

문법교육에서 추구하는 교육적 인간상에 관한 연구

신명선*

〈차 례〉

- I. 서론
- II. 실제 : 수능 언어 영역을 통해 본 문법교육의 몇 가지 논점
- III. 이론 : 교육과정을 통해 본 문법교육학의 몇 가지 논점
- IV. 문법교육(학)의 몇 가지 논점을 통해 본 교육적 인간상
- V. 결론

I. 서론

본고에서 논의하고자 하는 내용은 다음과 같이 크게 세 가지로 나뉜다. 첫째, 대학수학능력시험(이하 수능) 언어 영역의 어휘·어법 문항의 특성을 분석한다. 수능이 현장의 국어교육에 지대한 영향을 미치고 있음은 널리 알려진 사실이다. 수능 출제 시에는 현장의 문법교육 상황이 최대한 고려되는 것으로 알려져 있다. 그러나 아직까지 수능 언어 영역의 어휘·어법 문항의 특성에 대해 구체적으로 논의된 바 없다. 따라서 본고에서는 수능 문항의 특성을 분석하고 현장의 문법교육 상황을 점검하면서, 문법교육과 관련하여 짚고 넘어가야 할 몇 가지 논점을 추출하고자 한다.

둘째, 위의 첫 번째 작업을 통해 추출한 몇 가지 논점이 문법교육학 담론과 어떤 관련을 맺고 있는지 살펴보고자 한다. 문법교육학 담론의 주

* 한국교육과정평가원

요한 특징을 분석할 때에는 교육과정을 주로 살펴보되 그간의 논문들도 참조하도록 한다. 이를 통해 그동안 문법교육학 담론이 지향한 바는 무엇이었는지를 살펴보도록 한다.

셋째, 위의 두 작업(현장과 이론)으로 정리한 문법교육(학)의 몇 가지 논점을 바탕으로 그동안 문법교육(학)에서 추구해 온 ‘교육적 인간상’은 무엇이었는지를 정리하고자 한다. 어떤 담론이 강조되었고 어떤 담론이 배제되었는지에 대한 고찰은 그동안의 문법교육(학)이 무엇을 추구해 왔는지를 드러내는 데 효과적이다. 본고에서는 ‘교육적 인간상’이라는 개념을 중심으로 문법교육학 담론의 특성을 드러내고자 한다.

수능 언어 문제에 대한 분석으로 시작하지만 궁극적으로 밝히고자 하는 것은 현장의 문법교육이나 문법교육학 담론에 대한 분석을 통해 그동안의 문법교육(학) 담론을 반성적으로 되돌아보는 데에 있다. 그것은 ‘그동안의 문법교육(학)에서 추구해 온 교육적 인간상의 타당성’이라는 개념으로 수렴된다.

결과적으로 본 논의의 핵심어는 ‘교육적 인간상’이다. 그러나 ‘교육적 인간상’에 관한 본질론적 접근을 의도한 것은 아니다. 문법교육의 현장과 문법교육에 관한 이론 분석을 통해 바람직한 교육적 인간상을 간접적으로 살펴보려고 한 것이기 때문이다.

본고에서 추출한 몇 가지 논점이 문법교육(학) 전반을 아우른다고 보기는 어렵다. 수능 언어 문제가 현장의 문법교육 상황을 총체적으로 보여준다고 보기도 어렵고¹⁾ 교육과정이 문법교육학 담론을 모두 집약해 주고 있다고 보기도 어렵다. 그러나 현 문법교육(학)의 흐름을 살피는데 매우 중요한 포인트가 된다고 생각하는 몇 가지 논점을 부각시켜 논의의 수면 위로 부각시키는 데에는 유용하며 그러한 작업 역시 분명 의미가 있다고 판단된다.

1) 수능의 목표와 고등학교 국어과 교육의 목표는 물론 일치하지 않는다. 그러나 현 고등학교 국어 교육이 수능 준비 위주로 파행적으로 이루어지고 있다는 점을 부인하기는 어렵다. 따라서 현 수능 언어 영역의 특성을 살펴봄으로써 현장의 문법교육의 특성을 살펴보는 것은, 제한적이지만, 의미가 있다고 생각된다.

II. 실제 : 수능 언어 영역을 통해 본 문법교육의 몇 가지 논점

대학수학능력시험 언어 영역은 1994학년도에 도입되었는데 2004학년도에 복수 정답 피동을 겪은 뒤에 출제 체제면에서 커다란 변화를 겪게 되었다. 현 수능의 기본 틀은 2005학년도 이후의 틀을 유지하고 있다. 현재 시행 중인 대학수학능력시험 언어 영역에서 문법 영역에 해당하는 문항은 통상 13, 14번에 배정되는 독립 문항 2문항 정도(어휘 한 문항, 어법 한 문항)이다. 어휘 문항이 읽기 지문에 딸려 4~5문항 정도 출제되지만 지문의 내용 이해에 초점이 맞추어져 있는데다 문항 출제 여부가 지문의 성격에 따라 가변적이다(읽기 지문의 특성을 고려하여 출제하지 않을 수도 있음). 읽기 비문학 영역에서 통상적으로 언어학 관련 지문도 하나씩 제시되고 있지만 이 문항의 출제 목표는 어휘·어법 능력 측정이라기보다 읽기 능력 측정에 있다. 이에 대해 좀 더 자세히 살펴보도록 한다.

먼저 그간의 출제 경향을 살펴보도록 한다(다음 <표 1> 참조).

<표 1> 출제 현황(어휘·어법, 2005 예비~2007 본수)

유 형		문항 수
어휘 (41문항)	단어의 의미	사전적 의미
		5
		문맥적 의미
		31
	단어 간의 관계	반의어
		2
		유의어
		1
		상하위어
		1
	단어의 유형	고유어
		21
		한자어
		9
		외래어
		0
		복합
		4
		비어
		1
		속담
		2
		한자성어
		5
어법 (18문항)	음운론	-
	형태론	단어 형성, 품사
	통사론	높임 표현, 시간 표현 등
	담화, 텍스트언어학	-
	표준어 규정	모음조화 등

위 표는 지문에 딸린 어휘 문항을 포함한 것인데,²⁾ 어법 문항을 중심으로 살펴보면 ‘단어 형성법’이나 ‘품사’를 묻는 문항이 단연 많고 다음으로 ‘시간 표현’이나 ‘높임 표현’ 등에 초점을 둔 문항이 출제되고 있음을 알 수 있다. ‘표준어 규정’에 관한 문항은 실용적인 문법 지식의 중요성, 규범 교육의 필요성 등에 관한 논의 속에서 점차 강화될 추세를 보이고 있다.

어휘·어법 독립 문항의 예를 하나 살펴보도록 한다.

13. 국어 수업 시간에 <보기>의 자료를 바탕으로 ‘요’의 쓰임에 대해 알아보았다. 탐구의 결과로 적절하지 않은 것은?(2006학년도 13번 문항)

- 2) 어휘·어법 독립 문항만을 분석한 결과는 다음 표와 같다.

(표 2) 수능 언어 영역의 어휘·어법 독립 문항(2005예바~ 2007)

	내용 유형	출제 단어들	상세 설명
2005예-12	통사론	문장 성분	보기 이용: 목적어 생략된 문장 찾기
2005예-13	사전적 의미	길항	사전 이용: 길항의 사전 뜻풀이
2005예-14	문맥적 의미	근분, 근원, 근간	보기 이용: 공통적으로 들어갈 단어 찾기
2005 6모-13	통사론	높임법	높임 표현 방식(주체, 대상 등)
2005 6모-14	통사론	시간 표현	시간 표현(과거, 현재, 미래 /상)
2005 6모-15	형태론	저희들, 너희들	의미 중복(‘-희’의 의미)
2005 9모-13	형태론	강-, 찻-, 새-, 알-, 군-	접두사의 의미
2005 9모-14	사전적 의미	와중에도	단어의 뜻과 쓰임
2005본-13	통사론	안은 문장, 안긴 문장	
2005본-14	사전적 의미	급방, 방금/ 구조, 구원/ 당황, 황당/ 변환, 변천/ 식별, 분별	혼동하기 쉬운 단어 구별하기
2006 6모-13	형태론	요(조사)	조사의 쓰임
2006 6모-14	사전적 의미	들다	보기 이용: ‘들다’의 사전적 뜻풀이
2006 9모-13	형태론	께서, 과, 이, 와, 의	조사의 쓰임
2006 9모-14	통사론	놓다, 밟다, 가다, 깨지다, 간섭하다, 기울이다	문장 구조와 단어 의미의 관계
2006 본-13	표준어 규정	깡충깡충, 오뎅이, 쌍둥이, 부조, 사돈, 삼촌	모음조화
2006 본-14	반의어	서다, 가다, 죽다, 내리다, 무너지다, 벗어나다, 앓다, 꺾이다	반의어
2007 6모-13	형태론(단어 형성)	-답-(경답다, 신사답다, 도서관답다, 참답다, 아이답다)	
2007 6모-14	형태론(대명사)	당신, 저희, 누구, 그, 너희, 우리	인칭 대명사의 쓰임
2007 9모-13	의미 변별	거를, 틈, 사이	
2007 9모 14	통사론	문장 성분	
2007 본수	형태론	명사와 조사의 결합 양상	
2007 본수	형태론	접미사 ‘-되다’	

〈보 기〉

- 선생님, 어디로 갈까요?
철수야, 어디로 갈까?
- 선생님, 빨리요.
철수야, 빨리.
- 더우면요 창문을 열까요?
더우면 창문을 열까?
- 마음은요 더없이 좋지요.
마음은 더없이 좋지.

- ① ‘요’가 빠져도 문장이 성립하는구나.
- ② 생략되더라도 존대 여부만 달라지는구나.
- ③ ‘요’가 붙어도 새로운 단어를 만들지 못하는구나.
- ④ 종결 어미 뒤에 쓰일 때만 듣는 사람을 존대하는구나.
- ⑤ 주어나 부사어, 연결 어미나 종결 어미 뒤에 나타나는구나.

수능의 어휘·어법 문항이 갖고 있는 주요한 특징은, 위 문항에서 드러나듯이, 다음과 같이 정리될 수 있다. 첫째 사고력 중심의 탐구형 문항이라는 점이다. ‘요’의 쓰임을 학생들이 이미 알고 있다고 가정하고 문항을 내기보다는 <보기>에 주어진 자료를 바탕으로 모여 화자로서의 직감을 발휘하여 <보기>와 답지를 하나씩 대조하다보면 문항 풀이가 가능하도록 문항을 설계하고 있다. 둘째 지식 중심이라는 점이다. 탐구형 문항으로 설계되었지만, ‘요’의 쓰임에 대한 지식을 묻고 있는 문항이라는 점에는 변함이 없다. 속내는 지식이고 외피는 탐구인 형태이다. 사실상 수능의 어휘·어법 독립 문항은 체계적인 문법 지식의 습득에 초점을 둔 문항으로서, 문항 풀이를 통해 새로운 것을 알게 되는 ‘학습형 문항’을 지향하고 있다. 이 때의 문법이란 특히 형태론과 통사론에 초점을 둔 것으로, 이는 위의 <표 1>에서도 잘 드러나고 있다.

이러한 형태의 문항이 등장하게 된 주요한 이유로 문법교육학의 성과에 의한 주체적 실천을 내세우기는 어렵다. 그보다는 실제 고등학교의 문

법교육 상황에 대한 현실적 고려를 주요 요인으로 보는 것이 타당할 것이다. 현장에서 문법교육이 이루어지고 있지 않기 때문에 학생들이 어떤 문법적 지식을 알고 있다고 가정하고 문항을 출제하기 어렵다. 탐구형 문항의 탄생은 7차 교육과정에서 내세운 탐구 학습과 문항 제작의 이해관계가 서로 맞아 떨어졌기에 가능했다.

수능의 기본 취지에 근거하면 선택 교과 중심으로 문항이 출제되어야 하지만 문법 영역의 경우는 예외이다. 실질적으로 문법을 심화 선택 과목으로 선택한 학교가 전국적으로 5% 미만이라고 알려져 있기 때문에 ‘문법’ 교과의 내용을 근거로 문항을 출제할 경우 난이도가 심각한 수준으로 떨어질 수 있다는 우려 때문이다.³⁾ 이는 문학 영역 출제 경향과는 사뭇 다르다. 문학 영역의 경우 선택 교과 ‘문학’에 등장한 작품을 중심으로 출제되며 경우에 따라서는 학교에서 거의 다루어지지 않은 작품이라 할지라도 출제될 수 있다.⁴⁾

출제 범위의 문제 외 문법 용어 제시 여부도 문항 출제의 어려움으로 등장한다. 이것도 결국은 학교에서 문법교육이 이루어지지 않기 때문에 빚어진 문제라고 볼 수 있다. 학생들이 용어 자체를 이해하지 못해 문항을 풀 수 없는 사태는 막아야 하기 때문이다. 국민 공통 교육과정에 제시된 문법교육 내용임에도 불구하고 ‘실질 형태소’와 같은 용어는 학생들에게 거의 교수 학습되지 않을 것으로 판단되기 때문에 문항 출제 시 사용되지 않았다.

사실상 더 근본적으로는 어휘·어법 독립 문항의 비중도 문제 삼을 수 있을 것이다. 총 60문항 중 듣기 6문항, 쓰기 6문항, 읽기 비문학 23~25문항, 읽기 문학 23~25문항인 상태에서 어휘·어법 독립 문항은 고작 2문항이 출제되고 있는 것이다.⁵⁾ 현장에서 외면하고 있기 때문에 많은 문항을 출제하기 어려운 것인지, 수능에서 잘 출제되지 않기 때문에 현장에서 외면하고 있는지는 닭이 먼저냐 달걀이 먼저냐를 따지는 것과

3) 이러한 측면에서 2007 수능의 14번 문항은 독특한 경우이다.

4) 물론 문학 읽기 영역이 갖는 특수성파도 관련이 있다.

5) 올해 즉 2008학년도 수능부터 언어 영역의 문항 수는 50문항으로 축소된다.

같은 상황이다. 이 때문에 어휘·어법 독립 문항의 비중을 늘려야 한다는 논의(김창원, 2000 : 147)도 나오고 있다.

토익이나 토플, SAT, ACT 등과 비교하면 수능에서 어휘 독립 문항의 비중(현행 1문항)은 매우 약하다. 어휘 문항을 읽기 지문에 떨어진 형태로 출제 하는 것(현행 4~5문항)이 더 타당한 것인가에 대해서도 의문이 제기될 수 있다. 어휘 독립 문항의 비중이 상대적으로 높은 토익이나 토플, SAT, ACT 등이 대학의 수학 능력을 측정하는 데에 실패하고 있다고 단정 짓기는 어렵다.

사실상 현장에서 의도적이고 체계적인 어휘 교육은 이루어지고 있다고 보기 어렵다. 널리 알려진 전형적인 어휘 교육의 방법은 교사가 읽기 지문의 내용을 가르치다가 어려운 단어의 의미를 문맥에 맞게 해석해 주는 방식일 것이다. 이러한 교육 방식은 단어의 사전적 의미를 아는 것보다 문맥적 의미를 아는 것이 더 중요하다는 논리에 기대어 여전히 유효한 교수 학습 방법으로 선호되고 있다. 개별 단어를 알더라도 구체적인 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기 등에서 활용할 수 없으면 의미가 없다는 논리가 이러한 교수 학습 상황을 옹호하는 데 이용될 수 있다.

수능 읽기 비문학 영역에서 최근 언어학 관련 지문이 하나씩 출제되고 있다. ‘생활·언어’란 이름으로 설정되어 있으며 4문항 정도가 읽기 지문에 떨어져 출제된다. ‘생활’과 관련된 글이나 ‘언어학’과 관련된 글이나 둘 중의 하나에 해당하는 지문을 제시하겠다는 의도이다. ‘생활’이란 학생들의 생활과 밀접한 소재를 다룬 글을 말하는데 2005학년도에 출제된 ‘노래방 문화’를 다룬 글이 그 예이다. 따라서 언어학 관련 지문이 반드시 수능에 출제된다는 보장은 없다.

언어학 관련 지문은 수능이 고교 교육 정상화에 기여해야 한다는 요청 때문에 불가피하게 수능에 등장하게 되었다고도 볼 수 있다. 범교과적 소재를 기반으로 문항을 출제한다는 방침 때문에 고등학교 교과서에 실린 지문이 수능에 전혀 출제되지 않자 현장에서 교과서를 외면하는 사태가 벌어졌다. 이러한 사태를 해결하기 위해 비문학(읽기) 지문 중 하나를 교과서와 연계해서 출제하고자 하였는데 연계 대상이 된 지문이 주로 ‘언어학’

관련 지문이었다. 이후 현장에서 교과서의 언어학 관련 지문만 주입식, 암기식으로 가르치는 문제점이 발생하자 다시 교과서 지문과의 직접적인 연계를 끊게 되었다. 이러한 우여곡절 끝에 ‘생활·언어’가 탄생하게 되었다.

언어학 관련 지문의 내용은 문학 영역과 다소 다르다. 문학 영역의 경우 문학적 지식에 해당하는 내용을 다룬 비평문이나 이론적 논의 등을 다룬 글이 직접적으로 지문에 제시되는 일은 거의 없다. 하나의 작품이 지닌 문학적 속성보다는 하나의 읽기 활동 자료로서 문학 작품을 다루는 경향과 맞물려 있다고 볼 수 있다. 이에 비해 국어 지식 영역의 문항에는 언어학적(이론적 논의)인 글을 읽고 지문에 담긴 국어학적 지식을 정리하는 오래된 교수 학습 전통이 반영되어 있다. 구체적인 국어 활동 자료에서 문법을 탐구하는 활동은 최근에 와서야 논의되기 시작했다. 그나마 그러한 담론이 무성한 것에 비하면 현장에서 대안은 거의 이루어지지 않고 있다고 볼 수 있다. 그보다 수업은 문법을 명시적으로 쉽게 설명하고 있는 글을 읽고, 읽은 내용을 깔끔하게 정리 및 암기하는 형태로 이루어진다. 물론 이러한 현상은 문법의 ‘지식’적 속성 때문에 빚어진 것이기도 하지만, 문법은 체계적 지식의 집합이므로 체계적 지식을 쉽게 설명하고 있는 글을 통해 그러한 지식을 정리해내는 교수 학습 방법이 필요하다는 인식도 한 몫 거들고 있다고 판단된다. 문법 지식의 체계성에 대한 믿음과 그러한 지식에 대한 이해를 중시하는 전통이 이러한 교수 학습을 옹호하는데 기여하고 있는 셈이다.

수능 문제를 검토하면서 현 문법교육 상황에 대한 몇 가지 특징을 찾아낼 수 있었는데 이는 다음과 같이 정리할 수 있다. 이 사항들은 문법교육과 관련하여 우리가 정리해 두고 넘어가야 할 몇 가지 논점을 보여준다. 첫째는 문법교육의 위상 약화이다. 전체 60문항 중 단 2문항만이 어휘·어법 독립 문항으로 출제되고 있다는 점, 현장에서 문법을 제대로 가르치고 있지 않기 때문에 문항 계획 수립 시 가능하면 문법 용어를 피하려고 한다는 점, 문법 지식이 없어도 모어 화자의 직감으로 주어진 자료를 해석하여 문항 풀이가 가능한 문항만 출제하고자 한다는 점, 국민 공통 기

본 교육 과정에서 다루고 있는 문법이라 할지라도 어려운 내용이라고 판단되면 평가 내용이 될 수 없다는 점 등등이 이를 잘 보여준다. 이러한 문법교육의 현실은 왜 문법교육의 위상이 이토록 악화되었는지, 학문적으로 정리 및 반성해야 할 사항은 없는지를 다시 한 번 논의할 것을 요구한다. 문법교육의 위상 및 필요성에 대한 논의는 아직도 끝나지 않았다.

둘째, 체계적 지식(음운론, 의미론, 형태론, 통사론 등)에 대한 신화와 사고력 및 탐구력 중시의 두 경향이 불안정하게 결합되어 있다는 점이다. 추후 다시 논의하겠지만, 이 둘은 사실상 전혀 다른 배경에서 서로 다른 목적 하에 논의 및 주창되었던 논제들로서, 이 둘 사이의 이상적 결합 방식과 관련성에 대해서는 학문적으로 깊이 있게 논증되지 못했다고 판단된다. 그럼에도 수능 언어 영역에서는 두 가지 경향이 동시에 나타나고 있고 이러한 경향은 현장의 문법교육에도 일정 부분 영향을 미치고 있을 것이라는 판단이 가능하다. 이를 학문적으로 정리해 두어야 할 필요성이 있다.

셋째는 적용, 활용 등으로 불리는 유용성과 도구성에의 강조이다. 이는 독립형 어휘 문항보다는 읽기 지문과 결합한 어휘 문항을 선호하는 경향에서 잘 드러난다.⁶⁾ 이 문제는 사실상 문법교육의 필요성 논쟁과도 일정 부분 관련을 맺고 있다고 판단된다. 왜 문법교육이 필요한가에 대한 가장 편리한 대답은 국어 교육의 목표라고 논의되는 ‘국어 사용 능력 신장’에 문법이 기여한다고 주장하는 것이다. 여러 이견이 존재할 수도 있지만, 국어 사용 능력의 핵심 개념을 잘 말하고, 잘 듣고, 잘 읽고, 잘 쓰는 능력으로 보는 관점이 지배적이기 때문에, 문법이 잘 말하고, 듣고, 읽고, 쓰는 데 기여한다고 주장하는 것이 가장 편리한 대답이 된다. 예컨대 문법을 알면 더 잘 읽을 수 있다고 주장하는 것이다. 그런데 이러한 대답의 기저에는 문법의 유용성과 도구성을 문법교육의 핵심으로 보려는 관점이 끼어들 수 있다. 이러한 관점의 장단점에 대한 논의 역시 여전히 필요하다.

6) 최근 활발하게 논의되는 맞춤법 등의 규범 교육에 대한 강화도 같은 맥락에서 이해된다.

III. 이론 : 교육과정을 통해 본 문법교육학의 몇 가지 논점

수능 문제를 통해 문법교육의 상황과 문법교육학의 몇 가지 논점을 짚어 보았다. 그렇다면 그러한 논점들이 이론적으로는 어떻게 정리 및 논의되고 있을까. 이 장에서는 교육과정이 현 학문적 성과를 반영하고 있는 공식적인 문서라는 점에서 교육과정을 중심으로 위의 논점들에 대해 살펴 보도록 한다. 그간의 문법교육학 담론들도 참고하도록 한다.

1. 위상 축소 : 문법교육의 필요성에 대한 논쟁

2007년 2월 28일 새로운 국어과 교육과정이 고시되었다. 이번 교육과정 개정 과정에서 주요한 화두 중의 하나는 국어과의 영역을 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기의 4개 영역으로 바꾸려는 시도가 있었다는 점에 있을 것이다. 문법을 국어과의 영역에서 배제하는 것으로 판단한 많은 문법교육학자들의 반대 목소리가 있었고, 그 과정에서 왜 문법교육이 필요한가에 대한 다양한 담론들이 활기를 띠었다. 결과적으로 이번에 고시된 국어과 교육과정에서 국어과의 영역은 문법과 문학을 포함한 6개 영역으로 회귀하였다.

왜 문법교육의 위상이 약화되었는가에 대한 다양한 담론은 크게 두 가지로 나눌 수 있을 듯하다. 하나는 외적 요인론 혹은 현장 부실론이고 다른 하나는 내적 요인론 혹은 이론 부실론이다. 전자는 문법교육의 위상이 약화된 주요 요인으로 수능 준비 위주의 학교 교육을 문제 삼는 것으로, 7) 국어과 교육 과정 개정 과정에서 한국문법교육학회가 한국교육과정평가원에 보낸 ‘건의서’에서도 잘 드러난다. 사실상 현장의 문법교육 상황을 가장 적나라하게 보여주고 있는 진술이라고 판단된다.

7) 국정 문법 교과서 체제에 그 원인을 돌리는 경우도 이에 해당한다. 문법 교과서를 검정 체제로 바꾸는 것이 좋은가에 대해서는 이견이 존재할 수 있다.

문법 영역은 90년대 이래 지식 교육을 배제하고 지식 축정을 배제한다는 대입 수능 체제가 도입되면서 60문항 중 2개 정도의 어법 문제(맞춤법이나 바른 문장 식별 문제)나 배당 되는 교과로 전락하여 평가에서 철저히 축소되었으므로 가장 치명적 상황에 놓여 있다. 이는 6대 영역에서 문법 영역의 비중이 1/30 가치의 수준밖에 안 되는 실정이다 …중략… 문법 영역이 6대 영역 속에 있지만 거의 학교 내신용 국어과 시험이나 입시 수능 평가에 반영되지 않아 ‘유명무실’ 그 자체이다.

—한국문법교육학회 건의서, 2005 : 3쪽

현장 부실론에는, 문법 그 자체는 매우 의미가 있는데 문법 교수 학습 방법이 잘못되어 즉 학교에서 문법을 주입식, 암기식으로 가르쳐 문법의 가치가 학생들에게 제대로 전달되지 못했다는 논의도 포함된다. 김광해(1997)에서 탐구학습을 주창하게 된 배경에도 이와 같은 이유가 있었다.

내적 요인론 혹은 이론 부실론의 경우는 문법교육 위상 약화의 주요인을 문법교육의 필요성에 대한 충분한 논증이 이루어지지 못한 데 있다고 본다. 그 동안 문법교육학자들이 ‘문법은 당연히 가르쳐야 한다’는 당위론에만 치우쳐 지나치게 구태의연한 자세를 유지하면서 문법교육의 필요성을 널리 알리지 못했다고 보는 것이다. 이와 같은 반성에서 크게 두 가지 방향의 담론이 주창되고 있는데 하나는 문법과 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기와의 관련성이나 그 유용성을 입증하려는 노력이고 또 하나는 문법 그 자체의 가치를 본질론적 차원에서 재구하려는 시도이다.⁸⁾ 전자에 입각한 논의는 문법을 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기와 통합해서 가르치고 문법 지식을 말하고 듣고, 읽고, 쓰는 데에 활용 및 적용하는 방식을 중시하라는 데로 수렴되고 있다. 후자에 입각한 주요 논의는 문법은 본래 언어활동의 원리와 규칙을 가리키는 것으로 그 자체로 교육적 가치가 있다는 것으로 정리된다. 문법 그 자체가 갖는 본질적 개념에 천착한다면 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기와 통합성은 자연스럽게 실현될 수 있으며 국어 능력의 신장에도 기여할 수 있다고 보는 것이다.⁹⁾

8) 물론 이 둘을 통합하려는 시도도 있다. 이에 대해서는 신명선(2006-)을 참조할 수 있다.

개정된 국어과 교육과정은 “학습한 지식을 국어사용 실체에 적용하는 활동을 강조한다(개정 교육과정, 2007 : 3).”는 진술에서 드러나듯이, 7차 교육과정과 크게 달라지지 않았으며 ‘활용 및 적용’을 강조한다는 점에서 내적 요인론의 전자의 입장을 상당 부분 수용한 형태라고 볼 수 있다. 그러나 선택 과목으로서의 ‘문법’에는 문법이 갖는 본질적인 의미에 주목하여 내적 요인론의 후자의 입장도 반영되어 있다. 다음과 같은 진술이 그러하다. 다음의 진술은, 문법의 근본 개념에 천착할 때에 문법은 그 자체로 국어 활동의 기저 지식 체계가 됨을 명시한 것이다.

문법은 언어에 내재하여 있는 원리와 규칙을 가리킨다. 따라서 국어 문법은 개별 언어로서의 국어에 내재해 있는 원리와 규칙을 가리킨다. 이러한 원리와 규칙은 국어 생활, 즉 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기의 활동에서 국어를 정확하게 효율적이며 창의적으로 사용하는 데 필요한 기저 지식 체계라고 할 수 있다.

—개정 국어과 교육과정, 2007

그러나 개정 교육과정이 가장 강조하고 있는 핵심어는 여전히 7차와 동일하게 ‘지식의 활용과 적용’이다. 교육 과정 개정 과정에서 있었던 여러 차례의 연구진 회의와 심의회에서 지속적으로 강조된 담론이 ‘지식의 활용과 적용’이었고 교육과정이 일개인의 전유물이 아닌 이상 학문 공동체의 의견을 수렴하는 형태로 구성될 수밖에 없다.¹⁰⁾

지금까지의 논의 내용을 정리해보면, 문법교육의 위상을 강화하기 위해서는 어떻게 해야 하는가에 대한 이론적 논의는 ‘수능에서 문법 평가 문항의 확대, 현장의 문법 교수 학습 방법의 변화, 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기 능력 신장에 도움이 되도록 하는 문법교육의 강화, 문법 그 자체의 본질적 개념으로의 회귀를 통한 문법교육 이론 및 체계의 변화’ 등으로 정

9) 신명선(2006-1)에서는 전자와 후자를 각각 외재적 관점과 내재적 관점으로 구분한 바 있다.

10) 여러 차례 회의의 구체적인 내역은 한국교육과정평가원 홈페이지(www.kice.re.kr)나 연구 보고서에서 확인할 수 있다.

리해 볼 수 있다. 이 중 세 번째 답론이 7차 교육과정에 이어 개정 교육과정에서도 여전히 힘을 발휘하고 있는 것으로 판단된다. 물론 이것이 바람직한 방향인가에 대해서는 또 다른 답론이 요구된다.

2. 체계적 지식에 대한 신화와 사고력 및 탐구력 중시의 경향

문법에 관한 통념 중의 하나는 문법이 체계적 지식의 산물이라는 점에 있다. 이 때 체계적 지식이란 기존의 국어학적 연구 성과물을 가리키는 것으로 특히 형태론과 통사론에 한정되는 경향이 있다. 교육과정 내용의 비체계성을 지적하는 논의는 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기, 문학 등 타 영역에서도 얼마든지 나올 수 있지만, 문법 영역의 경우 타 영역에 비해 훨씬 더 힘을 얻는 경향이 있다. 예컨대 통사론에서는 적어도 어떠한 내용도 가르쳐야 통사론의 기본 틀을 이해시킬 수 있는데 교육 과정에 어떠한 교육 내용이 빠져 있다든가, 문장 성분을 가르친 뒤에는 반드시 서술어의 자릿수라든가 문장의 연결 관계 등을 가르쳐야 하는데 이러한 교육 내용의 순서가 뒤죽박죽이거나 아예 빠져 있다든가 등의 논의는 특히 문법 영역에서 활발하게 이루어진다. 이러한 논의들이 가능하고 필요한 것은 7차 교육과정의 문법 영역의 주요 목표 중의 하나가 ‘국어를 체계적으로 이해하고 효과적인 국어 생활을 영위한다.’에 있기 때문이다. 문법교육 내용의 체계성에 대한 믿음은 개정 교육 과정에도 반영되어 ‘언어의 특성과 국어에 대한 체계적인 지식을 탐구하여’(개정 국어과 교육과정, 2007)와 같은 진술로 드러났다.

체계적인 문법교육 내용을 학생들에게 역시 체계적으로 가르치기 위해서 종래에 학교에서 쉽게 이용한 방법이 주입식, 암기식 교육이었다. 김광해(1997)에서 탐구학습을 처음으로 주창했을 때 그 도입의 주요한 배경이 되었던 것은 체계적 문법 지식에 대한 주입식, 암기식 교육 방식의 문제점을 극복하려는 데에 있었다. 그와 같은 동기는 7차 교육과정 해설서에도 잘 드러난다.

종래 지도되어 온 학교 문법의 명제적 지식들은 일부 실용과 규범 기능을 유지하는 선에서 최소 한도로 전수되도록 하고, 대부분은 국어 현상을 대상으로 하는 활발한 탐구 활동을 위한 기초 자료로 삼도록 하고 통일 학교 문법으로 정리되어 있는 내용들을 금과옥조(金科玉條)처럼 여기는 자세로부터 자유로워질 수 있도록 학습의 내용과 방법을 구성하였다. 따라서, 제 7 차 국어과 교육 과정에서는 제 6 차 교육 과정에 비해 실질적인 언어 생활에 도움을 줄 수 있으면서 논리적 사고력과 문제 해결을 위한 통찰력을 길러 줄 수 있는 국어 문제들을 한층 더 강화하여 다뤘다.

-7차 교육과정 해설서, 265~266쪽

위의 진술에서 드러나듯이 탐구 학습의 도입은 체계적 지식의 전수보다는 사고력과 통찰력의 신장에 좀더 방점을 찍었기 때문에 가능했다. 명제적 지식을 최소한도로 전수시키고 탐구 활동을 강화함으로써 사고력과 통찰력의 신장이라는 수확마저 거둘 수 있다는 점은 당시 문법교육 담론에 활기를 불어 넣을 수 있었다.

이처럼 ‘체계적 지식’과 ‘탐구 활동’은 서로 다른 입각점에 터하고 있다. 그러나 이 둘은 각각 목표와 성격으로 분리되어 하나의 틀 안에 자리를 잡고 있다. 진술한 것처럼 7차 교육 과정에서 문법교육의 목표는 ‘체계적 지식의 습득’에 있고 문법교육의 성격은 ‘탐구 학습’에 있기 때문이다.

2007년 2월에 고시된 개정 국어과 교육과정에서 탐구 활동은 훨씬 더 강조되었다. “‘문법’ 학습은 언어 현상에서 규칙을 찾아내는 탐구 활동을 강조하고(개정 교육과정, 2007 : 3)”와 같은 진술뿐만 아니라 문법교육 내용 체계표에서 ‘탐구’가 하나의 자리를 차지하게 되었기 때문이다(다음 표 참조).

〈표 3〉 개정 국어과 교육과정의 문법교육 내용 체계

국어 사용의 실제			
• 음운	• 단어	• 문장	• 담화/글
- 지 식 - 언어의 본질 - 국어의 특징 - 국어의 역사 - 국어의 규범			- 탐 구 - 관찰과 분석 - 설명과 일반화 - 판단과 적용
	- 맥 락 - 국어 의식 - 국어 생활 문화		

7차 문법교육 내용 체계표에서 ‘국어의 이해와 탐구’ 항목 아래에 ‘음운, 어휘’ 등등이 나열되었던 것과 비교하면¹¹⁾ 이번 개정 교육과정은 분명 탐구 활동의 실재를 직접적으로 다루고 있음이 분명하다. 사실상 7차의 ‘국어의 이해와 탐구’ 항목은 ‘탐구’라기보다는 체계적인 국어학적 지식을 담고 있었다.

탐구 학습은 분명 문법 교수 학습 방법으로 유용하지만, 김광해(1997)에서도 이미 지적되었고, 이관규(2001)에서 심도 있게 논의된 것처럼 문법교육 내용 전체를 대상으로 적용할 수 있는 교수 학습 방법은 아니며 실제 현장에서 탐구 학습을 수행하는 데에는 매우 큰 어려움이 따른다. 탐구 학습의 기본 구성 요소로 ‘지식, 태도, 과정’이 지적되는 데에서도 알 수 있듯이 탐구 학습이 효율적으로 수행되기 위해서는 학생들이 기본 지식을 일정 부분 알고 있어야 할 뿐만 아니라 문법에 흥미를 갖고 있어야 한다. 또 탐구 학습은 과정을 중시 여기기 때문에 상당히 많은 시간을 투자해야 효율적으로 이루어질 수 있다. 그러나 현실적으로 학교 현장에서는 이 세 박자가 쉽게 맞아 떨어지지 않으며 절대적으로 문법에 투자할 수 있는 시간이 많지 않기 때문에 탐구 학습이 효율적으로 이루어지기 어렵다.

그런데 탐구 학습이 효율적으로 이루어지기 어려운 또 다른 이유는 탐구 학습을 통해서 궁극적으로 학생들이 얻기를 원하는 것이 체계적 지식의 습득에 있기 때문이 아닐까. 문법교육 내용이 체계적인 지식이라는 점과 학생들이 체계적인 문법 지식을 갖고 있어야 한다는 것은 사실상 전

11) <표 4> 7차 교육과정의 문법교육 내용 체계표

국 어 지 식	• 국어의 본질 -언어의 특성 -국어의 특징 -국어의 변천	• 국어의 이해와 탐구 -음 운 -날 말 -어 휘 -문 장 -의 미 -답 화	• 국어에 대한 태도 -동 기 -흥 미 -습 관 -가 치
	• 규범과 적용 -표준어와 표준 발음 -맞춤법 -문 법		

혀 다른 문제이다. 그러나 문법은 체계적 지식이라는 통념과 탐구 학습, 문법에 대한 체계적 이해라는 세 조각이 하나의 판으로 엮어지면서 묘하게 섞이는 회전판이 돌고 있는 것은 아닌지 의심스럽다. 요컨대 ‘교육 내용-체계적 문법 지식’, ‘교수 학습 방법-탐구 학습’, ‘교육 목표-문법에 대한 체계적 이해’와 같은 단일 공식으로 문법교육 현상을 이해하는 관점이 있을 수 있다. 이러한 관점은 7차 교육과정 이전부터 존재해 온 체계적 문법 지식(교육 내용)과 그 지식에 대한 이해(교육 목표)의 구도 안에 새로운 교수 학습 방법으로서의 ‘탐구 학습’을 끼워 넣은 형태에 불과하다. 탐구 학습 도입 시 의도한 탐구력과 사고력의 획득보다는 체계적인 지식의 습득이 더 중요한 자리를 차지하고 있는 셈이다. 물론 우리가 중등 교육에서 문법교육을 함으로써 궁극적으로 얻고자 하는 것이 학생들이 체계적인 문법 지식을 알고 있게 하는 데에 있는지는 다시 한 번 논의해 볼 문제이다. 오래된 전통처럼 여겨진 이러한 목표의 타당성에 대해서는 사실상 그 동안 진지하게 논의된 바 없다.

문법교육학에는 오래 전부터 주지주의적 전통이 내려오고 있다고 판단된다. 주지주의는 여러 차원에서 힘을 발휘하고 있는데 첫째는 교과 선택 과정에서 나타나는 주지주의로서, 이론적 학문 활동을 교과로 선택하는 행위에서 드러난다. ‘문법’이라는 과목이 하나의 교과로 자리 잡을 수 있는 이유를 ‘국어학’이라는 이론적 학문 활동과 결부지어 해석하는 데에서 드러날 수 있다. 둘째는 교과의 목적 설정 과정에서 나타나는 주지주의로서, 교과의 목표로 명제적 지식을 강조하는 것이다. 문법교육의 목표를 명제적 지식의 전수에 초점을 두는 데에서 드러날 수 있다. 셋째는 교과의 내용 설정 과정에서 나타나는 주지주의로서, 지식의 체계성을 중시하는 것이다. 명제적 지식의 효과적인 전수를 위해 지식의 체계성을 강조하는 행위가 뒤따를 수 있다. 문법교육 내용의 체계성을 중시하는 경향과 잘 부합한다. 마지막으로 교수 학습 과정에서 나타나는 주지주의가 있다. 교수 학습 시 먼저 이론과 규칙을 가르칠 것을 강조하는 행위가 여기에 해당한다. 그간의 문법교육이 주입식, 암기식으로 이루어진 데에는 교수 학습의 주지주의적 전통이 주요한 배경으로 자리 잡고 있었기 때문일 것

이다.

그런데 탐구 학습은 교수 학습의 주지주의적 전통에 맞서 있다. 주지주의가 무조건적으로 배척해야 할 대상은 아니지만, 무조건적인 옹호는 문제적 상황이라는 점에서 탐구 학습이 가지는 가치는 결코 폄하될 수 없을 것이다. 그런데 교과 설정이나 목적, 내용 차원의 주지주의적 전통 속에서 비주지주의적인 탐구 학습이 배경을 달리한 채 그저 끼어 들어가 있 기만 한다면 조화로운 교육 활동이 수행되기는 매우 어려울 것이다.

수능 언어 영역의 어휘·어법 독립 문항이 탐구형 문항으로 설계되어 있으면서도 궁극적으로 측정하고자 하는 능력이 사고력과 탐구력이라기 보다는 체계적인 문법 지식의 습득에 있다는 점은 이와 같은 이론적 흐름과 부합한다. 현장의 문법교육 상황을 고려해 볼 때, 수능 언어 영역의 탐구형 문항은 지나친 이상(현실 불가능한 대안)을 지향하고 있거나 현재의 단일한 교육 상황에 대한 편리한 도피처(문법은 공부 안 해도 되는 영역)를 제공해 주고 있는 셈이다. 현실적으로 수능 준비 기간인 중등 교육 시기에 사고력 및 탐구력을 기르기 위해 문법 탐구 학습을 수행하기 어렵다는 점에서 문법 탐구 능력을 본격적으로 측정하는 것을 지향하겠다는 것은 지나친 이상이며, 또 한 편으로는 현장에서 문법을 직접적으로 가르치지 않아도 문항 풀이가 가능하게 문항을 설계해 줌으로써 현장의 문법교육 부재 상황을 해결해주는 편리한 도피처를 제공해 주고 있는 것이다. 물론 이러한 문항의 탄생은 수능 언어 영역 평가 방식의 문제만은 아니고, 위에서 살펴본 바 이론적 논의의 불완전성에도 있다.

3. 유용성과 도구성에의 강조

문법교육학 담론에서 문법의 적용과 활용에 대한 강조는 7차 교육과정에 이어 개정 교육과정에서도 지속적으로 강조되었다. 유용성과 도구성에 대한 강조는 크게 두 가지 흐름에서 논의되고 있다고 판단된다. 하나는 문법 지식과 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기 활동과의 관련성을 증명해 보이

거나 통합해서 교수 학습하지는 것이고, 또 하나는 맞춤법, 띄어쓰기, 외래어 표기법, 로마자 표기법과 같은 규정 교육을 강화하지는 것이다. 전자의 논의는 예컨대 ‘높임법에 대한 지식을 알면 더 잘 말하고 들을 수 있다’와 같은 방식으로 이루어지며 후자의 논의는 맞춤법을 알아야 더 좋은 글을 쓸 수 있다는 방식으로 이루어진다. 이 두 가지 흐름은 결국 한 가지 핵심어로 수렴되는데 그것은 ‘정확성’에 대한 강조이다. 두 논의 모두 결국은 문법 지식이 정확한 국어 생활을 하는데 도움을 줄 수 있다는 형태로 정리되기 때문이다.

‘정확한 국어 생활’에 대한 강조는 이번 문법교육과정 개정 과정에서 한국문법교육학회가 한국교육과정평가원에 보낸 건의서에 매우 잘 드러나 있다.

이러한 교육은 ① 문법교육을 통해 정확한 언어능력을 기르고, ② 기능교육을 통하여 유창하고 효율적인 언어능력을 기르며, ③ 문학 교육을 통하여 심미적이고 창조적인 언어능력을 길러, 21세기형 전문인을 키워야 하는 우리의 국어교육 목표를 달성할 수 없게 할 것이라고 보아 강력히 반대한다.

—한국문법교육학회 건의서, 2005 : 2쪽

‘정확성’과 ‘유창성 및 효율성’, ‘심미성과 창조성’의 삼분법 안에는 정확성이 다른 두 가지의 기반이 된다는 가정이 담겨 있다.¹²⁾ 정확성이 가장 기초적인 성격을 지니고 있으므로 확장해서 말한다면 문법은 유창성 및 효율성, 심미성과 창조성을 기르는 데에도 기여할 수 있다.

위에서 ‘정확성, 유창성, 효율성, 심미성, 창조성’의 성격을 지니는 대상은 물론 ‘국어 능력’ 혹은 ‘언어 능력’이고 국어 교육의 목표는 국어 능력의 신장이다. ‘정확한 국어 능력’ 혹은 ‘정확한 언어 능력’이라는 말이 가능하다고 본다면, 국어 능력의 정체가 무엇인지 명확하게 규정할 수 없다고 하더라도, 그것이 잘 말하고 듣고 읽고 쓰는 능력에 초점을 맞춘 것

12) 이 건의서에서는 ‘문법’은 기초 영역으로 ‘말하기, 듣기, 읽기, 쓰기’를 응용 영역으로 ‘문학’을 종합 영역으로 분류하고 있다.

임에는 분명하다. ‘정확하게 말하고, 정확하게 듣고, 정확하게 읽고, 정확하게 쓰는’ 능력이 곧 잘 말하고 듣고 읽고 쓰는 능력의 일환이라고 보는 것이다.¹³⁾

이렇게 볼 때 결국 유용성과 도구성에 대한 강조는 문법이 말하고, 듣고, 읽고, 쓰는 활동을 정확하게 수행하는데 도움을 줄 수 있다는 말을 하기 위한 교두보라고 평가된다. 이러한 논의는 문법이 왜 필요한가에 대한 실용적인 대답이라고 볼 수 있다. 수능 언어 영역에서 비문학 지문에 나오는 어려운 어휘의 사전적, 문맥적 의미를 묻는 어휘 문항이 독립형 어휘 문항보다 선호되는 이유나 맞춤법, 띄어 쓰기 등의 규정을 바탕으로 하는 문항이 좋은 평가를 받는 경향¹⁴⁾은 유용성과 도구성을 강조하는 문법교육학의 담론과도 일정 부분 관련을 맺고 있다.

IV. 문법교육(학)의 몇 가지 논점을 통해 본 교육적 인간상

2장과 3장에서는 문법교육의 위상 약화 혹은 필요성 문제, 체계적 지식에 대한 신화와 사고력 및 탐구력 중시의 경향, 유용성과 도구성에의 강조라는 세 가지 논점을 가지고 문법교육의 현실과 문법교육학의 담론 양쪽을 살펴보았다. 이 장에서는 이론과 현장에서 무엇을 강조하고 실천해 왔는가에 대한 2, 3장의 고찰을 바탕으로 결국 우리가 문법교육을 통해 길러내고자 한 교육적 인간상의 모습은 무엇이었는지 살펴보고 그 타당성을 생각해보고자 한다.

교육과정 개정에 대한 가장 일상적인 이해는 교육 내용의 수정, 보완

-
- 13) 만일 국어 능력이 국어에 대한 바람직한 태도를 포함하는 개념이라면 정확한 국어 능력이 무엇인지 그 내포가 분명하게 드러나지 않는다. 현재 ‘국어 능력’이라는 개념은 ‘국어 사용 능력’을 가리키는 다른 이름으로 통칭되기도 하는데, 아직 학계에서 국어 능력의 개념에 대한 합의를 이루지 못해 용어에 대한 혼선이 존재하는 것도 사실이다.
- 14) 시중에 나온 참고서와 문제집에 실린 어휘·어법 문항의 상당수는 규정(맞춤법, 띄어 쓰기, 표준발음법 등)에 대한 이해 능력을 측정하는데 초점을 맞추고 있다.

일 것이다. 그러나 교육과정 개정의 보다 근본적인 의미는 ‘교육적 인간상’에 대한 새로운 설계라고 볼 수 있다. 여기서 ‘교육적 인간상’이란 ‘교육 받은 인간의 특성이 구현된 새로운 인간상에 대한 이미지’를 가리킨다. 교육과정을 개정한다는 것은 교육과정 정책의 변화를 통해 기르고자 하는 인간의 특성은 무엇인가를 분명히 하고, 새로운 교육적 인간상을 설계하는 것이라고 볼 수 있다.

7차 국어과 교육과정에서 추구하는 교육적 인간상은 총론의 진술을 통해 알 수 있다. 총론을 보면 ‘교육적 인간상의 설정은 우리나라 교육이 처한 상황과 우리의 삶이 처한 공동체의 현실에 대한 총체적인 이해와 우리가 어떠한 방향으로 삶을 이어갈 것인가에 대한 미래의 전망을 필요로 하는 전망이다’라고 하고, ‘홍익인간의 이념’ 아래 다음과 같은 복합적인 인간 육성을 제시하고 있다.

〈7차 교육과정에서 추구하는 교육적 인간상〉

- 1) 전인적 성장의 기반 위에 개성을 추구하는 사람
- 2) 기초 능력을 토대로 창의적인 능력을 발휘하는 사람
- 3) 폭넓은 교양을 바탕으로 진로를 개척하는 사람
- 4) 우리 문화에 대한 이해의 토대 위에 새로운 가치를 창조하는 사람
- 5) 민주 시민 의식을 기초로 공동체의 발전에 공헌하는 사람

국어과 교육과정 역시 총론의 입장을 존중하고 있어 추구하는 인간상은 같다고 볼 수 있다. 이와 같은 교육적 인간상은 교육과정 개정의 주체로 참여한 개발자 스스로 밝힌 것처럼, ‘바람직한 인간의 모든 특질을 병렬적으로 나열 및 종합해 놓은 것이기 때문에 인간 육성의 특정한 방향을 제시하는 힘이 약하다’(허정철, 2005 : 28).¹⁵⁾

이번에 고시된 개정 교육과정은 위와 같은 교육적 인간상을 크게 수

15) 그러나 ‘교육이란 것이 원래 어느 특정한 하나의 자질만을 형성하는 것이 아니라 전반적이고 통합적인 인격을 형성하는 작업이기 때문에 바람직한 인간의 특성을 종합하여 교육적 인간상을 규정하는 방식은 잘못이라고 볼 수 없다’(허정철, 2005 : 28)고 볼 수도 있다.

정, 보완하지 않고 그대로 존속시켰다. 국어과 교육과정의 경우 교육적 인간상에 대한 특별한 언급이 없으므로 사실상 총론의 입장을 받아들이고 있는 것으로 판단할 수 있다.

위와 같은 교육적 인간상이 타당한가에 대한 논의보다 지금 우리에게 필요한 것은 그와 같은 교육적 인간상이 교육 본질론적 입장에서 재구되고 있는가이다. 교육 정책의 담당자조차 지적인 것처럼, ‘현 교육 과정은 교육적 인간상과 교육 목표를 제시하기는 하였지만 이를 철학적 인간 교육으로 발전시키고 구체적인 교육 모델로 완성시키지 못한 것’(박삼서, 2006: 2)이 사실이다. 교육적 인간상에 대한 논의가 교육 본질의 것이 되지 못하고 대중요법적 인상이 짙은 방법론에만 경도되어 있다는 점은 매우 뼈아픈 지적임에 틀림없다.

국어과의 경우에는 ‘교육적 인간상’이 논의 대상조차 되어 오지 못했다.¹⁶⁾ 교육적 인간상은 교육 목표를 설정하기 전에 먼저 논의되어야 하는 대상이다. 교육적 인간상에 대한 명확한 스케치가 완성된 이후에야 교육 목표에 관한 아름다운 채색이 가능하다. 국어교육을 제대로 잘 받은 학생은 어떤 모습일까. 국어교육을 통해 길러내고자 하는 이상적인 학생은 어떤 국어 생활을 영위할까. 국어과의 목표라고 거론되는 ‘국어 사용 능력 신장’의 개념이 명확하고 구체적으로 그려지지 않는 것도¹⁷⁾ 일정 부분은 국어 교육을 통해 길러내고자 하는 교육적 인간상에 대한 본격적인 논의가 선행되지 않았기 때문이라고 진단할 수 있다. 또 학교 교육의 현실이

16) 교육본질론적 입장에서 교육과정을 설계하기에는 국어교육학의 학문적 성숙이 미약했고 현실적으로는 교육과정 개발 시간도 매우 부족했다.

17) 국어 사용 능력이 높다는 말에 관한 가장 일반적인 이해는 잘 말하고, 잘 듣고, 잘 읽고, 잘 쓸 수 있다 정도이다. 그렇다면, 국어를 사랑하지만 국어 점수가 형편 없는 학생은 국어 사용 능력이 있는 것인가. 잘 말하고 들을 수 있지만 문법은 하나도 모르는 학생은 어떠한가. 글을 읽고 내용 요약은 잘 하지만 한국의 고전 문학 작품을 한 편도 제대로 읽어 보지 않은 학생은 어떠한가. 요컨대 국어 사용 능력이라는 개념 안에 인지적, 정의적, 심동적 영역은 어떤 방식으로 자리를 잡고 있는 것인가. 또 사고력과 국어 사용 능력의 관계는 무엇인가. 국어 사용 능력과 사회화적 지식, 과학적 지식 등은 어떤 관련을 맺고 있는가. 우리는 이와 관련하여 수많은 질문을 던질 수 있으나 명확하게 대답을 하기는 쉽지 않다.

나 국어과 교육과정에 대한 수많은 비판들이 있지만, 모두 각자가 생각하는 바람직한 교육에 대한 이상(異象)에 바탕을 두고 있기 때문에 똑같은 사안에 대해 서로 다른 해석을 내리는 것은 물론이고 논쟁이 합의를 이끌어내는 데 실패하기도 쉽다.¹⁸⁾ 동상이몽에서 벗어나기 위해서는 먼저 교육적 인간상에 대한 본격적인 논의가 선행될 필요가 있다.

교육적 인간상에 대한 본격적인 논의는 없었으므로(또는 없었지만), 2장과 3장에서 논의된 내용을 바탕으로 문법교육(학)에서 추구해 온 교육적 인간상은 도대체 무엇이었는지 재구해 볼 수밖에 없다(또는 재구해 보는 것은 가능하다). 이러한 작업은 그동안 문법교육(학)에서 암암리에, 혹은 무의식적으로 형성해 온 교육적 인간상이 어떤 모습이었는지를 밝힘으로써 현상을 진단하고 미래를 설계하는 데 매우 중요한 교두보를 놓는 작업이 될 것이다.

문법교육의 위상 약화 혹은 필요성 문제, 체계적 지식에 대한 신화와 사고력 및 탐구력 중시의 경향, 유용성과 도구성예의 강조 등의 세 가지 논점은 국어 문법에 맞지 않는 표현을 쓴 것보다 영문법에 맞지 않는 표현을 쓸 때 더 창피해 하는 어떤 학생의 모습이나 국어 문법을 줄줄 입으로 외면서 자랑스러워하는 학생의 모습, 써 먹을 데도 없는 문법 지식을 알면 뭐하냐며 다른 사람을 비판하는 학생의 모습 등과 관련 지어 생각해 볼 수 있다. 물론 우리가 문법교육을 통해 길러내고자 하는 학생의 모습이 이와 같은 모습은 아닐 것이다. 그렇다면 문법교육을 통해 길러 내고자 하는 학생은 어떤 모습인가. 문법은 매우 필요하며 중요하다고 생각하면서 문법에 관한 체계적인 지식을 갖고 있으며 그러한 지식을 여러 가지 국면에 유용하게 이용할 줄 아는 학생인가? 매우 그럴듯해 보이는 이와 같은 인간상이 우리가 문법교육을 통해 길러내고자 한 학생의 모습인 듯하다. 이와 같은 인간만 기를 수 있다면 사실 매우 성공한 것임에는 틀림 없다. 문법이 필요하며 중요하다고 생각하니 문법에 관해 올바른 태도를 갖고 있으며(정의적 영역) 문법에 관해 체계적인 지식을 갖고 있는 데대인

18) 국어과 영역 논쟁도 그 한 예이다. 6개 영역이 좋은지 4개 영역이 좋은지에 관한 논쟁은 근본적으로 교육적 인간상이 서로 다르기 때문에 빚어진 것이라고 볼 수 있다.

지적 영역) 그러한 지식을 적용 및 활용조차 할 수 있으니 더 이상 무엇을 바라겠는가. 이러한 인간은 결국 ‘지식인’과 ‘실용인’ 정도로 요약할 수 있겠다. 국어교육의 목표가 국어 사용 능력이 높은 인간의 육성에 있고 그러한 인간을 ‘기능인’이라고 부를 수 있다면 ‘지식인’과 ‘실용인’은 ‘기능인’을 기르기 위한 징검다리 성격을 지니게 된다.

그렇지만 여전히 ‘문법교육(학)에서 추구하는 교육적 인간상이 정말 그러한 모습일까’라는 의문이 남는다. 이러한 의문은 2, 3장에서 살펴본 바 위의 교육적 인간상 구축 과정에 개입하고 있는 다음과 같은 가정 혹은 설명 방식이 타당한가에 대한 의문을 해소할 수 없기 때문이다. 첫째, 문법이 필요하고 중요한 이유가 문법이 정확한 국어 생활을 영위하는데 유용하게 이용되기 때문만인가. 둘째, 문법 지식의 체계성에 관한 논의의 근저에는 객관적 문법 지식에 대한 신뢰가 자리 잡고 있는데, 학생들이 언어에 관해 그와 같이 인식하는 것이 과연 바람직한가. 셋째, 지식을 적용하고 활용한다는 말이 문법 및 규정(맞춤법, 띄어쓰기, 로마자 표기법 등)에 대해 체계적으로 알아, ‘정확하게’ 말하고, 듣고, 읽고, 쓰는 활동에 지식을 이용할 수 있다는 것을 의미하는가. 첫째 질문과 연동하면, 문법 지식 그 자체는 오직 유용성과 도구성을 가질 때에만 의미가 있는 것인가.

위의 첫 번째와 세 번째는 신명선(2006⁷⁾, 2006⁸)에서도 논의된 바 있다. 신명선(2006⁷)에서는 유용성과 도구성의 담론이 가지는 가치를 인정하면서도 문법교육의 필요성을 유용성과 도구성에서만 찾는 것은 한계를 가짐을 지적한 바 있다. 이 논의는 문법 그 자체가 갖는 본질적인 특성을 바탕으로 문법의 필요성과 위상을 논하는 것이 유용성과 도구성의 담론 이전에 선행되어야 함을 지적하고 있는 셈이다. 이어 신명선(2006⁸)에서는 신독자론을 주창하면서 문법이 갖는 근본적인 특성을 고려한다면 문법은 그 자체로 교육적 가치를 갖는 것으로서 국어 사용 능력 신장에 도움이 되는냐의 여부는 부차적인 문제가 된다. 물론 문법이 국어 사용 능력 신장에 도움이 되는지 여부에 대한 논의는 필요하고 소중하다. 그러나 그러한 논의는 문법교육의 필요성을 문법 그 자체가 아닌 기능 영역(말하기, 듣기, 읽기, 쓰기)에의 기여도에서 찾고 있기 때문에 기능 영역에 의해 필요성

과 위상이 좌지우지되는 결과를 낳는다(자세한 것은 신명선 2006ㄱ, 2006ㄴ 참조).¹⁹⁾ 더욱이 문제적인 것은 그와 같은 외재적 관점이 문법교육의 필요성과 위상 문제를 당위적 입장이나 수세적 입장, 혹은 실용적 입장에 근거해²⁰⁾ 해결하고자 하는 과정에서 탄생했다는 점이다. 기능 영역에의 기여도를 가지고 문법교육의 필요성과 위상을 논하는 경우 문법보다 말하고, 듣고, 읽고, 쓰는 활동에 더 중점을 두는 학생들이 양산될 것이다.²¹⁾

‘정확성’에 대한 담론은 문법 영역이 국어 교육 내에서 자리를 잡기 위해 매우 필요하고 중요한 논의이다. 실제로 규범에 대한 이해가 선행되지 않으면 표현 및 이해 활동의 ‘정확성’이 담보되기 어렵다. 맞춤법이 틀린 글을 좋은 글로 평가하기 어렵고, 그런 글을 두고 우리는 ‘문장을 정확하게 써야지’라는 불만을 토로할 수 있다.

그러나 ‘정확성’에 관한 담론을 문법 일반에 적용하기는 다소 어려울 수 있다. 문법은 언어에 내재해 있는 원리와 규칙으로 규정할 수 있고, 그것은 결코 수식처럼 명확하게 떨어지지 않는다. 모든 인문 과학이 그러하듯, 문법 역시 정확성보다는 타당성을 특징으로 한다. 따라서 정확성에 관한 담론을 문법 일반에 확대 적용하기는 어렵다.

그리고 언어와 국어에 대한 얹이 반드시 실용적 국면에 활용 및 적용

19) 5차 국어과 교육과정이 국어사용 능력 신장을 국어교육의 목표로 표 나게 내세우기 시작하면서 문법이 국어사용 능력 신장에 도움이 되느냐 여부가 논란이 되었다. 그러한 논란의 이면에는 문법 영역과 ‘말하기, 듣기, 읽기, 쓰기’와 같은 기능 영역 사이의 성격적 불화가 내재되어 있었다. 문법은 근본적으로 지식인데 비해 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기는 활동인 것이다. 지식이 갖는 동작성을 내세우거나 활동이 갖는 지식적 속성을 강조해도 이 둘 사이에는 늘 괴림이 존재했다. 그러나 문법을 언어 운용의 원리라고 정의할 수도 있는 데에서도 알 수 있는 것처럼 사실상 문법은 말하고, 듣고, 읽고, 쓰는 구체적인 국어 활동의 작동 원리이다. 이 둘은 사실상 근본이 같은 쌍둥이인 것이다.

20) 정규 학교 교육이 시작된 이래로 문법은 국어과의 중요한 교육 내용이었는데 왜 안 중요하나와 같은 당위적 입장이나, 문법교육의 필요성을 문제 삼는 논자들의 공격에서 돌려 응대하면서 문법이 국어 사용 능력 신장에 도움이 된다고 선언하는 수세적 입장, 문법을 알면 분명 유용하게 써 먹을 데가 있다는 실용적 입장은 사실상 문법 그 자체에 천착하지 못하고 있는 측면이 있다.

21) 물론 문법이 기능 영역보다 더 중요하다는 말을 하고자 하는 것은 아니다.

되어야만 가치가 있는 것인가. 앎은 그 자체로 가치가 있지 않은가. 자신이 사용하고 있는 언어 그 자체가 갖는 특성에 대한 앎은 그 자체로 필요하고 의미가 있다. ‘빛은 직진한다’와 같은 물리학적 지식의 가치가 의심되지 않는다면, 언어 그 자체에 관한 지식의 가치 역시 의심 받기 어렵다. 빛이나 열의 속성을 이용하여 전구를 안전하게 갈아 끼우지 못하더라도 ‘빛’과 ‘열’의 속성에 대한 지식은 그 자체로 의미가 있는 것과 마찬가지이다.

학생들은 자신이 사용하는 언어 그 자체에 대해 의식적으로 생각해 볼 기회를 가질 필요가 있다. 언어가 이 사회의 변화나 자신의 삶에 어떤 영향을 미치고 있는지를 명시적인 지식이 아니라 국어 활동의 경험 속에서 느끼고 생각해 보는 기회를 가질 필요가 있다. 그런데 지금 문법교육(학)에서 언어에 관해 학생들에게 제공하고 있는 내용은 체계적 문법 지식, 객관적 문법 지식이다. 언어와 사회, 언어와 사고는 밀접한 관련을 맺고 있다는 등의 명시적 지식의 전수는 문법 지식의 객관성과 체계성에 대한 신화만 더욱 견고하게 만든다.

언어가 과연 객관적, 체계적 실체인가. 언어와 사회, 언어와 사고의 관계에 대해 고찰해 볼 때 언어가 객관적이고 체계적이라는 결론을 도출할 수 있는가. 언어는 매우 주관적이고 비체계적이기도 하다. 언어가 갖는 이데올로기성은 수많은 논저들에서 언급되었다. 그렇지만 여전히 문법교육 내용은 정선된 지식의 체계, 객관적 지식의 체계, 특히 정리된 국어학적 지식의 체계로 구성되어야 한다는 통념이 존재한다. 이러한 통념 하에 언어는 늘 앎의 대상이고 문법 지식은 객관적이고, 논리적이며, 체계적이어야 한다. 국어학 개론서와 문법 교과서의 차례가 거의 유사하게 구성되는 이유 중의 하나도 여기에 있을 것이다. 이 때문에 앎의 주체로서의 학습자는 앎의 대상으로서의 언어를 정복해야 할 대상으로 간주하기 쉽다.

이러한 상황은 문법 지식의 특성을 드러내는 ‘객관적’, ‘이론’ 등과 같은 단어의 어원에서 이미 암시되었다. 객관적(objective)의 라틴어 어원은 ‘-에 맞서다, -에 대항하다’는 의미를 갖는다. 그리고 이론(theory)은 구경꾼을 뜻하는 테오로스(theoros)에서 왔는데, 극장 관객의 구경이나 관찰과 관련 있는 여러 헬라어 단어들 중 하나다. 어원을 고려하여 ‘객관적 지식’의 의

미를 해석한다면, 지식은 우리와 일정한 거리를 두고 맞서 있는 것이다. 다시 말하면, 우리를 앞의 대상과의 관계 속으로 이끌기보다는 서로와 세계에 대해 초연한 분석가, 논평자, 평가자로서 일정한 거리를 두게 만든다. 이 때문에 지식이란 가치 중립적 재료 즉 사실에서 시작한다고 가정하고, 사실은 변경시킬 수 없다고 생각하기 쉽다. 지식이 어디서 비롯하는가가 아니라, 그러한 가치 중립적 사실을 어떻게 사용하고 적용하는가가 문제라고 생각하는 것이다.

이와 같은 상황이 갖는 문제는 ‘앎’ 그 자체에 있다. 지식은 ‘객관적’이어야 한다는 믿음이 앎 그 자체도 객관적이어야 한다는 믿음으로 치환되면서, ‘안다’는 것도 객관적인 것으로 이해되는 경우가 많다. 문법교육의 목적이 학습자들이 언어 및 국어에 대해 올바른 인식과 태도를 지니게 되는 것이라고 할 때, 그 ‘앎’ 역시 객관적이어야 한다는 믿음이 존재한다. 이러한 객관주의적 전통은 매우 오래 전부터 시작되었고 지금도 여전히 지속되고 있다고 판단된다.

그러나 학습자들이 언어와 대항하여 예컨대 암기 등의 방법을 이용하여 언어를 정복하였다고 했을 때, 그가 진정으로 ‘알았다’고 할 수는 없다. 앎은 ‘주관적’인 것이다. 인식 주체와 분리된 인식 대상은, 혹은 객관적으로만 존재하는 인식 대상은 결코 인식 주체의 변화를 유도할 수 없다.²²⁾

우리 자신은 우리가 알고자 하는 실재의 일부이다. 지식은 인식 대상이 그 인식 주체 내부에 존재할 때만 생기는 것이다. ‘알기’ 위해서는 인식 주체와 인식 대상 사이에 인격적 관계가 요구된다. 즉 언어를 멀찍이 떨어져 바라봄을 통해서가 아니라 언어와의 상호 작용을 통해서 배워야 한다. 촌스키가 밝히고자 했던 언어의 신비도 사실은 인간의 머릿속에 있는 생득적 언어 능력이었다. 인식 대상으로서의 언어는 인식 주체의 머릿

22) 무릇 모든 인식론이 답해야 하는 첫 번째 질문을 슈마허는 ‘무엇이 사람으로 하여금 주위 세계에 대해 어떤 것을 알게 해 주는가?’라고 말한다. 객관주의는 대답하기를 그것은 대상을 파악할 수 있는 감각 기관과 그러한 대상들을 이성적이고 논리적인 방식으로 관련시켜 설명할 수 있는 지성이라고 말한다. 이러한 관점에 따르면 실재의 본질적인 구조는 경험적이고 논리적이며 지식은 우리의 감각과 지성이 그러한 실재를 포착할 때 출현한다(Palmer, 1993 : 85).

속에 있다. 더 나아가 진리는 인격적이며 모든 진리는 인격적인 관계를 통해 알려진다. 우리가 알고 있는 것이 우리와 분리된 추상적이고 비인격적인 어떤 것이라면 그것은 진리일 수 없다. 왜냐하면 진리는 주체와 인식 대상 사이의 개방적이고 신실하고 모험적인 상호 침투를 의미하기 때문이다(Palmer, 1993 : 85).²³⁾

조금 더 나아가면 다음과 같은 질문도 가능하다. 중등학생들이 체계적 문법 지식, 객관적 문법 지식을 가질 필요가 정말 있을까. 언어에 관한 체계적인 지식을 가지고 있어야 할 사람은 언어학자나 국어학자가 아닐까. 거꾸로 언어에 관해 체계적 지식을 가진 중등학생을 길러내는 것이 가능하기는 할까. 다변화된 언어 환경에 대처할 수 있도록 언어에 대한 민감성(sensitivity)과 자각 신장에 초점을 두면 안 될까.

그 동안 문법교육을 통해 길러내고자 한 교육적 인간상은 난해한 객관적 지식의 체계를 어렵게 공부해 결국 암기한(정복하거나 승리한) ‘지식인’과 그러한 지식을 실용적 국면에 활용하면서 문법 지식의 필요성과 중요성을 토로하는 ‘실용인’의 모습이였다. 하지만 진정한 의미에서의 ‘지식인’, 진정한 의미에서의 ‘실용인’이라고 말하기도 어렵다. 진정으로 알기 위해서는 삶의 대상(언어 및 국어)과의 상호작용과 삶의 대상(언어 및 국어)과의 인격적 관계가 요구되지만, 그동안 언어와 국어는 정복해야 할 대상이 기만 했던 것이다. 또한 ‘실용성’이 반드시 형이하학적 차원에서의 응용, 즉 눈에 보이는 활용과 적용만을 의미하는 개념이 아니라면 그 동안 강조해온 실용성의 개념은, 예컨대 높임법을 알면 말할 때 더 공손하게 의사소통할 수 있다와 같은, 좀더 확장 및 심화되어 논의될 필요가 있다. 삶의 대상에 대한 이해가 유발한 인식의 전환, 인지적·정의적 체험 역시 실용성의 개념 아래 묶일 수 있다고 본다.

진정한 의미에서의 지식인과 실용인을 길러내는 것은 물론 의미가 있다. 그러나 조금만 더 생각해보면, 중등 문법교육에서 추구해야 하는 교육

23) 전근대적 지식의 문제가 인식 주체와 인식 대상을 지나치게 동일화한 것이었다면, 지금 우리의 문제는 그 둘의 소외와 결별이다. 우리는 지식을 주관성의 혼란으로부터 자유롭게 하려다가 그만 인식 주체를 삶의 그물망 자체로부터 끌어내어 버리고 말았다.

적 인간상의 모습이 그것일까. ‘언어적 주체’ 형성에 좀 더 비중을 두어야 하지 않을까. 물론 언어적 주체로 성장하기 위해서는 지식도 필요하고 그러한 지식을 응용 및 적용할 수 있는 능력도 필요하겠지만 말이다.

‘언어적 주체’란 무엇인가. 그 학생은 어떤 언어 문제 혹은 언어적 사건이 발생했을 때, 그러한 현상에 관심을 가져 민감하게(sensitivity) 반응하면서 왜 그러한 현상이 발생했는지, 향후 어떻게 흘러갈 것인지 생각해 보면서 자신은 어떤 태도를 취할 것인지 스스로 생각하여 결정할 수 있다. 예컨대 전라도 사람과 경상도 사람이 어떤 일로 싸움을 일으켰다가 싸움이 확대되어 전라도 사람들과 경상도 사람들 사이에 감정의 골이 깊어졌다고 해 보자. 언어적 주체로 성장한 학생이라면 방언이 갖는 특성을 기반으로 방언과 사회, 방언과 사고방식 등에 대해 생각해 보면서 자기 나름대로 언어가 갖는 특성을 정리해 보고 그 사건에 대해 ‘비판적 언어 의식’을 형성할 수 있다. 자기의 생각을 다른 사람에게 적극적으로 피력할 수도 있다. 요컨대 언어적 주체는 언어에 관한 기본 지식과 언어에 대한 관심과 흥미를 바탕으로 언어 현상을 분석하고 탐구하여 언어에 관한 인식과 태도를 주체적, 능동적으로 형성해 나갈 수 있는 인간이다.

‘언어적 주체’의 개념을 좀더 상세하게 규정해 보자. 먼저 언어적 주체는 ‘개인’에서 그치지 않고 ‘공동체’를 지향한다. 공식적으로는 관심의 대상이 자기 자신의 언어 사용 방식에서 그치지 않고 공동체의 언어 문제까지 확대되어 있으며, 통시적으로는 우리의 과거 국어 문화와 미래 국어 문화의 발전 방향까지 관심을 갖고 있다는 점에서 그러하다. 특히 중요한 것은 다변화된 언어 환경에서 공동체의 언어 사용 방식, 공동체의 국어 문화 등에 대해 주체적으로 대응할 수 있는 ‘관심, 태도, 민감성, 자각’ 등이다. 공동체의 언어 문제에 대한 관심, 과거의 국어 문화 및 미래 국어 문화에 대한 조망 속에서 현재의 국어 문화를 판단하고자 하기 때문에 굳이 유용성과 도구성의 담론을 가지고 오지 않더라도 ‘국어’ 혹은 ‘언어’에 대한 지식은 그 자체로 중요하다.

둘째 언어적 주체는 ‘객관적이고 체계적인 지식’보다 ‘인격적 지식’의 소유자이다. 여기서 ‘인격적 지식’이란 자기 자신과 공동체의 언어 문제에

대한 고찰과 탐구 등을 바탕으로 스스로 생성하고 체득한 지식을 가리키는 개념이다. 특히 열정과 사랑으로 생성한 지식을 가리키는 개념이다. 암기도 필요하겠지만, 중요한 것은 관련 자료와의 인지적·정의적 상호 작용에 의해 느끼고 생각하면서 정리한 지식을 가리킨다.

셋째, 언어적 주체는 지식의 ‘유용성과 도구성’보다 ‘관계성’을 강조한다. 지식은 그 자체로 가치가 있음을 인정하고 그 지식과의 상호작용을 중시한다. 물론 상호작용의 결과 유용하게 지식이 이용될 수도 있지만, 초점은 상호작용에 있다. 따라서 지식과의 인지적·정의적 상호작용을 통해 지식과 어떤 ‘관계’를 맺고자 하는 일련의 활동이 더 중시된다.

그 동안의 교육적 인간상의 모습이 사실상 ‘언어적 객체’를 생산하고 있었다면 우리가 지향하고자 하는 교육적 인간상은 ‘언어적 주체’이며 이들은 다음 표와 같이 비교될 수 있다.

〈표 5〉 교육적 인간상의 현실태와 지향태

현실태	개인	객관적 지식	유용성과 도구성 강조	언어적 객체
지향태	공동체	인격적 지식	관계성 강조	언어적 주체

만일 우리가 위와 같은 인간을 길러낼 것을 목표로 한다면 객관적인 문법 지식이 체계적으로 제공될 필요는 없다(물론 언어와 국어에 관한 지식은 필요하고 교육 내용 자체의 체계성은 필요하다. 그렇지만 그것은 교육 과정 평가의 문제로 지금 여기서 논의되고 있는 지식의 체계성과는 다른 범주의 내용임에 유의할 필요가 있다). 음운, 어휘, 문장, 텍스트로 이어지는 국어학적 지식의 체계가 고스란히 문법 교과서의 차례로 들어왔을 필요는 경우에 따라 없을 수도 있다. 학생들에게 필요한 것은 언어가 갖는 여러 국면들에 대해 생각해 보게 하는 다양한 언어 자료들로서 경우에 따라 어떤 문법 교과서는 크게 ‘언어와 사회, 언어와 인간, 언어와 사고, 언어와 경제…….’ 등과 같은 대 범주로 구성될 수도 있다. 국어학적 지식이 왜 필요 없겠는가. 이러한 지식도 물론 필요하다. 그러나 그것만이 전부는 아니라는 것을 강조하고자 하는 것이 이 문단의 목적임에 주의하며 독해해 주기를 바란다.²⁴⁾

전통적인 지식관에서 지식이란 세계 혹은 실재를 있는 그대로 거울에 비추는 것과 같은 것이었다. 지식은 이성의 탁월한 기능을 발휘한 소수의 엘리트에 의해서 발견되는 것으로 전제되었다. 따라서 교육은 소수에 의해서 발견된 보편적 진리를 다른 사람들에게 전달 혹은 주입하는 것으로 이해되었다. 똑똑한 국어학자들이 생산한 국어학적 지식을 학생들에게 전수하는 것처럼 말이다. 그러나 새로운 지식관에 의하면 누구든지 공동체적 삶의 과정에서 지식의 생산에 참여하며 관조적 마음을 통해서가 아니라 실천적 활동을 통해 지식을 구성하고 개발할 수 있다. 실천적 활동은 지식을 생산하는 원천이 되기도 하지만, 지식의 타당성과 가치를 검증하는 활동도 된다. 학교는 엘리트나 천재에 의해서 개발된 고도의 권위적 지식만을 대상으로 하는 것이 아니라 새로운 지식 사회의 환경 속에서 대중에 의해서 생산된 지식도 대상으로 할 수 있는 것이다. 따라서 정보의 단순한 수용보다는 지식과 정보를 평가하고 선택하고 조직하고 활용하고 생산하고 재구성하는 능력이 더욱 중요하다.²⁴⁾

이러한 점에서 볼 때 현 문법 교실의 가장 중요한 문제점은 문법 교실을 무엇인가를 ‘실천하는’ 장소로 여기지 않는다는 점에 있다. 실천은 세계 안에서 하는 것이며 교실은 그와 동떨어진 장소로 인식되고 있다. 교실은 학생들의 실천을 준비하는 장소로만 간주되고 학생들의 임무는 그동안 축적된 체계적 지식을 흡수하는 것으로 한정되어 있는 것이다. 요컨대 교실에는 미래와 과거만 있고 현재는 없다. 현 학교 문법교육에서 가장 무시되고 있는 실재는 바로 현재이며, 바로 지금 여기 이 교실에서 일어나고 있는 실재이다. 교실 그 자체가 실천의 장소로 여겨지지 않고 있다는 점이다.

언어가 무생물처럼 딱딱하고 건조한 대상이 아니라 다양한 얼굴을 가진 하나의 인간처럼 학생들에게 다가가야 문법교육은 성공할 수 있다. 언어가 갖는 파괴력(예컨대 언어 분쟁 등)이나 폭력성, 공격성과 이데올로기성

24) 개정 국어과 교육과정의 경우, 7차에 비해 언어와 사회, 언어와 이데올로기 등의 문제를 생각해 볼 수 있는 교육 내용이 상당수 첨가되었다.

25) 이와 같은 새로운 지식관에 관한 설명은 이미 교육부(2000)의 문서에서도 언급되고 있다.

등에 대한 교육도 강조되어야 한다. 또 ‘말 한 마디로 천 냥 빚을 갚을 수 있다’는 속담에서도 함의되는 언어의 생성력, 상대의 마음을 감동시킬 수 있는 아름다움 등에 대한 교육도 강조되어야 한다. 언어가 한 명의 인간 처럼 빠칠 수도 있고 화를 낼 수도 있으며 고마워하거나 손을 내밀 수도 있는 대상으로 인식되어 학생들이 언어와 인격적 관계를 유지할 때에 학생들은 비로소 언어를 알게 되고 사랑하게 된다. 물론 그러한 관계를 유지하기 위해서는 언어 현상 등에 대한 분석과 탐구 활동 등을 통한 상호작용이 필요하다. 그리고 그러한 상호작용은 바로 지금 여기 학교의 문법 교실에서 먼저 실천되어야 한다.

문법교육(학)에서 추구하는 교육적 인간상의 핵심은 ‘지식’이나 ‘활용’, ‘적용’의 문제가 아니라 ‘인식’ 및 ‘태도’의 문제이다. 물론 ‘언어적 주체’를 형성하려면 지식이나 활용, 적용 등이 교육 내용이나 교수 학습 과정에서 강조될 필요도 있을 것이다. 그러나 교육적 인간상, 혹은 교육 목표 차원의 논의라면 ‘지식, 적용, 활용’보다는 교육을 통한 학생의 변화에 초점을 둔 ‘인식’ 및 ‘태도’가 더 중요한 핵심어이다. 교육적 인간상이나 교육 목표 차원의 논의와 교육 내용 및 방법, 평가의 논의는 분명 구별될 필요가 있을 것이다.

V. 결론

본고에서는 지금까지 문법교육(학)에서 논의되어 온 몇 가지 논점을 가지고 그 동안 우리가 암암리에 동의해 온 교육적 인간상의 모습이 무엇이었는지를 살펴보고 그 타당성을 논하였다. 교육적 인간상에 대한 본격적인 논의라기보다는 그 동안 문법교육(학)에서 논의되어 온 몇 가지 담론을 분석하고 그러한 담론이 갖는 특징을 명확히 하면서 간접적으로 문법교육(학)에서 추구해 온 교육적 인간상의 모습을 재구하고 그 타당성을 살펴본 것이다. 본 논의는 그 동안의 문법교육(학) 담론을 분석하고 그 특징을 명

확히 하였을 뿐만 아니라 그러한 논의를 통해 그 동안 전혀 논의되지 못한 ‘교육적 인간상’이라는 새로운 화두를 던졌다는 점에서 의의를 가질 것으로 보인다.

그 동안 국어교육의 영역 설정 문제를 포함하여 문법교육 내용 체계 등과 관련된 논의는 근본적으로 교육 내용의 수정 보완을 문제 삼고 있는데, 그와 같은 지리한 논의들이 계속된 데에는 근본적으로 왜 특정 교육 내용이 가치가 있는가에 대한 교육적 합의가 이루어지지 않았기 때문이다. 사실상 국어교육학의 학문적 발전에도 불구하고 우리는 여전히 우리가 국어교육을 통해 육성하고자 하는 교육적 인간상에 대한 명확한 그림을 갖고 있지 못하다. 문법교육과정 개정이 끝난 지금, 문법교육을 통해 기르고자 하는 교육적 인간상의 구체적인 상 역시 불분명한 것은 물론이다. 지금 이 순간 가장 필요한 논의 중의 하나는 문법교육을 통해 길러내고자 하는 교육적 인간상이 무엇인지에 대한 교육 본질론적 차원의 논의이다. 만일 대중요법적 차원의 논의가 지속된다면, 추후 교육 과정 개정 작업에서는 정말로 문법이 국어교육의 영역에서 제 자리를 차지하지 못하는 상황이 올 수도 있다.

교육과정은 지식 사회의 소산 가운데 그 어느 것보다도 힘 있는 ‘소통체’의 기능을 수행할 수 있다. 과거에는 교육과정이 국가 권력에 의해 유용성을 담보 받았지만, 앞으로는 다양한 비교육계 사람들까지 참여하면서 그 유용성을 검증받는 시스템으로 변화할 것이라고 한다. 이처럼 교육을 둘러싼 내적·외적 소통 코드가 다양해질수록 교육과정의 소통성은 더 큰 질적 변화를 요청받게 될 것이다. 교육과정 개정의 절차적 합리성 즉 외적 소통성만이 문제가 되는 것이 아니라 지식과 기능이 학생의 학습 공간 속에서 소통될 수 있게 하는 교육과정의 자질 즉 내적 소통성 역시 사회적 문제로 더욱 크게 부각되는 사회가 올 것이다. 문법이 학생들의 삶 속에서 진정으로 내적 소통성을 가질 수 있도록 하기 위해서는 어떤 논의들이 필요한지에 대한 교육본질론적 차원의 연구가 활성화되기를 희망한다.*

* 본 논문은 2007. 2. 15. 투고되었으며, 2007. 3. 9. 심사가 시작되어 2007. 3. 29. 심사가 종료되었음.

■ 참고문헌

- 교육부(1998), 「7차 국어과 교육과정 해설서」.
- 교육부(2000), 「지식 기반 사회와 교육」, 교육부 자료집.
- 교육부(2007), 「개정 국어과 교육과정」, (2007.2.28).
- 교육부(2007), 「초중등학교 교육과정(총론)」, (2007.2.28).
- 김광해(1997), 「국어지식교육론」, 서울대 출판부.
- 김동환(2003), 「문학교육과 객관식 평가의 문제」, 「국어교육학연구」 18.
- 김은성(2005), “영국의 문법교육에 대한 고찰”, 「한국문법교육학회 제2회 학술대회 자료집」.
- 김창원(2000), “대학수학능력시험의 문제점과 개선 방안—읽기 영역을 중심으로”, 「국어교육학연구」 10, 147쪽.
- 김혜숙(2005), 「우리 말글 교육의 모습과 쓰임」, 월인.
- 민현식(2005), “국어과 교육과정의 개선 방향(2)”, 「국어 교육 내용 영역 구분 및 선정 준거, 국어과 교육과정 쟁점 토론회(2차)」, 한국교육과정평가원.
- 박덕유(2005), 「문법교육의 이론과 실제」, 역락, 31쪽.
- 박삼서(2006), “21세기 한국교육의 방향과 ‘국가수준 교육과정’의 설계”, 「국가수준 교육과정, 무엇을 어떻게 개정할 것인가?」, 한국교육과정평가원 개원 7주년 기념 세미나 자료집, 2쪽.
- 박영순(2005), 「국어문법교육론」, 박이정.
- 박형우(2003), 「국어지식 영역의 방향과 교과서」, 「청람어문교육학」 22.
- 성기철(2002), 「국어학과 국어교육」, 「국어교육」 108.
- 성낙수(2005), “초중고등학생들의 국어 사용의 실태와 분석”, 「청람어문교육」 31.
- 신명선(2006-), 통합적 문법교육에 관한 담론 분석, 한국어학 31.
- 신명선(2006-), 개정 문법교육과정의 지향점과 교과서 개발의 방향에 관한 연구, 「한국문법교육학회 제5회 학술대회 자료집」.
- 이관규(2001), “학교 문법교육에 있어서 탐구 학습의 효율성과 한계점에 대한 실증적 연구”, 「국어교육」 106.
- 이관규(2006), “세계의 자국어 교육 과정에 대한 연구—내용 영역을 중심으로”, 「새국어교육」 72.
- 이도영(2003), 「국어 지식 교육의 현실과 혁신적 개선 방안 연구」, 「어문연구」 31-4.
- 이문규(2003), 「국어지식의 가치와 교육 방향」, 「국어교육학연구」 35, 269~277쪽.
- 이병규(2002), 「국어 지식 교육의 위상 재고」, 「초등국어교육」 12.
- 이충우(2006), 「국어 문법의 교육과 연구」, 역락.

주세형(2006), 「문법교육론과 국어학적 지식의 지평 확장」, 역락.

최영환(1992), “국어교육에서 문법지도의 위상”, 「국어교육학연구」 2.

허경철(2005), “교육과정 총론 개정의 기본 성격과 방향 및 주요 내용”, 「국가수준 교육과정, 무엇을 어떻게 개정할 것인가?」, 한국교육과정평가원 개원 7주년 기념 세미나 자료집, 28쪽.

허재영(2004), “문법 교육 과정의 변천”, 「한국문법교육학회 제1회 전국학술대회 자료집」.

한국문법교육학회(2005), 건의서.

Palmer, P. J.(1993), To Know as we Known—Education as a Spiritual Journey—, HarperSanfrancisco, 이종태 옮김, 가르침과 배움의 형성, Ivp, 2000, 85쪽.

<초록>

문법교육에서 추구하는 교육적 인간상에 관한 연구

신명선

본고는 지금까지 문법교육(학)에서 논의되어 온 몇 가지 논점을 가지고 그 동안 우리가 암암리에 동의해 온 교육적 인간상의 모습이 무엇이었는지를 비판적으로 고찰하고자 한 것이다.

이러한 작업을 위해 먼저 수능 언어 영역의 어휘·어법 문항과 교육과정의 특성을 분석하여 몇 가지 논점을 추출하였다. 문법교육(학)의 필요성과 위상 약화 문제, 체계적 지식에 대한 신화와 사고력 및 탐구력 중시의 경향, 유용성과 도구성에 의 강조 등이 그것이다.

위의 세 가지 논점을 바탕으로 그 동안 문법교육학에서 추구해온 교육적 인간상의 모습을 재구성해 보았는데 그것은 지식인과 실용인으로 정리해 볼 수 있다. 본고에서는 지식인과 실용인이 가지는 타당성을 인정하지만, 그보다 언어적 주체 형성에 좀더 초점을 두어야 함을 강조하였다. 교육적 인간상의 현실태와 이상태를 정리하면 다음과 같다.

〈교육적 인간상의 현실태와 지향태〉

현실태	개인	객관적 지식	유용성과 도구성 강조	언어적 객체
지향태	공동체	인격적 지식	관계성 강조	언어적 주체

본 논의는 그 동안의 문법교육(학) 담론을 분석하고 그 특징을 명확히 하었을 뿐만 아니라 그러한 논의를 통해 그 동안 전혀 논의되지 못한 ‘교육적 인간상’이라는 새로운 화두를 던졌다는 점에서 의의를 가질 것으로 보인다.

【핵심어】 문법교육, 문법교육학, 수능 언어 영역, 국어과 교육과정, 문법 교육과정, 교육적 인간상, 지식인, 실용인, 언어적 주체 형성

<Abstract>

An Essay on the Ideal Educational Human-Being
sought after in Grammar Education

Sin, Myeong-seon

This essay is the investigation about the ideal educational human-being sought after in grammar education. Up to the present, there is not a study on the ideal educational human-being in grammar education. Therefore I had to infer the ideal educational human-being in grammar education based on the key arguments about grammar education. This essay investigates and criticizes the ideal educational human-being sought after in grammar education.

I drew key points through analysis about language domain of CSAT(College of Scholastic Ability test) and a language curriculum. That's three ; The dispute about the necessity of grammar education, the tendency to emphasize an systematic knowledge and thinking faculty, the stress on usefulness.

If we form conclusions from key points, the ideal educational human-being sought after in grammar education is 'an intellectual' and 'a pragmatist'. I recognized the value of 'an intellectual' and 'a pragmatist'. But I gave weight to formate 'an linguistic subject'.

[Key words] grammar education, CSAT, grammar curriculum, the ideal educational human-being, an linguistic subject