국어 교과서 연구의 이론적 특성과 발전 방향

주세형 서강대학교

* 이 연구는 2010년도 서강대학교 교내연구비 지원에 의한 연구임(과제번호 201010006.01.).

I. 연구의 개요
II. 선행 연구 검토의 방법론
III. '이론화' 관련 논의들
IV. '이론 체계화' 관련 논의들
V. 결론

I. 연구의 개요

본고의 문제의식은 국어교육학에서 산출된 연구들이 어떤 결집점을 가지지 못하고 분산 또는 고립화되는 경향이 없지 않다고 비판받은 지 오래이지만(박인기, 1995: 57), 여전히 현장 추수적 연구를 지향하는 연구 경향성 탓에 자생적인 이론 체계를 구축하지 못하고 있다는 것(박인기, 2006)에서 비롯되었다. 또한, 이러한 문제의식은 늘 있었으나 이를 구체화하는 논의가 좀처럼 진행되지 않았다는 점이 본 연구를 착수하게 된 계기가 되었다.[1]

---

1 연구자의 문제의식은 사실 '국어교육학의 학문론'을 정립하는 데에 있다. 이 소논문은 그의 첫 출발점이다. 교육과정과 교과서 개정에 휘둘리지 않는 학문론을 '근본적으로' 논하고 싶었다. 그러나 소논문 한 편에 모든 문제의식을 담기 어려웠고, 연구자가 학문론에 대해 거시적으로 논의할 능력도 안 되므로, 교과서 분야 하나를 두고 '현 상황을 점검'하고자 하였다. 이조차도 참으로 조심스럽고 어려운 작업이었다. 새로운 인식으로 기존 연구를 점검하고자 하였기에 아마 '기술과 해석 사이'에 모호하게 걸쳐 있는 연구자의 논증 방법, 그리고 목차의 구성, 특히 II장 전체에서 '방법론'을 논의하고자 하였지만 그에 대해서도 심사위원 선생님들께서 동의하기 어려우셨을 것이라 생각한다.
심사위원 한 분께서는 본 논문에서 '연구자 본인의 자의적 해석'이 보인다고 그 해석을 믿

자생적으로 이론 체계화 작업이 좀처럼 구체화되지 않은 근본적인 이유는 무엇일까. 무엇보다도 국어교육학 각 하위 분야별로 지향하는 이론관이 복잡한 양상으로 편재되어 있고, 그 양상을 엄밀히 정리하고 성찰한 바가 없기 때문일 것이다.

본고에서는 각 하위 분야 연구물들에 국어교육학 학문 공동체가 전제하는 다양한 이론적 특성들이 편재한다고 보고, 각 하위 분야별로 연구물들을 면밀히 검토하여, 그러한 연구들이 지향하고 있는 이론적 특성을 귀납해 내고자 한다. 각 하위 분야별로 과연 선행 연구들은 어떠한 '이론'을 지향하고 있는지, 그 '이론'으로 '실천 현상'을 설명하는 데 문제점은 없는지, 이론서에

을 수 없다고 하셨다. 이는 국어교육학이 사회과학인가, 인문과학인가에 대한 논쟁이 아직 완성되지 않은 데에서 온 문제라고 생각한다. 사실 연구자는 '국어교육학 학술 텍스트를 기술하는 방법론' 자체에 대한 의문을 가지고 있다. 국어교육학은 과연, '패러다임과 이론적 모델에 따라 연구 방법론의 정합성'에서 그 객관성을 찾는 자연과학 인식론을 가진 것도 아니며, 자연과학 인식론을 이식한 사회과학에서처럼 '이론 모델과 가설의 입증'으로 역시 '모델을 입증'하는 사회과학 인식론을 가진 것도 아닐진대, 그 어디에서 '객관성'을 찾을 것인지 연구자는 궁금하며, 이 연구는 이러한 답을 하기 위해, '인문학적 시선'으로, '국어교육학 학계의 현 상황을 교과서 분야를 중심으로 검토'한 것에 지나지 않는다. 연구자는 이에 대해 지속적으로 탐구하고 있다. 또한 다른 심사위원께서는, 문제의식에는 동의하나 연구자가 설정한 '절 차원'의 제목들이 역시 '동일한 논리 층위에 있지 않음'을 지적하셨다. 연구자는 '현재 국어 교과서 이론에서 현저하게 보이는 명제들'을 '양상으로서', '수집'한 것이기에 동일한 논리 차원에 두기 어려웠음을 밝힌다. '자료를 철저히 관찰하고 수집'하고 그에 대해 해석한 후, 시간을 두고 점차로 보편성을 획득하고자 하는 방법론이란, 국어교육학계에 생소한 것이라 생각한다. 주로 국어교육학 현상에 대해 '연역적'으로 '구획'하는 방법론으로 여기까지 발전해 왔기 때문에, '거시적 주장'이 장과 절의 논리를 구성하는 경향을 보이는 경우가 많기 때문이다. 그러나 연구자는 국어교육학의 현 성과물들이 결코 적지 않으므로 이제는 '다양한 연구관을 실험'하는 것이, 또한 '다양한 문제의식과 그에 따른 다양한 목차 구성', '기술과 해석의 사이에 있는 객관성과 엄밀성에 대한 의견 차이에 대한 명시적인 논쟁' 등이 분명 필요한 시점이라 생각한다. 그리하여 심사위원 선생님들의 말씀을 '국어교육학계에서 존재하는 다양한 학문관'으로 받아들이고 이를 더욱 발전시켜야 하는 것으로 마음 깊이 받아들였다. 이에 대한 문제의식을 정리하여 후속 연구로 심사위원 선생님들의 지적에, 긴 시간을 두고, 더욱 성실히 그리고 명확히 대답해 드릴 것임을 약속드린다.

편입시킬 수 있을 만한 타당한 개념들을 발견할 수 있는지, 발견된 개념들이 그 이후 후속 연구에 의해 지속적이고도 깊게 천착되어 축적이 되어 왔는지 등, 근본적인 문제부터 다각도로 검토될 것이다. 이처럼 하위 분야 연구물들이 나타내고 있는 '이론적 특성'들을 읽어 내는 작업은 국어교육학 각 하위 분야별로도 자생적인 이론 체계를 공고히 하는 데에 기여할 수 있을 것으로 보인다.

본고에서는 국어교육학 하위 분야 중 하나인 '교과서 분야'를 선택하여, 이러한 작업을 수행하고자 한다. 교과서 분야를 선택한 이유는 다음과 같다.

첫째, 교과서 연구의 양적 · 질적인 팽창으로 인한 메타적 검토의 필요성이다. 흔히 소논문에서 선행 연구를 검토한다는 것의 의미는 연구문제와 관련된 논의를 중심으로 하여 연구문제를 명확히 하거나 차별화하기 위함에 있다. 그러나 정혜승(2003)에서는 연구사 검토 자체를 연구문제로 삼아 이른바 '분야사'를 기술했다고 할 수 있다. 물론 정혜승(2003) 전후로 교과서 분야 선행 연구를 분석한 연구물이 없지는 않았으나, 그의 연구는 선행 연구를 면밀히 검토한 결과를 바탕으로 연구 패러다임을 새롭게 제시하였기에, 이후 그 패러다임에 따른 새로운 연구물들을 파생시켰다는 점에서 분야사 기술의 모범을 보이고 있다고 하겠다.[2] 국어과 교과서가 검정제로 전환됨에 따라 교과서 연구물들은 양적으로도 팽창하였기에, 선행 연구 검토 자체만을 연구문제로 삼는 메타 분석 연구물들이 향후에도 지속적으로 출간되어야 한다.

둘째, 교과서 연구는 국어교육학 이론 체계를 구성하는 데 선도적인 역할을 해야 할 당위성을 지닌다. 교과서는 국어 교육 실천 현장에서 가장 중핵적인 역할을 담당하는 동시에, 그렇기에 국어교육학의 핵심 이론을 가시

2 특정 분야와 특정 주제에 대한 사적 검토와 비평만을 연구문제로 삼아 새로운 연구 패러다임을 제시하는 연구가 가능하다는 것은 국어교육학이 '분야사', '국어교육학사'를 제대로 기술할 수 있을 정도로 발전하였다는 것을 방증해 준다.

적으로 보여 주어야만 한다. 그러므로 교과서 분야는 국어교육학 전체의 이론적 쟁점들을 가시적으로 보여 주는 전형적인 분야라고 보아도 무방하다는 것이다.

이러한 맥락에서 본고에서는 그간의 교과서 연구물을 일별하되, 정혜승(2003)과는 다른 관점과 방법론을 정립하고 그에 따라 분석하고자 한다. 본고의 연구문제는 다음과 같다.

연구 문제1. 문헌[3]을 통하여 이론의 본질적 특성을 검토, 분석한 후, 이를 바탕으로 국어 교과서 연구를 검토하기 위한 관점과 방법론을 구축한다.

연구 문제2. 연구 문제1에서 구축한 방법론을 바탕으로 하여 국어 교과서 연구가 지금까지 어떠한 이론적 특성을 보여 왔는지 그 양상을 읽어 낸다.

연구 문제3. 연구 문제1에서 구축한 방법론을 바탕으로 하여 국어 교과서 연구가 발전하기 위한 방향성을 제언한다.

세 개의 연구문제는 서로 긴밀한 관련성을 지니고 있다. 연구 문제1에서 구축한 방법론의 논리는 실상은 국어교육학 모든 연구가 추구해야 할 이론적 본질(연구문제2와 관련)이기도 하다. 동시에 국어교육학의 하위 분야로서 국어 교과서 이론이 발전하기 위한 방향성을 제언(연구문제3과 관련)하기 위한 방법론이기도 하다. 그리하여 연구 문제1을 연구 문제2와 연구 문제3 모두를 밝히는 방법론으로 삼는다.[4]

본고의 선행 연구 검토 작업은 두 가지 의미를 지닌다. 첫째, 구축한 논리적 틀을 거점으로 삼아 국어 교과서 연구물이 '현재' 지니고 있는 이론적

---

3 본고에서는 학문 공동체 일반에서 논의하고 있는 문헌이나, 언어학적으로 이론의 특성을 설명하고 있는 문헌을 광범위하게 고찰하였다. 전자의 분야는 과학 철학, 철학, 교육학 분야를 중심으로, 후자는 할리데이 언어 이론을 중심으로 고찰하였다.

4 후술되겠지만 연구문제2는 주로 '이론화'와 관련된 문제, 연구문제3은 '이론 체계화'와 관련된 문제이다.

특성을 읽어 내는 작업이라는 의미를 지닌다. 바로 현재 국어 교과서 연구물들의 논리적 틀에 근거하여 '이론적 특성, 양상'으로 기술해 낼 수 있다는 것이다. 둘째, 국어 교과서 연구물들이 '향후 지향해야 할 바와 극복해야 할 바'를 발전적으로 제안해 낼 수 있다는 의미도 지닌다. 즉 국어교육학 전체 이론의 체계화에 작업에 각론으로서 어떤 기여를 할 수 있으며 더욱 발전시키기 위해서는 어떤 점에 유의해야 할 것인가에 대한 연구자의 '해석'이 덧붙여질 것이다.

각 연구문제마다 연구자의 사고방식 및 논리 전개 방식이 조금씩 다르다. 연구문제 1은 문제의식에 따라 문헌 내용을 재구성하되 최대한 기존의 문헌 중 널리 받아들여지는 정설을 중심으로 요약 재구성하였다. 반면 연구문제 2는 역시 문제의식과 연구문제 1에서 밝힌 방법에 따라 연구물을 메타적으로 읽어 내되, '지금 현재'의 이론적 특성을 최대한 객관적으로 기술해 내려는 태도를 견지하였다. 연구문제 3의 경우도 연구물들을 메타적으로 읽어 내는 기본 태도는 연구문제 2와 같다. 그러나 연구문제 2에서보다는 '체계화를 위한 방향성을 제안하기 위한' 연구자의 문제의식에 좀 더 부합하는 사례를 선택하였다는 점에서, '처방을 더한 기술'이라는 점에서 조금 차이가 있다. 연구 문제1은 II장, 연구 문제2는 III장, 연구 문제3은 IV에서 논의될 것이다.

II. 선행 연구 검토의 방법론

기존 문헌을 통하여 이론이 무엇인지 명확히 정의하고 그에 따라 선행 연구가 과연 이론인지 여부를 재단하는 연구 방법을 취할 수도 있겠다. 그러나 국어교육학 이론과 그 구성 요소를 엄밀히 정의하고 그에 따라 엄격하게 판단을 하는 것은 자칫하면 연구자의 독단으로만 흐를 수 있다는 점에서 작

위적이다.[5]

그 대신 기 출간된 연구물에서 국어교육학의 이론적 성격을 나타낸다고 볼 수 있는 '특성'들을 최대한 귀납적으로 읽어 내는 절차를 취한다는 것은 앞서 논의한 바이다. 그러나 아무리 귀납적으로 읽어 내는 방식을 취한다고 할지라도 이를 포착해 내기 위한 '논리적 틀'은 필요하다. 본고의 작업은 선행 연구물을 연구자 스스로 메타적으로 읽어 내는 것이기 때문에, 이러한 논리적 틀을 방법론으로 본다.

II장에서는 III장 및 IV장의 작업을 위한 논리적 틀, 즉 선행 연구 검토의 방법론을 구축한다. 이를 위해 이론이 지녀야 할 핵심 속성을 도출하고 그러한 속성에 대해 국어교육학계에서 논의한 바를 살펴보는 절차를 거치고자 한다.

1. 이론이 지녀야 할 핵심 속성

이돈희(1993: 86)에 의하면 '넓은 뜻에서 이론'이란, 사물이나 실천적 과정이나 현실적 상황 그 자체가 아니라 언어나 기호 등의 상징적 수단들을 사용하여 표현한 의미 혹은 그 체제이다.[6] 그의 규정에서는 다음의 특성들을 도출해 낼 수 있다.

① 이론은 언어적으로 구축된다.

---

5 이론을 정의할 수 없음에 대해서는 각주 7번 참고.

6 좁은 뜻으로 이해하면 그러한 표현들이 어떤 규칙에 의해서 체계적으로 조직되어 있는 상태를 가리키고 과학자들에 의해 기술적인 용어로 이해하면 논리적 형식과 규칙에 의해서 조직된 명제 혹은 법칙의 체제를 가리키기도 한다. 조인래 외 역(2012: 63-64)에 의하면, 이론은 학문 분야마다 다 다르게 규정되므로 이론을 한마디로 '정의'하기는 어렵다. 다만 과학이라면 갖추어야 할 이론의 구성 요소는 크게 두 가지로 나뉜다고 설명한다. 하나는 '모형군', 다른 하나는 '이론적 가설들의 집합'이 그것이다. 그리고 가장 포괄적인 의미로서는 언어 혹은 기호로서 표현된 모든 것이 이론의 범주에 속한다고 설명한다.

② 이론은 (의미 혹은) 체제[7]이다.

③ 이론을 사물, 실천적 과정, 현실적 상황 그 자체로 간주하고들 하나, 이러한 견해는 잘못된 것이다.

위 ①, ②, ③ 특성에 대해 그 의미를 하나씩 곱씹어 보도록 하자. 가장 근본이 되는 것은 ①이라 판단된다. 이론이 '언어적'으로 '구축'된다는 것은 다시 말해 일상 언어든 수리 언어든, 의미 있는 현상을 대상화하여 언어라는 상징 기호로 구성함(constructing)으로써 이론이 구축된다는 의미이다. 이렇게 볼 때 ①은 나머지 특성을 함의하고 있는 근본적인 특성이다. 이로써 이론 구축 과정은 한마디로 언어 사용 과정과 동일하다는 통찰이 얻어진다. 그런데 이러한 통찰은 사실, '지식이 언어적으로 구축되는 과정은 한마디로 언어 발달 과정과 닮아 있다'라고 본 할리데이 언어 이론과 정확히 일치한다. 다음은 이를 압축적으로 보여 주는 그림이다.

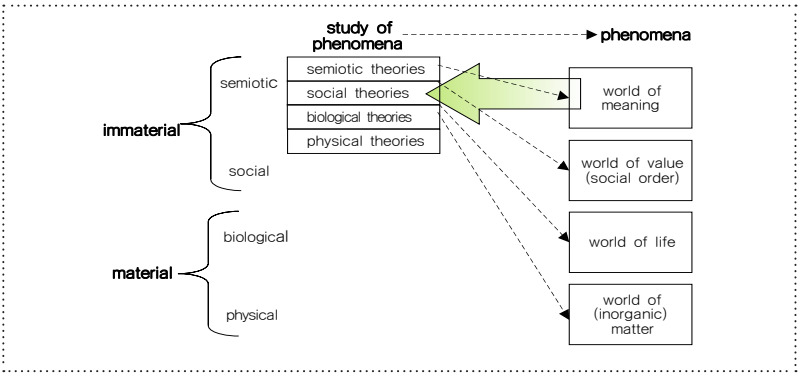


그림 1. 기호적 구성물로서의 이론들(Matthiessen *et al.*, 2010: 2)

위의 도식은 여러 면에서 국어교육학계에 강렬한 통찰을 준다. 위 도식의 핵심은 다음과 같다. 첫째, 어떤 이론을 막론하고, 모든 이론은 의미 세계

7 여기에서의 '체제'는 이하 내용에서 '체계'라는 용어로 대체해서 사용하기로 한다. 이하 내용에서 사용되는 '체제'는 교과서 구성 '체제'를 의미한다.

(world of meaning)에서 도출된다는 것이다. 즉, 기호적 이론, 사회적 이론, 생물학적 이론, 물리적 이론 모두 궁극적으로는 기호적 구성물로써 체계를 이룬다는 것이다.

둘째, 인간은 네 종류의 현상 즉, 의미의 세계(world of meaning), 가치의 세계(world of value), 생명의 세계(world of life), 물질의 세계(world of matter)를 연구 대상으로 삼고 있긴 하나, 네 종류 이론 모두 '의미적으로' 구축되고 '체계화'된다는 점도 중요하다.

셋째, 이론은 의미적으로 구축된 결과물이지 현상 그 자체라고 할 수 없다. 이론 덕에 인간은 세상을 네 종류의 현상에 대응하여 네 종류의 체계로 보고 있기는 하나, 네 종류의 이론은 '기호적 체계'에만 속한다.

앞서 이돈희(1993)에서 식별된 세 가지 특성들과 대체로 일치하는 통찰이다. 이렇게 볼 때, 전술한 이돈희(1993)에서의 ①~③을 모든 학문이 지향해야 할 이론적 특성이라고 특기해도 무리가 없다.

2. 국어교육학에서 논의해 온 이론관

그렇다면 그동안 국어교육학계에서는 ①~③을 고려하여, 즉, 전체 학문 체계의 일환으로서 국어교육학 이론의 위상을 공고히 위치시키면서 이론관을 발전시켜 왔는가? ①에 대해서는 국어교육학계의 정치한 논의를 찾을 수가 없는 데 비해, ②, ③에 대해서는 심도 있는 논의가 없었던 것은 아니다. ②에 대한 논의로 박인기(1995, 2006), 최영환(1999) 등을, ③에 대한 논의로 최지현(2011), 최지현 외(2007), 김혜정(2005) 등을 고찰해 본다. 박인기(1995: 51)에서는 문학교육연구[8]들이 지녀야 할 정체성을 논의하면서 다음과 같은 도식을 제안한 바 있다.

---

8 이 논문에서도 문학교육 연구에 한정하여 논의를 진행하였으나, 이후 그의 이론적 행보로 보아 국어교육학 전체 이론화 작업에 대한 통찰임을 알 수 있으므로, 여기에서는 '국어교육학'으로 바꾸어 썼다. 이하 그의 다른 논문이 언급될 경우도 마찬가지이다.

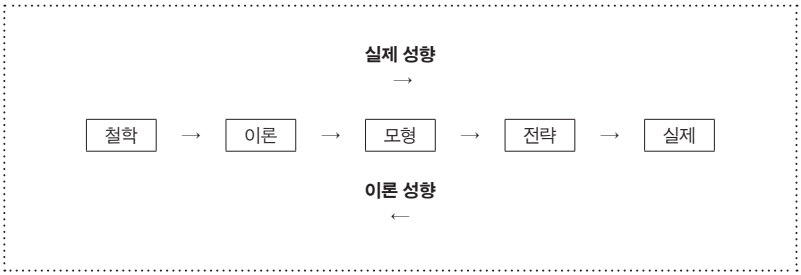


그림 2. 문학교육연구의 이론성과 실제성 층위

그는 모든 문학(국어)교육학 연구가 위와 같은 층위 구조 속에서 각 연구의 위상을 비교적 명료하게 드러낼 수 있다고 보았다. 즉 이론 연구 층위에 있는 하나의 이론은 무수히 많은 문학교육 모형을 생성해 낼 수 있어야 하고, 모형 층위에 있는 하나의 모형은 그것이 완성도 높은 것이라면 그 하위의 많은 전략을 파생해 낼 수 있어야 하고, 하나의 전략은 그 하위에 있는 무수히 많은 실제를 통제할 수 있는 모습으로 나타나야 한다는 것이다.

그의 이러한 도식은 향후 박인기(2006)에서도 여전히 주효하다. 다만, 그 용어 선택에 있어 '이론과 실제의 층위성'이 아닌, 이론이 '체계성'을 지녀야 한다는 주장으로 바뀌었다. 그는 모든 학문은 구조상으로 '이론 체계'의 모습을 지녀야 하는데, 우리의 교과교육학은 모두 '이론'은 있을지 몰라도 '이론 체계'는 전무하다고 비판한다. 즉 우리의 교과교육학이 '탐구 대상(현상)'과 '개별 연구 담론' 간의 환류는 왕성하지만,[9] 개별 연구 담론들을 통어하는 상위의 이론 체계[10]를 제대로 가지지 못하여, 새로운 교육학 패러다임이 점령군처럼 밀고 들어오곤 함을 비판한다.

---

9 사실 그동안 국어교육학계에서 이론을 체계화한다고 하였을 때의 '체계화'란 무엇인지 명확하지 않았다. '이론화'와 '이론 체계화'가 명확히 구분되지 않았다고 볼 수 있겠다.

10 그는 이론 체계화를 시도하는 방법론을 다음과 같이 제시한다. "어떤 분야가 온전한 학문의 차원을 확보하기 위해서는 ① 탐구 대상(현상)의 파악 ② 대상의 메타인식(연구담론화-이론화) ③ 이론 체계의 구비 ④ 대상(현상)-연구담론-이론체계 간의 환류 등이 갖추어져야 한다. 물론 이들은 상호침투의 성격을 지니면서 일종의 순차성과 집적성(集積性)을 발휘한다(박인기, 2006: 267)."

최영환(1999)에서는 국어교육학이 지향해야 할 학문적 방향을 논하면서, 스턴(Stern, H. H., 1983)의 언어교육 연구의 모델을 소개하며 국어교육학이 중간 층위의 모형을 지향해야 함을 역설한 바 있다.

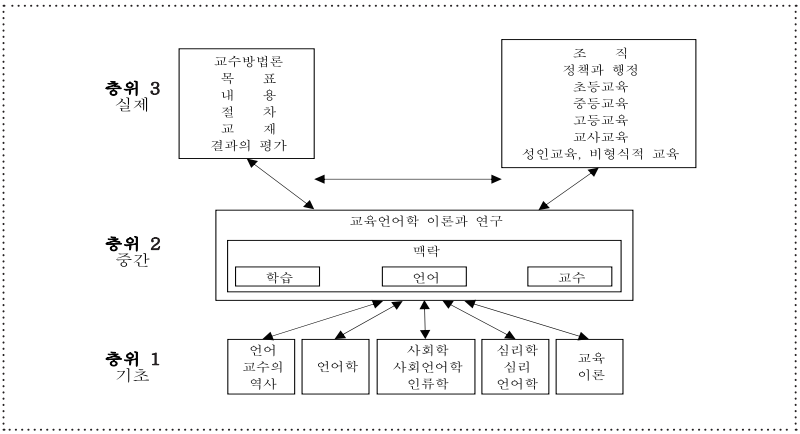


그림 3. 제2언어 교수의 일반 모형

스턴은 이론 개발을 위한 개념적인 틀과 기존의 이론을 해석하고 평가하기 위한 범주와 기준을 제공하고, 계획과 실천을 위한 필수적인 개념화와 연구의 방향을 제시하기 위해서 위와 같은 모델을 만들었다고 한다.

> "이 모형의 목적은 (1) 이론 개발을 위한 개념틀을 제공하는 것 (2) 현존하는 이론들의 해석과 평가를 위한 범주와 준거를 제공하는 것 (3) 계획과 실제를 위한 본질적인 개념화를 제공하는 것 (4) 연구의 방향을 제시하는 것이다(스턴, 1983: 45)."

최영환(1999)에서는 스턴의 모델이 비록 제2언어 교수 이론의 일반 모형을 제안한 것이지만 국어교육학에서도 지향해야 하는 이론관에 시사하는 바가 크다고 하면서, 특히 '중간' 층위의 연구가 국어교육학의 학문적 정체성을 정립하는 데 가장 중요하다고 역설하였다. 실제 교수 학습 장면에 필요한 연구 주제들에 대해서는 오직 '중간 층위의 연구'에서만 이론적 접근이

가능하다는 것이다. 그러면서 과거 국어교육이 일관성이 없었던 것은 바로 이 중간 층위의 연구에 대한 인식이 없이 '실제 교수 학습 장면에 필요한 주제만으로 한정하여, 교과 교육으로서의 국어과 교육'만을 전제로 한 좁은 시각에서 연구를 진행했기 때문이라고 비판한다.

약 20년 전, 10년 전 연구들임에도, 이러한 통찰들이 현재 국어교육학계에서는 여전히 유효하며, 국어교육학의 학문적 범위를 여전히 '국어과 교육'으로만 한정하는 경향도 여전히 타파되지 않았다는 것을 고려할 때, 국어교육학 정립 시기 초기 연구들에서 제기한 문제들에 대한 쟁론화가 다시 이루어져야 할 것으로 보인다.

다음으로 ③을 중심으로 논의를 전개하겠다. 최지현(2011)[11]에서는 학계에서 아무리 현장에 필요한 연구를 한다고 하더라도 현장교사가 읽지 않는 논문은 소용이 없기 때문에, 통하지 않는 소통 구조가 문제임을 드러내고, 어떤 불통이 있었는지 밝히고 있다. 현장 교사들이 종종 문학 교육 이론에 대한 부적절한 인식과 선입견을 지니고 있음을, 지니고 있다면 어떤 선입견을 지니고 있을 수 있는지 그 양상을 보여 주고 있다. 현장에서 이론에 대한 선입견은 '이론과 실제는 상충되는 개념이다', '이론이란 수업을 위한 실천적 지침이나 기법이다' 등으로 압축된다.

한마디로 현장에서는 이론의 힘을 의심하는 셈이다. 현장에서 요구하는 이론의 힘이란, 실천성을 지니는 것이다. 그러나 국어교육학계에서 이러한 노력을 안 해 왔던 것은 아닌데, 그 노력이 가장 빛나는 분야는 최지현 외(2007)이다. 이 단행본은 '실천성'을 담보한 국어과 교수 학습 이론의 실체를 보여 주고 있다. 이 단행본에서는 각 영역의 교수 학습 방법에 대해 논의하되, 특정 맥락의 수업에 대해서만 일회적으로 논의할 수 있는 내용을 특정하여 기술하지 않으며, 간혹 특정 주제의 수업을 예로 들 경우라도 비슷한 교

11 문학 교육 분야에만 한정된 것이지만 연구의 의의 면에서는 국어교육학 전체로 확대하여 해석하여도 무방하다.

수 학습 현상에 대한 안목과 틀을 전제로 하고 유형화를 시도한다.

최지현 외(2007)의 관점은 상당 부분 단행본의 공저자인 김혜정(2005)에 기대고 있다. 김혜정(2005)에서는 국어과 교수 학습 이론의 비체계성을 통렬히 비판하고 있는데 그 원인을, 외국어 교육 상황에서 제안된 교수 학습 이론들이 국어 교육 상황에 도입될 때 교실 수업 방법에 대한 '아이디어'와 맞물려 여러 하위 모형을 도출해 버렸기 때문이라고 진단하고 있다. 그에 따라 교수 학습 방법론의 현황을 파악하고 특정 이론 층위와 범위에 따라 분류하여 기존 이론들을 '언어관 혹은 언어학습관 → 접근 → 방법/모형 → 기법/전략/절차'로 체계화하고 있다. 그러면서 교수 학습 방법 또는 모형은 그 본래적 목적과 가장 합리적인 사용 맥락을 고려하여 제시될 때, 더 나아가 교재의 구성 체제와도 부합될 대 효과적임을 역설하였다.

이와 같은 노력에도 불구하고, 현장에서는 여전히 이론의 힘을 의심하는데, 이는 '이론의 실천성'에 대한 학계와 현장의 인식에서 차이가 나는 것으로 해석해야 한다.

그렇지만 학계에서는 누구나 국어교육학이 궁극적으로는 실천에 기여해야 한다는 것에 동의하며 이론을 제안해 왔다. 특히 국어교육학의 이론적 성격을 본격적으로 규명하고자 할 때에도 늘 이론과 실천(실제)의 관련성을 논의함으로써 연구가 어떠한 이론을 추구해야 하는지 그 방향성을 제시하고자 하는 큰 흐름이 존재해 왔다. 그럼에도 여전히 현장에서는 이론이 실천성을 담보하고 실제 현장에 힘을 발휘하는 것에 대해 의구심을 갖고 있는 것이다. 이에 대해 이론가들은 명확한 방법론을 지니거나 자신의 이론관에 대한 위상 정립을 생략하고 관심 있는 현상을 설명하는 데 급급하여 이론이 파편화되는 경향을 보인다. 박인기(1995: 41)에서 언급했듯이, 문학(국어)교육학 연구에서 이론적 고찰과 실제적 처방이 어떠한 내적인 관련 하에 놓이는 것이 합리적인지를 구명하지 못하면[12] 문학(국어)교육학의 학문적 정체성을 밝

12 문학교육학은 국어교육학 전체에서 어쩌면 그나마 이론적 체계화가 가장 공고히 된 분야

히는 것은 영원한 미궁에 빠지게 될 것이다.

지금까지 논의된 바를 요약하면 다음과 같다.

②에 대해 국어교육학계에서 논의된 바(‘이론 체계화’의 문제): 국어교육학 연구는 이론을 체계화하려는 노력이 부족하다. 체계화하려는 노력은 주로 ‘이론과 실천’ 사이의 위상을 성찰하고 ‘그들의 층위성’을 인식하여 연구하는 것이 필요하다.

③에 대해 국어교육학계에서 논의된 바(‘이론화’의 문제): 국어교육학 연구에서 ‘실천에 도움이 되는 연구’란 주로 ‘실천적 과정, 현실적 상황’ 그 자체라고 보는 경우도 많다는 것에 대해, 긍정적인 시선이 여전히 존재한다. 이러한 시선은 극복되어야 한다.

위에서 살펴본 바와 같이, 국어교육학 이론관의 ‘쟁점’은 ‘이론과 실천의 관련성’과 면밀히 관련되어 있다. 그리고 ‘이론 체계화’ 문제보다 더 선행되어 해결되어야 할 것은, 이론화의 문제임을 알 수 있다. ‘무엇을 이론의 대상으로 보는가’라는 이론화 과정의 첫 단추부터 차이가 나기 때문이다. 즉, 이론화나 이론 체계화 문제 모두, ‘이론과 실천(실제)의 관련성 부재’라고도 명명해 온 국어교육학계의 고질적인 문제의식을 해결하는 데에서 시작해야 한다. 이는 학계와 현장 모두에서 문제의식을 지녀 노력해야 하는 것이다. 다음과 같이 압축하여 제시할 수 있다.

이라고 하겠다. 그럼에도 현장에서는 여전히 이론의 필요성을 자각하지 못하고 있는 형편이라니, 문학교육의 경우는 이론에 대한 선입견이 여전히 타파되지 못한 상황이라고 볼 수 있겠다. 반면 교과서 분야 연구에 대한 현장의 인식은 어떠할까? 문학교육학에서는 그나마 정치하게 논의되어 온 기본 개념들이 존재하나, 교과서 분야는 기본 개념들조차 논의되지 못한 상황이다. 인식 조사를 해 보지는 않았지만 아마 교과서 분야에 대한 현장의 인식 양상은 문학교육보다 더욱 심각할 것으로 판단된다. 즉, 이론이란 수업에 곧바로 적용할 수 있는 ‘지침’이어야 한다는 인식이 많을 것이다.

〈이론과 실천의 관련성을 타당하게 설정하지 못했던 원인〉
1) 실천(현장) 쪽에서의 원인: 이론의 힘에 대한 선입견이 존재했기 때문.
2) 이론(학계) 쪽에서의 원인: 이론의 힘을 제고하기 위한 방법론에 대한 고민이 부재했기 때문.

그리고 이를 극복하기 위한 각각의 해결책을 본고에서는 다음과 같이 두 방향으로 제시하였다. 1)을 위한 직접적인 해결책은 의의 있는 '이론화' 작업의 특성을 추출하여 이론의 힘을 더해 가며, 이론의 힘에 대한 선입견을 불식시키는 것이다. 이 해결책을 연구문제화하면 1)′와 같다. 이러한 바탕에서 2)를 위한 해결책 실행이 가능한데, 이는 2)′와 관련된다.

1)′ 이론화: 연구 문제2
: 국어 교과서 연구의 '이론화' 양상들을 검토하는 과정.
: '무엇을 현상으로 간주하는가, 어떤 현상을 연구 대상화하는 방법은 무엇인가, 현상을 언어화하는 과정은 어떠한가' 등을 중심으로 고찰하는 방향. 이론의 특성을 재확인하는 작업.
: 이론의 실천성에 대한 선입견이 있는 연구물들을 중심으로 선입견을 타파함으로써 이론의 (실천적) 힘을 검토하는 것도 자연스럽게 포함.

2)′ 이론 체계화: 연구 문제3
: '이론화'를 넘어 '이론의 체계화'를 시도하고 있는 연구물들을 중심으로 그 방법론적 의의를 밝히고 검토하는 과정
: '이론이 어떤 층위를 지향하는가, 이론의 기능을 무엇이라고 보는가' 등을 중심으로 고찰하는 방향.
: 1)′ 결과물들이 파편화되지 않고 결집되는 이론적 힘을 지니기 위한 방법론으로써 체계화를 시도하는 작업
: 이로써 향후 국어 교과서 이론(더 나아가 국어교육학 전체 이론)의 체계화 방향에 대해 제언하게 됨.

1)′와 2)′라는 논리적 틀로 국어 교과서 연구물들을 반복적으로 검토해 본 결과, 교과서 이론을 성립시키기 위한 노력을 보이는 대표적인 연구물들을 사례로서 선정할 수 있었다. III장과 IV장에서는 이러한 대표적 '사례'들이 보이는 '특성'들을 각 장의 절 제목으로 진술하고, 각 절 제목을 중심으로 연구문제2와 연구문제3을 모두 논의하게 된다.

III. ‘이론화’ 관련 논의들

III장에서는 특히, 국어 교과서 연구물의 대표적 사례들이 ‘교과서 이론’을 성립시키기 위한 어떤 노력을 보였는지 메타적으로 비평하면서, 동시에 국어 교과서 이론의 ‘특성’, ‘양상’을 기술하게 된다. 연구물들을 반복적으로 고찰한 결과 교과서 연구에서 보이는 이론적 특성들을 몇 가지 도출하게 되었고, 이를 기술할 수 있도록 분류할 수 있는 소주제를 정하여 III장의 각 절 제목에 기술하였다. ‘모든 이론의 기본 전제: 언어화’, ‘언어화의 대상: 현상이 무엇인가’, ‘실천 현상을 다룬 연구의 이론적 가치’, ‘실천 현상에 대한 연구 태도: 기술과 처방’, ‘교과서 분야에 특화된 기술과 처방’이 그것이다.

1. 모든 이론의 기본 전제: ‘언어화’

김종철 외(2007)는 7차 교육과정 국어 교과서에 대해 비판적으로 검토한 연구이다. 이 연구에서는 교과서에 대한 비판적 검토 결과가 국어 교재론 차원에서 의미 있게 받아들여질 수 있어야 한다고 보고(김종철 외, 2007: 141) 교과서에 대한 비판적 검토 작업을 기존 연구와 달리할 것임을 밝혔다. 그 문제의식에는 동의하나, 여기에서는 본고의 II장에서 구축된 논리적 틀에 의거해 볼 때 어긋나는 점이 발견된다. 즉, 기존의 교과서 연구들이 ‘제재 선정이나 학습활동 차원에서만’ 논의를 전개한 것(김종철 외, 2007: 141)이 국어과 교재 이론으로 편입될 만한 내용이 될 수 없었던 원인이라고 비판한 부분이 그것이다.

앞서 도식에서 보았듯이, 연구 대상이 곧 연구의 성격을 결정짓지는 못한다. 즉 연구 대상이 ‘제재, 학습 활동’이라고 해서 그것이 곧 실천 지향적인 연구라고 단정할 수 없다는 것이다. 교과서의 ‘제재, 학습 활동’ 그 자체는 아직 이론화 과정 이전 단계의 ‘현상’일 뿐이다. 비록 현장 교사들이 실천의 최

전선에서 가장 관심을 갖는 '제재, 학습 활동'이라 할지라도, 이를 기호적 과정을 거쳐 '추상적 표현'[13]으로 의미화할 경우에만 이론화 과정을 겪고 있다고 볼 수 있으며, 그 행위의 결과물이 곧 '이론'이 된다.

2. 언어화의 대상: '현상'이 무엇인가

거듭 언급했듯이, 이론은 언어를 통해 의미화되는 것이라는 점이 기본적 전제이다. 그렇다면 연구자는 언어로 의미화하기 이전에 특정 현상을 문제화하는 것이 정당한 순서일 것이다. 그런데 국어교육학 연구는 어떤 현상을 연구 대상으로 삼을 것인가에 대해서도, 연구 대상을 확증하는 과정도 연구자에 따라 달랐다.

박인기(2007: 12)에서는 독서 교육 연구물[14]을 중심으로 하여 '연구-정책-실천'이 서로 어떻게 상호작용하고 있는지를 통찰하여 그 유형을 여섯 가지로 보여 주었다. 그중 넷째 유형이 '정책이 곧바로 실천으로 이어지고 그것의 합리성을 연구하는 유형'인데, 국어교육의 실천 양상이 먼저 존재하고 그에 대한 연구가 뒤따르는 방식이다. 이 경우 '실천 양상'을 정확히 기술하고 연구 대상으로서의 가치가 있다고 문제제기하는 것만으로도 충분히 연구의 가치가 있었다.

그동안 국어교육학은 학문적 정체성을 공고히 하기 위해서라도 연구의 대상으로 대상화할 수 있는 '현상'이 무엇인지에 대해서도 논의할 필요가 있었던 상황에 처해 있었다. 교과서 연구에서도 초기에는 '현상'을 '대상화'하고, 있는 그대로 기술해 내는 연구가 있었으며, 이러한 연구가 가능하며 가치가 있음을 보여 줌으로써 '연구'가 활성화되었다고 판단된다. 대표적인 연구

---

13 이돈희(1993: 89)에서는 이론의 힘이란 추상적 표현으로 실제와 분리시킴으로써 그 힘이 발생된다고 역설하였다.

14 독서 교육 연구물을 중심으로 논의를 전개하였으나 국어교육학 전반으로 확대하여도 무리가 없다.

중 하나로 김라연(2002)을 살펴보자.

> "6차 교과서의 '단원의 길잡이'가 단원에서 학습할 지식을 요약한 형태라면, 7차 국어과 교과서의 단원의 길잡이는 단원 전반에 걸친 안내 위주로 구성되었다고 할 수 있다. (중략)
>
> 6차 국어 교과서에서는 각 단원의 성격에 관계없이 '본문', '학습 활동'이라는 동일한 구성 체계를 갖춘 반면, 7차에서는 영역별 특성을 고려하여 소단원의 체제를 구성하였다. 읽기와 문학 단원으로 구성된 〈국어〉는 '읽기 전에, 본문, 학습 활동'으로 구성하였으며, 〈생활 국어〉는 '소단원 안내, 활동'으로 구성하였는데 (중략) 생활국어는 하나의 대단원을 2개의 소단원으로 구성하였다. 소단원(1)에서는 방법적 측면에 대한 학습을 하게 되며, 소단원(2)에서는 소단원(1)에서 배운 방법을 토대로 직접 실제 활동을 수행하도록 되어 있다. 학생들은 지식의 학습에 익숙해져 있기 때문에 활동을 위주로 한 소단원 활동을 학습이라고 생각하지 않을 수 있다. 기능이나 태도는 그 본질을 이해하기 쉽지 않기 때문이다. 그리하여 각 활동의 말미에 '정리'라는 장치를 마련해 놓고, 수행한 활동을 통해 학습할 수 있는 내용이 무엇인가를 정리해 주었다(김라연, 2002: 18-22)."

제7차 교과서는 교과서 편찬자의 의도가 본격적으로 구성 체제에 반영되기 시작한 점이 그 이전 교과서와 확연히 달라진 점이다. 그리하여 위와 같은 연구가 가능해진 것인데, 교과서 특정 단원의 내용에 대한 언급보다는 교과서 '체제'를 '현상'으로 간주하고 이를 객관적으로 기술한 것이다. 다시 말해 '교과서' 또는 '가시적인 교과서 구성 요소'라는 '물리적 실체'를 '현상'으로 간주하고 이를 기술한 연구인 것이다.

3. '실천 현상'을 다룬 연구들의 이론적 가치

국어교육학 연구들은 궁극적으로 실천에 기여를 해야 하므로, 교과서

연구 역시 '실천 현상'에 주목을 해 왔다. 그런데 앞서 언급했듯이 '제재, 학습 활동' 등, 국어 수업에서 가시적으로 늘 등장하는 요인들만 '실천 현상'으로 간주하기는 어렵다.

전술한 김라연(2002)과 같은 연구가 교과서 '체제'를 연구 대상으로 적시하여 이론화하였는데, 최미숙(2006)의 경우는 가시적인 실체가 아닌 실천 현상을 새로이 연구 대상으로 적시한 연구이다. 즉, 최미숙(2006)이 적시한 실천 현상이란 '실천가의 경험적 지식'이다. 그는 교과서 개발자들이 공유해 온 경험적 지식을 다음과 같이 언어화하였다.

> '국어과 교육과정의 영역별 학년별 교육 내용 분석 → 학년별 교육 내용 한 항목당 여러 개의 학습 요소 추출 → 추출한 학습 요소의 재구성 및 재배치 → 대단원 학습 목표 및 소단원 차시 목표 설정(최미숙, 2006: 33).'

교육과정을 교과서로 상세화하는 방식은 교과서 개발자 그룹 내에서만 도제식으로 공유되어 온 지식이었다. 그러나 그의 연구에서 그 구체적 과정을 위와 같이 표상해 줌으로써, 교과서 이론은 한 단계 진보할 수 있었다.

통상 교과서 분야 실천가의 경험적 지식은 주로 특정 집단에 의하여, 도제 방식으로 형성되어 왔기 때문에 이를 '공유된 지식'으로 보는 경향이 있었다. 그러나 실천 현장에서 공유되기만 할 뿐 아직 언어화되지 않은 경험적 지식은 '공유된 지식'일 수 있어도, 이를 연구 대상화하여 언어화하는 것은 '이론'의 본질적 속성을 제대로 실현한 것으로 보아야 한다. 따라서 '집단 도제식으로 지니고 있었던 지식'이라고 할지라도 이를 '대상화'하여 언어화하는 과정은 분명 '이론가로서 자세를 철저히 견지한' 공로로 보아야 한다. 최초 표상자에 대한 공을 분명히 해야 할 것이고, 그리하는 것만이 국어교육학 연구가 지속적으로 논의할 수 있는 개념을 후속 세대에게 전달하게 될 것이므로 점차 '학문으로서의 위상'을 확보할 수 있을 것이다.

이처럼, 국어 교과서 연구에서 실천가의 경험적 지식은 '이론화' 과정에

서 일정한 역할을 해 왔다. 그렇지만 실천가의 경험적 지식이 가치가 있다고 해서 무조건 언어적으로 표상하는 것만으로는 이론적 지위를 획득하기 어렵다. 실천가의 경험적 지식은 교사의 경험적 지식을 재구조화할 수 있을 정도의 수준, 한 단계 높은 추상화 층위에서 연구 대상으로 인지되고 또한 정확한 언어로 표상되며, 더 나아가 이론의 층위가 처음부터 끝까지 일관되게 유지될 때에만 가치가 있다. 그렇게 이론화된 결과물이 다시 실천 현장으로 환류될 경우 '실천가의 경험적 지식을 더욱 명확히 인식하도록 해 주거나 기존의 경험적 지식을 재구조화'할 수 있도록[15] 이론적 힘을 발휘할 수 있기 때문이다.

4. 실천 현상에 대한 연구 태도: 기술과 처방

국어교육의 실천 현장에서 가장 궁금하게 여기는 부분은, 그리고 이론의 힘에 현장 교사가 가장 의지하고 싶은 점은, '믿을 수 있는 처방'일 것이다. 그러나 그렇다고 해서 과연, 이론가들이 연구물에서 적극적으로 '처방적 견해'를 개진하는 것을 과연 '이론이 근본적으로 지향해야 하는 방향'으로 간주할 수 있을 것인가?

근본적으로 논한다면, '처방'은 구체적인 교수 학습 맥락 조건을 모두 밝힌 상황에서, 그것도 '제한적으로만' 가능하다. 여기에서 '제한적으로만'이라고 함은, 국어교육에서 '처방책의 타당한 선택'은 그 누구도 보증할 수 없다는 것이다. '제공된 교육 내용이 어떤 능력을 향상시킬 것인지, 또한 제공된 교육 내용이 과연 목표한 능력의 향상을 보증해 주기는 할지' 등에 대하여, 특히 잠재적 교육과정조차 중요한 요인으로 여겨야 할 국어교육에서는

15 모든 실천가에게는 '과거에 경험해 왔던 패턴에 대한 지식'이 자동화되어 형성되어 있기 때문에, 실천 현장에 '새로운 패턴의 상황'이 나타나더라도 이를 인지하지 못하거나 또는 그 해결책을 '과거의 경험적 지식 패턴'에 근거하여 판단해 버릴 가능성이 높다. 실천가가 그러한 위험에 빠지지 않도록 해 주는 이론이 필요하다.

이에 대해 어느 누구도 확신할 수 없기 때문이다.

그러므로 국어교육학 이론에서 설명할 수 있어야 하는 것은, 선정된 교육 내용, 자료, 제재, 교과서, 교수 학습 방법이라 할지라도, 그들이 교수 학습 맥락과 조건과 비견하여 보았을 때 어떠한 장점과 단점을 지니는지, 그 상위 층위의 이론적 개념과 자료를 활용하여 구체적으로 논증하거나 검증하여 보여 주는 것이다. 당연히 이러한 작업은 어떤 교육 내용, 자료, 제재, 교과서, 교수 학습 방법을 선택해야 하는지를 '처방'하는 연구와 구별되어야 할 것이다. 즉, 향후 '기술'과 '처방'은 달성하고자 하는 이론적 목적이 다른 것으로, 각 연구마다 그 정체성을 명확히 할 필요가 있다는 것이다. 두 경향을 구별하지 않고 더 나아가 '처방적 목적의 연구'를 지나치게 강조할 경우, 국어교육학은 의외로 유연하지 못한 이론관을 견지하게 된다.

경제학 분야의 경우, 특정 이론에 근거한 모형의 신뢰성이 66.6% 이내일 때 신뢰성이 담보되는 것으로 본다고 한다. 하나의 경제 현상을 처방하는 데에는 여러 학파의 모형 중에서도 특정 모형 하나를 선택, 그 특정 모형은 특정 변인을 '더 잘 설명할 수 있다'라는 정도로만 주장을 하는 것이다. 경제학만큼이나 맥락에 따라 달라지는, 너무나도 복잡다기한 현상을 대상화해야 하는 국어 교과서 연구에서는 '모든 걸 하나로 설명할 수 있는 단 하나의 교과서 모형'이 있다고 생각하는 경향이 종종 발견된다.[16]

특정 관점이 '옳다'고 주장하는 진리관은 전체 학문 세계에서 사라진 지 오래이다. 더군다나 국어교육학은 결코 고정화된 현상만을 대상으로 하지 않으며, 연구자의 안목에 따라 다른 방식으로 대상화할 수도 있기에, 현상을 타당하게 설명할 수 있는 '단 하나의 이론'이란 더더욱 존재할 수가 없다. 그러므로 '이론들'을 인정하고, '어떠한 맥락과 어떠한 조건과 어떠한 학습자에

16 이러한 경향은 사실 국어교육학 전반에서 발견되는 경향이기도 하다. 문법교육에서 통합적 문법교육관과 독자적 문법교육관은 서로 지향하는 인간상이 다르고 지식관, 교육과정관 모두 다르기 때문에 다른 것을 다양하게, 각 관점에 따르면 어떠한 교육 내용이 선정되고 교수 학습되어야 하는가 등을 집중적으로 연구해 놓으면 되는 것이다.

게 어떠한 이론이 적합한지'를 '학습자, 맥락, 조건'에 따라 연구를 하는 풍토가 이어져야 한다. 이론의 역할은 '어떤 실천 유형에 어떤 이론'이 더 낫다는 처방적 판단까지 내리는 것이 아니라, '어떤 부분을 더 잘 설명할 수 있도록 노력하는 것' 정도에 그치고, 실천가는 자신의 실천 맥락에 맞게 이론을 '선택'하면 되는 것이다.

검정 체제 이후 국어 교과서 개발에 대한 관심이 급격히 늘어났고, 그에 따라 국어 교과서 연구 역시 급증하였다. 정혜승(2003: 457)[17]에서는 국어 교과서 연구들을 일별하고 비판적으로 검토하면서, 그간의 국어 교과서 연구가 기존 교과서의 체재나 제재를 이론적으로 분석하는 데 치중해 왔다고 비판하였고, 향후 교과서 연구는 개발의 패러다임을 벗어나 실행의 패러다임 속에서 연구를 수행할 필요가 있다고 역설하였다. 그는 선행 연구를 분류하고 유형화하는 데에만 그치지 않고, 후속 연구가 지향해야 할 연구의 방향을 제시하는 데에까지 나감으로써, '실행의 패러다임'을 유지하는 후속 연구들이 속속들이 출간되었다.

이러한 상황에서 유의해야 할 것은, '실행의 패러다임을 지향하는 연구'라고 해서, 섣불리 '경험적 지식을 근간으로 처방책'을 진술하는 것을 연구로 등치해서는 안 된다는 것이다. 전술한 대로 교과서가 실제 교수 학습 상황에서 어떻게 작용하는지에 대해 다양한 요인을 설정하여 그 관계를 살펴보는 연구여야만 '이론화'에 기여하는 연구 패러다임이 형성될 것이다.

사실 '처방'은 궁극적으로는 '특수한 맥락에서의 판단 행위'이므로, 본질적으로 '해당 맥락에 처해 있는 실천가의 몫'이다. 실천가가 처한 맥락에 딱 맞는 처방을 이론가들이 내려 주기란 불가능하다. 그러므로 국어교육학 연구는 궁극적으로 '교사의 처방'을 위해 존재하기는 하지만, 국어교육학 연구 그 자체는 본질적으로 '기술, 논증, 설명' 등에 집중해 주어야 할 것이다. 그

17 이후 조혜숙(2007)이 있긴 하나, 정혜승(2003)의 문제의식과 성과에서 크게 벗어나지 않기에, 본고에서는 그 내용을 구체적으로 언급하지 않았다.

리하여 교사들이 '어떠한 이론을 선택하여 학습자에게 처방해야 하는 것인지'를 연구해 두는 것이 국어교육학의 본질을 유지하는 길일 것이다.

단, 국어교육학 역시 다른 학문 분야와 비교해 볼 때에는 실천가들의 입장을 고려해야 하는 것도 의무이므로, 국어교육학 하위 분야마다 이론가들이 고민해야 하는 '이론적 층위의 처방(평가)' 행위도 있을 것이다. 국어 교과서 분야에서도 '이론가들이 고민해 주어야 하는 처방적 층위'가 존재한다.

5. 교과서 분야에 특화된 '기술과 처방'

일찍이 정혜승(2004: 435)은 교과서 분석은 교과서를 이해하기 위해 기술하고 설명하는 것이고 교과서 평가는 특정한 기준에 의거하여 그것에 가치 판단을 내림으로써 의사 결정에 유용한 정보를 제공하는 것임을 구분하여 '분석'과 '평가'는 엄연히 다른 연구임을 역설한 바 있다. 그러나 그 이후에도 교과서 연구에서는 정혜승(2004)의 이러한 구분을 적극적으로 받아들이지는 못하고 있어, 교재 분석과 동시에 평가적 견해를 덧붙이는 방식의 연구 논문이 여전히 출간되고 있다.[18]

강남욱 외(2012: 2)에서는 이러한 정황에 대하여 다음과 같이 분석하고 있다. 비록 외국어 교육의 사정을 언급하고 있지만, 그간의 우리 국어 교과서 연구의 사정도 이와 다르지 않았던 것으로 판단된다.

> "외국어 교재 평가론에서는 교재 평가의 필요성 및 그 근거와 절차를 대체로 언어 교재 개발론의 입장에서 다루어 왔다. 즉 교재론의 주류가 교재 개발론인 만큼, 평가 역시 개발의 일부로 다루어져 왔고, 이러한 기조 위에서 교재를 '평가'한다는 것은 교재를 '분석'한다는 것과 흔히 동치되곤 했다. 즉 교재를 분석하기 위한 기준들은 교재를 평가하는 기준과 크게 다르지 않은 것으로 보고 교

18 이에 대해서는 후술한다.

재 분석 결과를 종합하여 최종적으로 교재 개정 및 제작의 시사점을 얻곤 했다(강남욱 외, 2012: 2)."[19]

이에, '교재 분석'과 '교재 평가'가 명백히 다른 관점에서, 다른 방법론으로 진행되어야 하는 다른 분야임을 좀 더 분명한 언어로 구분하여 볼 필요가 있겠다. McGrath(2002: 22)에서 '교재 분석'은 '객관적이고 실증 가능한 데이터를 확보하고 이에 대한 진술을 이끌어 내는 것(description)'이고 '교재 평가'는 '이를 토대로 의사 판단을 내리는 것(making of judgements)'으로 구분한다(강남욱 외, 2012: 6에서 재인용). 즉 '분석'이란 최대한 객관적인 관점을 견지하여 '기술'함으로써, 분석의 결과가 궁극적으로 '평가'를 위한 근거가 되도록 하여야 한다. 두 연구가 서로 긴밀히 연계되도록 하기 위해서라도 향후 교과서 연구는 '분석'과 '평가' 연구가 별도의 연구문제로서 다루어져야 할 것이다. 교과서 연구 분야에서 시작된 '기술적 연구'와 '처방적 연구'가 분리되는 경향이 국어교육학 여타 하위 분야에도 긍정적인 영향을 미칠 수 있었으면 한다.

IV. '이론 체계화' 관련 논의들

앞서 III장에서는 국어 교과서 분야에서 시도한 '이론화' 양상을 고찰하였고, 그 성과가 적지 않음을 살펴보았다. 그러나 개별 현상에 대한 개별 연구 담론으로의 추상화를 시도한 이론화 작업만으로는 개별 현상에 대해서만 자족적으로 설명력을 가질 뿐이고 더 나아가, 국어교과서 분야의 '다른 현상'은 설명할 수 없게 될 수도 있어 해당 연구의 수명이 필연적으로 짧아지는

19 요약을 위해 문구를 일부 수정하였다.

단점을 가질 수밖에 있다. 또 설상가상으로 끊임없이 변화하는 교육 환경, 교육 현상을 설명하기 위하여 또 다시 '새로운 개별 현상'을 연구 대상화하는 방식으로, 수많은 연구들이 파편화되고 지속성을 지닐 수가 없도록 만드는 악순환을 거듭하게 된다. 한마디로, 개개의 연구는, 또한 국어교육학 하위 분야들은 파편화되지 않는 방법론을 찾는 동시에 '체계화'를 시도하여야 한다. 이론화를 시도하는 동시에, 이론 체계화까지 고려한 연구를 지향해야 하는 것이다.

즉, '국어 교과서' 분야는 '국어교육학 이론'의 '실현태' 중 하나이다. 국어 교과서 이론이 존재한다면 그 이론은 국어교육학 이론과 이론관을 공유해야 하며, 국어교육학 이론은 그 상위 체계인 전체 학문 체계의 이론관을 공유해야 한다. 즉, '국어교육학'은 '전체 학문 체계 내에서 공고한 위상을 차지할 수 있을 만큼 독자적 이론 체계를 가진 학문'으로서, '전체 학문 체계'가 잠재적으로 가정하는 '가능태' 중 하나가 실현된 '실현태'이다(주세형, 2013).[20]

이하 내용에서는 비록 파편화되어 있으나 위와 같은 관점을 견지한 연구물부터 분석하고 종합하면서, 국어 교과서 이론 체계화를 위한 방향을 제언하도록 하겠다.

1. 국어교육학 이론의 실현태로서 교과서

김대행(2000)은 '국어교육이란 무엇인가'라는 근본적인 물음에 대한 답변을 마련하고자 하는 데에 목적을 두고 있지만, 그 답변을 '교과서'에 대한 논의로만 초점화하여 마련하고자 하였다. 어떠한 관점에서 이러한 논리를 마련했을까. 교과서의 뼈대와 속살을 결정하는 데에 내 · 외적인 요인이 여러 방향으로 작용하기 마련인데, 내부적 요인 중 가장 중요한 것은 국어 교

20 할리데이의 언어 이론을 고찰하면서 도출된 것이다. 이에 대해서는 주세형(2009) 참고.

과의 본질과 특성에 대한 관점(김대행, 2000)이라고 보았기 때문이다. 한마디로 그는, 국어과 교재 이론을 제대로 구현함으로써 국어교육학 이론의 본질까지 실현될 수 있다고 보았던 것이다.

김창원(2003)은 문학교과서를 대상으로 한 연구인데, 여느 교과서 연구와는 다른 방법론으로 논의를 전개하고 있다. 그에 의하면, 교육과정이 바뀌고 새로운 교과서가 나올 때마다 그것을 분석하고 비판하는 작업이 이루어져 왔지만, 보통 그러한 작업은 대체로 누구의 어떤 작품이 선정되고 체재는 어떠한지 그리고 내용상 오류는 없는지 등에 초점을 맞추는 정도였다. 그러나 그러한 단순한 차원의 비교 작업으로는 진정한 교재 이론이 성립될 수 없다고 보았고, 중요한 것은 그 이면에 담겨 있는 문학교육의 철학과 이론이며, 또한 교과서를 둘러싼 이념의 문제라고 보았다(김창원, 2003: 45). 그의 이러한 이론관에 따라 그의 논문은 다음과 같은 차례로 구성되어 있다. 현실태로서의 교과서만을 연구 대상으로 삼는 것이 여타 연구물이 보여 주는 통상의 경향이다. 아래의 차례에서는 '이념태, 가능태'까지 함께 살펴보는 것이 모두가 궁금해 하는 교과서의 현실태를 제대로 밝히는 방법이라는 연구자의 이론관을 읽어 낼 수 있다.

> 문학교과서의 이념태: 문학교육과 교과서
> 문학교과서의 가능태: 교과서 개발의 논리
> 문학교과서의 현실태: 제7차 고등학교 〈문학〉 교과서

남가영(2012) 역시 교과서'에 대한' 연구이지만 교과서를 '매개'로 하여 궁극적으로는 해당 분야의 교육 전반, 즉, 문법교육에 대한 개신을 구체적으로 문제제기하고자 한 연구이다. 즉, "교과서는 교육과정 정신을 구현하고 교육 내용을 표상하는 구체적인 실체로서 교수 학습 목표의 달성을 위해 존재"하므로, 역으로 "교과서를 살핌으로써 해당 교과교육의 기획과 실천과 관련된 실태와 현황을 파악하는 것이 가능"하다는 것이다.

이들 연구는 구체적인 교과서를 대상으로 분석하거나 비평하고 있지만,

교과서 그 자체에 매몰되는 것이 아닌, 그 기반을 이루고 있는 더 큰 층위의 이론을 인식하고 있다는 공통점이 있다.

2. 후속 연구를 파생시키는 적절한 추상화 층위

박인기(2006)에 의하면, 국어교육학은 우리 학문만의 자생적인 '체계화'가 없었던 탓에 일반 교육학 이론에서 자꾸 그 근거를 가지고 와서 이론을 발전시켜 왔다. 그러나 이성영(1992)은 일반 교육 이론 차원의 개념을 가지고 오기는 하였으나, 그 개념을 명확히 정립하고 국어과 교재 이론의 다양한 연구들을 촉발할 수 있는 아이디어가 풍부한 연구이다. 박인기(1995)의 용어를 빌자면 다양한 이론 층위로 구체화될 수 있는 개념을 제안한 연구인 셈이다.

이성영(1992)에서는 현재까지도 국어교육학 개론서에서 기본적으로 원용되는 개념들을 제안하고 있다. '교재의 가장 중요한 요건은 표상적이어야 한다는 점', '교재의 본질적인 기능이 의사소통의 수단이라는 점', 그리고 바로 이 소통적 성격에 주목하여 교재의 유형을 '정보적 언어, 지령적 언어를 주로 사용하는 교재' 등으로 나눌 수 있다는 점, 각 교과의 교과서는 어떠한 언어가 주로 사용되는가에 따라서도 교과의 특성이 드러날 것이라는 점 등이 지금까지도 국어 교과서 연구가 밝혀 내지도 못한 선구적인 통찰이었다.

비록 이 연구에서는 국어과 교재에 대한 본격적인 개념화를 시도하지는 못했으나, 이후 그의 연구 이력을 참고해 볼 때, 그의 아이디어들은 이 연구에 응축되어 있음을 알 수 있다. 즉, 교과서 분야 초기의 연구임에도 특정 교과서에 대한 처방적 논평만을 제시하여 파편화되기 쉬웠던 여타 연구와는 달리, 후속 연구를 파생시킬 수 있는 적절한 추상화 층위 이론을 개발하였다고 할 수 있다. 이는 국어 교과서 분야 '이론 체계화'의 시초는 이 연구에서부터 시작된다는 논평이 가능함을 의미한다.

첫째, 학생들은 교사와의 상호작용보다는 교재와의 상호작용이 더 많을

것이고, 고학년이 될수록 이러한 경향은 더욱 심화될 것이라는 점, 둘째, 개별화 교육의 경향은 자연스럽게 교과서가 하나의 프로그램으로 화하게 하는 요인이 된다는 점 등이 이론 체계화를 촉발한 대표적 아이디어에 해당한다. 후술될 정혜승(2002)의 교육과정 실행 개념과 비슷한 효과를 냈어야 하는 아이디어들이었지만, 워낙 선구적인 연구였기 때문에 이에 주목한 후속 연구들이 곧바로 출간되지 못하였다.[21]

첫 번째 아이디어는 '두 채널의 상호작용'이라는 가시적이지 않은 현상을 연구 대상으로 적시한 것으로, 그 이전에 없었던 추상적 층위의 연구가 가능함을 제시한 연구이다. 즉, 구성주의 및 자기주도 학습이 강조되는 경향이 학생의 자율학습을 유도하게 되고, 자연히 교과서의 위상도 그에 따라 변화한다. 그에 따라 흔히 '학습'은 교사와 학생의 상호작용으로 이루어지고 교과서는 그를 매개할 뿐이라는 기존의 관점을 완전히 뒤집어, 학습이 '교과서와의 상호 작용'으로써 이루어짐을 관찰할 필요성을 제기한 것이다. '교사와 학생의 관계'에서만 관찰 · 분석했던 '상호 작용 양상' 분석 논리를, '교과서와 학생의 관계'에 적용함으로써 새로운 이론 층위를 창출한 것이다.

물론 '자율학습', '구성주의 학습' 등의 개념 및 논리로도 학습자가 교과서를 매개로 유의미하게 배우는 바를 도출해 내는 연구를 충분히 할 수 있고, 그동안 교과서 연구 중에서도 이를 다룬 것들도 있다. 그러나 이성영(1992)의 제안대로 '교과서와 학생의 상호 작용'이라는 개념이나 논리로 다룬다면, '국어 수업'이라는 상위 개념 아래로 교과서의 체제 및 내용 비판, 학습자의 학습 등이 모두 포괄된다. '자율학습', '구성주의 학습'이라는 개념이나 논리 하에서 다루는 것보다 '체계적으로 관찰할 수 있는 안목'을 제공해 줄 수 있는 층위의 이론이 창출될 것이라는 장점이 있는 것이다.

---

21 첫 번째 아이디어는 이후 이성영(2009)에서 이를 다룬 것이 유일하다.

3. 핵심 연구 소재와 이론 체계화: '단원'

'단원'은 국어 교과서 연구물에서 자주 등장하는 연구의 소재 중 하나이다. 그러나 연구의 소재가 동일하다고 하더라도 '연구 대상화', '방법론'을 '층위'를 달리하여 '다른 연구'가 되도록 할 수 있다. 최영환(2003a)과 박정진(2005)를 그 예로 비교할 수 있다.

최영환(2003a)에서는 국어과 교재 연구의 핵심이 '단원'이어야 한다고 역설하였다. 그는 최현섭 외(1999)에서 보여 주었던 교재를 개념적으로 정의하고 분류하는 것은 교재 논의를 구체적으로 진행하기에는 도움이 되지 않는다고 비판한다(최영환, 2003: 535). 그 대신 그는 교재를 제작하거나 활용하는 구체적인 지침이 되는 이론, 또한 실제 현장에서 교수 학습 속에서 어떠한 작동을 할지 보여 주는 이론을 구성하여야 교재 이론이 발전할 수 있다는 문제의식을 지니고 있다. 그러면서 그는, 실제로 교재를 개발할 때 가장 기본적인 과정은 '단원'으로 인식됨을 지적한다. '단원'이란 교재를 개발할 때 한 가지 목표를 달성할 수 있는 구체적인 과정으로 인식되는 단위라는 것이다. 또한 '단원'은 실제로 교수 학습에서 교사에게도 '단위'로 기능한다. 이 점을 고려하면 교재 이론의 핵심은 '단원'의 특성을 다양하게 밝히는 것이어야 한다.

박정진(2005)은 학교급별로 국어 교과서 단원 전개 방식을 분석한 연구이다. 교과서 연구가 급격히 늘어나기 이전의 연구로서, 교과서 연구의 '이론화'에 많은 기여를 한 연구이다. 그로부터 8년이 지난 지금까지도 수많은 교과서 연구들이 '새로운 실천 현상을 대상화'하여 실천가들의 안목을 새로이 구성해 주지 못하고 있을 뿐이다. 그러나 이 연구는 국어 교과서의 핵심 구성 요소인 '단원'이, 나름의 전개 방식을 지니고 있고, 또 그 전개 방식이 교수 학습 방법 모형을 내포하고 있는 것임을 보여 주고 있어 향후 교과서의 구성 체제를 구조화하여 비평할 수 있는 안목을 형성해 준 연구이다.

다만 연구 주제가 사실 '국어교육학 전체 이론의 체계화'에까지 기여할

수 있는 의미 있는 아이디어였는데, 그 방법론이 그에 미치지 못했다는 점이 아쉽다. '학교급별'이라는 용어 자체가 사실 '학교급별로 목표로 하는 국어 능력'이 차별화된다는 것을 의미하고, 그렇기 때문에 각 교과서를 분석하는 기준은 '학교급별 국어 능력'이 분석 기준이어야 하며 그에 따라 단원 전개 방식이 차별화되는지, 적절한지의 여부를 판단했더라면, 국어 교과서를 대상으로 한 연구이지만 하는 것이 중요했다.

즉, 국어교육학 상위 연구 담론의 개념인 '국어 능력의 학교급별 위계성'이 과연 교과서 단원 전개에도 반영되는지 여부를 판단해야만 타당한 결과가 나오고 지속적으로 인용될 수 있는 연구가 되었을 것이다. 다음 구절을 보자.

> "대단원의 도입과 소단원의 도입이 수업의 첫 차시로 적합한가 하는 점이다. 수업에는 대체로 도입 활동이 있다. 따라서 교과서에서도 도입 과정에 알맞은 활동 내용들을 제시한다. 대단원의 도입이 그것이다. 그런데 대단원의 구성을 자세히 보면, 대단원을 위한 도입 활동을 한 후에, 또다시 1 소단원을 위한 도입 활동을 해야 하는 체제이다. 도입 활동 후, 또 다른 도입을 하고서 첫 수업이 마무리가 되는 형국인 것이다. 이런 점에 대한 검토가 새롭게 필요하리라 본다(박정진, 2005: 84)."

이 논문에서의 단원 전개 방식이란, '교수 학습 모형의 일환'으로 간주하고 읽어 내는 것이 중심이 되어야 한다. 이 논문 어디에서도 '특정 맥락의 특정 수업'을 전제로 하고 연구를 진행하고 있지 않기 때문이다. 그러나 이 논문에서는 수업의 실행을 앞둔 교사의 입장에서 연구를 진행하고 있다. 즉, 인용된 부분에서는 '다음 시간에 만날 우리 반 학생에게 대단원의 도입과 소단원의 도입이 수업의 첫 차시로 적합한가'라는 논리로 교과서를 본문을 분석하고 있음을 알 수 있다. 이와 같은 논리에서 읽어 낼 수 있는 이론적 층위는, 논문의 서론 부분의 다음과 같은 언급에서 읽어 낼 수 있는 이론적 층위와

정확히 상충된다.

> "지금까지 제시한 분석의 틀이 선형적인 특징을 갖는 것은 아니라는 점을 지적하고 싶다. 즉, 분석을 하기 위해 특정한 순서에 따라 진행하는 것이지 교과서의 사용이나 수업의 진행이 반드시 이러한 방식으로 진행되어야 한다는 것은 아니다. 교과서의 사용 방식이나 수업의 틀은 따로 논의되어야 할 문제라고 생각한다(박정진, 2005: 81)."

4. 이론적 층위를 명백히 구분하도록 만든 연구

정혜승(2002a, 2002b)은 비가시적인 '관계'를 '연구 대상화'하여 향후 교과서 연구의 이론적 '층위'도 달리 구분하도록 만든 연구물이다. 정혜승(2002a)은 국어과 교육과정 실행 요인을 구명하고 제7차 교육과정이 적용되는 교재와 수업 관찰을 통해 각 요인들이 작용하는 양상을 분석하였고, 정혜승(2002b: 231)은 6, 7차 중학교 교육과정과 교과서를 중심으로 교육과정과 교과서의 관계를 분석하여 교과서의 교육과정 반영 정도, 반영 형태, 변형 방식을 체계적으로 검토하였다. 이들 연구가 출간되면서, 교육과정과 교과서의 관계를 체계적으로 분석하고 평가하는 틀이 마련되었고, 교과서를 교육과정과 동일시하는 국어과 교사들에게 교과서는 교육과정을 적극적으로 해석한 자료 가운데 하나라는 것을 인식하는 틀을 제공해 주게 되었다.

정혜승(2002a, 2002b) 연구는 교육과정 및 교과서 연구 분야의 패러다임적 변화를 가져다준 성과였다고 할 수 있다. 이들 연구가 출간되기 이전, 이론적으로나 실제적으로도 모두 '교육과정 및 교과서'를 연구하고 실행하는 데 좀 더 새롭고도 체계적인 방법론이 없다는 것이 공통적인 문제의식이었다고 판단된다. 즉, 이론적으로는 교과서의 근거가 되는 교육과정과의 관계에 대해서는 심도 있는 논의가 전개되지 못한 상태였으며, 실제적으로는 많은 교사들이 교과서를 교육과정과 동일시하고 교과서 중심으로 교수 학습

을 하고 있었던 것이다.

정혜승(2002a, 2002b)에서는 교재를 분석하거나 수업을 관찰하되, 이를 단독적으로만 분석하지 않고, 교육과정이 실행되는 요인을 구명하고 각 요인들이 작용하는 양상을 분석해 냄으로써 국어과 교육과정 및 교과서 연구를 연계하여 바라볼 수 있는 새로운 패러다임을 구축하였다. 그는 이후 일련의 연구를 통하여 국어교육학계에 교육과정 및 교과서 관련 연구에 핵심 개념들을 남겼다. '국어과 교육과정 실행, 국어과 교육과정 실행 요인, 교육과정이 교과서에 반영되는 양상' 등이 그것이다. 이 개념은 10여 년이 지난 지금까지도 교육과정 및 교과서 연구의 핵심 개념으로 남아 있다.

전술한 이성영(1992) 등의 연구들은 국어과 교재론 또는 교과서론에 필수적인 '개념'들을 제시했다는 점에서, 그동안 국어교육학계의 상식에 근거하여 보더라도 이론화를 시도한 연구물에 해당한다는 것에는 이견이 없다. 그러나 정혜승(2002a, 2002b)의 연구는 그와는 또 다른 차원의 패러다임을 개척했다고 볼 수 있는데, 그 이유는 다음과 같다.

그의 연구는 '실천 현상'을 새롭게 문제화하고 '이론적으로' 읽어 낼 수 있도록 한, 문제화와 개념화를 새롭게 제안한 경우이다. 그 이전의 교과서 연구는 물리적 실체에 대한 정확한 기술, 언어적 표상만 있었던 수준의 이론화 차원에 머물렀다면, 정혜승(2002a, 2002b) 연구는 '교육과정과 교과서'라는 비가시적인 '관계', 그러나 분명히 중핵적인 '관계'를 주요한 현상으로 간주하여 본격적인 '연구 대상화'를 시도한 것이다.

이로써 박인기(2006: 266-267)의 용어대로, 탐구 대상(현상)을 새로운 차원에서 파악해 내었을 뿐만 아니라, '기능이나 처방 차원의 연구를 지양하고 그보다 상위 수준[22]의 연구 담론'을 구축한 것이다.

다시 말해, 그의 연구가 나오기 전에는 '특정 차수 교육과정에 대한 분

22 물론 '어느 정도로 상위이냐'에 대해서는 좀 더 다양한 층위의 이론들이 개발되고 난 후에 단언할 수 있을 것으로 보인다.

석', '특정 교과서에 대한 분석' 등이 일회적으로, 또한 교육과정과 교과서의 깊은 관련성이 없이 개별적으로 이루어졌고, 분석의 기준 역시 '개별 연구자의 머릿속 판단'에만 근거하여 이루어질 수밖에 없었다. 그러나 이 연구 이후에는 적어도 교과서에 대해서는, '교육과정이라는 판단 기준'에 의거하여 정교하게 분석할 수 있는 패러다임이 생긴 것이다. 동일한 교과서라 할지라도 이론적 층위를 달리하여 연구를 진행하게 되었음은 물론, 그러한 결과로 교육과정이나 교과서, 또한 그 관계와 관련된 심층적 구조를 파악하지 못했던 국어교육학계에 새로운 교사 교육 패러다임까지 다음과 같이 제시하게 되었다.[23]

〈교과서를 비평할 때 다음 두 층위의 작업을 분리할 수 있어야 합니다.〉
1. 가능태(교육과정, 국어교육 이론)를 포착하는 층위: 교육과정 상세화 과정
2. 실현태(제재, 활동)를 실행하고 점검하는 층위: 교과서 재구성 과정

1단계. 교과서를 이해하기 위한 작업: 교육과정 상세화 과정 역추적
교과서 집필자는 교과서를 집필하기 전에, 교육과정을 놓고 상세화하는 과정을 거친다. 따라서 편찬자의 의도에 따라 교과서를 제대로 이해하기 위해서는, 이미 실현된 '교과서'라는 실체를 대상으로 어떠한 교육과정 항목들이 상세화되었는지 그 근원과 절차를 역추적하는 것이 필요하다. 이 작업은 교과서를 이해하는 준거를 교육과정으로 설정하는 것을 요구하며, 교과서를 반드시 교육과정과 연계하여 이해할 것을 요구한다. 교육과정 상세화 과정을 역추적하는 작업은, 교과서 자체를 이해하는 데에도 기여하지만, 또한 교과서를 매개로 국어교육학 이론을 이해하는 데에도 기여한다. 국어교육학 이론의 쟁점과 정설화된 관점들이 국어과 교육과정에 모두 반영되는 것이 상례이기 때문이다.

2단계. 교과서로 수업을 실행하기 위한 작업: 교과서 재구성
교사는 1단계에서 교육과정 상세화 과정을 역추적하는 작업을 완료함으로써, 교과서를 비로소 이해하게 된다. 이를 바탕으로, 교사는 실제로 수업을 실행하기 위하여, 교사가 대면하게 될 수업 맥락을 다양하게 고려하여, 교수 학습 과정안을 작성하기 위해 교과서를 재이해하고, 수정, 삭제, 확대, 첨가할 내용을 연구하는 작업 단계이다.

교사 양성 기관에서는 첫 번째 작업에 대한 고려 없이 2단계 교과서 재구성 작업만 수행하도록 하는 경우가 많다. 만약 교사가 1단계를 건너뛴 채

23 이하 내용은 연구자가 예비 교사를 대상으로 강의하는 '국어 교과 교육론' 강의에 주로 제출하도록 하는 과제 내용에 대한 설명 중 일부이다. 연구자는 예비 교사에게 과제를 내주면서 '교육과정과 교과서의 관계를 이해한다.'라는 목표를 달성해야 함을 역설하곤 한다.

로 2단계 작업을 수행하게 되면, 교육과정과는 갈수록 멀어지게 된다. 교과서가 목표 중심으로 편찬되는 최근의 추세로 볼 때, 교육과정과 멀어진다는 것은 결국 교과서를 제대로 이해하고 분석하기 어렵게 된다는 것이나 동일한 의미이다. 수업을 하기 위해 필요한 작업인 교과서 재구성 역시, 다양한 관점 및 방법으로 시도하지 못하게 된다. 즉, '지금까지 경험해 온 학습자 맥락'에만 기대어 교과서 재구성을 시도하게 된다.

5. 실천 지향적 연구가 견지해야 할 이론 층위

이 경우는 보통 연구를 수행하는 사람이 실천을 지향하고 싶어 하나, 연구자 스스로가 지향하는 '실천'의 개념이 불분명하여 궁극적으로 '이론관'이 명확하지 않은 경우에 해당한다. 예를 들어 이호형(2008)의 연구에서 '상호 교섭성' 개념은 훨씬 더 실천적인 층위에서 재규정되어야 한다. 다시 말해 '교실 내에서 교재가 실제로 실행되었을 때'를 전제로 문제의식이 생성되어야 할 필요가 있다. 즉, "해당 단원의 교재가 '어떠한 능력이나 성향을 가진 학생'들과 '어떠한 교사'들이 '어떠한 수업' 맥락 내에서 '어떠한 양상의 상호 교섭'을 저하시키는가"라는 가설을 세우고 이를 구체적으로 밝히는 것이 타당하다는 것이다.

그러나 이호형(2008)의 문제의식은 이성영(1992)에서 논의한바 '교재론의 가장 상위 원리'를 부정하는 데에서 출발하고 있다. 다음 구절을 보자.

> "국어교육의 실천은 수업이 진행되는 교실에서 교사와 학습자, 학습자와 학습자 사이의 상호작용을 통하여 이루어진다. 실천이 보다 효과적으로 일어날 수 있게 돕는 물리적 장치가 바로 국어 교과서이다. 따라서 국어 교과서는 국어 교사와 국어 학습자에게 긍정적인 학습 경험을 줄 수 있어야 하는데, 목표 중심 단원 구성 교과서는 학습자가 국어 교과서의 체제에 순응하여 자기주도적으로 자율학습에 임하고 국어 능력이 향상되는 것을 전제로 하였기에 국어교육의 실천

에서 국어 교사가 교사로서의 전문성을 발휘하여 학습자의 국어 능력 향상에 기여해야 할 발판을 축소시켰다. 즉 목표 중심 교과서, 자율 학습이 가능한 교과서에 대한 문제의식: 국어 교사의 자리가 좁아지고 국어 교사와 학습자 간에 일어날 수 있는 상호 교섭이 차단됨으로써 학습자의 국어 활동과 사고 활동을 긍정적으로 자극할 만한 공간과 기회가 만들어지지 못하고 있다(이호형, 2008: 384)."

이성영(1992)에서는 '개별화된 프로그램을 지향'하는 것이 교재의 기본적 특성이며, 이러한 특성이 곧 교사의 역할을 대신하는 기능을 담보하도록 한다고 언급하였다. 이성영(1992)에서 지적한 이러한 특성은 국어과 교재와 관련된 모든 연구에서 가장 기본적으로 전제해야 할 '상위 원리'에 해당한다. 따라서 교재가 학습자 중심으로 구성될 경우 당연히 교사의 개입(개입의 개념, 유형이 다르겠지만)이 줄어들 수밖에 없는 것이다. 일단 목표 중심, 학습자의 '능력' 중심 교재를 구성하는 것이 최근 교과서 편찬의 대세이므로 교사의 역할이 줄어드는 경향에 대하여, '당연한 상위 원리'임을 인정한 후, 그 범위 내에서 '교사의 어떠한 개입이 요구되는지 그 이전과는 다른 교사의 역할이 무엇인지'를 탐색해야 하고, 좀 더 구체적인 실천 층위에서의 탐구를 시행했어야만 했다.

인용된 구절에서 보듯, 그의 문제의식은 실상은 '수업에서 교사와 학생의 상호작용'인데, 그 해결 방법론을 '특정 교과서의 특정 단원 구성'에서 찾으려고 하였고, 더 나아가 해결 방법론이 근거해야 할 '교재 이론의 상위 원리'는 고려하지 않았다는 것을 알 수 있다. 요컨대 이론의 층위를 더 구체적인 수준으로 낮추어서 논의했어야 한다.

교과서 연구물의 이러한 한계점을 인식한 연구물로는 정혜승(2003)이 있다. 정혜승(2003: 439)에서는 단원 체제의 효율성을 논의한 최가진(2001) 논의에 대하여, 교과서 체제에 대한 평면적 기술과 당위론적 비판에 머물고 교과서 체제에 대한 구체적이고 실현 가능한 대안 제시를 하고 있지 못하다

는 점에서 한계가 있다고 하였다.

그런데 최가진(2001) 논의가 어떠한 점에서 '평면적 기술, 당위론적 비판'에 머물 수밖에 없었는가? 그리고 구체적으로 실현 가능한 대안을 제시하기 위하여 어떻게 했어야 하는가? 최가진(2000) 역시 마찬가지로, 이론의 층위에 대한 인식이 없는 상태에서 연구를 진행했기 때문에 '교과서 단원 체제에 대한 기술'을 하더라도 '어떠한 층위의 이론적 문제 의식'을 해결하기 위한 기술이었는지 불분명했고 그 비판 역시 최상위 원리를 반복하는 것에 지나지 않아 '당위론적인 비판'을 할 수밖에 없었던 것으로 판단된다.

즉, 교과서를 개발을 하고자 기술을 하는 것인지, 아니면 교과서를 수업으로 실행하고자 기술을 하고자 하는 것인지 아니면 더 나아가 최상위 층위의 원리를 재검증하기 위하여 기술을 하고자 하는 것인지, 어떤 층위의 이론적 문제의식을 지녀야 하는지 등에 부합하는 해결 방법론이 구축되지 않은 상태에서 '해결책'을 제공하다 보니 검증이나 논증이 없이 연구자 자신의 의견을 덧붙이는 정도가 되어 버린 것이다.[24]

기본적으로, 모든 '연구물'들은 지속력을 지닐 수 있어야 하고 더 많은 현상을 읽어 낼 수 있어야 한다. 그러므로 실천을 지향한다 하더라도 더 많은 실천을 읽어 낼 수 있어야 하는 것이 옳다. 지금까지 살펴본 '실천을 지향하려는' 국어 교과서 연구물 중에는 이론의 힘을 강력히 발휘할 수 있는 연구도 있었고 그렇지 않은 연구도 있었다. 강력한 힘을 발휘하는 연구들은 더 많은 현상을 읽어 낼 수 있도록 하였고 지속력을 지녀 수많은 연구물을 파생시켰다. 실천을 지향하는 연구물 중 이론의 힘을 발휘하는 연구물들은, 과연 이론과 실제의 관계를 어떻게 설정하고 있는가?

---

24 이창수(2005, 2007)는 정혜승(2002a, 2002b)의 개념을 활용하여 같은 절차를 거쳐 학교급만 달리하여 분석하였다. 새로운 '문제화'를 한 것도 아니고 새로운 개념이 도출된 것이 아니기 때문에, '학교급'을 달리하여 교육과정을 분석한 결과가, 선행 연구인 정혜승(2002a, 2002b)에서 중학교를 대상으로 분석한 것과는 어떤 차이점을 가져오는지 심도 있게 분석했더라면 선행 연구를 발전시켰다는 평가를 할 수 있었을 것이다.

이돈희(1993: 87)에서의 '이론은 실제의 복잡한 상태를 그대로 두고 실제를 조작하므로 그만큼 우리의 사고를 포함한 행위를 경제적이게 하는데, 자유로운 상상적 조작에 의하여 실제를 재구성함으로써 실제 그 자체를 체계적으로 처리할 수 있게 하는 데에서 이론의 힘이 온다.'라는 언급이나, 실천의 영역은 인간 지성을 통해 고안된 이론이 실제로 적용되는 독립적인 영역이 아니라 이론을 통해 설정된 목적을 현실적으로 실현하는 영역을 뜻한다는 칸트의 규정(강영안, 1989: 10)을 참고[25]해 보면 결국, 이론의 본질을 회복하고 이론의 힘을 강화하는 길만이 실천을 제대로 바라볼 수 있으며 설명할 수 있다.

실천 지향적 연구 중 이론의 힘을 발휘하는 연구물 역시, 위와 같은 관점을 지니고 있는 것으로 보인다. 국어 교과서 이론이 더욱 발전하고 실천성을 강화하기 위해서는 이론의 힘을 강화시키는 것만이 옳은 길이다. 현장 추수적인 연구[26]를 하는 것은 그저 '연구 대상, 현상'을 재확인해 줄 뿐, 이론의 진보에는 기여하기 어렵다. 그러므로 모든 연구는 '이론'이어야 하며 단지 연구 대상이 '어떤 층위의, 어떤 종류의 실천'이냐가 문제일 뿐이다.

---

25 "이론은 그것의 유용성에 의해 정당화된다기보다, 오히려 실천을 가능케 하는 근거가 된다는 입장에서 보면 분명 칸트는 인간의 '가능한 경험의 영역'에서나 도덕적 실천 영역에서 순수 이론(오직 이성에 의해 선험적으로 확립된 규칙들의 체계)을 선택할 것이다. 이론은 그것이 가진 인식적 의미에 의해, 그리고 실천을 규정하는 근거라는 의미에서 실제로 발생하고 감각적으로 경험하는 것보다 우선적이다(강영안, 1989: 11).

26 여기에서 '현장 추수적 연구'란 '실천 지향적 연구'와 차별화되며, 본고에서는 '현장 추수적 연구'란 지양되어야 할 성격으로 보았다.

V. 결론

> "어떠한 과학자는 경험적 법칙에서 시작하지 않고, 그 법칙이 파생될 수 있는 (분자)이론을 탐구한다. 그 과학자는 여러 가지 경험적 법칙들이 파생될 수 있는 훨씬 더 일반적인 이론을 구성하려고 한다. 이론에서 파생되는 경험적 법칙들이 많으면 많을수록, 그것들이 다양하면 다양할수록, 그리고 서로 관련성이 적으면 적을수록, 그것들을 설명하는 이론은 더 설득력이 있게 될 것이다. (중략) 물리학에서 커다란 진보를 가져왔던 새로운 이론들은 새로운 경험적 법칙들을 유도해 낼 수 있었던 이론들이었다. 만일 아인슈타인이 그의 상대성 이론을 제안했던 목적이 단지 이미 알려진 어떤 법칙들을 포괄하는 정밀한 이론을 제안하는 것뿐이었다면, 그의 상대성 이론은 혁명적이지 않았을 것이다.
> (중략) 아인슈타인의 이론으로부터 파생될 수 있는 결과들은 결코 고갈될 수 없다. 이것은 그 이전의 이론들로부터는 파생될 수 없었던 결과들이다. 일반적으로 그런 힘을 지닌 이론은 정밀하면서 이미 알려진 법칙들을 하나로 통일하기도 한다(R. Carnap, 1966, 윤용택 역, 1993: 298-299)."

선행 연구를 검토한 결과, 국어 교과서 연구에서는 '이론화'에 대한 양상이 매우 다양하였다. 즉, '이론이 무엇인지'에 대한 상(像)이 연구마다 다르게 나타나 있었다.[27] 또한 많은 연구들이 개별 담론으로만 기능하여 개개의 연구물들이 모두 가치 있는 연구 성과물임에도 파편화되는 경향이 있었다. 그에 따라 이론의 근본적인 문제 제기, 문제화, 개념화, 다양한 층위의 '이론 체계화'에 대한 논의는 지속성을 지니지 못했다.

'실천적 연구'가 강조되곤 했지만 사실 무엇을 '실천적 연구'로 간주할 것인가도 분명하지 않다. 실천 지향적 연구는 분명히 국어교육학 연구의 본질이어야 하지만, 이는 현장 추수적 연구와는 정확히 구분되어야 한다. 분명

27 특히 무엇을 '이론'으로, '이론적 기여'로 보아야 할 것인지에 대한 명확한 합의가 없기 때문인지, 최초로 '문제 대상으로 인식'하고 '탐구 대상화'하고 '개념화'한 것에 대해, 후속 연구들이 분명하게 그 공로를 인지하지 않는 경향이 있는 것도 문제인 듯하다. 이성영(1992), 최영환(2003), 정혜승(2002a, 2002b)에서 최초로 '문제 대상으로 인식'하고 '탐구 대상화'하고 '개념화'한 것에 대해, 후속 연구들이 분명하게 그 공로를 인지하지 않는 경향이 있는 것도 바로 '이론관, 이론 체계화 방법론'이 제대로 서지 않았기 때문으로 보인다. 공동체가 공동의 '개념'과 '탐구 대상'을 구축하고, 가치 있는 선행 연구를 지속적으로 인용하고 발견하려는 노력이 필요한 시점이다.

한 것은, '현장 추수적 연구'를 '실천적 연구'라고 할 수는 없다는 것이다. 현장 추수적 연구만을 지향할 경우 여러 문제점이 나타날 수 있다. 선행 연구가 학계에 기여한 바가 무엇인지 충분히 가치를 부여하지 않은 채, '특정 맥락의 특정 실천 현상에 대한 경험적 지식을 그대로 표상하는 것'을 반복적으로 수행하는 경향은 사실 비단 교과서 분야만의 문제는 아닐 것이다.

교과서 분야는 특정 교과서 특정 단원에 대해 실천가로서 자신의 의견을 비평적으로 개진하는 데 그치는 바람에, 선행 연구와의 관계성을 정립하지도 못하고 후속 연구 주제를 창출하지도 못하는 경우가 많았다. 이러한 연구는 현장 추수적 연구로 폄하되지 않도록 '이론적 특성'을 철저히 견지하도록 노력할 필요가 있다.

비록 '실천가의 경험적 지식'을 다루고 있다고 하더라도 '이론의 특성'을 내포하고 있다면 적어도 그러한 연구는 '이론화를 시도한 연구'로 보아야 한다. 본고에서는 대표적으로, 실천가의 경험적 지식을 '정확한 언어화 과정을 거쳐 표상'한 연구를 들어, 이러한 연구를 '현장 추수적 연구'를 극복한, 이론화에 기여한 연구물로 보았다. 경험적 지식을 표상하는 것은 '언어화' 과정이어야 함을 적극적으로 보여 준 연구들이기에, '이론화 연구의 전형'으로 볼 수 있다.

보통 국어교육학의 수많은 '실천 차원을 설명하려는 연구'들이 박인기(2007: 13)의 지적처럼 '정책이 곧바로 실천으로 이어지고 그것의 합리성을 연구하는 유형(정책-실천-연구의 경로)'인 경우가 많다. 실제로 국어교육학 자체적으로도연구자는 '개발자 또는 교수자'로서의 경험적 지식에 기대어 연구물을 출간하는 경향이 강하고, 국어 교과서 연구도 그러함을 확인하였다. 경험적 지식을 이론화하는 데에 성공한 연구도 상당수 발견되었는데, 경험적 지식을 표상하는 연구를 이후 어떻게 발전시킬지에 대해서는 좀 더 충분한 성찰이 필요하다.

국어교육학 전반에서 학문론 논의가 약화되고 있고, 국어교육학 학문적 정체성을 정립하거나 이론적 타당성을 논의한다 하더라도 대개 '미시적 층

위'를 공고히 하는 데에만 집중(최지현, 2011)하고 있다. 본고는 이러한 연구 경향이 자칫 '거시적' 층위를 점차로 무화시키거나 또한 미시적 층위에 대한 연구를 진행하더라도 '기술적 처방', '사회과학적 방법론'으로만 접근하여, 국어교육학 전체의 학문적 성격을 점차 '기술적 처방'으로 한정할 수도 있다는 점에서, 박인기(2006)에서 언급한 '거시적 층위의 이론'을 국어 교과서 연구에서도 도출해 낼 가능성은 없는지, 기존 연구물들을 비판적으로 검토함으로써 타진해 본 것이다.

이론에 대한 현장의 선입견을 극복하는 문제나, 이론의 실천성을 강화하는 문제나 모두, 궁극적으로는 이론의 본질, 이론의 힘을 회복하는 일에서 출발하여 이론을 체계화하는 방법론을 견지하는 것이 해결책이라 하겠다. 다른 분야 연구물을 대상으로, 또한 다양한 '논리적 검토 틀'을 발굴하여, 국어교육학의 각 분야가 지향하고 있는 현재의 이론적 성향은 무엇인지 기술하고 바람직한 합의를 이끌어 내는 후속 연구가 필요할 것이다.

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

참고문헌

강남욱 · 김호정(2012),「한국어 교재 평가론의 통시적 고찰」,『국어교육연구』29: 1-33.

강영안(1989),「칸트철학에서 이론과 실천의 문제」,『철학연구』45: 1-30.

김대행(2000),「교과서와 국어교육관」,『국어교육학연구』10: 1-18.

_____(2008),「국어과 교재론의 발전 방향」,『우리말교육현장연구』2-1: 7-23.

김라연(2002),「6차 국어 교과서와 7차 국어과 교과서 비교 연구—중학교 1학년 교과서를 중심으로—」,『이화여자대학교 인간발달』7: 13-30.

김상욱(2008),「2007 개정 교육과정에 따른 중학교 교과서의 개발 방향」,『우리말교육현장연구』2-1: 67~94.

김종철 외(2007),「7차 교육과정 국어 교과서에 대한 비판적 검토」,『국어교육연구』19: 139-237.

김창원(2003),「문학 교과서 개발에 대한 비판적 점검」,『문학교육학』11: 43-81.

김혜정(2005),「국어과 교수-학습 방법론에 대한 비판적 고찰」,『국어교육』118: 31-64.

남가영(2012),「문법교육과 교과서」,『한국어학 』57: 1-34.

박인기(1995),「문학교육연구의 이론성과 실제성」,『선청어문』23: 41-58.

_____(2006),「교과교육학의 학문 위상과 현 단계 도전 과업」,『교과교육학연구』10-1: 261-280.

_____(2007),「독서 현상 연구와 독서 정책의 방향」,『독서연구』7: 9-35.

박정진(2005),「학교급별 국어 교과서의 단원 전개 방식 분석」,『한국초등국어교육』25: 77-100.

박창균 · 함욱 · 김주영(2010),「국어과 교육과정 실행 점검을 통한 교과서 평가 방안」,『새국어교육』86: 157-185.

이경화 · 김혜선(2008),「2007년 개정 국어과 교육과정 내용의 상세화 원리 체계화 연구」,『국어교육학연구』33: 525-555.

이돈희(1993),『교육적 경험의 이해』, 교육과학사.

이성영(1992),「국어과 교재의 특성」,『국어교육학연구』2: 71-92.

_____(2006),「국어 교과서를 구성하는 텍스트들의 유형」,『한국초등국어교육』32: 284 - 306.

_____(2009),「국어 교과서 정책」,『국어교육학연구』36: 71-98.

이창수(2005),「국어과 교육과정이 교과서에 반영되는 유형에 관한 연구: 제7차 교육과정 6학년을 중심으로」,『우리말글』7: 139-175.

_____(2007),「국어과 교육과정이 교과서에 반영되는 유형에 따른 분석 연구: 제7차 교육과정 4학년을 중심으로」,『새국어교육』76: 295-340.

이호형(2008),「'교사와 학습자의 상호 교섭을 고려한 국어 교과서 단원 구성 방법 연구'」,『새국어교육』80: 383-413.

정혜승(2002a),「제7차 국어과 교육과정 실행 사례 연구」,『교육과정연구』20-4: 107-140.

_____(2002b),「국어과 교육과정이 교과서에 반영되는 방식에 관한 연구」,『한국어학』15: 229-258.
_____(2003),「국어 교과서 연구의 현황과 반성」,『국어교육학연구』16: 433-469.
_____(2004),「국어 교과서 평가 방안 연구」,『국어교육학연구』21: 433-476.
_____(2005),「미국의 국어 교과서 분석 연구—교과서의 기능을 중심으로—」,『독서연구』14: 335-371.
_____(2011),「국어 교과서의 다양한 구현 방향: 검정 전, 중, 후 단계를 중심으로」,『교육과정연구』19-2: 99-119.
조혜숙(2007),「교과서 연구 현황 분석: 제7차 중학교 국어 교과서를 중심으로」, 고려대학교 교육대학원 석사학위 논문.
주세형(2009),「할리데이 언어 이론의 국어교육학적 의미」,『국어교육』130: 173-240.
_____(2013),「문법교육학의 본질과 독자성」,『선청어문』40: 281-300.
주세형 · 남가영(2014),『국어과 교과서론』, 사회평론아카데미.
최가진(2001),「국어 교과서 단원 체제의 효율성에 대한 연구—현행 고등학교 교과서를 중심으로-」,『독서연구』6: 407-456.
최미숙(2006),「제7차 초등학교 국어 교과서에 대한 비판적 점검」,『국어교육학연구』27: 25-58.
최미숙 외(2011),『국어교육의 이해』, 사회평론.
최영환(1999),「국어교육학 정립의 방향」,『국어교육학연구』1: 1-15.
_____(2003),「효율적인 국어과 교재 구성의 방안」,『국어교육학연구』16: 533-558.
_____(2005),「국어과 교재의 핵심 요소와 구성 방향」,『교과서연구』45: 21-27.
최지현(2011),「문학교육의 이론과 실제: 이론의 실천성에 대한 논란을 중심으로」,『새국어교육』89: 429-460.
최지현 외(2007),『국어과 교수 학습 방법』, 역락.
최현섭 외(1999),『국어교육학 개론』, 삼지원.
한기철(2011),「'실제'와 '이론'의 두 가지 의미와 '실천 철학'으로서의 교육철학 논의에 대한 반성적 분석」,『교육사상연구』25-3: 245-269.
Carnap, R.(1966), 윤용택 역(1993),『과학철학입문』, 서광사.
Giere, R. N. *et al.*(2006), 조인래 외 역(2012),『과학적 추론의 이해』, 소화.
Matthiessen, C. *et al.*(2010), *Key Terms in Systemic Functional Linguistics*, Continuum.
Stern, H. H.(1983), 심영택 외 역(1995),『언어 교수의 기본 개념』, 하우.

초록

국어 교과서 이론은 존재하는가

—국어교육학 이론 체계화에 기여하기 위하여—

주세형

본고에서는 각 하위 분야 연구물들에 국어교육학 학문 공동체가 전제하는 다양한 이론적 특성들이 편재한다고 보고, '교과서 분야'를 대상으로 하여 그간의 연구물들을 면밀히 검토하여, 그 이론적 특성을 귀납해 내었다. 이러한 작업을 통하여 국어교육학 각 하위 분야별로도 자생적인 이론 체계를 공고히 하고, 동시에 국어교육학 전체 이론 체계 형성에도 실질적으로 기여할 수 있는 바를 도출하려고 한다. 본고에서는 그간의 교과서 연구물을 일별하였으며, 다음과 같이 연구문제를 설정하였다.

연구 문제1. 이론의 본질적 특성을 검토, 분석하여 이를 바탕으로 국어 교과서 연구를 검토하기 위한 관점과 방법론을 구축한다.

연구 문제2. 연구 문제1에서 구축한 방법론을 바탕으로 하여 국어 교과서 연구가 지금까지 어떠한 이론적 특성을 보여 왔는지 그 양상을 읽어 낸다.

연구 문제3. 연구 문제2의 결과를 연구 문제1에서 구축한 방법론의 논리로써 재해석하여, 국어 교과서 이론이 발전하기 위해 노력해야 하는 방향성을 제언한다.

핵심어 국어교육학, 할리데이 언어 이론, 국어과 교과서, 국어과 교재, 이론의 층위, 실천, 이론과 실제

ABSTRACT

The Theoretical Features and the Future Direction in Korean Textbook Theory

Joo, Se-hyung

This thesis aims to derive the characteristics of Korean Education theory in Korean Education academic community by reviewing the previous papers. The value of this kind of work would be beneficial in stabilizing the theory system, and in renovating the whole system of Korean Education theory.

By specializing in the area of Korean Textbooks, three research problems are organized as follows.

research problem 1. The perspective and methodology are constructed based on analyzing the essential features of theory.

research problem 2. The theoretical characteristics of Korean Textbook researches are analyzed by means of methodology constructed.

research problem 3. The desirable directions of Korean Textbook theory are suggested by reinterpreting conclusion of the research problem2.

KEYWORDS Korean Education Theory, Sydney School, Korean Textbook, the level of Theories, practice, theory and practice