

국어능력 향상을 위한 철학적 기반 탐색*

—국어교육의 개념과 관련하여

임경순**

〈차 례〉

1. 머리말 : 국어교육철학의 단초
2. 국어교육에서의 언어관
3. 국어(과)교육의 성격과 목표
4. 국어능력의 향상
5. 맺음말 : 국어교육의 의미

1. 머리말 : 국어교육철학의 단초

국어교육학에서 국어교육철학이라는 말은 낯설다. 이는 국어교육철학이라는 담론 행위와 그 체계가 국어교육학이라는 학문 속에서 그 위치를 확고히 자리잡지 못했음을 의미한다. 무릇 철학이란 말은 매우 다양하고 넓은 의미로 쓰이고 있지만, 그것은 인간, 자연, 삶, 세계 등에 대한 통찰을 바탕으로 한 본질적인 의미를 찾는 일과 관련된다. 이를 국어교육학의 차원에서 보자면, 국어교육의 개념과 이론들이 갖는 의미들을 엄밀하게 분석·탐구할 뿐 아니라, 국어교육 관련 견해들을 비판적으로 검토하고, 나아가 합리적이고 창의적인 담론들을 생산해 내는 체계적인 작업을 말한다. 다른 각도에서 보면 국어교육을 철학적으로 궁구한다는

* “이 연구는 2005학년도 한국외국어대학교 교내학술연구비의 지원에 의하여 이루어진 것임”

** 한국외국어대학교 교육대학원. edukorean@hufs.ac.kr

것은 궁극적으로 국어교육의 의미에 답하려는 행위라 할 수 있다. 국어교육학에서 '철학'의 낯설음은 이러한 질문에 대한 깊이 있고, 체계적인 담론의 부족이라 할 수 있고, 이는 결국 국어교육학의 학문적 기반의 취약으로 이어진다.

무전제의 사고, 회의, 탐구, 비판, 대안 등이 철학을 가능케 하는 개념들이라면, 국어교육을 철학적 탐구의 대상으로 삼는 학문인 국어교육 철학이 전제로 삼아야 할 것은 국어교육과 관련된 그 어떠한 생각이나 문제들도 논의의 대상에서 제외될 수 없다는 점이다. 여기에는 국어교육의 성격과 개념 규정에서부터 국어교육의 목적, 목표, 내용, 자료, 방법, 평가, 기능 그리고 국어교육의 실행과 국어교육 정책, 국어교육 관련 모든 메타 담론 등이 여기에 포함된다. 다시 말해 국어교육의 계획, 실행, 평가 등을 포함하는 국어교육과정과 국어 교사 양성, 국어교육 관련 행정 행위 등을 포함하는 국어교육 정책, 그리고 국어교육의 학문적 담론을 포함하는 국어교육 관련 메타 담론 등이 국어교육에서 철학적 성찰의 대상들이다.

이와 관련하여 최근 일련의 몇몇 논의들은 값진 성과들이다. 가령 국어교육에서 건지해야 할 언어관은 무엇이고¹⁾, 다루어야 할 지식과 내용은 무엇이고 어떻게 구성해야 하는가?²⁾ 그리고 국어교육학의 학문적

-
- 1) 국어교육에서 언어관에 대하여 많은 논자들이 논의하였다. 그러나 여기에 대한 본격적인 논의는 부족한 실정이다. 그럼에도 불구하고 주목할만한 성과도 있었다. 김대행, 「언어사용의 구조와 국어교육」, 국어교육 71, 한국국어교육연구학회, 1990; 이도영, 「언어관에 대한 비판적 고찰과 국어교육에의 적용 연구」, 서울대 석사학위 논문, 1993; 심영택, 「국어교과학의 기초 개념 연구」, 선청어문 27, 서울대국어교육과, 1999; 김대행, 「國語敎科學을 위한 言語 再概念化」, 선청어문 제30집, 서울대학교국어교육과, 2002.
 - 2) 지식론을 포함한 내용론은 국어교육의 핵심 연구 영역에 해당함에도 깊이 있는 연구가 미흡한 것이 사실이다. 국어교육에서 지식이란 무엇인가를 학회 차원에서 본격적으로 다룬 것은 국어교육학회 제32회 학술대회의 국어교육 내용으로서의 지식 논의 참조. 지식과 내용에 대한 논의는 다음 참조. 이성영, 국어교육의 내용 연구, 서울대출판부, 1995; 김대행, 「내용론을 위하여」, 국어교육연구 제10집, 서울대학교 국어교육연구소, 2002; 류홍렬, 「문학교육에서 지식의 성격에 대한 시론」, 제47회 전국국어국문학회 학술대회 자료집, 2004; 김상욱, 「국어과 교육과정 내용의 발전 방향」, 국어교육학

성격과 위상을 어떻게 설정하고 강화해 나갈 것인가?)³⁾ 등에 대한 논의를 들 수 있다. 이들 논의는 국어교육학의 학문적 성숙에 기여하고 있다는 점에서 의의가 크지만, 앞으로 보다 본격적이고 심층적인 논의가 지속되어야 할 것이다.

이 글에서는 국어교육학을 둘러싼 많은 문제 가운데, 국어교육의 개념을 둘러싼 논의를 비판적으로 검토하고, 궁극적으로는 국어교육이란 무엇이고, 그것이 지향해야 할 방향이 무엇인지를 논의함으로써 국어교육학의 학문적 토대를 공고히 하기 위한 기반을 탐색해보고자 한다. 특별히 국어교육의 개념 탐색에 초점을 두고자 하는데, 그 이유는 그것이 국어교육철학의 핵심 문제일 뿐 아니라 국어교육적 판단과 행위의 근본적 원리로서 작용하기 때문이다. 그것은 국어교육의 방향, 국어교육의 목적과 목표, 내용과 방법 등을 결정하는 바탕이 된다. 이 글은 이와 관련하여 언어관, 성격과 목표, 국어능력 등을 집중적으로 검토함으로써 국어교육의 의미가 무엇인지를 논의해 보고자 한다.

연구 제23집, 2005; 박종훈, 「지식 중심의 국어교육 내용 범주 설정 시론」, 국어교육 117, 한국어교육학회, 2005. 영역별 내용 논의는 박사 학위 논문에서 집중적으로 논의되고 있다. 이도영, 「언어사용 영역의 내용 체계에 대한 연구」, 서울대 박사학위 논문, 1998; 김성진, 「비평 활동 교육의 내용 연구」, 서울대 박사학위 논문, 2004; 민병곤, 「논증교육의 내용 연구」, 서울대 박사학위 논문, 2004; 김정우, 「시 해석교육 내용 연구」, 서울대 박사학위 논문, 2004; 정정순, 「시적 형상성의 교육 내용 연구」, 서울대 박사학위 논문, 2005; 주세형, 「통합적 문법 교육 내용 설계의 원리와 실제 연구」, 서울대 박사학위 논문, 2005; 진선희, 「학습 독자의 시적 체험 특성에 따른 시 읽기 교육 내용 설계 연구」, 한국교원대 박사학위 논문, 2006.

- 3) 이 방면에 대한 논의는 매우 조소스러우면서도 치열하게 전개되었다. 그럼에도 불구하고 그 성과는 더딘 형편이다. 이런 점에서 최근 일련의 논의들은 값진 논의들이다. 단행본으로 출간된 것을 몇 가지 들면 다음과 같다. 이용주, 국어교육의 반성과 개혁, 서울대출판부, 1995; 김대행, 국어교과학의 지평, 서울대출판부, 1995; 김상욱, 소설교육의 방법 연구, 서울대출판부, 1996; 우한용, 문학교육과 문화론, 서울대출판부, 1997; 최인자, 국어교육의 문화론적 지평, 소명출판, 2001; 정재찬, 문학교육의 사회학을 위하여, 역락, 2003; 최영환, 국어교육학의 지향, 삼지원, 2003; 노명완 외, 창조적 지식기반사회와 국어과 교육, 박이정, 2003.

2. 국어교육에서의 언어관

오래 전에 한 논자는 '국어교육은 언어교육이어야 한다'는 명제를 제시한 적이 있다.⁴⁾ 따라서 국어 교사는 학습 자료에 담긴 내용과 관계없이 그 문장을 통해서 언어 교육을 해야 한다는 것이다. 즉 국어 시간에 여러 자료를 다루는 것은 그 내용을 알게 하는데 있는 것이 아니라 문장과 그 용법을 학습하게 하여 올바르게 효과적인 국어 사용을 하게 하려는 데에 있다. 이를 위해 문법으로서의 언어와 활동으로서의 언어를 국어교육의 내용으로 제안한 바 있다.

이러한 주장은 종래의 잡다한 내용(단편적인 지식) 위주의 국어교육을 비판하고 국어교육의 교과적 특수성을 모색했다는 점에서 의미 있는 일이라 평가할 수 있다. 그러나 이는 국어교육과 관련하여 여러 논란 거리가 되어 왔다. 가령 우리가 문장을 이해한다고 할 때, 그 문장의 내용을 떠나서 그 문장을 이해했다고 할 수 있는가? 즉 그 문장에 쓰인 음소나 형태, 그리고 문법적인 관계 나아가 그 문장의 쓰임을 이해했다고 해서 그 문장을 완전히 이해했다고 할 수 있느냐는 문제를 들 수 있다. 이는 소통이라는 관점에서 볼 때도 분명하다. 메시지를 표현하거나 이해하지 못하고도 소통이 가능한지는 의문이다. 이로 보면 국어교육을 방법적 차원에서만 볼 수 없는 또 다른 차원이 관련되어 있음을 보여준다. 그렇기 때문에 국어(과)교육은 늘 여타의 내용 교(과)교육과 길항관계에 처해 있을 뿐 아니라, 끊임없이 국어(과)교육의 정체성이 무엇이냐는 문제에 직면해 있다.

또한 국어교육을 문법으로서의 언어 차원에만 한정하는 시각도 벗어날 필요가 있는데,⁵⁾ 이는 순수 언어학적인 성과를 국어교육학에 적용하

4) 이용주, 국어교육의 반성과 개혁, 서울대학교출판부, 1995, 30-33쪽(원래 이 글은 '이용주, 「국어교육에 있어서 본질과 비본질」, 논문집 12, 서울대사범대, 1975'에 실린 글이다. 여기에서는 서울대출판부 단행본을 인용한다.)

5) 또한 국어교육을 순수 활동의 차원으로만, 혹은 문학적 언어 차원에서만 보는 시각도 극복되어야 하며, 이는 상당 정도 극복되고 있다고 판단된다. 따라서 국어교육학이라

려 하는 의식이 깔려 있다. 이를 떼면 그러한 의식에는 표층적 차원의 언어관의 대표적 이론가인 소쉬르에 기대고 있다고 볼 수 있다.⁶⁾ 그는 사회적으로 제도화한 코드로 인정받고 있는 말의 차원인 랑그(langue)와 구체적인 말의 실현체인 파롤(parole)을 인식함으로써 획기적인 언어학적인 성취를 이룩한다. 그렇지만 그가 주목한 것은 랑그였으며, 체계와 구조로 존재하는 언어가 실상은 개인적·사회적 차원에 동시에 관련되며, 언어라는 것은 구체적인 사용 맥락 속에 존재한다는 사실을 강조할 필요가 있다.⁷⁾ 동시에 의미라는 것이 랑그에 따른 기표의 안정적이고 고정적인 대응물로만 여기는 것보다 그것은 인간이 지닌 풍부하고 생산적인 의미 세계의 일부분에 지나지 않는다는 것을 인식할 필요가 있다.

그렇다면, 여기에서 언어란 무엇이고 국어교육에서는 그것을 어떻게 받아들여야 하는지에 대한 문제로 다시 돌아가게 된다. 국어교육이 언어교육이어야 한다는 매우 자명한 듯한 주장에서 언어의 본질이 문제시된다는 말이다. 이는 곧 국어교육에서 언어를 바라보는 관점의 문제로서, 이로부터 국어교육의 문제가 파생되어 나온다고 해도 과언이 아니다. 따라서 종래와는 달리 언어를 재개념화하려는 시도가 화급한 과제였던바, 국어교육에서는 언어 사용의 전 과정과 '상황, 화자, 청자, 언어, 대상' 등 언어 사용의 전 과정에 개입하는 요소들을 고려할 필요가 있으며,⁸⁾ 나아가 언어를 보다 다층적이고 폭넓게 바라보고자 하는 시각으로 이어졌다. 후자와 관련하여 김대행은 체계, 행위, 문화, 의사 소통, 사고, 예술로서의 언어로 체계화하였다.⁹⁾ 이는 언어의 본질과 기능에 초점을

는 새로운 패러다임을 정립하는 일이 중요한 과제이다.

- 6) 이러한 사고의 근저에는 국어교육이 언어(국어지식)교육과 언어 사용 기능 교육으로 구성되는 언어교육과 문학교육, 이렇게 두 영역으로 이루어진다는 생각이 자리잡고 있으며, 일부 논자들은 여전히 이런 사고를 벗어나지 못하고 있다.
- 7) 프레드릭 제임슨은 소쉬르 류의 언어학적 모델에 기초한 구조주의와 형식주의를 언어의 감옥이라 비판한 적이 있다. Predric Jameson(1972), 윤지관 역, 언어의 감옥: 구조주의와 형식주의 비판, 까치, 1985.
- 8) 이도영, 앞의 글, 1993.
- 9) 김대행, 「국어교육을 위한 언어 재개념화」, 선청어문 30, 서울대국어교육과, 2002.

둔 구분으로써 언어를 체계와 사용 차원에서만 바라본 시각보다는 훨씬 폭넓고도 강력한 관점을 제공한다. 이와는 달리 지식정보화 시대로 명명되고 있는 사회 현실에 주목한다면, 언어의 특성을 '기호화된 언어의 자율성, 가상현실의 언어, 직업인으로서의 언어윤리, 언어활동의 정치성, 사회문화와 언어의 불균형' 등에서 접근할 수도 있다.¹⁰⁾ 이는 사회 현실에 따른 언어의 변화상과 사회 현실에 대한 대응을 말하고 있는 것으로 국어교육에서의 언어관과 국어교육이 나아가야 할 방향을 암시해준다.

여기에서 문제 삼고 싶은 것은 언어의 체계나 사용에 대한 문제가 아니라, 언어의 표층적 차원과 심층적 차원이다. 결론부터 말하자면, 국어교육에서 바라보는 언어관은 표층적 차원에 치우쳐 있으며, 심층적 차원을 보다 주목함으로써 언어의 깊이를 확장해 가야한다는 점이다. 이는 언어적 메시지가 전체 의사소통에서 차지하는 비율이 35% 내지는 7%에 불과하다는 견해를 확인함으로써 의사소통에서 준언어적·비언어적인 요인들이 언어적인 요인보다 훨씬 중요하다는 것을 강조하고자 하는 것이 아니다.¹¹⁾

말이란 사물 또는 관념의 명칭들의 목록을 가리킨다는 것은 상식화되어 있다. 여기에서 우리는 소쉬르의 기호 개념을 떠올릴 수 있거니와 이러한 관념은 기호란 실재의 표상 내지는 재현으로 간주한다.¹²⁾ 또한 말이란 사물 또는 관념을 전달하는 커뮤니케이션의 도구로 취급되기도 한다.

종래의 언어학이 이런 종류의 평범한 '의미' 이해(시니피앙과 시니피에의 표리 일체적 연결로 된 기호(signe)로서의 의미 : 인용자)에 안주해 버리기 쉬

10) 우한용, 「국어과 교육의 회고와 전망」, 교과교육학연구 3-2, 이화여대학교교육연구소, 1999.

11) R. L. Birdwhistell에 의하면 언어적 메시지와 비언어적 메시지가 전체 커뮤니케이션에서 차지하는 비율은 각각 35%와 65%이며, A. Mehrabian에 의하면 각각 7%와 93%(음성 38%, 안면표정 55%)이다. 이와 같은 연구를 일반화시키는 데에 문제가 있지만, 이는 언어적인 메시지 자체만을 과대하게 강조하는 현행 국어교육에 시사하는 바가 크다. 박기순, *대인 커뮤니케이션, 세영사*, 1998, 130-131쪽.

12) 이 같은 관념의 역사는 서양에서 멀리는 플라톤에서 존 로크, 가까이는 퍼스나 모리스에 이르기까지 광범하게 자리잡고 있다.

운 까닭은, 원래 이 학문이 말의 '의미' 기능을 논술 대상으로 다룰 때, 말 자체를 주로 그것이 사회 관습으로 코드화하고 시스템화해서 작용하는 차원에 한정시켜 고찰하는 경향이 있기 때문이다.¹³⁾

말은 특정한 의미를 지시하고, 그것을 전달하는 수단으로 사용된다. 이때의 말은 관습으로 코드화된 의미를 지칭하는 것이 일반적이고, 그것이 화자에 의해 발화되고 사람 사이에서 소통된다. 여기에서 말이란 존재의 표층적인 모습을 반영한다. 이때의 언어는 언어에 대한 풍부한 관점에서 볼 때 매우 좁은 의미의 언어로서, 그것으로는 의미의 심연 곧 인간의 언어 의식을 깊이 탐구하지 못하는 한계를 지닌다. 의사소통에서 정보의 전달과 그 효과만을 지향하는 언어관에서는 그것이 전달하는 투명한 메시지가 중요하므로, 언어의 다양한 차원과 깊이를 무시하고 말 자체가 지닌 육체성이나 색깔 등을 간과하게 된다. 읽고 들을 때마다, 말하고 쓸 때마다 새로운 의미가 창출되는 체험은 단지 예술 작품뿐 아니라 일상의 삶 속에서도 겪고 있는 일이다. 말은 억양, 어조 등과 더불어 존재에 대한 일종의 잔향(殘香)을 창조해 낸다. 크리스테바가 언어 활동의 본체는 바로 언어를 조직하는 법칙의 객관성과 음성, 몸짓, 문자라는 이중으로 드러나는 질료성에 있음을 지적한 것도 같은 맥락이다.¹⁴⁾ 그것들은 결코 언어 행위에서 이차적인 것이 아니며 표출됨과 동시에 의미를 창조하는 일종의 신체 행위로서의 말에 해당한다.

의미의 세계는 코드화된 표층적 의미 세계와는 다른 아직 코드화 되지 않은 의미의 심층 영역이 있다. 그것은 일종의 코라(chora)로서 의식의 심연에서 일시적이고 유동적인 분절로서 의미 에너지의 역동적인 게슈탈트로 나타난다.¹⁵⁾ 우리의 경험은 마음의 심층에 그 흔적을 남기는

13) 이즈스 도시히코, 이종철 역, 의미의 깊이, 민음사, 2004, 248-249쪽.

14) 크리스테바는 언어가 의미 작용과 의사 소통을 형성하는 상이성들의 조직이라면, 그것은 순수한 관념성과는 다른 이중적으로 드러나는 질료성을 제시한다고 본다. 줄리아 크리스테바, 김인환·이수미 역, 언어, 그 미지의 것, 민음사, 1997, 27-57쪽.

15) 우리의 담론은 이 심층의 코라와는 반대로 진행된다. 코라는 지칭되고 통제될 수는 있어도 결코 결정적으로 조정되지 않기 때문에 담론은 코라에 의거하는 동시에 그것

데 그것은 일종의 의미화 과정으로서 실존의 밑바탕에 쌓여간다.¹⁶⁾ 이를 일컬어 존재의 심연의 한 차원이라 말할 수 있다면, 그것이 묻어나는 아직 코드화되지 않은 차이에 의한 '교감'(communion)의 위상과 경직된 코드 내의 대립을 기초로 일정하게 작용하는 '전달'(communication)의 위상이 있어서, 우리는 이 양자 속에 살면서 그 중층적 의식의 상하 운동을 반복하고 있다고 말할 수 있다.¹⁷⁾ 이로 보면, 정확하고 투명한 의미 전달은 상징적 동물(animal symbolicum)이 행하는 상징화 활동의 극히 일부에 불과하다. 문화란 표층적인 표의 체계에서 두께를 가지기보다는 심층 영역 속에서 두께를 가지는 것이다. 그렇다면 국어교육은 언어의 다양한 차원을 통해 표층적 문화를 넘어 심층적인 문화를 체험하고 생산해 나갈 수 있는 능력을 길러주는 방향으로 나가야 할 것이다. 국어교육이 단순한 언어교육이 아니라 총체적 언어교육이어야 하는 이유 가운데 하나가 여기에 있다.

3. 국어(과)교육의 성격과 목표

국어과는 뭐 하자는 교과인가? 그리고 그 할 일을 이루기 위해 어디에 주안점을 두어야 하는가? 이 문제는 국어과교육의 성격, 목표, 내용 등과 관련되어 있다.

국어과는 '학생들의 언어 사용 기능을 신장시켜 주는 교과'로 규정되기도 하였다. 이로 보면 국어과의 성격이나 목표는 '언어 사용 기능 신장'에 놓인다. 이는 국어과의 궁극적인 목적을 '언어(국어)학의 지식이나 국

을 배척한다. 줄리아 크리스테바, 시적 언어의 혁명, 동문선, 2000, 25-33쪽.

16) 유식 철학에서는 이를 혼습이라 한다. 유식 철학에서는 심층에 이르는 마음을 여덟 가지 차원으로 나누는데 최심층에 과거의 모든 경험이 의미화 해서 축적되는 내적 장소를 상징한다. 그것은 아라야식(alaya-vijñāna, 저장고 의식)이라 하고, 거기에 쌓인 의미를 종자라 한다. 이즈쓰 도시히로, 이종철 역, 앞의 책, 251쪽.

17) 마루야마 게이자부로, 고통호 역, 존재와 언어, 민음사, 2002, 80쪽.

문학의 지식 그 자체를 가르쳐 주는 것이 아니라, 학생들에게 한국어를 바르게 사용하면서 표현과 이해 활동을 바르고 효과적으로 할 수 있도록 지도하는¹⁸⁾ 것을 염두에 둔 관점이다. 그렇기 때문에 국어과에서는 표현(말하기, 쓰기)과 이해(듣기, 읽기) 영역으로 구성되어 있는 ‘언어사용기능’ 영역이 국어과의 핵심 영역이자 다른 교과나 학문과 변별되는 지점이 된다. 이로써 언어(국어) 영역(국어학)이나 문학 영역(문학학)은 사실상 국어과 고유의 학문적 체계와는 거리를 두게 된다. 이러한 관점은 국어과 교육을 학문중심에서 바라보는 시각을 탈피하고 국어과의 특수성을 수립하려는 의지가 담겨 있음을 알 수 있다. 이런 점에서 국어교육의 학문적 성격을 분명히 하고자 하는 의의를 지닌다. 그러나 국어과의 성격을 ‘언어 사용 기능’으로만 한정하는 것은 문제이며, 언어 사용 기능 영역을 ‘듣기, 말하기, 읽기, 쓰기 영역’과 곧바로 등치시키고, ‘듣기, 말하기, 읽기, 쓰기’를 ‘언어 사용 기능’으로 등치시켜 버리는 문제를 지니고 있다. 그러나 듣기, 말하기 읽기, 쓰기는 매우 제한적인 의미로서의 기능만을 의미하지 않는다. 이들을 기능으로 곧바로 환치할 경우 그것들이 가지고 있는 풍부한 가능성을 한정시켜버려 결국에는 편협한 국어(과)교육으로만 들어버릴 가능성이 크다.

이 같은 문제는 한 논자에 의해 일정 부분 극복되기도 하였는데,¹⁹⁾ 이 논의에서는 ‘기능’의 한계를 지적하고 ‘듣기, 말하기, 읽기, 쓰기’ 영역을 ‘언어 사용 영역’으로 명명하였다. 언어 사용 영역의 내용에 ‘지식, 기능, 전략’을 포괄하고 있다는 점과 언(국)어와 문학 영역을 아우르는 국어과의 목표를 ‘민족의 바람직한 언어 문화의 계승과 발전’으로 설정하고 있다는 점은 국어교육의 목표를 ‘언어 사용 기능 신장’으로 보는 견해에 비하면 진전된 견해임이 틀림없다. 그러나 목표로 제시된 것과 제시된 영역 간의 관계, 언어 사용 영역과 언(국)어, 문학 영역의 관계가 분명치 않다. 더군다나 이러한 견해에 의하면 언어 사용 영역에서 언(국)어와 문

18) 노명완·박영목·권경안, 국어과교육론, 갑을출판사, 1991, 16쪽.

19) 이도영, 「언어 사용 영역의 내용 체계에 대한 연구」, 서울대대학원 박사학위 논문, 1998.

학(국어지식(어법)교육과 문학교육과 관련한 지식의 산물)이 배제되거나 약화되고 만다. 결국 영역 간, 영역과 목표와의 상관성을 논리적으로 규명할 수 있는 상위 차원의 관점이 결여되어 있다고 할 수 있다.²⁰⁾

그렇다면 국어교육의 성격이나 목표를 '국어 사용 기능 신장'에 두지 않고 국어 사용과 관련된 지식, 기능, 전략 등 인지적 영역뿐 아니라 태도와 같은 정의적 영역을 포괄하는 개념인 '능력'으로 대체하여 '국어 사용 능력 신장'에 두는 것은 어떠한가? 실제로 이 견해는 국어교육의 한 축으로 상당 수의 연구자들에 의해 지지를 받고 있다.

그런데 '사용'이라는 용어는 적지 않은 논란거리가 되고 있다. '사용'이라는 용어에 대하여 본격적인 검토에 의하면, 그 용어는 언어를 사물을 이용하는 것과 같은 차원의 도구사용이라는 의미가 강하며, 이는 언어를 가치중립적인 구조물로 보는 데서 비롯된다고 판단한다. 따라서 이는 인간이 개입된 언어 활동의 복잡하고 창의적인 측면을 소홀히 하게 되므로, 사용이라는 용어보다는 활동이라는 용어를 쓸 것을 제안한다. 여기에서 국어 활동은 국어로 이루어지는 행위 전체를 포괄적으로 일컫는 말이다.²¹⁾ 이렇게 보면 국어교육은 국어 활동 능력을 길러주는 교과 교육이라 할 수 있다. 이러한 관점은 여러 국어교육 전문가들이 내놓은 견해에서도 볼 수 있다.²²⁾ 즉 국어교육이란 국어활동의 총체적 효율성을 제고하기 위한 활동이라는 것이다. 여기에서 국어활동이란 국어의 이해·표현과 관련된 일체의 행위를 말하는 것임은 재론할 필요가 없겠는

20) 물론 이도영은 제시된 목표가 첫째, 언어 사용, 언어, 문학 세 영역의 독자성 확보와 이의 대립을 어느 정도 해결할 수 있고, 둘째, 기능 위주의 국어과 교육의 틀을 벗어날 수 있는 기반을 제공해 주고, 셋째, 언어 자료의 선정에도 도움을 준다는 점을 제시한다(이도영, 앞의 글, 70-71쪽). 그런데 이러한 의의에도 불구하고 세 영역이 어떻게 논리적으로 결합되고 독자성을 확보할 수 있는지가 매우 중요한 일이다. 이는 학문의 독자적 체계와 직결되기 때문이다.

21) 김대행, 「국어교육과 '언어·사용·교육」, 국어교과학의 지평, 서울대출판부, 1995; 김대행, 「국어과교육의 목표와 영역」, 신청어문 25, 서울대국어교육과, 1997.

22) 이용주 외, 「국어교육학 연구와 교육의 구조」, 사대논총 46, 서울대학교사범대학, 1993, 9-10쪽. 국어교육을 국어활동능력의 신장으로 보는 이러한 관점은 박영목 외(국어교육학원론 2판, 박이정, 2003)의 연구자들로 이어진다.

데, 이로써 국어활동은 국어교육학 연구의 핵심 대상이 되는 것이며, 국어교육학이란 '국어활동의 전국면에 대한 교육의 내용과 방법의 구조화를 연구하는 학문'이 된다.

그런데 '활동'으로서의 국어교육은 언어 활동 내지는 사용으로서의 국어교육이 봉착한 난제를 해결해야 하는 과제를 안고 있다. 즉 국어활동 능력의 신장이 곧 국어를 잘하는 능력으로 이어질 수 있는지는 회의적이다. 이는 국어를 잘한다고 하는 것은 국어 활동을 통해 국어를 구사하는 것을 넘어선다는 생각을 갖게 한다. 이를 테면 '국어를 잘 한다'는 의미를 행위적 차원으로 의미를 축소해 버린다는 것이다. 따라서 국어교육은 '국어능력'의 향상을 도모하는 교육이라는 생각에 이른다.²³⁾ 이러한 생각은 국어능력을 '언어 기능의 능력, 국어학적 능력, 국문학적 능력'으로 구성되는 것으로 보는 견해와는 변별된다.²⁴⁾ 전자는 언어 행위가 지닌 과제, 사실, 정체성, 의미 등의 속성에 입각한 것인 반면에, 후자는 언어 기능 영역, 언어 영역, 문학 영역의 총합적인 능력으로 본다. 후자의 논의는 기능이 국어 능력을 발달시키기 위한 수단이지 목표가 아니라는 점, 국어를 잘한다는 의미가 표현과 이해에만 국한되지 않는다는 점을 분명하게 인식하고 있었으며, 국어학이나 국문학을 통해 길러지는 능력 등을 포괄하고 있다는 점에서 그 성과를 평가할 만하다. 그러나 국어 능력을 구성하는 요소들을 언어의 본질에서 출발하지 않고, 이른바 3분된 영역의 종합에서 찾고 있었다는 점은 한계로 지적될 수 있을 것이다.

그렇다면 국어능력이란 무엇인가? 국어능력은 국어교육을 통해 획득되어야 할 내용, 범위 등과 관련되어 있다. 따라서 국어능력을 어떻게 설정하느냐에 따라 국어교육의 모습은 달라질 수 있다. 국어능력이 무엇인지를 알기 위해서 기존 연구자들이 제시한 국어교육의 내용을 살펴봄으로써 유추해 볼 수 있다. 최근 '내용'이라는 말을 표제로 삼은 연구물들이 잇따르고 있다.²⁵⁾ 그런데 이들 연구의 대부분은 국어교육의 거시적인

23) 김대행, 「내용론을 위하여」, 국어교육연구 10, 서울대 국어교육연구소, 2002.

24) 박영목 외, 국어교육학원론, 교학사, 1997, 10쪽.

25) 이도영, 김정우, 민병곤, 김성진, 주세형, 정정순, 진선희 등 앞의 글 참조.

차원에서 내용(범주)의 위상을 살피기보다는 각론 차원에서 내용을 제시하고 있다. 따라서 이들이 제시한 내용(범주)들이 국어교육에서 어떤 위치에 있는지를 가늠하기가 쉽지 않다.

그러나 이들과는 달리 거시적인 차원과 연관지어 내용을 살핀 논의들을 살펴보면, 대개 국어교육에서 다루어야 할 지식 논의와 맞물려 있다. 방법적 지식을 강조하는²⁶⁾ 관점들은 국어교육은 방법교육이고, 국어과는 방법적 지식을 길러주는 교과라는 등식을 견지하고 있다. 그러나 이러한 관점은 그보다 다양하게 바라보는 관점 즉 '개념적 지식과 절차적 지식의 통합',²⁷⁾ '개념적 지식, 방법적 지식, 조건적 지식의 종합',²⁸⁾ 지식의 구조,²⁹⁾ '지식, 기능/전략, 태도'³⁰⁾ 등으로 보는 관점에 의해 어느 정도 극복되는 듯하다. 이는 국어교육에서의 지식 문제를 특정한 차원으로 한정함으로써 단선적으로 바라보는 것보다 다양하고 포괄적인 입장을 취하고 있기 때문이다. 그러나 그러한 의의에도 불구하고 각 지식 간의 관계가 분명하게 제시되어 있지 않고, 각 지식의 내용이 어떻게 구체적으로 조직화 되어야 하는지가 명확히 밝혀져 있지 않으며, 지식과 교육의 목적·목표와의 관계도 분명하게 밝혀져 있지 않다.

따라서 국어능력을 규정하는데 있어서 방법적 지식만으로 한정한다거나 인지적 측면만을 고려하는 관점을 벗어나야 하는 것은 분명해 보인다. 그러니까 국어능력을 좁은 의미로 한정함으로써 국어교육이 담당해야 할 폭과 깊이를 축소할 필요는 없다는 것이다. 이와 관련하여 국어능력은 수행, 지식, 태도, 경험을 아우르는 총체적인 능력으로 구성된다는 견해가 있거니와,³¹⁾ 확장된 문식성의 개념에 입각하여 다중 문식성, 문

26) 박영목 외, 앞의 책, 1997; 노명완 외, 앞의 책, 1991.

27) 이대규, 국어과 교육과정, 한글과컴퓨터, 1994.

28) 이도영, 앞의 글, 1998.

29) 염은열, 고전문학과 표현교육론, 역락, 2000.

30) 이 경우 기능과 전략을 지식과 분리하고 있는 것은 그것이 지식과는 다르다는 것을 전제로 한 것이다. 그러나 기능과 전략은 방법적 지식으로 볼 수 있다는 점에서 논란의 소지가 있다.

31) 김대행, 앞의 글, 2002.

화적 문식성 등이 제안되어 있다는 것을 주목할 필요가 있다. 또한 지식을 지시적 진술의 총체(과학적 지식(인식connaissance))만을 의미하지 않는 행할 줄 앎(savoir-faire), 생활할 줄 앎(savoir-vivre), 경청할 줄 앎(savoir-écouter) 등을 망라한 포괄적인 개념으로 보는 관점도 주목할 필요가 있다.³²⁾

진리의 유일한 기준뿐만 아니라, 효율(기술적 자격), 정의와/또는 행복(윤리적 지혜), 유성적·색채적 아름다움(청각적·시각적 감수성) 등의 기준까지도 규정하고 적용하는 능력(compétence)이 문제가 된다. 이렇게 이해된 지식은 누군가로 하여금 '적합한'(bon) 지시적(dénotatif) 진술뿐 아니라 '적합한' 규범적(prescriptif) 진술, '적합한' 평가적(évaluatif) 진술 등을 발화할 수 있도록 만드는 것이다.³³⁾

이러한 견해들을 참고할 때 국어능력은 결국 국어로 잘 살아가는 데 필요한 명제적 지식과 방법적 지식뿐 아니라 수행, 윤리적 지혜나 감수성 등과 관련된 지식 등을 포함하는 삶의 지식 일체를 포괄한다. 이를 포괄하는 개념으로 언어문화능력을 상정한다면 국어능력은 결국 언어적 차원에서 접근하는 문화능력이라고 할 수 있다. 이는 표층과 심층 차원에서 언어적 소통과 교감을 확장함으로써 문화의 두께를 더해가는 능력이라 할 수 있다.³⁴⁾

4. 국어능력의 향상

국어교육에서는 국어능력의 향상이 성장과 관련하여 문제가 된다. 교

32) 장-프랑수아 리오타르는 이를 크게 과학적 지식과 이야기적 지식(savoir narratif)으로 분류한다. 장-프랑수아 리오타르, 이현복 역, 포스트모던적 조건, 서광사, 1992, 52쪽.

33) 장-프랑수아 리오타르, 이현복 역, 앞의 책, 52쪽.

34) 국어능력을 내용의 차원에서 국어과교육과정에 구조화하는 문제는 별도의 논의를 기약한다.

육이 인간의 성장을 전제로 한다는 것을 부정하는 사람은 없을 것이다. 교육의 보편성에 입각하여 볼 때 성장을 전제로 하지 않는 국어교육은 상상할 수도 없을 법하다.

성장을 이야기할 때는 어떤 기준과 방향이 있기 마련이고, 그것은 시간적으로 이전보다 더 나은 상태를 의미한다. 따라서 국어능력이 향상되었다고 하는 것은 어떤 기준에서 볼 때 국어능력이 이전보다 나은 방향으로 변화된 것을 의미한다. 그 기준은 변화가 지향하는 방향일 수도 있고, 결과적으로 도달하게 되는 목표일 수도 있다.³⁵⁾

그런데 성장의 방향·목표를 삶의 방향·목표와 동일시하고, 또한 국어교육의 방향·목표를 그것과 동일시하는 경우가 있다. 이때 삶의 방향·목표를 시대 현실에서 구함으로써 시대가 요청하는 인간으로 성장하기를 기대하며, 국어교육 또한 거기에 부응하기를 요구한다. 이는 국어교육 고유의 내재적 차원보다는 그것과는 거리가 있는 외재적 차원과 관련되어 있다. 우리의 교육과정 변천사는 이것과 무관하지 않다. 국어교육과 관련한 내·외적 문제들에 대한 깊은 숙고가 전제되지 않은 채 외부적 요인에 의해 교육과정을 개정하는 데 급급한 점이 없지 않다. 가령 제7차 국어과 교육과정 개정의 이유 가운데 외적 요인으로 제시한 '21세기가 요구하는 지성과 감성이 조화를 이룬 창의적인 인간과 내적 요인으로 제시한 여러 이유들 가운데 '창의적 국어사용 능력 향상'으로 제시한 목표가 어떠한 관련성을 지니며, 또한 그것이 지닌 의미가 무엇인지를 깊이 있게 천착한 논의를 우리는 풍성하게 갖고 있지 못하다.

교육과정에 제시된 것과 관계없이 '창의성'이 지닌 보편적이고 교육적인 의의를 전제로 할 때 국어교육의 방향으로 제시된 창의적 국어능력의 향상은 타당성을 지닐 수 있다. 그런데 그것에 이르는 길에 정확성, 적절성 등이 놓여 있으며, 이들 각각은 국어교육의 핵심 개념임에는 틀림없는 듯하다. 그러나 창의성, 정확성, 적절성 등에 대한 보다 광범위한 논의가 필요하며, 또한 이들 간의 관계도 규명되어야 할 과제이다. 나아가

35) 이돈희, 교육적 경험의 이해, 교육과학사, 1993, 5쪽.

그것의 실천은 교육 공동체가 해결해야 하는 어려운 문제 가운데 하나이다.³⁶⁾

우리는 매일 쏟아지는 광고의 홍수 속에 살고 있다. 가령 95~98년 4년간 진행된 '사랑해요 엘지' 시리즈는 익숙한 광고로 남아 있다. 창립 50주년을 기념하여 만들어진 "사랑해요 엘지~"라는 가사로 시작하는 광고에는 감미롭고 활기찬 노래가 흐르는 가운데 배용준과 최지우가 아이들과 함께 미래의 꿈이 담긴 화려한 벽화를 그리는 장면이 연출된다.³⁷⁾ 여기에서 사랑이라는 고귀하고 순결한(적어도 그렇게 믿는다면) 말의 이미지를 특정한 기업과 연결시키고 그것을 어떤 강요도 없이 받아들여도록 여러 장치를 구사한 제작진의 기술(기업을 사랑하도록 만드는, 가증스런)이 놀라울 따름이다.

그러나 중요한 것은 이러한 현실에서 국어교육이 어떤 대응 논리를 갖추어야 하는지가 관건이 될 것이다. 아이들(어른도 예외가 아니다)이 그 같은 광고에 침윤되어 '사랑해요 엘지'라고 흥얼거리는 것은 광고의 무비판인 체화(體化)의 산물일 터인데, 그것은 특정한 기업에 대한 이미지 개선과 현재와 미래의 제품 구입에 결정적인 요인으로 작용할 가능성이 크다. 이러한 사회적 현실에서 국어교육이 학습자들로 하여금 그것을 넘어서도록 해야 한다는 최소한의 당위와 의무를 인정한다면, 적어도 한정된 의미의 언어적 정확성과 적절성의 차원과는 다른 비판력과 대응력을 필요로 한다. 거시적으로는 자본주의와 그 속에서 살아가는 삶의 양태와 의미를 파악하고 미시적으로는 광고에 등장하는 말과 리듬과 이미지 등을 분석 비판할 수 있는 힘이 필요하다. 나아가 거기에서 생산되는 의미에 대한 가치 판단과 그에 따른 기업과 자본주의에 대한 인식적·정서적인 태도의 변화, 그리고 언어 행위를 포함한 일체의 사회문화적 행위를

36) 이런 의미에서 정확성, 적절성, 창조성의 의미를 천착하면서 국어능력의 개념을 새롭게 모색하려는 김상욱의 논의는 신선하다. 그러나 정확성, 적절성, 창조성을 각각 국어지식, 국어사용, 문학에 대응시키는 것은 재론을 요한다. 김상욱, 「시 읽기의 전체와 방법」, 문학독서교육 어떻게 할 것인가, 푸른사상, 2005.

37) 각 년도에 따른 출연 배우는 다음과 같다. 1995년-김희애, 1996-김혜수, 1997-배용준, 1997-배용준·최지우, 1998-한석규.

창출해내는 힘을 축적함으로써, 삶을 억압하는 질곡으로부터 벗어나 새로운 삶의 형식을 도모하는 능력을 필요로 한다.

이러한 시각으로 볼 때, 국어교육에서 제시하는 방향은 그것과는 거리를 두고 있는 것 같다. 그것은 교육과정의 내용과 내용 진술을 통해 확인할 수 있는데, 이는 넓게 보아 행동주의적 관점을 크게 벗어나지 못하고 있다고 판단된다. 이를테면 7차 교육과정이 교육과정 내용 진술의 내적 문제를 해결하기 위해 제시한 ‘내용+행위(수행)’ 방식이 이를 극명하게 보여준다.³⁸⁾

교육과정은 내용 선정의 위계성을 고려하여 학년에 따라 도달해야 할 내용과 행위(목표)를 제시함으로써 표면적으로는 ‘성장’의 이념을 내포하고 있는 것처럼 보인다. 그런데 그 성장의 기준은 구체적인 내용과 행위의 결합이라는 세목화된 항목들로 채워져 있다. 여기에는 이들 항목의 총합이 곧 국어사용능력의 향상을 의미한다는 생각이 내포되어 있다. 그러나 부분의 합은 결코 전체보다 클 수 없다는 점을 상기할 필요가 있으며, 이에 대한 보다 근본적인 성찰을 필요로 한다.

목표를 행동으로 구체화시켜야 한다는 사고는 다음과 같이 비판된 바 있다. 우선 우리가 원하고 가꾸려 하는 것(미묘한 경험, 인간의 감정, 질로 표현할 수밖에 없는 인식이나 이해의 방법 등)은 대부분은 논리적인 형태로 표현할 수 없다는 점, 둘째로 양적(길이, 무게, 용적, 사물 등)이고 가치와 무관한 기준의 적용과 질적인 판결을 구별하지 못한다는 점, 셋째로 사물을 수단-목적의 형태로 생각함으로써 모든 교수-학습의 대상을 목표 하에 둔다는 것이다.³⁹⁾

이 같은 문제점에도 불구하고 행동 목표 방식을 고수하는 것은 무슨 이유인가? 그것의 가장 큰 이유는 행동 목표 방식이 구체적인 기능을 연

38) 논자에 따라서는 이 같은 방식이 구체적이지 못함을 들어 좀더 세부적으로 기술할 것을 제안하기도 한다.

39) 생산적인 활동의 상당부분은 놀이나 탐구로 이루어지는데, 그것의 경우 행위 과정을 통해 목표가 설정된다. 엘리엇 아이즈너, 이해명 역, 교육적 상상력, 단국대출판부, 1983, 141-153쪽.

마하는 데에 유용하다는데 있다. 여기에서 기능주의와 그것의 행동 목표 진술 방식 교육과정의 결합하고 있음을 알 수 있다. 그러나 아이즈너도 지적하고 있듯이 모든 교육 목적이 이런 형태로 축소되어서는 안 되며, 그렇게 함으로써 우리들이 계발 가능한 정신적인 본질까지도 박탈되어서는 안 되는 것이다.⁴⁰⁾

이를 좀더 확대하여 목표 진술 이면에 있는 지식과 지적 기능의 결합 측면을 검토할 수 있다. 이때의 지식은 물론 단편적인 지식을 말한다. 단편적인 지식이라고 하는 이유는 최소한 그것이 지식의 체계 속에서 어느 위치를 점하기 때문이지만, 단편적인 지식만을 전수하게 될 경우 그것은 바른 교육이라 할 수 없다. 그렇기 때문에 그것은 고등 정신 기능이라 일컬어지는 여러 가지 지적 기능들과 결합되어 제시되기 마련인데, 앞에서 살핀 행동 목표 진술 방식으로 나타나는 것이다. 여기에서 행동이라 함은 직접 관찰할 수 있거나 그렇지 못할 수도 있는데, 지적 기능이라 함은 후자를 일컫는다. 예컨대 불륨이 제안한 이해력, 적용력, 분석력, 종합력, 평가력 등이 여기에 속한다. 이러한 지적 기능을 제시하면서 불륨은 '특수 사실에 관한 지식, 특수 사상을 다루는 방법과 수단에 관한 지식, 학설의 구조에 관한 지식' 등 일반적으로 언급되는 지식을 오로지 기억과 상기의 대상으로 전락시키고 만다. 지식이 교과 학문 내에서 체계화 되는 것이 아니라 행위와 결합되도록 되어 있으며, 그 결과 모든 지식은 단편적인 지식으로 전락하고 만다. 즉 활용의 가치가 있는 지식만이 지식으로서의 가치가 있는 것이다. 결과적으로 교과에 쓰인 지식은 하나하나 분절되어 기억의 대상으로 전락하고 지적 능력이나 기능을 연습시키고 훈련시키는 자료가 되고 만다.⁴¹⁾

여기에서 국어능력이라는 것이 과연 단편적 지식과 지적 기능의 결합으로 발휘될 수 있는냐는 문제와 국어능력의 습득이 단편적 지식정보의

40) 엘리엇 아이즈너, 이해명 역, 위의 책, 153쪽. 기능주의 국어교육관의 가장 큰 문제점은 훈련이 교육을 대신하려하고 있다는 것이다.

41) 조영태, 「지식과 지적기능의 결합」 비판, 교육과정연구 5집, 교육과정연구회, 1986, 150쪽.

기억과 지적 기능의 혼련으로 이루어질 수 있느냐는 문제가 대두한다. 우리가 어떤 사태를 직면했을 때 우선 어떤 지식을 어떻게 발휘할 것인지 해석하고 판단해야 한다. 그러니까 지적 기능을 발휘하기 위해서는 그에 선행하는 어떤 능력이 요구된다는 것이다. 따라서 지적 기능이란 그러한 능력이 발휘되는 겉모습에 붙여진 허구일 수도 있다. 오오크쇼트의 '판단', 플라니의 '인격적 지식(personal knowledge)' 등이 그러한 문제를 해결할 수 있는 가능성을 열어주고 있다. 어떤 사람이 실제로 글을 쓰거나, 글쓰기와 관련된 사실이나 원리를 설명한다거나, 글쓰는 방법을 설명했다고 한다면 거기에는 판단이 개입하는 것이며, 말로 할 수 있는 것보다 더 많은 암묵적 지식(인격적 지식)을 전제로 하는 것이다. 이것들이 국어교육에서 중요한 것이라면 그것은 어떻게 길러질 수 있는 것인가? 오오크쇼트나 플라니가 보기에 그것은 직접적으로는 교육되지 않는다고 본다. 즉 지식이 교수·학습되는 과정과 방식 속에 묵시적이고 개인적인 차원에서 이루어진다는 것이다.

여기에 이르면 단편적 지식과 행위로 이루어진 국어교육이 왜 소기의 성과를 달성하지 못하고 난맥상을 드러내는지에 대한 하나의 단서를 찾을 수 있다. 국어능력이란 불편적이고 단편적인 지식의 수행만으로 이루어질 수 없으며, 삶이란 그것보다 훨씬 넓은 능력을 요구하고 있을 뿐 아니라, 그것으로만 대응할 수 없는 의미의 깊이를 지니고 있기 때문이다. '지금 여기'에서 필요한 성장의 척도로서의 기준은 바로 이러한 차원들을 그 방향성과 함께 천착해 들어가는 일이다.

5. 맺음말 : 국어교육의 의미

지금까지의 논의는 국어교육의 의미를 찾는 과정이었다. 그것을 간단히 말하자면 국어교육이란 인간(학습자)의 국어능력 향상을 위한 일체의 의도적·비의도적인 과정과 결과를 말한다. 국어교육이 의미하는 바를

알기 위해서는 무엇보다 언어에 대한 관점을 새롭게 조명할 필요가 있음을 밝혔다. 언어라는 것은 체계나 용법의 차원으로만 존재하지 않는다. 언어를 그렇게 단순화하는 것은 어떤 측면에서 보면 유용한 면도 있지만, 그보다는 언어가 지닌 매우 다층적이고 다양한 면들을 도외시하는 한계를 지닌다. 그것은 국어교육에서의 언어관이 표층적인 차원에만 치우쳐 있음으로써 심층적인 차원을 확보하고 있지 못하고 있다는 판단과도 통한다. 말이란 사물 또는 관념을 전달하는 투명한 커뮤니케이션의 도구이기도 하지만, 그것은 명시적인 의미 세계의 일부분에 지나지 않는 것이며, 아직 의미화 되지 않은 다층적이고 심층적인 의미 세계의 극히 일부분에 지나지 않는 것이다.

또한 국어(과)교육의 목표를 언어 사용 기능 신장에서 접근하는 것은 국어(과)교육을 기능교육과 등치시킬 수 있는 가능성이 매우 크다. 기능이 지닌 함의를 아무리 넓게 잡는다 해도 그것은 국어교육의 궁극적인 목표가 될 수 없으며, 따라서 그것은 국어교육에서 다루어야 할 능력 가운데 하나의 요소 이상일 수 없다. 따라서 국어와 관련된 총체적인 국면을 아우르는 개념인 국어능력은 언어의 표층과 심층 차원에서 소통과 교감을 확장시켜나감으로써 문화의 두께를 더해가는 능력을 의미한다는 점에서 의의를 지닌다. 그런데 이러한 능력은 이른바 기능(행동)주의적인 기획에 의해 달성되는 것도 아니라는 점도 밝혔다. 기능주의적인 기획은 가시적인 성과를 위해 유용한 측면이 있지만, 그것은 목록화되지 않고 목록화할 수 없는 계발 가능한 정신적 육체적 본질을 박탈할 수 있는 위험을 안고 있다. 여기에서 그동안 국어교육의 성과가 기대에 미치지 못하고 있다고 볼 수 있는 단서를 찾을 수 있다. 국어교육이 단편적이고 단편적인 지식의 수행을 강조하고 반복적으로 그것을 교육 현장에 투입하고자 한다면 만족할만한 성과를 기대하기는 어렵다. 국어교육이 기본적으로 전제해야 할 것은 지금 여기의 사회 현실일터인데, 척박한 현실을 살아가기 위해서는 보다 광범하고 탁월한 능력을 필요로 하기 때문이다. 이제 국어교육은 단편적인 지식과 지적 기능의 '변화' 차원을 넘어 삶의 심층에 자리잡은 의미를 간파할 수 있고 사회문화적 의미를 창출해내고

나아가 삶의 새로운 형식을 도모할 수 있도록 하는 차원까지를 포괄하는 방향으로 나가야 한다. 그것은 국어교육이 길러내고자 하는 인간의 문제와 연결되어 있다. 어떤 인간을 길러낼 것인가 하는 문제는 국어교육이 숙고해야 할 중요한 과제 가운데 하나이다.

이를 위해 지금 여기에서 필요한 것은 어느 틈에 당연한 것으로 되었던 거나, 옆으로 치워두었던 국어교육의 본질적인 문제들을 깊이 있게 따져보는 일이다. 거기에 국어교육철학의 몫이 있다. 논의 과정에서 구체적인 대안 제시에는 이르지 못했는데, 후속 논문을 기약한다.*

* 본 논문은 2006. 2. 25. 투고되었으며, 2006. 3. 12. 심사가 시작되어 2006. 3. 26. 심사가 종료되었음.

▣ 참고문헌

- 김대행, 「국어교육학을 위한 언어 재개념화」, 신청어문 30, 서울대국어교육과, 2002, 29-54쪽.
- 김대행, 「국어생활과 국어문화」, 제260회 전국 학술대회 자료집, 한국어교육학회, 2005, 109-124쪽.
- 김대행, 「수행적 이론의 연구를 위하여」, 국어교육학연구 제22집, 국어교육학회, 2005, 5-29쪽.
- 김동욱 외, 국어교육의 이념과 방향, 대한민국학술원, 1984.
- 김상욱, 「문학교육의 이념과 목표」, 문학교육과정론, 삼지원, 1997, 66-92쪽.
- 김상욱, 「시 읽기의 전제와 방법」, 문학독서교육 어떻게 할 것인가, 푸른사상, 2005.
- 김승호, 「중용 개념에 비추어 본 국어교육의 성격」, 교육과정연구 22-3, 한국교육과정학회, 2004, 205-227쪽.
- 김중신, 「새 국어과 교육과정의 이념 구축을 위한 쟁점 검토」, 국어교육학회 30회 학술발표대회, 2005, 151-170쪽.
- 박영목, 「국어과 교육과정의 새로운 방향」, 국어교육학회 30회 학술발표대회, 2005, 47-67쪽.
- 박인기, 「국어교육 연구의 방향: 재개념화 그리고 가로지르기」, 국어교육학연구 제22집, 국어교육학회, 2005, 97-123쪽.
- 박인기, 「문화적 문식성의 국어교육적 재개념화」, 국어교육학연구 제15집, 2001, 24-54쪽.
- 박인기, 「생태학적 국어교육의 현실과 지향」, 한국초등국어교육 22, 한국초등국어교육학회, 2003, 1-36쪽.
- 심영택, 「국어교과학의 기초 개념 연구」, 신청어문 27, 1999, 279-302쪽.
- 우한용, 「국어과 교육의 회고와 전망」, 교과교육학연구 3-2, 이화여대교과교육연구소, 1999, 5-26쪽.
- 우한용, 「국어교육과 삶의 질」, 국어교육 113, 한국어교육학회, 2004, 1-25쪽.
- 이대규, 「국어교육의 개념」, 국어교육 42, 한국어교육학회, 1982, 187-202쪽.
- 이도영, 「언어관에 대한 비판적 고찰과 국어교육에의 적용 연구」, 서울대 석사학위 논문, 1992.
- 이돈희, 교육적 경험의 이해, 교육과학사, 1993.
- 이상태, 국어교육의 기본 개념, 한신문화사, 1978.
- 이용주, 「국어교육에 있어서 본질과 비본질」, 국어교육의 반성과 개혁, 서울대출판부, 1975, 29-59쪽.
- 임경순, 서사표현교육론연구, 역락, 2003.
- 임경순, 국어교육학과 서사교육론, 한국문화사, 2003.
- 조영태, 「지식과 지적기능의 결합」 비판, 교육과정연구 5집, 교육과정연구회, 1986

- 최인자, 「한국의 언어문화와 국어교육」, 국어교육 117, 한국어교육학회, 2005, 93-131쪽.
- 최현섭, 「상생화용론 서설」, 국어교육 113, 한국어교육학회, 2004, 27-78쪽.
- Eisner, Elliot W, The Educational Imagination, 이해명 역, 교육적 상상력, 단국대출판부, 1983
- Jameson, Predric, The prison-house of language, 윤지관 역, 언어의 감옥:구조주의와 형식주의 비판, 까치, 1985.
- Kristeva, Julia, La Revolution du langage poetique, 김인환·이수미 역, 언어, 그 미지의 것, 민음사, 1997.
- Liotard, Jean Francois, La Condition postmoderne, 이현복 역, 포스트 모던의 조건, 서광사, 1992.
- 井筒俊彦, 意味の深みへ:東洋哲學の水位, 이종철 역, 의미의 깊이, 민음사, 2004.
- 丸山圭三郎, 生命と 過剩, 고동호 역, 존재와 언어, 민음사, 2002.

<초록>

국어능력 향상을 위한 철학적 기반 탐색

-국어교육의 개념과 관련하여

임경순

국어교육이란 인간(학습자)의 국어능력 향상을 위한 일체의 의도적·비의도적인 과정과 결과를 말한다. 언어라는 것은 체계나 용법의 차원으로만 존재하는 것이 아니며, 매우 다층적이고 다양한 차원으로 존재한다. 또한 언어는 표층적 차원뿐 아니라 심층적인 차원도 지닌다.

국어(과)교육의 목표를 언어 사용 기능 신장에서 접근하는 것은 국어(과)교육을 기능교육과 등치시킬 수 있는 가능성이 매우 크다. 기능은 국어교육에서 다루어야 할 능력 가운데 하나의 요소 이상일 수 없다. 따라서 국어와 관련된 총체적인 국면을 아우르는 개념인 국어능력은 언어의 표층과 심층 차원에서 소통과 교감을 확장시켜나감으로써 문화의 두께를 더해가는 능력을 의미한다는 점에서 의의를 지닌다. 이러한 능력은 기능(행동)주의적인 기획에 의해 달성되는 것도 아니라는 점도 밝혔다. 국어교육이 기본적으로 전제해야 할 것은 지금 여기를 살아가기 위해 보다 광범하고 탁월한 능력을 필요로 한다는 점이다.

이제 국어교육은 단편적인 지식과 지적 기능의 '변화' 차원을 넘어 삶의 심층에 자리잡은 의미를 간파할 수 있고 사회문화적 의미를 창출해내고 나아가 삶의 새로운 형식을 도모할 수 있도록 하는 차원까지를 포괄하는 방향으로 나가야 한다. 그것은 국어교육이 길러내고자 하는 인간의 문제와 연결되어 있다.

【핵심어】 국어능력, 언어관, 국어교육의 성격, 국어교육의 목표, 기능, 국어교육철학

<Abstract>

**A Research on the Philosophical Foundation for Growth of
Korean Language Ability**

- focused on concept of Korean language education

Lim, Kyung-soon

This thesis try to research into definition of Korean language education. It is that Korean language education is intentional or non-intentional process and result for growth of Korean language ability of human(learner). Language is not only system or usage. Language is communicative tools transferring materials and concepts. But it is partial aspect of explicit world. Also, it is very partial aspect of a variety and profound of meaning world not yet signification. Skill is one of abilities in Korean language(department) education. Thus skill is not goal of Korean language(department) education. Enlarging communion and communication, Korean language ability enrich culture. But this ability is accomplished by project of skill(behavior)ism. Our students need excellent ability for life of 'now and here'. Korean language education should to go to create socio-cultural meaning and to create new style of life. This is important task in relation to oriented human of Korean language education.

[Key words] Korean language ability, perspective about language, nature and goal of Korean language education, skill, philosophy of Korean language education.