

국어 인식활동의 경험적 속성

남가영*

〈차 례〉

1. 문제의식
2. '경험'을 통해 본 국어지식교육의 위기
3. 경험으로서의 '국어 인식활동'
4. '국어 인식활동'의 경험적 속성
 - 4.1. 1차적 경험
 - (1) 경험하는 과정: 경험의 '실제적' 차원
 - (2) 경험하는 과정: 경험의 '정서적' 차원
 - (3) 경험된 결과: 경험의 '이지적' 차원
 - 4.2. 2차적 경험
 - (1) 언어적 주체화의 경험
 - (2) 인식적 주체화의 경험
5. 맺음말

1. 문제의식

다음은 자신의 문법 학습 경험에 대한 중학생의 경험기술지이다¹⁾.

* 명지대학교 강사

- 1) 해당 사례 셋은 김은성(2006)에서 가져온 것이다. 김은성(2006)에서는 문법교육에서의 태도 교육을 설계하기 위하여, 학습자들의 문법학습 경험기술지를 기본 자료로 활용하였다.

사례 1.

솔직히 말하면 이런 문법적인 공부를 해야 하는 필요성을 못 느낀다. 그냥 살면서 의사소통 잘 되고 잘 알아들으면 됐지 왜 이걸 위해서 이 소리가 나고 요건 요래서 저 소리가 넘어오고……. 그런 걸 내가 왜 외워야 하나! 하는 생각이 자주 든다. 그래도 배우면 할 만 한데 쓸데도 없는 것 배우려니까 하기도 싫고 짜증도 난다. 그래도 배우야 한다면 어쩔 수 없이 열심히는 하지만 배울 때뿐이지 그 시험만 지나면 다 잊어버린다. 학교에서 배울 때 국어 전체를 놓고 하는 것이 아니라 이번 시험은 형태소, 그 다음 음운 이렇게 따로따로 하니까 머리에 정리가 안 되고 이게 이거 같고 저게 저거 같고 헷갈리고 금방 잊어버린다.

사례 2.

국어 문법을 처음에 배우기 전에는 국어문법은 평소에 쓰는 국어니까 쉬웠지 하고 생각했다. 하지만, 하나, 둘 배우다 보니 내가 알고 있는 국어문법이란 것이 다가 아니었다. 내가 어느 것을 모른다는 생각을 한 적이 없는데, 배우다 보니 내가 어느 것, 즉 문법의 한 종류 그것을 모르고 있었고 그 모르는 것을 점차 알아간다는 것에 흥미를 가졌다. 그리고 내가 매일 글을 쓸 때마다 문법이 많이 어긋나는 것을 알았다. 알고 난 당시에는 약간 부끄러움이랄까, 그리고 문법을 배우니까 컴퓨터에서 워드프로그램을 사용할 때 그 ‘빨간 밑줄’ 언제나 맞춤법 검사로 확인했는데, 이제는 보면 내가 직접 고칠 수 있어졌다. 그리고 ‘국어문법’이라는 것을 배우고 평소에는 그냥 내가 수학을 잘하고 과학을 좋아해서 이과로 가려고 했는데 문법이라는 것이 생활 속에서 사용이 가능하고 그런 것들 때문에 문과로 갈 생각이 생겼다. 문법 중에 가장 흥미로웠다고 생각했던 것은 띄어쓰기다. ‘이런 것도 띄어쓰기를 하는구나.’라고 생각할 정도로 평소에 붙여 쓰는 것들을 띄어쓰기해야 한다는 것을 알았고, 그리고 확실히 내가 쓴 글을 다시 읽어볼 때 편해지기도 하고……. 내가 모르는 문법이 있으면 배우고 싶다.

사례 3.

나는 국어가 한국말이라서 쉬울 줄 알았다. 초등학교 저학년 때는 가나라 같은 거라 쉬웠는데 학년이 높아질수록 국어가 너무 어렵다는 것을 알았다. 이해하고 외우면 되는 것 같지만 그것이 잘 안 된다. 예제 글에서 본건데 나도 국어가 왜 이렇게 어렵게까지 배우나 싶다. 난 한국어를 잘 하는데 설명하는 걸 보면 왜 이렇게 모르겠는지 알 수가 없다. 그런데 국어시간에 선생님

이 설명을 듣다보면 국어는 정말 과학적이고 뭔가 틀이 잡혀있게 만들어진 것 같다. 우리가 아무 생각 없이 말하는 말 중 예를 들면 “애들아, 오늘 어디 가서 놀자”라는 말 한마디에도 품사에서 조사, 관형사, 형용사, 부사 등등이 규칙성 있게 나열되어 있다는 걸 알 수 있다. 이런 걸 보면 참 신기할 뿐이다. 우리는 아무 생각 없이 말하는데 그 말 속에 규칙이 있다는 게 너무 신기하다. 우리가 일부러 그 규칙에 맞춰 말하는 것도 아닌데 말이다. 국어를 더욱 잘 알면 신기하고 흥미 있을 것 같다.

사례1의 학생은 ‘쓸데없기 때문에’ ‘배울 필요성을 못 느끼는’ 문법 내용을 억지로 ‘외우고는 곧 잊어버리고 만다.’ 그에게 있어 진정한 의미의 문법 학습은 이루어지지 못한 셈이다. 그에게 문법은 배우기 싫은 것이고, 문법 학습은 그저 짜증이 나는 일이다. 경험기술지에 의하면 그 이유는 문법 내용은 의사소통과는 상관없는 ‘쓸데없는 것이어서’ ‘외워야 하는 대상’이기 때문이며, 국어 전체를 대상으로 하지 않고 국어를 ‘이번에는 형태소, 다음은 음운’ 식으로 분절적으로 국어를 다루기 때문이다. 그리고 이러한 ‘짜증스러운 경험’은 차후 문법 학습 시에도 고스란히 영향을 줄 것이라 충분히 예측 가능하다.

반면, 사례2의 학생과 사례3의 학생은 ‘평소에 쓰는 것이니까’, ‘한국 말이라서’ 쉬울 줄 알았던 다 아는 것 같았던 국어였는데, 문법 학습을 통해 ‘모르는 게 너무 많았다’는 점을 깨닫고는 결과적으로 ‘모르는 문법을 더 배우고 싶고’, ‘국어를 더 잘 알면 흥미로울 것 같다’는 태도를 지니게 되었다.

그런데 이들이 국어에 대해 ‘모르는 게 너무 많았다’는 점을 알게 되고 문법과 문법 학습에 대한 긍정적인 태도를 지니게 되는 구체적인 양상은 좀 다르다. 사례2의 학생에게 있어 새롭게 알아가는 대상으로서의 문법은 ‘규범적 실체’이다. 즉 어떻게 국어를 바르게 구사하고 사용할 것인가와 관련하여 실질적인 기능으로 작용하는 문법이다. 이러한 문법을 배우고 나서, 학생은 자신이 문법에 맞지 않게 말과 글을 쓰고 있음을 알게 되고 스스로 자신의 말과 글을 바르게 고칠 수 있는 능력으로서 문법 지식을 지니게 되었음을 밝히고 있다. 한편 사례3의 학생에게 있어 새롭게

게 알아가는 대상으로서의 문법은 ‘구조적 실체’이다. 즉 무의식적으로 사용되는 듯한 말 속에 과학적인 규칙이 존재하며 이러한 규칙에 의거하여 언어생활이 이루어진다는 사실 자체가 그의 앎의 내용이다. 그리고 이때의 앎은 구체적으로 ‘품사 체계’라는 지적 형식을 경로로 하여 구조화된 앎이다. 이를 통해 그는 국어가 신기하고 흥미 있는 탐색 대상이라는 점을 깨닫게 된다.

이상, 학생들의 문법 학습 경험기술지를 통해 국어지식교육의 현재를 가늠해 보았다. 여기서 새삼 학생들의 문법 학습 경험을 논하는 이유는, 국어지식교육의 실제(實際)는 결국 학습자들이 국어지식교육을 통해 얻게 되는 경험과 다를 수 없으며, 그렇다면 국어지식교육의 실재(實在) 역시 학습자에게 어떠한 경험을 제공해 줄 수 있는가, 혹은 제공해 주어야 하는가 하는 문제와 결부되어 있을 수밖에 없기 때문이다. 본 연구에서는 ‘국어 인식활동’이라는 개념을 중심으로 하여 국어지식교육이 학습자에게 제공할 수 있는 경험의 속성에 주목하고자 한다. 이는 국어지식교육이 학습자에게 제공할 수 있는 경험의 속성을 밝힘으로써 국어지식교육의 현실태를 비판적으로 점검하고 타개할 수 있는 하나의 방도를 마련할 수 있을 것이라는 문제의식에 터한 것이다.

2. ‘경험’을 통해 본 국어지식교육의 위기

(1) ‘경험의 과정적 기준’을 충족하지 못한 경험이 많았다.

교육은 궁극적으로 인간의 성장을 위한 활동²⁾이다. 이때 ‘성장’이란

2) 이흥우(1991)에서는 교육에 대한 대표적인 정의로 정범모(1976)의 공학적 개념, 피터즈 외(Hirst, P.H. & Peters, R.S., 1970)의 성년식 개념, 뒤르켐(Durkheim, E., 1956)의 사회화 개념을 소개하고 있다. 그런데 교육을 어떠한 관점에서 바라보고 어떠한 방식으로 정의 내리든 할지라도, 교육이 인간의 성장을 위한 활동이라는 점은 부인할 수 없는 사실이다. 다만 ‘성장’과 그러한 ‘성장에 이르는 과정’을 어떻게 규정하

고립적이고 부분적이라기보다는 총체적이고 통합적이며, 종결적이라기 보다는 지속적인 성격을 지닌 개념이다. 교육이 인간의 성장을 위한 활동이라는 점은 다음과 같은 이돈화(1992: 37)의 언급을 통해서도 분명히 드러난다.

‘교육한다’는 것은 무엇을 보게, 느끼게, 겪게, 듣게, 행하게, 생각하게 한다는 것을 의미하며, ‘교육이 이루어졌다’는 것은 어떤 변화가 이루어졌다는 것을 의미한다. 이때의 변화는 어떤 부분적인 변화라기보다는 총체적인 변화, 즉 어떤 질의 삶을 살 수 있게 되었다는 것을 뜻한다. 그렇다면 ‘교육을 받는 다’는 것은 이러한 활동과 과정을 통하여 어떤 삶을 산다는 것을 의미할 것이다.

교육을 이러한 의미의 성장을 위한 활동으로 본다면, ‘경험(經驗)’이란 개념은 이러한 교육적 삶의 과정에서 일어나는 활동과 그로 인한 변화의 개념을 가장 포괄적으로 드러내어 주는 유용한 도구가 될 수 있다. 듀이에 의하면 경험은 인간 주체와 환경과의 지속적인 상호작용으로서, 그 안에 ‘행함’과 ‘당함’, ‘과정’과 ‘결과’의 의미를 모두 포괄하고 있는 개념이며, 인간 활동의 실제적, 이지적, 정서적, 심미적인 요소들이 총체적으로 녹아들어 있는 생동하는 실체로서의 개념이기 때문이다. 이러한 ‘경험’ 개념을 받아들일 경우, 교육은 경험을 통해 인간의 성장을 도모하는 유목적적인 활동으로 규정될 수 있다.

그렇다면 이상과 같은 듀이의 경험 개념은 교육의 ‘과정적 기준, 심리적 기준’에 주목한 논의라고 볼 수 있다. 즉 듀이는 교육은 학습자의 의미 있는 성장으로 이끄는 것, 즉 의미 있는 방향으로의 변화를 이끌어내는 것이라 보고, 이는 ‘경험’, 그 중에서도 교육적 경험을 통해서만 가능하다고 보았다. 그리하여 교육적 경험이란 어떤 것이며, 어떤 방식으로 조직되어야 하는가를 주로 문제 삼고 있다. 이런 의미에서 듀이의 경험 논의는 학습자에게 제시되는 경험이 교육적 경험이기 위한 과정적 기준을 제시하는 데 핵심이 놓여 있다고 볼 수 있다. 이는 “다양한 경험들 속

에는 그 자세한 내용이야 어떻게 다르든지 간에 공통된 형태가 있다. 경험이기 위해서는 갖추어야 할 조건이 있다. 모든 경험은 살아있는 생명체와 그 생명체가 살고 있는 세계의 어떤 측면 사이에 일어난 상호작용의 결과이다(Dewey(1934), 이돈희 역, 1992: 88)”라는 언술을 통해 분명히 드러난다. 위 이돈희의 논의에서 ‘무엇을’, ‘어떤 삶’ 등의 표현이 부정칭(不定稱)으로 괄호쳐진 것도 이러한 맥락으로 이해할 수 있다.

결국 듀이는 비교육적 경험으로 가득 찬 기존 교육 현실 안에서 학생들이 의미 있는 방향으로 성장하지 못하였다는 데 대한 문제의식을 바탕으로 하여, 어떠한 가치 있는 내용도 결과적으로 학습자의 성장에 의미 있는 방식으로 기여하지 못하면 정당화될 수 없다고 보고 교육의 과정적 규준을 핵심으로 삼아 다루었다고 할 수 있다. 그리고 이러한 과정적 규준은 어떠한 경험이 교육적 경험이 되기 위해서 준수해야 할 최소한의 규준으로서 여전히 중요한 의미를 지닌다. 그러므로 듀이의 경험이론을 통해서서는 교육은 교육적 경험을 통해서만 가능하다는, ‘경험의 심리적 차원’에 대한 고려를 의미 있게 받아들여야 할 필요가 있다.

한편, 듀이와 달리 피터즈(R.S. Peters)를 위시한 일군의 학자들은 교육의 중핵적 요소를 그 과정적 규준에서 찾기보다는 ‘내용적 규준, 논리적 규준’에서 찾고자 하였다. 즉 가치 있는 것을 가르치는 것이 교육이라는 인식이다. 이들에게도 ‘경험’은 중요한 키워드이다. 이들에게 있어서는 교과가 곧 경험이다. 즉 교과는 인류의 합리적 경험 형식이 체계화된 것으로서, 그 자체로 가치 있는 교육 내용이 된다. 교육은 이들 교과를 가르침으로써 학습자들을 이러한 공적인 삶의 형식 안에 입문시키는 것을 목적으로 한다. 그러므로 여기서 ‘경험’은 구체적이고 생동감 있는 과정으로서 존재하기보다는 합리적 경험이 체계화된 구조적 결과물, 즉 지식으로서 존재한다. 비록 이들 논의가 가르칠 내용으로서 기존 교과(학문)를 정당화하는 데 주 목적이 있었다고는 하나, 교육의 맥락에서 ‘어떠한 내용을 가르쳐야 하는가?’ 혹은 ‘해당 교과는 어떠한 경험을 제공하는가?’, ‘그것은 왜 의미 있는 경험인가’ 등의 근원적인 논의를 개진함에 있어 이들 논의는 매우 의미 있는 시사점을 제공한다. 이를 위 듀이의 입장

과 대비하여 표현하자면, 이들은 ‘경험의 논리적 차원’을 의미 있게 다루고 있다고 볼 수 있다³⁾.

그렇다면 이상의 논의와 앞서 제시한 사례 1-3을 통해 우리는 국어 지식교육과 관련하여 근본적으로 다음과 같은 물음을 던질 수 있다. : 국어 지식교육은 어떠한 경험을 제공해 주는 교육 활동인가? 이는 어떤 점에서 의미 있는 경험인가? 그간의 국어 지식교육은 이러한 의미 있는 경험을 제공하는 데 성공하였는가? 사실 이러한 인식론적, 가치론적 물음은 국어 지식교육의 교육적 정위(正位)를 정립하는 데 있어서 근본적이고도 중핵적인 위치를 차지한다. 물론 이때 ‘국어 지식교육은 어떠한 경험을 제공하는 교육 활동인가’라는 물음은 국어 지식교육이 제공하는 경험이 최소한 과정적 기준을 충족시키고 있는 경험이어야 함을 논리적으로 전제하고 있다. 그러므로 국어 지식교육의 현실태가 결과적으로 비교육적인 경험으로 귀착되고 있다 하여도, 이 물음의 논리가 무화되거나 물음 자체가 성립될 수 없는 것은 아니다.

예를 들어 사례 1은 경험의 과정적 기준을 충족시키지 못하는 비교육적인 경험의 전형적인 경우를 잘 보여주고 있다. 학습자에게 문법 지식은 그저 외워야 할 목록으로 주어졌으며, 이해하지 못한 상태에서 기계적으로 문법 내용을 암기했던 경험은 문법이란 짜증나고 싫은 대상일 뿐이라는 정서적 반응의 형성으로 이어졌다. 이렇게 형성된 정서적 반응은 이를 극복할 만한 결정적 경험이 뒤따르지 않는 한, 차후 문법 학습에 있어서 상당한 장애요인으로 작용할 것이 분명하다. 한때 학교 현장을 중

3) 물론 이렇다 하여 이들 두 계열의 논의가 사이 좋게 병립 가능하다는 것은 결코 아니다. 이 둘은 교육을 총체적으로 규정하고 있는 논의로서, 예의 과정적 기준, 규범적 기준을 충족시키지 않는 것은 교육이 아니며, 충족시키는 것만을 교육으로 규정한다. 그러나 이들 두 논의는 바로 ‘교육을 총체적으로 규정하고 있다’는 그 이유에서 각자 나름의 의의를 지닌다. 즉 이들은 교육이라는 실체를 규정하고 바라보는 나름의 기준으로서 작용하고 있기 때문에, 각각의 논의 안에서는 다른 논의에서는 다루어지지 않는 ‘교육이 지니는 특정 국면’이 두드러지게 부각될 수 있다는 강점을 지닌다. 그러므로 이들 두 논의를 상식적인 의미에서 대척(對蹠)을 이루고 있다고 보거나, 서로를 무화시키는 논의로 바라보는 것은 이들 두 논의가 지니는 문제의식을 살피는 온당한 방법이 아니다.

심으로 문법교육 무용론이 제기되었던 이면에는 이와 같은 비교육적 경험이 폭넓게 자리잡고 있었다고 할 수 있다. 물론 국어지식교육의 실천 과정에서 이러한 비교육적 경험이 제보된다는 사실이 논리적으로 ‘국어 지식교육은 어떤 교육적 경험을 제공하는 교육 활동인가’하는 물음 자체의 성립을 가로막는다고는 볼 수 없다. 다만 이와 같은 비교육적인 경험 이 지속적으로 누적되고 만연될 경우, 그것은 해당 교육활동의 의의나 위상 자체를 심각하게 훼손하고 흔들 수 있는 매우 강력한 현실 근거로서 작용할 수 있다는 점에서 매우 문제적이다. 이것이 현재 국어지식교육이 당면한 위기의 한 측면이다.

흔히 국어지식교육의 내용이라 일컬어지는 ‘(국어 현상에 대한 구조화된 설명 체계로서의)문법’은 그것이 아무리 체계적이고 정교하게 구조화되어 있다 할지라도, 결과적으로 학습되지 않는 한 의미가 없다. 이때 문법이 학습되었다 함은 그것이 온전히 내면화되어 ‘보는 지식’이나 ‘하는 지식’(이홍우, 1991)으로 기능하게 됨을 의미한다. 그리고 이는 활성화된 경험을 통해서만 가능하다. 즉 활성화된 경험을 통해 결과로서 남은 지식이나 기능, 태도 등만이 차후 지속될 교육의 국면에서 유의미한 기반이나 동력으로서 작용할 수 있다. 그러므로 의미 있는 경험을 문제 삼는 논의의 맥락에서는 과정적 규준이, 그것이 비록 유표적으로 초점화되지 않는다 하더라도, 언제나 논리적으로 전제되어 있다고 보는 것이 타당하다.

(2) ‘경험의 내용적 규준’에 대한 진지한 모색이 부족하였다.

그렇다면 이제 문제가 되는 것은, ‘국어지식교육에서 제공하는 경험은 어떠한 것인가, 그것은 어떤 의미 있는 경험인가’하는 점이다. 이 물음의 핵심은 그것이 ‘어떤’ 경험이며 ‘왜’ 의미 있는 경험인가 하는 데 있다. 사실 이러한 물음은 그 동안 국어지식교육에서 그다지 주목의 대상이 아니었다. 그동안 국어지식영역은 가르칠 내용으로서 지식이 두드러지는 영역이었으며, 지식의 논리가 중심이 되는 영역이었다. 따라서 국어지식의 ‘교육’에 대한 고민도, 많고 다양한 지식 내용 중 어떠한 것을

선별하여 교육 내용으로 삼을 것인가, 학문적인 개념 체계와 설명 방식을 어떻게 간략하게 추려내어 어떻게 제시할 것인가 등의 문제에 주로 한정되어 있었다. 오랜 기간 문법 교과서가 문법에 대해 설명하고 있는 설명문과 그 내용의 숙지 여부를 확인하기 위한 연습 문제로 짜여 있었던 것도 이러한 편향성을 잘 보여준다. 사실 이는 오랜 기간 문법 연구자가 문법교육자의 역할을 함께 담당해 오고, 문법 연구물이 곧 교육문법으로 바로 전환되던 시기를 거쳐 온 이래, 상당히 자연스럽게 고착화된 현상이기도 하다⁴⁾. 이러한 맥락에서는 알아야 할 대상, 즉 내용으로서 문법 지식 자체가 중핵을 이룰 뿐, 문법을 다룬다는 것이 어떠한 경험인지에 대한 고려나 고민은 정당한 위치를 점유하기조차 어려웠다.

7차 교육과정에 들어서야 비로소 탐구 수업을 중심으로 하여, 비로소 국어지식이 이해와 탐구의 대상이라는 점이 부각되고, 이해와 탐구가 어떠한 절차를 거쳐 이루어지며 이러한 과정이 어떠한 교육적 의미를 지니는지에 대해 다루어지기 시작하였다. 이는 7차 문법 교육과정에서 교육 내용을 크게 ‘국어 알기’와 ‘국어 가꾸기’ 영역으로 나누어 기술함으로써, ‘국어’ 그 자체가 아니라 국어를 알고 가꾸는 ‘활동’에 주목하고 있는 데서 단적으로 드러난다.

그러나 내용 체계표에서 다루어야 할 지식 내용 차원인, 그러므로 국어 알기 영역에 포함되어야 마땅할 ‘언어와 국어’가 ‘국어 알기’ 및 ‘국어 가꾸기’와 같은 층위에서 제시되어 있는 점을 보면 여전히 ‘경험’의 논리가 정연한 방식으로 개입되지 못한 것으로 판단된다. 또한 ‘언어의 기호

4) 이를테면, 최현배는 당시 대표적인 문법학자이자 문법교육학자였다. 그는 「중등조선말본」(1934), 「중등교육조선어법」(1936), 「중등조선말본」(개정판)(1938), (고급용) 「조선말본」(1948), (초급용) 「중등조선말본」(1948), 「고등말본」(1957), 「새로운 말본」(1968), 「새로운 중학말본」(1967) 등의 교육용 중등문법서를 많이 집필하였다. 고영근(1995)에서는 최현배의 학문과 사상을 조망하면서 그의 중등문법서를 중심으로 최현배의 ‘교육문법’을 별도의 장에서 다루고 있는데, 각 중등문법서의 ‘일러두기’를 바탕으로 한 해설에 “조선어연구 입문서로 지었다”, “조선어 문법의 주요 사항을 망라하였다” 등의 진술이 보이는 것으로 보아 여전히 학문문법과 교육문법 사이에 엄밀한 구분이 존재하지 않았음을 확인할 수 있다.

적 특성을 이해한다', '국어의 품사 분류와 그 기준을 이해한다' 등 영역별 내용들에서 '이해한다'는 행위동사 앞에 '기존 국어학적 체계에서 선별된 개별 국어지식 목록들이 일률적으로 갈아드는 것을 보아, 여전히 지식 목록이 중핵을 이루고 있음을 알 수 있다. 이는 결국 국어지식영역에서 '경험'이 개입된다면 그것은 그저 국어를 이해하는 절차로서 탐구의 경험만이 논의될 수 있을 뿐이라는 점을 암시한다. 다시 말해, 어떤 대상을 논리적 절차에 의거하여 탐구하는 '논리적 경험'으로서의 탐구만이 언급될 뿐, 국어를 대상으로 탐구하는 경험이 과연 어떠한 경험인지에 대한 논의는 여전히 설 곳이 없다는 것이다⁵⁾.

이런 상황에서는 '국어지식교육에서 제공하는 경험은 어떠한 경험인가'라는 물음에 대해 다음과 같이 답할 수 있을 뿐이다. : 국어지식교육에서는 국어에 대해 탐구하는 경험을 제공한다. 이것이 의미 있는 경험인 이유는, 탐구라는 경험 자체가 '통찰력과 논리적 사고력'⁶⁾을 길러주고, 게다가 다루는 대상이 중요하고 귀중한 우리말, 국어이기 때문이다. 즉 지식의 논리에 해당 지식을 다루는 방법으로서의 탐구의 논리가 산술적으로 결합되어 있을 뿐, 여전히 국어를 탐구하는 경험이 구체적으로 어떤 경험이며, 그것이 학습자의 성장에 있어 어떤 의미를 지니는가에 대해서는 논의가 마련되어 있지 않은 상황인 것이다. 따라서 국어지식교육 영역은 국어교육에서 목표로 상정하고 있는 국어 능력의 신장에 어떻게 기여할 수 있느냐, 어떤 몫을 담당할 수 있느냐는 질문에 여전히 취약할 수밖에 없다. 이를테면 위 사례2와 사례3에서 보고된 경험이 국어지식교육의 맥락 안에서 어떻게 설명되고 어떻게 다루어질 수 있는지에 대해 제대로 설명해내지 못하고 있다는 것이다. 국어지식교육에서 제공할

5) 다만 국어를 대상으로 탐구하는 경험이 국어를 가꾸고 사랑하는 태도나 정확하고 바른 국어 생활로 이어질 수 있다고 한 언급 정도에서만 이러한 논의의 일말을 확인할 수 있을 뿐이다.

6) 이는 7차 문법 교육과정의 목표(전문)에서 언급된 것이다. "국어에 대한 탐구 과정을 통한 통찰력과 논리적 사고력을 바탕으로 언어와 국어의 문화적 가치 및 국어에 대한 체계적인 지식을 갖추고, 국어를 올바르게 사용하여 국어 발전에 기여하는 태도를 지닌다." (밑줄은 필자) (교육인적자원부, 1997: 145)

수 있는 경험이 어떤 의미 있는 경험인지가 체계적으로 밝혀지지 않으면, 국어교육 내에서 국어지식교육의 위상을 온당히 세우기가 어렵게 된다. 이것이 국어지식교육이 당면한 위기의 다른 측면이다.

3. 경험으로서의 ‘국어 인식활동’

먼저 국어지식교육에서 제공하는 경험이 어떠한 경험인지는 우선 문법 교과서에 실린 과제를 중심으로 하여 유추해 볼 수 있다. 다음은 7차 문법 교과서에 실려 있는 과제이다.

(1) 다음 각 단어들이 만들어진 원리는 무엇일까?

- 음치(音癡), 춤치(-癡), 몸치(-癡), 길치(-癡), 방향치(方向癡)
- 아짐(늦은 아침에 먹는 아침 겸 점심 식사), 짬짜면(짬뽕과 자장면을 반씩 담아 한번에 내는 음식)

(7차 고등학교 문법 교과서 88쪽)

(2) 다음 밑줄 친 부분의 차이점을 구별하여 설명하여 보자.

- 물이 얼음이 되었다.
- 물이 얼음으로 되었다.

(7차 고등학교 문법 교과서 153쪽)

(3) 아래 (가)에서 박 과장이 김 과장을 높이하고 있는 이유는 무엇일까?

(나)에서 높이는 관계가 어떻게 달라졌는지 살펴보자. 그 이유는 무엇일까?

가. 식당에서

김 과장: 승진 축하해. 지금 속도라면 나보다 빨리 부장 되겠어.

박 과장: 아이, 선배님도, 이번엔 운이 좋아서 된 거지 항상 이렇겠어요.

김 과장: 그나저나 한턱 근사하게 내야지?

박 과장: 그럼요, 저도 기분 한 번 내야죠.

나. 회의실에서

김 과장: 그럼 회의를 시작하겠습니다. 박 과장님께서 이번 시장 조사 결과를 보고하여 주시겠습니다.

박 과장: 영업부의 박○○입니다. 이번 시장 조사는 10대 후반의 청소년층을 대상으로 한 것입니다. 일단 화면을 보면서 말씀드리겠습니다. 김 과장님께서 화면 조정하는 것을 좀 도와주시기 바랍니다.

김 과장: 네, 신호를 보내시면 제가 여기에서 스위치를 작동하겠습니다.
(7차 고등학교 문법 교과서 232쪽)

위 (1)~(3)의 예를 보면, 각기 단어 차원, 문장 차원, 담화 차원으로 그 차원과 내용을 달리하긴 하지만, 주어진 과제를 통해 학습자는 국어를 대상으로 삼아 그 구조와 원리를 탐색하는 경험을 하리라 추정할 수 있다. 해당 과제를 성공적으로 수행하기 위해서, 학습자들은 일단 주어진 언어 자료에서 특정 언어 형태(예. -치, 이/으로, -어, -어요, -습니다 등)에 주목하여야 하고, 그것이 어떠한 구조를 취하고 있는지 또한 어떠한 의미기능을 수행하는지를 면밀히 살펴보아야 한다. 물론 이러한 과정에서는 이전의 문법 학습을 통해 얻은 지식을 조회하거나 주어진 문법적 설명을 참조하거나 자신의 국어적 직관을 동원하기도 할 것이다. 이러한 점이 다음 자료에서 잘 드러나 있다. 아래 자료는 고등학교 2학년 5명이 소집단을 이루어 위 (2)번 과제를 수행하기 위해 논의한 과정을 녹음하여 전사한 것이다.

(4) 이전 뭐야, 음치, 춤치, 방향치, 길치? 난 길치야. / 난 음치. (웃음)
/ 단어들이 만들어진 원리? / 치. / 이거는 '치'자가 다 들어 있잖아. / 치, 치. 뭐가 부족하다는 거 아냐? / '치'자가 무슨 '치'자냐? / 몰라, 그냥 '치'자가 붙었다고 써. / 이것 첫 번째 것이랑 두 번째 거랑 다른 거지. 이건(필자 주: 첫 번째 목록) 단어에다가, 어간에다가 '치' 붙인 거. / 치, 한자 아니야? / 이거(필자 주: 두 번째 목록)는 앞 글자를 이은 거. 동등하게 앞 글자를 이은 거. / 단어 뒤에다가 '치'. 단어 플러스 치. / 그 다음에 이거는 앞 글자를 붙여서 나란히 쓴 거. 앞글자만. 나란히. 병렬적으로 붙여서. / 이 밑에 거는 줄여 만든 거. / 응. 맞아. 생략한 거?

‘음치, 춤치, 방향치, 길치/아점, 짬짜면’과 같은 일련의 단어를 보고 단어의 형성 원리를 찾으라는 과제를 수행하는 과정을 살펴보면, 비록 불완전한 수준이나마 국어를 대상으로 하여 그 구조나 원리를 탐구하는 경험이 어떤 것인지 그 일면을 살필 수 있다. 먼저 학습자들은 주어진 단어 목록을 관찰하고는 동일한 언어 형태 ‘-치(癡)’가 들어가 있다는 점을 먼저 확인한 후, 단어 형성 원리를 찾기 위해 주어진 단어의 의미에 대한 이해(예. 난 길치. 난 음치)를 바탕으로 이 ‘치’가 무슨 뜻을 가진 형태인지 고민한다. 그러다 그것이 ‘부족하다’는 의미를 지니는 한자라는 점을 간파하게 된다. 그리고 명시적으로 드러나지는 않지만, ‘음치류’의 단어들의 구성을 ‘어간에다가 ‘치’ 붙인 거’라든가 ‘단어 플러스 치’라고 지적하는 데에서, 학습자들이 ‘치’를 독립된 단어 단위가 아니라는 점을 인식하고 있음을 짐작할 수 있다. 이는 이와 대비되는 ‘아점, 짬짜면’이라는 단어들과의 비교를 통해 비교적 분명히 드러난다. 학습자들은 ‘아점, 짬짜면’이란 단어와의 비교를 통해 ‘음치류’의 단어와 ‘아점류’의 단어의 형성 원리가 다르다는 점을 확인해 나가고 있다. 그 결과 ‘동등하게 이온 것, 앞 글자를 붙여서 나란히 쓴 것’이라는 표현을 통해, ‘아점류’의 단어와 관련하여 구성 요소들 사이의 대등성, 구성요소들의 대등적 합성을 지적하고 있다.

이렇게 볼 때 국어지식교육에서 제공하는 경험이란, 국어를 대상으로 하여 사고하는 탐색하는 경험이라 볼 수 있다. 국어를 대상 삼아 사고하고 탐색한다는 것은 기본적으로 국어활동의 매재(媒材)가 되는 국어 자체에 주목하고 의식하는 심리적이고 인지적인 과정으로서, 구체적으로는 국어를 관찰하고 분석하고 기술하고 설명하는 등의 행위들로 드러난다.

본고에서는 국어를 대상으로 삼아 사고하고 탐색하는 경험의 중핵을

7) 이는 줄고(2003)를 위해 수집했던 자료로서, 띄어쓰기, 품사, 성분, 음운(사잇소리 현상), 형태(단어 형성 원리), 문장 구조(안은 문장/안긴 문장, 홀문장/겹문장), 어휘 의미(맥락을 활용한 유의어들의 의미 구분), 높임 표현과 낮춤 표현의 다양한 사용 양상 등 국어지식 탐구 활동을 제시하고, 소집단 논의를 통하여 과제를 해결하도록 한 후 그 과정을 녹음하여 전사한 것이다. 당 자료는 2002년 11월 7일 수집되었으며, S 고등학교 2학년 35명을 대상으로 실시된 것이다.

이루는 활동을 ‘국어 인식활동’이라 규정하고자 한다. 사실 ‘국어 인식활동’은 김은성(2005a, 2006)에서 새롭게 제안된 개념인데, 그 개념적 뿌리는 영국의 자국어교육 혁신 운동의 하나인 언어인식(Language Awareness) 프로그램에 놓여 있다⁸⁾. 이때 언어인식은 언어에 대한 지식(Knowledge about Language)의 교육을 통해 결과적으로 고양될 수 있는 앎의 양태, 즉 현실태이자 가능태로서의 역동적인 앎의 양태를 가리킨다. 이렇게 볼 때 경험의 관점에서 논하는 인식이란 것은, 지식의 본질을 묻는 철학적 추론으로서의 인식 그 자체보다는 인간 활동으로서의 인식활동이 지니는 가치와 의미라는 점을 주목할 필요가 있다. 이처럼 인식활동에 주목하게 되면, 그것이 총체적 경험으로서 지니는 정서적이고 심미적인 요소가 모두 고려의 대상이 되며, 오히려 중요한 지점을 차지하게 된다. 그리고 이러한 인식활동은 실제 우리 주변에 편재하는 인간 활동의 하나로, 그 연원은 매우 오래 전으로 거슬러 올라간다.

이처럼 ‘국어 인식활동’이라는 틀로서 국어지식교육의 중핵적 경험 구조를 논하는 이유는 다음과 같다.

첫째, ‘활동’이라는 개념을 통해 경험의 능동적이고 과정적인 측면을 잘 드러낼 수 있기 때문이다. 교육을 인간의 성장을 위한 활동이라 할 때 일단 중요한 것은 내면적인 변화이다. 그러나 이처럼 결과로서의 내면적 변화가 중요하다 할지라도, 경험의 중핵을 이루는 것은 경험된 결과보다는 경험하는 과정이라 할 수 있다. 경험하는 과정이 존재하지 않을 경우, 경험된 결과 또한 존재할 수 없기 때문이다. 김명순(2003: 155)에 의하면, ‘활동’은 이러한 ‘경험하는 과정’을 의미 있게 살려낼 수 있는 중요한 개념적 도구가 된다. 활동을 한다는 것은 경험하는 과정을 볼 수 있게 하며, 경험하는 과정을 경험하게 한다는 의미를 지니기 때문이다. 이러한

8) 언어인식 운동은 무조건적인 암기와 단편적인 연습 위주로 흘러가는 문법교육을 혁신하기 위하여 국가 차원에서 펼쳐진 운동으로서, 언어에 대한 명시적인 학습이 더 강화될 필요가 있으며, 언어에 대한 지식교육은 언어의 다양한 부면을 조명할 수 있는 범위로 확장되어야 함을 주장하였다. 이러한 영국의 언어인식 운동은 김광해(2000)에 의해 국내에 본격적으로 소개되었으며, 엄훈(2001), 신명선(2003), 줄고(2003), 김은성(2005b, 2006) 등의 연구에 의해 본격적으로 다루어진 바 있다.

논의에는 ‘활동하는 것 자체, 즉 경험하는 과정 자체가 교육적으로 유의미하며, 이것은 결코 어떤 결과와도 환원되지 않는다’는 인식이 깔려 있다. 이렇게 볼 때 ‘경험’ 그 자체의 가장 본질적인 속성은 바로 활동이라 할 수 있다. 이런 의미에서 활동은 본질적으로 경험과 다른 실체가 아니다⁹⁾.

둘째, ‘활동’이라는 개념을 통해 경험의 사회적이고 보편적인 측면을 잘 드러낼 수 있기 때문이다. 이와 관련해서는 활동을 단발적이고 일시적인 개인 행위가 아니라, 그 나름의 목적을 가지고 그것의 고유한 방법, 규범, 기준에 따라 수행되어 온, 역사적·사회적으로 성립된 인간 활동으로서 규정짓는 활동 이론(activity theory)¹⁰⁾의 논의를 참조할 수 있다. 이들 논의를 참조할 때, 인간활동은 그것이 기계적이고 가치중립적 행위가 아니라, 그 활동에 내재된 고유한 가치를 실현하는 가치 지향적 행위라는 점에서 단순한 기술(技術)과도 구별된다. 이런 의미의 모든 인간 활동은 그냥 우연히 생겨난 것이 아니라 인류의 특정한 관심과 필요에서 나온 것이다.

9) 듀이(Dewey) 역시 경험과 활동을 개념적으로 구분하여 다루지 않았다. 흔히 아동중심 교육과정의 모토라 일컬어지는 ‘경험을 통한 학습’이 공히 ‘learning by experience’나 ‘learning by doing’의 번역어라는 점을 통해서도 이는 분명하게 드러난다.

10) 비고츠키(Vygotsky), 레온테프(Leont'ev), 루리아(Luria) 등 일군의 러시아 심리 학자를 중심으로 체계화된 이론이다. 활동 이론은 문화·역사적 심리학에 연원을 두고 인간과학에 대해 학제적 접근을 시도한 결과 체계화된 이론으로서, 목적 지향적이고 사회적이며 문화적으로 중개된 인간 활동 혹은 활동 체계에 주목한다. 이처럼 단순한 활동성(activeness)의 문제가 아니라 대상 지향적이며 나름의 구조를 지닌 문화 형태로서의 활동에 주목하고 활동 이론의 관점은, 활동을 ‘사회적으로 성립된 인간 활동을 수행하는 모종의 정합적이고 복합적인 양식’으로 보고 “이 활동 양식의 의미를 부분적으로 규정하는 탁월성의 기준이 있어서 이 기준을 성취하려고 노력하는 과정에서 그 활동에 내재된 가치가 실현되며, 그 결과로 탁월성을 추구하는 인간의 능력 및 그 활동의 목적과 가치에 대한 인간의 사고가 체계적으로 확장된다”고 역설한 매킨타이어(A. MacIntyer(1984: 187-188) ; 홍은숙(1999: 70-71)에서 재인용)의 기본 관점과도 거리가 멀지 않다고 할 수 있다. 이상 Y. Engeström 외(edt.)(1999) 참조. 한편 김명순(2003)에서는 활동 중심 위기 교육을 설계함에 있어 활동 이론을 참조하고 소개한 바 있다.

이처럼 ‘국어 인식활동’이라는 개념을 중핵으로 하여 국어지식교육의 경험 구조를 논할 때, 다시금 새롭게 제기되는 문제의식은 다음과 같다. 첫째, 국어 인식활동은 과연 가치 있는 인간 활동으로서 의미 있는 경험인가? 둘째, 만약 그렇다면, 해당 경험을 성공적으로 제공하기 위해 국어 인식활동은 어떻게 구조화되어야 하는가? 이는 결국 앞서 논한 경험의 두 차원, 즉 내용적 측면과 과정적 측면에 대한 문제와 다시 연결되는 셈이다. 이와 관련하여 다음 사례를 살펴보도록 하자.

(5) 다음 예에서 객체 높임법에 해당하는 표현들을 찾아보자.

- 기차 시간이 좀 남았기에 그 동안의 안부라도 여쭙고자 왔습니다.
- 친구분께서 내려가시는 길에 잠시 할아버님을 뵙자고 하십니다.

(7차 고등학교 문법 교과서 177쪽)

위 과제는 앞서 배운 문법 지식을 기계적으로 확인하고 적용해 보는 활동을 요구하고 있다. 물론 이 과정에서 학습자가 하는 것이 물리적으로 활동이긴 활동이며, 그것은 경험이긴 경험이다. 그러나 문제는 그것이 과연 국어를 대상으로 하여 사고하고 탐색하는 활동이며 경험인가 하는 데 있다. 위와 같은 과제를 통해서 학습자가 과연 국어를 대상으로 삼아 탐구해 보는 경험을 얻을 수 있을지는 의문스럽다. 즉 애초에 목표로 삼는 경험 구조에 가 닿지 못하였고, 결과적으로 이는 같은 활동이 아닌 것이다. (5)와 (1)-(3)이 동일한 교과서에 실린 과제라는 점을 감안하면, 국어지식교육을 통해 제공하고자 하는 경험이 무엇인지, 무엇이어야 하는지에 대한 담론이 아직 충분히 성숙되어 있지 못하다는 점을 거듭 확인할 수 있다.

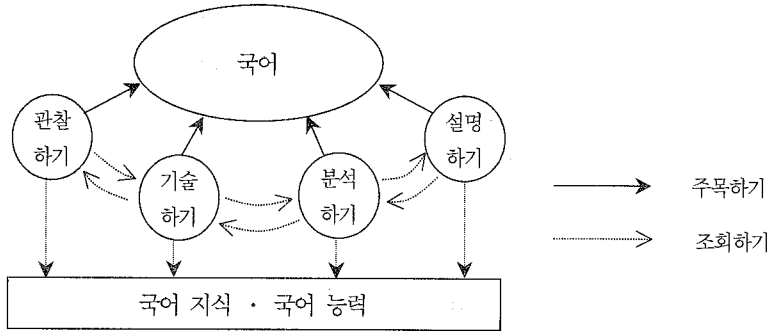
결국 최종적으로 학습자에게 제공되는 국어 인식활동이 애초 그것이 의도한 경험 구조를 성공적으로 재현하기 위해서는 그것이 목표로 하는 경험 구조에 대한 선험한 인식이 바탕이 되어야 할 것이다. 즉, 해당 경험 구조가 활동으로서 적절히 구조화된다는 것은, 경험 구조가 지닌 편재(遍在)적 질성(質性, quality)을 인식하고 이를 온전히 구현하는 방식으

로 활동이 설계된다는 것을 의미한다. 그래야만 학습자들이 실제 활동하면서 궁극적으로 목표로 하는 경험 구조에 가 닿을 수 있기 때문이다. 결국 국어 인식활동에 대한 교육적 담론이 타당하고 풍부하게 뒷받침되어야 하는 것은 바로 이 때문이다.

4. ‘국어 인식활동’의 경험적 속성

국어 인식활동은 국어를 의식적인 주목의 대상으로 삼아 사고하고 탐색하는 활동으로서 구체적으로 관찰, 기술, 분석, 설명 등의 활동 양상으로 구현된다. 즉 국어 인식활동에는 국어를 의식적인 주목의 대상으로 삼는다는 인지 심리적 요소와 국어의 형태·구조·규칙·의미·기능 등을 관찰, 기술, 분석, 설명하는 언어 활동적 요소가 모두 포함된다. 이때 관찰, 기술, 분석, 설명 등의 활동은 모두 그간의 국어지식 학습 결과 명시적, 암묵적으로 축적된 국어지식 및 국어능력에 조회해 보거나, 국어 인식활동을 위해 주어진 학적 체계로서의 국어지식을 끊임없이 참조하면서 진행된다.

그러므로 관찰하기, 기술하기, 분석하기, 설명하기 등의 활동은 각기 국어 인식활동의 유형 혹은 양상으로 존재한다고 볼 수 있다. 다시 말해 국어 인식활동 중에는 국어 및 국어 현상을 관찰하거나 기술하는 것만을 요구하는 활동도 있으며, 주어진 국어 현상을 기술하고 분석하여 설명까지 할 수 있기를 요구하는 활동도 있을 수 있다. 사실 국어지식교육의 맥락에서 다루어지는 국어 인식활동이 국어학자의 국어 인식활동과 구별되는 가장 큰 차이 중 하나는 학습자에게 주어진 국어 현상을 기술, 분석하여 새로운 학적 체계를 생산해 낼 의무를 지우지 않는다는 점이다. 그렇지만 이들 국어 인식활동은 서로 구조적 동형성을 지닌다. 이상의 논의를 도식화하여 제시하면 다음과 같다.



<그림 1> 국어 인식활동의 구조 및 양상

본 절에서는 위와 같은 구조를 취하는 국어인식활동의 경험적 속성을 살펴볼 것이다. 본고에서는 국어인식활동이 궁극적으로는 듀이의 이른바 ‘하나의 경험(an experience)’으로 존재할 수 있어야 한다고 본다(Dewey, 1934/이돈희 역, 1991). 즉 경험된 내용이 제대로의 과정을 따라서 기능을 발휘할 때 우리는 이른바 ‘하나의’ 완전한 경험을 소유하게 된다. 의미 있는 경험으로서의 국어 인식활동은 과정적으로 이러한 ‘하나의’ 경험의 규준을 만족시켜야 그 온전한 가치를 드러낼 수 있다. 이러한 ‘하나의’ 경험은 그 자체로 심미적인 속성을 지닌다. 듀이는 이러한 생생한 경험 안에서 실제적인 것, 이지적인 것, 정서적인 것들을 서로 분리시킬 수 없고, 어느 한 차원의 특성들로 하여금 다른 차원을 특징들을 압도해 버리도록 하는 것은 불가능하다고 보았다(Dewey, 1934/이돈희 역, 1991: 101). 그러나 이들 실제적, 이지적, 정서적 경험의 차원은, 사실적으로는 구체적 총체로서의 경험 안에 온축되어 있으나 논리적으로는 서로 구분될 수 있는 차원이므로, 국어 인식활동의 경험적 속성을 살피는 데 있어 참조틀로 삼을 수 있다. 본 절에서는 국어 인식활동의 경험적 속성을 실제적, 이지적, 정서적 차원으로 나누어 살펴보고, 국어 인식활동이 1차적으로 이러한 경험적 속성만을 지니는 것이 아니라 더 확산적인 경험으로서 기능할 수 있다고 보고, 이를 2차적 경험이라 구분하여 논하고자 한다.

4.1. 1차적 경험

(1) 경험하는 과정: 경험의 ‘실제적’ 차원

여기서 ‘실제적’이란 말은 인식 주체인 학습자가 주어진 환경 안에서 대상과 상호작용한다는 것을 나타낸다. 이렇게 볼 때 국어 인식활동의 실제적 차원이라는 것은 국어를 대상으로 사고하고 탐색하는 국어 인식 활동 자체의 ‘과정적 경험’과 관련 있다. 국어 인식활동이 국어를 대상으로 사고하고 탐색하는 경험이라 할 때, 사고와 탐색의 방향과 성격이 문제가 될 수 있다. 즉 국어를 대상으로 인식활동을 수행한다고 할 때, 예컨대 방언이나 표준어와 같은 동일한 대상일지라도 어떠한 관점이나 방향으로 대상 자료를 탐색하느냐에 따라 실제 인식활동의 방향 및 성격은 완전히 달라질 것이며, 결과적으로 대상에 대한 의미화의 양상 역시 달라질 것이다.

이를테면 표준어나 방언은 그것을 ‘체계적 구조체’로 볼 경우 ‘방언도 표준어와 마찬가지로 나름의 독자적인 규칙과 체계를 갖춘 구조체이다’라는 의미화가 가능하며, ‘의미 생산·창조의 자원’으로 볼 경우 ‘표준어·방언은 상황과 목적에 따라 전략적으로 활용될 수 있는 언어 자원이다’라는 의미화가, ‘사회적 규약’으로 볼 경우 ‘공식적인 장소에서는 표준어를 써야 한다’라는 의미화가, ‘문화적 자산’으로 볼 경우 ‘방언은 귀중한 언어문화 자료이다’라는 의미화가 가능할 것이다. 결국 동일한 대상일지라도 그것을 어떻게 바라보느냐 하는 관점에 따라 대상으로부터 드러나는 의미의 부면(部面)이 달라진다. 이렇게 볼 때 개별 인식활동은 그것이 대상의 어떠한 의미 있는 부면을 드러내 주느냐에 따라 대상과 의미있는 관련을 맺는다고 할 수 있다.

국어를 대상으로 인식활동을 수행하는 데 있어 이처럼 그 방향과 성격을 규정짓는 관점을 김은성(2006: 126-136)에서는 ‘국어 인식활동의 태도’라 규정한 바 있다. 이는 국어를 어떻게 인식하고자 하는지 인식 과정에서 개입되는 태도이다. 따라서 어떠한 국어 인식활동의 태도를 취하

는가에 따라 국어 인식활동의 구체적인 양상은 매우 달라질 수 있다. 김은성에서는 국어 인식활동의 태도로서 분석적인 국어인식 태도, 비판적인 국어인식 태도, 규범적인 국어인식 태도, 창의적인 국어인식 태도의 네 가지를 제시하고 있다. 그 명명(命名)에서 확인할 수 있듯이, ‘분석적인 국어인식 태도’는 대상으로서의 국어를 체계적인 구조체로 보고 대상을 분석적으로 이해하고자 하는 태도를 의미하며, ‘비판적인 국어인식 태도’는 국어를 가치 및 이데올로기의 반영체이자 실현체로 보고 대상을 비판적으로 이해하고자 하는 태도이며, ‘규범적인 국어인식 태도’는 국어를 규범에 의해 통어되는 실체로 보고 규범에 준하여 국어를 판단하고자 하는 태도이며, 마지막으로 ‘창의적인 국어인식 태도’는 국어를 창의적인 산물이자 과정으로서 보고 국어에 대해 창의적으로 주목하고 창의적으로 사고하고자 하는 태도를 말한다. 사실 국어는 다면적 실체이기 때문에 이 외에도, 이를테면 국어를 의미생산·창조의 자원으로 보고 국어를 전략적으로 활용하고자 하는 전략적인 국어인식 태도나, 국어를 문화적 자산으로 보고 국어를 향유하고 소중히 하려는 국어인식 태도 등도 얼마든지 국어 인식활동의 태도로 포섭할 수 있다. 이렇게 볼 때, 국어가 지닌 여러 의미 있는 측면은 지속적으로 발굴되어야 할 필요가 있다고 하겠다.

여기서 중요한 것은, 국어지식교육의 장 안에서 이러한 국어 인식활동의 태도가 궁극적으로 학습자가 체득해야 할 유의미한 교육 목표로서 기능하기도 하지만, 국어인식활동을 기획하고 설계하는 데 있어 중요한 맥락으로서 작용하기도 한다는 점이다. 국어가 이와 같이 다양한 부면을 지니고 있는 실체이고 국어의 이러한 실체에 대한 앎, 인식이 교육적으로 중요한 의미를 지닌다고 할 때, 이러한 다면성에 대한 인식은 결코 명제적인 지식이나 설명의 차원에서 가능한 것이 아니다. 즉 국어를 분석적으로 바라보기를 요구하는 국어 인식활동을 통해서만이, 그 경험의 결과로서 국어가 체계적인 구조체라는 점을 온전히 의미화할 수 있게 되는 것이다. 이러한 논리에 입각하여 국어 인식활동을 설계하기 위해서는, 우선 기존의 국어지식 목록들이 이들 국어인식 태도가 제공하는 맥락을 중심으로 어떻게 재범주화되어야 하는지, 그리고 주로 국어를 체계적 구

조체나 규범적 실체로 바라보는 관점에서만 적극적으로 다루어졌던 기존 지식목록들이 가치 및 이데올로기의 반영체 및 실현체, 창의적 산물이자 과정, 문화적 유산, 의미 생산·창조의 자원 등의 관점에서 어떻게 다루어질 수 있는지에 대한 연구가 선행되어야 할 것이다.

(1) 국어 인식활동의 '실제적' 경험 차원:

- 국어를 구조적으로 분석하는 경험
- 국어가 반영·실현하는 이데올로기나 가치를 비판적으로 인식하는 경험
- 국어를 규범에 준해 판단하는 경험
- 국어에 대해 창의적으로 주목하고 창의적으로 사고하는 경험
- 국어의 전략적 도구성을 평가하는 경험
- 국어에 담긴 문화적 가치를 발굴하고 평가하는 경험

(2) 경험하는 과정: 경험의 '정서적' 차원

국어를 대상으로 삼아 탐색하는 국어 인식활동의 과정적 경험을 둘러싼 기본적인 정서는, 경험의 구체적인 수준이나 양상과 상관없이, 기본적으로 매우 '낮설다'는 것이다. 이는 크게 다음과 같은 두 가지 이유로 나누어 살펴볼 수 있다.

첫째, 그 대상이 무엇이든 무엇인가를 탐색하고 깊이 있는 수준에서 이해하고자 하는 것은 결코 일상적이고 자연스러운 활동이 아니다. 물론 인간에게는 '호기심'이라는 앎의 욕구가 내재해 있고, 누구나 어느 정도의 수준에서는 대상이나 세계에 대한 앎을 추구하며 살아간다. 그러나 여기 인식활동과 관련하여 문제가 되는 것은 '이해를 추구하는가 그렇지 않은가'가 아니라 '상식적인 이해를 추구하는가, 학문적인 이해를 추구하는가'의 구분이다. 상식적인 이해도 일상의 실제적 활동을 통해 발휘되는 이해로서 나름의 구조를 지닌 이해의 형식임에는 분명하다. 그러나 학문적 이해는 특유의 소통 방식을 사용하고, 그 학문을 따르지 않는 사람들에게는 충분히 이해되지 않는 특별한 개념들을 활용한다. 이들 개념들은

간혹 일상적 개념들과 동일한 이름으로 나타나기도 하지만 그 의미는 전혀 다르다¹¹⁾. 사실 어떤 대상이든 그것에 대해 상식적인 이해의 수준이 담보되어 있을 경우 일상생활을 영위하는 데는 전혀 불편이 없다. 이러한 상식적 이해의 수준에 머무르는 것이 아니라, 새로운 용어나 개념들을 활용하여 대상을 탐색하고 이해하고자 하는 것은 분명 불편하고 낯선 경험일 것이다.

둘째, 국어 인식활동은 그 대상이 국어라는 점에서 더욱 낯선 경험이 된다. 모어 화자에게 있어 국어란 투명한 유리창과 같은 존재이다. 대개의 경우 중요한 것은 유리창 너머의 풍경이지 유리창 자체가 아니다. 또한 모어 화자에게 있어 국어란 자신이 몸담고 있는 공기와 같은 것이다. 우리가 그 안에서 숨쉬고 살아가지만 특별히 의식하지 않는 한 공기란 보이지도 잡히지도 않는 존재이다. 따라서 모어 화자에게 있어 이러한 국어를 주목의 대상으로 삼아 사고하고 탐색하는 것은 다른 대상에 대한 인식활동보다 더 낯선 경험일 수밖에 없다. 공기와 같고 투명한 유리창과 같았던 국어를 사고의 대상으로 삼아 탐색하는 국어 인식활동이 주는 '낯섦'은 다음 진술¹²⁾에서 분명하게 드러나 있다.

(5) 고등학교 시절의 문법 시간을 떠올려 보았다. 평소에 말하고 듣고 읽고 쓰던 언어 그 자체에 대한 분석과 설명은 마치 언제나 내 주위를 채우고

11) 상식적 이해와 학문적 이해의 관계에 대해서는 특히 프래그마티즘(pragmatism)의 맥락 안에서 활발히 논의된 바 있다. 엘리엇(R.K. Elliot, 1975)와 디어든(R.F. Dearden, 1968)은 실제적 문제를 해결하기 위하여 학문이 발생하였는지 모르나 그 이후 학문들은 독자적인 존재 의의를 가지게 되었다고 보고 학문적 이해와 상식적 이해 사이의 단절의 주장하였다. : “그러나 이론적 연구는 자신이 타고 올라 온 사다리를 건너차 버리며 심지어는 돌아서서 감각을 강탈한다.” 한편, 프링(R. Pring, 1976)은 학문은 상식에 대한 반성이자 세련화이며, 학문의 세계가 조화해야 할 것은 바로 일상인들의 상식적인 세계라고 하면서, 학문적 이해와 상식적 이해의 연속성을 주장하였다. 이와 관련해서는 조영태(1998: 70-88) 참조. 참고로 듀이(Dewey)는 이중 후자의 입장을 견지하고 있다고 볼 수 있다.

12) 이는 2006년 12월 16일 S대 국어지식교육론 한 학기 강의를 마치면서 수강생들에게 제출하라고 요구한 소감문 자료 중 하나이다. 해당 자료는 자신의 고등학교 문법 학습 경험을 진술한 것으로서, 경험기술지로 활용하기에 무리가 없다 판단된다.

있지만 눈에 보이지도, 손에 잡히지도 않는 공기를 애써 잡아보려고 하는 것처럼 꽤 부자연스러운 경험이었다. 너무도 자연스러워서 마치 그 존재조차 느껴지지 않던 것을 굳이 내 앞에 끌어다 놓고 학습의 대상으로 삼는 일은 자연스러운 것을 오히려 낯설게 만드는, 알던 것을 모르는 것으로 만드는 활동이었던 것이다.

이처럼 국어 인식활동이 공기나 투명한 유리창과 같은 대상인 국어를 사고의 대상으로 삼아 탐색하는 ‘낯선’ 경험이라 할 때, 이러한 경험의 낯설은 학습자가 국어 인식활동의 필요성이나 가치를 평가 절하하거나 인식하지 못하게 되는 결정적인 계기가 되기도 한다. 그러나 국어 인식활동이 경험적 규준에 맞추어 구조화될 경우, 이러한 ‘낯설’의 경험은 경험 기술지에 의거할 때 “국어를 탐구하는 것이 재미있다.”, “신기하다”와 같은 정서적 경험으로 이어지기도 한다¹³⁾. 국어 인식활동이 ‘하나의 경험’으로 경험 내적 통합과 완성에 도달하면서 오는 이러한 만족감과 같은 정서적인 차원은 경험의 각 부분들을 하나의 전체로 묶어 준다.

(2) 국어 인식활동의 ‘정서적’ 경험 차원

- 너무 익숙한 실체인 국어를 대상으로 삼아 체계적인 사고와 탐구를 진행하는 경험의 ‘낯설’
- 고유의 절차와 개념을 동원하여 국어 현상의 구조나 기능을 설명해 내는 경험의 ‘즐거움’, ‘신비로움’

(3) 경험된 결과: 경험의 ‘이지적’ 차원

‘이지적’이란 말은 그 경험이 ‘의미’를 가진다는 사실을 지칭한다(Dewey, 1934/이돈희 역, 1992: 101). 하나의 이지적 경험에서 결론으로서의 의미는 그 자체로서 가치를 지닌다. 즉 하나의 공식으로서, 혹은 하나의 잠정적 진리로서, 혹은 구조적인 반응인 태도로서 추출되어, 그것만으로도 추후 이어질 탐구 과정에서 요인이나 길잡이로 활용될 수 있다. 국어 인

13) 이러한 반응에 대해서는 김은성(2006)에 풍부하게 보고되어 있다.

식활동을 경험한 결과 얻게 되는 의미는 '①국어의 다면적 속성, ② 국어 인식활동의 가치 및 필요성 ③ 국어 인식활동에의 적극성'으로 나누어 살펴볼 수 있다.

① 다면적 실체로서의 국어에 대한 인식

이는 앞서 언급된 실제적 경험의 결과로서 의미화된 것이다. 국어 인식활동이 실제적으로 국어를 구조적으로 분석하는 경험, 국어가 반영·실현하는 이데올로기나 가치를 비판적으로 인식하는 경험, 국어를 규범에 준해 판단하는 경험, 국어에 대해 창의적으로 주목하고 창의적으로 사고하는 경험, 국어의 전략적 도구성을 평가하는 경험, 국어에 담긴 문화적 가치를 발굴하고 평가하는 경험 등을 제공한다면, 그 결과 학습자는 체계적 구조체로서의 국어, 이데올로기 및 가치의 반영체이자 실현체로서의 국어, 창의적 산물이자 과정으로서의 국어, 규범으로 통어되는 실체로서의 국어, 문화적 자산으로서의 국어, 의미 생산·창조의 자원으로서의 국어 등 국어의 여러 부면에 대해 폭넓게 조망할 수 있게 된다. 즉 국어의 다면적 속성이 적극적으로 의미화되는 것이다.

이때 위와 같은 국어 인식활동을 통해 드러난 국어의 여러 부면은 단편적이고 소극적으로 해석될 것이 아니라 그 교육적 의미와 관련하여 적극적으로 해석될 필요가 있다. 예컨대, '국어가 체계적 구조체라는 점을 안다'는 것은, 우리가 일상 언어생활 안에서 무의식적이고 자동적으로 구사하는 언어가 단순한 도구가 아니라, 그 안에 정연한 논리와 구조를 갖추고 해당 논리와 구조에 의거하여 움직이는 체계적 구조체라는 점을 안다는 것을 의미한다. 국어의 구조와 체계를 둘러싸고 나름의 설명적인 이야기(narrative)들이 풍부하게 존재하며, 국어가 다양한 방식으로 설명될 수 있는 대상이라는 점을 아는 것이다.

한편, 국어는 의미 생산·창조의 자원임을 안다는 것은 모든 언어 표현은 언어 사용자의 의도적인 선택(choice)의 결과임을 아는 것이다. 따라서 '국어 사용자가 이러한 의미를 생산하기 위하여 어떠한 언어 형태를

취하였는가?’, ‘해당 언어 형태를 취함으로써 국어 사용자가 의미하고자 한 바는 무엇인가?’, ‘왜 이것이 아니고 저것을 선택하였는가?’를 묻고 탐색함으로써 화자의 의도를 파악할 수 있음을 알고, 언어 형태는 그것의 의미기능을 중심으로 정연하게 체계화될 수 있음을 아는 것이다. 결국 기본적으로 탈맥락적이고 초(超)개인적인 의미가 아니라, 화자의 선택 과정을 통해 드러난 의도 차원의 개인적 의미를 문제삼고, 국어가 이러한 의미 생산·창조를 위한 자원(meaning potentials)이라는 점을 아는 것이다.¹⁴⁾

이처럼 국어 인식활동을 통해 학습자는 결과적으로 국어의 의미 있는 여러 부면에 대한 인식을 고양해 나갈 수 있다. 앞서도 언급되었다시피 그간 국어지식 영역에서의 교수-학습을 통해서 주로 의미화된 것은 ‘체계적 구조체로의 국어’나 ‘규범에 의해 통어되는 국어’라 할 수 있고, 그간 국어지식교육 내에서의 실천태를 고려하면 그것도 온전히 의미화되었다고 보기 힘들다. 앞서 언급하였듯이 ‘의미 생산·창조의 자원으로서의 국어’나 ‘문화적 자산으로서의 국어’ 등 국어의 다양한 부면이 온전히 의미화될 수 있도록 국어 인식활동을 구조화하는 노력이 요구되는 시점이다.

② 국어 인식활동의 가치 및 필요성 / ③ 국어 인식활동에 대한 적극성

국어 인식활동이 의미 있는 경험으로 조직되고 실현되었을 경우, 학습자들은 국어 인식활동의 가치 및 필요성에 대한 긍정적인 태도, 그리고 국어 인식활동에 대한 적극적인 태도를 형성할 수 있게 된다. 이들 두 태도는 김은성(2006: 137-145)에서 ‘국어인식활동에 대한 태도’로 규정

14) 이런 점에서 할리데이(M.A.K. Halliday)를 비롯한 체계 기능 언어학의 연구 성과에 의거하여 의미 생산의 도구로서 ‘문법’의 측면을 강조하고 있는 주세형의 최근 연구(2005a, 2005b, 2005c 등)는 매우 주목할 만하다. 여기서 필자는 진정한 교육문법을 구현하기 위해서는 국어학적 연구 성과물을 선정, 축소하여 문법교육의 내용으로 제시할 것이 아니라, 학습자를 고려하여 문법 내용을 재기술하여야 한다고 보고, 그 핵심을 ‘기능(function)’에서 찾고 있다. 그러나 의미 생산의 도구로서 ‘문법’이 지니는 측면은 여전히 서법과 양태, 시제, 높임, 피동 표현 등 그 ‘의미기능성’이 상대적으로 강한 몇몇 측면을 중심으로 논의가 전개되고 있는 것이 현실이다. 의미 생산의 자원으로서 문법에 대한 탐색은 앞으로도 꾸준히 지속되어야 할 것으로 보인다.

되었던 것들이다. 그런데 이들은 공히 국어 인식활동의 결과로서 형성된 국어 인식활동에 대한 태도라는 점에서는 공통적이지만, 그것이 근거로 한 경험의 속성은 다르다고 할 수 있다. 즉 ②국어 인식활동의 가치 및 필요성에 대한 인식("내가 맞춤법을 제대로 모르고 있다는 것을 알게 되었고 ... 그래서 문법 학습은 꼭 필요한 것 같다." 등)은 기본적으로 실제 다양한 관점과 방향에서 국어에 대해 사고하고 탐색하는 '실제적 경험'으로서의 국어 인식활동을 통해 형성된 태도이며, ③국어 인식활동에 대한 적극적 태도("앞으로 국어를 유심히 살펴봐야겠다.", "국어를 더 배워보고 싶다." 등)는 국어 인식활동의 정서적 경험 차원, 즉 국어 인식활동이 낯설지만 신기하고 재미있다는 정서적 경험의 결과 형성된 태도라 할 수 있다. 국어를 탐구하는 과정이 주는 흥미나 재미를 경험함으로써, 국어와 국어 자료에 대한 민감한 감수성이 길러지고 국어지식 학습에 대한 긍정적인 태도를 얻게 되는 것이다. 그것이 가장 강력하게 발휘되는 사례는 아마도 이러한 경험을 통해 자신의 전공이나 진로를 결정하게 되었다는 고백에서 찾아볼 수 있을 것이다. 다음 경험기술지에서도 이와 유사한 경험이 보고되고 있다¹⁵⁾.

(6) 처음 국어교육을 전공하겠다고 생각했던 것은, 그 낯설게 하기의 즐거움 때문이었다. 늘 쓰는 말이지만, 어느 날 어느 순간 객관적으로 들여다보면 언어가 얼마나 놀랍게 작동하는지 확인할 수 있다. 지식이란 것이, 혹은 우리가 거창한 이름으로 부르는 또 다른 어떤 관념들이 멀리 있지 않다는 생각을, 국어 시간을 통해서 했고, 지금도 그렇게 생각하기에 이 길을 계속 갈 것 같다는 생각이 든다. 특히 오늘 강의는 이 점을 분명하게 부각시켜 주었다. 나는 전공을 선택하기 전에 국어 수업 시간에 언어 인식 활동을 하고 있었던 것이다.

이상과 같은 두 차원의 태도를 공히 국어 인식활동이 제공하는 인지적 차원, 즉 결과로서의 '의미'로 처리하는 것은, 이들 태도가 대상에 대

15) 이 자료 역시 위 (5)번 사례와 동일한 방식으로 동일한 시기에 수집된 자료이다.

한 평가적 반응으로서 일종의 명제적 태도이기 때문이다.¹⁶⁾

[3] 국어 인식활동의 ‘이지적’ 경험 차원

- 다면적 실체로서의 국어에 대한 인식
- 국어인식활동의 가치 및 필요성에 대한 인식
- 국어인식활동에 대한 적극적 태도 형성

4.2. 2차적 경험

이상의 논의에서 국어 인식활동을 통해 학습자가 어떠한 경험을 하는지, 또 할 수 있는지를 각각 ‘경험하는 과정’과 ‘경험된 결과’로 나누고, 경험의 ‘실체적’, ‘정서적’, ‘이지적’ 차원을 중심으로 하여 그 구체적인 양상을 살펴보았다. 그러나 국어 인식활동을 통해 학습자가 경험할 수 있는 것은 비단 이러한 차원에 머무르지 않는다. 국어 인식활동이 제공하는 실체적·정서적 경험의 결과로서 얻게 되는 이지적 차원, 즉 다면적 실체로서의 ‘국어에 대한 의미화’와 ‘국어 인식활동에 대한 의미화’는 한 단계 더 나아가 확장될 수 있을 것이다. 여기서는 그 가능성의 일단을 논하되, 이를 2차적 경험이라 칭하겠다.

(1) 언어적 주체화의 경험

국어 인식활동을 통해 ‘체계적 구조체’, ‘의미 생산·창조의 자원’, ‘사회적 규약’, ‘문화적 자산’ 등 국어의 여러 부면에 대하여 의미화를 할 수 있고, 그 결과로 국어를 분석적, 전략적, 비판적으로 다루고 활용할 수 있게 된다. 그런데 이때 대상이 되는 ‘국어’가 바로 ‘인간’과 ‘나’가 얹혀 들어가 있는 실체라는 점에 주목할 필요가 있다.

16) 김은성(2006: 126)에서도 국어 인식활동의 태도가 활동의 과정에서 요구되는 행동 태세로서의 태도인 데 비해, 국어 인식활동에 대한 태도, 국어에 대한 태도는 평가적 반응으로서의 명제적 태도라 하여 구분한 바 있다.

국어는 초개인적인 의미를 지닌 구조와 규칙의 체계이기도 하지만, 동시에 개인적인 의미를 지닌 의미담지체이기도 하다. 국어 현상 이면에는 늘 의미를 구성하고 생산하는 주체로서의 인간이 존재한다. 그러므로 이러한 국어를 대상으로 하여 사고하고 탐색하는 국어인식활동은 궁극적으로 '인간'에 대한 이해에 가 닿을 수 있다. 또한 국어 인식활동에 참여하는 주체 자신도 이러한 인간 중의 하나이기 때문에, 결과적으로 국어 인식활동은 '자아'에 대한 이해에도 가 닿는다. 이는 국어 인식활동이 대상으로 삼는 '국어'가 인간과 자아를 이해하는 데 있어 중요한 '경로'가 되기 때문이다.

우리 인간은 언어화된 세계 속에서 언어를 통해 타인과 소통하고 교감하고 살아간다. 주변 세계는 언어화된 세계이며, 타인은 언어화되어 존재하며 나 역시도 언어화되어 존재한다. 이런 존재론적 정체성 때문에 언어에 대한 진지한 탐색과 인식은 근본적으로 언어적인 세계, 언어적인 인간, 언어적인 자아에 대한 탐색이자 인식인 셈이며, 이러한 인식활동의 결과는 세계, 인간, 자아에 대한 이해로 귀결된다. 결국 여타의 인식활동이 대상 세계와 관련하여 '그것은 무엇인가', '그것은 어떠한가'라는 인식에 머무르는 데 비해, 국어 인식활동에는 이러한 인식을 넘어 '왜 그러한가', '그것의 의미는 무엇인가'에 대한 물음이 뒤따른다.

대상 세계에 대한 인식적 관심이 발현된 학문 분과가 자연과학이나 사회과학이라면, 예로부터 대상 세계에 대한 의미적 관심이 발현된 학문 분과는 인문학이었다. 고래(古來)로 인문학은 사실 인식과 구분되는 인식 능력, 즉 '해석을 동반한 이해'라 불리는 유형의 활동을 특색으로 하는 학문이다. 이때 이해는 이해하려는 대상에 일정한 의미 부여를 하는 해석을 동반하는 활동으로서, 새로운 사실 정보를 발견하고 획득하기보다는 이미 알려진 사실을 일정한 의미 연관 아래 다시 위치시켜 그 의미를 되짚어 보는 일을 한다. 이렇게 볼 때 인문학적 활동은 진리의 관조에 만족하고 끝나는 것이 아니라 진리에 우리에게 의미를 갖게끔 관여하는 활동이라 할 수 있다.

결국 인간 주체와 얽혀 있는 언어를 대상으로 삼기 때문에, 국어 인

식활동은 인간과 자아에 대한 이해에 가 닿으면서, 학습자는 언어적 주체로서 온전히 설 수 있다. 그러므로 국어 인식활동을 국어 현상에 대한 객관적이고 사실적인 이해만을 추구하는 것으로 간주하면, 국어 인식활동에 내재된 가치를 온전히 비추어 낼 수 없다. 국어 인식활동은 인문 활동으로서 경험되고 체험될 때에만 보다 의미 있는 인간 활동으로 자리매김할 수 있을 것이다.

(2) 인식적 주체화의 경험

이미 논하였듯이 국어 인식활동은 근본적으로 대상에 대해 앎을 추구하는 인식적 욕구에서 발현하는 활동이다. ‘인식적 욕구’라는 표현에 기대면, 이러한 인식적 열망이 마치 주체할 수 없는 인간의 본능인 것처럼 생각되기도 한다.¹⁷⁾ 그러나 사실 인간은 자신의 생존을 위협하지 않을 정도로만 주변 세계에 대해 알면 별 무리 없이 삶을 영위해 나갈 수 있다. 인간은 주변 세계에 대해 상식적인 이해만 가지고도 얼마든지 충분히 살아갈 수 있다. 실제로 우리 주변에는 자신의 현재의 이해 수준에서 손쉽게 안주하고자 하는 사람들이 늘 존재한다.

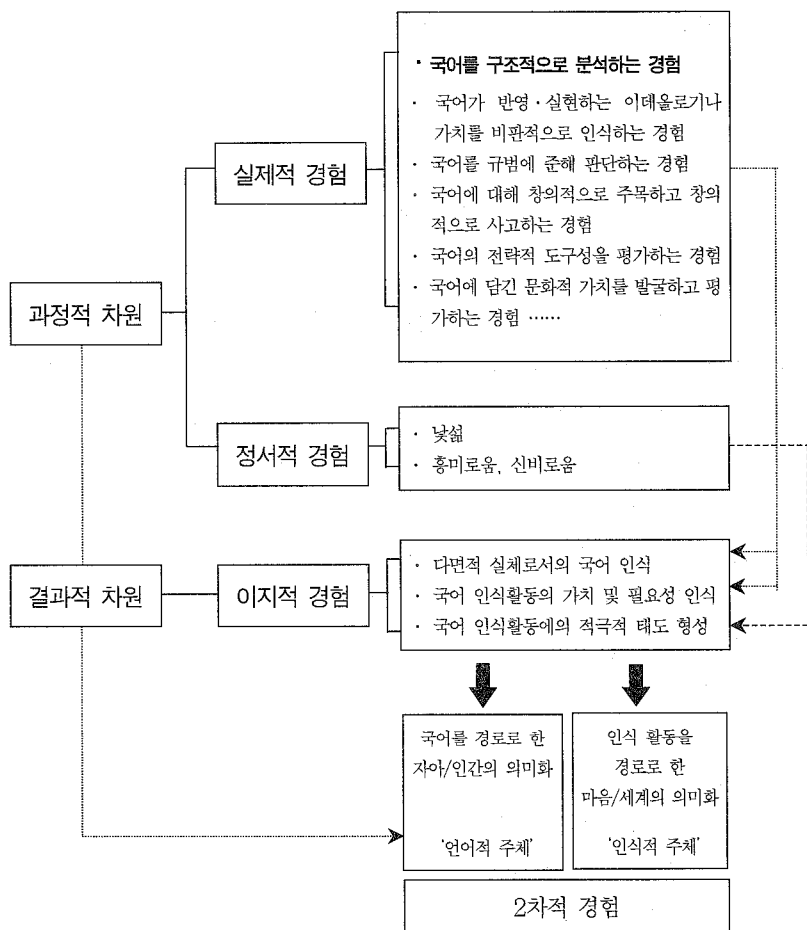
게다가 끊임없이 앎을 추구하는 과정은, 존재론적으로는 자신의 현재를 부정하고 통째로 뒤흔드는 과정을 우선적으로 요구하는 과정이다. 개인의 마음은 세계에 대한 개인의 앎만큼 존재하며, 세계에 대한 앎을 추구하는 과정은 끊임없이 마음을 재구성하는 과정이기 때문이다. 교육적

17) 실제로 폴라니(M. Polany)는 ‘발견의 열정’(장상호, 1997: 28)이란 개념을 통해, 이러한 욕구가 인간에게 본능적으로 내재되어 있음을 강조하기도 하였다. 한편 ‘인식적 열정’은 흔히 이론적 호기심으로도 이야기되는데, 이러한 이론적 호기심은 설사 인간 생활에서 유용한 결과로 나타나지 않더라도 끊임없이 샘솟는 인간 본성으로 간주되고 있다. Jurgen A.A.(2002)/박종대 역(2003: 149-150) 참조. 그러나 만약 인식적 열정이 인간에게 본능적으로 내재한 것이라 할지라도, ‘교육의 맥락에서는 그것을 생리적이고 무의식적으로 분출되는 본능이 아니라, 잘 관리되고 발아되어야 하는 ‘맹아’로서 간주해야 할 것이다. 학습자의 인식적 열망은 어느 순간 자의적·타의적으로 멈추거나 꺾이거나 고갈되어 버리지 않도록 끊임없이 배려되어야 할 필요가 있다.

인식론의 논의를 빌린다면, 앎의 재구성이나 확장은 기지의 앎에 약간의 앎을 더하는 누적적인 방향으로만 진행되는 것이 아니라, 본질적으로는 기지의 앎이 통째로 재구성되는 자기 파괴의 과정이다. 따라서 앎을 추구하는 과정은 늘 일말의 모험과 불안을 동반하는 고통의 과정이다. 그렇기 때문에 인간은 누구나 그 대상이 무엇이든 일정 정도 인식활동에 참여하게 되지만, 결과적으로 그 깊이와 폭에 있어서는 상당한 수준차가 존재하게 된다.

예나 지금이나 ‘교육’이 전제로 삼고 있는 인간상은 ‘현실태에 안주하지 않고 끊임없이 가능태를 추구하는 인간’이다. 특히나 고대 그리스·로마로부터 유래한 자유교육(自由教育, liberal education)은 사회적인 효용이나 물질적인 가치를 추구하는 여타의 세속적인 활동과 달리 끊임없이 탁월성을 추구하는 과정에서 ‘인간다움’을 체험하는 인식활동의 중요성을 가장 적극적으로 주장했던 교육 형태라 할 수 있다. 끊임없이 자신의 현재 인식 수준을 딛고 좀더 나은 수준으로 나아가고자 하는 과정에서, 인간은 스스로 인간으로서 고양됨을 체험하면서 ‘인식적 주체’로서 서게 된다. 인간에게 불을 훔쳐다 준 데 대한 형벌로 어김없이 굴러 떨어지는 돌을 끊임없이 산꼭대기 위로 굴러 올리는 시지프스의 모습이, 천형(天刑)에 얽매여 맹목적이고 무의미한 행동을 반복하는 ‘연민의 인간상’이 아니라 끊임없이 자기 파괴를 동반한 자기 초월을 감내하는 ‘고양된 인간상’으로 읽히는 것도, 끊임없이 앎을 추구하는 인식적 경험의 가치에 대한 의미심장한 상징인 셈이다.

도식화의 우려를 무릅쓰고 이상의 논의를 정리하여 국어 인식활동의 경험적 차원을 구조적으로 그려보면 다음과 같다.



<그림 2> 국어 인식활동의 확장적 경험 구조

국어 인식활동의 1차적 경험 차원은 국어지식교육에서 제공해 주는 경험이 어떠한 경험인지를 주목하는 것이며, 2차적 경험 차원은 그것이 어떠한 경험으로까지 확산될 수 있는지 그 가능태에 주목하는 것이다. 학문세계와 달리, 교육 세계에는 선택과 집중의 논리가 지배하는 교육과정(敎育課程)이 존재하기 때문에, 특정 활동이 가치 있다고 하여 그것이 반드시 교육되어야 하는 것은 아니다. 이렇게 볼 때, 2차적 경험 차원은

국어 인식활동의 가치를 더욱 선명히 하는 데 있어 중요한 토대로서, 차후 실증적이고 해석적 차원에서 좀 더 깊이 논의될 필요가 있다¹⁸⁾.

5. 맺음말

본고에서는 지금까지도 그 정위와 관련하여 온당한 자리를 점유하지 못하고 있는 국어지식교육은, 그것이 제공하는, 혹은 제공할 수 있는 ‘경험’이란 무엇이며, 그것의 어떠한 의미에서 가치 있는 경험인지를 밝힘으로써 돌파구를 마련할 수 있을 것이라 보았다. 이에 국어지식교육에서 제공할 수 있는 경험은 국어 활동의 매체가 되는 국어를 대상으로 삼아 사고하고 탐색하는 경험이라 보고, 이러한 경험의 증해를 이루는 활동으로서 국어 인식활동에 주목하였다. 이는 기본적으로 ‘교육에서 가르쳐야 할 가치 있는 인간 활동이란 무엇인가’라는 교육과정 선정 및 정당화의 문제와 닿아 있다. 본고에서는 국어지식교육을 국어 인식활동이라, 가치 있는 인간 활동을 교육내용으로 삼는 교육 활동으로 보고 그 정당화를 시도하고자 하였다. 그러나 그 구체적인 논거로서 국어 인식활동의 경험적 형식이 좀 더 면밀한 수준에서 밝혀져야 하며, 이러한 경험적 형식이 실제 국어 인식활동의 국면에서 어떻게 역동적으로 작동하는지 구체적으로 살필 필요가 있을 것이다. 이는 차후 과제로 남기고자 한다.*

18) 물론 언어적 주체화의 경험이나 인식적 주체화의 경험이 비단 국어지식교육만이 제공할 수 있는 경험 구조라고 한정지을 수는 없을 것이다. 오히려 이는 국어교육 전체, 혹은 언어교육 전반이 궁극적으로 도모하고 지향하는 경험 구조라 할 수 있다. 그럼에도 본 연구에서는 국어를 사고의 대상으로 삼아 탐색하는 ‘국어인식활동’이 이러한 경험 구조로 나아갈 수 있는 하나의 ‘선명한’ 경로라는 점에 주목하고자 하였다.

* 본 논문은 2006. 10. 17. 투고되었으며, 2006. 11. 14. 심사가 시작되어 2006. 11. 28. 심사가 종료되었음.

■ 참고문헌

- 고영근(1995), 『최현배의 학문과 사상』, 집문당.
- 교육인적자원부(1997), 『국어과 교육과정』, 교육인적자원부.
- 김광해(1997), 『국어지식교육론』, 서울대학교출판부.
- 김남두(1994), 「서양 학문의 형성과 학문 분류의 기준」, 소광희 외, 『현대의 학문 체계』, 민음사.
- 김대행(2002), 「국어교육학을 위한 언어 재개념화」, 『국어교육연구』 제10집, 서울대 국어교육연구소, pp. 22-54.
- 김명순(2003), 『활동 중심 읽기 교육의 내용 연구』, 한국교원대학교 박사학위논문.
- 김은성(2005a), 「국어지식교육의 현상」, 『국어교육』 116호, 한국어교육학회, pp. 1-34.
- 김은성(2005c), 「외국의 국어지식교육 최신 동향」, 『선청어문』 33호, 서울대 사범대학 국어교육과, pp. 429-466.
- 김은성(2005b), 「비판적 언어 인식에 대한 연구」, 『국어교육연구』 제15집, 서울대 국어교육연구소, pp. 323-355.
- 김은성(2006), 「국어 문법 교육의 태도 교육 내용 연구」, 서울대학교 박사학위 논문.
- 소광희 외(1994), 『현대의 학문 체계』, 민음사.
- 남기영(2003), 「메타언어적 활동에 대한 국어교육적 연구」, 서울대학교 석사학위 논문.
- 신명선(2003), 「수수계끼의 메타언어적 성격에 대한 국어교육적 고찰」, 『국어교육』 110호, 한국어교육학회, pp. 67-90.
- 엄태동(1998), 『교육적 인식론 탐구』, 교육과학사.
- 엄태동 편역(2001), 『존 듀이의 경험과 교육』, 원미사.
- 엄훈(2001), 「어휘에 대한 한국 아동의 메타언어적 인식 발달 연구」, 『국어교육』 제104호, 한국어교육학회, pp. 23-50.
- 이규호(1972), 『앞과 삶』, 연세대학교출판부.
- 이돈희(1993), 『교육적 경험의 이해』, 교육과학사.
- 이돈희(1992), 『존 듀이의 교육론』, 서울대출판부.
- 이홍우(1989), 『지식의 구조와 교과(증보)』, 교육과학사.
- 이홍우(1991), 『교육의 개념』, 문음사.
- 장상호(1997/2000), 『학문과 교육』 (상), (하), 서울대학교출판부.
- 장상호(1997), 『인격적 지식』, 교육과학사.
- 주세형(2005a), 「문법교육내용 설계를 위한 기능 중심성 원리에 대한 연구」, 『한국어학』 26호, 한국어학회, pp. 327-362.
- 주세형(2005b), 「통합적 문법교육 내용 설계」, 『이중언어학』 제27호, 이중언어학회, pp. 203-226.

- 주세형(2005c), 「통합적 문법교육 내용 설계의 원리와 실제 연구」, 서울대학교 박사학위 논문.
- Bruner, J.(1961)/이홍우 역(1992), 『교육의 과정』, 배영사.
- Dewey, J.(1916)/이홍우 역(1987), 『민주주의와 교육』, 교육과학사.
- Engeström, Y. et al.(edt.)(1999), Perspectives on activity theory, Cambridge University Press.
- Hirst, P.H & Peters, R.S.(1978)/문인원 역(1992), 『교육의 재음미』, 배영사.
- Jurgen, A.A.(2002)/박종대 역(2003), 『인식의 모험』, 이마고.
- Peters, R.S.(1964)/이홍우·조영태 역(2003), (수정판)『윤리학과 교육』, 교육과학사.

<초록>

국어 인식활동의 경험적 속성

남가영

본 연구에서는 현행 국어지식교육과 관련한 제반 문제는 국어지식교육이 제공할 수 있는 고유한 경험이 무엇이며, 그것은 어떠한 구조와 속성을 갖고 있는지에 대한 탐색을 통해 그 탈출구가 마련될 수 있다고 보고, '경험'을 중심으로 국어지식교육 실천태를 비판적으로 검토하였다. 그 결과 기존 국어지식교육에서는 경험의 과정적 기준을 충족시키지 못하는 경험을 학생들에게 제공한 경우가 많았으며, 경험의 내용적 기준에 대해 진지하게 탐색하지 않았음을 알 수 있었다.

국어지식교육에서는, 국어활동의 매재(媒材)가 되는 국어 자체에 주목하고 사고하고 탐색하는 심리적·인지적인 경험을 제공하며, 이는 구체적으로는 국어를 관찰·분석·기술·설명하는 등의 행위들로 드러난다. 본 연구에서는 경험의 능동적·과정적인 속성을 잘 드러내 주는 것으로 '활동' 개념에 주목하고, '국어 인식활동'을 국어지식교육에서 제공하는 본질적인 경험으로 설정하였다. 국어 인식활동은 듀이의 이른바 '하나의 경험'과 같이 학습자에게 온전하고 충족된 경험으로 제공될 필요가 있는데, 이를 위한 개념들로서 국어 인식활동의 경험적 속성을 구체화하고자 하였다. 먼저 경험적 속성은 경험의 과정과 결과라는 두 측면으로 나누되, 각각 실제적·정서적 경험(이상 경험의 과정)과 이지적 차원(경험의 결과)으로 나누어 구체적으로 살펴보았다.

또한 국어 인식활동의 이러한 경험적 속성이 '언어적 주체화', '인식적 주체화'의 경험이라는 2차적 경험으로까지 확장될 수 있는 가능성을 논함으로써, 국어지식교육에서 제공하는 경험의 의의와 가치를 뒷받침할 수 있는 심층적인 논거의 일단을 마련하고자 하였다.

【핵심어】 국어지식교육, 경험, 활동, 국어 인식활동, 경험의 과정적·내용적 기준, 경험의 실제적·정서적·이지적 차원, 언어적 주체화, 인식적 주체화

<Abstract>

**The Experiential Qualities of
Korean Language Awareness Activity**

Nam, Ga-yeong

The current pedagogical practices of Knowledge about Korean Language is problematic in many aspects. The concept of 'experience' provides us with some critical leads to solve these problematic practices. Experience, in the proper sense of the word, has the procedural and conceptual criteria. Regarding to these criteria, the current pedagogical practices of Knowledge about Korean Language has given students lots of experiences which is not pedagogical(against the procedural one), and it has not examined gravely what sort of experience it could and should give students(against the conceptual one).

The Education of Knowledge about Korean Language could and should give students experiences such as thinking and examining 'about' Korean language itself, that is, observing, describing, analyzing and explaining it. This experience can be well conceptualized as the 'Korean language awareness activity'. Through Korean language awareness activity, students should get 'an experience'(J. Dewey, 1934), that is a fully replete, then finally esthetic experience. To design activities for such 'an experience', first of all, Korean language activities should be analytically examined according to its experiential process and product, and its practical, affective, intellectual dimension.

Korean language awareness activity, however, could go beyond the bounds of these experiential qualities. It could also give students a more broad experience being a linguistic subject and an epistemic subject. These broad experiential qualities could be the solid grounds for epistemology and axiology of Education of Knowledge about Korean Language.

【Key words】 Education of Knowledge about Korean Language, Experience, Activity, Korean Language Awareness Activity, Procedural and Conceptual criterion of Experience, Practical, Affective and Intellectual dimension of Experience, Being a Linguistic Subject, Being an Epistemic Subject