

문법 교육에서 개인적 인식론 연구의 방향

오지은 서울대학교 국어교육과 강사

- * 이 논문은 제42차 한국문법교육학회 전국학술대회(2025. 2. 14.)에서 발표한 것을 수정·보완한 것이다. 당시 토론을 맡아 건설적인 논평을 해 주신 김은애 선생님께 감사의 뜻을 전한다.

- I. 서론
- II. 학문으로서의 인식론과 문법 교육적 전이 가능성
- III. 개인적 인식론 연구 및 교육 사례에 대한 문법 교육적 고찰
- IV. 문법 교육에서의 개인적 인식론 설정: 목표, 내용, 과제
- V. 결론: 문법 교육적 인식론을 향하여

I. 서론

구성주의에 기초할 때 문법 지식은 주체의 외부에 절대적으로 존재하지 않으며 개별 주체에 의해 구성되고 인식된다. 구성주의의 수용과 함께 문법 교육 연구에서는 학습자가 문법 지식을 ‘어떻게’ 구성하는지에 대한 주목이 이루어져 왔다. 학습자 오개념에 대한 연구(박종미·강민이, 2016; 전영주·이상일·김승현, 2017; 최선희, 2017), 학습자의 지식 구성 양상에 대한 연구(이관희, 2015; 최선희, 2020; 최은정, 2022)들은 그 대표적인 성과이다. 이때 이러한 연구 중 다수는 지식 구성의 내용적인 부면에 주목하고 있었다. 학습자가 무엇을 알고 있는지에 주된 초점이 놓였던 것이다. 학습자의 앎의 양태에서 내용적 측면이 주로 다루어졌던 것은 문법 지식이 기본적으로 내용의 형식으로 존재하기 때문이라고 생각된다. 그러나 교육 대상으로 삼는 문법 지식들이 객관적인 객체가 아니라 주체가 구성한 개인적이거나 사회적인 결과라고 전제한다면, 우리는 특정 문법 지식의 내용이 구성되기까지의 과정에 대한 탐색을 보다 구체화하여 나갈 필요가 있다.

특히 우리가 주목하고자 하는 문제는 문법 지식을 구성하는 개인의 인

식적인 측면이다. 개인이 문법 지식을 구성하는 과정은 단순히 주어진 절차를 기계적으로 밟아나가는 것이 아니다. 문법 지식을 구성하는 주체가 인간이기 때문에 문법 지식을 구성하는 모든 과정에 개인의 인식이 결부된다. 문법에 대해 정해진 답이 있다고 생각하는 것, 문법에 대한 설명을 신뢰하거나 불신하는 것, 배운 지식에 가치나 의미를 부여하고 평가하는 것 등은 모두 학습자의 인식 사례이다. 가르치고 배우는 교육적 경험들은 개인이 가진 지식의 본질에 대한 믿음과 분리할 수 없는 관계를 맺는다는 점에서(양미경, 2006: 2) 주목할 필요가 있다.

이러한 부면을 본고에서는 ‘개인적 인식론’이라는 개념으로 다루고자 한다. 이 연구는 문법 지식을 구성하는 개인의 인식론적인 측면을 개인적 인식론으로 접근하기 위한 이론적인 토대를 마련하는 데 목적이 있다. 이어지는 지면에서는 먼저 그 배경이 되는 학문으로 인식론을 검토하여 개인적 인식론이라는 개념이 요청하는 이론적 기반을 밝힘과 동시에, 문법 교육의 맥락에서 인식론이 어디까지 전이될 수 있는지를 살피고자 한다. 나아가 개인적 인식론에 대한 교육 연구와 실천 사례를 종합적으로 고찰하여 이들이 문법 교육에서 가지는 의미를 구체적으로 탐색할 것이다. 마지막으로 문법 교육에서 개인적 인식론을 설정하는 문제를 목표와 내용, 과제를 중심으로 논의하고자 한다.

Ⅱ. 학문으로서의 인식론과 문법 교육적 전이 가능성

본고에서 다루는 개인적 인식론은 ‘personal epistemology(Hofer, 2001)’를 뜻한다.¹⁾ 개인적 인식론은 개인들이 지닌 비형식적인 인식에 대한

1) ‘folk epistemology(Kitchener, 2002)’라고 불리기도 한다. ‘personal epistemology’

이론이라는 점에서 일반적인 지식 체계로 정립된 인식론과 구별된다. 그러나 개인적 인식론의 의미를 구체화하기 위하여서는 먼저 인식론의 개념과 내용을 살필 필요가 있다. 개인적 인식론이라는 개념은 그 명명에서부터 인식론을 바탕으로 하며 인식론의 한 유형 내지는 양식으로 존재하기 때문이다.

인식론(Epistemology)은 인식의 인식, 앎의 앎인 ‘앎(지식)’에 관한 학문으로 지식의 본질·기원·한계 등을 질문하는 철학적 연구 이론이다(한국문학평론가협회, 2006). ‘인식’은 ‘지식’과 같은 의미로 ‘인식론’, ‘인식 이론’, ‘지식론’, ‘지식 이론’ 등이 같은 대상을 일컫는데 함께 쓰인다(백중현, 2007: 168). 흔히 서양의 근대 철학은 인식론 중심의 철학이라고 말하며 적어도 데카르트부터 인식론적인 탐구가 시작된 것으로 보고 있다(백중현, 2007: 168). 고대와 중세의 철학이 세계에 대한 형이상학적 탐구라고 할 때 플라톤의 이데아나 중세 신학자들의 신은 세계가 존재하는 원리에 대한 해답이 되었다(조중걸, 2009: 5). 고대 그리스 철학과 중세 스콜라 철학에서도 인식에 대한 논의가 존재하였으나 이때의 인식은 육체 이전의 영혼에 의한 인식이나 신(神)적 인식이라는 점에서 이후의 인식론과 초점이 다르다(백중현, 2007: 169-170). 데카르트는 종교 개혁, 상공업의 부흥과 같은 경제적 변화, 유명론적 사유와 과학의 발전과 함께 인간의 이성을 인식적 주인의 자리에 두었다(조중걸, 2009: 80). 고대와 중세의 철학이 세계에 대한 탐구를 주요 문제로 삼았던 것과 달리 근대 이후의 철학에서 인간의 인식 능력과 그 한계에 대한 탐구가 주요 문제가 되면서(조중걸, 2009: 6) 인식론이 형성되었다.

는 ‘개인적 인식론’ 내지는 ‘사적 인식론’으로, ‘folk epistemology’는 ‘일상 인식론’으로 번역할 수 있을 것이다. 인식론이 일종의 지식이라고 할 때 전자가 지식의 존재 양식이 개인적임을 나타낸다면 후자는 지식의 속성이 비형식적임을 드러낸다. 본고에서는 개인의 인식을 전문가의 인식과 구별하여 일상적이고 비형식적이라고 보기보다는 교육을 통해 이를 발전시켜 나가는 입장을 취하므로, 전자의 용어를 선택하였으며 다의적으로 해석될 여지가 적어 경제적인 ‘개인적 인식론’을 사용하였다.

인식론은 하나의 학문 분야로 여기에서 인식론의 내용을 충분히 개괄하는 양적으로도 질적으로도 가능하지 않다. 이에 인식론의 주요 쟁점과 잘 알려진 일부 내용을 살피는 것으로 대신하고자 한다.²⁾³⁾ (1)은 지식의 정의와 유형에 대한 내용을 간략하게 제시한 것이고, (2)은 Cunningham & Fitzgerald(1996: 41)를 바탕으로 인식론의 쟁점을 정리한 것이다.

(1)

- 가. 지식의 유형: 사실지, 명제지, 능력지, 익숙지
- 나. 지식의 원천: 선천적 지식, 후천적 지식

(2)

- 가. 무엇이 지식을 구성하는가 또는 지식으로 간주되는가?
 - (쟁점 1) 아는 이로부터 독립적인 단일한 실재의 지식을 가질 수 있는가?
 - (쟁점 2) 진실이라는 것이 있는가?
 - (쟁점 3) 지식으로 제안된 것이 진실이 되려면 어떤 조건을 충족해야 하는가?

2) 참고를 위하여 몇 가지 입문서의 목차를 보이면 다음과 같다.

O'Brien(2011)	Steup(2008)	김기현(2003)
제1장 지식론 제2장 지식이란 무엇인가 제3장 선천적 지식 제4장 지각 제5장 증언 제6장 토대론 제7장 정합론 제8장 내재주의와 외재주의 제9장 회의주의 제10장 귀납의 문제 제11장 자연화된 인식론 제12장 기억 제13장 타인의 정신 제14장 도덕적 지식 제15장 신	1장 지식과 정당화 2장 인식론과 철학적 분석 3장 선천적 지식 4장 인식적 정당성 개념 5장 토대론 6장 정합론 7장 토대론과 정합론 논쟁 8장 신빙론 9장 자연주의 인식론과 비자연주의 인식론 10장 회의주의	1. 지식의 여러 유형들 2. 지식에 대한 전통적 정의 3. 신빙성 있는 지표 이론 4. 인식정당성의 두 견해 5. 내재론과 외재론 6. 토대론과 정합론 7. 회의론 8. 자연화된 인식론

3) 익명의 심사자께서는 인식론의 쟁점을 문법 교육적인 관점에서 비판적으로 검토할 필요를 제기하셨다. 본고에서는 연구자의 역량과 상황의 한계로 이를 반영하기 어려웠으나, 후술할 문법 교육적 인식론의 구축을 위하여서도 반드시 필요한 작업이라고 생각된다. 귀중한 제안에 감사드리며, 관련하여서는 후고를 기약한다.

(쟁점 4) 지식은 보편적인가 아니면 특수한가?

나. 지식이 어디에 위치하는가?

(쟁점 5) 지식은 아는 이와 비교하여 어디에 위치하는가?

다. 지식은 어떻게 얻어지는가?

(쟁점 6) 감각 정보와 정신 활동이 얹어 어떻게 상대적으로 기여하는가?

(쟁점 7) 어느 정도로 지식은 발견되는가 아니면 창조되는가?

Cunningham & Fitzgerald(1996: 41)을 번역함.

(1)은 교육 분야에서도 활용되는 개념들로 학습자의 앎을 주요 문제로 삼을 때 앎에 대한 메타적인 언급 또는 탐구와 같은 접근을 위하여 인식론이 배경으로 소용되었음을 보여 준다. 반면 (2)는 인식론의 연구 문제가 교육적인 관심사를 벗어남을 알 수 있게 한다. (2)의 쟁점들은 특정한 내용 주제와 무관하게 인식의 근원을 궁구한다. 요컨대 O'Brien(2011: 22)이 말한 것처럼 인식론은 인식자와 지식에 관한 매우 일반적이고 근본적인 물음, 예컨대 안다는 것은 무엇이며 지식이 (어떻게) 가능한 것인지를 묻는 분야라고 할 수 있다.

철학의 인식론은 개인적 인식론에 접근하는 기반을 제공한다는 점에서 의미가 있다. 즉 문법 교육에서 관심을 가지는 학습자들의 개인적이고 특수한 인식론을 파악하고 처치하는 바탕을 제공한다. 그러나 인식론이 배경 학문으로서 문법 교육에서 개인적 인식론을 다루는 데 ‘얼마나’, ‘어떻게’ 전이될 수 있는지가 문제가 된다.

적어도 다음의 두 가지 측면에서 철학과 문법 교육은 인식론에 대하여 서로 다른 초점을 가진다. 첫째, 인간의 인식 능력과 기원에 대한 의심 여부이다. 철학에서 인식 능력의 본질은 핵심적인 질문과 논쟁의 대상이 된다. 그러나 철학과 달리 문법 교육에서는 인간의 인식 능력 자체를 고민하지 않는다. 문법 교육에서는 인간의 인식 능력을 전제하고 ‘문법에 대한’ 인식의 본질을 고민한다. 둘째, 내용 지식과의 관계이다. 철학에서 인식론은 자연과학이 생산하는 지식의 외부에 독립적으로 존재한다. 그러나 문법 교육에서 인

식론은 문법 지식이 구성되는 과정에 결속되어 있다. 문법 교육에서 인식론은 내용 지식과 통합되어 있으며 더 나아가 내용 지식을 지향한다.⁴⁾ 문법 교육에서 인식론을 배경 학문으로 하여 학습자의 인식론에 접근할 때는 이와 같은 문법 교육의 특수성이 고려되어야 한다.

III. 개인적 인식론 연구 및 교육 사례에 대한 문법 교육적 고찰

이 장에서는 문법 교육에서 개인적 인식론을 설정하기에 앞서 관련된 기존 연구와 교육 사례를 검토한다. 개인적 인식론에 관한 논의는 이미 국내 외에서 활발히 이루어져 왔으므로, 이를 문법 교육의 관점에서 고찰하는 일은 타당한 방향 설정을 위해 선행되어야 하는 작업이다.

초기의 문헌 검토에서 그 대상으로 삼은 것은 개인적 인식론에 대한 일련의 연구들이었다. 개인적 인식론에 대한 연구들은 ‘epistemological belief(인식론적 신념)’, ‘reflective judgement(반성적 판단)’, ‘ways of knowing(앎의 방식)’, ‘epistemological reflection(인식론적 반성)’, ‘epistemological theories(인식론적 이론)’, ‘epistemic belief(인식적 믿음)’, ‘epistemological resources(인식론적 자원)’ 등 매우 다양한 주제어하에 진행되어 왔으며 앎과 아는 것에 대한 개인의 개념(individual conceptions of knowledge and knowing)을 다룬다는(Hofer, 2001: 355) 공통점이 있다. 그러나 검토를 진행하는 과정에서 개인적 인식론 연구에 대해 교육적인 방

4) 이러한 점에서 문법 교육에서 개인적 인식론에 접근하기 위한 배경 학문으로는 과학철학에 가까운 학문이 요구된다고 말하는 것이 정확하다. 즉 언어학의 근거나 방법, 영향을 탐구하는 ‘언어학의 철학’, 표현을 달리하자면 ‘문법 인식론’이 필요하다. 그러나 이러한 분야의 연구가 문법 교육 외부에서 이루어져야 하는 것은 아니므로 궁극적으로는 문법 교육적인 맥락을 반영한 인식론, 즉 ‘문법 교육적 인식론’이 바람직한 지향일 것이다.

향 제시가 불충분하다는 점을 확인하고⁵⁾ 인식론(지식론)이라는 키워드를 공유하는 인터내셔널 바칼로레아(International Baccalaureate, 이하 IB)의 지식론(Theory of knowledge, TOK)을 교육 사례로 추가로 검토하였다.

개인적 인식론에 대한 연구 및 교육 사례를 살핀 결과는 문법 교육에서 다음 세 가지 방향으로 의미화될 수 있다. 첫째, 교육 목표에 대한 발달적 접근, 둘째, 분석 방법의 구체성과 다양성, 셋째, 교육 내용의 가능성과 확장성이다.⁶⁾ 아래에서는 이러한 주제별로 관련 연구를 검토하고 문법 교육적인 함의를 논의하고자 한다.

1. 교육 목표에 대한 발달적 접근

교육 목표에 대한 발달적 접근은 인식론적 발달 단계에 대한 연구들에서 확인할 수 있었다. 이들 연구에서는 학습자들의 인식론이 영역 일반적이고 통합된 단계로 발달한다고 설명한다. 최초의 연구는 Perry(1970)로 이후의 연구들에 큰 영향을 미쳤다. Perry(1970)는 대학생들을 대상으로 매년 면담을 실시하여 재학 기간 동안 지적 발달의 체계를 도출하였는데 개인적인 다양성보다 특정한 패턴이 두드러지는 것을 발견하였으며 이를 크게 네 가지 단계로 분류하였다. (1) 지식에 대해 이분법적이고 절대적인 태도를 취하는 이원론적(dualistic) 관점, (2) 다양한 관점의 존재와 불확실성의 가능성을 인정하는 다중주의(multiplism), (3) 견해 간의 우열을 인식하는 상대주

5) 이는 개인적 인식론 연구를 검토한 다른 논의에서도 지적되는 사항이다. 예컨대 양미경(2006: 15)은 인식론적 신념의 연구 동향을 고찰하면서 측정과 분석에 중점이 있어 교육의 방향을 제시하는 데에는 상대적으로 소홀하였다고 지적하였다.

6) 이러한 범주화 결과에 대해 반론이 제기될 수 있다. 결과적으로 주제별 범주는 문헌 자체의 부류와 어느 정도 일치하며, 각 범주로 분류된 연구들이 다른 범주의 의미를 전혀 나타내지 않는 것도 아니기 때문이다. 그러나 같은 유형의 연구물이 유사한 속성을 공유한다는 점에서 문헌 유형과 의미 범주의 상관성은 어느 정도 자연스러운 결과로 이해될 수 있다. 또한 각 범주의 연구물은 주제별 의미를 주로 드러낸다는 점에서 분석의 타당성을 지닌다.

의(relativism), (4) 개인의 역할과 책임을 인식하는 헌신적 상대주의(commitment within relativism)가 그것이다. Perry의 체계는 이후 다른 연구자들에 의해 정교화되었으며 이후 다른 발달 체계가 제안되는 바탕이 되었다(Hofer, 2001: 357). 다음의 <표 1>은 양미경(2006: 6)에서 가져온 것으로 인식론적 발달 단계에 대한 대표적인 연구 결과를 요약한 것이다.

<표 1> 인식론적 발달 단계에 대한 연구 결과(양미경, 2006: 6)

발달의 방향	지적·윤리적 발달 (Intellectual and ethical development, Perry, 1970)	여성의 삶의 방식 (Women's way of knowing, Belenky et al., 1986)	인식론적 반성 (Epistemological reflection, Baxter Magolda, 1992)	반성적 판단 (Reflective judgment, King & Kitchener, 1994)	논증적 추리 (Argumentative reasoning, Kuhn, 1991)
↓	이원론 (Dualism)	침묵 (silence)	절대적 (absolute) 삶	전반성적 (pre-reflective) 사고	절대주의자 (Absolutist)
	다수주의 (Multiplicity)	수용적 (received) 지식	과도기적 (transitional) 삶		
	상대주의 (Relativism)	주관적 (subjective) 지식	독립적 (independent) 삶	유사반성적 (quasi-reflective) 사고	다수주의자 (Multiplists)
	헌신적 상대주의 (Commitment within relativism)	절차적 (procedural) 지식	맥락적 (contextual) 삶	반성적 (reflective) 사고	평가주의자 (Evaluatists)

인식론적 발달 단계에 대한 연구들은 공통적으로 학습자들의 인식론(지식에 대한 신념)이 영역 일반적으로, 통합체로서 나타난다고 주장한다(윤초희, 2012: 335).⁷⁾ 대체로 객관주의적인 지식관에서 다양성과 주관성에 대한 인정을 거쳐 지식의 구성에서의 역할과 정당화에 관심을 가지는 것으로 나아가는 유사한 경로를 나타내는데(Hofer, 2001: 359), 이는 과학철학사에

7) 이는 해당 연구들이 전통적으로 Piaget의 인지 발달에 대한 연구에 바탕을 두기(Hofer, 2001: 356) 때문일 것이다.

서 나타난 인식론의 발달 양상과 유사하다(윤초희, 2012: 335). 개인적 인식론 연구의 발전 과정에서 학습자가 가진 인식론의 발달이 영역에 일반적이고 종합적인지에 대하여서는 논쟁의 여지가 있다.⁸⁾ 그러나 문법 교육의 목표와 관련하여 발달적인 접근을 가능하게 한다는 점에서 의의가 있다고 판단된다. 거시적인 차원에서 사적 흐름과 유사한 발달의 경향이 존재한다는 것은 학습자의 초기의 인식론이 고차원적인 인식론으로 어떻게 발달하는지를 가능할 수 있게 하기 때문이다.

인식론적 발달 단계 연구들은 문법 교육에서 다음과 같은 함의를 가진다. 첫째, 높은 단계의 인식론적 발달을 문법 교육의 목표로 고려할 수 있다. 단순한 정오 판단을 넘어서 지식의 구성과 정당화의 주체로 학습자가 나아갈 수 있도록 해야 할 것이다. 둘째, 학습자가 보이는 낮은 단계의 인식론을 발달을 위한 기반으로 가치화할 수 있다. 초기 단계는 단순히 보일 수 있으나 이는 학습자가 문법 인식의 복잡성을 이해해 가는 출발점이자 교육적 개입이 가능한 지점으로 이해되는 것이 바람직하다. 셋째, 인식론적 발달을 이끄는 중간 경로를 교육 내용으로 구성할 수 있다. 학습자들이 문법을 단순한 정오로 판단하는 것에서 나아가 문법의 해석성을 종합적으로 이해하도록 하려면 점진적으로 다양성과 상대성을 이해하고, 지식에 대한 정당화와 평가에 참여할 수 있도록 교육해야 한다.

2. 분석 방법의 구체성과 다양성

구체적이고 다양한 개인적 인식론의 분석 방법은 인식론적 신념과 인식

8) 윤초희(2012: 334)에 따르면 개인적 인식론 연구에서 나타나는 쟁점은 크게 차원성(dimensionality), 영역성(domain-specificity), 맥락성(contextuality)으로 파악할 수 있다. 개인적 인식론에 대한 연구들은 인식론적 발달 단계에 대한 연구에서 출발하여, 차원성에 대한 고려와 함께 인식론적 신념에 대한 연구로 발전하였으며, 영역성과 맥락성을 강조하는 인식론적 자원에 대한 연구로 분화되었다고 할 수 있다.

론적 자원에 대한 연구들에서 두드러지게 나타난다. 이들 연구들은 종합적인 인식의 발달 단계가 아니라 다차원적이거나 맥락적인 학습자의 인식론을 연구하며, 학습자의 개인적 인식론에 대한 실제적인 분석 방법과 결과가 연구 성과로 축적되어 있다는 점에서 참고가 된다.

먼저, 인식론적 신념에 대한 연구들은 개인의 인식론이 상호 독립적이고 다차원적인 신념으로 구성된 체계라고 설명한다. 인식론적 신념에 대한 선구적인 연구는 Schommer에 의해 이루어졌다. Schommer(1990)는 학습자들의 인식론이 다차원적일 가능성을 주장하면서 Perry 등 선행 연구를 바탕으로 지식의 단순성(simple knowledge), 전지적 권위(omniscient authority), 지식의 확실성(certain knowledge), 선천적 능력(innate ability), 빠른 학습(quick learning)이라는 다섯 개의 신념을 설정하였다. 이러한 신념은 각각 연속체로 가정된다.⁹⁾ 예컨대 지식의 확실성과 관련하여 ‘지식이 확실하다’의 소박한 신념과 ‘지식은 잠정적이고 진화한다’의 세련된 신념이 존재할 수 있다. Perry가 면담을 주요 연구 방법으로 사용하였던 것과 달리 Schommer는 지필 설문 도구를 개발하였기 때문에 이를 검증하거나 수정하려는 연구가 상당수 이루어졌다(Hofer, 2001: 360). 인식론적 신념에 대한 연구에서 논쟁적인 것은 다차원적인 신념들, 즉 구인의 설정이다. 특히 학습, 교수, 지능에 대한 신념이 포함되어야 하는지가 쟁점이 된다(Hofer & Pintrich, 1997: 112). 학습 과정이나 개인 능력에 대한 신념은 지식 및 앎의 과정과 본질적으로 관련이 없으며 학습 능력에 대한 신념은 동기 분야의 지능 신념 개념과 구분되지 않는다는 비판이 제기되어 왔다(윤초희, 2012: 336). 이에 Hofer & Pintrich(1997: 119-120)은 학습, 교수, 지능에 대한 신념을 주변적인(peripheral) 것으로 보고 이를 제외하여 (3)과 같은 차원을 제시하기도 하였다.

9) 소박한 신념과 세련된 신념을 서로 독립적인 관계로 설정하기도 한다. 이에 대한 예로는 박병기·채선영(2006) 참고.

(3)

가. **앎의 본질**(nature of knowledge): 지식의 **확실성**(certainty of knowledge),
지식의 **단순성**(simplicity of knowledge)

나. **앎의 과정**(nature of knowing): 앎의 **원천**(source of knowledge), 앎의 **정당화**(justification for knowledge)

인식론적 신념에 대한 연구는 개인적 인식론에 대한 연구에서 가장 많은 수를 차지한다. 국어 교육에서도 인식론적 신념을 측정하는 복수의 연구가 이루어진 바 있다. 이소라(2017, 2018), 장성민(2018, 2022), 이채운·조병영(2024)이 이에 해당한다. 이소라(2017, 2018), 장성민(2018, 2022)에서는 공통적으로 박병기·정영주(2012)에서 타당화한 영역 일반적인 인식론적 신념 척도, SOPE-r(Scale of Personal Epistemology-revised)을 사용하였는데, 척도의 내용을 간단히 보이면 <그림 1>과 같다.

인식론내용	개념정의	예시 문항*
지식의 확실성	지식이 절대적이고 확실하다고 보는지(<u>확실한 지식</u>), 아니면 잠정적이며 불확실하다고 보는지(<u>잠정적 지식</u>)에 관련된 신념	1. 시대가 변해도 한번 인정된 지식의 가치는 달라지지 않는다. 2. 미래사회에 지식이 어떻게 변할지는 예측하기 힘들다
지식의 구조	지식의 구조를 개별적인 사실들의 집합으로 보는지(<u>단순한 지식</u>), 혹은 상호 관련된 개념들의 복잡한 조직이라고 보는지(<u>복합된 지식</u>)에 관련된 신념	1. 여러 가지 사실들을 각각 자세하게 다뤄 한곳에 모아놓으면 좋은 책이 된다. 2. 하나의 사실을 잘 이해하기 위해서는 다른 사실과의 연계성을 고려해야 한다.
앎의 원천	지식이 어떤 권위에 의해 독점적으로 제공된다고 보는지(<u>전문가의 권위</u>), 혹은 개인의 이성적·합리적 탐구로 형성된다고 보는지(<u>개인의 합리적 작업</u>)에 관련된 신념	1. 지식은 전문가에 의해서 만들어지고 전해지는 것이다. 2. 일반인도 합리적인 작업을 통해 가치있는 지식을 형성할 수 있다.
앎의 정당화	지식의 옳고 그름이 전문가의 권위에 의해 수용된다고 보는지(<u>권위의 무조건적 수용</u>), 아니면 스스로의 비판적 판단에 의해 수용된다고 보는지(<u>개인의 비판적 판단</u>)에 관련된 신념	1. 권위있는 학자의 이론은 그대로 받아들이는 것이 옳다. 2. 전문가가 쓴 교과서라도 틀린 부분은 없는지 잘 살펴봐야 한다.
학습의 능력	학습능력은 타고날 때부터 고정되어 있다고 보는지(<u>고정된 능력</u>), 혹은 노력에 의해 증진될 수 있다고 보는지(<u>증진 가능한 능력</u>)에 관련된 신념	1. 뛰어난 학습능력은 타고나야 한다. 2. 새로운 것을 잘 배우는 능력은 각자의 노력을 통해 개발될 수 있다.
학습의 과정	학습이 지식 자극을 접하는 순간 즉각적으로 이루어진다고 보는지(<u>빠른 과정</u>), 아니면 점진적으로 진행된다고 보는지(<u>점진적 과정</u>)에 관련된 신념	1. 공부는 다양한 지식을 빨리 습득하는 과정이다. 2. 공부는 천천히 지식을 다져가는 과정이다.

<그림 1> SOPE-r의 개념 정의 및 예시 문항(박병기·정영주, 2012: 742)

인식론적 신념을 측정한 국어 교육 연구들은 모두 독서 및 작문 영역에서 이루어졌다. 이들은 대체로¹⁰⁾ 특정한 교과 또는 주제와 관련 없는 일반적인 인식론적 신념을 측정하고 이를 독서 및 작문의 과정, 결과와 관련지어 해석하고자 하였다. 이는 해당 연구의 관심이 특정 분야의 지식 습득이 아닌 일반적인 기능 수행에 있기 때문으로 보인다.

그러나 서론에서 밝힌바 본고에서 문법 교육을 위한 개인적 인식론을 설정하려는 것은 학습자의 문법 지식 구성에 대한 관심에서 출발하였으므로 전술한 연구들과는 차이가 있다. 이와 관련하여 Wijnands, Van rijt, & Coppen(2022)은 문법 영역에 특수한 척도를 적용하여 인식론적 신념¹¹⁾을 측정하고 있어 주목된다.¹²⁾ Wijnands et al.(2022)은 Stoel, Logtenberg, Wansink, Huijgen, Van Boxtel, & Van Drie(2017)가 개발한 역사 분야의 척도를 문법 영역에 대한 척도로 수정하여 300명의 중등학교 학생들을 대상으로 적용하였다. Stoel et al.(2017)의 척도는 반성적 판단(King & Kitchener, 1994)을 바탕으로 개발되어 있었으며, 학습자들의 설문 결과를 바탕으로 ‘객관적인 앎의 본질(objective nature of knowledge)’, ‘객관적인 앎의 과정의 본질(objective nature of knowing)’, ‘역사적 방법론(historical methodology)’의 세 요인을 도출하였다. <표 2>는 역사에 관한 표현을 언어에 관한 표현으로 어떻게 수정하였는지를 정리한 것이며, (4)는 문법의 방법론과 관련하여 전반성적, 유사반성적, 반성적 사고로 의도된 문항의 예를 보인 것이다.

10) 이채운·조병영(2024)은 Bråten, I., Strømsø, H. I., & Samuelstuen, M. S. (2005)이 개발한 인터넷에 특정적인(internet-specific) 검사지를 사용하였으므로 영역 일반적인 도구가 아니라는 의견이 있을 수 있다. 그러나 인터넷이라는 영역은 매체의 특성을 가지므로 교과 또는 주제 내용에 특정적이라고 볼 수는 없다.

11) 원문의 표기를 옮기면 인식적 신념(epistemic belief)이 될 것이나 편의를 위하여 인식론적 신념으로 통일하여 제시하였다. ‘인식적(epistemic)’과 달리 ‘인식론적(epistemological)’이 메타성과 인지성을 강조하는 본고의 관점에 부합하였기 때문이다.

12) 관련하여 해당 연구자들은 문법 교수 및 학습에 대한 교사의 신념을 조사하기도 하였다. Van Rijt, Wijnands, & Coppen(2022) 참조.

〈표 2〉 문법 영역 특수적 척도로 수정한 내용의 일부(Wijnands et al., 2022: 27, 번역은 연구자에 의함.)

역사 용어(History phrase)	언어 용어로의 전환(Converted linguistic phrase)
역사/역사적 설명 (History / A history account)	단어와 문장의 분석 (The analysis of words and sentences)
역사 탐구 (History inquiry)	단어와 문장의 분석 (Analyzing words and sentences)
과거에 대한 다양한 이야기들 (Different stories about the past)	단어 또는 문장의 형식과 의미를 다양한 방식으로 분석하기 (Analyzing the form and meaning of a word or sentence in different ways)
과거 (Past)	형식과 의미 (Form and meaning)
과거에 일어난 일을 아는 것 (To know what happened in the past)	단어 또는 문장의 정확한 형식과 의미를 아는 것 (To know the correct form and meaning of a word or sentence)
역사적 사건들 (Historical events)	언어 직관 (Language intuitions)

(4)

- 가. 두 사람이 단어나 문장의 분석에 대해 같은 판단을 할 때, 그것이 사실이라는 것을 알 수 있습니다. (When two persons have the same judgment about the analysis of a word or sentence, you know it is true.)
- 나. 당신의 언어 직관은 신뢰할 수 있는 방식으로 관찰할 수 없기 때문에, 그 직관이 정확한지 알 수 없을 것입니다. (Since your language intuitions cannot be observed in a reliable way, you will never know whether those intuitions are correct.)
- 다. 단어와 문장 분석의 정확성을 증명하는 다양한 방법이 있습니다. (There are various methods to prove the correctness of an analysis of words and sentences.)

Wijnands et al.(2022: 28-29에서 발췌)

Wijnands et al. (2022)의 연구 결과는 문법 교육에서 영역 특수적인 인식론적 신념을 연구할 수 있다는 것을 보여 준다. 이때 기존에 개발된 영

역 특수적인 척도를 문법에 관한 것으로 전환하는 과정에 대한 고민이 필요하다. 예컨대 <표 2>에서 문법은 대체로 ‘단어나 문장의 형식과 의미를 분석하는 것’으로, ‘역사적 사건(historical events)’는 ‘언어 직관(linguistic intuition)’으로 변환되었는데 이러한 수정이 타당한지, 적절한 수정을 위하여서는 어떻게 해야 할 것인지가 논의될 필요가 있다.¹³⁾ 나아가 문법 교육에서 영역 일반적인 인식론적 신념의 의미 또한 고민할 필요가 있다. 기존의 국어 교육에서 이루어진 인식론적 신념에 대한 연구들과 같이 문법 교육에서도 영역 일반적인 인식론적 신념을 다루는 것이 가능한지, 만약 그렇다면 어떠한 의미를 가질 것인가가 논의될 필요가 있다.

한편, 인식론적 자원에 대한 연구는 학습자의 인식론을 일관적이고 통일된 실체가 아닌 맥락에 따라 활성화된 결과로 설명한다. 학습자의 인식론을 단일 차원의 발달 단계로 설명하는 것에 비해 인식론적 신념은 다차원적인 구인을 설정하는데, 인식론적 자원은 이러한 구인에 대하여 더욱 분해적인 접근을 취한다. 인식론적 자원에 관한 대표적인 연구인 Hammer & Elby(2002: 173-174)는 학습자들의 인식이 항상 일관적인 것은 아니며 맥락에 특수하게 다르게 나타날 수 있다고 주장한다. 예컨대 학습자는 특정 맥락에서는 세련된 신념을 가지는 동시에 다른 맥락에서는 소박한 신념을 가질 수 있다(윤초희, 2012: 340). 이러한 맥락적 차이를 Hammer & Elby(2002)는 맥락에 따라 자원이 결합하여 활성화된 결과로 설명하며, 인식론적 자원의 가능한 범주를 1) 지식의 본성과 근원을 이해하기 위한 자원(resources for understanding the nature and sources of knowledge), 2) 인식론적 활동을 이해하기 위한 자원(resources for understanding epistemological activities), 3) 인식론적 형태를 이해하기 위한 자원(resources for

13) 익명의 심사자께서는 이와 관련하여 국어 문법 교육의 관점에서 논증이 필요하다고 지적 하셨으며, 연구자도 이러한 지적에 깊이 공감한다. Wijnands et al. (2022)에 대한 타당성 검토와 함께, Stoel et al. (2017)와 같이 문법 교육의 영역 특수적 척도를 직접 개발하는 연구가 필요할 것이다. 관련하여서는 후고를 기약한다.

understanding epistemological forms), 4) 인식론적 입장을 이해하기 위한 자원(resources for understanding stances)로 제시하였다. <표 3>은 Hammer & Elby (2002)에서 제안한 인식론적 자원의 하위 유형과 그 예이다.

<표 3> 인식론적 자원의 유형과 예

하위 유형	예
지식의 본성과 근원을 이해하기 위한 자원 (resources for understanding the nature and sources of knowledge)	전달된 것으로서의 지식(Knowledge as propagated stuff), 자유로운 창조물로서의 지식(Knowledge as free creation), 정교화된 결과로서의 지식(Knowledge as fabricated stuff)
인식론적 형태를 이해하기 위한 자원 (resources for understanding epistemological forms)	축적하기(Accumulation), 구성하기(Formation), 추측하기(Guessing), 브레인스토밍(Brainstorming), 확인하기(Checking)
인식론적 형태를 이해하기 위한 자원 (resources for understanding epistemological forms)	이야기(Stories), 목록(Lists), 규칙(Rule system), 노래(Songs), 그림(Pictures), 범주(Categories), 진술(Statement), 단어(Words), 이름(Names), 숫자(Numbers), 사실(Facts)
인식론적 입장을 이해하기 위한 자원 (resources for understanding stances)	의심(Doubt), 수용(Acceptance), 당황(Puzzlement), 이해(Understanding)

이후 인식론적 자원에 대한 연구는 인식론적 프레임(epistemological framing)에 대한 연구로 확장되고 있다. 인식론적 프레임은 인식론적 자원이 활성화된 양상이라고 할 수 있다. 인식론적 프레임은 개인의 인지 방식에 영향을 미치고 학습에 대한 목표와 행동 방식을 결정한다(이은주, 윤선미, 김희백, 2015: 420). 교실에서 학생들이 자신의 활동을 ‘교실 게임(classroom game)’으로 프레임하는 경우 학생들은 정보적 지식이 교사나 교과서에 의해 제공될 것으로 기대하고 정확한 정답을 맞히는 데 초점을 둔다(Hutchison & Hammer, 2010: 510). 반대로 ‘자연적 현상 이해하기(making sense of phenomena)’로 프레임하는 경우 학생들은 지식이 어디에서든 나올 수 있다고 기대하며, 학생들의 역할은 자신의 경험이나 추론, 학교 교육을 통해 지식이 자신이 믿고 이해하는 것과 일치하는지 평가하는 일이 된다(Hutch-

ison & Hammer, 2010: 510). 인식론적 자원과 프레이밍에 대한 연구들은 발달 단계 및 신념에 대한 연구와 비교할 때 개인적 인식론의 맥락적이고 역동적인 성격을 전제하고 전면적으로 다룬다.

문법 교육 분야에서 학습자의 인식론적 자원을 연구한 사례로 오지은(2024)이 있다. 오지은(2024)에서는 단어를 분류하는 과정에서 나타나는 학습자들의 인식론적 자원을 질적으로 코딩하였는데, 그 결과를 요약하면 <표 4>와 같다.

<표 4> 인식론적 자원 식별 결과(오지은, 2024: 161-165)

범주	인식론적 자원의 예
단어 분류 성질	결과의 다양성, 결과의 상대성, 결과의 우월성, 결과의 발전성, 기술의 정확성, 맞춤법 준수, 사용 시 유용성, 사전과의 일치, 타인과의 소통성, 학교 교육과의 일치
단어 지식 존재 양상	개인적 판단 및 구성, 객관적 체계 전달, 생활 속 경험적 형성, 타 영역 지식 전이
단어 분류 태도	고민스러움, 궁금함, 당황스러움, 쉬움, 신기함, 신뢰감, 쓸모없음, 아쉬움, 어려움, 유용함, 의심, 이해됨, 재미있음

오지은(2024)의 연구 결과는 인식론적 자원에 대한 분석이 문법 교육에 대하여서도 가능함을 보여 주었다. 그러나 인식론적 자원이 설정된 배경을 고려할 때 문법 교육의 다른 맥락에서도 이러한 인식론적 자원이 동일하게 나타날 것이라고 보기는 어려우므로 추가적인 탐색이 요구된다. 맥락에 따른 역동적 변화에 따른 세밀한 접근이나 인식론적 프레이밍의 적용 등도 남아 있는 과제이다. 또한 Hammer & Elby(2002)와 오지은(2024)은 인식론적 자원의 하위 유형을 설정함에 있어 이견을 보인다. Hammer & Elby(2002)의 ‘인식론적 형태를 이해하기 위한 자원’과 ‘인식론적 활동을 이해하기 위한 자원’을 오지은(2024: 64)에서는 실천적 활동과 실천적 형태로 명명하고, 인식론적 자원이 아닌 실천적 자원으로 구획하고 있기 때문이다. 이러한 차이는 ‘인식론’ 또는 ‘개인적 인식론’의 범위를 어떻게 규정하느냐

에 달린 문제로 보이는바 범위 규정에 대한 정교화가 요구된다.

요컨대 이상의 연구들은 문법 교육에서 다음과 같은 함의를 가진다. 첫째, 인식론적 신념, 인식론적 자원, 인식론적 프레이밍에 대한 연구는 각각 학습자의 개인적 인식론의 특수한 부면을 포착하는 구체적인 방법을 제공한다. 문법 교육에서 연구의 목적과 필요에 따라 방법론을 선택, 활용할 수 있을 것이다. 둘째, 문법 영역에 특수한 인식론적 신념 및 인식론적 자원에 대한 분석 도구와 연구 결과를 국어 문법 교육의 맥락에서 검증, 확장해 나갈 필요가 있다. 셋째, 인식론적 신념과 자원, 프레이밍의 영역 일반성과 문법 교육의 관계를 정립하는 것이 바람직하다.

3. 교육 내용의 가능성과 확장성

교육 내용의 가능성과 확장성을 보여 주는 사례로 IB 디플로마 과정(Diploma Program, DP)의 지식론이 있다. 지금까지 살핀 연구들과 달리 IB의 지식론은 현상으로서 개인적 인식론을 분석하는 것이 아니라 학습자의 개인적 인식론에 대한 교육을 제공한다는 점에서 차이가 있다.

IB의 지식론에 대한 소개는 김진실(2020)에서 이루어진 바 있다. 지식론은 IB의 중고등학교 과정인 DP의 필수 과목으로 학습자들은 지식 그 자체에 대하여 100시간 이상의 수업을 듣고 논술과 구술 평가를 거쳐야 한다(박하식, 2019: 10). 지식론은 학습자들에게 지식의 본질과 알고 있다고 주장하는 것을 어떻게 알고 있는지에 대하여 성찰하도록 요구하는 과목이다(IBO, 2023). 지식론에서 가장 중심적인 질문은 “우리는 어떻게 알 수 있는가?”이고, “X에 대한 증거로 간주되는 것은 무엇인가?”, “어떤 Y 모델이 가장 좋은지 어떻게 판단할 수 있을까?”, “현실 세계에서 이론 Z는 무엇을 의미할까?”와 같은 질문을 다룬다(IBO, 2023). IB에서는 지식론이 (5)와 같은 점에서 중요성을 지닌다고 본다.

(5)

- 가. 학생과 교사에게 다양한 지식의 방식과 지식의 영역에 대해 비판적으로 성찰할 기회를 제공한다.
- 나. 학생과 교사에게 자신의 문화, 다른 나라의 문화, 그리고 더 넓은 세상에서 지식의 역할과 본질을 고려할 기회를 제공한다.
- 다. 학생들이 생각하는 사람으로서의 자신을 인식하고 지식의 복잡성에 대하여 더 잘 알도록 격려한다.
- 라. 학생들에게 상호 연결성이 높아지고 불확실한 세상에서 책임감 있게 행동해야 하는 필요성을 인식하도록 한다.
- 마. 학문적인 과목 영역들을 연결하고 초월하여 학생들에게 일관성을 제공한다.
- 바. 학생들이 더 발전된 인식과 신뢰성을 가지고 자신의 지식을 적용할 수 있는 방법을 보여 준다.

지식론의 교재는 크게 세 부분으로 구성된다. 첫째는 핵심 주제인 ‘아는 이와 앎’으로 지식의 본성, 지식을 구축하는 방식, 무엇이 참인지를 결정하는 방식 등을 탐구한다(Heydorn, Jesudason, & Lagemaat, 2023: xiv). 둘째는 기술, 언어, 정치, 종교, 토착 사회라는 다섯 개의 선택 주제로 구성되며 각 주제 내에서 지식과 앎을 탐구한다(Heydorn, Jesudason, & Lagemaat, 2023: xiv). 셋째는 필수 영역으로 역사, 예술, 수학, 자연과학, 인간과학의 다섯 가지 영역 내에서 지식과 앎을 탐구한다(Heydorn, Jesudason, & Lagemaat, 2023: xiv). 이들 중 특히 주목되는 것은 두 번째 선택 주제 중 ‘지식과 언어’에 대한 내용으로, 이를 요약하면 <표 5>와 같다.

〈표 5〉 IB 지식론의 ‘지식과 언어’

목차	주요 내용
들어가며	• 인간 언어의 특성
언어의 범위	• 기술 문법과 규범 문법 • 문법성 • 언어의 창조성과 의도성

언어, 의미 그리고 아는 이	• 언어의 표현 대상(세계, 관념) • 의미와 진실의 관계 • 의미에 대한 정의 이론, 명시적 의미 이론, 이미지 이론 사용 이론 • 문제적 의미(막연함, 모호함, 2차적 의미, 은유, 반어, 맥락) • 질문의 중립성
언어와 번역	• 번역의 기준(충실성, 이해 가능성, 역번역) • 번역할 수 없는 단어와 관용구 • 번역과 지식의 관계
아는 이에게 미치는 언어의 영향력	• 언어의 명명 기능 • 언어와 고정 관념 • 경험에 대한 언어화의 한계
언어와 사고	• 사피어-워프 가설
언어와 가치들	• 설득적 언어(감정적 의미, 수식어, 문장 구조) • 권력과 권위 도구로서의 언어(언론, 정치, 허위 과장 선전, 전쟁)
언어와 기술	• 디지털 기술과 언어에 대한 사고의 변화 • 언어에 대한 기술의 장단점(의사소통 보조, 데이터화)
언어와 윤리	• 정의주의와 규범주의 • 언어에 대한 책임

언어와 지식의 관계를 다루는 과정에서 문법 교육의 내용들이 포함되어 있다는 사실이 흥미롭다. 대체로 언어의 본질, 의미론에 대한 내용이 공통적이다. 또한 설득적 언어에 대한 내용은 문장 사용에 대해 의미 기능을 강조하는 문법 교육의 동향과 통한다. 이러한 사례는 문법 교육의 내용이 언어와 지식의 보편적인 관계를 다루는 데 활용될 수 있다는 가능성을 보여 준다.

한편, IB의 지식론은 교육 내용으로 개인적 인식론과는 어떠한 관계가 있는지를 짚을 필요가 있다. 현재 국내의 중등 학습자를 대상으로 <표 5>의 내용에 대한 인식을 조사한다면 그 결과는 빈약할 것으로 예상된다. 이러한 인식은 일반적인 개인이 교육의 개입 없이 일상에서 비형식적으로 갖추기 어렵기 때문이다. 그러나 개인적 인식론에 대한 연구가 반드시 형식적인 교육 이전의 선개념에 대한 조사로 제한될 필요는 없을 것으로 생각된다. 교육 중에 개념이 형성되는 과정이나 교육 후에 학습자가 가지고 있는 인식 역시

개인적 인식론의 대상이 된다. 교육 내용에 대한 제안은 학습자에 대한 현상적인 분석을 이끌 수 있고, 학습자에 대한 분석 결과는 다시 교육 내용을 마련하는 바탕이 된다. 이러한 점을 고려하면 개인적 인식론에 대한 연구는 교육에 대한 고려 속에서 논의될 필요가 있다.

요컨대 IB의 지식론은 문법 교육에서 다음과 같은 함의를 가진다. 첫째, 개인적 인식론을 계발하기 위한 교육 내용화의 가능성을 보여 준다. 개인적 인식론은 단순히 현상으로서 분석의 대상이 되는 것이 아니라 교육적인 개입과 처치가 가능한 영역이다. 둘째, 문법 교육의 내용이 언어와 지식의 관계에 대한 인식론으로 확장될 수 있음을 보여 준다. 단순히 언어에 대해 아는 것에서 나아가 언어와 지식의 보편적인 관계를 아는 것까지를 문법 교육의 내용으로 다룰 수 있다.

IV. 문법 교육에서의 개인적 인식론 설정: 목표, 내용, 과제

이상에서 우리는 학문으로서의 인식론과 개인적 인식론 연구의 관계를 살피고, 개인적 인식론의 연구 및 교육 사례가 문법 교육에서 가지는 의미를 검토하였다. 여기에서는 앞선 논의를 바탕으로 문법 교육에서 개인적 인식론을 설정하는 일의 목표와 내용, 과제를 제시하고자 한다. 문법 교육에서 개인적 인식론을 설정하는 일의 쟁점을 살핌으로써 문법 교육에서의 목표, 내용, 과제를 구체화할 것이다.

1. 문법 교육에서 개인적 인식론의 목표

문법 교육에서 개인적 인식론 연구의 목표를 설정하는 일은 두 가지 측면과 관련된다. 하나는 지금까지 문법 교육 연구와 개인적 인식론 연구의 접

점을 살피는 일이고, 다른 하나는 문법 교육에서 개인적 인식론을 연구할 때의 차별점을 밝히는 것이다.

첫째, 개인적 인식론 연구가 문법 교육 연구에서 가지는 접점을 살펴보자. 개인적 인식론은 지금까지 국어 문법 교육 연구에 없었던 완전히 새로운 내용인가? 이러한 질문은 개인적 인식론에 대한 문법 교육적 접근의 내적 필요성을 검토하기 위해서도 필요하다. 만약 개인적 인식론에 대한 접근이 기존의 문법 교육 논의와 어떠한 공통점도 발견되지 않는다면 문법 교육 담론과 동떨어진 논의로 그 필요성을 인정하기 어렵기 때문이다. 개인적 인식론에서 다루고자 하는 내용은 기존의 문법 교육 연구에서도 일부 접점이 확인된다.

가장 유사한 것은 문법 교육과 관련하여 학습자 또는 (예비) 교사의 태도와 인식을 다룬 연구들(김은성, 2006; 황미향, 2020; 김범진·이진현·구본관, 2024; 김범진·김명하, 2024; 이정민, 2024)¹⁴⁾이다. 전통적으로 문법 교육의 내용으로 삼은 지식, 그리고 탐구의 도입과 함께 교육적인 주목을 받은 기능과 구별되는, 인지적이거나 행동적이지 않은 교육 주체의 양태를 다룬다는 점에서 개인적 인식론에 대한 연구와 공통적이기 때문이다. 다만 이들 연구에서 개념을 규정하거나 용어를 선택하는 양상이 일관적이지 않으며, 이들 연구와 개인적 인식론 연구의 영역이 일치하지 않음¹⁵⁾에 유의할 필요가 있다. 김은성(2006), 황미향(2020), 김범진·이진현·구본관(2024), 이정민(2024)에서는 ‘태도(attitude)’를, 김범진·김명하(2024)는 ‘인식’을 용어로 사용하고 있는데, 해당 개념어가 의미하는 영역은 <표 6>에서 확인할 수 있듯 서로 다르다. 그러나 이들은 지식이나 기능 자체가 아니라 그와 관련되는 개인의 모종의 인식을 포착하고자 하였다는 점에서 개인적 인식론과 관심 지점을 공유한다.

14) 문법 태도에 관한 석사 논문으로 최원호(2015) 또한 확인된다.

15) 후술할 것인바 본고에서는 개인적 인식론에 대한 연구는 ‘인지성’과 ‘메타성’을 그 성격으로 해야 한다고 규정하되, 이후 연구에서의 확장 가능성을 열어 둔다.

〈표 6〉 태도 또는 인식의 개념역

김은성(2006)	국어에 대한 태도(집합적 언어 태도, 기술적 차원의 태도) ¹⁶⁾ 국어인식 활동의 태도(분석적/규범적/비판적/창의적 국어인식 태도) 국어인식 활동에 대한 태도(국어인식 활동의 필요성과 가치에 대한 인식, 국어인식 활동에 대한 적극성)
황미향(2020)	문법 영역의 중요성, 난이도, 흥미, 능력, 필요성, 자기 효능감 문법에 대한 감정, 문법의 내용, 문법에 대한 신념
김법진·김명하(2024)	문법 학습의 필요성에 대한 인식, 교수·학습 방법에 대한 흥미 또는 선호, 문법 영역과 실생활 언어와의 관계 인식, 문법 학습의 의미 등 ¹⁷⁾
김법진·이진현·구본관 (2024)	다중언어 교실 환경에 대한 태도(인지, 정서, 행동)
이정민(2024)	어휘/어휘 사용/어휘 학습에 대한 태도(흥미, 자신감, 동기, 가치, 학습 의욕, 습관 등)

한편, 문법 지식의 성격에 관한 연구들(신명선, 2020; 최은정, 2018; 주지연, 2020)과 문법 교육을 논의함에 있어 인식론을 직접적으로 참고하는 연구들(조진수, 2017, 2018, 2021) 역시 개인적 인식론에 대한 연구와 관련을 맺는다. 신명선(2020)에서는 문법 지식에서 명제적 지식과 방법적 지식의 연결에 주목할 필요가 있으며 문법 지식에 방법과 판단이 결부됨을 주장하였다. 최은정(2018)은 문법 지식이 모호성을 지님을 교육적으로 논의하였으며, 주지연(2020)은 문법 지식의 불확정성이 문법 교육에서 다루어야 하는 지식의 본질이라고 주장하였다. 이러한 논의는 문법 교육에서 지식이 무엇이며 어떠한 특성을 가지는가에 대한 논의로 문법 교육학에서 이루어진 인식론적 논의라고 할 수 있다. 조진수(2017, 2018, 2021)는 교육적 인식론 및 인식론의 세부 쟁점 또는 모델을 바탕으로 학습자의 오개념 양상, 국어사 교재 구성, 미래 문법 교육에서 학습자의 역할을 논의하는 연구들이다. 이들은 논의 전개에서 인식론에 직접적으로 터하고 있다는 점에서 개인적 인식론 연구와 배경을 공유한다. 이상의 연구들은 개인적 인식론에 대한 문법 교육

16) 태도의 대상에 따라 ‘청소년어/전자언어/방언/표준어/북한어/민족어/…에 대한 태도’로 나누어 파악할 수도 있다(김은성, 2006: 121).

17) 김법진·김명하(2024)에서 기술된 요인별 특징을 본고에서 재구성하여 제시하였다.

적 접근의 내적인 필요성을 지지한다고 할 수 있다.

둘째, 문법 교육에서 개인적 인식론을 연구하는 일의 차별점을 살펴보자. 문법 교육에서 개인적 인식론에 대한 접근이 기존 연구들과 접점을 가진다면 개인적 인식론으로 접근함으로써 얻어지는 이점은 무엇인가? 무엇보다도 문법 지식과 그러한 지식이 만들어지는 과정에 대한 학습자의 메타적인 인식에 체계적으로 접근하는 구체적인 방법을 제공한다는 것이 중요하다. 이는 본질적으로 문법이 수행하는 기존의 언어 인식보다 한 단계 더 메타적인 인식이라는 점에서 차별화된다. 조진수(2021)에서는 이러한 사고를 ‘메타-문법하기’로 개념화하고 있어 주목된다.

(6)

‘문법하기를 수행하는 인간의 사유 방식을 인식하는 활동’은 ‘문법하기’ 자체라 기보다는 ‘문법하기’에 대한 메타적 활동이므로 본고에서는 이를 ‘문법하기’와 구분하여 개념화하는 것이 필요하다고 보고 이러한 유형의 인식 활동을 ‘메타-문법하기(meta-grammaring)’라는 새로운 용어로 명명한다. ‘메타-문법하기’는 “문법학자들이 사고하는 방식에 대해 사고하는 것”, “인간이 자신의 언어를 메타적으로 인식하는 방식에 대해 사고하기”, “인간의 문법하기 활동에 대한 탐구”, “인간의 문법 인식 방식에 대한 인식” 등으로 규정할 수 있다.

조진수(2021: 311), 밑줄은 연구자에 의한.

(6)에서 주목하고 있는 사고의 측면을 개인적 인식론을 설정함으로써 구체적이면서도 체계적으로 연구할 수 있다. 앞서 살핀 바와 같이 개인적 인식론에서 연구하려는 대상은 기존의 문법 교육 연구들에서 ‘태도’ 내지는 ‘인식’이라는 개념어로 연구하여 온 대상과 일정 부분 겹친다. 그러나 <표 5>에서 확인하였듯 태도 및 인식에 관한 연구들은 개념 규정과 연구 범위 설정에서 큰 차이를 보였다.¹⁸⁾ 개인적 인식론에 대한 연구는 인식론이라는 학문

18) 정의적 영역의 설정에 있어 인지적이거나 행동적이라고 명확하게 말할 수 없는 것들을 포

을 배경으로 한다는 점에서 관련 연구에 이론적인 기반을 제공할 수 있다.

이상의 논의를 바탕으로 할 때 문법 교육에서 개인적 인식론을 설정하는 목표는 '문법 교육에서 개인의 메타적인 인지를 체계적으로 연구하는 것'이라고 할 수 있다. 문법 교육에서 개인적 인식론을 설정함으로써 문법 교육의 기존 논의를 바탕으로 이론적, 방법론적 체계화를 도모할 수 있다.

2. 문법 교육에서 개인적 인식론의 내용

문법 교육에서 연구할 수 있는 개인적 인식론의 내용과 관련하여서는 그 성격에 대한 논의가 필요하다. 문법 교육에서는 영역 일반적인 성격의 개인적 인식론을 다루어야 하는가 아니면 문법 영역에 특수한 개인적 인식론을 다루어야 하는가? 본래 개인적 인식론의 영역 특수성과 영역 일반성은 교육심리학 분야의 인식론적 신념이 가지는 특성에 대한 논쟁에서 촉발된 것이었다. 교육심리학 연구자들은 학습자들의 인식론이 영역에 일반적으로 나타나는지 특수하게 나타나는지를 연구를 통해 밝히고자 한 것이다. 그러나 관련 연구의 축적 과정에서 영역 일반성 또는 특수성 여부를 결정하기 위하여 영역 일반적인 인식론적 신념의 검사 도구와 영역 특수적인 검사 도구가 개발되었고, 그러한 결과로 영역 일반적인 개인적 인식론과 영역 특수적인 개인적 인식론에 대한 측정이 가능해졌다. 또한 학습자의 인식론에 대한 맥락성이 강조되고 각 교과 교육에서 개인적 인식론을 연구하기 시작하면서 영역에 특수적인 개인적 인식론을 설정하는 것으로 이어졌다.

앞에서 살핀바 선행 연구와 IB의 지식론에서 문법 영역에 특수적인 개인적 인식론이 다루어졌음을 확인하였다. Wijnands, Van Rijt, & Copen(2022)은 문법 지식에 대한 인식론적 신념, 오지은(2024)은 인식론적 자

함시키는 경향이 만연하다는 것(Martin & Briggs, 1986: 11-12, 김은성, 2006: 20에서 재인용)과 무관하지 않아 보인다.

원을 조사하였으며 IB의 지식론 중 언어와 지식에 대한 내용은 언어의 본질, 단어와 문장의 의미, 번역, 윤리적인 언어 사용을 포함하고 있다. 그러나 이들은 그 성격이 같지 않다. 인식론적 신념과 자원에 대한 연구가 문법 교육을 염두에 두고 문법에 대한 개인적 인식론을 다룬 것이라면, IB의 지식론에서는 교육 일반을 목적으로 문법에 대한 개인적 인식론을 다룬 것이기 때문이다. 이러한 점을 고려할 때 문법 영역에 특수한 개인적 인식론을 다루더라도 문법 교육을 위한 것과 교육 일반을 위한 것으로 종류를 나눌 수 있을 것이다. 한편, IB의 지식론 중 언어와 지식에 대한 내용은 국어의 작문 및 독서 교육과 관련하여 이루어진 인식론적 신념에 대한 연구와도 비교하여 볼 수 있다. 양자는 모두 교육 일반과 관련하여 학습자의 인식론에 접근한다는 공통점이 있다. 그러나 IB의 지식론 중 언어와 지식에 대한 내용은 문법에 대한 인식론으로 영역 특수적이라면, 국어 기능 교육에서 영역 일반적인 인식론적 신념을 측정하였다.

요컨대 본고에서는 문법 교육에서 다루는 개인적 인식론이 영역에 일반적인 내용으로 이루어질 수도, 문법 특수적인 내용으로 이루어질 수도 있다고 본다. 문법 교육에서 개인적 인식론을 설정할 때 그 내용을 성격에 따라 나누어 보면 <표 7>과 같다.

〈표 7〉 문법 교육에서 개인적 인식론의 유형

유형	①	②	③
교육 맥락	문법 교육 맥락	문법 교육 맥락	교육 일반 맥락
영역성	영역 일반적	영역 특수적	영역 특수적
초점	일반적인 지식과 지식을 얻는 과정에 대한 인식이 문법 지식을 얻는 일에 어떠한 영향을 미치는가?	문법 지식 및 지식을 얻는 과정에 대한 인식이 문법 지식을 얻는 일에 어떠한 영향을 미치는가?	문법에 대한 인식이 일반적인 지식 및 지식을 얻는 과정에 어떠한 영향을 미치는가?
관련 사례	독서 및 작문 분야의 인식론적 신념 연구	인식론적 신념 및 자원 관련 문법 교육 연구	IB의 지식론 중 언어 관련 내용

3. 문법 교육에서 개인적 인식론의 과제

개인적 인식론 연구의 지속적인 발전을 위하여서는 문법 교육적인 관점에서 개인적 인식론의 개념과 범위를 정련해 나가는 일이 그 과제로 남는다. 문법 교육에서 학습자의 태도 내지는 인식을 개인적 인식론으로 다룬다면 그 범위를 어떻게 설정할 것인가가 중요한 문제로 대두되기 때문이다. 이는 개인적 인식론과 관련된 논의에서 ‘epistemic(인식적)’와 ‘epistemological(인식론적)’에 대한 구별이 필요하다는 문제 제기(Kitchener, 2002: 92), 학습과 개인 능력에 대한 신념을 포함할 것인지에 대한 논쟁이 있었던 것과 통한다. 예컨대 (7가)는 문법 지식의 성격에 대한 메타적인 인식을 보여 준다는 점에서 개인적 인식론으로 다루는 데 이견이 적을 것으로 생각되나, (7나)와 같은 학습에 대한 인식이나, (7다)의 같은 정서적인 반응은 개인적 인식론의 범위에 속하는지가 의문시될 수 있다.

(7)

가. 문법 과목은 우리말의 체계를 보존하기 위해 필요하다.

문법 과목은 실생활의 언어를 다루는 과목이 되어야 한다.

나. 문법 과목은 공부한 만큼 성적을 받을 수 있는 과목이다.

문법 과목은 어떤 선생님이 가르치느냐가 중요한 과목이다.

다. 문법 과목에서 배우는 내용은 어렵다.

문법 과목에서 배우는 내용은 재미있다.

김범진·김명하(2024: 318-319)

본고에서는 이러한 문제를 해결하기 위하여 개인적 인식론이 인지적, 메타적 속성을 가져야 한다고 주장한다. 이는 앞에서 문법 교육에서 개인적 인식론의 목표가 문법 교육과 관련된 개인의 ‘메타적인 인지’를 체계적으로 연구하는 것이라고 주장한 것과 연결되며, 조진수(2021: 312)에서 ‘메타-문법하기’가 국어 인식 활동을 대상으로 삼는 인식 행위로서 메타적이고, 인지

적이라고 본 것과 통한다. 나아가 구체적인 연구 장면에서는 그 범위가 배경 학문인 인식론에서 도출해야 한다고 주장한다.¹⁷⁾

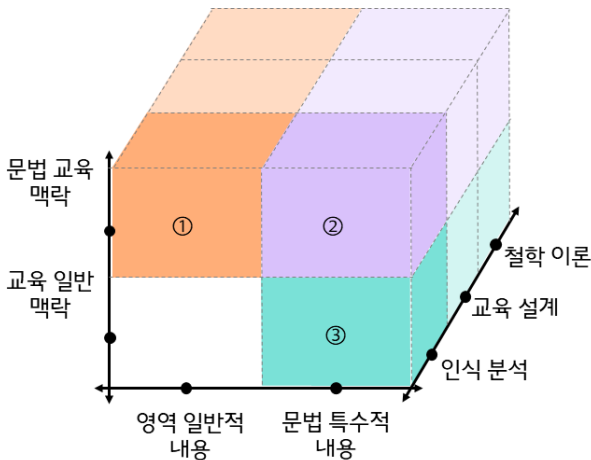
그러나 이때에 유의해야 할 점은 철학의 인식론이 고정된 것이 아니며 또 교육적이거나 문법 교육적인 인식론은 다를 수 있다는 사실이다. 예컨대 관찰과 지각에 감정이 영향을 미친다는 감정적 인식론(황희숙, 2013)에 터한다면 학습자의 인식론 중 (7다)는 개인적 인식론에서 핵심적인 부면으로 부각될 것이다. 또한 자증과 타증의 교육적 관계를 핵심으로 하는 교육적 인식론(엄태동, 1998)을 바탕으로 한다면 (7나) 중 교사에 대한 인식은 개인적 인식론의 대상이 될 것이다.

특히 문법 교육적인 맥락을 고려할 필요가 있다. 예컨대 (7가)는 문법 특수적인 개인적 인식론의 대상으로 판단되나 일반적인 인식론의 내용과 쟁점은 이러한 판단에 대한 근거가 될 수 없다. 문법 교육에서 개인적 인식론의 범위를 적절하게 설정하기 위하여서는 전술한 문법 지식의 성격을 다룬 연구들(신명선, 2020; 최은정, 2018; 주지연, 2020)이나 문법 교육을 위하여 인식론을 논의한 연구들(조진수, 2017, 2018, 2021)을 바탕으로 해야 한다. 궁극적으로는 문법 교육을 위한 인식론, 즉 문법 교육적 인식론이 존재하는 것이 바람직한 지향이다. 그러나 문법 교육적 인식론의 성과가 축적되지 않은 현시점에서는 개인적 인식론을 연구하는 각 연구들이 연구의 목적과 관련하여 범위를 설정한 이론적인 근거를 명확히 하여 이러한 지향에 기여해야 할 것이다.

19) 후술할 것인바 더 정확히는 '문법 교육적 인식론'에서 도출해야 한다고 주장한다.

V. 결론: 문법 교육적 인식론을 향하여

본고는 문법 지식을 구성하는 주체의 역할에 주목하여 개인이 가지고 있는 지식에 대한 인식을 다루기 위한 개념으로 ‘개인적 인식론’을 검토하였다. 그러나 앞에서 논의한 바와 같이 문법 교육에서 개인이 가진 인식론을 분석하는 일은 그들의 인식론을 발전시키기 위한 교육을 논의하는 일, 그 배경이 되는 인식론을 철학적으로 이론화하는 일과 상호 연결된다. 이에 개인의 인식과 관련하여 ‘인식 분석’, ‘교육 설계’, ‘철학 이론’를 모두 포괄하는 개념으로 ‘문법 교육적 인식론’을 설정하고 그중 개인²⁰⁾의 인식 현상에 대한 분석을 내용으로 하는 분야를 ‘개인적 인식론’으로 설정하고자 한다. 아래의 〈그림 2〉는 개인적 인식론과 문법 교육적 인식론의 영역을 보이기 위한 도식으로 색칠된 상자 영역이 ‘문법 교육적 인식론’을 나타내며, 그중에서도 짙게 채색된 영역이 ‘개인적 인식론’에 해당한다.



〈그림 2〉 ‘개인적 인식론’과 ‘문법 교육적 인식론’

20) 여기에서 ‘개인’은 학습자뿐 아니라 교사를 포함할 수도 있다. 또한 개인이 모인 학습 공동체에서 공유되고 있는 인식을 분석할 수도 있을 것이다.

①은 영역 일반적인 인식론이 문법 교육 맥락에서 어떻게 작용하는지에 대한 것으로, 앞에서 검토한 이소라(2017, 2018), 장성민(2018, 2022)와 유사하다. 다만 이들 연구가 독서 교육 및 작문 교육 맥락을 대상으로 하였다면 문법 교육에서는 문법 교육의 맥락을 대상으로 해야 할 것이다. 예컨대, ‘문법 학습 과정에서 학습자의 인식론적 발달 단계는 어떻게 변화하는가?’와 같은 연구 문제를 다룰 수 있다.

②는 문법 교육 맥락에서 문법 영역에 특수한 인식론이 어떻게 작용하는지에 대한 것으로 Wijnands et al.(2022), 오지은(2024)이 그 사례이다. 예컨대, ‘문법에 대한 규범적, 구조적, 기능적 관점이 문법 학습에 어떠한 영향을 미치는가?’와 같은 연구 문제가 다루어질 수 있다.

③은 교육 일반의 맥락에서 문법 영역에 특수한 인식론이 어떻게 작용하는지에 대한 것으로 전술한 IB의 지식론 중 언어에 대한 내용을 참고할 수 있다. 예를 들어, ‘언어의 중의성은 지식의 구성과 표현에 어떤 영향을 미치는가?’와 같은 연구 문제를 다룰 수 있다.

이상과 같은 개인적 인식론에 대한 연구는 문법 교육과 문법 지식의 본질에 대한 이론 철학적 연구, 학습자를 위한 교육을 제안하거나 설계하는 연구와의 관계 속에서 문법 교육적 인식론 내에 위치한다. 본고는 문법 교육에서 개인적 인식론의 연구 가능성을 체계적으로 조명하고 그 방향을 이론적으로 마련하였다는 의의가 있다.

* 본 논문은 2025.04.30. 투고되었으며, 2025.05.18. 심사가 시작되어 2025.06.11. 심사가 종료되었음.

참고문헌

- 김기현(2003), 『현대 인식론』, 서울: 민음사.
- 김법진·김명하(2024), 「문법 영역에 대한 고등학교 학습자 인식 유형 연구」, 『청람어문교육』 97, 273-319.
- 김법진·이진현·구본관(2024), 「Pre-service Korean Language Teachers' Attitudes Toward the Plurilingual Korean Classroom Environment」, 『한국어 교육』 35(1), 159-205.
- 김은성(2006), 「국어 문법 교육의 태도 교육 내용 연구」, 서울대학교 박사학위논문.
- 김진실(2020), 「IB 디플로마 지식론(Theory of Knowledge)의 소개와 국어 교과의 지식 질문 검토」, 『새국어교육』 125, 163-194.
- 박병기·정영주(2012), 「인식론적 신념의 척도 재타당화 및 영역성 탐색」, 『교육심리연구』 26(3), 739-767.
- 박병기·채선영(2006), 「사적 인식론의 재개념화 및 그 타당성 검토」, 『교육심리연구』 20(4), 829-854.
- 박종미·강민이(2016), 「고등학교 학습자의 문법 오개념 조사 연구」, 『새국어교육』 108, 59-88.
- 박하식(2019), 「미래교육과 철학교육-프랑스 바칼로레아와 IB의 TOK(Theory of Knowledge)를 중심으로」, 『한국철학교육학회 학술대회』 2019(1), 1-19.
- 백종현(2007), 『철학의 개념과 주요 문제』, 서울: 철학과 현실사.
- 신명선(2020), 「문법 지식의 성격과 교육」, 『국어교육』 168, 151-192.
- 양미경(2006), 「학습자의 인식론적 신념: 연구의 동향과 과제」, 『열린교육연구』 14(3), 1-25.
- 엄태동(1998), 『교육적 인식론 탐구: 인식론의 딜레마와 교육』, 서울: 교육과학사.
- 오지은(2024), 「자원 이론 관점의 문법 지식 교육 연구」, 서울대학교 박사학위논문.
- 윤초희(2012), 「학습자의 인식론적 신념-이론적 쟁점과 교육적 의미 탐색」, 『교육심리연구』 26(1), 327-351.
- 이관희(2015), 「학습자의 지식 구성 분석을 통한 문법 교육 내용의 조직과 표상 연구」, 서울대학교 박사학위논문.
- 이소라(2017), 「다중관점 읽기의 발달 양상과 교육 내용 연구: 인식론적 신념을 기반으로」, 이화여자대학교 박사학위논문.
- 이소라(2018), 「인식론적 신념, 읽기 전략에 대한 상위인지 및 다중관점 읽기의 구조적 관계 분석」, 『새국어교육』 116, 31-60.
- 이은주·윤선미·김희백(2015), 「변칙 사례에 대한 과학 영재 학생들의 반응에서 드러난 인식론적 프레이밍과 소집단 논변활동 탐색」, 『한국과학교육학회지』 35(3), 419-429.
- 이정민(2024), 「중학교 학습자의 어휘와 관련된 태도 연구」, 『국어교육연구』 85, 83-123.
- 이채윤·조병영(2024), 「인터넷 독자의 인식적 처리에 관한 사례 기반 고찰: 두 대학생 독자의 정보 탐색, 평가, 종합 양상 비교를 중심으로」, 『국어교육학연구』 59(3), 143-180.
- 장성민(2018), 「귀추적 사고 기반의 학습 목적 글쓰기 교육 연구: 글쓰기 수행 예측모형을 중심

- 으로」, 서울대학교 박사학위논문.
- 장성민(2022), 「디지털 환경에서의 다문서 선택, 사용의 영향 요인 분석: 어떤 사람이 가짜 뉴스, 거짓 정보에 넘어가는가?」, 『국어교육학연구』 57(2), 245-294.
- 전영주·이상일·김승현(2017), 「서답형 문항 분석을 통한 중학교 학습자의 오개념 양상 연구」, 『국어교육학연구』 52(1), 149-180.
- 조중걸(2009), 『플라톤에서 비트겐슈타인까지』, 서울: 베아르피.
- 조진수(2017), 「문법 오개념에 대한 인식론적 고찰」, 『국어교육학연구』 52(4), 344-369.
- 조진수(2018), 「교육적 인식론 관점의 국어사 교재 구성 원리 탐색 - 하향이중모음의 단모음화를 중심으로 -」, 『한국어학』 78, 81-110.
- 조진수(2021), 「포스트휴먼 담론과 미래 문법 교육의 인식론적 쟁점」, 『국어국문학』 194, 291-320.
- 주지연(2020), 「문법지식의 불확정성과 문법 교육」, 『국어교육연구』 73, 153-184.
- 최선희(2017), 「학습자 오개념 분석을 통한 교육 내용 개선 방향」, 『새국어교육』 111, 145-184.
- 최선희(2020), 「문장 구조 교육의 종적 연계 원리와 실제 연구」, 서울대학교 박사학위논문.
- 최원호(2015), 「문법에 대한 태도 검사 도구의 개발 연구」, 한국교원대학교 석사학위논문.
- 최은정(2018), 「문법적 모호성 탐구 교육 내용 연구」, 이화여자대학교 박사학위논문.
- 최은정(2022), 「국어 문법 학습자의 음운 개념 구성 양상 분석」, 『교육발전』 41(3), 557-585.
- 한국문학평론가협회(2006), 문학비평용어사전, 네이버 지식백과, 검색일자 2025. 1. 17., 사이트 주소 <https://terms.naver.com/entry.naver?docId=1530728&cid=60657&categoryId=60657>.
- 황미향(2020), 「초등학교 6학년의 문법 태도 양상 연구」, 『국어교육연구』 72, 97-118.
- 황희숙(2013), 「감정과 지식」, 『철학연구』 100, 267-307.
- Bråten, I., Strømsø, H. I., & Samuelstuen, M. S. (2005), "The relationship between Internet-specific epistemological beliefs and learning within Internet technologies", *Journal of Educational Computing Research*, 33(2), 141-171.
- Cunningham, J., & Fitzgerald, J. (1996), "Epistemology and reading", *Reading Research Quarterly* 31(1), 36-60.
- Hammer, D., & Elby, A. (2002), "On the form of a personal epistemology", In Pintrich, P. R., & Hofer, B. K. (Eds.), *Personal Epistemology: The Psychology of Beliefs about Knowledge and Knowing* (pp. 169-190). NJ: Erlbaum.
- Heydorn, W., Jesudason, S., & Lagemaat, R. (2023), 『지식론』, 강수희 외 역, 서울: 사회평론 아카데미(원서출판 2020).
- Hofer, B. K. (2001), "Personal epistemology research: Implications for learning and teaching", *Educational Psychology Review* 13, 353-383.
- Hofer, B. K., & Pintrich, P. R. (1997), "The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning", *Review of Educational Research* 67(1), 88-140.

- Hutchison, P., & Hammer, D. (2010), "Attending to student epistemological framing in a science classroom", *Science Education* 94(3), 506-524.
- IBO(2023), What is TOK?, International Baccalaureate Organization, 검색일자 2025. 1. 17., 사이트 주소 <https://www.ibo.org/programmes/diploma-programme/curriculum/dp-core/theory-of-knowledge/what-is-tok/>.
- Kitchener, R. F. (2002), "Folk epistemology: An introduction", *New Ideas in Psychology* 20(2-3), 89-105.
- O'Brien, D. (2011), 『지식론 입문』, 한상기 역, 경기: 서광사(원서출판 2006).
- Perry, W. G. (1970), *Forms of Intellectual and Ethical Development in the College Years: A Scheme*, New York: Holt, Rinehart, & Winston.
- Schommer, M. (1990), "Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension", *Journal of Educational Psychology* 82(3), 498-504.
- Steup, M. (2008), 『현대 지식론 입문』, 한상기 역, 경기: 서광사(원서출판 1996).
- Stoel, G., Logtenberg, A., Wansink, B., Huijgen, T., Van Boxtel, C., & Van Drie, J. (2017), "Measuring epistemological beliefs in history education: An exploration of naïve and nuanced beliefs", *International Journal of Educational Research* 83, 120-134.
- Van Rijt, J., Wijnands, A., & Coppen, P. A. (2022), "Measuring epistemic beliefs about grammar", *L1-Educational Studies in Language and Literature* 22, 1-29.
- Wijnands, A., Van Rijt, J., & Coppen, P. A., "Investigating Dutch teachers' beliefs on working with linguistic metaconcepts to improve students' L1 grammatical understanding", *Research Papers in Education* 37(1), 1-29.

문법 교육에서 개인적 인식론 연구의 방향

오지은

이 연구는 문법 지식을 구성하는 개인의 인식론적인 측면을 ‘개인적 인식론’으로 연구하기 위한 방향을 제안하는 데 목적이 있다. 개인적 인식론은 개인들이 가지고 있는 인식에 관한 비형식적인 이론이다. 먼저, 개인적 인식론의 배경 학문으로 인식론을 검토하였으며 철학과 달리 문법 교육에서는 인간의 인식 능력을 전제하고 문법에 대한 인식의 본질을 고민하며, 내용 지식을 지향한다는 것을 논의하였다. 다음으로, 개인적 인식론에 대한 연구 결과와 교육 사례를 고찰하여 이들이 교육 목표에 대한 발달적 접근을 보여 주고, 방법론적인 구체성과 다양성을 제공하며, 교육 내용의 가능성과 확장성을 제시한다는 점을 확인하였다. 마지막으로, 문법 교육 연구에서 개인적 인식론을 설정할 때의 목표와 내용, 과제를 선행 연구와의 연계 및 차별성, 연구의 범위와 성격에 대한 쟁점을 중심으로 제시하였다. 문법 교육에서 개인적 인식론에 대한 연구는 이론 철학적 탐구, 교육 설계 연구와의 관계 속에서 문법 교육적 인식론 내에 위치한다.

핵심어 문법 교육, 개인적 인식론, 인식론적 발달 단계, 인식론적 신념, 인식론적 자원, IB 지식론, 문법 교육적 인식론

Personal Epistemology in Grammar Education

Oh Jieun

This study proposes a research direction of personal epistemology in grammar education. First, it examines epistemology as the theoretical foundation of personal epistemology. Second, it reviewed relevant studies and educational cases concerning personal epistemology to derive key insights into grammar education. Lastly, it explores the aims, scope, and challenges involved in developing a theoretical framework for personal epistemology within grammar education. Research on personal epistemology in grammar education is framed within the epistemology for grammar education, in relation to philosophical inquiry and instructional design.

KEYWORDS grammar education, personal epistemology, epistemological development, epistemological beliefs, epistemological resources, the IB theory of knowledge, epistemology for grammar education