

국어지식 영역에서의 지식의 성격과 내용 체계화 방법론 연구*

주세형**

〈차 례〉

- I. 문제 제기
- II. 기존 지식 담론에 대한 비판적 고찰
 - 1. 국어지식 영역 내의 지식 담론
 - 2. 국어지식 영역 밖의 지식 담론
- III. 교육용 패러다임 구축
 - 1. 현 교육용 패러다임에 대한 비판: 교수 학습 방법 차원을 넘어서
 - 2. 패러다임의 몇 가지 축
 - 2.1. 소통으로서의 언어관: 기호적 확장
 - 2.2. 의미-문법 관계 재고
 - 2.3. '규범성-창의성'의 균형
- IV. 교육용 패러다임에 따른 내용 체계화 방법론
 - 1. 국어지식 영역 내용 체계화 작업의 특성
 - 2. 종적 구조 체계화의 방법
 - 3. 횡적 구조 체계화의 방법
- V. 마치는 말

* 본 논문은 2005년 11월 25일 제34차 국어교육학회 전국 학술발표대회 주제 발표문이었던 '국어지식 영역에서의 지식의 문제' 원고를, 내용 체계화 방법론을 중심으로 좀더 구체화한 것이다. 학술발표대회 당시 지식의 근원적 가치에 대해 좀더 숙고하라는 문제 제기를 해 주신, 토론자 장윤희 선생님께 감사드린다. 선생님 덕분에 잊고 있었던 방향에 대해 열린 사고를 하여 지식의 실용적 가치가 무엇인지, 학문적 맥락에서의 지식과 관련성을 조금이나마 고심해 볼 수 있었다.

** 서울대학교 국어교육연구소

“...칼 포퍼는, 진정한 과학은 정확성에 의해 규정되는 것이 아니라, 모험을 감수하는 데에서 규정된다고 결론을 내렸다. 과학적 진보는 ‘객관적 실험과 추측’ 사이의 상호 작용을 통해서 이루어지는 것이다. 오류 가능성이 전혀 없는 가설은 논쟁에서는 자유로울 수 있으나, 텅 빈 것이나 다름없으며, 아무것도 말해주지 않는다(Sampson, J., 1997:16).”

I. 문제 제기

주지하다시피 국어교육학의 학문적 정체성은 국어교육의 ‘본질과 비본질’을 명확히 하는 데에서 정립되었다. 이에 비해 국어교육학의 하위 영역을 이루는 국어지식 교육은 이러한 체계적 접근방법론보다는 학문문법에서 제공하는 지식을 간략화하는 것이 교육적 지식이라는 비체계적인 방법론만이 암묵적으로 존재하고 있다. 이러한 배경에는 국어지식 영역은 가르칠 내용이 명확하다는 인식이 한 몫을 했다.

국어교육학의 하위 영역을 이루는 국어지식 교육 역시, 그 성패 여부는 교육의 본질적 성격을 풍부히 논의하는 데에 달려 있다. 국어지식 교육이 위기라면, 또한 이런 위기를 타개해야 한다면, 국어지식 교육의 본질적 성격을 둘러싼 각종 선입견과 오해를 우선적으로 타개할 필요가 있다.

현재 국어지식 영역의 경우는 교육적 본질에 대한 선입견·오해 담론이 더 풍부하여, 그나마 이루어진 논의조차 무화되어 버리곤 하는 상황이다. 사정이 이러하니 국어지식의 본질적 성격을 밝히는 것 역시 늘 만만찮은 작업이 될 것이지만, 논의가 여기에 그쳐서는 국어지식 교육의 쇄신은 불가능할 것이다. 언제나 그렇듯이 실천을 조망하지 못하는 본질 논의는 공허하기 마련이기 때문이다. 즉 교육적 실천을 본격화할 수 있는, 특히 문서로서의 교육과정이 어떻게 변화하든지 이를 총괄할 수 있

는 거시적 전망을 지니는 밑그림이 있어야 하는데, 이 부분에 있어서도 국어지식 교육은 그다지 당당치 못하다.

본고에서는 이와 같은 문제의식에서 다음 두 가지를 연구 목표로 삼는다.

첫째, 국어지식 영역의 지식적 성격에 대한 기존 ‘오해 담론’을 타파함으로써 국어지식 영역의 본질을 도출한다. 전통적으로 국어지식 영역은 지식적 성격이 강했다. 따라서 국어지식 영역의 본질적 성격에 대한 논의는 국어지식의 지식적 성격을 논의하는 것이 근본적이라 보았다¹⁾. 이는 II 장에서 전개될 것이다.

둘째, II 장에서 구체화된 내용을 토대로 국어지식 영역의 교육적 실천을 본격화하기 위한 ‘방법론’을 구체화한다. III 장에서는 교육용 패러다임 구축의 시급성을 역설하고, 그 패러다임을 특성화할 몇 가지 축에 대해 논의한다. 이를 전제로 하여 IV 장에서는 국어지식 영역의 교육 내용 체계화를 시도하는데, 여기에서는 종적구조와 횡적구조로 나누어 체계화할 방법론과 그 가능성을 보여주고자 한다.

II. 기존 지식 담론에 대한 비판적 고찰

국어지식 영역에서는 ‘교육 내용으로서의 지식의 성격’²⁾, ‘교육 내용의 정체성’, ‘타 영역과의 연계되는 기초 지식으로서의 특성’ 등에 대한

- 1) 논리 전개 방식이 이러하므로 본고가 국어지식의 본질에 대한 결정판이라고는 볼 수 없다. 국어지식의 교육적 가치에 대해 본격적인 논의를 한 것은 졸고(2005h) 참고.
- 2) 이렇게 볼 때, 김광해(1997: 10-11)에서 국어지식 영역에서의 교육 내용의 지식으로서의 성격이 ‘해석’의 성격이 강한 잠정적 성과물에 불과한 것이라는 지적은 선구적이라 할 수 있다. 이러한 지식관을 전제로 하여야만 그가 제안한 ‘탐구 학습 모형’이 타당성을 가진다. 이렇게 볼 때 ‘탐구 학습 모형’은 단순히 ‘교수 학습 방법’ 차원의 변화로만 볼 수 없으며, 문법 교육관 전반에 커다란 전환을 가져왔다는 평가가 가능하다. 졸고(2005h)에서는 탐구학습 방법을 단순히 교수 학습 방법의 차원으로만 보아서는 안 될 것임을 역설하였다.

어떠한 논의도 본격적으로 이루어지지 못했다. 특히 국어과 교육 전체 목표를 고려하고, 그 한 영역 중 하나임을 인식하면서 국어 지식 영역의 교육 내용에 대한 논의가 이루어지지 못한 것이 가장 큰 한계점이었던 것으로 판단된다.

국어지식 영역에서 지식에 대한 메타 담론이 부족한 것은 사실이나, 메타 담론과는 별개로 국어 지식에 대한 선언적 담론은 무성하다고 판단된다. 본고의 논의를 전개하기 전에 우선적으로 기존의 지식 담론에 대해 비판적으로 성찰할 필요가 있다. 그러나 비판이나 위기에 대한 성토에 그침으로써 또 하나의 회의(懷疑)적 담론을 덧붙이는 모양새는 취하지 않는다. 그보다는 이들 담론이 국어지식 영역의 본질을 어떻게 왜곡하기 쉬운지를 포착함으로써, 국어지식의 본질에 대한 논의에 다가가려고 한다. 1절에서는 국어지식 영역 내의 지식 담론에 대해, 2절에서는 국어지식 영역 밖의 지식 담론 중 국어지식 영역에까지 영향을 주는 지식 담론에 대해 비판적으로 고찰하고자 한다.

1. 국어지식 영역 내의 지식 담론

1) 지식의 소재에 대한 선입견: 문법 지식은 사용자의 외부에 객관적으로 존재한다

언어학적 담론이 지배적인 것이 근본적인 원인으로 작용했는지, 문법 지식은 사용자가 언어 사용 과정에서 적극적으로 구성하는 것으로 간주되지 않고, 규칙성을 가지고 객관적으로 존재하는 것으로만 인식되는 경향이 있었다. 김광해(1995)에서는 탐구 학습 방법을 제안하면서 학교 문법에서는 학문적 체계와는 달리 해석적 가치를 강조하여 학습자 스스로 탐구하도록 해야 한다고 역설하였지만, 그로부터 10년이 지난 지금에도 ‘문법 지식’과 ‘해석’은 여전히 거리가 있는 것으로 여겨진다. 이는 무엇보다도 문법 지식이 사용자에게서부터 비롯되는 것이 아니라 사용자의 ‘외부’에 ‘존재’하는 것으로 간주되고 있기 때문이다. 문법의 규칙성에 대한

인식이 고정화되어 있는 것도 이에 비롯되는 것으로 판단된다³⁾).

문법 지식이 사용자의 외부에, 객관적으로 ‘존재’하는 것이라는 선입견은 타 영역에 비해 가르칠 내용이 명백하다는 인식까지 초래하게 된다. 원래 교육을 실현하기 위해서는, 언어의 복잡한 작용 양상에 주목하고 그의 기초적인 원리를 도출하는 만만치 않은 작업 이외에도, 교육적 가치를 부여하며 교육 내용화하는 과정까지 후속되어야 한다. 그런데 이 모든 것을 ‘간략화하여’, 국어지식 영역만은 내용이 명백하므로 가르칠 내용을 선정하고 적절히 배열하면 된다고 보았던 것이다. 이런 생각으로 인해 국어지식 영역이 ‘단편적 지식’을 가르친다는 오해도 초래하게 되었던 것으로 보인다. 요컨대, 국어지식 영역의 교육 내용에 대한 연구가 부족했던 것은, ‘국어지식은 객관적’이라는 선입견이 그 근본적인 원인 제 공을 했던 것이라 판단된다.

2) 지식의 학습 가능성에 대한 선입견: 선천적으로 내재된 문법 능력이 문법 지식을 자연스럽게 습득하도록 하므로 모어 화자는 굳이 이를 ‘재기술’하여 ‘학습’할 필요가 없다

이 선입견은 촘스키의 LAD 개념에 그 뿌리를 두고 있다. 언어학적 연구 담론은 촘스키에게서 진작 멀어졌지만, 교육적 담론은 그의 잔상이 주는 부정적 측면을 좀처럼 떨치지 못하고 있다.

촘스키의 LAD 개념은 인간의 선천적인 능력에 대해 인지적으로 설명하는 데 큰 위력을 발휘한다는 점에서 각광을 받았다. Sampson, J. (1997:12)은 촘스키가 실험실에서의 실험을 혐오한 반면, 그의 사색적 가설을 뒷받침하는 ‘광범위한 실험 연구’는 90년대 와서 ‘몇몇의 똑똑한 추종자들’에 의해 이루어지고 있음을 지적한다. 똑똑한 추종자들은 많은

3) 줄고(2005d)에서는 국어지식 영역의 ‘의미’ 교육 변천사를 개괄한 바 있다. 여기에서 연구자는 ‘의미’ 단원이 고등학교 문법 교과서에 도입되기 시작한 5차 교과서는 의미를 ‘부문’으로 다루고 있음을 비판적으로 고찰한 바 있는데, 이후 교과서에서도 ‘부문’으로서의 의미에 대한 교육 내용이 지속적으로 발견된다. 구성적 의미를 중시하는 시대, ‘의미’조차도 학적 체계에서 영향을 받은 그대로 ‘학습자 외부에 있는 의미’를 그대로 교육 내용에 포함할 필요가 있는가에 대해서 재고할 필요가 있다고 본다.

연구비를 받아 ‘광범위한 실험 사례’로서 인간의 선천적인 언어 능력이 얼마나 위대하고 신비한지를 보여주면서, 인간의 언어 유전자를 밝혀낸 것처럼 호들갑을 떠나는 것이다. 언어 능력에 대한 연구에서 간과하기 쉬운 점을 다각도로 지적하고 있다는 점에서, 샘슨의 지적은 눈여겨볼 만하다. 본고를 시작하면서 인용한 포퍼의 말에 비추어 볼 때, 촘스키는 분명 훌륭한 과학자인데, 논쟁적 가설을 생산했다는 점에서 그러하다. 그러나 그의 제자들은, 애초부터 언어 능력의 ‘인지적·생물학적 변인’을 설명하는 데 적절한 자료만을 수집하였다는 점이 문제였다. 화려한 실험 데이터와 수많은 피험자(subjects)로써 일종의 눈가리개를 만들어, 그들 연구를 지켜보는 이들로 하여금 사회적 변인을 방과하게 만드는 치명적 약점이 있는 것이다. 부르디외가 일찍이 지적한 것처럼 안 그래도 폭력적인 촘스키의 언어 능력 개념⁴⁾을 더욱더 폭력적으로 고착시킨 것이다.

촘스키가 전혀 쓸모없다는 것을 의도함이 아니다. 그의 논의는 ‘실험실의 과학’이 아니라 철학의 수준이었으며, 그러므로 모든 철학이 그러하듯 현상에 대한 모든 면을 공평하게 다루지는 못한다는 것을 새삼 명확히 할 필요가 있다는 것이다. 교육은 사회화의 절차로 실천된다는 점에서, 사회적 맥락에서 학습 가능성을 설명하지 못하는 철학은 교육을 논의하고자 할 때 약점을 지닐 수밖에 없다. ‘원래 할 수 있는 것’, ‘원래 가지고 있던 것’은 단지 교육의 전제만을 설명해 줄 뿐이다. 특히 모어 화자를 대상으로 하는 국어과 교육에서는 촘스키의 패러다임이 모어 교육 무용론의 입지를 강화하는 데에 지나지 않음을 명심할 필요가 있다. ‘습

4) “...부르디외의 관점에서 본다면, 현대 언어학 이론들은 소쉬르가 랑그와 그 사회적 생산 조건을 분리시키고 재생산과 현실적인 사용을 분리시켰던 것에 의해 여전히 규정되고 있다. 소쉬르 이후 언어학자들은 랑그의 내적 구조연구에 몰두해왔으며, 그러한 연구 속에서 랑그는 자율적이고 동질적인 대상으로 취급되었다. 이러한 점에서 촘스키의 이론적 정향 역시 소쉬르와 별 차이가 없다. 촘스키는 용어를 바꾸어서 ‘언어 능력’과 ‘언어 수행’에 대해 말하지만 관념화된 언어능력이라는 개념에 몰두함으로써 그는 사회적-정치적 조건이라는 문제를 뒷전으로 밀어버린다. 특수한 언어능력이 정당한 것으로 구성되고, 특정 행위자에 의해 습득되어 다른 이들에게 강제되며, 지배적인 언어 형식으로서 재생산되는 것은 사회적-정치적 조건 속에서이다...(정일준 역, 1997:48).”

득'의 메커니즘에서 벗어나, '학습의 의의'를 찾아낼 필요가 있다. 국어지식 영역에서 특히 명심할 부분이다.

이 두 가지 선입견은 이제 이 영역에서 타파되어야 하는 것이며, 그로 인해 국어지식 영역의 본질을 논의할 수 있는 토대가 마련될 수 있다. 이들 선입견은 국어지식이 모여 화자의 언어 생활에 직접적으로 기여할 수 없다는 인식을 고착화되게까지 한다. 이러한 선입견은 국어지식의 경우 학습자가 실생활에 전이하기가 어려워서, 학습자의 언어 생활에 유용한 경험을 제공하기 어렵다는 비판이 있게 한다. 즉 '지식'이 '능력'을 보장해주지 않으며, 좀 심하게 말하면 '관련 없어' 보인다는 비판이 있을 수 밖에 없도록 하는 선입견들이다. 이런 맥락에서 줄고(2005c)에서는 기존의 국어지식 비판 담론을 극복하여 교육 내용을 탐색할 때 대전제로 삼아야 하는 제1원리를 '학습자 중심'으로 설정한 것이다. '학습자의 내부에서 끊임없이 발생하는', '습득이 아니라 학습해야 할 사회적인 성격을 가지는 것', '학습자의 의미 있는 언어 경험에 기여할 수 있는 지식'을 논하였다. 국어지식 영역은 '지식의 자율성'을 강조하여, '학습자의 언어 경험'을 중시하는 지식을 탐색하고 이를 '교육적으로 체계화'하는 과정을 거치지 않았던 것이다.

앞서 살펴보았듯이 '객관성', '선천적 습득'은 국어지식 영역에서 만연한 선입견이다. 그러나 문법 지식이 객관적으로 존재한다는 선입견은 국어지식 교육에 대한 본질적인 고찰을 가로막아 단순히 간략화된 지식을 가르치는 것으로 전락시켰으며, 문법지식은 선천적으로 습득한다는 선입견은 국어지식 교육에 대한 체계적인 연구를 가로막게 되었다. 따라서 이러한 선입견을 타파하는 것은 그동안 불모지나 다름없었던 국어지식 교육의 본질에 대한 논의를 시작하는, 필수적인 선결과제가 된다.

2. 국어지식 영역 밖의 지식 담론

국어지식 영역은 전통적으로 지식적 성격을 강조해 온 영역이기 때문에, 필연적으로 국어과 전체에서 논의되는 지식 담론에도 영향을 받는다. 즉 ‘교육 내용 = 지식’ 도식에 만약 모종의 선입견이 존재한다면, 이는 웅당 국어지식 영역에도 영향을 줄 것이다. 그런데 문제는, ‘교육 내용 = 지식’은 지식관에 따라 그 이해의 진폭이 엄청날 수밖에 없다는 점이다. 인식론에도 유행이 있고, 또 특히 인식의 전환기를 겪는 세대는 ‘지식’ 개념의 변화를 필연적으로 점검해야 한다.

현재 국어교육계도 바로 이런 작업이 필요할 것으로 생각된다. ‘교육 내용 = 지식’이라고 하는 도식을, 이전 시대의 관점으로만 이해하여 애초부터 전절(翦截)하는 것은 타당하지 않다. 이를 위해서는 국어교육계에 보편적으로 받아들여지는 지식 개념에 대한 재정비가 필요하다. 여기에 서는 두 가지가 논의될 것이다.

2.1. 명제적 지식-절차적 지식

국어 교육 이론에 보편적인 개념으로 자리한 ‘명제적 지식 - 절차적 지식’의 구분은 국어 지식의 성격을 일정 정도 곡해하는 부분이 있다고 생각된다. 지식의 명제적 성격을 당연히 여기던 시절, ‘절차적인, 조건적인’ 지식도 있음을 보여주는 틀은 분명 참신했을 것이다. 특히나 기존의 학적 체계에서 독자적인 국어교육만의 내용을 체계화하는 데 무척 유용하게 쓰였는데, 6차 교육과정에서 내용 체계화를 시도하는 데 기본적인 틀로 사용된 것이다(이인제 외, 1997:133).

분명 ‘명제적 지식-절차적 지식’이라는 개념틀은 국어과의 학적 체계에 기여한 바가 많으나, 현재 시점에서, 국어지식 영역만큼은 교육 내용의 ‘본질’을 기본적으로 ‘명제적 지식’으로 보는 이러한 틀에서 자유로워져야 할 것 같다. 국어지식 영역은 전통적으로 명제적 성향이 뿌리 깊게 강조되어 왔으며, 국어과 전체에서도 국어지식 영역에 대해 명제적 지식

의 성격을 가장 많이 띠는 영역으로 간주하고 있다. 이런 경향은 국어지식의 명제적 성격을 고착화함으로써, 국어지식에도 '절차적 성격, 조건적 성격'이 있음을 보지 못하게 한다⁵⁾.

요컨대 교과 내용으로서의 국어지식, '언어 활동'에서의 국어지식의 성격을 탐색할 필요성이 제기되는 상황에서는 국어지식 영역에서의 '명제적 지식, 절차적 지식, 조건적 지식'의 구분은 의미가 없어 보인다. 이 구분은 '지식 = 명제'라는 인식이 팽배했던 이전 시대에서는 '절차적 지식과 조건적 지식'을 돋보이게 하여 새로운 교육적 가치 창출이 가능했을 것이다. 그러나 이미 '지식 = 명제'라고 생각하지 않는 것이 시대의 대세이며, 이에 따라 지식의 종류를 일별하는 것은 더더욱 도움이 되지 않는다고 본다.

'명제적-절차적-조건적', 이 세 가지 지식은 심하게 말하면, 본래 하나의 뿌리에서 나온 '한 덩어리 지식'에 대해 특정 부분만 부각하고 진술 형식을 달리한 것에 지나지 않는다(지금은, 그렇게 생각해야만 한다). 적어도 국어지식 영역에서는 '실제 언어 활동의 원리' 본연으로 돌아가 그동안 세 갈래로 나뉘었던 지식의 특성을 한 덩어리로 묶어낼 필요가 있다고 본다. 그래야만이 국어지식이 명제성을 극복하고 지식의 조건이든, 전략이든, 수행이든, 학습자에게 실용적인 지식을 탐색할 수 있으리라 본다.

2.2. 활동-지식

학문적 지식 지향의 4차 교육과정을 극복한 5차 교육과정 이래, 국어과 교육과정 및 교과서는 학습자의 활동을 강조해 왔다. 지식이 아예 필요없다는 것은 아닐지라도 지식보다는 활동이 중요하다는 것이다. 연구자 역시 교육과정이나 교과서 모두 분명히 '활동 중심'으로 구성되어야 한다는 데 동의한다. 그러나 활동과 지식의 관계성은 달리 설정될 필요가 있다고 본다.

최영환(2003: 202-205)에서는 현재 국어과 교육에서는 목표와 내용

5) 이런 접근법은 '응용'적인 관점으로서 문제가 있다고 본다.

이 잘 구분되지 않는 것이 문제라고 하면서, 현재는 가르칠 내용이 무엇인지 모르고 목표를 내용과 같은 것으로 생각하거나 글의 내용을 국어교육 내용으로 착각하였다고 비판한 바 있다. 이는 '활동의 형식만 있고 그 내용은 없다'는, 김대행(1995)의 비판과 깊은 관련성이 있다고 판단된다. 즉, 활동의 결과, 학습자가 교육의 최종 과정에서 얻게 되는 행위, 활동의 형식은 모두 목표가 되며, 목표를 지향점으로 삼는 구체적인 내용이 바로 지식이 되는 것인데, 이에 대해 그동안은 명확히 하지 못하여 활동-지식의 관계성을 곡해한 면이 있다. 활동이 중요하다는 논리로 지식이 중요하지 않다고 말할 수는 없는 것이다. 오히려 두 개념은 교수 학습 상황에서 필연적인 관계로 묶인다.

지식-활동의 관계에 대한 이런 오해는 국어지식 영역에도 영향을 주었다. 활동이 강조되면서 국어지식이 소홀히 다루어지게 되었다. 비판을 받아야 하는 것은 국어 지식 자체가 아니다. 그동안 이 영역에서 '교육 내용'과 '교육 목표'를 명확히 구분하지 못했던 접근법을 비판해야 할 것이다. 교육 내용이 마치 목표인 것처럼 진술되어 그 실용성을 부각하지 못하였거나((ex)형태소의 개념을 안다, 품사의 종류를 안다), 학습자의 최종적인 성취 수준을 설정하고 그에 따른 개개의 교육 내용을 일별하지 못하였던 것을 국어지식 영역에서는 비판받아야 하는 것이다. 오히려 국어지식은 타 영역의 활동을 풍부하게 채울 수 있는 내용이 된다.

이제까지 '명제적 지식-절차적 지식' 도식의 극복, '활동과 지식'에 대한 그간의 선입견을 극복하는 것 역시, 국어지식의 본질에 좀더 가깝게 다가가도록 할 수 있다. 다음 III장에서 논의되는 교육용 패러다임의 구축 역시 그간의 이런 선입견을 극복한 상태에서만이 가능하다.

III. 교육용 패러다임 구축

II장까지는 문법 지식의 지식적 성격에 대한 전환적 인식을 촉구한

것이다. 지식에 대한 전환적 인식이 전제되지 않으면 교육 내용을 새로이 구축한다고 하더라도 그 이전과 달라지지 않을 것이기 때문에 이러한 작업이 필요하다.

그러나 궁극적 목적인 내용 체계화 작업 이전에 한 단계 더 합의해야 할 것이 있는데, 소위 ‘교육용 패러다임’이 그것이다. 학습자가 접하는 모든 문법적 경험에 대해 ‘일관된 교육적 원리로 기술하고 체계화’할 수 있는 패러다임에 우선 합의할 필요가 있는 것이다. 이는 주로 언어관에 대한 합의점을 도출하는 것이 그 주된 흐름이 될 것이다.

현재 국어지식 영역에서는 아직 교육 내용이 적극적으로 탐색되지 않았다고 보는데, 김광해(1997:96)에서는 무엇보다 ‘교육용 패러다임 구축’이 시급하다고 지적한다. 그가 굳이 ‘교육용 패러다임’이라는 명명을 노출한 것은, 혹여 ‘기존 교육용 패러다임’이라는 것이 있다고 해도, 이는 분명 교육적으로 문제가 있다고 보기 때문이었을 것이다.

본 장에서는 현 국어지식 영역에서도 ‘교육용 패러다임’이 일정 정도 형성되어 있을 거라 가정하고, 현 패러다임에 대해 간략한 비판을 1절에서 진행하며, 2절에서는 패러다임을 규정할 몇 가지 축에 대한 의견 개진이 이어질 것이다.

1. 현 교육용 패러다임에 대한 비판: 교수·학습 방법 차원을 넘어서

‘기존의 교육용 패러다임’의 근본적인 문제점은, ‘교육용’의 정체성을 학적 패러다임과 차별화되기 어렵도록 하는 ‘학문문법 - 교육문법’ 및 ‘응용언어학-교육언어학’의 역학관계에 대한 그릇된 인식에서 비롯된다. 학문 문법을 변환하면 교육문법이 된다는 인식과, 응용언어학과 교육언어학이 일치하는 것으로 보는 오해가⁶⁾, ‘교육용’의 정체성을 본격화할 수 없게끔 하였던 것이다. 즉 학문문법에서 기술한 내용, 규범 문법, 학교 문법, 언어에 대해 교육적 시각으로 재기술한 결과물, 교육과정을 염두

6) 이에 대한 구분은 졸고(2005c) 참고.

에 둔 내용 체계화, 교과서를 염두에 둔 교재 내용의 기술, 이 모든 것이 다르다는 것이 정치하게 구분되지 않았다. 어떤 층위에서 실천을 할 것이냐를 정치하게 구분하지 않았던 데에서 문제점이 발생한 것이다. 교육적 탐색에서 이론(theory)이란 있을 수 없고, 있다 해도 '실천적' 국면에 서만 가능하며, 실천적 국면이라는 것도 단편적이어서 심층적으로 다룰 수 있는 것이 없다는 인식이 문법 교육 연구에서는 특히 뿌리 깊었던 것이다.

이런 상황에서 기존의 교육용 패러다임의 성향은 대체로 세 가지로 정리할 수 있다.

1) 교육용 패러다임을 교수 학습 방법 층위에만 한정하여 논의한 경우가 많다

그런데 이런 교수 학습 방법 연구조차, 개별적인 수업 사례를 대비한 '일회적인 테크닉' 수준에서만 진행됨으로써, 문제는 더더욱 심각했다고 본다. 교수 학습 '방법'에 대한 오해는 근대 교육을 망친 대표적인 원인 중 하나로 지적되고 있다(Young, 1991/이정화 외 역, 2003: 38-61). 진리를 기계적으로 찍어낼 수 있는 어떤 표준화된 절차는 없음에도, 근대 교육은 학습자를 '학습하는 사물'로 취급하고 방법론적인 처방을 내렸다는 것이다.

그동안 문법 교육에서 관심을 가져왔던 '교수 학습 방법' 담론은 이제 변화를 꾀해야 할 필요가 있다고 본다. 개별 사례들에 대한 통찰을 줄 수 있는, '내용'에 대한 좀더 거시적인 '방법론'이 구상될 필요가 있는 것이다. 더 나아가 교육용 패러다임은 교수 학습 방법 담론을 훨씬 넘어서 구상이 가능해야 한다.

2) 교육용 패러다임이 내용 차원에서 논의될 경우 '간략화'만이 그 원리였고, 그나마 간략화의 일관된 원리조차 없었다

이는 첫 번째 성향의 다른 측면이라고도 할 수 있겠다. 즉 교수 학습 방법에 대해 연구 역량이 집중된다는 것은, 상대적으로 내용은 연구할

것이 없다는 것을 암묵적으로 전제하고 있기도 하다. 대체로 그간 문법 교육의 내용 연구는, 학문 문법의 내용을 알기 쉽게 간략화하면 된다고 생각해 왔다. 게다가 그 간략화 작업은 일관된 원리조차 합의하지 않은 상태에서 진행되어 왔다.

3) ‘실제 언어 자료 = 교육성 확보’ 공식에 대해 지나치게 신뢰한다
세 번째 성향은 실제 언어 자료에 대한 지나친 신뢰이다. 교수 학습 방법을 개발하거나 내용을 간략화한다고 해도 여전히 학습자에게 문법 교육이 ‘실제성’이 없음을 인식하게 된 문법 교육계는, 이제 ‘실제 언어 자료’를 확보함으로써 교육적 실제성을 확보하려 한다.

이러한 경향은 고등학교 문법 교과서만을 놓고 보아도 알 수 있다. 7차 교과서로 올수록 그 이전 교과서에 비하여 ‘의미, 어휘, 담화’ 단원이 확대되고, 활동에서 제공되는 언어 자료가 모어화자가 실제로 ‘사용한’ 것을 활용한 것이 돋보인다.

이러한 노력에 대하여, 문법 교과서가 나름대로의 교육적 가치를 구현하려 했던 것으로 평가할 수 있을 것이다. 그런데 여기에서 ‘현재 국어 지식 영역에서 합의된 바의 교육적 패러다임’의 특성이란 ‘사회언어학적’, ‘담화텍스트언어학적’ 패러다임 이상을 도출하기 어렵다.

국어학적 성과물에 ‘실제적이고 쉬운 언어 자료’를 덧붙여서 가공한다고 해서 교육용 패러다임을 구현했다고 볼 수 없으며, 여전히 ‘사회언어학적’, ‘담화텍스트 언어학적’인 패러다임에 그칠 가능성이 많은 것이다. 언어 자료의 실제성(authenticity)도 국어과 교육 입장에서는 여전히 ‘학문적 논리’에 지나지 않는 것이다. 연구자가 생각하기에, 문법 교재에서 언어 자료의 실제성을 확보하는 것은 지식의 수행력을 높이는 데 그다지 많은 도움을 주지는 못한다고 본다. ‘언어 자료’는 ‘자료의 적절성’의 평가 기준은 될 수 있어도 그 자체가 ‘지식, 교육내용’이라고 볼 수는 없기 때문이다. 이는 소설 ‘삼대’가 교과서의 제재로 실렸을 경우 ‘삼대’ 자체를 교육내용으로 볼 수 없는 것과 마찬가지로 볼 수 있다. 그런데 국어지식 영역에서는 ‘언어 자료’를 ‘제대로’ 설정하면 교육 내용 설계를 끝낸 것과

다름없다고 보는 경향이 있다.

1) 2) 3)에 이은 그동안의 교육용 패러다임의 성향은, 유의미한 학습이 일어날 수 있는 언어 경험의 실제성을 깊이 성찰하지 못한 상태에서, 선불리 지식의 목록을 구상하고 가르칠 내용을 학습자에게 제공한 데에서 문제가 있었다고 본다. 이를 극복하기 위해서는 언어적으로 학습자의 수행 방식을 도출할 수 있는 패러다임을 만들 필요가 있다고 본다. 또한, 지식의 목록을 구상하는 것보다는, 지식을 둘러싼 패러다임이 현재 교육 이데올로기에 적절치 않은 패러다임을 비판하고 있는 것은 아닌지 반성하는 것이 우선이다. 패러다임을 전환하지 않고서는, 대안적 지식 목록이 업데이트 되더라도 비판은 끊임없이 이어질 것이다. 개별 항목의 의미는 전체 패러다임 안에서 재구성되므로, 개별 항목이 비판을 받을 이유는 없다. 조사 '-가'의 문제도 패러다임에 따라서는 이데올로기의 문제까지 학습 가능하도록 얼마든지 구성할 수 있기 때문이다. 개별 항목을 묶어내는 전체 패러다임이 조사 교육 내용을 단편적이거나 비실용적이거나 의미 없도록 보이게 만드는 것이지 조사라는 개별 항목 자체가 '작은', '형식상의 문제에 지나지 않기 때문에' 교육적 가치가 없는 것이 아니다.

이같은 맥락에서 본고에서는 교육용 패러다임을 다음과 같이 규정한다.

〈교육용 패러다임의 (잠정적) 정의〉

교육적 실천 이전에, 언어 공동체 속에서 언어로 사회적 실천 행위를 해 나갈 학습자를 고려할 때, 학습자의 수행 방식을 언어적으로 도출할 수 있는 핵심 키워드에 대한 철학적 합의

이것은 언어나 학습자에 대한 제 관점 및 철학을 총체적으로 점검하는 것이다. 이런 패러다임이 합의된다면, 국어지식 교육의 정체성을 최

상위 수준에서 확보할 수 있다.

2. 패러다임의 몇 가지 축

패러다임 개념으로 국어지식 교육의 정체성을 확보하려는 의도는 그만큼, 국어지식 교육의 밑그림을 그리는 작업이 시작 단계이며 단순하지 않은 작업임을 암시한다. 언어나 학습자에 대한 제 관점 및 철학을 현 교육적 상황에 근거하여 총체적으로 점검할 필요성이 제기되기 때문이다. 연구자의 역량도 역량이지만, 패러다임이 복잡하고 거시적이며 좀처럼 실체가 잡히지 않을 때에는, 패러다임 자체에 대한 논의보다 '패러다임을 특징적인 것으로 부각시키는 요소'에 대한 이야기를 하는 것이 오히려 패러다임의 규정에 도움을 줄 것이라고 판단하였다. 따라서 이하 내용에서는 패러다임을 구성하는 몇 가지 축에 대해 대략적으로 논의하고자 한다. 이는 밀도 있게 구상된 것이 아니라, 연구자의 관심에 따라 임의로 선정, 그동안 지면을 통하여 어느 정도 정리된 것만 '나열'하는 데 지나지 않음을 미리 고백한다.

2.1. 소통으로서의 언어관: 기호적 확장⁷⁾

국어과 전체에서 기준으로 하는 언어관은 '소통 관점'이다. 언어를 사용자와 분리된 자율적인 개체로 보지 않고, 사용자가 언어 공동체에서 언어를 가지고 사회적인 실천 행위를 하는 것으로 보는 것이다. 이는 현 국어과 교육과정 전 영역에서 드러난다. 소통 관점에서의 교육 내용을 제공하는 국어과 전체의 흐름을 고려하여⁸⁾, 문법 교육에서도 학문적 체

7) 2.1과 2.2의 내용은 줄고(2005d) 및 줄고(2005e)를 재구성한 것이다.

8) 국어과 교육 전체에서 '실제 언어를 수행하는 방식'을 밝히는 데 관심을 두어 왔으나, 이에 대한 연구가 아직 미미한 것이 사실이다. 언어를 수행하는 방식을 '언어적으로' 접근하지 않고 '심리적으로' 접근하여 학습자의 머릿속 인지 과정을 밝혀, 학습자에게 '전략'으로 활용하도록 교육 내용을 제공하는 경향이 많았기 때문이다. 이러한 교육 내용은 주로 언어 사용 영역에서 제공되었다.

제에 의거하지 않고 소통 관점을 견지해야 한다.

국어교육에서는 이제 더 이상 '언어 그 자체'만을 교육하지 않는다. 물론 '언어'가 교육 내용의 중심점에 놓여 있는 것은 여전하다. 다만 그 교육 내용의 선정 및 설계, 유용성 판단의 기준이 '언어 그 자체'가 아니라는 것이다. '학습자가 개인적·사회적 삶에서 언어를 통해 무엇을 할 수 있는가'를 기준으로 하여 교육 내용화하게 된다⁹⁾. 즉, 국어 교육에서는 의사소통 행위에서 '메시지 자체'만을 교육 내용으로 삼는 것이 아니라, '의사소통 행위'를 둘러싼 요인들(화자와 청자, 세계)과 그들의 상호작용, 이 모든 것을 교육 내용의 원천으로 보게 되었다.

국어 교육의 언어 패러다임이 소통 관점으로 급속하게 변화하는 가운데에서도 국어지식 교육에서는 이러한 흐름에는 둔감했던 것 같다. 그동안 문법 교육에서는 언어 구성체를 주로 다루었다고 할 수 있다. 담화 차원의 교육 내용에 대해서는 다른 평가가 가능할 수 있어도, 적어도 문법 교육 내용의 주종을 이루었던 문장 이하 차원의 문법에서는 '언어 구성체'에만 관심을 두었다는 비판을 피할 수 없을 것으로 보인다. 즉, 맥락과 분리된, 사용자와 분리된 자율적인 언어를 대상으로, 그 규칙과 규범성을 익히는 것이 중심이 되었던 것이다. 말할 것도 없이, 이는 현대 언어학의 주류를 이루었던 구조주의 언어학의 영향이었다.

국어지식 교육에서도 '구성체로서의 언어' 관점을 넘어선 소통으로서의 언어관을 취할 필요가 있다. 국어과 교육 전체적인 요구에 의해서도, 국어지식 교육 내적인 요구에 의해서도 문법 교육에서의 언어관 재고는 필수적이다¹⁰⁾. 줄고(2005e)에서는 이런 언어관이 '기호적 관점'으로 구

9) 임태동은 키에르케고르의 간접전달과 그것에 반영되어 있는 인커그니토에 근거하여 교육 중심의 교육과정, 교육 본위의 교육과정이라는 새로운 교육과정의 유형에 대하여 다음과 같이 언급하고 있는데, 국어지식 영역에서 깊이 새길 필요가 있다고 생각되어 인용해 둔다.

“...새로운 교육과정은 ‘그것이 학문적으로 가치 있는 최신의 지식인가’라는 질문에 의하지 않고, ‘배우는 자의 실질적인 성장을 보장할 수 있도록 배우는 자의 지적 수준과 적절한 불일치나 변증법적 긴장을 형성하고 있는가’라는 질문에 근거하여 내용을 선정하고 조직한다(임태동, 1999:456). ...”

체화될 필요가 있음을 지적한 바 있다. ‘언어(language)’ 그 자체만이 아니라 의사소통 행위의 주체인 발신자와 수신자가 동원하는 모든 수단에 관심을 두게끔 한다. 즉 화자가 의미하고자 하는 바에 동원되는 수단은 ‘언어’가 아니더라도 관심을 둘 수 있다는 것을 의미한다. 실제로 인간은 소통 과정에서 무엇인가를 ‘의미하고자’ 할 때, 언어 그 자체만을 기호로 사용하지 않는 경우가 많다는 점을 고려해 볼 때, 의사소통 행위를 전제로 한 문법 교육에서도 ‘문자나 음성’의 형태로 제공되는 ‘language’만이 아니라 ‘의사소통 행위에 참여하는 주체가 사용하는 제반 기호’ 모두가 의미 있다고 보는 것이 국어지식 영역의 위상을 공고히 하는 데 필수적이라 판단된다.

2.2. ‘의미-문법’ 관계 재고

‘소통으로서의 언어관’을 견지해야 함에 동의해야 한다면, 국어지식 교육은 ‘의미’와 ‘문법’의 관계를 재고할 필요가 있다. 소통되는 언어를 중시한다는 것은, 결국 ‘의미’가 중심이 되는 것이기 때문인데, 그동안의 국어지식 영역에서 다루어진 의미 교육 내용을 볼 때 소통의 의미가 중심이 되었다고는 보기가 어렵기 때문이다.

줄고(2005d)에서는 국어지식 영역 내에서 ‘의미’를 어떻게 교육해왔는지를 개괄하였다. 여기에서 연구자는, 기존의 국어지식 교육 내용이 ‘의미’ 교육을 꾸준히 해 오기는 했으나, ‘소통의 관점’에서의 ‘구성적 의미’를 중심으로 교육 내용을 설계해왔다고 보기는 어려운 상황임을 보여주었다. 즉 그동안의 문법 교육 내용이 학습자가 실제 소통 상황에서 표현하고자 하는 의미와 직접적으로 관련 맺기가 어렵다고 보는데, 그 내용이 자율적 언어관에 바탕하여, 하나의 단원으로 설정하여 ‘부문으로서의 의미’를 교육하거나, 형식간의 규칙을 다른 단원에서 설정하는 데 ‘부가적으로 필요한 기능적 의미’ 정도였던 것이다. 즉, ‘의미’에 무게를 둔 문법 교육 내용이라 하더라도 여전히 ‘의미’ 중심이 아니라는 것이다. 소

10) 이에 대한 자세한 논의는 줄고(2003) 참고.

통의 언어관을 중시하여 의미-문법의 관계를 재고할 필요가 있는 것이다.

이런 맥락에서 줄고(2005e)가 연구되었다. 이 논문에서는 '담화 상황에서 볼 수 있는 의미 내지는 기능'을 '부가' 또는 '후치'하는 것 정도로만 의미를 취급하지 않고, 진정으로 '의미'를 중심으로 하는 문법 교육 내용을 도출, '의미와 문법'의 관계를 재고할 방법론을 강구하였다.

그리하여 김봉주(1992: 10-11)의 제언을 주목하였다. 그는 그동안 언어 연구법이 'O → I¹¹⁾'로 이루어져 왔기 때문에 말로는 '심층구조로부터 표층구조에 이른다'고 하더라도 실제로는 형식만을 우선시하였다고 비판하였는데, 언어의 성질을 보다 잘 파악할 수 있으려면 'I → O'의 접근법을 취해야 한다고 보았다¹²⁾. 연구자 역시 그동안 '소통으로서의 언어'를 견지하려고 해도 문법 교육 내용이 좀처럼 학습자에게 의미 있는 내용이 되기 어려웠던 것은, 김봉주의 지적처럼 언어에 대한 접근법 차원에서 문제가 있었던 것으로 판단한다.

접근법 차원에서 'I → O'로 바꾸는 것은 필연적으로 구성체로서의 언어만을 관찰하는 것을 넘어 언어 사용자의 언어 사용 과정을 관찰하는 것을 전제로 한다. 학습자의 언어 사용 과정 중 '표현' 과정을 전제로, 의미-문법 관계를 재고하는 방법론 도출이 가능하다고 본다. 학습자의 표현 과정¹³⁾을 염두에 두고 사용자의 인식에서부터 출발하여, 그 과정에서 숙련자라면 사용할 가능성이 있는 국어지식의 레퍼토리를 구체화하는 것이다.

11) Jespersen, O.(1924)가 구분한 두 가지 언어접근법. 외부로부터 내부로 들어가는 방법과 내부로부터 외부로 접근하는 방법이 있으며, 전자는 'O → I', 후자는 'I → O'라 한다.

12) 기존의 담화 차원 교육에서는 O → I 방식을 채택해 왔다. 그렇기 때문에 학습자에게는 문장과 담화 차원 문법이 서로 관련성을 지닐 수가 없었다고 판단된다. 문장 차원의 문법과 담화 차원 문법의 관계에 대한 비판은 줄고(2003).

13) 표현 과정과 이해 과정 중 본고에서 표현 과정에만 주목하는 것은, 표현과 이해 활동에서 사용되는 '언어 목록 및 자원'은 결과적으로 차이가 없을 수는 있어도, 이해 과정을 가정하여 국어지식 교육 내용을 탐색하게 되면, '표현할 의미' 중심의 지식을 도출해 내기는 여전히 어렵다고 보기 때문이다.

표현 과정은 크게 다음 세 단계로 나눌 수 있다.

- ① 주어진(생각해 낸) 명제 내용을(표현하고자 하는 바를)
- ② 다양한 담화 환경에서(사용역에 따라)
- ③ 상이한 문법 형식으로 표현하는 것

이 세 가지의 긴밀한 관련성을 고려하여, ③의 가장 적절한 선택을 중핵적 교육 내용 및 학습 활동으로 하는 것이 국어지식에서 담당해야 할 것이다. 그동안 국어지식 교육은 ①에 대해서는 관심을 두지 않았다. ②에 대해서는 담화 부문에서 가르쳐 왔다. 그렇지만 ②와 ③과의 긴밀한 관련성을 배제하였다. 문장 차원 교육에서는 ③에 대해서만 주로 교육해 왔다고 할 수 있다. 즉 그동안은 ③이 국어지식 영역에서만 특화할 수 있는 교육 내용이라고 본 셈이다.

국어지식 교육에서는 여전히 ③이 중심이 된다. 문법 교육 내에서의 의미 교육은 ①·②가 아무리 중요하다 할지라도, 문법적 구조와 언어 형식에 반영되는 한에서만 중요한 것이다. 즉 언어 형식화되지 않는 '모든 명제 내용, 모든 담화 환경'이 다 교육적 가치를 지니는 것은 아니다. 언어 형식화할 가능성이 있는 명제 내용이나 담화 환경만이 국어지식 교육 내용으로서의 가치를 지닌다.

의미의 소통이 중시된다면 그동안의 교육처럼 언어 형식 자체만을 교육 내용화할 수 없다. 그렇다고 해서 국어지식 영역에서 명제 내용에 대해서만 본격적으로 다룰 수도 없다. 명제 내용만을 교육 내용으로 다룬다면 그것은 언어 교육이 아니기 때문이다. '주어진 명제 내용'을 '다양한 담화 상황에 따라', '언어 형식화'하는 모든 과정에 관심을 두어야 할 것이다. 요컨대 이렇게 표현 과정을 전제로 하고 그에 따라 사용될 국어지식을 개발하는 방식을 취하면, 의미가 중심이 되고 문법이 그에 따라 재편되게 될 것이다.

국어지식 영역에서 의미와 문법 관계를 재편하게 되면, 그동안 사고 과정과 언어화 과정을 분리된 상태로 머물러 있던 학습자가 '국어지식'을

활용하여 표현하고자 하는 바를 언어화하도록 할 수 있을 것이다. '학습자의 언어 표현 과정'을 염두에 두고, 학습자가 위치한 수사적 상황에서 국어지식의 목록으로 가지고 있어야 할 것은 무엇인지 개발하는 것은, 진정한 모어 화자를 위한 학습자의 '소통에서 활용할 수 있는 지식'이 될 것으로 보인다. 언어에 대한 접근법을 '의미 → 문법'으로 바꾸지 않는 한, 비록 다양한 담화 상황에서의 용법을 병치하여 보여준다고 하더라도 여전히 '구성체로서의 언어'가 '다양한 상황'에서 변화하는 '다양한 용법'을 감상하도록 하는 데 그칠 것이다.

23. '규범성-창의성'의 균형

줄고(2006)에서는 이제까지 문법 교육의 '규범성 패러다임'을 비판하고 '창의성'과 균형을 잡을 필요가 있음을 논의하였다. 즉, 문법 교육은 규범의 목록과 실체를 보여주기 위해 노력하였는데, 그러나 '실체 제시 중심의, 규칙 준수 지향적인 규범성 패러다임'은 용법의 정확성을 판단하는 기준으로서만 기능하므로 반쪽 자리 패러다임에 지나지 않음을 지적하였다. 특히 중등 이후의 모어 화자에게는 용법의 정확성 패러다임을 넘어서 언어 현상 전반에 대해 해명해 줄 수 있는 패러다임이 필요하다.

이를 위해, 실체로서의 규범의 강조보다는 언중이 만들어내는 규범성을 이해하도록 해야 할 것이며, 이로써 실체는 언어 현상이며 언중이 언어 현상에 대해 규범성을 부여하는 것임을 이해하도록 함으로써, 규범을 지키기 위해서만 존재하는 실체가 아니라, 창의성의 역동적 기준으로서 언중이 정향하는 특성임을 이해하도록 하는 것이 중요하다. 이로써 학습자는 규범성에 내재한 무의식을 파헤치는 데에서 창의적인 발상도 가능함을 이해할 뿐만 아니라, 역동적인 언어관을 지니며 주체적 언어 생활을 하도록 유도할 수 있다. 규범성의 본질을 이해했기 때문에 규범적인 언어 생활도 수월히 수행할 것이라 판단된다.

'규범 교육'의 협소함은 규범 그 자체에 근거하는 것이 아니라 규범을 둘러싼 패러다임이 기능적이기만 한 것이 문제이다. 언어는 다차원적인

양상을 가지며 국어과에서 이 양상 모두를 포괄해야 한다면, 국어지식 영역이 타 영역에 대하여 가질 수 있는 차별성은 그래도 ‘규범성’에서 찾아야 한다. 그런데 기존 국어 규범 교육이 지나치게 도식적이며 초등학교에서는 몰라도 중등학교에서는 의미 있게 이루어지기 어렵다는 비판이 ‘혹시라도’ 있었다면, 그것은 규범을 익히는 것 자체가 잘못된 것이 아니라 언어의 규범성에 대한 교육적 접근법이 잘못된 것이다. 창의성만큼이나 복합적인 개념일 ‘규범성’을 지나치게 단순화하여 받아들이지는 않았는지 반성할 필요가 있으며, 국어지식 영역의 규범성 패러다임은 그렇게 복잡한 ‘규범성’이라는 개념 중 특히 어떤 지점을 부각해야 하는지 명확히 해야만이, 국어지식 영역이 국어과 교육 전체에서의 교육적 정체성을 확고히 할 수 있을 것이다.

IV. 교육용 패러다임에 따른 내용 체계화 방법론

IV장에서는 III장에서 합의된 교육용 패러다임을 염두에 두고, 교육적 실천을 위한 교육 내용의 체계화를 시도한다. 1절에서는 국어지식 영역에서 교육 내용 체계화 작업의 특성에 대한 관점을 전개하고, 이를 바탕으로 하여 이어지는 2절과 3절에서는 종적구조와 횡적구조를 고려한 내용 체계화 방법론을 구상하려 한다.

1. 국어지식 영역의 내용 체계화 작업의 특성¹⁴⁾

1.1. 교육 내용 선별: 체계화의 선수 조건

14) 줄고(2005c)에서는 연구사를 기술하면서, 학교 문법이 답아야 할 ‘내용’을 교육적 관점에서 검토한 연구물들을 묶어, 첫째는 교육 내용 선정 원리를 밝힌 연구들, 둘째, 교육 내용 체계화를 직접 시도한 연구들, 셋째, 위계화를 시도한 연구로 나누어 살펴 보았다.

III장에서 교육용 패러다임이 언어와 학습자에 대한 철학적 점검, 그 합의점에 대한 것이라면, 내용 체계화란 실천을 위한 교육적 논리를 마련하는 것이다. 기존 연구에서도 내용 체계화 연구가 있기는 했으나 이들의 문제점이라면 특히 ‘철저한 교육적 논리가 없는 체계화’, ‘그에 따라 선부는 목록 확정’을 꼽을 수 있다.

이러한 문제점을 개선하기 위해서는, 무엇보다도 체계화 이전에 국어 지식 영역에서는 ‘교육 내용 선별’이라는 단계가 있어야 한다. ‘체계화’ 작업은 개별적 내용이 충분히 교육적이라는 전제에서만 가능하기 때문이다.

그동안 국어지식 영역에서는 ‘교육 내용 선별’조차 제대로 이루어지지 않았다고 할 수 있다. 물론 기존 연구 중 ‘교육 내용 선정 원리’라는 이름으로 축적된 연구가 있으며 이들이 교육 내용 선별 작업과 관련성은 있다. 이은희(1994)¹⁵⁾, 이성영(1998)¹⁶⁾, 이춘근(2002)에서는 학교 문법

15) ■ 이은희(1994: 533-537)의 학교 문법 내용 선정 원리

첫째, 국어 지식 영역은 언어 사용을 위해 필요한 언어에 대한 모든 지식을 제공해 주는 것으로 볼 때, 국어 지식 영역 내용의 범위는 현재의 것에서보다 확장되어야 한다. 둘째, 국어 지식 영역의 내용이 실제 언어 사용에 기반을 제공해 주기 위해서는 탈상 황맥락적인 개별 문장에 한정해서 언어를 기술하는 언어 기술 방식이 변화되어야 한다. 셋째, 국어 지식 영역에서 언어를 접근하는 방식이 기존의 형식 중심적 방식에서 의미와 형식을 동시에 고려하는 방식으로 변화되어야 한다.

그는 내용 선정의 기본 관점이 국어 지식 영역의 목표를 고려한 방향으로 변화해야 함을 기본적으로 강조하면서, 내용 선정 원리를 다음 세 가지로 제시하였다. 그가 제시한 첫 번째 원리는 국어 지식 영역의 지식의 정체성을 밝힌 것이며, 두 번째 원리와 세 번째 원리는 문법 기술 방식에 대한 것이다. 그러므로 사실 첫 번째 원리만이 교육 내용과 관련된다고 볼 수 있다.

16) ■ 이성영(1998:242)의 교육문법의 내용 선정 원리: ① 교육 목표 지향성 ② 언어 사용의 실제성 ③ 통일성과 규범성

그는 교육적 가치를 실현하는 교육 문법에서는 어떤 내용을 싣고 어떤 내용을 배제할 것인가에 대한 기준이 있어야 한다고 하면서, 위의 세 가지 원리를 제시하였다. 그의 연구에서도 이러한 원리를 과연 ‘교육 내용 선정 원리’라고 할 수 있을지 불분명하다. 위 원리들은 교육 내용을 설계하고자 할 때 직접적이고 구체적으로 적용 가능한 원리라기보다는, 교육 문법이 전체적으로 가지는 성격을 포괄적으로 드러낸 것이라 할 수 있다. 즉, 교육적 관점에서 교육 내용을 설계하고자 할 때는 좀더 구체적인 원리가 요구된다.

의 내용 선정 원리를 도출한 드문 연구이다. 줄고(2005c)에서는 이들의 연구를 근거로 그동안 연구되어 왔던 '학교(교육) 문법 내용 선정 원리'에 대해 비판적으로 고찰한 바 있다. 대부분의 학교 문법 연구물들이 특정 문법 현상의 기술적 문제를 대중적으로만 처방하는 데 그치고 있다는 것을 감안한다면, 이들은 학교 문법 내용을 선정하는 '원리'를 제안했다는 점에서 가치가 높다.

그러나 연구사적 가치에도 불구하고 그 기준들은 '문법 기술 방식 및 관점', '교육 문법 내지 학교 문법의 성격' 등과 구분되지 않아 명확하지 않다는 아쉬운 점이 있다¹⁷⁾. 그 이유는 교육 내용 선정 작업 과정에서 '학습자'라는 변인이 빠져 있기 때문이라 판단된다. 학문 문법 결과물에서 교육적 가치가 있는 것을 선정하고자 할 때, 그 가치 판단은 학습자에 있지 않고 교육 내용 선정 주체에게 달려 있었던 것이다.

국어지식 영역에서 '교육 내용을 선정'하는 근거는 '모어 화자인 학습자'에서부터 출발한다¹⁸⁾. 예를 들어, 모어 화자라는 학습자의 변인으로 인해, '선택제한' 같은 문법 현상은 교실 현장에서 적극적으로 채택하기 어려울 것이라는 판단이 가능하다. 선택제한을 배웠다고 해서 모어 화자의 실제 언어 사용의 수행력을 높일 수 있을 것 같지 않기 때문에, '교육 내용으로 선정하지 않는다'는 판단이 가능할 수 있다.

그런데 이 문제는 다른 한편을 고려해 볼 때 그리 간단하지만은 않다. '실제 언어 수행력을 높이고자 하는' 목표를 설정할 경우, 선택제한은 분명 교육 내용으로서 가치가 떨어진다. 그러나 그렇다고 해서 과연, 선택제한에 대한 지식이 교육적 가치를 전혀 찾을 수 없는 내용이라 단언할 수 있을 것인가?

17) '문법 기술', '문법 교육 내용', '문법 교재'를 구분하지 않고 논의를 진행해 왔던 그동안의 관행은, 국어지식 영역에서의 '교육 내용'이 무엇인지 확고히 하지 않았던 데 있다고 본다. 이와 같은 상황에서는 당연히 문법 기술 방식과 교육 내용 선정 원리를 같은 차원에 놓고 논할 수밖에 없었을 것이라 판단된다. 그리하여 때에 따라서는 종종 '교육 내용 선정' 작업과 본고의 내용 체계화 작업이 동일시되기도 했다.

18) 이 원리는 '교육 문법을 어떻게 기술할 것인가', '교재에서 어떻게 제시할 것인가'는 말해주지 않으며, 이는 다른 차원에서 연구해야 한다.

이렇게 생각해 보면, ‘교육 내용 선정 원리’라는 용어가 ‘배제’의 논리를 내포함으로써 교육적 가치를 풍부히 발굴하는 데 방해가 된다고 본다. 현재 국어교육의 목표가 수행력 증강 여부에만 경도되어 있지 않으므로, 특정 원리만 앞세워 배제하는 방식으로 ‘선정’하는 것은 문법교육의 입지를 좁히는 결과를 초래한다.

그리하여 연구자는 ‘교육 내용 선정’이라는 말 대신 ‘교육 내용 선별’이라는 용어를 제안하고자 한다. 이로써 발굴한 교육 내용에 ‘교육적 가치 부여하는 방식’으로 진행, 그간의 ‘배제와 포함’의 논리를 지양할 수 있다.

1.2. 체계화 결과의 탄력성

교육 내용 체계는 고정화되지 않으며, 교육적 실천의 모습이 무엇이나에 따라 달라진다. 우선, 교육과정을 염두에 두느냐 교과서 편찬을 염두에 두느냐에 따라 달라진다. 즉, 교육과정 실행의 층위에 따라, 교육 목적에 따라 체계화하는 수준 및 결과물이 달라질 수 있다는 것이다. 예컨대 현재 문법 교과서는 단원의 구성 원리가 ‘언어 단위’로 일관되어 있는데, 이는 4차-7차 고등학교 문법 교과서 모두 공통적으로 지니고 있는 한계이다¹⁹⁾. 굳이 교육적 가치와 관련하여 평가하자면, 이제까지의 고등학교 문법 교과서는 ‘지식의 인식적 가치²⁰⁾ 구현’이라는 교육적 목적에만 초점을 둔 교육 내용 체계화를 해 왔다고 할 수 있다. 문법 교과서의 목적을 다양화하지 못한 상태에서 교육 내용을 체계화하고 있는 것이 현재의 실정인 것이다.

이처럼 교육 내용 체계는 작업의 층위와 목적에 따라 달라지는 것이어서, 결코 한 가지의 체계로써 고정화할 수 없다. 더군다나 교육 내용 체계화 작업이 가장 빈번하게 이루어질 문서로서의 교육과정은 변화무쌍하게 변화하고 있다.

19) 이에 대해서는 졸고(2005g).

20) 이에 대해서는 졸고(2005h).

그러나 좁은 의미의 교육과정의 개정된다고 하더라도, '모어 화자의 언어 생활의 실제에 부합하는'이라는 큰 틀은 변함이 없다. 그러한 변치 않는 틀거리 구상에 구심점 역할은 교육용 패러다임이 할 수 있을 것이다.

1.3. 교과로서의 체계화

그동안 국어지식 영역에서 교육 내용 체계화를 시도한 연구에 대한 평가가 망라된 것은 김광해(1997)이다. 국어지식 영역의 교육 내용을 체계화한 연구들을 일별하면서, 국어지식에 대한 관점이 판이하게 다른 경우라 할지라도 실제 체계화한 연구 성과의 결과물들은 큰 차이가 없음을 지적하고 있다²¹⁾.

그러나 체계화 결과물이 거의 비슷한 현상을 두고, 관점이 달라도 국어지식에서 기본적으로 익혀야 하는 지식의 핵이 거의 동일하기 때문이라고 판단하는 것은 무리가 있다고 본다. 관점이 달랐으나 체계화의 결과물이 거의 비슷한 것은 학적 패러다임 반대의 입장에 선 관점에서도 대안으로서의 교육적 방법론은 탐색하지 못한 상황이 아니었을까 생각한다.

기존 체계화 연구의 문제점은 크게 두 가지로 생각할 수 있다. 첫째, 교육 내용 체계화 작업이 교육 문법 기술이나 문법 교재 단원 구성 원리

21) 권재일(1995)의 경우는 국어학적 지식을 중시한 관점에서의 체계화하였으며, 최영환(1995)의 경우는 언어 기능 영역의 기초 지식을 다루는 영역으로서 국어 지식 영역을 바라보고 체계화한 것이다. 각각의 체계를 보이면 다음과 같다.

- 권재일(1995): 국어학적 관점에서 본 언어 지식 영역 지도 내용
 1. 언어의 이해: 언어의 본질/언어와 인간/국어의 특징/국어 연구의 발전
 2. 국어의 역사와 문자: 국어의 계통/국어의 역사/국어의 문자
 3. 현대 국어의 구조: 음운/단어/문장/의미/담화
 4. 국어의 올바른 사용: 국어의 규범/올바른 국어 사용/ 국어의 앞날
- 최영환(1995): 언어 능력 신장의 관점에서 본 언어 지식 영역의 지도 내용
 1. 언어 구조에 대한 지식: 음운과 문자/단어/문장/담화
 2. 언어의 본질 및 사용에 대한 지식: 언어의 본질/언어와 인간/국어의 사용

등과 뚜렷하게 구별되지 않고 진행되었던 데에서 비롯된 것이다²²⁾. 교육내용을 체계화를 한다는 것은, 교과로서의 국어지식 교육 내용이 실제 국어과 교수 학습으로 실현되기 위한, 이상적·추상적인 조직 방식을 말해주고자 진행되는 것이다. 둘째, 국어지식 영역의 독자성만을 고려한 체계화만 진행되었다고 판단된다. 게다가 그 독자성이 국어 교과 내에서 확보되는 독자성이라기보다는 학적 체계에서의 영향을 받은 독자성이었던 것이다.

요컨대, 이런 기존 체계화 연구를 개선하기 위한 향후 국어지식 영역의 교육 내용 체계화는 무엇보다도 교과로서의 체계화로 전환적 인식을 하는 것이 필요하다. 더 나아가, 이를 위해서는 무엇보다도 단면적인 체계화는 지양해야 할 것으로 판단된다. 교사의 입장에서의 인식론이 아닌 학습자 입장에서의 인식론을 고려하여, 유의미한 학습을 가능하게 하는 언어적 경험을 고려하여, 다면적 체계화를 하는 것이 필요하다고 판단된다.

본고에서는 국어지식 영역 내의 교육 내용 체계를 '종적 구조'로 보고, 국어지식 영역과 타 영역과의 통합적 위상을 고려한 교육 내용 체계를 '횡적 구조'로 보고 논의를 진행하고자 한다. '횡적 구조'는 특히, 국어 지식 영역의 기초 영역으로서의 위상을 강화할 수 있는 작업일 것이다.

2. 종적 구조 체계화의 방법²³⁾

22) 김광해(1997)에서 시도한 이래 7차 교육과정에도 반영된 '언어와 국어에 대한 이해, 국어 알기, 국어 가꾸기' 내용 체계는 한 단계 진일보했다고 볼 수 있다. 목록을 나열하는 것을 넘어서, 학습자의 능력을 성취 기준으로 잡았다는 점에서 그러하다.

23) 이를 위해 문법적 개념이 어떻게 형성되고 변형되어 가는가를 '해석'하도록 열어두는 것이 중요하다. 언중이 어떤 과정을 거쳐 해당 언어에 문법적 개념을 만들어내는지 언중의 힘을 해석하도록 하는 것이다. 이 때 구체적인 상황 안에서 문법적 개념의 형성의 심층 의도, 선택의 의도를 해석할 수 있어야 보편적 언중의 선택 기제를 파악할 수 있다. 이렇게 교육하면 학습자는 자신의 언어 생활과의 관련, 무의식적으로 사용했던 문법 지식을 의식적으로 인식하면서 언어 세계에서의 자신의 정체성을 형성하는 것이 가능하다. 이러한 교육 내용은 학습자로 하여금 언어에 대해 유기체적 관점을 가지게 해 주며, 결과적으로 자신의 언어 생활에 대한 책임감을 지니는 태도를 형성하도록 할 수 있다.

여기에서 의미하는 종적 구조란, 영역 내의 교육적 논리와 목적에 타당하도록 국어지식을 구조화한 결과물을 의미한다. 국어지식 영역의 종적 구조를 구축할 필요성은, 그동안 교육 현장에서 국어지식에 대하여 ‘단편적’이라는 비판을 집중적으로 받았다는 데에서 연원한다.

단편적인 지식이란, ‘다른 지식으로 전이되기 어려운 지식(다른 지식과의 관련성이 떨어지는 지식)’, 실제 생활과의 관련이 없는 지식으로 간주되는 것이 일반적이다. 그런데 문제는, 단편적 지식을 규정하는 중요한 요인인 ‘지식의 전이성 저하’가, 주로 ‘학문적 지식’의 대표적 특성으로 오해되어 왔다는 점이다. 적어도 학교 현장에서는 지식을 학문적으로 진술한 형태는 그 외형적 형태만으로 ‘단편적 지식’으로 판단했던 것 같다.

요컨대, 학문적 지식과 단편적 지식은 동의어가 아니며, 모든 지식은 ‘학문적 안목’에서 생성된 것이며, 사실 학문의 기원 역시 실생활과 동떨어진 것이 아니다. 학문적 지식의 기원적 맥락을 충분히 복원하면 실생활과 가까이 하는 지점을 찾을 수 있을 것이다. 요컨대 교육 현장에서 학문적 지식에 대하여 단편적이라며 거부하고 있는 성향은 반성되어야 하는데, 특히 교육 내용 제공 방식과 교수 학습 방법론에 대한 충분한 성찰 없이, 학습자의 일회적인 반응을 놓고 판단했다는 점에서 그러하다. 이제까지 논의된 내용은 그간의 국어지식 교육의 사정과 그대로 부합한다.

그렇다면 학문적 지식의 단편성을 막는, 즉 학습자의 실생활과 충분히 가까울 수 있도록, 전이력을 높일 수 있도록 지식을 구조화할 수 있는 방법론은 무엇일까? 널리 알려져 있는 브루너의 ‘지식의 구조’ 개념은 지식의 파편화를 막는 대표적인 방법론으로 보인다. 브루너는 지식의 구조의 의미를 학생이 교과내용을 ‘배운 상태’로서도 설명하고 있다는 점(박재문, 1998:624)²⁴⁾은, 지식을 구조화하는 궁극적인 목적인, 학습자가 지식을

24) 구체적인 내용은 다음과 같다.

“...1) 기본적인 사항을 이해하면 교과를 훨씬 쉽게 파악할 수 있다. 2) 세세한 사항은 그것이 ‘전체적으로 구조화된 형태’ 안에 들어 있지 않는 한, 쉽게 잊혀진다. 3) 어떤 사물을 보다 일반적인 개념의 한 특수한 사례로 이해한다는 것은 이것이 바로 기본적인 원리나 구조를 이해한다는 뜻이다. 한 특수한 사물들을 비추어 배웠다는 것뿐만 아니라 ‘앞으로 당면하게 될 그것과 비슷한 사물들을 비추어 이해할 수 있는 모형’을 배

의미 있게 경험하도록 하는 것과 부합하는 방법론일 것으로 판단된다²⁵⁾.

이 논의를 토대로 하여, 국어지식 영역의 종적 구조 체계화 방법론을 구체화해 보면, 대체로 네 개 단계로 나눌 수 있다고 본다.

◆ 1단계. 전체를 개략적으로 구획하기

종적구조화의 핵심은 물론 모든 지식이 서로간의 의미 있는 관계화가 가능함을 보여주는 것이다. 개별적 지식이 의미 있는 것은 전체적인 구조 아래서 특별한 역할과 위치를 차지하고 있기 때문이다. 개별적 지식간의 관계의 가치도 ‘전체적 전망’을 가질 때 온전히 빛난다. 여기에 김상욱(2006:45)의 지적은²⁶⁾ 비록 지식의 파편화를 막는 데 목적이 있는 종적 구조화 작업이라 할지라도 1단계가 선행되어야 함을 확신하게 해 준다.

이 단계는 교육용 패러다임을 충분히 고려하여, 교육 내용을 선별한 후, 교과와 목표와 영역의 목표를 고려하여 최종적으로 전체적인 지식의

있다는 것을 의미한다. 4) 초등학교와 중등학교에서 가르치는 학습 자료가 어떤 기본적인 성격을 나타내고 있는가를 끊임없이 재조사함으로써 우리는 고등지식과 초보지식 사이의 간극을 좁힐 수 있다...”

25) 이렇게 본다면 학문 중심 교육과정에 대해 ‘학습자에 대한 고려 없이 교육적으로 어떤 처방도 가하지 않고 학문적 지식을 간략화하는 데 그친 것’으로만 치부해서는 안 된다고 본다. 또한, ‘학문의 연원’을 고려하고 학문적 기능의 다각화를 생각한다면, 지식의 구조가 학습자의 실생활과 거리가 멀다고 할 수도 없다. 경험 중심 교육과정과 학문 중심 교육과정에 따라 국어지식의 위상은 특히 흔들리는 듯하다. 수학적 사고는 실용성 추구에서 출발했으며, 그리스 수학이 이를 확고히 하였는데, 아이러니하게도 그리스 수학은 실용성을 추구하지 말라고 하였는데도 그들의 수학적 토대는 현재까지 지속적으로 그야말로 ‘지식의 구조’를 이루고 있다는 점을 잊지 말아야 한다. 요컨대 국어지식 영역에서는 ‘학문 중심 교육과정’과 ‘경험 중심 교육과정’이 어떻게 ‘학습자의 삶’으로 함께 맥락화될 수 있는지 심도 있는 연구가 필요하다.

26) 그는 Bloomfit의 모형을 인용하면서 모어 화자를 대상으로 하는 언어 교수는 부분간의 관계보다는 전체적인 모습을 우선적으로 조망할 것을 역설한다. 즉, 모어 화자인 우리의 학습자의 언어 능력에 대해서, 벽돌을 차근차근 쌓아 나가듯이 부분이 모여 전체가 된다고 전체하는 것은 그다지 도움이 되지 않는다는 것이다. 그보다는 전체에 대한 지식은 있으나 부분이 명확치 않은 구조로 모델링하여, 학습하는 과정에서 부분이 점차 분명해지는 것으로 보아야 한다는 것이다.

범위와 폭을 확정하는 작업들을 포함한다.

◆ 2단계, 각 부분의 가치를 부여하면서 각 부분의 역할 분명히 하기

종적구조 체계화의 핵심 단계는 3단계이지만, 3단계를 적절히 하기 위해서는 2단계의 작업을 의미 있게 하는 것이 무엇보다도 중요하다. 2단계 작업의 핵심은 구조를 구성할 각 ‘부분’을 의미 있게 기술하는 것이다. 부분보다는 전체를 고려해야 한다는 명제가 너무나도 당연하게 받아들여지지만, 현 국어지식 영역의 상황에서는 특히 ‘전체에 의미 있게 기여하는 부분’에 대한 관심이 절실하다. 부분이 산술적으로 모여서 전체가 되지 않는다는 국어지식에 대한 비판이, ‘부분’을 기술하는 대부분의 국어지식을 폄하하지 않도록 할 필요가 있다. 부분보다는 전체를 보는 것이 중요하긴 하지만, 전체를 구성하는 부분 중에 분명히 부각되는 부분이 있기 때문이다.

이러한 문제의식에서 출발한 종적 구조화를 시도하기 전 단계의 연구로 졸고(2004)가 있다. 이 연구는 현 학교 문법에서 ‘단위’가 모두 동등한 가치로 다루어져 있다는 것에 문제 제기를 하여, 실제 의사소통상에서 기능부담량이 큰 것과 그렇지 않은 것을 학습자가 구분하여 다룰 수 있도록 기술해야 함을 역설한 것이다. 이 연구에서 의도한 바대로 학교 문법이 기술된다면, 전체 의사소통에서 ‘부분’간의 역학관계가 밝혀진다는 점에서, 종적 구조화 작업에 크게 기여하게 될 것이다. 즉 종적 구조에서 의미 있는 교육적 구성 요소를 자연스레 도출해 낼 수 있다.

요컨대, 기능 부담량이 큰 언어 단위를 의미 있게 다루고, 그에 따라 기능 부담량이 적은 언어 단위는 기능 부담량이 큰 단위를 이해하기 적절한 내용으로 바꿀 수 있다는 것이다²⁷⁾. 이를테면 ‘음성, 음운, 음절,

27) 졸고(2004)에서는 그 예로 ‘형태소’의 내용 재편을 다음과 같이 제안하였다.

“... 형태소 자체가 의사소통 상황에서의 담당하는 기능 부담량이 크지는 않다. 그러나 형태소는 의사소통에서 기능 부담량이 상대적으로 큰 ‘단어’를 형성하는 기본 단위라는 점에서는 중요하게 다루어질 수 있다. 그러므로 학교 문법에서 형태소에 대해서

형태소'보다는 '단어, 절, 문장'이 실제 의사소통에서 '기능 부담량'이 좀 더 크기 때문에 후속 부류를 더 비중 있게 다룬다. 이렇게 기술하면, 학습자가 대면하는 실제 언어 생활에 국어지식이 진정으로 의미 있는, 실용적인 지식이 되도록 교육 내용을 구성할 수 있으며, 의사소통 상황에서 의미 있게 기능하는 것 중심으로 종적구조화할 수 있다. 이는 '작은 단위'나 '큰 단위'나에 좌우되지 않는 문제이다²⁸⁾.

는 '단어 형성 과정'을 이해하는 데 실질적인 도움을 주는 방향으로 교육 내용을 수정해야 한다. 여기에서 실질적이라 함은, '단어 형성 원리를 직접적으로 설명해 줌'을 의미한다.

단어 형성 원리를 직접적으로 설명해 줄 수 있는 형태소에 대한 교육 내용을 재편할 때, 이를테면 고영근(1993: 28-32)에서 보는 '단어 형성소' 및 '단어 구성소'의 개념이 유용하다. 그는 '지붕'의 '웅'은 단어 구성소이며 '덮개'의 '개'는 단어 형성소라고 칭하였다. '웅'은 다른 명사어근에 붙어서 새로운 명사를 형성할 가능성이 없는, 즉 생산성이 없는 접사이다. 그에 비해 '개'는 '지우개, 가리개' 등에서 볼 수 있듯이 생산성이 있는 접사이다.

기존 학교 문법에서 중점적으로 다루곤 했던 '자립/의존, 실질/형식'의 가름은 형태소 자체의 성격을 여러 기준으로 나누어 분석해 보는 데는 유용하다. 과학을 표방하는 언어학에서 이러한 작업은 체계적 분류를 가능하게 한다는 점에서 그 가치가 인정된다. 그러나 이들 개념은 학습자가 현재 형성되고 있는 단어의 생산성을 판단한다는 지, 형태소가 단어 형성에 있어 어떤 기능을 수행하고 있는지 관찰하는 데는 그다지 큰 기여를 하지 못한다. 이에 비해 고영근이 제시한 단어 형성소·단어 구성소 개념은 단어의 생성력과 생산성 여부를 판단하게 하여 단어 형성 문제도 사용으로서의 언어를 관찰하게 함으로써 학습자의 언어 의식을 예각화하는 데 유용한 기여를 할 수 있다. ..."

- 28) '담화'는 분명 학습자에게 가장 문제적으로 다가가는 실체이기는 해도, 실제로 '언어 단위'로 접근해서는 어떤 유용한 '수행적 지식'도 제공할 수 없다고 본다. 즉 학습자들에게 담화 단위를 중심으로 하는 교육 내용이 '직접적으로 언어 생활을 향상시킬 수 있도록 구성할 수 있을 것인가'는 다소 회의적이라 판단된다. 담화나 텍스트는 실은, '언어학적 단위'라 볼 수 없다는 것이다. 연구자는 이런 문제 의식을 구체화, '문장'이 모어화자에게 의사소통 단위 중 가장 기본이 된다는 것을 보여준 바 있으며(줄고, 2004), 작문과 국어지식 영역과의 통합적 구성을 '문장 쓰기 교육(담화 쓰기가 아닌)'을 통하여 본격적으로 실현 가능함을 보여준 바 있다(줄고, 2005j).

◆ 3단계. 부분간의 관계 그려 나가기

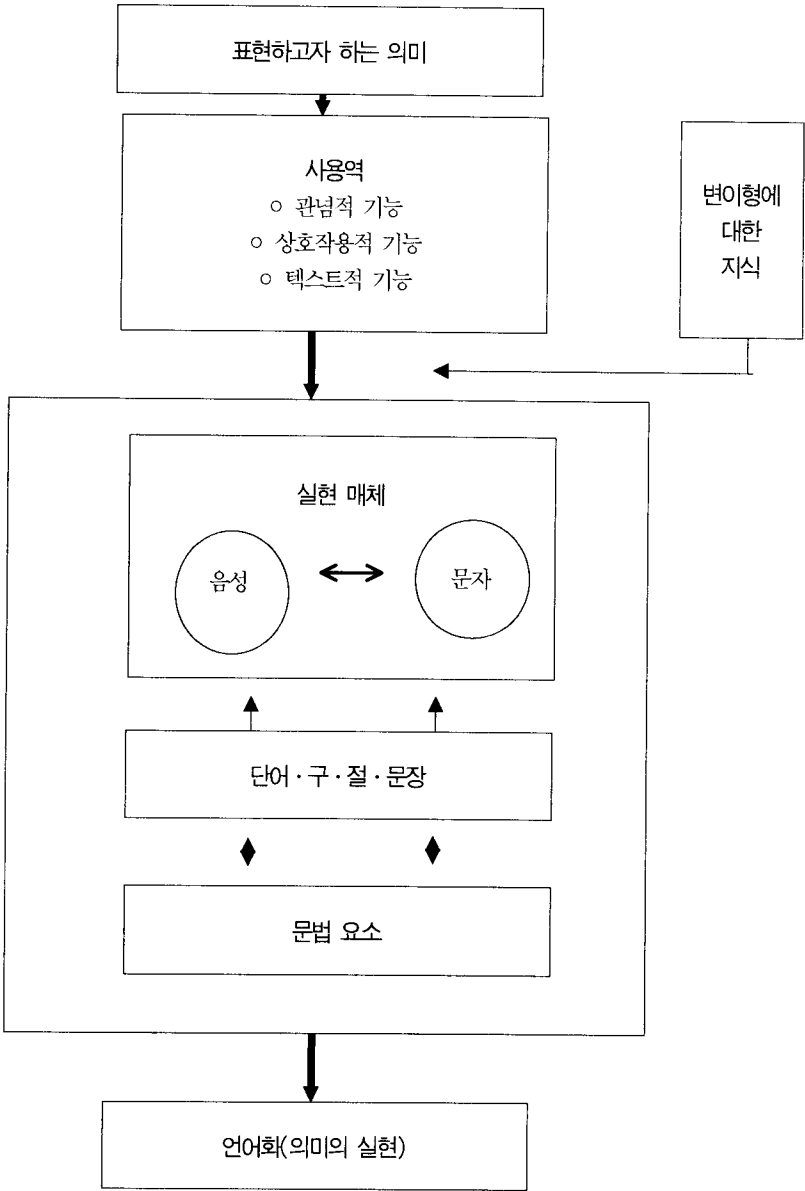
거듭 언급했듯이 종적 구조는 지식의 단편화를 막기 위한 것이었다. 이렇게 보면 지식간의 관계를 그려 나가는 3단계는 종적 구조화의 가장 핵심적인 작업이다.

관계를 그려 나갈 때는, 전체와 관련하여 각 지식이 어떤 관계를 가지고 있는지를 분명히 해야 한다. 또한 다른 부문의 지식과의 관계를 정치하게 고려할 필요가 있는데, 즉 상하위 관계 및 동등한 가치 관계를 명확히 해 나간다. 이 단계에서 드디어 종적 구조 체계가 완성이 되어 간다고 말할 수 있다.

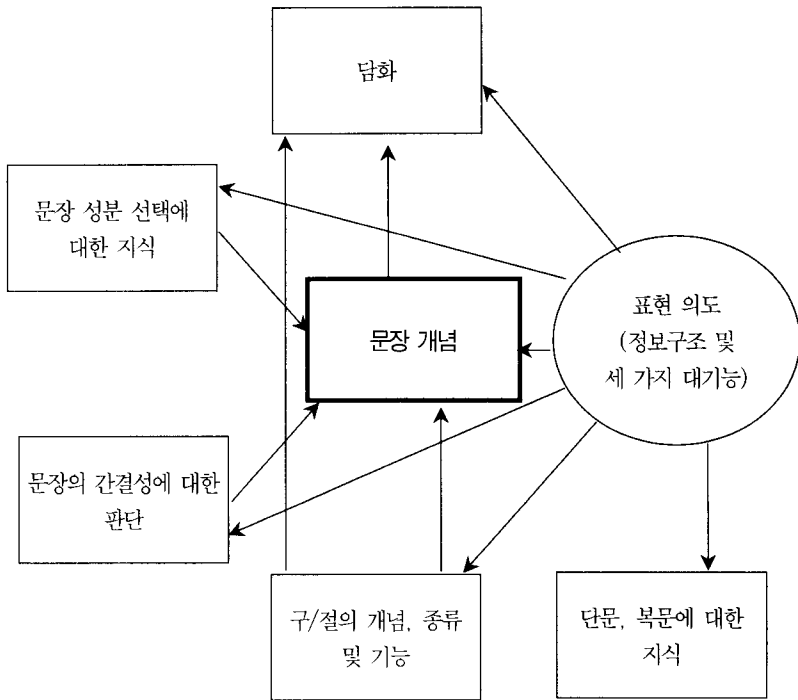
종적 구조에는 크게 거시적 종적 구조와 미시적 종적 구조 두 가지가 있을 것이다. 거시적 종적 구조는 1단계에서 구획했던 대략적인 모습이 확정된 것이라 할 수 있다. 미시적 종적구조는 모여 화자의 언어적 경험에 최대한 부합하도록 네트워킹되어야 한다. 그래야만이 학습자에게 지식은 '파편화되지 않고 의미 있게' 인식되고 학습될 수 있다. 학습자가 접하는 언어적 경험이 변할 수도 있고, 교육과정 및 교육 목표가 변할 수 있으므로, 그에 따라 미시적 종적구조의 세부적인 관계가 달라질 수는 있겠다.

◆ 4단계. 전체의 모습을 좀더 분명히 그려가기

3단계에서 언급했듯이, 1단계에서 계획했던 전체의 모습은 부분간의 관계를 분명히 하는 가운데 점점 그 실체가 명확해진다. 바로 이것이 거시적 종적 구조이기도 하다. 그러므로 3단계와 4단계는 거의 동시에 완성된다.



<그림 1 : 거시적 종적 구조>



<그림 2: '문장 개념'을 중심으로 한 미시적 종적 구조>

위의 두 개의 그림은²⁹⁾, 4단계에 걸친 대략적인 생각을 바탕으로 연구자가 시도해 본 종적 구조 체계이다³⁰⁾. <그림1>은 국어지식 영역 전체의 거시적 종적 구조 체계화를 시도해 본 것이며, <그림2>는 미시적 종적 구조의 일부분을 체계화해 본 것이다.

29) <그림1>은 줄고(2005c)에서 보여준 것인데, 여기에서는 '종적구조'라는 용어를 드러내지 않았다.

30) <그림1>에서 보여준 종적구조의 큰 특징은, 3장에서 논의한바 '소통의 관점'에서 볼 때 '의미'를 중심으로 지식을 배열하고자 한 것이다. 의미가 '부문'으로 객관화된 지식으로 제공되거나 '형식간의 규칙과 관계'를 살펴보는 데 있어 부가적인 요소로 취급되었던(이에 대해서는 줄고, 2005d) 그동안의 국어지식 영역의 문제점을 비판적으로 극복하고자 한 것이다.

3. 횡적 구조 체계화의 방법

국어지식 영역과 타 영역간의 교육 내용상의 통합적 관계를 고려하여 체계화하는 것이 횡적구조가 된다. 국어지식 영역이 ‘기초적 지식’이라는 선언만 하는 데에서 벗어나 실제로 어떤 지식이 어떤 언어 활동에 기여할 수 있는지를 목록화할 수 있어야 할 것이다. 고백하건대 여기에서 그 목록을 완성하여, 완벽한 횡적구조를 보여주는 것은 어렵다. 여기에서 보여줄 수 있는 것은 횡적구조화 작업의 가능성을 타진하는 방법 정도이다. 이하 내용에서는 횡적 구조 체계화 방법 네 가지를 보여주고자 하는데, 이들 개개의 방법은 체계화 작업 과정의 어떤 단계에 있다 할지라도 모두 동시에 고려되어야 할 것으로 보인다. 5.3의 종적 구조의 경우와는 달리 ‘단계’보다는 ‘방법’을 택한 것은, 작업의 순서에 따른 방법론이 아닌, 다음 방법론 모두가 동시에 모두 고려되어야 하는 차원이기 때문이다.

◆ 방법1. 도킹의 통합

국어지식 영역뿐만 아니라 국어과 교육에서는 영역 간의 통합에 대해 그동안 광범위한 논의를 해 왔다. 타 영역과의 ‘통합’의 가능성을 타진하고자 할 때는 ‘랑데부’에서 그쳐서는 안 될 것이며, ‘교육 내용 간의 도킹의 통합’이 되어야 할 것이다(이삼형, 2000: 105-106). 통합 양상이 ‘랑데부’에 그친다는 문제의식에서 나온 이 비판은, 다른 영역에서 지적된 것이긴 하지만, 국어지식 영역에서도 그 통합 양상이 ‘랑데부’ 이상이 아니었다는 비판에서 자유로울 수가 없다고 본다. 이를테면 현 문법 교과서에서 발견되는 다음과 같은 활동은 ‘문법 지식과 문학의 도킹의 통합’이라고는 할 수 없다. 다음의 활동에서의 ‘문학 작품’은, 일상 언어 자료와는 다른 ‘자료로서만’ 활용된 경우라 할 수 있다. 문학작품에 사용된 양식이 문법 지식과 결합된 경우가 아니기 때문이다. 대표적인 랑데부의 통합이라 하겠다.

◎ 다음 자료로 동사와 형용사를 탐구하여 보자.

친구들과 개나리꽃이 흐드러지게 핀 교정에서 찍은 사진은 그 애의 설레는 행복감은 물론, 대기 중에 충만한 봄내음, 친구들과의 악의 없는 농지거리, 벌들의 잉잉거림까지 현장에 있는 것과 다름없이 느끼게 해 준다.(하락)

박완서, '한 말씀만 하소서'

1. 위 글에 나오는 용언을 모두 찾아보자.
2. 동사, 형용사를 구별하는 기준을 조사하여 위 용언들을 동사와 형용사로 구별하여 보자.

〈고등학교 『문법』교과서, p.99-100〉

◎ 다음 시에서 관형어에 해당하는 부분을 찾아보자.

꽃씨를 심으며
내 작은 꿈도
함께 심는다.
아무도 모르는
꽃씨의 꿈
아무도 모른다고 꼬옥꼭
다져 밍는다.

머잖아 싹이 틀
초록 가지에
가만가만 내 마음
매달아 두고
물래 모을래
키워 가야지
하늘처럼 푸르게
키워 가야지.

- 조명세 '꽃씨를 심는 마음'

〈고등학교 『문법』교과서, p.155〉

도킹의 통합이란, 공통된 언어 양식에 우선적으로 주목하고, 이를 중심으로 교육 목표를 공유하는 것을 의미한다. 국어지식은 기본적으로 언

어 양식에 그 자체에 주목하므로, 타 영역과 통합할 논리를 찾는 것이 상대적으로 수월할 수 있다.

◆ 방법2. 기능 중심성

방법1에서 논의했듯이, 횡적 체계화의 대전제는 도킹의 통합이며 이는 바로 언어 양식의 통합을 의미한다. 그동안 국어지식 영역에서 시도했던, ‘언어 단위’를 중심에 놓고 그에 관해 세부적으로 기술한 지식을 가지고 다른 영역의 교육 목표와 ‘통합 기술’하는 방식으로는 도킹의 통합이 되기 어렵다. 이 경우는 전체에서 잘라낸 언어 단위가 횡적 체계화의 근거가 되기 때문이다. 전체에서 잘라낸 언어 단위는 그 근거 자체가 탈맥락적이기 때문에, 그에 근거한 기술 결과를 가지고 상황에 유의미하게 ‘적용’하는 것은 불가하다. 어쩌면 학습자로 하여금 상황에 맞게 ‘적용’이나 ‘응용’하라는 말을 하는 것 자체가 모순이라 할 수 있다.

횡적 체계화의 가장 중요한 근거는 바로 ‘상황맥락’이다. 상황맥락은 바로 언어 양식이 달라지도록 하는 변인인 동시에, 학습자가 실제 언어적 경험에서 직접적으로 대면하는 변인이기도 하다. 이 점은 바로 상황맥락이 유의미한 학습이 가능토록 하는 횡적 구조화의 근거로 타당하다는 것을 보증해 준다.

줄고(2005c)에서는 바로 이와 같은 문제의식에서 ‘기능 중심성’ 원리를 도출하였다. 기존의 국어지식 영역의 방식과는 달리, 언어 단위가 아닌 상황맥락을 중심으로 접근하도록 방법론을 달리할 것을 역설한 것이다. 여기에서는 ‘상황맥락’ 대신 ‘사용역’ 개념을 사용하였다. 이는 상황맥락보다 좀더 유형화된 개념인 ‘사용역’에 주목하도록 한 것이 그 의도이다. 일회적인 언어적 사건을 대면하는 우리의 학습자들은 머릿속에 있는 ‘사용역에 따른 언어 양식’에 대한 지식과 대조, 대면한 그 언어적 사건에 가장 적합한 언어 양식을 도출할 수 있을 것이다. 그래서 어떤 상황맥락에 대면하든지 언어를, 맥락을 어떻게 다룰지 구체적으로 스스로 방법적

전략을 만들 수 있어, 문법 지식이 그대로 수행 능력이 될 수 있도록 할 수 있을 것이다.

이 논문에서 구체적으로 논의한 바를 요약하면, '사용역 제시 - 대기능(macrofunction) 분석 - 대기능을 실현하기 위한 문법 범주와 언어 형식 제시 - 언어 형식의 기능적 설명(그 형식이 실현되었을 때와 실현되지 않았을 때, 그 형식과 다른 언어 형식과의 교체를 고려하면서 그 표현 효과를 설명하려는 틀)'이다. 이런 방법에 의거하여 횡적 구조는 완성되어 나아간다.

◆ 방법3. 지식과 능력의 관계화

국어지식이 타 영역과 도킹의 통합이 되도록 하기 위해서는, 진정으로 '아는 것'이 '하는 것'이 되어야 한다. 즉 지식이 능력으로 전이될 수 있다는 보증이 있어야 한다. 그동안 국어지식은 이 점에 대해서도 많은 비판을 받아 왔다.

줄고(2005c)에서는 이에 대해, 실제 언어 생활에서 활용할 수 있도록 '지식'과 '사용 능력'을 최대한 가깝게 구성해 내야 함을 역설하면서 다음 두 가지의 방법론을 제안한 바 있다.

첫째, '아는 것'을 '하는 것'으로 기술한다. 엄밀히 말해 '안다'와 '한다'는 같을 수가 없다. 그러나 '안다'와 '한다'를 최대한 가깝게 두어 지식의 수행력을 높일 필요가 있다. 그 방법은 '한다'를 '할 수 있다(can do)'의 환경에 두는 것이다. '언어를 가지고 무엇을 할 수 있는냐'를 기준으로, 이에 대한 언어적 지식을 문법 지식으로 보고 교육 내용을 탐색하면, 수행을 목표로 하는 지식이 도출될 것이다.

둘째, 지식의 쓰임이나 용도를 명시해야 한다. 즉, 지식이 최대한 사용으로 직결되도록 하려면, 지식의 전략화를 유도하여 전이력이 높은 지식이 될 수 있도록 한다. 문법 지식을 전략화하여 언어 활동의 과정 중에 어떤 문법 지식을 전략으로서 어떻게 활용할 수 있을지 유기적으로 보여주는 것이 곧 수행을 목표로 하는 지식이 될 것이다.

◆ 방법4. 종적구조와의 관련성

횡적구조 체계화는 한마디로 개별 존재 그 자체에 대해서 밝히는 과정이 아니다. 그보다는 개별 존재가 실제 상황에서 어떤 '힘'을 발휘하는지에 관심을 가지는 과정이다. 그런데 '대상이란 그 자체 외관이 아니라 힘의 출현'(서동욱, 2002:14)이라는 점을 고려할 때, 개별적 부분이 상황에서 발휘하는 힘을 밝히는 횡적 구조 체계화 작업은, 그 자체로 존재를 명확히 하는 것이라고도 할 수 있다. 즉, 횡적 구조를 밝히는 것 자체가 종적 구조를 좀더 명확히 하는 것이기도 한 것이다. 요컨대 종적구조와 횡적구조는 서로의 관련성을 명확히 하는 데에서 각 구조의 가치가 완성된다. 각 부분과 부분의 유기적 관계를 인식하고 식별하는 것과, 부분의 가치와 힘을 실제적 상황 맥락에서 알게 하는 것이 만나 진정한 앎이 완성될 수 있는 것이다. 따라서 횡적구조는 종적구조와의 관련성을 찾는으로써 최종적으로 완성된다.

V. 마치는 말

확실히, 국어지식 교육은 독자성에서 벗어날 필요가 있다. 그러나 국어지식이 독자성이 없다는 의미는 아니다. 국어지식이 탈교과적이기도 하면서 교과 통합적이기도 한 속성을 지니고 있기 때문인데, 역설적이게도 탈교과적인 특성(실제 의사소통 양상, 실제 언어적 소통 상황)에서 출발하는 것이 가장 교과적 특성에 적합한 국어지식의 속성을 도출하는 것이 되는 셈이기도 하다.

글을 시작하면서 철학자 포퍼의 말을 인용하였다. 국어지식 교육은 이제, '과학'이라는 보이지 않는 '객관적' 틀에 갇혀 있지만 말고, 풍부하고 자유로운 해석 담론을 도입하여, '논쟁'할 필요가 있다. 국어지식의 독자성 역시 이런 논쟁에서 확립되는 것이며, 그 가운데 국어지식의 교육

적·실용적 가치가 입증될 것이며, 국어지식에 대한 저간의 오해도 풀 수 있을 것으로 판단된다.

이 글은 이와 같은 생각에서, 과학적이지 못하고 독백이나 다름없는 신념이라 하더라도 정제하지 않은 채 그대로 써 내려간 글이다. 특히 방법론만 풀어놓고 본격적인 체계화를 시도하지 못한 것은 본고의 한계로 남는다. 긴 시간을 두고 꾸준히 숙고하여 국어지식 영역의 교육 내용을 탐색하고 체계화하는 데 힘을 다할 것이다.*

* 본 논문은 2006. 2. 12. 투고되었으며, 2006. 3. 12. 심사가 시작되어 2006. 3. 25. 심사가 종료되었음.

■ 참고문헌

- 고영근(1993), 우리말의 총체서술과 문법 체계, 일지사.
- 교육 인적 자원부(2002), 『제7차 고등학교 문법 교과서 해설서』, 두산 동아.
- 교육 인적 자원부(2002), 『제7차 고등학교 문법 교과서』, 두산 동아.
- 교육부(1998), 『제7차 국어과 교육과정』, 대한교과서 주식회사.
- 권재일(1995), 국어학적 관점에서 본 언어지식 영역의 지도 내용, 국어교육연구 제2집, 서울대학교 국어교육연구소.
- 김광해 외(2000), 『국어지식 탐구』, 박이정.
- 김광해(1992), 문법과 탐구학습, 선청어문 제20집: 서울대 국어교육과.
- _____(1995), 언어지식 영역의 교수 학습 방법, 국어교육연구 제2집, 서울대학교 국어교육연구소.
- _____(1996), 국어 발전의 양상, 선청어문 제24집: 서울대 국어교육과.
- _____(1997), 국어지식교육론, 서울대학교 출판부.
- 김대행(2002a), 「국어 교과학을 위한 언어 재개념화」, 선청어문 제30집: 서울대학교 국어교육과.
- _____(2002b), 「내용론을 위하여」, 국어교육연구 제10집: 서울대학교 국어교육연구소.
- _____(2005), 「수행적 이론의 연구를 위하여」, 국어교육학연구 제22집: 국어교육학회.
- 김봉주(1988/1992), 개념학, 한신문화사.
- 김상대(2001), 국어 문법의 대안적 접근, 국학자료원.
- 김상욱(2006), 문학을 통한 국어교육의 재개념화, 『새로운 문학교육과정의 구성 방향 연구』, 제41회 한국 문학교육학회 학술대회 발표자료집: 한국문학교육학회.
- 김은성(2004a), 「국어과 창의성 교육의 관점」, 국어교육학연구 제18집: 국어교육학회.
- _____(2004b), 「국어과 창의성의 기본 개념」, 국어교육 제110집: 한국어교육학회.
- 김현 편(1985), 수사학, 문학과 지성사.
- 남민우(2004), 창의성 신장을 위한 시 교육과정 연구, 문학교육학 제15호: 한국문학교육학회.
- 문교부(1985), 『고등학교 문법』, 성균관대학교 대동문화연구원.
- 문교부(1991), 『고등학교 문법』, 성균관대학교 대동문화연구원.
- 민현식(1992), 문법교육의 목표와 내용: 현행 학교 문법의 문제점을 중심으로, 국어교육 79·80집: 한국어교육학회.
- _____(1999), 『국어 문법 연구』, 도서출판 역락.
- _____(2000), 『국어교육을 위한 응용국어학 연구』, 서울대출판부.
- 박영목, 한철우, 윤희원 공저(2003), 국어교육학 원론, 교학사.
- 박재문(1998), 지식의 구조와 구조주의, 성경재.

- 서동욱(2002), 들뢰즈의 철학, 민음사.
- 엄태동(1999), 로티의 네오프래그먼티즘과 교육, 원미사.
- 이관규(1998), 「학교 문법의 내용 체계」, 새국어교육 제56집, 한국국어교육학회.
- _____(1999/2002), 『학교 문법론』, 월인.
- _____(2001), 「학교 문법 교육에 있어서 탐구 학습의 효율성과 한계점에 대한 실증적 연구」, 국어교육 제106집: 한국 국어교육연구학회.
- _____(2002), 학교 문법 교육에 있어서 탐구 학습의 효율성과 한계점에 대한 실증적 연구, 국어교육 제106집: 한국국어교육학회.
- 이도영(1998), 언어 사용 영역의 내용 체계에 대한 연구, 서울대학교 박사학위 논문.
- 이삼형 외(2000/2001), 『국어교육학』, 소명 출판.
- 이삼형(2000), 「문학과 말하기의 랑데부와 도킹」, 문학과 교육 제11호.
- 이성영(1995a), 언어지식 영역 지도의 필요성과 방향, 국어교육연구 제2집, 서울대학교 사범대학 국어교육연구소.
- _____(1995b), 국어교육의 내용 연구, 서울대학교 출판부.
- 이인제 외(1997), 제7차 국어과 교육과정 개발 연구, 한국교육개발원.
- 이은희(1994), 언어 영역의 위상과 내용 선정 방식에 관한 연구, 선청어문 제22집: 서울대 국어교육과.
- _____(1995), 언어지식 영역 교수 학습 방법 연구, 국어교육 87·88집.
- _____(1999), 국어지식 영역 평가의 체계화 방안 연구, 선청어문 제27집: 서울대 국어교육과.
- 이재승(2004), 총체적 언어 교육에 대한 몇 가지 오해, 청람어문교육 제30집: 청람어문교육학회.
- 이춘근(2002), 문법교육론, 이회.
- 이충우(1991), 학교 문법의 교육에 대한 몇 문제, 국어교육학연구 제1집: 국어교육학회.
- _____(1994), 「국어교육에서의 언어학」, 선청어문 제22집, 서울대학교 국어교육과.
- _____(1997), 국어 교육문법 연구, 국어교육학연구 제7집, 국어교육학회.
- _____(2004), 「문법 교육의 개선 방안」, 제1회 한국 문법 교육학회 전국학술대회 자료집.
- _____(2006), 국어 문법의 교육과 연구, 도서출판 역락.
- 이홍우(1997), 『지식의 구조와 교과』, 교육과학사.
- 정현선(2004), 다매체 시대의 국어교육과 문화교육, 역락.
- 주세형(2003), 국어지식 영역의 패러다임(I):구조와 기능, 「교과교육학연구」 제7권 제2호: 교과교육학회.
- _____(2004), 학교 문법 다시 쓰기 - 언어 단위 문제를 중심으로 -, 「국어교육학연구」 제20집: 국어교육학회.
- _____(2005a), 통합적 문법 교육 내용 설계 - 의미를 구성하는 문법 지식을 중심으로 -, 이중언어학 제27집: 이중언어학회.

- _____(2005b), 문법 교육내용 설계를 위한 기능중심성 원리에 대한 연구, 한국어학 제26집: 한국어학회.
- _____(2005c), 통합적 문법 교육 내용 설계의 원리와 실제 연구, 서울대학교 박사학위 논문: 서울대학교 국어교육과.
- _____(2005d), 국어교육에서의 의미교육, 한국어의미학회 제16차 전국 학술대회 발표 자료집: 한국어 의미학회.
- _____(2005e), 내용과 방법으로서의 국어지식 영역의 역할, 한국초등국어교육 제27집: 한국초등국어교육학회.
- _____(2005f), 학습자 중심의 국어사 교육 내용, 국어교육학 제22집: 국어교육학회.
- _____(2005g), 문법 교육 과정의 실행 양상 연구, 국어교육연구 제15집: 서울대 국어교육연구소.
- _____(2005h), 문법 지식의 교육적 가치 재발견, 선청어문 제33집: 서울대 국어교육과.
- _____(2005i), 역대 초등 국어 교과서에서 국어지식의 위상 변천과 국어교육사적 함의, 근현대 민족어문 교육 기초 연구 II 집담회 자료집: 서울대 국어교육연구소.
- _____(2005j), 쓰기 교육에서의 대안적 문장 개념, 어문연구 제128호: 어문교육연구회.
- _____(2005k), 국어과 어휘 교육의 발전 방향, 독서연구 제14호: 한국독서학회.
- _____(2006), 국어지식 영역의 규범성 패러다임: 창의성과 균형 잡기, 국어교육 제119집: 한국국어교육학회.

최영환(2003), 국어교육학의 지향, 삼지원.

- Barthes, R.(1964-65/김성택 역), La Rhetorique(줄어드는 수사학), 김현 편(1985).
- Bourdieu, P./정일준 역(1995), 상징폭력과 문화재생산, 새물결.
- Halliday(1964)/이충우·주경희 공역(1993), 언어 과학과 언어 교수, 국학자료원.
- Halliday, M.A.K(1985, 1994), An Introduction to Functional Grammar, Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K. & Christian M.I.M. Matthiessen(1999), Construing Experience Through Meaning, Continuum.
- Halliday, M.A.K.(2003), On Language and Linguistics, Continuum: London & New York, pp.140~143, pp.320~323.
- Hernandez Guerrero, J. et al./강필운 역(2001), 수사학의 역사, 문학과지성사.
- Pinker, S./김한영 외 역(1998), 언어 본능, 그린비.
- Sampson, J.(1997), Educating Eve, Cassell: London and New York.
- Schmitter, P.(1987)/신형욱 외 역(2003), 언어기호론, 한국 외국어대학교 출판부.
- Spolsky, B.(1999), Concise Encyclopedia of Educational Linguistics, Elsevier.
- Young, R.(1991)/이정화 외 역(2003), 하버마스의 비판 이론과 담론 교실, 우리교육.

<초록>

국어지식 영역에서의 지식의 성격과 내용 체계화 방법론 연구

주세형

본고는 국어지식 영역의 지식적 특성과, 이를 고려한 교육용 패러다임을 구축하고, 내용 체계화를 위한 방법론을 구상한 논문이다. 국어지식 영역의 지식적 특성에 대해서는, 문법지식에 대한 대표적인 선입견 담론을 부정하는 데에서 출발하여 지식적 특성을 밝히는 방법을 썼다. 영역 내의 선입견 담론은 두 가지가 있다. 문법 지식은 사용자의 외부에 객관적으로 존재한다는 선입견은 이 영역의 교육 내용 목록을 확정적으로 만들어, 그 교육적 가치도 단편적인 것으로 간주하곤 하는 결과를 초래했다. 또한, 선천적으로 내재된 문법 능력이 문법 지식을 자연스럽게 습득하도록 하므로 모어 화자는 굳이 이를 학습할 필요가 없다는 선입견은 문법 교육의 당위성을 상실하도록 했다. 영역 외부의 선입견 담론 역시 두 가지를 지적하였다. '명제적 지식-절차적 지식'이라는 틀은 문법 지식은 기본적으로 명제적 성격을 지닌다는 것으로 고착화해 버린다. 또한, 활동 중심의 국어교육관은 지식을 경시하는 풍조를 낳았다. 연구자는 이에 대하여 '목표가 활동'이고 '내용은 지식'이라는 논리로 비판하고, 여전히 지식이 타 영역의 '활동'을 풍부히 채울 수 있음을 논증하였다.

국어지식 영역에서는 이러한 지식에 대한 전환적 인식 이외에도, '교육용 패러다임 구축'이 시급하다. '교수 학습 방법'을 개발하면 된다고 생각했던 것, 내용은 간략화하면 된다고 간주하고 그나마 간략화의 일관된 원리가 없었다는 것, 실제 언어 자료를 확보하면 교육적 가치가 확보되는 것이나 다름없다고 간주한 것이 그동안 이 영역 연구의 동향이자 문제점이다. 이들을 극복하여 '학습자의 수행 방식을 언어적으로 도출할 수 있는 핵심 키워드에 대한 철학적 합의'가 필요한데, 이것이 바로 교육용 패러다임이다. 본고에서는 교육용 패러다임을 '소통으로서의 언어관(기호적 확장)', '의미와 문법 관계 재고', '규범성-창조성의 균형'으로 나누어 논의하였다.

교육용 패러다임은 교육적 실천을 위한 교육 내용을 체계화 작업에 총체적인 틀이 될 수 있다. 본고에서는 국어지식 영역의 내용 체계화 작업의 특성을 논의하

고, 체계화의 방법론을 구상하였다. 국어지식 영역은 종적구조와 횡적구조, 두 방향으로 체계화가 가능하다. 종적구조는 영역 내의 지식을 교육적 목적에 타당하도록 구조화한 것을 말하며, 횡적 구조는 타 영역간의 교육내용상의 통합 관계를 고려하여 체계화한 것을 말한다. 각각의 방법론만 구상하고 본격적인 체계화를 하지 못한 것은 본고의 한계이다.

【핵심어】 국어지식교육, 문법교육, 문법 지식, 지식의 교육적 가치, 객관적 지식, 유의미한 학습, 내용 체계화, 방법론, 종적구조, 횡적구조, 영역 통합

<Abstract>

**The Characteristics of Grammar Knowledge and
the Methodology for Educational Contents Organization
in Korean Language Knowledge Domain**

Joo, Se-hyung

This thesis intends to clarify the characteristics of grammar knowledge and the methodology for educational contents organization in Korean Language Knowledge domain(so called grammar education). At first, I demonstrated the characteristics of grammar knowledge through overcoming the wide-spredding prejudices. There are two prejudices in this domain. The first is that grammar knowledges reside objectively in outer place of user. This make everyone think that the educational content lists are so educational values of grammar are also regarded as fragmentary. Secondly, the innateness of grammatical competence prevent everyone from educating needs, especially in case of native speakers. Out of this domain are there also two prejudices. The framework of prepositional knowledge - procedural knowledge ties up the feature of grammar knowledge: prepositional. Moreover, the activity-focused educational view has brought out the neglect of the knowledges.

In addition to this kind of transitional realization, the urgent problem is the educational paradigm establishment. Meanwhile grammar education researchers have thought like these: First, if only instruction method developed, it suffices itself, the second, they have been concentrated on the simplicity of educational contents(and nonexistence of the simplicity principles), and the third, the 'real' linguistic data confirm the educational values. The educational paradigm is defined as 'the philosophical consensus about the key words which conduct linguistically the performance ways among users'. This will be able to overcome these problems. in this thesis it was elucidated in three

respects: the linguistic view of communication, reconstruction of the between grammar and meaning, the balancing the normativity-creativity.

The educational paradigm can be holistic framework for educational contents organization. So I explained the specialty of this domain in organization. And I also proposed the methodology in two respects: vertical and horizontal. Vertical focuses on the inner structure of this domain and the horizontal on the outer structure comparing with other domain.

【Key words】 Korean Language-knowledge domain, grammar education, grammar knowledge, the educational value of knowledge, objective knowledge, meaningful learning, the organization of educational contents, methodology, vertical organization, horizontal organization, domain integration.