

스마트 교육 시대 국어과 교육과정의 방향

—언어와 의사소통의 인간 존중과 협력의 원리에 근거하여—

정혜승 경인교육대학교

* 이 논문은 국어교육학회 제55회 전국학술대회에서 발표한 원고를 수정, 보완한 것이다.

- I. 서론
- II. 언어, 의사소통, 그리고 소통 주체로서의 인간
- III. 언어와 의사소통의 인간 존중과 협력 원리에 근거한 국어과 교육과정 개선 방안
 - 1. 언어와 의사소통의 윤리적 원리에 기반한 국어과교육의 성격과 목표
 - 2. 언어의 윤리적 인식과 협력적 소통 태도 함양을 위한 국어과 교육과정 내용
 - 3. 의사소통 주체로 학생이 참여하는 수업을 위한 국어과 교육과정의 교수·학습 방법
- IV. 결론

I. 서론

최근 시대가 격변하고 삶의 조건이 급변함에 따라 교육에도 큰 변화가 요구되고 있다. 그리하여 지식기반사회에서 필요한 학생의 능력을 핵심 역량으로 재개념화하여 기존 교과 중심의 전통적 교육의 패러다임과는 다른 교육 개혁을 주장하거나 스마트 미디어 시대에 부합하는 교육 내용과 방법을 모색하는 논의들이 활발하게 생산되고 있다. 이러한 사회적, 교육적 추세에 국어과교육도 비껴나 있을 수 없다. 지식기반사회의 측면에서 요구되는 국어교육과 관련된 핵심 능력을 밝히는 연구(한철우·임택균, 2010)나 세계화 경쟁 시대에 국어과교육과 국어 교사 교육의 방향을 탐색한 연구(이삼형, 2007) 등은 그러한 시대적 요구에 국어과교육이 나아가야 할 바를 모색하고 있음을 보여 준다.

보다 구체적으로 국어과 교육과정 측면에서 교육 개선에의 요구에 대응하는 연구도 수행되고 있다. 교육과정은 학교 교육의 청사진 구실을 하기에(손영애, 2012: 295), 학교 교육 개혁이나 변화는 늘 교육과정 개정을 수반하거나 교육과정 개선을 염두에 두고 진행되어 왔다. 핵심 역량을 중심으로 국

어과 교육과정의 변화를 논의하는 연구(서혁, 2013; 이인제, 2013, 2009; 김보람, 2012), 창의인성 교육을 지향할 때 국어과교육이 나가야 할 방향을 다양한 층위에서 탐색한 연구(김규훈·김혜숙, 2013; 우한용, 2013), 미국의 공통 핵심수준 교육과정과 같이 국외의 자국어 교육과정을 참조하여 국어과 교육 과정에의 함의를 도출하는 연구(이관규, 2011; 이순영, 2011; 천경록, 2010; 김혜숙, 2005), 설문 조사 결과를 바탕으로 사회의 국어과교육에 대한 요구를 반영하여 교육과정 개선에의 시사점을 모색하는 연구(김주환, 2011), 기존 교육과정에 대한 비판적 점검을 기반으로 교육과정 개선을 논의하는 연구(윤현진 외, 2009) 등의 성과가 축적되고 있다.

이 연구는 관련 선행 연구들의 성과를 바탕으로 삼아 언어와 의사소통의 본질적 속성으로 인간 존중과 협력의 원리를 확인하고, 그러한 속성으로부터 스마트 교육 시대에 국어과 교육과정이 나아가야 할 방향을 모색하고자 한다. 이 연구가 언어와 의사소통의 본질에 주목하는 것은 스마트 교육 시대에 적합한 국어과교육이 학습자의 창의적 국어 능력 향상을 목표로 해 온 기존 국어과 교육과정의 지향점에서 확연하게 달라질 것이 없다는 판단에 근거한다. 이러한 판단은 스마트 교육을 비롯한 새로운 교육적 요구에 부응하는 국어과 교육과정의 향방을 논의하는 선행 연구들에서 국어과교육의 핵심은 의사소통 능력임을 천명하고 있는 바, 의사소통 능력은 기존 국어과 교육과정이 지향하는 창의적 국어 능력에 다름 아니라는 논리에 기초한다. 예컨대, 서혁(2013: 86)에서는 스마트 교육이 지향하는 “‘정보의 통합, 생산 및 소통의 확산’이라는 맥락에서 보면 ‘의사소통 능력’과 ‘사고력’은 훨씬 더 강조될 수밖에 없다.”고 하였는데, 이는 스마트 교육에 부응하는 국어과교육이 이전과 본질적으로 변화해야 할 지점이 없음을 보여 주는 방증으로 해석할 수 있다. 또한 이인제(2013: 82)에서 국어과 핵심 역량으로 추출한 교육과정 목표에 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기와 같은 의사소통 능력을 중핵으로 상정한 것도 시대와 상황을 불문하고 국어과교육에서 의사소통 능력은 가장 중요한 목표이자 내용임을 주장한 것으로 볼 수 있을 것이다.

문식성을 포함한 의사소통 능력은 인간 개인 차원에서는 인간답게 사는 데 필수적인 능력이자 기본 권리이며, 사회경제적 차원에서는 후기 산업사회에 적합한 인력의 핵심 요건이고, 국가 차원에서는 국가 간 경쟁에서 우위를 점하는 데 국민의 핵심 역량이다. 경제협력개발기구(OECD, The Organisation for Economic Co-operation and Development)에서 시행하는 국제 학업성취도 평가(PISA, Programme for International Student Assessment) 결과에 각국이 관심을 가지고, 좋은 성적을 내기 위하여 교육 정책과 방안을 모색하는 것은 문식성을 포함한 의사소통 능력 개발이 중요한 국가적 교육 과업임을 시사한다. 특히, 정보통신기술사회에 진입한 이후 각국은 경쟁적으로 학생들의 정보통신기술 능력을 제고하고, 변화된 사회에서 능숙하게 소통하는 능력을 길러주는 데 큰 관심을 가지고 있다. 우리나라 교육부가 디지털 교실 환경을 적극적으로 구축하고 2015년부터 디지털 교과서를 보급하겠다는 계획을 수립하고 실행하는 것이나, 일본이 2015년까지 1,000만 명의 학생들이 디지털 교과서를 사용하여 학습하는 교육 목표를 수립하고 추진하는 것, 또한 미국이 각 주별로 디지털 교과서 정책을 추진하고 있는 것(정혜승·옥현진, 2012)은 모두 국민들로 하여금 정보통신기술 사회에서 요구하는 소통 기술과 능력을 갖추도록 하는 것이 국가 경쟁력에 중요한 관건이 된다는 각국의 정책적 판단의 결과라고 할 수 있다.

스마트 교육은 이러한 맥락에서 나온 국가 교육 정책으로 '21세기 학습자 역량 강화를 위한 지능형 맞춤 학습 체제'를 의미한다. 학습자의 자기 주도성(Self-directed)을 길러주고, 흥미(Motivated)와 수준 및 적성(Adaptive)을 고려하며, 학습자에게 풍부한 자료(Resource Enriched)와 정보기술 활용(Technology Embedded)을 제공하는 교육(국가정보와전략위원회·교육과학기술부, 2011: 5)을 뜻하는 스마트 교육은 정보통신기술 사회에 적합한 인재를 육성하려는 의도를 가지면서도, 학생에게 풍부한 자원을 제공하고 학생이 자기주도적이고, 흥미와 적성을 살려 학습할 수 있게 하는 부분에 대해서도 중요하게 고려하고 있다. 이는 스마트 교육을 기술 중심적 교육을 지

향하는 것으로 제한하여 해석할 필요가 없음을 시사한다. ‘스마트’로 머릿글자를 조합한 의도를 고려하고, 스마트의 문자적 의미를 살려 “변화하는 사회에서 ‘주체적으로’ ‘지혜롭게’ 소통하며 살아가는 힘을 지닌 학생을 길러내는 교육”으로 스마트 교육의 의미를 적극적으로 해석할 수 있는 것이다. 스마트 교육에 대한 이러한 해석이 가능하다면 스마트 시대 국어과교육은 다양한 정보통신기술을 활용하여 주체적으로 의사소통할 수 있는 지혜로운 학생을 길러주는 데 기여해야 할 책무를 갖는다.

그런데 정보통신기술 사회에 필요한 의사소통 능력이라고 하여 언어와 의사소통이 지닌 본질적이고 보편적인 속성과 무관한 것은 아니다. 김동환(2013)에서 매체 교육이 매체와 매체 텍스트의 현상에 초점을 두는 일에서 나아가 그 기반이 되는 언어 인식에 관심을 두어야 한다고 주장한 것처럼, 정보통신기술 사회에서 요구되는 학생의 매체 적응력이나 소통 능력을 길러주기 위해서도 언어와 의사소통 본성에 대한 근원적인 앎은 필수적이다. 또한 매체 교육은 카카오톡과 같이 새롭게 등장하는 매체를 사용하는 방법을 가르치는 등의 실용적인 기능 향상에 초점을 둘 것이 아니라, 새로운 의사소통 기술과 매체로 인해 인간의 언어와 소통이 어떻게 달라지는지, 그것이 인간의 의사소통의 본질이라는 측면에서 어떤 의미가 있는지에 대해 학생들이 관심을 갖고 이해하려는 태도를 기르게 하는 데 초점을 둘 필요가 있다는 정현선(2013: 86)에서의 주장도 국어과교육에서 스마트 교육에 대한 논의가 언어와 의사소통이라는 토대 위에서 이루어져야 함을 뒷받침한다. 더욱이 스마트 교육 시대에 국어과교육이 학생들이 단지 매체 기술에 능통해지는 것에 그치지 않고, 정보통신기술 사회에서 진정 지혜로운(스마트한) 의사소통 능력을 갖게 하는 데 기여하기 위해서는 언어와 의사소통 자체에 대한 앎이, 깊은 이해가 전제되어야 하는 것이다.

이와 같이 시대가 변화하고 소통 환경과 방식이 변화하여도 국어과교육은 언제나 언어와 의사소통, 그리고 언어를 사용하여 소통하는 사람이라는 본연의 토대로부터 자유로울 수 없다. 국어과교육은 시대의 변화에 전향적

으로 반응하여 학생으로 하여금 미래 삶을 살아가는 데 필요한 힘을 길러 주어야 하지만(임철성, 2010), 그 노력은 항상 언어와 의사소통의 본질을 염두에 두고 계획되고 실행되어야 하는 것이다(옥현진, 2013: 72). 의사소통과 그 주체로서 인간을 다루는 국어과교육 고유의 기반이 달라지지 않는기 때문이다. 이러한 맥락에서 이 연구는 언어, 의사소통, 인간의 본질을 다루는 관련 연구를 검토하여 언어와 의사소통은 인간이 의도를 지닌 주체임을 인정하고, 그러한 인정 위에서 상호 협력할 때 비로소 가능한 것임을 논의할 것이다. 또한 이러한 인간 존중과 협력이라는 윤리적 원리를 기반으로 스마트 교육 시대에 국어과 교육과정이 나아가야 할 방향을 목표, 내용, 교수·학습 방법 측면에서 제안할 것이다.

II. 언어, 의사소통, 그리고 소통 주체로서의 인간

인간을 인간이 아닌 생명체와 구분하는 가장 확실한 준거는 언어이다.¹ 지능, 사고력, 도구 사용 등도 인간을 다른 동물과 변별하는 특성이라고 할 수 있지만, 이들은 모두 정도성의 문제이다.² 사람보다는 수준이 낮지만 지능을 가지고 생각하며 도구를 사용하는 동물들이 있기 때문이다. 특히, 침팬

1 이 연구 전반에서 언어는 음성언어나 문자언어와 같은 언어적 표현(verbal expression)만을 지시하지는 않는다. 이 연구는 언어를 가리키기, 몸짓(pantomiming), 표정, 시선과 같은 비언어적인 표현, 억양, 높낮이, 속도, 어조와 같은 준언어적인 표현은 물론 인간이 의사소통을 위하여 사용하는 기호 전반을 의미하는 것으로 사용할 것이다. 따라서 ‘언어를 통한 의사소통’이라는 말이 인간이 (일반적인 의미에서의) 언어만으로 의사소통한다는 것을 뜻하는 것으로 받아들여져, 이 연구가 다양한 기호를 활용한 문식성 교육을 강조하는 일련의 연구자들(Lemke, 1998; Kress, 2003)에서 염려한 바와 같은 언어 중심주의(logocentrism)를 표방하는 것으로 해석되지 않기를 바란다.

2 언어적 주체로서 인간의 특성에 대한 심도 있는 논의는 신명선(2013)을 참고할 수 있다.

지는 인간과 98.5% 동일한 유전자를 가지고 있다. 이는 인간과 침팬지가 유전적으로 말과 당나귀만큼 가까운 사이임을 뜻한다(Precht, 백종유 역, 2008: 299)고 한다. 유전적으로 단지 1.5%의 차이밖에 보이지 않으며, 말과 당나귀 사이만큼이나 인간과 가까운 침팬지가 인간과 본질적으로 차이가 나는 부분은 바로 언어이다. 물론 침팬지가 서로 소통하기 위하여 기호를 사용한다는 주장도 있고, 잘 가르치면 침팬지가 언어를 사용할 수 있다는 연구 결과도 있지만, 침팬지에게 언어 능력이 있다고 보는 것에 대해서는 아직까지 확고한 결론이 내려진 바가 없다.

그렇다면 인간이 다른 동물들과 달리 언어를 가질 수 있는 이유는 무엇인가? 인간의 인간다움을 결정짓는 언어를 어떻게 인간만이 가질 수 있는가? 언어의 기원을 문화적, 사회적 관점에서 탐구하는 사회인지심리학에 따르면, 인간이 다른 영장류들과 달리 언어를 가지고 의사소통을 할 수 있는 것은 인간이 ‘자신과 타자를 의도를 지닌 주체로 이해하고, 타자를 도우려는 친사회적인 동기(prosocial motivation) 및 타자와 협동하는 능력’을 가지고 있어서이다. 인간이 언어로 소통하기 위해서는 기본적으로 화자가 친사회적인 동기에서 소통하고자 하는 의도를 가져야 하고, 청자가 화자가 자신의 소통 의도를 이해한다고 가정해야 하며, 청자가 화자의 의도성을 인정하고, 그것을 이해하고자 하는 노력과 실제 이해하는 능력이 전제되어야 한다.

먼저 인간은 다른 유인원들과 달리 이타적인 소통 의도를 갖는다. 이를 토마셀로(Tomasello, 2008)는 인간의 ‘친사회적 동기’라고 명명하고 있는데, 인간은 다른 사람이 알기를 원한다고 생각하기에 그에게 정보를 제공하고자 하는 의도를 가지고 소통을 한다. 예를 들어, 철수가 역에서 떨어뜨린 승차권을 찾으려고 두리번거릴 때 철수를 알지 못하지만 그의 행동을 보던 영희가 승차권을 발견하고는 철수에게 그것을 손으로 가리키는 상황을 생각해 보자. 철수는 자신을 보면서 무언가를 가리키는 영희의 의도를 파악하고 그녀가 가리키는 곳을 쳐다보고 승차권을 찾을 수 있다. 이때 영희의 가리키기(pointing)는 철수가 승차권이 어디에 있는지를 알기 원한다는 것을 알고 이

를 도와 주려는 이타적 동기에서 발생한 것이다. 영희가 철수에게 이러한 정보를 준다고 하여서 그녀 자신에게 어떤 이익이 생기는 것은 아니지만, 인간은 영희에게서 볼 수 있는 것과 같은 타인에게 유용할 것이라고 생각되는 정보를 제공하고자 하는 이타적이고 친사회적인 의사소통 동기를 가지고 있다.

그런데 이러한 친사회적인 동기는 여타 동물들에게서는 찾아볼 수 없는 것이다. 인간과 유전적으로 98.5% 유사한 침팬지도 이러한 이타적인 행위는 하지 않는다. 어미를 애태게 찾는 침팬지 새끼가 있고, 주변에는 그의 어미가 어디에 있는지를 알고 있는 침팬지 무리들이 있는 상황을 생각해 보자. 어떤 침팬지도 그 침팬지 새끼에게 어미의 위치를 손으로 가리키며 알려 주지 않는다(Tomasello, 2008: 5). 그들에게는 팔을 뻗어 가리키는 능력도, 소리를 내는 능력도 있지만, 다른 존재에게 유용한 정보, 다른 존재가 필요로 하고 원하는 것을 알려 주고자 하는 이타적인 의사소통 동기가 없기 때문이다. 이와 달리 인간에게는 근원적으로 협동적인 의사소통 동기가 있다.³

인간의 친사회적인 의사소통 동기는 크게 세 가지로 유형화할 수 있다. 요구하기, 정보주기, 공유하기가 그것이다. 요구하기는 나에게 유용한 어떤 것을 상대가 해 주기를 원하는 것이고, 정보주기는 상대에게 유용하거나 상대가 관심 있어 한다고 생각하기에 내가 상대에게 무언가를 알려 주는 것이며, 공유하기는 상대가 자신과 태도와 느낌을 같이 하고 싶다고 내가 생각하는 것을 나누는 것이다. 이 세 가지 유형의 의사소통 동기는 써얼(Searle) 등이 제안하고 있는 화행(speech act)과 일대일로 대응하지는 않지만, 상당 부분 관련을 맺고 있다(Tomasello, 2008: 87-88)는 점에서 인간의 대부분의 의사소통 행위를 설명해 낼 수 있다.

화자 측면에서 이타적인 동기를 가지고 있는 것만으로 인간의 언어가

3 토마셀로(2008: 58)에서는 가리키기와 몸짓을 언어에 앞서 존재하였던 의사소통 기호(preexisting form of communication)로 보고 있다. 이처럼 가리키기와 몸짓은 전언어적인 행동으로 언어와 의사소통을 연구하는 학자들(Tomasello, 2008, 1999; Kendon, 2004; Golden-Meadow, 2003; Kita, 2003)에게 중요한 의미를 갖는다.

발생하고 언어를 통한 의사소통이 가능해지는 것은 아니다. 화자는 청자가 자신의 소통 의도를 이해할 것이라는 믿음을 가져야 한다. 자신이 표현을 하여도 상대가 이해하지 못할 것이라고 생각한다면 의도는 의사소통 행위로 연결되지 않는다. 이는 인간이 타자를 자신과 같이 소통 가능한 대상으로 인정하고 있음을 의미한다. 화자만이 아니라 청자 측면에서의 조건도 필요하다. 청자는 화자가 자신이나 다른 타자의 심적 상태에 변화를 줄 의도를 가지고 있으며, 그 의도를 실현할 목적으로 가리키기와 같은 동작이나 말소리를 낸다는 것을 이해하고 해석해 내는 협동적 행위를 수행해야 하는 것이다. 앞의 승차권을 찾는 예에서 철수가 영희의 가리키기를 통하여 승차권을 찾을 수 있는 것은 철수가 영희의 행동을 단순한 손가락의 움직임으로 치부하지 않고 그녀가 가리키는 것을 함께 바라보며 그녀가 의도하고자 하는 것을 해석해 내려는 노력을 한 데에 있다. 이는 인간이 다른 동물들과 달리 타인의 마음이나 의도를 읽을 수 있는 능력을 가졌으며, 이것이 의사소통의 기반으로 중요하게 기능하고 있음을 의미한다. 철수가 영희가 손가락으로 무언가를 가리키면서 자신의 주의를 끌고자 하는 데에는 어떤 의도가 있을 것이라는, 그녀의 마음을 읽는 인지적 기능을 가지고 있기에 영희의 가리키기가 단순한 손가락질로 그치지 않고 ‘기호’로 작용하여 소통될 수 있는 것이다. 인간은 유아기부터 다른 유인원과 달리 타인이 무언가를 가리키는 행위를 보면 그가 주의를 기울이는 것에 함께 주의를 기울이고, 가리키는 행위 주체의 의도와 그 의도를 해석하려는 시도를 한다. 의사소통 수단은 의사소통 상대자가 주의를 기울이는 상황에서만 가능한데(김미연, 2013: 26), 이와 같이 타인의 행위에 공동의 주의(joint attention)를 기울이는 것은 사회적 상호작용이다. 이처럼 상대가 주의를 기울이는 것에 함께 주의를 기울이면서, 타인의 행위에는 무언가 주체로서의 의도가 담겨 있을 것이라고 가정하고, 그것을 발견하고 해석하려는 상호작용적 행위가 소통을 가능하게 한다(정혜승, 2010a: 192).⁴ ‘사람은 무언가를 행하거나 말할 때에는 의도를 가지고 있다.’

4 이러한 공동의 주의를 기저로 한 상호작용적 행위가 소통을 가능하게 한다는 것은 인간의

는 인간을 의도를 가진 행위의 주체로 인정하는 전제를 가지고 있지 않다면 애초에 어떠한 소통도 가능하지 않다. 타인을 소통 의도를 가진 주체로 인정할 때 타인의 모든 비언어적, 언어적 행위는 해석의 대상이 되고, 이를 기반으로 소통이 가능해진다.

지시 대상이 의미가 되거나, 의미가 맥락에 따라 결정되는 가리키기나 그, 그녀, 거기, 여기와 같은 대명사를 포함하여, 정도의 차이는 있으나 모든 인간의 언어는 그 자체 완벽하게 의미를 포함하지 않는다. 또한 인간은 ‘날 말이나 문장의 의미를 알지 못하더라도 구체적 상황 속에서 의도를 전달하고 이해할 수 있으며 의사소통은 반드시 언어적 의미에 대한 지식을 전제해야만 하는 것은’(박성철, 2002: 467) 아니며, 오히려 화자의 의도를 추론하는 청자의 노력에 의지하는 바가 크다. 그리하여 완벽하게 자기 충족적이지 않은 언어, 늘 모든 것을 말해 주지 않는 텍스트를 통한 소통 역시 가능해진다. 독자의 협력적 추론이 수반되지 않으면 어떠한 의사소통도 가능하지 않다. 다음 텍스트를 보자(정혜승, 2011: 34).

언어 발달 측면에서도 지지된다. 일반적으로 인간 유아는 12개월을 전후로 언어를 습득하기 시작하는데, 이를 가능하게 하는 것이 공동의 주의이다. 유아는 9-12개월 사이에 의사소통 행위가 발생하는 장면에서 성인과 함께 같은 대상에 주의를 기울이게 됨으로써 공유 기반(common ground)을 형성하게 되고, 이것이 언어 학습을 가능하게 한다(Tomasello, 김창구 역, 2011: 37). 공동의 주의를 ‘타인의 존재를 인식하고 타인이 어떤 생각과 믿음을 가지고 있는지 이해하기 위해 자신의 주의를 기울이며, (타인과) 함께 주의를 공유하는 능력’(김현경, 2008: 120)으로, 응시하거나 가리키기와 같은 행동으로 나타난다. 공유 기반은 의사소통 참여자가 함께 갖는 맥락, 배경지식, 경험 등을 의미하는데, 김지홍(2007: 9)에서 주장하는 것과 같이 의사소통은 묵시적으로 어떤 공동의 배경지식이나 일부 공유된 경험, 즉 공유 기반을 가정하고 있어야 한다. 공유 기반이 없이는 의사소통이 성립할 수 없으므로, 언어 발달에서 공유 기반을 형성하는 공동의 주의를 매우 중요한 역할을 한다. 일련의 심리학이나 유아 교육 연구들(정윤경 · 광금주, 2005; 정윤경 외, 2005; 김현경, 2008; 김명순 · 한찬희 · 유지영, 2012)에서 유아기에 공동의 주의 능력이 갖는 의미를 탐구하거나, 부모나 교사와 공동의 주의를 경험하면서 언어적 상호작용을 하는 것이 언어 발달에서 수행하는 기능을 탐색하는 연구를 수행하는 이유도 여기에 있다.

내가 더 쓴 휴지 한 칸

뒷사람의 양말 한 짝

휴지를 아껴 씹시다.

참으로 불친절한 텍스트이다. 내가 휴지 한 칸을 더 쓴 것과 뒷사람의 양말 한 짝은 무슨 관계가 있으며, 또 이와 휴지를 아껴 쓰자는 것은 무슨 관계가 있단 말인가? 언뜻 보아서는 세 줄의 언어적 표현 사이에 관련성을 찾기 어렵지만, 이것이 화장실 문에 붙어 있는 표어라는 점을 알게 되면 이 글은 어렵지 않게 이해된다. 화장실에서 휴지가 없어서 당황하였던 경험을 직간접적으로 가지고 있는 독자라면 쉽게 해석이 가능한 것이다. 이는 텍스트는 단서를 제공하고, 그 단서로부터 의미를 구성하는 것은 독자의 몫임을 단적으로 보여 주는 예이다. 텍스트는 말하고자 하는 것을 다 말하지 않는, 곳곳에 틈이 많은 불완전체이다. 그러한 텍스트 곳곳에 놓인 빈칸을 매워 완결된 의미를 만들어 내는 것은 독자이다. 독자가 자신이 가진 배경지식을 활용하여 의미를 만들어 내는 것이다.

이처럼 언어와 텍스트의 불완전성을 생각할 때 의사소통에서 청자와 독자의 협력은 절대적이다. 화자는 청자로부터 이해받기 위한 과제를 충족하고, 청자는 화자를 이해해야 하는 과제를 충족하지 못하면, 본질적 의미의 어떠한 의사소통도 불가능하다(김미연, 2013: 5). 그런데 청자와 독자의 협력적 의미 구성은 화자나 필자가 텍스트를 통하여 무언가를 의미하고자 한다는 의도를 가정하지 않으면 작동되지 않는다. 저 사람이 저런 말을 할 때에는 무언가 말하고자 하는 것이 있을 것이라는 타자의 소통 의도에 대한 전제가 없이는 의미 구성이 시작되지 않으며, 따라서 소통도 발생하지 않는다. ‘산은 산이요, 물은 물이로다.’는 성철 스님의 법어(法語)가 가르침이 되기 위해서는 스님이 그러한 말씀을 하실 때에는 무언가 큰 뜻이 있어서라는 믿음이 우선되어야 한다. 깨달음을 주고자 하는 의도를 전제하면서 왜 그런 말씀을 하였을지를 생각하고 또 생각하지 않는다면, 이 말은 법어가 아니라 하나마나

한 당연한 이야기에 불과하게 된다. 상대를 소통 의도를 가진 주체로 인정하지 않는다면 진정한 의사소통은 가능하지 않는다는 뜻이다.

이와 같은 타자에 대한 인정과 타자를 돕고자 하는 친사회적 동기는 인간이 언어를 사용하고 언어로 의사소통을 가능하게 하는 근본으로, 의사소통은 본디 협력을 바탕으로 하는 것임을 알 수 있다. 앞의 화장실 표어나 법어의 의미구성에서 독자의 협력적 역할이 결정적임을 논의한 것과 같이 의사소통은 협력의 원리 하에 작동된다. 이는 일찍이 그라이스(Grice)가 주장한 인간 발화 행동에 기저하는 협동의 원칙과도 다르지 않은 것이다. 주지하는 바와 같이 그라이스는 칸트의 사고의 논리적 기능을 판단하는 4가지 범주를 활용하여 양, 질, 관련성, 방법과 관련된 대화 격률을 제안하였다(Grice, 1975: 275). 의사소통을 위해서 화자는 틀리지 않다고 믿으며(질), 관련된다고(관계) 생각하는 것을, 상대방에게 필요한 만큼(양), 분명하게(방법) 전달해야 하는데, 이 네 가지 격률은 화자는 물론 청자도 공유한다. 소통 참여자들은 자신은 물론 상대방이 이 격률을 알고 지킨다는 것과 서로가 그러하다는 것을 알고 있다는 전제 하에 의사소통을 한다. 그래서 이러한 격률이 지켜지지 않았을 때 청자는 이 격률이 보다 깊은 층위에서 지켜지고 있다는 것을 가정하며 추론을 하게 되고(Levinson, 이익환 · 권경원 역, 1993), ‘함축’도 발생한다. 표면적으로 대화 격률이 지켜지지 않았음에도 불구하고 이러한 함축이 생성되고 해석되어 결과적으로 소통이 가능하게 되는 것은 의사소통이 협력의 원리에 의하여 작동되며, 이러한 원리에 의하여 소통 참여자들이 서로 협력하고자 노력하는 데에 있다.

물론 그라이스의 협력의 원칙에 대하여 모두가 동의하는 것은 아니다. 그라이스의 생각과 달리 인간의 대화를 개인적 목적 달성을 위한 경쟁으로 보는 게임 이론에서와 같이 인간의 모든 대화가 그렇게 협력적이라고 보기 어렵기 때문이다. 또한 협력의 원칙에 입각하여 의사소통이 가능하다는 그라이스의 주장은 인간의 이기적인 행위에 위배되는 것으로 보여 다양한 형태의 반론이 제기되기도 하였다(이찬규, 2000; 박성철, 2002; 이소영, 2002).

그러나 특정한 언어 공동체 내에서 일상적으로 복잡한 관계들을 맺으며 살아가는 담화 참여자들은 일회적인 관계에서 개인의 최대 이익을 추구하는 것과 다르게 서로 협조적으로 상호작용하여 이기적인 자아를 이타적으로 실현하는 모습을 보인다는 연구 결과(이소영, 2002)가 지지하는 것과 같이 본질적으로 인간의 의사소통은 협력의 원리 하에서 가능하고 작동하는 것이다.

III. 언어와 의사소통의 인간 존중과 협력 원리에 근거한 국어과 교육과정 개선 방안

이상 언어와 의사소통이 인간의 상대에 대한 인정과 친사회적 동기를 기반으로, 협동의 원리에 의하여 작동되는 것임을 논의하였다. 언어와 의사소통에 관한 당연하고 근본적인 논의를 연구자가 장황하게 한 것은 국어과 교육과정을 기획하고 그 방향을 논의할 때 가장 먼저 고려되고 늘 염두에 두어야 할 것이 언어와 의사소통의 본질이기 때문이다. 이는 스마트 교육 시대에 국어과 교육과정이 나아가야 할 방향을 계획할 때에도 여전히 유효하다. 이 연구는 이러한 언어와 의사소통의 본유적 특성에 기반하여, 의도를 가진 의사소통 주체로 타인을 인정하고 소통하기 위하여 상호 협력하는 의사소통 행위 기저에 내재하는 원리를 국어과 교육과정에 적극적으로 반영하자는 제안을 하고자 한다.

1. 언어와 의사소통의 윤리적 원리에 기반한 국어과교육의 성격과 목표

인간이 다른 동물들과 달리 언어를 사용하고 의사소통할 수 있는 기저에 상대를 의도를 가진 주체로 인정하고 상대와 협력하는 태도가 있다고 할

때, 언어를 사용하고 의사소통하는 행위는 인간 존중과 협동이라는 원리를 구현하는 윤리적 실천으로 볼 수 있다. 언어는 이타적인 화자의 의도, 자신의 의도를 청자가 파악할 수 있을 것이라는 청자 능력에 대한 화자의 인정, 화자를 의사소통 의도를 가진 주체로 인정하고, 그의 의도를 헤아리는 청자의 협력적 태도를 전제하므로, 언어와 의사소통에는 인간의 이타심, 상호 인정, 협력이라는 윤리적 가치가 내재하여 있으며, 언어를 사용하여 의사소통한다는 것은 자연스럽게 그러한 가치를 실현하는 윤리적 행위를 하는 것이 된다. 이는 언어와 의사소통을 다루는 국어과교육의 인식론적 출발점이자 윤리적 토대를 구축하는 데 매우 중요한 지점이다. 다른 도덕적 규범이나 판단 준거, 특정한 사회적·정치적 맥락에서 요구되는 가치나 관점에 의존하지 않고 언어와 의사소통 자체의 본유적 속성에서 국어과교육의 윤리적 기반을 마련할 수 있기 때문이다.

물론 스마트 교육 시대에 국어과 교육과정의 방향을 논의하면서 윤리적 기반을 언급하는 것이 언뜻 자연스럽게 받아들여지지 않을 수 있다. 그러나 교육은 시대가 요청하는 것에 발맞추어 학생들을 이끌어 가기도 해야 하지만, 그러한 시대적 요구를 추구하기에 자칫 소홀하게 될, 그렇지만 인간이라면 항상적으로 갖추어야 할 것을 학생들에게 가르치기도 해야 한다. 또한 앞서 언급한 바와 같이 시대와 상황의 변화에도 불구하고 국어과교육이 지향해야 할 중핵적 목표가 의사소통 능력이라는 점을 고려할 때, 국어과 교육과정이 언어와 의사소통의 본질에 토대를 두고 기획되는 것은 당연하고 자연스럽다. 그런 측면에서 언어와 의사소통의 윤리성은 스마트 교육 시대에 진정으로 스마트한(지혜롭고 현명한) 학생을 기르는 데 필요한, 국어과 교육과정에서 강조되어야 할 교육적 가치이자 목표라고 할 수 있다. 특히, 인격 형성 교과를 도덕과의 소관으로만 간주할 수 없으며, 국어과교육이 언어적 세계관을 통해 언어 인격을 형성하는 데 기여해야 한다는 주장(민현식, 2012: 182)이나, 국어과교육이 국어를 매개로 하여 전인(全人)의 형성에 기여해야 한다는 주장(민병곤, 2013: 104)에 귀를 기울인다면 국어과 교육과정에서 언

어와 의사소통의 본성에 기초한 윤리적 목표에 대한 논의는 필요하다.

또한 국어과교육이 교과로서 우리나라 교육이 지향하는 보편적 가치에 교과 특수적으로 기여하기 위해서도 언어와 의사소통의 윤리에 기반한 국어과 교육과정에 대한 논의는 의미가 있다. 2009년 개정 교육과정 총론은 우리나라 교육이 ‘인격을 도야하고’, ‘민주 시민으로서 필요한 자질을’ 갖추는 데 이바지해야 한다는(교육과학기술부, 2011a: 1) 목적을 명시하였다. 2009년 개정 국어과 교육과정이 ‘목표’에서 ‘건실한 인격’과 ‘올바른 인성’을 강조하는 것(교육과학기술부, 2011a: 3)은 공교육의 틀 안에서 일정한 역할을 수행해야 하는 국어과교육이 교육과정 총론에서 지향하는 목적을 교과 차원에서 실행하기 위한 조치라고 이해할 수 있다. 그러나 도덕과교육이 ‘도덕 규범’과 ‘예절’, ‘도덕적 사고’와 ‘판단력’이라는 본연의 가치에서 출발하여 인성과 인격 교육을 논하고 있고(교육과학기술부, 2011b: 3), 그러한 가치를 통하여 도덕적 인간을 길러 낸다고 할 때, 국어과교육은 무엇에 근거하여 인격과 인성을 논의하고, 성취할 것인가?

2009년 개정 국어과 교육과정에서 인격과 인성을 다루는 방식은 문제를 안고 있다. 예를 들어, 전은주(2012: 37)에서는 2009년 개정 국어과 교육과정이 건실한 인격 형성을 표방하는 것에 대하여 ‘이러한 주장은 국어교육 연구자들에게 심정적으로는 동의를 얻어 낼 수 있을지 모르지만 논리적, 실천적 측면에서는 비판을 피하기가 어렵다.’고 하였다. 국어과교육이 인격 형성 교과로 역할을 해야 한다면 국어과교육의 목표에 이를 포함하고, 이를 목표와 내용 측면에서 진지하게 연구하고 공론화해야 한다는 것이다. 기실 이러한 문제는 국어과 교육과정에서 지향하는 학생의 건실한 인격이나 올바른 인성이 무엇에 근거를 두고 도출된 것이며, 무엇을 통하여 성취될 수 있는 것인지에 대한 답이 분명하지 않다는 데에 있다.

기존 국어과 교육과정에서 윤리가 다분히 도덕적 규범 차원에서만 다루어지고 있는 것도 문제적이다. ‘고운 말, 바른 말을 사용하는 태도 기르기’, ‘비속어 사용의 문제점을 인식하고 품위 있는 언어생활하기’, ‘쓰기 윤리를

지키며 글쓰기’ 등이 그 대표적인 예이다. 물론 듣기·말하기의 태도 범주에 ‘공감과 배려’ 항목을 설정하는 등 언어의 윤리적 본질 차원에서 적절한 내용이라고 평가할 수 있는 부분도 있다. 그러나 현행 교육과정은 도덕적 규범을 잣대로 삼아 언어적으로 좋지 않은 태도나 올바르지 못한 언어 사용을 경계하는 처방적 차원의 내용이 더 많이 제시되고 있는 실정이다. 욕설과 같은 비속어 사용, 인터넷 언어의 무분별한 사용 등 학생들의 언어생활이 심각한 지경에 있고, 이를 방관할 수 없는 상황에서 이러한 교육 내용이 제시된 것은 당연하고 반드시 필요한 것이기도 하다. 그러나 그런 처방적인 효과를 낼 수 있는 교육과 함께 언어와 의사소통에 내재한, 보다 본질적 층위에서의 윤리적 가치를 인식하게 하는 교육도 수반되어야 한다.

국어과 교육과정에서 언어 윤리는 보다 적극적으로 다루어져야 하며, 그 방식은 언어와 의사소통의 본유적 속성에 대한 이해를 기반으로 보다 근본적이고 적극적으로 전개되는 것이 효과적이라고 할 수 있다. 예컨대, 박인기(2012: 132)에서 청소년의 욕설에 대한 교육 층위로 언어의 본질적 가치 층위를 상정하고 있는 이유도 여기에 있다. 욕설을 하지 말라는 훈계 이전에 언어와 인간됨 또는 인간다움의 관계, 언어가 작동하는 데 관여하는 인간 존중과 상호 협동의 원리와 같은 윤리적 언어 인식이 뒷받침이 되어야 학생들이 스스로 자신의 언어와 의사소통에 도덕적 책무성을 갖게 될 것이기 때문이다.

이러한 맥락에서 이 연구는 국어과 교육과정에서 윤리적 언어 인식 교육을 체계적이고 실효성 있게 하기 위해서는 성격과 목표 층위에 언어와 의사소통의 윤리적 특성에 대한 이해를 반영해야 하고, 성취기준에도 그와 관련된 지식 및 태도 요소를 포함해야 한다고 본다. 이를 위하여 국어과교육에서 인격이나 인성에 대한 논의는 언어와 의사소통의 본질에서 출발하고, 그에 근거하여 구체적인 방안을 모색하는 것으로 나아가야 할 것이다. 국어과 교육의 윤리적 지향은 언어와 의사소통이 지닌 인간 존중과 협력의 원리에 터해야 한다는 뜻이다. 다른 사람의 말을 귀를 기울여 들어야 하는 것은 도

덕적으로 옳아서라기보다, 언어로 소통한다는 것이 본디 상대의 언어에서 의도를 찾아내려는 친사회적 협동 행위이기 때문이다. 이러한 언어와 의사소통에 내재한 윤리적 가치를 구현하는 학생을 길러 내는 것이 국어과교육에서 추구해야 할 목표이며, 이를 통하여 국어과교육은 비로소 고유의 방식으로 학생의 바른 인격과 인성 함양에 기여할 수 있다.

그러나 2009년 개정 국어과 교육과정의 목표는 언어와 의사소통의 윤리성에 주목하고 있지 않다.⁵ 다음 국어과 교육과정 ‘목표’의 첫 문단을 살펴보자(교육과학기술부, 2011a: 3).⁶

‘국어’ 교과는 한국인의 삶이 배어 있는 국어를 정확하고 효과적으로 사용하는 능력과 태도를 기르고, 국어를 창의적으로 사용하여 국어 발전과 국어 문화 창달에 이바지하려는 뜻을 세우며, 올바른 국어 생활을 통해 건실한 인격을 형성하여 건전한 국민 정서와 미래 지향적 공동체 의식을 함양하는 과목이다.⁷

‘올바른 국어 생활’이나 ‘건실한 인격’이 정확하게 무엇을 뜻하는지 알 수 없거니와, ‘올바른 국어 생활’과 ‘건실한 인격’은 어떤 관계에 있는지, 전자를 통하여 과연 후자를 형성할 수 있는지 명확하지 않다. 만약 ‘올바른 국어 생활’이 정확하고 효과적인 언어 사용 능력 및 태도와 관련되는 것이라면, 더욱 ‘건실한 인격’ 형성을 결과한다고 보기 어렵다. 첫 문단보다 더 구체적인 목표를 제시하는 다음 인용문을 보자(교육과학기술부, 2011a: 3).

5 이러한 사정은 인성 요소를 강화하여 2012년에 개정, 고시된 교육과정에서도 마찬가지이다. 2012년에 고시된 국어과 교육과정은 2011년에 고시된 교육과정과 크게 달라진 점을 발견하기 어렵다.

6 2009년 개정 국어과 교육과정에서는 이전 교육과정에 있던 ‘성격’ 항목이 삭제되었다. 인용한 부분과 유사한 내용이 2007년 개정 교육과정에서는 ‘성격’ 항목에 기술되어 있다.

7 밑줄은 연구자가 논의의 편의를 위하여 그은 것이다.

①

국어 활동과 국어와 문학을 총체적으로 이해하고, 국어 활동의 맥락을 고려하여 국어를 정확하고 효과적으로 사용하며, 국어를 사랑하고 국어 문화를 누리면서 국어의 창의적 발전과 국어 문화 창조에 이바지할 수 있는 능력과 태도를 기른다.

②

가. 국어 활동과 국어와 문학에 대한 기본적인 지식을 익힌다.

나. 다양한 유형의 담화와 글을 비판적이고 창의적으로 수용하고 생산한다.

다. 국어의 가치와 중요성을 인식하고 국어 생활을 능동적으로 하는 태도를 기른다.

①을 지식(가), 기능(나), 태도(다)로 나누어 기술한 것이 ②이므로, ①과 ②는 같은 내용을 담고 있다. ①과 ② 둘 다 국어과교육에서 학생들이 배워 도달해야 할 것으로 국어에 대하여 알고, 국어를 쓸 줄 알며, 국어에 대하여 가져야 할 태도를 제시하고 있다. 그러나 앞의 진술과 마찬가지로 이들 지식, 기능, 태도 목표에 도달하는 것과 건실한 인격이 어떤 관련이 있는지, 이들 목표에 도달하면 건실한 인격은 형성되는 것인지 알 수 없다.

물론 국어과 교육과정에 제시된 이 세 가지 목표가 국어과교육에서 가장 중요하게 성취되어야 할 목표이며, 중핵적으로 다루어져야 할 내용을 포괄하는 목표라는 점은 자명하며 이를 부인할 수 없다. 그러나 국어과교육이 학생의 인성과 인격 함양을 지향한다면, 국어과 교육과정의 목표는 언어와 언어로 존재하는 인간에 대한 이해와 언어와 의사소통의 윤리적 특성에 대한 인식을 포함하는 것이어야 한다. 이를테면, 목표는 다음과 같은 내용을 포함할 수 있다.

- 언어와 의사소통의 인간 존중과 협력의 원리를 이해한다.
- 협력적으로 의사소통하고, 타인의 언어에 대하여 관용적인 태도를 갖는다.

인간 존중, 협력, 관용적 태도는 국어과 교육과정에서 언급한 인격이나 인성은 물론, 총론에서 지향하는 ‘인격 도야’와 ‘민주 시민의 자질’과 직접적으로 관련되는 교육 목표이다. 인간이 인간답게 살기 위하여 인격을 연마하고, 다른 사람과 더불어 살기 위하여 민주 시민으로 성장해야 한다면 인간을 존중하고, 타인과 협력하며, 타인에게 관용적인 태도를 갖는 것은 매우 중요하며, 국어과교육이 그러한 가치를 목표에 제시하고 강조하는 것은 교육과정 총론에서 지향하는 교육에 부합하는 것이다. 따라서 국어과 교육과정의 ‘목표’는 국어 사용에서 정확성과 효과성의 가치만이 아니라, 위에서 제시한 것과 같은 타인을 존중하고, 협력하는 윤리적 가치를 표명해야 할 것이다.

그런데 이러한 목표는 도덕적 규범에 의한 것이 아니라 언어와 의사소통에 내재하는 윤리적 원리로부터 도출되고, 그 원리를 학생들에게 교육하고 체화하게 함으로써 성취되는 것이라는 점에서 국어과교육 고유의 가치와 내적 속성에 근거한 인성 교육을 실현할 수 있게 한다. 도덕과교육이 ‘도덕 규범’과 ‘예절’, ‘도덕적 사고’와 ‘판단력’이라는 본연의 가치에서 출발하여 인성과 인격 교육을 지향하는 것처럼, 국어과교육은 언어와 의사소통의 윤리적 가치로부터 인성과 인격 교육의 가능성을 탐색하고, 그로부터 교육의 출발점을 삼아야 한다는 점에서 위에서 제시한 것과 같은 목표는 국어과교육의 교과적 정체성을 찾는 차원에서도 의미가 있다.

2. 언어의 윤리적 인식과 협력적 소통 태도 함양을 위한 국어과 교육과정 내용

이상에서 국어과 교육과정이 언어와 의사소통에 내재하는 윤리적 원리로부터 ‘언어와 의사소통의 인간 존중과 협력의 원리를 이해’하고, ‘협력적으로 의사소통하고, 타인의 언어에 대하여 관용적인 태도를 갖는’ 목표를 설정해야 한다고 논의하였다. 이러한 목표가 실효성 있게 구현되기 위해서는 국어과 교육과정에 학생이 언어와 의사소통의 본유적 특성을 이해하는 바탕

위에 언어와 의사소통이 갖는 윤리적 특성을 자연스럽게 인식하게 하는 교육 내용이 보다 강화되어야 한다. 언어와 의사소통이란 무엇이고, 그것이 어떤 원리에 의하여 작용하고 작동하는지, 그것이 갖는 힘과 한계는 무엇인지를 이해하는 과정에서 언어와 의사소통이 윤리적 원리에 의하여 존재하고 작동되는 것임을 터득하게 하는 내용이 보강될 필요가 있다는 뜻이다.

많은 개선이 이루어져 왔음에도 불구하고 학생들이 언어와 의사소통 자체의 본성과 특성에 대하여 깊이 있게 이해하도록 도와 주는 교육이 아직 교육과정 수준에서 구현되고 있다고 보기는 어렵다. 2009년 개정 국어과 교육과정의 내용 체계에는 지식 범주의 하위 항목으로 ‘듣기·말하기(읽기, 쓰기)의 본질과 특성’, ‘언어의 특성’, ‘문학의 본질과 속성’이 설정되어 있다. 그러나 초등학교 1~6학년군에는 이와 관련된 성취기준이라고 볼 수 있는 내용을 찾아보기 어려우며, ‘듣기·말하기의 본질과 특성’은 중학교 1~3학년군 듣기·말하기 영역의 ‘(1) 듣기와 말하기의 소통과정을 이해하고 효율적인 듣기와 말하기 계획을 세운다.’, ‘언어의 특성’은 문법 영역의 ‘(1) 언어의 본질과 기능을 이해한다.’는 성취기준으로 반영되어 있을 뿐이다. 이러한 정도의 성취기준으로는 학생들이 언어는 무엇이며, 듣고 말하고 읽고 쓴다는 것은 무엇인지, 왜 사람들은 언어를 사용하고 의사소통을 하는지, 어떤 원리에 의하여 사람들은 언어로 의사소통할 수 있는지, 언어로 의사소통하는 것이 인간(자신)에게 어떤 의미가 있는 것인지, 자신이 사용한 언어가 사람들에게 어떤 영향을 미치는지 혹은 미치지 못하는지, 그런 결과를 초래한 이유는 무엇인지 등등에 대해서 배우지 못 한다.

쓰기를 예로 들어 보자. 국민공통기본 교육과정 전체를 통하여 쓰기 성취기준은 28개가 제시되어 있는데, 이 중 27개가 ‘자신의 생각을 문장으로 정확하게 표현한다.’, ‘적절한 이유나 근거를 들어 주장하는 글을 쓴다.’, ‘영상 언어의 특성을 살려 영상으로 이야기를 구성한다.’와 같이 무엇(글의 종류, 화제 등)을 어떻게 쓸 것인지를 학습하도록 하는 내용이다. 초등학교 5~6학년군에 ‘(1) 쓰기의 과정을 이해하고 과정에 따라 글을 쓴다.’는 성취기준

이 있지만, 그 내용은 과정 중심 쓰기를 하는 데 필요한 지식과 기능으로 구성되어 있어 나머지 성취기준과 크게 다르지 않다. 이러한 쓰기 성취기준으로는 학생들이 쓰기는 무엇인지, 쓰기는 말하기와 어떻게 다른지, 쓴다는 것이 뜻하는 바가 무엇인지, 왜 써야 하는지, 쓰기로 사람들은 무엇을 하는지, 나의 글쓰기가 사람들에게 무엇을 할 수 있고 또한 할 수 없는지, 소통 의도를 성취하기 위하여 어떤 매체를 선택하여 글을 쓰는 것이 적합한지 등등에 대해 배울 기회를 갖지 못한다. 듣고, 말하고, 읽고, 쓰는 의사소통에 대하여 메타적으로 생각할 수 있는 지식을 가르치지 않고 있는 것이다. 윤석민(2011: 2)에서 언어의 내용적, 상호 소통적 특성에 대한 관심과 앎을 강조한 것처럼, 학생들은 언어 사용에 대한 지식—듣기, 말하기, 읽기, 쓰기 자체에 대한 지식—을 학습해야 한다. 이러한 지식이 있어야 말로 하는 것과 글로 하는 것의 차이를 알고 그에 맞게 소통하는 능력을 가질 수 있으며, 왜 읽기 싫은 글을 읽고 쓰기 싫은 글을 써야 하는지 이해할 수 있다.

언어 자체에 대한 이해도 마찬가지로의 문제를 가지고 있다. 중학교 1~3학년군 문법 영역에 ‘(1) 언어의 본질과 기능을 이해한다.’는 성취기준이 제시되어 있으나, 그 내용이 언어의 자의성, 규칙성, 사회성, 역사성, 창조성과 언어의 지시적, 정보적, 친교적, 정서적 기능을 아는 것에 그치는 한 언어와 의사소통의 본성을 충분히 이해시키기에는 역부족이다. 현행 교육과정에 기술된 내용으로는 ‘다음 중 언어의 성격으로 알맞지 않은 것은?’, ‘다음 중 언어의 기능이 아닌 것은?’과 같은 국어 평가 문항에 답을 할 수 있는, 단지 언어와 그 기능에 대한 단편적인 앎으로 그칠 가능성이 높다. 현행 교육과정에 진술된 이 성취기준을 학습하는 것으로 다음 초등학교 2학년 학생이 글을 쓰는 상황에서 고심하는 이유를 얼마나 ‘이해’하고 ‘대처’할 수 있는지 생각해 보자.

2012년 영등포구 소재 한 도서관에서 초등학교 2학년 학생 7명이 교사의 지도로 『괜찮아』를 읽고 책 만들기 활동을 한다. 학생들은 자신의 고민을 그림과 함께 글로 적고, 옆 친구에게 넘긴다. 이후 학생들은 옆 친구가 쓴 고민을 읽고, 『괜찮아』에 나오는 인물처럼 그 친구를 위로하는 말을 적은 글을 쓰고 그림도 그려 넣는다.

‘엄마한테 매일 혼나.’는 고민을 하는 친구에 대해 옆 친구는 ‘괜찮아. 선생님한테 칭찬받으면 돼.’와 같은 식으로 학생들은 친구를 위로하는 글을 쓴다. 『괜찮아』가 1학년 국어 시간에 배운 글이고 유사한 학습활동을 해서 그런지 학생들은 쉽게, 빠른 시간 안에 그림도 그리고 글도 쓴다. 그런데 유독 무엇을 적을지 고심하는 한 학생이 있다. 현민이다. 현민이는 ‘구구단을 7단까지밖에 못 외워.’라고 자신의 이야기를 적을 때는 고심을 하지 않았으나, ‘엄마가 아파.’라는 옆 친구의 고민에 대해 위로하는 말을 적을 때에는 좀처럼 글을 쓰지 못하고 주저한다. 한참의 시간이 지난 후 현민이는 친구에게 다음과 같은 글을 써 준다.

‘내가 괜찮다고 말한다고 네가 괜찮을지 모르겠어. 힘내.’

위 글은 연구자가 과학창의재단에서 주관한 인문사회영역 교육기부 프로그램을 개발하고 실행하는 과정에서 있었던 일을 간략하게 요약한 것인데, 이 상황에서 현민이(가명)가 주저하고 고심한 이유는 자기 언어에 실제적인 힘이 없음을 인식하였기 때문이다. 그는 어떤 말을 써 주어야 친구가 괜찮아질지를 고심하였지만, 결국 자신이 괜찮다는 말을 쓸지라도 친구의 고민을 덜어줄 수 없으며, 결과적으로 자신의 말이 그 친구를 괜찮게 할 수 없다는 것을 깨달았다. 그래서 그는 단지 ‘힘내.’라는 말밖에 다른 위로의 말을 쓸 수 없었던 것이다. 이런 현민이의 말은 친구에게 선불리 ‘괜찮아’라고 쓰는 것보다 실질적으로는 더 큰 위로가 될 수 있다. 나를 위하여 고심하는 행동 자체가 읽는이에게 위로와 힘이 될 것이기 때문이다. 그러나 현민이가 자신의 글이 갖는 한계에 대하여 고심을 할 수밖에 없던 이유를 국어 선생님은 어떻게 설명해 주어야 할 것인가? 또 이에 대한 국어과 교육과정 수준의

응답은 무엇인가? 자의성, 규칙성, 사회성, 역사성, 창조성 등의 언어 본성과 지시적, 정보적, 친교적, 정서적 언어 기능을 학습하는 것으로 현민이가 언어에 대하여 갖는 근원적인 문제의식을 풀어 줄 수 없다. 현민이가 왜 고심을 하는지, 현민의 고심이 왜 ‘가치로운’ 것인지를 이해시키기 어려운 것이다. 이 연구는 학생이 언어와 의사소통의 본유적 특성을 이해하는 바탕 위에 언어와 의사소통이 갖는 윤리적 특성을 인식하게 하는 교육 내용으로 다음 몇 가지를 예로 제시하고자 한다.

- 언어적 인간의 특성(언어 사용자로서 인간의 존재론적 특성)
- 언어의 특성(음성언어, 문자언어, 준언어, 비언어 등을 포함한 기호의 특성과 기능)
- 언어와 의사소통의 전제 조건(이타적 동기, 소통 의도, 인간 존중, 협력의 원리)
- 언어가 인간에게 미치는 영향과 영향을 미치는 방식(정체성, 사고, 정서, 행동 등의 측면에서)
- 언어와 의사소통의 힘과 한계
- 언어와 인간관계 및 사회의 관계
- 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기의 개념, 특성, 차이
- 매체 특성과 의사소통 맥락
- 언어 윤리와 관용성(generosity)의 개념 및 필요성(언어와 문화 다양성, 언어 변이)

이상에서 제시한 내용 이외에도 언어와 의사소통의 본성 및 윤리적 특성과 관련된 교육 내용은 더 있을 수 있으나, 이들 내용을 통하여 학생들은 언어적 존재로서 자신을 포함한 인간을 이해하고, 언어와 의사소통 자체를 이해하며, 언어를 사용한다는 것이 다른 인간에 대한 존중과 이타적인 동기, 협력적인 태도가 없으면 가능하지 않다는 것을 인식할 수 있을 것이다. 국어과교육에서 지향하는 윤리는 바로 이러한 언어와 의사소통에 내재한 윤리적 가치를 학생들이 이해하고 인식하는 데에서 출발하는 것이다.

그런데 위에서 제시한 내용은 기존 연구들에서 언어 인식과 관련하여 논의되어 온 것과 무관하지 않다. 이미 여러 연구자들이 언어 인식의 중요성

을 주장해 왔다(김은성, 2013; 민병곤, 2013; 심영택, 2013; 원진숙, 2013; 남가영, 2003). 언어 인식이란 ‘언어와 언어의 사용에 대한 명시적인 앎과 실천, 의식적인 지각 및 감수성 일반을 가리키는 개념으로, 그 자체로 모여 화자의 언어 능력의 중요한 부분을 차지’(남가영, 2003: 101)하기에, 언어 사용을 포함한 ‘언어 학습’은 ‘언어와 의사소통 자체에 대한 학습’, 곧 언어 인식이 수반될 때 비로소 온전해지고 가능해진다. 위에서 제시한 내용은 이러한 언어 인식에 언어와 의사소통의 윤리적 속성을 강조한 것이다.

위에서 예시한 내용 중 ‘언어 관용성(generosity)의 개념 및 필요성’은 협력적인 의사소통 능력 및 태도 함양과 긴밀한 관계를 맺고 있다는 점에서 보다 강조될 필요가 있다. ‘언어 관용성’은 ‘자신과 다른 언어나 언어 사용 내용 및 방식에 대한 너그러운 태도’를 의미한다. 자신과 다른 언어—이때 다르다는 것의 층위는 다양하다. 완전히 이질적인 언어일 수도 있고, 같은 언어의 변이형일 수도 있다.—, 또는 자신과 다른 언어 사용 방식이나 언어 내용에 대하여 편견 없이 인정하고 소통하려고 노력하는 것이 언어 관용성이다. 언어 관용성은 언어 차이에 대한 인정을 전제하므로, 학생들이 언어와 문화의 다양성과 언어 변이의 개념을 학습할 수 있도록 내용을 제공해야 한다.

언어 관용성은 다문화 시대를 살아가는 학생들이 구유해야 할 언어적 윤리의 중핵적 요소로,⁸ 상호문화적 의사소통 능력(김혜숙, 2012)이나 다문화적 문식성(원진숙, 2013)을 길러 주는 데에도 의미가 있다. 다문화 학생에게 한국어를 교육해야 하는 것처럼 다문화 시대에 국어과교육은 일반 학생에게⁹ 다문화 학생들과 조화롭게 사는 데 필요한 언어 능력과 태도를 구비해야 하도록 지원해야 한다. 최영환(2009)에서 다문화 교육의 목표를 이중으로 설정하면서 단일 문화 학생에게는 다문화 학생을 이해하고 지원하는 목

8 이 연구에서는 ‘다문화’를 양명희(2009: 115)에 따라 ‘외국인의 유입에 의한 이중 문화뿐 아니라 사회적 소수자들의 문화까지를 포함하는 넓은 의미’로 이해하고 사용하였다.

9 여기서 일반 학생은 다문화 가정 출신 학생이 아닌 학생을 말한다. 최영환(2009)에서는 단일 문화 학생으로 지칭하였다.

표를 설정해야 한다고 한 것도 다문화 시대에 학생들이 다른 사람들과 함께 살아가는 데 자신과 다른 언어를 사용하는 사람들에 대한 이해와 관용이 필요하다는 것을 시사한다.¹⁰

언어 관용성은 핵심 역량과도 무관하지 않다. PISA에서 추진하는 De-SeCo 프로젝트의 세 가지 핵심 역량 중 두 번째 영역은 ‘이질적인 집단과 상호작용하기’—타인과 우호적인 관계 맺기, 팀 안에서 협력적으로 일하기, 갈등을 관리하고 해결하기—인데(OECD, 1997), 이질적 집단과 우호적 관계를 맺으면서 문제를 해결하는 능력은 협력적인 의사소통이 전제되지 않으면 불가능한 것이고, 이 과정에서 상대의 언어에 대한 관용성은 필수적이다. 국제화 시대에서 이질적인 사람들과 관계를 맺으며 상호작용해야 하는 상황이 도래하였으며, 그러한 상황에서 학생들이 지체롭게 소통하는 데에는 무엇보다 언어 관용성이 요구된다. 이 점에서도 국제화 시대, 스마트 교육 시대에도 언어와 의사소통의 윤리적 본성을 강조해야 하는 이유를 찾을 수 있다. 따라서 국어과 교육과정은 학생들의 협력적 의사소통 능력을 함양하기 위하여 언어 관용성과 관련된 교육 내용을 강화하여 제시할 필요가 있다.

3. 의사소통 주체로 학생이 참여하는 수업을 위한 국어과 교육과정의 교수·학습 방법

앞서 학생이 언어와 의사소통의 본유적 특성을 이해하는 바탕 위에 언어와 의사소통이 갖는 윤리적 특성을 자연스럽게 인식하게 하는 교육 내용이 강화되어야 한다고 논의하였다. 이러한 내용을 실행하기 위해서 이 연구는 교사가 학생을 의사소통 주체로 이해하고, 그들의 의사소통 의도가 기반이 되는 학습 상황을 구성해야 한다는 것을 국어과 교육과정 ‘교수·학습 방

10 이와 관련하여 권순희(2011: 338)에서는 호주 영어 교육과정의 ‘영어의 다양성’을 존중한다는 목표에 주목하고 있다.

법'에서 제시할 것을 제안하고자 한다.

전통적으로 국어과 교육과정에는 '교수·학습 방법' 항목이 설정되어 왔지만, 실제성과 구체성이 부족하여 활용도는 높지 않은 실정이다. 근자에 수행된 한 연구에서 국어과 교육과정에서 '교수·학습 방법'을 제외하자는 견해를 보이는 것(이인제, 2013)도 '교수·학습 방법'이 교수·학습에 실질적인 기여를 하고 있지 못하다는 문제의식에 따른 것으로 보인다.

- 교사가 교수·학습을 계획할 때에는 의미 있는 국어 학습 경험을 통해 학습자의 창의적인 국어 능력이 향상되도록 다음 사항에 유의한다.
- 학습자가 교수·학습 상황에 능동적으로 참여하여 담화와 글을 체계적으로 이해하는 활동과 자신의 사상과 정서를 창의적으로 표현하는 활동을 할 수 있는 학습 환경을 조성한다.

위 인용문은 2009년 개정 국어과 교육과정 '교수·학습 방법'의 일부이다(교육과학기술부, 2011a: 69). 교사가 교수·학습 상황에서 교육과정을 실행할 때 위 인용문의 안내가 실질적인 도움을 준다고 보기는 어렵다. 구체적이고 유용한 정보를 담고 있다기보다 좋은 국어과 수업의 조건을 수사적으로 기술하고 있다는 인상을 준다. 정작 교사에게 필요한 것은 '의미 있는 국어 학습 경험'이 무엇인지, 학생이 '교수·학습 상황에 능동적으로 참여'하게 하려면 어떻게 해야 하는지를 안내해 주는 것이다. 그러나 학생들마다 언어적·인지적·정의적 발달 수준, 흥미와 동기, 사회문화적 환경 등에서 차이가 있고, 수업 상황이 매우 복잡다기하기 때문에 어느 교수·학습 상황이나 두루 적용할 수 있는 상세하고 미시적인 정보를 '교수·학습 방법'에 제공하기는 현실적으로 어렵다. 이러한 점을 고려하면서 이 연구는 '교수·학습 방법'에서 '학생에 대한 이해'와 '교수·학습 상황 구성'에 대한 안내를 기술할 것을 제안한다. 수업이란 결국 교사와 학생의 만남으로 이루어지므로, 교사가 학생을 어떤 존재로 인식하고 대면하며, 그를 어떻게 수업에 위치시킬 것인가 하는 문제는 교사가 교수·학습을 기획할 때 가장 우선하여 생각할 것

이다. 이는 교사가 학생을 어떻게 이해하고, 그를 수업에 참여시키기 위한 상황을 어떻게 구성할 것인가의 문제로 귀결되므로, ‘교수·학습 방법’에서 중요하게 다루어져야 할 것이기 때문이다.

먼저, ‘학생에 대한 이해’ 측면에서 ‘교사는 학생을 의도를 가진 의사소통의 주체로서, 의사소통에 필요한 자원을 가지고, 이미 언어로 삶을 살아하는 실천자임을 이해한다.’는 안내가 제시될 필요가 있다. 이는 학생이 주체가 되는 교수·학습 원리를 구현하는 데 전제가 되는 교사의 학생 인식을 다루고 있는 것이다. 학생은 교사에 의하여 고려되고 배려받는 학습의 대상으로만 볼 수 없다. 그보다 학생은 의사소통 의도를 가진 주체로서 이미 현실의 삶에서 ‘언어로 살고 있는’ 존재로 보아야 한다. 언어가 소통의 관점을 견지할 때 사용 주체인 인간이 더욱 중요해진다는 일련의 논의(신명선, 2013; 정혜승, 2010a; 주세형, 2006)는 어린 학생들에게도 마찬가지로 적용되어야 한다. 비록 그들이 학교라는 공간에서 가치롭게 인정되는 기능이나 능력에 미숙한 초심자로 보일지라도, 학교 밖 실제 삶에서 학생들은 이미 언어로 원하는 것을 얻고, 하기 싫은 것을 하지 않기 위한 협상에서 좀처럼 지지 않는 능력자이다. 책 읽기를 싫어하는 아이에게 책을 읽게 하기 위하여 사준 장난감이 얼마나 많았던가? 국어과 교육과정에서 협상은 중학교 1~3학년군에서 처음 다루지지만, 학생들은 이미 학교 밖에서는 협상의 달인이다.

학생들은 소기의 의도와 목적을 달성하기 위하여 언어를 전략적으로 사용하고 의사소통하는 힘을 가지고 있다. 예를 들어, Dyson(1995)에 등장하는 1학년 남학생 세미는 쓰기를 통하여 사회적 관계를 형성하고 협상하는 사회적, 정치적 실천을 하였다. 그는 2학년과 통합으로 운영되는 학급에서 자신보다 나이가 많은 남학생들과 동료로서 끈끈한 관계를 맺고, 그 집단 안에서 영향력을 갖기 위하여 슈퍼히어로 이야기 쓰기를 적절하게 활용하였다. 세미에게 이야기 쓰기는 단지 이야기라는 형식의 글을 쓰는 활동이 아니라 사회적이고 정치적인 행위이며, 이런 맥락에서 세미는 의사소통의 주체로서 쓰기 행위를 통하여 교실 삶을 살아가는 존재라고 할 수 있다.

교사가 학생을 의사소통의 주체로서 인식하지 못하고 지식 습득과 기능의 숙달 측면에서만 수업을 계획하고 운영할 때 교수·학습은 난관에 부딪힐 수 있다. 한 예비 초등교사가 5학년 학생들에게 ‘추천서’ 쓰기를 지도하면서 겪었던 어려움은 그가 교육 실습생이어서도 아니고, 수업 준비도가 낮아서도 아니며, 학생들이 수업에 참여하기 싫어해서는 더욱 아니었다. 교사는 학생들이 ‘추천하는 글을 쓰는 방법을 알고 쓸 수 있다.’는 목표에 도달할 수 있게 수업 준비를 열심히 하였고, 학생들의 흥미를 유발하기 위한 방법을 창의적으로 고안하기도 하였다. 그러나 학생들은 교사의 계획과 다르게 추천하는 글을 쓰는 방법과 그에 맞게 글을 쓰는 것보다 자신과 동료가 누구에게서, 어떤 명목으로 추천을 받을 것인지에 관심을 두었다. 추천서 쓰기를 통하여 교실에서 자신의 정체성이 확인되고 자신의 위치가 구성되는 것이기에 학생들은 고분고분하게 추천서 쓰는 방법에 집중할 수 없었다. 교사는 학생들이 시끄럽게 떠돌고 이리저리 왔다 갔다 하는 것을 수업 일탈 행위로 볼 뿐, 이를 학생들의 부단한 정체성 실천 행위로 보지 못하였다. 수업을 마친 후에도 교사가 끝내 학생들을 이해하지 못한 것은 교사가 학생들이 언어로 사회적, 정치적 실천을 하는 주체임을 인식하지 못하였기 때문이다(정혜승, 2010b). 이 수업 사례는 교사가 학생들을 지식과 기능이 미숙한 학습자로만 보아서는 안 된다는 것을 시사한다. 학생을 언어로 실천하며 삶을 살아가는 존재로 인식하지 않는 한, 국어 수업에서 교사의 수업 준비도 열정도 제함을 발휘하지 못한다.

그런데 학생을 의사소통의 주체로 인식하지 못하는 데에는 교사가 학생이 지닌 의사소통 능력이나 자원(resources)을 잘 알지 못하기 때문이다. 학생들은 학교 진입 이전에 이미 언어를 습득하였고, 언어로 살고 있기에 그들은 다양한 언어적, 문화적 자원을 가지고 있다. 앞서 언급한 바 있는 현민이가 다니는 초등학교 2학년 교실의 학생들의 예를 보자. 영등포구에 소재한 이 초등학교 2학년 교실에서 학생들은 쉬는 시간에 ‘출판사 사장놀이’와 ‘인형 집 놀이’를 하면서 학생들은 자신들이 스스로 세운 목적을 성취하기 위하

여 그림책도 만들고, 홍보문, 안내문, 영수증과 같은 다양한 장르의 글도 썼다. ‘출판사 사장놀이’를 하면서 학생들은 사장과 의견이 맞지 않아 직원이 출판사를 그만둘 때 새로운 직원을 구한다는 홍보문을 써서 교실 벽에 붙이기도 하고, 자신들이 만든 책을 잘 팔리게 하기 위한 일종의 영업 전략을 펴기도 하고, 책을 매력 있게 만들도록 독자를 고려하는 다양한 전략을 구사하기도 하였다.¹¹ 다음 <그림 1>의 ①은 ‘인형 집 놀이’를 하면서 애견용품 가게를 하는 학생들이 홍보를 위하여 물건을 산 영수증을 10개 가져오면 경품을 주겠다는 안내문을 작성한 것이고, ②는 물건을 산 손님에게 발행한 영수증이다. 학생들은 ‘킹왕짱’이라는 가게 이름을 붙여 손님을 유도하는 것은 물론, 경품 제공으로 손님을 끌어들이는 홍보문을 작성하고, 계약 관계를 보증하는 영수증을 작성하는 능력을 보여 준다.¹² 그림 ③은 역시 이 반 학생이 만든 책으로, 학생들이 문식성 자원을 얼마나 많이 가지고 있는지를 보여 준다. 이 학생은 책을 만드는 데 필요한 내용 지식을 포함하여, 책의 기능, 요소, 독자로부터 신뢰를 얻는 방법까지 알고, 이를 책 만들기에 활용하고 있다. 책 만들기에 관여한 주체를 글, 그림, 디자인, 출판사로 나누어 알리고 있고, 전화번호를 적어 책 내용에 대하여 독자와 소통할 수 있는 정보를 제공하고 있으며, 바코드를 부착하여 출판에 대한 지식도 가지고 있음을 보여 준다. 더욱 흥미로운 것은 ‘※’ 표시로 독자의 주목을 끈 다음, ‘이 책은 정부의 도움, 검사로 만들어졌습니다. 또한 대통령 후보, 박근혜, 문재인, 안철수 후보의 검사도 받았습니다.’라는 말을 적은 것이다.¹³ 이는 이 책을 만든 학생이 책에 권위를 부여하기 위하여 정부와 정치인의 지원을 활용하는 전략을

11 물론 이 놀이에서 학생들이 실제 화폐로 책을 구입하거나 직원의 월급을 주지는 않았다. 학생들은 직접 만든 화폐나 문방구에서 구입한 모조 화폐를 사용하였다.

12 그림 ②의 서명과 하단 네모 안의 사인은 학생들이 영수증의 기능과 영수증에 포함되어야 할 요소에 대하여 알고 있음을 뜻한다.

13 이 책은 2012년 1학기에 만들어진 것으로, 이 학생은 당시 18대 대통령 선거에서 유력 후보로 거론되던 3인의 정치인을 언급하여 자신의 책에 권위를 부여하고 있다.

알고 사용하고 있음을 뜻한다. 비록 초등학교 2학년에 불과한 학생들이지만, 학생들은 의사소통에 필요한 세상 지식, 다양한 문법, 장르, 텍스트 등 다양한 층위의 언어 지식과 의사소통 기능의 목록을 가지고 있다. 이는 초등학교 1학년 학생들이 작성한 그림일기를 분석하여, 그들이 이미 다양한 문식성 자원 목록을 가지고 공교육을 받기 시작한다는 것을 논의하면서, 초등학교 저학년에서부터 학생들을 능동적인 의미 구성자로 인식할 것을 주장한 옥현진·서수현(2011)과도 관련된다. 요컨대, 교사는 학생들이 의사소통에 필요한 자원을 가지고 의도를 가진 의사소통의 주체로서 언어로 삶을 살아하는 실천자라는 점을 인식하고, 이러한 인식에 기반하여 학생을 대면하고 수업을 기획해야 하며, 국어과 교육과정의 ‘교수·학습 방법’은 바로 이 점을 ‘학생

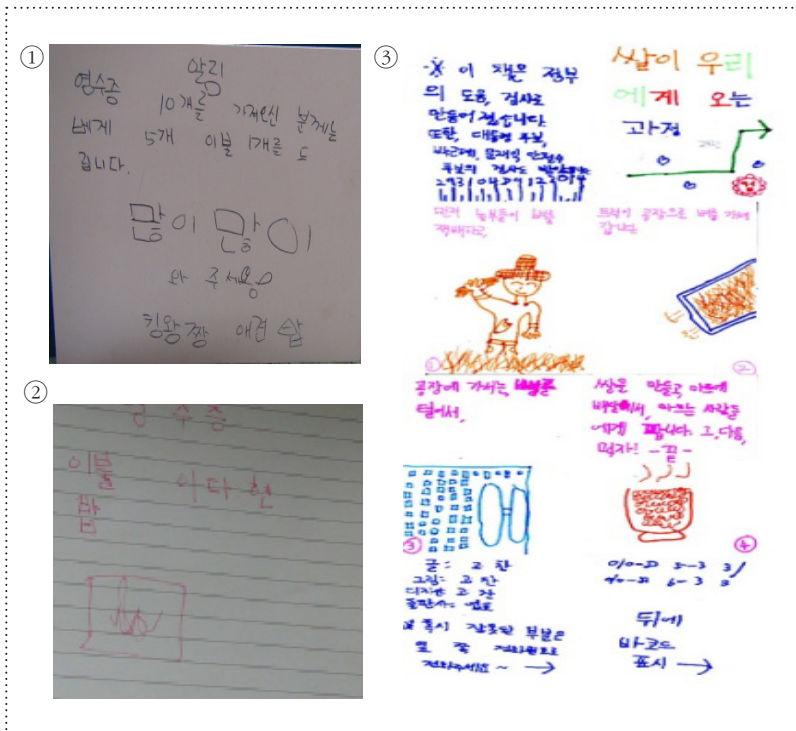


그림 1. 초등학교 2학년 학생들의 문식성 자원을 보여주는 사례

에 대한 이해' 부분에서 명시적으로 다루어야 한다.

둘째, '교수·학습 상황 구성' 측면에서 '교사는 학생이 자신을 의사소통의 주체로서 인식하게 하는 수업 상황과 학습 과제를 구성한다.'는 안내가 제시될 필요가 있다. 이는 교사가 학생을 주체로 인식해야 할 뿐만 아니라, 학생 스스로가 자신을 의사소통의 주체로 인식하게 해야 함을 의미한다. 학생은 자신을 학습의 객체가 아닌, 주체로 인식할 때 수업의 진정한 참여자가 된다. 학생은 교사가 하라고 해서, 또는 교과서에 있어서 수업을 하고 학습활동을 하는 것이 아니라, 의사소통의 주체로서 소기의 의도를 가지고 그를 실천하기 위하여 학습활동도 수행하고 수업에 참여해야 한다. 그래야 2009년 개정 교육과정에서 권장하는 '능동적인 참여'나 '의미 있는 국어 학습 경험'도 가능해진다. 존스톤(Johnston, 2004: 39)에서 문식성을 지도하는 교사가 가져야 할 근원적인 질문은 어떤 전략을 가르칠 것인가가 아닌, '어떻게 학생들이 자신을 전략을 사용하는 능동적인 주체라는 것을 인식을 하게 할 것인가'에 있다고 하면서, 학생이 자신이 '주체'라는 느낌을 갖게 하는 것이 매우 중요하다고 한 것도 학생의 의도성을 살리는 수업의 의미를 강조한 것이라고 볼 수 있다.

그렇다면 어떻게 학생으로 하여금 자신이 주체임을 인식하게 할 것인가? 존스톤(2004: 29)에서는 학생이 자신의 행위가 세상의 반응을 촉발할 수 있다는 것을 느낄 수 있을 때 주체 의식이 생성되고 강화된다고 하였다. 자신의 말과 글이 동료의 마음을 움직이고, 생각을 바꾸게 하고, 행동을 변화시키는 등의 반응을 유발할 때, 학생은 주체로서 자신이 작용하고 있음을 느낄 수 있다. 학생들이 세상의 반응을 촉발하는 언어 경험을 하기 위해서 교사는 학생들이 능동적인 의도를 갖고 언어를 사용하고 의사소통을 하도록 하는 수업 과제와 상황을 구성해야 한다. 앞서 논의한 것과 같이 '의도'는 언어와 의사소통의 출발점이다. 인간의 언어는 인간의 소통하고자 하는 의도와 그 의도를 해석하려는 노력의 산물이다. 학생 스스로 자발적이고 능동적으로 소통하고자 하는 의도를 가질 때, 그의 언어는 살아서 작동하게 된다.

학생이 수업 상황에서 능동적 의사소통 의도를 갖게 하려면 교사는 먼저 왜 듣고, 말하고, 읽고, 써야 하는지 학생에게 필요성을 인식시키고 납득 시켜야 한다. 자신이 왜 그런 의사소통을 해야 하는지, 그것이 자신에게 어떤 의미가 있는지를 이해하고 공감할 때 소통하고자 하는 의도가 생기고, 자발적으로 소통 행위에 참여하게 된다. 또한 학생 스스로 말하고 싶고, 쓰고 싶은 것을 발견하고 만들어 낼 수 있는 기회를 제공해야 한다. 학습 과제를 제시하고 그에 대하여 단지 언어적으로 반응하게 하는 것이 아니라, 학생이 스스로 소통하고 싶은 것을 찾고, 그에 대하여 생각하고 소통할 기회를 주는 것이다. 다음 초등학교 학생이 쓴 글을 보자.¹⁴

물 내리고 삼시다!

시흥 ○○초등학교 유○나

여러분, 화장실 변기 물 좀 내리면서 삼시다! 정말 심각한 문제입니다. 전 물을 꼭 내립니다. 제가 물을 안 내리는데 어떻게 여러분 보고 이럴겠습니까? 그건 말도 안 되는 일입니다. 화장실을 쓰고 물을 내려야 하는 까닭은 다음과 같습니다. 먼저, 물을 내리지 않으면 보기가 안 좋습니다. 누가 똥 싸고 물 안 내린 거 보기 좋아하는 사람 있습니까? 똥, 오줌 싸고 물 안 내리는 곳에선 똥, 오줌 싸지도 않습니다. 물론 저도 그렇습니다. 하지만 요즘은 저도 물이 안 내려진 곳에 들어가면 물을 내리고 볼일을 봅니다. 보기 좋은 화장실이 싸기도 좋습니다.

다음으로, 물을 내리는데 힘과 시간이 많이 필요하지도 않습니다. 물 내리는데 두 손으로 내립니까? 그렇다고 한 손을 다 사용하는 것도 아닙니다. 검지 손가락 하나면 충분합니다. 시간이 1분이 걸립니까, 30초가 걸립니까? 5초면 충분합니다. 물이 안 내려진다면 힘을 더 써도 좋습니다. 시간도 5초만 더 들이면 물을 내릴 수 있습니다. 공든 탑이 무너지겠습니까? 힘과 시간을 조금만 들이면 물이 안 내려질 일이 없습니다. 고장 난 변기면 모르겠지만요.

14 원문 그대로 인용하여 맞춤법과 띄어쓰기에 오류가 있을 수 있다.

마지막으로 멋지고 깨끗한 화장실이 될 수 있습니다. 몇 주 전 학교 방송에 화장실 문제가 나왔습니다. 맨 처음에는 서울의 어디 어디 화장실, 뭐 어디어디... 모두들 그 화장실을 보고 감탄을 했을 것입니다. 물만 내려도 50% 정도는 깨끗해지고 멋져질 수 있습니다.

우리가 물을 꼭 내리면 멋지고 깨끗한 화장실이 될 것입니다.

위 글은 경기도 시흥의 한 초등학교 5학년 학생이 국어 시간에 쓴 것으로, 변기를 사용하고 물을 내려 깨끗한 화장실을 만들자는 주장을 담고 있다. 위 글은 주장이 명확하고 주장에 대한 근거를 설득력 있게 제시하고 있을 뿐만 아니라, 독자를 고려하는 전략을 적절하게 구사하여 글을 읽고 화장실을 사용한 후에는 정말 물을 꼭 내려야겠다는(?) 마음을 갖게 한다.¹⁵ 이처럼 위 글에서 필자의 목소리가 생생하게 느껴지는 주된 이유는 필자의 의사소통 의도가 분명한 데 있다. 화장실을 깨끗하게 만들기 위하여 물을 내려야 한다는 것을 학우들에게 알리고 그들의 행동을 변화시키려는 의도가 분명하게 읽히는 것이다. 그런데 이 필자가 이러한 소통 의도를 갖게 된 데에는 담임교사의 쓰기 지도 방식이 큰 역할을 하였다. 담임교사는 무엇을, 왜 쓸 것 인지를 학생들이 스스로 발견하게 하였다. 그녀는 교과서가 주장하는 글쓰기와 관련된 지식이나 기능을 익히는 데에는 부분적으로 효과가 있지만, 학생들이 무엇을, 왜 주장해야 하고, 그것을 글로 써야 하는지를 이해하고 쓰는 데에는 충분하지 않다고 판단하였다. 그래서 학생들이 스스로 학교생활에서

15 이 글에는 독자와 대화하기 위한 다양한 전략이 사용되고 있는데(정혜승, 2013), 필자 신뢰 구축하기(‘전 물을 꼭 내립니다. 제가 물을 안 내리는데 어떻게 여러분 보고 이러겠습니까?’), 필자와 독자 관계 구축하기(‘물론 저도 그렇습니다.’), 독자 이익 말하기(‘보기 좋은 화장실이 싸기도 좋습니다.’), 반응에 대처하기(‘고장 난 변기면 모르겠지만요.’), 경험자로 말하기(‘하지만 요즘은 저도 물이 안 내려진 곳에 들어가면 물을 내리고 불일을 봅니다.’), 주의를 끄는 표현 사용하기(‘공든 탑이 무너지겠습니까?’), 공감 유발하기(‘시간이 1분이 걸립니까, 30초가 걸립니까? 5초면 충분합니다.’), 자료 제시 논리 구축하기(‘몇 주 전 학교 방송에 화장실 문제가 나왔습니다.’) 등이 그것이다.

문제가 되는 점을 찾고, 그 문제를 해결하는 방안을 직접 조사하거나 경험하여 찾은 다음, 그 문제와 관련된 독자를 대상으로 글을 쓰게 하였다. 또한 담임교사는 학생들에게 자신들이 쓴 글이 독자들에게 읽혀져 학교 문제를 개선하는 데 기여할 수 있을 것이라는 점을 알렸고, 실제 학생들이 쓴 글을 교내 신문이나 학교(학급) 게시판에 싣기도 하였다. 이러한 교사의 쓰기 지도 방식은 학생들이 왜 써야 하는지를 이해함으로써 쓰고자 하는 의도를 생기게 하였고, 그 의도를 실현하기 위한 소통 주체로서 글을 쓰게 하는 데 기여하였다. 또한 학생들로 하여금 필자로서 실제 독자로부터 살아 있는 반응을 받는 경험을 하게 함으로써, 학생들은 존스톤(2004)에서 강조한 것처럼 학습에 주체 의식을 형성할 수 있게 되었고, 2009년 개정 국어과 교육과정에서 교수·학습 방법으로 강조한 ‘의미 있는 국어 경험’도 할 수 있었다.

학생들이 주체로서 소통하는 학습 경험을 하지 않는 한, 학생들은 국어 수업을 통하여 의미 있는 것을 배웠다고 느끼기 어렵다. 제5차 교육과정 이래로 국어과교육은 언어 기능을 강조하였고, 관련 교육 내용이 이전에 비하여 강화되었다. 그러나 이상한 것은 국어과 교육과정이 기능을 강조하고 초등학교의 경우 교과서도 언어 기능별로 분책을 하는 등 국어과교육이 학생들의 언어 기능 교육에 힘을 쏟았음에도 불구하고 여전히 학생들은 학교 교육을 통하여 듣는 법, 말하는 법, 읽는 법, 쓰는 법을 배우지 못하였다고 생각하고 있다는 점이다. 예컨대, 초등학교 교사의 필자 정체성을 연구한 김정자(2012)에서 20명의 교사 중 15명은 학창 시절 쓰기 지도를 받은 경험 이 없다고 응답하였고, 대학생 99명을 대상으로 필자 정체성을 연구한 서수현(2010)에서 학생들은 쓰기 교육을 받은 경험이 부재해서 자신을 ‘고독한 필자’로 인식한다고 응답하였다. 두 연구에 참여한 교사나 대학생 모두 제5차 교육과정 이후에 국어과교육을 받았다. 이들은 어떤 이유로 쓰기 교육을 받은 적이 없다고 한 것일까? 그 답은 학생들이 ‘학교에서 수업 시간에 썼던 글은 학습활동에 답을 하는 수준에 불과’하다고 느낀 데서(서수현, 2010: 154) 찾을 수 있다. 학생들은 쓰기 학습활동을 한 것이지 ‘글’을 쓴 것이 아니

며, 학습활동에 대한 지도를 받은 것이지 자신이 쓴 ‘글’에 대하여 지도를 받은 것이 아니라고 느끼는 것이고, 이는 학교 교육을 통하여 쓰기 교육을 받지 않았다는 인식을 결과한다. 이처럼 현재와 같은 방식으로는 학생들이 국어 수업을 의미 있는 언어 학습 경험으로 인식하거나 자신의 언어적 성장에 기여하는 것으로 가치를 부여하기 어렵다. 실제 ‘말’다운 말을 들어 보고 해 보고, ‘글’다운 글을 읽어 보고 써 볼 때 학생들은 듣고, 말하고, 읽고, 쓰는 교육을 받았다고 생각한다. 그런데 이 ‘말’다음과 ‘글’다음은 단지 학습활동용이 아닌, 학생들이 의도를 가지고 의사소통의 주체로서 참여하고 경험한 것일 때 만들어지고 확보될 수 있다. 교사는 학생들이 실제 말을 배우고 글을 배운다고 느낄 수 있도록, 학생들을 소통의 주체로 인식하고 수업에 위치시켜야 할 뿐만 아니라 학생 스스로도 그렇게 자신을 인식하도록 학습 과제와 수업 상황을 구성해야 할 것이다.

IV. 결론

이 연구는 스마트 교육이 정보통신기술 사회에 학생들의 적응력을 제고하고자 하면서도 학생들의 자기주도성과 주체적 학습력 또한 중요한 가치로 설정하고 있다는 점, 정보통신기술 사회에 필요한 소통 능력이 언어와 의사소통에 대한 근원적인 앎을 요구한다는 점, 사회와 교육의 패러다임이 변화하여도 국어과교육은 항상적으로 언어와 의사소통을 다루는 교과라는 점에 주목하여 언어와 의사소통의 본질적 속성에서 국어과 교육과정이 나아가야 할 방향을 제안하고자 하였다. 인간의 인간됨은 언어와 의사소통에 있으며, 이 언어와 의사소통은 인간 존중과 협력이라는 윤리적 원리에 의하여 작동된다고 보고, 스마트 교육 시대 국어과교육은 이들 원리를 실현하는 방향으로 개선되어야 한다고 논의하였다. 국어과 교육과정의 목표는 언어와 언어

로 존재하는 인간에 대한 이해와 언어와 의사소통의 윤리적 특성에 대한 인식을 포함해야 하고, 이를 실현하기 위하여 언어의 윤리적 인식과 협력적 소통 태도 함양을 위한 내용을 강화해야 하며, 교수·학습 방법 측면에서 교사가 학생을 의사소통 주체로 이해하고, 그들의 의사소통 의도가 기반이 되는 학습 상황을 구성할 것을 주장하였다.

그러나 이 연구는 몇 가지 점에서 제한점이 있어 후속 연구에 의한 보완이 요구된다. 첫째, 언어 관용성을 포함하여 이 연구에서 교육 내용으로 제시한 것들이 언어와 의사소통의 특성 및 윤리적 이해에 필요한 내용을 모두 포괄하고 있지 못하며, 협력적 의사소통 태도를 기르는 데 요구되는 내용을 다 제안하고 있는 것이 아니라는 점에서 보완적 연구가 필요하다. 향후 국어과 교육 구성원들의 연구와 숙의를 통하여 언어와 의사소통의 본질에 천착하여 관련 내용을 체계적이고 정교하게 개발하고 성취기준으로 선정하는 작업이 이루어져야 한다.

둘째, 협력적 의사소통의 의미를 보다 정치하게 다듬어 교육 내용으로 구체화할 필요가 있다. 이 연구에서 협력적 의사소통은 상대를 인정하고, 상대의 소통 의도를 이해하는 태도와 능력으로 보았으나, 이는 다분히 관념적인 정의에 머물러 있다. 협력적 의사소통이 실제 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기와 같은 언어 행위에서는 어떻게 실현되는지, 협력적 의사소통을 하기 위해서 학생들은 어떤 하위 지식, 기능, 태도를 갖추어야 하는지 등등에 대하여 보다 명확하고 깊이 있는 연구가 진행되어야 한다.

마지막으로 이 연구는 언어의 윤리적 인식과 협력적 소통 태도 함양을 위한 교육과정 내용은 제안하였으나, 이들 내용을 어떠한 방식으로 국어과 교육과정에 제시할 것인가에 대한 구체적인 답은 내놓지 못하였다. 이들 교육 내용을 반영하는 방식에는 2009년 개정 교육과정의 듣기·말하기, 읽기, 쓰기, 문법, 문학 등의 5개 영역에 관련 내용을 고루 분산하여 반영하는 방법, 문법 영역을 중심으로 반영하는 방법, 2009년 개정 교육과정과는 다른 내용 영역 체계를 상정하고 반영하는 방법 등 다양한 방법이 있을 수 있다. 교육

내용 제시는 궁극적으로 국어과 교육과정 체계를 어떻게 구성할 것인지 교육과정 설계와도 관련되는 바, 향후 심도 있는 연구를 통하여 언어의 윤리적 인식과 협력적 소통 태도 함양을 위한 교육과정 내용이 체계적이고 합리적으로 반영되기를 기대한다.

* 본 논문은 2014. 2. 2. 투고되었으며, 2014. 2. 7. 심사가 시작되어 2014. 2. 28. 심사가 종료되었음.

참고문헌

- 교육과학기술부(2011a), 『국어과 교육과정』, 교육과학기술부.
_____ (2011b), 『도덕과 교육과정』, 교육과학기술부.
- 국가정보와전략위원회 · 교육과학기술부(2011), 『인재대국으로 가는길—스마트교육 추진 전략』, 교육과학기술부.
- 권순희(2011), 「호주 다문화 사회에서의 영어교육 정책」, 『국어교육학연구』 40, 327-357, 국어교육학회.
- 김규훈 · 김혜숙(2013), 「국어과 창의 · 인성 교육의 실행 원리 탐색—국어과 핵심 역량의 개념화를 바탕으로—」, 『국어교육』 140, 409-448, 한국어교육학회.
- 김동환(2013), 「매체교육과 언어인식」, 『국어교육학연구』 46, 215-241, 국어교육학회.
- 김명순 · 한찬희 · 유지영(2012), 「가정문화활동, 어머니의 언어적 행동 및 영어—어머니 간 공동주의와 영어의 언어 · 인지 발달간의 관계」, 『아동학회지』 33(3), 199-213, 한국아동학회.
- 김명옥 · 강현석(2012), 「Bloom의 신 교육목표분류학에 기초한 초등학교 저학년 국어과 수업 목표 분석」, 『교육과정연구』 30(1), 27-58, 한국교육과정학회.
- 김미연(2013), 「의사소통 윤리성에 대한 언어철학적 고찰」, 『독일어문학』 62, 25-46, 한국독일어문학회.
- 김보람(2012), 「자국어 교육과정 국제 현황과 핵심역량 기반 국어과교육과정 통합 방안」, 이화여자대학교 석사학위논문.
- 김은성(2013), 「비판적 언어인식과 국어교육」, 『국어교육학연구』 46, 139-181, 국어교육학회.
- 김정자(2012), 「교사의 필자 정체성에 대한 연구」, 『국어교육학연구』 44, 111-140, 국어교육학회.
- 김주환(2011), 『사회적 요구 조사를 통해 본 국어교육의 정체성』, 고려대학교 박사학위논문.
- 김지홍(2007), 「'언어와 언어 사용'에 대한 자각」, 『국어문학』 42, 1-31, 전북대학교 국어국문학회.
- 김창구 역(2011), 『언어의 구축—언어 습득의 용법 기반 이론—』, 한국문화사(M. Tomasello(2003), *Constructing a Language - A Usage-Based Theory of language Acquisition*).
- 김현경(2008), 「영아의 공동주의(joint-attention) 행동유형에 따른 언어 발달에 관한 연구」, 『열린유아교육연구』 13(2), 119-136, 열린유아교육학회.
- 김혜숙(2005), 「프랑스 · 독일 · 호주의 자국어 교육과정 및 교과서 분석—한국의 자국어 교육과정 및 교과서 개발을 위한 바탕으로—」, 『한국언어문화학』 2(2), 35-88, 한국언어문화학회.
- _____ (2012), 「상호문화적 국어교육의 교수-학습 방향 모색—다문화 사회의 통합형 문법교육을 위하여」, 『새국어교육』 93, 5-46, 한국국어교육학회.

- 남가영(2003), 『메타언어적 활동에 대한 국어교육적 연구: 소집단 고쳐쓰기 활동을 중심으로』, 서울대학교 석사학위논문.
- 민병곤(2013), 「고도 전문화 시대의 언어 인식과 교육적 대응」, 『국어교육학연구』 46, 77-109, 국어교육학회.
- 민현식(2012), 「문법 교육의 정신」, 『한국문법교육학회 학술발표논문집』 1, 181-197, 한국문법교육학회.
- 박성철(2002), 「『비자연적 의미』의 의미—그라이스의 의사소통행위 이론과 화용언어학적 기초 논의」, 『독일어문학』 17, 445-476, 한국독일어문학회.
- 박인기(2012), 「『옥설언어현상』에 대한 교육적 문화적 진단과 대안 모색」, 『화법연구』 20, 101-139, 한국화법학회.
- 백종유 역(2008), 『나는 누구인가—살아있는 동안 꼭 생각해야 할 34가지 질문』, 21세기북스(R. D. Precht(2007), *Wer bin ich und wenn ja, wie viele?*).
- 서수현(2010), 「쓰기 수업 경험과 학생 필자의 정체성 구성」, 『한국초등국어교육』 44, 142-172, 한국초등국어교육학회.
- 서혁(2013), 「스마트 교육 환경과 핵심역량 중심 국어과교육과정의 재구성」, 『청람어문교육학회 제47회 정기 학술대회 자료집』, 85-97, 청람어문교육학회 · 한국교원대학교 교육연구원 · 한국어문교육연구소.
- 손영애(2012), 「국어과교육과정에서 “내용 체계”의 위상에 관한 소론(小論)」, 『국어교육』 137, 295-326, 한국어교육학회.
- 신명선(2013), 「“언어적 주체” 형성을 위한 문법 교육의 방향」, 『국어교육』 143, 83-120, 한국어교육학회.
- 심영택(2013), 「비판적 언어인식 교육 방법 연구」, 『국어교육학연구』 46, 45-75, 국어교육학회.
- 양명희(2009), 「다문화 시대와 언어정책」, 『한국어 교육』 20(1), 111-133, 국제한국어교육학회.
- 옥현진(2013), 「문식성 재개념화와 새로운 문식성 교수 · 학습을 위한 방향 탐색」, 『청람어문교육』 47, 61-86, 청람어문교육학회.
- 옥현진 · 서수현(2011), 「초등학교 1학년 학생들의 그림일기 표현 활동에 나타난 복합양식 문식성 양상 분석」, 『한국초등국어교육』 46, 219-243, 한국초등국어교육학회.
- 우한용(2013), 「창의인성의 방향과 국어교육의 역할」, 『국어교육』 140, 1-29, 한국어교육학회.
- 원진숙(2013), 「다문화 배경 국어 교육 공동체 구성원들의 언어 의식」, 『국어교육학연구』 46, 111-138, 국어교육학회.
- 윤석민(2011), 「텍스트언어학과 화용론: 그 상호 접점을 찾아서」, 『한국어의미학』 34, 1-24, 한국어의미학회.
- 윤현진 · 양정실 · 김창원 · 박영민(2009), 『국어과교육 내용 개선 방안 연구: 교육과정 내용 관련 쟁점을 중심으로』, 연구보고 RRC 2009-3-2, 한국교육과정평가원.
- 이관규(2011), 「국어 정책과 국어 교육 정책의 현황과 방향」, 『국어교육연구』 28, 145-183, 서울대학교 국어교육연구소.
- 이삼형(2007), 「세계화 시대의 사범대 국어과교육과정 개선 방향」, 『국어교육학연구』 30, 379-

402, 국어교육학회.

이소영(2002), 「담화분석을 통해 재조명하는 그라이스(Grice)의 협력 원칙—이기적 자아의 이타적 실현—」, 『독어학』 6, 1-23, 한국독어학회.

이순영(2011), 「21세기 국어과교육과정 개정의 방향 탐색—미국의 “공동핵심기준”의 특성과 시사점 분석을 중심으로—」, 『청람어문교육』 43, 7-35, 청람어문교육학회.

이익환·권경원 역(1993)(재판), 『화용론』, 한신문화사(S. C. Levinson(1983), \$Pragmatics\$).

이인제(2009), 「핵심 역량 강조 시대의 국어 교육의 계획과 실행」, 『국어교육』 128, 1-46, 한국어교육학회.

이인제 외(2013), 『핵심 역량 계발을 위한 국어과교육과정 개선 방향. 핵심 역량 계발을 위한 교과 교육과정 및 교수·학습/교육평가 개선 방안 탐색 세미나』, 연구자료 ORM 2013-79, 81-143, 한국교육과정평가원.

이찬규(2000), 「대화 원리와 문화적 수용성」, 『어문론집』 28, 47-66, 중앙어문학회.

임철성(2010), 「국어과교육과정의 영역 설정과 운영 방안」, 『청람어문교육』 41, 35-55, 청람어문교육학회.

전은주(2012), 「2011 개정 국어과교육과정의 특징과 발전적 전개 방향」, 『국어교육』 137, 25-54, 한국어교육학회.

정윤경·곽금주(2005), 「영아기 상호 주의 발달에 대한 단기 중단 연구」, 『한국심리학회지』 18(1), 137-154, 한국심리학회.

정윤경·곽금주·성현란·심희옥·장유경(2005), 「영아의 타인의 주의적 관계에 대한 이해와 협응적 공동주의와의 관계」, 『한국심리학회지』 18(3), 165-180, 한국심리학회.

정현선(2013), 「SNS의 언어 현상과 소통 공간에 관한 국어교육적 고찰」, 『국어교육』 142, 79-114, 한국어교육학회.

정혜승(2010a), 「초등학교 저학년 문식성 교육과정의 향방」, 『한국초등국어교육』 42, 185-216, 한국초등국어교육학회.

_____(2010b), 「수업에 드러난 교사의 문식성 인식과 학생의 정체성 협상 양상: 예비 초등교사의 국어과 심화 수업 실습 사례를 중심으로」, 『한국초등국어교육』 43, 6-34, 한국초등국어교육학회.

_____(2011), 「독서와 인지 및 창의성」, 노명완 외, 『독서교육의 이해—독서의 개념·지도·평가』, 27-54, 한우리북스.

_____(2013), 『독자와 대화하는 글쓰기—대화적 문식성 교육을 위한 작문 과정과 전략 탐구—』, 사회평론아카데미.

정혜승·옥현진(2012), 「국어과 디지털 교과서 모형 개발」, 『교육과정연구』 30(2), 155-178, 한국교육과정학회.

주세형(2006), 「국어지식 영역의 규범성 패러다임: 창의성과 균형 잡기」, 『국어교육』 119, 397-429, 한국어교육학회.

천경록(2010), 「국어과 교육과정 설계와 학문적 쟁점: 읽기 교육의 쟁점과 읽기의 중핵 성취기준 개발」, 『국어교육』 133, 83-107, 한국어교육학회.

- 최영환(2009), 「초등학교 국어 교실 현장의 다문화 교육 방향」, 『국어교육학연구』 34, 27-55, 국어교육학회.
- 한철우 · 임택균(2010), 「지식 기반 사회의 핵심능력과 국어교육」, 『청람어문교육』 42, 363-395, 청람어문교육학회.
- Dyson, A. H.(1995), "Writing Children—Reinventing the Development of Childhood Literacy—," *Written Communication* 12(1): 4-46.
- Golden-Meadow, S.(2003), *Hearing Gesture: How Our Hands Help Us Think*, Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Grice, P.(1975), "Logic and Conversation," In R. J. Stainton(ed.)(2000), *perspectives in the philosophy of language a concise anthology*, 271-287, Peterborough, Ontario: Broadview Press.
- Johnston, P.(2004), *Choice Words: How Our Language Affects Children's Learning*, Portland, ME: Stenhouse Publishers.
- Kendon, A.(2004), *Gesture: Visible Action as Utterance*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Kita, S.(ed.)(2003), *Pointing: Where Language, Culture, and Cognition Meet*, Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum.
- Kress, G.(2003), *Literacy in the New Media Age*, New York: Routledge.
- Lemke, J. L.(1998), "Introduction: language and other semiotic systems in education," *Linguistics & Education* 10: 245-246.
- OECD(The Organisation for Economic Co-operation and Development)(1997), *THE DEFINITION AND SELECTION OF KEY COMPETENCIES-Executive Summary* (<http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>(2013년 11월 25일 검색)).
- Tomasello, M.(1999), *The Cultural Origins of Human Cognition*, Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- _____ (2008), *Origins of Human Communication*, Cambridge, Mass.: The MIT Press.

스마트(SMART) 교육 시대 국어과 교육과정의 방향

—언어와 의사소통의 인간 존중과 협력의 원리에 근거하여—

정혜승

이 연구는 스마트 교육이 정보통신기술 사회에 학생들의 적응력을 제고 하고자 하면서도 학생들의 자기주도성과 주체적 학습력 또한 중요한 가치로 설정하고 있다는 점, 사회와 교육의 패러다임이 변화하여도 국어과교육은 항상적으로 언어와 의사소통을 다루는 교과라는 점에 주목하여 언어와 의사소통의 본질적 속성에서 국어과 교육과정이 나아가야 할 방향을 제안하고자 하였다. 인간의 인간됨은 언어와 의사소통에 있으며, 이 언어와 의사소통은 인간 존중과 협력이라는 윤리적 원리에 의하여 작동된다고 보고, 스마트 교육 시대 국어과교육은 이들 원리를 실현하는 방향으로 개선되어야 한다고 논의하였다. 국어과 교육과정의 목표는 언어와 언어로 존재하는 인간에 대한 이해와 언어와 의사소통의 윤리적 특성에 대한 인식을 포함해야 하고, 이를 실현하기 위하여 언어의 윤리적 인식과 협력적 소통 태도 함양을 위한 내용을 강화해야 하며, 교수·학습 방법 측면에서 교사가 학생을 의사소통 주체로 이해하고, 그들의 의사소통 의도가 기반이 되는 학습 상황을 구성할 것을 주장하였다.

핵심어 국어과 교육과정, 스마트 교육, 인간 존중, 협력적 의사소통, 윤리적 언어의식, 관용성

ABSTRACT

Direction of the Korean Language Education Curriculum in the Era of SMART Education

—Based on the principles of respect for human life and cooperation of language and communication —

Chung, Hye-seung

This study intended to suggest the direction that the Korean language education curriculum should go forward to in the intrinsic attributes of language and communication paying attention to the aspects that SMART education not only enhance students' adaptability to the information and communication technology society but also set self-initiative and independent learning ability as important values, and regardless of changes in paradigms of society and education, Korean language education is a course dealing with language and communication all the time. From the point of view where characteristics of human are in language and communication, and the language and communication work by the ethical principles such as respect for human life and cooperation, it is discussed that Korean language education in the era of SMART education should be reformed to the direction that the principles could be realized in.

The goals of the Korean language education curriculum should include understanding of language and human who exists as a language and awareness of ethical characteristics of language and communication, and in order to achieve them, the content for fostering ethical awareness of language and collaborative communication attitudes should be enhanced. Moreover, in the aspects of teaching and learning methods, it is claimed that teachers should understand students as subjects of communication and construct learning situations in that their intention to communicate is a basis.

KEYWORDS Korean Language Education Curriculum, SMART Education, respect for human life, principles of cooperation, ethical awareness of language, generosity