

국어지식영역의 정의적 범주에 대한 고찰

김은성 *

〈 차례 〉

- I. 서론
- II. 국어지식영역의 정의적 범주의 확인
- III. 국어지식영역의 정의적 범주의 의미
 - 1. 목표 차원: 국어지식영역의 학습성과의 부분
 - 2. 내용 차원: 국어지식영역의 교육내용의 부분
- IV. 국어지식영역의 정의적 범주의 검토
 - 1. 목표 차원: 언어적 자아의 다양성 복원
 - 2. 내용 차원: 일관성, 체계성, 구체성의 강화
- V. 결론

I. 서론

현재 국어지식영역의 정의적 범주는 과거에 비해 상당히 체계적으로 정리되어 있다. 이것은 교수요목기에서부터 집적된 경험을 바탕으로 마련된 것이다. 그러나 엄밀하게 말하면 현재의 결과는 이론과 실제의 구체적인 틀 없이 마련된 것이라고 해도 과언이 아니다. 교육정책의 현실적 시급성에 따라 그때그때 적절하게 마련하여 온 경향이 짙다.

이 자리에서는, 국어지식영역의 정의적 범주의 양상을 명칭, 체계와 내용면에서 구체적으로 검토하고자 한다. 현재 국어지식교육에서 가정하

* 조선대학교 강사

고 있는 국어지식학습자들의 정의적 특성들은 어떤 것들이고, 이것들이 어떻게 짜여져 있으며, 현재의 틀과 내용으로, 궁극적으로 어떤 학습자를 기를 수 있을 것인지 점검할 것이다.

그 출발점은, 지금 현재 가장 공신력있고 권위있다고 판단되는 제7차 교육과정으로 삼는다. 이것은 이론적으로는 교육실행을 위한 설계도에 해당하는 문서이지만, 현 시점에서 가장 바람직한 방향으로 교육의 목적과 그 내용이 설정된, 국어교육계 전반의 중지(衆志)이기도 하다. 따라서 이것은 현 시점에서 가장 이상적인 국어지식교육의 정의적 영역을 그려놓은 것이라고 봐도 무방하다. 이것이 그려놓고 있는 국어지식교육의 정의적 영역의 체계, 내용과 성격을 검토하는 것이 본 논문의 주요 내용이다. 이러한 검토의 결과, 앞으로의 국어지식교육의 정의적 영역의 체계화의 발판을 마련할 수 있기를 기대한다.

II. 국어지식영역의 정의적 범주의 확인

7차 교육과정에서는 ‘국어에 대한 태도’라고 하여, 국어지식영역의 정의적 범주를 독립적으로 설정하였다. 이것은, “‘태도’를 체계적으로 지도할 필요가 있기 때문이기도 하고, 그만큼 태도 교육이 중요하기 때문(한국교육개발원 교육과정개정연구위원회, 1997: 151)”⁹⁾다. 7차 교육과정을 이전 교육과정과 비교하여 볼 때 가장 두드러진 점 중의 하나는, 정의적 범주를 각 국어과 하위 영역 안에 독립적이고 구체적으로 설계한 점이다. 그리하여 국어지식영역에서도 이러한 큰 틀 아래 구체적인 내용이 마련되었다. <표 1>은 그 구체적인 결과이다.

내용 체계에서 ‘국어에 대한 태도’가 국어지식영역의 정의적 범주의 명칭이다. 그러니까 이때의 ‘태도’는 ‘attitude’가 아니라 ‘affective domain’으로 보아야 한다⁹⁾. 즉 이때의 ‘태도’는 학습자의 학습성과 중에 정의적

9) <고등학교 국어과 교육과정 해설서>에서 다음과 같은 진술을 참고할 수 있다.

인 특성을 지닌 학습성과의 합을 가리키지, 대상에 대한 심리적 정향성을 의미하는, 자연적인 의미의 태도를 가리키지 않는다.

영역	내용		
국어 지식	• 국어의 본질 -언어의 특성 -국어의 특징 -국어의 변천	• 국어의 이해와 탐구 -음운 -낱말 -어휘 -문장 -의미 -담화	• 국어에 대한 태도 -동기 -흥미 -습관 -가치
	• 국어의 규범과 적용 -표준어와 표준 발음 -맞춤법 -문법		

<표 1> “국어지식교육”의 내용 체계 중 정의적 영역의 부분

따라서 국어지식영역의 정의적 범주로서의 ‘국어에 대한 태도’는 국어 지식영역을 학습한 학습자들이 성취할 것으로 기대되는 성과 중의 부분으로서, 특히 학습자의 심리적 태세와 관련된 학습성과이다. 그리고 이 같은 범주 설정은, 국어과 교육의 전 하위 영역에 걸쳐 공통적이다. <표 2>에서 볼 수 있는 바와 같이, ‘국어에 대한 태도’는 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기에서의 ‘듣기에 대한 태도’, ‘말하기에 대한 태도’, ‘읽기에 대한 태도’, ‘쓰기에 대한 태도’와 대응한다.

국어과의 정의적 교육 내용에는 국어 사용과 관련되는, 국어에 관한, 문학에 관한 심리적·물리적 요인으로서 자세, 태도, 습관, 흥미, 동기, 가치 등이 있다. 이러한 성격의 교육 내용을 제7차 교육과정에서는 ‘태도’라는 범주명을 사용하여 구분하였다. 국어교육의 내용 범주명으로서 ‘태도’의 의미를 확대 해석하여 적용하였다(교육부, 1998: 23).

영역	정의적 범주	내용 요소
듣기	듣기에 대한 태도	동기, 흥미, 습관, 가치
말하기	말하기에 대한 태도	〃
읽기	읽기에 대한 태도	〃
쓰기	쓰기에 대한 태도	〃
문학	문학에 대한 태도	〃
국어지식	국어에 대한 태도	〃

<표 2> 국어과 각 영역의 정의적 범주의 명칭과 그 요소

주의해야 할 점은, 이때의 정의적 범주들은 국어과 교육의 내용의 일 부분이라는 점이다. 제시된 정의적 범주가 내용체계에 속해있기 때문에, 이같은 지적은 당연한 것이다. 내용 체계는 가르치고 배울 내용들의 체계화 결과이다. 그러므로 내용 체계라는 틀 안에서 정의적 범주를 생각한다면, 교육내용으로서의 정의적 범주에만 집중하는 우를 범할 수 있다. 정의적 범주는, 내용적 차원에서 가장 구체적이고 집중적으로 다루어지고 있지만, 그보다 선행하는 것은, 목표 차원에서의 정의적 범주이다. 내용 차원의 정의적 범주는 목표 차원의 정의적 범주에 후행하여 설정되는 것이 마땅하다. 또한 무엇보다 중요한 점은, 이같이 범주를 구별하여 교육을 설계하고 실행하는 근거에는, 학습자가 실제로 학습하는 장면에서 행하는 수행이 전제되어야 한다는 것이다. 국어지식영역의 정의적 범주 역시 학습자의 수행을 전제하고 검토되어야 함은 물론이다.

Ⅲ. 국어지식영역의 정의적 범주의 의미

1. 목표 차원: 국어지식영역의 학습성과의 부분

국어지식영역의 정의적 범주, 더 나아가 국어과 교육 전체에서 정의적 영역의 체계와 내용의 합리성과 타당성 여부는, 일단 뒤로 미뤄두자. 아예 무(無)에서 새로 시작한다고 가정하고 논의해 보도록 하자.

국어교육에서 각 영역의 정의적 범주는, 그 영역의 학습을 함으로써, 국어과 학습자가 얻게 될 정의적 학습성과의 합이다. 달리 말하면, 이것은 국어과 학습 결과 학습자가 최종적으로 갖게 될 심리적 태세의 개략적 밑그림이다. 예를 들면, “국어에 대한 탐구심을 갖고, 국어지식영역의 학습의 적극적으로 참여하는 태도로, 국어 생활의 향상과 국어 문화의 발전에 대한 긍정적인 가치관을 갖는다” 정도의 추상적인 수준의 밑그림이라 하겠다. 구체적이지는 않지만, 이같은 수준의 밑그림은, 국어지식영역을 학습하되, 매우 바람직하고 이상적으로 학습한 학습자가 도달해야 할 정의적 도달점을 설정하는 역할을 한다. 이렇게 설정된 도달점을 기준으로, 그것에 도달하기 위한 구체적인 교육 내용이 마련될 수 있다.

이같은 차원의 작업은 건축의 경우 ‘터 닦기’에 해당한다. 이것은 비단 정의적 범주만을 고민해야 되는 문제가 아니라, 국어지식영역 전체의 틀과 방향을 고민해야 되는 문제이다. 국어지식영역의 교육적 가치와 그 목표, 기르고자 하는 이상적인 학습자상에 대해 어떤 입장을 취하느냐에 따라 정의적 범주의 목표의 구체상이 달라지기 때문이다. 그러므로 내용 차원보다는 훨씬 더 교육철학적인 접근이 요구된다 하겠다.

2. 내용 차원: 국어지식영역의 교육내용의 부분

국어지식영역의 정의적 범주는, 교육내용의 부분이기도 하다. 내용 차원에서 보면 이것은, 목표 차원의 정의적 범주를 실제 교육활동에서 다루어질 내용으로 구체화한 것이다. 목표 차원의 정의적 범주를, 내용으로 구체화하기 위해서는 다음과 같은 작업이 필요하다.

첫째, 국어지식영역의 전체적인 틀 안에서 정의적 범주를 어떻게 위

치지울 것인지 결정해야 한다.

둘째, 목표 차원의 정의적 범주를 내용 차원으로 구체화하기 위한 틀을 마련해야 한다.

셋째, 틀에 맞게 각 세부 항목별로 매우 구체적인 교육내용을 마련해야 한다.

넷째, 최종적으로 국어지식영역 내의 다른 범주들과의 연관성, 조화 여부 등을 확인해야 한다.

첫 번째 작업과 관련하여 다음과 같은 사항을 검토할 필요가 있다. 정의적 범주는 그 성격상, 내용 체계의 전면에서 등장할 수도, 그렇지 않을 수도 있다. 그리고 실질적인 노출 여부가 정의적 범주의 교육 실행 여부를 알려주는 지표가 되지 못한다. '태도'는 학습자에게 학습목표로 직접적으로 제시되지 않은 채 교육되어야 한다는 Gagné(1985)의 견해는, 이 같은 주장을 뒷받침해준다. 문제는, '태도'나 '습관'이나 '동기'라는 술어가 지속적으로 나오지 않더라도, 그것이 길러지는 데 필요한 구체적인 교육내용이 적절하게 제시되었느냐 그렇지 않느냐이다. 아무리 정의적 영역을 지칭하는 술어들이 빈번하게 나오더라도, 그것이 구체적인 교육내용으로 꾸러지지 못하면 소기의 성과를 달성하기 힘들다. 차라리, 단 한 번도 관련 술어들이 나오지 않더라도, 또는 항목명으로 단 한번씩만 나오더라도, 그것들이 길러지는데 필요한 내용이 구체적으로 제시되는 것이 더 바람직하다.

한편, 이같은 선택은 국어지식영역의 내용을 어떤 틀에 따라 체계화할 것인지에 따라 달라질 수 있다. 목표 차원에서 학습자가 도달해야 할 수준이 설정되고, 내용 차원에서는 각각의 학습에 필요한 구체적인 지식, 즉 명제적, 절차적 지식의 형식으로 내용이 제시될 수도 있다. 영국의 교육과정이 이러한 유형에 속한다. 영국의 경우, '영어의 문화적 가치를 영어과의 목적 및 교과가치로 설정해 두었음에도 불구하고, 그것을 문법 부분의 하위 학습내용으로 마련하지 않았다'(김은성, 2005: 121). 대신에 문법 관련 내용은 '구두점', '철자', '표준 영어', '언어 구조'라는 항목

안에 '알파벳', '표준 형태', '접속사' 등의 구체적인 지식 요소로만 제시된다. 그러므로 여기에는 '태도'나 '습관'같은 용어가 자리잡을 여지가 전혀 없다¹⁰⁾. 결국, 이러한 선택을 한다면 정의적 범주는 목표 차원에서만 드러나고, 내용 차원에서는 용해되어 존재하게 된다.

반대로, 정의적 범주를 다른 범주와 독립적으로 설정할 수도 있다. 이렇게 한다면, 정의적 범주는 구체적인 정의적 특성들로 구성되고, 그 특성들과 대응하는 구체적인 교육내용이 따르게 된다. 현행 7차 교육과정의 선택은 바로 이것에 해당한다.

이 두 가지 선택 중에서 어떤 것을 택하더라도, 정의적 범주의 교육은 실행될 수 있다. 영국의 학습자나 한국의 학습자나 자신의 언어의 구조와 체계, 사용 맥락에서의 언어의 양상에 대해 학습한다. 그리고 그 와 중에서 나름대로의 지식과 기능과 태도를 기른다.

두 번째 작업은, 정의적 범주의 내용적 구체화를 위한 틀을 마련하는 것이다. 추상적인 목표 차원의 정의적 범주가 구체적인 내용으로 실현되기 위해서는 그 중간 단계가 필요하다. 틀을 설정하는 작업은 이러한 중간 단계에 해당한다. 정의가 인지와 함께 작동한다는 것은 주지의 일이다. 학습자를 중심으로 두고 본다면, 학습자는 학습시에 태도만 기르지 않는다. 태도 대상에 대한 지식도 배운다¹¹⁾. 그러므로 목표 차원의 정의적 범주를 내용 차원으로 구체화할 때, 이같은 상호작용성을 기본적으로 고려해야 한다. 일차적으로, 태도와 연관되는 지식을 고려한 틀을 예상할 수 있다. 이렇게 되면, 국어지식영역에서 배워야 하는 지식과 그것과 결부된 태도로 국어지식영역의 내용이 구성될 수 있다.

그런데 학습자는 지식과 태도를 얻기 위하여 모종의 학습 활동을 한다. 국어지식영역의 경우, 국어를 분석하여 그 구조 양상을 파악하고 의

10) 그럼에도 불구하고, 영국의 국어교육이 '좋은 영어', '바람직한 영국시민이 갖추어야 할 영어관'에 대해 교육하지 않는다고 말할 수 없다. 영국은 미국과는 달리 모어로서의 영어의 가치를 강조한다. 자세한 내용은, 김은성(2005)를 참고할 것.

11) 논의의 편의를 위하여, 이하의 '지식'은 학습자의 인지를, '태도'는 학습자의 '정의'를 대표하는 말로 규정해 둔다.

미화하는 활동을 하면서 모종의 태도와 지식을 학습성과로서 얻는다. 국어를 분석하고 그 분석 결과를 해석하는 과정에서 필수적으로 요구되는 기능도 배운다. IC 분석법에 준하여 실제로 문장을 분석적으로 도해하는 기능, 음운의 분포를 파악하기 위하여 음절을 음소로 쪼개고 다른 음소로 대체해보는 기능 등이 바로 그것들이다.

국어지식영역을 학습하면서 학습자가 행하는 수행¹²⁾은, 이러한 지식과 기능과 태도의 유기적 총합이다. 그러므로 국어지식영역을 학습하는 학습자의 수행, 구체적으로 말하면 국어지식영역에서 학습자가 행하는 활동을 중심으로 내용을 마련하기 위한 틀을 짤 수도 있다. 이렇게 하기 위해서는, 활동의 종류와 속성에 따라 정의적 범주의 내용을 마련해야 한다.

세 번째 작업은 선택한 틀에 적합하게 구체적인 내용 요소를 마련하는 일이다. 이 단계에서는 '사동법', '시제', '담화' 등등의 구체적인 내용 요소들이 필요한 항목에 배당되어야 한다.

네 번째 작업은 구체화된 정의적 범주의 내용이 국어지식영역 내의 다른 범주와 충분히 연관되어 있고, 유기적으로 조화를 이루어있느냐는 점점하는 작업이다. 우리가 교육에서 정의와 인지를 나누고, 지식과 기능과 태도를 가르치는 이유는, 교육 설계의 이점과 편의 때문에 그러하지, 실제 학습자가 그렇게 분리되기 때문이 아니다. 또한 실제 학습자에게 각각을 분리해서 가르칠 수 있기 때문도 아니다. 따라서 정의적 범주의 내용이 다른 범주의 내용과 함께 두었을 때, 국어지식영역의 학습 활동이 완전하게 구성될 수 있는지를 반드시 점점해야 한다.

12) 수행(performance)은 크게 두 가지로 의미될 수 있다. 첫째, 수행은 어떠한 일을 제대로 하는 것으로서, 성취(accomplishment)와 같다. 둘째, 수행은 절차적 지식을 소유한 것을 의미한다. 이것은 인지이론의 정의이다(더 자세한 내용은, 서울대 교육연구소(1999: 1727)를 참고하라). 두 번째 정의는, 국어과 교육 내의 '기능'과 같은 것으로 판단된다. 본고에서는 지식, 기능, 태도가 어우러진 학습자의 활동을 '수행'이라고 지칭한다. 굳이 말한다면, 첫 번째 정의에 더 무게 중심을 둔 선택이다.

IV. 국어지식영역의 정의적 범주의 검토

이 자리에서는, 국어지식영역의 정의적 범주를 본질, 목표, 내용 차원에서 검토해보고자 한다. 앞 절에서 언급하지 않았던 본질 차원의 문제를 거론하는 것은, 국어지식영역의 교육을 어떻게 보느냐에 따라 정의적 범주의 처치가 달라질 수 있기 때문이다. 이같은 문제는 목표 차원에서도 다를 수 있겠지만, 목표 차원에서는 국어지식영역의 교육목표자체에만 집중하고자 한다.

1. 본질 차원: '지식'에서 '이해하기'로의 전환

앞으로 돌아가, <표 2>에 다시 주목해 보자. 국어과 하위 영역의 정의적 범주명을 확인해보면, 그것은 '듣기에 대한 태도', '말하기'에 대한 태도, '읽기에 대한 태도', '쓰기에 대한 태도', '문학에 대한 태도'이다. 이것은 각 영역명에 일률적으로 '태도'를 붙인 것이다. 그러나 이같은 국어지식영역만은 예외적이다. 국어지식영역의 정의적 범주명은 '국어지식에 대한 태도'가 아니라, '국어에 대한 태도'이다. 왜 이런 차이가 발생했을까? 답을 찾기 위해서는 가장 근본적인 문제부터 점검해야 한다.

다음은, 학문으로서의 국어교육학의 이론화를 위해 선구적으로 교육현상에 주목한 노명완(1995)에서 가져온 표이다. 이에 따르면 국어교육학의 대상은 기본적으로 국어의 현상이다. 그리고 그 현상은 세 가지로 나뉘니, 그것은 국어사용 현상과 국어지식 현상과 국어예술 현상이다.

교육의 과정 국어의 현상	인식론	가치론	조직론	지도론	평가론
국어사용 현상					
국어지식 현상					
국어예술 현상					

여기서 주목할 점은 현상의 내용이 되는 ‘국어사용’, ‘국어예술’, ‘국어지식’의 성질차다. 국어사용과 국어예술은 ‘하는 것’인 반면에 ‘국어지식’은 ‘한 것의 결과’ 또는 ‘하는 것의 자료’이다. 다른 둘에는 행위 주체인 사람이 드러나지만, ‘국어지식’은 그러하지 못하다. 이것은 행위 주체를 드러내지 않는 홀로 선 개념이다. 그래서 ‘국어지식 현상’이라는 말은, 국어지식이 어떻게 만들어지고, 어떻게 소통되며, 어떻게 변형되고, 어떻게 소멸하는가 등을 내용으로 하는 현상으로 이해되기 쉽다.

결국, 국어를 사용하고 국어예술을 할 수는 있지만 국어를 ‘지식할’ 수 있거나, 국어지식을 ‘할’ 수는 없다. 자연스러운 호응 관계를 고려한다면, 국어지식을 익히거나 안다고 하는 게 가장 낫다. 이것은 다음과 같은 간단한 문장으로 정리될 수 있다.

“학습자는 국어를 의사소통하고, 국어로 예술적인 활동을 하지만, 국어지식은 알아야 한다.”

이같은 정리는, 국어과 하위 영역에서 학습자의 학습대상이 되는 것들을 명료하게 드러내주고, 이것들의 차이를 다시금 주목하게 한다. 언어사용영역과 문학영역의 가장 근원적인 학습대상은 국어이다. 그런데 국어지식영역의 학습대상은 국어가 아니라 국어지식이다. 그러나 그런데 영역명에서는, 그리고 통념상 교육대상이 국어지식으로 또는 문법체계로 받아들여지고 있다. 그렇다면, 국어지식 또는 문법체계를 배우는 것은 국어에 대해 배우는 것과 동일한 행위인가, 그렇지 않은 행위인가.

이 둘은 동일하지 않은 행위이다. 국어지식 또는 문법체계를 배우는 것, 그것은 국어에 대해 배우는 행위이기는 하나, 국어에 대해 배우는 행위 전체는 아니다. 그것은 국어에 대해 배우는 행위의 특수한 하위 행위 일 뿐이다. 국어지식 또는 문법 체계는, 일군의 사람들이 국어에 대해 알게 된 내용들을 과학적이고 체계적으로 정리해 놓은 이차적 자료일 뿐이다. 모어 화자의 머릿속 문법을 정리해 놓거나, 모어 화자의 언어사용 행위를 정리해 놓은 것들이다. 이것을 배우고 익혀서 국어에 대해 전보다

더 많이 더 잘 알 수는 있다. 한편 모어 화자로서 그간 알게 모르게 쌓여 온 국어에 대한 지식도 국어지식의 일종이다. 이런 국어지식은, 학습자의 국어에 대한 이해의 결과이다. 전자의 국어지식을 학습함으로써, 후자의 국어지식이 확대되고 심화될 수 있다.

그러나 국어지식의 수용 및 습득은, 국어에 대한 총체적 이해를 겨냥한 교수-학습 행위 전체를 설명해 주지 못한다. 국어란 이러저러한 것이라고 기술된 지식을 배우는 것은, 말하기란 이러저러한 것으로 기술된 지식을 배우는 것과 본질적으로 동일하다. 말하기에 대한 지식을 안다고 해서 말하기에 대한 이해에 도달하는 것은 아니다. 말하기에 대한 지식이 옳이 내 것이 되기 위해서는, 실제로 말해보고, 문제 상황에 부딪혀 보고, 해결해보아야 한다. 그런 연후에야 비로소, 말하기에 대한 완전한 이해에 도달할 수 있다. 국어에 대한 이해도 마찬가지다. 국어에 대한 이러저러한 지식을 대면한다 해도, 그것에 토대하여 실제로 국어를 다루어 보지 않으면 국어에 대해 완전히 이해하기 힘들다. 체계로서의 국어의 실체를 체득하기 위해서는, 손을 놀려 문장 구조를 분석해보기도 해야 하고, 어휘를 수집하여 그것의 의미 관계를 가늠해보는 작업도 해야 한다.

국어지식에 대한 배움은 국어지식영역의 교수-학습의 가장 주된 현상이자 두드러진 현상이지만, 이것이 국어지식교육의 본질적인 현상은 아니다. 이 절을 시작하면서 던진 질문 “국어지식영역의 정의적 범주명은 왜 ‘국어지식에 대한 태도’가 아닌가?”는 이 지점에서 풀린다. 이것은 현재 규정하고 있는 학습대상이 국어지식교육을 온전히 설명해주지 못하기 때문이다. 국어지식영역의 학습대상이 국어지식인지 국어인지는 이같은 결과가 극명히 판별해준다.

국어지식교육을 국어지식에 대한 교육으로 규정한 것은 그간 많은 병폐를 드러내었다. 무엇보다도, 국어에 대한 배움을 지식의 배움으로 한정지어 생각하게 하였다. 모어인 국어를 대상화한 다음, 대상화한 그 국어를 가지고 무엇을 하는 것이 국어에 대한 학습이 아니라, (이미 정립된) 국어지식을 배우는 것이 국어에 대한 학습이었다. 게다가 어떤 내용의

지식을 가르칠 것인가에 경도되어, 지식이 만들어지고 소통되는 맥락을 재구성해서 학습자가 다시금 그 지식을 모의적으로라도 생성해보게끔 하는 데 소홀했다¹³⁾. 국어를 전문적으로 연구하는 사람들이나 그렇지 않은 평범한 사람이나, 국어에 대한 어떤 지식을 갖게 되기까지 아무 것도 하지 않은 것은 아니다. 하다 못해 사전이라도 찾아보고, 다른 사람의 발음과 자신의 발음을 비교도 해보며, 도처에 널려 있는 언어 자료를 분석하기도 한다. 이러한 삶의 과정의 행위적 차원을 칼로 도려내 버릴 때 가능한 용어가 바로 ‘국어지식 현상’이다. 하지만 샤일록이 안토니오에게서 피를 흘리지 않고서는 살 1파운드를 가져갈 수 없었듯이, 국어에 대하여는 행위에서 ‘국어지식’만을 깨끗이 도려내는 것은 불가능하거나, 가능하더라도 그것은 화석화된 국어지식의 체계로 존재할 뿐이다.

이 문제는 매우 단순한 것이다. 우리는 지금 ‘국어지식교육’이라는 명칭으로 말미암아, 국어지식교육이라는 현상의 본질적 의미인 ‘아는 행위’로서의 국어에 대한 이해’를 가리고 있다. 그러나 ‘국어사용 현상’이나 ‘국어예술 현상’의 대(對)로서 ‘국어지식 현상’의 어색함만 보더라도, 이같은 설정은 자연스럽지 못하다는 것을 알 수 있다. 지식은 모든 현상에 기본적으로 속한다. ‘국어사용 현상’을 보면, 학습자는 국어사용에 대한 지식을 가진다. ‘국어예술 현상’을 보면, 학습자는 국어예술에 대한 지식을 가진다. 그런데 유독 국어지식교육에서는 그 현상을 ‘국어지식현상’이라고 한 데에는 문제가 있다. 이것 역시 다른 현상과 마찬가지로 국어를 알아가는 행위 안에 국어에 대한 지식이 포함된다.

국어지식영역의 학습자는 국어에 대하여 배운다. 배워서 하나의 언어로서 다양한 스펙트럼을 가진 국어를 나와 세계와 연관지어 총체적으로 이해한다. 그 결과 나름대로의 국어지식이 쌓이고, 그것을 교과서 등에 안내된 국어지식에 조화하며 정교화하지만, 국어지식이 국어지식영역의 대상이자 목표는 아니다¹⁴⁾. 그렇다면 도대체, 학습자들은 국어에 대해

13) 이런 면에서, 김광해(1997)의 시도는 교육적 실현가능성 여부를 떠나 교육본질적인 면에서 매우 선구적이었다고 평가할 수 있다.

14) 국어지식영역이 공식 명칭인 현 상황에서 이 명칭을 버리지 않으면서 국어지식이 이

배울 때 과연 무엇을 하는가. 모어 화자인 학습자들은 평소에 국어에 대해 메타적인 사고 활동을 의식적으로는 행하지 않는다. 그러므로 일단 그들은 국어를 자신에서 분리하여 대상화해야 한다. 대상화된 국어를 살펴봐도 보고, 소리도 내보고, 쪼개보기도 하고, 합쳐보기도 하고, 무리별로 무리지어보기도 하면서 국어의 정체에 대해 파악한다. 또는 국어를 사용하는 상황 속에서 국어의 작용과 국어 주체와의 상관성에 대해 생각해보기도 한다. 또는 현실 속의 여러 가지 국어 문제에 대해 고민해보기도 한다. 이러한 활동을 한 마디로 표현하면 사고 활동이라고 할 수 있다. 국어지식학습자는 국어에 대해 배울 때, 국어에 대해 사고한다. 그 사고의 과정에서 머릿속 국어지식과 남이 정리한 국어지식을 참조하고, 그 사고의 결과로서 나름의 국어지식을 획득한다.

이같은 이유로, 국어지식영역의 본질은 '국어지식의 습득'에서 '국어에 대해 이해하기'로 달리 규정되어야 한다. '국어지식의 습득'은 '국어에 대해 이해하기'의 부분일 뿐이다. 국어에 주목하고 국어를 이해하기 위한 교수-학습 행위로서 국어지식교육을 전제한다면, 국어지식영역의 정의적 범주는 '국어에 대한 태도'로 한정될 수 없다. 국어에 대해 사고하면서 국어의 이해 도달하는 행위를 지지하는 정의적 특성들까지 그 범위가 확대되어야 한다.

2. 목표 차원: 언어적 자아의 다양성 복원

교육과정에 제시된 국어과 교육목표 중에서 국어지식영역과 가장 관련성이 깊다고 판단되는 부분은, 다음과 같다.

국어 세계에 흥미를 가지고 언어 현상을 계속적으로 탐구하여, 국어의 발전과 국어 문화 창조에 이바지하려는 태도를 기른다(교육부, 1998: 29).

영역의 진정한 교육대상이 아니라고 하는 것은 일견 부자연스럽다. 그렇다고 충분한 검토 없이 새로운 용어를 만들어 논의를 전개하는 것은 여의치 않다. 부자연스러움을 무릅쓰고 논의를 전개한다.

그러나 이것이 국어지식영역만의 목표라고 단정할 수 있는 근거는 없으므로, 좀더 구체적으로 정황을 살펴볼 필요가 있다. 이를 위하여 본고에서는, 국어지식영역의 내용체계의 구체적인 내용이 지향하는 바에서 목표를 가늠해보고자 한다.

국어지식영역의 정의적 범주인, '국어에 대한 태도' 역시 훌륭하고 좋은 우리말, 민족문화의 정수로서의 우리말의 보존과 발전과 관련된 정의적 특성으로 구성되어 있다. 그러나 내용 체계에서 제시된 '동기', '흥미', '습관', '가치'라는 특성은 구체적으로 드러나 있지 않다. 실제 내용체계 안에는 언급되지 않았던 '태도'라는 정의적 특성 하나만 나타난다. 이 지점은, 정의적 범주명으로서의 '태도'가 국어라는 대상물에 대한 하나의 심적 태세인 '태도'로 전환되는 곳이다. '국어에 대한 태도'에서의 '태도'는 '동기', '흥미', '습관', '가치' 등으로 구성되는 범주인데, 구체적인 내용항목, 예를 들어 '[7-국-(7)] 국어를 순화하려는 태도를 지닌다' 등에는 태도라는 하나의 정의적 특성으로 바뀌어 나타난다.

이런 점을 염두에 두고 국어지식영역의 정의적 범주의 목표적 차원을 점검해보면, 국어지식영역의 정의적 범주가 궁극적으로 지향하는 것이 '국어의 발전'임을 간파할 수 있다.

일곱째, '국어에 대한 태도' 범주는 '우리말의 중요성을 인식하는 태도→규범에 맞게 사용하려는 태도→우리말을 기르고 발전시키려는 태도'의 순으로 내용을 조직하였다(한국교육개발원 교육과정개정연구위원회, 1997: 151).

그렇다면 여기서 말하는 국어의 발전이란 무엇을 의미하는가. '국어에 대한 태도' 범주의 지향성을 파악하기 위해서는 필수적으로 국어발전 개념에 대하여 점검해야 한다.

국어의 발전이 무엇을 뜻하는지에 대한 문제는, 언어가 의사소통의 도구라는 점을 적극적으로 고려한다면, 그 도구를 더 좋은 쪽으로 발전시켜 나가야 한다는 관점에서 개념 규정을 명확히 할 수 있다. 마치 좀더 좋은 성능의 현미경이나 컴퓨터를 사용한 연구에서 질적으로 더 우수한

연구 성과를 기대할 수 있는 것처럼, 국어를 더 좋은 도구가 되도록 발전시키는 것이 국어 발전의 실체라고 말할 수 있는 것이다. 이상의 관찰과 검토 과정을 통하여 우리가 도출해 낸 '국어의 발전'이란 다음과 같이 정리된다.

- 첫째, 국어공동체의 텍스트의 수준이 전반적으로 발전되는 일.
- 둘째, 개인마다 텍스트 생산능력이 발전되는 일.
- 셋째, 국어로 된 어휘부를 다양하고 풍부하게 하는 일(김광해, 1996: 22).

김광해(1996)의 틀 안에서는, 국어발전이라는 개념은 의사소통 도구로서의 국어에서 출발한다. 의사소통을 위해 부려쓰는 국어가 좀더 효율적이고 잘 다듬어진 도구가 될 수 있도록 하는 것이 국어의 발전이다. 그러므로 이때의 국어의 발전은 국어를 사용하는 언중들의 의사소통능력 신장과 밀접한 관련을 맺는다. 개인의 텍스트 생산 능력이 더 나아지고, 이것이 모여 국어공동체 전체의 텍스트 수준이 더 높아지는 것, 더불어, 의사소통의 도구로서 표현 수단인 어휘부가 더 발전을 거듭하는 것이 국어발전의 실체이다.

이것은 도구적 관점에 기반한 국어발전관이다. 그러므로 이것은 특별히 공리적 언어관이나 민족주의적 색채를 드러내지 않는다. 그러나 국어공동체 전반의 텍스트 생산 능력의 신장의 대목은 언제든지 국가적 차원의 관리 대상으로 지목될 여지가 있다. 이러한 국어 발전은 국어 공동체, 즉 한국의 생산성에 기여할 가장 기본적인 항목이다. 말과 글을 가다듬는 것은 단순히 문화적 차원의 사업이 아니라 국가의 근간 유지와 관련된 기본적인 사업이다. 2004년 12월에 국회를 통과한 국어발전기본법은 국어발전과 관련하여 이러한 시각을 명시적으로 드러내고 있다.

제2조(기본 이념) 국가와 국민은 국어가 민족 제일의 문화유산이며 문화 창조의 원동력을 깊이 인식하여 국어발전에 적극적으로 힘씀으로써 민족문

화의 정체성을 확립하고 국어를 잘 보전하여 후손에게 계승할 수 있도록 하여야 한다(문화관광부, 2004)

이에 따르면, 국어는 민족 문화유산 중에서도 가장 중요한 유산이다. 동시에 문화창조의 원동력이며, 민족문화의 정체성과 직결되는 것이다. 동시에 '국어는 국가 경쟁력을 좌우하는 문화 자원'으로서 석유와 가스와 같은 물질 자원과 마찬가지로 전국가적 차원에서 관리해야 할 대상이다.

이렇게 보면, 국어의 발전과 관련되어 국어는 두 갈래로 접근된다. 첫째는, 문화적 접근이다. 국어는 민족문화의 꽃이자 민족국가인 우리나라와 우리민족의 정체성 그 자체이다. 둘째, 경제적 접근이다. 국어는 국가적 자원으로서 보존, 관리, 발전되어야 할 대상이다. 이와 같이 규정된 국어는 국어발전기본법과 같은 법령 속에서, 그리고 교육의 이념으로서, 더 좁게는 국어교육의 이념, 더욱 더 좁게는 국어지식교육의 이념으로 자리한다. 그리고 이러한 이상적인 국어에 이르기 위한 구체적인 실행의 터전이 국어지식교육의 정의적 영역인 '국어에 대한 태도'로 최종 낙찰된다.

7차 교육과정에 의한다면, 이상적인 학습자는 국어지식학습을 통하여 국어사랑의 태도를 가져야 한다. 그런데 '국어사랑의 태도'가 가리키는 바는 여러 가지가 있을 수 있다. 국어사랑을 포함하여 모든 사랑은 그 내용과 방식이 다르다. 그리고 어느 것이 좋고 나쁘냐 평가하기가 쉽지 않다. 그러나 국어사랑은 교육의 장에서 자리한 개념이다. 교육은 가치 선택 행위의 일종이다. 일정한 가치에 준해 교육은 설계되고, 수행된다. 설계와 수행의 전 국면에 근본적인 힘을 발휘하는 것이 가치이다. 그리고 이 가치는 수많은 가치 중에 가장 바람직하다고 선택된 것이다. '국어사랑'의 내용과 방식 역시 수많은 선택항 중에서 선택된다.

현 7차 교육과정에서는 '국어사랑'의 태도를 국어보존과 발전의 태두리 안에 두었다. 학습자는 한편으로는, 자신의 맞춤법, 표준어 규정, 표준발음법에 맞게 곱고 바르게 쓰도록 노력하는 것으로, 다른 한편으로는 민족문화 유산으로서의 국어의 중요성과 소중함을 깊이 인식하는 자세로

국어발전에 기여하는 국민이 되기를 요구받는다.

여기에는 다음과 같은 몇 가지 전제가 깔려있다.

첫째, 국어는 보존하고 발전해야 하는 중요한 것이고, 학습자는 이에 기여할 의무가 있다. 이때의 학습자는 배우는 '개인'으로서가 아니라 배우는 '국민'으로서 존재한다. 따라서 이때의 교육내용은 개인이 배우고 싶냐 배우고 싶지 않느냐에 따라 선택할 수 있는 것이 아니라 국민의 의무로서 배워야 할 내용이다. 국가는 국가 정체성의 가장 중요한 자원인 국어에 대한 이같은 태도 고취를 적극적으로 장려한다.

둘째, 보존하고 발전해야 하는 국어는 이상적인 상태의 국어, 완전하고 순수한 국어를 전제한다. 채팅어나 국적불명의 단어들로 오염된 국어가 아니라, 정확하고 바른 어문 규범에 의해 적절하게 조절된 국어가 발전의 이상향이다. 그렇기 때문에 학습자는 항상 자신의 국어사용을 점검하여 바르고 정확하게 쓰려고 노력해야 한다. 이때 점검의 대상이 되는 현재의 국어는, 오류를 교정하고, 규범에 맞도록 조절해야 할 부족하고 결핍된 국어이다.

첫 번째 전제는 국어지식교육의 정의적 영역인 '국어에 대한 태도'가 밖에서 부가되는 정의적 특성들의 집합체임을 알려준다. 여기서의 밖은 학습자의 밖을 의미한다. 학습자의 학습에서부터 출발한 정의적 특성이 아니라, 국가의 일원으로 국가의 요구에 충실히 부응해야 할 학습자에게 당위적인 의무로 부가되는 정의적 특성이다. 물론 국가적 요구에 부응하는 교육은 필요하다. 교육 역시 사회적 행위이다. 교육의 본질적 기능은 배움과 가르침 그 자체에 있겠지만, 그 배우고 가르치는 행위에서 파생되는 수많은 기능 중에 공공적인 기능도 있다. 국어발전과 국어교육이 연결되는 지점, 국어지식교육에서 국어발전을 위해 노력하는 것이 자리하는 지점이 바로 여기이다.

문제는, 국어사랑, 더 좁게 보서는 국어발전을 바라보는 시각의 편협함과 경직성이다. 두 번째 전제는 이 점과 관련된다. '정확하고 바르고 곱고 순정한 국어'에 집중함으로써, 학습자가 현재 사용하는 국어는 교정의 대상으로, 항상 신경써서 고치고 수정해야 하는 것으로 자리매김된

다. 학습자에게 자신의 국어와 주위의 국어와 자신이 살아가면서 접하는 동시대의 국어는 치료해야 할 병든 대상이다. 게다가 병들었음을 진단하고, 치료의 방식을 결정하는 것은 학습자 자신이 아니라 국가적 차원에서 규범적으로 만들어놓은 일련의 규칙들이다.

국어지식교육의 정의적 영역이 추구하는 정의적 특성이 이러한 본질을 가졌다는 것은, 곧 국어지식교육 전반의 본질도 그러하다는 것을 의미한다. 그간 국어지식교육의 장에서 학습자는 끊임없이 외웠고, 끊임없이 고쳤다. 표준어의 어휘와 맞춤법을 외우고, 그에 준하여 자신의 말과 글을 고쳤다. 또한 남의 말을 고치기를 요구받았다. 이것은 비단 언어규범적인 내용에만 국한된 것은 아니다. 다양한 해석이 가능한, 체계로서의 국어에 대한 설명들을 접하지 못한 채, 통일학교문법의 내용을 주로 하여 외우고, 그러한 설명에서 어긋난 것을 그른 답으로 골라내었다.

외우고, 고치면서, 학습자들은 언어사용능력을 향상시키고, 국어에 대한 올바른 태도를 갖추리라 기대되었다. 그러나 외우고 고치는 행위, 그것도 학습자 외부에서 단 하나의 해법으로 결정된 기준에 의해 외우고 고치는 행위로 가득 찬 국어지식교육에서 향상시킬 수 있는 언어사용능력의 폭과 깊이는, 좁고 얇다. 마찬가지로 이러한 국어지식교육에서 길러줄 수 있는 국어에 대한 태도, 현재 우리가 제도권 내에서 의도하고 있는 국어사랑의 태도는, 경직되고 편협한 것이기 쉽다. 동시에 국어지식을 학습함으로써 얻을 수 있는 또다른 종류의 정의적 특성들을 원천적으로 고려하지 않는 우를 범하게도 한다.

이 지점에서 묻는다. 그렇다면 우리는 소중한 중요한 문화적 자산이자 우리가 발전시켜야 할 국어를 포기해야 하는가? 우리 민족 정체성의 상징으로서의 국어, 우리의 소중한 문화자산으로서의 국어, 세계에서 가장 과학적인 문자 체계인 한글. 이런 수사(修辭)는 교수요목기부터 지금 현재에 이르기까지 줄기차게 되풀이되어 왔다. 국어라는 단어가 담고 있는 내셔널리즘, 그 이념의 허구성, 세계적 시야를 방해하는 자민족중심주의라는 수많은 비판에도 불구하고, 이같은 수사(修辭)는 국어교육에서 마지막까지 포기하지 못할 것이다. 언어와 언어사용자는 불가분의 관

계에 있다. 언어는 도구이지만 단순한 도구가 아니다. 그리고 특히 세계의 언어 시장에 붙어닥친 몇몇 언어 위주의 거친 폭풍을 막아줄 때, 정책적으로 국어를 지지하는 막은 몇 겹이라도 씌워주어야 할 판이다. 이것은 국어가 사라지면 우리가 사라진다는 언어운명론적 관점에서라기보다는, 내가, 나의 생각과 느낌을 가장 실재에 근접하게 재현할 수 있는 도구를 잃어버리지 않기 위한 실용론적 관점에서 그러하다.

문제는 어떤 막을 몇 겹이나 씌우느냐에 있다. 이렇게 만든 보호막 안에서 어떤 국어가 나오게 될지 상상해보자. 현재 우리가 국어지식교육이라는 보호막에서 발견할 수 있는 국어는 정확하고 바른 국어이다. 국어지식교육에서는 '통일학교문법에 기초한 언어체계로서의 국어에 대한 이해', '국어사용과 관련된 언어규범의 익힘과 적용', '민족 문화의 정수로서의 국어에 대한 이해'라는 막 안에서 '정확하고 바른 국어'를 절차탁마(切差琢磨)하고 있다.

절차탁마의 행위로서 학습자들은 외우고 고친다. 외우는 것은 지식의 습득과 관련되고, 고치는 것은 언어 사용과 관련된다. 정확하고 바른 국어의 개념은 정확하고 바르게 국어를 외우고 고치는 학습자를, 필연적으로 배태한다. 이러한 학습자는, 한마디로 말하면 재생산자이다. 자신의 바깥에서 자신과 상관없이 만들어진 기존의 틀을 별다른 인식 없이 그대로 받아들여 그 틀에 맞춰 정확하고 바른 국어를 생산해 내는 존재이다. 극단적으로 말하면, 이러한 학습자는 '정확하고 바른 국어'의 숙주(宿主)일 뿐이다.

하나의 언어로서 국어는 다양한 부면을 가지고 있다. 언어는 단 하나로 정의되지 않는다. 언어는 끝없이 정의가 가능한 대상 중의 하나이다. 국어 역시 마찬가지다. 정확하고 바른 국어도 있지만, 더럽고 추한 국어도 있다. 그대로 받아들여야 하는 국어도 있지만, 면밀하게 검토하고 해석해야 하는 국어도 있다. 그대로 보존하여 후세에 물려줄 국어도 있지만, 지금 현재 내가 신나게 써먹고 즐기는 국어도 있다. 국어지식교육은 학습자의, 국어에 대한 메타적인 사고 활동을 의도하는 교육이다. 그러므로 학습자는 국어지식교육의 장 안에서 국어의 다양한 부면을 모두 골

고루 체험할 권리가 있다. 교사에게는 그러한 학습 기회를 제공할 의무가 있다. 그럼으로써 언어적 자아가 누릴 수 있는 다양한 경험을 온전하게 다할 수 있다.

현재의 국어지식교육은 너무나 정확하고 바른 국어, 미래를 위해 가꾸고 보존해야 할 국어에 경사(傾斜)되어 있다. 이러한 국어가 중요하지 않다는 것은 결단코 아니다. 이러한 국어는 반드시 국어지식교육에서, 더 나아가 국어교육에서 중시되어야 한다. 그럼에도 불구하고 국어의 다양한 부면을 모두 포기하고 삭제해 버린 채, 이같은 부면만을 교육목표로 제시하는 것은 온당치 못하다. 학습자는 국어에 관하여 다양하게 사고하여, 내 의사소통 수단인 국어가, 내 민족의 문화자산인 국어가 어떤 정도로 다양한 스펙트럼을 가진 대상인지, 그래서 구체적으로 어떤 실천을 가능케 하는지 가늠해 볼 수 있는 기회를 반드시 가져야 한다. 그래서 국어지식학습자의 정의적 특성 역시 정확하고 바른 국어에 대한 신념과 국어 발전과 연결된 애국심에 그쳐서는 안 된다. 다양한 부면의 국어를 관찰하고 경험함으로써, 총체로서의 국어를 이해하는 과정에서 가능한 다양한 정의적 특성들이 교육의 목표로 추구되어야 한다.

3. 내용 차원: 일관성, 체계성, 구체성의 강화

이 절에서는 교육과정의 내용 체계에 집중하여 국어지식영역의 정의적 범주의 내용에 대해 논의하고자 한다.

(1) 국어지식영역의 정의적 범주의 내용

‘국어에 대한 태도’의 구체적인 내용은 ‘학년별 내용’에서 확인할 수 있다.

학 년	내 용
1학년	(2) 우리말이 있음을 알고, 우리말을 소중히 여기는 태도를 지닌다. 기본: 우리말이 없다면 어떤 일이 일어날지 말해보고, 우리말이 왜 소중한지 친구와 이야기한다. 심화: 우리말을 소중히 하려면 어떤 행동이 필요한지 예를 들어 말한다.
2학년	(3) 고운 말을 사용하려는 태도를 지닌다. 기본: 거친 말을 들었을 때의 기분을 생각하여 보고, 왜 고운 말을 써야 하는지 말한다. 심화: 주위 사람이 쓰는 거친 말을 찾아 고운 말로 고친다.
3학년	(4) 바른 말을 사용하려는 태도를 가진다. 기본: 바르지 않은 말을 사용한 경험과 관련지어 바른말을 써야 하는 이유를 말한다. 심화: 주위 사람이 쓰는 바르지 않은 말을 찾아 바른말로 고친다.
4학년	(5) 문화 유산인 우리말과 우리글을 소중히 여기는 태도를 지닌다. 기본: 우리말과 우리글을 다른 전통 문화 유산과 비교하고, 우리말과 우리글이 왜 소중한지 안다. 심화: 문화 유산인 우리말과 우리글을 세계에 널리 알리기 위해서는 어떻게 해야 할지 글로 쓴다.
5학년	(6) 상황에 따라 방언과 표준어를 구별해서 사용하려는 태도를 지닌다. 기본: 표준어를 쓸 때와 방언을 쓸 때의 장단점에 대하여 친구들과 이야기한다. 심화: 주위에서 표준어와 방언을 상황에 따라 적절하게 사용하지 못하는 경우를 찾아보고, 그 이유를 말한다.
6학년	(6) 상황에 따라 표준 발음으로 말하려는 태도를 지닌다. 기본: 표준 발음에 맞게 말을 하면 어떤 점이 좋은지 친구들과 토의한다. 심화: 표준발음으로 말해야 하는 상황의 예를 찾는다.
7학년	(7) 국어를 순화하려는 태도를 지닌다. 기본: 국어순화의 필요성을 말한다. 심화: 국어 순화의 대상과 범위에 대하여 친구들과 토론한다.

8학년	(7) 국어 사용에서 발견되는 문제를 파악하려는 태도를 지닌다. 기본: 국어 사용에서 발견되는 문제의 예를 구체적으로 든다. 심화: 국어 사용에서 발견되는 문제를 해결하려면 어떻게 해야 할지 토의한다.
9학년	(7) 맞춤법에 맞게 국어를 사용하려는 태도를 지닌다. 기본: 맞춤법에 맞지 않게 글을 써서 부끄러웠던 경험을 말한다. 심화: 국어 맞춤법의 특징이 무엇인지를 토의한다.
10학년	(8) 국어를 발전시키려는 태도를 지닌다. 기본: 국어가 발전한다는 것이 무슨 뜻인지를 설명한다. 심화: 국어를 발전시키려면 어떻게 해야 하는지를 토의한다.
11~12 학년 (문법)	(3) 국어가꾸기 (4) 국어사랑의 태도 ① 국어 사용에서 발견되는 문제 양상을 파악하여 국어를 바르게 사용하는 태도를 지닌다. ② 국어를 가꾸고 발전시키려는 태도를 지닌다.

<표 3> '국어에 대한 태도'의 내용

이같은 내용 선정 및 조직의 근거를 다시 한번 확인해보자.

일곱째, '국어에 대한 태도' 범주는 '우리말의 중요성을 인식하는 태도→규범에 맞게 사용하려는 태도→우리말을 가꾸고 발전시키려는 태도' 순으로 내용을 조직하였다(한국교육개발원 교육과정개정연구위원회, 1997: 150-151)

'우리말의 중요성을 인식하는 태도'와 '규범에 맞게 사용하려는 태도' '우리말을 가꾸고 발전시키려는 태도'는 위계적 관계망 안에 놓여있다. 이 세 가지 태도 중에서 종국적으로 도달해야 할 태도가 '우리말을 가꾸고 발전시키려는 태도'이고 나머지 둘은 이러한 태도에 이르게 되는 과정이다. 먼저 우리말이 중요하다는 것을 깨닫고, 그 중요한 말을 정해진 규범에 충실하게 따라 쓰는 태도를 바탕으로 우리말의 발전을 위해 노력하

는 태도를 기를 수 있다는 것이 그 논리적 귀결이다.

이에 따라 세 가지의 태도는 그 위계에 따라 초등학교-중학교-고등학교에 각각 배정된 것으로 보인다.

- 초등학교 : 소중한 우리말, 바르고 고운 말, 문화유산으로서의 우리의 언어, 모범적인 언어 사용
- 중학교 : 국어 순화, 규범적인 국어사용(문체적인 국어사용, 맞춤법)
- 고등학교 : 국어 발전, 규범적인 국어 사용, 국어사랑

학습자의 입장에서 이러한 내용 조직을 다시 한번 점검해보자. 학습자는 초등학교 시절에는 우리말의 중요성과 소중함을 깨달아야 한다. 그리고 중요하고 소중한 우리말, 우리글을 중학교 시절에는 정확하고 모범적으로 구사해야 한다는 신념을 굳혀야 한다. 이러한 신념을 바탕으로 고등학교에서는 국어의 발전에 대한 가치를 심화해야 한다. 이러한 교육은 크게 두 가지 방향으로 정리된다. 그 하나는 국어의 정확한 사용을 위한 태도를 신장하는 것이다. 나머지 하나는 국어를 보존하고 발전시키기 위한 태도를 신장하는 것이다. 전자는 곧 후자의 수단이나 과정이다. 따라서 이러한 틀에서 성공적으로 국어지식학습을 한 학습자는 궁극적으로 국어의 보존과 발전에 관한 굳은 신념과 가치를 가질 것으로 기대된다. 그리고 구체적인 언어생활 장면에서는 정확하고 바른 국어 구사의 중요성을 인식하고 이를 실천할 것이다.

(2) 해결 방향: 일관성, 체계성, 구체성의 강화

현재 국어지식영역의 정의적 범주의 내용은, 틀 차원에서의 내용과 구체적인 내용 항목 차원에서의 내용이 일관성을 갖고 있지 못하다. 또한 진술의 구체성 또한 떨어진다. 결정적으로, 국어지식영역 전체에서 타 범주와의 연관성이 전혀 고려되지 않아서 국어지식영역의 내용 체계의 체계성을 현저히 떨어뜨린다. 아래에서는 이같은 내용을 구체적으로

검토하고자 한다.

① 내용의 배치

정의적 영역으로서 ‘국어에 대한 태도’는, 국어과 교육의 역사상 처음으로 독립적으로 배치되었다. ‘국어에 대한 태도’가 이러한 모습을 갖추게 된 것은 다음과 같은 논리에서이다.

‘태도’ 범주는 6차에서는 ‘국어의 사용’에 들어 있었다. 그러나 ‘태도’의 교육은 국어의 사용과 관계가 있지만, 그 교육적 성격은 다르므로 독립시키는 것이 바람직하다. 이는 ‘태도’를 체계적으로 지도할 필요가 있기 때문이기도 하고, 그만큼 태도 교육이 중요하기 때문이기도 하다(한국교육개발원 교육과정 개정연구위원회, 1997: 150).

이에 따르면 국어지식영역에서 ‘국어에 대한 태도’를 따로 설정한 주된 이유는, ‘국어의 사용’과 교육적 성격이 다르기 때문이다. 체계화의 논리상 ‘국어의 사용’과 그 성격이 다른 것을 함께 묶어 둘 수 없다는 것이다. 그런데 여기서 말하는 ‘국어의 사용’은 말하기·듣기·읽기·쓰기 전반을 의미하는 것은 아니다. 국어지식영역의 하위 범주로 설정된 ‘국어의 사용’은 국어사용기능에 직접적으로 기여하는 국어지식과 관련된 내용이다. 그러나 ‘국어의 사용’ 안에 포함된 ‘태도’ 범주는 언어 사용 전반과 관련된 정의적 영역을 의미하지 않는다. 그것은 ‘1) 표준어와 표준 발음, 2) 맞춤법, 3) 국어 순화, 4) 국어를 정확하게 사용하는 태도 및 습관’ 등으로 구성된 ‘국어의 사용’ 안에서의 ‘태도’ 범주이다. 이때의 ‘국어의 사용’은 구성 내용의 면면으로 볼 때, 정확하고 바른 국어 사용이지, 국어 사용 전반을 의미하지 않는다. 또한 이때의 태도와 습관 역시 정확함과 바름을 조절하는 정의적 특성이다. 언어학적 분야로 말한다면 언어규범론의 내용과 연관되는 것이다.

제7차 교육과정에서 역시 ‘태도’ 범주의 내용은 과연 6차의 그것과는 다르다. 그러나 다른 대신에 그 내용이 애매모호하다. 국어지식영역 고

유의 정의적 특성들이 제시되지 못하고, 국어과 하위 영역의 전 영역에 동일한 구성요소인 '동기, 흥미, 습관, 가치'로 제시되어 있다. 이것들은 어떤 동기, 어떤 흥미, 어떤 습관, 어떤 가치인지 아무런 설명이 되어 있지 않은 채 정체불명으로 자리를 차지하고 있다. 이것들의 정체를 유추하기 위해서는, 교육과정의 학년별 내용으로 구체화되어 있는 항목들을 검토할 수밖에 없다.

교육과정의 학년별 내용은 대체적으로 바르고 정확한 국어 사용과 관련된 것들이다. 뒤에 자세히 보겠지만, 여기서 역시 고운 말과 바른 말을 강조하고, 그 도구로서 맞춤법과 표준어, 표준발음 등의 내용이 다루어진다. 학습자의 언어를 바르고 정확하게 규범에 맞게 교정하는 것과 관련된 내용들은 6차에서는 '국어의 사용'으로, 7차에서는 '국어에 대한 태도'에 묶여서 범주명의 변화만 있었을 뿐, 그 실질적인 교육내용은 거의 동일하다. 이것들은 공히 학습자에게 바르고 정확한 언어 사용의 힘을 길러주기 위한 것이다. 다만, 6차에서는 이 내용을 '사용'국면에서 활용되는 내용으로 파악하여 '국어의 사용'이라는 명칭 아래 '태도 및 습관'으로 두었고, 7차에서는 '태도와 습관'에 변화를 주어 '국어에 대한 태도'로 독립시킨 것이다. 이것은 같은 교육내용이라 할지라도 학습자의 '수행'에 강조점을 두느냐 아니면 학습자의 '정의적 특성'에 초점을 두느냐에 따라 선택이 달라질 수 있음을 보여준다. 7차 교육과정에서는 '수행'보다는 그것을 이끄는 '정의적 특성'에 강조점을 두어 동일한 내용을 정의적 범주로 독립하여 설정한 것이다. 체계적으로 교육해야 하고, 중요하기 때문에 독립시켰다는 변(端)은 이러한 논리에서 나온 것으로 보인다.

그러나 체계적인 교육 필요성과 교육적 중요성이 범주의 독립적 분리에 결정적인 이유가 될 수는 없다. 그리고 정의적 범주가 나머지 다른 범주, '국어의 본질'과 '국어의 이해와 탐구' 그리고 '국어의 규범과 적용'과 어떻게 관계맺는지 고려되지 않은 상태에서, 외현적으로만 독립된다면, 그것은 무의미하다. 더구나 '국어에 대한 태도'의 내용이 보편적이고 일반적인 정의의 요소들로 채워진 채로 분리적으로 배치되었기 때문에 더 더욱 무의미하다.

인지적 영역과 정의적 영역은 불가분의 관계를 맺고 있다. 학습자가 학습하고 있는 그 자리에서나, 학습한 후 결과로서도 인지와 정의는 함께 존재한다. 인지적인 수행이나 정의적인 수행의 구분은 가능하지만 그 구분은 각 수행에 관여하는 인지와 정의의 경중의 차이일 뿐이지 다른 한쪽이 완전히 배제되지 못한다. 정의적 영역은 홀로 설 수 없다. 정의적 영역은 인지적 영역과 함께 간다. 이 둘을 분리하여 체계화하는 것은, 인간의 교육적 이해와 교육설계상의 편의에서 비롯된 것일 뿐이다. 연구의 차원에서는 인간의 각 측면을 분석적으로 정리할 필요가 있지만, 이때도 잊지 말아야 할 것은 다양한 측면이 동시적으로 작동하는 입체적 생물체로서의 인간이다. 그렇기 때문에 교육과정의 내용 체계상 우리는 국어 학습자의 인지와 정의와 움직임을 삼분하여 평면도를 그리기는 하지만, 이 세 개의 부분의 이음새는 언제나 고려되어야 한다.

그러나 국어지식교육의 내용 체계에서 이같은 고려는 거의 되지 못했다. ‘국어의 본질’, ‘국어의 이해와 탐구’, ‘국어에 대한 태도’, ‘국어 규범과 적용’은 교육내용의 유목화의 일종이기는 하나, 그 유목화가 다분히 구체적인 콘텐츠에 집중하여 이루어졌다. 그래서 각 부분의 통합으로 학습자가 교육의 장에서 구체적으로 어떤 행위를 하는지, 입체적인 상상이 불가능하다. 상식적으로 볼 때, ‘국어의 본질’에 속하는 내용 역시, 국어에 대한 이해와 탐구의 한 분야이다. 국어 규범에 대해 아는 것 역시 국어에 대한 이해와 탐구의 한 분야이다. 국어지식교육은 국어의 총체적 이해를 목표로 하기 때문에 체계로서의 국어에 대해 접근하기도 하고, 규범으로서의 국어에 대해 접근하기도 한다. 이 모든 것은 모두 국어에 대한 이해의 바탕이 된다. 모어 화자로서 그간 돌아보지 않았던 국어를 대상화하고, 대상화한 국어에 대해 이렇게 저렇게 생각해보는 것은 ‘국어에 대한 사고 활동’이라고 할 수 있을 정도로 고도의 정신기능이다. ‘국어에 대한 태도’는 이러한 활동을 이끌고, 촉진한다. 그리고 이러한 활동의 결과 더욱 더 안정되고 확고하게 되는 정의적 특성들의 집합이다. 바로 이런 유기적인 관계맺음이 고려되지 않는다면, ‘국어에 대한 태도’가 독립적으로 배치된 것만으로 그 교육적 필요성, 그 교육적 중요성이 인정

받고 가시화되었다고 안심할 수는 없다.

② 내용의 구조

국어지식영역의 정의적 범주로서 '국어에 대한 태도'는 구체적으로는 '동기', '흥미', '습관', '가치'로 구성되었다. 이 구조는 다음 설명에 따르면 '태도 형성' 과정에 준한 것이다.

또한 6차에서 '태도 및 습관' 하나로 되어 있던 것을 '태도 형성' 과정에 초점을 맞춰 '동기, 흥미, 습관, 가치'로 내용을 상세화하였다(한국교육개발원 교육과정개정연구위원회, 1997: 151).

이 지점에서 다시 한번 범주명으로서의 '태도'와 하나의 자연적인 '태도'의 혼용 문제를 지적하지 않을 수 없다. 만약 국어과 정의적 영역을 구성하는 주된 정의적 특성으로 태도 하나만을 설정했다면, 이같은 혼용은 가능하다. 이때의 '태도'는 범주명이자, 정의적 특성의 일종이다. 그러나 '국어에 대한 태도'를 비롯한 모든 하위 영역의 '태도' 범주에 '동기', '흥미', '습관', '가치'를 배정해 놓은 것을 보면, 범주명으로서의 '태도'가 하나의 정의적 특성으로서의 '태도'라고 보기 힘들다. 하나의 정의적 특성으로서 태도는 동기, 흥미, 습관, 가치를 포함하지 못한다. 이것들은 모두 각각의 특질을 가진 정의적 특성들이다.

그런데 위의 설명에서는 각기 다른 네 가지 정의적 특성들을 '태도 형성'의 과정과 관련짓고 있다. 이때의 태도는 범주명으로서의 태도가 아니라, 하나의 정의적 특성으로서의 태도이다. 이런 용어상의 혼란은 국어 지식영역의 정의적 영역의 정체성뿐만 아니라, 국어과 정의적 영역의 정체성에 심각한 물음표를 던지게 한다.

정체성에 대한 의구심은 동기, 흥미, 습관, 가치의 실체가 밝혀지지 않았다는 점에서 더욱 증폭된다. 이것들은 엄밀히 말하면 교육내용이 아니다. 이것들은 교육의 목표이자 결과이다. 특정한 교육내용을 배움으로써, 일정한 습관, 일정한 태도, 일정한 가치를 갖게 되는 것이다. 그러므

로 동기, 흥미, 습관, 가치를 교수·학습하는 데 적절하다고 판단되는 교육내용이 내용체계에 포함되어야 한다. 그리고 이렇게 하자면, 국어지식교육만이 길러줄 수 있는 태도와 가치가 먼저 규정되어야 한다. 국어지식교육을 받음으로써 학습자는 어떤 태도와 어떤 가치를 갖는 게 가장 바람직한가? 바꿔 말하면, 우리는 국어지식교육으로 길러낼 학습자가 이상적으로 어떤 태도와 가치를 갖기를 바라는가? 이러한 질문에 대해 충실한 대답을 찾지 않고서, 정의적 영역에 일반적으로 포함되는 몇 개의 정의적 특성들을 국어과의 하위 영역 특유의 성격과 목표를 고려하지 않은 채 공통적으로 배치한 것은 합당치 못하다.

결국 ‘국어에 대한 태도’의 상세화 내용인 ‘동기, 흥미, 습관, 가치’는 빈칸을 메우기 위한 무의미한 것에 지나지 않는다고 해도 과언이 아니다. 이것은 이어지는 구체적인 학년별 내용과도 별 관련이 없는 명목상의 구성요소일 뿐이다.

V. 결론

국어지식교육의 정의적 영역이 질적으로 공소한 양상을 보이는 가장 근본적인 원인은, 국어지식교육의 철학이 빈곤하다는 데 있다. 특히 언어학적 철학이 아니라, 교육적 철학이 부족하다. “국어지식교육에서 이상적인 학습자는 어떤 능력과 자질을 갖춘 사람인가?”에 대한 답이 준비되지 않고서는, 국어지식교육의 구체적인 틀과 내용을 마련할 수 없다. 정의적 영역의 빈곤함은 특히 이러한 원인과 직접적으로 맞닿아 있다. 이러한 질문에 대한 답을 고민하고 마련해 나가는 과정에서, 국어지식교육의 목표와 내용과 방법이 서로 관통하는 일관된 체제를 이룰 수 있다고 생각한다.

그러므로 국어지식교육의 정의적 영역의 문제는, 지엽말단적인 내용체계의 기술적 정련성에서 찾기보다는, 국어지식교육의 교육적 관점의

미흡함에서 찾아야 할 것이다. 나름대로의 교육적 관점이 성립되면, 국어지식교육에서 주목하는 학습자의 국어 행위를 밝혀내고, 그것의 수행과 연관지어, 정의적 영역을 설계해야 할 것이다.

이렇게 된다면 국어지식교육의 정의적 영역이 '국어사랑의 태도와 가치'로만 생각되는 작금의 상황을 발전적으로 타개해나갈 수 있을 것이다. 국어지식교육의 정의적 영역은, 어디까지나 국어지식교육의 장 안에서 학습자들이 국어에 대하여 사고하는 수행적인 행위 안에서 설명되고, 그 안에서 체계화되어야 한다고 믿는다. 인간의 정의는 단지 홀로 존재하는 것이 아니기 때문이다.*

* 본 논문은 2005. 2. 20 투고되었으며, 2005. 3. 11. 심사가 시작되어 2005. 3. 23. 심사가 종료되었음.

□ 참고문헌

1. 자료

교육부(1998), 국어과 교육과정.

문화관광부(2003), 국어기본법 제정(안) 설명자료.

2. 단행본 및 논문

김광해(1997), 『국어지식교육론』, 서울대 출판부.

Hauenstein, A. D.(1998), A Conceptual Framework for Educational Objectives: A Holistic Approach to Traditional Taxonomies(김인식 외 공역, 『신 교육목표분류학: 전통적 분류학에 대한 전체론적 접근』, 교육과학사, 2004).

김은성(1999), “국어에 대한 태도 교육 연구”, 서울대 석사학위논문.

김은성(2005), “영국의 문법교육에 대한 고찰”, 『세계 각국의 문법 교육』, 제2회 전국학술대회 자료집, 한국문법교육학회, pp.115-140.

노명완(1995), “언어 현상과 국어교육학의 이론화 전략”, 최현섭외, 『국어교육학의 이론화 탐색』, 일지사, pp.32-71.

박인기(2000), “국어과 교육에서 정의교육의 향방과 재개념화”, 국어과 교육과 정의적 영역의 교육, 국어교육학회 제14회 학술발표회 자료집, pp.33-46.

코모리 요이치 지음, 정선태 옮김(2003), 『일본어의 근대: 근대 국민국가와 ‘국어’의 발전』, 소명출판.

심영택(2003), “국어 교육 목표에 대한 재조명”, 『어문연구』, 한국어문교육연구회.

〈초록〉

국어지식영역의 정의적 범주에 대한 고찰

김은성

국어지식영역의 정의적 범주는, 국어지식영역을 학습한 학습자가 도달할 학습성과 중에서 정의적인 속성을 가지는 것들이다. 현행 국어과 교육과정에서는 이를 '국어에 대한 태도'라는 범주로 독립적으로 설정한 바 있다. 그리고 이것의 구성요소를, '동기', '흥미', '습관', '가치'로 한정하고, 그 구체적인 양상을 내용항목으로 실현해 놓았다.

본고에서는, 교육과정 문서를 토대로 하여 국어지식영역의 정의적 범주를 전반적으로 검토하고자 하였다. 먼저, 정의적 범주를 목표 차원과 내용 차원에서 의미화하였다. 이것은, 목표 차원에서는 국어지식영역의 학습성과의 부분이고, 내용 차원에서는 국어지식영역의 교육내용의 부분이다. 그러므로 국어지식영역의 정의적 범주는, 이상적인 학습자가 성취할 심리적 태세의 기술 결과이다. 동시에 그런 결과를 가능하게 하는 구체적인 교육내용의 기술 결과이다.

이상과 같은 입론 아래, 국어지식영역의 정의적 범주를 본질, 목표, 내용 차원에서 검토하였다. 본질면에서는 이 영역을 '지식'에 한정하여 규정하는 것을 비판하고, '국어에 대한 지식'에서 '국어를 이해하기'로 관점을 전환할 것을 주장하였다. 이렇게 함으로써, 지식과 관련된 정의(情意)가 활동과 관련된 정의로 변모하게 된다. 목표면에서는 국어의 발전과 국어를 사랑하는 국민을 강조하는 기존의 입장을 좀더 다원화하여 언어적 자아의 다양성을 복원하는 목표를 설정해야 한다고 보았다. 내용면에서는, 내용요소들의 일관성, 구체성, 체계성을 보강해야 한다고 보았다.

【핵심어】 국어지식영역, 정의적 범주, 정의, 태도, 국어에 대한 태도

〈Abstract〉

A Study on Affective Category of KAKL Domain

Kim, Eun-sung

The affective category of KAKL(Knowledge About Korean Language) domain consists of affective features of student who learn about Korean Language. In the present Korean Language curriculum, This is set up independently and the name is 'Attitude toward Korean Language'. The components of this category are 'motives', 'interests', 'habits', 'values' which is realized in content item concretely.

I aim at investigating the affective category of KAKL domain by and large. This investigation is based in the present curriculum. First, I examine it's meaning in educational aims and educational contents. In aims, it is a part of learning accomplishment in KAKL domain. In contents, it is a part of educational contents in KAKL domain. Therefore, the affective category of KAKL domain is description of psychological preparations accomplished by ideal learner, and of educational contents which make that result possible.

Second, I examine the affective category of KAKL domain in the intrinsic nature, aim and content. In the intrinsic nature, I criticize a perspective that this domain is knowledge in itself. So, I argue that the focus must be changed 'the Knowledge about Korean Language' to 'the understanding korean language'. By doing such as, affect related knowledge is changed affect related activity. In the aim, I conclude that the present aim - 'a development of korean language' and 'a nation who loves Korean Language'- must be pluralized toward the aim that restored a complexity of linguistic self. In the content, I argue that a consistency, concreteness and systematicity,

【Key words】 KAKL(Knowledge About Korean Language) domain, Affective category, Affect, Attitude, Attitude toward Korean Language.