

근대 초기의 작문교육 환경 연구

— 『國語教授法』(1912)을 중심으로 —

배수찬*

〈차 례〉

- I. 머리말
- II. 근대 초기 국어교육의 발생
 - 1. 근대적 언어 분과학으로서 ‘국어학’의 형성
 - 2. ‘국어’ 관념의 정립과 국어교육의 제도화
- III. 근대 초기의 작문교육관 : 『國語教授法』을 중심으로
 - 1. 자료의 특질 개관
 - 2. 주요 작문관과 시사점
- IV. 맺음말

I. 머리말

이 연구는 근대 초기의 작문 활동이 이전 시기와 단절 속에서 이루어졌다는 인식을 바탕으로 하여, 근대 초기의 작문교육 환경이 구체적으로 어떠한지 살펴보는 것을 목적으로 한다.¹⁾ 근대의 작문은 모범문의 교육에서 벗어나 개인의 창의성을 강조하고 연역적 문장 갈래 분류에 따른

* 상명대학교 강사, begae@hanmail.net

1) 조희정(2002)는 이 방면에 관한 선구적인 연구의 하나이며, 배수찬(2006)은 논설문의 성립 과정을 중심으로 하여 근대의 작문 환경을 포괄적으로 검토하였다. 본 논문은 이 연구의 연장선상에 있는 것이다.

쓰기 기능과 내용의 정합성을 특질로 삼는다고 알려져 있다.²⁾ 그런데 이러한 근대적 환경 규정은 보편적인 것이긴 하지만, 각 지역의 문화적 배경이나 정치적 사정 등을 고려하지 않으면 그 실상에서 어긋날 위험성도 없지 않다. 한국적 환경에서 근대적 작문을 행하는 것은 구미나 그밖의 다른 지방과는 다를 것이라는 점이 분명하지만, 그 실체는 명확하게 밝혀져 있지 못한 것도 중요한 전제로서 지적되어야 한다.

이 연구는 근대 초기의 작문교육 형성을 국어교육 형성이라는 더 큰 테두리 안에서 살펴보고, 거기에 작용한 교육 권력의 실체와 작용의 양상을 구체적으로 검토하기로 한다. 그리하여 근대 이전의 작문에서 찾아볼 수 없었던 새로운 요소들이 어떻게 새롭게 부가되었고, 그것이 근대적 국어교육의 지적 장 내에서 어떻게 배치되었는가 하는 문제를 살펴보고자 한다. 구체적으로 이 연구는 19세기 말 근대적 국어교육이 행해지기 시작한 시기부터 1945년 이전까지의 국어교육과 작문교육을 대상으로 한다. 그러나 연구 범위가 매우 넓고 지금까지 별로 다루어지지 않았던 만큼, 작문교육과 관련하여 문제의 현황을 소개하고, 자료를 제시하며, 앞으로 풀어야 할 과제를 정리하는 것이 실제 내용이 될 것이다.

II. 근대 초기 국어교육의 발생

1. 근대적 언어 분과학으로서 ‘국어학’의 형성

한국에서 근대 국어교육의 발생을 논하기 위해서는 동아시아의 전체

2) 과정 중심적 작문 이론은 주체의 쓰기 과정에 대한 관심에서 비롯하여 작문의 실제 단계에 대한 세심한 고찰을 하였다. 또한 과정 중심적 작문 이론의 장치는 쓰기 과정이 곧바로 학습 과정에 전용될 수 있다는 점이다. 그러나 이 이론은 다른 한편으로 지나친 이론적 보편성이 실제적 상황에 적용될 때의 효용성을 떨어뜨리는 단점이 있다. 과정 중심적 작문 이론에 대해서는 이재승(2002) 참조.

적인 근대화 맥락을 떠날 수 없다고 본다. 근대 국어교육은 ‘근대어의 발생’이라는 선행 사건에서 비롯된 결과적·정책적 사건이기 때문이다. 근대어는 19세기 비교언어학의 발생에 의해 뒷받침된 음성 중심적 언어관을 바탕으로 하여 민주화된 일반 시민들이 자유롭게 기능적 언어 활동을 행할 수 있게 되는 상황의 언어이다. 읽거나 쓰는 것이 이제 소수의 전유물이 아니며, 읽거나 쓰기를 위해서 많은 인문적 교육을 필요로 하는 것도 아니다.³⁾ 이에 따라 국어교육은 ‘활동 중심’으로 전개될 수 있는 터전을 부여받게 된다. 이러한 흐름은 서양에서 비롯하지만 제국주의의 분위기와 함께 동아시아에까지 영향을 미치게 된다.

동아시아에서 근대적 국어교육 활동을 ‘國語教育’이라는 ‘기표’ 아래에서 행해 온 국가는 한국과 일본이다. 중국에서 기원한 중세 문명어인 한문을 활용하고 있었던 양국은, 표음문자를 활용한 세련된 문명이 건설될 수 있다는 생각을 근대 이전에는 거의 하지 못하였다. 그러나 근대 이후 고전회랍어와 라틴어에 기반한 어근을 갖고 육박해 오는 인도-유럽 어족의 서양어가 지닌 위력을 인식한 뒤에 새로운 인식을 갖지 않을 수 없었다. 특히 서양과 교류가 빨랐던 일본은 이 문제를 해결하기 위한 고투를 일찍부터 보여주었다. 후쿠자와 유키치(福澤諭吉)의 경우를 예로 들면, 그는 이미 1867년이라는 매우 빠른 시기에 『서양의식주(西洋衣食住)』, 『서양사정(西洋事情)』이라는 독본 형태의 국어교과서를 내었다.⁴⁾

3) 이연숙은 19세기에 언어를 다루는 두 학문으로서 문헌학과 비교언어학이 대립하였다는 점을 지적하였는데, 문헌학은 그리스와 로마의 고전에 대한 해박한 지식을 바탕으로 하며 서지적 지식과 주해가 강조된다. 따라서 유럽어와 문어에 대한 편향이 나타나게 된다. 반면에 비교언어학은 세계의 모든 언어가 근본적으로 음성이고 의사소통 수단이라는 점에서 동일하다는 점을 강조한다. 비교언어학은 새로운 시대에는 인문적 지식이 언어를 다루는 데에 필요하지 않다는 인식을 바탕으로 깔고 있는 것인데, 이것이 작문교육에 접목될 경우에는 전통을 강조하는 모범문 교육보다 개인의 창의력을 강조하는 쓰기 활동 교육으로 연결될 것이다. 문헌학과 비교언어학의 대립에 대해서는 이연숙(2006:145)를 참조. 참고로 이연숙(2006)은 イ・コンスク(1996)의 국역이다.

4) 물론 이 시기에 국어교과서가 독립해서 존재했던 것은 아니었다. 19세기 후반이라는 이행기적 시점에서 당시의 일본인들은 자국어로 된 책 가운데 가치있다고 여겨지는 것을 자국어교육에 활용하는 정도이었다. 1854년의 개국 이후로 일본인들은 서양에 대

사학의 창성은 한일 양국에 공통적으로 보이는 현상으로서, 후쿠자와 자신이 케이오의숙(慶応義塾)을 창립하여 후학을 지도한 것은 물론이거니와, 한국에서도 1906년의 보통학교령 이후 공교육이 사실상 일본에 접수된 뒤로는 공교육에 대한 민간의 보이콧이 일어났고 사학과 서당이 대체 기관으로 되었던 것은 역사적 사실이다.⁵⁾ 그러나 근대 국가가 공화제의 이념을 본질로 내세우는 만큼 공교육의 국가 통제는 필연적인 것이 될 수밖에 없으며, 동아시아 한일 관계에서는 일본에서 시작된 공교육이 1910년 이후 한국교육에까지 기형적인 방식으로 이식된다는 점이 지적될 필요가 있다. 이는 단순한 사실 인식의 문제를 넘어서는 것이다. 국어교육은 일종의 학문적 실천이기 때문에 그의 기반이 되는 내용과 방법이 확립되어 있어야 했으며, 이를 가능하게 하는 학문이 필요했던 것이다.⁶⁾

국어교육의 내용과 방법을 일차적으로 제공해야 할 책임은 국어학에 있다. 일본 문부성은 1871년 메이지유신 정부의 교육시업을 전담하기

한 지식의 필요성을 절감하고 있었는데, 한문체 내지 한문혼용체 이외의 문장 모델을 갖고 있지 않았던 이들에게 서양에 관한 지식을 이러한 문제로 소개할 수 있었던 인물은 많지 않았으며, 후쿠자와가 그 가운데 대표적인 인물이었던 것이다. 후쿠자와는 자신의 한학 소양을 바탕으로 하면서도 시대의 흐름에 민감하게 대응하여 평범한 속문을 쓰겠다는 선언을 하고 이를 실천에 옮겼다. 아마모토 마사히데(1965:104)의 다음 언급을 참조할 것. ‘한문에 익숙한 자신의 습관을 고쳐서 속에 따르려고 하는 것은 마치 뼈를 깎는 것과 같은 것이었다(漢文に慣れる自身の習慣を改めて俗に従わんとする随分骨の折れたることなり)’ 이렇게 하였기 때문에 후쿠자와는 한학 중심의 19세기와 양학 중심의 20세기를 연결하는 인물이 될 수 있었던 것이다.

- 5) 서당의 경우를 예로 들면, 1912년 서당 생도수는 141,604명, 1918년에는 264,835명이며, 같은 시기에 공립보통학교 생도수는 각각 42,200명, 87,737명이었다고 한다. 보통학교 생도 가운데 서당을 거쳐 간 학생의 수도 상당하다고 보면, 당시 보통학교는 결코 교육의 중심에 있었던 것이 아니었다. 이 통계는 모리타 요시오(1987:96) 참조. 조선에서 보통교육체제가 확립되는 것은 1930년대 이후로 여겨진다. 1930년대 보통교육체제의 확립을 초등교육의 형성이라는 관점에서 다룬 연구로는 오성철(1996:1~387) 참조.
- 6) 물론 일본의 국어교육이 우리의 국어교육에 전면적으로 이식된 것은 아니며, 설령 일제가 그런 의도를 가졌다고 하더라도 교육 실천의 장에서 생겨나는 변수가 있기 때문에 일방적 이식이란 존재할 수 없다. 논의의 전개가 그러한 혐의를 받을 여지가 있는 부분이 없게끔 사실 인식에서 엄밀한 태도를 지녀야 할 것이다.

위한 부서로 창립된 이래 국가 주도의 교육을 위해 교과서 검정 및 국정화를 주도해 나가게 된다. 1879년의 교육령은 1880년 개정을 거치는데, 이때 소학교가 초등과, 중등과, 고등과로 세분되고 소학교 교과 가운데 국어에 해당되는 교과는 ‘독서(讀み方、作文)’와 ‘습자(習字)’로 한정된다.⁷⁾ 여기서 주의할 것은 작문교육이 독서의 하위 항목으로 이루어져 있다는 것이다. 작문은 개별적 활동이라는 측면에서는 독서와 구별되지만, 문자 언어의 활동이라는 점이나 중세의 순환적 어문교육⁸⁾ 상에서 볼 때는 독서와 연결하여 이해하는 것이 더욱 합당하기 때문이었을 것이다.

교과서의 임시변통적 성격과 교과와 위계 설정 미비 등은 국어를 다루는 학이 아직 충분히 정립되어 있지 못했기 때문이다. 국어과에 관련된 학인 국어학이 정립되기 위해서는 도쿄대학의 해당 학과 성립을 기다리지 않을 수 없는데, 도쿄대학 문학부의 국어과는 1889년에 발견된다. 본래 ‘화문학과(和文學科)’였던 학과가 ‘국문학과(國文學科)’로 명칭을 변경하게 된 것이다. 이연숙(2006:120)은 이를 일본 내부의 ‘국어’의식 성장과 관련하여 보고 있는데, 이는 정확한 지적으로 여겨진다. 일본 고유의 언어와 문장을 ‘화(和)’라는 국지적 성격에서 이해하지 않고 다른 국가와 대비되는 상황에 놓이는 상대적 개념으로서 ‘국(國)’을 선택한 것이기 때문이다.

일본의 언어를 ‘국어’라고 규정하고 이를 서구 근대언어학의 관점에서 분석한 본격적 학자는 우에다 카즈토시(上田万年, 1867~1937)이다. 그는 1888년 도쿄대학 화문학과를 졸업하고 1890년부터 독일에 유학하게 되는데, 이 과정에서 독일의 자국어 의식과 국어의 관련성을 실감하게 되며, 동시에 서구 비교언어학을 학습하여 국어의 과학적 연구를 통해 국어의 ‘내용’을 창출할 수 있다고 믿게 되었다. 물론 우에다 카즈토시가

7) 사토 키요치(1977:833) 참조.

8) 중세에는 암송한 대로 쓰고, 쓴 것을 읽어 검토하는 것이 당연시되었고, 이에 따라 작문을 따로 떼어 교육할 필요성을 강하게 느끼지 않았다. 필자는 이러한 교육을 ‘순환적 어문교육’이라고 편의적으로 명명하여 보았다. 중세의 글쓰기 교육이 갖는 특질에 대해서는 배수찬(2006:25~29) 참조.

유학하여 근대적 ‘국어학’의 확립을 위해 노력하고 있는 동안에도 문부성은 계속하여 국어교과서의 검정본을 마련하고 있었다. 1884년의 『읽기입문(讀方入門)』, 1889년의 『심상소학독본(尋常小學讀本)』이 대표적인 것들이다. 특히 1889년의 『심상소학독본(尋常小學讀本)』은 우리에게도 중요한 의미를 띠는데, 1896년에 조선 학부에서 편찬한 『심상소학』과 그 명칭이 동일하기 때문이다. 『심상소학』은 초등교수를 염두에 둔 우리나라 최초의 근대적 국어 교과서로 인식되어 왔다는 점을 고려할 때, 이에 미친 일본 근대 언어관의 영향은 무시할 수 없는 것임이 다시 한 번 명백해지는 것이다.⁹⁾

1894년의 청일전쟁은 단순한 정치적 사건이 아니라, 동아시아 정치의 중세 헤게모니였던 청의 세력이 사실상 제거된다는 의미를 지닌 심대한 문화 변동이다. 이로써 서구적 개혁을 추진하고 국민국가를 내세웠던 일본이 승리함으로써 동아시아의 진로는 어느 정도 결정되었다. 이 해, 국어교육과 관련해서는 우에다 카즈토시가 <국어와 국가(國語と國家)>, <국어연구에 대하여(國語研究に就て)>라는 논문을 연이어 발표하여 ‘국가를 구성하는 기둥’으로서 ‘언어’의 중요성을 강조하고 이를 위한 국어 연구를 다짐한다.¹⁰⁾ 물론 이때의 연구 방법은 서구적(독일적) 비교언어학이었음은 두말할 필요도 없다. 구체적으로 그가 기도한 것은 한문체의 해체와 새로운 시대의 문장 모델의 창출이었다.¹¹⁾

한국의 경우 1894년은 중세 헤게모니였던 청나라가 빠져나가고, 그 자리에 변칙적 근대세력이라 할 수 있는 일본의 개입이 시작된 해로 자리매김된다. 일본의 개입으로 시작된 갑오개혁은 교육에도 큰 영향을 미

9) 박봉배는 『심상소학』에 대해 ‘갑오경장 이후 최초의 학교 및 학년 체제에 맞추어 간행된 정규교과서’라고 평하고 있다. 바로 전해인 1895년에 나온 『국민소학독본』은 체제나 내용 등을 검토할 때 지학년을 고려한 초등 전용 교과서라고 도저히 판단할 수 없었던 것이다. 박봉배(1987:101) 참조. 박봉배는 같은 면에서 ‘일본인 보좌관 타카미 카메이(高見龜)와 이사카와 마츠지로(麻川松次郎)로 더불어 소학의 교과서를 편찬할새’라 하는 『심상소학』의 서문을 인용하고 있다.

10) 이연숙(2006:154) 참조.

11) 문장 모델의 개념과 작문교육상의 의의에 대해서는 배수찬(2006:38~44) 참조.

쳤으니, 이듬해인 1895년 7월의 소학교령은 언어교육과 관련하여 독서, 작문, 습자의 3과를 규정한다. 이는 앞서 지적한 일본의 1880년 소학교령 개정안에서 처리한 방식을 그대로 답습한 것이다. 이를 굳이 현 시점의 용어로 풀이하자면 ‘읽기’, ‘쓰기’, ‘글씨쓰기’가 되겠는데, 물론 여기서 독서는 독본의 내용이 중시되는 것이지 오늘날처럼 행위 중심으로 이해되는 것은 아니다.¹²⁾ 그러나 언어교육의 내용을 행위를 기준으로 분류하고, 그에 입각한 분업화된 지식교육을 행하려는 기도는 우리나라에서 이때가 처음이었다. 앞서 말한 대로 이듬해인 1896년에는 이러한 교육이념에 입각하여 우리나라 최초의 근대식 교과서인 『심상소학』이 나왔다.

2. ‘국어’ 관념의 정립과 국어교육의 제도화

다시 1894년경의 일본으로 돌아가 보면, 새로이 세를 얻어 가고 있는 ‘국어’라는 개념의 지위를 국가 제도적으로 보장하기 위한 노력이 행해지고 있었다. ‘국어’는 ‘이념적으로 평등한 국민의 보통어’이어야 하므로, 어려운 한문을 기반으로 하고 있어서는 안되었다. 또한 새로운 문장 모델로 채택된 것은 언문일치체였다. 언문일치의 필요성에 대한 인식과 실천은 이미 1880년대 말부터 문학가들을 중심으로 이루어지고 있었으나, 해계모니를 얻은 언문일치체의 학적 근거를 제시하고 국가에서 법적으로 그것을 강제할 필요가 있었다. 여기에 간여한 인물 또한 우에다 카즈토시였다. 그는 1897년 도쿄제국대학 국어연구실을 설치했고, 1898년에는 언어학회를 결성하였다. 언어학회의 기관지인 『언어학잡지』는 구어체를 채용하고 언문일치 운동에 적극적으로 간여하여 한문의 해체를 국가적으로 공인받고자 하였으며, 이를 위해 우에다 카즈토시는 1902년

12) 에전대 현재의 국어교육에서는 ‘상향식/하향식’, ‘비판하며 읽기/상상하며 읽기’ 등 읽기 행위에 대한 다양한 이론적 논의가 있지만, 이때의 독서 개념은 오히려 중세 이래의 사서오경과 같은 콘텐츠에 신지식을 포함한 독본의 읽기, 즉 내용 중심의 읽기 관념이라고 보는 것이 타당할 것이다. 그 당시의 독서 교과서들이 콘텐츠를 중시하는 ‘讀本’을 표방한 이유도 여기에 있을 것이다.

문부성 내에 설치된 국어조사위원회에서 주도적으로 활동하게 된다.¹³⁾ 이 기관에서 가장 힘을 쏟은 것은 국가 전체를 단위로 통일된 음성 언어인 표준어의 설정이었는데, 이 표준어가 새로운 문장 모델인 언문일치체의 표기 기준이 된 것이다.

이와 거의 동시인 1900년 8월 소학교령이 3차 개정되면서 읽기(讀方), 작문(作文), 습자(習字)의 세 교재가 '국어과'로 통일되었으며, 문자체계의 통일과 장음 표기, 한자 제한 등이 구체적으로 규정되기에 이른다. 그리고 이 시기를 전후하여 교과서 국정화에 대한 요구가 높아지면서, 1903년에는 국어조사위원회의 연구 성과를 바탕으로 한 최초의 국정 교과서인 『심상소학독본(尋常小學讀本)』전8권이 나오게 된다. 여기서는 방언을 제거하기 위한 기초 단어의 외적 표기를 단일화하고 표기법을 통일하며 한자의 수를 엄밀하게 규제하는 등 '국어'의 내적 자질이 구체화되기에 이른다. 이로써 새로운 시대정신을 지닌 언어에 대한 포괄적 규정으로서 '국어'의 존재가 법적으로 보장받게 될 뿐만 아니라, 국가 단위의 교육 제도에까지 그 내용이 구체적으로 반영되어 돌이킬 수 없는 지경이 된다.

1905년의 러일전쟁 강화 후 일본은 극동아시아에서 더 이상 패권을 다룰 세력이 없어지게 된다. 이에 대한제국에 대한 노골적인 개입 의사를 드러내어 1905년에 통감부 설치를 계획하고 1906년에는 오늘날의 교육부에 해당하는 학부에 참여관인 미츠지 츄조(三土忠造)를 앉힌다. 학부는 일본의 주도적 지휘하에 보통학교령을 내리고, 해당하는 교과서를 주도적으로 편찬하며 당시에 난립하고 있던 사립학교의 교과서들을 검열, 정리하기에 이른다. 한국이라는 특수한 상황에서 이들에 대한 검열과 폐기는 민족정신의 억압으로 이해되지만, 저마다 다른 표기법을 취하며 다른 국가인식을 갖고 있는 교재들을 산발적·무정부적으로 교육하는 상황이 근대 국가에 미달하는 것임은 분명하다.¹⁴⁾ 일제가 우리 민족을

13) 이상의 논의 역시 이연숙(2006) 참조. 특히 우에다 카즈토시의 활동과 관련된 언급을 특별히 찾고 싶다면 이연숙(2006:182~183)의 부분이 자세하다.

14) '근대 국가에 미달'이라는 이런 표현이 본 논문을 근대 편향적 시각에서 성립한 것으

위해 교과서를 정리한 것은 물론 아니지만, 이는 상당 부분 근대 국민국가의 시스템을 기형적으로나마 도입하고자 하는 노력의 측면도 있었다는 점을 무시할 수만은 없을 것이다.¹⁵⁾

1906년에 통감부에서 제작하여 보통학교를 중심으로 단일화하고자 한 교재가 이때 나온 『普通學校學使用 國語讀本』1~8권이다.¹⁶⁾ 그러나 언어교육과 관련하여 이 시기에 우리에게는 단일화될 수 없는 운명이 있었으니 그것이 다름아닌 『學部編纂 日語讀本』1~8권의 존재이다. 보통학교는 일반인들로부터 ‘왜놈학교’라는 말을 들으면서까지 수업시수에서 일본어를 6시간으로 국어와 동등하게 강제했던 것이다. 머지않은 시기에 한국을 병합할 의도를 갖고 있었던 일본인으로서 일어교육의 시행은 자연스런 욕심이자 마땅한 정책이었을 것이다. 『일어독본』의 존재를 현재의 국어교육 연구에서 다루지 않을 수 없는 것은 1910년의 한일병합 이후 이 교재가 담당하는 일어과가 ‘국어교육’이라는 기표의 위치를 차지하게 되기 때문이다.

초등교육을 중심으로 이루어질 수밖에 없었던 근대 초기의 공교육 현실상 당시의 ‘국어교육’이라는 이름 아래 자행된 일어교육의 내용과 방법은 오늘날 국어교육 연구의 대상이 되지 않을 수 없다. 산술적인 크기로만 보아도 1911년의 제1차 조선교육령 이후 국어과는 주당 10시수를 차지하게 되어 다른 어떠한 교과보다 압도적으로 된다.¹⁷⁾ 따라서 그 내

로 오해하게 할 소지가 있을 것 같아 부연하고자 한다. 본고는 ‘근대에 미달’이라는 것을 어떠한 가치 판단으로 보고자 하는 것이 아니라 사실 인식의 문제로 이해하고자 한다. ‘근대에 미달’한다는 것은 어떠한 특성에 대한 설명일지언정 열등함의 증거는 될 수 없다. 더 중요한 것은 근대의 내용, 근대에 미달하는 내용의 구체적 양상이다. 근대에 미달하면서도 근대보다 더 나은 것도 있고, 근대보다 못한 것도 있을 것이다. 중요한 점은 그에 대한 분별일 것이다.

15) 물론 이러한 노력은 성공할 수 없었다. 당시 사립학교의 전국적으로 분포한 세력을 막강하지만 소수였던 일본인 관료집단이 단기간 내에 100% 통제하는 것은 불가능했기 때문이다. 또한 보통학교는 의무교육이 아니었기 때문에 보통학교에서 교과서를 단일화한다고 해서 그 교과서 내의 교육 내용이 대한제국의 국민 전부에게 보급될 수 있는 상황도 아니었던 것이다.

16) 한국학문헌연구소 편(1977:1~507)에 수록되어 있다.

용의 가부나 당부당을 떠나 그 내용에서 어떤 것들이 교육되었고 이후의 국어교육(조선어교육)과 어떻게 관련을 맺는지의 문제가 검토되어야 할 것이다. 앞으로 일본 현지의 국어교육, 일제 강점 하 조선에서 행해진 '국어교육'이라는 기표를 지닌 일어교육, 그리고 조선어교육의 3원적 관계를 본격적으로 연구할 필요가 있다.¹⁸⁾ 그러나 이 논문에서 이 문제를 본격적으로 다룰 수는 없으므로 일단 고찰의 필요성만을 강조해 둔다.

그러나 일제 강점기의 국어교육과 관련하여 다루어야 할 문제는 일어교육과 조선어교육의 관계만이 아니다. 언어교육이라는 측면에서 볼 때 일제 강점기의 일어교육은 자국어교육도 아니고 외국어교육이라고만도 보기 어려운, 실제로는 자국어교육이 아니나 법적으로는 자국어교육이기를 강요받은 모순된 성질의 것이었다. 그러나 이것은 동시에 왜곡된 양상으로나마 근대적 언어교육의 한 형태였다는 점을 부인할 수 없다. 특히 작문교육이나 독서교육과 같은 개별 하위 항목의 교육이라는 관점에서 본다면 일본어교육이든 국어교육이든 그 활동이라는 점에서는 공통되기 때문에, 의도적으로는 잊혀졌더라도¹⁹⁾ 다시 재생하여 반복될 수 있

17) 흔히 한일병합 이후에도 조선어교육이 행해졌다는 이유로 일본 식민통치를 합리화하는 시각이 존재하는데, 이는 기본적으로 사실을 왜곡한 것이다. 일제 강점 직후에 발효된 제1차 조선교육령의 보통학교 시수 규정에 따르면 국어(일어) 10시간, 조선어 급한문 5~6시간이 부여되었다. 그런데 일제 강점 이전인 1906년의 보통학교령에서는 국어(조선어) 6시간, 일어 6시간으로 동등했다. 또한 제1차 조선교육령의 발표로 '국어→조선어→조선어급한문'의 급격한 변화가 있었는데, 이는 두 가지 의미에서의 전략이다. 먼저 우리의 민족어가 국어의 지위를 상실하고 지방어(조선어)로 전락했다는 점이 하나이며, 그 민족어인 조선어가 자립할 수 있는 능력이 없어 한문과 병행해서 가르쳐야 하는 파편적 지식(조선어급한문)으로 전락했다는 점이 다른 하나이다. 실제로 일본 관료들은 '조선어급한문'이라는 과목을 만들어만 놓고 1914년까지 교재도 없는 상태로 방치했다. 『조선어급한문독본』은 1915년에야 나오기 때문이다. 이는 일본인 학자조차 인정한 사실이다. 야스다 토시아키(安田敏明)(1999:54) 참조.

18) 朴英淑(2002:1~406)에서 초등교육(보통교육)에 한정해, 내용의 전체적 양상과 한자 사용문제만을 중심으로 일본 현지의 국어교육 교과서와 조선의 일어교육 교과서를 비교한 연구가 있어 참조할 수 있다. 그러나 전체적인 퍼스펙티브가 마련되지 않아 지나치게 실증에 치우친 문제점이 있다고 여겨진다.

19) 의식적으로 잊혀진 것은 제도적인 잊혀짐이다. 실제 1945년 8월 15일 이후 미군정청에 의한 것으로 짐작되지만 이과계 일부 과목을 제외하고 일제강점기에 사용되던

는, 잊혀진 것을 다시 재발견하는 교육 내용이 거기에 함유되어 있을 수도 있는 것이다. 다음 장에서 이 문제와 직접적으로 관련된 자료를 제시하여 논의를 특화하고자 한다.

Ⅲ. 근대 초기의 작문교육관 : 『國語教授法』을 중심으로

1. 자료의 특질 개관

이 연구에서 소개하고자 하는 자료는 일제 강점기 초기에 경성에서 국어교육에 직접 종사했던 한 교사의 지도법 저술인 『國語教授法』이다. 오늘날의 시각에서 보면 이론적인 수준이 결여되어 있다고도 볼 수 있을 듯하나, 일제 강점 초기 언어교육에 대한 실천가들의 인식이 어느 정도 었는가를 살피는 데에는 충분히 의미있는 자료로 여겨진다. 작문교육에 한해서만 말하자면, 검토의 결과 뜻밖에 많은 측면에서 오늘날의 작문교육의 실제에서 활용되고 있는 기법들과 동일한 내용들이 많이 포함되어 있었다. 작문교육에 들어가기 앞서, 먼저 범례를 소개하면 다음과 같다.

이 책은 경성고등보통학교 교유(敎諭) 겸 훈도(訓導)인 카노코 쇼기사부로(鹿子生儀三郎)씨가 스스로 연구한 결과를 편술하여 당국(조선총독부 학무국-인용자) 편집과에서 정정을 가한 것이다.

이 책은 보통학교 혹은 비슷한 정도의 학교에서 국어를 가르치는 교원이 참고로 하거나 조선인에게 국어 교수법을 가르치는 경우에 사용할 책으로 적당하다고 생각한다.

모든 교과서를 무효화하는 조치가 취해진다. 이러한 제도적인 망각의 강요는 실로 막강한 힘을 발휘하지만, 그때에 교육을 받았던 인간의 기억까지 무효화할 수는 없다. 어린이들에게 우리말로 따뜻한 말 한 마디 제대로 해 주지 못했다는 이오덕(1984: 313~319)의 증언이나, 사무라이의 이야기를 읽고 눈물을 흘렸다가 그 의식의 허위성을 나중해야 깨달았던 유종호(1995: 135)의 증언은 모두 이런 의미에서 소중하다.

관공립학교 교원으로서 이 책을 사용하는 이는 또한 메이지 44년(1911년-인용자) 8월 공립 보통학교 교감 강습회 연설 가운데 조선총독부 편수관 타치즈카 교준(立柁敎俊)과 관립 한성사범학교 교수 겸 사무취급 촉탁인 아마구치 기이치(山口喜一)의 국어교수법을 참고하는 것도 좋다.

타이쇼 원년(1912년-인용자) 8월 조선총독부 내무부 학무국²⁰⁾

경성고등보통학교 교사(당시의 용어로 ‘訓導’라 한다)였던 카노코 쇼기사부로라는 인물에 대해 자세히 알 수 있는 방법은 현재 없다. 당시 일본에서 사범교육을 받고 한국에 부임했을 것으로 여겨지는데, 1886년에 일본에서 행해진 교육령에 입각하여 고등사범학교 교육을 받았을 것으로 추정된다.²¹⁾ 범례에서 알 수 있는 사항은 이 저술이 보통학교 국어교사를 위한 지침서 또는 국어교수법 자체에 대한 저술이 될 수 있다는 점이다. 필자의 조사에 의하면 국내에서 국어교수와 관련하여 이보다 일찍 전문 단행본이 나온 적은 없는 것으로 보여진다.²²⁾ 설령 이 책이 최초는 아니라 할지라도, 국어교수법을 전문적으로 다루고 있는 극히 초기의 저술인 것만은 틀림없다.

이 저술은 총 4장으로 이루어져 있는데,²³⁾ 우리의 관심사인 작문교육은 제3장 5절에 수록되어 있다. 3장은 1절 국어교수의 일반적 방법,

20) 鹿子生儀三郎(1912:i) 참조. 이 자료는 阿部洋(1991)에 수록된 내용을 한국에서 영인한 것이다. 한국정신문화연구원(1993:20~22)에서 동일한 자료를 소개하고 있으나 본 연구에서 밝혀진 내용 이상을 찾기는 어렵다.

21) 당시 경성고등보통학교에 대한 인식이 어느 정도였는지 확인할 수 있는 자료는 현재 많지 않지만, 그 내용이 초등교육이 아니었던 것은 분명하다. 일본은 문부대신 모리 이리노리(森有弘)의 기획에 의해, 1886년 사범학교령을 통해 초등교원(소학교) 양성은 심상사범학교로, 중등교원(중학교) 양성은 고등사범학교로 나누어 행하기로 규정하였다. 우메노 사토루(1978:171) 참조.

22) 물론 이는 더 조사해 보아야 내릴 수 있는 결론일 것이다.

23) 제1장은 국어교수의 목적, 제2장은 국어교수의 재료, 제3장은 국어교수의 방법, 제4장은 보유이다. 제1장~제3장 1절 국어교수의 일반적 방법에서 일어교육에 한정되어 적용될 수 있는 사항들도 없는 것은 아니지만, 대체로 근대적 음성언어와 그에 입각한 쓰기 교육이라는 측면에서 두루 적용될 수 있는 내용들도 많이 포함되어 있다. 鹿子生儀三郎(1912:1~5) 참조.

2절 발음교수, 3절 회화교수, 4절 읽기교수(讀方教授), 5절 작문교수, 6절 습자교수로 되어 있다. ‘국어’라는 하나의 통합된 교과가 생긴지 꽤 시간이 흘렀지만 아직도 1880년 이래의 ‘독서/작문/습자’의 구분은 유효하다는 것을 알 수 있다. 저자는 작문이란 개념을 새삼스럽게 설명하고 있지는 않고, 곧바로 제재²⁴⁾ 선택상의 주의, 작문 교수의 방법을 열거하여 설명하고 있다. 이 책은 이론적 연구서가 아니라 교육 실천상의 지침서 성격이 강하기 때문에 논증보다는 설명이 우선시되어 있다. 따라서 현 시점의 연구에서 이 책의 논리를 따라가는 것은 별 의미가 없으며, 거기에 나타난 구체적 지침이 발생한 당대의 교육 환경을 추정해 보는 것이 더 필요한 일이라고 생각된다.

2. 주요 작문관과 시사점

책의 5절 1항인 ‘제재 선택시의 주의점(文題選擇上の注意)’에서, 저자는 자신의 작문관을 다음과 같이 요약해 놓고 있는데, 이는 저자 개인의 사적 견해라기보다는 당시에 보통교육에서 요구되던 작문 교수상의 이념일 것이다. 부분적으로 인용하면 다음과 같다.

작문 교수의 목적은 이미 아는 문자와 문장을 운용해서 아동이 경험하거나 듣고 본 사항을 글로 써 냄으로써, 일상 업무상의 변통 능력을 양성하는 것이며, 처세를 위해서도 매우 중요한 것입니다.

옛날에 조선에서 행해지던 작문은 많은 것이 記事論說에 흘러, 도무지 아동이 생각할 수 없는 사항들을 기술하게 하였던 것입니다. 이들은 작문의 목적을 옛날의 對策 論文과 같은 것으로 생각한 결과이며, 글썄 제재의 선택에 뜻을 두지 않았기 때문입니다. (…)

보통교육에서 가르치는 작문은 어디까지나 達意를 주로 하지 않으면 안됩니다. ‘달의’라는 것은 말하고자 하는 바를 아동의 발달 정도에 맞게 정확하고, 명료하게 기술하게 하는 것을 말합니다. 결코 소위 문장가가 짓는 것과 같은

24) 본문에서는 ‘문다이(文題)’라는 일본식 표현을 사용하였다. 그러나 오늘날의 제재 선정에 해당한다. 鹿子生儀三郎(1912:3) 참조.

(...) 수사법상의 수준을 논할 필요가 없는 것입니다.²⁵⁾

위 글에서 저자는 제재를 선택할 때에 경험과 견문을 중요시하고 있음을 알 수 있다. 이는 특히 아동이 교육 대상으로 부각됨에 따라서 생겨난 요청이기도 하다. 아동들은 백지상태이기 때문에 그들이 글을 쓰기 위해서는 생각을 원천으로 삼을 수밖에 없는 것이다. 그리고 저자는 전통적으로 조선에서 행해져 오던 기사, 논설문의 교육에 대한 비판을 펴붓는다. 이는 ‘아동들이 생각해 낼 수 없는 것을 기술하게 하였던 것’이기 때문이다. 이는 초등교육의 관점에서 보면 지극히 당연한 생각이며, 이로써 아동들이 쓴 글을 표현할 수 있는 새로운 제도적인 틀이 필요해진 다.²⁶⁾ 이는 본 논문의 앞 장에서 언급한 것처럼 표준어와 언문일치를 통한 구어체 글쓰기의 제도화가 국가 수준에서 강제되는 것이다. 아이들은 생각을 쓰면 되지만 그것이 완벽하게 자유로운 것만은 아니다. 표기법과 표준어의 문제는 교수의 대상이며 이는 또다른 의미에서 훈육의 내용이기 때문이다.

저자는 이러한 작문관에 입각하여 몇 가지 작문교육에 관한 실천적 제안을 내놓는다. 앞서 밝혔듯이 저술은 실천적 성격이 강하여 어떠한

25) “作文教授の目的とするところは、既知の文字・文章を運用して、兒童の經驗見聞せる事項を書き綴らしめ實際の用務を辨ずるの能力を養成するのであって、處世上甚だ大切なことであります。/從來、朝鮮に於いて行はれたる作文は、多く記事論說に走り、兒童の思想にもあらざる事項を記述せしめたのであります。これ等は作文の目的を昔時の對策論文と同様に考へた結果、文題の選擇に意を用ひなつたためであります。/普通教育にて教ふる作文は、飽くまで達意を主とせなければなりません。達意とは言はんと欲することを夫々兒童の程度に應じて正確・明瞭に記述せしむることを言はるのであります。決して所謂文章家の作る如き、修辭上の巧拙を論する必要はないのであります。” 鹿子生儀二郎(1912:63~64) 참조.

26) 물론 이러한 기사논설문을 비판하는 것은 시대적 한계에서 비롯된 것이라고도 볼 수 있다. 중세인들 또한 어린이들도 강제로 교육시키면 기사논설을 척척 써낼 수 있으리라고 생각할 만큼 어리석지는 않았다. 당시에는 글쓰기가 표현이라기보다는 외적 진리의 자연스런 발현이라고 여겨졌기 때문에, 아동들의 자유로운 사고 같은 것은 글로 드러낼 거리가 되지 못한다고 보았을 따름인 것이다. 이러한 작문관의 전통적 특성에 대해서는 배수찬(2006:25~34)과 가라타니 코진(1997:154~156) 참조.

작문 이론이 바탕이 되고 있는지 구체적으로 확인할 수 있는 방법이 없다. 오늘날의 국어교육관에서 보았을 때에 이 저술은 작문교육서이지 작문에 대한 서적은 아닌 것이다. 사실 1910년 초기의 역사적 단계에서 오늘날과 같이 세련된 '과정 중심'이나 '장르 중심'의 작문 이론이 성립하여 있을 수도 없었다. 오히려 전통적 작문법을 비판함으로써 텍스트 중심의 작문 이론을 탈각했다는 것이 이 저술의 시대적 의의일 것이다. 그러나 작문교육²⁷⁾의 방법에 대한 다음의 언급에서 보면, 오늘날 활용되고 있는 작문 이론의 맹아가 엿보인다고 생각된다. 소제목은 〈교수의 순서〉이다.

초보적 방법에 따르는 경우의 교육 순서를 간단히 말하면 다음과 같습니다.

예비: 1. 목적을 지시하여 글의 재재를 내는 것

2. 문장의 예를 읽어 들려주는 것

교수: 1. 문답을 통해 생각을 정돈하는 것 (...)

2. 부분적으로 생각을 정돈하여 순차적으로 전체에 이를 것

3. 정돈한 생각을 언어로 발표할 것.

4. 쓰는 동안의 요점·순서를 생각해 둘 것.

5. 초고장에 기술하게 할 것 (문체, 가나의 종류를 정해 지시할 것)

비정: 1. 쓰는 동안에 돌아다니며 볼 것.

2. 공통적 잘못을 알게 할 것.

3. 장부에 정정해 둘 것.²⁸⁾

27) 정확히 말하면 이 책에서는 '작문교수'라고 하였다. '교육'과 '교수'의 차이에 대해서는 논의의 여지가 없지 않겠으나, '교수법'이라는 용어에서 알 수 있듯이 '교수'는 '학생들의 흥미나 필요 또는 능력의 유무에 관계없이 일정한 교재를 제시해서 일률적으로 암기나 연습을 강요하는 방법'이라고 규정된다. 서울대학교 국어교육연구소 편(1999: 74) 참조. '교수-학습'이라는 용어의 성립에서도 볼 수 있듯이, '교수'는 '가르치는 행위'라는 느낌이 강하며, 아무래도 최근의 수요자 중심 교육과는 거리가 먼 다소 구시대적인 용어의 느낌을 주는 것이 사실이다. 그러나 본 연구에서는 교육사라는 큰 흐름에서 볼 때 저자의 방법도 '작문교육'에 해당된다고 볼 수 있어 '작문교육'이라 표현하였다.

28) “(二)教授の順序 補助的方法による場合の教順を簡単に述べると次の様であります。予備: 1. 目的指示をして文題を提出すること。2. 文例を讀み聞かすこと。教授: 1. 問答法によりて思想の整頓をなすこと。2. 部分的に思想を整頓し順次全部に及

위의 작문 교수 순서 기술에서 과거에는 볼 수 없는 중요한 방법상의 진전을 엿볼 수 있다. 첫째는 작문 과정에 대한 분명한 인식이 발생했다는 것이다. 오늘날의 작문교육과정에 의하면, 쓰기 원리 항목이 다음과 같이 과정 중심으로 기술되어 있음을 알 수 있다. '작문 맥락 파악-작문 과정에 대한 계획-작문 내용 생성-작문 내용 조직-작문 내용 표현-작문 과정에 대한 재고 및 조정'.²⁹⁾ 사실 전통적인 장르 중심적 글쓰기 방법에 따르면 작문 과정에 대한 본질적 이해는 큰 도움이 되지 않았다. 풍성한 콘텐츠를 자랑하는 고전 문장에 육박해 들어가 그를 자연스럽게 학습하다 보면 명문을 산출할 수 있다는 믿음이 있었기 때문이다. 위의 자료가 보여주는 '제재 선정-생각의 정돈-정돈의 완성-언어로 발표-요점 예상-초고쓰기'의 과정은 오늘날의 과정 중심 작문 이론의 설명과 매우 흡사한데, 앞서 말한 대로 1910년대 초는 서당교육과 보통교육이 경쟁하고 있었다는 점을 생각한다면 이러한 언급의 선진성을 인식할 수 있을 것이다.

물론 이 자료가 보여주는 시대적 한계 또한 적지 않다. 첫째, '생각의 정돈'을 항목화하는 데에 무질서가 엿보인다는 점이다. '생각의 정돈'은 그러한 정돈이 '완성'되어야 끝나는 것이 당연한데, 사실에 대한 기술에 치중하다 보니 불필요하게 두 항목 이상이 나오게 된 것이다. 둘째, 과정 전체의 최종 도달 지점이 '초고쓰기'에 지나지 않는다는 점이다. 한 편의 완성된 글을 쓸 줄 아는 방법을 교육하는 것이 목표라는 관점에서 본다면, 이론의 전개가 초고쓰기에서 완결된다는 것은 상당한 미비점이 아닐 수 없다. 물론 초고쓰기 이후 비정의 단계를 두고 있기는 하지만, 이는 교수법의 구체적인 양상이므로 이론적 수준에서 다룰 문제는 아니라고 여겨진다.

ふこと。3. 整頓したる思想を言語に發表せしむること。4. 記述の要項・順序を腹案せしむること。5. 初稿帳に記述せしむること(文体・仮名の種類を定め指示す)

批正 1. 記述中に机間巡視を行ふこと。2. 共通の誤謬を知らしむること。3. 帳簿上の訂正を行ふこと。” 鹿子生儀三郎(1912:65~65) 참조.

29) 교육부(2001:226) 참조.

그러나 이 자료는 한계 못지않게 당시 시대적 배경 내에서의 첨단성을 갖고 있으며, 동시에 글쓰기가 나아가야 할 시대 정신을 문맥 속에서 충분히 반영하고 있다. 학생들이나 교사들은 이러한 지침을 읽을 줄만 안다면 '작문 행위가 무엇인가'에 대한 해답을 스스로 찾을 수 있기 때문이다. '작문이란 무엇인가'라는 문제제기 자체는 근대의 분절적 사물 규정에 입각해 있는 것이고 이것이 때로는 심각한 부작용을 낳기도 한다. 그러나 개인적 행위에 중점을 두고 교육할 수밖에 없는 근대교육의 정신은 이러한 규정을 강제할 수밖에 없었고, 본 연구에서 소개한 자료인 카노코의 『國語教授法』 내 작문교수 부분은 이후 근대 작문교육의 원형이 된 것으로 보인다.

이 자료가 과도기적 성격을 보여주는 부분을 들자면, 예비 2항의 '문장의 예를 읽어 들려주는 것'이라는 내용이다. 이는 텍스트 암송 중심의 전근대적 작문 이론을 떠올리게 하는 요소처럼 느껴지는데, 이에 대한 정확한 판정을 위해서는 당시의 교과서 전반에 대한 검토를 포함하여 교과서의 교수 방법, 당대의 수업현장에 대한 실증적 연구가 추가되어야 할 것이다.³⁰⁾ 그러나 문화적 배경을 전혀 갖지 못한 보통교육의 저학년들에게 작문교육을 시킬 때에, 선행 텍스트나 동일 제재를 다룬 이전의 글쓰기 자료를 소개하지 않는 것은 지나치게 공허하다. 과정 중심의 이론은 실제 자료에 의해서 끊임없이 보완되어야 하는 것이다. 어찌 보면 과정 중심적 이론에 대한 최근의 장르 중심적 이론도 이러한 실체성에 대한 보완의 요구에서 나온 것으로 볼 수 있을 터이므로, 예비 2항의 성격과 관련해서는 추후 더 섬세한 고찰이 요구된다.

IV. 맺음말

본 연구는 근대 초기의 작문교육 환경을 살펴보기 위해 당대의 국어

30) 물론 이는 매우 어려운 작업이 될 것이며, 어쩌면 영원히 불가능할지도 모르는 일이다.

교육 현실을 살펴보고, 그에 입각해서 작문교육의 내용과 이론이 형성되는 한 국면을 구체적으로 검토하였다. 본 연구는 주로 카노코 쇼기사부로(鹿子生儀三郎)의 『國語教授法』(1912)를 다루었는데, 이는 1906년 보통교육의 법적 강제 이후 본격적으로 이루어진 근대 초기 국어교육의 현장에서 나온 비교적 초기의 국어 교수법에 대한 자료였기 때문이다. 그러나 이 자료만을 고립적으로 다루는 것은 큰 의미가 없다고 보아, 1900년대 초 국어교육의 성립 환경을 구체적으로 살펴보는 예비적 작업을 비교적 상세하게 전개하였다.

근대 초기는 국어교육이라는 기표가 발생한 시기일 뿐 아니라, 실제로 국민을 상대로 한 공교육적 언어교육이 최초로 행해진 시기이기도 하다. 동아시아에서는 이러한 언어교육을 ‘국어교육’이라는 동일한 기표로 전개한 두 개의 근대 국가가 존재했고 지금도 존재하고 있는데, 이는 다름아닌 한국과 일본이다. 이러한 국어교육의 발생기는 19세기 후반으로 거슬러올라가는데, 이는 국민국가의 강제력에 의한 언어 통일(표준어 제정)과 언문일치 문장 모델의 창출, 그리고 교육을 통한 보급의 과정으로 요약될 수 있다. 이때 성립된 ‘국어’의 내용은 동아시아 한문문명권에 속했던 한국과 일본의 경우에 한문을 해체하고 서구식 음성 언어에서 비롯된 언문일치체 문장에 절대적 권능을 부여하는 것으로 구체화되었다.

한문이 한자로 해체되고 언문일치체 문장의 일개 구성 요소로 전락한 뒤, 이러한 문장의 모델은 국가에 의한 국어교육을 통해 전면적으로 보급되어 갔다. 당시의 교과서와 교수법에 관한 서적에서 이러한 문제를 확인할 수 있는데, 본 연구에서는 근대 초기의 교수법 서적을 구체적으로 검토하였다. 특히 작문교육의 문제를 중심으로 검토하였는데, 그 결과는 다소 이중적이었다. 1912년에 나온 『國語教授法』은 음성언어 중심의 언어관에 입각하여 작문을 개인의 활동이라는 측면에서 바라보고 그에 따라 작문 과정에 대한 분절적 인식을 보여주고 있었다. 그러나 동시에 이론적 기반을 갖지 못하였고 구체적인 교수법에 머물러 작문의 궁극적 이념이 무엇인가에 대한 물음에는 답변하지 못하고 있었다.

어쩌면 보통교육의 성격 자체가 충량하고 일상생활의 능력만 지닌 신

민의 양성에 있는 것이었다고 본다면 이는 별다른 문제거리가 되지 않을 수도 있을 것이다. 그러나 왜곡된 근대일망정 이 시기가 우리 국어교육의 발생기였다는 점을 인정한다면, 이 시기의 작문 이론 가운데서 오늘날 계승된 부분이 가진 학적·문화적 배경을 추출하는 것이 오늘날의 발전 정도를 파악하는 데에 반드시 필요하다고 본다. 특히 전통적인 작문 환경이 상당히 남아 있었을 1910년대의 상황을 생각하면, 구체적으로 『國語教授法』에서 말하고자 한 바가 무엇이며 그것이 극복하려 한 바가 무엇이었는지를 더욱 명확히 할 수 있을 것이다. 물론 이를 위해서는 당대의 국어교육 전반에 대한 총체적 검토가 필요할 것이다. 본 연구는 그러한 전체적 연구의 시발점으로서, 문제의 소재를 밝히고 연구의 의의를 설득하는 데 중점을 두고자 하였다.*

* 본 논문은 2006. 10. 14. 투고되었으며, 2006. 11. 16. 심사가 시작되어 2006. 11. 27. 심사가 종료되었음.

■ 참고문헌

- 교육부(2001), 『고등학교 교육과정 해설 -국어-』, 226, 서울: 대한교과서주식회사.
- 박봉배(1987), 『한국국어교육전사 상』, 101, 서울: 대한교과서주식회사.
- 배수찬(2006), <근대적 글쓰기의 형성 과정 연구: 논설문 쓰기의 성립 환경과 문장 모델을 중심으로>, 25~34, 서울: 서울대학교 박사학위논문.
- 서울대학교 국어교육연구소(1999), 『국어교육학사전』, 74, 서울: 대교출판.
- 오성철(2000), <1930년대 한국 초등교육 연구>, 1~387, 서울: 서울대학교 박사학위논문.
- 유종호(1995), <유년기 가난 잇게 한 '정신적 회열'>, 『내 인생의 책들』, 135, 서울: 한겨레신문사.
- 이오덕(1984), <죄인의 말>, 『거꾸로 사는 재미』, 313~319, 서울: 범우사.
- 이연숙/고영진·임경화 옮김(2006), 『국어라는 사상』, 1~363, 서울: 소명출판.
- 이재승(1999), <과정 중심의 쓰기 교재 구성에 관한 연구: 초등학교를 중심으로>, 1~201, 청원: 한국교원대학교 박사학위논문.
- 조희정(2002), <사회적 문해력으로서의 글쓰기 교육 연구: 조선 세종조 과거 시험을 중심으로>, 1~173, 서울: 서울대학교 박사학위논문.
- 한국학문헌연구소 편(1977), 『韓國開化期教科書叢書 6』, 1~507, 서울: 아세아문화사.
- 한국정신문화연구원(1993), 『일제의 교과서정책에 관한 연구』, 20~22, 성남: 한국정신문화연구원.
- 가라타니 코진(棚谷行人)/박유하 옮김(1997), 『일본근대문학의 기원』, 154~156, 서울: 민음사.
- 모리타 요시오(森田芳夫)(1987), 『韓國における國語・國史教育: 朝鮮王朝期・日本統治期・解放後』, 96, 東京: 原書房.
- 박영숙(朴英淑)(2002), 『朝鮮植民地時代(普通學校國語讀本)の研究-初等教育における漢字教育を中心に-』, 1~406, 久留米: 久留米大學比較文化研究科博士學位論文.
- 사토 키요치(佐藤喜代治)(1977), 『國語學研究事典』, 833, 東京: 明治書院.
- 아베 히로시(阿部洋)(1991), 『日本植民地朝鮮教育政策史料集成 第18卷』, ⑩ 1~80, 東京: 龍溪書舍.
- 야마모토 마사히데(山本正秀)(1965), 『近代文体發生の史的硏究』, 104, 東京: 岩波書店.
- 야스다 토시아키(安田敏明)(1999), 『言語の構築: 小倉進平と植民地朝鮮』, 54, 東京: 三元社.
- 우메네 사토루(梅根悟) 監修/世界教育史硏究會 編(1978), 『世界教育史大系 40: 世界教育史事典』, 171, 東京: 講談社.
- 이연숙(イ・ヨンスク)(1996), 『「國語」という思想: 近代日本の言語認識』, 1~358, 東京: 岩波書店.
- 카노코 쇼기시부로(鹿子生儀三郎)(1912), 『國語教授法』, 1~80, 京城: 朝鮮總督府.

<초록>

근대 초기의 작문교육 환경 연구

- 『國語教授法』(1912)을 중심으로 -

배수찬

본 연구는 근대 초기의 작문교육 환경을 살펴보기 위해 당대의 국어교육 현실을 소개하고, 그에 입각해서 작문교육의 내용과 이론이 형성되는 한 국면을 구체적으로 검토하였다. 본 연구는 주로 카노코 쇼기사부로(鹿子生儀三郎)의 『國語教授法』(1912) 내의 작문교수 항목을 살펴보았다. 이는 1906년 보통교육의 법적 강제 이후 본격적으로 이루어진 근대 초기 국어교육의 현장에서 나온 비교적 초기의 국어 교수법에 대한 자료였기 때문이다. 그러나 이 자료만을 고립적으로 다루는 것은 큰 의미가 없다고 보아, 1900년대 초 국어교육의 성립 환경을 구체적으로 살펴보는 예비적 작업을 선행하였다.

근대 초기는 국어교육이라는 기표가 발생한 시기일 뿐 아니라, 실제로 국민을 상대로 한 공교육적 언어교육이 최초로 행해진 시기이기도 하다. 국어교육의 발생기는 19세기 후반으로 거슬러올라가는데, 이는 국민국가의 강제력에 의한 언어 통일(표준어 제정)과 언문일치 문장 모델의 창출, 그리고 교육을 통한 보급의 과정으로 요약될 수 있다. 이때 성립된 ‘국어’의 내용은 동아시아 한문문명권에 속했던 한국과 일본의 경우에 한문을 해체하고 서구식 음성 언어에서 비롯된 언문일치체 문장에 절대적 권능을 부여하는 것으로 구체화되었다.

당시의 교과서와 교수법에 관한 서적에서 이러한 문제를 확인할 수 있었다. 1912년에 나온 『國語教授法』은 음성언어 중심의 언어관에 입각하여 작문을 개인의 활동이라는 측면에서 바라보고 그에 따라 작문 과정에 대한 분절적 인식을 보여주고 있었다. 그러나 동시에 이론적 기반을 갖지 못하였고 구체적인 교수법에 머물러 작문의 궁극적 이념이 무엇인가에 대한 물음에는 답변하지 못하고 있다.

왜곡된 근대일망정 이 시기가 우리 근대 국어교육의 발생기였다는 점을 인정한다면, 이 시기의 작문 이론 가운데서 오늘날 계승된 부분이 가진 학적·문화적 배경을 추출하는 것이 오늘날의 발전 정도를 파악하는 데에 반드시 필요하다고 본다. 특히 전통적인 작문 환경이 상당히 남아 있었을 1910년대의 상황을 생각하면, 구체적으로 『國語教授法』에서 말하고자 한 바가 무엇이며 그것이 극복하려

한 바가 무엇이었는지를 더욱 명확히 할 수 있다고 본다. 이는 당대의 국어교육 전반(일어교육을 포함한)에 대한 총체적 검토가 필요한 과업이며, 후속 연구가 절실히 요망된다.

【핵심어】 작문교육, 작문교육 환경, 국어교육, 근대화, 國語教授法

<Abstract>

**A Study on the Circumstance of Writing Education
in Early Modern Period in Korea**

- Focused on "the teaching method of national language" -

Bae, Su-chan

In this thesis, I tried to introduce the Korean language education in early modern period to clarify the circumstance of writing education. At this point, I examined the aspect of forming the contents and theory of writing education concretely. To this object, I mentioned the items of writing teaching in the <the teaching method of national language(國語教授法)> by Kanoko Syogisaburo. This material played a significant role in language education because it was a book on language teaching method in early period. Additionally, I did a preliminary task of looking around the environment of appearing the national language education.

It was the early modern period that 'national language education' appeared, and also in this period public education made shape in the first time. National language education began in the late 19th century, because at this period the following facts occurred at that period: the unification of language in the nation-state, the making of oral language-based sentence model, a language spread through state-based education. In east Asia(especially Korea and Japan), the contents of the national language were as follows: the destruction of the Chinese sentence, the unification of sentence model through the western-oral-language-based one.

I could recognize these problems in the textbooks and the teaching manual in that period. In <the teaching method of national language(國語教授法)>(1912), I found the viewpoint based on the oral language-centered language. In that point, the writing is just an individual activity and the process of writing is limited to a segmental flow. But this

material was void of theoretical basis and it couldn't answer the question: What is the ultimate idea of writing?

It is a undeniable fact that this period is a emerging time of national language education. So it is essential that in studying this period we should take out the same academical and cultural backgrounds as in those of present time. Especially, thinking of the situation of 1910's when the traditional writing remained considerably, what the writer of <the teaching method of national language(國語敎授法)>(1912) wanted to say, what he wanted to overcome will be clear soon. To accomplish this, we must study the totality of the national education at that period and it will be our next mission.

【Key words】 writing education, the circumstance of writing education, national language education, modernization, <the teaching method of national language(國語敎授法)>