

국어교육학의 전개에 관한 서사적 고찰

— 어느 국어교육학자가 돌아본 국어교육과 국어교육학

김창원 경인교육대학교 국어교육과 교수

* 이 논문은 국어교육학회 제86회 학술대회(2025.12.13.)에서 기조 강연으로 발표한 “국어
교육학자로 살아가기에 대한 내러티브”의 내용을 수정·보충한 것이다.

- I. 서사 주체로서 연구자의 특성
- II. 국어교육학의 생태계와 연대기적 진화
- III. 쟁점으로 본 국어교육학의 전개상
- IV. 국어교육학 발전에 관한 성찰

I. 서사 주체로서 연구자의 특성

본 연구자(이하 ‘연구자’라 한다.)는 1968년 ‘국민학교’에 입학하여 2차~3차 교육과정기에 초·중·고를 다니고(1968~1979), 사범대 졸업 후 교사가 되어 3차~5차 교육과정기에 고등학생을 가르쳤으며(1984~1991), 교육개발원 연구원으로서 6차 국민학교 교과서를 개발하고(1993~1995), 이후 7차~2015 교육과정기까지 교육과정 개발과 교과서 집필, 국가수준평가의 기획·출제에 참여하였다.¹⁾ 또한 1990년 대학 강의를 시작하여 1995년 전임이 된 후, 지금까지 36년 동안 초·중등 예비교사를 지도하였다.

연구자는 석사과정에서는 현대시를 공부했다. 당시(1980년대) 거의 모든 대학원의 국어교육전공은 교육대학원(야간제)이었고, 일반대학원(주간제)으로 전환한 서울대에도 야간 수업을 진행하는 등 교육대학원의 흔적이 남아 있었다. 그리하여 전업 대학원생은 일부에 불과하고, 대학원생의 절대 다수가 교사-원생 겸업이었다. 대학원 커리큘럼은 [어학-현대문학-고전문

1) 참고 연도: 1차 1955, 2차 1963, 3차 1973, 4차 1981, 5차 1987, 6차 1992, 7차 1997년.

학-국어교육]이 균등하게 편성되어 있었지만 모든 원생은 ‘어학’ 또는 ‘문학’을 각자의 전공으로 생각했다. 연구자 역시 공업계 고등학교의 야간 교사로 근무하면서 대학원을 다녔고, 순수 현대시 연구로 석사학위를 받았다. **‘현대시를 전공한 국어 교사’**가 연구자의 정체성이었다.

1986년 최초로 서울대에 박사과정이 생겼다. 교수진은 변함이 없었지만 ‘국어교육전공 박사과정’이라는 외각(外殼)이 어학·문학 전공의 학생들을 국어교육 쪽으로 이끌었다. 연구자도 박사과정에 진학하면서 방향을 바꿔 ‘현대시교육’의 트랙을 밟기 시작했다. 과정 중에는 교사-원생을 겸하다가, 과정을 수료한 후 교사는 사직하고 본격적으로 ‘국어교육학자’로서의 삶을 시작하였다.

연구자는 1993년에 박사과정 수료 상태로 한국교육개발원에 입사하였다. 그때까지 개발원은 박사학위를 필수로 요구하지 않았다.(고참 연구원 중에는 학사로 입사해서 재직 중에 석사·박사를 딴 사람도 많았다.) 거기서 연구자는 6차 국민학교 1·2학년과 3·4학년 교과서를 만드는 한편,(그때까지는 개발원에서 교육부 편수실과 함께 국민학교·중학교의 국정 교과서를 개발하였다.) 연구보고서와 소논문들을 쓰고 박사학위를 받았다. 손영애·이인제·정구향·이삼형·이성영·이도영·심영택·천경록 등 교육개발원의 연구원들과 노명완·박영목·한철우 등의 선배 학자,(모두 개발원 OB들이다.) 그리고 정준섭·허천행·신난수·배상식 등의 교육부 편수관(지금은 없는 직제다.)들과 함께 일하며 교육과정, 교과서, 국어교육 정책에 관한 지식과 경험을 쌓았다.²⁾ 연구자의 국어교육학자로서의 정체성은 전적으로 교육개발원에서 형성된 것이다.

연구자는 1995년에 전임이 된 후 30여 년 동안 교육대학과 사범대학에

2) 이들 업무는 교육개발원에서 교육과정평가원이 분리 독립한 뒤로 한동안 평가원이 담당하다가, 지금은 상당 부분을 공모·위탁 형식으로 외주화하고 있다. 교육에 대한 국가 통제를 완화한다는 점에서 긍정적이지만, 과정의 효율성과 결과의 질 면에서는 일말의 의구심이 남아 있다.

서 선후배·동료·제자들과 공부하는 한편, 교육과정·교과서·국가수준평가 등 국어교육의 최전선에서 일하고, 한국어교육학회와 한국문학교육학회 회장을 맡아 학계 전반을 조율하기도 하였다. 세부 전공은 (현대)시교육이지만 시와 문학을 넘어 국어교과 전반을 살피고자 하였고, 교대 교수이지만 초·중·고등교육을 모두 아우르고자 하였다. 하지만, 학교 안의 공교육으로 논의의 대상을 한정하고 실제 교수·학습의 과정과 변인, 방법 등에 관해 천착하지 못한 한계도 느끼고 있다.

공부와 실천의 경험이 연구자와 제일 비슷한 선배 학자로 박인기가 있고, (교사-연구원-교수의 이력뿐 아니라 교육관·학문관도 그렇다.) 국어교육학의 큰 그림을 그리는 데에는 이대규·최현섭·김대행·노명완 등이 큰 자취를 남겼으며, 교육과 관련한 내러티브를 말하기에는 김수업이 소구력이 강할 것이다. 제자 양성으로 학문 발전에 이바지하기로는 서울대의 여러 교수들과 신현재를 따를 수 없다. 그런 전제 아래, 편벽한 대로 연구자는 **‘실천에 초점을 둔 거시 국어교육학자’**로 스스로의 정체성을 정하면서 그동안의 경험을 분석적으로 기술하고자 한다. 교사·연구원·교수로서 40여 년 동안 국어교육의 이론과 실재에 종사해 온 경험이 본고의 밑바탕이 된다.

II. 국어교육학의 생태계와 연대기적 진화

1. 교사·학자 양성 기관으로서의 교대와 사대

연구자가 처음 교육대학교에 부임했을 때 국어교육과의 교수진은 총 7명으로, <국어학 1, 국문학 2(시·산문), 국어교육 2(읽기·쓰기), 문학교육 2(시교육·소설교육)>로 구성되어 있었다. 연구자가 졸업한 사범대학의 국어교육과가 같은 7명을 <국어학 2(국어사·문법), 현대문학 2(시·소설), 고전문

학 2(시가·산문), 국어교육 1)로 구성된 것과 비교된다. 전자는 교대, 후자는 사대의 전형적인 교수 구성이라 할 수 있다.³⁾

〈표 1〉 1990년대 교대와 사대의 전형적인 교수 구성

		교육대학(○○교대)	사범대학(○○대)
국어학	국어사	1	1
	문법		1
국문학	고전문학	2	2
	현대문학		2
국어교육	의사소통교육	2	1
	문학교육	2	
계		7	7

〈표 1〉에서 알 수 있듯이, ‘국어교육’ 전공자는 사범대학보다 교육대학에 많았다. 중등국어교육이 국어학·국문학의 내용 중심으로 이루어지고 초·등국어교육은 읽기·쓰기 활동 중심으로 이루어지다 보니 교수진도 자연스럽게 그리 짜인 것이다. 하지만 교육대학에 자리 잡은 국어교육학자들도 그 학문적 뿌리는 사범대에 있는 경우가 많았다. 교대 학부에 ‘국어교육과’가 있지만 전공 이수 학점이 많지 않고, 90년대 중반까지도 교대에 대학원이 없었을 뿐 아니라,⁴⁾ 전문적으로 ‘초등국어교육’을 다루는 박사과정은 교원대학 교에만 있었기 때문이다.

3) 참고로, 현재 ○○교대 교수진은 총 12명으로 〈국어교과론 1, 의사소통교육 4(화법·독서·작문·매체), 문법교육 1, 문학교육 3(시·소설·아동문학), 한국어교육 3〉이다. ○○대 사범대 교수진은 기존의 7명 체제에 한국어교육 2명이 더해져서 총 9명이되, 어학·문학의 세부 전공 영역에 모두 ‘교육’이 붙어 있다.

4) 1995년 서울교대·경인교대 등 일부 교대에 대학원이 설치되어 1996년에 첫 입학생을 뽑았다.

〈사범대 공급 → 교대 채용〉의 구도는 지금도 작동하고 있고, 그에 상응하여 연구 인력과 연구 내용 측면에서 초등국어교육과 중등국어교육의 경계는 여전히 모호하다. 그에 비해 유아언어교육, 성인(평생)언어교육, 대학의 교양국어교육, 제2언어로서의 한국어교육, 매체(언어)교육, 특수국어교육, 국어 및 국어교육 정책론 등은 ‘국어교육’과 분명하게 구별된다는 자의식을 가지고 있고, 학자 양성도 국어교육과의 외부(주로 국어국문학과와 유아교육과·특수교육과 등)에서 이루어진다. 과거에는 이들을 모두 국어교육과와 국어국문학과에서 구별 없이 감당했으니, 이 부분만 보면 국어교육학의 인접영역이 전문화되면서 전공 간 경계가 선명해졌다고 할 수 있다.

1990년대 이후 국어교육 담론이 활발해지자 사범대학에 재직 중인 국어학·국문학 전공자(여기에는 인문대 출신도 있고 사범대 출신도 있다.)도 교육 쪽에 관심을 보이기 시작했다. 하지만 그것은 대체로 일종의 ‘부전공’에 머물렀으며, 대다수 사범대학은(교육대학도 마찬가지다.) 교수진과 교육과정을 〈내용학-교과교육학〉으로 구분하고 두 영역 사이에 높은 담을 쳐두었다. 또한 최근 10~20년 동안 한국어교육의 수요가 급격히 늘면서 국어교육에 관심을 보이던 이른바 ‘내용학’ 전공자들이 한국어교육 쪽으로 많이 이동하였다. 결과적으로 사범대학 내에서 전통적이고 좁은 의미의 국어교육 연구 용량은 크게 변하지 않은 셈이다. 그에 따라 실제적 요구가 많은 교과로서의 국어교육, 특히 수업·학생 관련 연구는 대학보다 국책연구기관과 교육청 차원의 연구소 및 학교 현장으로 무게중심이 많이 넘어가고 있다. 박사과정을 마치고 학교에 남은 현장 학자들이 증가하는 현상도 이에 일조한다.

교대와 사대는 교원 양성이 그 설립 목적이다 보니 학자 양성에는 아무래도 취약한 면이 있다. 국어교육학은 내용의 많은 부분을 국어국문학에 의지하면서 동시에 연구 대상과 방법은 교육학을 원용하는 경우가 많아, 호의적으로 보면 융합적 학문이고 다르게 보면 응용 학문이며 비판적인 쪽에서 보면 “이것이 학문이 되는가?” 하고 의심할 수도 있다. 학문적 성과가 충실

히 쌓이면 어느 시점에 대중을 위한 교양서가 나오는 법인데, 국어교육학에서 그런 교양서가 나온다면 어떤 모습일지 잘 가늠이 안 서기도 한다. 학문 후속세대라 할 대학원생 중에 교직을 겸하는 경우가 많은 점도 학문 자체를 위해서 좋은지 안 좋은지 판단하기 어렵다.

사실, 외국에서 우리나라처럼 완전히 독립된 트랙으로 <학사-석사-박사>의 자국어교육 전공을 설치한 예를 찾기도 쉽지 않다. 연구자는, 객관적·학문적 근거를 대기는 어렵지만, 그동안의 경험적 판단으로 학부나 석사과정에서 먼저 언어 관련 전공을 이수하고(꼭 ‘국어’가 아니어도 좋다.) 약간의 교직 경험을 쌓은 뒤 각자의 학문적 배경을 바탕으로 국어교육학에 접근하는 것이 좋다고 생각한다. 국어(교육) 현상 자체가 매우 다면적이고 다층적이기 때문이다. 국어교육전공의 외각을 매우 숭숭하게 만들어 일종의 ‘협동과정’처럼 운영하는 트랙도 가능하고, 전공 배경이 다양한 예비교사와 예비학자를 대상으로 한 ‘교육전문대학원’도 다시 검토할 수 있다.

2. 연구 집단의 세대교체와 발전적 계승

일제강점기에 국어를 지킨 주시경·이극로 선생, 해방 이후 국어교육의 틀을 세운 최현배·허용 선생, 관련 학회를 만들고 오랜 기간 국어교육과를 지킨 김성배·이응백 선생 등, 근대적 국어교육을 위해 헌신하고 기초를 다진 선학들이 많다. 하지만, 본격적인 의미로 ‘국어교육학’이 정립된 것은 서울대와 교원대에 박사과정이 설치된 1980년대 후기부터라고 생각된다. 그 전에는 국가주의·민족주의에 바탕을 두고 일종의 국어(문화) 운동 차원에서 교육에 접근했기 때문이다.

‘운동’을 넘어서 ‘학문’으로서의 국어교육이라는 관점에서 볼 때, 국어교육학의 융성기는 1990~2000년대라 할 수 있다. 이 시기에 여러 대학에 국어교육과가 추가로 설치되고(이화여대·충남대 등), 대학원(특히 박사과정)의 수와 규모가 늘었으며, 국어교육학자로서 정체성이 분명한 학자들이 다수 배

출되기 시작했기 때문이다. 연구자를 포함하여 그때 공부하고 배출된 학자들이 지금 국어교육학계에서 원로·중견으로 활동하고 있다.

이 시기의 국어교육학 융성기를 만든 토대는 새로운 철학과 이론으로 무장한 60~70학번대의 학자군이 국어교육학의 정립을 목표로 활발하게 활동하면서 80~90학번대의 후속 세대를 적극 키워낸 데 있다. 그 한쪽에는 미국과 유럽에서 언어교육을 공부하고 돌아온 학자들이 있고,(일단 ‘유학 그룹’이라고 하자.) 다른 한쪽에는 국어국문학에서 출발하여 국어교육학으로 범위를 넓힌 학자들이 있으며,(=‘강단 그룹’) 또 다른 한쪽에는 일선 학교와 연구기관 등 교육 현장에서 문제의식을 버린 학자들이 있다.(=‘현장 그룹’) 첫째 그룹에 노명완·박영목·한철우·윤희원 등이, 둘째 그룹에 이대규·한주섭·김대행·최명환 등이, 셋째 그룹에 최현섭·김수업·신현재·박인기 등이 속한다. 이들은 대체로 70년대 후반~80년대에 학문적 이력을 시작한 이들로, 그 이전의 김성배·이응백·박봉배 세대나 더 멀리 주시경·이극로·최현배 세대와는 전혀 다른 학문 정체성을 가지고 국어교육학을 다뤘다. 그리고 그들의 직·간접 제자들이 여러 모습으로 국어교육학을 발전시키며 대학마다 조금씩 다른 학풍을 만들어 냈다. 이러한 긴 과정을 거칠게 단순화하면 다음과 같다.

〈표 2〉 국어교육학자군의 연대기

항목	시기	국어교육학의 정체성 모색기		본격적인 국어교육학자 배출기
		국어 운동 및 실천으로서의 국어교육 연구기		
		국어교육학의 독자성 추구	국어국문학-국어교육학의 상충성 담보	
	광복~1970년대	1980~90년대		1990~2000년대
학문으로서의 비전·목표	국어 발전과 국민의 국어 소양 증진을 위한 토대 마련	국어교육학의 학문적 정체성과 교과의 정당성 확보	국어국문학 연구 성과의 교육적 활용과 대중적 확산	국어교육학의 독자적 연구 내용과 방법론 정립

주요 의제	• 어문 규범 및 언어·문자 정책, 국어의식 계발 • 국어문화의 발굴·계승 및 발전 방향 모색	• 국어교육의 철학과 방향, 내용 정립 • 국어교육학의 개념과 연구 방법론 정교화	• 교과지식의 타당성 확보와 체계화 • 정전적 국어 텍스트 축적과 해석, 활용	• 사교·의사소통 중심의 국어능력 신장 • 국어교육학 고유의 이론적 토대 강화
성과	‘국어’ 교과와 개념 정립과 제도 내에서의 위상 확보	국어교육학의 가능성과 연구 방향 및 방법 제시	교과지식에 바탕을 둔 국어교육의 내용 체계 정립	체계적 이론과 실제 연구에 기초한 국어교육(학) 정교화
학자군 (가나다 순)	강윤희·김민수·김성배·려중동·박봉배·이응백·정동화 등	김대행·김수업·노명완·박영욱·신현재·최현섭·한철우 등	민현식·우한웅·윤여탁·이남호·이승원·이대규·최명환 등	김중신·남미영·류덕제·박인기·이삼형·임철성·정옥년 등

물론, 이런 분류와 명명은 지나치게 단순하고 자의적이며 많은 부분에서 서로 겹친다. 그보다 중요하게 봐야 할 것은 그동안 국어교육학이 여러 선배들의 노력으로 발전해 왔다는 점이고, 지금도 발전하는 중이라는 점이다. 그 과정에 담긴 커다란 방향성을 봐야 한다.

연구자가 보기에 지금의 국어교육학은 1990~2000년대의 급격한 지위 상승과 그에 수반한 ‘떠들썩한’ 단계를 지나 다양한 관점에서의 질적 도약 단계에 와 있는 것 같다. 디지털·AI로 대표되는 의사소통상의 혁명적 기술 변화, 다인종·다언어·다문화로의 사회 구성 변화, 이들이 복합적으로 작용하는 교육 환경 변화, 무엇보다도 학습자의 언어 환경과 발달 특성의 변화가 맞물려서 그동안 생각해 온 국어 수업·국어 교실의 모습이 전면적으로 바뀌었기 때문이다. 새로운 학문후속세대가 새로운 예비교사들과 연합하여 새로운 국어교육과 국어교육학을 모색할 필요가 강해졌다. 제도 기반의 일사불란하고 분절적인 국어교육학자 양성 대신 다양한 경험을 바탕으로 융합적이고 철학적 기반을 갖춘 학자의 양성이 중요해진 것이다.

3. 학문의 공진화(共進化) 양상

1) 제도로서의 학문 성립 과정

어떤 분야가 ‘학(學/Wissenschaft)’으로 정립하려면 연구 대상에 관한 지식의 체계가 안정적이어야 하고, 연구 방법론이 엄밀·정교해야 하며, 전문가 인증과 양성 시스템이 효율적이어야 한다. 그것을 증명하는 방법이 『개론』, 『사전』, 『사(史)』, 『연구 방법론』의 편찬과 안정적인 박사과정 운영이다. 신진 학자가 유입되고 그들이 체계적으로 연구할 내용이 있으며 연구 결과가 발전적으로 축적되지 않으면 학문이 되기 어렵다.

그런 의미에서 1996~97년에 진행된 『국어교육학사전』(서울대 국어교육연구소, 1999) 편찬 작업은 국어교육학의 학문적 가능성과 한계를 잘 보여준 사례이다.⁵⁾ 그 뒤 『독서교육사전』(한국어문교육연구소, 2006), 『화법용어해설』(한국화법학회, 2014), 『한국어교육학사전』(서울대 국어교육연구소, 2014), 『문해력교육용어사전(사회평론아카데미, 2025)』 등이 편찬되어 국어교육학의 현 위치를 객관적으로 보여주었다. 또한 기존의 『국어교육론』·『국어과교육론』을 넘어 여러 저자들에 의해 『국어교육학개론』·『국어교육학원론』 등의 개론서가 간행되고, 『문학교육론』(구인환 외, 1988)을 필두로 역시 여러 출판사에서 말하기듣기(화법)·읽기(독서)·쓰기(작문)·문법·문학·매체의 영역별 입문서가 출판되었다. 교육사(教育史)에서는 『국어과 교육과정의 변천』(정준섭, 1995)과 『한국국어교육전사 상·하』(박봉배, 1997) 등이 있고 문학교육 분야에서도 일부 성과가 산출된 데 비해,⁶⁾ 화법·독서·작문·문법·

5) 이 사전 역시 그때까지의 관례대로 <국어학-현대문학-고전문학-국어교육>으로 분과를 나누어, 분과별 전문위원들이 항목 선정과 집필자 의뢰 및 감수를 책임졌다. 연구자는 이 중 ‘국어교육’ 분과 전문위원으로 참여하는 한편 국어교과론과 문학교육 분야 일부를 집필했다.

6) 『한국소설교육사 연구(최현섭, 1989)』, 『한국구비문학교육사(김기창, 1992)』, 『시조문학교육의 통시적 연구(김선배, 1998)』, 『한국근대문학교육사 연구(우한용, 2009)』, 『한국근대아동문학교육사(박영기, 2009)』, 『시교육의 사적 연구(김창원·민재원, 2016)』 등.

매체 분야의 교육사 및 국어교육학 자체의 연구사는 아직 성과가 미진한 편이다.

2) 학파의 성립과 이론 다양화

지금은 해체되었지만 경제학에서의 서강학과, 교육학에서의 피바디학과, 국어학에서의 서울대(경성제대) 학파와 연세대 학파 등, 시대를 주도하는 이론이 특정 학파 중심으로 발전하는 사례가 많다. 국어교육학에서는 박사 과정이 생긴 순서대로 서울대·교원대·고려대가 ‘학파’라는 이름을 붙일 만한 경향성을 보인다. 서울대는 원래 가지고 있던 브랜드 파워와 교육계·학계에서 오랫동안 유지해 온 네트워크를 통해 권위를 구축했고, 교원대는 정부의 전폭적인 지원 아래 현장 출신 연구자들을 다수 확보하면서 영향력을 키워 나갔으며, 고려대는 국외 유학파를 핵으로 하여 거대 사립대학의 축적된 힘에 의지한 바 크다. 경향상 서울대는 국어학·국문학의 학문 유산을 활용하여 독자적인 국어교육 이론 개발을 추구하는 경향이 있고,⁷⁾ 교원대는 현장 중심으로 실제적인 문제 점검에 강점을 보이며,⁸⁾ 고려대는 외국 이론을 적용하여 현상을 정밀하게 분석하는 특징을 보인다.⁹⁾

물론 개개 논문들을 보면 각자 개성이 강하지만, 이 세 대학은 느슨하게 학파를 이루어 서로 조금씩 다른 문제의식, 연구 방법, 결과에 따른 주장을 내세우며 국어교육학의 전체상을 풍요롭게 하였다. 한편으로 경상대(현 경국대) 중심으로 영남 지역에서 출발하여 전국화한 일군의 연구자도 ‘전국국어교사모임’ 등 교사 단체와 연계하며 영향력을 키웠는데, 이들은 대체로 교실 현장과 학습자 변인에 관심을 두는 특성을 보인다. 선발 주자보다 조금 늦게 출발한 한양대·이화여대 등 대형 사립대학과 경북대·전남대 등 거점국립대

7) 김대행을 중심으로 한 ‘국어문화(교육)론’과, 김중철·정운채 등 고전문학(교육) 전공자들이 중심이 된 고전적 작문(교육)이론이 대표적이다.

8) 한철우 중심의 중등보다 신현제-이경화로 이어진 초등 쪽이 이 경향이 더욱 짙다.

9) 노명원이 부임한 후 유학한 옥현진·윤준채·이순영 등이 대표적 사례이다.

역시 능력있는 신진 연구자들을 배출하며 학문 발전에 기여하고 있다. 한편으로 공저 집필이나 교과서 개발 등 특정 프로젝트를 통해 느슨한 연구 집단이 형성되기도 하였고, 전공이 비슷하거나 세대가 비슷한 연구자끼리 연구 공동체를 형성하기도 하였다. 장기적으로 학연이나 프로젝트 중심의 관계를 넘어서는, 철학과 이론에 바탕을 둔 학파들이 성장하며 서로 영감을 주고받을 필요가 있다.

3) 실천 학문으로서 이론 성과들과 한계

국어교육학이 활성화된 후 세기가 바뀌면서 한국 사회는 디지털 전환(정보화)이나 K-콘텐츠(세계화) 부문은 천지개벽이라고 해도 어색하지 않을 정도의 변화를 보였고, 정치 변화도 그에 못지않다(민주화). 인문·사회 분야, 특히 교육 분야는 다른 분야에 비해 변화 속도가 느리고 어떤 부분은 불필요/불가능하기까지 하지만, 그래도 꾸준히 과거를 바탕으로 미래를 향해 발전해 왔다.

이 흐름 속에 국어교육 분야에서도 많은 변화 또는 성과를 이뤄냈다. 대표적으로 ‘국책 교과’의 성격 탈색, 언어사용기능(특히 듣기·말하기·쓰기)의 중요성 발견, 사고력·의사소통능력·국어문화 등 핵심 개념 정위(定位), 고전 텍스트·문학 텍스트 중심이었던 정전의 해체와 재구성, 검정 교과서 확대와 활동 중심 단위 구성 정착, 교사 중심에서 학생 중심으로의 교실 변화, 역량 중심의 오지택일형 적성검사인 수능형 시험 형태의 보편화, 세계화 및 다문화 전환과 병행한 한국어교육 확산 등이 그동안 이론 큰 변화들로서, 그 저변에 국어교육학 발전이 자리를 잡고 있다. 다만, 대부분의 변화가 엄밀한 학문적 논변 없이 정책적 또는 경험적 판단에 의지했다는 점은 한계라 할 수 있다.

이 과정은 나중에 돌아보면 자연스럽고 당연한 변화인 것 같아도, 당시에는 학자 또는 연구 그룹 간의 철학이나 견해 차이로 인해 여러 차례 논쟁과 밀고당김이 일어나고, 그를 통해 교육의 외형과 실체가 조금씩 조정되는

과정이었다. 이를 ‘논쟁을 통한 국어교육(학)의 공진화’라 이름할 수 있다. 대표적인 논쟁이 국어교육학의 위상 특히 국어국문학·교육학과와의 관계 문제, 교원양성과정에서의 <내용학-방법학(교과교육학)-교직학>의 개념 설정과 커리큘럼 구성 문제, 학교교육과정과 관련하여 문학·문법 영역의 위상과 내용 구성 문제, 매체언어의 개념과 교과적 정체성 문제, ‘태도’ 요소의 처리 문제, 고등학교 선택과목 설정을 포함한 교과서 제도와 편제 문제, 대학수학능력시험을 포함한 국가수준평가의 틀 설계 문제 등에 관한 논쟁들이다. 그 밖에 국어교육과 한국어교육의 관계, 초기 문식성(문해력) 교육의 시기와 방법, 한자·한문 교육의 필요성과 범위, 교육정전 유지/해체/재구성 방향, 문화교육의 지향 등도 국어교육학의 발전 과정에서 부침한 논제들이다.

이들 논쟁은 정·오를 가린다기보다는 바람직한 방향을 찾기 위한 협력적 논의의 성격이 강한 데 비해, 국어교육학계 외부(‘일반’ 교육학계, 국어국문학계, 다른 교과, 교육 여론 등)와의 논쟁은 대체로 방어적인 입장에서 더 첨예한 양상을 보였다. 학교교육에서 국어과의 비중, 국어교육 내용과 방법의 적절성, 진학·입직 단계에서의 국어능력 평가 내용, 양성과정 구성과 교사 자격 부여 기준 등이 대표적이며, 그런 논쟁들의 결과가 지금 보는 국어교육의 모습이다.

III. 쟁점으로 본 국어교육학의 전개상

1. ‘국어’ 교과의 내포와 외연에 관하여

A라는 대상을 정의하려면 “A는 무엇인가?”와 함께 “A는 not A와 어떻게 다른가?”를 설명해야 한다. 이중 후자의 질문은 국어교육에 대한 외부적 시각과 연결되는데, 이에 관해 그동안 연구자가 대응해 온 논점은 크게 두

가지이다.

① ‘국어과’에 대한 학교 밖의 시각: 학교 밖의 ‘일반인’, 구체적으로 학교교육을 받은 지 오래된 기성세대는 자신들이 가지고 있는 국어 수업에 관한 기억을 바탕으로 국어과를 재단하는 경향이 있다. 국어교육의 결과는 개인이든 사회이든 장기적·내면적으로 흔적을 남기는데, 그들은 ‘내가 학교 다닐 때’의 국어 수업에 관한 기억만으로 국어과에 관해 이야기한다. 문제는 이들이 정치권·정부·언론·기업 등의 조직을 통해 교육에 영향을 끼칠 때 생긴다. “우리말을 뿔 하러 또 배우나?”라고 공개적으로 언급한 전 대통령의 사례가 전형적이다. 그들에게 국어 수업은 글 분석하며 읽기, 작가의 전기와 문예사조 외기, 문법 용어 암기하기 등으로 기억된다. 또 그들이 생각하는 국어 능력은 맞춤법과 띄어쓰기, 집단 앞에서의 발표와 실용문 쓰기로 한정된다. 일반인이 국어과에 기대하는 바는 ‘정확한 국어사용’ 그 이상도 이하도 아닌 것이다. 이는 수학과에 사칙연산만을, 도덕·윤리과에 예의범절만을 기대하는 것과 다르지 않으며, 우리가 생각하는 방향과도 거리가 멀다. 국어교육학은 이런 외부 시각에 지속적으로 저항해 왔지만 기대만큼 성공한 것 같지는 않다.

② 국어국문학·교육학 대 국어교육학, 내용학·교직학 대 교과교육학: 이는 국어교육학뿐 아니라 모든 교과교육학이 공동으로 고민하는 과제다. 교대·사대 교육과정의 강고한 <내용학-교직학-교과교육학> 체계나 오랫동안 유지됐던 ‘국문과 교직과정’이 아직 이 착종이 해결되지 않았음을 보여준다. 대체로 의사소통 영역은 이 고민에서 자유로운데, 그 이유는 듣기·말하기·읽기·쓰기가 분명하게 인지·언어의 발달과 관련되는 과제이기 때문이고, 어학·문학과 달리 대학에서 이들 의사소통기능을 다뤄 온 전통이 없기 때문이다.

연구자의 경험상 국어교육학은 내용학에 관해 고민하기보다 교과교육

학과 교직학에 관해 더 많이 고민해야 한다. 어학·문학은 의사소통학과 함께 국어교육의 기초이자 내용으로 충분히 효용이 있기 때문이다. 그에 비해 교과교육학은 아직까지 내용학과의 관계가 불분명하다는 점에서,¹⁰⁾ 교직학은 교과에 대한 고려가 거의 없다는 점에서¹¹⁾ 그 효용이 아직 의심스럽다. 교직학을 <교육학개론> 같은 모든 교·사대생이 듣는 ‘일반교직’과 <교육과정>·<교육평가>와 같이 각 교과별 특성이 반영된 ‘교과교직’으로 나누면 의구심이 해소될까? 하지만 그러면 다시 교과교직과 교과교육학의 구별이 모호해질 수 있다. 결국, 교직학의 성격을 일반교직(또는 교직교양)으로 재정의하고 교과교육학의 내용을 교과교직까지 포함하도록 재개념화하며 그들의 비중도 재조정해야 한다는 결론이 나온다. 교사양성과정의 커리큘럼을 해체·재구성해야 하는 이유다.¹²⁾

다시 돌아가서, “A는 무엇인가?”에 관한 물음은 교과의 실체에 관한 물음이 된다. 오랜 논쟁을 거쳐 국어과가 여섯 영역으로 정착된 과정은 따로 보기로 하고, 여기서는 학교교육과정으로 편성된 ‘국어’라는 교과의 실체에 관한 내부 논쟁을 돌아보기로 한다.

③ 언어종으로서의 ‘(한)국어’와 ‘국어’ 교과: 1990~2000년대에 “문학(교육)은 국어교육과 목표가 다르므로 역사·철학 등과 함께 ‘인문 교과’로 편성

-
- 10) 예컨대 <현대시론> 과목을 <현대시교육론>으로 바꾼 경우와 <현대시사> 과목을 <현대시교육사>로 바꾼 경우를 비교해 보자. 전자의 경우는 바꾸기 전후의 교과 내용을 차별화하는 데 일정 부분 한계가 있겠지만, 후자의 경우는 아마 완전히 다른 내용이 될 것이다.
 - 11) 거의 모든 교대·사대가 다양한 교과 전공자들에게 똑같은 교직과목을 제공한다. 이는 사실상 교직학이라기보다 ‘교직교양’이라고 보아야 한다.
 - 12) 이를 둘러싸고 교원 자격 부여를 위한 최소 조건으로서의 (일반)교직 학점을 줄여야 한다는 주장이 계속 제기되었고, 실제로 서울대 같은 경우 교육학과가 담당하는 교직 학점을 기존의 절반 수준까지 줄이기도 하였다. 하지만 「교원자격검정령」에 교직과목을 ‘2학점 이상’으로 명기함으로써 논쟁은 강제로 중단되었다.

하거나 음악·미술 등과 함께 ‘예술 교과’로 편성하고, 국어과에서는 오로지 의사소통기능만 다뤄야 한다.”는 주장이 강하게 대두하였다. 그에 대해 “고급의 국어능력과 국어문화를 담보하는 문학이야말로 ‘국어’ 교과의 본체”라는 주장이 대립했는데, 가장 첨예한 논쟁은 1994학년도에 대학수학능력시험이 도입될 때 벌어졌다. 수능시험의 ‘언어영역(후에 국어영역)’을 어떻게 설계하느냐에 관해 치열한 정책 대결이 벌어졌고, (김광해가 주도한 실험평가 1~3차와 김대행이 주도한 4~7차의 평가틀이 확연히 다른 이유도 그 때문이다.) 그 결과는 <듣기-쓰기-읽기-문학-어휘-어법>으로 영역을 5분하면서 문학이 전체 문항의 40% 내외를 점하는 것으로 마무리되었다. 사실 이 논쟁은 언어종으로서의 ‘국어’와 교과로서의 ‘국어’를 혼동한 데서 온, 학술적이라기 보다는 교과 내의 헤게모니를 둘러싼 정책적 논쟁의 성격이 강하다.

④ 도구교과론과 그 주변의 관점들: 오랫동안 국어과는 ‘도구교과’로 정위되고, 국어교육학 역시 문해력을 중심으로 한 국어의 도구적 성격에 기초하여 연구되었다. 그러나 도구성만으로 국어교과를 이해하는 것은 매우 편협한 관점이며, 국어과는 도구성 외에도 폭넓은 문화성을 지닌다는 관점이 점차 힘을 얻게 되었다. 여기에 지식교과론·기능교과론·이념(가치)교과론 등이 간섭하면서 “국어과란 과연 어떤 교과인가?” 하는 질문이 끊임없이 제기되었다. 그 과정을 거쳐 지금은 특정 관점으로 접근하기보다 학습 단계 등 맥락에 따라 무게중심을 달리하거나 통합적으로 바라보는 데에 어느 정도 합의가 되었다.

⑤ 한자·한문 교육의 필요성(必要性)과 가능역(可能域): <한문>이 국어과에서 독립해 나간 지 오래됐고(3차 교육과정), 일상생활은 물론이고 전문 텍스트에서도 한자를 사용하는 문화는 거의 사라졌다. 그렇지만 한편에서는 지속적으로 한자·한문 교육이 필요함을 강조하고, 일종의 국민운동 차원에서 이 주장을 계속하고 있다. 실제로 1970년대 중반의 한자 폐지 세대는 성

인이 되어서도 한자어 읽기와 쓰기에 어려움을 호소하고 있으며, 2000년대 이후 세대의 문해력 약화 현상에도 한자 문맹이 일정 부분 관여되는 것으로 보인다. 근대 이전의 수많은 한문 자료를 읽으며 보존·해석·재생산할 전문 인력도 점점 줄고 있다. 한자·한문 교육의 개념 및 국어교육과의 관계 정리, 한자능력과 어휘력·문해력의 관계 이해, 개인적·사회적·국제적으로 한자교육이 필요한 정도 등에 대한 합의가 필요하지만 그 합의는 계속 미뤄져 왔다. 최근에는 국어교육학 안보다 밖에서 이 문제에 관심을 더 많이 보이는 것으로 보인다.

⑥ 매체(media)를 어찌할 것인가: 2000년대 들어 음성언어·문자언어에 이은 제3의 언어 양식으로 ‘매체언어’를 설정해야 한다는 주장이 대두하였다. 이와 관련하여 ‘매체’의 개념이 무엇인지, ‘매체언어’라는 용어가 성립 가능한지, 듣기·말하기·읽기·쓰기와 별도로 매체를 다룰 수 있는지, 더 본질적으로 매체 현상이 국어과의 영역인지 사회과나 기술과 같은 다른 교과 또는 초교과적인 영역인지 등에 관해 논란이 계속되었다. 그 결과 2007 교육과정에 <매체언어> 과목이 신설되었지만 교과서는 나오지 못했고, 이후 여러 이름으로 나온 교과서들도 그 타당성과 효용성 면에서 의심을 받고 있다. 연구자는 SNS·이메일·영상통화 등 기술 기반의 다양한 소통 양식과 웹툰·동영상·영화 등 다양한 표현 장르를 고려할 때 학교에서 반드시 매체를 다뤄야 하고, 어디선가 이 현상을 다뤄야 한다면 국어과가 최적이라고 판단한다.

2. 교과의 체계와 운영에 관하여

1) 교육과정의 문제

국어과의 내포와 외연에 관한 안팎의 복합적인 시각과 별도로, 국어과 내부에서 교과 구성에 관한 논쟁도 많이 이루어졌다. 제일 지속적인 논쟁이 교육과정과 관련한 논쟁이다.

① 영역·과목·교과서의 혼란: 그동안 국어과 교육과정의 하위 영역은 <4 영역 → 6영역 → 5영역>으로 변해 왔고, 그중 문법 영역의 명칭(이는 영역 목표 및 내용과 연계된다.)은 <언어 → 국어 지식 → 문법>으로 바뀌어 왔으며, ‘말하기’-‘듣기’의 순서는 ‘듣기’-‘말하기’로 뒤집혔다. 한편으로 초등학교 교과서는 분책과 합책 사이를 표류하고, 중·고등학교에 『국어』의 과생 과목/교과서로 『생활국어』(7차 중학교), 『국어생활』(7차 고등학교)을 두기도 하였다. 고등학교 선택과목과 교과서는 그보다 더 많이 바뀌어, 『국어』 1·2·3 체제가 『국어』 상·하(또는 I·II) 체제로 바뀌고, 『화법』, 『작문』, 『문법』, 『한문』, 『고전문학』, 『현대문학』, 『세계문학』, 『독서와 문법』 등의 교과서가 있었으며, 현재는 『문학』, 『독서』, 『화법과 작문』, 『언어와 매체』, 『실용국어』, 『심화국어』, 『고전』 과목의 교과서가 운영 중이다. 너무 변화가 잦고, 나아가 실업계/특성화 고등학교는 이와 또 다른 역사와 체제를 가지고 있기도 하다. 논리적인 근거나 합리적인 숙의 대신 ‘과목 수 조정’ 등 교육과정 총론 팀의 요구에 따라, 또는 교육과정 개발 담당자의 철학에 따라 과목·영역 설정과 교과서 편제가 좌우된 감이 없지 않다. 대부분의 경우 위원회를 두고 그 위원회 결정에 따른 것이기는 하나, 그 위원들도 타당한 근거 제시에는 소홀했던 것이 사실이다.

② 문법교육의 목표와 내용: 문법에 관해서는, 영역/과목의 명칭부터 시작해서 그 정체성과 목표, 내용 등 모든 면에서 고민이 많았다. 순정하게 “국어학의 목표와 내용을 다룬다.”고 하면 간단하겠지만, 학교교육이 대학 전공의 축소판 또는 대중 버전이 아닌 만큼, 인문대학 국어국문학과와 ‘국어학’ 커리큘럼과 초·중등학교 ‘문법’ 영역은 분명히 달라야 하고 또 실제로 다르게 운영되었다. ‘태도’ 관련 내용이 대표적인 예이고, 국어사 특히 중세국어 문제도 그러하다. 이른바 학문중심교육과정이라고 하는 3차 교육과정에서조차 『문법』 교과서의 내용은 『국어학개론』과 상당 부분 겹치면서도 또 상당 부분 달랐다. 이런 딜레마가 4차 교육과정에서 처음 영역이 독립한 이래 <언어 →

국어 지식 → 문법)으로 이름이 계속 바뀔 맥락이고, 지금도 ‘문법’이라는 영역명과 <‘언어’와 매체>라는 과목명이 적합한지에 관한 회의가 계속되는 이유이다. 연구자는 ‘문법’이라는 단어가 통상 사용되는 의미를 생각하면 국어과의 영역명으로 적확하지 않다고 생각하고, <‘언어’(와 매체)>라는 과목명 역시 마찬가지라 판단한다. 이에 관해서는 국어교과의 목적, 학교교육 체제 및 다른 교과/과목과의 관련 등을 고려하여 더 고민해야 한다.

③ 문학 창작에 관하여: 문학 영역에서 한때 창작교육에 관한 논의가 집중적으로 이루어졌다. “보통교육에서 창작교육이 과연 필요한가?” 하는 문제제기와 “표현교육·문화교육 측면에서 창작교육이 중요하다.”는 논변이 부딪쳤는데, 전문 창작이 아닌 맛보기 경험, 또는 ‘자기 성찰과 표현으로서의 창작’ 정도로 미봉하는 선에서 마무리됐다. 이는 음악·미술·무용(체육과에 편제되어 있다.) 등 모든 표현예술 교과가 함께 고민하는 문제다. 문학·음악·미술만 놓고 보면 그 비중이 문학은 ‘감상 > 창작’, 음악은 ‘연주 > 감상 > 창작’, 미술은 ‘창작 > 감상’으로 각기 다른데, 연구자는 이것이 각 예술 장르의 특성을 반영한 것일 뿐, 어느 경우든 창작을 빼서는 안 된다고 본다. 예술 활동의 완전성을 위해서도 그렇고 국어교육의 총체성을 위해서도 그렇다.

2) 교재/교과서의 문제

교육과정과 연계되는 교과서의 문제도 복잡했다. ‘국정’의 단일 교과서 체제가 현대사회에 맞지 않는다는 지적이 대세이고, 그에 따라 <국어>·<도덕> 등 극히 일부의 과목을 제외하고 모든 교과/과목이 점차 검(인)정제로 바뀌었다. 국어과에 대해서도 같은 문제가 반복 제기되었고, 그에 따라 중등 교과서는 검정제로 바뀐 지 오래되었으며, 초등 교과서도 그리되리라는 것이 다수의 예상이다. 하지만 한편으로는 교육 현장 및 교과서 집필자 자신들로부터 끊임없이 나오는 문제제기도 있다. 바로 “검정제 도입이 국어교육의 질을 높였는가?” 하는 질문이다. 수록된 제재의 가치나 교육의 세대 간·집

단 간 연결 기능을 생각하면 김인정이 국정에 비해 특별한 우위를 보이지 못했기 때문이다. 그래서 교재를 유연화·다양화·대강화한다는 목표라면 아예 교과서의 형태와 지위를 지금과 완전히 다르게 설계하는 것이 낫다는 주장도 나왔다. 예를 들어 무(無)교과서로 가거나, (2009 교육과정의 <고전> 과목이 이 방향을 선택했다.) 최소의 표준화된 공공 교재를 중심으로 그와 연계된 다양한 교육용 콘텐츠를 제공하여 교사 스스로 수업 교재를 구성하도록 안내·지원하는 방법 등이다. 이 부분은 대학보다 현장에서 더 많이 논의·실천되는 사안으로, 교재론·수업이론을 정교화하는 데 많이 이바지하였다.

3) 평가의 문제

한편으로, 국어과를 포함하여 모든 교육에서 평가가 ‘몸통을 흔드는 꼬리’가 되어 버리는 현상은 그 타당성과 별개로 인정할 수밖에 없는 현실이다. 국어교육학자는 고등학교 졸업(= 대학 입학) 단계에서의 대학수학능력시험과 대학 졸업(= 대학원 진학 또는 입직) 단계에서의 LEET·PSAT 등 평가에 관한 문제를 들여다보지 않을 수 없고, 그동안 이 시험들의 운영을 거의 독점해 왔다.(여기에 학업성취도검사, 검정고시, 교원임용시험, (한)국어능력시험도 있다.) 하지만 한동안 시행되던 MEET·DEET는 MDEET로 축소 통합됐고, PEET는 폐지됐으며, PSAT·GSAT·LEET와 한국어능력시험 등은 국어교육학의 주류와 점점 없이 해당 분야에서 자체적으로 운영되고 있다. 그 이유가 무엇일까? 혹시 국어교육학자들의 평가관과 평가 방법론이 정부·대학원·기업체 등이 요구하는 것과 따로 노는 것은 아닐까? 워드프로세서 ‘한글’이 공공 영역에서의 독점에 힘입어 유지되듯이, 우리가 생각하는 형태의 국어 평가는 ‘초중고 교육’이라는 가두리 안에서만 기능하는 것은 아닐지 진지하게 돌아볼 필요가 있다. 언젠가 대학들이 수학능력시험에 대한 신뢰를 거둔다면 30년 넘게 수능을 중심으로 정착된 국어교육 평가의 생태계도 변화에 직면할 것이다.

IV. 국어교육학 발전에 관한 성찰

1) 학문에 대한 메타적 시각

연구자는 국어교육학은 우선 학교의 국어교육 개선에 기여하고, 다음에는 유아~노년/국내·국외/일반·특수/학업·직무·생활/제1·제2언어 교육의 수요를 아우르는 국어(문화)교육을 발전시키는 데 이바지해야 한다고 판단한다.(→ 학문의 목적/why). 그러려면 학생들에게 무엇이 필요하고 국어공동체·교육공동체는 그들에게 무엇을 요구하거나 기대하는지 정리해야 하고,(→ 연구 내용으로서의 교육 내용/what) 목표를 달성하는 데 가장 효율적인 체제와 방법을 고안해야 하며,(→ 연구 내용으로서의 교육 방법/how) 국어교육의 환경과 맥락을 고려하여 연구 방향과 방법론을 끊임없이 점검, 개선해야 한다.(→ 연구에 대한 메타점검) 또한, ‘국어’라는 교과는 특별히 공교육 체제 안에서 이루어진다는 점을 감안하여, 제도적인 교수·학습이 ‘필요하고 가능한 부분’과 ‘필요하지만 불가능한 부분’, 그리고 ‘불필요한 부분’을 구분하여 효율적으로 접근해야 한다. 이러한 메타적인 시각이 국어교육학의 학문 체제와 전공자들의 전공과 학문후속세대들이 공부해야 할 방향을 정할 것이다.

2) 교사 연구의 필요성

교육에 관해 이야기할 때 “교육의 질은 교사의 질을 넘을 수 없다.”는 말을 많이 한다. 물론 이는 교사의 중요성을 강조하는 수사일 뿐이고, 교육은 당연히 교사의 질을 넘을 수 있고 넘어야 한다. ‘청출어람(靑出於藍)’이라는 말이 왜 있겠는가? 그렇다 하더라도 교사의 중요성은 여전히 남는다. 중·고등학교에서 인기 있는 선생님이로 국어 선생님이 많이 꼽히고, 연구자의 기억으로도 국어 선생님은 아는 것이 많고, 독서와 경험의 폭이 넓으며, 지식보다는 세상에 관한 얘기를 많이 해 주시는 선생님이셨다. 글쓰기 과제나 발

표·토론의 주제도 삶과 사회에 관련된 것이 많아서 국어 시간에 역사나 철학, 사회 등에 관한 눈을 넓힐 수 있었다.

이처럼 교사는 국어교육의 성공 여부를 가름하는 중요한 구인이다. 그런데 지금까지 국어교육학은 ‘이상적인 국어 교사상’에 관한 논의를 많이 하지 않았다. 교사의 국어능력이 어떠하며 어떠해야 하는지, 교실에 한정되지 않는 언어 주체로서 교사와 학생의 관계는 어떠한지, 학생이 접하는 수많은 언어 자극에 교사가 어떻게 개입하고 영향을 끼치는지 등에 관한 연구가 더 이루어져야 한다. 국어교육은 교사를 통해 실천되기 때문이다.

3) 텍스트의 가치와 정전 재확립

교사에 관한 이야기와 비슷하게, 국어교육에서는 이 말도 성립한다. - “국어교육의 질은 자료(텍스트)의 질을 넘을 수 없다.” 물론, 이 역시 텍스트에 매몰되라는 얘기가 아니라 텍스트의 중요성을 강조하기 위한 수사이다. 품위있고 단정한 말, 짜임새 있고 내용이 깊은 글, 감동적이고 기억에 남는 작품을 제공하는 것만으로도 국어교육의 절반은 먹고 들어가지 않을까?(특히 문학교육과 관련하여 이런 이야기를 하는 작가와 평론가가 많다.) 가정과 사회의 언어생활이 고급스럽다면 학생들의 언어도 당연히 그러할 것이다.(2015 교육과정의 ‘1. 성격’에 “품위있고 개성있는 국어”라는 말이 들어간 이유다.)

국어교육학은 이 부분에 대한 고려를 잊어/잃어 버렸다. 3차·4차 이전의 국어교육을 ‘텍스트 의존 교육’으로 치부하고 대신 ‘어떤 자료든 비판적·창의적으로 이해하고 활용하는’ 활동 중심 교육으로 바꾼 이래, 한국어와 국어문화의 전통이 약해지고 질도 낮아졌다. 한동안 논의되다 퇴조한 ‘교육 정전’ 논의가 다시 필요한 이유다. 영국에서 셰익스피어 희곡을, 미국에서 독립선언서를 거의 의무적으로 배우는 이유나 중국에서 학교교육을 마칠 때까지 200여 편의 시를 암송해야 하는 이유를 살필 필요가 있다. ‘학교를 다닌 사람’이라면 누구나 익숙한 텍스트, 그것을 화제로 사람들이 경험과 생각을 나눌 수 있는 텍스트가 있을 때 비로소 국어교육이 충실히 이루어졌다고 말할

수 있다. 그를 통해 세대 간 소통도 이루어지고 지역 간, 계층 간 이해도 깊어질 수 있기 때문이다.

4) 전공 재설계의 문제

5차 교육과정 이후 오랫동안 국어교육학의 하위 분야는 <화법·독서·작문·문학·문법>으로 체계화되고 여기에 <매체>가 느슨하게 걸쳐 있었다.¹³⁾ 이는 국어과 교육과정의 영역과 1:1로 대응하는 체계로, 국어능력(또는 국어역량)의 구조에 기초하여 분야를 나눈 결과다. 대다수 대학과 연구기관도 이 체제에 따라 교수진/연구진을 구성하고 연구나 사업도 이 기준으로 배분한다.¹⁴⁾ 이들을 ‘내용축’이라 한다면, 그와 다른 방향의 ‘방법축’이 있을 것이다. 국어교육학 분류의 방법축으로 교육학의 하위 영역을 참고하여 ‘국어’로 특화한 <교육철학·교육사·교육과정론·교재 및 교수·학습론·평가론·교사·학습자론>을 상정할 수 있다. 이 기준으로 국어교육학의 영역을 나누는 방식은 아직 익숙지 않지만, 어떤 식이든 내용축과 방법축을 교직하여 국어교육학의 전문성을 높일 필요가 있다. 수학교육학에서는 오히려 방법축 중심으로 세부 전공을 나누고 있으며, 몇몇 대학에서 ‘국어과 교육과정·교재’ 같은 영역을 특정하여 교수를 초빙하기도 하였으니 조금만 더 밀고 가면 된다.

역설적으로, 영역을 세분하고 영역별 전문성을 심화하면 영역 간 벽이 높아지고 다른 영역에 대해 언급을 피하는 경향이 생긴다. 교육과정을 짤 때도 각각 확보한 지분 안에서 자체 논리로 내용을 설계하면서 영역 간 내용이나 활동이 겹치거나, 빠지거나, 순서가 뒤집히거나, 서로 충돌하는 경우가 생긴다. ‘전문가의 역설’이라 할 이런 현상은 자연스럽게 교과 전체를 조감하는 거시적·장기적 시야의 약화로 이어지는데, 사회과와 과학과에서 ‘통합사회’,

13) 2007 교육과정에서 ‘매체’가 공식적으로 등장했지만 아직 교대·사대의 교수진에 ‘매체교육’ 전공이 확고하게 자리잡은 것 같지는 않다.

14) 때에 따라 문학 영역을 고전-현대, 시가-산문으로 구분하거나 극·비평·아동청소년문학을 추가하기도 한다.

‘통합과학’ 과목의 설정과 운영에 어려움을 겪는 것이 구체적 예가 된다. <실과(초등) → 기술·가정(중등)>의 혼란도 마찬가지다. 2015 수능시험에서 도입한 선택과목제(‘언어와 매체’ 또는 ‘화법과 작문’) 또한 언어가 사고와 학습과 사회화의 기본이라는 점에서, 융합을 강조하는 시대의 조류와 어긋난다는 점에서 합리적인 방향은 아니다. ‘국어’라는 교과를 높은 곳에서 멀리 보며 조율할 전문가가 필요한 것이다. 그는 국어교육의 이론뿐 아니라 현장 경험, 정책 경험, 학부모 경험까지 두루 갖추고, 국어교과의 박 또는 상위 심급의 정책 결정자들과 의견을 조율할 정도의 역량을 지녀야 한다.

5) 국어교육학의 실체: 콘텐츠에 관한 고민과 수행적 이론

연구자는 석사과정 때까지 현대시를 공부하고 전문지를 통해 평론가로 등단도 했지만, 국어교육으로 방향을 잡은 뒤로는 현대시 공부를 거의 하지 않았다. 사범대학에 자리를 잡았다면 현대시 과목을 가르치고 대학원에서 함께 공부하면서 시를 계속 다뤘겠으나, 교육대학에 자리를 잡은데다 같은 과에 현대시 전공의 선배 교수가 계셔서 시 강의를 할 일도 논문 지도할 일도 없었다. 그러다 보니 시와는 계속 거리가 멀어져서, 연구자의 현대시 소양은 지금도 석사논문을 쓸 때의 수준에 머물러 있다.

그러다 보니 가끔은 한계를 느낄 때가 있다. 국어교육학은 어쩌면 콘텐츠가 없는 텅 빈 학문이 아닐까. 간혹 대학 밖의 사람들에게 강연이라도 할라치면 ‘현대시에 관한 강연’은 할 수 있어도 ‘현대시교육에 관한 강연’은 하기 어렵다. 그들에게 시와 관련된 교육과정 얘기를 할 것인가 비유나 운율의 지도법에 관한 얘기를 할 것인가. 물론, 강연도 넓은 의미의 교육일 터이니 ‘시 강연을 통해 시교육을 실천하는 중’이라고 주장할 수는 있다. 그래도 학자로서 스스로 연구하는 분야의 고유한 콘텐츠는 무엇일까 하는 성찰을 하지 않을 수 없다.¹⁵⁾ 무릇 학문의 한 끝에는 ‘내가 공부한 내용의 교양화’가 있

15) 의사소통교육 쪽은 상황이 조금 다르다. 자녀의 말하기 지도·독서 지도·글쓰기 지도가

을 터인데, 연구자의 전공인 문학교육(현대시교육)에 관해서 어떤 교양적 지식을 펼칠 수 있을지 고민하게 된다.¹⁶⁾

이와 관련하여 김대행(2004)은 국어국문학의 통합에 관해 이야기하면서 학문의 지표에서 ‘수행적 이론’의 개발을 강조한 바 있다. “지금까지 추구해 온 설명적 이론 일변도의 시각을 수정하여 무엇인가를 실천할 수 있는 이론을 개발”하자는 것이다. 그리고 그 하위에 ‘기획적 이론’과 ‘치방적 이론’을 두었다. 그 뜻을 새삼 설명할 필요는 없겠거니와, 국어교육학이야말로 수행적 이론의 방향이 딱 들어맞는 분야라 할 수 있다. 국어교육학은, 인문학과 사회과학의 특성을 모두 지닌, 이론과 실천을 동시에 추구하는, 이미 존재하는 현상과 앞으로 기대·예상하는 현상을 모두 아우르는 융합적·수행적 학문이기 때문이다. 의사소통교육 영역에서 이미 그 가능성을 보거니와, 연구자가 공부하는 문학교육 영역에서도 시 치료, 매체와의 결합, 역사·철학·과학 등 분야 학문과의 융합 등 다양한 노력이 이루어지고 있다. 문법교육 역시 ‘바른말 고운말’ 류의 계몽적 교육이 아니라 사고·문화와 관련된 기본 교과와 본질을 추구하는 연구들이 이루어지는 것으로 보인다.

그런 점에서 ‘학문에 관한 소명감과 끈기’나 ‘논리적 정합성과 객관적 근거’ 등은 국어교육학(자)의 필요조건이기는 하지만 충분조건은 되지 못한다. 충분조건은 ‘현실 또는 제도 차원에서 구현 가능함’이다. 연구자가 스스로의 정체성을 ‘**실천에 초점을 둔 거시 국어교육학자**’로 둔 이유다. 거의 모든 정책이나 실천은 운명적으로 예상되는 또는 예상하기 어려운 문제들을 낳지만, 그 난관까지 포함하여 이론과 실천의 조화를 꾀해야 수행적 학문이

교과를 넘어서는 학습의 기본 소양으로서 학부모와 일반 대중의 관심이 높기 때문이다. 최근 리터러시/문해력에 대한 관심이 높아지는 현상도 이를 뒷받침한다.

- 16) 이 관점에서 한양대 정재찬 교수의 길이 매우 독특하다. 대중 강연을 하되 내용은 거의 인문대 교수가 할 법한 강의인데, 그렇다고 해서 전형적인 인문대 교수의 강의도 아니다. 대중 대상으로 시교육을 제대로 실천하는 형국이되 국어교육‘학’으로서는 어느 위치에 놓아야 할지 모호하다. 국어교육학의 실천성을 잘 보여주는 예다.

발전한다. 그럼으로써 콘텐츠와 수행성을 동시에 확보할 수 있을 것이다.

본고는 연구자가 40여 년 동안 교사·연구원·교수로서 국어교육(학)의 발전 과정을 보고 듣고 겪으면서 든 생각을 정리한 것이다. 근대교육의 성립 이후 국어교육(학)은 많은 선배 학자들의 노력으로 발전했지만, 그 과정이 완전하다거나 혼란이 없었다고 말하기는 어렵다. 그 역사를 객관적이고 비판적으로 돌아봄으로써 국어교육의 실재를 개선하고 이론을 발전시킬 수 있다는 점은 분명하다. 따라서 제도, 사람, 이론, 실제 측면에서 본격적인 수준의 ‘국어교육학 연구사’를 다듬을 때가 되었다.

* 본 논문은 2026.01.23. 투고되었으며, 2026.02.08. 심사가 시작되어 2026.03.07. 심사가 종료되었음.

참고문헌

- 강경호·방인태·양태식·엄해영·정길남·황정현(1997), 『초등국어과교육론』, 서울: 박이정.
- 김대행(1995), 『국어교육학의 지평』, 서울: 서울대출판부.
- 김대행(2004), 「제3의 길을 찾아서 - 국어국문학 세 분야가 만나는 길」, 『국어국문학』 137, 국어국문학회, 41-59.
- 김민수·서병국·이을환·이응백·천시권·황정규(1973), 『국어교육론』, 서울: 일조각.
- 김수업(1989), 『국어교육의 원리』, 서울: 청하.
- 노명완(1988), 『국어교육론』, 서울: 한샘.
- 노명완·박영목·권경안(1988), 『국어과교육론』, 서울: 감을출판사.
- 려중동(1976), 『국어과교육론』, 서울: 형설출판사.
- 박영목·한철우·윤희원(1996), 『국어교육학원론』, 서울: 박이정.
- 신현재·이재승·임천택·이경화·권혁준·김도남·박태호·선주원·염창권·이수진(2015), 『초등국어교육학개론』, 서울: 박이정.
- 이대규(1998), 『국어교육의 이론』, 서울: 교육과학사.
- 이삼형·김중신·김창원·이성영·정재찬·서혁·심영택·박수자(2000), 『국어교육학』, 서울: 소명출판.
- 이상태(1978), 『국어교육의 기본 개념』, 서울: 한신문화사.
- 이주호(1998), 『국어과교육론』, 서울: 박이정.
- 정동화·이현복·최현섭(1984), 『국어과교육론』, 서울: 선일문화사.
- 천경록·염창권·임성규·김재봉(2001), 『초등국어과교육론』, 서울: 교육과학사.
- 최미숙·원진숙·정혜승·김봉순·이경화·전은주·정현선·주세형(2023), 『국어교육의 이해』, 서울: 사회평론아카데미.
- 최현섭·최명환·신현재·노명완·박인기(1995), 『국어교육학의 이론화 탐색』, 서울: 일지사.
- 최현섭·최명환·노명완·신현재·박인기·김창원·최영환(1996), 『국어교육학개론』, 서울: 삼지원.
- 한국어교육학회(2006), 『국어교육론 I·II·III』, 서울: 한국문화사.
- 한주섭(1990), 『국어과교육학』, 서울: 한음문화사.

국어교육학의 전개에 관한 서사적 고찰 — 어느 국어교육학자가 돌아본 국어교육과 국어교육학

Kim Changwon

본 연구는 교사, 연구자, 그리고 교원양성자로서 40여 년에 걸쳐 국어교육의 이론과 실체에 관여해 온 연구자의 경험을 분석 자료로 삼아, 국어교육학의 전개 과정을 내러티브적·성찰적으로 고찰한 것이다. 본고는 개인적 회고를 목적으로 하기보다는, 연구자의 전문적 이력과 실천 경험을 하나의 분석 대상으로 설정하여 국어교육학의 제도적 형성, 학문적 계보, 그리고 실천적 확장을 조망하는 데 목적을 두었다.

이를 위해 먼저 서사 주체로서 연구자의 특성을 규정하고, 학교 교육, 국가 수준 교육과정 및 교과서 개발, 대학에서의 교원 양성 등 다양한 국면에 걸친 경험을 국어교육학의 연대기적 생태계 속에 위치시켰다. 이어 교원양성기관의 역할, 연구 집단의 세대교체와 계승, 인접 학문과의 공진화 양상을 중심으로 국어교육학의 전개 과정을 분석하였다. 아울러 국어 교과의 정체성과 범위, 교육과정 및 교과서 체제, 평가 제도, 매체 교육, 국어교육과 관련 학문 간의 관계 등 국어교육학의 발전 과정에서 제기되어 온 주요 쟁점들을 검토하였다.

이를 통해 본 연구는 국어교육학이 지향해야 할 지속적 가치와 향후 과제를 성찰하고, 변화하는 언어 환경과 교육 맥락 속에서 학문적 정합성과 실천적 타당성을 겸비한 이론의 필요성을 강조하였다. 본고는 내러티브 연구 방법을 거시적 학문 분석과 결합함으로써 국어교육학의 형성과 발전을 입체적으로 이해하는 데 이바지하고자 하였다.

핵심어 국어교육학, 내러티브 연구, 학문적 정체성, 개론과 사(史), 교육과정, 교과서, 교수·학습, 교육평가, 교원 양성

A Narrative Inquiry into the Development of Korean Language Education

— Korean Language Education and Korean Language Education
Studies as Experienced by a Scholar

Kim Changwon

This study presents a narrative-based, reflective analysis of Korean language education's development as an academic field by drawing on the author's more than four decades of experience as a teacher, researcher, and teacher educator. Rather than offering a personal memoir, it positions the researcher's professional trajectory as analytical data through which the institutional formation, intellectual genealogy, and practical evolution of Korean language education can be examined.

This study first characterizes the researcher as a narrative subject situated across multiple educational phases, including school teaching, national curriculum and textbook development, and university-based teacher education. It then traces Korean language education's chronological ecology, focusing on the roles of teacher-training institutions, generational succession within research communities, and the co-evolution of adjacent academic domains. Furthermore, the study analyzes the major controversies in the field's development, such as debates over the scope and identity of Korean language as a subject, curriculum organization, assessment systems, media education, and the relationship between Korean language education and related disciplines.

Finally, this study reflects on the enduring values of and future challenges for Korean language education as a discipline. It emphasizes the need for academically grounded yet practically viable theories that can respond to changing linguistic, technological, and social conditions. By integrating narrative inquiry with macro-level disciplinary analysis, this

study deepens our understanding of how Korean language education has evolved and how it may be re-envisioned for the next generation.

KEYWORDS Korean language education research, narrative inquiry, academic identity, introduction and history, curriculum, textbooks, teaching-learning, educational assessment, teacher education