

국어교육 철학의 흐름과 미래 전망

천경록 광주교육대학교 국어교육과 교수

* 이 논문은 제68회 국어교육학회 학술발표대회(2019. 4. 13.)에서 발표한 것을 수정·보완한 것이다.

- I. 서론
- II. 논의의 전제
- III. 근대적 국어교육의 철학
- IV. 탈근대 현상과 미래 전망
- V. 결론

I. 서론

국어교육 분야의 논문 중에서 제목에 ‘철학’을 사용한 연구는 많지 않았다. 김희수(1992), 임경순(2006), 민현식(2016), 남가영(2016) 등이 보인다. 연구자에 따라서는 철학의 자리에 ‘이념’이라는 용어를 사용한 경우도(김창원, 2002) 있었다. 이들을 살펴보면 국어교육의 철학에 대해 정의를 내리지 않고 사용하거나 연구자에 따라 서로 다르게 접근하고 있었다. 개론서 중에서 국어교육 철학은 국어교육 현상에 대한 추상적 사고 수준이라는 설명을 하는 경우도 있었지만(노명완·신현재·박인기·김창원·최영환·원진숙 외, 2012: 27) 요령부득이다. 그러므로 먼저 국어교육¹⁾ 철학이 무엇인지에 대해 생각해 보도록 한다.

철학은 모든 학문을 탐구 대상으로 하며 존재론, 인식론, 가치론을 주로 다룬다. 국어교육은 국어를 교육하는 현상을 탐구하는 학문이다. 이렇게 볼 때, ‘국어교육 철학은 국어교육 현상의 존재 방식이 무엇인가?’, ‘국어교육

1) 이 연구에서 국어교육은 초중등학교에서 이루어지는 국어과교육을 뜻한다.

현상에 대해 어떻게 알 수 있을까?’, ‘국어교육 현상에서 무엇을 가치 있다고 할 수 있을 것인가?’ 등과 관련된 문제를 다루어야 한다.

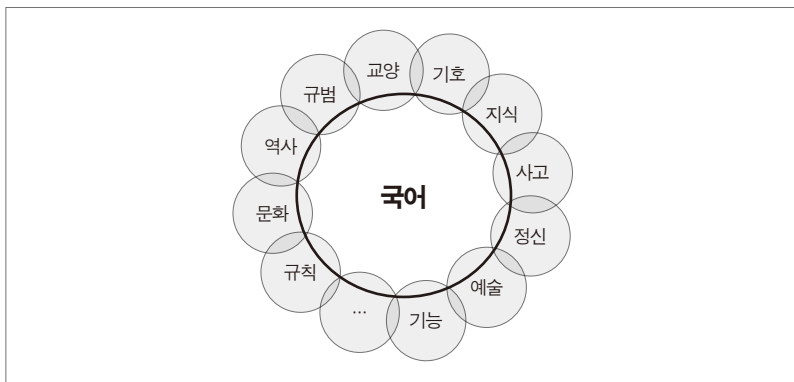
또한 철학은 탐구 대상에 대한 현존 설명을 비판하고 붕괴시켜서 좀 더 새롭고 종합적인 설명을 제안하려는 시도를 끊임없이 계속해 왔다. 이 점에서 철학은 변증법적이라 할 수 있다. 국어교육 연구의 역사도 국어교육 현상에 대한 설명과 반론의 역사이다. 따라서 국어교육 철학은 변증법적으로 발전한다.

국어교육에 대한 철학적 탐구가 필요하다고 해서 이런 문제들에 대해 특별한 동기가 부여되지 않는다면 철학이나 교육철학 전공자들이 앞장서서 연구할 것 같지는 않다. 그러므로 국어교육 철학은 국어교육 연구자들이 철학의 방법론을 익혀서 답해야 할 문제이다. 이러한 배경에서 본고에서는 근대적 국어교육 철학의 흐름을 근대와 탈근대로 나누어 거시적으로 점검해 보고, 미래의 국어교육 철학에 대해 전망해 보도록 한다.

II. 논의의 전제

국어교육 철학은 국어, 교육, 철학이라는 세 요소로 구성되어 있다(민현식, 2016: 7). 그러므로 먼저 이들을 중심으로 사전 논의를 간단히 하면 다음과 같다.

첫째, 국어교육은 국어를 교육하는 일인데, 그 대상인 국어는 다면적이고 복잡하다는 점이다. 이를 다음 <그림 1>과 같이 표현해 볼 수 있다(천경록, 2019: 2).



〈그림 1〉 국어의 다면성과 언어관

그림에서 ‘...’은 국어의 특성으로 추가할 내용이 더 생겨날 수 있다는 뜻이다. 각각의 작은 원들은 국어 정신관, 지식관, 기능관, 예술관 등과 같이 국어(언어)를 바라보는 관점과 연계된다. 국어교육이 이 모든 것을 가르쳐야 하는지, 아니면 이 중에 어떤 것을 우선해서 가르쳐야 하는지, 그 이유는 무엇인지 등은 국어교육에 대한 철학적 주제이다.

둘째, 교육은 사회 제도로써 실행된다는 점이다. 한국에서 초중등교육은 보통교육이라는 사회 제도로 운영되고 있다. 이의 법령적 근거는 대한민국헌법, 초중등교육법, 초중등교육법시행령, 교과용 도서에 관한 규정 등이다. 그리고 정책적 근거는 정부가 고시하는 교육과정이다. 국어과는 초중등학교의 교과 중에 하나로 실행되기 때문에 국어교육의 법령적 근거나 정책적 근거도 현재로서는 위에서 찾을 수밖에 없다.

또한 교육은 사회 제도이기 때문에 정치, 경제, 법률, 역사, 문화, 인구, 남북문제 등과 같은 우리나라의 사회 변동과 긴밀히 연동된다. 따라서 국어교육 철학을 고찰하기 위해서는 한국 사회의 제반 사회 변동도 함께 고려해야 한다.

끝으로, 교육철학의 분석틀이 확립되어 있다는 점이다. 철학의 탐구 주제는 존재론, 인식론, 가치론이다. 교육철학 분야에서는 이를 교육에 적용하

여 공동체주의와 자유주의, 주지주의와 경험주의, 수월성과 평등성, 보수주의와 개혁주의, 개입주의와 방임주의와 같은 관점을 발전시켜 왔다(천경록, 2016: 94-97).²⁾

이 중에 교육의 목적을 결정할 때, 공동체주의는 국가와 같은 공동체의 연대성과 유지 발전을 중시하는 데 비해 자유주의(개인주의)는 교육을 받는 개인의 권리, 자유 실현, 자율성을 중시한다. 교육 내용을 선정할 때, 주지주의(객관주의, 외재주의, 분리주의)는 교과외 배경이 되는 학문과 그에 기초한 교과외 지식을 중시하는 데 비해 경험주의(구성주의, 내재주의, 통합주의)는 학생이 실제의 삶에서 경험할 내용을 중시한다.

어느 한 시기에 실제로 구현된 국어교육은 그 철학적 특징이 선명할 수도, 서로 혼재되어 있을 수도, 때로는 서로 상충되는 양상으로 나타날 수 있다. 본고에서는 국어교육 역사를 관통하는 주요 철학적 흐름이 언제 어떤 경로로 변화를 보이는지에 대해 주목하고자 한다. 교육철학의 여러 분석들 중에서 특히 교육 목적에 관심으로 두는 공동체주의(국가주의)와 자유주의(개인주의), 교육 내용에 관심을 두는 주지주의와 경험주의(구성주의)의 분석들을 주로 사용한다.

III. 근대적 국어교육의 철학

미래사회의 국어교육 철학을 전망하기 위해서는 국어교육의 과거를 돌아보는 것이 필요하다. 여기서는 개화기부터 시작되어 현대에 이르고 있는 근대적 국어교육에서 중시된 철학적 면모를 진단해 본다.

2) 이들 각각의 개념에 대해서는 지면 제한으로 상세히 설명하지는 않는다. 졸고(2016)나 교육철학 분야의 개론서를 참조할 수 있다.

근대적 국어교육의 철학을 탐구하기 위해서는 시대 구분이 필요하다. 국어교육이 국가수준의 기획에 의거하여 정책과 제도로 실행되어 왔다는 점을 고려할 때, 정치사회적으로 중요한 사건은 국어교육의 특징과 철학을 규정하기에 용이하다.

이 연구에서는 근대적 국어교육의 출발점을 갑오개혁에 기초하여 고종이 교육입국조서(教育立國詔書)를 발표한 1895년으로 잡고자 한다. 또한 근대적 무혈시민혁명으로 평가받는 2016-17년의 촛불시민혁명을 중요한 기점으로 잡고자 한다.³⁾ 이렇게 잡으면 대략 120년이 나온다. 우리 사회가 압축 성장을 하였다는 점에서 미시적으로 분석하면 이 사이에 더 많은 철학적 특징을 도출할 수 있을 것이다. 이에 대해서는 후고로 미루고, 여기서는 이 시기를 다시 크게 두 시기로 구분해 보고자 한다. 3차 교육과정(1973년~1981년)까지의 약 90년과 4차 교육과정(1981년~1987년) 이후의 약 30년이다.

1. 근대 전기(개화기~3차): 국가주의 철학의 대서사

근대적 국어교육에서 먼저 주류를 차지한 철학은 국가주의였다. 국가주의는 공동체주의의 한 모습이고 자유주의(혹은, 개인주의)와 대비되는 관점이다.⁴⁾ 공동체 중에서는 근대 국민국가의 성립과 더불어 국가가 부각되었다.

국가주의 철학이 주류를 이룬 시기는 개화기부터 3차 교육과정시기까지로 볼 수 있다. 이 시기 국어과는 국민정신 형성교과로 인식되었다. 앞의 <그림 1>로 설명하면, 국어를 바라보는 관점을 언어 정신관에 둔 것이다. 국어과

3) 2016년-2017년의 민주화 운동에 대한 해석은 철학이나 사회학 연구자들의 해석을 수용하였다. 홍윤기(2017), 김상준(2017)은 이를 촛불시민혁명으로 개념 규정을 하고 있었다. 이는 주권자인 국민이 권력을 최고 권력자에게 위임해 주었다가 헌법 테두리 내에서 탄핵한 사건이다.

4) 본고에서는 애국계몽주의, 동화주의(同化主義), 민족주의, 반공주의, 산업주의(국가 발전주의) 등과 같이 국가 건설과 관련되고 국가에 의해 기획된 이데올로기들을 모두 국가주의(nationalism)로 분류한다.

는 여러 개 교과 중의 단지 하나라는 인식보다는 국민의 정신을 형성하는 수단이었기 때문에 여타 교과보다 우월하고 정책적인 교과로 여겨졌다. 상술하면 다음과 같다.

개화기는 조선이 중세적 세계관을 버리고 새로운 근대 문명을 적극적으로 받아들인 시기였다. 개화기의 국어교육은 근대 국민국가 형성을 위한 계몽주의 철학에 바탕을 두었다. 부국강병을 위해 국민들에게 국어교육을 통해 애국계몽 의식을 고취시키고자 하였다. 1895년에 고종은 교육입국조서를 발표하였다. 조서의 ‘교육입국(教育立國)’ 정신에 따라 소학교, 중학교, 사범학교, 외국어학교 등 각종 관립학교를 세웠고, 근대적 교육 제도에 따라 국민소학독본, 초등 본국 역사 등의 새로운 교과서가 개발되었다. 이 시기에 나온 국어 교재 『국민소학독본』은 서양 문물을 소개하고 부강한 국가를 건설하기 위한 계몽적 내용으로 채워져 있다(아래 <표 1> 참조). 애국계몽 의식은 중세 시대의 경서에 나타났던 유교적 세계관을 대체하였다.

<표 1> 국민소학독본 목차(일부)

1. 大朝鮮國, 2. 廣智識, 3. 漢陽, 4. 我家, 5. 世宗大王記事, 6. 商社及交易, 7. 植物變化, 8. 書籍, 9. 以德報恩, 10. 時計, 11. 駱駝, 12. 條約國, 13. 知識一話, 14. 倫敦一, …22. 乙支文德, … 37. 動物天性, 38. 合衆國鑛業, 39. 元素, … 41. 成吉思汗二

개화기의 근대 기획은 일제에 의해 좌절되었다. 일제는 식민지 교육의 목적을 충량한 황국신민(皇國臣民)의 교육에 두었다. 신민은 신화와 백성을 뜻한다. 일본 천황은 1890년에 교육칙어(教育勅語)를 발표했다. 교육칙어는 교육의 연원을 천과 효에서 찾았고, 천황의 충량한 신민이 되기를 강요하였다. 교육칙어는 조선총독부 조선교육령의 이념적 바탕이 되었다. 일제의 교육은 한국인들을 수탈하고 예속화·동화시키기 위해, 일부 소수를 시혜적으로 선택하여 교육하고, 이들이 일제를 대리하여 수탈하도록 하는 동화주의(同化主義) 교육이었다.

일제 강점기의 국어(일어)과는 신민들의 정신 형성의 수단이라는 언어관이 지배를 이루었다. 일본어를 사용하면 일본 정신이 형성된다고 보았다. 따라서 일본어를 사용하게 하고 조선어를 사용하지 못하도록 강제하였다. 이로 볼 때, 일제강점기 역시, 국어교육의 철학은 언어 정신관에 토대를 둔 국가주의라고 할 수 있다. 이 시기에 한국은 국가 없이 민족만 존재하였다. 조선어학회를 중심으로 민족어로서 국어(조선어)를 지키는 운동을 전개했는데, 민족주의에 기반한 국가 회복 운동으로 파악할 수 있다.

광복 후에 민족주의에 기반한 본격적인 국어교육이 시작되었다. 미군정에 의한 교수요목기, 정부수립과 국가교육과정의 역사가 시작되었다. 여기서 눈여겨 볼 점은 일제강점기와 교수요목기 사이에 언어 정신관과 국가주의 교육철학이 이렇다 할 성찰 없이 그대로 이어졌다는 점이다. 이에 대해 홍웅선·강윤희·이응백·이희복·조문제·박봉배(1963: 10)는 다음과 같이 서술하고 있다.

그러면, 그러한 언어관을 어찌서 해방 후에 국어교육의 목적을 규정하는 데 있어 그대로 받아들였는가 하는 것이 문제가 되겠으나, 이 점에 대해서는 길게 설명을 하지 않더라도 짐작이 갈 수 있는 것으로, 잃었던 나라를 다시 찾고, 우리의 생각을 통일하기 위하여, 국어교육이 단순한 하나의 교과로 생각하는 것이 아니라, 국민정신을 불러일으키는 교육이 되도록 하자는 데 있었던 것이다(p. 10).

국어교육에서 국가주의는 1948년 남한만의 단독으로 정부를 수립한 후에도 그대로 계승되었다. 한국전쟁 이후 1955년에 고시된 1차 교과과정에서는 반공 이념이 강조되었다. 교수요목기의 민족주의 이념이 반공주의 이념으로 대체된 것이었다.

개정 과정에서 5·16 군사 정변 주체들에 의해 영향을 받은 2차 교육과정, 유신헌법과 국민교육헌장에 토대를 둔 3차 교육과정에서는 국가 건설과 사회개조를 위해(발전주의, 혹은 산업주의) 국민정신교육을 강조하는 국가주

의 철학이 최고조에 이른다. 백옥인(2016: 53-65)은 박정희 대통령에 의해 주도된 유신헌법과 국민교육헌장이 일본의 명치유신과 교육칙어의 번안이라고 분석하고 있다. 강진호(2005 ㄱ)에서는 1946~1955년의 국어 교과서에서 반공주의를, 강진호(2005 ㄴ)에서는 1차~3차 국어 교과서에서 국가주의 이데올로기를 분석해 내고 있다.

교육과정 문서를 토대로 1차 교육과정은 교과주의, 2차와 3차는 경험주의, 아동중심주의 등과 같은 특징을 미시적으로 추출할 수 있을 것이다. 그러나 교육과정 문서의 철학적 기획과는 별도로 교육의 실제, 국가의 사회문화적 분위기, 교사교육의 미진함 등을 고려할 때, 개화기부터 3차 교육과정 시기까지를 관통하는 국어교육의 철학은 국어 정신관에 토대를 둔 국가주의라고 할 수 있다. 그러한 기획은 정권을 잡은 정치 세력에 의해 정책적으로 주도되었다. 국어과는 단지 여러 교과 중에 하나가 아니라 ‘국민 만들기’에 우선적으로 활용되는 교과였다. 가치관 교과로서⁵⁾ 국어과가 확립된 시기였다.

2. 근대 후기(4차~촛불시민혁명): 주지주의 철학 확립

국어교육의 국가주의 철학은 4차 교육과정(1981년~1987년)에 의거하여 변화를 겪게 된다. 4차 교육과정은 학문중심교육과정 이론을 토대로 배경 학문에서 가지고 온 지식을 교과의 내용으로 삼았다. 수사학, 국어학, 국문학을 배경학문으로 설정하였다. 언어관은 지식관에 기초하였다.

5차 교육과정(1987년~1992년)은 국어사용 기능을 강조하였다. 언어관은 기능관이라고 할 수 있겠다. 그러나 필자는 4차와 5차를 동일선상에 놓고 보고자 한다. 5차 교육과정에서 강조한 기능은 국어사용의 절차적 지식, 실

5) 가치관 교과가 꼭 국가주의를 뜻하는 것은 아니다. 자유주의(개인주의) 역시 가치관이기 때문이다. 이 시기의 가치관 교과는 그 내용이 주로 국가주의에 맞추어져 있었다는 뜻이다. 필자는 국어교육이 가치관 교과란 점을 매우 중요하게 생각한다. 이에 대해서는 4장에서 다시 설명하겠다.

행적 지식에 해당한다. 이는 지식의 한 유형에 해당하기 때문에, 크게 보면 지식으로 분류할 수 있다. 이흥우(1997: 308-314)에서는 지식을 교육의 내용으로 규정한 후에, 지식을 크게 ‘보는 지식’과 ‘하는 지식’으로 구분하고 있다. 이렇게 보면 4차(지식)와 5차(기능) 국어교육의 바탕이 된 철학은 모두 주지주의로 분류할 수 있다. 4차 교육과정을 개발한 책임자의 저술에서도 이런 관점을 채택하고 있었다(이대규, 1998: 20-25).

이로써 3차 이전까지의 지배적 경향이었던 국가주의 철학은 이면으로 물러나고 주지주의 철학이 전면으로 등장하게 되었다. 국민정신형성과 관련되는 내용은 이제 잠재적 교육으로 다루어지게 된다. 이 시기의 사회적 변화로 80년에 ‘서울의 봄’과 5·18 민주화 운동이 전개되었다. 정치적 민주주의에 대한 국민들의 요구가 용솟음쳤다. 국가주의에서 주지주의로 교체는 국어교육 역사에서 두 가지 중요한 의미를 갖는다.

첫째, 국어교육 내용의 변증법적 발달이 일어났다는 점이다. 3차 교육과정까지의 국가주의 철학을 정(正)이라고 한다면, 4차와 5차 교육과정의 주지주의는 반(反)에 해당한다. 이로써 국어 교육은 내용 면에서 도덕과나 사회과와 구별되는 교과적 특수성을 확보한 것이다. 국어과를 국가주의 철학에 따라 국민정신형성 교과로 인식하는 것은 국어과를 다른 교과에 비해 우위에 둔다는 입장도 있었지만, 다른 면에서 보면 국어과에 다른 교과의 내용이 혼재되어 있었다는 뜻도 된다. 예를 들어, 앞의 <표 1>에 제시한 『국민소학독본』의 단원명을 현재적 시각에서 보면, 국어과, 사회과, 과학과, 역사과 등의 내용이라 할 수 있는 내용이 보인다. 이러한 혼재는 3차 교육과정시기까지의 국어교과서에서도 나타난다(강진호, 2005 ㄴ: 229-230).

둘째, 이전 교육과정시기가 정치 집단의 정치적 영향과 그에 의해 주도되었다면, 이때부터 학술공동체가 성장하면서 배경 학문이나 학술공동체에 의해서 국어교육 내용이 기획되기 시작하였다는 점이다. 다시 말해 이전까지의 국어교육의 기획이 정치 종속적으로 이루어졌다면 이 시기부터는 학술담론의 영향이 커지기 시작했다는 점이다. 이 점에 대해 김희수(1992: 18)는

다음과 같이 평가하고 있다.

(4차 국어과 교육과정에 대한 설명 중에서) 이 점을 필자는 정치적 의도는 국어과 교육을 여전히 정치의 도구화하려는 데 반해 학술 편에서는 이에 동조하지 않고 국어과 교육의 순수성을 지키려는 의도가 처음으로 강하게 드러난 것이 아닌가 생각한다. 이렇게 되면, 국어과 교육의 방향은 계속 기능교과 형식교과 쪽으로 기울어지게 되고 각론의 배경 언어사상의 성질도 같은 성격의 것으로 되어갈 수밖에 없다(p. 18).

요약하면, 근대적 국어교육의 철학은 국민정신을 형성하려는 국가주의로 출발하였으나 점차 지식과 기능을 중시하는 주지주의로 옮겨갔음을 확인하였다. 국어교육에서 국가주의 철학은 포스트모더니즘 철학자 리오타르가 말한 대서사(grand narrative)에 상당한다(Lyotard, 1979/1992: 6, 89). 국가주의는 정치적 의도로 상대를 억압하거나 배제하기 위한 수단으로 활용되기도 하였다. 지난 120년간의 국어교육은 국민정신 형성이라는 대서사와 이성(지식과 기능)을 중시하는 근대성(modernity)을 점진적으로 확립해 온 시기라고 평가할 수 있다.

IV. 탈근대 현상과 미래 전망

국어교육에서 모더니즘(국가주의와 주지주의)이 형성되자 6차 교육과정(1992년~1997년) 이래로 이를 극복해 보려는 시도들이 나타났다. 국어교육의 탈근대 현상이라고 할 수 있다. 이를 몇 가지로 살펴보고, 관련하여 미래를 전망해 보도록 한다.

1. 탈근대 현상: 주지주의에 대한 도전자들

1) 국어 문화론과 난점

주지주의에 대한 첫 번째 도전자는 국어 문화교과론, 혹은 국어 문화론이었다. 앞의 <그림 1>에서도 볼 수 있듯이 문화는 분명히 국어의 한 모습이 다. 국어 문화론은 기능론을 비판하면서 기능에 대한 대안으로 자주 제기되었다. 김창원(2002: 4)은 국어 문화론의 등장 배경을 다음과 같이 설명하고 있다.

… 문화론은 경험주의와 기능주의, 구조주의, 언어가치론에 대한 대타 의식의 소산일 것이다. 아울러 문화론의 득세는 국어교육학의 이론화 과정에서 빚어진 학자 간, 학설 간 헤게모니 다툼의 결과로 보는 것이 옳을 것이다. 그런 점에서 ‘문화’의 개념이 80년대 후반~90년대 초의 국어교육 현상에 대한 비판 내지 부정으로부터 등장했음에 주목할 필요가 있다(p. 4).

이러한 문화론이 주지주의를 대체하고 국어교육의 지배적인 철학이 될 수 있는가? 이 문제는 김창원(2002: 19)에서 제기한 바 있다. 그러나 필자는 문화론이 지식과 기능 중심의 주지주의 철학을 대체하기는 어렵다고 생각한다. 그 이유는 다음과 같다.

첫째, 문화론은 국어교육의 교과적 독자성을 드러내지 못하기 때문이다. 국어교육 내용을 국어지식 문화(문법), 국어사용 문화, 국어예술 문화(문학) 등과 같이 진술해 볼 수 있다. 하지만 이렇게 문화를 유표화하는 것은 국어교육 내용의 명료화를 방해할 수 있다. 인간의 모든 것들이 문화이고 문화 아닌 것이 없기 때문이다. 그뿐만 아니라 국어과의 정체성을 흐리게 하고, 교과로서의 존속마저 위태롭게 할 수도 있을 것이다. 2009 개정 교육과정부터 교과군제를 도입하면서 학교교육에서는 교과(군)의 수가 축소되는 추세이다.

〈표 2〉 초중등학교 교육과정의 교과(군) 수의 변화

차수	교과 수	교과(군) 명칭
2007	10	국어, 도덕, 사회, 수학, 과학, 실과, 체육, 음악, 미술, 외국어(영어)
2009	7	국어, 사회/도덕, 수학, 과학/실과, 체육, 예술(음악/미술), 영어

〈표 2〉처럼 교과를 구분하는 바탕 이론은 무엇일까? 그것은 허스트의 ‘지식의 형식’ 이론이다. 허스트는 서로 종류가 다른 지식의 형식을 제안하였다. 아동들은 자신이 태어난 사회에 살아가기 위해서는 그 사회의 공적 전통으로서 지식의 형식에 입문되어야 한다고 하였다. 허스트의 분류에 따르면 지식의 형식에는 수학, 자연과학, 인간과학, 역사, 종교, 문학과 예술, 도덕적 지식 등이 포함된다. 지식의 형식은 전통적으로 학교 교육과정을 이루어 온 이론(내용) 교과와 상응한다(Hirst, 1965; 이홍우, 1997: 330-335; 한기철, 2011: 190). 허스트의 지식의 형식과 〈표 2〉의 교과(군)을 대조해 보자.⁶⁾

허스트의 지식의 형식에는 없지만 국어과가 교과로 독립된 이유는 무엇일까? 대략 세 가지를 들 수 있겠다. 앞에서 살펴본 대로 근대 국민국가 형성 과정에서 국어를 국민정신형성의 수단으로 삼았다는 점, 허스트의 지식의 형식에서 말하는 지식의 습득(형성)의 도구가 된다는 점, 그리고 7자유학과 의 영향을 들 수 있겠다. 오늘날의 초중등 학교교육이 보통교육으로서 직업 교육과 대비되는 자유교육의 전통을 잇고 있다는 점에서 중세 이후 서양의 대표적인 자유교육이었던 7자유학과는 근대적 교과의 바탕이 되었다. 7자유 학과는 문법, 수사학, 논리학의 3학과 산술, 기하학, 음악, 천문학의 4과를 말 하는데, 이 중에 문법, 수사학은 현재의 국어과와 내용적으로 직접 연결된다.

국어교육의 내용을 문화로 환원해 버리고 만다면 어떻게 될 것인가? 국

6) 허스트의 지식의 형식 중에서 종교는 종교의 자유를 헌법적으로 채택한 우리나라에서는 학교교육의 교과가 될 수 없다. 인간과학은 사회과와 대응된다. 지식의 형식에는 없지만 체육과가 교과로 독립한 것은 지, 덕, 체의 고른 발달을 위한 전인교육 이념 때문인 것으로 보인다.

어과는 ‘언어(국어/영어), 예술(음악/미술/문학)’ 등과 같이 통합될 수도 있을 것이다. 이런 생각이 기우일지라도 교과로서의 독자성을 증명하지 못한 교과는 결국 통합될 수밖에 없다. 국어 문화론은 국어과의 교과적 독자성을 방어하는 독이 되지 못한다는 점에서 주지주의를 대체하기는 어려워 보인다.

둘째, 문화론에서는 아직 이렇다 할 국어교육의 내용 체계를 제시하지 못하고 있기 때문이다. 문화론이 국어교육의 주류 철학이 되려면 국어과 내용 체계에 자리 잡아야 한다. 그러나 가장 최근에 개정된 2015 교육과정에서는 국어과 내용 체계는 ‘핵심개념, 일반화된 지식, 내용 요소, 기능’이라는 이름으로 구성되었다(교육부, 2015ㄴ). 모두 주지주의에 해당된다. 문화는 보이지 않는다. 물론, 내용 요소 중에서 국어 문화와 직접 관련되는 것이 일부 있기는 하다. 김창원(2002: 14)에서는 관용 표현, 경어법, 통신 언어, 대중 매체, 유행어 개념 등을 들었다. 그러나 그는 이들도 문화 요소라기보다는 문화 요소에 대한 메타 점검일 것이라는 여운을 남기고 있다.

끝으로, 문화에는 이데올로기가 반영되어 있어서 어떤 문화를 국어교육 내용으로 선택할 것인지가 쉽지 않다. 가장 쉬운 것이 전통문화나 민족문화를 선택하면 되는데, 국가주의 철학으로 회귀할 우려가 있다. 예를 들어 민족문화를 강조한다면 민족열 교과나 국민정신형성 교과와 같은 국가주의 철학으로 회귀하거나 이와 변별이 되지 않을 수 있다. 그리고 이러한 관점이 다원화되는 미래사회에 적합할는지 의문이다. 공동체주의자들은 전통이라는 이름으로 다원주의를 포기하게(강대현, 2000: 8) 된다.

2) 문식성의 분화: 신문식성들

주지주의에 대한 두 번째 도전자는 신문식성들(New Literacies)이었다. 기능교과관은 국어를 의사소통, 학업, 사고, 사회생활 등의 도구로 바라보는 관점으로 문식성의 고전적 정의와 상통한다. 이는 언어 도구관에 기초하고 있는데 전장에서 설명한 언어 정신관과 대조된다. 국어과를 기능교과로 바라보는 관점은 2000년 이후에 문식성에 대한 사회문화적 접근과 맥락을 중

시하는 연구자들로부터 많은 공격을 받았다. 몇 가지를 들면 다음과 같다.

최인자(2001)에서는 전통적 문식성 개념으로는 미디어 문식성과 같이 현대에 요구되는 능력을 해결할 수 없다는 문제의식에서 출발하여 문식성에 대한 사회·문화적 접근을 대안으로 제시하였다. 이재기(2006)는 언어사용에서 맥락을 종합적으로 고찰하고, 맥락 중심의 문식성 교육 방법론을 제안하였다. 임경순(2006: 387)은 기능은 국어교육에서 다루는 요소에 불과하기 때문에 기능(행동)주의적 기획으로 국어교육의 목표를 달성할 수 없다고 주장한 후, 국어교육은 삶의 심층적 의미를 파악하고 사회문화적 의미를 창출해 내는 방향으로 나아가야 한다고 하였다.

이런 비판들은 기능주의가 개인의 주지적 측면, 다시 말해 지식이나 기능에 국한되어 있다는 점, 개인의 심리적이고 인지적 언어 사용이 국어사용의 실재를 설명하거나 예측하는데 부족하다는 점을 부각하였다. 기능주의가 바탕으로 하고 있는 개인주의, 인지주의, 심리주의적 전통에 대한 반발이라고 할 수 있다. 이런 연구들은 문식성에 대한 사회문화적 접근과 맥락을 강조한다.

독자, 텍스트, 맥락이라는 문식성의 세 가지 요인 중에서 기능주의자들은 ‘언제 어디서’나 사용될 수 있는 전이성 높은 중핵 기능(그것의 확장으로서 전략)의 목록을 개발하여 학생들의 국어사용 능력을 기르고자 하였다. 이에 비해, 사회문화적 접근을 강조하는 이들은 그런 것은 없고, 있더라도 그것은 ‘지금 여기’라는 구체적 맥락에 알맞게 적용되어야 한다고 생각한다. 문식성의 세 가지 변인 중에서 기능주의자들은 독자 변인을 중시하였다면, 사회문화적 접근을 강조하는 이들은 맥락을 중시하였다. 전자는 문식성의 객관성을 중시한다면, 후자는 문식성의 다양성을 중시한다.

기능주의에 대한 이러한 비판과 쟁을 같이 하여 2000년대 들어오면서 문식성의 다양한 분화가 일어난다. 문화적 문식성, 문학 문식성, 다중문식성, 다문화 문식성, 페미니즘 문식성, 정보 문식성, 디지털 문식성, 매체 문식성, 비판적 문식성, 복합양식 문식성, …… 등이 그러하다. 이를 ‘신문식성들

(New Literacies)’이라고 하고, 새로운 문식성들과 이전의 문식성을 변별하기 위해, 이전의 문식성을 ‘기능적(functional)’ 문식성으로 유표화하였다.

문식성의 이러한 분화는 문식성의 포스트모더니즘(탈근대) 현상에 해당한다. 포스트모더니즘은 두 차례 세계전쟁 이후에 예술에 대한 논의에서 촉발되어 정치, 경제, 사회, 문화, 철학, 교육 등 사회 전반의 패러다임 분석에 적용되었다. 포스트모더니즘은 데카르트 이후로 이성 토대를 둔 근대적 과학 문명, 서구계몽의 기획에서 나타나는 합리적 인간과 사회관에 도전하였다. 총체성과 획일성을 부정하고 다양성을 추구하는 것이다. 리오타르, 푸코, 데리다 등과 같은 철학자들이 포스트모더니즘 논의를 이끌고 있다(고영복, 1992: 429-436).

모더니즘을 붕괴시키고 포스트모더니즘을 촉발한 철학적 토대는 비트겐슈타인의 언어 놀이 개념이다. 비트겐슈타인은 언어라는 것은 그것이 사용되는 구체적이고 실천적인 관행과 분리되어 이해할 수 없으며 언어 사용은 화자들의 비언어적 관행과 연결되어 있음을 설명하기 위해 ‘언어 놀이’라는 개념을 도입한다. 놀이란 규칙의 적용을 받는 활동이다. 세상에는 다양한 놀이가 존재한다. 그런데 이런 놀이들을 하나의 놀이로 묶어 주는 어떤 본질적 속성은 없다는 것이다. 즉 놀이 간에 공통성은 없고 유사성만 있다고 하였다. 비트겐슈타인은 이를 ‘가족 유사성(family resemblance)’이라고 하였다. 언어 놀이 개념은 실제적인 언어 사용의 맥락과 분리되어 추상화된 의미 체계로 존재하는 언어의 개념과 대비된다(신상규, 2004: 97-100).

이러한 설명을 문식성에 적용시켜 보자. 다양한 문식성들 사이에는 유사성만 있을 뿐이지 공통성, 절대성 같은 것은 없다는 주장이 된다. 그러므로 수많은 문식성이 분화될 수 있다. 필자는 문화적 문식성을 비롯한 문식성의 분화가 국어교육의 경계를 확장하고, 깊이를 더해 줄 것이라고 생각한다. 그러나 이를 위해서는 먼저 각 문식성들의 개념이 구체화되고, 실행가능성, 효과성 등이 검증되어야 한다. 이 과정에 옥석이 가려질 것이다.

예를 들어, 많이 거론된 문화적 문식성만 하더라도 그것이 교육에 어떻

게 적용되어야 하는지, 적용이 가능하거나 한지, 적용할 수 있다고 하더라도 교육 효과가 있는지, 문화적 문식성과 문학의 관계는 어떻게 설정해야 하는지, 그러한 설정이 문학교육의 궁극적 목적과 본질을 살릴 수 있는지, 문화적 문식성을 가르치는 것이 문학의 ‘지식의 구조’를 제대로 가르치는 것인지 등에 대한 설명이 필요해 보인다.

3) 핵심역량: 구성주의(경험주의)의 새 버전

주지주의에 대한 세 번째 도전자는 구성주의(경험주의)라고 할 수 있다. 교육에서 구성주의는 경험주의와 연결된다. 6차, 7차, 2007, 2009, 2015로 이어지는 교육과정 개정에서는 지식교육의 문제점을 해결하기 위해 구성주의 철학을 많이 반영하여 왔다. 그럼에도 불구하고 교육과정은 교과와 학습이 분명한 교과주의를 기본으로 채택하였고, 국어과 내에서도 배경학문에 기반을 둔 하위 영역의 구분이 견고하게 유지되었다. 2015 개정 교육과정에서는 ‘핵심개념, 일반화된 지식, 기능’ 등과 같은 주지주의적 내용체계가 강화되는 모습을 보이고 있다. 이로 볼 때, 구성주의가 주지주의를 대체하였다고 보기는 어렵다.

이와 관련하여 2015 개정 교육과정을 설계한 사람들은 국어과를 비롯하여 모든 교과에서 핵심역량을 강조하였다. 핵심역량은 구성주의(경험주의)의 가장 최근 버전이라고 할 수 있다. 핵심역량을 철학적으로 해석해 보고, 이의 미래를 전망해 보면 다음과 같다.

OECD는 학교교육과정을 통해 ‘암기하는 지식’을 넘어서는, 새로운 상황과 도전에 대응하고 적용할 수 있는 능력으로서 핵심역량을 제안하였다. 새로운 상황과 도전이란 지식경제, 정보와 통신의 발달, 아이디어가 상품이 되는 사회가 요구하는 것을 말한다(성열관, 2014: 25). 우리나라에서는 한국 교육과정평가원이 주도하여 총론적 수준에서 연구되었고, 이후 각론 개정에서 각 교과와 특성을 반영하여 교과마다 6~8개의 교과 역량을 제시하였다.

사회 제도로써 운영되는 교육에서 중앙정부의 역할은 크다. 핵심역량의

도입 역시 중앙정부가 주도하여 정책적, 하향적 전개 과정을 밟고 있다. 핵심역량이 학술적 담론에 의해 상향적 자율적으로 시작된 것이라고 보기 어렵다. 국가가 앞장서서 핵심역량 도입을 이끈다는 점에서는 개입주의라고 할 수 있다. 교육 목적의 측면에서는 국가 경쟁력을 높인다는 점에서는 국가주의가 드러나고 미래 사회에서 요구되는 개인의 능력을 다룬다면 점에서 개인주의적 가치도 동시에 드러난다.

교육 내용의 측면에서 볼 때 핵심역량은 구성주의(경험주의)에 가깝다고 생각된다. 핵심역량이 교과에 기초를 두었다기보다는 교과의 지식을 초월한 범교과적, 초교과적, 영역 통합적 특성으로 설명되기 때문이다. 또한 학생들이 핵심역량을 인지적으로 재구성해야 한다는 점에서도 구성주의 철학으로 분류할 수 있겠다.

2015 교육과정에서 핵심역량을 도입하였지만 핵심역량을 어떻게 교육 내용으로 상세화할 것인지에 대한 탐구가 부족하였고, 핵심역량을 내용체계, 성취기준, 내용요소로 체계적으로 연결하지는 못하였다. 성열관(2014: 38)은 이를 디커플링(decoupling)이라고 하였다. 이런 현상은 국어과에서도 예외가 아니었다. 이는 핵심역량의 배경이 되는 구성주의 철학과 기존의 주지주의 철학의 충돌 때문에 생기는 현상으로 생각된다.

역사적으로 보면 교육철학의 기초는 진자처럼 운동한다. 스포트니크 발사 이후로 세계 교육의 사조는 아동중심주의(경험주의) 철학에서 학문중심주의(주지주의)로 이동하였다. 핵심역량이 국어교육 내에서 체계를 잡고, 영역을 허물며, 교과 내용으로 충실히 구현된다면 주지주의 철학에서 다시 경험주의 철학으로 이동되었음을 시사한다.

2015 개정 교육과정에 소개된 핵심개념(Big Idea)⁷⁾ 지식을 중시하는 주지주의 교육과정 자체를 부정하기보다는 주지주의 전통 속에서 머물러 있

7) 핵심개념과 핵심역량은 같은 어근을 사용하기 때문에 출현 배경이 동일할 것 같으나 그렇지 않다. 핵심개념은 교육과정의 역방향설계에서 사용된 Big Idea에 상응하는 개념이다.

으면서 탈맥락적인 지식 전달하기로 전락하기 쉬운 교과주의 교육에 변화를 주기 위한 시도였다(천경록, 2017: 51). 지식 교육의 문제점은 지식의 편협성, 무기력성, 무도덕성 등이다.

핵심역량 역시 주지주의 교육에 새로운 바람을 넣는 촉매제 역할은 할 것이다. 그러나 가까운 시기에 주지주의를 대체하여 국어교육의 철학을 경험주의 전통으로 완전하게 바꾸어 놓을 것 같지는 않다. 그 이유는 추진 배경이 된 OECD의 연성(軟性) 권력이 스푸트니크 충격만큼의 강한 영향력을 세계 교육계에 줄지는 의문이고, 정부 주도로 도입이 전개되고 있고, 핵심역량이 교과외의 배경 학문에 기초하지 않았기 때문에 이를 우호적으로 탐구하고 도입을 이끌어갈 교과교육의 연구 그룹이 아직 약해 보이기 때문이다.

2. 국어교육 철학의 미래 전망

1) 기능적 문식성의 미래: 근대의 연장

신문식성들의 옹호자들은 기능적 문식성의 부족함을 지적하고, 연구자에 따라서 기능적 문식성을 대체하려거나 보완하려는 시도를 하였다. 예를 들어, 윤여탁(2015)에서는 국어교육의 내용으로 기능적 문식성을 지양(止揚)하자고 한 후, 문화적 문식성을 대안으로 제시하였다(윤여탁, 2015: 544).

어떻든지 문화적 문식성 논의는 기능적 문식성을 지양하는 맥락에서 대안으로 선택되었으며, 문화의 개념이나 범주가 다양하고 광범위하다는 본질적인 특징 때문에 비판적 문식성이나 매체 문식성과 연관되어 그 영역을 확장하였다. 그리고 이러한 이유로 그 독창성이나 정체성이 흔들릴 수 있지만, 문학 문식성이나 정의적 문식성과 연관시켜 논의를 진전시킨다면 독창성과 정체성을 확보할 수 있을 것이다(p. 544).

그러나 필자는 국어교육의 내용으로 기능적 문식성이 가까운 미래에 쉽

게 붕괴되지는 않을 것으로 본다. 그 이유는 다음과 같다.

첫째, 기능적 문식성은 본질적, 항존적 내용이기 때문이다. 기능적 문식성은 미래사회에서도 학생들이 반드시 익혀야 할 능력이 될 것이다. 기능적 문식성은 근대국가에서 요구되는 기초·기본 내용으로, 어느 사회나 시대에도 요구되었다. II장에서 설명하였지만, 국어교육은 사회 제도이다. 기능적 문식성은 사회에 새롭게 입문하는 학습자들은 반드시 익혀야 할 가치를 지니고 있기 때문에 쉽게 지양되지는 않을 것이다. 개체의 발생은 계통의 발생을 반복한다. 발달에서 기초적 문식성 단계와 기본적 문식성 단계로서 기능적 문식성 단계는 반드시 필요하다.

둘째, 기능적 문식성은 2015 교육과정에서 공고한 위치를 차지하고 있기 때문이다. 기능은 국어사용 기능 영역으로 알려진 영역뿐만 아니라 심지어 문법, 문학 영역에도 나타난다(〈표 3〉 참조).

〈표 3〉 2015 국어과 교육과정 내용체계의 기능 목록(일부)

영역	기능
읽기	글 선정하기, 몰입하기, 보조·참고자료 활용하기, 이해하기, 추론하기, 평가하기, 성찰·공감하기, 전달·공유하기, 기억·활용하기, 필자와 교류하기, 점검·조정하기
문법	문제 발견하기, 자료 수집하기, 비교·분석하기, 분류·범주화하기, 종합·설명하기, 적용·검증하기, 실생활 성찰하기
문학	작품 선정하기, 몰입하기, 보조·참고자료 활용하기, 이해·해석하기, 감상·비평하기, 성찰·향유하기, 기억·활용하기, 전달·공유하기, 모방·창작하기, 필자 및 배경과 교류하기

더군다나 2015 내용 체계는 국어과뿐만 아니라 모든 교과에서 공통적으로 채택된 내용체계이다. 모든 교과에서 학습된 결과로서 기능을 요구하고 있는 것이다.⁸⁾ 초·중등 학교교육의 내용으로 기능은 현재 공고한 위치를 차지

8) 앞서 가족 유사성 개념을 교과에 적용해 보면 교과 간에 공통점은 없고 유사성만 있다는 것이 될 것이다. 그러나 모든 교과에서 동일한 내용체계를 채택하였다는 것은 공통성이 있음을 뜻한다. 일종의 모더니즘 현상에 해당한다.

하고 있다.

셋째, 기능적 문식성은 아직 충분히 해명되지 않았으며 더 발전해야 한다는 점이다. 기능적 문식성을 비판하는 논자들이 ‘문식성은 단순히 읽고 쓰는 문제가 아니다.’라고 하면서 기능적 문식성을 초보적이고 저급한 단순 기술과 동일시하는 것을 자주 볼 수 있다. 그러나 이런 서술은 적절치 않다. 기능적 문식성은 국어사용의 사고와 전략을 반영한 것으로 고도의 인지적 문제 해결 과정이다. 기능적 문식성은 단순한 것도 저절로 습득되는 것도 아니며, 몹시 마음을 써야만 겨우 익힐 수 있는 능력이다. 학습자들에게 위의 <표 3>에서 제시된 기능들을 내면화시키려면 어떻게 교육해야 하는지에 대한 더 많은 연구가 필요하다.

뿐만 아니라 다양한 문식성들, 이른바 신문식성들은 모두 기능적 문식성을 토대로 하거나, 기능적 문식성을 매개로 하지 않고서는 성립이 불가능하다. 이와 관련하여 모더니즘 이론가인 하버마스는 보편화용론(universal pragmatism)을 대안으로 제시하면서 아직 근대는 완성되지 않았다고 주장한다(고영복, 1992: 455-6). 이 점에서 포스트모더니즘은 모더니즘의 부정이면서 동시에 모더니즘의 연장이 된다.⁹⁾

끝으로, 기능적 문식성에 대한 대안 제시가 준비되지 않았다는 점이다. 많은 포스트모더니스트들이 모더니즘의 부족함을 잘 설명해 내지만 대안을 제시하지 못하고 있다. 마찬가지로 문식성 분야에서도 기능적 문식성의 문제점을 지적하기는 하지만 대안 제시가 부족하다. 이 점은 사회문화적 접근을 주장하는 사람들도 스스로 인정한다.¹⁰⁾ 이런 이유로 국어교육 내용으로서

9) 이런 관점에서 앞에서 소개한 최인자(2001)의 사회문화적 접근이나 이제기(2006)의 맥락에 대한 강조를 평가하면, 이들은 각각 텍스트 이해에 필요한 사회문화적 지식과 맥락에 대한 지식으로 분류할 수 있다. 따라서 이들도 일종의 ‘지식’에 해당할 뿐이다. 참고로 Owocki(2003: 2-8)는 텍스트 이해 동원되는 지식을 내용 지식, 글 구조에 관한 지식, 사회 문화적 지식, 맥락 지식의 넷으로 구분 한 바 있다.

10) 예를 들어, 앞에서 소개한 임경순(2006: 384)에서도 이 점을 인정하고 있다.

기능적 문식성은 미래사회에서도 쉽게 붕괴되지는 않을 것이다.

2) 다원적 사회의 인간상: 국민과 시민

지금까지 전개된 국어교육 철학의 탈근대 현상은 주로 주지주의 극복에 초점이 맞추어져 있었다. 그러나 국어교육의 모더니즘을 구축한 또 다른 축은 국가라는 공동체에 기반을 국가주의였다는 점을 상기할 때, 국가주의에 대한 재평가도 필요하다. 이는 국어교육이 목적으로 하는 인간상과 관련이 되어 있다.

우리 사회의 미래는 어떻게 변할 것인가? 여러 가지 예측을 하지만 현재보다 다원적 사회가 되고, 글로벌 사회가 될 것은 확실해 보인다. 인종, 민족, 계층, 문화, 종교, 성적 취향, 가족 구성 등의 면에서 다원화되는 모습을 관찰하기는 어렵지 않다.

국어교육의 대상은 국민이다. 그러면 국어교육이 목표로 하는 인간상도 국민인가? 국민은 근대국가의 구성원 개념이지 교육이 목표로 하는 인간상을 드러내기에는 적합하지 않다. 다시 말해, 국민이 국어교육의 대상이란 점은 분명하지만 국어교육이 목표로 삼을 만한 가치 개념을 잘 드러내고 있지는 않다. 그뿐만 아니라 앞의 III장 1절에서 분석한 대로 공동체주의에 기반한 국가주의 철학이 강조될 때에는 국어교육이 과도하게 ‘국민 만들기’에 열중하였기 때문에 개인이 종종 무시되는 결과를 초래하였다. 그렇다면 미래사회에서는 좀 더 국어교육의 가치를 담을 수 있는 인간상 개념을 찾아야 한다.

국민과 상응한 자리에 놓일 수 있는 많은 사회적 개념들이 역사적으로 등장하였다. 백성, 신민, 민중, 공민, 인민, 시민 등이 그러하다. 이 중에 어떤 개념이 미래사회의 국어교육의 인간상으로 적절한가? 백성은 세종대왕의 훈민정음 창제 서문에도 등장하였지만 중세적 개념이다. 신민은 일제강점기 교육에 사용되었다. 민중은 1970-80년대 국가주의 이데올로기가 강화되었을 때, 야학과 같은 제도교육 밖에서 사용된 것이다. 인민은 북한에서 사용하는 용어이다. 공민은 한때, 교과목 명칭으로서 사용되기도 하였다. 그러나 현

재는 많이 사용하지 않는다. 모두 적절치 않다. 이에 비해 시민은 2016-17년 촛불민주혁명을 완수한 주체이다.

시민은 크게 자기의 권리를 행사하는 자율적 개인을 뜻하기도 하며, 공동체 내의 지위와 역할을 수행하는 공동체 구성원을 뜻하기도 한다. 때로는 전통 사회의 국민과 동일시되기도 한다(강대현, 2000: 2). 시민은 NGO 활동을 통해서 입법, 행정, 사법부에 이어 제4의 정부로 참정 역할을 수행한다. 그리스의 민주제에서도 직접민주정치에 참여한 사람은 자유인으로서 시민이었다. 미래사회에서는 과학기술 발달로 새로운 형태의 직접민주제의 출현 가능성도 높아지고 있다. 시민은 루소가 설명한 사회계약설의 최고 주권자에 해당한다.¹¹⁾ 무엇보다 근대국가의 최고 주권자로서 촛불시민혁명을 통해 평화롭게 최고 권력자를 퇴출시킨 경험을 가지고 있다. 국민은 국가를 구성하는 개념이지만 시민은 그러한 국민이 근대국가에서 어떤 모습으로 존재해야 하는가를 보여준다.

III장에서 분석한 대로 근대 시기에서는 국가주의에 의해 교육의 목적을 개인보다는 국가(공동체)를 우위에 두었다. 근대적 국가를 만들고, 잃었던 나라를 되찾고, 국민을 통일시키기 위해서는 이러한 것들이 일정 부분 필요했다. 그렇지만 다원화될 미래 사회에 우리 사회를 지금보다 더 존엄한 사회로 만들기 위해서는 국어교육의 인간상으로 시민에 더욱 주목할 필요가 있다.

교육에서 추구하는 인간상으로서 민주 시민은 초중등교육과정 총론에는 다음과 같이 이미 구체화되어 있다(교육부, 2015 ㄱ: 1). 그러나 국어과 교육과정에서는 이를 구체화시키지 못하고 있다. 2015 개정 국어과 교육과정(교육부, 2015 ㄴ)에서는 시민이란 표현은 한 번도 등장하고 있지 않다.

11) 사회계약설에서는 국가의 성립을 사회 계약으로 설명하고 있다. 자유와 평등의 자연권을 가지고 있는 개인은 '만인의 만인에 대한 싸움'의 투쟁 상태에서 그 자연권을 더 확실하게 누리기 위해 서로 계약을 맺고, 사회 즉 국가를 형성하였다는 것이다.

1. 추구하는 인간상

우리나라의 교육은 홍익인간의 이념 아래 모든 국민으로 하여금 인격을 도야하고, 자주적 생활 능력과 민주 시민으로서 필요한 자질을 갖추게 함으로써 ... 이 교육과정이 추구하는 인간상은 다음과 같다.

...

라.공동체 의식을 가지고 세계와 소통하는 민주 시민으로서 배려와 나눔을 실천하는 더불어 사는 사람(교육부, 2015 ㄱ: 1)

국어교육에서 시민에 주목하게 되면, 개인의 자유와 자율성에 좀 더 치중할 수 있다. 국민을 ‘국가 시민’으로 해석하면 공동체주의와도 양립 가능성을 모색할 수 있다. 그뿐만 아니라 글로벌 사회의 세계시민주의(김지현·손철성, 2009)로도 확장할 수 있다. 국어교육에서 민주 시민 교육의 내용은 개인의 자율성, 나와 다른 남에 대한 관용, 공동체 유지와 발전을 위한 연대성과 공정성, 의사소통의 합리성, 세계시민으로서 보편성 등을 다룰 수 있을 것이다.

국어교육의 인간상을 시민에 둔다고 하여 국어교육 철학을 공동체주의(국가주의)의 극단에서 자유주의(개인주의)의 극단으로 급격하게 이동할 필요는 없다. 양극단보다는 중간 지점인 ‘공동체적 자유주의’에 토대를 두는 것이 적절하다고 생각된다. 이와 관련하여 손철성(2007: 31)은 공동체의 연대성을 바탕으로 개인의 자율성을 확보할 수 있는 방안을 모색할 수 있다고 하였다. 강대현(2000: 5, 10)은 이를 동질적 다원주의라고 부르고 있었다.

국어교육이 목적으로 하는 인간상에서 시민을 중시하면 우리 사회를 시민사회적 근대국가로 완성시켜 나가는 데 기여할 수 있다. 이것의 장점은 그 동안 도입의 필요성이 제기되던 저항적 관점의 비판적 문식성을(김종윤, 2017) 국어교육 내용으로 수용하기가 용이하고, 지식 교육의 무도덕성(혹은 가치중립성)도 제어할 수 있다는 점이다.

V. 결론

이 연구에서는 근대적 기획으로 등장한 국어교육 현상에 대해 철학적으로 접근해 보았다. 120년 정도에 달하는 근대적 국어교육 현상을 모더니즘과 포스트모더니즘(탈근대) 현상으로 구분하였다. 국어교육의 모더니즘은 1895년 교육입국조서 발표부터 2016-17년 촛불시민혁명까지에 해당한다.

모더니즘 시기의 국어교육의 철학은 국가주의와 주지주의로 설명할 수 있다. 국가주의는 국어과를 국민정신형성 교과로 바라보는 관점이다. 국가주의 철학은 개화기의 애국계몽주의에서 시작되어, 일제강점기의 동화주의, 교수요목기의 민족주의, 정부 수립기의 반공주의, 박정희 정부의 국가 발전주의(산업주의)로 전개되었다. 이후 4차와 5차 교육과정 시기에 국어과 내용을 지식과 기능으로 보려는 관점이 성립되면서 국가주의는 국어교육의 이면으로 내려가고 주지주의가 전면으로 등장하였다. 이 과정은 변증법적 발전 과정으로 해석할 수 있다.

국어교육의 탈근대 현상은 6차 교육과정 이래로 나타났다. 국어 문화론, 구성주의, 신문식성들 등이 주지주의를 극복하기 위해 나타났다. 2015 개정에 도입된 핵심역량도 구성주의(경험주의)의 연장선에 있었다. 그러나 이들이 주지주의를 대체하지는 못한 것으로 보인다.

국어교육 철학의 미래를 전망해 볼 때, 기능적 문식성이 쉽게 붕괴되는 않을 것이다. 그 이유로는 기능적 문식성의 항존성, 토대성, 매개성을 들 수 있다. 국어교육의 미래를 위해서 모더니즘의 한 축인 공동체주의로서 국가주의에 대한 새로운 모색이 필요해 보인다. 국어교육이 과거의 과도한 ‘국민 만들기’에서 벗어나서 앞으로는 ‘시민’에 초점을 맞출 필요가 있다. 이의 철학적 기반은 공동체적 자유주의에서 찾을 수 있다. 이는 국어교육이 근대 국가의 최고 주권자인 시민을 교육해야 한다는 점, 근대적 기획으로 시작된 국어교육의 근대성을 완성해야 한다는 점에서 정당하다.

- * 본 논문은 2019.4.25. 투고되었으며, 2019.5.1. 심사가 시작되어 2019.6.6. 심사가 종료되었음.

참고문헌

- 강대현(2000), 「현대자유주의와 공동체주의 시민교육에 대한 비판적 고찰」, 『시민교육연구』 31(0), 1-18.
- 강진호(2005ㄱ), 「반공주의의 규율과 “국어” 교과서: 1946~1954년의 “국어” 교과서를 중심으로」, 『민족문화사연구』 28(0), 352-383.
- 강진호(2005ㄴ), 「국가주의의 규율과 국어 교과서: 1~3차 교육과정의 『국어』교과서를 중심으로」, 『현대문학의 연구』 32, 221-256.
- 고영복(1992), 『사상사 개설』, 서울: 사회문화연구소 출판부.
- 교육부(2015ㄱ), 『초·중등학교 교육과정 총론(제2015-74 [별책 1])』, 세종: 교육부.
- 교육부(2015ㄴ), 『국어과 교육과정(제2015-74 [별책 5])』, 세종: 교육부.
- 김상준(2017), 「2016-2017년 촛불혁명의 역사적 위상과 목표」, 『사회와 이론』 31, 63-90.
- 김중윤(2017), 「다문서 읽기 환경을 고려한 비판적 읽기 개념의 이론적 확장」, 『국어교육』 157, 223-258.
- 김지현·손철성(2009), 「세계시민주의, 공동체주의, 자유주의」, 『시대와 철학』 20(2), 93-126.
- 김창원(2002), 「국어교육과 문화론: ‘국어 문화창조’의 이념은 정당한가」, 『한국초등국어교육』 20, 1-23.
- 김희수(1992), 「중학교 국어과 과정의 배경 철학과 언어사상 고찰」, 『교육연구』 17(0), 23-50.
- 남가영(2016), 「단위학교에서의 국어교육 정책과 철학: “정의적 영역의 평가” 정책을 중심으로」, 『국어교육학연구』 51(2), 129-167.
- 노명완·신헌재·박인기·김창원·최영환·원진숙·유동엽·김은성(2012), 『국어교육학개론』, (제4판), 서울: 삼지원.
- 민현식(2016), 「국어교육의 철학과 정책」, 『국어교육학연구』 51(2), 5-52.
- 백옥인(2018), 『변안사회: 제국과 식민지 변안이 만든 근대의 제도, 일상, 문화』, 서울: 휴머니스트.
- 성열관(2014), 「핵심역량 교육과정의 글로벌 규범과 로컬의 전유」, 『교육과정연구』 32(3), 21-44.
- 손철성(2007), 「자유주의와 공동체주의의 주요 논쟁점에 대한 검토」, 『동서사상』 3, 17-32.
- 신상규(2004), 「비트겐슈타인 『철학적 탐구』 (해제)」, 『철학사상』, 서울: 서울대학교 철학사상연구소.
- 윤여탁(2015), 「한국에서의 문식성 교육의 반성과 전망」, 『국어교육연구』 36(0), 535-561.
- 이대규(1998), 『국어교육의 이론』, 파주: 교육과학사.
- 이재기(2006), 「맥락 중심의 문식성 교육 방법론 고찰」, 『청람어문교육』 34, 99-128.
- 이홍우(1997), 「교육내용으로서 지식」, 김중서·이영덕·황정규·이홍우(공저), 『교육과정과 교육평가』, 파주: 교육과학사.
- 임경순(2006), 「국어능력 향상을 위한 철학적 기반 탐색: 국어교육의 개념과 관련하여」, 『국어교육학연구』 25, 365-388.

- 천경록(2016), 「2015 교육과정 시기의 국어 교과서 정책과 철학」, 『국어교육학연구』 51(2), 81-106.
- 천경록(2017), 「국어과 ‘핵심개념’의 의미 탐색」, 『청람어문교육』 63, 41-65.
- 천경록(2019. 4. 13), 「미래사회를 위한 인간상과 이를 위한 국어교육의 철학」, 국어교육학회 발표, 부산대 제1사법관 306호.
- 최인자(2001), 「문식성 교육의 사회·문화적 접근」, 『국어교육연구』 8, 191-220.
- 한기철(2011), 「프랙티스: 허스트 교육이론의 재조명」, 『초등교육연구』 24(2), 185-212.
- 홍용선·강윤희·이용백·이희복·조문제·박봉배(1963), 『국어교육』, 서울: 현대교육총서출판사.
- 홍윤기(2017), 「대한민국을 민주공화국 주권자의 헌법공동체로 만들기」, 『NGO연구』 12(2), 1-44.
- Hirst, P. H. (1965), Liberal education and the nature of knowledge, In R. D. Archambault(Ed.), *Philosophical analysis and education*, London: Routledge & Kegan.
- Lyotard, J. (1992), 『포스트모던의 조건』, 이현복(역), 서울: 서광사(원서출판 1979).
- Owocki, G. (2003), *Comprehension: Strategic Instruction for K-3 Students*, Boston, MA: Heinemann.

국어교육 철학의 흐름과 미래 전망

천경록

이 연구에서는 국어교육 철학의 흐름을 근대와 탈근대(포스트모더니즘)로 나누어 살펴보았다. 근대적 국어교육은 개화기(1895년)에 시작되었으며 3차 교육과정(1973년~)까지는 국민정신 형성에 주력하였다. 이는 공동체주의에 기반한 국가주의에 해당한다. 4차 교육과정(1981년~)부터는 지식과 기능을 중시하는 주지주의로 선회하였다. 6차 교육과정(1992년~) 이래로 주지주의를 극복하려는 탈근대 시도가 나타났다. 국어 문화론, 구성주의, 신문식성들 등이 그러하지만 이들이 주지주의를 대체하지는 못하였다. 미래 사회에서도 기능적 문식성은 항존성, 토대성, 매개성으로 인해 여전히 중시될 것이다. 다원화되는 미래사회에서 국어교육은 국민보다 시민에 좀 더 주목할 필요가 있으며, 배경 철학을 공동체적 자유주의에서 찾을 수 있다.

핵심어 국어교육, 철학, 국가주의, 주지주의, 구성주의, 자유주의, 공동체주의, 시민, 근대, 탈근대, 다원론

ABSTRACT

The Trends and Future of Korean Language Education Philosophy

Cheon Gyeongrok

Modern Korean language education(KLE) began in the period of enlightenment(from 1895) and, until the 3rd national curriculum(from 1973~) focused on the formation of the national spirit, which is equal to nationalism based on communitarianism. However, the 4th curriculum(from 1981~) reflected a turn toward intellectualism, as content changed to focus on knowledge and skill. Postmodernism in KLE emerged after 6th curriculum(from 1992~). This includes cultural theory, constructivism, and New Literacies, but these could not replace intellectualism. In the future, traditional functional literacy will still be valued. Considering the pluralistic society of future, we should note citizens not people, and engage in communautaire liberalism.

KEYWORDS Korean Language Education, Philosophy, Nationalism, Intellectualism, Constructivism, Liberalism, Communitarianism, Citizen, Modern, Postmodernism, Pluralism