

국어교육 50년, 한 지붕 세 가족의 삶과 갈등

한철우*

〈차 례〉

- I. 머리말
- II. 국어과의 도구교과적 의미
- III. 국어과 교육에서 '언어 사용'의 의미
- IV 국어과 교육의 목표
- V. 국어과 교사 양성 과정의 문제
- VI. 국어과 교육 영역간의 갈등
- VII. 맺음말

I. 머리말

국어교육 50년을 되돌아본다는 것은 간단한 일이 아니다. 그러나 국어교육에 대한 학문적 논의가 이루어진 것은 불과 25.6년밖에 지나지 않는다. 1970년대 중반 이후에 이르러서야 학교에서의 국어교육에 대한 관심이 고조되면서, 문학 작품이 국어교과서의 상당 부분을 차지하고 있는 편제가 학문적 적합성을 띠고 있는가에 대한 회의가 제기되고, 더불어 교과서 편제에 대한 학문적 근거를 모색하고자 하는 노력이 진행되었다(김중신, 1994: 184). 1970년대까지 국어교육은 국어학과 문학의 지식을 전달하는 결과 중심의 교육으로 이루어졌다. 이러한 국어교육의 현상

* 한국교원대학교 국어교육과

에 대하여 국어교육이 무엇을 가르치는 교과인지, 국어교육은 왜 언어의 교육은 하지 않고 윤리 교육을 하는지 그 정체성에 대한 문제가 대두되었다. 본고에서는 그 동안의 국어교육에서의 변화를 논쟁이 되었던 문제를 중심으로 살펴보고자 한다.

II. 국어과의 도구교과적 의미

흔히 국어과는 도구교과라고 한다. 도구교과란 다른 교과 학습의 도구가 된다는 뜻이다. 이러한 도구교과에는 3R(reading, writing, arithmetic) 즉 읽기, 쓰기, 셈하기가 있다. 교사는 어느 교과이든지 국어로 가르치고 있으며, 학생은 누구나 어느 교과 할 것 없이 국어로 표기된 교과서를 읽으면서, 국어를 듣고서 배우게 된다. 또 어느 과목의 내용이든 필요한 내용을 기억하고 기록하는 것을 국어로 하고 있다(정동화 외, 1989: 17).

모든 교과가 국어를 통하여 표현되고 학습된다는 사실은 너무도 자명하여 이의 중요성을 다른 교과에서는 별로 심각하게 받아들이지 않고 있다. 국어로 표현되었기 때문에 국어를 제대로 하지 않고는 그 교과의 학습이 제대로 이루어질 수 없다는 것이 실감되어야 하는데, 국어 능력과 다른 교과 학습과의 상관관계를 크게 보는 것 같지는 않다. 물론 초등학교 1,2학년 때에는 읽기 능력이 떨어지면 즉 읽기가 유창하게 되지 않으면 교과 학습에 장애가 된다는 것이 가시적으로 보이지만, 3학년 이상이면 그 교과의 학습은 국어 읽기, 쓰기의 문제 때문이라기보다는 그 교과 지식의 이해 부족 때문이라고 생각하게 된다. 달리 말하면 다른 교과에서는 학년이 높아갈수록 국어 능력보다는 자신의 교과 자체의 능력을 더 비중 있게 인식하고 있다고 보아야 한다. 글을 읽는 능력을 글자를 유창하게 읽는 능력 정도로 생각하고 있기 때문이다.

사실 한글을 읽는 능력을 습득하는 것은 그리 오랜 시간을 필요로 하지 않는다. 조선 시대 한 선비가 한나절 만에 한글을 깨쳤다고 하지 않는

가? 그리고 한글을 깨치는 것은 반드시 학교 교육을 거쳐야 되는 것은 아니며, 이미 상당한 정도의 아이들은 학교에 입학하기 전에 한글을 읽을 수 있다. 그러나 문제는 읽는 능력이 단순히 한글을 소리내어 읽을 수 있느냐의 문제가 아니라는 데 있다. 다른 교과에서 심지어는 국문학과 국어학자들이 읽기 능력을 가볍게 생각하게 되는 것은 읽는 능력이나 방법을 단순히 한글을 소리내어 읽을 수 있느냐의 문제로 한정시켜 보는 잘못된 생각이 바탕에 깔려 있기 때문이다. 만일 국어의 도구교과적 의미가 단순히 한글의 문자 해독(decoding) 수준에 멈추는 것이라면 초등학교 1,2학년에서 국어의 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기 학습은 더 이상 할 필요가 없으며, 국어의 교과적 의미가 상실된다. 국어를 더 이상 가르칠 필요가 없는 것이다. 국어의 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기를 초등학교 3,4학년 이상에서도 가르칠 필요가 어디에 있는지 그 의미를 밝혀야 한다.

그러면 국어의 도구교과적 의미는 무엇을 말함인가? 어떻게 그 실체를 증명할 수 있는가?

언어사용의 도구적 의미는 단순히 글자를 읽는 수준의 의미가 아니다(노명완, 1988). 국어는 어떤 지식을 직접 가르치는 것이 아니라 지식의 생산(표현)과 재구성 과정(이해)과정을 가르치는 교과이다. 인간의 언어 사용 행위는 언어를 매개로 하여 사고를 유발하고 이에 따라 언어 사용자의 머리 속에 의미가 형성되는 사고 과정 자체를 말한다. 언어사용의 도구적 의미는 지식 자체를 학습하는 다른 교과에 비해 지식의 생산과 이해 과정을 다루는 의미를 가졌기에 다른 교과의 학습에 앞서 기초가 된다.

이와 같은 도구교과적 의미는 다음과 같은 전제가 바탕에 깔려 있다. 첫째, 고차적 사고 능력은 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기 등 언어 활동을 통하여서만이 발달한다. 둘째, 말하고 듣고 읽고 쓰는 능력은 지식의 습득만으로 저절로 발달하는 능력이 아니라 별도로 고도의 학습과 훈련을 해야만이 발달하는 즉 별개로 독립시켜 체계적으로 학습시켜야 하는 능력이다. 국어 능력이 다른 교과 학습에 기초가 된다는 도구교과적 의미, 특히 쓰기의 도구교과적 의미는 대학에 와서도 그 중요성은 사라지지 않는

다. 미국의 각 대학에서의 작문 교육은 매우 중요하게 가르쳐지고 있으며, 작문 2-3 강좌를 이수해야만 한다. 최근 연세대학교에서도 이의 중요성을 인식하고 미국의 MIT 공과대학의 작문교육을 벤치마킹하면서까지 대학에서의 작문 교육을 강화하고 있다고 한다(정희모, 2004).

그런데 만과(萬科)의 기초가 되는(정동화 외, 1989: 17) 국어 교과에서 과연 이에 값하는 즉 다른 교과와 기초, 도구 교과가 되도록 읽기, 쓰기, 말하기를 제대로 가르치고 있는가?

국어과 교육에서 주로 가르쳐지고 있는 것은 '읽기'이다. 제3차 교육과정기까지만 해도 국어 교과서는 읽기 중심 교과서였고 말하기, 듣기, 쓰기 영역은 교과서에 구체적으로 반영되어 있지 않았으며, 읽기에 묻어 가르쳐지거나 맡겨나였다. 국어 시간에 읽기를 위해 말하고 듣는 것이니 그것이 곧 말하기 교육으로 간주되었는지도 모른다. 또 말하기와 듣기는 모든 교과 시간에 학습을 위해 늘 이루어지고 있는 것이므로 늘 말하고 듣는 활동을 통하여 학습되고 있는 셈이다. 그러한 실정이다 보니, 4, 5, 6차 교육과정하의 중학교 국어 교과서에서 말하기, 듣기, 쓰기 단원이 있어도 읽기 학습 진도가 늦어지면 학습되지 않는 단원으로 전락하는 경우가 허다하였다.

그렇다면 국어 교과와 도구교과적 의미는 그 중요도가 반감된다고 보아야 하지 않는가? 중등학교에서 도구교과적 의미가 있는 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기가 실제로는 잘 가르쳐지지 않고 있음에도 다른 교과 학습이 아무런 문제없이 이루어지고 있다면, 국어 교과가 도구교과로서 그 존재 의의를 가질 수 있는가? 또한 그러한 도구교과적 의미를 국어 교과 내에서 스스로 망각하고 있다면, 말하기, 듣기, 쓰기는 초등학교 고학년 이상에서는 가르쳐질 필요가 없는 것이 아닌가? 도구교과적 의미를 갖는 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기 중 읽기만이 중요하게 다루어지는 국어교육은 그 직무를 다하고 있지 못할 뿐 아니라 자칫 교과적 정체성을 상실하고, 국어 교과의 존재 의의가 있는지 의심스럽다 하지 않을 수 없다.

그래서 국어교육 무용론이 등장하고 있는 것이다(이용주, 1995). 학교 교육에서 가르치지 않아도 국어 능력이란 성장하면서 저절로 학습되는

것이지 않는가 하는 의문이다. 말하기와 듣기가 특히 그러한 오해를 받기 쉽다. 우리의 생활이 곧 말하고 듣는 언어생활이므로 말하고 듣는 능력은 이러한 자연 상태의 우리 언어생활 속에서 신장되는 것이지 학교 교육을 통하여 발달하는 것이 아니라는 것이다. 이러한 생각의 저변에는 말하기 듣기, 읽기, 쓰기의 이론적 정립 즉 각 영역의 학문적 체계가 확립되어 있지 않은 데서 비롯되었다고 볼 수 있겠다.

국어교과의 도구적 교육이 소홀히 된 것은 대학입시의 평가 내용에도 상당한 영향을 받았다고 볼 수 있다. 학력고사 시기에는 국어학과 국문학 중심의 지식평가였기 때문에 중·고등학교 교육이 결국은 국어학과 국문학 중심의 지식 교육이 중심을 이루었던 것이다. 수험능력 시험제도에서 '언어영역'의 평가에서 지식평가 아닌 읽기와 문학 감상 중심의 평가가 이루어졌고, 적은 비율이지만 듣기와 쓰기가 평가되어 단편적인 지식 중심의 교육이 아닌 읽기와 감상 중심의 국어교육으로의 변화를 가져왔다. 그러나 아직도 말하기, 듣기, 쓰기의 교육은 매우 미흡하다.

III. 국어과 교육에서 '언어 사용'의 의미

상실되어 가는 국어교과의 도구적 성격 즉 국어교과의 정체성을 되살리고자 하는 노력이 시작된 것은 제5차 교육과정에서 '언어사용 기능의 신장'을 국어과 교육의 목표로 내걸면서부터였다. 물론 국어과 목표는 제1차부터 '언어사용기능의 신장'이었지만 그것은 교육과정의 목표로만 기능하였고, 실제 국어교과서는 읽기와 문학 자료 중심으로 편찬되었고, 학교 현장에서는 국어학과 문학 중심으로 교육이 이루어졌다. 국어교과의 도구적 성격을 부각시키려고 했을 때, 그에 대한 반발과 비판은 당연히 국어교육의 안방 자리를 차지해왔던 그래서 자신들의 영역의 축소를 우려한 국어학과 문학 쪽에서 나왔다. 국어교육에서의 도구적 정체성이 어떤 의미를 갖는지, 그 동안 이 정체성의 상실 때문에 국어교육이 왜 위

기를 가져왔는지, 왜 새삼 도구적 의미를 부각시키려 했는지에 대한 반성적 검토가 필요하게 되었다.

국어 교과서의 이러한 도구적 의미를 언어의 실용성을 지칭하는 의미로 해석하고, 국어사용 교육의 도구적 편향 즉 실용적 편향을 강하게 비판하였다. 국어교과서의 도구적 의미에 대한 비판은 언어가 가지고 있는 또 다른 측면의 의미 즉 문화적 가치를 무시하고 오로지 그 실용적 의미만을 국어교육의 목표에서 강조하느냐 하는 데 있었다. 국어과 교육에서 목표로 삼고 있는 국어사용 기능의 신장에서 그 '사용'의 의미는 언어사용의 실용성에 있다는 것이다. 도구의 의미를 협소하게 '사용'의 의미로 제한한다는 것이다(김대행, 1995: 26-27). 그것은 언어를 가치중립적인 도구로 사용하고 있으며, 언어 사용의 생산적인 측면보다는 실용적 측면만을 강조하고 있다는 것이다. 그러니까 언어 사용의 본질은 중립적인 도구로서가 아니라 그 사회문화적 가치를 실현하는 도구로서 사용되어야 하며, 실용성만이 아니라 언어사용의 창조적 가치가 실현되는 도구로서 사용되어야 한다는 것이다. 이러한 비판은 언어사용 그 자체를 비판하는 것이 아니라, 국어과 교육과정 나아가서 국어과 교육에서 언어사용의 의미를 도구적 실용적 의미로만 협소하게 해석함으로써 국어교육이 단순히 기능교육에 빠지게 했다는가, 노예교육으로 치닫고 있다든가 하는 비난을 하고 있는 것이다(김대행, 1995: 19-25). 그러나 이 비판은 신중한 검토를 필요로 한다.

위의 문학 쪽에서 비판하고 있는 제5차 고등학교 국어과 목표를 살펴보자.

“국어생활을 정확하고 효과적으로 하며, 언어와 국어에 관한 체계적인 지식을 갖추고, 문학을 이해하며, 국어의 발전과 민족의 언어문화 창조에 이바지하게 한다.(국어과)”

“외국어로 의사소통을 할 수 있는 능력을 기르고, 외국문화를 이해함으로써 우리 문화 발전에 이바지하게 한다.(영어과)”

위 목표에서, ‘언어와 문학에 관한 지식과 문화의 이해’라는 문구 이

외에는 양자가 비슷하다는 것이다. 이는 언어사용을 가치중립적으로 보고 있다는 증거라는 것이다. 그러나 국어과 교육의 목표에는 “국어의 발전과 민족의 언어문화 창조”라는 중요한 문구가 있음에도 이를 간과하고 마치 국어를 가치중립적인 도구로 사용하고 있는 것처럼 비판하고 있는 것은 다소 무리가 있어 보인다.

둘째, 언어와 문학에 관한 체계적인 지식을 ‘국어외적인’ 것이라 하여 이를 국어교육에서 추방하려는 견해가 강력하게 제기되고 있다는 점을 비판하고 있다. 그러나 이는 국어과교육과정 그 자체의 문제가 아니다. 이 5차 교육과정에서는 언어와 문학에 관한 체계적인 지식을 국어과 교육의 중요한 내용으로 인식하여 목표에까지 제시하고 있다는 것이 이를 증명하고 있다.

말할 것도 없이 국어교육에서 바라보는 언어는 가치중립적인 대상일 수 없으며, 인간 또는 삶과 분리되어 존재하는 가치중립적인 존재가 아니다. 언어가 그 사회문화의 가치를 반영하고 있음을 누구도 부정할 수 없으며, 국어사용 교육을 목표로 삼고 있는 1-5차 교육과정기의 어느 교육과정도 그 목표에서조차 그 문면을 살펴보면, 국어를 가치중립적인 도구로 표현하고 있다고 볼 수 없다. Halliday가 말한 바와 같이 언어는 도구적 기능, 지시적 기능, 상호작용적 기능, 개인적 기능, 상상적 기능, 발견적 기능 등 여러 가지 기능(functions)을 가지고 있다(DeHaven, 1979: 9 재인용). 그러나 도구적 기능이 아닌 문학과 관련되는 언어의 상상적 기능이라 할지라도 유능한 언어사용자가 되도록 하기 위해서는 목적에 따른 여러 가지 기능(functions, 목적)을 인식하고 그 목적에 따라 언어를 사용하는 ‘기능(技能, skill)’을 발달시켜야 한다는 것이다. 즉 상상적 능력, 문학적 언어능력을 발달시키기 위해서는 사용 기능을 학습시켜야 한다(DeHaven, 1979: 9). 언어의 문학적 기능(function)도 결국은 ‘기능(skill)’과 ‘사용(use)’을 벗어날 수 없는 것이다.

국어사용에 대한 또 다른 비판은 국어사용의 의미를 단순한 사용에 두고 있다는 것이다. 교육과정상의 내용들이 초등학교에서 고등학교에 이르기까지 거의 동일하게 들어반복으로 되어 있는 것으로 보아서 국어

사용의 개념들이 '단순한 이용'으로 해석된다는 것이다(김대행, 1995: 29). 언어의 '사용'을 가치창조로 보았다면, 그 가치의 수준에 맞게 단계화되어야 하는데 그렇지 않다는 것이며, 더구나 '전화걸기'나 '인사, 초청, 소개, 감사' 같은 것이 교육과정에 등장하는데, 이는 인간을 기계적인 반복 재생산자로 간주함으로써 산업교육에서나 보는 기술교육의 관점을 도입했다는 것이다(김대행, 1995: 29-31). 이러한 비판은 언어사용 기능 중심의 국어교육이 자칫 행동주의 심리학에 기반한 기능(skill) 중심 언어교육으로 흐를 수 있는 것을 지적한 것으로 타당성을 가지고 있다. 그러나 이 비판에는 다음과 같은 문제가 있음도 지적하지 않을 수 없다.

첫 번째의 비판 즉, 교육과정 내용이 동어 반복적이고 위계화가 안 된 것은 가치창조의 문제, 가치창조의 사용면을 경시한 때문이 아니라 언어사용 기능의 위계에 대한 학문적 연구가 그에 이르지 못했기 때문이다. 국어사용 기능의 위계에 대한 학문적 연구가 부족한 것은 그만큼 그동안 국어사용(말하기 듣기 읽기 쓰기)교육 연구가 부족했던 때문이다(서덕현, 1993: 209-212). 언어심리학(화법, 독서와 작문) 등의 연구가 다소 미흡하고 이에 대한 국내 학자들의 연구 인력 부족으로 충분한 연구가 축적되지 못하여 국어사용 교육의 체계가 확립되지 못한 측면이 있음은 부인할 수 없다. 그러나 학습 내용의 위계가 확립되지 못한 것은 국어지식이 나 문학교육 쪽이라고 해서 문제가 없는 것이 아니다.

둘째로 전화걸기, 인사, 초청, 감사 등의 언어활동을 교육하는 것을 기계반복적인 재생산자로 인간을 교육하려는 의도가 있고, 또 그러한 결과를 초래한다는 것이다. 국어교육에서의 '사용'은 언어생활에서의 실제적 혹은 생활언어의 사용도 의미하는데, 이 때 사용이 저차원이니 고차원이니 하는 것은 학년 수준에 따라 다를 수 있다. 그런데 교육과정에 나타난 문면만을 근거로 하여, '사용'의 의미가 지나치게 실용적 의미만을 강조하고 있다고 비판하는 것은 문제가 있다. 이를 비판하려면, 교과서와 학교 현장의 국어활동을 보고 비판해야 마땅하다. 언어발달이란 학습자의 언어활동을 통해서 발달하기 때문에 교육과정에서 전화걸기나 인사, 초청 등의 언어활동을 제시한 것은 그 자체만으로 비판받을 이유가

없다. 학교교육에서는 실용적인 것도 사고력을 요하는 언어활동도 고루 제시해야 한다. 사회에서는 우리의 학교 교육이 지나치게 비현실적인 것을 오히려 비판하고 있다는 것도 염두에 두어야 한다. 우리의 국어생활은 실용적 언어생활 교육에서 의외로 문제가 많다. 제7차 교육과정에서 ‘국어생활’ 과목이 생겨난 배경을 보아도 알 수 있다.

국어교육의 ‘실용성’에 대한 논란은 대학에서의 교육에서도 일어날 수 있다. 미국 대학의 한 보고서에 의하면, 교수들은 대학의 목표를 내면적 충실성을 지닌 교양인의 양성에 두는 반면 학생들은 실용적 지식으로 무장한 유능한 직업인의 육성에 둔다(정희모, 2004). 앞으로는 지식 자체가 자원이 되는 사회에서 ‘실용적’ 지식이 부각되는 사회로 변화된다고 한다. MIT대학에서 글쓰기를 중요시하는 것은 이와 같은 ‘실용적’ 사회에 대비하여 글쓰기를 의사소통의 기본 도구로 교육하고자 한 것이며, 이는 실용성을 중요시하는 MIT대학의 실용적이고 과정중심의 교육 방침과 관련이 있다는 것이다(정희모, 2004: 327-354).

우리나라 대학의 국문학과나 국어교육과에서 똑같은 고민은 인공호흡기로 연명하고 있는 지경에 처해 있는 교양국어의 존폐 여부다. 이는 바로 국어교육의 실용성 교육과 밀접하게 관련된 문제이다. 오늘날 대부분의 대학은 글쓰기 과목을 교양국어의 대표로 내세우지만 많은 학생들은 불만이 많다. 이론 위주로 가르치니 학생들은 성취감을 얻지 못한다. 교양 교육과정 개편 때마다 교양 국어는 ‘개혁’의 영순위이다(박종갑, 2004). 이 문제를 해결하기 위해 영남대학교는 글쓰기 교과목의 분반 기준을 하향 조정하고, 새로운 교과과정(실용성 중심의 맞춤형 글쓰기)과 교재로 학생들의 적극적인 관심을 불러일으키고 있다. 박종갑 교수는 앞으로 전국의 각 대학에서 보다 ‘보다 실용적이고 수요자 중심적인 글쓰기 교육 프로그램’을 개발하려는 노력을 해야 함을 강조하고 있다.

IV. 국어과 교육의 목표

국어과 교육 목표론은 국어과 교육을 통해 추구하는 바가 무엇인지에 대한 답을 찾고자 하는 노력이다. 이는 국어과 교육의 본질에 대한 철학적 규명으로 볼 수도 있다. 국어과 교육이 한국어라는 언어 기능(말하기, 듣기, 읽기, 쓰기)에 대한 교육인지, 언어 지식에 대한 교육인지, 한국어로 표현된 문화(특히 문학)의 교육인지를 밝히는 과업이다.

국어의 교육에서 언어에 담긴 내용을 제거하고 국어교육의 목적을 언어 능력 그 자체에만 두자는 언어사용 기능의 강조는 왜 그러한 주장이 나왔는지 보다 근본적인 검토를 해야 한다. 제4차 국어과 교육과정 이전의 국어교육은 가치관 중심의 교육이었다. 국어교육은 곧 도덕교육이요 역사교육이요 기타 교양교육이었다. 그러나 국어교육이 그러한 도덕교육, 교양교육을 강조하는 가치관 교육이 중심을 이룰 때, 언어 능력에 대한 교육은 소홀히 다루어지게 마련이었다. 국어 교과서 단원이 주제 중심이 됨으로써 자연히 국어 교과서는 국가 이데올로기를 심어 주는 서투른 윤리교과서로 전락하게 되었다. 이러한 체제에서 국어교육은 도덕교육이나 역사교육과 구분이 되지 않는다. 그러면 국어교육의 목적은 무엇인가? 국어교육은 어디까지나 언어교육이므로 언어능력을 길러 주는 데 제일의 목적이 있어야 하는 것이다. 국어교육이 도덕교육이나 역사교육 등의 교양교육의 종속적 위치에서 벗어나 언어교육의 본령을 찾으려고 한 것은 언어교육인 국어교육의 본질을 확인하고 언어 교육으로서 국어교육의 영역을 확보하고자 한 것이다.

국어과 교육의 목표와 내용만을 살펴보면, 제1차부터 제3차 교육과정기까지는 소위 국어사용 영역인 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기만을 가르치라고 한 셈이다. 초등학교 국어과의 목표는 제1-3차 교육과정이 비슷하므로 3차 교육과정의 국어과 목표를 살펴보기로 한다.

(가) 일상생활에 필요한 국어 경험을 넓히고 정확하게 이해하며, 적절하게

표현하는 기능을 길러서, 언어생활을 원활히 할 수 있게 한다.

(나) 국어를 통하여 지식을 넓히고 문제를 해결하는 힘을 길러서, 발전하는 사회에 적응하게 하고, 앞길을 개척해 나가는 바탕을 마련하게 한다.

(다) 국어를 통하여 바르게 사고하고 자주적으로 판단하는 힘과 아름다운 마음씨를 길러서, 건실한 국민으로서 자라게 한다.

(라) 국어에 대한 관심을 높이어, 국어와 국어로 표현된 우리 문화를 사랑하고 나아가 민족 문화 발전에 이바지하려는 마음을 가지게 한다.

제1-3차 국어과 교육과정은 언어사용, 국어지식, 문학의 영역을 구분하지 않고, 일상 언어생활의 국어사용 능력과 국어 문화에 대한 사랑을 강조하고 있다. 제4차 교육과정의 초등학교 국어과 목표는 다음과 같다.

일상생활의 국어생활을 바르게 하고, 국어를 소중히 여기게 한다.

1) 말과 글을 통하여 생각과 느낌을 바르게 표현하고 이해하며, 논리적인 사고력을 기르게 한다.

2) 국어에 관한 초보적인 이해를 가지게 한다.

3) 상상의 세계를 표현한 글을 즐겨 읽고, 아름다운 정서를 기르게 한다.

위 목표의 특징은 하위 목표에서 국어사용, 국어지식, 문학 등 각 영역의 목표를 달리 설정하여 진술하였다는 점이다. 이는 제3차까지 읽기와 쓰기 속에 포함되어 오던 언어와 문학을 독립시켜(?) 강조하였는데, 제3차 교육과정기까지 언어와 문학의 교육이 소홀히 다루어졌기 때문이라기보다는 교육과정의 내용과는 달리 오히려 학교 현장에서 비중 있게 다루어 오던 것을 교육과정에 반영하였다고 보는 것이 맞다. 이렇게 교육과정에 명시함으로써 교사마다 다르게 가르치던 것을 보다 체계적으로 학습되도록 한 것이다(박봉배, 1997: 243).

이와 같은 진술 방식과 내용은 제5차 교육과정에서도 유사하게 나타난다. 제5차 교육과정의 목표는 제4차 교육과정의 목표와 크게 달라진 바가 없다. 국어과 교육과정의 목표와 내용만으로 판단해 보면, 오히려

제4차 교육과정기에 이르러서 국어지식과 문학이 정식으로 편입되었으며, 그 전에는 교육과정에도 없는 내용이 오히려 주인이 되어 중심적인 내용으로 가르쳐졌던 셈이다. 제5차 교육과정에서도 국어지식과 문학은 목표에도 반영되고, 내용 영역에서도 중요한 구성 내용이 되고 있다.

제7차 교육 과정은 제6차 교육 과정의 정신을 발전적으로 계승하되, 학습자의 창의적 국어사용 능력 향상을 국어과 교육의 최상위 목표로 설정하고, 이 목표 달성에 필요한 교육 내용을 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기, 언어, 문학의 여섯 영역으로 구분할 수 있다는 관점을 취하였다. 제7차 교육 과정은 학습자의 창의적인 국어 사용 능력 향상을 최상위 목표로 설정하고, 이것이 발전 지향적인 국어 문화의 창조에 연계되어야 함을 강조하는 관점에서 국어과의 '성격'을 규정하였다. 이는 학교 교육을 위한 교과 중에서 국어과의 정체성을 확고히 하는데 크게 기여할 것이다. (교육부, 2002).

표현의 차이는 있지만 국어과 교육과정에서 국어사용 능력 향상을 최상위 목표로 설정한 것은 변화가 없다. 제5차 교육과정의 '언어사용 기능 신장'이었던 것이 '국어 사용 능력 향상'으로 문장의 표현이 바뀌었을 뿐이다. 제5차에서는 학생들의 언어 사용 기능의 신장을 국어과 교육의 궁극적인 목표로 삼았다고 말하고 있다. 그러나 이런 목표 설정은 5차에서 뿐만 아니라 1-4차까지도 설정된 목표였다. 다른 점이 있다면 5차에서 그렇게 설정한 까닭을 명백하게 규정하여 밝힌 데 있다.

제5차 국어과 교육과정에서 '언어사용 기능 신장'을 목표로 하였을 때, '언어'나 '문학'의 학습이 학생들의 언어 사용 기능 신장을 돕는 데 어떻게 관련되는지에 한정함으로써(문교부, 1988: 233), 국어지식과 문학을 언어사용 기능 신장의 하위 영역으로 설정한 데서 문제가 제기된다. 여기에서 더 나아가 국어교육에서 문학은 제외되어야 한다는 논리까지 나오게 되어 논란을 일으키는 것이다.

언어사용 기능의 신장을 국어과 교육의 최상의 목표로 삼고 있는 언어사용 기능 중심의 언어교육관은 언어학과 문학을 그 배경 지식으로 삼고자 한다(노명완 1988; 문교부 1988). 그러니까 이 언어교육관은 언어와

문학의 교육을 언어 기능 발달을 돕는 보조적 수단으로 보고 있다. 이러한 견해의 문제점은 첫째, 문학 교육의 본래의 목적은 없고, 단순히 언어 기능 신장을 위한 종속적 역할밖에 하지 못하느냐는 것이다. 문학교육의 목적은 인간과 사회에 대한 이해, 문학 감상을 통한 정서 발달 등일 수 있기 때문이다. 둘째, 언어학적 지식이 언어사용 발달에 기여하지 못한다는 이론에 근거하여, 그렇다면 국어학적 지식은 가르칠 필요가 없느냐 하는 즉 국어학적 지식의 교육의 본래적이고 독립적인 목표는 없느냐 하는 것이다. 국어에 대한 이해, 국어지식 교육을 통한 언어적 탐구 능력의 향상 같은 목표 등이 있을 수 있는 것이다.

최영환(1995)은 Canale의 의사소통 능력을 구성하는 요소, 즉 문법적 능력, 사회언어학적 능력, 담화능력, 전략적 능력 등을 제시하며, 국어과 교육의 목표의 최상위 목표가 국어사용 능력의 신장 즉 의사소통 능력을 국어교육의 목표로 규정한 것의 타당성을 설명하고 있다.

그런데 김광해(1996)는 Halliday와 Goodman 등의 다음과 같은 언어학습의 분류를 인용하면서 국어교육의 목표는 이 세 가지가 포함되어야 한다는 것이다. (1) 언어 학습(learning language) : 아동으로 하여금 더 효과적인 언어사용자가 되게끔 도와주는 학습 (2) 언어를 통한 학습(learning through language) : 아동들이 사회적으로 바람직한 방향에서 의사소통을 할 수 있도록 해 주기 위한 학습 (3) 언어에 관한 학습(learning about language) : 아동들에게 언어에 관한 지식과 술어를 제공함으로써 언어가 어떻게 작용하는지를 이해하고 논의하게 하는 학습 등 세 가지이다. 국어교육의 목표를 (1)번을 중심으로 하고, (2)번과 (3)번이 국어교육에서 제외시켜야 한다는 것은 있을 수 없으며, 국어교육의 목표는 이 세 가지가 포함되어야 한다는 것이다. 그러나 김광해의 주장은 새삼스런 것이 아니며, 이미 5차부터 7차까지 국어과 교육의 목표에 이미 반영되어 있다. 다만 이 셋이 합쳐진 통합된 목표가 무엇이나에서 문제가 발생한다. 국어사용 능력은 의사소통 능력만을 강조한 것이어서 국어지식과 문학을 제외시키는 뜻을 가지므로 국어사용, 국어지식, 문학의 능력을 하위 영역으로 포괄하는 '국어 능력'으로 하지는 의견도

있다.

교육과정 변천에 따른 국어교육 목표를 다시 정리해 볼 때, 제1-3차 교육과정에서는 국어교과의 특수성보다는 교육으로서의 보편성이 강조되었고, 제4차 교육과정에 이르러서 국어 교과의 특수성이 강조되었다. 제3차 교육과정 이후부터 국어과의 고유성, 특수성이 무엇인가를 명확히 하려고 했음을 확인할 수 있다. 전반적으로 제3차 교육과정 시기는 국어과 교육의 본질에서 벗어나 가치교육과 지식교육이 지나치게 강조된 면이 있고, 제4차 교육과정은 국어과의 특성을 명료화하려고 노력하여 국어과의 본질 내지 특수성에 더 가깝게 접근하고자 했다. 제5차 교육과정은 언어사용 기능을 국어과의 핵으로 하고 언어와 문학을 부(副)로 해야 한다는 입장에 섰고, 교과 목표의 제시에도 어느 정도 반영되었으나 제4차 교육과정의 틀을 근본적으로 바꾸지는 못했다. 제6차와 제7차 교육과정에서는 국어과 교육의 목표를 정하기에 앞서 국어교육의 성격부터 규정해 나가고 있다. 국어의 성격에 대하여 국어교육의 궁극적 목표를 문자를 읽고 쓸 수 있는 기초 기능을 넘어서서 학생들에게 사고를 언어로 표현하고, 또 언어를 통해 사고를 이해하는 고등 정신 기능을 신장시켜 주는 데 두고 있다. 이는 국어를 종래의 가치관 교육의 주변적인 수단으로 보는 데서 나아가 독립적인 수단으로 인식함으로써 국어교육의 정체성을 확실히 정립하고 있다(서울대 국어교육연구소, 1999: 112).

V. 국어과 교사 양성 과정의 문제

교사 양성 과정에서의 국어교육과 과정은 인문대학의 국어국문학과 교과과정과 별로 다른 바가 없다. 국어과교육론, 국어과교재연구, 국어과교수법 등의 정도가 다른 것인데, 이들 강좌는 학문적 이론의 바탕으로 개설된 강좌이기보다는 다른 학문 즉 소설론, 국어음운론 등의 지식과목을 가르치는 경험을 갖게 한다는 실천적 의미밖에 지니지 않는다.

중등학교 국어과 교육의 잘못된 운영은 상당 부분 잘못된 교육과정에 의해 배출된 교사들의 책임이다. 국어과 교육의 잘못된 운영의 단초는 국어교육과와 국어국문학과와의 교육과정과 불가분의 관계를 맺어왔고, 이러한 관계는 국어과 운영에 부정적인 영향을 미쳐왔다(임철성, 2004: 92).

한편 제6차 중학교 국어과 교과서의 단원 수를 보면, 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기 등의 국어사용 영역(이를 '의사소통 영역'으로 부르자는 의견도 있다. 임철성, 2004: 97)이 55.5%, 국어지식이 16%, 문학이 28.4%이다. 쪽수로 보면, 각각 51.9%, 13.4%, 35.0%이며, 수업시수로 보면 각각 53.5%, 16.0%, 30.7%이다. 고등학교 국어 교과서의 경우에는 쪽수 비율을 보면, 국어사용영역, 국어학, 문학이 각각 34.8%, 18.6%, 46.0%이고, 수업 시수로 보면 각각 49.3%, 9.6%, 30.1%였다(박영목 외, 2003: 130-131). 그런데 교사 양성과정에서의 강좌 이수수를 보면 대부분 국어학과 국문학이 차지하고 있으며, 화법과 작문, 독서 등의 강좌명은 아예 없고, 국어교육론과 교재연구, 교수법 등으로 구성되어 있다. 교육론과 교재연구 및 교수법은 국어사용 영역의 이론을 탐구한다기보다는 국어학과 국문학을 어떻게 가르치느냐의 문제와도 관련 있음을 볼 때, 국어사용 영역의 교육은 교사 양성 과정에서 거의 이루어지지 않고 있음을 알 수 있다. 1994년도 사범대학 국어교육과의 교수들의 교수 비율은 국어교육, 국어학, 문학이 4%, 29%, 65%이었다. 이러한 점에서 국어교육과는 교육의 내용면에서 사실상 국어국문학과와 다를 바가 없음을 알 수 있다(임철성, 2004: 102). 이 4%의 비율도 화법, 작문, 독서 등을 연구한 학자라기보다는 국어학이나 국문학을 담당한 교수가 다만 담당하고 있는 실정이다. 최근에 이르러서야 화법, 독서, 작문 등을 연구한 학자들이 국어과교육을 담당하는 교수진으로 1,2명씩 국어과 교육 관련 담당 교수로 채용되고 있다.

학교 현장 교육에서의 소위 국어내용학이 아닌 국어교육학 강좌의 필요성은 국어 1급 정교사 연수 과정에서도 확인되고 있다. 1996년도 서울시 교육연수원의 강좌에서는 국어과교육과정 이론 30시간, 국어과지

도방법 44시간, 국어내용학 42시간으로 약 65%대 35%로 국어교육 관련 강좌가 시행되어 교사양성 대학의 교과과정에서 하지 못하는 교사교육을 보완해 주고 있는 실정이다(박영목 외, 2003: 28).

1997년 조사에 의하면, 중등학교 국어과 교사들이 국어과의 가장 중요한 목표로 생각하는 것은 국어사용 능력의 신장(47.5%), 사고력 함양(28.5%), 국어학/국문학 지식(9.8%) 순이었으며, 교원양성 대학에서 가장 중요시해야 할 부분으로 교과교육학(56.0%), 교과내용학(23.9%)이었다(손영애, 1997, 이상태, 249 재인용). 국어 교사들의 면담 결과에 나타난 의견을 보면, 첫째, 국어 교사로서 학교 현장에서 절감하는 것은 대학에서 배운 문학 이론이 학생들에게 문학을 가르치는 데 직접적인 도움을 주지 못한다는 것이다. 둘째, 아직도 말하기와 듣기, 쓰기는 국어교육에서 소외되고 있으며, 가르치는 데 어려움을 겪고 있다. 셋째, 읽기는 다른 국어사용 영역과 달리 비중 있게 다루어지고 있으나 읽기 교육의 목표와 내용, 방법을 잘 모른 채 가르쳐지고 있다는 것이다. 즉 배경 학문 이론의 부재로 어려움을 겪고 있는 것이다(박영목 외, 2003: 192).

교사 양성과정에서 국어교육의 이론과 실재를 제대로 습득하지 못한 교사가 현장에 투입됨으로써 소위 공교육의 부실화, 교실의 붕괴를 가져오는 원인이 되고 있다. 국어교육과의 교육과정은 교사의 질을 담보하고, 교사의 질은 수업의 질은 학교의 질을 담보하며, 학교의 질은 교육의 질을 담보한다(임철성, 2004: 103). 교사는 교과에 대한 지식과 그 지식을 가르치는 방법을 터득해야 한다. Sykes는 교과에 대한 지식과 방법은 물 흐르듯이 자연스럽게 연계되어야 한다고 말했다. 즉 지식은 그것을 가르치는 방법과 완전히 통합되어야 한다. 교사는 교과 지식과 아울러 언어학습의 최근의 원리, 예를 들면, 학습자 중심, 구성주의, 협동학습 등에 대하여 알아야 한다. 그러면 교과에 관한 지식은 무엇인가? 국어과 내용 지식으로는 음성언어에 관한 지식, 문학과 독서에 관한 지식, 작문에 관한 지식 등으로 나눌 수 있다(Fisher, 박영목 외, 2003: 27 재인용). 그런데 이러한 교과의 지식이 교사 양성 과정에서는 국어지식과 문학 지식 중심으로만 이루어지기 때문에 자질을 갖춘 국어 교사가 양성되

지 못하고 있는 것이다.

그러면 교원 양성 대학의 국어 교사 교육과정은 어떻게 개선되어야 하는가? 앞에서도 언급한 바와 같이 학교 현장의 국어교육의 영역 비중과 교사의 요구를 반영하여 재편성되어야 한다. 현재의 국어교육과 교육과정은 국어학과 국문학에 대한 지식의 학습은 상대적으로 많으며, 화법과 독서, 작문에 대한 지식의 습득 기회는 매우 낮은 형편이므로 이들의 균형 있게 재편성할 필요가 있다. 전국 사범대학 국어교육과의 개설 강좌는 국어교육 11.1%, 국어학 27.6%, 국문학 53.3%였다(진태하 외 1991; 박영목 외, 2003: 131). 1996년의 조사에서는 국어교육 19.3%, 국어학 26.6%, 국문학 54.1%였다(이관규, 1996). 그러나 이 조사에서 실제로 국어교육 이론과 관련된 강좌는 8.0%에 불과하였다. 이러한 교사양성 과정의 문제점은 국어사용교육 관련 강좌가 비중이 지나치게 낮으며, 소위 교과 내용학은 학교 현장의 요구에 비해 지나치게 많다. 둘째, 교과내용학과 교과교육학으로 나뉘으로써 교과내용학은 방법을 외면하고 있으며, 교과교육학은 얼마 안 되는 강좌에서 화법과 독서, 작문 등을 모두 다루어야 하고 나아가 국어지식과 국문학의 교수 방법까지도 감당해 하는 현상이 벌어지기도 한다. 교사 양성과정에서 약 4-8%의 비중 밖에 없는 교수진이 60% 이상의 교육내용까지 책임져야 하는 기현상이 벌어지고 있는 셈이다. 학교 현장의 요구를 바탕으로 교사양성과정의 교과과정을 구성한다면, 국어교육(국어사용 영역 포함) 40%, 국어학 20%, 국문학 40% 정도의 비율로 재구성되어야 한다.

VI. 국어과 교육 영역간의 갈등

국어과 교육과정에는 교수요목기부터 제1차(1955. 8. 1 제정 공포), 제2차(1963. 2. 15 제정 공포), 제3차(1973. 2. 14 제정 공포)에 이르기까지 초등학교의 국어과 영역은 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기이었다. 제4차(1981.

12. 31 제정 고시) 교육과정기부터 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기, 언어, 문학 등의 6개 영역으로 나뉘었다. 제1차와 제2차 교육 과정은 언어 활동을 중심으로 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기의 네 영역으로 구분하여 지도 내용을 제시하였다. 이러한 영역 구분 방식은 제3차 교육 과정에서도 그대로 계승하였으나, 학년별 각 영역별 '내용'에 대한 '지도 사항과 주요 형식, 그리고 제재 선정의 기준'을 함께 제시하는 체제상의 변화가 있었다. 그러다가 제4차 교육 과정에 와서는 지도 내용을 '표현·이해', '언어', '문학'의 세 영역으로 구분한 뒤 이를 다시 말하기 듣기, 읽기, 쓰기, 언어, 문학의 여섯 영역으로 세분하여 학년별 지도 내용을 제시하였다. 제5차 교육 과정에서는 제3차와 제4차 교육 과정의 지도 내용 영역 구분 방식을 조화시켜 '말하기 듣기, 읽기, 쓰기, 언어, 문학'의 여섯 영역으로 구분하여 제시하였다. 이러한 접근 방식은 제6차 교육 과정에서도 계승하였다(교육부, 2002).

제6차 교육 과정에서는 국어과의 '성격'을 학교 급별로 다르게 규정하였다. 그 주된 내용으로 국어과가 언어 사용 기능, 언어, 문학의 세 영역으로 구성된 교과임을 밝힌 내용을 바탕으로 하여 학교 급별로 강조점을 달리 제시하는 방식을 택하였다(교육부, 2002). 초등학교에서는 언어 사용 기능의 신장, 중학교에서는 언어 사용 기능, 언어, 문학의 균형성 유지, 고등학교에서는 언어와 문학 교육을 강조하였다. 이에 따르면, 국어과가 성격이 서로 다른 세 가지 교육이 혼효된 교과라는 인식의 반영으로 볼 수 있다. 그 이론적 타당성은 차지하더라도, 교육 과정 편제 구성과 운영 방식이 획기적으로 변화하게 될 제7차 교육 과정은 국어과 교육 과정에 학교 급의 개념을 적용하기 어렵게 되어 있다. 이러한 점이 국어과의 성격을 새로운 관점에서 규정해야 할 이유가 된다.

지금까지 국어과 교육의 성격을 규정하는 관점은 크게 ① 국어 사용 기능을 신장시켜 주는 교과로 보는 관점, ② 국어교육과 관련되는 학문 분야에서 제공해 주는 지식과 개념을 가르치는 교과로 보는 관점, ③ 국어교육과 문학교육의 이원 구조로 보는 관점의 세 가지로 구분할 수 있다. 제6차 교육 과정에서는 이 중 어느 하나의 특정 관점에 따르기보다

는 언어 사용 기능 개념의 확대, 국어과 교육의 본질 추구를 상위 목표로 하여 다양한 관점을 통합한다는 관점을 취하였다.(박영목·이인제·손영애·신난수, 1992)

각국의 국어과 영역 구분을 보면 다음과 같다(문교부, 1988: 227).

미국(뉴욕 주): 말하기, 듣기, 읽기, 작문, 언어, 문학

미국(노스캐롤라이나): 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기

캐나다: 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기

일본: 표현, 이해, 언어사항

프랑스: 구어연습, 문어연습, 언어학습, 언어의 시적 활용(문학)

위의 영역 구분을 참고로 하여 보면, 제1차부터 3차 교육과정기까지는 미국(노스캐롤라이나)과 캐나다 교육과정과 유사하며, 제4차부터 7차(현재) 교육과정기까지는 미국(뉴욕 주), 일본, 프랑스 교육과정의 내용 영역 구분과 유사한 면을 보이고 있다.

제5차에서 언어사용 기능 신장을 목표로 하였을 때, '언어'나 '문학'의 학습이 학생들의 언어 사용 기능 신장을 돕는 데 어떻게 관련되는지에 한정함으로써(문교부 1988: 233), 국어지식과 문학을 언어사용 기능 신장의 하위 영역으로 설정한 데서 문제가 제기된다. 여기에서 더 나아가 국어교육에서 문학은 제외되어야 한다는 논리까지 나오게 되어 논란을 일으키는 것이다.

기능 중심의 언어교육관은 국어학과 문학의 독자성을 인정하지 않는다. 그런데 국어교육학의 학문적 체계를 국어사용학, 국어학, 문학의 이론으로 구성된다는 관점이 있다(최현섭, 1994). 세 학문의 합이 아니라 세 학문 영역은 독자적으로 국어교육학의 기저 학문이 된다는 주장인데, 이는 세 영역의 학문을 독립적이고 대등하게 본 관점이다. 그런데 국어사용학에는 화법학, 독서심리학, 작문심리학 등이 포함되어 있다. 국어학이나 문학도 각각 크고 깊은 학문 영역을 구축하고 있다. 이들을 모두 포괄하는 국어교육학을 상정한다는 것은 매우 지난한 일이다. 국어교육학

이라는 한 가지 학문으로 묶기에는 너무 크다고 하지 않을 수 없다.

국어사용 기능의 신장, 혹은 국어사용 능력의 향상을 국어과 교육의 목표로 할 때, 국어지식과 문학 영역의 학습은 종속적인 것처럼 보이게 된다. 국어사용이란 사실상 모든 교과에 걸치는 문제이다. 비문학적인 교과 내용의 이해와 표현 문제도 국어사용에 속하고, 문학 교과 내용의 이해와 표현도 국어사용에 속한다. 그렇다면 국어사용 기능, 국어사용 능력의 신장은 모든 교과의 궁극적인 목표가 되어야 하는가?

이러한 문제의 난점 때문에 국어사용 기능의 신장에서 문학을 제외시키려는 시도가 있었던 것이다. 국어사용 기능의 신장이 문학을 포함한 모든 교과의 목표가 되지 않으려면, 다른 비문학 교과가 제외되는 바와 같이 문학의 교육도 국어교육에서 독립적으로 분리해야 한다는 것이다. 인간 교육을 위해 문학을 교과목으로 가르치는 것은 당연하지만 또 비중 있게 가르쳐져야 하지만, 굳이 국어과 교육 내에서 가르쳐져야 하느냐 하는 것은 검토해 볼 수도 있다. 역사, 철학, 사회 등 다른 교과의 글을 국어 교과서에서 가르치듯이 언어교육에서 문학이 언어생활의 한 형태로 다루어지는 것은 당연하다. 문학 작품의 학습에서 비언어적 요소 즉 인물, 사건, 배경 운운하는 것은 그 자체가 아니어서 언어 교육의 대상이 아니라는 것이다(이용주, 1995: 44). 국어 교과 내에서의 문학의 위상에 대한 이런 인식의 타당성 여부와 관계없이 국어교육을 언어 교육으로 보고, 문학은 다른 교과와 같이 별개의 교과 내용으로 보는 관점이 있을 수 있다.

그런데 이는 새로운 교과의 성립을 의미한다. 그러나 정치학, 경제학, 지리학 등이 사회 교과로 묶이듯이 문학이 어느 교과로 묶여야 한다면 국어과 내로 통합될 수밖에 없다. 국어과 내로 통합될 수밖에 없다면 문제는 다시 원점으로 돌아가 각 영역의 자리다툼 즉 구성의 비중과 구성 체계 문제가 대두된다. 문학이 감상 중심으로 국어사용 중심의 국어과 속에 편입되는 문학은 문학 쪽에서는 용납하기 어려운 문제이다. 인간 교육에서 문학은 음악이나 미술만큼이나 커다란 비중을 가지고 있기 때문이다. 아마도 문학은 국어사용과 대등한 입장에서의 통합을 요구

할 것이다. 정치, 경제, 지리가 느슨한 혹은 대등한 관계 속에서 한 교과 체계로 가듯이 국어 교과의 각 영역도 완전 통합보다는 다소 느슨한 통합으로 갈 수도 있는 것이다.

국어과 교육에서 국어교육(국어사용교육 중심)과 문학교육의 통합으로 본다면 어떻게 되는가? 앞서서도 언급한 바와 같이 국어사용 영역은 모든 교과를 포괄하는 도구적 개념의 교육이고 이는 문학에 대해서도 해당되는 것이다. 국어사용 영역과의 관계로 본다면 문학은 다른 교과와 다를 바가 없다. 다른 교과가 국어를 도구적으로 사용하듯이 문학도 도구적으로 사용하는 것은 마찬가지이다. 예술적 도구로 사용한다는 점에서 다르다고 할지 모르나 요즈음 문학에서 일상어와 문학어를 굳이 구분하지 않으려는 경향이 있기도 하다(김대행, 1995). 그럼에도 불구하고 음악이나 미술과 같이 예술 교과로 독립하지 않고 국어라는 교과 속에 국어사용영역과 통합을 해야 한다면, 이는 종속된 통합이라기보다는 대등한 혹은 융합된 통합이 된다. 한 국가가 여러 개의 연방으로 이루어지듯이 국어사용과 문학은 교육의 내용이나 방법에서 독자성을 가지면서 다소 느슨한 통합으로 구성될 수도 있다.

언어사용 능력 즉 의사소통 능력은 말하고, 듣고, 읽고, 쓰는 언어활동들을 통해서 언어를 의미로 또는 의미를 언어로 재구성하는 능력을 말한다. 그러면 문학은 의사소통 능력과 어떤 관계를 가지는가? 국어지식의 능력은 언어능력의 기저를 이루지만 문학 능력은 국어사용 능력의 기저를 이루기보다는 대비되는 능력으로 말해진다(서울대 국어교육연구소, 1999: 296). 문학능력이란 문학적인 행위에 관한 일반 능력을 말한다. 문학능력은 문학적 사고력, 문학적인 언어사용능력, 문학 담론 체계와 관련된 문화능력, 그리고 문학에 대한 태도와 문학에 관한 경험 및 지식으로 구성된다.

국어교육의 내용 혹은 영역을 크게 둘로 나누어 본다면, 언어 및 언어사용 영역과 문학 영역으로 나눌 수 있다. 이는 앞에서 이용주 교수가 문학을 언어교육에서 내치고자 했는지를 이해할 수 있게 한다. 문학은 언어사용 영역과 이질적이므로 독립시킬 수도 있고, 두 영역이 합해져

‘국어과’라는 교과를 형성한다면 두 영역의 목표와 내용으로 구성된다고 볼 수 있다. 이와 같은 구성 즉 국어사용 영역과 문학의 이분법적 구성은 서덕현(1993)의 국어과 교육과정 구성에서도 발견된다. 여기서 국어지식은 약화되기보다는 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기의 각 영역에 기반 지식(이용주, 1995: 115)으로 설정되고 있다. 사실 문학 쪽에서, 언어의 도구성은 언어교육의 영역에 도구로서의 교육 영역을 설정하고 그 방법을 개발할 일이지, 언어교육을 확실적으로 도구교과로 규정하는 것은 문제가 있다고 비판하는 것은 국어과 교육의 성격과 내용을 규정하는 것에 관련된 다.

그런데 국어지식 영역 또한 독자적 영역을 확보해야 한다는 관점이 있다. 국어지식의 지도 내용을 국어사용과의 관련해서가 아니라 국어학적 관점에서 설정해야 한다는 것이다(권재일, 1995). 국어지식은 국어사용 기능을 향상시키는 데 적극적인 도움을 줄 수 있지만, 국어지식에 대한 교육이 전적으로 여기에 종속되어 있는 것으로 보지 아니하고, 국어지식 교육의 독자성을 확보하지는 것이다. 우리는 우리말을 통하여 우리 문화를 형성해 왔고, 이를 바탕으로 우리 민족과 국가를 지탱해 왔으며, 그러므로 국어 그 자체를 지식 체계로 이해하고, 국어를 소중히 여기고 더욱 발전시켜 민족 문화 창조에 이바지하도록 해야 하는 것은 학교 교육의 중요한 과제이다. 우리가 국사에 대한 이해를 필요로 하듯이 국어에 대한 체계적인 지식을 단순히 국어학자만의 몫이 아닌 우리 민족 모두의 몫이며, 국어사용 능력 신장에 직접적인 도움이 되지 않는다고 하여 국어에 대한 체계적인 지식을 배제할 수 없다는 주장이다. 국사에 대한 지식이 일상생활에 직접적인 도움을 주지 않는다고 국사 교육을 제외시킬 수 없는 것과 같은 이치라고 주장한다.

그런데 국어지식이 독자적인 가치가 있다는 주장은 국어교육 속에서 논의되지 않는다면, 그 나름대로 타당성을 확보할 수 있지만 그것이 국어교육 속에서 논의되는 한 국어교육의 본질적인 목표인 국어사용 능력을 신장시키는 데 기여한 다는 점에 가치가 있다고 보는 주장도 있다(최영환, 1995). 언어지식이 표현과 이해의 언어활동과 어떤 관련이 있으며,

그것이 구체적으로 어떤 기여를 하는지에 대한 연구가 부족하기 때문에 단순히 지식교육으로 생각되기도 하며, 그래서 국어교육의 역사에서 국어사용, 문학과 더불어 3등분하고 있었는데, 이는 잘못된 것이며, 국어지식은 표현과 이해의 언어활동을 위한 기초지식이 된다고 한다.

국어지식 영역의 독립을 주장하는 또 다른 관점은 국어문화라는 틀 속에 국어지식과 문학의 공통점이 있으며, 국어과 교육의 목표는 국어사용과 국어문화의 두 가지 내용을 중심으로 고려해야 한다는 것이다(김광해, 1996). 그러니까 문학이 국어를 예술적으로 사용하여 펼쳐낸 문화 현상을 다루는 것이라면, 국어지식은 국어 그 자체가 역사적으로 이루어져 온 국어활동을 바탕으로 형성된 문화유산이라고 주장한다. 그러나 이 관점은 순수 언어학적 관점이라 보기 어렵다. 권재일은 언어학적 관점에서, 김광해는 언어 문화적 관점에서 독립을 주장하고, 최영환은 언어학적 관점에서 국어사용 영역과의 통합을 주장한다.

국어교육에서는 무엇을 가르치는가? 국어과 교육과정은 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기, 국어지식, 문학 등 6개 영역으로 구성되어 있다. 이중 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기를 하나로 묶어 국어사용학(또는 국어사용 영역으로 부른다. 의사소통 영역이란 용어를 사용하자는 주장도 있다. 임철성, 2004: 97). 이들 세 영역을 통합하여 부르기보다는, 국어지식, 문학 등으로 부르는 것과 마찬가지로 화법, 독서, 작문 등으로 부르는 것이 타당할지도 모른다. 문학과 국어지식은 그 자체가 학문 영역을 가리키지만 국어사용학, 의사소통학 등의 학문 영역은 없기 때문이다.

이들 세 영역은 학생들의 언어능력 발달 정도를 고려하여 학교 급별로 다르게 설정할 수도 있다. 초등학교에서는 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기 등의 네 영역으로만 구성하고(국어지식과 문학은 각각 기반 지식과 중요 학습활동 및 자료로 기여할 수 있다.), 중등 수준(7-10학년)에서는 국어사용, 국어지식, 문학의 세 영역으로 설정하여 각각의 비중을 국어과 교육과정 및 교과서의 학습 내용 비중을 고려하여 구성하는 방안도 있을 수 있다.

VII. 맺음말

제3차 교육과정기까지는 국어과 교육과정이 그 목표를 ‘국어사용 기능의 신장’에 두고, 국어지식과 문학은 그 하위 영역으로 설정했음에도 오히려 학교 현장의 국어교육은 문법과 문학 중심으로 이루어졌고, 말하기와 듣기, 쓰기의 교육은 거의 이루어지지 않았다. 국어사용 영역의 학문 연구가 취약했던 관계로 이러한 국어교육 현상에 대하여 속앓이를 하고 있었지만, 뾰족한 수단은 보이지 않았었다. 80년대 초부터 국어 교과 의 정체성에 대하여 진지하게 묻기 시작하여 제5차 교육과정기부터는 교육과정에서는 물론 학교 현장 교육에서 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기 등의 교육을 강화하려는 시도가 있었다. 제4차 교육과정기부터는 국어지식과 문학이 교육과정에 정식으로 독립적으로 영역이 설정되었으나 제5차 교육과정기부터는 국어사용 기능의 신장을 더욱 강조하고, 국어지식과 문학을 국어사용 영역의 하위 영역으로 설정하고자 하자, 국어지식과 문학에서는 영역의 위축을 우려하고 위기의식을 느낀 나머지 강력하게 이를 비판하고 나섰다. 국어학과 문학 영역이 제4차 교육과정기부터 정식으로 교육과정에 그 자리가 마련되었음에도 이런 갈등이 일어난 것은 참으로 역설적이다. 이는 국어과 교육의 성격과 목표, 그 영역의 중요성에 대한 인식의 차이에서 비롯된 것이다.

국어교육을 국어교육의 관점에서 조망한다는 의미가 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기 즉 국어사용 능력 신장의 관점에서 바라본다는 생각을 가진 견해가 있다. 대체적으로 각 교원양성대학의 국어교육과에서 이러한 관점이 우세하다. 그래서 국어교육 전공 교수는 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기 등을 가르치고, 또 국어지식과 문학 영역의 교수학습 방법(지식이 아니라 방법만)도 가르치는 것으로 인식하고 있다. 국어지식이나 문학은 국어사용의 기반 지식이나 활동이 된다는 관점이다. 국어교육을 국어사용, 국어지식, 문학의 숲의 세 발로 정립(鼎立)되어 있는 것으로 보는 관점이 있다. 국어사용과 국어문화(언어, 문학)의 두 영역으로 크게 나누어 생각

하려는 관점도 있다.

말하기, 듣기, 읽기, 쓰기 등의 영역의 학문이 막 일어서려는데, 그동안 국어교육의 중심에 서 있던 문학과 국어학이 이의를 제기하고 자신의 영역 교육의 중요성을 다시 강조하고 나선 형국이다. 국어교육의 균형 발전을 위해서는 더욱더 화법학, 독서학, 작문학의 학문적 발전이 필요한 시점이다. 다른 영역에 비하면 연구 인력이 턱없이 부족한 실정이다. 각 대학의 국어교육과에는 국어학 교수가 2명 이상이고, 국문학 교수는 4명 이상이며, 소위 국어교육 연구 학자는 1명이 있거나 아예 없다. 국어학과 국문학 학자는 국어교육과에만 있는 것이 아니다. 각 대학의 국어국문학과에도 여러 명의 학자들이 있다. 국어사용 영역의 연구는 이제 막 걸음마를 하려고 하는 단계일 뿐이다. 국어교육이 보다 발전적으로 그 내실을 기하려면 아직도 많은 부분에서 연구가 부족하다. 이들 국어사용 영역의 학문의 연원이 다른 쪽에 비해 취약하지만, 우리나라에서 그렇다는 것이지 서구에서도 연구가 취약하다는 것은 아니다. 우리가 이 방면에 대한 더욱 많은 연구를 계속하여 국어교육의 한 축으로서 제 역할을 하여야 한다. 화법, 독서, 작문 영역의 학문적 체계가 정립될 때, 국어교육에서 각 영역 간의 조화로운 학문살이가 이룩될 것이다.*

* 본 논문은 2004. 10. 30. 투고되었으며, 2004. 11. 14. 심사가 시작되어 2004. 11. 28. 심사가 종료되었음.

□ 참고문헌

- 교육부(2002), 『중학교 국어과 교육과정 해설』, 대한교과서.
- 국어교육을 위한 교사 모임(1989), 『민족 민주주의를 위한 개편 교과서 지침서』, 푸른나무.
- 권재일(1995), “국어학적 관점에서 본 언어지식 지도의 내용”, 국어교육연구 2집.
- 김광해(1996), “국어지식 교육의 위상”, 『국어교육연구』 3집.
- 김대행(1995), 『국어교과학의 지평』, 서울대학교출판부.
- 김중신(1994), “국어교육 논쟁의 전개 양상과 비판적 검토”, 『선청어문』 20집, 서울대 국어교육과..
- 노명완(1988), 『국어교육론』, 한샘.
- 문교부(1988), 『국민학교 교육과정 해설』, 서울인쇄공업협동조합.
- 문교부(1989), 『고등학교 국어과 교육 과정 해설』, 삼진인쇄주식회사.
- 문교부, 『초·중·고등학교 교육과정』(1946-1981)
- 민현식(2002), “국어지식의 위계화 방안 연구”, 『국어교육』 108호.
- 박봉배(1997), 『한국국어교육전사』, 대한교과서주식회사.
- 박영목·한철우·윤희원(2003), 『국어교육학원론』, 박이정.
- 박영목, 이인제, 손영애, 신난수(1992), 『제6차 교육과정 각론 개정 연구: 국민학교 국어과』, 한국교육개발원 연구보고 RR 92-13-3.
- 박종갑(2004), 『전문적 직업 세계와 맞춤형 글쓰기』, 한국학술진흥재단 연구보고.
- 서덕현(1993), “국어과 교육과정의 내용 영역에 관한 소고”, 국어교육 81·82집.
- 서울대학교 국어교육연구소((1999), 『국어교육학사전』, (주)대교출판.
- 이관규(1996), “국어교육과 교육과정에 관한 연구”, 부산여자대학교 교과교육연구소.
- 이상태(2003), “국어교사 양성을 위한 교육과정 구성 연구”, 『배달말』 27호.
- 이용주(1995), 『국어교육의 반성과 개혁』, 서울대학교출판부.
- 임철성(2004), “사대 국어교육과 교육과정”, 『국어교육학연구』 제19집.
- 정동화·이현복·최현섭(1989), 『국어과교육론』, 선일문화사.
- 정희모(2004), “MIT대학 글쓰기 교육 시스템에 관한 연구”, 『독서연구』 11호, 한국독서학회.

- 천경록(1995). “기능, 전략, 능력의 개념”. 『청람어문학』 제13집. 한국교원대학교, 청람어문학회.
- 최영환(1995), “언어능력 신장의 관점에서 본 언어지식 영역의 지도 내용”, 『국어교육연구』 2집.
- 최현섭(1994). “국어교육학의 이론화 전략”, 학술토론회 자료집, 한국교원대학교 교과교육 공동연구소.
- 한철우·성낙수·이인제(1994), “중학교 국어과교육학의 학문적 체계와 교원양성대학의 교수요목 개발 연구”, 한국교원대학교 부설 교과교육공동연구소.
- Edna P. DeHaven(1979), Teaching and learning the language arts, Boston: Little, Brown and Company.
- Harris T.L and Hodges, R.E.(1995). The Literacy dictionary. Newark, Del.; IRA.
- Maxim, D. and Five, C.L.(1997). The teaching of reading strategies. In Weaver, Constance(1995), Practing what we know, Urbana, Ill.; NCTE.

〈초록〉

국어교육 50년, 한 지붕 세 가족의 삶과 갈등

한철우

해방 이후 지금까지의 국어교육 50년의 역사를 정리한다는 것은 쉬운 일이 아니다. 그래서 본 연구에서는 이를 쟁점화되었던 문제를 중심으로 지난 국어교육의 역사를 살펴보고자 하였다.

국어과는 도구교과적 성격을 가지고 있다. 그러나 단순한 언어사용 도구로 전락시킨다는 국어사용 기능 중심의 국어교육이 비판받았다. 국어사용 측에서는 도구적 의미를 고차적 사고의 도구라고 말한다. 그 동안 국어교육은 이 도구교과적 교육을 소홀히 해 왔다.

제5차 국어과 교육과정에서 강조한 언어사용 기능 중심의 국어교육은 지나치게 실용성 중심의 언어 기술 교육으로 전락시킨다는 비판을 받게 되었다. 그래서 이를 보완하기 위하여 국어 문화를 강조하게 되었다. 제7차 국어과 교육과정에서는 국어과 교육의 최상위 목표를 국어사용 능력으로 정하였다.

국어과 교사 양성 과정 즉 사범대학 국어교육과의 교과과정은 인문대학의 교과과정과 크게 다르지 않다. 국어교육과의 교과과정에서 화법, 독서, 작문 등의 과목이 더 많이 개설되어야 하며, 교수진도 보강되어야 한다.

제5차 교육과정 이후 세 영역 간에 무엇이 국어교육의 중심이 되어야 하는지, 국어교육의 방법이 무엇인지를 놓고 논쟁을 벌여왔다. 이들 세 영역은 초중고 학교 급별로 그 중요도를 달리하여 교육되어야 할 것이다.

【핵심어】 도구교과, 국어사용 기능 중심, 국어문화, 국어사용 능력, 교사 양성 과정, 국어교육 세 영역.

〈Abstract〉

The Conflict of Three Families in the History
of Korean Language Education Fifty Years

Han Chul-woo

It is not easy to describe briefly the history of Korean language education since 1945. So this article is written only about problems debated in its history.

Korean language arts is the tool of learning different subjects. However, the skill-based language education has been criticized because of the simple use of language. The tool in language use is the tool of high level thinking. Then language arts teaching has been neglected until now.

The goal of the 5th Korean language curriculum was the development of language use skill. This was criticized because of too practical language use. So Korean language culture was reflected in the goal of the 7th curriculum.

The teacher education program is similar with it of department of Korean language and literature in the arts and science college. The more lectures must be open in speech, reading and writing areas.

Korean grammar knowledge and literature was taught mainly in Korean language education until the 4th curriculum. Then when language use area was centered in teaching of Korean language education since 5th curriculum, different area criticized its direction strongly. Three areas contend each other their areas has the important roles in language education. However their roles should be determined depend on the school year level.

[key words] the skill-based language education, the development of language use skill, Korean language culture, the teacher education program,