

국어교육 내용 연구의 현황과 과제

이 성 영*

〈차 례〉

I. 머리말	2. 전략의 구체화
II. 현황	3. 문화론적 시각의 확대
1. 언어교육	4. 사고 중심의 내용 체계화
2. 문학교육	5. 경험 요소에 대한 고려
III. 과제	6. 국어교육이 내용에 대한
1. 언어교육과 문학교육의	메타적 논의
이합(離合) 관계 규명	IV. 덧붙임말

I. 머리말

이 글은 근래에 나온 국어교육의 내용과 관련되는 연구들을 검토해 봄으로써 그 성과를 확인하고, 나아가 아쉬운 점들을 짚어 보려고 한다. 이를 통해 국어교육의 내용 연구의 발전 방향을 모색해 보고자 함이다.

이 글에서 주로 검토하고자 하는 연구물은 우리 나라에서 국어교육학 박사 과정이 설치된 이후 나온 박사 논문이다. 석사 논문 중에도 의미 있는 연구물이 많이 있지만, 검토 범위가 너무 넓어지는 관계로 제외한다. 그밖에 단행본이나 의미 있는 연구물들은 꼭 필요한 경우에만 언급하는 것으로 한정한다. 우리 나라에 국어교육학 박사 과정이 설치된 것은 80년대 중반

* 춘천교육대학교

이며, 그곳에서 박사 학위 논문이 나오기 시작한 것은 주로 90년대 초반 이후이다. 따라서 90년대 초반 이후 현재까지 근 10년 동안에 나온 국어교육학 박사 학위 논문 중에서 국어교육의 내용과 관련되는 연구가 주요 검토 대상이 된다.

교육의 의미를 아무리 고상한 말로 규정한다 하더라도, 교육은 결국 교사가 학생들에게 ‘무엇인가’를 가르치는 일이다(이홍우, 1992:70). 여기서 말하는 ‘무엇인가’가 바로 교육의 내용에 해당한다. 그렇지만 일견 단순해 보이는 교육에서의 ‘무엇인가’는 그 내면을 들여다 보면 매우 넓은 의미역을 지니고 있다. 곧, 교육을 왜 하는가 하는 문제와 관련되는 교육 철학이나 이념, 교육을 통해서 학생들에게 무엇을 기대하는가 하는 교육 목표, 그리고 이를 위해 어떤 학습 요소와 학습 경험을 제공할 것인가 하는 교육 내용이나 활동 등이 모두 ‘무엇’과 관련이 있기 때문이다. 그뿐 아니라 ‘무엇을 가르칠 것인가’ 하는 문제는 많은 경우 그 ‘무엇’을 가르치기 위한 교수-학습 방법과 선명하게 분리되지 않는 경우도 있고,¹⁾ 학습자들로 하여금 그 무엇을 잘 학습할 수 있도록 구체적인 활동 거리로 구현하는 교재화 문제와도 밀접하게 연관되어 있다.

사실상 교육 목적, 교육 목표, 교육 내용은 구별되는 개념이다.²⁾ 그러나 이 글에서는 이들을 구별하지 않고 ‘교육 내용’이라는 용어로 포괄하여 사용하기로 한다. 다시 말해 교육 현상을 ‘무엇을 어떻게 가르치는가’ 하는 문제로 단순화하고, 그 중에서 ‘무엇’과 관련되는 것을 모두 ‘교육 내용’의

1) 예를 들어 ‘과정 중심 쓰기 교육’에 대해서 연구한 경우라고 하면, 글을 쓰는 각 과정에서 필요로 하는 원리나 전략 등을 다룬다는 점에서는 ‘내용’과 관련이 되지만, 글쓰기의 결과물을 중심으로 가르치는 것이 아니라 글쓰기의 과정을 따라가며 가르친다는 점에서는 ‘방법’의 측면도 동시에 지닌다.

2) 교육학 용어 사전(1994)에는 이들을 다음과 같이 구별하고 있다.

- 교육 목적(educational goals) : 교육의 여러 가지 조건을 고려하면서 교육을 통해 성취하려고 하는 궁극적인 표적.
- 교육 목표(objectives of education) : 의도적 교육 실체에 있어서 달성하고자 하는 최종적 교육 성과. 교육 목적을 보다 구체화시킨 항목.
- 교육 내용(educational contents) : 교육을 ‘왜’, ‘무엇을’, ‘어떻게’의 세 가지 측면으로 나누어 생각할 때, ‘무엇’에 해당하는 것으로서, 교육 목적을 달성하기 위한 내용.

범위 속에 포함되는 것으로 본다는 것이다. 또한 이 글에서의 '교육 내용'은 학교에서의 정규 수업 시간에 가르치는 것만을 의미하는 것이 아니라, 그것을 포함하여 학습자들의 교육적 성취를 의도하여 제공되는 모든 유형의 학습 요소를 의미하는 것으로 본다.³⁾

따라서 이 글에서는 근래에 나온 국어교육학 박사 학위 중에서 넓은 의미의 국어교육 내용과 관련되는 연구물들을 검토한다. 교육 내용과 더불어 교육 방법이나 평가 방법, 교재화 방안 등을 함께 다루고 있는 연구물인 경우에는 무게 중심이 어디에 있는가를 따져 포함 여부를 결정하였다. 그러나 거시적인 맥락에서 국어교육 현상 전체를 메타 층위에서 다루고 있는 연구물은 제외하였다. 이 과정에서 중요한 연구가 누락되었다면 연구자의 불찰이다.

II. 현황

검토 대상으로 선정된 논문들을 언어교육과 문학교육으로 나누어 살펴보기로 한다.

1. 언어 교육

먼저 연구물의 목록을 발표 연대 순으로 나열해 보면 다음과 같다.

- 1992 서덕현, 학교 문법의 경어법 기술에 관한 연구, 서울대.
- 1992 이충우, 국어 교육용 어휘 연구-국민학교·중학교 국어과 교육용 어휘 선정을 중심으로, 서울대.
- 1992 주경희, 국어 대명사의 담화분석적 연구, 서울대.
- 1993 박수자, 읽기 전략 지도 교재 구성에 관한 연구, 서울대.
- 1993 이은희, 접속관계의 텍스트 언어학적 연구, 서울대.

3) 허경철·정재걸(1995)에서는 '교과서의 내용'을 좁은 의미의 교육 내용으로, 그리고 '학생의 교육적 성취(또는 학습물)'를 의도하여 시도된 모든 종류의 사물이나 활동을 넓은 의미의 교육 내용이라고 하였다. 넓은 의미의 교육 내용 개념에 따르면, 훈화라든지, 특별 활동, 일기 쓰기, 책 읽어 오기 등도 모두 교육 내용의 범위에 해당한다.

- 1993 이종철, 의사소통 능력 향상을 위한 함축적 표현의 연구, 서울대.
- 1993 최영환, 합성 명사의 지도에 대한 연구, 서울대.
- 1994 이삼형, 설명적 텍스트의 내용 구조 분석 방법과 교육적 적용 연구, 서울대.
- 1994 이성영, 표현 의도의 표현 방식에 관한 화용론적 연구, 서울대.
- 1995 심영택, 문법 지식의 확대 사용 전략에 대한 연구, 서울대.
- 1996 김봉순, 텍스트 의미 구조의 표지 연구, 서울대.
- 1996 서혁, 담화의 구조와 주제 구성에 관한 연구, 서울대.
- 1996 김재봉, 텍스트 요약 전략에 대한 국어교육학적 연구, 조선대.
- 1998 송현정, 한국어의 호응 관계에 대한 국어교육적 연구, 서울대.
- 1998 이도영, 언어 사용 영역의 내용 체계에 대한 연구, 서울대.
- 1998 전은주, 말하기·듣기의 본질적 개념과 교육과정 구성 방안 연구, 고려대.
- 1999 노은희, 대화지도를 위한 반복표현의 기능 연구, 서울대.
- 1999 이경화, 담화 구조와 배경 지식이 설명적 담화의 독해에 미치는 효과에 관한 연구, 교원대.
- 2000 박태호, 장르 중심 작문 교육의 내용 체계와 교수·학습 원리 연구, 교원대.
- 2001 권순희, 대화 지도를 위한 '청자 지향적 관점'의 표현 연구, 서울대.
- 2001 김정자, 필자의 표현 태도 연구, 서울대.
- 2001 이주설, 상황맥락을 반영한 말하기·듣기 교육의 내용 구성에 관한 연구, 교원대.
- 2002 김혜정, 텍스트 이해의 과정과 전략에 관한 연구, 서울대.

모두 23편의 논문이 선정되었다. 그런데 이러한 연도별 나열만으로는 전체적인 연구 경향을 파악하기가 어렵다. 따라서 이들이 국어교육의 내용과 관련하여 주로 무엇을 다루고 있는가 하는 것에 따라 몇 가지 범주로 나누어서 표로 정리해 보기로 한다. 여기서 사용된 분류 기준은 어떤 합리적인 준거에 따라 연역적으로 도출된 것이 아니라, 각 연구물의 성격에 따라 비슷한 것끼리 묶어서 이름을 붙인 것이어서 일정한 체계를 갖추고 있지는 못하다.

아래 다섯 가지 범주 중에서 '국어 현상의 구조'와 '담화·텍스트의 구성 원리' 사이, 그리고 '담화·텍스트의 구성 원리'와 '표현·이해 활동' 사이가 그리 명확하게 구별되는 것은 아니다. 담화·텍스트 언어학적인 접근을 하고 있는 경우라도 다루고 있는 내용이 비교적 잘 구조화되어 있는 것이거나 규범적 성격이 강한 경우에는 '국어 현상의 구조' 범주에 넣었다. 그리고 '담화·텍스트 구성의 원리'는 '표현·이해 활동'의 원리가 된다는 점에서 서

로 겹치는 부분이 많지만, 전자가 원리의 발견에 무게 중심을 두는 반면, 후자는 교육과정상의 영역 구분에 의존하여 실천적 내용에 더 관심이 있다는 점에서 구별하였다.

연도	어휘	국어 현상의 구조	담화·텍스트의 구성 원리	표현·이해 활동	내용 체계
1992	이충우	서덕현, 주경희			
1993		최영환, 이은희	이종철	박수자	
1994			이삼형, 이성영		
1995			심영택		
1996			서혁, 김봉순	김재봉	
1998		송현정		전은주	이도영
1999			노은희	이경화	
2000				박태호	
2001			권순희	김정자, 이주섭	
2002				김혜정	

표에서 보는 것처럼 어느 정도 전체적인 경향성을 확인할 수 있다. 초기⁴⁾에는 어휘 및 국어 현상의 구조에 대한 연구가 많았고, 중기에는 담화·텍스트의 구성 원리 연구가 주류를 이루었으며, 최근에는 표현·이해 활동 쪽의 연구가 많이 나왔다. 이러한 경향성은 국어교육학의 발달 과정과 무관하지 않다.

국어교육에 대한 학문적 담론이 빈약했던 초기에는 필연적으로 학문적 담론과는 무관하게 비교적 상식적으로 자명한 국어교육의 내용에 관심을 가질 수밖에 없었는데, 그 결과가 바로 어휘 교육에 대한 연구로 나타났다. 이충우(1992)는 품이 참으로 많이 드는 초등학교와 중학교용 학습용 어휘를 추출하는 작업을 해내었다. 사실상 이러한 연구는 개인의 학위 논문으로서 감당하기에 시간과 인력과 경비 모든 면에서 벅차다. 이 밖에 국어교육의 내용과 관련이 있는 연구는 아니지만, 어휘에 관심을 둔 것으로 한자

4) 여기에서 말하는 '초기'란 국내에서 박사 학위 논문이 나오기 시작한 1990년대 초를 말한다.

를 이용하여 어휘를 지도하는 것과 한자를 이용하지 않고 지도하는 것의 효과 차이를 실험을 통해 검증한 손영애(1992)도 있다.

국어교육학이 튼튼한 기초를 갖지 못한 초기에 취할 수 있었던 또 다른 접근 방식은 전통적인 국어학적 관심사에 기대는 것이었다. 경어법을 다룬 서덕현(1992)은 점인정 및 국정 문법 교과서를 사적으로 검토함으로써 국어교육학 연구로서의 정체성을 찾으려고 하였고, 최영환(1993)은 합성 명사에 대한 새로운 시각을 제시함과 동시에 교재 구성의 문제를 덧붙였다. 시기적으로는 거리를 두어 나온 송현정(1998)은 두 언어 형식이 동반하여 나타나는 호응 관계의 개념, 특성, 구조, 유형 및 제약상 등을 체계적으로 정리하고 유목화하였다.

초기 연구임에도 불구하고 주경희(1992)와 이은희(1993)는 담화·텍스트 분석적인 접근을 하였다는 점에서 새로운 지향을 보인다. 대명사를 다룬 주경희(1992)는 국어교육학 논문 중에서 처음으로 담화 분석적 접근을 시도하였다는 의의가 있고, 이은희(1993) 역시 국어 텍스트의 이해와 표현에서 중요한 역할을 하는 접속관계를 텍스트 분석적 방법으로 접근하였다. 이러한 연구들은, 국어교육에서 주로 다루는 언어 단위가 문장을 넘어선 담화·텍스트이므로 국어교육학 연구는 이러한 층위에서 정체성을 찾아야 한다는 당시의 일반적 사고 경향을 반영하고 있다.⁵⁾

이종철(1993)은 처음으로 화용론적인 접근을 하였다. 단어, 관용 표현, 간접 화행에서 발생하는 특정 대화 함축을 분석하였는데, 이는 관습이나 규칙보다는 맥락적 지식에 따른 추리에 더 의존한다는 점에서 이해 능력의 중요한 구성 요소가 된다. 이성영(1994)도 화용론적인 접근을 하였는데, 언어 사용의 효과성 차원을 개념화하고, 효과적인 표현을 가능하게 하는 표현 방식의 여러 유형과 이에 작용하는 원리를 탐색하였다. 심영택(1995)도 화용론에 기초하고 있으며 인지문법 등에도 도움을 받았다. 전통적으로 '일탈'로 취급되던 국어 현상들을 '문법 지식의 확대 사용'으로 재개념화하였으며, 구체적인 확대 사용 전략을 추출하여 유목화하였다. 이들 화용론적인

5) 브링커(1994)는 텍스트언어학을 언어체계 지향적 텍스트언어학과 통보 지향적 텍스트언어학으로 나누고 있다. 이 분류에 의하면 주경희(1992)와 이은희(1993)는 언어체계 지향적 텍스트언어학 쪽에 가깝다.

접근들은 언어 사용의 실제 양상과 원리들로 관심의 폭을 넓혔다는 의의를 갖는다.

국어 텍스트의 구조를 연구한 것으로는 이삼형(1994), 서혁(1996), 김봉순(1996)이 있다. 이삼형(1994)은 설명적 텍스트를 분석하는 방법을 연구하였는데, 텍스트성의 자질로 기존의 응결성(coherence) 외에 구조성을 첨가하였으며, 텍스트 분석을 위해 관계 단위와 관계 구조 등의 개념을 도입하여 그 유형을 유목화하였고, 이의 적용 가능성을 검증하였다. 서혁(1996)은 주제의 개념과 유형을 정리한 다음 텍스트의 구조와 주제의 관계, 그리고 주제 구성 시에 활용할 수 있는 원리를 고찰하였다. 이 연구는 특히 설명적인 텍스트뿐 아니라 문학적인 텍스트도 포괄하여 주제 문제를 다루었다는 점에서 주목할 만하다. 김봉순(1996)은 텍스트 구성 요소들 사이의 의미 관계를 명시적으로 드러내 주는 표지(marker)들을 유형화하고 이들 표지가 수행하는 기능을 고찰하였다. 국어교육의 핵심 임무가 학습자들로 하여금 텍스트를 생산하고 이해하는 능력을 길러 주는 것이라고 할 때, 이들 텍스트 구조에 대한 연구는 국어교육의 핵심에 다가간 것이라고 할 수 있다.

노은희(1999)와 권순희(2001)도 담화·텍스트의 구성 원리 범주에 해당하는 연구로 볼 수 있다. 노은희(1999)는 동일하거나 유사한 어휘 요소 혹은 통사 구조를 재사용하는 반복표현은 대화에서 '정보 전달', '관계 형성', '대화 진행' 등의 기능을 수행한다는 것을 밝혔다. 이 연구는 일반적으로 부정적인 현상으로 취급되던 반복 표현에 긍정적인 의미를 부여하였다. 권순희(2001)는 의사소통 과정을 통제하고 지배하는 한 축인 관계 형성 및 유지 기능과 관련하여 청자를 배려하는 표현의 양상과 방법을 규명하였다. 이 두 연구는 '반복 표현'과 '청자를 배려하는 표현'이라는 언어 사용의 원리를 다루고 있지만, '대화' 지도를 주목적으로 하고 있다는 점에서 '표현·이해 활동' 범주에 귀속시킬 수도 있다.

'표현·이해 활동' 범주 중 읽기에 대한 연구로는 박수자(1993), 김재봉(1996), 이경화(1999), 김혜정(2002)이 있다. 박수자(1993)는 읽기 지도가 기능 중심, 활동 중심에서 전략 중심으로 전환되어야 한다는 기초를 담고 있으며, 당시 교육계 일반에 회자되던 전략의 개념을 국어교육에 도

입하였다는 의의가 있다. 그리고 이른 시기에 '표현·이해 활동'을 직접 다루었다는 점도 평가할만하다. 김재봉(1996)은 텍스트 이론에 기대어 분절 구조, 주제 구조, 관계 구조 등을 활용하여 요약 전략을 도출하였다. 이 연구는 매우 구체화된 요약 전략 7가지를 제시하고 있다. 이경화(1999)는 읽기 연구의 두 가지 축인 텍스트 구조와 배경 지식이 설명적인 글의 독해에 미치는 상호 작용 관계를 실험을 통해 검증하였는데, 별개의 연구 경향을 보였던 두 주제를 통합하여 다루었다는 데 의의가 있다. 김혜정(2002)은 텍스트의 의미는 사회·문화적 맥락에 의존한다는 전제하에, 그러한 의미를 독자가 스스로 구성하고 조정하는 비판적 읽기의 과정에 대하여 연구하였다. 이는 텍스트의 이해를 개인의 인지적인 과정 차원에서 사회·문화적 의미 구성 차원으로 확대하였다는 점에서 주목할 만하다.

말하기·듣기에 대한 연구는 전은주(1998)와 이주섭(2001)이 있다. 전은주(1998)는 말하기와 듣기 교육의 목표, 내용, 방법, 평가 전반을 다루고 있는데, 그 중에서 국어교육의 내용과 관련해서는 정보 전달 측면의 원리와 관계 형성 측면의 원리를 고찰하였다. 이주섭(2001)은 말하기·듣기 교육에서 기존의 과정 중심 접근이 갖는 한계를 지적하고 이를 극복하기 위한 방안으로서 상황 맥락 중심의 교육 내용이 제시되어야 함을 주장하였다. 이를 통해 말하기와 듣기를 분리하지 않고 통합할 수 있는 가능성을 보여 주었다.

쓰기에 대한 연구로는 박태호(2000), 김정자(2001)가 있다. 박태호(2000)는 한동안 주류를 이루었던 과정 중심 쓰기 교육의 한계를 지적하면서 그 동안 소홀하게 취급되었던 '장르'에 주목하여 재개념화하였다. 장르 중심의 쓰기 교육은 맥락과 인지와 텍스트를 통합할 수 있는 장점이 있음을 주장하였다. 이러한 관점은 최근 세력을 얻고 있는 사회구성주의 교육관의 영향과 관련이 있다.⁶⁾ 김정자(2001)는 글을 쓰는 필자가 가지게 되는 대상이나 독자에 대한 표현 태도를 유형화하고, 여러 가지 표현 태도를 의도적으로 조정하여 표현함으로써 효과적인 표현이 생성될 수 있음을 논

6) 이 연구는, 비록 교재 구성 방식에 초점이 있어서 교육 내용 연구와는 약간의 거리가 있지만 과정 중심 쓰기 교육의 관점을 취하고 있는 이재승(1999)과 대응을 이루고 있다. 이 연구에서도 과정 중심 쓰기 교육이 지니고 있는 한계를 스스로 짚고 있다.

하였다. 기존의 인지 중심 연구에 비하여 태도라는 정의적 요소에 관심을 두었다는 점에서 의의가 있다.

이도영(1998)은 언어 사용 영역의 내용을 체계화하기 위한 방안을 연구하였다. 여기서는 텍스트를 중심으로 하여 언어 사용 과정을 결합하는 내용 체계화 방안을 제시하였는데, 현행 교육과정에서 택하고 있는 영역별 제시와는 다른 체계화 방안을 시도하였다는 데 의의가 있다.

최근 들어 '표현·이해 활동' 범주에 속하는 연구들이 많이 나오고 있는 것은 고무적인 일이다. 이는 우선 박사 논문에서 다룰 수 있을 만큼 이 방면에 대한 우리의 앎이 그만큼 많아졌다는 것을 의미하는 것이기도 하고, 다른 한편으로 국어교육의 실제 모습이 주로 표현·이해 활동으로 나타난다는 점에서 연구의 실천성을 높이는 것이기도 하기 때문이다. 그렇다고 해서 앞으로의 연구는 이쪽 방면에서만 이루어져야 한다고 생각하는 것은 잘못이다. 이러한 경향의 이동은 국어교육 내용 연구의 폭을 넓혀 가는 것이지, 다른 범주의 무효를 뜻하는 것은 아니기 때문이다. 다른 범주의 속하는 연구들도 그것이 국어교육의 내용과 관련이 있는 한 지속적으로 나와야 할 것이다.

2. 문학교육

이 방면의 연구를 발표 순서대로 나열한 다음, 비슷한 경향의 연구끼리 묶어 보면 다음과 같다.

- 1990 박대호, 소설의 세계관 이해와 그 문학교육적 적용 연구, 서울대.
- 1991 김기창, 국어과 교육에서의 구비문학 제재 수용 양상 연구, 교원대.
- 1993 박삼서, 문학교육의 도교 사상적 배경 연구, 서울대.
- 1994 김창원, 시 텍스트 해석 모형의 구조와 작용에 관한 연구, 서울대.
- 1994 최경희, 동화의 교육적 응용에 관한 연구, 교원대.
- 1994 염창권, 한국현대시의 공간 구조와 교육적 적용 방안 연구, 교원대.
- 1995 김중진, 서사텍스트의 심미적 체험의 구조와 유형에 관한 연구, 서울대.
- 1995 김상욱, 소설 담론의 이데올로기 분석 방법 연구, 서울대.
- 1996 정재찬, 현대시 교육의 지배적 담론에 관한 연구, 서울대.
- 1996 김선배, 시조문학 교육의 통시적 연구, 서울대.

- 1997 이지호, 연암 박지원의 글쓰기 방법론 연구, 서울대.
 1997 최미숙, 한국 모더니즘 시의 글쓰기 방식에 관한 연구, 서울대.
 1997 최인자, 한국 현대 소설 담론 생산 방법 연구, 서울대.
 1997 권혁준, 문학비평 이론의 시 교육적 적용에 관한 연구 - 신비평과 독자 반응 이론을 중심으로, 교원대.
 1997 최지현, 한국 근대시 정서 체험의 텍스트 조건 연구, 서울대.
 1998 문영진, 한국 근대 소설의 신체성 중심의 읽기에 관한 연구, 서울대.
 1999 염은열, 대상 인식과 내용 생성의 관계에 대한 표현교육론적 연구 - 기행가사를 중심으로 -, 서울대.
 1999 유영희, 이미지 형상화를 통한 시 창작 교육 연구, 서울대.
 2000 김혜영, 한국 모더니즘 소설의 글쓰기 방법 연구, 서울대.
 2001 류수열, 판소리 구연성의 매체 언어적 의의, 서울대.
 2001 한창훈, 강호시가의 문학교육적 가치에 대한 연구, 고려대.

년도	특정 장르의 가치	이념, 사상, 주제 형성	해석과 수용, 향유	글쓰기 (표현) 방식	창작
1990		박대호			
1991	김기창				
1993		박삼서			
1994	최경희		김창원, 염창권		
1995		김상욱	김중신		
1996	김선배	정재찬			
1997			권혁준, 최지현	이지호 최미숙, 최인자	
1998			문영진		
1999				염은열	유영희
2000				김혜영	
2001	한창훈			류수열	

언어 교육 영역에서와 마찬가지로 문학 교육 영역에서도 시기에 따라 대체적인 연구 경향이 드러난다. 초기에는 주로 구비문학이나 시조, 동화 등과 같은 특정 장르가 지니고 있는 교육적 가치에 주목하는 연구와, 문학 작품이 지니고 있는 이념이나 사상 등의 내용적 측면 및 그것을 통한 학습

독자의 주체 형성 등에 관심을 둔 연구들이 주류를 이루었다. 그리고 중기에는 문학 작품의 해석과 수용 방식, 향유 방식 등에 관심을 둔 연구가 많았다. 이에 비해 후기에는 문학 작품을 창작하는 과정에서 작가들이 사용한 글쓰기 방식을 추출하려는 연구가 뚜렷한 경향성을 띠고 나타났다. 이것은 최근에 나타난 '문화 교육으로서의 문학 교육'이라는 추상적 명제에 대한 실천적 작업이라는 성격을 지닌다.⁷⁾

특정 장르에 주목하여 그 장르가 지니고 있는 국어교육적 가치를 드러내거나, 그것을 전제한 다음 국어교육에서 어떻게 적용되고 있는지, 혹은 어떻게 적용할 수 있는지를 검토한 연구에는 김기창(1991), 최경희(1994), 김선배(1996), 한창훈(2001)이 있다. 김기창(1991)은 구비문학이 지니고 있는 교육적 의의에 주목하여 구비문학이 국어교육에서 어떻게 다루어져 왔는지 시기별, 하위 장르별로 검토한 다음, 가르칠 가치가 있는 구체적인 제재들을 선정하는 작업을 하였다. 최경희(1994)는 국어교육에서 동화가 시기별로 어떻게 다루어져 왔는지를 살펴본 다음 동화가 지니는 교육적, 문학적 가치가 활용되어 온 양상을 검토하였다. 김선배(1996)도 사적 연구라는 점에서 앞의 두 연구와 같은 계열에 속한다. 이 연구는 우리 고유의 장르인 시조가 교육과정 및 교과서에서 어떻게 다루어져 왔는지를 시기별로 천착함으로써 이 방면에 대한 반성적 사고를 제공하고 있다. 이들과는 달리 한창훈(2001)은 강호시가가 문학교육적으로 어떤 가치를 지니고 있는지에 대해서 내재적(문학에 관한 교육), 외재적(문학을 통한 교육) 시각에서 논의를 하고 있다.

문학 작품은 가치 지향적인 속성을 지니고 있으며, 문학교육이 지니고 있는 의의 역시 이와 관련되어 있다. 이러한 맥락에서 박대호(1989)는 소설 작품에는 필연적으로 특정의 세계관이 담지되어 있음을 밝히고, 그것을 읽어내고 비판하는 문학교육적 적용의 문제까지 다루었다. 박삼서(1993)는 유교 및 불교와 더불어 한국 문학 사상의 큰 맥을 이루어 온 도교 사상이 고전문학 작품과 국어 교재에 수용되어 온 양상을 밝히고, 문학교육적 의의와 현대적 의미를 논하였다. 특히 이 논문에서는 사상 분석을 위한 단

7) 국어교육에서의 문화교육에 대한 논의는 김대행(1995), 이도영(1996), 우한용(1997), 최인자(2001), 김창원(2002) 등 참고.

위로서 '사상소'라는 개념을 도입한 것이 눈에 띈다. 김상욱(1995)은 소설을 담론의 특정한 양식이며 이데올로기적 실천의 한 양태로 본 후, 소설 담론에 내재되어 있는 이데올로기를 분석하는 방법을 원리화하여 제시하였다. 이 연구에서는 학습자로 하여금 자신의 이데올로기로 작품의 이데올로기와 대결하게 함으로써 비판적인 주체를 형성할 수 있다고 하였다. 정재찬(1996)은 지금까지 우리의 시교육에서 순수시와 민중시가 어떻게 지배적 위치를 차지하게 되었는지를 분석한 다음, 분석주의와 역사주의에 바탕을 둔 주해 중심의 시교육은 순용적 주체를 형성할 뿐이므로 이를 극복하기 위해서는 갈등 교육의 원리에 입각하여 비판적이고 창의적인 주체를 길러야 함을 논했다.

문학 작품이 존재 가치를 지니기 위해서는 독자들에게 읽혀야 하며, 마찬가지로 문학 작품이 그 교육적 가치를 실현하기 위해서는 학습 독자들이 작품이 지니고 있는 면면을 오롯이 수용하고 향유할 수 있는 능력을 갖추어야 한다. 이런 맥락에서 작품을 해석하고 수용하고 향유하는 방법이나 양상에 대한 연구는 필수적이다. 김창원(1994)은 텍스트 중심의 결정론적 관점과 학습자 중심의 무정부주의가 갖는 문제를 극복하기 위해 기호·소통론적 시교육 이론을 도입하고, 이에 기초하여 '비유적, 반어적, 서술적, 대화적' 시 해석 모형을 구안하였다. 상반되는 두 이론의 약점을 극복하고 대안을 마련하려고 했다는 점에서 권혁준(1997)도 유사한 연구이다. 이 연구는 서로 다른 지향을 보이는 신비평과 독자 반응 이론이 시교육에 미친 영향이나 가능성을 비교·검토함으로써 이 둘의 통합 필요성과 통합 방법을 논의하였다. 김중신(1995)은 서사 텍스트의 일반적인 수용의 구조나 양상을 규명하였다는 점에서 시의 김창원(1994)과 대응된다. 김중신(1996)은 독자가 자신을 서사 주체의 존재나 행위와 대비해 봄으로써 '선망성, 감계성, 동정성'이라는 심미 체험을 하게 되는 것으로 구조화하였다.

문학 작품 수용과 향유의 일반적인 구조나 원리보다는 구체적인 현상이나 특성에 주목한 연구로는 염창권(1994), 최지현(1997), 문영진(1998)이 있다. 염창권(1994)은 '길'과 '집'으로 대표되는 '공간 구조'라는 개념을 구성한 다음, 이를 현대시 분석에 적용해 봄으로써 공간 구조 중심의 시 읽기의 가능성을 보여 주었다. 최지현(1997)은 '한(恨)'의 정서가 어떤 과

정을 거쳐 전통적 정서로서 자리매김하게 되었는지, 그 정서를 구현하기 위한 텍스트 조건이 무엇인지를 규명하였다. 나아가 텍스트를 심미적, 윤리적으로 해석하는 과정에는 문화적 감수성이 작용함을 밝힘으로써 문화교육으로서의 문학교육의 특성을 드러내었다. 문영진(1998)은 이성 중심주의적 미학에 대한 대립항으로서 신체성 중심의 미학이 필요함을 역설하고, 이는 소설 분석 방법의 하나가 될 수 있음을 보였다. 나아가 신체성 중심의 소설 읽기가 역동적이고 심층적이고 총체적인 독서 체험을 가능하게 한다는 점을 논하였다.

문학 작품은 글쓰기 행위의 산물이다. 그리고 글쓰기는, 특히 문학적 글쓰기는 단순히 개인의 인지적 활동에 그치는 것이 아니라 사회·문화적 의미를 실천하는 행위이다. 이런 점에서 문학 작품을 글쓰기 방법이라는 관점에서 접근하는 것은 작품 연구의 방법론이 될 수 있다. 나아가 이러한 연구는 결과적으로 양질의 구체적인 글쓰기 전략을 추출해 줌으로써, 쓰기 교육의 내용을 제공해 준다.

이지호(1997)는 연암 박지원의 글을 중심으로 대상 해석을 통한 발상법에 주목하였다. 필자가 대상을 선정하고 세계와 관계를 짓고 의미를 부여하는 대상 해석과 발상의 방법으로 동의 관계, 반의 관계, 모순 관계 등이 있음을 보였다. 염은열(1999)도 고전 작품의 글쓰기를 논의의 출발로 잡았다는 점이나 대상 인식 문제를 주로 다루었다는 점에서 이지호(1997)와 유사하다. 이 연구는 기행가사를 분석함으로써 관찰(즉물적 인식), 앎(관념적 인식), 투사(주정적 인식)라는 내용 생성의 일반 기제를 도출하였다.

최미숙(1997), 최인자(1998), 김혜영(2000)은 현대 문학 작품의 글쓰기를 다루었다는 공통점이 있다. 최미숙(1997)은 이상과 김수영 시에 나타나는 모더니즘적인 글쓰기 방식을 고찰하고, 그것을 매개로 문학적 글쓰기의 원리와 방법을 구체적으로 제시하였다. 이 연구는 전문 작가의 창작 및 논리적인 글쓰기와는 구별되는 '문학적인 글쓰기'에 관심을 가진 점이 주목된다. 최인자(1998)는 자명화, 보편화되어 있는 지배적 담론을 부정하고 새로운 인식을 지향하는 '반담론(反談論)'을 개념화한 다음, 현대소설 작품에 나타나는 '위반'과 '해체'라는 반담론의 양상과 이러한 양상에 작용하는 원리를 규명하였다. 김혜영(2000)은 모더니즘 소설에서 작가가 시간

구성을 통하여 자기와 세계에 대한 인식을 조정해 나가는 양상을 고찰하고, 이를 통해 시간 구성의 방법이 일반적인 글쓰기의 전략이 될 수 있는 가능성을 보였다.

류수열(2001)은 판소리 연행의 구연성에 주목하고 판소리에 나타나는 연행적 말하기의 원리와 지향을 서사적 형식과 매체적 질료 차원에서 추출하여, 이것이 현대의 매체언어에서 어떻게 맥을 잇고 있는지를 분석하였다. 이 연구는 말하기 방식과 관련된 연구라는 점에서, 그리고 고전 표현 분석에 그치지 않고 현대의 매체 언어의 표현 방식까지 다루었다는 점에서 차별성을 갖는다.

유영희(1999)는 창작 주체가 감각적 사고와 창조적 사고를 통하여 이미지를 형상화하는 방법에 대하여 고찰하였다. 이 연구는 학습자들이 실제로 참고할 수 있는 시 창작 방법을 제공하고자 하는 의도에서 수행되었으며, 단계별 학습 활동까지 제시하고 있다.

지금까지 문학교육 영역의 발달 경향을 살펴보았다. 언어 교육 분야에서의 마찬가지로 이러한 연구 경향의 이동은 이전의 연구를 디딤돌로 삼음으로써 동일 대상의 다른 측면을 볼 수 있게 되었다는 것으로 이해해야 할 것이다. 예컨대 '글쓰기 방식' 범주에서 논의된 '대상 인식'이나 '문화' 개념이 이전 연구의 '세계관'이나 '이데올로기'와 무관할 수 없으며, '글쓰기 방식'이라는 것이 '작품의 구조'와 이에 기대는 '해석 모형' 및 '심미적 체험'과 전혀 별개의 것은 아니기 때문이다.

III. 과제

국어교육의 내용 연구는 내적·외적 요구들을 만족시키면서 그 나름의 논리로 발전해 왔으며 앞으로도 발전해 갈 것이다. 그 발전의 방향이 어디일 것인지, 혹은 어디로 나아가야 할 것인지 단정하기에는 아직 이르며, 연구자의 능력 밖이기도 하다. 다만 여기에서는 선정된 연구물들을 검토하는 과정에서 가졌던 아쉬움이나 바람 등을 바탕으로 앞으로 우리가 해결해야 할 과제에 대해서 단편적으로 정리해 보기로 한다.

1. 언어교육과 문학교육의 이합(離合) 관계 규명

국어교육 내용 연구의 현황을 살펴보는 자리에서 ‘언어교육’과 ‘문학교육’을 구분하였다. 처음의 의도는 이 둘을 나누지 않고 한 가지 일관된 축으로 묶어 내보려고 하였으나 마땅치 않았다. 역지로 둘을 통합해 보면 5가지씩의 각 연구 범주들이 서로 통합되지 않은 채 거의 그대로 나열되는 것이 더 많았다. 이것은 우리의 바람과는 달리, 아직까지는 언어교육 연구와 문학교육 연구가 서로 다른 지향과 접근 방식을 지니고 있음을 의미한다.⁸⁾

문학을 담론으로 보는 일군의 연구들은 언어교육 쪽의 ‘담화·텍스트의 구성 원리’ 범주와 연관이 있다. 또한 문학교육 쪽의 ‘글쓰기(표현) 방법’ 범주에 해당하는 연구들은 언어교육 쪽의 ‘표현·이해 활동’ 범주와 밀접한 관련이 있다. 이러한 연구들을 통해 우리는 언어교육과 문학교육이 하나가 될 수 있는 가능성을 발견한다.

그러나 차이 또한 엄연히 존재한다. 예컨대 소설 담론의 구성 원리를 밝힌 김상욱(1995)은 ‘담화·텍스트의 구성 원리’ 범주에 해당하는 언어교육 쪽의 다른 연구들과 어느 정도 차이가 있다. 이들 사이에는 ‘가치 지향 - 가치 중립’, ‘구체 지향 - 추상 지향’이라는 양립 관계를 형성하고 있기 때문이다. 김상욱(1995)에서 이야기하고 있는 ‘이데올로기적 주체’란 필연적으로 가치 편향성을 지닌 주체이며, 이 경우에는 언제나 ‘어떤 가치인가’ 혹은 ‘어떤 가치여야 하는가’ 하는 문제가 수반되기 마련이다. 그리고 이것은 다시 구체적인 작가 혹은 작품의 문제로 돌아간다. 박삼서(1993)에서의 논의에 따르면 반드시 도교 사상을 담고 있는 작품이어야 한다는 것이다. 이와는 달리 언어교육 쪽의 연구는 가치 중립적이고 추상적인 ‘담화·텍스트의 구성 원리’를 탐구한다. 여기서는 특정의 가치는 논외이며, 구체적인 텍스트가 도입된다 하더라도 그것은 일반 텍스트의 대표로서 자격을 갖는다. 이러한 사정은 ‘글쓰기(표현) 방법’ 범주에서도 마찬가지여서, 문학교육 쪽에서는 특정의 작가 혹은 작가군의 글쓰기를 다루는 데 비해, 언어교육 쪽에서는 글쓰기 일반의 절차나 전략에 더 관심이 있다.⁹⁾

8) 사실상 오랫동안 국어교육의 전공을 크게 ‘언어교육’과 ‘문학교육’으로 구분해 온 전통이 있었으며, 이에 따라 공부하는 책의 종류 역시 매우 달랐다.

이러한 이야기를 꺼내는 까닭은 어느 한 쪽의 잘잘못을 따지기 위한 것이 아니다. 우리는 무의식적으로 언어교육과 문학교육은 다르다고 서로 외면해 온 것이 아닌지, 혹은 언어교육과 문학교육은 같아야 한다고 당위론적으로만 인식해 온 것이 아닌지 하는 반성을 하고자 함이다. 언어교육과 문학교육, 그 교집합과 차집합의 관계를 본격적으로 천착하는 연구가 필요하다는 것이다. 다시 말해 두 분야의 교집합의 최대치가 어디까지이며 그것을 극대화할 수 있는 방안이 무엇인지, 차집합이 서로에게 미치는 선영향과 악영향이 무엇인지 등에 대한 연구가 없었다는 것이다. 이 문제에 대한 본격적인 탐색이 필요하며, 그 과정에서 국어교육의 내용에 대한 인식의 폭과 깊이를 더해 줄 수 있지 않을까 한다.

2. 전략의 구체화

근래 국어교육 연구에서 전략이라는 용어가 자주 쓰이고 있다. 이처럼 전략이 부각되고 있는 것은 국어 활동이라는 것이 규범적 규칙뿐 아니라 언어 사용 주체의 구성적 능력에도 의존하기 때문이다. 곧 언어 활동은 유목적적인 행위이고, 그 목적을 효과적으로 달성하기 위해서는 주어진 상황 맥락에서 최선의 해결 방법을 찾아야 하는데, 이에 는 필연적으로 사용 주체의 전략적 사고가 동원되어야 하기 때문이다.

그런데 이 전략이라는 용어는 논자에 따라 매우 다양한 의미로 사용되고 있는 것으로 보인다. 예를 들면 이도영(1998)에서는 기능과 전략을 전혀 별개의 사고 활동으로 보고 있다. 그래서 '내용 생성하기'는 기능이고 '계획하기'는 전략이다. 여기서는 기능과 전략이 하는 일 곧 기능(機能) 자체가 아예 다르다. 이에 비해 최영환(1996)에서는 기능과 전략은 하는 일은 같고 단지 자동화의 정도에서 차이가 있는 것으로 보고 있다. 따라서 이 견해에 따르면 '내용 생성하기'는 기능이 될 수도 있고 전략이 될 수도 있다. 그렇지만 이러한 개념상의 혼란은 전략 개념이 지니고 있는 부정형성과 용

9) 이러한 이분법은 그러하여야 한다는 것을 의미하는 것은 전혀 아니고, 현상적으로 지금 까지 그래왔다는 것을 나타낼 뿐이다. 이분법적인 대립에서 벗어나 상호 침투하여 선영향을 극대화하는 관계로 발전하여야 할 것이다.

통성에서 비롯되는 것으로서 그리 큰 문제가 아니라고 할 수 있다.

더 큰 문제는 이름만 있고 방법이 없는 전략이 난무하고 있다는 것이다. 다 알다시피 원래 전략이란 군사 용어로서, ‘치고 빠지기 전략’, ‘聲東擊西 전략’ 등과 같이 어떤 목적을 달성하기 위한 방법으로 이름을 붙이는 것이 일반적이다. 이들 전략의 경우 목적은 ‘적에게 이기는 것’이고, 그 목적을 달성하기 위한 방법이 ‘치고 빠지는’ 것이거나 ‘동쪽을 치려는 듯이 현혹했다가 실제로는 서쪽을 치는’ 것이다. 그런데 국어교육에서 흔히 사용되는 여러 가지 전략 이름들 중에는 목적을 전략 이름으로 그대로 사용하는 경우가 많다. ‘내용 생성하기 전략’, ‘중심 내용 찾기 전략’, ‘정교화하기 전략’, ‘점점하기 전략’ 등이 그러한 경우이다. 이처럼 목적을 드러낸 전략들은 그 목적을 달성하기 위한 방법이 구체화되어 있지 않다는 점에서 엄밀한 의미에서 전략이라고 하기 어렵다. 방법이 구체적으로 확보되지 않은 채 이름만 있는 전략은 전략이 없는 것이며 가르칠 수도 없다. 이름만 있는 전략을 가르치자고 하는 것은 마치 적에게 이기기 위한 구체적인 방법은 제시하지 않은 채 ‘이기기 전략’을 펼치자고 하는 것과 다르지 않다.¹⁰⁾

그러면 왜 국어교육 연구에서 명목뿐인 전략이 난무하고 있는가? 그 까닭 중의 하나는 연구 방법상의 문제에 기인하는 것이 아닌가 한다.¹¹⁾ 전략이란 구체적인 상황에 의존하는 특성을 지니고 있다. 가령 같은 내용 생성이라 하더라도 어떤 주제에 대해, 어떤 목적으로, 누구를 대상으로 하느냐에 따라 내용 생성의 방법이 달라져야 한다. 이런 점에서 본다면 그 동안 우리가 구체적인 방법론적 전략을 개발하지 못한 것은 추상적인 층위에 매달려 있었기 때문이라는 설명이 가능하다. 글쓰기 일반의 내용 생성 전략을 구체화하는 것은 사실 쉽지 않다. 그러나 이것을 논설문의 내용 생성

10) 상황에 따라서는 ‘중심 내용 파악하기 전략’과 같은 것이 방법상의 전략이 될 수도 있다. 가령 ‘책을 잘 이해하기 위해서’(목표) 사소한 내용에 주목하지 않고 ‘중심 내용을 파악해 가며’(방법) 읽는 경우가 이에 해당한다. 그러나 우리가 일반적으로 ‘중심 내용 파악하기 전략’이라는 말을 이러한 의미로 사용하는 경우는 드물다. 그리고 설명 이러한 의미로 사용하는 경우라 하더라도 중심 내용을 파악하는 구체적인 방법을 알지 못하는 경우라면 원래의 목표를 달성할 수 없다는 점에서 유의미한 전략이 되기 어렵다.

11) 물론 국어교육에서 이야기되고 있는 전략들은 대다수가 그 자체로 정형화하기 어려운 고등 사고라는 점이 가장 큰 이유일 것이다.

전략으로, 더 나아가 부모님에게 용돈을 올려 달라고 설득하는 글을 쓸 때의 내용 생성 전략으로 충위를 내릴 때, 전략의 실체가 구체화될 가능성이 커질 것이다.

3. 문화론적 시각의 확대

최근 문학교육 영역에서 출발한 문화론적 시각이 국어교육 연구에서 각광을 받고 있다. 물론 예전에도 이러한 시각이 없었던 것은 아니지만, 최근의 연구들은 주장에 그치지 않고 그 구체적인 결과물들을 내어 놓고 있다는 점에서, 그리고 연구 범위 또한 대중 문화나 미디어 텍스트로 넓어졌다는 점에서 차이가 있다.¹²⁾ 이들 연구들은 우리 식의 국어교육 내용을 확보한다는 점에서, 그리고 '지금 여기'에서 살아 숨쉬는 국어교육의 내용을 확보한다는 점에서 매우 의의가 있다.

이러한 문화론적인 시각은 더욱 확대될 필요가 있는 것으로 생각된다. 글쓰기를 예로 든다면 지금까지는 주로 문학적인 글쓰기에 대해 이러한 관심을 가졌던 것으로 보이는데, 이에 대응하여 일상적인 글쓰기에도 이러한 시각에서의 접근이 필요하다는 것이다. 가령 강준만 식의 글쓰기가 어떤 특성을 지니고 있고, 현재의 사회·문화적 현상에 비추어 어떤 의미를 지니는지 등에 대해 살펴보고 교육 내용화할 수도 있을 것이다. 이런 것이 가능하다면 실제적인(authentic) 토론이나 비평, 글쓰기를 유도함으로써, 학생들로 하여금 국어문화의 수동적인 수용자에서 나아가 적극적인 참여자로 성장시키는 데 기여할 수 있을 것이다.

그리고 문화론적인 시각은 새로운 내용의 개척과 더불어 기존의 국어교육의 내용에도 적용되어야 할 것으로 본다. 지금까지 우리는 '자주 쓰이는 어휘니까, 국어에는 그런 통사 구조가 있으니까, 그리고 텍스트 구조 유형에는 그런 것이 있으니까' 하며 가르쳐 온 셈이다. 그러나 이들을 가능한 한 문화론적인 시각에서 해석하고 가치 부여를 하는 작업도 필요하다는 것이다. 이를 위해서는 아마도 그 동안 우리가 도외시해 왔던 '국어의 내용론적 연구'나 '일반의미론적인 시각' 등에도 눈길을 주어야 할 것이다.

12) 단행본으로는 박인기 외(2000)가 있다.

4. 사고 중심의 내용 체계화

하나의 교과가 독립된 교과로 서기 위해서는 교과적 특수성과 교육적 보편성을 동시에 만족시켜야 한다. 그런데 우리는 지금까지 다른 교과와는 다른 국어과만의 특수성을 확보하는 데, 그리고 연구 분야에서는 국어국문 학과의 차별성을 확보하는 데 주력해 왔다. 그리하여 연구의 출발은 대개 '텍스트'이거나 '말하기·듣기·읽기·쓰기'였다.

그러나 국어교육도 교육 현상의 하나인 이상, 교육적 보편성에 대한 관심을 포기할 수 없다. 교육적 보편성 곧 교육 일반이 지향하는 보편적인 가치가 무엇인가 하는 문제는 논자에 따라 조금씩 달라질 수 있겠지만, 그 중에 '사고력'이 핵심의 자리에서 멀리 놓여 있지는 않을 것이다.

따라서 국어교육의 내용에서 사고력도 중요한 축의 하나가 되어야 한다. 이런 맥락에서 사고력을 중심 축으로 하여 국어교육의 내용들을 나열하고 체계화하는 연구도 필요하다. 가령 '비판적인 사고력'이라고 한다면 국어교육의 어떤 내용이 혹은 어떤 활동이 거기에 해당하는지 규명해 보는 것이다. 이처럼 사고력 중심으로 국어교육의 내용을 재배열해 보는 것은 국어교육의 내용들 각각이 갖는 성격을 더욱 명확하게 이해하는 데 도움이 될 것이다.

사고력 중심으로 국어교육의 내용을 재배열하기 위해서는 먼저 '쓰기 내용 생성하기', '중심 내용 파악하기', '조직하기', '표현하기' 등과 같은 전통적인 국어 교육의 내용들 각각이 어떤 사고력을 필요로 하며 그 중에서 어떤 사고가 핵심적인 역할을 담당하는지를 정치하게 분석해 내야 할 것이다. 그리고 좀 다른 차원에서 국어교육 관련 활동들, 예컨대 '뒷이야기 꾸미기', '개작하여 연극하기', '신문 만들기', '광고 만들기' 등과 같은 국어교육 관련 활동에 어떤 사고가 작용하는지 분석해 내는 작업 역시 필요하다. 이러한 과정 속에서 국어교육에서 그 동안 소홀했던 사고 범주가 무엇인지, 혹은 지나치게 편중되어 다른 사고 범주가 무엇인지가 드러날 것이고, 이를 바탕으로 새로운 국어교육의 내용을 개발해 낼 수도 있을 것이다.

5. 경험 요소에 대한 고려

경험 요소가 과연 국어교육의 내용인가 하는 점에 대해서는 논란이 있을 수 있다. 그러나 가령 새로운 국어 교과서를 개발한다고 하면, 사람들이 가장 크게 관심을 가지는 것은 어떤 글이 실렸는가 하는 점이다. 어떤 글이 실렸느냐 하는 문제는 학생들에게 어떤 의미 경험을 제공하려고 하는가 하는 문제로 치환되기 때문이다. 이런 점에서 국어교육의 실천 계획을 세울 때 경험 요소에 대한 고려는 피할 수 없는 해결 과제이며, 이에 대한 연구 역시 필요하다.

가령 글쓰기를 지도하는 경우를 생각해 보자. 늘 '환경 오염 문제'에 대하여 한 편의 글을 써 보자고 할 수는 없는 노릇이다. 따라서 국어교육이 제대로 이루어지기 위해서는 어떤 대상, 어떤 화제, 어떤 주제에 대하여 글을 쓰도록 할 것인지 그 목록을 명세화하고 체계화해야 한다. 이것은 단지 반복 활동을 방지하기 위한 소극적인 의미에서가 아니라, 그 문제들에 대해서 생각하고 해결하기 위해 노력해 보는 경험 자체에 적극적인 교육적 의미를 부여하는 것이다. 이러한 주제 목록이 체계적으로 제시될 때, 학습자들에게 의미 있는 사고 경험을 균형 있게 제공할 수 있을 것이다. 물론 이들 주제를 선정하는 과정에는 그 주제가 갖는 교육적인 의미뿐 아니라 학습자들의 흥미와 시의성, 발달 수준 등도 함께 고려되어야 한다.

읽기 교육에서는 주로 독서 자료가 경험 요소와 관련이 될 것이다. 국어과 내 읽기 교육의 경우라면 앞에서 이야기한 대로 어떤 내용의 글을 실을 것인가 하는 문제가 될 것이고, 그 밖의 경우에는 권장 도서 목록의 선정 문제가 된다. 지금까지는 민족사적 의의나 문학사적 의의, 작품성, 발달성 등이 독서 자료 선정의 주된 기준으로 작용하였다. 이러한 기준과 더불어 그 독서 자료가 어떤 주제나 문제를 담고 있어서 학습자들에게 어떤 지적 경험을 제공해 줄 수 있는가 하는 문제에 대한 고려도 필요하다. 독서를 통한 체계적이면서도 가치로운 경험은 학습자들의 지적 성장에 기여할 것이고, 이것은 다시 국어교육의 튼튼한 기반으로 작용하게 될 것이다.

6. 국어교육의 내용에 대한 메타적 논의

학문이란 위계 구조를 이루며 존재한다. 인문학 아래 언어학이, 언어학 아래 국어학이, 국어학 아래 국어 통사론이 있는 식이다. 이렇게 보면 '교육학' 아래 '국어교육학'이, '국어교육학' 아래 '국어교육 내용론'이 있을 수 있다. 이러한 논리에 따르면, '국어교육 내용론' 역시 하나의 학문 체계를 이룰 수 있고, 이를 위해서는 이 방면에 대한 메타 담론이 필요하다.

이에 대한 논의가 전무한 상태에서 국어교육 내용론이 구체적으로 어떤 모습을 갖출 수 있을지 단정하기는 어렵다. 다만 상식적인 수준에서 떠오르는 대로 나열해 본다면, '국어교육의 이념 및 목적과 내용의 관계에 대한 논의', '국어교육의 내용이 갖추어야 할 조건에 대한 논의', '국어교육의 내용 개발 방법론에 대한 논의', '국어교육의 내용 체계화 방안에 대한 논의', '국어교육의 내용 선정과 배열에 대한 논의', '국어교육의 내용 구현 방안에 대한 논의' 등이 있을 수 있을 것이다. 이러한 메타적인 논의들이 왕성하게 전개되어 자리를 잡게 된다면, 우리는 가치있고, 풍부하고, 체계적이며, 실현 가능한 국어교육의 내용을 확보할 수 있게 될 것이다.

IV. 덧붙임말

지금까지 근래에 나온 국어교육 내용과 관련되는 박사 학위 논문을 살펴보고, 앞으로의 연구 과제에 대해서 연구자 나름의 생각을 개진해 보았다. 그 내용을 따로 요약할 필요는 없을 것이다.

박사 논문을 검토하는 자리에서 곳곳에 오류가 있을 것이다. 방대한 논의를 두어 줄로 담아 내는 과정에서 경중을 제대로 가리지 못한 경우도 있을 것이고, 다면적인 성격을 가진 연구를 어느 한쪽으로 몰아 넣어 분류한 오류도 있을 것이다. 그리고 짧은 식견 탓으로 엉뚱하게 이해한 것도 있지 않을까 무엇보다 두렵다. 이들 모든 잘못에 대해 꾸짖어 주기 바란다.

개별 논문에 대한 비판은 가급적 삼갔다. 그것은 박사 논문 한 편은 필자 한 사람의 노작이기보다는 당시 우리 국어교육학계의 관심과 수준을 대표하는 것이라고 생각했기 때문이다. 과오가 있었다면 우리 모두의 잘못이

고, 성과가 있었다면 그것 역시 우리들 모두의 노력에서 비롯된 것으로 보는 것이 정당할 것이다.

여러 논문들을 검토해 본 결과 짧은 기간에도 상당한 발전이 있었다는 것을 확인할 수 있었다. 그러나 여전히 우리 앞에는 해결해야 할 과제가 만만치 않게 놓여 있다는 것도 확인할 수 있었다. 물론 그 과제가 여기에 제시된 것에만 한정되는 것은 아닐 것이다. 어쩌면 국어교육 내용에 대한 우리의 이해가 깊어지면 깊어질수록 더 많은 연구 과제가 생겨날 수도 있다. 가야 할 길이 먼 만큼 더 힘을 내야 할 것이다.

참고 문헌

- 김대행(1995), 『국어교과학의 지평』, 서울대 출판부.
- 김창원(2002), “국어교육과 문화론 - ‘국어 문화 창조’의 이념은 정당한가 -”, 한국초등국어교육학회 발표 자료집.
- 박인기 외(2000), 『국어교육과 미디어 텍스트』, 삼지원.
- 브링커, 이성만 역(1994), 『텍스트언어학의 이해』, 한국문화사.
- 서울대학교 교육연구소(1994), 『교육학 용어사전』, 하우동설.
- 손영애(1992), “국어 어휘 지도 방법의 비교 연구”, 서울대학교 박사 학위 논문.
- 우한용(1997), 『문화교육과 문화론』, 서울대 출판부.
- 이도영(1996), “문화교육으로서의 국어교육”, 선청어문 24, 서울대 국어교육과.
- 이재승(1999), “과정 중심의 쓰기 교재 구성에 관한 연구 - 초등학교를 중심으로 -”, 한국교원대 박사 학위 논문.
- 이흥우(1992), 『증보 교육과정 탐구』, 박영사.
- 최영환(1996), “읽기 교육의 목표와 내용 설정을 위한 이론적 탐색”, 국어교육학 연구 6, 국어교육학회.
- 최인자(2001), 『국어교육의 문화론적 지평』, 소명출판.
- 허경철·정재걸(1995), “해방 이후 초·중등학교 교육 내용과 방법의 추

세”, 『광복 50주년 기념 논문집 6』(교육), 광복 50주년 기념사업 위원회 · 한국학술진흥재단, 1995.

〈초록〉

국어교육 내용 연구의 현황과 과제

이 성 영

이 글은 근래에 나온 국어교육의 내용과 관련되는 박사 논문들을 검토하여 그 성과와 앞으로의 발전 과제에 대하여 살펴보았다.

언어교육 쪽 연구물들은 어느 정도 경향성을 보이면서 발전하였다. 초기에는 어휘 및 국어 현상의 구조에 대한 연구가 많았는데, 이것은 국어교육학이 뿌리를 내리지 못한 상태에서 국어학의 성과에 기댄 결과로 해석된다. 중기에는 담화·텍스트의 구성 원리에 대한 연구가 주류를 이루었고, 최근에는 국어교육의 핵심 영역인 표현·이해 활동 쪽의 연구가 많이 나오고 있다. 문학교육 쪽 연구물들도 뚜렷한 경향성을 보이며 발전하였다. 초기에는 특정 장르가 지니고 있는 교육적 가치에 주목하는 연구와, 문학 작품에 내재된 이념이나 사상 등의 내용적 측면에 관심을 둔 연구들이 주류를 이루었다. 그리고 중기에는 문학 작품의 해석과 수용 방식에 관심을 둔 연구가 많았고, 후기에는 문학 작품을 창작하는 과정에서 사용된 글쓰기 방식을 추출하려는 연구가 많았다.

괄목할 만한 발전이 있었음에도 불구하고 해결해야 할 과제도 여전히 많이 남아 있었다. 첫째, 언어교육과 문학교육이 서로 어떤 점에서 같고 다른지를 명확히 밝혀야 한다. 둘째, 국어사용 능력을 구성하는 전략들을 구체화하여야 한다. 셋째, 국어교육의 내용을 추출할 때, 문화론적 시각을 확대 적용하여야 한다. 넷째, 국어교육의 내용 요소들을 사고 중심으로 재편해 보는 작업을 하여야 한다. 다섯째, 국어 활동을 통해서 학생들에게 제공할 경험의 목록을 작성하여야 한다. 여섯째, 국어교육 내용론의 구조와 역할 등에 대한 메타적 논의가 필요하다.

【핵심어】 국어교육 내용, 언어교육, 문학교육, 전략, 사고, 경험 요소

〈Absrract〉

The present position and task in studies on contents of korean language education

Lee, Seong-young

This paper surveyed doctorial theses presented of late and investigated their fruits by now and tasks to be resolved in the future. Studies on the language education are developed gradually. In the early period, studies on vocabulary and structure of language are presented abundantly. In the middle period, studies on constructional principles of discourse(text) are presented abundantly. In resent period, studies on language activities are presented abundantly. Studies on the literary education are developed gradually too. In the early period, studies on educational value in particular genre and ideology in literary text are presented abundantly. In the middle period, studies on methods of receiving literary text are presented abundantly. In resent period, studies on writing methods are presented abundantly.

In spite of eye-popping development, there are still many tasks left. Lighting up the overlap and division between language education and literary education, taking shape strategies of language use, selecting educational contents in cultural perspectives, reconstructing contents on the basis of thinking skill, collecting experiences which is ought to be offered to students and so on are examples of these tasks. For developing studies on contents of korean language education, we must resolve these tasks.

【Key words】 contents of korean language education, language

education, literature education, strategies, thinking ability, fields
of cognitive experience