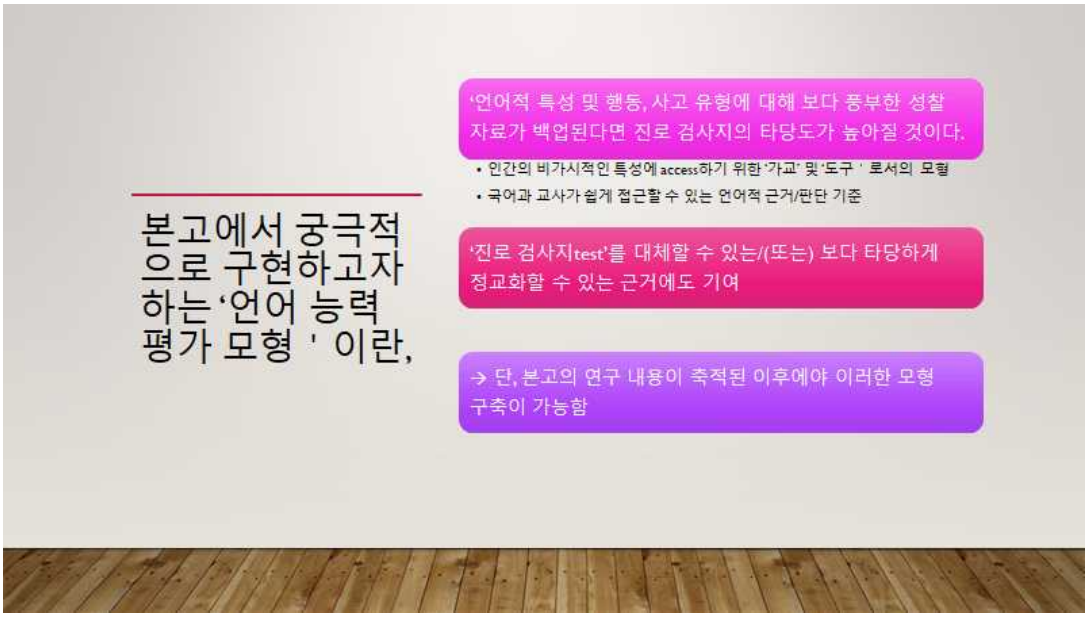
진로 검사지 사례

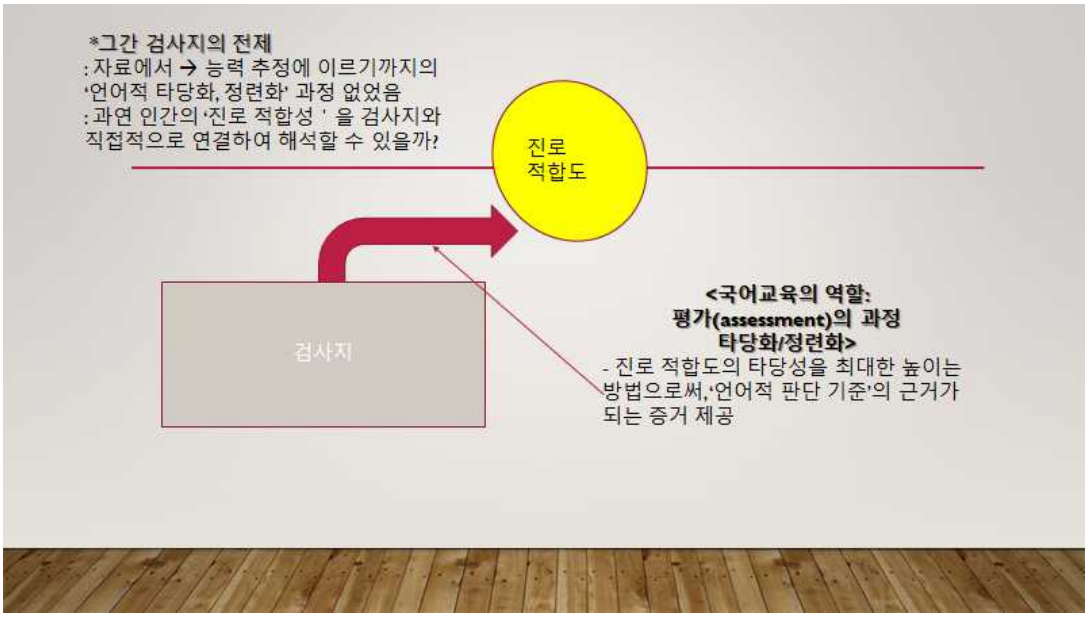
진로 검사지 문항 비평

- ‘언어’가 차지하는 비중이 커 보임.
- 그러나 막상 언어 능력을 판단하게 되는 문항 진술문은
- 아이들이 제대로 답을 하기 어려운 형태로 되어 있거나, Ex) 친구의 의견을 내 생각과 비교하며 듣는다
- 특정 직업군에 부합하는 일의 핵심 행위라고 보기가 어렵거나, ex) 맞춤법에 맞게 글을 쓰는 것을 좋아한다.
- 아이들의 언어 경험과 부합하지 않음. Ex) 하루동안 무슨 일이 있었는지 뉴스를 즐겨 본다


그래서 도출되는 현실적 의문
: 진로 검사지에 반영된 '언어 능력'이란?
– 국어과적으로 그 타당도를 판단할 필요가 있음
언어적 문항으로 구성된 진로 검사 도구가 충분히 타당도를 지니는가?(아직 본격적으로 살펴보지는 못했으나, 그동안 '심리학 연구 성과' 에 근거하여 이러한 연구가 이루어졌다면 그간의 검사 도구들을 비판적으로 검토할 필요가 있다고 본다.
언어적 문항으로 구성된 진로 검사 도구가 타당도를 지닐 수 있다는 것이 가능하다면, 이는 (언어적 전문성을 지닌) 국어과 교사가 평소 학습자의 언어적 성취 행동 양상을 상시 기록하고 평가하는 가운데, 이를 누적적으로 기록한 결과에 대하여 진로 적합성을 판단하는 것도 가능하다.


이상의 검토를 통해 다음과 같은 전제에 따라 논의를 진행한다.
국어과 교사는
'(타 학계의) 검증을 받은 진로 검사지' 만이 아니라
국어과 교사 자체적으로, 평소 국어과 교수 학습 실천 과정에서 학습자가 '다양한 장르, 다양한 register, 다양한 텍스트 종류' 를 접하는 과정에서 특정 언어적 성취 행동에 '더 익숙하고 더 잘하며, 더 유의미한 성취 동기 및 성취 수준' 을 보이는 경우를 판단해 낼 수 있다.


본고에서 궁극적으로 구현하고자 하는 '언어 능력 평가 모형 ' 이란,
'언어적 특성 및 행동, 사고 유형에 대해 보다 풍부한 성찰 자료가 백업된다면 진로 검사지의 타당도가 높아질 것이다.
• 인간의 비가시적인 특성에 access하기 위한 '가교' 및 '도구 ' 로서의 모형
• 국어과 교사가 쉽게 접근할 수 있는 언어적 근거/판단 기준
'진로 검사지test'를 대체할 수 있는/(또는) 보다 타당하게 정교화할 수 있는 근거에도 기여
→ 단, 본고의 연구 내용이 축적된 이후에야 이러한 모형 구축이 가능함

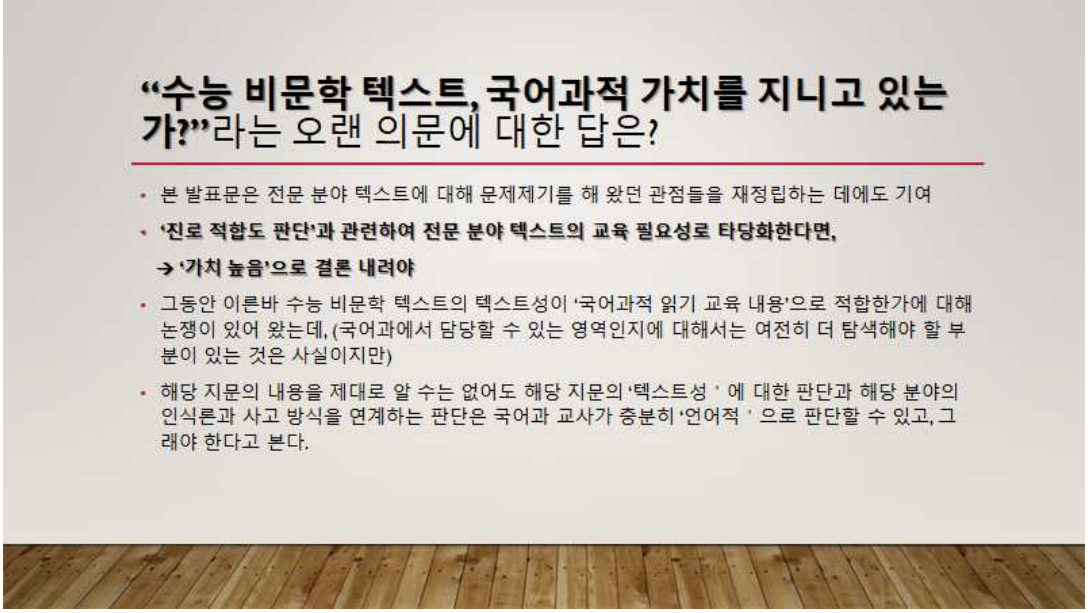

*그간 검사지의 전제
: 자료에서 → 능력 추정에 이르기까지의 '언어적 타당화, 정련화' 과정 없었음
: 과연 인간의 '진로 적합성 ' 을 검사지와 직접적으로 연결하여 해석할 수 있을까?
진로 적합도
검사지
<국어교육의 역할: 평가(assessment)의 과정 타당화/정련화>
- 진로 적합도의 타당성을 최대한 높이는 방법으로써, '언어적 판단 기준'의 근거가 되는 증거 제공

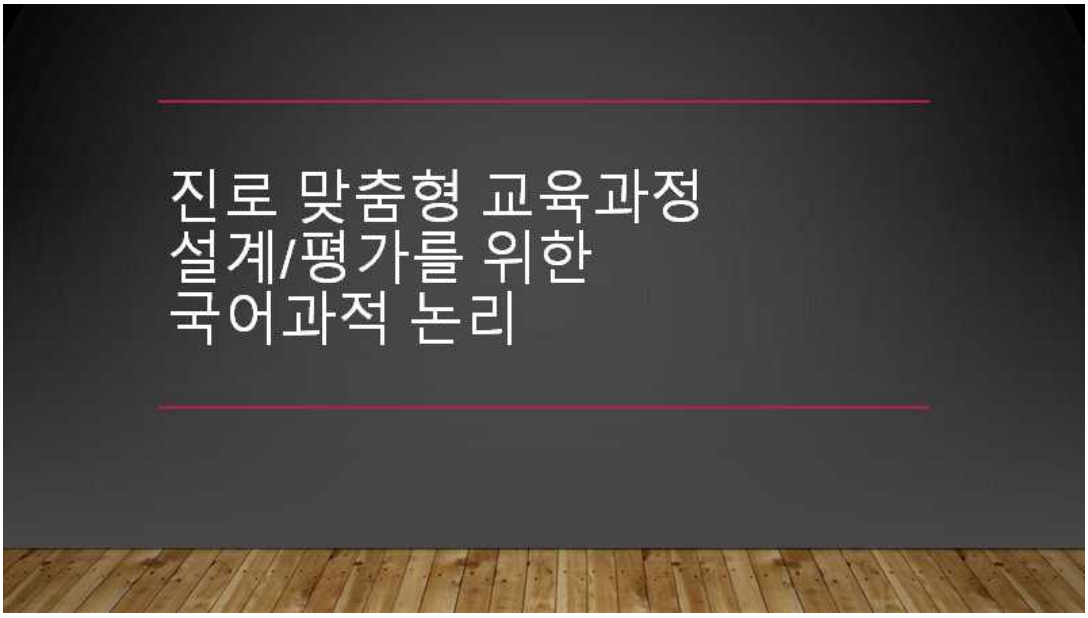
이와 같은 작업을 위한
연구 방법/연구 내용이란?

- 그간 국어과가 연구해 왔던 관련 내용을 재의미화/재체계화
- '전문 분야 텍스트 읽고 쓰는 능력'을 '진로 교육'과 연결하였을 때
- '전문 분야 텍스트 읽고 쓰는 능력'은 '국어과적 본질'인 동시에, 범교과적으로도 의미 있는 능력으로 재의미화됨

국어과에서 전문 분야 텍스트 읽고 쓰는 능력의 위상

- 현실적으로, 고등학교 국어과 평가 맥락에서는 큰 비중과 큰 부담.
- 그러나 국어과의 본질에서 출발하여 자리잡지 못한 능력이어서 이론적으로는 체계화되지 못함.
- 주로 수능 비문학 텍스트의 '평가 맥락'에서, 평가를 위한 가상 텍스트군로만 진화, 실세계에서는 '발견될 수 없는 텍스트성'을 지닌 텍스트군으로만 간주되어 왔기 때문.
- 그간(현재도 역시) 전문 분야 텍스트가 국어과 교육 내용으로 자리매김할 수 있는가에 대해서 논란이 있으나
- 발표자는 이제 적극적으로 국어과 핵심 내용이 되어야 한다고 봄
- 주세형•남가영(2015)에서의 문제의식과 달라짐


"수능 비문학 텍스트, 국어과적 가치를 지니고 있는 가?"라는 오랜 의문에 대한 답은?
• 본 발표문은 전문 분야 텍스트에 대해 문제제기를 해 왔던 관점들을 재정립하는 데에도 기여
• '진로 적합도 판단'과 관련하여 전문 분야 텍스트의 교육 필요성로 타당화한다면,
→ '가치 높음'으로 결론 내려야
• 그동안 이른바 수능 비문학 텍스트의 텍스트성이 '국어과적 읽기 교육 내용'으로 적합한가에 대해 논쟁이 있어 왔는데, (국어과에서 담당할 수 있는 영역인지에 대해서는 여전히 더 탐색해야 할 부분이 있는 것은 사실이지만)
• 해당 지문의 내용을 제대로 알 수는 없어도 해당 지문의 '텍스트성 ' 에 대한 판단과 해당 분야의 인식론과 사고 방식을 연계하는 판단은 국어과 교사가 충분히 '언어적 ' 으로 판단할 수 있고, 그래야 한다고 본다.


진로 맞춤형 교육과정
설계/평가를 위한
국어과적 논리

국어과적 기준의 틀: 전문 분야별로 선택된 텍스트들의 '언어적 특성'을 논의하는 셈

- 그 언어적 특성들이
- 국어과 성취 기준으로 포함될 수 있을 정도로 '국어과적 텍스트성의 일환으로 번역하여 제시'할 수 있는가?
- 현재로서는 아주 구체적으로 제시하기는 어렵지만,
- 몇 가지 사례를 중심으로 '중요한 가설 포인트'를 수립할 수 있는 상태
- **-→ 분야별 언어학적 지식Disciplinary Linguistic Knowledge에 해당**

학습의 언어(추상적 언어 + 전문적 언어 발달 초기) '분야 공통 언어적 자원'(주세형,2021)

- '분야 공통 언어 = 학습의 언어' 관련 교육 내용은 진로 적합도 판단을 위한 교육 내용 체계와는 별도로 구성되어야 함
- 국어과의 '공통 교육과정'에 제대로 자리매김해야

- 추상적 언어(취학 이후 중학교 시기까지 지속적으로 발달되어야 함)
- 전문적 언어(중학교 입학 이후 진로와 관련하여 본격적으로 발달되어야 함)
- 텍스트 수준 평가 - 텍스트가 왜 어려운지 그 어려움의 문제를 스스로 해결하는 도구: 문법적 은유

학습의 언어 중 '전문적 언어' 구체화 시기에는 DLK 필요

- 진로 맞춤형을 목표로 할 경우에는 '전문적 언어' 능력에 집중
- DLK를 타당하게 개발

'분야별 언어학적 지식(DLK)(주세형,2021:110-111)

- 분야별 언어학적 지식(DLK)은 분야별 전문 텍스트에 대하여 내용 전문가와의 협업을 통하여, 언어학적으로 의미가 있어 보이는 부분이 지식을 구성하는 데에 어떠한 영향을 미쳤는지를 집중적으로 연구한 후 도출되어야 하기에, 사실상 아직 그 실체를 제대로 설명하기가 어렵다. 그러나 분명히 몇 가지 강조되어야 할 점은 있다

‘분야별 언어학적 지식(DLK)(주세형,2021:110-111)

- 첫째, ‘언어학적 자원 모음’은 단지 어휘문법적 요인을 나열하는 것만으로 충분하지 않다는 것이다. 지금까지 논의한 바에서 추론할 수 있듯이, 문법적 은유, 그중에서도 대표적으로 명사화 구성 같은 경우, 추상화 과정뿐만 아니라 전문화 과정 모두에서, 또한 역사 분야나 물리학 분야 모두에서 광범위하게 작동하기 때문이다. 단지 ‘명사화 구성의 의미 기능을 다양한 맥락에서 익히기’ 정도로 내용을 구성해서는 ‘맥락 중심 문법교육, 텍스트 중심 문법교육’과 다를 바가 없어진다. 역사학에서 개별 사건들에 대한 추상적 해석을 하기 위한 목적으로 명사화 구성이 쓰이기도 하고, 물리학에서 전문 용어 분류 체계를 수립하고자 할 때에도 명사화 구성이 쓰이기도 한다. 즉, 명사화 구성이 각 학문 분야에서 어떠한 학문적 역할을 하였는지 해당 분야 전문가와 함께, ‘선택항 체계’ 탐색을 해야 하는 것이다.

‘분야별 언어학적 지식(DLK)(주세형,2021:110-111)

- 둘째, 학습자 언어 사용 양상보다는, 각 분야 전문가의 언어 사용 양상을 분석해야 한다. 각 교과 언어의 특성은 사실상 교과 담화를 분석하거나, 각 교과에서 활용되는 교육용 텍스트를 분석하거나, 교과 담화를 이해하는 학습자 반응을 분석하는 방식으로 학문 문식성을 위한 교육 내용을 추려낼 수는 없다. 각 ‘학문 분야’의 전문가들이 핵심적 사고 방식과 개념들을 어떻게 발전시켜 왔는지 문법적 은유 발전 과정까지 추적하며 파악해 내어야만 ‘내용 문식성’이 아닌 ‘학문 문식성’을 지향할 수 있기 때문이다. ‘전문가의 언어적 선택’ - (그 선택이 바탕으로 하고 있는) ‘학문 분야별 언어 체계’ - ‘지식 구성 방식의 차이’를 유기적으로 설명할 수 있어야만 이로써 타 분야의 ‘내용’ 학습이 용이하도록 지원할 수 있다는 것이다.

◆ 진로 적합도 판단을 위한 'DLK' 내용 체계

• 텍스트로 평가하는 분야 적합성

- 어느 정도로 전문적인가, 이 역시 '수준'과 관련될 수 있으나, 얼마나 '그 분야와 적합하고 그 분야의 핵심 소통 양식에 익숙해져 있는가'와 관련됨
- 전문 분야별 언어를 관찰하는 도구

1) '좋아하는 텍스트 유형', '장르 유형'으로 판단

- 그간은 전문 분야 텍스트의 해석이 잘 되지 않으면 '맥락에서 제대로 추론'하라거나, '배경 지식'이 부족하니 배경 지식을 열심히 공부하라는 식으로 학습 전략을 제공.
- '내용 분야별로 특화된 사고 방식'이 반영되어 있어, 즉, '내용 변인별'로 특화된 사고 방식이 반영되어 있어 텍스트 이해가 안 되었을 경우에는 분명히 '국어과적으로'도 가르쳐서 내용 분야 전문 텍스트의 텍스트성을 익히는 데에 도움을 주어야
- '분야별 사고 방식'에 대한 메타적 인식은, '지식 표상으로서의 언어'를 메타적으로 인식할 수 있는 언어 전문가만이 가능하며, 텍스트를 '내용'으로만 읽는 사람은 불가능하다.

2) 좋아하는 구조 전개: 내용 전개 방식, 설명 방식, 논증 방식, 수사법 등

이하 사례들이 선택되는 관점 I : 경제학

• 2015 개정 교육과정 <독서>의 내용 체계에 부합하지 않은 학문

2015 개정 국어과 교육과정 주기 내용	
요소	성취기준
독서의 본질	[12독서01-01] 독서의 목적이나 글의 가치 등을 고려하며 좋은 글을 선택하여 읽는다.
	[12독서03-01] 인문 예술 분야의 글을 읽으며 세계에 담긴 인문학적 세계관, 예술 과실의 문제를 대하는 인간의 태도, 인간에 대한 성찰 등을 비판적으로 이해한다.
글의 구성 원리	[12독서03-02] 사회 문제 분야의 글을 읽으며 세계에 담긴 사회의 갈등 양상, 사회적 현안의 특징, 현상과 현안을 바라보는 관점 등을 비판적으로 이해한다.
	[12독서03-03] 과학 기술 분야의 글을 읽으며 세계에 담긴 지식과 정보의 객관성, 논거의 입증 과정과 타당성, 과학적 윤리의 중요성과 한계 등을 비판적으로 이해한다.

교과 융합? → 해당 교과(분야,학문)의 언어적 교육 내용으로 자리매김하도록

- '학습의 언어' 관련 교육 내용 중

-'분야 공통 언어'→ '국어과 내의 교육내용'

- DLK → 진로 맞춤형 '국어과 교육 내용'인 동시에, 교과 융합,초학문적 융합 패러다임에 의거한 교육과정 내용

- 더 나아가, 이제 '교과 융합'이라는 용어는 자제하는 것이 필요

: 학습 과정에서의 '언어','문식성'의 역할이 축소되어 보이기 때문.

: 해당 교과(및 학문 분야)의 '내용'으로 자리잡도록 노력 + 궁극적으로는 모든 교과 수업에서 국어과 교사의 '전문 분야 텍스트 읽고 쓰기' 수업을 일부 확보하도록 하는 것이 바람직

각 사례를 국어과 교육 내용으로써 소화할 수 있는 논리는 무엇인가?

핵심 사례 선택하기 : 경제학/법학/컴퓨터공학

전제

- '과학'이 의미하는 바가 중의적이기 때문에 이를 분명히 할 필요가 있다. 자연과학 분야의 언어라는 의미, 그리고 학문 일반의 언어라는 의미가 그것이다.
- 수능 비문학 텍스트 분야로 분류된 '과학, 공학, 경제' 텍스트를 학습자가 어려워하는 이유는? : '학문 공통의 언어'가 어려운 것인가, 분야별 인식론이 식별되지 않아서 어려운 것인가, 분야별 인식론이 복합적이어서 어려운 것인가?
- 진로 맞춤형 전문 분야별 텍스트의 특성을 추려낼 때, '분야 공통/학문 일반적 특성'은 제외해야 한다.

사례들이 선택되는 '국어과적' 관점 I : 경제학

- 경제학 분야는 아마도 '사회, 문화 분야의 글'로 분류될 것으로 예상되지만 이렇게 분류할 경우 과연 해당 성취 기준에 따라 진행되는 수업 모듈이 '비슷하고 동일한 능력'을 목표로 할 수 있을 것인가 의문이 생긴다. 경제학 분야 텍스트를 읽을 때에는 '사회적 요구와 신념', '역사적 인물과 사건의 사회 문화적 맥락' 등을 비판적으로 이해하기에 적절하지 않은 경우가 많다. 경제학의 철학적 관심에서 시작되었지만 현대 경제학의 방법론을 구축하는 과정에서 실증적 모형을 구성하고 수리 언어로 이를 입증하는 방식이 보편적이 되어, 1970년대에 이르러 경제학 각 하위 분야들이 대부분 자연과학적 인식론을 기반으로 하고 있다고 평가된다.

경제학 표준 교육과정 –

장하준, 조너선 앨드리드(JONATHAN ALDRED), 금융 위기 이후 경제학 교육, 혁신이 필요하다, (2014, 5월 11일/옵서버)

- '경제학을 과학으로 만들고 싶어하는 경제학자가 많아 안타깝습니다. 자기가 하는 일이 물리학자나 화학자가 하는 일과 비슷하다고 할수록 신뢰도가 높아진다고 생각하는 거예요." (장하준, '주류경제학의 폐단')

① 경제학과 교육과정은 다른 사회과학에서와는 다른 방식을 취하기에, 다른 사회과학자들이 보기에 생경해 보인다. 실증 연구를 위한 기술 중에서는 복잡한 통계 기술을 대량의 데이터에 적용하는 계량 경제학만 배움. (조사 및 인터뷰는 배우지 않음)

② 현실 문제를 해결하는 대안을 찾는 것은 부차적인 문제에 해당한다.

- 경제학은 그 연구 범위가 '경제 그 자체를 넘어서 특정 분야에 국한되지 않는다'. 이 의미는 **경제학은 연구 대상보다는 분석 도구(최적화와 균형에 초점을 맞춘 수학적 모델)에 의해 정의**된다는 것이다. 최근 출간된 많은 책들은 '모든 것'을 다루겠다고 공언하고 있다.

- 경제학과 교수들은 대부분 경제학이 과학으로서 확실히 자리잡았다는 인식 공유
- 특히 학부 교육과정은 오랫동안 꾸준한 진보를 통해 합의를 본 이론들, 최소한 합의가 이뤄진 수학적 도구를 반영하고 있어서 손볼 필요가 없다고 판단
- 이렇게 자리 잡은 과학은 학부생이라면 필수적으로 알아야 할 모든 것이 포함되는 교과서에 집약되어 있음
- 경제학을 도구적 측면에서 정의하는 교육과정에서는 학자로서의 경력에 필요한 수학을 더 가르치는 것이다. → 이러한 이유로 2015 개정 교육과정에서는 '경제 수학'이라는 선택과목이 신설되었다.

이하 사례들이 선택되는 **'국어과적'** 관점 Ⅰ : 경제학

•경제학은 사회과학적 속성을 강하게 지니기보다는 최근 하위 분야가 점차로 자연과학 인식론과 비슷하다.(학제적 속성을 가장 많이 지니는 분야)

- '학문 일반의 언어'이기 때문에 어렵게 느껴지는 면도 있는 동시에
- 경제학은 특히 '텍스트성에 대한 예상 기대치와는 달리', '자연과학 인식론을 공통적으로 전제'하고 있기 때문에 어렵게 느껴지는 면도 있을 것이다.

사례들이 선택되는 **'국어과적'** 관점2

: 법학

- 주세형(2021:112)에서는 **국어교육학 발전 과정이 사실상 22세기형 학문으로서의 정체성을 지니고 있음을 주장하면서, 그 근거로 Bernstein(1996)을 들음**
- 국어교육학은 필연적으로 늘 급히 해결해야 하는 문제들이 주어졌고, 이를 설명하고 해결하기 위해 이론을 발전시켜왔다. 온전한 체계를 갖추지 못한 학문을 한다는 것에 자괴감을 지닌 시절이 있었으나, Bernstein에 의하면 이는 문제 해결을 위한 유연한 학문 체계를 지닌 것이라 평할 수 있다. 오히려 22세기를 선도할 것이라는 자부심을 가지면서, 문제 해결자의 숙명을 국어교육학의 학문적 정체성으로 여길 수 있다.

사례들이 선택되는 **'국어과적'** 관점2

: 법학

- 주세형(2021:112)
- " Bernstein(1996:23)에 의하면, 이제 학문은 자족적인 (autonomous) 개념 체계로 만족하지 않으며, 그래서도 안 된다.'언어학'이나 '물리학'처럼 자족적 체계성을 지녀야 학문답다고 간주해 왔던 시대는 이미 지났다는 것이다. 인류의 삶에서 상대적으로 중요하게 생각되는 학문이 의학이나 법학, 데이터 사이언스라면, 이들은 모두 '자신들의 자족적인 견고한 체계'를 갖춘 학문이 아니라는 것이다. 즉, 해결해야 할 문제를 중심으로 여타 기초 학문에서 지식을 '가져다' 설명하거나 해결하고, 또는 **인간 세상의 일상과 규범이 대폭적으로 바뀌면 그에 따라 학문 체계가 진화하여 바뀌기도 한다.** 예를 들자면, 의학이나 데이터 사이언스가 전자에 속하고, 법학이 후자에 속한다. 이들 모두 **해결해야 하는 문제를 중심으로 학제적이고 협력적인 방식으로 학문 체계를 진화시키고 적응시키고 있다.**"

이하 사례들이 선택되는 관점2: 법학

- 일상어와 학문 분야 소통 코드의 차이(재맥락화로 설명: 국어교육학적 논리 유비추리를 중심으로)
- '일상어와는 다르게 해당 분야에서 재맥락화되는 전문 용어'가 있는데도 불구하고 자주 일반인들 사이에서도 통상적으로 쓰이는 맥락도 많고, 언론에서도 자주 노출이 되고 있어 일상적 맥락에서의 단어 이해와 비슷하게 이해하려는 경향이 있고, 더 나아가 해당 학문 자체의 사고 방식과 사고 양식이 분명히 해당 분야의 전문성(technicality)임에도 불구하고, 워낙 비전문인들인 일반인들에게도 중요한 사안이 많아 관심을 두다 보니 이에 대해 '재맥락화'되는 경우가 많다. 이는 일반인들이 훨씬 접근하기 어려운 양자 역학이나 반도체 공학, 천체 물리학 등의 분야와는 확실히 차이가 있다.

이하 사례들이 선택되는 관점2: 법학

•그에 따라 언어 전문가도 자칫하면 해당 분야 텍스트에 '일상어와 닮은 전문어'에 대하여 '일상어와 같은 값'을 부여, 해당 텍스트에 대한 텍스트성을 논평하기가 쉽다. 언어 전문가들은 과거의 실수를 번복하지 않고, 일반인들에게 아래와 같은 사안을 강조해 줌으로써, 전문가와 비전문가 사이를 매개하는 역할을 해야 할 것이다.

•전문 분야별 전문어의 특성, 즉, 분야에 따라서는 일상어가 재맥락화되어 전문어로 체계화된 경우가 있으며, 이때에는 비단 용어만이 아니라 재맥락화된 학문적 역사 과정에서 그렇게 체계화하게 된 해당 학문 공동체 고유의 '사고 전개 방식, 소통 방식' 역시 작동하였기 때문에 더더욱 전문 텍스트에 대한 이해, 전문 분야 텍스트의 텍스트성을 섣불리 할 수 없음을 인식하도록 해야 함

•위와 같은 교육 내용을 언어적으로 경험하게 되는 비전문가들은 지식의 세계를 구성하는 언어 그 자체에 집중함으로써, 해당 분야에 특화된 사고 방식을 획득하게 됨

무엇을 읽어내는가

- 핵심사례: 텍스트에서 읽어내는 '언어 공동체의 언어 능력 규준(norm)'
- 기존의 국어과 텍스트 장르/종류로는 cover하기 어렵거나
- 기존의 국어과 텍스트 장르/종류에서 충분히 부각되지 않았던 내용 중
- 새롭게 재의미화/재체계화하여 '학문적 문식성'에 접근할 수 있도록
- 학문적 문식성 내용 개발:

경제학/법학 분야에서의 '전형적 텍스트'에서 읽어내는 해당 언어 공동체에만 특화된 언어 능력 규준과 언어적 교육 내용 정립

핵심 사례: 텍스트에서 읽어내는 '언어 공동체의 언어 능력 규준(NORM)'

- 경제학 학문 공동체의 특성으로 본 국어과 진로 맞춤형 교육과정의 핵심
- 경제학 학문 공동체가 보편적으로 지니고 있는 언어 능력

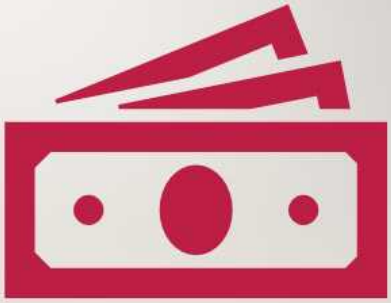
- 법학 학문 공동체의 특성으로 본 국어과 진로 맞춤형 교육과정의 핵심
- 법학 공동체가 보편적으로 지니고 있는 언어 능력

경제학

* 발표자의 기존 발표 원고 등에서 이 자료들이 언급이 되었으나,

체계화된 논리/해석이 없었음.

본 발표문에서 비로소 체계화된 논리를 제공하고자 함.



핵심 사례 I-(I) 경제학 (I)

한명의 딜러(dealer)와 다수의 상인들이 다이아몬드를 거래하는 가상의 시장을 생각해보자. 다수의 상인들 중에서 무작위로 선발된 한 명의 딜러와 다음 방식으로 거래한다. 만약 그 한명이 다이아몬드를 사고싶은 경우 딜러에게 구매의사(buy)를 밝히고, 팔고 싶은 경우 판매의사(sell)를 밝힌다. 딜러는 구매의사가 있는 상인에게 한매가격 A에 팔고, 판매의사가 있는 상인에게 구매가격 B에 산다. 상인들 간에 다이아몬드를 사고파는 거래행위는 일절 금지된다.

(2014학년도 한양대학교 경제경영 계열 수시 논술 전형 문제 '글'이 아니라, '만들어진')

국어과: 국어국문학과 - 글을 읽는 방식이 정형화될 만큼 사고방식이 비슷하다???

핵심 사례 I-(I) 경제학 (2)

앞 문항의 출제 의도(괄호 안과 밑줄, 굵은 글씨 표시는 연구자)

"경영/경제학에서 주된 문제는 가용한 정보를 바탕으로 이익을 극대화하는 결정을 내리는 것이다. 이러한 최적의 의사결정을 도출해 내는 능력을 평가하고자 본 시험은 크게 두 가지 평가영역으로 구성되어 있다.

첫째, 독해능력:학생들은 주어진 지문을 읽고서 (경제학적 개념에 따라) 경제주체의 의사결정 과정(사례를 이해)을 정확히 이해하고, 더불어 의사결정에 있어 필요한 정보(개념에 부합하는 하위 정보를 명시할 수 있다)를 추출할 수 있어야 한다.

둘째, 추출된 정보를 바탕으로 조건부 확률과 기댓값의 개념을 응용하여 최적의 의사결정을 내리는 과정에 도달하는지를 평가하고자 하였다. 특히, 본 시험에 사용된 수학적 개념은 일반 교과과정인 "미적분과 통계기본"에 국한된다."

핵심 사례 I-(I) 경제학

- **내용 전문가의 읽기 방식: 풀어야 할 문제가 주어진 것으로 보고 필요한 정보만 선별함.**

문제 해결 과정에서 활용할 정보가 무엇인지 '확인'하며 문장을 읽어나간다.

경제학**('관심 있는 문제(사회가 요구하는)가 정해져 있고 그것만 계속 관심을 가짐)**

- 위 제시문을 작성한 내용 전문가가 수험생에게 기대하는 바

: 주어진 문제를 수리 언어로 표상하고 경제학적 모형을 구성하여 해결할 수 있어야 한다.

내용 전문가가 읽는 조점:문제를 풀기 위한 변인 확인

'시장'은 경제학 문제가 주어지기 전에 당연히 전제가 되는 최상위 개념에 해당하므로 그다지 주목하지 않았다. 마치 논술 맥락에서 '생각해보자'라는 단어가 등장하였을 때 그다지 주목하지 않아도 되는 것이나 마찬가지이다. 그 대신, '시장'이 형성되기 위한 조건, 경제 주체가 누구인지, 더 나아가 경제 주체가 어떤 특성을 지녔는지에 주목한다. 이에, '한 명' 및 '다수'에 주목하게 된다.

또한 이 집단은 '시장'을 꾸며주는 또 다른 관형어인 '가상의'에 주목한다. '가상의'가 주는 정보는 '경제학 모델(수식)'을 설정하라는 지시(direction)로 받아들여야 문제를 해결할 수 있기에, 중요한 정보에 해당한다. 즉, '가상의 시장'이라는 어구는 '경제학 모델을 설정하기 위해 앞선 관형절에 주어진 변인을 읽어내어라'라는 정보를 주고 있는 것이나 다름없다는 것이다.

첫 문장에서 주요 정보를 파악하는 데 있어, 텍스트 표층에 드러난 언어적 지식에 근거하지 않았다. '배경 지식'과 문제를 해결하는 과정에서 사용된 전략을 요약하면 다음과 같다.

- 주목하지 않은 정보: 최상위 개념은 '당연한' 것이다.

핵심 사례 I-(I) 경제학

언어 전문가의 읽기 방식: 문장의 주성분을 주목하거나 서술어 중심으로 파악할 수 있는 '사건'의 연쇄로 보고, '줄거리를 요약'함.

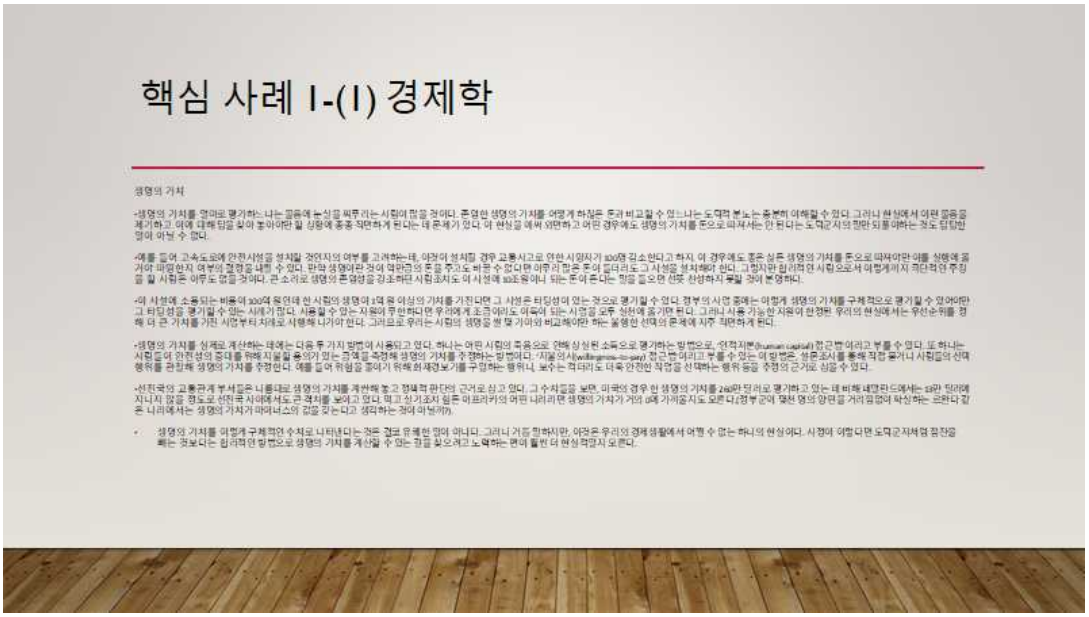
통상적으로, 독자가 독해 과정에서 대면하게 되는 첫 문장에는 '구정보'가 없으며, 두 번째 문장부터 '첫 문장의 정보'가 '구정보'로 작동한다. 그렇기 때문에 첫 문장이 형식적으로 표상하고 있는 정보 구조 그대로 독자는 주요 정보를 판단하게 될 것이다.

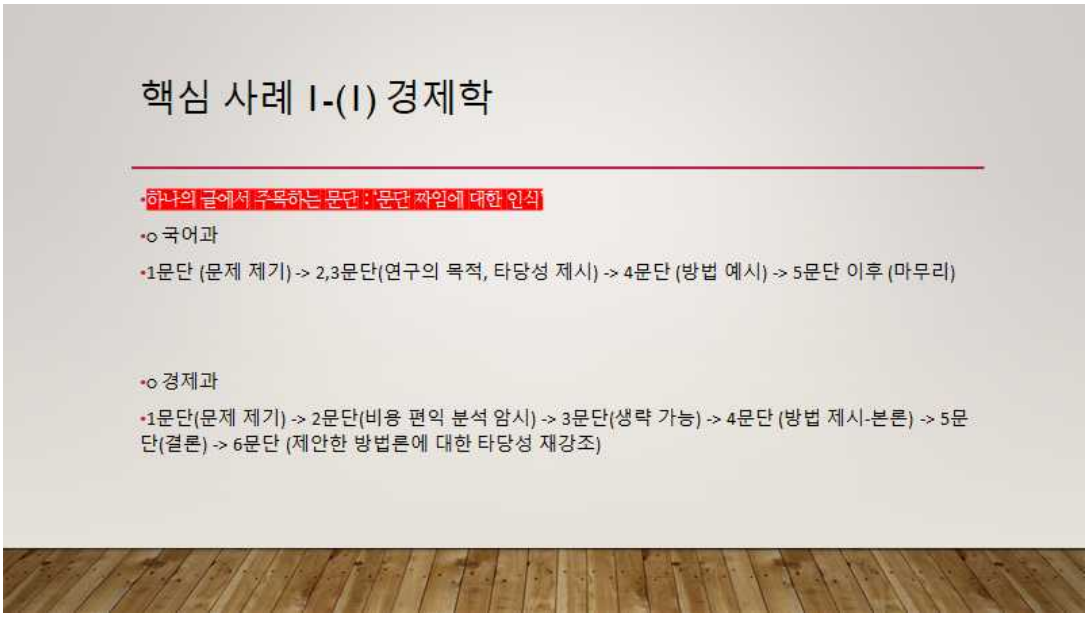
'시장'은 문장 전체의 주성분에 해당하므로 당연히 중요한 정보이다. '생각해 보자'는 주성분이기는 하지만 논술 평가 맥락에서는 특별히 유의미하게 작동하는 정보를 주는 동사가 아니므로, 모문에서 중요하게 파악되어야 할 정보는 '시장'이다. 그런데 바로 이 '시장'을 꾸며주는 관형절은, 첫 문장이 나타내고 있는 대부분의 정보가 압축되어 있다. 따라서 관형절 이내의 주성분 역시 핵심 정보가 될 것이라고 파악해야 한다.

국어과 예비 교사의 경우 이와 같은 추론 과정을 거쳐, 실제로 첫 번째 문장에서 **'딜러', '상인', '다이아몬드', '시장'**을 중요한 단어라고 보았다.

핵심 사례 I-(I) 경제학

주어진 제시문은 겉으로 보기에는
일반적인 독해 과정에 따라 줄거리를 요약해야 하는 '자연 언어 텍스트'로 보이지만,
내용 전문가에게는
'경제학 모델을 구성하기 위해 필요한 정보가 포함되어 있는 텍스트'로서,
'수리 언어로 표상되기에 적절한 정보를 파악해야 하는 텍스트'인 것


핵심 사례 I-(I) 경제학

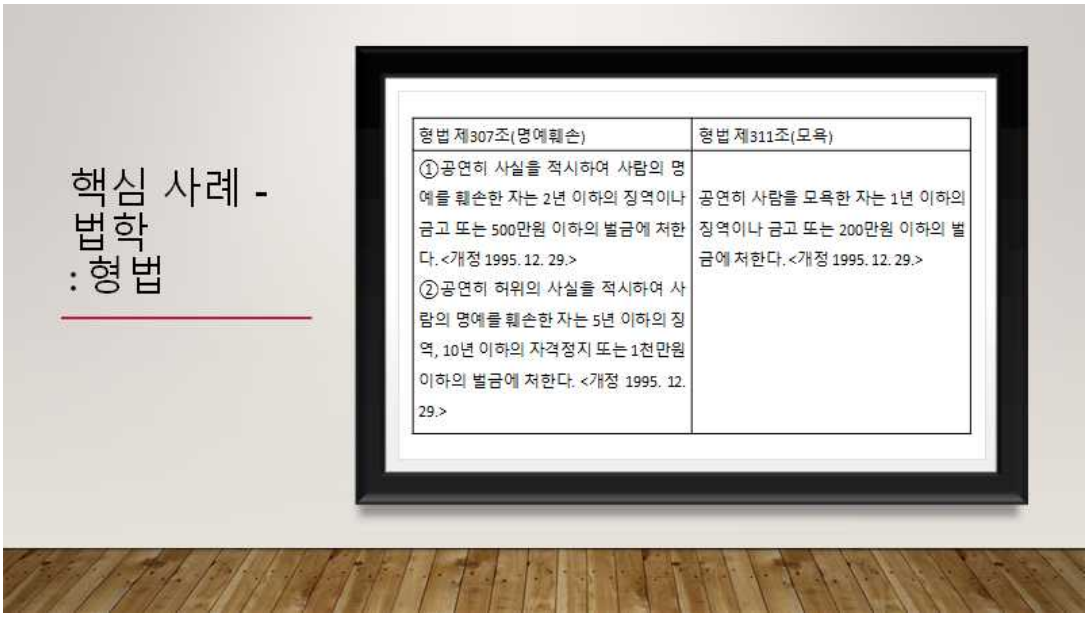

핵심 사례 I-(I) 경제학
•하나의 글에서 주목하는 문단 : '문단 짜임에 대한 인식'
•o 국어과
•1문단 (문제 제기) -> 2,3문단(연구의 목적, 타당성 제시) -> 4문단 (방법 예시) -> 5문단 이후 (마무리)
•o 경제과
•1문단(문제 제기) -> 2문단(비용 편익 분석 암시) -> 3문단(생략 가능) -> 4문단 (방법 제시-본론) -> 5문단(결론) -> 6문단 (제안한 방법론에 대한 타당성 재강조)

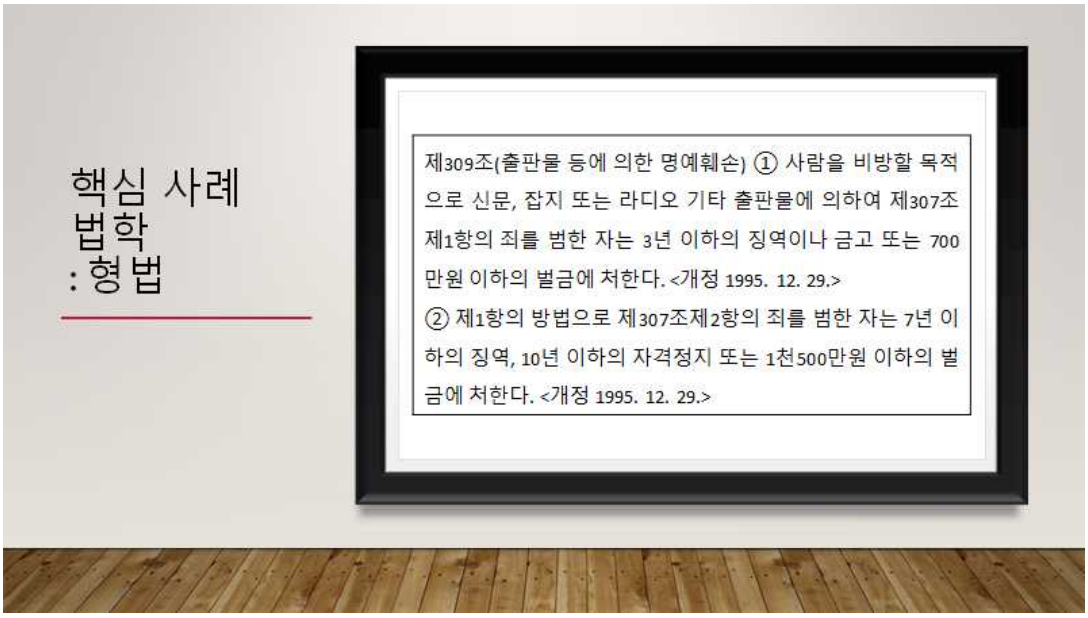
핵심 사례 I-(I) 경제학

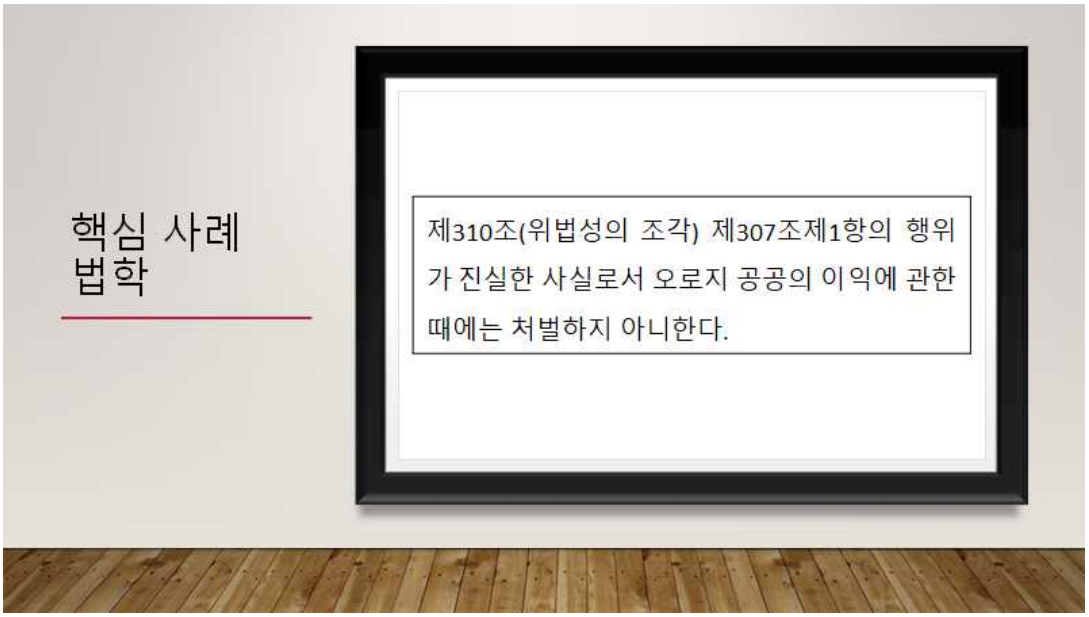
- 문단 짜임에 대한 인식 차이는 텍스트에 제시된 '문제'를 바라보는 '사고 구조'가 다르기 때문인 것으로 나타났다. 경제과는 제시문을 읽을 때 경제학적 모델을 근거로 이해한다.
- 그렇기 때문에 이준구 교수의 글에 대하여 경제과에서는 문제가 없다는 평가를 내렸고 국어과에서는 글의 구조에서부터 무언가 부족한 부분을 인식한 것이다.

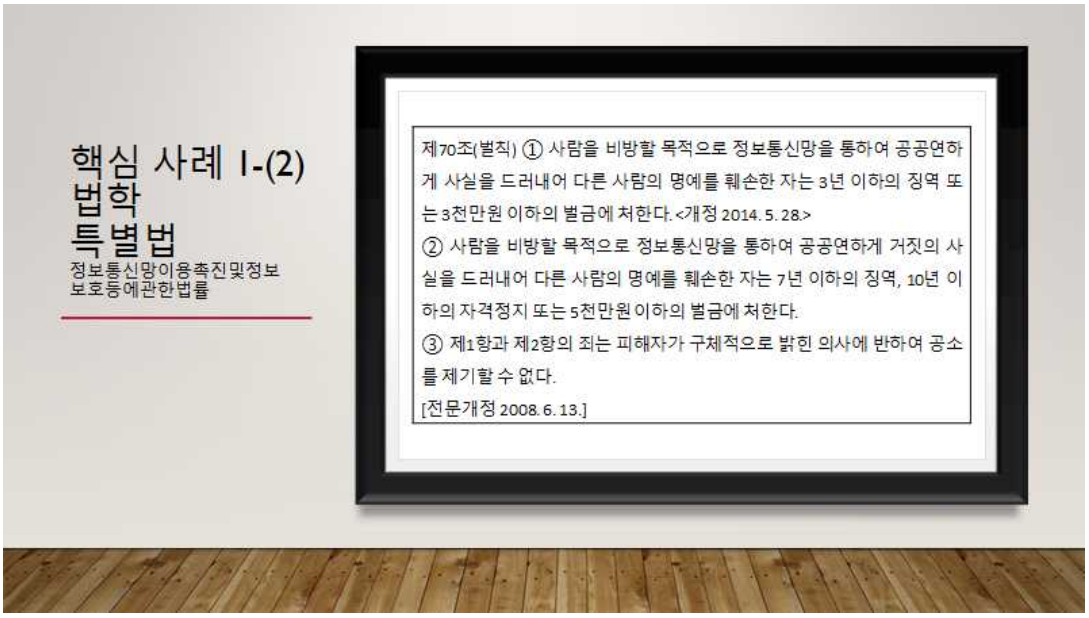
법학

(비전문가가 보기에) 일상어가 전문 분야에서 '재맥락화'된 것으로 판단되는 경우


핵심 사례 -
법학
: 형법
형법 제307조(명예훼손)
①공연히 사실을 적시하여 사람의 명예를 훼손한 자는 2년 이하의 징역이나 금고 또는 500만원 이하의 벌금에 처한다. <개정 1995. 12. 29.>
②공연히 허위의 사실을 적시하여 사람의 명예를 훼손한 자는 5년 이하의 징역, 10년 이하의 자격정지 또는 1천만원 이하의 벌금에 처한다. <개정 1995. 12. 29.>
형법 제311조(모욕)
공연히 사람을 모욕한 자는 1년 이하의 징역이나 금고 또는 200만원 이하의 벌금에 처한다. <개정 1995. 12. 29.>


핵심 사례
법학
: 형법
제309조(출판물 등에 의한 명예훼손) ① 사람을 비방할 목적으로 신문, 잡지 또는 라디오 기타 출판물에 의하여 제307조 제1항의 죄를 범한 자는 3년 이하의 징역이나 금고 또는 700만원 이하의 벌금에 처한다. <개정 1995. 12. 29.>
② 제1항의 방법으로 제307조제2항의 죄를 범한 자는 7년 이하의 징역, 10년 이하의 자격정지 또는 1천500만원 이하의 벌금에 처한다. <개정 1995. 12. 29.>


핵심 사례
법학
제310조(위법성의 조각) 제307조제1항의 행위가 진실한 사실로서 오로지 공공의 이익에 관한 때에는 처벌하지 아니한다.


핵심 사례 1-(2)
법학
특별법
정보통신망이용촉진및정보보호등에관한법률
제70조(벌칙) ① 사람을 비방할 목적으로 정보통신망을 통하여 공공연하게 사실을 드러내어 다른 사람의 명예를 훼손한 자는 3년 이하의 징역 또는 3천만원 이하의 벌금에 처한다. <개정 2014. 5. 28.>
② 사람을 비방할 목적으로 정보통신망을 통하여 공공연하게 거짓의 사실을 드러내어 다른 사람의 명예를 훼손한 자는 7년 이하의 징역, 10년 이하의 자격정지 또는 5천만원 이하의 벌금에 처한다.
③ 제1항과 제2항의 죄는 피해자가 구체적으로 밝힌 의사에 반하여 공소를 제기할 수 없다.
[전문개정 2008. 6. 13.]

비교: 국어교육학

- (비전문가가 보기에) 일상어가 전문 분야에서 '재맥락화'된 것으로 판단되는 경우
- 국어교육학에서는 훨씬 더 많은 사례가 발견됨
- 쓰기 능력을 규정한 부분에서 '의도적','체계적 ' 의 의미 → 교육과정에 근거해야 한다는 함의 + 모든 수업 계획과 실천 활동이 서로 관련성이 있어야 한다는 함의 (일상어가 그대로 쓰이는 것 같을 때, 초심자는 이러한 종류의 문장(너무나 당연해 보이는 언어 진술 + 일상어를 그대로 갖다 쓰는 것처럼 보이는 진술 + 그러므로 어떠한 유의미한 정보를, 어디에 초점화하여 읽어야 하는지 도무지 판단이 안 되는 진술)에서 이러한 함의를 읽어내어야 한다는 인지적 준비 자세가 부족)

(경제학/법학을 중심으로 본) (공통 국어) 성취 기준 도출

- 성취 기준: 일상 언어와 전문 언어의 차이점을 안다.
- 교육 내용 요소 체계:'학문적 문식성' 향상을 위한 분야별 텍스트성 및 언어적 특성
- 전 분야 전문언어의 공통: '학습의 언어' – 이른바 학문science의 언어
- 분야별 언어 차이:
- 유의점
- '은어'의 재발견 – 전문 언어로 승격
- '용어' 정리 차원 어휘 리스트 제공 지양

•한국어 텍스트 전체 모형에서 지시하기 장르가 차지하는 위상이 그다지 '원형적'이지 않다. 영어 텍스트 모형과 비교할 때 그다지 원형적 장르 인식을 차지하고 있다고 보기 어렵다는

•영어권에서 '지시하기'는 '설명하기'와 별도로 장르로 인식하나, 우리는 '지시하기, 절차를 기술하기'는 '설명하기'의 하위 장르로 인식 중인 것으로 판단된다. 그래서 윗사람이 아랫사람에게 지시할 때 우리나라는 대충 지시하고, 영어권은 소상하게 지시하는 것이 아닐까. 그래서 아무리 매뉴얼(사용서, 설명서, 안내서)을 잘 만든다고 하더라도(물론 잘 인식할 수 있도록 매뉴얼을 잘 만들기도 어려울 것이지만) 그에 따라 제대로 실행하기도 어려운 것이 아닐까.

참고문헌

김영은 외(2018). 학생 역량 강화를 위한 초학문적 융합수업 현장실행 연구. RRI 2018-1. 한국교육과정평가원.

류수연, 주세형, 남가영(2021). 국어교육 평가론. 사회평론 아카데미.

서영진(2021). 국어과 연계 융합교육 프로그램의 현황과 개선 방향. 국어교육 172, 1-42. 한국어교육학회.

이관희·양승호·장혜원(2021). 수학 및 과학의 사례에 근거한 국어 문법 기반 초등 교과통합 교육의 방향 탐색. 한국초등국어교육 32(특별호), 101-111. 서울교육대학교 초등교육연구원.

주세형(2009). 할리데이 언어 이론의 국어교육학적 의미. 국어교육 130, 173-204. 한국어교육학회.

주세형(2013). 융복합시대 국어 문법교육학의 역할. 내용 전문가와의 소통을 중심으로. 한국어교육학회 학술발표논문집.

주세형(2019). 학교의 언어를 관찰하고 기획하는 국어교육학을 위하여. 고려대학교 한국어문교육연구소 학술발표논문집. 23-61.

주세형(2021). 국어교육의 새로운 내용론 : 학습의 본질 구현을 위한 초학문 융합 패러다임 설계. 국어교육 174: 73-125.

주세형·김형석(2014). 전공 글쓰기 교육과정 연구를 위한 성찰 경로. 경제학 분야를 중심으로. 언어학연구 31, 251-283. 한국중원언어학회.

주세형·소지영(2017). 체계기능언어학의 교육과정적 적용에 대하여 —2015 개정 교육과정에 따른 <심화 국어>의 이론적 성찰을 중심으로—. 국어교육학회 전국학술대회 자료집. 국어교육학회.

Bernstein, B.(1996). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: theory, research, critique*. London: Taylor & Francis. (Revised Edition 2000)

Shanahan, C., Shanahan, T., & Mischia, C.(2011). *Analysis of expert readers in three disciplines: History, mathematics, and chemistry. Journal of Literacy Research 43*, 393-429.

Shanahan, T. & C. Shanahan(2012). What is Disciplinary Literacy and Why does it Matter? *Topics in Language Disorders 32*, 7-18

575돌 한글날 기념 전국 국어학 학술대회

2021년 10월 15일 (금) 09:50 ~ 17:00
[온라인 중계] https://youtu.be/u7RUau9GkSw

□ 제2부 주제 발표

국어과 교재 개발의 과제와 전망 — 국어 교과서의 다면적·중층적 속성에 대한 탐색을 바탕으로 —

남가영

서울대학교 국어교육과 교수
nky4235@snu.ac.kr

1. 들어가며

현재 2022 개정 교육과정을 위한 사전 연구가 진행되고 있다. 내년 새로운 교육과정이 고시되면 뒤이어 검인정 교과서 개발 작업이 진행될 것이다. 사회가 변화하는 속도는 나날이 빨라지고 그에 발맞추어 교육이 변화해야 한다는 요청 또한 거세지고 있다. 그 결과 개정 고시된 교육과정이 채 안착되기도 전에 교육과정이 다시금 개정되는 숨 가쁜 여정이 반복되고 있다. 교육과정이 개정 고시되면 그에 따라 교과서도 전면 다시 개발되는 절차를 밟는다. 예상컨대, 돌아오는 2022년 말 새로운 교육과정이 고시되면, 출판사별로 수많은 국어교육 연구자들이 합종연횡하여 수십여 종의 교과서를 새롭게 개발하는 절차에 들어설 것이다.

지난 2007 개정 이후 교과서 제도가 검인정 체제로 전환되고 총 3차례에 걸친 교과서 개발이 이루어지면서[1] 국어교육 연구 공동체는 상당 수준의 '교과서

1) 2009년 총론 개정으로 인해, 2007 개정 교육과정이 아직 현장 적용되지 않은 상태였던 고등학교 국어과 선택과목 교육과정이 먼저 총론 취지에 맞춰 개정되었고, 2011년에는 2009년 개정된 총론 취지를 이어받아 초중고 국어과 교육과정이 전면 개정되었으며,

개발' 경험을 축적한 상태이다. 그러나 교과서 제재 및 자료 목록의 범위가 확충되고 교과서의 물적 체재(삽화, 사진, 편집 디자인 등)가 개선되었다는 가시적인 성과 외에, 이른바 '숙련된 교과서 개발 경험'의 실체가 무엇인지는 그다지 명확하지 않다. 그나마 분명한 것은, 그간의 경험이 검정 제도에 맞춰 전형적이고 관습적인 절차와 방법에 따라 교과서를 개발한 일종의 '제도화되고 규격화된 경험'으로서의 속성이 강했다는 점, 그리고 별다른 성찰과 반성이 뒤따르지 않는 한, 이러한 경험이 차후의 교과서 개발 과정에 투사되어 후속되는 교과서 개발 역시 기존과 유사한 절차로, 유사한 산물로 귀결될 가능성이 높다는 점이다.

이에 본 연구에서는 교육과정 개정을 앞둔 이 시기에, 국어 교과서를 중심으로[2] 국어과 교재 개발의 다면적·중층적 속성을 탐색하고 이를 토대로 개발의 과제와 전망을 논하고자 한다. 국어과 교재의 본질에 천착하면서도, 급변하고 있는 오늘날의 삶의 양태, 그 중에서도 국어 학습자들의 문식활동에 주목하여 전지구적으로 요청되고 있는 미래교육의 방향성을 함께 고려하는 논의가 될 것이다.

2. 국어과 교재의 현재

이 장에서는 이후 논의를 위해, 국어과 교재의 현재를, '개념과 기능', '개발 및 선정의 맥락', '사용의 맥락'으로 나누어 간략히 그려 보도록 한다[3].

가. 개념과 기능

국어과 교재, 그중에서도 국어 교과서는 추상적, 이론적인 교육과정 내용을 구체적인 텍스트(제재 및 언어 자료)와 활동으로 상세화해 놓은 산물이다(이성영,

---

2015년에도 다시 한번 전면 개정이 이루어졌다.

2) 이런 점에서, 본 연구가 논의 대상으로 삼는 '국어과 교재'에는 학습자의 생애주기를 고려한 다양한 교재나, 학교 밖 교재는 포함되지 않는다. 그러나 교육의 시공간이 확대됨에 따라 국어교육의 대상과 범위가 확대되고 있다는 점을 고려하면, 학습자의 생애주기별 교육 설계나, 학교 제도 밖에서 다양한 형태로 이루어지는 형식·무형식 학습을 지원하는 교육 설계나 지원도 중요한 연구 주제이다. 이와 관련한 국어과 교재 개발의 문제는 후고를 기약하고자 한다.

3) 국어과 교재가 국어 교수·학습의 계획과 실행에서 갖는 의미가 중대한 까닭에 국어과 교재 및 교과서에 대한 연구는 연원도 길고 연구의 양 역시 방대하다. 교육과정의 교과서 구현 양상에 대한 분석적 연구들, 교과서 평가기준이나 교육과정 상세화 원리에 근거한 교과서 평가 원리 개발 및 이에 근거한 교과서 비평 관련 연구들, 교과서 검정 및 선정 제도와 관련한 교과서 실행 양상에 관한 질적 연구나 교사 인식 관련 연구들, 교과서의 실제성에 관한 연구들, 교과서 단원 개발 방안에 관한 연구들 등 관련 연구물은 방대하며 지금도 계속 관련 연구가 쌓이고 있다. 본 논문에서는 이들을 전체적으로 개괄하기보다 논의의 과정에서 필요한 연구를 인용하는 방식으로 선행 연구 검토를 진행하고자 한다.

1992). 즉, 추상적인 교육 목표나 내용을 구체적인 학습경험의 형태로 변환한 것으로서, 추상적인 '교육과정'과 구체적인 '수업' 사이, '교사'와 '학생' 사이를 매개하여 학습을 도모하는 도구이다.

나. 개발 및 선정의 맥락

2007 개정 교육과정 도입과 함께 교과서 검정 제도가 실행됨에 따라, 교과서 검정 기준 및 집필 기준에 의거해 여러 출판사에서 교과서 개발에 참여하고, 검정 기준에 의거하여 합격된 교과서가 출판되면 단위학교에서는 교과서선정위원회를 꾸려 해당 학교에서 사용할 교과서 1종을 선정하는 과정을 밟고 있다. 이런 점에서 국어교육 공동체는 '교과서 개발 경험'뿐만 아니라 '교과서 선정 경험' 또한 축적해 오고 있다고 볼 수 있다(남가영 외, 2011 ; 김주환, 2011, 김은성 외, 2012, 2013 등).

이렇게 축적된 경험은 '교과서는 교육과정을 상세화한 하나의 산물로서 교육 목표를 달성하기 위한 수업 도구이다. 즉, 교과서는 그 자체로 교육 내용이 될 수 없으며, 교육 내용을 나름의 방식으로 표상하고 있는 하나의 사례이다'라는 인식을 강화하여 교과서의 목표 표상성[4]을 공고히 하는 데는 긍정적으로 작용하였으나, 반작용도 분명히 존재한다.

첫째, 검정 제도가 오히려 교과서 개발진의 자체 검열을 강화해 애초 취지와 달리 교과서의 다양성을 강화하는 데 오히려 걸림돌이 되기도 한다는 점이다. 둘째, 교과서 선정 과정에 교과서의 질 평가 외에도 다양한 상황적, 문화적 요인이 개입됨에 따라 교과서 선정 경험 역시 일정 부분 관습화되고 형식화되는 양상을 보이는데(정혜승, 2010, 2011 ; 남가영 외, 2011, 김주환, 2011, 김은성 외, 2012, 2013 ; 남가영 외 2013 등), 이러한 학교 현실은 교과서 개발 과정에서의 다양한 시도를 무화시켜 다시금 개발 과정을 관례화되고 절차화된 과정으로 회귀시키는 작용을 한다[5].

---

4) 이러한 목표 표상성은 흔히 적합성 또는 타당성(relevance)의 개념으로 설명되기도 한다. 그리고 그 핵심을 관통하는 질문은, '가르쳐야 할 내용을 (잘) 가르치고 있는가?', '그 수준과 범위는 타당한가?'이다. 이러한 목표 표상성 혹은 정합성은 5~6차 교육과정기 이후 국어교육학 이론이 보다 발달하고 교과 특수성이 명료해지면서 교과서 개발과 비평의 핵심으로 자리 잡았다고 볼 수 있다. 그러나 특히나 자료나 활동 차원에서 이러한 타당성, 정합성 중심의 관점에서 이제는 실제성 중심의 관점으로 이동해야 한다는 주장, 좀 더 균형적으로는 타당성, 정합성만으로는 충분하지 않고 실제성 있는 교재, 교수·학습으로 나아가야 한다는 관점이 힘을 얻고 있다(Prensky, 2010). 교육 및 교재에서 '실제성'의 의미에 대한 탐색은 이후 3.3에서 상세히 논하고자 한다.

5) 각종 출판사가 발행하는 국어 교과서별 시장 점유율을 보면, 교육과정이 개정되고 새롭게 교과서가 개발되어도 큰 변화 없이 특정 출판사의 특정 교과서가 계속 상위 점유율을

이런 상황에서 매 교육과정 개정 시기마다 교과서를 전면 개편해야 하는 현 상황은 국어교육 공동체에 유의미한 개발 및 선정 경험을 축적시키기보다 제도화되고 규격화된 경험만을 공고히 하는 데 그치고, 이는 교과서 개발 및 선정 과정에 투입되는 사회적 비용이 과연 가치 있는 투자인 것인지, 질문을 남긴다.

다. 사용의 맥락

다-1. 수업의 맥락

교과서는 수업에서 사용된다. '대단원 학습목표-단원 안내-소단원 ①(준비활동-본시활동)-소단원 ②(준비활동-본시활동)-적용 및 통합활동-단원 점검'과 같이 통상적인 교수 설계의 기본 원리를 따르면서 구체적인 제재와 활동을 제시하는 교과서 체제를 떠올리면, 교과서는 수업을 구조화하고 일정 부분 표준화하는 역할을 한다. 즉, 약간의 살을 덧붙이면서 주어진 교과서 흐름만 그대로 좇아도 어느 정도 수업의 형태를 취할 수 있게 된다.

그러나 가시적인 제재와 활동으로 비가시적인 교육 내용, 즉 지식이나 기능을 가르치고자 하는 국어 교과서의 특성상, 교과서를 활용한 실제 수업은 종종 '목표 표상성'을 잃어버리고 표류하는 경우가 발생한다. 즉, 주어진 제재를 가지고 수행하는 활동은 애초 목표했던 바를 놓치고 제재의 내용과 형식에 대한 활동으로 함몰되곤 한다. 그 결과 교과서를 가지고 '했던 것'과 이를 통해 '배운/가르친 것'[6]이 개념적으로 분리됨에도 불구하고, 특히 학생은 이를 구분하지 못하고 '했던 것'으로 '배운 것'을 치환하게 된다. 교과서 검정 제도가 도입되고 여러 종의 교과서가 시중에 풀리면서, 교육과정과 교과서가 '1 : 다'의 관계를 이룬다는 점이 명확해지고 그에 따라 교과서의 목표 표상성은 적어도 교사 집단에겐 충분히 인지되었다 할 수 있다. 그러나 이러한 점이 수업 과정에서 학생들과 명확히 공유되지 않으면(예를 들어, 학습 목표 확인 단계나 수업 마무리 단계에서), 학생이 수업 과정에서 배운 것이 무엇인지 분명히 인지하기란 여전히 쉽지 않다.

크게 두 가지 요인이 이러한 혼란을 더욱 가중한다. 하나는, 한 편의 완결된 제재를 수업에서 활용하는 과정이, 제재 도입의 목적이 무엇이든, 자연스럽게 해당 제재를 읽고 내용을 파악하는 활동을 동반할 수밖에 없다는 점이다. 학습 목표가 무엇이든, 제재를 읽고 핵심 내용을 파악하거나 그와 관련한 자신의 경험과 배경지식을 떠올려 이야기를 나누거나 하는 것은 필요하기도 하고 매우 자연

유지하고 있는 양상은 이러한 정황을 잘 보여 준다.

6) 엄밀히 말해, 교사가 '가르치고자 한 것'과 '실제 가르친 것', 그리고 학생이 '배운 것'은 개념적으로는 서로 명확히 구분된다. 다만, 이 부분에서는 논의의 초점화를 위해 '(수업에서의) 활동'과 '교육 내용'만을 분리하여 다룬다.

스러운 학습의 과정이다. 제재가 문학 작품이거나 무게감 있고 흥미로운 글일 경우 이러한 읽기 과정에 시간과 노력을 더 들이게 되고, 그 결과 학습 목표로부터의 이격이 발생하게 된다. 혼란을 가중하는 나머지 하나는, 수업 시간에 다룬 제재가 그대로 평가 문항에서 활용되는 단위학교의 지필평가 맥락이다. 이에 대해서는 이하 절에서 후술한다.

다-2. 평가의 맥락

대개 단위학교 지필평가 맥락에서 교과서는 종종 '시험 범위'이다. 그리고 많은 학생들에게 이 시험 범위는 '교과서 몇 쪽부터 몇 쪽까지'라는 물적 실체로 인지되고, 더 구체적으로는 해당 범위에 실린 '제재에 대한 무엇', 좀 더 나아가면 제재에 대해 수업 시간에 분석하고 설명하고 이야기했던 결과인, 모종의 '정보'이다. 그 결과 해당 시험 범위 안에서 다루어진, 혹은 다루어지길 목표했던 비가시적인 교육 내용은 해당 제재와 분리되지 못한 채 평가 장면에 다시 등장하게 되고, 이렇게 되면 학생들의 평가 결과가 '제대로 배웠음'을 의미하는지, '제대로 기억하고 있음'을 의미하는지 해석할 도리가 없다.

앞서 언급한 국어 교과의 특수성, 즉 무엇을 배우는 과정이든, 주어진 제재의 내용을 읽고 파악하는 과정이 포함될 수밖에 없다는 점은, 평가 맥락에서도 유효하다[7]. 즉 이른바 '지문'이 동반되는 대개 읽기 및 문학 문항은 하나의 지문에 둘 이상의 문항이 엮여 있는 세트 문항의 형태를 취하는데, 해당 세트의 첫 번째 문항은 대개 지문의 내용을 전체적으로 파악하는 문항인 경우가 많다. 이 역시 평가 과제를 일종의 문제 해결 과정이라 할 때, 자연스러운 문제 해결의 절차와 관련이 있다. 이러한 특수성은 시험 범위를 교과서 제재에 대한 무언가로 받아들이는 학생들의 인식을 더욱 공고히 한다. 그 결과, 수업 장면에서 활용하는 제재와 평가 장면에서 활용하는 제재를 분리하고자 하는 몇몇 학교의 유의미한 시도에 대해, 학생들은 '왜 배우지 않은 것이 나오는가? 왜 가르치지 않은 것을 평가하는가?'라는 물음을 갖게 된다. 즉, 학생들 입장에서는 해당 평가 도구의 안면 타당도가 떨어지는 것이다. 피험자의 안면 타당도가 떨어지면, 평가 실행 및 결과에 대해 학생들의 동의를 얻기가 쉽지 않기 때문에, 수업 과정에서 '무엇을 배우고 있는가?'가 교사-학생 간에 명확히 인지, 공유되어야 할 필요가 있다.

7) 이러한 국어과 특수성과 관련하여 평가의 맥락에서 어떠한 문제가 발생하는지에 대해서는 류수열 외(, 2021: 4장 참고)에서 '타당도' 개념 체계와 관련하여 상세히 언급한 바 있다.

3. 국어과 교재 개발의 전제와 과제: 국어과 교재의 다면적·중층적 속성을 중심으로

국어 교과서는 국어교육 실행의 여러 측면을 비추어주는 매우 복합적인 실체이다. 이 장에서는 국어 교과서의 중층적이고 다면적인 속성을 면밀히 살펴, 국어과 교재 개발의 참조점을 명확히 하고 이에 의거하여 국어과 교재 개발의 과제를 제시하고자 한다.

3.1. 국어과 교재의 중층적 속성 ❶

국어 교과서는 '교육 공간 안에서 사용되는 실체'인 동시에, '교육 공간을 소환(창출)하는 실체'이다.

일차적으로 국어 교과서는 '교육'이라는 목적과 의도가 있는 공간 안에서 '도구'로 사용된다. 이러한 목적과 의도는, ('학교' 및 '교실' 공간이 그러하듯) 제도적으로 확립되어 있기도 하고, 삶 가운데 편재하면서 어느 두 개인이나 다수를 교육적 관계로 묶어두기도 한다. 제도적이든, 개인적이든, 교육 공간 안에서는 교육적 관계를 맺은 주체들 사이에 교수·학습 활동이 이루어지고, 교재는 그 과정에서 유의미한 도구로 활용된다.

그러므로 교육 공간 안에서는 교사와 학생이 합의한 교육 목표가 무엇보다 우선되며, 그렇기에 교사의 사용 목적과 의도에 따라 교재는 적절히 선택되기도 하고, 재구성되기도 하고, 새롭게 개발되기도 한다. 특히 교육 목표와 내용이 제도적으로 주어져 있는 경우, 교재가 무엇을 어떻게 담았는가는 사실 그다지 중요하지 않을 수 있다. 어차피 개개의 교수 맥락은 다 상이하며 학생들 또한 다양하기에, 교재가 아무리 정치하고 정교하다고 한들 교사의 수고를 일부 덜어줄 뿐 근본적인 괴리를 극복하지 못한다. 극단적으로 말해, 형편없는 교재를 가지고도 교사들은 얼마든지 훌륭한 수업을 할 수 있으며, 유능한 교사일수록 사실 교재의 몫은 줄어든다. 교과서 검정 제도가 도입되고 교과서 개발 과정이 반복되면서, 국어교육 공동체 안에서 '어떻게 교과서를 만들든 다 거기서 거기다.', '교실 맥락과 학습자 집단을 떠올리면 어떠한 장치와 고민을 투영해도 시의성이나 실제성은 어차피 떨어질 수밖에 없다.'는 인식이 점차 공고해질수록, 교과서는 철저히 도구적인 원래의 위치로 되돌아간다. 사회적, 상황적 맥락상 '정전'과도 같이 작용했던 지난 국정 단일 교과서 시기의 위상과는 사뭇 달라진 위치가 아닐 수 없다.

그러나 이처럼 교재가 외부에서 설정된 교육 목표와 내용에 의거해 개발, 선택, 재구성된 산물이자 도구인 것은 분명하나, 교재 자체가 교사의 특정한 교수 행위, 학생의 특정한 학습 활동을 촉발한다는 점 또한 분명하다. 언제 어디서든, 교실 안이든 밖이든, 국어 교과서를 펴면, 목표가 제시되고 다루어야 할 제재가 주어지고 그걸 가지고 해야 할 활동이 뒤따른다. 주어진 활동을 하나씩 따라가다 보면, 모호했던 것이 다소 분명해지고, 제대로 못했던 것이 조금 능숙해지는 경험을 하게 된다. 게다가 면밀히 살펴보면, 주어진 활동들은 이러한 유형의 과업을 어떻게 어떤 방법과 어떤 순서로 해결해 나가면 되는지 그 절차와 전략을 안내해 주는 것이기도 하다. 즉, 글의 의미를 파악하려면, 어떤 부분에 주의를 기울여, 어떤 순서로, 어떤 질문을 떠올리고 답을 찾아가며 읽어나가야 하는지, 어떤 장치를 활용하면 도움이 되고, 필요하다면 어떤 자료를 참고해야 하는지 등을, 주어진 제재를 읽고 그러한 제재에 대한 학습활동을 해 나가는 가운데 암묵적으로 학습하게 된다.

그러므로 교재는 그 자체로 교육 공간을 소환하고 창출한다. 이런 점에서 교재의 교수 설계 원리가 중요해지고 교수학적 장치가 의미를 갖는다. 적절한 목적과 의도를 갖춘 자가 접근해 왔을 때, 그가 설정한 목표를 충분히 달성할 수 있도록 유의미한 교육 공간을 열어주기 위해, 교재는 철저히 구조적으로 설계될 필요가 있다. 즉 교재는 특정 교육 목표를 가진 교육 공간 안에서 교사에 의해 어떤 식으로든 잘 활용되기만 하면 그것으로 충분한 도구인 측면도 있으나, 그 자체로 교수학적으로 정교하게 설계된 교육 공간이기도 해야 한다. 교재 안에는 목표가 있고, 목표로 향한 경로가 있으며, 경로에서 해결해야 할 과업이 있고, 과업 시 다루어야 할 자료가 존재하며, 과업 해결 시 도움을 받을 수 있는 자원과 참조 체계도 존재한다. 즉, 교재를 펼치면 가상의 시뮬레이션이 작동하는 체제인 것이다. 교재가 열어 주는 정교한 교수학적 공간 안에서 개별 학생들은 학습의 과정을 밟아나감으로써, 결과적으로 학습을 체험하고 동시에 학습의 방법 또한 체험할 수 있다. 교재는 이것을 목표로 설계된 교육 공간이다.

이런 점에서, 교재의 설계는 그 자체로 교수의 설계와 다르지 않다. 최근 우리 국어 환경이 빠르게 급변함에 따라 학생의 문식활동 역시 변화하고 이를 반영하고 지원하기 위해 각종 기술공학을 도입한 최신의 교수 설계가 다시금 중시되고 있다. 에듀테크가 발전하면서, 교실 공간을 학교 밖 공간과 연계하여 교육 공간을 확충하거나, 다양한 학교 밖 세계를 최대한 모사하여 교실 공간 안으로 끌어와 가상의 교육 공간을 구성하는 등, '교육 공간'의 설계가 뜨거운 이슈로 부각하고 있다. 교재가 교육 공간을 소환하는 실체이자 그 자체로 유의미한 교육 공간일 수 있다는 점에서, 교재 개발은 교육 공간 설계를 위한 최근의 논의를 참

조할 필요가 있다. 가시적인 목표의 설정, 학습 과정의 체계적 분절 및 절차화, 타당하고 실제성 높은 자극 자료의 개발, 상호작용 체제, 학습 과정에서 활용 가능한 기술공학 도구나 플랫폼의 도입 및 안내, 다양하고 개방적인 참조 체제 및 자원 제공, 접근 가능성을 높인 공간 디자인 등이 그것이다.

이러한 교수 설계는 교재가 단지 기존의 서책 형태를 전자 파일 형태로 변환되는 데 그치지 않고 각종 AR이나 VR과 접목한 일종의 디지털 플랫폼이나 LMS(Learning management system)와 유사해질 때 더욱 빛을 발할 수 있다. 이미 현재의 디지털 교과서는 이러한 형태를 일부 취하고 있다. 이처럼 디지털 교재가 디지털 플랫폼의 형태를 취하게 되면, 어느 누구도 배제하지 않는 이른바 포용적 교육(inclusive pedagogy)(Haniya, 2021) 관점에 의거해 누구도 접근 가능성에 제한을 받지 않는 공간 디자인(universal design) 설계가 더 중요해지고(Connell *et al.*, 1997 ; University of Cambridge, 2017 ; Universal Design for Learning, 2020), 다양한 유형의 학습자에게 그들의 요구와 필요에 적합한 교육 경험을 제공하는 유연한 학습 환경을 설계하는 문제 역시 중요해진다. 이런 맥락에서 '행위유도성(affordance)'(Gibson, 1986 ; Barton & Lee, 2013 ; Farias, 2021 등)[8]도 주요한 개념으로 떠오른다. 이는 사람들이 어떤 대상이 지닌 본래의 속성에 주목하기보다 특정한 목적에 의한 특정한 상황에서 자신들에게 가치 있는 것을 인지한다는 데, 그리고 특정 공간 안에서 놓인 자원이나 행위나 경로 등이 그것의 애초 속성과 무관하게 사용자들에게 어떠한 의미로 인지되고 어떻게 사용되는지에 주목한다. 이런 점에서 행위유도성은 '사용자와 사용 가능한 자료들 사이의 관계'(D'Anrea, 2020: 63-64)(Farias, 2021: 152에서 재인용)를 의미하며, 관계적이고 생태학적이면서도 비확정적인 잠재력의 의미로 이해된다. 교재가 교육 공간으로서 그 의미역이 확장되고, 기술공학의 도움으로 교육 공간이 디지털 플랫폼으로 전환될 경우, 기존의 교수 설계 원리에 더해 디지털 학습공간에서의 교수 설계의 원리 또한 교재 설계 시 함께 고려되어야 할 것이다.

❶ 국어과 교재 개발 시 쟁점과 과제

√ 국어과 교재는 최근 담론에서 더욱 강조되고 있는 교수·학습의 기본 설계 원리를 얼마나 제대로 구현하고 있는가?

· 학습 목표를 명시화하되, 이를 학생의 흥미 및 기회와 연계되도록 한다.

· 직접 무엇을 찾아 하게 하고, 바깥 세상을 겨냥하도록 활동의 실제성을

8) 국어과의 서책형 교재에서의 '행위 유도성'에 대해서는 남지애·박혜진(2021)에서 주목하여 논의한 바 있다.

강화한다.

· 산출해야 할 산물을 명확히 하고, 그것이 지켜야 할 표준이나 규준을 명세화한다(Prensky, 2010).

√ 국어과 교재는 교수·학습을 최적화하거나 지원할 수 있는 자극 자료, 참조 자원, 활용 가능한 플랫폼이나 기술공학 도구를 적절히 안내하고 있는가?

√ 국어과 교재는 다양한 유형의 학생(문화, 학습 수준, 배경지식, 동기·흥미 등)에게 유연하게 적용 가능한 학습 경로나 자료, 자원을 제공하는가? 혹은 더 나아가 포용적 교육의 관점에서 모듈형으로 맞춤형 교재 개발은 가능한가?

√ 특히 디지털 교재 개발 시, '언제 어디서나 가능한 학습', '능동적인 지식 생산', '지식의 복합양식적 표상', '회귀적 피드백', '협력적 지성', '상위인지적인 성찰'과 '차별화된 학습'이라는 디지털 공간에서의 교수·학습 설계 원리 및 생태(Cope & Kalantzis, 2017: 13)를 어떻게 구현, 반영할 것인가?

3.2. 국어과 교재의 중층성 ❷

국어 교과서는 실존하는 구체적인 사례로서 '개별성'을 지니는 동시에(교과서 비평의 관점), 국어교육학의 이론화를 추구하는 중핵 경로로서 '총칭성'을 지닌다(교과서 연구의 관점).

개정 고시되는 '국어과 교육과정'은 국어교육학의 이론적 발전, 국어교육에 대한 시대적 요구 등에 의거해 개발된 산물이며, '국어 교과서'는 그러한 교육과정이 해석되고 상세화된 산물이다. 국어교육 철학이나 관점, 지향은 직간접적인 형태로 국어과 교육과정의 교육 목표나 교육 내용으로 수렴되고, 교육 목표나 내용은 교육과정 문서에서 명제화됨으로써 언뜻 가시성을 띠는 것처럼 보이나, 기실 이들 목표나 내용은 거듭 개념화되고 해석되고 상세화되어야 하는 추상적 속성을 지닌다. 즉, 교과서라는 물적 실체 안에서 제재와 활동 등을 부여받아야 온전히 가시성을 띠게 되는 것이다.

이처럼 '철학과 이론 → 교육과정 → 교과서'로 이어지는 과정은 일방향적인 투사의 과정으로 보인다. 그리고 투사의 각 과정과 산물은 정합성과 타당성이 작동하는 영역으로서, 평가가 개입할 수 있다. 즉, '이번 시기 국어과 교육과정은 (학문적, 시대적 요구에 맞게) 잘 만들어졌는가?'라는 평가, '이 교과서는 (교육과정의 취지를 잘 반영한) 괜찮은 교과서인가?'라는 평가가 가능한 것이다. 상위에 놓인 실체가 뒤따르는 산물의 평가 준거로 작용하고, 산물은 평가 준거와의 부합성, 정합성에 논리적으로 귀속되는 실체가 된다. 이렇게 보면 투사 과정

의 제일 말단에 있는 국어 교과서는 구체적이고 물리적인 '실제'이다. 상위에 놓인 국어교육학이나 국어과 교육과정이 상대적으로 '이론'의 층위거나 '이론' 층위에 가깝다면, 국어 교과서는 그것이 적용된 '실제'이며, 이론에 비해 실제가 그러하듯, 긍정적·부정적 평가가 모두 가능하며, 구체성을 띠는 대신 시의성을 지니며, 수많은 가능성과 선택지 중 하나를 보여 준다는 점에서 일종의 '사례'로서 간주된다.

그러나 '철학과 이론 → 교육과정 → 교과서'로 이어지는 과정이 일방향적인 투사의 과정이기만 한가 하면, 온전히 그렇지만도 않다. 애초 국어교육의 철학이나 관점, 지향이라는 것 자체가 실체성을 갖지 못하고, 국어과 교육과정 역시 그 자체로 의미 완결성을 지닌 문서가 아니라 소통되고 해석되고 구체화되는 가운데 의미를 확정해 나가는 속성을 지니기 때문이다. 즉, 우리 사회가 공유한 문제의식과 지향은 '교육과정 개정'이라는 하나의 계기를 만났을 때 새롭게 증폭되거나 확인되거나 의제화되는 성격을 띠며, 교육과정 역시도 다양한 교과서로 상세화되고 실체화되는 가운데 그 의미가 어느 정도 확정되고 수렴되는 성격을 지닌다.

그렇다면 우리에게 남은 것은 결국 명확한 실체가 있는 교과서이다. 교육과정을 해석하고 상세화하는 과정은 말 그대로 '과정'으로서 흘러간다. 남는 것은 그 산물인 교과서이다. 그런데 국어 교과서가 국어과 교육과정을 상세화한 산물이라는 의미는 사실 그리 간단하지 않다. 추상적인 교육 내용을 수업에 투입하기 직전의 형태로 구체화하는 과정에서 동원되는 방법과 전략은 그 자체로 '가르쳐야 할 것'을 '가르칠 것'으로 바꾸는 교수학적 변환의 방법이고, 이는 '국어교육학'을 채우는 중핵적인 지식이자 이론이다. 이러한 이론화의 한 방편으로 그간 국어 교사의 암묵적, 경험적, 실천적 지식을 탐색하고자 하는 시도가 활발했던 것도 이를 방증한다. 교과서를 탐색 대상으로 삼아 거기에 담긴 상세화의 논리와 방법을 '역추적'하는 것은 이러한 이론화의 또 다른 방편이 될 수 있다. 구체적인 수업의 실행 과정을 살펴 교사의 머릿속 지식을 추론하고 해석할 수 있는 것처럼, 개발된 교과서에 담긴 상세화 원리를 역추적하면 이와 유사한 방법과 원리가 추론되고 도출될 수 있다. 이렇게 보면 교과서는 그 자체로 국어교육학 이론화를 위한 중핵 자료로서, 이론적 탐색의 대상이 된다. 그리고 이때 탐색의 초점은, 구체적인 사례의 기술이나 분석이 아니라, 해당 사례에 녹아 있는 방법이자 원리를 역추적하여 국어교육학의 이론을 구축하는 것이다. 그러므로 이때 교과서는 실존하는 구체적인 '사례들'로서 다루어지기보다는, '교과서'라는 총칭적 대상으로 간주된다. 국어교육 이론이 이론-실제를 매개하는 중간 층위의 이론을 지향해야 함을 고려하면(주세형·남가영, 2014 ; 조진수, 2018 등), 교과서를 총칭적 대상으로 삼아 진행하는 교과서 연구는 국어교육 이론화의 주요한 한

축을 담당할 수 있다[9)]

정리하면, 국어 교과서를 실존하는 구체적 사례로서, 교육 내용을 제대로 구현하고 있는지 평가하는 비평적 관점이 존재할 수 있고, 총칭적 대상으로서 교과서를 자료로 하여 교육 내용을 표상하는 방법과 원리를 발굴해, 즉 '언어화' 과정을 거쳐 표상함으로써(주세형, 2014: 696) 국어교육의 이론화를 추구하고자 하는 연구적 관점이 존재할 수 있다. 후자일 때 비로소, 국어 교과서에 대한 연구는 교육과정이 바뀌고 교과서가 개편되면 곧바로 시의성이 떨어지는 '사례 연구'의 한계를 극복할 수 있다,

❷ 국어과 교재 개발 시 쟁점과 과제

√ 교과서 비평을 통해 축적한 사례 분석 결과를 어떻게 교과서 개발이나 성취기준 개발 단계로 환류시킬 수 있을 것인가?
- 교과서 개발에 따른 상세화 결과물에 대한 양적 데이터 축적
- 성취기준별 중핵 활동과 중핵 텍스트의 추출, 이의 구조화에 따른 국어과 교재 모듈화

√ 교과서 개발 과정의 질적 경험에 대한 실증적 연구 자료를 어떻게 확보, 구축할 것인가?

√ 실행 연구, 사례 연구가 아닌 이론화 연구를 통해 교육 내용의 교수학적 변환 원리를 어떻게 언어화하여 표상하고 체계적으로 구축하여(이른바 '교과서 이론') 이를 국어교육학의 이론으로 정교화하고 교사교육의 과정에서 활용할 것인가?

3.3. 국어 교재의 중층성 ❸

국어 교과서는 '전형성'을 추구하는 실체이자, 동시에 '실제성'을 추구하는 실체이다.

9) 주세형(2014: 661-662)에서는 '교과서는 국어교육 실천 현장에서 가장 중핵적인 역할을 담당하는 동시에, 그렇기에 국어교육학의 핵심 이론을 가시적으로 보여 주어야만 한다. 그러므로 교과서 분야는 국어교육학 전체의 이론적 쟁점들을 가시적으로 보여 주는 전형적인 분야라고 보아도 무방하다'고 보고, 국어 교과서 관련 연구물들이 나타내고 있는 '이론적 특성'들을 메타적으로 읽어 내는 작업을 시도함으로써 국어 교과서 연구가 발전하기 위한 방향성을 제언한 바 있어 깊이 있게 참고할 만하다. 그간 국어 교과서에 대한 연구 성과물들 중 교과서 개발에 작용된 경험적 지식을 정확히 '언어화'하여 표상하고자 한, 이른바 이론화를 시도한 연구에 해당하는 연구 목록은 해당 논문을 통해 참고할 수 있다.

이때 '전형성'과 '실제성'은 일차적으로는 '선택(선정 및 재구성)의 방향'에 대한 논의이다. 즉, 국어 교과서가 교육 내용을 구체화하기 위해 실세계에 존재하는 혹은 존재할 법한 수많은 텍스트와 국어활동 중 어떤 것을 선택하여 가져올 수밖에 없다는 점을 고려하면, 이러한 선택 혹은 선정의 방향을 어디에다 두어야 할 것인가의 문제이다. 목표 표상성과 교수·학습 효율성을 고려해 전형적인 것을 중시할 것인가, 학생과 언중이 겪고 참여하고 있는 국어생활의 실제성을 우선적으로 고려할 것인가 하는 점이다.

그런데 문제는, '실제성(authenticity)'의 의미역이 상당히 가변적이고 넓다는 데 있다. 논의 초기에 '실제성'은 텍스트(texts) 또는 언어 자료(materials)를 대상으로 하되 '진짜의(original, genuine)'의 의미로, 즉, 실세계(real world)와의 근접성을 중심으로 의미화되었다. 이후 '실제성'은 점차 텍스트의 실제성, 과제의 실제성, 교실상황의 실제성, 학습자의 실제성, 사회문화의 실제성, 실세계의 실제성 등 의미역이 다변화되면서 더욱 개념이 혼란스러워졌다(Mishan, 2005 ; Gillmore, 2007 : Pinar, 2016 등)[10]. 다만, 이러한 개념적 혼란 가운데 명확해진 것은, 교육 공간에서 의미를 지니는 실제성은 '실세계'의 실제성만으로는 개념화될 수 없고, '학습자', '교실상황' 등의 실제성 차원을 반드시 고려해야 한다는 점이다[11]. 그리하여 '교재의 실제성'을 개념화하고 평정 척도를 마련한 최근 연구(김호정 외, 2017 ; 2019a, 2019b)에서는, 교재의 실제성 평정 척도를 다음과 같이 구조화하고 있다.

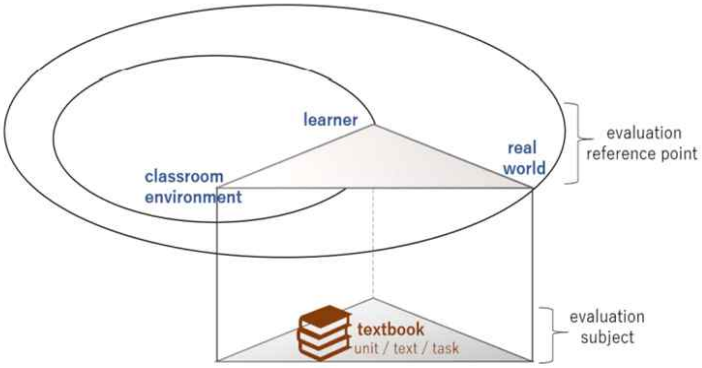
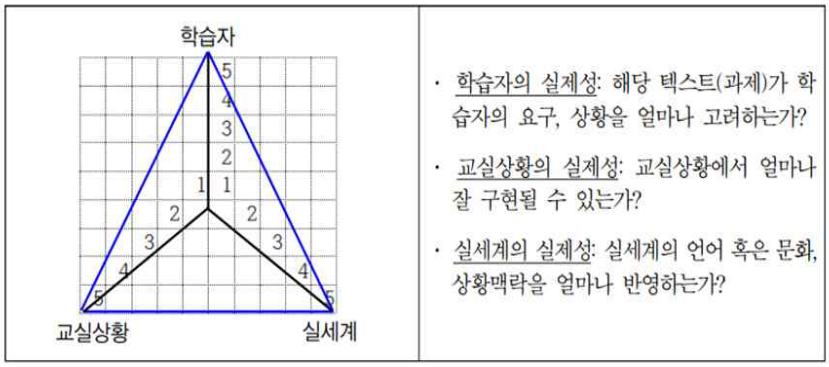


***Figure* 1.** Evaluation frame for authenticity of textbook

10) 그리하여 Mishan(2005, 1장 참고)에 의하면, '실제성 논쟁(the Authenticity Debate)'이라 이름 붙을 정도로 다양한 논의가 펼쳐진 바 있다.

11) 김호정 외(2017)에서는 교재의 실제성에 대한 국내외 논의를 폭넓게 살펴, '실제성'의 개념이 절대적이라기보다는 상대적이며, 다면적·입체적이고, 발견-판단되는 것이라기보다 구성-해석되는 실체라고 새롭게 규정한 바 있다. 3.3절의 논의는 이러한 논의를 토대로 실제성과 전형성의 관계에 조금 더 천착한 것이라 할 수 있다.



[그림 1] 교재의 실제성 개념도 및 평정 척도(김호정 외, 2019: 271~272)

추후 정교화되어야 할 여지가 없지 않으나, 이 개념도는 '학습자의 실제성', '교실상황에서의 실제성'이 '실세계의 실제성'과 함께 교재의 실제성을 판단하는 주요 참조점이 되어야 한다는 데 초점이 놓여 있고, 이들 두 참조점(학습자, 교실상황)은 기실 그간 강조해 왔던 '전형성'의 측면과 무관하지 않다. 즉, 실세계에서의 텍스트와 국어 실천은 그 자체로 유의미한 참조점임에 틀림없으나, 학습자가 '배움'을 경험할 수 있으려면 교재는 학습자의 언어 및 정서 발달 수준, 동기나 흥미, 기대 등과도 부합해야 한다. 또한, 그것은 교실상황에서 의미 있는 방식으로 구현되고 교육 목표에서 기여할 수 있는 것이어야 한다. 이런 지점에서 '학습자의 실제성'과 '교실상황에서의 실제성'이 말하고자 하는 바는, 교재가 학습자가 살고 있고 앞으로 살아가야 할 실세계를 겨냥해야 하나, 동시에 학습자의 동기나 흥미, 언어 발달이나 인지 수준이라는 '실제'에도 부합해야 하며, 교실상황에서 사용되는 것이라는 '실제'에도 부합해야 한다는 점이다.

이렇게 보면, '학습자의 실제성'이나 '교실상황의 실제성'은 일정 부분 그간 '전형성'이라는 이름으로 다루어져 왔던 고민과 연계되는 지점이 분명히 존재한다. 즉, 교재를 논할 때 대개 '실제성'과 '전형성'은 서로 대비되는 개념으로 간주되어 왔으나, '교육 공간에서 유의미한, 추구해야 할 실제성이란 무엇인가'라는 질문을 하게 되면(이성영, 2012 ; 김창원, 2014 등) 이 둘이 서로 연결되는 지점이 출현한다. 교육 공간에서 추구해야 할 실제성의 개념은 결국, 교육 공간이 지닐 수밖에 없는 근원적인 본질인 '가상성'(이성영, 2012)의 측면을 고려해야 한다는 인식으로 귀결된다.

교육 공간은 기본적으로 교육이라는 목적과 의도를 가지고 설계된 공간으로서, 학교 밖의 실제와 개념적으로 분리되는 공간일 수밖에 없다는 점에서 '가상성'을 지닌다. 교육 행위는 의도적으로 선정되고 조정되고 설계된 자료와 과제를 바탕으로 체계적으로 전개되는 실행이라는 점에서, 이러한 가상성의 핵심을 이

루는 속성이 바로 '전형성'이다. 그럼 교육 공간에서 추구해야 할 실제성은 이 전형성과 어떠한 개념적 관계를 맺는가?

이를 탐색해 보기 위해 가상성이 작동하는 세계인 교육 공간을 교육계, 현실의 실세계를 현실계라 명명해 보고 이 둘의 관계 맺음 양상을 살펴보자.

첫째, 교육계는 정돈되고 통제된 가상의 세계로, 현실계는 복잡하고 혼란스러운 현실의 세계로 간주하고, 복잡하고 혼란스러운, 당장의 생계에 몰두하는 삶의 영역에서 벗어나 순정하고 정돈된 가상의 세계에서 삶과 세계의 이치나 원리를 탐색하고 학습하는 것을 추구할 수 있다. 이렇게 학습한 이치나 원리가 잡스러운 세계에 질서를 부여하는 눈을 제공한다고 보고, 교육계를 인간이 보다 나은 인간으로 거듭나는 수월성(修越性) 추구를 위한 세계로 보는 관점이다. 그러므로 이렇게 깨인 눈을 지닌 현자로 거듭나기 위해서는 오히려 번잡스럽고 혼잡한 삶의 영역에서 '벗어나' 수월성을 추구하는 것이 필요하다. 애초 '학교(school)'의 어원인 '스콜레(schole)'가 '일'이 아닌 '여가'를 의미했다는 점은 이러한 인식이 꽤 오랜 연원을 지님을 잘 말해 준다. 교육계는 현실계와 연결되는 것이 아니라 오히려 분리되는 것에 의미가 있으며, 교육 공간만의 차별화된 작동 원리가 존재한다(교육적 관계의 존재, '수월성 추구' 또는 '안목과 지적 역량의 성장', '인류의 지적 체계에의 입문' 등의 목표). 교육계와 현실계의 '연결'이 의미가 있다면 그것은 교육계에서 갈고닦은 지식이나 이치가 현실계에 질서를 부여하기 때문이다.

둘째, 교육계는 정돈되고 통제된 가상의 세계이나, 현실계로의 진입을 준비시키는, 즉 입문시키기 위한 세계로서, 이때 교육계는 현실계를 일정 부분 모사하되 효용성과 적정성을 따지게 된다. '준비' 혹은 '입문'의 개념 자체가 교육계에서 실세계의 실제성을 고려하도록 만드나, 이를 위한 준비나 입문의 과정은 최적성(optimality)을 따져 실세계가 그대로 교육계에 '자료'로 들어오는 것이 아니라 그중 '전이 가능'하고 '대표적'인 것[12]들 중심으로 선정되고 조정되어 들어오

12) 애초 '전이'는 교육계가 현실계와 맺는 관계와 무관하게, 교육 공간을 설계하는 핵심 논리 중 하나로서, 교과를 이루는 수많은 지식과 정보 중 무엇을 교육의 중점으로 삼을 것인가와 관련되어 있다. 예컨대, 브루너(Bruner, 1960)가 '지식의 구조'를 교육의 내용이자 방법으로 제안한 근간에는 '지식의 구조'가 전이 가능성이 높이 중핵적 요소라는 전제가 깔려 있는데, 이때의 전이 가능성은 기본적으로 해당 교과 내에서의 '전이 가능성'을 의미한다. 나선형으로 심화·반복되는 교육과정 설계를 통해 '지식의 구조'를 반복 학습하고 이를 통해 교과 학습의 의의와 가치를 온전히 체험할 수 있기를 기대하는 학문 중심 교육과정의 아이디어는 기본적으로 교과 내 학습에서의 '전이'에 주목한다. 학문 중심 교육과정의 아이디어에 기반하고 있는 이해 중심 교육과정(UbD)(Wiggins & McTighe(1998, 2005)의 '핵심 아이디어(big ideas) 역시 기본적으로 교과 내 전이를 상정하고 있으되, 최근 이러한 아이디어를 반영한 캐나다 BC 주(州)의 교육과정이나 우리나라 2022 개정 교육과정 관련 논의를 보면, 이러한 핵심 아이디어를 교과 간 융합으로 나아갈 수 있는 고리, 즉 교과 간 전이 가능한 개념으로 확장하여 이해하고 있음을 확인

게 된다. 이 '전이 가능성', '대표성'이 그간 '전형성' 개념이 핵심을 이루었다는 점을 고려하면, 실세계로의 입문이 교육 공간의 존재 이유가 될 때, 실세계는 '무엇이 전형적인가'를 판단하는 출발점이 된다.

예를 들어, 만약 오늘날의 실세계가 네트워크로 연결된 마음을 지닌 언어 주체가 적극적으로 언어 실천에 참여하고 타인과 소통함으로써 자신의 정체성을 구성해 가는 세계로 바뀌고 있고 그것이 그간의 언어 실천을 뒤흔드는 본질적인 변화이며 그러한 변화의 방향이 가치 있다 판단하면, 그러한 변화의 핵심에 놓인 원리나 방법은 교육 공간 안에 편입되어야 하는 것이 마땅할 터이다. 교육이 그것을 따라가지 못할 때 교육계는 현실계에 학생들을 제대로 입문시킬 수 없을 것이다. 다만 교육계의 본질상 그 편입의 과정에서 최적성을 고려해 일부의 조정과 통제가 불가피할 것이다.

이상의 논의를 정리하면 다음과 같다. 오늘날 교육계와 현실계의 관계 맺음 양상이 후자라는 점은 부인할 수 없다. 물론 전자가 교육이나 학문의 가치에 대한 근원적이고 뿌리 깊은 인식이라는 점에서, 교수자에 따라, 또는 교과 전통에 따라 이러한 가치나 지향이 일부 남아 있다는 점을 무시할 수 없다. 그러나 근대 학교제도에서 교육의 목적은 현실계로의 입문으로서 '준비'이며, 최근의 역량 담론 역시 이에 뿌리내리고 있다는 점을 부인할 수 없다[13]. 이처럼 교육계가 현실계로 입문시키기 위한 세계로서 의미를 갖는다면, '가상의 세계'인 교육 공간에서 '실제성'과 '전형성'이 맺는 관계는 다음과 같이 논리로 정리될 수 있다.

할 수 있다.

따라서, 교과에서 배운 지식이나 앎이 '실제 삶의 영역에 전이된다'는 개념은, 교과 학습의 가치를 정당화하는 담론에서는 관심의 대상이 아예 아니거나, 교과 학습을 통해 당연히 그렇게 될 것이라 가정되는 것에 가깝다. 그러나 최근 강조되고 있는 역량교육 담론은 실세계로의 전이를 강조하여 핵심 역량 중심으로 교과교육의 체계를 바꾸고자 하는 지향을 가지고 있다. 그럼에도 불구하고 역량교육 담론이 (교과 학습의 가치 정당화 논리인 학문 중심 교육과정의 철학적 관점을 이어받은) 이해 중심 교육과정과 결합하고 있어, 그 결합 양상이 기묘한바, 이에 대해서는 학문적으로도 논쟁이 지속되고 있다. 일정 부분 이는 '역량' 담론이 애초 성인의 직업교육 담론에서 출발했으되 점차 교양교육이나 인문교육의 영향을 받아 그 개념역을 바꾸어나가는 것과 관련이 있다.

13) 다만, 교육계가 기본적으로 바람직한 방향으로 인간과 세계를 바꾸고자 하는 지향을 가지고 움직이는 가치 지향적인 세계인 까닭에, 교육은 늘 끊임없이 '바람직한 인간상'을 설정하고 이러한 인간을 길러내기 위해 노력한다. 그리고 그러한 인간은 대개 주어진 삶 안에서 수동적으로 움직이는 인간이기보다 적극적이고 능동적으로 문제에 직면하고 이를 해결하고 개선하고자 하는 인간이다. 따라서 교육계는 학생을 현실계에 입문시키기 위해 준비하는 세계이나, 현실계를 단순히 모사하기보다 바람직한 현실계를 상정하고 이를 위해 나아가고자 한다. 즉 교육받은 인간을 통해 현실계를 바꾸어 나갈 수 있다 믿고 움직이는 세계로서의 속성을 지니고 있다. 주지하듯, 교육계가 현실계를 어떠한 세계로 상정하고 움직이는가에 따라 교육은 지극히 준비된 현실 순응적인 인간을 만들어내기도 하지만 현실을 개혁하는 비판적이고 주도적인 인간을 만들어내기도 한다.

1. 교육은 세계로 입문시키는 과정이다.
2. 교육을 통해 세계로 입문시켜야 한다는 점에서, 교육에서 '실제성'은 반드시 추구해야 할 지향이다.
3. 교육의 특성상, 이때의 '실제성'은 교육적으로 유의미한 실제여야 한다. 즉, '가치 있는 실제'라고 판단된 것이다. ≒ 전형성 1
4. 가치 있는 실제는, 교육 목표 및 교수·학습의 효용성을 고려하여 '전이 가능한 중핵적인 것' 중심으로 선택되고 구성되어야 한다. ≒ 전형성 2

그러므로 교육 공간에서 실제성은, 교육을 통해 세계에 입문시켜야 한다는 점에서 반드시 추구되어야 할 것이면서, 교육계의 논리상 그것은 교육적으로 유의미한 실제여야 한다는 이중적 속성을 지닌다. 그리고 전형성은 이처럼 가치 있는 실제를 판단하는 교육의 논리로서 '가상성'과 유사한 층위로 개념화되는 경우가 있다. 이를 전형성 1이라 칭해 보자. 이때의 전형성 1은 실세계 중 의미 있는 실제를 거르거나 구성하는 규준이 된다. 그리고 가치 있는 실제를 모두 교육으로 가져올 수 없다는 점을 고려하면, 결국 교수학습 효용성을 고려해 그 중 가장 전형적인 것을 선택하게 되는데, 이때의 교육적 고려를 전형성 2라고 칭해 보자. 그렇다면 전형성 2는 의미 있는 실제에 귀속되는 개념이다. 대개의 맥락에서 '전형성'은 이 후자의 용법으로 사용되는 경우가 많다.

논의의 혼란을 피하기 위해서는 '전형성 1'을 '가상성'의 개념으로 이해하는 것이 적절하다. 이렇게 보면 교육 공간에서 중요한 것은 '가치 있는 실제'이고 그 중에서도 '전형적인 실제'이다. 이런 점에서 국어교육에서 의미 있는 '실제'는 김창원(2014)에서도 언급했듯 실세계가 아닌 구성된 개념이다. 이렇게 보면, 일견 긴장 관계를 이루는 것처럼 보이나 실제성과 전형성을 서로 긴밀히 얽혀 있는 개념이다. 예를 들어, 이 둘은 단순히 전형성을 추구하면 실제성이 떨어지고 실제성을 추구하면 전형성이 떨어지는 상호 소진 관계가 아니다. 텍스트는 그것이 가치 있는 실제를 보여 주는 것이되 그 중에서도 대표성을 띠는 것이라 판단될 때 교육 자료로 편입될 수 있다. 언어 과제도 그것이 가치 있는 실제를 표상하되, 전이 가능성이 높은 중핵적인 것이라 판단될 때 교육 활동으로 구성될 수 있다.

그러므로 교육 장면에서 '실제성'을 추구하는 것은 '무엇이 가치 있는 실제인가'에 대한 판단에 따라 다르게 구현될 수 있다. 김호정 외(2017)의 표현을 따르자면, 발견-판단의 프레임보다는 구성-해석의 프레임이 작용된다는 것이다. 예를 들어, 만약 말하기 교수·학습 장면에서 실세계의 구어 텍스트가 활용되는 것이 중요하다면, 그것은 그러한 구어성, 즉, 정보의 반복, 간투사, 정보 수정이

나 머뭇거림 등에 의한 각종 잉여성과 지연이 말하기라는 실체의 의미 있는 실제를 보여 주는 핵심이며, 그러한 구어성이 소거되면 말하기라는 실제의 본질이 왜곡되는 것이라는 판단이 개입된 것이다. 반면, 그러한 측면의 구어성 소거가 말하기라는 실제를 왜곡하는 정도의 본질적인 요소가 아니고 정연한 말하기가 오히려 가치 있는 실제라는 판단이 서면, 실세계의 날자료보다는 일부 가공되어 정제된 텍스트를 택하게 될 것이다.

문제는 '가치 있는 실제'를 선택하거나 구성하는 과정에서 결과적으로 그것이 애초 추구되어야 하는 실제성의 본질을 놓치는 경우가 생길 때 발생한다. 예를 들어, 탈맥락적인 국어 연습은 국어활동이 기본적으로 맥락 의존적이라는 점에서 국어활동이라는 실제의 본질을 왜곡하는 것이므로 문제가 된다. 애매한 것은 가공의 맥락을 설정한 국어 과제이다. 대개의 국어 교재는 가공의 맥락을 설정하여 과제를 구성한다. 이때 가공된 맥락은 학생으로 하여금 실제적 맥락에서 실제의 국어활동으로 하도록 하는 것이라기보다는, '~인 상황이라 가정하고' 그러한 활동으로 하도록 만든다. 교실상황에서의 실제성을 고려하면 일부 이러한 활동이 불가피한 면이 있고, 그러한 가정에 기반해 수행되는 활동도 가치 있는 실제로서, 즉 국어생활의 본질을 겨눈 것으로는 무리가 없다는 판단이 그간 우리 국어교육 공동체 안에 합의되어 있었다 볼 수 있다.

그러나 상황이 다소 바뀌고 있다. 기술 공학의 발전은 우리 삶 안에서 언어 실천의 양상을 점차 바꾸고 있다. 이미 일부의 학습자는 다양한 기술공학과 플랫폼을 활용해 적극적으로 다양한 타인과 소통하고 사회적 현안에 참여하고 이를 통해 자신과 사회가 변화함을 체험하고 있다. 기술과 플랫폼의 뒷받침 하에 소통의 목적과 대상, 범위가 넓어지고, 언어 실천을 통해 사회에 참여하고 타인과 교류하는 가운데 자신이 성장하고 세계 또한 변화시킬 수 있다는 점을 체감함으로써 언어가 강력한 도구라는 점을 인식(semiotic empowerment)하게 된다. 이런 점에서 언어 실천은 최근 OECD에서 강조되고 있는 존재의 변혁(transformation), 시민성(citizenship)의 형성, 사회적 참여와 강력한 연관성을 갖는다[14]. 사회적 행위로서 언어 실천이 언어 실천의 본질이고 그것이 만약 '의미 있는 실제'라면, 국어교육의 공간 안에 그것이 편입되어 구현되는 것이 마땅

14) 이러한 문제의식은 앞선 2021 한국어교육학회·한국화법학회 연합학술대회 발표(2021.10.2.)에서 일부 논한 바 있다. 이러한 언어 실천은 일종의 교육개혁 운동인 '연결학습(connected learning)' 담론(Kearns, 2002 ; Ito *et al,* 2013, 2020 등)이나 외국어 교육에서의 새로운 교육 담론인 '변혁적 언어 교수·학습(transformative language teaching and learning, TLTL)' 담론(Leaver, Davison & Campbell, 2021 등) 등을 중심으로 활발히 논의되고 실천되고 있다. 해당 담론에서는 기술공학적 지원과 확장된 네트워크를 기반으로 한 '사회적 연결', '참여', '협력', '의미 자원의 확보', '기호적 무장', '존재의 변혁' 등이 주요하게 다루어지고 있다.

하다[15]. 그런데 이러한 사회적 참여로서의 언어 실천은 가공의 맥락으로 구현하는 데 한계가 있다. 사회적 참여는 우리 삶에서 문제로 다가오는 현안이 존재하고, 그에 대한 참여로서 행위가 존재하고, 그 결과로서 모종의 사회적 반응이나 피드백을 필요로 한다. 그 가운데 온전히 언어 실천 행위가 갖는 개인적·사회적 의미와 효용과 가치가 체험될 수 있다.

만약 이것이 우리 국어교육이 지향해야 할 '가치 있는 실제'라는 판단이 선다면, 국어 교과서에서 '아래 〈자료〉를 보고 공공도서관 게시판에 개선점을 건의하는 글을 써서 올려 보자'라는 가상의 과제를 제시하는 것의 한계는 비교적 명확해 보인다. 〈자료〉에서 '문제'를 발견하고 이를 토대로 건의하는 글의 요건에 맞게 글을 작성하는 것이 이 과제의 핵심이고, 이 과제는 '현황에서 문제를 발견하여 건의하는 글을 쓰는 방법'을 학습하기에는 무리가 없다. 그러나글쓰기를 통해 사회와 소통하고 그 결과 사회가 개선될 수 있음은 인지함으로써 글쓰기의 사회적 힘을 체감하고 이러한 사회적 참여에 더욱 적극적으로 임하게 되는 것까지를 이끌기에는 분명 부족함이 있을 것이다. 만약 이것이 오늘날 교육이 지향해야 할 '가치 있는 실제'라면, 이는 국어 교수·학습 가운데, 그리고 교재가 교육 공간을 소환한다는 점을 고려하면 국어 교과서 안에도 일부 반영될 필요가 있을 것이다. 다만, 예상컨대 그러한 '가치 있는 실제'는 아이들을 실세계로 바로 노출시키는 방식이 아니라 교육 공간 안에 그러한 실제를 어떻게 구현할 것인가를 고민하는 쪽으로 논의가 전개되어야 할 것이다. 먼저 그러한 실제를 표상하는 전형적인 과업을 택하고, 그러한 과업을 실행하는 과정에서 전문가를 섭외하여 연결해 주거나 유해성이 높은 자료를 차단하거나 활동 과정에서 맞닥뜨릴 수 있는 위험 요소를 사전에 판단하여 제거하거나 조정하는 등의 교육적 개입이 뒤따라야 할 것이다.

❸ 국어과 교재 개발 시 쟁점과 과제

√ 국어과에서 무엇이 '가치 있고 유의미한 실제'인가[16]? 특히 변화하는 오늘

15) 기존 국어교육 담론 안에서 읽기, 쓰기 등의 문식활동이 사회적이고 문화적 행위이자 실천이라는 점은 이미 충분히 다루어지고 있다. 그러나 오늘날의 교육 혁신이 '타당한' 교육을 넘어 '실제적인' 교육을 지향하고 있고, 오늘날 언어적 실제가 '연결', '참여', '변혁'을 지향하며 변화하고 있다고 할 때, 이는 국어활동의 유형이나 종류가 변화하였다기보다는 국어활동에 참여하는 양상, 국어 실천의 방식이 바뀌었다는 것에 보다 가까울 것이다. 이러한 실제를 국어교육에서 구현하고자 함에 있어 심리적이고 개인적인 차원의 국어 활동이나 가공된 맥락에서의 사회적 차원의 국어 활동으로 충분한가에 대한 반성을 해 볼 필요가 있다.

16) Ma(2020)에서는 1995년부터 2019년까지 '깊이 있는 학습(deep learning)'이 키워드로 사용된 영어 저널 논문 4,276편을 대상으로 하되, '교육(education)'에 관계된 논문들

날의 국어 환경과 국어 실천 양상 중 무엇이 교육적으로 의미 있게 포착되어야 하는가? 그것은 국어교육의 내용으로 편입되기에, 국어교육의 내용이나 방법을 변모시키기에 충분히 의미 있고 중요한 변화인가?

√ 그 '가치 있는 실제'의 핵심은 무엇인가? 즉, 그러한 실제 중 '전이 가능한' 중핵이면서 '대표성'을 띠는 요소는 무엇인가? 그것은 어떠한 '텍스트'와 '과제'로 구현할 것인가?

- 예를 들어, 문학 텍스트에서 오늘날 활발히 생성되고 향유되는 장르문학이나 웹소설, 웹툰 등은 '의미 있는 실제'인가? 그렇다면 그것의 핵심은 무엇인가? 어떠한 텍스트나 작품이 그러한 속성을 대표할 만한가? 그러한 작품으로 학생들로 하여금 무엇을 하게 하고 무엇을 배우게 할 것인가?
- 예를 들어, 실세계의 다양한 텍스트는 무엇을 기준으로 선정, 가공될 것인가? 이른바 전문 분야 텍스트가 국어과 교육 안에, 국어 교과서 안에 편입되어 들어온다면, 이때 국어 교과에서 해당 텍스트를 통해 겨냥하는 가치 있는 실제는 무엇이며, 해당 텍스트로 무엇을 읽고 무엇을 하게 만들 것인가?

로 추리고 다시 '기계학습(machine learning)'과 관계된 논문들은 제거하는 등의 방식으로 총 299편의 논문을 대상으로 내용 분석을 실시한 결과, 관련 논문들을 네 가지 유형으로 나누어 아래와 같이 제안하였다.

네 가지 유형	관련 핵심어
사회적 측면 강조	집단, 토의, 프로젝트, 지원, 공동체, 사회적, 협력, 동료, 도움, 모둠, 공유, 대화, 연결, 안내, 파트너, 구성주의
개인적 측면 강조	발달, 반성, 자신, 경험, 목표, 동기, 요구, 가치, 문화, 성향, 전문적, 개인적, 인지, 태도, 신념, 자존감, 배치, 놀이, 자신감, 즐거움, 성장, 정체성, 감정, 자기 조절 학습
정보처리적 측면 강조	질문, 비판적, 인지적, 사고, 문제 해결, 구성, 개념적, 역량, 탐구, 과학적, 문제 해결 학습, 추론, 비판적 사고
행동체계 측면 강조	평가, 실천, 점수/등급, 시험/검사, 평가, 온라인, 기술, 피드백, 환경, 시스템, 상호작용적, 반응, 튜터링, 게임, 행동, 기억/회상/재인, 적응적, 시뮬레이션, 자극, 과제, 개입, 유연한, 맞춤형, 멀티미디어, 이러닝, 온라인 학습

이중 행동체계(behavioral system)를 강조한 학습은 교수 설계의 측면, 특히나 실증적 평가 데이터에 입각한 맞춤형 학습 설계나 교육 공간 설계의 측면에 관계된 것으로서, 최근 변화하는 기술공학이나 에듀테크의 발달에 의해 모든 교과 막론하고 실현 가능성이 보다 높아진 상태이고, 국어교육에서 국어 학습 및 실천의 의미와 관련하여 그간 주목한 지점은 사실 개인적, 사회적, 정보 처리적 측면 모두라 할 수 있다. 다만, 급변한 언어환경과 삶의 양상을 반영한 최근의 시대 담론 및 교육 담론이 상대적으로 교육 및 학습의 사회적 측면(책임, 참여, 기여, 공존, 협력, 연결, 다양성, 시민성 등)을 강조하는 경향성을 보이고 있음을 확인할 수 있으며(OECD, 2018, 2019 ; UNESCO, 2015 등), 기술공학의 발달에 힘입어 미디어교육 쪽에서 이와 관련한 교육개혁 운동 및 실천(Connected Learning Alliance)이 활발하게 이루어지고 있다(Ito *et al,* 2013, 2020 등). 오늘날 국어교육에서 '가치 있는 실제'를 어떻게 포착하고 설정할 것인가를 탐색할 때 참고해야 할 지점이다.

√ 그것은 교육 공간 및 교재 안에 과연 구현 가능한가? 이를 가능하게 하기 위해 어떠한 교수 설계 원리나 전략적인 교수 지원, 또는 기술공학적 도움이 뒷받침되어야 할 것인가?

√ 구성된 텍스트와 과제는 애초에 표방했던 '가치 있는 실제'와 여전히 충분히 연계되어 있는가? 즉, 교육 공간에서의 구현을 전제로 조정된 결과 추구하고자 했던 실제의 본질을 왜곡하거나 잃어버리지는 않았는가?

- 단순히 교과서에서 다루는 언어 자료의 폭이나 범위가 확장되는 것의 문제는 무엇인가? 그것을 다루는 방식에 있어 참조할 기준점은 존재하는가?

4. 결론

국어과 교육과정은 매번 개정되고 국어 교과서도 그에 따라 거듭 새롭게 개발된다. 우리 국어교육 공동체 안에서 교과서 개발 경험은 지금도 성실하게 쌓이고 있다. 이렇게 쌓이는 경험이 의미를 가지고 국어교육의 연구, 설계, 실행으로 유의미하게 환류되기 위해서는, 반성적인 점검과 탐색이 필요하다. 반성은 '국어 교과서가 교육 내용을 제대로 담아냈는가', '국어 교과서를 바탕으로 교수·학습을 진행하면 목표한 바에 도달할 수 있을 것인가?'라는 목표 표상성과 교수 설계 원리 중심의 교과서 비평 차원으로 진행될 수도 있고, '국어 교과서의 활동이 얼마나 학습자 및 언어 현실의 실제와 부합하는가?', '국어 교과서가 구현하는 학습은 과연 학습자에게 유의미한 학습으로 남을 것인가?' 하는 실제성 중심의 교과서 비평 차원에서 진행될 수도 있을 것이다. 또한 삶의 양식과 소통 방식이 변화하면서 그에 대한 교육적 대응이 강조되고 있다는 점을 고려하면, 국어 교과서가 이에 어떠한 방식으로 대응해야 하는지 그 방향성을 탐색하는 과정도 필요할 것이다.

그러나 국어교육의 목표 및 내용을 표상하는 교수학적 원리와 방법, 그리고 무엇이 과연 '가치 있는 실제'인지 판단하는 기준 등은 여전히 이론적 탐색이 필요한 영역이다. 그리고 변화하는 시대에 대한 국어교육의 대응과 그에 따른 교재 개발의 방향 역시, 그러한 변화에서 어떠한 것이 의미 있는 변화인가에 대한 판단을 요하여, 이러한 숙고의 과정이 있은 후에야 비로소 구체적인 설계의 방법과 지원을 탐색할 수 있다.

그리하여 본 연구에서는 구체적인 국어과 교재 개발 방향을 논하기에 앞서, 국어과 교재의 본질과 위상을 다시금 국어과 교재의 다면적·중층적 속성을 중심으로 이론적으로 탐색하고, 그러한 논의의 바탕에서 국어과 교재 개발의 쟁점과

과제를 일부 도출해 보고자 하였다. 그 결과, 최근 새롭게 떠오르는 교육 공간 설계의 문제나, 언어 실천 생태계의 변화와 그에 대한 교육적 대응의 문제가, 국어과 교재의 속성을 탐색하는 가운데 유의미하게 자리 잡고 다루어질 수 있음을 확인하였다.

<참고 문헌>

김은성 외(2012). 중학교 국어 교과서 선정 기준 실태 연구, 교육과정평가연구 15(3), 1-28

김은성 외(2013). 사용자 중심의 국어과 교과서 선정 기준 개발 방향 연구-국어 교사의 실제 선정 활동 분석을 토대로-, 국어교육연구 31, 371-400

김주환(2011). 국어 교과서 선정에 대한 교사들의 인식 조사, 국어교육학연구 42.

김창원(2014). 국어교육 내용으로서의 실제: 국어과 교육과정의 '실제'에 대한 메타적 접근. 새국어교육 98, 7-24.

김호정 외(2017). (한)국어 교재의 실제성 논의의 새로운 방향, 국어교육 159, 339-370.

김호정 외(2019a). 한국어 교재의 실제성 평정 척도 연구. 교과교육학연구. 23(4), 265-276.

김호정 외(2019b). 한국어 교사는 '교재의 실제성'을 어떻게 인식하는가? 국어국문학. 188, 151-182.

남가영·김호정·박재현·김은성(2011), 국어 교사의 검정 교과서 선정 경험 연구, 교육과정평가연구 14(3), 53-81

남가영 외(2013). 교과서 선정에 관한 국·영·수 교사의 인식 비교 연구, 교과교육학연구 16(3), 603-627.

남가영(2021). 언택트 시대의 국어과 평가 방안 연구, 2021 한국어교육학회·한국화법학회 연합학술대회 발표자료집.

남지애·박혜진(2021). 국어 교과서 활동의 행동 유도성 탐색, 미발간 세미나 자료(2021.3.31.).

류수열 외(2021). 국어교육 평가론, 서울: 사회평론아카데미.

이성영(1992). 국어과 교재의 특성, 국어교육학연구 2, 71-92.

이성영(2012). 국어교육에서 실제성과 가상성의 관계, 독서연구 28, 52-81.

조진수(2018). 문법 문식성 관점의 문장 구조 교육 내용 연구, 서울대학교 박사학위 논문.

정혜승(2010). 2007년 개정 교육과정에 따른 중학교 국어과 교과서 채택 방식과 맥락, 독서연구 24, 445-478.

정혜승(2011). 국어과 교과서 채택 기준과 채택한 교과서에 대한 교사의 반응: 2007년

개정 교육과정에 따른 중학교 교과서를 중심으로, 독서연구 25, 347-383.
주세형(2014). 국어 교과서 연구의 이론적 특성과 발전 방향, 국어교육학연구 49, 657-702.
주세형 외(2014). 국어과 교과서론, 서울: 사회평론아카데미.
Bruner, J. 1960. *The process of Education*, Cambridge, Mass, Havard University Press.
Cope, B. & Kalantzis, M. 2017. Conceptualizing e-Learning. In B. Cope & M. Kalantzis (edt.) E-Learning ecologies: Principles for new learning and assessment(pp. 1-45), Routledge. doi:10.4324/9781315639215-1.
Cornwell, W. R. & Cornwell, J. R. 2006. "Connected learning: A framework of observation, research and development to guide the reform of education" (PDF). Breckenridge, CO: The Center for Internet Research.
Farias, J. 2021. Technodiscursive Affordances in innovative E-Learning ecologies, In M. Montebello.(edt.) Digital Pedagogies and the Transformation of Language Education, Hershey PA : IGI Global.
Gibson, E.J. & Pick A.D. 2000. *An Ecological Approach to Perceptual Learning and Development*, UK: Oxford University Press.
Gilmore, A. 2007. Authentic materials and authenticity in foreign language learning. Language teaching 40, 97-118.
Haniya, S. 2021. Scaling for meaning making and cultural inclusivity, In M. Montebello.(edt.) Digital Pedagogies and the Transformation of Language Education(pp.267-278), Hershey PA : IGI Global.
Ito, M. et al. 2020. The Connected Learning Research Network: Reflections on a Decade of Engaged Scholarship, Connected Learning Alliance. Irvine, CA.
Ito, M. et al. 2013. Connected learning: An agenda for research and design. Irvine, CA: Digital Media and Learning Research Hub.
Kearns, P. 2002. Towards the connected learning society: An international overview of trends in policy for information and communication technology in education. Kambah, Australian Capital Territory: Global Learning Services.
Leaver, B. L., Davidson, D.E. & Campbell, C.(edt.) 2021. Transformative language learning and teaching, Cambridge University Press, UK: Cambridge.
Ma, W.W.K. 2020. Effective Learning Through deep learning, what matters: Self, others, way of thinking, and/or design of learning environment? In Ma, W.W.K., Tong, K. & Tso W.B.A (edt.) Learning environment and design: current and future impacts, Singapore: Springer

Mishan, F. 2005. Designing authenticity into language learning materials. Bristol: Intellect.

Montebello, M.(ed.) 2021. Digital Pedagogies and the Transformation of Language Education, Hershey PA : IGI Global.

OECD. 2018. The Future of Education and Skills: Education 2030. OECD.

OECD. 2019. Future of Education and Skills 2030 : OECD Learning Compass 2030. A series of concept notes, OECD.

Pinner, R. S. 2016. Reconceptualising authenticity for English as a global language. Bristol: Multilingual Matters.

Prensky, M. 2010. Digital Natives, 정현선·이원미(역) (2019). 디지털 네이티브 그들은 어떻게 배우는가. 서울: 사회평론아카데미.

UNESCO. 2015. Rethinking Education: Toward a global common goods, Paris: UNESCO.

Wiggins, G. & McTighe, J. 1998/2005. Understanding by Design, 경북대학교 교육과정연구팀 (역)(2008). 거꾸로 생각하는 교육과정 개발. 서울: 학지사.

제3부 주제 발표

미래 문법 교육을 위한 '문법 정보 문식성' 교육/ 조진수

문학교육의 과제와 전망/ 김정우

목표 언어 노출 변인에 따른 중·고급 한국어 학습자의 화용 능력에 관한 연구ㅡ보조사 '까지', '조차', '마저'를 중심으로/ 공나형

성인 필자의 글쓰기 과정에서 나타난 어휘문법적 선택 연구/ 신희성

575돌 한글날 기념 전국 국어학 학술대회

2021년 10월 15일 (금) 09:50 ~ 17:00
[온라인 중계] https://youtu.be/u7RUau9GkSw

□ 제3부 주제 발표

미래 문법 교육을 위한 ‘문법 정보 문식성’ 교육

조진수

전남대학교 국어교육과 교수
jojinsu1@jnu.ac.kr

Ⅰ. 미래 문법 교육이라는 화두

○ 미래를 대비해야 한다는 말은 언제나 옳지만, 미래를 완벽히 예측할 수는 없다. 이런 이유로 미래 담론은 본질적으로 추정적 성격을 띨 수밖에 없다. 미래학 연구에서 ‘가능성 있는 미래(possible future), 개연성 있는 미래(probable future)(손현주, 2016:23)’와 같은 개념을 사용하는 데에서도 이러한 제한을 확인할 수 있다. 미래 교육에 대한 논의는 언제나 이러한 불확실성에 유의하여 이루어져야 할 것이다. 문법교육 역시 예외는 아니다.

○ 미래에 대한 추정이라는 것이 본질적으로 어느 정도의 불확실성을 지닐 수밖에 없음을 인정한다면, 확실성이 상대적으로 높은 부분부터 준비해 가는 것도 방법일 것이다. 그렇다면 미래 문법 교육이 직면하게 될 가능성이 높은 문제 상황은 무엇일까?

○ 최근 국어 교육 분야에서도 4차 산업혁명, 인공지능에 관한 학문적 담론을 적지 않게 접할 수 있는데(e.g., 김혜정, 2017 ; 서영진, 2019 ; 원진숙, 2020 ; 정현선, 2020 ; 조진수, 2021ㄱ), 이러한 담론은 일시적 유행의 성

격을 지닌 것이 아니라 생각한다. 이러한 논의들은 '불확실성이 상대적으로 낮은 미래 상황'을 추정케 하는 단서이다. 4차 산업혁명, 인공지능의 발달에 관한 담론들은 미래 사회에서 데이터와 정보를 다루는 능력이 매우 중요해질 것임을 추정하게 한다. 교육에서도 이러한 능력을 중요시할 것이다.

○ 이러한 사회 변화를 고려할 때, 미래 문법 교육에서 '문법 정보', '문법 데이터'를 다루는 능력이 중요해질 것임을 예상해 볼 수 있다. 그간 문법 교육 연구에서 문법 정보에 해당하는 내용을 다루어오지 않았다고 할 수는 없으나, 문법 정보를 개념화하여 명시적, 직접적으로 다루지는 않았다. 이런 점에서 문법 정보의 개념에 관한 본격적인 연구가 필요하다. 문법 데이터의 경우 문법 탐구에서 자료를 중요한 교육의 소재로 다루어 왔다는 점을 떠올릴 수 있다. 그러나 '데이터'와 '자료'의 내포가 동일하지는 않기 때문에 '문법 자료'와는 별도로 '문법 데이터'에 대한 연구가 앞으로 이루어져야 할 것이다.

○ 최근 많이 논의되고 있는 '정보 문식성(information literacy)', '데이터 문식성(data literacy)'과 같은 개념을 고려할 때, 문법 정보, 문법 데이터를 다루는 능력을 '문법 정보 문식성', '문법 데이터 문식성'이라고 명명해 볼 수 있을 것이다. 이 발표에서는 우선 '문법 정보 문식성'을 대상으로 하여, 이를 어떻게 개념화해야 할지, 유관 개념과의 관계는 무엇인지, 문법교육적 의의는 무엇이지 논의하고자 한다.

Ⅱ. '문법 정보'란 무엇인가

○ '문법 정보 문식성'을 정의하기 위해서는 우선 '문법 정보'를 정의해야 한다. 이 장에서는 '문법 정보'가 무엇이고 어떤 성격을 지녔는지 논의한다.

1. '문법 정보'의 개념 및 개념화의 전제

○ 문법 정보란 무엇인가? 문법 정보는 '정보'의 하위 개념이다. 따라서 문법 정보는 정보를 유개념으로, 문법을 종차로 삼아 정의할 수 있다. 문법 정보는 "문법에 관한 정보"이다.

○ '정보'라는 용어가 과학, 기술 분야에서 많이 사용되기 때문에 '문법 정보'라는 용어의 개념 범위에 오해가 생길 가능성도 있다. 각 분야의 전문가들은 자신이 속한 학문 분야의 관점에 따라 '정보'를 정의하여 사용하기 때문

이다.

- 예컨대, 정보통신 분야의 전문가라면 '정보'라는 용어를 듣고 섀넌(shannon)의 정보 개념(shannon, 1948 ; Soni & Goodman, 2017)을 떠올릴 수 있다. 따라서 '문법 정보'에서 '정보'의 개념에 대한 설명이 없으면 문법 정보를 정보통신 분야나 공학 분야의 개념으로 한정하려는 오해가 생길 수 있다. 그러나 '정보'는 매우 포괄적인 개념이다. '문법에 관한 정보'를 뜻하는 '문법 정보' 역시 정보통신 분야나 공학 분야의 개념으로 한정되지 않는다. 공학적 방식으로 산출된 문법 정보도 있지만 그렇지 않은 문법 정보도 있다.
- 일견 당연해 보일 수도 있지만 정보의 개념을 이와 같이 포괄적으로 규정하는 것은, '문법 정보'의 개념을 왜곡하지 않기 위해 매우 중요한 작업이다.
- '정보'가 얼마나 포괄적 개념이 될 수 있는지는 캠벨(Campbell)이 든 사례를 보면 알 수 있다. 캠벨은 인류학자 아포르타(Aporta)의 연구(Aporta, 2002)를 언급하면서 이누이트족(Inuit)이 항해를 할 때 멜빌섬(Melville Island)과 배핀섬(Baffin Island)의 사이에 있는 얼음들의 형태에 대한 지식을 활용한다고 지적한다(Campbell, 2004:3). 캠벨은 인류학자 아포르타에 의해 '얼음 지형학(ice topography)'으로 명명된 이러한 종류의 지식을 활용하는 사례까지도 정보 문식성에 포함할 수 있다고 언급한다(Campbell, 2004:3). 특정 위치에 있는 얼음의 형태들을 코드화하여 정보로 활용하는 것까지 정보 문식성에 포함될 수 있다는 점을 토대로 보면, 정보 문식성에서 정보의 범위가 상당히 포괄적임을 알 수 있다. 물론, '문법 정보'라고 하면 정보 중 특정한 유형의 정보만을 가리키게 되므로, 문법 정보는 정보의 부분 집합이 된다.

○ '문법 정보'에 사용된 '문법'의 개념이 넓은 의미라는 점도 분명히 해 둘 필요가 있다. 논자에 따라 '문법'을 형태론이나 통사론만을 가리키는 좁은 의미로 사용하기도 하고, '문법'을 '어휘'와 대비되는 개념으로 규정하기도 한다. 그러나 문법교육에서 '문법'은 형태론, 통사론뿐 아니라 음운론, 어휘론, 화용론까지 포괄하는 넓은 의미로 규정된다. 본 발표에서는 '문법 정보'를 문법교육적 관점에서 논의하고 있기 때문에 여기서 '문법'은 넓은 의미로 규정된다.

○ '문법 정보'를 '국어 정보'와 동일시하는 말아야 한다는 점을 지적하는 것

도 필요하다. 흔히 '국어 정보학'이라는 용어도 많이 쓰이는데, 여기에 사용된 '국어 정보'가 '문법 정보'인 것은 아니다. '문법'은 '국어'의 한 측면이다. '국어'는 언어의 하나이고, '문법', 보다 정확히 말하면 '국어 문법'은 국어라는 언어의 한 측면이다. 국어라는 언어의 구조와 작동의 기제가 문법이다. 따라서 국어 문법은 국어의 한 부분이다. 이 발표문은 한국어를 전제로 '문법'이라는 용어를 사용하고 있으므로, 여기서 '문법'이란 '국어 문법'을 뜻하고 '국어'에 포함되는 하위 개념이다. 따라서 '문법 정보'는 '국어 정보'의 하위 개념이지 동일한 개념이 아니다. '문법 정보'가 '문법에 관한 정보'를 뜻하는 것처럼 '국어 정보' 역시 '국어에 대한 정보'를 뜻하고 국어에 대한 정보에는 문법뿐 아니라 다른 측면도 포함된다. 물론, '국어 정보학'이라는 용어는 주로 문법적 측면에 한정되어 쓰이는 경우가 많지만 엄밀한 개념화를 위해서는 '문법 정보'와 '국어 정보'를 구분하는 것이 바람직하다.

○ '정보'가 인식 주체의 해석을 전제한 개념이라는 점도 중요하다.

- 물리적으로 보면 가청 주파수 범위 내의 주파수는 인간에게 정보로 인식될 가능성이 있지만 그 범위 밖의 주파수는 기계의 도움을 받지 않고는 인간에게 정보로 인식되기 어렵다. 물론, 인간에게 정보로 인식되지 않아도 물리적으로 존재하고 다른 개체에 의해 정보로 처리될 수 있다.
- 동일한 현상에서 어떤 사람은 정보를 얻고 어떤 사람은 정보를 얻지 못한다. 동일한 현상을 보고 들어도 어떤 사람에게는 정보로 인식되는 것이 다른 사람들에게는 정보로 인식되지 않는다. 퍼스의 '귀추(abdcution)'를 탐정의 사고와 관련지어 연구했던 세벅, 에코와 같은 학자들은 논의를 떠올려 볼 수 있다(Eco & Sebeok(eds.), 1983, 김주환 외 역, 2015). 왓슨의 신발에 묻은 붉은 흙이 다른 사람에게는 정보로 인식되지 않았지만, 셜록 홈즈에게는 왓슨이 위그모어가의 우체국에 다녀왔음을 보여주는 정보로 인식되었다(Eco & Sebeok(eds.), 1983, 김주환 외 역, 2015:48).
- 야구 경기에서 투수의 능력을 보여주는 지표(index) 중 하나인 ERA(평균자책점)은 이 지표의 개념을 아는 사람들에게는 정보적이지만, 그렇지 않은 사람들에게는 정보적이지 않다.
- 문법 정보 역시 마찬가지이다. 동일한 언어 자료를 보더라도 사람에 따라 인식하는 문법 정보는 다를 수 있다. 타입-토큰 비율(TTR)과 같은 언어학적 지표는 이 지표의 개념을 아는 사람에게는 정보적이지만 그렇지 않은 사람에게는 정보적이지 않다.

- 정보의 이러한 성격은 '문법 정보'라는 개념이 교육적 국면에서 '문식성'과 연결될 필요가 있음을 잘 보여준다. 이 문제는 '문법 정보 문식성'을 다루는 장에서 보다 상세히 논의하도록 한다.

2. 문법 정보의 유형화: 일차적 문법 정보와 이차적 문법 정보

○ 그렇다면 '문법 정보'에는 어떤 것들이 있을까? 문법 정보는 기준을 어떻게 설정하느냐에 따라 여러 방식으로 유형화될 수 있을 것이다. 여기서는 문법 정보를 일차적 문법 정보와 이차적 문법 정보로 유형화해 보고, 이러한 유형화가 어떠한 문법교육적 의의를 지니는지 논의한다.

○ 문법 정보는 문법에 관한 정보이므로 인식 주체가 문법 개념을 이해하고 있어야 확인할 수 있다. 따라서 문법 정보의 가장 기본적인 형태는 인식 주체가 문법 개념을 바탕으로 특정한 언어 형식의 문법 범주를 식별한 결과라 할 수 있다. "그는 책을 읽는다."라는 문장을 보고 '책'이 명사이고, '을'이 조사라는 점을 파악한 상황을 예로 들어 생각해 보자. '책'이 명사이고 '을'이 조사라는 것은 문법에 관한 정보이므로 문법 정보라 할 수 있다. 이 문법 정보는 인식 주체가 품사 지식을 가지고 있는 상태에서 언어 자료에 담긴 언어 형식의 품사 범주를 식별하여 만들어진 것이다. "그는 책을 읽는다."에서 '그는'이 주어임을 식별해 낸 것도 마찬가지이다. 이러한 문법 정보는 인식 주체가 지닌 문법 개념을 도구로 하여 언어 자료에서 직접 추출해 낼 수 있다는 점에서 '일차적 문법 정보'라 부르기로 한다. 즉, '일차적 문법 정보'는 "인식 주체가 자신이 지닌 문법 개념과 언어 형식을 직접 대응시켜 만든 정보"를 가리킨다.

○ 그러나 모든 문법 정보가 이와 같은 방식으로 언어 자료에서 추출되는 것은 아니다. 언어학에서 많이 사용되는 지표(index)들은 인식 주체가 직접 언어 자료에서 추출하기 쉽지 않다. 물론 언어 자료의 규모가 작거나 지표를 산출하는 연산이 매우 간단할 경우 인간이 직접 계산하여 지표 값을 산출할 수고 있겠지만, 대부분은 언어학적 지표들은 인간이 직접 계산하기 쉽지 않다. 예컨대, 타입과 토큰의 비율을 의미하는 'TTR', 또는 이를 표준화한 'STTR'은 언어학, 특히 코퍼스 언어학에서 매우 자주, 그리고 유용하게 사용되는 지표인데 텍스트의 크기가 일정 수준 이상이 되면 'TTR'이나 'STTR' 값을 인간이 직접 계산하기는 쉽지 않다. 그리고 이러한 지표 값은

계산을 통해 산출된다는 점에서 인식 주체가 문법 개념과 언어 형식을 직접 대응시켜 만든 일차적 문법 정보와는 본질적으로 다르다. 본 발표에서는 이러한 문법 정보를 '이차적 문법 정보'라 명명한다. 즉, '이차적 문법 정보'는 "인식 주체가 문법 개념과 언어 형식을 직접 대응시키지 않고, 문법 개념을 이용한 형식화된 공식에 의해 산출해 내는 정보"를 가리킨다.

○ 이차적 문법 정보의 사례를 몇 가지 생각해 보자. 예를 들어, 형태론 차원의 지표인 '파생 접사의 생산성 지표'는 이차적 문법 정보에 해당할까? 파생 접사의 생산성 지표는 언어학적 공식에 의해 산출되는 지표이다. 물론, 모어 화자가 직관적으로 파생 접사의 생산성을 추측할 수는 있지만, 텍스트를 보고 생산성 지표를 바로 파악해 내기는 어렵다. 즉, 파생 접사의 생산성 지표[1]는 인식 주체가 문법 개념과 언어 형식을 직접 대응시켜 파악할 수 있는 성질의 것이 아니므로 일차적 문법 정보가 아니라 이차적 문법 정보이다. 그 외에도 통사 층위에서는 '통사적 복잡성 지표', 어휘 층위에서는 '타입-토큰 비율(TTR)', 의미 층위에서는 '통계적 연어성'과 같은 지표들을 예로 들 수 있다. 또한, 최근 자연어 처리에서 많이 쓰이는 'TF-IDF(Term Frequency - Inverse Document Frequency)'와 같은 지표도 언어학적 지표로 이차적 문법 정보에 해당한다.

○ 이상의 논의를 바탕으로 일차적 문법 정보와 이차적 문법 정보의 개념과 사례를 다음과 같이 정리할 수 있다.

문법 정보의 유형	개념	사례
일차적 문법 정보	인식 주체가 자신이 지닌 문법 개념과 언어 형식을 직접 대응시켜 만든 정보	품사 식별, 문장 성분 식별 등
이차적 문법 정보 (지표화된 문법 정보)	인식 주체가 문법 개념과 언어 형식을 직접 대응시키지 않고, 문법 개념을 이용한 형식화된 공식에 의해 산출해 내는 정보	파생 접사의 생산성 지표, 통사적 복잡성 지표, TTR, 통계적 연어성, TF-IDF 등

○ 문법 정보를 이와 같이 구분해 놓고 보면, 그간 문법교육에서는 주로 일차적 문법 정보를 다루어 왔을을 알 수 있다. 이차적 문법 정보는 언어학자

1) 파생 접사의 생산성 지표로는 Baayen(1989), 이광호(2007) 등을 참조할 수 있다.

들이 연구에서 사용하는 것으로 인식되어 왔지 중등학교 학생들이 배워야 할 대상으로 인식되지는 않았다. 이 발표에서는 미래 문법 교육에서는 이차적 문법 정보도 중요한 교육 내용이 될 것이라고 주장한다. 미래 사회에서 언어 자료가 어떤 방식으로 분석되고 활용되는지를 이해하기 위해서는 이차적 문법 정보를 이해하고 다루는 능력이 중요하다고 보기 때문이다. 물론, 이차적 문법 정보에 해당하는 언어학적 지표들은 난도가 높은 것도 있기 때문에 모두 중등 학습자들에게 가르칠 수 있는 것은 아니다. 미래 사회에서 언어 자료가 어떠한 방식으로 처리되고 운용되는지를 이해하는 것이 중요한 능력이라는 사회적 합의가 이루어진다면, 문법 교육에서 이차적 문법 정보 중 어디까지 중등교육에서 다루는 것이 좋을지에 대한 논의도 이루어질 수 있을 것이다. 본 발표는 이러한 미래 상황을 염두에 두고, 이차적 문법 정보라는 문법 정보의 유형을 설정하고 이러한 문법 정보의 교육적 가치에 대해 논의한다. 단, 교육적 가치의 문제는 '문법 정보'만으로는 논의될 수 없고, '문식성'까지 포함한 '문법 정보 문식성'을 대상으로 삼아야 논의가 가능하다. 이에 대해서는 3장에서 논의한다.

Ⅲ. '정보 문식성'과 '문법 정보 문식성'

○ '문법 정보 문식성'은 '정보 문식성'의 하위 개념이다. 따라서 문법 정보 문식성이 무엇인지 규명하기 위해서는 정보 문식성이 무엇인지 먼저 논의해야 한다.

○ 단, 정보 문식성을 논할 때 정보 문식성이 문헌정보학만의 소관이 아니라 다양한 교과 교육에 적용될 수 있는 성격을 지녔음에 유의해야 한다. 캠벨(Campbell, 2004)에서는 이미 정보 문식성이 인간의 발전에 관한 모든 영역에 적용될 수 있음을 논의한 바 있고, 아래에서 참고할 유네스코(UNESCO, 2008:12)에서도 정보 문식성을 논의할 때 이러한 관점을 수용하고 있음을 밝히고 있다.

1. 정보 문식성의 구성 요소와 문법 정보의 특성

○ 정보 문식성과 관련하여 UNESCO IFAP(Information for All Programme)(2008:12)에서 제시한 정보 문식성의 요소를 참고해 볼 수 있다. 물론, 정보 문식성에 대해 다양한 논의가 이루어져 왔기 때문에 유네스코(UNESCO, 2008)만을 살펴보는 것이 전적으로 충분하다고 보기는 어려울 것이다. 그러

나 캠벨(Campbell, 2004:1)에서 당시 널리 받아들여지는 정보 문식성의 정의라고 제시한 '미국 도서관 협회(American Library Association)'의 1989년도 정의[2]를 살펴보면, 유네스코(UNESCO, 2008:12)의 내용이 그간 보편적으로 수용되어 온 정보 문식성에 관한 생각들을 충실히 반영하고 있음을 확인할 수 있다.

<유네스코(UNESCO, 2008)에서 제시한 정보 문식성(information literacy)의 요소>

a. 정보가 필요함을 인식하기
(Recognise information needs)
b. 정보를 (맥락에 맞게) 위치시키고 정보의 질 평가하기
(Locate and evaluate the quality of information)
c. 정보를 저장하고 검색하여 찾기
(Store and Retrieve information)
d. 정보를 효율적이고 윤리적으로 사용하기
(Make effective and ethical use of information)
e. 지식 창조와 지식 소통에 정보 활용하기
(Apply information to create and communicate knowledge)

(UNESCO, 2008:12, 번역은 발표자)

○ 유네스코(UNESCO, 2008) 논의를 보면, 정보 문식성은 단순히 정보를 처리하는 능력만을 가리키는 것이 아니라 그보다 훨씬 포괄적이면서 동시에 능동적, 실용적인 성격을 지니고 있음을 알 수 있다.

○ 문법 정보 문식성의 개념 규정과 구성 요소는 정보 문식성이라는 상위 개념과 정합적 성격을 띠되, 일반적 정보가 아니라 문법 정보라는 점을 충분히 고려하여 제시해야 한다. 그렇다면 문법 정보의 특수성은 무엇인가? 인간이 언어를 인식할 때 항상 의식적으로 문법 정보를 인식하는 것은 아니지만, 동시에 특정한 문법 정보에 의식적으로 주목할 필요가 있는 경우도 있다는

2) "정보 문식성을 갖춘 상태란, 언제 정보가 필요한지 인식할 수 있고, 필요한 정보를 위치 짓고 평가하며 효과적으로 사용할 수 있는 능력을 갖춘 상태를 가리킨다.(To be information literate, a person must be able to recognize when information is needed and have the ability to locate, evaluate and use effectively the needed information, 번역은 발표자)(American Library Association, 1989, Campbell(2004:1)에서 재인용)"

점이 문법 정보의 특수성 중 하나이다. 이러한 문제의식은 '문법 정보'라는 용어를 사용하지는 않았으나, 문법 문식성을 이론화하면서 '문법 문식소에 주목하기'라는 단계를 제안했던 조진수(2021ㄴ)의 논의와 궤를 같이 한다. 또한 이러한 문제의식은 앞서 유네스코 자료에서 제시된 '정보가 필요함을 인식하기(Recognise information needs)(UNESCO, 2008:12)'에서도 확인할 수 있다.

○ 문법 정보가 정보로서 가지는 또 다른 특성은 국어생활에 도움을 주는 것이어야 한다는 점이다. 물론, 여기서 '국어생활'과 '도움'은 매우 포괄적인 의미로 사용되었다. 위의 유네스코 자료에서 '정보를 (맥락에 맞게) 위치시키고 정보의 질 평가하기(Locate and evaluate the quality of information)'와 '지식 창조와 지식 소통에 정보 활용하기(Apply information to create and communicate knowledge)'는 문법 정보를 국어생활에 활용하는 국면과 관련지어 생각해 볼 수 있다. 문법 정보를 국어생활에서 활용하기 위해서는 언어 주체가 직면한 특정한 국어생활의 맥락을 기준으로 어떤 문법 정보가 어떠한 위상으로 활용될 수 있는지 판단해야 한다. 그간 문법교육 연구에서도 '문법 정보'라는 용어를 사용하지는 않았으나 문법 지식을 맥락 속에서 어떻게 활용할지에 관해서는 다각도의 연구가 이루어져 왔다. 예컨대 '문법 읽기(신명선, 2008)'나 '문법으로 텍스트 읽기(이관희, 2010, 2012)'에서 '문법' 대신 '문법 정보'를 대입해 보면, 문법 정보를 읽거나 문법 정보를 활용하여 텍스트를 읽는 활동을 구상해 볼 수 있다. 또한 문법 정보 문식성은 문법교육의 연구사적 흐름에서 보면 텍스트에 사용된 문법적 장치를 기능적 차원에서 접근하는 관점을 제시한 통합적 문법교육 담론(주세형, 2005, 2014)의 흐름과 맥을 같이 하는 것으로 이해할 수 있다. 단, '문법 정보'는 '문법'을 정보적 차원에서 이해한 것이므로 '문법'이라는 용어를 사용했을 때와의 차이도 깊이 논의되어야 할 것이다.

○ 위의 유네스코 자료에서 '정보를 저장하고 검색하여 찾기(Store and Retrieve information)'는 문법 정보의 경우 조정이 필요하다. 본 발표문에서는 문법 정보를 정보통신 분야의 개념에 한정하지 않고 포괄적으로 규정하였기 때문에, 반드시 인쇄 매체나 전자 매체에 저장된 것으로만 정보의 범위를 한정하지 않는다. 인간이 기억하고 있는 문법 정보도 있을 수 있다. 물론 '저장'과 '검색'이라는 용어를 포괄적으로 해석하는 방안도 있겠지만 문법 정보의 특성을 고려하여 보다 포괄적인 용어로 조정하는 것이 바람직하다.

‘정보를 효율적이고 윤리적으로 사용하기(Apply information to create and communicate knowledge)’에서 윤리성은 어떤 정보든 공통적으로 요구된다. 또한 언어에는 효율성뿐 아니라 공손성이나 다른 여러 기제가 복합적으로 작용하므로 문법 정보의 경우 ‘효율적이고’라는 표현은 문법 정보의 특성에 맞게 조정이 필요하다.

2. 문법 정보 문식성의 개념과 구성 요소

○ 문법 정보 문식성은 ‘정보’를 소재로 ‘문식 활동’을 한다는 점을 보여준다는 점에서 정보와 관련된 지식 활동의 동적 양상을 잘 드러낸다. 즉, ‘문법 정보 문식성’은 문법 정보의 단순 나열이나 문법 정보의 암기를 가리키는 것이 아니라 문법 정보를 대상으로 삼아 ‘문식 활동’을 하는 것을 가리킨다.

○ 앞선 절에서 정보 문식성의 구성 요소를 살피고, 동시에 문법 정보의 특성에 대해 검토하였다. 이러한 논의를 바탕으로 본 발표문에서는 문법 정보 문식성을 다음과 같이 정의한다.

문법 정보 문식성의 개념	다양한 문법 정보를 적절히 활용하여 문식 활동을 수행할 수 있는 능력
문법 정보 문식성의 구성 요소	○ 문법 정보의 개념과 종류 이해하기 ○ 어떤 문법 정보에 주목해야 하는지 판단하기 ○ 문법 정보를 맥락에 맞게 조정하기 ○ 문법 정보를 바탕으로 텍스트를 타당하게 구성하고 해석하기

○ 우선, 문법 정보 문식성의 개념은 ‘문법 정보’가 ‘문식 활동’에 활용된다는 점을 고려하여 위와 같이 설정하였다. 단, ‘다양한’이라는 수식어를 통해 문법 정보에 다양한 유형이 있고 앞서 논의한 일차적 문법 정보뿐 아니라 이차적 문법 정보까지도 문법 정보에 포함된다는 의미가 담길 수 있도록 하였다. 그리고 단지 활용하는 것이 아니라 ‘적절히 활용’해야 함을 명시하였다. 물론, 여기서 ‘적절히’의 의미는 문법 정보 문식성의 구성 요소를 통해 확인할 수 있다.

○ 이 발표문에서 문법 정보 문식성의 구성 요소를 설정할 때에 특히 다음의 두

가지 사항을 고려하였다.

① 정보 문식성의 구성 요소(UNESCO, 2008)

→ 문법 정보는 정보의 하위 개념이고, 문법 정보 문식성은 정보 문식성의 하위 개념이다. 따라서 문법 정보 문식성의 구성 요소를 설정할 때 정보 문식성의 구성 요소를 고려하였다.

② 문법 문식성의 구성 요소

→ 문법 정보가 정보의 하나라는 점에서 문법 정보 문식성은 정보 문식성의 하위 개념이기는 하지만, 문법 정보가 문법의 하위 개념이므로 문법 정보 문식성은 문법 문식성의 하위 개념이 되기도 한다. 문법 문식성은 남가영(2011)에서 두 가지 규정 방식이 최초로 제안되었고, 조진수(2021ㄴ)에서는 체계기능언어학적 관점에서 이론화되었다. 조진수(2021ㄴ)에 따르면 문법 문식성은 문법 문식소를 설정, 분석, 해석하는 과정으로 이루어진다. 문법 정보 문식성의 구성 요소를 설정할 때 다음과 같이 문법 문식 활동의 단계를 참고하였다.

[고려 사항]

- '어떤 문법 정보에 주목해야 하는지 판단하기'는 정보 문식성 측면에서는 '정보가 필요함을 인식하기'와 관련되고 문법 문식성 측면에서는 '문법 문식소 설정'과 관련된다.
- '문법 정보를 맥락에 맞게 조정하기'는 정보 문식성 측면에서 '정보를 (맥락에 맞게) 위치시키기'와 관련되고 문법 문식성 측면에서는 문법 문식소 주목 이후 본격적인 분석에 앞서 필요한 과정으로 이해할 수 있다.
- '문법 정보를 바탕으로 텍스트를 타당하게 구성하고 해석하기'는 정보 문식성 측면에서는 '지식 창조와 지식 소통에 정보 활용하기'와 관련된다. 정보 문식성에서는 지식 창조와 지식 소통이라는 포괄적 표현을 썼는데, 문법 정보 문식성은 텍스트와 관련되기 때문에 텍스트의 구성과 해석이라는 표현을 사용하였다. 문법 문식성 측면에서는 문법 문식소의 해석과 관련된다.
- 또한 이러한 활동을 하기 위해서는 기반 지식이 필요하므로 '문법 정보의 개념과 종류 이해하기'를 설정하였다.
- 정보 문식성에서 설정한 윤리적인 사용 부분은 특정한 문식성에만 해당되는 것이 아니라 모든 문식 활동에 전제가 되어야 하는 부분이라 여기에서는 다루지 않았다.

Ⅳ. 결론 및 제언

○ 지금까지 문법 정보가 무엇이고 어떤 유형이 있는지, 문법 정보 문식성을 어떻게 규정해야 할지에 대해 논의하였다. 정보 문식성이라는 상위 개념을 고려하면서, 동시에 문법 개념이 지닌 특성을 어떻게 반영해야 할지 앞으로 많은 학술적 논의가 다양한 각도에서 이루어져야 할 것이다.

〈참고 문헌〉

김혜정(2017), 제4차 산업혁명 시대의 국어교육의 방향—신인본주의를 토대로 한 융합적 사고 교육, 어문연구 45(4), 한국어문교육연구회, 347-373쪽.

남가영(2011), 초등학교 문법 문식성 연구의 과제와 방향, 한국초등국어교육 46, 한국초등국어교육학회, 99-132쪽.

서영진(2019), 4차 산업혁명 시대의 국어 교과 역량 탐색, 국어교육학연구 54(4), 국어교육학회, 67-103쪽.

손현주(2016), 미래학의 학문적 성격에 대한 시론적 연구, 미래연구 1(1), 미래학회, 15-35쪽.

신명선(2008), 읽기 교육과 문법, 노명완·박영목 외(2008), 문식성 교육 연구, 한국문화사.

원진숙(2020), 인공지능 시대의 국어 문식성 교육의 혁신, 한국초등교육 31(특별호), 서울교육대학교 초등교육연구원, 155-171쪽.

이관희(2010), 문법으로 텍스트 읽기의 가능성 탐색: 신문 텍스트에 쓰인 '-도록 하-'와 '-게 하-'를 중심으로, 국어교육연구 25, 서울대 국어교육연구소, 119-161쪽.

이관희(2012), 문법으로 텍스트 읽기의 가능성 탐색(2): 신문 텍스트에 쓰인 '-기로 하-' 구문을 중심으로, 문법 교육 16, 한국문법교육학회, 203-239쪽.

이광호(2007), 국어 파생 접사의 생산성에 대한 계량적 연구, 서울대학교 박사학위 논문.

정현선(2020), 인공지능 시대의 미디어 리터러시의 오래된 과제와 새로운 과제, 새국어교육 125, 한국국어교육학회, 7-37쪽.

조진수(2021ㄱ), 포스트휴먼 담론과 미래 문법 교육의 인식론적 쟁점, 국어국문학 194, 국어국문학회, 291-320쪽.

조진수(2021ㄴ), 문법 문식성과 문법교육, 사회평론아카데미.

주세형(2005), 통합적 문법 교육 내용 설계의 원리와 실제 연구, 서울대학교 박사학위 논문.

주세형(2014), 통합적 문법 교육의 전제와 학문론적 의의, 국어교육연구 34, 서울대학교 국어교육연구소, 57-86쪽.

American Library Association Presidential Committee on Information Literacy (1989), *Final Report*. Chicago: American Library Association.

Aporta, C.(2002), Life on the ice: understanding the codes of a changing environment, *Polar Record* 38, 207, 341-354.

Baayen, R. H.(1989), *A Corpus-Based Approach to Morphological Productivity, Statistical Analysis Psycholinguistic Interpretation*, Dissertation Vrije University, Amsterdam.

Campbell, S. M.(2004), Defining Information Literacy in the 21st Century. World Library and Information Congress: *70th IFLA General Conference and Council*, 22-27.

Eco, U. & Sebeok, T.A.(eds.)(1983), *The Sign of Three: Dupin, Holmes, Peirce*, Indiana University Press, 김주환·한은경 역. 2015.「셜록 홈스, 기호학자를 만나다: 논리와 추리의 기호학」경기: 이마.

Shannon, Claude E.(1948), A Mathematical Theory of Communication, *Bell System Technical Journal* 27 (3): 379-423. doi:10.1002/j.1538-7305.1948.tb01338.x.

Soni, J. & Goodman, R.(2017), *A Mind at Play*, Goodbooks, 양병찬 역(2020), 저글러, 땜장이, 놀이꾼, 디지털 세상을 설계하다—세상을 바꾼 괴짜 천재의 궁극의 놀이본능, 곰출판.

UNESCO. Information for All Programme(IFAP)(2008), *Towards Information Literacy Indicators*, UNESCO.

575돌 한글날 기념 전국 국어학 학술대회

2021년 10월 15일 (금) 09:50 ~ 17:00
[온라인 중계] https://youtu.be/u7RUau9GkSw

□ 제3부 주제 발표

문학교육의 과제와 전망

김정우

이화여자대학교 국어교육과 교수
kjw@ewha.ac.kr

1. 여는 말

문학교육은 그 필요성에 대해서는 여전히 많은 이들의 공감대를 얻고 있는 것 같다. 그러나 막상 어른들에게, 또 학생들에게 문학교육을 받은 경험을 떠올리게 하면 행복하고 유쾌한 추억들이 소환되는 경우는 많지 않은 듯하다. 아주 어릴 때에는 그래도 즐겁게 이런저런 작품들을 찾아 읽었던 기억이 없지 않지만, 제도교육의 상위 단계인 고등학교에 올라와서는 내신에서도 대입 시험에서도 문학의 비중이 적지 않기 때문에 열심히 준비하는 것일 뿐, 문학이 좋거나 문학 수업 시간이 행복하다고 느끼는 경우는 점점 더 드물어지는 것이 현실이다.

과제는 명확하다. 학생일 때에 문학을 즐겁게 만날 수 있게 해야 한다. 작품을 객체로 놓고 그에 대해 알아야 할 것들을 배우는 것도 필요하지만, 작품의 세계로 내가 들어가거나 나의 지평 속으로 작품을 들여오는 경험도 쌓아야 한다. 그렇게 해야 나중에 성인이 되었을 때, 조력자의 도움 없이 능동적·주체적으로 문학을 향유할 수 있다. 여기에 더하여, 제도교육을 통해 받은 문학교육이 학습자가 성인으로 살아가는 데에 이런저런 유용함을 줄 수 있어야 한다. 문학교육이

곧바로 직업교육의 일환이어야 한다는 뜻이 아니라, 상상력과 창의력, 가치 판단과 윤리 의식, 인성, 그리고 미래 사회가 기대하는 여러 역량을 함양하는 데 문학교육이 분명하게 일정한 역할을 해야 한다. 또한 향후 문학교육은 학교 안의 제도교육은 물론이고, 학교 밖의 청소년과 성인, 그리고 노년층에 이르기까지 매우 넓게 분포하는 이들을 위한 문학교육이 되어야 한다.

시대가 변화하면서 이 과제들의 맥락이나 내용이 조금씩 달라지기도 하고, 과제 해결을 위해 역점을 두어야 할 부분들이 변화하기도 하였다. 그 구체적인 사항들은 평가, 역량, 정전의 문제로 나누어 살펴보자.

2. 몸말

1) 서술형 평가의 확대를 통한 문학교육의 정상화

다른 과목이나 분야도 비슷한 처지이지만, 대한민국에서 이루어지는 문학교육 개선 방안 관련 논의들이 다양하게 이루어지면서 활기를 띠다가도, “그런데 평가 때문에 ……”라는 현실적 이유, 혹은 핑계 때문에 공염불이 되는 경우가 흔히 있다. 이때의 ‘평가’는 주로 대입 시험, 특히 선다형 평가로 치러지는 대학수학능력 시험을 가리킨다. 5지선다형 수능 시험이 처음 실시된 것이 1994학번 선발을 위한 시험이었으니, 그 역사도 이제 거의 30년을 헤아리게 된다. 수능 시험에 출제된 현대시 관련 문항을 그 시를 쓴 시인에게 풀어보게 하고, 시를 쓴 시인도 틀렸다는 사실을 강조하면서 현실의 문학교육을 개탄하는 기사들이 잊을 만하면 한 번씩 매체를 장식하는 것도 웃지 못할 대한민국 교육의 한 장면이다.[1)]

그렇지만 교육적으로 볼 때 시인이 어떤 문항을 맞히고 틀리는 것은 그다지 중요한 문제가 아니다. 이 상황에서 중요한 사실은, 학생들이 고르는 답지가 학생의 언어가 아니라 출제자의 언어라는 점이다. 여러 단계의 검토를 거쳐 복답이나 무답 시비가 벌어지지 않도록 공을 들이는 수능의 선다형 문항은, 채점자의 주관이 개입될 여지를 0으로 만들고, 컴퓨터를 시켜 신속하게 채점 결과를 뽑게 한다. 그리고 채점자의 주관을 0으로 만드는 이 방식이 가장 공정하다는 믿음들을 상당히 많은 이들이 공유하고 있다. 그런데 이 오지선다형 평가에는,

1) 시에 대한 반응을 하나로 제한한다는 점이 시인의 입장에서는 불편할 수밖에 없겠지만, 당대의 많은 독자들이 자신의 시를 그런 방식으로 읽고 있다는 것 또한 현실이다. 해석학과 수용이론, 독자반응이론 등에 의해 이미 오래 전에, 시의 의미는 시인의 의도로 환원될 수 있는 것이 아니라는 사실이 분명해졌다. 시의 의미는 시인의 의도를 궁금해하는 동시에 자신의 경험과 감정에 따라 시의 부분과 전체를 다르게 조명하는 무수히 많은 독자들에 의해 계속해서 생성되고 있다고 보아야 한다.

문항이 평가하고자 하는 내용을 제대로 모르면서도 소위 '찍어서' 맞히는 20%의 부적격 정답자가 상존한다. 이들을 용인하는 태도가 과연 공정한가? 단 한 글자도 학생의 생각을 적지 않아도 '정답'이 되는 이 시험의 형태가, 문학 작품을 자신의 경험 지평 속에서 실현되게 하고, 또 자신도 그 작품을 통해 변화하고 성장하는 일을 꺼리게 만든다. 대신 몇 가지 선다형 문항 유형을 벗어나지 않는 독법으로 '신속정확'하게 작품을 읽고 반응하는 데에 몰두하게 만든다. 자기 생각을 쓸 일이 없으니, 자기의 경험과 감정을 넣어 작품을 읽는 일이 오히려 불필요하거나 비능률적인 일이 되어 버리는 것이다.

초등학교와 중학교에서 여러 선생님들이 나름 공을 들여서 학생들의 눈높이에 맞는 작품들을 읽게 하고, 쓰기를 매우 괴로워하는 학생들을 달래가며 감상문을 쓰게 하며, 단어 몇 개를 바꾸는 일도 무지하게 귀찮아하는 학생들에게 이런저런 개작과 창작의 활동을 독려하여 그나마 자신의 말과 글로 문학과 교유하던 학생들도, 고등학교에 가면, 그리고 학년이 올라가면 갈수록, 문학에 대한 자신의 언어는 약화시키고, 출제자의 언어를 살피는 방식으로 문학을 만나게 된다. 모두 알고 있다. 이것이 제대로 된 문학교육, 수준 높은 문학교육, 즐거운 문학교육을 가로막는 가장 큰 주범이라는 것을.

정신을 차리고 바깥을 살피면, 이제 정말 학습자의 언어에 관심을 두지 않는 선다형 평가만으로 고등교육으로의 진입생을 선발하는 나라를 찾기 어렵다. 일본에 이어 대한민국도 대입 시험에 서술형 평가를 도입하기 위해 해당 기관에서 다각도로 준비를 하고 있는 상황이지만, 성공적으로 제도가 정착하기 위해서는 국가 차원에서 교육의 사활이 달린 문제라는 인식 아래 많은 관심과 노력, 그리고 지원을 해야 한다. 특히 이 문제를 해결하는 데 핵심이라고 할 수 있는 전문성 있는 채점위원 양성에 국가적인 노력이 있어야 한다. 각 교육청의 유능한 교사들을 선발하고, 충분한 연수 프로그램을 통해 채점위원 자격을 부여하며, 업무의 중요성에 상응하는 여러 형태의 지원을 아끼지 말아야 한다. 또한 정기적 테스트 등 합리적인 자격 유지 체제를 갖추어야 하며, 채점 위원의 부정 행위 등에 대해서는 엄중한 대응방안도 마련되어야 할 것이다. 교육청별로 채점을 교환하여 한다든가, 철저한 보안 체계를 갖추어 학생들의 답안지를 파일로 관리하면서 온라인 채점을 가능하게 하는 등의 기술적 아이디어도 다양하게 검토해야 하겠지만, 무엇보다도 분명하게 '사람이 먼저다.' 라는 정신으로 채점위원 양성에 전력을 기울여야 한다.

채점위원 양성과 함께 시급한 문제는 사교육의 영향을 최소화할 수 있도록 초중고 교실에서의 교육 내용과 평가 활동에 변화를 주는 일이다. 학생들이 작품을 읽고 자신의 감상과 비평, 그리고 초보적인 문학사적 탐구에 관한 내용을 다

양한 형태로 산출하게 하는 프로그램이 마련되어야 한다. 일차적으로는 한 작품을 함께 읽고 다양한 반응들을 교환하는 가운데 작품 읽기에 한 가지 방법만이 있는 것이 아니라는 점을 경험하는 것, 그 경험들의 축적 자체가 대단히 큰 의미가 있다. 선생님이 열어 주지 않으면 들여다볼 수 없는 상자로 작품을 보는 데에서 벗어나서, 어느 정도의 집중력과 상상, 그리고 자신의 삶의 경험이나 독서 경험을 동원하는 노력만 있다면 누구나 연주할 수 있는 악보처럼 작품을 대할 수 있게 해야 한다. 그리고 그렇게 읽은 결과는 말이나 글, 그림이나 영상 등 형식은 다양하게 취하되 최대한 자신의 감정과 생각을 담을 수 있도록 격려되어야 한다. 아울러 작품 안과 밖에서 자신의 감상과 비평에 설득력을 높일 수 있게 하는 '근거'를 최대한 많이 마련하여 다른 사람들과 나누고 소통할 수 있게 해야 한다. 높은 평가를 받으려면, 명확한 '자신의 감정과 생각', '그럴듯한 근거', 그리고 말, 글, 그림, 영상 등의 전달 형태에 깃든 '창의적 개성'을 마련해야 한다는 것을 어릴 때부터 지속적으로 경험하고, 다른 친구들이 하는 것을 보고 배워야 한다. 그 과정에서 문학 평가의 장에서 발현되는 일종의 자신의 '문체(style)'를 확립해 갈 수 있을 것이다.

2) 미래 사회에 필요한 역량 함양을 위한 문학교육

전 세계적으로 교육의 큰 변화의 흐름은 기성 세대가 판단하고 선별한 가치 있는 지식을 전수하는 교육에서, 학습자들이 살아가는 데에 필요한 능력을 길러 주는 교육으로의 전환이라고 하겠다. 경제협력개발기구(OECD)에서 제안한 바에 따르면 '역량'은 "어떤 특정한 맥락에서 심리 사회적 자원(기능과 태도를 포괄한)을 이용하거나 동원하여 복잡한 요구를 성공적으로 해결하는 능력"(OECD, 2005: 5)으로 정의된다.

이 역량을 어떻게 설정할 것인가 하는 것이 최근 여러 나라 교육개혁의 핵심적인 의제이다. 우리의 교육과정도 이미 2015년에 '① 자기관리 역량, 지식정보처리 역량, 창의적 사고 역량, 심미적 감성 역량, 의사소통 역량, 공동체 역량'의 여섯 가지 역량을 설정하였고, 각 교과에서는 그에 따른 '교과 역량'을 두어 교과별로 교육의 지향과 목표를 구체화하였다. 국어과에서도 총론의 여섯 가지 역량을 '② 자기 성찰·계발 역량, 자료·정보 활용 역량, 비판적·창의적 사고 역량, 문화 향유 역량, 의사소통 역량, 공동체·대인 관계 역량'으로 국어과의 특성에 맞게 변용하였으며, 의사소통의 기능 신장은 물론, 사고력을 기르고 문화적 소양을 키우며 개인의 성장을 도모하는 언어교육, 사고력교육, 문화교육으로서의 성격을 분명히 하고자 하였다.

2015 교육과정 중 고등학교《문학》과목의 성격 부분에는 국어과의 이러한 교과 역량을《문학》과목에서 어떻게 구현하는지 간략히 기술하였다.

> 학습자는 작품에 대한 주체적 해석과 심미 체험을 바탕으로 하여 자료·정보 활용 역량과 자기 성찰·계발 역량, 문화 향유 역량을 기르고, 다양한 사람들과 작품 세계를 공유하고 소통하는 가운데 의사소통 역량과 공동체·대인 관계 역량을 기른다. 또한 작품의 수용과 생산 과정에서 창의적이고 복합적인 사고를 수행함으로써 비판적·창의적 사고 역량을 함양한다.(교육부, 2015: 123)

국어과의 교과 역량을 앞으로도 계속 ②와 같이 유지해 갈지, 아니면 부분적 또는 전면적 변화를 주게 될지는 아직 알 수 없다.《문학》과목, 혹은 '문학' 영역으로 한정해 본다면, 위 국어과 교과 역량들 가운데 특히 '창의적 사고, 자기 성찰, 공동체 역량'을 기르는 데에 중요한 역할을 담당할 수 있을 것으로 기대되며, 학습자들이 이러한 역량들을 갖추어 나갈 수 있도록 교육목표와 내용을 설계할 필요가 있다. 여기에 한두 가지 역량을 더 추가하자면 이른바 '글로벌 역량'이라고 할 만한 내용, 그리고 '심미적 감성 역량'이 더 추가될 필요가 있을 것이다. 이러한 변화가 기존의 문학교육과 전혀 다른 새로운 것이 되어야 한다는 것은 물론 아니지만, 이제 조금 더 역량과 관련된 선택과 집중을 하는 것이 필요하다고 판단된다. 구체적으로 하나씩 살펴보자.

첫째, 문학은 현실에 토대를 두되 상상을 통해 다양한 세계를 창조하는 언어 예술 활동이므로, 학습자의 사고 또한 이러한 문학의 본질을 충분히 체험하면서 문학 능력을 길러 창의적 사고 역량을 높일 수 있게 해야 한다.

> 문학은 관습적이고 틀에 박힌 판박이 도덕에 대하여 그것이 피상적이고 거짓된 인식에서 비롯된 것이 아닐까 하는 의심을 자아내고 다른 각도에서 생각하기를 촉구한다. 이렇게 본다면 문학의 질문은 교훈이라기보다는 역교훈에 해당한다고 해야 할 것이다. 다르게 생각하는 사람들을 이해하고 스스로 다르게 생각해 보면서 사실이 무엇인가를 탐구하는 회의주의가 문학의 바탕이 된다. 안이한 대답에 만족하지 않고 참된 것의 인식을 위하여 그 시대의 상식에 대하여 항상 새롭게 이의를 제기하는 것이 문학의 본질이다.(김인환, 2018: 92)

창의성은 무에서 유를 창조하는 것이라기보다, 상식에 대해 이의를 제기하는 데에서 시작된다. 내가 알고 있는 것, 내게 익숙한 것이 정말 참인지 탐구하며 회의하는 것이 문학의 본질을 이루는 질문이고, 상상이다. 그리고 이 탐구와 회의와 질문과 상상을 잃지 않을 때, 문학은 늘 새롭다.

문학의 창의성은 다양한 층위에서 나타난다. 말들을 조직하여 기존의 리듬 틀 안에 말을 넣기도 하고, 아예 새로운 리듬을 만들어 내기도 한다. 현실 속의 경험을 토대로 새로운 인물을 만들고, 사건을 창조하여, 흥미를 높이면서 동시에 이 사회의 구석구석을 조명하고 풍자한다. 또한 이미지·비유·상징·역설 등의 장치를 통해 우리의 인식과 감각을 새롭게 벼리게 하며, 우리말 어휘의 한계를 넓혀 나간다. 문학교육은 문학의 이러한 창의성에 집중할 수 있는 교육이 되어야 한다.[2] 이미 있는 것을 따라하기보다는 조금이라도 바꾸고 달리 해서 새로운 것을 시도하는 창의적 교육이 어릴 때부터 이루어지려면, 제일 쉬우면서도 재미를 느끼게 할 수 있는 방법이 문학작품을 활용하는 것이다. 익숙한 이야기에서도 인물을 바꾸어 보고, 사건이나 이야기 순서를 달리 해 보며 새로운 세계를 만들어 본다. 단어를 바꾸고 행과 연을 달리 구성해 보면 시의 리듬과 분위기도 다르게 만들어 낼 수 있다. 기존의 이야기를 크게 바꾸지 않고, 만화로, 음악으로, 영상으로 양식을 바꾸어 표현하는 것도 창의성을 기르는 데에 좋은 방법이다. 그리고 이러한 경험을 쌓아 가는 동안에 차츰 남의 작품을 바꾸는 데에서 만족하지 않고 조금씩 자신의 이야기, 자신이 세상에 하고 싶은 말을 문학의 형식으로 꼴을 갖추어 세상에 내보내고 싶은 마음이 들게 된다. 청소년들의 말과 감정들을 쏟아낼 분출구로서 교실 창작이 가지는 의미는 결코 작지 않다.(박은혜, 2020) 미래 사회를 위한 창의성 교육을 위해 컴퓨터 언어, 코딩, 소프트웨어 개발, 알고리즘 학습 등 여러 방안이 다양하게 논의되고 있지만, 정작 종이 한 장 볼펜 하나만으로도 훌륭한 창의적 사고 역량을 기를 수 있는 문학교육의 효용은 심하게 과소평가되어 있다.

둘째, 자기 성찰 역량을 기르는 문학교육이 되어야 한다. 문학 작품을 읽는 것은 작가가 걸어간 길을 따라 걷고, 작가가 누웠던 자리에 나도 조용히 누워 보는 것이다. 작가의 신비한 체험을 동일하게 반복한다는 뜻이 아니라, 작품을 하나의 단서로 삼아 내 나름대로 그 체험을 따라하는 가운데, 작가의 생각과 감정을 상상하면서 종국에는 작가의 그것과는 다른 나의 체험을 작품 위에 덧씌우게 된다. 설명적인 글을 읽을 때라면 글을 읽는 사람의 처지와 감정에 따라 글의

2) 학습자 활동 중심의 문학교육 비중이 늘어나면서 이러한 방향으로 문학교육이 변화하고 있고, 과거의 주해 위주 암기식 문학교육으로부터 조금씩 벗어나고 있는 것도 사실이다. 그렇지만 고등학교를 마친 학생들을 대상으로 초중고의 문학교육 경험을 물으면, 여전히 중요 작품들을 최대한 많이 섭렵하며 각 작품들에 대한 정보 중심의 지식을 양적으로 많이 축적하는 데 치중하는 수동적 교육이 이루어지고 있다는 회고가 주를 이룬다. 물론 이러한 기억의 상당수는 교실에서의 문학 수업에 사교육 기관의 강의 중심 수업이 더해져서 구축된 것일 가능성이 크다. 그러나 입시 준비라는 현실적 이유로 인해, 학년이 올라갈수록 문학은 창의적 사고를 따라 경험하거나 창의적 산물을 시도하게 하는 촉매가 아니라, 정해진 시간 내에 일정한 수의 작품을 해치우듯 공부해야 하는 것이 부인하기 어려운 문학교육의 현실이다.

내용을 다르게 이해하면 안 되는 경우가 대부분이다. 그러나 문학 작품을 읽으면서는 글을 읽는 사람의 처지와 감정이 중요할 수밖에 없다. 이미 읽은 작품들이 형성하는 일종의 그물망이 각자 다를 수밖에 없기에 작품을 계기로 떠올리는 기억이 다르고, 감정이 다르고, 작품들 사이의 관계와 의미를 맺어 나가는 양상이 다르다. 그래서 문학 작품을 읽는 일은 이미 많은 작품들과의 관계망 속에 그 작품을 위치시키는 일이며, 나의 경험과 가치로 작품을 실현하는 일이다. 그러므로 문학 작품을 읽을 때에는 자신의 읽기를 돌아보고, 자신의 반응과 사고를 메타적으로 살피는 것이 필요하다. 정답에서 멀어졌는가를 살피는 차원이 아니라, 나의 감각이 적절하였는지, 나의 노력이 충분하였는지를 묻는 것이다. 나아가 웬만하면 작품 읽기 결과를 다른 사람들과 소통하며 나누는 것이 필요하다. 동일한 작품을 읽었음에도 그 결과를 두고 나와 다른 사람과의 차이를 선명하게 인식하게 될 때, 그제서야 나는 왜 이렇게 읽었는가, 하는 질문을 나에게 던지며, 조금 더 나를 선명하게 이해할 수 있게 된다. 그리고 그렇게 나를 이해함으로써, 나와 비슷한 당신, 나와 다른 당신을 모두 이해할 수 있게 된다. 그러한 자기 이해와 타자 이해가 이루어질 때, 비로소 내가 지향하는 더 바람직한 나를 향해 나아갈 수 있다. 문학교육은 문학 연구에 필요한 개념을 정확히 알게 하고 작품들에 대한 권위 있는 해석을 이해하게 하는 일, 즉 객관적인 문학교육도 해야 하지만, 작품을 읽으면서 자신을 돌아보고, 작품을 거울 삼아 자신을 이해하고 성장하는 계기를 삼을 수 있게 하는 일, 주관적이고 고유한 문학교육도 해야 한다. 우리는 주관적 문학교육의 결과들이 펼쳐 보일 다양성의 폭을 지나치게 두려워하거나, 그 다름을 하나하나 살피는 일을 너무 번거롭게 여겨 온 것은 아닌지 돌아보아야 한다.

셋째, 공동체 역량을 높이는 방향의 문학교육을 계획해야 한다. 이때 공동체 역량이란 다소 모호한 의미로 받아들여질 수도 있으나, 이전 교육과정에서 규정한 바를 참고하면 교육과정 차원에서 지향하는 공동체 역량의 의미를 어느 정도 가늠할 수 있다. 2009년에 고시된 개정 교육과정의 〈문학Ⅱ〉 과목에는 이제까지 문학교육과정 가운데 문학과 공동체와의 관계를 가장 구체적으로 설정하였으며, 교육과정 해설서는 그 내용과 취지를 다음과 같이 상세하게 기술한 바 있다.[3)]

3) 2009년에 국어과 교육과정 가운데 고등학교 선택과목만 개정을 하여 <문학>의 경우 <문학Ⅰ>, <문학Ⅱ>의 두 과목으로 운영되었다.(교육부, 2009) 그러나 얼마 지나지 않은 2011년에 다시 교육과정이 개정되면서, 두 과목을 하나로 합쳐 문학 과목의 분량과 시수를 줄이게 되었고, 그 과정에서 이 '공동체' 관련 내용이 다른 성취기준과 통합되어 그 의미가 매우 약화되었다.

(2) 문학과 삶 - (나) 문학과 공동체

① 문학을 통하여 사회, 민족, 역사, 자연 등 다양한 층위의 공동체와 연대 의식을 가진다.

> 문학은 인간을 더불어 사는 존재로서 그려내는데, 특히 인간이 구성하는 다양한 층위의 공동체와 개인의 관계를 주목해 왔다. 인간은 다양한 층위의 공동체의 구성원으로 살고 있으며, 공동체와의 관계에서 자신이 책임이 있고 또 필요한 존재라는 연대 의식을 가질 때 삶의 의미를 자각하게 된다. 학습자는 문학을 매개로 해서 다양한 층위의 공동체의 이념이나 가치관을 이해하고 그것에 동의하게 되며, 그 과정을 통하여 자신이 속하는 공동체의 가치와 의미를 (재)발견하게 된다. 이러한 동의 형성 과정 자체가 다양한 방식과 수준으로 여러 층위의 공동체와 연대 의식을 형성하는 과정이 되기도 한다. 사회적 공동체, 민족 공동체, 동일 역사를 공유하는 역사 공동체, 자연 만물과 함께 구성되는 자연 공동체 등 다양한 공동체들의 이념에 대한 동의와 연대는 이러한 과정을 통해서 자연스럽게 생겨난다. 공동체와의 연대는 자신의 삶에 의미를 부여해 주는 것이자 실제적인 삶의 문제를 해결하는 것이기도 하다. 문학은 이러한 통합과 연대 형성의 과정을 심화시키는 계기를 제공해 줌으로써 문화 창조에 적극적으로 기여하게 된다. (하략)

문학은 단지 한 개인의 정신활동의 산물에 그치지 않는다. 문학은 다양한 층위의 공동체 구성원으로 살고 있는 인간의 다층적, 다면적 정체성을 담고 있으며, 문학을 매개로 우리는 공동체의 일원으로 가지게 되는 연대의식을 형성해 가게 된다. 물론 이 부분은 국가 교육과정이 특정한 이념이나 가치를 획일적으로 학생들에게 주입하려고 하는 의도를 가진다면 대단히 많은 문제를 야기할 수 있는 부분이기도 하다. 그러나 바로 이어지는 성취기준과 그 해설은 교육과정에서 지향하는 공동체 역량이 어떤 것이라는 점을 조금 더 구체적으로 보여 준다.

② 문학을 통하여 양성 평등, 사회적 소수자, 생태, 미래 사회 등 공동체의 관심사에 대한 문제의식을 공유하고 소통한다.

> 이 내용은 문학의 수용과 생산을 통해 학습자가 속한 공동체 내에서 제기된 여러 관심사에 대한 문제의식을 공유하고 그 소통에 참여하도록 하기 위해 설정하였다. 동시대 공동체에서 문제가 되고 있는 여러 의제(議題)들을 다룬 작품을 수용하거나 생산함으로써 의제들의 쟁점을 이해하고 그 해결 방안을 모색하고 이를 통해 바람직한 공동체를 만드는데 능동적으로 참여하는 주체가 될 수 있는 것이다.
>
> 문학은 동시대 공동체의 관심사에 대해 직접 혹은 간접적으로 대응해 왔다. 정치, 경제, 사회, 문화 등 전 분야에 걸쳐 인간다운 삶이 가능한 공동체를 만들기 위해 문제를 제기하고, 모순을 드러내고, 해결의 전망을 모색해 왔던 것이다. 오늘날은 양성 평등, 사회적 소수자, 생태환경, 지속 가능한 미래 등과 관련하여 문학이 문제를 제기하고 관심을 환기하고 있다.
>
> 이 내용은 문학을 통하여 공동체의 다양한 관심사들을 이해하기, 그 관심사들에 대한 문제의식 공유하기, 문제의식을 소통하고 문제 해결에 참여하기 등으로 세부 내용을 구성할 수 있다. (하략)

문학은 단지 한 개인의 정신활동의 산물에 그치지 않는다. 문학은 다양한 층위의 공동체 구성원으로 살고 있는 인간의 다층적, 다면적 정체성을 담고 있으

며, 문학을 매개로 우리는 상상의 공동체의 일원이 된다. 그 상상의 경험이 나를 구성하는 다양한 정체성의 기반이 되는 공동체를 향해 연대의식을 형성하게 하며, 그 연대의식이 내 삶의 조건을 바꾸는 참여와 실천을 수행하는 데에 이르게 한다.

> 문학적 상상력은 우리와 동떨어진 삶을 살아가는 타인의 좋음에 관심을 갖도록 요청하는 윤리적 태도의 필수적인 요소로 보이기 때문이다. 그러한 윤리적 입장은 원칙 정립과 형식적인 의사 결정 과정에서 중요한 역할을 할 것이다.(Nussbaum, 2013: 16-17)

문학의 상상력은 타인의 좋음에 관심을 갖도록 요청한다. 그리고 그 상상력이 공감의 바탕을 마련하고, 함께 할 수 있는 영역을 만들어내어 공동체의 연대의식을 가질 수 있게 하는 데까지 이른다. 민족공동체의 바람직한 미래를 위해 북한 문학 혹은 통일 문학을 읽고, 지속가능한 미래를 향한 생태공동체, 자연공동체를 위해 생태문학을 문학교육의 장에 적극 들여와야 한다. 성 평등의 문제를 다루는 작품, 다양한 사회적 소수자들의 목소리를 담은 작품들에 제대로 된 공간을 마련해 주어야 한다. 교육과정은 그 자체로 교육의 핵심적 근거이므로, 문학교육의 장에서 공동체 역량을 함양할 수 있는 명시적 내용들이 교육과정에 다시 마련되어야 한다. 성취기준 수의 기계적 감축이라는 획일적 논리에 의해 중요한 교육 내용들이 삭제나 통합되어야 할 명확한 이유도 없이 사라지게 하는 일이 반복되어서는 안 된다.

넷째, 글로벌 역량을 위한 문학교육으로의 적극적 변화가 필요하다. 글로벌 역량은 세계적 및 상호 문화적 사안을 설명하고, 자신과 다른 관점과 시각을 이해하며, 서로 다른 배경의 사람들과 효과적으로 상호작용 하면서, 집단적인 잘살기(Well-being)'과 지속가능한 발전을 위해 행동하는 능력을 포함하는 다차원적 역량이다(OECD, 2018: 4). 우리나라 학생들의 글로벌 역량은 인지적 평가(시험)에서는 평균 정답률이 OECD나 참여국 평균에 비해 전반적으로 높은 편이었으나, 설문조사로 산출한 영역인 '지역적, 세계적, 그리고 상호문화적 사안(issue) 설명하기' 차원의 '세계적 사안에 대한 인식(-0.26)' 지수(OECD 평균 0.01), '타인의 관점과 세계관을 이해하고 인정하기' 차원의 '다른 문화 학습에 대한 흥미(-0.14)' 지수(OECD 평균 0.00)와 '인지적 적응성(-0.10)' 지수(OECD 평균 -0.01)는 상대적으로 낮게 나타났다.

문학교육의 관점에서는 이 가운데 특히 학생들이 '다른 문화를 배우는 것에 대한 흥미' 지수가 낮다는 점에 주목할 필요가 있다. 글로벌 역량 함양을 위해서는 '학생들의 관심과 흥미'를 높일 수 있는 다양한 방안이 요구된다. 문학은

대단히 적은 비용으로 매우 효율적으로 다른 문화에 대한 흥미를 높일 수 있다. 일례로, 우리나라의 '아시안허브출판사'에서는 한국의 동화나 설화를 아시아 여러 나라의 언어로 번역하고, 또 반대로 아시아 여러 나라의 민담과 동화를 한국어로 번역하여 유아와 초등학생들이 친근하게 접할 수 있는 서적을 간행해 오고 있다. 이 서적들은 적은 비용으로 다문화가정 아이들이 건강하고 바람직한 정체성을 형성하게 하며, 다른 한편으로 우리 사회의 '다수자'들에게 소수자인 이주민들의 다양한 문화를 쉽게 접하게 하여 '다른 문화를 배우는 것에 대한 흥미' 지수를 높이는 데 기여할 수 있다.

'글로벌 역량'이라고 하면 미국이나 서유럽 국가들과의 접촉만을 떠올리는 편향적 사고가 여전히 남아 있는 것이 현실이기도 하다. 그러나 당장 이곳 한반도 또한 어느새 아시아 여러 나라를 중심으로 한 다국적 문화가 공존하고 교차하는 다인종 다문화 국가가 되어 가고 있다. 영세한 소규모 출판사에서 중국, 일본, 베트남, 필리핀, 캄보디아, 태국, 말레이시아, 몽골, 러시아, 우즈베키스탄 등 다양한 언어로 서적들을 꾸준히 간행해 가고 있는 그 '글로벌 역량'이 지속되고, 또 확산될 수 있으려면 역시 해당 문화권의 사람들이 잘 알고 있는 문학 작품, 그 문화의 전형적인 감성이나 특징이 잘 드러나는 작품들을 공유하는 것이 필요하다. 이를 위해서는 다양한 번역 및 출판에 대한 충분한 지원이 이루어져야 한다. 한국어로, 또는 한국어가 아닌 자신의 제1언어로, 학생들 누구나 인접한 여러 나라의 문학 작품을 찾아 읽을 수 있는 환경이 구축되어야 하며, 글로벌 역량과 관련된 교육과정의 내용 역시 몇 개 학년급에 적절한 수준으로 상향 반복되며 마련되어야 할 것이다.

3) 유연한 정전(正典) 구성을 위한 노력

문교부령 제325호(1973. 8. 31. 개정 공포)에 따른 중학교 국어과 교육과정에는 다른 시기 교육과정에서는 볼 수 없는 [제재 선정의 기준]이 마련되어 있었다. 19개 항목에 이르는 이 기준은 바람직하고 교육적인 가치를 담은 지침이자 기준이지만, 오늘날의 감각으로는 수용하기 어려운 기준들도 포함하고 있다.

> [제재 선정의 기준]
> 제재는 교육법 제2조와 제101조 및 국민 교육 헌장 등의 이념을 바탕으로, 중학생의 심신 발달에 따라 다음 각 항에 명시된 바를 기준으로 선정한다. 다만, 제(19)항은 국어과 특유의 지식 체계를 지도하기 위한 것으로서, 반드시 선정 지도되어야 한다.

(1) 바른 사고력과 정확한 판단력, 풍부한 상상력과 의욕적 창조력을 기르는 데 도움이 되는 것
(2) 정서를 순화하고 풍부히 함에 도움이 되는 것
(3) 미래에 대한 꿈과 인간과 자연에 대한 애정을 기르고, 개성을 발휘시킴에 도움이 되는 것

(중략)

(11) 투철한 국가관과 민족 주체성을 확고히 하고, 애국·애민 사상을 고취함에 도움이 되는 것
(12) 새마을 운동의 전개, 유신 과업의 수행 등 국가 발전을 위한 사업에 적극적으로 참여하려는 태도를 기름에 도움이 되는 것
(13) 한국적 민주주의의 수립 및 그 발전에 이바지하려는 태도를 기름에 도움이 되는 것
(14) 국토의 보존 및 방위 의식을 높임에 도움이 되는 것

(하략)

이러한 기억이 아직도 남아 있기 때문에, 교육부나 교육청 등의 기관에서 초중등 교실에 권장할 만한 작품의 목록을 구성하여 제공하는 일이 다소 불편하거나 거북하게 느껴질 수 있다. 또한 여러 번 반복되어 온 한국사 교과서 논쟁같이 과도한 정치적, 이념적 대립을 낳을 가능성도 배제할 수 없다. 그럼에도 불구하고 이제는 국가 교육과정을 개발하면서 문학 관련 내용들을 효과적으로 구현할 수 있는 적절한 작품들의 예를 제공할 것에 대한 요구가 높아지고 있다. 적절한 작품 목록을 제공함으로써 교사들은 주체적으로 교육과정을 재구성하여 교실 환경과 학습자 수준에 최적화된 수업을 설계하는 데에 유용한 정보를 얻을 수 있다. 또한 학부모와 학생들에게도 의미 있는 안내가 될 것이다.

앞서 국가 단위 평가의 서술형 문항 운영의 필요를 언급하였는데, 국가 수준의 정전은 이 서술형 문항 체제의 성공적 운영을 위해서도 필요하다. 해당 연령대의 학생들이 초중고를 지내오면서 제공받은 핵심적인 작품 목록 안에서 문항을 출제함으로써 과도한 양의 작품을 읽으며 준비해야 하는 부담을 덜 수 있다. 반면 현재 수능 지문과 같은 조각글 형태의 단편적, 부분적 이해 대신 작품 전체를 읽어야 해결 가능한 문제를 통해 깊이 있는 사고와 제대로 된 문학 능력 측정이 가능해질 것이다. 다만 이때의 정전이 지나치게 고정된 절대 권위를 갖는 것처럼 받아들여져서는 곤란하다. 주기적으로 작품 목록을 검토하면서, 필요한 작품들을 추가하고, 또 일부는 교체하기도 하는 유연한 정전이 되어야 한다.

문학 작품들 사이의 경향별 균형, 시대별 균형, 성별 균형 등을고려하는 한편, 학생 작품, 일반인들의 작품도 일정 비율을 차지할 수 있게 하는 것이 좋다. 국가 교육과정 문서를 다음 개정 때까지 불변의 금과옥조로 삼는 것이 아니라 일정 부분 교육 주체들의 참여가 가능한 온라인 문서로 운영하면서, 개별 성취기준과 연계할 수 있는 더 좋은 작품들을 근거 및 적용 사례와 함께 추천을 받아 보완해 나가는 것도 고려해 볼 만하다. 집단지성의 강력한 힘을 바탕으로 유연하면서도 효과적인 작품 목록을 만들어 갈 수 있게 될 것이다.

2021년 현재 교과서가 선택함으로써 자연스럽게 형성되는 이른바 '교육 정전'의 일단을 살피기 위해 2015 개정 국어과 교육과정에 따른 고등학교『문학』교과서 10종에 수록된 현대시 작품들을 정리하니 아래와 같은 양상을 보였다. (분량의 제약으로 3회 이상 수록된 시인만 표시) 외국 작품[4]을 제외하고 현대시는 본문과 활동 제재로 10종 교과서에서 총 180회 쓰였고, 시인 수는 총 90명이었으며 수록 작품은 149편이었다. 가장 많은 빈도수를 나타낸 시인은 6종의 작품이 10회 수록된 백석이었고, 이어 3종의 작품이 7회 수록된 윤동주, 5종의 작품이 7회 수록된 김수영이 뒤를 이었다. 윤동주의「쉽게 씌어진 시」는 본문에 5회 수록되어, 단일 작품으로는 가장 많이 수록된 정전 중의 정전이 되었다. 전통적 고빈도 시인이었던 한용운, 서정주, 그리고 청록파 시인들의 빈도수가 확연히 줄어들고 있는 반면, 백석, 윤동주, 김수영 시인은 21세기 문학 교과서에서 가장 사랑받고 있는 시인의 위치를 확고히 구축해 가고 있다. 3회 이상 수록된 시인 20명 가운데 8명은 현재 활동하고 있는 시인으로 작품의 시대별 분포는 1920년대에서 2010년대까지 비교적 다양하게, 그리고 고르게 분포하고 있었다. 다만 총 178회 수록된 작품들 가운데 여성시인의 작품은 27회(15.2%)였으며, 시인

4)

시인	제목	본문	활동
요사 부손	아름다워라, 태풍이	●	
윌리엄 셰익스피어	시간의 사악한 손길로 (Sonnet 63)	●	
W.B. 예이츠	이니스프리 호수 섬	●	
푸시킨	삶이 그대를 속일지라도	●	
요한 볼프강 폰 괴테	발견		●
파블로 네루다	우리는 질문하다가 사라진다		●
다비드 디오프	아프리카		●
베르톨트 브레히트	서정시를 쓰기 힘든 시대		●
위스턴 오든	슬픈 장례식 (Funeral Blues)		●
응우옌 짜이	곤산으로 돌아가며 배 안에서 짓는다		●

참고로 러시아 국적의 리진(「구부정 소나무」), 중국 국적의 석화(「천지꽃과 백두산」) 시인은 시인의 국적은 한국이 아니지만, 망명과 이주 등을 고려하여 외국 문학이 아닌 한국 문학에 포함하였다.

수로 보아도 88명 가운데 여성시인은 17명(19.3%)에 그쳤다.

시인	빈도	작품종	작품	빈도 [본문(활동)]
백석	10회	6종	흰바람벽이있어	3(0)
			남신의주유동박시봉방	2(0)
			여우난골족	1(1)
			국수	1(0)
			모닥불	1(0)
			백화	0(1)
윤동주	7회	3종	쉽게씌어진시	5(0)
			별헤는밤	1(0)
			서시	0(1)
김수영	7회	5종	어느날고궁을나오면서	3(0)
			사랑	1(0)
			풀	1(0)
			공자의생활난	0(1)
			눈	0(1)
김소월	6회	5종	산유화	2(0)
			가는길	1(0)
			접동새	1(0)
			진달래꽃	1(0)
			초혼	1(0)
정지용	5회	5종	백록담	1(0)
			춘설	1(0)
			향수	1(0)
			유리창1	0(1)
			호수1	0(1)
신경림	5회	3종	농무	2(1)
			다시느티나무가	1(0)
			우리동네느티나무들	0(1)
김춘수	5회	1종	꽃	2(3)

시인	빈도	작품종	작품	빈도 [본문(활동)]
이육사	4회	3종	광야	0(2)
			꽃	1(0)
			청포도	0(1)
박목월	4회	4종	산도화	1(0)
			윤사월	0(1)
			이런시	0(1)
			청노루	0(1)
신동엽	4회	2종	누가하늘을보았다하는가	1(0)
			껍데기는가라	0(3)
함민복	4회	4종	사과를먹으며	1(0)
			그샘	0(1)
			긍정적인밥	0(1)
			봄꽃	0(1)
문태준	4회	3종	평상이있는국숫집	1(1)
			산수유나무의농사	1(0)
			우리는서로에게	0(1)
한용운	3회	3종	사랑하는까닭	1(0)
			수의비밀	1(0)
			님의침묵	0(1)
김광섭	3회	2종	저녁에	1(1)
			성북동비둘기	0(1)
나태주	3회	3종	풀꽃	0(1)
			풀꽃2	0(1)
			사는일	0(1)
고정희	3회	1종	우리동네구자명씨	1(2)
정호승	3회	3종	상처는스승이다	1(0)
			슬픔이기쁨에게	0(1)
			윤동주시집이든가방을 들고	0(1)
황인숙	3회	3종	나는고양이로태어나리라	1(0)
			모진소리	1(0)
			봄눈오는밤	1(0)
장정일	3회	1종	라디오같이사랑을끄고켤수있다면	1(2)
나희덕	3회	3종	그복숭아나무곁으로	1(0)
			산속에서	1(0)
			섶섬이보이는방-이중섭의방에와서	0(1)

<표 1> 2015 고등학교『문학』교과서 현대시 수록 현황

한편 소설의 경우[5]는 작품으로 볼 때, 난쟁이가 쏘아올린 작은 공(7회), 메밀꽃 필 무렵(5회), 광장(4회), 만세전(4회), 비오는 날이면 가리봉동에 가야 한다(4회), 개밥바라기별(3회), 소설가 구보씨의 일일(3회), 황진이(3회) 등의 순이었

5) 2015 고등학교『문학』교과서의 현대소설 제재 분석에 관해서는 다각도의 상세한 분석을 수행한 박기범(2019)을 참고하였다.

으며, 작품 종과 수록횟수를 작가별로 보면 조세희(3종 8회), 박완서(6종 6회), 성석제(5종 6회), 이효석(1종 5회), 채만식(3종 5회), 김애란(3종 4회), 양귀자(1종 4회), 염상섭(1종 4회), 최인훈(1종 4회), 김승옥(2종 3회), 김훈(2종 3회), 박태원(1종 3회), 이문구(2종 3회), 홍석중(1종 3회), 황석영(1종 3회) 순이었다. 전반적으로 조세희, 박완서, 이효석, 최인훈, 채만식 등은 교육과정 개정에 관계없이 대표작들이 교과서에 많이 수록되고 있다. 여기에 더해 현재 활발히 활동 중인 성석제, 김애란 작가가 최근 교과서 개발자들의 선택을 많이 받고 있는 반면, 전통적인 정전 작가라 할 만한 이태준, 황순원, 이청준, 윤흥길 등의 빈도수가 줄어든 것도 특기할 만하다. 여성 작가는 전체 52명 가운데 14명으로 26.9%에 이르렀다. 현대시에 비해서는 현대소설의 여성작가 비율이 조금 더 높다. 최근 여성 작가들의 창작 활동이 매우 활발한 점을 고려한다면, 이 비중은 계속 증가할 것으로 예상된다.

‘유연한 정전 구성’이라는 말에는 두 가지 뜻이 포함되어 있다. 목록 자체가 커다란 권위를 가지고 변경이 어려운 공고함을 가지는 목록이 아니라는 의미가 ‘유연한’이라는 말에 담겨 있다면, 누군가가 작성한 목록 혹은 교과서의 작품 선택 자체를 일종의 탐구의 대상으로 삼는 ‘구성’의 행위 또한 의미 있는 변인으로 삼아야 한다는 것이다. 고등학교 2학년 3학년 단계의 선택과목 〈문학〉 수준에서는 ‘한국문학사’에 대한 교육 내용이 마련되어 있다. 문학사란 객관적 사건이나 작품의 집합물이 아니라, 누군가의 사관(史觀)에 의해 만들어진 주관적 구성물이다. 그러므로 바람직한 문학사 교육은 누군가의 구성물을 절대적 진리로 받아들이는 데에 그칠 일이 아니라, 어떤 기준과 가치 때문에 특정 작품은 버리고, 다른 작품들을 선택하여 역사적 흐름을 만들어내는지 그 선별과 관계맺기의 의미를 따지는 데에도 일정한 비중을 두어야 한다. 마찬가지로, ‘유연한 정전 구성’의 ‘구성’ 역시 기존의 목록, 혹은 교과서의 작품 선택을 전문가의 행위로 무조건 신뢰하기보다, 학습자의 눈높이를 충분히 고려한 것인지, 교육목표나 내용을 구현하는 데에 정말 최적의 선택인지 따져보는 일을 해 볼 수 있어야 한다. 교실에서 읽을 작품 선택의 권한을 교사가 독점하지 않고, 일정 부분 학생들의 토의와 탐구의 재료로 이양할 때, 문학 교실의 학습자들은 수동적 정보수용자에서 능동적 지식생산자로 달라진 정체성을 경험할 수 있을 것이다.

향후 교실에서 만나는 작품들은 현재 교과서에 수록되어 있는 작품들보다 훨씬 더 다양해질 것으로 예상된다. 그리고 더 다양해져야 한다. 전통적인 시, 소설, 극 외에도 매체의 다양화에 따른 새로운 형식/양식의 작품, 청소년들의 문제를 다룬 청소년 문학이나 성장문학, 청소년들이 직접 창작한 작품, 노년에 한글을 깨친 어르신의 작품과 같이 평범한 일반인들의 작품, 이주노동자나 결혼이민

자 등 다문화가정 구성원들의 작품 등이 교실에서 다채롭게 다루어져야 한다. 앞으로도 한동안은 서책 형태의 교과서가 〈문학〉 교과서로 발간될 수밖에 없겠지만, 짧은 시를 제외하고는 작품 전편을 실을 수 없다는 물리적 한계는 앞으로 점점 더 커다란 제약으로 느껴지게 될 것이다. 디지털 교과서를 보조교재로 사용하거나, 현재와 같은 검정형 교재 대신, 훨씬 더 개방적인 인정 교과서나 자유발행 교과서 체제를 향한 근본적인 변화가 가까운 미래에 펼쳐질 수도 있을 것이다.

3. 맺는 말: 남는 문제들

몇 가지 중요한 문제들을 미처 다루지 못하고 발표문을 우선 매듭을 짓게 되었다. 향후 조금 더 심도 있게 다루어 완성도를 높일 수 있도록 해야 할 것이다.

1) 융합교육의 매개로서의 문학교육

교육에서 다루는 거의 모든 분야의 일들을 문학은 소재로 삼고 있다. 그래서 문학은 학습자의 창의성과 행위주도성을 위해 강조되는 융합교육의 기반이자 매개체가 될 수 있다. 여러 교과가 경계를 넘어 융합적 경험을 제공하는 교육을 기획할 때 문학이 그 기반을 제공하고, 각 교과의 지식 사이의 모르타르[膠泥]가 되어 흥미와 상상을 통한 새로운 창의적 경험을 제공할 수 있다. 문학 교사가 다양한 분야의 작품을 찾아 읽고, 여러 교과와의 협의를 통해 문학으로부터 사회과학, 자연과학, 공학, 예술 등의 흥미로운 융합교육 설계의 주도권을 잡아나가도 좋을 것이다.

2) 지역 사회, 문학 전문가들과의 협력 체제 구축

학교 안과 학교 밖의 구분이 갈수록 희미해져 가고 있다. 초중고에서 작가 초청 강연 등이 종종 마련되고 있으나, 대개 1회성 프로그램에 그치고 만다. 학기 단위, 연 단위의 프로젝트형 활동을 통해 지속적인 교류가 활성화되는 것이 필요하다. 기성 작가들은 물론, 만화가, 성우, 지역 도서관, 방송국, 영상 제작 기관 등 다양한 형태의 문학 체험을 제공할 수 있는 여러 주체들에게 학교의 문을 여는 것이 필요하다. 또 이에 대한 국가나 지자체의 지원도 체계적으로 지속되어야 한다.

3) 평생교육으로서의 문학교육 프로그램과 담당 인력 양성의 문제

학교 밖 청소년, 이주노동자, 결혼이주민, 창작 욕구를 가진 성인, 노년층 등 국가의 책무가 명확해 보이지 않는 공간에서의 문학교육 프로그램이 상이한 목적과 수준을 두루 충족시킬 수 있도록 다양하게 개발되어야 한다. 또한 각 학습자들의 특성에 최적화된 교육 인력을 양성하는 과정도 필요하다. 특히 고령화 사회를 대비한 노년층 문학교육 프로그램과 담당 인력 양성에 시급하다.

4) 미래 사회의 문학의 존재 양태와 문학교육

속도를 가늠하기 어려울 정도로 빠르게 발전하는 정보통신기술은 기술적 측면에서 문학의 존재 양태 또한 빠르게 바꾸어 갈 가능성이 있다. 붓이나 펜으로 '쓰기'와 자판을 두드리는 '쓰기' 사이에도 그 물리적 속성으로 인한 문체의 변화를 느낄 수 있기에, 앞으로 매체 혹은 기술적 바탕의 변화가 문학에 어떤 영향을 더 크게 미칠 것으로 예상해 볼 수 있다. 예를 들어 문학 '창작'이 손을 사용하지 않고 입만으로, 혹은 생각만으로 활자화되거나 아니면 아예 게임처럼 영상화될 수도 있을 것이다. 그 경우 '문자'로 인해 발생하는 이차성, 성찰과 수정, 객관화 등을 가능하게 했던 그 이차성의 시간이 사라지고, 다시 구술성의 시대와 유사한 속성이 문학에 더 많이 나타나게 될지 모른다.

또한 아무리 AI가 발달해도 인간이 쓴 것보다 더 재밌고 더 감동적인 작품을 만들어내지는 못할 것이라고, 이제는 장담하기가 좀 어려운 지경에까지 이른 것이 아닌가 싶다. 수준 높은 문학을 감상하거나, 나만을 위한 작품을 출력하기 위해 이제 높은 사양의 기계나 소프트웨어를 구매해야 하는, 디스토피아 같은 상황이 올 수도 있겠다.

그러나 그러한 상황에서도, 문학 교사를 기계가 대체하기는 어려울 것이다. 그리고 대체가 불가능하도록, 문학을 담당하는 교사들이 기계가 줄 수 없는 교감과, 정서적 유대와, 동등한 문학 공동체 일원으로서의 연대감을 학생들과 나눌 수 있어야 할 것이다.

이상으로 거칠게나마 문학교육의 과제를 살폈다. 그렇지만 과제 해결 방안을 구체적으로 제시하기에 여러 모로 미흡함이 있고, 전망을 할 만한 통찰력과 혜안은 더욱 부족하다.

현대 사회는, 특히 신자유주의라고 하는 이 시대는 개인의 목소리를 시장 시스템의 효율성이라는 교리로 억압한다. 거대한 자본을 소유하고 있는 자가 아니

라면, 나의 자유, 나의 개성, 나의 가치관을 이 사회의 여러 곳에서 충분히 존중받기란 대단히 어렵다. 그런데 우리가 자신의 목소리의 중요성, 즉 목소리의 '가치'를 전하기 위해서는 역시 우리의 목소리로 그것을 외치는 수밖에 없다. 이 의사소통과 전달의 도구 혹은 '과정'으로서의 목소리를 잃지 말아야 한다. 목소리의 중요성('가치'로서의 목소리)을 목소리('과정'으로서의 목소리)로 표현해야 하는 것이다.(Couldry, 2015: 16) 이에 착안한 어느 비평가의 말처럼, 이 시대의 문학의 존재 이유 혹은 가치라면, 문학[詩]은 우리 각자의 "목소리가 중요하다고 말하는 목소리"(신형철, 2021: 342)인 것이다.

그렇다면 문학교육은 이 '과정으로서의 목소리'에 귀 기울이고자 하는 자세와 그 목소리를 알아차릴 수 있는 감각을 가질 수 있게 하는 일일 것이다. 또한 '가치'로서의 목소리에 공감하고 그 위에 학습자로 하여금 자신의 목소리를 얹어 제창을 하거나 화성부를 만들도록 하는 일이 될 것이다. 혹은 그 목소리와 다른 목소리를 내고 싶을 때 자신의 목소리를 내면서, 그때의 '나' 또는 '우리'의 정체성과 윤리에 대해 계속하여 생각하고 성찰하게 하는 일일 것이다.

〈참고 문헌〉

교육과학기술부(2009), 『(교육과학기술부 고시 제2009-41) 고등학교 교육과정 해설: 국어』, 교육과학기술부.

교육부(2015), 『(교육부고시 제2015-74호 [별책 5]) 국어과 교육과정』, 교육부.

김동규(2009), 『하이데거의 사이-예술론: 예술과 철학 사이』, 그린비.

김인환(2018), 『형식의 심연』, 문학과지성사.

김형수(2019), 「통일문학사를 다시 생각한다」, 『창작과비평』 184(2019 여름호), 창비.

박기범(2019), 「고등학교 문학 교과서의 현대소설 제재 분석: 2015 국어 교육과정에 따른 검정 교과서를 중심으로」, 『국어문학』 71, 국어문학회, 525-563.

박은혜(2020), 「왜 중등교육에서 시 창작을 해야 하는가」, 『함께 여는 국어교육』 140(2020 겨울), 전국국어교사모임.

신형철(2021), 「시적 시민성의 범주론」, 『창작과비평』 191(2021 봄), 창비.

최인선 외(2021), 『(이슈페이퍼) PISA 2018 결과에 나타난 우리나라 학생들의 글로벌 역량 성취 특성』, 한국교육과정평가원.

Assadourian, E.(2018), 「교육의 미래: 2030년을 엿보다」, 월드워치연구소 엮음, 『지속가능한 교육을 꿈꾸다』, 환경재단.

Couldry, Nick(2010/2015), *Why Voice Matters,* 이정엽 옮김, 『왜 목소리가 중요한가』, 글항아리.

Nussbaum, M. C.(1995/2013), *Poetic Justice*, 박용준 옮김, 『시적 정의』, 궁리.

OECD(2005), The Definition and Selection of Key Competencies: Executive Summary, published online, Retrieved from https://www.deseco.ch/bfs/deseco/en/ index/02.parsys.43469.downloadList.2296.DownloadFile.tmp/2005.dskcexe-cutivesummary.en.pdf.

OECD(2018). *Preparing our youth for an inclusive and sustainable world: The OECD PISA global competence frame work*. OECD Publishing.

OECD(2019). PISA 2018 assessment and analytical framework. OECD Publishing.

OECD(2020a). *PISA 2018 results(volume VI): Are students ready to thrive in an interconnected world?* , Pisa Publishing.

OECD(2020b), Education at a Glance 2020: OECD Indicators, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/69096873-en.

아시안허브출판사, https://asianhubbooks.modoo.at/?link=7fb3u3jk#!st=POPULAR&pn=1& storeFarmCid=50005542 (2021. 10. 1.)

575돌 한글날 기념 전국 국어학 학술대회

2021년 10월 15일 (금) 09:50 ~ 17:00
[온라인 중계] https://youtu.be/u7RUau9GkSw

□ 제3부 주제 발표

목표 언어 노출 변인에 따른 중·고급 한국어 학습자의 화용 능력에 관한 연구 — 보조사 '까지', '조차', '마저'를 중심으로 —

공나형

연세대학교 국어국문학과 강사
nancy_kong@naver.com

1. 서론

이 연구는 보조사를 대상으로 중·고급 한국어 학습자의 화용 능력을 검증하는 것을 목적으로 한다. 특히 이 연구에서는 한국어 노출 환경을 주요 변인으로 하여 화용 능력을 살피고자 하였다.

지금까지 한국어 교육에서 의미·화용 관련 연구는 꾸준히 진척되어 왔으나 화용론의 모든 분야가 균형적으로 논의되어 온 것은 아니다. 이들 연구는 대체로 미시 화용론적 관점에서 특정 화행을 실현하는 양상을 살피는 데 국한되어 있기 때문에 화용 지식의 정도를 측정하는 데에는 한계가 있다. 이처럼 의미·화용 연구에서 편향성을 보이는 까닭은 화용 연구에서 문법론과 화용론을 구분하려는 관점에 기인한다. 그러나 문법과 화용은 구분되는 것이 아니며, 문법 항목이라 하더라도 상황 맥락이 주어졌을 때의 해석은 화용적 단서에 기반할 수밖에 없다[1].

1) Crystal(1997: 301)에서는 화용론의 연구 대상을 사용자 관점에서의 언어 연구라 보고

이정란(2014)에서도 강조하였듯이 화자는 문법 형태에 화용적 의미를 실어 의사를 전달하고 의사소통 과정에서 문법 형태와 화용은 각각 언어적 틀을 형성하고 화자의 의도를 내포한다는 점에서 동전의 양면과도 같다. 이를 고려하였을 때 앞으로의 한국어 교육에서 제2 언어 화용론은 문법과 화용을 연계하려는 적극적인 노력이 필요하다. 본고는 이러한 관점에 근거하여 대표적인 문법 항목인 보조사를 대상으로 한국어 학습자들의 화용 능력을 살펴보고자 하였으며 궁극적으로는 문법 교육에 있어 화용론과의 연계 필요성을 강조하고자 하였다.

한편 본고는 목표 언어에의 노출 환경을 연구 변인으로 삼았다. 기존 한국어 교육에서 이루어진 제2 언어 화용론 연구에서는 학습자의 숙달도를 변인으로 보는 논의가 대부분이다. 그러나 임채훈(2016)에서도 지적하였듯이 화용 능력에 영향을 미치는 요인을 정확히 살피기 위해서는 숙달도뿐만이 아니라 학습 기간 등과의 관련성과 같은 좀더 세밀한 층위에서의 변인 설정이 필요하다. 이는 화용 능력의 발달 양상을 유추할 수 있다는 점에서도 의의가 있지만 앞으로 한국어 교육의 대상이 지금보다 다양해질 것이라는 점을 고려할 때도 반드시 선행되어야 하는 연구라 할 수 있다. 따라서 본고에서는 학습자의 화용 능력을 측정 및 비교하는 데 있어 학습자가 지닌 숙달도뿐만 아니라 목표 언어의 노출 변인과의 관련성도 함께 살펴보고자 하였다.

본고의 연구 문제를 정리하면 다음과 같다.

연구 문제 1 문법 형태를 중심으로 한 문법 지식과 화용 지식 간 전이를 측정할 수 있는 화용 능력은 어떻게 범주화되고 정의될 수 있는가.

연구 문제 2 목표 언어 노출 변인에 따라 화용 능력은 차이가 있는가. 차이가 있다면 노출 수준이 높은 학습자들의 화용 의미 해석에 영향을 미치는 요소는 무엇인가.

연구 문제 3 동일한 목표 언어 노출 변인을 공유한 학습자들 사이에 화용 능력에 따른 차이가 존재하는가. 존재한다면 그 이유는 무엇인가.

특히 화자의 언어 선택과 그들이 의사소통할 때 마주치는 언어적 제약 및 청자에게 미치는 영향까지 본다. 이처럼 문법과 화용론은 분리된 영역이 아니다(Bardovi-Harlig 2000; Kasper & Rose 2002). 박재연(2007: 195 각주 14 참고)에서도 한국어 문법 형태소의 의미에 화자, 청자, 문맥이 이미 포함되어 있다는 점에서 화용론의 요소임과 동시에 통사·의미론의 요소라 보기도 하였다. 따라서 한국어 교육에서 문법 형태소의 의미와 기능의 기술은 문맥을 고려하지 않는 고정적인 의미만을 제시하는 데에서 더 나아가 실제 모어 화자들의 언어 사용 양상을 면밀하게 고려하여 그 영역을 확장할 필요가 있다.

2. 이론적 논의: 화용 능력의 정의와 측정 범주

2.1. 화용 능력의 개념적 정의

본 장에서는 화용 능력을 다룬 기존 논의들을 검토하여 이에 기반한 본고의 정의를 구체화하고 평가 범주를 구체화하고자 한다. 화용 능력에 대한 정의는 연구자들마다 다양한데, 이를 정리하자면 목표로 하는 언어의 사회·문화적 맥락에 근거하여 메시지를 전달하거나 해석할 수 있는 능력(Grace 2010: 15)으로 정리될 수 있다. 이 정의에서 알 수 있듯 화용 능력이란, 화자가 문제를 해결하기 위한 동적인 상호작용에 적응할 수 있는 능력을 의미하기 때문에 단순히 문법적 지식의 내면화 정도로 측정될 수 없고, 언어 공동체들 간의 공동 노력으로 구성되는 능력이라 할 수 있다(Young 2011 참고). 따라서 학습자의 화용 능력을 측정한다는 것은 언어에 대한 문법적 지식뿐만 아니라 목표 언어 공동체에 대한 심리적 태도 또한 살펴본다는 의미이기도 하다[2].

화용 능력을 측정한다는 것은 발화에 대한 화자의 인지적 과정을 모두 고려해야 한다는 점에서 상당히 까다롭다. 이 같은 까닭에 화용 능력에 대한 고려가 이전부터 강조되어 왔던 것과는 달리 이를 구체화한 범주나 측정 방법에 대한 논의는 비교적 드문 편이다. 국내 연구 중 화용 능력에 대한 연구로는 이정란(2011)이 대표적인데, 이 연구에서는 화용 능력을 '적절성(appropriateness)'으로 규정하고 이를 '의미의 적절성'과 '형태의 적절성'으로 구분하였다[3]. 전자는 사회 화용적 측면과 관련하는 영역으로 특정한 발화 수반 행위가 수행되기에 적절한 때인지와 관련하며 후자는 화용 언어적 측면에서 형태 사용과 주어진 상황과의 적합성을 의미한다. 공나형(2020ㄴ)에서는 이러한 범주 구분을 받아들여 '(이)라도'와 '(이)나마'를 중심으로 하여 화용 능력을 측정한 바 있다. 이 연구에서는 해당 보조사들을 양태 형식으로 보아 화용적 기능을 수행하고 있다고 하였는데, 형태의 적절성을 '의미론적 의미(어휘의 이해 지식)', 의미의 적절성을 '화용론적 의미(어휘의 사용 지식)'에 대응시켰다. 해당 연구는 문법 형태소가 맥락

2) 물론 본고에서는 화용 능력을 측정하는 과정에서 화용적 실천(pragmatic pracitce)과 학습자 주도성(leaner agency) 간 상관을 살피는 질적인 연구는 아니므로 언어 태도와 같은 질적 요소는 구체적으로 살펴볼 수 없다. 그러나 앞으로 화용 능력에 대한 연구가 더욱 발전적으로 나아갈 수 있으려면 학습자 정체성이나 목표 언어에 대해 갖는 태도 등의 질적인 연구가 축적되어야 할 필요성이 있다.

3) 이정란(2011) 이전 논의로 이동은(2008)도 꼽을 수 있지만 해당 연구는 담화를 대상으로 하여 담화의 구조를 살피거나 담화 기능 수행 여부 등 이른바 텍스트성(textuality)과 관련한 연구에 초점이 맞추어져 문법 형태를 기준으로 화용 능력을 살피고자 하는 본고의 연구와는 다소 거리가 있다.

에서 수행하는 어휘적 지식과 화용적 지식을 측정한다는 측면에서 본고의 연구와 관련이 있으나, 숙달도를 유일한 변인으로 두어 풍부한 결과를 이끌어내지 못하였다는 한계가 있다[4]. 임채훈(2016)은 해당 연구를 화용 능력의 일환이라고 소개하고 있지만, 함축 의미의 파악 정도에만 초점을 맞추어 측정하였다는 점에서 엄밀한 의미에서의 문법-화용 경계를 아우르는 화용 능력 연구라 보기 힘들다.

본고는 기존 선행 연구를 고려하여 화용 능력을 특정 공동체의 상황 맥락을 고려하였을 때, 문법 항목을 실현할지 실현하지 않을지에 대한 문법적 지식에 근거한 학습자의 판단으로 정의하고자 한다. 다시 말하면 본고에서는 화용 능력의 판단을 화자가 문법 항목에 대한 문법적 지식의 내면화 정도에서부터 출발하여 상황적 맥락을 고려한 화용적 선택에 이르는 결과까지를 모두 살피는 범주라 보고자 한다. 이는 형태-기능-맥락의 단계적 이양과 연관하는데, 학습자가 특정 기능을 수행하기 위하여 형태를 선택하는 것과 주어진 맥락을 고려하였을 때 가장 효과적인 기능을 선택하는 것이 유기적으로 연결되었을 때 이를 화용 능력의 성취 정도가 높은 것으로 보고자 하였다. 이를 정리하면 아래의 〈표 1〉과 같다. 먼저 구어에서 표현의 의미는 두 부분으로 구분이 가능하다고 보았는데, 문장 층위에서 기능하는 원형적 의미와 발화 층위에서 기능하는 전략적 의미가 그것이다. 전자는 형태의 원형적 의미라는 점에서 맥락 독립적이기 때문에 취소가 불가능하지만, 전략적 의미는 맥락에 의존적이기 때문에 맥락에 따라 그 의미는 취소될 수 있다.

정의	특정 공동체의 상황 맥락을 고려하였을 때, 문법 항목을 실현할지 실현하지 않을지와 관련한 '적절성'에 대한 문법적 지식에 근거한 학습자의 판단. 화자가 문법 항목에 대한 문법적 지식의 내면화 정도에서부터 출발하여(의미론적 범주) 상황적 맥락을 고려한 화용적 선택에 이르는 결과(화용적 범주)까지를 모두 살피는 범주
속성	형태-기능-맥락의 확장적 상황에서 형태-기능적 적절성(문장 의미 층위)과 기능-맥락적 적절성(발화 의도적 층위) 간의 단계적 이양
판단의 기준	학습자가 특정 기능을 수행하기 위하여 형태를 선택하는 것과 주어진 맥락을 고려하였을 때 가장 효과적인 기능을 선택하는 것이 유기적으로 연결되었을 때 이를 화용 능력의 성취 정도가 높음.

〈표 1〉 본고에서 '화용 능력'의 정의와 범주

4) 공나형(2020ㄴ: 620)에서는, 해당 연구에서는 학습자 변인을 숙달도 외에 고려하지는 않았으나 연구 결과를 분석하며 외국에 거주하거나 한국 체류 경험이 짧다 하더라도 교포 집단이나 고려인 및 조선족의 경우 동일 숙달도 그룹의 기관 학습자보다도 화용 능력이 유의미하게 높았다는 점을 지적한 바 있다.

즉 본고에서 화용 능력의 측정은 형태-기능-맥락으로 이루어지는 단계의 이양이 갖는 논리성을 측정하는 것으로 이루어진다. 형태가 맥락 독립적 영역에서 어떠한 의미 기능을 하는지 알고, 특정한 맥락이 갖추어졌을 때 어떠한 화용적 의미를 지니는지의 화용적 선택까지를 살피는 것이다.

2.2. 화용 능력 측정에 있어서 변인으로서의 목표 언어 노출 환경

지금까지 화용론 연구는 대체로 숙달도를 단일한 변인으로 한 연구가 많은 편이다. 그러나 앞서 언급한 것처럼 화용 능력이 사회적 상호작용과 밀접한 관련을 지닌다는 점을 고려한다면, 목표 언어에 대한 학습자의 태도나 학습자를 둘러싼 환경과 같은 정의적 요소를 좀더 질적으로 고려할 필요가 있다. 특히 화용 능력의 중요성이 대두되는 급수는 대체로 중·고급 수준인데, 이들의 한국어 학습에 영향을 미치는 것은 언어의 내적 지식에만 국한되는 것은 아니기 때문이다. 따라서 앞으로 화용 연구에서는 학습자의 국적이나 언어 태도, 언어적 정체성 등 학습자 주도성을 고려할 수 있는 요소를 변인으로 한 연구가 축적될 필요가 있다[5]. 실제로 계승어 학습자(heritage learners)를 대상으로 화용 능력을 살핀 Flores(2015: 253)에서는 이들의 언어 학습은 불완전하지만, 억양이나 이해, 생산 측면에서의 유창성(proficiency)은 높은 수준이라고 지적한 바 있다[6]. 본고는 상기의 문제의식에 기반하여 화용 능력을 측정하는 데 있어 한국어 노출 환경을 변인 중의 하나로 삼아 살펴보고자 한다.

본고는 학습자 집단 중 목표 언어에의 노출이 1차 집단에서 자연스럽게 진행된 경험을 (일시적으로라도) 한 집단을 계승어 학습자(heritage learner)[7]로 칭하

5) 이와 관련하여 진정란(2010: 524-525)에서는 학습자의 학습 목적을 고려한 차별화된 교육 내용 구성과 환경 변인을 고려한 차별화된 교수 방법의 고민이 여전히 부족하다고 지적한다. 해당 연구에서는 이러한 한계를 극복하기 위한 선행 조건으로서 한국어 문법 교육의 주체이자 주요 변인으로서의 학습자 연구가 적극적으로 진행되어야 함을 주장하고 있다.

6) 그러나 이러한 기술이 언제나 사실은 아닌데, Taguchi, Li and Liu(2013)에서는 언어 습득 환경이란 단순히 속도 측면에서만 이점을 가지며 언어의 정확한 구사에는 유의미한 영향을 미치지 않는다고 주장하기도 하였다. 이를 고려하였을 때 목표 언어 노출 환경을 변인으로 잡고자 하는 경우 양적인 접근으로만은 한계가 있음을 알 수 있다.

7) '계승어'라는 용어는 연구자들마다 그 정의가 조금씩 다른데, 넓게는 민족적 관련성(ethnic affiliation)과 연계하여 정의하기도 하고, 좁게는 단순히 언어적 숙달도에 초점을 맞추어 정의하기도 하기 때문이다(이 외에도 언어적 경험, 언어 태도, 사회 문화적 지위 등과 관련짓기도 한다. '계승어'에 대한 다양한 정의 및 입장과 관련해서는 Carreira & Kagan 2011 참고). 본고는 조금 넓은 의미에서 Rothman(2009)의 정의를 따르고자 한다. Rothman(2009: 156)에서는 거시적(국가적) 맥락에서 거주지의 지배적 언어가 아니면서 가정에서 사용되는 언어이거나 유년 시절 해당 언어에 대한 접근성이 낮다면 그 언어는 계승어로서의 자격을 갖춘 것이라 조건을 부여하였다. 따라서 본고의 '계승어 화자'

고자 한다. 계승어 학습자를 대상으로 한 화용 연구는 Taguchi(2015)에 들어서야 비로소 활발해지기 시작하였는데, 이들을 대상으로 한 화용 능력에 대한 연구는 학습자의 다양한 정의적 요소를 미시적으로 살피는 데 주안점을 두는 것이 특징이다. 그 중에서도 언어 구사에 있어서 학습자들의 주도성(agency)이나 정체성 등을 매우 중요하게 여기는데(Taguchi 2018, Taguchi & Roever 2017; Taguchi 2015; Xiao-Desai & Wong 2017), 그 이유는 이들의 화용 능력이란 2개 이상의 언어에 대한 화용론의 체제 안에서 가정 언어와 사회 언어가 복합적으로 영향을 미치기 때문에 특정 변인만을 단일한 요소로 꼽아 일괄적으로 대조하는 데 한계가 있기 때이다.

3. 보조사를 중심으로 한 화용 능력의 측정

3.1. 담화에서 화용적 의미 기능을 수행하는 보조사

기존 논의에서 문법 형태의 의미적 확장 및 상황 맥락에 따른 화용적 기능에 대한 논의는 대체로 종결 어미 및 선어말 어미 등 어미류에 국한되어 이루어졌다. 특히 양태 범주가 한국어 체계와 관련하여 논의된 후로 어미류의 화용적 의미·기능을 밝히려는 연구는 상당히 적극적으로 이루어진 바 있다. 이에 비하면 보조사류에 대한 논의는 다소 소홀했다.

본고는 보조사 역시 어미류와 동일하게 양태와의 관련선상에서 살펴볼 수 있기 때문에 화용 층위에서 문법적 의미에 근거한 함축적 의미를 가진다고 본다[8]. 본고의 연구 대상이 되는 보조사는 '까지', '조차', '마저'로, 이들은 공통적으로 명제에 대한 화자의 평가적 태도를 드러낸다. '까지[9]', '조차', '마저'의 경우 통사·의미적으로 [포함]의 의미적 속성을 지닌 보조사로 알려져 있지만, 이는 동일한 의미 기능을 가진 '도'와 비교하였을 때 이질적이다. 그 이유는 '도'가 명제 지향적이라 한다면 '까지', '조차', '마저'의 경우는 화자 지향적이기 때문이다[10].

범주에는 교포, 조선족, 고려인뿐만 아니라 한국어를 모어로 구사하는 친인척들과의 동거 등의 경험을 지닌 학습자 집단이 모두 포함된다.

8) 공나형(2020ㄱ)은 평가 양태를 중심으로 논의하였는데, 평가 양태란 화자가 비명제적 지식에 근거한 판단으로, 정보의 실현 가능성에 대한 화자의 기대 범주로 규정하였으며, 일부 보조사(까지, 마저, 나마, (이)라도, (이)나마)들이 해당 범주를 실현하는 문법 형식으로 보았다. 양태 형식과 보조사와의 관계는 공나형(2020ㄱ) 참고.

9) '부터'와 함께 사용되어 범위의 종점을 의미하는 '까지'의 의미는 본고에서는 제외한다. 본고는 '까지'의 의미를 범위의 종점을 의미하는 까지$_1$ 과 화자의 기대 범주에서 벗어나 있음을 의미하는 까지$_2$ 로 나누어 본다. 본고의 논의 대상이 되는 것은 후자이다.

10) 공나형(2020)에서는 이처럼 명제를 작용역으로 하고 화자의 의도를 반영하는 일부 보조사를 양태소로 보고 평가 양태라는 범주를 설정하여 다룬 바 있다. 본 연구에서는 해

이러한 이유로 해당 보조사들은 양태적 속성을 지니는 것으로 여러 논의에서 다루어진 바 있으며 일반적인 양태 표현과 동일하게 화용적 의미·기능을 한다. 즉 해당 보조사들은 의미적으로 보조사의 작용역에 해당되는 상황이나 사태가 화자의 입장에서 기대 범주에 벗어나 있음을 의미하고 이는 화용적으로 화자의 불쾌한 정서, 지시 화행을 간접적으로 수행한다.

논의 대상이 되는 보조사 각각에 대하여 화용 능력을 측정하기 위한 범주에 따라 구분하면 아래의 〈표 2〉와 같다.

기능 층위	화용 능력의 구분	보조사 항목		
		까지	조차	마저
문장 의미 층위	형태-기능적 적절성	화자의 기대치 초과	화자의 기대치 최초점	화자 기대의 최종점
발화 의도적 층위	기능-맥락적 적절성	청자에 대한 금지, 비난, 권고 등의 지시 화행 수행, 예상하지 못한 데 대한 당황스러움과 불만	청자에 대한 금지, 비난, 권고 등의 지시 화행 수행, 기본 상황의 부재에 따른 불만	청자에 대한 금지, 비난, 권고 등의 지시 화행 수행, 당연한 상황의 좌절에 따른 불만 혹은 허탈감

〈표 2〉 보조사 항목에 따른 화용 능력 측정 범주 구분

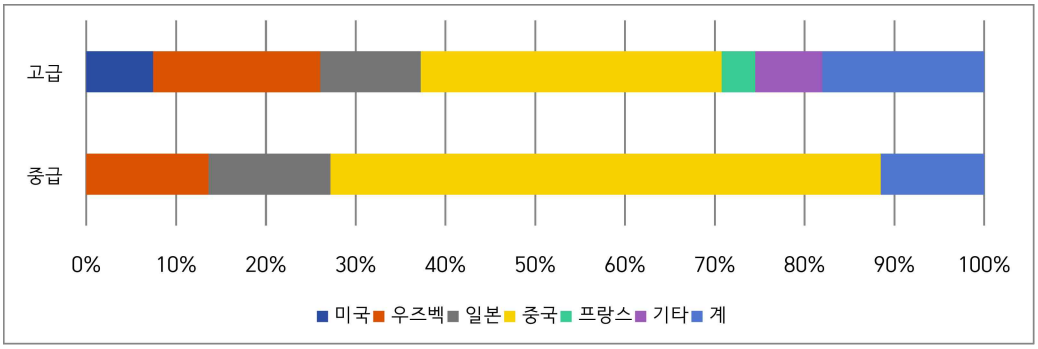
앞서 우리는 화용 능력을 형태-기능적 적절성과 기능-맥락적 적절성을 모두 이해하는가로 측정될 수 있다고 보았다. 따라서 실험은 연구는 형태-기능적 적절성과 기능-맥락적 적절성을 알아보는 것으로 정리될 수 있다.

3.2. 연구 대상

본고의 연구 대상이 되는 학습자는 TOPIK 3급 이상의 학습자로 국적에는 제한을 두지 않았으며 총 50명을 모집하였다. 이들 중 15명은 계승어 학습자로 연구 대상의 국적은 역시 제한을 두지 않았다. 비계승어 학습자들은 35명으로 TOPIK 3급과 4급인 중급은 13명, TOPIK 5급과 6급에 해당하는 고급 학습자는 22명을 모집하였다. 다음으로 계승어 학습자들은 총 15명으로 중급은 4명 고급은 11명을 모집하였다. 참고로 연령대는 모두 20대 대학생으로 한정하였다.

당 보조사의 양태소 여부에 대해서는 따로 깊게 논의하지 않을 예정이다. 다만 '까지', '조차', '마저'의 보조사가 화용적 기능을 한다는 논지는 실례에 근거하여 일부 보조사가 화자의 의도를 반영하고 이에 따라 화용적 기능을 수행한다는 공나형(2020)의 기본 취지에 근거한다.

비계승어 연구 참여자의 국적 정보를 나타내면 다음과 같다.



〈그림 1〉 비계승어 화자의 국적 분포

다음으로 계승어 화자의 정보를 나타내면 다음과 같다. 참고로 계승어 학습자의 경우 몇 가지의 제한 사항을 두었다. 먼저 언어 학습에 결정적 시기인 유년기 동안 한국 외의 지역에서 거주한 사람들을 대상으로 하였으며 가정과 같은 1차 집단에서 사용하는 언어에는 한국어가 포함되어 있되 2차 집단의 사용 언어는 반드시 비한국어인 경우를 대상으로 모집하였다. 또한 이들의 한국어에 대한 자연적 학습 환경 및 자발적 투자의 정도를 알기 위하여 한국어 습득 환경 및 이에 따라 한국 외 지역에서 거주하였다 하더라도 한국식 정규 교육과정을 따르는 한인 학교를 졸업한 경우는 제외하였다. 계승어 화자의 한국어 학습 환경은 매우 다양했으므로 간략히 학습 환경 및 한국어 학습 경로를 기재하였다.

	구분	학습 환경	한국어에 대한 자발적 투자
중급	계승어 1	일본에서 대략 14년 동안 거주. 한국어를 **시간 내서 배운 경험은 없으며 부모 및 친척들이 모두 한국인**이었음. 그 외 학교 가기 전이나 하교 이후에 **잠깐씩** 한국어를 사용하였음.	초등학교 고학년 때부터 중학교 1학년 때까지 **매주 토요일 재외국민을 위한 한글 학교**에 다님.
	계승어 2	**신생아 때 중국으로 이주**하였으며 계속 중국에서 지냈음. 가족들과 친구들과 이야기하는 **자연스러운 환경에서 한국어**를 배움.	
	계승어 3	중국 내에서 거주하였으며 **1학년에서 3학년까지를 제외하고는 영어를 사용하는 국제학교**를 다녔음. 학교 생활이나 또래 친구들 사이에서는 영어를 사용하였지만 **집에서 부모님과 형과 이야기할 때는 한국어**.	

	계승어 4	필리핀에서 유치원부터 12학년까지 지냄. 한국인 친구 없음. 가족과의 대화가 많이 없는 편이지만 자매와 영어 및 한국어로 이야기함.	
고급	계승어 5	태어나서 줄곧 중국에서 거주하였으며 한국어를 사용할 기회는 집에서 가족들과 이야기를 할 때 빼고는 거의 없었음.	중학교 3학년 때 한국어로 수업을 받을 수 있는 한국부로 전학을 감.
	계승어 6	한국에서 태어나자마자 두 달 만에 중국으로 이주. 한국인 친구들이 많아 한국어를 자주 사용함. 부모님과 한국어로 대화.	주중에는 영어를 사용하는 국제학교를 다녔지만 한국인 친구를 많이 사귀었음. 주말마다 한국 주말학교도 다녔습니다.
	계승어 7	상해에서 거주. 어렸을 때부터 부모님과 한국어로 대화.	초등학교 때 주말학교인 한글 학교를 다님.
	계승어 8	한국에 오기 전에 카타르, 우즈베키스탄, 폴란드 등 여러 국가에서 거주. 집에서 가족들과 이야기하면서 한국어를 배웠음.	영어와 같이 병행하더라도 하루에 약 30분간은 사용하고자 하였음.
	계승어 9	유치원생 때부터 영어권 국가에서 살았습니다. 부모님과는 집에서 한국어를 사용하였음.	
	계승어 10	중국 상해에 거주. 어렸을 때부터 부모님과 한국어로 대화를 하며 자연스럽게 한국말을 익히게 되었음. 학교에서의 시간을 제외하면 대부분 한국어를 사용.	주중에는 국제 학교를 다녔으며 주말에는 주말 학교라는 한국 학교를 다님.
	계승어 11	중국 상해에 거주. 매일 한국어를 사용하며 부모님 또는 지인들과 대화.	부모님과 함께 생활하면서 한국어를 천천히 배움.
	계승어 12	터키에서 신생아 때 이주해 계속 거주.	외국에서 오랫동안 거주했지만, 한국인이라면 한국어를 잘 해야된다는 부모님의 생각으로 꾸준히 한국어로 소통.
	계승어 13	중국 칭다오에 거주. 부모님과 의사소통은 전부 한국어로 했음.	주말에 한글 학교에 다니면서 한국어를 배움.
	계승어 14	줄곧 미국식 교육을 받았음. 영어와 한국어를 병행.	
	계승어 15	증조 할아버지가 6.25에 참전 경험이 있는 한국인. 부모님은 한국어를 아주 조금 할 수 있었음. 집에서는 카자흐어로 대화.	한국어를 배우면 직업을 얻을 때 좋을 것이라 생각해서 한국어를 열심히 배움. 한국계라는 사실에 자부심이 있음.

〈표 3〉 계승어 화자의 한국어 학습 환경 및 한국어에 대한 투자 양상

3.3. 연구 방법

본고는 화용 능력을 측정하는 데 있어 양적 연구 방법론 중 하나인 컴퓨터를 활용한 화용 판단 듣기 테스트(C-PLT)[11]와 비구술 회고적 테스트를 결합하여 사용하였다. 학습자들은 30초 내외의 대화를 듣고 발화의 의도를 추측하게 하거나 상황 맥락에 적합한 보조사의 의미를 고르도록 하였다. 또 각 항목당 한 가지의 문항에는 해당 답안을 선택한 이유도 기재하게 하였다. 이는 학습자들이 답을 선택하는 데 있어 화용적 단서를 어떻게 찾는지 알아보는 한편 형태-기능적 의미와 기능-맥락적 의미의 상관관계에 대한 인지 양상을 살피기 위한 의도를 갖는다.

먼저 [화자의 탈기대] 속성을 지니는 '까지', '조차', '마저'는 화행적으로 지시하기 기능을 간접적으로 수행하는 것으로 논의된 바 있다. 각 항목당 3개의 대화가 제시될 것이며 해당 대화는 남녀 한국인 모어 화자로 녹음되고 발화 속도는 초급 수준에 맞추어 진행하였으며 각각의 대화는 상황을 충분히 묘사할 수 있도록 3-4번의 말차례 전환이 이루어지도록 설계하였다. 대화 설계 시 실제 드라마 말뭉치에 근거하고 전문가 검증을 함으로써 설문지의 실제성을 높이는 한편 피험자들이 테스트를 수행하는 데(화자의 의도를 알아내는 데) 부차적인 영향을 미치는 언어학적 요인을 최소화하고자 하였다. 또한 더미 문항을 포함함으로써 학습자가 연구 주제를 미리 파악하는 데 어려움을 겪게 하였다. 대화 설계의 틀을 보이면 아래와 같다.

보조사 항목	상황	변수		
		사회적 지위	사회적 거리	부담의 정도
까지	학교 서점	수평적 관계	멂	없음
	대학 교실	수직적 관계	멂	있음
	카페테리아	수평적 관계	가까움	없음
조차	도서관	수평적 관계	멂	없음
	수업 교실	수직적 관계	멂	있음
	카페테리아	수평적 관계	가까움	없음
마저	카페테리아	수평적 관계	멂	없음
	교수 연구실	수직적 관계	멂	있음
	교정	수평적 관계	가까움	없음

〈표 4〉 설계된 대화 상황의 속성

11) 해당 테스트는 제2 언어 학습자들의 화용 능력을 해석하는 데 최근 다양한 방법으로 활용되는 테스트로 이를 가장 선구적으로 창안한 Taguchi(2008)에서는 중국어 학습자들의 화용 능력을 판단하기 위하여 거절 화행을 대상으로 하여 해당 테스트를 시행한 바 있다.

피험자들은 구글 설문지를 이용하여 테스트를 수행하였으며, 테스트 수행의 예를 나타내면 아래와 같다[12].

〈질문〉
다음 대화를 듣고 철수가 밑줄친 발화를 한 의도를 가장 잘 표현한 것은?

〈문제〉
상황 (철수와 영희는 민수의 생일 파티를 준비하고 있다.)
철수: 영희야, 오늘 민수 생일 파티에 갈 거지?
영희: 응. 이미 선물은 준비했고, 지금은 케이크를 만들려고 해.
철수: **그렇게까지 하려고?**

대본
남: 영희야 오늘 민수 생일 파티에 갈 거지?
여:응. 이미 선물은 준비했고, 지금은 케이크를 만들려고 해.
남: (망설이는 투로) 그렇게까지 하려고?

〈답안〉
① 철수는 영희가 케이크를 정말 만들 것인지 궁금해서 되묻고 싶다.
② 철수는 영희가 케이크를 만드는 것에 부정적으로 생각한다.
③ 철수는 영희에게 케이크를 만드는 정성을 칭찬하고 싶다.
④ 철수는 영희에게 케이크를 만드는 행위가 마지막인지를 묻고 싶다.

〈그림 2〉 본고의 C-PLT 문항의 예

또한 문항을 문법 항목에 따라 하나씩을 무작위로 선정하여 비구두 회고적 보고 인터뷰를 진행하였다. 회고적 보고 인터뷰란 피험자가 해당 답안을 선택하는

12) 참고로 아래 예시의 박스 안에 있는 대화에서 지시문 '(망설이는 투로)'는 생략되어 제시된다. 본 계획서에서는 녹음된 대화를 묘사할 수 없기 때문에 부득이 기재하였음을 밝힌다.

데 영향을 미친 요인을 살피기 위한 실험이다. 이는 피험자가 기능-맥락 적절성에 부합하는 정답을 선택했다 하더라도, 판단의 근거가 형태-기능 적절성과 관련이 있는지를 판단하기 위한 실험으로 형태-기능적 적절성을 판단하지 못한다면 화용 능력의 정도가 높다고 볼 수 없기 때문이다. 따라서 본고는 발화 의도를 판단하는 기제를 함께 조사함으로써 화용 능력의 측정에 있어 질적인 관점을 더하고자 하였다. 해당 인터뷰는 비록 구술로 이루어지지는 못하였으나, C-PLT가 가지고 있는 양적 연구의 한계를 보완하는 데 유의미한 방법이라 할 수 있다. C-PLT의 결과 분석은 EXCEL을 통해 이루어졌으며 결과의 타당성을 검증하는 데에는 SPSS를 이용한 t 검정 기법을 사용하였다.

4. 연구 결과

4.1. 변인에 따른 기술 통계적 분석

먼저 목표 언어 노출 변인은 고려하지 않은 중급과 고급 학습자들의 숙달도에 따른 차이를 살펴보면 다음과 같다.

보조사 항목	상황	변수			정답률(%)	
		사회적 지위	사회적 거리	부담의 정도	중급	고급
까지	학교 서점	수평적 관계	멂	없음	52.9	57.6
	대학 교실	수직적 관계	멂	있음	58.8	51.5
	카페테리아	수평적 관계	가까움	없음	35.3	45.5
조차	도서관	수평적 관계	멂	있음	70.6	66.7
	수업 교실	수직적 관계	멂	없음	41.2	60.6
	카페테리아	수평적 관계	가까움	없음	47.1	66.7
마저	카페테리아	수평적 관계	멂	있음	52.9	63.6
	교수 연구실	수직적 관계	멂	없음	35.3	66.7
	교정	수평적 관계	가까움	없음	41.2	63.6

〈표 5〉 숙달도에 따른 문항 정답률

정답률의 차이를 보면 대체로 사회적 거리가 멀고 부담의 정도가 있을수록 학습자의 정답률은 높은 것으로 보인다. 다음으로 게승어 화자와 비게승어 화자 간 문항에 따른 정답률의 차이를 보이면 다음과 같다. 아래의 결과를 보면 비게승어 학습자의 경우 정답률에 영향을 크게 미치는 변수는 사회적 거리와 부담의 정도라는 점을 알 수 있었다. 예를 들어 정답률이 가장 높은 문항의 경우 사회적 거리가 멀

고 부담의 정도가 높지만 정답률이 가장 낮은 문항의 경우 완전히 반대의 경우이기 때문이다. 이에 비해 계승어 화자들의 경우 사회적 거리나 부담의 정도가 정답률에 미치는 영향이 큰 차이가 없는 것으로 드러났다.

항목	상황	변수			정답률(%)	
		사회적 지위	사회적 거리	부담의 정도	비계	계승
까지	학교 서점	수평적 관계	멂	없음	45.7	73.3
	대학 교실	수직적 관계	멂	있음	42.8	80
	카페테리아	수평적 관계	가까움	없음	22.9	86.7
조차	학교 서점	수평적 관계	멂	있음	62.9	93.3
	대학 교실	수직적 관계	멂	없음	37.1	80
	카페테리아	수평적 관계	가까움	없음	48.6	86.7
마저	학교 서점	수평적 관계	멂	없음	42.9	100
	대학 교실	수직적 관계	멂	있음	45.7	80
	카페테리아	수평적 관계	가까움	없음	40	93.3

〈표 6〉 목표 언어 노출 환경에 따른 문항 정답률

한편 중급과 고급 학습자들의 차이에 대한 t 검정을 실시한 결과는 아래와 같다.

* $p < .05$

집단	표본 수	평균	표준편차	t	p
중급	17	51.176	22.05	−1.714	0.093
고급	33	62.424	21.94		

〈표 7〉 숙달도에 따른 정답률의 t 검정 결과

중급과 고급 학습자의 화용 능력 테스트 결과에 대한 독립표본 t 검정을 실시한 결과 고급 학습자 집단의 정답률(M=62.42, SD=21.94)이 중급 학습자 집단의 정답률(M=51.18, SD=22.05)보다 높은 것에 대한 유의미성은 발견되지는 않았다. 또한 중급 학습자 집단 경우 종속변수인 테스트 결과의 개인차가 고급 학습자의 경우보다 더 큰 것으로 조사되었다. $t(50)=-1.714$, $p<.05$. 그러나 평균의 격차가 그리 크지 않고 정답률의 차이에 있어서 계승어 화자와 비계승어 화자 간 차이는 매우 큰 것으로 조사되었기에 이에 대한 검토가 필요하다고 판단하였다.

한편 비계승어 화자를 대상으로 한 t 검정 결과를 나타내면 아래와 같다.

* $p < .05$

집단	표본 수	평균	표준편차	t	p
중급 비계	13	41.54	12.14	−1.741	0.091
고급 비계	22	50	14.80		

〈표 8〉 숙달도에 따른 정답률의 t 검정 결과

비계승어 집단의 경우 숙달도에 따른 결과에 대한 유의미성은 발견되지 않았다. 다음으로 중급 학습자를 대상으로 일반과 계승어 화자에 대한 t 검정을 실시하면 아래와 같다.

* $p < .05$

집단	표본 수	평균	표준편차	t	p
중급 계승	4	82.5	17.08	5.396	0.0000742
중급 비계	13	41.54	12.14		

〈표 9〉 중급 학습자들의 한국어 학습 환경에 따른 정답률의 t 검정 결과

중급의 계승어 화자와 비계승어 화자의 화용 능력 테스트 결과에 대한 독립표본 t 검정을 실시한 결과 계승어 화자의 결과(M=82.5, SD=17.08)가 비계승어 화자의 결과(M=41.54, SD=12.14)보다 유의미하게 높은 것으로 드러났다. 또한 계승어 화자의 종속변수인 테스트 결과의 개인차가 비계승어 학습자의 경우보다 더 큰 것으로 조사되었다. $t(17)=5.3957$, $p<.05$. 다음으로 고급 학습자에 대한 계승어 화자와 비계승어 화자의 기술 통계를 나타내면 아래와 같다.

* $p < .05$

집단	표본 수	평균	표준편차	t	p
고급 계승	11	87.27	7.86	7.78	8.879266611
고급 비계	22	50	14.80		47917E-09

〈표 10〉 고급 학습자들의 한국어 학습 환경에 따른 정답률의 t 검정 결과

고급 학습자의 계승어 화자와 비계승어 화자의 화용 능력 테스트 결과에 대한 독립표본 t 검정을 실시한 결과 고급 학습자 계승어 집단의 결과(M=87.27, SD=7.86)가 비계승어 학습자 집단의 결과(M=50, SD=14.80)보다 더 높은 것으로 드러났다. 또한 고급 계승어 학습자 집단 경우 종속변수인 테스트 결과의 개인차가 비계승어 학습자의 경우보다 더 큰 것으로 조사되었다. $t(33)=7.78$, $p<.05$.

마지막으로 계승어 화자를 대상으로 숙달도를 변인으로 하였을 때 화용 능력의 기술 통계적 결과를 보이면 다음과 같다.

* $p < .05$

집단	표본 수	평균	표준편차	t	p
중급 계승	4	82.5	17.08	-0.7628	0.459
고급 계승	11	87.27	7.8626		

〈표 11〉 계승어 학습자들의 숙달도에 따른 정답률의 t 검정 결과

중급의 계승어 화자와 비계승어 화자의 화용 능력 테스트 결과에 대한 독립표본 t 검정을 실시한 결과 계승어 화자의 결과(M=82.5, SD=17.08)가 비계승어 화자의 결과(M=87.27, SD=7.86) 차이에는 유의미성이 드러나지 않는 것으로 드러났다. 다만 중급 계승어 학습자 집단의 경우 종속 변수인 테스트 결과의 개인차가 고급 계승어 학습자의 경우보다 더 큰 것으로 조사되었다. $t(15)=-0.7628$, $p<.05$.

기술 통계 결과, 유의미성이 발견되지 않은 경우는 모든 학습자들을 숙달도에 따라 구분한 경우와 계승어 학습자들과 비계승어 학습자들 각각의 숙달도에 따른 결과였다. 이를 통해 계승어 화자와 비계승어 화자들 간 화용 능력의 차이는 유의미하지만, 각각의 집단에서 숙달도에 따른 결과의 차이는 유의미하지 않은 것으로 드러났다. 이를 통해 확인할 수 있는 것은 다음과 같다.

첫째, 화용 능력과 숙달도 간의 관계이다. 본고의 실험 결과 화용 능력은 숙달도 간 유의미성을 보이지 않는 것으로 드러났다. 이처럼 숙달도를 변인으로 한 화용 능력이 유의미한 차이가 드러나지 않는다는 점은 이미 여러 논의에서 언급된 바 있다(공나형 2020ㄴ 참고). 이러한 이유로 Bouton(1994: 167)에서는 화용적 지식의 축적은 자동적으로 전이되는 지식이 아님을 주장하며 이러한 지식을 교수하기 위한 교육적 개입이 중요함을 언급한 바 있다.

둘째, 계승어 학습자의 경우 동일한 숙달도라 할지라도 비계승어 학습자 집단에 비해 정답률이 거의 두 배 이상이 차이나는 것을 살펴볼 수 있었다. 또한 특히 고급의 계승어 학습자의 경우 학습자 간 편차 역시 비계승어 학습자에 비해 낮은 것으로 드러났다. 이러한 정답률의 차이는 과연 무엇을 의미하는 것인지 살펴볼 필요가 있다. 다시 말하면 계승어 화자는 정답을 고르는 데 있어 문법 형태소가 지닌 화용 의미를 정확히 인지하고 있는지 아닌지에 대한 확인이 후속적으로 필요하다 할 수 있겠다.

셋째, 계승어 학습자 집단의 경우 중급과 고급 학습자 간 개인적 편차에 있어 차이가 드러남을 알 수 있었다. 물론 표본이 규모가 작기 때문에 이러한 개인적 편차가 큰 의미를 갖지 않을 수 있겠으나, 화용 능력이 숙달도에 따라 정비례하지 않는다는 점, 문법적 지식에 비하여 지식의 축적이 단계적이지 않다는 점을 고려하였을 때, 이들 간 한국어 학습 환경이나 한국어를 학습하는 데 영향을 미치는 정의적 요소는 무엇인지 질적으로 살펴볼 필요가 있다.

4.2. 변인에 따른 질적 분석

이 장에서는 4종류의 학습자 집단(고급 비계승어 학습자, 고급 계승어 학습자, 중급 비계승어 학습자, 중급 계승어 학습자)의 회고적 보고 비구술 인터뷰를 통

해 나타난 함의를 기술하고자 한다.

1) 집단에 따라 정답을 고르는 데 영향을 미치는 단서의 차이

회고적 인터뷰를 통해 본고는 비계승어 학습자와 계승어 학습자 간 정답을 고르는 데 영향을 미친 단서가 이질적임을 발견할 수 있었다. 전자 집단의 경우 〈표 5〉의 정답률 차이에서 알 수 있었지만, 사회적 거리나 부담의 정도라는 상황에 이끌려 정답을 고르는 경우가 다수 존재하였다. 단순히 한국의 상화 관계가 엄격한 사회 문화적 조건을 고려하여 정답을 고른 것이다. 이에 반해 계승어 학습자 집단은 언어적 단서(보조사의 의미)를 정답의 근거로 지적한 경우가 많았다.

2) 편차가 큰 중급 계승어 집단

〈표 9〉에서 알 수 있는 것처럼 특히 중급 계승어 집단의 경우 개인별 편차가 비교적 큰 것으로 드러났다. 이는 〈표 3〉에서 한국어의 학습 환경이나 한국어에 대한 자발적인 투자를 답하게 한 항목에서도 간접적으로 드러난 바인데, 고급 학습자들의 경우 대체적으로 한국어에 투자한 직접적인 시간은 얼마 되지 않더라도 정의적인 측면에서 한국어에 일정 시간을 투자 해야 한다는 개인적 필요성이 비교적 뚜렷한 경우가 많았다. 이는 계승어 집단이라고 해도 한국어에 대한 언어적 태도 내지는 투자의 상황이 매우 다양함을 함의하다고 할 수 있다. 또한 그 과정에서도 계승어 화자의 경우는 주 양육의 대상에 영향을 많이 받는 것을 알 수 있었다.

이에 대한 지적은 새로운 것은 아닌데, 예를 들어 Taguchi(2015), Xiao-Desai & Wong(2017) 등에서는 목표 언어 수준이 높은 학습자들의 화용적 실천을 살펴보며, 그 과정에서 학습자 주도성을 굉장히 강조하였다. 예를 들어 Brown (2013)에서는 계승어 학습자의 학습 환경을 논의하며 양육자가 경어체의 사용에 있어서 딜레마에 빠지는 경우를 포착하였다. 이는 높임 표현을 유창하게 사용함으로써 한국적인 실제적 정체성을 확립할지 아니면 현재 거주하는 서구식 체계를 고수할 것인지로 구체화될 수 있는데, 계승어 화자에 대한 연구를 진행하는 데에는 이러한 내적 기술을 세밀하게 해야 할 필요성을 함의한다고 할 수 있다.

따라서 중급 계승어 집단에 대한 연구 분석에서 개인별 편차가 크게 드러난 것은 이처럼 정의적 요인이 다양하고 한국어를 학습하는 환경이나 투자의 필요성에 대한 인식이 다양한 데서 비롯된 결과라 할 수 있다. 또한 고급의 학습자

들의 경우 한국어를 몰입하여 배우지 않거나 한국어를 실제 사용한 시간이 길지 않아도 화용 능력 테스트에서 높은 정도의 정답률을 보여준 것은 한국어에 대한 태도나 한국어 사용자로서의 정체성이 중급 집단과 다를 수 있음을 함의한다.

3) 문법 형태소에 대한 화용적 의미 기능의 명시적 교수

상대적으로 높은 정답률을 보인 고급의 계승어 학습자 화자들도 언어적 단서에서 정답의 근거를 찾았지만 정확한 의미 기능을 기술한 경우는 매우 드물었다. 대체로 '강조하려는 것 같다', '그런 것 같은 느낌이 든다' 정도의 추상적인 기술에 그쳐 있었다.

한국어의 문법 형태소는 다양한 의미 기능을 수행하기 때문에 맥락이 주어진다면 매우 다양한 화용적 의미 기능을 한다는 점에서 고정 함축 유발자로 볼 수도 있을 것이다. 따라서 한국어 교수 자료에서 문법론과 화용론을 더욱 적극적으로 연계하려는 노력이 필요하다. 많은 한국어 학습 교재들은 아직도 화용적 지식을 대화의 제시로만 이뤄어질 수 있는 영역이라 보고 명시적으로 학습을 시키지 않는 경향이 있다. 그러나 앞서 살펴보았듯이 특히 문법 형태소의 경우 맥락이 주어졌을 때에는 반드시 화용적 의미 기능을 수행하는 것을 볼 수 있었다. 따라서 앞으로의 한국어 교재 및 활동 등에서 문법 형태소가 수행하는 화용적 의미 기능을 좀더 적극적으로 교수할 필요가 있다. 또한 화용 지식에 초점을 맞춘 상호작용적 과제에 참여할 수 있는 기회를 늘려야 할 것이다.

4) 다양한 변인을 고려한 학습자 연구의 필요성

상기하였듯이 화용 연구에서 변인은 숙달도만을 유일한 기준으로 삼은 연구들이 대부분이다. 그러나 한국어의 위상이 계속적으로 높아지며 다양한 목적을 위한 학습자들이 지속적으로 유입되고 있기 때문에 연구의 주제나 변인은 좀더 다양화되어야 할 필요가 있다. 이와 함께 숙달도를 변인으로 한 양적 연구보다 학습자에 초점을 맞춘 질적 연구 방법을 활용한 연구의 축적이 필요하다. 계승어 화자들은 다른 변인의 학습자들보다 좀더 질적인 측면에서의 접근이 필요한데, 동일한 급수라 하더라도 화용 능력에 있어 차이가 큰 것은 질적인 요소를 고려하지 않고서는 설명하기 힘들기 때문이다. 따라서 한국이나 한국어에 대해 갖는 언어적 태도나 동기 유발 요인 및 투자에 대한 필요성 등에 대한 질적인 접근이 필요하다고 할 수 있다. 계승어 화자들은 이 논의에서 드러난 것처럼 문장 단위의 오류율은 낮지만 해당 지식이 화용적 접면에서 일어나는 범주까지는 완전히

전이되지 않는 것으로 보였다.

5. 결론

(생략)

〈참고 문헌〉

공나형(2020ㄱ), 한국어 평가 양태 보조사 연구, 연세대학교 대학원 박사학위 논문.

공나형(2020ㄴ), 한국어 중·고급 학습자들의 화용 능력 연구-보조사 '(이)나마', '(이)라도'를 중심으로, 이화어문논집 51, 596-629.

박재연(2007), 문법 형식의 의미 기술과 통사론·의미론·화용론, 한국어학 37, 181-206.

이동은(2008), 한국어 고급 학습자의 화용 능력 고찰 -영어권 교포학습자와 비교포학습자의 담화분석을 중심으로, 한국어 교육 19(3), 1-26.

이정란(2011), 한국어 학습자의 양태 표현 습득에 나타난 문법 능력과 화용 능력의 발달 관계 연구, 이화여자대학교 국제대학원 박사학위 논문.

이정란(2014), 발표 담화의 관여 전략 연구, 한국어 교육 25(1), 145-167.

임채훈(2016), 한국어 학습자의 함축 해석 능력에 대한 연구-한국어 모어 화자와의 비교·대조를 중심으로, 이중언어학 63, 127-156.

진정란(2010), 학습자 변인별 한국어 문법 교육, 국제한국어교육학회 학술대회논문집, 519-529.

Bardovi-Harlig, K. (2000), *Tense and aspect in second language acquisition: Form, meaning, and use*, Oxford: Blackwell.

Bouton, L. F. (1994), Conversational implicature in a second language: Learned slowly when not deliberately taught. *Journal of Pragmatics 22(2)*, 157-167.

Carreira, M., & Kagan, O. (2011), The Results of the National Heritage Language Survey: Implications for teaching, curriculum design, and professional development, *Foreign Language Annals 44(1)*, 40-64.

Crystal, D. (1997), *English as a Global Language*, Cambridge: Cambridge University Press.

Flores, C. M(2015), Understanding heritage language acquisition. Some contributions from the research on heritage speakers of European Portuguese, *Lingua 164*, 251-265.

Grace, H. C. (2010), *The Significance of Pragmatics*, Ming Dao University.

Rothman, J. (2009). Understanding the nature and outcomes of early

bilingualism: Romance languages as heritage languages, *International Journal of Billingualism 13(1)*, 155-163.

Taguchi, N. (2008), Cognition, language contact, and the development of pragmatic comprehension in a study-abroad context, *Language learning 58(1),* 33-71.

Taguchi, N. (2015), Pragmatics in Chinese as a second/foreign language, *Studies in Chinese Learning and Teaching 1(1)*, 3-17.

Taguchi, N. (2018), Contexts and pragmatics learning: Problems and opportunities of the study abroad research, *Language Teaching 51(1)*, 124-137

Taguchi, N., Li, S., & Liu, Y. (2013), Comprehension of conversational implicature in L2 Chinese, *Pragmatics and Cognition 21*, 139-157.

Taguchi, N., & Roever, C. (2017), *Second language pragmatics*, New York: Oxford University Press.

Xiao-Desai, Y. & Wong, K. F. (2017), Epistemic stance in Chinese heritage language writing-A developmental view, *Chinese as a Second Language Research 6(1)*, 73-102.

Young, R. F. (2011). Interactional competence in language learning, teaching, and testing. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (Vol. 2, pp. 426-443). London & New York: Routledg.

575돌 한글날 기념 전국 국어학 학술대회

2021년 10월 15일 (금) 09:50 ~ 17:00
[온라인 중계] https://youtu.be/u7RUau9GkSw

□ 제3부 주제 발표

성인 필자의 글쓰기 과정에서 나타난 어휘문법적 선택 연구

신희성

고려대학교 한국어문교육연구소
hanelpung@hanmail.net

1. 들어가며

우리의 언어생활에서 문법은 다양한 의미로 자리하고 있다. 누군가에게는 맞춤법에 맞게 표기하거나 문장 성분 간 호응을 잘 맞추는 것이 문법일 수 있다. 또 누군가에게 문법은 학교를 다닐 때에나 시험을 위해 외우던 것이지 학교를 졸업하면 더 이상 돌아보지 않는 것일 수 있다. 반면, 최근의 문법교육은 학습자에게 그리고 문법 학습을 거쳤던 한국어 사용자에게 문법이 “국어 생활의 기본이 되는 능력을 제공”(민현식, 2012: 181)하고 또 “국어사용의 토대가 되”(이관규, 2013: 17-18)기를 바라고 있다. Olivenia & Schleppegrell(2016)에서는 언어에 대한 지식을 언어 사용에 활용하는 차원에서는 문법을 ‘언어 자원’으로 정의할 수 있다고 보았다. 또 신희성(2020: 76-77)에서는 ‘언어 자원의 활용’을 ‘어휘문법적 선택’이라는 보다 구체적이고 실현적인 개념에 대응시키기도 했다.

연구자는 문법을 우리의 국어 생활 혹은 국어 사용과 긴밀하게 연결시키는 관점과 인식을 확산하기 위해서는 문법교육이 먼저 그러한 연결이 발생하는 일상적인 지점들을 많이 가시화해서 보여 주어야 한다고 생각한다.[1] 그리하여 학습

자, 나아가 국어 사용자가 정말 문법이 자신의 언어생활 가까이에 있음을 스스로 깨닫고 또 느낄 수 있도록 해야 한다. 신희성(2020)은 그러한 노력의 일환으로 문법교육이 언어 사용과 관계 맺음하는 부분을 학습자의 언어, 그리고 언어 행위를 통해 가시화하고자 한 연구이며, 구체적으로는 고등학생 필자의 고쳐쓰기 과정에서 나타나는 어휘문법적 선택에 대해 살펴보았다. 본 연구는 신희성(2020)의 연장선에서 성인 필자들의 어휘문법적 선택 양상을 살펴보고자 한다. 이때 연구의 목표는 현상에 대한 관찰 그 자체에 있으며, 경우에 따라 문법교육 차원의 시사점에 대해 논해 볼 수 있다.

이러한 연구를 지속하는 데에는 연구자 자신의 경험이 출발점이 되었다. 연구자는 체계 기능 중심적인 언어관에 기반해 공부를 하면서 점차 스스로의 언어 행위를 메타적으로 인식하는 일이 잦아짐을 느낄 수 있었다. 특히 이러한 인식은 컴퓨터로 글을 쓸 때 두드러지게 발생했다. 컴퓨터로 글을 쓰면서 어떤 문장을 쓰다가 지우고 다시 고쳐서 쓰는 행위는 누구에게나 자연스러운 일이다. 그 과정에서 우리는 다양한 어휘문법의 선택항들을 두고 고민하게 되며, 우리에게 문법은 언어 자원이 된다. 문법교육에서 '체계 기능 중심성'(주세형, 2014)을 지향하는 논의들은 다양한 방식으로 언어 사용 과정에서 문법이 작동하는 국면들에 대해 포착해 보고자 노력해 왔는데 문장을 지우고 쓰는 장면 역시 이를 확인하는 과정 중의 하나이다. 구체적인 연구 방법 등에 대해서는 3장에서 다시 다루기로 한다.

2. 왜 성인 필자의 글쓰기 과정을 관찰하는가?

본 연구는 앞서 언급한 것처럼 실제 언어 사용과 문법이 관계 맺는 지점을 가시화하여 보이는 것을 기본적인 목적으로 삼는다. 이때 초점을 맞추는 것 중 하나는 단순히 체계가 아닌 행위이자 과정을 살피고자 하는 것이다. 이와 관련해서 신희성(2019)에서는 언어하기(languaging)이라는 개념을 내세워 문법교육의 연구 방법론 차원에서 그리고 문법교육의 내용 마련 차원에서 화자/필자의 심리

1) 관련해서 조진수(2018: 1)의 아래 진술도 주목할 수 있다.
"텍스트를 수용하거나 생산할 때 문장에 사용되었거나 사용될 특정한 문법적 장치에 주목하게 되는 특별한 순간이 있다. 이 순간이 특별한 이유는 문장에 사용되었거나 사용될 모든 문법적 장치에 매 순간 주목하는 것이 아니라는 데 있다. 문법적 장치에 주목하게 되는 특정한 순간이 있으며, 주목과 분석, 해석의 대상이 되는 특정한 문법적 장치가 존재한다. 그러나 어떤 상황에서 특정한 문법적 장치에 주목하게 되고, 이를 대상으로 한 분석과 해석이 어떤 기제에 의해 이루어지는지에 관한 종합적 이론 체계는 아직 정립되지 않았다. 다음 학습자의 사례에서 확인할 수 있듯이 이러한 경험은 직관적 수준에서 파편적으로 이루어지고 있으며 수행의 질도 높지 않다."

가 개별적 언어 체계를 거쳐 텍스트로 실현되고 그것이 다시 청자/독자의 개별적 언어 체계를 거쳐 의미로 전환되는 과정 전반을 살펴야 함을 주장한 바 있다. 또 본 연구에서는 체계기능언어학에 기반해 '선택(choice)'이란 개념을 주요하게 다루는데 Fontaine(2013) 역시 선택을 체계망(system network) 차원뿐 아니라 과정(process) 차원의 관점에서도 보아야 한다고 했다.[2)]

이러한 문제의식에 기반해 글쓰기 과정을 동영상으로 녹화해 연구자가 검토하는 연구 방법론을 취하고자 했다. 이때 성인 필자를 선택한 것은 글쓰기 행위에 대한 경험이 보다 축적된 상태를 확인하고자 함이었다. 청소년의 언어를 성인의 그것과 무조건 동일하게 만드는 것을 교육적 지향점으로 삼지는 않지만 교육이라는 것이 결국 A에서 B로 학습자를 이동시키는 것이라면 그 방향성에 있어 참조점은 필요하다고 본 것이다. 성인 필자의 글쓰기 과정에 대한 질적인 관찰을 바탕으로 문법의 가치와 실재에 대해 학습자들을 설득시키고 또 제한된 교육 경험만으로도 무한한 언어생활로의 전이가 활발히 일어날 수 있을 만한 중핵적인 사례들을 선별해 나가려는 것이다. 물론 이 한 편의 연구로 그러한 것이 가능하지 않겠으나 관찰 결과의 축적이 결국엔 이를 가능하게 해 줄 것이라 생각한다.[3)] 또 질적인 차원에서 사례에 대한 관찰은 차후 양적으로 확인해야 할 문제들을 도출시킬 수도 있을 것이라고 보았다.

이 같은 문제의식 아래 본 연구는 성인 필자 10명을 연구 참여자로 섭외하였다. 이때 최대한 '글쓰기'와 유관한 직업을 가지고 있거나 일상에서 글쓰기 경험을 자주 하는 인원들을 중심으로 삼았다. 이는 특히 본 연구가 앞선 신희성(2020)과 필자 특성의 측면에서 대조될 수 있도록 하기 위함이다. 연구 참여를 의뢰하면서 직업, 그리고 직업 및 일상에서의 글쓰기 경험 등을 조사하였는데 그 결과는 아래와 같다.

---

2) Fontaine(2013)은 O'Grady et al.(ed.)(2013)의 한 챕터인데 이 책에서는 체계기능언어학에서 '선택' 개념이 차지하고 있는 위상에 비해 그에 대한 정치한 검토가 이루어지지 않았음을 반성하고 다양한 각도에서 선택의 개념에 대해 조망하고 있다. 그 중 빈번하게 등장하는 논의는 정적인 개념으로만 볼 것이 아니라 동적인 개념으로도 선택을 다루어야 한다는 것이고 이는 신희성(2019)의 논의와 유사한 맥락을 형성한다.

3) 한편 조진수(2018: 5)에서는 문법 능력의 작용을 자동적 층위와 의식적 층위로 나누어 보면서 후자를 다시 미숙련자가 행하는 것과 숙련자가 행하는 것으로 구분하였다. 숙련자는 특정한 의도로 문법적 장치에 의식적으로 주목한다는 것이다. 사실 의도가 있고 의식적으로 행한다는 조건은 미숙련자에게도 충분히 나타날 수 있다. 신희성(2020)에서는 고등학생들을 대상으로 고쳐쓰기 과정에서 이들이 나름의 의도를 가지고 표현을 수정하고 또 거기에 대해 충분히 인식하고 있는 모습을 확인하기도 했다. 물론 그러한 문법 능력의 작용이 전략적인 관점에서 훌륭했는지의 문제는 별개로 따져 보아야 할 것이다. 이는 본 연구의 후속 연구에서 보완해야 할 부분이기도 하다.

〈표 1〉 연구 참여자 정보

기호	직업	글쓰기 수행
A	**국어교육 연구자 (문학교육 전공)**	주로 논문을 쓰며, 매일 수시간씩 글쓰기를 함.
B	**방송국 기자**	주로 방송 뉴스 리포트 또는 현장 연결 기사문을 쓰며 일주일에 3-5회 가량 글쓰기를 함.
C	**수학 교사/ 수학교육 연구자**	주로 공문을 쓰며, 1년에 30회 가량 글쓰기를 함. 그 외에 석사 학위를 하며 학술적 텍스트를 씀.
D	**국어 교사**	주로 학교 업무와 관련된 직업적 글쓰기를 하며, 브런치 등에서 일상적 글쓰기도 함.
E	**국어 교사/ 국어교육 연구자 (작문교육 전공)**	직업 상황에서 생활기록부를 일 년에 한두 달 정도 집중적으로 작성함. 논문이나 기타 학술적 글쓰기를 한 달에 한두 번 함. 페이스북, 브런치 등에서 일상적 글쓰기도 일주일에 한 번 정도 함.
F	**대학 강사/ 국어교육 연구자 (독서교육 전공)**	강의 공지사항 작성, 연구 논문 작성 등에서 직업적 글쓰리를 함. (인터넷) 카페에서 일상적인 글들을 씀.
G	**잡지 기자**	잡지 기사 글을 주로 쓰며 한 달마다 A4 6장 분량의 글을 꾸준히 씀. 트위치와 같은 SNS에서도 매일 글을 씀.
H	**국어 강사/시인/ 국어교육 연구자 (문학교육 전공)**	일상에서 시와 일기를 주로 쓰며, 학술적 텍스트도 씀.
I	**국어 교사**	직업적으로 생활기록부를 쓰거나 학생들에게 사례가 될 수 있는 글들을 직접 쓰는 경우들이 있음. 또 최근에는 온라인 수업 제작을 위한 수업 대본을 쓰기도 함. 개인적으로 일상에서 독후감을 종종 씀.
J	**도서 편집자**	직업적으로 기획안(설득하는 글)이나 작가, 디자이너 등에게 요청하는 글, 그림책에 들어가는 짧은 글, 홍보 자료 등 다양한 종류의 글을 자주 쓰는 편임. 일상에서도 일기와 편지, 독후감 등 다양한 글을 씀.

연구 참여자 섭외 후 이들에게는 아래와 같은 내용으로 글쓰기를 요청하였다.

1. 여러분이 작성할 글은 **주장하는/설득하는 목적**으로 쓰입니다.
2. 작성할 글의 소재는 '**국어교육**'입니다.
3. 평소 자신 혹은 타인의 언어생활을 보면서 들었던 생각과 스스로 경험했던 국어교육을 바탕으로 앞으로 국어교육이 어떠했으면 한다는 내용으로 글을 써 주시면 됩니다 (꼭 거창한 내용이 아니어도 좋으며 평소의 소회를 편한 마음으로 써 주시면 됩니다).
   *예시: 혐오 표현 사용 현상에 대한 견해와 국어교육의 대응, 실제 접했던 한글 맞춤법을 어겨 쓴 표기와 국어교육의 방향 등. 그 외 일상 대화·직무 대화·방송 언어·인터넷 언어 등 다양한 언어 현상에 기반해 쓸 수 있음.
4. (글쓰기 과정에 대한 녹화 요청)
5. 글의 초고를 완성한 후, 한 번 퇴고하는 과정을 거쳐 주시면 됩니다. 퇴고하는 과정 역시 4-1~4-6의 과정으로 녹화해 주시면 됩니다.
6. 초고 작성 시각은 1시간 20분 안팎, 퇴고 시간은 40분 안팎 정도로 생각해 주시되 필요에 따라 더 짧거나 더 긴 시간 동안 쓰셔도 됩니다.
7. 글의 분량은 자유롭게 하시되 가급적 A4 1쪽 정도는 써 주시길 부탁드립니다.

장르와 글의 소재 차원에서 최소한의 통일성을 확보하고자 했다. 연구 참여자들이 국어교육을 전공하거나 국어 교사이거나 또는 최소 글쓰기와 밀접한 직업을 가지고 있었기 때문에 국어교육과 관련한 간단한 글을 쓸 수 있을 것이라 판단했고 실제로도 내용적으로도 흥미로운 양질의 글들을 수집할 수 있었다. 또한 글쓰기 과정에 대해서는 초고 작성과 퇴고 과정을 구분해 줄 것을 요청하였다. 특히 고쳐쓰기 과정에서 필자 선택항의 실재를 관찰할 수 있을 것으로 예상했기 때문이다. 또한 Zoom 프로그램의 녹화 기능을 활용해 글쓰기 장면을 모두 녹화해 줄 것을 요청했고 이 역시 분석의 대상이 되었다. 글쓰기 시간과 관련해서는 연구 참여자 섭외 과정에서 문의가 많아 참조할 수 있는 기준점 정도로만 제시하였으며, 글쓰기 분량 역시 마찬가지이다. 이는 신희성(2020)이 참고가 된 것이기도 하다.

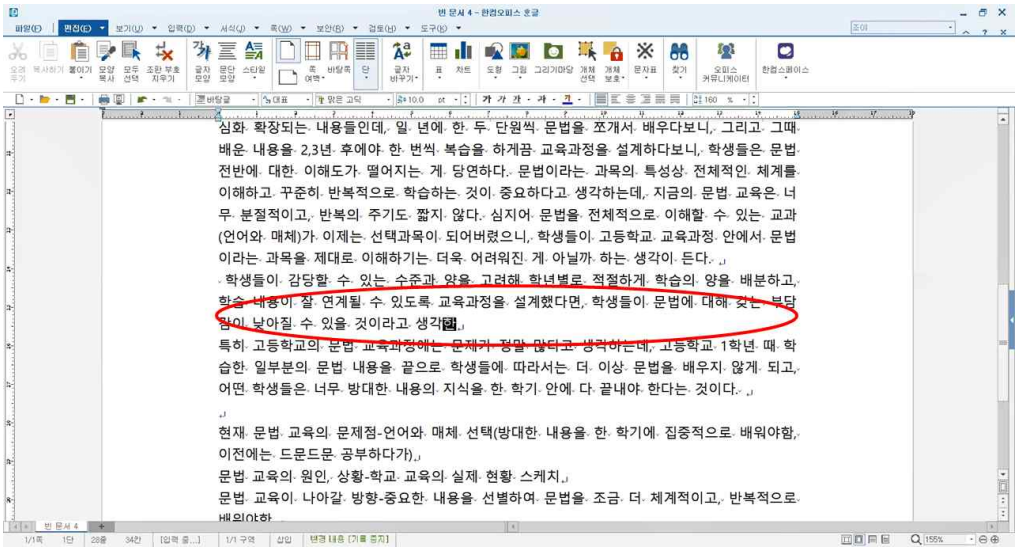
〈표 2〉 분석 대상 자료

	텍스트 자료		영상 자료		면담 자료(I)
	초고(T1)	퇴고(T2)	초고(V1)	퇴고(V2)	
A	356어절 28문장	366어절 28문장	145분 42초	31분 09초	대면 녹음(64분 54초)
B	457어절 62문장	478어절 75문장	55분 18초	21분 55초	서면 응답지
C	619어절 45문장	627어절 44문장	95분 40초	10분 28초	화상 녹음(55분 39초)
D	402어절 23문장	414어절 24문장	39분 06초	18분 14초	화상 녹음(59분 17초)
E	605어절 45문장	673어절 47문장	73분 03초	34분 49초	화상 녹음(86분 43초)
F	612어절 41문장	587어절 45문장	59분 39초	07분 41초	화상 녹음(72분 45초)
G	492어절 32문장	442어절 32문장	41분 22초	22분 02초	화상 녹음(52분 10초)
H	327어절 22문장	437어절 28문장	22분 45초	24분 20초	서면 응답지
I		727어절 51문장	125분 18초	39분 51초	화상 녹음(65분 27초)
J	807어절 38문장	857어절 47문장	64분 10초	45분 12초	대면 녹음

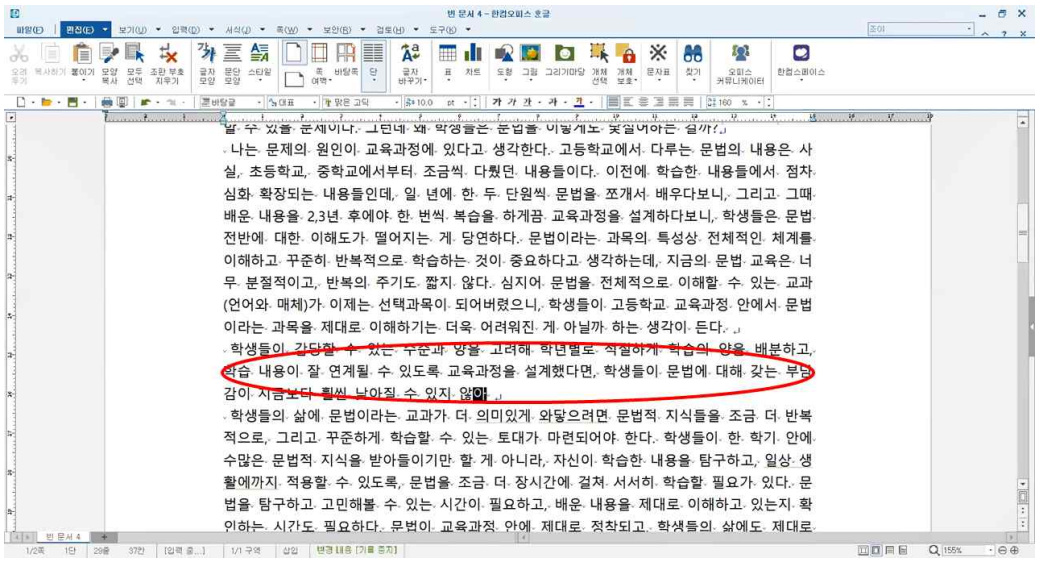
초고 작성과 퇴고 과정의 참여자별 특성은 다양하게 나타났다. 모든 참여자가 퇴고에 비해 초고 작성에 더 많은 시간을 쓰긴 했지만 그 비중의 편차는 컸다. 또 초고 작성 시에 내용 생성 및 조직과 관련한 부분은 완전히 마쳐서 퇴고 과정에서는 오로지 표현만 수정한 경우가 있는가 하면 퇴고 과정에서도 새로운 내용들을 추가적으로 생성하는 경우들도 있었다. 각각의 경향성이 뚜렷하게 드러나는 사례로 전자에는 A가 그에 해당하는데 A는 퇴고 과정에서 새로운 문장을

전혀 생성하지 않았다. 후자에는 H가 있는데 H는 유일하게 퇴고 시간이 초고 작성 시간보다 길었으며, 텍스트 분량에 있어서도 어절이나 문장 모두 초고에 비해 퇴고된 것이 더 길었다.

이 연구에서 중점적인 분석 대상이 된 것은 아래와 같이 수정을 보이는 부분이다. 초고 작성 및 퇴고 과정 모두에서 문장을 최초로 쓰는 장면, 즉 문장을 새롭게 생성하는 장면들은 분석에서 배제하였다. 이 과정에서도 필자 개별의 선택항 체계 형성과 그에 대한 선택 행위들이 이루어졌겠으나 여기에 대해서는 가시적인 관찰이 불가능하기 때문이다. 본 연구에서는 어떤 식으로든 이미 쓰인 문장을 지웠다 다시 쓰는 식의 수정만을 분석 대상으로 삼았다.



[그림 1] D의 초고 작성 영상(27분 10초)



[그림 2] D의 초고 작성 영상(37분 28초)

이러한 자료의 분석은 체계기능언어학 이론에 기반해 이루어졌다. 글쓰기 과정에서 나타나는 어휘문법적 선택을 분석하는 이론적 배경에 대해서는 신희성(2020)를 참조할 수 있다.

3. 표현 의도 차원에서 본 어휘문법적 선택의 양상

본 연구에서 이론적 배경으로 삼은 체계기능언어학은 언어의 의미기능을 관념적인 것, 대인적인 것, 텍스트적인 것의 세 가지로 구분한다. 여기서 관념적 기능은 다시 경험적 기능과 논리적 기능으로 분리되기도 하는데 전자는 동성 체계에 기반해 언어 사용자가 경험한 내용(사태)을 명제화하는 데에 관여하고 후자는 절 복합에 기반해 사태들 사이의 논리 관계를 다룬다. 대인적 기능은 서법 및 양태를 중심으로 언어 사용자 간(화자·필자/청자·독자) 역할 및 관계에 대해 다루고, 텍스트적 기능은 주제부와 설명부, 그리고 정보 구조를 바탕으로 텍스트의 짜임에 대해 다룬다. 본 연구의 분석 결과에서는 이러한 부분들이 모두 고루 도출되었다[4]. 필자가 글을 쓰는 과정에서 이처럼 다양한 의미기능의 어휘문법을 의식적으로 선택하기도 한다는 것은 신희성(2020)에서 이미 살핀 바 있다. 본 연구의 3.1절에서는 특히 특정 의미기능들이 조절되는 데에 있어 어떤 동기나 기제가 작용하는지를 더불어서 살피기로 한다.

(1)

ㄱ. 학생들이 한 학기 안에 수많은 문법적 지식을 받아들이기만 할 게 아니라, 자신이 학습한 내용을 탐구하고, 일상 생활에까지 적용할 수 있도록, 문법을 조금 더 장기간에 걸쳐 서서히 <u>학습할</u> 필요가 있다.

→ 문법을 조금 더 장기간에 걸쳐 서서히 <u>학습하게 해야</u> 한다.

(DV1)

ㄱ′. 제일 처음에는 그냥 내 입장에서 쓴다고 썼지만 … 주체가 바뀐 거지. 학생들의 시점이 아니라 교사의 시점에서 학습하게 해야 한다고 이야기하고 싶었고 ….

(DI)

ㄴ. 따라서 독서 수업에 제공되는 도서가 어떠한 과정을 거쳐서 좋은 글이라 판단되었는지 학생들이 알 수 있게 함으로써 좋은 글을 판단하는 방법에 대해서도 학생이 인지할 수 있게 <u>교육되어야 한다.</u>

4) 다만 실험 참여자의 성향에 따라 참여자 부분을 중점적으로 수정한다든지, 양태 표현을 중점적으로 수정한다든지, 절 복합을 중점적으로 수정한다든지 등의 차이는 존재했다. 이러한 필자 성향의 문제는 3.2절에서 다시 다루기로 한다.

→ 〈상략〉 좋은 글을 판단하는 방법에 대해서도 학생이 인지할 수 있게 교육해야 한다.

(CV1)

ㄴ′. 교육의 역할을 강조하고 싶었어요.

(CI)

ㄷ. 요즘 '거리 두기 단계 격상'이라는 표현이 자주 보이는데

→ 요즘 언론에서 '거리 두기 단계 격상'이라는 표현을 자주 쓰는데

(AV1)

ㄷ′. 사실 의미상 차이가 크지는 않아서. 또 이제 어떻게 말의 리듬 측면에서 이렇게 선택이 이루어진 것 같습니다. (언론의 책임을 부각하려고 이렇게 수정한 것은 아닌지에 대한 연구자의 추가 질문을 들은 후) 글쎄요. 그보다는 이제 좀 객관적으로 보이고 싶어서 '나'를 뺀 것이 아닐까 싶습니다. 이제 "내가 본다" 이렇다기보다는 나와 무관하게 "언론에서 이런 걸 지금 자주 쓴다." 그러니까 나를 빼고 드라이하게 이렇게 현상만 서술하는 방식으로 고친 게 아닐까.

(AI)

ㄹ. 출처를 엉터리로 가져다 쓰는 비윤리적인 태도에도, 영어로 된 블로그의 글을 읽고 정리하는 성실한 수고에도, 아무도 반응을 보이지 않았다.

→ 출처를 엉터리로 가져다 쓰는 비윤리적인 태도에도, 영어로 된 블로그의 글을 읽고 정리하는 성실한 수고에도, 아무런 반응이 없었다.

(EV1)

ㄹ′. 이거는 문법적인 고려라기보다 스타일적인 고려 같아요. 저는 (생물) 주어를 최대한 생략했을 때 글이 스타일리쉬하다는 생각을 갖거든요. 그런 고려가 첫 번째 있었을 거고요. 그리고 "아무도 반응을 보이지 않았다."보다 "아무런 반응이 없었다." 같은 경우에는 교사를 상정했다는 걸 느끼지 않으세요? "교사는 아무런 반응이 없었다."를 줄여서 쓴 거거든요. 주어를 생략했지만 주체를 부각시키는 표현이라고 생각했어요.

(EI)

먼저 경험적 기능 차원의 어휘문법적 선택은 대체로 참여자의 주체성을 드러내는 것과 연결되어 있었다. 특히 이때 절의 주체는 주장하는/설득하는 글이라는 장르 특징과 맞물려 당위성을 부여 받는 경우가 많았다. (1ㄱ)에서 필자 D는 상황 개선의 책임이 학습자에게 있는 것이 아니라 교사 혹은 교육자들에게 있음을 분명히 하고자 '학습하다'를 '학습하게 하다'로 바꾸었다. 실현된 텍스트상으로는 참여자가 생략되어 있지만 과정의 수정을 통해 사동주가 '-어야 하-'는 책임을 부여 받게 되었다. (1ㄴ) 역시 유사한 사례인데 필자 C는 피동 표현을 능

동 표현으로 전환함으로써 교육의 책임을 더 분명히 하고자 했다. 한편 (1ㄷ)은 수정에 대해 연구자가 미리 예상했던 이유와는 다른 답변을 한 경우이다. 연구자는 '언론'의 책무성을 강화하고자 한 시도로 처음에 해석했다. 하지만 필자는 이러한 수정에 숨겨진 의도를 '나'를 뺌으로써 객관적이고 건조한 문체를 가져가고 싶었다고 응답했다. 사실 '표현이 자주 보이다'에도 '표현을 자주 보다'에 비해서는 '나'가 지워진 상태이다. 그렇기에 연구자는 그러한 의도를 짐작하지 못했던 것이다. 하지만 필자는 그 이상으로 '나'를 더 지우고 싶었던 것이고 여기에 '언론'의 책무성을 더하려는 의도는 없었다고 한다. (1ㄹ) 역시 특기할 만한 사례였는데 필자 E는 "주체를 부각시키"고 싶었음에도 되레 행동자(actor)가 존재하는 절을 존재자(existent)가 존재하는 절로 바꾸었다. 여기에는 '아무'라는 부정칭 대명사가 관여하게 되는데 필자 E는 행동자가 부정칭 대명사로 있는 것보다는 오히려 절에서 사라짐으로써 독자가 '교사'를 상정해 볼 수 있는 여지를 남겨 두는 것이 보다 주체를 부각하는 일이라고 생각한 것이다. 이러한 사례는 의도와 실제 결과물의 일치 여부를 떠나서 실제 글쓰기 현상에서 필자의 어휘문법 선택 행위들이 복합적인 고려 속에 이루어짐을 보여 준다.

(2)

ㄱ. 특히 타인에게 자신의 말을 전달할 기회가 많은 사람들이나 다수의 사람들에게 영향을 미칠 사람들은 교육을 통해 더 나은 수준의 언어를 구사하는 것이 공리주의적 관점에서 더 좋은 <u>일일 것이라고 무의식적으로 생각하고 있는 것 같습니다</u>.

→ 〈상략〉 공리주의적 관점에서 더 좋은 <u>일이지 않을까 하는 마음입니다.</u>

→ 〈상략〉 효율적인 결과를 <u>낳을 것 같다는 생각을 했습니다</u>.

→ 〈상략〉 모두를 그런 사람으로 교육하는 것보다 <u>효율적이라는 관점을 갖고 있었습니다</u>.

→ 〈상략〉 모두를 그런 사람으로 교육하는 것보다 <u>효율적이지 않나 생각합니다</u>.

(GV1, GV2)

ㄱ′. 자꾸 이렇게 뒤에 '생각했다, 그런 마음이다' 그런 표현을 안 쓰고 싶으니까 바둥바둥 나름대로 발버둥을 친 거예요. 뭐 어떻게 피해갈 수가 없더라고요. … "효율적인 결과를 낳을 것이다" 이런 단정적인 표현을 도저히 쓸 수가 없더라고요.

(GI)

ㄴ. 그러므로 이 수업에서는 다양한 글의 종류가 다뤄져야 하고, 학생은 수업의 결과 글을 읽는 방법을 알 수 있어야 하며, 좋은 글을 고르는 기준을 세울 수 있어야 한다. → <u>필자는</u> 이 수업에서는 다양한 글의 종류가 다뤄져야 하

고, 학생은 수업의 결과 글을 읽는 방법을 알 수 있어야 하며, 좋은 글을 고르는 기준을 세울 수 있어야 한다고 주장하고자 한다.

(CV1)

ㄴ′. 학술지 쓸 때는요. 첫 번째 문장처럼 써도 괜찮았어요. 왜냐하면 근거가 명확하기 때문에. … 이 글은 연구가 되지 않은 제 의견으로만 쓰고 있어서 제 의견이라는 것만 이야기하고 싶어서 "주장하고자 한다" 이렇게 바꿨어요. 내 주장이라는 걸 표시하고 싶었던 거예요.

(CI)

ㄷ. 학생들이 문법에 대해 갖는 부담감이 지금보다 훨씬 낮아질 수 있을 것이라고 생각한다.

→ 학생들이 문법에 대해 갖는 부담감이 지금보다 훨씬 낮아질 수 있지 않았을까?

(DV1)

ㄷ′. 평서문에서 의문문으로 바꾼 건 문장이 밋밋한 느낌이 들어서 활력 있게 보이기 위해서. 나름의 변조를 준 것. 단조로운 느낌이 들면 재미없으니까.

(DI)

대인적 기능 차원의 어휘문법적 선택은 대부분 양태 표현에 대한 수정이었다. 양태 표현의 수정은 거의 모든 참여자에게서 고르게 나타나는 부분 중 하나였다.[5] (2ㄱ)의 필자 G는 평소에는 단정적이지 않은 표현을 글에 쓰는 것을 굉장히 싫어한다고 기술했다. 하지만 글의 주제에 대해서 전문적으로 알지 못해 확신하는 정도를 조절할 수밖에 없었다고 응답하였다. 그 과정에서 너무 단정적이지 않으면서 또 싫어하는 불확실한 표현 사이의 적절한 선택항을 찾기 위해 여러 차례의 수정을 거쳤다. 하지만 끝내 최종 표현도 마음에 들지 않았다고 하였는데 이 경우는 표현 의도, 혹은 필자의 심리를 정확하게 표상해 낼 언어 자원이 필자에게 충분하지 않은 경우라 할 수 있다. 물론 글쓰기 상황 자체가 내재한 해결되지 못할 문제일 수도 있겠으나 도출된 표현들이 양태 표현의 확실성에 대한 값이나 주관성 및 객관성 대립의 사이를 오가지 못하고 있다는 점에서 자원의 부족이라 볼 여지가 있다.

이때 양태 표현을 수정하는 기제에는 체계기능언어학에서 제시하는 양태의 시스템 네트워크를 미묘하게 벗어나는 경우들도 있었다. 예컨대 (2ㄴ)의 사례에서 필자 C는 명제에 '필자는 –라고 주장하다'라는 은유적 양태를 더하면서 표현을 주관적(subjective)이게 하거나 확신하는 정도의 값(value)을 조절하거나 하는 목

5) 이 역시 장르적 특징과 관계가 있을 텐데 보다 정확하게 다루기 위해서는 다른 장르의 글쓰기에 대한 연구까지 진행해 보아야 할 것이다.

적보다는 텍스트 내에서 해당 부분이 필자의 주장이라는 일종의 표시(marking)의 기능을 위해 해당 표현을 선택했다고 기술하고 있다.[6] 여기서 우리는 체계로서 존재하는 선택의 알고리즘과 실제 행위 과정 속에서 선택을 추동하는 기제 사이에는 차이가 있음을 확인할 수 있다. 표현 의도 및 표현 효과는 어휘문법에 상응하는 담화의미와는 별개의 차원에서 다루어질 필요도 있는 것이다. (2ㄷ) 역시 유사한 사례인데 필자 D가 평서문에서 의문문으로 전환한 것을 어휘문법에 대응하는 담화의미 차원에서 논해 보면 독자의 위치나 역할을 단순히 정보를 전달 받는 것에서 요청 받는 것으로 바꿔 준 것이다. 반면 필자 는 이러한 선택 이유에 대해 “밋밋한 느낌”, “단조로운 느낌”을 없애려 했다고 응답했다. 이 두 사례들은 완전히 주관성이나 역할 전환을 고려하지 않은 것으로 보기 어렵지만 적어도 외현적인 인식에서는 다른 의도들이 크게 자리하고 있는 것으로 확인할 수 있다. 이 같은 다양한 표현 의도들을 확인하는 것은 언어 자원을 제공하는 교육 내용을 꾸리는 데 참고가 될 수 있다.

(3)

ㄱ. 다양한 갈래의 다양한 글을 학교에서 계속적으로 제공하여 글의 갈래와 목적에 맞는 읽기 전략을 가르치고 그것을 학생들이 체화하도록 해야 한다.

→ 학교에서 다양한 갈래의 다양한 글을 계속적으로 제공하여 글의 갈래와 목적에 맞는 읽기 전략을 가르치고 그것을 학생들이 체화하도록 해야 한다.

ㄱ′. 이러한 연습이 제대로 되어있지 않은 상태에서 학생들은 수행평가로서 한 편의 글을 완성하여 제출하라는 요구를

→ 그런데 요즘의 학생들은 이러한 연습이 제대로 되어있지 않은 상태에서 수행평가로서 한 편의 글을 완성하여 제출하라는 요구를

(IV1)

ㄱ″. 주어를 문장 앞에 쓰려고 했어요. 주어가 앞으로 빠지는 게 문법적으로 깔끔한 글이 될 것 같아서요. 원래의 어순에 맞추려는 시도이기도 했고요. … (텍스트적 기능에 대한 연구자의 간단한 설명을 들은 후) … 그런 부분도 고려는 한 거 같아요. 글을 다시 읽어 보면서 ‘학교’에 초점을 맞추는 게 좋다고 생각했거든요. 그런데 ‘학생들’은 아닌 거 같아요.

(II)

신희성(2020)에서는 고등학생의 고쳐쓰기 과정에서 텍스트적 기능에 대한 고려가 가장 적게 나타나는 것으로 보고한 바 있다. 성인 필자의 경우에도 이는 마찬가지였다. 다만 특기할 만한 것은 필자 I의 경우 두 차례 주제부를 변경하

6) 이러한 현상은 신희성(2019)에서도 다루어진 바 있다.

는 수정을 했다는 것이다. (3ㄱ, ㄱ′) 모두에서 경험적 기능 차원에서 절의 행동자(actor)가 될 수 있는 부분을 절의 앞으로 이동시키는 모습을 보였다. 여기에 대해 필자 I는 수정 이유를 주어가 문장 앞에 나오는 것이 원래의 어순이기 때문이라고 응답했었다. 이 부분에서 연구자는 텍스트적 기능과 주제부에 대해 간략히 설명한 후 혹시 관련한 의도는 없었는지 물었는데 필자 I는 (3ㄱ)의 사례는 초점화에 대해 고민했지만 (3ㄱ′)은 아니라고 구분해서 응답하기도 했다. 대체로는 연구자가 메타적인 설명을 덧붙이지 않더라도 나름의 언어로 어휘문법의 담화의미에 대해 잘 응답하는 사례들이 많았던 반면 텍스트적 기능과 관련해서는 수정 사례 자체도 적을 뿐더러 실제 본인이 그러한 인식을 가지고 수정을 했더라도 이를 메타언어적으로 표현하는 것에는 어려움을 겪고 있었다. 텍스트적 기능의 교육적 가치에 대해서는 조진수(2018)에서 어느 정도 다루어진 바 있다. 학습자나 일반 대중이 잘 모르는 지식이라는 이유가 교육의 필요성으로 작용하기는 어려우나 이들의 교육적 가치가 어느 정도 인정된다면 특별히 인식도가 낮은 것들은 보다 교육을 강화할 것을 논해 볼 수 있다.

(4)

ㄱ. 워낙에 영상 매체를 쉽게 접할 수 있는 환경에 있기 때문에 다양한 글을 접하지 못하고 또 동시에 학생들이 활자를 읽으려는 <u>생각과 노력이 부족한 것 같다. 초등학교에서부터 교사가</u> 다양한 갈래의 다양한 글을 계속적으로 제공하여 글의 갈래와 목적에 맞는 읽기 전략을 가르치고 그것을 학생들이 체화하도록 해야 한다.

→ 워낙에 영상 매체를 쉽게 접할 수 있는 환경에 있기 때문에 다양한 글을 접하지 못하고 또 동시에 학생들이 활자를 읽으려는 <u>생각과 노력이 부족한 것 같다. 따라서 초등학교에서부터 교사가</u> 다양한 갈래의 다양한 글을 계속적으로 제공하여 글의 갈래와 목적에 맞는 읽기 전략을 가르치고 그것을 학생들이 체화하도록 해야 한다.

(IV1)

ㄱ′. 인과관계를 명확히 하려고 추가했어요.

(II)

ㄴ. 사회에서 읽게 되는 글의 종류는 매우 다양하다. <u>글에는 소설, 수필과 같은 문학작품 이외에도 지식에 대해 전달하는 책이 있을 수 있다.</u>

→ 사회에서 읽게 되는 글의 종류는 매우 다양하다. <u>글에는 소설, 수필과 같은 문학작품만 존재하지 않는다. 이외에도 지식에 대해 전달하는 책이 있을 수 있다.</u>”

은 필자가 느끼기에 문장이 길다고 생각됐고. ‘다양하다’를 강조하고 싶었고.

ㄴ′. 이러한 글에는 소설, 수필과 같은 문학작품만 존재하지 않는다. 이외에도 지식을 전달하는 책이 있을 수 있다. 뉴스는 기사의 형태로 제공되기도 한다.

→ 이러한 글에는 소설, 수필과 같은 문학작품만 존재하지 않는다. 이외에도 지식을 전달하는 책이 있을 수 있고, 뉴스는 기사의 형태로 제공되기도 한다.”

(CV1)

ㄴ″. 앞의 것은 문장이 너무 길다고 생각했어요. 거기에 다양하다는 점을 강조하고 싶었고. 뒤의 것은 문장이 너무 짧다고 느꼈어요. 단순히 예시를 나열한 것뿐이어서 하나로 합쳐도 되겠다고 생각했어요.

(CI)

논리적 기능과 관련해 일어난 수정은 (4ㄱ)처럼 접속 부사를 추가하는 것이었고 여기에는 “인과관계를 명확히 하려”는 의도가 자리하고 있었다. 그 외에 여러 필자에게서 하나였던 문장을 둘로 분리하거나 둘이었던 문장을 하나로 합하는 수정의 모습을 확인할 수 있었다. 다수의 필자는 “간결한 문장”에 대한 지향이 내재해 있었는데 그럼에도 불구하고 문장을 합하는 경우도 적지 않게 나타났다. 이때 그러한 수정의 이유에 대해서는 대개 (4ㄴ″)의 필자 C처럼 ‘문장의 길이’를 이유로 들었다. 여기서 특기할 만한 것은 (4ㄴ, ㄴ′)의 서로 다른 수정에도 불구하고 이들의 길이는 비슷하다는 것이다. 다만, 필자 C는 문장의 길이 외에도 다른 이유를 들었는데 문장을 분리할 때에는 ‘다양하다’라는 의미를 강조하기 위해서 ‘~만 존재하지 않는다. ~이(도) 있다’와 같이 존재적 과정을 두 번 실현하는 모습을 보였고, 문장을 합할 때에는 의미를 강조하고 싶은 요구 없이 두 문장의 사태를 예시의 나열이라는 측면에서 동일한 것으로 보았다.

(5)

ㄱ′. 학생들이 감당할 수 있는 수준과 양을 고려해 학년별로 적절하게 학습의 양을 배분하고, 학습 내용이 잘 연계될 수 있도록 교육과정을 설계했다면, 학생들이 문법에 대해 갖는 부담감이 낮아질 수 있을 것이라고 생각한다.

→ 〈상략〉 학생들이 문법에 대해 갖는 부담감이 지금보다 훨씬 낮아질 수 있을 것이라고 생각한다.

(DV1, 2)

ㄱ′. 강조하기 위해서 썼어요.

(DI)

ㄴ. 자신의 생각과 감정을 드러내는 것을 불편해하는 필자가 있지만, 〈하략〉

→ 〈상략〉 불편해하는 필자들이 간혹 있지만, 〈하략〉

(EV1)

ㄴ′. 불편해하는 필자는 소수라는 것을 강조려고 썼어요. 앞의 단락과 연결해서요.

(EI)

ㄷ. 유인물에는 서론에서 탐구 목적과 탐구 문제를 제시하고 하는데, 그것을 어떻게 만들어 내는지조차 이들은 알지 못했다.

→ 유인물에는 서론에서 탐구 목적과 탐구 문제를 제시해야 한다고 되어 있는데, 그것을 어떻게 만들어 내는지 이들은 알지 못했다.

(EV2)

ㄷ′. 처음에는 다른 것도 안 좋은데 이것조차 안 좋다는 게 부각되게끔 하려고 했는데. 나중에 보니 상황을 너무 부정적으로만 몰고가는 것 같아서 지웠어요.

(EI)

(5)의 사례는 배경 요소와 관련한 부분이다. 배경 요소는 경험적 기능에 해당하는데 과정과 참여자가 사태를 바라보는 방식, 즉 큰 틀을 조정한다면 배경 요소들은 의미를 풍부하게 만드는 데 기여한다. 그래서 배경 요소를 추가하는 경우 대부분 필자들은 “강조하려고” 했음을 이유로 언급하였다. 혹은 경우에 따라 그러한 강조를 지우기도 했다. 이러한 지점은 정도성을 조절하는 것으로도 볼 수 있는데 어휘문법 차원에서는 경험적 기능에서 다뤄지지만 Martin & Wihte(2005)의 평가어 이론(Appraisal Theory)를 참고하면 대인적 담화의미에 상응하는 것으로도 볼 수 있다.

4. 나가며

이상에서 성인 필자의 글쓰기 과정에서 나타난 어휘문법적 선택과 그 안에 담긴 필자들의 인식들을 살펴보았다. 앞서 언급했던 것처럼 당장 이 한 편의 연구로 많은 문제들을 해결할 수는 없을 것이다. 하지만 지속적으로 이러한 연구들을 축적하는 것은 분명 문법교육의 주요한 자산이 되어 줄 것이라 생각한다. 특히 그간 체계 기능 중심성에 기반한 교육 내용의 체계가 주로 세 가지 메타기능에 대응하는 어휘문법적 자원들을 중심으로 꾸려졌는데(주세형, 2007; Fang & Wang, 2011; 신희성, 2019 등) 표현 의도 차원에서 교육 내용을 새롭게 구획해 볼 가능성을 고민해 볼 수 있다. 이에 대해서는 최경봉 외(2017)에서 문법교육에서 텍스트를 다루는 방식에 대해 “사태를 명확히 표현하기, 주제를 명확히 표현하기, ‘나’ 드러내기, ‘나’를 드러내지 않으면서 객관성을 유지하기, ‘나와 타인의 관계’ 드러내기”와 같이 절 제목을 구성한 것과 유사한 접근이다. 본 연구 같은 귀납적 연구들이 이러한 내용을 조정하거나 더 풍부하게 만드는 데에 일조

할 수 있을 것으로 기대된다.

이 발표문에서 해결하거나 논의하지 못했으나 앞으로 보완해야 할 문제들을 일부 짚는 것으로 논의를 마치고자 한다. 본 연구의 자료들을 관찰하다 보면 필자별로 특정 부류의 기제가 강하게 작동함을 확인할 수 있다. 이를 바탕으로 필자 정체성의 한 요인을 탐색해 볼 수 있을 것으로 보인다. 누군가는 글이 부드럽기를 원하고 누군가는 글이 다채롭기를 원한다. 한 명의 필자가 팔방미인처럼 모든 요인을 다 다루는 것도 중요하겠지만 개별 필자들에게 자신의 정체성에 어울리는 특징들을 강화하는 방향으로 교육이 이루어질 수도 있을 것이다. 혹은 그것이 아니더라도 성인 필자들은 대개 자신의 글쓰기 방식에 대한 자각이 있었다. 예를 들어, 특정 표현을 많이 쓰는 편이어서 퇴고 과정에서 점검한다든지 하는 식인데 이는 고등학생 필자에게서는 잘 발견되지 않던 부분이다. 글쓰기 경험의 누적이 이러한 자각을 가능하게 해 주었으리라 본다. 우선은 학교 교육에서 글쓰기 자체를 많이 해 보는 것이 중요하겠지만 그 과정에서 스스로의 필자 정체성을 자각하는 방향성을 분명히 정립할 필요도 있을 것이다.

또 앞서도 언급했지만 다양한 변인 차원에서 더 고려되어야 할 부분들이 있다. 장르적 특징을 달리할 필요도 있으며, 실험 상황이라서 발생하는 인위성을 제거할 방안은 없는지에 대해서도 고민이 필요하다. 본 연구의 면담 과정에서 평소라면 이런 글을 쓰지 않았을 것이라는 언급이 드물지만 있었다. 보다 자연스러운 글쓰기 과정을 관찰할 수 있다면 연구의 실제성을 더해 줄 수 있을 것이다. 혹은 직업적 글쓰기와 일상적 글쓰기와 같이 글쓰기 상황을 변인으로 둘 수도 있다.

다음으로 신희성(2019)에서는 필자-텍스트-독자 전 과정을 살펴야 함을 강조한 바 있었는데 신희성(2020)과 이 연구 모두 필자 부분만을 살피고 있다. 필자의 표현 의도들을 중점적으로 다루었으며, 이것들이 때로는 전형적인 문법 해석과 어긋나는 경우도 있었는데 이때에 독자들의 인식이 어떠한지에 대한 추가 연구도 필요하다. 그러한 과정을 통해서 정말 실효성 있는 표현 전략들을 도출해 낼 수 있을 것이다. 혹은 의도적이고 의식적으로 어휘문법적 선택을 하는 것이 활성화되어 있고 또 이에 대한 메타인지도 잘하는 필자의 글은 그렇지 않은 필자의 것보다 더 좋은 글이 될 확률이 높은지에 대한 검증도 해 볼 수 있다면 좋을 것이다.

〈참고 문헌〉

민현식(2012), 「문법 교육의 정신」, 한국문법교육학회 학술발표논문집 2012(1), 한국문

법교육학회.
신희성(2019),「텍스트의 대인적 기능에 대한 문법교육적 연구」, 고려대 박사학위 논문.
신희성(2020),「고등학생의 고쳐쓰기 과정에서 나타나는 어휘문법적 선택의 유형 및 메타인지 양상 연구」, 국어교육연구 73, 국어교육학회(since1969).
이관규(2013),『학교 문법 교육론』, 고려대학교 민족문화연구원.
이관규 외(2021),『체계기능언어학 개관』, 사회평론아카데미.
조진수(2018),「문법 문식성 관점의 문장 구조 교육 내용 연구」, 서울대 박사학위 논문.
주세형(2014),「통합적 문법 교육의 전제와 학문론적 의의」, 국어교육연구 34, 서울대학교 국어교육연구소.
주세형(2007),「텍스트 속 문장 쓰기와 문법」, 한국초등국어교육 34, 한국초등국어교육학회.
최경봉 외(2017),『국어 선생님을 위한 문법 교육론』, 창비교육.
de Oliverira, L. C., & Schaleppegrell, M. J. (2016). Focus on grammar and meaning. Oxford: Oxford University Press. 민현식 외 옮김(2018), 의미 중심의 문법교육, 역락.
Halliday, M. A. K., & Matthiessen, C. M. (2014). Halliday's introduction to functional grammar. Abingdon: Routledge.
Martin, J. R., & White, P. R. R. (2005). The language of evaluation. London: Palgrave Macmillan.
O'Grady, G., Bartlett, T., & Fontaine, L. (2013). Choice in language: applications in text analysis. Sheffield: Equinox.

“575돌 한글날 기념 전국 국어학 학술대회” 발표 자료집

2021년 10월 12일 박음
2021년 10월 15일 펴냄

엮고 펴낸 이: **한글학회**
회장 권재일

펴낸 데: 한글학회

주소: 〔03175〕 서울 종로구 새문안로3길 7.
전화: 02)738-2236~9.
전송: 02)738-2238.
누리집: 한글학회 또는 http://www.hangeul.or.kr
누리편지: webmaster@hangeul.or.kr

등록한 날: 1955. 2. 14.
등록 번호: 제1-440호.

* 이 책은 팔지 않음 *

“이 발표 자료집은 문화체육관광부의 지원을 받아 발간되었습니다.”