

# 국어과교육 교수·학습 방법 연구사 고찰\*

-국어교육학 박사학위 논문들을 중심으로

서 혁\*\*

## 〈차 례〉

1. 머리말
2. 국어과 교수·학습 방법의 시기별 개관과 특징
3. 국어과 교수·학습 방법의 영역별 경향과 특징
4. 문제점과 개선 방향
5. 맺음말

## 1. 머리말

국어과 교육과 관련하여 현장 교사들이 가장 큰 어려움을 호소하는 부분 중 하나가 바로 '어떻게' 가르칠 것인가 하는 문제이다. 이는 곧 구체적인 교수·학습 방법의 어려움을 호소하고 있는 것이다.

최근 10여 년간에 걸쳐서 국어과교육을 본격적으로 다룬 박사학위 논문도 양적, 질적인 측면에서 커다란 발전을 이루어져 왔다. 교수·학습 방법 논의를 위해 본고에서 대략적으로 살펴본 박사논문만도 약 50여 편에 이른

---

\* 지면과 시간 관계상 박사논문을 중심으로 살펴보았으며, 박사논문의 평가 작업의 주요 내용들은 국어교육학회의 기획세미나 결과를 대체로 반영한 것이다. 여기에서 다루지 못한 논문들은 추후 보완 예정이며, 내용의 누락이나 오류에 대한 책임은 전적으로 본고의 필자에게 있다.

\*\* 전주교육대학교

다. 본고에서는 국어과 교수·학습 방법에 대한 연구와 관련하여 최근 약 10년 간의 박사학위 논문을 중심으로 제한하여 살펴보고자 한다.

‘교수·학습 방법’이라는 용어는 대단히 다의적으로 사용되고 있다. 아울러 이와 비슷한 용어로 ‘교수법(teaching method), 지도법, 수업 모형, 교수·학습 모형’ 등을 자주 볼 수 있다. 전통적인 용어인 ‘지도법’ 혹은 ‘교수법’은 대체로 교사 주도적인 수업활동의 개념을 지니고 있다.<sup>1)</sup>

최근에는 학생 활동 중심의 수업이 더욱 강조되면서 ‘지도법’, ‘교수법’, ‘수업 모형’과 같은 용어 대신에 ‘교수·학습 방법’이나 ‘교수·학습 모형’이라는 용어가 선호되고 있다. 그러나 교육학 일반에서는 여전히 수업모형이란 용어가 아직도 널리 사용되고 있는 편이다. 우리나라에서 ‘수업 모형’이란 용어는 대체로 1960년대부터 사용되기 시작한 것으로 알려져 있다. ‘수업 모형’이란 복잡한 수업 현상을 기술, 설명, 예언할 수 있도록 수업의 주요 특징들을 간추려 체계화시켜 놓은 형태 또는 전략이다.<sup>2)</sup>

‘교수·학습 모형’은 교과와 내용을 계열화하는 특정한 방식으로, 예견된 교수·학습 조건에서 기대한 교수결과를 최대로 성취해 낼 수 있도록 수업의 수많은 변인들을 조직하는 방법을 가리킨다. 곧 교수·학습 모형이란 일련의 전략적 요소들의 구조이며, 모든 부분들이 상세히 기술되어 있는 완전한 방법인 것이다(최현섭 외, 1996:121). 교수·학습 모형은 대체로 전체적인 교수 학습의 계획과 진행을 보여주는 도식화된 어떤 틀의 형태로 제시된다. 본고에서는 수업모형이나 수업전략, 교수·학습 모형, 교수·학습 전략 등을 포괄하는 넓은 의미에서 ‘교수·학습 방법’이라는 용어를 잠정적으로 사용하고자 한다.

1) 이용백 외(1977:158)의 「국어과교육」(한국능력개발사)에서는 ‘敎授의 개념이 전통적인 교사 중심 교육의 용어였는데, 20세기 초기에 진보주의 교육이 대두되면서 이동중심 교육의 관점에서 指導로 바뀌게 되었다고 기술하고 있다. 교사의 기능이 敎授者에서 學習指導者로 바뀌게 되었다는 것이다. 그러나 ‘지도’의 개념 역시 수업 장면에서의 교사와 학생의 상호작용적 개념을 담고 있지 못하다는 점에서 ‘교수·학습’(teaching-learning)이라는 용어가 최근에 널리 사용되고 있다. 또한 최근 들어 ‘읽기 교육, 쓰기 교육’과 같이 ‘지도’ 대신에 ‘교육’이라는 용어가 여러 논문에서 선호되고 있는데, 이는 국어교육의 하위 연구 영역들에서도 종전의 ‘지도론’의 차원을 넘어서 ‘교육학’의 체계를 지향하는 연구자들의 노력과 의도를 반영한 결과라 할 수 있다.

2) 권낙원(1998), 수업모형, 교육학 대백과사전, 서울대 교육연구소 편, 하우동설.

국어과 교수·학습 방법과 관련하여서 가장 큰 논란거리 중 하나는 소위 국어교육 연구를 '내용'과 '방법'으로 분리해서 생각하는 문제점으로 지적된다. 특히 '방법'의 독립적 성격에 대한 논의는 신중을 기할 필요가 있다. 아울러 '내용'과 '방법'의 이분법적 시각이 상호 배타적이거나 우월의 관점에서 바라보는 것도 경계할 필요가 있다고 본다. 솔직히 말해 '방법'에 대한 교육 현장의 강한 요구와는 달리 국어교육학을 바라보는 일부 시각에는 '방법'에 대해 폄하(貶下)하거나 가볍게 여기는 태도가 없지 않다. 이러한 태도는 명확한 내용성을 담지 못한 연구 경향과도 관련되지만, 다른 한 편으로는 전통적이고 고답적인 학문관의 영향에서 자유롭지 못한 부분이 잔존하고 있다는 점도 부인할 수 없다.

그러나 구체적인 국어교육 내용 연구들이 방법을 도외시하는 것은 바람직하지 않다. 교육 현장의 적용이나 교수·학습 방향이라도 제시해 주는 것이 바람직하다고 본다. 그럴 때에 연구 내용들이 더욱 구체화 될 수 있는 부분이 많기 때문이다. 예컨대 변형생성 문법이 그 나름대로 크나큰 영향을 미치고도 교육 현장에서 적용이나 관심이 부족한 것은 이론의 복잡 다양성 때문만은 아니라고 본다. 애초부터 교육적 측면에 대한 관심이 부족했었던 것도 주요 원인의 하나라고 생각된다.

모든 '내용'은 교육의 상황으로 전환될 때 기본적으로 '방법'이 고려되어야 할 것이다. 그러나 '무엇을'에 대한 탐색이 만족할 만한 수준까지 축적되지 못한 상태에서 '어떻게'에 대해 기대하기도 어려운 실정이다. 국어교육학 관련 박사 논문들이 축적되기 시작한 것이 이제 불과 10여 년에 불과하다는 점을 고려할 때 이러한 작업과 경향은 당분간 계속될 수밖에 없을 것으로 보인다. 그러나 유의할 것은 '무엇을'에 대한 탐색이 우선적으로 중요한 비중을 차지할 수밖에 없다보니 그에 대한 '방법'의 측면은 '(국어)교육적 적용'에 머물고 만다는 문제점이다. 실제로 지금까지의 국어교육 연구들의 대부분은 교수·학습 방법 측면에서 볼 때는 이러한 틀을 크게 벗어나지 못하고 있는 실정이다. 비교적 초기에 그리고 지금까지도 상당수의 국어교육학 박사논문들이 '교재화 방안, 교육적 함의, 교육적 적용'으로 논문을 마무리하고 있는 것도 이와 무관하지 않다고 생각된다.

앞으로는 좀더 구체적인 '방법'의 문제들을 고려하면서 '무엇을 어떻게'로

통합될 수 있는 연구들이 훨씬 활성화될 필요가 있다.

## 2. 국어과 교수·학습 방법의 시기별 개관과 특징

### (1) 일반 교수·학습 모형

1960년대는 교수 설계(Instruction Design)의 개념이 대두되고, 1970년대에는 관련 연구활동이 활발하게 전개되었으며, 1980년대 이후 들어 특히 각종 기업교육훈련 등에 새로운 접근들이 시도되고 있다. 특히 교육 공학적 접근을 통한 각종 프로그램의 개발이 두드러지고 있다. 1980년대 이후 교수 설계 분야의 두드러진 특징은 정보통신기술(ICT)의 활용, 구성주의 이론의 적용, 교수공학의 개념을 확장한 수행공학(performance technology)의 대두로 요약된다. 수행공학이란 기존의 교수체제와 수행은 물론 비교수적인 방안에 대한 설계까지를 통합하는 것을 특징으로 한다. 이러한 패러다임의 변화는 국어과교육에도 영향을 미쳐 최근에는 웹(web)을 활용한 국어과 수업(WBI)도 관심을 끌고 있다.

교수·학습 방법과 관련하여 전통적으로 수업모형이라는 용어가 사용되고, 현재에도 교육학 일반에서는 여전히 강세를 떨치고 있다. 수업 모형은 크게 수업 일반 모형과 학습 조건 모형으로 나누어 살펴볼 수 있다. 수업 일반 모형이란 여러 교과, 여러 목표에 두루 사용되는 수업의 운영이라는 측면에서 수업의 특징을 체계화해 놓은 수업 모형을 가리킨다. 일반 수업 모형의 대표적인 예로는 글레이저의 수업모형, 한국교육개발원의 수업 모형을 들 수 있다.

글레이저의 수업 모형은 일반적인 수업 상황에서의 수업 과정을 비교적 간단명료하게 설명해 주고 있다. 글레이저는 수업의 과정을 '수업 목표, 투입 행동 진단(과 결손 해결), 학습지도(도입, 전개, 정착, 형성 평가, 심화 보충학습), 학습 성과 평가(총괄평가)'의 4단계로 구분하고 있다. 한국교육개발원의 수업 모형은 글레이저의 변형이라고 볼 수 있는데 '계획, 진단, 지도, 발전, 평가'의 5단계로서 발전 단계가 더 들어가 있다.

학습 조건 모형은 교과 내용에 관련된 학습 지도나 특정 목표나 행동 야

식에 관련된 학습의 조건을 밝히려는 교수·학습 모형이다. 현장에서 비교적 자주 활용되고 있는 학습 조건 모형으로는 개념 획득 수업모형, 선행조직자 수업모형, 탐구훈련 수업모형, 창의적 문제해결 수업모형, 역할놀이 수업모형, 집단탐구 수업모형, 법률적 탐구 수업모형, 학습회의 수업모형, 창의적 비유 수업모형 등이 있다.<sup>3)</sup> 이들 모형은 대체로 1960년대 이후에 집중적으로 제시된 것들이다.

국어교육에서는 4차 시기까지는 대체로 교과서 내용과 교사의 지식과 경험 중심의 수업이 이루어져오다가, 5차 시기에 들어서부터 학습자 활동 중심 수업의 개념이 도입되고, 6차 이후 시기부터 구체적인 방법에 대한 고민과 적용이 이루어지기 시작한다. 물론 6차 시기 이전에도 '국어과교육론'이나 '국어교수법' 등의 이름을 단 각종 문헌들을 통해 여러 유형의 교수·학습 방법들이 소개되고 있는 것은 사실이지만, 이들은 거의가 범교과적인 모형에 해당하는 것들이다. 예컨대 이웅백 외(1977)에서는 가장 많이 활용되는 기본적인 지도법으로 '강의법, 문답법, 토의법, 시청각법, 문제해결 학습법, 구안법(project method), 계통학습, 발견학습, 프로그램 학습법, 완전학습'을 제시하고 있다. 이들 중 대부분은 그 기본틀을 유지하면서 변형된 형태로 현재에도 학교 현장에서 널리 사용되고 있다. 그러나 정작 이웅백 외(1977)에서 제시하고 있는 각 영역별 지도에서는 '도입-전개-정리'와 같은 단순한 형태를 따르고 있다.

정동화(1984)의 「국어과교육론」(선일문화사)에서는 교수·학습 형태의 유형으로 '강술법, 문답법, 토의법, 문제해결법, 발견학습법, 연습법, 프로그램 교수·학습법, 독서법, 극화법, 창작법' 등을 제시하고 그 장단법과 국어과교육에서의 활용 방법에 대해 비교적 구체적으로 설명하고 있다.

기존에 각종 국어교육 관련 단행본 등을 통해 소개된 읽기 수업 모형의 예는 다음과 같다.

#### ① 한국교육개발원의 수업 모형 (1970')

계획 → 진단 → 지도 → 발전 → 평가

3) 이들 수업 모형에 구체적인 내용과 설명은 「교육학 대백과 사전」(서울대 교육연구소 편, 하우동성, 1998)을 참고할 수 있다.

② 정동화 외(1984)의 교수 모형

목표 → 진단 → 교수·학습(도입, 전개, 정찰) → 평가

①, ②는 모두 글레이저의 4단계 유형의 변형으로 판단된다. 이러한 4단계 모형은 수업의 흐름을 교사 활동 중심의 시각에서 접근하고 있음을 보여 준다. 따라서 교수·학습 과정에서 교사와 학생의 상호 작용에 대한 특징도 드러나지 않고, 읽기는 학습자가 의미를 재구성하는 사고 과정이라는 점을 드러내주지 못하고 있다. 특히 ②에서 흥미로운 것은 목표에서 평가에 이르는 전 과정을 '교수모형'이라 부르고, 본시학습의 진행과 관련된 부분을 '교수·학습'으로 구분하고 있다는 점이다. 여기에서 교수·학습 단계는 '도입, 전개, 정리'의 전통적인 3단계 모형을 따르고 있는데, 이는 그 간명함 때문에 아직도 현장에서 널리 적용되고 있는 실정이다.<sup>4)</sup> 하지만 교육 현장에서 사용되고 있는 각종 수업 전개안을 조금만 더 자세히 들여다 보면, 구체적인 세부 과정들을 다시 한번 적고 있어 형식적 틀 정도의 역할에 머물고 있는 실정이다.

③ 박봉배의 문종별 읽기 수업 모형

접근 도입단계 → 정사 분석 1단계 → 정사 분석 2단계 → 정리 확인 단계  
→ 검증 평가 단계

④ 최창렬의 주제적, 탐구적 읽기 수업 모형 (국어교수법, 개문사, 1994.)

예비 이해 단계 → 구성 예견 단계 → 내용 파악 단계 → 확인 감상 단계 →  
확산 및 결정화 단계 → 활용 및 정착 단계

③, ④는 읽기의 과정을 좀더 구체적으로 보여 주고 있다는 점에서 진일

---

4) 정동화 외(1984)에서는 교수·학습의 단계와 관련하여 5단계, 4단계, 3단계의 유형에 따라 다양한 이론들을 소개하고 있다. 5단계설은 19세기를 전후한 Ziller, Rein의 5단계설, 1970년대에 한국교육개발원에서 제안한 5단계 모형 등을 소개하고 있다. 4단계설은 19세기 초기의 Herbart 모형, 19세기 전기의 Kilpatrick이 제안한 구안법(목적, 계획, 실행, 판단), 글레이저(R. Glaser)의 '목표, 진단, 지도, 평가', 우리나라에서 전통적으로 많이 활용된 '도입, 전개, 정리, 평가' 등을 제시하고 있다. 3단계로는 앨버티(H.B. Alberty)의 '도입 및 계획, 발전, 종합 및 평가' 등을 제시하고 있다. 정동화 외(1984)에서는 특수한 경우를 제외하고는 아직도 이 전통적인 삼단계설을 국어과의 교수·학습 활동 과정에서 많이 적용하고 있는 실정임을 밝히고 있다.

보한 것으로 판단된다. 그러나 ③의 겨우 지나치게 텍스트 내용 확인 중심의 독해 전략에 머물고 있는 듯한 인상을 준다. 그에 비해 ④는 읽기 전과 읽기 후의 과정적 접근과 함께, 예측하기나 감상, 확산과 같은 사고과정을 염두에 두고 있다는 점에서 의의가 있다고 판단된다. 이는 과정 중심 교수·학습의 개념을 많이 담고 있다.

⑤ 광주교대부속초등학교의 읽기 학습 과정안

문제 파악 단계 → 문제 추구 단계 → 문제 해결 단계 → 적용 발전 단계  
→ 과제 파악 단계

위의 ⑤는 특히 현장 초등학교에서 많이 적용되고 있는 것을 볼 수 있는데, 이는 브루너에 의해 제창된 발견학습(문제파악, 가설의 설정, 가설의 검증확인, 실제 적용)이나, 7차국어과 교육과정에서 소개하고 있는 문제해결 학습법(문제확인, 문제 해결 방법 찾기, 일반화하기)과 유사하다. 그런데 광주교대부초의 읽기 학습 과정안은 지나치게 문제 해결 중심을 따르고 있어 읽기의 포괄적 특성이나 다양한 목적을 반영하지 못하는 단점을 지니고 있다고 판단된다.

그밖에 아래 제시된 SQ3R이나 '안내된 읽기 모형'도 현장에 널리 소개되어 활용되고 있다.

⑥ Robinson의 SQ3R

훑어보기(Survey) → 질문만들기(Question) → 읽기(Reading) → 자세히 읽기(Recite) → 재확인하기(Review)

⑦ Betts의 안내된 읽기 활동 모형

동기 유발 및 배경지식, 경험의 개발을 위한 준비 단계 → 사전, 사후의 질문 활동을 결들인 읽기 단계 → 주요 독해 기능의 인지 단계 → 주요 독해 기능의 연습 단계

특히 문학 문학 제재 수업의 일반 절차 모형으로는 '계획 → 진단 → 지도 → 평가 → 내면화'의 5단계가 제시된 바 있다.

그런데 위에 제시된 교수·학습 모형들 중 ①, ②는 범교과적인 교육학

일반 모형을 거의 그대로 국어과 교육에서 활용하고 있는 것들로 일종의 최상위 모형에 속한다고 할 수 있다. 반면에 ③, ④, ⑦은 읽기의 일반의 상위 모형에 해당한다고 볼 수 있다. ⑥의 경우, ⑦과 같은 읽기 교수·학습 모형이라기보다는, 정보획득을 위한 읽기 등에 학습자 스스로 적용할 수 있는 읽기 모형에 속한다.

지금까지 특히 읽기 교수·학습 모형과 관련된 몇 가지 유형을 살펴보았다. 이러한 탐색 과정에서 느낄 수 있는 국어과 교수·학습 모형의 개발이 구체적인 목적(혹은 텍스트 유형), 목표와 내용, 활동에 따라 좀더 다양한 하위 모형들이 개발될 필요가 있다는 점이다.

## (2) 교육과정 시기별 국어과 교수·학습 방법

교수요목기에는 '교수의 주의' 항목이 있으나 '모든 교과에서 말과 글을 바르게 가르쳐야 한다'는 취지의 내용으로서 특별한 교수 방법이라고 보기에는 어렵다.

1차(1955년) 시기 국어과 교육과정에서는 '국어과 지도 방법' 항목을 설정하고 있으나, 기술 내용의 초점이 '언어 활동 중심 국어교육의 중요성, 단원 학습의 방향과 단원의 예'에 놓여 있다. 다만 단원 학습에 필요한 준비와 계획으로 '1.단원의 목표, 2.단원의 내용, 3.자료의 수집, 4.도입, 5.기본적 지도, 6.발전적 활동과 평가'를 나열하고 있다.

2차(1963년) 국어과 교육과정에서는 1.5쪽 분량의 간략한 '지도상의 유의점' 항목을 설정하고 '종합적이고 구체적인 언어 활동 중시, 모든 교과 내외 활동에서의 국어 지도, 지역과 학생의 특성을 살린 단원 재구성' 등을 강조하고 있다. 특히 단원 학습 전개를 위한 준비 사항으로 '(1)단원의 목표, (2)단원의 내용, (3)자료의 수집, (4)도입, (5)기본적 지도, (6)발전적 활동, (7)평가'를 제시하고 있다. 이는 1차 때에 제시한 것과 같은 내용이다.

3차(1973) 국어과 교육과정에서도 2차 때와 마찬가지로 '지도상의 유의점' 항목을 설정하고 있으나, 영역별로 지도의 초점을 추가하고 연간 계획 수립과 계열화를 강조하고 있다. 특히 학년별 목표와 내용을 독립하여 제시한 3차에서는 학년별 '지도 사항'과 '주요 형식'을 구분하고 있는데, '주요

형식'은 대체로 텍스트의 유형이나 장르에 해당한다. 또한 '지도 사항'을 '주요 형식'을 통하여 지도하게 함으로써, 교수·학습 방법으로서의 발전 가능성을 함의하고 있다고 볼 수 있다. 그러나 엄밀히 말하자면 이 역시 교수·학습 방법의 제시라기보다는 제재 선정이나 교육 내용에 가깝다.

4차(1981) 국어과 교육과정에서는 '지도 및 평가상의 유의점' 항목을 설정하여, 영역별 지도와 평가의 초점을 간략히 제시하고 있다.

5차(1987) 시기에도 '지도 및 평가상의 유의점'을 설정하고, '사고(내용)와 언어(매체)'를 연결할 수 있는 언어 사용 능력 신장을 강조하고 있다. 특히 5차에서는 평가 항목에서 영역별 초점을 4차에 비해 구체적으로 제시하고 있다.

6차(1992) 시기에는 기존의 '지도 및 평가상의 유의점'을 '방법' 항목과 '평가' 항목으로 분리하여 각각 상세화하고 있다. '방법'과 관련하여 6차 시기에 무엇보다도 큰 변화의 하나는 구체적인 교수·학습 방법을 제시하고 있다는 점이다. 즉, 다양한 교수·학습의 원리를 활용하되 표현 및 이해 기능의 세부 과정을 분명하게 드러내어 지도할 수 있도록 '설명하기, 시범보이기, 질문하기, 활동하기'의 교수·학습 원리 적용을 권장하고 있다. 이는 소위 직접교수법(Direct Instruction)을 적용 제시한 것으로 볼 수 있는데, 후에 직접교수법을 비판, 옹호하는 논쟁을 거치기도 한다.<sup>5)</sup> 6차 국어과 교육과정에서 권장된 직접교수법은 국어과 교육과정사에서 처음으로 소개된 구체적인 교수·학습 모형이라는 점에서 큰 의의를 갖는 것이 사실이다. 그러나 다른 한 편으로는 직접교수법만이 유일하게 소개됨으로써 마치 최선의 교수·학습 방법인 것처럼 오해를 불러일으킬 소지를 안고 있었다는 문제점도 지적되었다.<sup>6)</sup>

7차(1997) 국어과 교육과정은 구체적인 교수·학습 방법 제시와 관련하여 커다란 전환점을 제기해 주었다. 7차 국어과 교육과정에서는 6차 때에 직접교수법이 유일하게 소개되고 이에 따라 모든 경우에 직접교수법을 적용하려고 시도한 문제점을 비판하고 다양한 교수·학습 방법의 활용을

5) 이와 관련된 내용으로 이성영(1999)과 이재승 외(1999)('읽기 수업 방법'(초등국어교육학회, 1999)의 논문을 비교 대조하여 보는 것은 좋은 참조가 될 것이다.

6) 이성영(1997), 직접교수법에 대한 비판적 고찰, 「국어수업방법」, 박이정 참조.

권장하고 있다. 이는 7차 국어과 교육과정 해설서에서 강조하고 있는 것처럼 '방법에 관한 사항의 상세화', '평가에 관한 사항의 상세화'라고 할 수 있다. 보충·심화 교육과정의 의도를 담고 출발한 7차 국어과 교육과정은 보충학습을 위해 '소집단 학습, 협력 학습(전문가 협력 활동 jigsaw, 조별 학습 team learning, 협동적 과제 완수, 협동적 집단 탐구)'를 제시하고 있다. 또 구체적인 교수·학습 방법으로 직접교수법 이외에도 문제 해결, 강의, 토의, 토론, 현장 학습, 협동 학습 등 다양한 수업 모형 적용을 권장하고 있다.

특히 교사용 지도서에 직접교수(설명하기, 시범보이기, 질문하기, 활동하기), 문제 해결 학습(문제 확인하기, 문제 해결 방법 찾기, 일반화하기), 전문가 협력 학습(모집단의 계획하기, 전문가 집단의 탐구하기, 모집단의 서로 가르치기, 전체 정리하기), 창의성 계발학습(문제 발견하기, 아이디어 생성하기, 아이디어 평가하기, 적용하기), 역할놀이 학습(상황 설정하기, 준비 및 연습하기, 실연하기, 평가하기), 가치 탐구 학습(선택하기, 궁지맞기, 행동하기, 내면화하기), 반응 중심 학습(반응의 형성, 반응의 명료화, 반응의 심화, 반응의 일반화)을 제시하고 있다. 그리고 이에 따라 구체적인 교수·학습 과정안을 예시하고 있다.

7차 국어과 교육과정에서 위와 같은 다양한 수업 모형의 소개는 분명 진일보한 것이며 바람직한 것이라 할 수 있다. 그러나 여전히 일반 모형에 의존하는 바가 클 뿐 아니라, 여전히 모형에만 머물고 있다는 점은 반성의 여지가 있다. 국어과 독자적인 교수·학습 모형, 수업 모형의 개발은 물론 이거니와 구체적인 내용이나 요소들을 대상으로 한 다양한 활동 방법들이 수집 정리, 개발, 보급될 필요가 있다.

### 3. 국어과 교수·학습 방법의 영역별 경향과 특징

#### (1) 박사학위 논문의 국어과 교수·학습 방법 연구의 주요 경향

1990년을 전후한 초기의 국어과 박사학위 논문들의 공통점은 '어떻게' 보다는 '무엇에' 초점이 놓여져 왔으며, 이는 지금도 크게 다르지 않은 상황

이다. 그러나 교과교육에서 '무엇을'에 대한 탐색은 궁극적으로 가르치기 위한 것이고, 가르치기 위해서는 '어떻게'의 문제를 비켜갈 수 없다는 점에 고민이 있다. 수많은 국어과교육 연구물들이 '교육적 적용방안'이나 '교재화 방안', '지도 방향', '교수·학습 전략'을 '침부'하고 있는 것은 이러한 고민의 반영이다. '무엇을'에 해당하는 국어사용의 원리나 내용의 탐색만으로도 힘에 겨운 작업이기 때문에 '어떻게'에 해당하는 것을 동시에 탐색할 것을 요구하는 것은 어쩌면 무리일 수 있다. 그러나 국어교육학의 존재 가치가 궁극적으로 국어교육 현장의 질적 개선과 견인에 있다면, '무엇을'과 '어떻게'의 문제는 동시에건 독립적으로건 중요하게 고려될 수밖에 없다.

지금까지 이루어진 국어교육학 박사논문들 중 순수 국어학적, 국문학적 논의들을 제외하고 구체적인 '방법'의 논의와 관련될 수 있는 연구들의 경향은 대략 네 가지 유형으로 나눌 수 있다.

첫째는, '내용' 탐색에 초점을 두어 '방법'에 대한 논의가 거의 없거나 암시적으로 시사받을 수 있는 경우이다. (내용 중심)

둘째는, '내용' 탐색을 주로 하되 '교육적 함의, 교재화 방안, 교육적 적용' 등을 추가함으로써 '방법'을 간략히 기술하고 있는 경우이다. (내용+방법)

셋째는, '내용'과 '방법'을 동시에 다루고 있는 경우이다. (내용+방법)

넷째는, '내용'보다는 전체적이고 일반적인 '방법'에 초점을 두고 논의를 전개한 유형이다. ((내용)+방법)

대체로 1990년대 초반의 박사학위 논문들은 국어교육학의 내용 체계 수립을 위한 노력에 주안점을 두고 있어서, 구체적인 교수·학습 방법에 대한 언급이 전혀 없거나 부차적으로 '국어교육적 함의' 수준에 머물고 있는 경향을 띤다. 이러한 경향은 대체로 90년대 중반까지 이어진다. 그러나 1990년대 후반에 들어와서는 교수·학습에 대한 구체적 관심이 증가하여 '내용'과 '방법'을 거의 동등한 비중으로 다루는 경향이 나타나기 시작한다. 그 중 일부는 '내용'보다는 오히려 '방법'에 더 관심을 둔 경우도 볼 수 있다. 그리고 이러한 경향은, 이 글에서는 다루지 못하고 있지만, 석사학위 논문들에서는 훨씬 더 두드러지게 나타나고 있다. 교과교육학의 연구에서 '방법'에 대해 관심을 가지고 연구하는 것은 현장의 요구를 반영한 결과이

기도 하겠지만, 무엇보다도 응용학문으로서의 특성을 갖는 교과교육 연구자들의 책무의 하나라고도 보아야 할 것이다.

전술한 바 있지만 여기에서 주의할 점은 국어과 교육에서는 내용과 방법의 문제를 동시에 염두에 두지 않을 수 없다는 점이다. '어휘 교육'을 예로 들자면 '내용'의 초점은 '무엇을, 어떤 어휘소들을 얼마나 가르칠 것인가'라고 할 수 있으며, '방법'은 '언제, 어떻게 가르칠 것인가'의 문제라고 볼 수 있다. 즉, 내용은 궁극적으로 어휘이며 이는 어느 정도 고정된 상수(常數)에 해당한다. 그런데, '어떤 어휘소를 언제, 얼마나, 어떻게 가르칠 것인가' 하는 것은 어휘 교육의 주요 범주에 해당하며 끊임없이 조정될 필요가 있는 중요한 탐구 대상의 하나이다. 언제 어떻게 가르칠 것인가 하는 문제는 학습자와 시대는 물론 교수·학습 조건에 따라 역동적으로 변할 수밖에 없기 때문이다.

그리고 더욱 중요한 것은 어떤 특정의 일반론적인 논의나 원리 개발 차원이 아니라면 국어교육의 연구는 기본적으로 '무엇을 어떻게'의 질문으로부터 자유로울 수 없다는 점이다. 그리고 이러한 구속이 학문의 질을 떨어뜨린다거나 하는 문제와는 별개이다. 다만 국어교육의 질적 개선을 위해 얼마나 독창적이고 체계적이며, 생산적인 논의를 전개하는가에 초점이 놓이게 될 것이다.

## (2) 영역별 교수·학습 방법의 연구 경향과 특징

### (가) 일반

이종철(1993), 이성영(1994), 이도영(1998) 등은 구체적인 교수·학습에 대한 기술은 없지만 연구 결과를 통해서 많은 시사점을 제공해 준다.

이종철(1993)은 국어 사용자의 의사 소통 능력 신장을 위하여 언어의 기능적 관점에서 화용론적 방법으로 함축의 이론적 국면과 함축적 표현의 양상에 대하여, 그리고 이러한 결과를 바탕으로 함축적 표현들의 교재 구성에 대하여 고찰한 것이다. 이러한 연구 결과를 바탕으로 중·고등학생들의 국어 사용 능력 신장을 위하여 함축적 표현의 교재 구성에 대하여 고찰하고, 관련된 교육과정과 교과서를 검토하고 제언을 하였다.

이성영(1994)은 언어 구조가 아닌 언어 사용의 층위에서 언어의 '효과성'의 문제를 제기하며, 화용론을 빌어 효과적 표현이 이루어지는 핵심 기제와 그 표현 양상을 살피고 있다. 이성영에서는 교수학습 방법과 관련한 직접적인 논의는 없으나 표현 기제와 양상에 관한 내용 연구는 교수학습과 관련하여 많은 시사점을 제기해 준다.

이도영(1998)은 국어과 교육의 핵심 영역인 언어 사용 영역의 내용 체계를 탐색하는 것을 목적으로 하였다. 이를 위해 사고 작용으로서의 언어 사용과 문화로서의 언어 사용을 제대로 인식할 필요가 있다는 것을 주장한다. 그리고 언어 사용 영역에서 가르쳐야 할 내용은 '구체적인 텍스트의 생산과 이해를 돕기 위한 지식, 기능, 전략'이 되며, 내용 체계는 이들을 유기적으로 결합한 형태가 되어야 한다고 밝히고 있다.

#### (나) 말하기·듣기 영역

전은주(1998)에서 말하기·듣기 교육에 대한 전반적인 사항들이 다루어진 반면에, 노은희(1999), 권순희(2001)에서는 각각 반복표현과 청자지향적 관점을 바탕으로 구체적으로 대화지도에 접근하고 있다. 이주섭(2001)에서는 말하기, 듣기 영역의 통합 필요성과 방향을 제시하고 있다.

전은주(1999)에서는 말하기와 듣기는 활동은 효과적인 담화 텍스트의 생산과 전달 및 수용, 이해를 위한 '언행적 목적'과 효과적인 인간 관계의 형성과 유지라는 '관계적 목적'을 추구하는 것이므로 효과적인 말하기와 듣기 활동 역시 이러한 말하기·듣기의 본질적 개념에 대한 이해에서 출발해야 한다고 밝히고 있다. 또한 말하기·듣기 교수·학습 원리로 '상호 관계적 말하기·듣기 교수·학습'의 원리와 모형을 제시했으며, 이를 실험한 결과 통계적으로 유의한 정도로 능력 성취를 보였다고 보고하고 있다. 이 논문에서 제기하고 있는 상호 관계적 말하기·듣기의 교수·학습 원리는 중요한 의미를 갖는다고 할 수 있다. 그러나 실제 이러한 원리를 적용해야 하는 이 논문의 교수·학습 모형이나 전략에서(특히 듣기의 경우) 이 원리가 명확하게 적용된 부분이 다소 미약한 것이 아쉽다. 이는 국어교육 연구에서 말하기와 듣기의 과정에 대한 치밀한 연구가 아직 성숙되어 있지 않은 데 기인하는 바도 크다고 할 수 있다.

노은희(1999)는 '반복'표현을 기존 형태론, 통사론, 의미론에서 연구했던 '형식' 중심의 한정적 기술에서 벗어나 '실제 사용 양상'을 중심으로 화용론적- 특히 대화분석 방법을 통해 접근하고, 이를 화법 교육에 적용하고 있다는 점에서 의의를 갖는다. 또한 이 논문은 이러한 대화에 대한 기초 연구를 활용하여 대화지도를 할 수 있는 방안을 모색하기 위해 '직접교수법'과 '문제 해결 학습'의 교수 학습 방법을 이용하고 있다. 그런데 이 논문에서 제시한 교수 학습 방안의 실효성에 대한 구체적 검증이 보완될 필요가 있을 것으로 판단된다. '화법' 교육의 실제 학습자 대상자의 대화 양상을 분석하고 이 과정에서 드러난 문제점을 지적하고 이를 교육적으로 처리할 수 있는 방안을 마련된다면 더 큰 의의를 가질 것이다.

권순희(2001)는 대화에서 청자의 역동적인 역할을 밝혀 이를 의사소통에 최대한 이용함으로써 효과적인 말하기를 할 수 있는 표현 방법을 규명하고 이를 대화 지도에 적용하고자 한 논문이다. 청자 지향 표현의 교수 학습 방법을 다루었다. 교재를 구성할 때는 소집단 활동 중심, 화자와 청자의 태도 중심, 말하기 듣기의 통합성 중심, 학습 활동 중심, 학생들의 말하기 능력 개발 및 흥미와 동기 유도 중심으로 구성한다. 교수 학습 전략으로는 소집단 교수 학습 전략을 사용하되 역할극을 활용하는 것이 좋다는 점을 제안하고 있다. 이 때 학습 과제는 대인관계 및 정의적 영역과 관련이 깊은 것으로 할 때 효과적이라는 것이다. 그런데 청자 지향 표현 방법을 언급하기 위해 대화의 목적이나 화제의 종류, 구체적인 상황 등에 대해 언급하고 있기 하지만, 그것들과 청자 지향 표현 그 자체가 어떤 관련을 맺고 있는지 좀 더 구체적으로 논의할 필요가 있다고 판단된다.

이주섭(2001)은 상황맥락을 반영하는 말하기·듣기교육의 통합과 그 내용을 제시하고 있는 것으로, 구체적인 교수학습 방법에 대한 언급은 없지만, 말하기·듣기 교육의 통합적 지도 방법에 대한 이론적 기초를 제공하고 있다.

#### (다) 읽기 영역

박수자(1993)에서는 전략 중심 읽기 교수·학습 방법을 새롭게 제안하고 있다. 이삼형(1994), 서혁(1996), 김봉순(1996)에서는 대체로 텍스트

트의 구조 분석의 측면에서 읽기, 더 나아가서는 쓰기 교육의 이론적 기반 교육 방법을 제시하고 있다. 천경록(1998)에서는 읽기 교재 수정 방안을 통해 교재화 전략과 함께 읽기 교수·학습의 핵심들을 시사하고 있다. 이경화(1999)에서는 텍스트의 구조적 측면과 함께 학습자의 스키마를 아우르는 접근법을 시도하고 있다.

박수자(1993)는 개별 기능 중심의 읽기 지도를 비판하고, 그에 대한 대안으로서 전략 중심의 읽기 지도를 제안하고 있다. 이를 위해 읽기 연구 및 지도 방법의 패러다임 변화를 고찰하고, 읽기 지도의 내용을 읽기 이론과 관련지어 살펴보았다. 그리고 읽기 지도의 목표인 학생들의 읽기 능력을 신장시킬 수 있는 전략 중심의 수업 방법을 고찰하고, 교재화 방안까지 다루었다.

이 연구는 읽기 지도의 패러다임이 '기능 중심 읽기 지도'나 '활동 중심 읽기 지도'에서 '전략 중심 읽기 지도'로 변화하고 있다고 하면서, '특정 글에 종속된 이해 결과' 자체보다는 학생들이 다양한 글을 접할 때 사용할 수 있는 '글 이해의 방법'에 초점을 두어 논의하고 있다. 이 논문에서 제시하는 읽기 전략의 학습은, 기능 중심 읽기 지도가 읽기 기능을 탈맥락적 상황에서 개별화하고 위계화하여 직접적으로 지도하던 것과는 달리, 읽기 과제 수행과 읽기 전략의 학습을 결합시킨 형태 속에서 이루어지는 것을 말한다. 박수자(1993)의 전략 중심 읽기 지도 수업 모형에 따른 교재를 구성 방안은 다음과 같다.

#### I. 읽기 전 단계 - 사고 활성화

- (1) 대상 글과 관련된 이해 결과(글 통일성/응집성) 확인성 질문 제시
- (2) 글과 관련된 사전 경험 연상, 토의, 발표
- (3) 학습 목표의 확인

#### II. 읽는 동안 단계 - 읽기 과정을 통해 읽기 전략의 획득

- (1) 학습 목표인 대상 전략에 대한 설명: 절차적, 조건적 지식의 제공
- (2) 읽기 과제 수행: 시범 - 상호작용 - 적용

~ 읽기 과제의 수준별 단계화

#### III. 읽은 후 단계 - 독자적인 학습(학년별/개인별 지도 초점의 적용)

박수자(1993)에서는 읽기 과정에서 맥락에 따라 기존의 기능들이 포섭

되어 활용되어야 하고, 이를 위해서 유목적인 '전략'이 필요하다는 새로운 관점을 담고 있다는 점에서 읽기 교수·학습 방법 연구에서 새롭고도 중요한 의미를 담고 있다. 박수자(1993)에서 제기한 '읽기 전, 중, 후'의 읽기 전략은 현행 읽기 교육이나 독서 교육 그리고 그 교재 구성에서 중요한 고려 사항이 되고 있기도 하다. 나아가서 이러한 소개와 제안은 과정 중심 쓰기 교수·학습 방법에 대한 관심에도 상당 부분 영향을 미친 것으로 판단된다. 그런데 어떤 읽기 전략의 획득에만 초점을 두게 될 경우, 전략 개념이 '잘 읽어낸 것과 잘못 읽어낸 것'은 설명 가능하지만 '다르게 읽어낸 것'을 쉽게 설명할 수 없다는 문제점이 제기되기도 한다. 즉, 독자와 텍스트의 사회적, 문화적 배경이나 상황에 따라 텍스트에 대한 관점이나 해석이 달라질 수 있다는 점이 간과될 수 있다는 점이다. 실제로 이는 시나 소설과 같은 문학 텍스트 읽기에서 중요하게 고려되는 사항들이기도 하다. 읽기 전략이 설명적 텍스트 중심에서 벗어나 전반적인 독서 전략의 의미를 갖기 위해서는 독자·텍스트·문화적 상황과 특성에 대한 강조가 좀더 고려될 필요가 있다고 하겠다.

이삼형(1994)은 기존에 텍스트성의 중요 요소로 제시된 응결성(coherence)과 관련하여 내용구조적 측면에서 관계 의미, 관계 구조 등을 설정하여 보다 상세화함으로써 텍스트 내용 구조 분석의 방법을 새롭게 제시하고 있다는 점에서 의의가 있다. 또한 이러한 연구 성과들을 바탕으로 국어교육의 중심내용 파악, 읽기 평가, 단락의 구분, 쓰기(작문) 지도와 평가에 적용하고 있다는 점에서 중요한 의의를 지닌다 하겠다. 그런데 관계 분석의 실질적인 교육적 적용을 위해서는 '공제, 초담화'와 같은 용어들이 학습자에게 좀더 쉬운 용어로 바뀌줄 필요도 있다고 본다. 이런 측면에서의 용어 선택 문제는 여타의 모든 연구들에서 유의할 필요가 있다고 본다.

서혁(1996)은 국어 담화의 구조와 주제 구성에 관한 것으로 주로 담화 텍스트 언어학적 이론을 기반으로 하여 국어교육에서 중요하게 다루어지고 있는 주제 개념의 설정과 주제의 발견과 구성이라는 문제를 다루었다. 그런데, 텍스트의 상위구조나 수사적 구조, 화용적 구조의 특성들에 대한 연구 결과에 기반을 두고, 텍스트의 주제 구성에 관한 구체적인 교수 학습 방법을 개발, 적용하는 연구가 보완될 필요가 있다.

김봉순(1996)은 텍스트 언어학적 관점에서 국어 텍스트의 구조 표지와 관련한 언어사용 지식을 교수·학습 내용과 전략적 차원에서 체계화를 시도하고 있다는 점에서 큰 의의를 갖는다. 그런데 용어와 관련하여, 실제 교육 현장에서 텍스트 의미 구조와 그 표지를 교수 학습할 때, '원소-원소, 대응점-대응점'의 용어는 이해에 어려움이 따르지 않을까 생각되기 때문에 '(대상의)나열, (대상의)비교 대조'와 같이 쉬운 용어로 대체하는 방안도 고려할 필요가 있다고 본다. 특히 텍스트 구조 표지 사용과 관련하여 국어 사용자들의 오류 유형을 파악하고, 이를 바탕으로 교육적 내용과 전략을 구체화한다면 훨씬 더 큰 의의를 지닐 것으로 판단된다.

이경화(1999)는 담화의 구조와 독자의 배경 지식이 독해에 미치는 주요 효과와 상호 작용 효과를 파악함으로써, 독자의 수준에 알맞은 읽기 지도 방안을 모색하고 있다. 즉, 담화 이론과 스키마 이론을 바탕으로 하여 각각 담화 구조와 독자의 배경 지식에 중점을 두어 읽기 지도와 학습을 설명하는 틀을 마련하고자 하였다. 그러나 이 연구의 실험적 적용과 관련하여 중요한 부분을 차지하는 실험용 텍스트 재구성의 문제에 대해 정밀한 연구가 요구된다고 판단된다. 동일한 내용을 서로 다른 상위 구조로 재구조화된 실험용 텍스트의 제작과 적용 문제는 현실적으로 많은 어려움을 담고 있는 것이 사실이다. 특히 동일한 정보량과 응집성(coherence)을 갖춘 다양한 구조의 텍스트 재구성이라는 어려운 문제를 어떻게 해결해 나가면서, 담화 구조와 독해 연구를 좀더 비옥하게 일구어 나갈 수 있을 것인가에 대한 고민이 필요하다 하겠다.

#### (라) 쓰기 영역

원진숙(1995)에서는 교육현장에서는 물론 국어교육에서 주요한 내용이 될 수 있는 논술교육과 관련한 전반적인 내용들을 다루고 있다. 이재승(1999)에서는 과정 중심 쓰기 교육이라는 교수·학습 방법을 구체적으로 제기하고 있다. 박태호(2000)에서는 기존의 과정 중심 작문 이론이 텍스트 요인을 소홀히 하고 있음을 비판하고, 사회구성주의 이론을 바탕으로 장르 중심 작문 교수학습이라는 새로운 접근을 시도하고 있다. 김정자(2001)에서는 필자의 표현태도라는 심리적 측면을 실제 글쓰기 차원에서

구체적으로 규명하고자 시도했다.

원진숙(1995)은 의사소통적 상호작용 모델의 틀 안에서 논술문을 객관적이고 타당하게 평가할 수 있는 평가 기준을 설정하고 이에 기초하여 논술문을 지도하는 방법론을 모색한 후, 그 기준 및 방법론의 타당성을 검증하고 있다. 이 논문이 쓰여진 시점은 국어교육의 학문적 연구가 본격적으로 시작되던 단계로, 구체적인 언어 사용 영역에 대한 연구는 아직 본격적으로 이루어지지 않던 시기였다. 이러한 학문적 상황에서 논술문이라는 텍스트 유형을 중심으로 교육 내용 및 방법 그리고 평가까지를 아우르면서 진행한 이 연구는 중요한 의미를 지닌다. 특히 이론적 연구와 실제 교육 상황까지를 연계했다는 점에서 매우 특징적이다. 또한 논술문의 구조를 분석하여 논술문 평가 및 지도를 위해 필요한 요인을 밝혀내고, 그 결과를 통계적인 분석을 통해 실증적으로 제시하고 있다는 점에서도 의의를 찾을 수 있다. 그런데 특히 논술지도의 경우 쟁점을 바라보는 안목이나 문제 해결을 위한 대안의 제시 등 비판적 사고력과 관련되는 텍스트의 내용이 중요하게 고려될 수밖에 없다. 이런 점에서 자칫 이 논문이 다소 형식적이고 텍스트 표면적인 맞춤법, 어휘, 텍스트 구조 등에 치중되지는 않았는지 재고할 필요가 있다고 생각된다.

이재승(1999)은 과정 중심 쓰기 교육의 이론적 토대를 마련하고, 교과서 단원에 초점을 두어 단원 구성 원리와 구체적인 단원 설계 방안을 마련하고 있다. 이 논문은 별다른 검토나 정리 없이 수용되고 받아들여지고 있던 '과정 중심 쓰기 교육'에 대하여, 본격적으로 이론적 검토를 시도하고 이를 바탕으로 하여 교재를 구안하기 위한 실질적인 원리를 제안하고 있다는 점에서 긍정적이다. 기존의 과정 중심 쓰기 교육이 쓰기의 과정을 아이디어 생성, 아이디어 조직, 표현, 교정으로 분절하고 각 과정별로 유용한 방법들을 구안하는 데 치중하여 선조적이고 기계적인 경향을 띠었다면, 이 논문은 상위 인지 전략을 제안함으로써 과정 중심 쓰기 교육의 한계를 극복하고자 하였다. 또한 쓰기 능력의 발달 단계를 고려할 때, 비교적 초기 단계인 초등 학교의 쓰기 교재를 구안하는 데 있어서 과정 중심 접근법은 비교적 적절한 방식으로 여겨진다. 그러나 '과정'이 독자와 글쓰기의 목표에 따라 융통성을 발휘하지 못하고 고착된 모형의 성격을 띠게 될 우려가 있

다는 점도 고려되어야 할 것이다.

김정자(2001)은 표현의 내용과 방식을 선택하는 데 중요한 한 요인으로 작용하는 필자의 표현 태도에 대한 연구이다. 표현 태도는 표현 태도의 이해와 그 실제 적용으로 나누어 교육 내용으로 제시될 수 있다. 표현 원리를 학습함으로써 학생들은 언어 사용의 원리, 자신의 관점이나 입장, 생각 등을 정확하게 표현하는 방법, 필자의 관점이나 시각에 대한 이해, 자신의 태도를 표명하는 사회적 행위로서의 글쓰기가 갖는 의미 등을 배울 수 있으며 표현 태도의 학습은 비문학적 글쓰기와 문학적 글쓰기를 이어주는 연결고리가 될 수 있다. 그런데 이 연구가 양적, 질적 검증이 좀더 탄탄하게 이루어질 수 있다면 훨씬 더 큰 의의를 갖게 될 것으로 기대된다.

박태호(2000)는 과정 중심 작문 이론이 '맥락'과 '인지'의 측면만을 고려하고 '텍스트' 요인을 소홀히 하고 있다고 비판하고, 이러한 문제점을 해결할 수 있는 대안으로 장르 중심의 작문 이론을 제시하고 이에 기반하여 작문 교육의 내용 체계와 교수·학습 원리를 구안한 논문이다. 장르 중심 작문 교수 학습적 기반으로는 장르 이론과 사회 구성주의 교수 학습 이론을 제시하고, 사회 구성주의 교수의 원리와 모형을 다루고 있다. 장르 중심 작문 교수 학습의 이론 학습 이론의 특징으로는 '사회적 중재의 원리', '책임 이양의 원리'를 들고 있다. 그리고 사회 구성주의 교수 학습의 모형은 '교사 주도의 과제 수행 단계 → 학습자 주도의 과제 수행 단계 → 자동화된 내면화의 단계 → 근접 발달로의 회귀'로 제시하고 있다. 결국 이 논문은 '과정'만을 중시하고 '텍스트' 요인을 소홀히 하고 있는 '과정 중심 작문 이론'의 문제점을 해결할 수 있는 이론적 기반을 마련하고, 이를 바탕으로 장르 중심으로 교육 내용을 구안하고 이를 교육시킬 수 있는 방법을 제안하였다는 데 그 의의가 있다고 할 수 있다. 그런데 논문에서 핵심적 용어인 '장르'와 관련하여 텍스트의 '유형'이나 '담화 사용역'이라는 개념들이 좀더 효과적으로 활용되었다면 좋았을 것으로 판단된다.

#### (마) 국어지식 영역

국어지식 영역 연구의 특징으로는 각각 어휘, 대명사, 접속어, 호응 관계와 같이 대체로 구체적인 내용들을 바탕으로 국어교육적 시각에서 새롭

게 접근하면서 교육의 방향을 제기하고 있다는 점이다. 여기에는 손영애(1992), 주경희(1992), 최영환(1993), 이은희(1993), 심영택(1995), 송현정(1998) 등이 해당한다.

손영애(1992)는 우리 나라 교육 정책에서 해묵은 논쟁거리 중의 하나였던 한자 교육 여부에 대한 객관적인 판단 자료를 얻고자 하는 목적으로 수행되었다. 우리 나라 국어교육 박사 논문 중 최초의 양적 실험 연구라는 의의를 지닌다. 한자의 뜻을 이용한 어휘 지도 방법, 낱말을 분석적으로 지도하는 방법 등의 가능성을 제시하였다. 어휘 학습은 국어 교육에서 매우 중요하다. 앞으로 구체적인 어휘 지도의 방법을 제공해 줄 수 있는 연구가 축적될 필요가 있다. 낱말을 분석적으로 가르침으로써 어휘의 의미를 파악하고, 어휘량을 늘릴 수 있는 구체적인 방안이 필요하다.

주경희(1992)는 텍스트 언어학·담화 분석적 관점을 택한 초기의 논문으로서, 국어 대명사를 대상으로 해서 국어 지식 영역의 새로운 연구 방식을 제시하고 있다. 이 논문에서는 대명사의 사용을 의사 소통과 관련된 언어 기능으로 보면서, 담화 분석의 방법을 통해 그 특성을 분석, 제시하고 있다. 전체적으로 보면, 이 논문은 대명사를 담화 분석하는 데 중점을 두었기 때문에 결과적으로 교재화하는 방안에 대해서는 전체적인 방향만이 제시되고 있다. 맥락을 고려한 새로운 대명사 지도는 이 논문에서 강조하고 있는 관계적 교재에 대한 구체화가 수반되어야만 할 것이다. 관계적 교재가 되기 위해서는 맥락 이외에 어떤 요소가 더 가미되어야 하는지에 대한 논의도 좀더 구체적으로 이루어질 필요가 있다고 생각된다.

최영환(1993)은 합성 명사에 관한 지도가 어휘력 신장에 유용하다는 전제 아래, 합성 명사의 개념과 구조를 재정리하고 그 교육 방법과 교재 구안에 대해 고찰하고 있다. 합성 명사에 대한 검토 결과를 중심으로 합성 명사에 대한 지도를 5합성 규칙에 대한 지도와 합성 명사 생성에 대한 지도로 나누어 제안하고 있다. 합성 규칙을 지도할 때에는, 합성 명사 형성 규칙에 대한 분석적 이해가 언어 수행적 지식으로 활용할 수 있도록 지도하여야 함을 강조하고 있다. 합성 명사 생성을 지도할 때에는, 맥락에 적절한 합성 명사를 만들어 효과적으로 사용할 수 있도록 지도하여야 함을 강조하고 있다. 그리고 이러한 목적에 맞게 교재를 구성하기 위해서는, 지도

하고자 하는 목적에 따라 여러 가지 교수 모형을 적용·원용하고 교사들이 적절한 교수 모형을 선택하여 활용할 수 있도록 해야 한다고 논하고 있다. 현재적 관점에 설 때, 이 연구는 합성 명사의 개념 규정 부분을 간단히 정리하고, 교육적 부분을 좀더 확장시켰으면 하는 아쉬움이 남는다. 즉, 큰 주제를 '어휘력 신장 지도'라고 설정하고 그 연구의 대상으로 합성 명사를 택하여 접근하였더라면 논문의 활용 가능성이 더 높아지지는 않았을까 하는 아쉬움이 남는 것이다. 교수 학습 방법과 교재 구성에 대한 구체적이고 실질적인 논의가 필요할 것으로 보인다.

이은희(1993)는 국어 접속관계와 관련하여 텍스트언어학적 관점에서 연구하고, 국어교육적 관점에서 접속관계의 교재 구안 방식에 대해 연구한 것이다. 연구 결과를 실제 교육 현장에 적용해서 교육 과정상의 교육 목표를 달성하기 위해서는, 교재 구성의 기본 원칙을 결과 중심의 교재화 방식과 과정 중심으로 교재의 제시 방식을 채택해야 한다고 한다. 이러한 교재 구성의 기본 원칙에 따라 접속 관계의 교재를 실라버스 중심으로 구안하고 있는데, 교재의 내용 선정에서는 기능의 발달 과정에 부합하는 방식을 취했으며, 교재의 제시 방식에서는 전략적 측면에 따라서 탈내용적 전략으로는 직접교수법의 방식을, 내용적 전략으로는 관계짓기 방식을 취하고 있다. 이 연구에서 다뤄진 연구 성과들을 바탕으로 좀더 구체적인 교재화 구성 방안과 실례들이 제시되었으면 실제 교육 현장에 직접적인 도움이 될 수 있었을 것으로 보인다.

심영택(1995)은 언어 지식 영역 또는 문법의 국어교육적 무용론에 대한 하나의 비판이자 대안으로서, 조직적인 계획하에 학문적인 문법 지식을 확대 사용하는 전략 중심의 문법 교육을 제시하고 있다. 비규범적 언어 사용 안에는 '전략'이 숨어 있는데, 이 전략도 매우 중요하고 교육적으로 가르칠 필요가 있다는 것이 이 논문의 문제 의식이다. 이 논문에서 제시한 문법 지식의 확대 전략은 '문법 지식의 학습 → 문법 지식의 적용 → 문법 지식의 확대 사용'이라는 세 단계를 거쳐 학습되는데, 이를 통해서 지식에 기반을 두면서도 언어 표현의 창조성을 살릴 수 있는 방식으로 문법 교육이 이루어질 수 있을 것으로 보고 있다. 문법 지식의 확대 사용 전략이 전체 문법 교육의 어느 위치를 차지하고 있는지, 국어교육의 다른 영역과는 어떤

관계로 규정해야 하는지, 그리고 학습자들의 학년별 수준에 따라서 확대 전략을 어떻게 배열할 수 있을 것인지 등에 대한 천착이 필요하다. 또한 '문법의 확대 사용 전략'을 논하는 것이 논문의 주된 부분인데, 그 전략들이 도출된 틀이나 과정, 그리고 그 전략을 가르치는 방법 등에 대한 체계적인 논의가 더 필요할 것이다.

송현정(1998)은 언어 지식 영역의 일부 내용인 호응 관계를 국어교육적으로 활용할 수 있도록 하기 위해 이를 이론적으로 체계화하고 교육적으로 적용하는 방안을 고찰하였다. 학습자들의 오용 사례를 조사하고, 그것에 위계가 있는지, 연령별 차이가 있는지 등을 분석하여, 가르칠 내용과 그 교수 방법을 검증하는 방식을 택하였다면 좀더 국어교육 본령에 다다른 연구가 될 수 있었을 것으로 보인다. 즉 이론적이고 규범적인 접근보다는 실질적인 언어 사용 양상을 먼저 기술하고 이에 대해 교육적으로 접근하는 방법이 좀 더 유의미할 것이다.

#### (바) 문학 영역

문학 영역과 관련하여서는 경규진(1993)과 같은 교수·학습 측면에 초점을 둔 연구는 많지 않은 편이다. 그 대신에 시텍스트 해석 모형의 수립(김창원, 1994)이나 소설 감상 방법론을 다룬 김종신(1994)과 함께, 문학교육 현상을 메타적으로 바라보고자 하는 시각(정재찬, 1996), 창작작 교육에 대한 관심(유영희, 1999), 고전 텍스트들을 바탕으로 국어교육 내에서 새롭게 표현과 이해의 문제를 접근하고자 하는 시각(이지호, 1997, 염은열, 1999, 류수열, 2001) 등 다양한 접근이 이루어져 왔다.

이밖에도 김기창(1991), 박인기(1994), 염창권(1994), 최경희(1994), 김상욱(1995), 정재찬(1996), 최지현(1997), 최미숙(1997), 최인자(1997), 권혁준(1997), 이상구(1998), 허왕욱(2000), 김혜영(2000), 한창훈(2001) 등이 있다. 이들 중에서 특히 문학 교수·학습 방법과 관련한 논의들을 중심으로 살펴보면 다음과 같다.

경규진(1992)은 문학교육의 정상적 운용의 가능성이 문학에 대한 학습자의 능동적, 자율적 반응에 의지한다는 관점에서, 로젠블레트의 거래이론(transactional theory)에 기대어 반응중심의 교수·학습 방법 모형을 설

제하였다. 이 논문은 기왕(1990년대 초반 이전)의 문학교육이 신비평적 가정의 틀 내에서 학습자의 능동적 감상 활동을 억누르고 있었다고 진단한다. 그 결과 문학교육이 정상적인 궤도에 놓일 수 없었다고 평가하고 있다. 학습자와 텍스트간의 균형 있는 상호작용을 강조하고 있기는 하지만, 근본적으로 학습자들은 문학에 대해 능동적인 향유를 할 수 있는 능력, 혹은 자질을 가지고 있다고 보고 있다. 로젠블레트(1920년대)의 논의를 1990년대에 받아들인 수용 방식에 대한 논란이 제기되기도 했으나, 반응 중심 문학 교육을 연구한 단 하나 논문이라는 점(후속 연구 없음), 학교 현장에서는 이 논문 식의 모델이 수용되어 사용되고 있다는 점, 현장에 파급 효과가 컸던 논문이라는 점, 초등국어교육 관련 각종 연구에서 실질적으로 자주 인용되는 연구라는 점에서 국어교육적 가치를 재고할 필요가 있다고 본다. 이 논문이 씌어진 1990년대 초반은 1987년 개정된 제5차 교육과정의 이른바 '학생중심교육과정'이 학문적으로 합리화될 수 있는 이론적 근거를 충분히 갖추지 못하던 시기였다는 점을 고려할 때 더욱 그러하다. 한편 독자 반응 이론과 1960년대의 수용미학이 학교 현장에서 혼동되어 논의되는 양상을 보이기도 한다는 점에서 문제점이 지적될 수 있다. 로젠블레트의 이론은 애초에 교수법에서 출발한 이론으로 구체적인 방법론을 제공해 주고 있고, 수용 미학은 철학적·이념적 접근 기반을 제공해주는 반면 구체적인 모형이나 방법론은 제시하지 못하였다. 두 이론은 분명 공유하는 부분이 있긴 하지만, 그 이론적 토대나 계보가 다르다는 지적과 관련된다.<sup>7)</sup>

김중신(1994)은 문학교육의 목표에 대한 교육과정을 통한 원론적 고찰을 통해서 작품에 대한 교육적인 접근 방법을 제공하고 있다. 즉 '삶을 총체적으로 이해한다'는 교육과정상의 목표를 실현하기 위한 방법으로 학습독자가 작품에 대한 이해에 머무르는 것이 아니라 작품을 통한 삶에 대한 총체적 이해에 다다를 수 있도록 방법론을 구상하였다. 그런데 심미적 체험 유형과 효과는 일종의 가설일 수밖에 없다. 따라서 이를 구체적인 현장에서 실증적으로 검증하여 이 개념의 타당성을 확인하는 일이 필요하다. 또한 학습독자의 인지 정의적 발달에 따라 각 유형이 어떻게 위계화되는지에 대한 면밀한 검증이 뒷받침되어야 할 것이다.

7) 이는 본고가 기반하고 있는 '기획 세미나'에서 논의된 사항이기도 하다.

김창원(1994)은 시 텍스트 해석 모형의 개념과 구조, 범주, 작용 양상을 체계화함으로써, 학습독자의 해석 모형을 정교화하고 시 텍스트 해석 능력 신장 방안을 제시를 주요 목적으로 하고 있다. 이 논문은 기호-소통론적 관점에서 시 교수·학습 과정을 '기호(체계)로서의 텍스트를 단서로 학습독자가 의미를 구성해 가는 일련의 절차와 방법'으로 본다. 즉, 텍스트의 의미는 언어의 지시적 의미를 바탕으로 작자의 의도, 텍스트의 미적 효과, 상호텍스트의 압력 등에 의해 다층적으로 구성되고, 해석자의 의도와 해석 맥락에 따라 개별적으로 실현된다는 것이다. 시 텍스트 해석 능력은 세계 지식에 근거한 언어-기호 능력과 문화-기호 능력, 텍스트 기호의 시적 소통 능력, 해석 책략이 요구되는데, 이러한 제 요소를 기능적으로 운용할 수 있게 해 주는 텍스트 해석의 방법적 틀을 '시 텍스트 해석 모형'이라 지칭하고 있다. 그런데 궁극적으로 시 텍스트 해석 모형은 텍스트의 담화적 특성과 독자의 해석적 지향에 따라 다양하게 실현된다. 또한 실제 시교육의 과정은 다양한 해석 모형의 구체적 작용 과정에 해당한다. 이 논문은 시 교육에서 핵심적인 학습독자의 시 텍스트 해석의 모형을 일반화하고 체계화하고자 시도했으며, 시 교육을 교사나 작품 중심에서 벗어나 시 텍스트와 학습독자의 감상과 소통이라는 국면으로 전환하여 시교육의 새로운 방향을 제시했다는 점에서 중요한 의의를 갖는다. 그런데, 시 텍스트 해석 모형의 유형(서술적·대화적·비유적·반어적 모형)이 결과적으로 시 텍스트 유형에서 도출된 것이라는 점과, 구체적인 교수·학습 방법론의 제시가 약하다는 점, 구체적인 교수·학습 적용과 방법 제시가 미약한 점이 아쉽다.

염창권(1993)은 일제강점기에 활동했던 여섯 시인 즉 김소월, 한용운, 이상화, 이상, 이육사, 윤동주의 시에 나타난 길과 집, 보행과 거주의 양상을 통해 공간 표상을 구조화시키고, 이의 교육적 방안을 탐색한 논문이다. 시의 공간구조를 읽는 방법으로 다음과 같은 독서 단계를 설정할 수 있다. 1차 독서 단계에서는 텍스트 자족성을 옹호하는 입장에서 지시적 의미를 파악하고 2차 독서 단계에서는 시인의 세계상을 공간 구조를 통하여 해명한다. 3차 단계에서는 시대 역사적 맥락하에 시인의 세계관을 이해하고, 4차 단계에서는 독자의 세계관의 확대 방안을 연속성의 입장에서 이해한다. 이 논문에서 설정한 독서 단계가 논리적으로는 가능하지만, '이해와 감상'이라는

실제 과정과는 다소 거리가 있을 수 있다. 예컨대 2차 단계에서는 시인의 세계상을 공간구조를 통하여 해명하고 3차 단계에서는 시대, 역사적 맥락 하에 시인의 세계관을 이해할 때, 과연 시대 역사적 맥락을 고려하지 않고 시의 공간구조를 제대로 이해할 수 있을까 하는 의문이 제기될 수 있다.

최경희(1993)는 개화기 이래의 국어과 교과서에 수록된 동화 교재의 성격과 변천상을 살펴보고, 동화 교재에 나타난 가치 활용 양상을 검토한 후, 이를 바탕으로 하여 동화교육이 지향해야 할 점과 실제 적용 지도 방법을 모색하고 있다. 개화기부터 90년대 초반까지의 동화문학교육의 실상을 그 교재를 바탕으로 하여 통시적으로 분석함으로써, 앞으로 보다 나은 동화 교육의 방향을 설정하기 위한 토대를 제공해 준다는 점에서 국어교육적으로 의의를 지닌다. 그리하여 동화 교재의 지도는 지적인 이해에 있는 것이 아니라, 아동의 감상이 중심이 되어야 한다고 보고 감상 지도 방안을 강구하고 있다. 그러나 교수학습 방법과 관련하여 좀더 구체적인 방법론의 개발과 적용이 필요하다고 판단된다.

유영희(1999)는 창작 교육에서 창작주체와 사고 작용 간의 상관관계를 밝힐 필요가 있다고 보고, 창작 주체의 창작 행위에 결정적인 영향을 미치는 감각적 사고와 창조적 사고가 이미지 형상화 방식으로 어떻게 구체화되는지 살펴보고 있다. 이러한 논의를 바탕으로 학습주체로서의 창작 주체가 창작 활동을 해나가는 과정, 시를 구성해 가는 과정을 이미지 형상화를 중심으로 구조화한다. 창작의 과정이 크게 이미지 구상 - 이미지 구축 - 자기 검증의 세 단계로 설정되고 있다. 그리고 각 단계별로 중점을 두어 교육되어야 할 내용으로 각각 이미지의 생성 시간에 따른 형상화 방법, 이미지 존재 방식에 따른 형상화 방법, 자기 검증을 통한 형상화 방법이 제시되었다. 이 논문은 창작의 신비화에 대해 비판하면서, 창작교육에 대한 새로운 시각을 제시하면서 구체적 방법론을 모색하고 있다.

이밖에도 문학 영역의 교수·학습과 관련되는 박사 학위 논문들은 많으며, 그 이론적 깊이도 심화되고 있다. 필자의 한계와 지면 관계상 다 다루지는 못하지만 이러한 평가와 정리 작업은 앞으로 좀더 정밀하고도 활발하게 논의되고 천착될 필요가 있다고 본다.

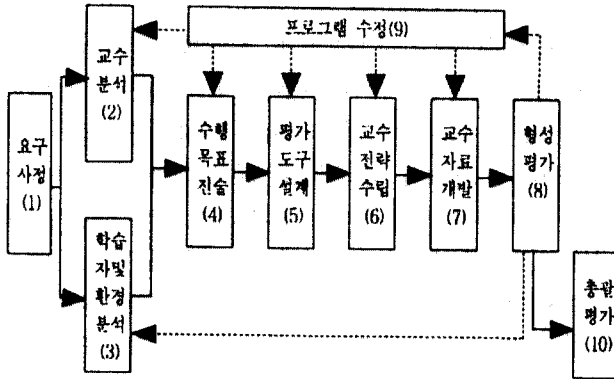
#### 4. 문제점과 개선 방향

교수·학습 방법에 관한 연구는 기본적으로 구체적 수업 상황에 대한 적용 가능성을 염두에 두지 않을 수 없다. 따라서 교사와 학생의 용어 이해, 수업 적용의 용이성, 간편성, 효과성 등을 고려해야 할 것이다. 특히 기존의 방법과 달리 학습 목표 도달의 효율성을 질적으로 제고할 수 있어야 한다.

지금까지 이루어진 논의들을 바탕으로 국어과 교수·학습 방법 연구와 관련한 문제점과 개선책을 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 국어과의 독자적인 교수·학습 방법의 개발에 대한 연구가 더욱 활성화될 필요가 있다. 물론 지금까지 이러한 노력과 연구 결과가 없었던 것은 아니지만, 내용 연구에 대한 부담과 서구 이론의 적용에 치우친 감이 없지 않다.

그리고 무엇보다도 교수·학습 방법의 연구 개발과 관련하여 교수 설계적 차원에서 체계적인 방법론의 적용이 이루어지지 못한 것도 그 한 원인으로 생각된다. 교수 설계 이론에 따르면 정확한 진단과 처방이 핵심적 고려 사항이다. 즉, 교수 설계는 수업의 효과를 증진시킬 수 있는 최적의 교수방법을 처방해 주는 조직적인 절차로서 목표, 교수방법, 성취평가의 일치 시킴으로써 교수의 효율성과 효과성을 지향한다는 점이다. 이러한 체계적인 국어과 교수 설계에 대한 탐색이 아직은 만족스러운 단계에 오르지 못했다고 판단된다. 체계적인 교수 설계를 위해서는 목표 달성의 효율성, 학습자의 발달 단계와 흥미, 단기적·장기적 수업 설계 대한 고려를 바탕으로 이루어져야 할 것이다. 교수 설계 이론에서 아래 제시된 교수 설계모형은 교수·학습 방법의 개발이라는 측면에서 좋은 참조가 될 수 있다(교육학 대백과 사전 참조).



< 그림 1 > 덕과 케리의 체제접근 교수설계모형

덕과 케리의 체제접근적 교수설계 모형에 의하면, 교육 내용과 학습자·환경 분석을 중심으로 요구 분석(need analysis)을 실시하되, 수행 목표 진술, 평가 도구 설계, 교수·학습 전략 수립, 교수 자료 개발, 형성 평가의 절차에 따라 프로그램을 계획하고 평가하여 재조정하는 과정을 거치게 된다. 이는 교수·학습 방법 연구의 체계성과 효율성의 제고를 위해서도 좋은 참조가 될 수 있을 것이다.

둘째, 이론과 실제의 접목에 대한 노력이 강화될 필요가 있다. 교수·학습 방법은 궁극적으로 교육현장 수업의 질적 개선을 위한 것이다. 따라서 모형의 개발 과정에서 투입과 검증의 문제는 필수적이다. 이는 현장 교사를 포함한 합동 워크숍이나 정례적인 연구 모임의 활성화 등이 절실히 요구된다. 최근 이러한 워크숍의 활성화 노력이 이루어지고 있는 것은 그나마 다행이라고 생각되며, 교사 모임 중심의 수업 개선 노력도 큰 의미를 갖는다고 본다. 특히 실천적 경험을 바탕으로 한 연구자 양성이 누적되고 있고, 교재 개발 등의 측면에서 현장 교사의 적극적 참여와 활용 등이 활성화되고 있는 것은 바람직한 경향으로 생각된다.

그러나 이론적 탐색과 현장적 경험의 상호 참조 노력이 여전히 부족한 실정이다. 상호 참조와 수용의 노력이 좀더 적극적으로 이루어질 필요가

있다고 본다. 이론과 실제의 접목을 꾀할 수 있는 다양한 공동 연구 프로젝트의 활성화와 지원이 요구된다.

셋째, 국어과 교수·학습 방법에 대한 연구 방법의 다양화, 심화 문제이다. 교수·학습 방법 연구는 기본적으로 양적, 질적 연구의 동시적 접근을 필요로 하는 부분이다. 다양한 층위의 다수 학습자를 대상으로 한다는 점에서 항상 구체적인 투입과 검증이 요구된다. 통계적인 양적 연구에서는 정확한 실험 디자인과 다양한 변인의 통제를 필요로 하며, 동시에 양적 연구의 한계를 보완할 수 있는 관찰 연구 등 질적 접근의 연구 노력이 요구된다. 지금까지 국어교육 연구는 대체로 어느 한 방법론에 치우쳐 온 것이 사실이다. 특히 그 동안 양적 연구에 대한 경계와 비판적 시각이 컸던 것이 사실이다. 이는 실험 디자인의 충실성을 제고(提高)하기 위한 노력으로 연결되어야 할 것이다. 최근에 질적 연구 경향의 수용과 확대는 바람직한 경향이라 생각된다. 그러나 아직도 우리의 현실에서는 이에 대한 체계적인 장치는 물론 의식의 변화도 부족한 실정이다. 교수·학습 방법의 연구와 관련하여 교육 현장에 대한 관찰과 분석, 정리 제시의 필요성은 항상 강조될 필요가 있다.

넷째, 현장에서 적용되고 있는 다양한 교수·학습 방법들에 대한 점검(monitoring)과 함께 한국의 교실 상황에 적합한 교수·학습 방법의 탐색 노력이 적극적으로 요청된다. 서구의 교수·학습 방법들이 우리에게 시사하는 바가 큰 것도 사실이다. 그러나 서로 다른 교육 풍토, 교수·학습 조건의 차이, 의식의 차이도 중요하게 고려하여 우리의 교실 상황에 여건에 적합한 다양한 교수·학습 방법의 개발이 요구된다는 점이다. 예컨대 학습자의 활동 중심 수업이라 하더라도 30~40여 명의 다인수 학급과 학생수 10명 내외의 소인수 학급에 적용하는 방법은 각기 다르게 적용될 수밖에 없을 것이다. 다인수 학급의 경우 교사 중심의 강의법에 학습자들의 모둠별 적용학습 활동이 효과적인 예가 될 수도 있고, 학생들의 수준에 따라서는 교사나 학생들의 주도적인 역할은 변화될 수밖에 없다. 아울러 컴퓨터나 인터넷 분야에서 세계 최고 수준을 자랑하는 한국의 정보통신기술(ICT)을 효과적으로 활용할 수 있는 교수·학습 방법의 개발이 좀더 적극적으로 개발될 필요가 있다고 본다. 사실상 CAI나 WBI를 비롯한 ICT 활용 수업은

자료의 검색, 축적, 활용, 생성과 같이 교수·학습의 한 수단이자 생활의 한 부분으로서 접근될 필요가 있으며, 교사 중심의 전달을 위한 측면보다는 과제의 부여와 해결, 학습자의 개별 혹은 모둠 형태의 프리젠테이션과 토의·토론, 매체의 적극적 활용이라는 차원에서 연계시키는 것이 효과적이라고 하겠다.

다섯째, 통합 교과교육적 접근의 시각이 요구된다. 특히 국어과 교과서에 실릴 텍스트의 선정을 위해서는 물론이고, 타교과의 효율적 교재 구성을 위해서도 필요하다. 이러한 연구가 기존에 전혀 없었던 것은 아니지만 여전히 매우 미미한 수준이다. 국어교육의 시각을 넓힌다는 측면에서는 물론이며, 국어교육이 국어과만의 문제로 끝나지 않는다는 점에서도 타교과에서의 언어 운용에 대한 관심을 갖지 않을 수 없다.

여섯째, 다양한 교수·학습 방법을 반영한 구체적 교재화 방안이 강구될 필요가 있다. 특히 7차 국어 교과서 개발에서는 교수·학습의 방법과 과정을 고려한 단원 구성과 지도서의 개발에 노력을 기울인 것이 사실이다. 그런데 이러한 노력이 명시적으로 드러나지 못하는 어려움이 있다. 단원 체계의 구성이나 제재 선정 자체만도 매우 어려운 작업인데, 여기에 특정의 교수·학습 방법들을 적용한다는 것은 그리 간단하거나 쉬운 문제만은 아니다. 이는 교수·학습 방법이나 모형에 대한 구체적 공유가 이루어지지 못하고, 또 그 구체적 적용 노력이 부족했다는 점과 함께 다양한 교수·학습 방법의 축적이 부족하다는 사실들을 반영한 결과이기도 하다. 이와 관련한 지속적인 관심과 노력이 요구된다.

## 5. 맺음말

국어과 교수·학습 방법에 관한 연구는 최근 10여 년간에 걸쳐서 크게 발전해 온 것이 사실이다. 비록 서구의 이론과 성과들에 의존하고 있는 것도 사실이지만, 국어교육의 현실적 조건들을 고려하고 우리 나름대로의 분석을 토대로 적용 혹은 개발에 상당한 연구 축적을 이루게 되었다. 그 결과 교육학 일반의 수업 모형을 적용하는 수준에서 진일보한 것이 사실이다.

1990년대 초반을 전후한 박사학위 논문들만 하더라도 주로 국어교육학

의 내용 체계 수립을 위해 관심을 기울이다 보니 자연히 방법에 대한 관심이 소홀할 수밖에 없었던 것이 사실이다. 그럼에도 불구하고 대부분의 박사학위 논문들이 교수·학습과 관련한 다양한 시사점과 함의 등을 빠뜨리지 않았던 것은 국어교육학에 대한 정체성을 갖기 시작했기 때문이라 할 수 있다. 특히 90년대 중반 이후로 올수록 국어과 교수·학습 방법에 대한 관심은 석사학위 논문은 물론 박사학위 논문들에도 눈에 띄게 들어나기 시작한다. 석사학위 논문들이 좀더 '방법'에 초점을 두고 있는 경우가 많다면, 박사학위 논문들은 이론적 기반과 체계를 바탕으로 하는 '내용' 위에 '방법'을 함께 제시하기 시작한다. 특히 90년대 후반 이후와 2000년대에 들어와서는 오히려 '방법'에 초점을 두고 있는 논문들이 눈에 띄기 시작한다. 이는 국어과 교수·학습 방법 연구에서 중요한 의미를 갖는 것이 사실이다.

그러나 국어과 교수·학습 방법에 관한 체계의 수립과 다양한 일반 모형, 하위 모형들의 개발은 이제 여전히 시작에 불과하다고 할 수 있다. 이 글에서 구체적인 교수·학습 방법들에 대한 범주화나 유형화가 이루어지지 못하고 영역별로 기술하게 된 어려움도 여기에 기인하는 바가 없지 않다. 이와 관련하여 국어과 교수·학습 방법의 연구에 대한 의식의 변화와 적극적인 연구 노력이 요구된다. 특히 '내용'과 '방법'은 서로 분리해서 다뤄질 수 없는 특성이 있다. 특히 실제적인 교수·학습 상황을 고려한 '내용'이라면 더더욱 '방법'을 염두에 두지 않을 수 없다. 즉, 내용에 터한 방법, 방법을 염두에 둔 내용 연구의 시각이 요구된다.

앞으로 본고에서 다루지 못한 석사논문이나 소논문들을 망라한 전체적인 교수·학습 방법들에 대한 검토, 정리를 바탕으로 한 구체적인 논의가 후속될 수 있기를 기대한다. 그리하여 지금까지 축적된 국어교육의 경험과 지식을 바탕으로 우리의 독자적인 교수·학습 모형과 방법들이 적극적으로 논의되고 개발될 수 있기를 기대해 본다.

## 참고 문헌

### ▶ 단행본

- 김재운 외(1989), 『국어과교수법』, 선일문화사.
- 박영목·한철우·윤희원, 『국어과 교수 학습 방법 탐구』, 교학사, 1995.
- 신헌재, 국어 교과와 수업 모형, 최현섭 외, 『국어교육학의 이론화 탐색』, 일지사, 1995.
- 이대규(2001), 『국어교육론』, 교육과학사.
- 이용백 외(1977), 『국어과교육』, 한국능력개발사.
- 정동화 외(1984), 『국어과교육론』, 선일문화사.
- 초등국어교육학회(2001), 『국어수업방법』, 박이정.
- 최창렬(1994), 『국어교수법』, 개문사.
- 최현섭 외(1996), 『국어교육학』, 삼지원.
- 한철우·성낙수·이인제, 『중학교 국어 교과와 수업 모형·수업 방법·평가 방법 및 평가 도구 개발에 관한 연구』, 한국교원대 부설 교과교육 공동연구소, 1993.

### ▶ 박사학위 논문

- 경규진(1993), “반응 중심 문학교육의 방법 연구”, 서울대 박사학위 논문.
- 권순희(2001), “대화지도를 위한 청자지향적 관점의 표현 연구”, 서울대 박사학위 논문.
- 권혁준(1997), “초등국어, 문해비평 이론의 시 교육적 적용에 관한 연구 - 신비평과 독자반응이론을 중심으로”, 한국교원대 박사학위 논문.
- 김기창(1991), “국어교육, 국어과 교육에서의 구비문학체계 수용양상 연구”, 한국교원대 박사학위 논문.
- 김봉순(1996), “텍스트 의미 구조의 표지 연구”, 서울대 박사학위 논문.
- 김상욱(1995), “소설 담론의 이데올로기 분석 방법 연구”, 서울대 박사학위 논문.
- 김정자(2001), “필자의 글쓰기 태도 연구”, 서울대 박사학위 논문.
- 김중신(1994), “서사 텍스트의 심미적 체험의 구조와 유형에 관한 연구”.

서울대 박사학위 논문.

김창원(1994), "시텍스트 해석 모형의 구조와 작용에 관한 연구", 서울대 박사학위 논문.

김혜영(2000), "한국 모더니즘소설의 글쓰기 방법 연구 : 시간 구성 원리를 중심으로", 서울대 박사학위 논문.

노은희(1999), "대화지도도를 위한 반복표현 기능 연구", 서울대 박사학위 논문.

류수열(2001), "판소리 구연성의 매체언어적 의의", 서울대 박사학위 논문.

박인기(1994), "문학교육과정의 구조에 관한 연구", 서울대 박사학위 논문.

박수자(1993), "읽기 전략 지도 교재 구성에 관한 연구", 서울대 박사학위 논문.

박태호(2000), "장르중심 작문 교육의 내용 체계와 교수·학습 원리 연구", 한국교원대 박사학위 논문.

서 혁(1996), "담화의 구조와 주제구성에 관한 연구", 서울대 박사학위 논문.

서덕현(1992), "학교문법의 경어법 기술에 관한 연구", 서울대 박사학위 논문.

손영애(1992), "國語 語彙 指導 方法의 比較 研究 : 漢字 利用 與否를 中心으로", 서울대 박사학위 논문.

송현정(1998), "한국어의 호응관계에 대한 국어교육적 연구", 서울대 박사학위 논문.

심영택(1995), "문법 지식의 확대 사용 전략에 대한 연구", 서울대 박사학위 논문.

염은열(1999), "대상 인식과 내용 생성의 관계에 대한 표현교육론적 연구: 기행가사를 중심으로", 서울대 박사논문.

염창권(1994), "초등국어, 한국현대시의 공간구조와 교육적 적용 방안 연구", 한국교원대 박사학위 논문.

원진숙(1995), "작문 교육의 이론적 기초와 방법론 연구: 논술문의 지도와 평가를 중심으로", 고려대 박사학위 논문.

유영희(1999), "이미지 형상화를 통한 시 창작교육 연구", 서울대 박사학위 논문.

이경화(1999), "담화구조와 배경지식이 설명적 담화의 독해에 미치는 효과에 관한 연구", 한국교원대 박사학위 논문.

- 이도영(1998), "언어사용 영역의 내용 체계에 대한 연구", 서울대 박사학위 논문.
- 이삼형(1994), "설명적 텍스트의 내용 구조 분석 방법과 교육적 적용 연구", 서울대 박사학위 논문.
- 이상구(1998), "학습자 중심 문학교육 방안 연구", 한국교원대 박사학위 논문.
- 이성영(1994), "표현 의도의 표현 방식에 관한 화용론적 연구", 서울대 박사학위 논문.
- 이은희(1993), "접속관계의 텍스트 언어학적 연구", 서울대 박사학위 논문.
- 이재승(1999), "과정 중심의 쓰기 교재 구성에 관한 연구", 한국교원대 박사학위 논문.
- 이종철(1993), "의사소통능력 신장을 위한 함축적 표현의 연구", 서울대 박사학위 논문.
- 이주섭(2001), "상황맥락을 반영한 말하기·듣기 교육의 내용 구성에 관한 연구", 한국교원대 박사학위 논문.
- 이지호(1997), "燕巖 朴趾源의 글쓰기 方法論 研究 : 「熱河日記」의 對象解釋을 中心으로", 서울대 박사학위 논문.
- 이충우(1992), "國語教育用 語彙研究: 國民學校·中學校 國語科 教育用語 彙選定을 중심으로", 서울대 박사학위 논문.
- 전은주(1999), "말하기·듣기의 본질적 개념과 교육과정 구성 방안 연구", 고려대 박사학위 논문.
- 정재찬(1996), "現代詩 教育의 支配的 談論에 관한 고찰", 서울대 박사학위 논문.
- 주경희(1992), "국어 대명사의 담화분석적 연구", 서울대 박사학위 논문.
- 천경록(1998), "읽기 교재의 수정 방안 연구", 한국교원대 박사학위 논문.
- 최경희(1994), "동화의 교육적 응용에 관한 연구", 한국교원대 박사학위 논문.
- 최미숙(1997), "한국 모더니즘시의 글쓰기 방식에 관한 연구 : 이상과 김수영을 중심으로", 서울대 박사학위 논문.
- 최영환(1993), "합성 명사의 지도에 대한 연구", 서울대 박사학위 논문.
- 최인자(1997), "한국 현대소설 談論生産 方法 연구: 反談論과 文學教育의 聯關性을 중심으로", 서울대 박사학위 논문.

최지현(1997), “한국근대시 정서체험의 텍스트조건 연구”, 서울대 박사학위 논문.

한창훈(2001), “고전시가교육의 가치론적 연구”, 고려대 박사학위 논문.

허왕욱(2000), “지봉 이수광 시론의 특성과 시교육적 적용 연구”, 한국교원대 박사학위 논문.

## 〈초록〉

## 국어과 교육 교수·학습 방법 연구사 고찰

서 혁

국어과 교수·학습 방법에 관한 연구는 최근 10여 년간에 걸쳐서 크게 발전해 왔다. 서구의 이론과 성과들에 의존하고 있는 것도 사실이지만, 국어교육의 현실적 조건들을 고려하고 우리 나름대로의 분석을 토대로 적용 혹은 개발에 상당한 연구 축적을 이루게 되었다. 그 결과 교육학 일반의 수업 모형을 적용하는 수준에서 진일보한 것이 사실이다.

1990년대 초반을 전후한 박사학위 논문들만 하더라도 주로 국어교육학의 '내용' 체계 수립을 위해 관심을 기울이다 보니 자연히 '방법'에 대한 관심이 소홀할 수밖에 없었던 것이 사실이다. 그러나 90년대 중반 이후로 올수록 국어과 교수·학습 방법에 대한 관심은 석사학위 논문은 물론 박사학위 논문들에도 눈에 띄게 들어나기 시작한다. 석사학위 논문들이 좀더 '방법'에 초점을 두고 있는 경우가 많다면, 박사학위 논문들은 이론적 기반과 체계를 바탕으로 하는 '내용' 위에 '방법'을 함께 제시하기 시작한다. 특히 90년대 후반 이후와 2000년대에 들어와서는 오히려 '방법'에 초점을 두고 있는 논문들이 눈에 띄기 시작한다. 이는 국어과 교수·학습 방법 연구에서 중요한 의미를 갖는다.

그러나 국어과 교수·학습 방법에 관한 체계의 수립과 다양한 일반 모형, 하위 모형들의 개발은 이제 여전히 시작에 불과하다고 할 수 있다. 이 글에서 구체적인 교수·학습 방법들에 대한 범주화나 유형화가 이루어지지 못하고 영역별로 기술하게 된 어려움도 여기에 기인하는 바가 없지 않다. 이와 관련하여 국어과 교수·학습 방법의 연구에 대한 의식의 변화와 적극적인 연구 노력이 요구된다. 특히 '내용'과 '방법'은 서로 분리해서 다루질 수 없는 특성이 있다. 특히 실제적인 교수·학습 상황을 고려한 '내용'이라면 더더욱 '방법'을 염두에 두지 않을 수 없다. 즉, 내용에 터한 방법, 방법을 염두에 둔 내용 연구의 시각이 요구된다. 앞으로 본고에서 다루지 못한 석사논문

이나 소논문들을 망라한 전체적인 교수·학습 방법들에 대한 검토, 정리를 바탕으로 한 구체적인 논의가 후속될 수 있기를 기대한다. 그리하여 지금까지 축적된 국어교육의 경험과 지식을 바탕으로 우리의 독자적인 교수·학습 모형과 방법들이 적극적으로 논의되고 개발될 수 있기를 기대해 본다.

**【핵심어】** 국어교육, 교수·학습 방법, 교수·학습 모형, 내용

〈Abstract〉

**A Study on the Trends of Teaching-Learning  
Methods in Korean Language Education  
-Focused on Doctoral Thesis of Korean Language  
Education-**

**Suh, Hyuk**

The researches on teaching-learning methods of Korean language have been developed and expanded on a large scale in recent 10years. Even though they have been depend on the results of foreign language education researches, in fact they result from the adaptations and self-development considering Korean language education itself. As the result of them teaching- learning methods of Korean language education have taken a step forward from simple adaptation of general pedagogic adaptation.

But it is just another starting point to develop systematic teaching-learning methods, various general models and sub- models. For these, we need much more interest and changing our minds on teaching-learning methods of Korean language. Especially, the pinpoint is that the 'contents' and 'methods' can not be managed separately. In to the bargain, 'the contents' which is focused on real teaching- learning situation should be considered 'the methods' much more. In other words, the viewpoint such as methods-based on-contents, contents-based on-methods are needed. From now on there are much more discussions and effort to develop and upgrade our independent teaching-learning methods of Korean language on the basis of experiences and knowledge obtained so far.

**【Key words】** Korean language education, teaching-learning method, teaching-learning model, contents