

한국어교육학회(제273회) · 국어교육학회(제50회)
공동 학술대회 자료집(Ⅰ)

국어 교사 양성 과정의 점검과 개선 모색

일시 || 2012년 4월 21일(토) 10:00 - 4월 22일(일) 12:30

장소 || 영남대학교 제2과학관(129호) / 제1과학관(302,304,307호)

주관 || 한국어교육학회, 국어교육학회,
영남대학교대학원 외국어로서의 한국어교육학과

후원 || 한국교원단체총연합회, 한국독서논술평가연구회,
(주)미래엔, 한국학술정보(주)

한국어교육학회 | 국어교육학회

[발표 일정]

- 진행 일정 (I 부-한국어교육학회 개인발표 및 공동 워크숍/주제발표, 4월 21일, 土)

시간	진행 내용	
10:00-10:30	등록 (제2과학관) *오후 등록은 제1과학관에서 진행	
	개인발표 분과-1 <제2과학관 302호> 국어과 교육의 통합과 소통 사회: 김혜정(경북대)	개인발표 분과-2 <제2과학관 302호> 국어과 교육에서의 언어와 표현 사회: 박용찬(대구대)
10:30-11:00	내러티브를 활용한 핵심 역량 중심의 국어과 창의·인성 수업모델 개발 연구 *발표: 조고은 외(서울대) *토론: 노정(점촌고)	중학교 국어교과서 날개 어휘 선정 및 뜻풀이 방식의 문제 *발표: 윤구희(고려대) *토론: 김수정(영남대)
11:00-11:30	서사 텍스트 해석의 소통 교육 연구: 이문열의 《선택》에 대한 문학 토론을 중심으로 *발표: 이인화(서울대) *토론: 류동규(경북대)	온라인 게임을 활용한 글쓰기·말하기 교육 프로그램이 언어 표현 및 게임 중독 치료에 미치는 효과 *발표: 김평원(평가원) *토론: 김성하(상모고)
11:30-12:00	국어과 통합교육 개선 방안 연구: 텍스트 수용-생산 과정을 중심으로 *발표: 김종률(안동대) *토론: 오상현(성화여고)	일본어와 한국어의 오노마토펜 비교 연구 *발표: 김수정(獨協大) *토론: 이순형(경북대)
12:00-13:00	점심식사	
제1과학관 강당 (129호) 전체 워크숍 및 기초발표/주제발표		
13:00-14:00	(워크숍) 수업 비평을 통한 국어 수업 전문성 신장 *발표: 정재찬(한양대)	
14:00-14:10	중간 휴식	
	기초발표 사회: 신승용(영남대)	
14:10-14:50	(기초발표) 국어 교사상과 국어 교사 양성 과정에 대한 사회적 요구 *발표: 윤여탁(서울대, 한국어교육학회장)	
14:50-15:00	중간 휴식	
	주제발표 : 국어 교사 양성 과정의 점검과 개선 모색	
	1부 사회: 최미숙(상명대)	
15:00-15:40	(주제발표1) 초등 국어교육의 특성과 초등교원 양성대학 국어 교과과정의 정합성 고찰 *발표: 이경화(교원대) *토론: 임천택(부산교대)	
15:40-16:20	(주제발표2) 사범대 국어교육과의 미래와 전공 교육 과정 *발표: 김성진(대구대) *토론: 김명순(부산대)	
16:20-16:30	중간 휴식	
	2부 사회: 김정우(이화여대)	
16:30-17:10	(주제발표3) 다문화적 한국어 교수 역량 강화를 위한 초등 교사 양성 및 커리큘럼 개발 방향 *발표: 원진숙(서울교대) *토론: 이미향(영남대)	
17:10-17:50	(주제발표4) 국어과 교사를 위한 교원 연수 프로그램의 점검 : 1급 정교사 자격 연수 프로그램을 중심으로 *발표: 정정순(영남대) *토론: 공현주(경북교육청)	

● 진행 일정(Ⅱ부-국어교육학회 개인발표, 4월 22일, 日)

시간	진행 내용		
개인발표1 (제2과학관 302호)			
09:30-09:50	어휘력 평가영역 설정 기준에 대한 연구 *발표: 최운선(장안대)		
09:50-10:05	국어교육학회 학문후속세대양성 중간보고(수원대, 인하대, 한양대 연합팀) *발표: 김시정(한양대 박사과정)		
10:05-10:20	국어교육학회 번역 지원 대상자 중간보고(이화여대, 광주교대, 한국교원대 공동연구팀) *발표: 이소라(이화여대 박사과정)		
개인발표2			
	제1분과 (제2과학관 302호)	제2분과 (제2과학관 304호)	제3분과 (제2과학관 307호)
	문학 교육의 이론과 실제 *좌장: 노지승(경남대) *강평: 백순철(대구대)	기능 교육의 이론과 실제 *좌장: 신호철(경기대) *강평: 박정진(가톨릭대)	한국어 교육의 이론과 실제 *좌장: 김대희(원광대) *강평: 김명광(대구대)
10:30-11:00	소설 읽기 교육의 줄거리 제시 방안 연구: 질적 축약을 통한 텍스트 재구조화를 중심으로 *발표: 마운용(수원대) *토론: 박경숙(인천남동고)	교사의 '국어수업 어려움' 유형에 따른 교사교육 개선 방안 *발표: 김주영(고려대) *토론: 박창균(대구교대)	문학작품의 재귀번역 텍스트를 통한 한국어 교육 연구: 중국어 모어 사용자를 대상으로 *발표: 한옥순(수원대) *토론: 오지혜(배재대)
11:00-11:30	문법지식을 활용한 시 감상방법연구: 문학과 문법의 통합과 관련하여 *발표: 최병해(영남대) *토론: 나정연(이규백고려대)	작문활동에서 동료 피드백 유형별 타당도 및 수용도 *발표: 서영진(부산대) *토론: 이영호(서울대)	한국어 교육을 위한 한국어 요청 화행 유형 연구: 초급 교재를 중심으로 *발표: 김혜련(부산대) *토론: 조용준(인하대)
11:30-12:00	고전소설의 작중 인물 비평 교육 연구: 소설의 인물 이해를 위한 이론적 검토 *발표: 이상일(공주교대) *토론: 정진석(서울대)	디지털 지식 기반 사회: 문식력 평가의 개선 방향 탐색: 국외 컴퓨터 기반 문식성 평가의 특징과 시사점을 중심으로 *발표: 기세령(고려대) *토론: 김지연(고려대)	한국어 고급 학습자를 위한 문화 수업 설계 *발표: 이현정(인하대) *토론: 이슬비(서울대)
12:00-12:30	각 분과별로 발표자, 토론자, 좌장, 강평자, 청중이 함께하는 공동 토의		

포스터 발표	
한글의 역사에 대한 교육내용 연구 - 국어생활사 관점에서	발표 : 김수정(영남대)
컴퓨터 기반 (한)국어 작문능력평가를 위한 기초 연구	발표 : 변경가(이화여대)
공공 문식성을 고려한 공공문서의 이독성 표준화 방안	발표 : 윤희성(이화여대)
초등교육으로서의 조선시대 서당 교육의 의의	발표 : 김수진(인하대)
교육과정에서 나타난 쓰기 평가 항목 분석	발표 : 김윤정(인하대)
작문 교재 학습활동의 사고영역 양상 분석 도구 연구	발표 : 김철희(인하대)
분석질문을 활용한 자기소개서 쓰기 지도 연구	발표 : 한연희(울산 대현고)

목차 (자료집 I)

◆ I 부 개인발표(1분과_한국어교육학회)

- ※ 내러티브를 활용한 핵심 역량 중심의 국어과 창의·인성 수업모델 개발 연구 1
박혜진·우신영·조고은·최영인(서울대학교)
- ※ 서사 텍스트 해석의 소통 교육 연구: 이문열의 《선택》에 대한 문학 토론을 중심으로 19
이인화(서울대학교)
- ※ 국어과 통합교육 개선 방안 연구: 텍스트 수용-생산 과정을 중심으로 43
김종률(안동대학교)

◆ I 부 개인발표(2분과_한국어교육학회)

- ※ 중학교 국어교과서 날개 어휘 선정 및 뜻풀이 방식의 문제 65
윤구희(고려대학교)
- ※ 온라인 게임을 활용한 글쓰기·말하기 교육 프로그램이
언어 표현 및 게임 중독 치료에 미치는 효과 89
김평원(한국교육과정평가원)
- ※ 한국어와 일본어의 오노마토피아(Onomatopoeia) 비교 연구 109
김수정(일본 獨協大學)

◆ I 부 워크숍 및 주제발표(공동)

- ※ [전체 워크숍] 수업 비평을 통한 국어 수업 전문성 신장 119
정재찬(한양대학교)
- ※ [기조발표] 국어 교사상과 국어 교사 양성에 대한 사회적 요구 131
윤여탁(서울대학교)
- ※ [주제발표1] 초등국어교육의 특성과 초등교원 양성대학 국어 교과과정의 정합성 고찰 149
이경화(한국교원대학교)
- ※ [주제발표2] 사범대 국어교육과의 미래와 전공 교육 과정 173
김성진(대구대학교)
- ※ [주제발표3] 다문화적 한국어 교수 역량 강화를 위한 초등 교사 양성 및 커리큘럼 개발 방향 189
원진숙(서울교육대학교)
- ※ [주제발표4] 국어과 교사를 위한 교원 연수 프로그램의 점검
: 1급 정교사 자격 연수 프로그램을 중심으로 211
정정순(영남대학교)

목차 (자료집 II)

◆ II부 개인발표1(국어교육학회)

- ※ 어휘력 평가 영역 설정 기준에 대한 연구 1
최운선(장안대학교)

◆ II부 개인발표2(1분과_국어교육학회)

- ※ 소설 읽기 교육의 줄거리 제시 방안 연구
: 질적 축약을 통한 텍스트 재구조화를 중심으로 29
마운용(수원대학교)
- ※ 문법 지식을 활용한 시 감상 방법 연구: 문학과 문법의 통합과 관련하여 49
최병해(영남대학교)
- ※ 고전소설의 작중 인물 비평 교육 연구: 소설의 인물 이해를 위한 이론적 검토 75
이상일(공주교육대학교)

◆ II부 개인발표2(2분과_국어교육학회)

- ※ 교사의 '국어수업 어려움'유형에 따른 교사교육 개선 방안 87
김주영(고려대학교)
- ※ 작문 활동에서 동료 피드백 유형별 타당도 및 수용도 105
서영진(부산대학교)
- ※ 디지털 지식기반사회: 문식성 평가의 개선 방향 탐색
- 국외 컴퓨터 기반 문식성 평가의 특징과 시사점 분석을 중심으로 125
기세령(고려대학교)

◆ II부 개인발표2(3분과_국어교육학회)

- ※ 문학 작품의 재귀 번역 텍스트를 통한 한국어 교육 연구
: 중국어 모어 사용자를 대상으로 135
한옥순(수원대학교)
- ※ 한국어 교육을 위한 한국어 요청 화행 유형 연구: 초급 교재를 중심으로 151
김혜련(부산대학교)
- ※ 한국어 고급 학습자를 위한 문화 수업 설계 171
이현정(인하대학교)

내러티브를 활용한 핵심 역량 중심의 국어과 창의·인성 수업모델 개발 연구*

박혜진·우신영·조고은·최영인(서울대학교)

<차 례>

- I. 서론
- II. 이론적 배경
- III. 내러티브 관점의 수업모델 설계
- IV. 내러티브 관점의 수업모델 설계의 실제
- V. 결론

I. 서론

창의·인성 교육은 정책 차원에서 각 학교급에 실천 요구가 선행된 후 이론적 정당화가 추진되었다는 점에서 그 실체와 교과 내적 논리를 타당하게 구명하기 쉽지 않다. 미래 사회의 인재가 갖추어야 할 핵심역량¹⁾으로 창의성과 인성이 강조되어야 한다는 선언이나 지향이 있을 뿐, ‘핵심역량 중심의 창의·인성 교육’의 개념조차 모호한 상태이다. 창의성과 인성이 통합될 수 있는 능력인지, 창의·인성 교육과 핵심역량이 어떤 관계에 있는지, 범교과 차원에서 그리고 국어과라는 개별 교과 차원에서 어떻게 접근해야 하는지에 대한 논의 즉, ‘핵심역량 중심의 창의·인성 교육’의 구체적 실천태는 막연하기만 하다.

따라서 본고에서는 창의성교육과 인성교육의 일반 원리가 서로 호응되도록 하여 그 연계성을 살리고자 한다. 국어과는 인간의 효율적이고 심미적인 언어적 의사소통 전반을 다루기 때문

* 본고는 2011년 한국과학창의재단 『핵심역량 중심의 창의·인성 교육 수업모델 개발 연구』 사업의 일환으로 작성되었음.

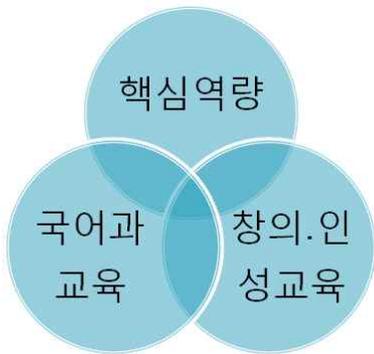
1) 본고에서 핵심역량의 개념은 OECD의 DeSeCo 프로젝트에 기반한다. DeSeCo 프로젝트에서는 인간의 역량 중 성공적인 삶을 영위하고 다가올 사회의 다양한 요구와 도전에 능동적으로 대처하기 위해 개발되어야 할 개인의 본질적인 능력의 개념으로서 크게 세 가지 범주로 구분하는데 '사회적으로 이질적인 집단과 상호작용하는 역량', '자율적으로 행동하는 역량', '도구를 상호적으로 사용하는 역량'이다. 이들 범주를 통해 '자아', '타인', '세계'라는 개인의 삶을 구성하는 큰 축을 중심으로 개인에게 요청되는 능력의 모습을 보여주고 있으며, 본고에서는 이를 '정체성', '소통', '의미구성'이라는 세 가지 축으로 설명하였다(II 장 참고).

에 상상력과 감수성, 지적인 추론이나 가치 판단, 비판적 사고, 타인에 대한 몰입이나 흥미 등 다양한 창의·인성 요소²⁾를 아우른다. 그렇기에 핵심역량 중심의 창의·인성교육을 실현할 수 있는 가능성이 매우 크다.

창의성교육과 인성교육의 연계는 정책적 요청이기도 하지만, 인간 행동의 통합성을 고려해 본다면 가능한 교육적 기획이기도 하다. 창의적 인재가 보편적으로 가진 다양한 특성들, 가령 세계와 타자를 향한 개방된 태도와 호기심, 애매모호함에 대한 견딜, 선입견이나 기계적 사고로부터의 탈피 등은 인성과 불가분의 관계에 있다. 흔히 창의성과 인성은 완전히 다른 능력이라고 보기 쉬우나, 창의적인 인재는 바람직한 인성을 갖춘 인재와 상당 부분 유사한 능력을 가진다. 창의성 교육이 서로 다른 개인들과 집단들 사이에 존재하는 다양한 관점에서 비롯된 다양한 사고를 인정하고 존중하는 태도를 기반으로 한다면 이는 분명히 인성 교육의 이상과도 부합하기 때문이다. 그리고 진정한 인성 교육은 자신과 타자의 차이를 인정하고(관용과 이해),

그 차이에 맞는 방식으로 반응하고 수용하는 태도(관계의 적합성)를 바탕으로 한다는 점에서 창의성과 인성은 결코 서로 다른 것이 아니다.

핵심역량 중심의 창의·인성 교육의 실천을 위해서는 핵심역량, 창의성교육과 인성교육, 국어과 교육의 공통분모를 탐색하여, 핵심역량 중심의 창의·인성 교육을 통해 도달해야 할 목표를 수립하는 과정이 선행되어야 한다. 나아가 그러한 목표를 실현할 수 있는 구체적인 수업모델 개발과



2) [표] 교과별로 중점적으로 다루어야 하는 창의·인성 요소, 박윤정(2011)

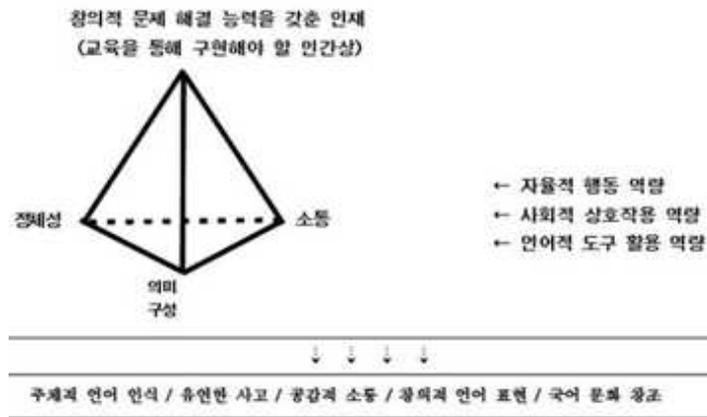
창의·인성요소	국어 교과		수학 교과		음악, 미술 교과	
	인성 요소	배려	4.90	약속	4.64	배려
	책임	4.74	공정	4.49	책임	4.40
	약속	4.67	책임	4.34	소유	4.32
창의 요소 (인지적)	비판적 사고	5.38	문제해결	5.56	상상력	5.22
	논리/분석적 사고	5.32	논리/분석적 사고	5.39	확산적 사고	4.94
	상상력	5.32	문제발견	5.39	시각화능력	4.61
창의 요소 (성향적)	감수성	5.25	끈기	5.23	즐거움	5.74
	다양성	5.11	열정	5.03	열정	5.65
	독창성	5.08	독창성	4.77	감수성	5.50
창의 요소 (동기적)	몰입	5.08	호기심	5.14	몰입	5.60
	흥미	4.98	흥미	4.95	흥미	5.45
	호기심	4.88	몰입	4.82	호기심	5.26

공유를 통해 교실 현장에 실제적인 영향을 줄 수 있어야 한다. 본고에서는 국어과 수업을 구조화하는 원리로서 내러티브에 주목하여, 내러티브를 중심으로 한 핵심역량 중심의 창의·인성 수업모델을 제안하고자 한다.

II. 이론적 배경

1. 핵심역량 중심의 창의·인성 교육을 위한 국어과 수업

본고는 핵심역량 중심의 국어과 창의·인성 교육 실행을 위한 수업모델을 구안하기에 앞서 기존의 연구 성과와 2009 국어과 교육과정을 바탕으로 연구의 주요 개념을 추출하고 다음과 같이 구조화하였다.



‘핵심역량’을 구성하는 주요 요소들을 미루어 추론해 보면 결국 ‘정체성의 형성, 타인과의 소통, 언어적 의미 구성’에 관한 자질을 요구한다는 것을 알 수 있다. 이는 창의·인성 교육이 지향하는 바와 밀접한 관련을 맺고 있는 것이며, 창의와 인성을 겸비한 인간상을 추구하는 2009 개정 교육과정의 취지와도 매우 긴밀하게 연결된 것이다. 본 연구는 창의성의 요소와 인성의 덕목을 분석하고 창의 요소와 인성 요소의 결합 가능성을 탐색하는 방법을 통해 국어 교과 내적 논리에 적합한 창의인성 핵심역량으로 다음의 5가지를 추출하였다.

	개념	관련 핵심역량 ³⁾
주체적 언어 인식 (Language Consciousness)	자아를 명확하게 인식하고, 신념을 바탕으로 타자와 세계를 주체적으로 수용하는 역량	-언어, 상징, 텍스트를 상호작용하도록 활용하는 능력 -인생의 계획과 개인적인 과제를 설정하고 실행하는 능력
유연한 사고 (Flexible Cognition)	고정적 사고방식에서 벗어나 창조적, 발산적으로 사고할 수 있는 역량	-넓은 시각에서 행동하는 능력 -지식과 정보를 상호작용하도록 활용하는 능력
공감적 소통 (Sympathetic Communication)	타인의 가치, 문화, 처지 등을 고려하여 소통할 수 있는 역량	-다른 사람들과의 관계를 잘하는 능력 -협동하는 능력 -갈등을 관리하고 해결하는 능력
창의적 언어 표현 (Creative Language Expression)	언어 및 언어를 바탕으로 한 각종 매체를 활용하여 창의적인 생산물을 만들어 낼 수 있는 역량	-언어, 상징, 텍스트를 상호작용하도록 활용하는 능력 -기술을 상호작용하도록 사용하는 능력
국어 문화 창조 (Creation of Korean Culture)	국어 문화의 가치 및 특성을 알고, 국어 문화를 발전적으로 창조해 낼 수 있는 역량	-언어, 상징, 텍스트를 상호작용하도록 활용하는 능력 -지식과 정보를 상호작용하도록 활용하는 능력

2. 핵심역량 중심의 창의 인성 교육과 내러티브

내러티브는 개별 사건들과 인간의 행동을 전체로 조직하는 의미 구조(Polkinghorne, 강현석 외 역, 2009:54)이다. 본고는 핵심역량 중심의 국어과 창의·인성 교육의 이론과 모형 생성을 위한 핵심 관점으로 내러티브를 선택하였다.

그렇다면 창의·인성을 위한 국어교육에서 내러티브가 기능하는 지점은 다음과 같다. 국어과는 사고와 의사소통, 문화 전반을 아우를 수 있는 교과로서 미래 인재의 핵심역량인 창의성

3) <표 1> OECD DeSeCo 프로젝트에서 제시한 핵심역량(이광우 외, 2008: 22)

범주	핵심역량
1. 자율적으로 행동하기	1-1. 넓은 시각에서 행동하는 능력 1-2. 인생의 계획과 개인적인 과제를 설정하고 실행하는 능력 1-3. 자신의 권리, 관심, 한계, 욕구를 옹호하고 주장하는 능력
2. 도구를 상호작용적으로 활용하는 능력	2-1. 언어, 상징, 텍스트를 상호작용하도록 활용하는 능력 2-2. 지식과 정보를 상호작용하도록 활용하는 능력 2-3. 기술을 상호작용하도록 사용하는 능력
3. 사회적 이질 집단에서 상호작용하기	3-1. 다른 사람들과의 관계를 잘하는 능력 3-2. 협동하는 능력 3-3. 갈등을 관리하고 해결하는 능력

과 인성을 기르는 데 중핵적인 역할을 담당한다. 본고는 2009 국어과 교육과정의 성취 기준을 귀납하고, 이를 핵심역량 및 창의성, 인성의 요소와 결합시켜 5C를 도출하였다. 그리고 핵심역량 중심 창의·인성교육의 하위 요소로 ‘정체성’, ‘소통’, ‘의미 구성’ 3가지를 분석해 냈는데, 이 3 요소는 모두 내러티브와 밀접한 연관이 있다. 내러티브는 인물의 행위를 시간축 위에서 해석하고 인과적으로 재조직하여 의미를 구성하고 이를 소통함으로써 자기와 집단의 정체성을 구현하는 과정/결과이기 때문에 국어과 핵심역량 중심 창의·인성교육의 요소와 불가분의 관계에 있다. 5C의 향상을 위해 내러티브 관점을 활용할 경우 다음과 같은 효과를 기대할 수 있다.

1) 학습자의 주체적 문제해결 학습과 국어능력 성장

내러티브 교육은 문제해결학습(Problem based learning)과 밀접한 연관을 맺는다. 내러티브 교육에서 문제는 일종의 정착점(anchor) 기능을 한다. 효과적인 교육을 위해서는 제시되는 문제가 실제 사고의 논리적 과정을 드러낼 수 있는 것이어야 한다.

국어 사용에 관한 지식이나 경험 혹은 국어로 이루어진 텍스트의 생산과 수용 행위는 모두 국어를 둘러싼 문제 상황의 일종이다. 일상에서 학습자가 사용하는 언어를 다루는 국어 교과 특성상 이러한 문제 상황은 학습자와 생연관성이 크다. 그러나 과편화된 지식으로 제공되는 문법이나 전문가에 의해 주해된 문학 해석 텍스트 등은 학습자가 문제를 자기화하는 데 도움이 되지 않는다. 그렇기 때문에 점차 교과와 학습자가 유리되면서 교과 교육이 목표로 하는 능력 함양에 실패하게 된다. 학습자들의 문제 해결 과정을 통해 생성된 지식은 학습자들의 학습 동기를 높일 뿐 아니라 파지력도 높일 것으로 기대한다.

2) 통합적 국어교육내용 설계의 원리 제공

국어 교과 내용으로서 지식은 궁극적으로 학습자의 국어 능력에 기여하는 한에서 가치를 지닌다. 국어교과는 다양한 세부 영역을 가지고 있고, 이는 역으로 국어지식의 분절화와 과편화라는 부작용을 낳기도 한다. 내러티브는 이러한 영역 간, 혹은 지식 간의 간격을 좁히고 국어 능력이라는 총체적 목표 아래 수업을 설계할 수 있는 원리로 기능할 수 있다.

3) 국어 문화 공동체 형성을 위한 공감과 소통 학습

동일한 내러티브를 경험했다는 것은 동일한 수학공식을 알고 있다는 것보다 학습자들 사이에 높은 연대감을 형성할 수 있다. 더하여 다수의 행위자가 협동해서 하나의 내러티브를 완성한 경험은 더욱 강력한 연대감을 제공한다. 인간은 이야기를 통해 세상과 만나고 이야기를 듣고 만들면서 스스로를 형성해 간다. 이야기가 발화되고 소통되면서 나와 이웃의 개별적이고 고유한 삶은 공적 경험으로 인지되고 공유된다. 이야기를 통해서 우리는 공동의 경험 세계를 구축한다. 이 공동의 경험 세계를 통해서만 나는 다시 나를 만들어간다. 재현을 통해 세계를 구성하는 것은 한 공동체에서 이야기가 수행하는 핵심적 기능의 하나이다. 이것은 한 공동체의 소통체계(communication system)－가족, 지역, 학교, 미디어, 등－에 의해 수행된다.(여건중, 2010)

Ⅲ. 내러티브 관점의 수업모델 설계

1. 내러티브의 다 측면과 내러티브 수업모델

인간은 내러티브 방식을 활용함으로써 세계의 의미를 파악한다. 극단적으로 말해 인간은 자신의 경험을 과거와 미래와의 연관 속에서 총체적으로 성찰하고 내러티브화하지 않는다면 자신과 세계의 의미에 대해 파악할 수 없다. 이처럼 내러티브는 개별 사건들과 인간의 행동을 전체로 조직하는 의미 구조(Polkinghorne, 강현석 외 역, 2009:54)로서, 인간의 경험과 세계에 의미를 부여하고 의미를 창안한다.

‘내러티브 사고(narrative mode of thought)’를 강조하는 브루너(1986)는 지식의 본질을 발견적 특성과 함께 생성적 특성을 가진 것으로 간주한다. 지식의 발견적 특성이 원인-결과를 다루는 논리과학적(logico-scientific) 사고 혹은 패러다임적(paradigmatic) 사고에 기인한다면, 지식의 생성적 특성은 의미 구성을 중시하는 내러티브(narrative) 사고와 긴밀히 관련된다. 본고에서 내러티브를 이용한 수업모델을 구안하고자 할 때 가장 중심이 되는 것은 국어 수업에서 다루는 내용을 내러티브적 사고의 관점에서 접근하는 것에 의의가 있다고 보기 때문이다.

내러티브의 개념과 양상에 대한 연구들을 통해 내러티브의 층위가 다양하다는 것을 알 수 있다. 크게 ①내러티브 관점 즉, 내러티브 사고 양식, ②내러티브 활동에 의한 결과물, ③내러티브 사고를 촉진하는 상호작용이라는 세 가지 측면으로 나눌 수 있다⁴⁾. 핵심 역량 중심의 국

4) 랭킨(2000; 방선욱, 2004:74 재인용)은 내러티브를 이야기 혹은 결과물(product)로서의 내러티브, 의식 양태(mode of consciousness)로서의 내러티브, 커뮤니케이션(communication)으로서의 내러티브로 구분

어과 창의·인성 교육을 위한 수업모델로서 내러티브를 활용하고자 할 때도 이런 세 가지 측면이 복합적으로 작용하게 된다.

첫째, 수업 설계 전반에 작용하는 관점으로서의 내러티브이다. 이는 기본적으로 국어 수업에서 다루는 내용 및 교수-학습 방법을 설계함에 있어, 브루너(1986)가 말한 지식의 생성적 특성을 구성하는 내러티브 사고를 구현하겠다는 지향에 해당한다. 관점으로서의 내러티브는 많은 함의를 포함하지만 기본적으로 주체로서의 학습자를 상정하며, 수업 내용에 대한 다양한 해석과 탐구의 가능성을 전제한다. 내러티브 관점이 적용된 수업에서는, 개별 사건들 속에서 의도와 방향을 탐색하여 사건의 전체 혹은 전모를 이해할 필요가 있는 내용이 다루어지고, 학습자는 개별적인 경험이나 자료가 전체 속에서 어떻게 기능하는지를 고찰하여 대상을 총체적이고 통합적인 시각에서 해석하고 설명하게 된다.

둘째, 학습자가 생산한 결과로서의 내러티브이다. 이때 내러티브는 흔히 서사 장르라 불리는 문학적 텍스트와 관련이 깊다. 서사 장르는 하나의 이야기 즉, 시간적 연쇄로 이루어진 ‘만들어진 이야기’를 가리킨다. 세계에 대한 우리의 경험과 지식을 조직하거나 구성하는 방법으로서의 텍스트를 의미할 때 ‘허구적’ 요소가 필수적이지는 않다⁵⁾. 결과물로서의 내러티브는 ‘장면(sequence)’들을 배열하여 의미 있는 변화의 과정을 보여주거나, 새로운 평가나 해석을 부여하려는 목적을 가진 텍스트에 해당한다. 여기에서는 내러티브를 구성하는 장면들 간의 관계가 개연성이 있는지 혹은 적절한지, 내러티브에서 다루고 있는 현상이나 대상의 총체성을 얼마나 잘 보여주고 있는지가 중요하다.

셋째, 수업 기법으로서의 내러티브이다. 이것은 수업에서 교사가 실제적인 문제 상황을 제시하여 학습자에게 문제해결자로서의 책임을 부가하거나, 내레이터로서의 교사의 역할을 강조하는 방법 등으로 설명될 수 있다. 국어과 수업에서는 학습 목표를 의미하는 지식 및 기능이 필요한 가상 상황, 즉 학습자들이 문제해결에 대한 책임을 느낄 만큼 실제적인 상황을 부여하는 것이 내러티브 수업 기법이 될 수 있다. 또한 교사가 어떤 지식을 전달할 때 학습자가 맥락적이고 상상적인 이해에 도달할 수 있도록 교사가 내레이터가 되어 내용을 구성하고 호소력 있게 전달하는 것도 기법이 될 수 있다.

핵심 역량 중심의 국어과 창의·인성 교육을 위한 내러티브 수업모델을 설계한다고 할 때 앞서 설명한 세 가지 층위의 내러티브가 복합적으로 작용할 수 있다. 다만 본고에서는 문학 작

하고 있다.

5) 내러티브는 소설 이론가들에 의해 깊이 있게 연구되었기 때문에 자칫 소설의 서사 구조만을 의미하는 것으로 오해하기 쉽지만, 사실과 허구, 문학과 비문학에 관계없이 활용될 수 있는 개념이다. 내러티브를 특정한 학문 영역에 제한되는 개념이라기보다는, 하나의 이야기를 구성하는 데 필요한 지식과 구조, 기술을 폭넓게 지칭할 수 있기 때문이다.

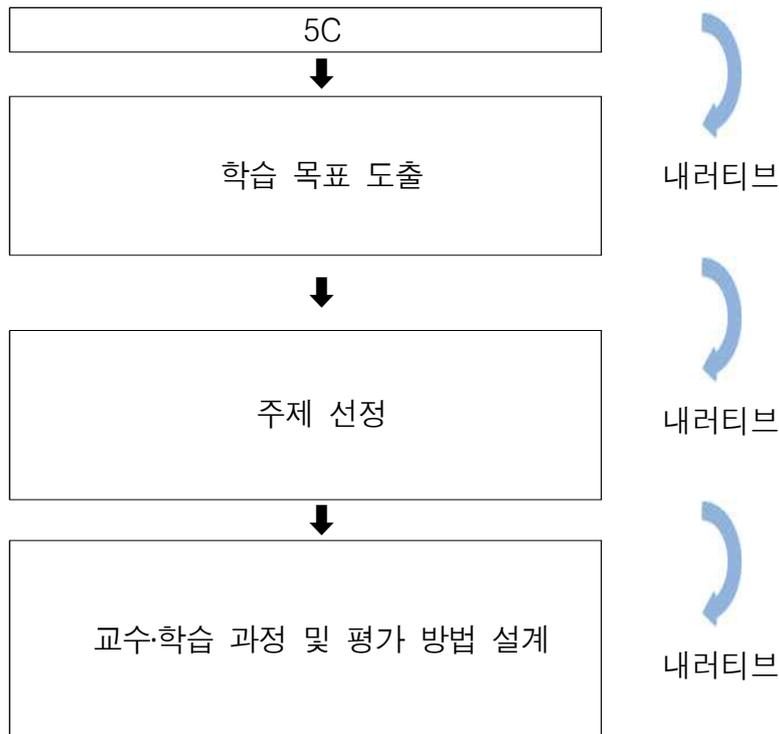
품을 대상으로 하거나 단순히 허구적 서사를 산출하는 수업, 내러티브 수업 기법이 부분적으로 작용하는 수업이 아니라, 보다 본질적으로 내러티브적 관점과 사고가 전제되어 수업을 구조화하는 수업모델을 구안하기 위한 논의를 진행하고자 한다.

2. 내러티브 관점 중심의 수업모델 설계 원리

내러티브 관점 중심의 수업모델을 주제 선정, 과정 설계의 측면에서 살펴보고자 한다. 이때, 주제는 학습 목표를 달성하기 위해 선택되고 가공된 학습 내용을 의미한다. 본 연구에서 수업 모델은 대체로 다음과 같은 구조를 토대로 구상된다.

본 연구의 최종적 목표는 5C로 구체화된 핵심역량 중심의 창의·인성을 신장시킬 수 있는 수업모델을 개발하는 것이기에, 개별적 학습 목표 역시 5C를 중심에 두고 선정해야 한다. 그리고 수업모델이 실제 교수·학습 현장에 원활히 적용될 수 있도록 현재 시행되고 있는 2009 국어과 교육과정에서 제시하고 있는 성취 기준을 충분히 반영해야 한다.

또한 학습 목표를 도출하고 주제를 선정하며 교수·학습 과정을 설계하는 각 단계에서 국어과의 교과적 특성에 맞게 창의·인성을 계발하기 위한 방법론으로서 내러티브 관점이 적용된다. 내러티브 관점을 적용한 수업모델의 구조는 다음과 같다.



이러한 수업모델의 구조를 바탕으로 실제 수업모델을 개발하기 위해 참조해야 할 주제의 선정 및 교수·학습 과정의 개발 원리를 구체적으로 살펴보고자 한다.

1) 주제 선정의 원리

브루너(2005)는 내러티브의 추진력과 가치는 갈등을 불러일으키는 문제 상황에 있다고 밝혔다. 특히 학습자가 각자의 관점에서 문제 상황을 분석하고 의미를 부여하여 자신의 해석이 담긴 시간의 구조를 만들어 갈 수 있도록 다양한 접근의 가능성이 담긴 문제 상황이 필요하다. 또한 내러티브 수업의 주제는 실천적 과제의 성격이 분명한 것, 즉, 실제로 문제를 해결하는 사람들이 보여주는 인지적 요구, 예컨대 사고의 논리 과정을 드러낼 수 있는 것이어야 한다. 이를 통해 학습자들은 타당한 근거와 이유를 가지고, 인과관계를 포함하면서 대상을 의미화한 내러티브를 산출할 수 있다. 또한 5C의 능력을 향상시킬 수 있는 주제를 선정할 수 있도록 해야 한다. 하나의 수업을 통해 5C 모두를 지향할 수도 있지만, 일반적으로는 학습 목표나 주제의 특성에 가장 적합한 한 가지 능력이 선정되거나, 복수의 능력이 결합될 수 있다.

2) 과정 설계의 원리

내러티브 교수·학습의 과정은 근본적으로 문제 해결의 성격을 띤다.(Lauritzen, 강현석 외 역, 2007) 따라서 학습자가 주어진 주제 속에서 문제 상황을 발견하고, 이를 자기 나름의 관점으로 해석하여 문제에 접근해갈 수 있도록 수업 과정이 설계되어야 한다. 이를 위해서는 교수·학습 과정 중에서도 특히 자료 제공의 측면과 학습 활동 설계의 측면을 면밀히 준비해야 한다.

먼저 자료 제공의 측면에서 교사는 학습자가 문제 상황의 맥락 및 논리적 인과관계를 충분히 이해하고 그 속에 몰입할 수 있게 해야 한다. 이를 위해 단편적인 사실을 나열한 자료를 제공하는 것이 아니라 상황의 배경, 갈등 상황, 인물 등이 잘 드러나는 형태, 즉 학습자들이 문제 상황 속에서 내러티브적 요소를 발견할 수 있도록 가공된 자료를 제공하는 것이 바람직하다.

6) 이러한 내러티브 교수학습 과정을 설계하는 방법 중 하나로, 앞서 3장 1절에서 제시한 결과물로서의 내러티브와 수업 기법으로서의 내러티브가 활용될 수 있다. 그러나 결과물로서의 내러티브와 수업 기법으로서의 내러티브는 정교화된 수업모델의 형태로 구체화되어 이미 많은 논저(대표적으로는 박성익 외(2011)이 있다.)에서 제안되고 있는바, 본고에서는 관점으로서의 내러티브를 활용한 수업모델을 구상해 보고자 한다. 물론 관점으로서의 내러티브는 기법이나 결과물로서의 내러티브보다 광의의 개념으로 수업 모델의 구체적인 단계 속에 기법/결과물로서의 내러티브를 포함할 수도 있다.

또한 학습자의 창의적인 사고를 촉발하기 위해, 학습 자료는 다양한 가설이 도출될 가능성이 있는 입체적 형태로 제시되어야 한다. 다양한 이론이 공존하여 한 가지 정답이 있다고 말하기 어려운 문제는 물론, 정답을 명확하게 도출할 수 있는 문제라 할지라도 가능한 한 다양한 문제 제기과 가설 설정을 바탕으로 여러 가지 경로를 통해 정답에 접근하게 해야 한다. 이를 통해 학습자들이 보다 주체적이고 창발적으로 사고하며, 사고의 과정 및 결과를 내러티브로 구성하고 검증할 수 있기 때문이다. 따라서 교사는 학습자들이 문제 상황의 다양한 측면을 발견할 수 있도록 반구조화 상태의 자료를 제시해야 한다.

이러한 자료를 바탕으로 학습자는 본격적인 학습 활동을 수행한다. 수행의 절차는 ‘맥락-탐구 질문-목표 필터⁷⁾-탐구 조사-완성 및 정리’로 구성되어 있는 내러티브 교육과정의 설계 모델(Lauritzen, 강현석 외 역, 2007: 189) 이외에도, ‘문제 확인-문제 해결 방법 찾기-문제 해결-일반화’로 구성된 문제 해결 학습 모형이나, ‘주제 설정-학습 계획-프로젝트 활동-결과 공유 및 반성’으로 구성된 프로젝트 학습 모형(최지현 외, 2007) 등을 활용하여 주제의 특성과 교수·학습 상황에 맞게 구성할 수 있다. 이때 교사는 학습자가 문제 상황을 탐구하고 내러티브를 구성하는 주체가 될 수 있도록 수업을 설계하는 설계자이자, 학습자를 안내하고 도와주는 조력자의 역할을 담당한다.

또한 내러티브를 구성하여 문제를 해결하는 학습 활동은 학습자에게 인지적인 부담이 클 수 있으므로, 3-5인의 모둠을 단위로 활동이 이루어지게 하는 것이 바람직하다. 모둠 활동은 과제 수행 과정에서 역할 분담, 의견 조율 등 협력 활동을 통한 인성 발달을 기대할 수 있으며, 보다 다양한 해석과 가설 등을 접하며 사고의 확장을 이룰 수 있다.

이렇게 모둠별로 문제를 해석하고 자료를 탐구하여 내러티브를 구성한 결과물은 학급 모두가 공유하고 상호 평가를 해보는 것으로 마무리되어야 한다. 활동을 시작할 때 문제의 다양한 측면이 드러나고 여러 가지 가설이 도출될 수 있는 형태로 자료가 제시된 만큼, 모둠별로 문제 상황의 각기 다른 측면을 다루는 내러티브를 구성할 수 있다. 따라서 학습자는 각기 다른 내러티브들이 어떠한 새로운 관점을 바탕으로 구성된 것인지를 파악하고, 이것을 구성하고 있는 근거와 내적 논리가 타당한지를 판단할 수 있어야 한다. 이때 교사는 학습자가 자신의 내러티브에 대한 의문이나 반박을 수용할 수 있도록 지도해야 하며, 한 가지 문제 상황에 관련하여 여러 개의 타당한 내러티브가 공존할 수 있음을 이해할 수 있도록 도와야 한다. 나아가, 여러 개의 타당한 내러티브를 종합하여, 학습 주제와 관련된 여러 가지의 특성을 총체적으로 파악하여 사태를 보다 입체적으로 조망할 수 있도록 해야 한다.

7) 목표 필터는 풍부한 맥락을 제공하는 자료와, 이러한 맥락을 바탕으로 제기된 다양한 탐구 질문을 달성하고자 하는 목표에 비추어 선별하는 과정을 의미한다.(Lauritzen, 강현석 외 역, 2007: 208-209)

IV. 내러티브 관점의 수업모델 설계의 실제

본 장에서는 앞서 살핀 내러티브 관점의 수업모델 설계의 원리를 바탕으로 수업모델 설계의 예를 보이고자 한다. 본고에서는 ‘한글’을 주제로 한 수업모델을 설계하였다.⁸⁾ ‘한글’이라는 큰 주제를 ‘한글의 창제 - 보급 - 미래’와 같이 다방면에서 접근하여 탐구하고, 이를 종합하여 자신이 사용하는 언어의 ‘탄생, 역사, 미래’에 대해 총체적인 인식을 갖게 하는 것이 이 수업의 목표이다.

1. 주제 선정

수업의 주제는 학습 목표를 달성하기에 가장 적합한 것이어야 한다. 본고에서는 ‘한글’을 주제로 선정하였는데, 이는 5C의 요소와 국어과 교육과정을 고려하여 도출한 학습 목표를 달성하기에 적합한 주제이다.⁹⁾ ‘한글’은 5C 중 ‘주체적 언어 인식, 유연한 사고, 공감적 소통’과 특히 밀접하게 관련된다. 학습자는 한글의 창제 배경, 한글이라는 문자가 가진 과학성, 보급의 역사 및 발전 가능성 등에 대해 탐구하는 과정에서 한글에 대해 총체적으로 이해하게 되고, 자신의 언어에 대한 주체적 인식을 가지게 될 것이다. 또한 다양한 관점에서 대상에 접근하고, 서로의 견해를 공유하는 과정에서 ‘유연하게 사고하는 능력, 공감적으로 소통하는 능력’이 신장될 수 있을 것이다. 이러한 이상은 국어과 교육과정에도 명시되어 있다. 2009 국어과 교육과정에서는¹⁰⁾ 국민공통교육과정 중 <1학년>, <6학년>, <10학년>의 ‘문법’ 영역에서 ‘한글’에 관한 내용을 다루게 하였는데, 그 궁극적 목표가 모두 ‘이해를 바탕으로 한 태도 기르기’에 있음을 확인할 수 있다.¹¹⁾

한편, ‘한글’은 내러티브 관점의 수업모델을 설계하기에도 적합한 주제이다. 앞서도 언급했듯이 내러티브 관점의 수업 설계에서는 다양한 접근이 가능한 문제 상황을 제시하는 것이 요구된다. 또한 그 문제 상황은 학습자들이 ‘논리적으로’ 해결하여 산출물을 만들어 낼 수 있는 성격의 것이어야 한다. ‘한글’은 그 창제 배경에서부터 가치 및 가능성에 대한 논의까

8) 주제 선정의 근거 및 과정에 대해서는 본 장의 1절에서 자세히 논하기로 한다.

9) 앞서 수업의 주제는 학습 목표를 바탕으로 도출되어야 하며, 학습목표는 5C의 요소와 국어과 교육과정의 내용을 고려한 것이어야 함을 주지한 바 있다.

10) 2009 국어과 교육과정에서 심화선택과목에 대한 개정만을 다루었다. 1~10학년의 교육과정 내용은 2007개정 교육과정과 동일하다.

11)

지 다양한 관점에서 접근 가능한 주제이다. 또, 한글과 관련한 다양한 문헌 자료들이 각각의 견해를 뒷받침하고 있기에 논리적으로 가설을 검증할 수 있는 성격의 주제이기도 하다.

‘한글’ 관련 탐구 주제는 대략 다음과 같이 정리할 수 있다. 본고에서는 이 중 ‘한글 창제의 의의’와 관련된 문제를 중심으로 논의를 이어가고자 한다.

대주제	소주제
한글의 창제	한글 창제의 의의 한글 창제의 과학성 한글 창제의 과정
한글의 발전	한글의 보급과 발전의 양상 문자 생활사의 의의: 창제 이전과 창제 이후 근대 국어 운동의 의의와 양상
한글의 미래	한글의 세계화의 의의와 방안 디지털 시대의 한글의 경쟁력 한글 발전을 위한 노력

2. 과정의 설계

본고에서 구안할 수업모델은 고등학교 1학년 학습자를 주 대상으로 한다.¹²⁾ 전체 활동은

학년	성취 기준	내용 요소의 예
1학년	(1) 한글 자모의 이름과 소리를 안다.	○ 글자가 자음자와 모음자로 이루어짐을 이해하기 ○ 한글 자모 정확하게 읽기 ○ 자음자와 모음자의 결합으로 이루어진 글자를 소리 내어 읽기 ○ 한글을 소중히 여기는 태도 기르기
6학년	(4) 한글의 의의를 알고 우수성을 설명한다.	○ 한글의 의의 이해하기 ○ 한글의 우수성을 다른 문자 체계와 비교하여 말하기 ○ 한글을 바르게 사용하고 가꾸려는 태도 가지기
10학년	(5) 한글의 창제 원리와 한글의 독창성을 안다.	○ 한글의 창제 원리 이해하기 ○ 한글의 독창성 이해하기 ○ 국어를 가꾸고 발전시키고자 하는 태도 기르기

12) 고등학교 1학년은 교육과정상으로 국민공통교육과정의 최종 학년이며, ‘한글의 창제 원리와 한글의 독창성을 안다.’라는 성취 기준을 달성해야 하는 학년이기도 하다. 또한, 고등학교 단계는 자기 주도적 탐구를 통한 대상에 대한 심층적 이해가 가능한 시기라고 볼 수 있다.

3-5인의 모둠을 단위로 하며, 2차시 분량으로 수업을 구성한다. 문제 해결의 성격을 띠는 내러티브 교수학습의 과정에서 가장 중요한 것은 학습자가 문제 상황을 발견하고, 그것을 주도적으로 해결하는 것이다. 따라서 교수학습 과정의 설계 역시 ‘문제 상황 발견’과 ‘문제 해결’을 중심으로 고려하였다. 이때 ‘문제 상황의 발견’이라 함은 문제를 인식하고 그와 관련하여 그럴듯한 ‘가설’을 세우는 단계까지를 의미한다. 학습자는 자료에서 특정 주제와 관련된 의미 있는 가설을 도출해 낼 수 있으며, 그것을 바탕으로 하여 문제 해결 활동을 수행해 나가게 된다. 이하에서는 ‘문제 발견(가설 설정)’과 ‘문제 해결(가설 검증)’ 단계로 나누어 수업모델에 대해 상술하도록 하겠다. ‘문제 해결’ 단계는 상호 활동 결과를 공유하고 소통하여 총체적인 이해에 도달하는 과정까지 포함하는 것이다.

1) 문제 발견(가설 설정)

학습자가 학습 주제와 관련한 문제 상황을 발견하고 가설을 설정하는 단계이다. 이 단계에서 교사가 가장 중점적으로 고려해야 할 사항은 ‘자료의 제시’이다. 교사는 학습자가 유의미한 가설을 도출할 수 있도록 자료들을 적절하게 조직, 제공해야 한다. 이를 위해서는 교사 스스로 해당 주제와 관련하여 도출할 수 있는 여러 가설들을 검토해 보아야 한다.

‘한글 창제의 의의’와 관련한 두 가지 가설을 상정하였다면, 교사는 이들 두 가설을 도출해 내기에 충분한 자료를 제공해야 한다. 물론 이때 자료는 과거의 자료만이 아니라, 대상의 의의를 유추적으로 이해할 수 있게 하는 현대 자료도 동원할 수 있다. 이때 자료는 문서화된 형태 뿐만 아니라 영상물, 증언 등 다양한 형태로 제시할 수 있다.

‘한글 창제의 의의’와 관련해서는 ‘한글 창제가 백성들의 삶을 위한 것이었다.’는 방향의 가설과 ‘한글 창제는 한자음을 바로잡기 위한 것이었다./한자 및 외국어 학습을 용이하게 하기 것이었다.’는 방향의 가설이 가능하다. 교사는 이들 두 방향의 가설이 도출될 수 있도록 적절하게 자료를 구성해야 한다. 다음은 교사가 자료를 탐색하는 단계에서부터 학습자가 가설을 이끌어내는 과정을 간략하게 나타낸 것이다.

주체	단계	예
교사	수립 가능 가설 탐색	-한글은 백성들에게 인간다운 삶을 살 수 있도록 하기 위해 창제된 것이다. -한글은 한자음을 바로잡고 한자 및 외국어 학습에 활용할 목 적으로 창제된 것이다.
↓		
교사	자료 탐색 및 구성 (주제별로 자료를 구성하여 반구조화된 상태로 자료 제시)	-세종대왕의 정치관 -<훈민정음> 어제서문(御製序文)에 담긴 의미 -김화 사건에 얽힌 이야기 -당시 사회에서 한글이 담당했던 역할 -세종과 최만리의 논쟁과 설득 -국응도 박사 이야기 -영국의 ‘쉬운 영어’ 운동
↓		
학습자	가설 설정	-한글은 백성을 위한 글자였다. -한글은 백성을 깨우치기 위한 글자였다. -한글은 백성들의 권리를 보호하기 위한 글자였다. -한글 창제의 제1목적은 한자음을 바로잡는 것이었다. -한글은 한자음을 바로잡고, 한자음을 정확히 표기하기 위한 수단이였다.
↓		
교사 학습자	가설 확정	-가설의 공유 & 상호 타당성 검증

2) 문제 해결(가설 검증)

이 단계에서 학습자들은 자료의 추가적 탐색과 논리적 추론을 바탕으로 자신의 가설을 검증해 내야 한다. 탐색한 자료들은 모두 ‘한글 창제 의의’를 설명하는 ‘이야기의 재료’로서 기능하게 된다. 이때 교사는 학습자들이 주제와 동떨어진 자료를 탐색하고 있지는 않은지, 자료의 의미를 올바르게 이끌어내고 있는지 등을 수시로 점검해 주어야 한다. 다음은 자료 탐색 및 논리적 추론을 바탕으로 가설을 검증하는 과정이다.

주체	단계	예
학생	가설 검증을 위한 자료 취합	<가설1: 한글은 백성을 위한 글자였다.> 어제서문 / 김화사건 / 최만리와의 논쟁 / 영국의 ‘쉬운 영어’ 운동



학습자	가설 검증 (자료의 내용을 논리적으로 조합하여 가설 검증을 위한 논거로 활용)	<p>“한글은 백성을 위한 글자였다.”</p> <p>훈민정음 창제 이전 백성들은 글을 몰라 억울한 일을 당하는 일이 많았다. 또, 글을 읽지 못하니 유교적 가르침을 얻지 못해 사람으로서의 도리를 다하지 못하는 경우도 있었다. 이러한 상황이 한글 창제의 직접적 배경이 되었을 것이다.</p> <p>한글 창제를 두고 벌인 세종과 신하 최만리의 논쟁 내용만 보더라도 세종이 글을 몰라서 억울한 일을 당하는 백성을 안타깝게 여겨 글을 만들었다는 대목을 확인할 수 있다.</p> <p>“가령 형을 집행하고 죄인 다스리는 문서들을 이두와 한문으로 써왔는 바 글의 정확한 의미를 이해하지 못하는 어리석은 백성들이 한글자의 차이로 인하여 억울한 일을 당하는 일이 있다. 그러나 만약 정음으로 그들이 하는 말을 그대로 적은 후 읽어 준다면 아무리 어리석은 백성이라 하더라도 모두 쉽게 내용을 이해할 수 있으므로 억울한 일을 당하는 사람이 없을 것이다.” <출처: http://www.hangeulmuseum.org/ 디지털한글박물관></p> <p>이와 관련하여 가깝게는 1970년대 어느 겨울 노부부가 난방비 신청서를 작성하지 못해 얼어 죽게 된 사건을 계기로 쉬운 영어를 쓰자는 운동이 확산되었다는 영국의 이야기가 있다. 이는 시민의 삶과 문자 능력과의 관련성을 보여 주는 사건으로, 훈민정음 창제 의의를 미루어 짐작하게 해 준다. <출처: ‘한글, 소리를 보이다.’ mbc 한글날 특집 다큐멘터리, 2004中></p> <p>훈민정음이라는 문자로 백성을 교화하고자 했던 세종의 의도 역시 다음 문헌 자료를 통해 검증할 수 있다.</p> <p>세종 10년에 끔찍한 살부(殺父) 사건이 벌어졌다. 영남의 강주에서 김화라는 사람이 자기 아버지를 살해한 사건이 벌어진 것이다. 소식을 들은 세종은 주체할 수 없는 충격에 빠지게 되었다. 실록에 따르면 세종이 김화의 사건을 보고받고는 낮빛이 변하여 스스로의 부덕함을 여러 번 자책하였다고 한다. <중략> 이러한 왕의 고민은 결국 살부 사건이 발생한 지 18년 후에야 최종적으로 결실을 보게</p>
-----	--	--

		<p>된다. 곧 한글의 발명이다. 1446년 세종 28년 음력 9월에 왕은 드디어 훈민정음을 반포하게 되는데, 이는 백성(民)을 가르치는(訓) 바른(正) 소리(音)라는 뜻이었다.</p> <p><출처: 김영옥(2007), 『한글, 세종이 발명한 최고의 알파벳』, 루덴스></p> <p>“만약에 정음으로 <三綱行實圖>를 번역하여 민간에 반포한다면 일반 백성들이 모두 쉽게 이해할 수 있을 것이니 충신, 효자, 열녀가 많이 나오지 않겠느냐?”</p> <p><출처: http://www.hangeulmuseum.org/ 디지털한글박물관></p> <p>김화가 자신의 아버지를 살해했다는 소식에 충격을 받았던 세종은 자신을 자책하였다고 한다. 그리고 그러한 백성을 깨우쳐 주기 위한 방법을 고안했을 것이다. 위의 두 자료에도 드러난 바와 같이 ‘훈민정음’이 그 해결책이었다. 이후 <삼강행실도> 등 백성의 유교적 교화를 목적으로 하는 책들이 한글로 간행된 것이 또한 이를 증명한다.</p> <p><훈민정음>의 서문에서 세종이 직접 밝히고 있듯, ‘훈민정음’이라는 글자는 불쌍한 백성을 위해 창제된 글자였다. 그리고 그것이 서서히 백성들의 삶을 바꾸어 놓은 것이다. 21세기에 살고 있는 우리들 역시 그 문자의 혜택을 누리고 있다. 만약 아직도 한자를 쓰고 있다면 지금과 같은 낮은 문맹률이 가능했을까? 아마 그렇지 못했을 것이다. 많은 사람들이 글을 읽지 못했을 것이고 그로 인해 불평등한 일을 당하는 사람들도 많았을 것이다. 분명 한글은 백성들을 위해 만들어진 글자였고, 그 효과가 지금까지 이어져 오고 있다고 볼 수 있다.</p>
--	--	--



<p>교사 학습자</p>	<p>발표 및 종합</p>	<ul style="list-style-type: none"> - 모듈별로 ‘훈민정음 창제 의의’에 대한 자신들의 가설과, 그것에 대한 논리적 검증 과정을 발표한다. - 서로의 발표를 들으며 논거를 비판적으로 검토하고 다양한 추론 가능성을 받아들인다. - 교사는 학습자들이 ‘한글 창제 의의’에 대한 다양한 가설을 열린 자세로 검토, 수용할 수 있도록 유도한다.
-------------------	----------------	---



‘한글 창제의 의의’뿐만 아니라, ‘한글의 과학성, 한글의 배포, 한글의 미래’ 등 다양한 주제로 수업 구안이 가능하다. ‘한글’과 관련한 다양한 주제를 시리즈 형식으로 탐구하여 종합하는 형식을 취한다면 ‘한글’이라는 주제에 대한 총체적인 인식이 가능할 것이다. 이는 수업 차시를 달리 하여 진행할 수도 있고, 조별로 주제를 다르게 하여 활동을 진행한 뒤 서로의 활동 내용을 발표와 토론을 통해 공유하는 방식을 취할 수도 있다.

V. 결론

'핵심역량 중심의 교육', '창의성 신장 교육', '인성 기반 교육' 등 지금까지 정책적 차원에서 개별적으로 주창되어 왔던 개념들을 실제 수업을 통해 통합적으로 구현하고자 할 때 필요한 것이 수업모델이다. 본고에서는 핵심역량 중심의 창의·인성 교육을 국어과 수업을 통해 실현할 수 있도록 하기 위한 방법으로 내러티브 관점을 수업 설계에 도입해야 함을 제안하고, 그 실재를 제시하였다. 교육이 이루어지는 현장을 의미 있게 변화시킬 수 있는 수업모델을 개발하고 보급한다는 것은 단기간에 이루어지기 어렵다. 본고에서 제안한 수업모델에 대한 끊임 없는 '점검과 반성', '개선 사항 반영', 그리고 '새로운 실천'과 같은 선순환을 통해 내러티브 관점을 도입한 수업모델을 보다 가다듬어야 할 것이고, 이를 통해 핵심역량 중심의 창의·인성 교육이 보다 실제화되기를 기대한다.

■ 참고문헌 ■

- 강현석, 「교사의 실천적 지식으로서의 내러티브에 의한 수업비평의 지평과 가치 탐색」, 『교육과정연구』 25-2, 한국교육과정학회, 2007.
- 곽윤정, 「학교교육을 통해 길러야 할 창의적 인재의 개념」, 『창의적 인재 육성을 위한 중등학교 교육의 방향에 관한 포럼』, 연구자료 ORM 2011-7, 한국교육과정평가원, 2011.
- 교육과학기술부 고시 제2009-41호, 「초·중등학교 교육과정」, 2009년 12월.
- 박성익 외, 『교육방법의 교육공학적 이해』, 교육과학사, 2011.
- 방선욱, 「의미구성 도구 및 커뮤니케이션으로서의 내러티브」, 『커뮤니케이션학연구』 12, 2004.
- 여진중, 「문제 중심 학습 모형을 이용한 대중서사 수업」, 『영미문학교육』 14, 2010.
- 이광우 외, 『미래 한국인의 핵심 역량 증진을 위한 초·중등학교 교육과정 비전 연구. 2, 핵심 역량 영역별 하위 요소 설정을 중심으로』, 한국교육과정평가원, 2008.
- 최지현 외, 『국어과 교수·학습 방법』, 역락, 2007.
- 한승희, 「교육학의 새로운 지표로서의 내러티브」, 『교육학 연구』 38, 2000.
- 한승희, 「내러티브 사교의 장르적 특징에 관한 고찰」, 『교육과정연구』 24-2, 한국교육과정학회, 2006.
- Polkinghorne, Donald, 강현석 외 역, 『내러티브 인문과학을 만나다』, 학지사, 2009.
- Bruner, J. S, 강현석·이자현 역, 『교육의 문화』, 교육과학사, 2005.
- Lauritzen, Carol, 외 저, 강현석 외 역, 『내러티브 교육과정의 이론과 실제』, 학이당, 2007.

서사 텍스트 해석의 소통 교육 연구

- 이문열의 <<선택>>에 대한 문학 토론을 중심으로

이인화(서울대학교)

<차 례>

1. 해석 소통 교육에 대한 요청
2. '차이' 중심 해석 소통의 의미
3. 문학 토론에서의 해석 소통 기제
 - 3.1. 해석 맥락 조정을 통한 소통장 형성
 - 3.2. 의미 교환을 통한 자기 해석의 구성
 - 3.3. 경청과 숙고를 통한 해석의 발전
4. 해석 소통에 대한 교수학적 접근을 위하여

I. 해석 소통 교육에 대한 요청

그동안 문학교육에서는 해석의 다양성에 대한 관심이 지속되어 왔으며, 많은 연구들이 학습자들이 수행하는 다양한 해석에 대한 존중이 필요함을 역설(力說)해 왔다. 이는 교육과정을 살펴봄으로써 확인할 수 있다. 해석의 다양성을 본격적으로 강조하기 시작한 것은 6차 교육과정부터이다. 6차 교육과정에서 5차 교육과정에 비해 해석의 다양성에 대한 서술이 증가한 것은 수용미학과 독자 반응 이론 등의 수용과 연관된다.¹⁾

<고등학교 문학>

(1) 문학의 본질과 기능

(a) 문학의 수용과 가치

- ① 작품은 수용자의 상황에 따라 다양하게 해석될 수 있음을 안다.

1) 수용미학에 대한 관심이 본격적으로 일어난 것은 1980년대 들어서이고, 이를 문학교육적 관점에서 논의하고 있는 연구물들은 1990년대 중반까지 활발하게 발표되었다. 김용성·이대규(1996), 「문학교육과 수용미학」, 『교육논총』 16, 전북대학교 교육대학원 참고.

<중학교 2학년 문학>

- (1) 하나의 문학 작품에 대하여 생각하거나 느낀 점을 서로 이야기하여 보고, 읽는 이에 따라 감상이 다를 수 있음을 안다.²⁾

첫 번째 성취 기준의 해설에서는 ‘문학 작품은 다양하게 해석할 수 있다.’는 명제가 함의하고 있는 바를 세 가지로 요약한다. 수용자 자신이 문학 수용의 주체가 된다는 점, 한 작품을 여러 가지 관점에서 해석할 수 있다는 점, 다른 사람도 주체적으로 문학에 접근할 수 있음을 인정해야 한다는 점이 그것이다. 문학의 다양성이 수용자의 주체적인 해석에 기반을 둔 것이기 때문에, 각각의 해석들이 독립적으로 존중되어야 한다는 입장이다.

두 번째 성취 기준은 “동일한 문학 작품이라도 읽는 이의 경험이나 사전 지식, 취향 등에 따라 다르게 감상할 수 있음”을 알게 하기 위한 것이다. 그런데 해설에서 ‘교사가 특정한 답을 요구하지 않고, 학생들의 다양한 반응을 모두 수용해야 한다’고 명시한 대목이 흥미롭다.³⁾ 학습자로부터 도출되는 각양각색의 반응을 모두 존중하고자 하는 태도가 적극적으로 드러나기 때문이다. 하지만 만약 학습자가 수행한 해석이 텍스트와의 거리가 지나치게 멀거나 문학 교실 내에서 수용되기 어려운 경우에는 교사가 어떻게 해야 하는지에 대해서는 설명하지 않는다. 결국 이 성취 기준을 설정한 까닭은 “이러한 활동을 통하여 동일 작품이라도 개인에 따라 다르게 감상될 수 있다는 점을 인식되게” 하기 위함이라고 짐작할 수 있다.⁴⁾

<5학년 문학>

- (1) 작품은 읽는 이에 따라 수용이 다를 수 있음을 안다.

【기본】 작품에 대한 친구의 다양한 느낌을 듣고, 자신의 느낌과 비교한다.

【심화】 독서 감상문을 서로 바꾸어 읽고, 작품에 대한 여러 사람의 수용 양상을 알아본다.

<8학년 문학>

- (4) 다양한 시각과 방법으로 작품을 해석하고 평가한다.

【기본】 같은 작품에 대한 여러 비평문을 읽고, 작품 해석과 평가 관점을 비교한다.

【기본】 다양한 시각과 방법으로 작품을 해석하고 평가한다.

【심화】 다양한 시각과 방법으로 작품을 해석하고 평가한 여러 비평문을 읽고, 각 관점의 공통점과 차이점을 파악한다.

<9학년 문학>

- (7) 작품 세계를 창조적으로 수용하려는 태도를 지닌다.

2) 인용문의 밑줄은 인용자가 표시함.

3) 교육부(1994), 『6차 국어과 교육과정 해설서』, 교육부 .

4) 교육부(1994), 『6차 국어과 교육과정 해설서』, 교육부 .

【기본】 감상문을 바꾸어 읽어 보고, 작품 수용이 사람에 따라 어떻게 다른지 토의한다.

【심화】 작품을 창조적으로 수용하는 것이 왜 중요한지 토의한다.

위의 자료는 7차 교육과정의 문학 영역 성취 기준 중 일부로서, 밑줄 친 부분이 이전 교육과정과 두드러지게 달라진 내용이다. 해석의 다양성을 아는 것에서 멈추지 않고, 해석들을 비교해 보고 공통점과 차이점을 파악하는 활동의 제시는 학습자들이 해석의 다양성에 접근할 수 있도록 구체적인 경험 내용을 제안하고 있다는 점에서 의미가 있다.

다양한 해석들을 견주어 보는 것은 해석 결과를 꼼꼼하게 검토한다는 점에서는 진일보한 것이지만, 공통점과 차이점을 확인하는 것에서 멈추고 해석 다양성의 확인에 만족한다는 점에서 이전 교육과정과 근간을 같이 한다고 볼 수 있다. 9학년 성취 기준에서도 토의라는 방법적 접근만 추가되었다 뿐이지 결국 ‘수용의 다양성을 인식하는 것’이 목표였다.⁵⁾ 문학 텍스트에 대한 해석이란 다양하기만 하면 되는 것인지, 해석들 간 공통점과 차이점을 파악하는 것이 어떤 의미가 있는지에 대해서는 충분히 설명하지 못한다.

<6학년 문학>

(1) 자신이 좋아하는 문학 작품을 들고 그 이유를 설명한다.

* 내용 요소의 예

- 자신이 좋아하는 작품의 특징 파악하기
- 자신이 그 작품을 좋아하는 이유 설명하기
- 읽는 이에 따라 좋아하는 작품이 서로 다른 이유에 대해서 토의하기

<8학년 문학>

(2) 다양한 시각과 방법으로 문학 작품을 해석하고 평가한다.

* 내용 요소의 예

- 독자의 지식, 경험, 가치관에 따라 작품 해석이 다를 수 있음을 이해하기
- 독자의 인식 수준이나 관심에 따라 작품 감상이 달라짐을 이해하기
- 근거를 들어서 작품 해석하기

<9학년 문학>

(3) 문학 작품에 대한 다양한 해석을 비교한다.

* 내용 요소의 예

- 해석에 관여하는 요소 이해하기
- 해석의 관점과 근거 비교하기
- 자신이 지지하는 해석과 그 근거 말하기

5) “같은 작품에 대하여 다른 사람이 쓴 감상문을 읽고, 자신이 수용한 것과 어떤 점이 차이가 있으며, 또한 어떤 점에 공감을 느끼는지 토의하게 하여 작품 수용의 다양성을 인식하도록 하는 데 중점을 둔다.” (교육부(1997), 『제7차 교육과정 해설서』, 교육부)

<10학년 문학>

(4) 문학 작품에 대한 비평적 안목을 갖춘다.

* 내용 요소의 예

-비평은 작품에 대한 주체적인 판단임을 이해하기

-작품에 대한 판단의 근거 마련하기 -적절한 근거를 제시하면서 비평문 쓰기

2007 개정 국어과 교육과정에서는 이전 교육과정에 비해 질적인 비약을 이루었다고 판단되는데, 그 이유는 다음과 같다.

첫째, 해석의 다양성을 인정하고 권장하되 각 해석의 근거를 중시하고 있다. 각자의 해석이 텍스트 안팎의 충분한 근거를 전제로 했을 때 가치가 인정받을 수 있음을 알도록 설계한 것이다. 이를 통해 학습자들은 텍스트 읽기 경험을 바탕으로 한 해석을 내놓게 되고, 교사나 동료 학습자는 근거를 포함한 해석의 타당성이나 적절성에 대해 평가할 수 있게 된다. 이와 관련하여 해석 간 소통의 필요성을 강조한 부분은 주목할 만하다. 해석을 매개로 한 소통을 통해 자기 교정의 기회를 갖게 되고 해석 능력도 발달시킬 수 있음을 설명하고 있기 때문이다.

둘째, 학년별 성취 기준이 유기적으로 배열되었다. 반드시 순차적인 것은 아니지만, 대체로 해석의 다양성 그 자체를 아는 것에서 출발하여 해석이 다양해지는 이유를 파악한 뒤, 해석들을 비교하고 자기 해석의 근거를 확충하는 과정을 통해 학습자 사이에 벌어질 수 있는 무정부적 해석을 방지할 장치를 마련하는 방향으로 나아간다. 또한 학년 간 위계를 고려하는 방식으로 교육과정을 개발했다는 점도 특징적이다. 이는 학습자들이 해석의 다양성에 관해 체계적인 학습을 할 수 있도록 돕는다.

그럼에도 불구하고 2007 개정 국어과 교육과정에서는 해석의 타당성과 적절성에 대한 구체적인 준거는 마련하지 못했으며, 이를 실현하기 위한 교수·학습 측면의 연구도 충분히 않다.⁶⁾ 이러한 한계는 2009 교육과정에 따른 2011 국어과 교육과정에도 그대로 이어진다.⁷⁾

지금까지 통시적인 관점에서 교육과정을 검토함으로써 해석의 다양성 논의의 성과와 한계를 확인할 수 있었다. 가장 자명하게 다가오는 것은 ‘해석의 다양성’이라는 것이 이제 문학교육 공동체 내에서 공준(公準)된 중요한 개념이라는 사실이다.⁸⁾ 그럼에도 불구하고 다양한 해석에

6) 김성진(2008), 「소설교육에서 해석의 다양성 문제 재론」, 『우리말글』 42, 우리말글학회.

7) [5-6학년군] (1) 자신이 좋아하는 문학 작품을 들고 그 이유를 말한다.

[7-9학년군] (3) 다양한 관점과 방법으로 작품을 해석한다.

[문학] (6) 작품을 비판적·창의적으로 수용하고 이를 발표하여 서로 평가한다.

(교과부(2011), 『국어과 교육과정』, 교과부)

대한 존중이 학습자의 해석 능력 신장으로 이어지기 위해서는 교육적 장치가 추가되어야 한다. 다양한 해석이 교육적 의미를 지니려면 공동체 내에서 개인의 해석이 인정받거나 비판을 받는 등 수용과 거부의 과정 속에서 이루어지는 재의미화가 필요하다.

김정우(2004)에서는 해석의 적절성이 ‘텍스트에 의해 실현될 수 있는 의미’인지를 판단하는 기준이 된다고 말함으로써, 그것이 텍스트와 연관되는 개념임을 밝히고 있다. 같은 맥락에서 김성진(2008) 역시 해석의 다양성에 대한 이론적 근거들을 밝혀 나가면서, 해석의 다양성이 해석의 임의성으로 기울지 않기 위해 텍스트 내적 근거가 필요함을 주장한다. 텍스트 자체를 ‘깨어진 거울’이라 명명하면서 텍스트를 근거로 한 해석의 다양성 확보가 중요한 문제임을 지적했다. 그러나 해석의 다양성이 해석과 텍스트와의 연관성만으로는 충분히 설명되지 않는다는 점도 지적했다. 다양성은 기본적으로 발산을 근간으로 하며, 텍스트와 연관되되 텍스트로부터 확산되어 나감을 가리키기 때문이다.

김미혜(2003)은 독자가 해석한 텍스트는 작가, 텍스트, 문학 이론, 텍스트를 공유하는 타자 등 해석에 관여하는 다양한 변인들에 의해 그 가치가 뒷받침되어야 한다고 보았다. 특히 해석의 타당성이 텍스트 외부로부터 인정받을 수 있는 해석의 가치이며, 독자가 상호주관적인 해석 전략을 통해 타당성을 확보해 나갈 수 있다고 주장한다.⁹⁾

수용 가능한 의미 가능역을 설정하는 일이 해석 정전의 지향이나 자의적 해석과 구분되는 개념이라면, 해석 시 텍스트-독자, 독자-독자 간 소통 과정에 주목할 필요가 있다. 해석 공동체 속에서 널리 인정받을 수 있는 객관성과 자기만의 주관성을 동시에 지니고 있는 해석을 문학 교실에서 구현할 수 있는 방법에 대한 논의가 필요한 시점인 것이다. 따라서 이 연구는 개별 독자들의 다양한 해석이 타당성을 전제로 했을 때 의미가 있다는 점을 바탕으로, 타당한 해석을 성취하는 과정으로서 해석 소통의 중요성을 구명(究明)하고자 한다.

지금까지 많은 연구들이 작가-텍스트-독자의 구도를 적극 수용하고 이를 문학 소통의 틀로 인식했다. 예컨대 소설의 경우, 발신자인 작가가 메시지인 소설 텍스트를 수신자인 독자에게 전달함으로써 의사소통이 발생한다고 본 것이다. 하지만 문학 교육에서는 작가-텍스트-독자의 구도를 넘어서 독자-텍스트-독자의 구도까지로 포괄하여 논의해야 한다. 타당하다고 인정된 해석을 전달하는 데서 멈추는 것이 아니라 타당한 해석을 구성해 가는 과정 자체의 중요성에 합의한다면, 문학 교실에서 벌어지는 문학 현상의 주요한 국면인 독자와 독자 간 소통을 놓쳐

8) 6차 교육과정 중 초등학교 과정이 개발된 것은 1995년, 중학교과 고등학교 과정이 개발된 것은 1992년 이니 20여 년 이상 연구 성과가 축적되어 온 셈이다.

9) 김미혜(2003), 「텍스트 해석에 있어서 타당성의 조건에 관한 연구」, 『국어국문학』 135, 국어국문학회.

서는 안 될 것이다.

다양한 해석들의 적절성과 타당성을 확보하기 위해서는 어떤 근거를 들어 해석하고 있는지를 넘어서서 해석과 그 해석을 도출한 근거 사이의 관계를 성찰함으로써 타당한 해석을 성취하는 ‘방법’에 대해 탐구해야 한다. 그 구체적인 방법은 해석 소통의 양상과 방법에 대한 고찰로써 도출될 수 있을 것이다.

II. ‘차이’ 중심 해석 소통의 의미

해석의 다양성이 해석의 무정부주의에 빠지지 않고, 학습자의 해석 능력 향상에 기여하기 위해서는 ‘해석 소통’이 필요하다. ‘해석 소통’이란 문학 텍스트를 읽은 독자들이 자신의 해석을 공동체 구성원과 공유하며 타자 해석과의 경쟁, 협상, 조정 등을 통해 자신의 해석을 심화, 확장시키는 동시에 해석 공동체의 지평을 확장하는 과정을 가리킨다.¹⁰⁾

‘소통’과 같은 계열에 놓을 수 있는 개념으로는 ‘토론’이나 ‘논쟁’을 들 수 있다. 토론과 논쟁 모두 주로 화법 영역에서 연구되어 왔는데, 그중 토론은 일반적으로 논쟁적인 말하기 방식으로 분류되어 “특정 문제에 대해 대립적인 입장을 지닌 사람들이 자신의 정당성을 공정한 절차에 의해 합리적으로 설득하려는 목적으로 이루어지는 언어적 · 사회적 행위”로 정의된다.¹¹⁾ 토론이나 논쟁 그리고 소통은 생각의 차이를 전제한다는 점에서는 동일하다. 하지만 어떤 사안에 대하여 찬반 의견을 나누어 대립하는 것을 기본 구도로 삼는 토론과 달리, 문학 텍스트의 해석을 둘러싸고 벌어지는 소통은 찬반의 대립정보보다는 ‘다름/차이(difference)’의 관점에서 이해할 필요가 있다. 따라서 문학 소통은 차이를 상쇄함으로써 한 지점으로 수렴되는 문제 해결적 특성보다는 차이를 부각하고 권장함으로써 자기 해석의 심화와 확장을 꾀하는 동시에 해석 공동체의 의미론적 자장을 더욱 확장시키는 특성을 지닌다고 보는 것이 적절할 것이다.

해석 소통의 결과는 적절성과 타당성으로 나타나야 한다. 그러나 텍스트 내 · 외적 상관성 속에서 해석이 이루어진다고 해서 단일한 해석으로 수렴되지 않는 것이다. 해석의 과정에 개

10) 해석도 가치 판단을 내함하고, 비평 역시 해석을 전제로 하지만 ‘비평’은 그 자체로 특정한 장르적 규칙을 준수한 완결된 글쓰기를 전제한다는 점에서 이 연구에서 논의하고자 하는 ‘해석’과는 구분된다. 해석이란 언제나 복수로 존재하고 해석과 해석의 충돌은 세계에 대한 새로운 인식을 가능하게 한다는 점에 착목하여, 텍스트에 대해 다양하고 심도 깊게 이해하는 활동 그 자체에 초점을 맞추기 위해 연구의 방향을 ‘비평’이 아닌 ‘해석’으로 정향하였다.

11) 이동은(2010), 「토론의 상호작용사회언어학적 연구」, 서울대 박사 논문, pp.8-18.

이선영(2011), 「토론 교육 내용 체계 연구」, 서울대 박사 논문, p.71.

입하는 다양한 외적 요인들이 주체마다 다르고, 그 요인들을 조합하고 의미화하는 방식 역시 차이가 있기 때문이다. 해석은 개인의 내밀한 체험이지만, 타자와 나의 교호 관계 속에서 성취된다고 할 수 있다. 이렇듯 자기 내부와 외부의 소통 속에서 성취되는 이해의 과정을 설명하기 위해 루만의 소통 이론을 참고할 수 있다.¹²⁾

전달 모형 하에서 소통은 발신자가 수신자에게 전언을 일방적으로 전달하는 행위로 규정된다. 즉, 화자가 ‘말’하면 청자는 ‘이해’할 것이라고 전제하는 것이다. 하지만 실제 의사소통은 전달 모형만으로는 충분히 설명되지 않는다. 아주 일상적인 대화 장면만 생각해 보더라도 질문과 답변, 침묵이나 환언 등 다양하고 복잡한 소통 과정을 통해 의미를 서로 조정해 가는 과정이 필수적으로 수반된다. 따라서 이 연구는 소통을 일방적인 ‘전달’이 아닌 발신자 및 수신자의 ‘선택’으로 보는 동시에, 발신자의 의도와 수신자의 이해가 일치하지 않는 상황 역시 소통의 자장에 포함되는 것으로 상정하고자 한다.

루만에 따르면 하나의 소통 단위는 ‘정보-통지-이해’의 세 단계로 이루어지는데, 각 단계는 소통 참여자의 선택에 의해 구성된다.

<그림 1> 소통 단위

C 1	A의 정보	→	A의 통지	→	B의 이해
C 2				B의 정보	→ B의 통지 → A의 이해
⋮	⋮				

C: 소통의 단위, A와 B: 소통 참여자

A가 정보를 선택하고 통지 방식을 고른 뒤에 B는 A의 정보와 통지를 종합, 선택적으로 이해하여 자신의 정보를 구성한 뒤 통지 방식을 고른다. 외부의 모든 대상이 소통의 소재나 매개가 될 수는 없다. 따라서 소통이 개시되는 순간부터 참여자들의 ‘선택’이 관건이다. 하지만 정보나 통지보다 더욱 중요한 것은 ‘이해’이다. 위의 표에서 볼 수 있듯이 <C1>에서 소통의 한

12) 루만의 소통 이론은 다음의 논의를 참고.

Kneer, Georg & Nassehi, Armin(1993), *Niklas Luhmanns Theorie Sozialer Systeme*, 정성훈 역 (2008), 『니클라스 루만의 초대』, 갈무리.

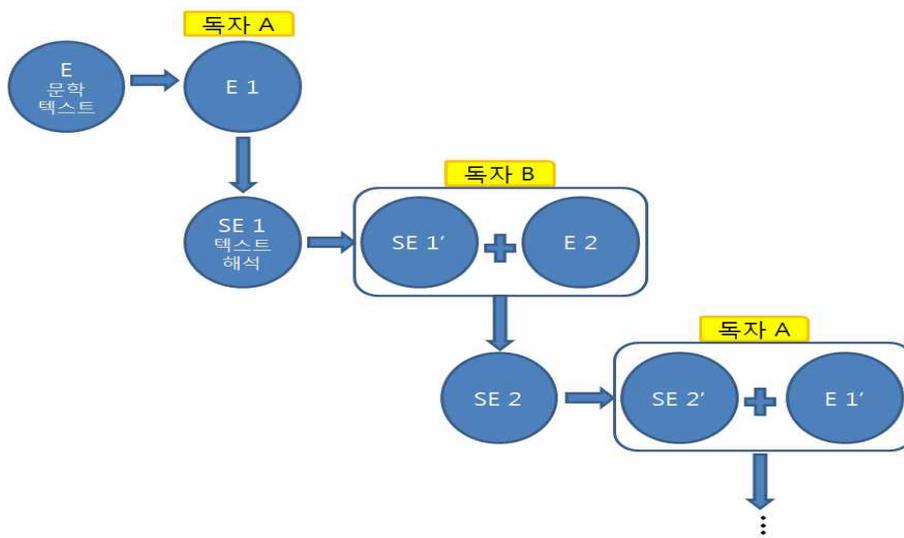
정성훈(2009), 「루만의 타자원적 체계이론과 현대 사회 진단에 관한 연구」, 서울대 박사 논문.

정성훈(2009), 「루만(L. Luhmann)과 하버마스(J. Habermans)의 대립구도에 관한 하나의 이해」, 『진보평론』 40, 진보평론.

단위가 완결되기 위해서는 청자의 이해가 가장 중요하다. 그래야만 <C2>, <C3>, <...> 등으로 소통이 계속 연결될 수 있다.

한편, 매스 커뮤니케이션을 연구한 거브너(Gerbner)의 의사소통 모형 역시 루만과 토대를 같이 한다. E와 E1, SE와 SE1 간 비동일성에서 드러나는 대상과 인식의 관계, 인식과 언어의 관계, 지각된 대상의 변형 등이 그것이다. 거브너의 소통 모형과 루만의 소통 단위를 결합하여 하여 해석 소통 과정을 다시 시각화하면 다음과 같다.¹³⁾

<그림 8> 해석 소통 모형

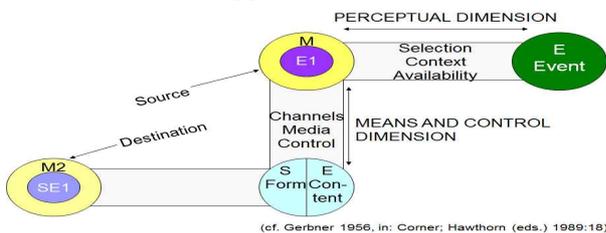


거브너의 의사소통 기본 모형을 해석 소통의 구도에 적합하게 수정한 결과, 사건과 의미화 과정이 지속적으로 이어지는 위와 같은 연쇄 모형이 만들어지게 된다. 외재해 있는 E은 경험된 사건 그 자체로서의 문학 텍스트이다. 이 텍스트는 독자 A에게 지각된 사건 E1으로 인식된다. 이때 E과 E1은 동일하지 않다. 경험이나 독서 능력 등 독자 A가 가지고 있는 인식적 틀을

13) 거브너의 의사소통 모형에 관한 내용은 다음을 참조.

김상욱(1995), 「소설 담론의 이데올로기 분석 방법 연구」, 서울대 박사 논문, p.19.

G. Gerbner(1956), J. Corner & J. Hawthorn(eds.)(1989), *A Generalized Graphic Model of Communication*. pp. 17-18.



통해 E를 받아들이기 때문이다. E1에 대한 해석은 SE1의 형태로 독자 B에게 전해진다. 하지만 SE1은 독자 A의 해석에 관련된 요소들, 의미화의 수단, 관습적 제약 등이 결합함으로써 독자 B는 독자 A의 해석을 SE1'의 형태로 수용하게 된다. 해석 소통 상황에서 독자 B는 자신이 인식한 문학 텍스트인 E2와 SE1'을 통합하여 독자 B의 해석인 SE2를 생성하게 되고, 이후에도 이 과정은 지속된다. 물론, 위 모형은 A와 B라는 단 두 명의 독자가 해석 소통을 하는 상황을 전제로 한 것이지만, 해석 소통의 참여자가 증가할 경우 위의 모형은 훨씬 더 복잡하고 다층적으로 진화할 것이다.

위의 소통 모델은 소설을 읽는 과정 자체의 특성과 부합한다는 점에서 이 연구의 방법론으로서 그 의의를 더한다. 특히 소설 교육을 소통이란 관점 위에 설정하였을 때 더욱 그러하다.

III. '문학 토론에서의 해석 소통 양상'

문학 텍스트를 읽은 후 다양한 해석을 접하고 그 과정에서 자기만의 해석을 형성하며 그것을 해석 공동체에서 수용 가능하도록 다듬는 일은 해석 소통을 통해 가능하다. 문학 교육에서 해석 소통의 가장 적극적인 모습을 '문학 토론'으로 볼 수 있다.¹⁴⁾ 경우에 따라 토론은 토의를 포함하는 포괄적인 의미로 사용되는 경우도 있는데, 이때 토론은 공통 관심사에 대해 서로 다른 의견을 교환하는 집단적 상호작용을 의미한다.¹⁵⁾ 이와 같은 맥락에서 "문학 텍스트에 관해 학습자가 생성한 담화를 총칭"하여 토론이라 명명하는 경우도 있는데, 이는 토론의 의미를 지나치게 확장시킨 면이 있다.¹⁶⁾ 따라서 이 연구에서는 '문학 텍스트를 둘러싸고 벌어지는 해석 차이와 관련된 상호작용'을 '문학 토론'으로 특정하고자 한다.

이 연구에서는 문학 토론에서의 해석 소통 양상을 살펴보기 위해 서울 소재 대학의 교양 강좌 수강생 28명을 대상으로 문학 토론을 실시했다. 대부분이 1학년이었고 3명은 4학년, 1명은 3학년이었다. 문학 토론은 2011년 11월 8일, 10일 총 2차시에 걸쳐 진행되었는데, 구체적인 과정은 다음과 같다.

14) 전술했듯이, 소통은 토론과 분명 다른 의미를 지니고 있다. 하지만 '문학 소통'이라고 할 때는 기존의 용법이 개입되어 작가-작품-독자-현실 사이의 소통 관계만을 지칭하게 될 수 있어 본 연구의 초점과 어긋날 우려가 있다. 따라서 이 연구에서는 해석 소통의 다양한 양상 중 하나이자, 문학 교실에서 가장 유의미한 학습 틀을 '문학 토론'으로 규정한다.

15) 이영호(2012), 「학습 논술 교육 연구」, 서울대 박사 논문, p.94.

16) 김상욱(2009), 「문학 능력 증진을 위한 문학 토론의 방법」, 『한국초등국어교육』 41, 한국초등국어교육학회, p.9.

10월 둘째 주부터 이문열의 《선택》을 읽고 11월 8일까지 A4 1쪽 이상 분량으로 1차 해석 텍스트를 제출해야 함을 안내했다. 11월 8일에 문학 토론을 진행하기 전에 강사는 문학 토론의 개념과 절차에 대해 강의를 하였다. 문학 토론이란 문학 텍스트를 둘러싸고 벌어지는 해석 차이와 관련된 상호작용임을 설명하고, 문학 토론을 통해 다양한 해석이 존재함을 알고 작품에 대한 이해를 심화시킬 수 있음을 이해시킨 뒤, 토론의 쟁점을 제시했다.¹⁷⁾

28명의 학생들을 모두 5조로 나누어 조별 토론을 진행했는데, 조원들에게 역할을 나누어 맡겼다. 각 조에서 사회자를 1명 지정하여, 토론을 절차에 따라 진행하도록 했다. 사회자는 하나의 쟁점에 대해서 10~15분 정도 토론을 진행한 뒤 다른 쟁점을 상정하는데, 각 쟁점이 상정되었을 때 논의가 산발적으로 흩어지지 않도록 다잡아야 한다. 토론 중에 어떤 의견이나 반응이 제기된 뒤 모두가 침묵에 휩싸이거나 혼란을 겪게 될 때에는, 사회자가 앞선 발언에 대하여 “왜?”라는 질문을 던져 상황을 수습하고 정리해 나가도록 했다.¹⁸⁾ 모든 쟁점이 토론된 후에는 정리 발언을 하여 토론을 마무리 짓도록 한다.

사회자 1명을 제외한 나머지 조원들은 참여자이다. 모든 참여자들은 순서에 구애받지 않고 자유롭게 자신의 의견을 말할 수 있지만, 유독 참여가 저조한 경우 사회자가 지목하여 의견을 물을 수 있게 했다. 참여자들이 작품에 대한 자신의 의견을 말할 때는 그 근거를 댈 수 있어야 하며, 근거 없이 자신의 해석을 말하는 참여자에 조원들은 당당하게 근거를 요구할 수 있음을 알렸다.

각 조별로 이루어지는 토론은 모두 녹음한 뒤 전사하게 했다. 일단 들리는 말을 모두 적고, 간혹 판독되지 않는 말이 있을 경우 표시해 두도록 했다. 학습자들은 전사하는 데 필요한 다양한 기호들을 익히는 게 굳이 필요하지 않다고 여겨 또한 총 녹음 시간, 느낌표(!), 물음표(?), 말줄임표(……)와 같은 간단한 문장 부호만을 적게 했다. 또한 생략된 부분은 ‘(……)’, 판독 불가

17) 토론에 들어가기에 앞서 《선택》에서 논쟁을 일으키는 세 가지 쟁점에 대해 미리 알려주었다. 전문 독자들은 1996년부터 2000년대 초반까지 수십 편의 비평문을 통해 해당 작품에 대한 논쟁을 오랫동안 진행해 왔다는 점을 고려하였다. 선행 독자들이 발굴한 문제들이 이 작품을 이해하는 데 도움을 주는 생각거리가 되는 동시에, 소통을 촉진하는 매개가 될 수 있다고 판단했기 때문이다. 물론, 보다 개방적이고 적극적인 문학 토론 수업에서는 논의거리까지도 학습자들이 설정할 수 있도록 기획할 수 있다.

본 실험에서 학습자들에게 제시한 쟁점은 다음과 같다. (줄고(2011), 「이문열의 『선택』을 둘러싼 해석 논쟁」, 『문학교육학』 36, 한국문학교육학회 참조)

- (1) 쟁점 1: 페미니즘 소설인가, 반(反)페미니즘 소설인가?
- (2) 쟁점 2: 소설인가, 비(非)소설인가?
- (3) 쟁점 3: 문학 권력인가, 문화적 권력인가?

18) “왜” 질문의 대답은, 의미론적으로 적합한 것들이 많기 때문에, 질문자의 배경지식이나 대화의 맥락과 관련된 화용론적 조건에 대한 고려가 더욱 절실하다.(선우환(2003), 「“왜” 질문의 논리적 구조」, 『논리연구』 6. 한국논리학회) 문학 토론 시 “왜” 질문은 토론의 맥락을 명확히 하거나 한정할 수 있으며, 이 과정은 토론 참여자들의 생각을 정리하고 촉진하는 데 도움을 줄 수 있다고 판단했다.

능한 부분은 ‘***’로 표시했다. 전사문은 11월 10일에 제출되었고, 그날 수업 시간에 학습자들은 조원들이 전사한 토론 내용을 읽고, 자유 분량의 2차 해석 텍스트를 썼다.

이 연구에서는 해석 소통 양상을 살펴보기 위해 문학 토론 전사 자료를 주로 분석하되, 1차 해석 텍스트 27편과 2차 해석 텍스트 28편도 참고하고자 한다.¹⁹⁾

1. 해석 맥락 조정을 통한 소통장(疏通場) 형성

학습자들은 문학 토론을 과정에서 해석을 둘러싼 맥락을 조정한다. 이는 해석 소통을 구성하는 상당히 중요한 지절이라고 판단된다. 문학 토론을 비롯한 다양한 유형의 해석 소통은 단순히 개인과 개인이 만나 ‘나’와 ‘너’의 해석을 건주는 것에서 그치지 않고, ‘나’와 ‘너’가 속한 공동체에서 통용되는 해석 맥락을 파악하고 그것에 참여하게 하기 때문이다. 이는 해석 소통이 해석 공동체에 대한 이해를 높일 수 있을 뿐만 아니라 개인이 주체적이고도 실천적으로 해석 공동체를 구성해 가는 경험을 제공한다는 점에서 더욱 유의미하다.

박선영: 저는 이 쟁점에 대해서 사실……, 소설이라고 생각을 했지만, 그렇게 생각을 해도 이 자체가 소설이냐 비소설이냐는 별로 중요하지 않다고 생각하고, 글은 글로서 작가의 의도가 반영된 건데, 소설로 받아들이느냐 아니면 비소설로 받아들이느냐에 따라서 독자가 이를 판단한 방법이 달라지는 건 아니기 때문에 별로 중요하지 않다고 생각합니다.

정지석: 네, 어…….

오지영: 제 생각에는 이거는 문학을 전공하는 사람들이 토론해야 될 내용이라고 생각합니다.

정지석: (……) 네, 저희 독자 입장에서, 독자 수준에서 토론할 거리는 아닌 것 같습니다. 그런 여기서 마무리를 짓고 마지막 주제로 넘어가 보겠습니다.

앞서 언급했듯이, 이 토론을 시작하기 전에 세 가지 논제를 제시했다. 그런데 학습자들은 토론을 하는 중에 주어진 논제의 가치를 평가하고 토론 과정에 그 가치를 반영하고 있었다. 인용한 부분에서 논의되는 문제는 《선택》을 과연 소설이라고 볼 수 있는가이다. 박선영은 이 문제를 논의하는 것 자체에 대해 회의한다. 자신과 같은 일반 독자 입장에서는 글의 장르 정체성은 해결하기 어려울 뿐만 아니라 논의한다고 해서 크게 유익하지 않은 문제라고 판단한 것이다. 이에 대해 다른 독자들 역시 동의했고, 그 결과 더 이상의 논의가 진행되지 않고 다음 주제로 넘어가게 된다.

참여자들은 자기가 속한 공동체의 특성과 논제의 특수성을 함께 고민한 뒤 논점을 이동시키

19) 해석 소통의 양상을 살피기 위해 인용한 문학 토론 내용 중 발인자 이름은 모두 가명으로 처리하였고, 발인 내용은 오타 등 해독에 지장을 주는 부분을 제외하고는 원문 그대로를 살렸다.

고 있는 것이다.²⁰⁾ 이때 교사의 개입이나 다른 학습자의 발언을 통해 두 번째 논제를 1, 3번 논제와 연결시켜 논의를 더 이어나갈 수도 있으나 이 조에서 그러한 양상을 찾을 수 없었다. 논의가 더 발전되어 나가 학습자들의 해석을 풍부화하는 데 기여하지 못했다는 점은 아쉬움으로 남는다. 그러나 자신이 속한 공동체의 지향이나 공동체 구성원들 간 합의에 따라 토론의 주제가 얼마든지 바뀔 수 있음을 잘 보여 주는 예라는 점에서 주목할 만하다.

황성민: 근데 왜 이, 이게 소설인지 비소설인지, 따지는 이유가 뭐예요?

이민진: 으흐흐.

박진성: 그러니까 지금까지 이런 이 소설이 나오고서, 사람들 사이에서 쟁점으로 논의됐기 때문에……,

전필규: 음, 한마디로, 이, 예를 들면 저기 써 있는 두 분의 이름처럼, 이문열 씨의 책이나 이제 사상이나, 아니면 뭐 그가 가진 권력 같은 걸 싫어하는 사람이 엄청 많아요. 그래서, 이 책이 소설이 아니라고 하면은 뭐가 되느냐, 그럼 소설도 아니고 시도 아니고 아무것도 아닌 이상한 작품이 되니까, 이상한 작품이 되면 갈수록 더욱 비판하기가 쉬워지잖아요.

이민진: 음.

전필규: 그러니까 소설이라는 형식을 빌리면, 으, 뭐라 뭐라고 소리를 들어도 야, 이건 소설 아니냐, 가상 아니냐. 왜 소설을 이렇게 비판을 하나. 소설 안에는, 소설 안에 등장하는 인물이 한 생각이다 내 생각이 아니고. 라고 말할 수 있는데 만약에 수필, 이런 것처럼 되어 버리면은 자기 작가 자신이 이제 비판 받기 시작하는 거죠. (……) 그 일부러 그 장 씨 부인의 일대기를 쓴 게 아니고, 그 분이 갑자기 현재, 현대 와서 갑자기 막 얘기하기 시작하는 게 그런 구성을 띠었으니까 더욱 더 소설이라고 주장하기가 쉬워지죠. 암튼 이런 면을 알고 이제, ‘소설이 아니다.’라고 비판을 하는 사람이 분들이 있는 것 같은데, 근데 일단 작가가 소설이라 했으니까 저는 소설이라고 받아들이고…….

박진석: 그러면은 비소설이 아니라고 생각하는 이유에 대해서, 오세현! 너의 의견을 들어 보자면?

이 조에서도 논제에 의문을 품고 있다. 논의의 필요성이 공감하지 못했던 학습자들은 조 내에서 질문을 던지고 그 안에서 답변을 들음으로써 모호한 점들을 해소하게 된다. 물론, 이해가 되지 않는 부분에 대한 다른 학습자의 대답이 충분치 않을 수도 있고, 때론 정확하지 않을 수도 있어 이에 대한 교정 및 보완의 기회는 제공될 필요가 있다. 하지만 위의 인용문에서 전필규의 마지막 발언 이후에 사회를 맡고 있는 박진석이 토론을 진행해 나가고 있는 것으로 미루어 보아, 전필규의 발언이 조 내부에서 별다른 이견 없이 수용되었고, 이를 바탕으로 이후의 논의를 진행할 수 있음을 알 수 있다.

20) 학습자가 속한 공동체의 범위는 논의 맥락에 따라 다양하다. 이번 문학 토론은 학습 상황 속에서 이루어진 것이므로, 수업이 이루어지고 있는 문학 교실 내의 학습 공동체로 한정할 수 있다.

- 홍진수: (……) 아까도 언급이 된 것 같은데, 이 책을 읽고 순전히 그 책의 내용만으로 이제 독자가 받아들이는 것이 아니라, 이것이 이문열이라는, 또 문학적인 파워가 있는, 영향력 있는 인물이 쓴 것이기 때문에 그 소설의 내용에 담고 있는 어떤 가치관이 좀 더 무비관적으로 수용할 수 있게 되기 때문에 그것이 문학 권력이라 생각을 합니다.
- 오지영: 네, 그 무비관적으로 수용하는 독자는 분명히 존재할 수밖에 없는데, 그게 있다고 하는 게 모든 작품이 다 사실이잖아요. (……)
- 정지석: (……)
- 홍진수: 그러니까 제가 말한 의도는, 무비관적으로 수용하는 사람들이 이문열의 책을 읽는 사람들에서만 존재하는 게 아니라, 다른 작가에서도 존재한다고……. 그러니까 그 얘기가 지금……, 제가 말한 의도가 좀 잘못 전달된 것 같은데, 그러니까 원래는 좀 이성적으로 판단할 수 있는 사람도, 이문열 작품이기 때문에 자기가 중립적 입장에서 바라보는 그 시각을 잃어버리게 될 위험이 있기 때문에 이게 문학 권력이라고 말하고 싶은 거죠.
- 정지석: (……)
- 서정민: 이게 쟁점 2랑 겹치는 부분인데요, 이게 만약 소설이라면 문화적 권리가 될 것 같고 비소설이라면 문학 권력이 될 것 같아요. 왜냐하면 이 소설에 사건은 없고 어떤 장 씨라는 화자가 계속 우리들에게 훈계를 주잖아요. (……) 그러니까 소설의 흐름이랑 이문열이라는 작가의 파워가 합쳐지면서 이게 권력이 된 것 같아요. 그래서 무슨 다른 작가가 막 이런 글을 썼으면은 안 통하겠죠, 아마. 이게 이문열이 써서 통했을 것 같아요, 이게.
- 오지영: 통했다는 말이……?
- 서정민: 그러니까 무비관적으로 받아들이는 사람들이 있을 거라는 거죠. (……)
- 정지석: 네, 여기서 저도 사실 이 쪽 분들에게 묻고 싶은 게 있는데, 그러면은 이문열 작가가 꼭 이번, 이 책만이 아니고, 이문열 작가가 뭐 자신의 생각을 표현하고 싶다 이런 일이 있으면은, 그 생각 표현을 막을 수는 없잖아요. 근데 문화 권력이라는 비판을 듣지 않고 자신의 생각을 표현하고 싶으면 어떻게 해야 하는 건가요.
- 서정민: 그러니까 그렇게 하려면 사건 있는 소설을 화자의 그런 관점으로 보게 해서 우리들한테 '이렇게 해라.'라고 교훈을 주는 게 아니라 이런 스토리가 있으니까 당신들은 어떻게 생각하느냐 라고 이렇게 물음표를 던지는 식으로 우리한테 결론을 생각하게 만든다든지 이런 식으로 해야 이게 소설이 되고 문화적 권리가 될 것 같은데. (……)
- 정지석: 네, 잘 알겠습니다.
- 오지영: (……) 그러니까 훈계를 내리는 대상 자체가 명확하게 작가가 다 밝히고 있고 그러니까 모든 독자에게 훈계를 내리는 식으로 소설을 쓴 것 같지는 않아요. 이문열이라는 작가가.

이 조는 두 번째 쟁점에 대해 논의하면서, 소설인지 여부를 판단하는 일은 논의하기 적절하지 않다는 판단을 내렸었다. 그런데 세 번째 쟁점을 논의하는 자리에서는 두 번째 쟁점이 다시 부각하면서, 두 번째와 세 번째 쟁점이 연결될 수 있음을 발견하고 있다. 《선택》에 대한 가

치 판단이 그것의 내용뿐만 아니라 형식적 요소와도 연관되어 이루어진다는 사실, 메시지를 전달하는 매체 역시 또 하나의 메시지일 수 있다는 점을 대화를 통해 발견함으로써 쟁점 간 연계가 이루어지는 것이다. 독자들이 세 개의 쟁점을 토론하는 과정 속에서 쟁점의 포함과 배제가 자율적으로 이루어지면서 해석을 연결시켜 통일성 있게 의미화하고 있었다.

서정민 1차 해석 텍스트

(.....) 개인적인 평을 하자면 1.0/5.0의 글인 것 같다. 내용에 재미도 없고, 얻은 교훈도 없었다. 대학국어 과제가 아니었으면 몇 쪽 읽다가 다 읽지 않았을 것이다. 이 글에 감동을 얻거나 교훈을 얻는 사람은 소수일 것 같은 느낌이 들었다. 나랑은 맞지 않는 책이다.

서정민 2차 해석 텍스트

(.....) ①번 주제인 페미니즘, ②번 주제인 소설/비소설 여부는 ③번 주제인 문학 권력/문화적 권리와 연결되어 있다. 이 글을 순수한 소설로 본다면 이는 문화적 권리에 가까울 것이다. 그러나 난 이 글이 문학 권력을 남용한 것이라 보고 있다.

기존의 이문열 소설을 직접 읽어보지 않았지만, 이문열은 이미 소설가로 성공한 사람이고, 새 소설이 나오면 많은 사람이 읽게 되리라는 것을 알고 있었다. 이를 이용하여, 자신의 반페미니즘적 생각을 소설인지 아닌지 애매한 글로 써서 사람들에게 자신의 생각을 주입시키고 있다. 이 글이 진정 소설다운면서 권력을 쓰지 않으려고 했다면, 장 씨가 우리에게 훈계를 하는 것이 아니라 생각해 봄직한 사건을 던져 주고, 독자 스스로가 생각하게 하여야 한다.

대부분의 학생들이 그러했지만, 서정민의 경우에도 토론을 전후한 해석 텍스트 간 차이가 컸다. 1차 해석 텍스트의 경우 줄거리와 단어가 어렵다는 식의 간단한 감상이나 감정적인 판단이 주를 이루었다면, 2차 해석 텍스트는 훨씬 내용적으로 풍부해진 것을 확인할 수 있었다. 물론, 토론 시에 쟁점을 제시한 것이 해석 텍스트를 작성하는 데 여러 모로 자원으로 활용되었을 것이다. 하지만 그러한 현상까지도 문학 토론의 장점으로 포함시킬 수 있음은 물론이다. 2차 해석 텍스트에서 서정민은 쟁점 2, 3뿐만 아니라 쟁점 1까지 포괄적으로 이해하면서 《선택》 해석에 있어서 핵심으로 설정해야 할 것이 무엇인지를 탐색하고 있다. 문학 토론이 이후 작품 해석에 긍정적인 영향을 준 사례로 볼 수 있을 것이다.

또한, 학습자들은 토론을 통해 모호한 개념의 의미를 좁혀 나가기도 한다.

이민진: 소설을, 소설은, 어, 그러니까 정확히 제가 소설의 정의가 기억은 잘 안 나는데, 그, 아무튼 저런 구성을 취해야 된다는 얘기잖아요? 그런 구성을 취해야 된다는 얘기고, 그러면은 현대에 딱 왔을 때는, 흐흠. 꼭 저런 구성을 취하지 않아도 소설의 형태를 갖추는 형, 경우가 많고. 그리고, 뭐 아까도 이렇게 자, 자전적 얘기들 많이 하셨는데 자전적 소설이라는 것이 분명히 존재하고, 그리고 뭐, 지금 뭐 결정적으로 이제 허구성이 바로 나오는데, 허구성이 매우 결정적으로 나온다.....

(.....)

전필규: 그니까, 허구성이 있으니까 소설이다.

이민진: 극단적으로 보면 그렇죠.

전필규: 좀, 시에도 허구성이 있잖아요.

이민진: 음, 아, 그거랑은 좀.....

전필규: 다르죠. 달님이 막 온다거나, 꽃이 막 다가온다거나.....

이민진: 그거랑은 좀 다르죠. 시에 있는 허구성이랑 소설에 있는 허구성은 뭐 읽으면서도 느낌이 많이 다르다는 것을 다들 알고 계시는데,

전필규: 시하고 소설의 차이점은 극명하죠. 문제는 단순히 허구성의 유무 갖고는 시하고 소설하고 판단하기 힘든 게, 무언가 또 하나의 기준을 제시해야 되는데.

이민진: 아, 다른 기준이 필요하다!

전필규: 좀 애매하다 이거죠. 좀 저 개인적으로는 곰곰이 생각해 보니,

이민진: 네.

전필규: 작가의 생각을, 기준으로 좀 사아야 될 것 같네요.

이민진: 작가의 생각을 기준으로 삼아야 한다.

문학 토론을 할 때 많은 학습자들이 두 번째 쟁점, 즉 《선택》이 소설인가 비소설인가라는 질문 앞에서 많이 혼란스러워 했다. 이 질문에 답하기 위해서는 소설의 장르적 특성을 아는 동시에 소설과 비소설을 가르는 기준에 대한 인식이 필요하다. 물론 문학 토론에 참여한 학생들은 모두 문학 장르에 대한 학습을 한 적이 있으나, 강의실에서 벌어지는 토론 맥락에서는 장르 의식이 직접적으로 호출되지 못했던 것으로 보인다. 하지만 그렇다고 해서 토론이 불가능했던 것은 아니다. 문화적 맥락과 해석 공동체 속에서 습득한 장르 의식이 어떤 식으로든 잠재되어 있었고 그 장르 의식을 외재화하게 되는데, 외재화는 문학 토론과 상호 호혜적으로 작동한다. 외재화를 위해 문학 토론이 사용될 때도 있고, 문학 토론 과정 속에서 자연스럽게 내적 지식이 외재화되기도 한다.

이처럼 문학 토론은 독자들 간의 대화를 고무시킴으로써 자기 해석과의 공통점과 차이점을 발견하게 할 뿐만 아니라, 서로 다른 해석을 둘러싸고 있는 크고 작은 맥락들에 대해 이해할 수 있게 한다. 그 결과로 논제에 대한 가치 평가, 해석의 통일성 추구, 문학 지식의 공유 등이 나타나게 되는 것이다. 하지만 가치 평가 과정이나 문학 지식의 부정확성에서 비롯되는 해석 소통의 문제점에 대해서는 교사의 개입과 같은 교육적 처방을 통해 변화를 꾀해야 할 것으로 보인다.

2. 의미 교환을 통한 자기 해석의 (재)구성

학습자들은 자기 해석을 다른 학습에게 이야기하고, 그 학습자의 이야기를 듣는 과정 속에

서 의미 교환을 경험한다. 의미 교환은 발화의 교체라는 형식적 조건을 충족하는 동시에, 다른 발화에 대한 경청을 전제로 한 반성적이고 발전적인 대화라는 내적 조건을 만족시켜야 한다. 소통이 진행되면서 독자들의 해석은 공동체 안에서 축적되어 가고, 그 결과물은 다시 독자에게 텍스트 이해를 위한 자산으로 남아 이후의 해석 결과에 영향을 미친다. 이와 같이 소통의 순환 속에서 자기 해석을 강화해 나가는 양상을 학습자들의 문학 토론구를 통해 확인할 수 있었다.

학습자들은 서로 의견을 주고받는 과정을 통해 자기 해석을 뒷받침할 수 있는 근거를 구체화한다.

홍진수: (.....) 반페미니즘적인 그런 요소로 봐선 안 된다고 얘기를 하는데, 그렇게 반박하는 거 자체가 그 소설 안에 그런 게 있기 때문에 그런 거잖아요? 그리고 실제로도 지금 현대 시대의 가부장적인 그런 것을....., 어....., 뭐라고 정의해야 할지 모르지만 그런 것을 현대 여성에게 그런 것이 좋은 가치다 하고 얘기하는 것만으로, 그러니까 그걸 해야 한다는 식으로 얘기하지 않아도, 그것이 좋은 것이다 이런 뉘앙스, 그런 뉘앙스로 이제 얘기를 하고 있기 때문에 그것만으로도 충분히 반페미니즘적이라고 생각합니다.

정지석: 음....., 그러니까 작가도, 그니까, 이 소설에서 그 페미니즘 반페미니즘 소설을, 그 논란이 일어났다는 사실 그리고 작가조차 거기에 대해서 한마디 하고 있다는, 그 자체만으로 이 소설이 반페미니즘 소설이고 거기에 따른 그 반발들이 일어난 것이기 때문에 뭐, 그러니까 이런 식으로 지금 얘기하신 거죠? 그러니까 논란이 일어난 것만으로 이 소설은 반페미니즘 소설이라고 볼 수 있다?

홍진수: 그리고 실제로도 그 안에서, 직접적으로는 아니지만, 그니까 그 작가의, 어, 그러니까 작가가 하려는 얘기가 아예 ‘페미니즘을 반대해야 한다.’ 하진 않지만 그런 어떤 여성상? 조선시대의 가치관을 현대 여성들에게 본받아야 한다 이렇게 얘기하는 것만으로 그것이 충분히 반페미니즘적이라고 생각할 수 있다고 생각합니다.

인용문에서 발화는 ‘홍진수①-정지석-홍진수②’의 순서로 진행된다. 같은 주제로 대화를 이어가고 있으나 홍진수 ①과 ②는 차이가 있다. 첫 번째 발화에서 홍진수는 말의 요지를 파악하기 어렵게 중언부언 복잡하게 이야기를 하고 있다. 그런데 정지석과의 대화를 통해서 자신의 주장과 자신의 말이 조금 더 명료하게 다듬었다. 첫 번째 홍진수의 말을 정지석이 받아 정리하자, 그 말을 들은 홍진수는 정지석의 말에 동의를 하는 동시에 자신의 생각을 뒷받침할 수 있는 또 다른 근거를 든다. 발화의 교체를 통해 듣고 말하기가 반복되면서 자신의 생각을 보다 잘 정리하여 논리적으로 텍스트에 대한 평가를 할 수 있게 된 것이다.

문학 토론에서 찾을 수 있는 또 다른 해석 소통의 양상은 나와 다른 해석에 대한 반박과 수용이다.

이주원: (.....) 확고한 입지를 가지고 있다고 해서 이런 사회적인 쟁점에 대해서 책을 통

해서 작가니까 책을 통해서 말하는 게 당연하다고 생각하기 때문에, 사실 권력이라고 보지 않는다.

박태형: 그 다음 분 발표해 주십시오.

김세정: (.....) 실제로 다른 작가들에 비해서 입김이 굉장히 강한 점에서 봤을 때, 권리라고 보기보다는 권력에 가까운 것이 아닌가라고 생각했습니다.

박태형: 좋습니다. 두 의견에서의 권력인가 권리인가에 대한 것은, 독자에게 전하는 메시지를 어떻게 해석하느냐에 따라서 판단한 거 같습니다. 맞습니까?

고석경: 그런데, 권리라고 생각하는 분들에게 질문해 볼 텐데, 만약에 예전에 전두환 씨 시절에 대통령의 권리로써, 계엄령을 선포하고 사람들을 잡고 그랬잖아요. 그런 것은 권력의 남용인가요, 권리 행사인가요?

이주원: 그것은 약간 다르게 보아야 할 것 같지만 그것은 물론 권력의 남용이 맞죠. 왜냐하면 그 경우와 이 경우가 전혀 다른 이유는, 순호도 말한 것 같지만......

김세정: 거부할 권리가 있느냐 없느냐.....

이주원: 말 그대로 마음에 안 들면 이 책을 안 사 보면 그만이고, 쉽게 말해서. 이 책을 읽고 이 책을 읽으면 찬성해야 된다는 것은 없지만 이 책에 의견을 반대할 수도 있는 것이고, 하지만 계엄령은 말 그대로 물리적 권력을 행사이기 때문에 어쨌든 거부하면 말 그대로 잡혀가서 그런 상황이고 전혀 다른 비교하기엔 상황이 극단적인 상황인 것 같습니다.

고석경: 그러네요.

위의 인용 부분에서는 《선택》이 문학 권력을 남용한 결과인가 아니면 작가의 정당한 문화적 권리의 행사인가에 대해 이견이 발생했다. 각 독자는 처음에는 자신의 견해를 뚜렷하게 피력하지만, 발화를 하고 듣는 과정 속에서 한 독자가 다른 독자를 설득하는 양상이 드러나기도 한다. 자기 해석의 정당성을 보이기 위해 예를 들어 반박하는데, 그 예가 상대방으로부터 비판받자 자신의 주장을 철회하고 있는 것이다.

하지만 토론 시에 드러난 양상만으로 해석의 결과가 어느 한쪽으로 귀결될 것이라고 선불리 예측할 수 없다. 토론은 시공간을 비롯한 추상적인 맥락들이 제한하고 있기 때문에 미처 발화되지 못한 말들이 남아 있을 수 있으며, 발화된 말 자체가 다른 독자에게 설득력을 지니지 못할 수도 있기 때문이다.

박태준: (.....) 딱 그렇게 반페미니즘적으로 비판하려고 하는 거기보다는 그런 것들에 오히려 적절한 합의점을 찾는 사회적 이해를 도우려 했다는 점에서 저는 물론 거기서..... 그 부분도 오히려 저는 더 페미니즘 쪽을...... 편을 들어 줄 수도 있는 점이라고 생각합니다.

이승진: 아, 그러면은 이번에 최준성 토론자의 말을 들어 보도록 하겠습니다.(.....)

최준성: (.....) 장 씨의 입을 통해서 비판하고 제시하려는 것들이 올바른 페미니즘이라고 보십니까?

박태준: (.....) 현대에 와서는 노인에다가 여성, 그렇게 사회적인 약자로만 보고 있는데

그런 것들에 대한 사회적 인식이 변해야 한다는 점을 든다거나 하는 등 이문열 작가의 그 정량적인 척도는 어떻게 될지 모르겠지만, 그가 페미니즘을 옹호하는 쪽에 있다는 거는 분명하다고 생각합니다.

최준성: 제가 개인적으로 인상 깊게 읽었던 부분에서는 여성의 출산에 대해서 자신의 성적 매력에 떨어지고, 출산 후에 육아에 따른 자신의 고충 때문에 그것을 피하려고 한다, 이것을 장 씨가 강력하게 비난하는 부분이 가장 기억에 남았는데, 그것에 대해선 어떻게 생각하십니까?

박태준: 과학 기술 같은..... 출산의 경우에는 이문열 씨가 작품 속에서 극단적으로 현대의 과학 기술은 출산의 문제까지도 남자와 여자가 동등하게 그 부담을 나누어 가질 수 있도록 하게 해 준다는 말을 언급했는데요.

위의 인용문에서는 분량상 생략했으나, 박태준은 다른 독자들에게 비해서 발화의 양이 많았으며, 다른 독자들은 주로 박태준에게 질문을 던지거나 반박하고 있었다. 이러한 양상으로만 본다면, 이 토론의 주도권은 박태준이 지니고 있거나, 적어도 박태준의 발언이 다른 독자들에게 영향력을 지니고 있을 것이라는 짐작을 가능케 한다. 그러나 위에서 박태준과 토론을 벌인 최준성의 2차 해석 텍스트를 살펴보면, 박태준과 같이 이 소설을 페미니즘을 담고 있다고 보는 독자들에게 대해 비판적 입장을 견지하며, 그러한 견해가 어떤 점에서 문제인지에 대해서도 서술하고 있다.

최준성 2차 해석 텍스트

토론 과정에서 이와 다른 생각을 가진 친구들도 볼 수 있었다. ‘지나친 페미니즘의 지양을 통하여 현대 사회의 올바른 페미니즘을 구축하자’는 것이 그들의 ‘선택’에 대한 해석이었다. 하지만 나는 이 의견에 공감할 수 없다. 분명 이문열은 일부 현대 여성들의 몰지각한 페미니즘을 비판하여 진정한 의미의 페미니즘을 이룩하고자 했던 것일 수도 있다. 하지만 본문의 내용으로 볼 때 이문열이 추구했던 페미니즘 자체가 굉장히 제약된 형태라는 것을 알 수 있었다. 이것이 내가 생각하는 이문열의 페미니즘의 한계이고, 이 작품이 반페미니즘적이라고 생각하는 이유이다.

토론을 통해 특정 입장이 반대 입장에 의해 항상 설득되는 것은 아니었다. 박태준은 최준성의 반박성 질문에 불구하고 자기 의견을 끝까지 고수했는데, 최준성도 마찬가지였다. 토론 국면에서는 간단한 질문만 했으나, 2차 해석 텍스트에서는 해석에 있어 발전된 모습을 보인 것이다. 자기와 반대되는 견해에 대한 대타 의식을 가지고 자기 해석을 구성해 냈음을 알 수 있다. 물론 부분적으로 해석에 대한 추가 설명이 필요하지만, 토론을 통해 자신과 상반되는 견해를 충분히 수렴할 수 있었고 그것을 통해 자기 해석을 공고하게 구성해 낼 수 있는 기회를 갖게 되었다는 점에서 의의를 지닌다 하겠다.

문학 토론은 해석 소통을 통해 의미를 축적하고 교환하는 기회이다. 이 기회를 활용하여 학

습자들은 자신의 해석을 말하는 과정을 통해 모호했던 서술이 명료해지기도 하고, 반대로 지나치게 구체적이었던 생각이 일반화되는 경험을 하기도 한다. 또한 대립되는 의견에 귀 기울이고 그것을 선별적으로 수용함으로써 자기 해석을 보다 정교화할 수도 있다.

3. 경청(傾聽)과 숙고(熟考)를 통한 해석의 발전

문학 토론에서 자기 해석을 구성하고 말로 표현하는 것만큼이나 중요한 것은 타자의 해석을 듣고 자기화하는 과정이다. 자기화의 과정이 있어야만 해석 소통 경험이 이후 문학 독서에 지속적으로 긍정적인 영향을 미칠 수 있기 때문이다.

교실 안에서의 경청은 주로 교사와 학습자 사이에서 벌어지는 사건으로 이해되기 쉽다. 학습자는 응당 교사의 발언을 주의 깊게 듣고, 반응하고, 메모하도록 훈련받고 있기 때문이다.²¹⁾ 그러나 해석 소통은 교사와 학습자 사이의 일방향적 정보 전달보다는 둘 사이의 상호 작용을 지향하며, 더 나아가 학습자 사이의 역동적 대화를 추구한다. 때문에 동료 학습자의 발언 역시 경청과 숙고의 대상으로 포섭된다.

학습자들은 문학 토론에 물리적으로 참여하는 것을 넘어서 다른 독자들의 해석을 경청함으로써 자기 해석을 재구성해 낼 수 있었다.

오세헌: [첫 번째 논제를 토론하던 중] 흐, 잘 모르겠는데.

(.....)

오세헌: [두 번째 논제를 토론하던 중] 이걸 왜 나눠야 되는지도 모르겠어.

(.....)

오세헌: 순영이의 말이 맞는 것 같은데. 만약에, 그럴 의도가 없이 말을 하려고 했어도 그 작가도 알잖아. 자기가 어떤 위치에 있는지. 그 연예인, 연예인들 보면은 분명 그냥 똑같은 듯해도 막 TV에 나오고 이런 거 보면은 **이라고 조심해 이런 것도 있는데. 작가도 분명 알고 있었을 텐데 저럴 정도면 그 내용이 약간 세잖아. 그런 거 보면은 권력 행사 같은데, 아무래도.

문학 토론에 참여하는 학생들 중 대부분은 적극적으로 발언하고 자신의 생각을 피력했으나, 간혹 문학 토론 자체에 냉소적인 태도를 지니고 있거나 유독 말이 없는 학습자들이 있었다. 하지만 이러한 초기의 태도는 토론이 진행되는 과정 속에서 변화를 겪는다.

논제에 대해 발언하지 않고 왜 이런 문제에 대해 이야기를 나누어야 하는가에 대해서 냉소적인 질문을 던지던 오세헌은 토론 과정에 참여하고 내용을 경청하는 중에 사고를 활성화시켰

21) 최현섭·박인기 외(2007), 『상생화용, 새로운 의사소통 탐구』, 커뮤니케이션북스, pp.251-252.

고, 그 과정에서 태도 변화를 경험한 것으로 보인다. 첫 번째 논제와 두 번째 논제에 대해 침묵하거나 불만을 표했다가 세 번째 논제에 대해서는 자기 의견을 노출했으며, 2차 해석 텍스트에서는 적극적으로 자기 해석을 표명하기에 이른다.

오세헌 2차 해석 텍스트

《선택》이란 작품을 읽었을 때 장 씨가 자신이 다할 수 있는 일을 과감하게 포기하고 집안의 며느리, 어머니 역할을 해낸 것에 대해서 존경할 만하다고 생각되어 그쪽에 치우쳐진 감상을 하고 그렇게 감상평을 썼었는데, 지난 시간에 토의 하면서 다양한 의견들을 듣고 3가지 쟁점에 대해서 생각을 해 보았을 때 감상을 잘못된 것이 아닌가라는 생각과 아직 생각이 없다는 것을 알았습니다. (.....)

그리고 이 책의 내용이 다소 위험하고 민감한 내용인데도 작가가 자신의 이름을 걸고 출판했다는 것은 자신을 마지막 페이지에 변명도 써 놔지만 일종의 권력 남용이라는 생각이 듭니다. 공인이고 사람들의 주목을 많이 받을수록 행동 하나하나 신경 쓰고 자신도 관심이 집중돼 있다는 것을 알고 있음에도 자신의 이름으로 출판한 것은 자신의 권력을 이용해 비판인지 옹호인지 작가의 의도의 정확하게는 몰라도 순수한 의도로써 문학 작품 활동을 한 것이라고는 생각되지 않습니다. (.....)

오세헌은 2차 해석 텍스트에서 토론 이전과 이후에 자신에게 일어난 변화를 비교적 자세하게 서술하고 있다. 특히 1차 해석 텍스트를 쓸 당시와는 달리, 문학 토론을 하면서는 자신의 생각을 되돌아볼 수 있었다고 고백한다.²²⁾ 또한 자신이 토론 중에 피력했던 의견을 2차 해석 텍스트 후반부에 상술하고 있다. 토론 중에 언급한 내용이 보다 정제된 상태로 글로 표현되었는데, 토론에서의 경청과 자기 해석 생성의 경험이 잘 드러났다고 판단된다.

박선영: 소설을 읽다 보면, 그 장 씨 부인이 엄청 능력이 뛰어난데도 불구하고 희생적인 인물로 그려져 있는데, 그러니까 자신의 꿈을 다 희생하고 가정에 충실한 그런 인물로 그려져 있는데 작가는 이를 본받아야 한다고.....

정지석: (.....)

이병석: (.....) 그 작가 말, 어투를 보면, 어투나 그런 뉘앙스에서 풍기는 걸 보면 반페미니즘적인 요소를 분명히 풍기고 있는데도 그 어디에도 이 소설을 보면 이 글을 읽어 보면 반페미니즘적이라고 할 만한, 명확하게 그걸 명시하고 있는 그 문구나 그런 건 딱히 없는 것 같거든요. (.....) 또 지영 군이 말한, 그, 여성상을 강요, 강조하고 있다 그렇게 말하는데, 선영 군께서, 그걸 강조하고 있는 게 아니라 오히려 여성상을 제시하고 그런 현대 독자들에게 그에 따른 해석을 요구한 게 아닌가 저는 그렇게 생각합니다.

22) 교수·학습의 과정에서 수행하게 되는 활동에 대한 자기 평가를 요청할 때 대부분의 학습자들은 교수자에 의해 부여된 학습 활동에 대하여 긍정적인 평가를 하는 경우가 대다수이다. 이는 교실 내 활동이 평가와 연관되어 있기 때문이기도 하고, 교실 문화 속에서 자기 평가가 암묵적으로 요구하고 있는 것이 긍정적인 평가라는 점에 대해 학습자가 응답하고 있기 때문으로 짐작된다. 이 강의에서는...

정지석: (……) 혹시 뭐, 박선영 씨는 여기에 대해서 더 뭐라고 반대하실 얘기가 없으신가요?

서정민: [손을 든다.]

정지석: 네, 그러면은 서정민 씨께 넘기겠습니다.

서정민: 저는 한 군데 정도 좀, 좀 극단적인 반페미니즘인 부분을 찾았는데 읽다가, 중간에 보면, 그, 장 씨 부인의 형님 되는 분이 남편이 죽었다고 해서 따라 죽는 것을 굉장히 아름답게 꾸미고 있거든요. 이 부분은, 이 부분을 어떻게 현대 여성들한테 알려주고 이거를 무슨 교훈으로 해라 이런 식으로 말하고 있어요. 이거는……, 반대로 여자가 죽었을 때 남자가 따라 죽는다든지 이런 거에 대한 건 거의 없고, 거의 여성들에게만 이런 걸 강요하고 있는 느낌이 너무 강하게 들어요. *** 것도 그렇고.

첫 번째 쟁점에 대해 이야기를 나누던 중 말미에 가서 서정민은 자신의 생각을 말한다. 해당 쟁점에 대해서 처음 말을 꺼내는 것이긴 하지만, 그 동안 토론을 경청하고 있었고 그 맥락 속에서 적절한 해석과 근거를 제시하고 있다. 이는 유사한 맥락에서 논의를 진행해 오던 박선영, 이병석의 해석보다 근거 제시에 있어서 더 탁월하다고 판단된다는 점, 서정민의 발언 이후에 모두 멧쩍음과 웃음으로 동의하며 해당 쟁점에 대한 토론이 마무리되고 있다는 점이 뒷받침한다. 특히 다른 학습자에 비해 텍스트에서 판단의 근거를 찾아내고 있다는 점이 특징적이다.

마지막으로, 해석 내용 자체의 발전적 측면이라고 하긴 어렵지만, 해석 소통의 가치에 대해 새롭게 인식하고 있는 모습을窺고 넘어가고자 한다.

박종태 2차 해석 텍스트

《선택》에 관한 독서 토론을 해 본 후, 나의 생각이 몇 가지 바뀐 점이 있었다. 나는 나와 다른 사람이 있을 것이라고 예상은 했지만 같은 작품을 나와는 전혀 다른 시선으로 볼 수 있다는 사실이 흥미로웠다. 또 그것이 여성이 아닌 남성이 그렇게 바라봤다는 점도 신기했다.(……)

오지영 2차 해석 텍스트

작가는 어떤 선택이든 환경, 즉 주어진 상황과 독립적으로 존재할 수 있는 개념이 아니라고 언급하며, 불가피한 상황 속에서조차 선택은 그러한 의미를 잃지 않는다고 말한다. 나는 이 부분에 충분히 수긍이 갔고, 내 삶에도 적용시키자는 생각도 했었다. (……) 다른 사람들의 생각을 들어볼 수 있는 의미 있는 시간이었다고, 내 생각을 좀 더 심화시킬 수 있었다는 점에서도 가치 있는 시간이었다.

이승진 2차 해석 텍스트

(……) “문제작”이라는 이름 붙을 만큼 많은 말이 오갔던 이문열의 《선택》을 읽고, 또 토론하며 “페미니즘”에 대해 많은 생각을 하게 되었다. 하지만 한편으로는 사회적으로 강력한 목소리를 가진 이문열 작가가 그 권력으로 사람들에게 자신의 사상을 주입하려는 것일까 하는 씩씩한 생각도 함께 들었다. 비판 없는 무조건적인 수용은 맹목적인 추종을 낳는 법이

니까......

박종태는 다른 독자들이 자신과 다른 방식으로 작품을 이해하고 있다는 점에 흥미를 느꼈다고 말하고, 오지영은 작품을 통해 파악한 ‘선택’의 의미를 자기 삶에 적용시킬 것을 다짐하는 동시에 문학 토론을 통해 자신의 생각이 심화되었다고 고백한다. 한편 이승진은 자신의 작품 해석이 비판적이고 반성적인 사고 과정의 결과였음을 강조하며 맹목적 작품 수용에 대한 우려를 표하고 있기도 하다. 이러한 독자들의 양상은 토론 과정 중에 가시화되지는 않았으나 독자의 해석 활동에 영향을 미친 소통 과정의 긍정적 기여를 알 수 있게 한다는 점에서 중요하다. 이러한 반응은 자신들이 수행한 경청과 숙고의 결과를 표현하는 또 다른 방식이기 때문이다.

IV. 해석 소통에 대한 교수학적 접근을 위하여

서로 다른 독자의 해석은 동일할 수 없다. 유사 범주로 묶을 수 있다 하더라도 개별 해석 간 차이는 엄연히 존재한다. ‘해석 간 차이’는 문학 교실의 실재(實在)이자 지향(志向)이다.

이와 같은 문제의식을 가지고 학습자들의 다양한 해석이 갈등을 겪고, 그 갈등을 조정해 나가는 방식을 분석하여 해석 소통 양상을 파악하고자 했다.

학습자들은 해석 맥락을 조정함으로써 그들만의 소통장을 형성하고, 그 안에서 의미 교환을 통해 자기 해석을 구성-재구성했다. 또한 다른 해석에 대한 경청과 숙고를 통해 해석을 발전시켜 나가기도 했다. 이렇듯 학습 독자들이 문학 토론의 장에서 의견을 교환하는 양상은 독자의 해석이 변화하거나 발전하는 과정을 실제적으로 보여 준다는 점, 학습자의 소통 과정이 헤게모니 쟁탈이나 이념 투쟁보다는 해석 능력 신장이라는 측면에서 이뤄진다는 점 등에서 의미를 지닌다.

하지만 학습자들의 해석 소통은 완벽하지 않으며, 그 자체로 완결될 수 없다. 3장에서 살펴 보았듯이, 학습자들의 해석 토론은 그 과정에서 일정한 결절들을 가지고 있다. 학습자들이 다루기 어려운 문학적 지식이 검증되지 않은 채 통용되기도 했고, 발언에 소극적인 학습자가 나타나기도 했다. 또한 다른 독자의 해석을 비난함으로써 논의의 진행을 저지하는 경우도 있었고, 토론 자체를 희화화하거나 문학 토론과 깊은 관련성이 없는 지점에 대해 문제제기를 함으로써 논의의 진전을 방해하는 경우도 있었다. 이런 경우 학습자들의 행위를 바람직한 방향으로 선회하도록 도울 수 있는 교수학적 처방이 필요하다.

앞으로 해석 소통의 절차와 과정에 대한 논의가 발전적으로 진행되어야 하며, 문학 교실 안에서 벌어지는 해석 소통 과정에서 교사의 역할이 무엇인지도 규명되어야 한다. 지금까지 당위

적이고 일반적인 층위에서 논의된 교사론을 한층 발전시켜 특정 활동 국면에서 활동을 원활하게 하고 활동의 목표를 달성하기 위해 교사가 해야 하는 역할, 교사가 갖추어야 하는 지식, 교사가 지녀야 하는 가치관 등에 대한 논의를 앞으로 진행해야 한다.

이 연구에서는 교수학습 방법으로서 해석 소통, 문학 토론에 집중하여 논의를 진행했지만, 사실상 해석 소통은 방법론 층위에만 머무는 것이 아니라 독자의 존재론적 상황과 맞물리는 중요한 독서 현상이다. 이의 철학적 의미는 추후 논의에서 밝히고자 한다.

*참고문헌은 각주로 같음함.

국어과 통합교육 개선 방안 연구

텍스트 수용-생산 과정을 중심으로

김종률(안동대학교)

— <차 례> —

- I. 머리말
- II. 통합교육의 문제점
- III. 통합교육의 개선 방안
- IV. 맺음말

I. 머리말

2007년 국어과 교육과정에서 화법, 작문, 독서, 문법은 선택 교육과정으로 각각 분리되어 있다가 2009년 국어과 교육과정에서 <화법과 작문>, <독서와 문법>으로 통합되었다. 이때의 통합은 7차 국어과 교육과정에 의한 고교 선택 과목 중, 일부 과목의 이수 비율의 저하로 인하여 국어과 과목의 균형 있는 학습을 저해한다는 취지에서 이루어졌다.

이인제·정구향·송현정·유영희·문영진·조용기·이재기·민병곤(2004: 100)은 화법이 6.0%, 독서가 26.9%, 작문이 20.3%, 문법이 6.2%, 문학이 40.6%의 선택률을 보이고 있다고 하였다. 따라서 이에 대한 개선 방향으로 2009년 국어과 교육과정에서 선택 과목으로 화법과 작문이 그리고 독서와 문법이 통합되었다. 그래서 비율로만 본다면 화법과 작문은 26.3%, 독서와 문법은 33.1%, 문학은 40.6%로 어느 정도 불균형을 해소한 것으로 보인다. 그러나 이러한 통합은 외형적 통합에 의한 단순 조합 방식에 의해 이루어졌기 때문에 통합교육의 본질적인 측면을 부각시킬 수 없는 문제점을 안고 있다. 즉, 통합교육의 출발점이 국어사용 능력의 효율적 신장을 염두에 두고 이루어진 것도 아니며, 언어활동의 사고력 신장에 대한 공통의 요소를 탐구하고 그 원리를 밝혀 국어과 교육의 목표에 다가서기 위한 것도 아니었다. 따라서 2009년 국어과 교육과정에서 <화법과 작문>은 2007년 화법 교육과정과 작문 교육과정을 단순히 조합하여 듣기·말하기와 쓰기의 본질적인 측면에서 접근하지 못하였고, <독서와 문법> 또한 독서와 문법을 단순 조합하여 읽기와 문법의 본질적인 면을 밝히지 못함으로써 통합교육의 원리를

기술하지 못하였다.

이에 비해 2011년 국어과 교육과정 <화법과 작문>의 내용 체계에서 화법과 작문의 본질, 즉 ‘화법과 작문의 사고 과정, 화법과 작문의 사회적 기능, 화법과 작문의 관습과 문화’를, <독서와 문법>의 내용 체계에서 독서와 문법의 본질, 즉 ‘독서의 본질, 언어의 본질’을 기술하여 이전 국어과 교육과정보다 다소 통합적 원리를 찾아내고자 하였다. 그러면서 <화법과 작문>은 장르론적으로 접근하여 정보 전달, 설득, 자기표현과 사회적 상호 작용이라는 공통의 요소를 기술함으로써, <독서와 문법>은 국어의 구조를 담화의 차원에서 글의 구조와 독서의 방법, 독서의 실제와 국어 자료의 탐구를 기술함으로써 어느 정도 화법과 작문, 독서와 문법의 통합교육을 시도하고 있다.

그러나 화법과 작문, 독서와 문법의 통합은 유기적 관계를 형성하면서 이루어져야 함에도 불구하고 2011년 국어과 교육과정에서 <화법과 작문>, <독서와 문법>은 여전히 문제점을 안고 있다. 즉, 이들 과목은 텍스트의 수용-생산의 언어활동과 관련된 문제점, 텍스트의 유형과 언어적 사고의 유형 관계에 관한 문제점, 언어지식과 관련된 문제점을 드러내고 있다.

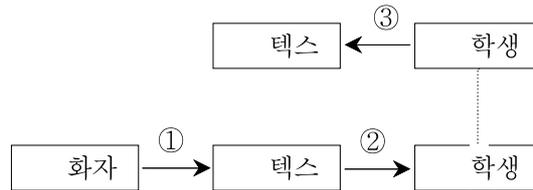
따라서 이 연구에서는 2011년 국어과 교육과정에서 밝힌 <화법과 작문>, <독서와 문법>의 교육과정 내용에 대한 문제점을 텍스트 수용-생산의 언어활동, 언어적 사고, 언어지식 측면에서 살펴보고, 그에 대한 문제를 해결할 수 있는 국어과 통합교육의 개선 방안을 모색하고자 한다.

II. 통합교육의 문제점

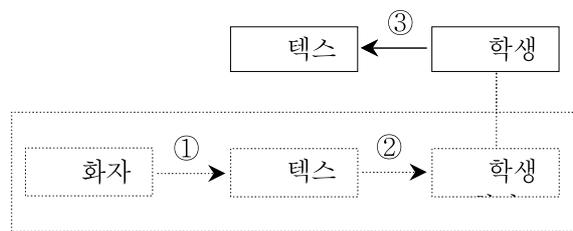
교육과학기술부(2011: 106)는 <화법과 작문>의 목표에서 ‘화법과 작문’은 ‘국어’ 과목 중에서 ‘듣기·말하기’, ‘쓰기’ 영역과 ‘국어 I’, ‘국어 II’의 ‘화법’, ‘작문’ 영역을 전문적으로 심화·발전시킨 과목으로 다양한 학문과 직업 분야의 텍스트¹⁾를 수용하고 생산하는 능력을 함양하기 위한 과목이라고 밝히고 있다. 여기에서 한 가지 주목할 점은 화법과 작문의 통합교과가 텍스트를 수용하고 생산하는 능력을 함양하는 데에 있다. 그런데 화법은 듣기·말하기를 심화시킨 과목이라는 점에서 텍스트의 수용-생산을 이해할 수 있지만, 작문은 쓰기를 심화시킨 과목이라는 점에서 텍스트의 생산은 받아들일 수 있으나 그 수용에 대해서는 쉽게 이해할 수 없는 측면을 지니고 있다. 이를 [그림 1]과 [그림 2]로 제시하면 다음과 같다.²⁾

1) 이 연구에서 텍스트는 담화와 글을 포함하는 포괄적 의미로 사용하고자 한다.

2) [그림 1]과 [그림 2]는 텍스트의 수용과 생산 과정을 학생의 입장을 고려하여 단순하게 도식화한 것이다. 여기에는 전문적인 화자(교사 포함)나 필자의 텍스트의 생산 과정에서 보여줄 수 있는 사회문화적 요



[그림 1] 화법에서 텍스트의 수용-생산



[그림 2] 작문에서 텍스트의 (수용)-생산

[그림 1]에서 화자가 생산(①)한 텍스트를 학생청자는 나름대로의 재구성 과정을 거쳐 수용(②)하며, 학생청자는 학생화자가 되어 텍스트를 생산(③)한다. 따라서 화법은 수용-생산의 측면에서 그 능력을 함양할 수 있다. 그러나 작문은 화법과 달리 두 측면에서 그 능력을 함양하지 못한다. 즉, [그림 2]³⁾에서 화자가 생산(①)한 텍스트를 학생청자가 재구성하여 수용(②)하게 되는데, 이 과정이 생략된 채(사선 부분)로 학생필자는 텍스트를 생산(③)하게 된다. 그리고 학생청자가 학생필자로 전환될 수 없는 과정을 보여준다. 적어도 화법과 작문의 통합이라면 텍스트 수용-생산의 과정에서 ‘화자→텍스트→학생청자→학생청자가 학생필자로 전환→텍스트’로 이어져야 하지만, 교육과정에서는 이를 보여주지 못한다. 결국 화법에 비해 작문은 텍스트의 수용-생산의 측면을 동시에 보여주지 못한다. 이러한 점은 ‘내용의 영역과 기준’의 세부 내용에서도 나타난다.

먼저, 수용-생산에 관련된 핵심 내용만을 추려 정보 전달, 설득, 자기표현과 사회적 상호 작용의 원리부터 정리하여 <표 1>로 나타내면 다음과 같다.

소나 상황적 요소 및 상호텍스트적 요소는 제외하기로 한다. 마찬가지로 학생청자, 학생화자, 학생독자, 학생필자의 수용과 생산 과정에서 보여주는 요소 또한 제외하기로 한다. 뿐만 아니라 텍스트의 수용과 생산 과정에서 작동되는 언어적 사고도 반영하지 않기로 한다.

3) 작문(쓰기)은 일반적으로 독서(읽기)와 연관하여 [그림 2]에서 화자 대신 필자를, 학생청자 대신 학생독자를 내세울 수도 있다. 다만, 화법과 작문의 통합이라는 점에서 텍스트 수용-생산의 과정을 [그림 2]와 같이 나타낸 것이다.

<표 1> 화법과 작문 통합의 원리

정보 전달의 원리	설득의 원리	자기표현과 사회적 상호 작용의 원리
(4) 청자나 독자가 이해하기 쉽도록 재구성 (5) 목적과 대상에 적합한 내용 구성 (6) 간명한 언어 사용하는 태도	(15) 새로운 주장을 입증할 책임이 자신에게 있음 (16) 청자와 독자를 고려한 내용 구성 (17) 내용의 신뢰성·타당성·공정성을 파악	(26)진솔한 마음 드러나도록 표현 (27)상호 작용의 장애요인 점검하여 원활한 의사소통

정보 전달의 원리인 (4), (5), (6)항은 텍스트 생산의 측면에서, 설득의 원리인 (15), (16)항도 생산의 측면에서, (17)항은 해설을 참고할 때 수용의 측면에서, 자기표현과 사회적 상호 작용의 원리인 (26)항은 생산의 측면에서, (27)항은 수용과 생산의 측면에서 말하고 있다.

다음으로, 텍스트의 통합 원리에 따른 화법과 작문의 세부 내용을 정보 전달, 설득, 자기표현과 사회적 상호 작용 순으로 하여 <표 2>, <표 3>, <표 4>로 살펴보자.

<표 3> 정보 전달을 위한 화법과 작문

정보 전달을 위한 화법	정보 전달을 위한 작문
(7) 청자의 이해를 돕도록 내용 구성 (8) 핵심 정보로 내용 구성 발표 (9) 언어적·반언어적·비언어적 표현 전략 사용 (10) 필요한 정보 능동적 수용	(11) 가치 있고 신뢰할 만한 정보 선별하여 글을 씀 (12) 정보의 속성에 적합한 내용 조직하여 글을 씀 (13) 다양한 표현 방법 활용하여 글을 씀 (14) 효용성, 체계성, 적절성, 정보 윤리 점검하여 고쳐 씀

정보 전달을 위한 화법의 (7), (8), (9)항은 생산의 측면에서, (10)항은 수용의 측면에서, 정보 전달을 위한 작문의 (11), (12), (13), (14)항은 생산의 측면에서 기술되어 있다. 다만, (11)항의 ‘가치 있고 신뢰할 만한 정보 선별’은 수용적 측면으로 다루어질 수 있을 것이다.

<표 3> 설득을 위한 화법과 작문

설득을 위한 화법	설득을 위한 작문
(18) 이성적·감성적 설득 전략 사용하여 효과적으로 연결	(22) 주장하는 내용과 관점이 명료한 글을 씀
(19) 공동체의 문제 합리적 해결을 위한 토의	(23) 적합하고 타당한 논거 들어 글을 씀
(20) 쟁점별로 논증 구성하여 토론	(24) 설득력 있는 표현 전략 활용하여 주장하는 글을 씀
(21) 주장의 논리적 오류 파악하여 듣고 합리적 반박	(25) 타당성·효과성·적절성 점검하여 고쳐 씀

설득을 위한 화법의 (18)항은 생산적 측면에서, (19), (20), (21)항은 수용과 생산의 측면에서, 설득을 위한 작문의 (22), (23), (24), (25)항은 생산의 측면에서 기술되었다.

<표 4> 자기표현과 사회적 상호 작용을 위한 화법과 작문

자기표현과 사회적 상호 작용을 위한 화법	자기표현과 사회적 상호 작용을 위한 작문
(28) 관계 형성에 적절한 방식으로 자기 표현	(30) 삶의 체험 기록하고 자신의 삶 성찰
(29) 질문자의 의도를 파악하며 듣고 효과적으로 답변	(31) 창의적이고 품격 있는 표현으로 자기를 효과적으로 소개하는 글을 씀

자기표현과 사회적 상호 작용을 위한 화법의 (28)항은 생산의 측면에서, (29)항은 수용과 생산의 측면에서, 자기표현과 사회적 상호 작용을 위한 작문의 (30), (31)항은 생산의 측면에서 말하고 있다.

지금까지 논의한 화법과 작문의 통합에서 제시한 수용-생산 양상을 정리하면 <표 5>와 같다.

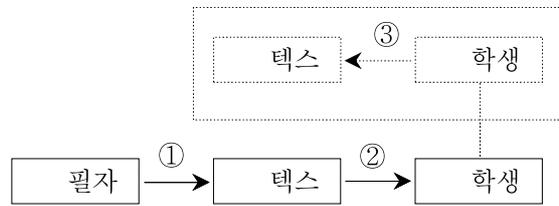
<표 5> 화법과 작문 통합의 수용-생산 양상

	정보 전달			설득			자기표현과 사회적 상호 작용		
	원리	화법	작문	원리	화법	작문	원리	화법	작문
수용		○	○	○	○		○	○	
생산	○	○	○	○	○	○	○	○	○

<표 5>에서 보는 바와 같이 정보 전달의 원리는 수용적 측면을 기술하지 못하였으며, 설득, 자기표현과 사회적 상호 작용의 작문 또한 생산적 측면만을 제시하고 수용적 측면에서는 기술되지 않았다. 적어도 화법과 작문의 통합이라면 텍스트를 수용하고 생산하는 능력 함양이라는

교육 목표에 부합할 수 있어야 하지만, ‘내용의 영역과 기준’의 세부 내용은 작문의 수용적 측면을 지향하지 못하는 문제점을 안고 있다.

교육과학기술부(2011: 124)는 <독서와 문법>의 목표에서 ‘독서와 문법’은 ‘국어’ 과목 중에서 ‘읽기’, ‘문법’ 영역과 ‘국어 I’, ‘국어 II’의 ‘독서’, ‘문법’ 영역을 전문적으로 심화·발전시킨 과목으로 다양한 학문과 직업 분야의 텍스트를 읽고 국어를 탐구하는 능력을 함양하기 위한 과목이라고 설명하고 있다. 독서와 문법의 통합에 ‘국어 탐구 능력 함양’이 그 본질로 들어와 있다. 물론 이러한 통합의 본질이 잘못되었다고 말할 수 없으나, 문제는 텍스트 수용-생산의 언어활동에서 독서는 그 의미가 축소될 수밖에 없다. 이를 [그림 3]으로 나타내면 다음과 같다.



[그림 3] 독서에서 텍스트의 수용-(생산)

[그림 3]에서 필자가 생산(①)한 텍스트를 학생독자가 재구성하여 수용(②)하게 된다. 그런데 여기서 한 가지 생각해 볼 점은 학생독자는 잠재적 학생필자이며, 학생필자는 잠재적 학생독자라는 것이다. 그러나 [그림 3]은 이에 대한 의식을 드러내지 못한다. 즉, 학생독자의 입장에서 수용만 있을 뿐 이를 생산할 수 있는 학생필자로의 전환을 꾀하지 못한다. 뿐만 아니라 <독서와 문법>의 목표에는 <화법과 작문>의 목표에서 보여준 텍스트 수용-생산의 언어활동에 대한 기술이 마련되어 있지 않다.

텍스트 수용-생산의 언어활동에 대한 이러한 문제점과 더불어 그 수용-생산의 언어활동에 밀접하게 관련되는 것이 언어적 사고(verbal thought)⁴⁾의 문제이다. 언어적 사고는 텍스트의 수용-생산의 언어활동에 영향을 미치며, 텍스트의 수용-생산의 언어활동은 언어적 사고 없이는 불가능하다.⁵⁾ 텍스트는 인간의 사고가 언어화되어 담화나 글로 나타난다고 보면 텍스트와

4) 언어적 사고는 언어와 사고가 만나는 부분으로, 모든 형태의 언어와 사고를 단순 조합하는 곳이 아니라 의미를 구성하는 과정이 일어나는 곳이다. 이에 대한 자세한 내용은 이삼형·김중산·김창원·이성영·정재찬서혁·심영택·박수자(2007: 67-68)에서 참고할 수 있다.

5) 국어교육에서 언어적 사고는 크게 인지적 사고와 정의적 사고로 나누어 생각해 볼 수 있다. 인지적 사고는 주로 비문학교육의 텍스트 수용-생산에서, 정의적 사고는 문학교육의 텍스트 수용-생산에서 그 중심을 이룬다. 하지만 이 두 사고는 상호 보완적이지 상호 교섭적인 작용을 한다. 이삼형 외 7인(2007: 54)은 텍스트의 이해와 산출 과정에서 두 사고는 끊임없이 상호작용을 통해서 상승작용을 일으킨다고 보

언어적 사고는 불가분의 관계에 있음을 알 수 있다. 따라서 텍스트 수용-생산의 언어활동 문제는 언어적 사고와 직결되기에 텍스트 유형에 따른 언어적 사고 유형⁶⁾의 관계 양상을 살펴보아야 한다.

고등학교 교육 목표에 “학습과 생활에서 새로운 이해와 가치를 창출할 수 있는 비판적, 창의적 사고력과 태도를 익힌다.”(교육과학기술부, 2011: 77)로, <화법과 작문>의 목표에 “화법은 말을 통해 사고와 정서를 공유하는 행위”로, “작문은 문자를 통해 자신의 사고와 정서를 표현하는 행위”(교육과학기술부, 2011: 106)로, <독서와 문법>의 목표에 “독서는 글을 읽고 의미를 재구성하고 비판하는, 능동적이고 창의적인 사고 과정”(교육과학기술부, 2011: 124)으로 기술되어 있다. 고등학교 교육 목표와 화법, 작문, 독서의 개념에 모두 ‘사고’가 공통적으로 들어있는데, 화법, 작문, 독서와 관련하여 김종률(2011-7)은 ‘내용의 영역과 기준’의 세부 내용을 언어적 사고의 관점에서 분석하였다. 이를 <표 6>으로 나타내면 다음과 같다.

<표 6> 화법·작문·독서에 제시된 언어적 사고의 유형 관계

영역 유형 사고 유형	화법			작문			독서		
	(A)	(B)	(C)	(A)	(B)	(C)	(A)	(B)	(C)
사실적 사고	○			○			○		
논리적 사고	○	○			○			○	
비판적 사고		○						○	
창의적 사고		○				○		○	
성찰적 사고			○			○			○
관계적 사고			○						○

* (A)는 정보전달 텍스트, (B)는 설득 텍스트, (C)는 자기표현과 사회적 상호 작용 텍스트이다.

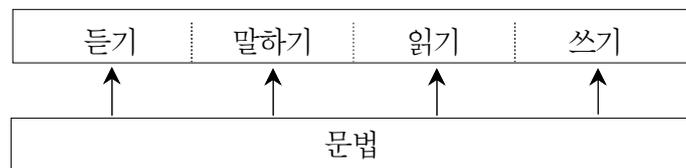
고, 국어활동은 두 사고의 상호작용의 결과라고 말한다.

6) 언어적 사고의 여러 유형 중, 사실적 사고는 다른 언어 사용에 비해 자료 의존도가 높은 제보적 언어 사용과 관련되며, 성찰적 사고는 화자나 필자 자신의 내면세계에 강조점이 주어지는 표현적 언어 사용과 관련된다. 그리고 관계적 사고는 개인 상호간의 관계가 중요한 사교적 언어 사용과 관련된다. 이에 대한 자세한 설명은 이도영(1998: 108-110)에서 참조할 수 있다. 논리적·비판적·창의적 사고력은 고차적 사고력(higher-order thinking)의 유형들인데, 국어교육적 관점에서 이들 유형의 각 범주를 나누어 보면 다음과 같다. 논리적 사고력의 범주에는 분석·종합·추리 등의 기본적 사고력과 논증·추론 등의 복합적 사고력이 있고, 비판적 사고력의 범주에는 판단·평가·분변 등의 기본적 사고력과 논단·비평·변증 등이 있으며, 창의적 사고력의 범주에는 방안·발상전환 등의 기본적 사고력과 문제해결 같은 복합적 사고력이 있다. 이들 사고력은 상호 의존적이며 통섭(consilience)되기도 한다. 이에 대한 자세한 내용은 김종률(2011-7: 98-104)에서 참조할 수 있다.

<표 6>에서 보는 바와 같이, 화법의 정보전달 텍스트(A)에는 사실적 사고와 논리적 사고를 제시하였지만, 작문과 독서의 정보전달 텍스트(A)에는 사실적 사고만을 제시하였다. 화법과 독서의 설득 텍스트(B)에는 논리적 사고, 비판적 사고, 창의적 사고를 나타내고 있지만, 작문의 설득 텍스트(B)에는 논리적 사고만을 나타내고 있다. 그리고 화법과 독서의 자기표현과 사회적 상호작용 텍스트(C)에는 성찰적 사고, 관계적 사고가 나타나는 것에 비해, 작문의 자기표현과 사회적 상호작용 텍스트(C)에는 창의적 사고, 성찰적 사고가 나타난다. 화법·독서 영역의 텍스트 유형에 따른 사고의 유형 제시가 유사하기는 하지만, 이들 영역과 작문 영역은 그렇지 못하다. 이처럼 우리의 국어과 교육과정은 화법·작문·독서가 사고의 측면에서 볼 때, 분리주의적 관점을 지향하고 있어 각 영역이 제대로 결속되지 못한다. 따라서 화법에서 갖춘 사고가 작문이나 독서로 이어지지 못하고, 작문에서 갖춘 사고가 독서나 화법으로 이어지지 못하며, 독서에서 갖춘 사고가 화법이나 작문으로 이어지지 못한다(김종률, 2011 7: 207-208).

그렇다면 <화법과 작문>의 교수·학습 운용에서 제시한 “화법과 작문의 연계성뿐만 아니라 필요한 부분에서는 ‘독서와 문법’, ‘문학’, ‘고전’ 과목과의 통합적 지도를 강조”(교육과학기술부, 2011: 119)한다거나 <독서와 문법>의 교수·학습 운용에서 밝힌 “독서와 문법의 연계성뿐만 아니라 필요한 부분에서는 ‘화법과 작문’, ‘문학’, ‘고전’ 과목과의 통합적 지도를 강조”(교육과학기술부, 2011: 137)한다는 것은 그리 쉬운 일은 아니다. 특히 화법, 작문, 독서의 통합은 언어적 사고의 유사성이나 동일성에서 고등학교 교육 목표에 효과적으로 접근할 수 있는 기반을 조성하는 것임에도 불구하고 2011년 국어과 교육과정 세부 내용에서는 언어적 사고와 관련된 통합의 원리를 제시하지 못하고 있다.

텍스트 수용-생산의 언어활동 측면에서 한 가지 더 살펴보아야 할 문제는 문법이다. <독서와 문법>의 목표에 문법은 “언어활동에서 국어를 정확하고 효율적이며 창의적으로 사용하는데 필요한 기저 지식 체계”(교육과학기술부, 2011: 124)라는 점을 밝히고 있다. 이를 [그림 5]로 나타내면 다음과 같다.



[그림 5] 언어활동에서 기저 지식 체계로서의 문법

[그림 5]와 같이 문법을 언어활동의 기저 지식 체계로 보는 관점으로 받아들일 수도 있다.

그러나 문법을 ‘기저’의 의미에만 국한하여 생각할 필요는 없을 것이다. 일반적으로 문법을 기저의 의미로만 강조할 때, 문법을 사고와 무관한 교과영역으로 설정하여 학습자의 사고를 계발할 수 없거나 미흡한 교과로 인식하기 쉽다.

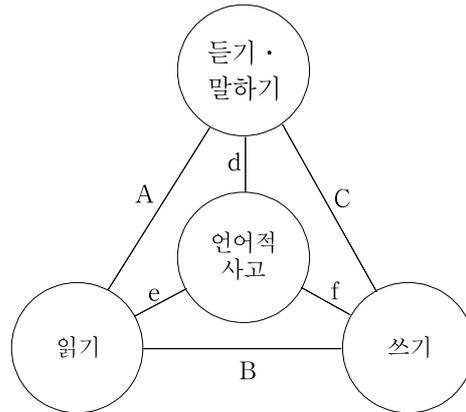
김명순(2009)이 제시한 ‘국어과 내용 영역 중 통합의 대상 판단에 대한 학교급별 교차분석 결과’에서 고등학교의 경우, 통합하기 좋은 영역은 쓰기(33.3%)>읽기(32.8%)>말하기(13.6%)>듣기(3.1%)>문법(1.2%) 순이다. 여기에서 통합의 대상으로 문법은 그 비율이 가장 낮다. 이러한 결과는 국가수준의 성취도 평가와 무관하지 않겠지만, 이는 사고력 계발과도 무관하지 않다. ‘국어과 통합교육의 필요 이유에 대한 학교급별 교차분석 결과’에서 고등학교의 경우, 그 이유는 언어 사용의 총체성(46.9%)>사고력(33.3%)>학습 효율성(21.0%)>학습 흥미와 태도(6.2%) 순으로 나타난다. 특히, 사고력 계발과 관련하여 초등학교(10.0%)<중학교(21.7%)<고등학교(33.3%)로 갈수록 증가하는 경향을 보여준다. 이러한 결과를 참고할 때, 고등학교 교사들은 문법을 사고력 계발과 무관하거나 아니면 사고력을 계발하기에 적합하지 않은 교과로 인식한다고 볼 수도 있다.⁷⁾

Ⅲ. 통합교육의 개선 방안

텍스트 수용-생산의 언어활동은 화법과 작문의 원리를 제시하였지만, 텍스트의 유형에 따른 세부 내용은 화법과 작문이 분리되어 수용-생산의 측면에서 통합을 이룬 것은 아니다. 또한 독서와 문법에서 독서는 텍스트의 수용과 관련됨에도 불구하고 문법과만 통합됨으로써 텍스트의 수용에 대한 고려와 더불어 텍스트 생산과 유기적으로 연결되지 못한다. 뿐만 아니라 언어활동과 밀접하게 연관되는 언어적 사고의 유형 관계에 있어서는 텍스트의 유형과 언어적 사고의 유형이 각각 달리 제시됨으로써 언어와 사고가 불가분의 관계에서 상호작용을 한다는 원리에 접근하지 못하고 있다. 그리고 문법을 언어활동의 기저 지식 체계로만 설정함으로써 빚어질 수 있는, 즉 암기나 상기와 같은 저차적 사고 교육 정도의 수준으로 인식될 가능성이 높다.

이러한 문제점을 해결하기 위해서는 먼저, 언어활동과 언어적 사고의 관계를 조망해볼 필요가 있다. [그림 6] 언어활동과 언어적 사고의 관계 양상을 보도록 하자.

7) 여기에서 우리는 Chomsky의 언어지식에 대한 입장을 염두에 둘 필요가 있다. Noam Chomsky(이선우 역, 2000)는, 언어지식(knowledge of language)에서 언어(language)는 정신/두뇌의 특성과는 독립적으로 이해되는 구조물(construct)을 지칭하는 외재적 언어(externalized language)가 아니라, 학습자에 의해 습득되고 화자와 청자에 의해 사용되는 말을 아는 사람의 정신의 어떤 요소인 내재적 언어(internalized language)를 뜻한다고 한다. 그리고 지식(knowledge)은 모국어를 안다고 할 때의 안다(know)의 뜻이며, 안다는 인지하다(cognize)로 쓸 수 있다고 한다.



[그림 6] 언어활동과 언어적 사고의 관계 양상

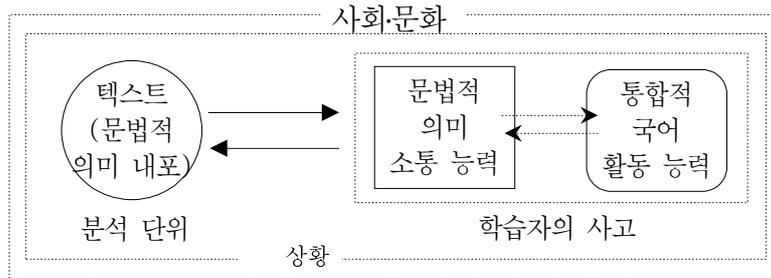
듣기·말하기(화법), 쓰기(작문), 읽기(독서)는 모두 언어적 사고를 공통분모로 하면서 이들 각 영역은 결속성을 지니게 된다. 즉, 듣기·말하기가 읽기와 연계(A)될 때, 듣기·말하기에서 이루어지는 언어적 사고(d)가 읽기로 이어지고, 읽기와 쓰기가 연계(B)될 때, 읽기에서 형성된 언어적 사고(e)가 쓰기로 이어지며, 쓰기가 듣기·말하기와 연계(C)될 때, 쓰기에서 작동되는 언어적 사고(f)가 듣기·말하기로 이어진다. 이처럼 듣기·말하기, 읽기, 쓰기가 연계될 때 단순히 각 영역이 수평적 관계에 의한 연결체를 형성하는 것이 아니라, 언어적 사고라는 동일한 사고 작용에 의해 연결됨으로써 각 영역은 유기적 관계를 맺는다고 할 수 있다(김종률, 2011: 210).

다음으로, 언어활동과 언어적 사고 및 언어지식의 관계 양상을 살펴보도록 하자.

문법적 지식은 문법적 사고(활동)와 문법적 인식(태도)과도 관련된다고 보아야 한다. 남가영(2011: 167-169)은 문법교육용 텍스트의 핵심 범주에서 그 표상 내용을 문법적 지식, 문법적 사고(활동), 문법적 인식(태도)으로 설정하였다. 남가영의 이러한 표상 내용은 문법교육에서 문법적 지식이 사고와 인식이 동반되는 지식이어야 함과 동시에 문법교육은 문법지식, 문법적 사고, 문법적 인식의 상호작용에 의해 이루어진다는 사실을 간접적으로 보여준다.⁸⁾

8) 특히, 문법교육에서 문법지식을 언어에 대한 단순 지식을 암기해서 상기하는 차원으로 교육하기보다는 인간의 사고 활동이 축적되어 체계화된 결과물로 인식함과 동시에 문법지식 체계를 문법탐구 과정과 결속시켜 교육해야 할 것이다. 즉, 문법교육은 문법지식 체계(사고의 결과)와 문법탐구 과정(사고 과정)을 유기적 통합 관계로 설정하고 이루어져야 할 것이다. 한편, 고춘화(2009: 163-181)는 문법의 교육내용과 교육과정을 일관성 있게 설명하면서 통합적으로 구성할 수 있는 발전적 대안을 모색할 필요성을 제기하면서, 문법지식과 문법적 사고의 과정이 교육의 장에서 연속적으로 이루어지므로 그 구성 과정과 내용을 통합적으로 살펴야 하는 것으로 보고 있다. 그녀가 대안으로 제시한 ‘명사 교육 방안’에 따르면, ‘ 고유명사 → 보통명사 → 추상명사 → 의존명사’의 순서에 따른 사고 작용은 ‘개념화 → 개념화, 범주화 → 추상화, 관계성 → 판단과 해석’ 순으로 나타난다. 마지막 단계에서 문법교육은 암기나 상기 차원의 저차

한편 김규훈(2010: 40-41)은, 문법적 의미는 텍스트와 학습자의 소통 과정에서 획득되는데, 이 소통 과정에서 단순히 문법적 의미만이 교류되는 것이 아니라, 국어활동이 통합적으로 이루어진다고 한다. 즉, 텍스트를 ‘듣고 말하며 읽고 쓰는’ 과정에서 문법적 의미가 획득되는 것이라고 한다. 이를 다음과 같은 [그림 7]로 나타내었다.



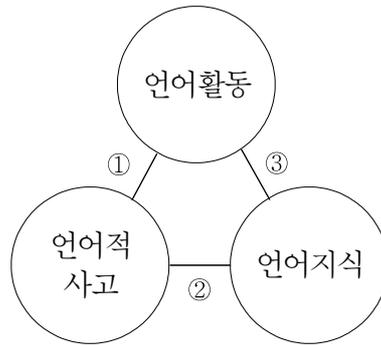
[그림 7] 문법적 의미의 통합적 소통

위 [그림 7]에서 보는 바와 같이, 문법적 의미는 사회·문화와 상황과 같은 맥락 아래에서 학습자와 텍스트 간의 통합적 국어활동을 통하여 소통된다. 따라서 남가영과 김규훈의 관점에서 문법을 언어활동의 기저 지식 체계(일방향의 관계)로만 간주하기보다 언어활동과의 상호관련성(쌍방향의 관계)을 지닌 것으로 설정해야 할 것이다.

이러한 설정 관계를 토대로 할 때, 언어활동, 언어적 사고, 언어지식⁹⁾은 유기적인 연결고리를 형성하게 된다. 즉, 텍스트 수용-생산에서 언어활동은 언어적 사고에 의해 이루어지며, 언어적 사고는 언어지식을 활용하면서 작동되며, 언어지식은 언어활동으로 더욱 체계화될 수 있다. 따라서 언어활동, 언어적 사고, 언어지식은 하나의 유기적 구조체로 볼 수 있는데, 이를 [그림 8]로 나타내면 다음과 같다.

적 사고가 아닌 판단과 해석의 고차적 사고를 함양할 수 있음을 보여준다.

9) 촘스키(이선우 역, 2000)가 말한 언어지식은 주로 문법적 지식을 정신 작용에 의한 언어활동과 관련하여 지칭한 것이다. 그리고 문법적 사고는 언어적 사고 중, 문법교과와 관련된 사고이기는 하나 언어적 사고의 큰 틀 속에 있다. 일반적으로 과학교과와 관련하여 과학적 사고라고 하는 것과 같이 문법에서도 문법교과의 독자적 측면에서 문법적 사고를 쓸 수 있다. 다만, 이 연구에서는 문법지식과 문법적 사고를 사용하기보다 언어활동과의 상호관련성에 중점을 두고 언어지식과 언어적 사고로 사용하고자 한다.



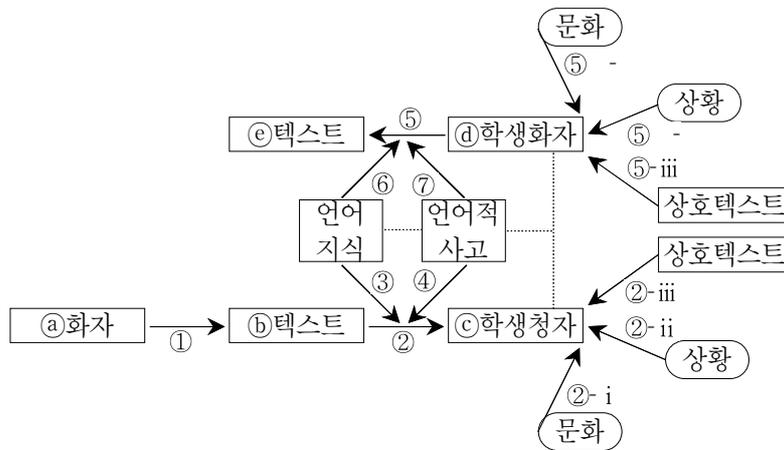
[그림 8] 언어활동, 언어적 사고, 언어지식의 관계 양상

[그림 8]에서 보는 바와 같이, 언어활동은 언어적 사고의 결과이며, 언어적 사고는 언어활동을 가능하게 한다. 즉, 언어활동 없이 언어적 사고는 발현되지 않으며, 언어적 사고 없이 언어활동은 불가능하다(①). 그러면서 언어적 사고는 언어지식을 근간으로 활성화되며, 언어지식은 언어적 사고를 더욱 강화시킨다. 즉, 언어적 사고는 언어지식 없이 체계적으로 발현될 수 없으며, 언어지식은 언어적 사고 없이 형성될 수 없다(②). 이러한 언어지식은 언어활동을 토대로 체계화되면서 발전될 수 있고, 언어활동은 언어지식을 기반으로 활발하게 이루어진다. 즉, 언어지식은 언어활동 없이는 축적될 수 없고, 언어활동은 언어지식 없이는 의사소통에 어려움이 따른다(③).

이점을 염두에 두면서 마지막으로, 국어과 통합교육의 개선 방안을 텍스트 수용-생산의 언어활동과 언어적 사고, 언어지식이 유기적으로 운용될 수 있는 네 가지 모델로 제시하고자 한다.¹⁰⁾

첫째, 듣기-말하기, 언어지식, 언어적 사고의 통합교육 모델은 [그림 9]와 같다.

10) 국어과 통합교육의 몇 가지 모델은 김정우의 텍스트에 대한 ‘독자의 해석 활동 방향’(김정우, 2006: 47)의 모형에서 밝힌 해석 활동을 비문학적 관점에서 ‘사고력’과 ‘문화’를 추가하여 재구성화한 ‘읽기와 쓰기의 상보적 관계’(김종률, 2011: 104)를 화자와 학생청자 및 학생화자, 화자와 학생청자 및 학생필자, 필자와 학생독자 및 학생필자, 필자와 학생독자 및 학생화자의 언어지식 활용과 언어적 사고 작동에 의한 생산-수용-생산 과정으로 변용하여 재구조화하였다. 그리고 수용-생산 과정의 주체를 청자, 화자, 독자, 필자로 쓰지 않고 학생청자, 학생화자, 학생독자, 학생필자로 명시한 것은 고등학교 교육과정에서 학생 중심의 학습을 염두에 두었기 때문이다.



[그림 9] 듣기-말하기, 언어지식, 언어적 사고의 통합교육 모델

텍스트(②)의 의미는 생산 과정에서 화자(①) 자신이 생각하고 의도한 바를 언어화하는, 즉 의미화 하는 과정(①)을 통해 생산된다.¹¹⁾ 그런데 텍스트가 말로 이루어진 담화로서 화자와 학생청자가 공존하는 상태를 벗어나거나 아니면 공존 상태일지라도 화자의 의도에 따른 의미는 화자를 떠난 상태에서 객관적으로만 남아 있을 수는 없다.¹²⁾ 텍스트의 수용 과정에서 학생청자(③)는 이러한 텍스트의 언어 구조에 주목하면서 자신의 언어지식을 활용(③)함과 동시에 언어적 사고를 작동(④)시켜 텍스트의 의미를 이해하며 수용(②)하게 된다. 그리고 그 텍스트 이전의 텍스트나 자신의 언어활동 경험에 의한 다른 텍스트들과의 상호텍스트적 관련성에 의해 의미를 이해(②-i)하거나, 자신의 상황이나 정체성 등에 비추어 가면서 텍스트의 의미를 이해(②-ii)하기도 하며, 문화적인 요소를 통해서 그 의미를 이해(②-iii)하기도 하는데, 이때에도 자신의 언어지식을 활용함과 동시에 언어적 사고를 작동시키면서 텍스트의 의미를 수용하게 된다.

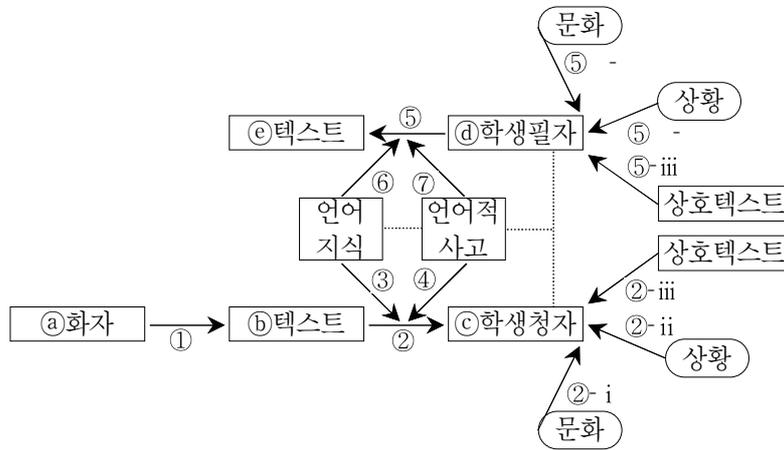
텍스트에 대한 학생화자의 수용은 듣기에서 기본적으로 갖추어야 할 활동이다. 이러한 활동 과정에서 활용되는 언어지식과 함께 작동되는 언어적 사고는 텍스트에 대한 생산 욕구와 맞물릴 때, 학생청자는 학생화자(④)의 입장으로 바뀌게 된다. 이때 텍스트(②)는 학생화자 자신의

11) 이때에도 화자의 언어지식과 언어적 사고가 텍스트 생산 과정에서 표현된다. 그리고 언어지식과 언어적 사고는, 화자가 경험한 텍스트 이전의 상호텍스트적 관련성에 의해 표현되거나 화자 자신의 상황이나 정체성 등에 의하여 표현되기도 하며, 화자가 처한 문화적 요소에 의해 표현되기도 한다. [그림 11] 필자의 경우도 이와 동일하다.

12) 텍스트의 유형에 따라 그 객관성은 상대적일 수 있는데, 정보전달의 텍스트가 다른 유형에 비해 객관성은 높을 수 있으며, 자기표현과 사회적 상호작용 텍스트는 상대적으로 다른 유형에 비해 그 객관성이 낮을 수도 있다. 그러나 이는 텍스트 유형에 따른 상대성일 뿐, 어떤 형태로든 화자의 의도에 따른 의미는 화자와 청자의 비공존 상태나 공존 상태에서 그 객관성을 유지하기란 힘들다(김종률, 2011: 216).

의미화 과정을 통해 표현되고 생산(⑤)되는데, 그 생산 과정에서 학생화자의 언어지식(⑥)과 언어적 사고(⑦), 즉 텍스트(⑥)의 의미를 이해하며 수용하는 과정에서 활용된 언어지식과 함께 작동된 언어적 사고가 학생화자 자신의 의미화 과정을 위한 언어지식과 언어적 사고로 변환되어 발현된다. 이러한 언어지식과 언어적 사고는 그 텍스트 이전의 텍스트나 자신의 언어활동 경험에 의한 다른 텍스트들과의 상호텍스트적 관련성에 의해 의미를 생산(④-i)하는 과정에서 발현되거나, 자신의 상황이나 정체성 등에 의해 의미를 생산(④-ii)하는 과정에서 발현되기도 하며, 문화적 요소에 의해 의미를 생산하는 과정(④-iii)에서 발현되기도 한다. 이러한 언어지식과 언어적 사고의 구체적인 발현은 텍스트의 생산 활동으로 이어지는데, 이것이 곧 말하기에서 갖추어야 할 기본적인 활동이다.

둘째, 듣기-쓰기, 언어지식, 언어적 사고의 통합교육 모델은 [그림 10]과 같다.

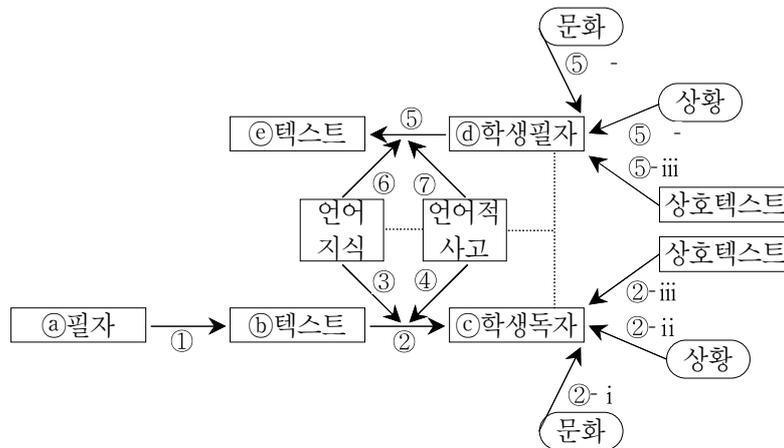


[그림 10] 듣기-쓰기, 언어지식, 언어적 사고의 통합교육 모델

텍스트(⑥)의 의미는 생산 과정에서 화자(①) 자신이 생각하고 의도한 바를 언어화하는, 즉 의미화 하는 과정(①)을 통해 생산된다. 그런데 텍스트가 말로 이루어진 담화로서 화자와 학생청자가 공존하는 상태를 벗어나거나 아니면 공존 상태일지라도 화자의 의도에 따른 의미는 화자를 떠난 상태에서 객관적으로만 남아 있을 수는 없다. 텍스트의 수용 과정에서 학생청자(③)는 이러한 텍스트의 언어 구조에 주목하면서 자신의 언어지식을 활용(③)함과 동시에 언어적 사고를 작동(④)시켜 텍스트의 의미를 이해하며 수용(②)하게 된다. 그리고 그 텍스트 이전의 텍스트나 자신의 언어활동 경험에 의한 다른 텍스트들과의 상호텍스트적 관련성에 의해 의미를 이해(②-i)하거나, 자신의 상황이나 정체성 등에 비추어 가면서 텍스트의 의미를 이해(②-ii)하기도 하며, 문화적인 요소를 통해서 그 의미를 이해(②-iii)하기도 하는데, 이때에도 자신의 언어지식을 활용함과 동시에 언어적 사고를 작동시키면서 텍스트의 의미를 수용하게 된다.

텍스트에 대한 학생화자의 수용은 듣기에서 기본적으로 갖추어야 할 활동이다. 이러한 활동 과정에서 활용되는 언어지식과 함께 작동되는 언어적 사고는 텍스트에 대한 생산 욕구와 맞물릴 때, 학생청자는 학생필자(㉔)의 입장으로 바뀌게 된다. 이때 텍스트(㉓)는 학생필자 자신의 의미화 과정을 통해 표현되고 생산(㉕)되는데, 그 생산 과정에서 학생필자의 언어지식(㉖)과 언어적 사고(㉗), 즉 텍스트(㉔)의 의미를 이해하며 수용하는 과정에서 활용된 언어지식과 함께 작동된 언어적 사고가 학생필자 자신의 의미화 과정을 위한 언어지식과 언어적 사고로 변환되어 발현된다. 이러한 언어지식과 언어적 사고는 그 텍스트 이전의 텍스트나 자신의 언어활동 경험에 의한 다른 텍스트들과의 상호텍스트적 관련성에 의해 의미를 생산(㉔-i)하는 과정에서 발현되거나, 자신의 상황이나 정체성 등에 의해 의미를 생산(㉔-ii)하는 과정에서 발현되기도 하며, 문화적 요소에 의해 의미를 생산하는 과정(㉔-iii)에서 발현되기도 한다. 이러한 언어지식과 언어적 사고의 구체적인 발현은 텍스트의 생산 활동으로 이어지는데, 이것이 곧 쓰기에서 갖추어야 할 기본적인 활동이다.

셋째, 읽기-쓰기, 언어지식, 언어적 사고의 통합교육 모델은 [그림 11]과 같다.



[그림 11] 읽기-쓰기, 언어지식, 언어적 사고의 통합교육 모델

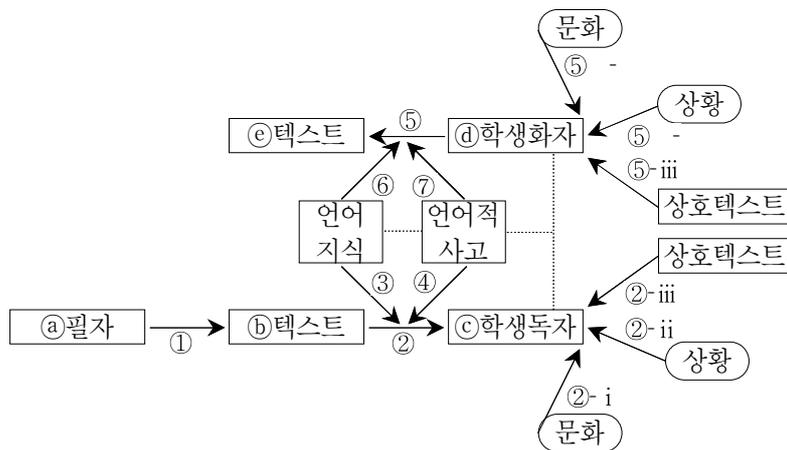
텍스트(㉔)의 의미는 생산 과정에서 필자(㉔) 자신이 생각하고 의도한 바를 언어화하는, 즉 의미화 하는 과정(①)을 통해 생산된다. 그러나 텍스트가 글로 쓰인 담화로 고착되고 필자와 학생독자가 공존하는 상태를 벗어나면 필자의 의도에 따른 의미는 텍스트에 객관적으로 남아 있을 수도 있지만, 부분적으로 그 객관성을 상실하여 잠재적 상태에 놓일 수도 있다.¹³⁾ 텍스트

13) 텍스트의 유형에 따라 그 객관성은 상대적일 수 있는데, 정보전달의 텍스트가 다른 유형에 비해 객관성은 높을 수 있으며, 자기표현과 사회적 상호작용 텍스트는 상대적으로 다른 유형에 비해 그 객관성이 낮을 수도 있다. 특히, 자기 성찰을 위한 텍스트의 감상문의 경우는 필자의 의도에 따른 의미가 텍스트에 객관적으로 존재한다기보다는 다소 잠재적 상태에 놓일 수도 있다(김종률, 2011c: 105). 그러나 이는

의 수용 과정에서 학생독자(㉓)는 이러한 텍스트의 언어 구조에 주목하면서 자신의 언어 지식을 활용(㉑)함과 동시에 언어적 사고를 작동(㉒)시켜 텍스트의 의미를 이해하며 수용(㉒)하게 된다. 그리고 그 텍스트 이전의 텍스트나 자신의 언어활동 경험에 의한 다른 텍스트들과의 상호텍스트적 관련성에 의해 의미를 이해(㉒-i)하거나, 자신의 상황이나 정체성 등에 비추어 가면서 텍스트의 의미를 이해(㉒-ii)하기도 하며, 문화적인 요소를 통해서 그 의미를 이해(㉒-iii)하기도 하는데, 이때에도 자신의 언어지식을 활용함과 동시에 언어적 사고를 작동시키면서 텍스트의 의미를 수용하게 된다.

텍스트에 대한 학생독자의 수용은 읽기에서 기본적으로 갖추어야 할 활동이다. 이러한 활동 과정에서 활용되는 언어지식과 함께 작동되는 언어적 사고는 텍스트에 대한 생산 욕구와 맞물릴 때, 학생독자는 학생필자(㉑)의 입장으로 바뀌게 된다. 이때 텍스트(㉑)는 학생필자 자신의 의미화 과정을 통해 표현되고 생산(㉕)되는데, 그 생산 과정에서 학생필자의 언어지식(㉖)과 언어적 사고(㉗), 즉 텍스트(㉑)의 의미를 이해하며 수용하는 과정에서 활용된 언어지식과 함께 작동된 언어적 사고가 학생필자 자신의 의미화 과정을 위한 언어지식과 언어적 사고로 변환되어 발현된다. 이러한 언어지식과 언어적 사고는 그 텍스트 이전의 텍스트나 자신의 언어활동 경험에 의한 다른 텍스트들과의 상호텍스트적 관련성에 의해 의미를 생산(㉔-i)하는 과정에서 발현되거나, 자신의 상황이나 정체성 등에 의해 의미를 생산(㉔-ii)하는 과정에서 발현되기도 하며, 문화적 요소에 의해 의미를 생산하는 과정(㉔-iii)에서 발현되기도 한다. 이러한 언어지식과 언어적 사고의 구체적인 발현은 텍스트의 생산 활동으로 이어지는데, 이것이 곧 쓰기에서 갖추어야 할 기본적인 활동이다.

넷째, 읽기-말하기, 언어지식, 언어적 사고의 통합교육 모델은 [그림 12]와 같다.



텍스트 유형에 따른 상대성일 뿐, 어떤 형태로든 필자의 의도에 따른 의미는 필자와 독자의 비공존 상태에서 그 객관성을 유지하기란 힘들다.

[그림 12] 읽기-말하기, 언어지식, 언어적 사고의 통합교육 모델

텍스트(㉑)의 의미는 생산 과정에서 필자(㉒) 자신이 생각하고 의도한 바를 언어화하는, 즉 의미화 하는 과정(㉓)을 통해 생산된다. 그러나 텍스트가 글로 쓰인 담화로 고착되고 필자와 학생독자가 공존하는 상태를 벗어나면 필자의 의도에 따른 의미는 텍스트에 객관적으로 남아 있을 수도 있지만, 부분적으로 그 객관성을 상실하여 잠재적 상태에 놓일 수도 있다. 텍스트의 수용 과정에서 학생독자(㉔)는 이러한 텍스트의 언어 구조에 주목하면서 자신의 언어지식을 활용함(㉕)과 동시에 언어적 사고를 작동(㉖)시켜 텍스트의 의미를 이해하며 수용(㉗)하게 된다. 그리고 그 텍스트 이전의 텍스트나 자신의 언어활동 경험에 의한 다른 텍스트들과의 상호 텍스트적 관련성에 의해 의미를 이해(㉘-i)하거나, 자신의 상황이나 정체성 등에 비추어 가면서 텍스트의 의미를 이해(㉘-ii)하기도 하며, 문화적인 요소를 통해서 그 의미를 이해(㉘-iii)하기도 하는데, 이때에도 자신의 언어지식을 활용함과 동시에 언어적 사고를 작동시키면서 텍스트의 의미를 수용하게 된다.

텍스트에 대한 학생독자의 수용은 읽기에서 기본적으로 갖추어야 할 활동이다. 이러한 활동 과정에서 활용되는 언어지식과 함께 작동되는 언어적 사고는 텍스트에 대한 생산 욕구와 맞물릴 때, 학생독자는 학생화자(㉙)의 입장으로 바뀌게 된다. 이때 텍스트(㉑)는 학생화자 자신의 의미화 과정을 통해 표현되고 생산(㉚)되는데, 그 생산 과정에서 학생화자의 언어지식(㉛)과 언어적 사고(㉜), 즉 텍스트(㉑)의 의미를 이해하며 수용하는 과정에서 활용된 언어지식과 함께 작동된 언어적 사고가 학생화자 자신의 의미화 과정을 위한 언어지식과 언어적 사고로 변환되어 발현된다. 이러한 언어지식과 언어적 사고는 그 텍스트 이전의 텍스트나 자신의 언어활동 경험에 의한 다른 텍스트들과의 상호텍스트적 관련성에 의해 의미를 생산(㉛-i)하는 과정에서 발현되거나, 자신의 상황이나 정체성 등에 의해 의미를 생산(㉛-ii)하는 과정에서 발현되기도 하며, 문화적 요소에 의해 의미를 생산하는 과정(㉛-iii)에서 발현되기도 한다. 이러한 언어지식과 언어적 사고의 구체적인 발현은 텍스트의 생산 활동으로 이어지는데, 이것이 곧 말하기에서 갖추어야 할 기본적인 활동이다.

이와 같이 텍스트 수용-생산의 과정에서 국어과 통합교육은 듣기·말하기, 듣기·쓰기, 읽기·쓰기, 읽기·말하기의 언어활동에 언어지식과 언어적 사고가 유기적인 관계를 형성함으로써 이루어질 수 있다. 따라서 텍스트 수용-생산 과정에서 언어활동, 언어적 사고, 언어지식을 유기적 통합은 국어과 통합교육의 문제점을 개선할 수 있는 방안이 될 수 있을 것이다.

IV. 맺음말

지금까지 2011년 국어과 교육과정에서 밝힌 <화법과 작문>, <독서와 문법>의 교육과정 내용에 대한 문제점을 텍스트 수용-생산의 언어활동, 언어적 사고, 언어지식 측면에서 살펴보고, 그에 대한 문제를 해결할 수 있는 국어과 통합교육의 개선 방안을 모색하고자 하였다.

<화법과 작문>에서 정보 전달의 원리는 수용적 측면을 기술하지 못하였으며, 설득, 자기표현과 사회적 상호 작용의 작문 또한 생산적 측면만을 제시하고 수용적 측면을 기술하지 못하였다. 그리고 <독서와 문법>에서 독서는 텍스트의 수용-생산의 언어활동에 따른 의미가 축소될 수밖에 없다. 텍스트 수용-생산의 언어활동에 대한 이러한 문제점과 더불어 그 수용-생산의 언어활동에 밀접하게 관련되는 것이 언어적 사고의 문제이다. 화법·작문·독서에 제시된 텍스트 유형과 언어적 사고의 유형 관계는 분리주의 관점을 지향하고 있어 두 유형이 제대로 결속되지 못하고 있다. 텍스트 수용-생산의 언어활동과 관련하여 한 가지 더 짚고 넘어가야 할 문제는 문법이다. 일반적으로 문법을 기저의 의미로만 강조할 때, 문법을 사고와 무관한 교과 영역으로 설정하여 학습자의 사고를 계발할 수 없거나 미흡한 교과로 인식하기 쉽다.

따라서 이러한 문제점을 해결하기 위해서는 텍스트 수용-생산에서 언어활동, 언어적 사고, 언어지식을 하나의 유기체로 설정해야 할 것이다. 언어활동은 언어적 사고의 결과이며, 언어적 사고는 언어활동을 가능하게 한다. 그러면서 언어적 사고는 언어지식을 근간으로 활성화되며, 언어지식은 언어적 사고를 더욱 강화시킨다. 이러한 언어지식은 언어활동을 토대로 체계화되면서 발전될 수 있고, 언어활동은 언어지식을 기반으로 활발하게 이루어진다. 이는 언어활동, 언어적 사고, 언어지식이 각각 분리되어 있는 것이 아니라 텍스트 수용-생산에 유기적인 구조를 형성한다는 사실이다. 이러한 관점에서 국어과 통합교육의 개선 방안은 네 가지 모델([그림 9], [그림 10], [그림 11], [그림 12])로 제시될 수 있다.

■ 참고문헌 ■

1. 기본 자료

- 교육인적자원부(2007). 국어과 교육과정.
- 교육인적자원부(2008). 고등학교 교육과정 해설2 국어.
- 교육과학기술부(2009). 고등학교 교육과정 해설 국어.
- 교육과학기술부(2009). 국어과 교육과정

교육과학기술부(2011). 국어과 교육과정.

2. 국내외 저서 및 논문

- 가은아(2011). 쓰기 발달의 양상과 특성 연구. 한국교원대학교 박사학위논문.
- 고춘화(2009). 사고력 함양을 위한 문법 교육 방안 연구-명사의 의미 기능과 교육 방안을 중심으로-. 국어교육학연구 35, 155-188, 국어교육학회.
- 구본관(2011). 원리 중심의 문법 교육에 대한 연구. 국어교육연구 27, 261-297. 서울대국어교육연구소.
- 권순희(2006). 문화 텍스트적 관점의 번역 동화 이해 교육. 독서연구 15, 271-333. 한국독서학회.
- 김규훈(2010). 텍스트 중심 문법교육의 원리. 새국어교육 85, 27-47. 한국국어교육학회.
- 김규훈(2011). 독서연구를 통한 문법 교수-학습 방법-이야기 활용 문법의 교수-학습 모형 개발-. 국어교육 136, 107-137. 한국국어교육학회.
- 김대행(2005). 국어교과학의 지평. 서울대학교출판부.
- 김도남(2001). 상호텍스트성에 기반한 텍스트 이해 단계 설정 검토. 독서연구 6, 191-230. 한국독서학회.
- 김도남(2007). 인지적 독서 교육에 대한 비판적 검토. 독서연구 17, 111-135. 한국독서학회.
- 김명순(2004). 독서 작문 통합 지도의 전제와 기본 방향. 독서연구 11, 61-81. 한국독서학회.
- 김명순(2009). 국어과 교사들의 언어 사용 통합교육에 대한 이해 양상. 새국어교육 82, 25-49. 한국국어교육학회.
- 김명순(2011). 국어과 교육과정에 나타난 국어과 통합 교육에 대한 고려 양상. 국어교육학연구 41, 215-249. 국어교육학회.
- 김영미(2010). 09개정 국어과 교육과정에 있어서 선택과목 편성과 운영 방안에 대한 한 검토. 청람어문교육 41, 109-136. 청람어문교육학회.
- 김은성(2007). 이야기를 활용한 문법교육 가능성 탐색, 국어교육 122, 353-383. 한국국어교육학회.
- 김정우(2006). 시 해석 교육론. 태학사.
- 김정자(2008). 읽기와 쓰기 통합 지도를 위한 국어과 교육과정과 교과서. 작문연구 6, 251-280. 한국작문학회.
- 김종률(2011ㄱ). 국어과 통합교육을 위한 문제해결 방안 연구-화법·작문·독서에 관련된 사고를 중심으로-. 청람어문교육 44, 199-224. 청람어문교육학회.
- 김종률(2011ㄴ). 논술 사고 교육론. 한국학술정보(주).
- 김종률(2011ㄷ). 사고력 중심의 읽기와 쓰기 통합 방법 연구-설득을 위한 텍스트를 중심으로-. 우리말글 53, 85-110. 우리말글학회.
- 김종률(2012). 시각 자료 '해석'의 국어학적 의미 고찰-사고의 측면에서-. 새국어교육 90, 447-473. 한국국어교육학회.
- 김주환(2010). 국어과 교육과정의 통합성 연구. 새국어교육 85, 71-96. 한국국어교육학회.
- 김중신(2011). 2009 개정 국어과 교육과정 개발 연구 과정의 비판적 검토 -고등학교 선택과목을 중심으로-. 국어교육학연구 41, 53-78. 국어교육학회.
- 김혜정(2002). 텍스트 이해의 과정과 전략에 관한 연구-'비판적 읽기' 이론 정립을 위한 학제적 접근-. 서울대학교 박사학위논문.

- 김혜정(2004). 읽기 쓰기 통합 활동에서 의미 구성의 내용과 이행 과정 연구. 독서연구 11, 141-180. 한국독서학회.
- 김혜정(2009). 국어과 교육과정 내용에 대한 비판적 고찰-읽기 쓰기 영역의 내용 선정에 대한 학문적 타당성 및 외연 검토-. 작문연구 8, 299-335. 한국작문학회.
- 김혜정(2009). 읽기의 맥락과 맥락 읽기. 독서연구 21, 33-78. 한국독서학회.
- 김호정(2006). 담화 차원의 문법 교육 내용 연구. 텍스트언어학 21, 145-177. 한국텍스트언어학회.
- 남가영(2008). 문법 탐구 경험의 교육 내용 연구. 서울대학교 박사학위논문.
- 남가영(2011). 문법교육용 텍스트의 개념 및 범주. 국어교육 136, 139-173. 한국어교육학회.
- 노은희(2009). 말하기와 쓰기의 통합에 대한 일고찰. 작문연구 8, 77-109. 한국작문학회.
- 민병곤(2009). 화법 및 작문 이론의 대비를 위한 예비적 논의. 작문연구 8, 47-76. 한국작문학회.
- 박수자(2007). 구성주의 이론의 국어교육학적 의의. 독서연구 18, 1-26. 한국독서학회.
- 박영목(2006). 전략적 과정 중심 읽기 지도 방안. 독서연구 16, 269-296. 한국독서학회.
- 박영민(2005). 사회구성주의 학습 이론과 독서의 본질. 독서연구 14, 229-248. 한국독서학회.
- 박영민(2007). 중학생 읽기 동기와 쓰기 동기의 상관 분석. 작문연구 5, 105-134. 한국작문학회.
- 박창균(2008). 듣기·말하기 교육에서 맥락 설정에 관한 연구. 고려대학교 박사학위논문.
- 서종훈(2009). 독자와 필자의 의미연결 인식 양상 연구-특목고 1학년 학습자들의 문단 간 중심의미 인식을 중심으로-. 국어교육학연구 36, 363-392. 국어교육학회.
- 서혁·서수현(2007). 구성주의 읽기 교수·학습의 방향. 독서연구 18, 27-69. 한국독서학회.
- 송현정·이인제·정구향·이재기·문영진·김정우·신명선·노은희·정영근·이수정(2006). 고등학교 국어과 선택 중심 교육과정 개선 방안 연구(RRC 2006-3). 교육과정평가원.
- 오현아(2010). 이야기를 활용한 품사 단원 내용 구성에 대한 고찰, 국어교육 133, 145-181. 한국어교육학회.
- 오현진(2008). 말하기·듣기 교육에서의 적절성에 관한 연구. 고려대학교 박사학위논문.
- 이도영(1998). 언어사용 영역의 내용 체계에 대한 연구. 서울대학교 박사학위논문.
- 이도영(2007). 읽기 정의적 영역에 대한 연구 방법론. 독서연구 17, 181-205. 한국독서학회.
- 이도영(2012). 국어 사용 영역의 변화와 발전 방향-교육 내용을 중심으로-. 국어교육연구 50, 245-268. 국어교육학회.
- 이삼형·김중신·김창원·이성영·정재찬·서혁·심영택·박수자(2007). 국어교육학과 사고. 역락.
- 이수진(2004). 쓰기 수업의 교수대화 양상 분석 연구. 한국교원대학교 박사학위논문.
- 이수진(2010). 형식주의 작문이론의 교육적 재검토. 작문연구 11, 167-199. 한국작문학회.
- 이순영(2010). 21세기 국어과 교육과정 개정의 방향 탐색. 청람어문교육 41, 7-35. 청람어문교육학회.
- 이신형(2010). 인지문법에 근거한 화제와 초점, 청람어문교육 42, 553-582. 청람어문교육학회.
- 이인제·정구향·송현정·유영희·문영진·조용기·이재기·민병곤(2004). 국어과 교육 과정 실체 분석 및 개선 방향 연구(CRC 2004-4-3). 한국교육과정평가원.
- 이재기(2006). 사회구성주의 관점에서의 독자-‘결정’과 ‘자율’의 사이에서 성찰하는 독자. 독서연구 16, 77-109. 한국독서학회.

- 이지호(1998). 국어과 통합 교육의 논리-초등학교를 중심으로-. 국어교육98, 57-74. 한국어교육학회.
- 임규홍(2001). 국어지식 교육에 대한 몇 가지 문제, 새국어교육 62, 1-24. 한국국어교육학회.
- 임규홍(2006). 담화문법 교육에 대하여. 문법교육 4, 161-184. 한국문법교육학회.
- 임규홍(2010). '문법'과 '독서'의 통합성. 문법교육 12, 39-64. 한국문법교육학회.
- 임철성(2010). 국어과 교육과정의 영역 설정과 운영 방안. 청람어문교육 41, 35-55. 청람어문교육학회.
- 전제웅(2005). 쓰기 동기에 관한 시론. 작문연구 창간호, 255-287. 한국작문학회.
- 정구향(2010). 2009 개정 고등학교 국어 선택 교육과정의 현황과 과제. 청람어문교육 41, 83-108. 청람어문교육학회.
- 정민주(2008). 협상 화법의 교육 내용 연구. 서울대학교 박사학위논문.
- 정옥년(2007). 글쓰기를 위한 읽기의 성격과 전략. 작문연구 5, 75-102. 한국작문학회.
- 정옥년(2007). 독서의 정의적 영역과 독자 발달. 독서연구 17, 139-180. 한국독서학회.
- 정혜승·서수현(2009). 필자의 독자 고려 전략과 텍스트 실현 양상-PAIR 전략을 중심으로. 작문연구 8, 251-275. 한국작문학회.
- 제민경(2011). 텍스트 중심 문법교육의 방향 탐색-신문 텍스트의 "전망이다" 구문을 중심으로-. 국어교육 134, 155-181. 한국어교육학회.
- 조수진(2007). 한국어 말하기 교수 원리 연구. 서울대학교 박사학위논문.
- 주재우(2010). 사회구성주의 작문이론의 비판적 재검토-작문교육의 관점에서-. 작문연구 11, 201-225. 한국작문학회.
- 최숙기(2010). 읽기 전략에 대한 독자의 상위인지 인식 양상에 관한 연구. 청람어문교육 42, 313-349. 청람어문교육학회.
- 최숙기(2010). 차기 국어과 교육과정 읽기 영역 내용 체계의 방향 설정. 청람어문교육 41, 37-72. 청람어문교육학회.
- 최영환(2007). '독서'의 인지적 영역 발달과 사회적 관점. 독서연구 17, 39-62. 한국독서학회.
- 최홍원(2010). 국어과 사고 영역 체계화 연구. 새국어교육 85, 319-351. 한국국어교육학회.
- 최지현·서혁·심영택·이도영·최미숙·김정자·김혜정(2009). 국어과 교수·학습 방법. 역락.
- 하병학(2007). 사고와 표현 교육의 시대적 함의. 작문연구 5, 289-312. 한국작문학회.
- 한철우·임택균(2010). 지식 기반 사회의 핵심능력과 국어교육. 청람어문교육 42, 363-395. 청람어문교육학회.
- 황재웅(2009). 쓰기 워크숍을 통한 작문 교육 방안. 고려대학교 박사학위논문.
- Beaugrande, R & W. Dresser.(1981). *Introduction to Text Linguistics*. London: Longman.
- Nick Lund(2007). *Language and Thought*. Routledge. 이재호·김소영 공역(2007). 언어와 사고. 학지사.
- Noam Chomsky(1986). *Knowledge of Language-It's Nature, Origin and Use*. New York: Praeger. 이선우 역(2000). 언어지식-그 본질, 근원 및 사용. 아르케.
- Vygotsky, L.(1972). Thought and Language. In P. Adams (ed.) *Language and Thinking*. Harmondsworth: Penguin Education.

중학교 국어교과서 날개 어휘 선정 및 뜻풀이 방식의 문제

윤구희(고려대학교)

<차 례>

- I. 들어가기
- II. 교과서 날개의 기능
- III. 교과서 날개 어휘 선정 방식
- IV. 날개 어휘 뜻풀이 방식
- V. 나오기

I. 들어가기

모국어 교육에 있어 어휘 교육의 필요성에 대해 의문을 갖는 연구자들도 있지만 의도적인 어휘 교육을 통해 학습자의 어휘 능력을 향상이 필요하다는 것에는 이의가 없을 것이다. 어휘 능력을 무엇으로 보느냐에 대해서도 이견이 있지만 대체로 어휘에 대한 지식과 이의 사용 능력을 보고 있으며 이를 통해 국어 능력을 신장시킬 수 있다고 보고 있다. 하지만 현재의 중학교 국어 교육에 있어서 국가수준 교육과정의 명시적 성취기준으로 특별한 어휘 교육¹⁾이 없고 어휘를 국어의 표현·이해, 문학, 문법 등에 연계하는 것도 뚜렷하지 않다. 그래서 국어 교과서를 어휘 교수·학습의 자료이자 수단으로 이용하고 있다.

이런 점에서 국어 교과서에 제시된 날개²⁾ 어휘들을 사전학의 관점에서 분석하여 문제점과 개선 방향을 제시하여, 날개의 기능을 어휘 학습의 목적으로 확대시킬 수 있는 가능성을 보이 고자 한다. 교과서와 사전은 글의 목적과 구조가 달라 같은 범주에 묶을 수는 없지만 어휘 교육의 한 분야로 사전편찬학을 들 수 있으며 교과서 체재 중에서 ‘날개 어휘’ 요소는 교과서에

1) 2007개정 중학교 국어과 교육과정에서는 중학교 2학년에서 전문어, 유행어, 은어들의 특성을 학습한다. 하지만 이는 특정한 어휘들의 특성을 배우는 것이지 어휘를 체계적으로 배우는 것은 아니다.

2) 교과서의 체재에서 글의 내용 이해를 위해 글 본문 옆이나 아래에 단어의 뜻이나 질문을 제시하여 읽기 과정을 지도한다. 이때 본문 옆 부분을 보통 ‘날개’ 아랫부분을 ‘치마’ 등으로 부른다. 일반적으로 중학교 교과서에서는 단어의 뜻풀이를 본문 옆에 하고 있어 이를 ‘날개 어휘’라는 말로 부른다. 다만, 이때 읽기 중 활동으로 제시된 질문들은 본고의 연구와 관련이 없어 제외한다.

서 사전의 기능을 담당하기 때문에 이를 사전학의 관점에서 고찰하여 그 가치를 재고할 필요가 있을 것이다.

본고에서는 2007개정 교육과정에 따라 2010년부터 학교에 적용된 중학교 1학년 국어 교과서를 대상으로 날개 어휘의 선정 기준과 뜻풀이 방식의 현황과 개선책을 통해 ‘날개’가 효과적인 어휘 학습 및 문법교육의 수단으로 그리고 문식성 향상을 위한 장치가 될 수 있도록 하는데 목적을 둔다.

II. 교과서 날개의 기능

국어 교과서에 수록된 ‘날개 어휘’들은 (1)에서 보듯이 읽기와 관련된 어려움을 해결하는 것을 주된 목적으로 한다. 그리고 학습자들이 교사의 도움 없이 자기주도적으로 읽기 과정을 진행할 수 있도록 하는 장치가 되기도 한다.

- (1) 글 내용 이해를 위하여 종종 글 본문 옆이나 아래에 낱말 뜻이나 질문이 제시되기도 한다. 글 이해를 돕기 위해 제시된 낱말 풀이나 질문은 학습자 혼자서도 교과서를 학습하도록 하기 위해 고안된 장치이다.

(최미숙 외, 2010:63)

문식성에 관한 이론 중에서 초기의 읽기 이론은 단어에 대한 이해를 바탕으로 문장을 이해하고 다시 이를 기반으로 글을 내용을 이해한다는 상향식 모형에 근거했다. 이와 같은 상향식 모형에서는 단어를 많이 알수록 텍스트에 대한 이해가 높아지기 때문에 문맥과 상황을 떠나 단어 하나하나의 의미를 직접적으로 가르치는 직접 교수 방법을 선호했다. 이는 이렇게 익힌 단어에 대한 지식이 읽기 능력 향상에 긍정적인 기여를 할 것이라고 믿었기 때문이다. 그러나 읽기와 관련된 스키마 이론이 부상하면서 읽기 이론은 하향식 모형으로 바뀌었다. 이 모형에서는 독자가 자신의 경험이나 배경 지식을 바탕으로 글을 읽기 때문에 글의 내용에 대한 이해는 오히려 텍스트로부터 시작하여 문장과 단어로 가는 역순의 방향으로 보았다. 그래서 어휘에 대한 직접적인 교육보다는 간접적인 방법을 선호했다. 하지만 하향식 모형만으로 학습자의 읽기 과정을 설명할 수 없기 때문에 상향식과 하향식의 두 과정을 절충한 절충식 또는 상호작용 모형을 통해 읽기 과정을 설명하고 있다. 읽기 과정에 대해 상향식 모형에서 하향식으로 그리고 상호작용 모형으로 바뀌면서 어휘 자체에 대한 이해와 교육은 축소되거나 그 중요성이 부각되지 못하고 있다. 하향식 모형이나 이에 기반을 두고 있는 상호작용 모형의 경우에는 배경지식

활성화와 문맥에 따라 사용된 어휘의 의미를 파악할 수 있다고 보기 때문이다. 그러나 이와 같은 텍스트의 이해는 대략적인 의미를 이해할 수 있을지 모르나 정확한 의미를 위해서는 그 바탕이 되는 어휘에 대한 체계적인 교육 기반이 될 필요가 있다.³⁾

따라서 교과서에 사용된 낱개의 기능은 본질적으로 읽기 과정에서 생기는 단어 또는 어휘 차원의 어려움을 해결하여 학습자의 완전한 이해를 돕는 것을 목적으로 한다. 그러나 본질적으로 읽기 능력을 비롯한 국어 능력 향상을 위해 필수적인 어휘 차원의 교육이 부재한 현재 상황에서 낱개를 단순히 읽기의 보조수단으로만 볼 것이 아니라 그 기능을 확대하고 그 역할 비중을 높이는 방향이 되어야 한다. 이를 위해서 효율적인 방식으로 교과서 낱개 어휘가 선정되고 그 뜻풀이가 이루어져야 한다.

III. 교과서 낱개 어휘 선정 방식

사전학의 거시 구조(macrostructure)⁴⁾에서 가장 중요한 것은 표제어를 선정하는 것이다. 국어 교과서를 통해 어휘 학습이 이루어진다고 가정할 때 교과서 낱개 어휘들은 어휘 학습을 위한 중요한 자료로 어휘 선정은 상당히 중요하고 객관적 기준에 선정되어야 한다. 그러나 사전과는 달리 교과서의 낱개 어휘들은 읽기 활동의 장애를 제거하는 수단으로만 인식해 직관적으로 선정되고 실질적인 어휘 학습으로 연결되지 못하고 있다. 특히 낱개 어휘 선정에 있어서는 특별한 기준 없이 교과서 집필자 또는 편집자의 주관에 의해 읽기에 장애가 될 것으로 예상되는 단어 위주로 선별하여 제시하고 있음을 중학교 교과서 낱개 어휘 분석을 통해 입증하고자 한다.

1. ‘낱개 어휘’ 선정의 문제점

중학교 1학년 교과서를 대상으로 같은 작품이 수록된 것을 찾았다. 다만, 일반적인 읽기 제재의 경우에는 교과서 집필자나 편집자에 의한 윤문이 있을 수 있고, 공통적인 것을 찾기 쉽지 않기 때문에 문학 작품을 대상으로 했다. 그리고 비교할 수 있는 충분한 ‘낱개 어휘’가 제시될

3) Nation(1990:242)에 따르면 텍스트의 주제가 무엇인지를 정확하게 알기 위해서는 적어도 텍스트에 나온 단어의 95% 정도를 알아야 한다.

4) 거시 구조는 사전의 본문 전반에 관계되는 총괄적 문제로 표제항을 일정한 원칙에 따라 배열한 전체의 종적 구조를 의미한다. 거시 구조에는 표제어의 선정 및 배열, 다의어·동형어의 처리 및 배열, 부가 정보의 배열 등이 문제가 된다.

수 있는 소설로 제한했는데 여기에 해당하는 작품이 박완서의 ‘자전거 도둑’이라는 단편 소설이다. 이 작품은 문학의 갈등이라는 성취 기준을 위해 도입된 제재로 중학교 1학년 교과서 23종 중에서 4종의 교과서⁵⁾에 중복적으로 수록되었다.

문학 작품의 특성상 원문을 그대로 싣고 현대 소설이기 때문에 판본에 따른 차이나 우리말로 옮기는 과정에서의 차이는 없다고 보인다. 다만, <<박영사>>의 경우 중간 한두 쪽 분량이 중략되었지만 전체적인 비교를 하기에는 무리가 없어 보인다.

<표 1> 교과서에 따른 날개 선정 어휘의 수

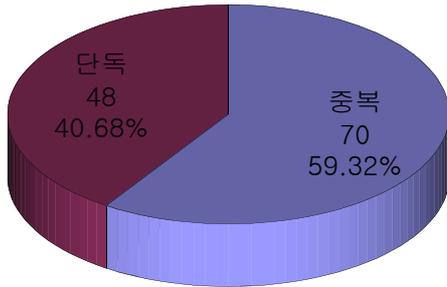
	날개 어휘 수(개)	수록 교과서 쪽수 ⁶⁾	평균(개/쪽당)
교학사	14	19	0.736
박영사	41	19	2.157
신사고	28	22	1.272
천재	35	23	1.521

<표 1>에서 보듯이 교과서에 따라 같은 제재에 쓰이고 있는 날개 어휘가 현격한 차이를 보이고 있다. 단순 수량만 비교할 경우에도 <<교학사>>의 경우 14개를 사용한 반면 <<박영사>>의 경우에는 41개의 어휘를 선정하고 있다. 특히 <<박영사>>의 경우 한두 쪽을 중략했다는 점을 고려할 때 그 편차는 더 커질 수 있다. 또한, 편집의 차이로 해당 제재를 19~23쪽 정도로 제시하고 있지만 쪽당 평균을 내어 보면 <<교학사>>의 경우 0.736개를 <<박영사>>의 경우에는 평균 2.157개의 날개 어휘를 사용하고 있다.

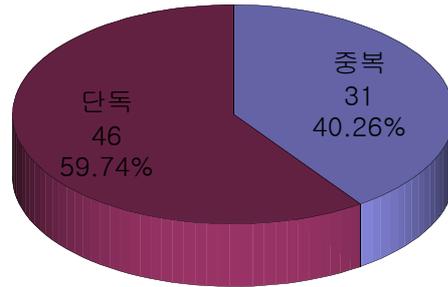
5) <<교학사(김)>>, <<박영사>>, <<신사고>>, <<천재(노)>>, 이다.

6) 쪽 전체를 삽화로 처리한 것을 포함하여 교과서에 소설 본문이 수록된 쪽을 말한다. 단, 교과서 본문 이후의 학습활동 관련 부분은 제외한다.

<표 2> 교과서 중 낱개 어휘 중복



<표 3> 교과서 중 낱개 어휘 항목 중 중복



<표 2>와 같이 4개의 교과서에 수록된 낱개 어휘의 단순 중복 여부를 비교해 보면 전체 118개의 어휘 중 70개가 2개 이상의 교과서에 수록된 어휘이고 48개의 어휘는 하나의 교과서에만 선정되었다. 그래서 어휘의 중복 비율이 59%로 높은 것처럼 보이지만 개별 어휘 항목별로 비교한 <표 3>과 같이 비교하면 77개의 어휘 항목 중에서 40%에 해당하는 31개의 항목만 중복적으로 사용되고 나머지 46개 60%(59.74%) 이상이 하나의 교과서에 단독으로 사용되고 있다.

이를 어휘 항목별 교과서별 빈도를 확인하면 좀 더 분명하게 알 수 있다.

<표 4> 교과서에 수록 어휘 항목 빈도

빈도	어휘 항목의 수	비율
1	46	59.74%
2	21	27.27%
3	10	12.99%
4	0	0%

<표 4>에 제시한 것처럼 4종의 교과서 모두에 실린 낱개 어휘는 없었으면 3종의 교과서에 공통적으로 실린 낱개 어휘도 10개 12.99%에 불과한 비율을 보였다. 그리고 대체로 1종 또는 2종에 실렸음을 확인할 수 있다.

이와 같은 낱개 어휘의 선정의 편차는 2가지 측면에서 살펴볼 수 있다. 첫째, 집필자나 교과서 편집자의 ‘낱개’에 대한 관점의 차이로 이해할 수 있다. 앞서 본 것처럼 낱개는 학습자 스스

7) 교과서에 따라 낱개 어휘를 표제어로 처리하는 방식이 다르다. 예를 들어 <<신사고>>의 경우에는 교과서 원문의 ‘고깝게’를 그대로 표제어로 인정했지만, <<박영사>>는 이를 용언의 기본형인 ‘고깝다’로 바꾸어서 낱개 어휘로 사용하고 있다. 하지만 같은 어휘 항목을 대상으로 한다는 점에서 중복되는 어휘 또는 어휘 항목으로 인정했다.

로 읽기 과정을 해결할 수 있도록 도와주는 장치이자 교수·학습 과정에서는 교사가 단어 풀이를 대체할 수 있는 장치로 쓰인다. 그래서 집필자에 따라서는 이러한 낱개 장치가 많을수록 그리고 충실할수록 학습자의 스스로 학습을 촉진하고 읽기 과정의 어려움이 신속하게 해결할 수 있으며, 교사의 입장에서는 유용한 단어 정보를 제공할 수 있다고 생각했다. 반면에 눈동자 실험 등을 통해 ‘낱개’가 학습자가 본문의 글을 읽는 데 오히려 방해가 되는 요소가 될 수 있어 이를 최소화하는 하는 경향도 있다. 또한 교과서에 많은 양의 정보를 넣을 경우 교사의 교수·학습 부담이 늘거나 교사의 재량권이 축소될 수 있다는 측면도 고려될 수 있다. 따라서 집필자의 의지와 교과서를 어떻게 보느냐의 관점에 따라 낱개 어휘의 수에 상당한 차이를 보이고 있다.

둘째, 읽기의 어려움 또는 어휘의 수준을 결정하는 것이 지극히 주관적이다. 김광해 (2003)은 기존에 나온 기초 어휘들을 메타적으로 분석하고 학습자들의 어휘 발달 과정을 고려하여 <표 5>8)와 같이 등급별 국어교육용 어휘를 제시했다.

<표 5> 국어교육용 등급별 어휘 (김광해, 2003:27)

어휘량	누계	등급	개념
1,845	1,845	1	기초어휘
4,245	6,090	2	정규 교육 이전
8,358	14,448	3	정규 교육 개시- 사춘기 이전, 사고 도구어 포함
19,377	33,825	4	사춘기 이후 - 급격한 지적 성장, 사고 도구어 포함
32,946	66,771	5	전문화된 지적 성장 단계, 다량의 전문어 포함
45,569	112,340	6	저빈도어: 대학 이상. 전문어
125,670	238,010	7	분야별 전문어, 기존 계량 자료 누락 어휘

김광해(2003)의 국어교육용 어휘 등급 분류를 이용하여 해당 어휘의 수준을 검토하면, “한 짝씩 끼웠다 떼었다 하게 된 문”을 뜻하는 ‘반지문’은 김광해(2003)에 따른 등급별 국어교육용 어휘에서 5등급 이상의 어휘로 중학교 1학년 학습자 수준에서 생소하고 낯선 어휘임에도 다른 3종의 교과서와는 달리 <<교학사>>에서는 이를 낱개 어휘로 선정하고 있지 않다.

“말과 행동이 활발하지 못하고 생기 없이 움직이는 모양”을 뜻하는 ‘어릿어릿’이라는 단어나

8) 김광해(2003)의 원래 표에서는 한국어 교육용 어휘 등급을 같이 제시하고 있지만 본고의 연구 대상이 모국어 학습자를 대상으로 하기 때문에 이 부분을 제외하여 표를 재구성한 것이다.

“보기에 낱씨나 분위기 따위가 몹시 스산하고 쓸쓸한 데가 있다.”를 뜻하는 ‘을씨년스럽다’는 모두 4등급 어휘로 사춘기 이후 즉 중학생 학습자에게 필수적인 어휘이지만 ‘어릿어릿’의 경우에는 <<신사고>>와 <<박영사>>에서만 수록하고 ‘을씨년스럽다’는 <<박영사>>에서만 나타난다.

학습자의 이해 어휘 발달에 따라 중학교 1학년 시기에는 34,000개 낱개의 어휘(김광해, 2003:26)를 이해할 수 있어야 하며 이를 위한 어휘 교육이 수반되어야 하지만 국어 교과서에서는 이러한 어휘 교육의 중요성이 충분히 반영되지 못하고 있다.

또한, <<천재>> 1-1 교과서를 검토해 보면 총 쪽수는 부록을 제외하고 250쪽이다. 낱개에 어휘를 통해 뜻풀이를 제시한 단어의 수는 49개로 5쪽당 1개 정도의 빈도로 나타난다. 하지만 글의 종류나 학습의 과정에 따라 큰 차이를 보여 어떤 면에서는 3개 이상의 낱개가 동시에 나오기도 한다. 이러한 낱개 어휘의 편중 현상도 4등급 이상의 어려운 어휘가 몇몇 쪽에만 몰려서 나타난다고 보기 어려울 때 문제로 지적될 수 있다.

2. ‘낱개 어휘’ 선정의 개선 방향

객관적인 원칙 없이 집필자나 편집자의 직관에 의존하고 있는 ‘낱개 어휘’ 선정 방식을 개선하기 위해서 우선 국어사전에서 표제어를 선정하는 원칙을 살펴볼 필요가 있다.

사전의 표제어 선정 원칙은 일반적인 사전과 학습용 사전이 다를 수 있다. 일반적인 사전이 큰 사전을 목적으로 표제어의 양을 늘려 우리말 어휘를 집대성하는 것을 목적으로 한다면 학습용 사전의 경우 특정 학습자를 염두에 두고 선정되어야 한다. 따라서 학습 단계에 따라 적절한 어휘를 선택하고 학습자의 수준을 고려하여 어휘를 설명해야 한다.

그래서 (2)의 『표준』⁹⁾과 같은 대사전에서는 표준어를 비롯하여 북한어, 방언, 옛말과 흔히 쓰는 비표준어, 전문어, 각종 고유 명사도 수록하게 된 것이다. 이에 비해 초등학생용 학습용 사전인 『연세초등』¹⁰⁾과 『보리』¹¹⁾의 표제어 선정원칙은 (3), (4)에서 보듯이 일정 수준의 학습자를 대상으로 제한된 범위에서 표제어를 수록하고 있다.

(2)

ㄱ. 표준어를 비롯하여 북한어, 방언, 옛말을 두루 수록하였으며 흔히 쓰는 비표준어도 올렸다. 이두는 수록하지 않았다.

9) 『표준』은 이하 국립국어원, 『표준국어대사전』을 말함

10) 『연세초등』은 연세대학교 언어정보연구원, 『연세초등국어사전』을 말함

11) 『보리』는 토박이사전편찬실(2008), 『보리 국어 사전』를 말함

- ㄴ. 일반어뿐만 아니라 전문어, 고유 명사도 수록하였다. 전문어와 고유 명사는 수가 많기 때문에 일부만 선별하여 수록하였다.
- ㄷ. 단어 이하의 단위만 수록하는 것이 원칙이나 전문어와 고유 명사는 구도 수록하였으며 관용구와 속담도 수록하였다.
- ㄹ. 북한어는 《조선말 대사전》(1992)에 수록된 단어 가운데 남한에서 쓰임이 확인되지 않은 단어와 어문 규정의 차이로 달리 표기하는 단어를 편찬 원칙에 따라 선정하여 수록하였다. 남한에서 쓰는 단어라도 북한에서만 쓰는 용법이 있다면 북한어 뜻풀이를 덧붙였다. - 『표준』 일러두기 일부.

(3) 초등학교 전학년 전과목 교과서(7차 개정 교과서 및 6차 개정 교과서 전체)와 초등학생용 도서로 이루어진 ‘기초 학습용 말뭉치’에서 가려 뽑은 낱말들 3만 5000여 개를 실었다. 교과서에 나오는 거의 모든 낱말은 물론이고, 초등학생이 알아야 할 중요 낱말과 잘 쓰이는 구, 속담, 관용구, 사람 이름, 지역 이름, 역사적 사건 등도 모두 다루었다. 그래서 이 한 권으로 낱말은 물론이고 기타 참고 사항도 찾아볼 수 있도록 하였다. - 『연세초등』 일러두기 일부(유현경·남길임, 2009:55에서 재인용)

(4) 초등학교 모든 학년, 모든 과목 교과서에 있는 2만 7,400개 낱말을 비롯하여, ‘한국어린이 도서 연구회’와 여러 단체들에서 추천한 어린이 책과 초등학교 학교 문집에서 뽑은 낱말을 4만 개 넘게 실었다. 땅 이름, 산 이름, 강 이름, 책 이름 등은 본문에 넣고, 나라 이름은 책 맨 뒤에 따로 모아 실었다. 사람 이름은 따로 신지 않았다. 북녘에서 쓰는 낱말도 800개 넣었다. - 『보리』 일러두기 일부.

교과서의 ‘낱개 어휘’는 사전으로 따지자면 학습용 사전에 해당한다. 따라서 학습 단계에 따라 적절한 어휘 선택과 학습자 수준에 맞는 어휘 설명은 필수적이다. 이 중에서 어휘 설명 방식에 관련된 내용은 다음 장에서 논의하기로 하고 본 장에서는 적절한 어휘 선택의 기준에 대해서 논의하기로 한다.

교과서의 낱개 어휘들이 학습용 사전과 같은 개념으로 교육용 어휘 선정 기준에 따라 선정되어야 한다. 서상규(2009)에서는 교육용 기본 어휘 선정 기준을 언어 기술적(記述的;descriptive)관점, 언어 규범적(規範的;prescriptive)관점, 계량 기술적(技術的;technological)관점이라는 세 가지 관점에서 접근했다. 그 중에서 주목할 수 있는 것은 언어 기술적 관점과 언어 규범적 관점이다. 언어 기술적 관점은 말뭉치 등의 계량적 방법을 이용해서 사용 빈도, 사용 범위 등이 중요한 것이 채택되어야 한다는 것이고, 언어 규범적 관점은 ‘교육용’이라는 목적에 맞게 규범적, 교육적 관점을 고려하여 어휘를 선정해야 한다. 그리고 학습자의 발달 단계나 각 교육과정의 교수·학습 목표에서, 또는 해당 언어사회나 시대가 교육되기를 요구하는 어휘의 수준이 반영되어야 한다.

이러한 선정 원칙은 영어 어휘의 기본 어휘 선정 기준을 논의한 신동광(2011)에서도 크게 다르지 않다. 효과적인 어휘 교육을 위해 대규모 말뭉치로부터 빈도수, 사용범위, 사용분포 등

의 객관적인 어휘 선정 기준을 적용하여 가장 유용한 어휘를 추출하고, 등급화된 어휘 목록을 통해 학습자 수준에 따라 적용한다는 것이다.

학습용 사전이 대사전과는 달리 학습자의 발달 단계와 교육적 목적을 포괄적으로 다룰 수 있어야 하지만 우리의 국어 교과서 낱개 어휘들을 선정 원칙이 제시되지 않고 집필진과 편집진들의 임의로 선정된다. 읽기의 과정을 염두에 두고 읽기에 장애 유무를 판정하는데 그 기준이 명시되지 않아서 문제가 될 수 있다.

따라서 교과서 낱개 어휘를 선정함에 있어서 다음과 같은 기준이 마련되어야 한다. 첫째, 현실의 실제적 언어를 바탕으로 학습자에게 필요한 기본 어휘가 선정되어야 한다. 둘째, 이를 바탕으로 교육적 목적과 필요에 따라 해당 학교급, 학년에 따라 어휘 목록이 추가될 수 있어야 한다. 셋째, 교과서 집필자들은 학습자 수준에 적합한 어휘를 사용해서 집필하거나 운문해야 한다. 물론 이와 같은 작업을 위해서는 학습자 수준에 적합한 대규모의 말뭉치를 구축하고 이로부터 학습용 어휘 목록을 추출하는 작업이 필수적이다.

IV. 낱개 어휘 뜻풀이 방식

1. 뜻풀이의 수준

중학교 1학년 1학기 학습자의 수준과 초등학교 고학년 학습자의 수준에 현격한 차이가 있는가에 대해서는 일반적으로 큰 차이가 없다는 입장이다. 특히 어휘 수준의 측면에서 김광해(1993)의 자료에 따르면 약 5,000개 수준의 어휘 수준의 차이가 있으나 그 차이가 크다고 말하기는 힘들고 많은 양의 어휘 학습이 이루어져야 하는 단계라는 사실을 입증할 수 있다.

<표 6> 이해 어휘량의 발달, 阪本一男, 私の基本語彙論(김광해, 1993:58에서 재인용)

- 강조 표시 필자

연령	구분	어휘량		연간 증가율	
		남	여	남	여
6		5,606	5,158	18.7	21.6
7		6,655	6,250	17.5	16.5
8		7,822	7,283	25.4	27.1
9		9,812	9,256	31.0	36.5
10		12,863	12,635	35.0	42.9
(초등 6)11		17,359	18,057	33.0	39.9

(중 1)12	23,085	25,254	24.8	22.9
13	28,809	31,035	19.3	15.1
14	34,379	35,726	14.8	11.2
15	39,475	39,722	11.2	6.9
16	43,886	42,447	8.7	4.0
17	47,721	44,161	4.9	2.3
18	50,069	45,190	1.8	0.6
19	50,985	45,467	0.4	0.1
20	51,176	45,456	-	-

그런데 교과서 날개에 수록된 어휘들의 뜻풀이는 대체로 국립국어원 『표준국어대사전』의 정의를 그대로 가져오거나 일부를 발췌하는 형식을 취하고 있다. 노미숙 외(2010) 『국어』 교과서에 수록된 날개 어휘들을 『표준』, 『연세초등』, 『보리』의 뜻풀이와 비교한 것이다. 어려운 단어의 경우 초등 학습용 사전에는 아예 등재가 되지 않은 것이 많았고 그 뜻풀이에서도 일정 수준 정도의 차이가 있음을 알 수 있다.

이는 중학교 1학년 학생들이 성인 수준의 어휘량과 이해 수준이 되지 않기 때문에 이들에게 『표준』 수준의 뜻풀이로 접근해서는 충분한 이해가 되지 못하고 또다시 뜻풀이에 뜻풀이를 요구하게 된다는 것을 의미한다. <표 7>에서 ‘타당성’이라는 4등급 어휘¹²⁾를 설명하기 위해서 사용된 체언 ‘판단(3등급), 가치(1등급), 인식(4등급), 일(1등급)’의 4가지 어휘의 뜻을 이해해야 가능하다.

<표 7> ‘타당성’의 뜻풀이 비교

타당성	천재	어떤 판단이 가치 있다고 인식되는 일
	표준	「1」 사물의 이치에 맞는 옳은 성질. 「2」 『철학』 어떤 판단이 가치가 있다고 인식되는 일. 곧 어떤 판단이 진실인 경우에 그 판단은 타당성이 있다고 한다.
	연세	타당하다 : 이치에 맞아 옳다.
	보리	타당하다 : 여러 점에서 이치에 맞고 옳다.

초등학교 저학년과 중학생 사이에는 분명한 차이가 있고 성인과 비슷한 이해 어휘량을 가진 고등학교 고학년 학생들과는 달리 중학교 학생들에 있어서는 이해의 정도가 초등과 성인 사이에 놓인 모호한 단계에 있다. 따라서 초등보다는 어렵지만 성인보다는 어려운 중·고등학생용 학습용 사전의 필요성과 함께 이를 위한 예비 작업으로 교과서 속 날개 어휘의 분석이 필요했다.

12) 어휘 등급은 김광해(2003)을 바탕으로 한다.

<표 8> 낱개 어휘의 뜻풀이 비교

표제어	출처	뜻풀이
간악하다	박영사:228	간사하고 악독하다.
검부러기	박영사:226	검불의 부스러기
검부러기	신사고:108	마른풀, 낙엽 따위의 부스러기.
견제하다	박영사:231	상대편이 지나치게 세력을 퍼거나 자유롭게 행동하지 못하게 억누른다.
견제해	신사고:113	상대방이 자유롭게 행동하지 못하게 억누러.
고깝게	신사고:102	쉽습하고 야속하여 마음이 언짢게.
고깝다 ¹³⁾	박영사:219	쉽습하고 야속하여 마음이 언짢다.
고깝게	천재:98	쉽습하고 야속하여 마음이 언짢게
고해바치다	박영사:227	어떤 사실을 뒷사람에게 말하여 알게 하다.
공갈	천재:100	거짓말을 속되게 이르는 말
나부랭이	박영사:217	어떤 부류의 사람이나 물건을 낮잡아 이르는 말
노쇠하다	박영사:229	늙어서 쇠약하고 기운이 별로 없다.
다후다	교학:256	광택이 있는 얇은 평직 견직물. '태피터(taffeta)'의 옛날식 표기
다후다	박영사:216	태피터(광택이 있는 얇은 평직 견직물.)
다후다	신사고:96	광택이 나는 얇은 섬유.
단박	교학:254	그 자리에서 바로
단박	박영사:215	그 자리에서 바로
대금	박영사:221	물건의 값으로 치르는 돈.
도사리다	박영사:231	마음이나 생각이 깊숙이 자리 잡다.
도시	박영사:223	도무지
도시	신사고:105	도무지. 아무리 해도.
들까부는가	교학:259	들까부르는가. 매우 흔들어서 까부르는가
들까부는가	신사고:101	'들까부른가'의 준말. 위아래로 심하게 흔드는가.
되놈	천재:101	중국 사람을 낮잡아 이르는 '되놈'을 세게 발음한 말
되놈	교학:262	되놈, 중국 사람을 욕하여 이르는 말
면면하다	박영사:223	끊어지지 않고 죽 잇따라 있다.
면밀히	천재:103	자세하고 빈틈이 없게
몸서리	박영사:230	몹시 싫거나 무서워서 몸이 떨리는 일.
문지방	천재:111	출입문 밑 쪽의 두 기둥 사이에 마루보다 조금 높게 가로로 댄 나무
반지문	교학:259	한 짝씩 끼웠다 떼었다 하게 된 문
반지문	신사고:100	비바람을 막기 위하여 덧댈 수 있도록 한 짝씩 끼웠다 떼었다 하게 된 문.
반지문	천재:97	한 짝씩 끼웠다 떼었다하게 만든 문. 비바람을 막기 위해 덧댄다.  반지문
벽력	박영사:222	벼락

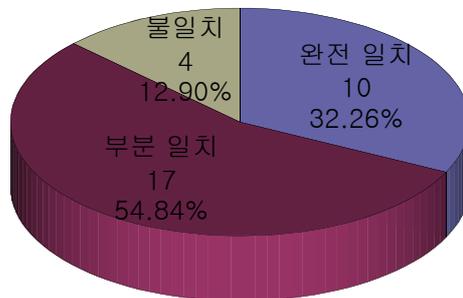
부리고	신사고:102	지거나 실었던 것을 내려 놓고.
불호령	교학:254	(一號令) 몹시 심하게 하는 꾸지람
붙임성	천재:98	남과 잘 사귀는 성질
빈들대다	박영사:229	부끄러운 줄 모르고 게으름을 피우며 뻔뻔스럽게 놀기만 하다.
빈들대다가	신사고:112	부끄러운 줄 모르고 게으름을 피우며 뻔뻔스럽게 놀기만 하다가.
생경하다	박영사:218	익숙하지 않아 어색하다.
생경한	신사고:101	익숙하지 않아 어색한.
생리	박영사:219	생활하는 습성이나 본능.
생리	신사고:102	생활하는 습성이나 본능.
생채기	천재:103	손톱 따위로 할퀴어지거나 굵혀 생긴 작은 상처
세운 상가	박영사:213	세운 상가는 1967년 서울시에 의해 조성되었지요. 서울 종로 앞에서부터 퇴계로까지 이어져 있었는데, 청계천 일대에 종합 가전 상가로 유명했답니다. 세운 상가는 청계천 복원 사업의 일환으로 철거되어 지금은 예전의 모습을 볼 수 없답니다.
세운 상가	신사고:93	1968년 서울 종로3가에 조성된 주거 및 상업단지. 종합 가전제품 상가로 운영되다 2008년 12월부터 단계적으로 상가가 철거되고 대규모 녹지를 조성하는 사업이 이루어지고 있음.
세운 상가	천재: 90	서울특별시 종로와 퇴계로 사이에 있는 상가 단지
소매상	천재:98	물건을 생산자나 도매상에게 사들여 직접 소비자에게 파는 장사
소매상	신사고:104	물건을 생산자나 도매상에게 사들여 직접 소비자에게 파는 가게.
수금하다	박영사:219	받을 돈을 거두어들이다.
숙직	교학:256	(宿直) 관청, 회사, 학교 따위의 직장에서 밤에 교대로 잠을 자면서 지키는 일, 또는 그런 사람
술한	천재:91	아주 많은
시비	신사고:108	옳고 그름을 따지는 말다툼.
식모	천재:95	남의 집에 고용되어 주로 부엌일을 맡아 하는 여자
안달	천재:97	속을 태우며 조급하게 구는 것
안부	천재:110	어떤 사람이 편안하게 잘 지내는지 그렇지 아니한지에 대한 소식
알밤	교학:254	주먹으로 머리를 쥐어박는 일
알싸하니	신사고:104	매운맛이나 독한 냄새 따위로 콧속이나 혀끝이 알알하니.
야학	천재:92	밤에 수업을 받도록 시설과 교육 과정을 갖추고 있는 '야간 학교'의 줄임말
야학	박영사:215	야학은 야간 학교의 줄임말이에요. 보통학교는 낮에 수업을 하는 것이 일반적인 형태이지만, 야학은 낮에 직장에서 일을 해야 하는 근로 청소년에게 교육의 기회를 제공하기 위해 개설된 학교입니다. 우리나라에서는 교육법에 따라 야간 중·고교를 비롯하여 야간 대학과 대학원 등이 설치, 운영되고 있답니다.
야학	신사고:94	'야간 학교'를 줄여 이르는 말.
양철	천재:96	안팎에 주석을 입힌 얇은 철판, 통조림통 등을 만드는 데에 쓰인다.
어림잡아	천재:101	대강 짐작으로 헤아려 보아
어릿어릿	신사고:94	말과 행동이 활발하지 못하고 생기 없이 움직이는 모양.
어릿어릿하다	박영사:214	말과 행동이 활발하지 못하고 생기 없이 움직이는 모양

여지없이	천재:92	더 어찌할 나위가 없을 만큼 가차 없이
연민	박영사:224	불쌍하고 가련하게 여김.
연민	천재:103	불쌍하고 가련하게 여김
예기	천재:104	앞으로 닥쳐올 일에 대하여 미리 생각하고 기다림
우려내다	박영사:228	피거나 위협하여 자신에게 필요한 돈이나 물품을 빼내다.
우려내려고	천재:109	피거나 위협하거나 하여서 자신에게 필요한 돈이나 물품을 빼내려고
운 텃다	천재:108	막혀 있던 운 따위가 열려 좋은 상태가 되었다.
운 텃다	신사고:110	막혀 있던 운이 열려 좋은 상태가 되었다.
웃더경이	신사고:112	물건의 위에 덮어 놓은 물건.
웃더경이	박영사:229	물건의 위에 덮어 놓는 물건을 이르는 말.
웃더경이	교학:269	물건의 위에 덮어 놓은 물건을 이르는 말. 또는 물건의 윗부분을 이루는 덮개
유유히	박영사:225	음직임이 한가하고 여유가 있고 느리게
육친애	교학:258	(肉親愛) 부모 형제의 사랑
육친애	신사고:98	부모, 형제 사이의 애정.
욱박지르다	박영사:229	심하게 짓눌러 기를 꺾다.
욱박질렀다	천재:111	심하게 짓눌러 기를 꺾었다
을씨년스럽다	박영사:218	보기에 날씨나 분위기 따위가 몹시 스산하고 쓸쓸한 데가 있다.
임자	천재:92	나이가 비슷하면서 잘 모르는 사람이나, 알고는 있지만 '자네'라고 부르기가 거북한 사람을 이르는 말
임자	박영사:215	아랫사람을 높여 이르는 말.
자자하다	박영사:217	여러 사람의 입에 오르내려 떠들썩하다.
자초지종	신사고:110	처음부터 끝까지의 과정.
자초지종	천재:108	처음부터 끝까지의 과정
자초지종	박영사:227	처음부터 끝까지의 과정
재수 옴 붙었다	박영사:223	재수가 아주 없음을 이르는 말.
재수 옴 붙었다	천재:96	재수가 아주 없다
적이	교학:265	꽤 어지간한 정도로
전공	박영사:213	전기공
전공	신사고:93	‘전기공’의 준말. 전기와 관련된 장치의 설치 및 수리 따위의 직업에 종사하는 사람.
정수리	신사고:100	머리 위의 숨구멍이 있는 자리.
조건 반사	신사고:93	학습에 의해 특정한 자극에 무의식적으로 반응하는 것.
조건 반사	천재:90	환경에 적응하기 위해 몸에 익힌 행동으로, 익숙해지면 무의식적으로 일어나게 된다.
족속	박영사:221	같은 패거리에 속하는 사람을 낮잡아 이르는 말.
질풍	박영사:226	몹시 빠르고 거세게 부는 바람.
철칙	천재:100	바꾸거나 어길 수 없는 중요한 법칙
청순함	천재:112	깨끗하고 순수함
토껴라	교학:266	‘도망가라’를 속되게 이르는 말. 기본형은 ‘토끼다’
평판	천재:95	세상 사람들의 비평
포효	신사고:101	크게 울부짖음.
포효하다	교학:259	(咆哮-) 크게 울부짖다.
포효하다	박영사:218	사나운 짐승이 울부짖다.

푸념	천재:110	마음속에 품은 불평을 늘어놓음
함석	신사고:99	표면에 아연을 도금한 얇은 철판.
현장 검증	천재:111	법원이나 수사 기관이 범죄 현장에서 증거 자료를 수집하는 일
혹사	박영사:216	혹독하게 일을 시킴.
홀이불	천재:102	안을 두지 아니한, 홑겹으로 된 이불, 주로 여름에 덮는다.
화병	박영사:230	억울한 마음을 삭이지 못하여 생기는 병.
화병	천재:111	[화:뺑] 분노나 슬픔으로 생긴 속병
황공하다	박영사:213	위엄이나 지위 따위에 눌리어 두렵다.
회심	박영사:227	마음에 흐뭇하게 들어맞음.
회심	신사고:110	마음에 흐뭇하게 들어맞음.
회심	천재:108	마음에 흐뭇하게 들어맞음
횡액	박영사:218	뜻밖에 닥쳐오는 불행.
횡액	신사고:101	뜻밖에 닥친 불행.
횡액	교학:260	횡래지액의 준말. 뜻밖에 닥쳐오는 재액.

<표 8>은 교과서에 따라 낱개 어휘를 어떻게 뜻풀이하고 있는지를 보여 주는지 비교한 것이다. 예를 들어 ‘검부스러기’라는 낱개 어휘를 “검불의 부스러기”(박영사:226)라고 뜻풀이를 하기도 하고 학습자들에게 익숙하지 않은 ‘검불’을 한 번 더 풀어서 “마른풀, 낙엽 따위의 부스러기”라고 설명하기도 한다. 이와 같이 다른 교과서에 중복적으로 나오는 어휘 항목 31개 중에서 뜻풀이의 양상을 <표 9>와 같이 분석했다. 방향은 같으나 부분적으로 보충되었거나 일부를 삭제한 경우는 ‘부분 일치’항목으로 설정했다. 앞에서 살핀 것처럼 대부분의 교과서 집필자나 편집자들이 <<표준>>을 기본으로 하여 뜻풀이를 하기 때문에 부분 일치의 경우가 54.84%로 가장 많았고, ‘단박’, ‘빈들대다(가)’, ‘생리’, ‘어릿어릿(하다)’, ‘억박지르다’, ‘자초지종’과 같이 완전히 일치하는 것을 ‘완전 일치’라 하였는데 32.26%였다.

<표 9> 낱개 어휘 뜻풀이 비교



13) 교과서 원문의 ‘고깝게’를 고깝다’ 로 수정하여 올림

문제가 되는 것은 낱개 어휘의 뜻풀이가 완전히 다른 방향으로 설정된 것으로 이를 ‘불일치’라 항목을 설정했다. 불일치의 경우는 4개 항목 12.90%의 비율로 그렇게 많지는 않지만 같은 어휘를 어떻게 다르게 보고 있는지를 보여주는 자료가 될 것이다.

<표 10> 불일치 낱개 어휘 - 세운 상가

표제어	출처	뜻풀이
세운 상가	박영사:213	세운 상가는 1967년 서울시에 의해 조성되었지요. 서울 종묘 앞에서부터 퇴계로까지 이어져 있었는데, 청계천 일대에 종합 가전 상가로 유명했답니다. 세운 상가는 청계천 복원 사업의 일환으로 철거되어 지금은 예전의 모습을 볼 수 없습니다.
세운 상가	신사고:93	1968년 서울 종로3가에 조성된 주거 및 상업단지. 종합 가전제품 상가로 운영되다 2008년 12월부터 단계적으로 상가가 철거되고 대규모 녹지를 조성하는 사업이 이루어지고 있음.
세운 상가	천재: 90	서울특별시 종로와 퇴계로 사이에 있는 상가 단지

<표 10>과 같이 ‘세운 상가’라는 고유 명사를 어떻게 뜻풀이했는지를 비교해 보면 <<천재>>의 경우는 국어사전식으로 간단한 뜻풀이를 하고 있는데 비해 <<박영사>>와 <신사고>>는 백과사전식 뜻풀이를 통해 학습자에게 배경지식을 제공하려는 의도를 보여주고 있다. 이는 박완서의 ‘자전거 도둑’이라는 소설의 공간적 배경이 되고 시대적 배경을 짐작할 수 있는 중요한 단서가 되기 때문이다. 그래서 <<천재>>와 같은 국어사전식 접근으로 학습자에게 불충분할 것으로 보인다. 그래서 1960~70년대 유명한 종합전자상가였다는 정보를 제공하는 것이 읽기 과정에서 유용한 정보로 보여진다. 다만, 그 기술에 있어 <<박영사>>는 ‘1967년’으로 <<신사고>>는 ‘1968년’으로 다르게 기술되기도 하고, 상가 철거 이후의 현재의 모습이 다르게 표현되는 것은 정확하게 바로 잡을 필요가 있다.

<표 11> 불일치 낱개 어휘 - 야학

표제어	출처	뜻풀이
야학	천재:92	밤에 수업을 받도록 시설과 교육 과정을 갖추고 있는 '야간 학교'의 줄임말
야학	박영사:215	야학은 야간 학교의 줄임말이에요. 보통학교는 낮에 수업을 하는 것이 일반적인 형태이지만, 야학은 낮에 직장에서 일을 해야 하는 근로 청소년에게 교육의 기회를 제공하기 위해 개설된 학교입니다. 우리나라에서는 교육법에 따라 야간 중·고교를 비롯하여 야간 대학과 대학원 등이 설치, 운영되고 있습니다.
야학	신사고:94	‘야간 학교’를 줄여 이르는 말.

<표 11>에서 보여지듯이 ‘야학’에 대해서도 불일치의 모습으로 나타난다. <<신사고>>의 경우에는 ‘야간 학교’의 줄임말이라는 정보가 제공하여 ‘야간 학교’가 무엇인지 모르는 중학생 학습자들에게는 부적절한 뜻풀이 방식으로 보인다. <<천재>>의 경우에는 ‘야간 학교’의 줄임말이라는 정보와 함께 어떻게 운영되고 있는지에 대한 정보가 함께 제공되었다. 그런데 <<박영사>>의 경우 백과사전식의 정보로 제공했는데 소설 이해에 불필요하게 정보가 상당수 있어 오히려 읽기와 소설 감상을 방해하는 요소가 될 수 있다. 따라서 뜻풀이할 때 어느 정도 수준의 정보를 제공할 것인가에 대한 고민이 필요한데 우선 이해와 감상의 방향에 맞아야 할 것이며, 적절한 수준의 정보가 제공되어야 할 것이다. 다만, 그 정보양의 적절성은 집필 방향에 따라 달라질 수 있을 것이다.

<표 12> 불일치 날개 어휘 - 임자

표제어	출처	뜻풀이
임자	천재:92	나이가 비슷하면서 잘 모르는 사람이나, 알고는 있지만 '자네'라고 부르기가 거북한 사람을 이르는 말
임자	박영사:215	아랫사람을 높여 이르는 말.

<표 12>는 ‘임자’라는 호칭어를 어떻게 사용할 것인지에 대한 일종의 문법 정보로 제공된 것이다. <<천재>>의 경우 비슷한 또래끼리 사용할 수 있는 평칭 정도로 기술되었지만 <<박영사>>의 경우 이를 “아랫사람을 높여”라고 하여 ‘예사 낮춤’ 정도로 설명하고 있다. 같은 상황과 장면에서 쓰인 ‘임자’라는 말을 다르게 해석한다고 보여진다. 그래서 (5)의 전후 맥락을 통해 ‘임자’가 어떻게 쓰이는지 살펴볼 필요가 있다.

(5) 수남이는 단골손님들에게만 인기가 있는 게 아니라, 주인 영감에게도 여간 잘 뵈 게 아니다. 누구든지 수남이에게 알밤을 먹이는 걸 들키기만 하면 단박 불호령이 내린다.

“왜 하필 남의 머리를 쥐어박어? 채 굳지도 않은 머리를, 그게 어떤 머린 줄이나 알고들 그래, 응? 공부 많이 해서 대학도 가고 박사도 될 머리란 말야. 임자들 같은 돌대가리가 아니란 말야.”

그러면 아무리 막돼먹은 손님이라도 선생님 꾸지람에 떠는 초등학생처럼 풀이 죽어서 수남이에게 진심으로 미안해했다. -밀줄 연구자 (박영사:215)

(5)에서 보듯이 ‘임자’의 대상이 되는 사람은 ‘누구든지’가 되어 위와 아래 또는 비슷한 또래 모두가 될 수는 있지만 우리말의 화계상 윗사람에게 ‘임자’라는 표현을 사용할 수 없고 문맥상 윗사람에게 다음에 이어지는 ‘불호령’을 내리기 힘들 것으로 보인다. 그런데 다음에 이어지는 “왜~말야.”라는 불호령을 듣는 대상인 ‘막돼 먹은 손님’을 생각하면 예사 낮춤의 상황보다는

<<천재>>의 뜻풀이에 나왔던 비슷한 또래에 대한 호칭으로 보는 것이 타당할 것이다.

<표 13> 뜻풀이 방식의 비교 - 반지문

표제어	출처	뜻풀이
반지문	교학:259	한 짝씩 끼웠다 떼었다 하게 된 문
반지문	신사고:100	비바람을 막기 위하여 덧댈 수 있도록 한 짝씩 끼웠다 떼었다 하게 된 문.
반지문	천재:97	 <p>한 짝씩 끼웠다 떼었다하게 만든 문. 비바람을 막기 위해 덧댄다.</p>

<표 13>은 뜻풀이 방식에서 교과서에 따라 어떻게 다르게 기술되는지를 보여주는 사례이다. <<교학>>의 경우 “한 짝씩 끼웠다 떼었다 하게 된 문”이라는 사전식 기술로 <<신사고>>는 거기에 “비바람을 막기 위하여 덧댈 수 있도록”이라는 이 문의 사용 목적을 추가로 주었고 <<천재>>의 경우 학습자들에게 생경한 ‘반지문’을 그림이라는 시각적 정보를 통해 쉽게 이해시키고 있다. 교과서 읽기 제재의 경우 많은 경우 본문 중 ‘삽화’를 통해 처리하고 있는데 그러지 못할 경우 이와 같이 날개 어휘의 삽화 방식을 사용한 것이 유용할 것이다. 그러나 이와 같은 시각적 정보를 과감하게 사용한 <<천재>>에서도 1-1학기 전체 교과서에서 이런 방식의 뜻풀이는 ‘반지문’의 사례만 보이고 있어 아쉬웠다. 사전학에서 성인 대상의 사전과는 달리 학습용 사전에서는 시각적 정보를 통해 학습의 돕는 경우가 많은데 날개 어휘에서도 이와 같은 방식을 적극적으로 수용할 필요가 있다.

<표 14> 뜻풀이 방식의 비교 - 포효

표제어	출처	뜻풀이
포효	신사고:101	크게 울부짖음.
포효하다	교학:259	(咆哮-) 크게 울부짖다.
포효하다	박영사:218	사나운 짐승이 울부짖다.

<표 14>는 ‘포효(하다)’는 (6)의 본문에서 날개 어휘로 선정된 것이다.

(6) “큰 나무와 작은 나무가 함께 사는 숲은 바람에 얼마나 우렁차게 비통하게 포효하는가, 그

것을 알고 있는 것은 이 골목에서 자기 혼자뿐이라는 생각이 수남이를 고독하게 했다.” -
밀줄 연구자 (박영사:218)

뜻풀이에서 방식에서의 2가지 차이점을 보여준다. 첫째, 날개 어휘를 선정할 때 <<교학>>, <<박영사>>는 ‘포효하는가’라는 전체 단어 사용 양상에 주목하여 용언의 기본형인 ‘포효하다’를 날개 어휘로 선정했지만 <<신사고>>는 ‘포효하다’라는 전체 사용 양상을 보지 않고, ‘포효’라는 명사에 주목해서 이를 뜻풀이하고 있다. 둘 사이에 의미의 차이는 크지 않지만 교과서의 날개 어휘는 학습자의 이해를 돕기 위한 것이므로 실제 사용 양상대로 보여주는 것이 합리적으로 보인다. 둘째, <<교학>>의 경우에는 ‘(咆哮-)’라는 한자 정보를 제공하고 있지만 나머지는 한자 정보를 제공하지 않고 있다. ‘咆哮’라는 한자는 사실 학습용 한자의 범위를 넘어선다. 하지만 <<교학>>과 같이 한자어의 경우 그 어원을 밝히는 것이 정확한 단어의 뜻을 파악하고 한자로 형성되는 단어들의 짜임을 알 수 있으며, 한자 학습의 차원에서 유용한 정보가 될 수 있다.

2. 어원 정보

학습자들이 날개 어휘를 통해 단어의 정확한 뜻과 사용만을 추구하는 것은 아니다. 현재 쓰이고 있는 이 단어가 본래에서 기원했으며 어떻게 변화했는지를 알 수 있기를 바란다. 이러한 것이 담긴 것이 어원 정보이다. 이에 대해서는 홍종선 외(2009:223-224)를 3가지 방향으로 이를 설정할 수 있는데 첫째, 단어의 어원(語源)으로 최초형을 찾아서 그 변화과정을 추적하는 일이며, 둘째, 국어와 다른 언어와의 차용 관계를 밝히는 것으로 한자어, 외래어 등 우리말에 들어온 말들의 원형(원래 표기, 혹은 원래 발음 따위)을 밝힘으로써 고유어와 구별하는 것으로 ‘원어 확인’이라 한다. 셋째, 단어 구성형에 대한 분석을 통해 그 단어가 어디로부터 왔는가를 탐구하는 것이다.

그래서 앞에서 밝힌 포효하다에서 ‘咆哮’라는 한자를 제시한 것은 정확하게는 ‘원어’¹⁴⁾를 제시한 것이다.

14) 어원(語源)과 원어(原語)는 비슷하게 쓰이지만 어원은 주로 고유어 형태의 역사적 변천을 말하지만 원어는 외래의 언어가 차용된 경우 차용된 언어의 본래 표기와 그 의미를 밝히는 것이다. 따라서 4.2.에서 다루고 있는 것은 원어 정보이지만 어원 정보라는 말이 좀더 포괄적으로 쓰이고 있어 이 장의 제목은 어원 정보라 했다.

<표 15> 한자어 원어 정보 제공 비교

표제어	출처	뜻풀이
불호령	교학:254	(-號令) 몹시 심하게 하는 꾸지람
숙직	교학:256	(宿直) 관청, 회사, 학교 따위의 직장에서 밤에 교대로 잠을 자면서 지키는 일, 또는 그런 사람
육친애	교학:258	(肉親愛) 부모 형제의 사랑
자초지종	신사고:110	처음부터 끝까지의 과정.
자초지종	천재:108	처음부터 끝까지의 과정
자초지종	박영사:227	처음부터 끝까지의 과정
횡액	박영사:218	뜻밖에 닥쳐오는 불행.
횡액	신사고:101	뜻밖에 닥친 불행.
횡액	교학:260	횡래지액의 준말. 뜻밖에 닥쳐오는 재액.

<표 15>는 낱개 어휘 중에서 한자어를 어떻게 처리했는지를 보여주는 것이다. <<교학사>>의 경우 ‘불호령’에서 (-號令), ‘숙직(宿直)’, ‘육친애(肉親愛)’ 등으로 한자 원어 정보를 제공해서 학습자의 이해를 돕고 있다. 하지만 여기에는 몇 가지 문제점이다. 첫째, 이러한 한자 원어 정보가 학습에 도움이 되는가 있다. 앞서 봤던 ‘咆哮’뿐만 아니라 ‘號令’의 ‘號’ 등의 한자들은 중학교 수준의 교육용 한자 수준을 넘어서 한자에 대한 특별한 지식이 없는 학습자의 경우 한자로 되어 있다는 정보 이외에 어떠한 정보도 제공받을 수 없다. 물론 이런 한자가 학습자의 호기심을 유발시킬 수는 있으나 이와 같은 제시 방법으로는 학습의 효율성이 떨어진다. 본고의 비교 대상은 아니지만 <<미래엔(윤)>>15)의 경우 ‘포효(咆 으르렁거릴 포哮 으르렁거릴 효)’와 같은 방식으로 제시한 후에 뜻풀이가 이어져 학습자들이 한자 낱말의 의미를 알고 있어 학습의 효율성이 높다.

둘째, 좋은 학습 도구로 사용될 수 있는 경우에도 한자 원어 표시가 되지 않고 있다. ‘자초지종’은 중학생 수준에서 쉬운 한자로 구성된 한자성어로 ‘自初至終’이라는 한자와 함께 ‘自~至’가 ‘~부터 ~까지’라는 정보를 제공한다면 쉽게 이 말뜻을 이해할 수 있을 것이다. 그리고 한자 정보를 제공하지만 정작 ‘횡액’의 경우 “‘횡래지액’ 준말~”이라는 정보가 제공하는 것에 그치고 있어 그 뜻을 추측하는 데 더 큰 어려움을 겪게 했다. 오히려 ‘횡래지액(橫來之厄)’의 준말과 같은 방식으로 제시하는 것이 더 효율성이 높을 것이다.

15) 윤여탁 외(2010), 중학교 국어 교과서, 미래엔 컬쳐.

<표 16> 원어 정보 제공 비교

표제어	출처	뜻풀이
다후다	교학:256	광택이 있는 얇은 평직 견직물. ‘태피터(taffeta)’의 옛날식 표기
다후다	박영사:216	태피터(광택이 있는 얇은 평직 견직물.)
다후다	신사고:96	광택이 나는 얇은 섬유.
재수 옴 붙었다	박영사:223	재수가 아주 없음을 이르는 말.
재수 옴 붙었다	천재:96	재수가 아주 없다
전공	박영사:213	전기공
전공	신사고:93	‘전기공’의 준말. 전기와 관련된 장치의 설치 및 수리 따위의 직업에 종사하는 사람.

<표 16>에서 ‘다후다’는 원어 정보를 제공하는 것이 학습에 있어서 어떤 효율성이 있는지를 비교할 수 있는 자료가 된다. <<신사고>>와 같이 ‘다후다’에 대해 “광택이 나는 얇은 섬유”로만 풀이한 경우 학습자는 이를 표준어로 인식하게 될 것이다. <<박영사>>처럼 ‘태피터’라고만 제공하는 것또한 불충하여 학습자의 궁금증이 해소되지 못한다. 그래서 원어 ‘태피터(taffeta)’를 분명히 밝히고 이것이 어떻게 변화했는지를 밝히는 것이 보다 효율적이다. 이는 ‘되놈’을 설명하면서 ‘되놈’을 세계 발음했다는 정보를 제공하는 것과 같은 원리이다.

차원은 다르지만 ‘전공’에서 이 말이 ‘전기공’의 준말이라는 정보를 제공하는 것은 ‘전공’의 동음이의어¹⁶⁾와 구분을 명확하게 할 수 있는 좋은 정보가 될 수 있다. 다만, 여기에도 ‘電工’이라는 한자 원어 정보를 제공한다면 좋은 자료가 될 수 있을 것이다.

‘재수 옴 붙었다’의 경우에는 원어 정보는 아닌 구를 관용구를 형성하는 단어 또는 형태소 정보 제공이 불충분함의 문제가 있다. 학습자의 입장에서는 “재수가 없다.”라는 의미 못지않게 ‘옴’에 대한 어휘 정보를 궁금하게 생각할 수밖에 없다. 따라서 ‘옴’이라는 것이 일종의 피부질환을 뜻한다는 것을 제시한다면 유효한 정보가 될 수 있을 것이다.

3. 발음 정보

사전에는 일정한 정도의 발음을 제시한다. 사전의 표제어가 문자언어로 되어 있기 때문에 실제 음성적인 실현과의 괴리를 발음 정보를 통해 극복할 수 있도록 해준다. 그런데 사전에 제시된 발음 정보는 다양한 현실 발음 중에서 가장 보편적으로 사용되고 규범적으로 정해진 음성을 제시한다. 그래서 발음 정보는 흔히 틀리기 쉬운 우리말 표준발음법을 배우고 수정할 수

16) 전공(專攻), 전공(戰功)과 같이 학습자에게 익숙한 단어들과의 구분을 명확히 할 수 있다.

있는 중요한 학습 장치가 될 수 있다.

<<천재>> 1-1국어 교과서에 쓰인 전체 49개의 낱개 어휘 중에서 발음 정보를 제공한 것은 ‘화병’과 ‘되놈’¹⁷⁾의 두 가지 사례가 나타난다. 그리고 다른 교과서와의 비교에서도 오직 이 두 가지 사례만 있어 낱개 어휘에서는 발음 정보를 거의 다루지 않음을 알 수 있었다. 다른 과학 용어 사전, 전문 용어 사전, 백과사전에서 발음 정보가 중요한 항목이 아니지만 국어사전에는 발음 정보가 필수적인 요소가 되듯이 다른 교과와는 달리 국어 교과서에서는 일정 수준 정도의 발음 정보를 제공하는 것이 학습을 위해서 도움이 될 것이다. 다만 국어의 특성상 발음과 문자 표기가 규칙적이고 모국어 화자라는 특성 때문에 모든 낱개 어휘에 발음 정보를 달아 주는 것은 문제가 될 것이다. 그러나 국어의 비분절 음운으로 인정되고 있는 장단음이 문제가 되는 경우나 <표 17>의 ‘눈씨울[-씨-]’(천재:183), ‘윗목[원목]’(천재:183)처럼 표준 발음에 대한 어려움이 있는 경우에는 발음 정보를 추가해야 한다.

<표 17> 낱개 어휘 발음 정보

표제어	출처	뜻풀이
화병	천재:111	[화:뽕] 분노나 슬픔으로 생긴 속병
눈씨울	천재:183	눈언저리의 속눈썹이나 난 곳
	표준	[-씨-]눈언저리의 속눈썹이 난 곳. ≡목광02 【<눈씨울<훈몽><눈씨울<몽법><-눈+-ㄷ+씨울】
윗목	천재:183	온돌방에서 아궁이로부터 먼 쪽의 방바닥. 불길이 잘 닿지 않아 아랫목보다 상대적으로 차갑다.
	표준	윗-목[원-] [윗목만[원몽-]] 「명사」 「1」 온돌방에서 아궁이로부터 먼 쪽의 방바닥. 불길이 잘 닿지 않아 아랫목보다 상대적으로 차가운 쪽이다. 「2」 위쪽의 길목이나 물목.
	연세	[발음 : 원목] (온돌방에서) 아궁이에서 멀고 굴뚝에 가까운 방바닥. <<반>>아랫목.

4. 용례

용례는 ‘사전 표제어의 의미와 용법을 예로 들어 설명하는 표현’(홍중선 외, 2009:305)이다. 용례는 사전의 표제어가 실제 언어생활 속에서 어떻게 사용되고 있는지를 보여주는 중요한 자료가 된다. 그러나 일반적으로 교과서에 낱개의 어휘 뜻풀이에서는 용례가 생략되어 나타난다.

17) ‘되놈’의 경우 “‘되놈’을 세계 발음한 말”이라는 정보를 통해 발음 정보를 제공했다.

이것은 교과서 본문 자체가 하나의 용례로서의 기능하기 때문이다.

하지만 사전에서 용례가 어휘의 쓰임에 대한 증거가 된다는 것 못지않게 용례를 통해 표제어 이상의 어휘 학습으로 연결시킬 수 있으며, 작문용 사전¹⁸⁾으로 좋은 문장을 쓰기 위한 안내서로 쓰일 수 있다. 이는 용례가 해당 어휘가 문장 안에서 쓰이는 문법 관계를 드러내 주고 정확한 상황·맥락을 통해 뜻풀이로 전달되기 힘든 화용 정보를 제공하기 때문이다.

교과서의 낱개의 경우 주로 읽기를 보조하는 수단으로 국한하기 쉬우나 낱개에 용례를 추가한다면 쓰기 학습의 좋은 자료로 활용될 수 있다.

5. 관련 어휘 정보

사전에는 다양한 관련어 정보가 제공된다. 반대말, 비슷한 말 등을 통해 학습자들은 어휘망을 형성하여 어휘를 좀 더 체계적으로 학습할 수 있다. 또한 뜻풀이에서 부족한 부분을 관련어 정보를 통해 좀 더 분명하게 알 수 있다. 관련 어휘 정보는 대체로 단어의 의미 관계가 종적으로 대치되는 계열 관계와 횡적으로 결합되는 결합 관계로 나눌 수 있다. 계열 관계에는 상하 관계, 유의 관계, 대립 관계 등이 있으며, 결합 관계에는 합성 관계, 관용 관계, 연어 관계 등을 제시할 수 있다.

그러나 교과서에 수록된 낱개 어휘에서는 관련어 정보가 제시되지 못해서 어휘를 체계적으로 학습하고 뜻풀이를 보조할 수 있는 기능이 없다. 따라서 많은 양의 정보를 넘을 수 없다면 의미를 분명하게 하고 어휘 학습에 기여할 수 있도록 반의어 정보를 부분적으로 제공할 필요가 있다. 예를 들어 ‘윗목’(천재:183)은 “온돌방에서 아궁이로부터 먼 쪽의 방바닥. 불길이 잘 닿지 않아 아랫목보다 상대적으로 차갑다.”라고 설명하고 있다. 이때 사용된 개념에서 학습자들이 ‘윗목’의 반대말이 ‘아랫목’이라는 사실을 알게 되면 ‘목’이라는 것이 무엇일까라는 생각과 함께 ‘위’, ‘아래’와의 결합 관계를 고려하여 의미를 유추할 수 있게 된다. 이런 교수·학습의 측면을 고려하여 관련 어휘 정보는 일정한 수준으로 확충해야 한다.

6. 문법 정보

중학교 과정에서 문법 영역과 관련하여 품사, 문장, 서술어자릿수, 단어 형성법, 표준발음 등

18) 사전을 자모 배열 순서에 따라 독해용 사전과 작문용 사전으로 구분하기도 한다. 이때 독해용 사전은 주로 자모순으로 배열되는데, 이는 읽고 이해하는 과정에 손쉽게 자모 순서로 배열된 표제어를 통해 필요한 정보를 찾기 위해서이다. 이에 비해 작문용 사전은 어휘를 자모 순서로 배열하지 않고 개념에 따라 혹은 상황에 따라 어휘를 모아서 제시해 준다.

과 관련하여 낱개 어휘를 활용할 수 있다. 일반적인 문형 정보, 품사 정보 등이 낱개 어휘에서는 배제되고 단순한 뜻풀이만 제공한다.

그러나 표현·이해 영역이 아닌 문법 단원에서는 폭넓게 문법 정보를 제공하는 것이 효과적으로 보인다. 예를 들어 품사와 관련된 단원에서는 사전 찾기의 한 형태로 낱개에 품사 정보를 제공해 줌으로써 학습자들이 사전에 제시된 품사와 관련된 약물을 익힐 수 있고, 표준발음과 관련된 단원에서는 규범적인 발음을 찾는 방법으로 사전을 이용할 수 있음을 학습할 수 있다. 특히 사전에 제시된 [] 발음 기호라든지 ‘:’ 장음 표시 등을 경험할 수 있어 표준발음과 관련된 학습을 효과적으로 이끌 수 있다.

그리고 문장을 구성하고 서술어자릿수를 찾는 단원에서는 서술어에 관련된 논항정보를 제공함으로써 필수적인 성분이 무엇인지에 대해 사전을 활용할 수 있음을 알게 한다. 그리고 단어 형성법과 관련해서는 해당되는 어휘가 접사인지 어근인지를 구분할 수 있는 정보를 제공할 수 있게 된다.

V. 나오기

중학교 국어 교과서 ‘낱개 어휘’의 선정과 뜻풀이 방식을 비교 연구하여 ‘낱개 어휘’ 선정의 적절성과 뜻풀이 방식의 문제점과 개선 방향에 대해 논의했다.

박완서의 ‘자전거 도둑’이라는 동일한 제재를 다른 방식으로 ‘낱개 어휘’에 선정하고 뜻풀이를 하고 있다는 사실을 확인했다. 특히 낱개 어휘 선정에 있어서는 검토한 4개 교과서에 중복되는 어휘 항목이 없었다. 이는 집필 방향과도 일정부분 관련은 있으나 낱개 어휘 선정이 상당히 주관적으로 이루어지고 있음을 알 수 있었다. 따라서 낱개 어휘를 선정함에 있어 학습자의 발달과 기초 및 교육 어휘에 대한 고민이 있어야 할 것이다.

뜻풀이에서는 성인을 대상으로 하는 <<표준>>의 뜻풀이를 바탕으로 하는 경우가 많은데 학습자 수준에 적합한 뜻풀이 방식과 시각적 정보를 활용하는 것이 효율적임을 밝혔다. 원어 정보는 일정 부분 사용되고 있으나 학습자에 교수·학습에 도움이 되는 방향으로 수정이 필요하며 발음 정보, 용례, 관련 어휘 정보 등이 거의 쓰이지 않고 있으나 어휘 학습과 정확한 이해의 측면에서 부분적으로 정보의 양을 늘릴 필요가 있다. 그리고 문법 영역 단원에서 낱개 어휘의 이용한 교수·학습이 유용함을 밝혔다. 문법 단원에서는 해당 단원의 성취 기준에 적합한 낱개 어휘 정보로 교수·학습의 효과를 높일 필요가 있다.

■ 참고문헌 ■

- 강현화·신자영·원미진(2010). 한국어 학습자 사전 표제어 선정을 위한 자료 구축 및 선정 방법에 관한 연구, 한국사전학, 한국사전학회.
- 김광해(1993). 국어 어휘론 개설. 집문당.
- 김광해(2003). 등급별 국어교육용 어휘. 박이정.
- 서상규(2009). 교육용 기본 어휘 선정을 위한 기초 연구. 국립국어원.
- 신동광(2011). 기본 어휘의 선정 기준. 국어교육학연구 제40집. 국어교육학회.217-234.
- 신명선(2008). 의미, 텍스트, 교육. 한국문화사.
- 유현경·남길임(2009). 한국어 사전 편찬학 개론. 역락.
- 이병근(2000). 한국어 사전의 역사와 방향. 태학사.
- 최미숙 외(2010). 국어 교육의 이해. 사회평론.
- 토박이사전편찬실(2008). 보리 국어 사전. 보리.
- 홍종선 외(2009). 국어사전학개론. 제이앤씨.
- Hartmann,R.R.K.(2008). *Lexicography: Principles and Practice*. 사전편찬의 원리와 실제(역서) 서태길 외(역자). 제이앤씨.
- Nation, I.S.P.(1990). *Teaching and Learning Vocabulary*. Heinle and Heinle Publishers.

온라인 게임을 활용한 글쓰기·말하기 교육 프로그램이 언어 표현 및 게임 중독 치료에 미치는 효과*

김평원(한국교육과정평가원)

<차 례>

- I. 서론
- II. 이론적 배경 및 연구 방법
 - 1. 온라인 게임(MMORPG)의 이야기 구성 행위
 - 2. 연구 방법
- III. 실험 결과
 - 1. 게임 지속 시간의 변화
 - 2. 말하기 능력의 변화
 - 3. 쓰기 능력의 변화
 - 4. 뇌 인지 영역의 변화
- IV. 결론

I. 서론

게임 중독은 약물 중독과는 달리 행동 지향적 중독현상(Behavior-oriented addiction)으로서 게임에 빠져 자신이 경험하는 느낌에 ‘몰입’하는 것을 말한다.¹⁾ 게임 중독을 알코올 중독과 같은 화학적 중독 현상으로 파악하면 ‘게임에 의해 자기 조절 능력을 상실하여 게임을 지속적으로 할 수밖에 없는 내성을 지니게 되고, 결국 금단 증상을 보이며 게임에 강박적으로 집착하는 상태로 치닫게 되는 상태’로 정의할 수 있다(김민규·정의준, 2004: 42). 게임 중독은 지나치게

* 이 발표문은 필자가 제1저자로 참여하고 있는 연구 <The Influence of Education Program of Writing and Speaking Using Massive Multiplayer Online Role Playing Game(MMORPG) On the Language Expression and treatment of Game Addiction> 중에서 필자가 집필한 부분을 정리한 것이다. 이 연구는 IRB(의료 연구 윤리 심사)를 거친 후, 가톨릭대학교 정신과, 한양대학교 의생명공학과 교수진의 의학 적 자문을 토대로 공동 연구하고 있음을 밝혀둔다.

1) ‘게임 중독’이라는 용어는 게임을 부정적으로 보는 입장만을 대변하는 개념이므로 일부에서는 가치 중립 적인 ‘게임 과몰입’을 사용하기도 한다. TV중독이나 영화중독이라는 용어를 사용하지 않듯이, 게임 역시 여가 활동으로 수용자가 소비하는 문화상품이라는 원칙론에 입각한다면, 게임에만 중독이라는 굴레를 덧씌우는 것은 불합리하다. 대신 ‘게임 과몰입’이라는 용어가 현상을 정확하게 표현한 것이다(최구식, 2008: 15).

몰입하면서 발생하는 역기능이다. 게임 중독이 약물 중독과 다른 점은 첫째, 일시적인 유행이 아니라 장기 지속성을 가진다는 점. 둘째, 그 대상이 초등학생으로부터 성인에 이르기까지 광범위하다는 점. 셋째, 도박이나 알코올 중독과는 달리 그 성취에 따른 물질적인 대가가 주어지지 않는다는 점이다(김평원, 2001).

게임 중독 현상을 보이는 청소년은 대인 기피증, 강박감, 편집증, 체력 저하 현상, 폭력성, 지나친 승부욕, 현실과 가상의 혼동 등의 문제점이 있음을 많은 선행연구에서 지적하고 있다. 최근에는 게임 중독 상태의 뇌를 fMRI로 분석하여 그 특징을 밝히거나(정재범, 2009, 남상천·송기상, 2010), 게임에 빠지는 원인이 궁극적으로 뇌 기능 장애에 있다고 보는 해석도 있다(모리야키오, 2003).²⁾

이처럼 게임에 대한 부정적인 논의들이 누적되면서 게임은 사회적 비용을 유발하는 사회악으로 치부되어 왔으며, 결국 게임 업체에게 게임 중독 예방 및 치료 기금으로 연 매출액의 1%를 부담하게 하는 ‘게임세’나 청소년 심야게임 접속 금지제도인 이른바 ‘셧다운(Shutdown) 제도’가 실현되기에 이르렀다.³⁾ 한국 사회에서 게임 중독 문제가 이슈가 되는 가장 큰 원인은 청소년들이 게임을 하는 동안 가장 중요한 과업인 공부를 하지 못하기 때문이다. 게임 중독이 주는 직접적인 피해보다도 공부할 시간을 빼앗긴다는 점이 교육열이 높은 한국 사회에서 게임을 하는 학생과 학부모 사이에 세대 간 갈등 문제를 유발하게 된다.

게임에 대한 많은 부정적인 논의들은 TV나 영화의 폭력물이 청소년에게 미치는 영향과 관련된 연구와 마찬가지로, 게임에 몰입되었음에도 비정상적인 행동을 하지 않는 대다수 정상적인 사람들의 행동을 설명하지 못한다는 한계가 있다. 게임의 긍정적인 측면을 다룬 연구들은 게임의 교육적 가능성에 주목하고 있다. 게임의 긍정적인 영향은 인지적인 측면에서 창의성과 전략적 사고 능력 및 시·공간 인지 능력 측면에서 효과가 있음을 보고하고 있다(한국게임산업진흥원, 2007: 25-27).

게임 몰입 현상을 이야기를 구성하는 사고에 몰입하는 측면으로 파악할 경우 게임은 비록 제한적이지만 창작 활동으로 파악할 수 있다. 컴퓨터 게임은 주어진 것을 수동적으로 받아들이는 과정에서 얻어지는 몰입이 아니라, 자기가 직접 플롯에 영향을 미치면서 다양한 서사를 만들어가는 몰입을 제공한다. 게임의 배경 서사는 모두에게 공통적인 요소이지만, 그 뒤의 이야기는 게임에 임하는 사람마다 또는 시간마다 다양하게 펼쳐질 수 있는 열린 서사물이다. 최근

2) 뇌 영상 측정 기술의 발달로 게임 중독자의 뇌를 연구하는 분야에서는 게임 중독도 약물 중독처럼 결국 비정상적인 뇌의 대사와 활동에 의해 일어나는 현상이란 점에서 게임 중독에 대한 맞춤 치료 약물과 재활 치료법 개발을 모색하고 있다.

3) 2011년 11월부터 한국에서 적용되고 있는 ‘셧다운(Shutdown) 제도’는 정부주도로 밤 12시부터 아침 6시 사이 심야시간대에 청소년 게임 이용을 강제로 제한하는 정책이다. 온라인 게임 강국 한국의 강제적인 게임 정책이라는 점에서 세계 각국이 예의 주시하고 있다.

국문학회에서 자연스럽게 뿌리내리고 있는 연구 영역인 ‘디지털스토리텔링’과 ‘디지털서사학’에서 게임의 서사 구조에 관심을 갖는 것은 바로 이 때문이다(이인화, 2005 ; 이용욱, 2010 ; 이재홍, 2011)⁴⁾

본 연구에서는 많은 청소년들이 하고 있는 게임을 언어 표현 교육의 소재로 끌어들이므로써 언어 표현 능력을 향상시키는 물론 궁극적으로 스스로 게임 중독을 치료할 수 있는 가능성을 타진하였다. 본 연구의 목적은 쓰기·말하기 교육의 소재로서 게임의 서사 구조를 다루었을 때의 효과를 언어 표현 능력 측면과 게임 중독 치료 측면에서 검증하는 것이다. 더불어 마약, 담배, 알콜 중독 분석에 사용한 바 있는 사건 유발 검사((ERP: event related potential)를 통해 이러한 치료 효과가 뇌 과학 측면에서는 어떠한 의미를 갖는지 탐색하는 것이다.

II. 이론적 배경 및 연구 방법

1. 온라인 게임(MMORPG)의 이야기 구성 행위

게임은 청소년뿐만 아니라 대학생도 포함한 성인에서도 발생하는 하나의 문화 현상이다. 9세에서 24세에 이르는 연령층 80% 이상이 게임 이용자이며 특정 게임의 경우 이용자가 전국민의 22%에 해당하는 1천만명이 넘기 때문에 게임은 우리 시대의 매우 보편적인 문화 현상으로 자리 잡았다(최구식, 2008:3-4). 게임 몰입 현상이 연령과 계층을 초월해서 장기 지속성을 보이는 하나의 중후군(syndrome)으로 나타난다면 이를 하나의 사회 현상으로 보아야 하며, 게임 중독 예방과 치료도 중요하지만 새로운 시각에서 그 흡인력을 탐색하는 일도 필요하다.

왜 그렇게 많은 사람들이 게임에 몰입하는가? 컴퓨터 게임에 내재된 흡인력은 스스로 이야기를 만들어가는 스토리 구성(story construction) 즉 ‘서사적 사고(narrative thinking)’와 관련이 있다. 이는 명제적 사고(propositional thinking)와 구별되는 것으로 모든 국면을 하나의 이야기로 구성해 나가는 사고를 지칭한다. 사람은 살아가면서 끊임없이 이야기를 만드는 존재로서 ‘삶 자체가 시작과 끝을 가진 이야기’라고 말하듯이 다양한 인간 행위의 양상은 서사적인 사고와 관계가 깊다(김평원, 2001).

게임 장르는 아케이드 게임, 액션 게임, 어드벤처 게임, 시뮬레이션 게임, RPG(Role playing

4) 필자는 2001년 게임, 드라마, 애니메이션 몰입 현상에 공통적으로 내재하고 있는 사고 메커니즘을 밝혀 서사적 교육과정 시안을 제안하는 논문을 발표한 바 있다(호암청년논문상 수상논문집, 2001). 그 뒤 국문학자를 중심으로 게임의 서사적 측면을 학술적으로 천착한 수준 높은 연구 결과물들이 계속해서 발표되었다(이용욱, 2002 ; 이인화, 2003 ; 이재홍, 2011).

game) 등으로 분류해 왔다. 인터넷이 발달함에 따라 손동작의 민첩성을 요구하던 기존의 게임(아케이드, 액션, 어드벤처, 시뮬레이션)이 MMORPG(Massive Multiplayer Online Role Playing Game) 장르가 탄생하였다. MMORPG 게이머는 한 캐릭터에 몰입하여 온라인을 통해 다른 사람들과 경쟁하면서 자신의 역할을 수행하게 된다. 엔딩이 존재하는 기존의 고전적인 게임과는 달리 MMORPG는 끝없이 진화하면서 끝이 없는 이야기를 만들어가므로 엔딩이 없는 무한 게임 상태가 지속된다. MMORPG 게이머는 국가 수준의 광활한 공간을 배경으로 엄청난 사람들이 모여 경쟁하면서 종족 간 싸움과 같은 거대 서사를 만들어가는 역할을 수행하게 된다. 게임의 발달 과정을 모두 반영하고 있는 한국 넥슨사의 'Dungeon & Fighter'는 청소년에서 성인까지 폭넓은 사용자층을 확보하고 있으며, 고전적인 액션 게임인 'D&D(던전 앤 드래곤)'에서 출발하여 MMORPG로 발전하면서 장기 흥행하고 있다.⁵⁾

게이머의 몰입을 위해서는 서사 구조가 흥미진진하고 매력적이어야 하기 때문에 최근 다양한 MMORPG들은 게이머의 관심과 흥미에 부합되는 정교한 서사 구조를 구성하기 위해 경쟁하고 있다. 게임의 서사 구조는 게임의 질을 결정하는 결정적인 변인으로 게이머가 모든 이야기를 창조하는 것이 아니라 주어진 배경 서사와 게이머가 만드는 서사가 결합된 비선형 서사물이다. 게임의 시나리오 즉, 배경 서사는 게이머를 가상 속의 행위를 또 다른 현실로 인식시키는데 큰 역할을 한다.

게이머의 판단에 따라 다양한 서사 전개가 가능하므로 게이머는 일종의 서사 형성 경험을 하게 된다. 게임자는 배경 서사를 바탕으로 스스로 캐릭터를 선택하여 나름대로의 서사를 구성하기 시작한다. 또한 캐릭터의 행위소 나열에 논리와 인과성이 부여됨으로써 하나의 이야기를 만들어 나가기 시작한다. 한 게임의 배경 서사는 모두에게 공통적인 요소이지만 그 뒤의 이야기는 게임에 임하는 사람마다 또는 시간마다 다양하게 펼쳐질 수 있는 가능성을 지니고 있다. 게임에 몰입하는 행위는 이와 같이 한 편의 이야기를 완성해 나가는 과정과 유사하다.

'Dungeon & Fighter'는 신들이 세상을 창조했다는 거대 서사로 출발하여 귀검사, 격투가, 거너, 마법사, 프리스트와 같은 캐릭터들이 팀을 만들어 강력한 몬스터를 쓰러트리는 사냥터 이야기로 좁혀지면서 사용자에 의해 채워 가는 서사 구조를 가지고 있다. 이 게임의 특징은 손동작이 중요한 액션 게임과 캐릭터를 성장시키는 RPG 성격을 모두 가지고 있다는 점이다. 보통 RPG가 단일 성장 방식을 택하는 것에 비해, 'Dungeon & Fighter'는 레벨과 스킬이라는 두 가지 측면의 다양한 성장 방식을 띠고 있다. 캐릭터마다 무기의 유형이 다르고, 그 유형에 따

5) 한국의 넥슨(Nexon Corporation)에서 제작한 'Dungeon & Fighter'의 최고 동시 접속자수는 2011년 중국 260만명, 한국 29만명을 돌파하였다. Dungeon & Fighter의 전세계 이용자는 2011년 6월 기준 3억명을 돌파하였다. 넥슨의 또 다른 게임인 'maple story'는 2010년 한국 내 동시 접속자수가 40만명에 달한다.

라 사용하는 스킬 또한 다르기 때문에 캐릭터에 몰입하여 성장시키는 즐거움이 상당한 게임이다. 특히 공동의 적인 몬스터와의 싸움 이야기와는 별도로 팀원들끼리 실력을 겨루며 경쟁하는 또 다른 이야기를 만들어갈 수 있다는 점에서 공동의 목표를 위해 협력하는 관계 속에서 내부 경쟁을 피할 수 없는 우리 사회 구조를 잘 반영하고 있다.



[그림 1] 온라인 게임 던전 파이터(Dungeon & Fighter)

2. 연구 방법

(1) 가설

게임을 교육적 목적으로 활용하는 층위는 두 가지이다. 하나는 이른바 ‘게임 기반 학습(Game-Based Learning)’으로 단어 퍼즐과 같이 고전 게임의 놀이 기제를 학습을 보조하는 도구로 활용하는 것이고, 또 다른 하나는 본 연구에서 제안하는 ‘게임을 통한 학습(learning through game)’이다.

게임 기반 학습의 다양한 시각적 표현과 보상 기능은 시·공간 인지능력 측면에서 효과가 있을 수 있지만(한국게임산업진흥원, 2007:25-27), 그 효과는 제한적이다. 그 이유는 간단하다. 게임 기반 학습은 게임을 보조 수단으로 사용할 뿐, 학생들이 몰입하고 있는 RPG 게임의 기제를 활용하는 것이 아니기 때문이다.

본 연구는 매일 하루 4시간 이상 게임을 할 정도로 중독 상태에 빠져 있는 학생들을 대상으로 한 글쓰기·말하기 교육에서 게임 콘텐츠를 활용하는 방법을 교육적 측면과 의학적 측면에서 검증하기 하는 것을 목적으로 한다. 연구 가설을 교육적 측면과 의학적 측면으로 구분하여 정리하면 다음과 같다.

[표 1] 연구 가설

영역	가설
교육 측면	게임 콘텐츠를 활용한 집단과 일반 콘텐츠를 활용한 집단의 글쓰기·말하기 능력의 개선 효과는 차이가 있을 것이다.
의학 측면	게임 콘텐츠를 활용한 집단과 일반 콘텐츠를 활용한 집단의 게임 중독 치료 효과는 차이가 있을 것이다.

(2) 실험 설계

게임에 중독된 남자 고등학생 59명을 피험자로 선정하여 실험군 27명과 대조군 32명으로 무선 할당하였으며, 말하기 능력과 쓰기 능력을 사전 검사하였고, 그 후 2개월동안 하루 2시간 총 21회에 걸쳐 프로그램을 처치한 후 사후 검사를 실시하였다. 실험군에게는 게임의 서사 구조를 활용한 말하기 교육과 쓰기 교육을 실시하였고, 대조군에게는 게임과 관련이 없는 일반 소재로 실험군과 동일한 방식으로 글쓰기·말하기 교육을 실시하였다.

[표 2] 언어 표현 능력 측정 설계

집단	처치	사례수
실험군	게임 콘텐츠를 활용한 글쓰기·말하기 교육 프로그램	27
대조군	일반 콘텐츠를 활용한 글쓰기·말하기 교육 프로그램	32

실험군 중 3명에 대해서는 시각 자극 사건유발전위(Visual Event-Related Potential: ERP) 검사를 통해 뇌 인지 영역의 변화를 확인하는 증례 연구를 함께 수행하였다(부록 2). 이들은 한국게임산업진흥원에서 규정한 게임 과몰입 증상에 해당하는 고등학생 3명으로 초등학교부터 고3에 이르기까지 7년 이상 매일 하루 4시간 게임을 한 학생들로 학업 능력은 중간 이상이나 게임 중독으로 인해 학업 성취도의 진전을 보이지 못하는 남학생들이다.⁶⁾

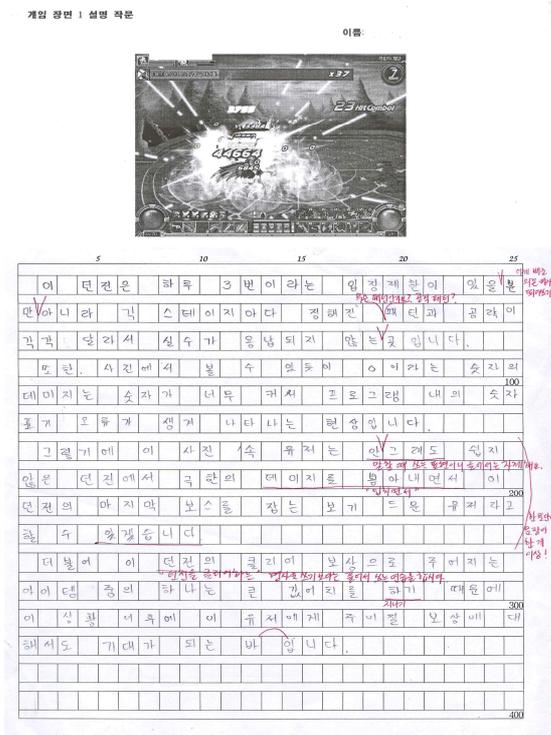
6) ERP 검사는 실험군 피험자 중에서 학부모가 게임 중독과 관련된 연구의 취지를 이해하고 뇌파 검사에 동의한 피험자 3명만을 대상으로 동의 절차를 거친 후 증례 연구를 실시하였음을 밝혀 둔다(부록 1).

(3) 게임을 활용한 글쓰기·말하기 교육 프로그램

하루 4시간 이상 게임에 빠져 공부할 시간을 빼앗긴 학생들의 경우는 글쓰기·말하기 능력을 키워야함과 동시에 게임 중독에서 벗어나야하는 과제를 동시에 해결해야 한다. 본 연구에 사용한 프로그램은 MMORPG인 Dungeon & Fighter를 활용하여 [표 3]과 같이 배경 서사를 쓰고 말하는 기초 단계부터, 3분 브리핑과 500자 쓰기 수준의 기본 단계를 거쳐 5분 스피치와 800자 쓰기 수준의 심화 단계로 발전하도록 설계되었다. 게임 행동을 녹화한 동영상을 다시 보면서 글을 쓰거나 브리핑하는 방식으로 진행되었다.

[표 3] MORPG의 서사구조를 활용한 글쓰기·말하기 교육 프로그램

단계	차시	내용	서사
기초	1차시	배경 서사 쓰기(800자)	배경 이야기
	2차시	쓰기 피드백	
	3차시	배경 서사 말하기(5분)	
기본	4차시	타인 게임 장면 묘사 쓰기(500자)	사냥터 이야기
	5차시	쓰기 피드백	
	6차시	타인 게임 행동 묘사 말하기(3분)	
	7차시	타인 게임 장면 묘사 쓰기(500자)	결투장 이야기
	8차시	쓰기 피드백	
	9차시	타인 게임 행동 묘사 말하기(3분)	
	10차시	본인 게임 행동 쓰기(500자)	사냥터 이야기
	11차시	쓰기 피드백	
	12차시	본인 게임 행동 말하기(3분)	
	13차시	게임 행동 쓰기(500자)	결투장 이야기
	14차시	본인 쓰기 피드백	
	15차시	본인 게임 행동 말하기(3분)	
심화	16차시	본인 게임 행동 쓰기(800자)	사냥터 이야기
	17차시	쓰기 피드백	
	18차시	본인 게임 행동 말하기(5분)	
	19차시	게임 행동 쓰기(800자)	결투장 이야기
	20차시	본인 쓰기 피드백	
	21차시	본인 게임 행동 말하기(5분)	



[그림 2] 게임 글쓰기와 피드백



[그림 3] 게임 브리핑과 말하기 피드백

쓰기 피드백은 게임 동영상을 재생하면서 쓴 글을 [그림 2]와 같이 첨삭 지도를 토대로 한 대면 지도방식으로 운영하였다. 배경 이야기는 게임의 세계관에 해당하는 거대 서사이며, 사냥터 이야기는 게이머들이 힘을 합쳐 몬스터를 제압하는 이야기이며, 결투장 이야기는 게이머들끼리 힘을 겨루는 이야기이다. 다음은 한 피험자의 결투장 이야기를 쓴 최초의 글과 교사의 지도를 통해 수정한 글로서 단어와 문장 차원의 글쓰기 지도를 통해 쓰기 능력이 발전하였음을 알 수 있다.

<학생이 처음 제출한 글>

회오리 상태인 보스를 우린 피해 다녔다. 이 보스는 주변에 강한 독을 내뿜는다. 바람이 부는 방향에 있으면 독을 맞게 되고, 독이 중첩되면 괴물로 변해 파티원의 공격을 받게 된다. 바람이 불어오는 방향으로 우린 계속 몸을 피했다. PHJ가 여러 번 공격을 시도했으나 보스는 강해 우리를 떨쳐냈고, PHJ는 곧 사망했다. 난 PHJ가 죽은 동안 보스를 잠시 잡고 있었다. 다시 보스의 공격을 피해 돌아다니는 동안, 난 방향을 잘못잡고 있어서 괴물로 변했다. KSW가 재미로 날 툭 치고 갔다. 아래선 PHJ가 보스를 공격하고 있었다. 나도 함께 보스를 공격했다. 보스몬스터의 저항은 만만치 않았다. 보스는 다시 회오리로 변해 우리를 공격했으나 우린 간단히 피해있었다. 하지만 다음 공격을 맞고 난 죽었다. 코인을 써서 다시 살아났다. (후략)

<학생이 수정한 글>

우리는 회오리 상태로 변한 보스 몬스터의 공격을 요리저리 피해 다녔다. 이 보스 몬스터는 주변에 강한 독을 내뿜기 때문에 바람이 부는 방향에 있으면 독을 맞게 되고, 독에 오염되면 괴물로 변해 적의 공격을 받게 된다. 따라서 우리는 바람이 불어오는 방향으로 계속 몸을 피하면서 독을 맞지 않도록 안간힘을 썼다. PHJ가 용감하게 여러 공격을 시도했으나 보스 몬스터는 너무 강해 우리의 공격을 떨쳐냈고, 공격을 주도한 PHJ는 곧 사망했다. 나는 PHJ가 죽어가는 동안 보스 몬스터를 잡아두고 있었을 뿐 별다른 저항을 하지 못했다. KSW와 나는 계속 되는 보스 몬스터의 공격을 피해 돌아다녔으며 잠시 방향을 잘못 잡아 괴물로 변하기도 했다. 정신없이 싸우는 와중에도 KSW는 날 툭 치고 갈 정도로 여유가 있었다. 아래에서는 게임 머니를 지불하여 다시 살아난 PHJ가 끊임 없이 보스를 공격하고 있었다. 나도 그를 도와 함께 보스 몬스터를 공격했다. 보스 몬스터의 저항은 만만치 않았다. 보스 몬스터는 계속 회오리로 변해하면서 우리를 공격했으나 우리는 계속 피해하면서 돌아 다녔다. 하지만 결국 몬스터의 공격을 받아 나도 죽어버렸고 게임 머니를 써서 다시 일어났다.(후략)

말하기 피드백은 [그림 3]과 같이 게임 장면을 정리한 사진을 학생이 브리핑하면 교사가 피드백을 제공하면서 시범을 보이는 방식으로 운영하였다. 배경 이야기를 정리하여 말하는 기초 단계는 주어진 이야기를 전달하는 단순한 스토리텔링에 불과하지만 사냥터 이야기와 결투장 이야기는 자신의 게임 행동을 되돌아보면서 요약 설명할 수 있다는 점에서 수준 높은 말하기 전략을 학습할 수 있는 콘텐츠로 활용할 수 있다.

(4) 측정 도구

일반적으로 게임에 몰입된 시간과 게임 중독성은 높은 상관관계에 있으므로 본 연구에서는 게임의 중독성 정도를 게임 몰입 시간으로 간접 측정하였다. 한 달간 게임 지속 시간을 분단위로 기록하게 한 후 일일 평균값으로 전환한 값을 비교하였다. 프로그램 전 한 달간 측정한 값을 사전 검사 데이터로, 프로그램 후 한 달간 측정한 값을 사후 검사 데이터로 처리하여 t-검정을 실시하였다.

말하기 수행 과제는 컴퓨터 기반 시험으로 10분 분량의 다큐멘터리 프로그램을 보고 3분 내외로 요약하여 말하는 브리핑 과제를 녹화하여, [표 4]와 같이 10개의 영역을 5점 척도로 평가하는 방식이다. 채점은 KBS 말하기 능력 평가 채점팀에 의뢰하였다.

쓰기 수행 과제 역시 요약과 논술형 문항을 활용하였으며 채점 역시 한국대학교육협의회 논술연구위원들에게 의뢰하였다. 쓰기 평가는 1,200자 논술형 쓰기 답안을 [표 5]와 같이 말하기 평가 척도와 유사한 10개의 영역을 5점 척도로 평가하는 방식이다. 사전-사후 평가로 활용한

말하기 평가와 쓰기 평가는 게임과 전혀 관련이 없으며 통계적 유의성 검정은 사전-사후 비교 방식을 취하였다.

[표 4] 말하기 평가의 척도

측정 능력	평가 영역	저조	미흡	보통	우수	탁월
		1점	2점	3점	4점	5점
내용 구성 능력	1. 인상적인 도입					
	2. 이해 가능한 해설					
	3. 핵심을 강조하는 설명					
	4. 응집력 있는 내용 구성					
	5. 효과적인 마무리					
표현 능력	6. 반언어적 표현의 적절성					
	7. 적절한 어휘와 어법					
	8. 유창성					
	9. 비언어적 표현의 적절성					
	10. 효과적인 시간 배분					

[표 5] 쓰기 평가의 척도

측정 능력	평가 영역	저조	미흡	보통	우수	탁월
		1점	2점	3점	4점	5점
내용 구성 능력	1. 효과적인 도입					
	2. 과제 이해 및 분석력					
	3. 논증력(명확한 주장과 논거)					
	4. 응집력 있는 내용의 구성					
	5. 효과적인 마무리					
표현 능력	6. 표현의 적절성					
	7. 적절한 어휘와 어법					
	8. 문장력(문장 호응)					
	9. 창의적 표현					
	10. 효과적인 분량 배분					

3명의 실험군 학생들은 대학병원 정신과 연구실에 의뢰하여 64채널 시각 자극 사건유발전위(Visual Event-Related Potential: ERP) 검사를 받게 하였다. 이 검사는 게임과 관련된 시각 청각 자극들을 무작위로 제시하여 학생들의 뇌파를 분석하는 방식으로 진행되었으며 이를 통해 게임을 활용한 쓰기·말하기 프로그램 전후 게임 영상에 대한 두뇌 반응의 차이를 확인하고자 하였다.

III. 실험 결과

1. 게임 지속 시간의 변화

게임 중독성 여부를 판단하는 검사는 심리적 진단을 염두에 두고 개발된 체크 리스트를 토대로 하기 때문에 주관적인 척도가 많아 집단 비교에는 부적합하다. 본 연구에서는 게임의 중독성 정도를 한 달간 게임에 소비한 시간으로 측정하였다. 먼저 실험집단과 대조집단 간의 집단 동질성을 확인하기 개인별 게임 시간을 t-검정을 실시한 결과, 실험집단과 대조집단의 유의미한 차이는 없었다($t=.302$, $P=.764$).

게임 콘텐츠를 활용한 글쓰기·말하기 교육 프로그램을 제공한 실험군과 대조군의 차이를 살펴보기 위해 t-검정을 실시한 결과, 대조집단의 유의한 차이는 없었으나($t=-.571$, $P=.572$) 실험집단의 차이는 유의하였다($t=2.751$, $P=.011$).

2. 말하기 능력의 변화

먼저 실험집단과 대조집단 사이의 집단 동질성을 확인하기 위하여 말하기 평가 결과를 t-검정하였다. 그 결과 모든 척도에서 실험집단과 대조집단의 유의한 차이는 없었다(표 6). 사후 측정 결과 척도 2, 6, 8, 9 4개 척도에서 실험집단과 대조집단의 평균 차이가 유의하였으며, 나머지 6개 척도에서는 두 집단 간 차이가 유의하지 않았다(표 7).

즉 이해 가능한 해설 능력과($t=2.231$, $p=.030$), 반언어적 표현 능력($t=2.548$, $p=.014$), 유창한 표현 능력($t=2.867$, $p=.006$), 비언어적 표현 능력에서($t=3.340$, $p=.001$) 두 집단 간 차이를 보인 것이다. 이는 실험집단이 내용 구성 측면보다는 주로 표현 측면에서 유의미한 발전이 있었음을 의미한다.

[표 6] 말하기 평가의 사전 동질성 검증

평가 영역	실험군	대조군	t	p
	M(SD)	M(SD)		
1. 인상적인 도입	3.152(.383)	3.026(.176)	1.606	.117
2. 이해 가능한 해설	3.434(.432)	3.257(.469)	1.491	.141
3. 핵심을 강조하는 설명	3.056(.351)	3.045(.383)	.111	.912
4. 응집력 있는 내용 구성	3.258(.409)	3.368(.299)	-1.192	.238
5. 효과적인 마무리	2.555(.616)	2.752(.588)	-1.257	.214
6. 반언어적 표현의 적절성	3.548(.642)	3.341(.529)	1.356	.180
7. 적절한 어휘와 어법	3.303(.457)	3.266(.383)	.333	.741
8. 유창성	3.169(.662)	2.999(.611)	1.026	.309
9. 비언어적 표현의 적절성	2.970(.771)	2.745(.726)	1.152	.254
10. 효과적인 시간 배분	3.311(.621)	3.054(.715)	1.461	.149

[표 7] 말하기 평가의 사후 집단 비교

평가 영역	실험군	대조군	t	p
	M(SD)	M(SD)		
1. 인상적인 도입	3.137(.273)	3.041(.191)	1.570	.122
2. 이해 가능한 해설	3.531(.407)	3.271(.477)	2.231	.030*
3. 핵심을 강조하는 설명	3.138(.318)	3.079(.370)	.658	.513
4. 응집력 있는 내용 구성	3.297(.369)	3.403(.283)	-1.255	.214
5. 효과적인 마무리	2.650(.513)	2.834(.522)	-1.363	.178
6. 반언어적 표현의 적절성	3.690(.487)	3.392(.410)	2.548	.014*
7. 적절한 어휘와 어법	3.345(.418)	3.370(.331)	-.254	.801
8. 유창성	3.425(.453)	3.052(.530)	2.867	.006**
9. 비언어적 표현의 적절성	3.394(.458)	2.934(.579)	3.340	.001**
10. 효과적인 시간 배분	3.393(.507)	3.153(.534)	1.758	.084

* p<.05, ** p<.01, ***p<.001

3. 쓰기 능력의 변화

먼저 실험집단과 대조집단 사이의 집단 동질성을 확인하기 위하여 쓰기 평가 결과를 t-검정하였다. 그 결과 모든 척도에서 실험집단과 대조집단의 유의한 차이는 없었다(표 8). 사후 측정 결과 척도 2, 4 2개 척도에서 실험집단과 대조집단의 평균 차이가 유의하였으며, 나머지 8개

척도에서는 두 집단 간 차이가 유의하지 않았다(표 9). 즉 과제 이해 및 분석력 능력과 응집력 있는 내용의 구성 척도에서 두 집단 간 차이를 보인 것이다. 이는 실험 집단이 표현 측면보다는 내용 구성 측면에서 유의미한 발전이 있었음을 의미한다.

[표 8] 쓰기 평가의 사전 동질성 검증

평가 영역	실험군	대조군	t	p
	M(SD)	M(SD)		
1. 효과적인 도입	3.295(.456)	3.312(.514)	-.127	.899
2. 과제 이해 및 분석력	3.321(.834)	3.386(.610)	-.342	.734
3. 논증력(명확한 주장과 논거)	2.962(.775)	3.213(.552)	-1.450	.153
4. 응집력 있는 내용의 구성	3.198(.780)	3.478(.546)	-1.615	.112
5. 효과적인 마무리	2.764(.919)	2.915(.904)	-.636	.527
6. 표현의 적절성	3.666(.612)	3.672(.617)	-.034	.973
7. 적절한 어휘와 어법	3.382(.749)	3.552(.548)	-1.003	.320
8. 문장력(문장 호응)	3.086(.845)	3.322(.605)	-1.247	.217
9. 창의적 표현	3.173(1.043)	3.331(.461)	-.733	.468
10. 효과적인 분량 배분	2.802(1.117)	3.151(.981)	-1.278	.206

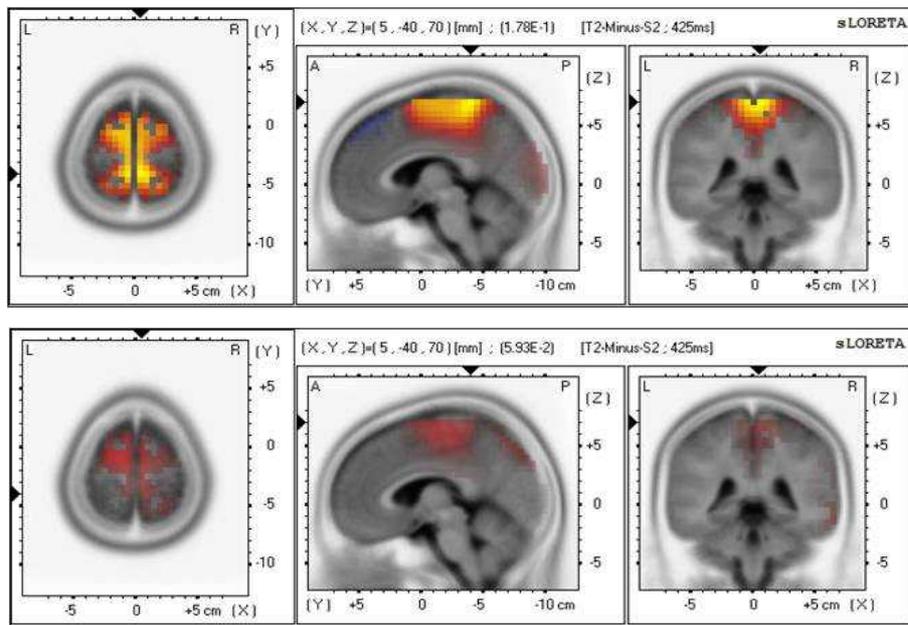
[표 9] 쓰기 평가의 사후 집단 비교

평가 영역	실험군	대조군	t	p
	M(SD)	M(SD)		
1. 효과적인 도입	3.431(.513)	3.364(.510)	.502	.618
2. 과제 이해 및 분석력	3.802(.541)	3.448(.551)	2.475	.016*
3. 논증력(명확한 주장과 논거)	3.147(.587)	3.307(.521)	-1.104	.274
4. 응집력 있는 내용의 구성	3.901(.389)	3.509(.546)	3.118	.003**
5. 효과적인 마무리	2.949(.760)	3.155(.548)	-1.205	.233
6. 표현의 적절성	3.778(.521)	3.776(.517)	.014	.989
7. 적절한 어휘와 어법	3.579(.596)	3.620(.525)	-.277	.783
8. 문장력(문장 호응)	3.234(.815)	3.468(.483)	-1.363	.178
9. 창의적 표현	3.568(.783)	3.462(.553)	.586	.561
10. 효과적인 분량 배분	3.197(.921)	3.385(.829)	-.827	.412

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

4. 뇌 인지 영역의 변화

프로그램 전후의 뇌파(P300)를 측정하여 두뇌 인지 영역의 변화를 sLORETA 프로그램을 통해 살펴본 결과 프로그램을 마친 후 게임에 의한 두뇌 활성화 부위의 정도가 유의하게 감소하였다.



[그림 4] 사전 검사, 사후 검사의 두뇌 활성화 영역 변화

IV. 결론

글쓰기·말하기와 같은 언어 표현 활동은 많이 연습하면 할수록 효과가 있음은 주지의 사실이다. 게임에 중독된 학생들을 대상으로 한 일반적인 글쓰기·말하기 교육 방법도 실험집단과 비교하여 통계적으로 유의하지 않았지만 개선 효과는 있었음을 확인할 수 있었다.

본 연구에서 제안한 글쓰기·말하기 교육 프로그램은 자신에게 익숙한 것을 교육의 콘텐츠로 활용한다는 전략을 게임 중독 학생들에게 적용한 것으로, 학생들이 이미 중독된 ‘게임 행동’을 교육의 내용으로 삼는다는 점이 핵심이다. 실험군의 언어 표현 능력 향상이 대조군에 비해 통계적으로 유의한 까닭은 단순히 자신에게 익숙한 것을 교육의 콘텐츠로 활용하여 학습 동기를 부여했기 때문으로 볼 수도 있지만, 말하기와 글쓰기 측면에서 자세하게 분석하면 그 양상

은 차이가 있다.

말하기 평가 결과를 통해 파악한 게임 콘텐츠를 통해 구체적으로 개선된 말하기 능력은 내용 구성 측면에서는 이해 가능한 해설 능력($t=2.463, P=.020$), 표현 측면에서는 반언어적 표현 능력($t=2.114, P=.040$), 유창한 표현 능력($t=-3.401, P=.001$), 비언어적 표현 능력($t=-3.401, P=.001$)이다. 즉 게임을 활용한 말하기 프로그램을 통해 주로 내용 측면보다는 표현 측면에서 효과를 보았음을 알 수 있다. 이는 자신에게 익숙한 내용을 말하면서 자기의 표현 능력 측면을 점검하고 교사의 피드백을 통해 그 능력이 향상되었기 때문이다. 비록 내용 구성 측면은 통계적으로 유의미한 향상을 보이지 못했지만 표현 측면의 향상이 내용 측면을 견인하면서 말하기 능력이 전반적으로 향상되었음을 알 수 있다.

한편, 쓰기 평가를 통해 파악한 게임 콘텐츠를 통해 구체적으로 개선된 쓰기 능력은 내용 구성 측면에서 과제 이해 및 분석력 능력($t=2.463, P=.020$)과 응집력 있는 내용의 구성 능력($t=2.114, P=.040$)이다. 문장력과 관련된 표현 측면에서는 통계적으로 유의미한 차이를 보이는 척도는 없었다. 즉 게임을 활용한 글쓰기 프로그램을 통해 주로 표현 측면보다는 내용 측면에서 유용한 효과를 보았음을 알 수 있다. 이는 자신에게 익숙한 내용을 글로 생산하면서 고쳐 쓰는 교육을 통해 쓰기 전략을 획득하고, 그 전략이 사례가 되어 다른 주제로 글을 구성할 때도 영향을 끼쳤기 때문이다.

본 연구를 통해 게임에 중독된 학생들을 대상으로 한 글쓰기·말하기 교육은 언어 표현 기 능면 측면뿐만 아니라, 장기적으로 게임 중독 치료 면에서도 효과가 있음이 밝혀졌다. 이는 프로그램을 통해 게임의 행위가 목적 지향적인 언어 표현 활동으로 전이되면서 뇌를 활용하는 양상에도 변화를 일으키게 되었으며 그 변화가 게임 중독 치료에 긍정적인 영향을 준 것으로 보인다. 이러한 가설은 사건 유발 뇌파 검사에 의해서도 확인되었다.

본 연구의 제한점으로는 첫째, 사례수의 부족과 성차이다. 비록 남자 청소년들이 게임에 많이 중독되는 것이 일반적이지만 다양한 연령층을 대상으로 하지 못하고 남자 고등학생들만을 대상으로 했다는 점에서 후속 연구를 통해 이를 보완해야 한다. 이를 통해 큰 사례수와 여성을 포함한 다양한 연령층에 적용해야 일반화시킬 수 있을 것이다.

둘째, 게임을 활용한 글쓰기·말하기 교육 프로그램 과정에서 변화하는 정보를 정리하지 못했다는 점이다. 대상에 따라 본 연구에서 처치한 21회의 피드백만으로 부족할 수 있기 때문에 어느 정도의 피드백이 제공되어야 효과를 볼 수 있는지에 관한 구체적인 정보가 요구된다.

셋째, 게임 중독 치료 효과의 지속성 여부를 밝혀내지 못했다는 점이다. 사후검사를 통해 개선된 불하기 불안 치료 효과가 어느 정도 지속되는지 여부를 후속 연구를 통해 밝혀야 할 것이다.

넷째, 중증 게임 중독군 피험자를 대상으로 적용하지 못했다는 점이다. 본 연구는 매일 하루 4시간 정도 게임에 빠져 있는 학생들을 대상으로 하였기 때문에 중증 게임 중독군 학생들에게 적용한 후속 연구가 요구된다.

다섯째, 다양한 게임 장르를 대상으로 글쓰기·말하기 교육 프로그램을 적용하지 못했다는 점이다. 이는 MMORPG의 다양한 게임에 적용하는 후속 연구가 요구된다.

■ 참고문헌 ■

- 김평원(2001), 한국인의 중독 현상을 통해 본 서사적 교육 내용의 모색 - 드라마 중독, 게임 중독, 만화 중독 현상을 중심으로-, 2001 호암청년논문상 수상 논문집, 삼성호암재단.
- 고영삼, 황용석, 윤명희(2008), 학생들의 휴대전화 과몰입 실태와 일상태도 변화 연구:중학생 · 고등 학생 · 대학생 집단 간 비교, 한국정보문화진흥원.
- 남상천·송기상(2010) fMRI를 이용한 온라인게임 중독 특성 분석, 한국컴퓨터교육학회 논문 지 제13권 제6호.
- Akio Mori, 이윤정 역(2003), 게임뇌의 공포, 사람과 책.
- 이인화(2005), 한국형디지털 스토리텔링, 살림
- 이용욱(2010), 온라인게임 스토리텔링의 서사시학, 글누림.
- 이재홍(2011), 게임 스토리텔링, 생각의 나무.
- 최구식(2008), 게임 과몰입(중독)에 대한 정책 제언, 제278회 정기국회 국정감사 정책 자료집 5, 최구식 의원실.
- 한국게임산업진흥원(2008), 청소년 게임과몰입 집단상담 프로그램 지침서, 한국게임산업진흥원
- 장재홍,이은경,장미경(2008), 청소년 게임과몰입 집단상담 프로그램 매뉴얼, 한국게임산업진흥원
- 정재범(2009), 게임의 숙련자와 비숙련자의 뇌활성화 차이 :기능적 자기공명영상 연구, 고려 대학교 박사학위논문.
- 한국게임산업개발원(2007), 게임 과몰입 집단상담의 효과증진을 위한 매뉴얼 개발, 한국게임산업개발원.
- 한국게임산업진흥원(2007), 게임에 대한 인식 조사: 학부모 · 학생 대상, 한국게임산업진흥원.
- 한국정보사회진흥원(2007), 인터넷 자율규제 확산을 위한 정책 이슈 도출 및 개선방안 수립에 관한 연구, 한국정보사회진흥원
- 한국게임산업진흥원(2008), 청소년 게임 과몰입 집단상담 프로그램과 매뉴얼 보완 및 대학 생용 프로그램 개발, 한국게임산업진흥원.
- Carole T. Ferrand(2007), Speech Science:An introduction Approach to theory and Clinical Practice, 2nd Edition, Pearson Education, Inc.
- Jerome Bruner (1996), 강현석 · 이자현, 『브루너 교육의 문화』, 교육과학사. Britton, Hasson, Uri; Landesman, Ohad; Knappmeyer, Barbara; Vallines, Ignacio; Rubin, Nava; Heeger, David J.(2008), Neurocinematics: The Neuroscience of Film, Projections, Volume 2, Number

1, Summer 2008 , pp. 1-26(26)

- Cuthbert, B.N., Schupp, H.T., Bradley, M.M., Birbaumer, N., Lang, P.J., Brain potentials in affective picture processing: covariation with autonomic arousal and affective report. *Biol Psychol* 2000;52:95-111.
- Franken, I.H., Hulstijn, K.P., Stam, C.J., Hendriks, V.M., van den Brink, W., Two new neurophysiological indices of cocaine craving: evoked brain potentials and cue modulated startle reflex. *J Psychopharmacol* 2004;18:544-552.
- Hasson, U., Landesman, O., Knappmeyer, B., Vallines, I., Rubin, N., Heeger, D., (2008) Neurocinematics: The Neuroscience of Film, *Projections*, Volume 2, Number 1, Summer 2008, pp.1-26 (26)
- Herrmann, M.J., Weijers, H.G., Wiesbeck, G.A., Boning, J., Fallgatter, A.J., Alcohol cue-reactivity in heavy and light social drinkers as revealed by event-related potentials. *Alcohol Alcohol* 2001;36:588-593.
- McDonough, B.E., Warren, C.A., Effects of 12-h tobacco deprivation on event-related potentials elicited by visual smoking cues. *Psychopharmacology (Berl)* 2001;154:282-291.
- Thalemann, R., Wolfling, K., Grusser, S.M., Specific cue reactivity on computer game-related cues in excessive gamers. *Behav Neurosci* 2007;121:614-618. van de Laar, M.C., Licht, R., Franken, I.H., Hendriks, V.M., Event-related potentials indicate motivational relevance of cocaine cues in abstinent cocaine addicts. *Psychopharmacology (Berl)* 2004;177:121-129.

<부록 1> 피험자 동의서

동의서

연구제목

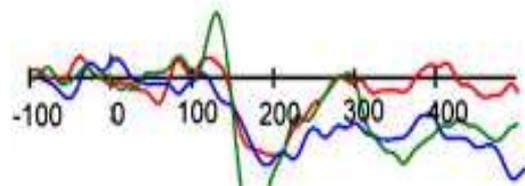
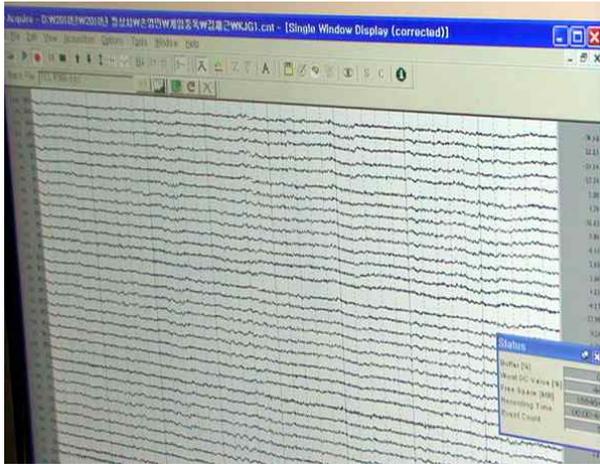
컴퓨터 게임을 활용한 글쓰기·말하기 교육 프로그램이 게임 중독 치료에 미치는 효과

동의서에 서명하시기 전에 다음 사항을 다시 한번 확인하시고 해당 칸에 표기하여 주시기 바랍니다.

- | | |
|---|--------------------------|
| | “예” |
| 1. 나는 이 설명서를 읽었으며 담당 연구원과 이에 대하여 의논하였습니다. | <input type="checkbox"/> |
| 2. 나는 위험과 이득에 관하여 들었으며 나의 질문에 만족할 만한 답변을 얻었습니다. | <input type="checkbox"/> |
| 3. 나는 이 연구에 참여하는 것에 대하여 자발적으로 동의합니다. | <input type="checkbox"/> |
| 4. 나는 이 연구에서 얻어진 나에 대한 정보를 현행 법률과 연구윤리심의위원회 규정이 허용하는 범위 내에서 연구자가 수집하고 처리하는데 동의합니다. | <input type="checkbox"/> |
| 5. 나는 담당 연구자나 위임 받은 대리인이 연구를 진행하거나 결과 관리를 하는 경우와 보건 당국, 학교 당국 및 한국보건 의료연구원 연구윤리심의위원회가 실태 조사를 하는 경우에는 비밀로 유지되는 나의 개인 신상 정보를 직접적으로 열람하는 것에 동의합니다. | <input type="checkbox"/> |
| 6. 나는 언제라도 이 연구의 참여를 철회할 수 있고 이러한 결정이 나에게 어떠한 해도 되지 않을 것이라는 것을 압니다. | <input type="checkbox"/> |
| 7. 나의 서명은 이 동의서의 사본을 받았다는 것을 뜻하며 연구 참여가 끝날 때까지 사본을 보관하겠습니다. | <input type="checkbox"/> |

피험자 성명	서 명	날짜 (년/월/일)
법적 대리인 성명	서 명	날짜 (년/월/일)
연구책임자 성명	서 명	날짜 (년/월/일)

<부록 2> 시각 자극 사건유발전위(Visual Event-Related Potential: ERP) 검사법



뇌파를 통한 자극 유발전위 분석법은 특정 자극을 반복 제시한 후, 이 자극 처리와 관련한 뇌의 전기적 활동만을 얻은 파형을 말한다. 특정 자극이 제시된 시점을 기준으로 측정된 뇌파들을 평균화함으로써 자극과 관련 없는 뇌의 전기적 활동부분은 제거하고 자극처리에 공통으로 관여한 뇌 활동만을 추려낼 수 있다.

이러한 유발전위는 N100, N200, P300, N400, P600, P800 과 같은 다수의 정점으로 구성되며 각 정점마다 정보처리에 관련된 다양한 의미를 지니고 있다. 특히 자극을 제시한 후 약 300ms 지점에 나타나는 P300은 뇌의 정보처리기전과 관련하여 가장 많이 활용되고 있다. 주의력, 기억력, 인지능력 등이 높을수록 P300의 진폭이 커지는 경향이 있으며, P300이 발생한 시점이 빨라지게 된다.

한국어와 일본어의 오노마토피아(Onomatopoeia) 비교 연구

김수정(일본 獨協大學)

— <차 례> —

1. 들어가며
2. 한국어와 일본어의 오노마토피아
 - 2.1. 문법적 특성
 - 2.2. 의미론적 특성
3. 한국어교육과 일본어교육에서의 오노마토피아
4. 나가며

1. 들어가며

한국어와 일본어는 다른 어느 언어보다 의성어와 의태어를 많이 가지고 있는 언어이다.¹⁾ 한국어에서는 문법 범주로서 부사로 다루어지고 있으며, 명칭은 의성어, 의태어, 상징어, 흥내말 등으로 사용된다. 일본어에서도 オノマトペ(오노마토펬), 의음어, 의태어, 상징어 등의 명칭으로 사용되며, 부사로 간주된다. 특히, 오노마토피아는 일반 어휘와는 의미적으로 감정·이미지적 차원(affect-imagisitic dimension)으로 불리는 주관적 차원에 속해있어 문화 교육의 재료로서도 충분한 가치가 있다고 본다. 오노마토피아는 한국인의 감정 표현 및 이미지 묘사를 이해하는 재료로서 재인식되어야 할 것이다.

본고는 한국어와 일본어의 오노마토피아의 비교를 통해서 한국어 교육적 측면에서 몇 가지 제안해보고자 한다.

1) 카츠타 사토시(2001)에 의하면 일본어에서 상징어가 1,500여개 정도이며, 한국어에서는 사전 중심의 어휘수를 바탕으로 한다면 박용수 편<우리말 갈래 사전>(1989)에서는 3,863개, 서정욱(1993)에서는 현대국어의 의성어, 의태어를 약 5,000개를, 국어국문학편찬위원회의 <국어국문학 자료사전>에서는 음절수에 따라 7가지 종류로 분류하여 3,663개의 어휘 항목이 제시하고 있다고 한다.(김순임: 2003,pp.25-26)

2. 한국어와 일본어의 오노마토피아

2.1. 문법적 특성

모음조화(반짝반짝/번쩍번쩍) ② 접미사의 유형(-하다, -거리다, -대다, -이다) ③ 반복형태(AA형(살살), ABAB형(반짝반짝), ABA'B(울퉁불퉁), ABCABC(어슬렁어슬렁) 등에 관한 지도²⁾

일본어에서는 ① 자음의 평음과 유성음의 대립이 대표적으로서, 평음이 ‘날카로움, 가벼움, 작음, 아름다움’을 표현한다면, 유성음의 경우 ‘둔함, 무거움, 큼, 더러움’의 마이너스 이미지를 가지고 있다. (ころころ/ごろごろ ひらひら/びらびら) ② 접미사의 유형(する, つく, ける, めく) ③ 반복형태(AA형(わんわん)ABAB형(きらきら) ABCABC형(ふわりふわり) 등이 있다.

오노마토피아의 문법적 특성과 관련하여 교육적 측면에서 ‘언제, 얼마나, 어디까지’ 가르칠 것인가의 문제이다. 지을 수 있을 것이다. 과연 ‘반짝’과 ‘반짝반짝’의 반복형의 차이, ‘반짝반짝’이 ABAB형이고, ‘울퉁불퉁’이 ABA'B라는 설명의 필요성, ‘반짝반짝’과 ‘번쩍번쩍’의 이미지 차이에 대한 설명이 전체 오노마토피아 목록의 몇 %까지 설명할 수 있는가 등의 문제이다. 한국어 교육에서는 ① 단독형과 반복형의 의미차를 설명할 수 있는 오노마토피아 목록 ② 양성 모음과 음성 모음의 교체에 따른 의미차이의 오노마토피아 목록(예> 팔짝팔짝 VS 펼쩍펼쩍, 보글보글 VS 부글부글) 다른 언어권 학습자와는 달리, 일본어 문법에서의 오노마토피아의 위치나 형태적 특징은 상당 부분 한국어와 유사성이 있으므로 지도가 용이할 것으로 본다.

2.2. 의미론적 특성

오노마토피아의 공감각적 의미와 묘사하기

채완(2003,p.163)에서 ‘한 컷의 그림과 함께 제시된 의성어나 의태어는 상황 의미를 더 이상의 설명이 필요 없을 정도로 분명하게 압축해서 보여준다고 하였다. 감각적이고 직접적인 표현력을 경제적이 극대화시킨 것이 바로 TV CF라 하겠다. 다음은 한국판 SKII MEN의 CF예이

2) 배현숙(2006:p.103)에 따르면 의성어·의태어는 ‘-거리다, -대다, -이다, -하다’ 등에 후접하여 어휘를 파생시키며, 유사음절의 반복, 양성 모음과 음성 모음의 교체에 따른 의미 차이, 연어적 관계를 이루는 동사의 학습, 체언이나 용언 어간과 형태적 유사성을 가진 어휘들까지 폭넓은 어휘 확장을 이룰 것이라고 하였으나 지나친 낙관론이지 않나 싶다.

다.



이렇게 만화는 물론 TV CF³⁾는ダイナミック한 화면과 함께 오노마토피아가 결합되어 공감적인 이미지를 전달한다. 박동근(2006,p.40)에서는 ‘먼나라 이웃나라’와 같은 교양 만화에는 오노마토피아 사용이 두드러지지 않고, 음향, 동작의 진행, 등장 인물의 심적 태도를 표현하는 데에 오노마토피아가 효과적으로 사용된다고 하였다. 그러나 실제로 박동근(2006,p.42-43)에서는 만화텍스트에서 오노마토피아는 웃음을 표현하는 의성어(하하하, 후후후, 끼끼끼, 예헤헤헤, 오호호호, 우어어어, 카하하하, 크하하하, 푸하하하, 푸헤헤허)가 ‘다다다다, 찰카찰카, 저벅저벅, 부들부들’ 보다 압도적으로 많이 나타난다고 한다.

TV CF에서도 마찬가지로 양상으로서 오노마토피아가 자동차, 공익광고의 CF보다는 음식, 화장품의 분야에 시각적, 촉각적인 공감각을 극대화시키기 위한 장치로서 쓰이는 것이 발견된다.

속이 팍 찬 만두(오뚜기)
속풀이에 딱 (나가사끼 짬뽕)
티격태격 부부 사이(청정원)

보습캡슐이 팡팡(SK II)
아침에도 촉촉해서(비오템)
피부가 탄탄해져요(이자녹스)

일본어에서는 피부, 맛, 촉감에 대한 감각 표현이 두드러진다.

3) 본 발표문에서 인용한 한국과 일본의 TV CF는 다음을 참고하였다.
<http://blog.naver.com/paranzui>

肌がもちもち、もっちり、かさかさ、つるつる
 から揚げ ぷりぷり
 お好み焼き かりかり
 麺 もちもち
 お肉 とろとろ

다음은 오노마토피아의 효과를 가장 극대화한 TV CF이다.(NTT東日本FLET'S光/2009)



光はすいすい

光はさくさく

光はらくらく

한국어와 일본어의 오노마토피아가 상당히 유사하게 일치하여 대응되는 부분도 있지만, 음식의 맛에 대한 묘사 등에서는 번역상의 어려움을 겪는 부분도 많이 있다. 4)

다음은 애니메이션 '벼랑 위의 포뇨' 주제가의 한국어판과 일본어판의 대조이다.

*포뇨 포뇨 포뇨 아기 물고기
 저 푸른 바다에서 찾아 왔어요.
 포뇨 포뇨 포뇨 오동통통
 불룩한 배에 예쁜 물고기

ポニョ ポニョ ポニョ さかなの子
 青い海からやってきた。
 ポニョ ポニョ ポニョ ふくらんだ
 まんまるおなかの女の子

깡충깡충 쭈욱쭈욱
 다리가 생겼구나 뛰어보자
 꼬물꼬물 짹짹
 손들이 생겼구나 잡아 보자

ペータペタ ピョーンピョン
 足っていいなかけちゃお!
 ニーギニギ ブーンブン
 おててはいいな つないじゃお!

포뇨와 함께 놀 때마다
 기분이 너무 좋았죠
 빠끔빠끔 쭈욱 빠끔빠끔 쭈욱
 포뇨가 너무 좋아요

あの子とはねると
 心もおどるよ。
 パークパク チュッキュッ! パークパク チュッキュッ!
 あの子が大好き

4) 한국어실력이 상당히 높은 학습자도 '뚱뚱하다'를 일본어로 어떻게 번역해야 할지 모르겠다는 이야기를 들은 적이 있다. 중급 정도의 학습자는 '답답하다'를 한국어로 '息苦しい'의 설명을 들어서 '의사소통이 잘 안되어 답답한 경우'의 '답답하다'는 무엇인가에 대해 고민한 적이 있다고 하였다.

새빨간 모습에	まっかっかの
모락모락 좋은 냄새	フークフク いいにおい
배고프다 뭔가를 먹어야지	おなかがすいた 食べちゃお!
자꾸자꾸 보고 보고	よくよく みてみよう
그 아이도 거기서 볼 테니까	あの子どもきっと見ている
함께 같이 웃으면	いっしょに笑うと
얼굴이 빨개져요.	ほっぺがあついよ
(중략)	

한국어 번역판은 일본어의 오노마토피아를 그대로 생생하게 표현하고자 상당히 고심한 모습이 보인다. ‘べたべた, ブンブン, フークフク’ 등은 실제의 바로 직역할 수 없는 한계로 한국어 오노마토피아를 적절하게 사용한 것으로 보인다.

3. 한국어교육과 일본어교육에서의 오노마토피아

일본어 교육에서 오노마토피아에 대한 관심을 1989년, ‘일본어교육’에서 의음어, 의태어 특집호를 내면서 주목을 받았다. 여기에서 小越(1989,p.71)에서는 초급 단계의 교재 6종을 조사하여 오노마토피아가 ‘だんだん、どんどん、はっきり、ゆっくり、しっかり’의 5개가 나타남을 밝혔다. 玉村文郎(1989,p.10)에서는 국립국어연구소(1984)의 ‘일본어교육을 위한 기본어휘조사’의 의음어, 의태어에서 最重要語 18語, 重要語 42語, 기타로 제시하였으며, 다음과 같다.

最重要語(18語)	重要語(42語)
<p>がっかり きちんとして しっかり すっきり ずっと ちっとも ちゃんと ちやうど ちよっと にこにこ はっきり びっくりほんやり もっと やっと ゆっくり ようやく</p>	<p>あっさり あべこべ いらいら うっかり うんと きっぱり きらきら ぎっくり ぎよっと ぐずぐず ぐっすり ぐるっと こっそり さっさと さっぱり ざっと じっと すっきり すらすら ずらり ずるずる そっくり そっと そろそろ たっぷり ついで ぽこ ときどき どっと どんどん ぱっぱ ぱっぱ ぱらぱら ぴかぴか ぴったり ふと ふらふら ぺらぺら ぽっと まごまご アハハ ハハハ</p>

일찍이 한국어 교육에서 오노마토피아를 도입하고자 했던 연구는 김중섭(2001)이다. 김중섭(2001,p.187)에서는 한국어 학습자를 65명을 대상으로 의태어에 대한 설문조사를 실시하고, 학

습자들의 음운, 형태, 의미적 오류를 분석하였다. 오노마토피아가 사용되는 상황을 명확히 제시하여 학습자들이 그 의미를 분명하게 인식할 수 있도록 하고, 중급 이상에서 시작하는 오노마토피아 지도를 제안하였다.

서상규(1998;pp.319-450)의 국내 교재 8종의 의태어 현황은 다음과 같다.

	1급	2급	3급	4급	5급/6급
	0	5	11	29	21
의태어 목록	없음	깜짝, 꼭, 조심조심, 쪽, 획	깜박, 짹, 달달, 딱, 벌떡, 쪽, 우르르, 울긋불긋, 텅, 푹, 푹푹	까딱, 짱중짱중, 쪽쪽, 푹푹, 푹, 덜덜, 덩실덩실, 동동(구르다), 들락날락, 똑, 무럭무럭, 불그락푸르락, 빙그레, 뽀뽀, 사랑사랑, 안절부절, 엇치락뒤치락, 오락가락, 오르락내리락, 웅기웅기, 웅성웅성, 주룩주룩, 줄줄, 쨍, 쪼르르, 텅텅, 활짝, 훨훨, 휘휘	깜박, 꼬박꼬박, 똑(떨어지다), 벌벌, 벌컥벌컥, 부쩍, 불쑥, 빈둥빈둥, 빙빙, 술술, 싱글벙글, 측, 우물우물, 줄줄, 질질(끌다), 짹, 척척, 털썩, 푹푹, 평평, 훌쩍

오노마토피아의 한국어 교육적 적용을 위한 연구는 고경태(2009)로, 코퍼스를 이용하여 한국어 학습용 4음절 반복 합성 부사의 선정하였고, 다음과 같다. 고경태(2009,p.138)에서는 2005년도 이후 TOPIK에서 오노마토피아를 답으로 요구하는 문제들이 꾸준히 출제되는 것에 주목하였다.

TOPIK에 출제된 반복 합성 의성·의태 부사(2005-2008)(고경태:2009, p.140)

연도	회차	어휘 문항에 나타난 반복 합성 의성 의태 부사	
2005	9회	5급	글썩글썩, 바짝바짝, 부라부라, 꿈틀꿈틀
		6급	흔들흔들, 꼬박꼬박, 머뭇머뭇, 주렁주렁
2006	10회	옥신각신, 알록달록, 들쭉날쭉, 뒤죽박죽	
2007	11회	당당히, 똑똑히, 꼼꼼히	
	12회	새록새록, 두근두근, 성큼성큼, 들쭉날쭉	
2008	13회	꼬박꼬박, 모락모락, 주섬주섬, 두근두근	
	14회	갈광갈광, 머뭇머뭇, 알쏭달쏭, 떡엄떡엄	

고경태(2009,p.141)에서는 문화관광부 기본 어휘 목록 후보 목록에 있는 의성어와 의태어 전체는 19개로, 이중 실제 교육용 어휘 목록에 올라간 것은 하나도 없다고 지적하면서, 한국어 교재에 따라서는 의성, 의태어를 전혀 접하지 못한 상태에서 TOPIK를 치렀을 가능성에 대해 시사하였다. 세종 말뭉치에서 부사의 범주, 파생 동사의 어근 및 명사로 기능하는 오노마토피아를 포함시켜 빈도 조사를 실시해야 할 것이라고 주장하였다. 그리하여, 2005년부터 2008년간 출제된 오노마토피아 관련 부사가 한국어 교재의 중요 어휘나 외국인을 위한 한국어 학습 사

전에서 발견될 수 없었던 점을 지적하며, 오노마토피아의 장르적 민감성에 대해 지적하였다. 실제로 박동근(2011,p.100)의 조사에 따르면, 텍스트에 따른 흉내말 사용 비율로서 방송수기 19.79%, 소설 17.45%, 동화 11.3%, 신문 7.62%, 대본·시나리오 6.91%, 동시 4.62%, 대화 1.48%로 나타났다. 일반적으로 일상 대화 속에서 오노마토피아가 많이 쓰일 것 같지만, 실제로는 방송 수기로서 프로그램 담당자에게 채택되기 위한 생생한 표현과 전달력을 위한 장치로서 오노마토피아를 사용하지 않았을까라는 가설을 설정하게 한다. 이렇게 오노마토피아는 한국어나 일본어에서 문어적 텍스트보다는 만화, 광고 등에서 많이 쓰이는 특징을 가진다. 필자는 동화나 만화텍스트는 물론 동요텍스트의 오노마토피아의 말뭉치를 제안하고 싶으며, 다음 연구의 과제로 남긴다.

오노마토피아의 습득을 위한 사전 및 교재는 무엇보다도 그림이나 이미지를 함께 학습할 수 있어야 할 것이다. 시각과 청각 혹은 미각과 촉각 등이 동시에 표현할 수 있는 멀티미디어 교재 등이 필요할 것이다. 그림을 통한 일본어 오노마토피아의 예는 다음과 같다.(はせ:2008,p.87)

<p>さくさく saku saku</p>		<p>ミッチーは解凍中、 キャベツをさくさくきざむ。 Michey chops up a crisp head of cabbage while cooking.</p>
<p>ちらっ chiratt</p>		<p>魚の焼け具合をちらっど見る。 He casts a quick glance at the fish to see how it's doing.</p>
<p>がーん pūn</p>		<p>おや、こげくさいにおいががーん。 Uh, oh. It smells like something is burning.</p>
<p>がっかり gakkari</p>		<p>魚はまっくろこげ。 ミッチーがっかり！ The fish is burnt pitch black. What a disappointment!</p>

위의 그림은 ‘미치’라는 등장인물이 요리 중 양배추를 ‘송송’(さくさく) 썰고, 그와 동시에 가스렌지에 있는 생선이 구워지는 것을 ‘흘끗’(ちらっと) 보면서 ‘아이고’(おや) 타는 냄새가 ‘풀풀?’(ふーん), 생선이 새까맣게 되어서 미치가 ‘실망’(がっかり)! 이라는 흐름의 오노마토피아 교재의 일부이다. ‘씩둑씩둑’(さくさく), ‘흘끗’(ちらっと) 등 직접 한국어와 일본어의 오노마토피아의 대응이 되는 부분도 있지만, ‘실망’(がっかり)와 같이 대응되지 않는 오노마토피아도 많이 있다. 무엇보다 전체적인 스토리 속에서 오노마토피아가 상황과 의미를 효과적으로 전달되는 예로서 의미가 있는 교재라고 볼 수 있다.

오노마토피아는 청자의 이미지 연상 작용을 직접적으로 호소하는 묘사력을 가지고 있다. 그러므로 한국어학습자의 문화적 이해와 생생한 커뮤니케이션 능력을 고양시킬 수 있는 재료로서 오노마토피아의 교수적 가치가 있다고 본다.

4. 나가며

한국어와 일본어는 풍부한 오노마토피아를 가진 언어로서 유사성을 가지고 있으므로, 초급 단계에서 도입하기 좋은 언어 재료이다. 그러나, 한국어와 일본어는 양국의 화자가 공감적 표현을 위한 장치로서 오노마토피아를 적극적으로 사용하는 것에서는 일치한다고 볼 수 있으나, 의미의 다양성 부분에서는 차이점이 많다. 특히, 일본어화자를 대상으로 하는 한국어 오노마토피아 교육은 기능적 지도에 중점을 두어야 할 것이다. 음식의 맛, 얼굴의 생김새, 병의 증세 표현 등 일본어와 달리 많이 발달되어 있는 오노마토피아의 의미 범주를 찾아내어 생생한 표현이 될 수 있도록 지도하는 부분에 중점을 두어야 할 것이다.

두 번째, 한국어 오노마토피아를 잘 표현할 수 있는 그림 카드나 상황별 자료의 개발이 필요하다.

마지막으로, 한국어 교육용 오노마토피아를 선정하기 위해서는 문어적인 텍스트는 물론이고, 만화, CF, 시나리오 대본, 동화는 물론 동요와 같은 구어적 텍스트를 포함하는 말뭉치가 구축되어야 할 것이며, 그에 따른 교수법들이 개발되어야 할 것이다.

※ 참고문헌

- 고경태(2009), '반복 합성 의성·의태 부사 말뭉치 빈도연구', *우리어문연구* 35집, *우리어문학회*.
- 김광태, 한옥희(2001), '일본昔話에 나타나는 감정의 의음어·의태어', *일어일문학연구* 38집, *한국일어일문학회*.
- 김순임(2003), '독일어와 한국어의 의성어, 의태어 비교 연구', *독일언어문학* 28집, *한국독일언어문학회*.
- 김중섭(2001), '한국어 학습자를 위한 의성어·의태어 교육방법연구', *한국문화연구* 4집, *경희대학교 민속학연구소*.
- 박동근(1997), *현대국어흥내말의 연구*, *건국대학교 박사학위논문*, *건국대학교*.
- _____ (2008), '한국어 만화 텍스트의 흥내말 사용 양상', *겨레어문학* 제41집, *겨레어문학회*.
- _____ (2011), '동시 텍스트의 흥내말 사용 양상 연구', *한말연구* 제29호, *한말연구학회*.
- 배현숙(2006), '외국인을 위한 한국어 의성어·의태어 교수법 연구', *이중언어학* 제 31호, *이중언어학회*.
- 채완(2003), *한국어의 의성어와 의태어*, *서울대학교 출판부*.
- 淺田秀子外(2002), 『現代擬音語擬態語用法辭典』, 東京堂出版.
- 伊藤理恵(2009), 日本語オノマトペの比喩による意味擴張を中心とした認知言語學的考察, 제이엔씨.小越まり子(1989), 「日本語の擬音·擬態語教授上の問題點」, 『日本語教育』 68号, 日本語教育學會
- 小野正弘(2011), 『日本語オノマトペ辭典』, 小學館.
- 櫻井恵子(2003), 「擬音語·擬態語の習得に關する研究」, 『日本學報』 제54집, *한국일본학회*.
- 田守育啓·ローレンス·スコララップ(1999), 『オノマトペ 形態と意味』 くろしお出版.
- 玉村文郎(1989), 「日本語の音象徴語の特徴」, 『日本語教育』 68号, 日本語教育學會
- 富川和代(2010), 『繪で學ぶ擬音語·擬態語 카드』, *스リー어네트워크*
- はせ みつこ(2008), 『ひらひら ひらり』, *富山房インターナショナル*
- 日向茂男·日比谷潤子著(1989), 『擬音語·擬態語』 荒竹出版.
- 閔祇英(2001), 「示差的特徴을 사용한 擬音語·擬態語の意味分析」, 『日本語文學』 제10집, *한국일본어문학회*.

<http://blog.naver.com/paranzui>

수업 비평을 통한 국어 수업 전문성 신장

정재찬(한양대학교)

최근 행해지고 있는 교사 연수 가운데 단연 화두가 되고 있는 것은 이른바 수업 전문성 신장과 관련된 교육 프로그램이라 해도 지나치지 않을 것이다. 각 시도 교육청 단위는 물론이고 각 급 학교에서 수업 전문성 신장을 위해 수업 혁신, 수업 장학, 수업 평가, 수업 컨설팅, 수업 클리닉 등등 다양한 이름과 다양한 성격의 연수 강좌가 개설되고 또 실제로 행해지고 있다.

이러한 배경에 교원 평가제의 도입이 한몫을 하고 있음은 거의 분명해 보인다. 수업 공개의 무화는 이미 거스를 수 없는 대세이기도 하다. 이러한 흐름이 갖는 긍정적인 측면을 부인해서는 안 된다. 하지만 그것이 가져올 문제점을 지적하고 올바른 개선 방향을 제시하는 것 또한 게을리 해서는 안 된다.

교사 업무 경감 따위의 전제 조건은 오히려 부차적인 문제에 속한다. 필자가 보기에 가장 문제적인 것은 평가의 잣대가 분명할 것을 요구하게 될수록 수업이 획일화될 우려가 커진다는 데 있다. 수업 공개에 따른 평가 척도는 양적 기준이 되기 쉽고, 그 경우 교사는 차별적 전략보다 표준화 전략을 구사하는 편이 보다 안전할 것이기 때문이다. 이렇게 될 경우, 그 수업은 그 학급 교유의 특수한 맥락, 환경 조건, 변인 등은 무시되기 십상이다. 수업의 개선과 전문성 신장을 요구하는 교원 평가가 이렇게 귀결되는 것은 아이러니가 아닐 수 없다.

다음은 동료교사에 의한 수업평가지표(2009년도 교육부 예시안)이다.

평가 영역	평가 요소	평가 지표	세부 판단 기준
수업 준비	교재 연구	수업연구에 꾸준히 노력하는가?	<ul style="list-style-type: none"> · 평상시 수업과 관련된 교재 연구를 충실히 한다. · 창의적 수업 방법 고안을 위해 노력한다. · 교수-학습 방법 개선을 위하여 꾸준히 노력한다. · 새로운 수업매체에 대한 연수 및 교육프로그램에 적극 참여한다.
	지도 계획	수업설계가 정교하게 되었는가?	<ul style="list-style-type: none"> · 수업설계가 교육과정을 충실히 반영한다. · 수업설계가 교과 특성을 고려한다.

			<ul style="list-style-type: none"> · 학습 주제에 알맞은 학습 형태를 제시한다. · 수업 목표가 구체적이고 타당하다.
	학습자 특성 이해	지도계획에 학생 수준을 반영하는가?	<ul style="list-style-type: none"> · 수업계획에 학생의 학년 특성을 반영한다. · 수업계획에 학생의 선수학습 경험을 반영한다. · 수업계획에 학생의 교과에 대한 태도 및 흥미를 반영한다. · 수업계획에 학생의 학습수준을 고려한다.
수업 실행	수업 환경 조성	수업 분위기를 좋게 유지하는가?	<ul style="list-style-type: none"> · 학생들이 자기 의견을 자유롭게 표현할 수 있는 개방적인 분위기를 조성한다. · 학생을 인격적으로 대한다. · 정서에 도움을 주는 학습 환경을 조성한다. · 학습환경이 잘 정비되어 있다.
	학습 동기 유발	동기유발을 잘 하는가?	<ul style="list-style-type: none"> · 학생들이 흥미롭게 수업에 참여하도록 유도한다. · 학습문제 도출에 적합한 내용으로 동기 유발한다. · 흥미로운 질문, 호기심 등을 활용하여 내적 학습 동기를 자극한다. · 학생들이 학습목표를 성취할 수 있도록 동기화 시킨다.
	수업 안내	수업 안내는 적절한가?	<ul style="list-style-type: none"> · 수업 시작 시 도입을 적절히 하고 있다 · 학습목표를 효과적인 방법으로 제시한다. · 단위 차시별 수업 흐름을 자세히 안내한다. · 활동별 수업내용을 자세히 안내한다.
	교수 방법	교수 방법이 적절한가?	<ul style="list-style-type: none"> · 기초기본 학습훈련이 잘 되어 있다. · 교과 특성에 맞는 수업 방법을 활용한다. · 수업의 흐름이 자연스럽다. · 중요한 수업 내용을 요약하여 제시한다.
	상호 작용	학생과의 상호작용이 활발한가?	<ul style="list-style-type: none"> · 학생들이 수업 활동에 적극 참여한다. · 학생들의 의견을 학습활동에 적극 반영한다. · 수업 방해 행동에 대해 적절하게 대처한다. · 칭찬과 격려가 적시에 이루어진다.
	교수 발문	교수 발문이 적절한가?	<ul style="list-style-type: none"> · 학생들의 수업 참여 의욕을 높이는 발문을 한다. · 학생들의 사전 지식과 경험을 고려한 발문을 한다. · 학생들의 사고를 촉진시키는 다양한 발문을 한다. · 학생의 우발적 발언, 오류 답 발언에 대한 처리가 효과적이다. · 다양한 유형(확인, 탐구, 유도, 추구)의 발문을 한다.

	교수 태도	교수 태도가 충실한가?	<ul style="list-style-type: none"> · 수업에 대한 열의가 있다. · 교수 태도가 안정되고 자신감이 있다. · 교사의 사용언어, 발문, 태도가 적절하다. · 학생의 발언을 경청하고 의견을 적극 반영한다.
	학습 자료 활용	학습자료 및 매체를 적절히 활용하는가?	<ul style="list-style-type: none"> · 수업 내용과 목표에 적합한 교수 매체와 자료를 활용한다. · 학습 자료를 적시에 활용한다. · 수업 매체를 이용한 풍부한 학습 경험을 제공한다. · 능숙하게 수업 매체를 활용한다.
	학습 정리	학습정리가 잘 이루어지는가?	<ul style="list-style-type: none"> · 학습한 내용을 확인한다. · 판서의 양이 적당하다. · 적절한 양의 과제를 제시한다. · 수업 정리 시 차시예고를 한다.
평가 및 활용	평가 계획	평가 계획을 수립하는가?	<ul style="list-style-type: none"> · 체계적인 평가 계획이 수립되어 있다. · 평가 시기 및 방법이 명시되어 있다. · 평가 기준이 명확하게 제시되어 있다. · 평가에 대한 안내를 자세히 한다.
	평가 내용 및 방법	평가 내용 및 방법이 적절한가?	<ul style="list-style-type: none"> · 평가 내용이 수업 목표를 반영하고 있다. · 평가 방법이 적절하다. · 수행평가와 지필평가를 적절히 활용한다. · 다양한 평가 기법을 적절히 활용하고 있다.
	평가 결과 활용	평가 결과를 적절히 활용하는가?	<ul style="list-style-type: none"> · 평가 결과를 모아 정확하게 기록하고 있다. · 학생들의 학습오류에 대한 추가 지도가 이루어진다. · 평가 결과를 자신의 수업 개선에 활용하고 있다. · 평가 결과를 학생들에게 정확히 전달한다.

이 내용 중에 특별히 문제가 될 만한 항목은 없을 것이다. 하지만 이 수업 평가 기준이 구체적인 교과, 곧 국어 수업 평가 기준으로 적용할 때는 어떤 상세화 과정을 거쳐야 할 것인가? 그리고 이 기준에 따른 평가로부터 어떤 피드백을 얻어 교사는 자신의 전문성을 신장시킬 수 있을 것인가?

표준화는 전문성의 최저 기준일 뿐이다. 수업의 표준화된 형식은 개별화되고 최적화된 수업의 기본틀이지 그 자체가 목표로 될 수는 없는 것이다. 그럼에도 불구하고 그것이 평가의 기준으로 작동하게 되면, 교사로서는 융통성이나 창의성, 개별성과 독창성을 발휘하기보다는 주어진 목표 실현을 위한 효율적인 교수 전략만 추구할 수밖에 없게 마련이다. 수업에서 효율성을 중시할 때, 수업은 오로지 투입-산출 간의 관계에 주목하는, 전략적이고 공학적인 관점이 우세해지게 된다. 수업의 개선과 전문성 신장을 요구하는 교원 평가가 이렇게 귀결되는 것은

아이러니가 아닐 수 없다. 아니, 표준화가 목표라면 전문성은 기대하지 않는 편이 옳다. 표준을 지키는 사람에게 전문가라는 명칭 자체가 어울리지 않기 때문이다. 프로페셔널리즘은 표준, 곧 기본의 준수가 아니라 새로운 표준의 창안에 달려 있다.

그럼에도 불구하고 현실은 더욱 기준의 세분화를 통해 전문성의 신장을 추구하는 것처럼 보인다. 국어과 교사 전문성 신장을 위한 모 시도 교육청의 연수 프로그램 중 평가 지표별 교수요목 가운데 ‘수업의 도입’과 관련한 부분만 보이면 다음과 같다.

과정개요					
목적	수업 목표의 명확한 제시 및 학생들의 동기 유발 등을 통해 수업의 도입 부분을 적절하게 운영할 수 있다.				
대상	중등학교 국어 교사				
과정목표	<ul style="list-style-type: none"> 수업의 도입 부분에 해야 할 활동에 대하여 설명할 수 있다. 국어과 여섯 영역에 사용할 수 있는 다양한 주의집중 전략을 설명하고, 수업 내용에 적합한 전략을 선정할 수 있다. 국어과 여섯 영역에 사용할 수 있는 다양한 동기유발 전략을 설명하고, 수업 내용에 적합한 전략을 선정할 수 있다. 수업 목표를 효과적으로 설명하고, 수업 과정을 구체적으로 제시할 수 있다. 				
과정내용	과목명	학습 내용	교수 방법	평가 방법	교육 시간
	과목1 수업 도입 부분 주요 활동의 이해	<ul style="list-style-type: none"> 주의집중의 필요성 동기유발 4요소(주의집중, 관련성, 자신감, 성취감)의 이해 및 필요성 수업목표 제시의 중요성 선수학습 확인의 필요성 	강의	지필 평가	1 hr
	과목2 학습 분위기 조성 전략	<ul style="list-style-type: none"> 출발점 행동 파악 방법 배경 지식 활성화 전략 선행 지식 보충 지도 방법 	강의 · 실습	지필 평가/ 성과체크 리스트	1 hr
	과목3 주의집중 및 동기유발 전략	<ul style="list-style-type: none"> 주의집중 전략 <ul style="list-style-type: none"> - 유머교수법 활용 - 경험 활성화 전략 - 시범 활동 활용 주의집중 전략의 응용 	강의 · 실습	행동관찰 태도 설문지/ 성과체크 리스트	1 hr
	<ul style="list-style-type: none"> 동기유발 전략 <ul style="list-style-type: none"> - 매체를 활용한 동기유발 기법 				

	<ul style="list-style-type: none"> - 호기심 유발 기법 - 수업의 기대, 관련성, 성취감 제시 - 적절한 보상 제시 방법 구안 • 동기유발 전략의 응용 			
과목4 수업 목표 제시 전략	<ul style="list-style-type: none"> • 효과적인 수업 목표 제시 방법 • 학습 내용 개요 제시 방법 • 조직화된 수업 안내 기법 	강의 · 실습	지필 평가	1 hr
<설문결과 도출된 그 밖의 교수요목 내용들>				
<ul style="list-style-type: none"> • 수업 환경 점검 • 시범 보이기 전략 • 친근한 분위기 조성 전략 		<ul style="list-style-type: none"> • 퀴즈문항 개발 능력 • SPOT 기술 • 신세대 문화의 이해 		

이러한 지표와 교수요목들은 교사의 수업 전문성이란 것이 얼마나 고도의 수준을 요구하는 것인지 잘 보여준다. 이 교수요목은 국어과 교육과정의 이해에서 평가 결과의 활용에 이르기까지 무려 60개(중복 포함)의 분절된 세부 단위로 이루어져 있다. 위의 표는 그 중 5개 과목에 해당할 뿐이다.

그러나 수업에 대한 분석적 이해만큼 우리가 수업에 대해 포괄적으로 이해하려는 노력은 기울이지 않은 것 같다. 수업은 분석적 단위의 합으로만 그 성취 여부를 말하기 어려운 속성을 지니고 있다. 수업은 유기체와 같은 속성이 있어서 부분이 부분에 영향을 주고, 같은 교수 행위도 학급에 따라 달라지기 일쑤이기 때문이다.

요컨대 수업의 표준적인 형식은 현실적으로 대단히 중요하지만 그것이 형식주의적 잣대로 작용될 경우 수업의 생명성은 사라지게 된다. 수업은 매우 구체적인 대상과 상황을 전제로 하기 때문이다. 그러기에 교사는 수업의 형식에 정통해야 하지만, 자신이 처한 특수한 상황에 비추어 그 형식을 벗어나 새로운 형식을 창안해야 하는 존재로 볼 수 있다. 그런 점에서 교사는 예술가와 흡사하며 수업은 예술 텍스트와 비슷한 성격을 지니는 것으로 볼 수 있다.

수업이 예술이라면 이에 대한 평가는 비평의 방식을 취함이 타당해 보인다. 평가적 관점과 비평적 관점의 주요한 차이점은 교사의 수업 행위를 이해하는 방식의 차이이다. 평가적 관점은 교육과정과 교과서가 주어져 있고, 효율적인 교사의 수업 행동도 어느 정도 알려져 있다고 가정한 상태에서 교사가 얼마나 효율적으로 행동하는가를 판단하고자 한다. 따라서 수업 장학은 표준적인 기준을 적용한 양적이고 공학적이며 처방적인 성격을 가진 활동이 된다.

이에 비해 비평적 관점은 교사를 이와 같은 탈숙련화(脫熟練化)된 존재로 보지 않는다. 교사는 교육과정과 교과서를 재구성하여 가르치는 존재이다. 따라서 교육과정과 교과서를 표준화

한다고 하더라도 어느 한 수업도 똑같이 진행되지 않는다. 오늘날 교육학 연구들은 교사들이 만들어내는 교실 수업의 이런 차이들에 주목하여 교사의 전문성을 규정하려고 하고 있다. 비평은 교사의 이런 측면에 주목한다. 교사는 주어진 설계도를 따라서 공사를 진행하는 공원(工員)이 아니라 환경의 제약 속에서 나름의 자율성을 발휘하여 수업을 창조해 가는 존재인 것이다. 그러므로 그에 의해 생산되는 수업 텍스트는 예술 텍스트에 비견할 수 있으며, 그에 대한 평가 또한 예술 비평적 성격을 띠지 않으면 안 되는 것이다.¹⁾

교실 수업 비평이란 개념을 제시한 아이즈너(Eisner, 1998)는 수업 관찰과 분석이 예술 비평과 같은 절차를 통해 이루어질 수 있다고 믿는다. 물론 그 관찰자는 미술 비평가가 미술 작품을 보는 것과 같이 수업을 보도록 훈련받아야 한다. 비평가가 되기 위하여 무수히 많은 미술 작품을 보는 경험을 축적해야 하고 특정한 미술 형태의 역사와 그 변형물을 알아야 하는 것과 똑같이, 교육자는 교육 비평가가 되기 위하여 많은 형태의 학급과 수업 형식들을 알아야만 하는 것이다. 아이즈너는 이 때 필요한 교육적 전문 지식을 감식안이라고 부른다. 따라서 좋은 수업이 무엇이며 그 특징이 무엇인지에 대한 비평은 영화, 연극, 문학 작품에 대한 비평 작업이 논쟁적인 것처럼 언제나 다양하며 열린 논의 속에 있다.

수업의 의미를 해석하고 종국적으로 교과와 규범적 기준에 비추어 좋은 수업을 평가하는 작업은 고도의 비평적 행위일 수밖에 없다. 아울러 그것은 자신이 지각한 것을 다른 사람에게 이해 가능한 형식으로 표상하는 행위를 동반하게 마련이다. 이처럼 수업 현상 속에 내재된 질적 특성에 주목하고 그것을 그 특성에 적합한 방식으로 표상하는 것의 중요성이 부각하게 되면, 수업에 대한 전체적인 비평은 객관적 증명의 차원이라기보다는 인문학적 비평의 차원에 가깝게 된다. 이는 교육 연구를 사회과학적 엄숙성에서 인문학적 상상과 유연성 쪽으로 다소간 끌어오는 것을 의미한다.

그러나 인문학적 상상과 유연성을 포용함으로써 비평은 결국 주관성을 동반하고 그로 인해 질적 연구의 타당도를 더욱 떨어뜨리게 되지는 않을까 하는 의문이 제기될 수도 있다. 하지만 오늘날 연구자가 연구 대상으로부터 무관하게 중립적인 태도를 취할 수 있다는, 그리고 객관적인 연구 방법이 존재할 수 있다는 사고들은 근본적으로 거부된다. 오히려 사회 현상의 복잡성과 의미 구조를 충분하게 이해하고 해석하기 위해서는 참여자에 대한 연구자의 보다 깊은 관여와 상호 대화적인 의사소통이 강조된다. 즉 연구자가 참여자로부터 얼마나 객관적인 거리를 유지했느냐보다는, 얼마나 현상에 가깝게 다가갔는가 하는 근접성의 정도가 타당도로 간주되기도 한다.²⁾

1) 이에 관해서는 이혁규(2008)과 정재찬(2006)을 참고할 것.

2) 가령, 윌코트는 질적 연구에서 타당도를 대신할 기준으로 이해도를 들고 있다. 이해는 진리의 입증어 아닌 의미의 구성을 중시하며, 앞보다는 느낌을, 과학적 엄밀성이나 실용적 가치보다 발견과 공감을 더 중시한다(조용환, 1999: 63).

한편 비평은 평가의 예술이요, 또 표현의 예술이기도 하다. 현장 작업과 그 현장 작업을 독자에게 보고하는 작업은 별개의 과제이다. 질적인 방식으로 자신이 관찰한 구체적 사실들을 생생하게 전달하기란 여간 어려운 일이 아니다. 더욱이 그것은 곧바로 연구 작업의 타당화 작업과 직결된다고 할 수 있다. 월코트(1994)는 “기술이 질적 연구의 핵심”이라고 생각하는 동시에, 기술이 분석과 해석을 위한 기초 작업으로서만 의미를 갖지 않고, 그 자체가 현상에 대한 이해를 공유하는 한 가지 중요한 방식이라고 생각한다(조용환, 1999: 44). 그는 해석의 짐을 송두리째 독자에게 지우는 것을 책임 회피로 규정한다. 이해는 생생하고 직접적이고 즉각적인 체험의 공유를 추구하며, 질적 연구의 해석 작업은 바로 그러한 이해의 과정이라고 말할 수 있기 때문이다. 그렇다면 독자와 현상을 공유하기 위해 어떠한 기술 방식을 택할 것인가? 월코트는 기술(記述)이 예술과 과학의 양면성을 가지고 있다고 본다. 수업 비평이 과학적 글쓰기를 넘어서서 창조적인 글쓰기 양식을 지향해야 하는 이유가 여기에 있다.

이런 관점에서 필자는, 수업 비평이란 교육 텍스트이자 일종의 문화 예술 텍스트로서의 수업 텍스트를 대상으로 삼아 기술과 해석과 평가를 주축으로 행하는 비판적이고 창조적인 글쓰기로 규정할 바 있다(정재찬, 2006: 397). 또는 교사와 학생들이 함께 구성해 가는 수업 현상을 하나의 분석 텍스트로 하여 수업 활동의 과학성과 예술성, 수업 참여자의 의도와 연행, 교과와 사회적 맥락 등을 종합적으로 고려하면서 수업을 기술, 분석, 해석, 평가하는 비판적이고 창조적인 글쓰기라고 정의하기도 하였다(이혁규, 2008). 이러한 정의는 더욱 정련되어야 할 필요가 있지만 현재로서는 이 정도의 동의하에 다양한 수업 비평의 실체가 전개되고 그로부터 더욱 적절한 방향을 선취해가는 편이 타당할 것으로 보인다.

다만 몇 가지 오해를 바로잡을 필요는 있다. 첫째, ‘비평’이란 용어가 주는 부담감이다. 현장 연수를 통해 교사들의 반응을 보면, ‘비평’이란 용어가 주는 부담감과 거부감이 만만치 않음을 느낄 수 있다. 설명을 듣기 전까지는 ‘비평’은 곧 ‘비판’을 연상하게 하여 수업 평가란 용어보다 도리어 더 큰 두려움을 나타내곤 하는 것이다. 하지만 문학 예술계에서 비평이란 매우 다양한 폭과 자장을 드러낸다. 어떨 때는 작가에 대한 존경을 드러내는 장이기도 하고, 때로는 해설적 성격을 강조하여 독자에 대한 가이드 역할을 하기도 하고, 때로는 비판을 통해 격렬한 논쟁을 유발하기도 한다. 그러나 그 어느 쪽이든 비평은 해당 텍스트에 대한 애정과 관심을 갖고 대단히 꼼꼼하고 섬세한 읽기를 수행한다는 공통점이 있다. 즉 수업 비평의 결과물이 어떻게 활용되든, 일단 수업 비평의 중핵은 해당 수업 텍스트에 대한 철저한 이해적 구성물을 만들어 낸다는 데 있다. 즉 교사의 수업에 대한 비평가 나름의 이해에 기초하여, 비평가에 의해 새롭게 재현되고 구성된 수업 텍스트가 비평 텍스트의 기본을 이룬다는 것이다. 따라서 수업 비평은 기술과 해석이 주가 되며 그에 기초해 평가가 이루어지는 글쓰기라 봄이 타당하다. 이 점은

강조해 마땅한데, 기존의 수업 장학은 수업 텍스트를 꼼꼼히 읽고 거기서 어떤 가치를 발견하기보다는 이미 주어진 어떤 기준에 입각하여 수업 텍스트의 질을 평가하는 경향이 있기 때문이다. 하지만 수업 비평에서 말하는 평가는 교육 내용이 교수학적 내용 지식으로 어떻게 변환되었는지, 교사는 어떤 의도와 맥락에서 그렇게 했으며, 그에 대한 학습자의 반응과 결과는 어떻게 드러났는지 등등을 기술하고 이해하고 분석하는 데 주력하고자 한다.³⁾

둘째, '비평가'는 누구인가? 현재까지는 대학의 교수나 연구자들이 학교 현장 수업을 관찰하고 그에 대한 비평을 행하는 것이 일반적이었다. 그러나 이는 수업 비평이란 장르의 발생이 강단에서 비롯된 데 따른 불가피한 현상일 뿐이다. 교과교육 현장에 대한 교과교육 학자들의 관심은 지속되어야 하지만, 이것이 수업 비평의 유일하거나 유력한 길은 아니다. 오히려 이렇게만 지속되면 외부의 교수학적 권위자가 평가를 내리는 형태로 고착화될 우려가 크다. 실제적 부담도 만만치 않다. 연구자들이 교실 수업의 진실을 알려면 교사와 학생들이 교실 뒤에서 수업을 관찰하는 연구자가 외부자로 인식되지 않을 만큼 오랜 시간의 투입이 요청된다. 따라서 이런 모델보다는 교사-비평가가 상호 비평의 관계를 유지하고 발전시키는 모델이 더 바람직해 보인다. 이를 위해 최근 연수에서는 수업 공개와 비평보다는 수업 공유와 상호 비평의 자발적 모임을 강조하는 추세이다.⁴⁾

셋째, 수업 비평이 꼭 글쓰기의 형태이어야 할 필요는 없다. 수업을 기술하기 위해 수업 내용을 전사하는 것부터가 엄청난 부담이고, 해당 수업에 딱 맞는 언어를 찾기 위해 비평가는 적잖은 시간과 노력을 바쳐야만 하기 때문이다. 이것을 일선 교사들이 수시로 행하기란 거의 불가능에 가깝다. 따라서 수업을 공유한 이후, 합평회를 통해서 서로의 비평적 안목을 나누며 진지하게 토론하는 것도 허용할 만하다. 다만, 글쓰기의 강제가 없을 경우, 합평회가 아니라 간담회 형식으로 변화하면서 책임지지도 않을 순간순간의 단상만 오고갈 우려도 적지 않다. 그러므로 수업을 관찰할 동안에 세밀한 관찰 노트를 작성하고, 수업을 동영상 자료로 확보하여 언제든 다시보기를 가능하게 해야 하며, 합평회 또한 수업 당일 날보다는 일정한 시기가 경과한 다음, 정리된 생각들을 가져와 발표하고 토론하는 형태가 더 바람직하다. 일부 지역 교사 모임에서는 수업 동영상 자료를 공유한 가운데 각자 글쓰기 형태의 수업 비평문을 가져와 토론에 임

3) 지난날의 수업 장학이나 수업 연구물들을 보면 교과교육의 언어를 담보하지 못하는 경우가 많았다. 체크리스트는 그 수업이 국어이든, 수학이든, 체육이든 별로 달라지는 바가 없다. 조영달(2000)은 교실 수업의 현상 형태와 관련하여, 교수법적 내용 지식(pedagogical content knowledge)과 교육과정 수행 지식(curriculum enactment knowledge)에 대한 관심을 강조하고 있다. 그에 따르면, 전자는 학습의 주제와 이슈를 학습자의 특성과 교수 학습을 위한 전략에 맞게 구성·재조직된 것을 의미하는 것으로, 교과교육학자와 일반교육학자의 연구 초점을 구분시켜 주는 좋은 범주의 하나가 된다.

4) 대표적인 예로 천안 지역 교사 모임인 '다운'이라는 공동체를 들 수 있다. 온라인(<http://cafe.daum.net/mtteachers>) 활동을 기반으로 수업 비평과 관련한 각종 연수와 워크숍 등 다양한 오프라인 활동을 전개하고 있다.

하는 활동이 전개되고 있다. 물론 그 글쓰기 형태와 방식은 예술 비평가의 그것처럼 독창적인 글쓰기 가능하도록 자유롭게 열려 있어야 한다.

한동안 국어 수업 현장에 대한 국어교육학계의 관심과 대응은 미진한 편이었다. 국어과의 교과교육학 측면에서 보면, 교육과정이나 평가 등에 비해 수업의 국면은 연구의 조명이 상대적으로 약했던 것이 사실이다. 아마도 그 주된 이유는 수업 연구가 현장 연구의 핵심임은 잘 알지만, 연구의 핵심으로 삼기에는 현실적으로 부담이 큰 데 있을 것이다.

하지만 최근 국어교육학계에서는 국어 수업 연구에 관한 연구가 활발히 전개되기 시작했다. 2005년 한 해만 해도 국어교육학회에서는 “국어수업, 어떻게 볼 것인가”를, 초등국어교육학회에서는 “국어 수업 관찰과 비평”을 주제로 학술대회를 개최하고 그 결과물을 학회지에 특집으로 게재한 바 있다. 이 가운데 국어 수업 현장 연구에 값하는 예로는 박태호(2005), 신현재(2005), 이정숙(2005), 최지현(2005) 등을 들 수 있다. 또한 국어 수업 연구로 주목할 연구로는 수업 사례 연구를 통해 수업 전문성 신장 방안을 모색하고 있는 박태호의 일련의 연구⁵⁾를 들 수 있다. 또한 국어 수업 평가와 관련해서는 이정숙(2003), 이재승(2005), 노은희 외(2006) 등이 있고, 국어 수업 비평과 관련해서는 이정숙(2005)도 주목할 만하다.⁶⁾

하지만 국어 수업에 관한 연구들은 초등 국어 수업을 대상으로 하는 경우가 대부분이다. 아울러 수업 단위 분석을 토대로 여러 사례를 귀납하여 일반화를 추구하는 논문의 형태가 대세를 이룬다. 초등 국어 수업이 대부분인 것은 연구자와 연구 대상 집단의 특성과 패러다임에 기인하는 바가 크다고 판단된다. 초등국어교육 연구자 집단들은 일찍부터 교과내용학보다는 현장 연구 쪽으로 관심을 돌려온 편이고, 더욱이 초등국어교육 현장은 활동 중심의 수업 패러다임이 지배하고 또 수업 공개에 대한 저항이 적은 편이어서 연구자의 입장에서는 관찰과 분석에 값하는 사례를 쉽게 얻을 수 있는 장점이 있다. 하지만 초등교육을 대상으로 하다 보면 상대적으로 교과내용의 교수학적 변환이라든가 교수 내용의 학문적 점검과 같은 부분은 소략해지는 경향이 있다.

반면에 국어교육학계는 교육 내용에만 주목했지 교육 현장에 눈을 돌리지 않았으며, 현장 교사들 역시 교육 내용만 공부했지 수업 자체에 대해서는 제대로 배운 적이 없었다. 국어과 교사들의 한결같은 이야기는, 훌륭한 국어 수업을 위해 ‘국어’만 공부했지, ‘수업’은 본 적도, 배운 적도 별로 없다는 것이다. 주변에서 늘 벌어지고 있는 것이 수업인데, 그것을 대학에서도 학교 현장에서도 보고 배운 적이 없다는 것, 이런 상태에서 수업 전문성 신장이란 헛된 구호에 불과해질 따름이다.

5) 박태호(2008a), 박태호(2008b), 박태호(2008c), 박태호(2008d)를 볼 것.

6) 이외에도 교사의 문법 지식 설명하기를 중심으로 다룬 김은성(2009), 국어 수업의 도입부를 중심으로 다룬 김승현·박재현(2010) 등도 주목할 만하다.

교사 연수에서 필자는 수업 동영상 자료와 수업 비평문을 함께 보면서 교사들 스스로 이 수업에 대한 비평문을 제출해 보라고 권한다. 그리고 나서 자신의 수업을 공개하고, 타자의 수업을 공유하면서 이런 비평 활동을 지속해 보라고 권유한다. 교사들은 수업을 잘하길 희망한다. 교원 평가 때문이 아니라 수업이 자신의 존재 이유이기 때문에, 자신이 행복해지기 위해서라도 부단히 수업 전문성을 신장하길 원하고 있다.

거듭 말하거니와, 수업 비평은 수업의 절차나 양적 지표에 무관심한 것도 아니지만 거기에 매이지도 아니한다. 수업 비평의 주된 관심은 형식에 무관심하거나 내용에만 치중하는 것이 아니라 교수법적으로 형식화된 내용에 더 많은 관심을 갖는다. 수업 비평은 교사에게 교훈이나 대안을 제시하는 데 무관심하지는 않지만 교사의 수업을 통해 오히려 비평가와 독자들이 새로운 것을 배우는 데에도 중요한 관심을 갖는다. 수업 비평은 해당 교사에게 처방을 제공하는 데 관심이 없는 것은 아니지만 해당 수업을 공유한 많은 교사들로 하여금 수업을 보는 안목을 공유하게 하는 데 더 큰 관심을 갖는다고 말할 수도 있다. 수업 비평은 객관화와 일반화에 무관심하지는 않지만 주관과 상호주관성을 강조하기 때문에 오히려 논쟁적인 성격에 더 가깝다고 보아야 한다. 동일한 수업에 대한 여러 전문가의 다양한 비평과 논쟁이 이어지길 희망하는 이유가 여기에 있다.

■ 참고문헌 ■

- 김영천(1997), 네 학교 이야기: 한국 초등학교의 교실 생활과 수업, 문음사.
- 김승현 박재현(2010), 국어 수업 도입부의 소통 전략 연구, 국어교육연구, 서울대국어교육연구소.
- 김은성(2009), 문법 교수학습 방법 구체화를 위한 수업 의사소통 양상 연구, 국어교육학연구, 국어교육학회.
- 노은희 외(2006), “수업 평가 매뉴얼과 국어과 수업 평가 기준”, 한국교육과정평가원 ORM 2006-24-3.
- 박태호(2008a), “직접 교수 읽기 수업 동영상 평가”, 한국초등국어교육36, 한국초등국어교육학회.
- 박태호(2008b), “수업의 명료성과 국어 수업 사례”, 국어교육125, 한국어교육학회.
- 박태호(2008c), “좋은 국어 수업의 보편적 조건과 수업 사례”, 청람어문교육37, 청람어문교육학회.
- 박태호(2008d), “개선해야 할 초등 국어수업 문화와 교사 대응”, 청람어문교육38, 청람어문교육학회.
- 서근원(2003), 수업을 왜 하지?, 우리교육.
- 신헌재(2005), “국어 수업 관찰과 비평의 방향”, 한국초등국어교육27집, 한국초등국어교육학회.
- 이재승(2005), “국어 수업 평가의 기준”, 초등국어교육연구 5호, 대구경북초등국어교육학회.
- 이정숙(2003), “초등학교 국어수업 평가 항목 설정에 관한 연구”, 청람어문교육27, 청람어문교육학회.
- 이정숙(2005), “문화현상으로서의 국어수업 비평”, 한국초등국어교육29집, 한국초등국어교육학회.

- 이종각(1995), *교육인류학의 탐색*. 도서출판 하우.
- 이주섭(2002), “국어과 교육 내실화 방안 연구: 좋은 수업 사례에 대한 질적 접근”, *학교교육내실화방안연구(II)*, 한국교육과정평가원.
- 이혁규 외(2007), *수업, 비평을 만나다*, 우리교육.
- 이혁규(2006), “수업 보기, 수업 읽기”, *수업을 보는 안목에서 시작하는 수업 개선*, 우리교육아카데미자료집, 우리교육.
- 이혁규(2008), *수업 비평의 눈으로 읽다*. 우리교육
- 정재찬(2001), “질적 연구의 국어교육적 의의”, 제15회학술발표대회논문집, 국어교육학회.
- 정재찬(2004), *문학교육의 사회학을 위하여*, 역락.
- 정재찬(2006), ‘국어 수업 비평론’, *국어교육학연구 25집*, 국어교육학회..
- 조영달 편(1999), *한국교실수업의 이해*, 집문당.
- 조영달(2000). “한국 교과 교실 수업 연구(질적)의 반성과 지향 - 미시기술적 수업 연구를 중심으로”. *교과교육학연구 제4권 제1호*. 한국교과교육학회.
- 조용환(1999), *질적 연구 : 방법과 사례*. 교육과학사.
- 최지현(2005), “중등 국어과 수업 평가의 한 방향”, *국어교육학연구24집*, 국어교육학회.

국어 교사상과 국어 교사 양성에 대한 사회적 요구

윤여탁(서울대학교)

<차 례>

- I. 교사의 직분
- II. 국어교육과 국어 교사상
 - II-1. 국어교육의 목표
 - II-2. 국어 교과학의 내용
 - II-3. 국어 교사의 전문성
- III. 국어 교사의 양성과 사회적 요구
 - III-1. 국어 교사의 양성
 - III-2. 국어 교사 양성에 대한 사회적 요구
- IV. 국어 교사의 꿈

I. 교사의 직분

남을 가르치는 사람을 가리키는 우리말에는 교사(敎師), 선생(先生), 사부(師傅, 師父), 훈장(訓長), 스승 등이 있다. 이 중에서 교사는 초중고등학교에서 학생을 가르치는 사람을 통칭하는 직책 명으로 근대 이후에 사용되었고, 선생은 단어의 의미 그대로 후생(後生)의 반대말로 이 세상에 먼저 태어난 사람이며, 사부는 임금이나 세자 등을 가르치던 관직을 일컫는 말이었다. 훈장은 예전에 서당에서 글을 가치는 뜻에서 학생을 가르치는 사람을 예스럽게 쓰는 말로 바뀌었다. 그리고 스승은 원래 여자 무당(巫堂)을 지칭하던 고유어에서 임금의 선생님 즉 사부라는 뜻으로 바뀌었으며, 현대에는 남을 가르치는 사람 일반을 지칭하는 말이 되었다.

어떻든지 한국을 비롯한 동아시아에서는 남을 가르치는 사람을 부르는 호칭이 다양했으며, 그 쓰임새도 약간씩은 달랐다. 그럼에도 불구하고 남을 가르치는 것을 직업으로 생각하기보다는 즐거움이거나 먼저 태어난 사람의 도리로 생각하였다. 그 한 예로 유교적 덕목을 바로세우고자 했던 맹자(孟子)는 『맹자』 ‘진심편(盡心篇)’에서 군자의 세 가지 즐거움[군자삼락(君子三樂)]¹⁾의 하나로 남을 가르치는 일을 들고 있다. 즉 남을 가르치는 교육을 도덕적이고 철학적인

1) 父母俱存 兄弟無故 一樂也, 仰不愧於天 俯不作於人 二樂也, 得天下英才 而教育之 三樂也, 君子有三樂, 而王天下不與存焉.

관점에서 어른이나 학문적 선배가 마땅히 수행해야 할 즐거움으로 규정하였다.

이처럼 남을 가르치는 교사의 지위는 교육학적으로는 ① 교사는 안내자이다. ② 교사는 가르치는 자이다. ③ 교사는 혁신자이다. ④ 교사는 한 표본이다. ⑤ 교사는 한 탐색자이다. ⑥ 교사는 상담자이다. ⑦ 교사는 창조자이다. ⑧ 교사는 권위자이다. ⑨ 교사는 비전을 제시해 주는 자이다. ⑩ 교사는 과업을 되풀이해 주는 자이다. ⑪ 교사는 깨우쳐 주는 자이다. ⑫ 교사는 설화자이며 또 배우이다. ⑬ 교사는 학생으로 하여금 현실을 직면케 해주는 자이다. ⑭ 교사는 평가자²⁾라고 정의되고 있다. 그리고 이와 같은 교사의 능력과 자질은 ① ‘인간 행동의 계획적인 변화 과정’인 교육 활동(특히 형식적 학교 교육 활동)에 임하기 위해서는 장기간의 전문적인 교육과정을 이수하여 갖추어야 할 복합적 능력, ② 교사 직무를 성공적으로 수행하기 위해서는 전공 영역(교과 내용)의 철저한 통달과 관련 학문 분야의 지식 및 정보 수집·분석·비판력은 물론 교수 능력, 일반교양, 정의적 측면의 가치관, 신념, 도덕성(윤리 의식), 태도, 정신 건강 등에 있어서 건전하고 양호한 발달 상태, ③ 전문적인 직업 분야로서의 교직에 임하기 위해서는 교사 스스로 교육 현장의 문제를 객관적이고 체계적으로 탐색하는 교육 연구자의 역할뿐만 아니라 심리학, 교과 교육학에 이르기까지 철저히 이수하여야 하며, 인간 학습자를 도와줄 수 있는 준비 태세, ④ 사범 교육에 필수적인 교육과정, 특히 교과 교육 전공을 연구·개발에 필수적인 내용 요소를 구안할 수 있는 능력³⁾이라고 설명되고 있다.

이 밖에도 교사는 ‘교육행위와 현상에 관한 전문적인 지식’, ‘교과내용을 의미 있게 조직하는 능력’, ‘다양한 교수모형을 이해하고 그것을 활용할 수 있는 능력’, ‘학생의 지적 발달, 심리적 상태 등을 체계적으로 이해하고 활용할 수 있는 능력’, ‘학습사회의 구조와 성격, 역동적 과정을 이해하고 있어야 하고, 학습사회의 성원들을 제대로 이끌어 나갈 수 있는 능력’, ‘가르치는 사람으로서 자신의 역할을 제대로 수행하기 위해 가르치는 일과 관련하여 독특한 태도, 이른바 교육적 윤리의식⁴⁾을 갖출 것을 요구받고 있다.

그리고 진보적인 교육관에서는 ‘겸손, 사랑, 용기, 관용, 결단력, 안정감, 인내와 조급함 간의 긴장, 말의 절제⁵⁾를 교사가 갖추어야 할 덕목으로 제시하고 있다. 이처럼 교육학에서 원론적으로 제시하고 있는 교사의 자격 요건은 교사가 현대 사회에서 교수-학습에서 안내자, 시범자,

2) E. V. Pullias and J. D. Young, A Teacher is Many Thing, Pan Korea Book, 1973, 122쪽(한국교원단체총연합회 편, 『교사론』, 교육과학사, 2003, 73-74쪽 재인용).

3) 국립사범대학 학장협의회 정책연구팀, 『국립 사범대학 표준 교육과정』, 2000 교육부 정책 연구 과제, 2000, 97-98쪽.

4) 윤여탁, 김경민, 「한국의 교사양성교육」, 한국교과교육학회, 『교과교육학연구』 특집호, 2001, 257-258쪽.

5) P. Freire, 교육문화연구회 옮김, 『프레어의 교사론』, 아침이슬, 2000, 112-128쪽.

조언자, 평가자의 역할을 해야 하며, 교재나 학습자와 더불어 교수-학습이 이루어지는 교실에 존재하는 주체적인 참여자라는 사실에 바탕을 두고 있다.

이 글에서는 이와 같은 교사가 갖추어야 할 도덕이나 덕목, 철학적인 명분보다는 현대의 학교에서 학습자를 가르치는 교사가 갖추어야 실천적인 자격에 초점을 맞추어 검토하고자 한다. 특히 우리글과 말을 가르치는 국어 교사의 바람직한 모습과 국어 교사 양성에 대한 사회적 요구를 살펴보고자 한다.

II. 국어교육과 국어 교사상

II-1. 국어교육의 목표

국어교육의 이론과 실제의 학문적 발전은 국어 교사가 지향해야 할 지표와 밀접하게 연결되어 있다. 즉 국어교육의 목표를 어떻게 설정하느냐에 따라 우리의 국어교육이 지향하는 국어 교사상도 결정된다. 이 부분에서는 국어교육의 목표와 관련하여 바람직한 국어 교사상에 대하여 논의하고자 한다. 그동안 국어교육은 그 목표로 두고 활발한 논쟁을 전개해 왔다. 그리고 그 핵심은 국어교육의 목표를 도구적(道具的)인 교과로 규정할 것인가, 아니면 문화적인 교과로 규정할 것인가에 초점이 맞추어져 있었다.

먼저 국어교육계에서 전인적인 교육을 지향했던 전통적인 국어교육관에 대한 반성에서 시작되어 국어 교과를 도구 또는 사용 교과라고 규정하는 논의⁶⁾가 제시되면서 논쟁은 시작되었다. 이 관점에 따르면 국어 교과는 다른 학문을 배우는 기초이자 도구로서의 언어(국어)를 교수-학습하는 교과라는 것이다. 그리고 이 견해를 비판하면서 국어 교과는 도구적 성격뿐만 아니라 통합적인 성격을 지니는 교과로, 국어 교과는 방법, 사용(使用), 문화, 생활, 예술문학 등을 가르치고 연구하는 ‘국어 교과학’⁷⁾이어야 한다는 견해가 제출되었다.

이상과 같은 국어교육의 목표에 관한 논쟁은 지금까지도 한 치의 양보도 없이 진행되고 있으며, 현재는 이 두 관점이 불완전한 협상 하에 동거(同居)하고 있는 형태라고 할 수 있다. 이런 상황에서도 국어교육의 목표와 성격에 대한 주장이 꾸준히 제시되었는데, 국어 교과를 사고 교과로 규정하여 사고력과 창의력의 신장을 목표로 해야 한다는 주장⁸⁾과 더불어 사회구성주

6) 노명완, 『국어교육론』, 한샘, 1988, 7-27쪽.

7) 김대행, 『국어교과학의 지평』, 서울대 출판부, 1995, 137-173쪽.

8) 이삼형 외, 『국어교육학』, 소명출판, 2000.

의와 문화론의 관점을 받아들여 국어 교과가 방법론적으로는 사회구성주의를, 내용적으로는 문화를 수용하는 교과가 되어야 한다⁹⁾는 입장이 그 대표적인 예이다. 이를 통해서 국어교육은 그 이상을 제고(提高)하고, 그 영역을 확대하여 왔다.

그리고 이런 논의를 바탕으로 국어교육의 지표가 되는 국어과 교육과정에서 그 이념과 목표¹⁰⁾를 명확히 제시해야 한다. 즉 국어과의 교육 목표에는 국어가 도구 교과로서의 규범성을 중시하는 과목이면서, 가치 지향적인 교과라는 양면성이 반영되어야 한다. 또 국어 교과의 특수성, 즉 국어교육의 문화적 특성에 대한 고려가 있어야 한다. 국어 교과는 문화교육, 정서 교육적인 측면이 강조되는 교과로, 규범성, 통일성, 확실성 등이 미덕일 수만은 없는 교과이다. 국어 교과는 초중등 과정 전체적인 측면에서는 연속성을 지녀야 하며, 각 단계별로는 국어 관련 다른 과목들 사이의 위계성과 차별성이 고려되어야 한다.

아울러 국어교육은 도구 교과로서의 효용성과 더불어 문화교육이라는 특수성을 고려해야 한다. 특히 국어교육의 성격이 도구적 성격에만 머물지 않아야 한다는 점도 반성적 차원에서 점검하고, 기능적인 사용 능력을 중시했던 국어교육의 지향이 보여준 문제점을 바탕으로 국어 교육관을 수립할 필요가 있다. 이 문제는 국어가 문학이나 예술 등 정서적인 내용뿐만 아니라 사회, 과학과 같은 실용적인 내용을 포괄하고, 통합교과적 성격이 있는 문화교육이라는 관점을 보다 적극적으로 고려·반영해야 한다.

이제 국어교육은 외국의 언어교육이 실용주의와 편의주의만을 중시하지 않는다는 점을 참고할 필요가 있다. 최근 외국어교육의 이론에서도 도구적 기능성뿐만 아니라 간(間)문화적 의사소통도 강조되고 있다는 점을 고려하면, 언어의 도구성만을 강조하는 국어교육은 언어 학습 교육뿐만 아니라 학습자의 정체성의 형성 교육에도 도움이 되지 않는다. 이런 맥락에서 초등학교 국어 교과는 의사소통 능력인 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기 등과 관련된 유창성, 중학교는 문법 능력 등과 관련된 정확성과 적절성, 고등학교 이상에서는 문학(문화) 능력과 관련된 창의성(창조성)이라는 국어교육의 목표를 중심으로 그 내용적, 활동적 연계(連繫)와 위계(位階)를 반영하여 학습자의 국어 능력을 발전시켜야 한다.

9) 정재찬, 『문학교육의 현상과 인식』, 역락, 2004, 39-59쪽.

10) 민현식 외, 『2011 국어과 교육과정 개정을 위한 시안 개발 연구』, 교육과학기술부, 2011, 277쪽
국어 활동과 국어와 문학을 총체적으로 이해하고, 국어 활동의 맥락을 고려하여 국어를 정확하고 효과적으로 사용하며, 국어를 사랑하고 국어 문화를 누리면서 국어의 창의적 발전과 국어 문화 창조에 이바지할 수 있는 능력들과 태도를 기른다.

가. 국어 활동과 국어와 문학에 대한 기본적인 지식을 익힌다.

나. 다양한 유형의 담화와 글을 비판적이고 창의적으로 수용하고 생산한다.

다. 국어의 가치와 중요성을 인식하고 국어 생활을 능동적으로 하는 태도를 기른다.

II-2. 국어 교과학의 내용

국어 교사상은 국어교육의 실제인 교수-학습의 내용과 방법, 즉 교과 내용학과 교과 이론학(방법학)의 관계를 어떻게 설정하느냐는 문제와도 밀접한 관련이 있다. 교육학적으로 국어교육과 같은 교과 교육학은 교과 내용을 대상으로 하는 교과 내용학과 교과를 가르치는 방법을 대상으로 하는 교과 이론학으로 나눌 수 있다.¹¹⁾ 이때 전자는 주로 교과 학습을 통하여 얻게 되는 학습자의 경험으로, 학문적 내용뿐만 아니라 인간의 삶에 대한 다양한 앎을 포괄한다. 이에 비하여 후자는 교과 교육이 이루어지는 방법론이자 그 방법에 대한 탐구 그 자체이다. 또한 교과 교육학에서 이 두 영역은 교수-학습에서 중요한 내용이자 실제라고 할 수 있다.

그러나 교과 교육학을 교과 내용학이나 교과 이론학으로 나누는 것은 논의의 편의를 위한 것일 뿐이며, 교과 내용을 다루지 않은 교과 이론이나 교과 이론에 기초하지 않은 교과 내용은 있을 수 없다. 즉 전공으로서의 교과 교육학은 내용과 이론, 방법과 지식이 융합된 또 다른 학문 체계를 지향하여야 한다. 따라서 전공으로서의 교과 교육학은 ‘교육학 또는 교과 이론학 + 내용학 또는 교과 내용학’과 같은 단순한 결합이 아니다. 명실상부(名實相符)한 교과 교육학은 내용학에 기초한 이론학이어야 하며, 이론학에 기초한 내용학이어야 한다. 예를 들면, 내용학인 ‘현대시론’이나 ‘현대시작품론’ 등은 ‘현대시교육론’으로, 즉 기초 학문에서 중요하게 생각하는 시에 대해서 배우는 것이 아니라 재구성된 시교육의 내용과 방법, 실제에 대해서 배워야 한다.¹²⁾

일반적으로 교사들은 교사 양성 과정을 통해서 이런 교과의 내용학과 교과 이론학을 학습해야 할 것을 요구받고 있다. 그리고 이와 같은 교과 교육학의 영역 구분은 교수-학습이 이루어지는 과정에서 요구되는 지식에 대한 논의로 환언(換言)하여 설명될 수 있다. 즉 라일은 ‘사실을 아는 것’과 ‘방법을 아는 것’¹³⁾을 구분하고 있는데, 이에 근거하여 명제적 지식(명제지)과 방법적 지식(방법지)을 구분하였다. 이 경우 어떤 것이 이리이러하다는 사실을 아는 것과 어떤 도구를 사용하는 방식을 배우는 것으로 나눌 수 있는데, 이를 교과 교육학에 적용하면 교과 전공에서의 명제적 지식은 교과 내용학으로, 교과 전공에서의 방법적 지식인 교과 이론학으로 설명할 수 있다.

11) 이 관점은 일찍이 정범모(『교육과 교육학』, 배영사, 1968.)가 제기한 이후, 교과 교육의 내용과 방법으로 설명되고 있다..

12) 현대시교육에서 지식의 교육 방향으로 ‘사실적 지식의 관계화’, ‘개념적 지식의 의미화’, ‘방법적 지식의 재구성’을 제안한 논의를 참고할 수 있다. 윤여탁 외, 「현대시 교육에서 지식의 성격과 교육의 방향」, 서울대 국어교육연구소, 『국어교육연구』 27집, 2011, 237-254쪽.

13) G. Ryle, 이한우 역, 『마음의 개념』, 문예출판사, 1994, 34-39쪽.

여기서 명제적 지식은 국어 교과 내용학으로 문법이나 국문학 등으로 분류될 수 있는 것으로, 시인이나 작품에 대한 문학사적 지식이나 문학 이론, 즉 시의 이미지나 화자, 비유, 운율에 관한 해석적 정보이다. 이에 비하여 방법적 지식은 국어 교과 이론학으로 국어과 교육론(국어교육학, 문법교육론, 이해교육론, 표현교육론, 문학교육론, 문학사교육론 등), 국어과 교육과정, 국어과 교수-학습 방법, 국어과 교재론이나 국어과 평가론 등과 같이 국어 교과의 내용을 교수-학습하는 구체적인 방법적 지식이나 이론이다. 예전에는 국문학사나 국문학 이론과 같은 명제적 지식이 국어교육에서 중요시되었으나, 1990년대 이후 국어교육학이 학문적 정체성을 확보하면서 국어과 교수-학습 활동의 실제에 적용되는 방법적 지식과 이론의 중요성이 강조되고 있다.

이런 지식의 문제를 다시 국어 교사와 국어과 교과 교육의 관점에 적용시켜보면, 국어 교사에게는 국어과 교수-학습에 필요한 명제적 지식과 방법적 지식이 요구된다. 학습자들은 명제적 지식이나 방법적 지식 모두를 알 필요는 없지만, 교사는 이 두 가지 지식을 모두 알고 있어야 하며, 실제 교수-학습의 장에서 이 두 지식을 통합하여 실천할 수 있어야 한다. 즉 학습자들이 학습해야 할 지식과 이를 교수-학습해야 하는 교사가 갖추어야 할 지식이 다르다는 사실이다.

그리고 이 관점을 발전시키면, 국어 교사는 국어교육학, 즉 국어교육의 내용과 방법을 잘 알고 있어야 하고, 이를 교수-학습 현장에서 실천할 수 있는 능력을 갖추고 있어야 한다. 이런 맥락에서 국어과 교수-학습 현장에서 필요한 지식은 이미 실제로 확인되는 지식이나 결과로서의 지식뿐만 아니라 교수-학습의 과정에서 형성되는 과정으로서의 지식¹⁴⁾이라는 성격을 띤다. 또 다른 측면에서는 국어교육학은 교수-학습의 현장인 교실에서 적용될 수 있는 국어교육 이론이며, 국어교육 이론에 근거를 둔 국어교육 실천 이론이 되어야 한다. 즉 국어교육학은 가르칠 내용으로 제시되는 국어과 내용학, 가르치는 방법으로 구성하는 국어과 이론학, 국어과 교수-학습에서 실천하는 국어과 실천학을 그 핵심적인 내용으로 한다. 그리고 국어 교사는 이와 같은 국어교육학의 내용을 습득하여, 실천할 수 있는 능력을 갖추어야 한다.

II-3. 국어 교사의 전문성

국어교육에서 중요한 역할을 담당하는 국어 교사가 갖추어야 할 자질에 대해서는 다양한 의견들이 제기되고 있다. 특히 국어 교사가 갖추어야 할 자질은 국어 교사의 전문성¹⁵⁾으로 요약

14) E. von Glasersfeld, 「교육과 구성주의」, J. Gale ed., 조연주, 조미현, 권형규 편역, 『구성주의와 교육』, 학지사, 1997, 17-19쪽.

15) 전문성의 개념은 고전적 기술(traditional craft)의 인식, 능력에 기초한(competency-based) 전문성,

될 수 있다. 여기서 교사가 갖추어야 할 교사의 전문성이라 함은 교사가 교과를 가르치거나 연구하는 데 필요한 지식과 경험을 겸비함을 의미한다. 이 중에서 교과 교육학의 지식은 교사 양성 기관의 교육과정을 이수함으로써 갖추 수 있으며, 교과 교육에 대한 경험은 실제 교사가 되기 이전에는 개인적 경험이나 교육 실습을 통하여 습득 또는 학습할 수 있다. 이 부분에서는 이와 같은 교사의 전문성에 대하여 살펴볼 것이다.

먼저 교사가 갖추어야 할 전문성인 교과 교육학의 지식은 교과 내용학에 기초를 두고 교과 이론학으로 체계화된 지식이다. 이 중에서 교과 내용학은 기초적인 선수 학습(고등학교 등) 단계에서 습득한 기초 지식이나 교양 학습 단계에서 학습한 교양 차원의 지식들로부터 구성될 수 있다. 또는 예비 교사가 기초 학문 과정이나 학과에서 이수한 내용학 관련 과목의 학습 내용도 도움이 될 수 있으며, 이런 학습 내용이 기초 학문의 내용학에서 교과 교육학의 교과 내용학으로 전이될 수도 있다. 이처럼 전공으로서의 교과 교육학은 기초 학문의 내용학이나 교과 내용학을 교과 이론학과 접목시켜서 재구성해야 한다.

이런 현상은 교과 이론학의 분야에서도 마찬가지다. 소위 교직 필수나 선택으로 이수한 교육학 관련 교과의 내용들이 교과 교육학으로 전이될 수 있다. 이를 위해서는 현재 대부분의 교사 양성 기관의 교육과정에서 교직 과목이라는 이름으로 가르쳐지는 교육학 이론 강좌가 좀 더 교과들과 밀착해야 하며, 교육학의 이론을 교과 교육학에 적용한 교과 내용학 또는 교과 이론학으로 발전해야 한다. 즉 일반적인 교육학의 연구 성과를 교과 교육학의 특수성과 결합시킴으로써, 구체적인 교과 교육학의 이론 및 내용 체계를 확립해야 한다.¹⁶⁾

이렇게 될 때, 전공으로서의 교과 교육학은 내용학이나 교육학의 전문성을 포괄하는 독자적인 학문 체계로 정립될 수 있다. 그리고 이와 같은 독자적인 학문 체계를 수립하려는 노력, 즉 정체성 확립의 노력이 없이는 교과 교육학의 전문성을 보장할 수 없다. 이를 위해서 교사 양성 과정의 교육과정에서는 전공으로서의 교과 교육학을 중심으로 하여, 예비 교사들이 교사가 되기 전에 교과 내용학과 교과 이론학을 제대로 학습해야 한다. 이를 통하여 해당 교과에서 가르칠 수 있는 내용적 지식과 이를 효과적으로 가르치는 방법적 지식을 모두 습득할 수 있어야 한다.

다음으로 교과 교육에 대한 경험의 차원에서의 전문성을 어떻게 갖추느냐는 문제를 살펴보기로 하자. 실제로 교사 양성 기관의 강의에서는 교수-학습이 이루어지는 교실을 항상 고려해야 한다. 그리고 앞에서 언급한 전공으로서의 교과 교육학 수업이 모두 교수-학습의 현장인 교

탐구와 안내(inquiry-oriented) 중심의 전문성이라는 관점으로 변화하였다. 노명완, 「국어교육의 성격과 국어 교사의 전문성」, 한국어교육학회 학술발표회 자료집, 1999, 79쪽.

16) 교육학 과목 중에서 교과의 관련성이 높은 과목, 즉 ‘교육과정’, ‘교육평가’, ‘교직실무’, ‘교육방법 및 교육공학’ 등을 각 전공학과에서 교과 교육학 과목으로 개설하는 방식이 그 예이다.

실을 염두에 두고 이루어진다면, 교과 교육에 대한 경험은 어느 정도 갖추어질 수 있을 것이다. 그러나 이 정도의 경험으로 교과 교육학을 바르게 실천할 수 있는 전문성을 확보하였다고는 할 수 없다. 무엇보다 교과 교육 교사의 전문성, 특히 경험의 측면에서의 전문성은 실제 교육 현장에 나가서 축적할 수밖에 없다. 그것은 교과 교육의 실체는 교육 이론으로만 되는 것이 아니며, 내용학을 잘 안다고 해서 되는 것이 아닌 실천 학문이기 때문이다.

이처럼 교사 양성 기관에서 교과 교육학을 충실하게 이수한 학습자들이 경험 차원의 전문성을 갖출 수 있지만, 이를 실천의 장(場)인 교실에 곧바로 적용하는 것은 쉽지 않다. 이를 극복하기 위해서는 교육 실습이 충실하게 이루어져야 하며, 교수-학습의 실재를 수행할 수 있는 현장 경험을 많이 축적해야 한다. 또한 부족한 점을 보완하기 위해서 다른 나라의 교사 양성 제도에서처럼 교육 실습을 강화하거나 교사 시보(試補) 제도를 도입할 수도 있을 것이다.¹⁷⁾ 이를 통해서 교과 전공의 전문적인 지식을 실제 교육 현장에 적용하여, 교수-학습의 실재를 실천할 수 있는 교육 능력을 갖추어야 할 것이다.¹⁸⁾

이제 구체적으로 국어 교사가 갖추어야 할 교사상, 즉 국어 교사의 전문성이 무엇인가를 살펴보자. 이에 대해서는 원론적인 차원에서 ‘국어 교과에 대한 이해’, ‘학생에 대한 이해’, ‘국어 교과의 지도 내용에 대한 이해’, ‘수업에 대한 지식과 기능’, ‘평가에 대한 지식과 기능’, ‘평가에 대한 지식과 기능’, ‘최신 연구 논문의 이해 능력과 현장 연구 수행 능력’, ‘국어 교과와 학생에 대한 사랑과 애정’¹⁹⁾ 등의 기준이 제시되고 있다.

또 ‘① 바람직한 국어 교사는 국어교육 행위와 현상에 관한 전문적인 지식을 지니고 있어야 할 것이다. ② 국어 교사는 국어과 내용을 국어과의 교육 목표에 맞게 합리적으로 조직하여 학생들에게 제시할 수 있는 능력이 있어야 할 것이다. ③ 국어 교사는 국어교육에 적절한 다양한 교수모형을 이해하고 그것을 잘 활용할 수 있는 능력이 있어야 한다. ④ 국어 교사는 학생들의 언어 능력의 발달 단계에 대한 이해가 필요하다.’라는 자질 요건이 제시되고 있다. 즉 국어 교사는 합리적인 국어교육관에 바탕을 두고 교육의 내용을 조직할 수 있는 능력, 적절한 교수-학습 방법을 활용하여 가르칠 수 있는 능력을 갖추어야 한다. 그리고 학생의 언어 능력에 대한 이해를 바탕으로 해서 실제 교수-학습을 조절할 수 있는 자질과 능력을 갖추고 있어야 한다.²⁰⁾

17) 서울대학교 사범대학 교육과정 연구센터, 『세계의 교사양성교육과 우리나라 사범교육의 과제』, 서울대학교 사범대학 교육과정 연구센터 세미나 자료집, 2000. 12.; 박승재 외, 『중등 교원양성 교육과정 연구 보고서』, 1996년도 교육부 정책 연구과제, 1996.

18) 국어 교사의 전문성에 대한 논의는 다음의 글을 바탕으로 재집필되었다. 윤여탁, 「교과 교육의 전문성」, 한국교과교육학회, 『교과교육학연구』 6-1, 2002, 312-316쪽.

19) 노명완, 앞의 글, 80-83쪽.

20) 윤여탁, 남민우, 「국어교육과 교육과정 개선 연구」, 한국교과교육학회, 『교과교육학연구』 6-1, 2002, 9-11쪽.

이런 국어 교사의 자질에 대해서 교육적 측면에서는 국어 교과 전문가로서의 국어 교사라는 전공 관련 전문성뿐만 아니라 발달 단계에 있는 학습자의 생활 상담자로서의 국어 교사라는 선배로서의 전문성을 갖추어야 한다. 그리고 사회적 측면에서의 국어 교사의 자질은 우리 사회를 구성하는 일원으로 비판적인 관점에서 미래를 전망(展望)할 수 있는 변혁적인 지성인²¹⁾인 국어 교사, 사회 구성원으로 공동체와 더불어 자신들의 삶을 살아갈 수 있는 권리와 의무를 지닌 주체적인 생활인으로서의 국어 교사의 태도와 자질을 갖추고 있어야 한다.²²⁾

III. 국어 교사의 양성과 사회적 요구

III-1. 국어 교사의 양성

초중고등학교 국어 교사는 교육대학과 사범대학의 국어교육과를 중심으로 양성되고 있다. 구체적으로 초등학교 국어 교사의 양성은 12개 국립 교육대학교와 1개의 사립대학교 초등교육과에서 담당하고 있으며, 중등학교의 국어 교사 양성은 사범대학 국어교육과와 일반대학교 교육학과인 사범계와 일반대학교 국어과 관련 교직과정과 교육대학원 국어교육과인 비사범계에서 이루어진다.²³⁾ 그리고 이 과정을 이수하는 예비 교사는 각 과정에서 요구하는 각 영역의 교육 내용을 학습함으로써 교사가 될 수 있는 일차적인 자격을 갖추게 된다.

이 과정에서 제시하고 있는 교육과정의 각 영역들은 국어 교사가 갖추어야 할 자격이나 전문성뿐만 아니라 국어 교사에 대한 교육적, 사회적 요구를 반영한 결과이다. 구체적으로 국어 교사를 비롯하여 교사가 되려는 예비 교사는 교양, 교직, 전공을 포함하여 대략 130-140학점을 이수하여야 한다.²⁴⁾ 그리고 이들 각 영역들은 나름의 교육적 지향을 가지고 있어서 국어 교사뿐만 아니라 우리 사회의 지성인이 추구해야 할 목표와 이상을 실현하기 위한 기본을 교육하

21) H. A. Giroux, 이정숙 옮김, 『교사는 지성인이다』, 아침이슬, 2001, 235-245쪽.

22) 이와 관련하여 국어 교사가 국어교육 전반은 아니지만, 문학교육에 대한 ‘국가 차원의 요구 수준’, ‘사회적 차원의 요구 수준’, ‘교육 현실 차원의 요구 수준’을 검토하고 있는 다음의 논의도 참고가 된다. 정재찬, 앞의 책, 86-96쪽.

23) 한국교원단체총연합회 편, 앞의 책, 144-149쪽.

24) 130학점을 기준으로 각 영역별 이수 학점은 다음과 같다.

교양	교직	전공	기타	합계
36	22[교육학14+ 교직소양(교직실무 등)4+ 교육실습(교육봉사 등)4]	60(52)*	12	130

* 복수전공의 경우로 주전공 52학점, 부전공 52학점을 수강해야 함.

는 내용으로 구성되어 있다.

먼저 공통 교과로서 교양과 교직이 있다. 이 중에서 교양 과목은 교양인으로서의 예비 교사의 교양적 자질을 함양하기 위한 것으로, 언어, 문학, 예술, 역사, 철학, 사회, 과학 등의 개별 학문 영역에 기초를 둔 과목이다. 이같은 교양 과목은 특별히 국어 교사가 아니더라도 대학을 졸업한 사회인으로서의 인문적 교양을 함양하는 것을 목표로 한다. 이에 비하여 교직 과목은 교사로서 예비 교사가 갖추어야 할 소양을 기르기 위해서 개설되는 교과목으로, 교육 봉사, 교직 실무, 교육학 관련 과목 등으로 교육적 인간상을 지향하는 것을 목표로 하고 있다.

그리고 이같은 공통 교과와는 달리 전공학과의 특성이나 전문성을 제고하기 위해 개설하는 전공 과목이 있다. 이 전공 과목은 국어 교사로서의 전문적인 자질을 함양하는 것을 목표로 하는 교과 교육학(교과 내용학, 교과 이론학)이나 교과 관련 전공²⁵⁾이 여기에 속한다. 이 밖에 교육학 과목 중에서 교과의 관련성이 높은 과목, 즉 교과 논술(국어 사고와 논술교육론 등), ‘교육과정’, ‘교육평가’, ‘교육방법 및 교육공학’ 등을 각 세부 전공학과에서 교과 교육학으로 개설하는데, 이 경우에는 교육학 과목의 특성과 국어과 전공의 특성을 통합하는 교과목이라고 할 수 있다.

그런데 이와 같은 국어 교사 양성 기관의 학점 이수 규정에서 전공 관련 교과목의 비중이 축소되면서 국어 교사의 전문적 자질 함양에 어려움을 겪고 있다. 즉 예전에는 적어도 72학점 이상 수강해야 했던 전공 관련 과목 학점의 수가 60학점(교과 교육학 포함)으로 줄었을 뿐만 아니라, 최근에는 교직 관련 학점 이수 규정이 강화되면서 전공 관련 취득 학점의 수는 더 줄어들었다. 물론 이와 같은 이수 학점의 조정은 나름대로 이유가 있다. 그것은 복수 전공이나 연합 전공, 부전공의 기회를 다양하게 제공한다는 취지를 반영한 것이며, 교사의 일반적 교양이나 교사로서의 기본 소양이 중시되면서 관련 영역의 학점을 늘렸다고 볼 수 있다.

그럼에도 불구하고 교사 양성 기관의 각 교과의 교육과정은 독자적인 교과 전공을 제대로 가르칠 수 있는 교육과정을 갖추어야 한다. 그리고 이런 장치로 확보할 수 없는 교사의 전문성은 교육학이나 내용학 쪽에서 제공하는 교육과정을 통하여 보완하여야 한다.²⁶⁾ 부분적으로는 교양 교과에서도 보완할 수 있기 때문에, 교사 양성 교육에서의 교양은 지성인으로 갖추어야 할 교양으로서 뿐만 아니라 교사로서 갖추어야 할 전문성 제고를 위한 교과 관련 교양 과목을

25) 대학이나 학과에 따라 사범대학의 개설 과목이지만 기초 대학의 내용학 과목과 차별화되지 않는 교과목을 말한다.

26) 이런 목표를 지향하는 ‘국어교육과’의 교육과정을 예로 들 수 있다. 전공 학점이 축소되면서 내용학의 일부 과목(문학개론, 현대시론, 현대소설론, 고전시가론, 고전소설론 등)이 폐강되었다. 즉 현대시 관련 교과에서 ‘현대시론’, ‘현대시문학사’, ‘현대시인론’, ‘현대시작품론’, ‘현대시교육론’ 등으로 세분화되었던 교과목들이 ‘현대시교육론’이라는 한 과목으로 통합되어, 이 한 과목에서 이런 내용을 전부 교수-학습해야 하거나 일반 선택이나 교양으로 수강하고 있다.

적극적으로 개발하여야 한다.

어떻든지 교사 양성 기관의 국어교육과에서 배운 교과 관련 지식이나 경험의 학습은 곧바로 국어 교수-학습의 현장에 적용 가능한 것이어야 한다. 이를 위해서 대학에서의 강의는 교실 상황을 전제로 진행되어야 한다. 즉 어떤 학습 내용이 어떤 교실 상황(교재, 학교나 학년 급간, 성별, 개별 또는 모둠 활동 여부 등)에 적용되는가를 염두에 두고, 실제 교실에서 적용할 수 있는 교수-학습 방법을 실습하여야 한다. 또 수행 평가나 과정 중심, 활동 중심의 교수-학습이 중시되는 현장의 요구에 부응할 수 있는 창의적인 학습안을 구성하고, 이를 실제로 적용할 수 있는 능력을 갖추도록 하는 데 주안점을 두어야 한다.

이런 점에서 국어 교사를 양성하는 기관의 교육과정은 이중의 부담을 안고 있는데, 그 하나는 교과에 관한 기초 지식을 습득하는 것과, 다른 하나는 이를 교실에서 교수-학습 활동으로 전환할 수 있는 교수 능력의 습득이다. 이 두 가지 요건 역시 궁극적으로 국어 교사의 전문성 범주에서 설명될 수 있다. 실제로 지식만 갖춘 교사는 비판의 대상이 되고 있는 지식 전달, 암기 위주로 치우칠 가능성이 많고, 교과 지식보다는 학습자의 활동을 중시하는 교사는 흥미 위주의 수업을 진행하려다가 교수-학습의 목표를 달성하지 못하기도 한다. 그렇기 때문에 전문성을 갖춘 교사는 이 두 요건에 충족할 수 있어야 한다.

거듭 말하지만, 교사 양성 기관에서의 국어교육 관련 지식이나 활동에 관한 교수-학습은 초·중·고등학교 교실에서의 교수-학습 현장을 염두에 두고 이루어져야 한다. 그리고 이를 통해서 국어 교과의 내용적 지식이나 이론적 지식이 교수-학습의 경험으로 전이되어야 하며, 이런 교육적 전환을 모색하는 과업이 국어 교사가 되고자 하는 예비 교사에게 주어진 과제이기도 하다. 또 국어 교사 양성 기관은 이론과 실재를 배울 수 있는 국어 관련 교과목을 개발하여 교육 과정에 반영하고, 이를 교육적으로 실천할 수 있는 방안을 적극적으로 모색해야 한다.

III-2. 국어 교사 양성에 대한 사회적 요구

국어 교사 또는 교사 양성 기관에 대한 사회적, 국민적 기대는 여전히 크다. 이런 기대감은 국어 과목이 영어, 수학과 더불어 중요 교과이기 때문이기도 하지만, 도구적, 문화적 교과라는 국어 교과의 특성으로부터 나온 것이기도 하다. 이 부분에서는 이와 같은 국어 교사 또는 국어 교사 양성 기관에 대한 사회적 요구를 살펴보고자 한다.

먼저 교사 양성 기관은 국가 이데올로기 재창출이라는 교육 본연의 임무를 수행할 수 있는 국어 교사를 양성해야 한다. 이런 국가, 사회적 요구는 국어 교과가 문화적이고 이념적인 교과라는 특성과 관련이 있다. 즉 국어 교과는 국가의 이념적 지향을 반영하여야 하는 교육의 특성

을 잘 실현할 수 있는 과목으로, 국가 이데올로기에 순응하는 인간을 육성하는 것을 일차적인 목표로 한다. 그래서 때때로 국어 교사는 국가 교육과정과 자신의 신념이나 교육적 이상과 타협을 해야 하는 상황에 봉착하기도 한다.

국어 교과와 이념적 교과라는 이같은 특성은 대항(對抗) 이데올로기 교육이라는 반대의 결과로 나타날 수도 있으며, 이를 통하여 국가 이념이나 교육의 헤게모니(hegemony)²⁷⁾가 바뀌는 경우도 생기게 된다. 특히 교육의 저항적 특성은 지식 교과보다는 국어 교과와 같은 이념이나 문화적인 교과에서 구현되며, 국어과가 지향하는 비판적 사고 능력이나 창의적 사고 능력 신장이라는 목표도 이와 관련이 있다.

두 번째로는 앞서도 언급한 것처럼 교사 양성 기관은 교수-학습 현장에서 필요로 하는 전문성을 지닌 국어 교사를 양성해야 한다는 책무를 요구받고 있다. 이 점은 국어교육에 대한 현실 차원의 요구로 국어를 일상생활에서 잘 운용할 수 있는 시민을 양성해야 하는 국어교육의 목표와도 연결된다. 이를 위해서 국어 교사 양성 기관은 예비 교사의 전문성 강화를 위한 내실 있는 교육과정을 운영해야 하며, 교육 봉사나 교육 실습 등을 통하여 실천력을 겸비한 국어 교사를 양성해야 한다.

세 번째로 국어 교사는 사회 구성원의 일원으로 우리 사회의 모범이자 귀감(龜鑑)이 될 것을 요구받고 있다. 이 점은 국어 교과가 도덕적이고 윤리적인 교과²⁸⁾라는 특성, 전인적인 인간상을 창조하고자 하는 국어교육과 국어 교사의 사회적 책무로부터 요구되는 사항이다. 그리고 이런 요구는 국어 교사는 교사로서 뿐만 아니라 사회 구성원의 한사람으로서의 책임과 의무도 다해야 한다는 교사의 사명감과 관련이 있다. 이를 위해서 교사 양성 기관은 학습자를 정의적, 인지적, 윤리적 인격체로 성장할 수 있도록 교육적 처치를 할 수 있는 국어 교사를 양성할 수 있도록 교육해야 한다.

끝으로 교사 양성 기관에게는 국어 교사의 양성뿐만 아니라 지속적인 교사 연수를 통해서 교사의 경쟁력을 제고시켜야 하는 책무도 요구된다. 일반적으로 교사 연수는 교과 지식이나 교수 기술 등 교직을 수행하는 데 직접적으로 필요한 능력을 신장하기 위해서 지방 정부가 연수비를 부담하여 비교적 단기간 동안 이루어지는 직무 연수(좁은 의미), 평생 교육의 관점에서는 교사의 전문성 발달을 위해 개인의 흥미와 필요에 따라 자율적으로 참여하는 모든 활동(넓은 의미)²⁹⁾이다. 이런 관점에서 국어 교사의 연수는 국어 교과 전문가로서의 능력 개발이라는 교

27) 최장집, 「그람시의 헤게모니 개념」, 『세계의 문학』 35, 민음사, 1985.; D. Macdonell, 임상훈 옮김, 『담론이란 무엇인가』, 한울, 1992.; 이견만, 『마르크스주의 교육사회학의 이론과 쟁점』, 집문당, 2009.

28) 우한용, 「문학교육과 도덕성 발달의 의미망」, 한국문학교육학회, 『문학교육학』 14, 2004, 16-34쪽.

29) 나운선, 김도기, 김갑성, 「핀란드 교사연수의 특성과 시사점」, 『초등교육연구』 23-1, 한국초등교육

과적 측면과 교육 전문가로서의 자질 함양이라는 장학적(獎學的) 측면으로 나눌 수 있다.

현재 각급 기관에서 진행되고 있는 교사 연수의 현황을 살펴보면, 대체로 자격 연수와 직무 연수가 중심이다. 이 중 자격 연수는 모든 교사들이 참여해야 하는 1급 정교사 연수를 비롯하여, 교사의 승진이나 교육 전문가로서의 역량 강화를 위한 수석 교사 연수, 교감 연수, 교장 연수가 있으며, 교도 교사나 사서 교사와 같은 특수 자격을 취득하기 위한 연수 등이 있다. 그리고 국어 교과 관련 직무 연수로는 새로운 교과 교육 방법이나 교과 관련 전문적인 지식이나 기술을 배양하기 위한 교과 중심의 직무 연수와 최근에 도입된 교과 학습년제 연수 등이 이에 속한다.

이에 비하여 교사의 자기 개발을 위해 교사 스스로가 선택하는 국외 연수와 같은 특별 연수와 전문적인 역량을 강화하기 위한 대학원 진학이나 자기 학습과 같은 자기 연수도 있지만, 이런 연수는 활성화되거나 장려(獎勵)되지 못하고 있는 실정이다. 이런 점에서 새로운 시대의 교사 연수가 지향하고 있는 생애 단계별 연수나 평생 교육으로서의 교사 연수는 특별 연수나 자기 연수를 중심으로 추진되어야 하며, 이와 같은 교사 연수의 미래지향적인 방향³⁰⁾이 적극적으로 추진되어야 한다.

이처럼 국어 교사는 교과 관련 지식과 경험을 두루 갖춘 전문가로 양성되어 국어 교실이라는 교수-학습 현장에서 실천될 수 있어야 한다. 따라서 국어 교사 양성 기관은 이와 같은 국어 교사에 대한 사회적 요구에도 관심을 가지고, 이를 실현할 수 있는 교사 연수 프로그램이나 교육과정을 개발하여 운영해야 할 것이다.

IV. 국어 교사의 꿈

국어 교사는 꿈을 꿀 수 있는 사람이 선택하는 직업이다. 어릴 적에 읽었던 동화나 이야기가 좋아서 국어 교사가 되는 꿈을 꾸었거나 초등학교 시절 글짓기를 잘 해서 선생님으로부터 칭찬을 듣고 국어 교사의 길을 선택하기도 한다. 또 고등학교 시절에 언어 영역에서 두각을 나타내면서 국어라는 과목을 흥미를 느껴서 국어 교사의 길을 택하거나, 교사라는 직업이 신분적으로 안정성이 있다는 말을 듣는 순간에 국어 교사가 남다르게 보여서 국어교육과를 진학하기도 한다.

학회, 2010, 331쪽.

30) 조동섭 외, 『미래지향적인 교원연수체제 선진화 방안을 위한 공청회 자료집』, 교육과학기술부·인천시교육청, 2011. 6.

그러나 현실은 그리 녹녹치만은 않다는 것을 대학에 들어와서 실감하게 된다. 4년 넘게 교사 양성 기관에서 누구보다 열심히 공부해야 하며, 그리고 몇 십대 일의 경쟁률을 뚫어야만 교사라는 자리에 설 수 있다. 그렇게 해서 국어 교사라는 자리에 서고 난 후에도 이런저런 연수를 받아서 자기 개발을 게을리 하지 말아야 한다. 국어 교사도 이처럼 치열한 생존경쟁의 장에 놓인 한 사람의 직업인에 불과하다. 하지만 다른 교과와 교사에 비하여 국어 교사는 여전히 꿈을 저버리지 않고, 그 꿈을 소중하게 간직하고자 하는 사람들이다.

낭만적이고, 소박한 꿈을 간직하고자 하는 시인처럼.....

아이들 몽당연필이나
깎아주면서
아이들 철없는 인사나 받아가면서
한 세상 억울한 생각도 없이
살다 갈 수만 있다면
시골 아이들 손톱이나 깎아주면서
때문고 흠문은 발이나
씻어주면서 그렇게
살다 갈 수만 있다면
— 나태주, 「국민학교 선생님」

■ 참고문헌 ■

- 국립사범대학 학장협의회 정책연구팀, 『국립 사범대학 표준 교육과정』, 2000 교육부 정책 연구 과제, 2000.
- 김대행, 『국어교과학의 지평』, 서울대 출판부, 1995.
- 나운선, 김도기, 김갑성, 「핀란드 교사연수의 특성과 시사점」, 『초등교육연구』 23-1, 한국초등교육학회, 2010.
- 노명완, 『국어교육론』, 한샘, 1988.
- 노명완, 「국어교육의 성격과 국어 교사의 전문성」, 한국어교육학회 학술발표회 자료집, 1999.
- 민현식 외, 『2011 국어과 교육과정 개정을 위한 시안 개발 연구』, 교육과학기술부, 2011.
- 박승재 외, 『중등 교원양성 교육과정 연구 보고서』, 1996년도 교육부 정책 연구과제, 1996.
- 서울대학교 사범대학 교육과정 연구센터, 『세계의 교사양성교육과 우리나라 사범교육의 과제』, 서울대학교 사범대학 교육과정 연구센터 세미나 자료집, 2000. 12.

- 우한용, 「문학교육과 도덕성 발달의 의미망」, 한국문학교육학회, 『문학교육학』 14, 2004.
- 윤여탁, 김정민, 「한국의 교사양성교육」, 한국교과교육학회, 『교과교육학연구』 특집호, 2001.
- 윤여탁, 「교과 교육의 전문성」, 한국교과교육학회, 『교과교육학연구』 6-1, 2002.
- 윤여탁, 남민우, 「국어교육과 교육과정 개선 연구」, 한국교과교육학회, 『교과교육학연구』 6-1, 2002.
- 윤여탁 외, 「현대시 교육에서 지식의 성격과 교육의 방향」, 서울대 국어교육연구소, 『국어교육연구』 27집, 2011.
- 이건만, 『마르크스주의 교육사회학의 이론과 쟁점』, 집문당, 2009.
- 이삼형 외, 『국어교육학』, 소명출판, 2000.
- 정범모, 『교육과 교육학』, 배영사, 1968.
- 정재찬, 『문학교육의 현상과 인식』, 역락, 2004.
- 조동섭 외, 『미래지향적인 교원연수체제 선진화 방안을 위한 공청회 자료집』, 교육과학기술부·인천시 교육청, 2011. 6.
- 최장집, 「그람시의 헤게모니 개념」, 『세계의 문학』 35, 민음사, 1985.
- 한국교원단체총연합회 편, 『교사론』, 교육과학사, 2003.
- Freire, P., 교육문화연구회 옮김, 『프레이리의 교사론』, 아침이슬, 2000.
- Giroux, H. A., 이정숙 옮김, 『교사는 지성인이다』, 아침이슬, 2001.
- Glaserfeld, E. von, 「교육과 구성주의」, J. Gale ed., 조연주, 조미현, 권형규 편역, 『구성주의와 교육』, 학지사, 1997.
- Macdonell, D., 임상훈 옮김, 『답론이란 무엇인가』, 한울, 1992.
- Ryle, G., 이한우 역, 『마음의 개념』, 문예출판사, 1994.

<별첨 1: 서울대학교 사범대학 국어교육과 교과목>

학기 학년	I		II	
1	705.151*	국어교육학개론	705.153*	문학교육원론
2	705.221*	한국고전문학사교육론	705.222*	한국현대문학사교육론
	705.209A*	국어학교육론	705.218B*	국어문법교육론
	705.210A	한국문학교육론	705.219A	한국한문교육론
	705.217A	한국언어규범론	705.414	한국현대시교육론
	705.326A	화법교육론		
3	705.103A	국어문화교육론	705.104	매체언어교육론
	705.220A*	국어사교육론	705.314A	작문교육론
	705.318	한국고시가교육론	705.325C	국어사교재강독
	705.327*	국어사교와 논술교육론	705.322	한국현대산문교육론
	705.412A	독서교육론	705.328	한국어교육론
	700.023 002	교육평가	700.021 002	교직실무
			700.022 002	교육과정
4	705.313*	국어교수학습론	705.410A	국어교육연습
	705.319	한국고전산문교육론	705.418B	국어의미화용교육론
	705.420	문학감상론연습	705.419	한국구비문학교육론
	705.421	국어음운교육론	705.422	연극교육론
	700.007 002	교육방법 및 교육공학		
학점	45학점 (교직 4학점)		42학점 (교직 4학점)	

<별첨 2: 생애단계별 연수 예시>

교직 경력	자격연수 영역	직무연수			특성/예시	
		직무영역 1	직무 영역 2			직무영역 3
35년 이상			퇴직자 연수			
			(4단계) 학교경영리더십 3	자율연수		
			(3단계) 학교경영리더십 2	자율연수		
30년			(2단계) 학교경영리더십 1	핵심직무역량 (직무별)	창의학교 관리자 연수	직무연수 30~60시간
	교장자격연수		(1단계) 임용단계 연수 (교장·감)	자율연수 (교사)		교장자격 360시간
25년	교감자격연수		핵심직무역량 (전공별) 자율연수		진로진학 관리자 연수	교감자격연 수 180시간
20년	수석교사연수		핵심직무역량 (직무별)			수석교사, 전문직, 부장교사 경로별 연수
		학습연구년 특별연수	자율연수			
15년			핵심직무역량 (직무별) 부장교사연수 자율연수		창의학교 담당자 연수	부장교사 리더십
			핵심직무역량 (전공별)		진로진학담당 자연수	수업리더십
10년		능력향상 연수	자율연수			중견교사의 리더십
			핵심직무역량 (직무별) 자율연수		교육과정 정책연수	전공별 지도역량 제고
3년	1급 정교사 자격연수		자율연수		교육과정 정책연수	자격취득 120시간
			신규교원연수			학교적응
입직		평가연계 맞춤형 연수	자율연수			교직실무기초
구분		교원능력 개발평가 연계 연수	핵심직무역량 연수		정책과제별 연수	

초등국어교육의 특성과 초등교원 양성대학 국어 교과과정의 정합성 고찰

이경화(한국교원대학교)

<차 례>

- I. 서론
- II. 초등국어교육의 본질과 정체성
- III. 초등교원 양성대학 국어 교과과정의 비판적 검토
- IV. 초등교원 양성대학의 국어 교과과정 개선 방향
- V. 결론

I. 서론

흔히들 초등교육은 초등교사의 질을 넘지 못한다고 한다. 이 말은 초등교사의 질은 초등교원 양성대학 교과과정의 질을 넘지 못한다는 말로도 환치할 수 있다. 초등교원 양성대학의 교과과정의 부실은 초등교사 양성의 부실을 초래하기 때문이다. 그만큼 초등교원 양성대학의 교과과정이 초등교사의 질을 좌우한다고 볼 수 있다. 따라서 우수한 초등교사를 양성하기 위해서는 대학의 교과과정을 검토하는 일이 급선무이다.

초등교원 양성대학은 초등교육을 바람직하게 선도할 초등교사 양성을 목표로 한다. 초등교육은 생활과 교과, 그리고 교과와 교과 간에 서로 연계된 교육을 실시하는 통합교육을 특징으로 한다. 그래서 초등교사는 교과담임이 아닌 학급담임을 기본으로 하며, 아동의 생활지도를 포함한 전 교과를 지도하는 것으로 하고 있다. 우수한 초등교사의 자질로 초등교육 전반에 걸친 통합적인 안목을 갖고, 아동들이 전인적으로 성장하고 발달할 수 있도록 생활지도를 하며 교과 내용에 대한 지식과 수업 방법을 모두 갖추어야 한다.

그런데 과연 초등교원 양성대학에서는 우수한 초등교사 양성을 하고 있는가? 그동안 교사 교육에 관한 논의가 있었지만, 중등 국어교사를 양성 프로그램에 ‘초등’을 접두사로 붙이거나 초등 일반적 논의를 한 후 국어 과목을 접목하는 논의가 많았다(김창원 외, 2004; 노명완, 1999; 박인기, 2003; 방인태, 2000; 신현재 외, 1999, 심영택, 2004; 이삼형, 2004, 2007 등 다수). 연구에

따라 결과의 차이는 있지만 대부분 국어과 교육의 개념에 대한 논의를 초·중등 학교급에 따른 차이와 특성을 충분히 반영하지 못한 채 과목 설정 자체에 의미를 두었기 때문으로 보인다. 나아가 이들의 연구 성과를 실행하는 데에도 중등 국어교육의 교과과정 일부를 가져오거나 각 대학이 보유하고 있는 교수진의 개인적 역량에 맞추어 진행된 점이 없지 않다. 그러다 보니 초·중등국어교육의 본질을 고려한 논의는 부족하였다¹⁾. 그래서 초·중등국어교육의 개념을 중등국어교육으로 대체해도 별 문제가 없을 정도이다. 중등국어교육의 이론이 초·중등학교 급에 그대로 통용되는 것으로 보고 있지는 않았는지 반성해 볼 일이다.

초·중등교원 양성대학의 국어 교과과정은 국어국문과의 교과과정이나 사범대 국어교육과의 그것과는 달라야 한다. 초·중등교원 양성대학의 초·중등국어강좌에서는 교사의 초·중등국어 교육 능력을 신장하는데 초점을 두어야 한다. 그렇지 않고 국어국문학 강좌나 중등국어교육 강좌를 다루는 것은 직무유기이다(신헌재 외, 2006). 예비초·중등교사가 초·중등교원 양성대학에서 초·중등국어교육과 관련된 것을 배우지 못하게 되면 초·중등국어교육을 제대로 수행할 수가 없게 된다는 점을 생각할 때 이 문제는 심각하다. 초·중등교원 양성대학의 교과과정은 좀더 초·중등국어교육의 본질에 부합하도록 구성되는 것이 바람직하다. 학습자는 개인의 성장과 궤를 같이 하며 학교급에 따라 국어교육을 받게 되는데 교사가 실행하는 국어교육은 같은 것을 하고 있다면 학습자의 특성과 학교급의 차별성을 반영하지 못한 결과라고 할 수 있다.

이에 초·중등교원 양성대학의 국어 교과과정이 과연 초·중등국어교육의 본질과 정체성에 부합하는지를 검토할 필요가 있다. 이 연구에서는 초·중등국어교육의 특성을 본질과 교과 정체성 논의로 나누어 탐색하고 초·중등교원 양성대학의 국어 교과과정이 초·중등국어교육의 특성에 부합하는지 검토하고자 한다. 분석의 기본 관점을 설정하기 위해 초·중등교육학에서 논의하는 초·중등교과교육의 특성을 초·중등국어과교육의 관점에서 정립하고자 하였다. 그리고 이러한 관점에 따라 11개 국립 초·중등교원 양성대학²⁾에 교육 프로그램을 교양 국어, 전공 국어, 심화과정 국어로 나누어 분석하고자 한다. 그리하여 초·중등국어교육의 특성에 부합하는 초·중등교원 양성대학 국어 교과과정의 방향을 제안하고자 한다.

1) 초·중등학교에는 ‘초·중등교사’가 있음에도 불구하고 대부분의 선행 연구에서는 이 ‘초·중등국어교사’라고 명기하고 있다. ‘초·중등국어교사’라는 명칭을 논의의 편의를 위해 사용한 것임을 밝히고 있지만 이 용어를 사용했다는 것은 연구자의 관점이 중등 국어교과 논리를 전제로 하고 있다는 것을 의미한다. 이러한 관점에서는 초·중등국어교육의 특성이 무시하거나 간과되기 쉽다.

2) 11개 국립 초·중등교원 양성대학 교과과정은 9개 교육대학교 국어교육과, 제주대 교육대학 국어교육과, 한국교원대학교 초등교육과 국어 교과과정을 대상으로 한다.

II. 초등국어교육의 본질과 정체성

우리나라에서 초등국어교육의 학문적 자리매김은 공식적으로 1988년 한국교원대학교에 초등국어교육 전공 석·박사 과정이 설치되면서부터라고 볼 수 있다. 이어 1996년부터 각 교육대학교에 초등국어교육 전공 석사 과정이 설치되었다. 지난 25년간 초등국어교육에 관한 수많은 연구가 이루어졌고 초등국어교육학 박사도 꾸준히 배출되고 있다. 그동안 초등국어교육에 대한 연구의 양적 성장에도 불구하고 초등국어교육의 기본 개념이나 이론의 체계화에는 다소 소홀한 부분이 없지 않았다. 학교급별로 국어과 교육의 대상인 학생들의 특성이 엄연히 다르고 교육 내용이 다른 데도 학문적 요구를 기존의 성과에 기댄 점이 없지 않다. 따라서 이 장에서는 초등교육의 통합성과 교과 학습 입문, 학습자 발달 특성을 고려하여 초등국어교육의 본질과 정체성을 탐색해 보기로 한다.

1. 초등국어교육의 본질

초·중등교육법에 의하면, 초등교육과정은 ‘국민생활에 필요한 기초적인 것’이다. 교육법 제93조에는 ‘초등학교는 국민 생활에 필요한 기초적인 초등보통교육을 하는 것을 목적으로 한다.’라고 하여 초등교육의 목적을 명시하고 있다. 그리고 제94조에는 위의 목적을 달성하기 위한 세부 사항을 9개 항목으로 나누어 제시하고 있다. 그 중에서 첫 번째 항목은 ‘일상생활에 필요한 국어를 정확하게 이해하며 사용할 수 있는 능력을 기른다.’라고 되어있다.

이와 같은 목적은 초등국어교육의 일상성, 기초성을 극명하게 드러내며 국민 생활에 필요한 보통교육이라는 말에서 통합성을 끌어낼 수 있다. 이처럼 초등국어교육 나름의 고유한 특성, 독특한 내재적인 가치와 정체성을 가지고 있음에도 불구하고 그간 초등국어교육 개념 논의는 주로 국어 교과의 논리를 기준으로 하여 이루어진 점이 없지 않다. 초등국어교육의 고유한 특성이 인정되기보다는 중등국어교육의 준비 과정으로 퇴색되기 일쑤였다. 초등국어교육은 일상생활에 필요한 기초적인 언어 사용 능력을 키우는 데 초점이 있다(이재승, 1995).

유·초·중·고등교육 기관의 교과과정은 학생의 입장에서 볼 때 한 인간의 생애사를 통해서 접하는 교육의 주기이다. 인간이 태어나서 말과 글을 배우고 이를 정확하고 효과적으로 사용하는 과정은 중등 국어교육에서 끝나는 것이 아니라 사회생활로 발전과 성장이 이어지며 나아가 생애 전반에 걸친 문제로 볼 수 있다. 국어교육은 어느 지점에서 완성되어 끝날 성질이 아니라 생애 화자, 생애 독자, 생애 필자를 길러내고자 하는 목적이 바람직하다. 따라서 초등국어교육의 본질을 파악하기 위해서는 인간의 생애 주기를 통해 초등의 시기가 어떤 특성을 갖

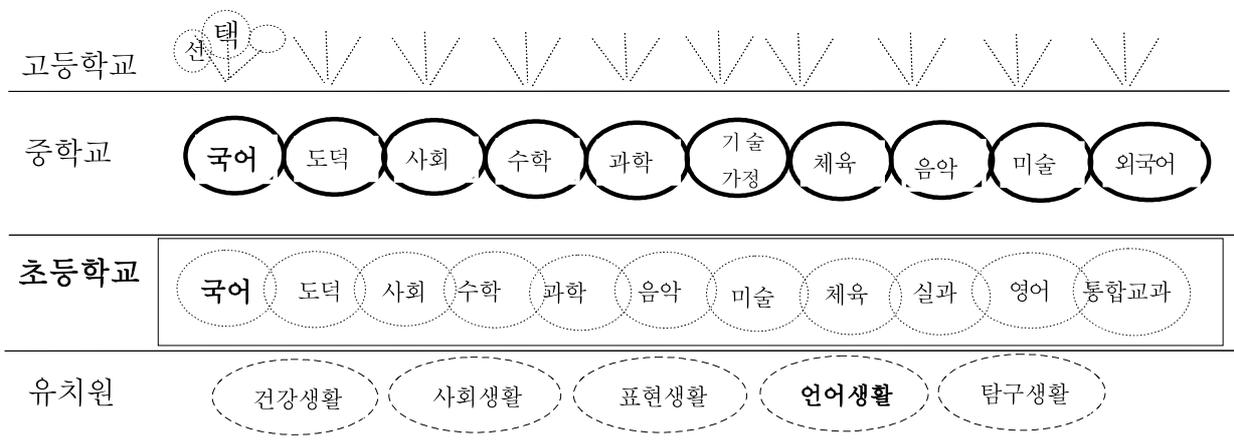
고 있는지를 이해할 필요가 있다.

기존의 논의는 학교급별의 관계를 역방향의 관점으로 파악하는 경향이 짙었다. 엄태동(2003)은 이러한 관점을 범주적 착오라 보고, 이는 인간의 발달 단계를 지나치게 단선적으로 파악하여 학교급별에 따라 그대로 적용한데서 온 결과라고 지적하였다. 역방향의 관점은 각 학교교육은 고등교육을 가장 상위에 위치하는 고차원의 교육으로 보고 그 하위에 위치하는 중등학교, 초등학교, 유치원을 하위로 조망하게 한다. 이런 관점에서는 중등은 고등을 준비하는데, 초등은 중등을 준비하는 교육, 유치원은 초등을 준비하는 교육으로 위치하게 되어, 준비교육으로서의 존재감은 상대적으로 약화된다. 결과적으로 교사 양성 대학에서 교과교육을 대학의 전문 교과 전공자를 양성하기 위한 미니 교육과정을 맛보는 시간으로 될 가능성이 있다. 이는 초등국어교육의 특성을 고려하기보다는 ‘국어’라는 교과논리로 초등국어교육, 유아언어교육을 재단하여 각 학교급별 독자성을 무색하게 할 위험을 낳을 수도 있다.

이제 초등국어교육은 유·초·중·고등교육 나아가 평생교육의 독자성과 연계를 모두 존중하는 순방향으로 인식해야 한다. 순방향의 관점은 학습자가 이전에 유아교육과정에서 해 온 것, 하고 있는 것을 전제로 초등국어교육을 설정하고, 또 초등국어교육을 바탕으로 중등국어교육을 설정하는 것이다. 이 관점은 인간 발달 단계를 통시적, 복합적으로 파악하게 함으로써 초등국어교육의 본질을 규명하는 데 도움이 된다.

전체 교육과정을 순방향에서 본다면 각 학교급의 교육과정은 전 단계에서 다음 단계로의 일련의 연속적 과정이다³⁾. 이런 점에서 이들은 적지 않는 공통점을 갖고 있다. 그러나 공통점을 갖는다고 해서 이들이 같은 양상으로 일어난다고 할 수는 없다. 이들 각 단계 하나하나 또한 장시간에 걸쳐서 독특하고 복잡한 양상으로 나타난다. 이런 점에서 이들 각각은 서로 구분될

3) 학교급별 교과교육의 관점(정광순, 2004)을 바탕으로 초등국어교육의 순방향의 흐름을 제시해보면 [그림 1]과 같다.



[그림 1] 학교급별 교과교육의 관점

수 있는 차이점이나 독자성을 지닌다. 각 학교 급의 교육과정은 ‘교과’라는 동일한 원천을 공유하고 있기 때문에 서로 연계되어 있고, 각각에서 전경(figure)과 배경(ground)이 다르게 작동하기 때문에 차이나 독자성을 드러내게 된다. 따라서 초등국어교육에서 전경과 배경이 되는 과정이 무엇인지를 밝히는 일이 곧 본질을 밝히는 것이다.

초등국어교육은 유아언어교육을 참조하여 연계하는 동시에 초등의 독자적인 관점을 가질 필요가 있다. 그러나 문제는 지금까지 초등국어교육이 유아교육과정보다는 중등교육과정과의 관계에서 보다 밀접하게 논의되어 왔다(이원영 외, 1995)는 점이다. 순방향의 관점에서 초등국어교육은 유아언어교육을 좀더 적극적으로 참조하면서 연계할 필요가 있다.

유치원 교육 내용의 원천은 일상생활이다. 즉 유치원에서는 교과 이전의 경험 혹은 공적인 사회·문화 내용을 다루기 이전의 경험들을 학교의 교육내용으로 구성한다. 유아교육은 교과 이전이라는 점에서 ‘선(先)경험의 단계’로 규정할 수 있다. 유아를 대상으로 한 교육은 일상을 무대로 하기 때문에 사용하는 용어는 교과 용어라기보다는 생활용어이며, 공식 용어라기보다는 사적 용어들이 많다. 따라서 유치원 교육과정의 영역 역시 생활 영역 다섯 가지로 구분하고 있다.

초등교육과정의 영역은 일상생활과 교과가 혼재한다고 볼 수 있다. 즉 교육과정의 원천으로서 일상생활이 교과를 준거로 구분된다. 이 시기에 실제로 아동은 보다 공식적이고 객관적인 사회·문화 및 학문·교과를 대면하여 그 관계를 형성하고자 한다. 또 한편으로는 교과에 접근할 때 유아교육과정 단계에서 익숙해진 개인적이고 주관적인 접근방식을 사용한다.

이런 점에서 Noddings(1981)의 보살핌이나 Egan(1979)의 타자성(otherness) 개념은 유치원과 초등 두 교육을 연계하는 개념을 제공한다(정광순, 2004). 유아와 초등교육과정 모두 보살핌을 필요로 한다는 점이 연계되나, 유아의 교육적 보살핌은 유아의 일상생활에서의 경험을 보살피는 것이며, 초등학생의 교육적 보살핌은 학생과 교과의 관계를 대상으로 보살핀다는 점에서 차별화 된다. 또 자기 중심성향이 있다는 점에서 유아와 초등은 연계되지만, 초등은 공식적으로 타자성을 지향하기 시작한다는 점에서 차별화된다. 초등학교에서 가르치고 배우는 국어교육은 ‘경험의 단계’로 규정 가능하다. 초등국어 활동은 아동 개인적 상황적 맥락에서 출발하여 국어 경험으로 변용되도록 하는데 초점을 두어야 한다.

중등국어교육에서는 국어 교과를 직접적인 탐구의 대상으로 삼아서 교과를 본격적으로 교과답게 습득하기 시작한다(Debess, 1980; Eisner, 2002). 한편으로 중등국어교육에서는 국어 교과에 대한 호감을 갖게 된 초등국어교육과 연계되며, 중등국어교육에서는 각 교과의 개념과 원리 탐구 방식을 국어교과답게 습득한다. 이런 맥락에서 이 시기의 교과교육은 ‘개념화 단계’로 규정할 수 있다.

초등국어교육은 유아언어교육과 중등국어교육 사이에 위치한다. 즉 초등국어교육은 유아언어교육이 출발점이면서 중등국어교육을 지향점으로 삼아서 접근된다. 유, 중등국어교육의 관점은 초등국어교육의 주요 배경이 되며, 초등국어교육 자체의 관점이 전경이 된다. 배경은 전경 이전에 올 수도 있고 이후에 올 수도 있으며 전경을 인식할 수 있도록 도와주지만, 전경 없는 배경은 의미가 없다. 형태심리학에서 말하는 전경과 배경으로 설명하면, 전경이 배경보다 두드러지며, 배경이 없다면 전경 인식은 불가능하다.

이상을 요약하면, 초등국어교육은 미분화에서 전문화로 가기 위한 중간 단계로서 통합적 관점에서 교과 입문을 하여 대략적 관념을 형성한 후에 교과에 대한 호감을 갖게 하는 매우 중요한 과정으로 이해될 수 있다. 초등국어교육의 본질은 아동의 경험화 단계를 전경으로 하고, 선경험화 단계, 개념화 단계를 배경으로 한다. 그러므로 초등국어교육의 성공을 위해서는 다음 단계로의 의미 있는 변화와 전환을 이끌 각 학교급별 국어교육에 충실성을 도모해야 할 것이다.

2. 초등국어교육의 정체성

초등교육은 기초교육이요, 보통교육으로 아동들이 삶을 살아가는데 필요한 기본적인 능력과 심성을 키우는 데 있다. 여기에는 다른 사람의 생각을 정확하게 이해하고 자신의 생각을 효과적으로 표현할 수 있는 능력이 전제된다. 이는 초등국어교육이 담당해야 할 부분이다. 곧 초등국어교육은 일상적인 삶을 살아가는 데 필요한 기본적인 언어 사용 능력을 키우는 역할을 담당해야 한다. 그중에서도 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기의 의사소통 능력이 중심이 된다. 의사소통 능력이 향상되기 위해서는 언어 사용영역과 문법, 문학 영역이 긴밀하게 관련되어 지도될 필요가 있다. 그러므로 초등예비교사는 초등화법교육, 초등읽기교육, 초등쓰기교육, 초등문법교육, 초등문학교육 능력을 모두 갖추어야 한다.

초등국어교육의 본질을 바탕으로 초등국어교육의 정체성을 살펴보고자 한다. 국어교육의 대상이 되는 아동에 초점을 두어 파악하였을 때 국어와 학습에 대한 입문기, 국어 교과에 대한 낭만기, 국어교과 모관념과 태도 형성기로 시기적 특성을 들 수 있다. 이를 하나씩 살펴보고자 한다.

첫째, 초등국어교육을 국어와 학습에 방점을 옮겨 가며 입문기로서의 특성을 살펴보면 다음과 같다. 먼저 초등국어교육은 국어 '학습'의 입문 시기이다. 초등국어교육은 그 자체가 하나의 목적으로 제도교육에 참여할 뿐, 중등국어교육에 대한 준비나 수단이 아닌 것이다. 초등국어교육에 발을 들여놓은 학습자는 이제 체계적인 형태의 국어학습 활동에 입문을 하는 단계에 있

다.

다음으로 초등국어교육은 ‘국어’학습의 입문기이기도 하다. 초등국어교육은 기본교육, 보통교육이 이루어지는 초등교육의 일환으로 이루어지는 교육이다. 이는 곧 기초문식성을 다지는 시기로 이해된다. 기초문식성 신장이란 말하고, 듣고, 읽고, 쓰는 능력을 기르는 것이며, 이러한 과정을 통해 언어를 효과적으로 다룰 수 있는 방법을 배우는 것이다.

둘째, 초등국어교육은 국어 교과를 낭만적으로 만나는 시기이다. Egan(1979)은 초등학교에서는 교과에 대한 낭만, 중등학교에서는 교과의 정밀화 일반화 단계로 명명하고, 초등에서는 국어 교과를 낭만적으로 만나도록, 중등에서는 국어 교과를 국어 교과답게 만나도록 해야 한다고 하였다⁴⁾. 초등교사는 아동들이 국어 교과라는 공식 세계와 좋은 첫인상을 갖도록 보살피주어야 하고, 타 교과의 방식을 허용함으로써 국어의 관념이 풍부해질 수 있도록 도와주어야 한다. 궁극적으로 아동이 국어 교과에 관심을 갖도록 하는 것, 그래서 그것을 열망하도록 만드는 것, 개인적으로는 국어 교과를 아동 자신의 미래 삶의 영역으로 꿈꾸도록 하는 것 등을 지향한다.

셋째, 초등국어교육은 국어 교과에 대한 모관념과 태도를 형성하는 시기이다. Debess(1980)의 용어를 빌자면, 초등국어교육은 국어 교과에 대한 모관념(key-notion)을 형성하는데 주력하고, 중등국어교육은 국어 교과에 대한 모개념을 습득(key concept)하는데 주력해야 한다. 초등교육과정을 구성하는 모관념들이 각 교과를 원천으로 이끌어지지만, 모관념의 습득에는 모든 교과가 공동으로 작용한다(성옥련 역, 1994). 즉 시간과 공간은 사회과의 모관념이지만, 사회 교과적으로만 접근했을 때 사회적인 이미지, 상상, 감각으로 고정되거나 협소해질 수 있다. 그래서 역사적 시간과 공간, 자연적 시간과 공간, 언어의 시간과 공간, 예술적인 시간과 공간 이미지와 감각이 함께 작용할 때, 시간과 공간은 그 의미와 관념이 풍부해진다.

아울러 초등국어교육에서는 국어에 대한 태도를 형성하는 중요한 시기이기도 하다. 초등국어교육에서는 바른말 고운말을 사용하는 태도, 우리말의 소중함을 알고 아끼는 태도를 갖도록 한다. 이렇게 국어에 대한 정의적 측면을 강조함으로써 자신 있게 듣고 말하고, 읽고 쓰는 즐거움을 느끼며, 일상 속에서 문학을 향유함으로써 평생 독자로 나아갈 수 있는 기틀을 마련할 수 있게 된다.

초등국어교육은 아동들에게 국어교과에 대한 입문기, 낭만기, 형성기를 충족시켜 줄 수 있는 독자적인 학문이다. 초등국어교육학은 초등학교에서 다루는 여러 교과 중에 하나이자 초등국

4) 낭만의 단계는 풍부한 상상력과 자유의 특성을 함유한 실세계의 구체적이고 사실적인 것, 일상에서 경험하듯이 구체적이고 생생하며 살아있는 것들이 아동들을 매혹한다는 점에서 이 단계를 ‘낭만적’으로 인식해야 한다. (중략) 낭만은 아동의 배움에 대한 열정과 흥분을 대변하며, 세계를 생동감있게 하고, 세상을 보다 매력적이고 의미있게 만드는 그들만의 능력을 만들어준다(Egan, 1979).

어교육 현상을 탐구하는 학문이다. 기존의 순수언어학, 국문학, 수사학, 교육학, 심리학, 문예학은 초등국어교육학과 다르다. 이 학문은 교육과 상관없이 독자적으로 존재할 수 있다. 예를 들어, 독서론이 독서 현상을 연구하는 것이라면, 독서교육은 학생들의 독서 교육 현상을 연구하는 것이므로 학문의 대상이 서로 다르다. 그리고 학문의 구성요소에서도 독서론은 인지(독자), 텍스트 맥락인 반면에, 초등독서교육은 초등학생, 초등교사, 초등읽기 교육내용이다.

초등학생의 일상생활에 필요한 기초적인 언어 사용 능력 향상을 위해 초등예비교사는 초등국어교육의 입문기, 낭만기, 형성기의 특성을 학생들이 충분히 경험할 수 있게 해 주어야 한다. 그러기 위해 초등화법교육, 초등읽기교육, 초등쓰기교육, 초등문법교육, 초등문학교육 능력을 모두 갖추어야 한다. 초등교원 양성대학 교과과정에서는 국어국문학과나 사범대학의 교육과정을 그대로 가져와서는 안 될 일이다. 이들 내용이 관련이 없는 것은 아니지만 그렇다고 해서 같은 것이 아니다. 따라서 초등교사에게 필요한 핵심 교육 내용을 선정하여 지도해야 한다.

초등교사는 초등국어교육의 대상이 되는 아동에게 훌륭한 모델이 되어야 한다. 그러기 위한 초등교사의 전문성은 1차적으로는 초등국어교육 능력이 선결되어야 하고, 국어 사용 모델로서의 국어 소양은 2차적인 자질이다. 즉 교사의 문법교육 능력이 교사 개인의 문법 능력 자질보다 더 중요하다. 이러한 관점에서 초등교원 양성대학의 국어 교과과정을 초등국어교육 능력과 국어 소양 능력으로 나누어 살펴보고자 한다.

Ⅲ. 초등교원 양성대학 국어 교과과정의 비판적 검토

초등교원 양성대학의 교과과정은 초등국어교육의 본질과 정체성을 분명히 인식하고 경험하는 예비 교사 양성에 중점을 두어야 할 것이다. 이는 초등국어교육 능력이 된다. 또한 기초적 국어사용 모델로서의 교사가 되기 위해 교사 개인의 국어적 소양 능력도 중요하다. 따라서 초등교원 양성대학의 국어 교과과정이 초등국어교육의 본질과 정체성에 부합하는지와 개인적 국어 소양에 기여하는지에 초점을 두어 그 정합성을 검토하는 과정이 필요하다. 이러한 관점을 갖고 각 교육대학의 국어 관련 개설 과정을 비판적으로 바라보고 바람직한 대안 제시의 기초를 마련하고자 한다.⁵⁾

5) 초등교원 양성대학의 교과과정은 대개 교양과정과 전공과정으로 나뉘며, 전공과정은 교육학, 교과교육, 심화 과정으로 나뉜다. 여기에서는 교육대학, 제주대 교육대학 국어교육과, 한국교원대학교 초등교육과의 국어 교과과정 개설 현황을 중심으로 교양과정, 전공과정, 심화 과정의 순으로 정합성을 살펴보고자 한다.

1. 교양과정

초등교원 양성대학 교양 과정은 학교마다 편차가 존재하는데 약 35~44학점에 해당하며 교양과정에서 국어와 관련된 교과목은 4~8학점 정도이다. 강좌 수로 보면 2-3강좌에 불과하다. 교양과정 전체 학점에서 차지하는 비중으로 따져보면 적게는 10%에서 많게는 20%를 차지하는데 평균 15%를 넘지 않는다.

교양 과정에서는 각 학교별로 설정한 영역의 명칭은 다르지만 보통 인문학 또는 어문학 영역으로 구분하고 개설하는 경우가 많다. 각 학교의 교양과정 중 국어와 관련된 개설 교과목명은 다음과 같다.

<표 1> 국어 관련 교양과정 개설 교과목

학교명	교과목명	학점	이수 학년
경인교대	언어와 기호의 세계, 문학과 인간 탐구	2	1
	다매체시대의 언어와 삶, 문학 읽기와 영화 읽기 중 택 1	2	1
공주교대	국어 이해	2	1
	국어 표현	2	1
	아동문학, 화법, 정서법 중 택 2	4	3
광주교대	작문과 화법	3	1
	문학의 이해, 아동문학, 옛이야기의 세계, 문학과 언어 중 택 1	2	1
대구교대	독서와 작문	3	1
	문학의 이해, 화법의 이해, 국어생활의 규범, 아동문학의 이해, 다문화와 한국어 중 택 1	3	1
부산교대	사고와 표현	2	1
	맞춤법과 표준어, 교사화법론, 독서지도, 다문화와 한국어 교육 중 택 1	2	1
서울교대	언어와 문화	2	1
	실용작문	2	1
	화법, 국어정서법, 문학의 이해 중 택 1	2	1
	문학창작	2	2
전주교대	대학국어	3	1
	논리와 논술, 언어생활과 화법, 아동문학의 이해 중 택 1	2	1
	문학의 이해, 고전이해와 한문, 국어맞춤법과 표준어 중 택 1	2	2
진주교대	언어와 문학, 글쓰기의 이론과 실제 중 택 1	2	1
	정서법, 영상문학, 화법, 한문, 논술 중 택 1	2	1
청주교대	국어와 문화	2	1

	문학과 대중매체, 바른말 바른글, 한자문화산책, 언어의 이해 중 택 2	4	2
춘천교대	우리말과 표현	3	1
	어린이문학의 이해, 교육연극의 이해, 언어의 이해, 문학의 이해, 북한 말글의 이해 중 택1	2	2
제주대 교육대학	글쓰기, 고전읽기 중 택 1	2	1
	언어와 생활, 아동문학의 이해 중 택 1	2	1
한국교원대 초등교육과	사고와 표현, 독서워크숍, 대중매체와 고전, 현대문학의 이해, 한국인의 언어문화, 언어와 문학, 예비교사를 위한 우리말 바로 쓰기, 아동문학과 교육, 대중문학의 이해, 교사의 생활화법, 교직원자 중 선택	6개 계열 역중 3개 계열 이상 의 영역에 서 21학점 자유 선택	1~4

<표 1>에서 보듯이, 초등교원 양성대학 교양 학점 수와 강좌 수가 매우 적은 편이다. 국어 교과가 초등학교 11개 교과목 중 주당 시수(6-7시간)가 가장 많고, 국어 교과의 범교과성, 교사 자신의 국어 사용 능력의 신장이 바로 국어 교양 과목을 통해 이루어질 수 있고, 초등교사는 모두 국어사용의 모범이 되어야 한다는 점을 고려할 때, 교양 강좌에 국어 관련 강좌수와 학점을 확대할 필요가 있다.

국어 과목은 대학의 교양 과정에서 핵심적으로 편성, 운영되어야 한다(천경록, 2004). 그 이유는 대학의 국어 교양 강좌가 삶과 학문의 다양한 영역에서 비판적 문식성을 길러주고, 의사소통이 중심이 되는 교사 직무 수행 능력을 향상시키고, 문학 감상을 통한 인성을 함양하게 해 준다는 점에서 교양 과정의 핵심이기 때문이다.

초등교원 양성대학 국어 교양은 모든 예비초등교사의 교양 측면에서 고려되어야 한다. 각 학교별 교양과정 국어 관련 개설 강좌명을 살펴보면, 크게 언어와 문화 관련 교과목(언어와 문화, 언어와 생활, 국어와 문화, 한국인의 언어문화 등), 작문 관련 교과목(작문, 독서와 작문, 실용작문, 글쓰기의 이론과 실제, 논술 등), 문학 관련 교과목(문학과 인간 탐구, 문학의 이해, 아동문학의 이해, 현대문학의 이해 등), 화법 관련 교과목(화법, 화법의 이해, 교사화법론 등), 정서법 관련 교과목(정서법, 국어생활의 규범, 맞춤법과 표준어, 바른말 바른글 등)으로 나눌 수 있다.

이 중 작문 관련 교과목은 비교적 필수 영역에 많이 개설되어 있고, 나머지 교과목은 선택 과목에 골고루 개설되어 있다. 그런데 광주교대의 경우, 선택 과목에 모두 문학과 관련된 교과목만 개설되어 있어 영역 간 균형 있는 교과목 개설이 필요하다.

문학 관련 교과목은 아동문학, 교육연극과 같이 다른 교과목에 비해 초등교원 양성대학의

특성을 잘 드러내고 있다. 특히 아동문학 강좌는 7개 대학교에서 개설하였다는 점에서 초등국어교육의 특성을 잘 반영하고 있다. 그런데 아동문학 강좌는 교양 강좌에, 아동문학 교육 강좌는 국어 심화 강좌에 나누어 개설한 점이 주목할 점이다. 아동문학은 모든 초등교사의 교양을 기르는데 초점을 둔다는 점에서 교양 강좌에, 아동문학교육은 초등교사의 국어지도 능력을 기르는데 초점을 둔다는 점에서 심화 강좌로 구분한 점은 타당한 점이 있다.

또한 다매체시대의 언어와 삶, 다문화와 한국어 교육, 북한 말글의 이해, 한문, 논술 등 최근 국어 현상에 대한 사회적 요구를 반영한 교과목이 개설된 점은 주목할 만하다. 그런데 교양 강좌명에 '~지도'나 '교육'이 붙어있는 경우는 이 강좌가 교양 강좌인지 전공 강좌인지를 구분할 필요가 있다. 부산교대에 개설된 '독서 지도', '다문화와 한국어교육'은 교양보다는 전공이나 심화 강좌에 포함되는 것이 타당할 것이다.

2. 전공과정

초등교사는 11개 과목 모두를 지도해야 한다. 따라서 국어 교과를 비롯하여 11개 전공 강좌를 필수로 모두 이수해야 한다. 이런 특징으로 초등국어교육 전공 강좌는 초등교원 양성대학 초등예비교사 전원이 필수로 수강하는 강좌이다. 그리고 학기당으로 보면 전공 강좌 수가 가장 많이 개설되는 강좌가 바로 전공 강좌이다. 대학의 국어 전공과정 개설 교과목은 다음과 같다.

<표 2> 교육대학교 전공과정 국어과 관련 개설 교과목

학교명	영역	구분	교과목명	학점	이수 학년
경인교대	교과교육	필수	국어과교육I	2	2
			국어과교육II	3	3
공주교대	교과교육	필수	초등국어과교육론	3	3
			초등국어과 교재연구 및 지도법	3	3
광주교대	교과교육	필수	국어과교육I	3	3
			국어과교육II	3	3
		선택	낭독과 구연활동	2	2
대구교대	기본	필수	초등국어교육론	2	3
	교과교육	필수	국어교과교재연구 및 지도법	2	3
부산교대	교과교육	필수	초등국어교수법	2	3

			초등국어교재연구	2	3
서울교대	교과교육	필수	초등국어교육의 이해	2	2
			초등국어교육의 실제 및 한자경필·판서지도	3	3
전주교대	교과교육	필수	국어교과교육론	2	2
			국어교과 교재연구 및 지도법	3	3
진주교대	교과교육과 특별/재량활동	필수	초등국어과 교육과정	2	2
			쓰기·문학교육	2	2
			말하기·듣기 교육	2	3
			읽기·문법 교육	2	3
청주교대	교과교육과 특별활동	필수	국어과교육론	2	2
			국어과교수학습 방법론	3	3
춘천교대	교과교육학	이론	초등국어교육 I	2	2
		실제	초등국어교육 II	3	3
제주대 교육대학	교과교육학	교과교육 I	초등국어과교육 I	3	2
		교과교육 II	초등국어과교육 II	3	2
한국교원대 초등교육과	교과교육 및 교과내용	기본	초등국어교육론	2	2
		교과교육 및 실기	초등국어교육방법론	3	3

<표 2>에서 보듯이, 모든 대학에서는 초등국어교육, 초등국어교육방법론을 필수로 이수하도록 하고 있다. 대학의 전공 과정은 일반적으로 국어과교육 I, 국어과교육 II로 나누어 4~8학점을 이수하도록 개설되어 있으며, 광주교대의 경우에는 교과교육, 선택과목 2학점을 더 두어 3개 강좌 8학점을, 진주교대의 경우 4개 강좌 총 8학점을 이수하도록 되어 있다.

초등국어교육의 본질과 정체성에 비추어 대학 전공 강좌를 검토한 결과를 서술하면 다음과 같다.

첫째, 초등교원 양성대학 전공 강좌명이 ‘초등국어교육’이 아니라 아직도 ‘국어교육’으로 되어 있는 곳이 있다. 강좌명은 강좌 내용을 안내하고 알려주는 측면에서 초등국어교육의 특성에 맞는 강좌명을 명명해야 할 필요가 있다.

초등국어교육에서는 국어교과의 모관념 형성을 목표로 하고, 중등국어교육에서는 국어교과의 모개념 습득을 목표로 한다는 점에서 초등국어교육과 중등국어교육의 교육 내용과 교수 방법의 차이가 크다. 학교교육과정의 성공을 위해서는 무엇보다 필수적인 조건이 각 학교급별 국어교육에 각각의 자기 단계에 알맞지 않거나 반대되는 방식으로의 접근을 조심해야 한다. 이럴 경우, 현 단계의 충실성 부족으로 다음 단계 학습에 실패하게 된다. 초등국어교육도 마찬가지이다.

간혹 초등국어교육론과 사범대 중등국어교육론이 다르지 않다고 주장하는 학자도 있다. 그렇다면 교육대학교 국어심화 과정 이수자에게 중등국어교사 자격증을 부여하여야 할 것이다. 그러나 교육대학교에서 교육받은 초등교사가 중등국어교육을 하는 것이 불가능하듯, 사범대학에서 교육받은 중등국어교사가 초등국어교육을 하는 것은 불가능하다. 단지 교사의 자격증 때문이 아니라 실제 수업의 질에 문제가 생기기 때문이다. 초등과 중등 교사가 가지고 있는 전문성이 다르기 때문이다.

초등교사와 중등교사의 전문성이 서로 다르므로 초등교원 양성대학의 전공 강좌에서는 ‘초등국어교육’을 개설해야 할 것이다. 그 전문성의 차이가 바로 교수법(PCK)⁶⁾의 차이이다. 내용교수법은 국어 교과의 수업 전문성을 가장 잘 설명해주는 지식으로 교육내용과 방법이 결합된 것으로 학습자에게 적합하도록 내용을 표현하고 학습자의 오개념을 이해하는 것 등을 포함한다. ‘초등국어교육’을 강좌명으로 나타내고 있는 대학은 공주교대, 대구교대, 부산교대, 서울교대, 진주교대, 춘천교대, 제주대, 한국교원대이다. 대구교대의 경우에는 초등국어교육론에는 ‘초등’이 있고, 국어교과 교재연구 및 지도법에는 ‘초등’이 없다. 내용교수법(PCK) 측면에서 보면 국어교과 교재 연구 및 지도법 강좌에 내용교수법이 더 필요하므로 ‘초등’을 붙여야 할 것이다.

둘째, 강의 목적과 내용을 분명히 한다는 점에서 강좌명에 ‘I, II’ 명칭은 삭제되어야 한다. 대부분의 대학에서 전공 강의 목적을 보다 명확히 하기 위해 강좌명을 차별화하고 있지만 어떤 대학에서는 ‘국어과 교육 I, 국어과 교육 II’, 혹은 ‘초등국어과 교육 I, 초등국어과교육 II’로 되어있는 곳도 있다. 이 경우에 강좌 구분에서 이론, 실제 혹은 교과교육 I, 교과교육 II로 구분한 곳도 있지만 어떤 경우에는 이런 구분조차 없어서 강의 특성을 구분하기 어려운 곳도 있다.

셋째, 초등교원 양성대학 전공 시간표⁷⁾를 보면 전공 강의의 순서가 뒤바뀌는 경우가 있다.

6) PCK는 국내 연구자에 따라 교수법적 내용지식(손민호, 2004), 교수내용지식(박애원, 원정애, 백성혜, 2007), 내용교수법(곽영순, 2007, 최민영, 2012) 등으로 지칭된다. 본 연구에서는 교수 실행을 목적으로 교육 내용과 방법이 유기적으로 결합되었다는 의미로 내용교수법이라 한다.

7) 대구교육대학교의 경우, 2012년 3학년 1학기에 ‘초등국어교육론’과 ‘국어교과교재연구 및 지도법’을 동시에 개설하고 있다. 총 17개 분반 중 총 9개 반에(윤리, 국어A, 국어B, 과학A, 과학B, 체육, 수학A, 수학B, 사회교육) 초등국어교육론 강좌를, 총 8개반에(교육학A, 교육학B, 음악, 미술, 영어A, 영어B, 실과,

초등국어교육 전공 강의의 특성상 ‘초등국어교육론’을 먼저 수강하고 ‘초등국어교육방법론’을 수강하는 것이 바람직하다. 일반적으로 초등국어교육론 강좌는 초등국어교육과정과 교육 내용을 수강하고, 초등국어교육방법론 강좌에서 구체적인 교수학습 방법에 대해 학습한다. 초등국어교육을 이해하기 위해서는 먼저 초등국어교육론을 수강하고나서, 초등국어교육방법론을 수강해야 체계적으로 이해할 수 있다. 만약 예비초등교사가 반대로 수강하게 되면 초등국어교육 내용에 대한 학습 없이 초등국어교육방법을 학습함으로써 체계적인 이해가 이루어지지 않는다. 초등예비교사 입장에서 보면 교과마다 학습 순서가 서로 달라 초등수업 전문성에 문제가 생기게 된다.

넷째, 대학 전공 과정의 강좌 수는 평균 2개이며, 광주교대의 경우는 3개, 진주교대의 경우는 4개를 운영하고 있다. 대학 전공 강좌는 대학의 모든 학생들이 수강한다는 점에서 국어심화 학생만 수강하는 심화 과정과는 많은 차이점이 있다. 한 학기에 전공 강좌는 동일 강좌로 한 학기에 6개(한국교원대학교 초등교육과), 17개 분반(대구교육대학교) 등 다양하다.

광주교대의 경우, ‘낭독과 구연활동’을 전공 선택으로 추가하여 운영하고 있다. 그런데 강좌 수를 늘일 때에는 초등국어 전공 강좌에 합당한지를 숙고해야 할 것이다. 오히려 초등국어교육은 타교과 학습의 기초가 되는 기초문식성 신장에 기여하므로 다른 교과의 전공 학점과 강좌 수보다 확대할 필요가 있다. ‘입문기 문자지도’ 등의 강좌를 개설한다면 대학의 모든 예비초등교사가 수강하게 되므로 초등현장에서 기초문식성을 튼튼히 하고 초등학생의 국어 능력 향상은 물론 학교 교육에 기여하게 될 것이다.

다섯째, 초등교원 양성대학 전공 강의는 학기당 강좌 개설 분반 수가 가장 많다. 그리고 대학의 모든 학생이 수강하는 전공강좌이며 강의 분반 수가 매우 많으므로 전공 강의 표준화가 시급하다. 초등국어교육 전공 강의는 초등학교 국어 수업에 대한 내용교수법을 학습하는 강좌이므로 교수진의 자질이 매우 중요하다. 초등교원 양성대학 국어 전공 강의는 초등교사 경력을 가진 교사나 초등국어 교과서 개발 경험이 있는 전문가, 초등국어교육 전공자가 강의를 개설하도록 해야 한다. 대학에서는 매 학기 대학에 여러 개의 분반(한국교원대학교 6개 분반, 대구교대 17개 분반)에서 전공 강의를 해야 하므로, 초등국어교육 전공 강의에 필요한 교수를 우선적으로 확보하는 것이 타당하다. 초등교원 양성대학 강의를 과행적으로 운영되는 이유가 바로 여기에 있다.

해당학과 교수의 전공이 주로 국어국문학이나 중등국어교육인데 이들이 정작 많이 하는 강의는 분반이 많은 전공 강의를 주로 하게 되고, 이로 인해 초등예비교사들은 정작 초등국어교육 전공 강의를 제대로 학습하지 못하는 상황이 발생할 수 있다. 이는 심각한 문제이다. 이는

컴퓨터교육과)에 국어교과교재연구 및 지도법을 개설하였다.(대구교대 홈페이지-학사안내)

해당학과 교수 채용 시에 한 학기에 1-2개 분반밖에 개설되지 않는 심화 과정 전공자 중심으로 채용하는 구색맞추기 관행과 무관하지 않다. 이러다보니 많은 분반으로 교수자가 필요한 전공 강의는 국어국문학 전공이나 사범대 국어교육 전공자가 강의하거나 그렇지 않을 때에는 시간 강사로 대체하고 있는 실정이다. 초등교원 양성대학 전공 강의에 대한 일시적인 미봉책이 아니라 근본적인 대책이 요구된다.

3. 심화과정

초등교원 양성대학 심화과정은 일반 대학의 부전공이나 전공과는 조금 다른 성격을 가지고 있다. 대학의 심화과정의 성격은 다음과 같이 세 가지로 정리해 볼 수 있다. 첫째, 국어 심화과정은 초등 1학년~6학년의 국어과 교육과정 내용을 숙지하고 국어 교육을 충실히 수행할 수 있는 수준의 교사 양성을 위한 과정이다. 둘째, 국어 심화과정은 초등학교 현장에서 국어전담 교사로서의 기능과 역할을 수행할 수 있는 교사양성을 위한 과정이다. 셋째, 국어 심화과정은 초등현장에서 필요한 국어 관련 특별활동을 조직하고 운영할 수 있는 교사를 양성하는 과정이다. 초등 심화과정은 초등 전공과정의 연장선상으로 보아야 한다.

초등교원 양성대학의 국어 심화 과정은 초등학교 국어 수업의 전문성 신장을 지향한다. 자칫 초등교원 양성대학의 심화 과정을 중등 국어 수업을 잘하기 위한 것으로 착각하는 경우도 있다. 각 대학의 심화 과정을 살펴보면 다음과 같다.

학교명	구분	교과목명	학점	이수학년
경인교대	필수	국어표현교육론	3	2
		국어사용의 원리	3	3
		문학 창작과 비평	3	3
		국어이해 교육론	3	4
		문학교육론	3	4
	선택	국어의 뜻과 소리, 국어의 형식과 규칙 중 택 1	3	2
시문학론, 산문문학론 중 택 1		3	4	
공주교대	필수	문법론	3	2
		문예비평론	3	2
		작문교육론	3	4
		독서교육론	3	4
		화법교육론	3	4
	선택	한국문학사, 서사문학교육론 중 택 1	3	3

		문법교육론, 시교육론 중 택 1	3	4
광주교대	필수	국어학개론	3	2
		작문교육론	2	3
		국문학개론	3	3
		문법교육론	2	4
		고전문학강독	2	4
		아동문학교육론	2	2
		화법교육론	2	2
		현대문학강독	3	3
		독서교육론	2	3
대구교대	필수	언어이론과 국어과교육	2	3
		서사문학교육론	3	3
		문학이론과 문학교육	3	4
		이해교육론	2	4
		표현교육론	2	4
		고전문학 교육론	3	4
	선택	현대시교육론, 매체언어교육론 중 택 1	2	3
		국어과 평가연습, 국어과 교육연습 중 택 1	2	4
		국어문법교육론, 아동언어발달의 이해 중 택 1	2	4
부산교대	필수	아동서사문학론	3	2
		매체언어교육	2	2
		국어학개론	3	2
		국어음운론	3	3
		시론	3	3
		국어과교육실습	2	4
		국어문법론	3	4
		한국회곡론	3	4
서울교대	필수	언어교육론	2	2
		국문학사	2	3
		문학교육론	2	3
		어휘교육론	2	4
	선택	표기법지도론, 시조교육론, 초등국어과교수학습론 중 택 1	2	2
		음운교육론, 아동문학론, 초등국어과평가론 중 택 1	2	3
		국어지식교육론, 고전문학강독, 작문교육론 중 택 1	2	3
		언어교육강독, 교육연극론, 화법교육론 중 택 1	2	4
	자유 선택	독서교육론	2	4
		한자교육론	2	4
전주교대	필수	국문학개론	3	2
		국어학개론	3	3
		국어문법교육론	3	3
		문예창작교육론	3	4
	선택	언어교육세미나, 문학교육세미나 중 택 1	3	4

		서사문학과 독서교육, 국어과평가론, 고전문학교육, 아동문학교육 중 택 2	6	4
제주교대	필수	문법교육론	3	2
		문학교육론	3	2
		말하기·듣기교육론	2	3
		읽기교육론	2	3
		쓰기교육론	3	3
		구비문학교육론	2	4
		제주어특강	3	4
진주교대	필수	문학교육론	3	3
		음운교육론	3	3
		문법교육론	3	4
		아동문학교육론	3	4
	선택	어휘교육론, 국어사, 문예창작론, 국문학사 중 택 1	3	2
		작가작품론, 교육연구론, 고전산문교육론, 의미교육론 중 택 1	3	4
		구비문학교육론, 중세국어론, 표준어와 방언론, 국어교육특강론 중 택 1	3	4
청주교대	필수	한국문학개론	3	3
		문법교육론	3	3
		담화 연구	3	4
		아동문학연구	3	4
	선택	문학교육연구, 한국문학작품론 택 1	3	4
		국어교육현장 연구, 독서작문교육론 택 1	3	4
춘천교대	필수	국어 지식 교육론	3	2
		읽기교육론	3	3
		말하기·듣기교육론	3	3
		쓰기교육론	3	4
		문학교육론	3	4
	선택	한국어의 어휘와 문장, 한국어의 의미 중 택 1	3	4
		한국문학사, 현대문학의 특질 중 택 1	3	4
한국교원대	필수	한국전래동요·동화의 이해	3	3
		표준발음·정서법 이해	3	3
		아동문학교육이론	3	4
	선택	읽기 교육 이론 및 실제, 한국어의 이론 중 택 1	3	3
		화법교육의 이론 및 실제, 한국 현대 문학의 이해 중 택 1	3	3
		쓰기교육이론 및 실제, 아동언어 발달론 중 택 1	3	4
		국어과 중심 통합 교육론, 초등학교 한문 교육론 중 택 1	3	4

〈표 3〉 국어과 심화과정 개설 교과목

〈표 3〉에서 보듯이, 심화과정 학점 편성을 살펴보면 최소 18학점(제주교대, 청주교대)부터

최대 22학점(부산교대)까지 있으며, 20학점(서울교대)인 한 곳을 제외하고는 일반적으로 21학점으로 편성되어 있다. 강좌별로 2~3학점으로 편성되며, 2학년에서 4학년에 걸쳐 이수하도록 되어 있다. 교과목 구분은 필수와 선택 과정으로 구성되어 있으며, 추가로 자유 선택 과정(서울교대)이 있는 곳과 필수 과정으로만 구성된 곳(부산교대)도 있다.

대학별 심화과정 개설 강좌의 특징을 제시하면 다음과 같다.

<표 4> 대학별 심화과정의 특징

대학	비율 ⁸⁾	특징
경인교대	3:4	· 문법교육론이 없음. · 이해교육론, 표현교육론, 국어의 뜻과 소리 등 강좌명이 불명확함
공주교대	4:3	· 정작 문학교육론은 없고, 서사문학교육론, 시교육론이 있음.
광주교대	5:4	· 고전문학강독, 현대문학강독은 국어국문과 강좌명임
대구교대	9:0	· 이해교육론, 표현교육론 강좌명 불명확함 · 전체 교과교육이나 6개 필수 강좌 중 3개 강좌가 모두 문학교육임(서사문학교육론, 고전문학교육론, 문학교육)
부산교대	2:6	· 초등국어교육과정 5대 영역 교육강좌가 하나도 없음 · 국어과 교육실습이 국어심화 강좌로 되어 있음 · 국어음운론, 시론, 희곡론 등 국어국문과 강좌가 대부분임
서울교대	8:1	· 국어국문과 강좌에 '~교육'만 붙임(어휘교육론 표기법지도론, 음운교육론, 시조교육론 등) · 언어교육론과 국어지식교육론 중복됨 · 이전 국어교육과정 영역 명칭인 '국어지식교육론'이 그대로 있음
전주교대	4:2	· 초등국어교육과정 5대 영역 교육강좌 중 화법교육, 작문교육이 없음
제주교대	6:1	· 초등국어교육과정 5대 영역 교육강좌가 모두 제시됨
진주교대	4:3	· 전공 강좌에서 5대 영역을 모두 이수하였는데, 심화 강좌에 문학교육론, 문법교육론을 동일하게 두어 강좌가 중복됨 · 국어국문과 강좌에 '~교육'만 붙임(음운교육론, 어휘 교육론, 고전산문교육론, 의미교육론)
청주교대	3:3	· 초등국어교육과정 5대 영역 중 화법교육 강좌 없음(독서교육과 작문교육을 묶어 독서작문교육론으로 개설함) · 학부 강좌명에 담화 연구, 아동문학 연구, 국어교육 현장 연구 등 '~연구'가 많음.
춘천교대	5:2	· 초등국어교육과정 5대 영역 교육강좌가 모두 제시됨 · 이전 국어교육과정 영역명칭인 '국어지식교육론'이 그대로 있음
한국교원대	4:3	· 초등국어교육과정 5대 영역 중 화법교육, 읽기교육, 작문교육은 선택에 있음 · 초등국어교육과정 5대 영역 중 문법교육, 문학교육 강좌가 없음

초등국어교육의 본질과 정체성에 비추어 국어 심화 강좌를 검토한 결과를 서술하면 다음과 같다.

첫째, 국어 심화과정의 성격을 인문대학 국어국문과로 잘못 생각하는 경우가 많다. 강좌명은 가르칠 내용을 명시적으로 드러낸 것이므로, 교과목명을 분석해 보면 ‘교육’과 직접 관련이 없는 인문대학 국어국문과와 동일한 강좌명인 국어학개론, 국문학개론, 고전문학강독, 현대문학강독, 국문학사, 시론, 한국희곡론 등을 그대로 사용하는 경우를 쉽게 찾아 볼 수 있다. 가령, 국어국문과의 문법 강좌는 언어 그 자체를 탐구의 대상으로 삼는 학문이고, 국어교육과의 문법교육은 문법교육 현상을 연구하는 학문이므로 서로 다르다.

또한 국어국문과 강좌에 ‘~교육’만 인위적으로 붙여 작명한 경우도 많음(음운교육론, 어휘교육론, 고전산문교육론, 의미교육론 등). 초등교사 양성대학에서는 국어국문과의 하위 분야의 교육론까지 학습하는 것은 큰 의미가 없다. 가령, 초등예비교사가 소설론, 시론, 고전시가론(항가, 고려가요 등)을 수강한 것은 개인의 교양과 소양을 높이는 것이지 초등국어 교육 능력을 향상시키는 데 직접적으로 기여하지는 않는다. 이는 소설교육론, 시교육론, 고전시가교육론을 학습해도 마찬가지이다. 초등학교 국어수업에서는 소설, 고전시가, 고전산문 등을 교육내용을 지도하지 않기 때문이다. 이보다는 초등학교 국어교육 내용인 아동문학, 아동언어발달의 이해, 구비문학 강좌를 개설하는 것이 바람직하다.

둘째, 국어 심화과정의 성격을 사범대학 국어교육과로 잘못 이해하는 경우가 많다. 국어교육의 5대 영역 강좌명은 작문교육론, 화법교육론, 읽기교육론, 듣기·말하기 교육론, 문법교육론, 문학교육론 등과 같이 ‘○○교육론’이 일반적이다. 강좌명에 ‘초등’이 없다보니 교수자에 따라 중등화법교육론, 중등문법교육론, 중등문학교육론을 하는 경우도 있다. 이런 문제점을 해결하기 위해 심화 강좌명을 ‘초등화법교육론, 초등문법교육론’, ‘초등문학교육론’으로 명명할 필요가 있다. 이렇게 함으로써 심화 과정이 초등학교 국어 교육과정을 보다 효율적으로 운영하도록 한다는 점을 명심할 필요가 있다.

유·초·중·고등교육과정의 관점을 제대로 적용하지 못할 때 혹은 어느 한 관점으로 다른 관점을 포괄하려 할 때 지나친 인식의 환원을 행하게 되며, 각각의 관점으로 보지 않고, 서로를 거꾸로 인식할 때도 각각의 교육과정은 왜곡된다. 초등국어교육의 시각으로 초등국어교육을 이해할 때 초등국어교육의 본질이 훼손된다. 예컨대, 초등학생에게 중등국어교육 관점으로 지도하면 교과와 관련된 소질과 가능성을 지닌 학습자조차도 그 교과로부터 멀어지게 되는 불

8) 심화과정의 핵심인 초등국어교육과정 5대 영역 교육 강좌 개설과 교사 개인의 국어능력 신장 강좌의 비율을 제시하였다. 하지만 실제 심화과정 운영보다는 대학 홈페이지에 공개된 교과목명을 중심으로 분석하였으므로 초등교원 양성대학별로 특히 선택 과목의 실제 운영은 차이가 날 것이며, 이러한 차이에 따라 비율에도 차이가 있을 수 있음을 밝힌다.

상사가 생겨날 수 있다. 따라서 중등국어교육의 시각으로 초등국어교육을 이해할 때도 문제가 되므로 ‘초등○○교육론’이 되어야 한다.

셋째, 국어 심화 강좌에는 초등 현장에서 초등국어교육을 잘 수행할 수 있도록 하는 강좌를 개설해야 한다. 그런데 초등국어 교육과정과 연계가 적은 과목이 대부분이다. 국어지도 능력 신장 강좌 대 교사의 국어능력 신장 강좌 비율을 살펴보면 교사의 국어지도 능력 신장 강좌 비율이 높은 곳은 대구교대, 춘천교대, 제주교대, 서울교대, 광주교대 등이고, 이에 비해 교사의 자신의 국어능력 신장 강좌 비율이 높은 곳은 부산교대, 경인교대 등이다. 특히 부산교대는 초등국어 교육과정 영역 강좌가 하나도 없고 국어국문과 강좌가 대부분이다. 초등교사 양성 교과 과정이 아니라 국어국문과 교과과정이라 해도 될 정도이다. 한편 교사의 국어지도 능력 신장 강좌 비율이 높은 대학 중에서는 예컨대, 문학교육 등 특정 영역교육 강좌 비율이 지나치게 높은 곳도 있다.

넷째, 초등국어교육에서는 의사소통 능력이 중심이 된다. 기본적으로 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기 교육 능력을 함양하는 강좌의 비중이 높아져야 이 원칙을 지킬 수 있다. 따라서 언어사용능력을 신장할 언어사용영역별 교육론과 방법론을 비중 있게 개설하고, 문법 교육과 문학 교육 강좌를 개설하는 것이 타당하다. 초등국어교육 영역강좌가 심화 과정에 모두 개설된 곳은 공주교대, 광주교대, 대구교대, 제주교대, 춘천교대이다(진주교대는 전공 강좌에 모두 개설됨).

또 다른 경향은 초등국어교육과정 영역 교육강좌가 있는 경우에 언어 사용 영역보다는 문법 교육, 문학 교육 강좌를 필수로 정하고 있는 실정이다. 이는 대학에 국어교육전공자라고 하더라도 언어 사용 기능 영역 전공자보다는 주로 문법 교육, 문학 교육 교수가 더 많기 때문인 것으로 짐작된다. 하지만 초등국어교육의 중점을 고려할 때 이러한 불균형은 수정되어야 한다.

다섯째, 심화 과정으로 아동문학교육, 아동언어발달 강좌를 개설한 곳이 있다. 초등교원 양성대학 심화 강좌로는 단순 국어학, 국문학 내용은 초등학교 국어교육 내용으로 적합하지 않다. 초등국어교육의 정체성에 비추어볼 때, 문학개론, 국어학개론보다는 아동문학, 아동 언어 발달이 심화 강좌에 타당하다. 대학에 따라 아동문학을 교양 과정이나 심화 과정에 서로 다르게 개설하고 있다. 이에 대한 내용은 교양과정 검토에서 언급한 바 있다.

여섯째, 초등국어교육 일반 강좌, 특수 분야 강좌가 많이 부족하다. 초등국어교육 일반 강좌로는 초등국어 교육과정의 이해, 초등국어 교재의 이해, 초등국어 수업 관찰과 분석, 초등국어 평가의 이론과 실제 등을 들 수 있다. 이들 강좌는 전공 강좌를 보다 심화하는 강좌로 의미가 있으나 심화 강좌 학점 수의 제약 때문에 많이 개설되어 있지 않다. 특수 분야 강좌도 마찬가지이다.

일곱째, 초등국어교육은 제도교육으로 학교 교육에 한정하지 말고, 사회의 초등국어 교육현

상의 탐구로 확장되어야 한다. 이런 점에서 최근 대두되고 있는 매체언어 이해나 사회문제로 대두되고 있는 바른 언어문화 형성 등의 강좌를 개설할 필요가 있다.

IV. 초등교원 양성대학의 교과과정 개선 방향

이 연구에서는 초등국어교육의 본질과 정체성에 비추어 초등교원 양성대학 국어 교과과정을 검토하였다. 그동안 국어과 교육의 개념에 대한 논의에서 초등국어교육의 특성이 무시되거나 간과되어왔다. 이러한 배경에는 중등학교급의 국어과 교육의 특성이 마치 초등학교 국어과 교육에서 그대로 통용된다고 여기는 잘못된 생각이 바탕에 있었다고 볼 수 있다. 이 연구에서는 이 점을 인식하고 초등국어교육의 본질과 정체성을 확립하고자 하였다. 초등국어교육을 독자적 특성으로 이해하고 유아, 중등국어교육과는 연계되는 것으로 파악하였다. 즉, 초등국어교육의 본질은 아동의 경험화 단계를 전경으로 하고, 선경험화 단계, 개념화 단계를 배경으로 한다.

초등국어교육 강좌는 초등교육에서 국어학습에 대한 입문기, 낭만기, 형성기로서의 정체성을 갖도록 강조하게 된다. 초등국어교육에서는 국어 교과와 모관념 형성을 목표로 하고, 중등국어교육에서는 국어 교과와 모개념 습득을 목표로 한다는 점은 국어교육의 내용과 방법면에서 많은 시사점을 주게 될 것이다. 초등국어교육은 일상 생활에 필요한 기초적인 언어 능력을 향상시키는 데 초점이 있다. 즉, 일상 생활에서 바르게 의사소통할 수 있는 언어 사용 능력 신장에 초점이 있다. 그리고 초등국어교육의 특성으로는 국어학습의 입문기, 국어교과에 대한 낭만기, 국어교과 모관념 형성기, 기초문식성 신장기, 국어에 대한 태도 형성기를 들었다. 이런 본질과 특성을 바탕으로 예비 교사의 초등국어교육 능력과 개인적 국어 소양 능력을 위한 초등교원 양성대학의 국어 교과과정과의 정합성을 분석하였다. 그 결과를 제시하면 다음과 같다.

첫째, 교양 과정에서는 국어교과가 초등학교 11개 교과목 중 주당 시수(6-7시간)가 가장 많고, 국어 교과의 범교과성, 교사 자신의 국어 사용 능력의 신장이 바로 국어 교양 과목을 통해 이루어질 수 있고, 초등교사는 모두 국어사용의 모범이 되어야 한다는 점을 고려할 때, 교양 강좌에 국어 관련 강좌수와 학점을 확대할 필요가 있다. 현재의 방식으로는 가령 예비교사가 현장에 나와서도 자신있게 말하는 데에도 망설이게 될 확률이 높다.

둘째, 초등교원 양성대학 전공 강좌의 특징은 학기당 강좌 개설 분반 수가 매우 많고 전교 모든 예비초등교사가 수강한다는 점에서 전공 강의의 표준화가 시급하다는 점이다. 전공 강좌는 초등학교 국어 수업에 대한 내용교수법을 학습하는 강좌이므로 교수진의 자질이 매우 중요

하다. 초등교원 양성대학 국어 전공 강의는 초등교사 경력을 가진 교사나 초등국어 교과서 개발 경험이 있는 전문가, 초등국어교육 전공자가 강의를 개설하도록 해야 할 것이다. 정미경 외(2011)는 초등교원 양성대학의 초등국어교육 전공 교수가 절대적으로 부족하다고 지적하였다. 초등교원 양성대학 전공 강의에 대한 일시적인 미봉책이 아니라 근본적인 대책이 요구된다.

셋째, 초등교원 양성대학 심화 과정에는 국어국문과 강좌나 사범대 국어교육과 강좌가 많았다. 이러한 원인으로는 초등국어교육에 대한 인식 부족과 심화 과정에 대한 오개념을 들 수 있다. 초기에 초등교원 양성대학 교수진이 주로 국어국문과나 사범대 국어교육과 출신이 많았으니 자신이 전공한 교과목이 많이 개설되었을 것이다. 또 하나는 심화 과정에서 ‘심화’의 의미를 초등국어교육의 심화로 인식하지 못하고 학교급의 관계를 역방향의 관점으로 파악하여 중등국어교육을 완성 단계로 보고 그 강좌들의 일부를 이수하는 것으로 착각해온 점이 없지 않아 있다. 이러한 오개념은 하루빨리 개선되어야 할 것이다. 심화 과정은 전공 강의의 연장선이라는 점을 인식하고 초등국어교육 강의를 이루어져야 한다.

초등교원 양성대학 국어 교과과정은 인문대학 국어국문과와 사범대학 국어교육과 교육과정과는 분명한 차별성과 정체성을 가져야 한다. 대학의 개설된 강좌명을 보면, 초등국어교육과 거리가 먼 국어국문과에서 다루어지는 과목들이 많다. 초등 교사가 무엇이든 많이 알면 나쁠 것은 없다. 그러나 꼭 필요한 것은 배우지 않고 필요하지 않은 것을 배우는 데는 문제점이 있다. 초등국어 수업 전문성을 신장시키기 위한 필수 과목과 필요 과목을 구분하고, 필수 과목을 우선적으로 지도해야 한다.

우수한 초등교사 양성을 위한 국어 교과과정 안을 예시로 들어보면 다음과 같다.

<표 5> 초등교원 양성대학 국어 교과과정(안)

1. 교양 과정		
구분	구분	교과목명
교양	자유선택	1. 교사 화법
		2. 독서워크샵
		3. 사고와 표현
		4. 우리말 바로쓰기
		5. 아동문학의 이해
2. 전공 과정		
구분	구분	교과목명
전공	필수	1. 초등국어교육론
		2. 초등국어교육방법론

3. 심화 과정

구분			교과목명
심 화	일반	선택	1. 초등국어교육과정의 이해
			2. 초등국어 교재의 이해
			3. 초등국어 수업 관찰과 분석
			4. 초등국어 평가의 이론과 실제
	영역	필수	1. 초등화법교육론
			2. 초등독서교육론
			3. 초등쓰기교육론
			4. 초등문법교육론
			5. 초등문학교육론
			6. 입문기 문자 지도
	기반	선택	1. 화법론과 실제, 독서론과 실제, 작문론과 실제 택 1
			2. 아동 언어 발달, 국어학개론 택 1
			3. 아동 문학 비평과 창작, 국문학사 택 1
			4. 매체 언어 교육
	특수 분야	선택	1. 초등국어 부진아 및 영재아 지도
			2. 교과독서와 교과작문 지도
3. 초등국어 중심 통합 교육론			
4. 국어 클럽 활동			
5. 다문화 및 한국어 지도			
6. 지역 특색 및 국어문화교육			

V. 결론

초등교원 양성대학의 국어 교과과정이 우수한 초등교사를 양성하는 데 기여하고 있는가에 대한 질문에 답하기 위해, 초등국어교육의 본질과 정체성을 반영하여 새로운 교과과정 안을 제안해보았다. 초등국어교육은 유아언어교육과 중등국어교육을 잇는 매우 중요한 과정이다. 이는 미분화에서 전문화로 가는 중간 단계를 어떻게 설정하느냐에 따라 학생들이 생애 전반에 훌륭한 언어사용자가 될 수 있느냐의 성패가 되는 단계라고도 명명할 수 있다.

위와 같은 특징은 우리에게 초등국어교육의 특성과 예비교사 양성을 위한 교과 과정의 정합성을 갖추어야 할 당위를 제공한다. 이 정합성은 초등예비교사에게 초등국어교육 능력과 국어 소양 능력의 겸비를 요구하였다. 초등국어교육 능력은 국어학습의 입문기, 국어교과에 대한 낭만기, 국어과 모관념과 태도의 형성기로서의 정체성을 충분히 이해하고 운용할 능력을 갖춘 교사를 위해 필요하다. 또, 국어교과에 대한 개인적 자신감과 학생들에게 국어사용 능력의 모델

링이 될 만한 교사를 위한 국어 소양 능력을 함양하여야 할 것이다. 이와 같은 목적의 실현을 위해 현재 교원양성 대학의 교과 과정 개선이 따라야 한다. 앞서 제시한 안은 그야말로 하나의 안이며, 이 연구를 계기로 초등국어교육학의 본질, 초등 교사교육에 대한 논의가 활성화되기를 기대한다.

참고문헌

- 김창원(2009), 국어 교과의 정당성과 정체성에 대한 회의, <한국초등국어교육> 40집.
- 김창원, 이성영, 심영택, 이정숙, 박창균(2004), 초등교사교육을 위한 국어과 교육프로그램 적용 및 확산 연구, 교사교육프로그램 개발과제 2004-9-2, 교육인적자원부.
- 노명완(1999), 국어교사 양성 프로그램 개선 방안, <한국교사교육> 16(1).
- 박영민(2008), 작문 교육 이론의 구성 요인과 과제, <학습자중심교과교육연구> 제8권 제1호.
- 박인기(2003), 초등교사 교육을 위한 국어 교과교육 프로그램 개발, 교사교육프로그램개발과제 2003-9-2, 교육인적자원부.
- 방인태(2000), 교육대학 국어과 교육과정 심화 구성안, <한국초등교육> 11호.
- 신헌재(1999), 초등 사범교육 기관에서의 국어교육학 교수 요목과 국어과 심화 과정 설정 방안, <한국초등국어교육> 9호.
- 신헌재, 이재승, 이주섭, 한명숙, 류덕제, 광재용, 최경희, 서현석(2006), 국어 심화과정 프로그램 개발, 교사교육프로그램개발과제 2006-29-2, 교육인적자원부.
- 심영택(2004), 예비교사의 언어(국어) 교수 능력 개선 방안 프로그램 연구, <국어교육학연구> 제19집.
- 이경화, 최규홍(2007), 국어 수업 전문성 발달 양상 연구, <새국어교육> 77호.
- 이삼형(2007), 사범대 국어과 교육과정 개선 방향, <국어교육학연구> 제30집.
- 이성영(2004), 초등 국어 교사교육 프로그램의 운용 방안, <국어교육학연구> 제19집.
- 이재승(1995), 초등국어과 교육의 특성과 과제, <청람어문> 14호.
- 이지영, 최주희(2004), 초등 국어 교사 양성 교육의 실태 및 요구 분석, <국어교육학연구> 제19집.
- 임철성(2004), 사대 국어교육과 교육과정, <국어교육학연구> 제19집.
- 정광순(2004). 초등교육과정 담론에 대한 현상학적 분석. 한국교원대학교박사논문.
- 정미경(2001), 초등학교 현장에 부합하는 초등교원양성 교육과정 개선 방안, <교육문제연구소> 14권 1호.
- 정미경 외(2011), 교원양성 교육과정에 대한 초,중등 교원의 요구 분석, <한국교원교육연구> 28권 3호.
- 천경록(2004), 교대 교양과정 국어 과목의 문제점과 개선 방향, <한국초등국어교육> 25호.
- 최영환(2006), 초등학교 국어교사 양성과정 개선 방안, <국어교육학연구> 26집.
- 최현섭, 최명환, 노명완, 신헌재, 박인기, 김창원, 최영환(2003), 국어교육학 개론, 삼지원.
- 황정현(1999), 초등 국어과 교육의 특수성과 과제, <초등국어교육> 9집. 서울교육대학초등국어교육연구소.

사범대 국어교육과의 미래와 전공 교육 과정

김성진(대구대학교)

<차 례>

1. 국어교육학, 성공 속의 위기
2. 국어교육과 교육 과정의 현황 점검
 - (1) 교과교육 과목의 비중
 - (2) 교과교육 강좌의 현황
3. 교육 과정 개편의 방향에 대한 검토
 - (1) 교육 수행 능력의 강화
 - (2) 국어적 소양의 신장
 - (3) 국어과 중심의 융복합 과정의 개발
4. 맺음말

1. 국어교육학, 성공 속의 위기

1990년대 후반 국어교육학의 성격을 논하거나 이를 바탕으로 국어 교사 양성 커리큘럼을 다루는 글에서는 국어교육과에 소속된 교수들이나 교육학자들에게 교과교육이 인정받지 못하던 과거를 회고하는 내용이 자주 등장한다. 1세대 국어교육학자들의 고민이 바로 사범대학의 국어교육과에서 가르치고 있는 지식이 현장의 국어교육에 별다른 기여를 하지 못하는 상황을 타개하려는 것에서 출발하였음은 잘 알려진 사실이다. 여전히 해결되지 않은 문제가 남아 있고 급속도로 변화하는 언어 환경 속에서 새로운 과제가 제기되고 있지만, 내용 교과와 방법 교과의 단순 결합으로 국어교육과의 교육 과정을 사고하는 시각은 상당 부분 불식되었다. 1991년도와 2001년도의 사범대 국어교육과 교육 과정을 비교 분석하면서 그간의 변화를 추적한 연구(김형철·명형대, 2003)를 통해 그러한 국어교육학의 정체성 추구가 학과 교육 과정에 반영된 결과를 확인할 수 있다. 또한 1997년 이후 현재까지 세 차례에 걸친 사범대 평가가 교과교육학 강좌 개설과 전공자 충원이라는 면에서 나름의 성과를 남겼음은 널리 알려진 사실이다.

이러한 평가가 동업자들 사이의 자화자찬에 그치는 것이 아님은 최근 10여 년 사이에 나타난 제도적, 법적 변화를 통해 확인할 수 있다. 먼저 많은 대학에서 박사 과정을 개설하여 국어교육의 이론을 생산하고 국어교육의 실행을 뒷받침하는 연구 인력을 배출하게 된 것을 들 수

있다. 이론 연구에서 현장 연구에 이르는 다양한 방법과 시각의 연구물이 국어교육학의 이름으로 제출되고 있다. 한편 2009년에 고시된 중등 교사 자격 취득을 위한 세부 기준 역시 학문의 인정 정도를 말해주는 지표이다. 국어과의 경우 교사 자격증 취득을 위해서는 (1)국어교육론 (2)국어학개론, 국어문법론, 국어사 (3)국문학개론, 국문학사 (4)문학교육론(소설교육론 또는 시가교육론, 또는 희곡교육론, 또는 수필교육론) (5)의사소통교육론(표현교육론, 이해교육론)으로 나누어 제시된 다섯 개의 기본 이수 과목 분야에서 반드시 한 과목 이상을 이수해야 한다. 여기서 국어교육론이나 문학교육론 그리고 의사소통교육론이 교육부에 의해 ‘공준’된 세부 학문 분야로 받아들여지고 있음을 확인할 수 있다. 다른 교과와 비교해 보자면 ‘교과교육’에 해당하는 분야가 3/5을 차지하는 교과는 국어교과 단 하나이다. 이는 교과교육학에서 국어교육이 차지하는 위상을 보여준다고 말할 수 있다.

그러나 이러한 성공에 안주할 수 없는 위기의 징후가 전국의 사범대학 국어교육과에서 이미 나타나고 있다. 우선 중등학교 국어교사로 진출하는 학생의 절대수가 계속해서 줄고 있는 현실을 이야기하지 않을 수 없다. 학교에 따라 상황이 같을 수는 없겠지만 사범대학 국어교육과의 존재 이유를 중등학교 국어교사의 양성과 배출에 국한시킬 경우 과연 언제까지 학과의 교육과정을 ‘정상적으로’ 운영할 수 있을지 의문이다. 그런데 여기서 발표자가 말하는 ‘위기’가 그저 ‘중등학교 임용률’이라는 행정적 지표에 그치는 것은 아니다. 그것은 현재의 국어교육과 교육과정이 과연 ‘좋은 국어교사’를 양성하는 데 기여하고 있는가라는 성찰과도 연결될 수 있기 때문이다. 발표자는 다음과 같은 성찰이 이 시점에서 반드시 필요하다고 생각한다. ‘교과교육’의 발전과 확대 속에서 우리도 모르게 국어교육과의 학생들에게 ‘즉시 응용 가능한 단기적 전문성’만을 강조하고 있었던 것은 아닌가? 4년차 5년차를 거치며 발전의 기로에 선 국어교사들이 목말라 하는 것은 ‘수업의 기술’이나 ‘평가 문항 개발의 기법’이 아니라, 넓은 의미의 ‘국어적 소양’이며 이를 해결하기 위한 나름의 방책을 세우는 것에서 무엇을 잃어내야 하는가?

사범대 국어교육과의 전공 교육이 평생에 걸쳐 국어교사로 자신을 발전시킬 수 있는 ‘지속 가능한 전문성’을 시야에 넣지 못한다면 교직 이외의 다른 진로를 개척하는 것 역시 어렵다. 그런 점에서 이 두 문제는 별개의 것이 아니다. 발표자는 2012년 현재 전국 사범대 국어교육과의 교육 과정의 현황을 살피는 일에서 멀지 않은 미래에 맞닥뜨릴 수 있는 위기에 대비하기 위한 교육과정 재편성을 위한 논의의 방향을 잡아보고자 한다.

2. 국어교육과 교육 과정의 현황 점검

(1) 교과교육 과목의 비중

국어교육학의 정체성을 드러내기 과목은 두말할 나위 없이 교과교육학이다. 그렇다면 교과교육학의 비중이 어떻게 변화했는가를 살펴봄으로써 국어교육과의 독자적 교육 내용이 자리잡게 되는 과정을 확인할 수 있다. 아래 표는 김형철·명형대(2003)에서 1991년과 2001년도 국어과 교육과정 비교표와 이를 바탕으로 2006년도의 교육과정 현황을 추가한 김혜영(2006)에 2012년 현재 상황을 추가한 것이다.¹⁾

	1991				2001				2006			2012			교육 비율(%)			
	내용	교육	기타	계	내용	교육	기타	계	내용	교육	계	내용	교육	계	1991	2001	2006	2012
강원대	28	3	11	42	19	19	2	40	21	19	40	15	13	28	14	48	53	46
경북대	33	1	2	36	28	9		37	11	20	31	10	23	33	3	24	65	70
경상대	11	16	1	28	9	8		17	8	19	27	9	18	27	57	67	70	67
공주대	15	1		16	25	6		31	27	6	33	19	11	30	6	19	18	37
부산대	36	5	2	43	22	9		31	26	15	41	26	14	40	12	29	37	35
서울대	19	11	2	32	6	16		22	7	17	24	0	22	22	34	73	71	100
순천대	27	4	5	36	28	7		35	30	6	36	18	10	22	11	20	17	45
전남대	26	3	5	34	28	8	2	38	26	9	35	23	13	46	9	21	26	45
전북대	30	6	2	38	14	19		33	16	16	32	14	16	30	16	58	50	53
제주대	35			35	26	8		34	25	8	33	24	10	34	0	24	24	29
충북대	30	3	1	34	29	5		34	27	5	32	23	13	36	9	15	16	36
한국교원대	29	6	1	36	34	9	1	44	35	9	44	31	20	51	17	20	20	39
경남대	17	8	1	26	19	11		30	15	10	25	14	16	30	31	37	40	53
고려대	33	7	2	42	26	9	1	36	9	27	36	20	18	38	17	25	75	47
관동대	25	2		27	17	10		27	18	8	26	31	10	41	7	37	30	24
대구대	42	2		44	20	21	3	44	17	13	30	22	21	43	0	48	43	49
동국대	26	5	1	32	12	14	1	27	12	12	24	12	12	24	16	52	50	50
상명대	26			26	23	4		27	13	14	27	15	16	31	0	15	52	52
서원대	26		2	28	21	14		35	21	14	35	20	16	36	0	40	40	44
신라대	26		2	28	13	18		31	13	17	30	14	17	31	0	58	57	55
영남대	20	2	1	23	25	7		32	22	7	29	22	6	28	9	22	24	21
원광대	23	3	1	27	8	21	1	30	10	22	32	9	22	31	11	70	69	71
인하대	25	9	1	35	27	13		40	21	13	34	20	23	43	26	33	38	70
전주대	18	5	1	24	9	18		27	9	24	33	16	13	29	19	67	73	45
조선대	27		2	29	24	10		34	26	14	40	24	15	39	0	29	35	38
한남대	23	5		28	23	15		38	24	12	36	29	17	46	18	39	33	37
한양대	26	1		27	20	6		26	20	6	26	20	6	26	4	23	23	23
홍익대	31	1		32	29	5		34	27	8	35	24	11	35	3	15	23	31
목원대												20	20	40				50
이화여대												8	15	23				65

1) 선행 연구에서는 목원대학교 국어교육과가 빠져 있었다. 그런 이유로 위의 표에서는 목원대학교의 경우 2012년도의 것만을 제시할 수 있었다. 한편 최근 국어교육과가 개설된 학과 중에서는 4학년까지 편성을 마친 학과만을 조사의 대상으로 삼았다. 따라서 최근에 학과가 개설된 충남대, 인천대, 대구가톨릭대, 계명대, 안동대 국어교육과의 교육 과정은 표에 제시하지 않았다.

이를 통해서 확인할 수 있는 것은 공주대, 순천대, 충북대 정도를 제외하고는 모두 2001년도와 2006년도 교육과정에서 교과교육의 비율이 급속도로 증가한다는 점이다. 이러한 변화의 계기는 1997년도와 2003년도에 시행된 사범대학 평가였다. 특히 2주기 평가에서는 교과교육 강좌의 비중을 평가 기준으로 설정했기 때문에 교과교육의 비중이 급속도로 늘어나는 양상을 보여준다. 3주기 평가를 거친 2012년 교육과정에서는 2006년도에 비해 급격한 변화가 나타나지 않는다. 하지만 교과교육의 비중이 여전히 유지되고 있으며, 이를 통해 교육과정 상으로는 국어교육과가 국어국문학과와 상당 부분 차별화되었음을 확인할 수 있다.

문제는 해당 과목이 실제로 어떻게 운영되고 있는가이다. 이를 일일이 확인하기란 쉽지 않아 과연 명실상부한 ‘교과교육’에 해당하는지에 대해서는 정확히 알 수 없다. 그러나 세 차례에 걸쳐 이루어진 사범대 평가에서 교과교육 관련 강좌의 확대와 더불어 교과교육 전공자 전임교원의 충원 여부를 평가 요소로 삼았기 때문에 유의미한 변화가 있었을 것으로 추정할 수 있다. 특히 2010년 평가는 수업 행동 분석실 활용도 항목을 평가 기준으로 제시하여 학생들의 모의 수업에 대한 수업 행동 분석의 증빙 자료를 요청하였다. 또한 임의로 선발된 학생들의 수업 시연 능력을 평가관이 평가하는 절차를 거치기도 했다. 물론 평가 대비 차원에서 수업 행동 분석실이 급조되거나 베타치기로 수업 시연에 대비한 경우도 없지 않았다는 점에서 사범대 평가 결과를 전적으로 신뢰할 수는 없다. 그러나 이러한 과정은, 교재 연구 및 지도법과 같은 기본 이수과목에 속하는 교과교육학 강의의 내실을 짚어보는 계기가 되었고 그 결과 교과교육학 강좌의 운영에 긍정적인 효과를 가져왔다. 한편 3년 전부터 변화된 임용 시험 제도의 역할도 빼놓을 수 없다. 세 차례에 걸친 시험 과정에서 과거에 비해 교과교육학의 비중이 강조되었기 때문이다. 특히 3차 시험에서 ‘수업 시연 평가’를 도입하여 교과교육 강의를 더 이상 허울뿐인 방식으로 진행될 수 없게 하였다.

(2) 교과교육 강좌의 현황

현재 각 대학이 교과교육 과목으로 어떤 강좌를 편성해 놓았는가를 살펴보도록 하자. 아래 표는 2012년 현재 각 대학 국어교육과 교육과정에 제시된 교과교육 과목을 총론, 표현/이해, 문법교육, 문학교육으로 나누어 제시한 것이다. 여기서 ‘총론’이라는 명칭을 사용한 까닭은 이 강좌가 국어교육의 세부 영역이라 할 수 있는 화법, 작문, 독서, 문법교육, 문학교육의 전 분야에 걸쳐 있기 때문이다.

I 부(4월 21일) 주제 발표-2
 사범대 국어교육과의 미래와 전공 교육 과정(김성진)

대학	총론	각론			
		표현/이해교육	문법교육	문학교육	기타
강원대	국어교육연구, 국어교육과정연구, 국어교육문제연구, 국어과논술교육연구, 국어교재및지도법연구	독서교육연구, 작문교육연구, 의사소통교육연구	국어화용론과국어교육연구	한국현대시와국어교육, 한국현대소설과국어교육, 문학감상연구, 문학교육연구,	
경북대	국어과교육과정및평가론, 국어논리및논술지도, 국어교육론, 국어교재연구및지도법	독서교육론, 화법교육론	언어와 언어교육, 국어어휘및의미교육론, 국어통사교육론	고전시가교육론, 현대소설교육론, 현대소설작품지도론, 고전소설교육론, 현대시교육론, 시가작품지도론, 수필교육론, 현대시작품지도론, 문학교육론	매체언어교육론
경상대	국어교육원리, 국어과교육론, 국어논리및논술교육, 국어교재연구및지도법, 언어교육론, 국어교재론, 국어교육지도의 실제	말하기지도론, 읽기지도론	어휘지도론, 문법지도론, 말소리지도론	문학교육론, 시지도론, 소설지도론, 수필지도론, 희곡지도론,	
공주대	국어교육론, 국어교과교육론, 교과논술지도법, 국어교재연구및지도법 1, 국어교재연구및지도법 2	의사소통교육론, 독서교육론	국어정서법지도론	시가교육론, 소설교육론, 희곡및수필교육론	
부산대	국어교육론, 국어과교육과정론,	의사소통교육론, 독서교육론, 논술과작문교육론, 화법론	국어음운교육, 국어어휘교육, 문법교육론, 국어문법교육연습	문학교육론, 교육연구론, 고전문학교육론	
서울대	국어문화교육론, 국어교육학개론, 국어교수학습론, 국어사교와논술교육론, 국어교육연습	작문교육론, 화법교육론, 독서교육론	국어학교교육론, 국어문법교육론, 국어규범론, 국어사교육론, 국어사교재강독, 국어의미화용교육론, 국어음운교육론	한국문학교육론, 한국고전문학사교육론, 한국현대문학사교육론, 한국고시가교육론, 한국고전산문교육론, 한국현대산문교육론, 한국현대시교육론, 한국구비문학교육론, 문학감상론연습, 연극교육론	매체언어교육론
순천대	국어교육론, 국어교육논술지도, 국어교재연구 및 지도법	의사소통교육론, 독서교육론, 작문교육론	국어정서법교육론, 학교문법교육론	고전문학교육론, 현대문학교육론	
전남대	국어교육론, 언어교육론, 국어평가론, 국어교재연구및지도법실습, 국어과논리및논술교육	독서교육론, 화법교육론	작문교육론,	문학교육론, 현대시교육론, 문학교육연습	매체언어교육론
전북대	국어교육론, 국어과교재연구및지도법, 국어과수업분석실습	화법교육론, 독서교육론	작문교육론,	수필교육방법론, 구비문학교육론, 고전시가교육론, 문학교육방법론, 고전산문교육론, 현대소설교육론, 고전문학교재강독, 현대시교육론	국어교육과 멀티미디어
제주대	국어교과교육론, 국어교과논리및논술, 국어교과교재및지도법	화법교육론, 독서교육론	작문교육론,	고전시가교육론	
충북대	국어과논리및논술, 국어과교육론, 국어교수법특강, 국어과교재연구및지도법	의사소통교육론	중세국어문법교육론, 국어학자료교육론	현대시론및시교육론, 고전문학교재연구	
한국교원대	국어교육론, 국어과 교육과정론, 국어과 교재개발 및 교재평가, 국어과교수학습론, 국어과평가방법 및 통계, 국어과 수업관찰 및 분석, 국어교육 세미나, 국어과논리논술	화법교육론, 독서교육론, 작문교육론, 국어화법론	의미교육의실제, 문법교수학습법	고전문학교육론, 현대문학교육론, 고전문학교육세미나	
경남대	국어과교육론, 국어교재연구및지도법, 국어과교육과정론, 논술지도법, 언어교육론	교사와의의사소통기법, 독서교육론, 쓰기지도와편집실기, 화법교육론	국어문법교육론, 국어생활교육론, 국어의미교육론	현대소설교육론, 고전소설교육론, 현대시교육론, 고전시가교육론, 희곡과시나리오교육론, 문학교육론	
고려대	국어교육론, 국어교재연구및지도법,	독서교육론, 화법교육론	작문교육론, 중등문법교육론	현대문학교육론, 소설교육론, 시교육론, 고소설교육론, 문예창작교육론, 고대시가교육론, 고전산문교육	

한국어교육학회(제273회) • 국어교육학회(제50회) 공동 학술대회
국어 교사 양성 과정의 점검과 개선 모색

				론, 구비문학교육론, 희곡교육론, 근대시가교육론, 고전문학교육론, 문학이론교육론	
관동대	국어교육론, 국어교육과정론, 국어과교육론, 국어교육평가론, 국어과교재연구및지도법, 국어과논술교육론,	표현교육론, 이해교육론	언어학과 언어교육	문학교육론	청소년문학론, 매체교육론
대구대	국어교육학개설, 국어교육과정및평가론, 국어교재연구및지도법, 국어교육론, 국어논술연습	표현교육론, 이해교육론	국어학수행평가, 국어학현장론	문학교육론, 현대산문교육론, 현대시교육론, 고전산문교육론, 고전희곡론및희곡교육론, 고전시가교육론	국어교육매체론
동국대	국어학과 국어교육의 기초, 국어교사론	작문교육론, 독서교육론, 화법교육론	문법교육론	현대시와 시교육, 현대소설과 소설교육, 문학교육론, 현대문학교육자료강독, 문학과학화교육론	매체언어교육론
목원대	교과교재연구및지도법, 국어교과교육론, 국어교육론	작문교육연습, 화법교육론, 독서지도교육론	국어학교교육자료강독, 국어학교교육연습	문학의이론과교육, 고전교육자료강독, 문예창작교육론, 문예사조교육론, 생활문학교육론, 고대소설교육론, 구비문학교육론, 한국현대시교육론, 현대소설교육론, 고전문학교육연습, 현대문학교육연습	
상명대	국어교과교육론, 국어교육론, 국어교과논리및논술, 국어교과교재및연구법, 국어과 교육과정 및평가	표현교육론, 이해교육론	현대문법교육론, 고문법교육론	시가교육론, 소설교육론, 구비문학의 이해와 지도, 조선조시가의 이해와 지도, 희곡과 연극의 이해와 지도, 고전수필의 이해와 지도, 문학교육론	
서원대	국어교육론, 국어교육과정론, 국어과 지도법, 국어교육평가론, 국어과교재연구	국어이해교육론, 국어표현교육론	국어지식교육연습, 국어지식교육론	문학교육론, 현대문학교육연습, 고전문학교육연습	청소년문학론, 매체언어교육론
신라대	국어교육론, 국어교과논리및논술, 국어교과교육론, 국어교과교재및연구법, 국어과평가론, 국어과교수학습총론	문식성교육론, 화법교육론, 표현교육론, 이해교육론	문법교육론	문학교육론, 현대산문교육론, 현대시교육론, 현대소설교육론, 고전문학교육론	매체언어교육론
영남대	국어교육론, 국어교재연구및지도법, 국어논리및논술	의사소통교육론		문학교육론	매체와국어교육
원광대	국어교육론, 국어교과교육론, 국어교재연구및지도법, 국어논리및논술	의사소통교육론	언어이론교육, 국어음운교육론, 국어형태교육론, 국어통사교육론, 국어학교교육연습	현대시교육론, 고대소설교육론, 소설교육론, 시가교육론, 문학교육과정및교수법, 국문학교재연구, 구비문학교육론, 희곡교육론, 국문학교육연습, 문학작품감상교육론	매체언어교육수법
인하대	국어과논리및논술, 국어과교육론, 국어교재연구및지도법, 국어과교육과정및평가, 국어교육연습	화법교육론, 표현교육론, 이해교육론, 작문교육, 독서교육	문법교육론, 언어학교육, 국어정서법교육	소설교육론, 시교육론, 고전문학교육, 고전시가교육론, 고전산문교육론, 구비문학교육론, 현대문학교육, 연극교육론, 문학과매체교육, 현대문학연습	매체환경과국어교육
전주대	국어교과교육론, 국어교과교재연구및지도법, 국어문화교재강독, 국어교육과논술	화법교육론, 독서교육론, 작문교육론	문법교육론	현대시교육론, 현대소설교육론, 문학교육원론, 현대문학교재론	멀티미디어와국어교육
조선대	국어과교육론, 국어교실문화론, 국어교재연구및지도법, 국어과교육과정및평가, 국어교육특강, 국어과논리및논술	화법교육론, 작문교육론, 독서교육론	교육문법론	문학교육론, 현대산문교육론, 고소설교육론, 극문학교육론, 시교육론	

한남대	국어교과교재연구및지도법, 국어교육학개론, 국어교과교육론, 국어교과논리및논술, 국어교육특강	화법교육론, 표현교육론, 이해교육론	한국문자교육론	고전소설교육론, 소설교육론, 고소설교육자료강독, 시가교육론, 고전국어교육특강, 현대시교육연습, 고전문학교육연습	
한양대	국어교육의 이해, 국어교재와교수방법, 국어교육평가론	국어이해교육론, 국어표현교육론			멀티미디어와 국어교육
홍익대	국어교과교육론, 국어교과논리및논술, 국어과교육과정론, 국어교과교재및연구법	독서교육론	어휘의미교육론, 학교문법지도론	현대소설교육론, 현대시교육론, 현대문학교육연습	
이화여대	국어교육학개론, 국어교과교육론, 국어교재연구및지도법, 국어과교수학습론, 논술교육론, 국어과교육과정및평가론, 국어과수업행동분석실습, 한국어언어문화교육론, 국어교육사	국어표현교육론, 국어이해교육론, 의사소통교육론	국어문법교육론	문학교육론, 현대산문교육론, 고전산문교육론, 현대시교육론, 고전시가교육론, 현대문학교육특강, 고전문학교육특강	매체언어교육론

전국 사범대학의 국어교육과 교육과정을 살펴본 결과 다음과 같은 경향을 확인할 수 있다. 첫째, 총론에 해당하는 과목은 비교적 표준화된 모습을 보여준다. 국어교육론, 국어교재연구 및 지도법, 국어과 논술연구가 명칭에서는 조금씩 차이를 보이기는 하지만 거의 모든 학과에서 필수 과목으로 개설되어 있다. 이는 2009년에 고시된 중등 교사 자격 취득을 위한 세부 기준이 기본이수과목으로 ‘교과 교육론’ 및 ‘교과 논리 및 논술’, ‘교과 교재 및 연구법’, ‘교과별 교수법’, ‘교과별 교육과정’, ‘교과별 평가방법론’ 등을 대학이 개발·운영할 수 있음을 강조함에 따라 나타난 현상이다.

둘째, 표현/이해 영역은 현재 중등학교 교육과정에 따른 화법, 작문, 독서를 포괄할 수 있는 체제를 따르고 있다. 다만 영역 명칭에 있어서는 조금씩 차이를 보이고 있는데 이를 분류하여 제시하면 다음과 같다.

- (가) 화법교육론, 작문교육론, 독서교육론 체제 : 경남대, 고려대, 교원대, 동국대, 목원대, 부산대, 서울대, 신라대, 인하대, 전남대, 전북대, 전주대, 조선대
- (나) 표현교육론, 이해교육론 : 관동대, 대구대, 상명대, 서원대, 한양대
- (다) 작문교육론, 독서교육론, 의사소통교육론 : 강원대, 순천대, 이화여대, 충남대

(다)는 의사소통교육론이 화법교육론에 갈음하는 것으로 추정된다. 이외에 국어 논리 및 논술로 작문교육론을 대체하여 독서교육론과 화법교육론만을 편성한 경우(경북대, 경상대)나 의사소통교육론 하나만을 편성한 경우(영남대, 원광대, 충북대)도 나타난다. ‘표현-이해’의 틀을 택했는가 아니면 ‘화법-작문-독서’의 틀을 택했는가의 차이가 있지만 몇몇 학과를 제외하고는 중등학교 국어교과의 의사소통 분야 전체를 고루 다룰 수 있도록 안배한 점이 특징적이다.

셋째, 문법교육과 문학교육은 편성이 제각각이다. 문법교육의 경우 내용학의 각론에 일관되게 ‘교육론’을 붙인 학교와 일부는 내용학의 명칭을 그대로 사용하고 또 일부는 ‘교육론’을 붙인 학교로 대별된다. 후자의 경우 어떤 이유로 해당 분야가 ‘교육론’이 되었는지 알기 어렵다. 사범대 평가에 대비해 임의적으로 교과교육학 과목을 늘린 결과 이런 모습이 나타난 것으로 추정할 수 있다. 문학교육의 경우 내용학과 이에 대응하는 ‘교육론’의 이원 체제를 따르고 있는 학과가 많았다. 그만큼 현재 사범대 교육과정에서 문학의 비중이 높다는 것을 확인할 수 있다. 하지만 이 두 강좌의 관계와 ‘교육론’ 명칭의 강좌가 실제로 어떻게 운영되고 있는가의 문제는 여전히 남는다.²⁾ 그렇다면 과연 각 장르별로 별도의 교육론 강좌를 개설해야 하는가는 논의할 여지가 있다. 결국 문법교육과 문학교육 분야의 강의 운영은 전적으로 해당 학과 전공 교수진의 전공 성향에 따라 달라질 수밖에 없는 실정이다. 그런 점에서 이 두 분야에는 최소한의 가이드라인이 설정될 필요가 있다. 적어도 문법이나 문학의 세부 전공 영역을 포괄하면서 학교교육을 염두에 둔 ‘문법교육론’이나 ‘문학교육론’ 성격의 강좌가 필수 과목으로 지정되어야 할 것이다.

3. 교육 과정 개편의 방향에 대한 검토

(1) 교육 수행 능력의 강화

국어교육학의 학문적 발전에 대한 논의와는 별개로 사범대 국어교육과의 교육과정이 중등 국어교사를 양성하는 데 얼마나 효과적인 역할을 수행하고 있는가에 대해서는 이견이 적지 않다. 오래 전부터 중등학교의 교육 과정과 교과서가 현장의 요구를 제대로 반영하지 못하고 있음을 비판해 온 일선 교사의 일부는 사범대 교육에 교사가 되는 데 필요한 ‘실제적’ 지식의 습득을 요청하고 있다. 사범대학 국어교육과의 교육 과정을 진단하고 있는 연구들은 대개 이러한 요구에 동의하면서도 문제의 주된 원인을 내용학의 과도한 비중에서 찾고 있다. 문법교육과 문학교육 영역의 경우 명칭만 ‘교육론’을 붙이고 실제로는 국문과의 ‘론’과 크게 구별되지 않는 강좌가 많다는 점을 고려하면 교과교육학에 비해 내용학의 비중이 여전히 크다는 의견은 분명 설득력이 있다.

2) ‘현대소설교육론’의 예를 들자면 ‘현대소설론’에서 다룬 소설의 이론 및 소설 작품에 대한 이해를 바탕으로 중등학교에서 현대 소설을 가르치기 위한 방법을 다루어야 한다. 이 경우 소설교육의 목표와 교육 과정에 대한 이해를 바탕으로 교재를 위한 지문 구성, 학습 활동 구안, 평가 방법의 모색이 강의의 주된 내용이 될 수 있다.

이러한 문제점을 해결하기 위한 시도 중에서 전통적인 내용학과 방법학의 대립을 해체하고 ‘내용 교과’와 ‘교육 교과’의 틀로 교육 과정을 편성할 것을 제안한 사례(임철성, 2004)가 주목을 요한다. 이는 교육 교과의 강조를 통해 교사의 수업 전문성을 강조하는 방향으로 사범대 국어교육과의 교육 과정을 재편하려는 대표적인 사례이기 때문이다.

영역 구분		교과명	
대영역	소영역	내용 교과	교육 교과
의사소통 영역	화법	화법론 및 화법연습	의사소통교육론
	독서	독서론 및 독서연습	
	작문	작문론 및 작문연습	
문학 영역	현대문학	현대소설론	문학교육론
		현대시론	
	고전문학	고전산문론	
		고전시가론	
국문학사	국문학사		
국어지식 영역	현대국어	음운·형태론	국어지식교육론
		통사·의미론	
		국어정서법	
	중세국어	중세국어론	
	국어사	국어사	

이 표에서 첫 번째로 두드러진 특징은 ‘내용 교과’에 국문학이나 국어학 관련 강좌와 더불어 화법, 독서, 작문 관련 교과목을 포함시켰다는 점이다. 국어교육과에서 다루는 ‘내용’을 국어국문학과와 그것과 동일한 것으로 규정하지 않으려는 의도 때문일 것이다. 교육 교과의 비중을 대폭 확대했다는 점도 중요한 특징인데, 특히 표 가장 오른쪽에 위치한 교육 교과의 ‘총론’ 차원의 비중을 크게 확대시켰다. 국어교육학개론은 모든 대학에서 다 개설하고 있는 강좌이지만, ‘국어교육과정론-국어교육평가론-국어교재연구및지도법’을 ‘국어과평가론, 국어과교재론, 국어과교육과정론, 국어과교육공학론, 국어과수업행동분석실습’으로 한층 더 정교하게 나누었기 때문이다. 이를 통해 국어교사의 수업 전문성에 대한 요구를 최대한 수용하려 했음을 확인할 수 있다.

국어교사는 교과 내용에 대한 이해와 더불어 이를 실제 수업으로 조직할 수 있는 ‘교육 수행 능력’을 갖추고 있어야 한다는 점에서 이러한 제안은 원칙적으로 타당하다. 그런데 교사의 수업은 해당 단원에 내재된 교과 내용 차원의 지식과 국어교육 과정에 대한 교과교육 차원의 지식을 바탕으로 해당 교재를 분석하여 교수 학습 활동으로 구체화하는 교사와 학생의 상호작용

으로 이루어진다. 한 마디로 수업은 ‘수업’에 그치지 않는다. 지식과 분석과 조직화를 바탕으로 한 ‘소통 행위’로서의 수업은 예술과도 같은 특성을 지닌다는 주장이 제기되는 까닭이다. ‘수업 장학’이라는 용어를 대체하여 ‘수업 비평’이란 용어가 가능해진 이유도 여기에서 찾을 수 있다. 그렇다면 ‘수업을 잘 한다’는 것은 단순히 ‘수업 시간’에 교사가 수업을 기교적으로 잘 이끌어 간다는 것을 뜻하지 않는다.

이 지점에서 교육부가 몇 년 전부터 강조하고 있는 ‘수업 잘 하는 교사’가 무엇을 뜻하는 것인지 생각해 보기로 하자. 주지하다시피 2009년도 임용 시험에서부터 지도안 작성을 바탕으로 한 수업 시연 평가가 도입되었다. 이후 변경될 시험 제도에서도 이 수업 시연 능력은 여전히 강조되는 것으로 알고 있다. 하지만 길어야 20분 정도의 주어진 시간에 인위적으로 조성된 환경에서 수험생들이 보여주는 ‘수업’이 과연 수업을 잘 할 수 있는 능력을 제대로 평가할 수 있는지 의문이다. 담력 혹은 연기력 테스트에 가깝다는 혹평이 나오는 운영의 문제점은 차치하더라도, 이런 식의 ‘시연’이 국어 수업을 조직하는 교사의 총체적 능력보다는 겉으로 드러나는 표현과 전달력을 중시하도록 유도하지는 않는지 생각해 보아야 한다. ‘시연’이라는 용어와 그에 따르는 평가 기준은 ‘수업 전문성’을 공학적으로 이해하는 편향을 보여준다. 좁은 의미의 ‘수업 능력’을 기르는 것이라면 교사가 된 뒤 현실의 학생들을 대상으로 한 6개월 정도의 시간이면 충분하다. 수업 시연의 부작용이 현실화되고 있는 현재의 맥락에서는 ‘국어과 교재론’이나 ‘국어과 교수학습 방법론’(혹은 국어과 지도론)과 분리된 ‘수업 관련 과목’의 확충은 득보다는 실이 많다. 단적으로 말해 ‘국어교사’가 되지 못하는 학생들에게 ‘국어 수업의 기술’은 무의미하다고 해도 지나친 말이 아니다. 그것은 실무를 통해 습득해야 할 ‘기술’에 가깝기 때문이다. 반면 ‘수업 전문성’의 기반이 될 심층적 능력은 평생 국어 교사로서의 자기 능력을 개발하기 위한 습관과 태도 형성과 밀접한 관련을 맺는다. 그것은 임철성(2004)에서 강조했던 것처럼 중등학교 국어교사로서의 ‘독서 능력’과 ‘글쓰기 능력’ 그리고 ‘말하기 능력’이라 할 수 있다. 문제는 현재의 국어교육과 교육과정이 이를 어떻게 수용하고 있는가이다.

(2) 국어적 소양의 신장

필자의 이러한 생각은 ‘국어교사의 전문성’을 어떻게 이해해야 하는가라는 물음과 연결된다. 국어교사의 전문성을 다시 물어야 한다는 전제에서 출발한 최지현(2006)은 국어교사의 전문성을 현실 언어의 이해와 평가 능력, 학습자의 언어 문화에 대한 이해와 평가 능력, 교재 분석과 평가 그리고 산출 능력에서 찾고 있다. 교사 양성 과정과 선발 과정을 일원화할 것을 제안하고 있는 이성영(2009) 역시 제도의 문제점을 살피기 이전에 국어교사가 갖추어야 할 자질이 무엇

인가를 천착할 것을 요청하고 있다. 그리고 ‘생활인으로서의 국어 소양’, ‘국어교사로서의 역량’, ‘교사로서의 연계 전문성’을 국어교사에게 요구되는 자질로 제시하고 있다. 이 두 연구는 국어교육과의 교육 과정에 대한 실태 조사와 재조직이라는 정책적 제안에 앞서 해결해야 할 근본적인 문제에 초점을 맞추고 있다는 점에서 주목을 요한다. 중등학교 국어교육의 목표를 점검할 때 지식과 기능이라는 좌표가 사용되고 있기 때문에 국어교사에게 요구되는 자질을 지식과 기능으로 나누어 생각해 보는 것도 선행 연구가 제기한 물음을 숙고하는 길이 될 수 있다.

첫째, 예비 국어교사에게는 국어학과 국문학 관련 지식이 요구된다. 전자의 경우 국어의 구조 및 특징에 대한 지식이다. 음운론, 통사론, 의미론과 국어사 강좌를 수강함으로써 이러한 지식을 습득하게 된다. 한편 후자의 경우 한국 문학의 특징과 전개 과정 그리고 한국 문학의 다양한 장르에 대한 앎 역시 빼놓을 수 없다. 고전시가론, 고전산문론, 현대시론, 현대소설론 그리고 한국문학사 강의가 이러한 지식을 제공한다. 그런데 이러한 내용학 차원의 지식과 더불어 국어교사가 되고자 하는 학생들은 국어교과와 관련되는 ‘교과교육 차원의 지식’을 필요로 한다. 국어교육의 목표, 국어교육 과정의 특징과 전개 국어과 교수 학습이 방법론과 같은 총론 차원의 교과교육학 지식에서부터 화법교육, 작문교육, 독서교육, 문법교육, 문학교육의 각론에 해당하는 지식이 이에 해당한다.

둘째, 국어교육과 학생은 지식의 습득 자체에 그치는 것이 아니라 이를 바탕으로 ‘국어교과’의 수업을 진행할 수 있는 수행 능력을 갖추어야 한다. 국어교육 교육 과정에 대한 앎을 바탕으로 교재를 구성·집필하거나 분석하는 능력, 학습 목표 달성 여부를 평가할 수 있는 평가 문항 구성 능력, 그리고 교육과정과 교재를 바탕으로 학생들이 목표를 달성할 수 있게 수업을 효과적으로 전개하는 능력이 그것이다. 이를 통틀어서 ‘국어 교사로서의 수업 수행 능력’이라 부를 수 있다.

세 번째로 국어교사에게는 학생들에게 모범이 될 수 있는 수준의 국어 사용 능력이 요구된다. 비록 교사의 역할이 학생들이 모방할 수 있는 시범자보다는 학생들의 활동을 조직하고 안내하는 조언자에 가깝게 변화했지만 능숙한 국어 사용의 산 증인으로서의 역할이 사라진 것은 아니다. 읽기에 국한시켜 보자면 이런 우문을 제기할 수 있다. 평소 독서를 그다지 즐기지 않는 국어교사가 이끌어가는 읽기 수업은 가능한가? 물론 중등학교 수준의 읽기 자료를 활용하고 독서 교육의 방법에 대한 지식을 적용하여 읽기 수업을 이끌어가는 것이 불가능하지는 않다. 그러나 읽기 수업이 빈칸 메우기나 메모하기 같은 읽기의 미시 전략으로만 이루어지는 것은 아니다. 바로 그 학년의 그 학급에 어울리는 책을 선정하는 일이야말로 읽기의 맥락을 살리는 수업의 출발점과 같다. 독서 클럽을 조직하고 토론을 이끌어가는 일 그리고 독서 서평을 쓰게 하는 등의 ‘거시 전략’이 중시되는 수업을 이끌어가기 위해서는 교사가 평소 독서를 자신의

생활의 일부로 삼고 있어야 한다. 읽기에 대한 지식이나 이 지식을 교실에서 적용하는 것으로 책을 읽는 체험을 대체할 수 없다. 읽기는 분석의 대상이나 이론이기 전에 실천이기 때문이다.

중등학교 국어교육의 태도 항목에서 강조되는 ‘읽기/쓰기의 생활화’는 중등학교 국어교육을 담당하고자 하는 대학생들에게도 요청되는 덕목이다. 한 권의 책을 읽고 그것에 대해 이야기할 수 있는 능력에 의해 뒷받침되지 못한다면, 독서교육을 둘러싼 화려한 이론은 공허함을 벗어나기 어렵다. 문학 수업 역시 마찬가지이다. 대학교 때 ‘지식’ 차원으로 배운 한국 문학사의 정전급 작품에 대한 ‘권위있는 해석’에만 의존하는 교사가 학습자와 호흡을 같이하는 동시대의 작품을 학습 자료로 활용한다거나 학습자의 능동적 해석을 촉진하는 창의적인 활동으로 문학 수업을 이끌어가기 기대하기는 쉽지 않다. 글쓰기와 말하기 역시 마찬가지이다. ‘학생들이 역동적으로 변화하는 현실의 살아 있는 언어를 이해하고 생산할 수 있는 능력’(최지현, 2006)을 길러주기 위해서는 교사가 바로 그러한 현실의 언어와 언어 문화의 산물을 분석하고 이해하고 때로는 생산할 수 있는 능력을 갖추어야 한다. 이를 ‘국어교사로서 갖추어야 할 국어적 소양’이라 부를 수 있을 것이다.

현재 사범대 국어교육과 교육 과정은 이러한 읽기, 쓰기, 말하기 능력과 관련 태도를 함양하는 것을 목표로 한 강좌를 찾아보기 어렵다. 이러한 능력은 ‘체험’을 통해 길러질 수 있는 것이기에 ‘~교육론’ 강좌에 이를 떠맡길 수는 없다. 책을 읽는 체험, 글을 쓰는 체험 그리고 대화와 토론의 실재를 제공하는 별도의 강좌가 마련되어야 한다. 독서에 국한시켜 말하자면 ‘국어교육을 위한 독서의 실제’ 혹은 간단하게 ‘독서의 실제’와 같은 강의가 필요하다. 문학의 경우는 작품을 읽는 체험이 강조되어 사정이 나은 편이다. 그러나 사범대의 문학 강의는 ‘이론’과 ‘문학사’처럼 ‘보편적 의미’를 추구하기보다는 작품에 대한 체험과 이를 바탕으로 한 ‘교육 비평의 안목’을 강조해야 한다. 토도로프 식으로 말하자면 사범대의 문학 강좌는 문학 연구가 아니라 문학 비평의 성격을 지향해야 할 것이다. 인문대 국어국문학과에서 개설된 전공 문학 강의와 구별하기 위해서 ‘현대소설과 인간 탐구’ 혹은 ‘고전시가와 선인의 삶’ 혹은 ‘현대소설 감상의 실제’와 같은 명칭을 사용하여 어떤 테마를 가지고 강의를 운영하려는 시도가 필요하다. 동시에 ‘청소년 문학론’이나 ‘다매체 언어 문화론’과 같은 동시대 학습 독자의 삶과 언어를 다루는 문학 강좌를 개설해야 할 것이다.

발표자는 국어교육과 전공 교육과정 편성의 한 분야로 ‘교과 전공 소양’ 영역을 추가한 다음과 같은 표를 그려 보았다. 교과 기초 영역에는 국어학과 국문학의 필수 강좌와 국어교육학개론을 함께 포함시켰다. 여기서는 국어와 국문학의 구조와 전개에 대한 지식과 국어교육학의 총론에 해당하는 지식을 다루는 강좌를 대등하게 포함시켰다. 교과 내용 영역은 중등학교 국어교육의 핵심 영역을 심화시켜 배우는 강좌를, 교과 수행 영역은 교사가 국어교과를 실현하는 현

실적 수행에 필요한 지식과 활동에 관련되는 강좌를 모두 포함시켰다.

영역	강좌
교과 기초	국어학개론, 국문학개론, 국어사, 국문학사, 국어교육학개론 등
교과 전공 소양	국어교과 독서의 실제, 국어교과 작문의 실제, 교사 화법의 실제, 고전 시가의 이해, 고전 소설의 이해, 현대시의 이해, 현대 소설의 이해, 청소년문학론 등
교과 내용	화법교육론, 독서교육론, 작문교육론, 문법교육론, 문학교육론(혹은 현대소설교육론, 현대시교육론, 고전산문교육론, 고전시가교육론), 매체언어교육론 등
교과 수행	국어과교육과정론, 국어과교재연구및지도법, 국어과평가론, 국어과교수학습론, 국어과 교육 실습 등

전통적인 대학교육의 시각으로 보자면 ‘국어교사로서의 소양’은 개인의 노력이나 교양 교육의 몫에 해당하는 것이지 국어교육과 전공 영역에서 다룰 수 있는 것이 아니라는 의견도 충분히 가능하다. 그러나 현재 대학의 교양 교육이 제 역할을 하지 못하고 학생들 개개인 역시 이러한 소양을 쌓을 여건이 주어지지 않은 상황에서 구역을 따지는 일은 생산적인 접근이 아니다. 이러한 기본 소양은 국어교사로서의 전문성을 신장시키기 위한 자신의 노력을 지속적으로 가능하게 하는 ‘태도’의 성격을 지닌다. 최근 부쩍 강조되고 있는 교사의 ‘인성’은 교육자로서의 사명감에 그치지 않고 자신의 담당 교과에서 다루는 내용에 대한 긍정적 신념을 포괄한다. 사범대의 교육에서 이를 목표로 삼지 않을 이유는 없을 것이다.

(3) 국어과 중심의 융복합 과정의 개발

사범대 국어교육과 운영의 중요한 목표는 중등학교 국어교과를 담당할 교사의 양성임을 부정하는 사람은 없다. 그러나 이러한 설립 근거를 위태롭게 하는 현실의 문제 역시 엄중하다. 학령 인구가 갈수록 줄어들고 있으며 그에 따라 필요한 국공립 학교의 교사 수 역시 줄어들 것임을 예측하기란 어렵지 않다. 이러한 추세는 학문의 발전이나 연구 집단의 노력 여부와는 무관하게 진행된다는 점에서 대학에 자리 잡고 있는 연구자에게 무력감을 불러일으키기도 한다. 국어교육과 못지않은 수준으로 독자적인 교과교육학의 내용을 마련해 왔던 사회교육과의 현재 상황은 졸업생의 무력감이 조만간 학문의 위기로까지 전이될 조짐이 나타날 정도이다. 중등학교 국어교사가 되는 것 이외의 다른 범사회적 차원의 국어교육에 관여하는 직업적 진로를 모색함으로써 국어교육 전공자에 대한 사회적 수요를 어떻게 창출할 것인가에 대한 고민을 늦출

수 없는 시점이다. 발표자는 국어교육을 허브로 하는 융복합 과정을 설계하고 그것이 교육에 대한 사회적 수요와 어떻게 만날 수 있는가를 전국 사범대 국어교육과 차원에서 함께 탐구할 것을 제안하고 싶다.

융복합 교육이란 둘 이상의 학문 영역의 지식과 가치를 융합해 구성한 교과목을 여러 개로 묶어 통합된 교육 과정으로 제공하는 것이다. 몇 년 전부터 대학교육에서 융복합이 강조되는 이유는 교육과 학문 지형이 급격하게 변화하고 있기 때문이다. 분업을 바탕으로 한 산업 사회에서 요구되는 지식이 분과 학문의 경계를 뚜렷이 유지하고 있는 전문적 지식이었다면 지식 정보화 사회에서는 분과 학문 차원의 지식을 조망하고 이를 종합할 수 있는 사유의 중요성이 강조되고 있다. 기존에는 주로 이공계에서 논의가 이루어졌으나 최근에는 인문사회계열로 학제적 융복합 교육이 확산되는 추세이다. 융복합 교육에서 강조되는 것은 유용한 정보를 선별하는 비판적 사고 능력, 새로운 정보를 산출하는 창의적 사고 능력 자신의 사유를 구성원들과 소통할 수 있는 사회적 커뮤니케이션 능력이다. 발표자가 앞서 교과 전공 소양을 강조한 이유도 국어교과의 근본 성격이 이러한 융복합 교육의 기반을 형성할 수 있다고 판단했기 때문이다. 기법은 변화 앞에서 무력하지만 소양은 변화를 이끌어가는 힘이 될 수 있다.

국어교육을 전공으로 하면서 이와 연계된 융복합 전공으로 학생들이 선택할 수 있는 계열로는 다음의 것들을 제시할 수 있다.

교육출판 전문가 과정 : 국어교육+언론정보학+도서관학

글쓰기 치료 및 상담 전문가 과정 : 국어교육+심리학+상담학

다문화교육 전문가 과정 : 국어교육+사회교육+외국어교육

물론 이는 융복합 과정을 만들어내기 위해 협력 가능한 여타 학문 분야를 나열한 것에 지나지 않는다. 융복합 과정의 구체적 설계를 위해서는 이들 관련학과와 협의하여 이 과정을 이수하는 데 필요한 필수 강좌의 수를 지정하고 때로는 이들을 묶을 수 있는 새로운 강좌를 개발해야 한다. 행정적으로도 이 과정을 이수하려는 학생이 원래의 소속 학과 전공과 함께 자신이 선택한 과정을 복수 전공으로 삼을 수 있게 학제를 개편해야 한다. 또한 융복합 과정이 실질적으로 운영되기 위해서는 공과대학에서 운영하고 있는 ‘공학 인증제’를 참조할 만하다. ‘융복합 인증’을 위해서는 전국 사범대 협의체 차원의 인증 기관과 인증 제도가 필요하다. 당연히 이는 단시간에 해결될 수 있는 교육과정 개편 사항은 아니다. 하지만 바로 그렇기 때문에 더 이상 위기가 심화되기 전에 논의를 시작할 필요가 있는 것이다.

4. 맺음말

발표자는 사범대 국어교육과의 전공 교육이 단시간에 효과를 보일 수 있는 기술보다는 국어 교사로서 발전하기 위한 ‘토대’를 마련하는 데 역점을 두어야 함을 강조하였다. 교사가 되는 것을 최종 목표로 삼는 것이 아니라 교사가 된 이후에도 교실에서의 수업 행위를 포함하여 국어 교사로서의 자신을 성찰하고 자기 주도적으로 전문성을 발전시킬 수 있는 능력과 태도 즉 ‘지속 가능한 전문성’이 중요한 것이다. 국어교육과의 교육 과정이 이를 시야에 넣지 않는다면 중등학교 국어교사 이외의 다른 진로를 찾는 일은 불가능하다. 결국 위기에 대처하기 위한 첫걸음은 사범대 국어교육의 본질로 되돌아가는 것이다. 융복합 과정과 같은 사범대 교육의 급격한 방향 전환을 염두에 둔 모색도 국어교육 전공 소양에 기반을 두지 않고서는 불가능하다.

이 모든 제안의 검토와 구체화를 위해서는 ‘집단 지성’의 힘을 필요로 한다. 개인의 연구도 특정 학과의 주도도 현실에 대처하기에는 역부족일 수밖에 없다. 사범대 국어교육과가 일정한 협의체를 만들어 교육과정에서 표준화가 요구되는 사항이 있으면 이를 함께 논의해야 할 것이다. 융복합 과정 역시 사범대 연합체 차원의 인증 절차가 동반되었을 때 힘을 발휘할 수 있을 것이다.

■ 참고문헌 ■

- 김형철·명형대, 「사범대학 국어과 교육내용의 재구조화」, 『교육이론과 실천』 12권 3호, 2003.
 김혜영, 「사범대학교 국어과의 교사교육체제와 지향점」, 『국어교육학 연구』 제 26집, 2006.
 노명완, 「국어 교사 양성 프로그램 개선 방안」, 『한국교사연구』 제16권, 1999.
 이삼형, 「세계화 시대의 사범대 국어과 교육과정 개선 방향」, 『국어교육학연구』 제30집, 2007.
 이성영, 「국어교사의 양성과 선발」, 『국어교육학 연구』 제35집, 2009.
 임칠성, 「사대 국어교육과 교육과정」, 『국어교육학 연구』 제19집, 2004.
 최지현, 「국어교사의 전문성 제고를 위한 방안 모색」, 『국어교육학 연구』 제26집, 2006.

다문화적 한국어 교수 역량 강화를 위한 초등 교사 양성 및 커리큘럼 개발 방향

원진숙(서울교육대학교)

<차 례>

- I. 서론
- II. 초등학교 교원 양성 대학에서의 다문화 교수 역량 강화를 위한 교사 교육 현황
- III. 다문화적 한국어 교수 역량의 개념과 특성
 - 3.1 다양성을 위한 교육과 다문화적 교수 역량
 - 3.2 다문화 학생을 위한 한국어(KSL) 교육과 다문화적 한국어 교수 역량
- IV. 다문화적 한국어 교수 역량 강화를 위한 초등 교사 양성 및 커리큘럼
 - 4.1 다문화적 한국어 교수 역량 강화를 위한 초등 교사 양성의 필요성
 - 4.2 다문화적 한국어 교수 역량 강화를 위한 초등 교사 교육과 커리큘럼 개발 방향
- V. 결론

I. 서론

최근 우리 나라가 매우 빠른 속도로 다문화 사회로 진입하게 되면서 초·중·고등학교에 재학 중인 다문화 가정의 학생 수가 크게 늘고 있다. 2011년 12월 기준으로 우리나라의 다문화 학생 수는 총 38,678명으로 전체 재학생의 0.55%에 달하며, 2014년에는 만 5세 이하 외국인 주민 자녀가 모두 취학할 경우 이들 다문화 학생 수는 전체 초·중·고생의 1.12%를 상회할 것으로 예상되고 있다. 이러한 다문화 학생 수의 변화는 내국인 자녀들의 학령 인구가 연평균 22만명 씩 감소하는 것과 비교하여 연평균 약 6천명씩 증가하여 최근 5년간 그 수가 무려 2.9배나 증가한 것으로 나타나 극명한 대조점을 보여주고 있다.

공교육 시스템 안에 진입해 있는 다문화 학생들은 학년이 낮을수록 인원 수가 증가하는 양상을 보여주고 있는 바, 특히 초등학생 수는 다음의 <표1>에서 알 수 있는 바와 같이 중학교 19.7%, 고등학교 6.2%에 비교하여 무려 74.1%에 달하고 있고, 한국에서 출생한 일반 다문화 가정의 학생보다 한국어 능력이 상대적으로 부족한 중도입국 학생¹⁾ 및 외국인 자녀들의 수도

1) 중도 입국 학생이란 부모가 한국으로 이주하면서 데리고 들어오거나 한국에 먼저 들어온 부모가 중간에

상당수가 초등학교생을 알 수 있다.

<표1> 다문화학생 수 현황(학교급별/도농별) (단위: 명) (2011 교과부 자료)

구분	학교급(명)			도시/농촌(명)		
	초	중	고	도시(A)	농촌(B)	합계(◎=A+B)
한국출생	25,615	6,574	1,810	20,340	13,659	33,999
중도입국	1,592	624	324	2,053	487	2,540
외국인자녀	1,460	436	243	1,894	245	2,139
계	28,667	7,634	2,377	24,287	14,391	38,678
(비율)	(74.1%)	(19.7%)	(6.2%)	(62.8%)	(37.2%)	(100.0%)

이러한 통계 수치는 앞으로 초·중·고등학교 교육 현장에 인종적, 문화적, 언어적 다양성이 점점 더 심화될 것은 물론이고, 특히 초등학교 교육 현장에서는 당장 이들 다문화가정 학생을 위한 교육 지원 문제가 매우 시급하고도 절실한 ‘발등의 불’이 되었음을 시사해 주고 있다.

주지하는 바와 같이 다문화가정 학생들은 절대 다수가 사회 경제적으로 어려운 상황에 있고, 부족한 한국어 소통 능력으로 인한 언어 장벽, 서로 다른 문화적 차이로 인한 문화 장벽, 이로 인한 학습력의 부진과 정체성 혼란 등 많은 어려움을 겪고 있다(설동훈; 2005, 오성배; 2005, 조영달 외; 2006, 권순희; 2007, 원진숙; 2008, 원진숙 외; 2011). 또한 최근에는 위의 <표 1>에서 알 수 있는 바와 같이 국제결혼 재혼 가정의 학생 가운데 이른바 외국 국적의 중도 입국 학생, 외국인 근로자 자녀는 물론이고, 제3국을 통한 오랜 탈북 과정으로 인해 한국어를 잊어버리고 한국의 학교에 들어와 어려움을 겪고 있는 새터민 가정의 학생, 부모를 따라 외국에 오랜 동안 체류하다 귀국해 한국어를 잊어버려 어려움을 겪고 있는 귀국학생들의 수도 늘고 있어서 이들을 위한 한국어 교육(KSL) 지원 문제가 매우 절실하게 요청되고 있는 실정이다(원진숙 외; 2011).

이에 대해 2012년 3월 교육과학기술부에서는 일선 학교를 중심으로 다문화 친화적 교육 환

본국으로부터 불러온 자녀를 말한다. 이러한 중도 입국 학생들은 자신의 모국에서 어느 정도 사회화가 이루어진 상태에서 들어오기 때문에 일반 한국에서 출생한 다문화가정 자녀들과 달리 문화적 적응이 쉽지 않고 학교에 적응하기도 어렵다. 중도 입국 학생들은 서로 문화가 다른 한국 사회에 적응하는 문제, 새로운 가족 구성에 따른 가정 불화, 체류 이외의 권리가 보장되어 있지 않기 때문에 생기는 법적 지위 문제 등 여러 가지 어려움을 겪고 있으며 특히 입국 초기에 한국어로 인한 언어 장벽으로 인해 심각한 언어 문제와 학업 부적응 등의 어려움을 겪게 된다.

경을 조성하고, 2013년부터 한국어 교육과정(KSL)을 도입하겠다는 내용을 골자로 하는 이른바 ‘다문화 학생 교육 선진화 방안’을 발표했다. 다문화 학생을 위한 한국어 교육과정(KSL)이 도입되게 되면, 일선 초·중·고등학교에서 한국어(KSL) 과목이 선택과목으로 신설되고, 이에 따른 수준별 한국어 표준 교재 및 다문화 학생의 한국어 능력 수준을 진단 평가할 수 있는 도구(J-TOPIK)도 함께 마련됨으로써 공교육 시스템 안에 일단 다문화학생을 위한 체계적인 한국어 교육 시스템이 마련되는 셈이다. 누구에게나 차별을 두지 않고 평등한 교육의 기회와 혜택을 제공해야 한다(Banks; 2002)는 다문화교육의 관점에서 볼 때 일단 우리나라의 공교육에서는 바람직한 다문화 교육 정책을 수립하고, 다문화 가정 학생을 위한 언어 교육 지원 시스템을 매우 발빠르게 구축하고 있다는 점에서 긍정적인 평가를 받을 만하다.

문제는 이러한 교육 시스템을 감당할 수 있을 만한 체계적인 교사 교육²⁾이 제대로 이루어지고 있는가이다. 위의 <표1>에서 보는 바와 같이 이미 일선 학교 교육 현장에서는 다양한 언어적, 문화적, 인종적, 민족적 배경을 가진 학생들의 수가 날로 증가하고 있고, 앞으로 이들 다문화 가정 학생들의 수는 더욱 더 늘어날 것으로 예견된다. 하지만 이들을 지도해야 할 교사의 다문화 교육에 대한 인식이나 교수 역량은 매우 부족한 실정³⁾이고, 다문화 교사 교육에 대한 축적된 연구의 부족으로 구체적인 교사 양성 전략도 미처 수립되어 있지 못한 상황이다. ‘교육의 질은 교사의 질을 넘지 못한다’는 말처럼 교육에서 교사가 차지하는 역할은 거의 절대적이라 할 수 있다. 제아무리 바람직한 다문화 교육 정책과 한국어 교육(KSL) 지원 시스템이 도입되어도 이를 제대로 추진할 수 있는 역량을 지닌 교사를 양성하는 교육 시스템이 내실있게 뒷받침되지 않는다면 결코 만족할 만한 교육 성과를 기대하기 어려울 것이다.

본고에서는 이러한 문제 의식을 기반으로 이미 절대 다수의 다문화 학생이 집중되어 있는 초등학교를 중심으로 다문화적 한국어 교수 역량(multicultural KSL teacher competence)을 지닌 교사 양성 및 이를 위한 커리큘럼 개발 방향을 시론적으로나마 모색해 보고자 한다. 이를 위해 우선 II장에서는 현재 초등 교원 양성 기관인 전국의 교육대학교에서 이루어지고 있는 최

2) 최근 교사 교육 차원에서 다문화 관련 내용을 강화하고 현직 교사를 위한 체계적인 연수 프로그램 마련이 시급하다는 인식이 확산되면서 예비 교사 혹은 현직 교사들의 다문화교육에 대한 인지도 수준을 살펴보고 기존의 다문화교육 프로그램에 대해 점검하는 연구(모경환·황혜원 2007), 장인실 2008, 모경환 2009, 장원순 2009)와 다문화적 교수 역량 강화를 위해서는 새로운 국어 교사교육의 틀을 마련해야 한다는 논의(노은희; 2011)가 이루어지고 있지만 아직 다문화 학생들을 위한 한국어(KSL) 교육을 위한 체계적인 교사 교육의 방향성을 모색하는 수준에는 이르지 못하고 있는 실정이다.

3) 최충옥, 모경환(2007)에 의하면 우리나라 교사들은 다문화 교육의 필요성에 대한 인식과 이해도, 다문화적 태도 수준은 전반적으로 높은 반면 다문화적 교육 환경에서 효과적으로 가르칠 수 있다는 다문화적 효능감(multicultural efficacy)은 매우 낮은 수준임을 지적하고 있다. 다문화적 효능감은 다문화적 교육 환경에서 효과적으로 가르칠 수 있다는 자신감으로 학생들의 학업 성취와 교실 경영, 교실 혁신 등 다문화 교육 실행과 밀접한 관련이 있다는 점에서 매우 중요하다.

근의 다문화 관련 초등 교사 교육의 현황을 살펴보고, III장에서는 초등학교에서 다문화 가정 학생을 위한 한국어(KSL) 교육을 담당해야 할 교사들에게 필요한 ‘다문화적 한국어(KSL) 교수 역량’의 개념을 규정하고 그 구체적인 특성들을 정리해 볼 것이다. 아울러 IV장에서는 다문화적 한국어 교수 역량 강화를 위한 초등 교사 양성 및 커리큘럼 개발 방향을 시론적(試論的)으로나마 제안해 보고자 한다.

II. 초등학교 교원 양성 대학에서의 다문화 교수 역량 강화를 위한 교사 교육 현황

전체 다문화 학생 가운데 무려 76%가 집중되어 있는 초등학교의 교원을 양성하는 교육대학교에서는 최근 3-4년동안 다문화 학생을 위한 다문화 교육에 많은 노력을 기울여 왔다. 2008년 서울교육대학교 대학원 과정에 ‘다문화 가정 교육 전공’을 개설한 것을 필두로 하여 2011년 현재 전국 10개 교대 가운데 전주교대와 경인교대⁴⁾를 제외한 8개 교육대학교 대학원에 다문화교육 전공 관련 석사 과정을 개설 운영함으로써 현직 교사들의 다문화적 교수 역량 강화에 힘쓰고 있다. 또한 2009년부터 교육과학기술부의 <다문화교육 강좌 개설 지원사업>의 정책적 지원⁵⁾에 힘입어 전국의 초등 교원 양성 대학교의 학부 과정에 다문화 교육 강좌를 개설함으로써 초등 예비 교사들의 다문화적 인식과 교수 역량을 강화하는 노력을 기울여 왔다.

다음의 <표2>에서 알 수 있는 바와 같이 이화여대를 포함한 전국의 모든 초등 교원 양성 대학에서 다문화 교육 관련 강좌들을 개설하고 있다. 그리고 특정 전공 교과와 관련하여 해당 전공의 특성에 맞게 다문화 교육의 관점을 적극적으로 반영하고 있는 몇몇 다문화 강좌 개설 사례-서울교대 영어교육과에 개설된 ‘영어와 다문화 이해’, 춘천교대 윤리교육과의 ‘다문화 도덕교육의 이해’, 사회교육과의 ‘다문화교육 세미나’, 전주교대 사회교육과의 ‘다문화교육론’-도 있지만 대개의 경우, <다문화 교육> 강좌들은 2학점짜리 1학년 교양 공통 선택 과목의 형태로 개설되어 있다. 이러한 현상은 다분히 다문화적 관점이나 다문화적 교수 역량이 특정 전공 교과에만 국한되는 것이 아니라 모든 교과에 공통적으로 요구되는 것이라는 인식(노은희; 2011)과 함께 교사 교육 차원에서 예비 초등 교사들로 하여금 1학년부터 다문화 학생에 대한

4) 경인 교대에서는 2011년 대학원에 다문화교육 전공 대신 ‘외국인을 위한 한국어 교육’ 전공을 개설하고 전공 교수를 새롭게 충원함으로써 현직 교사들의 다문화 학생에 대한 한국어 교수 역량 강화에 대한 요구에 부합하는 노력을 하고 있다는 점에서 주목할 만하다.

5) 교육과학기술부는 <다문화교육 강좌 개설 지원 사업>에 따라 2009년에 10개 대학(9개 교대, 교원대), 2010년에 20개 대학(10개 교대, 10개 국립대 사범대학) 강좌 개설을 지원하였고, 올해 2011년에는 사립대 사범대학까지 그 대상 범위를 30개교로 확대하여 지원함으로써 예비 교사들의 다문화적 인식 고취와 교수 역량 강화 노력에 힘을 쏟고 있다.

이해와 적응력⁶⁾을 함양할 수 있게 교육하는 것이 중요하다는 인식이 함께 작용하고 있기 때문일 것이다.

<표 2> 전국 초등 교원 양성 대학의 다문화 강좌 개설 현황(2011년 현재)

	대학명	개설학과	강좌명	학년/ 특성
1	서울교대	공통	다문화교육의이해	1학년/교양선택
		영어교육과	영어와 다문화 이해	4학년/심화자유선택
2	경인교대	공통	다문화교육의이해	4학년/교양자유선택
			다문화시대의 종교	1학년/교양선택
3	춘천교대	공통	다문화사회와 교육	전체/교양선택
			다문화교육과 건강가정	전체/교양선택
		윤리교육과	다문화도덕교육의 이해	3학년/심화선택
		사회교육과	다문화교육 세미나	4학년/심화선택
4	청주교대	공통	다문화의 이해	1학년/교양선택
5	공주교대	공통	다문화교육의 이해	전체/교양선택
6	대구교대	공통	다문화사회와 다문화교육	1학년/교양선택
			다문화시대와 시민교육	1학년/교양선택
			다문화와 한국어	2학년/교양선택
7	전주교대	공통	다문화의 이해	2학년/교양선택
		사회교육과	다문화교육론	4학년/심화선택
8	광주교대	공통	다문화사회와 가정	1학년/교양선택
			초등학교 다문화교육의이해	4학년/교직전공 선택
9	진주교대	공통	다문화사회 윤리	전체/교양선택
10	부산교대	공통	다문화와 한국어교육	전체/교양선택
11	제주대	공통	다문화교육의 이론과 실제	1학년/교직 선택
12	이화여대	초등교육과	다문화교육의 이론 및 실제	4학년/심화선택

이러한 인식은 대개의 교양 선택 과목의 형태로 개설된 ‘다문화 교육 강좌’들이 다음의 <표 3>에서 볼 수 있듯이 여러 교과들-사회, 윤리, 국어, 생활과학, 음악, 미술 등-의 학제적인 팀 티칭 방식으로 운영되고 있음을 통해서도 확인된다.

6) 교육대학교에서는 역시 교과부의 지원으로 교대생들에게 다문화 가정 학생의 학습 활동을 지원하는 <다문화 교사 멘토링 사업>을 통해서 다문화 학생에 대한 이해와 적응력을 함양하려는 노력을 병행해 오고 있다. 이 사업을 통해서 교대생들은 다문화 가정 학생의 집이나 일선 초등학교의 방과후 교실 등에서 다문화 학생들과 멘토가 되어 실제적인 학습 지원 및 교육 상담, 생활 지도 등을 지원하는 실제적인 교육 활동을 경험하고 있다.

<표3> 서울교대 ‘다문화교육의 이해’ 강좌의 강의 내용 예시안

주	날짜	주별 강의 주제	강의 내용	교육방법
1	03.08.	다문화의 이해	다문화 사회로서의 한국사회의 이해	강의, 토론
2	03.15.	다문화 사회론	글로벌화와 다문화사회의 탄생	강의, 토론
3	03.22.	다문화 가족 및 이동론	다문화가족(결혼이민자·이주노동자·새터민 가정)의 특성과 현황, 다문화가정 학생의 특성(언어·인자·정서 관련)	강의, 토론
4-5	03.29. 04.05.	다문화 지역사회 탐방 *15:20 정문 다숨채 앞 집 결(버스로 이동)	다문화장소의 발견과 경관 독해, 지역사회 다문화사업의 이해 (경기도 안산시 원곡동 <국경없는 마을>)	현지답사
6	04.12.	다문화환경의 언어교육	다문화가정 언어 문제 및 언어교육 방안	강의, 토론
7	04.19.	다문화환경의 언어교육	다문화가정 자녀를 위한 이중언어교육	강의, 토론
8	04.26.	다문화 체험 학습 *15:20 정문 다숨채 앞 집 결(버스로 이동)	다문화 박물관 견학: 아시아 문화의 이해	현장견학
9	05.03.	중간 고사(보고서)		
10	05.10.	다문화교육의 이론	다문화교육의 의미와 목적 다문화교육의 내용과 방법	강의, 토론
11	05.17.	다문화교육의 실제	영화로 풀어가는 다문화 사회의 인권	강의, 토론
12	05.24.	다문화예술교육론	다문화교실과 예술교육의 접근법	강의, 토론
13	05.31.	탈북학생교육론	탈북학생의 이해와 학교교육의 과제	강의, 토론, 실습
14	06.07.	종합정리	다문화 UCC 조별 발표회	발표, 평가
15	06.14.	기말고사		

이렇게 학제적으로 운영되는 <다문화교육> 관련 강좌들은 아직 다문화에 대한 이해나 경험이 거의 없는 초등 예비 교사들로 하여금 다문화 현장 답사와 같은 체험 학습과 여러 교과목의 시각에서 다양한 다문화 교육의 문제들-세계화와 다문화 사회론, 다문화 가정 및 다문화 가정 학생의 특성, 다문화 가정 학생을 위한 이중언어교육 및 한국어 교육, 인권, 탈북 학생 문제, 다문화 예술 교육론, 다문화 교육의 내용과 방법 등-에 접근할 수 있게 해 줌으로써 일정 부분 다문화적 인식이나 다문화적 감수성을 함양하는 데 대체로 긍정적으로 기여를 하고 있다고 보여진다. 그렇지만 이러한 다문화 교육 관련 강좌들은 전체 교대 교육과정 가운데 겨우 2학점짜리 교양 선택 강좌 형태로 개설될 뿐이어서 매학기 강좌를 수강하는 학생수는 전체 교대생 가운데 극히 일부인 30명에서 60명 수준에 불과하다. 그나마도 실제 다문화 가정 학생들을 대상으로 하는 교육 실습 활동과 같은 실천적 내용 없이 추상적이고 학문적인 성격이 강한 내용 위주로 실

제 다문화 교육 현장에 적용할 수 있는 구체성을 결여하고 있다는 점에서 예비 교사들에게 최소한의 다문화적 인식을 새롭게 하기 위한 소양 교육 정도의 의미밖엔 지니지 못한다.

또한 <다문화교육의 이해> 과목에서 부분적으로 다문화 학생을 위한 언어 교육 방안으로 ‘이중언어 교육’ 및 ‘다문화 학생을 위한 한국어 교육’이 도입되고, 몇몇 교육대학교에서 <다문화와 한국어>(대구교대), <다문화와 한국어교육>(부산교대)과 같은 한국어 교육 관련 강좌들이 교양 선택 과목으로 개설되어 있기는 있지만 다문화 학생에 대한 충분한 고려 없이 일반 성인 외국인 학습자를 대상으로 하는 한국어 교육 차원에서 개설된 과목이라는 점에서 초등학교 예비 교사들이 장차 현장에 나가서 다문화 가정 학생들의 한국어(KSL) 교육을 실제로 담당할 수 있는 다문화적 한국어 교수 역량을 함양하는 데에는 역시 턱없이 부족한 실정이다.

II장에서 살펴본 바와 같이 최근 들어 초등학교의 교원을 양성하는 교육대학교 차원에서 대학원 다문화교육 관련 전공 설치와 학부 과정의 다문화 교육 관련 강좌 운영 등의 적극적인 노력을 경주하고 있지만 다문화적 인식과 다문화 학생들을 효율적으로 가르칠 만한 다문화적 교수 역량을 함양하기에는 여러 가지 면에서 한계점을 노정하고 있음을 알 수 있다. 이러한 한계점을 극복하기 위해서는 예비 교사들을 교육하는 교대 전 교과과정의 교육과정에 다문화적인 관점을 보다 적극적으로 도입하고, <다문화 교육의 이해>와 같은 강좌는 교양 선택이 아닌 교양 필수 과목 형태로 개설하고, 실제 다문화 학생들을 대상으로 하는 교육 실습을 강화하는 등의 현실적 노력을 보다 적극적으로 모색할 필요가 있을 것이다.

III. 다문화적 한국어 교수 역량의 개념과 특성

3.1 다양성을 위한 교육과 다문화적 교수 역량

초등학교에 언어적, 문화적, 민족적, 인종적 배경을 달리 하는 다문화 학습자들의 수가 급증하고 다양성이 증가되면서 모든 교사가 갖추어야 할 전문성 요소로 ‘다문화적 교수 역량’⁷⁾ 개념이 새롭게 부각되고 있다. 일반적으로 교사가 갖추어야 할 자질과 특성을 포괄하는 ‘역량(competence)’ 개념⁸⁾은 ‘직무를 성공적으로 수행할 수 있는 힘’을 뜻한다. 교사의 맡은 바 직무

7) Lindsey, Robins, & Terrell(2003)는 교사의 다문화적 역량을 다양한 문화 환경에서 효과적으로 상호 작용하면서 그 차이를 긍정적으로 인식하는 것으로 보았다.

8) 역량 개념은 최근 직업 사회를 넘어 일반적인 삶의 영역까지 확장 적용되고 있다. OECD는 1997년부터 수행한 DeCeCo(Defining and Selecting Key Competencies)프로젝트를 통해 역량의 중요성을 강조했다. 여기에서 말하는 역량이란 ‘현대 사회에서 개인이 성공적인 삶을 살아가는 데 필요한 총체적인 능력’

를 성공적으로 수행할 수 있는 힘으로서의 ‘역량’ 개념은 단순히 ‘알고 있음’의 차원이 아니라 실제 교수 맥락에서 요구되는 교사의 역할을 ‘효율적으로 수행해 낼 수 있는 능력’이라는 의미를 함의한다. 그렇다면 ‘다문화적 교수 역량’이란 일단 ‘다양성이 증대된 학교 교실이라는 실제 교수 맥락에서 교사가 다문화적 인식과 신념을 가지고 다문화 교육을 효율적으로 실천할 수 있는 역량’이라는 개념으로 규정할 수 있을 것이다.

원래 다문화 교육(multicultural education)이란 문화적 다원주의를 주요한 가치로 수용하면서 사회적 통합을 고민하는 일체의 교육적 노력(Banks;2004)으로, 다양한 배경의 학생들이 학교에서 평등한 성취를 경험할 수 있도록 교육적 평등을 증진하고⁹⁾ 차별과 편견을 제거하기 위해 노력하는 학교 개혁 운동(Banks; 2002)이며, 모든 학생의 지적, 사회적, 개인적 발달을 최대한 촉진하는 것을 목적으로 하는 교육적 실천 행위(Bennett; 2007)라 할 수 있다. 장원순(2009)은 이러한 다문화 교육의 개념에 기초하여 ‘다문화적 교수 역량(multicultural teacher competence)’ 개념을 ‘한국 사회의 문화적 상황을 바르게 인식하고 기존 교육과정 및 교과서, 대중 문화에 포함된 문화적 편견과 고정 관념을 파악하여 이를 수정하고, 다양한 관점에서 교육과정을 재구성하고, 다양한 다문화 교수 학습 모델과 전략을 이해하고 수행할 수 있는 능력’으로 정의하고 있다.

이렇게 학생들의 다양한 배경과 문화적 차이를 인식하고, 다양성으로 인해 발생할 수 있는 여러 문제들에 적절하게 대처할 수 있는 ‘다문화적 교수 역량’(모경환, 최충욱, 임현경; 2010)은 다문화 교육 실행 주체인 초등 교사들이 반드시 갖추어야 할 핵심 역량이라 할 것이다. 모경환(2009)은 ‘다문화적 교수 역량’이 다문화 교육과 관련되는 지식, 기능, 인식과 태도를 포함하는 것으로 보면서 다문화 교육을 효과적으로 실행하기 위해서 교사에게 요구되는 전문성의 요소로 사회 문화적 다양성에 대한 지식, 다양한 학습자 특성에 대한 이해, 다문화 교육 자료를 개발하고 활용할 수 있는 능력, 다문화적 수업을 효과적으로 실행할 수 있는 교수 능력, 다문화 교육에 대한 자신감, 소수자에 대한 관용과 배려, 다문화적 갈등 상황 해결 능력 등을 주장한 바 있다.

이렇게 모든 교사들이 반드시 갖추어야 할 전문성 요소로 ‘다문화적 교수 역량’ 개념이 부각되기 시작하면서 교사 교육 과정에서 이를 강화할 수 있도록 모든 교과 영역을 다문화 교육적 관점에서 새롭게 재편해야 한다는 필요성이 제기되고 있다(모경환; 2009, 장원순:2009, 모경

을 뜻한다. 이 성영(2009)은 이 능력을 지식과 기능만이 아니라 태도, 감정, 가치, 동기와 같은 정서적 행동적 요소를 함께 동원함으로써 특정 맥락의 복잡다기한 요구를 충족시키는 힘이라고 보았다.

9) 다문화 교육적 관점에서는 교육의 목표를 다문화 학생들의 성취를 최대한 이끌어내는 것에 두고 있는데, 이러한 신념은 다문화를 배경으로 하는 학생의 낮은 학업 성취가 개인의 지적 능력이나 동기, 문화적 열등함 때문이 아니라 학교와 가정간의 문화적 불일치성, 교실에서 다양성을 포함시키고 있지 못하고 있기 때문이거나 학교에서 사용하고 있는 교수 학습 방법에 대한 낯섬, 문화적 사회적 자본의 결핍 때문이라고 본다(Gay 2000, Pang & Cheng 1998).

환, 최충욱, 임현경; 2010). 미국의 경우 교원 교육 인증위원회(NCATE: National Council for Accreditation of Teacher Education; 2008)에서 교사 전문성 기준에 다문화 교육에 대한 사회적 요구를 반영하여 다양한 배경을 가진 학생들의 교육적 성취를 위해 교사 교육 과정이 다양성과 포괄성에 대한 지식과 개념을 갖추고 학교 현장에서 실행할 수 있는 역량을 개발할 수 있도록 교육과정과 교육 실습을 제공할 것을 권고하고 있다. 아울러 다문화 교육을 실시할 수 있는 교사를 양성하는 교육과정이 마련되어 있는가를 교사 교육 프로그램 평가 기준의 하나로 설정함으로써 예비 교사들이 다문화 교육의 내용과 방법을 배울 수 있도록 기회를 제공하고 다문화 학교의 다문화 학급에서 현장 경험을 쌓을 것을 권장하고 있는 것은 우리 나라의 교사 양성 제도에 시사하는 바가 크다. 우리나라도 이미 2012년 3월에 공포된 교과부의 다문화 교육 선진화 방안에 교·사대 다문화 강좌 운영 현황을 교원 양성 기관 평가지표에 반영할 것을 명시하고 바, 이미 다문화적 교수 역량은 교사의 전문성 요소로 꼭 필요한 부분으로 자리잡아가고 있음을 알 수 있다.

3.2 다문화 학생을 위한 한국어(KSL) 교육과 다문화적 한국어 교수 역량

본절에서는 3.1에서 논의된 ‘다문화적 교수 역량’의 개념을 바탕으로 다문화 가정 학생에게 한국어(KSL) 교육을 감당하기 위해서는 ‘다문화적 한국어 교수 역량(multicultural KSL teacher competence)’이 필요함을 주장하고 그 구체적인 개념과 특성을 정리해 보기로 한다.

‘다문화적 한국어 교수 역량’ 개념을 제대로 규정하기 위해서는 우선 자국어 교육으로서의 ‘국어교육’이나 ‘외국어로서의 한국어 교육’과 차별되는 ‘다문화 학생을 위한 한국어(KSL) 교육’의 성격과 특성을 제대로 이해할 필요가 있다. ‘다문화 가정 학생을 위한 한국어(KSL; Korean as a second language) 교육’은 기본적으로 한국어가 주류 언어일 수밖에 없는 한국이라는 공간에서 한국어가 모국어가 아닌 다문화 학생을 대상으로 한국어를 제2언어로 가르치는 일체의 교육 행위(원진숙 외; 2011)를 지칭한다. 제2언어로서의 한국어 교육에서 대상으로 삼고 있는 한국어는 ‘외국어로서의 한국어 교육’에서 목표 언어로 삼고 있는 한국어와는 다르게 다문화 학생들로 하여금 사회적 의사소통을 가능하게 하는 생활 언어이면서 동시에 교육에서의 매개어 기능을 하는 매우 절실한 삶의 수단(전은주; 2009)이 된다. 특히 학교 교육 현장에서 이루어지는 제2언어로서의 한국어 교육(KSL)은 이제 막 한국어로 이민 온 이민자 가정의 자녀나 이제까지 한국의 언어나 문화에 대한 노출 경험 없이 다른 나라에서 성장하다가 부모의 재혼 등으로 인해 중도 입국한 다문화 학생을 대상으로 하는데 이들에게 필요한 한국어는 당장 일상생활 및 학교 생활, 더 나아가 교과 학습에 적응하기 위해 반드시 숙달해야 할

필수불가결한 요소가 아닐 수 없다.

이런 면에서 ‘다문화 가정 학생을 위한 한국어(KSL; Korean as a second language) 교육’은 일반적인 외국인 성인 학습자를 대상으로 하는 한국어 교육과 뚜렷한 차별성을 지닌다. 일반 외국인 성인 학습자를 위한 한국어 교육이 일상 생활 속에서 한국어로 소통할 수 있는 의사소통 능력 신장에 초점을 두는 것과 달리 다문화가정 학생을 위한 한국어(KSL) 교육 프로그램은 학교라는 상황 맥락 안에서 적용하는 데 필요한 한국어 의사소통 능력(BICS: Basic Interpersonal Communicative Competence)뿐만 아니라 일반 내용 교과 학습에 필요한 학습 한국어 능력(CALP: Cognitive Academic Language Proficiency)까지도 함께 신장시켜 주어야 하는 이원적인 목표를 지닌다. 한국어가 부족하다는 이유로 다문화가정 학습자들에게 그 학년에서 꼭 배워야 할 내용 교과 학습의 기회를 제공하지 않는다면, 이들 다문화 학습자들은 심각한 학업 결손으로 인해 영영 뒤쳐질 수밖에 없는 학습 부진아가 되어 버리고 말 것이기 때문이다.

이러한 까닭에 다문화가정 학생을 위한 한국어(KSL) 교육은 단순히 의사소통 중심의 한국어 교육뿐만 아니라 자칫 부족한 한국어 능력 때문에 원천적으로 접근이 어렵지만 반드시 학습해야 할 수학, 사회, 과학 등 일반 내용 교과에 접근할 수 있도록 교육하는 일종의 ‘디딤돌 교육 프로그램’의 역할을 해야 한다는 특수성을 갖는다. 바로 이러한 이유로 초등학교 현장에서 다문화가정 학생을 위한 한국어(KSL) 교육은 한국어 의사소통 능력(BICS: Basic Interpersonal Communicative Competence)뿐만 아니라 일반 내용 교과 학습에 필요한 학습 한국어 능력(CALP: Cognitive Academic Language Proficiency)을 함께 학습자의 발달적 수준에 맞게 가르치는 것이 무엇보다 중요하다.

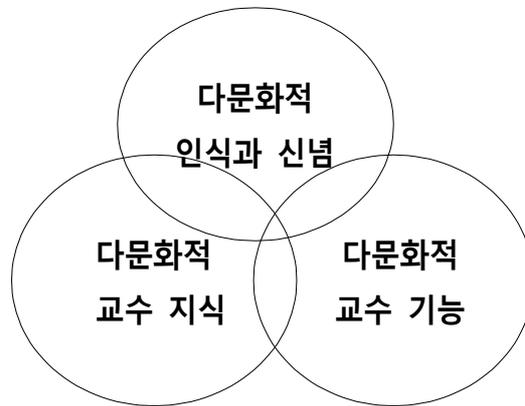
그렇다면 이러한 제2언어로서의 한국어 교육을 감당하는 데 필요한 ‘다문화적 한국어 교수 역량(multicultural KSL teacher competence)’은 다문화 학생들에게 한국어 의사소통 능력과 일반 교과 학습 능력을 함께 신장시켜 줄 수 있는 실천적 능력이라고 보아야 할 것이다. 다문화적 한국어 교수 역량은 다양성을 특징으로 하는 교실 상황에서 다문화 가정 학생들이 지닌 다양한 언어적, 문화적 특성들을 가치로운 교육적 자산¹⁰⁾으로 인식하고 풍부한 교수 지식과 교수 기능을 바탕으로 서로 다른 문화에 효율적으로 반응하면서 다문화 학생들에게 한국어 의

10) Gibson(1976)은 다문화교육을 문화적 다원주의 관점에서 접근하면서 학생들의 문화적 다양성은 극복되어야 하는 것이 아니라 유지되어야 하는 것이고, 다문화를 배경으로 하는 학생들이 자신의 문화적 유산에 대해 자부심을 가지고 사회의 가치로운 자원이 되도록 지도하는 것이 중요함을 역설한 바 있다. 이와 같은 맥락에서 OECD 교육국(2010)에서는 미국 워싱턴주의 사례를 통해서 다양성에 대처하는 다문화적 교수 역량의 핵심이 학생의 다양성을 교육을 저해하는 방해 요인이 아니라 잠재적 성장의 원천이라고 보고 이러한 다양성을 통해 얻을 수 있는 이득을 교실에서 최대한 실현하는 것으로 보았다. 아울러 다양성을 교육적으로 실천하는 방안으로 학생의 다양성을 매우 긍정적이고 가치로운 교육의 자산으로 인식하고, 다양한 관점에서 다양한 교수 전략을 활용하여 서로 다른 문화에 효율적으로 대응할 수 있는 능력의 중요성을 강조하고 있다.

사소통 능력 및 일반 교과 학습 능력을 함께 신장시켜 줄 수 있는 교사의 실천적 능력이라 할 수 있을 것이다.

본고에서는 언어적, 문화적, 인종적 다양성을 전제로 하는 한국어 교수 학습 상황에서 맞닥뜨리게 되는 여러 가지 문제들에 직면하여 적절하게 효과적으로 대응할 수 있는 실천적 교수 능력¹¹⁾으로서의 다문화적 한국어 교수 역량의 구성 요소를 교사의 전인적 측면과 관련지어 정의적 태도 범주인 ‘다문화적 인식과 신념’, 인지적인 지식 범주인 ‘교수 지식’, 실천적 범주인 ‘다문화적 교수 기능’으로 보기로 한다. 다문화적 한국어 교수 역량을 구성하는 이 세 가지 요소는 교사가 지닌 ‘다문화적 인식과 신념’을 중심으로 양쪽의 요소들이 서로 긴밀하게 연계되고 통합되는¹²⁾ 다음 <그림1>과 같은 구조로 구현될 수 있다.

<그림1> 다문화적 한국어 교수 역량의 구성 요소



11) Gay(2000)가 제안한 ‘문화적으로 반응하는 교수법(culturally responsive pedagogy)’은 다양성을 특징으로 하는 교실 상황에서 필요한 교수자의 실천적 능력이 무엇이어야 하는가에 대해 시사하는 바가 크다. Gay(2002)는 ‘문화적으로 반응하는 교수법’을 실천하기 위해서는 서로 다른 다양한 문화 체계를 깊이 있게 이해하고, 이를 다양한 문화적 틀에 비추어 해석할 수 있는 능력에 기반을 두고 서로 다른 문화를 연결할 수 있는 역량을 갖추어야 한다고 보았다. 이를 위해 교사는 문화적 배경이 다양한 학생들에게 적합한 교수 전략과 교육과정, 평가 방법에 대한 폭넓은 지식과 이를 수업 상황에 적용하는 방안에 대한 지식을 필요로 하며, 학생의 배경에 대한 지식을 수업에 적용하는 방법을 알아야 한다. 또한 다문화적 교사는 자신의 문화적 배경을 스스로 점검하고 이러한 요소들이 자신의 수업에 어떻게 개입하는지 반성적으로 성찰할 수 있어야 한다. Gay(2002)는 이러한 지식이 실제 수업에 효율적으로 활용되기 위해서는 학생과 그들의 경험에 대한 존중, 학생의 학습 능력에 대한 신뢰, 자신의 수업 실천에 대해 스스로 의문을 제기하고 비판적으로 검토하려는 의지, 상습 상의 문제에 대해 새로운 해결 방안을 지속적으로 모색하는 태도를 갖출 필요가 있음을 주장하였다.

12) McPhatter(1997)는 교사의 다문화적 역량의 개념을 '고양된 의식(enlightened consciousness)', '근거에 기반한 지식(grounded knowledge base)', '경험적 기술 전문성(cumulative skill-proficiency)'로 구분하여 제시한 바 있다. McPhatter(1997)가 구분하여 제시한 이 세 가지 요소는 다양한 문화와 그로 인한 차이에 대한 차이에 대한 ‘인식’, 다문화 학생을 둘러싼 사회구조에 대한 ‘지식’, 그들 교육의 문제에 관여하는 효과적인 ‘기술’의 세 층위로 다문화적 교수 역량의 주요한 범주로 볼 수 있을 것이다.

· **다문화적 인식과 신념**-다문화적 한국어 교수 역량의 정의적 범주에 해당하는 교사의 ‘다문화적 인식과 신념’¹³⁾은 다양성을 긍정적이고 가치로운 교육의 자산으로 인식하는 태도를 말한다. 이러한 다문화적 인식과 신념이 결여되어 있을 경우 교사는 자신이 소속되지 않은 문화에 대한 편견과 거부감 때문에 학생을 제대로 교육할 수 없게 된다. 학생의 다양한 언어적, 문화적 배경에 대해 긍정적으로 인식하는 태도와 편견없이 교육적 평등을 실천하겠다는 다문화적 인식과 신념은 일선 교사들로 하여금 다문화적 한국어 교수 역량을 키워갈 수 있게 해 주는 기반이 되는 교수 지식과 교수 기술을 매개해 주는 기반이 된다. 이 정의적 영역 범주에는 언어와 문화가 서로 다른 다문화 학습자들과 효과적으로 상호작용할 수 있는 문화간 의사소통 능력, 다문화 학생과 학부모, 학생이 속한 문화적 공동체에 대한 관심, 문화적 편견 없이 학교 안에서 상대적으로 소수자일 수밖에 없는 다문화 학생들의 교육적 평등을 보장하고 실천하겠다는 신념과 열정, 헌신의 요소가 포함된다.

· **다문화적 교수 지식**-다문화적 한국어 교수 역량의 인지적 영역에 해당하는 ‘교수 지식’ 범주는 제2언어로서의 한국어 교육의 내용과 방법에 대한 학문적 지식을 포함하여 이 지식이 교육적으로 어떤 의미가 있고 그것이 지닌 교육적 가치를 어떻게 실현할 수 있는지에 대한 지식을 의미한다. 이 ‘교수 지식’ 범주에는 다문화 학생의 정서적, 인지적 배경을 형성하고 있는 다양한 문화에 대한 지식, 이러한 문화적 배경에 적합한 다양한 교육 내용, 교수법, 평가 방법 등 문화적 다양성을 수용하는 수업 실천에 필요한 지식, 학습자의 발달 단계와 언어 습득 과정에 대한 지식, 응용언어학 및 대조언어학적 지식, 외국어로서의 한국어에 대한 음운, 어휘, 문법, 의미, 표기법과 표준 발음 등에 대한 제반 지식, 듣기·말하기 중심의 음성 언어 지도법, 읽기·쓰기 중심의 문자 언어 지도법, 매체 활용법 등의 한국어 교수법에 관한 지식 등의 요소가 포함된다.

· **다문화적 교수 기능**-다문화적 한국어 교수 역량의 행동적 영역에 해당하는 ‘교수 기능’ 범주는 여러 가지 교수 지식을 바탕으로 수업의 목표를 수립하고, 내용을 선정하고, 교재를 분석하고, 구체적인 교수 학습 활동을 구안하여 수업을 전개하고, 학생들이 목표를 달성했는지를 알아보기 위해 평가를 설계하여 실행하고, 평가를 통해 얻은 평가 결과를 유용하게 교수 학습 활동에 환류하여 활용할 줄 아는 일련의 실천적 기술들이 포함된다. 실제 교실 상황 맥락에

13) 교사의 다문화적 인식과 태도는 수업과 학생 지도에 영향을 미친다. 다양성을 긍정적이고 가치로운 교육의 자산으로 인식한다면 교실은 흥미와 기대가 가득한 분위기로 변모되지만 다양성을 교육을 어렵게 하는 부정적인 저해 요인으로 인식한다면 회피, 불안, 두려움, 부정으로 특징지어지는 교실로 변모될 수밖에 없다. 문화적 다양성에 대한 교사의 지식, 태도, 신념 등은 소수 민족 학생들의 학업 성취와 높은 상관관계를 지닌다. 교사가 유색인종 학생들에게 낮은 학업 성취를 기대하고 문제행동을 일으킬 가능성이 많을 것이라 예상하면 소수 집단 학생들의 자긍심과 학업 성취에 부정적 영향을 미치지만, 교사의 긍정적인 기대감은 소수민족 학생들의 학업 성취 향상에 도움을 준다(Bennett, 2007).

맞게 여러 가지 교수 지식을 효과적으로 적용하는 기술, 다문화 교육의 관점에서 적절한 교육 자료를 개발하고 활용하는 기술, 학생들의 필요에 부응하는 수업 방법을 적용할 줄 아는 기술, 학습자로 하여금 제한된 한국어 수준으로도 여러 내용 교과 학습에 접근할 수 있도록 적절한 비계(scaffolding)를 지원할 수 있는 기술, 학습자의 언어 능력 및 학습 능력을 진단하고 평가할 수 있는 기술, 다양한 교수법과 매체를 효과적으로 활용하는 기술 등을 포함한다.

결국 다문화적 한국어 교수 역량을 갖춘 초등 교사가 된다는 것은 문화적으로 다원화된 교실 상황 맥락 안에서 다양한 언어적, 문화적, 민족적, 인종적 배경을 지닌 학생들이 차별 없이 한국어 교육(KSL)을 통해서 한국의 언어 문화에 대한 기초 지식을 이해하고 일상생활에 필요한 의사소통 능력과 한국어로 이루어지는 학교 교실 수업 상황에 능동적인 학습자로 참여할 수 있는 학습 한국어 능력을 함양할 수 있도록 수업을 효율적으로 수행할 수 있는 실천적 지식과 언어적, 문화적 차이에 대하여 적절하게 반응할 수 있는 실제적인 교수 능력과 다문화적인 신념과 태도를 갖추어야 한다는 것을 의미한다. 이러한 다문화적 한국어 교수 역량을 갖춘 교사는 학습자들이 가지고 있는 언어적, 문화적 배경을 존중하고 배려하는 교수 학습 환경을 제공하고, 모든 학생들에게 높은 기대치를 가지면서 가치있고 유의미한 한국어와 한국어를 통한 교과 학습 기회를 제공하며, 다문화 학습자들이 교실에 가지고 온 고유한 특성들에 민감하게 반응하고 간문화적으로 적절하게 대응할 수 있을 것이다.

IV. 다문화적 한국어 교수 역량 강화를 위한 초등 교사 양성 및 커리큘럼

4.1 다문화적 한국어 교수 역량 강화를 위한 초등 교사 양성의 필요성

2013년부터 다문화가정 학생을 위한 한국어(KSL) 교육과정이 도입되고 초등학교에 한국어(KSL)가 선택 과목이 되면 당장 다문화학생을 위한 한국어 교육의 주체가 누가 되어야 하는가의 문제가 대두될 수밖에 없다. 절대 다수의 초등 현직 교사들과 예비 초등 교사들에게 한국어 교육 분야는 아직 낯선 영역이기도 하려니와 기존의 언어 교육 분야에서 다문화교육에 더 많은 관심을 가지고 발 빠르게 움직여 온 것은 국어교육이 아니라 한국어교육 전공자들이었기 때문이다. 외국어로서의 한국어 교육 담당자들은 이미 전국의 학부 과정 및 대학원 과정, 비학위 과정 등에서 수많은 한국어 교사 인력¹⁴⁾을 배출해 왔다. 하여 일각에서는 전문성을 갖춘 한

14) 2005년 7월 국어 기본법 시행 이후 문화관광부에서는 한국어 교육 능력 검정 시험을 통해 한국어 교

국어 교사 인력들이 초등학교에 들어와 다문화 가정 학생을 위한 한국어를 가르쳐야 한다는 주장을 하는 사람들도 있지만 이들 한국어 전공자들이 초등학교에 들어와 가르치는 것은 지금과 같은 폐쇄적인 초등 교사 양성 및 임용 시스템 하에서는 원천적으로 가능하지도 않고 또 바람직하지도 않다.

일반적으로 교사의 전문성 제고는 교사의 양성 체제 교육과정과 밀접한 관련이 있다. 현재 초등학교 교사 양성 및 임용은 고등교육법, 고등교육법 시행령, 교원자격 검정령, 교원자격 검정능력 시행 규칙에 법적 근거를 두고 반드시 국립 교육대학교(한국교원대학교의 초등교육과와 이화여대 초등교육과 포함)에서 4년간의 초등 교사 양성 과정을 거쳐 초등 교사 자격을 취득하고, 교육 공무원 임용 후보자 선정 경쟁 시험 규칙에 따라 매우 엄격하게 관리되는 임용 시험을 통해 비로소 공립학교 교사로 채용될 수 있는 시스템으로 이루어지고 있다. 이와 같이 초등 교원은 양성-인증-임용이 관련 법규에 따라 교육과학기술부의 관리 하에 체계적으로 이루어지고 있어서 한국어 교육 전공자가 120시간의 연수를 받고 한국어 교육 능력 검정 시험을 통과해 문화관광부에서 한국어 교원 자격증을 받았다고 해서 들어올 수 있는 구조가 아니다.

또 설령 한국어 교육 전공자가 방과후 교사와 같은 지위로 초등학교에서 다문화 가정 학생을 가르치게 된다 하더라도 초등 학생의 발달 단계에 있는 학습자를 대상으로 교과간 통합교육을 특성으로 하는 초등학교에서 주로 성인 외국인 학습자 대상 외국어로서의 한국어 교육(KFL: Korean as a foreign language)을 담당해 온 한국어 교육 전공자들이 다문화 가정 학생들에게 한국어를 가르치는 것은 근본적인 어려움이 있다. 특정 교과뿐만 아니라 모든 교과를 함께 가르치는 것이 초등 교사의 전문성이라는 점과 다문화 학습자들에게 필요한 한국어(KSL) 교육이 3.1에서 전술한 바와 같이 단순한 의사소통능력 중심의 한국어(BICS)뿐만 아니라 각 내용 교과 학습 능력(CALP) 영역의 학습 한국어를 함께 아울러야 한다는 점을 감안한다면 초등 단계의 학습자들에 대한 발달적 특성이나 모든 내용 교과에 대한 전문적인 교수 역량을 지니지 못한 한국어 교육 전공자들이 초등학교에서 KSL 교육을 감당하기에는 무리가 있다.

다양한 통계 수치들을 통해서 예견할 수 있는 바와 같이 어차피 초등학교 교육 현장에는 다문화 가정 학생 수의 증가는 계속 가파른 상승세를 보여줄 것이고, 초등 교사들의 다문화적 한국어 교수 역량에 대한 요구 또한 점점 높아질 것이다. 그렇다면 이른바 단기적인 땀땀식 교원 수급 정책 차원에서 초등 교육에 대한 전문성을 갖추지 못한 한국어 교육 전공자를 고용해서

사 자격을 부여해 왔다. 대학이나 대학원의 정규 과정을 통해 한국어 교육 과정을 이수하여 학사 이상의 학위를 취득하게 되면 문광부 장관 명의의 한국어 교원 2급의 자격을 받게 되고, 한국어 교육 경력 5년 이상이면 한국어 교원 1급 자격증을 받게 된다. 대학 부설이나 민간 단체 등 국가 인정 기관에서 필수 시간 120시간과 5개 영역-한국어학 30시간, 일반 언어학 및 응용언어학 12시간, 외국어로서의 한국어 교육학 46시간, 한국문화 12시간, 한국어 교육 실습 20시간-에 이르는 필수 과목을 이수하고 별도의 '한국어 능력 시험'에 합격하게 되면 한국어 교원 3급의 자격을 갖게 된다.

문제를 해결하기보다는 장기적인 관점에서 체계적인 초등 예비 교사 양성 과정과 효율성 높은 현직 교원 대상 한국어 연수와 이에 연계된 KSL 담당 교원 자격 인증제 도입을 통해서 다문화 가정 학생을 위한 한국어(KSL) 교사 교육에 대한 보다 근본적인 대책을 마련하는 것이 바람직할 것이다.

4.2 다문화적 한국어 교수 역량 강화를 위한 초등 교사 교육과 커리큘럼 개발 방향

다문화가정 학생을 위한 한국어(KSL) 교육을 감당할 수 있는 초등 교사의 전문성과 공적 권위를 확보하기 위해서는 교사 양성과 인증이 국가가 정한 관리 체제 안에서 이루어져야 할 필요가 있다. 현시점에서 다문화적 한국어 교수 역량을 강화하기 위한 효율적인 초등 교사 교육은 크게 학부모 대상 교육과 현직 교사 대상 교육으로 나누어 이원적으로 접근하는 것이 바람직하다. 교육대학교 차원의 초등 예비 교사 양성 과정에서는 KSL 교육을 담당할 수 있는 기초 소양 교육 차원에서 다문화 교육적 관점에 의해 재편된 교사 양성 교육과정을 통해 다문화적 감수성과 KSL 교육을 수행할 수 있는 기초적 수준의 다문화적 한국어 교수 역량 함양을 목표로 한다. 또한 일반 현직 교원 대상 한국어(KSL) 담당 교사 교육 차원에서는 다양한 유형의 다문화 가정 학생을 위한 한국어(KSL) 교육을 실행할 수 있는 전문적 수준의 다문화적 한국어 교수 역량 강화를 목표로 하여 공인된 KSL 교사 자격 인증제를 도입할 필요가 있다.

1) 초등 예비 교사 양성 과정을 통한 다문화적 한국어 교수 역량 강화 교육

다문화적 교수 효능감과 한국어 교수 역량을 갖춘 초등 예비 교원 양성을 위해서는 다문화적 인식과 신념, 다문화적 교수 지식과 교수 기능, 실습 경험을 골자로 하는 교사 교육과정이 필요하다. 노은희(2011)에서는 일본의 다문화 교사 양성 프로그램을 기반으로 국어 교사의 다문화적 교수 역량 요소를 결합한 단계별 교사 교육과정을 다음의 <표4>와 같이 전향적으로 제안하고 있어 주목할 만하다. 단기간의 일반 교사 대상 연수 과정을 염두에 두고 개발한 것이어서 교대에서 이루어지는 학부모 대상 교육에 바로 적용하긴 어렵지만 ‘다문화적 인식 획득→다문화적 지식 획득→다문화적 교수 기능 획득→다문화 수업에 대한 반성적 고찰’이라는 순환적 틀¹⁵⁾로 국어 교사의 다문화적 역량을 강화할 수 있도록 고안된 최초의 프로그램이라는

15) 노은희(2011)와 유사한 다문화 교사교육 모델의 틀로 Clark 등(1996)을 들 수 있다. Clark 등(1996)은 다문화교육을 위한 교사 교육과정의 전형으로 네 가지 요소를 단계별로 제시하고 있다. 첫째, ‘인증적 문화적 정체성 발달’ 단계로서 예비 교사 또는 교사가 자신의 인증적 문화적 정체성을 자각하고 자신의 사회화를 돌아보는 반성 단계이다. 둘째, ‘문화적 지식 습득’ 단계로서 다문화교육의 목표, 이론, 관점에 대한 지식과 학습자의 인증, 민족 집단에 대한 지식을 습득하는 단계이다. 셋째, ‘다문화적 교수

점에서 향후 다문화적 한국어 교수 역량 강화를 위한 KSL 교사 교육 방향을 모색하는 데 있어 시사하는 바가 많다.

<표4> 노은희(2011)의 국어교사의 다문화적 역량 강화를 위한 교사교육 과정 모델

<p>다문화적 인식 획득 단계 교과공통 (5일간: 강의식 연수)</p>	<p>▶ 다문화교육에 관여하는 제이론 습득 - 다문화교육에 대한 전반적 이해 - 한국의 다문화 현실과 정책에 대한 특수성 이해 - 다문화학생에 대한 인식 전환 및 긍정적 수용 - 교사의 다문화적 인식 함양</p>
<p>다문화적 지식 획득 단계 국어교과 (3일간: 강의, 사례 분석)</p>	<p>▶ 다문화교육을 위한 언어와 문화에 대한 이해 - 다문화학생의 특징적 언어 발달 단계 이해 - 다문화학생의 언어 및 문화와 한국어와 한국문화를 비교하여 이해</p>
<p>다문화적 교수기능 획득 단계 국어수업 실습 및 현장 경험 (1개월 이상: 현장 실습, 사례 분석, 수업 참관)</p>	<p>▶ 다문화 교육과정을 위한 내용 선정 및 조직 - 교육과정, 교과서에서 다문화 관련 요소를 인식하고 재구성하여 제시 ▶ 다문화 교수학습 실천 능력 - 다문화학생에 맞는 교수학습 전략 실천 - 다문화 관련 요소를 긍정적이고 적극적으로 활용 - 다원적 관점의 수용적 교실 환경 조성 - 다문화학생의 언어 발달 단계에 맞는 평가 방법</p>
<p>다문화수업에 대한 반성적 고찰 단계 국어교과 (2일간: 워크숍, 사례 발표·분석)</p>	<p>▶ 다문화교육 국어수업의 평가와 전문성 제고 - 국어수업 실습 및 현장 경험 보고 - 수업의 자기 평가 및 동료 평가 - 다문화학생의 부모, 가족, 지역 사회 연계 방안 고찰</p>

<표4>에 제시된 교사 교육 과정 모델은 사실 전 교과에서 다문화교육적 관점과 접목시켜 활용이 가능하다. 다문화교육에 대한 제반 이론을 습득하는 과정을 통해서 다문화적 인식을 함양하고, 각 교과별로 그 전공 교과의 특성에 맞는 특화된 다문화적 지식을 획득하고, 이러한 지식과 수업 실습 및 현장 경험을 통해 다문화 학생에 맞는 수업을 실행할 수 있는 다문화적 교수 기능을 획득하고, 궁극적으로 다문화 수업에 대한 반성적 고찰하는 데까지 이르게 하는 이 교사 교육 과정 모델의 아이디어는 교육적 활용도가 매우 높다. 이러한 아이디어를 기반으로 초등 예비 교사의 다문화적 한국어 교수 역량을 함양할 수 있는 교육과정 개발 방향을 제시하면 다음과 같다.

교대 교육과정을 통해 초등 예비 교사의 다문화적 한국어 교수 역량을 함양하기 위해서는

‘학습 기능습득’ 단계로서 학습자들의 문화적 배경에 적합한 교수 학습 전략을 세울 수 있는 기능을 습득하는 단계이다. 넷째, ‘다문화적 상황에서의 적용’ 단계로서 자신이 배운 내용을 학습자들에게 적용하는 전략을 선택하는 단계이다.

단순히 한국어 관련 교수 지식이나 교수 방법을 익히도록 하는 것 못지 않게 다문화 가정 학생들이 지닌 다양성을 편견없이 바라볼 수 있는 다문화적 감수성과 인식 태도를 함양할 수 있게 하는 것이 무엇보다 중요하다. 이를 위해서는 현재 선택 교양 강좌로 운영되고 있는 <다문화 교육의 이해>와 같은 입문적 성격의 다문화 관련 강좌를 모든 교대생들이 반드시 이수해야 하는 교양 필수 과목으로 지정함으로써 문화적 다양성에 대한 이해와 다양한 유형의 다문화 학생군-국제결혼가정 학생, 외국인 노동자 가정의 학생, 새터민 가정의 학생, 이주민 학생, 중도 입국 학생, 귀국자녀반 학생 등-에 대한 이해를 도모하고 이들이 지닌 다양성이 교육을 저해하는 요인이 아니라 서로 다른 문화를 이해하는 능력 향상에 필요한 매우 가치롭고 긍정적인 자산이라고 인식할 수 있는 편견없는 마음과 모든 학생에게 차별없이 평등한 교육을 실천하겠다는 다문화적 인식을 함양하는 데 역점을 두도록 한다.

아울러 다문화적 한국어 교수 역량 강화를 위한 교육 과정을 구축하기 위해서는 기존의 교사 양성 과정의 커리큘럼을 모든 학생이 평등한 교육 기회를 갖도록 하는 것을 목표로 하는 다문화 교육적 관점에서 재편할 필요가 있다. 기존의 교육대학교 교육 과정에 다양성을 위한 교육을 강화하는 차원에서 다문화 교육적 관점을 접목시키게 되면, 모든 전공 교과에서 각 교과 내용에 적합한 다문화적 수업 전략과 방법의 활용 능력을 가미할 수 있는 토대가 마련되고, 이를 통해 KSL의 제2영역인 내용 교과 학습 한국어 능력(CALP)을 교수할 수 있는 기초적 소양을 익히는 것도 가능해지기 때문이다. 또한 한국어가 서툰 다문화 가정 학생들에게 한국어 소통 능력(BICS)을 교수할 수 있는 실제적인 역량을 함양할 수 있는 기초 소양 교육 차원에서 국어 교과의 전공 심화 과목으로 한국어 교수법과 이중언어 교육론, 문화간 소통 이론과 방법, 언어습득론 등의 과목을 개설하도록 함으로써 최소한의 KSL과 관련된 이론적 기초와 내용적 전문성을 확보할 수 있도록 유도할 필요가 있다. 이러한 한국어 교육과 관련된 이론적 지식은 실제적인 한국어 교수 역량을 함양하는 데 탄탄한 토대가 된다는 점에서 중요한 의미가 있다.

이론과 실행을 연계함으로써 반성적이고 성찰적인 한국어 교사로서의 역량을 함양하기 위해서는 다문화 교육 현장에서의 실습 과정이 반드시 추가되어야 한다. 이를 위해서 2학년부터 4학년까지 모두 다섯 차례 부과되는 교생 실습 과정 중에 반드시 한 번은 다문화 가정 학생이 많은 글로벌 다문화 학교, 다문화 예비 학교, 다문화 교육 거점 학교 등의 다문화 특별 학급에서 실제로 다문화 학생을 관찰하고 가르쳐 보는 한국어 교육 실습 활동을 하도록 하는 의무 조항을 부과하도록 한다. 이러한 실습 과정을 통해 모든 초등 예비 교사들은 다양한 배경을 지닌 다문화 학생들과 상호작용하는 방법, 소수자 학생에 대한 이해와 배려, 다문화적 수업 실행 능력, 다문화적 학급 운영 방법 등을 익힐 수 있는 경험을 하게 한다.

이러한 다문화적 교사 교육 과정의 내용은 초등 교사 임용 과정에서 부과되는 임용고시와

신규 교사 직무 연수 등에 포함함으로써 자연스럽게 교사 양성과 임용 과정이 유기적으로 운영될 수 있도록 유도할 수 있을 것이다.

2) 현직 교원 대상 다문화적 한국어 교수 역량 강화 교육

KSL 교육과정의 도입에 따라 미처 다문화 교육이나 한국어 교육 분야에 대한 교육을 받아본 적도 없고, 경험도 없었던 일반 현직 초등 교원에 대한 다문화적 한국어 교수 역량 강화를 위한 교사 교육이 새로운 당면 문제로 대두되게 되었다.

Richards와 Farrell(2005)에서는 교사 교육(teacher training)이란 현재 교사가 당면하고 있는 교육 수행에 초점을 둔 것으로 주로 교육 수행에 관한 즉각적이고 단기적인 목표 실행을 위한 것으로 보았다. 즉, 교사 교육이란 현직 교사가 새로운 교과목을 맡게 되었을 때 필요한 준비 단계로서 교사가 교육 수행의 기본 개념이나 원칙을 이해하고 그것을 교실 환경에 잘 적용할 수 있는 능력을 갖추게 하는 단계라 할 수 있다. 현직 교원 대상 한국어(KSL) 교사 교육 프로그램은 바로 이렇게 새롭게 도입된 한국어(KSL) 과목을 맡아 가르칠 수 있도록 준비시키는 차원의 교사 교이라 할 것이다. KSL 교육을 담당할 현직 교원을 대상으로 다문화적 한국어 교수 역량을 강화시키는 것을 목표로 하는 교사 교육 프로그램에서는 새롭게 도입된 한국어(KSL) 교육의 특성과 내용 교과 지식(subject-matter knowledge), KSL 수업과 관련되는 전문적인 교수 지식(pedagogical expertise), 다문화 학생을 가르쳐야 하는 KSL 교사로서의 교육적 신념과 가치관과 같은 자기 인식(self-awareness), 여러 유형의 다문화 가정 학습자에 대한 이해(understanding of learners), 교육과정 및 수업 자료에 대한 이해(understanding of curriculum and materials)에 관한 교육 내용을 다룸으로써 KSL 과목을 담당하는 교사들로 하여금 효과적인 수업을 담보해 주는 수업 기술을 익히고 자기 성찰적인 교사 학습(teacher learning)경험의 기회를 제공해 주어야 한다.

그리고 다문화 가정 학생 특별 학급(KSL)을 맡아 가르쳐야 하는 교사에게는 추가적으로 공인된 KSL 교사 자격을 요구하는 시스템을 도입할 필요가 있다. 이는 미국이나 캐나다, 영국, 호주와 같은 나라의 경우에서 보는 바와 같이 일선학교에서 다문화를 배경으로 하는 학생들에게 ESL 교육을 담당하는 교사들에게는 기본 교사 자격증 이외에 추가적으로 ESL 관련 교사 자격증이나 ESL 분야의 석사 학위를 요구하는 것과 같은 맥락이다. KSL 교육이 해당 분야의 석사 학위나 전문 자격증을 필요로 할 만큼 고도의 전문성이 요구되는 분야인 까닭이다.

공인된 KSL 교사 자격은 현직 교사 가운데 일반 비학위 과정의 120시간 한국어 교원 양성 과정을 이수하고 한국어 교원 자격증을 소지하고 있는 사람이거나 본인의 적성이나 흥미, 특기

에 따라서 혹은 근무하는 학교의 다문화적 한국어 교수 역량에 대한 교육적 요구나 필요성에 의해서 소정의 표준화된 KSL 담당 교원 연수 과정을 이수한 사람, 또 대학원 과정에서 한국어 교육이나 다문화 교육 분야로 석사 학위를 마친 교사들에게 소정의 KSL 교과 담당 교사 자격을 부여하는 이른바 KSL 담당 자격 인증제를 도입하자는 것이다. 이를 위해서는 공신력 있는 기관에서 표준화된 KSL 교원 연수 프로그램을 개발하고, 이를 교육대학교 연수원이나 각 시도 교육청 산하 연수원에서 연수 프로그램을 개설하고, 연수 프로그램을 이수한 자에 한하여 교과부에서 인증하는 KSL 교과 담당 자격증을 부과하는 제도를 도입하는 제도를 마련하여 추진하면 좋을 것이다.

현직 교원 대상 한국어(KSL) 교사 교육을 위해서는 교과부나 한국교육개발원과 같은 공신력 있는 기관에서 <다문화교육론>, <다문화 학습자의 이해>, <한국어 교수법>, <KSL 읽기>, <KSL 쓰기>, <KSL 생활 한국어>, <다문화 제재 문학 교육 방법>, <이중언어교육론>, <언어와 문화 통합 교육론>, <문화간 의사소통>, <매체 활용 다문화 교수법>, <다문화학생의 한국어 능력 진단 및 평가 방법>, <KSL 교육과정 및 교재론>, <한국어 문법론>, <한국어 발음법 지도>, <반차별, 반편견 교수법>, <문화 반응 교수법>, <제2언어 습득론>, <제2언어 교수 방법론>, <한국어 교육 실습> 등의 내용을 포괄하는 120시간 정도의 표준화된 KSL 담당 교원 연수 프로그램을 개발하고, 이를 해당 교육기관에서 연수 과정을 개설하여 우수한 초등 현직 교사들로 하여금 연수를 받고 KSL 교사 자격을 얻게 한다면, 짧은 시간 안에 우수한 수준의 다문화적 한국어 교수 역량을 갖춘 교사들에 의한 KSL 교육이 제도적으로 가능해질 수 있을 것이다.

V. 결론

이제까지 본고에서는 최근의 다문화 관련 초등 교사 교육의 현황을 비판적으로 검토하여 다문화 가정 학생을 위한 한국어(KSL) 교육을 담당해야 할 초등 교사들에게 필요한 ‘다문화적 한국어(KSL) 교수 역량’의 개념을 규정하고 그 구성요소를 제안하였다. 그리고 이를 바탕으로 교육 대상을 초등 예비 교사와 현직 교원으로 이원화 하여 다문화적 한국어 교수 역량 강화를 위한 초등교사 양성 및 커리큘럼 개발 방향을 구체적으로 제시하였다.

‘다문화적 한국어 교수 역량(multicultural KSL teacher competence)’의 개념을 다문화 학생들에게 한국어 의사소통 능력과 일반 교과 학습 능력을 함께 신장시켜 줄 수 있는 실천적 능력으로 규정하고, 그 구성 요소로 다문화적 교수 지식, 다문화적 인식과 신념, 다문화적 교수 기

능을 제안하였다. 정의적 태도 범주인 ‘다문화적 인식과 신념’을 중심으로 지식 범주인 ‘다문화적 교수 지식’과 실천적 범주인 ‘다문화적 교수 기능’이 긴밀하게 연계될 때 유의미한 교과 학습 기회를 제공하고, 학생들의 반응에 간문화적으로 적절하게 대응할 수 있을 것이다.

본고의 주장의 현실적 실천단계로서 마지막 장에서는 ‘다문화적 교수 역량 강화’를 위한 초등 교사 양성 및 커리큘럼을 구체적으로 계획하여 제시하였다. 우선 다문화 학생을 위한 한국어 교육의 주체를 현직 초등 교원으로 제한하고 이들의 다문화적 한국어 교수 역량 강화를 위한 교사 교육 방안으로 그 대상을 예비 교원과 현행 교원으로 이원화하여 프로그램을 제안하였다. 예비 교원을 위해서는 입문적 성격의 다문화 관련 강좌를 필수 과목으로 지정하게 하고, 기존의 모든 전공 교과에 다문화 교육적 관점에 입각한 다문화적 수업 전략과 방법의 활용 능력 등을 가미할 수 있도록 하였다. 또한 기존의 실습 과정에 다문화 특별 학급에서 반드시 한국어 교육 실습 활동을 하도록 하는 의무 조항을 부과해야 할 것을 주장하였다. 현행 초등학교 교원을 위해서는 표준화된 연수 프로그램 개발 및 실행과 이에 연계된 ‘KSL 담당 교원 자격 인증제’ 도입의 필요성을 제안하였다.

■ 참고문헌 ■

- 고은(2006). “이중언어 사용 아동의 부모들이 갖는 모국어에 대한 가치 기준과 경험적 의미”, 언어치료연구 15(3).
- 고은(2010), 다문화가정 아동의 언어교육지원 체계 구축을 위한 모형 제안, 교육의 이론과 실천 15-2.
- 권순희(2009). 다문화가정 자녀의 국어 사용 실태. 국어교육학연구 36. 국어교육학회.
- 김명정(2011), 동반, 중도입국 자녀들을 위한 다문화교육, 교육문화연구 17-2.
- 김영곤(2002), 캐나다의 TESL 교사 양성 과정, 국어교육연구 제9집.
- 김재욱(2009), 외국 대학과 한국 대학의 한국어교육 전공 학과 교육과정 비교 연구, 새국어교육 82.
- 김준희(2006), 한국어 교사의 전문성-국어 기본법 이후 달라진 한국어 교사 양성 제도, 한말연구 18. 한말연구학회.
- 노은희(2011). 다문화적 교수 역량 강화를 위한 국어 교사교육 연구. 한국 중원어문학회, 한국국어교육학회 2011년 추계 공동학술대회 발표 논문집.
- 민현식(2008), “한국어 교육에서 소위 다문화교육의 문제점에 대해.” 한국언어문화학 5권 2호. 115-149.
- 모경환(2009). 다문화 교사교육의 현황과 과제. 한국교원교육연구 26.
- 모경환, 황혜원(2007), 중등 교사들의 다문화적 인식에 대한 연구-수도권 국어 사회과 교사를 중심으로. 시민교육연구 39-3.
- 모경환, 최충욱, 임현경(2010), 다문화 교사 연수 프로그램의 사례 분석, 시민교육연구 42-4.
- 박병수, 이석만(1998), 외국인들을 위한 한국어 교육 교원 양성 프로그램 개발 연구, 이중언어학 15.

- 서혁(2007), 한국어교육과 국어교육의 관계 설정, 국어교육학연구 30.
- _____(2007). 다문화가정 현황 및 한국어교육 지원 방안, 인간연구 12.
- _____(2011). 다문화 시대의 국어교육과 다문화 문식성 교육. 국어교육 연구 48.
- 석주연(2002). 영국에서의 국제 영어 교사 양성 제도의 실태 및 시사점, 국어교육연구 제9집.
- 송륜진, 문중은, 주미경(2010). 다문화수학교사교육의 원리와 방법. <학교수학> 12-4. 대한수학교육학회지.
- 원진숙(2007). 다문화 시대 국어교육의 역할. 국어교육학연구 30.
- _____(2009). 초등학교 다문화가정 학생을 위한 언어 교육 프로그램, 한국초등국어교육 40.
- 원진숙, 이재분, 서혁, 권순희(2011). 다문화가정 학생을 위한 한국어(KSL) 교육과정 개발 연구, 2011년도 교육정책 네트워크 협동연구과제, 한국교육개발원.
- 이동재(2002), 미국에서의 국제 영어 교사 양성 실태와 바람직한 교사 자질, 국어교육연구 제9집.
- 이병준(2007) “다문화역량이란 무엇인가?” 한국교육사상연구회 학술논문집 37.
- 이성영(2009), 국어교사의 양성과 선발, 국어교육학연구 35.
- 이영희(2010). “다문화가정을 위한 한국어교육의 현황과 과제”, 세계한국어문학 5.
- 이정희, 김중섭(2006), 중국 대학 한국어 교원 재교육 프로그램 개발을 위한 사례 연구, 이중언어학 31.
- 이철호(2008). 다문화가정 자녀를 위한 언어교육. 국립국어원.
- 장원순(2009). 한국사회에 적합한 다문화교사교육과정에 관한 연구. 사회과 교육 48.
- 장인실(2008). 다문화교육을 위한 교사교육 교육과정 모형 탐구. 초등교육연구 21(2).
- 전은주(2008). 다문화 사회와 제2언어로서의 한국어(KSL) 교육과정의 목표와 방향. 국어교육학연구 33.
- 정부연 역(2006), 이중언어교육 길라잡이. 넥서스.
- 정재훈(2002). 호주에서의 국제 영어 교사 양성 실태. 국어교육연구 제9집.
- 조항덕(2002), 외국어로서의 프랑스어 교사 양성에 대하여, 국어교육연구 제9집.
- 조혜영(2007). 다문화가족 자녀의 학교생활 실태와 교사 학생의 수용성 연구. 한국여성정책원:한국청소년정책연구원.
- 최영환(2006), 초등학교 국어교사 양성과정 개선 방안, 국어교육학연구 26.
- 최은규(2002) 한국어 교사 양성제도의 실태 및 제안, 국어교육연구 제9집.
- 최충욱, 모경환(2007), 경기도 초중등 교사들의 다문화적 효능감에 대한 조사 연구, 시민교육연구 39-4.
- 최태호(2009), 한국어 교사 양성제도 및 지도 방법 연구. 새국어교육 82.
- 한국교육개발원 교육정책 네트워크(2010). 다양성에 대한 교사교육-다양성 교육에 대한 학급 실천: 위싱턴주 사례-, 한국교육개발원 현안보고 2010-05-9.
- Banks, J.A (1981). Multiethnic Education-Theory and Practice. Allyn and Bacon.
- Banks, J.A(2008). Introduction to multicultural education. 4th ed. Boston:Pearson/Allyn Bacon.
- _____(2009). Teaching Strategies for Ethnic Studies. 8th ed. Allyn and Bacon.
- _____(2010). Multicultural education: Characteristics and goals. In J. A. Banks & C. A. M. Banks(eds.) Multicultural education: Issues and perspectives, New Jersey: John Wiley & Sons.

- Bennett, C. I.(2007). *Comprehensive multicultural education–Theory and Practice*(6th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Clark, E. R. et al.(1996). "Language and Culture: Critical Components of Multicultural Teacher Education", *The Urban Review*: Vol. 28-2.
- Gay, G.(1997). "Multicultural infusion in teacher education: foundations and applications," *Pedagogy Journal of Education*, vol. 72-1.
- Gay, G.(2000). *Culturally responsive teaching: Theory, practice and research*. New York: Teachers College Press.
- Gollnik D. M & Chinn P. C. (2002). 6th ed. *Multicultural Education in a Pluralistic Society*. Merrill Prentice Hall.
- Guyton, E.M & Wesche, M.V.(2005). "Teacher Efficacy: A Study of Construct Dimensions", *American Educational Research Journal* Vol 31, No.3.
- Ladson-Billings, G.(2000). Fighting for our lives: Preparing teachers to teach African American students. *Journal of Teacher Education* 51(3).
- McPhatter, A. R.(1997). "Cultural compentece in child welfare: what is it? how do we achieve it? what happens without it?" *Child Welfare*, Jan/Feb pp.255-278.
- National Council for Accreditaion of Teacher Education(2008). *Professional standards for the accreditation of teacher preparation institutions*. Washington, DC:
- Tiedt P. L. & Tiedt (2010). *Multicultural Etaching*. Pearson.
- Richards J.C. & Farrell T.S.C.(2005), *Professional development for Language Teachers Strategies for Teacher Learning*. Cambridge University Press.

국어과 교사를 위한 교원 연수 프로그램의 점검

- 1급 정교사 자격 연수 프로그램을 중심으로

정정순(영남대학교)

<차 례>

1. 서론
2. 중등 국어과 자격 연수 프로그램의 실태와 분석
 - 2.1. 중등 국어과 자격 연수 교육과정 교과 영역과 교과목 실태
 - 2.2. 중등 국어과 자격 연수 프로그램 실태 분석
3. 중등 국어과 자격 연수 프로그램의 개선 방향 모색
4. 맺는 말

1. 서론

‘국어과 교사를 위한 교원 연수 프로그램의 점검’이라는 주제로 발표 준비를 하면서 느낀 당혹감은 크게 두 가지 측면에서 연유한다. 하나는 선행 연구가 거의 없다는 점이다.¹⁾ 국어교사론과 관련하여 교사 재교육 문제를 언급하는 경우도 있었으나 본격적으로 현직 국어 교사의 연수와 관련하여 논의하고 있는 연구물은 찾아보기 어려웠다. 그리고 국어교육학계가 아닌 교육학계에서의 교원 연수 프로그램 관련 논의는 정책 보고서 등의 형태로 상당수 연구가 이루어

1) 교사 재교육과 관련된 논의가 일부 있기는 하지만 교원 연수 프로그램을 논의 대상으로 하진 않았다. 참고로 임주탁은 사범대학 및 교육대학원의 교육과정에 초점을 맞추고 있으며, 박인기는 초등교사재교육의 보편 영역에 국어과가 어떻게 기여할 수 있는지 논의하고 있다. 최지현은 교사 전문성을 논하면서 교사 재교육 과정 중 2005년도 서울특별시교육연구원의 연수 프로그램에 대해 간단히 언급하고 있다. 김대희는 중등 국어 교사 교육 중 매체 언어 교육에 초점을 맞추고 있으며, 따라서 교사 재교육 과정으로서의 연수 프로그램 중에서도 매체 언어 교육의 비중 및 위상을 살피는 것에만 논의를 한정하고 있다.

임주탁, 「중등 국어교사 교육 및 재교육 과정의 현황과 과제」, 『초등교육연구』26, 부산교육대학교 교육연구원, 2011.

박인기, 「존재 정체감을 높이는 교사 재교육과 국어과 지식의 활용 잠재력」, 『교육논총』 26권 1호, 경인교육대학교, 2006.

최지현, 「국어교사의 전문성 제고를 위한 방안 모색」, 『국어교육학연구』 제26집, 2006.

김대희, 「중등 국어 교사 교육에서의 매체 언어 교육」, 『국어교육학연구』 제37집, 2010.

어져 있는 것을 확인할 수 있었으나,²⁾ ‘국어과’라는 교과에 한정하여 교원 연수 프로그램을 살펴보고 있는 연구는 없는 형편이다.

특정 교과 교원 연수와 관련된 논의가 적은 것은 교원 연수와 관련된 문제가 ‘교과 교육’의 차원보다 ‘교육 정책’의 차원에서 접근되고 있음을 시사한다. 실제 우리나라에서 이루어지고 있는 모든 형태의 교원 연수는 정부에서 고시한 표준교육과정을 따르도록 되어 있으며, 그 표준교육과정은 교과의 특수성을 호명하지 않는다.

두 번째 당혹감은 연구를 수행하는 과정과 관련된다. 2012년 1월 기준으로 교육 연수기관 현황을 살펴보면 시·도 교육연수원 16개 기관, 대학 부설 교육연수원 85개 기관, 원격교육연수원 40개 기관에 이르고 있다.³⁾ 따라서 엄밀하게 말해 국어과 교사를 위한 교원 연수 프로그램을 점검하기 위해서는 상기한 연수원의 국어과 교사 대상 연수 프로그램 모두를 분석 대상으로 삼아야 한다. 하지만 이는 연구자의 역량을 벗어나는 일로서 실제 이 연구가 제대로 수행되기 위해서는 별도의 정책 과제로 수행될 필요가 있다고 판단된다. 일례로 시도 교육 연수원의 자료 요청에 대한 협조는 생각보다(혹은 생각대로(?)) 원만히 이루어지지 않았다. 일부 연수원의 경우는 개인 연구 수행을 위한 자료 제출 요청은 강제성을 띠지 않는다고 ‘친절하게’ 알려 주기도 하였다.

이 과정에서 연구 대상을 서울, 부산, 대구, 광주, 대전시 교육 연수원의 연수 프로그램 및 연수 자료로 한정하기로 하였다. 자료 제공 협조 요청 공문을 보내고, 여러 차례 전화로 협조 요청을 한 끝에 서울, 부산, 대구, 광주, 대전시 교육연수원의 최근 1~3년 간의 1정 연수 자료집을 확보하였다. 미리 밝히지만 이러한 연구 대상의 한정은 본 연구의 제한점이기도 하다.

하지만 5개 교육 연수원의 연수 프로그램 및 연수 자료를 비교 분석하는 과정 또한 차후 보다 나은 교원 연수의 방향을 모색하는 데 기여하는 바가 있을 것이라 기대한다. 실제 각 교육 연수원의 프로그램은 정부에서 정하고 있는 표준교육과정을 따르고 있으며, 연수원별로 개설되는 강좌 또한 크게 다르지 않았다는 점에서 모든 연수원의 프로그램을 살펴보지 않아도 거시적 관점에서 짚을 수 있는 몇 가지 문제들은 유효하리라 생각된다. 동시에 이러한 프로그램을 점검하는 논의의 기본 목적이 프로그램의 실태를 계량화하여 비교·제시하는 것에 있는 것

2) 이들 보고서는 주로 정책 차원에서 접근되고 있기 때문에, 요구조사 분석과 체제 개선 방안에 대한 연구가 대부분이다. 다음 참조.

이윤식 외, 「교원연수제도 개선방안 연구」, 한국교육개발원 연구보고서, 1993.

김운중, 「교원연수제도 개편 방안」, 한국가정교육학회 학술대회 자료집, 2006.

임정훈·임병노·이준, 「교원 원격교육연수원의 운영 현황 및 개선방안 탐색」, 『한국교육논단』 제7권 제1호, 한국교육포럼, 2008.

전제상, 「교원연수체제 개선 요구조사 분석」, 『한국교육논단』 제9권 제1호, 한국교육포럼, 2010.

3) 교육과학기술부, 『2012년도 교원 연수 중점 추진 방향』, 2012, p.11.

이 아니라, 실제 현직 국어 교사들의 재교육이 어떤 방향으로 재구조화되는 것이 바람직한지를 모색하는 데 놓일 것임도 함께 밝혀 둔다.⁴⁾

2. 중등 국어과 자격 연수 프로그램의 실태와 분석

우리나라의 교원 현직 연수(in-service education)는 직무연수와 자격연수로 나뉜다.⁵⁾ 직무연수는 교육의 이론 및 방법, 그리고 직무수행에 필요한 능력 배양을 위한 연수이며, 자격연수는 교원이 상급 자격을 획득하기 위한 연수이다. 연수 기관은 학교, 각 시·도 교육청과 교육과학기술부 장관이 지정하는 기관 또는 법인에 해당하는 학교의 장, 교육감, 기관의 장 또는 대표가 설치할 수 있도록 규정하고 있다. 직무 연수의 경우 무수한 연수 기관을 통해 원격연수 또는 출석연수로 이루어지고 있어 그 현황을 파악하기가 쉽지 않다. 자격 연수의 경우에는 시·도 교육청을 통해서 이루어지고 있기 때문에 국가 수준에서 지향하는 교육의 방향을 확인할 수 있으며, 실제 교육 내용의 면면을 살펴볼 수 있다.

이 연구에서는 국가 수준에서 관리하는 시도 연수원의 자격연수 프로그램을 살펴보는 것으로 제한하기로 한다. 현직에 있는 교사가 이론적으로 교과 전문 수행 능력을 향상시키기 위해서-현실적으로는 상급 자격 획득과 호봉 인상을 위해- 의무적으로 이수해야 하는 과정이므로, 사회적으로 국어교사의 교과 전문성과 관련된 암묵적(?) 합의의 정도 혹은 수준을 가늠할 수 있을 것이다.

2.1. 중등 국어과 자격 연수 교육과정 교과 영역과 교과목 실태

표준교육과정에 의하면 교과 영역은 크게 기본소양, 교직일반, 전공의 3영역으로 나뉜다.

교과	이수시간 배정 비율(%)
1. 일반교양교과(기본 소양)	18~36 (10~20%)
2. 1급 정교사로서 필수적으로 갖춰야 할 역량(역량 영역)	18~36 (10~20%)
3. 중등학교의 각 교과 또는 과목에 관한 교과(전문 영역)	108~144 (60~80%)
합계	180~216 (100%)

4) 따라서 본 연구는 여러 연수 프로그램들의 프로그램 구성 및 내용에 초점을 맞출 것이므로, 실행 연구(implementation research)나 조사 연구(survey research)의 형태를 띠지 않는다.

5) 교원 등의 연수에 관한 규정(대통령령 제20942호, 2008.7.29.)에 따른 것이다. 이외 교육공무원의 자질 향상을 위하여 국내외의 교육·연구기관에서 연수를 받을 수 있는 기회를 부여하는 특별연수도 있다.

실제 5개 연수원의 연수 교재를 분석해 보면, 이러한 3개 교과 영역에서의 영역별 시수 배정 비율을 따르면서 과목을 정하고 있는 것을 볼 수 있다. 앞서 언급했듯 각 연수원별 연수 자료에서 과목들 간의 차이가 크게 나타나지 않는 것은 표준교육과정에서 대략적인 과목의 열개를 제공하고 있기 때문이다.⁶⁾

기본 소양 영역에서는 다시 크게 여섯 범주로 나누어 과목명을 제시하고 있다. ‘사회변화와 교육’, ‘국제사회와 통일교육’, ‘문화와 예술’, ‘인간과 환경’, ‘현장 체험’, ‘선택 교과(연수기관 자유 선택)’가 그 범주들이며, 따라서 각 시도연수원은 이 여섯 영역에 해당하는 교과목을 개설하면 된다. 기본소양 영역에서 개설된 강좌들로는 다음과 같은 것들이 있다.⁷⁾

기본소양 영역 개설 교과목(2011)

		과목	
서울	1	서울교육 비전(교육감)	
	2	공감과 소통을 위한 새로운 각성도구, NLP	
	3	민주시민교육의 이해	
	4	학교혁신 사례(EBS PD)	
	5	우리 교육을 위한 두 가지 제언	
	6	창의성교육과 영재교육	
	7	문·예·체 체험활동	
	8	북한의 이해와 통일비전	
	9	자기면역력을 높이는 명상법	
	10	긍정적 가치 발견을 통한 학급 운영	
부산	과목		
	1	정서장애 학생의 이해와 교육(ADHD와 생활지도)	
	2	교직의 발전 주기	
	3	우리 가락의 교육적 의미	
	4	미술 치료의 이해와 실제	
	5	부산교육의 방향	
	6	선진국의 교육동향과 방향	
	7	근간 북한 실상에 대하여	
	8	북한 문학의 이해	
	9	해설이 있는 음악회	
10	저탄소 녹색 성장(원격연수)		
대구 ⁸⁾	과목		
	1	특강 I(교육감)	
	2	특강 II(교육국장)	

6) 표준교육과정에서 제시하고 있는 ‘중등 1급 정교사 자격연수 표준교육과정 영역·교과·과목·시수·운영방법’은 부록 참조

7) 국어과 1정 연수 교재(2011년)를 분석하여 교과목을 추출하였음.

	3	수업 시간에 활용할 수 있는 놀이
	4	문화 예술 교육
	5	통영 문학 기행
	6	미래사회 변화와 미래교육 트렌드
	7	갈등 관리와 커뮤니케이션
	8	통일 교육의 비전과 북한 경제의 이해
광주	과목	
	1	교육감 특강
	2	삶과 문학
	3	환경 교육(원격 연수)
	4	창의성 교육
	5	청렴 교육(원격 연수)
	6	봉사 활동(원격 연수)
	7	경제 교육(원격 연수)
	8	21세기 메가트렌드와 교육의 방향
	9	판소리의 이해
	10	5.18과 민주시민교육
	11	작은 음악회
	12	통일 교육(원격 연수)
	13	독도 교육(원격 연수)
대전	과목	
	1	특강(교육감)
	2	특강(교육인적자원부 전 부총리)
	3	특강-더 큰 대한민국 생각의 틀을 바꾸자!(중앙교육공무원 원장)
	4	녹색 성장과 환경 교육
	5	한국중국의 역사와 문화
	6	국악 감상의 이해와 실제
	7	호모루덴스로 살기-자신의 내면과 접속하라(영화감독)
	8	월인석보 체험
	9	손에 잡히는 창의적 체험 활동과 에듀팟 잘하는 법
	10	교직원의 바람직한 인간 관계
	11	분임 활동 운영의 실제
12	선배교사와의 대화	

이상의 기본소양 영역에서의 강좌들을 살펴보면, 교사에게 요구되는 기본소양이 무엇인가 하는 의문이 생긴다. 강좌들을 살펴보았을 때 상식적인 수준에서 기본소양에 해당한다고 할 만한 교과목으로는 ‘공감과 소통을 위한 새로운 각성도구, NLP’, ‘문·예·체 체험활동’, ‘자기면역력을 높이는 명상법’(이상 서울), ‘해설이 있는 음악회’(부산), ‘통영 문학 기행’, ‘갈등 관리와

8) 대구 연수원의 경우 소양·교직 영역을 묶어 18개 과목을 함께 제시하고 있어, 연구자가 표준교육과정을 참조하여 분류하였다.

커뮤니케이션’(이상 대구), ‘삶과 문학’, ‘경제교육’, ‘판소리의 이해’, ‘작은 음악회’(이상 광주), ‘한국·중국 역사와 문화’, ‘국악 감상의 이해와 실제’, ‘호모루덴스로 살기’(이상 대전) 등을 꼽을 수 있다. 실제로 기본소양 영역을 교사의 개인적 발달을 염두에 둔 영역 설정으로 이해할 수 있다면,⁹⁾ 이 영역의 기본적인 내용은 교사 개인의 심리적, 정서적, 가정적 및 사회적 영역에서의 안정·만족·성장을 도모하도록 도와주는 방향으로 설계되어야 한다.

하지만 이 영역 다수의 과목들이 교육 관련 대내외 동향에 대한 이해, 국가(정부)의 교육 정책 방향(혹은 이념)에 대한 이해로 수렴되고 있다. 교사 개개인의 소양 함양이라기보다 교사라는 집단적 주체에게 ‘부과’되는 과제의 성격을 지닌 경우가 대부분이다. 민주시민교육, 창의성 교육, 영재 교육, 환경 교육, 청렴 교육, 통일 교육 등의 내용은 그대로 정부의 교육 정책 및 방향과 겹쳐진다. ‘사회변화와 교육’이라는 범주에 속하는 하위 과목들의 상당수는 교직 영역(특히 ‘교육과제의 이해’라는 범주)에 개설된 교과목들과 비교했을 때 그 정체가 모호하다고 할 수 있다.¹⁰⁾ 창의인성 교육, 청렴 교육, 특수 교육, 다문화교육, 저작권 교육 등과 연관된 교직 영역 교과목들은 기본소양 영역의 그것들과 별다른 차별성을 갖지 않는다.

교직 영역의 경우 표준교육과정에서는 ‘1급 정교사로서 필수적으로 갖춰야 할 역량(역량 영역)’으로 설정되어 있으며 이것이 시도연수원 프로그램 구성에서는 대부분 ‘교직’ 영역으로 ‘명명’되어 다루어지고 있는 점이 확인된다. 하지만 하위 영역들은 교직 영역이라기보다 ‘학교의 조직적 발달’¹¹⁾ 영역에 해당하는 것이 더 많아 보이며, 그만큼 이 영역의 모호한 성격을 잘 보여준다고 할 수 있다. 표준교육과정에서 제시한 하위 범주는 크게 ‘교사 전문성’, ‘학급경영’, ‘생활지도 및 진로교육’, ‘교육법규 및 사무관리’, ‘교육과제의 이해’, ‘선택 교과’로 이루어지고 있는데, ‘교사전문성’을 제외하고는 실제 ‘교직 영역’이라고 이름 붙일 수 있을지 의문이 든다.

각 연수원에서의 교직 영역 개설 교과목을 살펴보면 다음과 같다.

교직 영역 개설 교과목(2011)

		과목	
서울	1	인권존중의 생활지도	
	2	교원능력개발평가의 이해	

9) 서구의 여러 논의를 종합하면서 이윤식 외(1993)에서는 교원 연수 프로그램의 내용 선정을 위한 영역을 크게 ① 교사의 전문적 발달 영역, ② 교사의 개인적 발달 영역, ③ 학교의 조직적 발달 영역, ④ 기타 영역으로 구분하고 있다. ①이 전문(전공) 영역, ②가 기본 소양 영역, ③이 역량 영역으로 설정된 것으로서, 이렇게 볼 때 기본 소양 영역에서 다룰 것으로 기대되는 것과는 다소 다른 내용이 다수 다루어지고 있다고 볼 수 있다. 이윤식 외, 앞의 보고서, 1993 참조.

10) 과목 일람을 통해 알 수 있듯 이는 광주 연수원의 경우 특히 두드러지게 나타난다.

11) 각주 9) 참조.

	3	특수교육의 이해
	4	나눔과 봉사활동
	5	고교체제 다양화 및 자기주도학습[중]
	6	대학 진학지도의 실제[고]
	7	저작권 및 학습윤리의 이해
	8	창의·인성교육의 실제
	9	학생 자살예방 및 정신건강관리
	10	교원의 복무와 징계
	11	교원의 휴·복직과 호봉
	12	청렴과 교직윤리
	13	학교회계제도의 이해와 실습
	14	공문서 작성의 실제
	과목	
부산	1	현대의 눈으로 읽는 고전-논어, 맹자
	2	학습컨설팅을 위한 담임의 역할
	3	올바른 글쓰기기와 표현의 윤리
	4	학생평가의 개선 방안(평가 문항 제작의 원리)
	5	학급 집단 상담의 실제
	6	2009 개정 국어과 교육과정
	7	특수 교육의 이해
	8	에듀팟시스템 활용 방안
	9	학사실무 및 사무 관리
	10	시대에 부응하는 생활교육 방안
	11	게임 중독의 실태와 대처방안
	과목	
대구 ¹²⁾	1	몰입을 통한 학생지도
	2	나는 국어 교사다
	3	삶을 가르치는 국어교사
	4	다문화교육의 실제
	5	특성화고의 이해
	6	학생과 교사가 함께 하는 생활 지도
	7	의사소통과 학부모 상담
	8	학교와 지역사회 간 평생교육 연계 활성화 방안
	9	비상대비 및 보안 실무
	10	교원의 인사 및 복무
	과목	
광주	1	교육법규 및 인사실무
	2	빛고을 혁신학교의 현황과 전망
	3	특수교육의 이해와 실제
	4	교사의 책무성과 윤리

	5	학급경영과 교실 심리학
	6	교원능력개발평가의 이해(원격연수)
	7	직무연수1(분임토의)
	8	직무연수2(재택연수)
	9	직무연수3(분임토의)
	10	교원단체의 이해
	11	생활지도와 학생인권
	12	진로교육(원격연수)
대전	과목	
	1	나는 최고의 교사다
	2	국어교사의 역할과 책무
	3	연구학교의 이해와 실제
	4	행복한 학급경영과 담임의 역할
	5	학생상담의 이론과 실제
	6	학교폭력 예방 교육
	7	인성교육과 생활지도
	8	학교 수업을 위한 저작권 이해
	9	진로교육의 이해(원격연수)
	10	교원의 복무관련 법규의 이해
	11	학교감사의 이해와 실제
	12	업무관리시스템의 이해 및 활용
	13	통합교육의 이해(원격연수)
	14	교원능력개발평가의 이해
	15	사이버가정학습의 이해와 활용
16	사례로 바라본 현장교육연구 방법의 실제 탐구	

이들 교직 영역 교과목들은 연수대상자가 ‘국어’ 교사라는 사실은 거의 고려하지 않는다. 5개 연수원 63개 과목에서 ‘나는 국어교사다’, ‘삶을 가르치는 국어교사’, ‘국어교사의 역할과 책무’라는 3개 과목만이 ‘국어’ 교사라는 수요자를 반영하여 과목을 설정하였다.

하지만 이 영역이 한편으로 교사가 학교에서 맡아야 할 갖가지 행정 잡무들을 효율적으로 수행하도록 하기 위한 업무 능력 신장과 관련되어 있음은 명백해 보인다. 조직의 하위 단위로서의 학교가 효율적인 ‘경영’을 할 수 있도록 하기 위해 ‘피고용자’인 교사의 업무 능력을 신장시키도록 하기 위한 강좌들이라는 점이 이들 과목들의 성격일 것이다. 교사로서 자긍심을 갖게 하고 교육의 비전과 방향에 대해 함께 고민하면서 자기 갱신을 도모하도록 하는 강좌들이 아

12) 대구 연수원의 경우 소양·교직 영역을 묶어 18개 과목을 함께 제시하고 있어, 연구자가 표준교육과정을 참조하여 분류하였다.

에 없다고 단정할 수는 없지만, ‘도구’가 아닌 ‘주체’로서의 교사의 모습을 가정하고 있지 않은 점은 재고할 필요가 있다고 생각된다.

전공 영역은 전체 교과목의 60~80%를 차지하며 교과교육의 개별성을 보여줄 수 있는 부분이다. 전공 영역의 하위 범주로는 ‘교과교육론 및 교과교육과정’, ‘교과교육학’, ‘교수·학습 방법’, ‘교수·학습 평가’, ‘특별활동’, ‘방과후학교 활동’, ‘교과연구 및 교육공학’, ‘현장교육탐구’, ‘평가’, ‘선택 과목’ 등으로 제시되어 있다. 전공 영역 개설 교과목은 다음과 같다.

전공 영역 개설 교과목(2011)¹³⁾

서울	■ 국어과 교육론 및 교육과정
	국어교육의 지표
	다문화시대의 국어교육
	국어과 개정 교육과정의 이해
	■ 교과내용학
	듣기·말하기 교육론
	국어과 토론 수업의 이론과 실제
	읽기지도의 원리
	독서지도의 실제
	쓰기지도의 실제
	토론·논술 통합 수업의 실제
	매체언어 수업의 실제
	현대시 교육론
	현대소설 교육론
	현대문학 수업의 실제 1
	현대문학 수업의 실제 2
	고전문학 교육론
	고전문학 수업의 실제
	국어 문법 교육론
	■ 교수학습방법 및 수업
	국어과 수업비평
	국어과 수업 기술
	국어과 협동학습의 이론과 실제
	국어과 학습 부진학생 지도
	■ 평가
	국어과 평가 방법론
	국어과 평가문항 제작 실습(중)
	국어과 평가문항 제작 실습(고)
국어과 평가 혁신	

13) 목차로 그냥 펼쳐져 있는 강좌명을 ‘국어과교육론 및 교육과정, 교과내용학, 방법, 평가, 기타’ 이렇게 크게 다섯 범주로 나누어 연구자가 재분류하였다.

	■ 기타	
		소설 창작, 나와 세계가 만나는 길
		시를 이해하는 기쁨
		연극 공연을 활용한 희곡문학 수업 설계서 작성 및 수업시연
		자기 수업비평을 통한 영역별 수업방법 개선 방안 연구
		서울 문학기행
부산	■ 교과교육론 및 교과교육과정	
		없음
	■ 교과내용학	
		현대시 지도의 실제
		현대소설 지도 방법
		생활문 쓰기의 실제
		비문학 지도 방법
		고전시가 작품의 심층적 고찰
		고전산문의 이해와 지도방법
		한국어의 표준발음
		교실 밖 시 여행
		독서방법 및 독서지도
		바른 말 고운 말
		토론수업의 이해와 실제
	■ 교수학습 방법 및 수업	
		국어과 협동수업의 실제
		교육연극의 이론과 실제
		자기수업분석의 실제
		영상매체를 활용한 국어수업
	■ 교수학습 평가	
		국어과 평가문항 제작의 실제(선다형)
		국어과 평가문항 제작의 실제(서술형)
	■ 기타	
		교지 및 영상제작의 실제
		논술 지도의 이론과 실제(방과후)
		토론·논술동아리 운영 사례
		디지털(전자)교과서 활용 방안
	선배교사와의 대화(동료장학컨설팅)	
	현장연수1-하동, 진교	
대구	■ 교과교육론 및 교과교육과정	
		2009개정 교육과정과 창의적 체험 활동
	■ 교과내용학	
		읽기 교육론
		비문학적인 글 읽기
		문법 지도론
	마인드맵을 활용한 생활시 쓰기	

	현대소설교육론
	독해력을 높이는 어휘 학습
	판소리의 이해
	토론 수업의 실제
	매체 읽기 가르치기의 의미와 실제
	매체언어 수업의 실제
	아이들과 함께 하는 시 낭송 수업
	서평 쓰기 가르치기
	생활글 쓰기 교육
	연극 제대로 보기
	희곡지도 방법론
	독서토론의 실제
	고전소설 지도 방법론
	■ 교수학습 방법 및 수업
	협동학습의 실제
	검정 교과서 시대에 국어 수업 방향 찾기
	문학 기행을 활용한 교수 학습
	교육연극에 대한 이해
	수업 설계의 실제
	수업 장학과 수업 분석
	수업 분석의 실제
	■ 교수학습 평가
	수행평가 제대로 하기
	서술형 평가에 대한 이해
	국어과 평가문항 작성법
	■ 기타
	단위학교(능인중학교) 교육과정
	도서관 활용 수업
	낮솜에서 익숙함까지(효율적 담임)
	1급 정교사 되기
	국어과 창의인성 교육
	■ 교과교육론 및 교과교육과정
	국어교육의 현재와 미래
	국어과 교육과정
	■ 교과내용학
	현대시교육론
	교과서 시 감상
	논술 및 생활글쓰기 교육의 실제
	국어교육과 매체언어
	독서지도와 서평
	소설의 세계 이해
	현대소설교육의 방법적 모색
	고전문학교육의 방향
광주	

		읽기 지도의 실제
		참여형 토론
		토론 수업을 통한 자기주도적 학습
		■ 교수학습 방법 및 수업
		학생 중심 수업과 수업 관찰
		국어과 교육연극 운영
		이미지, 영상 문식성 기르기
		국어과 협동학습의 실제
		언어기능 통합 지도
		NIE 활용 수업
		미디어 활용 수업
		■ 교수학습 평가
		국어과 평가 문항 제작의 원리와 실제
		수행평가의 실제
		■ 기타
		국어 교재 개발
		현장연수(한국가사문학관 문학의 현장을 찾아서)
		현장연수(징소리에서 생오지 뜸부기까지)
		우리문화 체험 연수(쪽빛 물들이기)
		■ 교과교육론 및 교과교육과정
		학교교육과정의 변천과 중등 교육과정
		국어교육론
		■ 교과내용학
		현대소설과 수필의 이해와 지도
		시 감상 지도의 이론과 실제
		희곡 감상 지도와 교육연극
		고전문학 수업의 실제와 평가
		비문학 지도의 실제
		국어지식 교육의 실제
		매체언어교육의 이론과 실제
		화법 교육의 실제
		읽기 교육의 실제
		우리말 바로 알고 쓰기
		논술 지도의 실제
		언어능력 신장과 창작 교육
		■ 교수학습 방법 및 수업
		국어과 수준별 수업의 실제
		수업 관찰과 수업 분석 방법
		국어과 수업 설계 및 교수학습 이론
		국어교육과 협동학습
		협동학습 놀이학습 전략을 활용한 자기주도적 학습 능력 신장
		교수-학습 자료의 활용
		국어과 교수-학습 자료 제작 활용
대전		

■ 교수학습 평가	
	국어과 평가문항의 이론과 실제
	국어과 수행평가의 실제
■ 기타	
	교과서 새로 만들기
	교지, 학교신문 제작의 실제
	학교 도서관 운영과 도서관 활용 수업

비율상으로도 드러나지만 1정 연수에서 가장 강조되고 있는 것은 교과 전문성이다. 국어 교과의 경우 현재 6영역(2011 교육과정부터는 5영역) 체제로 이루어져 있기 때문에 프로그램에서는 이러한 6영역을 어느 정도 안배하고 있는 것을 볼 수 있다.

교과내용학 범주를 중심으로 살펴보면, 서울연수원의 경우 화법, 독서, 작문, 문법, 문학(현대문학, 고전문학)으로 고르게 영역 안배를 하고 있고, 이론과 실제를 나누어 접근하려는 의도가 분명하게 반영되어 프로그램이 구성되었다. 연수원 프로그램 중 비교적 체계화가 잘 되어 있는 것은 상대적으로 강사풀이 풍부하기 때문일 것으로 추측된다.¹⁴⁾

부산연수원의 경우 ‘독서방법과 독서지도’는 단위 학교에서 독서를 장려하기 위해 어떻게 해야 하는지에 대한 프로그램 혹은 활동(학급문고 운영, 독서토론대회 등) 중심의 내용이어서 실제 교과내용으로서의 ‘독서 방법’과는 거리가 멀다. 오히려 ‘비문학지도 방법’에서 중학교, 고등학교 읽기(독서) 성취기준을 다루면서 어떻게 읽기 방법을 터득하도록 지도할 것인가에 초점을 맞추고 있다. 화법 영역에서는 ‘토론 수업의 이해와 실제’가 개설되었다. 문법교육과 관련된 강좌는 ‘한국어의 표준발음’, ‘바른 말 고운 말’이 개설되어 있다. 이외 작문교육과 관련해서는 ‘생활문 쓰기’가 있지만 실제 교육과정상의 쓰기 교육 및 작문교육과 연계하고 있지 않다.

대구연수원의 경우 ‘읽기교육론’과 ‘비문학적인 글 읽기’가 같이 개설되어 있는데 ‘읽기교육론’은 이론 중심으로 정리를 하고 있고, ‘비문학적인 글 읽기’는 수능시험과 전국연합학력평가에 대비한 읽기 지도의 경험적 사례를 비문학지문뿐만 아니라 시와 소설까지 아울러 다루고 있다. 화법 영역에서 ‘토론수업’과 ‘독서토론’을 다루고, 작문 영역에서 서평 쓰기와 생활글 쓰기를 다룬 것으로 이해된다. 문학의 경우 ‘생활시 쓰기’, ‘시낭송’, ‘현대소설교육론’, ‘판소리의 이해’, ‘고전소설 지도 방법론’, ‘연극’, ‘희곡’을 두루 다루고 있었으나, 과목들이 어떤 기준으로 구성되었는지 파악하기 어렵다. ‘독해력을 높이는 어휘 학습’이 있긴 하지만 문법교육 영역의 과목이라 보기 힘들다. 다른 연수원에서와 달리 ‘판소리’, ‘연극’, ‘희곡’을 다루고 있다는 점은

14) 물론 강사가 근무지 소속 지역 연수원이 아닌 다른 시도 교육연수원으로 강의를 하러 가는 경우도 더러 있다. 하지만 대체적으로 지역 내 대학교, 중고등학교, 교육청 소속의 인력풀을 활용하는 것을 확인할 수 있었다.

눈에 띈다.

광주연수원의 경우 화법 영역에서 토론을 두 강좌에서 다루며, 독서 영역에서는 ‘독서지도와 서평’ 및 ‘읽기 지도의 실제’를, 작문 영역에서는 논술 및 생활글 쓰기를 다루고 있다. 문법 영역의 해당 강좌는 없다. 문학 영역에서는 ‘현대시교육론’, ‘교과서 시 감상’, ‘소설의 세계 이해’, ‘현대소설교육의 방법적 모색’, ‘고전문학교육의 방법’ 등이 개설된 것이 확인된다.

대전연수원의 경우도 전체적인 영역 안배가 이루어진 것으로 보인다. 현대소설과 같이 다루고 있긴 하지만 수필 교육 또한 포함하고 있다는 점이 눈에 띈다.

그 외 매체언어 교육 관련해서는 서울, 대구, 대전 연수원에서 관련 강좌를 개설하고 있는 것이 확인된다. 일종의 ‘변화 모델’¹⁵⁾을 기대한 연구자 입장에서는 모든 연수원에서 중요한 내용으로 다룰 필요가 있는 교과목이 ‘매체 언어’ 관련 교과목일 것이라 생각했으나, 예상 외로 본격적인 비중으로 다루어지고 있지 못하다는 점을 확인할 수 있었다. 2007 개정 교육과정기에 선택 과목으로 지정되었다가 이후 교육과정에서 상대적으로 그 비중이 축소된 것과 무관하지 않을 것이라 판단된다.

교수학습 방법 및 수업 영역에서는 공통적으로 ‘협동학습’을 다루고 있으며, 이외 ‘교육연구’도 많이 포함시키고 있다. 타 교과에서 두루 활용할 수 있는 교수학습방법보다, 국어 교과의 내용과 밀접하게 관련된 교수학습 방법에 관한 접근이 부족해 보인다.¹⁶⁾ 이외, 수업 관찰, 수업 분석, 수업 비평 등 교사의 수업을 대상으로 한 강좌도 모든 연수원에 개설되어 있다.

2.2. 중등 국어과 자격 연수 프로그램 실태 분석

전체적으로 프로그램의 내용 및 진행의 측면에서 ‘질 관리(quality assurance)’¹⁷⁾를 위한 노

15) 변화모델은 교육 체제가 교육 체제 외부의 변화에 맞추어 가야 할 필요성이 있다는 점에 근거한다. 이러한 변화가 학생들에게는 매우 중요하다는 점에서 교사들 또한 그러한 변화에 대하여 필요한 연수를 받아야 한다. 이 점에서 볼 때 ‘매체 언어’ 관련 강좌는 필수적인 교과목으로 인식될 필요가 있다는 판단이다. Eraut(1987), M., "Inservice teacher education", in Michael J. Dunkin(Ed.), *The International encyclopedia of teaching and teacher education*, Oxford:Peramon.

(이윤식 외, 앞의 보고서, 1993. pp.31~36에서 재인용)

16) 이 지점에서 미국의 교직원 개발 방향과 관련된 다음의 언급은 중요한 시사점을 제공하는 것으로 판단된다. “협력학습, 완전학습과 같은 일반적인 수업 기술은 계속 교직원 개발에서 관심의 대상이 될 것이나, 수학, 과학, 언어, 사회와 같은 구체적인 내용영역에 초점을 맞춘 교직원 개발이 보다 다양하게 이루어지게 될 것이다. 최근의 연구결과에 의하면, 교사가 학문내용과 함께 그 내용영역에 맞는 구체적인 교수법에 대하여 보다 깊이 있게 아는 것이 중요하다.” 윤기옥, 「미국의 교직원 개발의 최근 동향」, 『교육논총』25권 1호, 경인교육대학교, 2005, p.37.

17) 질 관리란 일반적으로 고객만족을 목표로 제품이나 서비스는 물론 생산과정, 프로그램, 조직, 시스템, 환경 등 조직 내·외부의 모든 요소들을 체계적으로 관리하는 것을 말하지만, 교육 분야에서는 교육의 질

력이 이루어지고 있는 것으로 판단할 수 있다. 강좌에 대한 수강생들의 평가가 다음 프로그램 구성 때 반영이 되도록 한 것은 어느 정도 프로그램 만족도 제고를 위해 노력하고 있는 것으로 평가된다. 드물기는 하지만, 전공 유관자가 아닌 다양한 강사풀을 활용하기 위한 노력¹⁸⁾ 또한 긍정적으로 평가할 수 있을 것이다. 그리고 실제 교과목들이 매해 조금씩 조정이 되거나 바뀌기도 하면서 국어교육의 방향 및 국어교육학계의 논의들을 수렴, 반영하기 위해 노력하고 있는 점도 확인된다.¹⁹⁾

이러한 긍정적인 면에도 불구하고 전체적인 프로그램 구성의 측면에서 몇 가지 언급해둘 문제들이 있다. 기본적인 분석의 관점은 연수 프로그램이 실제로 교사 전문성²⁰⁾ 및 교사 효능감²¹⁾을 제고하는 데 기여하고 있는가 하는 점이다.

1) 조직 중심 모델과 결핍 모델

교원 연수의 유형이나 모델에 대한 연구는 Orlich(1989)가 연수의 목적을 중심으로 정리한 4가지 모델과 Eraut(1987)가 교원 연수에 대한 접근 시각을 기준으로 정리한 4가지 모델로 나누어 이해할 수 있다. Orlich는 현직 교육에 관한 문헌들을 분석하여 연수의 목적을 분류 기준으로 해서 크게 ① 조직 중심 모델, ② 개인 중심 모델, ③ 역할 중심 모델, ④ 요원 중심 모델 등의 4가지 모델을 분류해 내었다.²²⁾ 조직 중심 모델에서는 조직이나, 기관, 학교를 단위로 하

을 보장하기 위해 교육 콘텐츠의 설계 및 개발, 운영을 충실히 수행하고, 학습자들이 교수학습 활동을 수행하는 데 있어서 학습 효과 향상을 위하여 지속적이고 반복적인 지원 서비스를 제공함으로써 교육의 총체적인 질 개선 노력을 수행하는 것을 가리킨다. 임정훈·임병노·이준, 앞의 논문, p.193.

18) 가령 학교혁신에 대한 강의에서 EBS PD를, ADHD 이해를 위한 강의에서 신경정신과 의사를 강사로 섭외한 점이나, 기타 다른 강의에서 영화감독이나 뮤지컬감독(박칼린) 등을 강사로 활용하는 점은 긍정적으로 보인다. 해당 전문가가 학계에만 있는 것은 아닐 것이며, 관료적 교육 시스템 바깥에서의 살아있는 육성을 교실로 옮겨 오려는 노력 또한 필요할 것이다.

19) 매체언어 교육 및 다문화 교육, 검정 교과서와 수준별 수업 등 교육 환경의 변화에 직면하여 연수가 필요한 강좌들이 개설되는 경우도 있고, 최근 학계에서 이루어지고 있는 논의들이 반영된 경우(수업 비평)도 있다.

20) 국어교사로서 요구되는 전문성이 무엇인지에 대해서는 별도의 논의가 필요하다. 일반적으로 교사의 전문성은 크게 1) 교육 요구 조정 전문성과 2) 교과 교육 전문성으로 나누어 논의된다. 교육 요구 전문성은 교사 자신, 학생, 학부모, 학교 및 사회의 교육에 대한 요구와 조건을 교육 목표 달성을 위해서 적절히 조정할 수 있는 능력을 포함한다. 교과 교육 전문성은 크게 내용(what)의 영역과 방법(how)의 영역으로 나누어 접근하는 것이 가능하다.

소경희, 「교사 전문성의 재개념화 방향 탐색을 위한 기초연구」, 『교육과정연구』 21권 4호, 한국교육과정학회, 2003.

21) 교사 효능감이란 교사의 효율성 혹은 효과성에 대한 자신의 평가에 기초한 일종의 신념체계이다. 주동범·임성택, 「교사효능감 관련 변인의 분석」, 『교육학연구』 40권 2호, 한국교육학회, 2002, pp. 253~254.

여 조직의 개선·발전, 조직의 문제 해결 능력 증진, 조직의 계획 능력 증진 등에 초점을 두고 있다. 개인 중심 모델에서는 조직의 효과성을 좌우하는 것은 개인이라는 점에 유의하여 개인의 능력 신장을 도모하는 데 초점을 두고 있다. 역할 중심 모델은 조직 내에서 개인이 수행하는 역할에 초점을 맞추며, 개인의 역할을 바꾸거나 재조정하기 위해 제공되는 연수에서 주로 사용된다. 요원 중심 모델은 관련 교육을 실시할 수 있는 전문 분야의 교관요원을 양성하는 형태의 연수로서 크게 보면 역할 모델의 한 형태라 할 수 있다.

이상으로 볼 때 현재 시도 교육 연수원에서 수행하고 있는 1정 자격 연수 프로그램은 부분적으로 역할 중심 모델의 성격이 없는 것은 아니지만, 대체적으로 조직 중심 모델인 것으로 판단된다. 프로그램 기획의 주요 고려 대상이 교사 개개인이라기보다 학교 단위의 효율성 증진에 있는 것으로 보이기 때문이다. 가령 조직 중심 모델의 하위모델인 AAIM 모델²³⁾은 실제 교원 연수 프로그램이 구안되고 시행되는 과정을 설명해 주는 것이라 할 수 있을 것이다. 이는 프로그램 구안 주체가 정부 관료 체제 내에 위치하고 있는 점, 즉 외부 관련자들을 포함한 협의체 구성 없이 연수원 단위가 주체가 되어 이루어지고 있는 것과는 무관하지 않을 것이다.

또 한 가지 짚어야 할 것은 연수 대상으로서의 교사를 바라보는 시각과 관련된 문제다.²⁴⁾ 전적으로 그러하다고 단정할 수는 없지만, 대체적으로 프로그램 내에서 교사는 교과 내용에 대한 지식 및 교수 기술이 충분하지 못하거나 혹은 교육 발전의 추세와 전망에 대해 잘 알지 못하고 있는 존재로 가정되고 있는 듯하다. 즉 ‘결핍 모델’이 그러한 것처럼 교사는 부족함을 지니고 있는 것으로 가정되며, 연수는 이러한 결핍을 채워주는 과정으로 이해되는 것이다.

따라서 프로그램의 관심은 교직 종사자로서 최선의 성취를 이루는 데 도움을 주려는 ‘성장 모델’에서와 달리 교사의 비효율성을 개선하는 데 놓인다. 교사들의 전문적인 지식 또한 상대적으로 과소평가되고 있다는 판단을 하게 되는데, 이는 강의식 수업이 상대적으로 많은 데다, 강좌명에 따른 강의 내용²⁵⁾도 4년 간의 교사 양성 과정, 높은 경쟁률의 임용 시험, 그리고 수년간의 교사 경력을 거쳐온 교사들을 대상으로 한 강의로 보기에 다소 일반론적 성격을 띤 것

22) Donald C. Orlich, *Staff development: Enhancing human potential*, Boston: Allyn and Bacon, 1989.
(이윤식 외, 앞의 보고서, pp.31~36에서 재인용)

23) 교원 연수 프로그램의 구안과 시행을 위한 기본 절차인 ‘인식(awareness)→적용(application)→실행(implementation)→지속(maintenance)’에서 도출된 것임.

24) 이와 관련해서 Eraut(1987)가 정리한 결핍 모델, 성장 모델, 변화 모델, 문제 해결 모델이 있다. 부분적으로 사회 변화에 따른 교육 체제의 방향 정립에 따라 요구되는 새로운 교육 내용을 포함하고 있다는 점에서 일부 ‘변화 모델’의 특성도 지니고 있음을 부기할 수 있다.
Eraut, M., 앞의 논문(이윤식 외, 앞의 보고서, pp.31~36에서 재인용).

25) 물론 자료집에 제시된 것 이외의 내용을 강사가 다룰 수도 있다. 하지만 경험적으로 볼 때 연수원에서는 주어진 시수에 해당하는 만큼의 강의 내용이 포함된 원고를 요구하므로, 대부분 강의 내용이 강의 자료로 파악될 수 있다고 생각한다.

들도 적지 않았다는 점에서 그러하다.

이상으로 미루어 볼 때 교사 연수 프로그램에서 교사는 ‘부재’한다. 프로그램 구안 과정에서 교사는 개인이 아닌 집단적 주체로서 주체 위치를 부과 받으며, 교사 개인의 요구 및 흥미와 관련된 개별성은 고려되지 않는다. 근본적으로 수요자의 필요가 아닌 공급자 중심으로 프로그램이 구성되고 있는 것이다.²⁶⁾ 교과 내 영역 안배를 염두에 둔 비율 맞추기 중심으로 교과목을 구성하는 것에 대한 재고가 필요하다.

같은 맥락에서 연수 과목수가 지나치게 많다는 점도 지적해 둘 필요가 있다. 국어 교과 기반 지식 및 내용이 실제로 많다는 점을 인정한다 하더라도, 과목들 간의 연계가 전혀 이루어지지 않은 상태에서 백화점식으로 나열하듯 제공되는 강좌들이 얼마나 효과가 있을지는 의문이다. 이수해야 할 시수가 많기 때문일 수도 있으나, 과목들 간의 연계를 강화하는 방향의 선택과 집중의 방법을 생각해 볼 수도 있을 것이다.²⁷⁾ 예컨대 교과내용학과 교수학습방법, 평가가 서로 관련될 수 있는 방식으로 과목을 구성하는 것을 고려해 볼 수 있다.

2) 과목 설정 준거의 문제

앞서 살펴보았듯이 현행 연수 프로그램에서는 표준교육과정에 근거하여 기본소양, 교직, 전공이라는 세 교과 영역을 중심으로 과목을 안배하고 있다. 영역별 세부적인 과목의 예까지 제시되고 있기 때문에 실제로 자율적으로 운영할 수 있는 폭은 넓어 보이진 않는다. 하지만 과목명 및 자료집을 통해 볼 때, 실제로 교사들이 필요로 하는 지식(knowledge)과 기술(skills)이 무엇인가에 대한 탐색과 고민은 찾아보기 힘들다.

좀 더 구체적으로 살펴보기 위해 현대시 교육 관련 과목들만 추려서 제시하면 다음과 같다.²⁸⁾

연수원	관련 강좌		자료집 주 내용(간추림)
서울	2009	현대시교육론(정재찬, 교수)	실체, 속성, 활동 중심의 현대시교육
		현대시수업의 실제(안석재, 교사)	교실 적용 예시 자료를 활용한 활동

26) 실제 현장교사로 있는 박사과정생들의 전언에 의하면 프로그램 구성과 관련하여 사전 설문 조사를 하거나 하는 경우는 거의 없다고 한다.

27) 일정연수에 필요한 시수가 앞으로 50% 축소될 예정이므로, 기존의 강의 및 인력풀을 교사 선택권을 주는 방향으로 활용해 보면 어떨까 하는 생각을 하게 된다. 교사학습의 효율성을 극대화할 수 있는 동기 부여 및 자발성 제고의 측면에서 볼 때, 수요자의 선택권은 주어지는 것이 바람직하다.

28) 각 연수원에서 협조 받은 자료집을 통해서 파악한 것으로, 해당연도 자료집이 없는 것은 ‘자료 없음’ 처리하였다. 전년도 프로그램이 홈페이지에 나와 있는 경우에는 강좌명만 옮겨 적었다.

	2010	작가와의 대화	최승호 시인의 시
		서정 갈래 지도론(김정우, 교수) 서정 갈래 수업의 실제(최인영, 교사)	서정에 대한 이해, 시교육의 목표(시집 판매량 분석 결과 활용), 시교육의 평가 강사가 문학 수업 시간에 직접 적용해 본 활동들 예시(현대시와 고전문)
	2011	현대시 교육론(김영미, 교수)	시교육에서 언어의 외연 문제
		현대문학 수업의 실제 I(안석재 교사)	교실 적용 예시 자료를 활용한 활동(2009와 거의 비슷)
부산	2009	시 창작과 감상	자료 없음
		현대시 교수 학습 방법	
	2010	시 창작과 감상(이해인, 시인)	자료 없음
		현대시 지도의 실제	
2011	현대시 지도의 실제(이호중, 장학사)	교육과정에 근거, 다양한 현대시 수업 전략	
	교실 밖 시 여행(손택수, 시인)	설화, 바다, 소년이라는 시적 대상과 관련된 체험을 표현하고 있는 시작품들 소개	
대구	2009	자료 없음	자료 없음
	2010	시와 삶(장옥관, 교수) ²⁹⁾	여러 시인들의 시들을 통해 시의 효용 모색
		시 읽기와 쓰기(배창환, 교사)	시 읽기 수업 사례 및 마인드맵을 활용한 생활시 쓰기 사례
	2011	아이들과 함께 하는 시낭송 수업(배창환, 교사)	시 낭송 수업의 사례와 방법
마인드맵을 활용한 생활시 쓰기(배창환, 교사)		마인드맵을 활용한 생활시 쓰기의 사례와 방법	
광주	2009	그림으로 그려낸 시와 소설	작품의 회화화 과정, 구체적인 작품 소개(슬라이드)
	2010	현대시 교육론(김상욱, 교수)	현대시의 이해, 현대시 교육을 위한 다양한 활동 제안
		시와 시인과의 만남(나희덕, 교수/시인)	시 읽기와 시 쓰기의 관계 및 효과적인 시 쓰기의 사례
		그림으로 그려낸 시(김종, 광주광역시 문화원연합회 회장)	그림과 시의 관계(나혜석과 박수근) 및 구체적인 작품 소개
	2011	현대시 교육론(김상욱, 교수)	문학교육내용 점검 및 시교육을 위한 활동과 시자료
교과서 시 감상-시 읽기와 시		시적 언어와 상상력, 화자와 피소나, 시의	

		쓰기 (나희덕, 교수/시인)	구조와 리듬, 묘사와 이미지, 비유와 상징, 패로디 등
		이미지, 영상 문식성 기르기	작품의 회화화 과정 및 구체적인 작품 소개
대전	2009	자료 없음	자료 없음
	2010	시 감상 지도의 이론과 실제(김영미, 교수)	시적 화자와 시교육의 문제 - 화자의 유형과 어조, 화자 교육의 문제
	2011	시 감상 지도의 이론과 실제(김영미, 교수)	2010 자료와 앞부분은 같음.(예술로서의 시교육 추가)

연수 자료집을 통해 강의 내용을 살펴보면 시론적 지식들이 주된 내용으로 다루어지기도 하고, 교실 장면에서 활용할 수 있는 기술적인 팁 위주로 내용이 구성되기도 하며, 초청 강사의 최근 연구 내용을 바탕으로 강의 내용이 채워지기도 하는 것을 볼 수 있다. 강좌명 또한 ‘현대시, 시, 서정갈래, 현대문학, 운문’ 등 다양한 용어를 혼용하고 있다. 엄격히 말하자면 각 용어가 지시하는 내용이 다 다르므로, 현대시 교육과 관련된 내용을 다루고 있는 강좌명에서의 이러한 용어의 사용은 그만큼 강좌명이 실제 강의의 세부 내용을 정확하게 지시하지 않음을 역설적으로 보여주는 것이다.

이는 실제로 해당 강좌에서 다루어야 할 내용 범위의 모호성의 문제로 직결된다. 강사의 권한에 대한 자율성을 부여하는 것으로 이해될 수도 있지만, 한편으로 강사의 편의를 위한 방임의 측면도 없지 않다.³⁰⁾ 연수 대상자인 교사들에게 현대시교육과 관련하여 필요한 것이 무엇인지에 대한 사전 점검 없이 현대시교육 관련 강의 가능자를 섭외하면, 강좌명은 비슷하지만 그 안에 담고 있는 내용은 상이해질 수밖에 없는 것이다.

이렇게 볼 때 교과별 핵심영역에 대한 안내라는 기준 이외에 과목 설정을 위한 준거가 사실상 없다는 점을 확인할 수 있다. 연수의 효율성을 높이기 위해서는 무엇보다 각 영역별로 교사가 필요로 하는 지식과 기술이 무엇인지에 대한 지침이 필요하다고 생각된다. 그러기 위해서는 예컨대, 현대시교육의 세부 내용을 지식과 기술 차원에서 구체적으로 기술한 후 이를 바탕으로, 실제 현장교사들이 가장 필요로 하는 것이 무엇인지에 대한 수요 파악이 이루어져야 할 것이며, 경우에 따라서 수요자인 교사들에게 과목 선택권을 주는 것도 고려할 필요가 있을 것이

29) 다른 과목들이 대부분 ‘전공’ 영역에 포함되어 있었던 데 반해 ‘시와 삶’이라는 과목은 ‘교양 교직’에 포함되어 있었다.

30) 연구자의 경험으로 미루어 볼 때에도 교사 연수를 위한 강의를 의뢰받았을 때 강의 내용 범위와 관련된 정보라든가 연수 대상자인 교사들에 대한 정보는, 정보 제공을 요청했음에도 불구하고 별도로 주어지지 않았다. 강좌명과 강의시간, 학생 수, 평가문항 출제와 관련된 사항에 대한 안내가 전부였다. 한편으로 지나친 강의 내용의 제한은 오히려 강의자의 강의 능력을 제한할 수도 있으나, 구체적인 강의 내용 지정은 어느 정도 이루어질 필요가 있다고 생각한다.

다. 각 영역별 교과교육 전문가가 프로그램 구성에 관여할 필요가 있는 이유이다.

3) 전달 체제의 문제

전달 체제(delivery system)란 교사의 연수목표 즉 특정한 지식, 기술, 태도 등의 습득을 위해 사용하는 연수의 과정·방법·절차를 의미한다.³¹⁾ 이러한 전달 체제로 강의식 방법과 참여식 방법 등이 있다. 참여식 방법으로는 워크숍, 토론, 탐구, 실습·실기, 현장수업 관찰 등을 꼽을 수 있다.³²⁾

실제 전달체제에 대한 논의는 실행 연구가 병행되어야 더 정확하게 규명될 수 있겠으나, 프로그램 구성 및 강의 자료를 통해 파악되는 것으로도 대략적인 실체에 근접해 볼 수 있을 것이라 판단된다. 프로그램 및 연수 자료집을 살펴보면 강의법이 가장 많이 활용되고 있으며, 이외 분임토의 및 발표, 실기(시나 서평 쓰기 등), 현장 견학이 일부 활용되는 것을 볼 수 있다.

그러나 전체적으로 볼 때 여전히 자격 연수는 ‘앉아서 받는’ 것으로, 즉 교사는 일정 기간의 짜여진 프로그램에 따라 수동적으로 그 트랙을 밟아가는 것으로 간주되고 있는 듯하다. 이는 교사 재교육이 학교를 떠난 공간으로 ‘가서 받아오는 것’으로 여겨지는 것과도 관련되어 있다. 교사에게 제공되는 프로그램이 대개의 경우, 교사들에게 ‘전문적 학습문화’를 구축하도록 하기 보다는 ‘순종의 문화(culture of compliance)’에 직면하도록 의도되어 있다는 지적³³⁾은 뼈아프지만 우리의 연수 프로그램에도 그대로 적용되는 문제라 할 수 있다.

그렇다면 문제는 어떻게 하면 진정한 의미에서의 전문적 학습 문화가 구축되도록 할 것이며, 그것이 교수학습현장에 전이되도록 할 것인가 하는 것이 된다. 조금씩 참여식 전달 체제를 늘리고 있는 추세이지만, 더 중요한 것은 참여식 연수가 ‘일부’가 아닌 ‘주’가 되어야 한다는 점일 것이다.

이는 기본적으로 교사학습에 대한 접근 방식의 전환이 필요하다는 점을 시사한다. 교사들이 좀더 전문성을 가진 학자나 전문가로부터 지식을 전달 받아 학습할 필요가 있다는 인지주의적 접근에서 벗어나, 학습을 사회적, 상황적인 것으로 보는 사회문화적 관점에서의 전환이 필요하다.³⁴⁾ 이 접근에서 전문성은, 문제 해결을 위한 지식의 습득과 적용 가능 여부로 판단되기보다

31) N. D. Gall & R. S. Renchler, *Effective Staff Development for teachers: A research based model*, Eugene Or:ERIC Clearing House on Educational Management, 1985.(이윤식 외, 앞의 보고서, pp.55~57에서 재인용)

32) 선행 연구에 의하면 실제 교사의 84%가 참여식 방법을 선호하는 것으로 알려져 있다. 김운중, 앞의 연구, p.21

33) Lieberman & Mace, 2008, p.227(소경희, 「교사학습 이해를 위한 이론적 기초 탐색」, 『교육과정연구』 27권 3호, 한국교육과정학회, 2009, p.110에서 재인용).

는 해당 분야의 사회적 실체에 성공적으로 참여할 수 있게 되는지에 의해 결정된다.

특히 사회문화적 관점에서 볼 때 교사학습이, 유능한 경력교사들의 지식을 조사해볼 기회를 가진다거나, 이러한 기회를 바탕으로 자신들의 지식과 전문성을 반성하고 숙고할 기회를 가질 때 일어나게 된다는 점은 시사하는 바가 크다고 할 수 있다. 잘 짜여진 연수 프로그램은 계속 교사 재교육을 위한 가장 좋은 방법 중의 하나가 되겠지만, 교사의 현장연구, 문제해결을 위한 소집단(연구집단) 참여, 동료교사의 수업관찰, 일지기록, 교육과정이나 교과서 개발 등에의 참여 등도³⁵⁾ 큰 범위에서 교원 연수의 가능한 방식으로 포함되는 것 또한 고려해 볼 필요가 있다.

3. 중등 국어과 자격 연수 프로그램의 개선 방향 모색

- 교사와 학생이라는 주체의 복원

교원 연수의 중요한 하나의 목표라고도 할 수 있는, 성공적인 교수학습이라는 결과물(output)을 향해 가는 도정에서 만나게 되는 핵심적인 두 주체는 교사와 학생이다. 기존의 연수 프로그램에서는 이러한 주체 변인의 중요성을 간과하고 있다. 국가 차원에서 시행, 관리되는 교육이라는 ‘사업’을 수행하는 대리인으로서의 교사와, 개별적인 삶의 맥락이 소거된 균질화되고 추상화된 학생이 있을 뿐이다.

앞서 언급했듯 프로그램 구성을 위한 가장 중요한 변인으로서 교사를 적극적으로 반영할 필요가 있다. 교사의 발달, 관심과 요구 등에 대한 이해에 기초한 계획이 필요하다. 전통적으로 교원 연수는 수업 개선에 초점을 맞추었고, 개인의 발달 수준, 경력 정도, 교사 개인의 요구와 흥미에 대한 고려는 잘 이루어지지 않았다. 이제는 프로그램 구성과 강사 섭외의 문제가 시도 연수원의 담당 부서만의 몫이 아닌, 보다 시스템적인 차원에서 지원될 필요가 있다. 핵심 연수 영역의 재설정,³⁶⁾ 영역별 교과목의 다변화에 대한 심도 있는 논의를 바탕으로 개별화된 연수, 즉 자기 지시적인 연수(self-directed staff development) 프로그램에 대한 고민을 적극적으로

34) ‘교사’ 학습에 대한 논의와 그 흐름 또한 기본적인 교육의 큰 방향과 연동되어 있음을 알 수 있다. 소경희, 위의 논문, pp.112~116.

35) 윤기옥, 앞의 논문, p.36.

36) 참고로 미국 교직원 개발에 많은 영향을 미치는 학술조직인 NSDC(National Staff Development Council)에서는 ‘Standards for Staff Development’에서 크게 Context standards, Process standards, Content standards로 나누어 세부 내용을 제시하고 있는 점을 참고해 볼 수 있을 것이다. NSDC, *Standards for Staff Development*(revised, 2001).

해야 할 시기라고 생각한다.³⁷⁾

교사 발달은 교직 경력의 증가에 따른 직위 또는 직급의 수평적·수직적 이동으로 설명되기 보다는 교직 전 기간을 통하여 교직과 관련된 지식, 기능, 행동, 태도 및 관점에 있어서 변화를 의미한다.³⁸⁾ 교사 발달에 관한 한 선도적 위치에 있는 Fuller와 Bown(1975)은 교사의 발달 단계를 ① 교직 이전 관심 단계, ② 생존 관심 단계, ③ 교수상황 관심 단계, ④ 학습자 관심 단계로 나누고 있다. 기본적으로 교사의 관심사가 ‘교직에서의 적응과 생존’에서부터 ‘교수 상황’, 그리고 ‘학습자의 학업성취’로 옮겨간다는 것이다. 대체적으로 현직 교사의 1정 자격연수 시기가 교직 생활 3~4년째에 해당하는 교수 상황 관심 단계, 그리고 대체로 5년째 이후에 해당하는 학습자 관심 단계에 해당한다는 점을 염두에 둘 때 이러한 단계를 고려한 프로그램 구성이 필요할 것이다.

교사의 관심이나 흥미, 그리고 연수 욕구는 교사의 발달 단계에 따라 다를 것이며, 따라서 교사의 발달 단계에 따른 내용과 방법에 대한 논의가 축적될 필요가 있을 것이다. 특히 국어 교사 발달에 대한 연구가 이루어질 때 의미 있는 교원 연수 프로그램을 계획하는 데 큰 시사점을 제공할 수 있으리라 생각된다.

무엇보다 이러한 변화를 추동할 수 있는 기본적인 관점의 전환이 요청된다. 평가 중심의 양적 접근이 아닌 진단과 모색 중심의 질적 접근이 이루어질 필요가 있다. 교원 양성 과정의 핵심이 ‘준비’에 있다면 교사 재교육 과정을 한 마디로 규정할 수 있는 키워드는 교사라는 주체 위치에 대한 ‘자기 이해’여야 할 것이다.³⁹⁾ 교사로서의 자신의 현 위치를 객관화하고 점검한 후 이를 바탕으로 나아갈 길을 찾는 것이 교사 재교육 과정의 모습이 되어야 한다. 그리고 그것은 교사로서의 나는 누구인지, 무엇을 하는지, 누구와 그것을 함께 해야 하는지에 대한 진지한 탐색에서 출발해야 할 것이다.⁴⁰⁾

학습자에 대한 이해를 높일 수 있도록 하는 강좌 또한 더 계발될 필요가 있다. 이는 실제 교사 발달 단계(학습자 관심 단계)와도 밀접한 관련을 지니는 있음에도 불구하고, 분석한 연수

37) 실제 교사들도 기관 중심, 학교 중심 연수보다 개인 중심 연수 선호를 선호하는 것으로 밝혀져 있다. 전제상, 앞의 논문, p.129.

38) 이윤식 외, 앞의 보고서, 1993, p.40 참조.

39) 박인기는 미래의 교사에 대해 논하면서, 교수·학습의 내용 메시지(text)가 강조되던 산업화 시대나, 학습자(receiver)가 강조되던 후기산업화 시대를 넘어, 앞으로는 교육적 활동에서 메시지 생성과 전달의 주체인 ‘발신자’로서의 교사를 존재론적으로 재인식하는 패러다임을 만나게 될 것이라 예견하고 있다. 즉, 교사의 현상학적 존재 만족감이 성공적 교육의 중요한 요인이 된다는 인식이다. 국가 정책의 대리 수행인(agent)이 아닌 적극적 실천 주체로서의 교사상을 지향하고 있다는 점에서 본 연구에도 크게 시사하는 바가 있었다. 박인기, 앞의 논문, p.168.

40) Mayher, John S., "English Teacher Education as Literacy Teacher Education", *English Education*, January 2012, p.180.

프로그램에서는 학습자를 이해하게 하는 데 도움을 주는 강좌가 거의 없었다.⁴¹⁾ 우선 학습자를 연수 프로그램의 핵심 내용으로 다룬다고 할 때, 학습자 발달에 대한 지식이 이론적 차원에서가 아닌, 현장에서의 ‘실제’ 학습자들에 대한 이해를 제공하는 연수 프로그램이 필요하다는 생각이다. 대부분의 연수 프로그램은 이러한 학습자 변인을 주요하게 고려하지 않고 있으며, 실제 중산층 이상의 주류 학생들을 학습자로 암묵적으로 가정하고 있다. 교수학습이론과 현실이 어긋나는 지점이다.

따라서 교사 재교육 과정에서 학교의 학생들의 교실을 “읽을 수” 있도록 교사들을 도와줄 필요가 있다.⁴²⁾ 교실 읽기는 마치 문자의 의미를 풀어 이해해야 하는 텍스트 읽기와 같다. 학생들의 취향, 가치, 언어, 대화, 문법, 의미 등 실제 교사들과 경우에 따라서 양립 불가능해 보이는 것들이 있을 수 있으며, 이는 교과 내용 및 방법에 대한 이해 이전에 선결되어야 할 과제 처럼 보인다. 청소년에 대한 이해, 청소년 문화에 대한 이해, 그리고 청소년 발달 심리에 대한 이해, 자신이 속해 있는 학교(지역)의 청소년 특성의 이해 등이 우선적으로 선행될 필요가 있다. 이러한 논의가 교사 재교육 과정에 포함될 때 다른 이론들이나 방법도 의미가 있을 것이다.⁴³⁾ 그러기 위해서는 교사 연수 프로그램에 대한 열린 논의를 위한 협의체 구성⁴⁴⁾도 생각해 볼 수 있을 것이다.

4. 맺는 말

교원 연수 프로그램에 대한 본격적인 논의는 사실 실행 연구와 조사 연구, 문헌 연구와 사례(해외) 연구 등 다양한 연구가 공동으로 진행될 때 이루어질 수 있을 것이다. 그런 의미에서 본 연구는 교사 재교육 혹은 교원 연수라는 거대한 빙산의 일부분만을 다루고 있는 셈이다. 하지만 프로그램 자체를 점검하는 것으로도 어느 정도 교사 연수를 보는 사회적 관점, 교사 연수

41) 학생인권, 학생상담과 관련된 강좌가 더러 있었으나, 실제 학생의 사회·문화·경제적 조건 및 학습 문화 등과 밀착하여 그들을 이해할 수 있도록 돕는 강좌는 없었다.

42) Paulo Freire, 『프레이리의 교사론』, 아침이슬, 2003, p.135.

43) ‘학교란 무엇인가’라는 10부작 다큐멘터리를 기획했던 담담 PD는 교사의 변화를 추동한 것이 유명한 교수법도, 수업연구도 아닌, ‘아이들과의 관계를 바탕으로 한 선생님 스스로를 돌아보게 하는 내면의 성찰’이라는 점을 강조하였다. 정성욱, 「학교혁신 사례」, 『2011 중등 국어과 1·2급 정교사 자격연수(I)』, 서울특별시교육연수원, 2011, p.247.

44) 참고로 미국의 펜실베이니아주의 경우 각 교육구(school district)에 교사와 행정가로 이루어진 교직원 개발 위원회(staff development committee)를 두도록 하고 있으며, 주립대학은 해당 교육구의 교직원 개발과 관련하여 파트너 관계를 확립하여 교직원 개발에 영향을 미치고 있다. 윤기옥, 앞의 논문, p.28.

기획의 과정, 교사연수의 실행 상황 등을 확인해 볼 수 있었다는 점에서 차후 논의의 물꼬를 트는 연구가 될 수 있으리라 기대해 본다.

특히 2012년 2월에 교원 등의 연수에 관한 규정(대통령령 제23608호, 2012.2.3.) 및 시행규칙(부령)이 일부 개정 공포되었다는 점에서⁴⁵⁾ 차후 바람직한 변화의 방향을 모색해 보는 논의가 필요한 적절한 시점이라 생각된다. 형식이 내용을 강제하듯 이러한 제도상의 변화는 자의적이든, 타의적이든 현 프로그램 구성 체제에 많은 변화를 불러올 것이다. 하지만 앞서 여러 차례 강조하였듯 시간 감축보다 더 중요한 것은 교육 및 교사에 대한 관점의 전환을 바탕으로 한 내용 변환의 모색이다.

동시에 교사 또한 자기 갱신을 위한 노력을 통해 교사로서의 효능감을 높여갈 필요가 있다는 점을 부언해 둘 필요가 있다. 전문인으로서의 존경과 자율성이라는 문제는 보통 정도로만 잘 하자는 의식에 갇힐 때 획득하기 어려운 것일 것이기 때문이다. 단순히 제도에 의해 강요된 연수가 아닌 교사의 동기에 의해 자발적으로 추동된 연수가 개별화된 다양한 연수 프로그램 속에서 결실을 맺을 수 있기를 기대해 본다.

■ 참고문헌 ■

<자료>

서울특별시교육연수원, 『2009 중등 국어과 1급 정교사 자격연수(I)·(II)』.

서울특별시교육연수원, 『2010 중등 국어과 1급 정교사 자격연수(I)·(II)』.

서울특별시교육연수원, 『2011 중등 국어과 1급 정교사 자격연수(I)·(II)』.

부산광역시교육연수원, 『2011 중등학교 국어과 1급 정교사 자격연수(I)·(II)』.

대구광역시교육연수원, 『2010 중등 국어 1급 정교사 자격연수(I)·(II)』.

대구광역시교육연수원, 『2011 중등 국어 1급 정교사 자격연수(I)·(II)』.

광주광역시교육연수원, 『2010 중등학교 정교사 1급 국어과 자격연수(I)·(II)』.

45) 교원 연수 수요 확대에 탄력적으로 대응하기 위하여 교과부 장관이 지정하는 기관 또는 법인에 종합교육연수원을 설치할 수 있도록 근거를 마련하고, 교장·교감·수석 교사 등의 자격 연수 기간 및 이수 시간을 50% 감축하여 학기 중 자격 연수로 인한 수업과 행정의 공백을 완화하는 등 현행 제도의 운영상 나타난 일부 미비점을 개선·보완하기 위해서라는 것이 그 개정 이유다. 이에 따라 1급 정교사 자격 연수 또한 연수기간 및 연수 시간이 15일 이상, 90시간 이상으로 50% 감축되었다.

광주광역시교육연수원, 『2011 중등학교 정교사 1급 국어과 자격연수(I)·(II)』.

대전광역시교육연수원, 『2011 중등학교 1급 정교사(국어) 자격연수(I)·(II)』.

교육인적자원부 고시 제2008-5호, 『교(원)장·교(원)감·1급정교사 자격연수 표준교육과정』, 2008.2.26.

교육과학기술부, 『2012년도 교원 연수 중점 추진 방향』, 교육과학기술부 교원정책과, 2012.

교육과학기술부, 『교원 등의 연수에 관한 규정』(대통령령 23608호, 2012.2.3.)

NSDC, *Standards for Staff Development*(revised, 2001).

<논저>

김대회, 「중등 국어 교사 교육에서의 매체 언어 교육」, 『국어교육학연구』 제37집, 2010, 105~135

김운중, 「교원연수제도 개편 방안」, 한국가정과교육학회 학술대회 자료집, 2006, 15~27.

박인기, 「존재 정체감을 높이는 교사 재교육과 국어과 지식의 활용 잠재력」, 『교육논총』 26권 1호, 경인교육대학교, 2006, 167~200.

소경희, 「‘교사 전문성’의 재개념화 방향 탐색을 위한 기초연구」, 『교육과정연구』 21권 4호, 한국교육과정학회, 2003, 77~96.

소경희, 「교사학습 이해를 위한 이론적 기초 탐색」, 『교육과정연구』 27권 3호, 한국교육과정학회, 2009, 107~126.

윤기옥, 「미국의 교직원 개발의 최근 동향」, 『교육논총』 25권 1호, 경인교육대학교, 2005, 25~50.

이윤식 외, 「교원연수제도 개선방안 연구」, 한국교육개발원 연구보고서, 1993.

임정훈·임병노·이준, 「교원 원격교육연수원의 운영 현황 및 개선방안 탐색」, 『한국교육논단』 제7권 제1호, 한국교육포럼, 2008, 191~217.

임주탁, 「중등 국어교사 교육 및 재교육 과정의 현황과 과제」, 『초등교육연구』 26, 부산교육대학교 교육연구원, 2011, 101~126.

전제상, 「교원연수체제 개선 요구조사 분석」, 『한국교육논단』 제9권 제1호, 한국교육포럼, 2010, 115~137.

주동범·임성택, 「교사효능감 관련 변인의 분석」, 『교육학연구』 40권 2호, 한국교육학회, 2002, 251~270.

최지현, 「국어교사의 전문성 제고를 위한 방안 모색」, 『국어교육학연구』 제26집, 2006, 81~125.

Mayher, John S., "English Teacher Education as Literacy Teacher Education", *English Education*, January 2012, 180~187.

Paulo Freire, 『플레이리의 교사론』, 아침이슬, 2003.

<부 록>

1급정교사 자격연수 표준 교육과정(교육인적자원부고시 제2008-5호, 2008.2.26)

1. 1급 정교사 영역별 시수 배정 비율

	기본 소양	교직 일반	전문(전공)	총시수
1급 정교사	18~36 (10~20%)	18~36 (10~20%)	108~144 (60~80%)	180~216

2. 중등 1급 정교사 자격연수 표준교육과정 영역·교과·과목·시수·운영방법

○ 기본소양영역(10%~20%)

교과	과목	시수(H)	운영방법
사회변화와 교육	○ 미래사회와 교육의 방향 ○ 국가발전을 위한 교육의 과제 ○ 세계의 교육동향과 우리 교육의 과제	2~6	토의토론, 원격, 강의
국제사회와 통일교육	○ 통일 교육의 이론과 실제 ○ 국제이해 교육 ○ 국제사회의 변화와 교육적 대응 방안	2~4	토의토론, 원격, 강의
	○ 국가 발전을 위한 역사의식의 함양과 과제 ○ 한국 근현대사의 이해와 발전 방향 ○ 국가와 시민 윤리	2~4	
문화와 예술	○ 문화, 예술의 이해 ○ 예술의 이해와 감상	2~6	현장실습, 원격, 토의토론
인간과 환경	○ 과학과 기술의 발달과 교육 ○ 효과적인 경제생활을 위한 교육의 과제 ○ ICT 발달과 교육 ○ 지구 환경의 변화와 환경교육	2~4	토의토론, 원격, 현장실습, 강의
현장 체험	○ 봉사활동 ○ 현장 체험 학습 ○ 취미 및 건강생활	4~6	현장실습, 토의토론, 강의
선택 교과	○ 연수기관 자유 선택	4~6	
영역 소계		18~36	

○ 교직원일반영역(10%~20%)

교과	과목	시수(H)	운영방법
교사 전문성	○ 교육력과 교사의 전문성 ○ 교사의 책무성과 교직윤리 ○ 학교평가 및 교원평가의 이해 ○ 연구학교의 이해와 실제	2~4	원격, 토의토론, 강의
학급경영	○ 학급경영 이론과 실제 ○ 학급경영과 담임의 역할 ○ 학생상담의 이론과 실제	2~6	토의토론, 강의
생활지도 및 진로 교육	○ 생활지도의 실제 ○ 민주사회와 인권교육의 실제 ○ 양성평등교육의 실제 ○ 학교 안전 교육의 실제 ○ 진로와 직업선택의 과제 ○ 정보통신 윤리교육의 실제	4~8	토의토론, 원격, 강의
교육법규 및 사무 관리	○ 교육행정 및 교육법규의 이해 ○ 학사 및 사무관리 ○ 학교인사 및 재정관리	2~4	토의토론, 원격, 강의
교육과제의 이해	○ 수월성 교육의 이해와 실제 ○ 특수교육의 이해와 실제 ○ 창의성 교육의 이해와 실제 ○ 효과적인 대안교육 방안 ○ 교원 단체에 대한 이해 ○ 교육개혁의 방향과 과제	4~6	토의토론, 현장실습, 원격, 강의
선택 교과	연수기관 자유 선택	4~6	
	영역 소계	18~36	

○ 전문(전공)영역(60%~80%)

교과	과목	시수(H)	운영방법
교과교육론 및 교과 교육과정	○ 교과별 교육론 및 최신 동향 ○ 교과별 교육과정 편성·운영의 실제 ○ 수준별 교육 과정 ○ 중등학교 교육과정의 편성과 운영 ○ 학교교육과정의 변천 및 주요내용	12~16	토의토론, 실기실습, 강의
교과교육학	○ 교과별 핵심영역에 대한 심화학습	28~34	토의토론, 실기실습, 강의
교수·학습 방법	○ 교수·학습 이론 ○ 교과별 교수·학습 모형별 지도방법	14~22	토의토론, 실기실습,

	<ul style="list-style-type: none"> ○ 교과별 수업 분석 기법 ○ 교과별 교수·학습자료 제작 ○ 교과별 교실수업 개선 사례 ○ 사이버 학습의 이론과 사례 ○ 프로젝트 학습의 이론과 실제 ○ 교과용 도서 분석 및 활용 		강의
교수·학습 평가	<ul style="list-style-type: none"> ○ 평가의 이론과 실제 ○ 교과별 평가 및 성적관리 ○ 교과별 평가문항제작 및 문항분석의 실제 ○ 재량활동의 평가 	6~10	토의토론, 실기실습, 강의
특별활동	<ul style="list-style-type: none"> ○ 특별활동(계발활동, 자치활동, 적응활동, 봉사활동, 행사활동) 운영 및 평가 사례 ○ 교환(교류)학습의 이론과 실제 ○ 현장체험학습의 이론과 실제 	6~8	토의토론, 실기실습, 강의
방과후학교 활동	<ul style="list-style-type: none"> ○ 평생교육활동 운영 우수사례 ○ 특기·적성교육활동 운영 우수사례 ○ 수준별 보충수업 운영 우수사례 	6~8	토의토론, 현장실습, 강의
교과연구 및 교육공학	<ul style="list-style-type: none"> ○ 교과연구의 이론과 실제 ○ 교육공학과 교수설계 ○ 학습유형별 기자재 활용법 	8~10	토의토론, 실기실습, 강의
현장교육탐구	<ul style="list-style-type: none"> ○ 선배교사와의 대화 ○ 선진학교 탐방 ○ 범교과 학습의 운영 우수사례 ○ 자기주도적 학습의 운영 우수사례 ○ 교과관련 현장탐방 ○ 현장연구의 이론과 실제 	18~22	실기실습, 토의토론, 현장실습, 강의
평가	○ 평가	4~6	
선택 과목	연수기관 자유 선택	6~8	
영역 소계		108	
		~144	