

國語教育學 定立의 方向

崔 永 煥

(서울대 강사)

目 次

I. 序 論	2. 教科教育學의 性格
II. 國語教育과 國語科教育	IV. 國語教育學의 研究 領域
1. 教科로서의 國語科教育	1. 研究 領域 設定의 方向
2. 國語教育의 性格	2. 研究 領域 設定 試案
III. 教科教育學의 概念 定立	V. 結 論
1. 教科教育學의 概念	

I. 序 論

교육에서 어느 한 교과가 그 목표를 제대로 달성하기 위해서는 教科教育에 관계하는 여러 전문가들에 의해 그 教科의 性格이 규정되고 目標 및 內容에 대한 합의가 이루어져야 한다. 교육에서 각 교과는 상호 관련을 가지면서도 각기 고유한 역할을 수행하여야 하므로 教科教育에 대한 研究는 교육 전체를 위해 선행되어야 한다.

國語教育의 성격은 어떠한 것이며, 무엇을 목표로 하고 있고, 그 목표의 달성을 위해 어떠한 것들을 가르쳐야 하는지 밝히는 것은 국어교육 정상화를 위한 전제 조건이다. 그러나 해방 이후 5차 教育課程에 이르기까지 國語科教育課程의 내용을 검토해보면 국어교육에 대한 연구가 매우 미흡했다는 것을 확인할 수 있다. 이것은 국어교육이 그 역할을 제대로 수행하지 못하고 있다는 비판을 받는 주요 원인이다.

이러한 현실에 대한 비판이 적지 않고, 그 원인이 무엇인가에 대한 학자들의 연구도 점차 활발해지고 있으나 아직도 문제 해결의 실마리를 잡지 못하고 있다. 사실 國語教育이 안고 있는 문제를 해결하고, 국어교육이 教科教育으로서 갖는 위상을 확고히 하기 위해서는 국어교육의 당위성을 주장하는 것이 아니라 국어교육에 대한 학문적인 연구가 이루어져야 한다. 현재 國語教育이 教科教育의 하나로 우리 교육에서

1) 盧命完(1986), 손영애(1986), 李廡周(1989) 참조.

자리하는 것에 대한 異論은 없다고 볼 수 있다. 그러나 국어교육이 과연 무엇인가, 어떤 영역을 포함하고 있는가, 어떤 내용을 가르칠 것인가에 대한 학자들의 견해는 매우 다양하게 나타나고 있다.

그 중에서도 가장 심각한 것은 國語教育과 文學教育의 관계에 대한 異見이다. 60년대 중반부터 논의되기 시작해서 5차 교육과정에서 국어교육의 목표를 “언어사용기능의 신장”으로 정한 이후 급속도로 확산되기 시작한 견해의 차이는 현재 국어교육을 연구하는 학자들 사이에서 매우 첨예한 문제가 되고 있다. 國語學을 기반 학문으로 하고 있는 학자들은 국어교육에서 문학교육을 배제하는 것을 원칙으로 하고 있으며, 文學을 기반 학문으로 하고 있는 학자들은 국어교육과 문학교육의 구별 자체를 부인하고 있다. 이러한 견해의 차이가 국어교육과 문학교육에 대한 연구를 활성화하고 연구 업적을 축적하여 현장 교육의 문제를 개선하는데 일조를 하고 있다고는 하나, 국어교육과 문학교육의 본질을 규명하고 그 목표를 제대로 달성할 수 있는 기반 조성을 위한 연구를 약화시키고 있다는 점도 지적되어야 한다. 따라서 이 논문에서는 國語教育과 文學教育 및 國語科教育의 관계를 밝혀 국어교육의 본질과 성격, 한계를 명확하게 하고, 國語教育의 學問的 定立을 위한 研究 領域 設定의 方向을 살펴보려 한다.

II. 國語教育과 國語科教育

1. 教科로서의 國語科教育

國語教育과 國語科教育의 개념을 분리하여 기술하는 학자들이 많이 있다. 일반적으로 國語教育은 국어적 환경에서 국어를 가르치는 전 과정을 포괄하는 개념이고, 國語科教育은 공식교육기관에서 국어교사에 의해 국어를 가르치는 것을 이르는 개념이라고 한다. 따라서 國語科教育이란 教育課程에서 한 교과로서 ‘국어’를 가르치는 교과를 의미한다고 볼 수 있는데, 이러한 개념을 좀더 정밀하게 정의한 바에 따르면,

“국어과교육은, 문교부령으로 공포되는 교육과정 중 ‘국어과’에 따라, 국어과 교사로서 법정 자격을 갖춘 자가, 공식교육기관의 교육 계획에 의거하여, 소정 기간 동안 계속적으로, 교육받은 사실을 장차 객관적으로 인정받을 대상, 즉 학생에게 시행하는 교육을 말한다.”²⁾

고 한다. 그러나 이 정의만으로 國語科教育의 性格을 분명하게 밝힐 수는 없다. 현재

2) 尹希苑(1985), p. 52.

國語科教育에 대한 논의에서 문제가 되고 있는 것은 바로 '國語'라는 용어가 포괄하는 범위이기 때문이다. '國語'에서 文學의 포괄 가능성이 國語科教育에 대한 논의에서 항상 문제가 된다.

'教科'란 학교에서의 수업 내용을 일차적으로 분류한 단위를 가리킨다. 전통적으로 教科의 구분은 學問의 분류를 따르고 있다. 學問의 體制와 教科의 體制를 유사하게 유지하고 있는 이유는 양 체제가 근본적으로 형태나 원리가 유사하기 때문이다. 사실 교과의 체제는 학문의 체제에서 파생된 것으로 볼 수도 있다. 그러나 모든 교과에서 학문의 체제와 교과의 체제가 일치하거나 유사한 것은 아니다. 따라서 교과의 목표를 설정하는 것도 학문과 관련이 있는 교과도 있지만, 그렇지 않은 교과도 있다. 일반적으로 教育 目標을 설정할 때, 목표를 성취하는데 적절한 教育 內容과 學習 經驗을 선정하고, 이들을 유사한 것끼리 分類하여 교과목을 결정하는 것이 올바른 순서이다. 그러나 실제로는 교과목을 결정한 후에 가르칠 내용이나 학습 경험을 선정하여 조직하기도 한다.

國語科教育도 교과로서의 자리를 생각할 때 이러한 과정에서 벗어나지 않는다. 국어과에서의 '國語'가 文學을 포괄하는 개념인가 그렇지 않은가의 처리는 바로 국어과를 교과로서 설정할 때 어떤 과정을 거쳤는가에 따라 달라진다. 한편으로 생각할 때, 국어과가 교과로서 설정될 때부터 文學을 배제하고 설정되었다면 현재 국어과에서 文學을 배제하자는 주장은 타당한 것이고, 만일 그렇지 않다면 국어과는 文學을 포괄하는 교과여야 한다. 다른 한편으로 생각하면, 文學을 가르칠 필요가 있는데 국어과 이외에는 현실적으로 文學을 포괄할 수 있는 교과가 없다면 국어과는 당연히 文學을 포괄하여 가르쳐야 한다.

현실적으로 國語教育에 대한 논의에서 항상 文學教育이 문제가 된 것은 教科로서의 國語科가 文學을 포괄하는가 그렇지 않는가를 무시하고, 국어교육의 교과명으로서 국어과를 생각하여 文學을 배제해야 한다는 주장을 했기 때문이다. 이상적으로 볼 때 國語科는 國語教育을 위한 교과이어야 하지만, 과거의 교육적 전통에 비추어 볼 때 국어과는 단순히 國語教育을 위한 教科가 아니라 文學教育을 포괄하는 교과로 생각해야 한다.

따라서 國語科의 內容 構造를 결정하는데 '國語'가 포괄하는 범위를 놓고 논의를 하는 것은 합리적인 해결의 방향을 잡을 수 없다고 할 수 있다. 현재까지 국어과교육에 대한 논의는 '國語'는 文學을 포괄할 수 없다는 주장과 그렇지 않다는 주장으로 대별될 수 있고, 제 삼의 주장³⁾도 있지만, 교과로서의 國語科教育과 國語教育을 분리

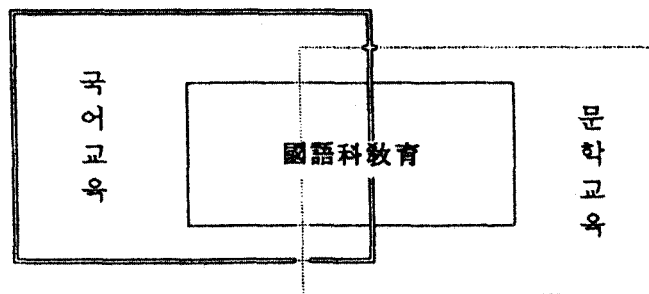
3) 이대규(1990)에 의하면, 국어교육은 주로 국민학교 수준에서 말하고 듣고 읽고 쓰는 능력을 가르치는 것이고 국어과교육은 중등학교에서 수사학, 문학 이론, 언어학과 같은 학문으로부터 선정된 지식과 지적 능력을 발달시키는 것이므로, 중등학교 수준

해서 생각하는 것이 해결의 방향이 될 수 있겠다. 즉 국어과교육은 단순히 '國語'를 가르치는 교과교육이라고 생각하지 말고, 국어과 안에 여러 교육 내용이 함께 포괄될 수 있다고 생각하여 국어과교육을 논의하자는 것이다.

이것은 다른 교과에서도 유사한 면을 찾을 수 있다. 현재 社會科敎育이나 科學科敎育이 그러한 교과이다. 교과로서의 科學科는 국민학교의 경우 '자연', 중학교의 경우 '물상'이라는 교과목 아래 물리, 생물, 지학, 화학 등 네 영역이 포괄되어 있으며 교사 양성 대학에서도 '과학교육과'로 통합되어 있는 경우가 있고, 社會科의 경우 우리 나라는 도덕과, 국사과, 국민윤리과 등이 분리 교육되고 있으나 이들은 하나로 포괄될 수 있다고 볼 수도 있다.

國語科에서도 이들 교과처럼 교과 내용에 융통성을 부여하여 國語科敎育을 지나치게 좁게 제한하지 말아야 한다. 현실적으로 오랫동안 국어과에서는 국어와 문학이 함께 교육되었고, 5차 교육과정에서도 양자의 관계를 언급하여 문학은 언어사용기능 신장을 위한 보조적인 것으로 규정하였지만 문학의 교육 자체를 부정한 것은 아니다. 文學이 그 중요성이나 특성상 獨立敎科로서의 자리를 확보하는 것이 가장 바람직한 일이라고 할 수 있으나⁴⁾, 현실적으로는 어려운 일이다. 따라서 국어과교육은 단순히 국어교육의 교과명으로 사용하지 않고, 좀더 범위를 넓혀서 문학교육까지를 포괄하는 교과명으로 보자는 것이다.

이를 도표화하면 다음과 같다.



이 도표는 國語科敎育과 國語敎育의 성격이 확연하게 구별되는 것임을 보이기 위한 것이다. 즉 종래에는 國語科敎育을 國語敎育의 敎科名으로 사용하는 학자도 있었고, 國語敎育 및 國語科敎育에 대한 수많은 논의에서도 이들의 성격에 대한 규정은

에서 다루어져야 할 것은 국어교육이 아니고 국어과교육이라고 한다. 자세한 것은 pp. 1-11 참조.

4) 이러한 논의로는 丘仁煥 外(1988), 李庸周(1989) 외 다수의 논문이 있다.

크게 다를 바가 없다. 그러나 이 둘은 확연히 다른 것이다. 社會科나 科學科와 마찬가지로 國語科教育은 敎科로서의 성격 때문에 國語教育 이외의 다른 요소를 포함할 가능성이 있다. 위 도표에서 보는 바와 같이 문학은 그 속성상 국어와 중복되는 부분이 있으며, 이것이 지금까지의 국어교육에 대한 논의에서 항상 문제가 되어왔던 것이다. 國語教育의 범위를 좁게 한정하더라도 문학교육을 배제하기 어렵다는 것은 바로 이 중복 부분에 지나치게 주목하였기 때문이다. 그러나 國語教育과 文學教育은 중복되는 부분 보다는 중복되지 않는 부분이 더 많으며, 중복되지 않는 부분은 각각의 교육이 갖고 있는 본질과 밀접한 관련이 있다.

도표에서 보는 바와 같이 國語科教育은 國語教育과 文學教育 양자에 걸치는 것으로서, 敎科로서의 國語科教育이 갖는 성격을 보여준다. 즉 國語科가 敎育課程에서 국어와 문학을 함께 가르치도록 규정되었다면 文學教育을 배제할 수 없다는 것, 또는 국어과가 처음 만들어질 때부터 문학을 가르치도록 정해졌었다면 文學教育을 해야 한다는 당위성을 인정하는 것이다. 이것은 과학과나 사회과와 마찬가지로의 경우다.

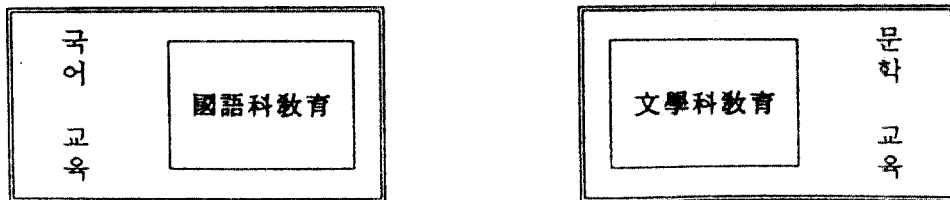
그러나 이러한 것을 인정한다고 해도 文學教育이 國語教育의 일부라거나 그 반대일 수 있다는 것은 아니다. 이 둘의 관계는 단지 國語科에서만 관계를 맺을 뿐이며, 문학은 국어의 표현 양식의 일부로서, 국어는 문학의 도구로서만 관계가 있다. 국어교육에 문학교육이 포괄되어서는 안되며, 문학교육에 국어교육이 포괄되어서도 안된다. 따라서 國語科教育에 대한 연구는 國語教育과 文學教育의 연구 결과를 원용하는 것이다. 도표에 사용한 선의 종류가 이것을 보여준다. 후술하겠지만, 국어교육은 국어교육학의 핵심 연구과제이며, 그와 관련이 있는 것으로서 '國語科教育'을 연구할 수 있고, 文學教育은 간접적인 관계를 인정할 수 있으므로 점선으로 표시하였다. 이는 국어교육에 대한 연구를 할 때 문학교육에 대한 연구가 수의적인 것이지 필수적인 것이 아님을 의미한다.

이렇게 볼 때 국어교육의 개념이 문제가 된다. 종래에는 國語教育이란 가정, 학교, 사회에서 이루어지는 포괄적인 의미의 국어교육을 뜻하였으므로, 국어교육을 국어과교육의 일부로 규정할 경우 국어교육을 학교교육에만 국한하는 결과를 초래한다. 그러나 이것은 국어교육의 개념을 분리하여 생각하는 방법으로 타개할 수 있을 것이다. 廣義의 國語教育은 앞서 말한 바와 같이 국어가 교육되는 모든 상황을 포함하는 것이고, 狹義의 國語教育은 국어과에서 다루는 교과의 일부로서의 국어교육만을 지칭하는 것으로 볼 수 있다. 그렇다고 해서 이 둘의 구별이 유의미하다고 생각하는 것은 아니다. 국어가 교육되는 상황과 관계없이 국어교육을 위한 연구에서 고려해야 할 것은 큰 차이가 없기 때문이다. 國語教育에 대한 연구는 '學校'에만 국한될 수 없으며, '學校'에서의 교육은 國語教育에 대한 연구의 일부이기 때문이다.

이러한 방식으로 국어과를 볼 경우 國語教育과 文學教育의 분리 주장이 國語科敎

育 속에서는 統合될 수 있다. 보는 관점에 따라 국어와 문학을 구분하지 않을 수도 있으나, 이 둘은 엄연히 구별되는 것이다. 문학은 언어 그 자체가 아니기 때문이다. 사실, 국어교육을 연구할 때 문학의 처리는 항상 많은 노력을 요구하고 있으며, 어떠한 방식으로 논의를 하든지 무리가 따른다. 문학은 학문으로서의 역사가 길 뿐 아니라 그 특성이 다른 어느 영역에 포함되기에는 특수한 것이어서 '국어'라는 이름으로 포괄하기에는 매우 어려운 점이 있다. 그리고 사실은 문학이 '國語教育'에 포괄될 수도 없다.⁵⁾ 이러한 차이가 있지만, 敎科로서의 國語科敎育은 이들 두 영역을 포괄하는 선에서 교과 성격이 규정되어야 한다.

그러나 이것은 國語科敎育에서 '國語'와 '文學'을 모두 포괄하는 것이 타당하다는 의미는 아니다. 國語科敎育은 그 성격상 '國語'만을 가르치는 것을 목표로 하는 敎科이어야 하지만, 현실적으로 우리 나라의 敎育課程에서는 國語敎育과 文學敎育을 포괄하지 않을 수 없기 때문에 잠정적으로 國語科敎育에서 이 둘을 포괄하자는 것이다. 이러한 잠정적인 규정은 현재 國語敎育과 文學敎育이 교과교육학으로서 연구해야 할 과제들에 접근하도록 하며, 國語科敎育의 성격에 대한 불필요한 논쟁을 중지하도록 하기 위한 것이다. 이미 이 둘이 서로 이질적인 것이며, 獨立敎科로 위상을 재정립해야 한다는 것에는 상당한 의견의 일치를 보이고 있으므로⁶⁾, 이렇게 하여 國語敎育學과 文學敎育學이 연구의 결과를 축적하여 이상적으로는 각기 독립된 교과로서의 위치를 확보할 수 있는 기반을 마련하도록 하려는 것이다. 즉 이상적으로는 국어교육의 교과인 국어과와 문학교육의 교과인 문학과를 설정하고, 국어과를 포괄하는 국어교육을 연구하는 국어교육학과 문학과를 포괄하는 문학교육을 연구하는 문학교육학이 학문으로서 각각 독자적으로 발전하는 것이 바람직하다고 생각한다. 따라서 위에 제시한 표는 다음과 같이 분할되는 것이 이상적이다.



5) 丘仁煥 外(1988)에서도 밝혔듯이 文學敎育은 國語敎育의 하위 영역이 아니다. 문학교육을 국어교육에 포함시키려면 '國語'의 개념을 고의적으로 확장해야만 한다. '國語敎育'이 문학을 포괄하지 않는 이유에 대해서는 章을 달리하여 '국어'의 개념을 중심으로 논의하겠다.

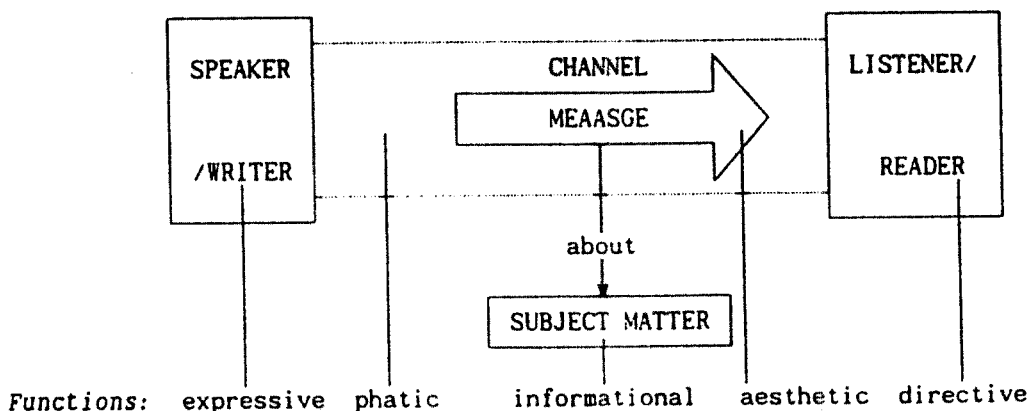
6) 丘仁煥 外(1988)과 李庸周(1989) 외 다수의 논문에서 문학교육을 독립교과로 하는 것이 타당하다는 의견을 보이고 있다.

2. 國語教育의 性格

國語教育은 '國語'를 가르치는 것이다. 그런데 '國語'라는 용어가 어떤 의미를 갖느냐에 따라 국어교육의 성격은 달라진다. 일반적으로 '國語'라는 용어는 매우 포괄적이고 다양하게 해석될 수 있어서 이제까지 국어교육에 대한 논의의 문제를 야기하는 중요한 요인이 되어왔다. 따라서 국어교육을 학문으로 정립하기에 앞서 국어교육이 내용으로 하는 '國語'의 意味가 무엇인지 밝히는 일이 선행되어야 한다.

제 5 차 교육과정을 개정하면서 국어과교육의 목표를 '언어 사용 기능의 신장'에 두었다. 그런데 '언어 사용'이란 '언어의 기능(function of language)을 사용'하는 것을 말하므로 제 5차 교육과정의 國語科教育의 目標를 다시 풀이한다면, "言語의 機能(function of language)을 사용하는 技能(skill)을 신장"시키는 것이라고 할 수 있다. 5차 교육과정에서 국어과와 국어의 구분 문제는 차치하고, 국어과교육의 목표로 선정한 것은 국어교육의 성격을 잘 드러낸 것이라고 볼 수 있다. 그것이 국어교육의 궁극적 목표라는 데에는 異論의 여지가 없다. 따라서 국어교육은 '언어의 기능(function of language)을 사용하는 기능을 기르게 하는 것'이라고 할 수 있다. 그렇다면 문제가 되는 것은 이제 언어, 즉 '國語'의 機能이다.

언어의 기능에 대한 견해는 여러 가지 상이한 것이 있지만, 여기서는 Leech의 견해를 중심으로 살펴보겠다. Leech에 따르면 言語의 機能은 다음과 같이 도표화할 수 있다.⁷⁾

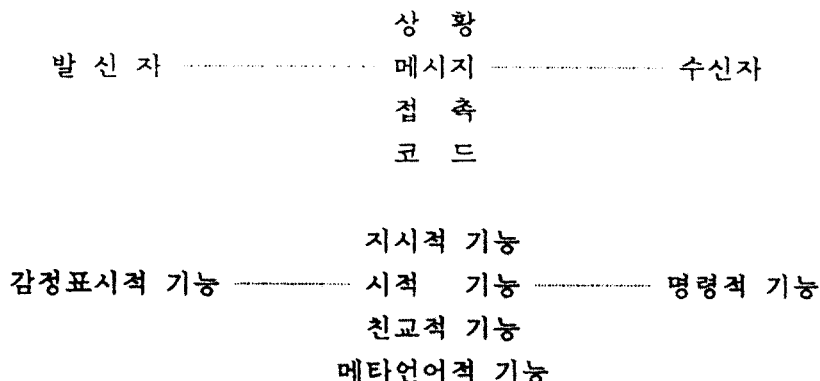


각각의 기능을 살펴보면,

7) Leech, G.N. (1974), p. 42.

- (1) 정보를 전달하는 정보적(informational) 기능
- (2) 화자나 필자의 감정과 태도를 표현하는 표현적(expressive) 기능
- (3) 타인의 행동이나 태도에 영향을 미치거나 지시를 하는 지시적(directive) 기능
- (4) 예술적 효과와 창조를 위한 미적(aesthetic) 기능
- (5) 사회 성원으로서의 결합을 유지하는 친교적(phatic) 기능

등이다. 이들 다섯 가지 기능은 이상적인 분류로서 의사소통 상황에서는 한 가지 이상의 기능이 함께 나타난다고 볼 수 있다. 이러한 견해는 Jakobson에게서도 확인할 수 있다. 그는 의사소통의 필수적인 요소를 다음의 여섯 가지로 보고 의사소통에 관여하는 기본적인 언어기능을 이것과 관련시켰다.⁸⁾



언어의 기능을 어떤 방식으로 분류하든지 國語教育은 이들 機能(function)을 가르치는 것이라는데 반론이 있을 수 없다. 그렇다면 국어교육이 어떤 내용을 포괄할 것인가가 분명해진다. 국어교육을 정의할 때 항상 어떤 항목이 국어교육에 포함되는가 그렇지 않은가가 문제가 되는데, 이제는 機能(function)을 가르치는 것 이외에는 국어교육에서 제외시킬 수가 있는 것이다.

종전의 국어교육에 대한 논의에서 科學論文이나 小說, 詩 등이 國語教育에 포함될 수 있느냐 논란이 있었는데, 그것은 국어의 기능(function)을 가르치는 것으로서만 국어교육에서 다룰 수 있게 된다. 科學論文은 국어의 情報傳達 機能의 예로 가르칠 수 있으며, 小說이나 詩는 국어의 美的 機能 또는 詩的 機能의 예로서 가르칠 수 있을 뿐이다. 즉 과학논문은 가르칠 때에는 그 내용의 중요성은 국어교육에서 다룰 수 없고 情報傳達 機能에만 초점을 두어야 하며, 다른 내용은 정보전달 기능을 이해하고 사용하는데 도움이 되는 것만 가르칠 수 있게 된다. 문학의 경우도 마찬가지로 詩

8) Jakobson, R. (1960), pp.216 - 222.

的 機能을 이해하고 사용하는데 도움이 되는 것만을 가르쳐야 하며, 시적 기능 이외의 것을 중요하게 다루어서는 안된다.

이때 문제가 되는 것은 詩的 機能과 文學의 相關性이다. 문학 중에서 시적 기능 이외의 다른 기능을 사용하는 장르는 일단 앞의 논의에 의해서 국어교육에서 제외하는데 문제가 없을 것이다. 이제 남은 것은 시적 기능을 사용하는 장르를 처리하는 것이다. 이점에 대하여 Jakobson은 좋은 시사를 준다.

“(전략) 시적 기능의 영역은 시에만 국한하려는 지나친 단순화로 잘못 이끌리기 쉽다. 시적 기능은 언어 예술의 유일한 기능이 아니라, 그 지배적 - 결정적 기능인 반면, 모든 언어 활동에서는 부차적 - 부수적 성분으로 활용된다. 이 기능은 기호의 명료성을 높여 기호와 대상 간의 근본적인 양분 관계를 심화시킨다. 그래서 언어학은 시적 기능을 다룰 때 시의 영역에만 국한할 수 없는 것이다.”⁹⁾

“앞서 말한 바와 같이 언어의 시적 기능에 대한 연구는 시의 한계를 넘어서야 하는 한편 시의 언어학적 검토도 시적 기능에만 국한시킬 수는 없다. 시의 다양한 장르가 각기 가지는 특징들은, 가장 지배적인 시적 기능과 아울러 여러 언어 기능들이 각각 계층적으로 참여하고 있음을 뜻한다. 서사시는 3인칭을 중심으로 해서 지시적 기능을 크게 활용하며, 서정시는 1인칭을 지향해서 감정표시적 기능과 밀접한 관계를 갖는다. 2인칭 시는 명령적 기능이 작용되며 1인칭이 2인칭에 대해 종속적이나 아니냐에 따라 애원조가 되든지 권고조가 된다.”¹⁰⁾

이 견해에 따르면 詩라는 것은 언어의 시적 기능을 활용하되 詩的 機能 그 자체는 아니라는 것이 분명해진다. 즉 시적 기능을 사용해서 무엇인가 전달하려는 것이 바로 시이다. Leech의 미적 기능, Jakobson의 시적 기능이 모두 ‘메시지’를 의사소통의 필수 요소로서 지향하고 있음을 밝혔듯이, 이 기능에서는 메시지가 매우 중요하다. 이렇게 보면 문학은 시적 기능과 동일한 것으로 볼 수 없다. 文學은 시적 기능을 중요하게 활용하되 전달하고자 하는 바가 핵심이기 때문이다. 이런 이유로 國語教育에서는 文學을 배제시킬 수가 있다.

Leech의 견해를 토대로 국어교육을 살펴볼 때, 國語教育에서 表現的 機能을 가르치는 것이 화자의 감정이나 태도를 가르치는 것이 아니듯이, 情報的 機能이 전달하고

9) Jakobson, R. (1960), pp.220 - 221.

10) Jakobsob, R. (1960), p.222.

자 하는 정보를 가르치는 것이 아니듯이, 親交的 機能이 사회적 관계를 더욱 밀접하게 하려는 의도 자체를 가르치는 것이 아니듯이, 詩的 機能은 메시지를 가르치는 것이 아니다. 따라서 언어로서의 국어교육을 논의하면서 문학이 국어로 이루어진 예술이라는 이유로, 국어로 표현된다는 이유로 국어교육에 문학을 포함시키고자 하는 어떠한 의도도 인정되지 않는다. 그것은 국어로 표현된 다른 것들이 국어교육에 포함되지 않는 것과 동일한 이유다. 그리고 같은 이유로 국어로 표현된 모든 것은 國語教育의 資料로 활용될 수가 있다. 국어로 표현된 것은 그것의 내용과 관계없이, 그것이 무엇을 지향했는지와 관계없이 국어의 기능 중 어느 한 가지 이상의 기능을 사용한 것이기 때문에, 그것이 사용한 국어의 기능을 가르치는 국어교육의 자료가 될 수 있다는 말이다.

여기서 이와 관련하여 고려해야 할 문제가 있다. 국어교육에서 포괄 범위의 문제를 국어의 規範的 사용과 創造的 사용으로 대별하고, 국어교육은 국어의 규범적 사용에 국한되어서는 안되며 창조적인 사용에까지 확장되어야 한다는 주장이다. 이러한 주장의 이면에는 국어교육에 文學이 포괄되어야 한다는, 그것도 매우 중요한 의미를 갖고 포괄되어야 한다는 생각이 깔려있다. 즉 국어교육에서 문학을 배제하려고 하는 시도는 국어교육을 규범적 언어사용을 교육하는데 한정하려고 하는 것이며, 국어의 포괄적이고도 창조적인 사용은 문학의 영역에서 이루어지고 있으므로 국어교육의 중요 영역이 되어야 한다는 것이다.¹¹⁾

그러나 創造的인 언어사용이 藝術的 목적을 위한 언어사용이라면 이 주장에는 상당한 무리가 따른다. 만일 예술적 목적을 위한 언어사용을 창조적 언어사용이라고 했다면 앞서 언급한 美的 機能의 사용과 별로 다를 바가 없기 때문이다. 그리고 미적 기능이 아닌 다른 기능을 예술적 목적을 위해 사용한 것이라고 해도 문제는 달라지지 않는다. 예술적 목적, 즉 문학을 위한 언어사용은 여러 가지 사용의 일부일 뿐이기 때문이다.

규범적인 언어사용과 대립되는 창조적인 언어사용의 개념은 사실 국어교육에서 지향해야 할 중요한 과제를 제시해준다. 이점은 언어의 제 기능 보다 상위에 위치하는 것으로서, 국어교육은 여러 가지 언어의 기능을 사용하는 규범을 가르치는데서 시작하여 규범을 넘어선 창조적인 사용까지를 포괄해야 하기 때문이다. 앞에서 필자가 언급한 언어의 機能(function)을 사용하는 技能(skill)을 가르치는 것이 국어교육이라는 주장이 창조적인 언어사용 교육을 배제한 것은 아니다.

이미 Halliday는 이러한 점을 지적한 바 있다. 그는 모어 교육의 세 가지 측면을 제시하면서 그 각각의 역할에 대하여 상세히 기술하였다. 그는 規範的, 記述的, 生産的 언어교육에 대하여 언급하면서, 당시 영국에서의 영어교수에서 규범을 지나치게

11) 김수업(1974), 김대행(1990) 참조.

강조하고 있고 기술적인 언어교육은 시대에 뒤떨어져 있으며 생산적인 언어교수는 문학적 작문에 초점을 맞추고 있어서, 이러한 방식이 영국 아동의 모어 기능을 발달시키는 데 방해 요인이 된다고 비판하였다. 따라서 규범적 언어교수를 최소한으로 줄이고, 타당한 과학적 記述을 소개하고 생산적 언어교수를 확장해야만 영어교수가 제대로 이루어질 수 있다고 했다. 이러한 생산적 언어교수는 언어사용능력의 신장을 위하여 어휘항목의 수를 증가시키고 상황에 따라 목적에 맞게 적절하고 효과적인 표현을 할 수 있게 하는 것으로 보았다.¹²⁾ Halliday의 이러한 주장은 국어교육 전문가들에게는 당연히 받아들여지는 것으로서, 국어교육에 대하여 논의할 때 재론할 필요조차 느끼지 못할 만큼 보편화되어 있다.

사실 언어사용에서 대상과 화자, 청자를 포함하는 맥락은 매우 중요한 것이며, 언어교육이 최종적으로 지향하는 바가 바로 맥락에 적절하고 효과적인 표현을 할 수 있도록 교육하는 것이다. 이렇게 볼 때 생산적(혹은 창조적) 언어사용은 문학만의 문제가 아니며 언어사용의 모든 양상이 이와 관련이 있다. 따라서 '창조적'이라는 용어가 '예술적'이라는 의미로 사용되지 않는 것이라면 문학이 창조적 사용의 대표로서 국어교육에서 중요한 의미를 갖는다고 할 수 없다.

Ⅲ. 教科教育學 概念 定立

1. 教科教育學의 概念

'教科'가 무엇인가에 대한 견해에는 차이가 있을 수 있으나 일반적으로 학교의 공식적인 教育課程에 포함된 활동 내용을 분류한 것으로서 교육의 기본적인 단위라고 볼 수 있다. 이런 의미의 교과와 관련된 연구를 하는 것을 '教科教育學'이라고 하는데, 이러한 교과교육학의 개념은 학자에 따라 그 폭이 다르다. 교사 교육 기관의 모든 학과목을 총칭하는 것으로 보는 사람이 있는가 하면, 교사 교육 기관에서 이수되는 전공과목의 총칭으로, 또는 각 교과교육학의 공통과제와 원리만을 통합, 체계화하여 연구하는 학문을 지칭하는 것으로 개념을 정의하기도 한다. 그러나 教科教育學은 각 교과의 教育活動과 관계된 모든 것을 연구하는 학문으로 정의하는 것이 학문으로서의 교과교육학을 정립하는 기반이 된다.

教科教育學을 각 교과에 대한 연구가 아니라 각 교과교육 연구의 上位에 위치하는 학문으로서 모든 교과를 통괄할 수 있는 기본적인 과제와 원리를 연구하는 것으로 정의할 경우 적지 않은 문제가 따른다. 교육에 대한 논의 자체가 그러하듯이, 교과교육

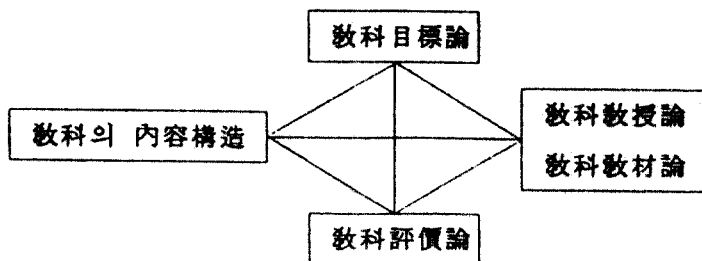
12) Halliday, M.A.K. et al. (1964), pp.241-245.

에 대한 논의 역시 教科의 具體的 領域을 떠나서는 논의될 수 없다. 사실, 교육 내용이 무엇이든지 관계없이 교과로 설정된 것이 공식 교육기관에서 교육되는 한 유사한 과제와 원리가 있다. 그러나 그 과제와 원리가 구체적인 내용과 관계없이 독립적으로 논의될 때 그것은 학문으로서의 가치를 가질 수 없다. 따라서 모든 교과는 각 교과의 성격과 관련한 독자적인 教科教育學을 定立할 필요가 있다.

2. 教科教育學의 性格

(1) 教科教育學과 教師教育

教科教育學이 각 교과의 성격과 관련하여 정립되어야 한다는 당위성을 인정하더라도 각 교과가 공통으로 갖고 있는 課題와 原理는 상존하는 것이어서 그에 대한 공동의 연구가 필요하다는 것을 부인할 수 없다. 실제로 모든 교과에 대한 연구는 '教育'이라는 틀 안에서 행하는 것이므로 '교육'이라는 공통 요소에 대한 연구가 필요하며 그것에는 일정한 원리가 있다는 점을 알아야 한다. 이러한 점에 주목하여 연구한 결과로는 한국교원대학교 교과교육연구팀의 연구가 있다. 이 연구는 教科教育學을 教師教育에서 가장 핵심이 되는 학문으로서 교과의 지식을 잘 가르칠 수 있도록 하는 지식체계로 보았다. 교과교육학의 내용은 보는 각도에 따라 달라질 수 있지만, 교과교육학은 구것을 구성하는 논리가 다르지 않기 때문에 교과교육학을 구성하는 요소는 동일하다고 보았다. 이 연구팀에서는 교과교육학을 구성하는 요소를 教育目標論, 教科의 內容構造, 教科教授論, 教科教材論, 教科評價論의 다섯 가지로 정하였다. 그리고 이들 요소의 상호작용을 고려하여 다음과 같은 교과교육학의 구성요소 모형을 제시하였다.¹³⁾



13) 鄭泰範(1985), p.13.

이 모형은 다섯 가지 요소가 순차적으로 작용하는 것이 아니라 하나의 構造 속에서 상호작용하여 서로 영향을 주고 받는 것이다. 그러나 이 모형을 구성하고 있는 요소들은 바로 교사교육의 교과교육과정 교과목이 될 수 있는지에 대해서는 의문이 있으며 이들 구성 요소 이외에도 교과목으로 설정될 수 있는 것들이 있어서 교과의 필요와 특색에 따라 가감할 수 있음을 밝힌 바 있다.

그러나 이것은 약간의 問題를 안고 있다. 教科教育學을 教師教育을 위한 지식체계를 확립하는 것으로 보았다는 점이다. 앞에서 논의한 바 있지만, 교과교육학은 각 교과의 교육 활동과 관계되는 모든 것을 연구하는 학문으로 정의했으므로 위의 모형은 그 범위가 지극히 제한적이라는 문제를 안고 있다. 교과교육학을 단순히 교사교육을 위한 것으로 볼 경우 위의 모형에서 제시한 것 이외의 다른 것에 대한 연구는 자연히 배제될 것이며 위의 요소 중에서도 教科教授論, 教科教材論, 教科評價論 등의 영역에 중점을 두게 될 것이다. 교사교육의 일환으로 제시되는 教科目標論은 기존의 教科目標에 대한 記述과 설명이 될 뿐, 각 教科의 目標 자체를 재검토하고 수정할 수 있는 가능성은 배제될 것이다. 內容構造 역시 학자들의 연구 결과에 의해 결정된 內容構造가 교사교육을 받는 사람들에게 제시되는 것 뿐이지 教科의 內容構造를 재편할 수 있도록 개방적인 교육을 하지는 않을 것이기 때문이다. 사실 교사교육을 받는 사람들에게 教科目標의 수정이나 內容構造의 재편 능력이 없다는 점은 주지의 사실이다.

教師라는 용어가 갖고 있는 기존의 개념을 확대한다고 해도 이점은 마찬가지다. 일반적으로 '教師'라는 용어는 수업 현장에서 학생들을 가르치는 교사(classroom teacher)를 지칭하는 것으로 생각한다. 그러나 교과교육과 관계된 모든 사람은 바로 교사라고 할 수 있다. 교과교육과 관련하여 어떤 분야를 담당하고 있든지, 교실에서 가르치는 교사를 지원하는 모든 사람은 교과교육의 교사라는 생각을 해야 한다. 教科를 만드는 사람, 評價를 연구하는 사람, 教授方法을 연구하는 사람, 教育政策을 수립하는 사람, 기타 교과와 관련된 일을 하는 사람을 양성하는 곳도 교사교육기관이어야 하고 그런 기관을 거친 사람은 교사여야 한다. 따라서 종래의 '교사'라는 용어의 개념을 확장할 필요가 있다.

그렇다고 해도 教科教育學은 확장된 개념의 교사교육만을 위한 것이 아니라 教科教育을 위한 것이어야 한다. 교사교육은 교과교육을 이루는 중요한 요소이기는 하지만 교과교육에는 교사교육 이외의 여러 가지 고려할 사항이 많기 때문이다. 즉 교사교육은 교과교육의 절대적인 요소는 아니다. 따라서 교과교육학의 연구 결과는 교사교육을 위해 필요하지만 그것만을 위한 것이 아니므로, 교과교육학에서는 교과교육과 관련된 다른 부분도 함께 연구하여야 한다.

(2) 敎科敎育學과 純粹學問

교과교육학의 성격을 논의하면서 한 가지 더 생각해야 할 것은 교과교육학을 應用學問으로 보는 것이다. 흔히 교과교육학을 응용학문으로 보고 있으나 이것은 교과교육학 자체를 제한하는 견해가 된다.

“ 교과교육학은 그 성격상 기초학문이라기보다는 응용학문이며, 하나의 독자적인 개별학문이라기보다는 여러 가지의 기초학문들에서 탐구된 결과를 종합하는 데 그 자체의 과제를 가지고 있다는 점에서 종합학문이다. 그리고 교과교육학은 고도의 이론을 그 속에 포함하고 있으나 실천적 상황을 이론적으로 상정하지 않는 순수이론의 학문이 아니라, 중국적으로 실천적 - 실용적 상황에 연결되는 것을 상정하는 실천원리의 학문이다.”¹⁴⁾

현대 학문에서 과연 기초학문과 응용학문의 구별이 얼마나 명확하게 이루어질 수 있는지 의문의 여지가 있다. 李敦熙(1987)에 의하면 천문학이나 기상학과 같이 객관적으로 존재하는 사실의 세계를 설명하는 학문도 응용학문이고 공학이나 의학과 같이 가치의 창조 혹은 실현을 특징으로 하는 학문도 응용학문일 수 있다는데, 이러한 견해에 의하면 과연 기초학문이라는 것이 존재할 수 있는지 의문이다. 그러나 이것 보다 더 중요한 문제는 敎科敎育學은 독자적인 개별학문이 아니라고 보는 것이다.

위의 인용문에서 보듯이 여러 가지의 기초학문들에서 탐구된 결과를 종합하는데 교과교육학의 과제가 있다고 한다면 교과교육학은 다른 학문들로부터 독립할 수가 없다. 다시 말하면, 교과교육학은 다른 학문들의 기반 위에서, 다른 학문들의 연구 결과에 의존하여 성립하는 학문이 되는데, 이러한 학문이 과연 학문일 수 있는지 의문이 있다. 학문으로서의 성립 요건에서 가장 중요한 것으로는 探究 對象과 探究 方法의 확보라고 할 수 있는데, 교과교육학을 기초학문의 탐구 결과를 종합하는 것으로 규정하는 한 교과교육학은 학문이 될 수가 없다. 현대의 학문은 탐구 방법에서 독자성을 확보하고 있는 것이 드물고, 대부분의 학문은 서로 탐구 방법을 공유하고 있다는 점에서 학문의 독자성 여부는 이제 탐구 영역의 확보에 국한되어 논의될 수 있을 것이다. 이러한 시점에서 敎科敎育學이 독자적인 探究 領域을 확보하지 못하게 하는 위와 같은 교과교육학에 대한 성격 규정은 받아들이기 어렵다.

물론 敎科敎育學의 상당히 많은 부분은 應用學問이고 다른 학문의 연구 결과와 밀접한 관련을 갖지 않을 수 없다는 것은 사실이다. 그러나 그것 이외에도 교과교육학은 다른 학문에서 연구하지 않는, 연구할 수 없는 獨自的인 領域을 갖고 있다. 각 교

14) 李敦熙(1987), p.6.

과가 갖고 있는 내용의 특성이 학문의 체계와 항상 일치하는 것이 아니므로 교과교육학은 교과내용에 대한 연구를 해야 하며, 학습자의 발달 과정에 대한 연구 역시 다른 학문의 영역이 되어왔으나 교과와 관련한 발달 과정에 대한 연구는 다른 학문이 연구할 수 없는 敎科敎育學 獨自의 領域이라고 할 수 있다. 각 교과의 특성에 따라 다르게 나타나기는 하지만, 교육 전체 체계 속에서 각 교과의 차지하는 위치, 가치, 각 교과의 실제 수업에서 이루어지는 활동과 그에 대한 분석 등은 결코 기초학문의 연구 결과에 의존할 수 없는 성격의 것이다. 이것이 바로 교과교육학이 학문으로 정립되기 위해 연구해야 할 영역이고, 넓혀야 할 연구 지평이다. 아직 그 연구 영역이 분명하지 않고 학문으로서의 일천한 역사를 갖고 있으나 그렇다고 해서 교과교육학을 지나치게 제한하는 것은 지양되어야 한다.

교과교육학을 응용학문으로, 기초학문의 연구 결과를 종합하는 종속적인 학문으로 보는 견해와 관련하여 교과교육학을 방법론으로 파악하는 견해를 살펴볼 수 있다. 교과교육학을 단순히 技術的인 차원에서 파악하여 교과교육학은 敎育 方法을 研究하는 학문으로 규정하는 경우가 있다. 그러나 교과교육학은 단순히 외부로부터 결정된 어떤 내용을 효과적으로 가르치는 방법을 연구하는 학문이 아니다. 교과교육학은 효과적으로 가르치는 방법도 어떤 이론적인 원리를 기반으로 할 때에만 가치가 있는 것이므로 방법론적인 연구 자체도 단순히 실용적 차원에서 벗어나야 하며, 거기에 교과 전반과 관련된 모든 것들을 연구하는 차원으로 확대해야 한다.

IV. 國語敎育學의 研究 領域

국어교육학이 하나의 학문으로 자리하기 위해서는 다른 학문과 구별되는 독자적인 연구 영역이 있어야 한다. 즉 국어교육이 교과교육의 하나로 다른 교과와 구별되는 성격을 갖고 있듯이, 國語敎育學이 학문으로서도 다른 학문과는 다른 성격을 갖고 있어야 한다. 국어교육의 고유한 목표로 설정했던 국어사용 능력의 신장은 국어교육을 다른 교과와 구별하는 요건이었다. 國語敎育學이란 國語敎育을 探究하는 學問이다. 앞에서 밝혔듯이 국어교육은 국어의 기능(function of language)을 사용하는 기능(skill)을 신장시키는 것이므로, 국어교육학은 국어의 기능을 사용하는 기능을 신장시키는 것과 관련된 모든 영역을 탐구하는 학문이다.

국어교육학은 '국어사용-교육-학'으로 분할하여 설명할 수 있는데, 이것은 국어교육학이 단순히 국어학, 교육학의 지배하에 있다는 뜻은 아니며, 교과의 지식 영역과 교육학 영역의 산술적 합도 아니다. 국어교육학은 이의 기초가 되는 다른 학문의 연구 결과와 상호 영향을 주고 받을 인접 학문의 연구 결과를 활용하게 되므로 間學

間的인 성격을 갖는다. 그러나 다른 학문과의 관련성이 국어교육학의 독자적인 학문적 성격을 대신할 수는 없다. 국어교육학이 연구를 거듭할수록 다른 학문의 성과에 의해 지원을 받아야 하지만, 국어교육학은 그 나름대로의 학문적 성격을 갖출 수 있는 연구를 필요로 한다. 따라서 국어교육학은 間學間的 성격과 함께 학문으로서의 독자성을 갖는 二重的인 性格을 갖게 된다.

1. 研究 領域 設定의 方向

(1) 研究 領域 設定 모델

국어교육학의 研究 領域 設定과 국어교육의 目標는 상호 순환적인 것이어서 한번에 명확한 결론에 도달하기는 어렵다. 그러나 국어교육의 목표가 어느 정도 그 윤곽이 드러나면 그에 따른 국어교육학의 연구 영역도 설정할 수 있게 된다. 앞에서 밝힌 바와 같이 국어교육은 '언어의 기능을 사용하는 기능을 신장시키는 것'이므로, 이것을 중심으로 국어교육학의 연구 영역 설정의 방향을 잡을 수 있겠다.

언어 교육을 연구할 경우 다루어야 할 것이 무엇인지를 연구한 것으로는 Corder, S.P. (1973)이 주목된다. 그는 다음과 같은 표로 언어 교육의 연구 영역과 양상을 제시하고 있다.¹⁵⁾

Hierarchy of planning functions in the total language-teaching operation

Level 1	Political	Government	Whether, what language, whom to teach
Level 2	Linguistic, Sociolinguistic	Applied linguist	What to teach, when to teach, how much to teach
Level 3	Psycholinguistic, Pedagogic	Classroom teacher	How to teach

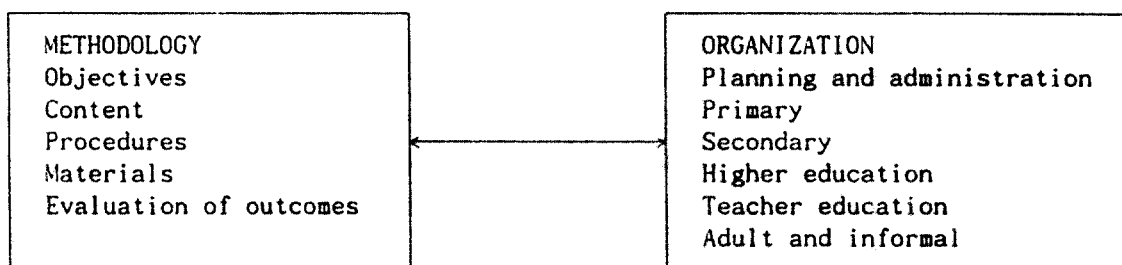
이 표에서 Level에 따라 관여하는 이론적 배경이 다르고 수행하는 사람, 혹은 기관이 다르지만, 표 우측에 보이는 항목들은 언어교육학의 결과에 의해 결정될 수 있는 것임을 확인할 수 있다. 따라서 國語教育學은 위 표의 우측에 있는 항목들에 대한 연구를 하는 것이라고 볼 수 있다. 그러나 이 표는 매우 일반적인 것이어서 국어교육학의 연구 영역을 설정하는 자료로 활용하기에는 무리가 따른다. 국어교육학의 연구 영역

15) Corder, S.P. (1973), p.13.

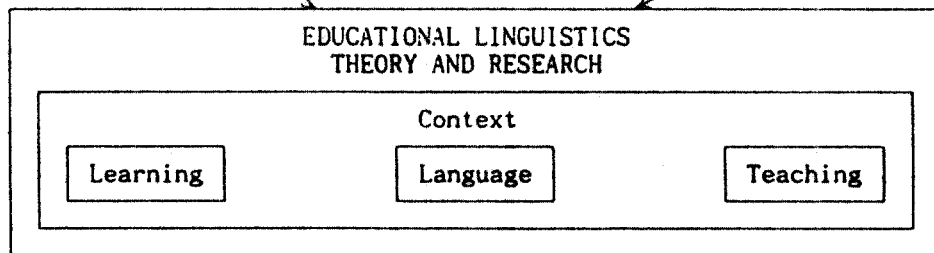
설정의 기준을 제공할 수 있는, 더 구체적인 언어교육 모델로 Stern, H.H.(1983)의 것을 들 수 있다. 그는 이론 개발을 위한 개념적인 틀과 기존의 이론을 해석하고 평가하기 위한 범주와 기준을 제공하고, 계획과 실천을 위한 필수적인 개념화와 연구의 방향을 제시하기 위해서 모델을 만들었다.

Stern, H.H. 이 제시하는 언어교수의 일반 모델은 다음과 같다.¹⁶⁾

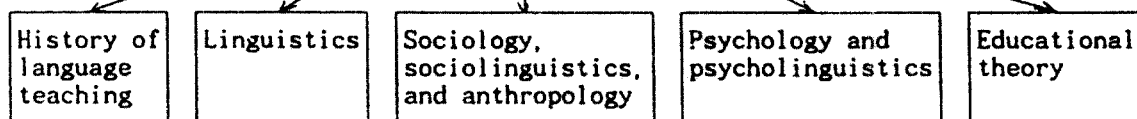
<Level 1: Practice>



<Level 2: Interlevel>



<Level 3: Foundations>



A general model for second language teaching

이 모델에서 主要 概念은 Level 2에 제시되어 있는 네 가지 이다. 즉 언어의 본질을 연구하는 言語(language), 학습의 본질과 학습자관에 대하여 연구를 하는 學習(Learning), 교사와 교수관에 대하여 연구를 하는 教授(Teaching), 사회, 문화, 정치

16) Stern, H.H.(1983). p.44.

적 맥락과 교육적 환경 및 언어교육의 배경에 대하여 연구하는 脈絡(Context)이다.

사실 이 모델은 제 2 언어 교수를 위한 것인데, 제 1 언어를 위한 교수 모델로 수용하는데 문제가 없다. 제 1 언어와 제 2 언어의 구별은 분명하지만, 교육적인 측면에서 볼 때 제 1 언어를 교수하는 것과 제 2 언어를 교수하는 것이 확연히 다르다는 어떠한 증거도 없으며, 이들 두 가지 교수에서 고려해야 할 사항은 공통된다고 할 수 있으므로 위의 모델을 제 1 언어교수의 모델로 받아들일 수가 있는 것이다. 언어교수는 제 1 언어이든 제 2 언어이든 언어, 학습, 교수, 맥락의 네 요소를 모두 고려해야 하기 때문이다.

Stern, H.H.은 위의 모델에서 보듯이, Level 1,2,3 영역을 설정한 후 각 단계가 언어교육의 영역과 관계가 있음을 예를 들어 설명하였다. 언어학습의 연령을 얼마나 낮출 수 있는가의 문제는 Level 3(METHODOLOGY AND ORGANIZATION)에서 다루어야 하고, 학생의 심리적, 생물학적, 신경학적 발달은 Level 1에서 다루어야 하며, 여타의 것은 Level 2에서 다루어야 한다는 것이다.

(2) 教育言語學의 可能性

위의 모델에서는 Level 2가 언어교수 모델의 핵심이라는 것을 확인할 수 있다. 언어교수에 관계되는 네 가지 핵심 요소들을 연구하는 학문으로서 教育言語學(EDUCATIONAL LINGUISTICS)을 설정하고 그것이 다른 학문을 기반으로 하여 교육의 실체에 이르는 중간 단계라는 것을 명시하고 있다. 이 점에 대해서는 Widdowson, H.G.도 이론과 실제의 관계에 대하여 언급하면서 다음과 같이 교육언어학의 중요성을 주장하고 있다.

"The applied linguist does not always have to wait, indeed, he cannot always wait, for the linguist to provide him with something to apply. He may follow his own path towards pedagogic application once the theorist has given a hint of the general direction. He may even, on the way, discover a direction or two which the theoretical linguist might himself explore with profit."¹⁷⁾

17) Widdowson, H.G.(1979), p.100.

教育言語學과 應用言語學은 그 포괄 범위가 다르다. 應用言語學은 언어교육 이외의 영역을 포함하고 있으며, 그 용어 또한 言語學을 應用한다는 의미가 함축되어 있다. 그러나 教育言語學은 언어학을 응용하는 차원의 학문이 아니다. Widdowson이 사용한 '應用言語學者'라는 용어는 의미상 '教育言語學者'이다. 이러한 용어의 개념은 教育言語學이 教育社會言語學, 教育心理言語學 등으로 확장될 수 있는 가능성을 열어

教育言語學은 教育社會學, 教育心理學 등과 같이 하나의 학문으로 자리할 수 있을 것이다. 교육언어학을 광의의 언어학 속에 포함시켜 하위 학문으로 설정하려는 시도도 있을 수 있으나, 학문의 일반적 경향으로 볼 때 이같은 시도는 가치가 없는 것으로 본다. 교육언어학은 언어학과 관심 영역이 다르기 때문이다. 즉 언어학은 언어에 대한 연구와 記述을 중심으로 하는 반면, 教育言語學은 언어습득, 혹은 언어학습에 대한 연구를 중심으로 하는 것이기 때문이다. Spolsky, B. (1978)에 따르면 교육언어학자는 언어 발달의 정상적인 과정, 개인이 가지고 있는 다양성의 범위 안에서 개인의 의사소통 능력의 발달의 차이가 생기는 요인 및 교육체계에서 이들 요인의 통제 가능성 등을 탐구한다.

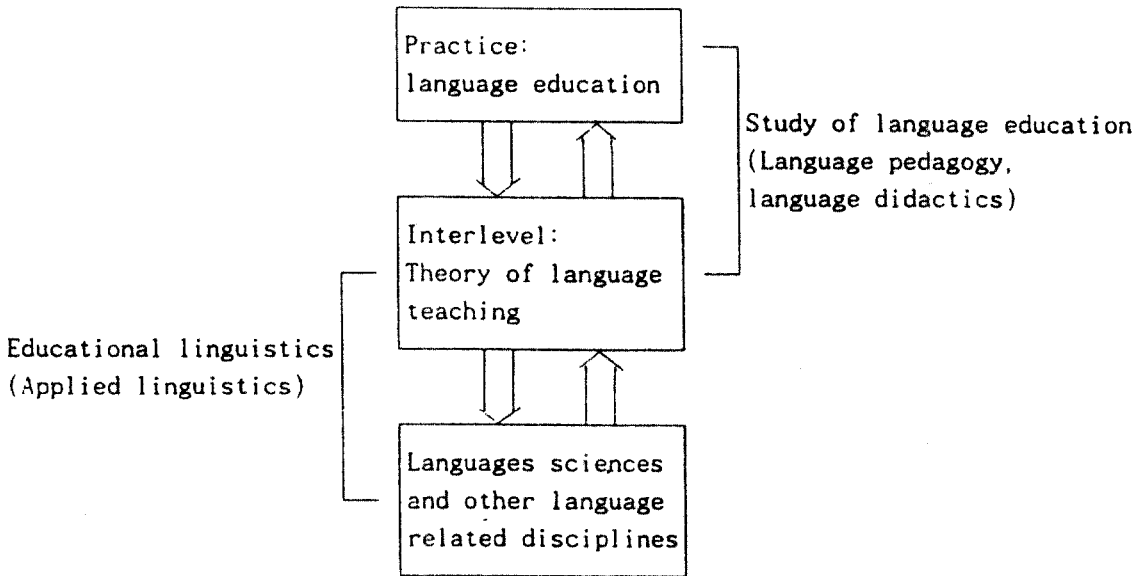
3장에서 살펴 본 교과교육학 구성 요소 모형이 Stern, H.H.의 모델에서 Level 3의 METHODOLOGY와 일치하고 있다는 점은 주목할만하다. 이미 언급한 바 있지만, 교과교육학의 구성요소 모형은 教科教育學의 범위를 지나치게 좁게 설정하는 문제를 갖고 있음을 지적하였는데, Stern, H.H.의 모델에서 그 근거를 찾을 수 있다. 일반적으로 교과교육학이라고 하면, 國語教育學도 예외가 아닌데, 위 모델의 Level 3만을 뜻하는 것으로 영역을 제한하고 있다. 그러나 교과교육학이 학문으로서의 영역을 확보하기 위해서는 Level 1, 2, 3을 모두 포괄해야 한다는 것은 분명하다. Level 3은 교육의 실제적인 측면만을 다루는 것이기 때문이다. 이 때 문제가 되는 것은 Level 1의 포괄가능성이다. Level 2, 3이 국어교육학의 연구 영역 설정의 방향을 제시한 것이라는 데에는 별 무리가 없으나 Level 1이 어떻게 국어교육학에 포괄되는지 분명하지가 않기 때문이다.

그러나 이점은 국어교육학의 정립에 매우 중요한 것이다. 언어학과 언어교육의 관계에 대한 논의를 예로 들면, 언어교육에 대한 연구에서 언어학은 그 연구 결과를 언어교육의 내용으로 제공한다고 주장했었다. 그러나 언어를 언어학적 입장에서 연구하는 것과 언어교육의 입장에서 연구하는 것은 접근 방법이 다를 뿐 아니라 연구 결과도 다를 수밖에 없다. 언어를 심리적인 측면에서 연구하는 것이 심리언어학으로서 그 독자성을 갖고 있으며, 언어를 사회적인 측면에서 연구하는 것이 사회언어학으로서 그 독자성으로 갖고 있듯이 언어를 언어교육의 측면에서 연구하는 것이 (언어)교육언어학으로서 독자성을 갖는 것은 당연하다. 즉 국어교육의 내용을 제공하는 기반 학문은 이제 언어학이 아니라 교육언어학이어야 한다. 따라서 교육언어학은 제반 언어과학을 포괄하면서 그 일부가 되는 것이다.

이점 역시 Stern, H.H.에게서 상당한 지지를 받을 수 있다.¹⁸⁾

준다.

18) Stern, H.H. (1983), p. 520.



The relationship of educational linguistics
to the study of language education

Level 1에 제시되어 있는 학문들은 이미 학문의 독립성을 확보한 것들이지만, 언어교육과 관련하여 생각할 때 그 학문의 결과들이 그대로 언어교육에 사용되는 것이 아니라 '언어교육적 여과장치'를 거쳐서 사용이 되는 것이다. 사회언어학, 심리언어학, 교육이론 등의 영역은 그 자체로서 가치를 갖되, 言語教育과의 상호관계를 고려한다면 접근의 방식은 달라질 수밖에 없다. 즉 이들 학문의 탐구 대상은 어떤 경우에도 동일한 것이지만 언어교육적 입장에서 접근하는 것과 그외의 다른 입장에서 접근하는 것은 탐구의 성질이 다르고, 그 결과 역시 다르기 때문이다.

이것은 사회적인 측면에서 언어를 연구하는 것이 사회언어학으로, 심리적인 측면에서 언어를 연구하는 것이 심리언어학으로 정립되듯이, 언어교육의 측면에서 연구를 하게 되면 학문으로서의 독립 여부는 차치하고라도 教育社會言語學 (Educational sociolinguistics), 教育心理言語學 (Educational psycholinguistics)과 같은 教育言語學의 하위 영역을 상정할 수 있을 것이다. 즉 앞의 도표에서 Level 1에 있는 학문들은 그 독자성을 인정하고 그 연구 결과를 언어교육에 원용하되, 언어교육과 밀접한 관련이 있는 연구 분야는 그들 학문의 연구 결과를 기다리지 말고 언어교육의 입장에서 연구하여야 한다. 그리고 언어교육에서 연구하여할 영역임에도 불구하고 다른 학문의 연구에 의존하였던 제 영역은 이제 교육언어학에서 연구하여야 한다.

2. 研究 領域 設定 試案

國語教育學의 研究 領域을 설정하려는 노력은 국어교육학이 학문으로 정립되기 위한 기본적인 조건을 충족시키고자 하는 것이다. 이미 앞에서도 언급하였듯이 학문으로서의 자리를 확고히 하기 위해서는 獨自的인 研究 領域이 있어야만 하기 때문이다. 그러나 국어교육학의 경우 아직 그 방향을 제시하는 것만도 적지 않은 무리가 따르는 것이어서 국어교육학의 연구 영역을 설정한다는 것은 더욱 어려운 일일 수밖에 없다. 그렇다고 해도 앞장에서 국어교육학 정립을 위한 연구 영역 설정의 방향을 제시했으므로 그것을 기준으로 하여 연구 영역을 설정하는 시안을 제시하는 것은 그 나름대로 가치가 있을 것이다.

국어교육학의 개념을 이제까지와는 달리 매우 폭넓게 규정하였기 때문에 연구 영역을 설정하는데 적지 않은 어려움이 있다. 국어교육학이란 국어교육과 관련된 모든 것을 탐구하는 학문이라는 정의에 따르면 국어교육학이 다루어야 할 요소들이 매우 많아지고, 그것들은 서로 이질적인 것들이어서 체계화가 용이하지 않은 것이다. 그러나 체계화되지 않은 연구 영역이란 단순히 탐구할 대상을 나열한 것에 불과할 것이고, 그것은 학문으로서의 성립에 장애를 초래하게 될 것이다. 따라서 여기에서는 국어교육학의 研究 領域을 나열하는데 그치지 않고 그 특성을 고려하여 體系化의 可能性을 검토할 것이다.

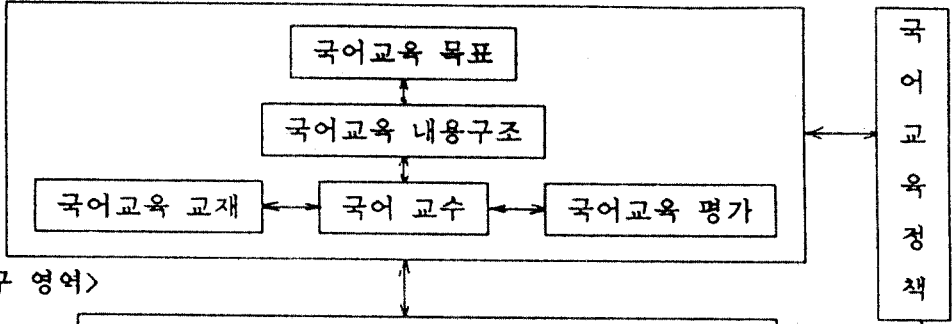
國語教育學의 研究 領域은 교과교육으로서의 국어과교육을 포함하는 국어교육에 대한 학문적 연구 분야를 지칭하는 것이므로 연구 영역을 교과와 관련하여 세 가지 차원으로 나눌 수 있다. 즉 國語教育學의 모든 연구 영역은 궁극적으로 國語教育의 목표를 달성하는데 도움이 되는 것이어야 하므로 각 연구 영역의 연구 결과가 教育에 適用되는 정도에 따라 다음과 같이 나눌 수 있다.¹⁹⁾

1. 기초 연구 영역
2. 중간 연구 영역
3. 실제 연구 영역

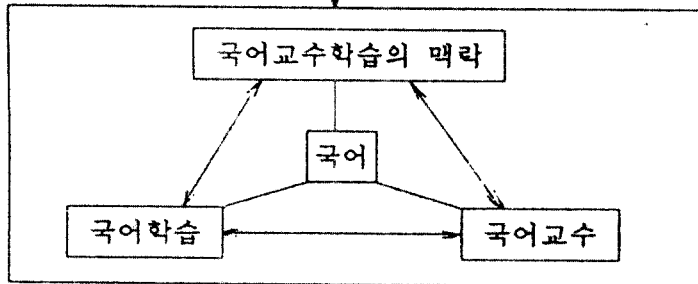
이러한 연구 영역은 다음과 같이 도표화할 수 있다.

19) 이러한 구분은 教育에의 適用 程度에 근거한 것이므로 國語教育에서의 重要性의 정도를 나타내지는 않는다. 용어상의 문제가 없지 않으나 '核心'이라는 용어는 基礎 研究 領域과 實際 研究 領域을 媒介하는 의미도 갖고 있고, 두 영역과 매우 밀접한 관련이 있기 때문에 사용하였다. 그러나 이들 모두에 대해 筆者는 國語教育學의 연구 영역으로서 각각 獨自的인 價値를 인정하고 있다.

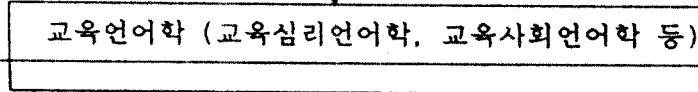
<실제 연구 영역>



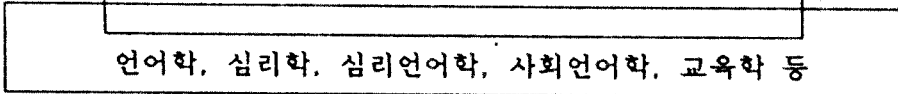
<중간 연구 영역>



<기초 연구 영역>



<기반 학문>



위의 도표에서 보는 바와 같이 국어교육학은 여러 가지 영역을 연구해야 한다. 기초 연구 영역은 기반 학문(또는 인접 학문)과 밀접한 관련이 있으며, 어떤 부분은 기반 학문의 연구 영역과 겹치거나 그 일부가 되기도 한다. (도표에서도 중복되는 부분이 있도록 그려져 있다.) 그러나 이것은 점차 국어교육학의 고유영역으로 정착될 것이다.

종래에는 실제 연구 영역이 국어교육학이 연구해야 할 유일한 영역으로 생각하기도 했다. 그러나 이것은 교과교육으로서의 국어과교육을 전제로 한 생각이다. 그 영역을 교과교육이 아니라 국어교육 전반으로 확대할 경우 국어교육학이 연구해야 할 영역은 실제 연구 영역에 국한되지 않음을 알 수 있다. 그리고 국어교육학의 학문적 정립을 위해서는 중간 연구 영역이 매우 중요한 것임을 알 수 있다. 이 영역은 실제 연구 영역에 대한 이론적 접근을 가능하게 한다. 과거의 국어교육이 일관성이 없이 진행된 이유가 바로 이 중간 연구 영역에 대한 연구 결과가 축적되지 못했기 때문이다.

도표에서 보이는 선은 구조화를 의미한다. 즉 단순한 나열이 아니라 상호 밀접한

관련이 있음을 보여주는 것이다. 그리고 화살표는 영향을 미치는 방향을 나타낸다. 화살표가 양방향으로 되어 있는 것은 상호 영향을 주고 받는 것임을 의미한다. 도표의 우측 상단에 보이는 '국어교육정책'은 이것을 보여주는 예이다. 실선은 영향이 직접적임을 나타내고 점선은 영향이 간접적임을 나타낸다.

이와 같은 구분은 체계화를 위한 시도일 뿐 실제로는 이들 영역이 확연히 구분되는 것은 아니다. 기초 연구 영역에 대한 연구는 중간 연구 영역에 대한 연구와 밀접한 관련이 있을 뿐 아니라, 둘 중 어느 영역에 속하는지 불분명한 것에 대한 연구도 양쪽에서 진행하게 될 것이다. 이점은 중간 연구 영역과 실제 연구 영역의 관계에서도 마찬가지이다. 그러나 이러한 구분은 국어교육학의 학문적 성격을 명확하게 하고, 연구해야 할 과제를 밝히는데 유용할 것이다.

(1) 基礎 研究 領域

이 영역은 국어교육의 실시와 국어교육학의 독자적인 연구 영역 확보에 필수적인 資料를 提供하는 영역을 말한다. 본래 독립적인 학문으로 이미 정립된 기존의 학문들과 매우 밀접한 관련이 있어서 국어교육학에서 제외되어야 할 것으로 생각되기도 하지만, 앞장에서 밝힌 바와 같이 기존의 학문으로서 학자들의 연구 결과에 의존하기 보다는 國語教育의 立場에서 접근하여 연구 결과를 축적해야만 국어교육에 도움이 될 수 있는 영역을 말한다. 이제까지는 기존 학문의 연구 결과를 원용하여왔으나, 國語教育學의 學問的 定立과 國語教育의 正常化를 위해서는 반드시 연구되어야 할 과제들에 대한 연구를 하는 영역이다. 앞에서 언급한 바 있는 教育言語學, 教育社會言語學, 教育心理言語學 등의 연구 영역이다. 국어교육학의 연구 결과가 축적되고 국어교육학에 대한 인식이 변화함에 따라 기초 연구 영역은 교육언어학의 하위 영역이 아니라 독립적인 학문으로서의 성격을 갖게 될 것이다. 그리고 현재 국어교육학에서의 연구 경향의 변화를 주도하는 역할을 할 것이다. 국어교육학의 다른 연구 영역이 바로 이 영역의 연구 결과를 기반으로 하여 연구될 수 있는 것이므로, 이 영역에서는 다음과 같은 것과 관련된 하위 영역이 설정될 수 있을 것이다.

- ① 국어의 습득과 발달
- ② 국어의 기능과 용법
- ③ 국어의 본질 및 사회, 문화와의 관계
- ④ 표현과 이해의 사고 과정
- ⑤ 국어의 특성

(2) 中間 研究 領域

이 연구 영역은 Stern, H.H.(1983)이 제시한 언어교수의 일반 모델에서 Level 2에 해당하는 것이다. 教育言語學의 분야로서 이론과 실재를 함께 다루는 영역이다. 언어교육과 관련된 네 가지 요소를 중심으로 연구를 진행할 수 있다. 즉 言語, 教授, 學習, 脈絡이 그것이다. 이 네 가지 요소는 국어교육을 비롯한 모든 언어교수에서 중간적인 것으로 언어교육에 대한 연구에서 결코 제외될 수 없으며 실제적인 언어교육을 위한 중요한 자료가 되는 것이다. 기초 연구 영역의 연구 결과가 아무리 유용한 것이라고 해도 中間 研究 領域에서 걸러지고 재조직화되지 않으면 실제 교실에서의 국어교육에는 아무런 도움이 되지 못한다. 따라서 이 단계에서의 연구는 이론적인 경향이 강한 기초 연구 영역의 결과를 실제 교육에서의 적용을 용이하게 하기 위하여 양자를 媒介하고 調整하는 것이다.

이 영역은 교수학습되는 언어, 즉 국어를 중심으로 하여 세 가지가 연관되어 있다. 언어교육은 언어교수와 언어학습 및 언어가 교수학습되는 맥락이 관련되는 것이기 때문이다. 따라서 언어는 언어교수와 언어학습 및 언어교수학습의 맥락과 각기 관련을 갖게 되며, 이들 상호간에도 관련을 맺게 된다. 국어교육학의 중간 연구 영역은 언어교수, 언어학습, 언어교수학습의 맥락 및 언어를 연구하는 것 뿐 아니라 이들간의 관계도 연구하는 것이다. 따라서 개략적으로는 다음과 같은 연구 영역을 제시하지만, 이들 영역은 다시 하위 영역으로 나누어질 수 있을 것이다.

- ① 국어 교사와 교수
- ② 국어 학습자와 국어 학습 과정
- ③ 국어 교수 학습의 환경적 맥락
- ④ 국어에 대한 교육적 記述

(3) 實際 研究 領域

이 영역은 실제 教室에서의 수업과 관련된 영역을 연구하는 것이다. 기초 연구 영역과 중간 연구 영역에서의 연구 결과들이 教室 教師(classroom teacher)에 의해 수행되도록 하기 위한 것인데, 크게 둘로 나누어 생각할 수 있다. 하나는 교실에서의 授業이고 다른 하나는 교실에서의 수업에 영향을 미치는 教育 政策과 관련된 것이다.

먼저 교실에서의 授業과 관련하여 국어교육학이 연구 영역으로 설정할 수 있는 것은 이미 앞에서 살펴본 바 있는 한국교원대학교의 교과교육학 구성요소 모형과 Stern, H.H.(1983)이 제시한 언어교수의 일반 모델에서의 Level 3 METHODOLOGY에서 찾

을 수 있다.

- ① 국어교육의 목표
- ② 국어교육의 내용구조
- ③ 국어교수(교수방법론)
- ④ 국어교육 교재
- ⑤ 국어교육 평가

그러나 이들이 관계를 맺는 양상은 다른 시각으로 보아야 한다. 국어교육의 교재와 국어교육의 평가는 국어교수를 중심으로 이루어지는 것으로서, 국어교육의 목표에 의해 제한되며 동시에 국어교육의 목표를 지향한다. 국어교육의 내용 구조는 중간 연구 영역의 연구 결과로 얻어지는데, 국어교육의 목표와 국어교수, 국어교육 교재, 국어교육 평가를 매개한다. 이 영역 역시 다섯 영역에 대한 연구와 이들 상호간의 관계에 대한 연구를 중심으로 하위 분류될 수 있을 것이다.

다음으로 國語教育政策은 국어교육의 방향과 교육 시기의 결정, 각급학교의 국어교육의 성격과 학교급간의 관계 등을 연구하는 것인데 다음과 같은 것들의 하위 영역들을 설정할 수 있다.

- ① 국어교육정책
- ② 국어교육과정

이 영역은 기반 학문의 연구 결과와 기초 연구 영역의 연구 결과 및 중간 연구 영역의 연구 결과에 의해 영향을 받는다. 그리고 교실 수업을 연구하는 영역과는 상호 영향을 주고 받는 관계에 있다.

V. 結 論

國語教育學이 학문으로서 定立되기 위해서는 다른 학문과 구별되는 독자적인 연구영역을 가져야 한다. 그러나 현재와 같이 국어교육에 대한 논의가 하나의 지향점을 갖지 못하고 방황하고 있다는 것은 국어교육의 장래를 위해 바람직하지 못하다. 국어교육학을 학문으로 정립하기 위해서는 다음과 같은 방향으로 나아가야 한다.

1. 國語教育과 文學教育, 國語科教育에 대한 논의에 새로운 정의가 필요하다. 종래에는 국어교육에 문학교육을 포괄시킬 것인지 여부를 놓고 학자들간에 논란이 있었

으나 아직도 문제는 상존하고 있다. 이것은 국어과교육에 대한 개념의 혼란에서 생긴 것이다. 國語科教育은 국어교육의 敎科名이 아니라 국어교육을 그 일부로 포괄하는 교과명으로 인식해야 한다. 즉 國語科教育에는 國語敎育과 文學敎育이 포괄된다고 보는 것이다. 이것은 문학교육이 현실적으로 독립교과로 설정될 가능성의 없는 상황에서 전통적으로 국어과에서 다루어 온 두 가지 내용을 함께 포괄하는 방법이 된다.

2. 그러나 國語敎育과 文學敎育은 확연히 구분되는 것이다. 國語敎育은 국어사용 능력의 신장을 궁극적 목표로 하는 것인데, 여기에서 '國語'란 '국어의 機能(function of language)'을 이르는 것이다. 따라서 국어의 기능을 잘 사용하도록 가르치는 국어교육에는 문학교육이 포함될 수 없다. 文學敎育은 언어의 기능 중 시적 기능을 주로 사용하는 것이지만 언어의 시적 기능이 곧 문학은 아니므로 문학은 국어교육에서 배제되어야 한다. 그리고 국어로 표현된 모든 것은 국어의 기능을 사용한 것이므로 그 내용과 관계 없이 국어교육의 자료가 될 수 있다.

3. 敎科敎育學은 敎師敎育을 위한 것에만 국한될 수 없다. 교과교육학은 교과교육과 관련된 모든 것을 연구하는 학문으로서 그 일부에 교사교육이라는 목표를 갖고 있을 뿐이다. 그리고 교과교육학은 다른 기초학문의 연구 결과를 단순히 종합하는 것이 아니라 독자적인 研究 領域을 갖고 있는 학문이다.

4. 敎科敎育學의 탐구 영역은 敎科目標論, 敎科의 內容構造, 敎科敎授論, 敎科敎材論, 敎科評價論 등 다섯 영역에 국한되는 것이 아니다. 교과교육학은 교과교육과 관련된 모든 분야를 연구하는 것이므로 그 연구 영역을 확대해야 한다.

5. 國語敎育學을 위해서는 敎育言語學(Educational linguistics)이 필요하다. 이것은 단순히 언어학을 교육에 적용하는 것이 아니라 국어교육을 위한 기초 학문의 연구 결과를 통합하고, 국어교육의 관점에서 기초 학문의 연구 영역에 접근하는 것을 포함한다. 敎育社會言語學, 敎育心理言語學과 같은 하위 영역을 상정할 수 있을 것이다.

6. 國語敎育學은 매우 다양한 연구 영역을 갖고 있다. 이것을 차례로 나열하는 것은 학문으로서의 갖추어야 할 요건을 만족시키지 못하는 것이다. 따라서 국어교육학의 연구 영역을 체계화할 필요가 있다. 그러나 이들 영역은 시안의 한계를 벗어나지 못하고 있다. 학문으로서의 국어교육학의 정립 방향이 이제사 논의되기 시작했기 때문이다.

그러나 국어교육학 정립 방향을 기반으로 하여 연구 영역 설정 시안을 제시한다. 그것은 연구 영역의 특성과 실제 교육에의 적용 정도를 기준으로 한 것이다. 국어교육학의 연구 영역은 실제 교육에의 적용 정도가 낮은 것부터 基礎 研究 領域, 中間 研究 領域, 그리고 實際 研究 領域으로 나눌 수 있으며, 실제 연구 영역은 교실에서의 수업과 그에 영향을 미치는 교육정책을 중심으로 하위 분류될 수 있다.

< 參考 文獻 >

- 金大幸(1990), "國語 教育과 『言語 · 使用 · 教育』", 서울大學校 師大論叢 第40輯.
- 김수업(1984), "교육과정(국어과)의 내용 · 영역에 대하여", 모국어교육 제2호,
모국어교육학회
- 丘仁煥 外(1988), 文學教育論, 三知院.
- 盧命完(1988), 國語教育論, 한샘.
- 盧命完 外(1988), 國語科教育論, 甲乙出版社.
- 孫英愛(1986), "국어과교육의 성격과 내용체계," 先濟語文14 · 15, 서울大學校
師範大學 國語教育科.
- 尹希苑(1985), "國語科教育論의 한 模型," 敎員教育 1권1호, 韓國敎員大學校.
- 이대규(1990), "국어교육의 목표와 내용", 『국어교육 개선 방안 연구』, 서울대학교
사범대학 국어교육과.
- 李敦熙(1987), "敎科教育學의 性格과 課題," 서울大學校 師大論叢 第34集.
- 李庸周(1989), "國語教育의 根本的 改革에 관한 研究," 서울大學校 師大論叢 第39集.
- 鄭世九(1988), "韓國社會科教育學 定立의 方向," 서울大學校 師大論叢 第36集.
- 鄭泰範(1985), "敎科教育學의 概念的 模型," 敎員教育 1권1호, 韓國敎員大學校.
- 車京守(1987), "大學院 敎科教育의 本質과 發展課題," 서울大學校 師大論叢 第34集.
- Jakobson, R. (1960), "언어학과 시학", 니콜라 뤼베 편, 권재일 역,
『일반언어학 이론』, 민음社.
- Corder, S.P. (1973), *Introducing Applied Linguistics*, Penguin Books.
- Halliday, M.A.K. et al. (1964), *The Linguistic Sciences and Language Teaching*,
Longmans.
- Leech, G. (1981), *Semantics*, Penguin Books.
- Spolsky, B. (1978), *Educational Linguistics : An Introduction*, Newbury House.
- Stern, H.H. (1983), *Fundamental Concepts of Language Teaching*, Oxford University
Press.
- Widdowson, H.G. (1979), *Explorations in Applied Linguistics*, Oxford University
Press.
- Widdowson, H.G. (1984), *Explorations in Applied Linguistics 2*, Oxford University
Press.
- Yoon, H-W. (1987), "In and around the Teaching of Language as a School Subject,"
Language Research, Vol. 23.