

교수학적 변환론 관점에서 본 국어사 교육 내용에 대한 고찰

—고등학교 《독서와 문법 Ⅱ》 국어 변천사 단원을
중심으로—

김부연 동명대학교 강사

- I. 머리말
- II. 교수학적 변환론의 개념과 의의
- III. 국어사 지식의 교수학적 변환 양상
- IV. 국어사 교육에서의 교수학적 변환의 발전 방향
- V. 맺음말

I. 머리말

교과서가 검정 체제로 접어들면서 교수학적 변환의 관점은 더욱 필요해졌다. 국정 체제에서는 단일 교과서로 학문적 지식이 가르칠 지식으로 변환되는 모습이 매우 단편적이었지만 현행 검정 교과서 체제에서는 여러 교과서를 통해 다양한 변환 가능성을 살필 수 있기 때문이다.

본고에서는 현행 고등학교 《독서와 문법II》 4종의 검정 교과서에 수록된 국어 변천사 단원을 Chevallard의 ‘교수학적 변환론(Didactic Transposition Theory)’의 관점에서 검토해 보고자 한다. 국어과 교육에서 지식적 성격이 강한 영역이 ‘문법’인데 그 가운데에서도 특히 국어사 부문이 그러하다. 이러한 이유에서 학문적 지식과 교육과정에 제시된 지식이 교과서 집필자들에 의해 어떠한 방식으로 가르칠 지식으로 변환되었는지 살펴보기에 적합하다 하겠다.

이를 위해 우선 교수학적 변환론을 이해하고 그 관점에 따라 교과서를 분석함으로써 지식의 다양한 변환 양상을 인식한다. 그리하여 지식의 본래 의미를 충실하게 다루는 것이 목표인 교수학적 변환론의 주장에 의거하여

지식의 왜곡이나 파손이 일어나기 쉬운 국어사 지식의 바람직한 교수학적 변환 방향을 모색해 보고자 한다.

II. 교수학적 변환론의 개념과 의의

교수학적 변환론은 1980년대 프랑스 수학 교육자 Chevallard에 의해 이론화되었다. 그는 ‘사용할 지식’으로부터 ‘가르치고 배울 지식’으로의 변환을 지식의 교수학적 변환이라 정의하였다(Chevallard, 1988:5).¹ 학문적 지식을 실제 교과 수업에서 가르치기 위해서는 교수학적 입장에서의 재구성 과정이 반드시 필요하다. 학문적 지식을 가르칠 지식으로 가공하고 변형하는 일, 곧 교육적 의도나 목적에 의해 지식이 변형된 것 모두가 ‘교수학적 변환(didactic transposition)’인 것이다. 이러한 변환 과정을 거친 가르칠 지식은 그 원천이 되는 학문적 지식과 의미와 표현 형식 면에서 수준의 차이를 보일 수밖에 없다. 이 점에 대해 Chevallard는 교수학적 변환에 따른 학문적 지식과 교수학적 지식의 관계를 파악하면서 두 지식 간의 본질적 의미는 다르지 않아야 한다는 교육의 일반 원리를 매우 예리하게 지적한다. 학문적 지식과 그것을 토대로 가르치기 위해 재구성된 지식이 본질적으로 달라지는 것을 철저히 경계해야 하는데 이것이 바로 교수학적 변환 주체가 해야 할 일

1 그는 어떤 지식을 가르칠 수 있는 것으로 만들기 위해서는 학문적 지식으로부터 이끌어 내게 되므로 학문적 지식(scholarly knowledge)을 사용할 지식(used knowledge)으로 보았다. 학문적 지식의 대부분이 사용하기 위해서 고안된 것으로 학문적 지식은 새로운 지식을 산출하고 산출된 지식을 이론적으로 조직하기 위한 사용할 지식일 뿐이라는 것이다. 그래서 ‘사용할 지식’과 ‘가르칠 지식’의 차이를 다음과 같이 구분하였다. 어떤 일을 위해 지식을 사용하는 행위는 적절성과 실용성만을 중시하면 되는 반면에, 가르치는 행위는 가르칠 지식의 사회적 의미를 부여하기 위해 사회적 승인과 지식의 정당성을 필요로 한다는 것이다(Chevallard, 1988: 7).

이라는 것이다. 지식의 본질적인 의미가 심각하게 손상되어 왜곡된다면 교육은 실패할 것이며 학생들에게 잘못된 지식을 소유하게 함으로써 치명적인 악영향을 미치게 된다고 주장한다. 더불어 쉽게만 가르치려는 학습 방법 역시 지식의 본래 의미를 심하게 손상시키는 요인이라 지적하였다. 이상에서와 같이 Chevallard가 가장 주목한 것은 바로 지식의 보존과 왜곡에 대한 문제이다. 지식의 변형 과정이 거듭될수록 지식 본래의 표현 형식과 의미는 잃게 마련인데, 지식이라는 속성이 의미가 매우 가변적이고 외형은 깨지기 쉬운 것이기 때문에 주의 깊게 다루어야 한다는 것이 요지(要旨)이다.

그리고 그가 구분한 ‘학문적 지식’, ‘가르칠 지식’, ‘학습된 지식’은 기본적으로 학자, 교과서 집필자 및 교사, 학생 각각의 지식 생성 과정 및 처리 과정이 상이할 수밖에 없다. 이 점에 착안하여 Brousseau(1997)에서는 가르치기 위한 지식의 형성 과정과 학문적 지식의 형성 과정이 반대됨을 밝혔다. 학자는 학문적 지식을 형성하기 위해 주위 실세계와 학문적 대상을 개인화(personalization), 맥락화(contextualization)하고 난 후, 그 자신의 고유의 지식을 학문적 지식으로 탈개인화(depersonalization), 탈맥락화(decontextualization)한다. 반면에 교사는 학문적 지식을 학생에게 가르칠 지식으로 변환하기 위해 이를 살아 있는 내용으로 재개인화(repersonalization), 재맥락화(recontextualization)한다. 이러한 재개인화/재맥락화는 일시적이고 가설적이다. 특히 교과서는 가상의 학생, 교사, 교실 수업 등을 가정하고 있기 때문에 교과서의 교수학적 변환은 지식의 가개인화(pseudo-personalization), 가맥락화(pseudo-contextualization)라 할 수 있다. 이처럼 교과서 또는 교사에 의해 표현된 지식은 다시 학생에 의해 변형된다. 학생 입장에서 내용을 이해하고 수용한다는 의미에서 학생은 교과서와 교사에 의해 변형된 지식을 개인화하고 맥락화한다. 그리고 자신이 이해한 바를 교사 앞에서 표현할 때 그의 지식을 탈개인화, 탈맥락화 시킨다(강완, 1991: 81-82). 지식은 이러한 변환 과정을 거쳐 형성되는데 이를 도식화해 보면 아래 <그림 1>과 같다.

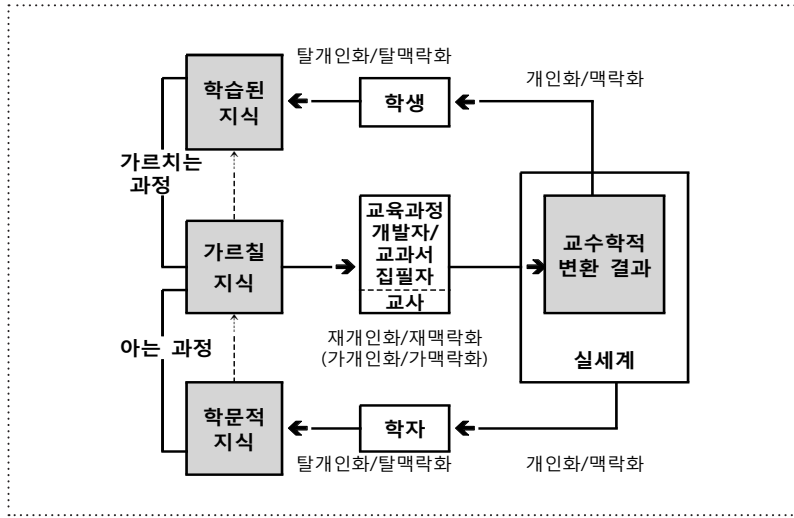


그림 1. 교수학적 변환에 따른 지식의 형성 과정²

일반적인 지식의 형성 과정은 <그림 1>과 같은 모습을 보이지만 실제 교수·학습 상황을 고려해 보면 교수학적 변환 과정은 두 단계를 거친다. 우선 1차 교수 변환 단계는 학문적 지식을 교과 교육학자와 교과서 집필자가 교육과정이나 교과서로 구현할 때 발생한다. 이때 학자에 의한 탈개인화/탈맥락화된 학문적 지식이 교수 변환의 과정을 거쳐 교육과정이나 교과서로 재구성된다. 그 다음 2차 교수 변환 단계는 교사가 해당 교육과정이나 교과서를 분석한 후에 학습자를 고려한 교수 행위가 이루어질 때 발생한다. 이때 1차 교수 변환 단계의 결과물인 교육과정이나 교과서가 교사의 교수 변환 과

2 <그림 1>은 강완(1991: 82), 심영택(2002: 165), 임지룡 외(2010: 367)의 교수학적 변환의 도식을 일부 수정한 것이다. 여기에서 '가르칠 지식'이 교수학적 변환 결과 이전에 제시되어 있어 '가르칠 지식'의 위치에 대한 문제가 제기될 수 있겠으나 이 도식은 교수학적 변환 과정이 모든 단계에 작용되고 있음을 전제하고 지식의 층위와 지식을 다루는 주체의 층위를 구분한 것이다. 따라서 '교수학적 변환 결과'는 교수학적 변환을 거친 것으로 지식 성격의 관점에서 '가르칠 지식'과 동질적인 것이 된다.

정에 따라 재개인화/재맥락화 과정을 거쳐 학생 수준에 맞게 변환되는 것이다.³

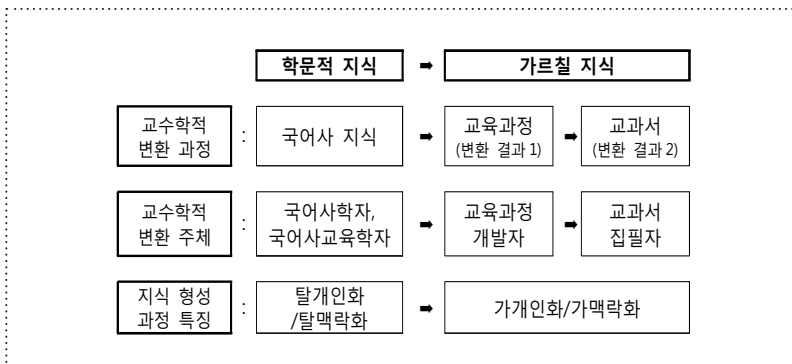


그림 2. 1차 교수 변환에 따른 국어사 지식의 변환 과정

이 가운데 본고의 논점은 1차 교수 변환 단계에 있다. <그림 2>가 그 흐름을 보여주는데, 학문적 지식이 가르칠 지식으로 전환되는 과정에서는 학문적 지식과 가르칠 지식의 차별적 특성이 고려되어야 한다. 학문적 지식은 본질적으로 국어사학계 연구자들의 검증 과정을 거친 지식뿐 아니라 연구의

3 오늘날 학교 현장에서 중시되고 있는 ‘Pedagogical Content Knowledge’(PCK; 이하 ‘내용교수지식’)와 ‘교수학적 변환론’은 모두 학교 교육에서 ‘가르치기 위한 지식’과 관련된 이론들이다. ‘교수학적 변환’은 교육 내용의 분석과 재구성에 초점을 두기 때문에 일 반화가 가능하지만, ‘PCK’는 교사의 특수성이 반영되기 때문에 명시화하기 어렵다. 이들의 명확한 차이는 2차 교수 변환 단계에서 나타난다. ‘교수학적 변환’은 2차 교수 변환 단 계를 Brousseau(1997)의 극단적 교수 현상(토파즈 효과, 주르탱 효과, 메타인지 이동, 형 식적 고착 등)에 초점을 두고 부정적인 사례로만 설명한다. 이에 반해 ‘PCK’는 이를 긍정 적 사례로 설명한다. 학생이 해당 교과서의 특정 단원에 대해 지닌 오개념과 난개념을 설명, 시범, 발문, 힌트, 서사, 매체 등을 활용하여 가르칠 수 있다는 것이다. 곧 ‘교수학적 변환 론’의 교수 변환의 실패 사례는 학생들을 잘 가르치고 싶은 교사에게는 도움이 되지 않는 데 이러한 한계를 ‘PCK’에 기초한 교수 변환 이론에서는 해결할 수 있다는 것이다(박태 호,2011: 105). 본고의 논의는 1차적 교수 변환 단계에 있으므로 2차적 교수 변환 단계에 대한 자세한 논의는 박태호(2011)를 참고하면 된다.

과정에서 산출된, 그리고 현재 검증 과정에 있는 지식들까지 포함하기 때문에 내용의 폭이 광범위하며 관점의 차이를 보이는 경우가 많다. 이러한 차이를 감안하여 학문적 지식을 가르칠 지식으로 변환하는 과정에서는 국어 교과 성격, 목표, 교수·학습 방법 및 평가, 가르칠 지식의 폭과 깊이 등을 체계적으로 고려해야 한다.

이러한 차별적 특성을 가진 두 차원의 지식은 지식 변환에서의 고려 사항들이 체계적으로 동반되면서 <그림 2>와 같이 국어사학계의 지식이 국어과 교육의 목적과 문법 교육의 목표에 따라 학습자에게 가르칠 지식으로 변형된다. 그리고 가르칠 지식은 또다시 교육과정 개발자에 의한 교육과정에서의 지식을 근거로 교과서 집필자들이 구현한 교과서에서의 지식으로 변환되는 과정을 거친다. 이러한 변형 과정이 거듭되면서 가르칠 지식이 형성되는데 한편으로는 그 지식이 파손 또는 왜곡되는 동전의 양면 과정을 필연적으로 겪게 된다. 이러한 사실은 지식의 변형이 시작되는 1단계 변형 과정에서부터 원천이 되는 의미를 보유하기 위해 많은 주의를 기울여야 하며 이때 의미를 보존하고 살려 내는 책임은 전적으로 교과서 집필자에게 있음을 시사한다.

이상에서와 같이 교수학적 변환론은 교육적 의도에 의해 지식이 변환되는 과정을 밝혀 줌으로써 가르칠 지식과 학문적 지식 간의 본질적 의미 관계에 대해 다시금 생각해 보게 한다. 지식의 변형 과정에서 의미가 파손되는 것에 주목함으로써 1차 변환 주체의 반성을 촉구한다. 그리고 지식 변환 과정을 성공으로 이끌기 위해서는 지식의 전환이 시작되는 단계에서부터 ‘개인화/맥락화’, ‘맥락화/탈맥락화’ 과정이 균형 있게 이루어져야 함을 인식시킨다. 이러한 강조점을 잘 염두에 두고 교수학적 변환 주체는 지식을 파손 없이 변형하고, 균형 있는 지식을 형성할 수 있도록 그 과정과 결과를 면밀히 살펴 교과의 교수학적 변환 양상을 확인하고 반성해 봄으로써 향후 교수학적 변환의 바람직한 방향을 모색해야 할 것이다.

이러한 의의를 지닌 교수학적 변환론은 앞서 언급한 바와 같이 Cheval-

lard를 위시한 프랑스 중심의 유럽 수학 교육에서 각광받아 왔고, 최근 우리나라에서도 수학과, 과학과, 역사과, 사회과 등에서 관심이 고조되고 있다. 근래 들어서는 국어과에서도 이에 대한 논의가 제기되기 시작하였는데 대체로 표현·이해 교육 영역이나 문학 교육 영역에서 교수학적 변환론의 이론적 연구가 적용되어야 함을 보여 주고 있다. 문법 교육에서의 필요성을 주장한 첫 논의는 심영택(2002)에서 비롯된다. 심영택(2002)에서는 교수학적 변환론에 대한 이론적 배경들을 소개하고 국어과 문법 영역에 교수적 변환의 개념의 필요성을 주장하였다. 이를 발전시킨 심영택(2004)에서는 문법 지식의 교수학적 변환 연구의 기초가 되는 문법 교육의 학습 환경 유형과 특징을 질적 연구로 규명해 보고자 하였다. 정지은(2007)에서는 교수적 변환의 이론을 종합하고, 높임법을 대상으로 수업 사례를 분석하여 교수적 변환의 요인을 제시하였다. 그리고 최웅환(2009)에서는 국어 문법 지식 교육에서 교수적 변환에 대한 이해와 연구의 필요성 및 문법 지식의 교수적 변환 가능성을 제시하였다. 한편, 김중수(2010)에서는 교수학적 변환 과정 가운데 2차 변환 단계에 중점을 두고 일련의 수업 설계를 통해 관찰·분석함으로써 현재 문법 교육의 문제점과 그에 대한 대안을 마련하고자 하였다.

이처럼 국어과 문법 교육 영역에서도 교수학적 변환에 대한 다양한 접근의 연구가 진행되고 있다. 그동안 타교과에 비해 국어과의 교수학적 변환에 대한 연구가 미진했는데 그 이유는 수학과, 과학과, 역사과 등은 가르칠 내용이 다분히 지식적 측면의 성격을 갖는데 비해 국어과는 상대적으로 그렇지 않다는 것이다(최웅환, 2009: 324). 이는 국어과가 ‘도구 교과’라는 인식에서 비롯된 것으로 보이는데 국어과 내부를 살펴보면 지식적 성격이 강한 문법 영역이 존재한다. 그 가운데에서도 국어사 부문은 그러한 성격이 월등히 강한데 아직까지 교수학적 변환에 대한 논의가 시작되지 않고 있다. 이는 국어과의 내용이 가진 지식적 성격 여부보다는 그간의 국어과 교육에서 국어 지식 자체의 변환에 관심을 두지 않았던 데 근본적인 이유가 있다고 생각한다. 국어사학계의 폭넓은 연구 성과를 바탕으로 학교 문법 차원에서 교

육과정을 개발하고 교과서를 제작하여 이를 국어과 수업에서 가르치고 있는 바, 학문적 지식이 학교 문법에서 가르칠 지식으로 어떻게 변환되는가에 관심을 기울이는 것은 대단히 중요하고 필요한 일이다. 달리 말하자면 국어과의 국어사 교육 내용은 교수학적 변환의 관점에서 효율적으로 이루어질 수 있는 대상이라는 의미이기도 하다.

III. 국어사 지식의 교수학적 변환 양상

교과서는 1단계 교수 변환 과정의 결과물로서 학문적 지식이 가르칠 지식으로 변환되는 모습을 파악할 수 있다. 교과서마다 달리 실현된 내용 및 구성의 차이점 등은 학문적 지식을 교육과정 개발자들이 어떻게 변환하였는지, 그리고 교육과정에 반영된 지식을 교과서 집필자들이 어떻게 변환하였는지 그 과정을 단적으로 보여 준다. 본 장에서는 4종의 고등학교 교과서 《독서와 문법 II》 국어 변천사 단원을 대상으로 국어사 지식의 변환 양상을 파악해 본다.⁴

1. 교과서 형식에 나타난 교수학적 변환 양상

첫째, 교과서 대단원 구성에서 발견되는 교수학적 변환 양상이다. 교과

4 교수학적 변환은 선택과 내용 제시 방식의 두 과정으로 나뉜다(이훈정, 2009: 154). 이 가운데 본고에서는 가르칠 지식의 제시(기술) 방식에 초점을 두고자 한다. 4종의 《독서와 문법 II》 국어의 변천사 단원에서 가르칠 내용으로 무엇을 선택하고 어떻게 기술하고 있는지에 대한 전체적인 분석은 김부연(2013)에서 이루어진 바 있다. 따라서 본고에서는 중복된 논의는 배제하고, 후속 논의로서 선택된 국어사 교육 내용 요소 가운데 교과서마다 차이를 보이는 내용(제시 방식 및 내용 기술에 차이를 보이는 항목)을 중심으로 이들을 교수학적 전환의 관점에서 살핀다.

서가 검정 체제로 바뀌면서 가르칠 지식을 어떻게 효과적으로 담아낼 것인가에 대한 집필자의 관점이 다르게 나타난다. 이러한 모습은 교과서 체계, 특히 대단원 구성에서 한눈에 파악된다. 4종의 교과서에 제시된 ‘국어의 변천’ 관련 대단원의 구성을 정리하면 아래 <표 1>과 같다.

표 1. ‘국어의 변천’ 관련 대단원 구성

미래엔	비상교육	지학사	천재교육
III. 언어의 흐름과 독서 1. 국어의 흐름 (1) 국어의 뿌리와 역사 • 국어의 계통과 형성 • 음운의 변화 • 단어의 변화 • 문장의 변화 • 담화의 변화	III. 국어의 변천 1. 국어의 계통과 언어 변화 2. 고대국어 3. 중세국어 4. 근대국어	III. 말과 글의 역사 1. 우리 말과 글의 변천 (1) 국어가 걸어온 길 ① 음운의 변천 • 자음의 변천 • 모음의 변천 • 운소의 변천 ② 단어의 변천 • 단어의 생성과 소멸 • 형태와 의미의 변화 ③ 문장의 변천 • 문장 종결 표현의 변화 • 높임 표현의 변화 • 시간 표현의 변화 • 격 표시의 변화 • 선어말 어미 ‘-오-’의 변화 ④ 담화의 변천	V. 국어의 역사와 미래 1. 국어의 역사와 변천 (1) 고대의 국어 생활 ① 국어의 계통과 특징 ② 국어의 형성 ③ 국어사 시대 구분 ④ 차자법(借字法)의 발달 (2) 중세의 국어 생활 ① 훈민정음의 창제 ② 중세 국어의 특징 (1) 음운과 표기 (2) 문법 (3) 어휘 (3) 근대의 국어 생활 ① 근대 국어의 특징 (1) 음운과 표기 (2) 문법 (3) 어휘 ② 문체의 발달 ③ 국어의 수난

<표 1>에서 나타나는 교수학적 변환 양상을 파악하기 위해서는 각 교과서의 대단원 구성이 무엇을 토대로 이루어진 것인지 알아야 한다. 교과서는 교육과정을 근거로 교육 내용을 선정하고 조직하기 때문에 국어 변천사와 관련한 교육과정 내용을 살피는 것은 필수 요건이다. 성취 기준과 교육과정에서의 지식이라 할 수 있는 내용 요소를 제시하면 아래와 같다.⁵⁾

5 성취 기준은 학습자가 국어 수업을 통해 도달해야 할 국어 능력의 내·외적 특성이며, 내

〈교육과정 성취 기준〉

㉞ 국어의 변천

① 국어가 걸어온 길

㉞ 국어의 계통을 이해한다.

㉞ 음운, 단어, 문장, 담화의 국어 변천사를 개략적으로 이해한다.

〈내용 요소〉

- 국어의 계통 • 음운의 변천 • 단어의 변천
- 문장의 변천 • 담화의 변천

1차적 교수 변환 단계에서 학문적 지식은 먼저 교육과정에서의 지식으로 변환된다. 가르칠 지식으로서의 첫 번째 변환 결과인 교육과정에서의 지식은 학문적 지식인 국어사 지식 중 교육과정 개발자가 중요하다고 판단되는 것을 가르칠 지식으로 선정하고 조직한다. 위에 제시된 내용들이 바로 그것인데, 교육과정의 성취 기준이 매우 간소하게 제시되어 있고 그에 따른 국어사 지식도 다섯 가지로 간단히 정리된다. 그러나 실상 교육과정에서의 국어사 지식은 국어사 개설서에서 다루는 지식을 거의 망라하고 있다.⁶ 이는 국어사 지식을 언어 층위에 편중됨이 없이 국어사 개설서처럼 골고루 가르쳐야 한다는 의도로 보인다. 다른 한편으로는 언어 층위의 범주를 넓게 설정함으로써 교과서의 국어사 지식은 교육과정의 범위를 벗어나지 못한다는 암묵적인 규제로도 보인다.

그러나 교과서는 교육과정에서 제시한 지식을 빠짐없이 철저하게 다루

용 요소는 성취 기준에 도달하기 위해 학습자가 배우고 익혀야 할 세부 내용에 해당한다.

- 6 ‘국어의 계통’은 국어사의 고유한 영역에 속하는 지식이고, ‘음운, 단어, 문장, 담화’는 현대 국어의 문법 부문에서 다루고 있는 언어 층위로서 국어의 변천을 현대 국어와 관련시키고자 하였다. 언어 층위를 넓으로만 구분하여 표면적으로는 다룰 지식이 간소한 듯 보이지만 ‘단어’의 경우 ‘형태’, ‘단어형성법’, ‘어휘’를 모두 포함하고 있다. 이렇게 세분해 보면 교육과정에서 제시하고 있는 다섯 가지의 지식은 국어사 개설서에서 제시한 범위와 동일하다.

지 못한다. 추상적이고 광범위하게 제시된 교육과정의 지식 가운데 어떤 지식을 구체적으로 취(取)하고 사(捨)할지는 교과서 집필자의 몫이 되며 여기서 교과서 지식으로의 변환 과정을 거치게 된다. 그 결과 <표 1>에서 알 수 있듯이 교과서는 교육과정에서의 지식을 크게 벗어나지 않되 내용 선정 및 단위 구성에서 변환의 차이를 보인다. 이를테면 교육과정에서와는 달리 언어 층위를 조정할 필요가 있다고 판단한 집필자는 ‘음운과 표기’, ‘어휘’, ‘문법’ 등으로 나누었다. 그리고 ‘변천’에 초점을 두어 통시적인 방식으로 구성할 것인지, 아니면 국어의 시대별 특징에 초점을 둔 공시적인 방식으로 구성할 것인지 집필자의 관점에 따라 단위 전개를 달리하였다. 그런데 이러한 변환은 교과서 체제를 통해 간접적으로 파악될 뿐, 국어사 개설서와 같은 학문적 지식을 교육과정의 지식으로 변환한 개발자가, 교육과정의 지식을 교과서 지식으로 변환한 집필자가 어떤 근거와 방식으로 지식을 변형하여 형성한 것인지 구체적으로는 알 수 없다. 교육과정과 교과서에 구현된 국어사 지식의 교수학적 변환 준거를 충분히 파악해 내기에는 어려움이 따른다.

둘째, 제재 수록 방식에 나타난 왜곡 현상이다. 교수학적 변환은 국어사 지식이 교과서의 가르칠 지식으로 변환되면서 제재 수록 방식에도 영향을 미친다. 이는 1차 교수학적 변환 단계에서 가장 민감하게 고려해야 할 부분이기도 하다. 교과서에서 가르칠 지식으로 선정된 내용 요소를 어떤 방식으로 제시하느냐는 교수·학습의 효과와 직결되기 때문이다.⁷

아래 <그림 3>에서와 같이 본문에 제시된 가르칠 지식의 구성은 개념적

7 교과서 검정 체제가 되면서 교과서에 따라 ‘문법’ 영역의 단위 구성이 크게 두 가지 방식을 보인다. 하나는 ‘제재 중심’ 단위 구성으로 종전의 방식과 같이 학습자에게 필요한 문법 내용을 본문에 충실히 제시해 주는 구성이다. 다른 하나는 ‘활동 중심’ 단위 구성으로 본문 제시 없이 학습 활동에서 스스로 문법 내용을 이해하고 적용해 보는 방식이다. ‘국어의 변천’과 관련한 4종의 교과서는 모두 ‘제재 중심’ 단위이라 할 수 있다. 각 교과서의 저자가 직접 집필한 본문에 글이 제시되어 있는데 국어사와 관련된 내용을 매우 어렵게 생각하는 학생들을 위해 학생들의 학습 수준과 목표를 고려한 글을 집필하는 것이 타당하다는 판단에서이다(김부연, 2013: 116 참조).

사실만을 나열하여 대단히 압축적으로 제시하고 있다. 이는 가르칠 지식에 대해 구체적으로 설명하지 않겠다는 교과서 집필자의 태도가 반영된 것으로 교과서 집필자가 중요하다고 판단한 정보만을 간략히 정리해 줌으로써 가르칠 지식을 엄격한 사실로 보이게끔 만들었다.⁸

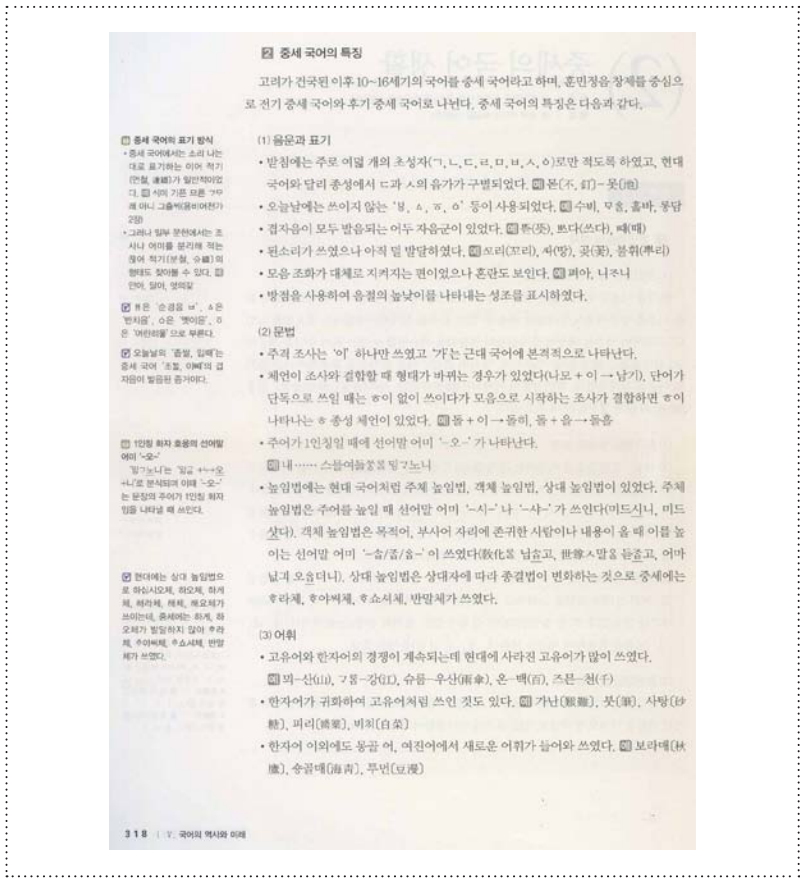


그림 3. 제제 수록 방식에 나타난 변환 양상(천재교육, 2012: 318)

8 주요 정보를 목록으로 제시하는 방식에 대해 이훈정(2009: 157-158)에서는 구체적으로 설명하거나 다른 내용과 연결시킬 필요가 없으므로 완전한 문장이나 문단으로 가르치지 않아도 된다는 집필자들의 생각에서 지식을 전달할 때 자주 사용하는 지배적인 방식이라 하였다.

이와 같이 표현 방식이 단순화되고 간략화되는 과정에서 국어사 지식이 가진 본래 의미가 왜곡되지는 않을지, 이와 같이 변형된 지식을 학생 입장에서 어려움 없이 개인화/맥락화할 수 있을지 의문이 든다.

셋째, 활동 제시 방식에서 나타나는 교수학적 변환 과정의 문제점을 들 수 있다. 아래 <그림 4>의 교과서 본문 내용은 국어사 개설서의 학문적 지식을 잘 다듬어서 재정리한 것이다(이기문, 2008: 156-192 참조). 그런데 가르칠 지식으로서의 모습을 보면 이것 역시 지식의 논리적 해석 과정이 배제되어 있고 압축된 표현으로 지식을 나열하고 있다. 본문 가운데 교과서 집필자가 중요하다고 판단한 내용에 밑줄을 긋고 그에 해당하는 구체적인 예를 학습 활동에서 학생들이 직접 찾도록 하였다.

교과서 집필자가 형식적으로 압축된 표현의 국어사 지식을 활동 직전의 본문에 곧바로 제시해 주고 있기 때문에 학생들은 이 활동을 이행하는 데 별 어려움을 느끼지 않을 것이다. 이러한 방식의 학습 활동은 당장의 학습 활동 문제를 해결하는 데에는 도움이 될지 모르지만 학생들은 본문의 내용과 예시를 일 대 일 대응으로 바르게 적용하는 데만 급급하여 밑줄 친 지식을 피상적으로 수용하게 될 가능성이 높다. 문법 교육에서의 학습 활동은 가르칠 지식을 발견하고 탐구할 수 있는 기회를 제공해 준다는 데 큰 의미가 있는 장치이다. 이를 위해 기본적으로 가르칠 지식에 대한 이해 여부를 확인하는 활동 역시 반드시 필요하다. 그러나 <그림 4>와 같은 방식은 학습 활동으로 구안하기보다는 오히려 본문에서 구체적인 예를 들어 설명해 주고, 이에 대한 이해를 바탕으로 그 내용을 귀납적으로 발견해 갈 수 있도록 하는 탐구 활동 방식이 문법 교육 목표에 보다 적합할 것이다.

이상의 <그림 3>과 <그림 4>와 같은 제시 방식을 종합해 보면 교수학적 변환 과정에서 단편화(fragmentation)와 단순화(defensive simplification)에 따른 왜곡 현상, 그리고 형식적 고착(formal abidance)과 같은 극단적인 교수학적 현상의 문제점을 안고 있다. 학문적으로 공식화된 국어사 지식을 형식적으로 압축하여 단순 혹은 단편화시켜 제시함으로써 학생들의 논리적

이해보다는 암기에 머무르게 하고 지식의 의미가 간과되거나 구조화가 덜 된 지식을 소유하게 만드는 원인으로 작용하게 될 가능성이 높다.

1 다음 글에 나타난 중세 국어의 특징을 살펴보자.

중세 국어의 문법과 관련해서는 다음과 같은 특징들을 언급해 볼 수 있다. 체언의 형태 교체(나모~남), 용언 분화의 미완성(동사와 형용사, 타동사와 자동사 분화의 미완성), 비통사적 합성어의 발달, 명사형과 파생 명사의 형태적 구분, ‘ㅎ낫재’와 같이 기본수에 접미사 ‘자히, 차히, 재’를 연결해 만들어진 서수사, 일수(日數)를 나타내는 단어를 만드는 접미사 ‘-을/을’, ㉠ 다른 의미의 사동사를 만드는 사동 접미사 ‘-오-’, 체언의 의미 범주에 따른 관형격 조사의 사용(-스/-이/의), 존칭의 호격 조사 ‘-하’, 인칭법 및 대상법 선어말 어미 ‘-오/우-’, ㉡ 높임법 선어말 어미 ‘-시-’(주체 높임법), ‘-을-’(객체 높임법), ‘-이-’(상대 높임법), 두 가지 의문문을 만드는 의문 어미 ‘-잇가’(판정), ‘-잇고’(설명)와 의문 보조사 ‘-가’(판정), ‘-고’(설명) 등이다.

㉢ 중세 국어의 어휘는 한자어가 순수 국어 단어를 대신하는 양상을 보인다. 15세기와 16세기 문헌 사이에도 흥미로운 개신이 발견된다. ‘ㅎ다’가 ‘만일’로, ‘반디기’가 ‘반드시, 반드시’로, ‘땡굴-’이 ‘민들-, 문들-’로 대체되었다. 또한 ‘갓: 깃’, ‘할-: 할-’, ‘뵈-: 뵈-’, ‘늘-: 늘-’에서 볼 수 있듯이 모음의 대립이 미묘한 의미의 차이를 나타내기 위해 이용된 예들이 있다. ㉣ 중세 국어에서도 어휘에 의한 높임법이 발달되어 있었다. 대명사의 경우 3인칭의 ‘저’가 특징적이며, 상대 높임법과 관련된 1인칭 대명사 ‘저’는 사용되지 않았다. 더불어 이 시기에는 ‘투구, 비가, 당초, 후시’ 등 중국의 근대음에 기반한 새로운 차용어들도 볼 수 있다.

2 다음은 중세 국어의 특징과 관련된 구체적인 내용들이다. 이 중 ㉠~㉣에 해당되는 내용을 찾아 연결해 보자.

- ㉠ • • ‘ㅎ수르시니이다’의 경우 높임의 대상이 셋임을 알 수 있다.
- ㉡ • • ‘뵈’에 대응하는 단어로 ‘진지’ 및 ‘뵈’가 있다.
- ㉢ • • ‘살이다’는 ‘어떤 곳에 살게 함’, ‘사랴다’는 ‘목숨을 살림’을 뜻한다.
- ㉣ • • 훈민정음 해례에 한 번밖에 안 보이는 ‘슈름’이 ‘우삼’으로 변화했고, 16세기 말에는 ‘을’과 ‘즈름’이 그 자취를 감추었다.

그림 4. 본문과 활동에 나타난 변환 현상(비상교육, 2012: 118-119)

2. 교과서 내용에서의 교수학적 변환 양상

첫째, ‘차자 표기법’을 다룬 내용에서 발견되는 지식의 파손성이다. 교과서에서 다루고 있는 차자 표기법 원리에 대한 설명과 학습 활동을 제시하면 아래와 같다.

음독자(音讀字): 한자의 음을 빌려 쓴 글자, 실질 형태소 표기

훈독자(訓讀字): 뜻을 빌려 쓴 글자, 형식 형태소 표기

-비상교육(2012: 110)

표기	明	期	月	夜	入	伊
뜻	Ⓜ(밝을)	기약할	Ⓜ(달)	Ⓜ(밤)	Ⓜ(들)	저
소리	명	Ⓜ(기)	월	야	입	Ⓜ(이)
해석	볼	근	돌	밤	들	이

- 천재교육(2012: 314)

위와 같이 학습 활동에서는 ‘처용가’를 읽고 한자의 음을 빌린 부분과 뜻을 빌린 부분을 구분해 보도록 하였다. 그런데 여기서 ‘明期月’(불근돌)과 ‘夜入伊’(밤들이)의 ‘期’와 ‘伊’는 음독자가 아니라 한자의 음을 취해 표음 부호로만 사용한 음가자이다. 교과서에서는 음독자를 “한자의 음을 빌려 쓴 글자”라 기술하면서 그 사용 기능은 음가자의 것으로 설명하고 있다. 훈독자의 경우도 마찬가지이다.⁹ 가르칠 지식에서는 ‘음독’과 ‘훈독’만 제시하고 있으나 학문적 지식에서의 실제 운용되는 표기 상황은 아래와 같이 더욱 세분화된다.

9 황선엽(2013: 53)에서 현재 고등학교의 차자 표기법 교육에서 ‘音讀’과 ‘音借(또는 音假)’ 및 ‘訓讀’과 ‘訓借(또는 訓假)’를 구분하지 않고 있음을 문제점으로 지적한 바 있다.

음독(音讀): 한자의 음도 살리고 새김도 살린 것[표의성+표음성]

⇒ 주로 실질 형태소

음가(音假): 한자의 음만 살린 것[표음성] ⇒ 주로 형식 형태소

훈독(訓讀): 한자의 새김만 살린 것[표의성] ⇒ 주로 실질 형태소

훈가(訓假): 한자의 새김의 음만을 살린 것[표음성]

⇒ 주로 형식 형태소

- 민현식(2011: 39)

이와 같이 학문적 지식과 비교해 보면 가르칠 지식에서는 음독자와 훈독자만으로 차자 표기법의 원리와 운용법을 같은 차원에서 아울러 다루고 있음을 알 수 있다. 학문적 지식에서의 ‘음가, 훈가’는 가르칠 지식에서 무의미한 표현으로 사라졌고, 가르칠 지식에서의 ‘음독, 훈독’은 그 표현에 담겼던 본래 의미를 잃고 전혀 다른 의미를 가진 표현으로 변질되었다.

이는 지식의 변환 과정에서 학문적 지식을 정확하게 반영하지 않고 배제하거나 단편화하였기 때문에 나타난 결과로 보인다. 변환 주체의 입장에서 차자 표기법에 대한 교수·학습 내용은 ‘음독, 훈독’으로 충분하며, ‘음가, 훈가’는 가르칠 지식으로 다루지 않아도 될 것이라는 판단에서 이루어졌을 가능성이 높다. 변환 과정의 주체가 난이도와 학생 수준을 고려하여 차자 표기법을 이해하는 과정에 초점을 두고 재구성하는 노력은 교수학적 변환에서 중요한 일이다. 그러나 변환 결과물을 학문적 지식과 비교했을 때 그 내용에 현격한 차이를 보이고 있다면 교수학적 변환 과정을 다시금 검토해 볼 필요가 있다. 국어사 지식 본래의 표현 형식과 의미가 심각하게 손상된 차자 표기법의 경우 현행 교육 내용으로 적절한지, 종전의 방식대로 가르치는 데 문제가 없는지, 수정되거나 보완되어야 할 부분은 없는지 등 오늘날의 교육적 상황을 토대로 교수학적 변환 과정을 재검토해 보는 것이다.

둘째, 주격 조사 ‘가’에 대한 기술 차이에서 나타나는 교수학적 변환 양상이다.

- 주격 조사로는 ‘이’만 존재하다가 16세기 후반 이후 ‘가’가 출현하기 시작하였는데…(이하 생략)

-미래엔(2012: 113)

- [근대 국어] 새로이 주격 조사 ‘가’가 출현하였다.

-비상교육(2012: 124)

- [중세 국어] 주격 조사는 ‘이’ 하나만 쓰였고 ‘가’는 근대 국어에 본격적으로 나타난다.

-천재교육(2012: 318)

- [근대 국어] 주격조사 ‘가’가 출현하여 ‘이’와 구별되어 쓰이게 된다.

-천재교육(2012: 326)

위의 내용은 주격 조사 ‘가’의 등장 시기에 대한 교과서 내용을 발췌한 것이다. 보는 바와 같이 후기 중세 국어 시기(16C말)에 등장했다는 기술과 근대 국어 시기에 출현했다는 기술로 나뉜다. 전자에 해당하는 학문적 지식의 근거는 1572년에 쓰인 것으로 추정되는 한 편지(松江 鄭澈 慈堂 安氏)에 주격 조사 ‘가’가 최초로 등장했다는 데 있다. “촌 구드릭 자니 비가 세니러셔 즈로 둔니니”는 그 최초의 예라고 보고 주격 조사 ‘가’는 적어도 16세기 후반에 존재했다는 것이다(이기문, 2010: 166). 이에 반해 후자의 근거는 ‘빅가’의 의미가 정확하지 않으며 이 자료의 시기가 너무 고립되어 있기 때문에 이 용례를 제외하면 주격 조사 ‘가’는 17세기 중반 이후의 문헌에 등장한다는 것이다(김동소, 1998: 139).¹⁰

이렇듯 주격 조사 ‘가’는 국어사 연구에서 학자에 따라 다른 의견을 갖

10 김동소(1998: 139)에서는 ‘그 내가 병 기운을 헤티느니(其香能散疫氣)(벽운신방15, 1653년)’, ‘두드럭이가 불의에 도다(숙회공주 편지, 1660년대)’, ‘비가 올 거시니(첩해신어 1: 8, 1676년)’, ‘東萊가 요스이 편티 야냐 헉시더니(첩해신어1: 26)’, ‘어제 거동의 니광하가 통네 막혀 압히 인도흐을 제(숙종 편지, 1685년)’ 등 17세기 중반 이후의 문헌에서 주격 조사 ‘가’가 나타난 일부 용례를 제시하고 있다. 더불어 근대 국어 시기까지는 주격 조사 ‘이’가 문헌에 그리 많이 나타나지 않았다고 보았다.

고 있는 대상이다. 학문적 지식과는 달리 학교 문법 차원에서는 학자에 따라 의견 차이를 보이는 경우 이를 교과서 지식으로 삼는 것에 특별히 주의를 기울이고 있다. 교과서는 가장 일반적이고 보편화된 지식을 담아야 한다는 당위성을 전제로 해야 하므로 완전히 합의되지 않은 내용에 대해서는 교과서 수록에 제한을 두어야 한다는 관점에서이다(김유범, 2013: 82). 이것 역시 교수학적 변환 과정에서 나타나는 전형적인 현상이다. 국어사 개설서와 같은 학문적 지식에서는 논쟁의 여지가 있는 문제들을 다양하게 다루지만 학교 문법 차원에서는 학자들 간에 의견의 일치를 보지 못했다는 이유에서 이를 의도적으로 ‘생략(ommission)’하여 교과서에서 다루지 않는 지식으로 변환하는 것이다. 그런데 주격 조사 ‘가’는 이러한 관점에서 제외되고 있다. 문법 요소가 새롭게 등장함으로써 중요한 형태론적 특징을 형성했다는 점에 국어사적 의의를 둔 것이다. 이러한 점에서 학문적 지식에서 중시하는 대상을 가르칠 지식에서도 그 중요성을 동일하게 부여한 지식의 변형 양상이라 하겠다.

셋째, 학문적 지식에서 여전히 많은 논란이 있는 것으로 선어말 어미 ‘-오/우-’가 있다. 이는 근대 국어나 현대 국어에서는 볼 수 없는 중세 국어의 특징으로 대단히 큰 위치를 차지하기 때문에 국어사학계의 다양한 논의가 진행 중임에도 불구하고 학교 문법에서는 가르칠 지식으로 다뤄지고 있다. 이 역시 학문적 지식에서의 중요도가 가르칠 지식에서도 적용된 모습이다. 이에 대한 교과서의 기술은 아래와 같다.

- 문장의 주어가 1인칭임을 표현하는 기능이 있었다. 또한 …(중략)… 관형절을 구성할 때에 꾸밈을 받는 명사가 앞에 오는 서술어의 목적어나 부사어인 경우에는 쓰였지만 꾸밈을 받는 명사가 주어인 경우에는 쓰이지 않았다.

-미래엔(2012: 113)

- 인칭법 및 대상법 선어말 어미 ‘-오/우-’

-비상교육(2012:118)

- 주어가 1인칭일 때에 선어말 어미 ‘-오-’가 나타난다.

-천재교육(2012: 318)

- 종결형과 연결형에서 쓰인 선어말 어미 ‘-오-’의 기능은 주어가 1인칭임을 표시하는 것이라 하겠다....(중략)...관형사형에서 쓰인 선어말어미 ‘-오-’의 기능은 관형사형의 수식을 받는 명사가 관형절의 목적어임을 표시하는 것이라고 하겠다. 한편 수식을 받는 명사가 관형절의 부사어일 때에도 ‘-오-’가 쓰인 예가 있지만, 목적어인 경우에 비해 그 쓰임이 불규칙하게 나타난다.

-지학사(2012: 311-312)

대체로 선어말 어미 ‘-오/우-’가 종결어미나 연결 어미에 실현될 때와 관형절에 나타날 때 서로 다른 기능을 한다고 기술하고 있다. 지금까지 학교 문법에서는 중세 국어 시기 선어말 어미 ‘-오/우-’가 문장의 구조에 따라 중요한 문법적 기능을 수행했던 특수 선어말 어미로 다루어져 왔다. 그러나 학문적 지식에서는 동일한 형태로 보고 의미적으로 접근한 의도법과 이들을 분리하여 다른 형태로 보고 통사적으로 접근한 인칭법·대상법의 견해가 대립을 이룬다. 국어사학계에서는 후자의 견해가 비교적 많은 지지를 받아왔는데 학교 문법에서도 이 후자의 입장에 기댄 것임을 알 수 있다. 현대 국어에서는 사용하지 않는, 아직 명확히 해결되지 않은 특정 문법 요소에 대해 학자들의 상대적 지지도가 교수학적 변환 과정에 요인으로 작용한 경우이다. 그 결과 교과서 집필자들은 가르칠 지식으로 ‘인칭법·대상법’ 관점을 취하고 ‘의도법’은 ‘생략(ommission)’한 것이라 할 수 있다.

한편, 가르칠 지식에서 ‘인칭법·대상법’ 관점을 취하면서도 대상법에 대한 내용은 담지 않은 교과서도 보인다. 교과서 개발자의 관점에 따라 선어말 어미 ‘-오-’를 인칭법에서만 다루려는 의도적인 ‘생략(ommission)’으로 보인다. 관형사형에 나타나는 ‘-오/우-’는 1인칭은 물론 2, 3인칭도 주어가 될 수 있다는 점에서 종결·연결 어미에 실현되는 것과는 성격이 다르다는 사실을 ‘생략’하였다. 이는 어느 하나의 관점에만 치우쳐 문법적 요소가 지닌 본질적 의미를 제대로 보여 주지 못하고 있다. 교과서 집필자에 의

해 학문적 지식으로부터 가르칠 지식이 여러 차례의 변환 과정을 겪으면서 지식이 손상된 모습이다. 여기서 어떤 문법 요소에 대한 학문적 지식에서의 대립된 견해와 다양한 기능 등을 가르칠 지식에서는 한 가지만을 선택하여 제시하는 것이 과연 바람직한지 의문이 든다.¹¹

IV. 국어사 교육에서의 교수학적 변환의 발전 방향

본 장에서는 앞장에서 살핀 내용을 바탕으로 국어사와 교수학적 변환론이 결합할 때 발생하는 ‘지식의 파손성(fragility of knowledge)’을 어떻게 최소화할 것인가에 대한 방안을 모색해 본다. 이로써 국어사 교육에서 교수학적 변환의 방향을 세우는 데 도움이 되고자 한다.

첫째, 국어사 지식을 형식적으로 압축하여 단순·단편화한 제시 방식에 대한 문제점을 지적한 바 있다. 국어사는 학생들이 어려워하고 부담스러워하는 내용이다 보니 교과서 집필자들은 국어 변천사에서 중대한 사항만 알면 된다는 생각에서 어려운 내용을 설명해 주기보다는 중요한 내용만 간명하게 보여 주는 방식을 택하게 된다. 간명하게 제시해 줌으로써 학생들이 보다 접근하기 쉽도록 방법적 측면에 더 관심을 기울이는 것이다. 그러나 이 과정에서 지식의 의미가 파손된다는 사실을 전혀 인식하지 못하고 있다. 구체적으로 설명하거나 다른 내용과 연결시킬 필요가 없다는 교과서 집필자들

11 이 밖에도 의문문을 표현하는 문법 요소에 대한 기술에서 일부 교과서에서는 의문 보조사와 의문형 어미를 명확히 구분하지 않거나, 상대 높임의 선어말 어미 ‘-이-’에 대한 설명이 누락되는 등 ‘지식의 파손’ 현상이 나타난다. 중세 국어의 판정 의문문과 설명 의문문은 현대 국어와 달리 의문형 종결 어미 및 의문 보조사에 의해 달리 실현되었던 본래의 의미를 ‘생략’하고 있다. 또한 상대 높임법은 현대 국어의 것과 달리 실현 방식에서 상당한 차이를 보인다. 국어사학계의 학문적 업적을 가르칠 지식으로 변환할 때 학문적 지식의 정확한 기술을 반영하지 않은 지식의 파손 양상이라 하겠다.

의 잘못된 판단으로 인해 압축된 표현 형식은 본래의 의미를 잘못 전달할 수 있다.

이러한 현상은 지식의 의미에 주목하기보다 간편·실용에 중점을 두고 있는 오늘날의 현실과도 무관하지 않을 것이다. 국어사 교육은 다른 문법의 교육 내용에 비해 어려움을 체감하는 것은 당연하다. 과거의 오랜 시간을 거쳐 수많은 변화를 적층해 온 역사적 산물이기에 그간의 연구 성과는 이루 말할 수 없이 방대할 뿐만 아니라 국어는 앞으로도 지속적으로 끊임없이 다양한 변화 과정을 겪을 것이므로 향후 진행될 연구의 양과 질 또한 기늠할 수가 없다. 이처럼 본래가 방대하고 어려운 내용을 가르칠 지식에서 단순·단편화하는 방식을 취하는 것은 바람직하지 않다. 국어사 지식 혹은 교육과정의 지식에 대한 정확한 해석과 설명이 교과서 지식에 반영되어야 하다. 국어 변천사 단원이 여느 문법 단원과는 상대적으로 국어사 지식이 중시되는 점을 감안하면 가르칠 지식을 구체적으로 설명해 주는 방식이 적절하다. 가르치기 위해 국어사 지식을 변형하지만 그 지식을 학생들이 소중하게 접할 수 있는 방식으로 제시해 줌으로써 학생 입장에서 그 지식을 스스로 개인화하고 맥락화할 수 있는 온전한 기반이 될 수가 있다.

둘째, 앞서 ‘차자 표기법’에서 교과서의 지식이 변환 과정을 거치면서 본래의 의미를 지닌 완전한 형태로 표현되지 않음을 확인한 바 있다. 곧 교수학적 변환에 의한 지식의 표현 형태가 대체로 불안정하다는 사실이다. 이처럼 불안정한 표현 형태를 최소화하기 위해서는 교과서 집필자들이 지식의 의미를 바르고 충실하게 다루는 노력이 필요하다. 이는 표현 형태에만 한정되는 요구는 아니다. 집필자의 관점에 따라 의도적인 ‘생략(ommission)’으로 교과서마다 선택되는 내용과 기술 방식이 달리 나타나는 점에서도 집필자들의 노력이 요구된다.

1차 교수학적 변환 단계에서 가장 중요한 주체는 교과서 집필자이다. 이는 교과서가 검정 체제로 전환되면서 교과서 집필자의 책임과 의무가 더욱 커졌다. 그들의 ‘인식론적 경각심(epistemological vigilance)’에 지식의

보유 및 훼손의 정도가 달려 있다고 해도 과언이 아닌 상황이 된 것이다.¹² 교과서 집필자가 반드시 견지해야 할 자세는 국어사 지식에 대해 어떤 방식으로 접근하여 이해할 것인가이다. 국어사에 대한 상당한 지식 수준뿐 아니라 국어사 연구의 다양한 결과물에 주목하고 그 가운데 가르칠 지식으로 선택할 수 있는 신중한 안목과 알맞게 기술할 수 있는 능력을 갖추어야 한다.

셋째, Chevallard(1988: 7-8)에 따르면 가르칠 지식은 명백해야 하며 중요한 것은 사회적 인정과 정당화라고 주장한다. 이를 학교 문법 상황에 적용해 보면 학문적 지식으로 중요시하며 논란 없이 명료하게 밝혀져 학계에서 인정된 대상을 학교 문법 차원의 가르칠 지식에서도 동일하게 그 중요성과 정당성을 부여하여 교수학적으로 변환함으로써 지식 본래의 의미를 잘 전달·유지하는 것이라 할 수 있다.

그러나 국어사 지식 가운데에는 주격조사 ‘가’나 선어말 어미 ‘-오/-우-’와 같이 학계에 논의 중인, 사회적 인정과 정당성을 확보하지 못한 문법 요소가 있다. 이와 같이 국어사 지식에서 제기되고 있는 다양한 견해를 가르칠 지식으로 어떻게 변환할 것인가의 문제이다. 학문적 지식에서의 다양한 관점 중 어느 하나의 관점에만 치우쳐 가르칠 지식으로 삼는 것은 지식 형성 과정의 불균형을 초래하게 된다. 균형을 이루어야만 ‘지식의 파손성’을 최소화할 수 있다. 무엇보다 교수학적 변환 과정에서는 한 쪽의 견해만으로도 해당 문법 요소를 충분히 설명할 수 있는지 고려해야 한다. 상충되는 견해에는 타당한 부분도 있고 그렇지 않은 부분도 공존하게 마련이기 때문이다.¹³ 학

12 강완(1991: 78)에서는 ‘지식의 파손성(fragility of knowledge)’을 최소화하는 데 Brousseau(1986)의 ‘인식론적 경각심(epistemological vigilance)’이 필요하다고 주장하였다. 원천이 되는 지식의 본래 의미를 가능한 한 오래 간직하기 위해 요구되는 것은 지식을 교과서에 명시적 형태로 기록하여 재생하는 것이 아니라 지식에 대한 인식론적 경각심이다. 인식론적 경각심이야말로 지식의 의미를 지속적으로 보유해 나가는 데 필수적이라는 것이다.

13 앞서 지적한 선어말 어미 ‘-오-’의 경우를 보면, 의도법은 의미적 차원으로 접근함으로써 ‘-오-’를 하나의 원리로 일관성 있게 설명할 수 있는 장점이 있지만 의미적인 기능에

계에서의 지지도가 동일하게 적용될 만큼 가르칠 지식에서도 타당한 내용이 될 수 있는지 따져 봐야 할 것이다.

넷째, 가르칠 지식을 일방적으로 제시하고 곧바로 확인하는 활동 제시 방식은 문법 교육의 목표에 결코 부응할 수 없다. 국어가 변천되어 온 모습을 다양한 관점에서 바라보고 탐구할 수 있는 학습 기회를 마련해 주는 것 역시 1차 교과서 집필자의 역할이다. 아직까지 합의에 도달하지는 못하였으나 중요한 국어사 지식이라면 한 가지 관점에서만 치우쳐 기술하기보다 그 지식의 연구 과정과 결과에서 보여 주는 다양한 관점들을 학습자의 수준에 맞춰 변환하는 것, 이것이야말로 문법 교육에서 추구하는 내용이라 할 수 있다. 오늘날 사용하지 않는, 다양한 견해를 가진 독특한 문법적 요소에 대해 대립된 견해에서 주장하는 장점들을 적용해 봄으로써 문법 요소의 기능을 추론해 보는 것이다.¹⁴ 이러한 탐구 활동은 학생들의 통찰력과 사고력을 길러 주는 데 도움이 된다.

그리고 앞서 언급한 바와 같이 학교 문법에서는 학자들 간에 합의되지 않은 내용에 대해서는 가급적 교과서에 수록하지 않고 있다. 국어사 연구가 제한된 문헌에 기반을 두고 이루어지는 점을 감안하면 객관적으로 정당화된

너무 치중하여 통사적 기능의 규명에는 대단히 미흡하다. 15세기 국어에서 종결어미, 연결어미에 실현되는 ‘-오-’와 관형사형에 관여하는 ‘-오-’는 그 통사적 기능이 달라 하나의 원리로 설명하는 데 다소 어려움이 있기 때문이다. 반면에 인칭법·대상법은 통사적 접근으로 문장이 가진 구조적 차이를 밝혀 그에 따른 형태소의 기능을 구분하여 처리하였다. 그러나 부분적 사실 기술에만 집중하여 예외를 양산하였다. 이처럼 상충되는 견해 가운데 어느 한 가지 입장만으로는 중세 국어 시기 특수 언어말 어미 ‘-오/우-’의 기능을 충분히 설명하기 어렵다.

- 14 우선 문장의 구조를 분석하여 형태소 기능을 정확히 파악하고 그러한 통사적 구조가 갖는 의미적 기능까지 확대해 보는 것이다. 통사적 기능과 의미적 기능을 함께 고려해서 탐구함으로써 현대 국어에는 없는, 중세 국어 시기 언어말 어미 ‘-오/우-’가 지닌 특성을 추론하게 하는 것이다. 그리하여 연결어미·종결어미 앞에서 실현되는 ‘-오/우-’에 대해 1인칭에 주로 나타날 수 있고, 화자의 의도가 있고 없음에 따른 강조의 의미로 해석해 볼 수 있을 것이다.

지식이 아니라 하여 가르칠 지식으로서의 자격을 제한하는 것은 불합리하다. 국어사 연구의 업적 가운데에는 대단히 중요한 문법 요소이면서 아직까지 명백히 밝혀지지 않고 대립된 논의가 적지 않다는 점을 간과해서는 안 된다.

이상과 같은 국어사 교육의 변환 방향을 제시하면서 국어사와 교수학적 변환론이 결합할 때 발생하는 문법 교육의 인식론적 문제를 생각해 보게 된다. 학교 문법에서 국어사 교육은 교수·학습이 상대적으로 어려운 부분이다. 이러한 이유로 변환 과정에서 학생 수준에 초점을 두면 지식의 파손 현상이 일어나기 쉬워 국어사 지식을 온전하게 다룰 수 없고, 국어사 지식 측면에 초점을 두면 학생 수준에서 이해하기 어려운 점이 많아 국어사는 무조건 어렵다는 인식을 심어 주게 된다. 그렇다면 교수학적 변환론의 관점에서 이들을 어떻게 적절하고 타당하게 변환할 수 있을 것인가?

본고의 목적과 결부하여 해결 방안의 열쇠는 국어사를 쉽게만 가르치려는 교수학적 변환 주체들의 태도에 있다. 변환 주체마다 쉽게 가르치려 애쓰는 데 치중하다 보면 지식의 의미가 손상되어 교과서마다 내용의 차이를 보이게 된다. 동시에 각기 다른 교과서로 공부한 학생들은 공통된 문법 요소라 할지라도 이해 정도에 차이를 보이게 된다. 따라서 국어사는 본래 어려운 것이므로 무엇보다 그 지식을 소중하고 신중하게 다루는 자세를 견지하는 것이 중요하다. 이것이야말로 오늘날 교육과정 수시 개정과 교과서 검정 체제에 관여하는 주체들에게 요구되는 필수 조건이라 하겠다.

다섯째, 교과서 형식에 나타난 교수학적 변환 양상 가운데 교육과정과 교과서에 구현된 국어사 지식의 교수학적 변환 준거를 충분히 파악해 내기 어렵다는 문제를 지적하였다. 교육과정으로서의 지식이, 그리고 교과서로서의 지식이 학문적 지식으로부터 어떠한 원리와 방법 및 절차로 가르칠 지식으로 변환되었는지 확인할 수 있는 직접적인 정보가 없다. 특히 국가 수준에서 마련된 교육과정은 그것이 어떠한 변환 과정을 거쳐 실현된 것인지 분명히 드러나지 않는다. 학문적 지식을 기반으로 가르칠 지식으로 변환하는 원리와 준거가 명확히 정립되어야만 교육과정과 교과서의 지식이 적합성과 타

당성을 확보할 수 있다. 이러한 문제는 곧 국어과 교육에서 학문적 지식이 가르칠 지식으로 변환하는 원리, 방법 및 절차를 정립하는 연구가 본격적으로 진행되어야 함을 시사한다.¹⁵

V. 맺음말

지금까지 교수학적 변환론의 관점에서 국어사 지식의 변환 양상을 살피고 그에 대한 문제점과 해결 방안을 생각해 보았다. 교수학적 변환론의 관점만으로 국어사 교육 내용의 문제를 충분히 다루기에는 한계가 있다. 그러나 학문적 지식과 가르칠 지식을 비교해 봄으로써 현행 교육 내용을 반성해 보는 계기가 되었다.

교수학적 변환론의 관점에서 교과서를 분석하는 의의는 앞으로의 지식 변환 과정에서 나타날 지식의 파손과 왜곡 현상의 가능성을 감소시키는 데 있다. 이는 검정 교과서 체제에서 대단히 예민한 부분으로 아무리 교과서 집필자가 학문적 지식을 충실하게 반영하였다 하더라도 변환 과정에서 나타나는 ‘지식의 파손성’으로 말미암아 여러 가지 문제점이 발생하기 때문이다. 따라서 지식의 보유라는 교수학적 변환론의 목적과 교사와 학생에게 미치는

15 김부연(2013)에서는 광범위하고 통일되지 않은 국어사 교육 내용에 대한 문제를 지적하면서 그 대안으로 학교 문법 차원에서 표준화된 내용 요소를 교육과정의 부록에 제시하자라는 대안을 제안한 바 있다. 미국의 CCSS를 근거로 들면서 부록에 표준화된 내용 요소, 핵심 개념, 내용 선정 기준, 내용 기술 방식, 교과서 편찬 지침, 구체적 학습 사례 등을 실어서 국어 교사와 교재 개발자들에게 유용한 정보를 제공하자는 취지이다. 물론 교과서 검정 체제의 다양성을 무시할 수 있다는 우려도 있겠으나 어느 정도 교육 내용의 통일성을 기할 수 있는 장치가 마련되어야만 검정 체제로 인한 학교 현장의 혼선이 잦아들 수 있다고 보았다. 이러한 제안은 본고의 맥락과도 상통하는 바이다. 학문적 지식이 교육과정의 지식으로, 교과서의 지식으로 변환될 때의 교수학적 변환 준거가 될 수 있으리라 생각한다.

교과서의 영향력을 종합적으로 고려하여 교과서에 담긴 국어사 교육 내용의 지속적인 검토와 즉각적인 피드백이 이루어져야 할 것이다.

* 본 논문은 2014. 2. 2. 투고되었으며, 2014. 2. 7. 심사가 시작되어 2014. 2. 28. 심사가 종료되었음.

참고문헌

[교육과정 및 교과서]

- 교육과학기술부(2009), *고등학교 국어과 교육과정 해설*, 교육과학기술부 고시 제2009-41호.
_____ (2011), *고등학교 국어과 교육과정 해설*, 교육과학기술부 고시 제2011-361호.
박영목 외(2012), *고등학교 독서와 문법 II*, (주)천재교육.
윤여탁 외(2012), *고등학교 독서와 문법 II*, (주)미래엔.
이남호 외(2012), *고등학교 독서와 문법 II*, (주)비상교육.
이삼형 외(2012), *고등학교 독서와 문법 II*, (주)지학사.

[연구 논문]

- 강완(1991), 「수학적 지식의 교수학적 변환」, 『수학교육』 30-3, 한국수학교육학회, pp. 71-89.
국립국어원 편(1996), 『국어의 시대별 변천·실태 연구1:중세 국어』, 국립국어원.
김동소(1998), 『한국어 변천사』, 형설출판사.
김부연(2013), 「학교 문법에서의 ‘국어 변천사’에 대한 고찰」, 『우리말연구』 35, 우리말학회, pp. 113-148.
김유범(2013), 「중세국어 교육 내용의 선정」, 『국어사연구』 16, 국어사학회, pp. 63-96.
김유범·김부연(2012), 「국어 문법 교과서 개신을 위한 방향 모색」, 『한국어문교육』 11, 고려대학교 한국어문교육연구소, pp. 81-125.
김중수(2010), 「교수학적 변환 양상 분석을 통해 본 교육 문법의 한 문제」, 『문법교육』 13, 한국문법교육학회, pp. 157-196.
민현식(2011), 『(수정판)국어 정서법 연구』, 태학사.
박태호(2011), 「국어 수업에 나타난 PCK 교수 변환 사례」, 『학습자중심교과교육연구』 11, 학습자중심교과교육학회, pp. 103-121.
심영택(2002), 「국어적 지식의 교수학적 변환 연구」, 『국어교육』 108, 한국어교육학회, pp. 155-179.
_____ (2004), 「문법 지식의 교수학적 변환 연구」, 『국어교육학연구』 21, 국어교육학회, pp. 355-390.
우정호(2000), 『수학 학습-지도 원리와 방법』, 서울대학교 출판문화원.
이경화(1996), 「교수학적 변환론의 이해」, 『대한수학교육학회 논문집』, 대한수학교육학회, pp. 203-213.
이관규(2002), 『(개정판)학교문법론』, 월인.
이기문(2008), 『(新訂版)국어사개설』, 태학사.
이훈정(2009), 「교사지식의 교수학적 변환 연구」, 『교육의 이론과 실천』 14-1, 한독교육학회, pp. 145-166.
임지룡·이칠성·심영택·이문규·권재일(2010), 『문법 교육론』, 역락.

- 정지은(2007), 「문법 지식의 교수적 변환에 관한 연구」, 서울대학교 대학원 석사학위논문.
- 최웅환(2009), 「문법 교육에서의 교수적 변환론」, 『국어교육연구』 45, 국어교육학회, pp. 321 - 346.
- 황선엽(2013), 「고대국어에 관한 국어사 교육」, 『국어사연구』 16, 국어사학회, pp. 35-61.
- Brousseau, G. (1997), *Theory of Didactic Situation in Mathematics*, Dordrecht, The Netherlands; Kluwer Academic Publishers, (Edited and translated by Balaceff, N., & Cooper, M).
- Chevallard, Y. (1985), *La Transposition Didactique*, Grenoble, France: Le Pansee Sauvage.
- _____(1988), *On Didactic Transposition Theory: Some introductory note*, Paper presented at the International Symposium on Research and Development in Mathematics Education, Bratislava, Czechoslovakia.

교수학적 변환론 관점에서 본 국어사 교육 내용에 대한 고찰

—《독서와 문법Ⅱ》 국어 변천사 단원을 중심으로—

김부연

본고는 교수학적 변환론을 이해하고, 지식이 변환된 모습을 담고 있는 교과서를 분석함으로써 지식의 다양한 변환 가능성을 인식하는 데 목적이 있다. 국어사 교육은 국어 교과에서 지식적 성격이 강한 부문으로 학문적 지식이 가르칠 지식으로 어떻게 변환되었는가는 살펴보는 데 적합하다. 본고에서는 교수학적 변환의 관점에서 검정 교과서의 국어 변천사 내용을 비교해 봄으로써 학문적 지식과 교육과정에 제시된 지식이 교과서 집필자들에 의해 어떠한 방식으로 가르칠 지식으로 변환되었는지 살펴보았다. 이로써 학교 문법에서 가르칠 지식인 국어사 지식을 올바른 방향으로 이끌어 가는 데 도움이 될 것이라 기대한다.

핵심어 교수학적 변환론, 국어사 교육, 《독서와 문법Ⅲ》 교과서, 국어 변천사

ABSTRACT

A Study on Educational Contents in Education of Korean Language History from The Didactic Transposition Theory perspectives

—Focused on the Unit ‘The Changing History of Korean Language’
in ≪Reading & Grammar II≫ textbooks

Kim, Bu-Yeon

This study aims to understand the theory of didactic transposition and to analyze textbooks which contain transformed knowledge, with a view to knowing various possibilities of the transposition of knowledge. Education about the history of Korean language, which is a sector clearly characterized by knowledge among Korean language textbooks, is appropriate for an examination of how academic knowledge has been changed into teachable knowledge. This study compares the contents of the history of changes of Korean language in authorized textbooks in terms of didactic transposition, so as to investigate how academic knowledge and knowledge presented in curriculums has been changed by authors of textbooks into teachable knowledge. It is expected that this study will be subservient to moving ‘knowledge of the history of Korean language which is to be taught in school grammar’ in a right direction.

KEYWORDS The didactic transposition theory, education of korean language history, ≪Reading & Grammar II≫ textbooks, changing history of korean language