

개정 국어과 교육과정의 문법 교육 내용에 대한 고찰

신명선*

< 차례 >

- I. 서론
- II. 개정 국어과 교육과정의 문법 교육 내용의 특징
- III. 문법 교육 내용의 본질과 관련 과제
- IV. 결론

I. 서론

이 글은 2007년 2월 28일 고시된 개정 국어과 교육과정의 문법 교육 내용에 대한 고찰을 목표로 한다. 이를 통해 일차적으로는 개정 국어과 교육과정의 문법 교육 내용이 갖고 있는 특징을 밝히고자 한다. 이차적으로는 문법 교육 내용의 본질에 대한 고민을 함께 나누고 문법 교육 내용 구체화를 위한 과제는 무엇인지를 밝히는 데 목표를 둔다. 따라서 본고의 연구 대상은 국민공통 기본교육과정의 문법 교육과정이다.

개정 국어과 교육과정은 여러 가지 측면에서 문제적이다.¹⁾ 특히 ‘맥락’ 범주가 신설되면서 7차와는 전혀 다른 교육 내용 체계표를 제시하고 있다는 점에서 그러하다. 개정 국어과 교육과정의 초·중등 교육과정 해설

* KICE, rescript@kice.re.kr

1) 국어과 영역 설정 문제, 수시 개정인가 전면 개정인가의 문제, 수준별 학습의 제시 방식 문제, 성취 기준 제시 문제 등이 그러하다.

서가 출판을 앞두고 있는 현재, 이미 개정 국어과 교육과정의 교육 내용 체계표에 대한 학문적 의구심과 실제적 적용 가능성 타진이 여기저기에서 조심스럽게 이루어지고 있다(김재봉, 2007 ; 이관규, 2007 ㄱ, ㄴ ; 임천택, 2007 ; 손영애, 2007 ; 진선희, 2007 등). 개정 국어과 교육과정은 7차 국어과 교육과정이 맥락이 소거된 기능 중심 교육을 이끌었음을 지적하면서 ‘맥락 중심 교육 과정’, ‘텍스트 중심 교육 과정’을 표방하고 있다. 그 방향의 타당성에도 불구하고 논란이 끊이지 않는 것은 ‘맥락’이 교육 내용 체계표에 도 대체 어떤 방식으로 반영되었는지가 분명치 않기 때문이다. <표 1>은 개정 국어과 교육과정의 ‘쓰기 교육 내용 체계표’이다.

<표 1> 개정 국어과 교육과정의 쓰기 교육 내용 체계표

쓰기의 실제	
• 정보를 전달하는 글 쓰기 • 설득하는 글 쓰기 • 사회적 상호 작용의 글 쓰기 • 정서 표현의 글 쓰기	
지 식	기 능
• 소통의 본질 • 글의 특성 • 매체 특성	• 내용 생성 • 내용 조직 • 표현과 고쳐 쓰기
맥 락	
• 상황 맥락 • 사회·문화적 맥락	

논란의 핵심은 두 가지로 요약될 수 있다. 첫째, ‘맥락’이 ‘지식’ 및 ‘기능’과 동일한 위상으로 교육 내용 체계표의 한 자리를 차지할 수 있는 대상인가이다. 맥락 역시 지식적 속성을 갖고 있는 데다 실제 소통 국면에서는 기능과도 명확히 구분하기가 어렵기 때문이다. 둘째, ‘맥락’에게 한 자리를 내어줄 수 있다손 치더라도, 맥락의 구성 요소 중 왜 ‘상황 맥락’과 ‘사회 문화적 맥락’만 제시되었느냐이다. 맥락을 명확하게 규정하는 것이 쉽지 않긴 하지만 대체로 맥락은 텍스트 내 맥락, 텍스트 간 맥락,

상황 맥락, 사회 문화적 맥락으로 분류할 수 있다.²⁾ 그런데 <표 1>에서 보듯이 텍스트 내 맥락과 텍스트 간 맥락은 선명히 드러나지 않는다.

이러한 논란 속에서 문법 교육 내용 체계표는 사실상 한 발자국쯤 뒤로 비껴나 있다. 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기 교육 내용 체계표가 전경화된 데다 그 논란이 아직 끝나지 않았기 때문이다. 그러나 문법 교육에 관심을 갖고 있는 사람들과 그렇지 않더라도 개정 국어과 교육과정에 관심을 갖고 있는 사람들에게 문법 교육 내용 체계표는 사실상 더욱 문제적이다. 다음과 같은 진술은 그 실상을 매우 잘 보여준다.

연구자는 ‘문법’ 영역과 ‘문학’ 영역의 ‘맥락’은 고려하지 못하였다. —중략— 문법이나 문학 영역의 ‘맥락’이 국어 사용 영역의 ‘맥락’과 어떤 차별성을 가지는지 의문이다. 강의실에서 이 부분을 어떻게 설명해야 할 지도 난감하다(임천택, 2007 : 137).

‘맥락 중심’, ‘텍스트 중심’이라는 개정 국어과 교육과정의 취지에 맞게 문법 교육 내용 체계표 역시 수정되었는데(<표 2> 참조, ‘실제’, ‘탐구’, ‘맥락’의 정체성이 분명하지 않기 때문이다. 손영애(2007 : 133), 이관규(2007 : 60)에서는 ‘탐구’ 범주가 ‘내용’이 아닌 ‘방법’임을 지적한 바 있다. 핵심은, 가르치고 배워야 할 내용이 아니라 교수 학습하는 방법이 왜 교육 내용 체계표에 제시되어 있느냐는 것이다. 한편, 개정 문법 교육 내용 체계표를 본격적으로 논한 것은 아니지만 남가영(2007 : 344)에서는 문법 교육 내용 체계표의 ‘탐구’ 영역 설정에 대해서 ‘문법을 사고의 대상으로 삼아 탐구하거나 인식하는 것이 문법 교과에서 표방하고 있는 본유적 경험 구조라는 점’을 교육 과정이 반영한 것으로 보고 있다.

2) 교육과정과 관련하여 이루어진 맥락 개념에 대한 상세한 논의는 이재기(2006), 임천택(2007)을 참조할 수 있다.

<표 2> 개정 국어과 교육과정의 문법 교육 내용 체계표

국어 사용의 실제	
• 음운	• 단어
• 문장	• 담화/글
지식	탐구
• 언어의 본질	• 관찰과 분석
• 국어의 특질	• 설명과 일반화
• 국어의 역사	• 판단과 적용
• 국어의 규범	
맥락	
• 국어 의식	
• 국어 생활 문화	

확실한 것은 개정 국어과 교육과정의 문법 교육 내용 체계표가 그간의 문법 교육 내용 체계표와 매우 다르다는 점이다. 통념상 문법 교육 내용은 ‘지식’인데, ‘관찰, 분석, 설명, 일반화, 판단, 적용’과 같은 ‘낮선’ 단어들이 문법 교육 내용 체계표의 한 자리를 차지하고 있다는 점만으로도 그러하다. 또한 교육 내용 체계표에 제시된 ‘국어 의식’이나 ‘국어 생활 문화’와 같은 단어들도 ‘낮설기’는 마찬가지이다. 이것을 어떻게 해석하는 것이 좋은지에 대한 판단을 내리기 전에 분명히 말할 수 있는 것은 아직 문법 교육 내용 체계표의 그러한 모습이 학계에서조차 공유 및 소통되지 못하고 있다는 점이다. 또 출간 예정인 초·중등 국어과 교육과정 해설서(2008, 이하 해설서(2008)로 지칭)³⁾를 꼼꼼히 살펴봐도 문법 교육 내용 체계표가 위와 같이 제시된 연유를 명확하게 읽어내기 어렵다. 그런데 임천택(2007 : 110)에서 지적한 것처럼 ‘새 교육 과정의 소통 노력은 교육 과정을 개발하는 것 못지않게 중요한 과제이다. 교육 내용의 변화는 교육 방법, 교재 구성, 평가 등의 변화를 수반하며 새 교육과정에 따라 교수 학습 방법을 모색하거나 교과서를 개발하거나 학생들을 지도할 때 ‘달라진’ 교육 내용에 대한 이해는 꼭 필요하다’.

3) ‘초등 국어과 교육과정 해설서’와 ‘중등 국어과 교육과정 해설서’로 분권되어 있다. 그러나 교육 내용 체계표의 경우 두 권이 동일하다. 따라서 두 권을 묶어 해설서(2008)로 지칭하도록 한다.

이 글에서는 위와 같은 점을 고려하여 개정 국어과 교육과정의 문법 교육 내용 체계표에 초점을 두어 문법 교육 내용의 특징을 살펴보고자 한다. 물론 필요한 경우 기타 부분(구체적인 교육 내용 등)도 참고하도록 한다. 먼저 교육 내용 체계표에서 가장 큰 의문점으로 부각된 ‘탐구 범주’의 설정 문제를 짚어 보고 다음으로는 ‘맥락 범주’, 그리고 ‘실제 범주’ 및 ‘텍스트 중심’ 등에 대해 살펴보도록 한다(2장). 이러한 작업을 통해 개정 문법 교육과정의 특징이 드러나면 이를 바탕으로 문법 교육 내용의 본질 구현을 위해 필요한 과제는 무엇인지를 탐색해 보도록 한다(3장).

II. 개정 국어과 교육과정의 문법 교육 내용의 특징

1. ‘탐구’ 범주

1) ‘탐구’ 범주의 의미

먼저 해설서(2008)의 목소리에 귀를 기울일 필요가 있다. 우리가 참조할 수 있는 중요한 정보는 ‘실제’ 범주가 상위 범주(1차 조직자)로서 성취 기준 선정 범주에 해당하며 내용 요소 범주는 실제 범주의 규정을 받는 하위 범주(2차 조직자)로서 내용 요소 선정 범주에 해당한다는 점 정도이다. 그 외의 설명은 사실상 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기 교육 내용 체계표에 대한 해설 위주로 되어 있어 참조하기 어렵다. 위의 설명을 문법 영역에 적용하면 국어 사용의 실제인 ‘음운, 단어, 문장, 담화/글’을 중심으로 성취 기준을 선정하되 ‘지식, 탐구, 맥락’에서 내용 요소의 예를 가져왔다는 점을 알 수 있다. 다음에 제시된 표는 개정 문법 교육 내용을 일람한 것이다. 새로운 교육과정에서도 기존의 교육과정처럼 음운, 단어, 문장, 담화/글, 국어의 특징, 국어 규범과 적용 등에서 주요한 문법 교육 내용을 추출한 뒤 학년 간의 위계를 고려하여 나열했음을 알 수 있다. 예컨대 [7-문

법-(2)] 관용 표현의 개념과 효과를 이해한다.’의 경우 ‘실제’에 있는 ‘단어’ 관련 교육 내용을 상세화한 뒤(예컨대 낱말 간의 의미 관계, 표준어와 방언, 관용 표현 등으로) 관용 표현을 7학년에 배분했음을 알 수 있다. 이러한 교육 내용은 기실 7차 교육과정과 별반 달라 보이지 않는다. 따라서 기존의 교육 내용과 특별히 다른 바를 찾을 수 없는데 교육 내용 체계표에 ‘탐구’라는 자못 이상한(?) 범주가 설정되어 있다는 해석이, 여전히, 가능하다.

<표 3> 개정 국어과 교육과정의 문법 교육 내용(1~6학년)

학년 내용 범주	1학년	2학년	3학년	4학년	5학년	6학년
국어의 특징						(4) 한글의 가치와 의미를 알고 우수성 설명하기
음운	(1)한글 자모의 이름과 소리 알기				(1) 반언어적 표현의 특성과 의사소통에서의 역할 알기	
어휘, 의미		(3) 낱말과 낱말 간의 의미 관계 이해하기	(1) 국어사전에 서 낱말 찾는 방법 알기 (2) 형태가 동일한 낱말들이 여러가지의 미로 사용되는 현상 알기	(1) 표준어와 방언의 사용 양상 알기	(2) 단어의 사전적 의미, 문맥적 의미의 구별과 사용.	(1) 고유어와 한자어, 외래어와 외국어의 개념을 알고 국어의 특징 설명하기
문장			(3) 의도에 따라 여러 종류의 문장으로 표현하기	(2) 상대를 높이는 표현과 형식 알기	(3) 시간 표현 방식 이해하기	(3) 문장에 쓰인 호응 관계의 적절성을 판단하기

문장				(3) 문장을 구성하는 기본적인 성분 알기		
담화					(4) 화자, 청자, 상황, 매체 등에 따라 언어 사용 방식이 달라짐 알기	(2) 문장의 연결 관계 알기
국어 규범과 적용	(2) 소리와 표기가 다른 것 알기 (3) 문장부호의 이름과 쓰임 알기	(1) 소리를 혼동하기 쉬운 낱말을 정확하게 발음하기 (2) 표기와 소리가 다른 낱말을 정확하게 표기하기				

<표 4> 개정 국어과 교육과정의 문법 교육 내용(7~10학년)

학년 내용 범주	7학년	8학년	9학년	10학년
국어의 특징	(1) 다양한 매체에 나타난 언어 사용 방식의 차이점 파악하기	(1) 남한과 북한의 언어 차이 비교하기	(1) 언어의 규칙성, 사회성, 역사성, 기호성, 창조성 이해하기 (5) 한국어의 언어 문화적 특성과 가치 이해하기	(1) 국어의 역사 이해하기 (5) 한글 창제의 원리와 한글의 독창성 알기
음운			(2) 국어의 음운 체계 이해하기	(2) 국어의 음운 규칙 알기
어휘, 의미	(2) 관용 표현의 개념과 효과 이해하기	(2) 여러 종류의 어휘 비교하고 그 사용 양상 설명하기		

어휘, 의미	(3) 품사의 개념, 분류 기준, 특성 이해하기	(3) 국어 단어 형성법을 이해하고 활용하기		
문장	(4) 표현 의도에 따라 사동·피동 표현이 달리 사용됨 알기	(4) 문장이 여러 가지 의미로 해석되는 현상 이해하기	(3) 문장의 짜임새 설명하기	
담화	(5) 지시어가 글의 구조와 의미에 미치는 영향 분석하기	(5) 담화나 글의 의미 해석에 상황 맥락이 관여함 이해하기	(4) 담화 또는 글 구성의 기본 개념을 이해하기	(3) 장면에 따른 표현 방식 알기
국어 규범과 적용				(4) 국어의 로마자 표기법과 외래어 표기법을 알고 정확하게 사용하기

다만 그 변화의 속내가 아직 완전히 드러난 것은 아니다. 해설서(2008)에 의하면 내용 요소 범주는 ‘실제’에 의하여 통어되며 2차 조직자이기 때문이다. 따라서 성취 기준은 기존과 크게 다르지 않더라도 ‘내용 요소의 예’에 변화가 있을 수 있다. 다음은 ‘[7-문법-(2)]관용 표현의 개념과 효과를 이해한다.’의 내용 요소의 예이다. 기본 개념에 대한 이해와 활용에 초점을 두었음을 알 수 있으나 ‘탐구’가 어떻게 반영되었는지는 역시 잘 드러나지 않는다.

[내용 요소의 예]

- 속담, 명언, 관용어 등의 개념 이해하기
- 관용 표현 사용의 효과를 알고 적절하게 활용하기
- 관용 표현이 사용되는 상황 이해하기

그런데 최종 국어과 교육과정이 나오기 전 국어과 교육과정 개정 시안(2005), 현장 적합성 검토본(2006), 최종본(2007)⁴⁾을 비교해 보면 미세하지만 유의미한 변화를 발견할 수 있다. 성취 기준의 서술어가 개정 시안에

서는 주로 ‘안다’였는데, ‘이해한다’로 상당수 바뀌었고 그 외에도 ‘판단한다, 분석한다, 설명한다, 사용한다, 활용한다, 비교한다’ 등으로 끝나는 것이 꽤 존재한다.⁵⁾ 7차 문법 교육과정에서는 거의 대부분이 ‘안다’로 끝났음을 생각해 보면 분명 의도 있는 수정 작업이 가해졌음을 알 수 있다.

한편 현장 적합성 검토본(2006)의 문법 교육 내용 체계표를 보면 다음과 같이 현행 ‘탐구’로 되어 있는 부분이 원래는 ‘활동’이었음을 알 수 있다.⁶⁾ 이후 활동 내역이 대부분 ‘탐구 활동’으로 되어 있음을 고려하여 ‘활동’을 ‘탐구’로 수정했음을 알 수 있다.

<표 5> 현장적합성 검토본의 문법 교육 내용 체계표(2006년 3월 30일자)

국어 사용의 실제			
•음운	•단어	•문장	•텍스트
지식	활동	맥락	
- 언어의 본질 - 국어의 특징 - 국어의 역사 - 국어의 규범	- 수집과 관찰 - 분석과 증명 - 설명과 일반화	- 문법 의식 - 국어 생활 문화	

일단 ‘맥락’ 부분을 뒤로 미루어 놓고 생각해 보면, 교육 내용의 두 축을 ‘지식’과 ‘활동’으로 보았음이 매우 분명하게 드러나 있다. 이는 조영태(2004)의 논의와 상통하는 것으로,⁷⁾ 이러한 점을 고려하여 성취 기준 서술어의 변화 양상을 살펴본다면 위에서 논한 변화 양상은 의미가 있다. 교육 내용 체계표의 ‘지식’에 제시되어 있는 교육 내용을 단순 지식으로

4) 2007년 2월 28일에 고시된 개정 국어과 교육과정을 일컫는 말로 약칭하였다. 개정 시 안은 일종의 초고 격이고 현장 적합성 검토본은 수정본 격이다.

5) 예) [4-문법-(3)] 문장을 구성하는 성분을 분석한다.

[6-문법-(3)] 문장에 쓰인 호응 관계의 적절성을 판단한다.

[8-문법-(2)] 여러 종류의 어휘를 비교하고 그 사용 양상을 설명한다.(밑줄 필자)

6) 현장 적합성 검토본(2006)을 보면 ‘활동’이 아니라 ‘이해와 탐구’로 인쇄되어 있다. 이 부분은 편집 과정에서 오류가 생겼기 때문이다. 이 때문에 현장 교사들의 질문에 한국 교육과정평가원의 원내 연구원이 일일이 답해야 하는 웃지 못할 사태가 있었다.

7) 교육학적으로 볼 때 교육 내용의 두 축은 ‘이해’와 ‘활동’이다. 이에 대한 본격적인 논의로는 ‘조영태, 교육 내용의 두 축: 이해와 활동, 성경재, 2004’를 참조할 수 있다.

보지 말라는 교육과정 개발자의 의도가 ‘이해하다’라는 서술어에 반영되어 있다고 볼 수 있기 때문이다.⁸⁾ 또 그 외의 서술어(즉 ‘분석한다, 판단한다, 설명한다’ 등의 경우 ‘활동’의 다양한 양상 자체를 교육 내용으로 보아 이를 교육 내용에 반영하려는 노력에 의한 것으로 볼 수 있다.

그러나 물론 서술어에 의해 ‘지식’ 관련 내용과 ‘탐구’ 관련 내용이 구별되는 것은 아니다. 성취 기준은 앞서도 논한 것처럼 ‘지식’, ‘탐구’, ‘맥락’이 통합되어 제시되었다. 다만 교육과정이 갖는 ‘정책적’ 성격을 고려하여(교육 내용을 바라보는 관점이 달라졌음을 표명하기 위해) 좀더 초점을 둘 필요가 있는 행위를 서술어로 드러냈다고 볼 수 있다.

초·중학교 국어과 교육과정 해설 연구 개발(2008)을 보면 ‘탐구’ 범주 설정의 취지는 보다 명확해 진다.

문법 성취 기준은 문법 교육 내용 체계표에 제시한 지식, 탐구, 맥락이 통합된 결과로서, 구체적인 국어 맥락 속에서 탐구 활동을 수행한 과정과 결과로서의 지식에 해당한다.(밑줄 필자)

위의 진술은 문법 교육 내용이 단지 ‘결과’로만 존재하는 것이 아니라 ‘과정’으로도 존재함을 명확히 하고 있다. 개정 문법 교육과정은 지식을 탐구하는 과정 그 자체를 (일종의 활동으로서) 문법 교육 내용에 포섭하고 있는 것이다.

‘구체적인 국어 맥락 속에서’ ‘탐구 활동을 수행한 과정’과 ‘결과로서의 지식’은 교육 내용 체계표의 세 축 ‘맥락’, ‘탐구’, ‘지식’에서 ‘맥락’과 ‘탐구’, ‘맥락’과 ‘지식’의 관련성을 보여 준다. 이 진술 속에는 ‘맥락’이 독립적으로 존재한다기보다 ‘지식’과 함께, 그리고 ‘탐구’와 함께 존재함이 담겨 있다. 결국 문법 교육 내용으로 들어오는 결과로서의 지식도 사실은 구체적인 국어 맥락 속에서 규정된 ‘맥락 속의 지식’이며 탐구 활동을 수행하는 과정 역시 ‘지금 여기의’ 구체적인 국어 맥락 속에서 이루어

8) 사전적 의미로 볼 때에 ‘알다’는 ‘이해하다’를 포함하는 개념이지만 ‘알다’는 ‘지식’에 대한 단순 기억 상태를 강하게 환기한다. 이에 비해 ‘이해하다’는 논리적, 합리적 사고 과정을 통한 판단 결과로서의 납득 상태를 가리키는 경향이 강하다.

지는 탐구 과정임을 보여 주고자 한 것으로 파악할 수 있다. 현장 적합성 검토본(2006)에서 교육 내용 체계표가 가로로 나란히 나열되어 있다가 최종본(2007)에서는 ‘맥락’이 ‘지식’과 ‘탐구’의 하위로 들어가면서 점선으로 표기된 것도 같은 맥락에서 이해할 수 있다.⁹⁾

문제는 이와 같은 문법 교육과정의 취지가 문법 성취 기준에는 잘 드러나지 않는다는 점이다. 이는 문법 성취 기준이 ‘문법 교육 내용 체계표에 제시한 지식, 탐구, 맥락이 통합된 결과’(해설서, 2008)로 제시된 데다 전술하다시피 ‘실제’가 성취 기준 설정의 1차 조직자였기 때문으로 보인다. 그리고 ‘지식’, ‘탐구’, ‘맥락’의 통합이 ‘실제’의 ‘음운, 단어, 문장, 텍스트’와 어울리면서 결과적으로는 ‘지식’ 중심으로 이루어졌기 때문에 ‘탐구’와 ‘맥락’이 두드러져 보이지 않는 것으로 정리할 수 있다. 게다가 개정 국어과 교육과정에서는 교육 내용을 성취 기준의 형태로 제시하였기 때문에 이와 같은 결과가 빚어진 것으로 보인다.

물론 더 실질적인 이유는 기존의 문법 교육과정과는 완전히 다른 새로운 교육 내용을 교육과정에 제시하는 것에 대한 학문적 부담감이 존재했을 것으로 보인다. 즉 기존의 문법 교육 내용이 국어학적 편린들로 채워져 있다는 그간의 문법 교육 비판 담론을 고려한다면, ‘문법을 탐구하는 과정’을 주축으로 한 완전히 새로운 성취 기준 설정도 가능했을 것이다.

9) ‘과정’을 교육 내용으로 포섭한 흔적은 다음과 같은 해설서(2008)의 기술에서도 드러난다.

특히 해당 내용 요소들이 교수 학습의 흐름에서 어떤 방식으로 결합될 수 있는지를 구체적으로 보여주는 데 초점을 두었다. 바꿔 말하면, 해당 지식이 교수 학습 과정에서 어떤 방식으로 탐구될 수 있는지를 보여 주면서 현재의 국어 생활 문화를 고려하여 교수 학습을 이끌어 가는 방향을 설정할 수 있도록 기술하고자 하였다. -중략 현재의 국어 생활 문화를 고려할 때 반드시 분석하고 탐구할 필요가 있다고 판단되는 언어 자료를 제시하는데 초점을 두었다.(해설서, 2008)(밑줄 필자)

‘지식이 교수 학습 과정에서 탐구되는 방식’은 두 가지 측면으로 해석 가능하다. 하나는 결과로서의 지식을 탐구해 가는 교수 학습 과정을 기술한 것으로 보는 것이고 또 하나는 문법을 탐구해 가는 과정 그 자체가 교수 학습 과정이면서 동시에 교육 내용도 될 수 있다고 보는 것이다. 그런데 위의 인용한 부분이 ‘교육 내용 요소의 예’를 어떤 방식으로 해설했는지를 기술하고 있는 부분임을 고려해 보면 전자와 후자를 모두 염두에 둔 것으로 해석할 수 있다. 언어 자료의 선택과 관련된 기술 부분에서도 탐구할 가치가 있는 언어 자료를 제시하고자 노력했다는 진술이 일관된 관점으로 읽힌다.

그러나 아직 학문적으로 그러한 성취 기준을 설정할 토대가 충분치 못한 데다 문법 교육 내용은 ‘지식’이어야 한다는 통념이 매우 강하게 이 영역을 지배하고 있다. 물론 어떻게 하는 것이 교육적으로 더 의미 있는 일인가에 대한 고민도 아직 충분치 않다.

결론적으로 새 국어과 교육과정의 문법 교육 내용 체계표는 ‘이해(지식)’와 ‘활동’이라는 두 개의 큰 축을 주요 교육 내용으로 설정하되, 이들과 맥락과의 관련성을 강화하는 형태로 내용을 조율하고자 했음을 알 수 있다. 좀더 구체적으로 말하면 새 문법 교육 과정이 상정하고 있는 문법 교육 내용은 ① 구체적인 국어 맥락 속에 놓여 있는 문법 중 국어교육적으로 유의미하다고 판단되는 결과적 지식과 ② 구체적인 국어 맥락 속에서 국어에 대해 탐구하는 활동(과정적 지식)을 큰 축으로 하여 설계되었다고 볼 수 있다.

2) 탐구 범주 설정의 이유와 의의

탐구 범주 설정의 의도에 대한 우리의 해석이 옳다고 하더라도 여전히 남는 문제가 있다. 왜 ‘활동’ 중 특히 ‘탐구’만을 선택했느냐가 그것이다. 어차피 교육과정 개정이 교육적 취사선택의 과정임을 인정한다면, 즉 모든 내용을 교육 내용으로 할 수는 없음을 인정한다면, 위의 질문은 다음과 같이 바뀌 쓸 수 있다. 왜 특히 ‘탐구’를 교육적으로 의의 있다고 판단했는가.

이에 대해서는 비교적 분명한 해답이 준비될 수도 있을 듯하다. 7차 문법 교육과정을 규정하는 핵심어는 단연 ‘탐구’였으므로, 개정 국어과 교육과정이 7차의 정신을 전폭적으로 계승했다고 답할 수 있을 것이기 때문이다. 그런데 7차에서 강조된 ‘탐구’란 사실상 앞서 손영애(2007), 이관규(2007) 등에서 논한 것처럼 교수 학습 방법 차원이었음에 유념해야 한다. 애초에 김광해(1997)에서 주창될 때에도 문법 교육의 파탄 원인을 암기식, 주입식 교수 학습 방법에서 찾고 이를 돌파하기 위한 비상구로서 논의된 것이었다.

그러나 주세형(2006L)에서도 그 고민이 드러난 것처럼 ‘탐구’가 단지 교수 학습 방법론 차원의 논의만은 아니다. 김광해(1997)에 대한 보다 더

깊이 있는 읽기가 동원되어야겠지만 사실상 이는 김광해(1997)의 경우도 마찬가지다(이에 대해서는 추후 보강 논의가 필요하다. 이 자리에서는 더 이상 논의하지 않기로 한다). 최근 남가영(2007¹⁰)에서는 브루너가 말한 ‘지식의 구조’ 논의를 바탕으로 문법 교과와 본유적 경험 구조가 무엇인가를 본격적으로 천착하기도 하였는데, 이 과정에서 탐구 활동이 교육 ‘내용’임을 분명히 하기도 하였다.

문법 교육에 관한 본격적인 연구가 시작되면서 문법교육학자들에게 부과된 절대절명의 소임은 국어학과 문법교육학의 차이를 규명하는 것이었다. 수많은 논문들에서 문법교육의 내용과 국어학적 연구 성과물은 동일한 것이 아님이 주창되었다. 이는 문법교육학과 국어학을 차별화시키기 위한 매우 중요한 선결 조건이었다. 그렇다면 무엇이 다른가. 이에 대한 강력한 대답은 문법교육학은 문법 교육 현상을 다루는 것이므로 국어학과 연구 대상이 다르다는 것이었다. 그렇다면 문법 교육 현상이란 무엇인가. 김은성(2005¹¹), 남가영(2006, 2007¹¹) 등이 이에 대한 본질론적인 대답에 해당하는 논의라고 볼 수 있다. 이들 논의들은 주요한 문법 교육 내용 중의 하나가 ‘국어(결국은 국어 활동)를 하나의 대상으로 삼아 관찰, 분석, 탐구, 비교, 인식 등의 사고 행위를 하는 것’이라는 점을 분명히 함으로써 또 한번 국어학과 문법교육학을 결별시켰다(물론 국어학적 지식은 상당 부분 문법 교육의 내용으로 수용될 것이다. 그러나 둘은 물론 다르다).¹⁰⁾

특히 탐구 활동이 중요하게 부각된 것은 문법 교육 내용이 갖고 있는 지식적 특성 때문이다.¹¹⁾ 국어 문법을 국어의 운용 원리라고 소략하게 정

10) 문법을 가르치는 현상이 문법교육학의 연구 대상이라면, 문법 교육이 이루어지는 현상에 대한 분류 그 자체도 문법교육학의 내용이 될 수 있다. 그러나 또 한 가지 분명히 짚고 넘어가야 할 것은 문법교육학과 교과로서의 문법 과목의 구별이다. 요컨대 문법교육학의 내용과 문법 교육 내용의 구별이다. 사실상 언어학이나 국어학의 연구 성과 없이 문법 교육 내용을 구성하는 것은 불가능하다. 이런 점에서, 너무나 당연한 말이지만, 국어학적 지식이 갖는 중요성을 폄하해서는 안 된다.

11) 물론 탐구 외의 다른 활동의 적용 가능성에 대한 연구도 후행되어야 할 것이다. 교육과정의 일 개인의 작업이 아닌 이상 관련 연구가 충분히 활성화되지 않은 상태에서는 교육과정에 쉽게 다른 활동을 반영하기 어렵다. 그러나 연구가 활성화되고 학문 공동체의 합의가 이루어진다면 탐구 외의 다른 활동도 교육과정에 심본 반영될 수 있을 것이다.

리한다면 탐구는 그 원리에 대한 유용한 접근 방식이 된다. 그리고 그것은 고기를 주는 것이 아니라 고기 잡는 법을 가르쳐 주어야 한다는 항변처럼, 문법을 이해하게 하는 데에 매우 유용하다. 우리는 국어로 사고할 뿐 아니라 국어를 사고의 대상으로 삼아 관찰, 분석, 비교, 정리 등의 활동을 할 수 있는 교육적 인간상을 상징하고 있기 때문이다.¹²⁾

‘탐구’ 범주의 설정은 개정 문법 교육 과정이 ‘탐구란 무엇인가’에 대한 새로운 화두를 문법 교육 연구자들에게 건넨 것이라고도 볼 수 있다. 우선은 문법교육학 내에서 ‘탐구’라는 개념이 교육과정 사적(史的)으로 매우 중요한 의미를 갖고 있다는 점을 다시 한 번 명확히 하고 연구를 시작해야 할 것이다. 초점은 개정 문법 교육과정은 분명히 ‘탐구’의 외연을 ‘교수 학습 방법’에서 ‘교육 내용’으로 확대했다는 점이고 이 때문에 문법교육학 내에서 ‘탐구’의 개념과 의의에 대한 논의가 다시 한 번 정리될 필요가 있다는 점이다. 이른바 개정 문법 교육 과정을 주 화제로 삼고 있으므로 ‘탐구’의 개념에 대해서는 더 이상 논의하지 않기로 한다.

비록 성취 기준에 설정 취지가 명백하게 드러나지 않았지만 교육과정 개정의 의도는, 요컨대 문법 교육 내용을 결과로서의 지식만으로 보지 않았음을 분명히 한 것은, 문법 교육 과정 사적(史的)으로 볼 때 매우 중요한 변화라고 볼 수 있다. 문법 교육 내용을 바라보는 관점의 변화가 반영되었다는 점에서, 바꿔 말하면 문법교육학적인 연구 성과가 일정 부분 반영되었다는 점에서 그러하다.

2. ‘맥락’ 범주

‘맥락’ 범주에 대한 궁금증은 사실상 왜 ‘국어 의식’과 ‘국어 생활 문

12) 물론 학생들의 수준에 따라 탐구의 깊이와 범위는 달리 설정되어야 한다. 초등학생들에게 전문적인 수준의 탐구 능력을 요구하기는 어렵다. 초등학생 수준에서는 ‘말놀이’(예컨대 ‘감은 감인데 못 먹는 감은? 영감’과 같은 수수께끼 등) 등에서부터 시작해야 할 것이다.

화'가 '맥락'의 하위 요소로 제시되었느냐에 있다. 덧붙여 도대체 '국어 의식'과 '국어 생활 문화'란 정확히 무엇인가와 같은 질문도 따라온다. 특히 '국어 의식'의 경우 그 개념이 매우 불분명하다. 먼저 '국어 의식'과 '국어 생활 문화'가 무엇인지를 간단히 정리하고 그 설정 의미를 살펴보고자 한다.

1) '국어 의식'과 '국어 생활 문화'의 개념

사실 교육과정 개발 과정에서 '국어 의식'은 '문법 의식', '국어 인식', '언어 인식', '언어 의식' 등으로 다양한 명명이 고려되었던 대상이다. 이 용어가 선택된 것은 '국어 의식'이 가장 보편성을 획득하고 있어 현장 교사들에게 부담 없이 다가갈 수 있다는 판단 때문이었다.¹³⁾ 따라서 중요한 것은 '국어 의식'이라는 용어보다도 이 용어를 통해서 의도하고 있는 교육 내용이 무엇인가이다.

'국어 의식'이 의도하고 있는 교육 내용의 실체는 '언어 인식(language awareness)'¹⁴⁾에 대한 고찰 속에서 더 분명해질 수 있을 듯하다. '언어 인식'은 7차 국어과 교육과정 해설서에서도 이미 언급된 바 있는 개념이다. 또한 영국의 '언어 인식' 운동이 영국 문법 교육의 문제점을 해결하기 위한 노력의 일환으로 나온 개념이라는 점에서 '국어 의식'의 긍정적 실천 담론을 확보하는 데에 도움을 줄 수 있다고 판단된다. 먼저 '언어 인식'의 개념을 살펴본 뒤, '국어 인식'의 개념을 이와 비교·제시함으로써 '국어 인식'의 개념을 더욱 명료화하고자 한다.

'언어 인식'에 대한 본격적인 논의로는 김은성(2005¹⁾, 2005²⁾, 2005³⁾ : 이하 언어 인식과 관련해서는 좌기 논저 참조)을 들 수 있다. 그간의 연구 결과를 토대로 본고에서는 언어 인식을 '언어의 본질과 속성을 이해하고 그 깨달음을 바탕으로 구체적인 실천 행위를 수행하려는 태도'¹⁵⁾로 정리하고

13) 요컨대 가장 무난하다는 것으로, 현장에서 낯설다는 느낌 없이 받아들여질 수 있을 것이라는 판단 때문이었다.

14) 이 용어에 대한 번역 역시 통일 되어 있지 않다. '언어 의식'으로 번역하기도 한다.

자 한다.

언어 인식 운동에서 강조한 방법론은 다음과 같이 정리할 수 있다. “체계적인 문법에 대한 학습도 필요하지만 그보다 언어 행위 주체와 사회 문화적 맥락을 고려해야 한다. 가능하면 정답을 찾지 말고(즉 체계적인 언어 학적 지식에 기대지 말고) 자신의 국어 생활에 대한 관찰을 바탕으로 언어 현상을 기술하게 해야 한다.”¹⁶⁾

한편 ‘언어 인식’은 ‘비판적 언어 인식’¹⁷⁾과 함께 이해할 필요가 있다. 간단히 정리하면 비판적 언어 인식 교육은 다음 <그림 1>의 층위 3에 주

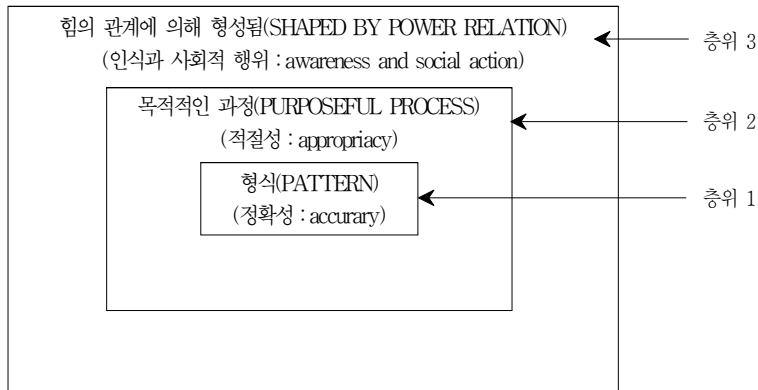
- 15) 언어 인식은 일종의 패러다임 혹은 접근법이기도 하고 언어 교육 운동을 일컫는 캐치프레이즈이기도 하고 프로그램이나 실라버스이기도 하고 학습자의 행위 특성이기도 하다. 이처럼 개념이 복잡하고 다양한 연유는 이 개념이 영국의 문법 교육 흐름 속에서 다양한 경로로 논의되어 왔기 때문이다. 영국에서도 침체된 문법 교육의 상황을 타개하기 위한 여러 가지 논의가 진행되면서 과거 문법 교육으로의 회귀를 막고 새로운 문법 교육을 이끌기 위한 노력이 활발하게 전개되었는데 그 강력한 흐름 중의 하나가 언어 인식 운동이다.
- 16) 언어 인식의 개념이 복잡하게 제기되는 것처럼 그 교육의 방향 제시도 사실상 일관되게 수립되지는 않는다. 여기에 기술한 것은 어느 정도 합의가 되었다고 판단한 것이다.
- 17) 언어 인식 운동은 뒤에 Fairclough(1992, 1995)의 논의를 토대로 한 ‘비판적 언어 인식 운동’을 불러일으키는데 이 운동은 기존의 언어 인식 운동이 언어를 투명하고 객관적인 실체로 보고 있음을 비판하면서 언어가 갖고 있는 힘과 이데올로기 등이 교육되어야 함을 강조한 운동이라고 정리할 수 있다. 김은성(2005c)에 의하면 비판적 언어 인식은 다음과 같이 정의되어 왔다.

- 비판적 언어인식이라는 용어는 특히 언어를 ‘읽는’ 기능의 발달을 의미하는데 구체적으로 언어가 광범한 구어·문어 텍스트에서 사회적, 문화적, 이데올로기적 실천을 드러내고 감추는 양상을 읽어내는 것을 의미한다(Carter, 1995 : 87).
- 비판적 언어인식은 모든 언어를 상황화된 사회적 실천(situated social practice)이라고 보고, 학생들이 다음과 같은 질문을 던질 수 있게끔 하는 것을 추구하는 언어 교육의 형태이다. 언어가 사용된 이 방식에는 누구의 이해가 반영되었는가? 누가 혜택을 받나? 그리하여 이러한 인식을 넘어서 변화를 위한 가능성이 성장한다. 이것의 토대는 강한 평등과 사회적 정의의 어젠다(agenda)이다.(Janks, 1997 : 241)
- 비판적 언어인식(C.L.A.)라는 용어는 언어인식과 동일한 접근법을 의미한다. 그러나 이것은 언어와 사회적 맥락 사이의 관계에 초점을 둔다. 비판적 언어인식에서 개발되는 인식은 언어가 세계를 재현하고, 힘의 관계를 반영하고 구성하는 방식에 대한 인식을 포함한다(Ivanič, 1990 : 253)

한편 신명선(2002)에서는 Fairclough(1992)를 바탕으로 사회적 실천 행위로서의 읽기 방법을 고찰한 바 있다.

목하는 교육 운동이라고 볼 수 있다(김은성, 2005ㄷ). 기존의 언어 교육은(언어 인식 운동을 포함하여) 사실상 언어를 정확하게, 혹은 적절하게 사용하고 있는가에 초점을 두고 있다고 볼 수 있다. 층위 1과 층위 2는 이를 반영한 것으로서 각각 ‘정확성’과 ‘적절성’의 관점에서 언어를 바라보고 있다고 볼 수 있다. 예컨대 ‘맞춤법에 맞게 썼는가, 상황에 적절한 단어를 사용하였는가’와 같은 물음은 각각 정확성과 적절성의 관점에서 언어 사용 양상을 관찰한 예이다. 비판적 언어 인식 운동은 층위 3에 주목하는데 본고에서는 이를 타당성의 관점이라고 부르고자 한다. 이는 ‘왜 한글보다 알파벳이 더 품위 있는 문자 체계로 인식되는가’와 같은 물음으로 표현된다. 이는 언어가 갖고 있는 힘(power)과 이데올로기에 주목하는 교육 운동이라고 정리할 수 있다.

<그림 1> 언어에 대한 비판적 관점(Ivanič, 1990 : 126)(김은성, 2005ㄷ에서 재인)



언어 인식과 비판적 언어 인식이 서로 다른 경로에서 논의된 것이기는 하지만 둘을 ‘언어 인식’으로 묶을 수 있다면 결국 언어 인식은 ‘언어를 정확성, 적절성, 타당성의 관점에서 탐구하여 언어의 본질과 속성을 이해하고 그러한 이해에 터하여 구체적인 언어적 실천 행위를 수행하려는 태도’라고 다시 정의할 수 있다.

한편 해설서(2008)에 제시된 ‘국어 의식’의 정의는 다음과 같다. 우선은

개정 국어과 교육과정 해설서의 주요 용어 해설에서 기존과 달리 ‘국어 의식’을 주요 용어로 설정하고 있음을 눈 여겨 보아야 한다. 문법과 관련하여 설정된 주요 용어가 5개 미만¹⁸⁾임을 고려할 때 이번 교육과정에서 이 용어에 방점을 찍고 있음은 명확하다.¹⁹⁾

•국어 의식

개인적 혹은 사회적으로 형성된 국어에 대한 지식과 태도. 학습자의 국어 의식은 시간의 흐름에 따라 변화할 수 있다. 따라서 국어에 대한 지식을 강화하고 국어에 대한 관심과 사랑을 높이고자 하는 문법 교육은 의미를 갖는다. 문법 교육에서는 학습자가 자신의 국어 의식 자체를 비판적으로 성찰하고 점검할 수 있는 기회를 제공할 수 있다. 개인들의 국어 의식의 집합체를 상정하여 ‘우리나라 사람들은 국어 의식이 약하다’처럼 사용하는 것도 가능하다.(밑줄 필자)

위에 따르면 국어 의식은 ‘지식’이면서 ‘태도’이다. 따라서 ‘국어 의식’을 기존의 통념에 기대어 ‘태도’에만 한정된 개념으로 보아서는 안 된다. 이는 영국의 ‘언어 의식’과 같다. 그런데 특히 위의 진술에서는 영국의 ‘언어 의식’ 운동보다 ‘국어 의식’이 갖는 ‘변화 가능성’과 ‘사회적 속성’에 더 주목하고 있다. 이 두 가지 속성을 바탕으로 ‘국어 의식’이 문법 교육에서 왜 중요한지를 밝히고 있기 때문이다.

또한 위의 개념을 바탕으로 보건대 ‘국어 의식’은 객관적 지식의 체계가 아니다. 그것은 학습자의 머릿속 혹은 마음에 있는 어떤 것으로서 유동적이다. 경우에 따라서는 다소 주관적일 수도 있는 대상이다. 그런데 교육과정은 각 개인들의 인지적 속성만을 문제 삼는 것이 아니라 그 개인들의 집합으로서의 사회적 속성까지 문제 삼고 있다.

‘국어 의식’이 ‘맥락’의 구성 요소로서 ‘지식’ 및 ‘탐구’ 영역과 서로 교호함을 고려하면 지식 탐구의 결과(‘지식’ 영역)와 그 과정(‘탐구’ 영역)에 개입하고 있는 학습자의 지적 수준이나 태도 등이 교육 내용으로 포섭되

18) ‘웅집성/통일성, 어휘 능력, 국어 의식, 국어 생활 문화사’의 네 가지이다.

19) 물론 이 용어의 개념이 모호한 만큼 구체적으로 제시해 줘야 할 필요성도 있었을 것이다.

고 있음을 알 수 있다. ‘학습자의 지적 수준이나 태도’ 등은 지식 탐구의 결과와 과정에 ‘맥락적’으로 작용한다. 특히 학습자들의 집합으로서의 ‘사회적 국어 의식’의 경우 개별 학습자들의 입장에서는 사실상 ‘고려하거나 관찰되어야 할 대상’으로서 좀더 ‘맥락적’일 수도 있다.

‘맥락’의 또 다른 요소인 ‘국어 생활 문화’의 경우는 사실상 ‘이미’ ‘맥락적’인 요소이다. 특히 최근에 국어 생활 문화사에 대한 논의가 활발히 이루어지고 있음을 고려하면(민현식, 2003 ; 장윤희, 2005 ; 김은성, 2007 등) ‘국어 생활 문화’를 교육 내용으로 포섭한 것은 의미 있는 교육적 선택이라고 볼 수 있다. 해설서(2008)에서는 ‘국어 생활 문화’가 아니라 ‘국어 생활 문화사’를 주요 용어로 선택하고 있는데 제시하면 다음과 같다.

•국어 생활 문화사

국어 생활을 통해 형성된 언어 문화사. 말하기·듣기 생활 문화사, 읽기 생활 문화사, 쓰기 생활 문화사 등을 생각해 볼 수 있다. 또한 이것들에 대한 탐구를 통해 음운, 어휘, 통사, 담화나 글 등에 드러난 국어 생활 일반의 공통된 특성을 통시적으로 찾아낼 수 있는데 이러한 것들도 국어 생활 문화사의 중요한 내용이다.

위의 정의를 바탕으로 ‘국어 생활 문화’를 ‘국어 생활을 통해 형성된 언어문화’로 정의할 수 있다. 국어 생활 문화에 대한 강조는 ‘지금 여기에’ 살고 있는 나의 국어 생활을 돌아보게 함과 동시에 오늘날의 국어 생활 문화의 토대가 되는 역사적 변화 과정에 관심을 갖게 한다.

2) ‘맥락’ 범주 설정의 의미

‘국어 의식’과 ‘국어 생활 문화’의 개념을 나란히 놓고 생각해 보면, 결국 개정 문법 교육 내용 체계표에서 의도하고 있는 ‘맥락’이란 지식 탐구의 결과와 과정에 개입하는 ‘학습자 요인과 사회적 요인의 구체화’이다. 그리고 이를 통해 ‘맥락’ 범주는 ‘① 언어 행위 주체와 사회 문화적 맥락을 고려해야 한다는 점과 ② 체계적인 지식에 기대지 말고 자신의 국어

생활에 대한 관찰을 바탕으로 언어 현상을 기술하라'는 메시지를 일정 부분 보내고 있다고 볼 수 있다. 그런데 이 ①, ②는 앞서 살펴본 영국의 '언어 의식'과 일정 부분 유사하다.²⁰⁾

그런데 앞서 살펴본 바 '언어 의식'이라는 개념은 언어를 바라보는 세 가지 핵심적인 관점을 제시한다는 점에서 의미가 있다. 특히 그간의 문법 교육에서는 '정확성'을 중시 여겼고 최근 '적절성'을 강조하는 경향이 존재하지만 여전히 '타당성'의 관점에서 언어를 바라보도록 하지는 못하고 있다. 물론 언어를 일종의 규범으로 보고 '언어를 정확하게 사용하도록' 교육할 필요가 있다(맞춤법, 표준 발음 등에 대한 강조). 이는 매우 중요한 교육 요소로서 앞으로도 꾸준히 강조될 필요가 있다. 또한 언어를 의사소통 목적에 기여하는 자원으로 바라보고 '의사소통 상황을 고려하여 적절하게 사용하게' 교육할 필요도 있다(의사소통 목적을 고려한 언어 사용으로서 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기와 문법을 연계하는 방식으로 이루어질 수 있다).²¹⁾ 그러나 이 두 가지만으로는 부족하다. 언어가 갖고 있는 이데올로기성, 언어와 힘의 관계 등을 분석하고 비판할 줄도 알아야 한다. 예컨대 비싼 차를 광고할 때에는 왜 영어가 사용되는가(왜 영어를 사용해야 더 고급스럽다고 생각하는지) 등을 비판적으로 분석할 수 있도록 교육할 필요도 있다.

개정 문법 교육과정이 '정확성, 적절성, 타당성'의 관점에서 언어를 바라볼 수 있도록 설계되었는지 여부는 교육 내용 체계표에 대한 분석만으로는 정확하게 알 수 없다. 그러나 해설서(2008)의 기술 내용 및 방식을 분석해 볼 때에 이와 같은 관점을 반영하고자 노력했음을 알 수 있다. 한글 맞춤법과 표준 발음에 대한 강조(정확성의 관점)는 1학년 문법 교육과정에서부터 언급되어 있는데 각 학년에 기술된 교육 내용은 교수 학습의 출발점을 의미하므로, 사실상 1학년부터 10학년에 이르기까지 전 학년에 걸쳐

20) 사실상 개정 문법 교육 내용 체계표에서 강조하는 '국어 의식'의 실체를 파악할 수 있는 통로가 '주요 용어 해설' 정도밖에 없기 때문에 '국어 의식'이 '언어 의식'과 정확하게 같은지 여부를 파악하기는 어렵다. 또 이것이 교육 현장에서 어떤 방식으로 소통될 지도 알 수 없다.

21) 통합적 문법 교육에 관해서는 주세형(2006-)을 참조할 수 있다.

교육되어야 한다.²²⁾ 10학년에서는 표준발음이 다시 한 번 이루어질 수 있도록 되어 있고 더불어 로마자 표기법, 외래어 표기법 등이 학습되도록 설계되어 있다. 또한 의사소통 상황에 대한 강조(적절성의 관점) 역시 거의 전 교육 내용 해설 과정에서 강조되고 있다.²³⁾ 특히 자신의 국어 생활에 대한 점검과 대중 매체의 언어 사용 방식에 대한 점검 등이 ‘적절성의 관점’에서 지속적으로 강조되고 있다고 판단된다. 언어와 이데올로기, 언어와 힘의 관계에 대한 고려(타당성의 관점)는 사실상 미약하다. 그러나 다음과 같은 ‘피동, 사동 표현’에 관한 교육 내용 등에서 다소 드러난다.

텔레비전 뉴스나 신문 사설 등에서는 일부로 사동·피동 표현을 사용함으로써 행위의 주체를 감추거나 발언에 대한 책임을 회피하는 경우도 존재할 수 있다. 또한 정치·경제·사회적으로 민감한 사안을 다룬 글, 법조문, 경고문, 안내문, 연설문 등에서도 같은 이유로 사동·피동 표현을 다수 사용할 수 있다. 이러한 담화나 글들을 대상으로 사동·피동 표현이 갖는 의미와 효과를 생각해 볼 수 있는 기회를 제공하도록 한다. 사동·피동 표현을 남발하는 언어 자료를 대상으로 하여 현재의 국어 생활 문화를 비판적으로 인식할 수 있는 기회도 가질 수 있도록 교수 학습 계획을 수립하도록 한다.(해설서, 2008)(밑줄 필자)

기존의 교육과정과 달리 개정 문법 교육과정에서 ‘정확성, 적절성, 타당성’의 세 관점을 모두 끌어안으려 한 점은 의미가 있다고 판단된다. 특히 ‘타당성’의 관점은 기존의 문법 교육과정에서는 활발하게 논의되지 못했다는 점에서 이번 개정 문법 교육과정에서 이를 부분적으로라도 수용하고 있음은 의미가 있다.

그러나 위의 세 관점이 체계적으로 성취 기준에 반영되지 못한 점은 아쉽다. 사실상 현 상태는 교육 내용에 따라 임의로 세 관점이 선택적으

22) 물론 각 학년에 배분된 교육 내용의 양을 고려할 때 이러한 기치가 실제 교육 현장에서 유지될 수 있을지는 미지수다. 그러나 일단 문서상(혹은 교육과정상으로는) 그러하다.

23) 해설서(2008) 전체에서 ‘국어 생활’이라는 용어는 34번이나 등장한다. 1학년부터 4학년까지의 교육 내용(성취 기준)이 각 3개, 5~6학년이 각 4개, 7~9학년이 각 5개로 성취 기준의 총 수가 35개임을 고려하면 매우 높은 수치이다.

로 취사선택된 형태를 띠고 있다. 만일 하나의 문법 범주를 세 가지 관점으로 모두 관찰할 필요가 있다면 어떤 방식으로 그렇게 해야 하는 것인지도 논의되어야 한다. 물론 관련 연구 성과의 미비가 가장 큰 요인이다.²⁴⁾

‘국어 의식, 국어 생활 문화’가 ‘맥락’의 적절한 하위 요소인가에 대한 논의는 여전히 의미가 있다. 두 요소 모두 ‘지식’적 속성이 강하다는 점에서 그러하고 ‘국어 의식’의 경우 ‘태도’적 속성까지 갖고 있기 때문에 그러하다.²⁵⁾ 여전히 ‘지식’ 영역 및 ‘탐구’²⁶⁾ 영역과 상당 부분 겹친다는 지적도 가능하다.

그럼에도 위와 같은 교육 내용 체계표에서 읽어 내야 할 중요한 요소는 교육 내용을 ‘객관적 지식의 체계’로 보고 있지 않다는 점이다. 교육 내용 자체에 학습자가 녹아 있다는 점이다.²⁷⁾ 특히 그간의 문법 교육 내용이 상당 부분 국어학적 지식 체계의 응축 형태에 지나지 않았다는 점을 고려할 때 이것은 매우 의미 있는 진전이라고 볼 수 있다.²⁸⁾

3. ‘실제’ 범주와 ‘텍스트 중심’

문법 교육 내용 체계표에서 ‘① 탐구’와 ‘② 맥락’은 ‘③ 국어 사용의 실제’ 아래에 놓여 있다. 문제는 ‘국어 사용의 실제’에 왜 ‘음운, 단어, 문

24) 예컨대 ‘표준어와 방언에 관한 교육 내용은 특별히 ‘타당성’의 관점에서 반드시 검토되어야만 한다’ 등과 같은 연구 성과가 존재해야 체계적인 교육 내용 제시가 가능하다. 예컨대 영국의 비판적 언어 인식 운동의 주 논의 대상은 ‘표준어와 방언’에 관한 내용이라고 한다. 상세한 것은 상기한 김은성(2005 ㄱ, 2005 ㄴ, 2005 ㄷ) 참조.

25) 7차 문법 교육 내용 체계표에서는 ‘태도’가 교육 내용 체계표의 한 자리를 차지하고 있었는데 해설서(2008)에 의하면 개정 국어과 교육과정에서는 ‘태도’가 목표 차원에서만 논의되고 교육 내용에서는 사라졌다. 그런데 ‘국어 의식’이 ‘태도’적 속성을 갖고 있음을 고려한다면 사실상 ‘태도’가 교육 내용에서 완전히 사라진 것은 아니다.

26) 특히 ‘탐구’의 세 가지 요건 가운데 하나는 ‘태도’임(김광해, 1997)에 유의해야 한다.

27) 교육 내용을 객관적 지식의 체계로 보는 관점에 대한 비판은 신명선(2006, 2007)을 참조할 수 있다.

28) 물론 국어학적 지식의 상당 부분이 문법 교육 내용으로 수렴될 것이다. 문제는 학습자를 고려하지 않은 단순한 지식의 압축 형태로 제시되었다는 데에 있다.

장, 담화/글'이 들어 있느냐이다. 기능 영역(말하기, 듣기, 읽기, 쓰기)이 국어 사용의 목적에 따라 '정보 전달의 글쓰기, 설득의 글쓰기, 사회적 상호 작용의 글쓰기, 정서 표현의 글쓰기' 등처럼 구분되어 제시된 것과는 다르기 때문이다.²⁹⁾ 다만 국어 문법이 국어의 운용 원리이고 문법 교육이 이에 대한 교육이라는 관점에서 볼 때에 '국어 사용의 단위'를 쪼개 놓은 것이라는 해석은 가능하다. 혹은 국어 사용의 실제 속에서 구현되는 '국어 사용의 자원(資源)'을 나열해 놓은 것으로도 볼 수 있다.³⁰⁾ 따라서 문법 교육 내용을 '실제'를 중심으로 분류하였으나 그것은 사실상 '맥락 속의 지식'과 '맥락 속의 탐구'로 구성된 것으로 보면, 국어 사용의 단위 혹은 자원을 결과적 지식이라는 측면에서 이해하거나 탐구하는 과정이 문법 교육 내용이라는 정리가 가능하다. 물론 개정 문법 교육과정에서는 '지식, 탐구, 맥락'이 통합되어야 교육 내용 하나가 완성된다.

<표 6> 7학년 문법
언어 자료의 수준과 범위

- 음성 언어와 문자 언어가 사용된 다양한 매체 언어 자료
- 속담, 명언, 관용어 등이 들어 있는 언어 자료
- 품사가 다른 단어가 들어 있는 언어 자료
- 사동·피동 표현에 의해 의미 해석 양상이 달라지는 언어 자료
- 여러 가지 지시어가 사용된 언어 자료

<표 6>은 7학년 문법의 '언어 자료의 수준과 범위'이다. 이와 같은 표가 교육과정에 제시된 것은 개정 국어과 교육과정이 내세우고 있는 '텍스트 중심'의 기치 때문이다. 이와 같은 구체적인 텍스트를 중심으로 문법 교육 내용이 교수·학습되기를 교육과정은 바라고 있는 것이다.

'텍스트 중심'은 문법 영역의 경우에도 상당 부분 의미가 있다. 국어 활동의 본령이 텍스트를 생산하고 수용하는 것이라고 본다면 '문법'은 그

29) 기능 영역에서 '실제' 범주는 '텍스트 유형 분류'의 결과를 보여 주고 있다.

30) 이와 같은 교육 내용 체계표가 제시된 실질적인 이유는 '실제 중심', '텍스트 중심'의 가치를 기능 영역과는 그 성격이 다른 문법 영역에까지 무리하게 적용했기 때문이기도 하다.

러한 활동에 대한 탐구를 통해 밝혀낸 언어의 운용 원리이기 때문이다. 어찌 보면 ‘텍스트 중심’은 문법의 탐구 대상을 가장 명백하게 표현한 말일 수도 있다.³¹⁾ 문법은 텍스트를 탐구하여 국어가 운용되는 원리를 여러 가지 측면에서 밝혀낸 것이라고 볼 수 있기 때문이다.³²⁾

그동안의 문법 교육 내용에 대한 연구가 ‘음운, 단어, 문장’에서 시작하여 ‘담화/글’의 방향으로 이루어졌다면, ‘텍스트 중심’의 기치는 ‘담화/글’에서 ‘음운, 단어, 문장’으로의 연구도 필요함을 다시 한 번 강조하고 있다.³³⁾ 이미 주어진 ‘음운, 단어, 문장’에 대한 국어학적 지식을 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기에 어떻게 적용 및 활용할 것인가에 대한 고민도 중요하지만 말하고 듣고 읽고 쓰는 구체적인 텍스트 중심 활동을 탐구하는 과정에서 국어가 어떻게 사용되는지를 제시하는 것도 중요함을 보여 준다. 후자를 다시 강조하는 것은 그 동안의 논의가 전자에 상당 부분 치우쳐 있었다는 판단 때문이다.

물론 전자와 후자는 매우 밀접하게 관련되어 있다. 따라서 전자를 선택하건 후자를 선택하건 그 내용이 크게 달라지지 않는다고 생각할 수도 있다. 그러나 실상 그렇지만도 않다. 만일 전자를 선택하게 되면 언어의 이데올로기성이나 언어와 인지, 언어와 사회의 관련성 등은 ‘음운, 단어, 문장’ 등과 병렬적으로(혹은 단편적으로) 제시될 가능성이 높지만 후자를 선택하면 달라진다. 전자의 경우 ‘피동’, ‘사동’ 등과 같이 구체적인 문법 범주가 교육 내용의 단위로 설정되고 실제 교육 내용은 ‘피동’이나 ‘사동’이라는 문법 범주가 무엇인지를 가르친 뒤 이것이 구체적인 텍스트에서 어떻게 사용되는지를 관찰하게 하는 방식이 될 가능성이 높다. 따라서 예컨대 ‘언어와 이데올로기성’, ‘언어와 인지 및 사회’ 등에 대한 교육 내용은 ‘피동’, ‘사동’과는 병렬적으로 제시될 수밖에 없다. 그런데 구체적인 텍스

31) 음운, 단어, 문장 등에 대한 탐구보다 텍스트(음운, 단어, 문장보다 큰 단위로서의 텍스트)에 대한 탐구가 더 중요하다는 말은 아니다. ‘국어 활동의 본령을 텍스트의 생산과 수용으로 볼 때에’라는 전제에 유념하여 해석해 주기를 바란다.

32) 이와 관련하여 신명선(2006)의 ‘신독자론’을 참조할 수 있다. 신명선(2006)에는 ‘문법’ 개념에 대한 재해석과 문법 교육의 본령이 무엇인가에 대한 천착이 담겨 있다.

33) 이와 관련된 구체적 논의로는 주세형(2006-)을 들 수 있다.

트를 중심으로 접근하게 되면 텍스트의 수용과 생산 과정에 작용한 모든 문법 사항, 혹은 구체적인 언어의 쓰임에 대한 고려 속에서 해당 문법 사항을 탐구할 수 있게 된다.³⁴⁾ 각 문법 범주별로 나누어서 이를 탐구하는 활동도 필요하지만 실제 텍스트의 수용과 생산 과정에 대한 탐구를 통해 여러 문법 범주들이 통합적으로 작용하는 양상에 대한 탐구도 필요하다. 그리고 그러한 양상을 고려하면서 해당(교수 학습의 대상이 되는) 문법 범주의 특성을 탐구하는 활동이 필요하다. 물론 전자와 후자는 서로 상보적이다.

이러한 교육 내용은 예컨대 긴 소설을 준 뒤 ‘피동 표현’을 찾아보라는 활동과는 상당 부분 다르다. 학습 자료를 ‘문장’ 단위로 제공했느냐 ‘텍스트’ 단위로 제공했느냐의 문제로 치환되어서는 곤란하다. 구체적인 의사소통 상황에서 문법이 어떻게 작용하여 표현의 효과를 거두고 있는지를 여러 국면에서 검토하게 함으로써 의사소통 상황과 언어의 관련성을 구체적으로 깨닫게 하는 것이 중요하다. 이러한 측면에서 개정 국어과 교육과정에서 강조하는 ‘텍스트 중심’의 가치를 문법 교육에서는 긍정적 측면에서 생산적으로 해석할 필요가 있다고 판단된다.

그런데 <표 6>에서 드러나듯이 개정 문법 교육과정의 ‘텍스트 중심’의 가치는 말 그대로 ‘기치(旗幟)’일 뿐이다. ‘언어 자료의 수준과 범위’가 교수·학습 과정에서 사용될 ‘텍스트’의 성격에 대한 구체적인 정보를 제공하지 못하고 있기 때문이다. 즉 ‘교수·학습할 문법 범주가 담겨 있는 텍스트’를 사용하라는 지시(指示) 이상의 역할을 못하고 있다. 따라서 개정 문법 교육과정이 내세우고 있는 ‘텍스트 중심’의 실현은 사실상 교과서 개발자나 교사의 몫으로 넘겨졌다.³⁵⁾

34) 물론 교육적인 국면을 고려한다면 교육 내용을 체계적으로 정선할 필요가 있다. 그렇지만 그 정선의 방향이 꼭 문법 범주일 필요는 없다. 후자의 입장에서 접근하게 되면 교육 내용 체계화의 방향은 다양한 국면에서 이루어질 수 있다.

35) ‘교육과정’은 일종의 ‘지표’로서 그 실현은 어차피 구체적인 수업 현장에 있는 교사에 의해 이루어진다. 또 어쩌면 문법 교육과정의 ‘텍스트 중심’의 가치는 교수·학습 차원의 논의와 함께 이루어져야 좀더 구체화될 수 있을 듯하다. 그러나 ‘언어 자료의 수준과 범위’가 너무나 개괄적이어서 실질적인 정보를 제공하지 못하고 있음에 대한 변명으로, 이와 같은 설명이, 턱없이 부족하다.

III. 문법 교육 내용의 본질과 관련 과제

해설서(2008)를 보면 교육 내용 체계표의 ‘탐구’와 ‘맥락’을 고려하여 문법 교육 과정 해설서를 집필하고자 한 노력이 잘 드러난다. ‘성취 기준’과 ‘내용 요소의 예’에 대한 해설을 통해 해당 성취 기준이 탐구되어야 하는 것임을, 또 현재의 국어 생활 문화를 고려해야 하는 것임을 지속적으로 강조하고 있다. 예컨대 ‘[4-문법-(3)] 문장을 구성하는 성분을 분석한다.’에 대한 해설은 다음과 같은 방식으로 되어 있다.

“이 성취 기준은 문장 성분의 개념을 이해하여 올바른 문장을 생산함으로써 궁극적으로는 국어 표현 능력을 신장시키고 국어 의식을 강화시키기 위하여 설정하였다. 문장 성분의 개념을 이해하고 올바른 문장을 생산하는 것이 갖는 중요성을 깨달아 일상생활에서 다양한 언어 자료를 접할 때 그 언어 자료에 나타난 문장의 옳고 그름을 스스로 판단하고 이를 비판적으로 볼 수 있는 국어 의식을 길러주는 데 중점을 둔다.

여러 종류의 문장을 언어 자료로 하여 문장 성분을 관찰하고 분석함으로써 문장 성분의 개념을 이해하고 문장 성분과 문장의 관련성을 파악하도록 지도한다. 필요한 문장 성분이 빠지면 어떤 문제가 생기는지 깨닫게 지도하여 올바른 문장을 생산하려는 태도를 지니도록 교수·학습을 계획한다. 구어에서는 필요한 문장 성분을 생략하는 경우가 빈번하며 문어에서도 문맥에 따라 필요한 문장 성분을 생략하는 경우가 있음을 이해시키는 활동을 병행할 수 있다. 이러한 활동을 통해 국어 생활 문화의 특성을 이해시킬 수 있다.”(밑줄 필자)

위를 보면 ‘맥락’의 구성 요소로 제시된 ‘국어 의식’과 ‘국어 생활 문화’에 대한 강조, 그리고 ‘탐구’의 구성 요소인 ‘관찰’과 ‘분석’에 대한 강조가 잘 드러나 있다. ‘맥락’에 대한 강조는 한편으로 ‘현재의 국어 생활’에 대한 성찰로 이어지고 있다. 국어 생활이 텍스트의 수용과 생산 과정을 고려하면, 이는 결국 ‘텍스트 중심’ 교수·학습의 필요성을 강조한 것으로 볼 수 있다.

위에서도 드러나고 앞에서도 논의한 것처럼 개정 문법 교육 내용이

갖고 있는 의의는 크게 세 가지 측면에서 드러난다. 첫째는 탐구 ‘과정’ 그 자체가 교육 내용으로 포섭되었다는 점이고 둘째는 ‘학습자’와 ‘사회’가 교육 내용에 응축되었다는 점이며, 셋째는 ‘탐구’의 대상으로 ‘구체적인 텍스트’를 설정하고 있다는 점이다. ‘과정’, ‘학습자’, ‘사회’가 교육 내용에 응축되는 형태를 지향하면서 ‘구체적인 텍스트 중심’ 교육 과정을 설계하고자 했다는 점은 의미 있는 성과임에 틀림없으나, 그것들이 체계적으로 교육 내용(즉 성취 기준)에 반영되었느냐에 대해서는 의문이다. 보다 근본적으로는 ‘반영의 방식’도 문제이다.³⁶⁾

우선 탐구 ‘과정’의 경우 교육 내용 체계표에 제시된 것은 ‘관찰과 분석, 설명과 일반화, 판단과 적용’인데, 이것이 탐구의 일반 과정임에는 틀림없으나 문법 탐구 과정이냐고 물었을 때에는 대답하기가 매우 곤란하다. 문법 교육 내용이라면 ‘문법에 관한 탐구 과정’이 절차화되어 제시되는 것이 옳다. ‘관찰, 분석, 설명, 일반화, 판단, 적용’의 과정은 문법 탐구 과정이면서 동시에 과학 탐구 과정도 될 수 있다. 과학 탐구 과정도 될 수 있다면 명실상부한 문법 교육 내용만은 아니다. 침언하면, 문법 탐구 과정 자체에 대한 연구를 통해 문법 교과가 갖고 있는 특징을 반영한 교육 내용이 제시되어야 한다.

둘째, ‘학습자’와 ‘사회’가 교육 내용 속에 응축되는 형태를 지향하여 ‘객관적 지식의 체계’만을 교육 내용으로 삼는 우(愚)에서 벗어나고자 했지만, 그 제시 양상을 살펴보면 사실상 ‘학습자’와 ‘사회’는 객관적 지식의 후면으로 밀려나 일종의 ‘배경’ 정도의 역할밖에 못하고 있다. 그림의 배경은 무대의 주인공을 받쳐 주는 역할로 족한 것이다.

신명선(2006)에서도 강조되었지만 문법 교육 내용은 ‘(탐구) 과정’ 및 ‘학습자’를 고려할 때에야 비로소 그 본질을 달성할 수 있다. 새 문법 교육 과정은 두 요소를 고려하고자 하였으나 그 반영의 양상은 미미하고 비체계적이다. 실제 교육 내용(성취 기준)을 보면 교육 내용 체계표의 복잡함(?)과 달리 7차 문법 교육 내용과 크게 달라진 바가 없는 듯이 보이는 것

36) 또한 모든 문법 내용을 탐구해야 하는 것인가의 문제, 또 탐구가 문법 영역에만 해당하는 교육 내용인가의 문제 등도 해결되어야 그 개정의 의의가 더욱 명료해질 것이다.

이 그 방증이기도 하다.

마지막으로 ‘텍스트 중심’의 기치는 ‘표방’에서 그쳐 그 구체적인 실천을 담보하고 있지 못하다는 문제점이 있다. ‘언어 자료의 수준과 범위’의 제시 방식에 대한 좀더 깊이 있는 고민이 부족했음을 시인할 수밖에 없는 상황이다.

그러나 새 문법 교육과정이 던지고 있는 논제 즉 ‘① 문법 탐구 과정을 어떻게 절차화할 것인가’와 ‘② 객관적 지식의 체계가 아닌 문법 교육 내용을 설계하려면 어떻게 해야 하는가’(혹은 ‘학습자와 사회가 교육 내용 자체에 응축된 형태로 교육 내용을 설계하려면 어떻게 해야 하는가’)와 ‘③ 텍스트 중심 문법 교육을 실질적으로 수행하려면 어떻게 해야 하는가’는 매우 의미 있는 연구 과제임에 틀림없다. 이 논제들은 문법 교육 내용의 본질이 무엇인가라는 대주제 아래에서 결코 놓칠 수 없는 핵심 논제가 될 것이다. 그리고 지금 문법 교육학자들에게 주어진 과제는 개정 문법 교육 내용이 던지고 있는 위의 세 화두에 걸맞은 ‘구체적인’ 교육 내용을 마련하는 것이다.

사실상 ①, ②, ③은 매우 밀접한 관련을 맺고 있다. ‘문법 탐구 과정’이라는 말 속에는 이미 이를 수행하는 ‘주체(학습자)’와 그러한 활동이 이루어질 때의 ‘사회 문화적 맥락’, 탐구 대상으로서의 ‘텍스트’가 포함되어 있기 때문이다. 따라서 개정 국어과 교육과정이 던지고 있는 주요 화두는 ‘학습자가 구체적인 맥락 속에서 텍스트를 중심으로 문법을 탐구해 가는 과정을 교육 내용화하기 위해서는 어떻게 해야 하는가’로 수렴될 수도 있다.

위의 화두는 다음과 같은 이원론에 대한 학문적 탐구를 수반한다. 경험적 지식과 합리적 지식의 대립, 능동과 수동의 대립, 지성과 정서의 대립이 그것이다.³⁷⁾ ‘경험’도 일종의 ‘지식’이라는 데에는 많은 사람들이 동의하지만, 경험적 지식은 특수한 사례들의 집합으로서, 실제적이고 비전문적인 지식으로 인식되는 경향이 강하다. 이에 비해 합리적 지식은 보편적인 원리로서, 이성으로 파악되는 전문적인 지식으로 인식되는 경향이

37) 이것은 Dewey가 ‘지식의 연속성’을 주장하기 위해 비판했던 지식 이론의 대립 현상이기도 하다.

강하다. 이 때문에 경험적 지식에 비해 합리적 지식이 더 중요하고 의미 있는 것으로 인식된다. 이는 객관적 지식과 주관적 지식의 대립 현상으로 발전할 수 있는데, 결국 이미 존재하는 결과적 지식(이론이나 원리 등)의 획득과 구체적인 지식 획득 행위를 분리시키는 결과를 낳을 수 있다. 국어학적 지식(혹은 결과적 지식)은 흔히 합리적 지식으로 인식되며 개별 학습자들의 국어 탐구 경험은 경험적 지식으로 인식되기 쉽다. 사실상 탐구 활동 역시 정해 놓은 결과적 지식(국어학적 지식)을 일 개인(학습자)이 탐구해 가는 과정으로만 인식하는 경향도 존재하는 듯하다.³⁸⁾ 이론적으로 혹은 교육적으로 두 지식을 변별하는 것은 가능하고 또 필요할 수도 있다. 그러나 이와 같은 이원론은 ‘이론과 실제’를 구별하는 것처럼, 두 지식을 대척점에 놓게 함으로써 궁극적으로는 문법 지식의 적용 및 응용을 방해할 것이다.

또한 문법 탐구 활동은 능동적인 과정으로 인식하고, 교과서에 주어진 문법적 지식이나 원리를 구체적인 활동 없이 이해하는 행위는 수동적인 과정으로 인식하는 이원론도 존재한다. 전자만이 능동적인 학습 과정이라고 볼 수는 없다. 하나의 문법을 탐구해 가는 구체적인 활동 속에는 능동적인 수행 과정뿐만 아니라 수동적인 인식 행위도 포함된다. 능동적인 활동과 수동적인 활동이 통합될 때에 온전한 지식의 습득이 가능하다. 근본적으로는 교과서에 제시된 문법적 원리를 이해하기 위한 인지적 처리 과정이 반드시 수동적인 과정인가도 고민되어야 한다.

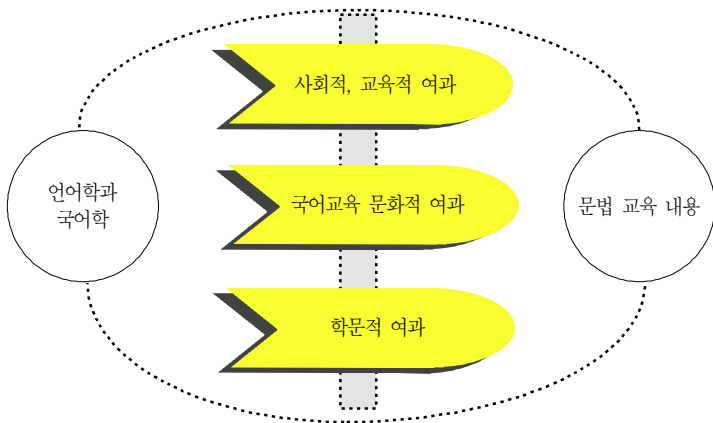
마지막으로 지성과 정서의 대립 문제가 있다. 최근에는 둘의 밀접한 관련성이 널리 알려지면서 이들을 통합적으로 인식하려는 경향이 늘어났으나, 여전히 지성과 정서를 별개의 것으로 구별하려는 경향은 존재한다. 이론적으로는 혹은 교육적 필요에 따라서는 둘을 구별하는 것도 물론 필요하다. 그런데 ‘탐구 활동’이 온전히 수행되기 위해서는 ‘지식’뿐만 아니라 탐구하려는 ‘성향 혹은 태도’가 반드시 요구된다. 이 때문에 탐구 활동 그 자체를 교육 내용화한다는 말 속에는 이미 지성과 정서를 모두 교육

38) 이때에 학습자가 결과적 지식(혹은 국어학적 지식)을 습득하고 나면 탐구 경험은 더 이상 의미가 없는 것으로 간주된다.

내용으로 수용하겠다는 의도가 깔려 있다. 또한 ‘학습자와 사회가 응축된 교육 내용’과 ‘국어 의식’이란 말 속에도 이미 지성과 정서를 통합하려는 의도가 전제되어 있다. 특히 ‘국어 의식’이 학습자가 문법을 알고, 그 지식에 터해 구체적인 실천 행위를 수행하려는 태도라는 점을 고려하여 이를 문법 교육의 주요한 목표로 설정한다고 하면,³⁹⁾ 지성과 정서의 통합 문제는 교육 내용 차원의 논의를 넘어 교육 목표, 방법, 평가 등에 관한 제반 논의로 확대된다. 따라서 지성과 정서의 이원론을 극복하고 이들을 효과적으로 교육 내용화하기 위한 전략 개발 문제가 우선적으로, 그리고 동시에 제기된다.

좀 더 거시적인 시각으로 문법 교육 내용을 바라본다면 위의 고민들은 다음과 같은 문법 교육 내용의 학문적 여과들을 고려하여 이루어져야 한다.

<그림2> 문법 교육 내용의 학문적 여과들



39) 해설서(2008)를 보면 성취 기준 설정 취지에 ‘국어 의식을 신장하기 위하여’란 진술이 종종 등장한다. 예컨대 ‘[7-문법-(3)] 품사의 개념, 분류 기준, 특성을 이해한다.’에 대한 해설은 ‘이 성취 기준은 품사의 개념, 분류 기준, 특성 등에 대한 이해를 통해 국어의 특징을 알고 이를 바탕으로 국어 의식을 강화시키기 위해 설정하였다. -하략-’처럼 되어 있다(밑줄 필자).

언어학과 국어학의 연구 성과들은 사회적·교육적 여과, 국어교육 문화적 여과, 학문적 여과를 거쳐 구체적인 문법 교육 내용으로 정착한다고 볼 수 있다. 사회적·교육적 여과는 우리 사회가 지향하는 철학과 사회적으로 요구되는 교육적 이념 등을 말한다.⁴⁰⁾ 국어교육 문화적 여과는 학교 현장의 수업 관행이나 개별 학교의 특수성, 개별 교사의 교과관 등을 말한다. 학문적 여과는 언어학, 국어학, 국어교육학, 문법교육학의 연구 성과를 말하는 것으로 여기에는 학문적 특성이 반영된다. 특히 문법 교육 내용은 문법교육학의 영향을 지배적으로 받을 것이다. 사실상 ‘탐구 활동’의 교육적 수용 양상은 단편적 지식의 효용성에 대한 전 사회적 의구심과 교육적 문제 제기, 현장 교사들의 오랜 문법 교육적 관행, 최근의 문법교육학 동향 등과 관련시켜 이해해야 한다.

마지막으로 ‘탐구 활동’이 갖는 지식의 성격에 대한 고민이 수반될 필요가 있다. 특히 각 개인이 지식을 형성하는 과정은 개별적인지(즉 각 개인이 자기 나름대로의 독특한 방식으로 지식을 형성해 가는 것인지) 아니면 지식의 형성 과정에 공통점이 있는지에 대한 고민이 필요하다. 각 개인이 ‘탐구 활동’을 수행하는 과정을 통해 지식을 형성한다는 가정은 근본적으로 위의 질문에 대답해야 좀더 분명해 질 수 있기 때문이다.

IV. 결론

이 글에서는 지금까지 개정 국어과 교육과정(2007)의 문법 교육 내용의 특징을 살펴보았다. 이 과정에서 개정 문법 교육과정이 7차 문법 교육과정과 달리 새롭게 강조하고 있는 것이 무엇인지를 구체적으로 드러내고자 노력하였다. 그것은 크게 세 가지로 요약되는데 하나는 ‘탐구 과정’ 그 자체가 교육 내용에 반영되었다는 점이고 ‘맥락’의 설정을 통해 ‘학습자’와

40) 최근에는 포스트모더니즘이나 프래그머티즘의 경향이 지배적인 듯하다.

‘사회’ 역시 교육 내용 속에 응축시키려 노력했으며 탐구의 대상을 구체적인 ‘텍스트’로 명시했다는 점 등이다. 그러나 그 의도가 실제 교육 내용에서는 제대로 구현되지 못했음을 알 수 있었다.

이 글은 개정 문법 교육과정의 의도를 ‘교육 내용의 본질’이라는 측면에서 재검토하면서 개정 문법 교육과정이 던지고 있는 주요 화두가 갖는 의미를 분석하고 이어 교육 내용 본질 구현을 위한 연구 과제를 제시하였다.

이 글은 개정 문법 교육 내용의 특성을 밝히고 문법 교육 내용의 본질에 관한 화두를 검토하였다는 점에서 의미가 있을 것으로 보인다. 특히 개정 문법 교육 내용 체계표의 의미가 불분명하여 이를 어떻게 해석해야 할지에 대한 의문이 여기저기에서 제기되고 있는 시점임을 고려할 때 본고의 논의는 의미를 가질 수 있다. 그러나 본고 해석의 타당성 여부는 후속 연구를 통해 더욱 보강되고 검증되어야 할 것으로 믿는다.*

* 본 논문은 2008. 2. 28. 투고되었으며, 2008. 3. 7. 심사가 시작되어 2008. 3. 27. 심사가 종료되었음.

■ 참고문헌

- 교육인적자원부(2007), 개정 국어과 교육과정.
- 교육인적자원부(2008 ㄱ, 근간), 초등학교 교육과정 해설(국어, 도덕, 사회).
- 교육인적자원부(2008 ㄴ, 근간), 중등학교 교육과정 해설(국어, 도덕, 사회).
- 구본관(2007), 한국어에 나타나는 언어적 상상력, 국어국문학 146.
- 김광해(1997), 국어지식 교육론, 서울대 출판부.
- 김은성(2005 ㄱ), 국어지식 교육의 현상, 국어교육 116.
- 김은성(2005 ㄴ), 외국의 국어지식교육의 쉐신 동향 : 언어인식(Language Awareness)을 중심으로, 선청어문 33.
- 김은성(2005 ㄷ), 비판적 언어인식에 대한 연구, 국어교육연구 15.
- 김은성(2005 ㄹ), 영국의 문법 교육에 대한 고찰, 문법교육2, 한국문법교육학회.
- 김은성(2007), 국어 어문생활사 기술을 위한 시론-자료 수집 및 분류 체계화 방안을 중심으로, 국어교육연구 19.
- 김재봉(2007), 2007년 개정 국어과 교육과정과 맥락의 수용 문제, 국어 수업 전문성 향상 방안, 한국국어교육학회 전국학술대회 자료집, pp.39~55.
- 남가영(2006), 국어 인식활동의 경험적 속성, 국어교육학 연구 27, pp.337~373.
- 남가영(2007 ㄱ), 문법교육의 본유적 경험 구조에 대한 일고, 어문연구 133, 한국어문 교육연구회, pp.491~515.
- 남가영(2007 ㄴ), 문법교육의 '지식의 구조' 체계화 방향, 국어교육 123.
- 민현식(2003), 국어문화사의 내용 체계화에 대한 연구, 국어교육 110.
- 민현식(2006), 국어과 교육과정 개정과 문법 교육의 과제, 문법 교육 4.
- 민현식(2007), 문법 교육의 반성과 교과서 개발의 방향, 국어교육연구 19.
- 박덕유(2005), 문법 지식 지도의 필요성과 발전 방향, 새국어교육 71, pp.91~117.
- 박창균(2007), 말하기 듣기 수업에서의 맥락화 유형 분석, 국어교육학연구 28, pp.361~392.
- 서현석(2006), '인격적 지식'을 위한 국어 수업의 현상 탐구, 청람어문교육 33, pp.1~26.
- 손영애(2007), 새로운 국어과 교육과정 시안에 대한 몇 가지 소론, 국어교육 122.
- 신명선(2002), 사회적 실천 행위로서의 읽기 방법의 설계에 대한 시고, 국어교육학연구 14.
- 신명선(2006), 개정 문법 교육과정의 지향점과 교과서 개발의 방향에 관한 연구, 문법 교육 5.
- 신명선(2007), 문법 교육에서 추구하는 교육적 인간상에 관한 연구, 국어교육학연구 28.

- 이관규(2006), 문법 연구와 문법 교육의 상관관계—문법 교육의 내용 선정 원리와 관련하여—, *한국어학* 33, pp.37~60.
- 이관규(2007ㄱ), 2007년 국어과 문법 교육과정의 개정 특징과 문법 교육의 방향, *청람어문교육* 36, pp.53~80.
- 이관규(2007ㄴ), 제8차 국어과 교육과정(개정안)에서 문법 영역의 특징과 과제, *한말연구* 20.
- 이관규(2007ㄷ), 문법 교육 연구의 현황과 새로운 방향, *국어교육* 123, pp.93~130.
- 이재기(2006), 맥락 중심 문식성 교육 방법론 고찰, *청람어문교육* 34, pp.99~128.
- 이재기 외(2008, 근간), 초·중학교 국어과 교육과정 해설 연구 개발, *한국교육과정평가원*.
- 임천택(2007), 새 국어과 교육과정의 내용 선정 범주 ‘맥락’의 현장 소통 방안, *청람어문교육* 36, pp.109~141.
- 장윤희(2005), 국어생활사의 관점에서 본 문학 작품의 가치, *국어국문학* 141.
- 조영태(2004), 교육 내용의 두 축 : 이해와 활동, *성경재*.
- 주세형(2006ㄱ), 국어지식 영역에서의 지식의 성격과 내용 체계화 방법론 연구, *국어교육학연구* 25.
- 주세형(2006ㄴ), 문법 교육론과 국어학적 지식의 지평 확장, *역락*.
- 진선희(2007), 개정교육과정(2007) 국어과 교육 내용 <맥락>의 교재화 방향, *학습자중심교과교육연구* 7-2, pp.277~308.

Carter, R.(1995), *Keywords in Language and Literacy*, London : Routeledge.

Corson, D.(1999), *Language Policy in Schools : A Resource for Teachers and Administrators*, London : Lawrence Erlbaum.

Fairclough, N(ed)(1995), *Critical Language Awareness*, New York : Longman.

Fairclough, N.(1992), *Discourse and Social Change*, Cambridge : Polity Press.

Ivanič, R.(1990), Critical Language Awareness in Action, In Carter, R.(ed.)(1990), *Knowledge about Language and the Curriculum : The LINC Reader*, London : Hodder & Stoughton.

Janks, H.(1997), Teaching Language and Power, In Wodak, R. & Corson, D., *Language Policy and Political Issues in Education*, Dordrecht : Kluwer Academic Publishers, pp.241~252.

van Lier, L.(1995), *Introducing Language Awareness*, Penguin Press.

<초록>

개정 국어과 교육과정의 문법 교육 내용에 대한 고찰

신명선

본고는 2007년 2월 28일 고시된 개정 국어과 교육과정의 문법 교육 내용의 특징을 밝히고, 문법 교육 내용의 본질 구현을 위한 관련 과제를 탐색하였다.

개정 문법 교육과정은 7차 문법 교육과정과 다음과 같은 세 가지 점에서 차별화된다. 첫째는 ‘탐구’ 범주 설정을 통해 ‘탐구 과정’ 그 자체를 교육 내용에 반영했다는 점이다. 둘째는 ‘맥락’ 범주의 설정을 통해 ‘학습자’와 ‘사회’를 교육 내용에 응축시키려 노력했다는 점이다. 셋째는 탐구의 대상을 구체적인 ‘텍스트’로 명시했다는 점이다. 개정 문법 교육과정의 이와 같은 의도는 그 방향의 타당성에도 불구하고 그러한 의도가 구체화되지 못했다는 점에서 문제적이다. 실제 교육 내용은 7차 교육 내용과 크게 차별화되지 않는다.

개정 문법 교육과정의 의도가 실질적으로 구현되기 위해서는 ‘문법 탐구 과정’에 대한 천착을 통해 ‘문법 탐구 경험’만이 갖는 특질을 밝힐 필요가 있다. 또한 구체적인 맥락 속에서 하나의 문법 범주를 탐구해 가는 학습 주체의 경험을 분석하여, 맥락과 학습 주체의 특성을 반영한 교육 내용을 실질적으로 개발해야 한다. 마지막으로 구체적인 텍스트를 중심으로 문법을 탐구해가는 교수·학습 과정에 대한 분석을 통해 ‘텍스트 중심’ 문법 교육 내용을 ‘구체적으로’ 제시해 주어야 한다.

【핵심어】 개정 국어과 교육과정, 문법 교육과정, 문법 교육 내용, 국어교육, 문법 교육, 교육과정, 교육 내용

<Abstract>

A Study on the Grammar Educational Contents of 2007
Revised Korean Curriculum

Sin, Myeong-seon

The aim of this paper is to make the characteristic of grammar curriculum(is announced in 2007) clear and to bring up a research task that embodies the essence of grammar educational contents.

The characteristic of 2007 revised grammar educational contents is as follows. First, 'a exploration process' was regarded as educational contents through establishment of 'exploration' category. Second, the grammar curriculum reflected 'learner' and 'contexts' onto educational contents. Third, the grammar curriculum elucidated the subject of exploration as 'text'. By the way, that's intention of grammar curriculum was not materialized in grammar educational contents.

We must have attack the characteristic of grammar exploration process at the grass-roots for the realization of educational contents. And we must have analyzed the experience of learner who explore grammar in context. Then, we can develop educational contents reflected 'learner' and 'contexts'. Lastly, it is necessary to present 'text-centered educational contents' concretely.

[Key words] 2007 revised Korean curriculum, Korean curriculum, grammar curriculum, grammar educational contents, Korean education, grammar education, educational contents, curriculum