

국어교육의 내용 설정 및 그 구조화 가능성 탐색

이 성 영
(호서대 강사)

目 次

- | | |
|-----------------------------------|---------------------|
| 1. 머리말 | 3. 문학 영역과 국어교육의 관계 |
| 2. 국어교육에서의 언어관
-언어 지식 영역을 중심으로 | 4. 구조화의 틀
5. 맺음말 |

1. 머리말

국어과 교육의 내용 영역은 크게 언어 기능 영역, 언어 지식 영역, 문학 영역의 셋으로 인식되고 있다. 다섯 차례에 걸쳐 개정된 기존의 교육과정을 살펴보면 그 체계가 어떻게 변화되었건 상관없이 그 구체적인 내용은 위의 세 가지로 인식된 것에는 변함이 없는 듯하다. 특히 최근의 4차와 5차 교육과정의 교과목표의 진술이 언어 기능에 관한 항목, 언어 지식에 관한 항목, 문학에 관한 항목의 셋으로 되어 있는 것은 이러한 인식을 잘 드러내어 준다.

국어 교과와 관련되는 내용으로 위의 세 가지가 설정되는 것은 일면 타당한 것으로 생각된다. 그것은 그 세가지 영역이 현행의 교과 구분에 따르면 다른 교과에서는 다룰 수 없는 것들이며, 동시에 여러 가지 면에서 다른 교과와 구별되는 특성을 지니는 것으로 인정되기 때문이다. 이러한 이유로 하여 국어 교과의 내용이 현재와 같은 모습을 띠는 것은 현실적으로 피할 수 없는 귀결로 생각된다.

그러나 서로 다른 특성을 지닌 언어 기능 영역, 언어 지식 영역, 문학 영역의 세 가지가 한 교과 속에서 공존한다는 사실은 여러 가지 문제점을 노출시킨다. 먼저 생각할 수 있는 것은 국어과의 내용 체계가 기형의 모습을 띠게 된다는 것이다. 하나의 교과에서 설정하고 있는 다양한 내용들은 어떠한 방식으로든지 그 나름대로 서로 유기적인 관련을 가져야 바람직할 것이다. 현행의 국어과 교육의 내용은 이러한 유기적인 관련성을 갖추지 못하고 있다고 할 수 있다. 그러나 이러한 문제점은 그리 중요한 것이

아니라고 할 수도 있다. 교과서의 내용이 반드시 일관된 체계로 구조화 될 필요가 있는 것은 아니며, 편의상 서로 다른 특성을 갖는 내용을 한 교과에서 가르친다고 해서 크게 문제될 것은 없다고 할 수도 있기 때문이다.

국어과 교육에서 서로 다른 세 영역이 공존함으로써 생기는 보다 본질적인 문제점은 세 영역이 상호 배타와 간섭으로 인해 공백이 생기거나 정작 중요한 것을 놓치고 있다는 데에 있다. 이러한 결과로 언어 기능 영역은 '공허'하며, 언어 지식 영역은 '무의미'하며, 문학 영역은 '불확실'하다는 식의 비판이 스스로 제기되고 있는 실정이다. 즉 언어 기능 영역에서는 '말해 보자, 들어 보자, 읽어 보자, 써 보자' 정도로 내용 진술을 그침으로써, 무엇을 가르치고 있는지 그 내용을 추출하기가 힘들며, 언어 지식 영역에서는 왜 가르쳐야 하는지도 모르면서 학생들이 이해하기 힘든 음운, 형태소, 품사 등을 가르치느라고 진력을 다하고 있고, 문학 영역은 언어 기능 영역과 별개의 것으로 인식됨으로써 그 자체 훌륭한 언어 사용으로 구성되어 있으면서도 언어 기능 영역에서 배제되고 있으며 고어 주석이나 문법 사항을 가르치는 등 그 고유한 영역을 확보하지 못하고 있다는 것이다.

이러한 문제는 국어과 교육의 내용을 새롭게 구조화해야 할 당위를 보여 준다. 그것은 단순히 체계상의 문제가 아니라 국어과 교육의 본령과 관계된 문제라는 측면에서 더욱 그러하다. 본고는 국어과 교육의 본질적인 내용이 무엇이며, 그것을 어떻게 구조화할 수 있는가 하는 문제를 다룬다. 완결된 형태의 제시에 미치지 못하고 가능성을 탐색해 보는 데 그쳤음을 미리 밝혀 둔다.

2. 국어교육에서의 언어관 - 언어 지식 영역을 중심으로 -

국어교육¹⁾의 내용을 설정하고 그것을 구조화하기 위해서는 먼저 언어 기능, 언어 지식, 문학 영역 상호간의 관계를 살펴보는 것이 순서일 것 같다. 그들 사이에 차이점이 있는 것은 사실이지만, 그것만을 강조하는 것은 문제의 해결에 도움이 되지 않는다. 따라서 세 영역을 하나의 교과 밑에 묶일 수 있게 한 공통점에서 출발하는 것이 바람직한 것으로 보인다.

세 영역의 공통점은 '언어'라는 것은 쉽게 추출될 수 있다. 그러나 문제는 언어가 다양한 부면을 갖는다는 점이다. 당장 언어학에서 다루는 언어와 문학에서 다루는 언어는 상당한 차이가 있다. 여기에서 국어교육의 내용이 일관된 논리로 구조화되기 위해서는 국어교육에서 바라보는 언어가 어떠한 것이 되어야 하는가를 규정하는 것이 문

1) 국어과에서 담당하는 것이 국어교육이라는 점에서 앞으로는 국어교육이라는 용어로 사용한다.

제 해결의 요체임을 발견할 수 있다.

국어교육에서의 언어는 어떠한 언어인지를 규정하기 위해서 먼저 언어 지식 영역에서의 언어는 어떠한 언어인지를 살펴보자. 언어 지식 영역에서의 언어관을 살펴볼 수 있는 가장 좋은 자료는 고등학교의 문법 교과서이다. 문법 교과서의 내용은 순수 언어학의 연구 결과물이 통일되고 단순화한 형태로 제시되어 있는 것임은 쉽게 확인할 수 있다. 순수 언어학에서는 일반적으로 기호 체계 및 요소들 사이의 관계의 체계로 언어를 바라본다는 것은 잘 알려진 사실이다. 그렇다면 언어 지식 영역에서의 언어는 '기호 및 규칙 체계'로서의 언어라 할 수 있을 것이다.

이제 언어 지식 영역에서의 언어인 기호 및 규칙 체계로서의 언어가 국어교육에서의 언어로 수용될 수 있는 가능성을 점검해 보자. 필자는 "우리의 國語敎育은 韓國語를 가르치는 言語敎育이다." (李庸周 1989:47)라는 명제를 수용한다. 이 명제를 단순화하면 '국어교육은 언어교육이다'가 되는데, 만약 언어 지식 영역에서의 언어관을 그대로 받아들인다면 결국 국어교육은 기호 및 규칙 체계로서의 언어를 가르치는 것이 될 것이다. 그러나 국어교육을 이렇게 규정하는 것은 쉽게 동의하기 어렵다. 언어교육은 언어에 '대해서' (about language) 가르쳐서는 안된다는 말은 이러한 인식을 잘 대변해 준다.

국어교육에서의 언어가 자립적인 체계로서의 언어가 아닌 다른 어떤 것인가에 대한 실마리는 교육과정에서 국어 교과나 국어 과목의 일반 목표 진술에 나오는 '국어 생활'이라는 표현이나 "국어교육의 목표는 國語使用能力의 伸張이다" (李庸周 1989:47) 등에서 찾을 수 있다. 국어 생활이란 국어를 '사용'하는 생활을 말할 것이다. 따라서 국어교육에서의 언어는 '행위' 혹은 '사용'이라는 개념이 들어 간 언어라 할 수 있다.

그러나 여기에서도 고려해야 할 것이 있다. '언어'와 '사용'이 독립된 두 개념이나 아니면 결합된 하나의 개념이나 하는 문제이다. 만약 '언어'와 '사용'을 독립된 두 개념으로 본다면 여기서의 언어는 체계로서의 언어가 될 공산이 크다. 이 경우의 국어교육도 체계로서의 언어를 가르치는 것이 주 임무가 될 것이며, 단지 그 체계에 어긋나지 않게 사용하도록 하는 것이 전부일 것이다.

이러한 국어교육의 약점은 여러 가지를 찾을 수 있다. 먼저 체계로서의 언어가 모어교육에서 갖는 역할의 비중이다. 체계로서의 언어에 대한 연구 성과물은 대부분 모어화자들이 의식, 무의식적으로 이미 알고 있거나, 그 규칙에 맞게 자연스럽게 사용하고 있는 것들이다. 그리고 순수한 학적 체계를 위해서 필요한 개념들, 예컨대 음소, 형태소, 품사 등의 개념이나 그 분류 등은 모어교육에서 크게 의미가 없는 것들로 보인다. 기존의 언어 지식 영역 교육은 이러한 것들에 진력함으로써 정작 중요한 것을 놓쳤다고 할 수 있다.

기존의 순수 언어학에서는 언어의 최대 단위를 주로 문장으로 한정된 것도 국어교육

의 관점에서는 한계로 지적될 수 있다. 실제로 사용되는 언어의 기본 단위가 문장인 것은 틀림없지만, 여러 개의 문장이 결합되어 하나의 의미 단위로 사용되는 경우가 많은 것이 언어 생활의 자연스런 모습이다. 그리고 한 문장은 그 문장을 사용하는 상황이나 그 문장을 포함하는 문맥에 따라 다양한 의미를 지닐 수 있다. 따라서 언어의 최대 단위를 문장으로 한정하고 그 구성요소들의 기호 체계나 요소들 사이의 상호 관계 체계를 밝힌 것을 가르치는 것만으로 국어교육이 충분할 수는 없다.

체계로서의 언어를 가르치고 그것을 사용하게 하는 국어교육이 갖는 문제점 중의 또 하나는 그러한 교육에 사용되는 언어가 현실의 언어 생활에서 사용되는 자연스런 언어가 되지 못한다는 것이다. 흔히 언어의 체계를 밝히기 위해 사용되는 예문들은 해당 체계를 분명히 드러내 보이기 위해 인위적으로 만든 것이 대부분인데, 이러한 언어를 가르치는 것은 자연스럽지 못한 언어를 사용하게 할 가능성이 크다.²⁾

'언어'와 '사용'이 서로 분리되는 개념으로 볼 때 발생하는 이상의 문제점으로 하여, '언어'와 '사용'을 결합된 하나의 개념, 다시 말해 '언어사용'으로 보아야 할 필요성이 생긴다. 즉 국어교육에서의 언어는 자족적(Self-contained)이고 자립적(Autonomous)인 '체계로서의 언어'가 아니라, 구체적인 상황 속에서 의미 구성 및 의미 전달의 목적으로 사용되는 '사용으로서의 언어'로 보아야 한다는 것이다.

국어교육에서의 언어를 언어사용 혹은 사용되는 언어로 볼 때, 체계로서의 언어가 차지하는 위치는 자명해 진다. 언어사용이란 기호 및 규칙의 체계를 토대로 하여 성립한다. 언어가 사회적인 의사소통의 수단이 될 수 있는 것은 관습화된 기호 및 규칙 체계가 언중들에게 공유되어 있기 때문에 가능한 것이다. 따라서 관습화된 기호 및 규칙 체계는 언어사용의 전제 조건이다. 이러한 의미에서 언어사용을 가르치기 위해서는 먼저 체계로서의 언어를 가르쳐야 한다는 것은 당연하다. 그러나 언어사용을 가르치기 위해서 필요한 체계로서의 언어가 어떠한 것인가는 다시 생각해 볼 필요가 있다. 예컨대 순수 언어학의 학적 체계를 성립시키는 모든 내용을 언어사용을 가르치기 위한 토대로 가르칠 필요는 없을 것이다. 이것이 정당하다면, 기존의 언어 지식 영역에서 가르쳐 왔던 내용들은 재검토되어야 할 것이다. 깊이 생각해 보지 않아도 음운, 형태소, 품사 등의 개념이나 그것의 분석, 분류보다는 대우법이나 문장 성분들의 상호 호응 등이 언어사용과 더 밀접히 관련되는 것임은 쉽게 알 수 있다.

2) 李庸周(1981)는 현실적인 언어와 국어정책 및 국어교육에서의 언어가 괴리되어 있다는 것과, 그것이 일치해야 한다는 점을 지적하고 있다. Widdowson(1979)이 문법적인 규칙 혹은 체계가 그대로 실현되어 생성된 Usage와 자연스러운 의사소통의 상황 속에서 생성된 Use의 개념을 구분한 것도 참고가 된다. 외국어 교육에서는 모어교육에서 보다 문법 규칙의 습득이 상대적으로 중요한 역할을 한다고 볼 수 있을 것인데도 Use 중심 언어교육이 되어야 한다고 한 것은 주목할 만하다.

언어사용의 토대가 되는 내용으로 단순히 순수 언어학의 성과물 혹은 문법 교과서의 내용 중에서 유의미한 것을 취사선택하는 것만으로는 만족스럽지 못하다. 교육과정이나 그 해설서 등에서 '언어 사용'이라는 말을 수식하는 대표적인 용어로 '정확한'과 '효과적인'이 있다. 그런데 언어사용의 토대로서 순수언어학의 성과물이나 문법 교과서의 내용에서 선택하여 가르치는 것은 주로 정확한 언어사용과 관계되는 것으로 볼 수 있지만, 효과적인 언어사용과는 직접적인 관련을 맺기가 어려움을 알 수 있다. 거의 동일한 내용을 기호 및 규칙 체계에 어긋나지 않게 표현한 문장은 여러 가지가 있을 수 있다.³⁾ 그 각각은 모두 '정확한 언어사용'이라고 할 수 있다. 그러나 그러한 여러 가지 문장 중에서 특정의 언어적 상황에 가장 적절하게 부응하는 문장을 상정할 수 있다. 만약 그러한 판단이 대부분의 언중에게 공통되는 것이라면, 어려운 작업이기는 하겠지만 하나의 관계 체계로 구조화할 수 있을 것이다. 나아가 여러 문장이 결합되어 사용되는 담화 차원에서도 정확하고 효과적인 언어사용을 규정하는 관계 체계는 상정 가능하고 또 추출할 수 있을 것이다.⁴⁾

요약하면, 언어사용을 가르치기 위해 언어 체계에 대해서 가르치는 언어 지식 영역에서의 내용은 모어교육에 유의미한 문장 단위에서의 체계로서의 언어뿐만 아니라, 단위가 확대되어 담화 차원의 규칙 체계, 나아가 그 모든 차원에서 효과적인 언어사용을 가능케 하는 원리도 포함되어야 한다는 것이다. 이러한 유형의 언어 체계는 그 용어 자체가 '언어사용의 체계'로 바뀌어야 할 성질의 것이다. 만약 언어사용의 토대가 되는 언어사용의 체계가 엄밀하게 구조화되어 학적 체계가 성립될 수 있다면, 그 명칭은 '언어사용학'이라 할 만하다.

Spolsky(1978)가 Applied Linguistics라는 용어를 버리고 Educational Linguistics라는 용어를 취한 이유 중의 하나도, 언어교육에 필요한 언어 체계는 순수 언어학의 단순한 응용 이상이라는 인식에서 비롯된 것으로 보인다. 예컨대 효과적인 언어사용에 영향을 미치는 요인으로는 언어적인 측면 이외에 심리학적, 사회학적인 요인들도 중요한 요인이 될 것임은 의심의 여지가 없다. 물론 순수 언어학의 영역을 확장시켜 이러

3) 金宗澤(1976)에서는 문장 단위의 수준에서 개념 구조와 표현 구조를 구분하고, 하나의 개념 구조에서 여러 가지의 표현이 가능함을 자세히 보여주고 있다.

4) 언어를 문장을 최대 단위로 하는 자족적인 구조물로 보지 않고 구체적으로 사용되는 상황맥락이나 문맥에서의 의미 기능 방식을 찾으려는 노력이 담화문법이나 화용론 등에서 이루어지고 있다. 이들은 언어를 추상화하지 않고 각각의 사례를 분석의 대상으로 삼는다. 즉 Token 혹은 Etic을 지향한다고 할 수 있다. 그러나 학문적인 연구 방법이 되기 위해서는 추상화, 즉 Type이나 Emic을 지향하지 않을 수 없다. 언어사용의 구조를 밝히는 작업이 어려운 이유가 여기에 있다. 그러나 이러한 서로 다른 지향이 반드시 모순되는 것은 아닐 것이다. 구체적인 대상의 분석에서 그것을 가능케 한 추상적인 원리를 찾아 내는 것 역시 가능할 것이다.

한 영역까지 다룰 수 있다면, '언어사용의 체계'나 '교육 언어학'이라는 것을 언어학의 하위 영역이라고 할 수도 있을 것이다. 그러나 중요한 것은 그것이 국어교육학의 하위 영역이나 국어학의 하위 영역이냐가 아니라, 그 영역에 대한 연구 성과물이 국어교육에서 필요한 부분이라는 것이다. 다행히 국어학에서 이루어진 성과물이 있다면, 국어교육에서는 그것을 적극적으로 받아들여 원용해야 할 것이며 그렇지 못한 부분에서는 국어교육 전공자 스스로가 그 필요를 충족시켜야 할 것이다.

한 가지 더 생각해 보아야 할 것은, 언어사용의 체계는 각 언어마다 다르다는 점이다. 예컨대 해설형 담화 구조에서 영어의 경우는 인과관계로 이어 나가는 선적인 구조가 선호되는 반면에, 국어의 경우는 기,승,전,결의 형식에 토대를 둔 전환의 방식이 선호된다고 한다.(黃迪倫, 1990: 110) 이것이 사실이라면 국어교육을 위한 언어사용의 체계에는 이러한 국어에 특유한 언어사용의 방식이 포함되어야 하며, 효과적인 국어사용이라는 것도 전환이라는 우리 특유의 방식과 무관할 수 없다. 따라서 효과적인 국어사용법을 가르치는 것은 결국 은연 중에 언어와 관련되는 우리의 민족적 특질을 가르치는 셈이 된다.

언어를 사용으로서의 언어 혹은 사용되는 언어로 보는 것은 언어 기능 영역에서의 언어관과 일치한다. '기능'이라는 말은 그 자체에 이미 '행위'라는 의미자질을 내포하기 때문에, 언어 기능 영역에서의 언어는 체계로서의 언어가 아니라 사용으로서의 언어일 수밖에 없다. 언어 기능이란 언어를 사용하는 기능이다.

'언어사용' 혹은 '언어를 사용한다'는 것이 갖는 양상을 생각해 보는 것은 국어교육의 내용을 설정하는 데 유용할 것으로 보인다. 표현을 중심으로 생각할 때, 언어를 사용한다는 것은 우선 두 가지로 개념적인 구분이 가능하다. 체계로서의 언어를 사용하여 적격의 언어표현을 만들어 내는 것이 그 하나이고, 적격의 언어표현을 사용하여 내용을 적절히 구성하거나 전달하는 것이 다른 하나이다. 정확한 언어사용이란 주로 전자와, 효과적인 언어사용이란 주로 후자와 관계한다고 할 수 있다.

물론 이 둘은 실제의 언어사용에서는 단계적으로 구분되는 것이 아니라 동시에 일어난다고 봄이 타당하다. 그러나 이러한 개념적인 구분은 교육의 측면에서는 유용하다. 언어를 갖 배우기 시작한 학습자의 경우는 체계로서의 언어를 배우고 그것을 사용하여 적격의 언어표현을 할 수 있는 능력을 기르는 것이 주요 학습 내용이 되어야 할 것이며, 이것이 어느 정도 학습된 경우에는 적격의 언어표현을 사용하여 내용을 효과적으로 구성 혹은 전달할 줄 아는 능력을 습득하는 것이 주요 학습내용이 되어야 할 것이다. 물론 저학년도 단순히 언어를 습득하는 단계에만 있는 것이 아니라 나름대로의 수준에서 의미 구성 혹은 의사소통의 언어 생활을 영위하는 언어사용의 주체이므로, 그 수준에서도 효과적인 언어사용이 가르쳐져야 한다. 그리고 고학년에서도 경우에 따라 교정적인 언어교육이 필요할 수 있다. 그러나 모어인 경우 체계로서의 언어는 대부분

자연스럽게 내재화가 된다는 사실을 수용한다면, 전체적인 무게중심은 적격의 언어표현을 사용하여 내용을 효과적으로 구성하거나 전달하는 쪽에 놓여져야 할 것이다.

‘언어를 사용한다’는 것에는 또다른 차원을 생각할 수 있다. ‘언어로 사고한다’는 경우가 그것이다. Kearns(1984:57)에서도 언어로 사고하는 것을 하나의 언어 행위(Linguistic Acts)로 보고 있다. 사실 효과적인 언어사용이라는 것도 그것을 가능케 하는 언어적 사고가 없이는 성립이 불가능하다. 언어사용의 과정에서 가장 본질적인 것은 심리적인 과정이므로, 언어와 사고의 관계는 언어교육에서 도외시킬 수 없는 부분이다. 국어교육에서 사고로서의 언어를 강조한 것은 金大幸(1990)을 참고할 수 있다. 언어와 사고의 관계는 너무나 방대한 문제이므로 여기서 해결할 수 있는 문제가 아니다.

그러나 한 가지 짚고 넘어 가야 할 것은 언어적 표현과 직접 관계되는 사고는 언어적 사고, 즉 언어를 사용한 사고라는 점이다. 단편적이긴 하지만 예를 들어 보자. 한 학생이 자기 친구에게 ‘곰’이라는 별명을 붙이고 다른 친구들도 모두 동의함으로써 효과적인 언어사용을 하였다고 하자. 이 경우 ‘곰’이라는 언어표현이 나오기 위해서는 해당 친구를 ‘곰’으로 인식하는 것을 필요로 한다. 그런데 “‘곰’으로 인식하였다”는 것은 곧 ‘곰’이라는 ‘단어’를 머리 속에 떠올리고, 그것의 개념적, 연상적 의미를 사용하였다는 것을 의미한다. ‘곰’이라는 말을 인식과정에서 사용하지 않고서는 ‘곰’이라는 표현이 나올 수 없다. 말로 표현할 수 없는 막연한 느낌의 상태는 언어적인 사고가 아니며, 당연히 언어적인 표현이 불가능하다.

언어로 사고 혹은 인식한다는 것을 좀더 분명히 보여주는 경우는 속담을 사용하는 경우이다. 특징의 현실 사태를 ‘등잔 밑이 어둡다’거나 ‘백지장도 맞들면 낫다’ 등으로 인식하는 것은 결국 머리 속에서 그러한 언어를 사용하는 것이라고 할 수 있다. 요컨대 언어사용이란 음성이나 문자로 실체화되는 것에만 한정되는 것이 아니라 머리 속에서의 심리적인 과정도 포괄하는 개념이다. 언어사용의 기능을 고등 정신 기능이라 하는 것도 같은 맥락이다.

이러한 측면에서 본고에서는 체계로서의 언어 특히 기호⁵⁾체계는 도구라기보다 재료라는 관점을 취한다. 전달해야 할 의미내용이 따로 있고 그것을 전달하는 도구로 체계로서의 언어가 존재한다는 관점보다는, 체계로서의 언어를 재료로 삼아 의미내용을 구성하는 것으로 보며, 따라서 언어사용이란 의미내용이라는 생산품을 ‘만드는’ 과정으로 본다. 같은 재료라도 어떻게 만드느냐에 따라 전혀 다른 생산품이 나올 수 있는 것이 언어사용의 모습이며, 더 잘 만들기 위해 혹은 만들지 못해서 고심하는 것이 우리의 언어 생활의 경험과 더 일치하기 때문이다. 언어사용의 결과물은 정신적인 과정의 산물이기 때문에, ‘만드는’ 능력인 언어사용의 능력은 사고 능력과 밀접한 관련을 가

5) 여기서의 기호는 청각영상과 개념이 결합된 소쉬르의 기호(sign)에 가깝다.

질 수밖에 없다.

만약 국어교육에서 언어 지식 영역과 언어 기능 영역의 구분이 굳이 필요하다면, 언어 지식 영역에서 가르칠 내용은 언어사용의 체계가 되어야 한다. 국어교육에서의 언어를 언어사용의 체계로 본다는 전제 하에서, '언어에 대해서' 가르치는 것은 필요한 일이다. 이것을 제시하지 않은 상태에서 언어사용을 가르치는 것은 단순히 '말해 보아라, 들어 보아라, 써 보아라, 읽어 보아라.'라고 지시하거나, 기껏해야 언어사용의 태도 측면만을 강조하는 것 이상에서 나아갈 수 없을 것이다. 언어 기능 영역이 '공허'한 이유가 여기에서 비롯된 것으로 보인다. 그러나 언어사용의 체계를 가르치는 것은 언어사용 그 자체를 가르치는 것의 한 과정이며, 그것은 곧 언어사용 능력의 일 부분이다.⁶⁾

3. 문학 영역과 국어교육의 관계

언어 지식 영역과 국어교육의 관계를 정립하는 것보다 문학 영역과 국어교육과의 관계를 정립하는 것은 더욱 어려운 일로 보인다. 이것은 현실적으로 언어교육 영역과 문학교육 영역으로 양대별하는 경향에서도 확인할 수 있다. 이러한 경향은 언어 지식 영역과 언어 기능 영역을 한 부류로 묶이게 하고, 문학 영역은 그와 다른 어떤 특징적인 차이를 갖는 것으로 인식하기 때문으로 보인다. 그렇다면 그 차이가 어떤 것인가를 규명해 보는 것이 국어교육의 내용 설정에서 문학 영역이 차지하는 위치를 규정할 수 있을 것이다.

흔히 이야기되는 문학교육의 목표는 크게 두 가지로 구분할 수 있을 듯하다. 그 하나는 작품 감상능력의 신장이고, 다른 하나는 문화적 가치의 전승, 세계관 교육, 삶의 총체적 체험 등으로 표현되는 측면이다. 문학을 하나의 담화양식으로 본다면, 문학작품이란 사용된 언어이며 그 작품을 수용하는 것 역시 언어사용이므로 문학교육에서의 언어도 '언어사용'으로 보는 데 문제가 없다.⁷⁾ 문학교육을 언어사용의 측면에서 바라볼 때, 감상능력의 신장이란 작품의 수용을 가능케 하는 능력을 신장시키는 것으로 언어사용의 과정과 관련되며, 세계관, 문화적 가치, 삶의 체험 등은 작품에 대한 언어사

6) 국어사용의 능력 신장을 궁극 목표로 하는 국어교육과는 무관하게 순수 국어학의 학적 체계를 가르칠 필요가 있느냐 없느냐의 문제는 본고에서 논의할 문제가 아니다. 예컨대 사회적인 합의에 의해 국어학 교과가 설치되는 상황도 생각해 볼 수 있다.

7) 李商燮(1980)에서 문학을 언어 행위로 보고 화행이론과 관련시키는 것이나, 崔翔圭譯(1989:315)에서 문학적 기술물을 하나의 소통양식으로 보는 것 등이 이러한 관점에 속한다.

용의 결과와 관련되는 것으로 생각된다.

먼저 언어사용의 과정과 관련되는 감상능력의 신장 측면과 국어교육과의 관계를 살펴보자. 흔히 감상이란 '이해 + α '인 것으로 인식하는 듯하다. 이러한 구분의 근거는 비문학적인 글의 수용을 이해로 보고, 문학작품의 수용은 그 이상의 무엇이 있다고 보는 것에서 출발한 듯하다. 그러나 이 관점이 '문학작품'의 수용이라는 언어사용의 특징을 지적한다는 의미에서는 문제가 없으나, 그것을 신비화하여 일상적인 언어사용과는 별개의 것이라는 인식으로 발전할 때에는 문제가 된다. 비문학적인 글의 이해와 문학작품의 감상이 과연 수준의 단계 차원에서 구분이 가능한 것인지 생각해 보자.

먼저 이해를 독자적인 이해로, 감상을 숨겨진 의미까지를 파악하는 것으로 생각할 수 있다. 그러나 이러한 관점은 일상적인 글에서도 실제의 의미를 직접 드러내지 않는 경우가 많고, 완전한 이해란 숨겨진 의미를 읽어내는 것까지를 포함하는 것이므로 쉽게 거부할 수 있다.

다음으로 이해를 단순한 논리적, 인식적 차원에서의 수용으로, 감상에는 그것 이상의 정서적인 반응이 추가되는 것으로 보는 관점이 있을 수 있다. 그러나 이것 역시 정당화될 수 없다. 일상적인 말이나 글, 예컨대 퇴임하는 교수의 고별사나 심지어 신문 사설에서도 얼마든지 감동을 받을 수가 있기 때문이다. 감동을 받아야 할 말이나 글에서 감동을 받지 못한 경우는 이해를 완전히 하지 못한 것이다.

다음으로 애해란 내용을 있는 그대로 수용하는 것이며, 감상이란 그에 대한 가치평가를 포함하는 것으로 보는 관점이다. 이것 역시 정당한 것이 될 수 없는데, 일상적인 글의 이해에서도 완전한 수용이란 비판적인 이해를 포괄하는 개념이다. 저자의 생각에 대해 잘잘못을 평가하며, 글의 구조에 대해 평가하며 나아가 그 글과 다른 글을 비교함으로써 해당 영역 혹은 때로 사회 문화적인 가치 체계에서의 위치를 규정하기도 한다. 독자 나름대로 비판하고 평가해서 수용하는 읽기가 아닌 것은 올바른 읽기라고 할 수 없다.

마지막으로 이해 이상의 작품 감상이란 문학 작품으로 성립시키는 특수한 장치, 즉 형상화 방법에 의한 효과까지를 수용하는 것으로 보는 관점이다. 이러한 형상화 방법이란 곧 문학적인 문법이라 할 수 있을 것인데, 이것을 제대로 수용한 경우에만 예술적인 작품으로 받아들인 것이 되며, 이것을 감상으로 본다는 것이다. 가장 설득력 있는 관점으로 보인다. 그러나 그렇게 보이는 이유는 '형상화'라는 용어가 예술 작품에만 사용되는 것이기 때문으로 보인다. 일상적인 글에서도 유사한 방식은 찾을 수 있다. 일정한 대상이나 사태를 어떠한 각도에서 기술하는가의 시점 문제, 전달하려는 내용을 어떠한 기준에서 재배열하여 기술하는가의 플롯과 유사한 문제, 그리고 낯설게 하기가 없는 글은 일상적인 글에서도 무미건조한 글이 될 수밖에 없으며, 대상의 본질이나 현실의 문제를 가장 잘 보여줄 수 있는 전형적인 내용을 서술해야 한다는 것 등

은 일상적인 글에서도 유용한 개념이다.⁸⁾

결국 문학 작품의 감상이라는 것은 일반적인 애해와 본질적으로 다른 것이 아니라, 정도 혹은 농도의 차이라고 하는 것이 합당할 것이다.⁹⁾ 감상과 이해는 같은 것인데 특별히 문학 작품을 이해하는 것을 감상이라고 할 뿐이다. 문학 작품을 특징지우는 요소가 숨겨진 의미 혹은 인식이건, 정서이건, 가치평가이건, 형상화 방법이건 그것은 일상적인 담화에서보다 문학 작품에서 좀더 두드러지게 나타난다는 정도의 차이이며, 둘 모두에서 작자는 독자가 그러한 요소를 수용하기를 의도한 것이며 또 독자는 그것을 제대로 수용한 경우에만 완전히 이해했다고 할 수 있다.¹⁰⁾

언어적인 표현물인 문학 작품을 감상 혹은 이해하는 능력은 국어교육에서 당연히 가르쳐져야 한다. 국어교육은 국어사용의 능력을 신장시키는 것이며, 문학 작품의 감상 능력은 곧 언어사용의 능력이기 때문이다. 나아가 문학 작품에서는 끊임없이 새로운 언어사용법을 추구함을 속성으로 한다고 할 수 있을 것인데, 그러한 과정은 국어에서 가능한 언어사용의 방식을 개발하는 과정이라고 할 수 있다. 이것이 일반 언중에게 수용되어 공유되었을 때 그것은 바로 그 언중들의 언어 생활의 재산이 된다.¹¹⁾ 물론 문학 작품에서의 언어사용법이 어디서 돌출되는 것이 아니라 일상적인 언어사용에 토대를 둔 것이며, 또한 일상적인 언어 생활에서도 새로운 언어사용법은 꾸준히 탐색되는 것이다.

문학 작품의 감상이라는 것이 '신비한' 그 무엇이거나 '금기시'되는 그 무엇이 아

8) 이러한 것과 관련하여 문학작품이 갖는 미학적인 측면도 결국은 언어사용의 문제가 아닌가 한다. 앞에서 언어사용이란 만드는 과정이라 하였거니와, 모든 예술작품이 그렇듯이 문학작품이 갖는 미학적인 요소는 그 만드는 과정에서 발생하며, 이것은 곧 언어사용의 방식에 좌우되는 것으로 볼 수 있지 않을까 한다.

9) 崔翔圭 譯(1986:122-123)에서 문학적 텍스트를 구성하는 모든 대목(passage)은 하나씩의 주제, 주제에 대한 발언자의 格調(tone), 다른 대목과의 관계에서 나타나는 地位(status), 文體的 資質을 가진다고 하였다. 이러한 네 측면은 그대로 일상적인 담화에서도 나타나며, 연구의 대상이 되는 것들이다. 주제 혹은 화제, 화자의 심적 태도 표현, staging, 문체 등이다. 이러한 사실은 문학적인 글과 일상적인 글이 본질적으로 다르지 않은 것임을 말하는 것이다.

10) 문학 작품의 수용을 '감상'이 아니라 '이해'라는 용어로 사용하자는 것은 아니다. 단지 이해와 감상이 본질적으로 다른 것이 아니라, 글의 수용이라는 동일한 양상임을 밝히려는 것이다. 문학교육 자체의 내재적인 논리와 필요에 의해서 이해와 감상을 개념적으로 구분할 수도 있다. 그러나 이 경우의 이해는 본고에서의 이해와는 그 의미역이 다를 것이다.

11) 단편적인 예이기는 하지만 사운유를 예로 들 수 있다. 새로운 언어표현이 언중에게 공유되어 공동의 언어 재산이 된 경우라 할 수 있다. 물론 은유적인 언어표현이 문학 작품에서만 사용되는 것은 아니다.

니라. 이해 즉 언어사용의 한 양상으로 인식하는 것은 국어교육을 정상화시키는 데 기여할 수 있을 것으로 생각된다. 문학 작품은 고도의 언어사용법으로 구성되어 있으므로 그것을 감상하기 위해서는 고도의 언어사용 능력, 즉 이해 능력을 필요로 한다. 따라서 문학 작품은 이해 능력을 신장시킬 수 있는 국어교육의 내용을 밀도 있게 표상하고 있으므로 국어교육을 위한 자료로 적절히 이용될 수 있다. 그것은 문학 작품의 감상이 현실적인 언어 생활의 한 부분을 이루므로 그러한 언어사용법에 익숙케 하기 위한 언어적인 자료로 도입해야 한다는 수동적인 차원이 아니다.¹²⁾

문학 영역이 국어교육에서 필요한 이유 중의 다른 하나는 문학에 대한 연구 결과 중에서 언어사용과 관계되는 개념들이 유용하게 이용될 수 있기 때문이다. 시점, 플롯, 낱설게 하기, 전형화 등이 그러한 예에 속할 것이다. 물론 기존에도 이러한 개념들이 없었던 것은 아니지만, 그것이 문학 영역에만 한정되어 일상적인 언어사용과는 무관한 것으로 인식되었었다. 이러한 현상이 바로 언어 영역과 문학 영역을 전혀 별개로 구분함으로써 생기는 공백이다. 또한 이러한 개념들이 문학 영역의 교육에서도 제대로 역할을 했다고는 보기 어렵다. 암기의 내용에 그친 경우가 많았다. 그것은 그러한 언어사용의 방식들이 특정의 의미내용을 구성하거나 전달하는 데 어떻게 기여하는가에 대한 연구가 미비했기 때문이다. 그 작용 방식을 정치하게 밝히는 것은 곧 언어사용의 체계를 밝히는 것이며, 국어교육을 위해서 필요한 일이다.

이제 문학교육의 목표로 설정되는 두 가지 중에서 작품을 수용한 결과적인 측면, 즉 문화적인 가치의 전승, 세계관 교육, 삶의 총체적인 체험 등이 국어교육에서 차지하는 위치를 생각해 보자. 이들은 언어의 내용을 가르치는 영역이다. 문학 작품을 가르칠

12) 문학적 언어사용이 신비화되거나 반대로 금기시되지 않아야 한다는 측면에서, 창작 교육도 금지될 이유가 없다고 본다. 사용되는 언어가 어떤 것은 정보적 기능만을 가지며 어떤 것은 미적 기능만을 지니는 것이 아니라면, 언어의 미적 기능을 실현시키는 능력을 신장시키기 위한 가장 좋은 방법은 창작이라 할 것이다. 물론 이 경우의 창작 교육이란 전문 작가를 기르기 위한 것이 아니라 국어사용 능력의 일부분을 신장시키기 위한 것이다. 또 인간은 누구나 표현 욕구를 가지고 있으며, 자기 나름의 새로움에 대한 욕구가 있다. 이러한 자기 나름의 표현 방법이 내재화되었을 때, 그것은 곧 개인의 문체가 될 것이다. 국어교육은 이러한 측면을 방기해서는 안 될 것이다. 그러나 4차와 5차 교육과정에서 창작교육을 금한 사정에서 볼 수 있듯이 그것이 비정상적으로 운영되지 않기 위해서는, 국어교육에서 차지하는 위치를 고려하여 창작교육의 정도가 결정되어야 할 것이다.

새로움에 대한 욕구를 실현시키는 것이 관습적인 언어의 의미 용법에 위배됨으로써 의사소통에 장애를 일으킬 수 있다는 것은 기우이다. 새로움이 지나쳐 의사소통에 장애를 일으킬 때에는 사회로부터 제약을 받게 된다. 그것은 자신의 의사소통의 필요를 충족시키는 데에도 어긋나므로 당연히 수정될 수밖에 없다. 언어발달과 마찬가지로 언어 사용도 원심력과 구심력으로 설명될 수 있다. (Goodman 외, 1987: 34-35 참고)

때에는 이러한 것들을 가르쳐야 한다는 근거는 문학 작품은 시대적 문화의 반영이고 세계와 인간에 대한 인식을 그 내용으로 하며, 문학의 본질적인 존재 방식은 바로 그러한 것의 표현이나 전달이라는 것이다. 이것은 조금도 잘못된 것이 아니다. 사실 언어란 특정의 내용을 구성하거나 전달하기 위해서 존재하는 것이다.

그러나 국어교육의 내용은 특정한 의미를 구성하거나 전달하는 방식 즉 언어사용법이며, 언어의 내용을 가르치는 것이 국어교육의 본질적인 내용이 될 수는 없다. 만약 국어교육의 내용이 언어의 내용이라면, 언어화 되어 있는 세상의 모든 글을 가르쳐야 할 것이다. 이것은 세상의 모든 지식을 가르치는 것이 될 것이며, 국어과 이외의 다른 교과는 불필요하게 될 것이다. 이에 대한 임시적인 해결 방편으로 문학적인 글이나 국어에 관한 글만을 국어교육의 대상으로 한정할 수도 있다. 이것은 실제로 있을 수 없는 일이긴 하지만 전혀 불가능한 것은 아니다. 그러나 이해가 아닌 표현의 경우는 더욱 난감하다. 언어의 내용을 가르치는 것이 국어교육이라면, 표현을 위해서는 어쩔 수 없이 세상의 모든 지식을 가르쳐야만 한다. 표현의 내용이란 한정될 수 있는 것이 아니기 때문이다.

이러한 문제는 결국 문학 작품의 내용을 가르치려는 문학교육과 표현 이해의 언어사용을 가르치려는 국어교육은 같은 논리로 설명될 수 없음을 말하는 것이다. 언어사용법을 가르치기 위해서는 때로 언어의 내용을 가르치는 것이 필요할 수도 있다. 그러나 이 경우 내용을 가르치는 것은 수단이지 그 자체가 목적은 될 수 없다. 기존의 문학 영역 중에서 언어사용과 별개의 차원은 그 나름의 독자적인 논리로 설명되고 가르쳐져야 할 것이다. 물론 여기에서도 언어가 중요한 역할을 담당할 것이므로 나름대로 언어사용법이 다루어져야 할 것이다.

언어사용을 가르치는 국어교육에서는 언어의 내용이 아니라 내용의 구성, 전달을 가능케 하는 언어사용법이라고 하였다. 그러나 이것이 국어교육에서는 언어의 내용을 전혀 고려하지 않아도 된다는 것을 의미하는 것은 아니다. 언어사용법은 언제나 그 내용에 따라 달라질 수밖에 없다. 이러한 측면에서는 가능한 대로 서로 다른 인식양태를 지닌 다양한 내용을 이해, 표현하게 하는 것이 필요할 것이다. 그러나 또다른 측면을 생각할 수 있다. 언어사용법을 가르치기 위해서는 특정의 내용을 지닌 구체적인 말이나 글을 통해서, 그리고 특정의 내용을 말하고 쓰는 것을 통해서만 가능하다. 따라서 특정의 언어사용법을 배우는 과정에는 언제나 특정의 내용이 머리 속에 구성되어 학습자의 생활에 영향을 미치지 않을 수 없다. 그러므로 이용되는 언어자료의 내용은 또한 선별되는 것이 마땅하다.¹³⁾

13) 내용을 선별할 필요성은 학습자의 발달단계에 따라 달라질 것이다. 예컨대 나름대로 세상을 바라보는 눈과 판단능력을 가진 고학년의 경우는 내용을 선별하는 것이 크게 의미가 없을 수도 있다. 오히려 다양한 인식이나 내용의 글을 제시함으로써, 각각

4. 구조화의 틀

기존 국어과 교육과정의 내용 기술은 여러 가지 문제점을 내포하고 있는 바, 이러한 결과가 초래된 이유는 세 영역을 전혀 별개의 것으로 설정한 것에서 찾을 수 있었으며, 이것을 극복할 수 있는 방안으로 국어교육에서의 언어를 언어사용으로 보아야 한다는 것을 제안하였다. 따라서 언어교육인 국어교육은 언어사용을 가르치는 것이어야 하며, 이를 위해서는 언어사용의 체계가 설정되어야 함을 살펴보았다. 이러한 논리에 비추어 볼 때, 국어교육이 공허하고 무의미하고 불확실했던 이유는 결국 언어사용의 체계가 밝혀지지 않았기 때문이었다고 할 수 있다. 교육과정의 내용을 구조화하는 방안은 언어사용의 체계에서 찾을 수 있을 것이다.

국어교육에서의 언어는 '사용되는 언어'라 하였는데, 사용되는 언어라는 말에 이미 내포되어 있듯이 국어교육에서 주로 관심을 갖는 언어의 단위는 '담화'이다. 따라서 언어 단위라는 측면에 초점을 두어 말한다면, 국어교육은 담화능력을 신장시키는 것을 목표로 한다고 할 수 있다. 그러므로 담화능력을 구성하는 요소들을 추출하면 그것이 곧 국어교육의 내용이 될 것이다.

담화능력을 구성하는 요소로 가장 먼저 생각할 수 있는 것은 특정의 담화를 담화할 수 있게 하는 조건들이다. 그것은 음성이나 문자, 어휘, 그리고 어휘들을 결합시켜 담화를 성립시키는 규칙의 세 가지로 요약될 수 있다. 언어적 재료로서의 어휘를 선택하여 규칙에 맞게 결합하여 음성이나 문자로 실체화시킨 것이 담화이기 때문이다. 이 세 가지 중 어느 하나라도 빠진 담화란 생각할 수 없다. 따라서 담화능력을 신장시키려는 국어교육에서는 이 세 가지를 모두 가르쳐야만 한다. 그러나 교육이란 존재하는 모든 것을 가르칠 수는 없는 노릇이므로 교육적인 의미가 큰 것을 선택하여 가르칠 수밖에 없다.

음성이나 문자는 그것이 담화를 구성하는 데 불가결의 요소가 되기는 하지만, 자연스럽게 습득되거나 혹은 초기 단계에서 쉽게 학습할 수 있으므로 국어교육적인 의미가 그리 큰 것은 아니다. 그러나 가장 기본적인 내용이므로 초등학교의 가장 이른 시기에 가르칠 내용으로 설정하여야 할 것이다.

반면 어휘의 경우는 성격이 상당히 다르다.¹⁴⁾ 어휘는 언어사용의 재료가 되는 것이므

에 대해 비판하여 수용하게 하는 것은 국어교육에서 필요한 일이라 할 수 있다.

14) 본고에서의 어휘는 단순한 단어의 차원에 국한되는 것은 아니다. 속어나 속담 등 관용표현도 그것이 전체로서 하나의 선택 단위로 사용된다는 점에서 어휘적 단위로 본다. 그리고 조사나 어미의 경우에도 종종 어떤 조사를 사용할 것인가 혹은 아예 사용

로 양과 질의 양 측면에서 높은 어휘사용의 능력을 보유하고 있는 경우는 그렇지 못한 경우보다 효과적인 언어사용을 가능하게 할 것임은 의심의 여지가 없다. 그리고 대부분의 경우 많이 안다고 해도 특정의 언어에서 사용되는 어휘의 10분의 1 정도밖에 이르지 못한다는 점과 특정의 어휘지식이라는 것이 단순히 '안다'와 '모른다'의 이분법적인 차원이 아니라 질적인 차이가 존재하므로 그것 역시 지속적으로 개발되어야 한다는 점에서, 어휘는 국어교육의 전 과정에서 줄곧 교수-학습의 내용으로 설정되어야 한다. 이를 위해서는 국어교육에서 가르쳐야 할 어휘의 목록을 작성하고 그것을 발달 단계에 따라 배열하는 작업이 필요하다.

어휘는 특정의 지식과 개념에 대한 언어적 표지라는 점에서 어휘교육은 국어교육만의 영역이라고 볼 수는 없다. 오히려 국어교과보다 이른바 지식교과라 지칭되는 교과에서 더 적극적으로 어휘교육을 담당하고 있다고 할 수도 있다. 그렇다면 국어과에서 가르쳐야 할 어휘는 어떤 것인가가 문제가 된다. 이것은 다른 교과에서 가르치는 내용과의 관련 속에서 결정될 성질의 것이며, 엄밀한 작업을 요한다. 그러나 국어교육에서의 어휘교육은 타 교과에서는 다루지 않지만 언어 생활에서 중요하게 사용되는 어휘를 가르치는 것에 한정되지는 않는다. 오히려 국어과의 어휘교육에서 보다 본질적이며 고유영역이라 할 수 있는 것은 담화 상황에서 어휘를 선택하는 능력 즉 어휘사용의 능력이다. 이러한 능력은 곧 담화능력의 일부분이며, 어휘를 선택하여 사용하는 과정 속에서 해당 어휘를 질적으로 더욱 발전시킬 수 있다.¹⁵⁾

담화는 어휘의 단순한 나열만으로 성립되는 것은 아니다. 일정한 규칙에 따라 어휘를 결합시켜야만 담화가 될 수 있다. 이러한 규칙으로 먼저 생각할 수 있는 것은 담화의 기본단위인 문장을 성립시키는 규칙이다. 문장을 성립시키는 규칙은 언어의 가장 본질적인 부분이라고 할 수 있을 정도로 중요한 것이지만, 그 중요성의 정도가 언어교육인 국어교육에 그대로 전이되는 것이라고 할 수는 없다. 그것은 모어인 경우 대부분

하지 않을 것인가, 어떤 어미를 사용할 것인가 망설이는 경우가 있으므로, 독립된 선택의 단위로 보아 어휘적 단위로 볼 수 있을 것이다. 접사의 경우는 좀더 문제가 복잡하다. 먼저 접미사의 경우는 독립된 선택의 단위가 되지 못하는 듯하다. 접미사가 결합되면 품사 변형이 수반될 수 있다는 점, 그리고 '먹이가 많다'에서의 '-이'처럼 다른 선택의 여지가 없고 언제나 어근과 결합된 채로 하나의 선택 단위가 된다는 점 등에서 독립된 어휘적 단위라고 보기 어려울 듯하다. 반면 접두사의 경우는 두 가지 가능성을 생각해 볼 수 있다. '감이 새빨강다.'의 경우, 감의 상태를 표현하기 위해 '빨강다'를 먼저 선택하고 그 상태를 강조하기 위하여 '새-'를 덧붙인 경우로 보는 것과, '빨강다'와는 전혀 별개의 단어로서 하나의 심리적 실재로 존재하던 '새빨강다'를 선택한 것으로 보는 것이다. 전자의 경우는 '새-'가 하나의 독립된 선택 단위가 될 것이며, 후자의 경우는 그렇지 못할 것이다. 정밀한 연구가 필요한 부분이다.

15) 이것은 언어의 의미를 사용(use)으로 보는 화용론적인 의미관과 관련시킬 수 있다

기 자연스럽게 내재화된다는 점에서이다. 따라서 국어교육에서 문장을 성립시키는 규칙에 대한 교육은 주로 교정적 측면의 성격이 강할 것이다. 주로 교정적 성격을 띠는 규칙 교육을 위해서는 어떠한 종류의 규칙이 선택되어야 하는가에 대해서는 앞에서 이미 언급한 바가 있다.

담화를 성립시키는 규칙으로는 담화의 기본단위인 문장의 규칙에 한정되지 않고 그 이상의 단위로 확대될 수 있다. 어휘를 단순히 배열한다고 해서 문장이 될 수 없는 것처럼, 문장을 단순히 배열한다고 해서 모두 자연스러운 담화가 되는 것은 아니기 때문이다. 예컨대 “어디 가니?”라는 물음에 “옷값이 비싸다.”고 대답하는 것이나, “옷값이 비싸다. 비싼 것은 사과다. 사과는 대구에서 많이 난다.”와 같이 서술하는 것은 특별한 경우를 제외하고는 자연스러운 담화라고 할 수 없다. 대화에서 지켜야 할 규칙(Conversational maxim)이라든지 담화분석에서 언급되는 응집성(Cohesion)이나 통일성(Coherence) 등은 문장 이상 단위에서의 규칙이라 할 수 있을 것이다.

문장 단위 이상의 담화 규칙에는 또다른 차원이 있다. 담화 장르가 갖는 형식적인 규칙이다. 시에는 운율이 있어야 한다는 것이나, 논설문은 서론 본론 결론을 갖추어야 하며 내용에 따라 단락 구분을 하여야 한다는 등의 측면이 그것이다. 이러한 것들은 절대적인 규범은 아니라 할지라도 일종의 관습으로서 담화를 성립시키는 조건으로 작용한다는 점에서 국어교육의 내용이 되어야 할 것들이다.

지금까지 담화를 성립시키는 조건들로 음성이나 문자, 어휘, 그리고 규칙의 세 가지를 들고, 그것이 국어교육의 내용이 되어야 함을 말하였다. 그러나 국어교육의 내용이 이러한 조건에만 한정될 수는 없다. 이들은 그야말로 담화를 성립시키는 조건일 뿐이며, 국어교육의 궁극 목표인 효과적인 언어사용을 규정하는 직접적인 요소들은 아니기 때문이다. 따라서 국어교육의 내용으로는 언어사용의 효과를 규정짓는 요소들이 추가되어야 한다. 이제 언어사용의 효과를 규정짓는 요소가 어떠한 것인가를 추출해 보도록 하자.

언어사용을 가르친다고 할 때, 언어사용을 구분하는 방법으로 가장 일반적인 것이 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기라는 언어사용의 양상에 따른 구분이다. 이러한 구분에 의하여 ‘말하기를 가르친다’, ‘듣기를 가르친다’, ‘읽기를 가르친다’, ‘쓰기를 가르친다’ 하는 이야기를 하게 된다. 그러나 이러한 구분이 언어사용을 가르치는 국어교육의 내용을 설득력 있게 제시해 주지는 못한다는 데 문제가 발생한다. 우선 앞에서 언어사용 혹은 담화의 조건이라고 설정했던 내용들도 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기의 구분에 전혀 변별적으로 적용되지 않는다.

물론 문어와 구어의 차이가 있으며, 표현과 이해의 언어에 차이가 있을 수 있다. 그러나 문어와 구어의 차이가 본질적인 차이라고 보기는 어려우며, 또한 초등학교 저학년의 학생도 말할 때와 일기 쓸 때의 언어를 다르게 사용한다는 점 등을 볼 때, 문어

사용과 구어사용의 차이를 가르치는 의도적인 교육이 필요한 것으로 생각되지는 않는다. 그리고 표현과 이해 언어의 차이라는 것도 예컨대 표현어휘와 이해어휘에 차이가 있는 것은 사실이지만, 그것은 표현어휘가 따로 있고 이해어휘가 따로 있다는 차이가 아니라, 이해할 수 있는 어휘와 표현할 수 있는 어휘의 수에 차이가 있다는 정도일 뿐이다. 따라서 표현어휘를 갖추면 자동적으로 이해어휘는 갖추어지는 것이므로 그 둘의 차이가 본질적인 것은 아니다.

언어사용의 양상인 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기의 네 영역으로 구분하는 방식의 더 중요한 문제점은 효과적인 언어사용을 가르치기 위한 내용요소들을 진술하는 데에 있다. 교육과정의 영역별 목표 진술이나 내용 진술을 관찰해 보면, 말하기와 쓰기, 그리고 읽기와 듣기가 거의 유사하게 진술되어 있음을 확인할 수 있다. 이러한 사실은 말하기와 쓰기, 읽기와 듣기가 본질적으로 다른 것이 아니라는 것을 보여주는 것이며, 따라서 이것이 사실이라면 국어교육의 내용영역은 표현과 이해로 설정하는 것이 더 타당할 것이다.¹⁶⁾

언어사용을 가르치는 국어교육의 내용영역을 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기로 구분하는 것은 당장 국어교육의 내용 진술뿐 아니라 교육현장에서도 문제가 된다. 말하기와 쓰기, 듣기와 읽기가 많은 부분을 서로 공유함으로써 반복되는 내용을 거듭 가르치게 된다는 점이다. 이러한 현상은 무의식 중에 반복되는 부분을 피하려는 경향으로 나타나, 네 영역 각각의 공통점보다는 차이점을 강조하게 됨으로써 언어사용에서 가장 중요한 부분을 방기하고 지엽적인 것을 중요하게 다루는 역작용을 발생시키게 되었다. 가령 말하기의 경우에, 가장 중요한 말하는 내용의 생산이나 구성을 강조하기보다는 말하는 태도나 자세, 말씨 등을 강조하는 것이 그것이다. 다른 영역 특히 쓰기와 뚜렷이 변별되는 측면이 그러한 것으로 인식되기 때문이다.

언어사용의 양상에 따른 네 영역으로의 구분에서 발생하는 문제점은 교과서에서도 발견할 수 있다. 예컨대 중학교 국어 1-1 교과서의 말하기 영역에 '소개하기' 단원이 있고, 쓰기 영역에 '글감찾기' 단원이 있다. 필자의 생각으로는 소개하기가 말하기의 고유 영역이라고 생각되지 않으며, 글감을 찾는 것이 쓰기에만 한정되지는 않는다고 본다. 말로가 아닌 글로 소개할 수도 있으며, 말할 때에도 글감에 해당되는 말할 거리를 찾는 일은 중요한 과정이다. 나아가 글로 소개할 때에도 적절한 소개할 내용을 찾는 일은 중요하다. 이러한 관점에 입각해 볼 때, 소개하기가 말하기 영역에서만 다루어지고, 글감찾기가 쓰기에서만 다루어지는 것은 일단 문제가 있다고 할 수밖에 없다. 오히려 말하기와 쓰기의 영역 구분이 없는 상태에서 소개하기와 글(말)감찾기가 공존하는 것이 더 자연스럽게 보인다. 그럼에도 이러한 현상이 나타난 것은 말하기와 쓰기

16) 李庸周(1989)는 표현과 이해로 국어교육의 내용영역이 개편되어야 함을 언급하고 있다.

를 별개의 영역으로 설정함으로써, 둘을 변별하려는 의식이 작용한 것으로 해석된다.

위에서 언급한 소개하기와 글감찾기가 동일한 차원에서 서로 변별되는 것이 아님은 분명하다. 소개하기에도 글(말)감찾기가 하나의 과정으로 포함되는 것에서 그것을 확인할 수 있다. 즉 소개하기는 언어사용의 외형적인 모습이며, 글감찾기는 언어사용의 내면적인 모습이다. 언어사용의 외형과 내면을 구분해 보는 것은 국어교육의 내용을 올바르게 설정하는 데 유용할 것으로 보인다.

언어사용의 외형은 언어사용의 양상이라 할 수 있는 측면이다. 크게는 5차 교육과정에서 영역 구분의 기준으로 삼고 있는 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기라고 할 수 있다. 이러한 언어사용의 외형은 더 작은 차원으로 나눌 수 있다. 소개하기, 토의하기, 토론하기, 대화하기, 보고하기, 설명하기, 설득하기, 일기쓰기, 편지쓰기, 시쓰기, 소설쓰기 등의 표현 측면과 그 각각에서의 듣고 읽는 이해의 양상이다. 이러한 언어사용의 외형, 즉 각각의 양상들이 갖는 나름대로의 형식적 규칙을 가르치는 것이 국어교육의 내용이라는 생각은 뿌리 깊은 것이며, 현재에도 그 영향은 계속되고 있다. 그러나 앞에서 이미 언급한 바와 같이 각각의 양상이 갖는 형식적 규칙들은 언어사용을 가능케 하는 '조건일' 뿐이지, 그것 자체가 효과적인 언어사용을 규정해 주는 요소는 아니다. 그렇다면 효과적인 언어사용을 결정하는 언어사용의 내면적인 요소가 국어교육의 핵심내용이 되어야 할 것이다. 앞에서 언급하였던 언어사용의 조건이 국어교육의 내용이 되어야 하는 것도 결국 효과적인 언어사용의 방식을 가르치는 데 토대로 기능하기 때문에 필요한 것이다.

효과적인 언어사용을 결정짓는 직접적이고 본질적인 요소들을 추출하기 위하여 먼저 언어사용의 과정을 살펴보자. 본고는 잠정적으로¹⁷⁾ 국어교육의 내용영역을 표현과 이해로 구분하는 것이 타당하다는 관점을 취했으므로, 주로 표현의 과정을 중심으로 생각해 보고자 한다. 언어로 표현을 하기 위해서는 표현하고자 하는 대상이나 사태¹⁸⁾에 대하여 인식하는 과정이 필요하다. 인식 단계 이후에는 인식한 내용을 표현할 내용으로 재조직하는 사고과정을 설정할 수 있다. 마지막으로 이러한 과정을 거쳐 언어표현이 산출된다. 우리가 언어사용이라는 말을 사용할 때에는 이 모든 과정을 포괄하는 개념이다. 언어와 무관한 인식도 분명히 존재하지만, 일단 언어로 표현되는 인식에는 언어

17) '잠정적'이라는 용어를 쓴 것은 표현과 이해라는 영역 구분 자체도 그것이 과연 타당하고 유용한 구분인가에 대해 약간의 의심을 가져고 있기 때문이다. 아래에서 언급할 언어사용상의 기제들 대부분이 거의 표현이나 이해 양 측면 모두에 필요한 것들이며, 그리고 그것을 가르치는 현실적인 차원에서도 동일한 기제에 대해 표현과 이해를 동시에 가르치는 것이 더 효과적일 수 있을 것이라는 개연성에 근거한다.

18) 물리적으로 실재하는 대상이나 사태에 한정되는 것이 아니라 심리적인 대상이나 사태도 포함한다.

가 개재된다고 보는 것이 본고의 입장이다. 인식 단계와 사고 단계를 구분한 것은, 인식한 내용이 그대로 언어화되지는 않는다는 점 때문이다. 극단적으로는 인식한 내용과 전혀 반대로 표현하는 경우도 있을 수 있으며, 인식한 내용을 확대하거나 축소하는 것은 흔히 있는 일이다. 이러한 과정을 거쳐 언어표현이 산출된다. 언어사용의 단계를 이렇게 나눈다면, 사고와 언어표현은 1 : 1의 관계를 갖는다고 할 수 있다. 즉 언어표현의 단계는 단지 사고의 내용을 있는 그대로 음성이나 문자로 실체화하는 역할만을 담당하게 된다.

표현의 언어사용 과정을 위와 같이 단계화한다면, 효과적인 언어사용을 결정하는 요소는 인식이나 사고가 될 수밖에 없다. 그렇다면 국어교육의 핵심 내용은 언어적 인식과 사고를 잘하게 하는 것이라는 결론이 나오게 된다. 현상적으로는 전혀 잘못된 것이 아니다. 그런데 문제는 언어사용에 대해서 연구할 때나 교수-학습을 한다고 할 때, 언어사용의 효과를 판단할 수 있게 하는 것은 언제나 사용된 언어표현이라는 점이다. 우리는 관찰 가능한 언어표현 속에서 인식이나 사고내용을 추출할 수 있고, 그것의 적절성 여부와 효과를 판단할 수 있다. 이러한 점에서 본고에서는 언어표현의 역할을 단순히 구성된 사고내용을 있는 그대로 실체화하는 것으로 한정하지 않고, 사고과정까지를 포함하는 일련의 과정으로 보고자 한다. 심층의 어떤 상태를 표면의 표현구조로 실현시키는 일련의 심리적, 생리적, 물리적 과정, 즉 만드는 과정을 언어표현 혹은 언어사용으로 보는 것이다.

언어표현을 위와 같이 본다면, 언어사용의 효과라는 것은 결국 심층의 상태를 표현구조로 실현시키는 특성의 기제들의 차이에 연유한다고 할 수 있다. 이것은 수학의 함수개념, 즉 $f(x)=y$ 라는 함수관계의 개념을 원용하여 ' $f(d)=E$ '라고 기호화함으로써 이해를 높일 수 있다. d 는 심층의 상태,¹⁹ E 는 언어표현, 그리고 함수관계인 f 는 심층의

19) 어떤 사람이 광주사태를 독재정권에 대한 '항쟁'으로 인식하였음에도 불구하고 특정의 이유로 하여 '폭동'으로 표현하는 경우를 생각해 볼 수 있다. 이데올로기적 가치는 주로 이 과정에 개입할 것이다.

20) 심층의 상태 d 를 무엇으로 볼 것인가가 가장 문제가 된다. 가장 극단적인 것으로는 표현하고자 하는 대상이나 사태에 대한 인식으로 규정할 수도 있으며, 또는 언어적 문제해결 상황, 예컨대 특정한 주제에 대해서 글을 써야 하거나 토론에서 자기의 주장을 관철시켜야 하는 상황 등으로 규정할 수도 있다. 이를 위해서는 때로 참고서적을 찾아보거나, 다른 사람에게 질문을 구하는 것도 언어사용의 과정으로 포함될 것이다. 반면에 범위를 아주 축소시켜 표현할 내용이 머리 속에 완전히 구성된 상태로 볼 수도 있는데, 이 경우는 언어사용이라는 것이 단지 순수하게 수사적 표현의 문제밖에 되지 않을 것이다. 이것을 무엇으로 설정하는가에 따라 국어교육의 내용 범위가 현저하게 달라질 것이다. 현재의 필자로서는 이 문제에 대해서 판단을 유보한다. 어떻든 각 경우 모두에서 f 의 존재는 확인할 수 있다.

상태를 언어표현으로 실현시키는 기제들이 된다. 여기서 분명히 할 것은 f 의 기능이다. f 가 작용한 값 즉 E 는 d 와 동일한 것이 아니라 함수관계로 변환된다는 점이다. f 는 사고가 개재되는 것으로 f 가 작용하는 과정 자체가 '만드는' 과정이기 때문이다. 언어이해의 과정은 ' $f(E)=D$ '로 표시할 수 있다. 특정의 언어표현을 이해하는 것은 있는 그대로 받아들이는 것이 아니라 독자마다 다양하게 능동적으로 수용한다는 측면이 f 로 표현된다. 여기서 한 가지 고려하여야 할 것은 언어사용을 표현과 이해의 양측면을 모두 포괄하는 하나의 의사소통 체계로 볼 때, 표현에서의 d 와 이해에서의 D 가 동일하지 않다는 점이다. 먼저 그것은 f 를 실현시키는 주체 즉 언어사용의 주체가 표현하는 사람과 이해하는 사람으로 서로 다르기 때문이며, 또다른 측면은 d 는 만들어지기 이전의 상태이며 D 는 표현으로 만들어진 것을 다시 수용으로 재구성한 것이라는 점에서이다. 따라서 D 는 d 보다 오히려 E 에 가까울 것이다.

이러한 f 의 존재를 생각할 때, 모든 언어표현이나 언어이해 즉 언어사용은 본질적으로 창조적이라고 할 수 있다. 규범 혹은 관습과 창조의 대립은 언어사용에 적용될 수 있는 것이 아니라, 교육적인 필요에 따라 어떤 측면에 초점을 두는가 하는 점에 적용될 수 있는 것이다.

이상의 논의에 따른다면, 언어사용의 효과를 결정하는 것은 언어사용의 내면적인 요소이며, 그것은 심층의 상태를 표현구조로 변환시키는 기제인 f 라고 할 수 있다. 이것은 텍스트를 중심으로 생각할 때 '장치'라고 이름할 수 있으며, 언어사용자를 중심으로 생각할 때는 '기능 혹은 전략'이라고 할 수 있는 것이다. 이러한 것에 해당되는 몇 가지 예를 들어보면, 특정의 대상이나 사태에 대하여 어떠한 방향에서 바라보고 서술하는가, 다양한 측면 중에서 어떤 측면을 언급할 것인가 등의 '시점 혹은 관점'의 문제, 그리고 어떤 측면을 강조할 것이며, 그것을 위해 내용들 사이의 관계를 어떻게 '위계구조화'할 것인가 하는 등의 '주제화'의 방식, 그리고 직접적으로 표현하지 않고 우회적으로 표현하는 방식으로 '간접화행'이나, 남에게 말하는 것처럼 표현하거나 혹은 남이 말하는 것처럼 표현하는 '간접화의 어법'®, 표현의 측면에서 내용을 생략하거나 숨기는 등의 '역할 넘기기'의 방식, 그리고 그에 해당하는 이해 측면에서의 '읽어 넣기'와 '읽어내기'의 방식, 대상이나 사태에 대한 '심적태도의 표현' 방식, 그리고 내용들 상호간을 연결시키거나 전환시키는 '인과'나 '비유'의 방식 등 여러 가지를 들 수 있다.

이러한 여러 가지 방식들은 때로 그 내용을 전혀 다르게 변화시키기도 하며, 부분적으로 변화시키기도 한다. 언어사용의 효과는 이러한 방식 혹은 기제들을 어떻게 사용하느냐에 따라 결정된다고 할 수 있다. 따라서 국어교육의 내용은 이러한 기제들을 중심으로 설정되어야 하며, 언어사용의 외형적인 모습들 즉 언어사용의 양상들인 말하

기, 듣기, 읽기, 쓰거나 소개하기, 보고하기, 설명하기 등은 이러한 기제를 사용하는 언어활동일 뿐이다. 언어사용을 가르치는 국어교육의 모습은 언어사용의 내면인 기제들을 가르치고 배우기 위하여 말하고 듣고 읽고 쓰며, 소개하고 설명하고 묘사하는 언어활동을 하는 것이다. 말하고 듣고 읽고 쓰거나 소개하고 설명하는 언어사용의 양상들을 배우는 것이 국어교육의 핵심내용이 될 수는 없다. 그것은 효과적인 언어사용을 가능케 하는 조건일 뿐이다.

지금까지는 국어교육의 내용을 주로 논리적인 측면에서 이야기하였다. 그러나 실제로 교육현장에서 가르치는 내용이 되기 위해서는 심리적인 측면에서 학생들의 발달단계에 맞게 취사선택하고 재배열하는 것이 필요하다. 심리적인 구조화는 많은 실증적인 연구가 필요한 부분이므로 여기서는 단지 원론적인 것만을 간단히 언급하기로 한다.

먼저 취사선택의 원리를 들 수 있다. 이는 두 단계로 구분할 수 있는데, 첫째 단계는 사회적인 요구수준과 학생들의 현재수준의 차이를 추출하는 단계로서 그 차이를 학생들이 습득해야 할 내용으로 설정하는 단계이다. 두번째 단계는 습득해야 할 전체 내용 중에서 의도적인 학습이 필요한 부분, 즉 자연스럽게 발달되는 것을 제외한 부분을 추출하는 단계이다. 이러한 두 단계를 거쳐서 추출되는 내용이 실제로 학생들에게 가르치는 내용이 된다.

다음으로 배열의 원리를 들 수 있다. 취사선택의 원리에 따라 추출된 내용들은 학생들의 발달단계에 맞게 재배열되어야 한다. 이것은 심리적인 측면에서 쉽고 언어사용의 체계 측면에서 기본적인 내용을 먼저 가르치고, 어렵고 고차원의 것을 뒤에 가르쳐야 한다는 상식적인 차원이다. 그리고 배열의 원리라고 하였지만, 논리적인 측면과 심리적인 측면이 반드시 배치되는 것은 아닐 것이며, 대부분의 경우는 일치한다고 할 수 있을 것이다. 그렇다면 크게 보아 앞에서 국어교육의 내용으로 설정한 언어사용의 조건들은 효과를 결정하는 기제들보다 먼저 가르치는 것이 자연스러울 것이다. 그러나 이것은 전체적인 경향일 뿐이며, 각 조건들은 조건들 나름으로 선후가 있어야 하며, 장치들도 나름대로 선후가 있어야 할 것이다. 따라서 두 가지 차원의 기준이 필요하다. 조건이나 기제들 상호간의 선후관계와 각 조건이나 기제들 내부에서의 선후관계라는 두 기준이다. 조건이나 기제들 내부의 선후관계의 예는 읽어넣기의 경우 단어 차원

22) 설명이나 묘사 등은 이중적인 성격을 갖는 것으로 보인다. 언어사용의 양상이라는 측면도 가지며, 동시에 언어사용의 기법 혹은 기제의 측면도 갖는 것으로 보인다. 특정의 언어적인 문제해결의 상황이 주어졌을 때 설명의 방식을 사용할 수도 있고 묘사의 방식을 사용할 수도 있으며, 그에 따라 효과가 달라질 수 있기 때문이다. 요약하기도 마찬가지이다. 요약하기가 하나의 언어사용의 양상으로서 요약의 효과 여부를 결정하는 여러 가지 방식 혹은 기제들을 내포할 수 있으며, 동시에 요약하기 자체가 하나의 언어사용의 기제가 될 수도 있다.

의 읽어넣기가 문장 혹은 문단 차원의 읽어넣기보다 선행하는 것이 순리일 것이며, 상호간의 선후관계는 읽어넣기보다 읽어내기가 후행하는 것이 자연스러울 것 등이다.

5. 맺음말

본고는 기존의 국어교육의 내용 설정에서 두 가지점에 대해 문제의식을 갖고 출발하였다.

첫번째 문제는 언어 지식 영역, 언어 기능 영역, 문학 영역의 세 가지 영역 구분이 갖는 문제점이다. 이러한 전통적인 영역 구분은 상호 배타와 간섭 등으로 국어교육의 본질적인 측면을 제대로 다룰 수 없었다는 한계점을 갖는다. 이러한 문제를 극복하는 길은 언어관의 측면에서 국어교육에서의 언어는 체계로서의 언어가 아니라, 사용으로서의 언어 혹은 사용되는 언어가 되어야 한다는 것이다. 그리고 이러한 사용으로서의 언어는 하나의 개념으로서 '언어사용'이 되어야 하며, 국어교육에서 언어에 '대해서' 가르치는 것은 '언어사용의 체계'를 가르치는 것이 되어야 한다고 보았다. 또한 언어 사용은 곧 '만드는 과정'이라는 관점을 취하였다.

문학 영역과 관련하여서는, 언어사용의 과정적 측면인 문학작품의 감상능력은 언어 사용을 가르치는 국어교육의 내용으로 적극적으로 수용되어야 함을 말하였다. 그것은 문학 역시 언어사용의 한 양상이며, 거기에는 효과적인 언어사용의 방식들이 농축되어 표상되어 있으며, 또한 그러한 언어사용을 밝힌 연구 결과물 역시 국어교육에 유용하다는 점 때문이다. 더불어 문학작품에서의 언어사용이 일상적인 언어사용과 본질적으로 다르지 않다는 점을 인식함으로써, 언어사용을 보다 현실에 가깝고 총체적으로 가르침으로써 영역분리에 의한 공백을 방지할 수 있다고 보았다. 그러나 문학작품에 담겨있는 내용을 가르치는 부분은 언어사용을 가르치는 국어교육과는 다른 논리로 가르쳐야 함도 지적하였다.

두번째 문제는 기존의 언어사용을 가르치기 위한 국어교육의 내용구조가 비본질적인 내용들을 기준으로 함으로써 정작 중요한 것을 방기하였다는 점이다. 기존 영역 구분의 기준이 된 말하기 듣기 읽기 쓰기나, 단원 구성의 기준이 된 소개하기, 토론하기, 대화하기 등은 언어사용의 효과를 직접적으로 규정하는 것이 아니라, 그것을 가능케 하는 조건으로서 언어사용의 외형적인 모습이라고 보았다. 따라서 국어교육의 내용구조는 언어사용의 효과를 직접적으로 결정하는 언어사용의 내면적인 모습인 만드는 과정 즉, 심층의 상태를 표현구조로 변환시키는 기제를 중심으로 설정되어야 한다고 하였다. 그리고 이러한 국어교육의 내용은 다시 학습자들의 발달단계에 따라 취사선택과 재배열됨으로써, 완전한 국어교육의 내용구조가 설정될 것임을 언급하였다.

많은 부분에서 문제에 적극적으로 대처하지 못하고 회피하였다. 필자의 능력이 미치지 못하였다. 여러 사람의 가르침으로 수정되고 보완될 수 있기를 기대한다.

<참 고 문 헌>

金大幸(1986), "詩的 表現의 文法--間接化의 語法을 중심으로--", 古典文學 研究 제3집, 韓國古典文學研究會.

金大幸(1990), "言語 使用 構造와 國語教育", 國語教育 71-72 합본, 한국 국어 교육 연구회.

金宗澤(1976), "國語 表現構造에 關한 研究", 경북대 박사 학위 논문.

李商燮(1980), 언어와 상상--문학 이론과 실제 비평, 文學과 知性社.

李庸周(1981), "言語現實과 國語政策 國語教育의 乖離에 대하여", 先濟語文 11-12 합본, 서울 사대 국어교육과.

李庸周(1989), 國語教育의 根本的인 改革에 關한 研究", 師大論叢 39, 서울대학교 사범대학.

崔翔圭 譯(1986), 文學의 理解, 學研社.

黃迪倫(1990), "韓國語와 英語의 談話構造 比較 研究", 師大論叢 41, 서울대학교 사범대학.

기타 초 중 고 교육과정 및 교과서.

Goodman, K.S., Smith, E.B., Meredith, R., Goodman, Y.M. (1987), *Language and Thinking in School*, Richard C. Owen Publisher, Inc., New York.

Kearns, J.T. (1984), *Using Language : The Structure of Speech Acts*, State University of New York Press.

Spolsky, B. (1978), *Educational Linguistics : An Introduction*, Newbury House Publishers, Inc..

Widdowson, H.G. (1979), *Teaching Language as Communication*, Oxford University Press.