

수행적 이론의 연구를 위하여

김대행*

〈차 례〉

1. 국어교육 연구의 궤적
2. 국어교육 연구의 전제
3. 서술적 이론과 수행적 이론의 거리
4. 교과 내용의 연구
5. 수행적 연구의 구체화
6. 결론

1. 국어교육 연구의 궤적

국어교육이란 그저 가르치는 기술쯤이라고 생각해 온 역사가 오래다. 는 것을 인정하는 데서 논의를 시작하고자 한다. 국어교육에 대한 인식 이 그러했기에 국어교육을 연구하는 것을 학문으로 생각한 역사는 그다 지 오래지 않다.

학교교육이 성립한 이후로 국어교육과 관련된 사항에 대하여 현실적 필요에 의해 이런 저런 논의¹⁾가 이루어지기도 했고, 사범대학의 교과과

* 서울대학교 국어교육과

1) 매우 이른 시기에 이 방면의 논의를 전개한 조운제(1957)를 예로 들 수 있다. 이 책의 목차는 다음과 같다.

제1편 국어와 인접학과의 관계- 1. 국어와 교육/ 2. 국어와 국문/ 3. 국어와 한문

제2편 국어의 교육- 1. 국어와 생활/ 2. 국어의 힘/ 3. 국어의 이해/ 4. 국어의 표현

제3편 국자문제- 1. 한자문제/ 2. 철자법문제/ 3. 형서문제

정을 다른 대학과 차별화하기 위해 ‘국어교육론’이나 ‘국어교재연구’ 등의 과목이 생겨나면서 이와 관련되는 저서²⁾가 출판되기도 하였으나 이것이 곧 학문이 될 수 있다고 생각한 것 같지는 않다.

더구나 스스로 국어교육학자를 자처하는 사람도 따로 있지 않았다. 대부분의 대학에서 사정이 비슷하였지만, ‘국어교육’이라는 명칭이 붙은 강좌는 국어학을 전공한 교수들이 담당하는 것이 통례였다. ‘국어교육’은 그 명칭에 ‘국어’가 들어가 있기에 그리 된 감이 없지 않다. 그러기에 국어교육은 그저 가르치는 기술 정도를 함축하는 의미로 통용되었다. 사정이 이러하므로 국어교육 연구의 학문적 독자성이나 체계화는 관심의 대상이 되기조차 어려웠다. 국어교육에 대한 인식이 오랜 동안 제자리를 잡지 못하고 이리저리 흔들리게 된 연유도 이런 데서 비롯되었다고 하겠다.

공질과 논란이 없지 않았지만, 국어교육을 연구하는 일이 학문이 될 수 있는 가능성의 기반은 지금부터 20년쯤 전인 1980년대 중반에 마련된 것으로 보아야 할 듯하다. 이 시기에 서울대와 교원대에 박사과정이 설치된 것이 그 계기가 된다. 이를 계기로 국어교육은 제도적 힘으로도 학문이 되어야 할 임무를 떠맡게 된 것이다.³⁾ 그러나 그 기반이 마련되지 않은 채로 학문적 정립을 모색해야만 했던 초기에는 이론적 추구에 방향이 없을 수 없었다.

공교로운 일이지만 비슷한 시기에 제5차 교육과정의 개정 작업이 진행되었다. 이를 둘러싸고 새로운 제안이 이루어지고 논의가 활발하게 전개되었다. 국어교육의 문제가 경험이나 직관으로 논의하는 수준을 넘어서는 것이 필요하다는 인식을 갖게 된 것은 이 시기의 중요한 소득이라 할 수 있다. 그렇게 됨으로써 어지럽기는 했으나 이론적 추구의 필요성이 절감되었던 것도 국어교육의 연구가 학문적 추구로 나아가게 되는 계기가 되었다고 할 수 있다.

2) 김민수 외(1973)와 이응백 외(1975) 등을 들 수 있다.

3) 그 이전에도 대학원이 있었지만 그것은 교육대학원이었다. 교육대학원은 본디 교사 재교육에 목적을 둔 기구이므로 학문적 정체성은 관심사가 되기 어려웠던 것이 사실이다.

이 시기는 미묘한 시기였다. 1990년에 국립사범대 졸업생에 대한 교사 의무발령 제도가 위헌이라는 판결을 받음으로써 사범대의 위상이 뿌리째 흔들리는 상황이 되었다. 교사 양성을 목적으로 설립한 사범대학이 그 기득권을 유지하지 못하는 이상 설립 목적을 상실했으므로 종합대학에서 제외해야 하지 않느냐는 논의조차 일게 되었다. 그 돌파구의 하나로 대학원에 주목함으로써 학문적 정체성의 모색은 더욱 필연적인 과제가 될 수밖에 없는 상황이 되었다.

위기는 반면에 기회도 된다는 것을 입증한 것은 기억할 만한 일이다. 위태로운 상황에서 대학원을 강화함으로써 학문적 토대를 구축하고 이를 추구해 나감으로써 학문적 시장을 넓혀 갈 수 있다는 전망이 가능했기 때문이다. 그리고 박사과정은 서울대와 교원대에만 설치되어 있으므로 유사한 학문을 하는 국문과와 시장을 분리하는 정책을 펴 나간다면 적어도 20년 정도는 밝은 시장 전망을 가질 수 있으리라는 판단도 가능하였다.

이런 전망에 날개를 달아 준 것이 교육부의 대학 평가였다. 국문과와 시장을 차별화하기 위해서는 학사과정부터 교육과정을 차별화하는 일이 필요하였고, 그 일은 대학 평가에서 사범대의 정체성 논의와 맞물리면서 현실적으로 영향을 끼치기 시작하였다. 그 결과는 학문 후속 세대(사실은 창출 세대이지만)가 자리를 잡아 나가는 일을 수월하게 해 주었다. 오늘날 우리 학문의 시장에 대한 낙관은 이런 현실적 전개와 결코 무관하지 않다.

앞으로도 국어교육 연구의 전망은 밝다고 본다. 그것은 지식을 둘러싸고 전개되는 세계적인 흐름과 무관하지 않다. 우리가 이미 피부로 느끼고 있는 것이기도 하지만, 이미 지식의 개념이 바뀌고 있다. 지난날 명제적 지식의 순정한 가치에 높은 점수를 주던 세상이 이제는 지식의 용도를 묻는 쪽으로 변화한 것이다.⁴⁾ ‘인문학의 위기’라는 말을 흔히 듣는

4) 이런 추세는 우리도 이미 경험하고 있지만 세계적으로 널리 공인된 사항이기도 하다. 다음의 논문들은 이 점을 밝혀 말하고 있다.

Ronald Barnett, A Knowledge Strategy for Universities, R. Barnett & A.

요즘의 세대에서 국어교육의 연구는 한 발 비켜 서 있는 다행함도 있다. 그러기에 교육적 실천을 전제로 하는 우리의 학문은 시대적 조류와 함께 따사로운 양지를 기대해도 좋을 환경이 조성되었다고 할 수 있다.

그렇게 20년쯤이 지났다. 결코 예사로이 지나간 세월이 아니지만, 지금 현실은 우리 학계를 새로운 눈으로 돌아보지 않으면 안 되도록 요구하고 있다. 서울대와 교원대에서만 양성되던 박사급 학자를 양성하는 대학의 수가 많이 늘어난 것이 현실적 조건이다. 이제 국어교육 연구를 위한 더 많은 학자들이 등장할 것이고, 더 왕성한 노력으로 이 방면에 종사하게 될 것이다.

그렇다면 이만한 호조건 속에서 나아가고 있는 국어교육 연구는 제대로 방향을 잡고 있으며 미래에 대한 전망이 밝다고 할 수 있는가 — 여기 멈추어 서서 우리를 돌아보고 학문의 정당성과 사회적 가치를 반성할 시점에 와 있다고 본다. 이 말은, 이런 질문에 대하여 우리가 자신 있게 대답하기 어려운 실정이라는 판단을 함축하고 있다.

그 근거로 두 가지를 들고자 한다. 학문 연구는 다양한 방법이 있을 수 있고 또 그 변용이 다채롭게 전개되어 마땅한 일이지는 하다. 오늘날 많은 학자들이 다양한 문제의식을 지니고 그에 효과적인 시각과 방법에 따라 많은 논의들을 생산하고 있는 것은 사실이다. 이런 다양성이 우리 학문을 더욱 풍요롭게 하고 살지게 해 줄 것임은 물론이다.

그러나 그 학문의 가장 기본적인 골격은 그 방면의 학위논문을 통해서 구체화한다는 점을 생각하면, 우리의 학문 현실은 다소 참담하다고 할 수밖에 없음을 고백하고자 한다. 이 방면을 그 동안 지켜보아 온 경험에 의하면 아직도 우리 학문의 논문 작성법은 기본적인 골격조차 마련하지 못하고 있다고 해야 정직하다. 많은 학위논문 작성자가 논문의 주제

Griffin ed., *The End of Knowledge in Higher Education*, Cassell, 1997, pp.170-172.

Gerard Delanty, *Challenging Knowledge: The University in the Knowledge Society*, Open University Press, 2001, pp.101-114.

를 어떤 형식으로 소화해야 하는지에 대해서조차 막연해하고 있음을 인정할 수밖에 없음은 부끄러운 일이다.

또 한 가지 근거는 그 동안 생산된 많은 논의들이 어떤 현실적인 실천력을 지녔던가 하는 문제와 관련된다. 교육은 실천이고, 그러므로 교육에 관한 논의는 당연한 결과로 현실 파급력을 가져 마땅하다. 그러나 어떤 연구자의 어떤 성과가 국어교육의 현실에 어떤 영향을 주어 어떤 변모를 가져왔는지, 그런 일이 있기는 한지를 자신 있게 말하기가 어렵다.

학문을 할 후속 세대가 논문 작성법을 알지 못해 방황하고, 용도가 분명해야 할 학문 연구의 결과가 현실화하지 못했다면 이것은 끼리끼리의 의견 교환에 불과한 것이 아닐까? 그렇다면 학문의 목적도 또 학문의 방법도 그리고 학문의 언어조차 지니지 못한 채로 머물러 있는 것이 아닌가? — 이런 반성을 토대로 새로운 날을 위한 연구 방향의 모색에 과감해지고자 한다.

2. 국어교육 연구의 전제

20년간을 추구해 온 학문적 연구의 결과가 연구의 기본 골격을 구축하는 데 실패했다면 그 까닭이 무엇인가를 겸허하게 돌아볼 필요가 있다. 어느 대목에서 무엇이 잘못되었기에 이런 방황과 낭비가 계속되고 있는가 물어야 옳고, 그 반성은 기본적인 전제가 잘못 설정됨으로써 비롯된 것일 수 있다는 데서부터 검토되어야 한다고 본다. 따라서 가장 근본적이라고 할 전제를 검토할 필요가 있다.

첫째, 교육은 실천이다. 실천하지 않거나 실천될 수 없는 것은 교육이라고 할 수 없다. 이는 매우 당연한 것이지만 그 동안 이러한 전제가 간과되거나 무시되는 약점을 지니고 있었다는 반성이 필요하다고 본다.

어떤 과제를 두고 연구한 것이건 간에 국어교육의 연구 결과는 구체

적 실천력을 가져야 한다. 그러기 위해서는 그러한 실천의 목적이 무엇이며, 실천의 내용은 무엇이고, 실천의 절차는 어떻게 갖추어야 하는지를 논의해야 마땅하다. 그 동안의 많은 연구가 연구 과제에 대한 일반적 설명에 그치고 마는 경향이 상당한 것은 교육이 실천이라는 당연한 전제에 대한 고려가 부족했기 때문이라고 본다.

둘째, 국어교육은 언어교육이다. 이는 오래 전에 언급된⁵⁾ 바 있다. 그럼에도 불구하고 이에 대해 소홀하거나 혼선이 빚어졌던 것은 언어를 보는 시각의 편협성에 기인하는 것으로 보인다. 용어의 특이한 사정 때문에 그리 된 것이겠지만, 언어를 언어학의 그것과 등치시켜버린 것이 그 첫 번째 잘못이다. 이를 개선한답시고 언어를 기능(활동)만으로 한정하여 바라본 것이 두 번째 잘못이다.⁶⁾ 국어교육에 문학이 포함되지 않는다는 참으로 우스운 논의의 역사를 가지게 된 것도 언어를 보는 시각의 편협성에 기인한 것으로 이해할 수 있다.

최근에 받아본 어떤 분류에서는 국어교육의 영역을 국어교육, 언어, 문학으로 삼분하고 있었다. 흥미로운 것은 국어교육과정, 국어교재론, 국어평가론과 함께 말하기/듣기, 읽기, 쓰기는 국어교육 영역에 속하고 언어와 문학은 별도의 영역으로 설정되어 있는 점이었다. 이런 분류는 유포된 지가 꽤 오래고 아직도 이런 오류에서 벗어나지 못하는 사례도 흔해서⁷⁾ 우리를 혼란스럽게 하고 있다. 그러나 이는 분명 오류이고 그러한 오류의 근원은 언어에 대한 인식 부족에 있다.

5) 이용주(1995)는 이 점에 대하여 몇 번이고 되풀이하여 강조하고 있다. 이 점에 대한 강조는 이미 1970년대에 이루어진 바 있다.

6) 언어를 이렇게 보고 국어교육을 설계하는 관점이 오늘날에도 상당한 영향력을 행사하고 있음을 본다. 국어교육의 바람직한 실천과 이 분야 연구의 정당한 발전에 저해가 된다는 점에서 유감스러운 일이 아닐 수 없다.

7) 대표적인 예로 교사 임용시험의 국어과 시험영역 분류가 그처럼 되어 있음을 들 수 있다. 말하기/듣기/읽기/쓰기로 구분되는 행동 분야(이 점에 대해서는 나중에 설명한다.)만을 국어교육의 고유 분야로 보거나 여기에 교육과정이나 교수법 또는 평가 등을 곁들여 국어교육이라 칭하기도 한다. 또 한 편에서는 '국어교육'과 '국어과교육'이라는 용어법을 굳이 써서 국어교육은 말하기/듣기/읽기/쓰기의 기능만을 가리키고 국어과 교육은 나머지를 포함하는 것처럼 설명하기도 한다. 모두 불합리한 용어법이다.

언어에 대해 잘못 생각하게 되는 까닭은 언어가 매우 복잡적이며 다양한 대상이라는 데 있다. 언어는 본질적으로 체계(system)이자 행동(behaviour)이며 문화(culture)이다. 그런가 하면 기능적으로는 사고(thinking)의 수단이며, 의사소통(communication)의 매재이고, 문학(literature)의 재료임을 다른 자리에서 자세히 논의한 바 있다.(김대행, 2002a: 29-54)

언어가 이처럼 여러 가지로 정의되는 것은 달리 말해서 언어가 매우 많은 학문의 연구 대상이 된다는(심지어 공학까지도 언어를 연구한다!) 점과도 관계가 깊다. 이는 다같이 '언어'라고 칭하는 대상이라도 관점에 따라 각기 다른 대상으로 인식할 수 있는 여지가 상당함을 말해 준다. 그것이 국어교육 연구에 편협하게 잘못 적용됨으로써 오래고도 혼란스러운 상황이 벌어지고 있을 따름이다. 그러기에 국어교육은 언어의 이러한 분야들을 다 포괄하는 것이 옳다. 그리고 연구자는 그 가운데 어디에 초점을 맞추어 어떤 이론을 기반으로 연구할 것인가를 생각하는 것이 필요해진다.

셋째, 국어교육은 합목적적이어야 한다. 국어교육의 연구자나 실천자가 국어교육을 왜 해야 하는가에 대한 이해가 부족함을 발견할 때가 많다. 이는 '국어교육은 언어 사용 기능 교육'이라는 식으로 지나치게 단순화해버리는 데 영향을 받은 결과일 수도 있겠는데, 이처럼 편협한 견해에 함몰되고 나면 교과로서의 정당성이 약화될 우려가 크다. 국어교육은 보다 포괄적이고 입체적인 목적을 지닌다는 점에 대한 재인식이 필요하다.

이를 분명히 하고자 국어교육의 목적은 개인의 지적 정서적 성장, 범교과적 도구, 성장 후의 실용, 문화의 계승 발전, 문화 분석 등의 다섯 가지로 압축할 수 있음을 이미 논의한 바 있다.(김대행, 1997: 31-51) 이것이 목적론으로서 완벽한가 여부는 별로 중요한 문제가 아니다. 이미 앞에서 살핀 바와 같이 언어의 개념이 다양한 만큼 그 자질에 기반한 목적도 다양할 수밖에 없음을 분명하게 인식하는 것이 중요하다. 그러기에 국어교육의 연구는 그러한 목적 가운데 어떤 것과 합목적적으로 대응하는가를 고려하면서 이루어지는 것이 필요하다. 그래야 실천의 가치를 가

진다.

넷째, 국어교육은 위계에 따라 실현된다. 초등학교 저학년을 대상으로 하는 국어교육이 고등학교 선택과목의 그것과 결코 동일할 수 없다는 것은 누구나 인정할 것이다. 이런 차이는 국어교육이 위계성을 고려해야 할 필요성을 말해준다. 그럼에도 불구하고 지금까지의 국어교육 연구는 이 점을 도외시한 채로 진행된 혐의가 짙다. 그러기에 현장으로 파급될 수 있는 결과가 되지 못한 것이다.

위계성을 고려한다면 그러한 교육 내용이 어느 수준의 교육에서 실현되어야 할 것인지 학습자의 발달 단계에 따른 조치를 하지 않을 수 없게 된다. 또 동일한 내용의 교육이라도 위계에 따라 그 교육적 실천이 어떻게 달라져야 할지도 함께 살피는 것이 필요해진다. 이런 고려가 이루어진다면 교육학에서 중시하는 나선형 교육과정의 적용에 대한 논의가 함께 진행될 수도 있을 것이다.

국어교육을 위한 위계를 어떻게 정할 것인가는 별도의 논의를 필요로 한다. 따라서 이 방면의 광범한 논의가 이루어지기를 바라는데, 가령 외국의 사례로서, 1-2, 3-6, 7-9, 10-11학년으로 단계를 나누고 이 상위에 12-13에 해당하는 단계를 설정한 영국의 경우도 참고할 만하다.⁸⁾ 그러나 국어교육이 꼭 초등학교에서 고등학교에 이르는 학습자만을 대상으로 하는 것도 아니겠고, 그러기에 그 연구도 이렇게 제한하는 것은 바람직하지 않다고 본다. 따라서 유아에서 성인에 이르는 국어교육의 위계에 대한 논의가 이루어지기를 희망한다.

8) 필자는 국어교육 연구에 위계 개념 도입이 필요함을 말하면서 초등학교에서 고등학교에 이르는 12년을 각기 3년씩 구분하여 입문기, 형성기, 성장기, 성숙기의 네 단계로 나누어 본 바 있다. (김대행, 2003: 12-14) 그러나 이는 위계성에 대한 고려가 중요하다는 것을 강조하려는 목적이 앞선 것이고, 그 구체적 구분은 보다 정직한 이론과 실제의 검증을 통하여 이루어질 필요가 있다고 본다. 여기에 덧붙여 국어교육 연구에서는 초등학교 이전의 유년기 국어교육과 고등학교 이후의 대학 교양교육 시기의 국어교육까지 단계를 확대하여 설정하고 이를 대상으로 연구할 필요가 있다고 본다.

3. 서술적 이론과 수행적 이론의 거리

어떤 대상을 학문으로 연구하는 일은 곧 이론을 개발하는 일이라고 할 수 있다. 삼라만상은 본질적으로 무질서한 것이고, 우리는 그러한 자연 상태를 통해 세상을 인식한다. 어린아이가 말을 습득하는 과정이 우리에게 시사해 주듯이 무작위적인 과정을 통해서도 우리는 얼마든지 세상을 익힐 수 있다. 그러한 자연 상태와 무작위적인 상태에 어떤 질서와 체계를 발견하는 것이 학문이고, 그 결과로 생산되는 것이 이론이며, 국어교육도 그러한 이론에 근거하여 실현되어야 마땅하다. 그렇다면 국어교육을 연구하는 목표도 이론의 개발에 있음은 물론이다. 또 그래야 학문의 자리로 들어설 수 있게 된다.

이론의 유형을 서술적 이론, 수행적 이론, 표상적 이론으로 구분한 분류(이돈희, 1993: 83-95)⁹⁾를 받아들여기로 한다. 이 세 유형의 이론은 모두 사물, 현실, 실천 등의 말과 구별되는 것으로 사물이나 실천적 과정 혹은 현실적 상황 그 자체가 아니라 언어나 기호 등의 상징적 수단을 사용하여 표현한 의미 혹은 그 체제를 가리킨다. 그러므로 자연 상태나 무작위적인 상태를 넘어서서 논리적인 체계를 지니며 그러한 특징이 실재를 재구성하게 함으로써 실제 그 자체를 체계적으로 처리할 수 있게 해준다. 그 가운데서도 우리와 관계가 깊은 것은 서술적 이론과 수행적 이론이다.

서술적 이론은 사물 혹은 실재를 묘사하고 설명하는 이론이다. 서술적 이론은 다시 사물의 속성이나 위상 혹은 관계를 밝히는 설명적 이론, 그리고 어떤 기준에 의해서 문제를 밝히거나 상태를 평가하는 진단적 이론으로 나눌 수 있다.

서술적 이론은 우리에게 매우 친숙한 것이다. 국어교육과 친연관계가 깊다고 할 수밖에 없는 국어국문학이 서술적 이론을 지향하기에 더욱 그러하다. 이 중에서도 기술(description)을 주요 방법으로 삼는 국어학은

9) 이하의 이론 유형의 분류에 관한 사항은 모두 이돈희(1993)의 설명을 원용함.

설명적 이론의 전형이라 할 수 있고, 국문학은 실증 또는 분석과 해석을 통해서 설명적 이론이거나 진단적 이론이거나 둘 중 하나를 지향한다.(김대행, 2004: 41-59) 그러기에 서술적 이론은 '○○은 □□이다'의 형식을 취하거나 '○○은 □□한 의미를 갖는다'의 형식으로 구체화한다. 따라서 그 제목도 '○○에 관한 연구'의 모습을 지니게 된다.

이에 반하여 수행적 이론은 이론적 지표를 달리한다. 서술적 이론의 전형이 설명과학의 그것이라면 수행적 이론의 전형은 응용과학의 그것이다. 그러기에 가치를 실현하고자 하는 실행적 과정을 수행하는 규칙이나 원리 혹은 절차나 기준을 나타내는 이론이다.

수행적 이론은 다시 두 가지로 갈라 생각할 수 있다. 작물을 재배한다든가, 공산품을 만든다든가, 대중의 사기를 양양시킨다든가 하는 등의 적극적 가치를 실현하는 것과 같은 기획적 이론, 그리고 질병을 치료한다든가 고장난 기계를 수리한다든가, 어지러운 사회 질서를 회복한다든가 할 때와 같이 소극적 가치를 위해 예방하거나 제거하는 처방적 이론이 있다.

국어교육의 학문적 연구가 수행적 이론의 개발을 지향해야 한다는 것은 두말할 나위가 없는 일이다. 국어교육에 매우 중요하고 가치로운 목적이 있고 그 실천이 합목적적이라야 한다는 점에서 보더라도 그것을 실현하는 규칙이나 원리 혹은 절차나 기준을 개발해야 함은 당연하다. 그리고 대부분의 국어교육 연구는 국어교육이 지향하는 적극적 가치의 실현을 위한 절차와 방법을 기술하는 기획적 이론이라야 마땅하다. 물론 가치의 실현에 장애가 되는 문제적 사태를 앞에 두고 이를 개선하고 회복하기 위한 처방적 연구가 뒤따르게 됨은 당연한 일이기도 하다.

부끄러운 고백이지만, 국어교육을 연구하여 학위논문을 작성하는 사람들 사이에 '4장 공포'라는 말이 유행한 적이 있음을 기억한다. 이는 국어국문학의 연구 논문에 과도한 영향을 받았기에 나타난 현상이라 할 수 있다. 서술적 이론을 지향하는 국어국문학의 논문 작성 방식에 문화적으로 길들여진 연구자들이 할 수 있는 일은 그와 유사한 시각에서 대상을 설명하거나 진단하는 이론적 추구를 하는 것이었다. 그래 놓고는 이것은

교육 논문이니 무엇이 달라도 달라야 할 터인데 4장에는 무슨 내용을 써야 하는가를 고민했던 것이다. 그래서 한 때 유행했던 것이 ‘국어교육적 의의’ 또는 ‘국어교육적 적용’ 정도의 덧붙임이었다. 이런 고민은 아직도 현재형임을 인정해야 하는 형편이니 우울한 일이다.

이런 논문 작성법을 두고 개인적인 능력의 부족 때문에 그리 된 것처럼 비판하는 것은 어색한 일이다. 이런 고민은 어쩌면 학문적 기반의 정립을 지향하는 과정에서 불가피하게 겪을 수밖에 없었던 과정이라고 할 수도 있다. 다행한 것은 ‘의의’나 ‘적용’과 관련된 서술이 최근의 논문들에서는 논문의 취지로 밝혀지고 있다는 점이다. 이는 매우 당연한 일이다. 국어교육은 언어 능력의 어떤 가치를 교육적으로 실현하는 일이다. 그것이 왜 중요하고 그것을 터득하면 어떤 보람이 있는가 하는 것은 논문의 전제가 되어야 한다. 그렇기는 하지만 아직도 논문 작성의 지표며 구체화의 방법은 고민의 대상으로 여전히 남아 있음을 인정할 수밖에 없다.

이 고민에서 벗어나지 않고서는 국어교육의 학문적 성취는 여전히 어려울 것이라고 말하고자 한다. 그리고 그 고민을 벗어나는 길은 우리 학문의 지표가 수행적 이론의 추구라는 점을 분명하게 인식하는 일임을 밝히고자 한다. 국어교육의 연구가 국어국문학과 무엇이 다른가를 묻는 데 대하여, 그리고 우리 논문은 어떻게 써야 하는가를 두고 방황하는 데 대하여 그것은 수행적 이론의 정립에 있다고 말할 수 있게 될 때 비로소 학문적 기틀이 확립될 수 있을 것이다.

4. 교과 내용의 연구

교육의 실천은 ‘무엇’을 ‘어떻게’ 하는가(가르칠 것인가)로 요약될 수 있다. 이 둘 가운데 선후를 따진다면 ‘무엇’의 문제가 먼저일 것이다. ‘어떻게’의 문제는 도달하고자 하는 목표며 다루는 내용의 성격에 따라 달라질 것이기 때문이다. 구구단을 익히는 데 암기 이상의 다른 방법이 있을 것

같지 않고, 『춘향전』을 수용하는 데 읽기를 통해 이야기를 입력하고 삶의 상황에 따라 출력하는 이상의 방법을 생각하기 어렵다. 그리고 현장의 교사들은 ‘어떻게’의 실천에 전문가라는 점도 인정하자.

이렇게 생각하게 되면 국어교육의 연구는 가르칠 ‘무엇’에 대한 연구가 선행 과제가 될 수밖에 없다. 그 ‘무엇’이 명료해지지 않은 상태에서 교육은 이루어질 수 없기 때문이다. 그렇다면 국어교육을 위한 연구가 수행적 성격을 구현하기 위해 연구해야 할 것은 가르칠 ‘무엇’에 대한 해명에 우선 집중되어야 할 것이다. 이 ‘무엇’을 국어라는 교과를 충족시킬 교육의 ‘내용’이라고 부르고자 한다.

말하자면 국어교육의 연구는 일차적으로 내용에 대한 연구가 선행해야 함은 물론 중핵을 이루어야 한다.¹⁰⁾ 그러한 내용을 연구하기 위해 그것이 왜 교육적으로 중요한 의의가 있는가를 먼저 논의하는 데서 연구가 출발해야 할 것임은 물론이다. 그런 순서를 거친 다음, 교육적인 가치가 인정되고 중요성이 충분히 확인된 과제에 대하여 교육적 실천을 위하여 분석하고, 기술하고, 체계화하고, 조직 또는 재조직하는 일이 연구의 한 축을 이룰 때 수행적 연구를 위한 기반이 마련된다. 이처럼 국어교육의 학문적 연구는 교과를 충족시킬 내용에 대한 연구가 일차적 임무가 된다.

‘국어교육학’이라는 널리 통용되는 용어를 필자가 굳이 기피해 가며 ‘국어교과학’¹¹⁾이라는 용어를 사용하는 까닭도 실은 여기에 있다. 국어교육을 학문적 대상으로 삼아 연구한다는 것은 우선적으로 교육할 ‘무엇’에 집중이 되어야 마땅할 것이다. 그런데도 교육이라는 말이 학문을 지칭하는 용어에 들어가게 되면 ‘어떻게’를 먼저 떠올리는 병폐가 있고, 실제로 그렇게 생각하는 경향 또한 없지 않기에¹²⁾ 이런 명칭을 사용함으

10) 국어교육을 위한 연구에서도 ‘국어교육사’와 같은 기반적 연구가 있을 수 있음은 물론이다. 이는 질병의 치료를 수행하는 것을 목적으로 하는 의과대학에 생리학교실이나 생화학교실과 같은 기초학문분야가 필요한 것과 마찬가지로이다. 그러나 의과대학이 그러하듯이 실천이 우선적인 과제가 되는 국어교육의 연구는 수행적 목적을 우선하는 것이 불가피할 것이다.

11) 이 생각은 김대행(1995)의 기초를 이루고 있다.

로써 내용 연구의 우선성을 강조한 것이다.

물론 교육의 문제를 두고 '내용'이라는 말을 쓰는 일에는 다소간 혼란의 여지가 있으므로 매우 면밀한 고려가 있어야 한다. 교육학에서는 교육의 내용이 무엇이라야 하는가를 두고 아주 깊숙하고도 다양하게 논의를 전개한 연구사를 지니고 있다. 교육의 내용에 관한 것이므로 교육과정론이라고 바꿔 말할 수 있는 이 논의는 여러 갈래로 갈리어 있어 갈피를 잡기 어려움도 사실이다.

교육학에서는 교육과정의 유형을 경험중심 교육과정과 학문중심 교육과정으로 나누기도 하고 여기에 교과중심 교육과정이라는 것을 더하여 셋으로 나누기도 한다.(서울대 교육연구소 편, 1998: 496-504) 또 교육과정의 구조를 어떻게 할 것인가를 두고 목표 모형, 내용 모형, 연구 모형으로 의견이 갈리기도 한다.(서울대 교육연구소 편, 1998: 462-473) 그러나 목표 모형은 경험 중심에 좀더 가깝고 내용 모형은 지식 중심에 좀더 가깝다든가 연구 모형이란 과정 중심으로 표현되기도 한다든가 하는 논의들에 우리가 깊이 함몰될 필요는 없다고 본다. 다만 이러한 논의들은 우리가 이 방면을 생각하는 데 도움을 주는 정도로 이해하고자 한다.

교육학의 논의를 눈여겨보면 교육과정의 내용이 경험 중심이라야 하는가 아니면 지식 중심이라야 하는가에 의견이 크게 갈리는 듯하다.(이홍우, 1992)¹³⁾ 지식과 경험 가운데 어디에 중점을 두어야 하는가에 대한 서로 다른 주장은 오늘날의 우리 실정으로 보아 국어교육에도 상당한 영향을 미치게 된다. 그러나 교육학의 일반론으로서는 그러한 논의가 중요한 논제가 될 수 있지만 국어교육과 관련해서는 문제에 대한 접근의 시각을 달리 가질 필요가 있다고 본다.

어떤 교과이든지 그 교과의 교육 내용은 그 교과의 질적 특성에 따라 구성된다고 보는 것이 옳을 것이다. 예를 들어 체육의 교육과정과 과학

12) 일부 학자들은 교육학의 우산 아래서 교과교육의 연구가 이루어져야 할 것으로 보는 경향이 있음을 지적한 것이다.

13) 이홍우(1992)는 교육이 지식의 구조를 가르치는 일이라야 한다는 점을 강조하면서 경험의 문제를 대비적으로 살피고 있다.

의 교육과정이 같은 성격의 내용으로 이루어진다고는 말하기 어려울 것이다. 이런 교과와 차이에 비추어본다면 국어교육의 내용은 언어의 특질에 근거하여 결정되는 것이 마땅할 것이다.

그렇다면 국어교육의 내용을 결정짓는 데 관여할 자질로서의 언어의 특질은 무엇인가? 언어가 체계이자 행동이며 문화이고 또 사고의 수단이며 의사소통의 매체이고 문학의 재료라는 점은 이미 살핀 바 있다. 이러한 언어의 정의는 국어교육 연구의 분야를 결정하는 주요한 구분이라 할 수 있다. 그렇기는 해도 국어교육은 수행적 지표를 가지기 때문에 언어가 인간에게 무엇이며, 실현해야 할 가치는 무엇인가를 중심으로 그 특질을 생각하는 것이 정당하다.

여기서 언어가 일종의 설명 대상이라고 보는 시각을 벗어나 인간의 활동이라는 성격에 근거하여 바라보는 것이 중요한 의미를 가진다. 언어의 여섯 가지 본질로 대표되는 분야를 수렴하면서 이를 수행적 이론을 통해 성취할 가치와 관련하여 생각한다면 언어는 사실(fact), 의미(meaning), 과제(task), 정체성(identity)으로서의 성격을 지닌다는 점을 이미 논의한 바 있다.(김대행, 2002b: 7-37)

이와 같은 네 가지 특질에 근거하여 국어교육의 내용으로 구조화한다면 이는 각기 지식(knowledge), 경험(experience), 수행(performance), 태도(attitude)로 대응시킬 수 있게 된다. 국어교육은 이 네 가지를 교수·학습의 내용으로 한다. 이 점에서 지식이 중핵이거나 혹은 수행만으로도 교과와 내용을 이룰 수도 있는 여타 교과와 교육과 상이한 특징을 지니게 된다는 점이 드러난다.¹⁴⁾ 또 언어의 특질이 이러하기에 교육학의 일반론적인 교육과정론의 치열한 논쟁에서 한 발짝 비켜서서 우리 학문의 과제를 설계할 수 있게 된다.

가령 국어의 체계나 국어문화의 역사에 관련된 교육이라면 지식에 초점을 맞추는 것이 바람직할 것이고, 글쓰기나 말하기라면 수행의 과제로

14) 예를 들어, 자연과학의 교과목은 주로 지식이 내용의 중핵을 이루는 데 반하여 예체능 교과는 수행이 중심 내용이라는 점에서 국어교육의 내용과는 차이가 있는 것으로 본다.

설정하는 것이 효과적일 것이다. 글을 읽는 것이라면 경험으로 고려함으로써 정보 파악에 그치는 글읽기를 교육하는 수준을 넘어설 수 있을 것이고, 이를 발전시켜 텍스트의 의미에 관한 태도 교육으로 확장해 나갈 수 있을 것이다. 연구의 초점은 교육의 내용에 맞추면 되고 그 일은 주제의 성격에 따라 달라져서 그 중 어떤 것이거나 아니면 두 세 요소 혹은 네 가지 모두를 포괄하는 연구가 가능해질 것이다.

이러한 교과 내용의 연구에 필요한 이론적 근거는 주로 언어에 관한 이론에서 구하는 것이 필연적일 것이다. 국어교육이 교육해야 할 것은 언어이므로 언어의 제분야를 설명하는 여러 이론들이 기술, 설명, 분류, 조직 또는 재조직을 위한 기반이 되는 것은 당연하다. 그러나 여기서 중요한 것은 그것이 왜 논의되는가 하는 교육적 목적을 향한 시선을 거두지 않는 일이다.¹⁵⁾ 그러므로 언어를 논의하면서 교육학의 이론을 원용하는 일도 논의를 의의 있게 하는 데 도움이 될 것이다.

5. 수행적 연구의 구체화

이제 문제는 어떻게 함으로써 교육적 수행이 가능한 연구로 구체화하는가 하는 점이다. 이는 곧 수행적 이론의 개발을 실현하는 문제라 할 수 있으므로 앞에서 논의한 '내용'과는 성격이 다르다는 점에서 '방법'이라고 불러도 좋겠다.

그렇다면 교육적 실천이라고 할 방법의 요소를 구체적으로 살피기 위하여 교육학에서 제안된 한 견해를 참고하는 것도 훌륭한 실마리를 제공

15) 국어교육은 '국어+교육'이 아니라는 말을 한다. 당연한 말이지만 이처럼 부정형의 진술로는 국어교육이 지향해야 할 바에 대하여 아무것도 알려줄 수 없다고 본다. 그보다는 교과 내용에 관한 이론과 교육학 이론(이 책의 용어로는 '내용'과 '방법')이 '가법적'인 관계가 아닌 '승법적' 관계로 결합해야 한다는 말이 오히려 도움이 될 듯하다. (이홍우 외, 2003: 495-497) 언어에 관한 이론과 교육에 관한 이론의 관계를 이렇게 파악해도 좋을 듯하다.

한 것이다. 흔히 목표 모형이라고 일컬어지는 쪽에서는 교육과정과 수업의 기본원리로 네 가지 요소를 제안하고 있음을 본다. 그 네 가지 요소란 ①교육 목표의 설정, ②학습 경험의 선정, ③학습 경험의 조직, ④평가를 말한다.(서울대 교육연구소 편, 1998: 462-465)

이런 제안의 적절성이나 완결성 등에 관한 판단은 접어두기로 한다. 이에 대한 반대의 견해는 교육과정이 목표이기보다는 지식의 구조로 제시되어야 한다는 데 집중된다는 점이 중요하다.(이홍우, 1982: 46-67) 교육과정이 목표를 제시해야 하는가 아니면 지식을 제시해야 하는가 하는 문제는 교과와 특성에 따라 결정될 문제라고 본다는 점은 앞에서 살핀 바와 같다. 그렇다면 국어교육이 네 가지 내용을 모두 지니고 있다는 점에 비추어보면 이런 제안이 포괄적으로 수용될 수 있을지언정 배타적으로 선택할 사항이라고는 하기 어렵게 한다.

그런 관점에서 목표 모형의 제안을 다시 음미해 보면 수행적 연구가 실천을 위한 방법의 이론으로 개발해야 할 요소가 무엇인가가 드러난다. 교육 목표를 설정하는 문제는 곧 실천의 목표를 구체화하는 과정이 될 것이다. 그리고 학습 경험의 선정은 국어교육이 언제나 텍스트를 중심으로 이루어진다는 점을 고려할 때 이를 교재로 바꾸어 생각할 수 있다. 학습 경험의 조직은 경험을 교육의 내용으로 보는 관점에서 사용하는 말이므로 결국은 교육의 내용에 해당한다. 교육의 내용에 대해서는 앞에서 이미 살핀 바 있다. 그리고 이어지는 평가는 우리가 이미 익숙한 교육적 마무리와 확인 단계라고 할 수 있다.

교육이 이런 것을 내용으로 이루어진다는 점을 고려하면 이 방면에서 제시한 네 가지 요소는 교육적 실천의 요소 대부분을 포함하고 있다고 할 수 있다. 여기에 덧붙여 교육의 구체적 실천에 관한 경험적 사실을 환기한다면 앞에서 살핀 '학습 경험의 조직'의 자리에 교수-학습론을 추가할 수 있을 것이다. 교육은 어떤 경우에도 가르치는 행위와 학습하는 행위의 어우러짐에 의해서 실천되기 때문이다.

그렇다면 이러한 실천적 요소에 따른다면 이에 준하여 수행적 연구가 갖추어야 할 요소는 목표론, 교재론, 교수-학습론, 평가론이 된다고 할

수 있다. 이 네 가지 요소를 논의하는 데 위계에 대한 고려가 입체적으로 행해져야 함은 앞에서 이미 말한 바와 같다.

목표론은 앞서 살핀 내용론에 따라 결정될 것이다. 교육의 목적을 외재적인 것과 내재적인(이홍우, 1982: 15-37) 것으로 나누어 생각하는 것을 보는데, 국어교육은 기본적으로 내재적 목적이라는 관점에서 목표를 수립하는 것이 정당해 보인다. 국어교육은 언어를 교육하는 것이라는 점을 앞에서 강조한 바 있는데, 그렇다면 국어교육에서 구상하는 어떤 목표도 언어외적인 것이 될 수는 없을 것이다. 이보다 먼저 이루어지는 교과 내용의 내용에 관한 연구는 이 점과 관련한 고려를 할 필요가 있다고 본다.

교재론은 교과 내용론이 밝힌 바에 따라 적절한 자료를 선정하는 구체적인 작업을 필요로 한다. 한 분야의 연구자는 그 방면의 자료에 대하여 구체적이고도 해박한 안목을 구비해야 할 필요가 여기서 요구된다. 국어 교육 연구자가 자료의 실상이나 다양성에 대하여 별로 아는 바가 없다면 그것은 연구에 적절한 자질을 갖추지 못한 것이라고 할 수 있다. 교재론은 내용과 목표에 적합한 자료를 이상적으로 구체화함으로써 실천의 현실성을 확보할 수 있을 것이다.

교수-학습론은 목표와 교재에 따른 이상적이고 효율적인 방법을 구상하는 연구라고 할 수 있다. 왕왕 '국어과 교수-학습론'이라는 논의 제목을 보는데 이는 지나치게 추상적이어서 현실적 실천력을 갖추기 어려워 보인다. 예를 들어 현대시를 이해하는 교수-학습과 논리적인 글을 쓰는 교수-학습은 결코 같을 수 없다. 또 교육의 내용이 지식인가 경험인가에 따라 다를 수밖에 없다. 따라서 연구하고자 하는 교과 내용을 목표와 자료에 적합하게 교수-학습하는 것이 별개로 구체화되어야 할 것이다.

다만 교수-학습에 대해서는 선택적이라는 말을 사용하여 연구자의 유보 조건으로 삼아도 좋겠다는 제안을 하고자 한다. 말하자면 교수-학습은 수업 활동이다. 따라서 연구자의 몫이라기보다는 현장에서 교육을 실천하는 교사의 몫으로 두어도 되겠다는 제안이다. 실제로 현장의 교사는 어떤 내용을 어떤 방법으로 찌꺼리처럼 반복하고 있는 존재가 아니라 연구자이자 실천자라고 보는 것이 옳다. 내용에 따라서 목표와 방법이

구체화되면 그것을 실현할 가장 이상적이고 효율적인 방법을 구상하여 수업을 하는 사람이다. 거기에다가 교사는 일종의 실험실이라고 할 만한 수업의 현장을 가지고 있다. 그러기에 이 부분은 기능인이 아니라 전문 직인 현장의 교사에게 맡겨도 좋겠다는 생각이다. 그렇게 함으로써 교육의 현장이 더욱 향상되는 효과도 거둘 수 있을 것이다.

평가론은 오늘날의 교육 환경에서 가장 뒤틀려 있는 부분이다. 대학 입시와 관련될 수밖에 없는 문제이기도 하지만, 대학입시에 관련되는 시험의 형식이 평가의 틀을 결정하고 구속하는 현상은 바람직하지 못하다. 그러기에 목표론과 교재론이 충분히 고려된 가운데서 다루고자 하는 내용에 따라 평가의 방법이 구상되어야 한다고 본다.

국어교육의 연구가 이런 방향으로 진행되면 사범대학의 교육과정에서 흔히 보는 ‘○○교육론’이라는 분야의 학문 발전에도 큰 도움을 주리라는 생각을 가지게 된다. 일률적으로 말하기는 어렵겠으나 아직도 ‘○○교육론’은 실상 국어국문학과에 설치된 ‘○○론’의 색채를 크게 벗어나지 못하고 있는 것이 일반적이라고 말한다면 지나칠는지 모르겠다. 그러나 학문의 발전을 위한 고언의 수준에서 그렇다고 말하고자 한다. 교육과정이 달라지고 그런 쪽으로 해 나가겠다는 의지를 담고는 있으나 그 실천의 결과는 그다지 두드러지지 않는다.

그 까닭은 여러 가지로 추리할 수 있다. 국어국문학의 강력한 영향이 우선일 것이다. 그러나 그보다 중요한 이유는 국어교육의 연구가 수행적 이론의 지향이라는 점을 분명하게 인식하지 못한 데 있는 것으로 보고자 한다. 수행적 이론은 우리가 보아 온 바에 따르면 다름이 아니라 교과 내용론, 목표론, 교재론, 교수-학습론, 평가론의 다섯 요소로 채워진다는 점을 강조하고자 한다. 모든 분야에서 이런 지표를 내걸고 추구하면 그 결과는 구체화할 것이고, 국어교과학은 학문의 수행적 이론을 추구하는 학문으로서 정체성을 확립할 수 있을 것이다.

이렇게 되면 국어교육을 연구하는 각 분야가 모두 각기 교육과정론, 목표론, 교재론, 교수-학습론, 평가론을 개발하게 될 것이다. 그렇다면 이런 성과와 ‘국어교육과정론’이나 혹은 ‘국어교재론’처럼 ‘국어’가 앞에

붙은 연구 주제는 어떤 관계에 놓일 것인지에 대해서도 생각할 필요가 있겠다.

한 마디로 말해 ‘국어’가 앞에 붙은 것은 각 분야에서 개척된 이론들의 총화라고 하는 것이 정확할 것이다. 각 분야는 분야대로 그 분야의 개별 연구 주제별로 이룩된 성과를 결집한 것이 될 터이므로 그 상위 분야에서 마찬가지로 된다. 물론 이 과정에서도 선택과 조정의 과정이 반드시 필요하다는 것은 두말할 나위가 없는 일이다.

그러므로 ‘현대시 교육론’은 ‘1930년대 시 교육론’의 상위에 있는 것이고, ‘1930년대 시 교육론’은 ‘정지용 시 교육론’의 상위에 놓이게 된다. 마찬가지로 ‘국어교육론’은 국어교육의 각분야가 이룬 성과를 결집하여 체계화한 것이 될 수밖에 없다. 말하자면 ‘국어’가 앞에 붙은 내용론이나 목표론, 교재론 또는 교수·학습론 혹은 평가론 같은 것이 있다면 그것은 각 분야에 이루어진 성과를 모은 것이거나 한 층위 높은 단계에서 가능한 논의일 따름이다.

결국 국어교육의 연구가 구체적 실천력을 지니는 연구로 발전하고 정체성을 확립하기 위해서는 논문의 지표와 구조부터가 수행적 이론의 연구로서 모습을 갖추어야 한다고 본다. 그러기 위해서는 논문의 2장에서는 다루고자 하는 과제의 교육적 가치가 구체적으로 드러나도록 논의하는 것이 중요하다. 그리고 3장에서는 다루고자 하는 과제의 언어적 성격이나 자질을 교과 내용의 전체적 구조와 관련지어 드러내 보이는 것이 필요하다. 이를 기반으로 4장에서는 그 교육적 실천을 위한 목표론, 교재론, 교수·학습론, 평가론으로 전개하는 것이 일반적인 순서가 될 것이다.

6. 결론

지금까지 국어교육의 연구가 수행적 이론을 지향해야 한다는 점을 앞

세우고, 그 구체적 방법으로 교과에 내용에 관한 연구를 중심으로 내용론적 성격을 강화할 필요를 말하였다. 그리고 그 현실화의 방안으로 실천을 위한 목표론, 교재론, 교수-학습론, 평가론이 연구되어야 하며, 이러한 요소들은 모두 위계성의 고려에 기반을 둘 때 현실성을 가질 수 있음을 말하였다.

국어교육의 연구가 수행적이라야 한다는 것은 교육이 현실적 실천이라는 점에서 의심의 여지가 없다고 본다. 그러나 그 수행의 구체적 항목이 어떠한가 할 것인가는 유일한 결론이 있을 수 없다고 본다. 그러기에 그 한 가지 방안을 제시해 본 것이다. 그러기에 수행적 이론의 개발을 위한 연구의 구체적 방법론은 다수의 연구자에 의해 더욱 확장적으로 개척되어야 할 것이다.

그러한 희망을 앞세우고 보면 국어교육을 연구하는 학문의 정체성도 분명해질 것이고, 연구의 결과가 현실에 미치는 파급력도 커질 것임은 물론이다. 이런 점에서 국어교육을 연구하는 학문은 실천 학문이고 현실적 학문이 될 수 있다고 본다. 그러한 성격의 확립을 통해서 국어교육의 연구는 이용후생적인 목표를 추구할 수 있을 것이다.

이런 인식이 확립되어 있지 않았기에 그 동안 방황도 많이 했고 고민도 많았던 것이라고 나는 본다. 이 방면에 헌신한 상당한 세월과 노력에도 불구하고 학문적 결과는 결코 만족스러울 수가 없었다. 그러기에 국어교과학은 정체성과 관련된 도전 앞에서 때로 무력하기조차 했던 것도 사실이다. 그러나 그런 안개를 거두는 길이 서술에서 수행으로 옮겨가는 데서 얻어질 수 있다는 것, 그리고 그렇게만 되면 앞날도 밝으리라는 것이 이 글의 요점이다.

물론 이런 전망을 어둡게 하는 불안의 그림자가 없는 것은 아니다. 그러한 불안 요소는 먼저 학계의 안에서 발견된다. 그 가장 큰 문제가 편협한 언어관과 관련된 것이라 할 수 있다. 국어교육은 언어교육이라는 자명한 명제를 앞에 두고, 언어를 보는 관점이 편협한 나머지 정상적인 논의를 어렵게 만들고 따라서 학문 연구의 발전을 더디게 한다. 이처럼 편협한 언어관을 버리지 못하는 한 국어교육은 교과로서의 내용을 갖추

는 일조차 어려울 수밖에 없다. 이런 주장을 견지해 온 사람들도 그 동안의 경험에 비추어 충분히 반성할 수 있으리라고 보는데 그 일이 쉽지만은 않다. 입체적인 언어관으로 깨어나기를 재삼 권고한다.

밖으로도 난점이 도사리고 있다. 국어교육의 연구는 아직도 학문 분류상에 위치가 모호하다. 현실적으로 가장 위력을 발휘하는 학술진흥재단의 분류표가 그러하다. 그러기에 국어교육의 연구가 인문과학인가 사회과학인가를 두고 논의가 일기도 한다. 그러나 국어교육이 언어의 교육인 한 인문과학으로서의 위상을 벗어난다면 본질이 훼손될 수밖에 없다. 그러나 아직 모호한 상태에서 방황하고 있는 것이 현실이다. 이 방면의 연구자를 우울하게 만들고 의기소침하게 하는 요인이 되고 있음은 사실이다.

그러나 이런 문제들은 국어교육의 연구가 학문적 정체성을 더욱 명료하게 하면서 집중적인 노력을 함으로써 해결될 수 있다고 본다. 그 길이 바로 수행적 이론의 연구로 나아가는 데 있음을 재확인하는 것이 이 글의 결론이다.*

* 본 논문은 2005. 2. 14. 투고되었으며, 2005. 3. 12. 심사가 시작되어 2005. 3. 20. 심사가 종료되었음.

□ 참고문헌

- 김대행(1995), 『국어교과학의 지평』, 서울대출판부.
- 김대행(1997), “국어교육의 목표와 영역”, 『선청어문』 25집, 서울대 사범대학 국어교육과.
- 김대행(2002a), “국어교과학을 위한 언어 재개념화”, 『선청어문』 30집, 서울대 사범대학 국어교육과.
- 김대행(2002b), “내용론을 위하여”, 『국어교육연구』 10집, 서울대 국어교육연구소.
- 김대행(2003), “국어교육과 한국어교육의 거리”, 『국어교육』 112호, 한국국어교육연구학회.
- 김대행(2004), “제3의 길을 찾아서”, 『국어국문학』 137호, 국어국문학회.
- 김민수 외(1973), 『국어교육론』, 일조각.
- 서울대학교 교육연구소 편(1998), 『교육학대백과사전』, 하우.
- 이돈희(1993), 『교육적 경험의 이해』, 교육과학사.
- 이용주(1995), 『국어교육의 반성과 개혁』, 서울대출판부.
- 이웅백 외(1975), 『국어과교육』, 능력개발사.
- 이흥우(1982), 『교육의 목적과 난점』, 교육과학사.
- 이흥우(1983), 『지식의 구조와 교과』, 교육과학사.
- 이흥우(1992), 『증보 교육과정탐구』, 박영사.
- 조운제(1957), 『국어교육의 당면한 과제』, 문화당.
- Ronald Barnett & Anne Griffin ed(1997)., *The End of Knowledge in Higher Education*, Cassell.
- Gerard Delanty(2001), *Challenging Knowledge: The University in the Knowledge Society*, Open University Press.

〈초록〉

수행적 이론의 연구를 위하여

김대행

국어교육을 위한 연구는 현실적 실천력을 가져야 한다. 연구가 실천력을 가지기 위해서는 연구의 결과가 실천을 위한 방법적 요소를 구체화하고 있어야 한다. 지금까지 국어교육의 연구는 이러한 방법적 고려 없이 대상을 설명하거나 진단하는 서술적 이론을 지향하는 경향을 지니고 있었다. 그러기에 그러한 연구는 구체적 현실성을 지니기 어려웠다.

이를 극복하고 현실적 실천력을 갖추기 위해서는 연구의 방향이 수행적 이론의 개발로 나아가야 한다고 주장한다. 수행적 연구를 위해서는 내용과 방법을 포함해야 한다. 국어라는 교과는 언어를 대상으로 하므로 내용은 언어에 대한 해명으로 이루어져야 한다. 이를 위하여 그 교육적 의의를 구체화하고, 이를 바탕으로 그 과제에 대한 새로운 설명, 체계화, 조직 및 재조직으로 내용을 구성하게 된다.

방법이란 교육적 실천을 구체화하는 절차에 해당한다. 여기에는 목표론, 교재론, 교수-학습론, 평가론이 포함되며 이러한 요소들은 앞서 밝혀낸 내용들에 관한 교육을 실현하는 절차들이 기술되어야 한다. 이런 요소를 갖추므로써 국어교육의 연구는 비로소 현실적 수행력을 갖춘 연구로 성립할 수 있다.

【핵심어】 국어교육, 언어교육, 국어교육 연구, 수행적 이론, 수행적 이론의 연구, 내용, 방법, 목표론, 교재론, 교수-학습론, 평가론

〈Abstract〉

For the Research of Performative Theory

Kim, Dae-haeng

What is 'the methodology' in the research of teaching Korean has been a contentious issue in itself for many years, and any exploration of the problem leads to further unresolved questions. We have to give answers to this question. It is hoped that this paper will be of some use in seeking the methodology to promote the practicabilities of the research of teaching Korean.

In order to achieve practicability, the research for the teaching Korean has to seek performative theory. Performative theory is composed of a sets of approaches to the contents and the methods.

The approaches to the contents are to define and systemize the tasks, and the methods are composed of the theory of aims, materials, teaching-learning, and assessment. At the same time, the research of performative theory is in need of some kind of focusing the grade of students.

If we have any belief in any kind of the research of teaching Korean we must encourage each researcher to formulate answers to these questions during initial training and to modify those answers continually in the light of practice and further informed reflection. In that sense, a paper such as this cannot and should not specify a researcher's approach to teaching Korean. On the other hand, none of the existing sets of approaches to the subject seems to provide a theoretical framework which continues to satisfy, or which always helps in tackling the fundamental questions specified above.

【Key word】 Teaching Korean, Language Education, Research of Teaching Korean, Performative Theory, Theory of Contents, Theory of Aims, Theory of Materials, Theory of Teaching-Learning, Theory of Assessment.