

결과위주 교육관과 국어교육 돌아보기

송재익 한울초등학교 교사

- I. 들어가며
- II. 결과위주 교육관
- III. 국어교육 돌아보기
- IV. 국어교육의 새로운 길
- V. 마무리

I. 들어가며

우리는 살면서 흔하게 느끼고 겪어보는 것에 대해 귀하게 여기지 않기도 한다. 늘 공기를 마시고 살지만, 그 고마움을 모른다. 따뜻한 햇볕을 받고 살지만, 그 고마움을 모른다. 우리는 늘 가르치고 배우는 삶을 살지만, 교육의 소중함을 모르고 살 때가 많다. 교육이 없는 삶은 죽은 삶이나 마찬가지다. 모든 사람은 나날의 삶 속에서 가르침과 배움의 값진 경험을 누리고 산다.

교육 그 자체는 소중하고 값진 것이다. 다만 그 교육을 잘못 생각하기 때문에 때로는 교육이 못매를 맞는다. 교육은 잘못이 없다. 교육관이 잘못되었을 뿐이다. 그릇된 눈으로 교육을 보는 것은 교육을 밝히 드러내는 것이 아니라 교육을 감추고 숨기는 것이다. 잘못된 교육관은 교육을 해치고, 교육을 가로막고, 교육을 좀먹고, 교육을 망가뜨린다. 잘못된 교육관은 으레 여태껏 생각해 왔던 상식이 옳은 것인 양 사람들을 찌기 때문에 사람들이 교육다운 교육이 무엇인지 바로 볼 수 없게 한다. 잘못된 교육관이 교육에 몸담은 이들이나 우리 사회에 끼치는 나쁜 영향은 매우 커서 교육이 그 놀라운 힘을

떨치지 못하게 한다.

그릇된 교육관 가운데 가장 널리 퍼져 있는 것이 ‘결과위주 교육관’이다. ‘결과위주 교육관’은 무엇인가 가치 있는 결과를 목표로 내세우고 그것을 실현하는 과정을 교육으로 생각하는 관점이다(장상호, 2020: 80). 무엇이든 요구하는 과제를 해결해 주는 과정을 교육이라 여긴다. 바라는 바가 교육의 목표이고, 교육은 그것을 실현하는 수단이 된다. 어떤 결과를 미리 정해 놓고 그 결과에 이르는데 가장 효율적인 길이 있다면, 무엇이든 그것을 교육으로 생각한다(장상호, 2023: 29). 우리 사회 곳곳에 이런 결과위주 교육관이 넓게 퍼져 있어 사람들은 딱히 따져보지 않고 이런 교육관에 따라 교육이 잘 되고 있느니, 잘 못 되고 있느니 말이 많다. 국어교육에도 가장 힘있게 자리 잡고 있는 교육관이 바로 이 결과위주 교육관이다. 그러나 이 결과위주 교육관은 문제가 많아 오히려 교육의 참뜻과 참 값어치에 흠집을 내기도 한다. 따라서 이 글에서는 국어교육을 비롯한 교과교육에 강력하게 자리 잡고 있는 결과위주 교육관이 어떤 문제가 있고, 결과위주 교육관을 따른 국어교육을 돌아보고, 앞으로 교육의 진정한 힘과 가치를 살리려면 국어교육은 어떤 길을 가야 하는지 따져보고자 한다.

II. 결과위주 교육관

1. 결과위주 교육관의 뜻과 특징

교육이 무엇인지 밝히고 뜻매김하는 이들 가운데는 교육이 무엇인냐고 물으면 교육 그 자체에 대해 말하지 않고 교육이 하는 일, 교육의 쓰임, 교육의 구실, 교육의 기능을 말하는 이들이 있다. “교육이란 ……이다.”고 한 문장 정도로 뜻매김하는 것이 참으로 옳은 일이지도 따져보아야 하지만, 교육

이 어떤 구실이나 기능(機能, function)을 한다는 식으로 교육을 뜻매김하는 이들이 많다. 이것은 또한 여러 분야가 바라는 바를 앞세우고, 그 결과를 가져오게 하는 것이 바로 교육이라는 식으로 뜻매김하는 방식이다. 교육이란 현상이 무엇인지 밝히지 않고 교육이 가져올 결과에만 관심을 둔다.

이처럼 교육의 실체나 본질이 무엇인지 밝히지 않고 교육을 오직 어떤 과제나 기능으로 규정하기에는, 이런 교육관을 ‘기능주의(functionalism) 교육관’이라 이르기에도 한다(장상호, 2005: 106; 장상호, 2009 ㄱ: 2; 장상호, 2009 ㄴ: 13; 조용환, 2001: 13; 조용환, 2021: 81; 최성욱, 2005: 74). 이 교육관은 교육의 알짜미나 알맹이는 빼놓고 다만 교육의 쓰임새나 구실(기능)이 무엇이어야 하는가만 말하고 있어, 교육이 다른 무엇을 위한 기능이나 수단에 머무르게 한다.¹⁾

기능주의는 어떤 사물, 사람, 활동의 뜻보다는 그 기능, 효과, 용도들을 먼저 따지고 생각하는 해석/실천 틀이다. 그것이 무엇인지도 모르고, 또는 무엇이든 간에, 그것의 효과를 먼저 묻는 기능주의 세태가 우리 사회에 널리 퍼져 있다(조용환, 2001: 13). 우리는 흔히 본질과 기능을 혼동한다. 본질은 ‘다움’을 묻는 것이지 ‘쓰임’을 묻는 것이 아니다. 우리 사회에는 교육의 ‘다움’보다는 ‘쓰임’을 중시하는 기능주의가 깊이 뿌리박혀 있다(조용환, 2021: 81).

이런 교육관에서는 어떤 사람을 정해 놓고(보기를 들어 창의적인 인간, 유능한 인간, 윤리적인 인간, 바람직한 인간, 민주시민……), 그런 사람을 기르기 위한 수단과 방법을 교육으로 생각한다. 많은 교육 이론도 이에 덩달아 어떤 인간을 만들어내는 도구로 교육의 뜻을 정한다. 그래서 미리 정해 놓은 기준에 사람을 맞추는 과정을 교육으로 생각한다.

그런데 ‘기능주의’란 말은 철학, 심리학, 사회학, 언어학 같은 여러 학문

1) 교육이 다른 무엇을 도구가 되는 것으로 여기므로 ‘교육의 도구적 관점’(최성욱, 2005: 73) 또는 ‘도구주의 교육관’(장상호, 2009 ㄱ: 2)이라 이를 수도 있다.

분야에서 쓰는 말이다(최성욱, 2005: 75-87). 이것이 마음에 걸렸던지 나중에 장상호(2020: 80; 2023: 29)는 ‘기능주의 교육관’²⁾을 ‘결과위주 교육관’으로 달리 이른다. 결과위주 교육관은 무언가 가치 있는 결과를 목표로 내세우고 그것을 실현하는 과정을 교육으로 보는 관점이다. 교육의 본모습이나 참모습을 밝히는 일은 뒤로 미루고 교육의 기능과 공헌을 내세운다. 이런 교육관에서는 무엇이든 결과만 주문하면 교육이 한꺼번에 해결해 준다고 여긴다. 교육을 만병통치약이나 요술 방망이로 여겨 모든 것을 교육이 해 줄 것으로 믿는다.

이 결과위주 교육관 가운데 하나에 드는 것으로 ‘과학주의 교육관’이 있다. 과학의 실증논리를 따르는 교육관이다. 과학주의 교육관은 어떤 정해 놓은 목표가 있고, 그 결과를 가져오는 원인을 찾아서 그 수단을 처방한다는 교육관이다. 교육으로 기르고자 하는 사람을 정하고, 이에 따라 몇 가지 행동을 자세히 나누어 미리 정해 놓는다. 그래서 그 결과를 얻을 수 있는 학교 프로그램을 마련하고, 그 프로그램이 바라는 결과를 가져오는지 확인한다. 이런 한편의 과정을 “교육목표설정”, “교육과정”, “교육평가”라 이른다(장상호, 2020: 84-85).

결과위주 교육관은 주로 학교를 과학적으로 운영한다는 뜻을 내세워 모든 학생이 거쳐야 할 교육과정[커리큘럼(curriculum)]³⁾을 마련하는 것을 마땅하다고 생각한다. 학교가 길러내고자 하는 사람을 “교육목표”로 정하고 그

2) 여기서 말하는 기능은 ‘function’(機能)이지 ‘skill’(技能)이 아님을 조심하라. 국어교육에서 흔히 말하는 ‘기능(skill) 중심 교육’은 잘 말하고 잘 듣고 잘 쓰고 잘 읽고 하는, 말솜씨나 글솜씨 기르는 교육을 이른다. 그러나 이 글에서 말하는 ‘기능주의 교육관’은 교육의 구실이나 쓰임새에만 치우친 교육관을 이른다.

3) 장상호(2009 ㄱ: 417; 2009 ㄴ: 112, 252; 2020: 662)는 ‘curriculum’은 학교에서 모든 학생이 한결같이 밟아야 하는 정해진 길이므로, 이 말을 ‘교육과정(教育課程)’으로 옮기는 것은 잘못된 번역이라 하였다. 그래서 그는 소리 나는 대로 ‘커리큘럼’이라 일러야 한다고 주장하였다. 최성욱(2004: 8)은 ‘curriculum’은 차라리 ‘학교생활계획’ 또는 ‘학교 프로그램’에 더 가깝다고 하였다.

것을 이루게 하는 모든 수단을 “교육”으로 여긴다. 오로지 “교육목표”에 다 다르기 위한 효과에만 치중하는데, 여기에 뒤따르는 갖가지 문제점을 돌아 보지 않는다(장상호, 2020: 616). 결과위주 교육관은 교과와 성취를 “학교교육”의 목표로 삼고, 이른바 “학업성적”을 그 목표를 달성하는 잣대로 삼는다(장상호, 2020: 720).

이렇게 ‘기능주의 교육관’, ‘결과위주 교육관’, ‘과학주의 교육관’은 모두 “교육으로 무엇을 얻을 것인가?”를 묻고 교육의 뜻을 정하려는 관점이다. 교육의 쓰임새(기능, 구실)만을 중요하게 여기고 어떤 결과를 가져오는 것을 교육으로 여기는 관점이다. 바라는 결과를 얻으려면 과학주의에 바탕을 두고 계획을 세우고 꾸려 나가야 한다는 관점이다. 이 세 가지 교육관은 모두 교육을 바라는 결과를 가져오는 수단으로 여기는 교육관으로 그 뿌리가 같다. 이 글에서는 세 가지 교육관을 모두 아우르는 말로 ‘결과위주 교육관’이란 말을 주로 쓰고, 때에 따라 필요하면, ‘기능주의 교육관’, ‘과학주의 교육관’, 또는 ‘쓰임새에 치우친 교육관’이란 말도 쓰겠다.

그러면 왜 사람들은 이런 쓰임새나 결과에 치우친 교육관에서 쉽게 벗어나지 못하는 것일까? 사람들은 교육으로 짧은 시간 안에 바라는 어떤 것을 얻으려고 한다. 교육을 특효약, 훌륭한 처방, 바로 보는 효과 정도로 여긴다. 쓰임새나 결과에 치우친 교육관은 사람들의 이런 바람을 만족시켜 줄 것이라고 믿기에 아직도 힘을 떨치고 있다. 그리고 교육이 하는 구실은 쉽게 답할 수 있지만, 교육의 본질이 무엇인지는 답하기 어렵다. 교육의 본디 모습이나 실체, 교육을 이루는 열개, 교육이 일어나는 원리, 교육만이 지닌 값어치, 이런 것들은 밝히기 어렵기 때문에 사람들은 결과위주 교육관에서 쉽게 벗어나지 못한다.

교육을 쓰임새로만 이해하려고 하고, 또 교육을 이러저러한 삶의 도구로만 바라보는 생각에서 벗어난다는 것은 우리가 생각하는 것만큼 그렇게 쉬운 일이 결코 아니다. 우리는 교육을 도구로만 대하면서 살 때가 많다. 교육은 세상살이의 준비나 수단일 때가 많다. 사람은 세상 모든 것들을 그 본

디 모습으로 바라보기도 하지만, 교육을 비롯해서 모든 것들을 도구로 보기도 한다. 교육을 도구로 바라보는 것도 사람들이 지닌 본질이기에 쓰임새로만 교육을 보는 관점을 바꾸기가 쉽지 않다(엄태동, 2006: 318-319).

2. 결과위주 교육관의 문제점

첫째, 기능이나 결과로 교육의 뜻을 제대로 밝힐 수 없다. 교육의 본질이 무엇인지 답을 찾으려면 교육이란 도대체 어떤 활동이기에 그것이 갖가지 결과를 가져오고 갖가지 기능을 하는지 탐구해야 한다. 다음 장상호의 말을 들어보자.

가령 X가 Y의 기능을 한다는 말이 정확한 의미를 가지려면, X에 대한 한정된 규정이 선행되어야 한다. 예를 들어 망치가 못을 박는 도구로 쓰일 수는 있지만, 반대로 못을 박는 것이 모두 망치일 수는 없다. 또한 망치의 쓰임새는 못을 박는 것 이외에도 다양하다. 그 조건을 교육에 적용한다면, 우리가 교육에 대해 갖고 있는 여러 이해 내용을 어떤 방식으로든 하나로 통합할 수 있어야 한다. 여기에서 말하는 통합은 단편적인 것들의 나열과는 대비된다. 서로 연관을 맺으면서 그 자체의 고유한 의미를 창출하지 못하는 교육에 대한 단편적인 언급은 교육에 대한 이해와 결부될 수 없다(장상호, 2005: 194).

망치가 무엇이냐고 물을 때 못을 박는 도구라고 말한다면, 이것은 망치를 제대로 밝힌 뜻매김이라 할 수 없다. 왜냐하면 망치 말고도 다른 것(벽돌, 돌, 몽둥이, 나무……)으로도 못을 박을 수 있다. 또 망치는 못을 박는 일 말고도 물건을 깨부수거나 두드리거나, 흙을 고르게 하는 다른 구실도 한다. 교육을 뜻매김할 때도 ‘교육은 ~을 하는 구실(기능)을 한다’는 식으로 뜻매김하면 교육에 대해 단편적인 것들을 늘어놓는 방식일 뿐, 교육만이 지닌 고유한 뜻을 제대로 밝힌 것이라 할 수 없다.

교육으로 이루어 내고자 하는 어떤 무엇이 있다고 할 때, 그 무엇이 교육의 결과이지 교육 자체일 수는 없다. 어떤 활동의 본질을 드러내려고 하면, 어떤 활동이 어떤 결과를 가져다주는가 또는 어떤 기능을 하는가보다는 도대체 어떤 활동 그 자체가 무엇이나에 관심을 쏟아야 한다. 이러저러한 구실을 하는 것이 어떤 활동이라고 사람들이 말하고 있는데, 그 어떤 활동이 무엇이기엔 그런 구실을 하는지 밝혀야 한다(엄태동, 2006: 46).

기능이나 결과를 중심으로 교육을 뜻매김하는 교육관은 교육만이 지닌 남다름을 제대로 드러내지 못한다. 마라톤이 처음에는 전쟁에서 이겼다는 것을 알리기 위한 수단이었지만, 오늘날은 그런 구실에서 벗어나 마라톤 대회를 열고 마라톤 그 자체를 즐긴다. 만약 마라톤을 소식을 빨리 전하기 위한 수단으로만 여긴다면 전화 한 통만도 못한 수단이다. 그러나 마라톤이 본디 구실에서 벗어나 그 나름의 값어치가 있기에, 오늘날 중요한 체육 종목으로 자리 잡고 있다.⁴⁾ 교육도 처음에 어떤 사람을 길러내기 위한 구실이나 수단 정도로만 생각했을 수 있지만, 교육을 하다 보니 가르치고 배우는 삶 자체가 보람이 있다는 것을 깨닫게 되어 교육만이 지닌 남다름을 찾게 되었을 수 있다. 이를 보더라도 기능만으로 교육을 밝히는 것은 교육을 온전히 이해한 것이 아니다. 어떤 결과를 얻는 것을 교육으로만 본다면 때로는 컴퓨터나 기계가 더 나을 수도 있다. 그러나 우리는 컴퓨터나 기계가 교육을 한다거나 컴퓨터나 기계가 교육을 대신할 수 있다고 생각하지는 않는다. 교육을 하는 것과 교육의 구실은 달리 보아야 한다. 교육만이 지닌 고유함은 기계의 효율보다 소중하다(장상호, 2005: 189; 장상호, 2023: 30).

둘째, 교육을 바라는 결과를 위한 수단으로 여긴다. 교육을 어떤 과제나 기능, 곧 쓰임새로 규정하거나, 어떤 결과를 가져오는 무엇으로 규정하는 교

4) 심리학에 ‘기능적 자율(機能的 自律, functional autonomy)’이라는 말이 있다. 처음에 수단 가치였던 것이 나중에 내재(本質) 가치가 되는 것을 이른다(장상호, 2020: 364; 정범모, 1997: 250; Allport, 1937: 191-202; Maslow, 1970: 58).

육관은 교육 그 자체의 목적을 밝히지 않고, 교육을 바라는 결과를 위한 도구나 수단으로 여긴다. 교육을 쓰임새로만 그 뜻을 정하고 참모습을 밝히려 고 한다면, 오히려 교육 본디의 모습을 가리고 교육을 갖가지 쓰임새에 이바 지하는 도구로 굴러떨어지게 한다. 그래서 교육을 그 쓰임(기능, 결과)으로 종속시키는 잘못을 범한다. 이를테면 교육은 ‘바람직한 인간 행동’, ‘지식의 구조나 형식’, ‘인류가 이룩한 훌륭한 문화유산’, ‘자아실현’, ‘사회생활 준비 에 필요한 갖가지’, ‘사회 재생산’……, 이런 것들의 수단이 된다. 그러나 교 육은 여러 구실이나 쓰임새 말고 교육만이 지닌 크나큰 보람이 있다.

교육의 가치를 따질 때 흔히 ‘내재적 가치’와 ‘외재적 가치’로 나누어 따 지기도 한다. 내재적 가치는 교육의 본질이 되는 가치로 교육만이 지닌 가치, 교육 아니고는 맛볼 수 없는 가치를 이른다. 교육 안에서만 겪을 수 있는 보 략과 흥취, 순수한 열정이다. 쉽게 말하면 교육의 즐기 값어치이다. 외재적 가치는 교육을 하다 보니 결과지로 딸려 오는 가치를 이른다. 쉽게 바꾸어 말하면 교육의 결과지 값어치라 할 수 있다. 교육의 즐기 값어치를 가장 잘 이르는 말은 “교육이 그저 좋아서, 가르치고 배우는 것이 그저 재미있고 보 략을 주기에 합니다.”일 것이다. 이와 달리 교육의 결과지 값어치에 몰들어 있는 이들은 “~을 얻기 위해 교육합니다, ~을 이루려고 교육합니다, 교육으 로 ~한 사람을 기르려고 합니다.”라고 말할 것이다. 이렇듯 교육이 어떤 구 실을 해야 하느냐로 교육의 뜻을 정하는 관점은 교육의 결과지 가치에만 눈 길을 돌린다. 이런 교육관은 교육을, 얻고자 하는 열매의 수단으로만 여기기 에, 교육 바로 그것이 무엇인지는 말하는 바가 적다. 교육의 기능이나 구실은 교육이 참으로 무엇인지 밝혀낸 다음에야 따질 수 있는 결과지이다.

교육으로 얻고자 하는 결과는 알고 보면 교육의 본질이나 즐기는 아니 다. 교육 앞에 붙어 하나의 낱말처럼 자주 쓰는 “○○교육”은 알고 보면 “○○을 위한 교육”이다. “○○”을 위해 교육을 수단이나 도구로 삼겠다는 말이다. 교육을 세상의 모든 문제를 해결할 수 있는 신비한 기능을 가진 것으로 꾸민다. ‘교육’이라는 말 앞에 ‘정치’, ‘반공’, ‘평화’, ‘경제’, ‘사회’, ‘문화’, ‘종

교', '보건', '교통' 따위와 같이 온갖 것들을 덧붙여 갖가지 교육 바깥의 가치를 끌어들인다. 교육은 이때 '마법의 상자' 또는 '검은 상자'가 될 뿐이다(장상호, 2009: 477). 교육이란 말을 여러 말에 덧붙여 교육이 갖가지 문제를 해결해 줄 것처럼 여기면서 풀어나가야 할 문제를 교육이라는 이름을 빌려 뒤로 미루고 얼버무리려 한다. 이러니 교육만이 품고 있는 줄기 값어치가 제대로 드러날 리 없다.

결과위주 교육관은 정해 놓은 목표에 학생들이 다다르게 하려고 힘을 쓴다. 정해진 목표에 이른 학생에게 칭찬이나 좋은 성적을 주거나 하는 식으로 상을 준다.⁵⁾ 그런데 이런 상이 오랫동안 이어지면 그 교육은 성적이나 상을 위한 수단으로 굴러떨어진다. 교육이 다른 무엇을 이루기 위한 수단으로 떨어질 때 교육 자체의 열정은 살아날 수 없다. 학생들은 상을 받기 위해 또는 벌을 피하기 위해 위에서 내려준 틀에 갇히게 된다.

셋째, 교육과 교육 아닌 것을 뚜렷하게 금긋지 못한다. 결과위주 교육관은 교육 자체의 가치를 밝히는 일에는 힘쓰지 않고, 앞날을 위한 준비로 오늘날 힘써서 해야 할 것으로 교육을 바라본다. 그러다 보니 이런 교육관은 교육을 사회 적응이나 문화 전승, 또는 행동 통제를 비롯한 온갖 것들과 뚜렷하게 구분하지 못하고, 교육에 대해 고달프지만 견뎌 내야 할 것으로 잘못 생각한다. 그러나 “교육은 미리 정해 놓은 앞날에 대한 준비가 아니라, 순간마다, 단계마다 학생들이 누리고 즐길 수 있는 가치를 체험하는 것을 중요하게 여긴다(장상호, 2020: 667).”

결과위주 교육관은 원하는 결과를 가져오는 것을 모두 교육으로 여기기 때문에 교육과 교육 아닌 것이 흐릿해져 교육의 실체를 종잡을 수 없게 만든다. 결과를 무엇으로 정하든지, 그 결과에 미치는 모든 것을 교육이라 한다면, 이 세상에 교육 아닌 것이 없게 될 것이고, 교육이란 뜻넓이는 제멋대로

5) 학교의 동기체계(motivational system)는 석차나 외재적인 보상, 실패에 대한 위협으로 이루어진다는 진단도 있다(Bowles & Gintis, 1976: 12).

넓어질 것이다. 보기를 들어 바라는 결과를 얻게 된다면 세뇌, 조작, 최면, 훈련, 주입, 통제, 선동, 전기충격, 약 먹이기, 잠 안 재우기도 모두 교육이 되어 버린다. 때로는 원하는 결과에 빨리 다다르려면 이런 것들이 오히려 교육보다 효과 있을 때가 있다.

교육은 저마다의 숨은 힘과 늘품을 마음껏 펼치게 하는 길이다. 짧은 시간에 무엇을 이루려고 하고 효과를 보려고 하는 것은 교육의 본질과 거리가 멀다. 금세 효과를 보려면 오히려 교육보다는 다른 방법이 나올 수도 있다. 충분한 시간을 들이고 힘을 쏟으면서 꾸준히 해야 하는 활동이다. 한때의 반짝이는 효과를 보기 위한 여느 방법과 견줄 바가 안 된다.

그리고 사람들마다 교육으로 얻고자 하는 결과를 달리 내놓는다. 그래서 그들이 바라는 결과를 이루는 “교육”도 그때마다 달라진다. 이러다 보니 교육과 교육 아닌 것이 뒤섞여 교육의 참뜻과 참모습, 참 값어치를 헷갈리게 만든다. 그때그때 다르게 뒤섞여 쓰는 말을 모두 “교육”이라 이룬다면 이것은 학문하는 태도라 할 수 없을 것이다.

넷째, 어떤 결과를 가져오는 원인을 반드시 한 가지로만 다룬다. 결과위주 교육관은 결과를 정해서 예상한다. 하지만 교육은 미리 짐작한 결과만을 가져오지는 않는다. 이 세상에는 하나의 결과만을 가져오는 원인은 없다. 어떤 결과는 그것이 가져올 수 있는 전체 결과와 견주면 빙산의 한 조각일 뿐이다.

같은 맥락에서 장상호(2020: 82)는 결과위주 교육관은 ‘인과전도(因果轉倒)의 오류’를 범하고 있다고 지적하였다. 어떤 것의 쓸모를 밝히려면, 그 어떤 것을 먼저 밝히는 것이 올바른 순서이다. 하지만 결과위주 교육관은 정해 놓은 결과 하나를 두고 그 원인을 규정하는 방식을 따른다. 원인이 있는 다음에야 결과가 생기는 것인데, 결과를 원인으로 바꿔치기하는 거꾸로 된 생각을 따른다.

기능주의 관점에서 교육을 뜻매김하는 논리 틀은 ‘교육하면 이룬다(E → A: Education → Achievement)’는 식으로 나타낼 수 있다. 그 뜻은 “E는

A라는 결과를 낳는다”고 결론짓거나 “A의 원인은 E이다”고 원인을 찾는다. 이때 원인과 결과가 반드시 관련이 있지는 않다. 곧, 교육해도 그런 결과가 나오지 않을 수도 있고 그 결과란 것도 반드시 교육으로 생긴 것만도 아니다. 더욱이 교육의 결과는 헤아릴 수 없을 정도로 끝이 없다. 따라서 어떤 목표를 이루었다고 교육으로 이룩한 것이라고 여기고 그 결과를 바탕으로 교육을 밝히는 방식은 논리로 따질 때 허점이 많다. 그런데도 이런 교육관에 찌들어 있는 이들은 결과로 이루어 낸 것이 무엇이든 상관없이 교육이 그런 결과를 가져오는 것이라고 못 박는다(최성욱, 2005: 94).

결과위주 교육관에 드는 과학주의 교육관은 행동과학을 근거로 삼는데, 행동과학에서 하는 실험은 원인과 결과를 한 가지로만 제한한다. “교육의 결과”와 그 원인인 “교육프로그램”을 한 가지로만 정한다. 하지만 하나의 결과를 가져오는 데 여러 가지 원인이 있을 수 있으며, 한 가지 원인으로 여러 가지 결과를 가져올 수도 있는 것이다. 행동과학은 이런 것을 무시하고 미리 짐작한 원인과 결과만 중요하게 여긴다(장상호, 2020: 86).

다섯째, 바라는 결과를 얻지 못하면 그 잘못을 교육에 떠넘긴다. 교육을 바라는 결과를 가져오는 어떤 것이라고 뜻매김했을 때, 교육을 하고 나서 바라던 결과가 나타나지 않을 수 있다. 이때는 ‘교육에 대해 잘못 뜻매김했구나’ 생각하고 교육에 대한 뜻매김을 바로 잡아야 하는데, 그렇지 않고 놀랍게도 교육이 잘못되었다고 말한다. 이렇게 교육에 대해 잘못 생각한 것에 대한 책임을 애먼 교육에 떠넘긴다. 교육을 온갖 교육 바깥 것의 가치를 위한 수단으로 다루는데, 만약 교육이 그들이 바라는 가치를 실현하지 못하면 교육을 꾸짖고 나무란다. 잘못의 원인을 모두 교육에 덮어씌운다. 하지만 자신들의 교육관이 잘못되었다는 것을 깨닫지 못한다.

그리고 과학의 가설을 검증하는 일은 확률이 바탕을 두고 하는 일이다. 이때 확률이 미리 짐작한 것을 벗어나면 그 사태를 교육의 잘못으로 떠넘긴다. 하지만 미리 짐작한 결과가 나오지 않는 것은 순환논법으로 해석하면, 그것은 이미 교육이라 할 수 없다. 교육을 잘못 뜻매김해 놓고 교육의 잘못으

로 탓하는 터무니없는 일을 일삼는다. 오직 원인과 결과를 따라 경험 증거만을 바탕으로 교육의 본모습을 밝히려는 것은 잘못된 생각이다. 과학주의 교육관은 결과위주 교육관이 저지른 잘못에 과학만능이라는 또 하나의 잘못을 덧붙인 것이다(장상호, 2020: 84-87).

여섯째, 교육을 뜻매김할 때 같은 말을 되풀이하는 잘못을 저지르게 된다. 결과로 교육을 설명하는 방식이 때로는 신통한 힘을 떨쳐 보이기도 한다. 교육의 목표가 무엇이나고 물으면, 교육이 가져오는 결과라고 하고, 다시 그 교육이 무엇이나고 물으면, 그런 결과를 가져오는 것이라고 말하는 편리한 말 되풀이 놀음이 숨어 있다(장상호, 2005: 258). 보기를 들어 “자아를 실현시키는 것이 교육이다”라는 말에서 뒤에 나오는 교육은 굳이 다시 쓰지 않아도 된다. “교육은 사회의 재생산이다”의 경우도 마찬가지이다. 이때 교육은 사회를 재생산하는 것이라는 말을 쓸데없이 대신하고 있을 뿐이다. 더욱 큰 문제는 교육이란 말을 여러 상황에서 구별 없이 쓰기 때문에 교육을 매개로 바라는 결과들이 모두 같은 것들로 묶이게 된다는 점이다. 자아실현이 교육이고 사회재생산이 교육이라고 하면, 교육을 매개로 “자아실현=사회재생산”이라는 등식이 만들어진다. 이렇게 되면 쉽게 어울릴 수 없는 말들이 같은 말이 되어 맥락의 혼동을 불러오게 된다(장상호, 2005: 109).

일곱째, 결과에만 매달리고 과정은 가볍게 여긴다. 그래서 교육으로 이루고자 하는 결과가 나타나면 교육이 끝난다. 교육의 쓰임새나 쓸모만을 노리는 이들은 바라는 결과를 이루면 교육을 버린다. 그러나 교육의 참 목적은 끊임없이 교육을 하는 것이다. 교육의 값어치는 과정에서 드러난다. 가르침과 배움으로 하나씩, 한 걸음씩 나아가면서 단계마다 값진 경험을 해야 뜻이 있고 보람이 있다. 교육은 결과와 상관없이 참여하는 것 자체로 보람을 느끼는 활동이다. 교육은 좀 더 나아지려고, 좀 더 자라고 커가려고, 좀 더 실력을 쌓으려고 하나씩 알아가고 해내려는 사람들이 누리는 길이다. 그저 좋아서 가르치고 배우는 것은 결과보다는 과정을 즐기는 것이다. 교육은 과정 자체가 좋아서 즐기는 놀이와 비슷하다.

교육을 무엇을 이루기 위한 도구로 여기면 교육하고 나서 바라는 목적을 얻은 다음에는 교육은 더 이상 쓸모가 없어진다. 또 바라는 목적을 이루기 위해 교육보다 더 효과가 있는 활동이 나타나면, 교육은 도구 노릇도 못하게 된다. 교육을 도구로 보는 사회는 교육으로 한 사람이 바라는 바를 얻게 되면 교육에 더 이상 관심을 보이지 않거나 더 나아가 교육은 이제 더 필요 없다고 여긴다. 교육을 그 쓰임새와 쓸모로만 생각하기 때문이다.

여덟째, 교육으로 길러야 할 인간상을 미리 정해 놓는다. 그런데 여기서 정해 놓은 사람은 알고 보면 가르치는 이나 배우는 이의 생각이나 뜻과는 상관없이 나라나 사회 또는 어떤 집단(보통 ‘교육과정(curriculum)’을 만드는 이들)의 뜻에 따라 정한 것이다. 그러니 이들이 정해 놓은 ‘교육받은 사람’⁶⁾은 제 삶에서 임자 노릇을 하며 사는 사람이 아니고 남의 뜻에 따라 살아야 하는 종노릇하는 사람이 되고 만다. 때로는 교육으로 길러낼 사람을 집단마다 다르게 정한다. 그러다 보니 이때 교육은 마술 상자와 비슷하다. 주문한 대로 사람을 만들어 주는 장치가 된다.

어떤 사람으로 기르겠다고 미리 정해 놓은 것부터가 교육의 본질을 벗어난다. 사람마다 그 끝을 줄 칠 수 없는 숨어 있는 힘, 끼, 슬기, 미련, 감낭, 숨씨들이 있다. 이런 것들을 마음껏 펼치고 뽐어나갈 수 있게 돕는 것이 교육이다. 남의 종이 아닌 스스로 임자가 되어 제멋을 드러내고 펼칠 수 있게, 참된 자신을 찾아 더욱 자라고 커갈 수 있게 하는 길이 교육이다. 바깥에서 태두리 쳐 준 대로 따라가는 사람을 기르는 것은 교육이라는 이름을 뒤집어 쓴 가짜 교육이다. 교육은 바깥에서 정해 준 것을 그대로 따르는, 시키는 대로 하는 활동이 아니다.

6) ‘교육받은 사람(educated person)’은 주로 Peters(1966; 1972)가 쓰면서 널리 쓰게 됐는데, 까다롭게 따지면 ‘교육받은 사람’이란 말은 있을 수 없다. 교육은 받는 것도 아니며 시키는 것도 아니고, 스스로 기꺼이 참여하는 것이다. 그렇기에 무심코 쓰는 ‘교육받은 사람’이란 말은 쓰지 않는 것이 좋다(곽현승, 2005: 57-58; 장상호, 2009 ㄱ: 117; 장상호, 2009 ㄴ: 208; 장상호, 2020: 346, 666; 정창윤, 2003: 49; 조용환, 2021: 86).

과학주의 교육관에는 어떤 사람이라도 주문만 하면 과학의 논리로 만들어 낼 수 있다는 무시무시한 생각이 숨어 있다. 사람을 마음대로 통제할 수 있는 길은 많다. 갖가지 세뇌, 선전, 이데올로기들을 생각하면 알 수 있다. 교육을 과학이나 실증의 논리로 생각하는 이들은 오히려 교육의 테두리를 좁혀버렸다고 할 수 있다. 교육다운 경험이나 실천은 과학의 규칙이나 논리에서 벗어나는 것들이 많다. 사람의 놀품(가능성, 잠재력)은 과학이나 객관으로 탐구할 수 없는 면이 많다. 교육은 이미 알려진 놀품에만 머물지 않고 앞으로 이루어 나갈 놀품까지를 드러내는 일이다. 이런 일은 과학의 논리로 적거나 밝히거나 짐작하기 어려운 일이다. 그 폭넓은 놀품(잠재가능성)을 과학의 규칙에 맞지 않다고 교육에서 제쳐두는 것은 어리석은 일이다.

이제까지 결과위주 교육관의 문제점을 살펴보았다. 우리는 무엇을 얻기 위해 가르치고 배우지 않고, 그저 가르치고 배우는 것이 좋아서 가르치고 배울 때가 있다. 이럴 때 교육의 진가가 드러난다. 어떤 열매를 맺기 위해 가르치고 배우는 것은 교육을 그 열매를 얻기 위한 수단으로 다루는 것이다. 이런 생각에서 벗어나지 않고는 교육만이 지닌 본질과 가치를 밝힐 수 없다. 어떤 정해 놓은 목표를 이루기 위해 가르치고 배우는 것이 아닌, 가르침과 배움이라는 활동 자체에 폭 빠져 거기서 오는 한없는 보람과 만족을 경험하는 것이 교육다운 경험이다. 교육의 쓰임새(기능)나 결과가 아닌 교육 그 자체나 교육하는 과정에서 맛볼 수 있는 놀라운 경험의 이모저모를 밝혀야 한다. 이런 교육의 참모습과 참 값어치를 살릴 때 국어교육도 바람직한 교육의 길을 가게 된다.

III. 국어교육 돌아보기

국어교육은 국어라는 교과를 가르치고 배우는 일이다. 그런데 국어교

육을 비롯한 모든 교과교육은 결과위주 교육관에서 벗어나기 힘들다. 왜냐하면 교과교육을 연구하거나 교과교육에 몸담은 이들은 교육을 교과의 이해를 돕는 것으로 생각하기 때문이다. 국어교육에 몸담은 이들은 국어 교과를 잘 이해하게 돕는 것을 국어교육의 본질이라 생각한다. 교과교육에서 교과의 내용은 교육을 위한 수단이 되어야 하는데, 다다라야 하고 이루어 내야 할 목표가 된다. 교육이 교과의 내용을 잘 전하기 위한 수단이 되어 버린다. 더 심하게는 교과서를 올바로 배우고 익히는 것을 교육이라고 생각하는 이도 있다.⁷⁾

1. 국어과 교육과정 속의 결과위주 교육관

우리나라는 교육부에서 교육과정을 알리고 내려준다. 이것을 ‘국가 수준의 교육과정 기준’이라 이른다. 무엇을 가르치고 배울지를 나라에서 마련해 주는 셈이다. 어떤 방향으로 교육할지, 어떤 교과로 교육할지, 교과 밖 교육과정은 어떻게 짤지, 교육과정을 어떻게 꾸려 나갈지를 먼저 그려주는 총론을 마련하면, 그 총론에 따라 교과 교육과정을 마련한다. 국어과 교육과정⁸⁾도 총론에서 알려준 방향을 벗어나면 안 되기 때문에 총론의 틀에 맞추어 만든다.

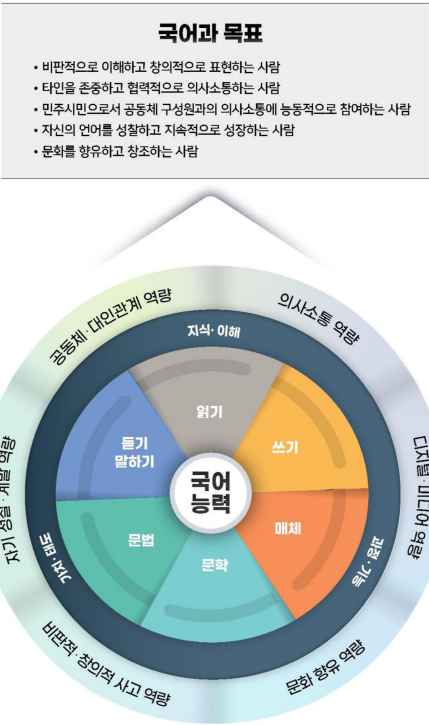
가장 요사이 만든 국어과 교육과정인 2022 개정 국어과 교육과정을 살펴보면, 먼저 ‘교육과정 설계의 개요’란 것이 나온다. 그리고 ‘1. 성격과 목표, 2. 내용 체계 및 성취기준, 3. 교수·학습 및 평가’의 틀로 짜여 있다. ‘교육과정 설계의 개요’⁹⁾는 국어과 교육과정을 설계한 방향에 대해 알려주고 국어

7) 교과가 교육이나 교육주체를 위한 수단이 되어야 하는데, 교과 자체가 목적이 되면 결과위주 교육관을 벗어나기 힘들다.

8) ‘국어과 교육과정’이 교육의 본질과 떨어져 있다면, 이 말도 까다롭게 따져 ‘국어과 지도 계획’, ‘국어과 운영계획’ 정도로 일러야 할지 모른다.

9) ‘교육과정 설계의 개요’는 그동안 없었다가 2022 개정 국어과 교육과정에 새로 들어왔다.

과와 총론이 어떻게 이어져 있는지 밝히고 있다. 그리고 맨 마지막에 국어과
공동 교육과정 설계 개요를 그림으로 다음과 같이 간추려 보였다.



〈그림 1〉 국어과 교육과정 설계 개요를 종합한 그림(교육부, 2022: 4)

위 그림을 보면 국어 교과를 가르쳐서 기르고자 하는 사람을 밝혀 놓았다. 국어교육으로 이런 사람을 길러내야 하겠다는 생각이 담겨 있다. 그리고 이런 사람이 되려면 어떤 국어 능력과 역량을 갖추어야 하는지도 밝혀 놓았다. 바라는 인간상을 든 것이나 국어 능력과 역량을 국어과의 목표로 정해

교과 교육과정을 어떤 뜻에서 어떻게 짠지 알려주어, 교과 교육과정을 더 또렷하게 이해하고 잘 살려 쓰게 하려고 마련했다고 한다(노은희·정혜승·민병곤·서영진·최숙기·서수현 외, 2022: 36).

놓은 것이나, 모두 바라는 과녁을 정해 놓고 그 과녁에 다다르게 이끄는 것이 국어과 교육이 맡은 일임을 또렷이 알 수 있다. 여기서 밝혀 놓은 인간상과 국어과 역량을 국어과 교육의 목표로 삼는다면 국어과 교육은 결과위주 교육관을 따르는 것이다. 어떤 목표를 정해 놓고 국어 교과로 이 목표를 이루게 하려는 것이 좋은 국어과 교육임을 말하고 있기 때문이다.

이어서 국어 교과만이 지니는 특성을 두루 알려주고, 국어과 교육을 왜 해야 하는지, 국어교육이 할 일은 무엇인지, 국어과 교육의 본질이 무엇인지 밝히는 국어과 교육과정의 “성격”이 나온다. 여기에는 국어 과목의 성격과 국어 공부로 학생들이 갖추어야 할 역량을 다시 이야기하고 있다. 다음으로 국어과 교육과정이 나아가고 바라보아야 할 방향과 학생이 다다라야 할 학습의 도달점을 “목표”로 다루어 밝혀 놓았다. 목표는 위 목표(앞글, 전문, 총괄목표)와 아래 목표(하위목표, 세부목표)로 나누어 보였는데, 위 목표는 국어 교과를 배우고 나면 이르게 될 가장 높은 수준의 과녁이고, 아래 목표는 그런 위 목표를 이루기 위해 갖추어야 할 국어과 역량에 대한 것이다. 국어과 교육과정의 ‘성격과 목표’ 항목을 보아도 국어 교과로 학생들이 이르러야 할 목표와 역량을 주로 밝히고 있다. 이 또한 학생들이 정해 놓은 국어과 목표와 국어과 역량에 이르게 하는 일을 중요하게 여기고 있는 결과위주 교육관을 바탕으로 하고 있다.

다음에 “내용 체계 및 성취 기준”이라는 틀이 나온다. ‘내용 체계’에 나오는 ‘핵심 아이디어(big idea)’는 국어 교과를 배워 학생들이 이루기를 기대하는 결과이면서 국어과를 가르치고 배울 때 꾸준히 눈여겨보아야 할 내용이다(노은희 외, 2022: 39). ‘성취기준’은 학생들이 교과로 배운 내용과 배우고 나서 무엇을 할 수 있는지를 나타내는 수행 기준이다(노은희 외, 2022: 37). 내용 체계에 나오는 지식·이해, 과정·기능, 가치·태도를 배우고 나서 마침내 할 수 있거나 할 수 있기를 기대하는 도달점이다(교육부, 2022, 일러두기). “내용 체계 및 성취 기준”에서도 학생들이 국어 교과를 배우고 나서 꼭 다다라야 할 과녁을 주고 있고 이를 중요하게 여기고 있음을 알 수 있다.

여기에도 교육이란 어떤 정해 놓은 목표나 결과에 이르게 하려는 활동이라는 생각이 깔려 있다.

“교수·학습 및 평가”에서는 효과 있게 가르치고 배울 수 있는 원리가 나온다. 국어과의 목표에 이르려면 어떻게 가르치고 배워야 할지 보이고 있다. 가장 요사이의 가르치고 배우는 방법도 보이고 안내하고 있다. 또 국어과 목표에 이르기 위해 어떻게 평가해야 하는지를 밝히고 있다. 정해 놓은 국어과 목표를 잘 달성하기 위한 교수, 학습, 평가에 대해 안내를 하고 있어, 여기에도 결과(목표)를 중요하게 여기는 교육관이 스며있음을 금방 알 수 있다.

국어과 교육과정 틀을 보면 국어 교과를 가르치고 배우면서 꼭 이루어 내야 할 과녁(성격, 목표, 내용 체계, 성취기준)을 정해 놓고 여기에 이르려면 어떻게 가르치고 배우면 좋을지(교수·학습의 방향, 교수·학습 방법), 어떻게 평가하면 좋을지(평가의 방향, 평가 방법) 밝혀 놓고 있다. 이로 볼 때 국어교육은 국어과 교육과정에서 정해 놓은 목표를 학생들에게 잘 배우도록 가르치고 얼마큼 잘 배웠는지 평가하는 것임을 알 수 있다. 그런데 국어교육을 이렇게 생각하게 되면, 국어교육은 가장 결과위주 교육관의 본보기가 된다. 정해 놓은 목표에 얹매이면 그것이 중심이 되기에 교육은 그 목표를 이루기 위한 수단이 된다. 교육의 본질은 정해 놓은 목표에 다다르게 하는 일이 되어 버린다.

2022 개정 국어과 교육과정만 살펴보았지만, 지난 국어과 교육과정도 결과위주 교육관의 틀에서 크게 벗어나지 못한 교육과정이었다. 1차부터 2차 국어과 교육과정은 학생들의 경험과 생활을 중요하게 여겼고, 3차 국어과 교육과정은 가치관을 중요하게 여겼고, 4차 국어과 교육과정은 지식을, 5차 국어과 교육과정은 활동 과정이나 기능을, 6차나 7차 국어과 교육과정은 국어 능력을 중요하게 여겼다(박영목, 2012; 정준섭, 1995). 말하자면, 쓸모, 기능, 지식, 능력 같은 것을 학생들이 기르고 갖추게 하는 것이 국어과 교육과정의 목표였다. 학생들이 교육의 주체가 되어 배움 활동에서 오는 가치와 보람을 경험하게 하는 것이 목표가 아니라, 국어과 교육과정에서 학생들이

성취해야 할 것으로 정해 놓은 것이 목표였다. 또한 시대가 바뀌면서 자라나는 학생들이 앞으로 앞날을 제대로 살아가려면 꼭 갖추어야 할 것이 무엇인지 생각해서 이것을 국어과 교육과정에 들여왔다. 그러다 보니 교육과정을 고칠 때마다 무게를 두는 것이 그때그때 달라진다. 교육을 어떤 목표나 결과를 얻기 위해 필요한 것으로 여기는 결과위주 교육관을 국어교육도 오랫동안 따라왔음을 알 수 있다.

2. 국어 교실 속의 결과위주 교육관

국어과 교육과정에 따라 국어 교과서를 만들고 이 교과서를 바탕으로 국어 수업을 한다. 요즘은 초등학교만 나라에서 정한 교과서를 쓰고 중학교나 고등학교는 검정교과서를 쓰고 있다. 그러나 검정교과서도 교과서 집필 기준을 따라야 하므로 국어과 교육과정에서 아주 벗어날 수 없다. 검정교과서도 국정교과서와 마찬가지로 교육부의 관리를 받는 셈이다.

거의 모든 국어 수업은 교과서를 가르침과 배움 활동을 복돋우는 도구로 살려 쓰기보다는 학생들이 교과서의 내용을 잘 배우고 익히는 데 힘을 쏟는다. 교과서의 내용에 대해 한 치의 잘못이나 틀림도 없는, 그동안 학자들이 오랫동안 탐구하여 밝혀낸 가장 요즘의 가장 높은 지식으로 생각한다. 그러다 보니 국어 교과서는 교육을 위한 수단이 아니라 성취해야 할 목표가 된다. 국어 교과서를 올바르게 배우고 익히는 것이 국어교육의 과녁이 된다.

국어 성적도 학생들이 국어 교과서의 내용에 맞는 답을 하느냐로 평가한다. 교과서의 내용과 거리가 먼 것은 오답이고 교과서의 내용에 가장 잘 들어맞는 답을 해야 정답이 된다. 국어 수업 시간은 국어 교과서의 내용을 얼마나 잘 가르치고 배우느냐에 따라 그 성공과 실패가 결정된다. 국어교육은 국어 교과서를 도움 자료로 삼아 가르침과 배움의 보람을 경험하는 시간이 아니라, 학생들이 국어 교과서의 내용에 잘 다다르게 하는 시간이 되어 버린다. 교육은 간 데 없고 교과서가 주인이 되어 버린다. 교과서가 교육을

따라가는 것이 아니라 교육이 교과서를 따라가는 격이다.

교과서 진도에 맞춰 국어과 교수·학습계획을 세운다. 한 학기 동안의 계획표, 한 해 동안의 계획표가 나온다. 정해진 기간 안에 정해진 진도를 나가야 한다. 큰 단원의 학습 목표, 작은 단원의 학습 목표, 차시의 학습 목표가 정해져 있어, 단원이나 해당 수업이 끝나면 그 정해진 목표에 학생들이 다다라야 한다. 이런 학습 목표는 국어과 교육과정의 성취기준을 바탕으로 마련된다. 수업이 끝나고, 그 단원의 공부가 끝나고 학생들이 잘 공부했는지 알아보기 위해 하는 평가도 학습 목표나 성취기준에 제대로 도달했는지로 평가한다. 여기에는 학생들 저마다의 수준차나 능력 차, 관심이나 흥미를 헤아릴 겨를이 없다. 이렇다 보니 학생들은 정해진 목표나 기준에 다다르기 위해 울며 겨자 먹기로 국어 공부를 하게 된다. 기꺼이 즐거워서 공부하고 배우는 것이 아니라 정해 놓은 결과를 얻기 위해 마지못해 공부하게 된다. 정해진 진도, 정해진 목표, 정해진 성취기준은 배우는 이 한 사람 한 사람의 늘품이나 형편, 처지를 살피지 않는다. 정해진 진도나 목표보다 앞서 있는 학생은 이미 다 알기 때문에, 국어 시간이 지루하고 따분하고, 정해진 진도나 목표를 따라가지 못하는 학생은 제힘에 버겁기에 국어 공부를 포기하거나 의미 없는 시간을 보낸다.

지금의 국어 수업은 정해진 목표를 달성하기 위해 교사가 학생들에게 정해진 국어 교과서의 내용을 가르치는 틀로 되어 있다. 국어 교실은 위에서 내려준 목표를 이루기 위한 효과 있는 길이 무엇인가에 큰 관심을 둔다. 수업의 성공과 실패는 오직 효과적으로 목표를 달성했느냐 안 했느냐에 달려 있다. 국어 수업은 대체로 정해진 방향, 목표, 활동이 있어 교사는 학생이 그것들을 잘 따라오게 이끄는 일을 한다. 그러기에 지금의 국어 수업은 결과위주, 성과위주의 관점에서 크게 벗어나지 못한다. 따라서 교육다운 교육이 일어나기 힘들 때가 많다.

교육은 무엇보다 사람을 먼저 생각해야 한다. 교육은 더 나은 사람이 되는 길을 가는 활동이다. 그러나 쓰임새에 치우친 교육관에 쏠려 있다 보니

사람보다 지식, 기술, 가치, 교과, 교과서, 시험, 성적을 더 중요하게 여기는 어리석음을 범하고 있다(조용환, 2021: 142). 가르침과 배움을 거쳐 더 나은 나가 되어가는 것을 겨냥하는 것이 아니라 더 많은 지식, 기술, 가치, 교과 내용을 얻는 것을 겨냥한다. ‘쓸모’나 ‘쓰임’, ‘목표’, ‘결과’를 사람보다 앞세운다.¹⁰⁾

IV. 국어교육의 새로운 길

1. 결과위주 교육관에서 벗어나기

우리는 맞닥뜨린 목표나 정해 놓은 결과에 쫓기듯 국어 공부를 하고 있지 않은지 되돌아보아야 한다. 성취기준, 학습 목표 같은 정해진 목표에 이르려고 힘쓰다 보니 정작 중요한 것을 놓치고 있지 않은지 되돌아보아야 한다. 물론 어떤 뚜렷한 목표가 있을 때 사람은 더 집중하고 열의를 보인다. 그러나 그 목표가 본질이 되어서는 안 된다. 국어과 교육과정에 보이는 추구하는 인간상이나 국어과 역량, 국어과 목표, 영역에 따른 성취기준, 그리고 교과서의 단원 목표나 차시의 학습 목표 자체가 국어교육의 본질이나 줄기가 될 수 없다. 그것이 국어교육의 본질이나 과녁이 된다면 정해 놓은 목표가 교육을 지배하는 결과위주 교육관으로 다시 돌아가게 된다. 추구하는 인간상, 국어과 역량, 국어과 목표, 성취기준, 단원 목표, 차시 학습 목표는 국어교육을 위

10) 이성영(2019: 11)은 “특정 지식이나 기능을 가르쳤다가 중요한 것이 아니라, 한 사람의 주체적인 인간으로 바뀌어 가는 존재론적·가치론적인 성장 여부가 더 중요하다. 지식이나 기능은 교육의 목적이 아니라 수단이다. 우리는 지금까지 정작 중요한 목적인 인간교육을 도외시킨 채 수단인 지식과 기능 교육에만 매달려온 주객전도의 교육을 해 왔다.”라고 했는데, 귀담아들을 만한 말이다.

한 수단, 발판, 디딤돌로 여겨야 한다. 국어 공부를 하면서 얻게 되는 배움에 대한 보람을 맛보기 위한 밑감으로 여겨야 한다.¹¹⁾

국어 교과서에는 학자들이 탐구한 지식 가운데 가장 옳다고 생각한 지식을 실어 놓는다. 그래서 그 지식을 학생들이 배우고 익히게 하는데, 이는 결과만을 중요하게 여기고 탐구의 과정을 가볍게 여기는 관점이다. 그런 결과가 있기까지 어떤 열띤 탐구와 배움의 과정이 있었는지를 학생들도 경험하게 하는 것이 좋다. 교과서는 해답을 얻을 수 있는 길을 안내해 주어야 한다. 그렇지 않고 결과만을 보인다면 여느 책과 다를 바가 없다.

국어 교과서의 내용이나 지식을 절대 진리로 여겨서는 안 된다.¹²⁾ 교과서의 내용도 멀지 않아 틀린 것으로 밝혀질 수 있음을 받아들여야 한다. 교과서의 내용은 “정답”이 아니라 “더 나은 답”, “잠정의 답”, “정답으로 가는 중간 단계의 답”으로 여겨야 한다. 가르치고 배울 거리는 국어 교과서의 내용이 아니라 교과서 내용에 대한 이해와 해석 수준이다. 교과서 내용에 대한 이해와 해석이 교육의 밑감이 된다. 학생들이 국어 교과서 내용에 다다르게 하려고 힘쓰기보다는 그 내용을 자신의 삶의 틀에 맞추고, 더 나아가 자신의 삶의 틀을 바꾸게 하는 도움 자료로 삼게 해야 한다.¹³⁾

단 하나의 수업 목표만을 보이는 것이 좋은 국어 수업인지는 다시 생각해 보아야 한다. 학생들의 흥미나 관심, 이해 수준에 따라 수업 목표는 얼마든지 바꿀 수 있어야 한다. 수업 목표는 하나의 큰 그림 정도로 여기고 학급, 학생의 상황에 따라 자세한 목표는 그때그때 다르게 다듬고 맞출 수 있어야

11) 그래서 교육과정을 반드시 가르치고 배워야 할 교육의 내용으로 보기보다는 교육다운 경험을 살리는 재료나 소재로 다루어야 한다는 주장(윤병희, 2001; 이현옥, 2003)에 눈길을 둘 필요가 있다.

12) 학교에서 다루는 지식은 그 시대의 사회와 역사의 영향으로 만들어진 것이라는 생각도 있다(Young, 1971: 23-24).

13) 이것을 Piaget(1971: 185; 1972: 8-10) 쓴 말로 이룬다면 동화(同化, assimilation)와 조절(調節, accommodation)이라 할 수 있다.

한다.¹⁴⁾

스스로 증명하고 체험하지 않는 것은 진정한 배움과 공부 아니다. 위에서 내려준 목표에 다다르도록 이끌 때 배우는 이는 마지못해 배우는 척하게 되고 뜻도 모르고 말로만 되뇌는 앵무새 놀음이나 하고 만다. 자신의 앓의 틀을 온전히 바꾸고 새로운 앓의 틀을 세울 때 배움에 대한 보람을 경험한다. 정해진 목표에 이르기 위해 교과서의 내용을 스스로 따져보지도 않고 값매김 해보지도 않고 그대로 받아들이기만 하도록 하는 것은, 교과서에 대해 단순한 동조자나 추종자로 기르는 일일 뿐이다. 그것은 배움의 주체가 되는 길도 아니요, 참다운 교육도 아니다.

이제는 교육으로 무엇을 이루어 내겠다는 생각에서 벗어나야 한다. 교육 그 자체를 즐길 수 있는 길을 찾아야 한다. 교육으로 어떤 무엇을 얻겠다는 생각은 교육을 수단으로 삼겠다는 생각인데, 이런 생각으로는 교육의 참값어치를 살릴 수 없다. 교육을 수단으로만 생각하면 교육은 수단의 가치에만 머물고 교육 바로 그것의 가치를 실현할 수가 없다. 국어교육으로 무엇을 이루어 내겠다, 국어교육으로 무엇을 얻게 해야 한다는 생각에서 벗어나야 한다. 국어라는 교육의 밑감을 공부하고 배우는 것 자체가 즐거울 때 가장 교육다운 교육을 경험하게 된다.

교육의 참맛은 결과보다는 과정에 있다. 어떤 결과를 얻고도 교육활동에서 오는 보람과 만족을 경험하지 못했다면 그것은 참다운 교육이 아니다. 그저 결과를 얻기 위한 훈련에 그칠 수 있다. 국어 교과에 나오는 높은 수준의 지식, 이론, 기술, 능력들에 이르지 못했더라도 자신의 수준이나 실력을 한 단계 키우고 자라게 하여 거기서 뜻깊고 값진 경험을 했다면 참다운 교육 경험을 한 것이다. 따라서 성취기준이나 정해진 학습 목표에 이르지 못했다

14) 성취기준이나 학습 목표처럼 반드시 도달해야 할 절대 목표를 내려주기보다는 Dewey (1930: 225-226; 1963: 67)가 말한 '눈앞의 목표(end in view)'를 가르치는 이와 배우는 이가 함께 정해보는 것이 교육의 본질을 살릴 수 있다. 눈앞의 목표는 쉽게 말하면, 다음 활동을 잘하기 위한 디딤돌이 되는 활동이다. 활동 속에서 그때그때 정하는 목표이다.

고 국어 학습 부진 학생으로 꼬리표를 붙이는 것은 위험하다. 정해 놓은 성취기준이나 목표에 이르지 못한 학생도 자신의 조건 속에서 나름대로 최선을 다하여 배우고 힘썼다면, 그는 결과의 높이나 수준과는 상관없이 훌륭한 배움의 길을 걸은 사람이다. 가르침과 배움이라는 교육을 줄기로 보지 않고 정해 놓은 목표나 결과치에만 무게를 두면, 값진 배움의 과정을 살피지 못하게 된다.

교육을 정해진 수준을 성취하도록 만드는 활동이라는 식으로 생각하기 때문에, 정해 놓은 성취기준이 결과로 나타나지 않으면 국어 공부를 제대로 못한 것이고, 국어교육에 문제가 있어서 그렇다고 생각한다. 그러나 정해진 성취기준이나 목표에 영향을 미치는 것은 교육만이 아니라 여러 가지이다. 성취기준이나 목표에 이르는 것보다 국어 교과를 얼마나 즐겁게 배웠느냐가 중요하다.

국어과 평가도 결과보다는 과정에 무게를 두어야 한다. 훌륭한 배움을 경험하여 국어 교과의 내용을 하나하나 자신의 것으로 만들었다 하더라도 그 결과 도달하게 된 수준이나 성취수준이 그다지 높은 것이 아니라면, 좋은 평가를 받지 못한다는 것은 문제가 있다. 어떤 때는 밟아야 할 단계를 건너 뛰고, 교과서에 나오는 지식, 이론, 설명, 기술들을 단순히 본뜨거나 흉내 내거나 외워서 머릿속에 집어넣어 좋은 국어 성적을 받기도 하는 일이 벌어지기도 한다. 이것은 결코 올바른 평가라 할 수 없을 것이다. 지금 학업 성취도 평가를 비롯한 많은 국어과 평가가 성취기준이라는 결과에만 매달리기 때문에 참다운 교육평가에서 멀어져 가고 있다. 국어 교과를 배우고 공부하면서 얼마나 배움에 대한 즐거움, 보람, 만족, 가치를 경험했는가를 평가하는 쪽으로 방향을 틀어야 한다.

2. 교육의 힘과 값어치 살리기

학교의 국어 교실에서 하는 국어교육은 교육의 힘을 살리기에 어려운

면도 많다. 학교는 교육만 하는 곳이 아니고 학생들을 그들이 속해 있는 사회나 문화에 잘 적응시키는 일도 하기 때문이다. 그러기에 교과교육은 교육뿐만 아니라 사회화, 문화화, 교조화에도 깊은 관련을 맺고 있다. 국어과 교육과정이나 국어 교과서에서 가르치고 배우라고 정해 놓은 것들 가운데는 사회화나 문화화에 치우친 것도 많다. 그래서 어쩔 수 없이 의무감으로 공부하고 배우는 것이 많다. 따라서 국어 교과를 공부하는 국어 교실 안에는 교육다운 것과 교육답지 못한 것이 섞여 있음을 바로 보아야 한다. 그렇다면 교육의 참뜻을 살리는 국어 교실에 되게 하려면 그동안 국어 교실 안에서 제대로 살피지 못했던 교육의 본모습을 찾아내고 그에 맞는 교육을 해야 한다.

교육의 힘과 값어치는 그저 좋아서 가르치고 배울 때 가장 잘 드러난다.¹⁵⁾ 국어 공부 자체가 좋아서 할 때, 국어 시간에 무엇인가를 배우는 것 자체가 좋아서 국어 수업에 참여할 때, 가장 교육다운 경험을 하게 된다. 국어 공부 자체가 좋아서 하면 국어 시간에 집중하게 되고 몰입하게 된다. 국어 시간이 흥미진진한 시간이 된다. 국어 공부에 푹 빠져들어 시간 가는 줄 모르게 된다.¹⁶⁾ 배움의 열정을 품고 국어 시간에 참여하게 된다. 이와 달리 국어 시간에 다다라야 할 목표가 정해져 있으니 거기에 이르기 위해 국어 공부를 하는 이는 국어 시간이 힘들어진다.

국어 시간이 흥미와 관심을 사는 시간이 되어야 하며 몰입을 경험하는 시간이 되어야 한다.¹⁷⁾ 그래야 국어라는 교과를 배우는 활동이 그 자체로 즐거운 활동이 된다. 다른 목적 때문에 국어 교과 배우기를 하는 것이 아니라

15) 『논어(論語)』, 「술이편(述而篇)」에 “배우되 싫증 나지 않고 가르치되 지치지 않는다(學而不厭 教而不倦)”라는 말이 있다. 교육의 본질을 가장 잘 드러낸 말이다. 배움과 가르침 자체가 좋아서 해야 바람직한 교육이다.

16) Csikszentmihalyi(1990: 152; 1997: 117; 2000: 36)는 ‘몰입(flow)’의 경험을 ‘자기목적적 경험(autotelic experience)’이라 하였다. 어떤 활동이 그 자체가 목적이 된다는 말로 그저 좋아서 즐기는 것이다.

17) Dewey(1913: 169, 180-181)는 흥미 있는 일에는 푹 빠져들게 되고, 흥미 있는 일에는 동기가 생겨 힘써 참여하게 된다고 하였다.

국어 교과 배우기 자체가 좋아서 국어 공부에 열정을 가지고 힘껏 뛰어들다. 국어 공부를 하면 이러이러한 결과를 얻을 수 있으니까 배워야 한다고 생각하는 사람이 아니라, 국어 교과에 나오는 내용들을 공부하다 보니 흥미가 생기고 관심을 쏟게 되고 거기에 푹 빠져들어 집중하게 되는 사람, 이 사람이 참다운 배움을 맛보는 이다. 가르치는 이나 배우는 이가 제대로 가르치고 배우면서 가르치고 배우는 그 길이 즐겁고 보람 있다는 것을 깨달았다면, 교육다운 교육이 일어난 것이다.

가르치고 배우면서 맛보는 즐거움과 보람이 넘치는 국어 교실이 교육의 힘과 값어치가 살아 숨 쉬는 교실이다. 여기에는 교육하면서 겪는 흥분과 하나됨이 있다. 정해 놓은 목표에 이르는 것보다 차근차근 하나씩 나아가며 배워가면서 자신의 늘픔을 키워나가게 해야 한다. 수준이 낮은 이도, 실력이 남보다 뒤떨어지는 이도, 누구나 배움의 즐거움을 경험할 수 있다. 자신의 앞, 슬기, 미련을 한 단계씩 끌어올리면서 알찬 보람을 느끼는 것이 중요하다. 국어학자나 국문학자가 연구하여 값진 열매를 얻는 것과, 아이들이 국어 공부를 하면서 우리말이나 우리 문학에 대한 값진 배움을 경험한 것은, 열매의 크기에서는 엄청나게 다를 수 있지만, 그 배움의 보람과 즐거움에서는 다를 바가 없다.

교육은 스스로 기꺼이 참여할 때 힘을 펼칠 수 있다. 바깥에서 목표를 주게 되면 배우는 이는 스스로 임자가 되어 힘껏 배우려 하지 않는다. 스스로 배우려는 마음을 북돋을 수 있는 밑감을 찾아 주어야 한다. 학생들이 도전하려는 마음이 생기는 목표가 좋은 밑감이 된다. 스스로 기꺼이 뛰어들어 해내고자 하는 뜻이 생길 때 배움의 열정이 솟는다. 그런 배움 거리를 만날 때 집중하고 몰입하게 된다.¹⁸⁾

18) Csikszentmihalyi(1990: 74)는 너무 쉬워도 안 되고 너무 어려워도 안 되고 내 실력보다 살짝 어려운 수준이 도전감을 일으켜서 몰입을 경험할 수 있는 가장 알맞은 조건이라 하였다.

국어교육의 주인, 입자, 주체가 되려면 내가 스스로 기꺼이 국어교육에 참여해야 한다. 정해진 국어과 역량, 국어과 목표, 성취기준, 교과서의 단위 목표나 학습 목표는 바깥에서 가르치고 배우라고 정해 놓은 것인데, 이렇게 바깥에서 가르치고 배울 거리를 내려줄 때 교육의 밀감(소재)으로서 지나는 끌림(매력)이나 가치는 떨어진다. 내가 배우고 싶어서 배우는 것이 아니기 때문이다. 스스로 배우고 싶어서 배울 때 주인 의식을 가지고 배움에 뛰어들 수 있다. 그렇다면 가르치는 이나 배우는 이가 스스로 원해서 가르치고 배울 수 있는 밀감들을 늘리는 것이 좋다. 교육의 밀감은 많을수록 좋다. 이것은 반드시 국어 교과서에 실어야 하고 학생들이 꼭 배워야 한다는 생각에서 벗어나, 폭넓은 밀감들을 보이고 배우는 이가 고르게 해 줘야 한다.¹⁹⁾ 또는 배우는 이들이 배우고 싶고 공부하고 싶은 밀감들을 찾아오게 해서 국어 교실에서 함께 다룰 수도 있다. 국어 교과는 수많은 글, 작품, 제재들을 다룬다는 점에서 교육의 밀감이 차고 넘치므로 장점이 많은 교과가 될 수 있다.

학생들의 놀픔에 맞는 교재를 쓸 때 저절로 배움에 대한 열정이 솟는다. 국어 교사가 국정교과서나 검정교과서를 꼭 따르지 않고 학생들의 수준에 맞는 국어 교과서를 그때그때 만들어 쓰는 것을 오히려 더 장려해야 한다. 교과서 대신 쓸 수 있는 갖가지 교재들을 마련할 수 있게 해야 한다. 교재로 쓸 수 있는 많은 책과 자료들을 학교에 갖추어 놓는 것이 좋다. 아울러 바로 쓸 수 있는 교재를 만들 수 있는 여건과 환경을 만들어 주어야 한다.

즐겁지 않은 것은 교육이 아니다(장상호, 2020: 666). 교육은 즐거운 놀이와 같아야 한다. 의무감이나 책임감으로 가르치고 배우는 것은 교육에 들 수 없다. 강제나 압박으로 가르치고 배우는 것도 교육에 들 수 없다. 교육은

19) 장상호(2023: 104)는 개인마다 소질과 적성이 다르고 품위의 수준이 다르므로 교육적 주체의 소재 선택을 존중해야 한다고 하였다. Bernstein(1971: 50)은 교육과정을 마련할 때 약한 틀(frame)을 바탕으로 교사와 학생에게 여러 선택권(options)을 줘야 한다고 말한 바 있다. 의미 있는 선택의 기회처럼 자율성(autonomy)을 주면 내재적 동기(intrinsic motivation)를 복돋울 수 있다는 견해도 있다(Ryan & Deci, 2006: 1566).

누가 시켜서 하거나 누가 대신해 주는 것도 아니다. 교육의 임자는 나라도 아니고 사회도 아니고 집단도 아니고 교육에 스스로 참여하는 개인이다. 즐거운 놀이처럼 마음껏 가르치고 배우는 이가 교육의 참다운 임자 노릇을 한다. 어떻게 하면 국어 교실이 교육의 힘과 값어치를 살리는 쪽으로 나아갈 수 있을지 늘 묻고 찾아야 한다.

한편 국어 교실 안에 있는 교육답지 못한 것까지 모두 교육다운 것으로 바꾸기는 어렵다고 본다. 교과는 학교에 매여 있고 학교는 나라나 사회, 집단에 매여 있다. 학교는 교육만 하는 곳이 아니라 다른 구실도 하는 곳이기 때문에 학교가 하는 갖가지 구실에 맞게 교과가 마련될 수밖에 없다. 그에 따라 교과는 꼭 교육만을 위한 밑감이 되지는 않는다. 사회화, 문화화를 위한 밑감이 된다. 그러니 우리는 국어 교과도 아이들이나 젊은이들을 사회화, 문화화하는 밑감이 됨을 인정해야 할 것이다. 국어 교과를 바탕으로 아이들이나 젊은이들은 그들이 속한 사회나 문화에 적응하는 길을 밝게 되고(사회화, 문화화), 한편으로는 배움과 공부(교육)의 즐거움이나 보람도 경험하게 된다.

V. 마무리

잘못된 교육관 가운데 가장 손꼽히는 교육관인 결과위주 교육관에 대해 살펴보고 이 결과위주 교육관이 어떤 문제가 있는지 짚어보았다. 그리고 지금까지의 국어교육도 이 결과위주 교육관에서 크게 벗어나지 못하고 있다는 점도 되돌아보았다. 이어서 이런 결과위주 교육관에서 벗어나 교육의 본질과 가치를 살릴 수 있는 국어교육의 방향에 대해 생각해 보았다.

교육이 무엇인지 교육만이 지닌 남다름을 제대로 밝히지 못하고 교육이 어떤 구실을 해야 하는지로 교육을 밝히는 교육관은 교육의 기능에 치우쳐 있기 때문에, ‘기능주의 교육관’이다. 또한 이 기능주의 교육관은 무언가

가치 있는 결과를 목표로 내세우고 그것을 실현하는 과정을 교육으로 보는 관점이기에 ‘결과위주 교육관’으로 이어진다. 결과위주 교육관은 어떤 정해 놓은 목표가 있고, 그 결과를 가져오는 원인을 찾아서 그 수단을 처방한다는 교육관이기에 ‘과학주의 교육관’으로 이어진다. 기능주의 교육관, 결과위주 교육관, 과학주의 교육관은 모두 교육을 바라는 결과를 가져오는 수단으로 여기는 교육관이다. 이런 세 가지 교육관을 하나로 묶어 이 글에서는 ‘결과위주 교육관’으로 다루었다.

결과위주 교육관은 기능이나 결과로 교육의 참뜻을 밝히기 어렵다는 점에서, 교육을 바라는 결과를 위한 수단으로 여긴다는 점에서, 교육과 교육 아닌 것을 뚜렷하게 금구지 못한다는 점에서, 어떤 결과를 가져오는 원인을 반드시 한 가지로만 다룬다는 점에서, 바라는 결과를 얻지 못하면 그 잘못을 교육에 떠넘긴다는 점에서, 교육을 뜻매김할 때 같은 말을 되풀이한다는 점에서, 결과에만 치우쳐 과정을 소홀히 한다는 점에서, 교육으로 길러야 할 인간상을 미리 정해 놓는다는 점에서 문제가 있었다.

그동안 국어과 교육과정이나 국어 교실은 이 결과위주 교육관을 따라왔다고 할 수 있다. 국어과 교육과정 틀을 보면 국어 교과를 가르치고 배우면서 꼭 이루어 내야 할 과녁(성격, 목표, 내용 체계, 성취기준)을 정해 놓고 여기에 이르려면 어떻게 가르치고 배우면 좋을지(교수·학습의 방향, 교수·학습 방법), 어떻게 평가하면 좋을지(평가의 방향, 평가 방법) 밝혀 놓고 있어, 결과위주 교육관을 따르고 있다. 국어 수업은 정해진 목표를 달성하기 위해 교사가 학생들에게 정해진 국어 교과의 내용을 가르치는 틀로 되어 있어, 국어 교실도 결과위주 교육관을 따르고 있다.

결과위주 교육관은 교육의 참다움을 살리기 어렵기 때문에 이제 국어교육도 결과위주 교육관에서 벗어날 필요가 있다. 국어과 교육과정에 나오는 추구하는 인간상, 국어과 역량, 국어과 목표, 성취기준, 그리고 국어 수업 시간에 다루는 단원 목표, 차시 학습 목표는 국어교육을 위한 수단, 발판, 디딤돌로 여겨야 한다. 국어 공부를 하면서 얻게 되는 배움에 대한 보람을 맛보

기 위한 밑감으로 여겨야 한다. 아울러 국어교육은 교육의 힘과 값어치를 살리는 쪽으로 나아가야 한다. 가르침과 배움에 대한 열띤 뜻을 마음껏 경험할 수 있게 해야 한다. 그렇게 하려면 가르치고 배우는 이가 바깥에서 정해 준 것을 그대로 따르게만 할 것이 아니라, 스스로 입자가 되어 국어교육에 참여하게 해야 한다. 국어 시간이 가르치고 배우면서 얻게 되는 보람과 즐거움을 누리는 시간이 되어야 한다. 자신의 흥미와 관심을 끄는 밑감을 찾아 배우고 공부하면서 국어 공부에 빠져드는, 교육다운 경험을 맛보는 시간이 되어야 한다.

국어과 교육과정이나 국어 교과 속에 어떤 것이 교육다운 교육이고 어떤 것은 교육보다는 사회화나 문화화에 가까운지를 바로 볼 수 있어야 한다. 그리고 국어교육이 어떻게 하면 교육의 힘을 떨칠 수 있게 할 것인가를 묻고, 할 수만 있으면 교육의 힘을 떨칠 수 있는 길을 늘 찾아야 한다.

* 본 논문은 2024.7.31. 투고되었으며, 2024.8.9. 심사가 시작되어 2024.9.3. 심사가 종료되었음.

참고문헌

『논어(論語)』.

곽현승(2005), 「교육내재물에 비추어 본 R. S. Peters의 ‘교육받은 사람’ 개념 비판」, 숙명여자 대학교 석사학위논문.

교육부(2022), 『국어과 교육과정(교육부 교시 제2022-33호[별책 5])』, 세종: 교육부.

노은희·정혜승·민병곤·서영진·최숙기·서수현·남가영·김정우·옥현진·최소영·박종임·김현정·박혜영·정진석·조재윤·가은아·김종윤·이경남·김광희·김정은·김희동·문혜원·박유란·나혜정·서규창·오윤주·장은주·정현근·김잔디·김현숙·박현진·배현진·이귀영·이지나·이지은·한상아·박소영(2022), 『2022 개정 국어과 교육과정 시안(최종안) 개발 연구(연구보고 CRC 2022-14)』, 충북: 한국교육과정평가원.

박영목(2012), 『국어과 교육과정론』, 서울: 강현출판사.

엄태동(2006), 『교육의 본질과 교육학』, 파주: 교육과학사.

윤병희(2001), 「우리나라 교육과정학 연구 동향에 관한 역사적 비판」, 『교육과정연구』 19(1), 139-158.

이성영(2019), 「국어교육의 탈경계적 모색 - ‘품위 있는 국어생활인’을 중심으로 -」, 『국어교육』 166, 1-30.

이현옥(2003), 「교육과정의 대안으로서 교육소재의 운용 방안 탐구」, 『교육과정평가연구』 6(2), 1-23.

장상호(2005), 『학문과 교육(중 I): 교육이란 무엇인가』, 서울: 서울대학교출판문화원.

장상호(2009ㄱ), 『학문과 교육(중 II): 교육본위의 삶』, 서울: 서울대학교출판문화원.

장상호(2009ㄴ), 『학문과 교육(중 III): 교육연구의 새 지평』, 서울: 서울대학교출판문화원.

장상호(2020), 『교육학의 재건』, 파주: 교육과학사.

장상호(2023), 『교육의 진실』, 파주: 교육과학사.

정범모(1997), 『인간의 자아실현』, 파주: 나남출판.

정준섭(1995), 『국어과교육과정의 변천』, 서울: 대한교과서.

정창윤(2003), 「교육「하는」 존재로서의 인간 탐구: 선종의 사자상승(師資相承)을 중심으로」, 전남대학교 박사학위논문.

조용환(2001), 「문화와 교육의 갈등-상생 관계」, 『교육인류학연구』 4(2), 1-27.

조용환(2021), 『교육다운 교육』, 서울: 바른북스.

최성욱(2004), 「교사-학생 관계의 비판적 고찰」, 『교육원리연구』 9(1), 1-45.

최성욱(2005), 「교육학 패러다임의 전환: 기능주의에서 내재주의로」, 『교육원리연구』 10(2), 71-135.

Allport, G. W. (1937), *Personality: A psychological interpretation*, NY: Holt.

Bernstein, B. B. (1971), On the classification and framing of educational knowledge, In M. F. D. Young(Ed.), *Knowledge and control: New directions for the sociology of*

- education*, London: Collier-Macmillan.
- Bowles, S. & Gintis, H. (1976), *Schooling in capitalist America: Educational reform and the contradictions of economic life*, NY: Basic Books.
- Csikszentmihalyi, M. (1990), *Flow: The psychology of optimal experience*, NY: Harper & Row.
- Csikszentmihalyi, M. (1997), *Finding flow: The psychology of engagement with everyday life*, NY: Basic Books.
- Csikszentmihalyi, M. (2000), *Beyond boredom and anxiety: Experiencing flow in work and play*, (2nd Ed.), San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Dewey, J. (1913), Interest and effort in education, In J. A. Boydston(Ed.), *John Dewey The Middle Works V.7*, Chicago, IL: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1930), *Human nature and conduct: An introduction to social psychology*, NY: The Modern library.
- Dewey, J. (1963), *Experience and education*, NY: Collier Books.
- Maslow, A. H. (1970), *Motivation and personality*, (2nd Ed.), NY: Harper & Row.
- Peters, R. S. (1966), *Ethics and education*, London: George Allen & Unwin.
- Peters, R. S. (1972), Education and educated man, In R. F. Dearden, P. H. Hirst, & R. S. Peters(Eds.), *Education and the development of reason*, London: Routledge and Kegan Paul.
- Piaget, J. (1971), *Biology and knowledge: An essay on the relations between organic regulations and cognitive processes*, B. Walsh(Trans.), Chicago, IL: The University of Chicago Press(Originally published in 1967).
- Piaget, J. (1972), *The psychology of intelligence*, M. Piercy & D. E. Berlyne(Trans.), NY: Routledge(Originally published in 1947).
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2006), "Self-regulation and the problem of human autonomy: Does psychology need choice, self-determination, and will?", *Journal of Personality* 74(6), 1577-1585.
- Young, M. F. D. (1971), An approach to the study of curricula as socially organized knowledge, In M. F. D. Young(Ed.), *Knowledge and control: New directions for the sociology of education*, London: Collier-Macmillan.

결과위주 교육관과 국어교육 돌아보기

송재익

이 글에서는 잘못된 교육관 가운데 가장 손꼽히는 교육관인 결과위주 교육관에 대해 살펴보고 이 결과위주 교육관이 어떤 문제가 있는지 짚어보았다. 그리고 지금까지의 국어교육도 이 결과위주 교육관에서 크게 벗어나지 못하고 있다는 점도 되돌아보았다. 이어서 이런 결과위주 교육관에서 벗어나 교육의 본질과 가치를 살릴 수 있는 국어교육의 방향에 대해 생각해 보았다.

국어과 교육과정에 나오는 추구하는 인간상, 국어과 역량, 국어과 목표, 성취기준, 그리고 국어 수업 시간에 다루는 단원 목표, 차시 학습 목표는 국어교육을 위한 수단, 발판, 디딤돌로 여겨야 한다. 국어교육은 교육의 힘과 값어치를 살리는 쪽으로 나아가야 한다. 가르침과 배움에 대한 열정을 마음껏 경험할 수 있게 해야 한다. 국어교육이 어떻게 하면 교육의 힘을 떨칠 수 있게 할 것인가 늘 묻고, 할 수만 있으면 교육의 힘을 떨칠 수 있는 길을 늘 찾아야 한다.

핵심어 결과위주 교육관, 국어교육, 국어과 교육과정, 교육의 힘과 값어치

The Results-Oriented Educational Perspective: A Review of Korean Language Education

Song Jaeik

This study examines the results-oriented educational perspective in education, highlighting it as the most flawed educational approach and identifying its key problems. It reflects on how Korean language education has not deviated significantly from this result-oriented educational perspective. The study further explores novel directions for Korean language education to enable it to diverge from the results-oriented educational perspective and preserve the essence and value of education.

The envisioned learner, language competencies, goals, achievement standards, and specific learning objectives outlined in the Korean language curriculum should serve as tools and foundations for effective Korean language education, not as end goals. Korean language education must evolve to foster the potential value of education, allowing students to fully engage with their passion for teaching and learning. It is necessary to reflect on how Korean language education can enhance its educational impact and continually build upon existing strengths.

KEYWORDS Results-Oriented Educational Perspective, Korean Language Education, Korean Language Curriculum, Potential Value of Education