

‘교사의 국어 능력’에 대한 전문가의 인식 연구

윤여탁* · 신명선** · 주세형***

<차 례>

- I. 서론
- II. 조사지의 이론적 전제
- III. 조사지 개발의 과정
- IV. 조사 결과
- V. 결론 : 국어교육학적 함의

I. 서론

‘국어 능력’이란 국어교육학의 핵심 개념이며 국어교육의 목표이자 내용이다. 따라서 국어교육학의 모든 논의들은 ‘국어 능력’이 무엇인가를 규명하는 데 기여해야 한다. 그런데 그동안 국어교육학에서 주로 관심을 두어 왔던 ‘국어 능력’은, 제도 교육의 수혜자인 ‘학생의 국어 능력’이다. 그 결과, 최근 교원의 전문성 제고와 관련된 각종 정책에서, 국어교육학계는 일반교육학과 차별화되는 차원의 제언을 하기가 어려운 현황이다.

국어교육학은 학교 교육뿐만 아니라 우리 언어 공동체의 모든 구성원의 국어 능력 신장에 관심을 두고 연구를 수행해야만 한다. 그런 의미에

* 서울대학교

** 인하대학교

*** 서강대학교

서 ‘국어과 교사’의 전문성에 대하여, 더 나아가 ‘교사’의 전문성에 대하여, ‘국어교육학적 전문성’을 지닌 해답을 줄 수 있어야 한다. 즉 ‘교사’라는 집단은 우리 언어 공동체에서 어떠한 국어 능력을 지니고 있는지, 또한 어떠한 국어 능력을 지녀야 하는지, ‘현황을 기술’해 낼 수 있어야 하며 동시에 ‘당위적 기준’ 역시 제시할 수 있어야 하는 것이다.

본고에서는 위와 같은 작업을 가능하도록 하기 위해, 국어교육학 학문 공동체에서 ‘교사의 국어 능력’에 대해 어떠한 인식을 지니고 있는지 드러내는 것이 현 시점에서 가장 필요한 연구라고 보고 이를 수행하고자 한다. 이를 통해 국어교육학의 핵심 개념에 대한 학문공동체의 이해 방식을 드러냄으로써 국어교육학의 학문적 발전을 위한 이론적 과제를 추출해 내고자 한다. 이러한 작업은 다른 한편 이들 핵심 개념을 이론적으로 보다 명료화하기 위해 논의되어야 할 사항이 무엇인지, 즉 이들 개념의 논의 방향을 구체화하는 작업도 될 것이다.

‘국어 능력’이나 ‘교사의 국어 능력’의 개념을 이론적으로 천착하여, 교육의 효율적인 실천을 위해 학문공동체가 이들 개념에 대해 일정한 합의를 가지고 있어야 함은 당연한 일처럼 여겨진다. 그러나 (국어) 교육 관련자들이 모두 이들 개념에 대해 동일한 생각을 갖는 것은 가능하지도 않을 뿐더러 바람직하지 않을 수 있다. 이론이든 실천이든 발전을 위해서는 ‘생각의 차이’가 존재할 필요가 있다. 중요한 것은 ‘얼마나 다르냐’보다 ‘왜 다른가’, ‘어떻게 다른가’일 것이다. ‘차이의 방식과 그 이유’를 분석해 내야 발전의 방향 설정도 가능하다. 본고에서 ‘교사의 국어 능력’에 대한 전문가의 인식을 분석하는 관점 역시 이와 같다.

이를 위해서 본고에서는 델파이 조사를 주 연구 방법으로 선택하였다. 델파이 조사는 본래 의견이 다양하여 이들 의견들을 조정·통합하거나 개선시킬 필요가 있을 때에 사용하는 방법이다. 이 방법은 집단 내 다양한 의견의 양상을 확인하고 의견이나 욕구의 우선 순위를 확인하는 데에도 유리하다. 이에 본고에서도 델파이 조사를 주로 활용하여 ‘교사의 국어 능력’에 대한 전문가들의 다양한 개념화 방식을 분석한 후, 심도 있는 의견을 물어야 하는 경우는 심층 설문 조사지로 보완할 것이다.

II장에서는 조사지 구성 시 논의할 점, 결과 분석을 위한 이론적 틀 등을 도출하기 위해, 선행 연구를 비판적으로 검토한다. 이를 바탕으로 하여 III장에서는 조사지 개발의 과정을 기술하고 IV장에서는 조사지 결과를 분석한다. 마지막으로 V장에서는 국어교육학적 함의를 도출해 낸다.

II. 조사지의 이론적 전제

이 장은 조사지 구성에 필요한 논의점, 결과 분석을 위한 이론적 틀 등을 도출하기 위한 목적을 지니고 있다. 이를 위해 1절에서는 관련 선행 연구를 비판적으로 검토하였다. 이를 바탕으로 2절에서 조사지 구성에 필요한 기본 관점을 설정하고, 3절에서는 조사지 결과를 분석하기 위한 이론적 틀을 구성하였다.

1. ‘교사의 국어 능력’ 관련 선행 연구 검토

1절에서는 관련 선행 연구의 범위를 제한하여 정리하였다. 본고와 같은 연구 성과가 궁극적으로는 교사 전문성 제고에 기여해야 한다는 점에서 교사 전문성 관련 논의를 먼저 살펴본 후, 국어 능력 개념에 대한 논의, 특히 교사 집단이 갖추어야 하는 국어 능력 개념을 특화하기 위한 연구 등을 고찰, 본 조사지 구성에 필요한 관점 및 개념들을 도출해 내고자 한다.

1) 교사 전문성에 대한 제반 논의

최근 교육학 일반에서는 교사 전문성과 관련한 다양한 논의를 내놓고 있다.¹⁾ 그러나 이들 연구를 일별해 보면, 교사의 전문성 신장을 위한 정책

개발, 서구 사례 고찰을 통한 방향 모색, 교사의 전문성과 책무성 강화 방안 등에 치중하는 경향을 보이고 있어, 각 교과별 교사의 전문성에 직접적인 통찰을 주기는 어렵다고 본다.

국어과 교사의 전문성과 관련된 국어교육학계의 주요 선행 연구는 다음 세 가지를 들 수 있다. 국어과 교육과정을 제대로 실행하기 위한 수업 전문성 관련 국어과 교사의 자질에 초점을 둔 논의이며, 국어과 교사의 전문성을 ‘국어 능력’ 개념을 중심으로 천착한 연구는 없다.

일찍이 윤희원(1999)에서는 언어 지도 교사의 자질과 전문성을 ‘학습자 중심의 수업 운영, 수업의 내용에 관한 지식, 일관성 있는 학습 지도, 교육 과정 내용 영역의 통합적 운영, 문화적 차이에 대한 인식, 교육전문가로서의 역할’로 나누어 제시하였다. 최지현(2005)에서는 중등학교 국어과 수업 평가에 관해 논하면서 세 가지 평가 요소를 제안하였는데, 이는 다른 측면에서 중등학교 국어과 교사가 가져야 하는 수업 운용 능력과 관련된다. 그것은 첫째 ‘교수 행위의 범례성’으로서 이는 ‘교사는 가르치는 교육 내용을 그 자신이 구현할 수 있어야 한다’로 정리할 수 있다. 둘째는 ‘상징적 상호작용의 교육적 가치성’으로서 이는 ‘교수 학습 활동은 직접적이고 명시적인 상징적 상호작용뿐 아니라 간접적이고 은유적인 상징적 상호작용에서도 교육적인 가치를 지니고 있어야 한다’로 정리된다. 셋째는 ‘언어 수행의 전체성·반복성·지속성’으로서 이는 ‘학습을 통해 얻게 된 지식이나 능력은 실제 언어 사용 환경 속에서 학생 스스로 독립적으로 반복해서 수행할 수 있어야 한다’로 정리된다. 더 나아가 최지현(2005)에서는 국어 교사에게 요구되는 능력으로 ‘현실 언어의 이해와 평가, 학습자의 언어문화에 대한 이해와 평가, 교재 분석과 평가 그리고 산출 능력 등을 들었다.

1) 이화자(2008), 교사 전문성 개발의 실천적 사례 비교 연구, *Studies in English Education* 13-1.

서경혜(2005), 반성과 실천: 교사의 전문성 개발에 대한 소고, *교육행정연구* 23-2.

박선형(2005), 교원전문성 개발을 위한 인지과학적 연구: 쟁점, 이론적 기제 및 개발 실천 과제, *교육행정학연구* 23.

소경화(2003), 교사 전문성의 재개념화 방향 탐색을 위한 기초 연구, *교육행정연구* 21.

2) ‘국어 능력’에 대한 제반 논의

‘국어 능력이 무엇인가’에 대한 학계의 이해 방식을 잘 보여 주는 것 중의 하나는 국어과 교육과정의 목표와 내용 체계표이다. 먼저 2007 개정 국어과 교육과정과 2011 국어과 교육과정의 목표를 살펴보면 다음과 같다.

〈2007 개정 국어과 교육의 목표〉

국어 활동과 국어와 문학의 본질을 총체적으로 이해하고, 국어 활동의 맥락을 고려하면서 국어를 정확하고 효과적으로 사용하며, 국어 문화를 바르게 이해하고, 국어의 발전과 민족의 국어 문화 창조에 이바지할 수 있는 능력과 태도를 기른다.

가. 국어 활동과 국어와 문학에 대한 기본적인 지식을 익혀, 이를 다양한 국어 사용 상황에 활용하면서 자신의 언어를 창조적으로 사용한다.

나. 담화와 글을 수용하고 생산하는 데 필요한 지식과 기능을 익혀, 다양한 유형의 담화와 글을 비판적이고 창의적으로 수용하고 생산한다.

다. 국어 세계에 흥미를 가지고 언어 현상을 계속적으로 탐구하여, 국어의 발전과 미래 지향의 국어 문화를 창조한다.

〈2011 국어과 교육과정에 제시된 목표〉

가. 초등학교 교육 목표

초등학교의 교육은 학생의 학습과 일상생활에 필요한 기초 능력 배양과 기본 생활 습관을 형성하는 데 중점을 둔다.

(1) 풍부한 학습 경험을 통해 몸과 마음이 건강하고 균형 있게 자랄 수 있도록 하며, 다양한 일의 세계에 대한 기초적인 이해를 한다.

(2) 학습과 생활에서 문제를 인식하고 해결하는 기초 능력을 기르고, 이를 새롭게 경험할 수 있는 상상력을 키운다.

(3) 우리 문화에 대해 이해하고, 문화를 향유하는 올바른 태도를 기른다.

(4) 자신의 경험과 생각을 다양하게 표현하며 타인과 공감하고 협동하는 태도를 기른다.

나. 중학교 교육 목표

중학교의 교육은 초등학교 교육의 성과를 바탕으로, 학생의 학습과 일상생활에 필요한 기본 능력을 배양하며, 다원적인 가치를 수용하고 존중하는 민주 시민의 자질 함양에 중점을 둔다.

(1) 심신의 건강하고 조화로운 발달을 추구하며, 다양한 분야의 경험과 지식을 익혀 적극적으로 진로를 탐색한다.

(2) 학습과 생활에 필요한 기초 능력과 문제 해결력을 바탕으로 창의적 사고력을 기른다.

- (3) 자신을 둘러싼 세계에 대한 경험을 토대로 다양한 문화와 가치에 대한 이해를 넓힌다
 (4) 다양한 소통 능력을 기르고 민주 시민으로서의 자질과 태도를 갖춘다.

위의 목표 제시 방식에서 우리는 몇 가지 키워드를 추출할 수 있는데 그것은 ‘지식, 기능, 태도’, ‘텍스트의 생산과 수용’, ‘국어 문화의 향유와 발전’, ‘성숙한 민주 시민’ 등이다. 여기서 ‘지식, 기능, 태도’의 분류 방식은 7차 국어과 교육과정의 내용 체계표와 유사하다. 교육과정 문서 문면만 분석해 보아도, 현재 국어과 교육과정에서 국어 능력을 바라보는 다양한 관점을 압축적으로 확인할 수 있다.

이처럼, 교육과정 문서 자체만 보아도 민족지학적·경험적으로 이해되는 국어 능력의 개념역이 다양함을 알 수 있다. 그러나 ‘국어 능력’ 개념을 규명하려는 학계의 노력이 없었던 것은 아니다. 그 중 이천희(2005)에서는 이삼형(1998)의 국어교육적 사고, 최영환(1997)의 상위언어적 능력이 곧 전략과 다르지 않음을 지적하면서 ‘국어 능력’을 다음과 같이 정의하였다. 이 논의에 따르면 국어 교육의 목적인 ‘국어 능력’은 결국 ‘전략’이라 하겠다.

“고등 사고력으로서의 국어 능력은 자신이 갖고 있는 모든 지적 자원을 효율적으로 활용하는 전략이라고 할 수 있다. 결국, 생득적인 능력(competence)이나 물리적인 반복 연습이라는 오해를 불러일으키는 기능(skill)보다는 종합적이고 현명한 문제의 진단과 문제를 풀기 위한 개방적인 사고를 의미하는 전략(strategy)이 바로 국어 능력의 의미를 잘 드러내 줄 수 있다(이천희, 2005 : 24).”

그런데 이러한 정의는 천경록(1997)의 다음과 같은 논의와 차별화된다. 천경록(1997)에 의하면 기능이 오히려 전략보다 더 고등한 능력일 수 있다.

“기능에는 협의와 광의의 의미가 있다. 협의는 언어 능력과 같이 종합적인 능력의 한 부분을 이루는 하위 요소의 의미이고, 광의로는 언어 사용의 고등한 정보 처리 행위 능력을 말한다(319-320쪽). -중략- 전략은 의사 결정의 논리이고, 기능은 문제 해결 논리의 반영이다(320쪽). -중략- 어떤 전

략을 연습하고 반복적으로 사용하면 기능으로 자동화될 수 있음이 논의되었다(325쪽).”

상기 논의를 통해 드러난 것처럼, 학계에서는 국어 능력의 개념을 일정한 관점에 따라 한정하고 합의하기보다는 국어 능력이 무엇인가는 관점에 따라 ‘능력, 전략, 기능’ 등으로 다양하게 정의하고 있는 상태이다.

3) 국어 능력과 직무 능력의 관계

일반적인 ‘국어 능력’이 아니라 ‘교사 및 교사 집단의 국어 능력’ 개념을 특화하기 위해 참고할 수 있는 대표적인 논의는 이형래(2005), 이형래(2006), 이형래(2007) 등이다. 특히 이형래(2007)에서는 공무원에게 요구되는 문식성을 ‘직업 문식성’으로 규정하고 국어 사용 기능이 직업 수행 능력과 긴밀한 관련이 있음을 지적하였으나 ‘국어 능력’이나 ‘공무원 문식성’의 개념을 근본적으로 전착하지는 않았다. 다만 Long(1989)²⁾을 인용하면서 ‘언어 능력이 직무 능력의 기초적 구실을 한다’고 지적하였다.

“국어 능력에 따라 업무 성과도 달라진다. 국어 능력은 지식을 다루는 능력과도 상통하기 때문에 지식 정보화 사회에 요구되는 기능과 능력을 강화하는 데 필수적이다.

Long(1989)은 언어 능력이 직무 능력의 기초적 구실을 하기 때문에 그 중요성을 강조하였다. 다양한 직업 기술을 습득하기 위해서는 그 초석이 되는 국어 능력이 필요하기 때문이다(이형래, 직장에서 요구되는 국어 능력에 관한 조사 연구, 국어교육 122, 2007).”

“직업 문식성은 직무를 수행하는 데 요구되는 국어 사용 기능이다. 직무를 수행하는 데 기초가 되는 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기는 직업 문식성의 근간이다(255-256쪽). …중략… 직업 문식성은 앎과 관련된 지식이나 수행 능력으로서의 기능과 전략은 물론 이들의 내적 태도를 비롯하여 총체적인 언어

2) Long, P.(1989), *Learning the Trade : A Social apprenticeship model for gaining writing expertise*, Written Communication 17(2), pp.185-223.

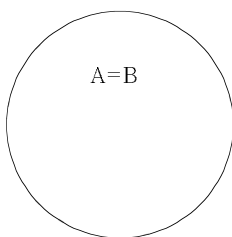
사용 과정과 관련되어 있다(256-257쪽)(이형래, 문식성 교육의 확장에 관한 연구, 국어교육 118, 2005)”

요컨대, 국어교육학계에서 ‘국어 능력’의 개념에 대한 논의가 없었던 것은 아니나, 그 논의 방향과 내용이 너무나도 다양함을 확인할 수 있다. 더 나아가, 교사 국어 능력의 개념에 대해서는 아직 논의되지도 못하였고, 국어 능력과 직무 능력의 관계에 대해서는 국어 능력이 직무 능력 수행의 기초가 된다는 논의만 존재할 뿐, 교사의 직무 능력과 관련된 국어 능력에 대해서 역시 논의된 바가 없다.

2. 논의할 내용 구성

선행 연구 검토 결과, 조사지에서 핵심적으로 물어야 할 점을 다음 다섯 가지 정도로 압축하였다.

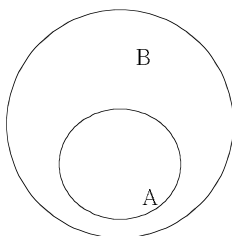
첫째, 국어 능력과 교사의 국어 능력의 관계이다.



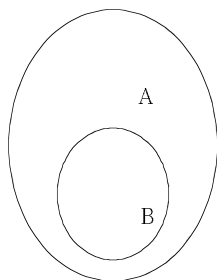
<국어 능력과 교사의 국어 능력의 관계>

* 교사의 국어 능력 = A, 국어 능력 = B

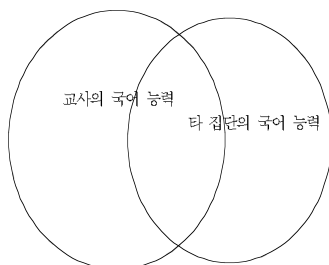
① 교사의 국어 능력은 국어 능력과 본질적으로 동일하다. 다만 일반적인 언중들의 국어 능력(한국어를 사용하는 언중들의 평균 국어 능력)보다 그 수준이 더 높을 수 있다(혹은 높아야 한다).



② 교사의 국어 능력은 국어 능력의 한 부분이다. 현 한국인들의 국어 능력을 전체 집합으로 상정할 때 교사의 국어 능력은 그 부분 집합으로서, 예컨대 우리 사회 언중들을 집단별로(예컨대 군인 언어, 법률 언어 등등) 나누어 각 집단의 국어 능력을 a, b, c…… 등으로 나눈다면 ‘교사의 국어 능력’은 그 중의 한 부분이다.



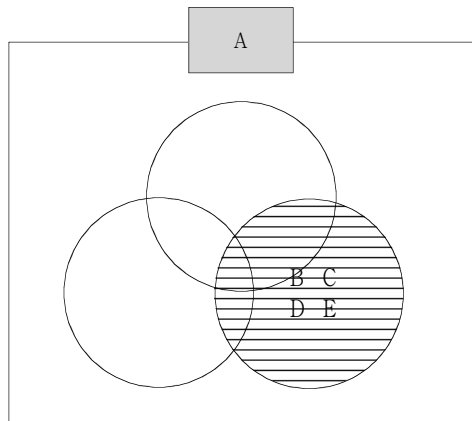
③ 교사의 국어 능력은 국어 능력을 포함하는 상위 개념이다. 국어 능력이란 일상적 의사소통 상황(예컨대 안부 인사 등)에서 통용되는 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기 능력을 가리키는 것인데, 교사는 그와 같은 일상적 의사소통 상황 외에 교육적인 특수 상황에서도 국어를 사용해야 한다. 그런데 그것은 일반적인 국어 능력을 보다 심도 있고 다양하게 사용할 것을 요구한다. 따라서 교사는 일반적인 의미의 국어 능력보다도 더 다양한 측면에서 국어 능력을 발휘해야 하며, 교사라는 특수한 지위로 인해 일반적인 수준보다 더 높은 국어 능력을 가져야 한다.



④ ‘국어 능력’은 ‘국어 능력다운 국어 능력(즉 순수 국어 능력/ 일상 의사소통적 국어 능력)’과 ‘직무 능력과 결합된 국어 능력’으로 나뉜다. 후자 역시 국어 능력이지만 직업적 전문성이 없이는 설명하기 어렵다는 점에서 본격적인 의미에서의 국어 능력은 전자에만 한정된다. 즉 국어 능력은 애매한 개념이므로 항상 ‘~의 국어 능력’의 형태로 사용하는 것이 좀 더 합리적이다. 예컨대 ‘교사의 국어 능력’과 ‘판사의 국어 능력’의 형태로 사용해야 비교도 가능하다.

이런 점에서, 교사의 국어 능력은 ‘교사’라는 집단의 특성에서 비롯된 국어 능력과 대부분의 집단이 공통적으로 갖는 국어 능력이라는 두 가지 측면을 동시에 갖고 있다. 교사라는 집단의 특성에서 비롯된 특수한 국어 능력의 경우, ‘국어 능력’의 일부분이기는 하되, 교사라는 집단의 전문적 지식이 나 직업적 특성이 없이는 발휘되기 어렵다는 점에서 ‘일반적인 국어 능력’으로 통칭하기 어렵다. 이것은 일정 부분 직무 능력과도 관련되기 때문이다.

둘째, 교사의 국어 능력과 직무 능력의 관계이다. 연구자는 이들 개념의 관계를 다음과 같이 두 가지 가능태로 설정하여 조사지를 구성하기로 하였다.



* 원은 집단을 가리킴. 빗금 부분은 교사 집단을 가리킴.

① 첫 번째 견해

A : 전체 국어 능력

B+C+D+E = 교사의 국어 능력

B : 모든 집단에서 공통적으로 사용하는 국어 능력. 예) 일상적인 대화 등

C, D : 특정 몇 개 집단에서 발휘되는 국어 능력과 유사. 교사로서의 전문성을 일부 요구함.

E : 교사로서의 전문성을 특히 요구하는 교사의 국어 능력

② 두 번째 견해

B : 전체 국어 능력

C, D : 국어 능력의 성격이 있지만, 각 집단의 전문성도 요구한다는 점에서 직무 능력의 성격도 있는 부분. 즉 이 부분은 국어 능력과 직무 능력이 교호하는 부분

E : 교사의 직무 능력 : 교사의 국어 능력은 B이거나 B+C+D임.

셋째, 국어 능력과 직무 능력의 관계로, 다음과 같이 세 가지 가능태를 설정하였다.

① 국어 능력 < 직무 능력

국어 능력은 직무 능력이기도 하다. 그런데 직무 능력 중 국어를 사용하

지 않는 경우가 존재할 수 있으므로 포함 관계를 따진다면, 국어 능력은 직무 능력의 하위 범주도 될 수 있다.

② 국어 능력 $\approx$ 직무 능력

인간은 사회적 동물이므로 모든 직무 능력은 근본적으로 의사소통을 요구한다. 따라서 직무 능력과 국어 능력은 본질적으로 구별하기 어렵다.

③ 국어 능력 $>$ 직무 능력

인간은 생각하는 동물이므로 모든 행위는 근본적으로 사고에 기반한다. 그런데 사고는 언어와 매우 밀접한 관련을 맺고 있다. 따라서 특히 국어적 사고력을 국어 능력으로 보는 관점에서 대부분의 직무 능력은 국어 능력의 범주 안에 포섭될 수 있다.

넷째, 교사의 국어 능력의 특성과 구성 요소이다. 본고에서는 교사의 국어 능력은 특히 다음과 같은 내용들을 통해 드러난다고 보았다.

- 수업 능력(교사 화법, 수업 설계 능력 등)
- 공문 등 문서 작성 능력
- 동료 교사 및 학생과의 대화 능력
- 교과 전문성을 보여 줄 수 있는 문식 능력(예 : 수학 교사가 수학적으로 사고하여 글을 쓸 수 있는 능력)

다섯째, 교사 국어 능력의 수준이다. 대개 교사는 학생들에게 모범이 되어야 하므로 높은 수준의 국어 능력을 가질 것을 요구 받는 것으로 보았다.

3. 결과 분석을 위한 이론적 틀 : 국어 능력을 정의하는 네 가지 관점

본고에서는 국어 능력을 바라보는 관점을 다음과 같이 크게 넷으로 구분하였다. 첫째, 언어 기반 관점, 둘째, 인지 기반 관점, 셋째, 사회 기반 관점, 넷째, 통합적 관점이 그것이다. 이들 관점은 본고에서 조사지 결과를 분석하고 국어교육적 함의를 도출해 내는 ‘이론적 틀’이 된다.

〈결과 분석을 위한 이론적 틀 : 국어 능력을 정의하는 네 가지 관점〉

1) 언어 기반 관점

- ① 국어 규범의 이해와 활용 능력
- ② 어휘 능력, 문법 능력, 사회언어학적 능력, 화용적 능력의 종합
- ③ 텍스트 생산과 수용 능력

2) 인지 기반 관점

- ① 국어적 사고력, 문제를 해결할 수 있는 고등 사고 능력.
- ② 고등 수준의 지적 과정, 상위 인지 능력

3) 사회 기반 관점

- ① 국어 문화를 이해하고 국어 문화를 창조적으로 발전시킬 수 있는 능력
- ② 원활한 국어 생활을 통해 타자와의 관계를 증진시키고 정보를 교환하면서 한 사람의 사회적 시민으로 살아갈 수 있는 능력. 즉 국어 능력은 한 사람이 문화적 시민으로 살아가기 위한 여러 능력 중 하나임.

4) 통합적 관점(기타)

- ① 구성 요소 중심 : 국어에 대한 알, 국어 사용에 관한 기능, 국어 관련 태도의 종합
- ② 국어 사용 과정 중심 : 내용을 생성, 조직, 표현하거나 분석, 비판, 이해할 수 있는 능력. 국어 사용 과정에 작용하는 사회 문화적 요소도 고려해야 효과적인 소통이 가능하다고 봄.
- ③ 문식성(또는 문해력, literacy) 중심 : 국어 능력은 곧 문식성.

III. 조사지 개발의 과정

1. 1단계 : 전제 조건 확인 및 문항 유형 결정

주지하다시피 델파이 조사란 추정하려는 문제에 대한 객관적인 정보가 없을 경우에 수행하는 방법이다. 본 연구에서 살펴보고자 하는 ‘교사의 국어 능력’에 대한 개념 역시 ‘전국적이고(global) 일반화된 구체적 개념’을 상정하기 어려운바, 이 개념에 대한 전문가의 의견을 분석하는 것이 의미가 있다. 그런데 적합한 전문가를 다수 섭외하기도 어렵다는 현실적인 어

려움을 차치하고라도, 델파이 조사는 조사 자체의 성격상 표본의 수가 적을 수밖에 없다. 이러한 한계를 극복하기 위해서는 전문가 집단의 의견을 최대한 상세하고 풍부하게 유도해 내는 것이 필요했다. 따라서 5점 척도에 의한 단순한 선호 정도 분석을 지양하고 이들의 의견을 깊이 있게 들을 수 있는 주관식 문항을 개발하기로 하였다. 그러나 처음부터 주관식 문항을 주는 경우 전문가 집단이라 하더라도 의견 개진에 어려움을 겪을 수 있으므로 1차는 선다형과 주관식을 혼합하였다. 주관식 문항의 경우에도 무한정 열린 주관식을 지양하고 조건과 참조점을 제시하는 주관식 문항으로 개발하기로 하였다. 이에 따라 델파이 조사는 총 2회에 걸쳐 이루어졌다. 그런데 전문가 집단의 의견이 매우 다양하여 의견의 다양성을 해석할 수 있는 추가적인 자료가 더 요청되었다. 따라서 이후 추가 설문 조사를 실시하였다. 이에 대해서는 추후 논의한다.

2. 2단계 : 전문가 집단 섭외

델파이 조사의 성패는 섭외한 전문가가 누구냐에 달려있다고 해도 과언이 아니다. 그러므로 전문가 섭외 기준을 설정하는 데 신중을 기하였다. 섭외한 전문가는 크게 두 부류로 나뉜다. 첫 번째 집단은 국어과 교사이다. 교사 경험이 풍부한 경우 ‘교사의 국어 능력’에 대한 경험적 의견을 풍부하게 개진할 수 있으리라 판단하였기 때문이다. 다만, ‘교사의 국어 능력’이라는 개념이 매우 난해하기 때문에 교사의 전문성을 사회적으로 인정받고 있다고 판단되는 교사로 한정하였다. 우리가 섭외한 이들은 국가 수준 시험이나 관련 연구 등에 자주 참여하거나 대학원 석사 이상의 학위가 있는 전문가들이다. 국어 교과에만 한정하여 선정한 것은 현실적인 선택이다. 타 교과 담당 교사의 경우, 언어 능력에 대한 메타적이고 명시적인 인식을 갖고 있는지 여부를 확신할 수 없었다.

두 번째 집단은 국어 관련 전공 교수(국어국문학과 교수 1인 포함, 나머지는 모두 국어교육학 박사 학위자로서 전공자)이다. 이들을 섭외한 이유는 세 가

지로 압축된다. 첫째, 1차적으로 섭외된 교사 집단에 비해 ‘교사의 국어 능력’을 더 객관적으로 인식하고 있을 가능성이 높으며 둘째, 그에 따라 국어 능력에 대한 전문적이고 메타적인 의견 개진이 가능할 것으로 판단된다. 셋째, 교사 집단과의 교류가 풍부하여 교사 국어 능력에 대한 경험적 의견을 현실적이면서도 타당하게 제공할 수 있다.

1차와 2차 조사는 동일 인물을 대상으로 실시하였다. 3차에서는 교수 1인과 교사 1인을 제외하고 대상자를 교체하였다. 1, 2차 조사를 통해 1, 2차 조사 대상자의 의견을 충분히 청취하였다고 판단하여, 다른 전문가의 의견을 들을 필요성이 대두되었기 때문이다. 또 1, 2차 델파이 조사를 보완할 수 있는 보강 설문 자료가 요청되었기 때문이다. 다만 질문 내용의 난이도에 따라 더욱 심도 있는 의견을 청취할 필요가 있다고 판단한 2인에 대해서는, 1, 2차에 이어 3차까지도 의견을 구했다.

3. 3단계 : 조사지 개발 및 수합

1차 조사지를 수합한 결과, 전문가 집단의 경험적 기반이 매우 다양하고 폭넓게 확인되었다. 2차 조사지는 1차 조사지의 내용을 분석하면서 전문가의 의견이 수렴될 수 있도록 구성하였다. 3차 조사지는 2차 조사지에서 논의된 내용들을 좀더 심화·확충하면서 2차에서 수렴된 의견을 해석할 수 있는 추가 보완 자료의 성격으로 개발하였다.

○ 조사 시기, 참여자 수, 조사지 수합 방법

<표 4> 조사 시기, 참여자 수, 조사지 수합 방법

	수합 시기	참여자	조사지 수합 방법
1차 조사	2009년 10월	9명(교수 4, 교사 5)	이메일
2차 조사	2010년 1월	9명(교수 4, 교사 5)	
3차 조사	2010년 2월 초	6명(교수 및 연구원 4, 교사 2)	

○ 1~3차 조사의 범주와 항목

II장의 논의에 기대어 다음과 같이 크게 ‘교사의 국어 능력의 개념, 교사의 국어 능력의 특성, 교사의 국어 능력의 수준, 교사의 국어 능력의 구성 요소’로 범주화하였다. 상세 내용은 아래 표에 기술하였다.

<표 5> 1차 조사 범주와 항목

범주	항목	조사 문항
교사의 국어 능력의 개념	국어 능력의 개념	1. 국어 능력이란 무엇이라고 생각하십니까? 다음 중 가장 선호하는 정의 순서대로 번호를 적어주십시오. 그리고 당신이 생각하는 국어 능력의 정의를 ‘기타’ 부분에 적어 주십시오.
	교사의 국어 능력과 국어 능력의 관계	2. 교사의 국어 능력이란 무엇이라고 생각하십니까? 다음 중 하나를 선택해 주십시오. 둘 이상을 선택하셔도 됩니다. 그럴 경우 중요도에 따라 순서를 매겨 주십시오. 기타에는 교사의 국어 능력에 대한 당신의 개념 정의를 써 주십시오.
교사의 국어 능력의 특성		3. 교사의 국어 능력을 특징 짓는 핵심 요소는 무엇이라고 생각하십니까? 다음 중 중요도 순서대로 번호를 써 주십시오. 기타 부분에는 교사의 국어 능력을 개념 정의할 때 반드시 고려해야 하는 요소에 대한 당신의 생각을 써 주십시오.
교사의 국어 능력의 수준	교사의 국어 능력의 수준에 대한 상식적 이해 정도	(1) 교사의 국어 능력은 다음 표에서 어느 정도여야 한다고 생각하십니까? 다음 표에 표시하거나 적당한 숫자를 적어 주십시오. 그리고 그렇게 생각하신 이유를 간단히 써 주십시오.
	교사의 국어 능력 수준과 일반인의 국어 능력 수준의 비교	(2) ‘교사의 국어 능력 수준은 일반인의 국어 능력 수준과 비슷하다’는 명제에 대해서 어떻게 생각하십니까? 일반인의 국어 능력 수준보다 높아야 한다면 대략 () 배 정도나 높아야 한다고 생각하십니까? 그렇게 생각하신 이유는 무엇입니까?
	국어 교사의 국어 능력 수준과 타교과 교사의 국어 능력 수준 비교	(4) 국어 교사의 국어 능력 수준은 다른 교과의 교사와 비슷해야 할까요? 만일 더 높아야 한다면 대략 () 배 정도나 높아야 한다고 생각하십니까? 그렇게 생각하신 이유도 간단히 써 주십시오.
교사의 국어 능력 구성 요소		2. 교사의 국어 능력을 측정하는 틀로서 아래 틀이 갖는 장점과 단점은 무엇인지 다음 질문을 바탕으로 적어 주십시오.

<표 6> 2차 조사 범주와 항목

범주	항목	조사 문항
교사의 국어 능력의 개념	국어 능력의 개념	1. 다음은 국어 능력에 관한 다양한 정의들을 간단히 정리한 것입니다. 이를 참조하여 당신이 생각하는 국어 능력이란 무엇인지 개념을 중심으로 적어 주십시오.
	교사의 국어 능력과 국어 능력의 관계	2. '교사의 국어 능력'과 '국어 능력'의 관계를 어떻게 파악해야 한다고 생각하십니까? 특히 각 능력을 구성하는 요소나 수준을 고려하여 판단해 주십시오. 다음을 참조하되, 이 둘의 관계에 대한 당신의 견해를 기술해 주십시오.
교사의 국어 능력의 특성	일반 특성	4. 교사의 국어 능력의 특성을 무엇이라고 생각하십니까? 국어 능력 교사의 직무 능력, 타 집단의 국어 능력 및 직무 능력 등과 관련시켜 당신의 견해를 써 주십시오.
	국어 능력과 직무 능력의 관계	3. 국어 능력과 직무 능력의 관계를 어떻게 파악해야 한다고 생각하십니까? 다음을 참조하되, 당신의 견해를 써 주십시오.
교사의 국어 능력의 수준		1. 교사의 국어 능력 수준은 일반 연중의 평균 국어 능력 수준과 비교할 때 어느 정도여야 한다고 생각하십니까? 혹은 타집단 협조계, 중·고등 학생 집단, 언론계 등)과 비교할 때 어느 정도여야 한다고 생각하십니까? 당신의 의견을 써 주십시오.
교사의 국어 능력의 구성 요소		2. 교사의 국어 능력을 측정하는 틀로서 아래 틀이 갖는 장점과 단점을 써 주십시오.

<표 7> 3차 조사 범주와 항목

범주	항목	조사 문항
교사의 국어 능력의 개념	국어 능력의 개념	본 연구진은 2차 전문가 의견 조사 시에 국어 능력의 개념을 정의해 달라고 여러 전문가 선생님께 부탁드렸습니다. 선생님들의 의견은 다양하였지만, 대체적인 의견은 <표 1>과 같습니다. <표 1>을 바탕으로 다음 물음에 답해 주십시오.
	국어 능력의 본질	2. 위와 같은 정리에서 '국어 능력'을 규정하는 키워드는 국어, 의사소통, 능력'이라고 할 수 있습니다. 이 각각을 바라보는 관점에 따라 국어 능력의 개념은 달라질 수 있을 것입니다. 첫째, 국어는 도구인가요, 목표인가요, 실체인가요 혹은 그 외 다른 것인가요? 둘째, 국어과에서 중시 여겨야 할 의사소통의 특징은 무엇인가요? 그 구성 요소와 관련하여 대답해 주셨으면 합니다. 셋째, 능력을 특정 짓는 주요 요소는 무엇인가요? 최대한 상세하게 기술해 주셨으면 합니다.
	교사의 국어 능력과 국어 능력의 관계	2차 전문가 의견 조사를 바탕으로 국어 능력과 교사의 국어 능력의 관계를 다음 <그림 1>과 같이 정리해 보았습니다. 이 모형을 바탕으로 다음 질문에 답해 주십시오.

범주	항목	조사 문항
교사의 국어 능력의 개념	교사의 국어 능력이라는 개념 설정의 가능성	위 모형은 ‘교사의 국어 능력’이라는 개념이 설정 가능하다는 전제 하에서 수립되었습니다. 이러한 전제가 성립하기 위해서는 교사만의 ‘국어 능력’의 특성이 규명되어야 합니다. 위의 <그림 1>에서 교사만의 ‘특성’을 드러내는 부분은 E 영역이라고 볼 수 있습니다. 그런데 이 영역은 직무 능력’의 성격도 갖고 있습니다. 직무 능력과 국어 능력이 서로 다른 개념임을 감안하면, E 부분의 정체는 사실상 명확하지 않습니다. 심지어 국어 능력인지 직무 능력인지조차 명확하지 않아 논자에 따라서는 이 부분을 직무 능력의 범주 안에 넣으려 할 수도 있습니다. 교사의 국어 능력’이라는 개념 설정이 가능하다고 보십니까? 이에 대한 의견을 최대한 자세히 써 주십시오.
교사의 국어 능력의 특성	일반 특성	4. 교사의 국어 능력의 특성을 무엇이라고 생각하십니까? 국어 능력 교사의 직무 능력, 타 집단의 국어 능력 및 직무 능력 등과 관련시켜 당신의 견해를 써 주십시오.
	사용역과 국어 능력의 관련성	위 모형이 갖고 있는 중요한 특징 중의 하나는 하는 일 (책임, 집단, 역할 등)’의 특성이 국어 능력의 성격 규명에 상당히 많은 영향을 미친다고 본다는 점입니다. 예컨대 ‘교실에서의 설명하기 학생과 상담하기 교무 회의하기, 공문서 작성하기, 동료 교사와 잡담 나누기’ 등의 사용역을 설정할 수 있는데, 이러한 특정 사용역이 의사소통 양상에 영향을 미치며, 그것이 결국 국어 능력의 성격 규명에도 영향을 미친다고 볼 수 있을까요? 사용역에 따른 의사소통 양상의 차이는 말 그대로 소통 방식의 차이로 설명해야지 이를 국어 능력이라는 개념으로 설명할 수 있는지는 명확치 않습니다. 이에 대해 어떻게 생각하십니까? 이에 대한 의견을 최대한 자세히 써 주십시오.
	국어 능력과 직무 능력의 관계	3. 국어 능력과 직무 능력의 관계를 어떻게 파악해야 한다고 생각하십니까? 다음을 참조하되, 당신의 견해를 써 주십시오.
	교사의 국어 능력 개념의 다층성	‘교사의 국어 능력’이라는 개념은 교사라는 직업을 갖고 있는 사람의 국어 능력을 설명하고자 하는 개념입니다. 그런데 보통 한 사람은 교사이면서 동시에 부모이고 소비자이기도 하는 등 다채로운 역할을 수행합니다. 따라서 ‘교사의 국어 능력’이라는 개념으로 교사인 어떤 개인의 국어 능력 전반을 설명하기는 어렵습니다. 그렇다면 첫째, 교사인 어떤 개인의 국어 능력은 어떻게 설명해야 할까요? 또 이런 측면을 고려할 때 ‘교사의 국어 능력’이라는 개념은 국어 능력이라는 전체 개념과 어떤 관련을 맺는다고 볼 수 있을까요? 둘째, 교사의 국어 능력이라는 개념 설정이 갖는 의미는 어떤 측면에서 기술되어야 할까요? 이에 대한 의견을 최대한 자세히 써 주십시오. (예컨대 교사 연수 시에 교사의 언어 사용 방식에 대한 강의가 이루어진다고 할 때 교사의 국어 능력이라는 개념은 어떤 방식으로 논의되어야 하는지를 염두에 두시면 좋을 것 같습니다.)

범주	항목	조사 문항
교사의 국어 능력의 구성 요소		그간 국어과의 영역은 '화법, 독서, 작문, 문법, 문학'으로 나누어져 왔습니다. 이에 따라 국어 능력을 '화법 능력+독서 능력+작문 능력+문법 능력+문학 능력'으로 인식하는 경향도 존재합니다. 이들 각각의 개념 규정이 어렵습니다만 이러한 문제는 차치하고 다음과 같은 문제를 생각해 보고자 합니다. 그렇다면 교사의 국어 능력도 위와 같은 방식으로 설명할 수 있을까요? 예컨대 과학 교사의 국어 능력을 높이기 위해 '문학 능력'을 키워줘야 할까요? 이에 대한 의견을 최대한 자세히 써 주십시오.

○ 1~3차 조사지 내용의 변화

<표 8> 조사 범주와 항목의 변화(문항 수는 이와 다름. ○ : 유지, × : 삭제)

범주	1차 조사지	2차 조사지	3차 조사지	변화 내용
교사의 국어 능력의 개념	○(2개 항목)	○(2개 항목)	○(4개 항목)	1차 질문 내용이 2차에서 점차 심화 정리됨. 3차는 1, 2차 조사지 내용을 심화, 확장, 보완의 관점에서 작성함.
교사의 국어 능력의 특성	○(1개 항목)	○(2개 항목)	○(4개 항목)	
교사의 국어 능력의 수준	○(3개 항목)	○(1개 항목)	×(사라짐)	2차에서 어느 정도 확정되었다고 판단하고 3차에서는 삭제함.
교사의 국어 능력의 구성 요소	○(1개 항목)	○(1개 항목)	○(1개 항목)	질문 방식을 다소 바꾸어 내용을 심화 정리시킴.
4개 범주	8개 항목	6개 항목	7개 항목	

○ 1~3차 조사지의 수정 방향

- 1차 조사지 : 기존의 이론적 연구 성과물에 근거하여 '교사의 국어 능력'에 관여하는 제반 요소를 추출함.
- 2차 조사지 : 1차 조사지에 대한 응답 내용을 참조하여 조사지의 내용을 좀더 구조화·구체화시키는 방향으로 수정하였다. '교사의 국어 능력의 개념과 특성'에 대한 전문가들의 응답 양상은 매우 다를 뿐더러 지극히 모호하여 전문가의 응답 양상을 유형화하기도 어려

왔다. 따라서 ‘국어 능력’, ‘교사의 국어 능력’, ‘직무 능력’ 등의 개념을 중심으로 이들을 구조화 및 구체화하여 조사할 필요가 있었다. 따라서 본고의 2장 논의 내용을 바탕으로 이들 개념을 구조화 및 구체화하여 2차 조사지를 개발하였다.(삭제하면?)

- 3차 조사지 : 2차 조사지 수합 결과, 1차에 비해 구체성의 정도가 높은 의견이 수합되었다. 2차의 응답 양상을 참조하여 개념을 좀 더 구조화·구체화시키면서도 해석의 근거를 마련하는 방향으로(이렇게 수정하면?) 3차 조사를 수행하였는데, 이는 심층 설문조사의 기능을 지녔다. 한편 ‘교사의 국어 능력의 수준’에 대해서는 1차와 2차 모두에서 ‘높아야 한다’는 공통된 견해가 제시된 데다 ‘비교하기 어렵다’는 의견도 있어, 더 이상 이 항목을 대상으로 심도 있는 의견을 구하기 어렵다는 판단 아래 3차에서는 이 항목을 삭제하였다.

IV. 조사 결과

1, 2차 델파이 조사를 통해 수렴된 전문가의 의견을 바탕으로 하되, 3차에서 수렴된 전문가의 의견을 참조하여 조사 내용을 분석·정리하였다. 조사지의 응답 내용을 연구진이 구성한 이론적 틀에 따라 분석한 후, 국어교육학적 함의를 도출해 내었다. 이하 응답 내용 분석에서 개별 전문가들은 편의상 ‘A, B, C……’ 등으로 약칭하도록 한다.

1. 2차 조사지에 대한 전문가의 응답 내용 분석

[국어 능력의 개념]

1차 조사 결과에서 전문가들은 국어 능력에 대해 매우 다양한 의견을

제시하여 이를 하나로 통합하기 어려웠다. 따라서 2차 조사에서는 국어 능력을 ‘언어 기반 정의, 인지 기반 정의, 사회 기반 정의, 통합적 정의’로 나누어 참조로 제시한 후 이를 바탕으로 전문가들이 나름대로 다시 국어 능력을 정의할 것을 요구하였다.

그러나 참고 자료에 각기 다른 강조점을 지닌 정의들을 제시했음에도 불구하고, 전문가들은 ‘언어, 사회’ 중 어느 하나에 치우치는 정의를 제시하였다. 그렇지만 ‘인지 기반’에 근거, ‘사고 및 문제 해결력’을 언급하고 있는 전문가는 F, H 둘 뿐이었다.

전문가들이 국어 능력 일반을 이루고 있는 구성 요소로 가장 많이 언급한 키워드는 ‘소통’이다. 전문가들이 제시한 ‘소통’이란, ‘언어 기반’이라고만 할 수도 없고, ‘사회 기반’이라고도 할 수 없는, ‘언어와 사회 모두를 아우르는 개념’으로 파악되었다.

그 다음으로는 ‘문화’ 키워드도 발견된다. 국어 능력을 구성하는 요소로서의 ‘문화’ 개념에 대하여, 언어에 기생하는 개념이 아닌 독자적인 요소로 파악하고 있는 전문가는 D, H, I, J이다.

‘규범’ 키워드도 많이 발견된다. B의 ‘정확하게’라는 표현이 ‘규범’을 내포한다고 해석한다면, B, C, F, H, I가 국어 능력을 구성하는 데 ‘규범’이 필수적임을 지적하고 있다.

그 밖에 주목할 점은, 전문가들은 국어 능력을 설명하는 데 ‘국어’를 ‘객체로, 도구로, 객체+도구로’ 설정한다는 점이다. 보통은 ‘객체+도구’ 모두로 설정하고 있으나, 도구로만 설정하여 규정하고 있는 경우(G)도 발견된다.

[교사의 국어 능력과 국어 능력의 관계]

국어 능력 일반과 교사의 국어 능력이 본질적으로 동일하다고 보는 전문가는 한 명도 없었다. 대개 교사의 국어 능력을 국어 능력의 한 부분으로 보거나 교사의 국어 능력은 교사라는 집단의 특성에서 비롯된 국어 능력과 대부분의 집단이 공통적으로 갖는 국어 능력이라는 두 가지 측면

을 동시에 갖고 있다고 보았다. 특이하게도 H는 교사의 국어 능력은 국어 능력을 포함하는 상위 개념일 수 있다고 언급하였다. H는 교사 중에서도 국어 교사의 국어 능력은 ‘일반인 및 타 교과 교사, 다른 직군’의 국어 능력보다도 ‘상위’에 있어야 한다고 적시하였다. 그런데 여기에서 ‘상위’가 ‘개념 관계 측면에서 더 넓은 외연의 국어 능력’을 의미하는지, ‘수준’을 의미하는지는 불분명하게 기술되어 있다.

이 문항에 대한 반응들은 두 가지로 나누어 정리할 수 있다.

첫째, 교사 국어 능력의 ‘개념’에 대한 반응이다. 교사의 국어 능력이란 다른 직업군과 차별화된다고 보는 전문가들이 많았다(B, C, D, G, H, I, J). E는 ‘일반적 국어 능력에서 교육적 목적에 적합한 것을 선별한 것이 교사의 국어 능력에 포함되어 있다’는 시각을 지니고 있다. 이러한 시각은 다른 전문가에게서는 전혀 발견되지 않았는데, 이 의견이 ‘다른 직업군과 차별화되는 교사 능력’을 지칭한 것인지는 불분명하다. 곧이어 ‘일반적 국어 능력에서는 발견되지 않아도 교육에 필요한 국어 능력도 교사의 국어 능력이다’라는 언급도 기술되어 있기 때문이다.

둘째, ‘공통 국어 능력’에 대한 언급이다. 몇몇 전문가들이 직업군에 상관없이 공통적으로 지녀야 하는 국어 능력 개념을 설정하고 있었다는 점이 주목된다. 그러나 그 개념을 어떻게 일컫는지에 대해서는 의견을 달리하고 있는데, ‘기본적 능력’이라 일컫기도 하고(C, H), ‘기초적 의사소통 능력’이라 일컫기도 한다(J). D는 교사 국어 능력과 타 집단의 국어 능력은 ‘공통되는 부분(문법적 지식, 언어 기능 수행 능력을 그 예로 제시함)’이 훨씬 많을 것이라는 의견을 주었다.

[교사 국어 능력의 특성]

조사지에서 이전 기술 내용을 모두 종합하여 전문가 나름대로 교사 국어 능력의 특성을 기술하도록 한 문항에 대한 반응 결과는 크게 세 가지로 나눌 수 있다.

첫째, 교사 국어 능력의 관계적 요인을 강조하여 언급한 경우로, A가

이에 해당한다.

둘째, 교사 국어 능력의 구성 요소를 강조하여 언급한 경우이다. B, C, D, E, H, I, J가 이에 해당한다. 그 중 I는 구성 요소를 언급하는 방식이 다른 전문가와는 달랐는데, ‘동료 교사와의 일상적 대화 시’, ‘기본 사무 업무 시’, ‘수업 시’, ‘학부모 상담 시’ 등, ‘사용역’에 따라 달라지는 국어 능력을 구체적으로 제시하였다.

셋째, 교사 국어 능력의 수준을 강조하여 언급한 경우이다. E, H(H는 구성 요소와 수준 모두를 강조하여 기술함)가 이에 해당한다.

넷째, 교사 국어 능력이 기여하는 바를 강조하여 언급한 경우로, G가 이에 해당한다.

[국어 능력과 직무 능력의 관계]

이에 대해 의미 있게 해석되는 내용은 다섯 가지 정도이다.

첫째, 국어 능력과 직무 능력 관계는 설정하기 어렵다는 의견이다. 이는 E가 명시적으로 밝히고 있는데, 각 능력에 대해 별도의 조사 및 분석이 선행되어야만 비로소 둘의 관계를 논의할 수 있지 그렇지 않다면 ‘별개의 범주’인 두 능력은 서로 관련성을 논의하기 어렵다는 것이다.

둘째, 국어 능력과 직무 능력은 거의 일치한다고 보는 의견이다. D는 ‘교사의 직무는 소통 능력을 필요로 하기 때문’임을 그 근거로 들고 있다. A 역시 수식으로 표현한 ‘국어 능력 ≒ 직무 능력’을 선택하였다. A가 기술한 내용이 불분명하여 그렇게 생각하는 근거를 정확하게 파악하기는 어려우나, ‘일단 학교 내의 교사’만을 전제로 한다면 ‘소통’이 중시되는 교사의 업무 특성상 국어 능력과 직무 능력을 거의 동일하게 보아도 무방하다는 의견을 주었다. 그러면서도 국어 능력과 직무 능력의 관계를 포함 관계로 설명하는 것은 이해하기 어렵다고 덧붙임으로서, ‘학교 밖의 교사’를 염두에 둔다면 다른 수식으로 설명할 수 있는 가능성이 있음을 내비쳤다.

셋째, ‘국어 능력 < 직무 능력’을 선택한 의견이다. C, F, G, H, J가 이 의견을 선택함으로써, 이 의견이 다수 의견인 것으로 파악된다. 이들은

‘국어 능력이 직무 능력에 포함되는 것으로 보는 것이 효용성이 높다(C)’, ‘직무 능력 가운데는 언어의 사용이라 보기 힘든 매우 기술적인 분야가 있다(E)’, ‘수식이나 그림을 이용하는 직무 능력이 있을 수 있기에(H)’ 등의 근거를 제시하였다.

넷째, ‘국어 능력 > 직무 능력’을 선택한 의견으로, I에게서만 발견된다. 어느 하나를 명시적으로 선택하지 않아 정확히 그 의도를 알기 어려우나, ‘국어 능력이 직무 능력을 결정한다’는 취지의 의견을 기술하고 있다.

다섯째, 국어과 교사의 경우 ‘국어 능력 > 직무 능력’이라는 공식에 해당한다는 의견으로, G와 H만이 이를 지적하고 있다. H는 그 근거로 ‘직무 능력과 관련되지 않는 잡다한 국어적 지식을 가지고 있어야 하므로’를 들었다.

[교사의 국어 능력의 수준]

D를 제외한 나머지는 모두 교사의 국어 능력이 더 높아야 한다고 하였다. D의 경우, 국어과 교사의 경우는 일반 언중보다는 ‘조금 더’ 높은 국어 능력을 지녀야 하지만, 다른 교과 담당 교사는 그러할 필요가 없다고 언급하고 있다. D가 이와 같이 단언하는 것은 각 집단별로 요구되는 국어 능력이 다만 ‘차이’가 있을 뿐이지 집단별로 ‘상대적 수준’을 비교하는 것은 불가능하다고 보기 때문이다.

D를 제외한 나머지 전문가들은 ‘수준’을 제시하는 방법에서 차이를 보이는데, 대체로 세 가지 방법을 취하고 있다.

첫째, 타 집단을 구체적으로 적시하며 이와 비교하여 교사의 국어 능력 수준을 기술한 경우로, C, G, H가 이에 해당한다. C는 교수 화법은 다른 직종의 사람보다 뛰어나야 하고, 전문 교과 문식성은 학생보다 뛰어나야 한다고 하였다. G는 법조계의 경우 문식 능력이, 의료계의 경우 화법 능력이 더 강조되어야 하겠으나, 교사의 경우 전 영역에 걸쳐 높은 국어 능력이 요구된다고 언급하였다. 또한 H는 국어과 교사까지 생각하여, ‘국어과 교사 > 국어과 외의 교과 교사, 전문가 직군 > 일반 언중 및 미성년

자'라는 상세한 수식을 제시하였다.

둘째, 수준의 높다는 것의 의미가 무엇인지 적시한 경우이다. E가 이에 해당하는데, 교사의 국어 능력은 타 집단 국어 능력보다 '전문적이고 효과적이어야' 한다고 언급하였다.

셋째, 수치로 제시한 경우로, E가 이에 해당한다. 정규 분포를 따를 때 상위 5%에 해당해야 한다고 말하였다. 이 수준이 대략 높다고 판단한 것으로 보인다.

그 밖에 흥미로운 점은 B, C, I, J가 '교사의 국어 능력이 높아야 함'을 주장하는 근거이다. B와 C는 '학생을 가르쳐야 하기 때문에', I는 '교사가 학력이 높고 대학에서의 성취도도 높았기에', J는 '학생에게 역할 모델이 되어야 하기'를 들고 있다. G가 모든 영역에 걸쳐 높은 수준의 국어 능력이 요구된다고 한 점도 흥미롭다.

[교사 국어 능력의 구성 요소]

교사에게만 요구되는 국어 능력의 구성 요소를 적시한 전문가는 D(교과와 특성에 맞게 교수 내용을 설명하고 조직하는 능력)와 G(메타 능력, 설명력, 평가력)였다. I의 경우는 교사 전문성이 요구되는 상황(수업, 상담, 문서 작성)을 제시하였다. 그 외 전문가는 이에 대해 응답하지 않았다.

2. 3차 조사지에 대한 전문가의 응답 내용 분석

[국어 능력의 개념]

3차 조사지에서는 2차에 제시된 전문가들의 의견 중 공통되는 내용만을 뽑아 '국어 능력'을 '국어로 의사소통할 수 있는 능력'으로 규정한 후 이 개념이 갖고 있는 장단점을 기술하게 하였다. 특히 '국어, 의사소통, 능력'이라는 세 가지 키워드에 대한 의견 개진을 부탁하였다.

A, B, C, D는 모두 이와 같은 정의가 국어 능력의 범위를 다소 축소시키고 있다는 점에서 문제적이라고 지적하였다. 구체적으로 B는 이와 같은 정의는 국어 능력의 한 측면(즉 기본적인 소양 능력의 하나)만을 규정할 뿐이라고 지적하였으며, D는 ‘기능적 측면만을 부각하는 것 같다’고 기술하였다. 남은 이와 같은 정의가 ‘국어 능력을 인지적으로 접근하는’ 방식이라고 보고 이와 같은 방식은 ‘국어 능력이 실제로 구현되고 발현되는 양상과는 다소 거리가 있다’는 점에서 한계가 있다고 지적하였다.

반면 E는 위와 같은 정의가 그 동안 국어과에서 전통적으로 용인되어 왔을 뿐만 아니라 상당히 일반적 정의이기 때문에 이에 관한 세부 논의를 요구한다는 점에서 학문의 발전을 추동할 수 있는 개념 설정이라고 지적하였다. F 역시 이러한 정의가 국어 능력의 실현 양상을 보여 줄 수 있다는 점에서 유의미하다고 보았다. 한편 남은 이러한 정의가 국어 능력의 구인을 선명하게 드러내어 국어 능력에 분석적으로 접근할 수 있게 한다는 점에서 장점이 있다고 보았다.

[국어 능력의 본질적 성격]

1, 2차 조사를 통해 드러난 바 국어 능력에 대한 개념 규정이 전문가마다 매우 달랐으므로 국어 능력의 본질에 대한 규명이 필요했다. 따라서 3차 조사에서는 국어 능력의 본질적 성격을 다음과 같은 세 가지 관점에서 질문하였다. 첫째, ‘국어’는 도구인가, 목표인가, 실체인가 혹은 그 외 다른 것인가. 둘째, 국어과에서 중시 여겨야 할 의사소통의 특징. 셋째, ‘능력’을 특징짓는 주요 요소

전문가들은 대개 ‘국어’를 도구이면서 목표이며 실체인 것으로 규정했다. 다만 E의 경우는 ‘국어’를 그 실체가 존재하지 않는, 국어 공동체(이 용어는 사실 순환론적인태)의 관념적 합의물로 규정하였다(E의 경우에도 국어가 도구이며 목표가 될 수 있음을 부인한 것은 아니다). 그 이유로 그는 국어는 ‘사회문화적 맥락에 따라 구성된 것이며 현재도 변하고 있음’을 들었다. 또 D의 경우는 ‘국어’를 문화로 규정하였다.

국어과에서 중시 여겨야 할 의사소통의 특징은 ‘언어학적 특질과 국어 문화론적 특성이 반영된 것’(A), ‘언어문화에 대한 공감과 교류능력’(D), ‘학습 능력’(E), ‘모든 의사소통 능력’(B), ‘해석적이고 전략적인 부면’(C), ‘의사소통의 적절성과 바람직한 태도(F)’ 등으로 여섯 명의 전문가가 모두 서로 다른 답변을 하였다. 앞의 두 논의는 의사소통과 국어 문화와의 관련성을 강조한 것인데, 이 중 첫 번째 전문가의 답변은 의사소통을 이해하기 위해서는 국어학과 국문학적 지식도 중요함을 강조하는 것으로 읽혔다. 세 번째의 ‘학습 능력’은 국어과의 도구적 성격과 관련하여 풀이할 수도 있으나 이를 제시한 E는 그 이유를 다음과 같이 기술하였다.

“학생들은 교육 과정에서 의사소통을 통해 인류의 지적 성취들을 습득하고, 자아 인식 및 타인과의 교감 능력을 기를 수 있다. 이때 전자와 관련한 의사소통을 機能的 의사소통, 후자와 관련한 의사소통을 發達的 의사소통이라 부를 수 있을까.”

마지막의 세 개는 모두 국어과의 기능적 측면(말하기, 듣기, 읽기, 쓰기)과 관련하여 언급되었다.

능력을 특징 짓는(?) 구성 요소에 대해서도 ‘지식과 기능’(A), ‘개인의 지적 능력이나 성격, 성향, 배경 등’(D), ‘문법적 능력, 사회문화적인 적절함의 판단 능력, 담화의 규칙들을 준수하는 능력, 효율적인 의사소통을 위한 전략 학습 능력 등’(B), 사고와 표현(F), 상위 인지 능력(C), 지식, 기술, 가치관과 태도, 경험(E)’ 등으로 다양했다. 여기서 후자의 두 논의만 옮겨적으면 다음과 같다.

‘능력’은 알고(=지식), 할 수 있고(=기술), 알고자/하고자 하고(=가치관과 태도), (연역적으로/귀납적으로)해 본(=경험 심리적·신체적 상태를 가리킨다고 본다. 경험 이전의 능력도 있을 수 있지만, 그것은 허구의 능력이 아닐까. 국어 능력이라면 국어와 관련된 ‘모든’ 지식과 기술, 가치관·태도, 경험을 가리킬 터, 그 세부 내용은 더 논의해야 한다. 다만, 이 ‘모든’이 ‘가급적 많이’로 흘러서는 안 된다고 생각한다. 필수적인 것은 모두 담고 수의적인 것은 하나도 담지 않아야 오롯한 능력이 된다.(E)

국어과에서 중시 여겨야 할 의사소통의 특징은 해석적이고 전략적인 부면이라고 생각한다. 의사소통 과정은 언어 참여자의 의미 구성 및 해석 과정이며, 이러한 과정에서 언어 참여자는 자신이 속한 담화 공동체의 관습과 문화에 대한 판단을 거쳐 전략적인 선택과 종합적인 해석의 과정을 거치게 된다. 이것이 가능하기 위해서는 의사소통 국면을 메타적으로 조망할 수 있는 상위인지적인 능력이 필수적으로 요구된다. 따라서 ‘능력’을 특징짓는 요소로는, 의사소통 과정을 거시적으로 조망하고 그 안에서 언어 참여자의 해석적이고 전략적인 개입 양상을 가늠할 수 있는 메타적이고 상위인지적인 능력이라 할 수 있다.(C)

['교사의 국어 능력'의 개념 설정 가능성]

교사의 국어 능력을 규정짓기 위해서는 ‘국어 능력’과 ‘직무 능력’의 성격을 규명할 필요가 있는데 국어 능력의 본질 규명이 간단치 않을 뿐더러 국어 능력과 직무 능력이 명확하게 구분되지 않음에 착안하여 ‘교사의 국어 능력’ 개념 설정이 가능한지 여부를 물었다. 이에 대해서는 전문가에 따라 약간의 개념 차이는 있으나 모든 전문가가 ‘교사의 국어 능력’이라는 개념 설정은 논리적으로 가능하다고 응답하였다.

그러나 실제에 있어서는 국어 능력과 직무 능력이 명료하게 구별되지 않을 가능성이 높다는 점, 직무 능력의 개념 범위와 설정 방식 등에 따라 교사의 국어 능력의 개념 범위가 달라진다는 점 등을 기술하였다. E의 경우 다음과 같이 그 개념을 유형화하였다.

“국어 능력을 기초/보편 능력과 전문/특수(domain based/related) 능력으로 나누고 전문 능력은 다시 몇 개 영역에 공통되는 능력과 특정 영역에 고유한 능력으로 나누되, 여기서는 ‘영역’을 ‘직업’으로 본다는 뜻. 그렇다면 당연히 직업(군)에 따른 특수한 능력이 있다고 본다. 예를 들어 기자는 사태의 본질을 정확하게 파악하고 객관적으로 기술하는 능력이 필요하다면 판사는 사태의 본질을 정확하게 파악하고 일정 기준(=법률과 판례)에 따라 판단하는 능력이 필요하고, 교사는 개념과 원리를 알기 쉽게 재구성해서 설명하고 국어 능력의 발달에 도움이 되는 언어 경험을 구성하는 능력이 필요할 것이다.”(E)

한편 B의 경우는 교사의 국어 능력을 다음과 같이 구체화하여 제시하였다.

<표 9> 교사의 국어 능력(전문가 B의 견해)

1. 교사 자신의 언어 능력	1-1. 국어 수행 능력 교사는 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기 능력, 국어 탐구 능력, 문학적 감성과 창작 능력, 미디어 소통 능력을 갖추고 있다.
	1-2. 국어 시범 능력 교사는 국어 수행 원리와 전략을 학생이 용이하게 인식하고 활용할 수 있도록 시범을 보일 수 있는 능력을 갖추고 있다.
	1-3. 국어 평가 능력 교사는 학생의 언어 수행 과정과 결과를 타당하고 신뢰 있게 평가할 수 있는 능력을 갖추고 있다.
2. 학생의 언어 이해 능력	2-1. 학생의 언어 발달 및 개인차에 대한 이해 교사는 학생의 보편적 언어 발달 및 언어 학습 과정에 대해 알고 있으며, 언어 수행시 보이는 개인차에 대해서 이해한다.
	2-2. 학생의 언어 문화에 대한 이해 교사는 학생의 언어 경험과 문화가 가지는 의의와 특성에 대해 이해한다.
3. 수업에서의 언어 실행 능력	3-1. 언어적 상호작용 촉진 능력 교사는 학생들의 발화 의욕을 고취시켜 교사-학생 간 또는 학생 상호간에 언어적 의사소통이 활발히 일어나도록 다양하고 적절한 수준의 질문을 사용한다.
	3-2. 언어적 피드백 제공 능력 교사는 학생들의 이해를 점검하고 학습 효과를 증진시키기 위해 적시에, 정확하고 구체적이며, 건설적인 언어적 피드백을 제공한다.
4. 교육 주체들과의 소통 능력	4-1. 학생과의 소통 능력 교사는 학생과 개인적 상담, 교수학습 결과에 대해 의사소통한다.
	4-2. 동료 교사와의 소통 능력 교사는 학교장 또는 동료 교사와 협력하고, 자신이 알고 있는 지식과 정보를 동료 교사와 공유한다.
	4-3. 학부모 및 기타 교육 주체와의 소통 능력 교사는 학부모나 기타 교육 주체와 학생 및 교수학습과 관련한 정보를 주기적으로 제공하고, 또 학부모나 기타 교육 주체로부터 수업 참여 및 지원을 적절히 이끌어 낸다.

[사용역(register)과 교사의 국어 능력의 관련성]

교사의 국어 능력의 개념 설정이 교사가 하는 일과 관련하여 규명될 수 있다는 점에서 ‘교실에서의 설명하기, 학생과 상담하기, 교무 회의하기, 공문서 작성하기, 동료 교사와 잡담 나누기’ 등의 사용역과 교사 국어 능력의 관련성을 기술해 줄 것을 요구하였다. 흥미롭게도 교사인 두 전문가 는 모두 이에 대해 부정적인 의견을 표출하였으며 교수나 연구원인 네 전문가는 모두 긍정적인 의견을 제시하였다. 교사의 국어 능력과 사용역이 큰 관련을 맺고 있다고 보기 어려운 이유로는 ‘교사의 국어능력은 국어교사가 되기 위한 훈련과정과 학생들을 가르치는 교수학습과정, 교사연수(teacher development) 등을 통해 길러지는 것이므로’(D), ‘각각의 사용역에서 각각의 의사소통 양상이 따로 존재하는 것은 아니며, 교사로서 갖추어야 할 전문적인 국어 능력이 있다면 그것이 업무에 따라 세분화되는 것이 아니므로’(E)를 제시하였다.

한편 B는 교사에게 의미 있는 사용역은 단연 ‘수업 상황’임을 강조하였으며, E는 다음과 같이, 사용역을 빠롤에 비유하였다.

사용역에 따른 의사소통 양상의 차이는 빠롤로 연결할 수 있겠고, 개념적인 ‘교사의 국어 능력’은 랑그로 연결되지 않을까.

[교사 국어 능력 개념의 다층성]

한 명의 교사는 교사이면서 동시에 부모이고 소비자이기도 하는 등 다양한 역할을 수행하는 언어적 주체라는 점에서 한 교사의 국어 능력이 갖는 다층적 양상을 어떤 방식으로 기술하는 것이 타당한지를 물었다. 이에 대해 엉뚱한 대답을 한 D를 제외하고 나머지 전문가들은 교사의 국어 능력이 갖는 특수성을 바탕으로 이를 다른 직종의 국어 능력과 구별하여 논해야 한다고 응답하였다.

그런데 그 이유에 대해서는 다소 다른 의견을 주었다. A의 경우 ‘교사

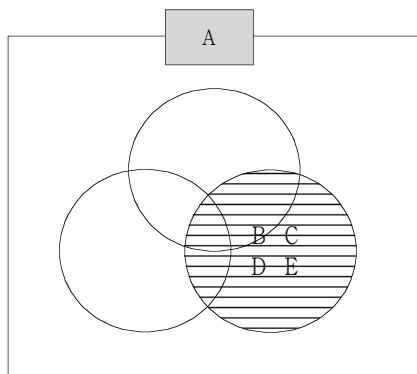
의 국어 능력이 한 개인이 가진 국어 능력 전체와 분리될 수 없는 것이지만, 연구나 교육을 위해서는 분리해서 접근할 수밖에 없다'고 하여 이론적 필요에 따른 분리 접근의 관점을 제시하였다. B의 경우는 교사의 국어 능력이 일반 국어 능력보다 상위의 혹은 첨가적으로 수준이 높은 개념이라고 보고 '교사의 경우는 자신의 국어 능력을 갖추는 것은 물론, 학생들의 언어 발달과 국어 능력을 이해하고 이를 메타적으로 점검할 줄 알아야 하며, 나아가 다양한 교육 주체들과 소통을 해야 하는 다른 차원의 언어 능력도 필요하다'고 하면서 교사의 국어 능력의 독자성을 기술하였다. 한편 E의 경우는 '한 사람의 국어 능력은 교사로서의 능력, 소비자로서의 능력...을 모두 합친 총체이지만 그렇다고 해서 '교사의 국어 능력+소비자의 국어 능력...=국어 능력'은 아니다(물리적 총합이 아니라 화학적 총체라는 뜻). 일반적인 국어 능력이 교육이라는 장을 만나면 교사의 국어 능력이 특화되고, 또 다른 장을 만나면 그쪽으로 특화되는 것으로 보아야 한다.'고 기술하였다. C의 경우는 '교사의 국어 능력은 한 개인이 교사로서의 주체성을 가지고 활동하는 가운데 발현되는 국어능력의 한 측면'을 가리킨다고 지적하면서 교사의 국어 능력을 설명하기 위해서는 '교사의 직무 수행과 관련하여 발현되는 국어활동의 국면들을 선택적으로 취하고 그 안에서도 교사의 국어능력을 유의미하게 포착할 수 있는 요소들을 주의 깊게 다시 선별하는 과정이 필요하다.'고 기술하였다.

[교사의 국어 능력의 특성] [교사의 국어능력과 직무 능력의 관계]

이 질문에 대해서는 교사의 국어 능력의 특성을 좀더 구체화하기 위해 다음 도표를 바탕으로 각 영역의 특성을 질문하였다. 질문 내용은 A영역, B 영역, C, D 영역, E 영역으로 나뉜다. 각 질문의 핵심은 다음과 같다.

- A 영역 : A가 말하고자 하는 것이 우리 사회 전체에서 논의되는 추상적 관념을 말하는 것인지 아니면 실체로서의 개인들의 국어 능력을 모두 종합한 뒤 그 전체의 특성을 수렴 및 유형화한 것인지?

- B 영역 : 이 영역을 ‘기초적 의사소통 능력’으로 명명하는 것이 가능한지?
- C, D 영역 : 교사의 국어 능력 중 몇 개의 타집단과 공유하는 영역의 예는?
- E 영역 : 교사의 국어 능력과 교사의 직무 능력의 관계는?



* 원은 집단을 가리킴. 빗금 부분은 교사 집단을 가리킴.

영역 A의 특성에 대해 모든 전문가들이 추상적 관념이라고 대답하였다. 덧붙여 전문가 B는 교사의 국어 능력이 추상적 개념이나 아니냐가 중요한 것이 아니라 ‘특정한 관점과 목표 아래 의도적으로 구안된 국어 능력 상징’의 중요성을 기술하였다. 또한 전문가 E는 국어 능력이 관념이라는 사실은 국어 교육의 목표로 논의되는 국어 능력의 신장을 허상으로 만들 수 있으므로 국어 능력의 개념을 명료화하는 국어교육철학 연구가 필요함을 강조하였다.

흥미로운 점은 이 질문에 대해 교사인 두 전문가는 동일하게 국어 교육에서 국어 능력이라는 용어를 사용하려면 ‘평균을 약간 상회하는’ 혹은 ‘다소 수준이 높은’ 국어 능력을 상징할 필요가 있다고 대답하였다.

영역 B를 전문가 A, D, F는 기초적 의사소통 능력으로 볼 수 있다고 하였으며 전문가 B, C, E는 기초적이라기보다는 기본적인 핵심적인 것에 더 가깝다고 대답하였다. 특히 A는 이 부분이 바로 고등학교 단계까지 국어과에서 길러주어야 하는 소통 능력이라고 하였다. 또 E는 이 능력이

문화적이고 전문적인 능력으로 발달할 수 있는 기반이 된다고 지적하였다.

영역 C, D에 대해서는 몇 사례가 제시되었는데 나열하면 다음과 같다. ; 학부모 대상 상담의 경우, ‘의사-환자’의 상담 상황과 유사 그러나 담화 목적이 상이함(A), 모범적인 언어 활동을 요구하며 다른 사람의 언어 수행 과정을 보면서 적절히 상호작용하고 피드백한다는 점에서 아나운서나 방송 진행자의 언어 능력과 일부 중첩될 수 있음(B), 공문 작성이나 수업 계획서 작성, 학생 상담(사실적 텍스트를 구성하여 정보를 전달하는 능력), 정보를 구조적으로 조직하고 설계하는 능력, 설득적 텍스트를 구성하여 상대방의 행동 변화를 촉구하는 능력, 공감적이고 관계적인 소통 능력 등이 몇 개의 직군과 특징적으로 겹침(C). 사무직 또는 관리직 종사자와 문서 작성, 회의 기술, 업무 관련 협의 등에서 일부 유사하며 국어교사의 경우는 문학 연구자들과 언어에 대한 관심이나 감수성 측면에서 일부 유사하지만 아닌 경우도 있을 것이고, 일반적으로는 대학 교수와 같은 교육직과도 유사함(D). 공문서 작성 등에서 행정 사무직과 상담하기 등에서 일반 서비스직과 유사(F). E의 경우는 어느 집단과 겹쳐 놓고 보느냐에 따라 ‘다른 집단과 공유하는’ 교사의 국어 능력이 다르게 설명하게 될 것이라면서 교사의 국어 능력은 공무원 집단과도, 문인 집단과도, 주부 집단과도 겹칠 수 있다고 하였다.

E 영역 : 교사의 국어 능력과 직무 능력의 관계에 대해 A와 F는 이들을 이렇게 명료하게 구분하기가 어려움을 기술하였다. 그 이유에 대해 A는 ‘접근 방향의 차원이 다르기 때문에’를 들었는데 F 역시 이와 비슷하였다. 이들은 교사의 국어 능력과 직무 능력이 실제로는 하나인 동일 양상을 다른 방식으로 개념화하는 것일 뿐이라고 판단하고 있는 듯하다.

B, C는 교사의 국어 능력보다 직무 능력이 더 상위의 개념이라고 보았다. B의 경우 그 이유로 ‘체육 교사에게 신체적 운동 시범을 학생들에게 보이는 것은 중요한 능력인데, 이는 국어 능력이 아니다.’를, D의 경우 ‘인식의 전환이나 인식의 고양, 태도의 변화 등이 본질적으로는 언어적으로 가능한 부분이 아니기 때문에’를 들었다.

D와 E는 이들을 상호 부분적으로 포함하는 관계로 보았다. 그런데 어

편 부분이 교사의 국어 능력이고 어떤 부분이 직무 능력이냐에 대해서는 의견이 서로 달랐다. D의 경우 ‘좀더 일반적인 의사소통기술이 국어능력 이라면 직무능력은 구체적인 교수 학습 장면에서 필요한 전문적 말하기 기술’이라고 보고, 전자의 예로는 학생들과의 상호교감 능력, 상담 기술, 교육적 관점 유지하며 말하기, 상대 감화하기 등을, 후자의 예로는 칭찬하기, 흥미를 불러일으키기, 관심을 적절히 유지하기, 의사소통과정(토론, 토의 등) 조정하고 조직하기, 평가하기, 질문하기, 단순화, 도식화하기 등을 들었다. 반면 E는 다음과 같이 기술하였다. D가 수업과 관련된 의사소통만을 직무 능력의 예로 본 것과는 많이 다르다.

“교사의 직무는 크게 교과 지도(수업), 비교과(생활) 지도, 행정으로 나눌 수 있을 듯하다. 그밖에 동료 및 학부모와의 소통, 지역사회 봉사 등 여러 가지를 들 수 있겠으나, 그건 일단 논외로 하자. 그리고 직무 능력에는 국어 능력뿐 아니라 정책 개발과 추진, 문제 발견과 해결, 수요자(학생과 학부모)의 요구 처리, 동료 집단과의 소통 능력 등이 다양하게 포함된다. 그러므로 국어 능력과 직무 능력의 관계를 굳이 이야기한다면 상호 부분적으로 포함하는 관계라고 해야 한다. 특히 일단 학교 안으로 들어서면, 교사의 국어 능력은 분명히 직무 능력의 일부이다. 이때의 직무 능력은 방법적 측면이 강한데, 만일 국어 교사라면 그와 별도로 내용으로서의 국어 능력이 있을 것이다. 이 경우 ‘교사로서의’ 국어 능력과 ‘국어 교사로서의’ 국어 능력이 구별 되겠지만, 그 모두가 직무 능력에 포함된다는 데에는 변함이 없다.”(E)

['교사의 국어 능력'의 구성 요소]

국어 능력 신장을 목표로 하는 국어과에서 그간 논의 내용을 참조하여, 교사의 국어 능력을 ‘화법 능력+독서 능력+작문 능력+문법 능력+문학 능력+a’로 규정할 수 있겠는지 질문하였다. A의 경우는 ‘화법 능력+독서 능력+작문 능력+문법 능력+문학 능력’을 교사가 갖추어야 할 기본 국어 능력으로 보면서 개별 담화 상황에 따라서, 또 담당 과목에 따라서 그 비중이 달라지는 것으로 봐야 한다고 하면서 ‘+a’가 있다면 그것은 ‘국어 능력’의 범위 밖에 있는 것이라고 기술하였다.

그러나 B, C, D, E, F의 대부분의 전문가들은 이와 같은 접근 방식에 문제점을 제기하였다. 그 이유는 전문가마다 다소 다른데 B의 경우는 ‘화법, 독서, 작문, 문법, 문학은 국어과의 교육 내용일 뿐이다. 일반 교사의 경우는 듣고, 말하고, 읽고, 쓰는 기본적인 의사소통 능력으로 한정되어야 한다.’고 하였는데 D 역시 이와 유사한 대답을 하였다.

C의 경우 교사의 국어 능력을 ‘화법 능력+독서 능력+작문 능력+문법 능력+문학 능력+ α ’로 보는 것은 ‘국어로 ()을 가르치는 수업 의사소통 능력’을 중심에 놓고 그 구인을 고찰하는 것이 아니라 ‘교사+국어 능력(활동)’의 단순 조합으로 대상을 이해하려는 방식이므로 논리적으로 온당하지 않다고 하였다.

E의 경우는 ‘교사의 국어 능력은 일반/기본 능력으로서의 듣기·말하기·읽기·쓰기 능력과 (일반적인) 직업 또는 교양과 관련되는 국어사·문학사·문법·문학에 관한 능력, 그리고 교사의 국어 능력에 국한된다고 할 ‘교수적 소통 능력’으로 구성된다’고 보기 때문에 이러한 접근(교사의 국어 능력=화법 능력+독서 능력+작문 능력+문법 능력+문학 능력+ α)에 반대하였다.

다른 한편, 교사의 국어 능력 구인을 ‘국어에 관한 지식+국어로 말하고 듣고 읽고 쓰기+국어에 대한 바람직한 태도’로 보는 것에 대해 A, E, F는 비교적 긍정적으로 C, D는 부정적으로 인식하고 있었다. B는 타교 교사에게 국어 및 문학 등에 관한 지식을 요구하기는 어렵지만, ‘국어를 가르치고 발전시키려는 태도’는 교과와 상관 없이 한국인 언어 사용자라면 누구나 갖추어야 할 국어 능력이라고 기술하였다. D는 일반 교사와 국어과 교사에게 필요한 직무능력은 서로 다른데, 모든 교사에게 국어과 교육과정에서 요구하는 국어능력을 요구할 수는 없다며 국어능력이라는 개념이 국어과 교사들 사이에서도 합의되지 않은 개념이고, 국어과 교육과정도 합의의 산물로 볼 수 없다고 기술하였다. 반면 특히 A와 E는 타교과 교사도 문법 및 문학에 관한 지식을 가져야 한다고 적시하였다.

교사의 국어 능력을 구성하는 구인에 관한 위의 두 질문에 이어 교사의 국어 능력을 특징짓는 구성 요소를 기술해 줄 것을 요구하였다. 이에

대해 대개의 전문가들은 그 구성 요소를 적시하기보다 교사의 국어 능력이 갖는 특징을 초점화해 주었다. A는 ‘설명하기의 비중이 높으며 일반인보다 그 수준이 더 높다는 점, 다른 직종보다 더 다양한 담화 상황에 노출된다는 점’을 교사의 국어 능력의 특징으로 들었다. 특히 A는 교사 직무의 핵심은 학습자의 발달을 돕는 것이라며 이 직무를 수행하기 위해서는, 교과 전문성과 관련된 문식 능력과 소통 능력이 필요하다고 지적하고 소통 능력을 ‘문제 해결적 소통 능력’과 ‘관계적 소통 능력’으로 분류하였다. B는 앞서 제시한 <표 9>를 다시 기술하였다. C와 F는 ‘수업 대화 능력’을, D는 ‘학생들과 자유롭게 상호작용을 할 수 있는 능력과 교육내용을 소화하고 이를 이해하기 쉽게 가공하여 전달할 수 있는 능력, 상담 능력 등’을, E는 ‘교수적 소통’이라는 지향성이나 관점의 차원을 들었다.

V. 결론 : 국어교육학적 함의

서론에서 밝혔듯이, 본 연구는 향후 교사 국어 능력 관련 연구들을 수행할 때 어떠한 키워드에 초점을 두어야 하는지 그 방향성을 보이는 데에 궁극적인 목적이 있다. 이에, 앞서 논의한 결과를 바탕으로 하여 관련 연구의 경향을 압축적으로 정리하는 것으로 글을 마무리하고자 한다.

첫째, 국어 능력의 개념 규정 시 전문가들이 가장 중요하게 여긴 핵심 키워드는 역시 ‘소통’이었음이 밝혀졌다. 다만 ‘소통’을 바라보는 관점이 다양한 만큼 국어 능력에 대한 개념화 방식은 다양하다.

대개의 전문가들이 국어 능력을 ‘소통’에 초점화 두어 개념화하고 있는 현실은 여러 가지 해석을 낳는다. 이는 ‘학문 공동체 공동의 관심사’가 형성되어 있다는 점을 방증하며, 학문 공동체가 나름의 결집된 성과를 낳은 것으로 볼 수도 있다. 핵심 키워드를 바탕으로 그와 관련된 다양한 논의가 양산되는 것은 학문 공동체의 발전을 위해 유용한 일이다. 본 연구

에서는 학문 공동체가 사유하는 방식의 중심을 잡고 있는 핵심 키워드가 ‘소통’이라는 점을 짚어냈다는 데에 최우선의 의의를 두고자 한다.

둘째, 국어 교육 관련 전문가들은 주로 학교 교육 현장을 중심으로 한 개인의 능력에 초점을 두어 이를 논하는 경향이 짙었다. 즉 1-3차 조사 결과 일관되게, 모든 전문가들이 ‘국어 능력’을 한 개인의 관점에서 사고하는 경향이 있었다. 그러나 ‘국어 능력’ 개념은 한 개인의 차원에서만 논의될 수 있는 것이 아니며, 국가 단위·소집단 단위, 언어 공동체 단위 등 여러 가지 차원에서 논의될 수 있다.

셋째, 교사의 국어 능력의 개념에 대한 연구를 다각도로 수행해야 할 필요성이 제기된다. 우선, 다양한 직업별/영역별 국어 능력의 성격을 규명하는 것이 필요할 것이다. 또한, 교육학 일반에 기여할 수 있는 국어교육학적 논의로서의 중요성을 공유해야 하며, 더 나아가 직무 능력과 국어 능력, 직무 능력과 교사의 국어 능력의 관련성을 규명함으로써, 국어교육학의 간학문적 성격을 강화할 필요가 있을 것이다.

넷째, 교사의 국어 능력의 수준에 대한 연구가 필요하다.

앞의 조사 결과에서 드러난 바, 대개의 전문가들이 교사의 국어 능력이 일반인의 국어 능력보다 높아야 한다는 점에 수긍했다. 그러나 어떻게 말하는 것이 잘 말하는 것인지 명확치 않은 상황에서 이러한 논의가 어떤 의미가 있을지? 말주변 없는 교사의 따스한 단 한 마디, 혹은 걱정하는 눈빛 한 점이 학생을 감화시키는 사례는 많다. 학생에게 어떻게 말해야 하는가? 또 최근 상담 교사가 따로 배치되는 상황에서 각 교과 교사의 상담으로서의 기능은 어떻게 자리매김되어야 하는가? 더 근본적인 문제는 앞서 제시한바, 국어 능력 자체가 명확하지 않은바(특히 그것이 허구적 관념이라면) 교사의 국어 능력을 일반인의 국어 능력과 비교하는 것 자체가 가능하지 않다. 교사 역시 일반인일 수도 있다. 그럼에도 교육적 국면에서 ‘수준’에 관한 논의는 필요하다.

다섯째, 교사의 국어 능력의 구성 요소에 대한 연구도 구체화되어야 한다. 우선 국어과의 전통적 논의 결과 중심으로 ‘지식+기능+태도’를 재구성하여 제안할 수 있다. 앞의 전문가 분석 결과에서 드러나듯 전문가들

은 대개 ‘화법 능력+독서 능력+작문 능력+문법 능력+문학 능력’보다 ‘지식+기능+태도’의 조합을 선호했다. 따라서 이러한 틀을 바탕으로 교사의 국어 능력을 재구성하는 방식이 가능하다. 이와 같은 방식이 아니라면, 교사의 직무 분석을 바탕으로, ‘교사의 교과 지도(수업), 비교과(생활) 지도, 행정’으로 나누어 제안하는 것도 가능할 것이다. 또는 3차 조사의 전문가 A의 견해를 중심으로 하여 ‘문식 능력과 소통 능력’으로 나누고, 소통 능력을 다시 ‘문제 해결적 소통 능력, 관계적 소통 능력’으로 나누어 제시할 수도 있을 것이다.

요컨대, ‘국어 능력’ 및 ‘교사의 국어 능력’의 개념 관련 연구는 ‘무형 태성’과 ‘이론적 정합성’ 사이의 진폭, 혹은 괴리가 있는 것은 사실이나, 논의의 추상성과 모호성을 넘어 이론적 정합성을 확보하기 위한 방안을 끊임없이 모색해야 할 것이다. 본고에서는 전문가들의 인식을 심층적으로 분석해 낸 결과로써 그 이론적 정합성을 추구할 수 있는 출발점을 설정하였다는 것이 가장 큰 의의라 하겠다.*

* 본 논문은 2012. 2. 29. 투고되었으며, 2012. 3. 10. 심사가 시작되어 2012. 4. 1. 심사가 종료되었음.

■ 참고문헌

- 김국태(2004), “창의적 언어 사용 능력 탐색”, 『청람어문교육』 28.
- 노명완(2007), “미래사회에서의 전문활동과 국어 능력”, 『국어교육』 122.
- 박선형(2005), “교원전문성 개발을 위한 인지과학적 연구 : 쟁점, 이론적 기제 및 개발 실천 과제”, 『교육행정학연구』 23.
- 방인태(2006), “도덕적 인간 육성과 국어 능력”, 『국어교육』 121.
- 서경혜(2005), “반성과 실천 : 교사의 전문성 개발에 대한 소고”, 『교육행정연구』 23-2.
- 소경희(2003), “교사 전문성의 재개념화 방향 탐색을 위한 기초 연구”, 『교육행정연구』 21.
- 윤희원(1999), “언어 지도 교사의 전문성”, 한국어교육학회 학술발표대회 자료집
- 이관규(2008), “국어 교육의 성격과 국어 능력 평가의 한 문제”, 『문법 교육』 8.
- 이삼형(1998), “언어 사용 교육과 사고력”, 『국어교육연구』 5.
- 이천희(2005), “국어 능력의 개념 정립을 위한 시론”, 『국어교육』 118.
- 이형래(2005), “문식성 교육의 확장에 관한 연구”, 『국어교육』 118.
- _____(2007), “직장에서 요구되는 국어 능력에 관한 조사 연구”, 『국어교육』 122.
- 이화자(2008), “교사 전문성 개발의 실천적 사례 비교 연구”, *Studies in English Education* 13-1.
- 천경록(1995), “기능, 전략, 능력의 개념 비교”, 『청람어문학』 13.
- 최영환(1997), “상위언어적 능력의 국어교육적 의의”, 『국어교육학연구』 7.
- 최지현(2005), “중등학교 국어과 수업 평가의 한 방향”, 『국어교육학연구』 24.
- _____(2006), “국어 교사의 전문성 제고를 위한 방안 모색”, 『국어교육학연구』 26.
- Long, P.(1989), Learning the Trade : A Social apprenticeship model for gaining writing expertise, *Written Communication* 17(2), pp.185-223.

<초록>

‘교사의 국어 능력’에 대한 전문가의 인식 연구

윤여탁 · 신명선 · 주세형

국어교육학은 ‘국어과 교사’의 전문성에 대하여, 더 나아가 ‘교사’의 전문성에 대하여, ‘국어교육학적 전문성’을 지닌 해답을 줄 수 있어야 한다. 즉 ‘교사’라는 집단은 우리 언어 공동체에서 어떠한 국어 능력을 지니고 있는지, 또한 어떠한 국어 능력을 지녀야 하는지, ‘현황을 기술’해 낼 수 있어야 하며 동시에 ‘당위적 기준’ 역시 제시할 수 있어야 하는 것이다.

본고에서는 위와 같은 작업을 가능하도록 하기 위해, 국어교육학 학문공동체의 전문가들이 ‘교사의 국어 능력’에 대해 어떠한 인식을 지니고 있는지 드러내는 것이 현 시점에서 가장 필요한 연구라고 보고, 전문가들을 대상으로 3차에 걸쳐 델파이 조사 및 심층 설문을 실시하였다. 이를 통해 국어교육학의 핵심 개념에 대한 학문공동체의 이해 방식을 드러내고 관련 연구의 경향을 압축적으로 정리하였다.

첫째, 국어 능력의 개념 규정 시 전문가들이 가장 중요하게 여긴 핵심 키워드는 역시 ‘소통’이었음이 밝혀졌다. 다만 ‘소통’을 바라보는 관점이 다양한 만큼 국어 능력에 대한 개념화 방식은 다양하다. 둘째, 국어 교육 관련 전문가들은 주로 학교 교육 현장을 중심으로 한 개인의 능력에 초점을 두어 이를 논하는 경향이 짙었다. 셋째, 교사의 국어 능력의 개념에 대한 연구를 다각도로 수행해야 할 필요성이 제기된다. 넷째, 교사의 국어 능력의 수준에 대한 연구가 필요하다. 다섯째, 교사의 국어 능력의 구성 요소에 대한 연구도 구체화되어야 한다.

【핵심어】 국어능력, 교사의 국어 능력, 직무 능력, 소통, 델파이 조사, 교사 전문성

<Abstract>

A Research on the Researchers' Recognition about the
Teachers' Korean Language Ability

Yoon, Yeo-tag · Shin, Myung-seon · Joo, Se-hyung

Korean Language Education should give an answer about the teachers' professionalism. Furthermore, Korean Language Education should make a professional solution of 'Korean teachers' professionalism.' That is, the solution should be like 'what is teachers' Korean language ability' and 'the criteria of level', etc.

This thesis regards the urgent agenda as the inquiry about researchers' recognition of teachers' language ability. So the Delphi technique and the supplement questionnaire have accomplished all over three times. As a result, we've arrived at two conclusion : first, to reveal the way of thinking about key concept in Korean Education, and the second, to show the academic trend.

On the basis of the survey data, we could draw some meanings of Korean Education. First, although the ways of conceptualization are diverse according to the various perspectives of communication. Second, we could notice almost all the researchers' academic tendency : that is, focusing on the individual ability. Third, the concept of teachers' Korean language ability should be elucidated. Fourth, the level of teachers' Korean language ability should also be explained. Finally, the construct of teachers' language ability should be verified.

[Key words] Korean language ability, teachers' Korean language ability, communication, Delphi research, teacher development

【부록 : 3차 조사지】

‘교사의 국어 능력’ 개념 정립을 위한 전문가 의견 조사지

안녕하십니까?

먼저, 바쁘신 가운데에도 3차 전문가 의견 조사에 참여해 주신 선생님께 감사드립니다.

본 연구진은 ‘교사의 국어 능력 실태 조사’ 연구를 위해 두 차례에 걸쳐 전문가 의견 조사를 실시한 바 있습니다. 본 조사는 ‘국어 능력’과 ‘교사의 국어 능력’의 개념에 초점을 둔 3차 전문가 의견 조사입니다. 앞서 이루어진 두 차례의 조사에서 수렴된 의견을 바탕으로 본 설문지를 재구성하였습니다. 선생님의 의견을 최대한 자세하게 적어주시면 위 개념을 정리 및 수렴하는 데 많은 도움이 될 것입니다.

바쁘신 중에도 본 조사에 응해 주신 데 대해 다시 한 번 감사드립니다.

작성하신 설문지는 2010년 2월 1일(월)까지 rescript@inha.ac.kr, forkid92@naver.com으로 보내주십시오. 혹시 궁금하신 것이 있으시면 신명선(***-***-****)이나 주세형(***-***-****)에게 연락 주시기 바랍니다.

2010년 1월

윤여탁(서울대 국어교육과), 신명선(인하대 국어교육과), 주세형(서강대 교육대학원) 올림

I. ‘국어 능력’의 개념

본 연구진은 2차 전문가 의견 조사 시에 ‘국어 능력’의 개념을 정의해 달라고 여러 전문가 선생님께 부탁드립니다. 선생님들의 의견은 다양하였지만, 대체적인 의견은 <표 1>과 같습니다. <표 1>을 바탕으로 다음 물음에 답해 주십시오.

<표 1> 전문가들이 주신 ‘국어 능력’의 개념과 특성

전문가들이 주신 대체적인 공통 의견은 ‘국어 능력이란 국어로 의사소통할 수 있는 능력’으로 정리됩니다.

국어 능력 : 국어로 의사소통할 수 있는 능력

위 정의에서 키워드는 ‘국어, 의사소통, 능력’일 것입니다. 이 세 키워드는 결국 ‘언어 사회 인지’라는 세 가지 키워드와 일정 부분 조응하는 듯합니다(물론 일대일 대응 관계라기보다는 복잡한 함수 관계로 봐야 할 것 같습니다). 결국 전문가들은 국어 능력을 언어, 인지, 사회를 통합하는 개념으로 보고 있다고 판단됩니다. 다만 전문가들마다 이들 중 특정 요소를 좀 더 강조하기도 하였습니다.

국어 능력의 개념 규정은 그 구성 요소를 보는 관점을 반영하는 것 같습니다. 대체로 1) 읽/지식, 2) 기능/ 탐구 능력/ 사고 능력 3)국어 문화 이해 및 창조 능력/ 국어에 대한 바람직한 태도 등으로 정리되었습니다.

국어 능력의 구성 요소 : 1) 읽/지식, 2) 기능/ 탐구 능력/ 사고 능력 3)국어 문화 이해 및 창조 능력/ 국어에 대한 바람직한 태도

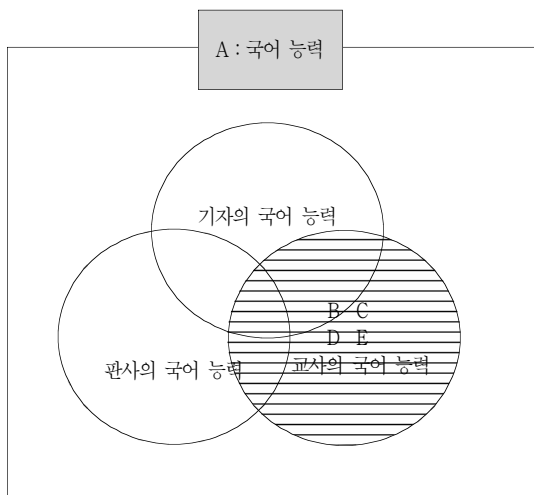
1. 위와 같은 전문가들의 의견은 사실상 그간의 국어과 교육과정에서 정의된 국어교육의 목표 및 내용 체계 등의 논의에 일정 부분 기대고 있는 듯합니다. 이는 전문가들이 국어과의 이러한 목표에 대체로 동의해 왔음을 보여 줍니다. 그러나 국어과의 목표 설정에 대한 이론적 기반(예컨대 국어과에서 기르고자 하는 교육적 인간상 등에 관한 논의, 국어 능력에 영향을 미치는 ‘인지, 언어, 사회의 관계’ 등에 관한 논의 등)은 미약하다고 볼 수도 있습니다. <표 1>에 제시된 ‘국어 능력’의 개념과 특성의 장단점을 기술해 주십시오.

2. 위와 같은 정리에서 ‘국어 능력’을 규정하는 키워드는 ‘국어, 의사소통, 능력’이라고 할 수 있습니다. 이 각각을 바라보는 관점에 따라 ‘국어 능력’의 개념은 달라질 수 있을 것입니다. 첫째, ‘국어’는 도구인가요, 목표인가요, 실체인가요 혹은 그 외 다른 것인가요? 둘째, 국어과에서 중시 여겨야 할 의사소통의 특징은 무엇인가요? 그 구성 요소와 관련

하여 대답해 주셨으면 합니다. 셋째, ‘능력’을 특징 짓는 주요 요소는 무엇인가요? 최대한 상세하게 기술해 주셨으면 합니다.

II. ‘국어 능력’과 ‘교사의 국어 능력’의 관계

2차 전문가 의견 조사를 바탕으로 ‘국어 능력’과 ‘교사의 국어 능력’의 관계를 다음 <그림 1>과 같이 정리해 보았습니다. 이 모형을 바탕으로 다음 질문에 답해 주십시오.



<그림 1> ‘국어 능력’과 ‘교사의 국어 능력’의 관계

* 원은 한 집단을 가리키는 것으로 ‘기자’와 ‘판사’는 예시임. 이 외에도 다양한 집단이 존재할 수 있음. 수많은 원이 존재할 수 있음.

A : 전체 국어 능력

B+C+D+E = 교사의 국어 능력

B : 기초적 의사 소통 능력 : 모든 집단에서 공통적으로 사용하는 국어 능력. 예) 인사 나누기, 일상적인 날씨 관련 대화 등

C, D : 특정 몇 개 집단에서 발휘되는 국어 능력과 유사 : 교사로서의 전문성을 일부 요구함

E : 교사로서의 전문성을 특히 요구하는 교사의 국어 능력, 직무 능력과 가장 관련성이 높음

1. 위 모형의 전제와 관련하여

1) 교사만의 고유한 국어 능력 설정이 가능한가?

위 모형은 ‘교사의 국어 능력’이라는 개념이 설정 가능하다는 전제 하에서 수립되었습니다. 이러한 전제가 성립하기 위해서는 ‘교사만의’ 국어 능력의 특성이 규명되어야 합니다. 위의 <그림 1>에서 ‘교사만의’ 특성을 드러내는 부분은 E 영역이라고 볼 수 있습니다. 그런데 이 영역은 ‘직무 능력’의 성격도 갖고 있습니다. 직무 능력과 국어 능력이 서로 다른 개념임을 감안하면, E 부분의 정체는 사실상 명확하지 않습니다. 심지어 국어 능력인지 직무 능력인지조차 명확하지 않아 논자에 따라서는 이 부분을 직무 능력의 범주 안에 넣으려 할 수도 있습니다. ‘교사의 국어 능력’이라는 개념 설정이 가능하다고 보십니까? 이에 대한 의견을 최대한 자세히 써 주십시오.

2) 사용역(register)이 국어 능력의 특성에 어느 정도나 영향을 미칠 수 있는가?

위 모형이 갖고 있는 중요한 특징 중의 하나는 ‘하는 일(직업, 집단, 역할 등)’의 특성이 국어 능력의 성격 규명에 상당히 많은 영향을 미친다고 본다는 점입니다. 예컨대 ‘교실에서의 설명하기, 학생과 상담하기, 교무 회의하기, 공문서 작성하기, 동료 교사와 잡담 나누기’ 등의 사용역을 설정할 수 있는데, 이러한 특정 사용역이 의사소통 양상에 영향을 미치며, 그것이 결국 국어 능력의 성격 규명에도 영향을 미친다고 볼 수 있을지요? 사용역에 따른 의사소통 양상의 차이는 말 그대로 소통 방식의 차이로 설명해야지 이를 국어 능력이라는 개념으로 설명할 수 있는지는 명확치 않습니다. 이에 대해 어떻게 생각하십니까? 이에 대한 의견을 최대한 자세히 써 주십시오.

3) 교사이면서 부모이면서 소비자인 개인의 국어 능력을 어떻게 설명해야 하는가?

‘교사의 국어 능력’이라는 개념은 교사라는 직업을 갖고 있는 사람의 국어 능력을 설명하고자 하는 개념입니다. 그런데 보통 한 사람은 교사이면서 동시에 부모이고 소비자이기도 하는 등 다채로운 역할을 수행합니다. 따라서 ‘교사의 국어 능력’이라는 개념으로 교사인 어떤 개인의 국어 능력 전반을 설명하기는 어렵습니다. 그렇다면 첫째, 교사인 어떤 개인의 국어 능력은 어떻게 설명해야 할까요? 또 이런 측면을 고려할 때 ‘교사의 국어 능력’이라는 개념은 ‘국어 능력’이라는 전체 개념과 어떤 관련을 맺는다고 볼 수 있을까요? 둘째, ‘교사의 국어 능력’이라는 개념 설정이 갖는 의의는 어떤 측면에서 기술되어야 할까요? 이에 대한 의견을 최대한 자세히 써 주십시오. (예컨대 교사 연수 시에 교사의 언어 사용 방식에 대한 강의가 이루어진다고 할 때 ‘교사의 국어 능력’이라는 개념은 어떤 방식으로 논의되어야 하는지를 염두에 두시면 좋을 것 같습니다.)

2. 위 모형의 특성과 관련하여

1) A 영역 : ‘국어 능력’은 대상인가, 관념인가, 실체인가, 목표인가?

<그림 1>에서 ‘국어 능력’은 이론적 논의의 대상입니다. 그런데 논의의 대상 그 자체의 성격을 생각해 보면 논의의 기반이나 층위가 모호한 것이 사실입니다. 우선 A가 말하고자 하는 것이 우리 사회 전체에서 논의되는 추상적 관념을 말하는 것인지 아니면 실체로서의 개인들의 국어 능력을 모두 종합한 뒤 그 전체의 특성을 수렴 및 유형화한 것인지 등은 명확치 않습니다. 혹은 교육적 목표 아래 의도적으로 구안된 추상적 이론일 뿐일 수도 있습니다. ‘국어 능력’이라는 개념이 기본적으로 ‘사람’과 떠나서는 논의될 수 없는 개념이라는 점에서 이를 이론적 논의의 대상으로 객관화시키는 것만이 능사는 아닐 것입니다. ‘국어 능력의 성격(혹은 정체)’에 대한 의견을 최대한 자세히 써 주십시오.

2) B 영역 : ‘기초적 의사소통 능력’이란 무엇인가?

① 위 모형의 교집합 부분(B 영역)은 모든 직업군의 사람들이 공통적으

로 사용하는 언어 사용 방식이 있음을 전제하고 있습니다. 이 부분을 ‘기초적 의사소통 능력’으로 정의하는 것이 타당하다고 생각하시는지요? 우선 ‘기초적’이라고 볼 수 있겠는지요? 어떤 측면에서는 모든 직종의 사람들이 공유하고 있는 핵심 국어 능력이기도 합니다. 따라서 의사소통의 중핵적(core) 능력을 드러내 주는 부분이 될 수도 있습니다. 이 영역의 특성에 대한 의견을 기술해 주십시오.

② 1-2)의 질문과도 관련됩니다. ‘기초적 의사소통 능력’의 대표적인 예로 인사하기나 날씨에 관한 의견 나누기 등을 들었는데, 이러한 사용역을 ‘기초적 의사소통 능력’의 대표적인 예로 보는 것에 대해 어떻게 생각하십니까? 또 이러한 사용역이 기초적 의사소통 능력과 어떤 관련을 맺는다고 생각하십니까? 이에 대한 의견을 최대한 자세히 써 주십시오.

3) C, D 영역 : 몇 개의 타 집단과 공유하는 교사의 국어 능력이란 무엇인가?

교사의 국어 능력 중 몇 개의 타 집단의 국어 능력의 특성과만 겹치는 부분이 있다면 예컨대 어떤 것들이 그 예가 될 수 있겠습니까? 이에 대한 의견을 최대한 자세히 써 주십시오.

4) E 영역 : 국어 능력과 직무 능력은 어떤 관련을 맺고 있는가?

① E 영역은 교사만의 국어 능력의 특성을 가장 잘 드러내는 부분이라고 볼 수 있습니다. 이러한 예를 들어 주십시오. 그리고 이 영역이 갖는 특성을 최대한 자세하게 써 주십시오.

② 1-1)과 관련됩니다. 이 부분은 국어 능력인가? 직무 능력인가? 혹은 그 외 다른 능력인가? 국어 능력과 직무 능력의 관계를 고려하면서 이에 대한 의견을 최대한 자세히 써 주십시오.

III. ‘교사의 국어 능력’의 구성 요소

1. 교사의 국어 능력=화법 능력+독서 능력+작문 능력+문법 능력+문학 능력+a ?

그간 국어과의 영역은 ‘화법, 독서, 작문, 문법, 문학’으로 나누어져 왔습니다. 이에 따라 국어 능력을 ‘화법 능력+독서 능력+작문 능력+문법 능력+문학 능력’으로 인식하는 경향도 존재합니다. 이들 각각의 개념 규정이 어렵습니다만 이러한 문제는 차치하고 다음과 같은 문제를 생각해 보고자 합니다. 그렇다면 ‘교사의 국어 능력’도 위와 같은 방식으로 설명할 수 있을까요? 예컨대 과학 교사의 국어 능력을 높이기 위해 ‘문학 능력’을 키워줘야 할까요? 이에 대한 의견을 최대한 자세히 써 주십시오.

2. 교사의 국어 능력=국어에 관한 지식+국어로 말하고 듣고 읽고 쓰기+국어에 대한 바람직한 태도?

그간 국어과 교육과정에서 국어 능력을 설명하기 위해 이용된 주요 키워드는 ‘지식, 기능, 태도’입니다. 그렇다면 과학과 교사도 ‘국어 및 문학 등에 관한 지식’을 알아야 할까요? 수학과 교사도 ‘국어를 가꾸고 발전 시키려는 태도’를 가져야 할까요? 이에 대한 의견을 최대한 자세히 써 주십시오.

3. ‘교사의 국어 능력’의 구성 요소는?

교사의 국어 능력을 특징 짓는 구성 요소는 무엇이라고 생각하십니까? 이에 대한 의견을 최대한 자세히 써 주십시오.