

국어과 교육에서 정의교육의 향방과 재개념화

박 인 기(인천교대)

차 례

1. 정의교육 논의의 흐름과 조망
2. 정의교육 일반론과 국어과 교육
3. 국어과 교육에서의 정의교육 양태
4. 국어과의 정의교육을 위한 재개념화
5. 국어과 정의교육의 미래 지향하기 제언

1. 정의교육 논의의 흐름과 조망

정의교육(情意教育)의 필요성에 대한 논의는 약하기로 한다. 정의교육은 교육 보편의 목표이기도 하지만 정의(情意) 고갈을 실감하는 현대인들의 시대적 요구이기 때문이다. 상황과 표현 방식은 각기 다르지만 '정의적 인간'에 대한 교육적 이상을 우리는 무수히 강조한다. 그만큼 공감과 합의를 충분히 확보하고 있는 주제가 정의교육이다.

국어과 교육에서 정의교육의 문제는 실천 현장에서 개별지도나 평가와 관련하여 임상적으로 논의되기는 하지만, 학문 담론으로 본격화되는 수준에는 이르지 못하였다. 이렇게 된 데에는 두 가지 원인이 있다. 첫째는 이 문제를 거론할 만한 충분한 연구 업적을 국어교육학계가 가지지 못했다는 것이며, 둘째는 정의의 실체가 여전히 기왕의 탐색 방법으로는 잘 잡히지 아니하는 현상, 즉 정의의 본질에 기인하는 것이기도 하

다. 사정이 그러하다 보니 국어과 교육에서 정의교육의 문제는 정의의 보편적 가치만 있을 뿐, 국어과로서의 실천과 구체화는 '하는 듯 실제로는 하지 아니하는 상태로 표류해 왔다. 국어과 이외의 다른 교과도 사정은 비슷한 듯하다.

국어과 교육에서 정의교육 논의는 정의교육이 미래의 인간과 교육환경에 매우 중요하다는 인식에서 출발한다. 특히 정의는 인간 정신 작용을 표상하는 '언어화(또는 의미화)의 방식'에 관여하는 아주 중요한 요인이다. 그런데도 불구하고 정의교육이 국어과적 정체(正體)를 갖추지 못했다는 문제 인식을 전제로 한다. 그래서 보편 원리로만 존재하는 '정의교육'을 국어과의 특수 원리로 파악하고, 정의(또는 정의교육)를 국어과 교육의 토양에서 재개념화할 수 있는 가능성을 제기해 보기로 한다. 그러나 이는 인간 정신 작용의 기본 가정들을 건드리는 작업이어서 '가설'의 모습을 띠지 아니할 수 없다. 검증과 타당화는 이후의 과제로 넘긴다.

정의교육(情意教育)의 논의 기반을 공유하기 위해서, 현재 보편화 된 정의 및 정의교육의 개념을 간략히 정리해 보기로 한다. 아울러 정의교육에 대한 관심과 연구가 어떤 흐름을 타고 이어졌는지를 살펴보기로 한다. 이는 국어과 교육 안에서 정의교육의 방향과 재개념화를 위한 전제를 살피기 위한 것이다.

정의(情意 affect)는 인지, 운동기능 등과 함께 인간의 성향(性向)을 나타내는 한 영역이며, 태도, 정서, 흥미, 신념, 의지, 가치관 및 인성경향 등을 포함하는 심리적 특성을 말한다. 그 중에서도 개성, 품성, 도덕성 등은 비교적 긴 시간에 작용되며, 일관된 정의적 특징을 말한다. 정의는 그 나름의 몇 가지 특성을 가지는데, 그것은 ① 비가시성, ② 방향성(경향성), ③ 학습성, ④ 관계성, ⑤ 일관성 및 안정성 등으로 일컬어진다(교육학 용어 사전, 1994).

정의는 그 자체로(또는 다른 가치 기제를 건드림으로써) 어떤 가치를 지니기 때문에 교육적으로 주목을 받는다. 이를 '정의적 가치(affective value)'라고 하는데, 정의적 가치는 인간의 정신적 작용 가운데 지적 가

치에 대비되는 가치로서, 태도·기질·정서·가치관·동기 등에 관련되는 가치를 말한다. 정의적 가치의 영역에 포함되는 것은 ① 감각적 쾌락을 얻는 과정에서 획득되는 정서적 가치 ② 아름다움을 경험할 때 경험되는 심미적 가치 ③ 의(義)와 선(善)에 대한 관념에 따라서 경험하게 되는 도덕적 가치 등이 있다.

이렇게 심리학적 개념으로 보면 정의는 정서보다 넓은 개념에 속한다. 이를 절대적 상위 개념으로 보아도 될 것인지에 대해서는 별도의 검토가 필요하다. 정의의 개념이 이렇게 확산적이고 포괄적이기 때문에 ‘큰 우산의 용어(large umbrella term)’라고도 한다. 정서, 태도, 분위기, 멋, 선호, 동기, 직관 등이 모두 포함되기 때문이다. ‘정의’라 지니는 이러한 개념 위상 때문에 교과교육학에서 정의를 구체적 교육 목표로 고려하고 실천하면서도, 실제의 인간 정신 현상 속에서 ‘순수한 정의적 상태란 없다’는 것을 인식하게 되었다. 인간의 구체적 경험 속에서는 인지와 정의는 서로 뒤섞여 있다고 보았던 것이다.

1980년대 중반 이후에는 현실적으로 추구하는 인지적 목표가 드러나는 어떤 특정의 지적 특성에겐 반드시 정의적 요소가 수반되고 있음을 보고하고 있다. 특히 정서가 인지를 어떻게 매개하고 있는지를 밝히는 데 주력하고 있다. 예컨대 학생들의 정서 상태가 선택적 지각과 학습효과에 필터 역할을 하고 있는지를 밝히는 데 주력한다. 그런가하면 학습과 회상간에 정서적 일관성이 존재할 때 기억이 더 잘 이루어짐을 발견하였다. 이와 같이 정의적 특성은 다른 사람과의 상호작용 뿐 아니라 인지 이론도 폭넓게 설명하는 이론적 근거를 마련해 준다(Snow & Farr, 1987).

국어과 교육에서 특히 중요하게 다루어야 할 정의적 특성으로 ‘태도’의 자질을 제정한 연구(Marzano, 1991)를 주목할 필요가 있다. 마르자노는 언어 학습에서 정의적 요인의 구체적 항목으로 ① 자아(self)와 환경에 대한 태도, ② 자아와 과제에 대한 태도, ③ 자아와 타자에 대한 태도를 언급한 것이다. 이는 언어 사용에서 인식 주체의 태도에 정의가 관여하는 것을 시사하며, 바로 그 사실이 언어교육에서 가장 의미 있다는

것을 강조한 것으로 보인다. 대체로 정의 연구는 정의교육의 중심 명제로 ‘선호’, ‘동기’, ‘불안’, ‘흥미’ 등에 대해서 집중적인 관심을 보여 왔는데, 이러한 ‘일차적 느낌’ 중심의 정의교육론에서 비로소 벗어나는 모습을 보여주었다. 국어과 교육의 구체적 특성을 드러내는 정의적 자질을 밝히는 데 초점을 두는 연구 관심이 요청된다고 하겠다.

미국의 경우, 정의(情意)와 관련된 읽기 연구로서 전형을 보이는 연구로 다음의 것들을 꼽는다(Purves, Alan, C., Linda, P. & Sarah, J., 1994).

- 1) 읽기 학습 결과(행동)와 태도 사이의 관계(Quinn, and Jadav, 1987.)
- 2) 읽기에 대한 아동의 태도 특성(Parker, and Paradis, 1986)
- 3) 읽기 과정에서 인지와 정의 사이의 혼재/착각 현상

학습 행동과 태도, 학습 과제에 대한 태도 등을 연구 테마로 삼는 흐름을 발견할 수 있다. 정의교육을 정면으로 다루지는 않지만, 우리 한국의 경우도 대부분의 국어과 현장 연구가 이러한 패턴에 근접되어 있음을 볼 수 있다는 것이 흥미롭다. 인지에 해당하는 것과 정의에 해당하는 것을 변별하려는 노력이 언어사용 현상 속에서는 의미 없음을 보이는 연구 결과들이 일반화되었다. 이런 연구들의 영향으로 교과교육에서는 ‘정의교육 연구(실천)’를 교과 활동의 고유한 목표로 설정하기 어려운 경향도 없지 않았다고 본다. 이는 우리의 경우도 비슷하다.

그러면서도 분리된 정의 교육의 실체에 집착하는 성향이 최근까지도 만만치 않다. 1964년에 나와 70년대 이후 우리 현장에 모형처럼 주입된 Krathwhol(1964)의 정의적 목표 체계인 [감수-반응-가치화-일반화-인격화]의 이미지가 너무 강하게 각인된 탓이라 본다. 여기에 구체적 교과 교육 실천에 기반을 두지 아니한, 추상적 원리로서의 정의교육 강조가, 마치 하나의 교과처럼 별도의 정의교육이 따로 있다는 인식을 심어 주게 된 것으로 본다.

Ruddell(1976)은 읽기 과정 모형에 ‘정의’를 포함시켰다. 그는 ‘정의적

작동자(affective mobilizer)'라는 개념을 사용하여 정의적 자질이 관여하는 읽기 과정을 상정했다는 점에서 주목받는다. '작동자'는 독자의 읽기 목표나 의도에 영향을 미친다고 보았던 것이다.

문학교육 쪽은 독자 반응 이론에서 정의 연구가 두드러졌다. 독자 반응 이론에 근거한 정의 연구는 ① 독자의 정의적 반응과 관련되는 텍스트의 특징을 구명하려는 연구 성향 ② 독자의 정의적 성향과 그에 수반되는 반응에 대한 연구 성향 등 두 개의 범주로 귀착되었다. 이는 국어과 정의교육 연구(실천)의 형태적 범주를 가장 자연스럽게 보여주는 표본의 역할을 한다.

이와는 좀 다르게 경험적 데이터를 기반으로 스토리와 정의의 관계를 살피는 경험적 연구들이 있다. 정의적 작용에 대한 관심이라기보다는 오히려 인지심리학적 접근으로서의 이야기 담화 분석이라는 면이 오히려 강하다. 호기심, 놀라움 등과 같은 독자의 정의적 상태를 이야기 담화 구조에 연결시키는 관점은 정의적 연구의 구조적 접근이라는 점에서 의미를 지닌다. 그리고 읽기 자료나 과제 자체의 정의적 잠재성을 다각도로 캐는 연구도 있었다. 이야기와 설명문에 대한 개별 독자의 반응 역할에 대한 연구가 여기에 해당한다(Rogers, 1990).

이러한 정의교육 연구의 흐름에도 불구하고 인간의 언어 사용과 관련하여 '정의'는 여전히 다가가기 힘든 세계이다. 규명되지 않기 때문에 실천 원리를 개발하기 힘든 것이다. 일찍이 Rosenblatt가 독자의 총체적 태도를 의미하는 '자세(stance)' 개념을 내세우며 언급한 말을 떠올리게 된다.

“독자의 자세(stance)는 무수히 많은 요인들의 상호관련과 상호작용에 의해서 이루어지는데, 정의는 그 중 하나일 뿐이다. 그러나 독자 반응은 반드시 심미적이고 정서적인 것을 포함한다.”

정의의 작용과 관여가 매우 다양하기 때문에 정의의 실체를 국어과 속에서 구명하기란 쉽지 않다. 텍스트 경험이 주가 되는 국어과 교육에

서는 ‘정의’는 내용의 문제인가 맥락의 문제인가. 정의 자체는 잡히지 아니하는 것이며 오직 정의적인 현상이 있을 뿐인가. 그렇다면 정의 연구는 어쩔 수 없이 경험적 귀납에 의존해야 하는가. 언어 사용 속의 정의는 언어 사용(의미 소통)에 관여하는 외연적 요소들인가. 이 외연적 요소들은 교육적 통제 내에 있는가, 아니면 교육적 통제 밖에 있는가.

2. 정의교육 일반론과 국어과 교육

정의교육 일반론은 전인(全人)의 당위를 근거로 한다. 주지적 측면만 강조할 것이 아니라, 정의의 측면까지도 포함하는, 균형적 발달을 도모하여 전인을 길러야 한다는 데서 정의교육의 목소리는 커진다. 이것이 교육의 당위라면, 학문적 타당성도 있다. 학문적으로 보면 정의는 인간의 심리적 이해와 관련하여 인간 정신의 상당 부분을 설명해 주는 부분이기 때문에 중요하다.

그러니까 심리학적 관심사로서 정의(정서)는 일정한 학문적 전통을 가지고 있다. 일례로 정서가 체계적으로 연구된 것은 실험심리학자 Wilhelm Wunt가 1879년에 심리학 실험실을 만든 이후라고 한다. 그는 정서를 세 가지 차원의 감정 결합 체계(①유쾌-불쾌의 결합 차원 ②흥분-진정의 결합 차원 ③긴장-이완의 결합 차원)로 보았다. 이후 현대심리학에서는 정서를 인간의 삼대 정신활동인 성격, 인지, 정서 등의 측면으로 구분하여 혹은 삼자 관계 속에서 접근해 왔다(김경희, 1995).

정의나 정서가 인간 정신 기능의 질적인 측면임을 밝히는 연구도 심리학의 연구 전통에서 나온 것이다. 행동주의 심리학은 정의의 내용과 본질보다는 정의의 정도(쾌-불쾌의 정도, 흥분-진정의 정도 등)를 밝히는 데 노력을 기울여 온 것으로 보인다. 이는 물론 자극-반응의 기제 내에서 정의를 ‘성취’와 ‘동기’라는 교육적 개념에 결부시켜 나가려는 것이었다. 이 과정에서 ‘인간 정신 기능의 질적인 측면’이 얼마나 섬세한 국면이며 얼마나 비가시적인 자질들로 이루어진 것인지를 알게 되었다. 이러한 정의의 불가시성에도 불구하고 전인교육의 중요성을 주장함에

있어서는 성취와 정의의 관련이 무엇보다 중요하다는 것을 강조하지 않을 수 없다. 정의교육은 그래서 자칫 추상적 당위에 그치기 쉽다.

그렇기 때문에 이러한 정의교육 일반론은 막상 실천 현장의 국어과 교육으로서는 막연함 그 자체이다. 정의교육을 딱히 어떻게 받아들여야 할지 그 구체성이 안 보이기에 막연한 것이다. 왜냐하면 정의교육의 실체와 내용이 텍스트 차원에서 선명하게 마련되지 않는 한, 국어교사들은 정의교육의 실천 행로를 찾기가 곤혹스럽기 때문이다. 그저 교실(수업)의 분위기를 학생들의 감정이 살아나는 쪽으로 만들어 나가는 정도의 정의교육이 상상될 뿐이다. 이것은 대체로 교수자의 개성 있는 감수성에 의존하거나, 교수 화법의 감화력에 의존하는 것이 될 수밖에 없었다. 그러나 이는 교수의 기질상의 특성을 살리는 것 이상이 될 수 없다. 정의교육 일반론이 국어과에 정착하기 어려운 모습의 전형이다.

그렇다고 국어과 교육 쪽의 잘못이 전혀 없는지도 되짚어 볼 일이다. 먼저 우리는 오랜 동안 내용 중심의 교육 전통에서 국어교육을 해 왔다. 다시 말해서 방법이 내용을 정화할 수 있다는 수업 인식론을 체득하여 그것을 내면화 해 온 전통이 아직 미약하다. 내용 범주가 먼저 확보되면 일단 국어과 교육의 구체적 실천이 거의 이루어진 것으로 보는 풍토가 지배적이었기 때문이다. 더구나 내용과 방법의 부단한 교섭을 통하여 국어교육의 정체성을 쌓는 데 익숙하지 못했던 것이다. 내용이 요청하는 방법의 변주가 무한히 다양할 수 있음을 각성하는 데서 정의교육 일반이 국어과 교육 실천의 한 토양으로 자리잡을 수 있는 가능성을 우리는 시도조차 하지 않고 있는 것이다. 정의교육 그 자체의 내용 실체에만 너무 연연해하는 것이 아닌지 돌아 볼 일이다. 정의교육과 관련하여 귀납적이고 경험주의적인 국어과 방법론을 우리가 더 많이 개발해야 할 필요를 느끼게 된다. 이런 양비론(兩非論)이 부담스럽다는 것을 알면서도 이를 지적하지 않을 수 없는 것은, 교육학 일반과 교과교육학의 생산적 소통, 역지사지(易地思之)의 소통이 그만큼 아쉽기 때문이다. 다음으로, 정의교육 일반론이 행동주의 심리학을 비롯한 현대심리학에 치중해 있음으로 해서, 막상 국어과 교육이 다루고 있는 정서 교육의 내

용과 얼마간의 편차를 보이고 있다는 것이다. 초기의 정의 연구는 행동주의 심리학의 지배 하에 있었다. 그래서 분노, 놀람, 만족, 불쾌, 부러움, 질투 등의 본능적 상관태(相關態)에 해당하는 인간의 감정 작용에 주된 관심을 가지고 연구하는 것이 주조를 이루었다.

결론부터 말하면, 정의교육 일반론은 인간 존재의 정신행동 미분화 상태인 유아 대상 수준의 정의(정서)에 대해 집중적인 담론을 펼쳐 보이는 데 반해서, 국어과 교육에서 다루고 있는 정서들은 대부분 상당한 수준의 텍스트 경험과 더불어 이루어지는 '교양된 정서'이거나 '정서의 교양화'이다. 전자가 일반론으로서의 보편성에 안주해 있었다면, 후자는 일종의 교과 문화 같은 그 나름의 조건화된 정의의 영역을 은연중에 구축하고 있었던 것이다. 그래서 실제로 정의교육 일반론이나 정서 이론 등은 유아교육 영역 또는 아동 발달 분야에 기여하는 역할을 자임하는 양상으로 흘러 간 면이 없지 않다. 이런 편차가 심해지다 보면 양자가 정의에 대해서 이야기하는 듯하면서도, 사실은 상당히 다른 그 무엇을 이야기하고 있는 장면에 도달하게 된다. 정의교육 일반론이 초등학교 고학년 이상의 국어과 교육 내용에 실제로 잘 호응되는 실천 원리를 줄 수 있는 것이 현재로서는 그다지 많지 않다는 것이 필자의 생각이다. 오히려 국어 교과 쪽에서 '교과 내적 정의교육'을 재개념화하는 작업을 하면서 스스로 새롭게 원리와 실천 아이디어를 개발하는 것이 현실적으로 바람직하다는 생각을 하게 된다.

정의교육 일반론이 주로 심리학적 기제로 구축되어 있음을 어떻게 판단해야 할 것인가. 그나마 최근 구성주의 인지론의 등장으로 '정의'의 문제는 한 걸음 뒤쪽으로 밀려나는 느낌이다.¹⁾ 기능적이고 기술적인 접근이 지배하는 풍토 속에서는 '다시 철학으로'의 명제를 앞세워야 한다.

가령 '정서'의 개념을 철저히 행동주의 심리학의 견지에서 파악하여

1) 이는 미국 유럽 등지에서도 나타나는 현상이다. 쓰기에서 정의의 현상을 검증하는 주요 범주로 정서 동기와 더불어 '직관'을 빼놓을 수 없다. 인지심리학이나 구성주의 이론은 '직관'의 현상에 대해서는 이른바 이론의 대상으로 치지 아니하는 모습을 보인다. 따라서 쓰기에서의 정의 연구는 경험적 연구나 사례 연구의 중요성을 간과할 수 없다.

다음과 같이 설명하였을 때, 국어과 교육에서의 정서교육은 이를 어떤 점에서 잘 적용할 수 있는가. 또 어떤 점에서는 적용상의 한계를 가지는가. 그리고 국어과 교육 내의 어떤 국면의 정서교육에 대해서 이론적 도움을 받을 수 있는가, 없는가.

정서란 내적 요구에 의해서 생긴 외계에의 행동 또는 행동 경향을 의미한다. 따라서 정서에는 다음의 네 가지 면이 있다.

- ① 유기체 내부의 생리적 동요: 이것은 정서표출의 호흡, 맥박, 내분비, 안면 표정 등의 변화를 말한다.
- ② 자극 대상: 물체 뿐 아니라 기호(記號), 언어, 문장, 사회조건, 관념, 기억 등이 포함된다.
- ③ 자극: 자극 대상이 유기체 내부에 유발하는 감정 체험이다.
- ④ 행동: 정서에 수반해서 나타나는 행동이다.

이 중에는 ㉠ 공격적 파괴행동, 분노와 같은 행동, ㉡ 연애, 기쁨 같은 정서표출의 접근 행동, ㉢ 공포의 정서에서 나타나는 도피 반응, ㉤ 우울 및 비탄의 정서 표출에 나타나는 반응의 정지 등이 있다(교육학 용어 사전, 1994).

텍스트 경험을 통해서 이루어지는 국어과 교육에서, 길러주고자 하는 ‘유의미한 정서’는 미시 심리학의 통제권 밖에 있는 것도 있다. 정의적 현상은 인간이 활동하는 구체적 정황 속에서 계속적으로 일어나는 것이기 때문에, 정의적 작용이 일어날 때 인간 정신 행동의 다른 한 국면인 인지의 측면과 어쩔 수 없이 맞물리게 된다. 그래서 정의의 독립적 설명은 어렵다. 게다가 바람직한 정서의 체험(정의교육의 내용)은 사회·문화적 환경과의 교섭도 있다. 언어의 생산과 수용 등 소통에서 경험하는 ‘정의’(또는 그 소통을 의미 있도록 하게 하는 정의)는 주체와 대상의 상호작용을 둘러싼 맥락으로서의 ‘정의’도 있다. 경험 내용으로서의 ‘정의’, 경험을 돕는 ‘정의’, 이 두 정의를 상호 상승시키는 정의도 있다. 이것이 언어 사용 현상 속에서는 함께 존재한다.

텍스트 경험, 언어 경험과 관련되는 국어과 교육에서는 거시 인식론

의 밑그림을 가지고 정의교육에 다가갈 필요가 있다.

3. 국어과 교육에서의 정의교육 양태

우리에게 ‘정의’는 6·70년대 blooms의 목표분류학이 소개되면서 익어진 개념이다. 이처럼 행동주의 심리학 이후 지금까지 ‘정의(affect)’는 ‘인지(cognition)’와 더불어 이항구조로 각인되어 왔다. 이는 정의가 인지가 현상 속에서도 별개로 존재한다는 왜곡된 고정관념을 불러일으키기도 했다.

대부분의 국어과 교사들은 정의교육의 중요성에 대해서는 충분히 인식하고 있으나, 그것의 의도적 기획에 대해서는 적절한 아이디어를 가지고 있지 못하다. 그런가 하면 정의교육을 명시적 기획으로 가지고 있지는 못하지만 국어과 수업의 일관된 분위기 요소로 늘 의식하고 있다는 교사들도 적지 아니하다. 다만 이를 제재에 의존해서 유지하느냐, 교사의 인성(감수성)에 의존해서 유지하느냐의 차이가 있는 것 같다.²⁾

국어과 교육에서 이루어질 수 있는 정의교육의 양태는 다음 두 가지로 제안할 수 있다. 이는 일종의 규범적 논의에 해당하는 것으로서, 국어과 교육에서 정의교육의 운영 범주가 어떠해야 할 것인지를 탐색하는 현 단계 아이디어의 수준이다.

<양태1> 교육과정 운영 절차에 따르는 국어과 정의교육 양태

- (1) 학생의 언어 활동에서 일정한 정의적 수준을 목표화 하는 범주
- (2) 학생의 정의적 반응을 고양하는 텍스트를 선정하는 범주
- (3) 평가에서 정의적 평가 목표를 구체적으로 반영하는 범주

<양태1>은 교육과정의 항존 형식(恒存形式)을 따라서 정의교육의 요

2) 이 발제 준비와 관련하여 현장 교사 및 교과 전문가들과 비공식적 인터뷰를 통해서 알아 본 내용이다. 이는 그들의 일반화된 경험치로서의 국어과 정의교육 양태라 할 수 있을 것이다.

소를 일관되게 강조해 주는 양태이다. 정의적 수준의 목표화는 7차 교육과정의 경우, 내용체계 상의 ‘가치’에서 구현해 주고 있다 하겠다. 정의적 반응을 고양하는 텍스트의 선정은 표준화된 교과서를 문제삼기보다는 교사 차원의 교재 텍스트를 논하는 것이 더 바람직하다. 국어과의 정의교육은 비형식적인(informal) 수업 및 평가의 장면에 더 어울리는 것이다. 교육과정 운영 절차에 따른 정의교육은 기계적 공식주의에 흐를 위험이 있다. 목표나 내용이 언어 현상에서 추출 검증되지 아니하면, ‘정의’를 고립적으로 접근하게 할 가능성이 있다. 이러한 시도는 이전에도 성공과 실패의 사례들이 각각 있다.

<양태2> 정의적 활동 전략에 따른 국어과 정의교육 양태

- (1) 기능별/화행별/장르별/주제별 정의적 언어 활동의 수업 모형을 운영하는 범주
- (2) 국어 학습에 친화적 태도를 위한(정의적 동기 가지기) 모형을 운영하는 범주
- (3) 국어과 수업에서 ‘정의적 도제’로서의 교사 모형을 적용하는 범주

<양태2>는 <양태1>보다는 역동적이고 전략적인 관점으로 국어과 정의교육을 설계하는 모습을 보여주고 있다. 정의 및 정의교육 자체가 가지는 유동성과 상황 중심성을 제대로 포착하려면 교육과정의 항존적 체제 속에 정의를 고정화시키는 것보다는 국어교육의 여러 국면마다 필요한 정의교육 모형을 개발하여 사용하자는 관점이다. (1)이 텍스트의 정의적 자질을 중심 축으로 삼는 것이라면 (2)는 국어 교과에 대한 학생들의 정의적 동기를 강화하는 데 주안을 둔 것이고, (3)은 정의적 존재로서의 바람직한 모델을 국어교사에게서 구할 수 있는 가능성을 시사한다. 이는 정의교육 전체의 체계성이 문제될 수 있을 것이다. 그러나 오히려 정의교육은 탈체계성이 필요하다는 지적도 있다는 점을 고려할 수도 있다.

<양태3> 정의 요소의 생성/효과 관점에 따른 국어과 정의교육 양태

(1) 텍스트의 정의적 자질을 강조하는 국어과 수업 설계 범주

(2) 수용자의 정의적 반응을 강조하는 국어과 수업 실천 범주

<양태3>은 독자반응 이론의 한 변용(變容)으로서, 국어과 교육에서 정의적 요소가 어디서 생겨나서 어디에 미치는가를 중시한 것이다. 정의적 요소의 발생원(發生源)을 텍스트로 보고, 교재 기획의 단계에서 정의적 자질을 반영하고, 수업 실천도 정의적 반응에 초점을 둔다. <양태1>과 겹치는 국면도 지니고 있고 텍스트를 왜곡할 수도 있다는 결함이 있으나, 인지적 경사가 심한 국어과 수업에 대한 비판적 대안의 일종으로서 제시할 만하다.

현재 우리 국어과 교육은 정의교육의 요소를 주로 어디에서 반영하고 있는가. 교수 철학상으로는 정의교육에 대해서 중요한 인식을 하고 있는 편이다. 그러나 실제의 교수 학습에서는 그 반영도가 떨어진다. 언어 기능을 직접 가르치고, 효율성에 기반을 둔 수업 모형들이 정의의 공간을 수업에서 몰아내기 때문이 아닌가 한다. 이와 관련하여 첨단 교육공학 기제들이 국어과 정의교육을 어떻게 도울 수 있는지(혹은 어떻게 방해할 수 있는지)를 진단해 보는 일도 의미 있으리라 생각한다. 이는 정의적 전달과 관련하여 국어 교사의 언어적 감화력이란 무엇이고 어떤 것이 되어야 하는지를 묻는 것이 된다. 국어과 정의교육이 가장 홀대되고 있는 국면은 평가 단계이다. 이는 오랜 기간 동안의 표준화된 공식적 평가 문화가 학교를 지배했던 데서 그 원인을 찾아야 할 것이다. 모호한 것은 평가하지 않는다는 객관도 중심의 평가 문화는 정의교육을 실제의 학습 활동에서 사실상 몰아내는 주범이었다.

언어 기능 영역이 활동 중심, 수행 중심이 되면서 정의적 요소에 대한 실질적 배려가 늘어나고 있는 것으로 보인다. 문학 영역은 질료 자체가 정의적 질료이다. 그럼에도 불구하고 정의교육의 효과를 충분히 거두고 있다고 보기 어렵다. 학문 중심의 잔재가 아직도 강하게 드리워 있고, 문학 읽기의 독법이 삶의 주제와 바로 만나지 않고, 문학연구 방법

론에 강하게 매개되어 삶의 차원으로 연결되는 구도로 되어 있기 때문이다. ‘태도 중심의 문학교육과정’ 운영을 타산지석으로 눈여겨볼 만하다.

국어 교육에서 언어와 정의의 문제를 볼 때, 발상을 좀 유연하게 가질 필요가 있다. 즉 모든 언어사용은 정의적 자질을 가지고 있다는 관점으로 나아가기를 기대해 본다. 언어 사용은 사용자의 기질과 느낌과 태도와 선호를 은연중에 반영하기 때문이다. 그 정의적 자질을 숨기고 있느냐 드러내고 있느냐의 문제가 있을 뿐이다. 삶으로서의 언어 교육이라면 이 전제를 받아들여야 한다고 생각한다. 그런 점에서 우리에게 오랜 기간 자리잡고 있는 목표분류학의 교육관을 극복하는 일은 가히 21세기적 과제라 할 수 있다.

4. 국어과의 정의교육을 위한 재개념화

정의교육이 현재의 국어과 교육 안에서 재개념화 되어야 할 방향을 두 가지로 제안해 보기로 한다. 하나는 정의나 정서를 심리학의 미시 기제 내에서만 개념화하지 말고 거시 인식론의 한 요소로 끌어내자는 것이다. 다른 하나는 인지와 결합된 정의의 양상을 국어 교육적 필요에 의해서 범주화하고 항목화 하자는 것이다. 그것은 어찌 보면 종래의 교육심리에서 말해 온 ‘정의’를 벗어나는 것이 될지도 모른다. 살아 움직이는 언어 현상 속에서 정의는 그 자체로 사로잡을 수가 없다면, 그 때문에 정의교육 불능론이 나온다면, 새로운 개념의 형성으로 돌파구를 만들어야 하지 않겠는가. 이는 실제로 우리 국어과 교육이 다져놓은 교육의 내용과 방법 속에서 의미 있는 정의교육의 기획과 실천을 기대하고 싶기 때문이다.

먼저 정의(정서)를 심리학적 개념으로만 규정하여 사용하는 것에서 벗어나, 거시 인식론의 체계 속에서 파악하자는 논리를 살펴보자. 국어과 교육에서 교육적으로 의미 있게 다루는 정의(정서)는 일차적 감각과 연계된 것들이 아니라, 일정하게 고양된 정의(정서)들이다. 이들에 대한

설명과 교육적 응용은 감정, 느낌 공포 따위의 일차적 정의에 대한 설명과 기제만으로 될 수 없는 것들이다. 그리고 그것은 이미 상당한 창조의 정신적 과정을 거쳐 형상화된 텍스트를 경험함으로써 얻어지는 것이다. 개체가 수용하는 감각의 자극을 일정한 성향으로 반응하게 하거나 되올리게 하는 정서로는 복잡한 텍스트 경험을 설명하지 못한다. 요컨대 정의를 감정 경험(공포/불안/기쁨/만족 등)만으로 격리시키는 것은 심리학의 학문적 관심에 불과한 것으로 국어과 교육에 실질적 도움 주지는 못한다.

가령 ‘우리들의 일그러진 이상’을 읽고 인간 사회가 빚어내는 폭력과 굴종과 해방과 비겁의 변주 모습을 상당히 모순적인 감정으로 읽으며 그 착잡함의 정서를 경험하는 학생들에게, 현재의 정의 개념은 아주 빈곤한 상상력을 제공할 뿐이다. 이 작품에 드러나는 ‘고양화된 정서’를 교육 내용으로 다루기 위해서는, 고립된 심리적 기제로서의 정의가 아닌, 인식론의 범주에서 인간의 직관과 성찰과 경험의 결(texture)을 포착하고 해부해야 하는 것이다. 문학이나 미학의 인식론들은 심리학의 방식과는 다르지만 국어과의 이러한 정의적 경험과 활동들을 설명하고 통제할 수 있는 원리들을 준비하고 있다. 다만 학습자 개체의 구체적 심리에 접근하는 기제가 약하다는 결점을 가지는데, 이는 학제적 모색을 통해서 해결할 수 있을 것이다.

다음으로는 인지와 결합된 정의의 양상을 국어 교육적 필요에 의해서 범주화하고 항목화 하자는 주장을 살펴보자. 언어 현상 속에서 인지와 정의는 불가분의 관계이다. 피는 홀리게 하지 말고 살만 베어라는 포사의 집행 불능의 판결처럼 인지로부터 분리된 정의는 삶의 현상 속에서는 없다. 국어과 교육 실천에서 정의(정서)의 구체적인 내용은 인지와 의 상관적 형태로 추출되는 방식을 취할 수밖에 없는 것이다. 언어 경험의 총체성을 살리는 효소와 같은 작용을 하는 것이 정의적 요소인 것이다. 이 때 인지는 그 개념역이 상당히 넓다 그 자리에 문화가 올 수도 있고, 역사가 올 수도 있고, 현실의 어떤 사실이 올 수도 있는 것이다.

이를테면 시저를 죽인 부루터스의 연설 텍스트를 접하며 역사와 욕망

의 아이러니를 맛본다든지, 명분과 실제 사이를 넘나드는 언어의 묘미를 무어라 형용할 수 없는 느낌으로 맛보는 학생에게 심리학적 정서론은 많은 부분을 설명하지 못한다. 심리학적 정서에 역사나 문화의 인지가 함께 작용함으로써 ‘욕망의 허구에 쓴웃음을 짓는 정서적 자아’를 비로소 경험하는 것이다. 그리고 이렇게 학생들이 경험하는 고양된 정서의 실체를 이해하고 교육적으로 자리매김해 줄 때 국어 교육의 실제 기획이 가능해지는 것이다.³⁾

이렇게 확장해 나가면 국어과 학습에서 상호작용(교사-학생-텍스트-기타 맥락)을 움직이는 기본 에너지가 ‘정의적 자질’이라는 점도 정의를 재개념화 하는 입지로 등장할 수 있을지 모르겠다. 모든 상호텍스트성의 상황에도 정의적 판단은 작용한다는 명제를 승인하게 되면, 정의는 인지의 상관물로서만 존재한다는 논리에 이르게 된다. 그래서 인지에 기(氣)를 불어넣어 주는 것이라는 발상에 이르게 된다. 정의나 정서를 이기설(理氣說)이나 사단칠정(四端七情)의 우주관과 인간관에 기탁하여 설명하고 재개념화 하는 가능성을 확인할 수는 없을 것인가를 그래서 생각해 보게 된다.

5. 국어과 정의교육의 미래 지향하기 제언

1) 목표분류학(taxonomy) 넘어서기

목표분류학은 산업화 시기, 한국 교육이 생산 수단으로서의 기능을 극대화하던 때에 양적으로나 질적으로 엄청난 기여를 했던 교육 실천의 큰 틀이었다. 그리고 지금도 막강한 힘을 발휘하고 있다. 특히 교수·학습에서 지식 전달 밀도를 높이고 지식·기술의 대량적 보급을 주도한다. 그러나 이제는 교육 내용을 분절과 결합의 공학적 체제로 보는 관점이

3) 문학 영역에만 고양된 정서가 유발되는 것은 아니다. 실세계(real world)의 모든 언어사용은 정서를 메타적으로 동원하는 과정이 다 내재화 되어 있다고 본다. ‘느낌의 억제’ 같은 것이 대표적인 예이다. 다만 문학처럼 집약되어 형상화되어 있지 않을 뿐이다.

과감히 극복되어야 한다(박인기, 2000). 교육 활동에서 정의교육의 요소가 효소처럼 자연스럽게 분비되는 교육을 기대할 수 없기 때문이다.

특히 언어 현상을 바탕으로 언어 경험을 교육내용으로 해야 하는 국어과 교육에서는 목표분류학의 세계관을 극복하는 일이 중요하다. 분절되지 아니하는 것은 가르칠 수 없다는 명제가 이 세계관 속에 은연중에 숨어 있기 때문이다. 정의는 원래부터 분절될 수 있는 것이 아니기 때문이다. 언어와 결합되어 나타나는 정의는 통합된 자기 방향성의 일종으로 자기 정체성의 본질을 형성한다. 따라서 언어 활동으로서의 정의는 '언어현상의 의미화'라는 소통 본질에 부합되는 것이 되어야 한다.

목표분류학 넘어서기는 국어과 교육에서 주체중심 교육과정이나 태도중심 교육과정의 요소들을 반영함으로써 구체화 될 수 있다. 일부에서 강조하고 있는 활동 중심 교육도 정의교육의 가능성을 비교적 잘 보장할 수 있는 여지를 가지고 있다.

2) 일상 언어의 정의성 개발하기

국어교육의 난점 중의 하나가 일상 언어인 모국어를 다시 의도적으로 가르쳐야 한다는 점이다. 그래서 '의도적'의 내용을 '의미있게' 전략화하지 아니하면 금방 따분해지는 것이 국어교육이다. 특히 가르치는 내용 실체가 고정되어 있지 아니한 국어 기능 영역은 더욱 그러하다.

사실 우리는 국어 사용과 관련하여 정의교육의 요소를 구체적으로 고민해 본 경험을 가지고 있지 아니하다. 국어 사용자가 언어 활동을 하면서 가지는 심리적 상태로서의 불안감이나, 자신감, 만족도 등을 살펴보는 정도에서 더 나아가지 못했던 것이다. 일상의 언어 사용에서 어떤 교육 내용을 '의미 있게 의도화' 할 것인지에 대해서 궁리해 보지 못했던 것이다. 정의 작용의 형식 단계인 [감수-반응-가치화-일반화-인격화]를 특정의 언어 활동에 대입하는 것이 정의교육의 구체적 방법으로 생각하는 것이 거의 전부이었다.

일상 언어의 정의성 확충을 위해서 어떤 언어 경험이 보편의 가치와 의의를 현재의 한국인들에게 가져다 줄 것인지를 생각해야 한다. 이는

한국인의 언어 생활에서 특별히 정의적 자질이 요청되는 국면이 어떤 것인지를 찾아보는 작업으로 연결된다. 그렇기 때문에 이는 우리의 언어 문화와 관련되는 것이고, 심리적 자질 못지 않게 사회적 성격을 띠게 되는 것이다.

일상 언어의 정의성 개발을 위한 우리 언중들의 교육적 과제로 ‘진정성의 언어’와 ‘유머의 언어’를 주창하고자 한다.⁴⁾ 이 모두가 현재의 우리 언어생활에서는 문제가 있다는 것이 이 주장의 내적 전제이다. ‘진정성’은 예술에서 말하는 ‘고양된 정서’라는 개념이 실용적으로 전이된 개념이다. 그리고 ‘진정성의 언어’에는 정의와 도덕이 상호 삼투되는 면모가 있다. 유머의 언어는 ‘정의(情意)의 관계(또는 관계의 정의)’를 지향하는 매우 중요한 정의 언어의 본령이며 동시에 언어 문화이다. 유머 언어의 교육을 통해서 정의에 기반을 둔 소통의 생활 철학이 생성될 수 있을 것이다.

3) 관계적 사고를 돕는 정의교육

정보화 사회에서는 관계적 사고가 중시되어야 한다. 정보화 사회에 기능적으로 적응하기 위해서도 관계적 사고는 필요하며, 정보화 사회를 의식 있게 살기 위해서는 더더욱 관계적 사고의 능력을 길러야 한다. 정보들 간의 관계가 그러하다는 것은 삶의 관계성이 그만큼 더 섬세하게 관계화 되었다는 것을 의미한다. 관계적 사고는 이른바 ‘삶의 총체적 이해’에 대응되는 것이고, 교육 이념으로 바꾸어 대입하면 ‘전인성(全人性)’에 해당하는 것이다.

바람직한 관계를 상상하고 실천하는 요소로서 정의(또는 정의적 언어 사용)를 중시해야 할 것이다. 예컨대 관계적 상상력의 토양 없이 비판적 사고력을 그 자체만으로 고립시켜 교육했을 때, 어떤 시행착오들을 경험해야 할 것인지 생각해 보면 알 수 있다. 관계적 사고를 돕는 정의교

4) 이것이 왜 필요하며 어떤 양태로 결핍되어 있는지를 밝히는 연구는 별도의 시도가 있어야 한다. 문화론적 검토와 경험적 연구가 상호 보완되는 것이 바람직하다.

육을 국어과에서 접근하는 방식은 간접의 방식일 수밖에 없다. 왜냐하면 정의 작용을 당장의 처방으로 사용하는 것은 정의의 본질에 부합되지 아니하기 때문이다.

따라서 현실 맥락이 따라 붙지 아니하는 순수한 정의교육의 이상에 매달리기보다는 국어교육의 현실적 실천태 속에서 그 가능성을 찾는 것이 좋다. 그것은 국어과 교육에서 할 수 있는 ‘인지와 정의의 바람직한 관계 모형’을 꾸준히 만들어 내는 것이다. 그것이 교육 목표 차원이 되든 교재 차원이 되든 평가 차원이 되든 ‘국어과 교육에서 정의가 이런 방식으로 그 구체적 존재를 드러내는구나’ 하는 것을 실감나게 보여 줄 수 있는 것이 되도록 한다. 적절한 예가 될지 모르지만, 인지와 정의의 결합 전형으로, ‘통찰력+배려의 정서’, ‘인과전략+반성의 정서’, ‘재인·모방하기+부러움의 정서’ 등을 예거해 볼 수 있다. 현장의 실천 차원에서는 국어과 정의교육의 구체적 내용 목록을 이런 방식으로 캐어내어 체계화하는 것을 고려해 볼 수 있을 것이다.

4) 메타 정서 경험하기

국어과 교육에서 정의교육이 막연한 과제가 되지 않기 위해서는 국어과 교육에서 정서 교육의 내용 실체를 분명하게 하고, 그에 따라 효력 있는 교육 방법이 개발되어야 한다. 설령 정의교육의 활동이 교육과정이나 교과서 단위 체제의 형식상으로는 잘 개진되어 있다 하더라도 그 내용의 실제적 정체가 능히 과제다워야 하는 것이다. 특히 중등 과정에서는 그러하다.

이를 위해서 ‘메타 정서’를 국어과 교육의 내용으로 구안해 볼 필요가 있다. 메타 정서란 메타 인지에서 유추되는 개념으로 생각하면 된다. 학생들의 일차적 정서 경험 자체를 교육의 내용이나 목표로 삼는 데서 끝나지 말고, 그 경험을 다시 국어과 정의교육의 자료로 삼아서 교육 활동을 하는 것이다. 정의 일반을 모두 대상으로 하기보다는 우선 텍스트 경험이나 일상 언어 경험에서 빚어지는 정서를 대상으로 하는 것이 바람직하다.

메타 정서 경험하기는 그 범주를 ① 정서에 대한 정서, ② 정서에 대한 인지, ③ 인지에 대한 정서 등으로 구분하여 교수·학습 활동을 전략화 할 수 있을 것이다. 이 과정에서 학생들이 반응하는 정서의 층위를 ① 개체 반응 정서 ② 텍스트 반응 정서 ③ 문화 반응 정서 ④ 사회적 정서 등의 경우로 나누어 적절히 교수·학습 전략에 녹여 넣을 수 있다. 또 이러한 활동의 결과로 바람직한 정서와 바람직하지 아니한 정서를 판정하고 합리화하는 메타 정서 학습을 기대할 수 있다. 문학교육에서 창작적 글쓰기가 이런 부면과 연계되어 효과를 도모하기를 기대한다.

끝으로 정의교육의 보편적 원리를 국어과 교육이 발전적으로 수용하는 하나의 가능성으로 ‘교수 화법’의 출현을 언급해 본다. 교수·학습이 교사와 학생의 상호작용이고 그것의 구체적 모습은 결국 언어적 상호작용이 대종을 이룬다. ‘교수 화법’은 교수 언어가 지녀야 할 정의교육 자질을 염두에 두는 것으로, 언어적 상호작용 중에서도 동기와 포부를 길러주는 교수 언어의 개발이라는 점이 중시될 것이다. 이는 범교과적 관심 영역이지만 연구 과제의 수행은 국어과 교육 전공자들의 몫이 아닌가 한다.

참고 문헌

- 길버트 라일(이한우 옮김, 1994), 『마음의 개념』, 문예출판사.
 김경희(1995), 『정서란 무엇인가』, 민음사.
 김문환(1996), 『한국교육의 신세기적 구상-문화·예술 교육』, 한국교육개발원.
 민족과 사상연구회 편(1992), 『四端七情論』, 서광사.
 박인기(2000), “국어교육 평가의 패러다임 변화와 실천”, 『국어교육』 102호, 한국국어교육연구회.
 서울대학교교육연구소(1994), 『교육학 용어 사전』, 도서출판 하우.

- 이홍우(1987), 「교육의 目的과 難點」(제5판), 교육과학사.
정대현(1987), 「한국어와 철학적 분석」, 이화여대출판부.
조금호(1998), 「유학의 심리학-맹자·순자 편」, 나남출판.
황정규 편(2000), 「현대교육심리학의 쟁점과 전망」, 교육과학사.

- Krathwhol, D. R., Bloom, B. S. & Masia, B. B.(1964), *Taxonomy of Educational Objectives: Cognitive Domain*, NY: David Mckay.
Marzano(1991), *Language, the Language Arts and Thinking*, NCTE.
Parker, A. and Paradis, E.(1986), "Attitude Development toward Reading in Grades One through Six", *Journal of Educational Research* 70:313-315.
Purves, Alan, C., Linda, P. & Sarah, J.(1994), *Encyclopedia of English Studies and Language Arts; A Project of the National Council of Teachers of English*, NCTE and Scholastic Inc.
Quinn, B. & Jadav, A. D.(1987), "Casual Relationship between Attitude and Achievement for Elementary Grade Mathematics and Reading", *Journal of Educational Research* 80:366-372.
Rogers, T.(1990), "The Role of Personal Response in High School Students' Thematic Interpretation of Complex Short Stories", *English Quarterly* 23:51-61.
Ruddell, R. B.(1976), "Language Acquisition and the Reading Process", in Singer, H. and Ruddel, R. B.(eds.), *Theoretical Models Process of Reading*, IRA.
Snow, R. E. & Farr, M. J.(1987), *Aptitude, Learning and Instruction*, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.

<초록>

국어과 교육에서 정의교육의 향방과 재개념화

박 인 기

이 논문은 국어과 교육에서 정의와 정의교육을 재개념화 하고 그것의 올바른 탐구 방향을 모색하기 위한 것이다. 심리학 일반에 토대를 둔 정의는 인간 심리의 일차적 감정과 반응에만 주된 관심을 보였다. 이러한 정의 교육은 유아 교육 등에서 일정한 성과를 남겼으나, 정의의 총체적 현상을 탐구하는 데는 많이 미흡하다. 그래서 문예학이나 미학이나 철학의 도움을 받아야 한다. 국어과 교육에서는 수준 높은 텍스트 경험과 더불어서 일어나는 ‘고양된 정서’를 정의 교육의 주요소로 중시한다. 또 는 국어 사용의 구체적 소통성에 관여하는 복합적 정의 요소를 중시한다.

국어과 교육에서는 다음과 같이 언어와 정의의 문제를 거시적 관점에서 조망할 필요가 있다.

<양태1> 교육과정 운영 절차에 따르는 국어과 정의교육 양태

- (1) 학생의 언어 활동에서 일정한 정의적 수준을 목표화 하는 범주
- (2) 학생의 정의적 반응을 고양하는 텍스트를 선정하는 범주
- (3) 평가에서 정의적 평가 목표를 구체적으로 반영하는 범주

<양태2> 정의적 활동 전략에 따른 국어과 정의교육 양태

- (1) 기능별/화행별/장르별/주제별 정의적 언어 활동의 수업 모형을 운용하는 범주
- (2) 국어 학습에 친화적 태도를 위한(정의적 동기 가지기) 모형을 운용하는 범주
- (3) 국어과 수업에서 ‘정의적 도제’로서의 교사 모형을 적용하는 범주

<양태3> 정의 요소의 생성/효과 관점에 따른 국어과 정의교육 양태

- (1) 텍스트의 정의적 자질을 강조하는 국어과 수업 설계 범주

(2) 수용자의 정의적 반응을 강조하는 국어과 수업 실천 범주

국어과 교육 안에서 재개념화 되어야 할 정의 교육의 방향을 두 가지로 제안한다. 하나는 정의를 심리학의 인식 틀에서만 개념화하지 말고, 거시 인식론의 한 요소로 끌어내자는 것이다. 문학이나 미학의 인식론들은 심리학의 방식과는 다르지만 국어과의 이러한 정의적 경험과 활동들을 설명하고 통제할 수 있는 원리들을 준비하고 있다. 다른 하나는 인지와 결합된 정의의 양상을 국어 교육적 필요에 의해서 체계화하자는 것이다. 예컨대 정의를 이기설(理氣說)이나 사단칠정(四端七情)의 우주관과 인간관에 기탁하여 설명하고 재개념화하는 가능성을 모색해 보는 것이다.

국어과 교육에서 정의교육의 발전을 위해 다음 다섯 가지를 제안한다. 1) 목표분류학(taxonomy) 넘어서기: 정의는 통합된 자기 방향성을 결정하는 인자의 일종이므로 공학적 체제의 목표관을 벗어나야 한다. 이는 주제(또는 태도)중심 교육과정을 반영함으로써 구체화 될 수 있다. 2) 일상 언어의 정의성 개발하기: 한국인의 언어 생활에서 정의적 자질이 요청되는 국면을 교육적으로 개발해야 한다. 이는 우리의 언어 문화와 관련되고, 심리적 자질 못지 않게 사회적 성격을 띠게 되는 것이다. 예컨대 유머의 교육을 통해서 정의적 소통의 언어 생활을 기대할 수 있다. 3) 관계적 사고를 돕는 정의교육: 바람직한 관계를 상상하고 실천하는 요소로서 정의를 중시해야 할 것이다. 예컨대 관계적 상상력의 토양 없이 비판적 사고력은 삭막하고 무의미하다. 관계적 사고를 돕는 정의 교육으로 '인지와 정의의 바람직한 관계 모형'을 꾸준히 만들어 내는 것이다. 4) 메타 정서 경험하기: 국어과 교육에서 정의교육이 막연한 과제가 되지 않기 위해서는 국어과 교육에서 정의교육의 내용 실체를 분명하게 하고, 그에 따라 효력 있는 교육 방법이 개발되어야 한다. 이를 위해서 '메타 정서'를 국어과 교육의 내용으로 구안해 볼 필요가 있다. ① 정서에 대한 정서, ② 정서에 대한 인지, ③ 인지에 대한 정서 등으로 구분하여 교수·학습 활동을 전략화 할 수 있을 것이다.

<abstract>

Direction and Reconceptualization of Affective Education in Korean Language Education

Park, In-gee

There are many affective features in language use and literature experience. These are either contents or methods of curriculum for korean-language arts. Affectivity and its education need to reconceptualize in the ground of specific property of Korean-language arts. Because affective researches based on psychology in general have interested on basic sensational response of mental phenomena. Though these researches result in considerable achievement in theory of infant development, It is not enough to make clear the whole phenomena of affectivity and its education. Therefore study on affectivity should meet interdisciplinary approach with literature theory, aesthetics and philosophy.

It is emphasized on 'the refined affectivity(contains emotion)' that co-raises with text experiences as important curricular contents in korean-language arts. The affective is available as specific communicative feature in language use and its context in korean-language arts.

The affectivity in korean-language arts should approach in mecro-perspective as follows.

<perspectivel> procedure for carrying out curriculum

- (1) Aiming affective level in language activity of students
- (2) Selecting text that raises affective response of students
- (3) Reflecting affective objective in student assessment

<perspective2> strategy of affective activity

- (1) Using instruction model for affective language activity
(skill/speech act/genre/theme)
- (2) Using instruction model to be familiar(have positive motive)
with korean language arts
- (3) Application of teacher model as 'affective apprentice' in the
class of language arts

<perspective3> growth/effectiveness of the affective

- (1) Instruction design emphasized affective feature of text(subje-
ct) in korean language arts
- (2) Instruction practice emphasized affective response of learner
(text-receiver)

Some meaningful recommendations to promote affective education in korean language arts are as follows.

1) Beyond the taxonomy : As affectivity is a kind of integrated mobilizer making self-judgement, we should escape from the educational philosophy of 'taxonomy' which is known as 'engineering system'. To beyond taxonomy, many kind of endeavor is necessary. For example thematic curriculum(or attitude oriented curriculum) development is required in korean language arts gradually.

2) Developing the affective of ordinary language : It must be developed the affective element necessary for educational and cultural need in our ordinary korean language use. For example, Having social or personal communication effectively, humor is very important affective element, so it has educational value.

3) Thinking for relationship through affective education : When teaching language use and a diversity of text, one should put weight on the affective as to practice desirable relationship. Without thinking

for relationship through affective education, critical thinking is futile. It is meaningful to establish teaching-learning model to tie the cognitive and the affective.

4) Learning meta-affective : Affective education in korean language arts had better take concrete learning task for the sake of successful affective effect. Meta-affective may be categorized as follows. ① affectivity about the affective ② cognition about the affective ③ affectivity about the cognitive.