

국어교육학회

제60회 전국학술대회 자료집

2015 국어과 교육과정의 실상과 허상

- 일시 : 2015년 12월 19일(토) 09시 ~ 17시 40분
- 장소 : 한성대학교 미래관 DLC, ELC, 104호
- 주최 : 국어교육학회
- 주관 : 한성대학교 인문대학 한국어문학부
- 후원 : 비상교육

국 어 교 육 학 회

(<http://koredu.net>)

제60회 국어교육학회 전국학술대회 세부 일정

일시: 2015. 12. 19.(토) 09:00 ~ 17:40

장소: 한성대 미래관 DLC, ELC, 104호

접수 및 등록 09:00 ~ 09:30			
개인 주제 발표			
	개인 발표 1분과(DLC) 사회: 신호철(청주대)	개인 발표 2분과(ELC) 사회: 이동석(한국교원대)	개인 발표 3분과(104호) 사회: 김윤주(한성대)
09:30 ~ 11:00	2015 국어과 교육과정 쓰기 영역 성취기준의 적합성 분석 발표: 장은주(서울 상암중) 토론: 김지영(서울 수도여고)	문법 능력 평가에서 학생들의 텍 스트에 대한 인식 연구 발표: 이경숙(대구 중리중) 토론: 하성욱(서울 오산고)	외국인 유학생 표현 능력 상담 프 로그램 설계 방안- 한성대학교 'Writing Center'를 중심으로- 발표: 형재연(한성대) 토론: 최혜민(인덕대)
	대학생 필자의 학습 목적 글쓰기 과 정 분석: 지식-구성 양상을 중심으로 발표: 김혜연(서울대 BK21+) 토론: 김경화(고려대)	교과서의 시제교육 내용 검토 및 제언 발표: 하빛나정지현(평택 도곡중/고려대) 토론: 박보현(목원대)	중국인 학습자를 위한 학문 목적 한국어 읽기 교재 개발 연구 발표: 임옥동(이화여대) 토론: 김해성(고려대)
	초등 영재학급 과학보고서 분석을 통한 문이과통합형 글쓰기 교육내 용 추출 발표: 이미숙(용인 동백초) 토론: 김경환(브니엘국제예술중)	학습자의 수준에 따른 한국어 어 휘 교육 방법 발표: 김보경(한국교원대) 토론: 박종미(한국교원대)	가치 탐구를 위한 사례 기반 소집 단 의사소통 프로그램 개발 연구 발표: 이민형·민병곤(서울대) 토론: 양세희(서울 전일중)
휴식 11:00 ~ 11:20			
11:20 ~ 12:20	협력 학습 환경에서의 인터넷 읽 기 발표: 기세령(서울 흥인초) 토론: 최건아(고려대)	고등학교 '문법 영역'에서 상대 높 임법 교육 내용에 대한 연구 발표: 신희성(고려대) 토론: 김미미(국립한글박물관)	"우리 학교에 맞는 토론 수업" 실 행에 대한 연구-학습의 실제성을 중심으로 발표: 권은선(서울대) 토론: 한경숙(수원 영덕중)
	2015 개정 국어과 교육과정 내용 체 계의 주요 쟁점과 향후 과제 발표: 엄나리(부산대) 토론: 유미향(수원대)	국어 평가 문항 분석을 통한 북한 이탈 고등학생의 국어 능력 진단 연구 발표: 백목원·권순희(이화여대) 토론: 이영호(서울 용답초)	고등학생의 토론 인식 연구 발표: 한연희(울산 학생고) 토론: 권이은(인천 화전초)
점심 식사 12:20 ~ 13:20			

개회식(DLC)		사회: 권순희(이화여대)
13:20 ~13:30	개회사: 이관규(국어교육학회 회장, 고려대) 환영사: 서은경(한성대 인문대학장)	
		사회: 권순희(이화여대)
13:30 ~14:00	기조 발제 : 2015 국어과 교육과정의 실상과 과제 발표: 김창원(경인교대)	
14:00 ~14:30	주제 발표 1: 화법 발표: 전은주(부산대)	
14:30 ~15:00	주제 발표 2: 작문 발표: 박영민(한국교원대)	
15:00 ~ 15:10	휴식	
		사회: 이은희(한성대)
15:10 ~15:40	주제 발표 3: 독서 발표: 김혜정(경북대)	
15:40 ~16:10	주제 발표 4: 문법 발표: 구본관(서울대)	
16:10 ~16:40	주제 발표 5: 문학 발표: 류수열(한양대)	
16:40 ~17:40	종합 토론 토론: 임철성(전남대), 이재승(서울교대), 박정진(가톨릭대) 신명선(인하대), 최미숙(상명대)	좌장: 민병곤(서울대)
17:40	제5회 '젊은 국어교육학자 상' 발표 및 시상 폐회식	

■ 포스터 발표		
발표자	소속	주제
김지현	부산대	한국어 교재에 나타난 여성 선호적 어휘 사용 양상
박선경	한국교원대	2011 개정 <독서와 문법> 음운 단원의 내용 분석 연구
이균호	고려대	독해 유형에 따른 중학생 독자의 점검하기 전략 사용 연구
정경화·윤희성	이화여대	초등학교 1, 2학년 다문화 가정 학생의 언어 사용 양상
정려란	고려대	한국과 중국의 어문 정책에 대한 비교
조희영	부산대	한국어 교재에 나타난 간접화행 연구

기초 발제

국어과의 패러다임 전환에 관한 2015 교육과정의 요구와 점검(1) - 개념, 목표, 영역 .. 1
발표: 김창원(경인교육대학교)

주제 발표

- 2015 개정 국어과 교육과정의 실상과 과제 - 화법 14
발표: 전은주(부산대학교)
토론: 임철성(전남대학교)
- 2015 국어과 교육과정 작문 영역의 쟁점과 과제 25
발표: 박영민(한국교원대학교)
토론: 이재승(서울교육대학교)
- 2015 읽기/독서 교육과정의 이론적 토대와 쟁점들 36
발표: 김혜정(경북대학교)
토론: 박정진(가톨릭대학교)
- 2015 교육과정 '문법' 영역에 대한 비판적 검토 57
발표: 구분관(서울대학교)
토론: 신명선(인하대학교)
- 2015 개정 국어과 교육과정 문학 영역의 논리 79
발표: 류수열(한양대학교)
토론: 최미숙(상명대학교)

개인 발표

1분과

- 2015 국어과 교육과정 쓰기 영역 성취기준의 적합성 분석 88
발표: 장은주(서울 상암중학교)
토론: 김지영(서울 수도여자고등학교)
- 대학생 필자의 학습 목적 글쓰기 과정 분석 96
발표: 김혜연(서울대학교 BK21+)
토론: 김경화(고려대학교)
- 초등 영재학급 과학보고서 분석을 통한 문·이과통합형 국어교육 내용 탐색 ... 111
발표: 이미숙(용인 동백초등학교)
토론: 김경환(부산 브니엘국제예술중학교)
- 인지적-상위인지적 인터넷 텍스트 읽기 전략 125
발표: 기세령(서울 흥인초등학교)
토론: 최건아(고려대학교)
- 2015 개정 국어과 교육과정 내용 체계의 주요 쟁점과 향후 과제 134
발표: 염나리(부산대학교)
토론: 유미향(수원대학교)

2분과

- 문법 평가에서 학생들의 텍스트에 대한 인식 연구 142
발표: 이경숙(대구 중리중학교)
토론: 하성욱(서울 오산고등학교)

중학교 교과서의 시간 표현 교육 내용 검토 및 제언	154
발표: 하빛나(평택 도곡중학교)·정지현(고려대학교)	
토론: 박보현(목원대학교)	
학습자 수준에 따른 한국어 어휘 교육 방안 연구	173
발표: 김보경(한국교원대학교)	
토론: 박종미(한국교원대학교)	
고등학교 ‘문법 영역’에서 상대 높임 교육 내용에 대한 연구	185
발표: 신희성(고려대학교)	
토론: 김미미(국립한글박물관)	
국어 평가 문항 분석을 통한 북한 이탈 고등학생의 국어 능력 진단 연구 ..	206
발표: 백목원(이화여자대학교)·권순희(이화여자대학교)	
토론: 이영호(서울 용답초등학교)	

3분과

외국인 유학생 표현 능력 상담 프로그램 설계 방안	227
발표: 형재연(한성대학교)	
토론: 최혜민(인덕대학교)	
학문 목적 한국어 읽기에 대한 요구 조사 분석	236
발표: 임옥동(이화여자대학교)	
토론: 김해성(고려대학교)	
가치 탐구를 위한 사례 기반 소집단 의사소통 프로그램 개발 연구	245
발표: 이민형(서울대학교)·민병곤(서울대학교)	
토론: 양세희(서울 전일중학교)	
“우리 학교에 맞는 토론 수업” 실행에 대한 연구	259
발표: 권은선(서울대학교)	
토론: 한경숙(수원 영덕중학교)	
고등학생의 토론 인식 연구	272
발표: 한연희(울산 학성고등학교)	
토론: 권이은(인천 화전초등학교)	

포스터 발표

한국어 교재에 나타난 여성 선호적 어휘 사용 양상	281
발표: 김지현(부산대학교)	
2011 개정 <독서와 문법> 음운 단원의 내용 분석 연구	282
발표: 박선경(한국교원대학교)	
독해 유형에 따른 중학생 독자의 점검하기 전략 사용 연구	284
발표: 이균호(고려대학교)	
초등학교 1, 2학년 다문화 가정 학생의 언어 사용 양상	286
발표: 정경화(이화여자대학교)·윤희성(이화여자대학교)	
한국과 중국의 어문 정책에 대한 비교 연구	288
발표: 정려란(고려대학교)	
한국어 교재에 나타난 간접화행 연구	289
발표: 조희영(부산대학교)	

국어과의 패러다임 전환에 관한 2015 교육과정의 요구와 점검(1) – 개념, 목표, 영역

김창원(경인교육대학교)

차례

1. 문제 제기: '국어'는 어떤 교과로 출발했나?
2. 교육과정의 진화와 2015 교육과정의 선택 - 개념, 목표, 영역
3. 교육과정 요소들의 항존성과 지향성

1. 문제 제기: '국어'는 어떤 교과로 출발했나?

2015년은 대한민국 정부가 국가 수준의 교육과정을 정식으로 고시한 지 만 60년이 되는 해이다.¹⁾ 또한, '수시 개정'을 표방하며 차수를 버리기는 하였지만, 전면 개정을 기준으로 10번째 교육과정이 고시된 해이기도 하다. 이 시점에 국어교육의 초심을 돌아보며 미래 지향적으로 국어 교과와 교육과정의 성격을 재점검하는 일은 필요하고 의미있는 일이다. 제일 좋은 모습은 전문 연구기관이 장기 계획 아래 집중적이고 지속적으로 연구하는 것이겠지만, 그럴 여건이 마련되지 않았다면 국어교육계가 자발적으로 그 일을 해야 한다. '국어교육 거시 담론의 상시화'를 통해 교과와 성격의 조정을 계속 조정하고 교육과정을 개선할 토대를 마련하는 것이 바람직하다.

우리나라 국어교육의 출발점을 돌아보면 뜻밖에도 - 사실은 모두 알고 있다시피 - 매우 진보적이고 전향적인 관점에서 교과를 설계했음을 알게 된다. 1955년 당시 교육과정을 개발할 때의 원칙은 다음과 같았다.

- (1) **사회를 개선하고 향상시키는** 계획안이어야 한다.
- (2) **육성하여야 할 인간의 구체적 자태**를 밝히고 그 구현 방법을 표시하여야 한다.
- (3) **학생의 인격 발전**의 과정과 그 중요한 특징을 고려하여야 한다.
- (4) 내용은 **적절 필수**의 **최소량**이어야 한다.
- (5) 교육 과정은 **유기적 통일체**로서 각 내용은 서로 기능적이어야 한다.
- (6) 교육 과정의 내용은 **시대와 지역의 요구**에 적응하여야 한다.
- (7) 교육 과정은 **융통성**이 있고, 신축 자재, 탄력성이 있어야 한다.('二. 본 과정의 기본 태도')

(1)~(7)은 교육과정을 개정할 때마다 반복해서 강조하는 내용이고, 지금도 유효한 내용들이다. 이를 달리 말하면 우리나라의 교육은 60년 전에 세운 교육과정의 일반 원칙을 지금도 유지하고 있다는 뜻이다. 물론, 이것들은 이념대로는 가능해도 현실대로는 실현이 어려운 원칙이다. 예컨대 어느 시점에서 (4)를 달성했다면 이후 교육과정 개정 때마다 '학습량 감축'을 위해 고통스러워하지 않아도 되었겠지만, 현실에서 그런 일은 일어나지 않았다. 2015 교육과정에서도 '학습량 20% 감축'의 원칙이 적용되었다.²⁾

1) '국민학교·중학교·고등학교·사범학교 교육과정시간배당기준령'은 1954년 4월 20일에(문교부령 제35호), 그에 따른 각급 학교 교과과정은 1955년 8월 1일 고시되었다(문교부령 제44·45·46호).

2)

학년(군)	1~2		3~4		5~6		7~9		10		계	
교육과정	2012	2015	2012	2015	2012	2015	2012	2015	2012	2015	2012	2015
성취기준 수	29	25	32	27	36	30	55	51	31	26	183	159
증감	-4		-5		-6		-4		-5		-24(-13.1%)	

국어과로 범위를 좁혀 보자. 1차 교육과정은 국어교육의 목적을 다음과 같이 서술하였다.

국어교육의 사명은 첫째 학습자의 **언어 능력**을 발달시켜서 모든 **학습**을 원만히 하며, 둘째로 **국어문화**를 전달하여 **문화적 교양**을 섭취케 하며, 셋째로 **언어생활**을 개선 향상케 하는 데 있다.(‘1. 국민학교 교육의 목표와 국어교육’)

‘언어 능력, 학습 능력, 국어문화, 문화적 교양, 언어생활’의 개념은 2015 교육과정에서 국어를 “**사고**와 **의사소통**의 도구이자 **문화 창조와 전승**의 기반”이며 “**학습**의 중요한 토대”라고 규정한 뒤 국어과를 “국어를 **정확하고 효과적으로** 사용하는 데 필요한 능력과 태도를 기르고, **비판적이고 창의적인** 국어 사용을 바탕으로 하여 **국어 발전과 국어문화 창달**에 이바지하려는 뜻을 세우며, 가치있는 국어 활동을 통해 바람직한 **인성과 공동체 의식**을 함양하는 과목(‘1. 성격’)으로 정의한 것보다 더 간결하고 선명하게 국어교육의 목적을 보여 준다. “인성과 공동체 의식”이 다분히 교과 외적 요구에 따라 들어온 사정을 감안하면, 1차 교육과정은 2015와 비교해 볼 때 단지 ‘사고’ 부분만 빠졌을 뿐이다.

하지만 그렇게 단정하는 것조차 선부른 일이다. 1차 교육과정에서는 언어의 기능을 구체적으로 설명했는데, 그 내용은 다음과 같다.

1. 언어는 인간의 사회생활을 통하여 **서로 교섭하고 결합하는** 가장 기본이 되는 수단이다.(사회 형성의 기능)
2. 언어는 **개인의 생각을 나타내는** 것으로, 특히 언어 예술로서의 언어는 우리들의 **인간성**을 형성하며 **국민적인 사상 감정을 도야하는** 것이다.(인간 형성의 기능)
3. 언어는 **문화를 매개하는** 것으로, 모든 학문이나 기술이 언어로서 표현되고, 전달 계승되는 것이다.(문화 전달의 기능) (중학교 ‘2. 국어과의 지도 목표’)

앞에서 ‘사고’ 부분이 빠졌다고 평가한 것은 취소해야 한다. 명시적이고 조작적으로 제시하지 않았을 뿐, 여기에는 의사소통(‘1’)과 사고(‘2’)와 문화(‘3’)의 요소가 모두 언급돼 있다.(심지어 인성 요소까지 포함돼 있다.) 화이트헤드는 “서양 철학의 모든 논의는 플라톤에 대한 각주일 뿐이다.”라고 과장되게 말했는데, 국어교육에 대해서는 “대한민국의 국어과 교육과정은 1차 교육과정의 확대·상세화이다.”라고 말할 수 있다. 그렇다면,

- 이렇게 진보적이고 전향적인 교육과정을 가지고 출발해서 60년이나 운영해 왔는데, 오늘날의 국어과 교육과정은 그에 걸맞게 성공적인가?
- 교육과정 총론 및 다른 많은 교과의 눈으로 볼 때, 그리고 일상생활, 학업·직업, 교양·여가에 필요한 국어 역량을 고려할 때, 국어과 교육과정은 충분한 설득력을 지니는가?
- 국어 교과 및 교육과정의 패러다임과 큰 틀은 60년 전이나 지금이나 대동소이한데, 60년 뒤에도 그것은 유의미할까?

2. 교육과정의 진화와 2015 교육과정의 선택 - 개념, 목표, 영역

1) 국어과의 개념

<표 1: 교육과정에 나타난 국어 교과의 개념>

6차	국어과는 ㉠-1언어 사용 기능을 신장시키고, ㉠-2국어에 관한 기본이 되는 지식을 가지게 하며, ㉠-3문학의 이해와 감상 능력을 길러 주는 교과이다. 또한, 국어과는 ㉡-1국어의 발전과 ㉡-2민족의 언어문화 창조에 이바지하려는 뜻을 세우고, ㉡-3올바른 민족의식과 ㉡-4건전한 국민 정서를 함양하는 교과이다.
----	--

7차	국어과는 ㉞-5한국인의 삶이 배어 있는 국어를 ㉠-5창조적으로 사용하는 능력과 태도를 길러, ㉠-9정보화 사회에서 ㉠-4정확하고 효과적으로 국어 생활을 영위하고, ㉞-3미래 지향적인 민족의식과 ㉞-4건전한 국민 정서를 함양하며, ㉞-1국어 발전과 ㉞-2국어 문화 창달에 이바지하려는 뜻을 세우게 하기 위한 교과이다.
2007	국어과는 ㉞-5한국인의 삶이 배어 있는 국어를 ㉠-5창조적으로 사용하는 능력과 태도를 길러 ㉠-4국어를 정확하고 효과적으로 사용하게 하고, ㉞-3미래 지향의 민족의식과 ㉞-4건전한 국민 정서를 함양하게 하며, ㉞-1국어 발전과 ㉞-2국어 문화 창달에 이바지하려는 뜻을 세우게 하기 위한 교과이다.
2012	‘국어’ 교과는 ㉞-5한국인의 삶이 배어 있는 국어를 ㉠-4정확하고 효과적으로 사용하는 능력과 태도를 기르고, ㉠-5국어를 창의적으로 사용하여 ㉞-1국어 발전과 ㉞-2국어 문화 창달에 이바지하려는 뜻을 세우며, ㉠-7올바른 국어 생활을 통해 ㉞-7건실한 인격을 형성하여 ㉞-4건전한 국민 정서와 ㉞-6미래 지향적 공동체 의식을 함양하는 과목이다.
2015	‘국어’는 ㉠-4국어를 정확하고 효과적으로 사용하는 데 필요한 능력과 태도를 기르고, ㉠-6비판적이고 ㉠-5창의적인 국어 사용을 바탕으로 하여 ㉞-1국어 발전과 ㉞-2국어문화 창달에 이바지하려는 뜻을 세우며, ㉠-8가치있는 국어 활동을 통해 ㉞-7바람직한 인성과 ㉞-6공동체 의식을 함양하는 과목이다.

<표 2: 교육과정에 나타난 국어 교과의 개념 요소>

분류	내용	6차	7차	2007	2012	2015
(가)	㉠-1 언어 사용 기능	○				
	㉠-2 국어에 관한 지식	○				
	㉠-3 문학의 이해·감상 능력	○				
(나)	㉠-4 정확하고 효과적인 국어 생활(사용)		○	○	○	○
	㉠-5 창조적(창의적)인 국어 사용		○	○	○	○
	㉠-6 비판적인 국어 사용					○
(다)	㉠-7 올바른 국어 생활				○	
	㉠-8 가치있는 국어 활동					○
(라)	㉠-9 정보화 사회		○			
(마)	㉞-1 국어 발전	○	○	○	○	○
	㉞-2 국어(언어)문화 창조(창달)	○	○	○	○	○
(바)	㉞-3 민족의식	○	○	○		
	㉞-4 국민 정서	○	○	○	○	
	㉞-5 한국인의 삶		○	○	○	
	㉞-6 공동체 의식				○	○
(사)	㉞-7 건실한 인격/바람직한 인성				○	○

<표 2>를 정리하면, 국가 교육과정은 국어과의 개념을 ① 사고력과 의사소통 능력을 기르고 ② 국어의 가치와 국어문화에 관한 태도와 소양을 함양하여 ③ 개인과 공동체를 건강하게 유지하는 교과로 정의해 왔음을 알 수 있다.(이는 내용과 목표 기반의 개념 정의이다.) 이는 제도 교육 60년 동안 유지되어 온 국어과의 향존적 정체성이다.

<표 3: 2015 교육과정의 주요 교과의 개념>

<p>‘국어’는 (A)국어를 정확하고 효과적으로 사용하는 데 필요한 능력과 태도를 기르고, (B)비판적이고 창의적인 국어 사용을 바탕으로 하여 국어 발전과 국어문화 창달에 이바지하려는 뜻을 세우며, (C)가치있는 국어 활동을 통해 바람직한 인성과 공동체 의식을 함양하는 과목이다.</p> <p>사회과는 학생들이 (A)사회생활에 필요한 지식과 기능을 익혀 (B)이를 토대로 사회현상을 정확하게 인식하고, 민주 사회 구성원에게 요구되는 가치와 태도를 지님으로써 (C)민주 시민으로서의 자질을 갖추도록 하는 교과이다.</p>
--

도덕과는 (···) 도덕적인 인간과 정의로운 시민이라는 중첩된 인간상을 지향점으로 삼아 (A)21세기 한국인으로서 갖추고 있어야 할 인성의 기본 요소인 핵심 가치를 확고하게 내면화하고, (B)학생의 경험 세계에서 출발하여 자신을 둘러싼 현상을 탐구하고 내면의 도덕성을 성찰함과 동시에 (C)스스로의 삶 속에서 실천하는 과정을 추구하는 **‘도덕함’의 시간과 공간을 제공하는** 교과이다.

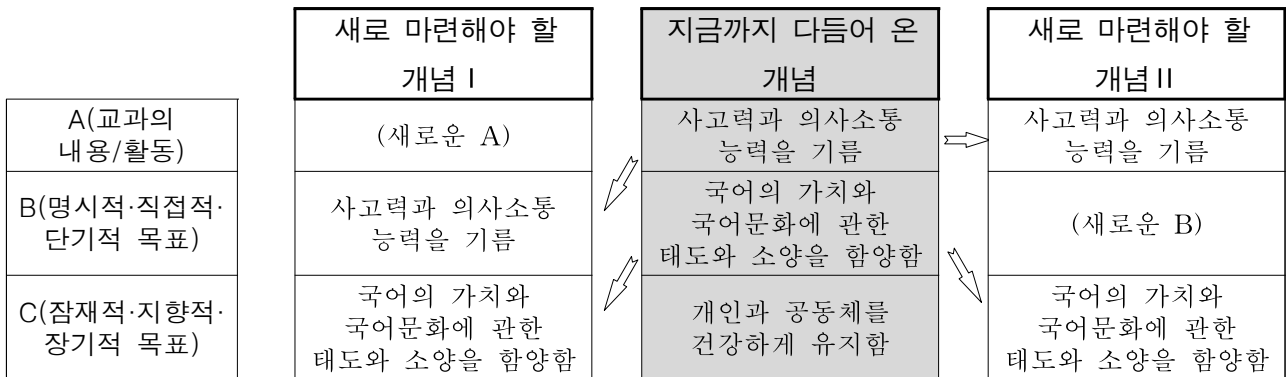
수학과는 (A)수학의 개념, 원리, 법칙을 이해하고 기능을 습득하여 (B)주변의 여러 가지 현상을 수학적으로 관찰하고 해석하며 (C)**논리적으로 사고하고 합리적으로 문제를 해결하는 능력과 태도를 기르는** 교과이다.

‘과학’은 모든 학생이 (A)과학의 개념을 이해하고 (B)과학적 탐구 능력과 태도를 함양하여 (C)개인과 사회의 문제를 과학적이고 창의적으로 해결할 수 있는 **과학적 소양을 기르기 위한** 교과이다.

체육과는 ‘신체활동’을 통해 (A)체력 및 운동 능력을 비롯한 건강하고 활기찬 삶에 필요한 능력을 기르고 (B)사회 속에서 바람직한 인성을 발휘함으로써 (C)**자신의 삶을 개척하고 체육 문화를 창조적으로 계승·발전시킬 수 있는** 자질을 함양하는 교과이다.

음악 교과는 다양한 음악 활동을 통해 (A)음악의 아름다움을 경험하고, (B)음악성과 창의성을 계발하며, 음악의 역할과 가치에 대한 안목을 키움으로써 (C)**음악을 삶 속에서 즐길 수 있도록 하는** 교과이다.

여기서 어느 정도 일관된 방향은 찾을 수 있다. “{···(A)···}를 익혀/길러/통해 {···(B)···}하고/를 갖추고, 나아가 {···(C)···}하는/하게 하는 교과이다.”의 형식이 그것이다. A는 대체로 해당 교과의 내용이나 활동을, B는 명시적·직접적·단기적 목표를, C는 잠재적·지향적·장기적 목적을 담고 있다. 교과마다 A, B, C의 성격이 다르고 셋 사이의 관계도 조금씩 차이가 있지만, 이는 각 교과의 고유성으로 인정해야 할 듯하다. 다만 최종 목표라 할 C에 초점을 맞춰 보면, 대부분의 교과가 교과의 특성을 반영하여 서술한 데 비해 국어과와 수학과는 두드러지게 보편 역량을 서술한 것을 알 수 있다. 그렇다면 국어과의 A, B, C는 다음과 같은 정도로 재구성할 수 있지 않을까.



<그림 1: 국어과의 개념에 대한 재검토>

- 새로운 개념 I : 국어 교과의 지식과 기능(활동+텍스트3) → 사고력과 의사소통 능력 → 국어·국어문화에 관한 태도와 소양

국어과는 국어와 국어문화에 관한 지식과 기능을 바탕으로 하여 비판적이고 창의적인 사고력과 의사소통 능력을 기름으로써 국어 발전과 국어문화 창달에 이바지하는 능력과 태도를 함양하는 교과이다.

- 새로운 개념 II : 사고력과 의사소통 능력 → 개인 and 공동체의 이해와 문제 해결 → 국어·국어문화에 관한 태도와 소양

국어과는 비판적이고 창의적인 사고를 바탕으로 하여 국어를 정확하고 효과적으로 사용하고, 언어를 통하여 개인 and 공동체를 이해하고 문제를 해결하며, 국어의 발전과 국어문화 창달에 이바지하는 능력과 태도를 함양하는 교과이다.

3) 2015 교육과정에서 거론한 ‘담화, 글, 작품’을 아울러서 지칭한다.

2) 국어과의 목표

<표 4: 4차 이후 국어 교과서의 총괄 목표>

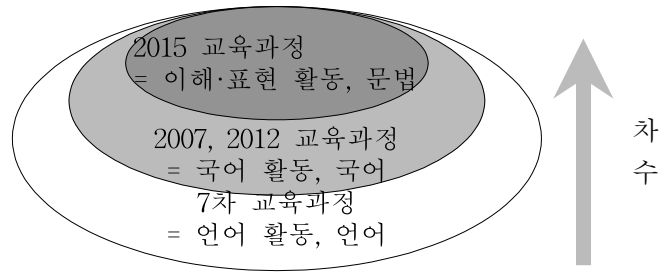
4차	㉠국민학교의 교육 성과를 발전시키고, ㉡국어와 민족 문화에 대한 관심을 ㉢깊게 한다.
5차	㉣국어 생활을 바르게 하고, ㉤국어와 민족의 언어문화에 대한 이해와 관심을 ㉥가지게 한다.
6차	㉦국어 생활을 바르게 하고, ㉧국어와 민족의 언어문화에 대한 이해와 관심을 ㉨가지게 한다.
7차	㉩언어 활동과 언어와 문학의 본질을 총체적으로 이해하고, ㉪언어 활동의 맥락과 목적과 대상과 내용을 종합적으로 고려하면서 ㉫국어를 정확하고 효과적으로 사용하며, ㉬국어 문화를 바르게 이해하고, ㉭국어의 발전과 민족의 언어문화 창달에 이바지할 수 있는 ㉮능력과 태도를 기른다.
2007	㉯국어 활동과 국어와 문학의 본질을 총체적으로 이해하고, ㉺국어 활동의 맥락을 고려하면서 ㉻국어를 정확하고 효과적으로 사용하며, ㉼국어 문화를 바르게 이해하고, ㉽국어의 발전과 민족의 국어 문화 창조에 이바지할 수 있는 ㉾능력과 태도를 기른다.
2012	㉿국어 활동과 국어와 문학을 총체적으로 이해하고, ㊀국어 활동의 맥락을 고려하여 ㊁국어를 정확하고 효과적으로 사용하며, ㊂국어를 사랑하고 ㊃국어 문화를 누리면서 ㊄국어의 창의적 발전과 국어 문화 창조에 이바지할 수 있는 ㊅능력과 태도를 기른다.
2015	㊆국어로 이루어지는 이해·표현 활동 및 문법과 문학의 본질을 이해하고, ㊇의사소통이 이루어지는 맥락의 다양한 요소를 고려하여 ㊈품위있고 개성있는 국어를 사용하며, ㊉국어문화를 향유하면서 ㊊국어의 발전과 국어문화 창조에 이바지하는 ㊋능력과 태도를 기른다.

<표 5: 국어과 총괄 목표의 개념 요소>

분류	내용	4차	5차	6차	7차	2007	2012	2015
(가)	㉠ 국민학교 교육의 성과 발전	○						
(나)	㉡ 언어 활동과 언어와 문학의 본질 이해				○			
	㉢ 국어 활동과 국어와 문학의 (본질) 이해					○	○	
	㉣ 국어로 이루어지는 이해·표현 활동 및 문법과 문학의 본질 이해							○
(다)	㉤ 언어 활동의 맥락, 목적, 대상, 내용 고려				○			
	㉥ 국어 활동의 맥락 고려					○	○	
	㉦ 의사소통이 이루어지는 맥락 고려							○
(라)	㉧ 바른 국어 생활		○	○				
	㉨ 정확하고 효과적인 국어 사용				○	○	○	
	㉩ 품위있고 개성있는 국어 사용							○
(마)	㉪ 국어와 민족 문화에 대한 관심	○						
	㉫ 국어와 민족의 언어문화에 대한 이해와 관심		○	○				
	㉬ 국어 문화의 이해/향유				○	○	○	○
(바)	㉭ 국어의 발전과 민족의 언어문화 창달에 이바지				○			
	㉮ 국어의 발전과 민족의 국어문화 창조에 이바지					○		
	㉯ 국어의 발전과 국어문화 창조에 이바지						○	○
(사)	㉺ 국어 사랑						○	
(아)	㉻ 깊게/가지게 한다	○	○	○				
	㉼ 능력과 태도를 기른다				○	○	○	○

(나)는 국어교육과 관련한 인지적 목표로서 7차 이후 정착되었으며, 큰 틀은 별 변화가 없으나 용어 혹은 개념(이는 국어교육을 바라보는 철학과 관점을 반영한다)에서 두 가지의 변화가 나타난다. ① ‘언어 활동 → 국어 활동 → 이해·표현 활동’의 변화가 그 하나이고, ② ‘언어 → 국어 → 문법’의 변화가

다른 하나이다.



<그림 2: 교육과정 용어로 본 국어 교과외의 외연 축소>

총괄 목표와 관련하여 짚어 봐야 할 것은 (라)이다. ‘바른 국어 → 정확하고 효과적인 국어 → 품위있고 개성있는 국어’로의 변화는 규범적인 언어관에서 기능적인 언어관으로, 다시 윤리적·심미적 언어관으로 언어관이 조금씩 변화하는 모습을 보여 준다. ‘바른’의 의미가 모호하다는 비판만큼이나 ‘품위있고 개성있는’의 의미가 모호하다는 비판이 가능한데, ‘품위’는 총론에서 강조한 인성교육과 관련하여, ‘개성’은 창의교육과 관련하여 도입하게 되었다. 언어 파괴나 언어 폭력, 따붙이기나 표절 같은 부정적인 언어 현상에 대처하는 한편 국어의 표현력을 높이며 소통의 효과를 높일 수 있는 방향으로 총론의 요구를 소화한 것이다.

<표 6: 4차 이후 국어 교과외의 세부 목표>

4차	1) ㉠말과 글을 통하여 ㉡생각과 느낌을 효과적으로 표현하고 이해하며, ㉢합리적인 판단력을 기른다. 2) ㉣국어에 관한 체계적인 지식을 가지게 한다. 3) ㉤문학에 관한 기초적인 지식을 습득시키고, ㉥문학 작품 감상력과 상상력을 기르며, ㉦삶의 다양한 모습을 이해하게 한다.
5차	1) ㉠말과 글을 통하여 ㉡생각과 느낌을 정확하게 표현하고 이해하게 한다. 2) ㉣국어에 관한 기초적인 지식을 익히고, ㉥국어를 정확히 사용하게 한다. 3) ㉤문학에 관한 기초적인 지식을 갖추고 ㉥작품 감상력과 상상력을 기르게 한다.
6차	가. ㉠말과 글을 통하여 ㉡생각과 느낌을 정확하게 표현하고 이해하게 한다. 나. ㉣국어에 관한 기초적인 지식을 익히고, ㉥국어를 바르게 사용하게 한다. 다. ㉤문학에 관한 기초적인 지식을 갖추고, ㉥작품 감상력과 상상력을 기르게 한다.
7차	가. ㉢언어 활동과 언어와 문학에 대한 기본적인 지식을 익혀, 이를 ㉥다양한 국어 사용 상황에 활용하는 능력을 기른다. 나. ㉣정확하고 효과적인 국어 사용의 원리와 작용 양상을 익혀, ㉥다양한 유형의 국어 자료를 비판적으로 이해하고 사상과 정서를 창의적으로 표현하는 능력을 기른다. 다. ㉤국어 세계에 흥미를 가지고 ㉥언어 현상을 계속적으로 탐구하여, ㉦국어의 발전과 국어 문화 창조에 이바지하려는 태도를 기른다.
2007	가. ㉢국어 활동과 국어와 문학에 대한 기본적인 지식을 익혀, 이를 ㉥다양한 국어 사용 상황에 활용하면서 자신의 ㉦언어를 창조적으로 사용한다. 나. ㉣담화와 글을 수용하고 생산하는 지식과 ㉥기능을 익혀, ㉥다양한 유형의 담화와 글을 비판적이고 창의적으로 수용하고 생산한다. 다. ㉤국어 세계에 흥미를 가지고 ㉥언어 현상을 계속적으로 탐구하여, ㉦국어의 발전과 미래 지향의 국어 문화를 창조한다.
2012	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.

2015	가. ㉠ 다양한 유형의 담화, 글, 작품을 정확하고 비판적으로 이해하고 효과적이고 창의적으로 표현하며 소통하는 데 필요한 기능을 익힌다. 나. ㉡ 듣기·말하기, 읽기, 쓰기 활동 및 문법 탐구와 문학 향유에 도움이 되는 기본 지식을 갖출다. 다. ㉢ 국어의 가치와 ㉣ 국어 능력의 중요성을 인식하고 ㉤ 주체적으로 국어 생활을 하는 태도를 기른다.
------	---

<표 7: 국어과 세부 목표의 개념 요소>

분류	내용	4차	5차	6차	7차	2007	2012	2015
(가)	㉠ 말과 글을 통하여	○	○	○				
(나)	㉡ 언어/국어 활동과 언어/국어와 문학에 대한 기본적인 지식				○	○	○	
	㉢ 정확하고 효과적인 국어 사용의 원리(와 작용 양상)				○			
	㉣ 담화와 글을 수용·생산하는 지식					○		
	㉤ 듣·말·읽·쓰 활동, 문법 탐구, 문학 향유에 도움이 되는 기본 지식							○
	㉥ 국어에 관한 기초적/체계적 지식	○	○	○				
	㉦ 문학에 관한 기초적 지식	○	○	○				
(다)	㉧ 합리적인 판단력	○						
(라)	㉨ 국어를 바르게/정확히 사용		○	○				
	㉩ 다양한 국어 사용 상황				○	○		
(마)	㉪ 창조적 언어 사용					○		
	㉫ 작품 감상력과 상상력	○	○	○				
(바)	㉬ 삶의 다양한 모습 이해	○						
	㉭ 생각과 느낌을 정확하게/효과적으로 표현하고 이해	○	○	○				
	㉮ 다양한 국어 자료의 비판적 이해/수용과 창의적 표현/생산				○	○		
	㉯ 담화와 글을 생산하는 기능					○		
	㉺ 담화와 글을 비판적이고 창의적으로 수용·생산					○	○	
(사)	㉻ 담화·글·작품을 정확하고 비판적으로 이해하고 효과적이고 창의적으로 표현하며 소통							○
	㉼ 국어 세계에 흥미				○	○		
	㉽ 언어 현상 탐구				○	○		
	㉾ 국어의 가치와 중요성						○	○
(아)	㉿ 국어 능력의 중요성							○
	㊀ 국어 발전과 국어문화 창조에 이바지				○	○		
	㊁ 능동적/주체적인 국어 생활						○	○

7차 이후 (마)가, 2012 이후 (라)가 사라진 것은 관련 내용을 세부 목표가 아니라 총괄 목표에서 다루도록 하였기 때문이다. 그동안 국어과 교육과정은 <'1. 성격'-'2. 목표'의 총괄 목표(전문)-세부 목표(항목별 목표)>에서 비슷한 내용이 반복 서술되는 문제가 있었는데, 교육과정 문서 체재에서 세 부분의 역할을 섬세하게 구분할 필요가 있다.⁴⁾

(바)에서 보이는 변화는 ① ‘생각과 느낌의 표현과 이해’에서 ‘텍스트의 생산과 수용’으로의 변화, ② 텍스트 개념의 구체화(국어 자료 → 담화·글 → 담화·글·작품), ③ 비판적·창의적 사고의 강조, ④ 소통의 강조이다. 이를 종합하면 ‘텍스트를 기반으로 한 소통성 강화’로 요약할 수 있으며, 이는 국어 현상이 텍스트와 주체 간의 상호작용을 바탕으로 이루어진다는 점을 감안할 때 외길의 수순이라 할 수 있다.

<표 8 : 2012 교육과정과 2015 교육과정 세부 목표의 변화>

2012	2015	변화	변화의 취지
나. 다양한 유형의 ①담화와 글을 ②비판적이고 창의적으로 수용하고 생산한다.	가. 다양한 유형의 ①담화, 글, 작품을 ②정확하고 비판적으로 이해하고 효과적이고 창의적으로 표현하며 ③소통하는 데 필요한 ④기능을 익힌다.	① 담화, 글 → 담화, 글, 작품 ② 비판적이고 창의적인 수용과 생산 → 정확하고 비판적인 이해와 효과적이고 창의적인 표현 ③ ‘소통’ 추가 ④ ‘기능’ 명시	① ‘국어 자료의 예’와 일치 ② ‘성격’ 부분에 있던 내용으로서, ‘성격’과 ‘목표’의 역할 명료화 ③ ‘성격’에 제시한 의사소통 요소 반영 ④ 세 항목이 각각 ‘기능-지식-태도’를 다룸을 명시

4) 7차 교육과정을 예로 들어 보자.

(성격) 국어과에서는 ㉠국어가 사용되는 맥락과 목적과 대상을 종합적으로 고려하면서 열린 마음으로 ㉡국어 사용 양상과 ㉢-①내용을 정확하고도 비판적으로 이해할 수 있는 능력과, 사상과 정서를 효과적이고도 창의적으로 표현할 수 있는 능력을 기르고, ㉣-①언어와 국어에 대한 기본적인 지식을 바탕으로 ㉤언어 현상을 탐구하고 ㉥국어 생활에 활용하는 능력을 기른다. 그리고 ㉦-②문학에 대한 기본적인 지식을 바탕으로 ㉧-②문학 작품을 수용하면서 인간의 다양한 삶을 총체적으로 이해하는 능력과 심미적인 정서를 기른다. 이를 통해 ㉨국어 문화를 바르게 이해하고 존중하며 사랑하는 태도를 길러 **성숙한 문화 시민**으로서의 역할을 다하도록 한다.

(총괄 목표) ㉣언어 활동과 언어와 문학의 본질을 총체적으로 이해하고, ㉤언어 활동의 맥락과 목적과 대상과 내용을 종합적으로 고려하면서 국어를 ㉥정확하고 효과적으로 사용하며, ㉨국어 문화를 바르게 이해하고, ㉩국어의 발전과 민족의 언어문화 창달에 이바지할 수 있는 능력과 태도를 기른다.

(세부 목표) 가. ㉣언어 활동과 언어와 문학에 대한 기본적인 지식을 익혀, 이를 다양한 ㉥국어 사용 상황에 활용하는 능력을 기른다.
나. ㉥정확하고 효과적인 국어 사용의 원리와 ㉡작용 양상을 익혀, **다양한 유형의 국어 자료**를 ㉣비판적으로 이해하고 사상과 정서를 창의적으로 표현하는 능력을 기른다.
다. **국어 세계에 흥미**를 가지고 ㉤언어 현상을 계속적으로 탐구하여, ㉩국어의 발전과 국어 문화 창조에 이바지하려는 태도를 기른다.

<7차 교육과정 성격·총괄 목표·세부 목표의 개념 요소>

	개념 요소	성격	총괄 목표	세부 목표
㉠	맥락, 목적, 대상 고려	○	○	
㉡	국어 사용의 양상	○		○
㉢	정확하고 비판적인 이해(문학 수용)와 효과적이고 창의적인 표현	○	○	○
㉣	언어(활동), 국어, 문학에 대한 지식/원리(본질)	○	○	○
㉤	언어 현상 탐구	○		○
㉥	국어 생활에의 활용	○		○
㉦	국어 문화	○	○	
㉧	국어 발전과 언어문화 창달		○	○
-	삶의 총체적 이해	○		
-	심미적 정서	○		
-	문화 시민	○		
-	다양한 유형의 국어 자료			○
-	국어에 대한 흥미			○

가. ①국어 활동과 ② 국어와 ③문학에 대한 ④기본적인 지식을 익힌다.	나. ①듣기·말하기, 읽기, 쓰기 활동 및 ② 문법 탐구와 ③문학 향유에 ④도움이 되는 기본 지식을 갖췄다.	① 국어 활동 → 듣·말·읽·쓰 활동 ② 국어 → 문법 탐구 ③ 문학 → 문학 향유 ④ 단순 지식 → ‘~에 도움이 되는 지식’	① ‘국어 활동’ 개념의 모호성에 대한 비판 ②·③ ‘탐구’와 ‘향유’의 활동성 강조 ④ 기능과 연관 지어 지식의 성격을 규정
다. ①국어의 가치와 중요성을 인식하고 국어 생활을 ②능동적으로 하는 태도를 기른다.	다. 국어의 가치와 ①국어 능력의 중요성을 인식하고 ②주체적으로 국어생활을 하는 태도를 기른다.	① ‘국어 능력의 중요성’ 추가 ② 능동적으로 → 주체적으로	① 국어 능력에 대한 메타인식 강조 ② 행동 특성보다 메타적 특성 강조

3) 국어과의 영역

<표 9: 2015 교육과정 각 과목의 영역(중학교)>

국어	듣기·말하기, 읽기, 쓰기, 문법, 문학
영어	듣기, 말하기, 읽기, 쓰기
한국어	언어 기능, 언어 재료, 문화 의식과 태도
한문	한문의 이해, 한문의 활용
사회	<일반 사회>정치, 법, 경제, 사회·문화 <지리>지리 인식, 장소와 지역, 자연 환경과 인간 생활, 인문 환경과 인간 생활, 지속 가능한 세계 <역사>역사 일반, 정치·문화사, 사회·경제사
도덕	자신과의 관계, 타인과의 관계, 사회·공동체와의 관계, 자연·초월과의 관계
수학	수와 연산, 문자와 식, 함수, 기하, 확률과 통계
과학	<물리>힘과 운동, 전기와 자기, 열과 에너지, 파동 <화학>물질의 구조, 물질의 성질, 물질의 변화 <생물>생명, 과학과 인간의 생활, 생물의 구조와 에너지, 항상성과 몸의 조절, 생명의 연속성, 환경과 생태계 <지학>고체 지구, 대기와 해양, 우주
기술 가정	<가정>인간 발달과 가족, 가정생활과 안전, 자원 관리와 자립 <기술>기술 시스템, 기술 활용
정보	정보 문화, 자료와 정보, 문제 해결과 프로그래밍, 컴퓨팅 시스템
체육	건강, 도전, 경쟁, 표현, 안전
음악	표현, 감상, 생활화
미술	체험, 표현, 감상

여기에는 ① <일반 사회>와 <지학>의 하위 범주 같은 전통적인 학문 영역에 따른 구분, ② <역사>, 수학, <물리>, 체육의 하위 범주 같은 세부 연구/활동 분야에 따른 구분, ③ <지리>, 도덕, <가정>의 하위 범주 같은 주제에 따른 구분, ④ 영어, 음악, 미술의 하위 범주 같은 활동 영역에 따른 구분이 혼재되어 있다. 국어과는 의사소통의 활동 영역을 기준으로 했다는 점에서 ④와 비슷하지만, 한편으로 어학, 문학의 학문 분야를 영역으로 정했다는 점에서 ①이나 ②와도 비슷하다. 그렇다면 국어과도 사회과나 과학과, 기술·가정과처럼 대영역을 설정하고 그 아래 소영역을 두는 방법을 고려할 만하다.

<표 10: 중학교 국어과의 영역>

1차	말하기, 듣기, 쓰기(글짓기), 읽기
2차	말하기, 듣기, 읽기, 쓰기
3차	말하기, 듣기, 읽기, 쓰기

4차	표현·이해(말하기, 듣기, 읽기, 쓰기), 언어, 문학
5차	말하기, 듣기, 읽기, 쓰기, 언어, 문학
6차	말하기, 듣기, 읽기, 쓰기, 언어, 문학
7차	듣기, 말하기, 읽기, 쓰기, 국어 지식, 문학
2007	듣기, 말하기, 읽기, 쓰기, 문법, 문학
2012	듣기·말하기, 읽기, 쓰기, 문법, 문학
2015	듣기·말하기, 읽기, 쓰기, 문법, 문학

(가) 순서 변화

- ① 쓰기-읽기에서 읽기-쓰기로(2차)
- ② 말하기-듣기에서 듣기-말하기로(7차)

(나) 명칭 변경

언어(4~6차) → 국어 지식(7차) → 문법(2007~2015)

(다) 영역 신설(혹은 분리)

언어, 문학 신설(4차)

(라) 영역 통합과 분리

- ① 쓰기(글짓기)에서 쓰기로(2차)
- ② 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기에서 표현·이해로(4차) 통합 → 다시 분리(5차)
- ③ 듣기, 말하기에서 듣기·말하기로(2012) 통합

(나)는 영역 명칭의 문제이자 영역의 성격 문제이다. 교과나 영역의 명칭은 해당 학문이 아니라 학교 교육의 체제를 기준으로 정하는 것이 옳다. 문법 영역이 ‘언어 → 국어 지식 → 문법’으로 명칭이 계속 바뀌는 것은 학문의 요구와 교육 체제의 요구 사이에서 전문가들이 망설였기 때문이다. 학교 밖 사회와 교육과정 총론에서 요구하는 것이 무엇인지에 대한 성찰을 바탕으로 영역의 명칭과 성격을 다시 설계할 필요가 있다.⁵⁾

(라)-②는 국어과의 영역을 단층 체제로 갈 것인지 ‘대영역-소영역’의 복층 체제로 갈 것인지를 문제로 귀결된다. (다)와 연관 지어 보면, 그리고 사회, 과학, 기술·가정 등의 다른 교과를 둘러보면 복층 체제가 더 효과적일 수 있다는 생각이 든다. 다음과 같은 여러 방안을 검토해서 합리적이고 다수가 동의하는 방식을 이끌어내야 할 것이다.

- ① 단층 체제 : 듣기·말하기, 읽기, 쓰기, 문법, 문학 - 5차 교육과정 이후 방식
- ② 복층 체제 1 : 기초 능력(발음·문자·어휘·어법), 언어 기능(말하기·듣기·읽기·쓰기), 언어문화(문학·언어과학) - 1차 교육과정 방식
- ③ 복층 체제 2 : 언어 활동(듣기·말하기·읽기·쓰기), 주요 텍스트 형식 - 3차 교육과정 방식
- ④ 복층 체제 3 : 이해·표현(듣기·말하기, 읽기, 쓰기), 언어, 문학 - 4차 교육과정 방식
- ⑤ **복층 체제 4 : 기초 영역(발화·문식·어휘·어법), 수행 영역(듣말·읽기·쓰기·매체), 문화 영역(독서·문학)**

2차에서 듣기·말하기·읽기·쓰기의 4분 체제가 정립되고 4차에서 ‘언어’와 ‘문학’이 추가된 이후 30년 넘게 비슷한 체제가 유지되고 있는데, 그것이 지금도 맞는 옷인지 돌아봐야 한다.

추가로 짚어 볼 것은 ‘매체’의 처리 문제다. 현재는 국어과의 여러 영역 내에 매체 관련 요소를 통합하여 기술하고 있다. 하지만 2007 교육과정에서 ‘매체 언어’ 과목을 독립시키고⁶⁾ 2015에서도 ‘언어와

5) 문법교육학 쪽에서는 ‘문법’의 개념을 바꿔서(생활 중심, 활동 중심으로) 교육과정의 요구에 부응하려고 노력하고, 그 성과도 많이 축적되었다. 그러나 아직 학교 밖 사회는 물론이고 (교과)교육학자들, 무엇보다도 국어학자들이 그 새로운 문법 개념을 수용하지 않는 것으로 보인다. ‘교육 문법’이나 ‘학교 문법’이라는 용어 역시 아직은 전통적인 ‘문법’의 개념에 얽매어 있다.

6) ‘매체 언어’ 과목이 2012 교육과정에서 사라진 것은 과목의 정당성과 타당성에 문제가 있어서가 아니라 교육 외적 상황 때문

매체'로 부분적으로 독립시킨 것처럼, 공통 '국어' 내에서도 하나의 영역으로 '매체'를 설정하는 방안에 대해 논의해야 한다.⁷⁾ 질문은 매우 간단하다 - ① 학교에서 Media Literacy를 가르칠 필요가 있는가? 가능한가? ② 그렇다면 어느 교과에 편제할 것인가? 국어과는 어떤가? ③ 국어과에서 매체를 다룬다면 어떤 내용을 다루게 되나? 거기에 하나의 영역을 배당하는가, 아니면 다른 영역과 통합하여 다루는가? - 국어과에 매체 영역을 두든 안 두든 학교 교육에서는 매체 관련 내용을 다룰 터이며, 현 상태로는 교과/과목 간, 국어과 내에서는 영역 간 중복이나 간섭을 피할 수 없게 되어 있다. 국어과를 '언어적 사고와 의사소통, 문화를 담당하는 교과'로 정의한다면, 대중매체와 디지털 매체, 복합양식 매체에 기반을 둔 의사소통(과 문화)은 국어과의 범위에서 벗어날 수 없다.⁸⁾

3. 교육과정 요소들의 항존성과 지향성

균정을 벗어나 정규 교육과정을 만든 뒤 60년이 흐르면서 국어과의 성격과 목표, 영역이 어느 정도 안정되었음을 알 수 있었다. 하지만 이를 뒤집어 생각하면, 국어과가 안정된 틀 안에 안주하면서 학교 밖과 미래의 요구에 능동적으로 응답하는 힘이 떨어졌다고 해석할 수도 있다. 국어 교과가 '해야 할 일'과 '할 수 있는 일'을 정확하게 짚어서 교육과정을 발전시켜야 하는데 '하고 싶은 일'과 '해 왔던 일'만 반복 제시하고 있는 것은 아닌지 반성할 필요가 있다.

2011 교육과정 개정 과정을 짚어 보면서 관련 쟁점을 8가지 범주로 나누어 정리한 바 있다. 그중 본고와 관련된 것들만 추려 보면 다음과 같다.

- (가) 8-① 국어과의 성격과 목적
 - 4-① 국어과의 성격과 목표
 - 1-① 창의·인성 교육과 관련한 국어교육의 기본 방향
 - 5-⑦ 태도 관련 내용의 기술
- (나) 3-② 각 과목의 하위 영역 설정 및 영역별 '내용 체계표' 구성
 - 3-⑥ '듣기'와 '말하기' 영역을 '듣기·말하기'로 통합
 - 8-⑦ 학년(군)별 '문법' 영역의 특성과 비중
 - 8-⑧ 국어활동 영역과 '문학' 영역의 관계
 - 5-⑥ 어휘 관련 내용의 처리
- (다) 8-④ 하위 영역 설정 및 발달 단계에 따른 영역 간 비중
 - 4-② 5대 영역의 학년군별 비중 및 초등 국어교육과 중등 국어교육의 차별성
 - 3-③ 감축 한도(20%) 내에서의 영역별 내용 성취 기준 수
- (라) 7-② 학년군 내에서 영역 간 연계

에 2007 교육과정이 2년만에 폐기되고 과목 수를 줄이면서 유탄을 맞았기 때문이다. 2007 교육과정에서 '매체 언어' 과목을 신설할 때에는 충분한 이유와 논의가 있었고, 그 필요성은 점점 더하면 더했지 결코 줄어들지 않았다.

7) 이와 달리 다른 교과(예컨대 사회과나 정보과)에 매체 과목을 편제하는 방법도 있고, 별도 편제 없이 여러 교과에서 분산 처리하는 방법도 있다. 현재 매체 윤리는 도덕과에서, 매체 현상에 대해서는 사회과에서, 매체에 관한 기술적인 부분은 기술·가정과에서, 그리고 매체를 활용한 소통과 매체 기반 예술(주로 영화)은 국어과에서 다루고 있다. 음악과와 미술과에서도 매체 예술을 다룬다.

8) 매체 영역 설정에 대한 반대 의견은 "매체는 듣·말, 읽기, 쓰기와 분리되지 않으므로 그 영역에서 매체를 다루면 된다."는 원론적인 의견과 "도입하더라도 국어 교사 중에서 매체를 담당할 교사가 없다."는 현실적인 의견이 대세이다. 나아가, "매체교육의 내용이 사회과나 정보과, 연극·영화과와 겹친다."는 다소 소극적인 의견도 있다. 둘째와 셋째는 기술적으로 해소·해결할 수 있는 문제이므로 첫째 의견에 관해 깊이있는 논의가 이루어져야 한다. 매체는 교과(학교에서 가르칠 수 있는)로 성립할 수 없는가? 만일 국어과에서 매체를 다루면 국어과의 정체성이 흐려질까? 이때의 '정체성'은 무엇인가?

여기서 (가)는 국어과의 개념 및 목표에 관련된 쟁점들이다. ‘국어과는 어떠한 교과이고, 학교 교육에서 어떤 부분을 담당하며, 다른 교과와 어떻게 협업하는지’를 개념에서 밝히고 ‘국어과가 목표로 하는 학생들의 역량’을 목표로 정확하게 서술하는 작업이 필요하다. 다른 교과와 공동으로 추구해야 할 총론 수준의 목표나, 국어과가 다루는 구체적 내용에 관한 것은 개념과 목표에서 다룰 필요가 없다. 그것들은 총론과 ‘내용’ 항목에서 다루면 된다. 논의의 출발점을 마련하기 위해 아래와 같은 틀을 제시해 본다.

<국어과의 본질>	
• 개념	<ul style="list-style-type: none"> - 언어를 기반으로 한 사고력, 의사소통 능력, 문화 소양을 기르는 교과? - 학교 밖 사회가 요구하는 국어 능력을 기르는 교과? - 이를 통하여 일상생활, 학업·직업, 교양·여가 면에서 개인의 삶의 질을 높이고 공동체의 문화 발전에 기여하는 교과?
• 학교 교육에서의 위상	<ul style="list-style-type: none"> - 총론의 핵심 역량 반영, 비교과 및 학교 밖 활동과의 연계, 교과 통합적 접근? - 학교 학습의 기반이 되고 주제 중심, 활동 중심 통합의 중심이 되는 교과? - 발전된 개념의 도구 교과?(사고 도구, 소통 도구, 학습 도구)
• 교과 목표	<ul style="list-style-type: none"> - 총괄 목표와 세부 목표의 기능 분담? - 지식, 기능, 태도, 경험으로 체계화? - 사고, 소통, 문화로 체계화? - 학교급별, 학년(군)별 목표? - 내용 영역별 목표?

(나)는 영역 설정과 관련된 쟁점이다. 핵심은, ① 문학 영역을 별도로 두어야 하는지? ② 언어/국어지식/문법 영역을 별도로 두어야 하는지? 둔다면 성격과 명칭은 어떠해야 하는지? ③ 매체 영역을 별도로 두어야 하는지? 둔다면 성격과 명칭은 어떠해야 하는지?이다. 이에 대해서 본고는 복층 체제를 주장했는데, 영역이 더 복잡해진다는 비판을 할 수 있다.⁹⁾ 역시 논의를 위해 가안을 제시한다.

<국어과의 영역>	
① 기초 영역	
영역	주요 요소
발화	발음, 발성(속도·성량·어조 등), 소통(시선·몸짓·도구 활용 등)
문식	글자 익히기, 글씨 쓰기(손글씨), 입력·편집·출력(on/off)하기
어휘	어휘의 양과 질, 어휘 사용
어법	단어, 문장

9) 새로운 영역의 도입에 대해 ‘교사들이 사범대학에서도 학교 현장에서도 관련 내용을 배운 적이 없는데, 무턱대고 도입하면 어떻게 가르치는가?’라고 걱정할 수 있다. 그렇다고 해서 교육과정에 넣지 않으면 교과서든 임용시험이든 나올 수가 없고, 당연히 교·사대 교육과정에도 반영되지 않는다. <교육과정에 없다 → 교·사대에서 가르치지 않는다 → 교육과정에 넣어도 가르칠 능력이 없다 → 그러니 교육과정에 못 넣는다>는 악순환에 빠지는 것이다. 교육과정 개정과 교사양성대학의 커리큘럼 개정이 동시에 가야 하는 이유이다. 그렇다고 해서 “○년 뒤에 교육과정을 이렇게 바꿀 예정이니 교·사대에서는 그에 맞춰서 미리 커리큘럼을 조정하라.”고 말하는 것도 현실적으로 어렵다. 결국 단기적·한시적으로 연수 등으로 문제를 해결하면서 장기적으로 교사를 양성하는 것이 제일 합리적이다. 개정의 방향이 옳다면, 그렇게라도 해야 한다. 아니면 영원히 바꾸지 못한다.

② 수행 영역

영역	알아야 할 지식	익혀야 할 기능과 전략			해 봐야 할 경험
듣기·말하기	특성과 원리, 관습과 문화	이해	표현	소통	담화 유형별
읽기					글 유형별
쓰기					텍스트·소통 유형별
매체					

③ 문화 영역

영역	알아야 할 지식	주요 요소
독서	특성과 원리, 관습과 문화	시대별, 지역별, 갈래/양식별, 분야/주제별
문학		

(다)와 (라)는 영역 운영과 관련된 쟁점이다. 현재처럼 영역 간에 전문성을 존중하고 서로 간섭하지 않는 체제 아래에서는 국어교육의 모든 연구와 실천이 영역 기반으로 이루어지고, 영역의 주변부, 틈새, 새로운 영역은 고사되게 된다. 영역 간 형평성의 논리에 따라 국어과의 실제 운용이 왜곡되는 현상도 나타난다. 21세기의 학교가 추구하는 방향이 있고 언어 발달의 양상이 있으며 학생들의 요구도 있는데, 학자로 이루어진 공급자 중심 사고의 결과인 영역 논리는 이러한 요구를 제대로 반영하기 어렵다. 그 결과는 국어과에 대해 ‘시수만 많이 차지한 고루한 교과’라는 인식이 깊어지고 국어과의 위상이 저하되는 것으로 나타날 것이다. 일상생활 및 학습에서의 비중과 학교 교육에서의 필요성과 가능역을 고려하여 영역 간 비중을 차등화·최적화해야 하는 것이다. 이는 영역의 전체 비중뿐 아니라 학년군 발달에 따른 비중에도 마찬가지로 적용된다. 예컨대 공통교육과정 9년을 <2-2-2-3년>으로 구획한다면, 1기(1~2학년)에는 기초 문식성 습득을 위해 ‘읽기’와 ‘(글자)쓰기’의 비중을 높이고, 학년(군)이 올라갈수록 ‘쓰기(작문)’와 ‘문법’의 비중이 높아지는 방안 등을 생각할 수 있다.

2015 개정 국어과 교육과정의 실상과 과제 -화법

전은주(부산대학교)

차례	<ol style="list-style-type: none"> 1. 머리말 2. 2015 개정 국어과교육과정의 화법 교육 내용의 특징 3. 2015 개정 국어과 교육과정의 화법 교육의 실천적 과제 4. 맺음말
----	--

1. 머리말

본고는 2015 개정 국어과 교육과정의 공통 교육과정 ‘듣기·말하기 영역’과 선택 교육과정의 ‘화법과 작문’ 과목 중 화법에 제시된 성취기준의 특징을 살펴보고 이러한 교육과정 내용이 교육 현장에서 제대로 실행되기 위하여 논의되어야 할 과제와 이에 대한 견해를 밝히는 데 목적이 있다.¹⁾ 본고에서는 국어과 교육에서 구두 의사소통 능력 신장을 목표로 하는 ‘듣기·말하기’영역과 선택 교육과정의 ‘화법과 작문’ 과목의 화법의 교육 내용을 통칭하여 화법 교육이라 부르겠다.

국어과 교육과정에서 구어 의사소통에 대한 교육은 교수요목기 이래 항상 포함되어 있었으나 현실적으로 학교에서의 국어교육에서는 제대로 실행되지 않았다. 학교 현장에서 말하기영역과 듣기 영역 교육이 실제 교수-학습이 필요한 부분으로 인식되기 시작했던 것은 5차 국어과 교육과정 때 언어 기능 교육을 강조하고 초등학교에서 국어 교과서를 ‘말하기·듣기·쓰기’와 ‘읽기’로 분리하여 교육하면서부터라고 해도 과언이 아니다. 국어과 교육과정에 말하기영역과 듣기영역의 교육 내용이 제시되어 있어도 교수-학습의 결정적 매개체인 교과서에 구어 의사소통 교육이 가능하게 교육 내용이 구현되어 있어야 하고 이것을 교사가 실천하지 않으면 아무 소용이 없는데, 그나마 이 시기에 교과서상에 말하기 영역과 듣기 영역의 교수-학습을 위한 단원이 제대로 나타나기 시작한다. 6차 교육과정에서는 심화선택과목으로 ‘화법’ 과목이 설정되면서 국어과의 하위 영역과 선택과목으로 구어 의사소통 교육이 제자리를 잡았다고 평가할 만하다. 2009 개정 교육과정(교육과학기술부 고시 2011-361호) 때 말하기 영역과 듣기 영역이 ‘듣기·말하기’ 영역으로 통합되고 심화선택 과목에서도 작문과 통합되어 ‘화법과 작문’ 과목으로 운영되어 왔는데 2015 개정 국어과 교육과정에서도 구어 의사소통 교육은 이러한 외형적 모습이 그대로 이어진다.

본고에서 이처럼 서두에 그간의 국어과 교육과정 변천에서 구어 언어 의사소통 교육에 대한 교육과정과 교과서, 실제 수업 현상 등에서 어떠한가를 간략하게나마 논의하는 이유는 2015 개정 국어과 교육과정에 나타난 화법 교육 관련 여러 내용들이 제대로 구현되지 위해서는 이 교육과정에 따른 교과서 개발, 교사의 실천적 노력 등이 연동되지 않으면 안 되기 때문이다. 따라서 본고에서는 2015 개정 국어과 교육과정의 개발 이후 남겨진 과제를, 이 교육과정의 실행에 필요한 몇 가지 과제에 대하여 논의하는 것으로 연구 범위를 제한하고자 한다.

1) 2015 국어과 교육과정은 2009 개정 국어과 교육과정(고시 2012-14호)과 비교하였을 때 여러 면에서 차이를 보이며 문서상 특히 눈에 띄게 달라진 점은 ‘내용 체계’의 변화이다. 이 ‘내용 체계’가 가지고 있는 여러 문제점은 이미 지난 8월7일 서울시교육청에서 열린 공청회에서 논의된 바 있으나 이러한 문제점들이 반영되지 않은 채 고시되었다. 김창원 외(2015:404)의 부록에는 당시 정혜승, 이재기 교수가 토론 중 ‘내용 체계’의 문제점에 대하여 비판한 내용이 수록되어 있다. 필자 역시 이 내용 체계의 문제점에 대해서는 동의하는 입장이므로 본고에서는 2015 국어과 교육과정의 ‘내용 체계’에 대한 논의는 제외한다.

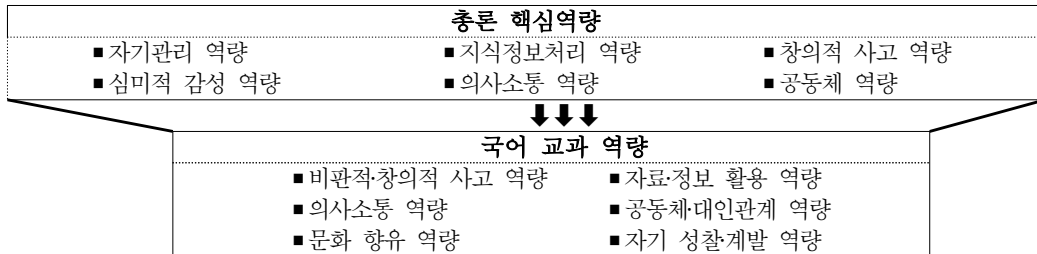
2. 2015 개정 국어과교육과정의 화법 교육 내용의 특징2)

2015 개정 국어과 교육과정 개발의 필요성은 국어 교과 측면에서 ①창의융합형 인재의 핵심역량 함양을 위한 국어과 교육과정 개발에의 요구, ②학습자 체험 중심의 국어과 교육과정 개발에 대한 요구, ③학년(군) 간 내용 연계성이 강화된 국어과 교육과정 개발에 대한 요구, ④공통 과목과 선택 과목 간 중복을 피하고 연계성을 강화하는 교육과정 개발에 대한 요구, ⑤정보성과 소통성이 강화된 국어과 교육과정 개발에 대한 요구 등이다(김창원 외,2015:6~9). 이에 따라 이번 교육과정 개정의 중점을 ①국어과 교과 역량 함양, ②국어과 교과 구조의 개선, ③교육 내용의 양과 수준의 적정화³⁾, ④독서 교육과 한글 교육의 강화, ⑤교육과정 문서 체제의 개선 등으로 두었다. 이러한 교육과정 개정에 대한 요구와 개발의 중점 사항의 경우 ④를 제외하고는 모두 화법 교육에도 적용되었다. 이 장에서는 이러한 요구와 개발 중점 사항이 적용되어 개발된 이번 교육과정의 화법 교육 내용의 주요 특징을 중심으로 살펴보고자 한다.

1) 핵심 역량 함양을 위한 성취 기준

2015 개정 국어과 교육과정은 총론에서 향후 다가올 미래 사회에 필요한 인재를 양성하기 위해 지향하는 핵심역량을 바탕으로 국어과 교육을 통해 학습자 달성해야 할 국어 교과 역량을 ‘비판적·창의적 사고 역량, 자료·정보 활용 역량, 의사소통 역량, 공동체·대인 관계 역량, 문화 향유 역량, 자기 성찰·계발 역량’ 6가지를 <표1>과 같이 설정하였다.

<표1> 2015 개정 국어과 교육과정의 국어 교과 역량(김창원 외, 2015:20)



학습자의 구어 의사소통 능력 신장을 목표로 하는 화법 교육의 내용은 기본적으로 이러한 국어 교과 역량 중 의사소통 역량, 공동체·대인관계 역량과 밀접한 관계가 있다. 또 듣기·말하기 영역에서 학습하고자 하는 평가·감상하기는 비판적·창의적 사고 역량과, 맥락 이해·활용하기는 문화 향유 역량과, 자료·매체 활용하기는 자료·정보 활용 역량과, 점검·조정하기는 자기 성찰·계발 역량과 관계가 있다. 따라서 화법 교육을 통하여 국어교과역량을 기를 수 있는 구조로 성취기준이 개발되었다.

특히 화법 교육에서는 이들 역량 중 언어 공동체·대인관계 역량 관련 교육 내용이 전 학년(군)에 걸쳐 학습될 수 있도록 하였다. 이에 따라 [초1-2학년]의 ‘바르고 고운 말 사용’, [초3-4학년]의 ‘예의를 지켜 듣고 말하기’, [초 5-6학년]의 ‘공감하며 듣기’, [중1-3학년]의 ‘배려하며 듣기’, [고1학년]에 ‘사회·문화성’, ‘언어 예절을 갖추어 대화하기’, ‘담화 관습의 성찰’, [화작]의 ‘화법의 윤리’, ‘화법의 관습과 문화’ 등의 학습 요소를 기반으로 성취기준이 제시되어 있다.

2) 이 장의 내용은 2015 국어과 교육과정 개발 연구 보고서인 김창원 외(2015) 중 ‘듣기·말하기 영역’과 ‘화법’에 해당하는 내용을 기반으로 하였음을 밝힌다.
 3) 2015 개정 교육과정의 듣기·말하기 영역에서는 성취기준 수가 이전과 비교하여 초1-2학년에서 8-> 6, 3-4학년에서 9->7, 중 1-3학년에서 13->12, 고 1학년에서 6->6으로 총 44개에서 38개로 6개 감소하였다. 또 ‘화법과 작문’ 과목의 성취기준 역시 기존 31개에서 24개로 7개 감소하였다.

2) 현장 요구와 학습자의 발달 수준을 반영한 성취 기준

국어과 교육과정 개발 연구는 학습자의 모국어 능력 발달 연구 결과를 기반으로 해야 한다. 그러므로 학습자의 모국어 능력 발달에 대한 체계적인 연구가 되어 있지 못한 현 국어 교육 연구의 실정은 근본적으로 교육과정 개발 연구를 위한 기초 토대가 제대로 형성되어 있지 못하다고 볼 수밖에 없다. 교육과정 개정 때마다 여러 연구에서 이러한 문제점이 지적되었지만 문제점에 대한 근본적 해결을 위한 정책적 노력 없이 교육 외적 논리나 국어 교과와 무관한 이유 등으로 서둘러 교육과정 개정을 반복하는 과정에서 국어 교육의 근본 내용은 별로 바뀌지 않고 외형으로 변화만 가져온 교육과정 개정이 없었다고 말할 수는 없다.⁴⁾

이번 개정 교육과정 개발 역시 근본적으로 학습자의 언어 능력 발달 연구 결과를 기반으로 하지 못하는 태생적 한계가 있다. 그러나 교육과정에서 내용 선정과 조직에 학습자의 발달에 대한 연구 정보 이외에도 중요하게 작용하는 교육 현장에서의 현실적 요구와 숙련된 교사의 경험적 판단은 최대한 수렴하여 성취 기준의 개발에 담고 있다. 2009 개정 교육과정(고시 2012-14호)에서 화법 교육 내용으로 제시되었던 성취기준 중 이번 교육과정에서 학습 시기와 내용 진술이 조정된 다음 성취기준의 경우 바로 이러한 내적 논리가 작용된 것이다.

학생들이 한 학기동안 시험 부담에서 벗어나 토론과 실습 등 직접 참여하는 수업을 받고 꿈과 끼를 찾는 다양한 체험 활동을 하도록 하는 ‘자유학기제’가 2016년 모든 중학교에 실시될 예정이다 (<http://freesem.moe.go.kr/>). [9국01-03]의 면담 학습은 기존 교육과정의 5-6학년군에 배치되어 있던 것을 중학교로 이동하였다. 이 성취기준은 중학교 성취기준의 학년별 배당에서도 중학교 1학년에 배치되어 있는데 이는 면담 학습이 자유 학기제 운영에 학생들의 활동에 유용하게 활용될 수 있으리라는 현장의 요구가 반영된 것이다.

<표2> 듣기·말하기 영역 성취기준 이동 비교

2015 개정 교육과정		2009 개정 교육과정(고시 2012-14호)	
중 학교 1~3 학 년	[9국01-03] 목적에 맞게 질문을 준비하여 면담한다.	5~6 학 년군	(2) 면담의 방법을 알고 효과적으로 면담한다.
	[9국01-10] 내용의 타당성을 판단하며 듣는다.		(3) 설득하거나 주장하는 말의 타당성을 판단하며 듣는다.
	[9국01-12] 언어폭력의 문제점을 인식하고 상대를 배려하며 말하는 태도를 지닌다.		(9) 비속어 사용의 문제점을 인식하고 품위 있는 언어생활을 한다.
고 등 학 교 1 학 년	[10국01-04] 협상에서 서로 만족할 만한 대안을 탐색하여 의사 결정을 한다.	7~9 학 년군	(11) 협상의 중요성을 이해하고, 의견과 주장이 다른 상대와 협상을 통해 문제를 해결한다.
	[10국01-06] 언어 공동체의 담화 관습을 성찰하고 바람직한 의사소통 문화 발전에 기여하는 태도를 지닌다.		(12) 전통적 듣기·말하기 문화를 이해하고, 오늘날의 듣기·말하기 문화를 성찰한다.

또 [9국01-12]의 ‘언어폭력의 문제점을 인식하고 배려하며 말하기’는 기존 5-6학년군에 있던 ‘비속어 사용의 문제점을 인식하고 품위 있는 언어생활을 한다’를 확장하여 이동한 것이다. 이는 최근 청소년 언어 사용의 문제를 우려하는 사회적 시각과 중학생이 거칠고 폭력적인 언어를 별다른 인식 없이 사용하고 있는 현실을 개선하기 위하여 청소년기에 이에 대한 교육이 필요하다는 현장의 요구를 반영한 것이다.

이 밖에 [9국01-10], [9국01-10]은 이전의 5-6학년군의 내용을, [10국01-04], [10국01-06]은 7-9학년군의 내용을 전문가의 의견을 수렴하여 학습자의 언어 발달 수준에 맞으면서도 더 유의미한 학습이 가능한 시기로 이동한 것이다.

4) 이창덕(2013:9)에서는 ‘2011년 8월 ‘2009 개정 국어과 교육과정’의 세부 내용이 확정 발표되는데, 문제는 국어 교육과정 개정 때마다 근본적 문제점 개선 없이 교육과정 문서의 형식과 추상적 내용 체계(성격과 목표, 내용과 방법, 평가 등)만 바뀌었다는 비판을 받으면서 교육과정 개정이 이루어진다’고 비판한 바 있다.

3) 화법 성취 기준 간 위계성 및 연계성 강화

2015 개정 교육과정의 중점 사항 중 ‘국어 교과 구조 개선’에는 ‘각 학년군간 내용 연계성을 고려하여 목표와 성취기준을 검토하고 재설정함으로써 내용 중복을 줄이면서 계열성, 통합성을 강화하는 효과’를 거두고자 하는 취지가 담겨 있었다(김창원 외, 2015:74). 또 ‘교육 내용의 양과 수준의 적정화’에는 성취기준 수의 표면적 감축이 아니라 교육 내용의 실질적 감축을 통한 내용 적정화의 취지가 담긴 것으로 영역 내에 제시되었던 기존 성취기준 중 중복되는 것을 조정하는 절차가 필요하였다. 물론 이 같이 성취기준 간에 학습 요소가 중복되는 현상은 교육과정 내용 선정과 조직에서 계속성의 원리에 입각한 것으로 그 자체가 문제가 될 수는 없다. 그러나 학습량 적정화라는 관점에서 본다면 불필요한 지식 요소의 삭제와 함께 중복된 성취기준을 적절한 수준으로 조절하여 통합하는 과정은 불가피한 상황인 점 또한 받아들일 수밖에 없는 현실이다. 이러한 개정 교육과정 개발의 과정에 따라 기존 화법 교육 내용인 성취 기준 간에 위계성, 연계성을 점검하고 조정하여 성취 기준을 정선하여 배열하였다. 이번 교육과정에서 화법 교육 성취기준 간 위계성 및 연계성 강화는 특히 담화 유형 학습, 듣기 학습, 말하기 과정 및 전략 학습에서 두드러진다.

가. 담화 유형 학습의 위계성 및 연계성

2015 개정 교육과정의 듣기·말하기 영역에서는 목적에 따라 다양한 담화 유형을 수행하는 데 필요한 지식, 기능, 태도를 학습 내용으로 선정하였다. ‘듣기·말하기’ 영역의 내용 체계의 핵심 개념 하위에 ‘목적에 따른 담화 유형’을 둔 것은 정보 전달, 설득, 친교· 정서표현 등을 목적으로 하는 구어 의사소통에서 담화 유형에 따른 듣기와 말하기의 방법을 중요하게 생각하기 때문이다. 이에 따라 성취기준을 진술할 때 해당 성취기준의 내용 요소가 어떤 담화 유형의 수행에 필요한 것인가를 분명히 할 필요가 있는 경우에는 ‘토의에서 의견을 교환하여 합리적으로 문제를 해결한다’, ‘토론에서 타당한 근거를 들어 논박한다’와 같이 담화 유형명과 내용 요소를 함께 제시하고 있다.

공통 과목 ‘국어’의 ‘듣기·말하기’ 영역에서 초등학교 1-2학년부터 고등학교 1학년까지, 선택과목 ‘화법과 작문’ 과목까지 지속적으로 중요하게 교육되는 담화 유형은 대화이다. 이는 대화가 우리 일상 의사소통에서 가장 널리 사용되며, 올바른 대화 방법이 기반이 되어야 바람직한 대인 관계 형성, 유지, 발전이 가능하며 사람들과의 건강한 의사소통을 통해 한 인간으로서 삶의 만족과 행복감을 느낄 수 있기 때문이다. 국어 교과 역량의 하나인 대인 관계 역량 역시 올바른 대화 수행 능력이 기반이 된다. 이번 교육과정에서는 대화에 대한 학습을 학년(군)에 따라 위계를 주고, 학교 급 간 연계성을 확보하기 위하여 2015 개정 교육과정에서는 학습 요소를 ‘인사나누기- 감정 표현- 대화의 즐거움 - 소극적 들어주기- 적극적 들어주기 - (상황과 대상에 맞는) 언어예절’로 배열하였다. 또 ‘화법과 작문’ 과목에서도 대화 학습에 대한 내용으로 ‘자기인식과 자기표현, 갈등 조정, 상황에 맞는 화행’이 제시되어 있다.

면담·면접 학습은 자유학기제를 고려하여 중 1-3학년에 ‘목적에 맞게 질문을 준비하여 면담한다’를 배치하였고, 이후 고등학교 선택과목에서 면접에서의 답변 전략을 학습할 수 있게 하였다.

발표·연설 학습은 ‘매체 자료 활동- 청중 분석, 말하기 불안 대처, 핵심 정보 전달- 청중 고려, 설득 전략을 사용한 연설’로 성취기준이 배열되었다. 이번 교육과정에서는 여러 사람 앞에서 말을 해야 하는 발표·연설에서 학습자가 심리적 불편감을 대처할 수 있도록 하여 효과적으로 발표·연설을 수행할 수 있도록 ‘말하기 불안 대처’에 대한 성취기준이 중1-3학년에 새로 포함되어 있다.

회의, 토의, 협상은 공동체가 함께 문제를 해결해 나가기 위하여 서로 의견을 나누고 조정하며 협의해 가는 의사소통 방법이다. 초등학교 3-4학년 군에서 처음 ‘의견 교환’에 대한 학습이 시작되어 ‘의견 조정 -의사결정 -대안 탐색 및 의사결정 - 협상 전략’으로 학습이 심화되도록 배열하였다. 특히 이번 교육과정에서는 기존 중학교1-3학년에 배치되어 있던 ‘협상의 중요성을 이해하고, 의견과 주장이 다른 상대와 협상을 통해 문제를 해결한다’는 협상 학습의 내용에 ‘대안 탐색’에 대한 내용 요소를 포함하여 고등학교 1학년으로 위치를 이동하였다. 기존 교육과정에서 ‘[7-9학년](5)토의를 통한 문제 해결’과 ‘[7-9학년](11)협상을 통한 문제 해결’이라는 유사한 학습 내용이 중학교 1-3학년에 2개가 있었으나 고등학교 선택과목 ‘국어Ⅰ’에서는 대화 중심, ‘국어Ⅱ’에서는 ‘발표와 토론’ 중심이어서 토의, 협상에 대한 학

습이 없었다. 이러한 배열은 새롭게 바뀐 고등학교 공통 과목 ‘국어’ 체제에서 중학교 ‘국어’와 고등학교 ‘국어’ 학습의 학교급 간 계속성과 계열성이 확보될 수 있게 조정된 것이다.

토론 학습은 기존 교육과정에서 초등학교 [5-6학년]에서부터 [중학교1-3학년], ‘국어Ⅱ’, ‘화법과 작문’에 성취기준이 제시되어 있었다. 이 중 [5-6학년]군의 ‘토론의 절차와 방법을 알고 적극적으로 참여한다.’는 토론 학습이 공식적으로 처음 다루어진다는 점에서 ‘절차와 규칙, 주장에 대한 근거 제시’라는 기본적인 내용을 학습할 수 있도록 성취기준 내용을 확대 조정하였다. 또 [중학교1-3학년]의 ‘다양한 논제에 대해 토론하고 토론의 과정과 결과를 평가한다.’ 대신 토론의 반론 단계에 필요한 ‘논리적 반박’을 학습 내용으로 교체하였다. 이후 고등학교 1학년에서는 기존 ‘국어Ⅱ’에서의 ‘쟁점별 논증’ 학습을 그대로 승계하였다. 기존 ‘국어Ⅱ’와 ‘화법과 작문’에서의 토론 학습이 ‘쟁점별 논증’에 대한 학습으로 매우 유사하여 이번 교육과정에서는 ‘반대신문하며 토론하기’로 학습 내용으로 교체하였다.

이상의 내용을 정리하면 다음과 같다.

<표3> 2015개정 교육과정 ‘듣기·말하기’영역과 ‘화법과 작문’ 성취 기준 중 담화 유형 학습

과목	학년 및 영역	성취기준 및 내용 요소				
		대화	면담, 면접	발표, 연설	회의, 토의, 협상	토론
<국어>	초 1~2 학년	[2국01-01] 인사 나누기 [2국01-03] 감정 표현				
	초 3~4 학년	[4국01-01] 대화의 즐거움			[4국01-02] 의견 교환	
	초 5~6 학년	[6국01-07] 공감(소극적 들어주기)		[6국01-05] 매체 자료 활용	[6국01-02] 의견 조정	[6국01-03] 절차와 규칙, 근거 제시
	중 1~3 학년	[9국01-02] 공감(적극적 들어주기)	[9국01-03] 목적에 맞는 질문	[9국01-06] 청중 분석 [9국01-07] 말하기 불안 대처 [9국01-08] 핵심정보 전달	[9국01-04] 의사 결정	[9국01-05] 논리적 반박
공통과목 <국어>	고 1학년	[10국01-02] (상황과 대상에 맞는) 언어 예절			[10국01-04] 대안 탐색, 의사 결정	[10국01-03] 쟁점별 논증 구성
선택 과목 -일반선택 과목 <화법과 작문>	화법의 원리와 실제	[12화작02-01] 자기 인식, 자기표현 [12화작02-02] 갈등 조정 [12화작02-08] 상황에 맞는 화행	[12화작02-05] 답변 전략	[12화작02-06] 청자 고려 [12화작02-07] 설득 전략	[12화작02-04] 협상 전략	[12화작02-03] 반대 신문

나. 듣기 학습의 위계성 및 연계성 강화

국어 의사소통에 관한 교육을 담화 유형 중심으로 하였을 때 간과하기 쉬운 것이 듣기 학습이다. 구어 의사소통은 말하기와 듣기의 연속적 과정이므로 말하기 학습만을 강조하는 것은 바람직하지 않다. 2007 개정 국어과 교육과정 때까지 독립된 영역이었던 ‘듣기’가 2009 개정 교육과정에서 ‘듣기·말하기’ 영역으로 통합되면서 듣기 학습이 그 전과 비교하여 상대적으로 위축되었지만 기본적 듣기 학습이 학년(군)별로 집약적으로 이루어질 수 있도록 성취기준이 선정되어 있었다.

이번 교육과정에서는 이러한 점을 승계하였으며 듣기·말하기 영역 전체의 성취기준 수가 총6개 감소하였지만 듣기 학습에 대한 성취기준 수는 이전과 같이 10개로 유지하였다. 또 이전에 ‘-하며 듣고 말한다’와 같이 듣기와 말하기 학습이 함께 이루어지게 성취기준이 제시되었던 것을 일부 분리하여 기본적 듣기 기능에 대한 학습이 위계성을 가지고 이루어질 수 있도록 성취기준을 조정하였다. 이에 따라 이번 교육과정에서 듣기 학습은 ‘집중하며 듣기- 분석하며 듣기 - 요약하며 듣기 - 추론하며 듣기, 공감

하며 듣기 -비판하며 듣기-의사소통 과정 점검·조정하며 듣기'의 위계로 조직되었다.

<표4> 2015개정 교육과정 '듣기·말하기'영역의 듣기 학습

초등학교 1~2학년	초등학교 3~4학년	초등학교 5~6학년	중학교 1~3학년	고등학교 1학년
[2국01-05] 말하는 이와 말의 내용에 집중하며 듣는다.	[4국01-03] 원인과 결과의 관계를 고려하며 듣고 말한다. [4국01-05] 내용을 요약하며 듣는다.	[6국01-06] 드러나지 않거나 생략된 내용을 추론하며 듣는다. [6국01-07] 상대가 처한 상황을 이해하고 공감하며 듣는 태도를 지닌다.	[9국01-09] 설득 전략을 비판적으로 분석하며 듣는다. [9국01-10] 내용의 타당성을 판단하며 듣는다. [9국01-11] 매체자료의 효과를 판단하며 듣는다. [9국01-02] 상대의 감정에 공감하며 적절하게 반응하는 대화를 나눈다.	[10국01-05] 의사소통 과정을 점검하고 조정하며 듣고 말한다.

다. 말하기 과정 및 전략 학습의 위계성 및 연계성 강화

이번 교육과정에서는 구어 의사소통 전반에 적용되는 일반적인 듣기·말하기 지식과 기능, 태도에 대한 학습을 중요하게 다루었다(김창원 외, 2015:98). 이러한 원리에 따라 이번 교육과정에는 내용 생성, 조직, 표현, 점검 및 조정 등의 말하기 과정에 필요한 기능과 전략에 대한 학습을 강화할 수 있도록 기준 성취기준을 보완하여 위계적으로 배열하였다. 아래 표에서 굵은 글씨로 표시한 것은 이번 교육과정에 새로 추가된 성취기준이다.

<표5> 2015 개정 교육과정 '듣기·말하기'영역의 말하기 과정 및 전략 학습⁵⁾

	초등학교 1~2학년	초등학교 3~4학년	초등학교 5~6학년	중학교 1~3학년	고등학교 1학년
내용 생성, 조직	[2국01-01] 상황에 맞는 인사말 [2국01-02] 서사 조직 사용하여 말할 내용 구성	[4국01-03] 인과 조직 사용하여 말할 내용 구성	[6국01-04] 자료 정리하여 체계적으로 말할 내용 구성	[9국01-03] 목적에 맞게 말할 내용 준비 [9국01-06] 청중의 관심과 요구 고려 [9국01-08] 핵심정보가 드러나도록 말할 내용 구성	
표현	[2국01-04] 바른 자세로 자신 있게 말하기 [2국01-06] 바르고 고운 말 사용	[4국01-04] 적절한 표정, 몸짓, 말투 사용 [4국01-06] 예의를 지켜 말하기	[6국01-05] 매체 자료 활용	[9국01-07] 말하기 불안 대처 [9국01-12] 상대를 배려하며 말하기	[10국01-01] 다양성을 존중하며 말하기 [10국01-02] 상황과 대상에 맞게 언어 예절 갖춰 말하기
점검 및 조정					[10국01-05] 의사소통 과정 점검과 조정

3. 2015 개정 국어과 교육과정의 화법 교육의 실천적 과제

2015 개정 국어과 교육과정이 고시가 되었고 이에 따른 국어과 교과서 개발이 현재 진행 중이다. 교육과정이 제대로 실행되기 위하여 1차적으로는 교육과정의 의도를 제대로 해석하여 효과적으로 교수-학습할 수 있는 교과서가 개발되어야 한다. 또 국어과 교사가 개정된 교육과정을 충분히 이해하고 개정

5) 말하기 과정 및 전략 관련 성취 기준 중 '청중의 관심과 요구 고려', '말하기 불안 대처' 등은 발표·연설 학습과도 관련이 깊으므로 담화 유형 학습 관련 성취기준에서도 중복으로 다루었다.

의 취지에 따라 개발된 교과서를 가지고 교육과정에서 구현하고자 하는 교육을 제대로 현장 수업에 실행할 수 있도록 하는 교사 연수도 필요하다. 이 장에서는 2015 개정 국어과 교육과정의 화법 교육이 제대로 이루어지기 위하여 필요한 몇 가지 문제에 대하여 논의하고자 한다.

1) 수행 중심 교수-학습의 구현

2015 개정 국어과 교육과정은 앞서 언급한 바와 같이 총론에서 추구하는 핵심역량 신장을 국어 교과에 맞게 수정하여 ‘국어 교과 역량’을 제시하고, ‘국어’ 학습을 통해 이를 기를 수 있다고 밝히고 있다(교육부, 2015:37). 국어 교과 역량이 모두 화법 교육과 관련이 있지만 이중 가장 주목할 부분이 의사소통역량과 공동체·대인 관계 역량이다. 구어 의사소통은 기본적으로 둘 이상의 담화 참여자가 함께 상호 교섭적으로 의사소통을 해나간다는 점에서 화법 교수-학습에서의 수행은 다른 영역(혹은 과목)에서의 수행과 차이가 있다. 읽기, 쓰기는 학습자 혼자서 읽고, 쓰는 활동을 통해 영역에서 교육하고자 하는 의사소통역량을 기를 수 있지만 듣기·말하기 영역, 화법은 교수-학습 상황에서의 수행은 말하는 사람이 있으면 이를 듣고 반응해 주는 사람이 있어야 하므로 전체 학습자가 동시다발적으로 수행을 하는 것은 원천적으로 어렵다. 교수-학습 시간 운영상, 발표의 경우 한 명의 학습자가 발표를 하면 다른 학습자들은 동료 학습자의 발표를 보며 간접 경험을 할 수밖에 없는데, 한 차시의 수업에서 최대한 많은 학습자에게 직접 발표의 경험을 주고자 하더라도 한계가 있다. 회의, 토의, 협상, 토론 등은 학습자들이 모두 같은 차시에 직접 수행을 동시에 할 수 없고, 주어진 한 차시 안에 수행을 완료하기 어려운 경우도 있다. 이러한 현실적 상황으로 인해 교사와 학생들 사이에 국어 교과서에 있는 듣기·말하기 단원은 읽고 그냥 지나가거나, 몇몇 학생들의 직접 수행 경험으로 그치고 넘어가는 단원으로 인식되기도 한다.

화법에 대한 지식, 기능, 태도를 이해하더라도 이것을 실제 수행에 적용하여 체득하고 실제 수행 능력의 신장으로지 않으면 실질적인 의사소통역량, 공동체·대인 관계 역량 신장은 불가능하다. 국어 교과서에서 듣기·말하기 성취기준 학습을 위한 단원이 아무리 활동 중심, 수행 중심으로 개발되어 있어도 현실적 수업 시간 운용에서는 학습자들의 동시 다발적 말하기가 불가능하다. 그러므로 화법 교육에서 수행 중심 교수-학습의 개념을 다른 영역과 다르게 설정할 필요가 있다. 즉 수행의 개념을 교실 상황에서 모든 학습자와 함께 동시에 활동을 하는 수행뿐만 아니라 수업 외 개별적 수행도 포함하고, 모든 학습자가 동일하게 학습 목표를 설정하고 이에 대하여 수행을 하는 것에서 학습자의 수행 상황과 수준에 따라 수행 목표를 달리 정하고 유연하게 교수-학습을 할 수 있게 해야 한다.

국어과의 화법 교육이 수행 중심의 교수-학습이 되기 위해서는 화법 교수-학습에서 수행의 현실적 한계와 이를 보완하기 위한 교수 전략이 필요하다. 학습자가 수업 시간에 하지 못한 수행을 개별적으로 하고 이를 녹화하여 제출하게 하는 방법, 연차시 수업이 가능하게 시간을 조정하여 학습자가 주어진 담화 유형에 대한 수행 경험을 완결하게 하는 방법, 학습자가 말하기를 하는 동안 동료 학습자들은 그 말하기에 대한 적극적 듣기를 해 볼 수 있게 학습 목표를 학습자의 수행 행위별로 탄력적으로 조정하는 방법, 학습자의 수준에 따라 수행 목표를 달리 설정하여 교수-학습 하는 방법 등 수행 중심 화법 교수-학습 방법을 교사들이 이해하고 시도할 수 있도록 하는 교수 전략 개발과 이에 대한 교사 연수가 제공되어야 한다.

2) 계속성의 구현

2015 개정 국어과 교육과정에서는 2009개정 교육과정에 이에 다시 성취기준 수의 감축이 있었다. 앞서 언급한 바와 같이 성취기준 수 감축은 학습량 적정화를 위한 것이지만 국어 교과의 학습 내용 중에는 기능 신장을 위하여 일정 부분 심화 반복이 필요한 것도 있다. 그러므로 성취기준 수 감축은 구조적으로 계속성 구현이 어렵게 된다는 문제를 안고 있다. 이번 교육과정에서 [1-2학년군] 듣기·말하기 영역의 경우 성취기준이 6개인데 이를 학년별로 나누면 한 학년에 3개, 학기별로 나누면 1.5개에 불과하다. 이는, 극단적으로 표현하면 한 학기에 1.5개의 성취기준에 대한 학습이 주어진다는 것이다. 결국 주어진 성취기준에 대한 학습만으로는 화법 능력 신장을 위한 충분한 학습이 되기 어렵고, 관련 성취기준 혹은 통합 학습이 가능한 성취기준과 결합하여 심화 반복 학습이 가능하게 해야 한다. 교육과정에서 성

취기준 수를 줄이느라 심화 반복 학습이 불가능하게 된 것을 결국 교과서를 개발하거나 교사가 수업을 할 때 보완해야 하는 실정이다. 그러므로 수적 논리로 삭제된 성취기준 중 심화 반복학습이 필요한 것은 교과서 개발에서라도 보완할 수 있게 할 필요가 있다. 또 교사가 수업을 할 때 학습자의 수준에 따라 심화 반복이 필요한 학습 내용이 있는가에 대한 별도의 진단과 보충, 심화 학습의 권장 등의 장치가 필요하다.

3) 계열성의 구현

2015 개정 국어과 교육과정의 화법 교육 내용의 특징 중의 하나가 담화 유형 학습을 위계화하여 계열성을 확보하고자 하였다는 것이다. 그런데 교육과정에서 담화 유형별로 학년군에 따라 성취기준을 위계화한다고 하더라도 이것이 교과서로 구현되는 과정에서는 여러 변수가 개입되어 성취기준 간의 위계가 반드시 교과서 학습에서 주어진 활동 수준의 위계로 이어지지 않는다는 것이다. 예를 들어 이번 교육과정에서 중등학교의 토론 학습에 대한 성취기준은 중 1-3학년군의 [9국01-05] 논리적 반박과 고등학교 1학년 [10국01-03] 쟁점별 논증 구성이다. 현재 중학교 성취기준의 학년별 배당에 따르면 [9국01-05]은 중학교 3학년 교과서 개발에 활용할 것을 권장하고 있다(김창원 외, 2015:422). 학습 요소만 비교해 보면 둘 사이에 위계가 주어진다고 볼 수 있지만 교과서로 구현되는 과정에 어떤 논제 유형을 선택하는지, 논제에서 다루는 주제가 학습자에게 얼마나 친숙한지, 토론 유형이 무엇인지 등에 따라 학습자의 토론 수행 곤란도는 달라지게 된다. 결국 교육과정에서 성취기준 간에 위계화가 이루어져 있어도 교과서에서 토론 활동을 구현하는 단계에서 수행 곤란도를 조절하지 않으면 학습의 계열성은 불가능하게 된다. 따라서 담화 유형 학습에 대한 성취기준별로 학습자의 수행 수준에 대한 세부 사항을 마련하여 학년(군) 간 학습 요소의 위계뿐만 아니라 실제 학습자의 담화 수행 수준에서도 위계가 확보될 수 있도록 해야 한다. 또 초등학교와 달리 중학교, 고등학교 국어 교과서는 검인정체제이므로 동일 성취 기준에 대한 학습이라도 교과서마다 담화 수행의 수준은 다양하게 나타날 수 있다. 이 역시 담화 유형 학습에 대하여 성취 기준별로 수행 수준에 대한 세부 사항이 마련되면 일정 수준을 유지할 수 있게 된다.

4. 맺음말

생략

참고 문헌

- 교육부(2015), 국어과 교육과정- 교육부 고시 제2015-74[별책5호]
- 김종률(2012). 국어교육 : 국어과 통합교육 개선 방안 연구 -텍스트 수용-생산 과정을 중심으로. 새국어교육. 92. 131-160. 한국국어교육학회.
- 김창원 외(2014). 문·이과 통합형 국어과 교육과정 재구조화 연구. 2014년 정책연구사업 보고서. 교육부.
- 김창원 외(2015), 2015 개정 교육과정에 따른 교과 교육과정(교수·학습 방법 및 평가) 개발 연구(국어과), 연구보고, 한국교육과정평가원.
- 민병곤(2012). "화법과 작문" 과목의 정체성에 대한 비판적 고찰. 작문연구. 16. 259-289. 한국작문학회.
- 이창덕(2013), 국어 화법 교육과정의 현황과 과제, 우리말교육현장연구 7집1호(통권12호), pp.7-38.
- 임철성(2011). 국어과 교육과정의 현실과 지향-다시 '통합'을 논하며. 국어교과교육연구 18. 7-37. 국어교과교육학회.
- 전은주(2012). 2011 개정 국어과 교육과정의 특징과 발전적 전개 방향. 국어교육 137. 25-54. 한국어교육학회.

“2015 개정 국어과 교육과정의 실상과 과제 -화법”에 대한 토론문

임철성(전남대학교학교)

국어과 교육과정 개정 내용을 들여다볼 때마다 느끼는 것은 각 하위 영역은 있는데 정작 학생들이 살아가야 할 국어가 명확하지 않다는 것이다. 교육과정이 학문적 요구와 함께 사회적 요구와 학습자의 요구를 기반으로 해야 한다. 교육의 입장에서 보자면 사회적 요구와 학습자의 요구에 학문적 요구가 부응해야 한다는 편이 더 적절할 것이다. 그런데 우리 교육과정은 그 동안에 체계화된 학문적 요구(주로 지식)를 학생의 수준에 맞게 체계화하면서, 사회적 요구와 학습자의 요구는 집필자의 경험과 상식을 통해 고려하는 수준인 경우가 많다.

국어 의사소통(듣기, 말하기, 화법) 교육과정은 이런 측면에서 나름 선구적이라고 본다. 지금 학습자들에게 요구되는, 그리고 사회적으로 요구되는 것들이 무엇인지를 적극 고려하여 내용을 체계화하고 성취수준을 정하려고 노력하기 때문이다.(어찌 보면 불행히도, 학문적인 체계화가 성숙되지 않았기 때문에 학습자와 사회적 요구에 더 기대는 것일 수도 있다.) 이번 교육과정에서도 이러한 노력을 엿볼 수 있다. 소위 ‘핵심 역량’이라는 정체성 없는 주문에 얽매어야 하는 어려움 속에서도... 개발한 분들에게 감사의 박수를 보낸다.

이 자리는 구어 의사소통 교육과정에 대한 틀과 내용에 대한 비판이 마땅히 있어야 하는 자리이지만 이 교육과정이 개발한 분들의 고민과 수고로 최선의 선택이었다는 것을 잘 알고 있는 입장에서, 그리고 잘못된 것이 있더라도 왜 그리 되었는지를 잘 아는 상황에서 세세한 내용을 가지고 이러쿵저러쿵 비판하기는 어렵다. 무엇보다, 이번 교육과정에 대해 비판적 견해를 내 놓더라도 지금까지 교육과정이 개정된 것을 보자면 교육과정 총론 팀에서 ‘핵심 역량’과 같은 지향을 정하고, 구체적으로 방향을 정해 놓은 상황에서 또 새로이 판을 짜야 하기 때문에 이런 비판이 다음 교육과정에 크게 영향을 미치기 어렵다. 더구나 2015 교육과정이 아직 시작되 되지 않은 상황에서... 그래서 다음 구어 의사소통 교육과정을 위한 한두 가지 의견을 제시하고자 한다.

첫째, 학습자들은 지금보다는 미래의 삶을 살아가기 위한 소통 방식을 배워야 한다. 그래서 지금 학습자들이나 사회의 요구보다는 미래의 삶에 적절한 학습자의 요구와 사회적 요구에 귀를 기울여야 한다. 미래 학습자들의 소통 언어는 우리와 같은 ‘언어 중심주의’에 기반을 두지 않을 것이다. 짧은 소통, 재미를 중심으로 하는 소통, 공동체보다는 나 중심의 소통, 그러면서도 그 소통 속에서 행복과 의미를 찾고자 하는 소통에 좀 더 관심을 기울여야 한다.

둘째, 지식보다는 학습자들의 삶의 행위 자체에 목적을 둔 교육과정이 되어야 한다. 구어 의사소통 교육과정은 다른 영역의 교육과정보다 이 부분에서는 좀 더 나아보이지만 여전히 지식을 이해하고 이를 삶에 적용하는 방식보다는 삶 속에서 이루어지는 소통의 방식을 이해하고 이를 지식으로 이해하는 방향으로 방향 전환을 할 필요가 있다. 물론 이런 방향은 초등학교에서 중학교를 거쳐 고등학교로 가는 동안 점진적으로 이루어져야 할 것이다.

셋째, 교육과정에 명확하게 적시되지 못한, 혹은 기존에 있었다가 빠진 부분에 대해 해설서 등을 통해 보강하는 작업이 있어야 한다. 교육과정의 정책 때문에 어쩔 수 없이 어떤 부분을 약화 혹은 누락시켜야 하더라도 그렇다고 그 부분을 교육에서 제외시킬 수는 없기 때문이다. 이와 관련하여 2015 교육과정의 완전성을 믿지 말고 이번 교육과정에서 불완전한 부분이 무엇인지를 찾아 그것을 메꾸는 작업을 해야 한다. 교육과정이 바뀔 때마다 특별한 이유 없이 어떤 것이 빠지고 어떤 것이 새로 들어가는 이런 모습을 보여서는 안 된다.

2015 구어 의사소통 교육과정이 우리 국어 교육의 발전에 크게 기여하기를 바란다.

‘국어과의 패러다임 전환에 관한 2015 교육과정의 요구와 점검(1) - 개념, 목표, 영역’과 관련하여

1.

문서로만 존재하던 국어과 교육과정이 임용시험의 수험자들이 달달 외워 대는 교과서의 하나가 되고, 교과서 심사의 기준이 되고, 수능 국어 영역의 틀이 되면서, 이제는 가공할 만한 권력을 쥐게 되었다. 교과서 집필자들은 교육과정을 이리저리 뜯어보면서 교육과정의 세부 의미까지 교과서에 반영하려고 노력하게 되었고, 국어 교과서가 국어교육의 전부인 우리 교육의 현실을 감안하면, 이제는 교육과정의 한 글자 한 글자가 국어교육의 방향타가 된 셈이다. 예비 교사이든 현직 교사이든 그리고 교과서 집필자이든 교육과정에 대한 창의적인 해석이나 올바른 국어교육에 대한 고민보다, 한 하나의 ‘강제’ 규준인 교육과정의 문구에 집착하고서는 국어교육을 위해 제 할일을 다 한 것처럼 착각하고 있는 이 현실은 어찌 보면 국어교육 발전의 벼랑일 수밖에 없다.

어찌 보면 국어과 교육과정이 국어교육의 지향을 제시하고 이끈다는 점에서 의미가 있지만 그것이 실제로는 단 하나라는 점에서, 그것이 국어교육의 하위 학문 영역의 일종의 권력 다툼 속에서 존재해 오고 있다는 점에서, 그리고 그것이 기존의 관행에 얽매어 있을 수밖에 없다는 점에서 국어교육의 한계로 존재한다. 국어교육과정은 국어교육의 지향이면서 한계라는 것이다.

2.

2015교육과정 역시 이런 고민 속에서 나름의 철학을 세우고 그 철학을 펼치기 위해 많은 노력을 기울였다고 본다. 그런 과정에서 ‘국어과의 패러다임 전환’을 시도하고자 한, 다소 무모하고 그렇지만 필연적인 과업이었던, 묵은 숙제에 손을 댔다는 점은 이번 교육과정의 가치 있다고 할 수 있다. 비록 그 접근이 국어교육의 본질이 아니라 교수요목에서 2011년 교육과정의 비판적 분석이었다는 점에서 한계가 있지만...

‘지식->기능’을 ‘기능->지식’으로 전환하고자 하는 시도는 연역적 교육을 귀납적 교육으로 시도하고자 하는 의도로 읽힌다. 연역적 교육이 학문 중심적 교육이라면 귀납적 교육은 인간 중심적 교육이라고 본다면 너무 지나친 것일까? 교육은 학문이 살아야 하는 장이 아니고 인간이 살아야 하는 장이라는 측면에서 이런 전환은 긍정적인 가치를 지닌다고 본다. 이런 관점에서 국가와 전체 중심이 개인과 사회 중심으로 전환한 것도 시대적 요구를 반영한 것이라 생각한다. 같은 맥락에서 논문의 8쪽에 예시된 ‘새로운 개념’은 ‘활동 -> 사고/개념/지식 -> 문화’의 방향으로 순서를 세워도 좋을 것 같다.

이 논문에서 국어과 하위 영역에 대한 기존의 태도를 비판적으로 검토하고, 그 대안으로 복층적 체계를 새로운 관으로 제시한 점을 높이 사고 싶다. 복층적 체계의 구안은 국어과의 학문 영역이 학생들의 삶을 규정하는 윗편 현실에 대한 깊은 고민으로 읽힌다. 이 논의가 국어교육의 본질, 현 시대의 사회적 요구, 학습자의 요구 등을 긴 시간 동안 복합적으로 검토하는 검토하는 기점이 되기를 기대한다. 그러기 위해서는 무엇보다 국어교육을 국어과 하위 학문 영역에서 일단 분리시켜야 할 것이다.

3-1.

복층적 체계와 관련한 토론자의 생각이다. 현실적인 가능성을 고려하면서...

유치원: 즐거운 언어 소양(문식성)

초등학교: 듣기·말하기, 읽기, 쓰기, 기초적인 국어 문화 ⇒ 활발한 의사소통(기초 언어 소양)

중학교: 화법과 매체, 작문과 문법, 독서와 문학 ⇒ 나와 공동체, 비판적 사고력(언어 소양의 개발)

고등학교: 화법, 독서, 작문, 문법, 문학, 다중매체 ⇒ 국어과 전문 능력(언어 소양의 심화)

대학: 분야별 전문 언어 소양

사실, 문제는 틀이 아니라 융합이다. 이러한 융합을 위해서는 교수들은 방향만 제시하고, 실제 교육과정과 교과서 작업에서는 교수들의 참여를 최소화하여야 한다. 대신 연구 능력을 갖춘 석박사 교사들이 이 작업에 대거 참여하여야 한다. 국어과 교육에서 학문의 간섭을 최소화해야 한다는 것이다. 이를 위한 선행 조건으로 국어과 교육과정이 그 권력을 놓거나 약화시켜야 한다. 교육과정은 선언적이 되어야 하고 가르치는 이들이 이를 비판적이고 창의적으로 해석할 수 있도록 해야 한다는 것이다.

3-2.

우리 국어과 교육과정에서 지역의 언어와 문화는 실종되었다. 단일 규정(표준어를 포함한)으로 국어를 제압하려는 언어 정책은 영어 공용화를 이겨낼 수 없다. 지역의 언어가 살아야 한국어가 세계 속에서 버텨낼 수 있다. 국어과 교육과정에 지역의 언어와 문화를 포함시켜야 한다.

3-3.

다중매체는 학생들이 미래를 살아갈 소통의 핵심이다. 그래서 학생들은 어디에선가 다중매체 소통 ‘모두’에 대해 배워야 한다. 국어과에서 다중매체의 선편을 잡았으니 이 과목을 적극 교육하도록 해야 한다. ‘국어’라는 개념에 얽매이지 말고(그래서 언어 중심주의 속에 국어교육을 가두지 말고) 국어와 관련된 학생들의 삶이라는 측면에서 국어교육에 접근해야 한다. 교육은 학생을 위해 존재하는 것이지 학문을 위해 존재하는 것이 아니다.

4.

어려운 시대적 환경 속에서도 발전적인 국어교육을 위해 새로운 시도를 하고자 했던 2015 교육과정 팀에게 박수를 보낸다. 교육과정을 만들면서 주고받았던 솔한 고민들이 국어교육 발전의 초석이 되리라 믿는다.

2015 국어과 교육과정 작문 영역의 쟁점과 과제

박영민(한국교원대학교)

차례

1. 머리말
2. 내용 체계 및 성취기준의 쟁점과 과제
3. 영역 편성 및 운영의 쟁점과 과제
4. 맺음말

1. 머리말

이 글은 2015 국어과 교육과정에서 쓰기 영역을 편성할 때 제기되었던 쟁점이 무엇인지를 밝히고 앞으로 어떻게 접근하고 해결할 것인지를 논의하는 데 목적이 있다. 국어과 교육과정을 편성하는 일은 편성 당시까지 이루어진 연구 성과를 정리하는 기회이기도 하지만, 편성 과정에서 겪는 논란을 통해 새로운 논의의 의제를 발견하기도 하고 연구 과제를 탐색해 내는 일이기도 하다. 2015 국어과 교육과정은 개발 과정에서 내외적으로 여러 가지 논란을 불러일으켰는데, 이 글에서는 국어과 교육과정 중에서 작문 영역에 한정하여 수면 위로 떠올랐던 쟁점을 살펴보고 그 해결의 방안을 모색해 보고자 한다.

이 글에서는 작문 영역에 초점을 맞추고 있지만, 논의의 내용 중에는 작문 영역에만 해당한다고 보기 어려운 것도 존재한다. 이 글에서 쟁점으로 다루거나 해결 전망으로 다루는 것 중에는 학문적 성격을 공유하고 있는 다른 영역, 예를 들면 독서 영역에서도 동일하게 쟁점과 해결 전망으로 다루어질 수 있다. 가령, 내용 체계에서 비롯된 쟁점, 성취기준에서 비롯된 쟁점 등이 그렇다. 그럼에도 불구하고 이 글에서 바라보는 관점은 작문 영역의 특성이 반영될 수 있으므로 작문 영역의 문제로 인식하는 가운데 논의를 이끌어 가고자 한다.

이 글에서는 필요에 따라 부분적으로 ‘작문 영역 교육과정’이라는 용어를 사용하고자 한다. 작문 영역 교육과정이라는 용어는 2015 국어과 교육과정에서 기본 교육과정의 ‘쓰기 영역’, 선택 교육과정의 <화법과 작문> 과목 중 ‘작문 영역’¹⁾을 편의적으로 지칭하기 위하여 선택한 것이다. 그러므로 이 글에서 ‘2015 작문 교육과정’이라고 지칭하면 2015 국어과 교육과정의 작문 영역을 가리키는 것으로 이해하면 된다.

2. 내용 체계 및 성취기준의 쟁점과 전망

2.1. 핵심 개념 및 일반화된 지식의 의미

2015 국어과 교육과정에서는 내용 체계를 전면적으로 개편함으로써 이전 교육과정과는 뚜렷한 차이를 보이게 되었다. 내용 체계가 도입된 제6차 국어과 교육과정 이후, 2015 국어과 교육과정의 내용 체계는 매우 큰 변화를 겪게 되었다. 지금까지는 ‘내용, 기능, 태도, 실제’라고 하는 교육의 일반적 범주를 내용 체계의 범주로 삼았다면 2015 국어과 교육과정에서는 ‘핵심 개념, 일반화된 지식, (학년군별) 내용 요소, 기능’으로 내용 체계를 범주화하였다.

1) 2015 고등학교 선택 교육과정에는 ‘화법과 작문’ 과목을 편성하고 있는데, 이 과목에서 ‘작문’만을 따로 지칭하여 부르는 용어로 ‘작문 영역’을 사용하였다. 선택 교육과정에서는 ‘영역’이라는 용어가 적절하지 않지만, ‘쓰기 영역’과 짝을 맞춘다는 뜻에서 ‘작문 용어’를 사용하고자 한다.

그런데 이러한 내용 체계는 작문 영역의 교육 내용을 편성하는 데 적합하지 않아 내용 체계의 타당성, 적절성, 유용성면에서 논란을 불러일으켰다. 전략이라고 부르는 방법 지식이 절대적 다수를 차지하는 작문 영역에 핵심 개념, 일반화된 지식을 전면에 내세운 내용 체계를 도입함으로써 작문 영역의 핵심 개념은 무엇이고 일반화된 지식은 무엇인가라는 논쟁을 불러일으켰다. 이러한 논쟁을 불러일으킨 1차적인 원인은 작문 영역에 부합하지 않는 내용 체계를 수립한 채 여기에 맞추도록 강제적인 요구를 하였기 때문이다. 내용 체계를 이렇게 변경한 이유는 현재 정적인 교실 수업을 역동적으로 변화시키기 위한 데 있다고 하였는데, 작문 영역을 포함한 국어교육은 이미 활동 중심 국어 수업을 지원하기 위한 교육과정을 편성해서 운영해 오고 있던 터이므로 이러한 요구가 이미 실현되어 있다고 해도 과언이 아니다. 그러므로 학생 활동을 강조하던 작문 영역의 교육과정에서는 핵심 개념, 일반화된 지식으로 이어지는 내용 체계가 부합할 수 없다.

2015 국어과 교육과정에 제시된 내용 체계는 지난 20년간 작문 교육이 구축해 온 작문 교육 내용의 특성을 무력화한다는 점에서 문제가 있다. 핵심 개념은 핵심적인 교육 내용을 말하는데(명제 지식), 작문 영역의 교육 내용은 활동을 근간으로 하는 전략이므로(방법 지식) 서로의 요구와 조건이 일치할 수 없다. 이러한 의미에서 2015 작문 영역의 내용 체계는 문제가 있지만, 한편으로는 작문 영역 교육 내용의 개념과 성격에 대한 반성의 기회를 제공하고, 이를 통해 좀 더 견고한 체계를 갖추어야 할 필요를 인식하게 해 주었다는 점에서 의의를 찾을 수 있다. 맞출 수 없는 틀에 맞추기 위해 노력했는데, 그 맞지 않는 틀로 인해 작문 교육의 핵심적인 내용은 무엇이 되어야 하는가라는 본원적인 질문을 다시 떠올려 볼 수 있게 되었다는 뜻이다.

현재 2015 작문 교육과정에서는 절충점을 찾아 ‘쓰기의 본질, 목적에 따른 글의 유형, 쓰기와 매체, 쓰기의 구성 요소, 쓰기의 과정, 쓰기의 태도’를 핵심 개념으로 설정해 놓았다. 이것은 임시적인 처방에 가까우므로 후속 연구에서는 작문 교육 내용의 유형, 성격, 특성에 대해서 깊이 있게 탐구해야 할 것이다. 국어교육 외부에서는 작문 교육의 핵심 개념이나 일반화된 지식을 지속적으로 요구할 가능성도 있으므로 이러한 요구를 어떻게 이해하고 대처할 것인지를 논의해 보아야 한다. 이는 학년군별 내용 요소를 마련하는 근본적인 일이기도 하므로 시급히 다루어야 할 의제라고도 볼 수 있다.

2015 작문 영역 교육과정이 이제 고시되었으므로 현재 작문 영역 교육과정에서 핵심 개념으로 제시한 ‘쓰기의 본질, 목적에 따른 글의 유형, 쓰기와 매체, 쓰기의 구성 요소, 쓰기의 과정, 쓰기의 태도’가 작문 교육의 핵심 개념이 될 수 있는가라는 논의와 더불어, 이것이 핵심 개념이 될 수 없다면 무엇을 핵심 개념으로 삼아야 할 것인지, 외적 요구로 작문 교육의 핵심 개념이 무엇인가를 밝혀야 한다면 어떻게 대응하고 무엇을 제시해야 하는지를 논의해 보아야 할 것이다. 이러한 사정은 독서 영역도 유사할 것으로 보인다. 지난 20년간 국어교육에서는 교육 내용을 명제 지식과 방법 지식으로 대별해 왔는데, 2015 국어과 교육과정에서 새로 도입한 내용 체계는 이러한 분류와 잘 부합하지 않는다. 그러므로 2015 국어과 교육과정에 대한 후속적인 논의에서 이를 어떻게 해소할 것인지를 심층적으로 다룰 필요가 있다.

2.2. 교과 역량의 설정

2015 국어과 교육과정의 주요 특징 중의 하나는 교과 역량을 도입하고 이를 각 과목(공통과목 및 선택과목)의 성격 및 목표와 연계하였다는 점이다. 이렇게 보면 교과 역량은 국어과 교육과정 차원에서 도입한 것이므로 교과 역량은 하위 영역인 작문 교육과정과도 관련을 맺고 있다고 할 수 있다. 2015 국어과 교육과정에서 도입한 교과 역량은 ‘비판적·창의적 사고 역량, 자료·정보 활용 역량, 의사소통 역량, 공동체·대인 관계 역량, 문화 향유 역량, 자기 성찰·계발 역량’인데, 이러한 교과 역량은 교육과정의 목표를 세분한 것일 뿐만 아니라, 작문 영역에 한정해 보더라도 모든 것이 관련을 맺고 있다고 할 정도로 포괄적이라는 점에서 문제가 있다. 교과 역량은 교육과정의 목표를 세분한 성격을 지니고 있는데, 교육과의 하위 영역에 해당하는 작문 영역이 거의 모든 교과 역량과 관련이 있다면 교과 역량의 필요성이 의심을 받을 수밖에 없다.

2015 국어과 교육과정에서 편성하고 있는 교과 역량은 설정의 근거가 다소 분명하지 못하다는 점에

서도 논란을 겪었다. 국어교과 핵심 역량 유형은 서영진 외(2013)에 토대를 두고 있는데, 2015 국어과 교육과정의 교과 역량은 서영진 외(2013)에서 제시한 역량을 그대로 따른 것이 아니라 변용 과정을 거쳐 설정되었다. 그런데 문제는 학술적 근거가 마련되지 않은 채 전문가 조사를 거쳐 제안된 서영진 외(2013)의 핵심 역량에 대한 변용이 이루어졌다는 점이다. 국어과 교육과정을 편성하는 과정에서 어떤 장치를 도입할 때 학술적 근거가 좀 약하더라도 아이디어 차원에서 이를 도입하는 것도 가능하고 이를 허용하는 것도 가능하다. 앞서서도 지적한 바와 같이 의제 설정의 기능으로 이해하고 후속 연구에서 이를 검토하고 검증하는 것도 가능하기 때문이다. 그러나 교과 역량의 경우에는 사정 좀 다른 것처럼 보인다. 핵심 역량이라는 이름으로 교과 일반 및 해당 교과 차원의 연구가 지속적으로 이루어짐으로써 이를 해소할 수 있는 기회가 있었기 때문이다.

국어과 교육과정이 현재까지 이루어진 학술적 성과를 반영한다는 관점에서는 이러한 변용이 문제적이지만, 작문 교육과정과 관련된 교과 역량은 새로운 의제를 설정한다는 관점에서는 앞으로 해소해야 할 과제를 남겨주었다고 볼 수 있다. 후속적인 연구를 통해서 2015 작문 영역 교육과정에서 설정한 교과 역량의 타당성을 검증할 필요가 있으며, 작문 영역과 관련된 교과 역량은 무엇이며, 어떻게 대응시키는 것이 바람직한지도 논의할 필요가 있다. 한편으로는 교과 역량이 작문 영역 교육과정에서 밝히고 있는 목표와 어떻게 구별되는지, 내용 성취기준과는 어떻게 대응하며 내용 요소와는 어떤 관련이 있는지도 밝혀야 할 필요가 있다.

2015 작문 영역 교육과정은 여러 가지 요소가 덧붙여진 복합적이면서도 중층적인 모습을 띠고 있다. 교육과정상의 목표 설정되어 있음에도 불구하고 학생이 도달해야 할 기준으로서의 성취기준도 설정되어 있고, 학생들이 도달해야 할 특성이나 능력으로서의 교과 역량도 편성되어 있기 때문이다. 이른바 ‘도달점’을 함의하고 있는 요소가 복합적이면서도 중층적으로 놓여 있다. 이에 대한 분석이나 타당성에 대한 분석 등도 차후 연구에서 주목해야 할 지점이다. 좋다고 생각되는 요소들 모두를 엮었다고 해서 좋은 교육과정이 된다고 볼 수 없다. 교과 역량을 다루는 과정에서 작문 영역의 교육과정이 좀 더 체계를 갖추기 위해서 어떤 요소를 어떻게 가감할 것인가를 논의할 필요가 있을 것이다.

2.3. 성취기준의 성격

2015 국어과 교육과정을 편성하는 과정에서 큰 논란을 겪었던 것 중의 하나는 국어과 교육과정의 성취기준을 어느 수준에서 진술할 것인가 하는 문제였다. 교육 당국에서는 교육과정 개정을 통해 국어 수업을 개선하겠다는 의지를 내보임으로써 상세한 수준에서 성취기준을 진술하도록 요청하였지만, 교육과정의 성취기준이 상세할수록 국어 교과서와 국어 수업이 경직될 수 있다는 지적도 잇따랐다. 교육의 체계상 교육과정을 새롭게 편성하는 것이 국어 수업을 개선하는 방법인 것은 맞지만, 오직 교육과정이 문제가 있어서 국어 수업이 파행을 겪는 것처럼 보는 것에 대해서도 비판이 일었다.

그런데 2015 국어과 교육과정의 성취기준 편성에서 놓치고 있는 지점이 있었다. 이해를 돕기 위해 2009 국어과 교육과정을 예로 들어보기로 하자. 국어과 교육과정에는 교육 내용에 해당하는 성취기준이 있고, 이를 교재로 반영한 국어교과서가 있으며, 이를 자료로 활용하여 이루어지는 국어 수업이 있다. 이는 <교육과정 성취기준 → 국어교과서 → 국어 수업>와 같은 순차적인 구조로 표현할 수 있다. 국어 교과서를 개선하고 국어 수업을 개선하기 위해 국어과 교육과정을 새롭게 편성하겠다고 생각하는 것은 바로 이러한 구조를 인식의 바탕으로 삼고 있다.

그러나 이러한 인식은 제7차 국어과 교육과정 때부터 개발 적용해 온 ‘또 다른 성취기준’을 빠뜨리고 있다는 점에 주의할 필요가 있다. 제7차 국어과 교육과정 이후로 국가 수준의 교육과정에서 제시한 성취기준을 교수·학습과 평가를 위해 상세화한 성취기준을 따로 개발해서 보급했는데, 2015 국어과 교육과정 편성 과정에서는 이 존재가 몰각되거나 혼동하는 오류가 일어났다. 자유학기제를 도입하면서 시수 확보를 위해 성취기준을 일반 성취기준과 핵심 성취기준으로 구분했던 것은 바로 교수·학습과 평가를 지원하기 위해서 교육과정의 성취기준을 상세화한 성취기준이다. 현재 중·고등학교에서 이루어지는 학생들의 성취평가는 이 성취기준을 바탕으로 삼고 있다.

작문 영역 교육과정의 성취기준을 상세화하면 이 성취기준과의 간격이 좁아져서 학생들의 성취수준을

설정하는 데 필요한 성취기준을 마련하는 것이 용색해진다. 작문 영역 교육과정의 성취기준을 상세화할 수 있는 제도적인 장치가 이미 마련되어 있는 터에 국어 수업 개선을 위해서 교육과정의 상세화를 강조하는 것은 다소 무리가 있어 보인다. 교육과정의 내용 성취기준을 상세화할수록 국어 교과서 개발마저 경직된다면 내용 성취기준의 상세화를 통해서 얻을 수 있는 이점은 미미하다고 할 수 있다.

성취기준과 관련된 논란은 교육과정 재구성이라는 원리와 맞물리면서 소모적인 면으로 흐른 점도 있지만, 후속 연구에 필요한 의제를 제공했다는 점에서 의의를 찾아볼 수 있다. 작문 영역 교육과정의 내용 성취기준을 어느 정도의 수준으로 제시하는 것이 가장 타당하고 적절한지를 다루는 연구도 필요하고, 이것이 국어 수업 또는 국어 교실에 미치는 영향을 조사하거나 탐색하는 연구도 필요하다. 무엇보다도 교육과정의 내용 성취기준과 국어 수업 사이에 존재하는 ‘또 다른 성취기준’과의 변별, 관계, 위상을 다루는 연구도 필요해 보인다.

2.4. 성취기준의 편성 원리 및 도달점

2015 작문 영역 교육과정의 성취기준을 편성할 때 가장 논쟁적이었던 것은 무엇을 원리로 하여 성취기준을 분할하고 배열할 것인가의 문제였다. 2015 국어과 교육과정의 새로움, 국어 수업의 재편성 등에 대한 요구가 있었으므로 작문 영역의 성취기준을 새롭게 편성해 보려는 시도가 없지 않았으나, 성취기준을 변별하여 편성하는 데 필요한 원리가 밝혀져 있지 않았기 때문에 이를 적극적으로 실현하기가 어려웠다. 지금까지 작문 영역 교육과정을 편성할 때 글의 유형에 따른 성취기준의 분류가 가장 일반적인 원리로 쓰였던 상황을 고려하여 2015 작문 영역 교육과정에서도 이 원리를 따랐지만, 후속적인 작문 교육 연구에서는 이에 대한 고민과 탐구가 필요해 보인다. 화법 영역이 담화 유형별 접근을 취하고 있다는 점에서 보면 작문 영역도 글 유형별 접근을 취하는 것이 가장 적절해 보이는 면이 있지만, 글의 유형이 화법 영역의 담화 유형처럼 확정적이지 못한 상황에서는 이러한 접근법도 한계가 있다.²⁾ 글 유형이 확정적이지 못하므로 성취기준을 다양한 차원에서, 혹은 새로운 관점에서 이끌어내기가 어렵다.

2015 작문 영역 교육과정에서 성취기준을 분류하는 제1의 원칙은 글 유형별 접근이었는데, 여기에는 활동의 난도도 포함되어 있는 것으로 간주하였다. 성취기준의 순서, 즉 위계를 정해야 할 경우, 정보를 전달하는 글보다는 설득하는 글이 더 난도가 높은 것으로 보았으며, 친교 및 정서 표현의 글은 정보를 전달하는 글보다 난도가 낮은 것으로 보았다. 사실 글을 쓰는 활동의 어려움은 화제나 주제의 영향이 매우 크지만 이것은 교육과정에서 통제하기 어려우므로 글 유형에 따른 난도를 가장 우선적으로 고려한 것이다.

작문 영역에서 글 유형별 접근을 원활하게 하는 방법 중의 하나는 작문 영역 교육과정에서 ‘학교 작문’이라는 방법적 개념을 설정하고 이에 따라 하위 유형을 분류하는 것이다. 가장 일반적인 방법은 학교 작문의 상위 범주로 설명, 설득, 서사를 설정하고, 각각의 하위 유형으로 각각 해설, 보고, 입증, 주장, 체험, 허구 등을 설정하는 것이다. 하위 유형은 교육과정 차원에서 조작적 정의를 내리고 이를 성취기준의 분류, 기술, 위계화 등에 적용하는 방안을 고려해 볼 수 있다.

글 유형별 접근과 함께 작문 영역의 성취기준을 분류할 때 적용한 제2의 원칙은 작문 과정별 접근이었다. 작문 교육에서는 작문 과정을 계획, 생성, 조직, 표현, 수정의 다섯 단계를 설정해 두고 있는데, 이렇게 세밀한 단계를 적용하기 어려울 때에는 표현 이전의 단계, 표현 단계, 표현 후의 단계로 대별하여 적용하는 방안을 따랐다. 작문 과정을 조정하는 상위인지는 사실 작문 과정 전반에 개입하지만, 가장 늦게 발달하고 가장 늦게 작동한다는 점을 고려하여 난도가 가장 높은 것으로 간주하였다.

다음의 고등학교 1학년 작문 영역 성취기준을 보면 이러한 원칙이 어떻게 적용되었는지를 파악할 수 있다. 작문 영역의 성취기준의 순차적인 모습은 초등학교 및 중학교의 학년군별 성취기준 배열이 어떻게 이루어졌는가를 검토하면 알 수 있다. 여기에서는 고등학교만을 예로 제시하고자 한다.

2) 명료한 수준에서 글 유형을 세분할 수 있는 것은 정보를 전달하는 글 중 ‘보고서’ 정도인 듯하다. 그래서 보고서는 별도의 성취기준에 담아낼 수 있지만, 다른 유형은 배타적인 변별성을 확보하기가 어려워 성취기준에 실현하기가 어렵다. 글 유형을 명료하게 설정할 수 있다 하더라도 이를 직접적으로 따를 때에는 사고 과정에 따른 접근보다 문종에 따른 접근으로 비추어질 가능성이 높다는 점에서도 우려할 만한 점이 있다.

- [10국03-01] 쓰기는 의미를 구성하여 소통하는 사회적 상호 작용임을 이해하고 글을 쓴다.
 [10국03-02] 주제, 독자에 대한 분석을 바탕으로 타당한 근거를 들어 설득하는 글을 쓴다.
 [10국03-03] 자신의 경험과 성찰을 담아 정서를 표현하는 글을 쓴다.
 [10국03-04] 쓰기 맥락을 고려하여 쓰기 과정을 점검·조정하며 글을 고쳐 쓴다.
 [10국03-05] 글이 독자와 사회에 끼치는 영향을 고려하여 책임감 있게 글을 쓰는 태도를 지닌다.

이러한 성취기준의 편성 및 배열은 현재적인 관점에서 최선인 것도 맞지만 개선이 필요한 것도 사실이다. 현재는 작문 과정을 다섯 단계로 편성해 두었지만 이것의 타당성도 검토해 볼 필요가 있고, 성취기준 편성의 이원적 접근을 어떻게 좀 더 타당하면서도 실제적으로 적용할 것인지도 논의할 필요가 있으며, 작문 과정에 포함되어 있는 상위인지를 어떻게 처리하는 것이 바람직한지, 글의 유형을 어떻게 세분화하는 것이 좋은지, 세분하지 않고 반영한다면 어떻게 처리하는 것이 적절한지, 화제나 주제에 따른 난도는 반영할 것인지 말 것인지를 논의해 볼 필요가 있다. 이러한 것들은 모두 2015 작문 영역 교육과정이 남긴 작문 교육의 후속적인 논의 사항이라고 할 수 있다.

한편, 현재 우리나라의 국어과 교육과정이 안고 있는 가장 큰 한계는 성취기준을 제시하고 있음에도 불구하고 도달점의 특성을 명료하게 보여주고 있지 못하다는 점이다. 이러한 문제는 작문 영역 교육과정에 집중해서 보면 문제가 더 심각하다고 할 수 있다. 왜냐하면 작문 영역 교육과정의 성취기준은 학생들이 도달해야 할 쓰기 능력을 지정하고 있지만 그것이 어떤 수준의 쓰기 수행을 의미하고 있는지를 알 수가 없기 때문이다. 고등학교 1학년 작문 영역의 성취기준인 <[10국03-03] 자신의 경험과 성찰을 담아 정서를 표현하는 글을 쓴다.>를 예로 들어보자. 학생들이 도달해야 할 성취기준이 언어로 진술되어 있지만 어느 수준의 글을 썼을 때 이 성취기준이 의도하는 정도에 도달했다고 할 수 있는지를 알 수 없다. 국어교사도 알 수 없고 학생도 알 수 없다. 이것은 국가 수준에서 설정한 성취기준이므로 국가 수준에서 보는, 이 성취기준의 도달을 보여주는 구체적인 자료, 즉 예시 자료로서 학생 글을 보여줄 필요가 있다.

이러한 요구는 이전에도 제출된 바 있지만 2015 작문 영역 교육과정에도 반영되지는 못했다. 작문 영역 교육과정에만 성취기준의 도달 정도를 예시하는 것이 부담스러운 점이 있으나 이러한 예시 자료가 없다면 국가 수준에서 어느 정도까지 학생들이 도달하기를 원하는지를 알 수 없으므로 쓰기 수업의 목표와 방향을 설정하기가 쉽지 않다. 교육 당국의 의도대로 학생들의 실제적인 활동을 중심으로 하여 국어 수업을 재편하고자 한다면 이러한 장치를 작문 교육과정에 도입하는 것은 꼭 필요해 보인다. 2015 작문 영역 교육과정을 재검토하는 후속적인 논의가 이루어질 때에는 학생 글을 구체적으로 예시하는 방안, 학생 글을 예시 자료로 포함할 때의 교육과정 구성 방안 등을 좀 더 심층적으로 다룰 필요가 있다.

2.5. 성취기준의 해설

2009 국어과 교육과정 이후로 성취기준에 대한 해설이 국어과 교육과정 문서 안에 제시되었다. 이때 성립된 해설 제시 방식이 2009 국어과 교육과정에서도 이어졌는데, 전반적인 방식은 유사하지만 선택적으로 성취기준 해설이 이루어졌다는 점에서는 차이가 있다. 2009 국어과 교육과정에서는 모든 성취기준에 대해서 해설이 있었지만 2015 국어과 교육과정에서는 일부 성취기준에 대해서만 해설이 제시되었다.

이렇게 선택적으로 성취기준 해설이 제공될 경우, 해설이 있는 성취기준이 중요도가 높은 성취기준으로 받아들여질 가능성이 있다는 지적이 제기되면서 성취기준 해설을 붙이는 방식에 대해 여러 가지 논의가 이루어졌다. 이것이 불러일으킨 쟁점은 모든 성취기준에 해설이 필요한가, 해설이 필요한 성취기준과 필요하지 않은 성취기준은 무엇으로 구별할 것인가와 관련된 것이었다. 2015 국어과 교육과정 편성 과정에서 내린 결론은 ‘해설이 필요한 성취기준에 붙인다.’였는데, 어떤 해결 방안도 담고 있지 못했다는 점에서 궁여지책이었다고 할 수 있다.

작문 영역 교육과정 고등학교 1학년의 성취기준은 다섯 개가 제시되었는데, 이 중에서 해설을 붙인 성취기준은 두 개다. <[10국03-01] 쓰기는 의미를 구성하여 소통하는 사회적 상호 작용임을 이해하고 글을 쓴다.>와 <[10국03-04] 쓰기 맥락을 고려하여 쓰기 과정을 점검·조정하며 글을 고쳐 쓴다.>가

그것인데, 성취기준 [10국03-04]은 ‘쓰기 맥락’이라는 용어가 쓰이고 있어 이에 대한 개념 규정이 필요한 상황이므로 해설이 요구된다고 할 수 있지만, 성취기준 [10국03-01]은 해설이 꼭 필요한지를 판단하기 어렵다.

성취기준 해설은 성취기준의 해석을 국가 수준에서 일정한 범위로 제한해주는 기능을 하므로 매우 중요하다고 할 수 있다. 그러므로 해설을 붙일 성취기준과 붙이지 않을 성취기준을 좀 더 명확하게 구분하는 것이 필요하다. 이와 함께 성취기준 해설의 기능도 좀 더 명시적으로 확정할 필요가 있다. 해석의 범위를 제한하고 해석의 방향을 제시하는 것은 맞지만, 해설을 학술적 근거에 따라 작성할 것인지의 여부, 학술적 근거 없이 기능적 차원의 해설을 붙일 것인지의 여부를 정하는 것도 필요하다. 전자라면 현재 2015 작문 영역 고등학교 1학년의 성취기준에는 모두 해설이 필요하며, 후자라면 성취기준 [10국03-04]에만 해설을 달아도 크게 무리가 따르지는 않는다.

성취기준을 해설을 교육과정 문서에 넣기로 한 이상 성취기준 해설의 성격과 의미를 정밀하게 논의하는 것은 후속적인 연구에서 꼭 필요해 보인다. 그리고 어떠한 근거 위에서 어느 정도의 수준까지를 밝힐 것인가에 대해서도 후속적인 연구를 통해 밝힐 필요가 있다. 만약 용어 해설 정도로 처리할 수 있는 성취기준 해설이라면 굳이 해설을 두지 않고 용어 해설을 두어 해설을 붙이는 부담(해석 범위 제한 및 해석 방향의 제시)에서 벗어나는 것도 좋은 방안이 될 수 있다. 2015 작문 교육과정의 후속적인 논의에서는 이러한 문제를 좀 더 깊이 있게 다루어볼 필요가 있다.

3. 영역 편성 및 운영의 쟁점 및 전망

3.1. 영역 통합의 요구와 해소

2015 국어과 교육과정을 편성하는 과정에 끊임없이 제시되었던 또 다른 요구 중의 하나는 국어과 교육과정 하위 영역의 통합이었다. 국어과 교육과정은 하위 영역별로 편성하여 제시하는 것이 중요한 원칙처럼 적용되어 왔지만, 학생들의 언어생활에도 부합하지 않고 국어 수업의 실제적인 양상에도 부합하지 않는다는 이유로 하위 영역을 통합하여 제시해야 한다는 요구가 있었다. 국어과 교육과정에서는 하위 영역에 따라 제시하더라도 국어교과서가 통합적으로 구성될 뿐만 아니라 국어 수업도 통합적으로 이루어지므로 지금까지의 방식대로 하위 영역을 독립하여 편성하더라도 문제가 될 것이 없다는 의견에 따라 2015 국어과 교육과정도 하위 영역을 구분하여 제시하는 방식을 따랐다. 그 결과, 고등학교 선택과목에서는 화법 영역과 통합되었지만, 전체적으로는 작문 영역도 다른 영역처럼 독립된 영역으로 남게 되었다.

통합적 관점에서 국어과 교육과정을 편성해야 한다는 요구가 높았던 터에, ‘한 권 책 읽기’라는 새로운 독서 중심의 요구가 더해지면서 작문 영역의 독립성은 그 입지가 더욱 줄어들었다. 비록 한 권의 책 일지라도 학생들에게 제대로 읽히자는 반성이 일면서 ‘한 권 책 읽기’라는 요구가 크게 일어났는데, 이러한 요구는 작문 활동을 ‘한 권 책 읽기’의 독후 활동으로 간주하게 되어 독립된 하위 영역으로서 작문의 지위가 흔들리게 되었다. 책을 읽고 글을 쓴다면 작문 활동이 실현되는 것이고, 그렇게 했을 때 과제만 주고 글을 쓰라고 했을 때보다 학생들을 동기화하기가 수월하고 학생들의 흥미를 이끌어내기도 쉽다는 주장이 제출되기도 했다.

제7차 국어과 교육과정 이후로는 이른바 문학의 생산 활동인 ‘창작’이 작문 영역에서 분리되어 문학 영역으로 흡수되었는데, 2015 국어과 교육과정을 편성하는 과정에서는 문학 영역에서 강조하는 ‘생산 활동’과 작문 영역에서 다루는 ‘쓰기 활동’이 뒤섞이는 일도 비밀비재했다. 학생들의 흥미를 고려할 때 문학 영역의 생산 활동으로 작문 활동을 통합하는 것이 더 바람직하고 더 적절할 수 있다는 의견이 제출되기도 했다.

이러한 주장이나 의견은 매우 첨예한 쟁점을 담고 있지만, 한편으로는 작문 교육과 독서 교육의 관계, 작문 교육과 문학 교육의 관계, 더 나아가 독서 교육과 문학 교육의 관계를 재검토하고 재논의할 필요

성을 제기해 주고 있다는 점에서 의의가 있다. 이러한 논의는 국어교육학의 학문적 구조를 다시 따져보는 데까지 발전할 수도 있을 것이다. 그러나 작문 교육에 한정해 보더라도 학생들의 흥미로운 활동을 위해서 독후 활동으로 작문 활동이 이루어지면 작문 교육에서 의도하는 목표가 실현될 수 있는 것인지, 만약 그렇지 않다면 왜 그렇지 않은지, 그러면 어떠한 접근법을 취하면서 학생들의 동기를 자극하고 흥미를 이끌어낼 것인지를 논의할 필요가 있다. 이것은 2015 작문 영역 교육과정이 편성된 이후에 남겨진 큰 숙제라고 할 수 있다.

3.2. 교수·학습 및 평가의 강화

2015 국어과 교육과정의 주요 특징 중의 하나는 교수·학습과 평가가 한층 더 강화되었다는 점이다. 2015 국어과 교육과정이 이렇게 편성된 데에는 앞에서 지적한 바와 같이 국어 수업의 변화에 초점이 맞추어져 있기 때문이다. 이러한 특징은 교육과정에서 교수·학습 및 평가에 대한 안내를 상세하게 제공함으로써 상당히 구속력 있게 국어 수업의 변화를 이끌어내겠다는 의지를 반영하고 있다고 할 수 있다. 이러한 편성 중점으로 인해 작문 영역 교육과정도 교수·학습과 평가가 매우 강화된 특징을 동일하게 보이고 있다.

그런데 교수·학습 및 평가의 강화는 다음 두 가지의 이유에서 논란을 불러일으켰다. 첫째, 교수·학습 및 평가의 상세한 안내가 정작 국어 교과서의 자유롭고 창의적인 개발을 제한하게 될 가능성이 매우 크다는 점, 그렇게 되면 결과적으로 국어 수업이 의도한 대로 창의적인 방향으로 개선되는 것이 아니라 오히려 더 억압적인 상황에 놓일 수 있다는 우려가 제기되었다. 국어 교과서가 검정 발행 체제를 유지하는 한 교육과정 준수 여부가 국어 교과서 당락에 결정적인 역할을 할 터이므로 교육과정의 안내가 상세할수록 국어 교과서의 자율성, 창의성이 크게 떨어질 가능성이 높다는 문제 제기가 많았다. 둘째, 교수·학습 및 평가를 강화하는 것은 바람직한 면이 있으나, 성취기준 해설 뒤에 ‘(다) 교수·학습 방법 및 유의 사항, (라) 평가 방법 및 유의 사항’을 두어 교수·학습 및 평가를 상세하게 안내한 다음, 대항목으로서 ‘4. 교수·학습 및 평가의 방향’을 다시 편성해서 제시하는 것은 반복적이고 낭비적인 점이 많다는 지적이 제기되었다.

국어 교과서, 궁극적으로 국어 수업을 개선하겠다는 의지는 동의하지만, 교육 내용을 선정하고 배열한 체계라는 교육과정의 기본 정의에 비추어보면 교수·학습과 평가를 강화하는 것은 교육과정의 기본적인 성격을 위배하는 것이라고 할 수 있다. 교육과정은 교육 내용을 선정하여 배열하는 데 핵심적인 목표가 있는 것이지 그 내용을 어떻게 가르치고 평가해야 하는가에 핵심이 있는 것은 아니다. 이런 점에서 2015 국어과 교육과정의 편성 체계는 현재적 관점에서 국어과 교육과정, 좁게는 작문 영역의 교육과정을 어떤 의미, 어떤 성격으로 이해해야 하는가라는 문제를 제기해 준 셈이라고 할 수 있다.

작문 영역이 안고 있는 교수·학습 및 평가의 문제는 사실 교육과정으로 해소할 수 있는 것이 별로 없다. 현재 최소한의 교육 내용으로 구성된 교육과정이 존재함에도 불구하고 실제적인 작문 수업, 작문 활동, 작문 평가가 거의 이루어지지 않기 때문이다. 국어 수업의 개선에 작문 영역도 해당된다면 가장 시급하게 개선해야 할 수업 중의 하나가 작문 수업이다. 학교에서 작문에 대한 지도가 거의 실종된 상태이기 때문이다.

그런데 문제는 그 원인이 작문 영역 교육과정에 있는 것으로는 보이지 않는다는 데 있다. 다시 말해서 작문 영역의 교육과정에서 교수·학습과 평가를 상세하게 안내한다고 해서 학생들의 활기찬 작문 활동을 기대할 수는 없다는 뜻이다. 작문 영역의 교수·학습 및 평가를 상세하게 안내하면 교실의 작문 수업이 개선될 것이라고 보는 것은 너무 이상적이고 너무 낭만적이지 않은가. 작문 활동이 없는 작문 수업이 이루어지는 이유는 교육과정의 문제가 아니라 수업을 하지 않아도 별 무리가 따르지 않는 교육 제도상의 문제라고 할 수 있다.

한편으로는 작문 수업을 이끌어야 할 국어교사가 작문 수업을 감당할 수 있는 전문성이 갖추어져 있지 않다는 데에도 문제의 원인이 있다. 국어교사 양성 과정에서 작문 지도에 필요한 전문성을 기를 수 있는 프로그램은 매우 제한적이다. 작문 활동 없이 작문 학습 및 작문 발달이 불가능하다는 작문 영역의 특성에 비추어보면 작문 수업 전문성 신장을 위해 많은 노력이 뒤따라야 하지만 현재의 양성 체제에

서는 이를 기대하기가 어렵다.

국어 수업의 변화, 즉 작문 수업의 변화에 대한 요구는 2015 작문 영역 교육과정이 촉발한 사항이므로 후속적인 연구에는 이 지점을 깊이 있게 탐구해 볼 필요가 있다. 사실 작문 수업에 여러 가지 문제가 있다는 점은 인지하고 있으면서도 이를 논의할 계기를 얻지 못한 면도 있었는데, 작문 영역 교육과정이 이에 대해서 문제를 제기하고 있으므로 이를 발판으로 삼아 심층적인 논의를 이끌어갈 수 있을 것이다. 그러므로 이후의 작문 교육 연구에서는 작문 수업을 개선하기 위해서 무엇을 어떻게 마련해야 하고, 무엇을 어떻게 조정해야 하는지를 교육과정의 차원, 양성 과정의 차원, 국어교사의 특성 차원과 같이 다층적인 관점에서 다룰 필요가 있다. 이러한 연구가 작문 수업을 본질적으로 개선하는 데 기여할 수 있을 것이다.

3.3. 교과서 및 수업의 개선 방안

앞에서도 지적한 것처럼 2015 작문 영역 교육과정은 교과서 및 수업의 개선을 강력하게 요구하고 있다는 점에서 중요한 특징이 있다. 그래서 작문 영역 교육과정을 편성하는 과정에서 교육과정에서 의도하는 교과서 및 수업의 개선을 어떻게 이루어갈 것인가가 중요한 쟁점이 되곤 했다. 그러나 작문 영역 교육과정에서는 작문 수업 개선의 필요성과 방안에 대해서만 안내만 있을 뿐 그것의 구체적인 방안은 충분히 마련되지 못했다. 편성 과정에서도 작문 수업에 대한 관한 논의는 적극적으로 이루어지지 못했다. 독서 영역이나 문학 영역처럼 읽는 활동을 바탕으로 한 국어 수업이 훨씬 더 빈번하게 개선의 대상으로 떠올랐다.

작문 수업이 교육과정의 의도대로 개선되기 위해서는 작문 영역의 교과서³⁾의 구성이 새롭게 마련될 필요가 있다. 현재의 작문 교과서처럼 모범적인 글, 그것도 발췌된 글을 수록한 후, 이를 발판으로 삼아 글을 쓰도록 하는 방식은 작문 수업을 체계적으로 이끌어가기에는 허점이 많다. 모범문을 바탕으로 하지 않은 경우라 하더라도 학생들에게 화제나 주제를 선택한 다음 교과서의 빈 곳에 과정을 반영한 학습 활동에 따라 글을 쓰게 하는 방식은 학생들의 집중력과 관심을 끝까지 유지하도록 하는 데 한계가 있다. 그러므로 2015 작문 영역 교육과정에서 마련된 작문 수업의 개선을 위해서 작문 교과서를 어떻게 구성하는 것이 실제적인 효과를 낼 수 있는지를 다각도로 모색해 볼 필요가 있다.

가능하다면 작문 교과서는 글을 쓰는 일반적인 과정을 수용해서 구성되어야 하고, 학생들이 흥미와 관심을 가지고 참여할 수 있게 활동이 구성되어야 하며, 작문 활동을 통해서 학생들의 작문 능력이 발달할 수 있게 구성되어야 한다. 매우 원론적인 요구이지만 새로운 교육과정에 따라 새로운 교과서가 제작될 예정이므로 이에 대한 분석 연구와 실증 연구, 개발 연구가 이루어질 필요가 있다. 2015 작문 교육과정이 던져주는 이러한 의제는 후속 연구에서 깊이 있게 다루어져야 할 것이다. 교과서에 대한 연구가 중요한 이유는 작문 수업에 미치는 영향이 크기 때문이다. 교과서 없이도 작문 수업이 가능하고 상황에 따라 그것이 권장되기도 하지만, 작문 교과서는 여전히 학생들의 작문 활동을 체계화하는 데 도움을 주는 매우 적절한 자료이다. 그러므로 이를 후속 연구에서 다루는 것은 작문 수업의 개선을 위한 기초적인 방안이 된다고 할 수 있다.

4. 맺음말

국어과 교육과정이 자주 개정되어 피로감이 높다는 지적이 있다. 교육과정을 바꾼다고 한들 정작 의도한 대로 국어 수업이 바뀌는 것은 아니라는 자조적인 비판도 있다. 이러한 지적과 비판이 타당한 것은 맞지만, 교육과정 개정을 국어교육이 쌓아온 성과를 정리하고 새로운 논의의 의제를 발견하는 기회로 삼는 것도 필요해 보인다. 교육과정이 개정될 때마다 기초 연구가 이루어지지 않았다, 선행 연구가

3) 이 글에서는 작문 교과서를 작문 영역을 다루는 단원이라는 의미로 사용하고자 한다. 이 글은 작문 영역의 교육과정을 주요 화제로 있으므로 이를 한정하고 강조하기 위한 편의적인 용어라고 할 수 있다.

충분히 축적되지 않았다는 비판 아닌 비판이 제기되곤 하는데, 선행 연구가 충분하지 못하는 점, 그래서 이에 대한 연구가 더 이루어져야 한다는 점을 발견하고 깨닫는 것도 국어과 교육과정 개정이 주는 장점이라고 볼 수 있다.

다른 영역과 달리 작문 영역은 연구의 성과가 더욱 미약하다. 20년의 세월 동안 작문 교육을 발전시켜 왔음에도 불구하고 아직 연구자가 부족한 실정이다. 다른 영역은 연구자의 절대 부족에 시달리는 상황에서 점점 벗어나고 있지만 작문 영역은 아직도 그 길이 멀어 보인다. 그나마 배출된 연구자들도 개인적인 관심사에 따라 다양한 분야의 연구를 수행하고 있어 작문 교육과정 개정과 같은 논의의 집중점이 매우 소중해 보인다. 누가하더라도 성취기준을 이렇게밖에는 할 수 없다는 매너리즘에서 벗어나려면 작문 영역 교육과정 개정이 제공해 주는 논쟁점과 의제에 관심을 둘 필요가 있다. 누구라도 작문 영역 교육과정 개정에 참여할 수 있으니 이러한 논쟁점과 의제에 관심을 둔다면 작문 교육 연구는 연구대로, 작문 영역 교육과정은 교육과정대로 발전의 도약을 이룰 수 있을 것이다. 2015 작문 영역 교육과정의 성공적인 정착과 함께, 이 교육과정이 불러올 활기찬 후속 연구를 기대해 본다.

참고 문헌

- 교육부(2015), 국어과 교육과정, 교육부 고시 제2015-74호 [별책 5]
- 김창원(2014ㄱ), “2015 국어과 교육과정 및 교재 개발 방안: 통합형 국어과 교육과정 구성의 방향과 과제”, 『청람어문교육』51, pp.7-37.
- 김창원(2014ㄴ), “문·이과 통합형 교육과정 논의와 국어과교육과정의 시계열적 구조화”, 『국어교육』148, pp.1-32.
- 김창원 외(2014), “문·이과 통합형 국어과 교육과정 재구조화 연구”, 연구보고서, 세종: 교육부.
- 김창원 외(2015), “2015 개정 교과 교육과정 시안 개발 연구 I”, 연구보고 CRC 2015-14, 서울: 한국교육과정평가원.
- 서영진 외(2013), “미래 사회 대비 국가 수준 교육과정 방향 탐색-국어”, 연구보고 CRC 2013-19, 서울: 한국교육과정평가원.
- 이광우 외(2014), “교과 교육과정 개발 방향 설정 연구”, 연구보고 CRC 2014-7, 서울: 한국교육과정평가원.
- 이미경 외(2014), “교과 교육과정 개선 방향 탐색-국어, 수학, 영어, 사회, 과학 교과를 중심으로”, 연구보고 RRC 2014-6, 서울: 한국교육과정평가원.
- 이인제 외(1997), “제7차 국어과 교육과정 개발 연구”, 연구보고 CR 97-23, 서울: 한국교육개발원 교육과정개정연구위원회.

“2015 국어과 교육과정 작문 영역의 쟁점과 과제”에 대한 토론문

이재승(서울교육대학교)

발표자는 2015년 국어과 교육과정 중에서 작문 영역에서 개발상의 쟁점이 되어던 문제를 짚어보고 향후 이를 개선하기 위한 문제들을 다루고 있다.

토론자는 발표자가 제안한 여러 가지 문제에 대해 공감하고 특별히 다른 의견을 가지고 있지 않다. 다만, 발표자가 제안한 문제들이 대해 토론자의 의견을 개진하고자 한다.

사실 토론자도 이번에 교육과정 개정에 참여하면서 답답함을 많이 느꼈다. 예를 들어 교육과정 총론 팀에서 각 과목의 통일성만을 고집하여 형식적인 틀을 지속적으로 요구해 왔다. 교육과정 개정시 가장 중요한 것 중에 하나가 내용 체계를 설정하는 것인데, 국어과의 특성을 반영하지 않은 채 지식 교과의 틀을 요구해 왔다. 이 틀 속에서 교육과정 개정팀은 국어과의 특성을 반영하려고 많이 노력했지만 애초에 이 틀이 국어과의 특성이 반영되지 못했기 때문에 결과적으로 엉거주춤한 형태의 모습을 갖추고 말았다.

작문 영역의 내용 체계에서, 발표자가 말한 것처럼 현재의 방식은 문제가 있을 수 있다. ‘쓰기의 본질, 목적에 따른 글의 유형, 쓰기와 매체, 쓰기의 과정, 쓰기의 태도’ 등의 내용 체계는 그 층위가 서로 다르고 그 개념이 불분명한 형태를 갖추게 되었는데, 이 역시 앞으로 새 교육과정을 개정할 때 수정해야 할 부분으로 생각된다.

그리고 교과 역량 설정과 관련하여 이번 교육과정에서 국어과의 핵심 역량으로 사고 역량, 의사소통 역량, 대인 관계 역량 등을 제시하고 있는데 이것은 발표자가 지적한 것처럼 너무 포괄적이고 국어과(작문)의 특성을 반영하지 못한 측면이 있다는 점에서 문제가 있다. 핵심 역량을 강조하는 사람들 입장에서 보면, 핵심 역량을 축으로 하여 교육 내용(성취기준)을 설정해야 하는데 이번 교육과정팀에서 그러한 방식을 취하지 않는 것으로 안다. 예전처럼 성취기준을 먼저 설정하고, 각 성취기준이 어느 핵심 역량과 관련되는지를 제시하는 수준이었다. 발표자는 핵심 역량을 중심으로 한 국어과 교육과정 개발에 대해 의구심을 갖고 있다. 한 마디로 이 정도의 핵심 역량이라면 국어과 교육과정 개발 과정에서 크게 고려할 필요가 없는 요소라 생각한다.

교육과정 상세화 문제에 대해, 어느 수준 정도에서 상세화해야 하는가 하는 문제가 있는데 발표자는 교육과정의 내용(성취기준)이 무엇을, 얼마만큼 요구하는지를 명확히 알 수 있는 수준까지 제시하는 것이 필요하다고 본다. 그래서 현재 정도의 교육과정 상세화가 필요하고, 경우에 따라서 더 구체화할 필요하다고 생각한다. 국어과 성취기준을 그것이 무엇이고, 어느 수준까지 요구하는지에 대해 매우 불분명하다고 생각한다. 성취기준을 제시하고 해설을 붙일 때, 가능한 범위 내에서 최대한 명확하게 진술하는 것이 필요하다고 생각된다.

교육과정 영역 설정과 관련하여 독서와 작문, 화법과 작문, 작문과 문법 등 어느 식으로 조합하든 타당하지 않다고 생각한다. 내용들을 통합적으로 운영하는 것과 영역 통합적 교육과정을 만드는 것은 다른 문제라고 생각한다. 교육과정의 가장 기본적인 목적은 교육 내용을 제시하는 것인데, 전체에 대해 영역 통합된 내용을 제시하는 것은 매우 어렵고 그렇게 필요한지도 의문이다. 토론자는 영역을 독립적으로 두고 운영을 통합적으로 하도록 하는 것이 바람직하다고 생각한다. 굳이 두세 개 묶어야 하는 현실적인 문제가 없다면 원칙적으로 교육과정상에서는 독립적으로 제시하는 것이 바람직하다고 생각된다.

교수 학습 및 평가의 강화와 관련하여, 토론자는 현재 정도면 충분하다고 생각한다. 사실 교수 학습과 평가 영역을 상세화한다고 하더라도 현장에서 필요한 의미있는 정보를 담기는 어렵다. 교육과정상에서는 기본적으로 국어과 교육의 성격, 목표, 내용 쪽에 치중하고 교수 학습이나 평가의 문제는 이 정도 수준에서 하는 것이 필요하다. 교과서 개발 문제 역시 교육과정에서는 원론적인 수준에서 제시할 수는 있지만, 이 역시 구체적인 정보를 주기 어렵다는 점에서 교육과정에서 크게 관심을 두지 않아도 될 것으로 보인다.

토론자는 현재의 교육과정을 보면 여전히 몇 가지 의문점이 든다. 과연 현재 제시된 성취기준을 충실

하게 배우면 우리가 원하는 정도의 학생이 길러질 것인가 하는 점이다. 이렇게 된 데에는 교육과정 성취기준의 수를 지나치게 줄인 것이 한 요인이 될 수 있다. 학년군별 내용과 학년군별 간의 내용들이 유기적으로 연결되어 하나의 전체를 이룰 수 있을지 의문이다. 그리고 이른바 한 편의 텍스트를 온전히 이해하거나 산출하는 수업을 유도해야 하는데, 현재의 방식이 과연 이를 보장할 수 있는지에 대해서도 의문이다. 물론 이것은 교과서를 개발하거나 교수 학습상에서 반영해야 할 문제일 수 있지만, 교육과정 상에서 여전히 교육 내용이 분절적으로 제시된 면이 강하다.

발표자가 논의한 쟁점을 포함하여 이러한 문제에 대해서도 앞으로 관심과 연구가 필요할 것으로 보인다. 교육과정 개정시 작문 영역에서 핵심이 되는 문제를 짚어주고 각각에 대해 개선해야 할 문제를 제안해준 발표자에게 감사드린다.

2015 읽기/독서 교육과정의 이론적 토대와 쟁점들

김혜정(경북대학교)

차례	<ol style="list-style-type: none"> 1. 머리말 2. 읽기/독서 교육과정의 이론적 토대와 구성 원리 3. 읽기/독서 교육과정에서의 논쟁점과 비판 4. 읽기/독서 교육과정의 지향 5. 맺음말
----	---

1. 머리말

이번 교육과정을 하면서 내내 두 가지 생각이 들었다. 하나는 내부적인 것으로 일종의 반성이고, 하나는 외부적인 것으로 일종의 저항 같은 것이다.

첫 번째 드는 생각은 5개 각 영역이 지나치게 독립적이지 않았나 하는 것이다. ‘영역마다 이렇게 복잡하고 다채로운 교육의 내용들을 총합(and-sum)하여 가르친다면, 아이들은 과연 어떤 인간으로 자라게 되는 것인가?’ 하는 것이었다. 교육의 이론적 체계가 철용성 같이 견고하기를 바라면서도, 세분화되어 있는 5개 영역마다 이다지도 다른 이론들로 중무장이 되어 있음은 매우 불안해 보인다. 아이들이 수학 공부를 하다가 국어 공부를 할 때 머릿속의 스키마가 수학적 사고에서 언어적 사고로 전환 되어야하고, 그 과정에서 인지적 부담이 발생하는데, 화법, 작문, 읽기, 문법, 문학이 각각의 이론들로 빛이 날 대로 빛나게 쓰여 있으니 화법하다가 읽기하는 것이, 문학하다가 읽기하는 것이 어렵지 않을 리 없다. 그렇지만 아이들은 다 같은 국어겠거니, 우리말이겠거니, 늘 그러했으니 하고 이러한 각 영역의 지식들을 서로 간에 공통분모나 있는 것 마냥 받아들일 줄 안다. 딱하면서도 대견한 아이들이다.

지난 5차 교육과정(1987)이 시작되었을 30년 전에 자조 섞인 ‘한 지붕 세 가족’이라 한 말은 옛말이다. 지금은 다섯 가족이나 되었기 때문이다. 때로 이론이 있네, 없네 하면서 서로를 겨누었던 힘들이 결과적으로는 각자의 이론을 공고화 하는 데 기여했다. 특히 국어사용 영역을 보면, 화법은 말하기의 장르(types of speech)별, 읽기는 이해의 수준(levels of comprehension)별, 쓰기는 인지 과정(processes of cognition)별로 각자 하위 전략들을 선발했고, 그 내적 논리를 세워 빈 구멍을 메우며 체계를 구축하였다. 그러나 이러한 공고화 과정에서 서로 소통할 수 있는 연계 원리를 찾기보다는 영역 간 지식의 양적 균형성(일명, 성취기준 수)을 확보하는 데 주력하면서 어느 덧 서로 다른 먼 길을 달려오게 되었다.

지금 교육과정을 하고 보니, 영역 간 연계성을 높일 수 있는 연결 고리, 달리 말해서 보다 조망적 관점에서 묶을 수 있는 거시적인 카테고리가 필요했었다는 생각을 하지 않을 수 없다. 때마침 우리 국어 교육계에, 굴러들어온 돌 같은, ‘핵심 역량’의 역할을 지금에서야 다시 떠올려본다. 혹시, 투쟁으로 쟁취한 것이 아니라 어느 날 뜬금없이 주어진 것이기에 그 기회를 쉽게 생각하지는 않았나 하는 반성도 조심스럽게 하면서, 구체적이지는 않지만, 국어과에서 가르쳐야 할 지식(일명, big idea)을 크게 설정하고, 그것을 중심으로 그것의 달성에 필요한 화법, 작문, 독서, 문법, 문학의 교육내용들이 뺨 둘러쳐져서 마인드맵처럼 가지를 뺨어 나오는 그림을 상상해본다. 분명 이상적이다.

그럼에도 불구하고 이것이 어려울 수, 아니 불편할 수 있는 이유는 핵심 역량 중심으로 교육내용을 방사형으로 연결할 때 균등하게 연결되지 않기 때문에, 즉 영역 간 교육내용의 양적 균형을 확보해 주지 못하기 때문에 불안하게 느껴진다. 가운데 핵심 역량(핵심 개념)에 해당하는 것을 놓고 영역별 내용을 연결할 때, 5개 영역에서 각자 하나씩 연결되는 아름다운 모양이 아니라, 어떤 것은 여러 개가 필요하고, 어떤 것은 하나도 연결될 것이 없을 수 있기 때문이다. 연결된 가지의 하위 내용 요소들을 다 모

아서 재배열했을 때, 어느 영역은 지금보다 그 양이 축소될 수 있고, 어느 영역은 지금보다 확대될 것이다.

지금의 5개 영역 구분은 분야별 하위 전공과 같은 개념이다. 그러므로 영역의 내용요소들이 줄어들다는 것은 국어교육 내에서 전공의 지위와 중요도가 줄어드는 것과 같다. 이 서로 다름을 어떻게 받아들일도록 할 것인가? 성취기준이란 것을 어떻게 영역별로 공정하게 분배할 것인가? 과연 그것을 어떻게 납득하고 합의점에 이를 수 있을 것인가? 이것은 계속되는 숙제이다.

이를 풀기 위해서는 전공 논리가 아닌 교육과정 논리가 필요하다. 즉 전공으로서는 너무 대단한 이론이라 할지라도 교육과정적 관점에서는 덜 중요할 수 있거나, 반대로 전공 관점에서 보면 이론적으로 단순한 전략일지라도 교육과정적 관점에서는 더 필요한 것일 수 있다. 하나의 영역 안에서도 전공적 논리와 교육과정적 논리가 상충되기도 한다. 후자의 예로, ‘밀줄 그으며 읽기’나 ‘메모하며 읽기’ 같은 것이 있다. 이는 단층적인 전략으로 하찮아 보일지 모르겠지만, 교육과정적 관점, 특히 학습 발달적 측면에서 중요하게 습득되어야 할 전략이다. 대개 밀줄을 긋는 곳은 중요한 정보, 기억할 만한 정보인 경우이다. 밀줄을 그을 곳을 찾음으로써 주의를 집중하고 정보를 오래 기억하는 데 도움을 준다. 동시에 밀줄을 긋지 않아야 할 곳도 인식하게 된다. 또 중요한 내용을 메모하려면 중심 내용을 찾는 데 주의를 기울이게 되므로 다른 생각을 하는 것을 막을 수 있다. 글에 따라서는 내용과 관련된 자신의 생각이나 느낌을 메모하기도 하는데, 그러다 보면 글을 더 적극적으로 읽고 깊이 생각할 기회를 가지게 된다. 이러한 과정을 통해 독자는 글의 내용을 더욱 깊고 폭넓게 이해하는 것을 습득하게 된다. 뿐만 아니라 나중에 읽은 글의 내용을 잊어버린 경우에도 밀줄 그은 곳이나 메모의 내용을 보면 글의 중요한 내용을 떠올릴 수 있기 때문에 다시 글을 읽어야 하는 수고를 덜 수 있다. 교육적 측면에서 보면, 결코 간단한 전략이 아닌 것이다.

두 번째 드는 생각은 J. Bruner(1996)가 말한 것처럼, 교육은 ‘항상 정치적인 것’이란 점이다. 이것은 비단 이번 교육과정 작업의 경우에서만은 아닐 것이다. 교육과정 작업을 했던 모든 선배 학자들이 그렇게 느꼈을 것이고 앞으로도 그럴 수 있다. 이번 교육과정에서는 그 이름도 낯선 ‘핵심 역량’을 모든 교과에서 공통된 교육과정 틀로서 받아들이도록 요구되었다. 뒤에 나오겠지만, 영역 통합적인 핵심 역량으로부터 핵심 개념을 추출하고, 그 핵심 개념으로부터 성취기준이 도출되도록 요구했으나, 결과적으로 하위 5개 영역을 초월하여 아우르는 국어과의 공통 핵심 개념을 추출하는 데 실패했다. 아니, 정확하게 말하면 보류했다는 것이 맞다.

아직까지는 지금처럼 국어과의 5개 영역별로 핵심 개념을 선정하는 것이 익숙하기도 하고, 게다가 교육과정 개정에 떠밀려 급하게 핵심 개념을 새로 설정하기가 부담스러웠기 때문이다. 혹여 핵심 개념을 자칫 선불리 설정하였다가 이전 교육과정과 판이하게 달라지는 데서 오는 교육 현장의 혼란이 우려스럽기도 했고, 동시에 연구가 어느 정도 축적될 때까지 시간을 벌어둬으로써 변화의 안정성을 확보하기 위함도 있었다. 결국은 교육과정 개정 작업에 참여했던 사람들은 숨을 고르며 점진적으로 변화시켜야 한다는 데 암묵적으로 합의했다. 그러나 사실상 기존의 ‘내용 체계’에 다름없는 것을 ‘핵심 개념(내용)¹⁾’이라는 이름으로 바꾸어 제시하는 데서 오는 부담감도 상당히 컸다. 국어과만이라도 ‘핵심 개념’이라는 간판을 떼어내려고 했지만, 전 교과가 공통적으로 ‘핵심 개념’ 중심의 교육과정으로 개편되는 흐름 속에서 국어과만 단독으로 거부하기도 어려웠다. 국어 교과는 핵심 역량 중심으로 지식을 재구성할 만큼의 연구력과 시간이 부족했다. 그러나 핵심 역량 중심 교육과정은 교육 정책과 교과 전공 간의 조율보다는 교육 정책의 강제성에 의해 실행되었다. 다소 설익은 것이 나오게 되었다.

이러한 단상을 뒤로 하고, 이 논문에서는 우선, 이번 읽기와 독서 교육과정을 구성하고 있는 내적 논리가 무엇인지 설명하고자 한다. 그것이 기존의 역대 교육과정 분석을 통한 귀납적 기술이어야 하겠지만, 여기서는 앞선 분석 과정을 생략하고 주축이 되는 뼈대만을 간략히 소개할 것이다. 또한 읽기와 독서 교육과정에서의 쟁점이 되었던 부분들이 무엇인지 기술하고 향후 읽기와 독서 교육과정이 나아갈 방

1) 국어과는 ‘핵심 개념’을 ‘핵심 내용’으로 부르게 되었다. ‘개념’이라는 용어를 쓰면, 지식 중심 교육과정인 4차 교육과정으로 퇴행하는 듯한 인상을 줄 수 있기 때문에, 대안으로서 사용되었다.

향에 대해 제안하고자 한다.

2. 읽기/독서 교육과정의 이론적 토대와 구성 원리

2.1. 읽기/독서 교육과정의 이론적 토대

주지하다시피, 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기를 포함한 언어교육에 대한 관점은 전 세계적이고 범 학문적인 변화와 궤를 같이 한다. 이에 따르면, 언어교육 연구의 방향은 대략 1980년대를 정점으로 객관주의에서 구성주의적 인식론으로 전환되었으며, 언어 연구의 관점도 화용론적 패러다임의 대전환을 맞았다. 그 결과 전 세계적으로 언어 자체에 대한 관심에서 언어와 언어가 사용되는 사회와의 상호작용(social interaction)에 대한 관심으로 '영역 확대'되고, 특히 사회구성주의(social constructivism, by Hruby, 2000)가 등장한 이래로, 읽기 연구에서 일종의 담화공동체(discourse community)라 불리는 이 '독서 사회'의 성격을 규명하는 작업이 중요하게 간주되었다.

이러한 인식론에 기반한 패러다임의 변화는 아시다시피, 읽기(reading)라는 현상을 설명하는 데 있어 필수적인 요소이자 변인으로 들고 있는 세 가지, 즉 '텍스트, 독자, 상황맥락'에 의해 대표된다. 이 세 변인은 그 순서대로, 읽기 연구자들의 주된 관심과 연구 쟁점들이 '텍스트에서 독자로, 독자에서 다시 맥락'으로 변화되어 오늘날에 이르게 되는 연구 쟁점의 역사적 천이 과정 그대로이다. 읽기 연구에 대한 이러한 인식의 패러다임의 변화는 Gaffney & Anderson(2000:57-58)에 의하면, 한마디로 'Behaviorist → Cognitive → Sociocultural'이다.

여기서 행동주의에서 인지주의로의 변화는 확실히 패러다임의 변화지만, 인지주의에서 사회구성주의로의 변화는 패러다임의 '정교화(elaboration)' 과정에 해당한다. 그렇기 때문에 Gaffney & Anderson(2000)의 읽기 교육의 변화 경향을 보면, 미국의 읽기 교육은 전통적인 Panics 방법(음성/발음/ 나아가 문법 패턴 중심의 기능적 학습법)과, 1980년대 후반부터 인지주의의 지지를 받고 등장한 Whole Language Approach(의미/주제/ 나아가 학습자 중심의 총체적 언어학습법)를 근간으로 하고 있음을 알 수 있다. 이 둘은 각각 객관주의와 구성주의 인식론에 기반하고 있다²⁾. 물론 대안적 인식론으로서 다양한 사회구성주의 접근법이 제안되기는 하지만, 국어과 교육의 내용은 여전히 인지적 구성주의를 토대로 한 전략들이 중심을 이룬다. 형식주의 혹은 객관주의에 기반한 접근과 구성주의에 기반한 읽기 교육과정 설계에는 다음과 같은 차이가 있다.

예를 들어, 읽기를 가르치는 두 가지 방법이 있다고 치자. 이런 글들은 읽었으면 하는 책의 목록을 선정하여 인지 발달 단계별로 한 권씩 읽히는 방법이다. 우선, 교육적으로 유용한 가치와 그 가치를 담고 있는 텍스트, 일명 정전을 선정한다. 이를 학습자의 독서 발달 단계에 따라 각 단계마다 읽어야 할 몇 편의 텍스트를 선정, 배열한다. 그리고 그 '텍스트'마다 학습해야 할 '내용요소—그것은 아마도 지식, 가치, 기능이 될 것이다—'를 기술할 수 있다³⁾. 이것은 '텍스트 혹은 정전'이 중심이 되며, 일명 의미 혹은 주제 중심 접근법이라 한다. 이는 텍스트와 지식을 선정하는 과정에 개입되는 특정 집단의 권력, 편파적인 이데올로기, 지식의 불균형이나 편향성 등 일명 텍스트의 정치학이 개입될 소지가 있어 오랜 동안 비판받아왔다. 그러나 중요한 독서 교육의 원리로 간주된다.

또 다른 방법은 글을 읽을 때 능숙한 독자가 보편적으로 사용하는 읽기 방법을 추출, 선정하여 인지 발달 단계별로 그 전략들을 하나씩 가르치는 방법이다. 그 기능들은 이해 수준(levels of comprehensions)에 따라 위계화 될 수 있다. 물론, 각 인지 전략 혹은 기능의 하위 '내용요소—그것은 아마도 전략, 태도, 지식이 될 것이다—'를 상세화 할 수도 있다⁴⁾. 이것은 읽기 전략이 중심이 되며, 일

2) 그러나 최근의 문식성 연구를 살펴보면, 대개 'Balanced Reading Program', 'Balanced Literacy'라는 말이 자주 등장하는데, 이는 이 둘의 균형을 지향하는 방향의 연구가 주된 연구 관심으로 부각되고 있음을 의미한다.

3) 이러한 방법이 과정 중심 교육과정과 상치되는 것은 아니다. 예컨대, 이를 교수학습 단계에 적용할 때에는, 읽기 전-중-후 과정에 따라 제시할 수 있다. 적용 단계에서는 주로 이 '텍스트'의 내용과 형식면에서 관련이 있는 '상호텍스트'를 더 제시할 수도 있다.

명 ‘기능(skill)’ 중심 접근법이라 할 수 있다. 이는 ‘특정 텍스트’를 지정하지 않는다. 대신 이러한 교육 내용의 조직 방식은 효율성이 높다. 동일한 읽기 발달 단계를 거치는 모든 인간에게서 추출된 지적 성질의 전체를 기술했으므로 추출된 전략을 학습하게 되면 어떤 텍스트든지 무리없이 읽을 수 있게 된다는 낭만적인 가정이 전제되어 있다. 이 두 가지 접근법은, 의미 대 기능, 총체적 접근 대 분절적 접근, 주제 대 발음으로 대별할 수 있다. 이 둘을 비교하면 전자가 상대적으로 실제적이면서 포괄적이며, 후자는 명료하면서 경제적이다. 한철우(2011)는 이를 거시적 독서라고 칭했다.

우리나라의 읽기 교육과정은 5차(1987)부터 기능 중심 접근의 성격을 뚜렷하게 표방하였다. 그 교육 내용으로서 읽기 기능을 추출하고 이해의 수준(levels of comprehension)에 따라 3수준, 즉 ‘사실적 이해-추론적 이해-비판적 이해 또는 감상적 이해’를 구분하고 이 기준에 따라 전략들을 추출하고 있다. 6차 교육과정부터 제시되기 시작한 ‘내용 체계’에 ‘내용 확인-추론-평가 및 감상’으로 반영되어 오늘에 이르고 있다. 물론 고등학교 단계에서는 ‘창의적 이해’를 추가하였다. 이는 비판적 이해, 감상적 이해와 같은 수준이지만 학자에 따라 추가적으로 분류하거나 감상적 이해를 대체하는 경우도 있기 때문에 대부분의 학자들이 지지하는 3단계 구분을 설정하고, 고등학교 선택 과목에서 ‘창의적 이해’를 추가하는 방식으로 배열하였다.

그동안 기능 중심 교육과정에 대한 비판적 성찰이 있어 왔기에 이번 교육과정에서도 ‘학생들이 실제로 책을 읽도록 하자’는 밖에서부터의 강력한 요구가 있었고, 이에 ‘한 편의 글 읽기(reading a whole text)’를 중학교 성취기준에 실게 되었다. 그러나 전체 틀은 기능 중심 접근법을 취하였다.

의미/주제 중심 접근은 ‘어떤’ 텍스트(정전)를 구체적으로 설정해야 하는데, ‘왜 반드시 이 책을 읽어야 하는가?’에 대한 대답, 즉 그러한 텍스트가 선정된 이유에 대한 정당성이나 그 텍스트를 통해 학습되는 지식의 교육적 타당성을 확보하기 어렵고, 선정된 바로 그 텍스트 외에 다른 텍스트에 대한 다양한 접근이 무가치해질 수 있다는 한계를 지니고 있다.

그에 반해, 후자는 기능적으로 효율성이 높다. 학습 내용 요소가 보편타당한 것으로 결정된다는 전제 하에 선정된 ‘가치’에 대한 교육적 공정성은 공격받지 않는다. 다만 전자에 비해 상대적으로 추상적이고 ‘탈맥락적’이다. 이 때문에 오히려 ‘교육내용의 타당성, 적정성, 연계성 부족’이 늘 비판되어 왔다. 게다가 각 범주 간에도 교육적으로 필요한 내용 요소들이 완벽하게 분류되고 구조화되어 있지만, 각 범주들은 아무런 관련도 맺지 않는 분절적 요소로 각기 기능적으로만 존재할 뿐이다.

7차 교육과정과 2009 개정 교육과정에서는 과정 중심 접근법이 기저에 있었다. 그러나 이번 읽기 교육과정에서는 학습 내용 축소에 따라 일명, ‘전-중-후 과정’의 설정이 많이 약화되었다. 과정 중심 접근법은 오히려 읽기 영역의 이론이라기보다는 학습 독서(read to learn)의 방법으로 수업의 전 과정에 작용한다. 예컨대 비판적 읽기 전략을 학습해야 하는 학습 목표가 있다면, 읽기 전에는 텍스트에 대한 스키마 활성화 전략을, 읽기 중에는 내용 이해와 관련된 질문을 생성하고 추론하는 전략을, 읽기 후에는 독후 반응들을 내면화 하는 전략을 평행적으로 적용하면서 읽어야 한다.

이번 교육과정에서도 5차 교육과정 이후에서와 마찬가지로, 기능 중심 접근법에 기반하여 읽기 수준에 따른 기능(전략)을 선정하여 학년군별로 배열하였다. 또한 부분적으로 거시적 독서에 대한 요구를 반영하여 중학교 성취기준에 한 편의 글 읽기를 표방하기도 하고, 고등학교 선택과목 ‘독서’에서는 전체적으로 주제별 글 읽기를 설정하기도 했다. 그러나 전체적으로는 초등학교에서 중학교까지는 기능적 문식성으로서의 읽기 전략의 습득이 치중했고, 상대적으로 고등학교 독서는 교양 독서로서 의미/주제 중심적 독서 경험을 높이려는 의도로 짜여졌다. 부분적으로는 타 과목과의 관계에서 변별성을 확보하고자 했다. 예컨대, 문학 영역에서 작품 읽기와 인문 주제의 글 읽기, 고전읽기 과목과 인문, 사회, 과학, 예술 분야의 글 읽기 사이의 변별을 고려하려는 노력도 필요했다.

한편, 교육과정 학자, Allan C. Ornstein & Francis P. Hunkins(2007:390-391)에 의하면, 대부분의 교육과정은 크게 3가지 교육과정 설계의 틀, ‘교과 중심 설계, 학습자 중심 설계, 문제 해결 중심 설계’ 중

4) 물론 인지 전략은 텍스트의 유형과 관련이 높으므로, 학습한 전략이 적용되기 위해서는 유사한 형식/구조를 가진 텍스트에 적용해 볼 가능성이 높다. 그러나 보편적으로 전략의 적용은 상호텍스트성을 전제하지 않는다고 본다. 이 방법도 교수학습 단계에 적용할 때에는 읽기 전-중-후 과정에 따라 제시할 수 있으며, 그 다음 적용 단계에서는 주로 이 ‘전략’을 적용내면화 할 수 있는 ‘한 편의 텍스트’를 더 제시한다.

의 하나로 분류될 수 있다. 예컨대, 교과 중심 설계의 하위에 교과 중심, 학문 중심 교육과정, 학습자 중심 설계의 하위에 아동 중심, 경험 중심, 인간 중심 교육과정, 문제해결 중심 설계의 하위에 생활 장면 중심, 중핵 중심, 사회 문제 중심 교육과정 설계가 포함된다.

이에 따라 이번 교육과정 개정의 틀을 생각해 보면, 전체적으로 이번 국어과 교육과정 개정의 배경이 되는 교육과정 설계상의 큰 틀은 교과 중심 설계라기보다는 문제해결 중심 설계와 비슷하다고 볼 수 있다. ‘핵심 개념(내용)’과 ‘학습 요소’의 추출로 인해, 표면적으로는 학문 중심 교육과정의 설계처럼 보일 수 있으나, 실제 교육정책에서 제안한 ‘핵심 역량’의 출발점이나 지향하는 바는 미래 사회의 삶을 살아가는 데 요구되는 사회적 대처 능력을 추출한 개념(일명, 핵심 역량)에서 비롯되었기 때문에 이는 ‘중핵 중심 교육과정’과 일맥상통하는 부분이 있다. 중핵이라고 부르는 ‘사회기능’은 일반 교육을 중심에 놓고 있으며 공통적인 인간 활동에서 제기되는 제 문제에 근거를 두고 있다. 그래서 이 유형은 학습자 중심이라기보다는 오히려 문제 중심적이다. 이 설계는 학생들이 현대사회 속에서 자신들이 중요하다고 생각하는 문제를 직접 다루어 해결할 수 있도록 해 준다. 또한 이 중핵 설계는 협동적인 학습이나 교실 안에서 이루어지는 학습의 민주적인 실재를 강조한다. 그러나 중핵 교육과정은 학습 상황에서, 학생들에게 찾기 어려운 자료를 요구하기도 하고, 교사에게는 교과, 문제 해결 기술, 일반적 지식 모두에 숙달된 매우 이례적이고 수준 높은 교사가 되도록 요구하기 때문에 지지보다는 비판을 받는다고 한다(위의책, 416-417). 우리도 핵심 역량을 중심으로 각 교과별 핵심 개념을 추출하고 그 핵심 개념에서 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기, 문법, 문학의 교육 내용요소들이 추출된다면, 교사는 이 5가지 영역을 모두 한꺼번에 다루어야 하므로 각각의 기능들에 익숙해야 하며, 문법과 문학 지식은 물론, 이들 영역들을 통합적으로 다룰 수 있는 지식까지, 실제적으로 지금보다 더 높은 수준의 교사 능력을 갖추고 있어야 할 것이다.

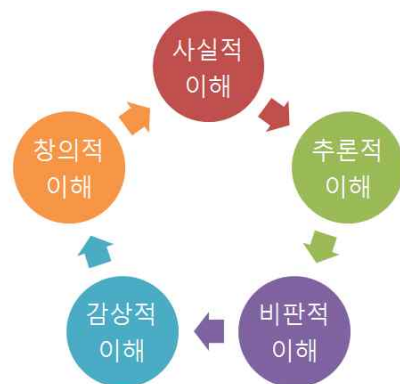
2.2. 읽기/독서 교육과정의 구성 원리와 방향

읽기 영역은 ‘학교 교육을 통해 기초적이고 필수적인 문식성을 획득함으로써 장차 성인이 되어서도 일상생활에 필요한 지식을 스스로 습득하고 복잡한 정보를 처리할 수 있으며, 독서를 통해 자신의 삶을 보다 더 풍요롭게 할 수 있는 평생 독자로서 능력을 기르도록 하는 데 목적’이 있다고 밝히고 있다. 이를 축약해 보면, 읽기와 독서 교육의 목적은 ‘기능적 문식성’을 바탕으로 하여, ‘평생 독자’로서의 소양을 기르는 것임을 알 수 있다. 이를 종적으로 구분하면, 기능적 문식성의 토대 위에 평생 독자로서의 교양적 독서가 위치하고 있다고 하겠다. 이러한 방향대로, 이번 교육과정은 국민공통기본 교육과정에 해당하는 1-10학년까지는 기능적 문식성을 강조했고, 고등학교에서는 주제 중심 접근을 강조했다. 다음에 구체적으로 살펴보고자 한다.

(1) 읽기 교육과정의 성격

읽기 교육을 관통하는 두 가지 원리를 적용하여 전체적인 읽기 교육의 틀을 짰다. 첫째는 읽기 교육 내용의 특성으로서, 일차적으로는 기능적 문식성(functional literacy) 획득에 필요한 기본적이고 필수적인 읽기 기능들을 학습의 내용으로 선정하였다는 것이고, 둘째는 그 선정과 배열의 원리로서, 독해의 수준(levels of reading comprehension)에 따라 읽기의 필수적인 기능을 균등하게 선정하고 학습자의 인지 발달 단계에 따라 그것을 배열했다는 것이다. 즉 저학년의 경우는 문자 읽기와 같이 발생적 문식성으로부터 시작하여 점차 기본적인 읽기 기능들을 배우고 고학년으로 갈수록 저학년에서 배운 여러 가지 기능들의 통합적인 인지 처리를 요하는 고차적 문식성(high-level thinking literacy)으로서의 전략을 선정하여 배치하되, 이들 기능들은 ‘사실적 이해(literal

<독해 수준별 기능 추출>



reading), 추론적 이해(inferential reading), 비판적 이해(critical reading), 감상적 이해(appreciative reading) 혹은 창의적 이해(creative reading)’에서 각각 선정하였다. 따라서 사실적 이해와 추론적 이해의 하위 기능들은 저학년에서 중학년에, 비판적 이해와 감상적 혹은 창의적 이해의 하위 기능들은 중학년부터 고학년에 배치하여 기능들이 순차적으로 배열되면서도 동시에 심화 반복적 경향을 보이도록 배열하였다.

이와 같이, 선정된 읽기 교육 내용들은 학습자의 읽기 발달 단계에 따르되, 다른 영역과의 연계, 이미 실시되고 있는 학년군제의 틀, 초·중·고 학교급제의 구분 등을 함께 고려하여, 초등학교 1~2학년, 3~4학년, 5~6학년, 중학교 1~3학년까지 4개 학년군과 고등학교 1학년을 단계화하여 총 5개로 단계화 하여 학습 내용을 배치하게 되었다.

또한 읽기 영역의 교육과정 내용을 기술하는 방식으로는, 다른 영역과 동일하게 ‘성취기준-학습 요소-성취기준 해설-교수·학습 방법 및 유의점’ 순으로 제시하였다. 즉 학년군별로 해당 학습 내용으로서의 ‘성취기준’을 제시하고, 각 성취기준에서 중요한 핵심 개념을 추출하여, 성취기준 기술 아래에 ‘학습 요소’를 제시하였다. ‘성취기준’의 제시 순서는 대체로 내용 체계의 순서에 따랐는데, 이 순서가 교수·학습의 순서를 의미하지는 않는다. 또한 ‘학습 요소’는 성취기준과 대응하도록 기술하였으나, 필요에 따라서는 괄호를 사용하여 대등적 개념을 병렬적으로 제시하거나 각 성취기준에 속하는 하위 개념을 제시하기도 하였다. 특히 ‘학습 요소’는 성취기준과 관련된 내용의 범위와 수준을 명료하게 제시하기 위한 것으로, 다양한 교수·학습 상황에 맞게 재구성할 수 있다.

그 아래에는 성취기준들 중에서 특별히 성취기준의 선정 취지나 교육적 의도, 교육 내용의 범주와 적정 학습량, 그리고 교수·학습 상의 방법 등 구체적인 설명이 필요한 것들을 선별하여 해설을 덧붙였다. 이때 해설의 제시 여부가 학습 내용의 경중을 의미하지는 않는다. 이에 이어서 성취기준 항목들을 지도할 때를 상정하여 교수·학습과 평가에 관한 사항을 덧붙여 교수·학습을 적용할 때의 유의점이나 지도 방안을 구체적으로 안내하였다. 그리고 학년(군)의 말미에 ‘국어 자료의 예’를 첨부하였다. 모든 성취기준의 내용과 ‘국어 자료의 예’는 학습자의 요구와 수준에 따라 통합적 관점에서 내용의 위계성과 학습의 계열성을 고려하며 창의적으로 재구성하여 활용할 수 있도록 하였다.

(2) 1-10학년 읽기 교육과정의 변화

2015 국어과 교육과정 ‘국어’ 과목의 성격, 목표, 내용 체계에 따라 읽기 영역에서는 초등학교 16개(1~2학년 및 3~4학년 각 5개, 5~6학년 6개), 중학교 10개, 고등학교 1학년에 5개의 성취기준을 제시하였다. 학습자들의 학습 부담을 경감하고 실제적이고 의미있는 학습이 되기 위하여 2015 개정 교육과정에서는 성취기준의 수 및 학습 내용을 감축하였다. 2009 개정 교육과정(교육과학기술부 고시 제2012-14호)에서도 학습 내용 감축이 있었으나 그 때의 감축이 실제적이지 못하였다는 지적이 있었던 바, 이는 성취기준 수를 감축하면서 학습 내용을 감축하지 않고 단지 성취기준 숫자를 줄이는 수준에서 학습 내용의 감축이 이루어졌다고 판단하였다. 이에 2015 개정 교육과정에서는 둘 이상의 성취기준이 기계적으로 연결하였거나 변형하여 연결된 2009 개정 성취기준을 비판적으로 점검하여 실제적인 학습 내용의 감축이 이루어질 수 있도록 하였다. 2009 개정 교육과정(교육과학기술부 고시 제2012-14호)과 비교하면 다음과 같다.

<읽기 영역 성취기준 수 비교>

	2009 개정 교육과정	2015 개정 교육과정	비고
초등학교 1~2학년	6개	5개	1개 감축
초등학교 3~4학년	6개	5개	1개 감축
초등학교 5~6학년	7개	6개	1개 감축
중학교 1~3학년	11개	10개	1개 감축

또한 2015 개정 교육과정 읽기 영역 성취기준의 내용 체계도 상당히 변화되었다. 아래 그림과 같이 지난 2011 개정 교육과정에서는 교육 내용을 4개의 ‘범주(category)’로 구분하고 이들 각 구분 아래에

대표가 되는 상위 전략들을 분류하여 기술했다. 그러나 이번 2015 개정 교육과정에서는 교육내용을 ‘핵심 개념’과 ‘학년(군)별 내용 요소’, ‘기능’과 같은 3개 영역으로 범주화하고, 그 하위에 대표 전략들을 선정, 배치하였다. 특히 ‘핵심 개념’과 ‘내용 요소’는 ‘추상-구체’의 관계를 띠는다고 볼 수 있는데, 그것은 핵심 개념이 각 학년(군)별 내용 요소들로부터 추출되었기 때문이다.

<읽기 영역 내용 체계 변화>

2011 개정 교육과정			2015 개정 교육과정		
실제			핵심 개념	내용 요소	기능
<ul style="list-style-type: none"> • 다양한 목적의 글 읽기 <ul style="list-style-type: none"> - 정보를 전달하는 글 - 설득하는 글 - 친교 및 정서 표현의 글 • 읽기와 매체 			▶ 읽기의 본질	...	
지식	기능	태도	▶ 목적에 따른 글의 유형	...	<ul style="list-style-type: none"> • 맥락 이해하기 • 몰입하기 • 내용 확인하기 • 추론하기 • 비판하기 • 성찰·공감하기 • 통합·적용하기 • 독서 경험 공유하기 • 점검·조정하기
			<ul style="list-style-type: none"> • 정보 전달 • 설득 • 친교·정서 표현 ▶ 읽기와 매체	...	
			▶ 읽기의 구성 요소 <ul style="list-style-type: none"> • 독자·글·맥락 ▶ 읽기의 과정 <ul style="list-style-type: none"> • 사실적 이해 • 추론적 이해 • 비판적 이해 • 창의적 이해 ▶ 읽기 과정의 점검	...	
<ul style="list-style-type: none"> • 읽기의 본질과 특성 • 글의 유형 • 읽기와 맥락 	<ul style="list-style-type: none"> • 낱말 및 문장의 이해 • 내용 확인 • 추론 • 평가와 감상 • 읽기 과정의 점검과 조정 	<ul style="list-style-type: none"> • 가치와 중요성 • 동기와 흥미 • 읽기의 생활화 	▶ 읽기의 태도	...	
			<ul style="list-style-type: none"> • 읽기 흥미 • 읽기의 생활화 	...	

요컨대, 지난 2011 개정 교육과정과 2015 개정 교육과정의 내용 체계만을 단순 비교하면, 교육 내용면에서는 큰 변화가 없고 내용 체계의 기술 방식에 차이가 있는데, 이는 이번 개정 교육과정에서는 기존의 범주 구분을 버리고, ‘핵심 개념’이 오른쪽의 ‘내용 요소’와 ‘기능’을 아우르는 총괄적 개념으로 등장했다는 것이다. 이것은 가르쳐야 할 교과 내용 어떤 방식으로 작동하는지를 보여주는 매우 중요한 부분이라고 할 수 있다. 2011개정 교육과정과 같이, 단순히 범주를 구분하는 것만으로는 그 범주의 하위 내용 요소들이 각 범주 간에 어떻게 상호작용하는지를 제대로 보여주지 못했다는 단점이 있다. 그래서 범주 구분을 없애고 교육내용 요소와 핵심 개념을 함께 제시함으로써 교육 내용 요소들이 어떻게 상위의 지식들(핵심 개념)에 결합될 수 있으며, 어떻게 상위의 지식들로부터 파생되었는지를 잘 설명해 줄 수 있다.

전술한 바와 같이, 교육 내용면에서는 큰 차이가 없다고 할 수 있는데, 사실상, 핵심 개념의 내용은 ‘본질, 글의 유형, 방법, 태도’로 명명할 수 있으며, 이것은 2011 개정 교육과정의 ‘지식, 실제, 기능, 태도’에 각각 대응된다고 할 수 있다. 즉 2011개정 교육과정이 ‘지식, 기능, 태도’의 통합된 활동으로서 ‘실제’의 중요성을 강조했다면, 2015 개정 교육과정은 다소 평면적인 형태를 띠는 했으나, 내용 요소가 어떻게 핵심 개념들과 관련되는지, 그 작동 기제를 보다 상세히 보여주려고 함으로써 교육 내용 요소와 핵심 개념들 간의 관련성을 가시화하려 했다는 점에서 보다 체계 지향적이고 기능적임을 알 수 있다.

또한 이번 읽기 교육과정에서는 입문기에 해당하는 1~2학년군에서 문자 지도를 강화했다. 또한 읽기 필수 기능에 대한 학습을 강화했다. 1~2학년에서는 글자를 보고 바르게 소리 내어 읽기 및 내용 확인 등 기초적인 읽기 기능을 습득할 수 있도록 하였고, 3~4학년에서는 추론하며 읽기를 통해 글의 의미를

좀 더 명확하게 이해할 수 있는 능력을 기르고 비판적 읽기의 기초적인 기능을 습득할 수 있도록 하였다. 5~6학년에서는 한 편의 글을 읽기 위한 다양한 읽기 전략을 이해하고 이를 바탕으로 읽기를 수행하면서 읽은 내용을 점검하는 능력을 기를 수 있도록 하였고, 중학교 1~3학년에서는 자신의 읽기 과정을 비판적으로 점검하고 조정하여 읽는 목적과 글의 내용에 알맞은 적절한 읽기를 수행할 수 있도록 하였다. 고등학교 1학년에서는 지금까지 학습한 다양한 읽기 전략을 사용하여 능동적이고 적극적으로 읽기를 할 수 있도록 하는 데 중점을 두었다.

(3) 독서 교육과정의 성격

2015 개정 교육과정 ‘독서’ 과목의 가장 큰 특징은 2009 개정 교육과정(교육과학기술부 고시 제2012-14호)에서부터 시작된 ‘독서와 문법’ 과목을 ‘독서’ 과목으로 다시 분리하였다는 점이다. 이는 선택 과목 ‘독서와 문법’이 이질적인 성격의 두 과목이 어떠한 내재적 원리도 없이, 현실적인 정책 논리에 따라 단순히 병렬적으로 묶이게 된 통합 과목일 뿐이라는 비판을 겹겹히 받아들인 결과라고 할 수 있다. 이에 따라 최근 독서 환경의 변화와 창의·인성 신장을 목적으로 하는 교육 정책의 분위기에 힘입어 독서 과목은 실제적인 독서 경험을 중시하는 방향으로 구성되었다.

‘독서’는 초·중·고 공통 ‘국어’의 읽기 영역을 심화·확장한 과목으로, 이제까지 쌓아 온 독서 능력과 독서 태도를 바탕으로 하여 다양한 주제와 유형의 글을 폭넓게 읽어 독자가 자신의 삶을 풍부하게 하는데 목적이 있다. 이를 위해 통합적인 독서 활동을 구성함으로써 비판적·창의적 역량, 의사소통 역량, 자료·정보 활용 역량, 문화 향유 역량, 자기 성찰·계발 역량 등의 국어과 교과 역량을 함양할 수 있도록 의도하였다. 이번 2015 개정 교육과정의 독서 교육 내용은 이러한 목적과 취지를 실현하기 위해 1~10학년까지 학습한 읽기 기능들을 토대로 하되, 읽기 기능들을 보다 심화시키고 기능들을 통합적으로 운용하여 실제 글을 읽는 활동 속에서 읽기 능력이 신장될 수 있도록 의도하였다.

이에 따라 ‘독서’ 과목의 교육 내용을 크게 세 부분으로 구성하였다. 첫째는 독서의 준비 부분이다. 독서의 특성으로서, ‘의미구성 과정, 문제해결 과정, 사회적 상호작용’을 제시했던 1~10학년 ‘읽기’ 영역의 교육 내용과는 달리, 독서 이론을 제시하는 방식을 지양하고, 실제 독서를 하기 위한 구체적인 준비 단계로서 글을 선정하는 방법과 고차적 읽기(high-level thinking reading)의 방법으로서 주제 통합적 읽기(syntopical reading)에 대한 지식을 소개하였다.

둘째는 독서의 실체로서, 독해 기능에 대한 심화 부분과 다양한 분야의 독서 활동으로 나뉘어 있다. 먼저, 독해 기능에 대한 심화는 이 과목이 고등학교 선택 과목으로서 1~10학년까지 학습한 내용의 심화 과목이기 때문에 대표적인 독해 기능 5가지를 보다 심화되고 총체적인 활동으로 제시하여 나선형 교육과정 원리가 적용되도록 함으로써 교육의 연속성과 위계성을 확보하였다. 이는 2009 개정 교육과정(교육과학기술부 고시 제2012-14호)에서 ‘독서와 문법 I’ 과목의 ‘독해 기능’에 해당하는 내용을 주로 반영한 것이다.

또한 다양한 분야의 독서 활동에서는 ‘인문/예술, 사회/문화, 과학/기술, 지역/시대, 매체’ 등 제재의 내용과 형식에 따른 6개 독서 분야로 구분하였으며, 각 분야별 적절한 독서 방법을 활용하여 읽도록 하는 주제 중심적이면서 통합적인 교육 내용을 제시하였다. 이는 2009 개정 교육과정(교육과학기술부 고시 제2012-14호)에서 ‘독서와 문법 II’ 과목의 ‘유형별 독서’에 해당하는 내용을 주로 반영한 것으로서, 대학입학 수학능력 시험의 ‘독서’ 영역과의 연계성을 고려하였다고 할 수 있다.

셋째는 독서의 태도로서, ‘읽기’ 영역에서 습득하고 형성된 독서 태도를 바탕으로, ‘독서 활동, 독서 토론, 진로 독서’ 등 보다 거시적인 독서 활동으로 이끌 수 있도록 구성하였다. 또한 무엇보다 스스로 독서 계획을 세우고 실천하며, 책을 읽고 다른 사람들과 독후 감상을 소박하게 나누는 학교 안팎의 활동들이 우리 사회를 풍요롭게 하는 건전한 독서 문화임을 깨달을 수 있도록 의도하였다.

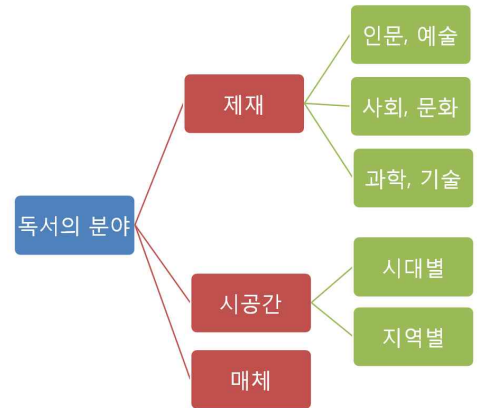
독서 과목은 두 가지 원리를 적용하여 전체적인 독서 교육의 틀을 구성하였다. 첫째는 전문적인 바와 같이, 기능 중심 접근법(skill-based approach)에 따라 기능적 문식성(functional literacy) 획득에 필요한 기본적인 필수적인 읽기 기능 5가지를 선정하되, 1~10학년까지의 기능과 비교할 때 훨씬 심화된 수준의 학습의 내용임을 암시하고자 성취기준 진술에서 다양한 내용 요소들을 포괄하는 종합적인 진술

을 지향하였다. 둘째는 의미 중심 접근법(contents-based approach)⁵⁾에 따라 독서 분야를 나누고 주제나 화제에 따라 총체적 언어 활동으로서의 글 읽기를 시도했다는 것이다. ‘인문, 예술, 사회, 문화, 과학, 기술, 지역, 시대, 매체’ 분야로 구분하여 각 분야별 제재를 선정하여 글을 읽는다는 방식은 주제 중심 접근법(theme-based approach)과 유사하다고 볼 수 있다.

먼저 기능적 문식성의 심화는 ‘읽기’ 영역에서와 같이, 여러 가지 기능들의 통합적인 인지 처리를 요하는 고차적 문식성(high-level thinking literacy)으로서의 전략을 선정하여 배치하되, 이들 기능들은 ‘사실적 이해, 추론적 이해, 비판적 이해, 감상적 이해, 창의적 이해’에서 동일하게 각각 선정함으로써 1-10학년군에서의 읽기 내용과의 연계성과 계속성을 확보하고자 하였다. 이들 5가지 독해 부분에서는 하위의 기능들을 분절적으로 학습하기보다는 1~10학년의 ‘읽기’ 영역을 통해 이미 학습한 하위 기능들을 글 읽기를 통해 종합적으로 다룰 수 있도록 의도하였다.

또한 다양한 분야의 독서에서는 학문과 매체에 따라 6가지 분야의 독서로 나누고, 이를 통해 지식과 정보를 축적하고, 매체에 따른 다양한 독서를 경험함으로써 현대 사회에 필요한 교양을 쌓을 수 있도록 유도하였다. 특히 ‘독서의 분야’ 성취기준은 다양한 분야의 책과 시대·지역·매체의 특성이 반영된 글을 읽으면서 폭넓은 독서 경험을 쌓도록 하는 데 중점을 두어 설정하였다. 독서 자료 및 매체의 유형과 특성을 이해하고 다양한 분야의 글을 읽으면서 각각의 글에 담긴 지식과 정보를 비판적으로 이해하고, 글 쓰기의 관습이나 독서 문화에 시대 및 지역의 사회·문화적 특성이 반영되어 있음을 이해하는 데 주안점을 두었다.

<독서의 분야 6가지>



독서의 방법으로서 독해 기능을 제시한 다음에 독서의 분야를 설정한 이유는, 이전에 학습한 독해 기능을 실제 독서 활동에서 적용하고 실행할 수 있는 독서 경험을 쌓도록 하기 위함인데, 분야를 골고루 설정한 것은 어느 한쪽에 치우치지 않는 균형 잡힌 독서(balanced reading)를 목적으로 하기 때문이다. 아래 그림과 같이, 독서의 분야는 크게 6개의 성취기준으로 통합하였는데, 그것은 ‘인문, 예술, 사회, 문화, 과학, 기술’과 같은 제재에 따른 글, ‘시대적 특성을 반영한 글, 지역적 특성을 반영한 글’ 등 시대와 지역에 따른 글, ‘매체의 종류’에 따른 글로 분류할 수 있다.

요컨대, 고등학교 선택 과목 ‘독서’의 교육 내용은 기능적 문식성 획득을 목표로 하는 ‘읽기’ 영역에서 학습한 기능들을 토대로, 이들 기능들을 더욱 발전, 심화시키는 것은 물론, 독서 실천을 위해 필요한 구체적인 방법적 지식으로서, 글(책)의 선택과 독서 분야를 체계적으로 제시하고 있다. 이를 위해 독서 과목의 교육 내용은 크게 ‘독서의 준비, 독해 방법과 독서 분야, 독서의 태도’로 3영역으로 구성하였으며, 특히 다양한 분야의 독서 활동을 지원하기 위해서 심화된 독해 전략 연습과 독서 후 반응이나 감동의 공유에 대한 정서적 지지를 강조하고 있다.

그리하여 독서 과목의 목표는 한 마디로 학습자로 하여금 이전에 배운 ‘읽기 기능과 태도’를 바탕으로 ‘다양한 독서 경험’을 하도록 하는 데 있다. 이러한 다양한 독서 경험이 원활하게 이루어지도록 하기 위해 비판적이고 창의적인 독서 능력의 신장과, 자발적인 계획과 실천을 바탕으로 하는 독서 태도의 함양을 함께 강조하는 목표를 세웠다.

(4) 독서 교육과정의 변화

독서 과목의 내용 체계는 다음과 같이, ‘본질, 방법, 분야, 태도’ 등 4개 영역으로 구분하며, 각 영역의 ‘핵심 개념’을 제시하였다. 이러한 ‘핵심 개념’은 ‘내용 요소’로부터 추출된 결과이며, 이러한 핵심 개념은 실행 차원에서는 ‘기능’으로 실현, 작용되도록 하였다.

5) meaning-based라는 번역은 보편적으로 잘 사용되지 않는다. 내용 중심 접근법이란 활동보다는 학습요소를 중심으로 하는 접근법을 의미하는데, 맥락에 따라. contents를 의미하기도 하고, theme을 의미하기도 한다. 여기서는 기능(skill) 중심 접근법의 상반된 개념으로 의미 중심 접근법의 뜻으로 사용한다.

‘읽기’ 영역이 ‘읽기의 본질, 글의 유형, 읽기의 요소와 방법, 읽기 태도’로 범주화 된 것과 마찬가지로, ‘독서’ 과목은 ‘독서의 본질, 독서의 방법, 독서의 분야, 독서의 태도’로 영역 구분할 수 있다. 이때, ‘읽기의 요소와 방법’에 해당하는 내용을 심화, 발전시킨 것이 ‘독서의 방법’이고, ‘글의 유형’에 해당하는 내용을 심화, 발전시킨 것이 ‘독서의 분야’라고 할 수 있다. 따라서 ‘읽기’ 영역과 ‘독서’ 과목은 ‘본질-유형/분야-기능-태도’를 교육의 공통 범주로 삼음으로써 학습 내용의 연계성과 계열성을 유지하고 있음을 알 수 있다. 2009 개정 교육과정과 2015 개정 교육과정에서, 읽기 영역 및 독서 과목의 범주 변화를 살펴보면 다음과 같다.

구분	학년	영역/범주명			
		2009 개정 교육과정	공통	지식	기능
	선택	독서의 본질	독서의 방법	글의 구조 독서의 실제	독서의 가치와 성찰
↓ ↓					
2015 개정 교육과정	공통	읽기의 본질	읽기의 요소, 과정, 방법	글의 유형	읽기 태도
	선택	독서의 본질	독서의 방법	독서의 분야	독서 태도

또한 전술한 바와 같이, 독서의 본질은 독서의 특성이나 방법에 대한 개념적, 명제적 지식이라기보다는 독서를 하기 위한 준비 태세로서 독서 전에 필요한 사전 지식, 즉 좋은 글(책)을 선정하는 방법과 여러 가지 책을 다양하게 읽을 때 필요한 독서 방법으로서 주제 통합적 독서에 대한 지식을 제공하고 있다.

독서의 방법에는 ‘사실적 독해, 추론적 독해, 비판적 독해, 감상적 독해, 창의적 독해’의 5가지 방법을 통합적으로 제시하여 1~10학년에서 배운 읽기 기능들을 한 자리에 모아 그동안의 학습 내용을 재인하고 통합할 수 있도록 구성하였다. 또한 독서의 분야에서는 실제적인 독서 경험을 쌓을 수 있도록 하기 위해 ‘6가지 분야별’ 주제에 따른 독서 실재를 제공하였다.

뿐만 아니라, 독서의 태도에서는 1~10학년에서 개발된 긍정적인 독서 습관과 가치관을 바탕으로 독서 태도를 보다 심화하고 확장함으로써 독서 문화를 형성하고 활성화 할 수 있도록 교육 내용을 구성하였다. 2009 개정 교육과정(좌)과 2015 개정 교육과정(우)에서, 독서 과목의 내용 체계 변화를 비교하면 다음과 같다.

2009 개정 교육과정		2015 개정 교육과정		
영역	학습 내용	영역	핵심 개념	내용 요소
독서와 언어의 본질	독서의 본질	독서의 본질	<ul style="list-style-type: none"> 글과 독서의 가치 상호 텍스트성 	<ul style="list-style-type: none"> 글·책의 선택 주제 통합적 독서
글의 구조와 독서의 방법	글의 구성 원리	독서의 방법	<ul style="list-style-type: none"> 사실적 이해 추론적 이해 비판적 이해 감상적 이해 창의적 이해 	<ul style="list-style-type: none"> 사실적 읽기 추론적 읽기 비판적 읽기 감상적 읽기 창의적 읽기
	독서의 방법			
독서의 실제와 국어 자료의 탐구	독서와 국어생활	독서의 분야	<ul style="list-style-type: none"> 교양 독서 매체 읽기 	<ul style="list-style-type: none"> 인문·예술 분야의 글 읽기 사회·문화 분야의 글 읽기 과학·기술 분야의 글 읽기 시대의 특성을 고려한 글 읽기 지역의 특성을 고려한 글 읽기 매체의 특성을 고려한 글 읽기
	독서의 가치와 성찰	독서의 태도	<ul style="list-style-type: none"> 독서 계획 독서 활동 	<ul style="list-style-type: none"> 자발적 독서 계획과 실천 독서 문화에의 참여

요컨대, 2015 국어과 교육과정 ‘독서’ 과목은 2009 개정 교육과정(교육과학기술부 고시 제2012-14호) ‘독서와 문법’ 과목의 32개 성취기준 중에서 독서 과목에 해당하는 성취기준 16개의 내용들을 계승함으로써 교육과정의 향상성과 안정성을 지향하되 학습 내용의 실질적 감축을 위해 15개 성취기준으로 조정하였다. 독서 과목의 성격, 목표, 내용 체계에 따라 영역별로 총 15개, 즉 독서의 본질 영역은 2개, 독서의 방법 영역은 5개, 독서의 분야 영역은 6개, 독서의 태도 영역은 2개의 성취기준을 각각 선정, 추가적으로 제시하였다.

2015 개정 교육과정 독서 과목의 변화를 2011 개정 교육과정의 독서 과목과 비교하면 다음과 같다. 아래 [표3]에서 보는 바와 같이, 전체 16개 성취기준 중에서 11개 성취기준이 그대로 계승, 유지되었음을 알 수 있다.

<표 IV-2-42> 2015 교육과정에 반영된 2011 개정 ‘독서와 문법’ 성취기준

2011 개정 교육과정(‘독서와 문법’ 과목)		변화			
요소	성취기준	삭제	유지	이동	비고
독서의 본질	(1) 사회적 소통 및 지식 창출 행위로서 독서의 특성을 이해한다.			●	‘10학년’으로.
	(2) 독해의 원리, 과정, 방법을 통합적으로 이해한다.	●			
글의 구성 원리	(15) 글의 구성 요소를 이해하고, 글의 담화적 특성을 판단하며 읽는 능력을 기른다.	●			
	(16) 글의 기본 구조와 전개 방식에 대한 이해를 바탕으로 사고 전개 과정의 특징을 파악하며 읽는다.	●			
독서의 방법	(17) 글의 구성 단위들 간의 관계를 이해하고 글의 중심 내용을 파악하며 읽는다.		●		
	(18) 필자의 의도나 목적, 숨겨진 주제, 생략된 내용 등을 추론하며 읽는다.		●		
	(19) 글의 내용이나 자료, 관점 등에 나타난 필자의 생각을 비판하며 읽는다.		●		
	(20) 글에서 공감하거나 감동적인 부분을 찾아 그 내용을 감상하며 읽는다.		●		
	(21) 글의 화제나 주제, 필자의 관점 등에 대한 자기의 견해를 논리적으로 구성하여 창의적으로 문제를 해결하는 방법을 발견한다.		●		
독서와 국어생활	(22) 동일한 화제에 대한 다양한 관점의 글을 읽고 비판적으로 재구성한다.		●		‘본질’로
	(23) 시대에 따라 글쓰기의 관습이나 독서 문화가 달라짐을 알고 사회·문화적 맥락을 구성하면서 글을 읽는다.		●		
	(24) 지역별 문화의 특성이 글에 반영되어 있음을 이해하고 창의적으로 글을 읽는다.		●		
독서의 가치와 성찰	(25) 정보화 시대의 다양한 독서 매체의 특성을 이해하고, 이를 효과적으로 활용한다.		●		
	(30) 사회적 공동체의 독서 활동을 통하여 다른 사람과 교감하며 글을 읽고 삶을 성찰한다.		●		
	(31) 다매체 사회에서 인터넷 등 다양한 경로를 통해 독서에 관한 정보를 얻고 활용한다.	●			
	(32) 자신의 독서 이력을 성찰하고 독서 계획을 세워 실천한다.		●		

새로 추가된 성취기준은 모두 4개로서, 3개는 2009 개정 교육과정의 ‘독서와 문법Ⅱ’ 과목에 있던 성취기준을 통합하여 제시한 것이므로 엄밀하게 말해서 추가라기보다는 통합적으로 계승한 것이라고 할 수 있고, 첫 번째 성취기준인 ‘좋은 글의 선정([12독서01-01] 독서의 목적이나 글의 가치 등을 고려하여 좋은 글을 선택하여 읽는다.)’만이 이번 교육과정에서 새로 추가된 것이라고 할 수 있다. 이를 통해 이번 ‘독서’ 과목의 교육 내용은 2009 개정 교육과정의 내용들을 계승하면서도 학습량 감축이라는 목적에 효율적으로 대응하기 위해 성취기준들을 통합함으로써 교육내용 간의 항존성과 연계성을 도모하였다고 할 수 있다.

<표 IV-2-43> 2015 개정 '독서' 과목에서 신설된 성취기준

2015개정 교육과정 추가 내용		변화		
요소	성취기준	이동	신설	비고
독서의 본질	(1) 독서의 목적이나 글의 가치 등을 고려하여 좋은 글을 선택하여 읽는다.		●	
	(8) 인문·예술 분야의 글을 읽으며 제재에 담긴 인문학적 세계관, 예술과 삶의 문제를 대하는 인간의 태도, 인간에 대한 성찰 등을 비판적으로 이해한다.	●		'독서와 문법 II'의 '유형별 독서' 중에서 '제재에 따른 읽기'
글의 구성 원리	(9) 사회·문화 분야의 글을 읽으며 제재에 담긴 사회적 요구와 신념, 사회적 현상의 특성, 역사적 인물과 사건의 사회·문화적 맥락 등을 비판적으로 이해한다.	●		
	(10) 과학·기술 분야의 글을 읽으며 제재에 담긴 지식과 정보의 객관성, 논거의 입증 과정과 타당성, 과학적 원리의 응용과 한계 등을 비판적으로 이해한다.	●		

또 한 가지 주목해야 할 점은 '독서' 과목에서 독서의 태도이다. 이는 '읽기' 영역에서의 독서 태도와 비교할 때, 그 성격이 다소 다르다. 즉 '읽기' 영역에서의 태도 형성은 독자로서의 읽기 습관, 읽기에 대한 긍정적인 가치의 형성 등에 초점이 있었다면, '독서' 과목에서의 태도는 다른 사람과의 공유, 독서 활동에의 참여 등에 초점이 있다. 다시 말해 '읽기' 태도는 개인적이었다면, '독서' 태도는 '사회적'이라는 점이다. 이에 따라 각 성취기준은 독서 문화를 형성하기 위해 자발적인 독서 계획과 실천을 강조하는 것, 다른 사람과 함께 책을 읽고 책에 관한 생각을 공유함으로써 다른 사람과 교류하고 책 속에 담긴 다양한 삶의 방식과 세계관을 이해하는 태도를 기르는 것 등 활동성과 참여를 강조한 것으로 설정되었다6).

전술한 바와 같이, 심화 과목 '독서'는 '읽기' 영역에서의 학습을 바탕으로 하되, 분절적 기능으로서의 독해 기능이나 전략을 학습하는 데 그칠 것이 아니라, 다양한 독서 자료를 접하고 실제로 독서를 하도록 함으로써, 설령 독서에 대한 실패 경험(독서를 중단하는 것)을 겪는다 하더라도, 독서에 대한 성공 경험을 느끼도록 함으로써 읽기 효능감을 갖게 하고, 나아가 독자로서의 정체성을 형성할 수 있도록 하는 것이 중요하다. 이렇듯 활발한 독서 활동을 유도하기 위해서는 독서 서평 자료, 독서 토론에 관한 텔레비전 및 라디오 프로, 인터넷 독서 토론 웹사이트 등의 다양한 자료를 활용하고, 독서 토론 활동, 독서 동아리 활동, 연극 활동, 독서 프로젝트 활동, 주제 독서 활동 등의 교수·학습 등 적절한 교수·학습 방법을 선택하여 운용하되, 학습자 참여형 교수·학습이 되도록 교육의 내용을 설계하는 것이 무엇보다 중요하다고 할 수 있다. 이상의 논의를 통해 추출된 '독서' 과목의 내용을 체계표로 제시하면 다음과 같다. 기능 중심과 의미 중심을 결합한 방식을 구현하고자 했다.

6) 먼저, 독서 계획과 실천의 방법으로서 장기적인 독서 계획을 세울 때는 일 년 혹은 평생 동안 읽고 싶은 책의 목록을 작성하도록 함으로써 한 편의 글이나 한 권의 책에 대한 독서로 그치지 않고 꾸준한 독서 실천의 의지와 노력을 강조하도록 한 것이다. 이에 반해 타인과의 독서 활동에 대한 공유를 위해서는 수업뿐 아니라, 독서 동아리, 독서 모임과 같은 자유로운 독서 활동에 적극적으로 참여하여 다른 사람과 독서 활동 결과를 공유할 기회를 갖도록 유도하였다. 이를 통해 독서는 개인적인 성장을 이끄는 기계일 뿐 아니라 사회 구성원을 통합하고 문명과 문화를 유지·발전시키는 원동력임을 이해하도록 지도하는데 중점을 두었다.

영역	핵심 개념	내용 요소
독서의 본질	<ul style="list-style-type: none"> • 글과 독서의 가치 • 상호 텍스트성 	<ul style="list-style-type: none"> • 글·책의 선택 • 주제 통합적 독서
독서의 방법	<ul style="list-style-type: none"> • 사실적 이해 • 추론적 이해 • 비판적 이해 • 감상적 이해 • 창의적 이해 	<ul style="list-style-type: none"> • 사실적 읽기 • 추론적 읽기 • 비판적 읽기 • 감상적 읽기 • 창의적 읽기
독서의 분야	<ul style="list-style-type: none"> • 교양 독서 • 매체 읽기 	<ul style="list-style-type: none"> • 인문·예술 분야의 글 읽기 • 사회·문화 분야의 글 읽기 • 과학·기술 분야의 글 읽기 • 시대의 특성을 고려한 글 읽기 • 지역의 특성을 고려한 글 읽기 • 매체의 특성을 고려한 글 읽기
독서의 태도	<ul style="list-style-type: none"> • 독서 계획 • 독서 활동 	<ul style="list-style-type: none"> • 자발적 독서 계획과 실천 • 독서 문화에의 참여

3. 읽기/독서 교육과정에서의 논쟁점

여기서는 읽기/독서 교육과정 작업을 하면서 제기되었던 안팎의 문제점들에 대해 소개하고자 한다. 이것은 차후 교육과정 개정 작업에서도 여전히 다루어볼 만한 논의점이라고 판단된다.

(1) 기능(skill) 중심 교육 내용의 극복으로서, ‘한 학기 한 권 이상의 책읽기’?

전술한 바와 같이, 읽기와 독서 교육과정의 기저에는 기능 중심 접근법이 전제되어 있다. 기능의 추출은 인지주의 심리학의 연구 결과에 힘입어 대개 3단계 구분을 따른다. 물론, Barrett도 읽기 기능을 ① 축어적 재인 및 회상(literal recognition or recall), ② 재조직(reorganization), ③ 추론(inference), ④ 평가(evaluation), ⑤ 감상(appreciation) 등 5가지 수준으로 유목화 하고, Bloom(1956)도 6단계 분류법에 근거하고 있지만, 연구자들은 주로 3개 단계로 구분하는 경향이 있다(Ruddell, 2001:113, 재인용). 즉, ‘Literal, Interpretive, Applied(Herber, 1978;Vacca & Vacca, 1999)’나, ‘Text-Explicit, Text-Implicit, Experience-Based(Readence, Bean, & Baldwin, 1998)’, ‘Literal, Interpretive, Critical and Creative(Roe, Stoodt, & Burns, 1995)’ 등이 그것이다.

국어 교육에서도 읽기를 기능 또는 전략에 따라, 사실적 이해, 함축적 이해, 비판적 이해 및 감상적 이해/창의적 이해 등의 3가지 수준으로 구분하는데, 각 수준은 하위 기능들을 가진 하나의 통합적 기능으로 간주된다. 이는 국어과 교육과정의 내용 범주에 각각 ‘내용 확인, 추론, 평가 및 감상’이라는 항목으로 원리화 되어 왔다.

그러나 이러한 기준으로 읽기 전략을 추출한 것을 아무리 잘 학습한다 해도, 그것이 한 권의 책을 읽는 것은 아니다. 교과서나 교실에서 학습이 일어나도 ‘독서’가 일어나지는 않는다. 여전히 학생들의 독서 경험은 학생들 개인의 것으로 방치되고 만다. 이러한 교육 접근법에 대한 한계가 드러나면서 전술한 바와 같이, 거시적 독서에 대한 사회적 요구가 제기되었다. 그리고 중학교 성취기준에 ‘[9국02-08] 도서관이나 인터넷에서 관련 자료를 찾아 참고하면서 한 편의 글을 읽는다.’를 추가하게 되었다.

이는 실제적인 읽기 능력을 기를 수 있도록 하기 위해, 한 편의 글 읽는 태도를 지닐 수 있도록 하는

데 중점을 둔 것이다. 교육과정의 내용은 ‘한’ 편의 글을 온전히 읽는 것을 가정하고 구성한 것이다. 그럼에도 이를 실현하는 교과서에서는 그것이 가지는 여러 가지 한계로 인해 긴 한 편의 글의 일부를 발췌하거나, 요약하거나 생략하는 방법을 사용하여 재제를 마련하기 때문에 학습 활동에서 온전한 한 편의 글 읽기가 제대로 수행되지 못하고 있는 상황이다. 이에 2015 개정 교육과정에서는 학습자들의 한 편의 글 읽기 태도를 가질 수 있도록 하기 위해 5~6학년에서는 읽기 습관 점검하기의 한 항목으로 ‘한 권의 책을 완독하는 습관을 가지고 있는지’를 평가하도록 하였으며, 중학교 1~3학년에서는 한 편의 글, 한 권의 책 읽기를 읽기의 주요 과제로 인식하고 이에 대한 교수 학습 방법을 제시하였다.

그러나 이러한 거시적 독서에 대한 우리들의 바람이나 희망이 오히려 학습자 수준에까지 전달될 수 있을지는 미지수다. ‘한 학기 한 권의 책’이란 표현이 현장 교사들의 희망에 의해 중학교 읽기 성취기준 해설에 들어가게 되었는데, 이는 또 하나의 압박으로 작용하게 될 수 있기 때문이다. 교육과정이 의미/주제 중심 접근에 의해 전체적인 틀이 변화되지 않거나 적어도 읽기 교과서가 따로 분책되지 않은 채 성취기준 하나를 넣었다고 해서 갑자기 이 성취기준으로 인해 10차기 가량을 책읽기 또는 한 편의 글읽기에 할애될 수 있을지도 그 실행성에 의문이 제기된다. 누구보다도 교실에서, 수업 중에 독서가 이루어지길 기대하지만 다른 것에 비해 함량이 무거운 성취기준 하나를 넣는 것이 해결책이 될 수 있을지 의문이다. 이러한 책 한 권 읽기 성취기준이 제대로 실행되기 위해서는 영역별로 성취기준을 하나씩 양보하여 각 영역별 성취기준이 줄어들고, 그 줄어든 만큼의 성취기준들을 모아서 시수가 확보되었을 때 비로소 교실에서의 독서가 가능하다. 그렇지 않고는 이것은 허울만 좋을 뿐 취지와 달리, 다시 숙제로, 과제, 부담으로 작용할 수 있기 때문이다.

(2) 정의적인 것, 사소하게 보이는 것들의 처리, 평가 용이한 것들의 살아남음?

전술한 바와 같이, 읽기 교육과정은 기능 중심으로 이루어져 있다. 그것이 가지는 구조적 체계성, 학습 수준의 위계성, 학습 내용의 반복성 등 장점에도 불구하고 그것은 다른 정의적인 것, 심미적인 것, 잠재적인 것들을 사소하게 만들곤 한다. 이번 경우에도 학습량 축소 요구와, 전체 영역에 공통된 틀, ‘지식-기능(원리)-태도’를 맞추어, 각 학년군마다 지식에 해당하는 성취기준들을 넣다보니, 이들에 밀려 부득이 성취기준 몇 개를 줄이고 바꾸게 되었다.

기능 중심의 강력한 틀에 밀려 가장 먼저 삭제 순서에 오르는 것이 2009개정(2011고시)의 정의적 성격이 강한, ‘(9) 자신의 삶과 관련지으며 글의 의미를 해석하고 독자의 정체성을 형성한다.’ 부분이었다. ‘독자로서의 정체성’을 인식하게 하는 것이 중요한 줄은 누구나 다 공감하겠지만, 그것을 가르치기는 매우 힘들다. 그리고 그것을 평가하는 것은 더욱이 힘들다고 생각했을 것이다. 그러나 2009개정(2011고시)에서 야심차게 처음으로 등장했던 ‘독자의 정체성 형성’이라는 교육 내용이 다음 교육과정에서 바로 사라지는 결과가 되었다. 그러나 과연 이것이 빛도 발하지 못하고 연구 대상으로서 주목받지 못하고 사라져야 하는 것이었나에 대해서는 다시 한 번 생각해 봐야 할 문제이다.

또한 전술한 바와 같이, 교육과정적 관점보다는 전공적, 학문적 관점에서 더 중요하다고 판단되는 것들이 있다. 그것들에 대한 재고가 필요하다. 이번에 삭제된 성취기준 중에 ‘(6) 글의 내용을 토대로 질문을 생성하며 능동적으로 글을 읽는다.’가 있다. ‘질문 떠올리며 읽기’는 누구나 알 듯한 단순한 전략이다. 그러나 실제로는 알다시피, 가르치기 힘들다. 이것은 학생이 직접 수행(언어 경험)해야 학습되는 것이기에 어떻게 하고 있는지 파악하기 어렵고, 얼마나 잘 수행하는지 평가하기도 어렵다. 그래서 참고서를 보면, 정작 질문의 종류(작가에 대한 질문, 글 내용에 대한 질문, 맥락에 대한 질문 등)에 대해 자세히 분류해놓고, 이를 객관식으로 평가하고 있다(다음 중 질문의 종류가 다른 것은?). 참으로 허무하기 이를 데 없다. 대학의 예비교사도 마찬가지이다. 교생실습을 앞둔 학생들에게 교재 연구 및 지도법 수업에서 질문하며 읽기 성취기준과 관련된 단원으로 발표를 시키다보면 이를 잘못 이해하거나 질문에 대한 분류를 하면서 지식으로 접근하는 경우가 대부분이다. 그런데 이 전략은 읽기 발달을 촉진하면서 능숙한 독자에게서 늘 발견되는 전략으로서, 교육과정적 관점에서는 중요하게 가르쳐야 할 전략이다. 덜 능숙한 독자는 글을 읽을 때 자신에게 맞닥뜨리는 글의 정보만을 기억하는데, 이때 기억은 정보의 축적에

지나지 않는다. 그런데 능숙한 독자는 앞서 나온 정보와 지금 나온 정보들을 연결하고 무슨 관련성을 탐색하며 이해되지 않는 것에 대해 의문을 떠올리거나, 정보들 간의 관계에 대해 추론하고, 앞으로 읽으면서 확인해야 할 문제에 대해 자문하면서 일종의 가정을 수립한다. 이와 같이 질문하며 읽기는 정보들 간의 관련성을 파악하여 정보를 위계화 하고, 정보에 대해 주의를 집중하게 하는 전략이다.

이에 반해 ‘요약하기’ 전략은 일명 삭제, 선택, 일반화, 재구성이라는 요약 규칙들이 단단히 버티고 있고, 누구나 한번은 들어본 텍스트언어학자 van Dijk(1980)로부터 지지되고 있는 뿌리 있는 이론이다. ‘질문하며 읽기’에 비해 ‘요약하기’가 훨씬 중요한 전략인 것처럼 보일 수 있다. 그러나 사실 요약하기도 마찬가지로 왜곡되어 가르쳐진다. ‘삭제, 선택, 일반화, 재구성’이라는 공식에만 갇혀서 요약이 정작 정보를 줄이는 것이란 본질은 등한시 되기 일쑤이고, 글을 읽으면서 어떤 곳에서 삭제, 선택, 일반화 재구성이 일어나고 있는지 텍스트 분석에 더 치중하게 된다. 사실은 요약은 정보의 균형있는 분배, 글 분량을 줄이는 등 실제적인 연습이 더 중요하게 다루어져야 한다.

(3) 텍스트 중심 교육과정의 후퇴 : 정전 및 교육용 텍스트 선정 필요성?

2007 개정 교육과정에서 텍스트 중심 교육과정을 표방하였지만, 실제, ‘텍스트’라기보다는 ‘텍스트 종류’ 중심 교육과정이라고 할 수 있다. 실제 글이 아니라, 글의 종류를 제안했기 때문이다. 이 또한 이어지는 교육과정에서 텍스트의 종류들이 모두 수면 아래로 숨게 되는 퇴보를 겪게 된다. 이번 교육과정에서도 몇 번, 최소한의 가이드라인으로 실제 교육용 정전 텍스트를 제시할 필요가 있지 않나 하는 의견이 제기되었다. 결국은 국어교육 자료 수준에서 텍스트의 종류와 범위를 제안하는 것으로 끝났다.

현재 국어교육이 ‘국어 문화7)’의 창조와 계승을 지향한다면, 국어 문화로서 텍스트는 보수적인 것이 되기 쉽겠지만, 지나치게 많은 독서 목록에서 나침반이 필요하거나, 지나친 자기개발자가 교양 서적을 대신하는 지금의 분위기에서는 때로 학습용으로 타당성을 띤 읽을 거리를 제시하는 것도 의미가 있지 않을까 생각해본다. 이번 교육과정에서는 시기 상조였다.

(4) 선택과목 ‘독서’의 역할과 ‘고전읽기’, ‘문학’ 과목과의 변별성?

고등학교 독서 과목이 문법과 분리된 것은 고무할 만한 일이나, 반면, ‘고전읽기’, ‘문학’ 등과 일부 성취기준이 겹치는 부분도 없잖아 있다. 이 경우, 앞으로 독서 과목의 정체성, 고전읽기와 문학 과목과의 교육 내용간의 변별성 확보를 어떻게 해야 할지에 대해서 후속 연구가 제기될 필요가 있겠다. 개인적인 바람이지만, 향후 독서 과목으로 통합되는 것이 바람직할 것으로 생각된다.

4. 읽기/독서 교육과정의 전망

읽기/독서 과목의 현재와 같은 교육과정 설계는 5차 교육과정부터 시작되었고, 내용 체계로 명확하게 제시된 것은 6차 교육과정부터이다. 이번 교육과정에서 독서의 성격 변화를 명확하게 하려고 노력했지만, 읽기와 독서 간의 연계성을 고려해야 하기에 ‘읽기’는 기능적 문식성을 중심으로, ‘독서’는 ‘기능적 문식성+주제 중심 독서’를 결합하는 방식으로 성격을 정하였다. 이들 교육과정은 선언적 문서에 불과하다. 이것을 실행하는 교육 주체들에 의해 충분히 변화될 수 있고, 단점은 극복될 수 있을 것이라 기대하며 향후 읽기/독서 교육과정의 발전 방향에 대해 제안하고자 한다.

7) 국어문화의 강조는 문법이나 문화교육학과 관련이 있지 않나 싶다. 이에 대해서 아직 논고가 없으나 일반적으로 문화교육론은 ‘교육의 기본 원리로 역사적 문화의 가치를 중시하는 교육학’으로 정의된다. 이러한 국어문화 이론은 독일의 문화교육론과 밀접한 관련이 있다. 일부를 인용하면 다음과 같다 : 정신은 인격 및 문화재로 구현되어 있기 때문에, 인격의 이해와 문화재의 이해가 이론적으로 기초를 이루게 되어서, 그것이 교육의 방법으로서 활용되는 일이 문화교육학의 주요 과제이다. 솔라이 에르마허에서 딜타이에게 계승된 ‘이해’의 이론 및 문헌해석학은 슈프랑거, 리트 등에도 계승되어서, 인격의 이해나 문화적 작품의 해석에 깊이 있는 논구(論究)를 하게 되었다. 그것은 한국의 교육계에도 큰 영향을 끼쳐, 국어교육·역사교육·예술교육 등의 방법론 발전에 공헌하게 되었다. 김문환(1999), 문화교육론, 서울대출판부, 참조.

(1) 범교과적 교육 내용으로서 학교 독서의 강화

학교 독서란 학교에서 이뤄지는 실제적 교육과정으로서의 독서 활동을 의미한다. 국어 교과에 속하면서 공식적 교육과정에 포함된 선택 과목 '독서'와 달리, 특정 담당 교과에 속해 있지 않고 자율적인 학교 교육과정 운영에 따라 선택적으로 시행되는 학교 독서 활동이 강화될 필요가 있다. 이를 위해 범 교과적으로 교육 내용을 줄이고, 시수가 확보될 필요가 있다. 이때 독서는 국어과의 영역이 아닌 썸이다.

학교 독서의 범주를 '교양 독서, 교과 독서, 진로 독서'로 규정한다면(노명완, 2005:23), 학교 독서에서는 교과 학습 독서(contents area reading)의 역할이 가장 기대되지만, 교양 독서나 진로 독서도 이루어지도록 역할을 담당해야 할 것이다. 교과의 학습 주제와 관련된 독서물들을 읽는 시간을 교육과정에 확보함으로써 교과에서 이미 배운 학습 내용을 보다 더 체계적으로 기억하고 확장할 수 있는 독서 환경을 만들고, 학생들이 자발적으로 독서에 참여할 수 있는 분위기를 만들도록 제도가 뒷받침 되어야 할 것이다.

이번 교육과정에서 고교 독서 과목에서 Adler, M. J. & C. van Doren(1943, 1972)이 제안한 일명, 신티피컬 독서(Syntopical Reading)와 같은 교과 통합적 독서 방법이 구체적으로 제안되었다. 2009개정(2011고시) 교육과정에서 처음 '주제 통합적 독서' 개념이 등장하였는데, 이번에 핵심 개념(내용)에 선정되면서 강화되었다고 할 수 있다. 이러한 종합적 글 읽기가 고무될 필요가 있다. 이를 위해 앞서 말한 바와 같이, 학교에서 독서가 이루어질 수 있도록 실제적인 시간이 확보되어야 하고, 그러려면 '학교 독서'가 하나의 범교과 과목으로서 설정되어 교육과정 내에서 시수 확보가 되어야 할 것이다.

(2) 독서와 작문 그리고 토론의 통합

읽기와 쓰기가 상보적으로 이뤄질 때 상승효과를 낸다는 것은 재론할 필요가 없지만, 학교 독서와의 연계성은 작문 평가와 관련시켜 설명할 수 있다. 국어과 교육의 목표를 언어사용의 기능적 유창성(fluency of skills)보다 사고력의 신장에 두는 것을 보면, 작문(논술을 포함하여)은 표현의 유창성이나 미적 구조 등 수사적 측면도 중요하지만, 그보다는 창의적인 사고 내용과 논리 정연한 사고 형식의 표현이 더 중시된다. 즉 '문제의 발견과 문제의 비판적 분석, 그리고 창의적인 대안, 문제에서 해결에 이르는 사고의 논리적인 표현 과정'을 중시하며, 평가시 이러한 사고 과정들이 체계적으로 잘 드러나는지를 평가한다. 알다시피, 이때 독서를 통하여 아이디어가 공급될 수 있도록 작문과 독서 활동을 연계하는 방향으로 교육과정이 설계되어야 할 것이다. 또한 말하기 중심의 토론은 독서와 작문을 원활하게 잇는 교량 역할을 한다. 독서로부터 얻은 반응을 정교화 하게 도와주고, 작문의 과제를 보다 친숙하게 만들어 준다.

국어과의 학습 제재로 교과서에 실린 글은 한 편의 글이라기보다는 특정 읽기 기능이나 전략을 학습하기 위해, 그 원리들을 짧은 차시 안에 효과적이고 편리하게 적용해 볼 수 있도록 특정 부분만 선별되고 잘려진 탈맥락적인, 텍스트의 일부이다. 이러한 읽기 제재는 독서의 전일적인 과정을 체험하도록 하기보다는 추상적이고도 단선적인 기능을 연습하기 편리하도록 인위적으로 재단된 도구에 가깝다. 이에 반해 학교 독서는 한 편의 글을 읽는 독서 행위를 통해 지식(정보)의 구성과 정서적 감동을 총체적으로 계발시킬 수 있다는 장점이 있다. 이와 관련하여, 읽기 영역에서 배운 읽기 기능만으로는 고차적인 작문으로 연결될 수 없고, 논술에 나오는 읽기 지문을 읽어낼 수도 없다는 점도 학교 독서의 새로운 역할을 기대하는 이유이다. 한 편의 글 읽기는 Barrett(1976)의 이해 기능⁸⁾은 물론, 문제로부터 해결로 나아가는 목표 중심의 전략적 사고, 텍스트로부터 얻은 지식(정보)을 자신이 속한 구체적인 상황 맥락에 적용해 봄으로써 사회문화적 의미를 구성해내는 등 총체적이고 통합적인 언어 능력을 기를 수 있는 도구가 된다.

이는 단순히, 논리적인 근거를 들어 자신의 생각을 수사학적으로 세련되게 표현하거나⁹⁾, 그렇다고 기존의 철학자들의 사유 방식을 암기해서 특정 문제 상황에 공식적으로 적용하기만 하면 되는 것이 아니

8) 5가지로 유목화 된 대표적인 기능은 다음과 같다. ① 축어적 재인 및 회상(literal recognition or recall), ② 재조직(reorganization), ③ 추론(inference), ④ 평가(evaluation), ⑤ 감상(appreciation)

9) 대전제의 가치는 차치하고 논리 구조의 정합성만을 중시하거나, 창의성이라는 명목으로 지나친 해석이나 맥락에 맞지 않는 문제-해결을 모두 인정하는 식의 해석의 무정부주의를 옹호하는 것 등이 이에 속한다.

다. 학습자가 자신의 생각(또는 주장)을 논리정연하게 구조화 하기 위해서는 구체적이고 전문적인 지식을 지속적으로 공급해야 한다는 점에서 폭넓은 독서는 지식의 공급원으로서 무엇보다 중요하다. 그러므로 어떻게 읽어야 할 것인가는 어떻게 쓸 것인가의 문제 이전에 선행되어야 할 전제이다.

향후 교육과정은 ‘교수-학습 방법’ 차원에서만 통합을 제안할 것이 아니라, ‘화법-독서-작문’ 통합 영역을 설정할 필요가 있다. 이때 주제 중심 접근법에 의해 공통 주제(topic)를 설정하는 방식으로, 상위의 핵심 개념을 설계할 수 있을 것이다.

(3) 축제 경험으로서의 읽기/독서 프로그램 설계와 보급

교육과정은 학교에서 독서가 이루어질 수 있도록 하고, 나아가, 학교에서 이루어지는 독서가 재미있고 즐거운 경험이 되도록 해야 한다. 독서를 안 하는 학생들만 탓할 것이 아니라, 독서 환경이 만들어져야 한다는 것이다. 그러기 위해서는 학교는 주먹구구식으로 혹은 단조로운 방식으로 혹은 관심있는 학생들 일부에게만 이루어지는 학교 독서 프로그램, 예컨대, 독후감 대회, 독서이력철 만들기, 독서 클럽 등을 체계화 할 필요가 있다¹⁰⁾.

공식적 교육과정에 편제되지 않았지만, 독서는 학교 교육에서 매우 중요한 ‘문화’로서 역할을 해야 한다. 이는 마치 초·중·고등학교에서 학술제나 문학제와 같은 축제들이 학습자들에게 축제로 인식되고, 그 준비 과정을 통해 교과목에서 배우지 않는 많은 총체적이고 유의미한 경험들을 하듯이, 독서 또한 하나의 학교 문화로서 학생들이 자신이 좋아하는 취향의 책이 있으며 여러 편의 책을 읽고 다른 사람과 만나 토론하고 자신의 관점을 정립해나가는 연습은 축제의 소통 과정과 같이 잠재적 교육과정으로서 보이지 않는 중요한 역할을 할 것이다.

이는 독서가 교과 학습 시간을 실제적으로 뺏고, 방안에서 이뤄지는 극히 부정적이고 폐쇄적이며 개인적 취향이 아니라, 점진적으로 꾸준히 하면 학업은 물론, 입시 논술에도 직접적으로 도움을 주고, 친구와 만나 이야기를 나눌 수 있는 구체적인 의사소통의 소재가 되며, 전 교과 영역에서 상식이 풍부해져서 교양인이 되도록 하며, 결국 학업에도 적잖은 도움을 줄 수 있는 구체적인 실천력을 지녀야 할 것이다.

이는 극히 이상적이고 비현실적인 것으로 보일지 모르지만, 독서 교육이 학습자의 개별적 요구와 욕구를 수용할 수 있는 방향으로 조금씩 개선된다면 새로운 돌파구를 찾게 될 것이다. 그렇게 하기 위해서는 많은 노력들이 필요하지만, 우선은 이론가들과 실천가들 사이에 암묵적으로 전제되어 있는, 독서 교육이 표준화되다 못해 획일화되어야 한다는 생각을 지양해야 할 것이다. 똑같은 프로그램의 절차, 같은 독서 포트폴리오의 내용, 같은 독서 목록은 독서가 문화가 아니라, 다시 부담스러운 학업의 대상으로 변질되는 우려가 있기 때문이다.

5. 맺음말

교육과정이 문서로서 존재한다면 그것은 죽은 교육과정일 것이다. 살아있는 것은 움직이는 것인데, 그러려면 응용될 수 있어야 한다. 즉 교육과정은 학교와 교실 환경, 학습자의 요구와 목적에 따라 다양하게 응용되고 수정될 수 있어야 한다. 이를 위해 교육과정 설계에서 다음 2가지가 중요하게 고려되어야

10) 도쿄대와 하버드대는 학생들에게 50권의 권장독서를 읽게 하고 그 안에서 학생 스스로가 토론의 의제(주요 쟁점)를 만들거나 대학들이 공동협의체를 만들어 논술 논제의 절반 정도를 공동 출제한다고 한다.

우선은 교과별 혹은 주제 영역별로 풍부한 독서 목록이 학습자의 읽기 수준에 따라 선행 조사 되어야 할 것이다. 여기서 도서 선정이나 프로그램 개발의 경우, 선정 기관의 사회적 위치에 따라 선정 도서 목록이 교육적 권력을 행사할 수 있다는 점에 유의하여, 독서 프로그램의 원리로 제안된 방법이나 그에서 파생된 권장 도서 목록이 ‘표준’이 아닌 ‘예시’로서만 작용함을 강조할 필요가 있다. 그렇지 않다면, 즉 독서가 즐거움이나 자기 성찰의 기제가 아니라 또 하나의 신생 과목, 평가(서열화)의 전제로 학교 독서의 본래 취지가 변질되고 말 것이다.

할 것임을 당부하고자 한다. 독서는 인간 중심 교육과정의 표어와 같이, ‘감정, 가치화, 성장의 예술(feeling, valuing, and the art of growing)’임을 기억해야 할 것이다. 독서가 제대로 인간의 잠재력을 일깨우고 의미있는 경험으로 자리하기 위해서는 독자 스스로 읽고 느끼고 감상하고 비판할 여지가 주어 져야 한다. 이것이 잘 이루어지지 못했다면, 그것은 그동안의 독서 교육의 잘못만은 아니다. 경쟁사회 속에서 너무 많은 학습에 내몰리다보니, 그야말로 독서의 즐거움을 맛볼 수 없게 되었던 탓이다.

독서는 매우 총체적인 활동이다. 분절적으로 접근해서 기능을 잘 가르치면 유능한 독자로서 잘 읽게 될 것이고 교양도 쌓게 될 것이라는 생각은 어쩌면 ‘학자로서의 학생’을 꿈꾸는 우리 교육과정의 낭만적 기대일지도 모른다. 분절적으로 또박또박 가르치는 것만큼 총체적으로 느끼도록 하는 교육 내용도 고려해야 할 때가 된 것이다.

그러기 위해서는 이전에 지녔던 신념을 무너뜨리는 지식에 대한 새로운 아이디어와 개념이 존재한다는 사실을 인식하고 받아들일 준비가 되어야 할 것이다. 사실, 이번 교육과정 개정 작업을 시작하면서 기능 중심을 탈피하고, 의미 중심적 접근을 시도하고자 했으나, 잘 되지 않았다. 또한 읽기와 독서의 성격을 확실히 구분하여 기초와 심화 수준으로서 작용하면서도 둘 간의 연계성을 높이고자 했으나 이 역시 여의치 않았다. 무엇보다도 핵심 개념을 중심으로 읽기 교육 내용을 재구성할 수 있을 것 같았는데, 그것도 이루어지지 않았다. 아마도 이제까지 해왔던 교육의 틀을 깰 용기가 없었던 것이다. 다만 학교와 교실에서 교육과정이 살아있는 유기체로 작동하기를 기대해본다.

참고 문헌 (그 외는 추후 기술 예정)

- 김명순(2003), 활동 중심 읽기 교육의 내용 연구, 박사학위논문, 충북: 한국교원대학교.
 김상욱(1997), 독자들의 반란-대안문학이 왜 필요한가?, 독서연구 2호, 한국독서학회.
 김영정(2002), 창의성과 비판적 사고, 인지과학, Vol.13 4호. 한국인지과학회.
 노명완(1996), 독서 개념의 현대적 조명, 독서연구 창간호, 한국독서.
 노명완(2005), 고등학교 독서교육 활성화 방안, 교육정책연구 2005, 교육인적자원부.
 박미정(2005), 내용교과 독서가 교과학습에 미치는 영향, 한국교원대학교 석사학위 논문.
 박영목(1996), 학습 사회와 독서, 독서연구 창간호, 한국독서학회.
 박영목(2000), 독서교육 활성화 방안 연구, 국어교육, 103호.
 박수자(2001), 읽기 지도의 이해, 서울대 출판부.
 박수자(2005), 교과독서의 의미와 방향, 한국독서학회.
 서혁(2012), 12. 국어교육학 연구의 확장파 연구방법론, 선청어문 40집, pp.255-279.
 서혁(2007), 구성주의와 독서 ; 구성주의와 읽기 교수,학습의 방향, 독서연구 18, pp.27-70.
 손영애(2012), 국어과 교육과정에서 '내용 체계'의 위상에 관한 小論, 국어교육 제137호, pp.295-326.
 신현재 외(1993), 독서교육의 이론과 방법, 서광출판사.
 이경화(2001), 읽기 교육의 원리와 방법, 박이정.
 이경화 외 역(2015), 읽기 교육 이론의 새로운 지평, 아카데미프레스.
 장인실 외역(2007), 교육과정 : 기초, 원리, 쟁점(Allan C. Ornstein & Francis P. Hunkins, *Curriculum : Foundation, Principles, and Issues*, by published Pearson Education, Allyn & Bacon, 2004), 학지사.
 정혜승(2007), 성취기준 중심 국어과 교육과정 구성에 대한 비판적 고찰, 국어교육123.
 천경록, 이재승(1997), 읽기 교육의 이해, 우리교육.
 천경록(2005), 독서이력철의 구성과 평가 방안, 독서연구 14호.
 최지현 외(2007), 국어과 교수,학습 방법, 역락.
 한철우 외(2001), 과정 중심 독서지도, 교학사.
 한철우 외(2002), 문학 중심 독서지도, 대한교과서.
 한철우(2011), 거시적 독서지도, 역락.
 Fish, S. (1980), *Is There a Text in This Class? The Authority of Interpretative Communities*, Boston, Mass. : Harvard

University Press.

Gaffney J. & R. C. Anderson(2000), Trends in Reading Research in the United States, In M. Kamil, P. Mosenthal, P.D. Pearson, & R. Barr (eds.) *Handbook of reading research, vol. III*. NJ: LEA.

Harrison, C.(2000), Reading Research in the United Kingdom, In M. Kamil, P. Mosenthal, P.D. Pearson, & R. Barr (eds.) *Handbook of reading research, vol. III*. NJ: LEA.

Hruby, G. G(2001). "Sociological, Postmodern, and new realism perspectives in social constructionism:implication for literacy research", in *Reading Research Quartely*, Vol. 36, No.1, IRA.

“2015 읽기/독서 교육과정의 이론적 토대와 쟁점들”에 대한 토론문

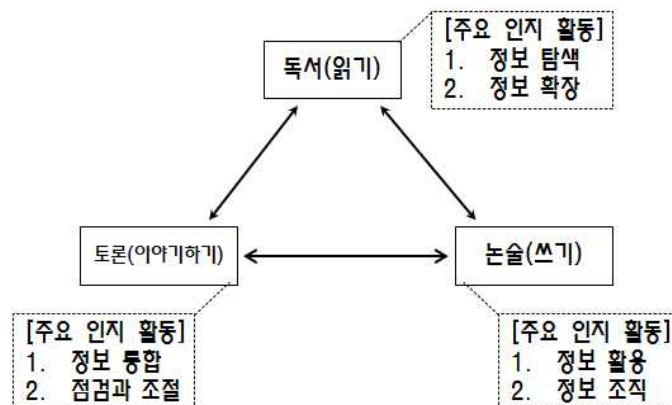
박정진(가톨릭대학교)

교육과정이 최소한 50년은 지속되었으면 좋겠습니다. 현재의 교육은 앞으로의 100년을 가꾸는 중요한 활동이라고들 하면서도 교육과정이 너무 자주 바뀌어 혼란스럽기만 합니다. 독서교육을 전공한다는 저조차도 이제는 내성이 생겨서 교육과정이 개편되어도 그러려니 하는 생각을 하게 됩니다. 그럼에도 불구하고 국어과 교육과정 개편에 진력을 해 주신 발표자를 비롯한 연구자분들에게 감사의 말씀을 드리고 싶습니다. 이것 또한 진보의 과정이라고 믿습니다. 더구나 새 교육과정에 대해 공부하면서 국어 교과에 대해 여러 방면으로 다시금 고민하게 되는 기회가 된다는 점에서도 의미가 있다고 생각합니다.

읽기/독서 교육과정을 설계하면서 가장 깊고 넓게 고민하셨을 발표자에게 제가 어떤 의견을 첨가한다거나 비평을 한다는 것이 가능한 일인지 의심스럽습니다. 다만, 그런 고민의 과정을 이해하고 앞으로 나아가는 데 제가 일조라도 했으면 하는 바람만 해 볼 뿐입니다. 그런 점에서 발표자의 의견을 더 듣고 싶다는 생각에 크게 두 가지 질문을 드려 봅니다.

(1) 공통 교육과정의 <읽기>와 선택 교육과정의 <독서>, 그리고 그 두 영역과 <문학> 간의 변별성에 관한 것입니다(영역으로 이해하셔도 좋고, 과목으로 이해하셔도 좋습니다.). 읽기와 독서에 관해서는 발표 자료에 언급된 부분도 있으나, 문학과 변별성을 포함하여 앞으로 국어 교과가 건설적으로 나아가기 위해 그것들이 어떻게 자리매김하면 좋을지에 대한 의견을 부탁드립니다. 저는 개인적으로 초등학교 저학년에서는 읽기와 문학의 구분이 없이 통합적으로 제시되어 읽는다는 것(언어 사용 기능)에 초점을 맞추었으면 합니다. 그리고 고학년으로 갈수록 읽기와 별개로 문학이 문학적으로 다루어졌으면 합니다. 이를 바탕으로 선택 교육과정에서의 독서는 언어 사용 기능을 뛰어넘어 다양한 텍스트를 경험하는 형태로 가는 것이 바람직하지 않을까 합니다(심화는 심화이되, 기능skills을 심화하여 다시 반복하는 것은 지양했으면 하는 것입니다.). 이럴 경우, <독서> 교과서를 개발하는 데에는 많은 어려움이 따를 것이라고 봅니다만, 사실 어떠한 경우에도 교과서를 개발하는 것은 기본적으로 어려울 것이기 때문에 현실적인 해결책은 나올 것이라고 생각합니다.

(2) 독서와 작문 그리고 토론의 통합에 관한 것입니다. 저는 기본적으로 ‘읽기-이야기하기-쓰기’ 중심의 독서 지도를 강조합니다. 거칠게 말씀을 드리면, 읽기가 읽기로만 끝난 경우 탐색되고 확장된 정보는 휘발성이 강해서 학습의 효과를 기대하기가 어렵게 됩니다. 그러나 그것이 말하기와 연결되었을 때 정보가 통합되고 점검과 조절의 지적 작용으로 연결되기 때문에 의미 있는 학습으로 이어질 것입니다. 그런 학습 과정은 ‘쓰기’를 통해 정보의 활용과 조직이라는 새로운 단계로 나아가게 됩니다(제가 자주 활용하는 아래 그림을 참고하시면 좋겠습니다).



따라서 독서와 작문 그리고 토론(이야기하기)는 통합적으로 접근될 필요가 있다고 생각합니다. 그런데 수학 교과가 국어 교과와 교육적으로는 통합되어야 하지만 교과의 독자성 측면에서 분절되어야 하듯이, 독서와 작문 그리고 말하기 역시 교육적 측면에서는 통합되어야 하지만(실제로 수업은 통합적으로 이루어집니다. 교수-학습은 대부분 말하기와 듣기로 이루어지니까요.) 국어교과의 교과적 특성으로 보면 분절적으로 다루어져야 할 것 같은데 어떻게 생각하시는지요? 다른 방식으로 말씀을 드리면, 한 개인은 읽을 때 읽고, 쓸 때 쓰고, 말할 때 말하기 마련이기 때문에 읽기, 쓰기, 말하기는 기본적으로 분절적으로 훈련되어야 하는 것이 아닌가 하는 것입니다. 더구나 실제적 교육은 두루뭉수리한 것이 아니라, 차시별 또는 단원별 또는 교과별로 엄밀한 분절적 목표를 가지기 때문에 더욱 그래야 한다고 봅니다.

김창원 교수님께서 기초 발표에서 언급하신 것처럼, 새 교육과정 고시와 함께 다음 교육과정 개정을 위한 기초 작업이 진행된다면 대단히 바람직한 일이라고 생각합니다. 그래야 장기적이고 진지한 소통에 의해 안정적인 개정 작업이 이루어질 수 있다고 믿기 때문입니다. 그런 차원에서 새 교육과정에 대한 구체적인 내용에 초점을 두기보다 이 기회를 활용하여 평소 관심을 가진 내용에 대해 질문을 드려 보았습니다. 감사합니다.

2015 교육과정 '문법' 영역에 대한 비판적 검토

구분관(서울대학교/국어교육연구소)

차례

1. 서론
2. 교육과정 개정 방식과 문법 영역
3. 2015 개정 교육과정에 나타난 문법 교육과정의 변화
4. 결론: 교육과정 개선을 위한 제언

1. 서론

정조 대왕은 인재 양성을 위한 기관으로 규장각을 설치하고 ‘귀한 나무처럼 어린 새싹처럼’ 정성을 다해 인재를 기르고자 하였다. 이처럼 우리 선조들은 인격을 갖춘 인재를 양성하기 위해 학교의 설치와 운용에 대해 고민하고 학습법 개발에도 애를 썼다.¹⁾ 어느 시대든 어느 사회에서든 학교를 만들고 교과 과정을 개발하며 실제로 교육 현장에서 가르치는 일은 귀한 나무를 기르고 새싹을 돌보는 것처럼 조심스러운 일임에 분명하다. 국가 수준의 교육과정은 해당 교과 교육에 대한 교육 공동체의 이념을 반영하고, 학교라는 제도 내에서 해당 교과목을 수행할 목표와 범위, 내용 등을 규정하며, 실제 수업과 평가의 방향을 제시한다(김창원, 2012)는 점에서 귀한 나무나 어린 새싹을 돌보는 것과 같아야 한다.

개정하기 위해 개정한다는 어느 연구자의 역설처럼 교육과정은 여전히 개정 중이며 교과서는 여전히 개발 중이다. 교육과정 개정이 시작되면 학교 구성원들은 공청회, 각종 학술대회를 거쳐 찬반으로 나누어 토론하고 출판사는 출판사대로 새로운 교과서를 만드느라 분주하다. 학생들은 사정도 모르는 채 바뀐 교육과정에 적응해 나갈 수밖에 없다. 학계에서는 개정 교육과정에 대한 비판적 논의가 봇물처럼 터져 나온다. 교육과정 개정의 폭풍이 한 차례 지나가면 다음 폭풍을 기다릴 뿐 개선을 위한 준비나 진지한 논의는 없이 다시 평온한 일상으로 돌아간다.

이 글은 비판할 자격이 없는, 그리하여 자기 반성적인 글을 쓸 수밖에 없는 자의 자기 고백이다. 교육과정 개정에 참여한 200여 일 동안 본 발표자는 일제 강점기의 조선어 연구자들을 떠올렸다. 한글 맞춤법 규정은 너무 많으니 특정 조항만 가르쳐야 하며, 국어의 역사는 필요 없으니 가르치지 말라는 무언의 압력이 계속되었다. 천성이 투사가 아닌 발표자는 끊임없이 타협하며 최소한이라도 가르쳐야 학습자들이 문법 능력 나아가 국어 능력을 기를 수 있다고 설득해 보았다. 하지만 결과는 참담하여 이제 ‘조선어’가 아닌 ‘국어’임에도 국어의 구성 원리나 국어생활의 규범은 가르쳐질 필요가 없거나 마지못해 구색을 갖추어야 하는 천덕꾸러기 신세가 되었다.

문법 교육은 편견과의 싸움의 과정에 있다. 문법 교육이 국어과 영역의 한 자리를 차지하고 있으나 교육과정이나 대학수학능력시험을 개편하는 자리에서 문법교육학자들은 언제나 좌불안석이 된다. 대개 이런 자리에서는 국어과 전체가 총론 팀, 다른 과목 교수나 교사, 일부 국어과 교사, 학부모 등의 공격 대상이 되지만 문법의 경우 국어과 내의 다른 영역으로부터도 상대적으로 심한 공격을 받곤 한다. 그리하여 학습자의 국어 능력을 신장하기 위해 문법 능력이 필수적이며, 문법 교육이 문법론 지식을 가르치는 것이 아니라 실생활에 사용되는 국어의 원리를 탐구하고 학습자의 언어생활을 개선하는 데에 필요하다는 것을 끊임없이 설명해서 이해받아야 한다. 문법 교육은 이런 공격으로부터 벗어나기 위해 변신을 거듭해 왔지만 국어 교육 밖의 검열, 국어 교육 다른 영역으로부터의 검열, 스스로의 검열을 하는 과정을 겪을 수밖에 없는 처지이다.

본 발표는 2015 개정 교육과정 문법 영역을 되돌아보는 글이다. 제2장에서는 이번 교육과정의 개정 방식에 대해 간략하게 언급한다. 사실 제2장의 논의는 문법 영역에 국한된 것이 아니므로 굳이 본 발표에서 언급할 필요는 없다. 하지만 교육과정의 개발 과정을 생태학적으로 본다면 문법 영역은 국어과의

1) ‘귀한 나무처럼 어린 새싹처럼’은 정조가 규장각을 설치하면서 인재 등용의 태도를 비유적으로 표현한 말이다(서울대학교 규장각한국학연구원 2014).

다른 영역과 관계 속에서 존재하므로 문법 영역의 문제를 논의하면서 전체 개정 방식에 대해 언급하지 않을 수 없는 지점들이 있다.²⁾ 이에 따라 우리가 제2장에서 언급하는 개정 방식의 논의는 주로 문법 영역과 관련되는 것으로 한정한다. 제3장에서는 개정 문법 교육과정의 변화를 기존의 교육과정과 비교하면서 그 특징을 밝혀 보려 한다. 제4장에서는 다음에 이루어질 교육과정을 더 좋은 것으로 개선하는데 도움이 될 만한 시사점을 제시해 보고자 한다.

2. 교육과정 개정 방식과 문법 영역

2.1. 개정 주기와 개정 기간

2015 개정 국어과 교육과정은 다음 세 단계를 거쳐 개발되었다.

(1) 2015 개정 국어과 교육과정 개발 과정 정리

개발 단계	개발 내용과 결과물
1단계(2014년 3월-2014년 10월): 문·이과 통합형 교육과정 개발을 위한 정책 연구 과제 - 2014년 2월 27일 공모	<ul style="list-style-type: none"> • 개발 내용: <ul style="list-style-type: none"> - 총론에 따른 각 과목별 교육과정 개발 기초 연구 - 고등학교 선택 과목의 구조 등에 대한 연구 • 결과물: 김창원 외(2014), 문·이과 통합형 국어과 교육과정 재구조화 연구
2단계(2014년 11월-2015년 4월): 국어과 교육과정 시안 개발 - 2014년 10월 29일 공모	<ul style="list-style-type: none"> • 개발 내용: <ul style="list-style-type: none"> - 교육과정 성격, 목표 등에 대한 연구 - 내용의 영역과 기준(내용 체계, 성취 기준 시안) 개발 • 결과물: 김창원 외(2015가), 2015 개정 교과 교육과정 시안 개발 연구 I - 국어과 교육과정
3단계(2015년 5월-2015년 11월): 국어과 교육과정 개발 - 2015년 4월 29일 공모	<ul style="list-style-type: none"> • 개발 내용: <ul style="list-style-type: none"> - 교육과정 성격, 목표, 내용 체계, 성취 기준 개발 - 교수·학습 및 평가의 방향 개발 - 교수·학습 및 평가 예시 자료 개발 • 결과물: 김창원 외(2015나), 2015 개정 교육과정에 따른 교과 교육과정(교수·학습 방법 및 평가) 개발 연구(국어과)

① 개정 주기 3년, 개발 기간 6개월

2015 개정 교육과정은 2011 개정 교육과정이 나온 후 이를 부분적으로 개정한 2012 개정 국어과 교육과정이 나온 지 3년 만에 다시 개정 작업이 이루어졌다. 이미 2009 교육과정을 2년 만에 개정할 경험도 있어서 그런지 3년 만의 개정은 더 이상 놀랄 만한 사건이 아니었다. 개발 기간 역시 2011 교육과정이 4개월 내지 5개월³⁾이 걸린 것에 비해 한 달 정도의 시간이 더 주어졌을 뿐이어서, 이제 교육과정을 몇 달 만에 개발하는 것이 어렵지 않다는 선례를 만들어 가고 있기도 하다.

그러나 개정 주기 2년이나 3년은 한 사람의 학습자가 12년간 국어과 수업을 듣는다고 할 때 최소한 몇 차례의 다른 교육과정으로 학습을 해야 한다는 점을 고려하면 지나치게 짧은 것이다. 7차 교육과정을 개편한 2007 교육과정이 10년 정도 사용되었음에 비해 2009 개정 교육과정, 2011 개정 교육과정, 2012 개정 교육과정, 2015 개정 교육과정으로 이어지는 숨 가쁜 변화는 이미 여러 논의에서 지적되었듯이 학교 현장의 혼란과 사회적 비용의 지불을 가져왔으며 심한 비판의 대상이 되었다.

개발 기간 6개월 역시 2007 개정 교육과정의 개정에 2년이 걸린 것에 비하면 너무나도 짧은 것이었다. 2012 개정 교육과정은 부분 개정이므로 짧은 개발 기간이 이해될 수 있지만, 2011 개정 교육과정이나 이번 2015 개정 교육과정은 수개월에 교육과정을 만들 수 있다는 좋지 않은 선례가 될 것임에 틀

2) 김창원(2011, 2012)에서는 국어과 교육과정을 생태학적 관점에서 다양한 영역이나 인접 집단의 경쟁 관계로 파악하고 있다.
3) 연구자에 따라 2011 개정 교육과정을 4개월 만에 개발한 것으로 보고하기도(구본관·이관희, 2013) 하고, 5개월 만에 개발한 것으로 보고하기도(김중신 2012) 했다. 1개월의 차이가 나는 것은 실질적인 개발에 들어가는 시간에 대한 해석이 약간 다르기 때문이다.

림없다. 물론 2011의 경우도 그러했듯이 2015 교육과정의 경우도 본격적인 연구 이전에 짧은 기간이지만 기초 연구들이 이루어졌다. 즉, 위에서 제시한 것처럼 1단계 정책 연구, 2단계 시안 개발을 거쳐 3단계에서 본격적인 연구가 이루어졌으므로 짧은 개발 기간이 이해될 수 있는 측면이 있다. 하지만 뒤에서 언급할 것인바, 각 단계의 개발에 참여한 구성원이 일치하지 않고 각 단계의 연구가 다음 단계로 잘 반영되지 않는 등의 문제가 있어 단계에 따른 연구가 짧은 교육과정 개발을 충분히 보완해 주지 못했다고 생각된다.

② 개정 주기와 개발 기간이 문법 교육에 미친 영향

짧은 개정 주기는 교육 현장에 심각한 혼란을 가져다주며, 짧은 개발 기간은 졸속으로 이어지기 쉽다. 짧은 개정 주기는 교육과정의 개발이 교육적인 관점의 접근보다는 정치적인 관점의 접근에 의해 이루어졌음을 말한다. 몇 년 사이에 한 나라의 교육 목적이나 내용이 그리 쉽게 달라질 이유가 정치적인 목적을 빼면 그리 많지 않기 때문이다. 개정 주기가 짧고 개발 기간이 짧게 되면 교육과정 개정의 참여자들은 그런 정치적인 목적을 달성하기 위해 필요한 내용을 추가하는 것을 제외하면 대체로 기존의 내용을 유지하는 보수적인 방식으로 접근하기 마련이다. 2015 개정 교육과정 역시 2012 개정 교육과정의 내용상의 기초를 유지하는 것을 전제로 개발되게 되었다.

그렇기는 하지만 2015 개정 교육과정은 내용 체계, 선택 과목 구성 등에서 이전의 2011이나 2012 개정 교육과정과 큰 차이가 있었다. 후술하겠지만 문법 영역에만 한정해 보면 특히 고등학교 선택 과목이 ‘독서와 문법’에서 ‘언어와 매체’로 바뀌는 큰 변화가 있었다고 할 수 있다. 개정 주기가 길고 충분한 개발 기간이 주어졌더라면 이런 변화에 대해 충분한 연구와 다각도의 검토가 이루어졌겠지만 불행하게도 그러하지 못했다. 짧은 개정 주기와 충분하지 못한 개발 기간이 묘하게도 문법 교육에서는 급격한 변화를 가져왔고, 다른 의견을 개진하거나 문제를 검토할 시간도 갖지 못하게 하는 제약이 되었던 것이다. 특별히 ‘언어와 매체’의 과목명은 애초 1단계의 ‘문·어·과 통합형 교육과정 개발을 위한 정책 연구 과제’에서 제안된 1안 ‘문법과 국어생활’, 2안 ‘언어와 매체’ 중에서 납득하기 어려운 이유로 2안이 선택되어 더욱 아쉬움이 남는다.

2.2. 개정의 ‘주체’ 혹은 ‘객체’로서의 국어과 교육과정 개정 팀 구성

① 공모제의 변화

7차 교육과정이나 2007 개정 교육과정, 2009 개정 교육과정이 한국교육과정평가원의 주도로 외부 위촉 연구원들을 통해 이루어졌음에 반해, 2011 개정 교육과정은 공모제로 이루어진 바 있다. 2015 개정 교육과정은 2009 개정 교육과정 이전의 한국교육과정평가원 중심의 교육과정 체계와 2011의 공모제를 절충한 체계로 연구 팀이 꾸려졌다. 일단 교육과학기술부가 한국교육과정평가원에 위탁을 하고 한국교육과정평가원에서 일종의 공모 형식으로 팀을 정해서 개발하는 방식인 셈이다.

2011 개정 교육과정에서 처음 시도된 공모제에 대해서는 찬반의 다양한 논의가 있었다. 특히 공모를 통해 선정된 팀이 국어교육 관련 학회 연합팀이어서 이에 대해서도 다양한 견해가 있었다. 이관규(2011)에서는 교육과정은 국가 기관에서 만들어져야 하는데, 공모제를 통해 특정 팀이 교육과정을 만드는 것은 문제가 된다는 주장을 제기한 바 있으며, 김중신(2012)에서는 공모제와 국가 기관 개발의 장단점에 대해 사후 평가를 할 필요가 있다는 주장을 제기하였다. 교육과정은 검증되지 않은 이론의 시험장이 되어서는 안 된다는 점에서 본질적으로 안정적이고 보수적이어야 한다. 학회 연합팀으로 교육과정 개편을 위한 팀을 구성하면 여러 입장을 반영하되 학회에서 다수가 용인할 수 있는 내용을 담을 수 있어 안정적이라는 장점이 있으나 해당 영역 학회의 입장을 지나치게 관철하려 한다든지, 학회 연합팀의 추천을 받은 구성원이 대표성을 가지기 어려울 수 있다든지 하는 문제점이 지적될 수 있고 실제로 이런 지적이 나오기도 하였다.

② 자문단의 역할 약화

2015 개정 교육과정은 공모제의 성격을 부분적으로 가지고 있지만 한국교육과정평가원이나 교육부 등의 통제로부터 자유롭지 못했으며, 2011 개정 교육과정과는 달리 학회의 회장들이 연구 협력자인 자문 위원으로 참여하는 것에 그칠 정도로 학회 연합의 성격은 거의 사라져 2011년과는 차이가 많다. 2011 개정 교육과정의 경우 이미 언급한 것처럼 각 학회의 추천을 받은 연구자가 개정 팀에 참여하기

도 하고, 검토단과 자문단으로 국어교육 관련 주요 학회 회장단과 교과 전문가들이 대거 참여하기도 하였지만, 2015 개정 교육과정에서는 자문 위원으로 주요 학회의 회장단이 참여하는 정도에 그쳤다. 문법 영역처럼 다른 영역에 비해 국어교육의 생태계에서 상대적으로 약세인 영역의 경우 학회 연합이 학계의 의사를 효과적으로 전달하는 수단이 될 수 있다. 하지만 뒤에서 언급할 것인바, 선택 과목 명칭의 결정 과정에서 드러나듯 학회장이 자문 위원으로 참여하는 정도로는 학계의 의사를 전달하고 관철하는 데에는 한계를 가질 수밖에 없었다.

③ 단계별 참여 연구팀의 변화

이미 언급한 것처럼 2015 개정 교육과정의 경우 1단계 정책 연구, 2단계 시안 개발, 3단계 본격적인 연구의 단계로 개발이 이루어졌다. 이 과정에서 각 단계별로 연구 참여진의 구성에 많은 변화가 있었다. 문법 영역 연구진의 경우도 여러 사정으로 단계마다 교체되었다. 그러한 가운데 과목명, 내용 체계, 성취 기준 등의 일관성을 이어가기가 어려웠던 것이 사실이다.

2.3. 국어과 외부의 개정 관련 조직의 영향

2015 개정 교육과정 단계 중 3단계 본격적인 연구를 위한 팀은 아래와 같이 연구 책임자, 연구 위원, 검토 위원, 자문 위원, 연구 보조원, 연구 협력관 등으로 구성되었다.

(3) 2015 개정 교육과정 연구팀 구성4)

구 분		공통 교육과정					선택 중심 교육과정	
		초등학교			중학교	고등학교	일반 선택	진로 선택
		국어			국어 (1~3학년)	국어 (1학년)	화법과 작문 독서 언어와 매체 문학	실용 국어 심화 국어 고전 읽기
		1~2학년	3~4학년	5~6학년				
연구 위원 (23)	기획	000(서울대), 000(평가원)			000(교원대), 000(평가원)			
	화법	000(부산대), 000(울산 학성고)						
	작문	000(서울교대), 000(서울 상암중)						
	문법	000(서울대), 000(서울 덕성여고)						
	매체·연극	000(전주대), 000(인천 백학초)						
	독서	000(경북대), 000(대구 남대구초), 000(세종과학고)						
	문학	000(한양대), 000(서울 잠신중), 000(서울 국악고)						
	실용 국어 심화 국어	000(상명대)						
	고전 읽기	000(이화여대)						
	교수·학습 평가	000(서울 신수중), 000(세종 세종국제고)						
교과서	000(경기 광동고)							
검토 위원 (14)	000(대구대학교) 000(대구대학교) 000(한국교육과정평가원) 000(인하대학교) 000(성신여자대학교) 000(대구 노변초등학교) 000(부여고등학교)			000(한국교육과정평가원) 000(전남대학교) 000(부산교육대학교) 000(서울 선유중학교) 000(목원대학교) 000(상명대학교) 000(단국대학교)				
	000(서울대, 국어교육연구소 소장) 000(세명대, 우리말교육현장학회 회장) 000(부산교대, 한국초등국어교육학회 회장) 000(서울교대, 한국국어교육학회 회장) 000(고려대, 국어교육학회 회장) 000(한양대, 한국어교육학회 회장) 000(경북대, 국어교육학회(1969) 회장) 000(한양대, 한국문학교육학회 회장)			000(상명대, 한국화법학회 회장) 000(호서대, 한국작문학회 회장) 000(가천대, 한국고전문학교육학회 회장) 000(인하대, 한국어동 청소년문학학회 회장) 000(강원대, 한국언어문학교육학회 회장) 000(서울여대, 한국문법교육학회 회장) 000(가톨릭대, 한국독서학회 회장)				
연구 보조원(2)	000(이화여대), 000(서울대)							
연구 협력관(1)	000(교육부)							

4) 이 표는 김창원 외(2015나:51)에서 가져온 것이다.

연구팀의 구성은 연구진 외에 자문 위원과 검토 위원을 두는 등 2011 개정 교육과정 연구팀과 큰 차이가 없는 것으로 볼 수도 있다. 하지만 2015 개정 교육과정 연구 과정에서는 기존의 교육과정 개발에 비해 국어과 밖의 다른 조직의 영향을 크게 받았다. 우선 총론 팀의 역할이 다른 때보다 훨씬 직접적이었다는 점이 지적될 수 있다. 총론 팀은 새로운 교육과정의 목적이나 필요성에 대한 이념의 공유뿐만 아니라 문서 체제의 일방적 통일까지를 강하게 요구해 왔다. 그리하여 많은 논란 끝에 국어과를 포함한 전 과목이 거의 일치된 내용 체계를 가지게 되었고, 결과적으로 국어과의 기존 교육과정과는 매우 다른 내용 체계를 가지게 되었다.

총론 팀을 제외하고도 교과 교육과정 전체를 관장하는 ‘각론조정위원회’와 교육부가 교육과정 개발의 각 단계마다 검토하고 의견을 전해 왔기 때문에, 국어과 교육과정은 단계마다 연구진이 결정한 주요 사항이 번복되거나 바뀌는 일이 생겼다. 문법 영역의 경우 ‘언어와 매체’의 과목명의 결정에서부터 개별 성취 기준을 설정하는 문제, 성취 기준에 따른 해설과 학습 요소의 기술에 이르기까지 끊임없는 수정 요구를 연구 협력관을 통해 전달받게 되었다. 이 과정에서 후술할 것인바, 국어사의 경우 특정 문헌만 교육과정에 포함하라는 요구, 한글 맞춤법 통일안을 한두 조항만으로 한정하라는 요구 등 문법교육학계 내에서는 수용하기 어려운 요구를 받기도 하였다.

Ⅲ. 2015 개정 교육과정에 나타난 문법 교육과정의 변화

3.1. 문법 교육과정의 형식적인 변화

3.1.1. 선택 과목의 변화

① 선택 과목 변화의 과정

2015 교육과정은 선택 과목의 체재나 과목명에서 비교적 큰 변화를 가지게 되었다.⁵⁾

(4) 2011 교육과정과 2015 교육과정의 교과목 체재 변화

2011 개정 국어과 교육과정			
초등·중학교	고등학교		
	선택 과목		
국어	국어 I 국어 II 화법과 작문 독서와 문법 문학 고전		

↓

2015 개정 국어과 교육과정			
초등·중학교	고등학교		
	공통 과목	선택 과목	
		일반 선택 과목	진로 선택 과목 ⁶⁾
국어	국어	화법과 작문 독서 언어와 매체 문학	실용 국어 심화 국어 고전 읽기

5) 아래의 표는 김창원 외(2015나:77)의 표에서 2009 개정 교육과정 대신 2011 개정 교육과정으로 바꾼 것이다. 주지하듯이 2009 개정 교육과정에 따라 제안된 선택 과목은 애초 ‘국어’, ‘독서와 문법 I, II’, ‘화법과 작문 I, II’, ‘문학 I, II’ 등이었으나 2009 개정 교육과정이 총론만 남긴 채 2011개정 교육과정(2009 개정에 따른 국어과 교육과정)으로 바뀌면서 제안된 선택 교과목이 ‘국어 I, II’, ‘독서와 문법’, ‘화법과 작문’, ‘문학’, ‘고전’ 등이었으므로 2011 개정 교육과정으로 표시하는 것이 혼란을 줄일 수 있다.

6) 진로 선택 과목은 대체로는 ‘듣기·말하기’, ‘읽기’, ‘쓰기’, ‘문법’, ‘문학’ 등 국어과의 5개 영역이 포함되어 있다. 문법 영역의 교육 내용은 주로 ‘실용 국어’에 규범 관련 내용이 집중되어 있으며, ‘심화 국어’나 ‘고전 읽기’에는 거의 나타나지 않는다. 특

위의 표에서 알 수 있듯이 2011 개정 교육과정이 공통 과정을 9학년까지로 정한 2009 개정 교육과정 총론에 따라 초등학교 및 중학교를 제외한 고등학교의 모든 교과목을 선택 과목으로 한 것에 비해, 2015 개정 교육과정에서는 고등학교 공통 과목으로 국어를 설정하였으며 선택 과목도 일반 선택과 진로 선택으로 이원화하였다.

선택 과목의 변화는 1단계 정책 연구에서 몇 가지 안이 제안되고, 2단계 시안 개발 단계에서 이어져 최종 3단계 본격적인 연구 과정에서 확정되었다. 2015 개정 교육과정에서 선택 과목의 체재나 명칭의 선택은 2011 개정 교육과정과도 달라졌다. 눈에 띄는 것 중의 한 가지는 여전히 ‘화법과 작문’, ‘언어와 매체’와 같은 영역을 결합한 과목이 존재한다는 것이다. 2009 개정 교육과정이나 2011 개정 교육과정의 경우 2014 이후 수능 체재나 2017 수능 체재를 고려하여 국어과의 전 영역을 고루 반영하려는 취지에 따라 영역을 결합한 과목의 설정이 이루어졌으므로 그나마 설득력을 가질 수 있지만, 2015 개정 국어과 교육과정의 선택 과목은 애초 그런 목적으로 정해진 것이 아니었으므로 이해하기 어렵다.⁷⁾

2015 개정 교육과정에서 일반 선택과 진로 선택으로 선택 과목의 체계를 바꾼 것은 선택 과목 간의 교육 내용의 중복을 피하고 졸업 후 취업을 선택하려는 학생들과 대학을 선택하려는 학생들의 선택의 다양화를 기하려는 것이었다. 문법 영역의 관점에서 특히 눈에 띄는 변화는 ‘독서와 문법’에서 독서가 독립된 과목으로 설정되고 ‘문법’이라는 명칭 대신 ‘언어’로 바뀌어 ‘매체’와 결합된 것이다. 2007 개정 교육과정에 따라 고등학교 선택 과목의 하나로 제시되었다가 2009 개정 교육과정에서 사라져서 교과서로 구현되지 못한 ‘매체 언어’를 부활시킨 것은 매체 교육의 강화라는 관점에서는 의미 있는 일이라 생각된다.⁸⁾ 하지만 ‘문법’ 영역의 관점에서 보면 이질적인 결합이라는 문제의 해결을 넘어 훨씬 복잡한 국면으로 접어든 것으로 볼 수 있다.

② ‘문법(언어)’과 ‘매체’ 결합 과목 설정의 문제점

2009 개정 교육과정이나 2011 개정 교육과정에서 ‘독서와 문법’이 결합한 교과목에 대해서는 애초 화학적 결합이 어렵다고 생각되는 ‘독서’ 영역과 ‘문법’ 영역을 국어과의 내적 논리가 아닌 과목 수를 줄이기 원하는 교육부의 입장에 따라 결합한 것이 문제라는 지적이 많았다(박수자·김봉순 2013). ‘독서’가 독립됨으로써 ‘독서’의 독자성은 회복되었지만 이번에는 이것보다 더 많은 문제를 가지게 되었다. 이미 언급했듯이 1단계 ‘문·이과 통합형 교육과정 개발을 위한 정책 연구 과제’에서는 1안으로 ‘문법과 국어생활’, 2안으로 ‘언어와 매체’를 제시하였었다. 만일 1안이 끝까지 유지되었다면 ‘문법’ 역시 ‘독서’처럼 독립되어 부자연스러운 영역의 결합이라는 과목 설정의 문제가 해결되었을 것이다.

그러나 결과적으로 ‘언어와 매체’가 과목명으로 결정됨으로써 2015 개정 교육과정은 시작부터 여러 가지 문제를 안고 가게 되었다. 첫째, 2015 개정 교육과정에서 ‘독서’가 독립되었지만 ‘문법’은 여전히 ‘매체’와 불안한 결합을 하게 되었다는 점이다. 사실 국어과에서 ‘매체’ 내지 ‘매체 언어’는 독립된 영역으로 설정되지는 못하고 ‘듣기·말하기, 읽기, 쓰기, 문법, 문학’의 전 영역에서 언어 양식의 일환으로 국어교육에 반영되어 왔다. 따라서 선택 과목에서 다른 영역과 함께 나타난다면 어떤 영역과도 결합하는 것이 가능하다. 이는 바꾸어 말하면 특정 영역과만 결합하는 것이 본질적으로 타당하지 못하다는 것이다. 만일 문법 영역과 매체가 결합하여 ‘언어와 매체’라는 과목이 만들어진다면 이에 대한 타당성이 충분히 논의되어야 한다. 둘째, 교육과정의 안정적인 운영이라는 측면에서 볼 때, ‘독서와 문법’이 일단 결합되었다면 학계나 교육 현장의 노력을 통해 두 영역의 결합을 물리적 결합에서 화학적 결합으로 나아가 갈 시간적인 여유를 주는 것이 필요한데, 제대로 된 결합을 위해 노력할 시간조차 주지 않고 또 다른 과목과의 결합을 추진한 셈이 되었다. 셋째, 다른 영역과 달리 뚜렷한 이유 없이 공통 국어의 영역명인 ‘문법’이 아닌 ‘언어’를 선택 과목명에 사용하여 그간의 문법 교육학계의 노력을 무위로 돌리는 결과를 낳았다.

히 ‘심화 국어’가 상급 학교 진학을 목적으로 하는 학습자들에게 심화된 국어 능력을 길러 주기 위한 것이라면 언어적 사고의 기저 지식인 문법 관련 내용이 포함되어야 할 것으로 보이는데, 그렇지 못한 점이 아쉽다.

7) 2015 개정 교육과정에 따른 대학수학능력시험의 출제 과목은 확정된 바 없으나 고등학교 공통 과목인 ‘국어’(8단위, 2학기)로 정하는 것을 전제로 성취 기준 등을 분배한 바 있다. 따라서 선택 과목의 경우 대학 수학 능력 시험의 범위에 따라 결정된 것은 아니다.

8) 2007 개정 교육과정에서 제시되었던 ‘매체 언어’ 과목이 2009 개정 교육과정에서 사라지는 과정에 대한 자세한 논의는 최미숙(2010), 구영산(2011)을 참조할 수 있다.

③ ‘언어와 매체’ 과목명에서 ‘문법’ 대신 ‘언어’를 사용한 것의 문제점

‘언어와 매체’를 과목명으로 정하는 것은 ‘문법’ 영역을 ‘독서’가 아닌 또 다른 영역인 ‘매체’와 결합한 것이라는 점에서도 문제지만 ‘문법’ 대신 ‘언어’라는 명칭으로 정한 것 역시 문제이다.

우선 ‘언어’라는 명칭은 국어과를 포괄하는 ‘국어’보다 상위의 개념이라는 점에서 문제적이다. 이에 대해서 미국의 공통핵심교육과정(CCSS)에서 ‘language’를 영역명으로 사용하기 때문에 문제될 것이 없다는 견해도 있으며, ‘문법’이 좁은 의미여서 맞춤법, 표준어 사용 등등 다양한 언어 사용을 의미하는 용어로 부적절하다는 주장도 가능하다. 하지만 나라에 따라서는 우리의 문법 영역에 해당하는 ‘language’보다는 ‘grammar’를 사용하는 나라도 있으며, ‘언어’가 영어의 ‘language’와 동일한 의미의 폭을 가지는 것도 아니다. 우리나라에서는 이미 오래전부터 문법을 좁은 의미로만 사용한 것이 아니라 규범을 포함하여 구어와 문어의 사용을 통어하는 원리를 지칭하는 말로 사용해 왔다.⁹⁾

또한 김창원 외(2015나:67-68)에서 언급한 것처럼 국어과에서 문법 영역의 명칭은 ‘언어’, ‘국어지식’ 등을 거쳐 2007 개정 교육과정부터는 ‘문법’으로 고정되었고, 고등학교 교과목의 과목명은 거의 일관되게 ‘문법’이었다. 그뿐만 아니라 ‘문법’이라는 명칭은 그리스나 로마 시대 이 분야 학문이 시작된 때부터 사용되던 것이다.¹⁰⁾ 이러한 역사적인 논의에 더해 문법교육학계에서는 어느 정도 의견이 모아지고 합의에 이른 교과목의 명칭을 갑자기 또 바꾸기 위해서는 명확한 논리가 제시되었어야 했다.

그러나 지금 이 시점에서는 ‘문법’ 대신 ‘언어’가 과목명에 들어가야 할 이유를 어느 누구도 합리적으로 설명하지 못한다. 필자 자신을 포함한 문법 영역 연구진이 연구 책임자나 연구 책임관에게 이견을 제시하면 ‘윗선의 결정’이라는 대답만이 돌아왔다. 자문 위원으로 참여한 한국문법교육학회 회장 이하 학회 차원의 노력도 전혀 받아들여지지 않았다. 짐작하건대 ‘문법’이라는 표현이 어렵다는 인상을 주므로 학습자를 고려하여 그런 느낌이 덜 드는 ‘언어’로 바꾸라는 것일 수도 있다. 하지만 이는 교육 내용의 개선을 통해 해결할 문제이지 명칭으로 해결할 문제가 아니다. 과목명이 학습자에게 그 과목이 어렵다는 인상을 주어 바뀌어야 한다면 ‘화법’이나 ‘작문’, ‘독서’ 등도 ‘듣기·말하기’, ‘쓰기’, ‘읽기’처럼 쉬운 느낌이 드는 이름으로 바꾸어야 할 터인데, 왜 이런 과목에 대해서는 수정을 요구하지 않는지도 의문이다. 과목명은 총론 차원의 교육과정 개편 철학과 관련된 문제도 아니며 대학수학능력시험 체제와도 무관하므로 바꿀 이유가 별로 없다. 역시 서론에서 언급한 문법 영역에 대한 편견이 작용한 결과로 생각된다.

‘언어와 매체’라는 과목명의 문제는 이번 교육과정만의 문제이며 다음 교육과정 개정에서 다시 고쳐질 수도 있다. ‘화법과 작문’, ‘언어와 매체’와 같은 기형적인 결합 과목의 존재 여부 역시 다음 교육과정에서는 면밀한 검토 과정을 거쳐 지속 여부가 결정되어야 할 것이다. 교과목을 다시 온전하게 하여 분리하고 명칭을 바르게 고치며 적절한 내용을 담는 일은 국어교육계 전체의 일이기도 하다. 문법 영역만으로 한정하면, 문법 영역의 정체성을 확립하고 교육 내용을 정교화하여 국어 교육 안에서의 문법 교육의 역할을 분명하게 하고 문법 영역에 대한 오해를 없애기 위한 끊임없는 노력이 필요할 것이다.¹¹⁾

3.1.2. 문서 체재의 변화

2015 개정 교육과정의 문서 체재는 이전의 2011 개정 교육과정과 차이를 보인다.

9) 구분관 외(2015:26-28)에서는 주시경, 김두봉, 이회승 등 근대 이후 우리나라의 문법을 정립한 선배 학자들이 ‘문법’을 넓은 의미의 ‘언어 운용상의 원리’로 사용해 왔음을 설명하고 있다.

10) ‘grammar’은 그리스어 ‘grammatikos’에서 온 것으로 중세 이후의 서양의 전통 문법(traditional grammar) 등에서 문법은 좁은 의미에서 형태론과 통사론만을 지칭하는 것이 아니라 소리와 표기의 문제 즉, 음운론과 규범까지 포함한 넓은 의미로 사용되었다.

11) 각 영역의 정체성을 확립하고 교육 내용을 정교화하는 작업 이외에도 우리 학교 교육에서 영향력이 큰 대학수학능력시험과 같은 상급학교 진학에서 해당 영역의 문항이 지속적으로 출제되어야 하고, 그 문항의 성격이 정교화된 연구를 적절하게 반영하는 과정으로 나아가야 한다.

(5) 2011 개정 교육과정과 2015 개정 교육과정의 문서 체재(體裁)[‘국어’의 경우¹²⁾]

2011 개정 교육과정	2015 개정 교육과정
추구하는 인간상(전 과목 공통) 학교급별 교육 목표(전 과목 공통) 가. 초등학교 교육 목표 나. 중학교 교육 목표 목표(교과별) 4. 내용의 영역과 기준 가. 내용 체계 나. 학년군별 세부 내용 [학년군 성취 기준] [영역 성취 기준] [내용 성취 기준] 성취 기준 + 해설 - 국어 자료의 예(학년군별) - 5. 교수·학습 방법 가. 교수·학습 계획 나. 교수·학습 운용 6. 평가 가. 평가 계획 나. 평가 운용 다. 평가 활용 계획	성격 목표 내용 체계 및 성취 기준 가. 내용 체계 나. 성취 기준 - 성취 기준 도입 - 학년군 성취 기준 - 영역별 성취 기준 (가) 학습 요소 (나) 성취 기준 해설(일부 성취 기준에 대 해서만 제시) (다) 교수·학습 방법 및 유의 사항 (라) 평가 방법 및 유의 사항 - 국어 자료의 예(학년군별) 4. 교수·학습 및 평가의 방향 가. 교수·학습 방향 나. 평가 방향

위의 표에서 알 수 있듯이 2015 개정 교육과정은 이전의 2011 개정 교육과정과 비교할 때 몇 가지 점에서 차이가 난다. 눈에 띄는 변화만 보아도 2011에서 ‘추구하는 인간상’, ‘학교급별 교육 목표’ 등을 전 과목을 아울러 제시한 것과 달리 2015에서는 국어과만의 ‘성격’과 ‘목표’를 제시한다든지, ‘학습 요소’를 따로 제시한다든지, 학년군별 해당 영역의 교수·학습 방법을 제시하고 과목 전체에 해당하는 ‘교수·학습 및 평가의 방향’을 뒤에서 다시 제시하는 것 등이 차이가 난다.¹³⁾ 그렇기는 하지만 체재의 차이는 국어과 전 영역에 걸치는 문제이지 본 발표에서 관심을 가지는 문법 영역만의 문제는 아니므로 자세하게 언급하지 않는다. 다만 여기에서 제시한 체재의 각 항목에 해당하는 문법 영역의 내용상의 변화는 다음 절에서 자세하게 다룰 것이다.

3.2. 문법 영역의 교육과정 내용 변화

이 절에서는 2015 개정 교육과정 문법 영역의 교육과정 내용을 구체적으로 검토하여 이전의 교육과정과 차이 나는 점을 살펴보고자 한다. 공통 ‘국어’에 나오는 문법 영역을 우선적으로 살펴되, 필요한 경우 ‘언어와 매체’의 ‘언어(문법)’ 부분도 언급할 것이다.

3.2.1. ‘성격’과 ‘목표’

2015 개정 교육과정에서는 ‘성격’과 ‘목표’를 분리하여 ‘성격’, ‘총괄 목표’, ‘세부 목표’, ‘학년군 성취기준’ 등이 분명하게 드러나도록 구성하였다.

① ‘민족의식’과 ‘공동체 의식’의 문제

‘성격’ 부분에서는 ‘대한민국의 공용어로서 사고와 의사소통의 도구이자 문화 창조와 전승의 기반으로서의 국어’의 성격을 밝히고 있다. 이는 2007 개정 교육과정 이전에 국어 과목의 성격을 ‘민족의식’과 관련하여 규정한 것과 대비되어 2009 개정 교육과정 이래로 ‘공동체 의식’을 강조해 온 기조와 흐름을 같이하고 있다.¹⁴⁾ 하지만 고유어에 대한 강조와 같은 국어 의식은 실제 성취 기준에는 여전히 남아 민

12) 본 발표에서는 공통 과목 국어의 경우만 비교한 것이다. 선택 과목의 경우도 체재 면에서는 큰 차이가 없다.

13) 2015 개정 교육과정 문서 체재의 특징은 김창원 외(2015나:80-82)에서 언급하고 있어 참조가 된다.

14) 2009 개정 교육과정 이래로 국어과를 민족의식과 관련시키는 설명이 잘 나타나지 않고 공동체 의식을 강조하는 성격을 제

족어로서의 국어의 성격이 완전히 사라진 것은 아니다.¹⁵⁾

또한 ‘성격’ 부분에서는 국어과가 ‘비판적·창의적 사고 역량, 자료·정보 활용 역량, 의사소통 역량, 공동체·대인 관계 역량, 문화 향유 역량, 자기 성찰·계발 역량’ 등 역량을 기를 수 있는 과목임을 명시하고 있다. 이는 2015 개정 교육과정의 학습자 역량 중심의 교육과정이라는 것을 반영한 결과이다. ‘언어와 매체’의 ‘성격’ 부분 서술에서 자세하게 드러나는바 문법 영역 역시 이런 국어과의 역량을 기르는 데에 기여하는 과목임을 분명히 하고 있다.

② ‘지식’과 ‘기능’의 순서

‘국어’의 목표 관련 진술에서 특징적인 것은 다음과 같이 ‘기능’을 ‘지식’에 앞세우고 있다는 것이다.

(6) 2015 개정 국어과 교육과정 ‘국어’ 교과목의 목표

- 가. 다양한 유형의 담화, 글, 작품을 정확하고 비판적으로 이해하고 효과적이고 창의적으로 표현하며 소통하는 데 필요한 기능을 익힌다.
- 나. 듣기·말하기, 읽기, 쓰기 활동 및 문법 탐구와 문학 향유에 도움이 되는 기본 지식을 갖춘다.
- 다. 국어의 가치와 국어 능력의 중요성을 인식하고 주체적으로 국어생활을 하는 태도를 기른다.

‘기능’과 ‘지식’의 배열순서 수정은 김창원(2015나:63-64)에 언급한 바와 같이 각론조정위원회의 요청에 의한 것으로 주입식 지식보다는 자연스러운 활동을 강조하려는 의도를 담은 것이다. 하지만 ‘화법과 작문’을 비롯한 선택 과목에는 기존의 방식대로 ‘지식(본질)-기능-태도’의 순서로 배열되어 있다. 다음에 볼 수 있듯이 ‘언어와 매체’의 경우도 마찬가지이다.

(7) 2015 개정 국어과 교육과정 ‘언어와 매체’ 교과목의 목표

- 가. 언어 운용 원리로서의 문법과 사회적 소통에 복합적으로 작용하는 매체 언어의 특성을 체계적으로 이해한다.
- 나. 다양한 국어 자료를 통해 언어의 본질과 국어의 구조를 탐구하고 이를 자신의 언어생활 개선에 활용하는 능력을 기른다.
- 다. 매체 자료를 비판적으로 수용하고 창의적으로 생산하며 사회적 소통과 문화 형성에 참여하는 능력을 기른다.
- 라. 국어생활과 매체 언어생활에 대해 성찰하고 국어와 매체 문화를 발전시키는 태도를 기른다.

3.2.2. ‘내용 체계’

① 내용 체계 표의 변화

2015 개정 교육과정에서 가장 달라진 것의 하나는 내용 체계일 것이다. 이전의 2011 개정 교육과정과 2015 개정 교육과정의 ‘국어’ 과목 내용 체계 표를 비교해 보기로 하자.

(8) 2011 개정 국어과 교육과정의 문법 교육 내용 체계 표

실제 ● 국어 문화와 자료 - 구어 자료, 문어 자료 ● 다양한 매체와 국어 자료		
지식 ● 언어의 특성 ● 국어의 구조 ● 국어의 규범	탐구와 적용 ● 국어의 분석과 탐구 ● 국어 지식의 적용 ● 국어 생활의 점검과 문제 해결	태도 ● 국어의 가치와 중요성 ● 국어 탐구에 대한 흥미 ● 국어 의식과 국어 사랑

시한다(천경록 2011).

15) 우리 사회가 다문화로 나아가고 있지만 국어과에서 민족어로서의 국어에 대한 교육 내용을 완전히 버려야 할 것인지는 좀 더 시간을 두고 고민해 보아야 할 것으로 생각된다.

(9) 2015 개정 국어과 교육과정의 문법 교육 내용 체계 표

핵심 개념	일반화된 지식	학년(군)별 내용 요소					기능
		1~2학년군	3~4학년군	5~6학년군	중학교 1~3학년군	고등학교 1학년	
·국어의 본질	국어는 사고와 의사소통의 수단이 되는 기호 체계로서, 언어의 보편성을 바탕으로 고유한 국어 문화를 형성한다.			·사고 및 의사소통의 수단	·언어 기호	·역사적 실체	<ul style="list-style-type: none"> ·문제 발견하기 ·자료 수집하기 ·비교 분석하기 ·분류 범주화하기 ·종합 설명하기 ·적용 검증하기 ·언어생활 성찰하기
·국어 구조의 탐구와 활용 ·음운 ·단어 ·문장 ·담화	국어는 음운, 단어, 문장, 담화의 구성되며 이들에 대한 탐구를 통해 국어 지식을 얻고 이를 언어생활에 활용할 수 있다.		·낱말의 의미 관계 ·문장의 기본 구조	·낱말 확장 방법 ·문장 성분과 호응	·음운의 체계와 특성 ·품사의 종류와 특성 ·문장의 짜임 ·담화의 개념과 특성	·음운의 변동 ·문법 요소의 특성과 사용	
·국어 규범과 국어생활 ·발음과 표기 ·어휘 사용 ·문장·담화의 사용	발음·표기, 어휘, 문장·담화 등 국어 규범에 대한 이해를 통해 국어 능력을 기르고 바른 국어생활을 할 수 있다.	·한글 자모의 이름과 소릿값 ·낱말의 소리와 표기 ·문장과 문장 부호	·낱말 분류와 국어사전 활용 ·높임법과 언어 예절	·상황에 따른 낱말의 이해 ·관용 표현	·단어의 정확한 발음과 표기 ·어휘의 체계와 양상의 활용 ·한글의 창제 원리	·한글 맞춤법의 원리와 내용	
·국어에 대한 태도 ·국어 사랑 ·국어 의식	국어의 가치를 인식하고 국어를 바르게 사용할 때 국어 능력이 효과적으로 신장된다.	·글자·낱말·문장에 대한 흥미	·한글의 소중함 인식	·바른 국어 사용	·통일 시대의 국어에 대한 관심	·국어 사랑과 국어 발전 의식	

2011 개정 교육과정의 내용 체계 표는 ‘실제’를 제1조직자로 하여 ‘지식’, ‘탐구와 적용’, ‘태도’를 배치하고 이를 바탕으로 성취 기준을 만드는 준거로 삼았다. 이와는 달리 2015 개정 교육과정은 가로축에는 ‘핵심 개념’에서 출발하여 ‘일반화된 지식’으로 나아가고 이어 학년군별 성취 기준에 해당하는 내용 요소를 직접 제시한 뒤 기능을 배치하였으며, 세로축에는 기존의 ‘지식, 기능, 태도’ 등을 ‘국어의 본질과 국어의 변화’, ‘국어 구조의 탐구와 활용’, ‘국어 규범과 국어생활’, ‘국어에 대한 태도’로 재구조화하여 배치하고 있다.

애초 이런 내용 체계 표가 만들어진 것은 총론 차원의 요구에 의한 것이었다.¹⁶⁾ 이 체계 표 자체가 사회과나 과학과 같이 핵심 개념에서 출발하여 일반화된 지식을 이해하고 이를 적용하거나 주어진 과제를 해결하는 데에 활용할 수 있는 능력을 길러 주는 교과 교육 내용을 담기에 좋다는 발상에서 제안된 것이었다. 그런데 국어과의 경우 개념 중심의 교과로만 보기 어려운 점이 있으며 ‘일반화된 지식’을 상정하기가 쉽지 않고, ‘기능’ 역시 국어과에서 사용해 오던 ‘기능’과 다른 개념이어서 공청회 등에서 많은 비판이 있었고, 총론의 요구를 거부하기도 어려워 교육과정 개발의 마지막 순간까지 내용 체계 표에 대한 논의가 이어졌다. 문법 영역은 비교적 개념이 명확하여 이런 체계 표를 사용할 수 있을 것이라고 생각했지만, 뒤에서 언급할 것인바 문법 영역 역시 언어에 대한 탐구나 적용을 중요한 교육 내용으로 삼는다는 점에서 이런 체계에 담기 어려운 점이 있었다.

② ‘적용’에서 ‘활용’으로

2015 개정 교육과정의 내용 체계 표와 관련하여 문법 영역에서 특징적으로 드러나는 것은 먼저, 기존 교육과정의 ‘탐구와 적용’ 대신 ‘탐구와 활용’을 사용하였다는 것이다. ‘적용’이나 ‘활용’ 모두 지식을 기능으로 전환한다는 점에서 마찬가지로이지만 ‘적용’이 지식에 중점을 두고 학습자가 이를 언어생활에서 발견되는 현상에 대입하는 것이라면, ‘활용’의 경우는 학습자가 자기가 알게 된 지식을 활용하여 언어생활을 해 나가는 것에 중점을 두는 표현이다. 이는 문법 교육이 지식 중심이라는 그간의 비판에 대한 전향적인 대응 방식의 하나이다.

16) 김창원 외(2015나:59-64)에서 길게 언급한 것처럼 2015 개정 교육과정에서 가장 난제의 하나가 총론이 요구하는 틀에 맞추어 내용 체계 표를 만드는 일이었다. 본 발표에서는 2015 내용 체계에 대한 자세한 논의를 하지는 않는다.

③ ‘탐구’와 ‘기능’의 중복 배치

다음으로 2015 개정 교육과정에서는 ‘기능’을 기존의 교육과정에서 ‘기능’의 일종으로 제시한 ‘탐구’와 유사하게 설정하고 있다는 것을 들 수 있다. 이렇기 때문에 (9)의 표에서 볼 수 있듯이 가로축과 세로축 모두에서 ‘기능’에 해당하는 기준이 있어 중복되는 것으로 여겨진다. 굳이 구분하자면 가로축의 ‘기능’은 학습자가 핵심 개념에서 출발하여 일반화된 지식을 얻어 각각의 성취 기준을 익혔을 때 도달하게 되는 능력에 가깝고, 세로축의 ‘탐구’에 포함된 ‘기능적 요소’는 기존의 문법 교육과정에서 제시한바, 문법 교육의 방법이자 내용으로서의 ‘기능’인 것이다.¹⁷⁾ 이는 애초 기능 교과 성격의 국어를 지식 내지 개념 중심의 교과인 사회과나 과학과의 틀에 맞추었기 때문에 나타난 어려움이다.

3.2.3. ‘성취 기준’

① 성취 기준 수의 감축

성취 기준과 관련하여 먼저 지적할 것은 또 다시 성취 기준 수가 감축되었다는 것이다. 2015 개정 교육과정에서는 1학년에서 10학년까지의 공통 국어의 성취 기준 수를 2011 개정 교육과정의 183개에서 159개로 13.1% 줄였다. 이는 국어과 교육과정의 시간 배당을 기준으로 80%의 내용으로 설정하고 20%의 시수는 교사가 창의적으로 활용하게 하기 위한 것이었다(김창원 외 2015나: 78-79).

이에 따라 문법 영역의 성취 기준도 다음에서 볼 수 있듯이 줄어들게 되었다.

(10) 2011 개정 교육과정과 2015 개정 교육과정 성취 기준 수 비교(공통 ‘국어’)¹⁸⁾

학년군	학년	2011 국어과 교육과정의 문법 영역의 성취기준 수	2015 국어과 교육과정의 문법 영역의 성취기준 수
초등학교	1	2개	4개
	1-2학년	2개	
초등학교	3	3개	5개(-1)
	3-4학년	3개	
초등학교	5	3개	6개
	5-6학년	3개	
중학교	7	4개	9개(-2)
	1-3학년	4개	
	9	3개	
고등학교	10	6개	5개(-1)
총합		33개	29개(-4)

교육과정 개정 때마다 성취 기준의 수는 줄어들었다. 2007 개정 교육과정에서 2009 개정 교육과정으로 바뀔 때에는 정도가 심하여 공통 ‘국어’는 251개에서 151개로, 선택 6개 교과는 290개에서 119개로 대폭 줄어들었다. 뒤에서 언급할 것인바 성취 기준 수를 무리하게 줄이는 과정에서 몇 개의 성취 기준을 통합하여 교육 내용 자체는 변함이 없는 경우도 많아 교육 내용이 많이 줄어든 것은 아니라고 볼 수도 있다. 하지만 성취 기준의 수를 교육과정 개편 때마다 강제로 줄이는 것은 우려할 상황이 아닐 수 없다. 이러다가 결국 성취 기준의 수는 0으로 수렴하게 될지도 모른다는 우려가 나올 수 있을 것이다.

성취 기준 수를 줄이는 문제는 모든 영역이 마찬가지이지만 문법 영역은 더 심한 압박을 받아 왔다. 문법 영역의 경우 초등학교 급에서는 영역 간 통합을 지향한다는 이유로 줄이고, 중학교 급에서는 학습자들이 초등학교에서 배우지 않아 어려워한다는 이유로 줄이고, 고등학교 급에서는 대학입학시험이 어려워지면 수험생의 부담이 가중되기 때문이라는 이유로 줄이라고 한다. 이렇게 무작정 줄이기만 해서는

17) 기존의 교육과정의 탐구 역시 지식을 활용하여 언어를 바라보는 능력의 측면을 가지고 있으므로 이렇게 구분하고자 하여도 양자가 겹치는 부분이 있다.

18) 이 표는 김창원 외(2015나:134)의 표에서 고등학교 ‘국어’를 추가하여 수정한 것이다.

제대로 된 문법 교육이 가능하지 않을 것임이 분명하다.

2015 개정 교육과정의 성취 기준 수의 축소와 관련하여 한 가지 덧붙여 둘 것은 2011 개정 교육과정에 비해 어휘 교육 관련 성취 기준 수가 많이 줄어들었다는 것이다. 2011 개정 교육과정에서는 학습자의 국어 능력이 부족한 원인이 상당 부분 어휘 능력의 부족에서 기인한다고 보아서 문법 영역뿐만 아니라 다른 영역에서도 어휘 관련 성취 기준을 적정한 수준에서 유지하고 교수·학습 과정에서도 어휘 관련 활동을 강화하고자 하였다. 하지만 2015 개정 교육과정에서는 성취 기준이나 교수·학습 방법 및 유의 사항에서 이런 흐름이 잘 나타나지 않는다.

② 성취 기준의 단선화를 통한 교육 내용 감축

이미 언급한 것처럼 학습량의 적정화는 성취 기준 수를 줄이는 것만으로 달성되기 어렵다. 이미 언급한 대로 2011 개정 교육과정에서는 성취 기준의 수가 대폭적으로 줄어들었지만 기존의 여러 성취 기준을 합쳐 놓은 성취 기준이 적지 않아 학교 현장에서는 실질적인 학습량의 감축이 없었다는 비판이 제기되었다. 그리하여 2015 개정 교육과정에서는 성취 기준의 수를 줄일 뿐만 아니라 성취 기준을 간결하게 하여 교육 내용을 감축하고자 하였다.

다음은 문법 관련 성취 기준을 간략화한 예이다.

(11) 2015 개정 교육과정 성취 기준의 단선화 양상(‘국어’의 문법 영역)¹⁹⁾

2011 개정 국어과 교육과정		2015 개정 국어과 교육과정	
학년	성취기준	학년	성취기준
1-2학년군	문장의 기본 구조를 이해하고 문장 부호를 바르게 쓴다. 낱말과 낱말의 의미 관계를 알고 활용한다.	문장에 따라 알맞은 문장 부호를 사용한다. 3~4학년 낱말과 낱말의 의미 관계를 파악한다.	
5-6학년군	낱말이 상황에 따라 다양하게 해석됨을 이해하고 효과적으로 표현할 수 있다.	낱말이 상황에 따라 다양하게 해석됨을 탐구한다.	
중 1-3학년군	품사의 개념과 특성을 이해하고 단어를 적절하게 사용한다. 담화의 개념과 특성을 이해하고 담화 상황에 적합한 국어생활을 한다.	품사의 종류를 알고 그 특성을 이해한다. 담화의 개념과 특성을 이해한다.	
국어Ⅰ	음운과 음운 체계를 이해하고 교양 있는 발음 생활에 대해 알아본다.	중학교 1~3학년	음운의 체계를 알고 그 특성을 이해한다.
	한글 맞춤법의 원리와 내용을 알고 교양 있는 표기 생활에 대해 알아본다.	고등학교 1학년	한글 맞춤법의 기본 원리와 내용을 이해한다.
국어Ⅱ	국어의 변천을 이해하고 국어의 발전 방향을 탐구한다.		국어의 변화하는 실제임을 이해하고 국어생활을 한다.
	한글의 제자 원리와 가치를 이해하고 우리 말글을 사랑하는 태도를 기른다.	국어를 사랑하고 국어 발전에 참여하는 태도를 지닌다.	

뒤에서 언급되었지만 2015 개정 교육과정의 교육 내용의 감축은 성취 기준 수의 감축, 성취 기준의 단선화 이외에도 ‘학습 요소’, ‘해설’, ‘교수·학습 방법 및 유의 사항’, ‘평가 방법 및 유의사항’ 등을 통해서도 이루어진다. 문법 영역의 경우 다른 영역에 비해서도 이런 다양한 방안에 다른 교육 내용의 감축이 심한 편이다.

③ 성취 기준의 이동과 재배열

성취 기준은 학습자의 발달 수준에 맞게 배열되어야 하며 학습자가 교육 내용을 제대로 학습할 수 있게 체계적으로 제시되어야 한다. 다음 표에서 볼 수 있듯이 문법 영역에서도 이런 관점에서 기존의 교육과정의 성취 기준을 이동하거나 재배열하기도 하였다. 다음 표는 2015 개정 교육과정 문법 영역 성취 기준을 학습자의 발달 수준을 고려하여 재배열한 것을 보여 준다.

19) 이 표는 김창원 외(2015나:135)에서 제시된 것이다.

(12) 2015 개정 교육과정의 성취 기준 재배열 양상(‘국어’의 문법 영역)²⁰⁾

2011 개정 국어과 교육과정		2015 국어과 교육과정	
학년	성취기준	학년	성취기준
1-2학년군	낱말과 낱말의 의미 관계를 알고 활용한다.	3~4학년	낱말과 낱말의 의미 관계를 파악한다.
3-4학년군	소리와 표기가 다를 수 있음을 알고 낱말을 바르게 발음하고 쓴다.	1~2학년	소리와 표기를 혼동하기 쉬운 낱말을 구분한다.
	국어의 낱말 확장 방법을 알고 다양한 어휘를 익힌다.	5~6학년	국어의 낱말 확장 방법을 탐구하고 어휘력을 높이는 데에 적용한다.
5-6학년군	고유어, 한자어, 외래어의 개념과 특성을 알고 국어 어휘의 특징을 이해한다.	중학교	어휘의 체계와 양상을 탐구하고 활용한다.
국어 I	음운과 음운 체계를 이해하고 교양 있는 발음 생활에 대해 알아본다.	1~3학년	음운의 체계를 알고 그 특성을 이해한다.
중1-3학년군	음운 체계를 탐구하고 그 특징을 이해한다. 음운 변동의 규칙성을 탐구하고 자연스러운 발음의 원리를 이해한다.	고등학교 1학년	음운의 변동을 탐구하여 올바르게 발음하고 표기한다.

(12)에서 알 수 있듯이 성취 기준을 낮은 학령으로 옮길 경우 대체로 성취 기준을 쉽게 수정하여 이동시켰으며, 다소 어렵다고 판단되는 성취 기준에 대해서는 높은 학령으로 옮겼다. 또한 음운 체계와 음운 변동의 경우처럼 중복을 줄이고 단순화하기도 하였다.

④ 성취 기준의 신설 및 재구성

교육과정이 개편되면 해당 영역에서 이루어진 최근까지의 연구 중에서 학습자의 국어 능력을 향상시키는 데에 기여할 수 있다고 판단되는 교육 내용을 담기 위해 성취 기준을 신설하기도 한다. 또한 필요하다면 기존의 성취 기준을 재구성하여 교육 목표를 달성하기도 한다.

다음은 2015 개정 국어과 교육과정 문법 영역에서 새롭게 신설되었거나 재구성된 것이다.

(13) 2015 개정 국어과 교육과정에 신설되거나 재구성된 성취 기준

- 가. [12연매02-10] 다양한 갈래에 따른 국어 자료의 특성을 이해하고 적절하게 국어 자료를 생산한다.
- 나. [9국04-09] 통일 시대의 국어에 관심을 가지는 태도를 지닌다.

(13가)에서 볼 수 있는 것처럼 ‘언어와 매체’에 장르 문법 관련 성취 기준이 신설된 것은 최근의 문법 교육 연구에서 이 분야에 활발한 연구가 이루어졌으며²¹⁾ 이런 교육 내용을 통해 문법과 다른 영역의 통합이 가능하며 국어 능력을 향상하는 데에 도움이 된다고 판단하였기 때문이다. (13나)는 2011 개정 교육과정의 ‘남북한 언어의 차이점을 이해하고 동질성을 회복하는 방안을 탐구한다.’를 재구성한 것으로 남북한 언어의 차이점에 대한 이해나 동질성 회복을 넘어 총체적으로 통일 시대를 대비하는 자세를 갖추게 하기 위해(김창원 2015:140) 재구성한 것이다.

2015 개정 교육과정의 성취 기준의 재구성은 영역 간의 통합이 강화되는 방향으로 나타났다. 다음은 김창원 외(2015나:141)에서 문법 영역 성취 기준 중 영역 간의 통합이 드러나는 양상을 제시한 것이다.

(14) 2015 개정 교육 과정 성취 기준의 영역 간 통합 양상(‘문법’ 영역)

학년	성취기준	특성
1~2학년	한글 자모의 이름과 소릿값을 알고 정확하게 발음하고 쓴다.	말하기, 쓰기와의 통합
	소리와 표기가 다를 수 있음을 알고 낱말을 바르게 읽고 쓴다.	읽기, 쓰기와의 통합
	문장에 따라 알맞은 문장 부호를 사용한다.	쓰기와의 통합

20) 이 표는 김창원 외(2015:136)을 약간 수정한 것이다.

21) 남가영(2009), 이관희(2012), 제민경(2013) 등이 이런 관점의 연구들이 다수 나왔으며 제민경(2015) 박사학위논문에서 종합적으로 다루고 있다.

3~4학년	기본적인 문장의 짜임을 이해하고 사용한다.	쓰기, 말하기와의 통합
	높임법을 알고 언어 예절에 맞게 사용한다.	쓰기, 말하기와의 통합
5~6학년	관용 표현을 이해하고 적절하게 활용한다.	쓰기, 말하기와의 통합
	국어의 문장 성분을 이해하고 호응 관계가 올바른 문장을 구성한다.	쓰기, 말하기와의 통합
	일상생활에서 국어를 바르게 사용하는 태도를 지닌다.	쓰기, 말하기와의 통합
중학교 1~3학년	단어를 정확하게 발음하고 표기한다.	쓰기, 말하기와의 통합
	어휘의 체계와 양상을 탐구하고 활용한다.	쓰기, 말하기와의 통합
	문장의 짜임과 양상을 탐구하고 활용한다.	쓰기, 말하기와의 통합
고등학교 1학년	음운의 변동을 탐구하여 올바르게 발음하고 표기한다.	쓰기, 말하기와의 통합
	문법 요소의 특성을 탐구하고 상황에 맞게 사용한다.	쓰기, 말하기와의 통합

⑤ 학년군별 성취 기준 기술의 수정

문법 영역에만 관련되는 문제는 아니지만 성취 기준에 대한 논의를 마무리하는 자리에서 학년군 성취 기준의 변화를 간략하게 언급해 두고자 한다. 2011 개정 교육과정에서는 공통 국어 과목의 경우 [1-2학년군]은 ‘초보적 국어 능력’, [3-4학년군]은 ‘기초적 국어 능력’, [5-6학년군]은 ‘핵심적 국어 능력’, [7-9학년]은 ‘통합적 국어 능력’을 학년군별 성취 기준의 핵심어로 제시한 바 있다. 2015 개정 국어과 교육과정에서는 학년군별 성취 기준의 기술이 2011 개정 교육과정과는 다소 다르게 나타난다.

(15) 2015 개정 교육과정 학년군별 성취 기준

- 가. [1-2학년군] 취학 전의 국어 경험을 발전시켜 일상생활과 학습에 필요한 기초 문식성을 갖추고, 말과 글(또는 책)에 대해 흥미를 가진다.
- 나. [3-4학년군] 생활 중심의 친숙한 국어 활동을 바탕으로 하여 일상생활과 학습에 필요한 기본적인 국어 능력을 갖추고, 적극적이고 능동적인 의사소통 태도를 생활화한다.
- 다. [5-6학년군] 공동체·문화 중심의 확장된 국어 활동을 바탕으로 하여 일상생활과 학습에 필요한 국어 교과외의 기초적인 지식과 역량을 갖추고, 국어의 가치와 국어 능력의 중요성을 인식한다.
- 라. [7-9학년] 목적, 맥락, 주제, 유형 등을 고려한 다양한 국어 활동을 바탕으로 하여 국어 교과의 기본 지식과 핵심 역량을 갖추고, 자신의 국어 활동과 공동체의 국어문화를 비판 적으로 성찰하고 개선하는 태도를 기른다.

2011 개정 교육과정에서는 ‘초보적’, ‘기초적’, ‘핵심적’, ‘통합적’이라는 표현을 앞세웠으나 이에 대해서는 실증적인 연구에 의한 뒷받침이 필요하다는 지적(이관규, 2011)이 있어 왔다. 2015 개정 교육과정에서는 이런 핵심어들을 노출하지 않고 ‘기초 문식성’, ‘기본적인 국어 능력’, ‘기초적인 지식과 역량’, ‘핵심 역량’ 등의 단어들을 사용하여 서술하고 있다. 문법 영역을 비롯한 국어과의 각 영역의 학년군별 성취 기준은 이를 준거로 하고 있음은 물론이다.

3.2.4. ‘학습 요소’

2015 개정 국어과 교육과정에서는 해당 성취 기준을 달성하기 위해 다루어야 할 학습 내용과 범위를 한정하기 위해 ‘학습 요소’를 별도로 제시하였다. 이는 2007 개정 교육과정에 있었으나 2009 개정 교육과정부터 사라진 ‘내용 요소의 예’와 유사한 점이 있다. 다만 2007 개정 교육과정에서의 ‘내용 요소의 예’가 말 그대로 내용 요소의 예를 제시한 것임에 반해 2015 개정 교육과정의 ‘학습 요소’는 교육 내용을 줄이기 위한 장치의 성격이 강하다.

문법 영역의 성취 기준과 학습 요소의 예를 살펴보기로 하자.

(16) 고등학교 ‘국어’ 성취 기준과 학습 요소(문법 영역)

가. 성취기준

- [10국04-01] 국어가 변화하는 실제임을 이해하고 국어생활을 한다.
- [10국04-02] 음운의 변동을 탐구하여 올바르게 발음하고 표기한다.
- [10국04-03] 문법 요소의 특성을 탐구하고 상황에 맞게 사용한다.
- [10국04-04] 한글 맞춤법의 기본 원리와 내용을 이해한다.

[10국04-05] 국어를 사랑하고 국어 발전에 참여하는 태도를 지닌다.

나. 학습 요소

국어의 역사성, 중세 국어와 현대 국어, 음운 변동(비음화, 유음화, 된소리되기, 구개음화, 두음 법칙, 거센소리되기), 문법 요소(높임 표현, 시간 표현, 피동 표현, 인용 표현), 한글 맞춤법의 원리, 한국어의 발전에 관심 갖기(한국어의 위상, 국어사랑)

(16)에서 볼 수 있듯이 성취 기준 각각의 핵심은 학습 요소로 추출되어 있다. 이 중 학습 내용의 범위가 명확하지 않은 경우에는 ‘음운 변동(비음화, 유음화, 된소리되기, 구개음화, 두음 법칙, 거센소리되기)’처럼 괄호를 통해 범위를 제한하였다.

문법 영역의 경우 다른 영역에 비해 교육 내용이 과다하다는 비판이 있어 이번 교육과정을 개정하는 과정에서도 학습 요소를 통한 제한의 필요성이 심각하게 논의되었다.²²⁾ 논의의 결과로 음운 변동에서 기존의 교육과정에서 다루던 ‘ㅣ’ 모음 역행 동화, 모음조화, 축약, 탈락 등이 모두 배제되는 불균형을 가지게 되었으며, 문법 요소 중에서도 ‘사동 표현, 부정 표현, 문장 종결 표현’ 등이 배제되게 되었다.

3.2.5. ‘성취 기준 해설’

2015 개정 교육과정에서는 2011 개정 교육과정과 달리 모든 성취 기준에 대해 해설을 붙이지는 않는다. 2007 개정 교육과정에는 각 성취 기준에 대한 상세한 해설서가 따로 있었던 것을 2011 개정 교육과정에서 간략화하여 성취 기준 아래에 붙였다가 다시 2015 개정 교육과정에서는 성취 기준 중 일부만 해설을 붙이기로 한 것이다. 이때 해설을 붙일 성취 기준을 정하는 기준은 신설된 조항, 범위를 정해 줄 필요가 있는 조항, 교육과정을 읽게 될 교사나 예비 교사가 소통에 어려움이 있는 조항 등이었다.

성취 기준 해설에 포함되는 요소는 ‘성취 기준 설정의 취지 - 학습 요소 - 타 교과와의 통합성 - 교수·학습 방법 및 유의 사항’ 등이었다(김창원 외 2015나:69).²³⁾

(17) ‘성취 기준’과 ‘성취 기준 해설’의 예(고등학교 ‘국어’ 문법 영역)

가. 성취 기준: [10국04-04] 한글 맞춤법의 기본 원리와 내용을 이해한다.

나. 해설: [10국04-04] 이 성취기준은 이전 학년까지 부분적으로 배운 ‘한글 맞춤법’을 관통하는 원리를 이해하고 실생활에 적용하는 능력을 기르기 위해 설정하였다. 한글 맞춤법의 규정을 일일이 학습하기보다는 실제 언어생활과 관련이 깊은 것을 선택적으로 다루며, 한글 맞춤법 제1항 ‘한글 맞춤법은 표준어를 소리대로 적되 어법에 맞도록 한다.’와 같이 한글 맞춤법 전체를 꿰뚫는 원리를 알 수 있게 하는 조항을 활용하여 학습한다.

이미 언급하였듯이 모든 성취 기준에 해설을 붙이지는 않았는데, 문법 영역의 경우 다른 영역에 비해 상대적으로 많은 성취 기준에 대해 해설을 붙였다. 이는 독자들이 문법 영역에 대해 이해하는 바가 깊지 않다는 점을 고려한 것이기도 하고 해설을 통해 교육 내용을 감축하고자 하는 의도를 담고 있기도 하다. 위에서 제시한 (17)의 경우도 한글 맞춤법의 기본 원리를 제1항을 중심으로 교수·학습하여 전체를 관통하는 원리를 발견하게 하라는 점을 밝혀 독자와의 소통을 쉽게 함은 물론 교육 내용의 범위를 정하고자 하고 있음을 알 수 있다.

3.2.6. ‘교수·학습 방법 및 유의 사항’과 ‘평가 방법 및 유의 사항’

2015 개정 교육과정의 특징 중의 하나는 각각의 성취 기준에 해당하는 ‘교수·학습 방법 및 유의 사항’

22) 각론조정위원회 등을 통해 전달된 의견 중에는 한글 맞춤법의 경우 3-4개 조항만을 표시하라는 받아들이기 어려운 요구가 전달되기도 했다. 주지하듯이 한글 맞춤법은 국어 생활의 근간을 이루는 것으로 서너 개의 조항만 배운다는 것은 적절하지 않은 일이다. 학습량 과다가 문제라면 맞춤법의 원리를 이해하여 전체 규정을 쉽게 알 수 있게 한다든지 하는 교수·학습 방법을 통해 실제 교육 내용을 줄이는 것이 바람직하다.

23) 이미 언급했듯이 ‘학습 요소’는 별도로 제시되어 있으며 뒤에서 언급할 것인바 ‘교수·학습 방법 및 유의 사항’ 역시 따로 제시되어 있다. 그런 점에서 해설은 잉여적이지만 좀 쉬운 말로 독자들의 이해를 도와준다는 의의를 갖는다고 볼 수 있다.

과 ‘평가 방법 및 유의 사항’을 제시하고 있다는 점이다. 2011 개정 교육과정의 경우 (5)의 비교표에서 볼 수 있듯이 ‘교수·학습 방법’과 ‘평가’가 과목 전체에 대해 제시되어 있지만 2015 개정 교육과정에서는 각 학년(군)의 영역 성취 기준 다음에 제시되어 있으며 대체로 성취 기준 하나에 대해 하나 정도의 ‘교수·학습 방법 및 유의 사항’과 ‘평가 방법 및 유의 사항’을 제시하고 있다.²⁴⁾

(18) ‘성취 기준’과 ‘교수·학습 방법 및 유의 사항’과 ‘평가 방법 및 유의 사항’(공통 ‘국어’) 가. 성취 기준

[10국04-01] 국어가 변화하는 실체임을 이해하고 국어생활을 한다.

나. 교수·학습 방법 및 유의 사항

① 국어의 변화를 지도할 때에는 국어사의 세부 사항을 자세하게 학습하기보다는 학습자가 쉽게 이해할 수 있는 언어 자료를 사용하며, 시기는 중세 국어와 현대 국어로 한정하여 학습 부담을 줄여 주도록 한다. ‘훈민정음 언해본’과 현대 국어와의 차이를 중심으로 변화의 양상을 개략적으로 이해하는 데 중점을 둔다.

다. 평가 방법 및 유의 사항

④ 국어의 변화와 관련된 평가에서는 시대별 언어의 특징에 대한 지식을 묻기보다 현대 국어와의 차이를 알고 언어가 변화하는 것임을 깨닫는 데 중점을 둔다.

(18)은 하나의 성취 기준에 대해 각각 ‘교수·학습 방법 및 유의 사항’과 ‘평가 방법 및 유의 사항’이 제시되어 있음을 보여 준다. ‘교수·학습 방법 및 유의 사항’과 ‘평가 방법 및 유의 사항’은 교과서 집필자, 교사 등 교육과정을 이용하는 사람들이 해당 성취 기준을 활용하는 데에 도움을 주기 위한 것이었다. 하지만 문법 영역의 경우 (18)에서 알 수 있듯이 교육 내용의 범위를 제한하여 학습량을 줄이려는 목적으로도 이용되었다. 아울러 ‘성취 기준’과 ‘교수·학습 방법 및 유의 사항’과 ‘평가 방법 및 유의 사항’을 밀착시킨 것이 교육과정을 활용하는 사람들에게 성취 기준을 통해 교수·학습과 평가에 도움을 줄 수는 있지만 과목 전체에 대해 제시하고 있는 ‘교수·학습 및 평가의 방향’과 부분적으로 겹치는 점이 있다는 점이 지적될 수도 있을 것이다.

IV. 결론: 교육과정 개선을 위한 제언

언제나 그렇듯이 새로운 교육과정은 만들어졌으며 좋은 싫든 이 교육과정에 따라 연구하고, 가르치고, 배우게 된다. 한 차례 폭풍이 지나면 다시 고요가 찾아올 것이다. 그래도 나는 애써 기록한다. 기록하는 자는 잊지 않는다. 본 발표자가 이번 교육과정 개편 과정을 기록하는 것은 스스로 부족했던 점을 반성하여 잊지 않고 다음 교육과정 개편을 준비하기 위해서이다. 2015 개정 교육과정이 나왔으니 한동안 이런저런 비판과 대안을 모색하는 글들이 쏟아질 것으로 생각된다. 어떤 교육과정이든 공과가 있겠으나 이번 교육과정 개편에 참여한 나로서는 공보다는 과가 더 많이 보여 마음이 가볍지 않다. 어쭙잖지만 몇 가지 제언을 하는 것으로 나의 기록을 멈추고자 한다.

더 좋은 교육과정을 만들기 위해서는 국가 수준에서든, 국어과 수준에서든, 문법 교육 영역 수준에서든 여러 가지 노력이 필요할 것이다. 그러한 노력은 제도나 기구의 개선으로도 나타나야 하고, 이론 연구와 현장 연구를 포함한 다양한 연구로 나타나야 한다.

① 좋은 교육과정을 만들기 위해 필요한 국가 수준의 노력

먼저 국가 수준에서는 교육과정을 전문적으로 계획하고, 연구하고, 만들어 내는 독립된 기구가 필요하다고 생각된다. 지금도 국가 수준의 다양한 기구가 있는 것으로 알고 있고, 본 발표에서 언급한 것처럼

24) ‘성취 기준’과 ‘교수·학습 방법 및 유의 사항’과 ‘평가 방법 및 유의 사항’이 반드시 1:1:1로 대응되는 것은 아니다. ‘교수·학습 방법 및 유의 사항’은 대체로 성취 기준과 1:1로 대응되지만 ‘평가 방법 및 유의 사항’은 여러 개의 성취 기준을 묶어서 제시하거나 전체적인 유의 사항을 제시하기도 한다.

각론조정위원회와 같은 기구는 긍정적이든 부정적이든 이번 교육과정 개편 과정에서 큰 영향을 끼치기도 했다. 그렇지만 교육과정과 같은 전문적인 작업은 더 전문적인 기구에 맡겨야 할 것으로 보인다. 당장 생각할 수 있는 방안은 ‘한국교육과정평가원’을 제대로 활용하는 것이다. 이는 한국교육과정평가원의 기능을 ‘평가원’이 아니라 ‘교육과정 + 평가원’으로 회복시키게 되면 가능할 것으로 생각된다.²⁵⁾ 물론 교육과정평가원이 교육과정을 전담하게 된다면 무엇보다 정치적인 압력에서 벗어나 독립성을 갖추는 것이 전제되어야 한다. 그래야 2년이나 3년 주기의 교육과정 개편에 따른 혼란을 줄일 수 있을 것이다.

전문적인 기구가 중심이 되어 다양한 전공의 교육학자, 현장 교사, 학부모가 참여하고 필요한 경우 학습자인 학생이 참여하는 다양한 연구 모임이 운영되어도 좋을 것이다. 이런 연구 모임 중에는 이론적인 논의가 이루어지는 모임도 필요하고, 현장의 소리를 듣는 모임도 필요하다고 생각한다. 특히 이런 모임은 갑작스레 만들어져 짧은 시간에 논의를 끝내는 것이 아니라 긴 시간을 두고 차근차근 문제의 해법을 찾아가야 할 것이다. 이렇게 하여 축적된 논의를 바탕으로 교육과정을 만들어 나간다면 교육과정이 몇 달 만에 만들어지는 졸속을 피할 수 있을 것이라고 생각된다.

실제 교육과정을 만들어 나가는 단계에서는 참여하는 구성원 모두의 소통이 가능한 구조를 만드는 것도 중요하다. 총론 팀이 총론을 만들고 이를 각론 팀에 일방적으로 전달하는 구조라면 각각의 교과의 특성에 맞고 학교 현장에 적합한 교육과정이 만들어지기가 어렵다. ‘총론 → 각론’의 방향뿐만 아니라 ‘총론 ← 각론’의 방향이 가능한 ‘총론 ↔ 각론’의 구조로 진행되어야 한다.

② 좋은 교육과정을 만들기 위해 필요한 국어과 수준의 노력

국어과 수준에서도 제도나 기구의 개선이나 다양한 연구가 필요하다. 굳이 교육과정을 개편하는 시기에 학회 연합으로 연구팀을 만들 것이 아니라 장기적인 관점에서 여러 학회 구성원이 참여하는 교육과정 개편을 준비하는 기구가 필요할 것이라 생각된다. 이 기구는 국어교육학자, 국어과 교사, 국어과에 관심이 있는 학부모, 학생 등이 참여할 수 있으며, 문제가 되는 사안에 대해 의견을 교환하는 자리가 될 수도 있고 이론이나 현장 연구의 자리로 발전할 수 있다.

국어과의 구성원들은 이런 기구를 통하지 않고도 교육과정에 대해 깊이 있게 연구해야 한다. 기존의 교육과정의 공과를 세밀하게 따져 보는 작업도 필요하고 교사나 학습자에 대한 연구 등 다양한 연구가 필요하지만, 더 필요한 것은 대규모의 학습자 말뭉치에 기반을 둔 기초 연구이다. 대규모 학습자 말뭉치가 만들어지고 이를 활용한 발달 연구가 제대로 이루어져야 영역 간의 통합 논의도 학년군 제도도, 위계화의 논의도 과학성을 띠게 된다.

③ 좋은 교육과정을 만들기 위해 필요한 문법 교육 영역 수준의 노력

어쩌면 가장 많은 노력이 필요한 집단은 문법 교육 영역에 종사하는 구성원들일 것이다. 국어과의 다른 영역이나 국어과 밖의 구성원들이 문법 영역에 대해 편견을 가지고 있다면 이는 상당 부분 문법 영역에서 객관적인 자료와 타당한 논리를 가지고 충분히 설득하지 못했기 때문이다. 본 발표자는 제법 오래 전부터 문법 영역을 중심으로 교육과정에 관심을 가지고 공부하는 모임에 참여해 오고 있으며, 본 발표자가 알지 못하는 다른 모임이 있을 수도 있을 것이다. 이런 모임들이 활성화되고 필요한 경우 문법 영역 전체 차원에서 다양한 논의를 하게 된다면 우리가 문법 영역에 대한 편견이라고 믿는 것의 상당 부분을 해소하는 방안을 찾을 수 있을 것이다. 물론 이 과정에서 다른 영역과의 소통이 필요함은 물론이다.

문법 영역의 연구 역시 큰 방향에서는 국어과의 연구 방향과 다르지 않을 것이다. 학습자 말뭉치에 기반한 기초 연구가 필요함은 물론이다. 문법이 어렵고 다른 영역과 고립된 체계를 가지고 있다는 편견을 불식하려면 학습자의 흥미를 불러일으키는 교육 내용이나 교수·학습 방법에 대한 연구, 문법과 다른 영역의 통합에 관한 연구 등이 더 많이 이루어져야 할 것이다.

25) 한국교육과정평가원은 교육과정과 평가를 전담하는 기구이지만 원외 사람인 발표자가 볼 때, 최근에는 교육과정보다는 평가에 중심이 가 있는 것으로 보인다. 이는 이번 교육과정의 개편에 평가원이 중심적인 역할을 하지 못한 것에서도 드러난다.

교육과정은 흔히 ‘학문’ 중심 교육과정, ‘경험’ 중심 교육과정, ‘원리’ 중심 교육과정 등으로 특징지어 불린다. 후세의 국어교육자 내지 문법교육자는 2015 개정 교육과정에 어떤 다른 이름을 붙여 줄 것인가? 청중들은 본 발표자의 치기를 용서하기를 바라며 덧붙인다. ‘언어’를 얻었으나 말하는 법, 곧 ‘문법’을 잃고 헤매면서 나는 쓴다. 내가 사랑했던 자리마다 모두 폐허다.²⁶⁾

참고 문헌

- 교육과학기술부(2011), 국어과 고교 선택과목 재구조화 연구보고서, 교육과학기술부.
- 구분관(2008), 「문법 교육에서는 무엇을 가르쳐야 하는가? - 경어법 교육을 중심으로」, 『선청어문』 36, 서울대학교 국어교육과, pp. 749-779.
- _____ (2009), 「꽤리다임의 변화와 문법 교육의 방향」, 『어문학』 103, 한국어문학회, pp. 1-40.
- _____ (2015), 「문법과 문학 영역의 통합」, 『국어교육』 148, 한국어교육학회, pp. 75-122.
- 구분관·이관희(2013), 「교육과정 총론과 국어과 교육과정의 길항 관계 -2011 국어과 교육과정 개정에 미친 총론의 영향을 중심으로-」, 『교육연구와 실천』 79, 서울대학교 교육종합연구원, pp. 59-85.
- 구분관 외(2015), 『한국어 문법 총론 I』, 집문당.
- 구영산(2011), 「국어교육 정책 종결 과정에서 형성된 고교 선택 과목에서의 ‘선택’의 의미: ‘매체 언어’ 과목의 폐지를 중심으로」, 『국어교육학연구』 42, 한국어교육학회, pp. 241-279.
- 김규훈(2011), 「국어과 교육과정의 통합적 내용 구성 방안: 2011 교육과정 “독서와 문법” 과목을 대상으로」, 『새국어교육』 89, 한국국어교육학회, pp. 29-54.
- 김은성(2007b), 「학습자들은 왜 문법학습을 꺼리는가? -문법학습 부진 요인에 대한 연구-」, 『국어교육연구』 40, 한국어교육학회, pp. 35-72.
- 김종률(2012), 「국어과 통합교육 개선 방안 연구 -텍스트 수용-생산 과정을 중심으로」, 『새국어교육』 92, 한국국어교육학회, pp. 131-160.
- 김중신(2011), 「2009 개정 국어과 교육과정 개발 연구 과정의 비판적 검토」, 『국어교육학연구』 41, 한국어교육

26) 황지우의 ‘뼈아픈 후회’라는 시의 첫 구절이다.

- 학회, pp. 53-78.
- _____ (2012), 「2011 개정 국어과 교육과정의 개발 논의 과정의 방향」, 『국어교육』 137, 한국어교육학회, pp. 1-23.
- 김창원(2011), 「국어과 교육과정의 생태학(1): 2011년 교육과정 개정에 관한 성찰」, 『국어교육』 136, 한국어교육학회, pp. 325-355.
- _____ (2012), 「국어과 교육과정의 생태학(2): 2011년 교육과정 개정에서의 쟁점과 그 해소」, 『국어교육학연구』 43, 한국어교육학회, pp. 156-190.
- 김창원 외(2014), 『문·이과 통합형 국어과 교육과정 재구조화 연구』, 교육부.
- _____ (2015가), 「국어과 교육과정」, 『2015 개정 교과 교육과정 시안 개발 연구 I』, 한국교육과정평가원.
- _____ (2015나), 『2015 개정 교육과정에 따른 교과 교육과정(교수학습 방법 및 평가) 개발 연구(국어과)』, 한국교육과정평가원.
- 남가영(2008), 『문법 탐구 경험의 교육 내용 연구』, 서울대학교 박사학위논문.
- _____ (2009), 「문법 지식의 응용화 방향: 신문텍스트에 나타난 ‘-(다)는 것이다’ 구문의 의미기능을 중심으로」, 『형태론』 11-2, 박이정, pp. 313-334.
- 민현식(2006), 「국어과 교육과정 개정과 문법교육의 과제」, 『문법교육』 4, 한국문법교육학회, pp. 1-27.
- 민현식 외(2011), 『2011 국어과 교육과정 개정을 위한 시안 개발 연구』, 교육과학기술부.
- 박수자·김봉순(2013), 「2009 개정 독서·문법 교육과정에 대한 비판적 검토」, 『독서연구』 29, 한국독서학회, pp. 131-159.
- 박순경 외(2011), 『2009 개정 교육과정에 따른 고등학교 선택 과목 재구조화 방안』, 한국교육과정평가원.
- 박찬구 외(2011), 『중·고등학교 공교육 정상화를 위한 교육과정 개정 및 수능 개편 방향에 대한 연구』, 서울대학교 사범대학.
- 박형우(2010), 「문법 영역 교육과정의 구성 방안 연구」, 『청람어문교육』 41, 청람어문교육학회, pp. 353-376.
- 서영진 외(2013), 『미래 사회 대비 국가 수준 교육과정 방향 탐색: 국어』, 한국교육과정평가원.
- 서울대학교 규장각한국학연구원(2014), 귀한 나무처럼, 어린 싹처럼 -조선시대 인재양성. 2014 서울대학교 규장각한국학연구원 특별전시회.
- 소경희(2007), 「학교교육의 맥락에서 본 ‘역량(competency)’의 의미와 교육과정적 함의」, 『교육과정연구』 25(3), 한국교육과정학회, pp. 1-21.
- 손영애(2012가), 「고등학교 선택 과목 변천에 관한 소론-“독서와 문법” 과목을 중심으로-」, 『새국어교육』 93, 한국국어교육학회, pp. 115-148.
- 소경희 외(2006), 『국가 교육과정 개발을 위한 장기 연구 설계』, 한국교육과정평가원.
- 신명선(2008), 「개정 국어과 교육과정의 문법 교육 내용에 대한 고찰」, 『국어교육학연구』 31, 국어교육학회, pp. 357-392.
- 이관규(2011), 「2011 국어과 교육과정의 실제와 과제」, 『국어교과교육연구』 19, 국어교과교육학회, pp. 7-37.
- 이관희(2012), 「문법으로 텍스트 읽기의 가능성 탐색 (2) - 기사문에 쓰인 “-기로 하-”의 의미기능을 중심으로」, 『문법 교육』 16, 한국문법교육학회, pp. 203-239.
- 이광우 외(2015), 「국가교육과정 각론 조정 연구」, 『2015 개정 교과 교육과정 시안 개발 연구 I』, 한국교육과정평가원.
- 전은주(2011), 「국어 교과의 영역 명에 관한 일고 -듣기·말하기 영역을 중심으로」, 『국어교육학연구』 42, 국어교육학회, pp. 564-593.
- _____ (2012), 「2011 개정 국어과 교육과정의 특징과 발전적 전개 방향」, 『국어교육』 137, 한국어교육학회, pp. 25-54.
- 정재찬(2012), 「2009 개정 교육과정에 따른 국어과 교육과정의 적용을 위한 고등학교 선택과목 교과서 개발 방향」, 『국어교육』 137, 한국어교육학회, pp. 79-110.
- 정구향(2010), 「2009 개정 고등학교 국어 선택 교육과정의 현황과 과제」, 『청람어문교육』 41, 청람어문교육학회, pp. 83-108.
- 제민경(2013), 「텍스트의 장르성과 시간 표현 교육 - 신문 텍스트에서 “-있었-”과 “-ㄴ 바 있-”의 선택을 중심으로 -」, 『텍스트언어학』 34, 한국텍스트언어학회, pp. 179-206.
- _____ (2015), 『장르 문법 교육 내용 연구』, 서울대학교 박사학위논문.
- 천정록(2011), 「국어과 교육과정 정책 분석」, 『국어교육연구』 28, 서울대학교 국어교육연구소, pp. 185-217.
- 최미숙(2010), 「고등학교 국어 선택과목과 매체언어 교육」, 『국어교육』 131, 한국어교육학회, pp. 255-279.
- 한국교육과정평가원(2012), 『인성교육 실현을 위한 교육과정 개정 시안 공청회』, 한국교육과정평가원.
- Wiggins, G. & McTighe, J.(2005). *Understanding by design*, ASCD, 강현석 외 공역(2008), 『거꾸로 생각하는 교육과정 개발』, 학지사.

“2015 교육과정 ‘문법’ 영역에 대한 비판적 검토”에 대한 토론문

신명선(인하대학교)

‘언어’를 얻었으나 말하는 법, 곧 ‘문법’을 잃고 헤매면서 나는 쓴다. “내가 사랑했던 자리마다 모두
폐허다.”(황지우의 ‘빠아픈 후회’ 중에서)(발표문 24쪽)

누군가와 싸울 때마다 난 투명해진다

치열하게

비어가며

투명해진다

아직 존재하다는 증명

아직 진통할 수 있다는 증명

아직 살아 있다는 무엇

투명한 것끼리 투명하게 싸운 날은

아무리 마셔도 술이

오르지 않는다

(최영미, ‘사는 이유’ 중에서)¹⁾

구본관 선생님의 발표문을 읽으면서 선생님께서 2015 국어과 교육과정 개정 작업에 참여하면서 얼마나 많이 고민하셨는지 새삼 다시 느낄 수 있었습니다. 구본관 선생님을 비롯하여 2015 국어과 교육과정 개정 작업에 참여했던 분들의 노고에 깊이 감사드립니다. ‘잘해도 본전’일 수밖에 없는 작업에 참여하여 주어진 조건에서 최선을 다해 주셨다는 점에서 다시 감사드립니다.

본 토론문은 사실 구본관 선생님의 발표문에 대한 토론이라기보다 2015 국어과 교육과정 개정 작업과 관련하여 궁금한 것을 여쭙고 우리에게 주어진 현안을 같이 고민하는 차원에서 준비되었습니다.

I. 국어과 교육과정 개정 과정과 관련하여

이번 교육과정 개정 작업을 지켜보면서 개인적으로 국어교육 정책과 철학에 관한 논의의 필요성을 절감했습니다. 따라서 아래의 질문들은 특히 개인적으로 관심을 갖고 있는 교육과정 개정 ‘과정’ 그 차제에 초점이 주어져 있습니다.

우선, 다음과 같은 진술과 관련하여 질문 드립니다. 2015 교육과정 개정 과정에서 국어교육 관련 학회가 교육과정 개정에 어떤 영향을 미쳤는지 궁금합니다. 학회의 교육과정 개정 참여 방식이나 과정에 대한 발전적 방안에 대한 의견도 부탁드립니다.

1) 문법교육학자로서 오늘을 살아낸다는 것이 어떤 것인지 고민하게 하는 구본관 선생님의 발표문에 대한 나름대로의 응답이다. 이러한 시가 그래도 위로가 되는 시대에서, 다시 문법교육학자로 ‘사는 이유’를 고민해야 할 것 같다.

“교육과정은 검증되지 않은 이론의 시험장이 되어서는 안 된다는 점에서 본질적으로 안정적이고 보수적이어야 한다. 학회 연합팀으로 교육과정 개편을 위한 팀을 구성하면 여러 입장을 반영하되 학회에서 다수가 용인할 수 있는 내용을 담을 수 있어 안정적이라는 장점이 있으나 해당 영역 학회의 입장을 지나치게 관철하려 한다면, 학회 연합팀의 추천을 받은 구성원이 대표성을 가지기 어려울 수 있다든지 하는 문제점이 지적될 수 있고 실제로 이런 지적이 나오기도 하였다.(발표문 4쪽)(밑줄 필자)”

둘째, 다음의 진술과 관련하여, 한국교육과정평가원이나 교육부로부터 어떤 통제를 받았는지 구체적으로 알고 싶습니다. 이러한 외적 통제에 대해 교육과정 개발진이 적극적으로 논리적으로 대응할 수 없었다면, 앞으로 또 발생할 수 있는 이와 같은 외압에 국어교육학계가 합리적으로 대응하기 위해서는 어떤 노력이 필요하다고 생각하시는지요? 제도적 차원의 대응과 더불어 학문적 이론적 연구 과제에 대해 생각하신 부분이 있다면 의견 주시기 부탁드립니다.

“2015 개정 교육과정은 공모제의 성격을 부분적으로 가지고 있지만 한국교육과정평가원이나 교육부 등의 통제로부터 자유롭지 못했으며, 2011 개정 교육과정과는 달리 학회의 회장들이 연구 협력진인 자문 위원으로 참여하는 것에 그칠 정도로 학회 연합의 성격은 거의 사라져 2011년과는 차이가 많다.” (발표문 4쪽) (밑줄 필자)

셋째, 다음과 같은 진술과 관련하여 질문 드립니다. ‘각론조정위원회’의 성격, 교육부의 검토 의견 등은 어느 정도의 권한을 가지고 있는 것인지요? 행정적, 실제적 권한에 대해 알고 계시면 의견 부탁드립니다. 위의 둘째와 유사한 질문이지만, 만일 국어과의 성격에 맞지 않는 외적 요구가 있을 경우 국어과에서 이러한 요구에 정당하게 대응하기 위해서는 앞으로 어떤 준비가 필요하다고 생각하시는지요?

“총론 팀은 새로운 교육과정의 목적이나 필요성에 대한 이념의 공유뿐만 아니라 문서 체재의 일방적 통일까지를 강하게 요구해 왔다. 그리하여 많은 논란 끝에 국어과를 포함한 전 과목이 거의 일치된 내용 체계를 가지게 되었고, 결과적으로 국어과의 기존 교육과정과는 매우 다른 내용 체계를 가지게 되었다.” (발표문 6쪽) (밑줄 필자)

“총론 팀을 제외하고도 교과 교육과정 전체를 관장하는 ‘각론조정위원회’와 교육부가 교육과정 개발의 각 단계마다 검토하고 의견을 전해 왔기 때문에, 국어과 교육과정은 단계마다 연구진이 결정한 주요 사항이 반복되거나 바뀌는 일이 생겼다. 문법 영역의 경우 ‘언어와 매체’의 과목명의 결정에서부터 개별 성취 기준을 설정하는 문제, 성취 기준에 따른 해설과 학습 요소의 기술에 이르기까지 끊임없는 수정 요구를 연구 협력관을 통해 전달받게 되었다. 이 과정에서 후술할 것인바, 국어사의 경우 특정 문헌만 교육과정에 포함하라는 요구, 한글 맞춤법 통일안을 한두 조항만으로 한정하라는 요구 등 문법교육학계 내에서는 수용하기 어려운 요구를 받기도 하였다.”(발표문 6~7쪽) (밑줄 필자)

II. 국어과 교육과정과 관련하여

첫째, 진로 선택 과목을 ‘심화 국어’, ‘실용 국어’, ‘고전 읽기’로 유형화한 기준을 알고 싶습니다. 이와 관련하여 아래 진술처럼, ‘문법’이 심화 국어에는 들어가지 않은 이유가 무엇인지 궁금합니다. 교육과정 개정 과정에서 연구진들이 실제로 논의했던 내용이 궁금합니다.

‘심화 국어’나 ‘고전 읽기’에는 거의 나타나지 않는다. 특히 ‘심화 국어’가 상급 학교 진학을 목적으로 하는 학습자들에게 심화된 국어 능력을 길러 주기 위한 것이라면 언어적 사고의 기저 지식인 문법 관련 내용이 포함되어야 할 것으로 보이는데, 그렇지 못한 점이 아쉽다. (발표문 7~8쪽)

둘째, ‘성격’ 진술 부분과 관련하여 다음과 같은 진술이 있습니다. 국어교육의 성격을 이와 같이 바꾸면서 국어과 교육 과정 내용 중 특별히 달라진 점이 있다면 어떤 부분인지 궁금합니다. 이러한 진술이 이번 교육과정에서 갖는 의미가 무엇인지 설명해 주셨으면 합니다.

‘성격’ 부분에서는 ‘대한민국의 공용어로서 사고와 의사소통의 도구이자 문화 창조와 전승의 기반으로서의 국어’의 성격을 밝히고 있다. 이는 2007 개정 교육과정 이전에 국어 과목의 성격을 ‘민족의식’과 관련하여 규정 한 것과 대비되어 2009 개정 교육과정 이래로 ‘공동체 의식’을 강조해 온 기초와 흐름을 같이하고 있다.(발표문 12쪽)

셋째, 아래 진술과 관련하여 ‘기초 문식성’, ‘기본적인 국어 능력’, ‘기초적인 지식과 역량’, ‘핵심 역량’ 등의 위계화 기준, 각 단계의 중요 특성이 궁금합니다.

2011 개정 교육과정에서는 ‘초보적’, ‘기초적’, ‘핵심적’, ‘통합적’이라는 표현을 앞세웠으나 이에 대해서는 실증적인 연구에 의한 뒷받침이 필요하다는 지적(이관규, 2011)이 있어 왔다. 2015 개정 교육과정에서는 이런 핵심어들을 노출하지 않고 ‘기초 문식성’, ‘기본적인 국어 능력’, ‘기초적인 지식과 역량’, ‘핵심 역량’ 등의 단 어들을 사용하여 서술하고 있다. 문법 영역을 비롯한 국어과의 각 영역의 학년군별 성취 기준은 이를 준거로 하고 있음은 물론이다. (20쪽)

넷째, 아래 진술과 관련하여 이들 요소들의 교육적 가치가 저평가된 이유가 궁금합니다. 교육 항목의 감축 때문에 어쩔 수 없이 삭제되었는데, 그와 같은 삭제 요구 시 특별히 아래 요소를 그 대상으로 선택한 이유가 궁금합니다.

논의의 결과로 음운 변동에서 기존의 교육과정에서 다루던 ‘ㅣ’ 모음 역행 동화, 모음조화, 축약, 탈락 등이 모두 배제되는 불균형을 가지게 되었으며, 문법 요소 중에서도 ‘사동 표현, 부정 표현, 문장 종결 표현’ 등이 배제 되게 되었다.(발표문 20-21쪽)

구분관 선생님의 발표문 마지막 문장으로 본 토론문을 시작했지만, 끝은 발표문의 첫 문장에 인용된 정조 대왕의 ‘귀한 나무처럼 어린 새싹처럼’으로 시작해야 할 것 같습니다. 교육이 갖는 본질적인 성격을 고민하면서, 교육학자이기 이전에 학부모로서, ‘귀한 나무 같은’, ‘어린 새싹 같은’ 내 아이에게 어떤 국어 교육을, 어떤 문법 교육을 해 주고 싶은지 다시 고민해 봅니다. 문법교육학자의 고민을 각성시켜 주신 구분관 선생님께 감사하면서, 끝은 다시 시작임을 다소 편안하고 냉정하게 생각해 봅니다.

2015년, 잔치는 끝났다. “대체 무슨 상관이란 말인가”(최영미, ‘서른, 잔치는 끝났다’ 중에서).²⁾

2) 시대적 아픔이 개인의 삶을 좌지우지할 수 있다는 점에서 사회정치적 흐름에서 우리는 자유로울 수 없다. 중요한 것은 자신이 서 있는 자리에 대한 점검과 성찰뿐이다.

2015 개정 국어과 교육과정 문학 영역의 논리

류수열(한양대학교)

차례

1. 머리말
2. 문학 영역 개정의 주요 방향
3. 문학 영역 성취기준의 내적 논리
4. 맺음말

1. 머리말

2015 국어과 교육과정의 문학 영역에서는 성취기준을 초등학교 과정에 16개(1~2학년 5개, 3~4학년 5개, 5~6학년 6개), 중학교 과정에 10개, 고등학교 과정에 20개(공통 국어 5개, 선택 과목 문학 15개)로 제시하였다. 이는 직전 교육과정에 비해 국어의 문학 영역에서 4개가 줄어들었다.

이 같은 가시적 변화는 학습 내용의 실질적 감축이라는 정책적 방향에 부응한 결과이다. 시간 배당 기준 대비 80%의 내용으로 성취기준을 설정함으로써 20%의 시수를 교사가 자율적으로 활용할 수 있도록 한 것이다. 2009 개정 교육과정(교육과학기술부 고시 제2012-14호)에서 학습 내용을 감축하고자 했던 시도가 이번 교육과정에서 성취기준의 개수 변동으로 나타난 셈이다. 물론 성취기준의 기계적인 감축이 실질적 효과를 낼 수 있을까 하는 데는 의문의 여지가 없지 않지만, 20%에 해당하는 시간을 교사의 자율적 역량에 맡긴 데 대해서는 진일보라는 평가가 충분히 합당할 것이라 판단된다.

이 발표는 일차적으로 2015 국어과 교육과정의 문학 영역이 지니는 내재적 논리를 소개하는 데 초점을 맞추지만, 문학 영역의 교육과정과 교수-학습이 지향해야 할 장기적 방향에 대한 구상을 밝히는 데로 나아가고자 한다. 발표자가 가늠하는 이 방향에는 교사의 전문성에 대한 기대와 자율성의 확대에 대한 소망이 전제되어 있음을 미리 밝힌다.

2. 문학 영역 개정의 주요 방향

2015 국어과 교육과정의 문학 영역의 전체 성취기준은 다음과 같다.

1~2 학년군	[2국05-01] 느낌과 분위기를 살려 그림책, 시나 노래, 짧은 이야기를 들려주거나 듣는다. [2국05-02] 인물의 모습, 행동, 마음을 상상하며 그림책, 시나 노래, 이야기를 감상한다. [2국05-03] 여러 가지 말놀이를 통해 말의 재미를 느낀다. [2국05-04] 자신의 생각이나 겪은 일을 시나 노래, 이야기 등으로 표현한다. [2국05-05] 시나 노래, 이야기에 흥미를 가진다.
3~4 학년군	[4국05-01] 시각이나 청각 등 감각적 표현에 주목하며 작품을 감상한다. [4국05-02] 인물, 사건, 배경에 주목하며 작품을 이해한다. [4국05-03] 이야기의 흐름을 파악하여 이어질 내용을 상상하고 표현한다. [4국05-04] 작품을 듣거나 읽거나 보고 떠오른 느낌과 생각을 다양하게 표현한다. [4국05-05] 재미나 감동을 느끼며 작품을 즐겨 감상하는 태도를 지닌다.
5~6 학년군	[6국05-01] 문학은 가치 있는 내용을 언어로 표현하여 아름다움을 느끼게 하는 활동임을 이해하고 문학 활동을 한다. [6국05-02] 작품 속 세계와 현실 세계를 비교하며 작품을 감상한다. [6국05-03] 비유적 표현의 특성과 효과를 살려 생각과 느낌을 다양하게 표현한다.

		[6국05-04] 일상생활의 경험을 이야기나 극의 형식으로 표현한다. [6국05-05] 작품에 대한 이해와 감상을 바탕으로 하여 다른 사람과 적극적으로 소통한다. [6국05-06] 작품에서 얻은 깨달음을 바탕으로 하여 바람직한 삶의 가치를 내면화하는 태도를 지닌다.
7 ~ 9 학년 군	7	[9국05-02] 비유와 상징의 표현 효과를 바탕으로 작품을 수용하고 생산한다. [9국05-03] 갈등의 진행과 해결 과정에 유의하며 작품을 감상한다. [9국05-10] 인간의 성장을 다룬 작품을 읽으며 삶을 성찰하는 태도를 지닌다.
	8	[9국05-04] 작품에서 보는 이나 말하는 이의 관점에 주목하여 작품을 수용한다. [9국05-08] 재구성된 작품을 원작과 비교하고, 변화 양상을 파악하며 감상한다. [9국05-09] 자신의 가치 있는 경험을 개성적인 발상과 표현으로 형상화한다.
	9	[9국05-01] 문학은 심미적 체험을 바탕으로 한 다양한 소통 활동임을 알고 문학 활동을 한다. [9국05-05] 작품이 창작된 사회·문화적 배경을 바탕으로 작품을 이해한다. [9국05-06] 과거의 삶이 반영된 작품을 오늘날의 삶에 비추어 감상한다. [9국05-07] 근거의 차이에 따른 다양한 해석을 비교하며 작품을 감상한다.
10 학년군		[10국05-01] 문학 작품은 구성 요소들과 전체가 유기적 관계를 맺고 있는 구조물임을 이해하고 문학 활동을 한다. [10국05-02] 갈래의 특성에 따른 형상화 방법을 중심으로 작품을 감상한다. [10국05-03] 문학사의 흐름을 고려하여 대표적인 한국 문학 작품을 감상한다. [10국05-04] 문학의 수용과 생산 활동을 통해 다양한 사회·문화적 가치를 이해하고 평가한다. [10국05-05] 주제적인 관점에서 작품을 해석하고 평가하며 문학을 생활화하는 태도를 지닌다.
선택		문학의 본질 [12문학01-01] 문학이 인간과 세계에 대한 이해를 돕고, 삶의 의미를 깨닫게 하며, 정서적·미적으로 삶을 고양함을 이해한다. 문학의 수용과 생산 [12문학02-01] 문학 작품은 내용과 형식이 긴밀하게 연관되어 이루어짐을 이해하고 작품을 감상한다. [12문학02-02] 작품을 작가, 사회·문화적 배경, 상호텍스트성 등 다양한 맥락에서 이해하고 감상한다. [12문학02-03] 문학과 인접 분야의 관계를 바탕으로 작품을 이해하고 감상하며 평가한다. [12문학02-04] 작품을 공감적, 비판적, 창의적으로 수용하고 그 결과를 바탕으로 상호 소통한다. [12문학02-05] 작품을 읽고 다양한 시각에서 재구성하거나 주제적인 관점에서 창작한다. [12문학02-06] 다양한 매체로 구현된 작품의 창의적 표현 방법과 심미적 가치를 문학적 관점에서 수용하고 소통한다. 한국 문학의 성격과 역사 [12문학03-01] 한국 문학의 개념과 범위를 이해한다. [12문학03-02] 대표적인 문학 작품을 통해 한국 문학의 전통과 특질을 파악하고 감상한다. [12문학03-03] 주요 작품을 중심으로 한국 문학의 갈래별 전개와 구현 양상을 탐구하고 감상한다. [12문학03-04] 한국 문학 작품에 반영된 시대 상황을 이해하고 문학과 역사의 상호 영향 관계를 탐구한다. [12문학03-05] 한국 문학과 외국 문학을 비교해서 읽고 한국 문학의 보편성과 특수성을 파악한다. [12문학03-06] 지역 문학과 한민족 문학, 전통적 문학과 현대적 문학 등 다양한 양태를 중심으로 한국 문학의 발전상을 탐구한다. 문학에 관한 태도 [12문학04-01] 문학을 통하여 자아를 성찰하고 타자를 이해하며 상호 소통하는 태도를 지닌다. [12문학04-02] 문학 활동을 생활화하여 인간다운 삶을 가꾸고 공동체의 문화 발전에 기여하는 태도를 지닌다.

이상과 같이 문학 영역은 다른 영역과 마찬가지로 학년(군)별 위계를 갖추어 성취기준을 확정하였다. 넘버링은 전체를 일목요연하게 볼 수 있도록 하기 위한 배려의 소산이다.

이하에서는 국어과의 핵심 역량을 중심으로 개정의 주요 방향을 설명하고자 한다. 다만 그 설명의 상당 부분은 김창원 외(2015)의 보고서(「2015 개정 교육과정에 따른 교과 교육과정(교수·학습 방법 및 평가) 개발 연구(국어과)」, 한국교육과정평가원, 2015)의 내용에 기대고 있음을 미리 밝힌다. 부분적으로 요약과 발췌, 변형과 추가를 통해 논지를 드러내고자 한다. 보고서에 포함된 성취기준의 삭제와 추가, 통합과 분리, 학년 간 이동 현황에 대한 설명은 제외하기로 한다.

2.1. 문화 향유 역량 함양을 위한 성취기준 제시

국어과에서 추구하는 ‘문화 향유 역량’은 국어로 형성·계승되는 다양한 문화를 이해하고 그 아름다움과 가치를 내면화하여 수준 높은 문화를 향유·생산하는 능력이다. 문화 향유 역량은 문학에 대한 지식이

나 정보를 암기하기보다는 학습자가 능동적이고 적극적으로 문학을 수용하거나 생산하는 활동에 참여하고 이를 통해 문학의 아름다움과 문학 활동의 즐거움을 느끼는 경험을 학교 및 일상생활에서 지속해 갈 때에 함양 가능하다. 물론 이러한 지향은 과거, 특히 제6차 국어과 교육과정기 때부터 지속적으로 추구되어 왔던 바이기도 하다. 이에 2015 개정 교육과정에서도 학습자들이 단편적인 지식을 학습하거나 작품 자체를 그저 해독하는 수준에 머무르지 않고 보다 주체적인 관점에서 작품을 수용하고 다양한 방법으로 표현하는 심미적 체험을 통해 문화 향유 역량을 기를 수 있도록 성취기준을 제시하였다.

초등학교 1~2학년에서는 문학적 발상과 표현의 요소를 일상에서 발견하고 구두 언어로 소통함으로써 문학에 대한 친밀감과 흥미를 느낄 수 있도록 하였고, 이를 바탕으로 하여 초등학교 3~4학년에서는 문학의 구성 요소를 중심으로 작품을 감상하고 학습자가 상상하거나 생각한 내용을 다양한 방법으로 표현하며 문학에 재미를 느낄 수 있도록 하였다. 초등학교 5~6학년에서는 주관적으로 문학을 즐기는 데서 나아가 학습자가 문학에서 심미적 쾌감을 느끼며 동료 학습자들과 신체 언어를 사용하여 문학적 표현을 공유하는 등 다양한 방식으로 소통할 수 있도록 하였다.

중학교 1~3학년에서는 학습자의 신체적·정신적 발달을 고려하여 학습자의 삶과 밀접한 관련을 가지거나 일상에서 쉽게 접할 수 있는 작품을 바탕으로 문학을 수용하고 생산하는 활동이 이루어지도록 하였다. 고등학교 1학년에서는 고전 문학을 포함하여 실체로서의 문학 작품을 학습자가 자신의 관점에서 수용하고 생산하는 활동을 바탕으로 문학에 대한 이해를 넓힐 수 있도록 하였다. 이전 학년까지의 학습을 바탕으로 문학 작품에 형상화된 사회·문화적 가치를 이해하고 주체적으로 문학을 생활화함으로써 평생 독자로서의 기반을 다질 수 있도록 하였다.

문화 향유 역량의 함양과 관련하여 특징적인 것은 매체를 통한 문학의 수용과 생산 활동을 적극적으로 강조했다라는 점이다. 매체 환경의 변화로 일상적 감각을 이미지와 음향, 스펙터클을 통해 새롭게 구성하면서 소통 방식은 물론 미적 감각까지도 새롭게 재편되고 있다. 이러한 변화는 자연스럽게 문학적 취향 및 문학을 수용하고 생산하는 방식에도 영향을 미치고 있다.

이러한 변화를 반영하여 2015 개정 교육과정 문학 영역에서는 매체를 ‘문학의 갈래와 역사’와 더불어 핵심 개념으로 설정하였다. 매체 관련 교육 내용을 별도로 제시한 것은 아니지만 ‘문학은 서정, 서사, 극, 교술의 기본 갈래를 중심으로 하여 언어, 문자, 매체의 변화와 함께 시대에 따라 변화해 왔다.’로 ‘일반화된 지식’을 정립하고, 달라진 문학의 수용 및 생산 방식이나 미디어 시대에 새롭게 부각된 소통 장르 등을 폭넓게 수용하여 교육과정의 내실을 기하고자 하였다. 문학 활동의 외연을 확장하여 다양한 방식으로 문학적 표현을 즐기고 이를 공유하며 소통하도록 한 것이다. 이러한 변화는 학년(군)별로 제시된 ‘국어 자료의 예’뿐만 아니라 ‘(다) 교수·학습 방법 및 유의 사항’에서도 확인할 수 있다.

선택 과목 문학에서는 11년간의 문학 학습을 통해 축적된 기본적인 문학 역량을 이어받으면서 다양한 문학 활동을 통해 심화할 수 있도록 성취기준을 구성하였다.

2.2. ‘문학의 수용과 생산’을 통한 비판적·창의적 사고 역량과 의사소통 역량 함양

문학 교육은 작품을 수용하고 생산하는 활동 그 자체가 목적이 아니라 문학과 함께 삶을 영위해 나가는 문학 능력을 길러주기 위한 것이다. 학습자의 활동의 질과 내면화 여부는 학습의 양과 상관관계에 있는 것은 아니다. 문학 영역 성취기준 수의 감축이 문학 활동의 기회를 확대해준다고 보기도 어렵지만 문학 활동의 기회 축소로 이어져서도 안 될 것이다.

국어과의 핵심역량인 ‘비판적·창의적 사고 역량’은 작품을 수용하고 생산하는 과정에서 창의적이고 복합적인 사고를 수행함으로써 함양할 수 있다. ‘비판적·창의적 사고 역량’은 다양한 상황이나 자료, 담화, 글을 주체적인 관점에서 해석하고 평가하여 새롭고 독창적인 의미를 부여하거나 만드는 능력으로 학교뿐만 아니라 삶의 여러 국면에서 발휘될 수 있다. 학습자가 학교에서뿐만 아니라 일상생활에서도 문학을 생활화하도록 하기 위해서는 실제 작품을 대상으로 듣기·말하기, 읽기, 쓰기를 포함한 언어 활동 및 매체 활동이 통합적으로 이루어져야 한다. 꾸준히 작품을 수용하고 생산하며 학습자가 문학의 아름다움과 즐거움을 느낄 수 있도록 성취기준에 제시된 하나의 내용을 반복적으로 확인하거나 문학의 한 요소나 속성에만 주목하고 마는 식의 교육은 지양되어야 한다. 문학의 수용과 생산 활동은 음성 언어, 문자

언어, 기호와 매체 등을 활용하여 생각과 느낌, 경험을 표현하거나 이해하면서 의미를 구성하고 자아와 타인, 세계의 관계를 점검·조정하는 ‘의사소통 역량’을 함양할 수 있도록 한다.

국어과에서 추구하는 핵심 역량을 함양하기 위해 2015 개정 교육과정 문학 영역에서는 ‘문학의 수용과 생산’이라는 핵심 개념을 설정하고, 이를 ‘문학은 다양한 맥락을 바탕으로 하여 작가와 독자가 창의적으로 작품을 생산하고 수용하는 활동이다.’와 같이 일반화된 지식으로 정립하였다.

‘문학의 수용과 생산’에서 추출한 학습 내용 요소는 자연스럽게 느끼고 즐기는 활동에서 자신의 느낌과 판단을 객관화하고 공유하는 활동으로 나아갈 수 있도록 학년별로 배열하였다. 시를 낭독하거나 노래하고, 이야기를 듣거나 그림책을 읽고 자신이 상상하거나 생각한 바를 다른 사람에게 들려주는 등의 주관적인 이해 활동에서 시작하여 본격적인 소설과 시 작품 등을 주체적인 관점에서 작품을 수용하고 다양한 방법으로 표현하는 수준에 이르도록 하였다.

2.3. ‘문학에 대한 태도’를 통한 자기 성찰·계발 역량 함양

국어과의 교과 역량인 ‘자기 성찰·계발 역량’은 삶의 가치와 의미를 끊임없이 반성하고 탐색하며 변화하는 사회에서 필요한 재능과 자질을 계발하고 관리하는 능력이다. 문학은 ‘인간은 왜 살아야 하며 어떻게 살아야 하는가?’ 등과 같이 인간의 삶에 대한 근원적인 문제와 관련되는 것으로 인간다움을 추구하는 것은 문학 교육의 본질적인 기능이라 할 수 있다.

문학 교육이 궁극적으로 지향하는 바는 문학 그 자체에 있다기보다 교육을 통한 학습자의 성장에 있다. 문학 교육은 문학 지식의 습득 여부를 넘어 학습자가 스스로를 성찰하고 타자를 이해하며 인간다운 삶이 가능한 사회의 한 구성원으로서 갖추어야 할 소양을 기르는 데 목적이 있는 것이다. 이를 고려하면 문학 교육을 통해 문학의 본질적인 기능을 경험하는 것은 국어과 핵심역량인 ‘자기 성찰·계발 역량’을 함양하는 것과 밀접한 관련을 맺는다.

이에 문학 영역에서는 ‘문학의 태도’를 핵심 개념으로 설정하고 하위 항목으로 ‘자아 성찰’과 ‘타자의 이해와 소통’, ‘문학의 생활화’를 제시하였다. ‘태도’는 일회성의 활동으로 달성이 가능한 목표가 될 수 없고, 학습을 통해 학습자의 태도 함양 여부나 그 발전 정도를 측정하는 것도 어려우며 태도를 형성하기 위한 학습 요소를 추출하여 위계화 하는 것도 어렵다. 그럼에도 불구하고 문학 교육에서 기르고자 하는 태도는 곧 문학 교육의 지향점이라고 할 수 있을 정도로 중요하게 교육되어야 하는 부분이기 때문에 2015 개정 교육과정의 문학 영역에서는 핵심 개념으로 ‘태도’를 설정하여 학습 내용 요소를 추출하고 그에 따른 성취기준을 각 학년(군)의 마지막에 배치하였다.

‘태도’는 분절적으로 학습될 수 있는 것이 아니라 문학 영역의 다른 내용 요소와 긴밀하게 연계하여 통합적인 활동이 계속적으로 이루어질 때 길러질 수 있다. 학교에서뿐만 아니라 일상생활에서도 문학 활동을 지속해 가며 문학의 생활화를 실현해 나갈 때 계속해서 발전해 갈 수 있을 것이다.

3. 문학 영역 성취기준의 내적 논리

앞에서는 2015 국어과 교육과정의 문학 영역의 성취기준을 핵심 역량 중심으로 설명한 것이다. 이제 표면적으로는 잘 드러나지 않는 특성을 몇 가지 설명하고자 한다.

3.1. 위계 설정의 논리

문학을 설명하는 방식에 따라 실체 중심, 속성 중심, 활동 중심으로 문학관을 구분한 김대행 외(2000)에서는 활동 중심 → 속성 중심 → 실체 중심으로 이어지는 위계를 설정한 바 있다. 이에 따르면 취학 전이나 초등학교 저학년에서는 지식보다 체험 그 자체가 중요하고, 상급 학년으로 올라 갈수록 사물의 분면 의식과 체험 내용의 체계화가 필요할 것이므로 적정 수준의 속성 중심 문학관에 근거한 개념적 지식 또는 명제적 지식을 점진적으로 증가시켜 나가는 것이 바람직하다. 그리고 사실적 지식 중심의

실체 중심 문학관에 근거한 문학교육은 고등학교 선택 과목 수준 이상에서 수행되는 것을 상정한다(김대행 외, 2000 : 22-24).

2015 교육과정의 문학 영역은 이러한 위계 설정을 최대한 존중하였다. 다만 그 세 가지 문학관이 범주적으로 변별되는 것도 아닐뿐더러 위계 또한 단절적일 수 없기에 다소 유연하게 이를 적용하였다. 다시 말해, 차이가 비교적 뚜렷한 속성 중심 문학관과 실체 중심 문학관의 위계는 분명하게 설정하고, 그 범위가 다소 범박한 활동 중심 문학관은 모든 학년(군)에 골고루 배치한 것이다.

이를 구체적으로 살펴보면 다음과 같다. 1~2학년군에서는 아주 단순한 문학에 대한 체험을 중시하여 문학적 발상과 표현의 요소를 일상에서 발견하고 구두 언어로 소통함으로써 문학에 대한 친밀감과 흥미를 느끼는 데 초점을 맞추었다. 전체적으로 활동 중심 문학관을 근거로 한 성취기준이라 할 수 있다. 이를 바탕으로 하여 초등학교 3~4학년에서는 문학의 속성을 내포하는 개념을 부분적으로 도입하였다. [4국05-01]는 이미지, [4국05-02]는 소설의 구성 요소, [4국05-03]는 서사의 플롯 개념을 염두에 둔 성취기준이다. 초등학교 5~6학년에서는 처음으로 문학에 대한 정의를 바탕으로 한 명제적 지식([6국05-01] 문학은 가치 있는 내용을 언어로 표현하여 아름다움을 느끼게 하는 활동임을 이해하고 문학 활동을 한다.)을 제시함과 동시에, 허구([6국05-02]), 비유([6국05-03]) 개념에 근거를 둔 성취기준을 제시하였다. 나머지 성취기준은 대개 활동 중심의 문학관에 근거하고 있다고 할 수 있겠다. 속성 중심의 문학관은 중학교 1~3학년군에서도 지속적으로 실현된다. 서정 갈래에 초점을 맞춘 비유와 상징([9국05-02]), 서사와 극 갈래에 초점을 맞춘 갈등([9국05-03]), 그리고 화자나 서술자, 시점 개념에 근거한 ‘보는 이나 말하는 이의 관점’([9국05-04])이 그것이다. ‘개성적인 발상과 표현(운율, 반어, 역설, 풍자)’([9국05-09]), 고등학교 단계인 10학년에 배치된 [10국05-01](문학 작품은 구성 요소들과 전체가 유기적 관계를 맺고 있는 구조물임을 이해하고 문학 활동을 한다.)와 [10국05-02](갈래의 특성에 따른 형상화 방법을 중심으로 작품을 감상한다.)는 이러한 각 갈래별 속성들을 종합적으로 수렴한 형태로 제시한 것이다.

그런가 하면 중학교 1~3학년에서는 실체 중심 문학관에 근거한 성취기준도 배치되었다. 작품이 창작된 사회·문화적 배경을 바탕으로 한 작품 이해([9국05-05])가 대표적이고, 재구성된 작품과 원작의 비교([9국05-08]), 과거의 삶이 반영된 작품에 대한 감상([9국05-06])도 부분적으로 실체 중심의 문학관에 근거한 것이다. 10학년에 배치된 문학사의 흐름 관련 성취기준은 전형적인 실체 중심 문학관의 소산이라 할 것이다.

‘가치 있는 경험’이라는 문학의 내용에 초점을 맞춘 활동 중심 문학관은 [2국05-04]의 ‘자신의 생각이나 겪은 일’, [4국05-05]의 ‘재미나 감동’, [6국05-04]의 ‘일상생활의 경험’, [9국05-10]의 ‘인간의 성장’, [9국05-09]의 ‘자신의 가치 있는 경험’, [9국05-06]의 ‘과거의 삶’, [10국05-04]의 ‘다양한 사회·문화적 가치’ 등의 표지를 통해 실현하고자 하였다. 이러한 분명한 표지가 없다고 하더라도 작품의 전체적인 감상이나 표현을 중시한 성취기준은 활동 중심 문학관에 근거한다고 할 수 있다.

이러한 배치를 도식화하면 다음과 같이 정리될 수 있겠다.

			실체 중심 문학관		
			속성 중심 문학관		
			활동 중심 문학관		
1~2학년군	3~4학년군	5~6학년군	7	8	9
			7~9학년군		
					10학년

3.3. 문학 활동의 언어적 보편성 강조

문학의 언어와 일상의 언어는 같으면서도 다르다. 그러나 같은 점을 강조하다 보면 문학이 별도로 국어과의 한 영역을 차지해야 할 명분이 약해지고, 차이점을 부각시키면 문학이 일상적 국어 활동으로부터 유리되면서 국어교육의 일환으로 다룰 이유가 불분명해진다. 요컨대 문학은 일상의 언어와 같은 점과 다른 점 중 어느 쪽을 취한다 해도 국어교육 내에서 차지하는 위상이 애매해질 수밖에 없다. 따라서

문학 영역은 부분적으로는 일상의 언어와 구별되는 문학적 언어의 특징을 전면적으로 내세우되 또 다른 한편으로는 그 연속성을 유지하는 가운데 문학의 국어교육적 위상을 확립할 수밖에 없다.

이에 이번 교육과정 개정에서는 문학 영역의 성취기준 구성에서는 문학 언어와 일상 언어의 이러한 긴장을 속성 중심 문학관과 활동 중심 문학관의 적절한 안배로 조절하고자 했다. 속성 중심 문학관에 근거한 성취기준은 대체로 문학 언어의 특수성을 살린 것으로, 활동 중심 문학관에 근거한 성취기준은 문학 활동을 일상적 언어활동의 보편성을 살린 것으로 본 것이다.

그렇지만 이를 기계적으로 분리해서 접근하는 것은 위험하다. 속성 중심 문학관에 근거한 성취기준이라 하더라도 그 속성이 일상 언어의 어떤 특질로부터 출발했다면 활동 중심 문학관에 근거한 교수·학습을 설계할 수 있을 것이기 때문이다. 가령 [4국05-02](인물, 사건, 배경에 주목하며 작품을 이해한다.)의 경우, 인물, 사건, 배경을 서사 갈래의 문학에 특징적인 요소로 보는 수준을 넘어 그것이 서사적 성격이 있는 모든 글과 담화에 두루 나타나는 요소라는 점에 주목해 볼 수 있다. 그렇다면 육하원칙을 적용하여 인물은 ‘누가’에, 사건은 ‘무엇을, 왜, 어떻게’에, 배경은 ‘언제, 어디서’에 해당된다는 점을 이해하도록 함으로써 문학과 일상 언어의 연속성을 유지하는 교수-학습 설계가 가능하다. 이번 교육과정에서는 이처럼 문학의 언어를 일상 언어의 보편성을 바탕으로 접근해 보고자 하는 시도가 있었고, 이를 ‘성취기준 해설’이나 ‘교수·학습 방법 및 유의 사항’을 통해 그 취지를 제시하였다.

문학 영역 ‘교수·학습 방법 및 유의 사항’에서 유독 자주 목격되는 것은 매체 관련 활동이다. 매체 및 매체 자료를 교수·학습 자료나 방법으로 제안한 것도 궁극적으로는 일상적 언어활동의 연속선상에서 문학 활동의 자리를 잡아두고자 하는 시도의 산물이다. [2국05-05]와 관련된 설명에서는 “노래와 시, 이야기 등 특정한 문학 갈래에 국한하지 말고 만화, 애니메이션 등 갈래의 범위를 넓히거나 역할극과 같은 연극적 기법을 활용함으로써 학습자의 흥미와 관심을 유발하도록 한다.”와 같이 안내한 경우가 대표적이다. 그 밖에도 아동극, 동영상, 노랫말, 광고, 영화, 드라마 등을 교수·학습 자료로 활용하도록 권하고 있다.

그런가 하면 문학에서 다루고 있는 사회·문화적 가치를 전면으로 내세워 이를 이해하고 평가하도록 하는 성취기준 또한 그 연장선상에서 설명할 수 있다. 성취기준 [10국05-04](문학의 수용과 생산 활동을 통해 다양한 사회·문화적 가치를 이해하고 평가한다.)는 기존 교육과정 성취기준에서는 매우 느슨하게 시도되었던 주제 중심의 접근을 요청한다. 그것도 지극히 개인적인 수준의 경험이 아니라 사회적 수준에서 관심을 모으고 있는 의제를 통해 지성인으로 성장해 가는 학습자들의 안목을 키우는 데 기여할 수 있을 것으로 보인다. 특히 범교과적 주제 학습을 실현할 수 있는 계기로도 활용되면서 ‘문학을 통한 교육’의 다양한 사례를 창출하게 될 것이다.

2.3. 문학 활동의 총체성 구현

다른 영역과 마찬가지로 문학 영역의 성취기준은 분절적인 성격을 가질 수밖에 없다. 성취기준의 분절적 성격은 속성 중심 문학관에 근거한 성취기준에서 특히 강하게 나타난다. 이러한 성취기준을 반영한 교과서 단원은 대체로 이른바 ‘목표 학습’을 설정하여 특정한 개념 중심으로 작품에 접근하는 양상을 보여준다. 가령 비유를 중심으로 한 단원에서는 작품에 나타난 비유적 표현을 집중적으로 다루고 나머지 요소를 배제하거나 작품 전체에 대한 감상을 생략하는 경향이 있는 것이다.

그러나 이러한 접근은 작품을 전체적으로 감상하는 데 오히려 걸림돌로 작용하기도 한다. 교과서에 특정한 작품이 선정되어 실릴 때는 단원의 성격이나 목표에 합당한 특성이 일차적으로 고려되겠지만, 그 작품 자체가 가진 가치 또한 매우 중요한 요소가 아닐 수 없다. 목표 중심으로 교수-학습이 이루어지면 작품 자체의 가치를 사상하기 쉬운 것이다. 그것은 문학교육의 근본적인 의의에 어긋난다.¹⁾ 이는 평가의 국면에서도 마찬가지다. 형성 평가는 성격상 학습 목표 달성 여부를 위해 시행되는 평가이므로 당연히 단원의 성격과 목표에 초점을 맞출 수밖에 없다 하더라도 작품 전체에 대한 해석과 감상 능력이 배제된다면 정당한 평가라 보기 어렵다.

이에 이번 교육과정에서는 분절적인 성격의 성취기준을 배치하되 이에 대해서는 ‘교수·학습 방법 및

1) 이에 대해서는 류수열(2012)에서 문제의식을 피력한 바 있다.

유의 사항'과 '평가 방법 및 유의 사항'을 통해 이러한 편향을 극복하고자 하였다. 대표적으로 7~9학년군의 평가 방법 및 유의 사항에서 확인할 수 있듯이²⁾, 전체적인 감상 및 창작 능력에 중점을 두도록 요청한 것이다.

한편 문학 활동의 두 국면을 수용과 생산으로 나눌 경우 문학 영역 성취기준이 수용에 기울어지는 것은 불가피한 측면이 있다. 그러나 수용 활동에 초점이 있는 성취기준이라 하더라도 학습 목표에 도달하기 위해서는 모방작을 쓰거나 새로운 발상으로 창작을 할 수도 있다. 문학 창작이 전문적인 작가의 소관이라는 관념은 이미 타기된 지 오래이거니와, 이번 교육과정에서는 '교수·학습 방법 및 유의 사항'을 통해 수용에 초점을 맞춘 성취기준이라 하더라도 교수·학습 활동에서 표현 혹은 창작 활동을 적극적으로 권장하였다.³⁾

이러한 경향은 문학 활동의 총체성을 구현하고자 했던 의도의 소산이다. 갈래별 특성의 고려, 위계적 배열을 위해 성취기준의 분절적 배치는 불가피한 측면이 있다. 그렇지만 교과서 편찬자의 판단이든 교사의 판단이든 다수의 작품 중에서 최종적으로 선택된 한 편의 작품을 오직 한 가지 목표에만 구속시키는 것은, 작품 자체를 위해서도 학습자를 위해서도 결코 바람직한 방향은 아닌 것으로 보인다.

4. 맺음말

이제 교육과정 개정 시안을 연구하는 과정에서 가졌던 몇 가지 의문을 소회 삼아 밝히는 것으로 맺음말을 삼고자 한다.

먼저 태도 범주(고등학교 선택 과목에서는 '태도 영역')를 별도로 구획하여 여기에 학년(군)별로 성취기준을 일일이, 그것도 기계적으로 배치할 필요가 있는가 하는 의문이다. 태도의 형성은 매우 중요한 교육적 가치를 지닌다는 점을 모르지 않는다. 거꾸로 태도의 형성은 개별적인 성취기준을 통해 도달할 수 있을 정도의 목표를 넘어서기 때문에 오히려 다른 범주와 동일한 레벨에 놓일 수 없다는 것이다. 차라리 전체적인 목표와 내용 체계 정도에서 소화를 하는 대신 교과서 구성이나 교수·학습 방법에서 그 가치를 실현할 수 있는 방안을 찾을 필요가 있을 것이다.

다음으로 모든 영역에서 동일한 개수의 성취기준을 유지해야 하는가 하는 의문이다. 성취기준 개수를 기계적으로 통일하면 작위적 균형을 맞출 수는 있겠지만, 학년(군)별 위계는 배신하는 결과를 불러올 수도 있다. 예컨대 초등학교 단계에서 듣기와 말하기, 읽기, 쓰기 활동에 많은 시간을 안배하기 위해 성취기준 개수를 늘리는 대신 중학교 이상 단계에서는 상대적으로 문학 영역 성취기준의 개수를 좀 더 늘리는 등의 유연성이 발휘될 필요가 있다고 본다.

마지막으로 영역 간 개별 성취기준의 불균형 문제이다. 어떤 성취기준은 1시간 수업으로도 충분히 소화할 수 있는가 하면 또 어떤 성취기준은 최소한 1주일을 넘어서는 시간을 요구하기도 한다. 동일한 개수의 성취기준을 유지하다 보면 필연적으로 이 문제가 생성될 수밖에 없다. 규정된 개수에 맞추기 위해 잘게 쪼개어서 구성하여 아주 빈약해지거나 반대로 통합적으로 구성하여 아주 비대해지거나 하는 것이다. 기계적인 균형은 이러나 저러나 위험하다.

참고 문헌

김대행 외(2000), 『문학교육원론』, 서울대출판부.

류수열(2012), "고등학교 문학 교과서의 정서 이해 학습활동 연구 -고려속요를 중심으로-", 『고전문학과 교육』 24, 한국고전문학교육학회.

2) ⑤ 비유, 상징, 갈등, 운율, 반어, 역설, 풍자 등 문학 용어와 관련하여 평가를 할 때에는 각 용어의 형식적 구별에 치중하기 보다는 표현 효과를 중심으로 한 전체적인 감상 및 창작 능력에 중점을 두도록 한다.(7~9학년)

② 작품을 수용할 때에는 성취기준에 명시된 내용만을 분절적, 지엽적으로 다루는 것은 지양하고 작품의 전체적인 감상이 이루어지도록 안내한다.(선택 과목)

3) ② 수용을 목표로 두었더라도 발산적 사고를 바탕으로 한 창의적 재구성 활동 및 비평 활동, 일상생활에서의 정서 표현 활동, 다양한 유형의 작품 창작 활동 수행을 권장한다.(7~9학년)

“2015 개정 국어과 교육과정 문학 영역의 논리”에 대한 토론문

최미숙(상명대학교)

10년 동안 학교 현장에 적용되었던 제7차 국어과 교육과정 이후, 2007 개정 국어과 교육과정, 2009 개정 고등학교 국어 선택과목 교육과정, 2011(2012) 개정 국어과 교육과정, 2015 개정 국어과 교육과정에 이르기까지 채 10년도 안 되는 기간 동안 국어과 교육과정은 4번의 개정 과정을 거쳤습니다. 물론 그것이 국어교육 혹은 전체 학교 교육의 논리에 의한 것만이 아니라는 것을 우리 모두 잘 알고 있습니다. 하지만 준비되지도 않았는데 ‘수시로’ 몇 년에 한 번씩 교육과정을 개정해야 하는 상황, 교육과정에 대한 충분한 고민과 연구의 과정을 갖지 못한 상태에서 개정을 해야 하는 상황 자체가 몹시 불편한 것만은 사실입니다. 그럼에도 여전히 교육과정은 학교교육에 너무나도 중요한 부분이고, 교육과정 개정에 따른 학교 현장의 변화는 당장의 현실이 되는 상황에서 그 고민의 끈을 놓을 수는 없다고 생각합니다. 이런 점을 고려할 때, 이미 교육과정은 고시되었지만 이런 자리를 통해 국어과 교육과정의 모습을 다시 한 번 검토해보는 것, 그리고 빠를 수도 있겠지만 차후 교육과정 준비를 위한 거북이 걸음을 내딛는 것은 매우 중요하다고 생각합니다.

2015 개정 국어과 교육과정 중에서 ‘문학’ 영역을 중심으로 살펴볼 경우, 전체적인 흐름은 이전의 교육과정과 크게 다르지 않다고 봅니다. 그리고 사실 이것이 맞다고 생각합니다. 2012년 개정 이후 교육과정에 대한 학교 현장에서의 평가가 제대로 이루어지지 않은 상황에서 전면적인 내용 개편을 하는 것은 현재로서는 큰 의미가 없기 때문입니다. 발표문 내용에 대해 토론자로서 대부분 동의합니다. 그 중에서도 특히 2009 개정 고등학교 ‘문학’ 과목 교육과정에 있었던 ‘지역 문학과 한민족 문학’ 내용이 2011 개정 국어과 교육과정에서는 사라졌었는데 이번 교육과정에서 다시 ‘[12문학03-06] 지역 문학과 한민족 문학, 전통적 문학과 현대적 문학 등 다양한 양태를 중심으로 한국 문학의 발전상을 탐구한다.’ 항목을 통해 담아낸 것은 매우 의미 있는 작업이라고 생각합니다.¹⁾ 또 2011 개정 국어과 교육과정 개정 당시 ‘문학사 교육’은 공통 교육과정에서 다루기 어려운 내용이라고 판단하고 고등학교 국어 과목에서 다루기로 했었는데 이번에 확실하게 ‘10학년군’ 내용으로 자리잡은 것도 의미 있다고 생각합니다.

이제 세부적인 부분에서 느끼는 궁금한 점을 중심으로 몇 가지 질문을 드려볼까 합니다.

첫째, 성취기준 진술의 방식에 대한 질문입니다.

지식, 수용과 생산, 태도 항목 등 서로 다른 차원의 내용을 성취기준 형식으로 제시하다 보면 당연히 성취기준 진술 방식이 달라질 수 있다고 생각합니다. 하지만 그럼에도 다음과 같은 질문이 생겼습니다. 예를 들면 ‘감각적 표현’, ‘인물’, ‘사건’, ‘배경’, ‘비유’, ‘상징’, ‘갈등’ 등은 성취기준으로 제시된 반면, ‘운율’, ‘반어’, ‘역설’, ‘풍자’는 성취기준 해설에서 ‘개성적인 발상과 표현’을 위한 다양한 문학적 표현 방법의 예로 제시되어 있습니다. 이 항목들이 비중의 차이에서 비롯된 것이 아니라면 문학 요소에 해당하는 성취기준 제시 방식에 대한 고민이 앞으로 필요하지 않을까 생각합니다. 나아가 이참에 성취기준 진술 방식에 대해서도 구체적으로 고민할 필요가 있다고 생각합니다. 이는 교육과정 내용의 체계화 차원에서도 필요한 작업일 것입니다.

둘째, 이번 2015 개정 국어과 교육과정 내용체계표의 가장 큰 변화는 모든 영역에 ‘기능’ 항목을 두었다는 점입니다. 교육과정 문서를 보면, “‘국어’의 하위 영역은 듣기·말하기, 읽기, 쓰기, 문법, 문학이다. 학습자는 이들 영역에 관한 지식을 갖추고 각 영역의 수행에 필요한 기능과 태도를 기쁨으로써 ‘국어’의 목표를 달성할 수 있다.”라고 하고 있습니다. ‘문학’ 영역에서 제시하고 있는 ‘기능’은 다음과 같습니다.

·물입하기

1) 하지만 ‘다문화’ 관련 내용이 빠진 것은 그 이유가 무엇인지 궁금합니다. 혹시 구체적으로 해설 내용을 밝히지 않은 다른 성취기준이 전제로 하고 있는 내용일까요?

- 이해·해석하기
- 감상·비평하기
- 성찰·향유하기
- 모방·창작하기
- 공유·소통하기
- 점검·조정하기

문학교육에서 ‘기능’의 개념은 무엇이며, 인용한 내용들이 ‘문학’ 영역 ‘기능’의 내용 항목으로 들어온 기준에 대해 듣고 싶습니다. 특히 그동안 문학교육 연구에서는 문학교육의 내용을 ‘기능’이라는 용어를 통해 논의하거나 체계화하지는 않은 것으로 알고 있습니다. 국어교육에서 ‘기능 영역’이라고 일컫는 ‘듣기·말하기’, ‘읽기’, ‘쓰기’에서의 기능 개념은 오랫동안의 학문적 논의를 통해 어느 정도 그 의미를 공유하고 있습니다. 그런데 문학교육에서는 아직 충분한 논의가 이루어지지 않은 듯합니다. 또 교육과정 문서를 보면 여러 군데에서 ‘기능’이라는 용어가 등장합니다. ‘초등학교 1~2학년군’의 ‘(다) 교수·학습 방법 및 유의 사항’에서 ‘⑥ 문학의 기능이나 효용에 대한 일방적 설명을 지양하고, 문학에 대한 유의미한 경험과 기억을 바탕으로 하여 자발적으로 문학을 향유하는 습관을 형성하도록 한다.’라고 하고 있고, ‘초등학교 3~4학년군’의 성취기준 해설을 보면, ‘감각 환기 기능’이라는 표현도 나옵니다. 용어의 구별과 정리가 필요할 듯합니다.

셋째, 앞서서도 말씀드렸습지만 2015 개정 국어과 교육과정의 ‘문학’ 영역과 ‘문학’ 과목 성취기준은 약간의 변화가 있을 뿐 전체적인 틀 자체는 크게 다르지 않다고 생각합니다. 하지만 그럼에도 불구하고 아주 약간씩 보이는 변화에 대한 궁금증이 생겼습니다. 예를 들면 이전 교육과정 개정 때 초등학교 문학교육 전공자들과 교사들이 강조했던 ‘암송’이 이번 새 교육과정에서는 어떤 논리로 빠졌을까에 대한 궁금증이 그것입니다. 2007 개정 국어과 교육과정에서는 초등학교 4학년 성취기준에 ‘(1) 좋아하는 시를 분위기를 살려 암송한다.’라는 성취기준이, 2011 개정 국어과 교육과정에서는 ‘초등학교 3-4학년군’에 ‘(1) 짧은 시나 노래를 암송하거나 이야기를 구연한다.’라는 성취기준이 있었습니다. 물론 새 교육과정에서도 ‘초등학교 1-2학년군’에서 ‘[2국05-01] 느낌과 분위기를 살려 그림책, 시나 노래, 짧은 이야기를 들려주거나 듣는다.’라는 성취기준을 통해 ‘작품 낭독·낭송하기’를 제시하고는 있습니다. 하지만 암송과 낭송은 서로 다른 내용입니다. 물론 필요에 따라 기존의 교육과정에 있었던 성취기준을 삭제할 수도 있고, 마찬가지로 논리로 새로 넣을 수도 있습니다. 이와 관련하여 교육과정 개발 과정에서 어떤 논리가 있었을 것이라고 생각합니다. 그 이유가 무엇인지 궁금해서 질문드립니다.

마지막으로, 교육과정 개정 과정에 국어교육 내부의 논리나 목소리가 과연 어느 만큼 반영되고 있는지에 대해 고민해볼 필요가 있다고 생각합니다. 김창원 선생님이 교육과정의 고시와 동시에 다음 개정을 위한 기초 작업이 진행되어야 하며, 제일 좋은 모습은 전문 연구기관이 장기 계획 아래 집중적이고 지속적으로 연구하는 것이겠지만, 그럴 여건이 마련되지 않았다면 국어교육계가 자발적으로 그 일을 해야 한다고 했는데요, 정말 필요한 과제라고 생각합니다. 국어교육학 관련 학계의 역사도 오래되었을 뿐더러 이제 충분히 그럴 역량이 있다고 생각합니다. 더 이상 다른 논리에 휘둘려 교육과정을 개발하는 것이 아니라 국어교육적 관점에서 교육과정의 방향과 실질적인 구현태를 고민하고 그것이 사회적 영향력을 지닐 수 있도록 학회 차원에서 노력해야 하지 않을까 생각합니다. 사회적 요구는 우리에게 던져지는 것이 아니라 우리가 찾아내고 만들어내야 하는 것이며, 이를 바탕으로 국어교육학적 관점과 사회적 요구를 결합시키면서 오랜 기간 논의와 협의를 통해 교육과정을 만들어나가는 과정이 필요하다고 생각합니다. 그런 모습을 그려보면서 토론을 마치고자 합니다. 감사합니다.

2015 국어과 교육과정 쓰기 영역 성취기준의 적합성 분석

장은주(상암중학교)

차례

1. 머리말
2. 쓰기 영역 성취기준 선정 및 배열
3. 쓰기 영역의 적합성 분석 방법 및 결과
4. 맺음말

1. 머리말

2015년 9월 새로운 교육과정이 발표되었다. 문이과 통합을 표방한 이번 교육과정 개정 과정에서는 개정의 필요성에 대한 공감대 형성이 미흡하고 개정 과정이 촉급하게 진행되었다는 점 등의 문제가 지적되었다. 그럼에도 불구하고 2015 개정 교육과정은 전체 교과와 내용 체계의 통일성을 높이고, 교수·학습 및 평가의 비중을 높였을 뿐만 아니라 현직 교사의 참여 비율을 높이고 성취기준을 개발하는 과정에서도 현장교사들에 의한 적합성 검토를 수차례 진행하기도 했다는 의의가 있다.

연이은 교육과정 개정으로 학교 현장의 피로감이 높지만 개정 고시된 교육과정 분석을 통해 성취기준이 적합하게 제시되었는지를 점검하는 것은 교육과정 개정의 목적이 달성되었는지를 확인하는 과정이고 이후 교육과정 개정을 위한 합의를 마련하는 것이기도 하다. 이 연구에서는 2015년 9월 고시된 새 교육과정 중 중학교 쓰기 영역 성취기준의 적합성을 분석하고자 한다.

2. 쓰기 영역 성취기준 선정 및 배열

남민우·최숙기(2012)는 성취기준의 현장 적합성을 설명할 수 있는 항목으로 내용 성취기준의 타당성, 진술의 명료성, (학생 발달) 수준의 적합성, 수업 단위의 적정성을 선정하였다. 이러한 분석 항목에 따라 2009년 개정 교육과정의 쓰기 영역에서 나타난 문제들은 내용의 타당성, 진술의 명료성, 수준의 위계성 측면으로 나누어 살펴볼 수 있다. 내용의 타당성 측면에서 살펴보면 쓰기 영역의 본질과 맞지 않는 성취기준들이 있다. 예컨대 3~4학년군 “(1) 맞춤법에 맞게 문장을 쓴다.”는 3~4학년군 문법 “(1) 소리와 표기가 다를 수 있음을 알고 낱말을 바르게 발음하고 쓴다.”과 연계하여 지도할 수 있으나 문법 영역과 중첩될 수 있기 때문에 핵심적인 내용을 추출하여 쓰기 영역의 성취기준을 선정한다는 관점에서는 삭제해야 한다. 또한 쓰기 영역에서 다루어야 할 정의적인 내용이 충분히 구현되지 않았다. 태도 범주의 내용을 성취기준, 교수·학습 활동, 평가에 반영하는 방안에 대한 검토가 필요하다는 문제가 제기되기도 하였다(박종임 2011). ‘쓰기 윤리’ 등이 성취기준으로 구현이 되었으나 지식 요소로 접근하는 성격이 강하며, 쓰기의 가치와 중요성, 쓰기 동기와 흥미, 쓰기의 생활화 등은 내용 체계로만 제시되었다. 덧붙여 쓰기 영역의 성취기준은 인성 교육과 관련한 요소가 반영되어 있지 않다.

진술의 명료성 측면에서는 수준과 범위가 모호한 경우가 있다. 쓰기와 매체 관련된 성취기준 중, 3~4학년군 (6)과 5~6학년군 (6)에서는 ‘다양한 매체’, 중학교 1~3학년군 (9)에서는 ‘매체’라고 기술되었다. 중 1~3학년군의 (8)은 ‘영상 언어’라고 표현하여 매체의 범위가 비교적 명확하나 앞의 세 성취기준에서 의미하는 ‘매체’의 종류와 성격은 성취기준만으로 파악하기 어렵다. 3~4학년군 (6)의 ‘다양한 매체’는 컴퓨터를 사용하여 문서를 작성할 때 ‘그림이나 사진, 표, 동영상 등’을 포함하는 것을 의미하며, 5~6학년군의 ‘다양한 매체’는 ‘책, 신문, 텔레비전, 인터넷 등’을 의미한다. 중 1~3학년군의 (9)는 ‘온라인 대화,

인터넷 게시판 댓글, 전자 우편, 블로그, 핸드폰 문자 메시지 등'을 의미한다. 그렇기 때문에 성취기준을 서술할 때 예를 제시하거나 컴퓨터, 인터넷 등 구체적인 용어를 사용하여 학년군에서 다루어야 하는 매체를 명확하게 제시해야 할 필요가 있다. 한편, 정보를 전달하는 글과 관련된 성취기준인, 3~4학년군 (3), 5~6학년군 (3), 중학교 1~3학년군 (2)는 학년의 수준에 맞게 내용이 설정된 편이나 진술이 명료하지 않다. 그러나 5~6학년군 (3)에서는 '적절한 설명 방법'이라고만 기술하였으나 중학교 1~3학년군 (2)에서는 '설명하고자 하는 대상이나 개념에 맞게'라는 수식어가 추가되었다. 정보를 전달하는 글은 '대상의 특징', '설명 방법', '예상 독자'로, 학년군에 따른 위계성이 구현되지 않았다. 설득하는 글과 관련된 성취기준들은 '알맞은 이유', '적절한 이유나 근거', '타당한 근거'와 같이 주장을 뒷받침하는 내용을 마련하는데 초점을 맞춘 것과 같이 정보를 전달하는 글은 대상의 특성에 맞는 설명 방법에 초점을 맞추어 내용을 선정해야 할 필요가 보인다. 제7차 국어과 교육과정 쓰기 영역에서는 설명문과 관련된 내용으로, 3학년에 인과, 비교, 4학년에 서사, 과정, 5학년에 분류, 분석, 예시가 제시되었는데, 부사를 이용하여 성취기준의 위계를 드러내는 것은 모호하기 때문에 핵심적인 지도 내용 혹은 도달점을 구체적으로 제시하는 방안을 통해 성취기준을 위계화하는 것이 더욱 타당할 것이다.

수준의 위계성 측면에서는 학생의 발달 수준에 맞지 않는 성취기준과 학습량에 대한 부담 측면에서 살펴볼 수 있다. 예컨대, 1~2학년군 수준에서 '정확한 문장'으로 표현하는 것(2)이나 주변에서 일어난 일에 대한 글을 쓰는 것(4)은 어렵다고 판단된다(장은주 외 2013, 구영산·백경선 2013). 1~4학년군에서 쓰기 과정에 대한 내용이 반영되어 있지 않으며(박동진 2013, 이은미 2011), 3~4학년군 (5)에서 '읽는이를 고려하여'는 예상독자에 대한 인식을 요구하는 것으로 해석되는데, 4~5학년이나 5~6학년이 소통적 쓰기 단계로 분류된다는 점을 고려하면(이성영 2000, 가은아 2011), 교사와 학생들이 어렵게 느낄 수 있다는 문제가 제기되었다. '주위 사람들을 대상으로 하여' 자신의 정서와 감정을 표현한다는 점에 초점을 맞추어 재진술하는 것이 적절하다.

그러나 교육과정 개정 과정에서 이러한 문제점을 모두 수용하고 개선하기는 어렵다. 총론 및 다른 영역과의 통일성을 고려하고 내용 체계에 맞게 성취기준이 제시되어야 하고, 교육과정 개정의 폭이 클수록 국어교사들이 새로운 교육과정과 교과서에 적응하는 데 대한 어려움도 커지기 때문이다. 2009 개정 교육과정과 2015 개정 교육과정의 쓰기 영역을 비교하여 정리하면 표 1과 같다.¹⁾

2015 개정 교육과정 쓰기 영역은 성취기준의 개수(10개)뿐만 아니라 내용에서도 2009 개정 교육과정을 대체로 유지하고 있다. (2), (4), (10)은 진술을 간소화함으로써 핵심 내용을 유지하면서도 성취기준을 더욱 명료하게 제시하기도 하였다. 예컨대 성취기준 (2)에서 '설명하고자 하는 대상이나 개념에 맞게 적절한'은 '대상의 특성에 맞는'으로 수정하였다. '대상의 특성에 맞는'과 '적절한'이 의미상 중복이 되기 때문이다. 또한 '적절한'과 같은 부사어는 진술을 모호하게 하기 때문에 이러한 표현은 가급적 지양하였다.

표 1. 2009 개정 교육과정과 2015 개정 교육과정의 쓰기 영역 비교

2009 개정 교육과정	2015 개정 교육과정	비고
(1) 주제, 목적, 독자를 고려하여 쓰기 과정을 계획하고 점검하고 조정한다.	[01] 쓰기는 주제, 목적, 독자, 매체 등을 고려한 문제 해결 과정임을 이해하고 글을 쓴다.	변형
(2) 설명하고자 하는 대상이나 개념에 맞게 적절한 설명 방법을 사용하여 독자가 이해하기 쉽게 글을 쓴다.	[02] 대상의 특성에 맞는 설명 방법을 사용하여 글을 쓴다.	유지
(3) 관찰, 조사, 실험한 내용을 절차와 결과가 드러나게 보고하는 글을 쓴다.	[03] 관찰, 조사, 실험의 절차와 결과가 드러나게 글을 쓴다.	유지
(4) 의견의 차이가 드러나는 문제에 대해 타당한 근거를 들어 주장하는 글을 쓴다.	[04] 주장하는 내용에 맞게 타당한 근거를 들어 글을 쓴다.	유지
(5) 학교나 지역 사회에서 일어난 일에 대해 문제 해결 방안이나 요구 사항을 담은 글을 쓴다.	(“화법과작문”으로 이동)	이동

1) 장은주 외(2012)에서는 2009 개정 교육과정 쓰기 영역 성취기준의 적합성을 조사하였고, 이 연구도 유사한 방식으로 분석하였다. 그러나 두 연구의 연구 참여자가 다르고, 진술이 수정된 부분도 있기 때문에 각 성취기준에 대한 적합성 분석 결과를 직접 비교하지는 않았다.

(6) 자신의 삶과 경험을 바탕으로 독자에게 감동이나 즐거움을 주는 글을 쓴다.	[05] 자신의 삶과 경험을 바탕으로 하여 독자에게 감동이나 즐거움을 주는 글을 쓴다.	유지
[국어] (8) 다양한 매체에서 얻은 정보를 작문 상황에 맞게 조직하여 통일성과 응집성을 갖춘 글을 쓴다.	[06] 다양한 자료에서 내용을 선정하여 통일성을 갖춘 글을 쓴다.	변형(축소) 이동
	[07] 생각이나 느낌, 경험을 드러내는 다양한 표현을 활용하여 글을 쓴다.	신설
(8) 영상 언어의 특성을 살려 영상으로 이야기를 구성한다.	[08] 영상이나 인터넷 등의 매체 특성을 고려하여 생각이나 느낌, 경험을 표현한다.	통합
(9) 매체의 특성이 쓰기의 내용과 형식에 미치는 영향을 고려하여 글을 효과적으로 쓴다.		
[5~6학년군] (7) 자신이 쓴 글을 내용과 표현을 중심으로 고쳐쓴다.	[09] 고쳐쓰기의 일반 원리를 고려하여 글을 고쳐 쓴다.	변형(심화) 이동
(10) 쓰기 윤리의 중요성을 인식하고 책임감 있는 태도로 글을 쓴다.	[10] 쓰기 윤리를 지키며 글을 쓰는 태도를 지닌다.	유지
(7) 자신의 삶을 성찰하고 계획하는 글을 쓴다.	(10학년으로 이동)	이동

3. 쓰기 영역의 적합성 분석 방법 및 결과

각 성취기준을 해석하고 실제 수업으로 구현하는 것은 국어교사들이기 때문에 현직 국어교사들이 성취기준을 어떻게 판단하는지를 파악하는 것이 중요하다. 그래서 현직 국어교사 129명을 섭외하여 2015 국어과 성취기준의 쓰기 영역에 대한 적합성을 판단하도록 하였다. 이 연구에 참여한 현직 국어교사에 대한 정보는 다음과 같다.

표 2. 연구 참여자의 성별, 학교급, 경력

성별	학교급	경력					계
		5년미만	5년~10년	10년~15년	15년~20년	20년이상	
남자	중학교	2	3	3	0	0	39
	고등학교	2	19	7	3	0	
여자	중학교	9	15	6	5	3	90
	고등학교	16	20	12	3	1	
계		29	57	28	11	4	129

성취기준의 적합성을 분석하기 위해 중학교 성취기준 총 51개(듣말 12개, 읽기 10개, 쓰기 10개, 문법 9개, 문학 10개)에 대하여 내용의 타당성(“성취기준의 개념에 비추어 볼 때, 이 성취기준은 얼마나 타당한가?”), 진술의 명료성(“성취기준이 실제적인 교수·학습 및 평가의 지침으로 사용하기에 명료하게 진술되어 있는가?”), 수준의 위계성(“성취기준이 해당 학년(군)의 발달 수준에 적합한가?”)을 기준으로 5점 척도에 따라 응답하고, 각 성취기준을 지도하기에 적절한 학년과 필요한 수업 시수에 대해 응답하도록 하였다.

자료 수집은 2015년 10월 16일부터 11월 23일까지 이루어졌다. 전자우편을 이용하여 연구에 참여한 국어교사들에게 2015 국어과 교육과정과 성취기준 타당성 분석을 위한 엑셀 파일을 발송한 다음 그 결과를 수합하였다. 적합성 분석 항목에 대해서는 전체 응답의 평균과 표준편차를 산출하고, 각 성취기준을 지도하기에 적합한 학년 및 시수는 최빈값을 산출하였다. 쓰기 영역의 각 성취기준에 대한 적합성 분석 결과는 다음과 같다.

표 3. 쓰기 영역의 성취기준 적합성 분석 결과

쓰기 영역의 성취기준	적합성 분석 항목		성취기준의 타당성		진술의 명료성		수준의 위계성	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
(1) 쓰기는 주제, 목적, 독자, 매체 등을 고려한 문제해결과정임을 이해하고 글을 쓴다.	4.33	0.87	4.07	0.95	4.06	0.97		
(2) 대상의 특성에 맞는 설명방법을 사용하여 글을 쓴다.	4.47	0.70	4.21	0.89	4.29	0.85		
(3) 관찰, 조사, 실험의 절차와 결과가 드러나게 글을 쓴다.	4.25	0.88	4.38	0.87	4.15	0.94		
(4) 주장하는 내용에 맞게 타당한 근거를 들어 글을 쓴다.	4.54	0.72	4.47	0.73	4.40	0.78		
(5) 자신의 삶과 경험을 바탕으로 하여 독자에게 감동이나 즐거움을 주는 글을 쓴다.	4.40	0.88	4.22	0.93	4.11	1.03		
(6) 다양한 자료에서 내용을 선정하여 통일성을 갖춘 글을 쓴다.	4.46	0.72	4.11	0.86	4.16	0.91		
(7) 생각이나 느낌, 경험을 드러내는 다양한 표현을 활용하여 글을 쓴다.	4.33	0.82	3.88	1.07	4.23	1.01		
(8) 영상이나 인터넷 등의 매체 특성을 고려하여 생각이나 느낌, 경험을 표현한다.	4.21	0.89	3.92	1.07	4.12	0.92		
(9) 고쳐쓰기의 일반원리를 고려하여 글을 고쳐쓴다.	4.46	0.78	4.27	0.85	4.23	0.94		
(10) 쓰기윤리를 지키며 글을 쓰는 태도를 지닌다.	4.34	0.92	4.00	1.02	4.20	1.06		
계	4.38	0.82	4.15	0.94	4.19	0.95		

<표 2>와 같이 쓰기 영역의 모든 성취기준의 적합성 분석 결과는 모두 척도 평균인 3점보다 높게 나타났고, 성취기준의 타당성에 대한 응답은 진술의 명료성과 수준의 위계성에 대한 응답에 비해 대체로 평균이 높고 표준편차가 낮다. 2015 개정 교육과정 쓰기 영역에 제시된 성취기준은 현직 국어교사들이 판단하기에 대체로 타당한 편인데, 일부 성취기준에 대해서는 교사들의 반응이 다양하게 나타났고, 특히 진술의 명료성 측면에서는 평균 점수 4점(‘그렇다’)에 미치지 못한 성취기준도 있었다.

설명하는 글(성취기준 (2)), 주장하는 글(성취기준 (4)), 정서 표현의 글(성취기준 (5))과 같이 글 유형과 관련된 성취기준은 적합성 점수가 높게 나타난 편이다. 특히, 성취기준 (4)는 세 가지 기준의 평균 점수가 가장 높게 나타났다. 그런데 글 유형과 관련된 성취기준 중 성취기준 (3)은 진술의 명료성은 평균보다 높게 나타났으나 성취기준의 타당성은 평균보다 낮게 나타났다. 이 성취기준은 보고하는 글쓰기와 관련되지만, 이전 교육과정의 진술에서 ‘보고하는 글’이라는 문구를 삭제함으로써 보고서라는 글 유형보다는 절차와 결과가 드러나도록 글을 쓰는 기능이 더욱 부각되도록 하였다. 2007 국어과 교육과정을 분석한 김경주(2008)는 보고서 쓰기 등 일부 성취기준이 쓰기 수업에서 다룰 수 있는 경험을 넘어서고 있다고 지적하였는데, 국어 수업만으로는 충분히 도달하기 어려운 성취기준으로도 해석될 수도 있다. 그런데 이것은 바꿔말하면 교수·학습 활동을 국어 교과로 한정할 것이 아니라 영역 통합, 즉 국어 교과의 다른 영역이나 다른 교과와의 통합하는 교수·학습 활동으로 연결되어야 성취기준 도달이 학생들에게 더욱 의미있게 이루어질 수 있음을 암시하는 것이기도 하다.

진술의 명료성에서 성취기준 (7), (8)은 모두 4점 미만으로 나타났다. 이 두 성취기준에는 모두 ‘생각이나 느낌, 경험’이라는 구절이 있는데, 특정한 글 유형이나 주제에 한정하지 않기 위해 사용한 표현 때문에 성취기준 진술이 모호하게 느껴질 수도 있다. 성취기준 (7)은 2015 개정 교육과정에서 신설된 성취기준으로, 성취기준의 타당성과 진술의 명료성 간의 차이가 가장 크다. 진술의 명료성은 성취기준의 타당성에 비해 평균 점수가 낮고, 다른 성취기준에 비해 표준편차가 높은 편이다. ‘생각이나 느낌, 경험을 드러내는 다양한 표현’이 수사법에 대한 것인지, 표현 방식에 대한 것인지, 표현 매체에 대한 것인지 등 다양하게 해석될 수 있는 여지가 있기 때문이다. 그럼에도 불구하고 글을 쓰는 활동으로 귀결되기 때문에 쓰기 영역의 본질에 부합된다고 여겨지기 때문에 타당성 측면에서 평균보다 높은 점수가 나타났다. 또한 다양한 표현 방식을 탐색하고 글로 표현하는 활동은 학생들로 하여금 쓰기에 대한 흥미를 높일 수도 있지만 충분한 배경지식과 깊이 있는 사고를 요구하기 때문에 중학교의 성취기준으로 적합하다고 판단된다.

성취기준 (8)은 쓰기 영역 성취기준 중 타당성 측면에서 평균이 가장 낮게 나타났을 뿐만 아니라 진술의 명료성, 수준의 위계성 점수도 모두 평균보다 낮았다. 성취기준 (8)은 매체 관련 성취기준으로, 이전 교육과정의 (8)과 (9)를 통합한 것이다. 이전 교육과정의 (8)과 (9)도 타당성에 대한 점수가 낮은 편이다

(장은주 외 2012). 이렇게 매체 관련 성취기준의 타당성이 낮게 평가되는 것은 매체 관련 성취기준 제시 방식의 개선 또는 교사들의 인식 개선 및 수업 방안 지원이 필요함을 의미한다. 공통 교육과정에서 매체 관련 교육 내용은 독립 영역으로 제시되지 않고 듣기·말하기, 읽기, 쓰기 등 전통적인 영역에 포함되어 제시된다. 국어 수업 시간에 매체 활용이나 매체언어 교육의 빈도가 높다 하더라도 그것이 교육과정 성취기준으로 제시되는 방식에 대해서는 국어교사들의 견해가 다양한 편이다. 여전히 국어교사로서 영상 언어나 인터넷 매체를 직접 지도해야 한다는 부담도 있는 것으로 볼 수 있다. 특히, 쓰기 영역에서는 다른 영역과 달리 매체 활용을 넘어서 매체언어를 이해하고, 매체언어의 양식에 따른 표현을 의도하기 때문에 그 부담이 더욱 클 수 있다.

각 성취기준에 대한 적합성을 판단할 때 분석 항목 간의 관계를 파악하기 위하여 상관분석을 실시하였다. 각 분석 항목에 대한 응답의 평균으로 상관분석을 실시한 결과, 타당성과 위계성(.750), 타당성과 명료성(.703), 명료성과 위계성(.702) 간의 상관이 모두 유의하게 높은 것으로 나타났다($p=.000$). 즉 쓰기 영역 성취기준의 적합성을 판단할 때는 진술의 명료성보다는 수준의 위계성이 성취기준의 타당성과 더 관련이 있는 것으로 볼 수 있다. 각 성취기준별로 분석 항목간 상관은 표 4와 같다. 성취기준 (2)를 제외한 나머지 성취기준이 통계적으로 유의한 수준에서 상관관계가 높게 나타난 편이다.²⁾

표 4. 쓰기 영역 성취기준의 적합성 분석 항목 간 상관관계 (p=.000)

성취기준 분석 항목	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
타당성 : 명료성	.671**	.394**	.626**	.653**	.671**	.628**	.590**	.570**	.562**	.542**
타당성 : 위계성	.600**	.416**	.598**	.656**	.641**	.448**	.665**	.540**	.567**	.606**
명료성 : 위계성	.521**	.354**	.484**	.652**	.604**	.528**	.500**	.613**	.495**	.514**
N	129	129	129	129	129	129	128	129	129	129

다음으로 각 성취기준의 난도와 적용 방안에 대해 좀 더 구체적으로 살펴보기 위해, 각 성취기준을 지도하기에 적절하다고 생각하는 학년과 성취기준을 달성하기 위해 필요한 수업 시수에 대한 응답의 최빈값을 살펴보았다.

표 5. 쓰기 영역 성취기준을 지도하기에 적절한 학년 및 수업 단위

적합성 판단 기준	성취기준	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
지도 학년	최빈값(학년)	1	2	2	2	1	2	1	2	3	1
	반응 비율(%)	41.4	47.7	50.8	46.1	44.5	50.8	50.8	42.2	51.6	59.4
수업 단위	최빈값(차시)	4	3	3	3	3	3	3	3	2	2
	반응 비율(%)	27.3	37.5	35.2	37.5	36.7	37.5	39.8	36.7	32.8	32.0

성취기준을 학년별로 배치하는 데에는 성취기준의 난도 외에도 이전 교육과정 및 다른 영역과의 연계 등 다양한 요소들을 고려해야 한다. 표 5의 응답은 이러한 요소들을 고려했다기 보다는 각 성취기준 자체의 난도에 대한 반응으로 해석할 수 있다. 즉, (1), (5), (10)은 상대적으로 쉬운 성취기준, (9)는 상대적으로 어려운 성취기준이라고 판단되는 것이다.

각 성취기준을 지도하기에 적절한 수업 단위에 대한 응답은 대체로 2차시나 3차시라고 응답한 교사의 비율이 높으나, 성취기준 (1)에 대해서는 4차시라고 응답한 교사의 비율(27.3%)이 가장 높았다. 성취기준 (1)을 지도하기에 적절한 학년에 대한 응답은 1학년이라고 응답한 교사의 비율(41.4%)이 가장 높았는데, 성취기준 (1)이 1학년에서 수행하기에 적절한 난도이지만, 주제, 목적, 독자, 매체 등 지도해야 할

2) 표 4에 나타난 바와 같이 분석 항목 간 상관이 높다고 해서 적합성 점수가 높은 것은 아니다. 그러나 모든 분석 항목이 평균보다 높게 나타난 성취기준 (4)는 각 분석 항목간 상관도 높게 나타났다.

요소가 많기 때문에 다른 성취기준에 비해 많은 시간이 소요되어야 한다고 판단한 것이다. 반대로 성취 기준 (9)는 3학년에 배치하는 것이 적절하다고 응답한 교사가 51.6%로 가장 높은 비율로 나타났다. 고쳐쓰기의 일반원리를 다루는 것으로 인지적인 요소가 부각되기 때문에 다른 성취기준에 비해 난도가 높다고 판단하는 것으로 보이는데, 필요하다고 생각하는 수업 단위는 오히려 적은 것으로 나타났다.

4. 맺음말

(생략)

참고 문헌

- 가은아 외(2013), 『2009 개정 교육과정에 따른 초·중학교 국어과 핵심 성취기준 개발 연구』, 한국교육과정평가원 연구보고 CRC 2013-3.
- 교육부(2015), 『국어과 교육과정』, 교육부 고시 제2015-75호[별책 5]
- 구영산·백경선(2013), “국어과 교육과정에 대한 교사 인식 연구”, 『국어교육연구』 제31집, pp.31-75.
- 김경주(2008), “쓰기 영역의 교육 내용에 대한 연구-2007 개정 국어과 교육과정 7학년 쓰기 영역 “보고서 쓰기”의 교재화를 중심으로-”, 『국어교육학연구』, 제33집, 205-228.
- 김혜선(2011), “차기 초등 국어과 교육과정 쓰기 영역 내용 체계의 방향”, 『청람어문교육』 제43집, pp.73-103.
- 남민우·최숙기(2012), “2009 개정 국어과 교육과정 ‘내용 성취기준’의 적합성 조사 연구”, 『국어교육』, 137, pp. 327-351.
- 박동진(2013), “2011 개정 국어과 공통 교육과정 쓰기 영역 내용 조직 연구”, 『국어교육학연구』 제43집, pp.219-251.
- 박종임(2011), “2011 개정 국어과 교육과정에서 ‘태도’ 범주의 문제점 고찰 —쓰기 영역을 중심으로—”, 『청람어문교육』 제44집, pp.249-268.
- 이성영(2000), “글쓰기 능력 발달 단계 연구”, 『국어국문학』 제126집, pp.27-55.
- 이수진(2014), “2009 개정 초등 국어과 교과서의 쓰기 교육과정 반영 양상 연구”, 『청람어문교육』 제50집, pp.99-127.
- 이은미(2011), “2011 국어과 교육과정에 대한 비판적 검토”, 『새국어교육』 제89집, pp.299-327.
- 장은주, 박영민, 옥현진(2012), “2009 국어과 교육과정 쓰기 영역 내용 성취기준의 적합성 조사 분석”, 『청람어문교육』 제45집, pp.145-168.

“2015 국어과 교육과정 쓰기 영역 성취기준의 적합성 분석”에 대한 토론문

김지영(수도여고)

지난 9월, 2015 교육과정이 공시되었지만 학교 현장에서는 아직 교육과정의 변화에 대한 관심과 호응이 미미한 분위기이다. 연구자가 지적한 바와 같이 교육과정 개정의 필요성에 대한 공감대 형성이 미흡하고 일련의 추진 과정이 지나치게 촉급하게 이루어진 탓일 것이다. 하지만 교육과정의 개정이 국어교육의 발전을 위한 힘 있는 변화를 이끌어가기 위해서는 보다 정치한 성찰과 모색이 지속되어야 할 것이며 오늘의 자리가 이어질 논의의 장에 조그마한 보탬이 되기를 바란다.

우선 연구방법 면에서, 본 연구의 핵심 아이디어는 연구자가 앞서 발표한 “2009 국어과 교육과정 쓰기 영역 내용 성취기준의 적합성 조사 분석”(2012)에서 이어지는 것으로 보인다. 이 논문은 국어 교사의 인식을 조사하여 내용 성취기준의 적합성을 분석하였으며 분석의 하위 항목 역시 ‘내용의 타당성’, ‘진술의 명료성’, ‘수준의 위계성’으로 동일하다. 두 논문 모두 리커트 척도로 조사를 하였는데 이러한 경우 ‘적합성’ 여부에 대한 증거가 불명확하다는 문제를 지적하지 않을 수 없다. 실제로 10개의 성취기준 중 8개에 4.0 이상의 평균값이 나왔는데 그렇다면 나머지 2개의 성취기준과 이 8개의 성취기준은 적합성이 다른 것일까, 다르다면 그 이유는 무엇인가 하는 점이다. 설문에 참여한 교사들의 표집이 전체 국어교사를 대표할 수 있는가의 문제를 차치하고라도 척도상 4점과 5점, 또는 4점과 3점이 갖는 차이가 과연 성취기준의 적합성에 관해 어떤 구체적인 정보를 줄 수 있는지 의문이다.¹⁾

두 번째로, “성취 기준이 해당 학년(군)의 발달 수준에 적합한가”라고 제시된 ‘수준의 위계성’에 대해 연구자의 견해를 듣고 싶다. 성취기준의 타당성, 진술의 명료성, 수준의 위계성 면에서 모두 가장 높은 평균 점수를 기록한 ‘(4)주장하는 내용에 맞게 타당한 근거를 들어 글을 쓴다’의 경우 초등학교 3~4학년의 내용요소에 들어가 있는 ‘의견을 표현하는 글’, 5~6학년의 ‘주장하는 글’, 고등학교의 ‘설득하는 글’과 어떤 위계성을 가지고 있는 것인지, 과연 성취기준만으로 학교급별로 변별된 내용을 가르칠 수 있는지의 문제에 관해서 연구자는 어떻게 생각하는지. 글의 유형으로 위계를 설정하는 것이 부적합하다고 한다면 보다 차별화된 성취기준이 제시되어야 한다는 것이 필자의 생각이다. 또한 성취기준이 학교상황이나 교사의 판단에 따라 재구성되는 것이라면²⁾ 교사들에게 성취기준뿐 아니라 성취기준 해설을 제공하고 이를 통해 교육의 내용 요소가 적절한지 판단하도록 했어야 하지 않을까 한다. 이는 연구자가 성취기준 진술의 적합성이 아니라 성취기준으로 대변되는 교육과정의 내용 요소의 적합성에 관심을 둔 것으로 판단하였기 때문이다.

마지막으로 성취기준을 지도하기에 적절하다고 생각하는 학년과 성취기준을 달성하기 위해 필요한 수업 시수에 대한 설문 결과 분석에서 아쉬운 점은 이 문항을 통해 밝혀내고자 하는 바가 명확하지 않다는 것이다. (아마도 연구자는 내용 요소의 난이도에 따른 수업시수의 적정성에 관한 부분을 언급하고 싶었던 것으로 보인다.) 교육과정에서 제시한 전체 시수가 147차시이고, 중학교 과정의 성취기준이 51개이므로 산술적으로 계산했을 때 한 개의 성취기준에 대한 할당은 2-3차시가 될 수밖에 없다. 교사들의 응답도 이와 다르지 않았다. 단 (1)에 관해서 4차시라고 응답한 교사가 많았다는 것은 “주제, 목적, 독자, 매체 등 지도해야 할 요소가 많기 때문에 다른 성취기준에 비해 많은 시간이 소요되어야 한다고 판단”했을 것이라고 밝히고 있다. 하지만 실제 수업 장면을 떠올려 본다면 글을 쓰기 위해 고려해야 할 요소, 즉 ‘작문 맥락’이라는 개념 안에 주제, 목적, 독자, 매체가 모두 포섭되는 양상이다. 2009 개정 교

1) 앞선 연구에서는 자유서술형 문항을 설문에 포함하여 ‘내용 성취기준 가운데 위계화가 가장 적합하지 못한 경우를 영역별로 찾고, 이 이유도 서술하시오.’에 대한 교사들의 답변을 근거로 하여 ‘개념이 생소하다’, ‘글의 수준이 모호하다’, ‘중학교 3학년 수준에 어울리지 않는 것 같다’는 등의 추가적인 분석이 있었던 것에 비해 이번 연구에서는 연구자의 개인적인 추측만이 진술되어 있다. 질적 분석을 병행하는 것에 대해 입장이 달라진 것인지, 동일한 설문을 실시했는데 의미 있는 결과가 산출되지 않은 것인지 궁금하다.

2) 교육과정에서는 모든 성취기준의 내용을 “학습자의 요구와 수준에 따라 통합적 관점에서 내용의 위계성과 학습의 계열성을 고려하여 창의적으로 재구성하여 활용할 수 있다”고 밝히고 있다.

육과정의 성취기준과 비교했을 때도 ‘매체’가 추가되었을 뿐이며, 오히려 ‘계획하고, 점검하고, 조정한다’는 메타 인지적 진술이 ‘문제 해결 과정임을 이해하고 글을 쓴다’로 바뀌었다는 점에서 난이도는 오히려 낮아진 것으로 볼 수 있다. 그렇기 때문에 이를 달성하기 위해 4차시가 필요할 것이라고 응답한 교사의 비율이 높다는 것은 내용 요소에 대한 오해에서 비롯되었을 가능성이 높다고 하겠다.

한편, 과연 교사들은 수업에서 단 하나의 성취기준을 다루는 것인가, 그렇지 않다. 게다가 영역 통합을 강조하는 분위기 속에서 쓰기 영역은 읽기, 문학, 때로는 말하기 영역과도 결합될 수 있고, 새 교육과정이 강조하고 있는 “창의융합형 인재” 양성을 위해서는, 수학이나 사회 교과와의 융합수업도 가능하다. 그렇기 때문에 실제 수업에서 어떤 성취기준이 몇 차시로, 어떤 영역과 함께 제시될 것인지를 계획하는 것은 난이도 이외의 다양한 변수가 작용하는, 다른 차원의 문제가 된다.

대부분의 교사들이 바뀐 교육과정을 모르고 있는 것이 현실이다. 새 교과서가 나오기 전까지는 교육과정의 변화가 체감되지 않는 현실 속에서 2015 교육과정의 성취기준을 제시하고 항목에 따라 적합성을 판단하도록 요구한 본 연구는 국어교사들이 교육과정을 직접 대면할 수 있는 계기가 되었다는 점에서 그리고 그 과정에서 ‘과연 적합한 교육과정이란 무엇인가’를 고민하도록 만들었다는 점에서 의의를 가진다. 다만 아쉬운 점은 본 연구의 목적이 새 교육과정을 이해하는 데 도움을 주고자 하는 것인지 새 교육과정의 적합성을 비판하고 개선의 필요성이나 제안점을 마련하고자 하는 것인지 불분명하다는 것이다. 전자라면 이전의 교육과정과 비교하여 달라진 성취기준이 어떤 이유로 통합되거나 변형되거나 이동했는지에 관한 이론적 배경을 설명하는 자리가 필요했을 것으로 보인다. 후자에 무게가 실려 있다면 새 교육과정이 현장에서 실현되고 난 이후에 평가나 교수방법 등에서 문제의 구체적인 양상을 드러내는 방향도 가능하다. 그러나 오늘도 활을 들어 쏘아 올렸다는 점에서 활시위도 당기지 못하고 있는 동료는 부끄러울 뿐이다. 새 교육과정의 내용과 방향에 대해 고민할 수 있는 기회를 마련해준 연구자에게 고마움을 전한다.

대학생 필자의 학습 목적 글쓰기 과정 분석

- 지식-구성 양상을 중심으로

김혜연(서울대학교)

차례	<ol style="list-style-type: none"> 1. 서론 2. 이론적 검토 3. 연구 방법 4. 연구 결과 5. 결론
----	---

1. 서론

글쓰기는 그 자체로서 완결된 하나의 목적일 수도 있지만, 때로는 또 다른 목적을 위한 수단이 되기도 한다. 글쓰기를 수단으로 활용하는 가장 대표적인 경우가 바로 학습할 때이다. 글쓰기는 효과적인 학습 도구로 가장 광범위하게, 자주 활용된다. 공학을 전공하건, 생물학을 전공하건, 노트 필기를 하며 강의 듣거나 학습한 내용을 바탕으로 보고서를 작성한다. 그러므로 이러한 글쓰기들은 그 자체가 목적이라기보다는 수단 혹은 매체로서의 의미를 지닌다.

본 연구는 글쓰기에 대한 다양한 접근들 중에서 바로 이러한 ‘도구로서의 글쓰기’, 혹은 ‘학습 목적 글쓰기’(writing to learn)에 초점을 두고자 한다. 학습 목적 글쓰기에 대한 탐구는 오늘날 대학 작문 교육의 주요 원리들로 간주되는, 범교과 글쓰기(Writing across the curriculum, 이하 WAC) 및 전공 내 글쓰기(Writing in the disciplines, 이하 WID) 관점의 중요한 기반이 될 수 있다.¹⁾ 우선, 범교과 글쓰기는 그 기본 원리 자체가 학습 목적 글쓰기의 일환이 된다. 배식한(2012)은 Russell(2002)의 논의를 참조하여, WAC는 학습 목적 글쓰기(writing to learn)의 일환으로서 학제적(interdisciplinary) 교육을 추구하지만, WID는 글쓰기 방법의 학습(learning to write)의 일환으로 간주되며 전공 영역에 한정된(disciplinary) 교육을 추구한다고 밝혔다. Klein 외(2014)에서도 대학 작문 교육의 경향을 “영역-보편적(domain-general) 접근과 영역-특정적(domain-specific) 접근의 대립”으로 파악하였으며, 두 접근 방식 모두 ‘학습 목적 글쓰기’를 추구한다고 보았다. 이들 논의에 따르면, 최근의 범교과 글쓰기 논의들은 전공을 가로질러 통용 가능한 글쓰기 방법에 대해 논하기보다는, 전공 내의 수사적 관습을 익히는 데 더욱 주력하려는 추세이다. 그러나 전공 내 글쓰기라고 해서 단 하나의 글쓰기 규칙만으로 모든 것을 설명할 수 있는 것은 아니며, 최근 들어 전공 내 글쓰기 접근이면서도 학습 목적 글쓰기의 관점을 추구하고자 하는 연구들도 나타나기 시작하였다. 예를 들어, Nevid와 Pastva, McClelland(2012)는 심리학 전공 분야에서 전공 내 글쓰기 방식이 아닌, 순수한 학습을 목적으로 한 쓰기 과제를 제시하였으며, 이러한 과제들이 실제로 학습 효과가 있었음을 밝혔다. 즉, WAC 접근에서 학습 목적 글쓰기의 관점은 중요한 기반이 되지만, WID 접근에서도 학습 목적 글쓰기는 매우 유용한 과도적 도구가 될 수 있다.

결국, 전공 지식의 문제를 떠나 교수-학습의 관점에서 바라볼 때, 학생의 입장에서 작성하는 학술적 글쓰기는 근본적으로 학습 목적 글쓰기의 성격을 배제할 수 없다. 즉, 이 문제는 대학생이 과제로서 작성하는 보고서가 궁극적으로 어떤 목적 하에 작성되어야 할 것인가라는 질문과 밀접하게 관련된다. 대

1) WAC와 WID 현황 조사 국가 프로젝트를 연구하였던 Thaiss와 Porter(2010, p. 538)의 설명을 참조하면, WAC는 전공과 상관없이 학생의 글쓰기를 지도 도구로 활용하는 것을 의미하며, WID는 각 전공 내에서 수행되어 온 글쓰기의 구조와 수사적 특성을 가르치는 것을 의미한다. 예를 들어, 해당 전공 영역에서 다루는 주제에 대한 글을 쓰는 일은 WAC에 가까우며, 해당 전공 영역의 사유의 틀과 구조적, 수사적 특성을 모두 고려하여 글을 쓸 때야 WID라 간주할 수 있다. (더 자세한 논의는 Russell, 2002를 참조할 것)

학생들의 보고서는 학술적 소통을 위한 것인가, 아니면 전문 지식을 학습하는 일련의 과정으로서의 산물인가? 물론 전자의 목적을 궁극적으로 추구할 수는 있겠으나, 대학생의 보고서 작성은 근본적으로 ‘교수-학습’ 과정의 일환이며, 학술적 소통보다는 자신의 학습 과정과 결과를 교수자에게 보여주고 이에 대한 조언을 받으려는 목적이 더 클 수도 있다. 그러므로 대학생들이 전공 내 글쓰기의 관습에 익숙해지는 것과 별도로, 글쓰기를 “통해” 전공 내 지식을 얼마나 효과적으로 학습할 수 있는지가 관건이 된다. 그러나 범교과 글쓰기에 대한 국내 논의들은 대체로 대학의 글쓰기 프로그램 운영 체제나 현황과 관련되어 있고, 구체적인 실천 방안이나 학생들의 수행 양상과 관련하여 논의된 경우가 많지 않다. 또한 대학생의 학술적 글쓰기 관련 연구들 역시, WID의 관점에 의거하여 해당 학문의 글쓰기 관습을 익히는 데 중점을 두는 경우가 많았으며, 교수-학습 과정의 산물이라는 관점 역시 그다지 표면화되지 않았다.

본 연구에서는 이와 같은 논의들을 바탕으로 대학생의 학습 목적 글쓰기, 그 중에서도, 일명 ‘보고서’로 명명되기도 하는, 학습 목적의 ‘분석적 글쓰기’²⁾를 그 구체적인 분석 대상으로 삼고자 한다. 또한, 학습 목적의 분석적 글쓰기는 담화 종합(discourse synthesis)의 속성을 기반으로 한다는 점에 주목하여, 다양한 학습 자료들로부터 글쓰기를 통해 새로운 지식들을 구성해 나가는 양상을 살펴보는 데 중점을 두고자 한다. 대학교육에서 담화 종합의 과정을 통해 글쓰기 수행을 요구하는 일련의 ‘쓰기 과제’들은, 궁극적으로 전문적인 지식 학습을 위하여 제시되는 경우가 많다는 점에서 이러한 연구 주제는 더욱 의미를 찾을 수 있다.

이에 따른 연구 문제는 다음과 같다.

첫째, 대학생 필자의 학습 목적 글쓰기에서 담화 종합의 과정은 어떻게 이루어지는가?

둘째, 대학생 필자의 학습 목적 글쓰기에서 지식의 구성은 어떻게 이루어지는가?

2. 이론적 검토

2.1. 담화 종합 글쓰기

본 연구에서는 대학생 필자가 과제로서 작성하는 글쓰기 중에서도 담화 종합이자 학습 목적 글쓰기를 그 구체적인 분석 대상으로 삼았다. 그러므로 본 연구의 탐구 대상을 좀 더 명료하게 밝히기 위한 이론적 검토는, 분석 틀로서의 담화 종합 글쓰기와, 탐구 대상으로서의 학습 목적 글쓰기, 이 두 관점에 대한 탐구로부터 출발하고자 한다. 오늘날 대학생의 학술적 글쓰기(academic writing)에서 여러 자료들을 참조하여 내용을 생성하는 것이 많은 전공 영역에 걸쳐 필수적인 과정으로 여겨진다는 점에서, 담화 종합 관점의 의의를 찾을 수 있다. 이러한 과정은 ‘담화 종합’(discourse synthesis)으로 명명되기도 하고 (Segev-Miller, 2007; Spivey, 1997; 송치순, 2014; 유승아, 2012; 이윤빈, 2013), ‘자료로부터 글쓰기’(writing from sources)라 명명되기도 하며(Kirkpatrick & Klein, 2009; Nash, Schumacher, & Carlson, 1993; Segev-Miller, 2004; Wolfe, 2002), ‘쓰기 위한 읽기’(reading to write)로 명명되기도 한다(Flower, et al., 1990; Risemberg, 1996). 자료로부터의 글쓰기라고 명명하는 연구들에서도 Spivey가 제시한 ‘담화 종합’의 논의들을 참조하였다는 점, 그리고 국내 연구들에서는 대체로 담화 종합으로 명명하고 있다는 점에서 이에 대한 명명을 담화 종합으로 통일해도 무방할 듯하다. Spivey에 따르면, 담화 종합이란 “필자들이 다양한 텍스트들을 읽고 그로부터 스스로의 텍스트를 생성해내는 과정”(Spivey, 1997, p. 146)이다. 필자들은 한 편의 글을 쓰기 위하여 또 다른 텍스트들을 읽고 이를 직접 혹은 간접적으로 참조하기도 한다. 즉, 글쓰기 과정은 때로는 하나의 텍스트를 만들어내기 위하여 여러 텍스트들을 읽고 변형하여 자신의 것으로 만들어내는 활동인 것이다.

대학생의 담화 종합 글쓰기에 대한 연구들은, 담화 종합의 양상을 탐구(Mateos & Solé, 2009; Nash et al., 1993; Segev-Miller, 2007; Spivey, 1997, 이윤빈, 2013)하거나, 이를 위한 효율적인 교육 방안(Boscolo, Arfé, & Quarisa, 2007; Kirkpatrick & Klein, 2009; Segev-Miller, 2004)을 모색하는 방

2) Newell(1984)은 학습 목적 글쓰기의 유형을 학습 질문에 대한 답변, 노트 필기, 분석적 글쓰기의 세 가지로 구분한 바 있다.

식으로 자주 이루어졌다. 본 연구에서 문제 삼고자 하는 글쓰기는, 과정과 형상 면에서 담화 종합이라는 성격을, 그 궁극적인 지향점으로는 학습 목적이라는 성격을 지닌다. 그러므로 대학생 필자의 담화 종합 글쓰기와 관련된 연구 동향은 대체로 어떠한 분석틀을 활용하였는지를 위주로 살펴보고자 한다. 학생들의 실제 담화 종합 수행 양상에 대한 연구들 중에서, 담화 종합의 대표적인 연구자인 Spivey(1984, 1992; 1997, p. 149 재인용)는 대학생 40명을 대상으로 동일한 자료 텍스트들을 읽게 한 후에 이들이 생성해내는 텍스트의 양상에 어떠한 차이가 존재하는지 살펴보았다. 이 연구에서는 먼저 Kintsch(1974)에서 제안한 바 있는 담화 분석의 절차를 적용하여 읽기 자료들을 명제 단위로 분석하였다. 그리고 난 후, Grimes(1975)의 계층적 구조 정리 방법을 활용하여, 한 단위를 다른 단위에 종속시키는 방식으로 학생 글과의 관계를 분석하였다. 이러한 엄밀한 분석 절차에 의거하여, 기존 자료들에 가해지는 변형들이 조직, 선택, 연결의 행위들로 구별될 수 있었다.

한편, Nash 외(1993)의 연구 역시 구체적인 분석 과정에서는 Spivey와 마찬가지로 Kintsch의 담화 분석 절차에 따라 명제 단위의 분석을 시도하였다. 그러나 이들은 Gentner(1983)의 구조도(structure-mapping) 모형 아이디어를 적용하여, 필자들이 자료로부터 어떻게 적절한 구절들을 선택하여 해당 정보를 표상하고 이를 글의 형태로 변환하는지를 알아보고자 하였다는 점에서 구별된다. 이들이 시도한 구조도 모형에 따른 분석은, 개념들 자체보다는 개념 간의 연결을 기본 분석 단위로 삼는다는 점에서 의의를 지닌다.

Segev-Miller(2004)는 과정 일지를 기록하게 한 후 그에 대한 내용 분석을 실시하였다는 점에서, 이전 연구들과 차별화된다. 담화 분석 등 언어적 단위에 기초한 분석이 필자의 다양한 의도들을 반영하는데 한계가 있었던 데 비해, 과정 자체에 대한 분석은 필자가 실제로 의도한 바와 사용한 전략들을 확인할 수 있다는 점에서 의의가 있다.

이윤빈(2013)에서는 담화 종합의 과정에서 과제 표상이 어떻게 이루어지는지를 분석하는 것으로 연구 문제를 더욱 초점화하였다. 이 연구에서는 필자들의 즉시 회상 프로토콜과 작성한 텍스트, 자기분석 점검표 등을 분석의 대상으로 삼았다는 점에서, Segev-Miller와 마찬가지로 쓰기 과정에 내재된 필자의 실제 의도를 본격적으로 분석하였다고 볼 수 있다. 이를 통해, 한국어 담화 종합 텍스트를 분석할 수 있는 방법론을 제안하였는데, 형식적 연결 구조로는 ‘주제 깊이’와 ‘주제 연결 유형’을, 내용 특성으로는 정보의 기원과 수사적 성격을 결합한 ‘정보 유형’을 제안하였다.

이상의 논의들을 살펴볼 때, 담화 종합 글쓰기에 관한 연구들은 실제 학습자들이 교수-학습의 과정에서 자주 접하는 글쓰기 양식에 대한 실질적인 정보를 제공한다는 점에서 큰 의미가 있다. 또한, 이 연구들에서 담화 분석 및 쓰기 과정 산물에 대한 분석 등 다양한 분석틀을 사용함으로써, 후속 연구들의 분석틀을 마련하는 데 있어서도 충분한 기반을 제공하였다. 본 연구에서는 담화 종합 과정을 분석하는 다양한 분석틀 중에서, 필자 의도를 직접적으로 확인할 수 있는 과정을 거쳐 질적 분석을 시도하고자 한다.

2.2. 학습 목적 글쓰기와 지식의 구성

최근의 연구 경향들을 살펴보면, 담화 종합의 관점이 학습 목적 글쓰기의 관점과 함께 다루어지는 경우들을 자주 목격할 수 있다. 사실, 둘 다 읽기와 쓰기의 연계를 강조한다는 점, 그리고 주어진 자료를 참조하여 자신의 글을 만들어내어야 한다는 점에서 공통적이다. 앞서 담화 종합 글쓰기와 관련하여 언급하였던 Boscolo 외(2007)나 Kirkpatrick과 Klein(2009), Mateos와 Solé(2009) 등도 학습 목적 글쓰기와 담화 종합을 개념적으로 함께 다루었으며, 이 두 개념을 유사한 범주로 간주한 바 있다.

그러나 학습 목적 글쓰기는 ‘글쓰기를 무엇으로 간주하고자 하는지’의 문제를 포함한다는 점에서, 담화 종합의 관점과 동일하지 않으며, 연구 초점이 다르다(Boscolo, Ariasi, del Favero, & Ballarin, 2011, p. 467). 즉, 학습 목적 글쓰기는 그 수행 과정이나 산물에 있어서 담화 종합 글쓰기의 양상을 보이지만, 글쓰기를 ‘학습’이라는 목적을 달성하기 위한 수단이자 과정으로서의 의미로 간주한다는 점에서 차이가 있다. 그런 이유로, 몇몇 연구들은 담화 종합보다 학습 목적을 더욱 중요하게 부각시키거나, 학습 목적을 담화 종합의 상위개념으로 논하기도 하였다(Bangert-Drowns, Hurley, & Wilkinson,

2004; Galbraith & Baaijen, 2015; Kieft, Rijlaarsdam, & van den Bergh, 2008; Klein, 1999; Newell, 1984). 결국, 담화 종합 글쓰기로서의 접근에서는 자료 읽기로부터 글 쓰기로의 종합적 과정 자체에 의의를 둔다면, 학습 목적 글쓰기로서의 접근은 그 결과로서 학습자에게 ‘어떠한 변화’가 나타났는지에 더욱 관심을 둔다. 특히 대학생 필자의 학술 보고서에 그 자체가 본격적인 학술적 소통을 목적으로 하기 보다는, 교수-학습의 일환으로서 학습의 결과를 보여주하고자 하는 목적이 더욱 크다는 점에서 학습 목적 글쓰기의 성격을 더욱 부각시킬 필요가 있다.

학습 목적 글쓰기(writing to learn)에 대한 이론적 논의들은 ‘글쓰기가 학습을 위한 중요한 수단이 된다’(Newell, 1984; Klein, 1999; Kieft et al., 2008)는 전제를 공유하는 데서 출발한다. 물론 학습 도구로서의 글쓰기의 효과는 맥락에 따라 다르기 때문에, 글쓰기가 늘 학습에 효과적인 것만은 아니며 개인차가 존재하기도 한다(Bangert-Drowns et al., 2004; Jani & Mellinger, 2015; Kieft et al., 2008). 그러나 학습 목적 글쓰기에 대한 대학생들의 인식을 다룬 연구(Fry & Villagomez, 2012)에 따르면, 학생들이 장기적이고 분명한 효과가 있다고 믿고 있었으며, 교사-학생 간의 라포(rapport) 형성에 있어서도 유의미하다고 보고한 바 있다. 게다가, 도구로서의 글쓰기와 관련된 최근 연구 흐름들을 고려할 때, 맥락에 따라 정도의 차이가 있을 뿐 학습에 효과적이라는 점은 대체로 많은 연구들의 전제가 되고 있다(Klein 외, 2014, p. 2).

이에 따라, 학습 목적 글쓰기와 관련된 논의들은, 얼마나 효과 있으며 어떤 경우에 효과가 있는지에 대한 논의들로 더욱 초점화되는 경향을 보이고 있다. 대표적으로, Galbraith와 Baaijen(2015)은 학습 목적 글쓰기로 인한 새로운 지식의 형성에 주목하였다. 이들은 지식-구성(knowledge-constituting)의 과정(Galbraith, 1999; 2009)을 통해 필자가 꼬리에 꼬리를 물듯 자신의 이해를 확장시킬 수 있으며, 이것은 미리 결정되거나 표면화된 목표에 의해 오히려 방해받을 수 있다고 보았다. 이들의 입장은, “비형식적 글쓰기가 더욱 새로운 의미들을 효과적으로 이끌어내며 발화 지점에서 우연히 지식을 생성해낸다”고 주장한 Britton(1982; Klein, 1999, pp. 211-213, 재인용)의 이론과 맥을 함께 한다. 이에 반해, Bereiter와 Scardamalia(1987)는 우연적이거나 꼬리에 꼬리를 무는 방식의 글쓰기를 ‘지식-진술’(knowledge-telling)로 명명하며 이러한 글쓰기 방식에서는 오히려 거의 학습이 이루어지지 않는다고 주장한 바 있다. 학습 목적 글쓰기의 인지적 양상과 관련하여, 서로 상반되는 주장들이 대립하는 가운데, Klein(1999)은 두 입장 모두 실증적 근거가 부족하다고 비판하기도 하였다.³⁾

이러한 연구 경향들을 종합해 볼 때, 학습 목적 글쓰기의 양상 중에서도 특히 ‘새로운 지식의 형성’이 어떠한 방식으로 이루어질 수 있는지에 대한 본격적인 연구가 필요하다. 그러나 Nash 외(1993)와 Segev-Miller(2007)에서 암시하였듯이, 지식들 간의 관계는 기존 배경지식과의 관계, 불확실한 인과관계 등으로 인해 명료하게 추정하기 어렵다. 그러한 점에서, 본 연구에서는 새로운 지식의 형성 양상을 살피기 위해 학습 목적 글쓰기의 담화 종합 과정에 더욱 초점을 맞추고자 한다. 또한 같은 이유로, 새로운 지식의 형성 양상을 확인하기 위한 연구 방법론으로는 양적 접근보다 질적, 해석적 접근이 더욱 유효하리라 판단된다. 앞서 언급하였듯이, 학습 목적 글쓰기와 담화 종합 글쓰기의 연구 초점은 서로 다르지만, 학습에서 새로운 지식의 형성은 읽기와 쓰기의 연계라는 담화 종합 과정의 특성과 밀접한 관련이 있기 때문이다. 즉, 글쓰기에서 새로운 지식은 우연적으로 형성될 수도 있고(Britton, 1982; Galbraith, 1999), 문제-해결 과정에 의해 형성될 수도 있지만(Bereiter & Scardamalia, 1987), 담화 종합의 과정에 의해 형성될 수도 있다. 본 연구는 이 중에서도 담화 종합의 과정에서 어떠한 방식으로 새로운 지식들이 형성되는지에 주목하고자 하는 것이다.

3) Klein(1999)은 학습 목적 글쓰기의 인지적 양상에 대한 기존 연구들을 크게 네 가지 입장으로 나눈 바 있다. 필자가 발화 지점에서 저절로 지식을 생성해낸다는 입장, 텍스트 상의 아이디어를 표면화하고 다시 읽어봄으로써 새로운 추론을 이끌어낸다는 입장, 텍스트 요소들, 나아가 지식의 요소들 간의 관계를 조직하기 위해 장르 구조를 사용한다는 입장, 그리고 수사적 목적을 세우고 이를 달성하기 위해 내용 문제를 해결해 나간다는 입장, 이 네 가설이 바로 그에 해당한다.

3. 연구 방법

3.1. 연구 설계 및 자료 수집

이 연구는 총 13명의 대학생 필자들(여학생 5명, 남학생 8명)의 학습 목적 글쓰기 과정을 분석의 대상으로 삼았다. 이 학생들은 모두 대학에 5학기 이상 등록한 학생들로서, 이미 대학생으로서의 학술적 글쓰기에 어느 정도 숙달된 학생들이었으므로 ‘대학생 필자로서의 글쓰기 양상’을 판단하기에 적절한 대상이었다. 또한, 전공 영역에 따라 학습 목적 글쓰기의 양상 및 교육이 달라질 수 있으므로, 참여자는 사범계열 전공 영역으로, 학습 주제는 ‘교육학’ 영역으로 한정되었다. 연구 수행은 모든 참여자의 동의를 거쳐 이루어졌으며, 분석 및 결과 제시의 전 과정에서 개인 식별 가능한 정보들이 노출되지 않도록 조치하였다.

앞서 언급하였듯이, 학습 목적 글쓰기의 궁극적인 목적이 글쓰기 자체보다는 학습 성과에 놓여있는 만큼, 쓰기 과제 역시 특정 학술적 개념에 대한 학습 자체를 목적으로 삼는 것으로 하였다. 본 연구에서는 ‘학습 전이(transfer of learning)’와 ‘활동 이론(activity theory)’의 두 교육학 개념 중 자신이 접해 보지 못했던 것을 골라 스스로 자료를 선택하여 학습하고 그 결과물을 글로써 정리하도록 요구하였다. 본 연구가 질적 연구로 설계되고 가능한 한 자연스러운 실제 양상을 탐구하고자 하는 만큼, 학생들이 평상시 보고서 작성 때 하던 방식대로 작성하도록 요구하였다. 또한, 학습으로서의 글쓰기의 장르 혹은 글쓰기 방식은 자유로이 선택하게 하였다. 단, 궁극적으로 본인의 학습 효과가 가장 크리라 판단되는 방식을 선택하라고 조언하였다. 기존 학습 목적 글쓰기 연구들 중에는 글의 장르 혹은 글쓰기 절차를 미리 규정한 경우들(Kirkpatrick & Klein, 2009; Mateos & Solé, 2009)도 있었지만, 자유로이 글을 쓰게 하거나 몇 가지 유형들 중에서 선택하게 하는 경우들(Boscolo et al., 2011; Newell & Winograd, 1989)도 있었다. 본 연구에서는, 학습 목적 글쓰기의 질적 양상을 살피고 더욱 다양한 가능성을 열어두기 위하여 후자의 방식을 채택하였다. 구체적인 참여자 정보 및 과제 수행 개괄은 다음 표 1과 같다.

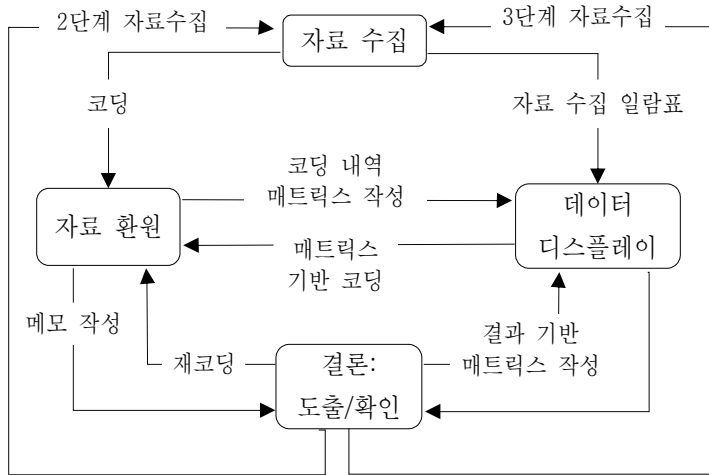
<표 1> 참여자 정보 및 과제 수행 개괄

참여자	성별	주제 선택	자료 유형 및 수	장르적 특성
A	남	학습전이	논문 (5)	설명, 시험 답안
B	여	학습전이	논문(2), 저서(1)	설명 (논증 포함)
C	여	학습전이	저서(1)	설명 (논증 포함)
D	남	학습전이	논문(2)	설명 (논증 포함)
E	남	학습전이	논문(1), 사전류(1)	논증적 에세이 (설명 포함)
F	남	활동이론	논문(1)	설명 (논증 포함)
G	남	학습전이	저서(2), 사전류(1)	설명 (논증 포함)
H	여	활동이론	논문(2)	설명 (소감 포함)
I	남	학습전이	저서(1)	설명 (논증 포함)
J	여	학습전이	웹자료(2)	설명 (논증 포함)
K	여	학습전이	논문(3)	설명 (논증 포함)
L	남	학습전이	논문(2)	설명 (소감 포함)
M	남	학습전이	저서(1)	설명 (항목별 요약)

표 1에서 확인할 수 있듯이, 참여자들의 자료 수집 현황에는 개인차가 있으며, 동일한 자료를 참조한 경우도 그리 많지 않았다. 대부분의 학생들이, 설명 텍스트(논증적 성격을 부분적으로 포함하는)를 가장 적절한 학습 목적 글쓰기 방법으로 선택하였으나, 일부 학생들은 시험 답안의 기술 방식, 논증적 에세이, 항목별 요약 등의 방법들을 선택하기도 하였다.

이 연구의 궁극적인 목적은 대학생 필자의 학습 목적 글쓰기 과정의 양상을 알아보는 것이므로, 연구

수행은 질적 연구의 관점 및 체계적 분석 과정에 의거하여 이루어졌다. 질적 연구의 수행은 Miles와 Huberman(1994/ 박태영 외 역, 2009)이 제안하였던 자료 분석의 상호작용적 모형(p. 28)⁴⁾에 따라, 자료 수집, 자료 환원, 데이터 디스플레이, 결론(도출/확인)의 네 단계가 상호작용적이고 순환적인 과정이 될 수 있도록 설계하였다. 이들에 따르면, 질적 연구에서 자료의 수집과 분석은 별개로 이루어지지 않으며 앞서 언급한 네 단계가 순환적으로 이루어지면서 연구의 최종적인 결과로 점진적으로 다가가게 된다. 이들의 모형을 참고로, 본 연구의 문제에 따라 좀 더 구체화, 도식화하여 자료의 수집 및 분석의 전 과정을 나타내면 다음 그림 1과 같다.



[그림 1] 자료 수집과 분석의 과정

위 도식은 본 연구의 전반적인 자료 수집 및 분석을 위한 연구 설계와 실제 수행 과정을 보여준다. 자료 수집은 크게 세 단계에 걸쳐서 이루어졌는데, 각 단계별 자료 수집은 그 전 단계에 수집된 자료들에 대한 분석이 이루어진 후에 해당 분석 결과를 바탕으로 이루어진 것이다. 또한 분석 내용의 잠정적 정리에 해당하는 매트릭스⁵⁾ 등 분석 과정의 산물들은 다시 또 다른 분석의 자료가 되기도 하였다. 이러한 과정에 따라, 수집된 자료의 유형 및 해당 자료의 수집 목적을 밝히면 다음 표 2와 같다.

<표 2> 자료의 유형 및 수집 목적

수집 단계	자료의 유형	자료 수집의 목적
1단계	글 결과물	• 주요 분석의 대상
	일체의 학습 자료들	• 글 결과물과의 비교·대조를 통해 자료 종합의 과정 및 결과 판단
2단계	글쓰기 과정에 대한 서면 질의-응답	• 글 결과물과 조사 자료 간 연계를 확인 • 쓰기 과정의 정보 보강
3단계	추가 질의-응답	• 쓰기 과정의 정보 보강 • 쓰기 과정에 대한 필자 자신의 인식 확인

4) 이들이 방법론적으로 근거 이론의 관점을 명시하지는 않았으나, 이 모형이 Glaser와 Strauss(1967)가 말하는 ‘근거가 있는 (grounded)’과 유사한 의미를 밝혔다(p. 28). 또한, Charmaz(2006/ 박현선 외 역, 2013)가 제시하였던 근거 이론 방법의 적용 모형(p. 42) 역시, 이들이 제안한 모형과 유사한 점진적 순환의 구조를 지니고 있다는 점에서, 이 분석 모형은 근거 이론의 관점 및 방법론과 크게 다르지 않을 수 있다.

5) Miles와 Huberman은 원자료 혹은 코딩 내역들 간의 관계를 다양한 방식으로 맺어주기 위한 방편으로, 매트릭스(matrix)를 작성할 것을 제안하였다. 이들의 논의가 번역서에서도 그대로 ‘매트릭스’로 번역되었던 바, 본고에서도 역시 이를 따르기로 한다.

표 2에 따르면, 학습 목적 글쓰기의 과정을 더욱 입체적으로 그려내기 위하여, 완성된 글 결과물은 물론, 학습이 이루어지는 과정에 대한 정보 및 학습 과정이 어떠한 양상으로 글 결과물에 반영되었는지에 대한 정보를 모두 수집하였다. 특히, 학습 자료와 글 결과물 간의 관계는 연구자가 임의로 판단할 수 없으며, 어떠한 과정을 거쳤는지 참여자가 직접 설명해 줄 필요가 있었다. 그러나 참여자들에게 막연히 그 과정을 설명하라고 하는 것만으로 충분한 정보를 제공받을 수는 없었다. 그리하여, 연구자는 양자 간의 관계를 먼저 검토한 후 참여자들에게 각각 10-15개의 질문을 전달하고 이에 대한 답변을 듣는 방식으로, 여러 단계에 걸쳐서 자료 수집을 수행하였다. 이러한 일련의 단계적인 자료 수집의 절차는, 글 결과물과 학습 자료들 간의 관계를 더욱 면밀하고 엄정하게 판단하기 위해서였다.

3.2. 자료 분석의 절차 및 과정

분석의 엄정성을 추구하고 부분적 양화 및 관계 도출을 용이하게 하기 위해, 분석 단계에서는 질적 자료 분석 프로그램인 ATLAS.ti (v. 7)를 활용하였다. 그림 1을 통해 설명하였듯이, 전반적인 자료 수집 및 분석의 과정은 순환적이고 점진적인 방식으로 이루어졌으며, 세 단계에 걸쳐 수집된 자료들과 별도로, 자료 분석의 중간 산물들이 이차적인 분석을 위한 자료의 역할을 맡기도 하였다. 그러한 분석 과정 산물/이차적 자료로서의 ‘데이터 디스플레이’의 일환으로, 다양한 방식의 매트릭스 작성을 활용하였다. 본 연구는 담화 종합 과정 중에서도 지식을 구성하는 양상에 초점을 두고자 하므로, 자료 수집의 과정은 분석에서 제외하였으며 수집된 자료를 바탕으로 글을 쓰는 과정만을 분석의 대상으로 삼았다. 그림 2는 1단계 수집 자료에 대한 코딩 및 메모 내역을 기반으로 하여 작성된 질문들의 예시이며, 이 질문에 대한 답변을 수집하는 것이 바로 2단계 자료 수집에 해당한다. 이 작업은, 그림 1의 과정 도식에 따르면 ‘(1단계) 자료 수집→자료 환원→(잠정적) 결론 도출’로부터 다시 2단계 자료 수집으로 이어지는 과정의 예시이기도 하다.

운 것을 활용하는 것, 그것이 바로 ‘학습 전이다.’

‘학습 전’은 ‘학습자가 교육훈련을 통하여 습득한 지식, 기술, 태도를 업무 환경에서 효과적으로 적용하는 정도’라고 정의할 수 있다. [HDR 용어 사전]의 정의에 따르면, 학습전이란 교육을 전달받고, 학습 내용을 유지하고, 현업으로 들어가서 학습한 내용을 실행에 옮기는 일련의 과정을 의미한다. 앞의 학습이 뒤의 학습을 촉진하도록 작용할 경우를 정적전이라 하며,

메모3
제출한 자료에는 개념 정의가 상당히 많이 등장하는데, 그 중 이 정의를 선택한 이유는 무엇인가요?

메모4
앞의 논문에도 정의가 상당히 많이 등장하는데 이 사전을 인용한 특별한 이유가 있나요?

[그림 2] 쓰기 과정에 대한 질문 예시

1단계 수집 자료를 분석하는 과정에서 좀 더 면밀한 검토가 필요하거나 과정에 대한 정확한 정보가 필요한 지점에서, 한글 프로그램의 메모 기능을 이용하여 질문을 달아 참여자에게 다시 전달하였다. 참여자당 7-12개의 질문들을 전달하고 그에 대한 상세한 답변을 받았으며, 그림 2는 그 중 참여자 E에게 보냈던 질문의 일부이다. 두 단계에 걸친 자료 수집과 분석을 통해, 참여자들이 작성한 글 본문과 원자료의 관계를 면밀히 검토하였으며, 원자료, 작성 글 본문, 질문에 대한 답변, 이 세 자료들을 교차 비교하면서 본격적인 학습 목적 글쓰기 과정에 대한 코딩 작업을 실시하였다. 표 3은 여러 차례에 걸쳐, 그리고 자료가 점차 추가되면서 점진적으로 확립된 코딩 기준의 최종 버전이다. 표 3은 그림 1의 과정 도식에 따르면, ‘2단계 자료 수집→자료 환원→데이터 디스플레이’의 과정을 반복한 결과에 해당한다.

<표 3> 코딩 기준 (최종)

대분류	코드명
자료-구성	인용, 모사, 참조, 선택참조, 변형, 재진술
분석	직관추론, 근거추론, 연원찾기, 상위개념, 조직화
창출	구체화, 연결, 응용, 제안, 해석, 종합
효과	타당, 불확실, 오류
기타	배경지식

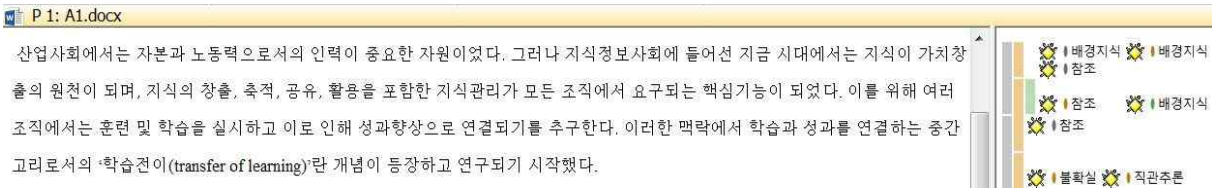
참고로, 표 3의 코딩 기준은 임의의 두 명의 자료를 사전 분석하는 과정을 통해 일차 코딩 기준을 만든 후, 나머지 사례들을 분석해 가면서 수정을 반복하여 최종적으로 결정된 기준이다. 대분류 역시 코딩이 완료된 후에 코딩 과정의 의도를 고려하여 분류한 것이다.

먼저, ‘자료-구성’의 항목들은 원자료가 실제 글에 어떻게 반영되었는지를 일일이 대조하여 확인된 정보들을 코딩한 것들이다. 인용은 자료에서 직접 내용을 가져왔으면서도 필자 스스로 인용임을 적시한 경우이다. 이에 비해, 모사는 자료에서 직접 가져왔으나, 굳이 인용임을 밝히지는 않은 것을 말한다. 한편, 참조는 자료와 대부분 일치하지만 지엽적으로 약간 변형된 경우를, 선택참조는 자료에서 부분적으로만 가져와서 조합한 경우를 일컫는다. 변형의 경우, 내용 자체는 자료에서 가져왔지만 내용의 일부를 다른 것으로 바꾼 것을 의미한다. 예를 들어, 한 문장을 가져왔는데 해당 문장 내의 사례가 적절치 않다고 판단하여 예시만 다른 것으로 바꾸었다면 그것은 선택참조가 아니라 변형으로 간주하였다. 재진술은, 원자료의 의미는 유사하지만 자신의 말로 많이 바꾸어 표현한 것이다.

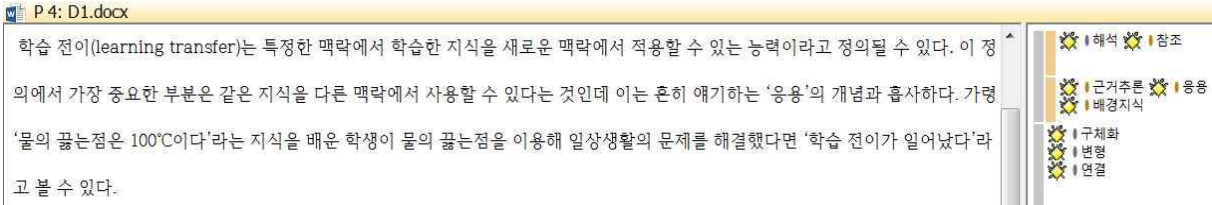
‘분석’의 항목들은 필자가 자료의 내용을 스스로 분석하여 구성된 내용들을 지칭하기 위한 것이다. 직관 추론은 뚜렷한 근거 없이 ‘그럴 것 같다’는 직관에 의지한 추론을, 근거추론은 원자료 혹은 배경지식 상으로 근거를 떠올려 추론한 것을 의미한다. 연원찾기는 원자료의 일부 어휘 혹은 개념들이 원래 어떤 의미로 사용되던 것인지 별도로 찾아 적는 것을, 그리고 상위개념은 원자료에 제시된 개념이나 내용들 중 관련 있는 것들을 묶어 상위개념으로 표현해 주는 것을 말한다. 조직화는 글의 구성에 있어서 좀 더 구조화하여 조직적으로 표현하려는 시도가 있을 때를 지칭한다.

‘창출’의 항목들은 다른 항목들보다 필자 스스로의 적극적인 지식 구성 행위가 더욱 명료하게 드러나는 경우를 가리킨다. 즉, 자료-구성이나 분석의 항목들도 새로운 지식을 형성한다고 볼 수 있지만 부분적이거나 암시적인 형태에 한해 기여한다고 볼 수 있다. 그러나 창출의 항목들은 본격적인 새로운 지식 구성의 행위로 간주될 수 있다. 구체화는 원자료에 등장한 내용을 더욱 구체화할 수 있는 아이디어를 덧붙이는 경우를, 연결은 뚜렷한 연결 지점이 없는 원자료의 내용들끼리 관련을 지어 설명하는 경우를 말한다. 응용은 원자료를 관련된 무언가로 바꾼다는 점에서 재진술과 비슷하지만, 재진술은 해당 내용의 의미를 유지하면서 표현만 바꾸는 것인 데 비해, 응용은 아예 새로운 내용을 생성하는 것이다. 제안은 글을 써나가면서 좋은 아이디어를 제안하는 경우를 말한다. 해석은 원자료 내용에 대한 필자 스스로의 해석을, 종합은 원자료의 내용들을 요약적으로 제시하거나 궁극적으로 의미하는 바를 밝혀주는 일을 가리킨다.

이상의 세 대분류가 원자료와 작성한 글 사이의 관계를 분석하여 각각의 내용들이 어떠한 방식으로 구성되었는지 알아보기 위한 것이라면, 마지막 ‘효과’의 항목들은 이와 별도로 해당 작성 내용의 타당성과 정확성을 판단하는 코딩 내역을 다룬다. 여기서는 내용을 전면적으로 평가하려 하기 보다는 원자료에 대한 분석의 적절성만을 다루고자 하였다. 학습 목적 글쓰기에서는, 글쓰기가 수단으로서 사용되었으므로, 학습이 잘 이루어졌을 경우에 글쓰기가 잘 수행되었다고 말할 수 있을 것이다. 그러므로 필자가 원자료에 대해 적절한 분석 내용을 보여주었다면 그것은 필자의 내용 이해가 적절함을 말하는 것이다. 다음 그림 3과 그림 4는 전술한 코드들 중 일부를 포함하는 실제 ATLAS.ti 코딩 예시이다.



[그림 3] 참여자 A의 코딩 내역 일부



[그림 4] 참여자 D의 코딩 내역 일부

그림 3과 그림 4는 모두 글의 시작 부분이다. 그러나 두 참여자는 사뭇 다른 양상의 시작을 보여준다. 참여자 A의 경우 ‘학습 전이’와 관련된 5개의 논문을 학습한 후, 이에 대한 글을 쓰기 시작하면서 학습 전이에 대해 공부하게 된 배경 혹은 의의로 시작해야겠다고 판단하였다. 이때, “지식이 가치창출의 원천”이라든지 “학습과 성과를 연결하는 중간고리” 등의 내용들은 원자료에서 가져온 것이지만, 산업사회의 인력 자원, 지식정보사회, 지식관리와 조직, 등의 내용들은 모두 A의 기존 배경지식에서 가져온 것이다. A가 참고한 원자료가 ‘기업 이러닝에서의 학습 전이’를 다루는 내용이다 보니, 최근 본인이 학습 하였던 행정학 관련 내용을 떠올리게 된 것이다. 코드명 ‘배경지식’은 바로 이러한 배경지식 환기(recall) 혹은 연상(association)을 가리킨다.

한편, 참여자 D는 한 편의 글로서의 도입이나, 학습의 배경 등을 제시해야 할 필요성을 느끼지 않았으며, 대신 해당 개념을 명료하게 설명하는 데서 출발하였다. 그러나 D의 글에서 흥미로운 점은, 다른 참여자들보다 더욱 적극적으로 ‘새로이 구성한 내용’들을 넣고자 하였다는 것이다. 그는 글의 첫 부분에서 학습 전이의 정의에 해당하는 내용만 거의 그대로 옮겼을 뿐, 나머지 내용들은 모두 자료에 대한 본인의 해석을 바탕으로 스스로 창안해낸 것이다. 예를 들어, “흔히 얘기하는 ‘응용’의 개념과 흡사하다”는 원자료에 없는 내용이지만 본인 스스로 학습한 바를 바탕으로 추론한 것이며, 기존에 알고 있던 ‘응용’이라는 개념과 관련된다고 판단하였다. 그런가 하면, ‘물의 끓는 점 관련 지식의 전이’에 대한 사례는 원 자료에 등장하기는 하나, 개념 정의와 관련된 부분이 아닌, 전혀 다른 부분에서 가져온 것이다. 참여자 D는 해당 내용이 학습 전이에 대해 첫 부분에서 간단명료하게 이해하는 데 도움이 될 것 같아서 차용하였다고 밝혔다.

4. 연구 결과

4.1. 담화 종합과 새로운 지식 구성의 양상

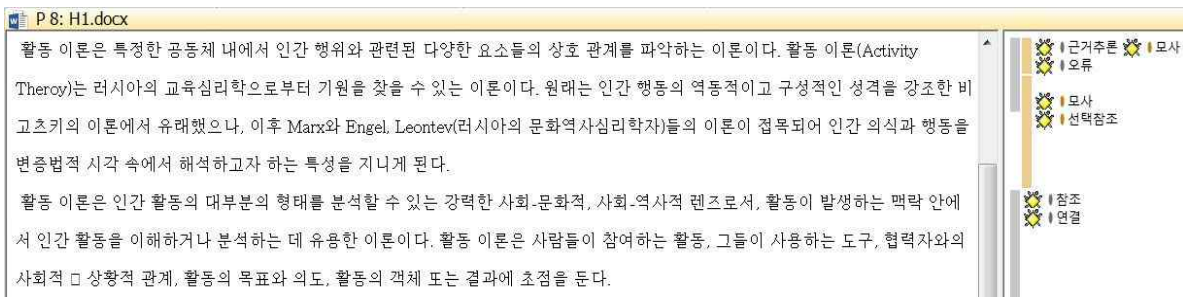
각 참여자별 분석 내용들을 바탕으로, 이들의 담화 종합 방법의 특성에 따라 각 사례들을 유형별로 나누면 다음 표 4와 같다.

<표 4> 담화 종합 양상에 따른 학습 목적 글쓰기 유형

유형	참여자
선택 중심 유형	A, F, H, K, L, M
해석 중심 유형	B, C, I
창안 중심 유형	D, E
복합 유형	G, J

코딩 내역들을 각 참여자별로 종합적으로 검토한 결과, 담화 종합 양상에 따른 학습 목적 글쓰기 유형은 표 4와 같이 크게 네 유형으로 판별되었다. 각 유형별로 학습 목적 글쓰기를 통한 지식의 구성이 어떠한 방식으로 이루어졌는지를 제시하면 다음과 같다.

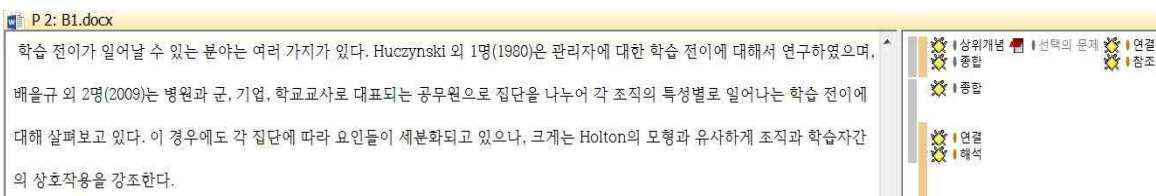
먼저, 선택 중심 유형의 경우, 원자료에서 어떤 내용을 선택할지를 두고 많은 고민이 이루어졌으며 가능한 한 원자료에 담긴 의도나 의미를 해치지 않으려는 범위 내에서 학습이 이루어졌다. 가장 많은 수의 참여자들이 이 유형에 속하였으며, 다음 참여자 H의 글은 그 대표적인 사례에 해당한다.



[그림 5] 참여자 H의 코딩 내역 일부

그림 5에 따르면, H는 위의 두 문단을 적는 동안 한 문장을 제외한 나머지 네 문장을 모두 본인이 학습했던 논문에서 모사하거나 참조하였다. 만약 평상시 보고서 작성 때라면 바람직하지 못한 내용 작성의 사례가 될 수도 있겠으나, 학습 목적 글쓰기에서는 엄연히 학습의 한 방법으로 인정받을 수 있다. H는 “이 글은 평소 보고서 쓰는 스타일과 비슷한가요, 다른가요?”라는 질문에 대해, “평소 보고서 쓰는 스타일과는 다르지만 학습 목적 글쓰기를 할 때와는 비슷하다”고 답하였다. 또한 H는 평소에도 학습을 목적으로 저서나 논문의 내용 중에서 중요하다고 생각되는 것들을 바탕으로 옮겨 적거나 정리하는 습관이 있다고 덧붙였다. 그러므로 선택 중심 유형은 근본적으로 학습에서 선택의 중요성을 강조하고, 내용 이해가 학습의 가장 중요한 요소라고 여긴다.

이에 비해, 해석 중심 유형은 원자료에 대해 스스로의 판단을 이끌어내고, 그로부터 학습 내용에 대한 평가 및 해석이 이루어질 때 학습도 가장 효과적으로 이루어진다고 믿는 경향이 있다. 그림 6은 해석 중심 유형의 사례로서 참여자 B의 코딩 내역 일부이다.

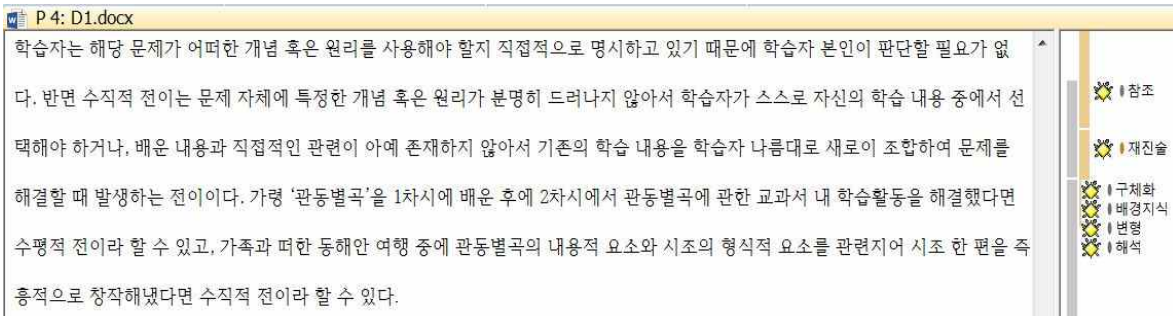


[그림 6] 참여자 B의 코딩 내역 일부

참여자 B는 원자료 내용을 그대로 옮겨올 때는 대체로 인용의 형태로 가져왔으며, 인용을 넣지 않을

때는 가능한 한 원자료의 내용을 재진술하거나 자신의 해석을 바탕으로 내용을 기술하였다. 그림 6의 내용은 원자료에 없는 항목이지만, 참여자 스스로 원자료의 성격을 분석하여 도출해낸 내용이다. 먼저, “학습 전이가 일어날 수 있는 분야는 여러 가지가 있다.”라고 하면서, 앞으로 소개할 내용의 맥락(상위 개념, 종합)을 스스로 만들어주었다. 이후, 자신이 참조했던 두 논문을 학습 전이 발생 ‘분야’의 관점에서 재조명하여 그 의미를 밝혀주었다(연결, 종합).

해석 중심 유형과 창안 중심 유형의 차이는 정도의 차이일 수도 있다. 그러나 전자가 원자료의 의도와 의미를 크게 벗어나지는 않는 한도 내에서 이루어지는 것이라면, 후자는 원자료와의 관련성이 더욱 느슨한 형태라 할 수 있다. 그림 7은 창안 중심 유형인 참여자 D의 코딩 내역이다.



[그림 7] 참여자 D의 코딩 내역 일부

앞서, 해석 중심 유형은 원자료에 대한 분석에 중점을 두었다면, 창안 중심 유형은 원자료로부터 촉발된 아이디어나 사례 등을 첨가하는 형태로 나타났다. 참여자 D는 원자료에 실려 있던 ‘수평적/수직적 전이’ 개념의 사례가 과학 과목의 예시라서 본인의 학습에 도움이 되지 않는다고 판단하고, 자신의 전공 교과목 사례를 경험으로부터 떠올려 창안해냈다.

지금까지 학습 목적 글쓰기의 담화 종합 과정의 유형과 지식 구성의 양상을 살펴보았으며, 이들 유형들은 결국 원자료와의 관계를 어떻게 맺느냐에 따라 달라짐을 알 수 있었다. 이와 관련하여 다음과 같이 논의할 수 있다. 첫째, 선택 중심 유형의 경우, 주어진 학습 자료로부터 안정적, 체계적으로 지식을 이끌어낼 수 있다. 그러나 학습 자료를 벗어나는 지식을 이끌어내기는 어렵다. 둘째, 해석 중심 유형은 학습 자료의 맥락을 넓게 사유하는 과정에서, 그리고 학습 자료들 간의 연결을 맺어주는 가운데 새로운 지식을 이끌어낸다. 이 경우에는 대체로 원자료와의 거리를 적절히 유지하면서도 새로운 방향으로 나아가 갈 가능성이 함께 존재한다는 점에서 의미가 있다. 셋째, 창안 중심 유형에서는 원자료와 좀 더 거리를 두기도 하고 다양하게 생각들을 뻗어나갈 수 있게 한다는 점에서, 가장 ‘새로운 지식 구성’과 관련이 깊다. 그러나 종종 적절치 못한 아이디어들이 나타나기도 하며 본래 주어진 학습 자료에 대한 꼼꼼하고 안정적인 이해는 다소 어려울 수 있다.

4.2. 새로운 지식 구성으로서의 학습과 글쓰기

지식-구성이 ‘필자가 꼬리에 꼬리를 물듯 자신의 이해를 확장’시키는 과정이라고 할 때, 학습 목적 글쓰기는 결국 글을 통해 자신의 이해를 확장시키는 것이라고 생각할 수 있다. 그러므로 학습의 관건은, 학습자가 스스로 어떠한 지식을 구성해 내느냐에 달려 있다.

5. 결론

(생략)

참고 문헌

- 김신정(2007), “대학 글쓰기 교육에서 글쓰기 센터(Writing Center)의 역할-미국 대학의 운영 사례를 중심으로”, 『작문연구』 5집, 한국작문학회, pp. 117-143.
- 배식한(2012), “전공 연계 글쓰기(WAC)의 국내 적용을 위한 전제 조건-미국 WAC 프로그램의 역사적 고찰을 통해”, 『교양교육연구』 6권 3호, 교양교육학회, pp. 591-626.
- 송치순(2014), 담화 통합 활동을 통한 논증적 글쓰기 교육 연구 서울대학교 석사학위논문.
- 안상희(2014), “국내 대학의 글쓰기 센터 운영 현황 연구”, 『작문연구』 21집, 한국작문학회, pp. 173-199.
- 유승아(2012), “초등학생 필자의 인터넷 정보를 활용한 담화 종합 양상에 관한 연구”, 『교과교육연구』 5권 1호, 고려대학교 교과교육연구소, pp. 67-92.
- 이윤빈(2013), 담화 종합을 통한 텍스트 구성 양상 연구, 연세대학교 박사학위논문.
- 정희모(2014), "대학 작문 교육과 학술적 글쓰기의 특성", 『작문연구』 21집, 한국작문학회, pp. 29-56.
- Bangert-Drowns, R. L., Hurley, M. M., & Wilkinson, B. (2004). The Effects of School-Based Writing-to-Learn Interventions on Academic Achievement: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 74(1), 29-58.
- Boscolo, P., Arfé, B., & Quarisa, M. (2007). Improving the quality of students' academic writing: an intervention study. *Studies in Higher Education*, 32(4), 419-438.
- Boscolo, P., Ariasi, N., Del Favero, L., & Ballarin, C. (2011). Interest in an expository text: How does it flow from reading to writing? *Learning and Instruction*, 21(3), 467-480.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*, 박현선·이상균·이채원 역(2013), 『근거이론의 구성: 질적 분석의 실천 지침』, 서울: 학지사.
- Flower, L., Stein, V., Ackerman, J., Kantz, M. J., McCormick, K., & Peck, W. C. (1990). *Reading to write: Exploring a cognitive and social process*. New York, NY: Oxford University Press.
- Fry, S. W., & Villagomez, A. (2012). Writing to Learn: Benefits and Limitations. *College Teaching*, 60(4), 170-175.
- Galbraith, D., & Baaijen, V. M. (2015). Conflict in writing: Actions and objects. In G. Cislaru (Ed.), *Writing at the crossroad(s): The process-product interface* (pp. 255-276). Amsterdam, NL: John Benjamins.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago, IL: Aldine.
- Grimes. (1975). *The thread of discourse*. Hague, The Netherlands: Mouton.
- Jani, J. S., & Mellinger, M. S. (2015). Beyond “Writing to Learn”: Factors Influencing Students’ Writing Outcomes. *Journal of Social Work Education*, 51(1), 136-152.
- Kieft, M., Rijlaarsdam, G., & van den Bergh, H. (2008). An aptitude-treatment interaction approach to writing-to-learn. *Learning and Instruction*, 18(4), 379-390.
- Kintsch, W. (1974). *The representation of meaning in memory*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Kirkpatrick, L. C., & Klein, P. D. (2009). Planning text structure as a way to improve students' writing from sources in the compare-contrast genre. *Learning and Instruction*, 19(4), 309-321.
- Klein, P. D. (1999). Reopening Inquiry into Cognitive Processes in Writing-To-Learn. *Educational Psychology Review*, 11(3), 203-270.
- Klein, P. D., Boscolo, P., Gelati, C., & Kirkpatrick, L. C. (2014). Introduction: New directions in writing as a learning activity. In P. D. Klein, P. Boscolo, L. C. Kirkpatrick, & C. Gelati (Eds.), *Writing as a learning activity* (pp. 1-14). Leiden, The Netherlands: Brill.
- Mateos, M., & Solé, I. (2009). Synthesising information from various texts: A study of procedures and products at different educational levels. *European Journal of Psychology of Education-EJPE*, 24(4), 435-451.

- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd.), 박태영 외 역 (2009), 『질적자료분석론』, 서울: 학지사.
- Nash, J. G., Schumacher, G. M., & Carlson, B. W. (1993). Writing from sources: A structure-mapping model. *Journal of Educational Psychology*, 85(1), 159-170.
- Nevid, J. S., Pastva, A., & McClelland, N. (2012). Writing-to-Learn Assignments in Introductory Psychology: Is There a Learning Benefit? *Teaching of Psychology*, 39(4), 272-275.
- Newell, G. E. (1984). Learning from Writing in Two Content Areas: A Case Study/Protocol Analysis. *Research in the Teaching of English*, 18(3), 265-287.
- Newell, G. E., & Winograd, P. (1989). The Effects of Writing on Learning from Expository Text. *Written Communication*, 6(2), 196-217.
- Risemberg, R. (1996). Reading to write: Self-regulated learning strategies when writing essays from sources. *Reading Research and Instruction*, 35, 365-383.
- Russell (2002). *Writing in the academic disciplines: A curricular history* (2nd.). Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Segev-Miller, R. (2004). Writing from Sources: The Effect of Explicit Instruction on College Students' Processes and Products. *L1-Educational Studies in Language & Literature*, 4(1), 5-33.
- Segev-Miller, R. (2007). Cognitive processes in discourse synthesis: The case of intertextual processing strategies. In D. Galbraith, L. Van Waes, & M. Torrance (Eds.), *Writing and cognition: Research and applications* (pp. 231-250). Amsterdam, The Netherlands: Elsevier.
- Solé, I., Miras, M., Castells, N., Espino, S., & Minguela, M. (2013). Integrating Information: An Analysis of the Processes Involved and the Products Generated in a Written Synthesis Task. *Written Communication*, 30(1), 63-90.
- Spivey, N. N. (1997). *The constructivist metaphor: Reading, writing, and the making of meaning*. San Diego, CA: Academic Press.
- Thaiss, C., & Porter, T. (2010). The State of WAC/WID in 2010: Methods and Results of the U.S. Survey of the International WAC/WID Mapping Project. *College Composition and Communication*, 61(3), 534-570.
- Wolfe, J. (2002). Marginal Pedagogy: How Annotated Texts Affect a Writing-From-Sources Task. *Written Communication*, 19(2), 297-333.

“대학생 필자의 학습 목적 글쓰기 과정 분석”에 대한 토론문

김경화(고려대학교)

학습 목적 글쓰기에서 중요하게 나타나는 담화 종합의 과정을 연구하고, 그 과정에서 어떻게 지식이 구성되어지는가를 심도 있게 분석한 매우 의미 있는 논문에 토론자로 함께 할 수 있게 해주셔서 감사합니다. 특히 대학 글쓰기와 관련된 연구가 아직은 일부 주제에 국한되어 있는 상황에서, 담화 종합 과정을 통해 지식의 구성이 어떻게 이루어지는가에 대한 본 연구는 대학 글쓰기 연구의 심화와 발전에 기여하는 바가 크다고 생각합니다.

이러한 본 연구에 대하여 심도 있는 질문이나 학문적 깊이가 있는 논의를 하기에는 토론자의 학문적 역량과 식견이 부족합니다. 그래도 토론자로서 논문을 먼저 읽을 수 있는 기회를 주신 것에 감사하며, 논문을 읽으면서 들었던 몇 가지 궁금한 점을 질문 드리는 것으로 토론을 대신하고자 합니다.

첫째, '담화 종합의 과정'과 '지식의 구성 방식'은 어떻게 구별되고 어떠한 개념적 차이가 있는지요? 핵심 용어의 개념 설명과 관계, 그리고 실제 자료 분석을 통한 구체적인 논의가 좀더 제시될 필요가 있지 않을까 생각되었습니다. 연구 문제는 '담화 종합의 과정'과 '지식의 구성'이 학습 목적 글쓰기에서 어떻게 이루어지는지를 각각 알아보는 것으로 제시되어 있습니다. 그런데 논문을 읽어가면서 이 둘이 과연 구분될 수 있는가라는 생각이 들었습니다. 지식의 구성 방식을 무엇으로 보느냐에 따라 담화 종합 과정도 지식의 구성 방식으로 이해될 수 있다고 생각합니다. 또한 자료 분석 결과에 해당되는 <표3>에서 제시한 코딩 기준(자료-구성, 분석, 창출)들과 <표4>에서 제시한 담화 종합 양상에 따른 학습 목적 글쓰기 유형들도 결국은 지식 구성의 방식으로도 이해될 수 있다고 생각되었습니다. 그리고 <2.2>의 마지막 문장에서 제시한 "본 연구는 이 중에서도 담화 종합의 과정에서 어떠한 방식으로 새로운 지식들이 형성되는지에 주목하고자 하는 것이다."라고 기술하고 있어, 담화 종합이 이루어질 때 나타나는 지식의 구성 방식에 초점이 맞추고 있다는 생각이 들었습니다.

같은 맥락에서 <표3>과 <표4>의 경우, 연구 문제인 담화 종합의 과정과 지식의 구성 방식의 측면에서 어떻게 이해할 수 있는지 궁금합니다. 연구 문제에서 중요하게 구분하고 있는 '담화 종합의 과정'과 '지식의 구성'의 개념 관계를 실제 자료 분석 결과 확인되는 코딩 기준(원자료의 반영 방식)이나 담화 종합의 양상 등과 관련하여 본문에서 좀더 구체적으로 논의해 주시면, 이해에 도움이 되지 않을까 생각되었습니다. <표3>의 코딩 기준에 제시된 각 항목들은 과제에 나타난 원자료의 반영 방식을 범주화한 것입니다. 그렇다면, 이 항목별로 코딩한 결과에서 지식 구성 방식을 다시 논의를 하는 것인지, 아니면 이러한 항목들로 범주화한 것 자체가 지식 구성 방식으로 이해할 수 있는 것인지 궁금합니다.

본문을 살펴보면 <표4> 아래에 제시된 내용을 보면, "각 유형별로 학습 목적 글쓰기를 통한 지식의 구성이 어떠한 방식으로 이루어졌는지를 제시하면 다음과 같다."라고 기술하면서 각 유형별로 설명을 하고 있습니다. 그리고 선택 중심 유형의 경우에는 모사와 참조의 방식이 발견된 참여자 H에 대하여 설명하고 있습니다. 그렇다면 <표3>과 <표4>에서 제시한 기준과 유형들은 지식 구성의 방식으로 이해되는 것으로 이해해도 무방한 것인가요?

덧붙여, 두 개의 연구 문제가 연구 결과 <4.1>부분에서 좀더 명료하게 구분되어 논의 되면 개념상의 이해도 수월해지지 않을까 생각되었습니다.

둘째, <4.1>에서는 <표4>에서 '담화 종합 양상'에 따라 '학습 목적 글쓰기 유형'을 네 가지로 제시하였고, 각 유형별로 어떠한 지식의 구성 방식이 나타나는지 살펴보고 있습니다. <표3>에서 제시한 대분류와 그에 따른 코드명에 속한 내용들이 <표4>에서 확인된 각 학습 목적 글쓰기 유형 별로 좀더 풍성히 논의된다면, 담화 종합 양상에 따른 학습 목적 글쓰기 유형별로 원자료가 어떠한 형식으로 반영되고 있는지 좀더 이해하기 쉬울 것 같습니다. 그리고 각 유형별로 특징 있게 나타나는 원자료 반영 방식이 좀더 구체적으로 논의되면, 담화 종합의 유형에 따른 학습 목적 글쓰기 유형과 원자료 반영 방식의 유기적인 연계성을 분석하는 논의도 가능하지 않을까 생각합니다.

또한 4.1의 마지막 단락에서 연구자께서 본문과 관련하여 여러 논의를 제시하고 있습니다. 이 논의들에 <표3>에서 제시한 범주의 구체적인 사례가 함께 제시된다면, 자료 분석의 결과와 논의의 관계가 좀더 긴밀해 질 것으로 생각합니다.

셋째, 쓰기 연구에서 쓰기 과제 제시의 중요성과, 질적 연구에서 자료 수집 과정에 대한 기술이 중요한 점을 고려하여, 쓰기 과제 제시와 참여자의 쓰기 과제 참여 과정에 대한 좀더 명료한 기술이 필요하지 않을까 생각합니다. 서론의

후반부에서는 학습 목적 글쓰기의 유형에 해당되는 <학습 질문에 대한 답변, 노트 필기, 분석적 글쓰기> 중에서 본 연구에서는 '분석적 글쓰기'를 분석 대상으로 삼는다고 하였습니다. 그렇다면 1차적인 쓰기 과제의 성격이 '분석적 글쓰기'가 되는 것으로 이해됩니다. 그리고 <3. 연구 방법>에서는 "평상시 보고서 작성 때 하던 방식대로 하라(<3.1> 두 번째 단락)", "글쓰기 방식은 자유로이 선택하게 하였으며, 단 궁극적으로 본인의 학습 효과가 가장 크리라 판단되는 방식을 선택하라고 조언하였다."라고 하였습니다. 그렇다면 학생들에게 제시한 자유로운 글쓰기 방식, 평상시 보고서 작성 방식 등은 분석적 글쓰기를 전제로 하고 있는 것인가요? 그리고 <3.1> 두 번째 단락 마지막 부분에서 제시한 '글의 장르 혹은 글쓰기 절차를 미리 규정한 경우', '자유로이 글을 쓰게 한 경우', '몇 가지 유형들 중에서 선택하게 한 경우' 중에서 어떠한 쓰기 과제 방식으로 연구한 것인지 좀더 명료한 기술 부탁드립니다.

이와 더불어, 쓰기 과제 제시 및 자료 수집의 측면에서 학생들의 글쓰기 기한이나 과정은 어떻게 되었나요? 연구자가 자료를 수집한 기간, 참여자가 실제 본인의 과제를 위한 자료를 수집하고 글을 작성한 기간, 그리고 글을 초안만 작성한 것인지 아니면 최종본만 제출한 것인지에 대한 설명, 글 제출에 대한 일괄적인 진행 또는 자유 제출 등 어떠한 과정으로 어떻게 참여자의 자료 수집이 이루어졌는지 등이 궁금합니다.

넷째, [그림 1], <표2>, <표3>과 관련된 질문입니다. <2.1>에서 담화 종합 글쓰기의 분석틀에 대한 선행 연구를 개관해 주셨는데, 연구자께서는 어떠한 분석틀을 적용하여 수집된 자료들을 분석하셨는지 궁금합니다. [그림 1]에서 자료 수집과 분석의 과정을 보여주셨는데, 연구자께서 개관한 선행 연구들과 비교했을 때, 본 연구의 실제 코딩 단위가 무엇인지 좀더 구체적인 설명을 부탁드립니다 될는지요? [그림 1]의 과정을 순환 및 반복하면서 <표3>과 <표4>의 의미 있는 질적 연구 결과가 도출되었습니다. 그런데 각 글 자료들이 실제 무엇이 어떠한 단위로 어떻게 코딩이 된 것인지 궁금합니다. <표3>의 경우 각 코드에 따라 대표적인 사례를 제시해 주면 좀더 이해하기 쉬울 듯합니다.

그리고 [그림 1]의 경우, 체계적 분석 과정의 일환으로 자료 분석의 상호작용적이고 순환적인 과정을 보여주기 위한 그림이라 생각됩니다. 이 그림이 자료 수집과 분석의 과정을 온전히 담고 있는지 궁금합니다. 예를 들어, 그림만으로는 2단계와 3단계가 동시에 진행되는 것으로도, 아니면 순차적으로 2단계 다음에 3단계가 진행되는 것으로도 이해되는 혼란이 오지 않을까 생각됩니다.

다음으로, <표2>의 경우 두 번째 단계에서 연구자와 참여자의 질의응답 결과로 자료를 수집하게 됩니다. 이때 13명의 참여자들 각각에게 제기한 연구자의 질문들도 유형화할 수 있지 않을까 생각됩니다. 13명의 참가자에게 연구자가 글을 읽으면서 그때그때 임의적으로 질문한 것이 아니라, 질문의 방향과 성격, 그리고 목적이 분명하다는 것을 질문의 예시와 질문의 기본 성격을 중심으로 정리하여 기술하면 질적연구의 치밀성이 더 높아지지 않을까 생각되었습니다.

마지막으로, <표3>의 경우 대분류의 '자료-구성', '분석', '창출'과 '효과', 그리고 '기타'의 성격이 이질적입니다. 그렇다면 이들을 다시 묶는 상위 범주가 제시될 필요가 있지 않을까요? '자료-구성', '분석', '창출'을 포함하는 상위 범주를 개념화하는 것도 한 방법이 되지 않을까 생각되었습니다.

다섯째, 참여자들이 자료들을 담화 종합하여 지식을 구성할 때, 참여자가 선정한 각 자료들이 갖고 있는 질적인 수준들이 미치는 영향을 연구에서는 어떻게 인식하고 있나요? 참여자들이 선택한 자료의 질적인 차이가 연구의 변수로 작용될 수 있지 않을까요? 참여자들을 동질집단으로 간주하여 연구를 진행한다고 하더라도, 개개인의 사례를 분석하고 해석하는 질적 연구이기 때문에, 각 개인이 선정한 자료의 질적인 부분에 대한 연구자의 설명이 필요하지 않을까 생각됩니다. 참여자들이 선정한 자료의 질적 수준에 대한 연구자의 판단과 설명이 부가된다면, 이 부분이 구체적인 분석 대상이 되지 않더라도 참여자들이 찾은 자료에 대한 신뢰성이 확보되지 않을까 생각되었습니다.

여섯째, 제목에 '담화 종합'이 포함되면 논문 이해에 더 도움이 되지 않을까 생각합니다. 담화 종합의 양상을 통하여 지식을 구성하는 양상을 분석하는 것이 논문의 중요 내용이라고 생각합니다. 그런데 논문의 중요한 핵심어 중 하나라고 생각되는 '담화 종합'이 제목에 제시되어 있지 않다 보니, 논문을 읽기 전에는 '담화 종합'을 분석한 논문이라는 생각을 하지 못하고 읽게 되지 않나 생각되었습니다.

글쓰기 교육 연구의 심화와 발전에 중요한 시사점을 제공하는 본 논문에 대한 토론자로 참여할 수 있게 해주셔서 다시 한 번 감사말씀 드립니다. 그리고 연구자의 진의를 미처 파악하지 못한 토론자의 우문과 얕은 생각들에 대해서는 너그러운 이해와 양해 부탁드립니다.

초등 영재학급 과학보고서 분석을 통한 문·이과통합형 국어교육 내용 탐색

이미숙(동백초등학교)

차례

1. 분석의 관점
2. 분석의 대상
3. 분석 틀
4. 분석 결과
5. 결론 및 제언

1. 분석의 관점

문·이과통합형 교육과정을 표방한 새 교육과정이 고시되었다.¹⁾ 새 교육과정이 표방하고 있는 문·이과통합형의 개념을 이론적으로 정교화하는 것과 더불어 교육내용을 추출하는 것은 시급하고도 현실적인 과제이다. 이 연구는 문·이과통합형 국어과 교육내용 탐색을 과학보고서 분석에서 시작해 보고자 한다.

과학보고서는 과학 글쓰기(scientific writing)를 통해 생산된다. 과학 글쓰기는 글쓰기의 대상(무엇)과 목적(왜), 형식(어떻게) 측면에서 그 특수성을 지닌다. 먼저 과학 글쓰기는 자연과학, 과학기술에 대한 글이라는 점에서 화제가 제한된다. 과학 글쓰기는 주로 해당 화제에 대한 사실적 정보 제공을 목적으로 하며 (어느 정도) 정해진 양식에 따라 작성된다고 본다. 과학 글쓰기의 개념을 문학 글쓰기(literary writing)과 대비시켜 정의한 모라이어티(Moriaty, 1996)에 따르면 과학글쓰기는 “분류, 통계학적 분석, 수학적 분석, 비교 연구 등의 방법을 가지고 실험적 방법이나 비실험적 방법을 통해 나타난 관찰(observation), 결과(results), 방식(manner)을 기술하는 것을 말한다.”²⁾ 모라이어티는 과학과 문학을 각각 객관과 주관에 일대일로 대응시키고, 직접적인 실험의 관찰, 가설수립과 검증, 보고 생각한 바에 대한 허구적 해석이 아닌 인과적 해석이 과학글쓰기를 가능하게 하는 과학적 방법이라고 설명했다.

현재 통용되고 있는 과학글쓰기의 개념은 모라이어티의 개념을 유지하고 있지만 과학 글쓰기의 개념을 보다 유연하고 유동적으로 이해하려는 시도들도 있다. 다른 학문 분야와의 학제적 접근의 필요성을 타진하고, 그 가능성을 탐색하는 연구가 그것이다.(황성근, 2013; 최성실, 2013, 신성경, 2008) 또 과학 글쓰기에 대한 학제적 접근은 과학 영역 내적으로도 촉구되고 있다. 과학 영역 내의 전문가들 역시 과학적 발견이 이루어지는 탐구 방식이나 사유 방식을 담은 과학 글쓰기가 전통적인 과학의 범주 안에만 머물기보다 다른 영역과의 통합을 통해 보다 확장된 소통성을 확보할 방법을 모색하고 있다. 과학과 교육과정에서도 과학 글쓰기를 과학 외적 영역과의 의사소통과정으로 규정하고 이를 활성화하는 방안들을 강고하고자 한다.³⁾ 이 연구 역시 과학 글쓰기를 비판적·논리적·창의적 사고와 같은 사고력, 언어를 조직

1) “2015 개정 교육과정 문·이과 칸막이 없는 인문·사회·과학기술에 관한 기본 소양을 토대로 미래 사회가 요구하는 인문학적 상상력과 과학기술 창조력을 두루 갖춘 창의융합형 인재를 양성하는 교육과정입니다.”(2015 개정 교육과정 안내 리플릿, 국가교육과정정보센터)

2) Moriarty, M.F.(1996), 정희모·김성수·이재성 옮김(2008), 『Writing Science through Critical Thinking:비판적 사고와 과학 글쓰기』, 연세대학교 출판부, p.30.

그는 과학글쓰기가 기술 글쓰기(technical writing)의 한 유형이라고 설명한다. 기술 글쓰기는 사실을 객관적으로 적는 것을 목적으로 삼는데 이것은 문학 글쓰기(literary writing)에 반대된다고 보았다. 그는 기술 글쓰기가 사실적 정보를 기술하는 글로써, 사실(fact), 추리(inference), 판단(judgement)을 분명히 구분할 것을 주장한다.

3) 2015 과학과 교육과정에서는 과학적 의사소통 능력을 과학과 핵심역량으로 다루고 있다. “과학적 의사소통 능력은 과학적 문제 해결 과정과 결과를 공동체 내에서 공유하고 발전시키기 위해 자신의 생각을 주장하고 타인의 생각을 이해하며 조정하는 능력을 말한다. 말, 글, 그림, 기호 등 다양한 양식의 의사소통 방법과 컴퓨터, 시청각 기기 등 다양한 매체를 통하여 제시되는 과학기술 정보를 이해하고 표현하는 능력, 증거에 근거하여 논증 활동을 하는 능력 등을 포함한다”

하고 표현하는 언어 능력, 과학적 맥락에 속하는 과학 지식과 기능에 연관된 과학 능력이 종합적으로 작동하는 통합적이고 학제적인 활동으로 이해한다.

이 연구는 과학 글쓰기에 관한 학제적 이해와 더불어 국어교육의 결과를 과학글쓰기로 전이시키는 방향을 탐색하는 데에도 관심을 둔다. 일반적으로 전이에 관한 연구는 ‘X는 A에서 B로 전이되는가?’를 탐구하는데, 여기서 X는 특정한 개념 또는 원리이며 A는 학습맥락(바탕), B는 전이맥락(목표)이라고 한다. 즉, A와 B는 맥락은 다르지만 특정한 개념이나 원리인 X를 공유한다. 교사라면 누구나 글쓰기(X)를 국어수업(A)에서 가르치면 과학글쓰기(B)로 전이되기를 열망한다. 그러한 열망을 바탕으로 국어교육은 이미 문제해결로서의 글쓰기, 과정 중심 글쓰기, 사고력 신장으로서의 글쓰기 등을 통해 과학 글쓰기에 사용될 수 있는 글쓰기 지식, 기능, 태도 등을 부단히 다루어왔다.

과연 국어교육을 통해 학습한 글쓰기 능력이 과학 글쓰기로 자연스럽게 전이되는가. ‘학습자가 교육이나 훈련을 통해 학습된 지식, 기술, 태도를 학습상황과는 다른 상황에서 활용하고 적용하는 행동 또는 그 결과’를 ‘학습전이(Learning Transfer)’라고 하는데 학습전이는 지식 영역, 물리적 맥락, 시간적 맥락, 기능적 맥락 등에 따라 전이되는 거리가 다르다.

특히 전이를 학습자, 곧 문제 해결자의 입장에서 바라보면 전이란 교사의 열망에 비해 그다지 쉽게 일어나지는 않는다. 학습자의 입장에서 전이는 두 가지로 구분할 수 있고 그 둘은 성격이 다르다.⁴⁾ 국어 교과서에서 글쓰기에 관한 개념이나 원리를 학습한 후 국어과 문제를 해결할 때에는 문제해결에 필요한 개념이나 원리를 기억으로부터 인출하고 적용한다. 반면 국어 교과서로 글쓰기를 익힌 후 과학 글쓰기라는 문제를 해결할 때에는 상황에 제시된 여러 요소들 중 어떤 요소가 중요한지 판단해야 하고, 글쓰기의 어떤 지식이 이 상황에 적절한지를 비판적으로 검토해야 하한다. 또 자신이 선택한 스키마가 알맞은 것인지를 지속적으로 점검하면서 적용하고 계속해서 수정해야 한다. 이러한 전이는 학습자의 입장에서 전자에 비해 훨씬 더 어렵고 복잡한 인지적 과제를 수행하는 것이다.

실제 교육 현장에서는 과학 글쓰기 지도에 어려움을 겪고 있기도 하다. 교사들은 과학 수업 시간에 과학글쓰기를 심도있게 지도하지 못하고 있다고 생각하는데, 교육과정 운영 시간 부족, 글쓰기에 따른 자료 제공 부담 등을 그 이유로 들고 있다. 학생들 역시 과학 글쓰기를 어렵게 여기는 것은 마찬가지이다. 과학 글쓰기를 위해서는 과학에 대한 이해와 글쓰기 능력이 동시에 요구된다. 이 둘 중 한 가지라도 부족한 학생들은 과학글쓰기를 부담스러워하거나 부정적으로 인식한다.⁵⁾

요컨대 이 연구는 과학 글쓰기를 학제적 현상으로 인식하고 과학 글쓰기의 대표적 하위 양식인 실험보고서를 분석하고자 한다. 그리고 이를 바탕으로 문·이과통합형 국어과 교육내용을 탐색하고자 한다.

2. 분석의 대상

이 연구의 분석 대상은 초등 영재학급 학생들이 작성한 실험보고서다. 과학 장르를 실용적 용도에 따라 ‘실험보고서(experiment)’, ‘설명(explanation)’, ‘보고(reporting)’, ‘전기(biography)’, ‘전시(exposition)’와 같이 재정리한 연구에 따르면, 이 연구가 분석한 보고서는 ‘실험보고서’에 해당한다.⁶⁾ 실험보고서는 실험을 진행한 ‘학생이 고안한 방법이나 실험설계’를 포함하고 있다. 따라서 그 ‘실험의 결과는 아직 알려지지 않은 것일 가능성’이 있다. 이것은 과학적 개념이나 과정을 알려주기 위한 목적으로

과학 글쓰기는 과학과 교육과정의 교수학습 방법 및 평가 방법으로 제시되어 있으며, 과학 교과서에는 각 단원의 마무리마다 과학 글쓰기가 구성되어 있다.

4) 학습자의 입장에서 전이를 이렇게 두 가지로 구분한 후 학습자에게 있어 해당 지식을 학습한 맥락과 동일한 맥락에서 주어진 문제를 해결하는 경우를 수평적 전이로, 해당 지식을 학습한 맥락과 다른 맥락(상황)으로 전이하는 경우를 수직적 전이로 구분한 바 있다.

Rebello et al.(2005), Dynamic Transfer: A Perspective from Physics Education Research. In J.P.Mestre(Ed.), Transfer of learning from modern multidisciplinary perspective Greenwich, CT:Information Age Publication Inc.

5) 김혜자(2011), “초등학교 3학년 학생들의 과학글쓰기 고찰”, 전주교육대학교 교육대학원 석사학위논문.

6) Keys, C. W.(1999), *Revitalizing Instruction in Scientific Genres: Connecting Knowledge Production with Writing to Learn in Science*, Science Education Vol. 83 No. 2 pp.115 ~ 130.

간단하거나 전형적인 방법을 동원하는 ‘설명(explanation)’과 다른 점이다. 또 실험보고서에 보고된 ‘데이터들은 해석을 필요로 한다’는 점에서 다양한 원천들로부터 정보를 수집하고 그 정보들을 종합하여 풍부하게 기술함으로써 과학의 본질적인 질문에 대한 대답들을 제시하는 ‘보고(reporting)’와 구분된다. 즉, 실험보고서는 학생 저자가 자신이 창안하거나 디자인한 방법에 의해 수행한 실험 과정과 결과를 제시하되 데이터에 대한 풍부한 기술이나 해석은 포함하지 않은 과학 장르이다.

이 실험보고서는 초등 영재학급 교육과정 운영의 결과물 중 하나이다. 그러나 초등 영재학급 교육과정은 실험보고서 작성에 직접 관여하지 않았다. 실험 주제의 선정부터 보고서 작성, 발표에 이르는 전 과정은 전적으로 학습자 개인 과제 성격으로 작성되었다.⁷⁾ 학습자가 실험보고서를 작성하는데 주어졌던 시간은 개인 과제를 제시한 날을 기준으로 제출일까지 약 6개월이다.

이 실험보고서를 작성한 학생은 모두 5학년(남학생4, 여학생2)이다. 이 학생들은 4학년말 영재학급에 입학지원신청서를 제출하고 평가를 거쳐 선발된 후 5학년 1학기부터 1년간 영재학급에서 수학과 과학을 중심으로 구성된 교육과정을 이수하였다. 또 이 학생들의 국어과 학업성취도는 모두 최상위권이다.

이 연구에서 중점적으로 분석한 실험보고서는 총 6편이다. 실험보고서를 제출하고 발표한 5학년 영재학급 소속 학생 총 20명 중 최상위 2명, 중위 2명, 최하위 2명을 선정하였다. 이러한 방식으로 6명을 선정한 이유는 실험보고서를 작성하는 학습자 능력 간의 수준 차이를 파악하기 위함이다.

이 연구는 실험보고서를 중점적으로 분석하되 학습자가 작성한 발표원고, 발표에서 심사위원과의 질의응답, 심사위원 및 지도교사와의 면담, 학습자와의 면담 등을 통해 추가 자료를 확보하고 이 자료들을 보충자료로 활용하였다.

실험보고서의 주제 및 양적 특성은 다음과 같다.

자료명	제목	분량(A4 기준)
상-1	비행기날개의 모양이 비행에 미치는 영향	5매
상-2	선조들의 지혜가 담긴 석굴암	18매
중-1	개구리밥은 어떤 물에서 가장 잘 자랄까?	5매
중-2	무게중심을 활용한 장난감	3매
하-1	‘말의 영향’ 실험을 거꾸로 하면?	2매
하-2	명기하지 않음 (주제: 식빵 곰팡이의 환경 조건)	3매

3. 분석 틀

실험보고서를 분석할 분석틀을 마련하기 위하여 기존 연구들에서 제시한 분석틀을 살펴보았다. 학생이 쓴 과학 글쓰기를 분석한 기존의 연구들이 채택한 분석틀은 다음과 같다.

<표-1> 과학 글쓰기 분석 틀①

영역	평가 기준
글의 구성	글의 구성이 서론부, 본론부, 결론부로 적절하게 구성되어 있는가?
표현력	문장표현이 매끄럽고 자연스러운가? 올바른 어법을 사용하고, 적절한 단어를 선택하였는가?
글의 유형	과학적 사실(내용)이 문제 제시 형태나 상황 제시 형태로 서술되어 있는가? 글의 형태가 기술적 또는 설명적으로 서술되어 있는가?
논리적 사고력	과학적 사실(내용)이나 자신의 관점에 대해 근거와 예시를 들어 설명하고 있는가? 과학적 사실(내용)에 대해 자신의 결론이 제시(포함)되어 있는가? 과학적 사실(내용)에 대해 자신의 주장이 제시(포함)되어 있는가? 글의 흐름이 일관성 있게 전개되고 있는가?

7) 영재학급의 교육과정에 과학 실험, 수학적 조작이나 문제 해결에 초점을 맞추는 대신 그러한 실험이나 문제해결 과정을 글쓰기로 종합하거나 반추하는 활동은 포함되어 있지 않다. 이것은 보고자가 문·이과통합형 교육과정의 탐구라는 관점에서 영재학급 교육과정에 참여한 후 갖게된 현행 영재학급 운영의 문제점 중 하나이다.

<표-1>에서 제시된 분석틀은 과학 영재들의 생명과학 글쓰기 특성을 분석한 연구⁸⁾에서 채택되었다. 이 분석틀에 제시된 영역은 과학 글쓰기만의 특성이라기 보다는 일반적인 글쓰기 특성에 해당한다. 평가 기준항에서 ‘과학적 사실’이라는 표현이 언급되어 있지만 그것이 구체적으로 무엇인지는 제시되지 않았다. 위의 틀은 일반적인 글쓰기의 준거로 삼기에도 지나치게 추상적이고 일반적이므로 이로부터 실험 보고서를 쓰거나 가르치는 데에 준거로 삼을 내용을 탐색하기에 적합하지 않다.

<표-2> 과학 글쓰기 분석 틀^②

영역	준거	채점기준(하위준거)
과학성	과학적 논거 제시	주장을 뒷받침하기 위하여 제시하는 근거나 근거의 출처가 과학적으로 믿을만한가?
	과학지식	주장에 필요한 과학지식을 스스로 소화하여 정확하게 사용하는가?
	합리적 대안 마련	비판적인 시각에서 문제를 논의하고, 합리적인 대안을 마련하는가?
논리성	주제의 명확성	주장이 분명하고 설득력이 있는가?
	논지 전개 일관성	주장이 모순된 내용이나 비약 없이 자연스러운 흐름에 맞는가?
	구성의 체계성	글의 형식이 서론, 본론, 결론의 구조로 되어 있고, 단락 구성이 체계적인가?
독창성	발상의 참신성	주제(발상)가 신선하고 독특한가?
	문제 해결의 독창성	다양한 생각과 새로운 시각으로 문제를 해결하는가?
	표현의 독창성	주제에 관한 생각을 자기만의 글로 표현하고 있는가?

위의 분석틀은 영재학생과 일반학생의 과학 글쓰기를 분석한 연구⁹⁾와 초등과학논술대회글쓰기 평가틀로 사용되었다.¹⁰⁾ 이 분석틀을 앞의 <표-1>과 비교해 보면, <표-2>의 분석틀은 보다 세분화된 준거를 제시하는 듯하다. 영역과 준거, 각 준거별 하위 준거(채점기준)가 제시되어 있다. 하지만 과학 글쓰기의 고유성은 명확하게 드러내지 못하고 있다. 첫 번째 영역인 ‘과학성’을 제외한 두 영역과 그 영역의 (하위)준거들은 일반 글쓰기에 대한 분석 준거와 동일하다. 첫 번째 영역인 ‘과학성’영역에서도 ‘과학 지식’, ‘주장에 필요한 과학지식을 스스로 소화하여 정확하게 사용하는가?’라는 준거를 제외하고는 일반 글쓰기에 대한 분석 준거와 변별된다고 보기 어렵다. 그 두 준거 역시 학생들이 과학 글쓰기를 하거나 교사가 과학 글쓰기를 가르치는 데에 구체적인 지침으로 작용하기에는 일반적이고 추상적인 차원의 진술이다. ‘스스로 소화하여’ 쓰라는 것은 교사, 학생 모두에게 막연하다.

실제 위의 분석틀을 사용하여 학생들이 쓴 과학논술대회 참가자들의 과학 글쓰기 능력을 분석한 연구는 ‘(학생들이) 합리적 대안을 마련하지 못한다’, ‘주제의 명확성이 부족하고 논지 전개의 일관성도 낮다’, ‘문제 해결의 독창성과 표현의 독창성이 낮다.’는 결론을 내리고 있다.¹¹⁾ 실험보고서 작성과 관련된 교육내용과 관련된 시사점을 찾기에는 <표-2>의 분석틀 역시 추상적이다.

이 외에도 과학글쓰기에서 학생들이 적절한 장르를 선택하여 장르를 구성하는 단계와 내용을 적절히 표현하였는지를 분석하는 데에 사용한 틀¹²⁾도 있다. 이 틀은 위의 두 분석틀에 비해 훨씬 더 구체화되었지만 과학전문가의 글쓰기에 적용할 법한 수준으로 정교화되어 있어서 학생이 쓰는 실험보고서를 분석하기에는 필요 이상으로 촘촘한 분석틀이라고 할 수 있다.

기준에 제시한 과학 글쓰기 분석틀은 문·이과통합형 국어교육 내용을 추출한다는 목적에 비추어 비

8) 송신철·심규철(2015), “생명과학 관련 주제에 대한 과학영재들의 글쓰기 특성 분석”, 『과학교육연구지』 39권 1호, 경북대학교 과학교육연구소, pp.88-98, p.90
 9) 박병태·고민석(2012), “초등 영재학생과 일반학생들의 지구과학 영역에서 과학 글쓰기에 대한 분석”, 『대한지구과학교육학회지』 5권 2호, 대한지구과학교육학회, pp.158-165, p.160
 10) 박은희·전영석·이인호(2007), “초등 분야 과학논술대회 참가자들의 과학 글쓰기 능력 분석”, 『초등과학교육』 제 26권 제 4호, 한국초등과학교육학회, pp.385-394, p.387
 11) 앞의 글, p.387
 12) 차현정, 김찬중, 맹승호(2011), “장르와 레지스터 분석에서 나타난 중학생의 지구과학 주제 글쓰기의 언어적 특징”, 『한국지구과학회지』 제32권 1호, 한국지구과학회, pp. 84-98, p.87.

추어 다소 보완이 필요함을 살펴 보았다. 기존 연구에서 과학 글쓰기를 분석하기 위해 채택한 틀에 대한 이해를 바탕으로 본 연구는 다음과 같은 분석틀을 제안한다.

<표-3> 문·이과통합형 국어과 교육내용 탐색을 위한 실험보고서 분석틀

준거	요소
탐구 목적에 대한 이해	▶ 연구 동기 ▶ 연구 목적
탐구 과정에 대한 보고	▶ 목차의 구성 ▶ 사진, 도표, 그래프의 활용 ▶ 실험 데이터의 제시
탐구 과정의 종합	▶ 참고 문헌의 활용 ▶ 결론 제시

실험보고서는 대상에 대한 자연과학적 탐구를 목적으로 자연과학 탐구 과정을 거쳐 그 과정에서 발견한 자료(data)를 기반으로 결론을 도출하는 글이다. 실험보고서는 글쓰기의 이러한 특수 목적을 이해했는지, 그리고 탐구 과정을 충실하게 보고하고 있는지, 자신의 탐구 목적 및 과정을 결론으로 종합할 수 있는지를 준거로 삼을 수 있다. 그리고 이들 세 가지 준거는 각각의 하위 요소를 갖는다.

‘탐구 목적에 대한 이해’ 준거는 ‘연구 동기’, ‘연구 목적’이라는 하위 요소로 구분할 수 있다.. 전통적인 과학 수업에서는 교사가 학생에게 실험 방법을 알려주고 학생은 그것을 그대로 재현하여 예상된 실험결과를 도출하도록 유도되었다. 그러나 이러한 수업 방식으로는 과학교육이 지향하는 진정한 탐구가 일어나기 어렵다. 탐구과정은 ‘동기화(engagement)’, ‘조사활동(active investigation)’, ‘반성의 나눔(shared reflection)’, ‘적용(application)’으로 구분할 수 있다.¹³⁾ 특히 동기화는 진정한 탐구를 촉발시키는 탐구의 첫 단계라는 점에서 학생이 실험보고서를 작성하는 데에 가장 먼저 점검해야 할 요소이다. ‘연구 동기’가 왜 실험을 시작하게 되었는가에 대한 기술이라면, ‘연구 목적’은 실험의 구체적인 방향을 제시하는 것이다.

‘탐구 과정에 대한 보고’ 준거에 대한 첫 번째 하위 요소는 ‘목차의 구성’이다. 과학 영역의 연구자들 사이에서 가장 널리 사용되고 있으며 공유되는 실험보고서 작성 방식은 IMRaD방식이다. IMRaD는 ‘서론 또는 도입(Introduction)’, ‘재료 및 방법(Material and Methods)’, ‘결과(Results)’, ‘논의(Discussion)’의 영어 머릿글자를 따 이르는 이름이다. ‘서론’ 또는 ‘도입’에서는 문제의 제기, 연구 배경, 기존 연구사 검토 등과 함께 연구의 목적을 밝힌다. ‘재료 및 방법’에서는 실험 조건을 구체적으로 작성한다. 실험 조건이란 실험이나 연구를 수행하는 데 필요한 기구 및 시약, 장비, 자료 출처, 자료 수집 방법, 계산이나 통계 분석 방법 등을 말한다. ‘결론’에서는 실험을 통해 얻은 결과를 요약하여 제시하고 ‘논의’를 통해 연구 결과에 대한 연구자의 해석을 덧붙인다. 이러한 형식을 통해 학생은 탐구 과정을 일목요연하게 보여줄 수 있고, 독자는 탐구 과정을 이해할 수 있다. ‘사진, 도표, 그래프의 활용 양상’ 역시 탐구 과정에 대한 보고에서 중요한 요소이다. 이들 시각 자료는 본문의 내용을 보조할 뿐만 아니라 복잡한 탐구 과정을 알기 쉽게 설명한다. 또 ‘실험 데이터의 제시’는 학생이 쓴 실험보고서에서 학생이 실험을 직접, 실제로 진행했는지, 실험 과정에서 어떠한 수학적 분석 방법을 사용할 수 있는지를 이해하는 단서가 되는 요소이다.

세 번째 준거인 ‘탐구 과정의 종합’의 하위 요소로는 ‘참고 문헌의 활용’, ‘결론 제시’를 설정하였다. 학생들이 참고하거나 활용하는 문헌의 범위는 넓지 않을 것으로 예상된다. 하지만 학생 자신이 설계한 실험이나 탐구를 설계하고 진행하는 과정에서 어떤 분야나 영역에 관하여 독서하고 학습했는지를 알려 준다는 점에서 ‘탐구 과정 종합’ 여부를 이해하고 파악할 수 있는 요소가 될 수 있다. 또 실험보고서의 ‘결론’은 학생들이 자기 주도적인 과학 탐구에서 데이터를 근거로 구성되어야 한다. 특히 이것은 과학교육의 중요한 목적 중 하나인 과학적 탐구 능력 신장 및 합리적·논리적 사고력 함양과 밀접하게 관련된다.

13) Fulwiler,B.R.,(2007), 『Writing in science-how to scaffold instruction to support learning』,Heineman, Portsmouth, NH, USA, p.202.

4. 분석 결과

앞 장에서 살펴본 분석틀을 기준으로 학생들이 쓴 실험보고서를 분석한 결과 각 영역별로 나타난 양상은 다음과 같다.

1) 탐구 목적에 대한 이해

연구 동기 및 목적의 유무 여부를 살펴보면 연구 동기는 소박한 수준에서나마 모든 사례에서 진술된 반면 연구의 목적은 진술 자체가 없는 경우가 있다.

<표-4> 연구 동기 및 목적의 내용

자료번호	상-1	상-2	중-1	중-2	하-1	하-2
연구 동기	취미 활동 중 관찰한 사실로부터 탐구 질문을 도출	여행지에서 본 유물에 대하여 심층적으로 이해하려고	텔레비전 프로그램에서 본 현상을 실행해 보려고	산책 중 본 현상에 대한 궁금증을 해결하려고	널리 알려진 실험에 대하여 반증해 보려고	생활 속 현상에 대한 궁금증을 해결하려고
연구 목적	비행기 날개 모양이 비행에 미치는 영향을 알기 위하여	<표 >참고	×	×	빵의 변화 관찰, 새 추측	식빵 곰팡이가 어떠한 환경에서 잘 생기고 곰팡이와 온도, 습도 종류에 대해 직접 알아보기 위하여

연구 동기의 내용을 [상-1]과 [하-2] 사례를 통해 비교해 보면, [상-1]의 경우 보고자 자신의 취미 생활과의 구체적 관련성 하에서 연구 동기를 이끌어내는 반면, [하-2]의 경우 연구 동기가 도출된 맥락에 대한 설명 내용에 인과성이 부족하다. 또 불완전한 문장으로 진술되어 그 의미 역시 명확하지 않다.

<표-5> [상-1]과 [하-2]의 연구 목적

자료번호	상-1	하-2
연구 목적	나는 올해 1월부터 매주 주말마다 친구들과 함께 용인에 있는 모형비행자에 간다. 그 곳에서 모형비행기를 날리는데 매우 재미있다. 모형비행장에는 여러 모형 비행기들이 있는데 각 비행기마다 날개모양은 모두 다 조금씩 달랐다. 나는 여러 가지 비행기 날개모양이 비행이(에) 어떤 영향을 미치는가에 대해 궁금해졌다. 그래서 나는 날개의 모양에 호기심을 가지고 비행기 날개모양이 비행에 미치는 영향을 주제로 탐구하게 되었다.	요즘 아침에 식빵을 먹는데 (식빵은 우리 주변에서 쉽게 볼 수 있기 때문에:삽입 표시를 한 후 연필로 덧쓰) 식빵 곰팡이의 환경 조건이 궁금하였기 때문에

실험보고서에서 연구 목적은 대체로 가설의 형태로 진술된다. 이때 가설은 독립변인과 종속변인과의 관계를 검증 가능한 형태로 서술해 놓은 하나의 문장으로, ‘만약 X라면 Y일 것이다’라는 형태로 진술된다.¹⁴⁾ 이것은 과학적 탐구의 대표적 형식이다. 이러한 가설을 진술함으로써 연구의 목적이 구체화되고 명확해진다. 하지만 위의 <표-5>에서 보듯이 학생들은 실험보고서 작성에 있어 연구 목적을 가설 형태로 표현하지 못하고 있다. 심지어 [상-2]의 경우 연구 목적을 아래와 같이 진술하였는데, 이는 학생들이 실험보고서라는 글쓰기의 규약에서 통용되는 ‘연구 목적’의 의미를 이해하지 못하고 있음을 보여준다.

2. 연구 목적
 이 연구를 통해 우리 조상들의 지혜를 깨닫고, 우리의 문화유산 등의 보존이 더욱 원활하게 깨끗하게 이루어지면 좋겠다. 또한 역사를 좋아하는 사람들은 수학을, 수학을 좋아하는 사람들은 역사에 대해 알고 열심히 공부했으면 한다. 6학년 때 수학여행을 가셔도 역사적인 부분만 보지 말고 수학적인 부분으로도 유물, 유적을 관람했으면 좋겠다. - [상-2]사례 중 ‘연구 목적’ 부분-

2) 탐구 과정에 대한 보고

탐구 과정에 대한 보고는 ‘목차의 구성’, ‘사진, 도표, 그래프의 활용’, ‘실험 데이터의 제시’라는 세 가지 하위 요소를 통해 분석하였는데, 본 발표본에서는 ‘목차의 구성’을 중심으로 논의하겠다.

<표-6> ‘목차의 구성’ 비교

자료번호	상-1	중-2	하-2
목차의 구성	I. 연구동기 및 목적 II. 연구방법 III. 이론적배경 IV. 연구내용 V. 연구결과 VI. 결론 및 고찰	I. 탐구동기 II. 탐구방법 및 탐구 과정 III. 알게된 점 IV. 탐구결과 V. 더 탐구하고 싶은 내용	• 목차가 없음 • 목차 대신 항목을 본문에 포함시켜 적음 • 본문에 포함된 항목 탐구동기 탐구목적 이론적배경 연구과정 연구방법 냉장고 거실 습기가 많은 욕실

우선 목차를 제시한 [상-1], [중-2]를 살펴보면, 두 사례 모두 IMRaD형식에 비추어 볼 때에 항목상 누락된 부분보다는 중복된 내용이 포함되어 있다. [상-1]의 경우, ‘IV. 연구내용’과 ‘V. 연구결과’는 ‘결과’로 통합될 수 있다. [상-2]의 경우, ‘III. 알게된 점’과 ‘V. 더 탐구하고 싶은 내용’이 ‘논의’로 통합될 수 있다. 이 두 사례는 실험보고서의 목차를 구성하였으나 구성한 목차를 효율적으로 조직하는 데에는 이르지 못했다.

반면 [하-2]는 목차를 별도로 제시하지 않았고 다만 실험보고서에 일종의 소제목들을 붙이는 데에서 그쳤다. 이 항목들은 내용상 대체로 목차에 해당하는 것으로 볼 수 있지만 일부 항목들은 목차의 성격에 어울리지 않는다. ‘냉장고’, ‘거실’, ‘습기가 많은 욕실’은 앞서 제시된 소제목인 ‘탐구동기’, ‘탐구목적’, ‘이론적 배경’, ‘연구과정’, ‘연구방법’과는 범주와 위계가 어울리지 않는다.

14) 김성수·유혜령·이승윤·박상민·김원규(2015), 『과학기술의 상상력과 소통의 글쓰기』, 박이정, p.102.

3) 탐구 과정의 종합

‘탐구 과정의 종합’ 준거는 ‘참고 문헌의 활용’, ‘결론 제시’라는 두 하위 요소를 통해 분석하였다. 먼저 참고 문헌의 활용과 관련한 분석 결과는 다음과 같다.

<표-7> 참고 문헌의 표기 여부 및 양적 특성

자료번호	상-1	상-2	중-1	중-2	하-1	하-2
표기 여부 (수량)	○ (2)	○ (8)	×	×	×	×

6편의 실험보고서 중 참고 문헌을 표기한 경우는 2개에 그쳤고, 나머지 4사례는 모두 참고 문헌을 표기하지 않았다. 구두 발표 후 학생과 교사들과의 질의 응답에서, 위의 사례에 해당하는 실험보고서를 작성한 학생 중 한 명은 ‘참고 문헌’에 대한 질문에 다음과 같이 대답하였다.

[하-2] 사례에 대한 교사와 학생의 질의응답

<p>교사 : 이 보고서를 작성할 때에 읽어 본 책은 없어요? 학생 : 저 혼자 힘으로 썼는데, 교사 : 아, 혼자 힘으로 안 썼다는 말이 아니라. 곱팡이가 잘 생기는 조건이나 곱팡이의 종류가 무엇이 있더라거나 그런 것에 대해 나온 책을 읽어 보았는지를 물어본 건데? 학생 : 제 생각으로 썼어요. 특별히 찾아서 참고한 것은 없고.</p>

위의 대화를 볼 때, 학생은 자신이 실행한 실험의 아이디어를 차용하는 일과 실험을 위해 필요한 지식이나 정보를 수집하는 일을 혼동하고 있는 것으로 유추할 수 있다. 또 실험보고서 작성을 위해 관련 자료를 찾아 읽고 자신의 실험에 유용한 방식으로 활용하는 방법에 대해서도 충분히 이해하지 못한 것으로 볼 수 있다.

참고 문헌을 표기한 경우, 그 사례의 구체적인 내용은 다음과 같다.

<표-8> 참고 문헌의 표기 여부 및 양적 특성

자료번호	상-1	상-2
참고 문헌의 내용	비행기 날개의 형태와 전투기 날개의 종류 http://blog.naver.com/PostView.nhn?blogId=tjdgfans&logNo=30169532161 황근기, Why 로켓과 탐사선, 예림당, 2006	초등수학 뒤집기 시리즈(황금비와 피보나치 수, 26권) 한국민족문화대백과 두산백과 한국사 개념 사전 EBS 방송프로그램 「도전 유레카」 에듀넷 어린이 백과 네이버(www.naver.com) 구글(www.google.com)

두 사례 모두 참고 문헌 표기 방식이 정확하지 않다. 본 발표본에서는 [상-1]을 중점적으로 살펴볼 것이다. 이 경우 인터넷 출처 1종과 단행본 1종, 총 2종의 참고 문헌을 제시하였다. 이 중 인터넷 출처는 전문자료가 아니라 무기 및 전쟁사에 흥미를 가진 애호가整理的 내용이다. [상-1]이 참고한 이 인터넷 출처에 작성된 글에는 비행기 날개의 형태와 각 형태에 대한 사진 및 장단점이 정리되어 있지만 이 인터넷 출처에 작성된 글에 별도의 참고 문헌은 표기되어 있지 않다. [상-1]이 참고한 단행본은 초등학생이 많이 읽는 학습만화 『Why』 시리즈 중 ‘로켓과 탐사선’편으로 실험보고서의 작성자인 초등학생이 참고할 만한 자료이다. 단, 참고 문헌을 표기법을 정확하게 지키지 못하여 서지사항 중 일부가 누

락되어 있다. 이에 대한 올바른 표기 예시는 ‘황근기 글, 김성래 그림, 정홍철 감수, 『Why? 로켓과 탐사선』, 예림당, 2006.’이다.

‘탐구 과정의 종합’ 준거에 속하는 또 하나의 요소인 ‘결론의 제시’를 살펴보도록 하겠다. 실험보고서에서 탐구 과정을 하나의 결론으로 종합하여 제시하는 것은 매우 핵심적인 사항이다.

<표-9> 결론의 명시 여부 및 목차 상 언어적 표현

자료번호	상-1	상-2	중-1	중-2	하-1	하-2
명시 여부	○	○	○	○	○	○
목차 상 언어적 표현	결론 및 고찰	결론 및 고찰	결론 (소감)	탐구결과 더 탐구하고 싶은 내용 실험에서 아쉬운 점	결론 및 고찰	알게 된 점 더 조사해보고 싶은 점

모든 실험보고서가 목차 상으로 결론 또는 결론에 해당하는 내용을 표현하는 항목을 설정하였다. ‘결론’이라는 표현을 쓴 경우가 있지만, [중-2]나 [하-2]처럼 ‘결론’에 포함될 수 있는 내용을 목차에 그대로 노출하여 쓴 경우도 있다.

‘결론’이라는 표현을 쓴 경우, 그 구체적인 내용은 다음과 같다.

<표-10> 결론의 내용

자료번호	상-1	중-1
결론의 내용	이 탐구 활동을 통하여 비행기의 날개는 종류가 다양하고 목적에 따라 사용되는 용도가 다르다는 것을 알게 되었다. 다음번에는 오랫동안 멀리 날 수 있는 모형비행기를 실제로 직접 만들어서 날려 보고 싶습니다.	TV로 “콜라캔 세우기”미션을 보고 ‘저걸 어떻게 할 수 있겠나?’라고 생각하며 너무 어려운 미션인 것 같았으나, 막상 ‘무게중심’을 이용하면 참 쉬워진다는 것을 알고 신기하였다. 선박의 평형수처럼 무게중심은 우리의 안전하고 편리한 생활에도 중요한 역할을 하기도 하고, 우리 신체에도, 우리가 가지고 노는 장난감에도 적용된다. 우리 주변에서 쉽게 볼 수 있는 장난감에도 과학이 숨겨져 있고, 어떤 이론을 활용할 것인지, 찾아보고 알아보고 하는 과정이 너무나 재미있었다.

실험보고서 작성에서 데이터를 단순하게 제시하는 것과 데이터를 근거로 타당하고 논리적인 결론을 도출하는 것은 서로 다른 것이다. 결론은 자신이 실험을 시작하면서 제기한 질문에 대하여 실험을 통해 발견해 낸 대답을 제시하는 것이다. 따라서 결론의 내용은 연구 동기 및 목적과 연동되어야 한다.

<표-11> [상-1]의 연구 동기 및 목적과 결론 내용의 대응

연구 동기	연구 목적	결론
나는 올해 1월부터 매주 주말마다 친구들과 함께 용인에 있는 모형비행자에 간다. 그곳에서 모형비행기를 날리는데 매우 재미있다. 모형비행장에는 여러 모형 비행기들이 있는데 각 비행기마다 날개모양은 모두 다 조금씩 달랐다. 나는 여러 가지 <u>비행기 날개모양이 비행(기)에 어떤 영향을 미치는가</u> 에 대해 궁금해졌다.	그래서 나는 날개의 모양에 호기심을 가지고 <u>비행기 날개 모양이 비행에 미치는 영향을 주제로</u> 탐구하게 되었다.	이 탐구 활동을 통하여 <u>비행기의 날개는 종류가 다양하고 목적에 따라 사용되는 용도가 다르다는 것을</u> 알게 되었다. 다음번에는 오랫동안 멀리 날 수 있는 모형비행기를 실제로 직접 만들어서 날려 보고 싶습니다.

<표-12> [하-2]의 연구 목적과 결론 내용의 대응

연구 동기	연구 목적	결론
-	식빵 곰팡이가 어떠한 환경에서 잘 생기고 곰팡이와 온도, 습도, (곰팡이의)종류에 대해 직접 알아보기 위하여	일반적으로 곰팡이는 따뜻한 온도에서 잘 자라고 온도가 낮은 곳에서는 잘 자라지 않는다는 것을 알게 되었다. 그러므로 음식물을 실온에서 보다는 냉장고 등과 같은 차가운 곳에 보관해야 곰팡이가 생기는 것을 막을 수 있다.

[상-1]과 [하-2]의 사례를 비교해 보자. [상-1]은 [하-2]에 비해 결론이 연구 동기 및 목적과의 관련성을 의식하면서 작성되었다고 볼 수 있다. 그렇다고 하더라도 [상-1] 역시 연구 목적을 실험보고서의 글쓰기 규약인 가설의 형태로 진술하지 못하였기 때문에 결론이 일반적이고 추상적인 수준에서 진술될 수 밖에 없었던 것으로 보인다.

반면 [하-2]는 결론이 애초 연구 목적의 일부에 대해서만 언급하고 있다. [하-2] 사례는 식빵에 곰팡이가 생기는 환경의 조건으로 ‘온도, 습도, 곰팡이의 종류’ 세 가지를 알아보려고 하였으나 결론에서는 ‘온도’ 관련 내용만 언급하고 있다. [하-2] 역시 자신의 연구 문제를 가설의 형태로 진술하지 않았는데, 이러한 점은 곧 실험에서 다루어야 할 변인이 누락되는 결과로 이어졌을 것으로 추정할 수 있다. 아울러 결론 역시 실험의 목적을 충분히 달성하지 못하는 내용으로 작성된 것이다. 이는 애초에 연구 목적에 대한 충분한 탐구 과정을 갖지 않은 상태에서 연구 목적, 곧 연구 질문을 설정한 것으로 것으로 볼 수 있다.

탐구자가 처음에 생성한 질문과 비교하여 질문이 결론에 영향을 주는가에 관한 연구¹⁵⁾에 따르면 학생들은 과학탐구 보고서를 쓰면서 결론과 관련하여 결론과 결과를 구분하지 못하는 경우가 있다. 또 결론을 도출하는 경우라도 논증 구조를 갖추지 못하는 경우가 있다고 한다. 발표자가 살펴본 보고서 역시 논증 구조를 갖추어 결론을 도출해 낸 사례로 볼 수 있는 것은 한 사례도 없었다.

5. 결론 및 제언

이상의 초등학교 영재학급 학생들이 작성한 과학 실험 보고서를 세 가지 분석 준거의 측면에서 종합해 보면 다음과 같다. 먼저, ‘탐구 목적에 대한 이해’의 측면에서 학생들은 실험보고서에서 연구 동기를 밝힐 수 있지만 단순한 호기심 차원에 머물러 쉬우며 과학 탐구의 중핵적인 지식이나 기능과 연관짓는 데에 이르지 못한다. 또 연구 목적을 가설 형태로 진술하거나 표현하지 못하였다. 둘째, ‘탐구과정에 대한 보고’의 측면에서 살펴보자. 대부분의 학생들은 목차의 필요성을 알고 목차를 구성해 내기는 하였으나 목차를 효율적으로 조직하지는 못하였다. 또 목차는 형식적으로만 구성되고 목차의 각 항목과 실제 내용이 합치되지 못하는 경우도 있으며 목차의 항목 간 위계가 통일되지 못하였다. 일부의 경우 아예 목차를 구성하지 못하기도 하였다. 마지막으로 ‘탐구 과정의 종합’ 측면에서, 실험보고서를 작성하면서 다수의 학생들은 참고 문헌을 표기하지 않았다. 참고 문헌을 표기하지 않은 것에는 다소 다른 두 가지 배경을 추론해 볼 수 있다. 먼저 학생들이 실제 자신의 실험을 진행하면서 실험과 관련된 자료를 찾아 읽거나 정리하지 않은 경우이다. 또 학생들은 실험보고서 작성을 위해 관련된 자료를 인용하는 행위를 다소간 정당하지 않은 것으로 여기는 경우이다. 참고 문헌을 활용한 경우라해도 자료의 신뢰도를 판단하거나 자신에게 적합한 내용인지를 분별하는 것의 중요성을 간과하고 있다. 또한 결론을 연구 동기, 연구 목적과 연관지어 작성하는 것 역시 실험보고서를 작성하는 학생들이 직면하는 어려움 중 하나라고 할 수 있다.

위의 종합을 토대로 문·이과통합형 국어과 교육내용으로 다음과 같은 세 가지를 제안한다.

15) 신미영·최승연(2009), “8학년 학생들의 자기주도적 과학탐구 보고서에 제시된 결론의 특징”, 『한국지구과학회지』 제 30권 6호, 한국지구과학회, pp. 759-772.

먼저 실험보고서를 비롯하여 문·이과통합형 접근이 필요한 장르를 설정하고, 각 장르에 대한 기본적인 형식 요소에 관한 교육 내용이 구체화될 필요가 있다. 본 연구가 다룬 과학 영역의 실험보고서와 관련하여, IMRaD와 같은 이공계 글쓰기의 표준 양식은 지금까지 초등 수준의 과학과와 국어과 모두에서 본격적으로 다루어지지 않았다. 최근 과학 지식의 소통 영역을 확장하려는 과학 영역 내부에서는 과학 글쓰기가 IMRaD양식을 탈피하여 다양한 글쓰기 양식을 시도하고 있지만, 이러한 변용 능력은 기본적인 요소의 학습을 기반으로 이루어진다는 점에서 초등학생을 대상으로 하는 문·이과통합형 국어교육에서는 IMRaD를 굳이 배척할 필요가 없다. 오히려 이공계 글쓰기의 표준 양식으로 통용되는 IMRaD로부터 실험보고서 쓰기를 위한 핵심적이고도 필수적인 교육 내용을 추출하는 것이 합리적이다.

둘째, 참고 문헌을 통해 필요한 정보나 자료를 찾고 이것을 자신의 글에 활용하는 일의 필요성, 가치, 실제 글쓰기에서의 수행 전략 등이 교육 내용으로 구체화되어야 한다. 특히 초등학생들은 참고 문헌을 통해 다른 사람이 쓴 글을 인용하는 행위와 무단으로 복제하는 행위 간의 차이를 분명하게 인식하지 못하는 것으로 보인다. 이는 최근 과학글쓰기를 비롯한 글쓰기 전반에서 쓰기 윤리에 대한 교육이 강조됨에 따르는 일종의 부작용 내지는 오개념의 확장이라고 할 수 있다. 쓰기 윤리는 특정 영역의 글쓰기에만 적용되는 사항이 아니라 모든 영역의 글쓰기에서 요청되는 능력이므로 특히 문·이과통합형 국어교육에서 중요하게 다루어져야 한다. 이때에 쓰기 윤리를 지나치게 무단복제 금지에만 초점을 두어 미시적으로 접근하는 것은 지양해야 한다. 오히려 글쓰기란 해당 영역에 속한 다른 저자들과의 진지한 대화 과정이며 쓰기 윤리는 이 과정 전체에서 요구되는 지식, 기능, 태도라는 거시적으로 접근이 동반되어야 한다.

마지막으로 문·이과통합형 국어과 교육내용은 글쓰기가 실패했을 때에 그것에 대처하는 방법을 포함해야 한다. 학생들이 쓴 실험보고서의 결론은 대체로 실험을 통해서만 알 수 있는 구체적인 발견을 적시하기보다는 일반적이고도 추상적인 상식의 수준에서 진술된다. 이러한 양상이 나타나는 이유는 과학 지식의 부족, 실험 설계의 낮은 정밀성과 구체성 등이 일차적으로 작용하기 때문이다. 동시에 학생들은 실험보고서에서 ‘틀린 결론’, ‘낯선 결론’을 써서는 안된다는 것을 일종의 암묵지로 받아들이고 있는 것은 아닌가라는 추측도 할 수 있다. 그렇다면 학생들은 자신의 실험보고서의 결론이 글쓰기 전에 예상했던 바와 다를 수 있음을 이해하고 그 경우에도 정직하게 그것을 표현하는 방법을 배울 필요가 있다. 실제 학생들은 자신의 실험이 애초에 가지고 있던 과학적 선개념과 불일치하는 경우, 자신의 실험 결과보다는 선개념이 옳고 자신의 실험은 틀렸다는 결론을 내리는 경향이 있다. 이것은 올바른 탐구 자세가 아니다. 이런 경우 자신이 실험이 과학적 선개념을 옳게 증명했는지 아닌지가 결론이 아니라, 자신의 실험 결과가 그렇게 도출된 경위를 밝히거나 과학적 선개념에 대해 자신이 이해한 바를 밝힘으로써 자신의 지식을 심화·조절하는 결론을 찾는 등 보다 다양한 글쓰기 시도가 이루어져야 한다. 이러한 내용들은 실험을 설계하고 보고하는 과학자로서 갖추어야 할 과학적 소양임과 동시에 글을 쓰는 저자로서 요구되는 자질이기도 하므로 문·이과통합형 국어과 교육내용으로 포함될 수 있다.

문·이과통합형 국어과 교육내용 탐색을 위해 마련한 분석틀에서 미처 분석하지 못한 요소들은 이후 연구를 통해 분석한 후 추가적인 교육내용을 제안하도록 하겠다.

참고 문헌

- 김성수·유혜령·이승운·박상민·김원규(2015), 『과학기술의 상상력과 소통의 글쓰기』, 박이정.
- 김혜자(2011), “초등학교 3학년 학생들의 과학글쓰기 고찰”, 전주교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 박은희·전영석·이인호(2007), “초등 분야 과학논문대회 참가자들의 과학 글쓰기 능력 분석”, 『초등과학교육』 제 26권 제 4호, 한국초등과학교육학회,
- 송신철·심규철(2015), “생명과학 관련 주제에 대한 과학영재들의 글쓰기 특성 분석”, 『과학교육연구지』 39권 1호, 경북대학교 과학교육연구소, pp.88-98.
- 신미영·최승언(2009), “8학년 학생들의 자기주도적 과학탐구 보고서에 제시된 결론의 특징”, 『한국지구과학회지』 제 30권 6호, 한국지구과학회,
- 신성경(2008), “과학기술자를 위한 글쓰기 교육의 새로운 방향”, 『작문연구』 제 7집, 한국작문학회, pp.35-58.
- 차현정,김찬중,맹승호(2011), “장르와 레지스터 분석에서 나타난 중학생의 지구과학 주제 글쓰기의 언어적 특징”, 『한국지구과학회지』 제32권 1호, 한국지구과학회,
- 최성실(2013), “학제 간 통섭 교육으로서 과학 글쓰기-과학 에세이 쓰기 중심으로-”, 『우리말글』 58집, 우리말글학회, pp.269-306.
- 황성근(2013), “과학글쓰기의 학제적 접근을 위한 고찰-학술적 글쓰기를 중심으로-”, 『교양교육연구』 제 7권 2호, pp.399-427.
- Keys, C. W.(1999), Revitalizing Instruction in Scientific Genres: Connecting Knowledge Production with Writing to Learn in Science, Science Education Vol. 83 No. 2 pp.115 ~ 130.
- 박병태·고민석(2012), “초등 영재학생과 일반학생들의 지구과학 영역에서 과학 글쓰기에 대한 분석”, 『대한지구과학교육학회지』 5권 2호, 대한지구과학교육학회, pp.158-165.
- Fulwiler,B.R.,(2007), 『Writing in science-how to scaffold instruction to support learning』,Heineman, Portsmouth, NH, USA.
- Moriarty, M.F.(1996), 정희모·김성수·이재성 옮김(2008), 『Writing Science through Critical Thinking:비판적 사고와 과학글쓰기』, 연세대학교 출판부.
- Rebello et al.(2005), Dynamic Transfer: A Perspective from Physics Educaion Research. In J.P.Mestre(Ed.), Transfer of learning from modern multidisciplinary perspective Greenwich, CT:Information Age Publication Inc.

“초등 영재학급 과학보고서 분석을 통한 문·이과 통합형 국어교육 내용 탐색”에 대한 토론문

김경환(부산 브니엘국제예술중학교)

이 연구는 실험보고서를 분석한 결과를 바탕으로 문·이과통합형 접근이 필요한 장르의 설정 및 기본적인 형식 요소에 대한 교육, 참고 문헌 활용 전략 및 쓰기 윤리, 쓰기에 실패했을 때의 대처 방법이라는 구체적인 문·이과통합형 국어교육 내용을 제시하고 있습니다. ‘학습전이’의 필요성을 감안할 때 “국어교육의 결과를 과학글쓰기로 전이시키는 방향 탐색”에 관심을 둔 이 연구의 의의는 매우 크다고 할 수 있습니다. 무엇보다 “인문, 사회, 과학기술에 대한 기초 소양 함양과 인문학적 상상력, 과학기술 창조력을 갖춘 창의융합형 인재 양성”을 목표로 하는 2015 교육과정이 고시된지 얼마 지나지 않은 시점에서 시의 적절한 논의라는 생각이 듭니다. 좋은 연구를 보여주신 연구자에게 감사드리면서 토론자의 소임을 다하기 위해 발표문을 읽는 과정에서 궁금했던 점을 중심으로 몇 가지 질문을 드립니다.

첫째, 실험보고서 분석들에 제시된 준거에 대해 질문을 드리고자 합니다. 연구의 주된 목적이 학생들의 실험보고서를 분석한 결과를 바탕으로 문·이과통합형 국어교육 내용을 탐색하는 것이기에 <표-3>의 준거는 연구에서 중요한 역할을 한다고 볼 수 있다. 연구자께서는 기존 과학글쓰기 분석들에 대한 이해를 바탕으로 <표-3>에서 ‘탐구에 대한 목적, 탐구 과정, 탐구 과정의 종합’이라는 분석 준거를 제시하셨습니다. 연구자께서 말씀하신 실험보고서의 정의를 고려했을 때 제시하신 준거 또한 실험보고서 자체를 분석하는 준거로 설득력이 있다는 생각이 듭니다. 하지만 문·이과통합형 국어교육 내용을 탐색하는 측면에서 <표-1>과 <표-2>의 분석 틀과 <표-3>에서 제시하신 준거가 어떤 차별성이 있는지 궁금합니다. 토론자의 짧은 소견으로는 제시하신 준거의 세부요소로 인문학적 상상력이나 과학적 창조력 등과 같은 문·이과통합형 교육과정의 목표와 관련된 내용이 제시될 필요가 있다고 판단됩니다. 또한 <표-1>과 <표-2>에서 제시된 글의 구성, 표현력, 논리적 사고력, 독창성 등과 같은 다른 준거도 필요하다는 생각이 듭니다. 이에 대해 연구자의 생각이 어떠하신지 궁금합니다.

둘째, 결론으로 제시하신 내용에 대해 질문을 드리고자 합니다. 연구자께서는 참고문헌 활용 전략과 쓰기 윤리를 문·이과통합형 국어교육 내용으로 제시하셨습니다. 이는 최근 강조되고 있는 저작권 교육의 중요성과 윤리 관련 규정 및 법 등의 제도 강화를 고려해보았을 때 의미있는 교육내용이라는 생각을 합니다. 다만, 제시하신 결론이 국어과 교육과정에 이미 제시된 성취기준과 어떤 차별성이 있는지 궁금합니다. 최근 고시된 2015 교육과정 중학교 쓰기 영역을 살펴보면 ‘[9국03-06] 다양한 자료에서 내용을 선정하여 통일성을 갖춘 글을 쓴다’는 것은 연구자께서 제시하신 참고문헌 활용 전략과 상당히 유사하다는 생각이 듭니다. ‘[9국03-10] 쓰기 윤리를 지키며 글을 쓰는 태도를 지닌다’는 것은 연구자께서 제시한 쓰기 윤리와 동일한 내용입니다. 더불어 제시하신 결론이 국어교육 내용이라고 할 만한 근거가 무엇인지에 대한 질문을 드리고자 합니다. 참고문헌을 활용하는 전략에서 참고문헌은 해당 교과와 관련된 참고문헌일 것입니다. 예를 들어 과학교과의 실험보고서를 쓰면서 인용하는 참고문헌은 과학교과와 관련된 참고문헌일 것인데 이를 국어과에서 지도한다면 과학교과와 차별성을 가지고 어떻게 지도해야 하는지 의문이 듭니다. 쓰기 윤리 문제에 대해서도 마찬가지입니다. 쓰기 윤리는 보편적인 문제입니다. 국어과에서 이를 교육내용으로 선정하는 것은 문제가 없지만 다른 교과와 차별성있는 국어교육 내용이라는 근거가 제시되어야 한다고 생각합니다. 참고문헌 활용 전략이나 쓰기 윤리가 어떤 점에서 다른 교과와 차별성 있는 국어교육 내용이라고 생각하시는지 연구자의 의견을 여쭙고 싶습니다.

셋째, 연구 대상 선정에 대해 질문을 드리고자 합니다. 연구 대상은 집단의 특성을 잘 보여주고 동시에 집단을 대표할 수 있어야 한다고 생각합니다. 연구자께서는 국어 학업성취도가 최상위권인 20명의 학생들 중에서 6명의 실험보고서를 연구 대상으로 선정하셨습니다. 국어 학업성취도 최상위권인 학생들

중에서 연구 대상이 선정되었기 때문에 연구 결과를 국어 학업성취도가 최상위권이 아닌 학생들에게 적용하기 어렵다는 생각이 듭니다. 연구 대상 선정과 관련하여 학습자 개별 능력이나 집단 전체의 특성 중에서 어떤 점을 고려하셔서 연구에 반영하셨는지 궁금합니다.

이 연구는 읽으면서 문·이과통합형 국어교육 내용에 대해 진지하게 고민해볼 수 있었습니다. 시의적절하면서도 구체적인 국어교육 내용까지 제시해주신 연구자에게 다시 한번 감사드립니다. 토론자의 무지와 부주의로 인한 오독이 있다면 너그러운 이해를 구합니다. 감사합니다.

인지적-상위인지적 인터넷 텍스트 읽기 전략

기세령(서울흥인초등학교)

차례

1. 서론
2. 텍스트 이해와 상위인지
3. 연구 방법
4. 인지적-상위인지적 인터넷 텍스트 읽기
5. 결론 및 논의

1. 서론

디지털 시대의 문식 환경은 읽기와 쓰기의 지평을 급속도로 확대 시키고 변화시켰을 뿐만 아니라, 필자와 독자가 텍스트를 중심으로 서로 상호작용하는 양상에서도 많은 변화를 일으켰다. 이와 관련하여 그 동안 국내외로 문식성의 개념에 대한 재검토와 재개념화에 대한 활발한 논의들이 있었으며(박영목, 2003; 2008; 정현선, 2004; 정혜승, 2008a; 정혜승, 2008b; 윤여탁 외, 2008; 옥현진, 2008; 윤여탁, 2015), 사회적 상황과 역사적 맥락에 따라 여러 학문 분야에서 뿐만 아니라 각 학교급 그리고 일상생활에서도 한층 다양하면서도 복잡하게 문식성은 그 개념이 확대되어 사용되고 있으며, 실천되고 있다.

예를 들어, 국어교육 관련 분야에서 확대된 문식성의 개념을 적용하여 사용하고 있는 예로는 “정보 리터러시(Information Literacy)”, “복합양식 문식성(Multimodal Literacy)”, “디지털 리터러시(Digital Literacy)”, “(멀티)미디어 리터러시((Multi)Media literacy)”, “인터넷 리터러시(Internet Literacy)” 등이 있다.

문식성 분야의 연구자들인 Leu와 그 동료들은 이러한 문식성에 대한 여러 용어들을 포괄하는 용어로 “신문식성(New Literacies)”을 제시한 바 있다. 여기서 “신문식성”이란 기본적으로 디지털화 된 텍스트 체재들과 다른 디지털 미디어 간의 상호작용을 일컫는다(Coiro, Knobel, Lankshear, & Leu, 2008; Lankshear, Knobel, & Curran, 2013). 이 개념은 새로운 매체와 테크놀로지들을 이해하고 사용하는 것, 즉 디지털 도구들과 테크놀로지를 능숙하게 다루는 것(예, 컴퓨터 리터러시)도 포함하는 폭넓은 개념이다. 여기에서 주목할 만 한 점은 반드시 디지털 테크놀로지들과 디지털적으로 부호화된 의미들을 사용하는 것만을 의미하는 것은 아니라는 점이다. 그러므로 “신(new)”, 즉, “새로운”은 존재론적(ontologically)이라기보다 연대기적(chronologically)(Lankshear & Knobel, 2003; Lankshear et al., 2013:1에서 재인용)인 의미로 ‘지시적(deictic)’(Leu, Kinzer, Coiro, Castek, & Henry, 2013)이라고 할 수 있다. 다시 말하면, “새로운”의 의미는 상대적으로 최근에 실천되는 리터러시의 형식들, 최근에 리터러시로서 간주된 것들로 교육 주체들에 의하여 학교에서도 교육해야 할 필요성이 있다는 인식이 형성된 것들을 뜻한다. 그리고 이 “새로운”의 의미는 테크놀로지의 변화에 따라 끊임없이 재개념화 되며, 개별 사례와 개별 맥락에 따라 달라지는 의미를 갖는다는 측면에서 ‘지시적’이라는 의미이다.

본 연구에서는 위와 같은 신문식성의 맥락에서 인터넷 텍스트 읽기에 대하여 연구하고자 한다. 인터넷 텍스트 읽기란 Leu와 그 동료들에 따르면, 인터넷에서 정보를 찾고, 평가하고, 종합하며, 의사소통을 위한 기능들, 전략들, 성향(dispositions) 그리고 이를 실천하는 자기 주도적인 웹 기반의 탐구 과정(Leu et al., 2013)을 뜻한다. 이들은 모든 학생들이 인터넷 상에서 높은 수준으로 읽고 이해할 수 있기를 기대하기 전에 먼저 이들 전략이 무엇이며, 그것들을 어떻게 평가할 수 있으며, 어떻게 잘 가르칠 수 있는지에 대하여 설명할 수 있도록 경험적인 근거를 마련하는 것이 선행되어야 한다고 강조하였다(Coiro, 2003; Rand Reading Study Group, 2002; Leu, Kinzer, Coiro, & Cammack, 2004:1601에서 재인용; Coiro, 2010:314).

경험적인 근거를 마련하는 것과 관련하여 본 연구에서는 매체의 행동 유도성을 고려하여 상황적 관점을 취하고자 한다. 매체는 각각의 매체마다 서로 다른 방식의 행동을 유도하는 경향이 있다. 이를 매체의 행동 유도성(affordances)이라 한다(Gibson, 1977). 예를 들어, 필자가 지면을 활용하여 전통적인 방식으로 정보를 표현하는 양식과 하이퍼텍스트 글쓰기가 가능한 편집기에서 정보를 표현하는 양식은 그 과정과 결과 면에서 유사할 경우도 있지만 대개 다르게 표현될 확률이 높다. 휴대폰 화면을 통해서 복합 양식으로 구성된 텍스트를 읽는 상황과, 전통적인 인쇄 매체 환경에서 단일 양식의 텍스트를 읽는 상황은 텍스트가 표현된 양식 면에서 다른 경우가 대부분이다. 인쇄 읽기 상황에서는 문자 언어를 중심으로 위계적으로 표현된 텍스트를 선조적인 방식으로 읽는다면, 휴대폰을 통해 복합 양식의 텍스트를 읽는 상황에서는 중층적으로 교차 연결된 하이퍼텍스트를 포함한 복합 양식의 자료를 읽고 이해하게 된다. 그 과정은, 선택의 양과 질의 측면에서 전통적인 텍스트에 비하여 읽기 경로가 비선형적이며, 더욱 복잡하고, 예측이 불가능한 경우가 많은 것으로 간주된다. 이와 관련하여 Greeno는 인지 과정들은 행위 주체들과 다른 체계들 간의 관계 안에서 분석되어야 한다는 논의를 한 바 있다(Greeno & Moore, 1993: Greeno, 1994:337에서 재인용). 따라서 본 연구에서는 학생 독자들에게 실제 인터넷 환경에서 텍스트 읽기 과제를 해결할 수 있도록 환경을 제공할 것이다.

이상과 같은 맥락에서 본 연구는, 변화하는 새로운 문식성의 개념과 그 실천에 대응하기 위하여 개방된 인터넷 환경에서 초등학생 독자가 읽기 문식성을 실천하는 양상에 대해 고찰하고 실제적인 근거를 바탕으로 초등학생 독자가 인지와 상위인지 활동으로서 인터넷 텍스트 읽기를 수행하는 양상에 대해 주목하고자 한다. 나아가 최종적으로는 인지적-상위인지적 인터넷 텍스트 읽기 전략의 유형에 대해 기술하는 것이 목적이다. 본 연구의 결과는 학생 독자들이 문식성을 실천한 실제 근거들을 바탕으로 인터넷 텍스트 읽기 과정에서 학생 독자들이 의미를 이해하고 해석하는 과정에 대한 정보를 제공할 수 있을 것으로 기대한다. 연구 문제는 다음과 같다.

첫째, 논쟁적인 문제를 탐색하기 위하여 인지적 그리고 상위인지적 활동으로서 인터넷 텍스트 읽기를 할 때, 인쇄 텍스트 읽기 능력이 우수한 초등학생 독자는 어떤 유형의 읽기 전략을 사용하는가?

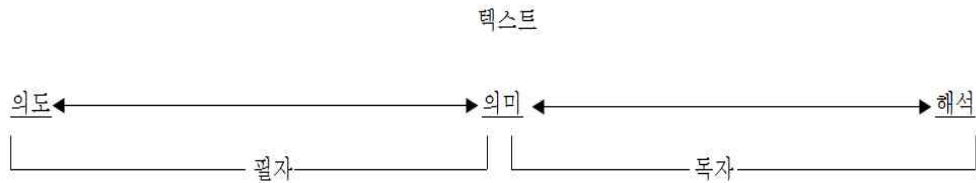
둘째, 능숙한 초등학생 독자의 인터넷 텍스트 읽기로부터 초등학생을 위한 인터넷 텍스트 읽기 교육에 어떤 시사점을 얻을 수 있는가?

2. 텍스트 이해와 상위인지

2.1. 텍스트 이해

구성주의 관점에서 볼 때, 읽기란, 독자가 의미 구성의 주체로서 사전 지식을 동원하여 텍스트의 의미를 역동적으로 구성해 가는 과정이다. 이 때 독자가 구성한 의미는 독자마다 사전 지식과 의미를 구성하는 방식이 다르므로 인하여 독자마다 서로 다르다. 이와 관련하여, Perfetti와 McCutchen(1987:14)은 읽기 이해, 즉, 독해(reading comprehension)란, “문어 텍스트에 기술된 상황들에 대한 정신적 표상들의 실제적 구성”이라고 정의하였다. 이들에 의하면 텍스트 그 자체는 가능한 표상들의 범위를 가지고 있다. 즉, 텍스트 그 자체는 구성될 수 있는 표상이 여러 개 있다는 의미이다. 이것은 텍스트 자체가 태생적으로 필자가 아무리 자신의 의도를 명확하고 분명하게 표현했다고 할지라도 타인인 독자에게는 모호한 부분이 있기 때문이다. 다시 말하자면, ‘필자의 의도’와 ‘독자의 해석’은 행위의 주체인 필자와 독자 사이에서 그 둘의 상호작용을 매개하는 텍스트를 가운데에 두고 양 끝에 위치해 있다(아래 <그림2-1> 참조). 따라서 아무리 필자가 명확하고 분명하게 표현하려고 노력했다 할지라도 필자가 표현한 의미(혹은 텍스트)(meaning)는 독립된 또다른 문식 주체인 독자가 해석하기에는 모호한 측면이 있을 수밖에 없으며 이로 인하여 텍스트에 대하여 독자가 해석할 가능성이 있는 표상이 다수 존재할 수 있다(Perfetti & McCutchen, 1987:37). 이것은 독자들마다 읽은 주제와 관련된 배경 지식이 서로 다르고, 읽은 것에 대해 추론하는 방식이 다르기 때문이다(Hacker, 2004:765). 여기서 만일 텍스트의 잠재적인 표

상들 중 하나와 독자가 구성한 정신적 표상 사이에 일치하는 정도가 있다면, 독자는 이 텍스트를 이해했다고 할 수 있다(Perfetti & McCutchen, 1987:15).



<그림 2-1> 텍스트, 필자의 의도, 독자의 해석 사이의 관계 (Perfetti & McCutchen, 1987:39)

따라서 ‘의미(meaning)’와 ‘해석(interpretation)’은 서로 다르며, 글의 의미를 구성하는 것과 해석도 서로 다르다. 독해는 ‘의미’와 ‘해석’의 결합이다(Perfetti & McCutchen, 1987). 독자는 텍스트의 의미를 해석하기 위하여 사전 지식을 동원하여 텍스트를 해석한다. 즉, 독자의 사전 지식이 텍스트의 의미에 대한 해석에 영향을 미친다. 따라서 독자마다 보유한 사전 지식과 개별지식의 차이에 따라 해석에서의 차이가 발생하게 된다. 또, 텍스트의 해석은 의미와 텍스트의 맥락 내에서 의미를 구성하는 방식에 달려 있다. 만일 독자가 읽는 중에 저자가 의도한 의미에 대한 일관적인 해석을 구축하지 못한다면, 혹은 구성된 의미가 텍스트에 대한 해석과 맞지 않는다면, 독자는 텍스트를 이해하는 데 실패했다고 할 수 있다(Hacker, 2004:770).

여기에서 독자 스스로 이해의 실패에 대해 지각하고, 나아가 텍스트의 의미 구성을 재구축하고, 의미에 대한 해석을 발전시키기 위하여 이해를 점검하고 조절하는 과정이 일어나게 된다. 따라서 이해 점검(comprehension monitoring) 과정은 텍스트의 의미 구성을 재구축하고 그것에 대한 해석을 발전시키기 위하여 점검과 조절이 상호작용하는 목표지향적인 상위인지적 과정이다(Hacker, 2004:756).

2.2. 마음의 이론과 상위인지

앞 절에서 살펴 본 바와 같이, 읽기 과정은 의미를 구성하고 해석을 발전시켜 이해하는 과정으로 독자 스스로 이해의 실패를 해결해 나가야 하는 일종의 문제 해결 과정으로서 목표지향적인 상위인지적 과정이다. 독자는 텍스트를 읽어 나가는 과정에서 끊임없이 자신의 읽기 목적에 따라 목표지향적으로 문제를 해결해 나가야 하는 상황에 직면하게 된다. 이러한 문제 해결 과정에서 문제를 해결하기 위해 독자에게 필요한 정신 작용이 바로 상위인지이다(김경주, 2004:42).

상위인지에 대한 연구는 1970년대 초, Ann Brown, John Flavell 그리고 그 동료들로부터 그 기원을 찾는다. 초기에는 ‘기억(memory)에 대한 지식’ 즉, 상위기억에 초점을 두었다. Flavell은 사람들의 기억과, 그들이 그 기억을 기억해 내는 과정에서 어떤 조작을 했는지에 대해, 스스로 알게 된 것을 점검해 보도록 하였다. 이후, 그들의 지식과 그들이 수행한 과업들, 과업 수행의 방법들에 대한 속성을 조사할 수 있다는 것을 이론화하였다.

Flavell에 따르면, 상위인지는 (1)상위인지적 지식(metacognitive knowledge), (2)상위인지적 경험(metacognitive experience), (3)목표들(혹은 과업들), 그리고 (4)행위들(혹은 전략들)의 네 가지의 작용과 상호작용을 통해서 발생한다. 상위인지적 지식(metacognitive knowledge)은 인지적 처리자로서 사람(person)의 지식 요인들, 인지적 과업(tasks)에 대한 지식 요인들, 그것들을 수행하기 위한 목표와 전략(strategies) 요인들의 삼요인으로 주로 구성되어 있으며, 사람들에게 저장되어 있다(Flavell, 1979). 여기에서 Flavell이 제안한 상위인지는, 상위인지적 지식이 (3)과 (4)를 포함하므로, “인지에 대한 지식과 인지에 대한 조절”(Flavell, 1978: Baker & Brown, 1980:2)을 뜻한다고 볼 수 있다.

Flavell의 상위인지에 대한 위 이론은 1980년대와 1990년대에 이르러 상위인지의 여러 측면에 대한 연구와 이론적 모델로 더욱 구체화되고 급성장하게 되었다(Larkin, 2009:9).

이와는 별개로, 1980년대 초, 일군의 연구자들은 지식의 기원에 대해 관심을 가지고 다양한 정신세계

에 대한 어린이들의 지식, 즉 ‘마음의 이론(Theory of Mind : ToM)’에 대해 연구하였다. 이들은, 상위 인지는 발달적이며, 상위인지의 초기 형태는 마음의 이론(ToM)이라는 것을 밝혔다(Kuhn, 2000:179; Lockl & Schneider, 2007:164). 이 어린 시기에 일어나는 초기의 상위인지적 성취들이 이후에 이어지는 상위인지적 깨달음과 제어에 대한 밑바탕이 되어 고차원적 사고에 영향을 미치게 된다는 것이다(Hofer & Pintrich, 1997; Kuhn, 2000:178에서 재인용). 이것은 상위인지는 발달적인 것으로, 청소년기나 그 이후 성인들에게만 있는 것이 아니라 이미 어린 시기에 시작된다는 것을 시사한다.

2.3. 상위인지의 구성요소

1972년 Flavell의 상위인지에 대한 이론은 주로 기억에 대한 지식, 즉 상위기억에 대한 연구였다. 이것은 일반적으로 인지에 대한 지식과 인지에 대한 제어, 즉 선언적 지식과 절차적 지식으로 구분된다(Flavell & Wellman, 1975:7; Flavell, 1979:906; Baker & Brown, 1980:3; Brown, Bransford, Ferrara, & Campione, 1982:86; Baker & Brown, 1980:4). 선언적 지식은 사람, 과업, 그리고 전략적 속성들 간의 상호작용에 대한 지식을 말한다(Flavell, 1979:906; Flavell & Wellman, 1975:16). 절차적 지식은 연구자들마다 상이하지만 일반적으로 주어진 과제와 문제 해결 과정을 점검하고 조절하는 방법에 대한 지식으로 ‘점검하기’와 ‘제어(control)와 자기 조절(self-regulation)’로 분류된다(Nelson & Narens, 1990; Nelson & Narens, 1994). 점검하기는 회상적 점검(예: 이전의 회상 반응에 대한 신뢰적 판단)과 기대 점검하기(예, 이후의 반응에 대한 판단)로 구체화 될 수 있다. 이 중 후자는 다시 세 개의 범주들로 나뉜다. 첫째, 학습에 대한 난이도(Ease-of-learning: EOL) 판단은 배울 내용에 대한 난이도를 미리 예측하는 것을 말하며, 기억하기 전에 발생한다. 또한, 추론적이며, 아직 학습하지 않은 항목에 적용된다. 둘째, 학습에 대한 판단(Judgements-of-learning: JOL)은 기억을 획득하는 도중에 혹은 그 이후에 일어난다. 그리고 현재 회상할 수 있는 항목들에 관해 장차 수행을 테스트 하는 것에 대한 예측이다. 셋째, 앎에 대한 느낌(Feeling-of-knowing: FOK) 판단은 기억을 획득하는 도중 혹은 그 후에 발생한다. 현재 회상할 수 없는 항목을 알게 되었는지 그리고/혹은 이후에 기억 테스트에서 기억할 수 있을지에 대한 판단이다(Nelson & Narens, 1990:130). 이 외에 연구자에 따라 ‘무엇을 언제 사용해야 효과적인가’에 대한 조건적 지식을 포함시키기도 한다.

2.4. 인지와 상위인지의 관계

Nelson과 Narens는 인간의 지적 체계에는 여러 층위들이 있으며, 보다 높은 층위들이 보다 낮은 층위들을 위에서 내려다보며 점검하고 제어하는 기능을 한다고 제안하였다. 이들이 제안한 가장 간단한 기본 모델은, 하나의 대상 층위(object-level)와 하나의 메타 층위(meta-level)가 있는 경우이다. 이들 사이에는 점검하기(monitring)와 제어(control)라 불리는 것들이 있어서 두 층위 사이의 정보의 흐름을 지시한다(Nelson & Narens, 1990:126-128; Nelson & Narens, 1994:11). Nelson과 Narens의 이 상위인지적 시스템은, 보다 높은 층위인 메타 층위에서 대상 층위를 내려다보며 사고 과정을 점검하고 제어하는 인지 과정에 대해 이론적으로 잘 설명해 준다.

Butterfield와 그 동료들은 Nelson과 Narens의 모델을 적용하여 Flavell의 상위인지 모델을 상세화 하였다. 이들은 대상 층위를 인지적 층위(Cognitive Level), 그리고 메타 층위를 상위인지적 층위(Metacognitive Level)로 부르고, 양자 간의 관계와 그 내용에 대해 구체화하여 설명하였다. 지식과 전략은 보다 낮은 층위인 인지적 층위에 있다. 보다 높은 층위인 상위인지적 층위에서는 점검을 통해 인지적 층위의 상태, 즉 지식이나 전략들의 상태에 대한 정보를 인식한다. 이어서 특정 기준에 근거하여 인지적 층위로 정보의 흐름을 통해 지시를 내리고, 이를 통해 인지적 층위에서는 과정의 상태를 변화시키거나 과정 그 자체를 제어한다. 이 둘 사이의 관계는 정보의 흐름을 통해 점검과 제어가 일어나는 역동적인 상호작용이 일어나는 매우 밀접한 관계라고 할 수 있다. 또한 역으로 상위인지적 층위에서도 수정이 일어날 수 있다(Hacker, 2004:758). 인지적 층위에는 문제를 해결하기 위해 지식을 사용하는 ‘세상에 대한 지식’과 ‘전략들’이 있으며, 상위인지적 층위는 지식과 전략들을 ‘이해하기’, ‘점검하기’, 그리고 ‘제어’와 관련이 있다. Butterfield와 그 동료들은 인지에 대한 특정 과업 모형들이 위의 인지적-상

위인지적 틀을 사용하여 개념화 될 수 있다고 주장한다. 본 연구에서는 이들의 논의를 빌어 인터넷 텍스트 읽기 과정을 인지와 상위인지의 활동 차원에서 고찰하고자 한다. 특히 상위인지에 대해서는 상위인지적 지식의 측면 보다는 상위인지의 관리나 제어와 같은 실행에 초점을 두고자 한다.

3. 연구 방법

3.1. 참여자

서울 7초등학교 6학년 학생들 중에서 인쇄 텍스트 읽기 능력이 우수한 초등학교 독자 중 희망자 15명을 선정하여 연구를 진행하였다. 능숙한 독자를 선정한 이유는 능숙한 독자가 읽기 과제를 완수하는데 숙련된 독자가 적절한 전략을 보여 줄 것이라고 보았기 때문이다(Coiro & Dobler, 2007; Cho, 2011; Cho, 2013).

3.2. 자료 수집

연구에 참여한 초등학교 독자들은 '환경보전과 국토개발 중 어느 쪽이 우선인가'라는 논제에 관해 인터넷에서 정보를 찾아서 읽은 후, 내용을 정리하여 주장하는 글을 한 편씩 작성하였다. 참여자들의 인터넷 읽기 전략을 분석하기 위해 사고구술 프로토콜 자료와 독자와 컴퓨터 간의 상호작용 프로토콜을 실시간으로 녹화하였으며, 삼각검증을 위해 읽기 표준화 검사 결과, 사전 배경 지식 및 사전 글쓰기 자료, 반구조화된 사후 인터뷰 자료와 최종 글쓰기 자료, 이 외에 인터넷 사용에 대한 로그파일 자료를 확보하였다.

3.3. 자료 분석

상위인지적 활동들은 사고 구술 프로토콜들을 분석함으로써 포착할 수 있다(Pressley, 2000). 상위인지 활동의 경우, 명시적으로 드러나지 않는 경우가 있어 인지적인 것으로 보일 때가 있으나, 선행 연구자들의 방법을 원용하여 사고구술 프로토콜에서 특정 실마리를 근거로 하여 인지적 활동들을 통해 상위인지적 활동을 추론하거나 구분하였다(Livingston, 1997; Pressley, 2000). 이상을 참고하여, 본 연구에서는 사고구술 프로토콜 자료와 독자와 컴퓨터 간의 상호작용 프로토콜을 바탕으로 선행 연구인 초등학교 독자의 인터넷 읽기 전략 목록(기세령, 2014)을 개요로 사용하였다. 코딩 단계에서는 분석의 편의를 위해 컴퓨터 지원의 질적 자료 분석(CAQDAS:computer-assisted qualitative data analysis)(Ezzy, 2002) 프로그램인 NVivo 10 for Windows(QSR International, 2012)를 사용하였다.

4. 인지적-상위인지적 인터넷 텍스트 읽기 전략

4.1. 텍스트 찾기

학생 독자들은 관련된 핵심어를 생성하여 검색어를 검색창에 입력한 후, 실행 결과를 확인하였다. 검색 결과가 만족스러운지 아닌지를 점검하였으며, 만족스럽지 않은 경우에는 검색어를 수정하여 재검색하였다. 이 과정에서 '핵심어를 생성하여 검색어를 검색창에 입력하기'은 인지적 전략이라면, '검색 결과를 확인하고, 점검하기'는 상위인지적 전략으로 점검 전략이다. '검색어를 수정하여 재검색하기'는 상위인지적 전략으로 조절 전략이다.

이 과정을 면밀하게 살펴보면, 검색을 하는 과정에서 인지와 상위인지 활동이 교대로 나타난다는 것을 확인할 수 있다. 우선 인지적 층위에서 '텍스트 찾기' 활동이 일어난다. 이어서 그 결과가 상위인지적 층위로 전달이 되고, 이 과정에서 점검이 일어난다. 검색 결과가 본인이 의도한 목표에 상응하지 않을 경우, 상위인지적 층위로부터 '검색어를 수정하여 재검색'을 하라는 지시가 하달되어 조절이 일어난다.

아래 예에서 학생 J는 ‘국토개발의 필’이라는 검색어를 생성하여 검색창에 입력하였다. 그러나 검색 결과 화면을 확인하고 점검한 결과, 본인이 원하는 결과와 거리가 있다는 것을 감지한다. 그 결과, ‘국토 개발 필요성’으로 온전하게 핵심 검색어를 수정하여 입력함으로써 자신의 인지적인 활동을 ‘조절’한다.

J: (탭:입론; 탭:네이버; 검색어:‘국토개발의 필’; +검색; 검색결과 확인:네이버:‘국토개발의 필’; 검색어 수정:‘국토개발의 필요성’; 클릭: 목록: 지식IN_링크2:‘국토 개발의 필요성’)

연구자: 무슨 생각을 하고 있나요?

J: 국토개발의 필요성에 찾아보고 있어요(페이지 아래로 스크롤 함)

4.2. 의미 구성하기

아래에서 학생 독자H는 의미를 구성하는 과정에서 학생 독자들은 찾은 텍스트의 내용을 읽고, 자신이 행한 인지 활동을 점검하였으며, 자신의 수준에 맞지 않아 이해하기 어렵다는 것을 깨달았다. 이것은 ‘상위인지적 깨달음’에 해당하는 것으로 상위인지적 점검 전략에 해당한다.

H:(탭:SBS뉴스; 스크롤 다운; 스크롤 업; 탭 종료: 'SBS뉴스'; 탭 종료: '네이버 블로그') 내가 보기에 이 신문을 이해하기 위해서는 초등학교생들이 이해하기에는 어려운 것 같애 (탭:네이버) 좀 더 쉬운 자료를 찾아봐야겠어

4.3. 시스템 지식

시스템 지식은 기술적 측면으로 디지털 테크놀로지를 다루는 것을 포함한다. 학생 독자들은 시스템 지식을 활용하여 시스템을 조작하는 과정에서 상위인지를 사용하였다. 예를 들어서, 시스템 지식이 부족하거나 조작하지 못함으로 인하여 원하는 정보에 접근하는 데 실패하게 되는 경우이다. 이와 같이 인터넷 텍스트 읽기 과제를 해결하는 과정에서 어려움에 봉착하게 되는 경우가 발생하게 될 경우, 대개 읽기 과제를 수행하는 것 자체가 일시 중단되거나 때로는 하려던 조작을 포기하고 다른 것을 하는 사태로 이어지기도 한다.

G: '[PDF]DMZ평화적 이용의 국가적 의미'탭 닫음; 탭:구글 메일; 입력: 메일: 검색어:‘국토개발의 전문가의견’; 메일 검색 결과 출력; 클릭:구글 로고; 클릭: 메뉴: 검색 ; 탭:Google)1)

학생 G는 ‘구글 메일’에서 제공하는 검색창에 검색어를 반복하여 입력하는 우를 범하였다. 그 결과, 본인이 원하는 ‘국토개발의 전문가의견’ 대신 메일 검색 결과가 출력되는 상황이 전개되었다. 그러나 이번에는 메일 화면에서 구글 로고를 클릭하여 보았으나 아무런 변화가 없자 크롬 브라우저에서 제공하는 ‘메뉴’에서 검색창을 드디어 찾을 수 있었다. 이 과정에서 ‘점검하기’ 과정에서 자신의 실수를 깨닫는 ‘상위인지적 깨달음’이 일어났고, 이어서 상위인지적 층위로부터 지시를 받아 ‘조절하기’가 일어난다.

위와 같이 인터넷 텍스트 읽기 과제를 해결하는 과정에서 인지 활동과 상위인지적 활동이 교대로 일어나게 되며, 상위인지가 읽기의 전 과정에 관여하고 있다는 것을 확인할 수 있다.

5. 결론 및 논의

(생략)

1) 괄호 안은 학생 독자와 컴퓨터 화면 간의 상호작용 프로토콜을 전사본에 반영한 내용이다. 검색어 등 학생 독자가 직접 입력한 내용은 다소 맞춤법에 어긋나더라도 그대로 표기하는 것을 원칙으로 하였다.

참고 문헌

- 기세령(2014), “초등학생 독자의 인터넷 읽기 전략 연구”, 『독서연구』 제 31집, pp.221~266.
- 김경주(2004), “읽기 과정에서의 인지 전략과 상위 인지 전략”, 『우리말글』, pp.29~50.
- 노명완 · 이차숙(2002), 『문식성 연구』, 박이정.
- 박영목(2003), “21세기의 새로운 문식성과 국어교육의 과제”, 『국어교육』 제 110집, 한국국어교육연구학회, pp.1~14.
- 박영목(2008), “21세기 문식성의 특성과 문식성 교육의 문제”, 노명완 외, 『문식성 교육 연구』, 한국문화사, pp.48~77.
- 옥현진(2008), “다중모드 문식성”, 노명완 외, 『문식성 교육 연구』, 『한국문화사』, pp.224~253.
- 윤여탁 외(2008), 『매체언어와 국어교육』, 서울대 출판부.
- 윤여탁(2015), “한국에서의 문식성(Literacy) 교육의 반성과 전망”, 제17회 서울대 국어교육연구소 국제학술회의 자료집, pp.279~294.
- 이순영(2010), “디지털 시대의 청소년 독자의 비판적 읽기”, 『독서연구』, 제24집, 한국독서학회, pp.87~103.
- 정현선(2004), “디지털리터러시의 국어교육적 고찰”, 『국어교육학연구』, pp.1~38.
- 정혜승(2008a), “문식성(Literacy) 교육의 쟁점 탐구”, 『교육과정평가연구』, pp.161~185.
- 정혜승(2008b), “문식성(literacy)의 변화와 기호학적 관점의 국어과 교육과정 모델”, 『교육과정연구』, 제26집 4호, pp.149~172.
- Baker, L., & Brown, A. L. (1980), Metacognitive skills and reading, Technical Report. No. 188: ERIC.
- Brown, A. L., Bransford, J. D., Ferrara, R. A., & Campione, J. C. (1982), Learning, Remembering, and Understanding. Technical Report No. 244.: ERIC.
- Butterfield, E. C., Albertson, L. R., & Johnston, J. C. (1995), On making cognitive theory more general and developmentally pertinent. In F. E. Weinert & W. Schneider (Eds.), *Memory performance and competencies: Issues in growth and development* (pp. 181–205): Psychology Press.
- Cho, B.-Y. (2011), Adolescents' Constructively Responsive Reading Strategy Use in a Critical Internet Reading Task.(Doctoral Thesis), Unpublished PhD dissertation. University of Maryland.
- Cho, B.-Y. (2013), Adolescents' Constructively Responsive Reading Strategy Use in a Critical Internet Reading Task. *Reading Research Quarterly*, 48(4): 329~332.
- Coiro, J. (2010), Assessment Frameworks for Teaching and Learning English Language Arts in a Digital Age. *Handbook of Research on Teaching the English Language Arts*, Third Edition.
- Coiro, J., Knobel, M., Lankshear, C., & Leu, J., D. J. (2008), Central issues in new literacies and new literacies research. In J. Coiro, M. Knobel, C. Lankshear & J. Leu, D. J. (Eds.), *Handbook of research on new literacies* (pp. 1–21). Oxford, UK: Routledge.
- Coiro, J., & Schmar-Dobler, E. (2007), Exploring the online reading comprehension strategies used by sixth-grade skilled readers to search for and locate information on the Internet. *Reading Research Quarterly*, 42(2): 214~257. doi: 10.1598/RRQ.42.2.2
- Flavell, J. H. (1979), Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American psychologist*, 34(10), 906–911.
- Flavell, J. H., & Wellman, H. M. (1975, Aug. 30–Sept. 3), Metamemory. Paper presented at the the Annual meeting of the American Psychological Association 83rd., Chicago, Ill.
- Greeno, J. G. (1994), Gibson's affordances. *Psychological Review*, 101(2), 336–342.
- Hacker, D. J. (2004). Self-regulated comprehension during normal reading. In R. B. Ruddell & N. J. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 755–779). Newark, DE:

International Reading Association.

- Kuhn, D. (2000), Metacognitive development. *Current directions in psychological science*, 9(5), 178–181.
- Lankshear, C., Knobel, M., & Curran, C. (2013), Conceptualizing and Researching “New Literacies”. *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. doi: 10.1002/9781405198431.wbeal0182
- Larkin, S. (2009), *Metacognition in young children*. New York, NY: Routledge.
- Leu, J., D. J., Kinzer, C. K., Coiro, J., & Cammack, D. W. (2004), Toward a Theory of New Literacies Emerging From the Internet and Other Information and Communication Technologies. In R. B. Ruddell & N. J. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (5th ed., pp. 1570–1613). Newark, DE: International Reading Association.
- Leu, J., D. J., Kinzer, C. K., Coiro, J., Castek, J., & Henry, L. A. (2013), New Literacies: A Dual-Level Theory of the Changing Nature of Literacy, Instruction, and Assessment. In D. E. Alvermann, N. J. Unrau & R. B. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (6th ed., pp. 1150–1181). Newark, DE: International Reading Association.
- Livingston, J. A. (1997), Metacognition: An Overview., from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED474273.pdf>
- Lockl, K., & Schneider, W. (2007), Knowledge about the mind: Links between theory of mind and later metamemory. *Child development*, 78(1), 148–167.
- Meijer, J., Veenman, M. V., & Van Hout-Wolters, B. H. (2006), Metacognitive activities in text-studying and problem-solving: Development of a taxonomy. *Educational Research and Evaluation*, 12(3), 209–237.
- Nelson, T. O., & Narens, L. (1990), Metamemory: A theoretical framework and new findings. *The psychology of learning and motivation*, 26, 125–173.
- Nelson, T. O., & Narens, L. (1994). Why investigate metacognition? In J. E. Metcalfe & A. P. Shimamura (Eds.), *Metacognition : Knowing about knowing*, The MIT Press.
- Perfetti, C. A., & McCutchen, D. (1987), Schooled language competence: Linguistic abilities in reading and writing. *Advances in applied psycholinguistics*, 2, 105–141.
- Pressley, M. (2000), Development of Grounded Theories of Complex Cognitive Processing: Exhaustive Within- and Between-Study Analyses of Think-Aloud Data. In G. J. Schraw & J. C. Impara (Eds.), *Issues in the measurement of metacognition* (pp. 261–296). Lincoln, NE: Buros Institute of Mental Measurements.

“인지적-상위인지적 인터넷 텍스트 읽기 전략”에 대한 토론문

최건아(고려대학교)

신문식성의 조류가 학생들의 학교 밖 문식 생활에 지대한 영향을 끼치면서 인터넷 텍스트에 대한 읽기, 쓰기는 오늘날 국어교육의 중요한 이슈로 자리매김하였습니다. 이러한 때에 기세령 선생님의 연구는 초등학생의 인터넷 읽기 수행에 관한 실증적 탐색의 결과를 제시하고 있어 그 의의가 매우 크다고 하겠습니다. 발표문에 드러난 연구자 선생님의 관점을 적극 지지하는 입장이지만 토론자의 소임을 다 하고자 몇 가지 궁금한 내용을 질문하도록 하겠습니다.

먼저 4장의 거시적 구성에 대한 질문을 드립니다. 서론에서 제시되어있듯 본 연구의 핵심은 ‘인지적’ 그리고 ‘상위인지적’ 전략들을 도출하는 것입니다. 이에 따라 4장에서는 ‘1. 텍스트 찾기’, ‘2. 의미 구성하기’, ‘3. 시스템 지식’ 차원의 읽기 전략이 제시되어 있는데, ‘텍스트 찾기’는 인지적 전략과 상위인지적 전략이 교대로 드러나는 특징이 있으며 ‘의미 구성하기’와 ‘시스템 지식’은 상위 인지 전략에 가까운 것으로 분류되어 있습니다. 토론자는 4장을 읽고 인지, 상위인지에 해당하는 또 다른 전략 유형들은 없는지 궁금하였습니다. 또한 인지 전략과 상위인지 전략이 독자적으로, 또는 혼합되어, 또는 교차하며 나타난다면, 이러한 결합의 방식들을 어떻게 제시할 수 있을지에 대해서도 의문을 가져보았습니다.

다음으로 4장에 제시된 세 전략 중 ‘2. 의미 구성하기’에 대한 질문을 드립니다. 먼저 ‘1. 텍스트 찾기’ 또는 ‘3. 시스템 지식’과 달리 ‘의미 구성하기’는 그 자체로는 인쇄 읽기 상황의 의미 구성 전략과 크게 변별되지 않는 것처럼 보이는데, 인터넷 읽기이기 때문에 드러나는 의미 구성의 독특한 특징으로는 어떤 것들이 발견되었는지 질문 드리고 싶습니다. 더불어 ‘이해하기 어렵다는 것을 깨달았다’는 학생 H의 사례는 ‘텍스트(또는 텍스트 난이도) 평가하기’로 분류될 여지는 없는지 궁금하였습니다. 전략 분류의 토대가 된 선생님의 2014년 연구에 비추어보자면, 학생 H가 ‘(2)텍스트의 이해와 학습’, ‘(4)텍스트에 대한 평가’의 교집합 정도에 서 있지 않는가하는 생각도 해 보았습니다.

끝으로 연구에서 제시한 과제에 대해 질문 드립니다. 학생들은 ‘주장하는 글쓰기’를 최종 목적으로 하여 인터넷 텍스트를 탐색하였습니다. 이에 따라 환경보전과 국토개발이라는 양쪽의 주제 중 어떤 쪽의 탐색부터 시작할지, 특정 주제에 대해 어느 정도로 탐색할지, 학생 독자 나름의 의도 및 방향성을 지니지 않았을까하는 생각이 듭니다. 또한 우수한 독자라면 텍스트를 읽으며 특정 매체를 활용해 기록, 요약하는 행위도 할 것으로 추측됩니다. 이처럼 초기에 부여된 과제가 읽기의 과정과 전략 구사에 영향을 줄 것으로 보이기 때문에, 선생님께서 과제를 구성하신 배경에 대해 좀 더 여쭙고자 합니다.

인터넷 텍스트 읽기 전략은 교육 환경, 교육 방안 등과 연계해 다양한 각도에서 탐색할 수 있는 주제이며 앞으로 그 중요성은 더욱 강조될 것으로 생각합니다. 의미 있는 연구의 제1 독자가 될 기회를 주심에 다시 한 번 감사드리며, 독자의 오독으로 인해 잘못 제기된 질문이 있다면 너그러운 이해를 부탁드립니다.

2015 개정 국어과 교육과정 내용 체계의 주요 쟁점과 향후 과제 - 핵심 개념을 중심으로 -

염나리(부산대학교)

차례	<ol style="list-style-type: none"> 1. 머리말 2. 핵심 개념의 필요성 3. 외국 교육과정의 핵심 개념 4. 개정 국어과 교육과정의 핵심 개념 5. 맺음말
----	---

1. 머리말

‘내용 체계’는 제6차 국어과 교육과정에서 최초로 제시되었다. 특히, 국어과의 ‘내용 체계’는 타 교과와는 사뭇 다른 구조를 취하고 있다. 타 교과에서는 각 교과의 주요 교육 내용을 유목화하여 제시하였던 것과는 달리, 국어과에서는 국어과 교육에서 지도해야 할 전체 내용을 분석하여 범주를 설정하고, 각 영역에서 지도하여야 할 내용 범주를 체계적으로 제시하는 방식으로 이루어졌다.

타 교과와 차별화된 기존의 국어과 ‘내용 체계’의 경우, 무엇을 교육 내용으로 할 것인지, 교육 내용 선정의 틀을 제공하여 교사 수준의 교육과정 재구성의 지침으로 활용할 수 있었다. 그러나 교육과정을 실행하는 일부 교사들은 국어과의 ‘내용 체계’에 대해 ‘지식·기능·태도의 분류보다 무엇을 가르칠지 학습 내용 위계를 조직하는 것이 중요하다.’, ‘전공자만 이해 가능한 표이다.’, ‘쉽게 이해되지 않는 추상적인 언어이며 이론적으로만 존재하는 것이다.’, ‘세 가지 범주로 나누는 것이 합리적이라고 할 수는 있으나, 국어의 과목 특성상 분리보다는 모두가 유기적으로 이루어진 것이 더 적절하다’, ‘지식·기능·태도를 분리하지 않고 하나의 진술문 안에 다 포함시키는 것이 국어과 교육에 보다 더 잘 접근할 수 있다고 생각한다.’ 등의 의견을 제시하기도 하였다(교육부, 2014a). 이러한 교사들의 반응을 종합할 때, 국어과 ‘내용 체계’의 변화는 불가피한 것으로 보인다.

교과 교육과정 개발 방향 설정 연구(교육부, 2014b)에서는 이러한 여러 의견을 종합하여 교육과정 개발을 위한 공동지침과 교과별 세부지침을 도출하였다. 특히, ‘핵심 개념과 기능을 중심으로 학년별 확장 심화가 가능한 학습 내용을 조직한다.’라는 주요 개정 방향에 따라, 핵심 개념을 문서 체제에 반영하기 위하여 새롭게 구성된 내용 체계표를 제안하고 각 요소별 지침을 제안하였다.

따라서 본고에서는 개정된 국어과 교육과정 내용 체계의 주요 쟁점을 ‘핵심 개념’으로 도출한다. 그리고 ‘핵심 개념’과 관련하여 외국 교육과정에 제시된 내용을 구체적인 예와 함께 소개한 후, 새롭게 구성된 내용 체계의 ‘핵심 개념’을 진술, 조직, 실행의 관점에서 비교 분석하여 2015 개정 국어과 교육과정 내용 체계의 주요 쟁점과 향후 과제를 제시하고자 한다.

2. 핵심 개념의 필요성

주5일제가 시행된 이후, 학생들이 학교에 머무는 시간은 줄어든 반면 학습량은 변하지 않아, 학생들의 학습 부담감이 생각보다 크다. 게다가 교육과정 자율화, 문·이과 통합형 교육과정, 창의 융합 교육 등과 같은 교육 정책을 실현하기 위해서는 각 학교 현장이 이를 실천할 수 있는 충분한 시수를 확보하는 것

이 무엇보다 중요하다. 따라서 2015 개정 교육과정의 교육 내용을 구성할 때에도 역시나 교육 내용의 ‘적정화’가 그 개정의 중점에 있다.

지난 2009 개정 교육과정에서도 역시나 화두는 ‘적정화’였다. 그러나 여전히 두 성취기준을 하나의 성취기준으로 합쳐 수를 줄이는 식의 ‘적정화’가 이루어져 아쉬움이 컸다. 그렇다면 어떻게 하면 교육과정의 선정·조직 원리 및 이론에 부합하면서도, 교육과정의 ‘적정화’를 이룰 수 있을까?

한편, 새로운 내용 체계는 이전과는 달리 다음과 같은 특징을 보인다. 첫째, 핵심 개념의 등장, 둘째, 내용 체계표 상에 계열성 표기, 셋째, 다양한 층위가 혼재된 기능의 제시가 있다.¹⁾

이들 중 가장 크게 달라진 점은 바로 핵심 개념이다. 핵심 개념은 여러 개념들을 아우르는 개념으로, 교과가 기반을 두는 학문의 가장 기초적인 개념이나 원리로써 비슷한 개념들을 묶어주는 상위 개념이라고 할 수 있다. 핵심 개념은 빅 아이디어로부터 영감을 받은 개념인데, 빅 아이디어에 대해 Hiebert와 그의 동료들은 “우리는 어떤 것이 우리가 알고 있는 다른 것과 어떻게 관련되거나 연결되는지 볼 수 있다면 그것을 이해한다(Hiebert, Carpenter, Fenmema, Fuson, Wearne, Murray, Olivier, Human, 1997, p.4).”라고 하였고, “이해의 정도는 관련성의 수나 강도에 의하여 결정지어진다(Hiebert & Carpenter, 1992, p.67)”라고 하였다. 즉, 빅 아이디어를 중심으로 각 개념들의 관련성을 파악하는 것은 보다 깊은 이해를 가능케 한다. 따라서 핵심 개념은 교과와 주요 개념들을 긴밀하게 관련시키고, 보다 지식의 구조를 튼튼하게 만들어준다. 핵심 개념을 통해 ‘주요 내용(일반화된 지식)’의 계열성과 범위를 결정하는 것이 용이해지고, 자연스럽게 내용의 ‘적정화’를 이룰 수 있다.

<표1> 교육부에서 제시하고 있는 ‘핵심 개념’의 의미(이화영, 2015)

- 핵심 개념이란 여러 개념들을 아우르는, 교과가 기반을 두는 학문의 가장 기초적인 개념이나 원리로써, 비슷한 개념들을 묶어주는 상위 개념
- ‘영역’의 하위 영역이 아닌, 그 영역 및 학년(군)별 내용(요소)를 구성하고 대표하는 개념
- 학생들의 학습한 <학년(군)별> 내용의 세부 지식을 잊어버린 후에도 지속되어야 하는 큰 개념

또한, 핵심 개념을 통한 내용의 ‘적정화’는 학습자 참여형 교수·학습의 기회를 제공한다. 국어 능력은 지식만으로 성취할 수 없는 역량이다. 따라서 학습자가 교과 시간 내에 기능을 충분히 연습하고 습득할 시간을 확보해야 한다. 핵심 개념을 선정하면 학습의 목적이 명확해지고, 불필요한 학습에 소요되는 시간과 불필요한 학습 단계가 줄어들 수 있다.²⁾

이처럼 핵심 개념은 본질적으로 교육과정이 지향하는 통합형 교육과정 및 적정화의 논리를 실현할 수 있는 개념이다. 핵심 개념을 통해서 의사소통 기능과 지식의 합이 국어 능력이라는 식의 단순 영역 통합이 아닌, 지식의 구조를 바탕으로 한 영역 간, 교과 간 융합을 가능케 한다. ‘교육 정책을 실행하기 위한 시수 확보’, ‘학생들의 학습 부담을 덜어주기 위한 내용과 수준에 대한 제고’, ‘역량을 기르기 위한 연습의 기회 확보’에 대한 답은 핵심 개념이라고 할 수 있을 것이다.³⁾

3. 외국 교육과정의 핵심 개념

현재 핵심 개념과 관련된 다양한 논의가 전 세계적으로 이뤄지고 있다.

1) Erickson(2002)은 개념과 주제 또는 과정을 구분해야 한다고 하였다. 즉, 개념에 해당하는 것에는 시스템, 증거, 모형, 변화, 진화, 기능(function) 등이고, 과정이나 주제에 해당하는 것에는 조직, 설명, 측정, 평가, 기능(skill) 등이다. 그러나 2015 개정 교육과정에서는 기능의 의미를 혼재하여 사용하고 있는 것으로 보인다.

2) 예를 들어, 2015 개정 국어 교육과정(교육부, 2015a)에서 읽기 영역의 ‘읽기의 방법’ 중 ‘추론적 이해’의 경우 3~4학년(군)에서 배운 내용이므로, 듣기 영역의 ‘추론하며 듣기’를 지도할 때, ‘추론’에 대해서는 간단히 상기시키고, ‘듣기’ 중심의 활동으로 지도할 수 있게 된다.

3) 실제로 핵심 개념은 학습의 접합성, 연계성과 관련이 깊다. 천경록(2014)는 각각의 교육 내용을 단순히 미시적으로 분석하다 보면, 학교 급 간의 접합성 정도에 대한 큰 그림(Big Picture)을 놓칠 수 있으므로, 접합성을 분석할 때, 교과 간이나 교과 내에서 상위 수준으로 포괄하고 영역 간의 내용을 관통할 수 있는 핵심 개념의 필요성을 역설하였다.

3.1. 브리티쉬 콜럼비아주의 자국어 교육과정

브리티쉬 콜럼비아주 재설계 교육과정은 핵심 역량(Core Competencies), 필수 학습(Essential learning)과 문해력과 수리력적 기초(Literacy and numeracy foundations)라는 3가지 요소에 집중하고 있으며, 이를 통해 더 심층적인 학습을 실현하고자 한다.

이때, 핵심 역량은 모든 영역의 학습에서의 역량을 전반적으로 밀받침하며, 교육과정을 통해 얻고자하는 성취 도달점과 깊은 관련을 맺고 있다. 특히, 브리티쉬 콜럼비아주 교육과정은 문해력과 수리력의 기초 습득을 중시하며, 이를 위한 필수적인 학습내용을 제시한다. 따라서 재설계 교육과정은 핵심 내용, 개념과 기능을 중심으로 구성되어 있다(교육부, 2015b).

특히, 브리티쉬 콜럼비아주 교육과정에서는 성취 기준 진술에 앞서 별도로 ‘Big Ideas’를 진술하고 있는데, 그 중 7학년과 8학년의 내용을 살펴보면 <표2>와 같다.

<표2> 브리티쉬 콜럼비아주 자국어 교육과정에서의 빅 아이디어 제시의 예(British Columbia Ministry of Education, 2015, pp.1-16.)

수준	Big Ideas
7학년	<ul style="list-style-type: none"> 언어 재료와 텍스트는 창의성과 흥미를 유발하는 원천이다. 텍스트와 이야기를 탐구하는 것은 우리 자신을 이해하는 것을 돕고, 다른 여러 것과 세계를 관계 맺게 한다. 다양한 관점을 탐구하고 공유하는 것은 우리의 사고를 확장시킨다. 언어 사용 방법에 대한 이해를 통해, 우리는 목적에 알맞게 의사소통할 수 있게 된다. 텍스트를 생산할 때 다양한 목적과 청중(수용자)을 고려한다. 여러 다른 텍스트와 아이디어의 의미를 통합(종합)하는 것은 새롭게 이해를 가능하게 하도록 돕는다.
8학년	<ul style="list-style-type: none"> 언어 재료와 텍스트는 창의성과 흥미를 유발하는 원천이다. 텍스트와 이야기를 탐구하는 것은 우리 자신을 이해하는 것을 돕고, 다른 여러 것과 세계를 관계 맺게 한다. 언어 사용 방법에 대한 이해를 통해, 우리는 목적에 알맞게 의사소통할 수 있게 된다. 목적, 청중(수용자)과 맥락은 텍스트의 구조에 대한 작가의 관점을 안내하는 단초가 된다. 언어는 아이디어를 형성하게 하고, 다른 것에 영향을 끼친다. 각자의 세계관과 관점에 따라 사람들은 텍스트를 다르게 이해한다. 텍스트는 사회적으로, 문화적으로, 역사적으로 구성된다.

브리티쉬 콜럼비아 교육과정의 ‘Big Idea’ 진술과 조직 방법은 두 가지의 특징을 보인다. 첫째, 수준별로 빅 아이디어가 달리 진술된다. ‘stories’에서 ‘text’로 범위가 확장되고 심화되는 것과 같이 범위(scope)와 계열(sequence)의 문제를 빅 아이디어에도 반영하고 있다는 점이 새롭다. 또한, “Language can shape ideas and influence others.(언어는 아이디어를 형성하게 하고, 다른 것에 영향을 끼친다.)”과 같이 7학년에 진술되지 않았던, 빅 아이디어가 8학년에 새롭게 진술되기도 한다. 둘째, 영역의 구분 없이 영역보다 상위에 제시된다. 이는 빅 아이디어가 이상적으로는 영역 간, 교과 간을 넘나들어야 한다는 속성을 잘 반영한 것으로 보인다.

본 연구에서 참고하고 있는 브리티쉬 콜럼비아 교육과정의 경우, 아직 고시되지 않은 초안 교육과정이다. 따라서 빅 아이디어의 범위를 어느 정도로 생각할 것인지, 빅 아이디어의 하위 개념은 무엇인지 등에 대한 면밀한 검토가 아직은 이뤄지지 않았다는 점에서 한계가 있으나, 새로운 교육과정을 설계하는 과정에 빅 아이디어를 도출하고자 한다는 점에서 빅 아이디어의 필요성을 확인할 수 있었다.

3.2. 뉴저지 자국어 교육과정

2008년 미국 뉴저지 교육과정에서는 각 영역별 목표를 먼저 밝히고, 영역에서의 ‘핵심 개념’과 이에 대한 자세한 안내가 제시되어 있다.

<표3> 뉴저지 교육과정의 빅 아이디어 제시 예(State of New Jersey Department of Education, 2004)

Standard 3.1 Reading	
모든 학생들은 독립적이고 유창한 독자가 되기 위해서, 음운, 문자, 단어 지식을 이해하거나 활용할 수 있고, 유창성과 이해력을 바탕으로 다양한 자료와 텍스트를 읽을 수 있다.	
Big Idea: 다양한 텍스트를 수용하는 능력은 독립성, 이해력, 유창성을 요구한다.	
Essential Questions (핵심 질문)	Enduring Understandings (영속적 이해)
Strand A. 자료에 대한 개념 • 텍스트 구조에 대한 이해는 텍스트의 의미를 이해하는 것을 돕는가?	• 텍스트의 외연적 특징, 구조, 내재적 속성에 대한 이해는 텍스트의 의미를 구성하는 능력을 용이하게 한다.
Strand B. 음운 인식 • 문자는 어떻게 소리가 나는가?	• 문자들과 문자의 조합은 소리로 표현된다.
Strand C. 해독 및 단어 인식 • 어떻게 새로운 단어를 읽어낼 것인가?	• 독자들은 언어 구조와 맥락을 활용하여, 텍스트에 사용된 단어와 구의 확장된 의미를 발견한다.
Strand D. 유창성 • 유창성은 이해하는데 어떤 영향을 끼치는가?	• 유창한 독자들 읽은 책으로부터 유의미한 단어들을 빠르게 분류한다.
Strand E. (전·중·후) 읽기 전략 • 텍스트의 모든 것을 전혀 이해하지 못할 때 독자들은 무엇을 해야 하는가?	• 좋은 독자들은 텍스트의 이해를 돕는 전략을 활용한다. 전략적 독자들은 텍스트를 더 원활히 이해하기 위해 다양한 전략들을 선택하고 적용한다.
Strand F. 단어와 개념의 발달 • 독자들은 왜 작가의 단어 선택에 주목해야 하는가?	• 단어들은 의미 형성에 강력한 영향을 미친다.
Strand G. 이해력과 텍스트에 대한 반응 • 독자들은 텍스트로부터 어떻게 의미를 구성하는가?	• 훌륭한 독자는 텍스트를 내면화하고, 활용하기 위해 비교, 추론, 종합, 관계 맺기(텍스트와 텍스트 사이의 관계, 텍스트와 세계와의 관계, 텍스트와 독자와의 관계)를 한다.
Strand H. 연구와 조사 • 왜 연구하는가?	• 연구자들은 특정한 목적에 따라 여러 자료들로부터 정보를 모으고, 각 정보를 비판한다.

위의 내용은 2008년 1월 15일 교육과정 고시와는 별도로 각 학교장에게 배포된 Standards Clarification Project 문서에서 일부분을 발췌한 것이다. 본 문서에서는 모든 교과에 대하여 영역별 (strands) 빅 아이디어를 기술하고, 핵심 질문(Essential Questions), 영속적 이해(Enduring Understandings)을 제시하였다. 위의 <표3>에서 3.1은 3은 'Language Arts Literacy'과 같은 교과를 의미하며 1은 첫 번째 영역(strands)인 '읽기'를 뜻한다.

뉴저지 교육과정에서 'Big Idea' 진술과 조직의 특징은 크게 세 가지로 살펴볼 수 있다. 첫째, 영역과 빅 아이디어의 수가 일대일로 대응한다. 하나의 영역에 하나의 빅 아이디어를 제시하여 영역별로 지도해야 할 교육 내용을 명확히 하였다. 둘째, 빅 아이디어에 대한 핵심 질문과 영속적 이해 내용을 하위에 제시하였다. 빅 아이디어가 해당 영역의 본질에 대해 서술한다면, 각각의 핵심 질문은 영역의 원리와 전략을 묻고 있으며, 영속적 이해에서는 그 답을 진술하고 있다. 셋째, 영역을 구분한 후 영역 하위에 제시되고 있다.

빅 아이디어가 교육과정과 동일한 층위에서 구현된 것은 아니나, 빅 아이디어를 교사들에게 지침으로 제시하였다는 점에서, 교육과정과 유사한 성격을 지닌다고 생각할 수 있다. 오히려, 교육 정책 논리로 인해 교육과정이 개정되는 것과는 달리, 교사에게 해당 영역에 대한 본질적인 지식 구조를 설명한다는

점에서 오히려 교육과정보다도 교사에게 큰 의미를 지닐 것으로 여겨진다.

4. 개정 국어과 교육과정의 핵심 개념

1960년대 포스트모더니즘이 대두된 이후, 우리는 끊임없이 진공 속에 존재하는 지식, 환원주의식의 탐구 방법에 대해 의문을 품기 시작했다. 예를 들어, ‘퀵트는 아일랜드의 전통의상이다.’라는 명제는 그 자체로는 모순이 없으나, 현실 속에서는 다양한 모순을 가지고 있다. 이처럼 지식의 홍수 속에서 다양한 지식을 선별하고, 그 지식 사이의 관계를 정립하는 행위는 그 무엇보다 미래사회에 필요한 역량이라고 할 수 있다.

미래 사회에 필요한 역량을 기르기 위해서는 통합적 관점에서 문제를 해결할 필요가 있다. 그런 의미에서 핵심 개념은 미래 사회 역량을 기르기 위해 반드시 필요한 개념이다. 이러한 ‘핵심 개념’은 세 가지의 주요 쟁점을 가진다.

첫째, 핵심 개념 선정과 관련된 문제이다. 즉, 이는 국어과 교육과정에 제시된 핵심 개념이 핵심 개념의 역할을 하고 있는 것인가의 문제이다. 교육부에서는 빅 아이디어를 중심으로 핵심 개념을 명시하고자 하였는데, 핵심 개념은 다른 개념들과 관계를 맺어 전체로 연결시키는 것이어야 하며, ‘영역’의 하위 영역이 아닌, 그 영역 및 학년(군)별 내용 요소를 구성하고 대표하는 개념이어야 한다. 즉, 핵심 개념으로 교육과정을 서술하기 위해서는 영역의 한계를 뛰어넘을 필요성을 지닌다. 혹은 최소한 영역 간에 통합 및 융합을 위한 단초를 제공해야 한다. 또한, 핵심 개념을 선정한다면 타교과와 다른 성격을 가진 국어과의 핵심 개념을 어떻게 진술할 것인지에 대한 문제가 있다. 그러나 현재 핵심 개념의 선정과 관련된 학계에 공통된 논의가 부족한 현실점에서, 교육과정에 일방적으로 제시된 핵심 개념이 타당하게 선정되었는지 다시 한 번 점검할 필요가 있다.

둘째, 핵심 개념 조직과 관련된 문제이다. 국어과 교육과정에서 제시된 핵심 개념을 영역보다 상위에 조직할 것인지, 영역보다 하위에 조직할 것인지를 결정해야 한다. 미국 뉴저지 교육과정에서는 영역 목표를 먼저 제시한 후, 영역에 해당하는 빅 아이디어를 기술하고, 핵심 질문을 제시한다. 반면에 캐나다 브리티시컬럼비아 교육과정에서는 수준을 먼저 결정하고, 영역과 관계없이 빅 아이디어를 기술하고 있다. 핵심 개념을 조직하는 문제는 핵심 개념을 선정하는 문제와 직결된다. 만약 영역을 벗어나서 핵심 개념을 선정한다면, 결국 핵심 개념은 영역보다 상위에 조직되어야 하는 것이 마땅하다.

셋째, 핵심 개념 실행과 관련된 문제가 있다. 일부 교사들은 핵심 개념을 중심으로 교육 내용을 선별하면 불필요한 개념을 삭제, 축소하거나 ‘이것만 알면 된다.’는 식으로 오해할 수 있다. 그러나 오히려 핵심 개념을 도출하게 되면 더 다양한 개념들과 연계할 수 있다. 예를 들어, Charles(2005)는 빅 아이디어를 ‘동등성(Equivalence)’과 같이 도출하고, 다양한 수학 개념들을 조직적으로 연결한다. 빅 아이디어는 각각의 수학 개념을 하나하나 배우는 것보다, 크게 보면 수학이라는 거대한 체계에 더 한 발짝 다가가게 한다. 또한 일부의 교사들은 이러한 ‘핵심 개념’을 가르치려고 할 수 있다. 이러한 빅 아이디어를 어떻게 가르칠 것인가에 대한 문제에 대한 해답은 없다. 실제로 학생들은 각각의 수학 내용을 배우고 나면 저절로 ‘동등성’의 개념에 도달할 수 있다. 혹은 서너 개의 유사한 교육 내용을 배우고 나면 ‘어, 이럴 것 같은데?’와 같은 다른 새로운 내용에 전이가 저절로 발생할지 모른다. 그것은 학생들의 비계와 관련된 문제이지, 교사들이 가르칠 대상은 아니다. 오히려, 빅 아이디어는 교사들에게 유용하며, 교사들에게 가르칠 대상이 될 수 있다. 예를 들어, 수업의 강조점을 어디에 두어야 할지를 결정할 수 있고, 선수 학습과 후속 학습을 결정하는데 유용하다. 또한, 빅 아이디어는 국어 학문의 교육 내용을 바탕으로 구성되는 국어 학회에서 인정하는 교과목의 핵심이라고 할 수 있다. 따라서 교육과정에서 핵심 개념을 논의하기보다는 뉴저지 교육과정에서처럼 교사들에게 지침과 같이 별도로 제시하는 것이 하나의 방법이 될 수 있다. 즉, 핵심 개념을 실제 교수학습에 과정에서 어떻게 활용할 것인지에 대한 진지한 논의가 필요하다. 구체적인 활용 방안이 제시되지 않으면, 핵심 개념 또한 교사들에게 별반 의미 없는 교육과정 문서상의 글귀에 불과하게 될지도 모른다.

5. 맺음말

2015 개정 국어과 교육과정에서 무엇보다 긍정적인 요소는 국어과에서 가르고자 하는 대상을 “국어 능력”으로 합의했다는 것이다. “의사소통 능력”은 하나의 기능이다. 가드너가 말한 “대인 관계 지능”과 같이 나 이외의 존재와 소통하는 방식에 대한 능력이다. 그것이 텍스트일 수도 있고, 세상일 수도 있다. 이와 같은 국어과가 지향하는 바를 한 눈에 보여주는 것이 바로 내용 체계이다. 내용 체계를 보면 그 도달점이 보여야 하며 그 도달점으로 가는 과정이 보여야 한다.

그러한 의미에서 교육 내용을 학년별로 위계적으로 선정·조직하여 보여줬다는 점에서 2015 개정 교육 과정은 큰 의미를 지닌다. 그러나 여전히 교과별 특성을 고려하지 않은 체제 편의를 위한 일방적 통일, 핵심 개념과 해당 교육 내용의 위계성에 대한 합의 부재는 아쉬움이 남는다.

무조건 핵심 개념을 위주로 영역을 통합하자는 것이 아니라, 영역을 넘나드는 ‘핵심 개념’이 존재하고, 교육과정을 재구성할 때, 혹은 교육 내용을 선별할 때 이러한 ‘핵심 개념’을 중심으로 하자는 것이다. 교사들에게 핵심 개념은 ‘렌즈’의 역할을 한다. 단위 수업을 계획할 때, 핵심 개념을 통해 수업에서의 강조점을 어디에 두어야 할지를 결정할 수 있다. 또한 핵심 개념을 통해 선수 학습과 후속 학습을 결정할 수 있고, 학생들에게 피드백을 제공할 수도 있다. 따라서 교사들을 위해서라도 ‘핵심 개념’ 정립이 필요하다.

국어 능력이라는 것이 실제적 상황 속에서 벌어지는 일이라는 점에서 국어 능력을 가르친다는 것 자체가, 혹은 지식을 도출한다는 것 자체가 어불성설일 수도 있다. 그러나 분명 국어 교육을 받은 사람과 교육 받지 않은 사람의 차이가 존재한다는 점에서 그럼에도 불구하고 우리는 교수·학습의 가능성을 버릴 수가 없다. 따라서 가르칠 내용은 지식의 구조를 바탕으로 선정한 핵심 개념을 통해 적정화하고, 학생 중심의 참여형 수업을 통해 국어 능력을 단련할 기회를 제공할 수 있기를 기대한다.

참고 문헌

- 교육부(2015a), 『2015 개정 교육과정』 .
- 교육부(2015b), “9월 캐나다 교육과정 동향”, 『국제교육동향』 , 2015년 9월 교육과정평가원 탑재 자료.
- 교육부(2014a), 『교과 교육과정 개선 방향 탐색』 .
- 교육부(2014b), 『교과 교육과정 개발 방향 설정 연구』 .
- 이화영(2015), “수학과 Big Idea와 교육과정 내용 성취기준”, 『2015 교육과정 개정 쟁점과 교과교육』 , 학습자중심교과교육학회 학술대회 자료집, 학습자중심교과교육학회, pp.41~53.
- 천경록(2014), “국어 교과서의 접합성 분석 기준 개발”, 『국어교육』 Vol. 147, 한국어교육학회, pp.407~429.
- Carles, Randall. I. (2005), *Big Ideas and Understandings as the Foudation for Elementary and Middle School Mathematics*, Journal of Mathematics Education Leadership, Vol. 7(3).
- Erickon, H. L. (2002), *Concept-based Curriculum and Instruction*, London: Corwin Press, Inc.
- Hieber, J., Carpenter, T.p., Fennema, E., Fuson, K., Wearne, D., Murray, H1, Olivier, A., & Human, P. (1997). *Making Sense: Teaching and Learning Mathematics with Understanding*, Portsmouth, NH: Heinemann.
- Hieber, J., Carpenter, T.p. (1992), *Learning and Teaching with Understanding. In Handbook of Reserch on Mathematics Teaching and Learning*, edited by Douglas A. Grouws. New York:Macmillan. 65-97.
- State of New Jersey Department of Education (2008), *Standards Clarification Project: All Content Areas Grades K-12*, <http://jaymctighe.com/wordpress/wp-content/uploads/2013/04/Arts-Overarching-Us-and-EQs-NJ.pdf>(accessed on 2015.12.07.)
- British Columbia Ministry of Education (2015), *British Columbia's Redesigned Curriculum*, https://curriculum.gov.bc.ca/sites/curriculum.gov.bc.ca/files/pdf/ela_learning_standards.pdf (accessed on 2015.12.07.)

“2015 개정 국어과 교육과정 내용 체계의 주요 쟁점과 향후 과제”에 대한 토론문

유미향(수원대학교)

교육과정이 개편되면, 교육과정의 내용 체계를 분석하고 이를 반영한 교과서 개발에 대한 다양한 연구들이 쏟아져 나오기 마련입니다. 이 연구 역시 2015 개정 교육과정(2015. 9. 고시)의 주요 개념을 다루며, 교육과정 개편 이후 교재 집필 및 편성을 위한 것으로, 시의적절한 논의라고 볼 수 있습니다. 이 발표문은 현재 완성된 연구가 아닌 진행 중인 것으로 토론자로서 임의로 판단하여, 발표문에 대해 몇 가지 질문을 하고자 합니다.

1. 내용면

이 논문의 목표는 무엇인가에 대한 질문입니다. 2015 개정 교육과정의 주요 개념인 ‘핵심 개념’에 대해 논의하고 있지만, 연구자 주장하는 바가 명확히 드러나지 않습니다. 타 교과와 구별된 국어 교과만을 위한 핵심 개념이 필요하다는 것인지, 과학 교과나 수학 교과처럼 범교과적 주제, 즉 대주제(Big Idea)를 마련할 것을 주장하는 것인지요? 이전의 많은 연구에서 논의했던 핵심 교육과정과 어떤 차별점을 갖고 있는지 궁금합니다.

또한 2015 교육과정의 내용 체계를 근거로 핵심 개념을 어떤 방향으로 마련하고자 하는지 연구자의 의도가 잘 읽히지 않습니다. 국어교과에서 ‘Big Idea’를 어떻게 수용하고, 타 교과에 견주어 어떤 방향으로 핵심 개념을 마련해야 하는지 명확히 밝혀야 합니다. 이를 위해 연구자는 문헌 검토를 철저히 하여 ‘Big Idea’에 대한 개념과 범위를 재설정해야 합니다. 그렇지 않고 단순히 외국 사례를 소개하는 것이 연구의 발전 방향에 중요한 기준점이 될 수 있을지요. 발표자는 3쪽에서 ‘현재 핵심 개념과 관련된 다양한 논의가 전 세계적으로 이뤄지고 있다’고 서술하고 있습니다. 하지만 캐나다와 미국의 특정 주의 사례만을 제시하고 있어서 이를 근거로 Big Idea의 특정 동향으로 도출하기엔 다소 무리가 있지 않을까 합니다.

2. 형식면

이 연구의 주요 개념을 명확히 구분하고 범주화 할 필요가 있습니다. 단일 연구 속에서 등장하는 용어가 ‘빅 아이디어, Big Idea, 핵심 개념’ 등으로 각기 다르게 제시되어 있습니다. 명확한 논의를 이어가기 위해서는 먼저 용어를 명확하게 정리할 필요가 있습니다.

예를 들어 발표문 각주 3)에서 참고한 천경록(2014)에는 타 교과의 연구를 근거로 Big Idea를 “대주제(Big Idea)”로 제시하고 있습니다.

Wiggins와 McTighe(2005)에서 사용한 Big Idea에 대한 우리말 용어로는 강현석 외(2008:417)에서는 ‘주요아이디어’, 김진숙 외(2013:508)에서는 ‘주요개념’이라고 사용하였으며, 방답이 외(2013)에서는 번역하지 않고 ‘Big Idea’를 그대로 사용하고 있습니다. 최근에 교육부에서 2015 개정 교육과정 연구와 관련 보도 자료에서는 학계의 논의를 종합하여 ‘대주제’로 사용하기도 했다(2014:417).

하지만 천경록(2014), 이화영(2015)의 연구에서 참고한 Big Idea의 개념을 추적해 보면 방답이 외(2013)의 연구를 참고할 수 있습니다.

Big idea란 독립적인 개념들을 서로 연결시켜 다양한 현상을 설명할 수 있도록 하는 한 학문 내 또는 다양한 학문을 아우르는 개념, 원리 모델로, 포괄적이고 중요한 것에 대한 이해이며 특정 분야에 한정되지 않고 여러 학문의 기저가 될 수 있는 idea를 의미한다(Duschl et al., 2007; Smith et al.,

2006; Wiggins & McTighe, 2005). Big idea는 Bruner(2010/1960)가 제시한 지식의 구조(학문의 기저를 이루고 있는 일반적인 원리)와 같은 맥락에서 이해될 수 있으며, Reeves(2002)가 주장한 성취 기준(power standards), 즉 내용보다 우선순위에 위치해야 하는 것이 가능성이 높은 개념이나 과정과도 일맥상통한다고 볼 수 있다. Big idea는 개념, 주제, 논쟁과 관점, 패러독스, 이론, 가정, 반복되는 질문, 이해 및 원리와 같이 다양한 형태로 표현될 수 있다(Wiggins & McTighe, 2005). Big idea는 Drake와 Burns(2004)가 교육과정 통합방식으로 제안한 KDB(Know-Do-Be) 모형을 이용하여 표현할 수도 있다. KDB 모형은 지식(Know)-기능(Do)-태도(Be)에 대한 간학문적 통합을 제안하는데, 여기서 지식은 지식 피라미드의 형태로 제시된다. 지식 피라미드의 제일 아래쪽에 사실(facts)이 위치하며 그 위로 토픽(topics), 학문 내 개념(disiplinary concepts), 간학문적 개념(interdisciplinary concepts)과 지속적 이해(enduring understandings)가 위계적으로 배치된다. 여기서 지속적 이해는 Big idea와 같은 맥락으로 이해될 수 있다(2013:1043).

이처럼 Big Idea에 대한 쟁점을 검토하여, 과학 교과와 수학 교과의 논의를 그대로 수용한 이전 연구와 발표자의 연구가 어떤 차이가 있는지를 밝혀야 할 것입니다.

2-2. 발표문에서는 외국의 사례를 비롯하여 다양한 인용이 등장합니다. 하지만 인용, 재인용, 재재인용에 대한 구별이 나타나지 않습니다. 예를 들어 발표문 2쪽의 각주 1)에 해당하는 “Erikson(2002)”와 발표문 5쪽의 “Charles(2005)”는 재인용 혹은 재재인용으로 추정됩니다. 또 2쪽의 <Hieberts와 그의 동료들은 “우리는 어떤 것이 우리가 알고 있는 다른 것과 어떻게 관련되거나 연결되는지 볼 수 있다면 그것을 이해한다(Hiebert, Carpenter, Fenmema, Fuson, Wearne, Murray, Olivier, Human, 1997, p 4).”라고 하였고, “이해의 정도는 관련성의 수나 강도에 의하여 결정지어진다(Hiebert & Carpenter, 1992, p. 67).”>라는 부분은 이화영(2015:42-43)을 그대로 재인용한 부분입니다. 그 외에 재인용, 재재인용으로 추정되는 부분이 다소 있습니다. 직접 인용한 경우에는 반드시 원문의 쪽수를 표시하고, 재인용일 경우 참고한 부분을 명확히 밝혀야 합니다.

이상으로 몇 가지 질문을 드렸습니다. 발표문에 대한 오독이나 오해가 있다면 그것은 토론자의 책임일 것입니다. 수학 교과와 과학 교과에서 범교과적 학습, 주제 중심의 학습을 위해 사용한 ‘핵심 개념’을 국어 교과가 어떻게 수용할 수 있을지 고민할 수 있는 좋은 기회를 주신 발표자에게 감사드립니다.

문법 평가에서 학생들의 텍스트에 대한 인식 연구

이경숙(대구 중리중학교)

차례

1. 머리말
2. 문법 평가에서 텍스트에 대한 담론들
3. 학생들의 텍스트 인식 실태와 평가에서의 시사점
4. 맺음말

1. 머리말

2007 개정 교육과정에 처음 등장한 이래, ‘텍스트’라는 용어는 현재 국어교육 전반에 널리 쓰이고 있지만 이에 대한 실제적인 연구는 아직 부족한 실정이다. 비교적 이른 시기에 박진용(1998)은 국어교육 학계에서 ‘텍스트’가 지칭하는 것의 모호함을 지적하고 국어과 교육과정과 교과서에서 나타나는 텍스트의 유형을 비판적으로 검토하였는데, 이를 기점으로 이후에 펼쳐진 텍스트에 관한 논의들은 교과서나 교재의 구현 양상(김혜정, 2009)을 유형화하기 위해 텍스트를 주로 다루었다. 그러다가 최근에 ‘문장’을 넘어선 언어 단위로써 텍스트¹⁾에 대한 관심이 고조되고, 미국의 공통핵심교육과정 2010(Common Core State Standards 2010)의 부록에 텍스트²⁾ 복잡도를 제시하는 등 텍스트 자체의 위상이 높아지면서 이에 대한 연구도 이전처럼 단지 교과서나 교재를 분석하기 위한 도구로써 텍스트를 다루지 않고, 텍스트별 특성이나 특정 텍스트에 대한 선호를 다루는 등 연구의 범위가 점차 확대되었다. 이처럼 국어교육에서 텍스트에 대한 논의는 2000년대 후반에 들어서면서 본격적으로 전개되었으며, 오늘날까지 이에 대한 연구는 활발히 진행되고 있다.

국어교육의 하위 영역 가운데 가장 먼저 텍스트의 개념을 도입한 것이 ‘문법’ 영역(김은성, 2008: 339)³⁾이니만큼, 국어교육의 최근 동향과 마찬가지로 문법교육에서도 텍스트에 대한 담론 역시 활발하게 논의되고 있다.

1) 텍스트의 개념은 언어학적 변천과 맞물리며 그 외연이 점차 확대되어져 왔다(조국현, 2005: 369-370).

1. (언어) 구조 중심적 텍스트 개념	텍스트는 의미 및 주제의 측면에서 연결된 언어기호의 복합체이다(Herweg, 1968; Weinrich, 1970; Brinkmann, 1971; Dressler, 1972).
2. 기능 중심적 텍스트 개념	텍스트는 의사소통 기능을 수행하는 언어 의사소통행위이다(Schmidt, 1973; Rosengren, 1980; Brinker, 1985).
3. 인지주의적 텍스트 개념	텍스트는 의사소통 참여자의 정신 및 인지 활동의 결과물이다(De Beaugrande/Dressler, 1981; Heinemann/Viehweger, 1991; Sandig, 2000).
4. 하이퍼텍스트적 텍스트 개념	(하이퍼텍스트를 포함하여) 텍스트는 문자 혹은 다중 매체로 구성된, 종결된 혹은 종결되지 않은, 선형성 혹은 비선형성의 정보 구성체이다(Slorrer, 1999; Hess-Lüttich, 1999; Cicconi, 1999, Huber, 2002).

2) 전자와 후자에서 다루는 텍스트의 개념은 조금 차이가 있다. 앞서 제시한 조국현(2005)의 논의를 따르면, 전자는 1. (언어) 구조 중심적 텍스트 개념을 의미하고, 후자는 4. 하이퍼텍스트적 텍스트 개념을 뜻한다. 본고에서는 후자를 택하여 4. 하이퍼텍스트적 텍스트 개념으로 사용한다.

3) 그러나 이를 긍정적으로 생각할 수만은 없다. 김은성(2008: 340)에 따르면 담화-텍스트언어학의 발전, 국어교육의 강력한 선택 패러다임의 등장: 국어사용능력의 신장, 문법교육 무용론의 대두로 인해 문법교육에서 텍스트를 수용하게 되었다고 하였다. 그리고 문법교육에서 텍스트 수용은 두 가지 측면에서 정리될 수 있다고 하였는데, 국어에 대한 언어학적 기술이 정교해지고, 기술 범위가 확장됨에 따라 텍스트라는 대상이 문법교육에도 수용된 것이 그 한 측면이고, 국어교육학의 질서 재편이라는 격동의 시기에 텍스트 수용이라는 선택은, 문법교육을 새로운 질서, 즉 국어 사용 능력의 신장을 단일 중심축으로 하는 체계 안에 비교적 무리 없이 편입할 수 있게 했다는 것이 다른 측면이다.

텍스트언어학의 성과로써 날 것으로서의 텍스트가 아닌, 국어교육 전체의 틀 안에서 하위 영역의 목표와 내부 구조에 맞게 다듬어진 문법교육 내용으로서의 ‘텍스트’를 재정립한 논의(김은성, 2008)는 이후 문법교육용 텍스트의 개념을 설정하고 이를 범주화 하는 논의(남가영, 2011; 김은성, 2012)로 이어졌으며, 여기서 마련한 이론적 전제는 교과서나 교재에서 구현된 문법 교과서 텍스트의 사적 변천(서유나, 2013)에 대한 논의로까지 이어졌다. 이 외에 텍스트를 중심으로 문법교육의 방향을 탐색(제민경, 2011)한 논의나 문법으로 텍스트 읽기의 가능성을 탐색(이관희, 2012)한 일련의 논의들은 문법교육에서 텍스트를 주체적으로 수용하기 위한 실제적인 논의라는 점에서 가치가 있다. 이러한 노력의 연장선상에서 본고는 특히 문법 평가에서 텍스트에 대한 학생들의 인식에 대해 살펴보고자 한다.

2. 문법 평가에서 텍스트에 대한 담론들

문법교육의 장(場)에서 텍스트를 다룬 담론들은 교육의 일반적인 절차에 따라 범위를 제한하면서 그 내용이 보다 심화되었다. 텍스트에 대한 담론을 평가에서 다룬 주요한 논의로 주세형(2009), 이은희(2011)를 들 수 있는데, 이 두 논의는 모두 국어교육 내 문법교육의 위상을 정립하면서 맞이하게 된 문법교육의 패러다임 변화와 관련이 있다. 주세형(2009)에서는 기존 문법 평가에 대한 비판인 ‘지식을 단순하게 묻는 것’을 지양하는 대안적 원리가 ‘텍스트 중심’ 원리라는 것을 가설로 삼고, 2005년부터 2008년까지의 국가 수준 학업성취도 평가의 문법 영역 평가 문항을 분석한 뒤 ‘텍스트 중심 원리’의 실제적 인식을 포착하였다. 분석 결과 ‘텍스트 중심’ 문법 평가의 특징으로 언어 자료가 제시되는 양의 증가와 문법 지식·개념이 제시되는 방법의 변화라는 두 가지를 들었는데, 첫 번째는 ‘문법 능력’에 대한 어떠한 고민도 뒤따르지 않으므로 이를 ‘텍스트 중심’ 원리의 특성으로 간주하지 않는 것이 옳다고 하였다. 그러나 두 번째는 평가 요소 자체에 대한 메타 언어를 모두 노출하여 지식을 제시한 것이 ‘어떠한 문법 능력을 측정할 수 있는 것인지’ 등에 대한 엄밀한 검증이 요구된다고 하였다. 결국 여기서 ‘텍스트 중심’ 원리에 대해 비판하는 주된 요지는 본질적인 부분에 해당하는 문법 능력에 대한 숙고 없이 단지 언어 자료의 증가, 평가 요소 용어 사용 자체와 같은 외형적인 부분의 변화만이 이루어져 왔다는 것이다. 이러한 지적은 비단 ‘텍스트 중심’ 문법 평가에만 국한된 것이 아니라 일반적인 문법 평가 전반에 해당하는 것이기에, 문법 평가 상황에 시사하는 바가 크다.

한편, 이은희(2011)는 최근 문법교육학계에서 수용되는 평가관의 변화를 ‘언어에 대한 탐구 및 해석 능력 평가, 언어 경험을 기반으로 한 실제적 언어 자료의 사용, 문법 용어나 개념어들의 사용 제한’이라는 세 가지로 정리하고, 이를 다시 평가의 내용 측면과 형식 측면으로 범주화하여 실제 평가 상황에서 어떻게 반영되고 있는지를 2004학년도부터 2009학년도까지 학업성취도 평가 문법 영역의 문항 분석을 통해 살펴보았다. 이 중 텍스트와 관련된 부분은 형식 측면인데, 구체적으로는 제시 자료의 특성과 문법 용어의 사용 방식이라는 두 가지 측면을 살펴보았다. 그 결과 문법 평가에서 텍스트 자료형이 매우 큰 비중을 차지하는 것으로 나타났는데, 전체 텍스트가 평가를 위해 필요한 자료로서의 역할을 하지 않는 경우도 많이 나타나는 것을 확인할 수 있었다. 그리고 문법 용어나 개념의 사용이 극히 제한적인 것도 확인할 수 있었다. 이 논의는 기존의 문법 평가에서 텍스트의 기능이나 문법 용어에 대한 고려가 부족한 채, 평가 문항이 제작되고 평가가 실시되는 현재의 상황을 여실히 보여 준다. 이러한 시점에서 텍스트에 대한 학생들의 인식을 알아보는 것은 단순히 텍스트의 제시 양 증가나 문법 용어 사용 제한과 같은 외형상의 변화만으로 문법 평가에 대한 개선을 논의하는 차원을 벗어나 지금까지 평가에서 소외된 주체들, 즉 학습자를 중심에 둔 평가를 실시하려는 데 궁극적인 목적이 있다. 이러한 논의를 통해 지금까지 이루어진 ‘출제자의 직관’에 의한 문법 평가가 아닌, ‘학생의 인식’을 토대로 한 문법 평가 이론을 정립하는 근거를 마련해 보고자 한다.

3. 학생들의 텍스트 인식 실태와 평가에서의 시사점

3.1. 연구 방법 및 연구 도구

문법 평가에서 학생들의 텍스트에 대한 인식을 알아보기 위한 연구의 대상은 수도권 지역의 초등학교 5학년부터 고등학교 2학년까지의 학생들로, 학년별로 두 학급씩을 선정하여 표집 대상으로 하였다. 서울시 도봉구에 위치하는 D 초등학교 5학년 50여명과 6학년 50여명, 경기도 평택시에 위치하는 D 중학교 1학년 60여명과 경기도 화성시에 위치하는 C 중학교 2학년 60여명, 서울시 성북구에 위치하는 K 중학교 3학년 60여명과 경기도 용인시에 위치하는 H 고등학교 1학년 60여명, 2학년 60여명을 대상으로 약 400명의 자료를 수집하였다. 이 중 무응답과 불성실한 응답 자료를 제외한 총 341부를 최종 분석 자료로 삼았다. 연구 대상의 기본 정보는 (1)과 같다.

(1)

학교급	학년-반 ⁴⁾	성별		계	학교급	학년-반	성별		계
		남	여				남	여	
초등학교	5-1	10명	9명	19명	중학교	3-1	14명	14명	28명
	5-2	11명	10명	21명		3-2	10명	12명	22명
	6-1	11명	10명	21명	고등학교	1-1	12명	14명	26명
	6-2	13명	10명	23명		1-2	12명	13명	25명
중학교	1-1	13명	14명	27명	2-1	10명	12명	22명	
	1-2	11명	13명	24명	2-2	14명	16명	30명	
	2-1	15명	15명	30명	전체	14 학급	165명 (48.4%)	176명 (51.6%)	341명 (100%)
	2-2	9명	14명	23명					

조

사 연구는 다음과 같은 순서로 진행되었다. 먼저 선행 연구를 검토를 통해 분석 도구인 설문지를 제작하였다. 설문지 초안 제작 후, K 대학에서 문법 교육 박사 과정 전공자 2명과 교육 경력 10년 이상의 현직 국어교사 2명(중학교 교사 1명, 고등학교 교사 1명)에게 내용 타당도를 검토 받아 설문지를 수정하였다. 최종적으로 설문 문항이 확정된 설문지는 2015년 7월 13일부터 7월 30일까지 각 학교로 배포하여 국어 교사의 지도 아래 설문을 실시하고 회수하여 빈도 분석을 실시하였다.

연구 도구인 설문지는 선행 연구를 바탕으로 연구자가 직접 제작하였다. 설문지는 크게 두 부분으로 구성되어 있는데, 1번 문항부터 4번 문항까지는 텍스트 인식과 관련된 부분이고 5번 문항부터 6번 문항까지는 문항 구성과 관련된 부분⁵⁾이다. 텍스트 인식과 관련된 질문은 각 문항별로 4개의 질문으로 이루어지는데, 앞의 2개 질문은 여러 가지 텍스트를 처음 보았을 때 느껴지는 친숙함에 대하여 물었고⁶⁾, 뒤의 2개 질문은 평가 문항으로 구성했을 때, 각 텍스트에 따라 느껴지는 어려움에 대하여 물었다. 설문지의 각 문항별 구성과 해당 자료의 출처를 제시하면 (2)와 같다.

(2)

문항 구성	자료 출처
텍스트 유형 (1-1 ~ 1-4)	1. 정보 전달(광고) - 이관규 외(2014: 103), 고등학교 『독서와 문법』 활동하기 2 2. 설득(광고) - 윤여탁 외(2012; 김세현, 2013: 307 재인용), 『중학교 국어 ③』 3. 사회적 상호작용(대화) - 한철우 외(2012; 김세현, 2013: 327 재인용), 『중학교 국어 ③』 4. 정서 표현(시) - 한철우 외(2012; 김세현, 2013: 327 재인용), 『중학교 국어 ③』
텍스트의 실제성 (2-1 ~ 2-4)	1. 설명문 이도영 외(2014: 137), 중학교 『국어 ⑤』 소단원 (3) 2. 대화 - 이도영 외(2014: 144), 중학교 『국어 ⑤』 적용활동 3. 뉴스 보도 - 노미숙 외(2009: 79; 오현아, 2012: 188 재인용), 『중학교 국어 1-2』 사진 출처: 스포츠 동아 2012. 2. 23자 기사)

4) 편의상 두 개의 학급을 1반과 2반으로 통일하여 지칭하였다.

5) 본고는 문법 평가에서 학생들의 텍스트 인식을 살펴보는 것이 주된 목적이므로, 여기에서는 설문지의 1번부터 4번까지의 텍스트 인식과 관련된 문항만을 다룬다.

6) 2번 문항은 예외적으로 '친숙함'이 아닌, '실제성'에 대해 느끼는 정도를 물었다.

자료 제시 유형 (3-1 ~ 3-4) ⁷⁾	1. 비자료(문장) - 이관규 외(2014: 69), 고등학교 『독서와 문법』 들어가기 제진술 2. 언어(서술문) - 이관규 외(2014: 69), 고등학교 『독서와 문법』 들어가기 일부 변형 3. 언어(대화) - 이관규 외(2014: 71), 고등학교 『독서와 문법』 활동하기 1 4. 언어(이야기) - 에릭 오르제나(2001; 남가영, 2011: 161-162 재인용)의 『문법은 아름다운 노래』 5. 비언어(만화) - 이관규 외(2014: 72), 고등학교 『독서와 문법』 활동하기 2
지식 제시 유형 (4-1 ~ 4-4)	1. 지식 명시형 - 이관규 외(2014: 11), 고등학교 『독서와 문법』 들어가기 2. 지식 내재형 - 이관규 외(2014: 12), 고등학교 『독서와 문법』 활동하기 1 3. 제재 활동형 - 이관규 외(2014: 16), 고등학교 『독서와 문법』 활동하기 4 4. 제재 내용형 - 이관규 외(2014: 13), 고등학교 『독서와 문법』 활동하기 1

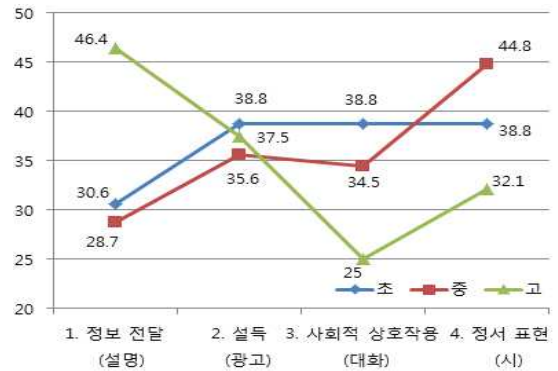
3.2. 연구 결과 및 논의

3.2.1 텍스트 유형

텍스트에 대한 학생들의 인식을 알아보기 위해서는 먼저 텍스트를 유형별로 분류하는 기준이 필요하다. 본 연구에서는 김혜정(2009)이 2007 개정 교육과정에서 텍스트 종류를 텍스트 유형별로 분류한 기준에 따라⁸⁾ ‘정보전달, 설득, 사회적 상호작용, 정서 표현’의 텍스트 유형에 따라 ‘문장 성분’과 관련된 내용에 해당하는 ‘설명, 광고, 대화, 시’를 제시하였다. 텍스트 유형에 따라 느껴지는 친숙함에 대해 차이점이 있는냐는 질문(1-1 문항)에 학생들은 (3)의 표와 같이 응답하였다.

(3)

구분	초등		중등			고등		계
	5	6	1	2	3	1	2	
예	24	25	41	24	22	27	29	192 (56.3%)
	49(58.3%)		87(56.5%)			56(54.4%)		
아니오	16	19	10	29	28	24	23	149 (43.7%)
	35(41.7%)		67(43.5%)			47(45.6%)		



- 7) 자료 제시 유형에서 3-1 문항은 ‘1. 비자료(문장)’이 제시되지 않아 ‘2. 언어(서술문)’이 1번 보기가 되었고, 나머지 보기 번호도 하나씩 앞당겨졌다. 지식 제시 유형에서 4-1 문항은 ‘1. 지식 명시형’이 제시되지 않아 ‘2. 지식 내재형’이 1번 보기가 되었고, 나머지 보기 번호도 하나씩 앞당겨졌다.
- 8) 김혜정(2009: 350)에서는 교육과정에 드러난 텍스트 유형화가 국어 사용 영역에서만 통용되는 기준이라 하였다. 이는 문법 영역은 ‘언어학의 단위’를 중심으로 특정 문법적 개념을 드러내는 제재 기술 방식을 취하였고, 문학 영역은 텍스트의 형식보다는 문학작품이 담고 있는 주제나 내용 중심의 텍스트 유형 구분을 시도하고 있기 때문이라고 하였다. 본고에서는 ‘텍스트 유형화’가 문법 영역과 문학 영역에서 통용되는 기준인지에 대한 적합성 여부는 논외로 하고, 김혜정(2009: 352-353)에서 제시한 아래 표에 따라, 각 텍스트 유형을 대표하는 텍스트의 종류를 하나씩 골라 설문 문항으로 구성하였다.

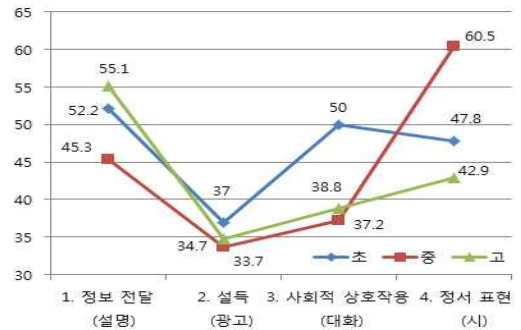
텍스트 유형	텍스트 종류
정보 전달	여러 가지 소리, 설명, 안내, 발표, 뉴스, 수업, 강연, 텔레비전 심층보도, 강의 발표, 소개, 안내, 면담, 보고, 짧은 글, 설명문, 설명서, 사진, 설득 글, 실용서, 규약문, 낱말, 문장, 요약문, 기사문, 조사 요약문, 보고서, 홍보문, 전기문, 해석 글
설득	칭찬, 충고, 훈화, 토의, 토론, 선거 유세, 광고, 회의, 연설, 생각 표현, 주장, 설득, 의견 제시 글, 어색한 글, 광고, 서평, 의도가 드러나는 글, 설득 글, 다르게 이해될 수 있는 글, 건의문, 사설, 시사 평론, 평가 글, 선언문, 판결문, 기사문, 논설문, 평론, 생각 제시 글, 요청문, 의견 제시 글, 제안하는 글, 찬성 또는 반대하는 글, 연설문, 논증문, 서평, 시평
사회적 상호작용	짧은 이야기, 친교적 대화, 전화 대화, 소개, 온라인 대화, 경험담, 인사말, 면담, 수업 대화, 대화, 말놀이, 부탁, 거절, 위로, 칭찬, 사과, 인터넷 토론, 세대 간 대화, 협상, 방송 보도, 일, 사물에 관한 글, 요구 글, 고전 수필, 시론, 촌평, 면담 기사, 쪽지, 마음 전하는 글, 소식 주고받는 글, 사과 글, 축하 글, 격려, 위로 글, 온라인 대화, 문자 메시지, 전자우편, 충고 글, 식사문
정서 표현	시, 노래, 이야기, 위인전, 인형극, 애니메이션, 교훈, 우화, 창작 이야기, 텔레비전 드라마, 채담, 라디오 프로그램, 영화, 연극, 판소리, 가면극, 대화, 드라마, 경험담, 감동 표현, 촌극, 즉흥극, 감상, 일기, 동화, 생활문, 유머, 감정 표현 글, 독서 감상문, 만화, 기행문, 서사문, 역사서, 전기문, 유머 글, 감동 기록한 글, 자서전, 풍자물, 베스트셀러, 그림일기, 일기, 이야기 요약 글, 그림책, 상상 이야기, 수필, 영상물, 비평문

(3)을 보면 ‘예’의 응답(192명, 56.3%)이 ‘아니오’의 응답(149명, 43.7%)보다 높았는데, 그 차이는 12.6%를 나타냈다. 이는 학교급에 따라 다르게 나타났는데, 텍스트 유형에 따라 느껴지는 친숙함의 정도는 초등학교에서 가장 차이가 난다고 응답하였다. 그리고 초등학교에서 고등학교로 갈수록 텍스트 유형에 따라 느껴지는 친숙함에 차이가 없다고 응답하는 경향성을 보였다. 이와 같은 결과는 학년이 낮을수록 텍스트의 유형에 영향을 많이 받는 것을 의미하므로, 저학년의 교육 자료를 선정할 때 텍스트의 유형을 신중히 고려해야 한다는 사실을 의미한다.

1-1 문항에서 ‘예’에 응답한 192명을 대상으로 가장 친숙하게 느껴지는 텍스트 유형을 순서대로 배열(1-2 문항)하게 한 결과, 전체적으로 ‘3. 사회적 상호작용(대화)>2. 설득(광고)>4. 정서 표현(시)>1. 정보 전달(설명)(이하 텍스트 유형으로 지칭)’ 순으로 나타났다. 이러한 경향성은 초등학교와 고등학교에서 동일하게 나타났으며, 중학교에서는 ‘2. 설득>1. 정보 전달>3. 사회적 상호작용>4. 정서 표현’ 순으로 나타났다. 물론 예로 제시한 텍스트의 종류가 해당 텍스트 유형을 대표한다고 보기는 어려우나, ‘문장 성분’이라는 동일한 내용을 텍스트 유형별로 다르게 제시한 문항에 학생들은 ‘대화’로 제시한 3. 사회적 상호작용 텍스트가 가장 친숙하게 느껴지고 ‘설명’으로 제시한 1. 정보 전달 텍스트가 가장 낮설게 느껴진다고 응답하였다. 이는 학생들이 느끼는 친숙도가 각 텍스트가 전달하는 내용을 얼마나 잘 이해하는지의 여부보다, 텍스트 유형이 흥미로운지에 더 영향을 많이 받음을 의미한다. (4)의 그림은 각 보기에서 1순위로 나온 비율을 학교급별로 제시한 것인데 구체적으로 살펴보면 3. 사회적 상호작용 및 설득 텍스트는 초등학생(38.8%, 38.8%)에서 가장 친숙하다고 응답한 비율이 많았다. 그리고 1. 정보 전달 텍스트는 고등학생(46.4%)에서 가장 친숙하다고 응답한 비율이 다른 학교급의 응답에 비해 많은 반면, 4. 정서 표현 텍스트는 중학생(44.8%)에서 가장 친숙하다고 응답한 비율이 많았다. 이러한 결과는 저학년일수록 텍스트가 전달하는 내용보다 개별 텍스트로부터 느껴지는 흥미 여부에 더 주목하는 것을 의미한다. 제시한 텍스트를 평가 문항으로 구성했을 때, 텍스트 유형에 따라 느끼는 어려움에 차이가 있느냐는 질문(1-3 문항)에 학생들은 (4)의 표와 같이 응답하였다.

(4)

구분	초등		중등			고등		계
	5	6	1	2	3	1	2	
예	19	27	31	28	27	24	25	181 (53.1%)
	46(54.8%)		86(55.8%)			49(47.6%)		
아니오	21	17	20	25	23	27	27	160 (46.9%)
	38(45.2%)		68(44.2%)			54(52.4%)		



(4)를 통해 확인할 수 있듯, 평가 문항으로 구성하였을 때 텍스트 유형에 따라 느끼는 어려움이 있다는 응답(181명, 53.1%)은 없다는 응답(160명, 46.9%)보다 많았지만, 그 차이는 6.2%로 미미했다. 텍스트 유형에 따른 친숙도 차이보다 적기는 했지만, 평가 문항으로 제시할 때 텍스트 유형에 따라 느껴지는 어려움은 중학교에서 차이가 많이 난다고 응답하였고, 이와 반대로 고등학교에서는 차이가 많이 나지 않는다고 응답하였다.

1-3 문항에서 ‘예’에 응답한 181명을 대상으로 가장 쉽게 느껴지는 텍스트를 순서대로 배열(1-4 문항)하게 한 결과, 전체적으로 ‘1. 정보 전달>2. 설득>4. 정서 표현>3. 사회적 상호작용’ 순으로 나타났다. 초등학교와 고등학교에서 이러한 경향성이 나타났으며, 중학교에서는 ‘2. 설득>1. 정보 전달>3. 사회적 상호작용>4. 정서 표현’ 순으로 나타났다. 앞서 교육 자료로 제시할 때와 달리, 평가 문항으로 제시했을 때는 1. 정보 전달 텍스트가 가장 쉽게 느껴졌으며, 3. 사회적 상호작용 텍스트가 가장 어렵게 느껴진 것이 특징적이다. 이러한 결과는 학생들이 텍스트의 형식보다 텍스트의 내용에 더 주목하고 있음을 의미하므로, 평가 문항으로 제시할 때 텍스트 유형은 무엇보다 텍스트가 담고 있는 내용을 명확하게 잘 전달하는 것이 중요하다는 것을 의미한다. (5)의 그림을 자세히 살펴보면, 1. 정보 전달 텍스트는 고등학생(55.1%), 2. 설득 텍스트는 초등학생(37%)에서 가장 쉽게 느껴진다고 응답한 비율이 높았지만 다른 학교급과의 차이는 그리 크지 않았다. 그러나 4. 정서 표현 텍스트는 중학생(60.5%), 3. 사회

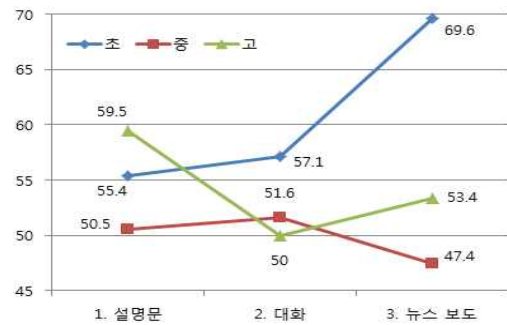
적 상호작용 텍스트는 초등학생(50%)에서 가장 쉽게 느껴진다는 응답을 하였는데, 이는 다른 학교급에 비해 상대적으로 높았다.

3.2.2. 텍스트의 실제성

텍스트의 실제성 정도를 판단하기 위한 기준은 Duke et al.(2006: 247; 권이은, 2015: 20 재인용)을 따라 ‘학교나 기타 교육 및 학습 상황을 제외하고 어디에서도 발생하지 않는’ 실제성이 낮은 텍스트, ‘학교 외부에서 자연적으로 발생하는 텍스트를 모방하나, 그것이 충분히 학교에서 사용되는 것임을 인식’할 수 있는 실제성이 중간 정도인 텍스트, ‘학교 밖 사람들의 삶에서 자연적으로 발생하는 텍스트를 모방’한 실제성이 높은 텍스트로 설정하였다. 그리고 실제성의 차이에 따른 학생들의 인식을 알아보기 위해 교과서에서만 존재하는 설명문, 교과서에서 존재하나 상황을 그림과 함께 제시한 대화, 실제 앵커의 사진을 실은 뉴스 보도를 제시하고 이들 각각에 대해 학생들에게 일상에서 실제로 존재한다고 느껴지는 것에 차이가 있는지(2-1 문항)를 물어 보았다.

(5)

구분	초등		중등			고등		계
	5	6	1	2	3	1	2	
예	23	33	36	32	27	29	13	193 (56.6%)
	56(66.7%)		95(61.7%)			42(40.8%)		
아니오	17	11	15	21	23	22	39	148 (43.4%)
	28(33.3%)		59(38.3%)			61(59.2%)		

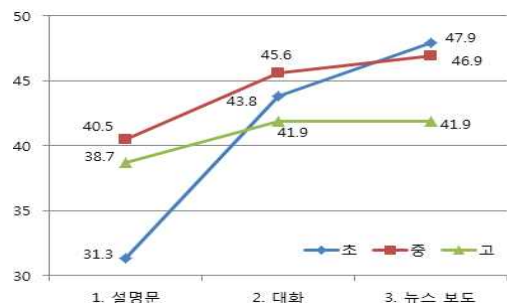


(5)에서 확인할 수 있듯, 제시한 텍스트의 실제성에 차이가 있다고 한 응답(193명, 56.6%)이 차이가 없다고 한 응답(148명, 43.4%)보다 13.2% 높게 나타났다. 특히 초등학생이 텍스트에 따른 실제성에 차이가 있다고 가장 많이 응답하였는데, 응답수는 중학생에서 고등학생으로 갈수록 감소하였다. 이러한 결과는 학년이 낮을수록 텍스트의 실제성 정도에 영향을 많이 받는 것을 의미하는데, 이는 저학년일수록 텍스트의 유형에 영향을 많이 받는다는 앞서 제시한 결과와도 일맥상통한다.

2-1 문항에서 텍스트에 따른 실제성에 차이가 있다고 응답한 193명을 대상으로 제시한 텍스트를 가장 실제로 존재하는 것처럼 느껴지는 순서대로 배열(2-2 문항)하게 한 결과, ‘3. 뉴스 보도>2. 대화>1. 설명문’ 순으로 나타났는데 초등학교와 중학교에서 이러한 경향성이 나타났다. 고등학교는 ‘2. 대화>3. 뉴스 보도>1. 설명문’ 순으로 나타났다. (6)의 그림을 살펴보면, 3. 뉴스 보도 및 2. 대화에서는 초등학생(69.6%, 57.1%), 1. 설명문에서는 고등학생이 텍스트가 실제로 존재한다고 느껴지는 것에 차이가 있다고 가장 많이 응답하였다. 이러한 결과는 실생활에 노출된 기간이 상대적으로 짧은 초등학생일수록 교과서보다 방송 매체와 같이 현실 세계에서 접할 수 있는 텍스트를 더 실제성이 높다고 느끼고, 교과서를 통해 학습한 기간이 상대적으로 긴 고등학생은 교과서에서만 자주 접한 텍스트라도 실제성이 높다고 느끼는 것을 보여 준다. 텍스트를 평가 문항으로 접할 때, 텍스트의 실제성에 따라 느끼는 어려움에 차이가 있는냐는 질문(2-3 문항)에 학생들은 (6)의 표와 같이 응답하였다.

(6)

구분	초등		중등			고등		계
	5	6	1	2	3	1	2	
예	21	27	34	23	22	18	13	158 (46.3%)
	48(57.1%)		79(51.3%)			31(30.1%)		
아니오	19	17	21	30	28	33	39	183 (53.7%)
	36(42.9%)		75(48.7%)			72(69.9%)		



(6)을 보면, 학생들은 텍스트의 실제성에 따라 느껴지는 어려움에 차이가 없다는 응답(183명,

53.7%)을 차이가 있다는 응답(158명, 46.3%)보다 7.4% 많이 했다. 텍스트의 실제성에 따라 느껴지는 어려움에 차이가 없다는 응답은 고등학생이 가장 많이 하였는데, 이러한 비율은 중학생에서 거의 비슷해지다가 초등학생에서는 텍스트에 따른 실제성에 차이가 있다는 응답이 차이가 없다는 응답보다 높게 나타났다. 이를 통해 학생들은 교육 자료로 제시했을 때보다 평가 문항으로 구성했을 때 텍스트의 실제성에 따른 차이를 덜 인식하고 있음을 알 수 있다. 이는 현실 세계에 존재하는 텍스트를 평가 문항으로 구성하는 행위 자체가 이미 실제성을 훼손하기 때문에 나타난 결과로 보인다.

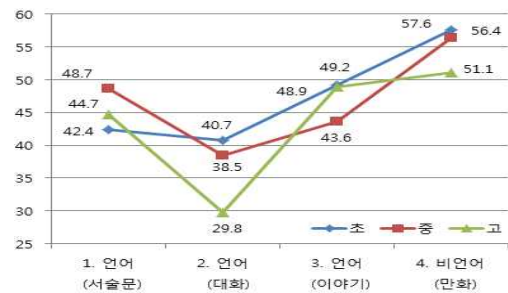
2-3 문항에서 ‘예’에 응답한 158명을 대상으로 실제성에 따라 달리 제시된 문제를 풀 때 가장 쉽게 느껴지는 텍스트를 순서대로 배열(2-4 문항)하게 한 결과, 전체적으로 ‘2. 대화>3. 뉴스 보도>1. 설명문’ 순으로 나타났는데, 학교급에 상관없이 모두 이러한 경향성을 보였다. 이는 평가 문항에서 텍스트의 실제성이 높다고 해서 난이도가 쉽게 느껴지는 것이 아님을 의미하는 것이라 할 수 있다. (7)의 그림에서 확인할 수 있듯 2. 대화와 1. 설명문은 중학생(45.6%, 40.5%)이, 3. 뉴스 보도는 초등학생(47.9%)이 텍스트의 실제성 차이로 인해 가장 쉽게 느껴진다고 하였다.

3.2.3. 자료 제시 유형

텍스트가 비언어 자료인지 언어 자료인지, 만약 언어 자료라면 제시되는 유형에 따른 학생들의 인식은 어떠한지를 알아보기 위해서는 먼저 이를 분류하는 기준이 필요한데, 여기에서는 이은희(2011)의 논의를 일부 수정하여 도입하고자 한다. 이은희(2011: 195)는 2004년부터 2009년까지 국가 수준 학업성취도평가에서 출제된 문법 문항을 형식적인 면에서 볼 때, 크게 자료 비제시형과 자료 제시형으로 나눌 수 있다고 하였다. 자료 제시형은 언어 자료와 비언어 자료⁹⁾로 나뉘며, 언어 자료는 다시 맥락 없이 제시되는 어구·문장형과 맥락을 갖춘 텍스트형으로 나눌 수 있다¹⁰⁾고 하였다. 이를 본고에서는 자료 비제시형을 문장형으로 처리하고, 자료 제시형은 마찬가지로 언어 자료와 비언어 자료로 나누었다. 단, 언어 자료형의 세부 분류는 이은희(2011)의 분류를 따르지 않고 서술문, 대화, 이야기로 제시하였다. 자료 제시 유형에 따라 느껴지는 친숙함이 차이가 있느냐는 질문(3-1 문항)에 학생들은 (7)의 표와 같이 응답하였다.

(7)

구분	초등		중등			고등		계
	5	6	1	2	3	1	2	
예	26	33	27	25	23	25	22	184 (54.0%)
아니오	14	11	21	28	27	26	30	157 (46.0%)
오	25(29.8%)		76(49.4%)			56(54.4%)		(46.0%)



(7)을 통해 살펴보면 ‘예’의 응답(184명, 54.0%)이 ‘아니오’의 응답(157명, 46.0%)보다 높았고, 그 차이는 8%를 나타냈다. 특히 초등학교에서 차이를 가장 많이 느낀다고 응답하였는데, 이는 중학교를 지나 고등학교로 갈수록 자료 제시 유형에 따라 느껴지는 친숙함에 차이가 없다고 응답하는 경향성을 보였다.

3-1 문항에서 ‘예’에 응답한 184명을 대상으로 가장 친숙하게 느껴지는 텍스트를 순서대로 배열(3-2 문항)하게 한 결과, 전체적으로 ‘4. 비언어(만화)>2. 언어(대화)>3. 언어(이야기)>1. 언어(서술문)(이하 텍스트 종류로 지칭)’ 순으로 나타났는데, 모든 학교급에서 이러한 경향성을 보였다. 모든 학교급의 학생들이 비언어 자료인 만화를 가장 친숙하게 느낀다고 응답한 결과는 주목할 필요가 있는데,

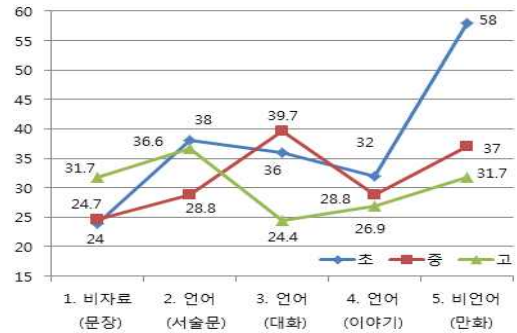
9) 이은희(2011)는 김창원(2006: 232)에서 평가 문항을 ‘평가 방법과 절차를 제시하는 언어(큰 지시문), 평가용 자료 언어(지시문), 평가 과제를 부여하는 언어(문두), 평가를 정교화하기 위한 언어(보기, 답지), 비언어적 자료(표, 그림), 기타 자료(해설, 해설)’로 구성된 것을 전제로 논의를 진행하고 있으므로, 본고에서도 김창원(2006)을 따라 비언어 자료를 표, 그림, 만화와 같은 것으로 칭한다.

10) 본고에서 활용하지 않았지만, 이은희(2011)에서는 자료의 제시 방식을 자료가 하나만 사용되는 단일 자료형과 두 개 이상 함께 사용되는 복합 자료형으로 분류하기도 하였다.

지금까지 교육 자료라 함은 통상적으로 언어 자료를 의미한 것과 달리 학생들은 표, 그림, 만화와 같은 비언어 자료도 중요한 교육 자료로 인식하고 있음을 알 수 있다. 따라서 교육 자료 선정에 비언어 자료를 활용하는 방안에 대한 심도 있는 논의가 요구된다. (8)의 그림을 보면, 4. 만화, 2. 대화, 3. 이야기에서 모두 초등학생(57.6%, 49.2%, 40.7%)이 다른 학교급에 비해 각 텍스트를 가장 친숙하게 느낀다고 응답한 비율이 높았고, 1. 서술문에서는 중학생(48.7%)이 가장 친숙하게 느낀다고 응답한 비율이 다른 학교급에 비해 상대적으로 높았다. 제시된 텍스트를 평가 문항으로 구성했을 때, 자료 제시 유형에 따라 느끼는 어려움에 차이가 있느냐는 질문(3-3 문항)에 학생들은 (8)의 표와 같이 응답하였다.

(8)

구분	초등		중등			고등		계
	5	6	1	2	3	1	2	
예	21	29	31	21	21	23	16	164 (48.1%)
	50(59.5%)		73(47.4%)			41(39.8%)		
아니오	19	15	20	32	29	27	35	177 (51.9%)
	34(40.5%)		81(52.6%)			62(60.2%)		



(8)를 통해 확인할 수 있듯, 학생들은 평가 문항으로 구성하였을 때 자료 제시 유형에 따라 느껴지는 어려움이 없다는 응답(177명, 51.9%)이 어려움이 있다는 응답(164명, 48.1%)보다 많았지만, 그 차이는 3.8%로 아주 작았다. 그러나 초등학교에서는 다른 학교급에 비해 자료 제시 유형에 따라 느껴지는 어려움에 차이가 많이 난다고 응답하였다. 이와 반대로 고등학교에서는 자료 제시 유형에 따른 차이를 느끼지 못한다는 응답이 많았고, 중학교는 자료 제시 유형에 따른 어려움에 차이를 느낀다는 응답과 느끼지 못한다는 응답이 비교적 비슷하게 나타났다.

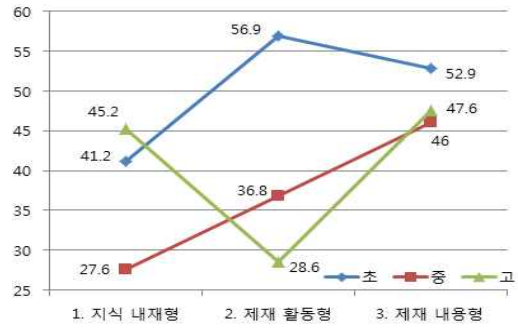
3-3 문항에서 ‘예’에 응답한 164명을 대상으로 가장 쉽게 느껴지는 자료 제시 유형을 순서대로 배열(3-4 문항)하게 한 결과, 전체적으로 ‘5. 만화>3. 대화>4. 이야기>2. 서술문>1. 문장’ 순으로 나타났다. 초등학교와 중학교에서 이러한 경향성이 나타났고, 고등학교에서는 ‘5. 만화>3. 대화>1. 문장>4. 이야기>2. 서술문’ 순으로 나타났다. 앞에 제시된 내용에 따르면, 초등학생만 평가 문항으로 구성한 자료 제시 유형에 따라 느껴지는 어려움에 차이가 있다는 응답을 과반수 이상 했는데, (8)의 그림을 보면 특히 5. 만화, 4. 이야기, 2. 서술문에서 초등학생(58%, 32%, 38%)이 가장 쉽게 느껴진다고 응답한 비율이 높았다. 이러한 결과는 초등학생을 대상으로 한 평가 문항을 제작할 때, 만화나 이야기 같은 자료를 활용하여 학생들의 체감 난이도를 조절하는 식으로 평가 문항 제작에 활용해 볼 수 있을 것이다. 앞서 중학생과 고등학생에서는 평가 문항으로 구성한 자료 제시 유형에 따라 느껴지는 어려움에 차이가 있다는 응답이 과반수 미만으로 나타났지만 (8)의 그림을 통해 3. 대화는 중학생(39.7%), 1. 문장은 고등학생(31.7%)에서 평가 문항으로 접했을 때 가장 쉽게 느껴진다고 응답한 비율이 높은 것을 확인할 수 있다.

3.2.4. 지식 제시 유형

텍스트에서 지식을 어떻게 제시하느냐에 따른 학생들의 인식을 알아보기 위해 송현정(2002)의 논의를 도입하였다. 송현정(2002)에서는 7차 초등학교 교과서의 국어지식 제시 방식을 국어지식의 내용이 제재나 학습 목표와 상관없이 독립적으로 제시되는 유형인 ‘분리 제시형’과 국어지식의 내용이 학습 목표나 제재, 활동과 독립적이지 않고 통합적으로 관련되어 제시되는 유형인 ‘통합 제시형’으로 나누었다. 이 중 ‘통합 제시형’은 다시 제재나 활동과의 관련도에 따라 국어지식의 내용이 텍스트나 단원 학습 목표와는 특별한 관계를 가지지는 않지만, 활동 속에 내재적으로 녹아 들어가 있는 경우를 지식 내재형, 국어지식 내용을 제재 속에서 직접적으로 활용하여 활동 중심으로 다루는 경우를 제재 활동형, 텍스트 내용 자체가 국어지식을 내용으로 담고 있는 유형을 제재 내용형으로 구분하였다. 이를 따라 본고에서는 학생들에게 지식 제시 유형에 따라 느껴지는 친숙함에 차이점이 있는지를 질문(4-1 문항)하였다.

(9)

구분	초등		중등			고등		계
	5	6	1	2	3	1	2	
예	25	26	34	26	27	26	16	180 (52.8%)
	51(60.7%)		87(56.5%)			42(40.8%)		
아니 오	15	18	17	27	23	25	36	161 (47.2%)
	33(39.3%)		67(43.5%)			61(59.2%)		

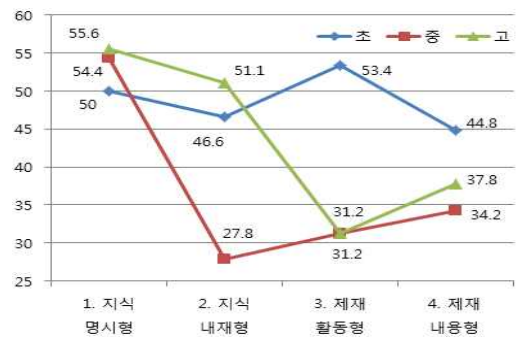


(9)에서 확인할 수 있듯, 지식 제시 유형에 따라 친숙하다고 느끼는 것에 차이가 있다고 한 응답(180명, 52.8%)이 차이가 없다고 한 응답(161명, 47.2%)보다 5.6% 높게 나타났다. 지식 제시 유형에 따라 느껴지는 친숙함에 차이가 있다고 한 응답은 초등학생에서 고등학생으로 갈수록 감소하는 경향성을 보였다.

4-1 문항에서 ‘예’에 응답한 180명을 대상으로 지식 제시 유형 중 가장 친숙하다고 느껴지는 순서대로 배열(4-2 문항)하게 한 결과, 모든 학교급에서 ‘2. 제재 활동형>1. 지식 내재형>3. 제재 내용형’ 순의 경향성을 보였다. 즉, 학생들은 제재를 활용하여 활동 중심으로 지식을 다루는 것이 지식이 내재된 활동으로 지식을 다루거나, 지식을 내용으로 하는 텍스트를 다루는 것보다 더욱 친숙하게 느껴진다고 응답하였다. 이를 통해 교육 자료를 만들 때 보다 제재 활동형이 많아지는 쪽으로 내용을 구성할 수도 있을 것이다. (10)의 그림을 통해 살펴보면, 초등학교에서 2. 제재 활동형과 3. 제재 내용형이 가장 친숙하게 느껴진다는 응답을 많이 하였는데, 이러한 결과를 통해 초등학생에게는 제재를 중심으로 지식을 제시하는 것이 보다 유용하리라는 것을 알 수 있다. 반면, 고등학교에서는 1. 지식 내재형이 가장 친숙하게 느껴진다는 응답을 많이 하였으므로, 다른 학교급에 비해 지식 제시 유형에 크게 구애받지 않아도 될 것이다. 이를 평가 문항으로 구성한 문제를 풀 때, 텍스트에 제시한 지식 제시 유형에 따라 느껴지는 어려움에 차이가 있느냐는 질문(4-3 문항)에 학생들은 (10)의 표와 같이 응답하였다.

(10)

구분	초등		중등			고등		계
	5	6	1	2	3	1	2	
예	31	27	29	25	25	25	20	182 (53.4%)
	58(69.0%)		79(51.3%)			45(43.7%)		
아니 오	9	17	22	28	25	26	32	159 (46.6%)
	26(31.0%)		75(48.7%)			58(56.3%)		



(10)을 보면, 학생들은 텍스트에 제시한 지식 제시 유형에 따라 느끼는 어려움에 차이가 있다는 응답(182명, 53.4%)을 차이가 없다는 응답(159명, 46.6%)보다 6.8% 많이 했다. 차이가 있다는 응답은 초등학생에서 가장 많이 나타났는데, 이러한 비율은 중학교에서 거의 비슷해지다가 고등학교에서는 지식 제시 유형에 따른 차이가 없다는 응답이 차이가 있다는 응답보다 높게 나타났다. 재미있는 것은 앞서 제시한 다른 설문 문항에서 모두 문항 구성 때보다 교육 자료일 때 더 유의미한 차이가 나타난 것과 달리, 지식 제시 유형 문항에 있어서는 교육 자료일 때보다, 문항 구성 때에 더 유의미한 차이가 나타난 것이다. 이러한 결과는 지식 제시 유형이 평가의 상황에서 학생들의 체감 난이도와 관련이 있음을 의미한다.

4-3 문항에서 ‘예’에 응답한 182명을 대상으로 지식 제시 유형에 따라 달리 제시된 문제를 풀 때 가장 쉽게 느껴지는 것을 순서대로 배열(4-4 문항)하게 한 결과, 전체적으로 ‘1. 지식 명시형>4. 제재 내용형>3. 제재 활동형>2. 지식 내재형’ 순의 경향성이 모든 학교급에서 나타났다. 모든 학교급에서 가장 쉽다고 느껴지는 지식 제시 유형으로 1. 지식 명시형이 나온 결과는 중요한 함의를 내포하고 있다. 이는 문법 평가에서 학생들이 지식을 명시적으로 제시하는 것을 선호하는 것으로 이해할 수 있다. 그러나 앞

서 2장에서 언급하였듯이, 기존의 문법 평가에서는 문법 용어나 문법 지식을 직접적으로 다루는 것을 극도로 제한하고 있는데, 이는 재고의 여지가 있다. 또 (10)의 그림에서는 1. 지식 명시형 및 4. 지식 내재형이 고등학교(55.6%, 46.7%)에서, 4. 제재 내용형 및 3. 제재 활동형은 초등학교(44.8%, 53.4%)에서 각 가장 쉽다고 응답한 비율이 높게 나타났는데, 이는 학생들이 저학년일 때는 제재나 활동을 통해 지식을 다루는 것을, 고학년일 때는 상대적으로 지식을 직접적으로 다루는 것을 선호하는 것을 의미한다. 이러한 결과는 학교급에 따라 평가 문항에서 지식을 제시하는 방식에 차이가 필요함을, 그리고 학년에 따라 어느 쪽에 방점을 두어야 하는지를 보여 준다.

4. 맺음말

(생략)

참고 문헌

- 권이은(2015), 초등학생의 정보 텍스트 독해 양상 연구, 고려대학교 대학원 박사학위논문.
- 김세현(2013), “국어과 ‘문장’ 단원의 국어 자료 제시 방안 연구 - 2011 중학교 검정 교과서를 중심으로”, 『국어교과교육연구』 제22호, 국어교과교육학회, pp.293~341.
- 김은성(2008), “국어 문법교육에서 ‘텍스트’ 처리의 문제”, 『국어교육학연구』 제33호, 국어교육학회, pp.333~365.
- 김은성(2012), “문법교육 내용의 표상체로서의 담화 - 문법교육 내용화 방안의 변화 모색을 위한 시론”, 『문법 교육』 제16호, 한국문법교육학회, pp.83~110.
- 김창원(2006), 『국어교육론: 관점과 체제』, 삼지원.
- 김혜정(2009), “국어 교육용 텍스트 자료 유형에 관한 연구 - 역대 교육과정 국어 교재를 중심으로”, 『국어교육학 연구』 제36호, 국어교육학회, pp.319~362.
- 남가영(2011), “문법교육용 텍스트의 개념 및 범주”, 『국어교육』 제136호, 한국어교육학회, pp.139~173.
- 박진용(1998), “국어과 교육의 텍스트유형 분류”, 『청람어문교육』 제20권 1호, 청람어문학회, pp.261~282.
- 서유나(2013), 문법 교과서 텍스트 범주화 체계를 통한 문법 교과서 텍스트의 사적 변천 연구, 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 송현정(2002), “국어지식 영역의 교과서 제시 방식에 관한 분석 - 7차 교육과정 초등학교 국어과를 중심으로”, 『국어교육』 제109호, 한국어교육학회, pp.111~146.
- 오현아(2012), “문법 교육 내용 제시 방법 유형화에 대한 고찰: 피동표현을 중심으로”, 『언어학연구』 제24호, 한국중원언어학회, pp.165~190.
- 이관규 외(2014), 고등학교 『독서와 문법』, 비상.
- 이관희(2012), “문법으로 텍스트 읽기의 가능성 탐색 (2) - 기사문에 쓰인 ‘-기로 하-’의 의미기능을 중심으로”, 『문법 교육』 제16호, 한국문법교육학회, pp.203~239.
- 이은희(2011), “문법 평가의 현황과 과제 - 국가 수준 학업 성취도 평가를 중심으로”, 한국문법교육학회 제15차 전국학술대회 자료집, 한국문법교육학회, pp.290~302.
- 제민경(2011), “텍스트 중심 문법교육의 방향 탐색 - 신문 텍스트의 ‘전망이다’ 구문을 중심으로 -”, 『국어교육』 제134호, 한국어교육학회, pp.155~181.
- 조국현(2005), “텍스트 언어학의 탈(脫)언어학화 - 한국 텍스트 언어학의 미래에 대한 단상”, 『텍스트언어학』 제19권, 한국텍스트언어학회, pp.365~393.
- 주세형(2010), “국가 수준 학업성취도 평가 개선을 위한 ‘문법’ 평가 이론의 정립”, 한국어교육학회 제270회 학술발표대회 자료집, 한국어교육학회, pp.297~320.

“문법 평가에서 학생들의 텍스트에 대한 인식 연구”에 대한 토론문

하성욱(오산고등학교)

본 연구를 통해 연구자는 ‘출제자의 직관’에 의한 문법 평가가 아닌, ‘학생의 인식’을 토대로 한 문법 평가 이론을 정립하는 근거를 마련해 보겠다고 하신 바 있습니다. 학생의 인식을 토대로 한 문법 평가 이론이 정립될 필요가 있다는 연구자의 견해에 토론자 역시 공감하는 바이며, 그런 점에서 문법 평가와 관련한 학생들의 인식을 고찰한 본 연구는 그 자체로도 충분히 가치 있다고 생각합니다. 400여 장의 응답 자료를 수집하고 일일이 분석한 연구자의 땀이 배어 있는 만큼 흠잡을 곳 없는 연구물이지만, 토론자의 역량이 부족하여 발표문을 읽으며 의문이 들었던 부분에 대해 몇 가지 질문을 드리는 것으로 토론자의 소임을 대신하겠습니다.

첫째, ‘문법 평가’의 범주에 대한 의문입니다. 본 연구는 제목에서 ‘문법 평가’라는 어구를 사용하고, 설문지에는 문장 성분과 관련된 ‘내용’에 해당하는 텍스트 유형을 제시하였다고 하였습니다. 그런데 토론자가 이해한 바로는(설문 문항에 ‘학습 활동’을 활용한 것으로 보아) ‘문법 평가’가 아닌 ‘문법 교과서 활동’이라는 말을 사용하는 것이 연구 제목으로 더 적합할 듯합니다. 실제로 제목을 “문법 교과서 활동에서 학생들의 텍스트에 대한 인식 연구”라고 제목을 바꾸어도 본 연구의 내용 이해에 별 문제가 없어 보입니다. 이는 아마도 연구자께서 재개념화하신 ‘문법 평가’의 범주가 연구물에 정확히 드러나 있지 않아 생기는 문제인 듯합니다. 그런 점에서 본 연구에서 발표자께서는 ‘문법 평가’의 범주를 어떻게 설정하신 것인지 의견을 듣고 싶습니다.

둘째, ‘연구 방법’에 대한 의문입니다. 학생들의 인식을 확인하기 위해서는 일반적으로 양적 연구가 아닌 질적 연구를 설계하는데, 본 연구에서는 양적 연구로 연구를 설계하셨습니다. 문법 평가 이론 정립을 위한 기초 작업으로 학생의 인식을 조사하는 연구인데, 실제 학생의 목소리가 드러나 있지 않은 것은 다소 아쉬운 부분입니다. 더군다나 5점 척도도 아닌, ‘예/아니오’ 형식의 2점 척도 설문 문항으로 학생들의 실제 인식을 확인하는 것은 현실을 피상적으로 해석할 수밖에 없다고 생각합니다. 이러한 한계를 충분히 인지하고 계셨을 터인데, 그럼에도 불구하고 2점 척도의 설문지를 통한 양적 연구로 연구를 설계하신 특별한 이유가 있으신지 궁금합니다.

셋째, 연구 과정에서 사용하신 ‘설문지’에 대한 의문입니다. 아쉽게도 본 연구에는 설문지 초안이 어떻게 만들어졌는지, 설문지의 신뢰도는 어떻게 되는지에 대해서는 언급되어 있지 않습니다. 연구자께서 평가에 관심이 많으셔서 잘 아시겠지만, 양적 연구에서 설문지는 신뢰도(보통 Cronbach α .7 이상)를 확인한 후 신뢰도가 확정될 때까지 여러 번의 수정 과정을 거쳐 최종 확정하는 것이 일반적입니다. 여기에서 토론자가 궁금한 점은 신뢰도 확보의 문제입니다. 연구자는 연구 대상을 초등학교 5학년부터 고등학교 2학년까지 정하고, 이들을 모두 ‘같은’ 설문지를 통해 통계 처리를 하셨습니다. 초등학교 5학년과 고등학교 2학년이 설문지에 사용된 어휘, 문장 등을 이해하는 능력이 같을 수 없는데, 4명의 전문가(박사 과정 2명, 현직 교사 2명) 검토로만 설문지의 신뢰도를 확보하기는 어려웠을 것으로 추측됩니다. 본 연구를 실행하셨다는 것은 설문지의 신뢰도가 어느 정도 확보되었음을 전제로 하는 것인데, 신뢰도 확보 과정이 어떻게 이루어졌는지 간략히 설명해 주시면 토론자에게 큰 도움이 될 것 같습니다.

또한 토론자가 보기에는 설문지에 제시된 ‘텍스트 유형’, ‘텍스트의 실제성’, ‘자료 제시 유형’, ‘지식 제시 유형’의 층위가 각기 다릅니다. 각 층위의 기준에 대해서는 각 절에서 근거를 제시하고 있지만, 어떤 근거에서 이들을 하나의 층위로 볼 수 있으며, 네 가지가 서로 어떠한 상관관계를 가지고 있다고 보셨기에 하나의 범주로 묶어 놓으셨는지 설명해 주시면 고맙겠습니다.

마지막으로, ‘통계 처리 및 해석’에 대한 의문입니다. 연구자께서는 각 설문 문항에 대한 답한 빈도와

백분율을 표로 정리하고, 그래프로 그리셨습니다. 그런데 표(6)의 중1, 표(8)의 고1, 고2는 학생 수 총합이 연구 대상 학생 수보다 많습니다. 연구 대상 학생은 중1 51명, 고1 51명, 고2 52명인데, 표(6)의 중1은 55명, 표(8)의 고1은 50명, 고2는 51명입니다. 원래 설정한 연구 대상 학생보다 응답 수가 더 많은 것에 혹시 다른 이유가 있는지 궁금합니다. 만약 연구물 작성에서 잘못 기재한 것이라면 표(6)과 표(8)에 대한 해석들도 모두 달라질 수도 있을 것이라 생각해 보았습니다.

그리고 그래프에 대한 해석에서도 의문이 나는 점이 더러 있었습니다. 단적인 예로 표(3)의 옆 그래프에 대해 “전체적으로 ‘3. 사회적 상호작용(대화)>2. 설득(광고)>4. 정서 표현(시)>1. 정보 전달(설명)’ 순으로 나타났다. 이러한 경향성은 초등학교와 고등학교에서 동일하게 나타났으며”라고 해석하셨는데, 그 근거가 무엇인지 궁금합니다. 초등학생은 ‘2=3=4>1’이고 고등학생은 ‘1>2>4>3’인데, 어떤 점에서 경향성을 찾을 수 있는지 설명 부탁드립니다.

본 연구를 읽으며 여러 가지 의문점이 생겼던 궁극적인 이유는 사실 ‘설문지’에 있습니다. 설문지가 연구물에 부록으로 첨부되어 있지 않아 어떤 형식의 설문지가 학생들에게 배포되었는지 알 수 없었습니다. 그래서 토론자가 연구물을 토대로 설문지의 형태를 역으로 추측해 나가며 본 연구를 읽었기에 발표자의 의도를 잘못 이해한 부분도 많았으리라 생각합니다. 추후에는 설문지를 부록으로 제시해 주어 논문을 읽는 분들의 수고를 덜어 주시는 것이 어떨지 제안해 봅니다.

그리고 본 연구를 통해 연구자가 마련하고자 했던 ‘학생의 인식’을 토대로 한 문법 평가 이론의 정립 근거가 무엇인지 연구물에 확연히 드러나 있지 않아 아쉬웠습니다. 학생들의 텍스트에 대한 인식을 분석한 결과를 기초로, “4. 학생들의 텍스트 인식을 근거로 한 문법 평가의 방향”과 같은 내용을 체계적으로 정리하여 문법 평가의 청사진을 그려 주신다면 더욱 가치 있는 연구물이 될 것으로 확신합니다.

발표자께서 꼼꼼하게 연구물을 작성해 주셔서 텍스트에 대한 토론자의 시야가 넓어지는 계기가 되었습니다. 혹시라도 토론자의 오독으로 인해 발표자께서 공들여 쓰신 옥고에 누가 되지 않을까 염려스럽습니다. 넓은 아량으로 토론자의 미숙한 점을 이해해 주시기 부탁드립니다. 감사합니다.

중학교 교과서의 시간 표현 교육 내용 검토 및 제언

하빛나(평택 도곡중학교) · 정지현(고려대학교)

차례

1. 머리말
2. 시간 표현의 이론적 배경: 시제, 상, 양태
3. 교과서의 시간 표현 교육 내용 검토
4. 시간 표현 교육 내용 제언
5. 맺음말

1. 머리말

현재 문법 교육에서는 시제 범주를 과거, 현재, 미래의 삼분 체제로 보고 선어말 어미 ‘-었-’, ‘-ㄴ/는-’, ‘-겠-’을 일대일 대응시켜 규범 문법으로서의 시제 지식을 이해하고 적용하는 정도의 교육을 하고 있다.

그러나 국어를 사용하는 학습자의 실제 언어 세계에서 시제 범주가 그러한 방식으로 존재하는가? 또한 현재의 이러한 시제 교육 내용이 모국어 학습자에게 과연 어느 정도의 가치가 있는가? 즉, 국어에서 시제 범주가 과거, 현재, 미래로 삼분되며 각각의 시제 범주를 나타내는 형식은 오직 과거 지시, 현재 지시, 미래 지시의 의미만을 가진다고 볼 수 있는 것인지, 지금의 시제 교육 내용이 학교 현장에서 학습자에게 실제로 요구되는 가치 있고 유용한 지식이나는 것이다. 본고의 관점은 그렇지 않다는 입장이다.

그렇다면, 모국어 학습자를 위한 시제 교육 내용은 구체적으로 어떠한가? 어떠한 체계와 지식으로 구성되어야 하는가? 이 연구는 바로 이러한 문제의식으로부터 출발한다. 물론, 근본적인 목적은 바람직한 시제 교육의 내용과 방법을 모색하는 데 있음은 물론이다.

문법 교육 분야에서 이와 유사한 문제의식을 제기한 선행 연구들로는 먼저 이은희(1991), 임철성(1998), 김봉순(2007)로 이 연구들은 거시적인 관점에서 교육 문법으로서의 시제 교육의 방향에 대해 논하고 있으며, 오현아·강효경(2009), 김건희(2011), 이정택(2013)의 연구는 보다 미시적인 관점에서 시제 교육의 기술 방안에 대해 접근하고 있다.

먼저, 현재와 같이 시제 범주를 과거, 현재, 미래로 삼분하는 것에 대해 임철성(1998), 오현아·강효경(2009), 김건희(2011)은 모두 이러한 체계가 국어의 실체를 제대로 포착하지 못하게 하는 기술임을 지적하고 있다. 특히 임철성(1998)에서는 서구의 전통적인 학교 문법에서의 시제 체계를 국어의 특성에 대한 천착 없이 그대로 받아들인 초기 국어 시제 연구의 전통이 학교 문법에도 남아 있음을 지적하면서 이러한 기술이 삼분 체계에 어긋나는 국어의 사례들에 대응시켰을 때 학습자에게 “국어를 ‘비체계적인 언어’로 판단”하게 한다고 비판하였다.

다음으로 김봉순(2007), 오현아·강효경(2009), 김건희(2011)등의 연구에서는 공통적으로 시제를 ‘청자의 의도를 이해하고 화자로서 효과적으로 표현하게’ 하는 데 적합한 방식으로 보고, 모국어 화자의 언어 사용 능력에 기여할 수 있는 시제 교육의 방향과 방안에 대해 제안하고 있다. 본고 또한 시제 교육은 현재의 규범 문법으로서의 시제 지식을 제공하는 선을 넘어 시제가 선택 가능한 문법 형식, 곧 화자의 의도에 의해서 선택되는 문법 기제라는 관점에서 실제로 모국어 화자들이 이러한 시제를 어떻게 사용하고 있는지, 사용할 수 있는지를 보여 줌으로써 언어 사용 능력의 바탕이 되는 기반 지식을 제공해주고 언어 사용 능력의 신장에 기여할 수 있어야 한다고 본다.¹⁾ 특히 교육 현장에서 부딪히는 문제,

1) 최근 문법 교육의 방향은 언어 사용의 ‘정확성’을 넘어선 ‘적절성’에 있다. ‘수사학적 문법’은 이러한 관점을 보여 주는 대표적인 교육 문법으로서의 접근이다. ‘Rhetorical Grammar’를 이해한다는 것은 글을 쓸 때 선택 가능한 문법적 규칙들과 이 장치들이 독자에게 끼치는 수사학적 효과를 이해한다는 것이다. 이러한 이해는 작문을 할 때, 다양한 수사학적 상황에 효과적으로 활용할 수 있는 문법적 지식을 갖게 되는 것으로 결국, Rhetorical Grammar는 이러한 시각에서 문법을 살피는 것, 즉

실제 언어 세계에서 규범 문법에서의 시제 의미로 사용되지 않는 경우, 즉 시제 형식과 시간 지시가 서로 일치되지 않는 현상에 대해 어떻게 접근할 수 있는지 실제 현장의 교사에게 해결의 답을 제공해줄 수 있는 유용한 시제 지식이 필요하다.

기존의 연구들이 시제와 관련하여 보다 바람직한 시제 교육의 방향성을 제시하고 시제 교육 기술의 다양한 방안을 제공해 준다는 점에서 의의가 있으나, 실제 교육 현장을 가장 잘 보여 줄 수 있는 교과서를 체계적으로 검토하여 이루어진 논의는 아니었다.

이에 본 연구에서는 현 중학교 국어교과서의 시제 교육 내용을 전체적으로 검토하는 작업을 연구의 출발점으로 삼아 실질적이고 구체적인 시제 교육을 위한 논의점을 도출하고자 한다. 이는 그간의 논의들이 교과서를 체계적으로 검토하지 못한 데서 비롯되었을 현장의 교육과의 괴리를 보완하고, 보다 학교 현장에 실제적이고 유용한 교육 문법으로서의 시제 교육을 제안할 수 있을 것으로 기대된다. 더불어 새로운 교육과정에 따른 교과서가 개발되고 있는 현 시점에서 더욱 필요하고 의미 있는 작업이 될 것으로 판단된다.

2. 시간 표현의 이론적 배경: 시제, 상, 양태

2.1. 시제

- 시제는 문장이 표현하고자 하는 어떤 사건(event)이나 상태(state)의 시간적 위치를 나타내는 문법 요소이다(Comrie, 1976, 1985).

- 국어학에서는 ‘과거:현재:미래’의 삼분 체계로 보는 견해(주시경, 1910; 홍기문, 1947; 나진석, 1971), ‘과거:비과거’의 이분 체계로 보는 견해((이익섭·임홍빈, 1983, 신성옥, 1991; 최동주, 1995; 이재성, 2001), ‘과거:현재’의 이분 체계로 보는 견해(한동완, 1984; 1991/1996)가 있어 왔다.²⁾

2.2. 상, 양태

- 상은 사건(event)이나 상태(state)가 한 시제 영역에서 보여주는 시간적 관계를 드러내는 문법 요소이다(Comrie, 1976, 1985).

- Comrie(1976)과 Comrie(1985) 등을 참조하여 ‘시제’와 ‘상’의 차이점을 정리하면, 시제는 상황 밖의 기준시와 관련하여 그 일의 주어진 시간적 위치는 정해주는 데 반해서, 상은 주어진 시간 안에서 일이 시간적으로 어떤 모습으로 나타나는가를 보여주는 것이다(김건희, 2011)

- 양태는 명제에 대한 화자의 태도이다(Lyons, 1977).

3. 교과서의 시간 표현 교육 내용 검토

시간 표현에서는 세 가지 문법 범주가 기술되어 있다. ‘과거, 현재, 미래’의 시제 범주, ‘진행상, 완료상’ 등의 상 범주, ‘의 양태 범주이다. 교과서별로 각 내용을 다루는 데 있어서 차이를 보인다.³⁾

문장 구조에 관한 지식을 도구로 여기고 이를 의식적으로 고찰하는 것이다. (Martha J. Kollin & Loretta S. Gray 2010) 정병철(2011)에서는 ‘수사학적 문법’에 대해 “문법 지식이 글을 쓸 때 더 효과적인 선택을 할 수 있도록 해준다는 가정”을 지니며, ‘청중(audience)’, ‘목적(purpose)’, ‘화제(topic)’ 등으로 구성되는 수사학적 상황이 필자의 문법적 선택을 결정하고, 문장 구조와 어휘, 구두점 사용 등을 결정한다고 설명하고 있다.

2) 문숙영(2009:23-24)의 내용을 다시 정리한 것이다.

3) 시간 표현에 대한 교과서 분석에서 발견한 문제점은, 교과서별로 다루는 내용 범위가 현격하게 차이가 난다는 점이다. “과”를 비교하면, 그 내용의 격차를 알 수 있다. 시간 표현 기술에서 이러한 교과서 간 차이에 대해서는 이정택(2013)에서 또한 다룬 바 있다. 본고의 논의의 범위를 벗어나기에 본문에서 다루지는 않고 그 문제를 지적해 둔다.

3.1. 시제: 과거-현재-미래

[표 1] 2011 중학교 교과서 시제 분석

		종결형						관형사형					
		과거		현재		미래		과거		현재		미래 (상) (양태)	
		있었	었 더	ㄴ/는	영형태	겠	(으)리	르	것	ㄴ/은	던	는	ㄴ/은
1	교학사	●	●	●	●	●	●						●
2	동아(이)	●	●	●	●	●	●						
3	동아(전)	●	●	●	●	●		●	●	●	●	●	●
4	비상(김)	●	●	●		●		●					
5	비상(이)	●		●	●	●		●					●
6	비상(한)	●		●		●							
7	신사고	●	●	●	●	●		●		●	●		●
8	미래엔	●		●		●		●		●	●	●	●
9	지학사	●	●	●	●	●		●	●	●	●	●	●
10	창비	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
11	천재(김)	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
12	천재(노)	●		●	●	●	●	●	●			●	●
13	천재(박)	●		●	●	●		●		●	●	●	●

시간 표현에서는 시제 범주를 중심으로 교육 내용이 이루어져 있다. 시제 범주는 모든 교과서에서 과거, 현재, 미래의 삼분법을 택하고 있었다. 13종의 교과서 전 종이 종결형에서의 선어말어미 또는 우연적 구성인 ‘-을 것이-’ 형태를 제시하였고 이 중 8종에서는 관형사형에서의 시제도 함께 다루고 있었다. 그러면 과거, 현재, 미래에 대해 좀 더 자세히 살펴보겠다.

과거 시제로 제시하고 있는 형태는 ‘-았었-/-었었-’, ‘-았-/-었-’, ‘-더-’였다. 과거 시제를 대표하는 선어말어미 ‘-았-/-었-’은 13종 모두에서 제시하고 있었다.⁴⁾

‘-더-’는 7종에서 제시하였다. [교학사], [동아전],⁵⁾ [신사고], [창비]는 ‘-더-’가 과거 시제로서 ‘회상’의 의미를 가진다는 것에 대해 교과서 본문에서 기술하고 있고, [비상김], [동아이], [지학사]는 ‘회상’의 의미를 교과서 본문에서는 노출하지 않았고 ‘-았-/-었-’과 함께 과거 시제 표지임만 제시하고 있다. [천재김]의 기술 방식이 독특한데, 본문에서는 ‘-았-/-었-’과 함께 과거 시제 문법 요소로 제시하고 있으며, [그림1]과 같은 추가적인 활동을 통해 회상과 경험의 의미에 대해 부연하고 있다.⁶⁾

(1) ‘-더-’의 예시 문장

- ㄱ. 어제 수애가 줄넘기 연습을 하더라. [교학사]
- ㄴ. 언니는 어제 도서관에서 책을 읽더라. [동아전]
- ㄷ. 꽃이 예쁘더라. [지학사 교사용지도서]
- ㄹ. 지훈이는 어제 도서관에서 공부하더라. [비상김]
- ㅁ. 그날은 하늘에 구름이 많더라. [신사고]
- ㅂ. 철수가 어제 옛 친구를 만나더라. [창비]

4) [비상김]에서는 담화 수준의 텍스트를 제시한 후, 다음과 같은 ‘-았-/-었-’의 전형적이지 않은 문장을 제시하고 있다.
 ● 내년부터는 방송제를 직접 준비하지 못하고 졸업생의 입장에서 지켜보게 되었다.
 5) [동아전]에서는 다음과 같이 ‘-었-’이 사용된 문장과 비교하여 ‘-더-’의 의미를 추측해 보는 활동을 제시하고 있었다.
 ● 언니는 어제 도서관에서 책을 읽었어.
 ● 언니는 어제 도서관에서 책을 읽더라.
 6) 과거 시제 ‘-더-’의 예시 문장으로 들고 있는 것은, (교과서 본문은 아니고 교사용 지도서에서) (ㄱ)과 (ㄴ)이다. 회상과 경험의 의미로 ‘열린 교실’이라는 제목의 활동에서 제시할 때에 예시 문장으로 들고 있는 것은 (ㄷ)과 (ㄹ)이다.
 ㄱ. 그는 집에서 공부하더다.
 ㄴ. 준수가 밥을 먹더냐?
 ㄷ. 나도 그런 일쯤은 할 수 있겠다.(회상)
 ㄹ. 웬일인지 자연이가 지각을 했더다.(경험)



열린교실

활동 안내! '열린 교실'에서는 국어의 시간 표현 요소 중 시제를 나타내는 것뿐만 아니라, 경험이나 추측 등 말하는 이의 심리적 태도와 관련된 의미를 부가적으로 차이고 있는 표현들에 대해 알아본다.

시간 표현의 또 다른 의미

시제를 나타내는 문법 요소들은 단순히 시제만 알려 주는 것이 아니라 특별한 의미를 더해 주기도 한다. '-더-', '-겠-', '-라'가 추가로 알려 주는 의미를 알아보자.

'-더-' 과거 시제를 나타내는 문법 요소 '-더-'는 **희상과 경험의** 의미를 드러내기도 한다. 경험의 의미로 쓰일 경우 자신이 직접 느끼고 겪은 일에 대해서 말할 때 쓰이지만, 자기 자신이 문장의 주어로 표현되면 '-더-'의 쓰임이 어색해진다.

- 나도 그런 일쯤은 할 수 있겠더라. (희상)
- 웬일인지 자연이 지각을 했더라. (경험)
- 비교 세종께서 1446년에 한글을 반포하시더라. (직접 경험한 일이 아니라서 어색한 표현)
- 웬일인지 내가 지각을 했더라. (주어가 자기 자신이라 어색한 표현)

[그림 1] '-더-'의 기술[천재김]

'-있었-'을 [신사고]와 [창비], [동아전] 3종에서 다루고 있었는데 [신사고]에서는 “과거에 일어난 사건을 현재와는 강하게 단절된 것으로 표현하고자 할 때 쓰인다”고 설명하며 (2ㄱ)의 문장을 예로 들었고 [창비]에서는 (2ㄴ,ㄷ)의 예를 들어 “훨씬 전에 발생해 현재와 단절된 일”에 쓰인다고 설명하였고 [동아전]에서는 (2ㄷ)의 예를 들어 “말하는 시점보다 훨씬 이전에 발생하여 현재와는 강하게 단절된 사건을 표현하는 데 사용된다”고 설명하여⁷⁾ 모두 ‘현재와의 단절’의 의미를 다루고 있었다.

(2) '-있었-'의 예시 문장

- ㄱ. 나는 작년에 글짓기 대회에서 상을 받았었다.[신사고]
- ㄴ. 나는 예전에 그 친구를 만났었다.[창비]
- ㄷ. 어제 아침에는 날씨가 참 맑았었다.[창비]
- ㄹ. 나는 어릴 때 학교 운동장에서 자주 놀았었어. [동아전]

현재 시제로 제시하고 있는 형태는 '-ㄴ-/-는-', ∅(영형태)였다. [교학사]⁸⁾, [동아이]⁹⁾, [동아전]¹⁰⁾, [비상이]¹¹⁾, [신사고]¹²⁾, [지학사]¹³⁾, [창비]¹⁴⁾, [천재김]¹⁵⁾, [천재노]¹⁶⁾, [천재박]¹⁷⁾에서는

7) [동아전]에서는 다음과 같이 문장의 의미를 비교하여 '-았-'과 '-있었-'의 의미 차이를 탐구해 보는 활동을 제시하고 있었다.

- 나는 어제 학교 운동장에서 놀았어.
- 나는 어릴 때 학교 운동장에서 자주 놀았었어.

8) [교학사]에서는 '영형태'라는 표현을 사용하지 않고 “문법 요소 없이”라는 표현을 사용하였다.

9) [동아이]에서는 활동에서는 '-ㄴ-/-는-'과 ∅가 모두 확인될 수 있도록 ‘먹다’, ‘줍다’, ‘이다’라는 서로 품사가 다른 용언형을 제시하였지만 정리하는 부분에서는 현재 시제 형태로 '-ㄴ-/-는-'만을 제시하고 ∅(영형태)에 대해서는 언급하지 않았다.

10) [동아전]에서는 '영형태'라는 표현을 사용하지 않고 “특별한 형태가 사용되지 않고 기본형으로”라는 표현을 사용하였다.

11) [비상이]에서는 '영형태'라는 표현을 사용하지 않고 형용사의 현재 의미에 대해 “선어말 어미 없이”라는 표현을 사용하였다. 그런데 ‘이다’에 대해서는 언급하지 않았다.

12) [신사고]에서는 '영형태'라는 표현을 사용하지 않고 “선어말 어미 '-ㄴ-/-는-'이 없이”라는 표현을 사용하였다.

13) [지학사]에서는 '영형태'라는 표현을 사용하지 않고 형용사의 현재 의미에 대해 “기본형”이라는 표현을 사용하였다. 그런데 ‘이다’에 대해서는 언급하지 않았다.

14) [창비]에서는 '영형태'라는 표현을 사용하지 않고 형용사의 현재 의미에 대해 “시간과 관련된 특별한 어미를 붙이지 않고”이라는 표현을 사용하였다. 그런데 ‘이다’에 대해서는 언급하지 않았다.

15) [천재김]에서는 '영형태'라는 표현을 사용하지 않고 “아무런 문법 요소도 쓰이지 않는다”라는 표현을 사용하였다.

16) [천재노]에서는 ‘나는 공부보다는 야구가 더 좋다’라는 문장을 현재의 시간 표현 문장으로 제시하여 암시적으로 ∅(영형태)를 현재 시제 형태로 제시하고 있으나 교과서 본문에서는 '-ㄴ-/-는-'만을 제시하고 있다. 교사용 지도서에서는 형용사는 기본형으로 현재 시제를 나타낸다고 설명한다.

동사에서는 ‘-ㄴ-/-는-’로, 형용사와 ‘이다’는 영형태로 현재를 나타낸다고 설명한다. [비상김], [비상한]에서는 동사의 예시 문장과 ‘-ㄴ-/-는-’ 형태만 제시하고 형용사와 ‘이다’가 사용된 예시 문장과 ∅ 형태는 제시하지 않았다.

(3) ‘-ㄴ-/-는-’과 ∅의 예시 문장

- ㄱ. 눈이 온다. [교학사]
- ㄴ. 잎이 노랗다. [교학사]
- ㄷ. 영주가 3학년이다. [교학사]
- ㄹ. 은영아, 선생님께서 지금 부르신다. [비상김]

미래 시제로 제시하고 있는 형태는 선어말 어미 ‘-겠-’, ‘-(으)리’과 우언적 구성의 ‘-을 것이-’였다. 미래 시제를 대표하는 선어말어미 ‘-겠-’은 13종 모두에서 제시하고 있었다. 다음 [표2]는 13종에서 제시하고 있는 예시 문장을 모두 나열한 것이다.¹⁸⁾¹⁹⁾

[표 2] ‘-겠-’의 교과서 예시 문장

No.	출판사	예시 문장	비고
1	교학사	내일은 비가 오겠습니다.	일기예보 사진
2	교학사	내일은 비가 내리겠습니다.	일기예보 사진
3	동아인	이 일은 제가 해결하겠습니다.	
4	동아인	이번 여름에는 바다에 가겠다.	
5	동아인	다음 토요일에 이 영화를 보겠다.	
6	동아인	내일은 어머니가 보내신 편지가 오겠다.	
7	동아인	이번 생일에 미역국을 먹겠다.	
8	동아인	나는 곧 떠나겠다.	
9	동아인	나는 다음 주 회장 선거에 나가겠다.	
10	비상김	내일은 꼭 얘기하겠어.	
11	비상김	다음 주에는 비가 많이 내리겠습니다.	[날씨 표현]
12	비상한	나한테 주어진 길을 걸어가야겠다.	
13	비상한	내일은 꼭 숙제를 해 오겠습니다.	
14	신사고	내일은 전국에 비가 오겠습니다.	일기예보 사진
15	신사고	모레까지 숙제를 마치겠다.	
16	신사고	바람이 많이 불겠다.	[날씨 표현]
17	신사고	할머니께서도 내일 이 꽃다발을 받으시고 기뻐하셨으면 좋겠다.	
18	천재김	다음 주도 대체로 맑은 가운데 주말에는 흐리고 비가 오겠습니다. ²⁰⁾	일기예보 사진
19	천재김	홍부가 밥을 실컷 먹겠다.	
20	천재김	나는 영화를 보러 가겠다.	
21	천재김	바람이 세차게 불고 비가 오겠다.	
22	천재김	소설을 읽고 독후감을 쓰겠다.	
23	천재노	내가 닦겠다.	
24	천재노	나는 다음 주에 아빠와 영화를 보겠다.	
25	천재노	모두 중3이어서 앞으로 바빠지겠지만	
26	천재박	내일 책을 읽겠다.	
27	천재박	내일 오겠습니다.	
28	천재박	다음에 또 뵈겠습니다.	
29	천재박	바람이 세게 불겠다.	(날씨 표현)
30	천재박	내일 볼 영화는 정말 재미있겠다.	
31	천재박	그리고 나한테 주어진 길을 걸어가야겠다.	
32	천재박	내가 내일 다시 오겠다.	

17) [천재박]에서는 ‘지금 보는 영화는 정말 재미있다’라는 문장을 현재의 시간 표현 문장으로 제시하여 암시적으로 ∅(영형태)를 현재 시제 형태로 제시하고 있으나 교과서 본문에서는 ‘-ㄴ-/-는-’만을 제시하고 있다. 교사용 지도서에서도 ∅(영형태)에 대한 언급은 없었다.

18) 교과서에서 활동 문항으로 빈칸으로 제시되어 있는 경우에는 교사용 지도서의 예시 답안을 예시 문장으로 파악하고 집계하였다.

19) [비상이]는 ‘-겠-’이라는 형태는 미래 시제로 설명하고 있지만 그 예시 문장은 교과서 본문에서 다루고 있지 않아 문장 집계에서는 빠지게 되었다.

33	천재박	또 저와 같은 벼짱이가 생기지 않도록 다른 벼짱이들을 설득하겠습니다.	
34	천재박	나는 내일 축구를 하겠다.	
35	천재박	비가 오겠다.	(날씨 표현)
36	지학사	나는 내일 책을 읽겠다.	
37	지학사	나는 밥을 먹겠다.	
38	지학사	이 영감을 찾아내어 혼내 주겠어.	
39	미래엔	나는 한국의 예술에 대한 책을 읽겠다.	
40	미래엔	친구와 만나서 공부하기 위해 도서관에 가겠다.	
41	미래엔	내일 오겠습니다.	
42	창비	나는 내일 친구를 만나겠다.	
43	창비	변한 고향의 모습마저 내 기억 속의 고향인 것처럼 생각하겠다.	
44	창비	그러니까 조금만 도와주면 머지않아 이일에 잘 적응하겠지?	

[교학사]에서는 교과서 본문에서는 ‘-겠-’을 미래로만 제시했지만, 교사용 지도서에서는 미래 시간이 아닌 ‘추측’과 ‘의지’를 나타내기도 한다고 설명하고 있다. [동아전]에서는 미래 시제 이외의 의미에 대해 탐구하는 활동을 따로 두어 양태 의미에 대해 살펴보도록 하고 있다. [미래엔], [창비]에서도 ‘-겠-’의 양태 의미에 대해 탐구하는 활동을 제시하였다.²¹⁾ 교과서에서 ‘-겠-’에 대해 양태로서 어떻게 다루고 있는지는 3.3절에서 살펴보겠다.

문제는, 한 교과서에서 제시된 ‘-겠-’의 용법이 내적인 일관성이 없다는 데에 있다. 현재 국어학에서는 ‘-겠-’의 기본 의미가 양태라는 것이 우세한 견해이다(김건희, 2011). ‘-겠-’의 주 용법을 미래 시제로 다루는 것은 학교 문법의 전통에 의한 것이다.²²⁾ 최근 ‘-겠-’의 양태 의미에 대한 연구가 활발해지면서 교과서에서도 출판사에 따라서 추측이나 의지 같은 양태 의미에 대해서도 함께 다루고 있다. [교학사]는 그 구분을 비교적 엄밀히 하고 있다. 미래 시제로 다루는 부분에서는 ‘내일은 비가 오겠습니다/내리겠습니다’의 문장을 [그림*]과 같이 기상 예보 그림과 함께 제시하며 추측이나 의지 의미로 다루는 부분에서는 ‘친구가 집에 도착했겠다./내가 가겠다.’로 제시하여 그 의미가 구분된다. 그러나 [동아전]에서, [표2]의 (4-10) 문장에서의 ‘-겠-’의 의미와 양태적 용법으로 제시된 ‘너 혼자 할 수 있겠니?/그 일은 제가 꼭 하겠어요./지금은 행사가 다 끝났겠다’의 ‘-겠-’ 의미가 다르다고 볼 수 없다. 이는 [미래엔]과 [창비]에서도 마찬가지이다.

20) 문장에서 어색한 부분 찾는 활동으로 제시되었다. 교과서 본문에는 일기 예보 사진의 말풍선에 “3월을 여는 이번 한 주는 대체로 맑은 날씨가 이어졌습니다. 다음 주도 대체로 맑은 가운데 주말에는 흐리고 비가 왔습니다. 날씨가 왔습니다.”라고 제시되어 있다. 교사용 지도서의 예시 답안에 ‘왔습니다’를 ‘오겠습니다’로 수정하여 지도하는 것으로 설명되어 있다.

21) ㄱ. 친구가 집에 도착했겠다.(추측)[교학사]
 ㄴ. 내가 가겠다.(의지)[교학사]
 ㄷ. 너 혼자 할 수 있겠니? (가능성)[동아전]
 ㄹ. 그 일은 제가 꼭 하겠어요.(의지)[동아전]
 ㄹ. 지금은 행사가 다 끝났겠다.(추측)[동아전]
 ㅂ. 지금 떠나면 새벽에 도착하겠구나!(추측)[미래엔]
 ㅅ. 나는 장차 네가 가는 곳으로 따라가겠다.(의지)[미래엔]
 ㅇ. 이 정도 공연장이면 3백명은 수용하겠다.(가능성)[미래엔]
 ㅈ. 주사 맞겠습니다.[창비]
 ㅊ. 솔직하게 대답해 줬으면 좋겠어.[창비]

22) “70~80년대 산 세대인 연구자들은 학교 교육을 통해 ‘한국어의 시제는 과거-현재-미래의 삼분법으로 이루어져 있으며, 과거 시제는 선어말어미인 ‘-었-’을 통해 실현되며, 현재 시제는 ‘-는/은-’을 통해, 미래 시제는 ‘-겠-, -을 것-’의 형태를 통해 실현된다’고 가르쳐 왔다. 이는 영문법과도 동일한 체계를 갖고 있는 것이었으며, 이러한 시제의 체계와 형태에 대해 의문을 가지고 대안 것은 국민공통기본교육과정으로서의 10년을 넘어선 이후였다(오현아·강효경, 2009).” 밑줄 친 부분은 맥락상 ‘배워 왔다’가 아닌가 한다.

다음 기상 예보에 나타나는 시간 표현에 대해 탐구해 보자.



[그림 2] ‘-겠-’ 설명에 사용된 기상 예보 그림[신사고]

현재 국어학 연구에서는 ‘-겠-’의 기본 의미를 양태로 보고 있는 것이 일반적인데, 양태 어미에 대한 연구인 박재연(2006:119)에서는 “현대 한국어의 ‘-겠-’은 대부분 ‘개연성 판단’의 인식 양태적 용법과 ‘의도’의 행위 양태적 용법으로 사용된다.”고 하면서 제한된 문맥에서 사용되는 특수 용법 중 하나로 (4ㄱ,ㄴ)의 문장과 같이 쓰이는, 시제와 연관되는 ‘계획된 미래(scheduled future)’을 제시한다. 시제 범주에 대한 논의인 문숙영(2009)에서도 ‘-겠-’를 미래 지시의 시제 범주로 보지 않고 ‘추측, 의지’의 의미로 본다. 그러면서 (4ㄷ,ㄹ)과 같이 ‘예정된 상황’이라는 정보가 수반된 문장에서 쓰이는 미래 지시의 부차적 용법도 인정하고 있다.

(4) ‘-겠-’의 [계획된 미래], [예정된 상황]의 미래 지시 용법

- ㄱ. 대통령께서 입장하시겠습니다. (박재연, 2006:124)
- ㄴ. 이번에는 선생님께서 노래를 부르시겠습니다. (박재연, 2006:124)
- ㄷ. 기차는 12시 30분에 출발하겠습니다. (문숙영, 2009:115)
- ㄹ. 다음은 회장님의 인사 말씀이 이어지겠습니다. (문숙영, 2009:115)

추측, 의지의 의미를 지니는 ‘-겠-’의 미래 지시 용법에 대한 회의가 기존 연구에서 끊임없이 지속되어 왔는데, 이러한 연구 결과를 반영하여 교과서에서 과거, 현재, 미래의 3분 시제 체계를 유지하고 ‘-겠-’을 미래 시제 형태로 다룬다고 하더라도 그 문장을 보다 선별할 필요가 있겠다. 가장 전형적인 유형의 미래 지시 용법을 먼저 다루지 않을 이유가 없기 때문이다.

3.2. 상

앞서, 시간과 관련된 문법 범주 중 하나인 ‘상’은 일반적으로 ‘사건이나 상태가 한 시제 영역에서 보여 주는 시간적 관계를 드러내는 문법 요소(Comrie 1976: 12)’로 정의된다고 하였다. 따라서 시제와 함께 상에 대한 문법적 지식 또한 시간 표현 교육에서 고려되어야 할 요소 중 하나이다. 김건희(2011)에서는 시제와 상을 이해해야 주어진 사건의 성격이나 상태를 올바르게 이해할 수 있으며 이는 곧 언어의 본질적 기능인 의사소통이 효과적으로 이루어질 수 있음을 의미한다고 한 바 있다.

그런데, 현재 중학교 국어 교과서 13종에서 ‘상’을 학습 요소로 포함하고 있는 경우는 [표3]과 같이 3종에 불과하다.

[표 3] 교과서의 ‘상’에 대한 기술

교과서	상 기술 내용	제시 형태	관련 활동
동아 (전)	말하는 시점을 기준으로 동작이 일어나는 모습을 표현한 것이다.	<ul style="list-style-type: none"> • 완료상 -어 버리다, -어 있다, -고서 • 진행상 -고 있다, -어 가다, -으면서 	<ul style="list-style-type: none"> • 문장을 진행상과 완료상으로 구분하고 해당 형태 파악하기 • 진행상과 동작상을 나타내는 문장 표현하기

<p>시간표현에는 어떤 시점에서 동작이 일어나는 모습을 나타내는 방법이 있는데 이를 동작상이라고 한다. 동작상은 같은 시점에서 어떤 동작이 진행 중인지 아니면 완료된 상태인지 등을 언어로 표현하는 것을 말한다.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 완료상 -어 놓다, -어 버리다 • 진행상 -고 있다, -어 가다, -고 있는 	<ul style="list-style-type: none"> • 문장에서 진행상과 완료상 파악하기 • 담화에서 적절한 동작상 표현 찾기
<p>시간의 흐름 속에서 그 동작이 완결된 것인지, 진행되고 있는지 등 (이) 동작의 양상을 표현하는 것을 ‘동작상’이라고 한다.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 완료상 -어 버리다 • 진행상 -고 있다, -어 가다 	<ul style="list-style-type: none"> • 동작상의 의미가 드러나도록 알맞은 말 넣기 • 문장의 동작상 파악하기

3종의 교과서에서 기술하고 있는 ‘상’의 기술 내용과 관련 활동에는 별다른 차이가 발견되지는 않는다. 대부분 담화 맥락이 아닌 문장 수준에서 개념을 확인하고 적용해 보는 활동으로 규범 문법 체계에 대한 이해로 구성되어 있음을 알 수 있다.

상을 표현하는 문법 형태의 경우 또한 시제 형식과 구분되는 보조 용언 구성을 대표적으로 제시하고, 연결어미 또는 관형사형 어미를 부차적으로 제시하여 기술하고 있다. 완료상을 실현하는 대표적인 형태인 ‘-어 버리다’와 진행상을 실현하는 대표적인 형태 ‘-고 있다’, ‘-어 가다’의 경우는 3종의 교과서가 공통적으로 포함하고 있으며, 나머지 문법 형태의 경우는 교과서마다 차이가 나타난다.

그런데, 김건희(2011)에서는 국어의 시제와 상의 가장 큰 특징으로 시제와 상이 같은 표지인 선어말어미로도 나타나 그 부분이 뚜렷하지 않다는 점을 들면서 다음과 같은 예문들을 제시한 바 있다.

- (5) ㄱ. 나는 지금 밥을 먹는다. (진행상)
- ㄴ. 나는 밥을 먹었다. (완료상)

(5ㄱ)은 현재 시제 형식인 ‘-는-’이 진행상을 표시하는 예이며, (5ㄴ)은 과거 시제 형식인 ‘-었-’이 완료상을 표현하고 있다. 이에 따라 김건희(2011)에서는 시제 교육은 동일한 형태가 시제, 상 범주를 동시에 표현할 때 이에 대한 체계적인 설명으로 그 차이점을 알게 하여야 한다고 주장하였다.

그러나 현 중학교 교과서 분석 결과, 상을 나타내는 형태로 시제 형식인 ‘-었-’과 ‘-ㄴ-/는-’ 등은 전혀 언급하지 않고 있다. 즉, 동일한 형태소가 시제와 상을 모두 나타낸다는 국어의 특징에 대해서는 외면한 채, 시제와 상을 다른 차원에서 기술하여 관련성 없는 별개의 범주로 인식하게 하고 있는 것이다.

이러한 교육 내용 기술은 국어의 상이 전적으로 보조 용언이나 연결어미 등을 통해서만 구현될 수 있다는 잘못된 문법 지식을 가지게 할 뿐 아니라, 학습자가 실제 국어 사용 상황에서 맞닥뜨릴 수 있는 (5)와 같은 현상에 대해 타당한 답을 얻을 수 없게 만든다. 이는 궁극적으로 학습자가 국어의 시제와 상의 지식을 올바르게 구성하지 못하게 되는 결과로 이어져 결국 문법 교육을 통한 적절하고 효과적인 언어 사용 능력의 구현은 이루기 어렵다. 불완전한 문법 지식은 효과적인 의사소통 능력으로 전이될 수 없기 때문이다.

3.3. 양태

‘양태’란 ‘명제에 대한 화자의 태도’라는 점에서 무엇보다 문법 교육이 지향해야 할, 실제 모국어 학습자의 의사소통 능력에 기여할 수 있는 문법 요소 중 하나이다. 일상적인 언어 사용에 불편을 느끼지 않는 모국어 화자에게 규범 문법으로서의 시제 지식은 큰 의미를 가질 수 없다. 실제 의사소통 상황에서 모국어 학습자가 직면하는 문제는 문법 형식의 ‘적절성’과 ‘효과성’에 입각한 선택의 문제이며, 문법 형식이 갖는 미묘한 의미 차이를 이해할 수 있는가에 놓이기 때문이다. 김건희(2011)에서도 ‘명제에 대한 화자의 의견과 태도’를 나타내는 ‘양태’는 최근 규범 중심의 문법 교육을 탈피하고 맥락과 ‘화자’의 의도

가 중시되고 있는 문법 교육의 변화를 잘 설명해 줄 수 있는 적절한 문법 범주라 하였다. 따라서, 시제 형식이 시제 의미 이외에 갖게 되는 ‘양태’적 의미는 무엇보다 모국어 학습자를 위해 필요한 문법적 지식이 될 수 있다.

그렇다면, 현 중학교 교과서에서는 시간 표현의 ‘양태’ 범주를 어느 정도의 교육 내용으로 구성하고 있을까?

[표 4] 교과서의 ‘양태’에 대한 기술

형태	교과서	예시문장	양태 의미	기술 및 관련 활동
-겠-	천재(김)	내일 이맘때쯤에는 눈이 많이 쌓였겠지. 그 일은 제가 꼭 하겠습니다.	추측 의지	• 부록 지면을 활용 시간 표현의 또 다른 의미로 제시
	미래엔	지금 떠나면 새벽에 도착하겠구나! 나는 장차 네가 가는 곳으로 따라가겠다. 이 정도 공연장이면 3백 명은 수용하겠다.	추측 의지 가능성	• 국어사전 활용한 다양한 의미 탐구 활동
	동아(전)	너 혼자 할 수 있겠니? 그 일은 제가 꼭 하겠어요. 지금은 행사가 다 끝났겠다.	가능성 의지 추측	• 의미탐구 활동
	창비	주사 맞겠습니다. 솔직하게 대답해 줬으면 좋겠어.	미래의 일, 추측 의지	• 국어사전 활용한 다양한 의미 탐구 활동
	신사고	모레까지 숙제를 마치겠다. 나는 며칠 후에 여행을 떠나겠다.	의지	• 지식 설명글에서 언급
	비상(이)	(예문 없음)	추측, 의지, 가능성	• 내용 정리에서 미래 시제 외의 기능 언급
	-있-	비상(이)	날씨가 가무니 농사는 다 지었다.	실현인식
-더-	천재(김)	나도 그런 일쯤은 할 수 있겠더라. 웬일인지 지연이가 지각을 했더라.	회상 경험	• 부록 지면을 활용 시간 표현의 또 다른 의미로 제시

‘양태’ 범주를 시간 표현의 범주로 구분하여 체계적으로 기술하고 있는 교과서는 찾아 볼 수 없다. 다만, [표4]와 같이 대표적인 시제 형태들이 갖는 시제 의미 이외의 또 다른 의미를 파악하는 활동을 통해 양태 범주를 교육 내용으로 구성하고 있는 경우는 13종 가운데 6종에서 발견된다.

‘-겠-’의 양태 의미를 다루고 있는 교과서가 6종으로 가장 많았으며, 과거 시제 형태인 ‘-있-’과 ‘-더-’가 갖는 양태 의미를 다룬 교과서는 각각 1종이었다.

첫 번째로, ‘-겠-’은 오래전부터 국어학에서 양태 의미를 가지는 것으로 연구되어 왔으며, 현재 국어학에서는 일반적으로 미래 시제 선어말어미로 다루어져 왔던 ‘-겠-’을 양태 어미로 인정하고 있다. 이와 관련된 최근의 문법적 연구를 살펴보면, 문숙영(2009)에서는 ‘-겠-’이 과거 상황에 결합되는 일이 흔하다는 것, 즉 미래 지시의 충분조건이 아니며, 현재 시제 선어말어미로 분류했던 ‘-느/∅-’가 특정 문맥의 도움 없이도 미래 지시에 폭넓게 사용된다는 점에서 ‘-겠-’이 미래 지시의 필요조건도 아니며, ‘-겠-’의 가장 두드러진 의미는 ‘추측, 의지’임을 들어 ‘-겠-’은 양태 범주에 속할 만한 것으로서 자신의 의미 특성과 미래 시간의 특성이 상호작용함으로써 미래 지시에 사용될 수 있는 형식이라 하였다.

이러한 국어학적 성과를 문법 교육에서는 일부분 수용하여, 현행 중학교 국어 교과서의 절반 정도가 ‘-겠-’의 시제 의미 이외의 의미를 탐구 활동 등으로 다루고 있다. 그런데, ‘-겠-’을 기본적으로 미래 시제 형식으로 설명하고, ‘-겠-’이 갖는 양태적 의미를 부차적으로 파악해 보는 활동으로 구성된 교과서의 기술에서 보이는 문제점이 적지 않다.

먼저, ‘-겠-’이 갖는 시제로서의 의미와 양태 의미를 가지는 현상에 대해 체계적인 지식을 제공해 주지 못하며 그 경계와 구분 또한 모호하다는 점이다. 무엇보다도 시제로 설명되는 ‘-겠-’의 예시 문장이 결국 단순 미래 지시가 아닌 양태 의미를 갖는 경우가 많아, 더욱 학습자들의 혼란을 가중시키고 있다.

‘-겠-’이 단순 미래 지시의 용법으로 사용되는 예는 박재연(2006)과 문숙영(2009)에 의하면 다음과

같다.

- (6) ㄱ. 다음으로 교가 제창이 있겠습니다. (박재연 2006: 104)
- ㄴ. 대통령께서 입장하시겠습니다. (박재연 2006: 124)
- ㄷ. 이번에는 베토벤 교향곡 운명을 감상하시겠습니다. (박재연 2006: 124)
- ㄹ. 기차는 12시 30분에 출발하겠습니다. (문숙영 2009: 115)
- ㅁ. 다음은 회장님의 인사 말씀이 이어지겠습니다. (문숙영 2009: 115)

위의 예들에서 ‘-겠-’은 상황이 발화시 이후에 예정되어 있음을 표현함으로써 미래 시간 지시의 기능을 수행하는 것들이다. 만약, 문법 교육에서 미래 시제 형식으로서의 ‘-겠-’을 설명하고자 한다면, 이와 같은 예를 미래 시제 형식을 설명하는 예문으로 사용해야 할 것이다.

그럼 이제, 현 중학교 교과서들에서 미래 시간 지시의 대표적 형식으로서의 ‘-겠-’을 설명하기 위해 제시하고 있는 예문을 살펴보자.

- (7) ㄱ. 흥부가 밥을 실컷 먹겠다. [천재,김]
 - ㄱ'. 나는 영화를 보러 가겠다. [천재,김]
 - ㄴ. 나는 내일 친구를 만나겠다. [창비]
 - ㄴ'. 변한 고향의 모습마저 내 기억 속의 고향인 것처럼 생각하겠다. [창비]
 - ㄷ. 내일은 전국에 비가 오겠습니다. [신사고]
 - ㄷ'. 바람이 많이 불겠다. [신사고]
 - ㄹ. 이번 여름에는 바다에 가겠다. [동아,전]
 - ㄹ'. 나는 곧 떠나겠다. [동아,전]
 - ㅁ. 내일 오겠습니다. [미래엔]
 - ㅁ'. 나는 한국의 예술에 대한 책을 읽겠다. [미래엔]
- (8) ㄱ. 나는 내일 책을 읽겠다. [지학사]
 - ㄴ. 내일 볼 영화는 재미있겠다. [천재,박]
 - ㄷ. 내일은 비가 오겠습니다. [교학사]
 - ㄹ. 다음 주에는 비가 많이 내리겠습니다. [비상,한]

(7)은 ‘-겠-’의 양태 의미를 다루고 있는 교과서에서 사용된 ‘-겠-’의 미래 시간 지시의 예이며, (8)은 양태 언급 없이 미래 시제 형식으로서만 다루고 있는 교과서의 예문에 해당한다.²³⁾

이를 앞서 제시하였던, 국어학적으로 ‘-겠-’이 단순 미래 시간 지시의 용법으로 사용되는 예들과 비교하면, 위의 교과서에서 제시하고 있는 예문들의 적절성을 파악해 볼 수 있다.

먼저 양태 의미를 학습 요소로 포함하고 있는 교과서군의 예문 (7)에서 단순 미래 시간 지시의 의미를 지니는 예문은 [신사고]의 (7ㄷ, ㄷ') 정도 밖에는 없다. 나머지는 모두 ‘추측, 가능성, 의지’ 등의 양태 의미를 지니는 예들을 제시하고 있다. 시제 형식의 기본 의미를 제시하는 예문에서조차 양태 의미를 갖는 예를 제시하고 있는 이러한 상황은 분명 문제가 있다. 양태 의미를 언급하지 않고 있는 교과서라면 이러한 혼동은 줄일 수 있을지도 모른다. 그러나 오히려 ‘-겠-’의 양태 의미를 언급하지 않는 교과서에서 예문을 (8ㄷ, ㄹ)과 같이 미래 시간 지시의 예로 정확히 제시하고 있고, 정작 두 가지 다른 차원의 ‘-겠-’을 모두 교육 내용으로 포함하여 명료한 구분이 필요한 교과서들은 부적절한 예문으로 개념상의 혼동과 오류를 보임으로써 교과서의 내적 체계가 갖는 문제를 면할 수 없게 되었다.

23) 양태 의미 기술을 포함하고 있는 교과서와 그렇지 않은 교과서의 예문을 구분하여 제시하고, 양태 의미 기술을 포함하고 있는 교과서의 예문을 더 많이 제시한 이유는 양태 의미 기술을 포함하고 있는 교과서의 경우, 더욱더 치밀하게 시제 형식으로서의 ‘-겠-’의 예문을 시간 지시와 양태 의미로 구분하여 제시하고 있어야 한다는 점에서 이를 자세히 살펴보고자 함에 따른 것이다.

또한 이러한 기술이 갖는 가장 큰 모순은 다음 (9)와 같이 양태 의미를 지니는 교과서의 예문들에서 발견되는 예외적인 상황, 즉 미래 시제 형식인 ‘-겠-’이 양태 의미로 사용되는 과정에서 과거 시제 형식인 ‘-었-’과 현재 시제 형식인 ‘지금’ 등과 함께 사용되는 현상이 타당하고 논리적인 설명 없이 제시되고 있다는 점이다. 이러한 예는 미래 시간 지시 형식으로서의 ‘-겠-’이 부정될 수 있는 근거가 될 수 있다는 점에서 더욱 문제적이다. 물론 현 시제 체계에서 이러한 현상에 대한 타당한 논리적 설명이 불가능하다는 점 또한 해당 교과서들의 시제 교육 내용이 갖는 한계가 아닐 수 없다.

- (9) ㄱ. 내일 이맘때쯤에는 눈이 많이 쌓였겠지. [천재,김]
 ㄴ. 지금은 행사가 다 끝났겠다. [동아,전]

두 번째로, ‘-었-’의 과거 시제 형식의 양태 의미와 관련하여서는 유일하게 1종의 교과서[비상,이]에서 다음과 같은 예문을 활용하여 탐구 활동으로 제시하고 있다.

- (10) ㄱ. 날씨가 가무니 농사는 다 지었다.
 ㄴ. 코스모스가 활짝 피었구나.

(10ㄱ)은 ‘-었-’이 ‘실현 인식’과 같은 양태 의미를 지니는 경우이며, (10ㄴ)은 ‘-었-’이 상적 의미로 완결상의 의미를 지니는 예에 해당한다. 해당 교과서에서는 ‘-었-’의 이러한 의미를 설명하는 데, 상이나 양태의 개념에 대한 체계적 설명 없이 시제 의미 이외의 다른 뜻으로만 접근하고 있어 과거 시제 형식인 ‘-었-’이 이러한 의미를 갖게 되는 예외적 현상에 대한 타당한 답을 제공해주지 못하고 있다.²⁴⁾ 따라서 이러한 교육 내용으로는 학습자가 시간 표현 범주의 문법적 지식을 논리적으로 체계화하기에는 무리가 따를 것으로 판단된다. 그럼에도 13종의 교과서 가운데 유일하게 과거 시제 형식의 대표 형태인 ‘-었-’이 갖는 이러한 예외적 현상, 곧 사용 차원의 부차적 의미를 학습 요소로 다루고 있다는 점에서 [비상,이] 교과서는 주목할 만하다.

마지막으로 ‘-더-’는 ‘양태’로 접근하기보다는 시제 의미 기술에서 구분 없이 ‘과거 회상’으로 설명되는 경우가 대부분이나, 1종 [천재, 김]에서 시간 제시 의미 이외의 의미로 접근하여 기술하고 있다. ‘-더-’ 또한 ‘-겠-’과 더불어 국어학에서는 양태 범주로 보고 있는 어미 가운데 하나라는 점에서 교과서들 간의 이러한 기술 차이를 조정할 필요가 있을 것으로 판단된다.

결론적으로, 양태를 언급하고 있는 교과서의 경우에도 시제, 상, 양태 범주에 대한 개념과 관련성에 대한 체계적인 지식 제공 없이 시제 형태가 갖는 단편적인 양태 의미만 기술하는 정도로 그치고 있어, 이러한 양태 교육 내용이 과연 온전한 국어의 시간 표현 양상을 보여줄 수 있는지, 언어 사용 능력을 향상시킬 수 있는 효과적인 시제 내용 구성인지는 의문이 남는다. 또한 표준화를 추구하고야 하는 교과서들 간에 이러한 학습 요소의 차이, 범주 구분의 차이, 기술의 차이가 존재한다는 점은 가장 먼저 해결해야 할 과제가 됨은 물론이다.

4. 시간 표현 교육 내용 제언

4.1. 미래 시제는 가르칠 수 있는가?

첫 번째 문제는, 미래 시제를 기술할 것인가의 문제이다. 이는 자연스럽게 ‘-겠-’을 미래 시제로 기술할 것인가, 양태로 기술할 것인가의 문제 또한 함께 다루게 된다. 미래가 시제 범주인지 양태 범주인지의 문제는 일반언어학에서도 논란이 있어 왔으며(Comrie, 1985; Dahl, 1985; Bybee et al., 1994)

24) [비상,이]에서는 동작상을 시간표현 내용으로 포함하여 다루고 있음에도 동작상을 표현하는 형식에 ‘-었-’을 포함하지 않고, ‘-었-’이 완결상적 의미를 가지는 예를 탐구활동에 제시하면서도 국어 사전의 뜻을 활용하여 시제 의미 이외의 다른 뜻으로만 접근하고 있어 올바른 시간 표현의 범주를 인식할 수 있는 사고를 차단하고 있다.

국어학에서도 여러 견해가 존재한다(). 먼저 시제 교육에 대해 논의한 연구물들에서는 이 문제에 대해 어떤 입장을 취하고 있는지를 살펴보겠다.

첫째, 학교 문법 기술에서, 현재와 같이 과거, 현재, 미래의 삼분법이 아닌 과거와 비과거의 이분법을 취하는 것이 적절하다고 본 연구들이 있다. 이때는 미래 시제가 존재하지 않고, 그러므로 ‘-겠-’을 미래 시제로 기술하지 않는다.

(11) 시제 기술1: 과거와 비과거의 이분법

ㄱ. 필자의 생각으로는 이들 중[삼분법, 이분법, 시제범주 부정] 가장 바람직한 방향은 과거와 비과거로 나누는 이분법이라고 생각한다. 왜냐하면 이러한 입장을 취할 때 시제 관련 형태소들의 특징을 가장 합리적으로 설명할 수 있기 때문이다(이정택, 2013:351).

(11ㄱ)에서는 한국어에서 현재를 나타내는 고정된 문법 형식을 찾기 어렵고, ‘-겠-’은 모든 시간 범주에 사용되는 반면 과거는 ‘-았-’ 표지로 뚜렷한 과거 인식을 보이기 때문에 시제를 과거와 비과거로 기술하는 것이 타당하다고 제안한다. 과거와 비과거로 기술한다면, ‘-았-’과 ‘-느-’, ‘-았-’과 ∅의 대립으로 설명하게 된다.

둘째, 시간 관련 문법 범주인 시제, 상, 양태에 대하여 시제를 중심으로 통합적으로 기술하는 방안에 대해 제안한 연구도 있다. 이때, 시제 체계는 현행대로 과거, 현재, 미래의 삼분법으로 존재하고 ‘-겠-’은 기본 의미인 미래 시제 이외에 양태 범주로도 기술된다.

(12) 시제 기술2: 시간 관련 문법 범주의 통합 기술

ㄱ. 시간 관련 표현인 시제, 상, 양태를 통합적으로 다룬다고 할 때 하나의 어미가 여러 범주에 대등하게 걸쳐 있다고 보는 것이라기보다는 ‘시제’라는 주요 기능을 중심으로 ‘상, 양태’로 확대해 나가는 것 의미(김건희, 2011).

ㄴ. 이렇게 다양한 의미 기능을[미래, 추측, 의도, 가능성]을 가진 ‘-겠-’을 시제냐, 아니냐로 이분법적으로 처리하고자 하는 시각은 국어의 다원적 기능과 성격을 고려할 때 ‘-겠-’의 전반적인 모습을 드러내는 데 한계가 있다.....(오현아·강원경, 2009)

김건희(2011)에서는 시제, 상, 양태의 통합 기술을 제안한다. 오현아·강원경(2009)에서 주장하는 것 또한 (2ㄴ)에서 확인할 수 있듯이 다양한 의미 기능의 종합적 기술이다. 그런데 김건희(2011)에서는 (12ㄱ)과 같이 시제를 중심으로 한 통합 기술을 제안하고 있지만, 이는 국어 교육적 전통을 고려한 절충안이다. ‘-겠-’에 대해 이미 국어학 논의에서는 양태를 기본 의미로 본다는 것을 김건희(2011) 또한 언급하고 있다.²⁵⁾

즉, 지금까지의 연구에 따르면, 다음과 같은 두 가지의 기술 가능성이 존재한다.

(13) 시제 및 ‘-겠-’의 기술 방안

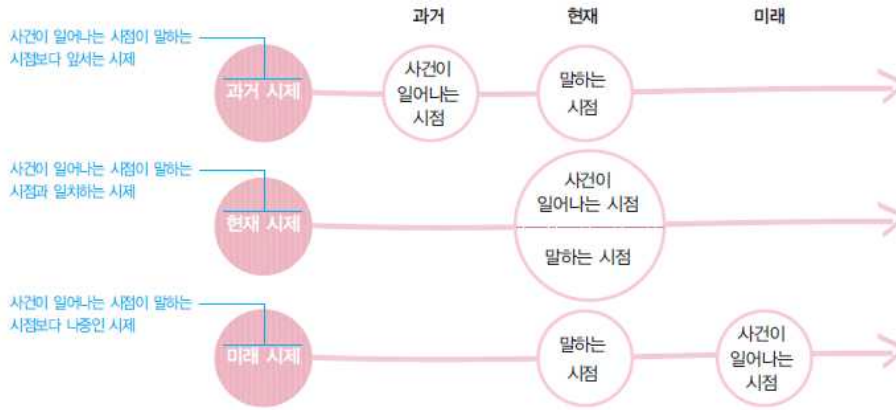
ㄱ. 시제를 과거와 비과거로 구분한다. ‘-겠-’은 양태로 가르친다.

ㄴ. 시제를 과거, 현재, 미래로 구분한다. ‘-겠-’은 양태 의미로도 제시하여 시제와 양태를 통합 기술하다.

시제를 이분 체계로 기술하느냐, 삼분 체계로 기술하느냐의 문제는 논자에 따라 견해가 다를 수 있다. 그런데 본고에서는 이 문제에 대해 교육적 설명력의 관점에서 살펴보기를 시도하고자 한다. 시제는 ‘문법화된 시간적 위치’이다. 그런데 한국어의 ‘-겠-’이 미래라는 시간의 위치를 지시하는 표현인가? 이 질문에 대해서는, 시제 표현을 가르치는 수업 시간에 학생이 “미래 시제로 배우는 ‘바람이 세차게 불고 비가 오겠다.’와 같은 문장들에서 ‘바람이 세차게 불고 비가 오-’와 같은 명제 사건이 발화시 이후에 존

25) “국어학에서는 일차적으로 ‘-겠-’은 ‘양태’, ‘-았/었-’은 ‘시제’ 범주로 보고 부차적으로 ‘-겠-’이 시제, ‘-았/었-’이 상을 나타내는 것으로 보는 것이 일반적이다(김건희, 2011:173).”

재하나요?”라고 질문했을 때, 즉 사건이 발화하는 시점 이후에 ‘존재’한다고 할 수 있는지에 대해 교사가 무엇이라고 답변할 수 있는지 생각해 보면, 답을 내릴 수 있다. 교사는 “존재하는 것이 확실하다”라고 답변할 수 없다. 그러므로 현재의 설명 방식에는 문제가 있다는 것을 인지하고 수정 방안에 대해 논의하여야 한다. 일반적으로 교과서에서 시제에 대해 ‘발화시’와 ‘사건시’의 개념을 도입하여 설명하는 방법은 다음의 [그림3]과 같다. [그림3]에는 대표적으로 [천재김]을 제시했지만 13종 대부분에서 또한 이와 동일한 도식으로 설명한다.



[그림 3] 과거, 현재, 미래 시제에 대한 설명([천재김] 교사용 지도서)

[그림3]과 같은 방식대로라면, 과거 시제와 현재 시제에서 발화시와 사건시의 관계와 마찬가지로 미래 시제에서 또한 존재하는 사건과 발화 사이의 시간적 관계에 따라 시제가 결정되는 것이라고 설명되고 있는 것이다. 그러나 미래 시제를 인정하는 입장이라고 하더라도 그때의 미래 시제는 가능 세계에 관한 것이다. 즉, 삼분 체계에서 과거, 현재, 미래 시제에 대해 학생들에게 엄밀하게 설명하기 위해서는 사건의 시간적 위치를 지시하는 데 있어서의 미래 시제의 예외성에 대한 설명이 들어가야 한다는 것이다.

이 ‘설명’의 엄밀성이 모국어 화자에 대한 문법 교육에서는 아주 중요한 의미를 지니는데, 중학생 수준이라고 하여 이 부분을 차치하고 제시의 편의성에 기대어 과거, 현재, 미래를 교육하려고 할 때, ‘과거 시제에서 사건과 발화의 관계와, 미래 시제에서 사건과 발화의 관계가 동일한 것으로 전제하고 이 내용을 이해하자.’라고 했을 때, “전제하고”라는 장치가 개입했을 때, ‘질문’과 ‘탐구’의 발생 가능성을 차단하게 된다. 질문과 탐구라는 것은 ‘뭔가 이상하다’, ‘이해가 잘 되지 않는다’, ‘다른 예가 존재하는 것 같다’라는 사고에서 시작하는 것이기 때문이다. 진리에 대한 탐구는 주어진 진술이 진리와 일치하는가를 끊임없이 의심하는 데에서 출발하기 때문에 권위에 의거하여 ‘그렇다고 하고 넘어가자’가 개입하는 순간 질문은 사라질 수밖에 없다.

그러므로 탐구를 위한 문법에서의 기술은 3분 체계로 제시하되, ‘미래 시제’가 가능 세계에 대한 지시임을 부연하는 방안과²⁶⁾ 2분 체계로 기술하고 ‘-겠-’ 형태를 미래 시제의 문법 요소가 아닌, 양태 요소로 기술하는 방안 두 가지가 있을 수 있다. 전자를 선택한다면, 현재와 같이 ‘-겠-’이라는 형태를 중심으로 기술하기 보다는 엄밀한 의미에서의 미래 시제인 ‘-겠-’의 의미를 지니는 문장을 선별하여야 한다. 또한, 미래 시제에 대하여 과거 시제와 현재 시제에 있어서 사건과 발화의 관계와는 다른 조건을 부연하여야 한다. 즉, 미래 시제에서는 사건이 존재하는 세계가 가능 세계임을 기술하여야 할 것이다. 후자를 선택한다면, 사람들이 미래라는 시간의 영역에 대해 대화를 나누거나 서술을 할 때 어떠한 문법 범주를 선택하는지를 중심으로 교육 내용을 구성할 수 있을 것이다. 즉, ‘미래 시제’를 기술하지 않는다고 해서 ‘미래 시간’에 대해 의사소통할 때 사용하는 문법적 표지를 다루지 말아야 한다는 주장은 아니라는 것이다. ‘미래 시간’에 대한 의사소통에서 우리가 주로 쓰는 문법 요소가 추측이나 의지와 같은 양태 범주임을 교육할 수 있다.

26) 물론, 이 3분 체계를 선택했을 때 ‘-겠-’을 미래 시제 이외에도 양태 요소로도 기술하여 통합적으로 다루는 것 또한 가능하다. 다만, 그 예시 문장의 의미를 엄밀하게 선별하여 구분해서 제시하여야 할 것이다.

4.2. 이원적 기술이 가능한가?

3장의 분석 결과, 기존 학교문법의 시제 형식에 대한 기술은 현실 세계의 시간 범주와 동일한 차원에서만 제시되어 학습자로 하여금 현실 세계와 이를 표현하는 언어 형식을 일치시킴으로써 시제의 규범적 사용에 대해 보다 쉽게 접근할 수 있게 한 장점이 있으나, 국어의 시제 체계가 갖는 교육적 설명력을 확보하거나, 시제 형식과 시간 지시가 불일치하는 언어 현상 및 담화 차원에서 의도적으로 선택되는 사용 양상에 대해서는 유의미한 교육 내용을 제시하지 못하였음을 확인할 수 있었다.

김봉순(2007)에서는 비록 그 특성이 복잡하여 규칙으로 설명할 수도, 규칙을 학습할 수도 없다 하더라도, 간결하지만 부정확한 지식을 아는 것보다, 시제에 다양하고 가변적인 특성이 있다는 것을 아는 것이 표현과 이해의 지도에 더 유익하다고 한 바 있다. 본고 또한 이러한 관점에서 현행 학교문법의 시제 교육 내용이 모국어 화자의 교육에서 유의미하지 못하다고 보며, 실제 한국어의 시제 표현 양상에 대해 설명적 타당성을 확보할 수 있으면서도 담화 차원에서 의도적으로 선택되는 시제 형식의 예외적 사용 양상을 탐구하게 하고, 그것이 시제 사용 능력의 향상으로 이어질 수 있는 보다 실질적이고 의미 있는 시제 교육 내용과 기술 방안이 필요하다고 본다.

이러한 문제들을 해결하기 위해서는 먼저, 시간 표현 교육에서 ‘시제, 상, 양태’ 범주에 대한 기술이 전제되어야 할 것이다. 문법적 지식의 체계적 기술이 전제되지 않는 한은 실제 언어 세계에서 국어 시간 표현의 복잡한 사용 양상과 그 효과를 온전히 이해할 수 없으며, 사고력을 바탕으로 둔 탐구의 과정으로 끌어들이 수 없을 뿐만 아니라 타당한 교육적 설명력을 확보할 수도 없기 때문이다.

따라서 이러한 전제 위에서 동일한 시제 형식이 ‘시제 의미’ 이외의 ‘상’과 ‘양태’ 의미로 사용되는 현상을 교육적 내용으로 포함시키면서 궁극적으로 시간 표현 지식을 문법적 선택 기제로서 시제 사용 능력 나아가 언어 사용 능력을 향상시킬 수 있는 교육으로 구현하기 위해서는 어떠한 시제 교육 내용과 기술이 필요할 것인가?

본고에서는 이에 대한 답변으로 시제 형식의 내용 구성을 기본 의미와 사용 차원의 의미로 구분하여 기술하는 방안을 제안하고자 한다. 즉, 시제 형식의 내용 체계를 기본 의미와 사용 의미로 이원화하여 체계화하는 것인데, 이때 기본 의미는 시제로서의 시간 지시 의미가 될 것이며, 사용 차원의 의미는 시간 지시의 기능과 관련 없이 화자의 의도에 의하여 선택되는 변칙적인 용법 곧 시제 형식이 상이나 양태, 또는 담화 상의 표현 효과와 같은 부차적 의미를 지니게 되는 상황을 포함하게 될 것이다.

이러한 기술은 동일한 시제 형식이 시제 의미 이외의 상과 양태와 같은 다양한 의미를 지니게 되는 복합적인 양상에 대해 타당한 해결의 답을 제공해 줄 수 있을 뿐만 아니라 궁극적으로 시제 형식의 문법적 선택을 가시적인 교육 내용으로 끌어들이함으로써 언어 사용 능력에 기여하는 시제 교육이 될 수 있다는 점에서 현 문법 교육이 추구해야 할 방향과도 부합하는 것이다.

이때, 무엇보다 주의할 내용은 시제 형식의 기본 의미를 분명히 체계적으로 정립한 이후에 사용 차원의 의미를 탐구하는 활동으로 연계되는 절차적 단계를 지켜야 한다는 점이다. 교육 문법은 규범 문법으로서 문법적 적격성 및 문법 규칙을 기본 바탕으로 해야 하며, 이러한 기본 바탕이 제대로 서야, 이를 기준으로 문법적 규칙을 다양한 담화 상황에서 의도적으로 활용하는 단계로 나아갈 수 있기 때문이다. 김건희(2011)에서도 시간 관련 문법은 국어 교육에서 단순히 문법 규범의 측면에서가 아니라 국어를 모국어로 하는 학습자들이 효과적이고 다양한 표현을 사용할 수 있도록 하기 위해 필수적으로 가르쳐야 할 범주라고 하면서 시간 관련 문법은 문법적 적격성 및 문법 규칙을 기본 바탕으로 하되, 나아가 언어 표현을 더 풍부하게 하고 적극적으로 화자의 의견을 나타낼 수 있는 것으로 교육되어야 한다고 한 바 있다.

그러면, 지금부터는 이러한 제안을 바탕으로 보다 구체적으로 시제 형식의 의미 기술 방안에 대한 기술을 시도해 보자. 먼저, 4.1.에서 주장했던 바와 같이 시제 체계를 과거 시제와 비과거 시제의 2분 체계로 설정하고 인접 범주로 ‘상’과 ‘양태’에 대하여 체계적으로 기술하는 것을 전제한다. 다음으로 과거 시제 형식과 비과거 시제 형식을 시간 지시의 기본 의미와 사용 차원의 부차적 의미로 구분하여 구성하는 것인데, 시간 지시의 기본 의미는 개념 정립의 차원에서 예문을 활용한 이해 및 적용 활동으로 구성하고, 사용 차원의 부차적 의미는 시간 지시 이외의 의미로 사용되는 경우, 시제 형식이 시간 지시와 불

일치하는 경우 등의 예외적 상황을 탐구하는 활동으로 구성할 수 있을 것이다.

과거 시제 형식으로 ‘-었-’과 비과거 시제 형식으로 ‘-ㄴ-/-는-/-∅-’을 그 예로 활용하여 이러한 기술 내용의 단면을 간략히 제시하면 다음과 같다.²⁷⁾

(11) 과거 시제 형식 ‘-었-’의 기본 의미와 사용 의미

(1) 기본 의미 - 이해 및 적용 활동

- 과거 시간 지시
 - ㄱ. 어제 영화는 학교에 갔다. (김건희 2011: 190)

(2) 사용 의미 - 탐구 활동

- ‘-었-’의 상적 의미: 완료
 - ㄱ. (책을 덮으면서) 다 읽었다. (문숙영 2009: 149)
 - ㄴ. 영화 오늘 빨간 옷 입었어. 잘 찾아봐. (김건희 2011: 192)
- ‘-었-’의 양태 의미: 확신(실현 인식)
 - ㄱ. 내일 아침은 다 먹었다. (문숙영 2009: 152)
 - ㄴ. 숙제를 안 해왔으니, 너 이따가 선생님한테 혼났다. (이정택 2013: 360)
 - ㄷ. 그동안 모아 둔 돈을 한방에 날렸더니 이제 장가는 다 갔다. (김건희 2011: 193)

(12) 비과거 시제 형식 ‘-ㄴ-/-는-/-∅-’의 기본 의미와 사용 의미

(1) 기본 의미 - 이해 및 적용 활동

- 비과거의 시간 지시(현재 지시 또는 미래 지시 가능)
 - ㄱ. 나 보약 먹는다. (문숙영 2009: 193)
 - ㄴ. 우리는 미국으로 유학가는데. (문숙영 2009: 193)

(2) 사용 의미 - 탐구 활동

- ‘-ㄴ-/-는-/-∅-’의 상적 의미: 진행
 - ㄱ. 나는 지금 밥을 먹는다. (김건희 2011: 191)
- ‘-ㄴ-/-는-/-∅-’의 부차적 의미: 보편적 진리와 현재습관
 - ㄱ. 소는 풀을 먹는다. (문숙영 2009: 199)
 - ㄴ. 그 사람 매일 6시면 어김없이 조깅하러 간다. (문숙영 2009: 199)
- ‘-ㄴ-/-는-/-∅-’의 부차적 의미: 역사적 현재(생동감)²⁸⁾
 - ㄱ. 한나라당 의원 4명이 회의장 점거에 들어간 것은 오늘 새벽 5시. 사람이 들어오지 못하도록 아예 안에서 못까지 박았습니다. 오후까지 농성이 계속되면서 본회의 시간까지 넘겨버리자 여당 의원들이 육탄으로 문을 열어보려 시도합니다. 하지만 문 앞에서 고성과 몸싸움을 주고 받을 뿐이었습니다.

27) 김제열(2003)에서는 ‘한국어 교육에서의 시간표현의 문법’을 다루면서 기본적인 범주는 시제 범주로 다루고 이러한 범주 내에서 확장된 용법이란 부분을 설정하여 본고에서 구분하고 있는 사용 차원의 의미, 즉 시제 형식이 갖는 상적 의미, 양태 등을 다루고 있어 참고할 만하다.

28) ‘-ㄴ-/-는-/-∅-’의 부차적 의미 중 하나인 ‘역사적 현재’에 대해서는 현 중학교 교과서 3종에서 탐구 활동으로 다루고 있어 제시한다.

형태	교과서	예시 문장	표현 효과	활동
	미래엔	연거푸 두 구기를 들이키며, 피로도 있고 더위도 있고 상쾌한 맑은 기운이 심신을 엄습하여 표현히 티끌세상을 떠난 듯도 싶다.	역사적 현재, 생생함	• 기행문에서 현재 시제 사용 효과 파악
-ㄴ-/-는-/-∅-	동아(이)	강아지의 반쯤 감은 두 눈에는 고독이 숨어 있는 듯싶었다. 그리고 그와 함께, 모든 것에 대한 단념도 그곳에 있는 듯싶었다. 구보는 그 강아지를 가엾다 생각한다.	역사적 현재, 생생함	• 소설 담화에서 현재시제 표현 효과 탐구
	신사고	하늘에서 검은 비가 조금씩 떨어지기 시작한다. 아이들의 연주를 보던 광부들의 얼굴에도 검은 비가 떨어지고(중략)	생생함	• 시나리오에서 현재시제 사용의 효과 탐구

마지막으로 이러한 시제 기술과 내용 구성이 갖는 이점은 다음과 같이 정리될 수 있다.

첫째, 기본적으로 시제 형식의 기본 의미를 체계적으로 정립할 수 있게 하여, 정립된 체계적인 문법 지식은 기본 의미로 사용되지 않는 다양한 언어 현상을 탐구하게 하는 기반 지식으로 작용하여 올바른 사고와 문법적 탐구를 가능하게 한다.

둘째, 시제 형식이 기본 의미로 사용되는 예와 기본 의미가 아닌 사용 차원의 부차적 의미로 사용되는 경우의 경계를 뚜렷하게 구분시켜 줌으로써 학습자의 개념적 혼동을 최소화하고 복잡한 시제 지식을 체계화할 수 있다.

셋째, 시제 형식이 갖는 예외적이고 변칙적인 현상, 즉 시제 형식과 시간 지시 간의 불일치를 보이는 문제에 대해 시제 형식의 기본 의미를 위협하지 않는 사용 차원의 문제로 다룸으로써 적절하게 해결할 수 있다.

넷째, 동일한 시제 형식이 ‘상’과 ‘양태’ 또한 의미할 수 있는 국어 시간 표현의 특징적 현상에 대해서 교육적으로 쉽게 접근할 수 있게 한다.

다섯째, 사용 차원의 내용 구성은 시제 형식의 선택적 기체로서의 교육 내용을 가시적으로 부각시킴으로써 학습자가 보다 다양한 시제 형식의 기능과 효과를 익히고 이를 언어 사용 상황에서 효과적으로 선택하여 사용할 수 있도록 한다.

5. 맺음말

(생략)

참고 문헌

- 김건희(2011). 시간 관련 범주(시제, 상, 양태)의 문법 교육. 한글294. 한글학회. pp. 161-198.
- 김봉순(2007). 국어교육에는 어떤 문법이 필요한가? -'시제'를 중심으로-. 한성어문학26. 한성대학교 한성어문학회. pp. 447-466.
- 김제열(2003). 한국어교육에서 시간 표현 요소의 문법적 기술 방법 연구. 한국어교육 14-1. 국제한국어교육학회.
- 김폴잎(2013). 한국어 구어 담화의 시제 선어말어미 교수 · 학습 연구. 서울대학교 석사학위 논문.
- 문숙영(2008). 시제 어미 및 시제 상당 표현의 사용과 관련한 몇 문제. 한국어 의미학 27. pp. 45-73.
- 문숙영(2009). 한국어의 시제 범주. 태학사.
- 박재연(2006). 한국어 양태 어미 연구. 태학사.
- 오현아 · 강효경(2009). 인지언어학적 관점의 시제 교육에 관한 고찰. 개신어문연구30. 개신어문학회. pp. 323-365.
- 이관규(2005). 학교문법론(개정판). 월인
- 이은희(1991). 교육적 관점에서의 시간 표현 기술 시론. 국어교육학연구1-1. 국어교육학회. pp. 179-197.
- 이정택(2013). 시제의 학교문법 기술 -그 문제와 개선방향 모색을 위하여-. 문법교육 제19호. 한국문법교육학회.
- 임철성(1998). 시제 교육 연구. 국어교육학연구8-1. 국어교육학회. pp. 245-266.
- 정병철(2011). 수사학적 문법의 인지적 토대. 청람어문교육 제 44권. pp. 551-582.
- 제민경(2013). 텍스트의 장르성과 시간 표현 교육: 신문 텍스트에서 '-었었-'과 '-ㄴ 바 있-'의 선택을 중심으로. 텍스트언어학 34. 한국텍스트언어학회. pp.179-206.
- 김지홍 옮김(2010). 입말 그리고 담화 중심의 언어교육. 도서출판 경진. (MacCarthy, M.(1998). *Spoken language and applied linguistics*).
- 허수연 옮김(2013). 레토리컬 그램머: 문법적 선택, 수사학적 효과. 베이직박스.(Martha J. Kollin & Loretta S. Gray(2010). *Rhetorical Grammar: Grammatical Choice, Rhetorical Effects*. Pearson Education.)
- Comrie, B. (1976). Aspect: An introduction to the study of verbal aspect and related problems (Vol. 2). Cambridge university press.
- Comrie, B. (1985). Tense (Vol. 17). Cambridge University Press.
- Lyons, J. (1977). Semantics I · II, Cambridge University Press.
- Palmer, F. R. (2001). Mood and modality. Cambridge University Press.

“중학교 교과서의 시간 표현 교육 내용 검토 및 제언”에 대한 토론문

박보현(목원대학교)

시제는 국어 문장 연구에서 중요하게 다루어 온 문법 범주이며 국어 교육에서도 계속적으로 가르쳐 온 교육 내용이다. 따라서 문법 교육 연구자라면 누구나 국어 교육에서 시간 표현 교육이 어떻게 이루어지고 있는지 또는 어떻게 가르쳐야 하는지에 대해 관심을 가지고 있을 것이다. 그런 점에서 ‘중학교 교과서의 시간 표현 교육 내용’을 검토한 본 연구는 문법 교육의 주된 관심사를 구체적으로 다루어 많은 문법 교육 연구자들의 궁금증을 해소해 주려 했다는 점에서 의미 있는 연구라 생각한다.

그러나 토론자로서의 소임을 다하기 위해 본 연구에 대해 몇 가지 질문을 하고자 한다.

1. 기존의 시제 및 시간 표현 교육 연구와 본 연구의 차별점

시제 및 시간 표현은 국어학 또는 문법교육학 분야에서 수도 없이 많이 다루어진 연구 주제이며 수많은 연구물과 연구 성과가 축적된 주제이다. 따라서 본 연구에서도 기존의 연구물들을 검토하여 기존 연구의 내용을 제시하고 있고 특히 많은 부분에서 김건희(2011)를 언급하고 있다. 기존 연구 내용은 선행연구 차원에서 반드시 검토해야 하는 것이고 기존 연구 내용은 필요에 따라 제시할 수 있는 것이지만 그럼에도 본 연구가 시간 표현 교육 내용의 문제점으로 지적한 내용(대표적으로 미래시제 선어말어미 ‘-겠’에 대한 문제)이나 그에 대한 대안(과거 대 비과거의 이분체계 설정 등)으로 제시한 내용이 기존 연구에서 밝힌 시간 표현 교육 내용의 문제점 및 대안과 어떠한 차이가 있는지에 대해서 확인할 필요가 있다고 생각한다.

2. 시간 표현 교육 내용 검토를 위한 검토 대상 및 범위, 기준, 검토 결과의 기술 방식

본 연구는 시간 표현 교육 내용을 확인하기 위해 13종의 중학교 국어 교과서를 분석한 교과서 분석 연구이다. 자료 분석 연구에서 분석의 대상 및 범위 그리고 분석 기준은 분석 결과에 영향을 미치는 중요한 전제이므로 그 자체가 일관되고 엄밀해야 하며 분석에 앞서 제시되어야 한다. 그런데 본 연구는 그에 대한 설명 없이 분석 내용을 바로 제시하고 있어 분석 결과의 정확성 및 타당성에 의문을 갖게 한다.

먼저 본 연구의 분석 대상이 교과서만인지 교과서와 교사용 지도서인지를 명확히 밝힐 필요가 있다. 각주 18번의 ‘교과서에서 활동 문항으로 빈칸으로 제시되어 있는 경우에는 교사용 지도서의 예시 답안을 예시 문장으로 파악하고 집계하였다.’와 같은 부분 외에도 여러 번 교사용 지도서에 대한 언급이 나오고 있는데 이것이 교사용 지도서까지를 분석 대상으로 하고 있다는 의미인지 밝힐 필요가 있다.

또한 시간 표현 교육 내용 분석의 범위가 교과서의 본문만인지, 본문과 예문인지, 본문과 예문 및 활동까지인지도 분명히 해야 한다. 본문에서는 다루지 않았지만 예문이나 활동에서 다른 시간 표현 교육이 있을 수 있으며 실제로 그런 교과서가 있는 만큼 어디까지를 분석 범위로 하느냐에 따라서 분석 결과 및 그에 대한 해석이 달라질 것이다.

본 연구에서 시간 표현 교육 내용 검토에 사용한 분석 기준에 대해서도 먼저 밝혀 준다면 분석 결과의 내용을 더 쉽게 확인할 수 있을 것이다. 이처럼 분석 대상, 범위, 기준을 먼저 밝히고 이에 따라 분석 결과를 기술한다면 3장의 내용이 더욱 일목요연하게 정리되어 연구자의 연구 의도 및 주장을 더 뚜렷하게 보여줄 수 있게 될 것이라 생각된다.

3. 시간 표현의 이론적 배경

본 연구의 2장에서는 시간 표현의 이론적 배경으로 ‘시제 · 상 · 양태’만을 다루고 ‘서법’에 대해서는 따로 검토하지 않고 있다. 그러나 국어의 시제가 서법을 토대로 하여 성립된다고 보는 견해와 기본서법의 추측법이나 회상법이 본 연구에서 검토한 미래시제 선어말어미 ‘-겠’이나 과거시제 선어말어미 ‘-더’와 밀접하게 관련되어 있는 점 등을 고려할 때 국어의 시간 표현 교육 연구에서 서법에 대한 검토가 필요하지는 않은지 다시 한 번 생각해 봐야 할 것이다.

4. 시제 교육의 목표와 본 연구의 출발점

본 연구는 ‘모국어 학습자를 위한 시제 교육 내용은 구체적으로 어떠한가? 어떠한 체계와 지식으로 구성되어야 하는가?’라는 문제의식에서 출발하였다고 밝히고 있으며 시제 교육이 ‘모국어 화자들이 시제를 어떻게 사용하고 있는지, 사용할 수 있는지를 보여 줌으로써 언어 사용 능력의 바탕이 되는 기반 지식을 제공해주고 언어 사용 능력의 신장에 기여할 수 있어야 한다고 본다.’고 하여 시제 교육의 목표가 언어 사용 능력의 신장임을 밝히고 있다. 또한 기존의 시간 표현 교육 내용에 대해 ‘이는 궁극적으로 학습자가 국어의 시제와 상의 지식을 올바르게 구성하지 못하게 되는 결과로 이어져 결국 문법 교육을 통한 적절하고 효과적인 언어 사용 능력의 구현은 이루기 어렵다. 불완전한 문법 지식은 효과적인 의사소통 능력으로 전이될 수 없기 때문이다.’라고 평가하며 언어 사용 능력은 의사소통 능력과 밀접한 관계가 있음을 간접적으로 시사하고 있다.

언어 사용 능력의 신장은 문법 교육의 당연한 목표이므로 시제 교육의 목표로도 일면 타당하다. 그러나 모국어 학습자가 시제 및 시간 표현의 사용에 얼마나 어려움을 겪고 있는지 또는 시제 및 시간 표현에 대한 문법 지식 여부가 모국어 학습자의 의사소통에 얼마나 영향을 미치는지 생각해 본다면 언어 사용 능력의 신장은 시제 교육의 타당한 목표이긴 하나 그것만으로 충분한 교육 목표는 아닐 것이다. 본 연구가 시제 및 시간 표현에 대한 명확한 문법 지식을 명확히 문법적으로 가르칠 것을 주장하고자 한다면 모국어 학습자라는 교육 대상과 교육 목표에 대해 다양한 관점에서 재검토할 필요가 있을 것이다.

5. 과거와 비과거의 이분법

본 연구는 국어의 시제를 현재와 같이 과거 · 현재 · 미래의 삼분법으로 가르치는 것의 문제점을 미래 시제를 중심으로 지적하며 과거와 비과거의 이분 체계로 취할 것을 제안하며 이정택(2013:351)의 ‘필자의 생각으로는 이들 중 가장 바람직한 방향은 과거와 비과거로 나누는 이분법이라고 생각한다. 왜냐하면 이러한 입장을 취할 때 시제 관련 형태소들의 특징을 가장 합리적으로 설명할 수 있기 때문이다.’라는 논의를 언급하고 있다. 그런데 기존의 시간 표현 교육 내용의 많은 문제점들이 과도한 형태 위주 교육으로 인해 발생한 문제였고 따라서 형태보다는 의미를 중심으로 한 문법 교육의 필요성이 대두된 것을 떠올려볼 때 과거와 비과거의 이분법이 과연 현재의 시제 교육에 대한 대안으로 얼마나 타당성을 가질지 다시 한 번 생각해 볼 필요가 있다. 과거와 비과거의 이분법이야말로 형태를 중시하는 입장의 전형이고 또한 국어에 미래 시제는 없을지 몰라도 국어 사용자들은 분명히 미래에 대한 표현을 하고 있기 때문이다. 따라서 ‘미래 시제는 가르칠 수 있는가?’에 대해 고민하기보다 ‘미래 시제를 가르칠 필요가 있는가?’ 또는 ‘모국어 학습자들의 언어 사용에 분명히 나타나는 미래에 대한 표현을 어떻게 이해하고 설명할 수 있을까?’에 대해 고민할 필요가 있다. 모국어 학습자들은 시제를 배워야만 사용할 수 있는 것도 아니고 현재 시제를 배워서 사용하고 있는 것도 아니다.

6. 시제 형식의 기본 의미와 사용 의미

본 연구는 기존 시제 교육 내용의 문제점을 해결하기 위한 방안으로 시제 형식의 내용 구성을 기본 의미와 사용 차원의 의미로 구분하여 기술하는 방안을 제안하며, ‘기본 의미는 시제로서의 시간 지시 의미가 될 것이며, 사용 차원의 의미는 시간 지시의 기능과 관련 없이 화자의 의도에 의하여 선택되는 변칙적인 용법 곧 시제 형식이 상이나 양태, 또는 담화 상의 표현 효과와 같은 부차적 의미를 지니게 되는 상황을 포함하게 될 것이다.’라고 밝히고 있다. 즉 시간 지시의 ‘시제’가 기본 의미이고 ‘상이나 양태’는 ‘변칙적인 용법’이며, ‘부차적 의미’인 사용 의미라는 것이다. 이러한 기술은 본 연구에서 들고 있는 예처럼 동일한 형태가 시제와 상 또는 양태를 동시에 표현할 때에는 가능한 기술일 수 있다. 그러나 이러한 경우에도 상이나 양태가 시제에 대해 부차적 의미라거나 사용 의미라는 것은 쉽게 납득하기 어렵다. 시제 · 상 · 양태는 각각의 문법 범주로서 대등하게 기술될 수 있는 관계이기 때문이다. 또한 기본 의미와 사용 의미라는 구분은 여전히 문법 형태소의 형태를 기준으로 형태와 의미(또는 기능)의 일대일 관계를 이상적으로 보는 관점에서의 기술 방식이다. 물론 이러한 관점이나 기술 방식의 유용성이나 학술적 의의를 폄하하거나 인정하지 않는 것은 아니다. 다만 이러한 관점이 모국어 학습자를 위한 시간 표현 교육이라는 관점에서 얼마나 어떠한 의의를 가질지 더 면밀한 검토가 필요함을 강조하고자 한다.

학습자 수준에 따른 한국어 어휘 교육 방안 연구

김보경(한국교원대학교)

차례

1. 머리말
2. 어휘 교육의 실태 및 필요성 고찰
3. 학습자 수준에 따른 효과적인 어휘 교육 방안
4. 맺음말

1. 머리말

외국어로서의 한국어에 대한 관심이 고조되면서 매년 한국어를 배우려는 외국인의 수가 증가하고 있다. 이와 더불어 국내·외 다양한 기관에서 한국어를 가르치고 있는데 주로 ‘말하기·듣기·읽기·쓰기’를 중심으로 가르치고 있다. 과연 이러한 표현과 이해 중심의 언어 교육이 학습자의 성공적인 제2 언어 습득에 얼마만큼의 영향을 미칠 수 있을까?

이충우(2009:217)는 말하기와 쓰기, 듣기와 읽기에서 어휘의 사용에 따라 표현과 이해의 질이 달라질 수 있다고 제시하고 있다. 표현과 이해에서 어휘는 상당히 중요한 부분이 되며 어휘 사용 능력의 문제를 연구하는 것은 국어 교육의 발전 뿐만 아니라 어휘 교육의 발전을 위해서도 중요하다고 설명하고 있는 것을 통해서 표현과 이해 중심의 한국어 교육안에서 어휘의 중요성을 다시금 확인해 볼 수 있다.

이에 본고에서는 외국어를 학습함에 있어서 어휘가 양적으로나 질적으로 충분히 확보되어야 제2 언어(L2)를 효과적으로 습득할 수 있다는 것을 기본 전제로 두고 논의를 기술하고자 한다. 기본적으로 어휘가 확보가 되어야 의사소통도 가능하고, 정확한 어휘를 구사하면 설령 문법적으로 오류가 있어도 의사소통이 가능하다. 김충실(2006)과 Lewis(1993)의 연구에서도 언어 학습에 있어서 무엇보다 어휘가 중요함을 밝히고 있다. 즉, 어휘라는 것은 제2 언어를 학습할 때 가장 기본이 되는 영역이면서 동시에 가장 핵심적인 영역이기 때문에 중요한 위치에 있다고 할 수 있는 것이다. 하지만 지금까지도 어휘의 중요성은 인식하지만 실질적인 교수법에 대한 연구나 어휘 교육 시간의 부족과 같은 상황이 반복적으로 나타나고 있다.

따라서 본고에서는 한국어 교육과정과 실제 수업 현장 분석을 통해 어휘 교육의 실태를 파악하고 학습자와 교사가 생각하고 있는 ‘어휘 교육’의 필요성을 확인해 보고자 한다. 또한 어휘를 효과적으로 교육하기 위해서 학습자의 수준별(초·중·고급)로 어떠한 방법을 활용해서 가르치는 것이 효과적인가에 대해서도 논의하기로 한다.

2. 어휘 교육의 실태 및 필요성 고찰

2.1. 교육과정 분석

지금까지 한국어 교육에서는 표준화된 교육과정이 없었기 때문에 각 교육기관에서 각자의 운영 실정에 맞게 교육과정을 개발하여 시행하고 있었다. 이에 표준화된 교육과정에 대한 필요성이 끊임없이 제기된 바, 2010년 국립국어원에서 한국어 표준 모형을 개발하였다. 하지만 모국어 화자들과 다르게 외국인 학습자를 대상으로 하는 수업 현장에서는 다양한 변수들이 작용하기 때문에 그대로 따르기에는 다소 무리가 있다. 또한 제시된 교육과정에 맞는 교재를 사용하고 있지 않기 때문에 대부분의 교육기관에서는 각 교육기관에 맞는 교육과정과 교재로 운영하고 있는 실정이다. 그렇기 때문에 <표1>에서 제시하

고 있는 표준 모형으로는 정확한 어휘 교육의 실태를 확인하기는 어렵지만 어휘에 대한 내용을 어떻게 제시하고 있는지 확인해 보는 정도로 활용할 수 있을 것이다. 또한 앞으로 교재를 개발할 때는 다음과 같은 교육과정을 참고하여 어휘 교육에도 많은 관심을 가져야 할 것이다.

<표1> 표준 교육과정 ‘어휘’의 등급별 목표, 국립국어원(2010:149)

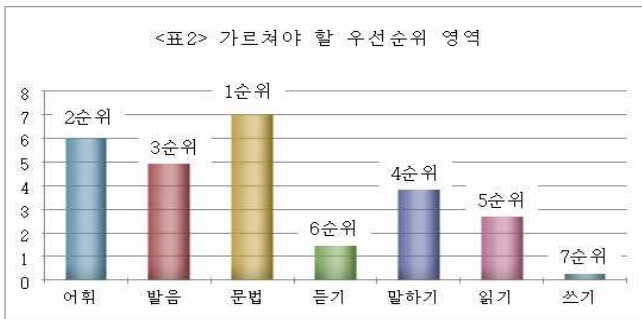
급	학습목표
초급	1 급 · 일상생활에 필요한 기초적인 어휘를 이해하고 사용할 수 있다. · 자신의 생활이 중심이 되는 주변 사물과 장소 등과 관련된 어휘를 이해하고 사용할 수 있다.
	2 급 · 일상생활에 필요한 기본적인 어휘를 이해하고 사용할 수 있다. · 공공장소(은행, 우체국 등)에서 사용되는 어휘를 이해하고 사용할 수 있다.
중급	3 급 · 일상생활에서 사용되는 대부분의 어휘를 이해하고 사용할 수 있다. · 빈도수가 높은 관용어를 이해할 수 있다.
	4 급 · 일상생활에서 사용되는 친숙하지 않은 어휘를 사용할 수 있다. · 친숙한 사회적 소재(직업, 사랑, 결혼 등)와 관련된 어휘를 사용할 수 있다. · 빈도수가 높은 관용어를 사용할 수 있다.
	· 자주 쓰이는 사자성어, 속담 등을 이해하고 사용할 수 있다.
고급	5 급 · 자주 쓰이는 사자성어, 속담 등을 사용할 수 있다. · 자주 쓰이는 시사용어를 이해할 수 있다. · 자신의 전문 분야(직업적, 학문적 영역 등)에서 자주 쓰이는 어휘를 이해하고 사용할 수 있다. · 친숙하지 않은 사회적 주제(정치, 경제, 환경, 과학 기술 등)와 관련된 어휘를 이해할 수 있다.
	6 급 · 비교적 어려운 사자성어, 속담을 이해할 수 있다. · 자신의 관심분야(직업적, 학문적 영역 등)에 쓰이는 대부분의 어휘를 이해하고 사용할 수 있다. · 친숙하지 않은 사회적 주제(정치, 경제, 환경, 과학 기술 등)와 관련된 대부분의 어휘 사용할 수 있다.
	· 비교적 어려운 사자성어, 속담을 사용할 수 있다.
최상급	7 급 · 별 어려움 없이 어감 차이를 고려하여 맥락에 맞는 적절한 어휘를 선택하여 사용할 수 있다.

하지만 <표1>에서도 어휘 교육의 목적이나 단계별 기준 등을 자세히 제시하고 있지는 않고 있어서 구체적인 내용을 확인하기에 무리가 있다. ‘기초적인 어휘-기본적인 어휘-일상생활에서 사용되는 대부분의 어휘-친숙하지 않은 어휘’에 대한 기준이 모호하다.

이렇듯 지금까지 어휘교육은 포괄적이고 거시적인 관점에서 추상적으로 이루어지고 제시되어 왔음을 반성하고 앞으로 좀 더 보완된 교육과정이 연구되어야 할 것이다.

2.2. 교수 방법 분석

대학 기관에서 운영하는 한국어 교육 센터의 수업 시간을 살펴보면 일주일에 하루 4시간씩 한국어 수업이 진행된다. 그렇다면 4시간의 수업 시간 중에서 어휘는 얼마의 시간동안 어떻게 가르쳐지고 있을까? 이를 살펴보기 위해 경기도 수원 소재 K대학 국제교육원에 속해 있는 한국어 강사 20명을 대상으로 설문을 실시하였다¹⁾.



먼저 한국어를 가르칠 때 가장 우선적, 중점적으로 가르쳐야 할 영역이 무엇인가에 대한 질문에 광장히 의미 있는 결과가 도출되었다.

<표2>에 제시한 결과를 살펴보면 가장 우선적으로 가르쳐야 한다고 보는 영역이 문법이고, 그 다음으로 어휘이다. 이같은 결과는 예전부터 강조해 오던 표현(말하기, 쓰기)과 이해(듣기, 읽기)에 비해 문법, 어휘, 발음처럼 실제 의사소

1) 이후 이 설문의 내용을 ‘20인 설문’이라는 용어를 사용하여 언급할 것이다.

통에 직접적인 영향을 끼치는 영역에 대한 관심이 높아졌다는 것을 의미하며 교사들도 교육의 방향이 실용적인 쪽으로 바뀌어야 한다는 것을 시사한다고 볼 수 있을 것이다.

교사들 뿐만 아니라 김보경(2013:11)에서 외국 학생을 대상으로 실시한 조사 내용도 이와 유사한 결과는 보이고 있다. 같은 질문에 대해서 학생들은 어휘(23.8%), 발음(22.2%), 문법(19.0%), 읽기·듣기(15.9%), 말하기·쓰기(9.5%)의 순서로 응답하였다.

이와 같은 설문 결과를 토대 좀 더 구체적으로 한국어 학습 영역의 중요도에 대한 생각을 파악하기 위해 학습자 개인 면담²⁾을 실시하였다. 면담에서도 학생은 단어를 많이 알면 문법을 잘 몰라도 의사소통에 크게 문제가 되지 않으며, 한국어를 공부할 때 어휘 학습 시간이 많았으면 좋겠다고 하였다.

이와 같은 내용을 종합해 볼 때, 학습자와 교사는 어휘, 발음, 문법 영역을 중요하게 생각하고 있으며 앞으로 외국어로서 한국어를 교육할 때 어휘, 발음, 문법 등 실질적인 의사소통 향상에 도움이 되는 영역에 초점을 맞춰 교수·학습해야 함을 알 수 있다.

그렇다면 실제 수업 상황에서 어휘 교육은 얼마의 시간을 할애하여 가르쳐지고 있을까? 물론 초급, 중급, 고급 학습자에 따라 어휘 교육에 안배하는 시간이 다르다. 하지만 <표3>에서와 같이 대부분의 교사들은 4시간 중에서 20-30분 정도의 시간을 할애하여 어휘를 가르치고 있었다.

또한 어휘를 가르치고 있는 방식에 대해서도 교사마다 다양한 방식으로 가르치고 있음을 확인할 수 있었는데 이는 학습 어휘의 종류, 학습자의 수준에 따라서도 활용할 수 있는 방법이 다르기 때문일 것이다. 이 가운데 초·중·고급에서 주로 유추에 의한 방식과 시간의 부족으로 인해 학생들에게 미리 단어를 찾아 예습해 오는 방법을 활용하고 있었다.

'20인 설문'의 내용을 바탕으로 교사들이 어휘를 가르칠 때 사용하는 방법을 아래 <표4>와 같이 정리하여 제시하였다.

<표3> 어휘 교육 할애 시간

시간	명(%)
10분 미만	5명 (25%)
20-30분	12명 (60%)
1시간	3명 (15%)

<표4> 교사들이 주로 사용하는 어휘 제시 방법

1. 주제 중심, 과제 중심
2. 문법 번역 방법 활용 및 뜻 직접 제시
3. 시청각 교수 자료 활용 및 연상 기법
4. 문맥 속 그림, 행동 등을 통한 유추의 방법
5. 예를 들어 설명(상황 제시) 후, 문장 만들기로 확인
6. 미리 사전 찾기(전) - 용례, 상황 유추(중) - 용어 뜻 정리(후)
7. 격자표, 정도차이 비교선 활용
8. 의미관계 활용(반의, 유의, 동음이의 등)

2.3. 어휘 교육의 필요성 고찰

곽지영(1997:142)에서 어휘는 언어의 내용을 구성하는 것으로 어휘가 없이 한 언어를 배운다는 것은 불가능하며 외국어 학습에 있어서 어휘의 의미와 용법을 정확히 이해하고 활용할 때 올바른 어휘를 선택할 수 있다고 설명하고 있다. 즉, 어휘의 의미와 용법에 대한 정확한 이해가 없이는 한 언어의 올바른 수용(듣기, 읽기)과 생산(말하기, 쓰기)이 이루어질 수가 없다는 것이다.

하지만 그 중요성만큼이나 실제 현장에서는 어휘가 비중 있게 가르쳐지지 못하고 있는데 이를 이론과 실제의 차이에서 오는 현상인지 아니면 다른 문제에서 비롯된 것인지에 대해서도 생각해 보지 않을 수 없다.

일단 그동안 표준 교육과정이 마련되어 있지 않았기 때문에 많은 기관에서는 각자의 편의에 맞는 교재를 개발해서 사용해 왔다. 각 교재에는 어휘 제시 방법이나 순서 등이 다르기 때문에 교사는 교재의 구성 순서에 따라 그 시간을 안배에서 가르칠 수밖에 없다. 교사는 정해진 시간 안에서 여러 영역을 가르쳐야 하니 상대적으로 어휘 교육에 많은 시간을 할애하기가 어렵게 되는 것이다. 그러다 보니 학생들 각자의 노력이 어휘 교육의 성패를 좌우할 수밖에 없게 되는 상황이 발생하게 되는 것이다. 하지만 이대로 어휘 교육을 학습자들에게 맡겨둘 수만은 없다.

Coady(1993), 김보경(2013:1) 등의 연구에서 학습자들에게 맡겨 어휘를 교육하기보다 의도적으로

2) 면담의 대상이 된 학습자는 한국어에서 1년동안 한국어를 공부한 중국인 학습자이다.

어휘를 가르쳤을 때 그 효과성이 높게 나타난다는 연구 결과에 미루어 생각해 보아도 어휘는 반드시 수업 상황에서 가르쳐져야 할 당위성을 갖게 되는 것이다.

3. 학습자 수준에 따른 효과적인 어휘 교육 방안

어휘를 학습할 때 학습자의 수준에 따라 어휘를 제시하는 방법을 달리하는 것이 중요하다. 왜냐하면 학습자의 수준에 따라 어휘의 양과 배경 지식이 달라 교사의 설명 방식이 달라져야 하기 때문이다. 서혁(2014:103)에 따르면 어휘 교육의 일반적 원리를 맥락, 배경지식 통합, 반복 노출, 상세화, 능동적 참여와 활용³⁾으로 제시하고 있다. 이 가운데 반복 노출은 교수 학습 방법이 될 수 없고 능동적 참여와 활용은 학습자 스스로 해결해야 하는 방법이기 때문에 두 원리는 기본적인 사항으로 두고 본 장에서는 맥락 원리, 배경지식 통합의 원리, 상세화의 원리를 기준으로 하여 수준에 따라 주로 활용할 수 있는 어휘 학습 방안을 제시해 보고자 한다.

3.1. 초급 수준

초급 학습자는 1급과 2급으로 세분화하여 나뉘며 일상생활에 필요한 최소한의 의사소통 능력을 습득하는 단계이다. 초급 학습자들은 한국어에 대한 배경지식이 전혀 없기 때문에 어휘를 습득하는 것은 의사소통의 첫걸음이자 언어 학습의 시작이 된다. 따라서 어휘는 학습 초기에 있어서 상당히 중요한 영역이 된다.

가. 맥락의 원리: 상황 속에서 정확한 의미 제시

초급 학습자들에게 새로운 텍스트를 제시하여 가르치기란 쉬운 일이 아니다. 초급에서 제시하고 있는 ‘상황 속에서 정확한 의미 제시’의 방법은 중·고급 학습자가 할 수 있는 추론하기와는 조금 다르다. 초급 학습자에게 모국어로 정확하게 번역하여 설명하지 않는 이상 그 의미가 어떤 상황에서 사용되는 어휘인지 인지하기란 쉽지 않다. 또한 그 의미만을 정확하게 설명한다고 해서 학습자들이 상황에 맞게 그 어휘를 사용하는 것도 어려운 일이기 때문에 제한된 상황 안에서 교사는 정확한 의미를 설명하고 전체적인 맥락 안에서 의미를 제시하는 방법이 효과적일 것이다.

(1) 상황 속에서 정확한 의미 제시 방법

방법	예시 (학습 어휘: 환전)
① 수준에 맞는 어휘로 학습 어휘와 관련된 배경 상황 설명	T: 은행에 가요. 나는 중국 사람이예요. 중국 돈이 있어요. 여기는 한국이에요. 한국 돈으로 바꿔요.
② 교사 설명 후 자신이 알고 있는 배경 지식으로 맥락 확인	S: 은행에 가니까 돈이구나. 중국 돈? 한국 돈? 바꾸다? 아, 중국어 换钱과 발음도 비슷하구나.
③ 정확한 의미 설명	T: 돈과 돈을 바꾸는 것이예요. 환전이에요.
④ 본문 문맥 속에서 적용해서 다시 의미 확인	본문 문장: 은행에 가서 환전 하려고 해요.

(1)의 방법으로 상황 속에서 의미를 제시하면 학습 어휘의 개념 뿐만 아니라 사용되는 상황까지 함께 기억할 수 있어서 앞으로 학습하게 될 많은 어휘들의 배경지식이 될 수 있다는 장점이 있다. 대신 상황 안에서의 맥락적 의미만 파악하게 되면 그 상황이 아닌 다른 상황에 적용할 수 없기 때문에 꼭 다시 정

3) 서혁(2014:103-107)에 따르면 ① 맥락원리는 다양한 활동과 맥락을 통해 어휘를 가르치는 원리를 말한다. 다시 말해 어휘가 사용되는 다양하고도 풍부한 맥락을 제공하라는 것이다. ② 배경지식 통합의 원리는 새로운 어휘를 가르칠 때 학생들이 이미 알고 있는 개념이나 배경지식, 경험과 연결시켜서 설명하고 활동함으로써 이해를 높이는 원리이다. ③ 반복 노출의 원리는 학습자들에게 가급적 대상 어휘를 자주 반복하여 노출시켜야 한다는 원리이다. ④ 상세화 원리는 단어의 뜻이나 문맥 제공을 단시 어휘 학습의 최소 요건에 지나지 않으며 유의어는 물론 반의어까지 상세하게 제시하면서 언제 어떻게 실제로 사용되는지까지 제공하는 원리를 말한다. 마지막으로 ⑤ 능동적 참여와 활용의 원리는 학습자가 새로운 어휘 학습에 적극적으로 참여하고 실제 언어 이해 표현에 활용하고 적용하는 활동을 활발하게 진행해야 한다는 것이다.

확한 사용 의미를 설명해야 한다.

나. 배경지식 통합의 원리: 모국어와의 비교를 통한 의미 제시

초급 학습자들에게 가장 쉽고 빠르게 어휘의 의미를 설명하는 것은 모국어로 번역해서 제시하는 방법이다. 모국어로의 번역은 빠른 시간 내에 비교적 정확하게 의미를 전달하고 파악할 수 있다. 한재영 외(2012:155)에서도 초급 과정에서는 모어와 목표어를 일대일로 대응시켜서 학습하려는 경향이 있다고 설명하고 있다.

모국어로 번역한다는 것이 문법 번역식 방법에서 말하는 것처럼 모든 학습을 학습자의 모국어로 하는 것이 아니라 어휘 의미를 설명할 때 모국어와 비교를 통해 의미를 전달하는 방식을 말하는 것이다.

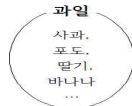
(2) 모국어와의 비교를 통한 의미 제시

방법	예시
① 학습할 어휘를 먼저 제시	숙제하다
② 모국어에서 같은 의미로 사용되는 어휘를 제시	写作业
③ 차이점이 있다면 차이점 설명	T: 중국어와 달리 숙제를 쓰다고 하지 않고 숙제를 하다고 합니다.

다. 상세화의 원리: 의미관계에 의한 의미 제시

초급 학습자들에게는 어휘를 암기하는 연결 고리를 잘 형성해 주는 것이 가장 중요하다. 어휘는 하나의 의미가 단독으로 형성된 것이 아니라 그 어휘를 중심으로 여러 의미관계로 맺어져 있다. 그렇기 때문에 하나의 어휘를 학습할 때 의미적으로 관련이 되어 있는 어휘들을 함께 학습하는 것이 효과적이다. 초급 단계에서는 제시되는 어휘들이 단순하기 때문에 반의관계, 상하관계 수준의 연결 고리만 연결해 주어도 어휘를 학습하기에 충분하다.

(3) 의미관계에 의한 의미 제시

방법	예시	
	반의관계	상하관계
① 기존에 학습한 어휘를 제시	T: '날씨가 좋다'를 공부했어요.	T: 사과, 바나나, 딸기, 포도 알아요.
② 학습해야 할 어휘를 제시	T: 그럼 '날씨가 좋다' 아니에요. 비, 눈 있어요. '날씨가 <u>나쁘다</u> ' 예요.	T: 그럼 사과, 바나나, 딸기, 포도를 다 뭐라고 할까요? ' <u>과일</u> '이에요.
③ 의미관계를 그림으로 그려 정리	좋다 ↔ 나쁘다	

3.2. 중급 수준

중급 학습자는 다시 3급과 4급으로 세분화하여 나누며 사회생활에 필요한 의사소통 능력을 기르고 한국 문화에 대한 이해를 높이는 단계이다.

가. 맥락의 원리: 문맥 활용하기

어휘의 의미를 제대로 파악하기 위해서는 그 어휘가 문장 안에서 어떤 쓰임새로 쓰였는가를 파악할 수 있어야 한다. 즉, 어휘의 의미는 문맥⁴⁾을 통해서 이해될 수 있다는 것이다.

투이: 타완 씨 아니에요? 정말 오래간만이에요.

타완: 투이 씨, 반가워요. 그동안 잘 지냈어요?

투이: 저야 잘 지내고 있죠. 이번 학기가 마지막 학기라서 좀 바쁘긴 하지만요.

4) 한국민족문화대백과에서 문맥이란 언어표현이 나타나는 부분과 연관이 되는 언어적인 맥락 또는 환경이라고 정리하고 있으며 화맥과 같은 표현이라고 하고 있다.

타완 씨는 다음 학기도 계속 휴학할 거예요?

타완: 아니요, 다음 학기는 복학하려고요.

투이: 그래요? 같이 졸업하면 좋은데, 아쉽네요.

(세종한국어 8, 14쪽)

위의 예문은 세종한국어 8권에 나오는 본문의 일부이다. 여기에서 ‘휴학하다’를 학습해야 한다고 한다면 학습자들은 학기, 졸업이라는 단어를 통해 학교와 관련이 있는 말임을 추론해 낼 수 있고 앞뒤 문맥을 통해 휴학하다는 의미를 추론하게 된다. 교사는 학습자들이 문맥 안에서 충분히 그 의미를 파악할 수 있도록 기회를 마련해 주고 학습자들이 추론한 의미가 맞는지 확인한 후 다시 정확한 의미를 설명해 주면 된다.

(4) 문맥 활용하기

방법	예시
① 전체 문맥을 통해서 다양한 각도로 의미 추론	S: 투이가 이번 학기가 마지막이라고 했고, 졸업한다고 했으니까 투이는 이번 학기를 끝으로 졸업을 하는구나. 투이와 타완이 친구지만 투이는 졸업을 하고 타완은 아직 졸업을 안 하니까
② 교사 확인	T: oo 씨가 생각한 것이 어때요? 맞아요? 틀려요? T: 휴일은 무슨 뜻이지요? 쉬는 날이죠? ‘휴’는 ‘쉬다’라는 뜻이 있어요. 휴학의 ‘휴’도 쉬다라는 뜻이 있어서 휴학은 일정한 기간 동안 학교를 쉬는 것을 말해요.
③ 정확한 의미 설명	

또한 문맥을 활용하여 학습을 하게 되면 자연스럽게 동음이의어에 따른 의미의 차이도 쉽게 파악할 수 있게 된다. 예를 들어 ‘방문(訪問)’이라는 단어를 학습해야 할 경우, ‘선생님 댁에 방문하기로 했다/방문에 사진을 붙였다’라는 문장을 동시에 제시하면 문맥을 통해 학습자는 방문이라는 단어가 둘 이상의 의미를 지니고 있음을 추론할 수 있고 각각의 문장의 의미가 무엇인지도 알 수 있게 된다.

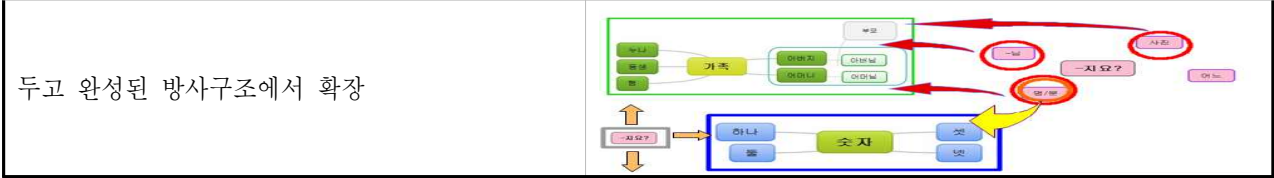
나. 배경지식의 원리: 범주화하여 의미 제시

전통적인 고전적 범주화 이론의 한계를 보완하여 제시된 것이 원형 범주화인데 원형이라는 것은 그 범주를 대표할 만한 가장 전형적인 것을 말하는 것이다. 이러한 원형을 중심으로 하여 어휘의 범주를 형성하여 단어를 제시하는 방법을 중급 학습자에게 활용하여 교육할 수 있다. 왜냐하면 이미 초급에서 여러 의미의 어휘를 학습했지만 그것들 사이에 일정한 범주를 설정하지 못하면 쉽게 기억에서 사라질 수 있다.

(5) 범주화하여 의미 제시하는 방법⁵⁾

방법	예시				
① 비슷한 어휘 집합끼리 묶기	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p><어휘 집합 만들기></p> <table border="1"> <tr> <td>가족, 아버지, 어머니, 아버님, 어머니님, 누나, 형, 동생, 부모</td> <td>하나, 둘, 셋, 넷</td> <td>회사, 회사원, 은행, 대학생, 다니다</td> <td>사진, 어느, -님, 명/분, -지요?.</td> </tr> </table> </div>	가족, 아버지, 어머니, 아버님, 어머니님, 누나, 형, 동생, 부모	하나, 둘, 셋, 넷	회사, 회사원, 은행, 대학생, 다니다	사진, 어느, -님, 명/분, -지요?.
가족, 아버지, 어머니, 아버님, 어머니님, 누나, 형, 동생, 부모	하나, 둘, 셋, 넷	회사, 회사원, 은행, 대학생, 다니다	사진, 어느, -님, 명/분, -지요?.		
② 어휘 집합 내에서 중심 원형을 찾기	원형: 가족, 숫자, 직업/장소...				
③ 중심 원형을 중심으로 방사구조를 만들기					
④ 어느 범주에도 포함시키기 어려운 어휘는 따로					

5) 예시는 김보경(2013:20-23)에서 제시한 범주화의 예를 가지고 왔다. 이 연구에서는 서울대학교 초급1 교재를 활용해서 제시하였는데 이러한 방식으로 다른 어휘 내용도 활용할 수 있다.



한국어 교재는 주제를 중심으로 본문이 구성되어 있기 때문에 범주를 설정하는 것이 어렵지 않다. 먼저 본문에 나온 어휘를 대상으로 비슷한 어휘 집합끼리 묶어서 구분을 하고 각 집합 내에서 원형을 선정한다. 원형은 어휘 집합 안에 있는 것으로 선정할 수도 있고 새로운 상위어를 가지고와서 묶어낼 수도 있다. 원형을 중심으로 방사구조를 만들고 어느 범주에도 포함시키기 어려운 어휘는 따로 두었다가 완성된 방사 구조 안으로 맥락적으로 확장 시켜서 제시하면 된다. 이렇게 범주화해서 어휘를 습득하게 되면 자연스럽게 상·하위 관계도 이해할 수 있으며 커다란 집합체로 기억할 수 있기 때문에 스키마 활성화에도 많은 도움을 줄 수 있을 것이다.

다. 상세화의 원리: 단어 형성 원리에 따른 의미 제시

단어 형성 원리는 파생어 교육과 합성어 교육으로 나누어 가르칠 수 있다.

먼저 파생어 교육은 생산성이 높은 접사와의 결합을 먼저 가르쳐야 하며 모국어 화자와 같은 직관이 없기 때문에 생산하는 것에 초점을 두기보다 이것이 결합하여 사용되는 현상을 이해하는 데 초점을 두어야 할 것이다.

합성어 교육도 파생어와 마찬가지로 고빈도 어휘를 중심으로 그 원리를 설명하되 이를 규칙으로 설명하기보다 결합, 분리 과정을 보여주면서 각각의 어휘가 결합되었을 때 갖는 새로운 의미 등을 파악할 수 있게 해야 한다. 즉, 파생어나 합성어 모두 문법적으로 접근하지 말고 의미적으로 접근해서 학습자들이 결합이 되는 원리를 파악해서 의미를 이해할 수 있는 방향으로 가야 한다는 것이다.

(6) 단어 형성 원리에 따른 의미 제시

방법(파생어의 경우)	예시
① 학습할 어휘로 같은 유형의 파생어 나열	맨주먹, 맨손, 맨발..... S1: '맨-'이 있어요.
② 공통점 파악	S2: 주먹, 손, 발 처럼 신체 어휘가 뒤에 있어요. S3: '맨-' 뒤에 명사가 있어요.
③ '맨N'의 의미 설명 후 의미 추론하기	T: '다른 것이 없다'는 뜻이에요. 명사의 앞에 붙어요. 신체가 아닌 어휘와도 만날 수 있어요. 예) 맨땅
④ 추가 어휘 제시	T: '맨입, 맨다리'는 무슨 뜻일까요?

3.3. 고급 수준

고급 학습자는 다시 5급과 6급으로 나눈다. 고급 수준의 학습자는 한국어를 정확하고 유창하게 구사할 수 있으며 한국의 사회 문화 전반에 대해 이해할 수 있다. 고급 학습자는 교사의 설명 없이도 어휘에 대한 사전적 지식을 습득할 수 있고, 일상적인 의사소통에서도 문제가 없기 때문에 이때 교사는 조력자로서의 역할을 수행하는 것이 중요하다.

가. 맥락의 원리: 연상·추론을 통한 의미 제시

이준희 외(2012:129-130)에서 다양한 두뇌 작용 중에서 관련 있는 두 개념을 이어주는 것이 연상이고, 이러한 연상을 통해서 관련된 어휘와 이미 저장되어 있는 어휘 사이에 관계를 맺기도 하고 새로운 어휘로 확장시킬 수도 있다고 보고 있다.

추론의 방식도 연상의 방식과 유사하게 이미 알고 있는 내용이나 주제를 바탕으로 새로운 의미를 파악해 내는 방식이기 때문에 기존에 알고 있는 배경지식을 활성화 시키면서 자연스럽게 새로운 의미를 습득할 수 있어서 고급 학습자의 어휘 제시 방법으로 효과적이라고 할 수 있다.

따라서 연상·추론을 통한 의미 제시 방법은 학습자의 학습 부담을 최소화한 어휘 제시 방법이 될 수 있을 것이다. 학습자는 여러 상황 안에서 학습 어휘가 어떠한 의미로 사용되는 것인지 스스로 연상·추론의 과정을 거쳐서 귀납적으로 정확한 의미를 파악하게 되는 것이다.

(7) 연상·추론의 의미제시 방법

방법	예시
① 학습 어휘를 보고 연상(혹은 추론)할 수 있는 어휘 나열	한국 사회는 현재 고령화 사회에 진입하여.....
② 연상된 어휘 가지치기	<ul style="list-style-type: none"> • 고령화 → 높다/연세 → 나이가 많다 → 노인 → 할아버지, 할머니... • 진입하다 → 진출하다 → 들어가다/들어오다/나가다/나오다 → 입구/출구 ...
③ 학습 어휘와 관련이 있는 어휘 들을 재배열	<ul style="list-style-type: none"> • 고령화, 나이가 많다, 노인 • 진입하다, 들어가(오)다
④ 하나의 스토리로 연결시켜 연상된 어휘와 학습 어휘 관계 형성	나이가 많은 사회(노인 사회)에 들어갔다.
⑤ 완성된 의미 파악	나이가 많은 사람들이(노인들이) 많은 사회를 ‘고령화 사회’라고 하는구나. 진입하다는 말은 ‘~에 들어가는 것’을 뜻하는구나.

(7)의 방법은 연구자의 경험을 토대로 제시된 연상·추론에 의한 의미 제시 방법이다. 먼저 학습할 어휘를 보고 생각나는 어휘를 어떠한 제약 없이 나열하게 하고, 학습할 어휘와 관련이 없는 내용을 가지치기를 통해 제외시킨다. 이를 다시 재배열을 통해 시각적으로 쉽게 파악할 수 있게 구조화하고 이를 하나의 스토리로 연결하여 연상된 어휘를 통해 학습 어휘의 의미를 추론하게 한다. 완성된 하나의 스토리를 통해 학습 어휘의 의미를 파악하게 하면 머릿속에 하나의 스토리가 구조화되어 이후 다른 어휘를 학습하게 될 때도 쉽게 그 상황 안에서 연상할 수 있다는 장점이 생기게 된다.

나. 배경지식의 원리: 의미망을 통한 의미 제시

김보경(2013:14)에서 의미망이라는 것은 의미상 밀접한 관련을 맺고 있는 어휘들끼리 주요 개념을 중심으로 의미 관계에 따라 사방으로 뻗어나가는 모습을 표현한 하나의 망구조를 말하는 것으로 설명하고 있다. 의미망이라는 것은 머릿속에 저장되어 있는 어휘들을 하나의 망으로 구조화 시켜 기억하는 방법이기 때문에 많은 양의 어휘를 따로 기억해야 하는 인지적인 부담에서 벗어나 어휘를 학습할 수 있는 장점이 있다.

(8) 의미망을 통한 의미 제시 방법

방법	예시
① 학습 어휘 점검	문학
② 브레인스토밍을 통한 배경 지식 활성화	문화, 책, 공부, 문제, 글, 편지, 시, 소설, 소설가, 일기, 영화, 연극, 공연, 콘서트, 음악, 한국어
③ 각 기준에 따라 어휘 재분류	
④ 의미망 그리기	

의미망을 통한 의미 제시 방법에서 가장 중요한 것은 각 기준에 따라 어휘를 재분류하고 시각적으로 의미망을 그리는 것이다. 각 기준이라는 것은 교사가 설정하기에 따라 다르지만 보통은 의미 관계에 따라 유의 관계, 반의 관계, 전체-부분 관계 등의 기준으로 나누고 학습자의 배경 지식도 하나의 기준으로 삼을 수 있다.

다. 상세화의 원리: 어휘 학습지 활용

먼저 체크리스트를 작성하게하여 학습할 어휘 중에서 전혀 모르는 어휘, 형태는 알지만 의미를 모르는 어휘, 아는 어휘 등으로 나누어 자가진단을 하게 한다. 자신이 아는 어휘는 배경지식으로 삼을 수 있게 되고 모르는 어휘는 집중해서 학습할 계기가 마련될 것이다. 교사는 제약 정보를 비롯한 어휘의 쓰임에 대해서 자세히 설명하고 예문을 통해서 어휘의 여러 활용 정보를 알게 한다. 반복 학습을 통해 어휘의 쓰임을 이해한 후에 어휘 학습지를 활용하여 자신이 직접 학습한 어휘를 사용하여 상황 문맥에 적절한 문장을 만들어 보게 한다.

(9) 어휘 학습지 활용

방법	예시
① 배울 어휘의 체크리스트 작성 (모르는 어휘와 아는 어휘 구분)	O: 안다 △: 잘 모른다 X: 모른다 (1) 엄격하다(O/△/X)
② 교사의 상세 설명(제약 등)	형태 정보, 의미 관계, 결합 정보 등 제공 ·형용사 ·무섭다, 엄하다 등과 유의 관계/ 순하다, 느슨하다 등과 반의 관계 ·명사를 수식할 때는 'A(으)ㄴ N' 형태로 수식.....
③ 예문을 통해 반복 연습	엄격한 규칙
④ 어휘 학습지를 활용하여 예문 작성	(1) 어떤 상황에서 학습한 어휘를 사용할 수 있습니까? → (2) 위에서 제시한 상황을 고려해서 문장을 만들어 보십시오. →
⑤ 피드백	학생들과 같이 피드백

학생들이 어휘 학습지를 다 작성하고 나면 교사는 일방적인 피드백 형태를 지양하고 학생들과 같이 피드백을 하는 것이 좋다. 같이 피드백을 하게 되면 자신이 어떤 부분이 왜 잘못 되었는지를 확인할 수 있고 다른 학생들이 작성한 사용 상황을 같이 공유하면서 더 많은 상황을 간접적으로 경험할 수 있다. 이러한 과정이 반복이 되면 학생들은 스스로 자신의 오류 등을 수정·점검하는 능력도 향상 시킬 수 있을 것이다.

4. 맺음말

외국어 교육에 있어서 학습자들에게 가장 좋은 교육은 그 언어를 적재적소의 상황에서 올바르게 사용할 수 있게 하는 것이다. 모국어 화자가 아니기 때문에 모국어 화자와 같은 정서로 표현하고 사용하게 하는 것은 어렵지만 최대한 그 언어가 가지고 있는 의미를 파악하여 정확하고 유창하게 사용할 수 있도록 하는 것이 중요하다. 이에 학습자의 정확성과 유창성을 길러주는 여러 가지 방법 중에서 본고에서는 '어휘'를 모든 영역의 바탕이 되는 것으로 보고 어휘 교육에 초점을 두어 논의를 전개하였다.

어휘는 초급 학습자에게는 올바른 의사소통을 하기 위한 첫걸음이 되며 고급 학습자에게는 좀 더 풍부하고 정확하며 수준 높은 의사소통을 하기 위한 바탕이 된다. 따라서 학습자들에게 좀 더 효과적인 방법을 모색하여 가르쳐야 할 필요가 있다. 또한 학습자의 수준에 따라서 교수법을 달리해야 한다고 판단하고 실제 수업 상황에서 유용하게 활용할 수 있는 교수·학습 방법을 제시하였다.

초급 학습자의 경우는 상황 속에서 정확한 의미를 제시하는 방법, 모국어와의 비교를 통한 의미제시 방법, 의미 관계에 의한 방법을 제시하였다. 초급 학습자의 경우는 기본적으로 시청각 자료를 활용하는 것을 그 바탕에 두고 많은 양의 내용을 학습함에 있어서 인지적 부담을 느끼지 않도록 어휘 간 연결 고리를 자연스럽게 맺어주어 학습할 수 있도록 하는 방법이 효과적이다.

중급 학습자의 경우 문맥을 활용하는 방법과 범주화하여 의미 제시하는 방법, 단어 형성 원리에 따른

의미 제시 방법을 활용하는 것이 효과적이라고 제시하였다. 중급 학습자의 경우 기본적인 어휘가 이미 머릿속에 내재되어 있기 때문에 기존의 어휘와 새로운 어휘 간의 범주를 설정해 주는 것이 중요하였고, 단어가 형성되는 원리를 이해해서 충분히 모르는 어휘를 추론해 낼 수 있는 능력을 기르는데 중점을 두어 가르쳐야 한다.

고급 학습자의 경우 어휘의 수준이 높고 어휘가 추상적인 것이 많기 때문에 정확한 의미를 파악하기 어려우며 학습의 부담도 크다. 따라서 많은 양의 어휘를 기존의 습득한 어휘와 관계를 맺고 그 안에서 어휘를 확장 시키는 방법이 효과적이다.

학습자의 수준에 따른 교수법 이외에 학습자의 언어권별, 성별, 연령별 등을 고려한 어휘 교육 제시 방법 등에 대한 고찰이 앞으로 계속 필요할 것이다. 또한 학습자의 수준에 따라 한 가지 방법만을 사용하여 가르치기보다 다양한 교수법을 상황에 따라 복합적으로 설계하여 가르치는 방법을 연구해서 실제 수업 현장에 적용해 보고 확실하고 효과적인 방법을 계속해서 설계해 나가는 것이 바람직할 것이다.

참고 문헌

- 곽지영(1997), “외국인을 위한 한국어 어휘 교육”, 『외국어로서의 한국어 교육 22-1』, 연세대학교 한국어학당.
- 국립국어원(2010), “국제통용 한국어교육 표준 모형 개발”, 국립국어원 연구보고서.
- 국립국어원(2013), 『세종한국어 8』, 하우.
- 김보경(2013-), “의미망을 활용한 어휘 교육의 효과성 연구”, 한국교원대학교 일반대학원 석사학위 논문.
- _____ (2013-), “외국어로서 한국어 어휘 교육 방안 연구-인지언어학적 관점에서의 어휘 교육”, 『한국어문교육 27』, 한국어문교육연구소.
- 김중섭(2008), 『한국어 교육의 이해』, 한국문화사.
- 김충실(2006), 『중국에서의 한국어 교수방법 연구』, 박이정.
- 김호정(2014), “한국어교육과 어휘 교육”, 『어휘교육론』, 사회평론.
- 문금현(2010), “한국어 어휘 교육의 현황과 과제”, 『언어와 문화 6-1』, 한국언어문화교육학회.
- 서혁(2014), “어휘 교육의 내용”, 『어휘교육론』, 사회평론.
- 신현숙 외(2012), 『한국어와 한국어 교육 I』, 푸른 사상.
- _____ (2012), 『한국어와 한국어 교육 II』, 푸른 사상.
- 이준희 외(2012), 『한국어의 어휘와 문화』, 소통.
- 이충우(2009), 『좋은 국어 어휘 교육 어떻게 할 것인가?』, 교학사.
- 임지룡 외(2009), 『학교문법과 문법교육』, 박이정.
- 정윤주(2005), “한국어 학습자를 위한 접미파생어 교육 방안 연구”, 경희대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 조오현 외(2009), 『한국어의 어제 그리고 오늘』, 역락.
- 최안나(2012), “한국어 학습자를 위한 한국어 합성어 교육 방안”, 한양대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 한재영 외(2012), 『한국어 어휘 교육』, 태학사.
- Coady, J.(1993), Research on ESL/EFL vocabulary acquisition: putting it in context. In T. Huckin, M. Haynes, & J. Coady(Eds.) *Second language learning and vocabulary learning*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- Lewis, M(1993), *The Lexical Approach: The State of EFL and a Way Forward*, Language Teaching Publications, 김성환 역(2002), 『어휘 접근법과 영어 교육』, 한국문화사.

“학습자 수준에 따른 한국어 어휘 교육 방안 연구”에 대한 토론문

박종미(한국교원대학교)

이 연구는 학습자의 한국어 능력 수준에 따라서 적합한 어휘 교수·학습 방법을 제시한 것입니다. 어떠한 언어를 유창하게 구사하기 위해서는 그 언어의 어휘를 학습하는 것이 굉장히 중요합니다. 이 연구에서 조사한 바에 따르면, 설문에 참여한 교사들과 한국어를 배우고 있는 외국 학생들 모두가 ‘어휘 학습’의 중요성에 대해서 공감하고 있음에도, 실제 한국어 교육 현장에서는 어휘에 대한 교육이 다른 영역에 비해서 충분하게 이루어지고 있지 않습니다. 중요성을 인식하면서도 교육이 이루어지지 않는 까닭은 적절한 교수·학습 방법이 부재하기 때문일 것입니다. 이러한 문제의식하, 이 연구에서는 다음과 같이 학습자의 수준에 따라서 적합한 어휘 교수·학습 방법을 체계화하고 있습니다.

	맥락의 원리	배경 지식 통합의 원리	상세화의 원리
초급	상황 속에서 정확한 의미 제시 방법	모국어와의 비교를 통한 의미 제시	의미 관계에 의한 의미 제시
중급	문맥 활용하기	범주화하여 의미 제시	단어 형성 원리에 따른 의미 제시
고급	연상·추론을 통한 의미 제시	의미망을 통한 의미 제시	어휘 학습지 활용

체계적인 어휘 교수·학습 방법이 필요하다는 이 연구의 문제의식에 깊이 공감하며, 이 연구를 통해 “학습해야 할 어휘 목록이 학습자의 수준에 따라 제시되어야 하는 것뿐만 아니라, 어휘를 학습하는 방법도 수준별로 이루어질 수 있구나!” 하는 것을 인식하게 되었습니다.

그런데 이 연구를 읽으면서 몇 가지 궁금한 점이 있어서 질문을 드리고 싶습니다.

1. 교수·학습 방법의 수준 결정의 근거

<맥락의 원리> 범주에서 ‘상황 속에서 정확한 의미 제시 방법’의 경우에는, 이것이 ‘초급’ 학습자에게 적절한 이유를 연구자께서는 ‘초급 학습자에게 모국어로 정확하게 반영하여 설명하지 않고 맥락을 통해서 어휘의 의미를 인지하게 하는 것은 어렵기 때문’이라고 분명하게 설명하고 있습니다. 그런데 다른 교수·학습 방법의 경우에는 그 방법이 왜 특정 수준에 적절한 것인지가 궁금합니다. 왜 ‘범주화하여 의미 제시’보다 ‘의미망을 통한 의미 제시’가 더 고등 수준 학습자에게 적절한지, ‘의미 관계에 의한 의미 제시’보다 ‘단어 형성 원리에 따른 의미 제시’가 왜 더 고등 수준 학습자에게 적절한지에 대한 연구자의 설명을 듣고 싶습니다.

2. 국립국어원(2010)의 “표준 교육과정 ‘어휘’의 등급별 목표”와 이 연구에서 제시하고 있는 수준별 어휘 의미 제시 방법과의 관계

이 논문에서도 소개하고 있듯이 국립국어원에서는 “표준 교육과정 ‘어휘’의 등급별 목표”를 제시하고 있습니다. 이에 따르면 초급에서는 일상생활 중심의 어휘, 중급에서는 자주 쓰이는 관용어, 사자성어, 속담, 고급에서는 자주 쓰이지 않는 시사용어와 전문용어 등에 대한 학습이 요구됩니다. 그렇다면 이 연구에서 제시하고 있는 어휘 의미 제시 방법들은 이러한 국립국어원에서 제시하고 있는 수준별 어휘 목록과 관계가 있는 것인지, 있다면 어떠한 관계가 있는 것인지 궁금합니다. 예를 들어, ‘초급’에서 제시하신 ‘모국어와의 비교를 통한 의미 제시’는 특히 ‘일상생활에 필요한 기초 어휘’ 학습에 적절하게 적용될 수

있는 방법, ‘중급’에서 제시하신 ‘범주화하여 의미 제시하기’는 ‘다소 친숙하지 않은 어휘’나 ‘자주 쓰이는 관용어, 속담’ 등을 학습하기에 적절한 방법, ‘고급’에 제시하신 ‘의미망을 통한 의미 제시’는 ‘시사용어’, ‘전문용어’를 학습하는 데에 적절한 방법으로 해석해도 될지 궁금합니다.

그리고 다음의 질문들은, 좀 더 지엽적인 것들입니다.

3. 말하기·듣기·읽기·쓰기 영역에 비해 문법·어휘·발음이 더 실제 의사소통에 직접적인 영향을 끼치는 영역인가?

문법, 어휘, 발음이 실제 언어 능력에 기초적인 토대를 제공하지만, 실제 의사소통은 ‘말하기’, ‘듣기’, ‘읽기’, ‘쓰기’ 행위로 이루어진다는 측면에서 상대적으로 ‘말하기’, ‘듣기’, ‘읽기’, ‘쓰기’ 영역이 더욱 실제적이라고 생각합니다. 그러나 연구자께서는 “표현(말하기, 쓰기)과 이해(듣기, 읽기)에 비해 문법, 어휘, 발음처럼 실제 의사소통에 직접적인 영향을 끼치는 영역에 대한 관심이 높아졌다……”, “어휘, 발음, 문법 등 실질적인 의사소통 향상에 도움이 되는 영역에 초점을 맞춰 교수·학습해야 함을 알 수 있다.”와 같이 서술하고 있습니다. 이렇게 생각하신 까닭이 궁금합니다.

4. 서혁(2014)의 어휘 교육의 일반적 원리 중 <능동적 참여와 활용>은 학습자에게 달린 문제인가?

이 연구에서는 서혁(2014)의 <어휘 교육의 일반적 원리>를, 수준별 어휘 교육 방안을 체계화하는 조직자로 사용하고 있습니다. 그런데 서혁(2014)에서 제시한 5가지 원리 중 <능동적 참여와 활용>은 학습자 스스로 해결해야 하는 문제라고 서술되어 있습니다. 그러나 학습자의 자발적인 참여를 기대하기 이전에, 먼저 학습자가 능동적으로 참여할 수 있고, 지속적으로 활용해 볼 수 있는 환경을 제공해 주는 것이 중요하다고 생각합니다. 따라서 어휘 교육 방법을 개발하는 상황에서도, 적용하고자 하는 어휘 교육 방법이 학습자의 능동적인 참여를 유도할 수 있는지, 일회적인 학습이 아니라 지속적인 활용을 추구하는지는 반드시 고려되어야 할 문제라고 생각합니다.

한국어 교육이 이루어지는 맥락에 대해서 토론자가 제대로 이해하고 있지 못해서, 이 논문을 오독하고 있는 것은 아닐까 걱정이 됩니다. 그러한 측면이 있다면 이해해 주시고 설명해 주시기를 부탁드립니다.

고등학교 '문법 영역'에서 상대 높임 교육 내용에 대한 연구

- 상대 높임 체계표 개선을 중심으로 -

신희성(고려대학교)

차례

1. 머리말
2. 상대 높임 교육 내용의 쟁점
3. 상대 높임 교육 내용의 현황
4. 상대 높임 교육 내용 개선의 방향
5. 맺음말

1. 머리말

국어의 높임 표현은 한국어라는 언어의 개별적 특징을 잘 보여주는 동시에 언어 사용과 관련한 제 요소에 민감하게 반응하는 문법 요소로 그간 국어학 연구의 주요 관심사 중 하나였다. 또한 최근 국어교육이 담화, 맥락, 텍스트 등에 주목하고 이를 중요시하면서 이러한 부분과 밀접한 관련을 맺는 높임 표현이 국어교육에서도 그 중요성을 인정받아 왔다. 높임 표현은 다른 문법교육 내용들에 비해 화자와 청자, 그리고 상황 및 사회문화적 맥락에 대한 의존도가 더 높기 때문이다. 개중 상대 높임¹⁾은 발화의 매 문장에서 실현되는 것으로 높임 표현과 관련한 교육 내용 중에서도 실현되기도 하고 그렇지 않기도 한 주체 높임법이나 객체 높임법에 비해 그 비중이 크다.

높임 표현의 교육과 관련해서 단순히 문장 단위의 문법 형식에 대한 지식 교육에 그칠 것이 아니라 여러 층위의 맥락을 고려한 총체적인 교육으로 이루어져야 한다거나(이은희, 2003; 구분관, 2008; 김한샘, 2010; 신호철, 2012 등) 혹은 그 교육 내용이 국어학 성과 및 실제의 언어 사용을 반영해야 한다는(윤천탁, 2004; 이유기, 2007; 양영희, 2010 등) 연구들이 있어 왔다. 하지만 이러한 연구들에도 불구하고 교과서에서의 높임 표현 기술 내용은 큰 변화를 보이고 있지 않다. 2015 교육과정의 고시와 함께 다시 새로운 교과서 개발을 앞두고 있는 현 시점에서 그간 높임 표현 교육과 관련한 연구의 축적과 그 논의의 반영 정도를 종합적으로 고찰할 필요가 있다.

7차 교육과정 이후에는 선택 과목에서 독서와 문법 영역이 통합되고 2011 교육과정에서는 성취 기준 감축으로 <독서와 문법 I·II>가 다시 <독서와 문법>으로 줄어들면서 지면의 제약이 심해졌다.²⁾ 또 활동 중심의 교육이 부각되면서 교과서 내의 이론적 기술은 점점 압축적으로 제시될 수밖에 없는 형편이다. 이는 높임 표현 교육 역시 마찬가지로인데 교육 내용의 이론적 기술이 압축적일 수밖에 없다면 그 덜수록 기술될 내용의 중요성은 증대된다. 제한된 지면 안에 필수적인 내용을 보다 확실히 담고 여러 요소들을 입체적으로 보일 필요가 있는 것이다. 또한 실제 언어생활에서도 높임 표현에 대한 선택이 중요한 요소로 작용하는 만큼 그 교육은 내용이나 방법에 있어 실제성을 높일 필요가 있다. 이를 위해서는 높임 표현 교육을 위한 언어 자료가 실제적이어야 하며, 교육 내용 자체도 실제 언어생활을 반영할 필요가 있다.

본 연구는 이러한 문제의식을 바탕으로 높임 표현 중에서도 그 비중이 큰 상대 높임을 중심으로 교육

1) 현행 2011 국어과 교육과정에서는 '높임법' 대신 '높임 표현'이라는 용어를 사용하고 있다. 그렇다면 그 하위 요소들이 굳이 '높임법'이라는 용어를 선택하여 '높임법'과 '높임 표현'의 차이가 무엇인지 혼동을 주기보다는 '상대 높임, 주체 높임, 객체 높임'과 같은 표현을 사용하는 것이 적절할 것이다. 이는 같은 단원에서 다루어지는 부정 표현, 피·사동 표현들이 부정법, 피·사동법이라는 용어를 사용하지 않는 것과도 일관된다. 이러한 이유로 본고에서는 '상대 높임'이라는 용어를 사용하도록 한다.

2) 2015 국어과 교육과정 선택 과목에서 문법 영역은 매체 언어와 결합하게 된다. 즉 결합 영역이 독서에서 매체 언어로 바뀌었을 뿐 여전히 독자적 과목으로 서지 못한다는 점에서 선택과목들 사이의 위상은 변하지 않을 것임을 알 수 있다. 오히려 '화법과 작문, 독서와 문법, 문학'이었을 때보다 '화법과 작문, 독서, 언어와 매체, 문학'이 되면서 그 비중은 보다 낮아진 것이라 할 수 있다.

내용의 이론적 기술을 검토하고 개선 방향을 제시하는 것을 목적으로 한다. 이에 본고에서는 먼저 2장에서선행 연구 검토를 통해 쟁점을 도출하고 3장에서는 <독서와 문법> 교과서를 분석하면서 이러한 쟁점이 현행 교육 내용에 어떻게 반영되어 있는지를 살핀다. 마지막으로 4장에서는 특히 상대 높임 체계표에 주목하여 체계표 수정을 통한 교육 내용 보완을 꾀하고자 한다. 먼저 용어와 체계 수정을 위한 틀을 제안하고 보다 실제적이고 다양한 어미 목록 및 자료 제시를 위해 고등학교를 배경으로 한 드라마 분석을 통해 실제 학습자들이 많이 사용하거나 듣게 될 높임 표현에 대해 분석하도록 한다. 다음으로 상대 높임 체계표에 부가될 정보들을 검토한다.

2. 상대 높임 교육 내용의 쟁점

우선 본고에서 살필 상대 높임 교육에 대한 선행 연구는 7차 <문법> 교과서가 출간된 이후 그리고 2011 교육과정에 근거한 <독서와 문법> 교과서가 출간되기 전의 것들로 한정하기로 한다. 앞서 언급한 것처럼 상대 높임-혹은 높임 표현 전체- 교육에 관한 연구들은 보다 거시적인 면에서 상대 높임 교육이 표현의 형식적인 부분 이상의 것들을 고려해야 한다는 것과 미시적인 면에서 그 기술 내용의 정합성을 따진 것들이 있다.³⁾ 여기서는 후자의 것들을 먼저 살피기로 한다.

1) 용어의 문제

상대 높임 기술 내용의 정합성에 대한 문제는 다시 크게 용어에 관한 것과 상대 높임 등급 체계에 관한 것으로 구별할 수 있다. 용어에 관한 것으로 먼저 ‘높임 표현’(혹은 ‘높임법’)의 명칭의 문제가 있는데 이는 국어학에서도 어느 하나로 결정되지 않은 채 혼용되고 있는 상황이다. 특히 ‘높임’이라는 용어는 상대 높임에서 더 중요한 문제가 되는데 [+높임]의 표지만 있는 주체 높임법이나 객체 높임법과 달리 상대 높임은 [+높임]이 아닌 표현들도 있기 때문이다. 양영희(2010)에서는 학습자들의 의식 조사를 바탕으로 높임법이라는 용어가 ‘높게 하는 방식’으로만 해석되어 오개념을 형성할 여지가 있음을 지적하고 그 대안으로 대우법을 제시한 바 있다. 이는 높임법으로 불리는 일련의 표현들이 높임과 낮춤의 2원 체계로 양분되지 않을뿐더러 국어에서 ‘낮춤법’을 설정하기 어렵다는 점 등에서 그 타당성을 얻는다.⁴⁾ 이 같은 논의를 수용하여 ‘높임 표현’을 ‘대우 표현’으로 수정하게 되면 ‘상대 높임’ 역시 ‘상대 대우’가 된다. 이관규(2012:239)에서도 동일한 이유를 들어 대우법이라는 용어가 더 타당함을 주장한 바 있다.

용어의 문제는 상대 높임 각 등급의 명칭으로 이어진다. 학교 문법에서 상대 높임 각 등급은 용언 ‘하다’를 바탕으로 해당 등급의 명령형 어미가 결합한 활용형을 그 명칭으로 사용하고 있다. 하지만 윤천탁(2004)에서는 ‘하십시오’체를 사용할 정도의 상대에게 명령을 한다고 볼 수 없다는 강창석(1987)의 논의나 명령법이 다른 서법에 비해 분포의 제약이 심해 대표성이 없다는 임흥빈 외(1995)의 논의를 근거로 들어 그 부당성을 논했다. 윤천탁(2004)은 그 대안으로 특정 종결 표현으로 등급을 명명하는 것은 높임 현상을 제대로 기술하지 못하는 문제를 보이므로 ‘-높임’이라는 높낮이 정도로 명명하자고 하였다.⁵⁾

3) 여기서 살필 연구들은 상대 높임 교육에 관한 내용을 포괄하는 높임 표현 전체 교육에 대한 논의도 포함된다.

4) 이처럼 높임을 대체할 대우라는 용어를 수용하게 되면 다른 용어들 역시 수정해야 한다. 주체 높임, 객체 높임, 상대 높임은 각각 주체 대우, 객체 대우, 상대 대우가 될 것이다.

보다 세부적으로는 통상 주체 높임 선어말 어미로 불리는 ‘-시-’의 명칭 문제에 대해서도 생각해 보아야 한다. 국어학 연구 중 대우법이라는 용어를 사용하는 김태엽(2007)이나 최석재(2008)의 경우에도 ‘-시-’에 대해서는 각각 ‘주체 높임의 선어말 어미’ 혹은 ‘높임선어말어미’라는 명칭을 사용하고 있다. 이들이야 학술 서적이므로 대우법 안에서 다시 주체 ‘높임’ 선어말 어미라는 표현을 사용하는 것이 문제되지 않을 수 있다. 하지만 교육적 차원에서는 피동 표현을 만드는 피동 접미사, 부정 표현을 만드는 부정 부사처럼 그 표현법의 명칭과 표현을 실현하는 문법 형태소의 명칭이 일관된 것이 좋을 수 있다. 하지만 ‘주체 대우 선어말 어미’라는 명칭은 국어학 연구들에서도 잘 사용되지 않는 명칭인 만큼 그 낮습이 문제될 수 있다. 당장 본고에서 이에 대해 답을 내릴 수는 없을 것이다. 다만 이처럼 세세한 부분에 대해서도 좀 더 엄정한 고려가 필요하다는 지적을 해 두고자 한다.

5) 그 외 윤천탁(2004)에서는 ‘합쇼체’의 부당성을 주장하고 ‘하십시오체’를 대안으로 제시하였다. 하지만 ‘합쇼체’ 용어는 6차 <문법> 교과서까지만 사용되었고 7차 <문법>(2002)부터는 ‘하십시오체’의 명칭을 사용하였다. 다만 <표준국어대사전>(이

2) 등급 체계의 문제

등급 설정과 관련한 것으로 양영희(2010)에서 언급되는 격식체, 비격식체의 문제가 있다. 7차 <문법> 교과서는 상대 높임 체계를 크게 격식체와 비격식체로 나누고 있다. 하지만 양영희(2010)는 격식성이 대우 태도에 반영되기는 하지만 등급을 나눌 만한 요인이 될 수 없다고 보았다. 그 대안으로 양영희(2010)에서는 상하의 차이를 대비시킬 수 있는 존대 자질을 도입하여 이분하고자 하였다. 확실히 상대 높임의 실현은 화자와 청자의 관계와 상황 맥락 등 복잡한 요인의 고려 끝에 이루어지는 것으로 격식성은 여러 상황 맥락 요인의 하나일 뿐이다. 따라서 이를 상대 높임 전체 체계를 양분하는 기준으로 삼기에는 무리가 있을 수 있다. 그 외에도 이러한 2원 체계는 해라체가 과연 격식체이기만 한지 해오체는 비격식체이기만 한지에 대한 문제도 야기한다.

등급과 관련한 세부적인 문제로 특정 등급의 추가나 삭제 문제가 있다. 양영희(2010)에서 하오체가 그나마 40대 이상에서 활발히 사용되는 하계체와는 달리 60대에서도 거의 사용되지 않음을 들어 하오체가 국어사 영역으로 사라지고 상대 높임 체계에서는 제외해야 함을 주장하였다. 이는 국어학 연구에서도 꾸준히 제기되고 있는 것으로 상대 높임 체계를 새롭게 제시하고 있는 이정택(2015)에서도 하오체는 상대 높임 체계에서 제외하고 있다. 윤천탁(2004)에서는 김광해 외(1999)의 견해를 인용하며, 주로 문어에서 등장하는 ‘하라’ 표현과 관련하여 ‘하라체’에 대해 학교 문법에서 거론해야 함을 주장하였다. 윤천탁(2004)이 제시한 하라체의 경우 그 사용역이 문어에 한정되며 ‘가라, 보라’ 등에서는 해라체와 하라체가 변별이 불가능하다는 점에서 그 등급의 도입이 조심스럽다.

하오체 삭제에 대해서도 연구자는 반대하는 입장에 선다. 현대 국어에서 하오체의 사용 빈도가 낮아지고는 하지만 완전히 사라졌다고도 할 수 없다. 당장 인터넷에 하오체 종결 어미 ‘-소’를 결합한 활용형 ‘좋소, 먹었소’ 등을 검색해 보아도 상당한 수의 예문을 접할 수 있다. 예컨대, ‘좋소’의 경우 인터넷 포털 사이트 <네이버>에서 검색 영역을 웹문서로 한정하여도 291,331건의 검색 결과가 나온다. 인터넷은 특히 젊은 세대가 주 사용자임을 감안하면 하오체가 젊은 층에서 완전히 사라졌다고 보기도 어렵다는 것이다. 그 외에 문학 작품에서도 하오체는 활발히 쓰이고 있고 젊은 층도 많이 시청하는 사극 드라마나 영화에서도 하오체는 사용된다. 만약 학교 교육에서마저 하오체를 가르치지 않는다면 언중들은 실제 언어생활에서 접하는 하오체 표현들의 정체를 짐작조차 하지 못할 것이다. 그렇다고 하오체를 다른 등급에 통합시키기에는 여타의 어떤 등급에 대해서도 상당히 이질적이다. 언어 사용은 표현뿐 아니라 이해도 포함한다는 점을 고려하면 하오체가 ‘사용’되지 않는다고 말하기도 어렵다.

3) 실제 언어 사용과의 관련성 문제

다음으로 상대 높임 교육과 관련하여 보다 거시적인 차원의 논의들을 살펴보자. 이들은 대체로 유사한 논지를 보인다. 이은희(2003)은 국어교육 내 사회언어학의 위상을 좀 더 높일 필요가 있음을 주장하면서 특히 사회언어학의 주요 연구 분야인 높임법이 단순히 그 체계를 가르치는 데에 그쳐서는 안 됨을 지적하였다. 이은희(2003:301)은 높임법 교육이 ‘어떤 사람이 어떤 상황에서 어떤 대상에게 어떻게 높임법을 사용하는지에 대한 지식을 포함해야 한다’고 주장하였다. 더하여 하계체나 하오체의 사용이 줄고 있는 현상 역시 제시해야 한다고 하였다. 구본관(2008:763) 역시 ‘높임법 교육의 경우도 주체 경어법은 이런 형식으로 나타나고, 객체경어법은 저런 형식으로 나타난다는 식의 교육보다는 어떤 경우에 높임법이 쓰이는지에 대한 자세한 언급이 필요하다’라고 기술한 바 있다. 특히 그 사용의 전략적인 면에 대한 교육을 강조하였다. 김한샘(2010)과 신호철(2012)는 높임 표현의 실제 실현은 복합적으로 이루어지므로 이러한 부분이 반영되어야 함을 지적한 바 있다. 신호철(2012:338)은 ‘대화를 둘러싸고 있는 언어 환경적인 요소’들을 추가하여야 하고 ‘실제 담화 상황 속에서 맥락을 고려’한 높임 표현 교육이 이루어져야 한다고 하였다. 결국 이러한 논의들은 상대 높임 교육을 포함한 높임 표현 교육이 실제 언어 사용의 측면을 고려해야 한다는 것이다.

이상으로 선행 연구에서의 논의를 살펴보았다. 이제까지의 내용을 간단히 정리하면 아래와 같다.

하 <표준>은 아직까지 어미의 뜻풀이에 ‘하십시오’ 대신 ‘합쇼’의 용어를 사용하고 있다. 국가적 표준인 <표준>과 공교육의 내용은 어느 정도 합일을 이를 필요가 있다는 점에서 문제가 된다.

(1) 7차 <문법> 이후 상대 높임 기술 내용에 대한 논의

ㄱ. 높임 표현(높임법)이라는 용어보다 대우 표현(대우법)이라는 용어가 더 적절하다.

ㄴ. 상대 높임 등급의 명칭으로 명령문은 적절하지 않다. 대안으로 ‘-높임’이라는 표현이 제시될 수 있다.

ㄷ. 상대 높임 등급을 격식체와 비격식체로 나누는 것은 적절하지 않다.

ㄹ. 높임 등급으로 고려되지 않은 하라체나 높임 등급에 포함된 하오체에 대한 재고가 필요하다.

ㅁ. 상대 높임의 교육 내용이 실제 언어 사용과 보다 밀접하게 관련되어야 한다.

아래에서는 실제 교과서에서의 상대 높임 교육 내용 기술을 살피고 이러한 논의와 어떤 측면에서 괴리를 보이고 어느 정도 반영되었는지를 살피도록 하겠다.

3. 상대 높임 교육 내용의 현황

본고에서 분석할 교과서는 7차 국어과 교육과정에 따른 <문법>과 2011 국어과 교육과정을 바탕으로 한 <독서와 문법> 6종이다.⁶⁾ 6종의 교과서는 모두 문장 단원에서 ‘높임 표현’이라는 명칭으로 교육 내용을 다루고 있으며 높임 표현이 속한 소단원의 명칭은 ‘문법 요소(<지학사>, <천재교육>), 문법 요소의 이해(<창비>), 문법 요소와 표현 효과(<교학사>), 문장의 표현(<비상교육>), 우리말의 문장 표현(<미래엔>)’으로 대동소이하다. 이는 이들 교과서들이 교육과정에서 정한 틀을 따르고 있기 때문이다. 교육과정에서 정하는 내용은 ‘국어 구조의 이해’ 하위 영역으로 ‘문장’이 있고 여기에 포함된 성취 기준인 ‘의미 구성에 기여하는 문법 요소의 개념과 표현 효과를 탐구한다’가 상대 높임 교육을 포괄한다. ‘높임 표현’이라는 용어 역시 교육과정 해설에서 기술되어 있으며, 그 이상의 내용은 제시되어 있지 않다. 따라서 그 이상의 내용은 교과서별 개발진이 기술한 것이다. 대개의 교과서가 1-2쪽을 할애하여 높임 표현에 대해 다루고 있다. 아래에서 해당 내용을 비교 분석해 보기로 한다.⁷⁾

1) 높임 표현 관련 기술(용어와 정의의 문제)

(2) 높임 표현에 대한 기술(밑줄은 필자)

<문법>	국어에서는 말하는 대상이나 상대방이 누구인지에 따라 말하는 방법이 다르다. 이처럼 말하는 이가 어떤 대상이나 상대에 대하여 그의 높고 낮은 정도에 따라 언어적으로 구별하여 표현하는 방식이나 체계를 <u>높임법</u> 이라고 한다. 높임법은 높임의 대상에 따라 상대 높임법, 주체 높임법, 객체 높임법으로 나뉜다. 높임법은 문장 종결 표현, 선어말 어미 ‘-(으)시-’, 조사 ‘께, 께서’, 특수 어휘 ‘계시다, 드리다’와 같은 표현을 통해서 실현된다.
<교학사>	어떤 대상을 높이거나 낮추는 정도를 언어적으로 구별하여 표현하는 방식이나 체계를 <u>높임법</u> 이라고 한다. 국어는 높임법이 매우 발달한 언어에 속하는데, 국어의 높임법은 높임이나 낮춤의 대상이 누구인지에 따라 크게 상대 높임법, 주체 높임법, 객체 높임법으로 나뉜다.
<미래엔>	높임법은 문장의 발화 상황에 등장하는 인물의 나이나 사회적 지위 등에 의해 결정되는데, 높임의 대상에 따라 상대 높임법, 주체 높임법, 객체 높임법 등으로 나누어진다.
<비상교육>	높임 표현은 화자가 어떤 대상에 대하여 높이거나 낮추려는 의도를 나타낸 표현이다. 높임 표현은 높임의 대상에 따라 상대 높임, 주체 높임, 객체 높임으로 나뉜다.
<지학사>	화자가 어떤 대상이나 상대에 대하여 그 높고 낮은 정도에 따라 언어적으로 구별하여 표현하는 방식이나 체계를 <u>높임법</u> 이라고 한다. 높임법은 높임의 대상에 따라 <u>상대 높임법, 주체 높임</u>

6) 6종 교과서의 목록은 다음과 같다.

박영목 외(2014, 천재교육), 윤여탁 외(2014, 미래엔), 이관규 외(2014, 비상교육), 이도영 외(2014, 창비), 이삼형 외(2014, 지학사), 한철우 외(2014, 교학사)

아래에서부터는 편이상 출판사 이름으로 각 교과서를 칭하기로 한다.

7) 신호철(2012)에서는 4차부터 2009 국어과 교육과정에 근거한 <독서와 문법 I>까지의 높임 표현 교육 내용을 비교 분석한 바 있다. 다만 신호철(2012)에서의 비교 분석은 맥락 중심의 관점을 도입하기 위함이 목적이므로 이러한 목적을 수행하기 위해 그 문제점을 살핀 것이다. 반면 본고에서는 상대 높임 교육 내용 자체의 개선이 목적이므로 그 수행의 일환으로 기존 연구 성과들이 현행 교육에 어떻게 반영되었는지를 확인하기 위해 비교 분석을 실시하는 것으로 그 차이가 있다.

	법, 객체 높임법으로 나뉜다.
<창비>	-
<천재교육>	‘화자가 어떤 대상을 높이거나 낮추는 정도를 언어적으로 표현하는 방식을 높임법이라 한다. 국어의 높임법은 높임이나 낮춤의 대상이 누구인지에 따라 상대 높임법, 주체 높임법, 객체 높임법으로 나뉜다.

대개의 교과서가 7차 <문법>과 크게 다르지 않은 기술을 보이고 있다. <창비>만이 별도로 높임 표현의 정의를 내리고 있지 않지만 이후의 기술에서 상대 높임, 주체 높임, 객체 높임의 하위분류를 확인할 수 있다. <비상교육>을 제외하고는 해당 내용의 상위 범주를 ‘높임 표현’으로 정해 놓고도 높임 표현을 정의하는 대신 높임법을 정의하고 있다. 높임 표현(혹은 높임법)의 정의는 공통적으로 ‘화자가 대상에 따라 높이거나 낮추는 표현 방식이나 체계’가 되며 높임(이나 낮춤)의 대상에 따라 상대 높임(법), 주체 높임(법), 객체 높임(법)으로 하위분류된다. 어찌되었든 ‘낮춤’이라는 개념이 7차 <문법> 이후에도 유지되고 있음을 확인할 수 있다. ‘높임’이라는 표현도 마찬가지로인데 교육과정을 기준으로 검정을 통과해야 하는 교과서 개발진들의 입장에서는 교육과정에서 명시적으로 ‘높임 표현’이라 제시한 부분을 임의로 변경하기가 어려울 것이다.

한편 신호철(2012:327-328)에서는 4차 <문법> 교과서부터 2009 교육과정에 따른 <독서와 문법 I > 4종을 비교 분석하면서 이러한 정의의 문제점을 지적한 바 있다. 높임 표현은 단순히 참여자의 등급뿐 아니라 참여자들의 관계, 장면과 메시지 등도 고려하여 이루어지는 것이므로 정의에서 이를 다룰 필요가 있다는 것이다. 이는 타당한 지적으로 실제 언어생활에서는 동일한 청자에 대해서도 상황에 따라 다른 높임 표현을 선택하기도 한다.⁸⁾ 이러한 점에서 ‘높임’이라는 용어의 부적합성이 더 부각되기도 한다. 높임 표현들은 단순히 대상을 높이거나 낮추는 것뿐 아니라 심리적 거리감이나 격식성을 부여하기 위해서도 선택되므로 제 요소에 따라 상대를 어떻게 대우한다는 문제인 것이지 단순히 높이고 낮추는 차원만의 문제는 아닌 것이다.

2) 상대 높임 관련 기술(용어, 체계, 어미 목록의 문제)

(3) 상대 높임에 대한 기술(밑줄은 필자)

<문법>	국어의 높임법 가운데에서 가장 발달되어 있는 것이 상대 높임법 이다. 상대 높임법은 말하는 이가 듣는 이에 대하여 높이거나 낮추어 말하는 방법이다. 상대 높임법은 종결 표현으로 실현 되는데, 크게 격식체 와 비격식체 로 나뉜다. 격식체는 높임의 순서에 따라 하십시오체, 하오체, 하계체, 해라체로 나뉘고, 비격식체는 해요체와 해체로 나뉜다. 격식체는 의례적 용법으로 심리적인 거리감을 나타내는 데 반하여, 비격식체는 정감 있고 격식을 덜 차리는 표현이다.
<교학사>	상대 높임법 은 대화 상대인 청자를 높이거나 낮추어 표현하는 방법이다. [탐구]에서 대화의 청자인 ‘아버지’를 높이는 표현으로, 문장 끝에 종결 어미 ‘-하/습니다’나 조사 ‘요’를 붙인다. 국어에서 상대 높임법은 종결 어미에 의해 표현되며, 화자와 청자의 관계에 따라 크게 격식체 와 비격식체 로 나뉜다. 격식체는 높임의 순서에 따라 하십시오체, 하오체, 하계체, 해라체로 나뉘며, 비격식체는 해요체와 해체로 나뉜다. 격식체는 의례적 용법으로 심리적인 거리감을 나타내고, 비격식체는 격식을 덜 차리는 표현으로, 친숙함을 드러낸다.
<미래엔>	상대 높임법은 화자가 청자, 즉 상대방을 높이거나 낮추어 말하는 방법 을 일컫는데, 주로 종결 어미에 의해 표현된다. 예를 들어 위 글의 ‘오느냐’는 해라체에 해당하는 표현이고, ‘생겼습니다’는 하십시오체에 해당하는 표현이다. ... 실제 언어생활에서는 하나의 문장에 상대 높임, 주체 높임, 객체 높임이 둘 혹은 세 개가 함께 쓰이는 경우가 많다.

8) 이러한 내용은 7차 <문법>의 ‘7. 이야기 / 2. 이야기의 요소 / 3. 높임 표현’에서 다루어진 바 있다. 7차 <문법>에서는 두 인물이 처음 만났을 때는 하십시오체를 사용하다가 오랜 시간이 흐른 후에는 해체를 사용하는 모습을 만화로 보임으로써 친소 관계에 따라 높임 표현 사용에 변화가 있음을 보였다. 7차 <문법>에서 두 단원에 나누어 높임 표현을 기술한 것에 대해 굳이 동일 내용을 두 단원에서 따로 나누어 가르치는 것이 실효성이 있는지에 대한 의문이 제기되었고, 오히려 학습자의 혼란을 야기할 수 있다는 비판이 있었다. 이후 2007 및 2009 교육과정과 2011 교육과정에서는 높임 표현이 문장 단원에서만 다루어졌고 높임 표현의 변화가 있을 수 있다는 내용은 더 등장하지 않게 되었다.

<p><비상교육></p>	<p>상대 높임은 화자가 청자를 높이거나 낮추는 것을 가리키는데, 주로 문장의 종결 표현을 통해서 이루어진다. 상대 높임법은 격식체와 비격식체로 나뉜다. 격식체는 대개 공식적이고 사무적인 경우에 쓰이며 ‘하십시오체, 하오체, 하계체, 해라체’가 있고, 비격식체는 비공식적이고 사적인 경우에 주로 사용하며 ‘해요체, 해체’가 있다.</p>
<p><지학사></p>	<p>상대 높임법은 화자가 청자에 대하여 높이거나 낮추어 말하는 방법이다. 상대 높임법은 종결 표현으로 실현되는데, 크게 격식체와 비격식체로 나뉜다. 격식체는 높임의 순서에 따라 하십시오체, 하오체, 하계체, 해라체로 나뉘고, 비격식체는 해요체와 해체로 나뉜다.</p> <p><날개> 격식체는 의례적 용법으로 심리적인 거리감을 나타내는 데 반하여, 비격식체는 정감 있고 격식을 덜 차리는 표현이다. 따라서 상황에 따라 격식체와 비격식체를 적절히 선택해서 말해야 한다. 격식을 갖추어야 하거나 공식적인 자리에서 격식체를 능숙하게 사용하려면 평생 시에 연습이 필요하다.</p>
<p><창비></p>	<p>우리는 친구나 자기보다 어린 사람에게 말할 때는 반말을 하다가도 자기보다 웃어른에게 말할 때는 높임말을 쓴다. 친구에게 “비가 오고 있어.”라고 하다가도 웃어른에게는 “비가 오고 있습니다.”나 “비가 오고 있어요.”로 바꾸어 말한다. 이처럼 말을 듣는 상대방, 즉 청자를 높이거나 낮추어 말하는 방법이 상대 높임법이다.</p> <p>상대 높임법은 종결 어미에 의해 표현된다. ‘앉으십시오’처럼 하십시오체를 쓰면 청자를 아주 높이는 것이 되고, ‘앉으오’처럼 하오체를 쓰면 청자를 예사 높이는 것이 된다. 반면에 ‘앉게’처럼 하계체를 쓰면 청자를 예사 낮추는 것이 되고, ‘앉아라’처럼 해라체를 쓰면 청자를 아주 낮추는 것이 된다. ‘앉아요’처럼 해요체를 쓰면 청자를 두루 높이는 것이 되고, ‘앉아’처럼 해체를 쓰면 청자를 두루 낮추는 것이 된다.</p> <p><날개> 국어의 상대 높임에는 격식체와 비격식체가 있다.</p>
<p><천재교육></p>	<p>상대 높임법은 청자를 높이거나 낮추어 표현하는 높임법으로, 종결 어미에 의해 청자에 대한 높임이나 낮춤의 정도가 표현된다. 상대 높임법은 상황에 따라 격식체와 비격식체로 나뉜다. 격식체는 의례적인 상황에서 쓰는 표현으로 청자와의 심리적 거리가 먼 것을 나타낸다. 이에 속하는 것으로는 해라체, 하계체, 하오체, 하십시오체가 있다. 비격식체는 일상적인 상황에서 쓰는 표현으로 청자와의 심리적 거리가 가까운 것을 나타낸다. 이에 속하는 것으로는 해체, 해요체가 있다.</p>

앞서 높임 표현에 대한 기술에서 제기된 문제가 상대 높임에서도 여전히 이어지고 있다. 높임 표현 전체를 ‘높이거나 낮추는 표현’으로 정의한 탓에 상대 높임 역시 ‘높이거나 낮추는’ 것으로 정의될 수밖에 없다. 6종의 <독서와 문법> 교과서 모두는 7차 <문법>에서 상대 높임을 격식체와 비격식체로 분류한 것을 그대로 따르고 있다.⁹⁾ 또한 ‘격식체는 의례적 용법으로 심리적인 거리감을 나타내는 데 반하여, 비격식체는 정감 있고 격식을 덜 차리는 표현이다.’라는 7차 <문법>에서의 기술이 <교학사>, <지학사>, <천재교육>에서 거의 그대로 재생산되었다. <비상교육>은 ‘공식적이고 사무적인 경우’와 ‘비공식적이고 사적인 경우’라는 말로 비격식체와 격식체를 설명하였는데 이 역시 7차 <문법>의 기술과 크게 다르지 않다. <미래엔>이나 <창비>의 경우는 격식체와 비격식체에 대한 별도 설명을 기술하지 않았다. 각 등급의 명칭도 ‘하십시오체, 하오체, 하계체, 해라체, 해요체, 해체’를 그대로 사용하고 있다.

마지막으로 앞서 검토한 선행 연구들에서 다루지는 않았지만 문제가 될 수 있는 부분으로 상대 높임이 종결 어미에 의해 실현되는지의 여부이다. <교학사>, <창비>, <천재교육>에서 상대 높임이 종결 어미에 의해 실현된다고 하였으나 6등급 중 해요체는 해체에 보조사 ‘요’가 결합하여 실현되므로 엄밀히는 종결 어미가 아니다. 특히 <교학사>는 앞서 문장 끝에 어미나 조사를 붙인다고 기술하고서는 뒤이어 바로 상대 높임이 종결 어미에 의해 표현된다고 기술하고 있어 모순을 보이고 있다. 해당 문제는 이관규(2012:242)에서도 지적된 바 있다.¹⁰⁾

9) <미래엔>에서는 본문이 아니라 날개에서 격식체와 비격식체를 나누어 설명하고 있다.

10) 여기서 <표준>의 기술도 살필 필요가 있다. <표준>에서는 보조사 ‘요’를 해체 어미에 결합하거나 그 외 품사에 결합하여 존대의 뜻을 나타내는 것으로 풀이하고 있다. 하지만 이와 별개로 다시 어미와 보조사 결합형인 ‘-어요, -시어요, -예요’ 등을 표제어로 등재하고 있다. 이는 ‘지금 밥 먹어요’와 같은 동일한 표현에 대해 ‘-어요’를 어미로도 어미와 보조사의 결합형으로도 분석하게 한다. 그렇다고 ‘요’와 결합할 수 있는 해체 어미와 ‘요’의 결합형 모두를 표제어로 등재하고 있는 것도 아니다.

그 외에 <표준>에서는 ‘요’에 대해 하계할 자리에 쓰이는 종결 어미 뒤에도 붙는다고 하고 그 예로 ‘늑장 부리다가는 차 시간을 놓치게요?’를 들고 있으나 해당 예문의 ‘-게’는 해체이며 실제 <표준>에서도 ‘-게’의 해체와 하계체 용법 두 가지를 별도 표제어로 등재하고 있다.

상대 높임 체계표 역시 7차 <문법>을 거의 그대로 답습하고 있다. 모든 교과서에서 격식체와 비격식체를 나눠서 보이고 있으며, 활용형의 예를 아예 보이지 않는 <비상교육>과 일부 어미만 보인 <미래엔>, <창비>를 제외하고는 5가지 종결 표현 유형에 맞춰 대표 활용형을 보이고 있다.¹¹⁾ 그 외 활용형을 보일 어간으로 ‘가-’를 택하는지(7차 <문법>, <천재교육>) ‘하-’를 택하는지(<교학사>, <지학사>)의 차이가 있다.

(4) 상대 높임 체계표

<문법>	격식체	하십시오체	가십니다	가십니까?	가십시오	(가시지요)	-
		하오체	가(시)오	가(시)오?	가(시)오, 가구려	갑시다	가는구려
		하계체	가네, 감세	가는가?, 가나?	가계	가세	가는구면
		해라체	간다	가냐?, 가니?	가(거)라, 가렴, 가려무나	가자	가는구나
	비격식체	해요체	가요	가요?	가(세/셔)요	가(세/셔)요	가(세/셔)요
		해체(반말)	가, 가지	가?, 가지?	가, 가지	가, 가지	가, 가지
<교학사>	격식체	하십시오체	하십니다	합니까?	하십시오	하십시다	*
		하오체	하오	하오?	하오	합시다	하구려
		하계체	하네	하나?	하계	하세	하구면
		해라체	한다	하니?	해라	하자	하는구나
	비격식체	해요체	해요	해요?	해요	해요	해요
		해체	해	해?	해	해	해, 하군
<미래엔>	격식체	하십시오체: 가십니다 등					
		하오체: 가(시)오 등					
		하계체: 가네, 감세 등					
		해라체: 간다 등					
	비격식체	해요체: 가요 등					
		해체(반말): 가, 가지 등					
<비상교육>	격식체	하십시오체(아주높임)					
		하오체(예사 높임)					
		하계체(예사 낮춤)					
		해라체(아주낮춤)					
	비격식체	해요체(두루높임)					
		해체(두루낮춤)					

11) <천재교육>은 체계표에서는 격식체 비격식체를 명시하지 않았으나 바로 뒤이어 나오는 예문에는 격식체 비격식체 구분을 표시하고 있다.

<지학사>		평서법	의문법	명령법	청유법	감탄법	
	격식체	하십시오체	합니다	합니까?	하십시오	(하십시오)	-
		하오체	하오	하오?	하오, 하구려	합시다	하는구려
		하계체	하네, 함세	하는가?, 하나?	하계	하세	하는구먼
		해라체	한다	하냐?, 하니?	해라	하자	하는구나
비격식체	해요체	해요, 하지요	해요?, 하지요?	해요, 하지요	해요, 하지요	해요, 하지요	
	해체(반말)	해, 하지	해?, 하지?	해, 하지	해, 하지	해, 하지	
<창비>	격식체	아주 높임: 하십시오체		-습니다, -습니까 등.			
		예사 높임: 하오체		-소, -오, -(으)오 등.			
		예사 낮춤: 하계체		-게, -(으)이, -(으)나가 등.			
		아주 낮춤: 해라체		-다, -느냐, -구나, -자 등.			
	비격식체	두루 높임: 해요체		-거든요, -지요, -어요 등.			
두루 낮춤: 해체		-거든, -지, -어 등.					
<천재교육>		평서법	의문법	명령법	청유법	감탄법	
	해라체	간다	가냐?/가니?	가거라/가렴	가자	가는구나	
	해체	가/가지	가?/가지?	가/가지	가/가지	가는군	
	하계체	가네/감세	가는가?/가나?	가계	가세	가는구먼	
	하오체	가오	가오?	가오/가구려	갑시다	가는구려	
	해요체	가요	가요?	가요	가요	가는군요	
	하십시오체	갑니다	갑니까?	가십시오	(가십시오)	-	

위 표들에서 활용형의 예들을 살필 필요가 있다.¹²⁾ 먼저 선어말 어미의 문제가 특기할 만한데 하십시오체의 평서법의 경우 ‘합니다, 갑니다’를 대표형으로 보이는 경우와 ‘하십니다, 갑니다’를 대표형으로 보이는 경우가 있다. 후자의 경우는 주체 높임 선어말 어미가 결합한 것으로 위 체계표들이 상대 높임의 체계만을 온전히 보이기 위해서는 가장 무표적인 예를 보이는 것이 좋다는 점에서 적절하지 않다. <표준> 역시 ‘합니다’를 어말 어미로 등재하고 있다. 물론 실제 언어생활에서는 상대 높임과 주체 높임이 항상 별도로 등장하는 것은 아니지만 이는 차후에 이들이 복합적으로 실현됨을 기술하면 될 문제이지 개별 개념을 학습하는 자리에서부터 보일 문제는 아니다. 평서법이나 의문법 모두 하십시오체의 가장 무표적인 실현은 ‘-시-’를 빼고도 적격이 되는 ‘합니다, 합니까?’로 보는 것이 옳다. 이는 <표준>에서 ‘-습니다’는 어미로 등재하지 않았지만 ‘-하/습니다’는 어미로 등재하였다는 점에서도 그러하다.

명령법의 경우는 다른 문제가 있다. 사실 평서법과 의문법은 “철수가 학교에 잘 나갑니까?”, “(청자께서는) 요즘 학교에 잘 나가십니까?”와 같이 청자와 주체가 동일 인물일 수도 다른 인물일 수도 있어 ‘-시-’의 삽입이 선택적이다. 하지만 명령법의 경우 청자가 곧 주체인 탓에 ‘-시-’가 분리되기 어려운 점이 있다. 더불어 ‘-시-’가 분리된 ‘하십시오(합쇼)’의 형태가 이제는 잘 쓰이지 않는 탓에 불가피하게 ‘하십시오’를 대표형으로 인정해야 하는 것이다.

비슷한 문제는 선어말 어미 ‘-는-’의 결합에서도 나타난다. 하계체 의문법에서 보이는 ‘-는-’은 “*하가?”가 불가능하다는 점에서 ‘-는가’로 보는 것이 적절하다. <표준>에서도 ‘-가’는 어미로 등재하지 않고 ‘-는가’를 하계체 어미로 등재하고 있다. 반면 ‘하는구려, 하는구먼, 하는구나’는 ‘-는-’을 제외했을 때 ‘하구려, 하구먼, 하구나’가 적격이라는 점에서 굳이 ‘-는-’을 삽입할 필요가 없다. 다시 말하자면 상

12) 이하 상대 높임 체계표에서의 대표 활용형에 대한 논의는 특히 <표준>을 기준으로 삼아 이루어진다. 이럴 때 문제는 <표준> 자체에서 오류가 있을 가능성이다. <표준>은 국어의 국가적 기준이 되어주는 것으로 특히 교육적 관점에서는 <표준>의 바른 기술이 무척 중요하다. 하지만 <표준>에는 재고의 여지가 있는 기술들이 더러 있는데 앞서 각주에서 언급한 ‘-게’의 문제도 그러하다.

대 높임의 대표형을 보이는 체계표에서 더 분리가 불가능한 경우가 아닌 이상 부가적인 선어말 어미를 굳이 삽입할 필요가 없다는 것이다. <교학사>는 동일 체계 내에서도 ‘하십니다’와 ‘합니까?’를 ‘하구려, 하구먼’과 ‘하는구나’를 섞어 제시하고 있어 그 체계의 일관성을 보이지 못하고 있다.

또 문제가 되는 것 중 하나는 청유법의 하십시오체이다. ‘하십시다’로 제시하거나 ‘(하시지요)’로 제시하고 있지만 전자는 실제 발화에서 하십시오체와 동일한 정도의 높임 등급이라는 느낌을 주지 않으며 후자는 해요체에 선어말 어미 ‘-시-’가 결합되었을 뿐이라는 점에서 진정한 의미의 하십시오체라 보기 어려운 점이 있다. 하지만 이에 대해 대안을 찾기는 어렵다. <표준>에서 청유법 하십시오체의 어미로 제시되고 있는 것은 ‘-ㅂ/읍시사, -(으)사이다, -(읍소서), -(으)소서, -(으)십사, -(으)십시다, -(으)십시오’가 전부이다. 이 중 앞의 3가지는 모두 예스러운 표현으로 그 사용 빈도가 무척 낮으므로 대표 활용형으로 내세우기 어렵다. 남은 어미들 중 ‘-(으)소서, -(으)십사, -(으)십시오’는 명령법으로도 쓰일 수 있는 것들로 역시나 청유법의 대표형으로 내세우기에는 무리가 있다. 결국 남은 것은 ‘-(으)십시다’뿐인 것이다. <표준>에서는 ‘-(으)십시다’가 하십시오체에 비해 낮은 등급의 느낌을 주는 것을 ‘비교적 격의 없는 상대에게 말할 때 쓴다.’라는 기술로 보완하고 있다.

마지막으로 ‘-구먼’을 하계체 감탄법의 활용형으로 보는 것 역시 문제가 된다. ‘-구먼’의 <표준> 뜻 풀이는 “-군’의 본말”인데 ‘-군’은 다시 해체의 종결 어미로 풀이되어 있다. ‘-구먼’을 하계체로 보게 되면 본말과 준말의 관계로 인해 상대 높임 등급이 변경된다고 봐야 하는데 이는 납득하기 어려운 기술이다. 더구나 ‘-구먼’은 ‘요’가 결합할 수 있다는 점에서 해체로 보는 것이 보다 타당해 보인다. 하계체 감탄법 어미로는 ‘-구먼’이 아니더라도 ‘-(ㄴ/는)다네; 라네’나 ‘-ㄹ/을세’가 있다.

3) 학습 활동(어미 목록 및 실제성의 문제)

(5) 학습활동 내용

<문법>	· 문장을 보고 상대 높임법 등급 구분하기 · 상대 높임법의 혼용 현상 탐구하기(하십시오체+해요체, 해요체+하오체+하십시오체)
<교학사>	· (물건에 대한 잘못된 높임 표현 탐구하기) ¹³⁾
<미래엔>	· 문장을 보고 화자와 주체 혹은 청자의 관계를 파악하고 높임 표현 찾아보기
<비상교육>	· 문장을 보고 높임 표현 찾아보기 · 잘못된 높임 표현 탐구하기(높일 것을 높이지 않았거나 높이지 말아야 할 것을 높인 경우) · 문장을 보고 상대 높임법 등급 구분하기 · 격식체와 비격식체가 사용되는 경우 탐구하기 · 언어생활에서 높임 표현이 사용되는 경우 생각해보기
<지학사>	· (높임 표현의 분류 알기)
<창비>	· 종결 어미를 보고 상대 높임법 등급 구분하기 · 신문 기사에 주로 해라체가 쓰이는 이유와 효과 탐구하기 · (물건에 대한 잘못된 높임 표현 알기)
<천재교육>	· 문장을 보고 상대 높임법 등급과 종결 어미 구분하기

이상의 내용을 빈번한 순으로 분류하면 아래와 같다.

(6) 학습활동 내용의 분류

- ㄱ. 문장이나 어미를 보고 상대 높임 등급 구분하기(<문법>, <미래엔>, <비상교육>, <창비>, <천재교육>)
- ㄴ. 잘못된 높임 표현 탐구하기(<교학사>, <비상교육>, <창비>)
- ㄷ. 상대 높임의 사용역 탐구하기(<비상교육>, <창비>)
- ㄹ. 상대 높임의 혼용 현상 탐구하기(<문법>)

대체로 학습활동에서는 앞서 이론적으로만 기술되었던 상대 높임에 대해 문장 단위 이상의 실제 예를

13) 교과서에서 들고 있는 “이 옷 색상이 너무 예쁘시죠?”는 엄밀히는 주체 높임 선어말 어미가 잘못 사용된 것이다. 하지만 최근 오현아(2014)에서는 이러한 표현의 ‘-시-’는 청자 높임의 기능을 하는 것으로 분석한 바 있다.

보이고 이론적 내용을 적용해 보도록 하거나(등급 구분) 혹은 현실 언어를 바탕으로 그 사용의 모습(오류나 사용역 등)을 탐구하도록 하고 있다. 앞서 이은희(2003)이나 구분관(2008), 신호철(2012) 등의 논의에서 높임 표현 교육이 여러 요소들을 고려해야 함을 지적한 것에 비해 상대 높임 사용에서 사용 맥락이나 상대 높임 선택에 작용하는 기제로서의 변인들에 대해서는 학습활동에서도 제대로 다루어지고 있지 않다.

문장이나 어미를 보고 상대 높임의 등급을 구분해 보는 작업은 상대 높임의 이론적 기술을 학습하고 본격적으로 실제 언어를 탐구하기에 앞서 상대 높임을 문장 단위 이상에 적용해 보는 중간 단계의 학습 활동으로 적절해 보인다. 아래에서는 마지막으로 이때 제시되는 예문들을 보기로 한다. 특히 문법교육에서 예문들은 지식으로서 습득한 문법 내용을 실제 언어생활로 전이시키도록 돕는 역할을 한다는 점에서 중요하다.

(7) 문장을 보고 상대 높임 등급을 구분하는 활동에서의 예문

<p><문법></p>	<ul style="list-style-type: none"> · 괜찮습니다, 선생님. 산책 나온 썸 치십시오. · 이 얘기를 어쩌서 계속하여야 하는지 모르겠구려. · 내가 너무 흥분하였던 것 같네. · 가는 대로 편지 보내마. · 그러면 그렇지. · 어제는 비가 많이 왔지요? · 그런 말씀하시면 안 됩니다. 저에게는 그런 말씀하셔선 안 돼요. · 손을 뽀시 뽀시는군요. 나처럼 두 손을 합장하고 무릎 위에 놓으시오. 얼마간은 괜찮을 겁니다.
<p><미래엔></p>	<ul style="list-style-type: none"> · 어머니께서 요리를 하셨습니다. · 어머니께서 요리를 하셨다. · 동생이 요리를 했습니다. · 동생이 요리를 했어요.
<p><비상교육></p>	<p>A: 무슨 일이시요? B: 의원님 제발 우리 엄니 좀 살려 주십시오. C: 제발 사정 좀 봐주세요, 의원님. A: 난, 유배를 온 죄인이요. 병자를 볼 순 없소. 그만 돌아가시오. B: 의원 손길 한번 닿지 못하고 황천길 가시면..... 제발 한 번만 봐주십시오. A: 우선 파 밑동과 피마자 기름을 구할 수 있소? B: 감사합니다. 빨리 구해 오겠습니다. B: 빨리 장에 가서 그걸 구해 오게. C: 알았어요. 빨리 다녀올 테니 당신도 의원님 잘 모시고 있어요.</p>
<p><창비></p>	<p>-브니까/습니까, -다, -느냐, -자, -구나, -(으)브시다, -어, -지, -어요</p>
<p><천재교육></p>	<ul style="list-style-type: none"> · 민우가 운동장에 간다. · 나 지금 가네. · 내가 먼저 가요. · 학생들이 소풍을 갑니다. · 윤서가 놀이터에 가. · 친구가 저기 가요. · 이 애가 그 말을 꺼낸 파수꾼입니다. · 이 애가 틀림없지요? · 직접 이 아이의 입을 통하여 들어 봅시다. · 애야, 괜찮겠니? · 망루 위에 올라가서 엿드리면 안 돼.

이를 다시 상대 높임이 드러나는 부분만 살펴보면 아래와 같다. 이 중 밑줄 친 부분이 상대 높임 체계 표에서 제시하고 있는 어미이고 나머지는 체계표에서 제시하고 있지 않은 어미이다.

(8) 문장을 보고 상대 높임 등급을 구분하는 활동에서의 예문의 등급별 분류

<p><문법></p>	<p>하십시오체: <u>괜찮습니다</u>, <u>치십시오</u>, <u>됩니다</u>, <u>겁니다</u> 해요체: <u>왔지요?</u>, <u>안 돼요</u>, <u>떠시는군요</u> 하오체: <u>모르겠구려</u>, <u>놓으시오</u> 하계체: <u>갈네</u> 해체: <u>그렇지</u> 해라체: <u>보내마</u></p>
<p><미래엔></p>	<p>하십시오체: <u>하셨습니다</u>, <u>했습니다</u> 해요체: <u>했어요</u> 하오체: 하계체: 해체: 해라체: <u>하셨다</u></p>
<p><비상교육> *어미 예를 제시하지 않음</p>	<p>하십시오체: <u>주십시오</u>, <u>봐주십시오</u>, <u>감사합니다</u>, <u>오겠습니다</u> 해요체: <u>봐주세요</u>, <u>알았어요</u>, <u>있어요</u> 하오체: <u>일이지요?</u>, <u>죄인이지요</u>, <u>없소</u>, <u>돌아가시오</u>, <u>있소?</u> 하계체: <u>오계</u> 해체: 해라체:</p>
<p><창비></p>	<p>하십시오체: <u>-버니까/습니까</u>, <u>-(으)버시다</u> 해요체: <u>-어요</u> 하오체: 하계체: 해체: <u>-어</u>, <u>-지</u> 해라체: <u>-느냐</u>, <u>-다</u>, <u>-자</u>, <u>-구나</u></p>
<p><천재교육></p>	<p>하십시오체: <u>갑니다</u>, <u>파수꾼입니다</u> 해요체: <u>가요</u>, <u>틀림없지요</u> 하오체: <u>가요</u>, <u>봅시다</u> 하계체: <u>가네</u> 해체: <u>가</u>, <u>안 돼</u> 해라체: <u>간다</u>, <u>괜찮겠니?</u></p>

아예 어미 예를 보이지 않았던 <비상교육>을 제외하고는 모두 상대 높임 체계표에 있었던 어미들을 거의 그대로 활용하고 있다. ‘<비상교육> 역시 다른 교과서들의 상대 높임 체계표에서 보인 활용형들에서 크게 벗어나지 않은 어미들로 예문을 구성하고 있다. 하지만 실제 상대 높임에서 활용되는 어미는 이보다 많다. 물론 교육에서 전체 목록을 가르치는 것은 불가능한 일이다. 하지만 적어도 높은 빈도로 사용되는 예들을 보다 다양하게 보일 필요는 있을 것이다.

이상으로 2장과 3장을 통해 상대 높임 교육의 쟁점과 현황에 대해 살펴보았다. 높임 표현 자체의 명칭이나 상대 높임 등급의 명칭 등 용어와 관련한 문제, 그리고 등급 체계 자체에 대한 문제 등이 지적되어 왔으나 현행 교과서에는 이러한 부분이 전혀 반영되어 있지 않다. 또한 이론적 기술과 학습활동 모두에서 상대 높임의 실제 사용에 고려되는 다양한 변인들에 대해서는 제대로 언급하고 있지 않다.

물론 제기된 문제들이 절대적으로 옳고 그에 반하는 교과서의 교육 내용이 절대적으로 틀린 것의 문제가 아니기에 교육 내용의 변화가 쉽지 않은 것이 사실이다. 특히 제기되는 문제 중에서도 하오체 등급 폐지와 같은 문제는 그 접근이 조심스러울 필요도 있다. 언어는 그 안에서 특정 어휘 형태소나 문법 형태소 또는 문법 체계가 생겨나기도 하고 사라지기도 한다. 하오체의 사용 빈도가 급격히 줄고 있다고 해서 특정 언어 표현에 사망 진단을 내리는 일이 바로 이루어져서는 안 된다. 앞서도 언급하였듯 사극, 문학 작품 등에서 쓰이고 있으며 일상 언어에서도 상당한 쓰임을 보이고 있다. 오히려 하오체가 현대 국어에서 소멸하였다는 진단 자체가 실제로는 완전히 사라지지 않은 하오체의 소멸을 촉진시킬 수 있다는 점을 유의해야 한다. 높임 표현의 다양함은 그 자체로 우리 국어를 풍성하게 한다. 사용 빈도의 감소는 해당 내용을 교육하는 것으로 충분할 수 있다.

하지만 지금보다 더 나은 교육 내용을 마련하기 위해서는 끊임없이 문제를 지적하고 그 개선안을 마

런하고자 노력해야 한다. 이어 4장에서는 2, 3장에서 살펴 본 상대 높임 교육 내용에 대해 상대 높임 체계표를 중심으로 절충적인 개선안을 마련해 보고자 한다.

4. 상대 높임 교육 내용 개선의 방향

현행 <독서와 문법>에서 상대 높임 교육은 상대 높임에 대한 정의와 분류에 대한 10문장이 채 안 되는 이론적 기술과 상대 높임 체계표 그리고 학습활동에 의존하고 있다. 이 중 상대 높임 체계표는 상대 높임의 등급과 용례 등을 일목요연하게 보이고 있다는 점에서 그 활용 가치가 높다. 따라서 본고에서는 그간 논의되어온 상대 높임 교육에서 문제가 되는 부분을 일부 개선할 목적으로 상대 높임 체계표의 개선안을 제시하고자 한다. 이는 국어학 이론에서 아무 고민 없이 건너 온 상대 높임 체계표에 대한 교수학적 전환을 시도하는 것이기도 하며 구체적 대안을 제시한다는 점에서 의미가 있다. 4장은 다시 크게 세 부분으로 나누어지는데 상대 높임 등급 체계와 관련하여 체계표의 틀에 대해 논하고 대표 활용형 문제와 관련하여 어미 목록을 계량적으로 살필 것이며, 마지막으로 상대 높임 체계표에 언어 사용 정보(사용역, 변인) 등을 반영할 방안에 대해 모색해 보기로 한다.

4.1. 상대 높임 체계표의 틀 수정(용어와 체계)

상대 높임 체계표의 틀을 잡기 위해선 우선 ‘격식체/비격식체’ 문제에 대해 다루어야 한다. 이 문제에서 가장 본질적인 것은 기존에 격식체로 분류한 등급들이 정말로 격식적이고 비격식체로 분류한 등급들이 정말로 비격식적인가 하는 것이다. 특히나 격식적인 것이 무엇인가를 따질 때 격식체와 비격식체의 차이를 ‘심리적인 거리감’으로 기술한 것은 문제가 된다. 예컨대, 동갑내기인 두 인물이 처음 만났다면 ‘초면’이라는 상황 탓에 이들은 해요체를 사용할 것이다. 만일 몇 차례의 만남 후에도 이들 사이의 심리적 거리감이 좁혀지지 않는다면 이들은 여전히 존대인 해요체를 사용할 것이다. 실제 초면에서 심리적 거리감이 좁혀지기 전까지 해요체를 사용하는 것은 무척 빈번한 일이다. 그렇다면 격식체를 심리적인 거리감이 멀 때에 사용하는 것으로 기술한 교과서와 비격식체인 해요체를 심리적 거리감을 표하기 위해 사용은 실제 언어생활은 괴리를 보이게 된다.

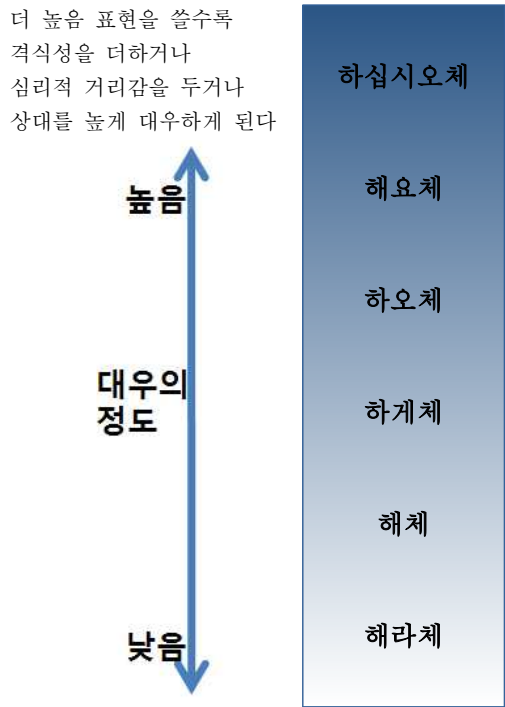
물론 이러한 사실이 높임 표현에 수반되는 격식성을 부정하는 것은 아니다. 다만 특정 4개의 등급은 격식적이고 특정 2개의 등급은 비격식적이라는 2원 체계가 문제가 될 뿐이다. 격식성은 화자가 발화 시에 상대 높임의 등급을 선택할 때 고려되는 하나의 변인일 뿐이다. 즉 격식성을 더하고자 할 때 더 높은 등급을 선택할 수 있는 것이다. 그렇기에 기존에 비격식체로 분류된 해요체는 격식체인 해라체보다 더 격식성을 수반할 수도 있다. 예컨대, 평소에는 지도학생에게 해체나 해라체를 사용하던 지도교수가 공식적인 회의 자리에서는 “이 선생, 이 자료들 좀 나눠줘요.”라고 해요체를 사용할 수 있을 것이다. 이때 해요체의 사용은 기존에 해요체가 비격식체로 분류되었던 것과 달리 오히려 격식성을 담보하는 것이다.

또한 격식성과 심리적 거리감은 별개의 문제이다. 예컨대, 평소에는 해체나 해라체를 하던 연인 사이였지만 화자가 화가 났을 때는 “누구세요? 저 아세요?”와 같이 해요체를 사용할 수도 있다. 이는 격식성에 대한 담보라기보다는 심리적 거리감 확보를 위해 더 높은 등급을 사용한 것이 된다.

상대 높임은 다양한 요소들을 고려하여 보다 높은 등급의 표현을 사용할 것인지, 보다 낮은 등급의 표현을 사용할 것인지를 선택하는 문제이다. 즉 ‘더 높거나 더 낮은’의 정도성 문제인 것이다. 이는 다시 ‘높임/낮춤’의 문제와는 다른 것인데 더 낮은 정도의 표현을 선택하는 것이 상대를 굳이 낮출 목적을 가지지는 않는다.¹⁴⁾ 보다 친근감을 표시하기 위해서 선택될 수도 있는데 친함의 표시가 상대를 낮추는 것은 아니기 때문이다. 이에 본 연구에서는 이러한 정도성의 문제를 잘 보일 수 있도록 상대 높임 등급

14) 그 외에 이유기(2011)에서는 ‘높임/낮춤’에 대한 대안으로 ‘높임/안 높임’을 제시한 바 있다. 하지만 특정 등급을 ‘안 높임’이라는 표현으로 단언하여 그 등급을 매기기보다는 다른 등급과 비교하였을 때 상대적으로 높고 낮다는 것으로 구별하는 것이 대우의 정도성을 학습자들에게 잘 이해시킬 수 있을 것이다. ‘높임/안 높임’은 ‘낮춤’을 ‘안 높임’으로 대체하였을 뿐이다.

체계표를 아래와 같이 제시한다.



다만 각 등급별 명칭에 대해서는 고민이 더 필요한데 ‘격식/비격식’, ‘높임/낮춤’의 용어들이 만들어 낼 오개념에 비해 그 문제가 덜하며, 사전과의 연계를 생각했을 때 우선은 기존 명칭을 그대로 사용하도록 한다.

4.2. 상대 높임 체계표의 어미 목록 다양화(체계와 실제성)

앞서 3장에서 상대 높임 체계표에 제시된 어미 목록의 문제점에 대해 지적한 바 있다. 여기서는 지적된 부분을 반영하는 것에 더하여 상대 높임 어미에 대한 계량적 접근을 통해 보다 다양한 어미를 제시하고 또한 이들의 빈도를 고려한 보다 입체적인 정보를 제안하는 것을 목적으로 한다.

이에 앞서 먼저 <표준>에 실린 상대 높임 어미의 전체 목록을 먼저 보이면 아래와 같다.¹⁵⁾ 상대 높임 어미의 계량은 아래 나타난 <표준>의 어미 목록을 기준으로 한다.

	평서법	의문법	명령법	청유법	감탄법
하십시오	-(-/는)답니다; (으)답니다 -(-/는)은뵙쇼 ¹⁶⁾ -나이다 -더/러나이다	-(-/는)답니까; (으)답니까 -나이까 -더/러나이까 ¹⁸⁾ -더/러이까	-하/옵시사 ¹⁹⁾ -하/옵시오 -(으)소서 ²⁰⁾ -(으)시라 ²¹⁾ -(으)십시오	-하/옵시사 ²⁾ -(으)사이다 -(으)소서 ²⁾ -(으)십시오 ²⁾ -(으)십시오	

15) 이들 어미 목록은 <표준>의 뜻풀이에서 상대 높임의 등급을 명기한 것들만 해당한다. 예컨대, ‘-오이다’의 경우 그 준말로 ‘-외다’가 있으나 그 뜻풀이가 “-오이다의 준말”로만 제시되어 있어 위 표에서 배제되었다. 이 표는 실제 국어에 상대 높임 체계표에서 제시한 어미 외에 얼마나 다양한 어미가 있는지 보는 것이 목적이므로 어미 목록 검토의 편의를 위해 등급을 명기한 것들만 검색하는 방법을 취했다.

<표준>에서는 이형태를 모두 별도 표제어로 등재하고 있다. 의미는 동일하지만 형태음운론적인 환경에 의한 이형태인 경우에는 별도 표제어이더라도 같은 어미로 표기하였다. 이를 위해 사용한 ‘/나 ‘()’ 기호는 사전 표제어에서는 있지 않은 것이다. 또한 동일 표제어에서 ‘-하/옵시요’처럼 ‘확실하다고 믿는 주장이나 물음을 나타내는 종결 어미’라고 기술되어 2개 이상의 종결 표현으로 쓰인 경우 각 평서법에 모두 해당 어미를 기재하되 옆에 번호를 달아 표시하였다. 이에 따라 ‘-하/옵시요’는 평서법에서 ‘-하/옵시요1’로 의문법에서 ‘-하/옵시요2’로 표기되었다.

또한 뜻풀이에서 ‘예스러운’이라는 표현을 사용한 어미들이 있었는데 이들은 별도로 이탤릭체로 표시하였다.

‘-르사’(불쌍할사)처럼 다양한 등분에 걸친 어휘들도 있었다.

<p>체</p>	<p>-더/러이다 -(으)렵니다 -비/습니다 -비/습지요1 -(사/으)오리다 -(사/으)오리이다 -(사/으)오이다 -(사/으)옵나이다 -(사/으)옵니다 -(사/으)옵디다 -옵시다¹⁷⁾</p>	<p>-르/을잡쇼 -(으)렵니까 -(으)리까 -비/습니까 -비/습지요2 -(사/으)오니까 -(사/으)오리까 -(사/으)오리이까 -(사/으)옵나이까 -(사/으)옵니까 -(사/으)옵디까</p>	<p>-(으)십시오1 -(으)옵소서1</p>	<p>-(으)십시오2 -(으)옵소서2</p>	
<p>해 요 체</p>	<p>-(ㄴ/는)대요 -데요 -래요 -(으)시어요1 -아/어/여요1 -에요1</p>	<p>-(으)시어요2 -아/어/여요2 -에요2</p>	<p>-(으)시어요3 -아/어/여요3</p>	<p>-(으)시어요4 -아/어/여요4²²⁾</p>	<p>-르/을사</p>
<p>하 오 체</p>	<p>-(ㄴ/는)다오 -다/라오 -(으)리다 -비/습는다 -비/습디다 -비/습딘다 -쇼1 -(으)오1 -(으)우1</p>	<p>-비/습디까 -쇼2 -(으)오2 -(으)우2</p>	<p>-구려1 -(으)오3 -(으)우3</p>	<p>-비/읍시다</p>	<p>-르/을사 -(는)구려2 -더구려 -로구려</p>
<p>하 게 체</p>	<p>-(ㄴ/는)다네1; -라 네 -네 -느니 -는단다 -(으)니 -데 -르/을레 -르/을세 -르/을세1 -ㄱ/을세 -(으)이</p>	<p>-ㄴ/은/는가 -나 -은/는감 -는다니 -던가 -르/을는지²³⁾ -르/을런가 -르/을쫘는가 -런가 -</p>	<p>-게 -게나</p>	<p>-(으)세</p>	<p>-(ㄴ/는)다네2; -라 네 -르/을/로세2</p>
<p>해 체</p>	<p>-거든1 -거들랑 -(ㄴ/는)다고; -(으)라 고1 -다니까²⁴⁾ -(ㄴ/는)다지; -라지1 -르/을걸 -르/을게 -르/을래1 -르/을밖에 -르/을세말이지 -어/어1 -어1 -자고1 -지1</p>	<p>-게 -고1 -(느/으)나고 -(ㄴ/는)다고; -(으)라 고2 -(ㄴ/는)다면서; -(으) 라면서 -(ㄴ/는)다지; -라지2 -(ㄴ/는)대; 래 -더라지 -르/을거나1 -르/을까 -르/을는지 -르/을지 -르/을래2 -(으)려고 -어/어2 -어2 -자고2 -자면서 -지2</p>	<p>-고2 -어/어3 -여3 -지3</p>	<p>-어/어4 -여4 -자니까 -지4</p>	<p>-거든2 -네 -(ㄴ/는)다니; -라니 -(ㄴ/는/은)테 -던데 -르/을거나2 -르/을사</p>
<p>해 라 체</p>	<p>-거니 -껏다 -(는)구나1 -(ㄴ/는)다 -(ㄴ/는)다더라 -(ㄴ/는)단다 -노라1 -(으/느)니라 -더구나 -더/러니라 -더라 -르/을라 -르/을레라</p>	<p>-ㄴ/은/는고1 -(ㄴ/는)다니 -(ㄴ/는)담 -남 -냐 -노 -누 -으/느냐 -으/느노 -는다 -(으)니 -더냐 -더노</p>	<p>-거라 -너/어/아/여라 -도록 -르/을지니라2 -르/을지라2 -르/을지어다 -(으)라 -(으)라니까2 -(으)려무나 -(으)렴</p>	<p>-자 -자꾸나</p>	<p>-ㄴ/은/는고2 -(는)구나2 -ㄴ/은/는지고 -노라2 -더구나 -도다 -르/을테라니 -르/지로다2 -로구나2 -로다2</p>

-르/을세라 -르/을지나라1 -르/을지라1 -르/을지로다1 -르/을진저 -라 -라니까1 -란다 -(으)렸다 -로구나1 -로다1 -(으)리 -(으)리나라 -(으)리라 -(으)리로다 -(으)마	-더니 -더라면서 -더람 -던 -던고 -디 -르/을꼬 -르/을쏘냐 -라니 -(으)람 -(으)랴 -(으)런 -(으)리 -자면서			
--	--	--	--	--

상대 높임을 실현하는 종결 어미들은 이처럼 다양하다. 물론 이들을 모두 교육 내용으로 삼을 수는 없을 것이다. 하지만 사용 빈도가 높은 표현들을 좀 더 추가할 수는 있으며 이를 통해 학습자들은 실제 언어생활에서 쓰이는 보다 다양한 높임 표현들을 접할 수 있는 것이다.

우선 상대 높임이 실현되기 위해서 해당 언어 자료는 구어 자료여야 한다. 문어에서도 편지와 같이 상대 높임이 실현되는 경우도 있으나 이는 구어적 성격을 어느 정도 함의한 문어이며 특수한 사례이므로 제외하도록 한다. 또한 본고에서는 기존 교과서에서 특히 영화나 드라마의 대본을 제시하고 있음에 착안하여 시안을 제시하기 위한 분석 자료로 드라마 전사 자료를 선택하기로 한다. 본고에서 선택한 드라마는 고등학교를 대상으로 한 ‘학교 2015’라는 드라마로 1시간 분량씩 총 16회 분량이다. 이 중 상대 높임이 실현된 어미만을 계량하여 보기로 한다.²⁵⁾

구어의 경우, 연결 어미나 명사로 문장을 종결하기도 하는데 이는 제외한다. 방언 화자의 대화도 제외

- 16) ‘ㄴ/는/은덥쇼’와 ‘르/을깁쇼’는 모두 뜻풀이에 하인이나 상인들이 쓰던 말이라 기술되어 있다. 이 둘은 평서법인지 의문법인지의 차이만 있을 뿐으로 보이는데 후자는 예스러운 표현으로 분류하고 전자는 그러하지 않았다. 일관성 있는 기술이 필요하다.
- 17) 뜻풀이에 ‘화자가 나이가 꽤 들어야 쓴다’라는 기술을 더하고 있다.
- 18) <표준>에서는 ‘지난 사실을 돌이켜 정중하게 나타내는 종결 어미’라고 기술하였으나 용례 “그 사람이 그렇게 말하더니이까?”에서도 드러나듯 의문형 어미이다.
- 19) <표준>에서는 ‘칭원하는 뜻을 나타내는 종결 어미’라 뜻풀이하고 있다. 하십시오체에서 칭원은 명령법과 청유법 양자에 걸친다고 볼 수 있다.
- 20) <표준>에서는 ‘정중한 부탁이나 기원을 나타내는 종결 어미’라 뜻풀이하고 있다. 하십시오체에서 부탁 역시 명령법과 청유법 양자에 걸친다고 볼 수 있다.
- 21) “자 여기를 보시라”와 같은 경우 하십시오체에 해당한다고 볼 수 있을지 의문이다. ‘보시라’에서 ‘-시-’가 분리 가능하며 이 경우 ‘보라’는 해라체에 해당한다. 해라체에 주체 높임 선어말 어미가 결합하였다고 해서 이를 하십시오체로 볼 수는 없다. 이는 간접 명령이나 불특정 다수에 대한 명령을 나타내는데 직접성의 결여로 인해 엄정한 하십시오체가 쓰이지 않아도 되는 상황이다. 대신 명령법으로서 청자와 주체가 동일한 바람에 ‘-시-’로도 청자에 대한 어느 정도의 높임을 실현할 수 있게 되는 것이다.
- 22) ‘-시어요’와 ‘-어요’의 차이는 ‘-시-’의 삽입밖에 없다. 그런데 <표준>의 뜻풀이에서는 각각 ‘해요할 자리에 쓰여, 설명·의문·명령·요청의 뜻을 나타내는 종결 어미’와 ‘해요할 자리에 쓰여, 설명·의문·명령·청유의 뜻을 나타내는 종결 어미’로 되어 있다. 동일한 의미 혹은 사용역의 제시로 쓰였을 텐데 굳이 ‘요청’과 ‘청유’로 뜻풀이를 나누는 것에 대해 재고가 필요하다.
그 외에도 사전의 뜻풀이가 ‘어떤 행동을 함께 하자는 뜻’처럼 분명 청유로 볼 수 있는 것을 풀기도 하는 등 일관성 재고 필요하다. -디시다
- 23) ‘해할 자리나 하게할 자리에 두루 쓰여’라고 기술되어 있다. 이처럼 하나의 어미가 여러 상대 높임에 걸치는 경우도 있다. 이러한 기술이 타당한지에 재고가 필요하다.
- 24) ‘그 책 내가 읽었다니까’와 ‘재가 전에 말한 철수라니까’에서 보이는 ‘-다니까’와 ‘-라니까’는 선행 어간이 동사인지 서술격 조사인지에 따라 발생하는 이형태일 뿐이다. 그런데 <표준>에서는 전자는 해체 후자는 하라체로 분류하고 있어 문제가 된다. 둘 모두 ‘요’ 결합으로 해요체로 변환할 수 있다는 점에서도 이 둘은 해체로 보아야 할 듯하다. <표준>에서도 이 둘의 뜻을 ‘해/해라할 자리나 혼잣말에 쓰여, 앞서 말한 내용을 다시 확인하여 말할 때에 쓰이는 종결 어미’라고 하여 상대 높임 등급만 달리하였을 뿐 똑같은 내용으로 풀이하고 있다.
- 25) 사실 이러한 작업은 보다 큰 말뭉치를 통해 정밀하게 이루어져야 할 것이다. 다만 본고에서는 교육 내용으로 제시될 상대 높임 체계표를 온전히 완성하는 것이 목적이 아니라 앞으로 문법교육에서 교육 내용의 제시가 실제 자료를 고려하여 이루어져야 함을 주장하는 것이 목적이므로 일종의 시안으로서 제시해 보고자 한다.

하도록 한다. 종결 어미의 방언형의 경우 <표준>에 일부 실려 있긴 하지만 표준어형에 비해 그 체계가 명확히 잡혀 있지 않기 때문이다. 또한 앞서 언급한 것처럼 <표준>에서 상대 높임 등급을 명시한 종결 어미에 한해 계량한다는 원칙에 의해서도 방언형 어미는 제외된다. ‘있었대지?’와 같이 ‘있었다고 하지?’가 줄어든 경우는 어미 ‘-지’가 사용된 것으로 셈하였다. 또한 간접 인용절에 안기는 경우는 다양한 어미들이 무조건 전환되기 때문에 이들은 셈에서 제하였다. 결과는 아래와 같다.

	평서법	의문법	명령법	청유법	감탄법
하십시오체	-ㅂ/습니다(94)	-ㅂ/습니까(16)	-ㅂ/읍시오(2)		
해요체	어미 -아/어/여요1(96) -에요1(8)	-아/어/여요2(32) -에요2(14) -(으)시어요2(20)	-아/어/여요3(4) -(으)시어요3(52)		
	해체+요 -거든+요(8) -ㄹ/을걸+요(6) -ㄹ/을게+요(12) -지1+요(36)	-고1+요(2) -게+요(1) -(으)라면서+요(4) -ㄹ/을까+요(18) -지2+요(32)	-지3+요(4)	-지4+요(3)	-네+요(19) -(ㄴ/는/은)테+요(23) -라니+요(1)
	기타+요 연결어미+요(18) 부사+요(2) 서술격 조사+요(7) 명사+요(1) 교생은+요	-나+요(3) 명사+요(4) 실망은+요(1) 왜+요(1) 서술격 조사+요(5)			그럼+요(3)
하오체				-ㅂ/읍시다(6)	
하계체					
해체	-거든1(44) -(ㄴ/는)다고1(5) -(으)라고1(4) -다니까(6) -ㄹ/을걸(12) -ㄹ/을게(55) -어/어(420) -어(122) -지1(80)	-게(4) -고1(12) -(으/는)냐고(3) -(ㄴ/는)다고2(10) -(ㄴ/는)다면서(11) -(으)라면서(9) -ㄹ/을까(50) -ㄹ/을래2(39) -(으)라고2(2) -어/아2(312) -야2(123) -지2(140)	-고2(12) -(으)라고52) -어/아3(198)	-어/아4(5)	-거든2(9) -네(82) -(ㄴ/는/은)테(111) -라니(1)
해라체	-(ㄴ/는)다(389) -더라(19) -(ㄴ/는)다더라(5) -라니까1(3)	-냐(201) -(으)니(20)	-너/어/아/여라(89)	-자(79)	-(는)구나2(30)
	-게(5) -니까(10)	-나(30) -ㄴ가(6) -ㄴ테(12)	-어/아야지(10)		-어라

교과서 예문에서 살폈던 것과 유사하게 특히 해요체와 해체에서 교과서에서 목록으로 제시해주고 있지 않은 어미들이 많이 쓰이는 모습을 보이고 있다. 특히 ‘-에요, ㄹ까요?, -ㄴ/는데요, -ㄹ까?, -ㄴ/는데’의 경우는 교과서에 제시된 대표형 어미 못지않은 빈도를 보이고 있다. 또한 해요체의 경우 보조사 ‘요’에 의해 실현되는데 이 보조사는 종결 어미 뒤에만 결합하는 것이 아니라 연결 어미나 체언, 부사 등 다양한 형태소 뒤에 결합하여 해요체를 실현하는데 현행 교과서에서는 이에 대한 교육이 전혀 이루어지고 있지 않다. 그 외에도 ‘-으면, -으니까’와 같이 사전에는 연결 어미로만 등재되어 있는 어미가 실제로는 종결 어미와 같이 기능하며, 여기에 보조사 ‘요’가 결합할 경우 해요체를 실현할 수 있음에도 이러한 점에 대한 교육 내용이 다소 부실한 편이라고 할 수 있다. 차후 교육 내용은 실제 담화 분석을 통한 계량적 접근으로 일부 빈도가 높은 어미를 추가적으로 제시할 수 있어야 할 것이다.

또한 사전에 등재되어 있지 않지만 어미로 볼 만한 요소들이 높은 빈도로 사용되었다. 특히 ‘-나’의 경우가 그러한데 ‘시원해지려나?, 말해줘야 하나?, 떨어질 거라 그랬나?, 글씨체도 바뀌나?’와 같은 예문에서 실현되는 ‘-나’는 의문문으로 기능하고 있다. <표준>에서는 종결 어미 ‘-나’에 대해 아래와 같이 풀이하고 있다.

- 「1」 하계할 자리에 쓰여, 물음을 나타내는 종결 어미. ◻ 자네 언제 떠나나?
- 「2」 ((주로 ‘-나 하다’, ‘-나 싶다’, ‘-나 보다’ 구성으로 쓰여))자기 스스로에게 묻는 물음이나 추측을 나타내는 종결 어미. ◻ 얼굴이 붉어서 난 자네가 술을 마셨나 했어.
- 「3」 자기 스스로에게 묻는 물음을 나타내는 종결 어미. ◻ 이 일을 어떡하나?/내가 왜 이러나?

하지만 3가지의 뜻풀이 어디에서도 위에 보인 예문들의 ‘-나’를 설명해 주고 있지 않다. ‘-나 하다, -나 싶다’ 등의 구성으로 쓰이지도 않으며 자기 스스로에게 묻는 물음도 아니다. 해체와 해라체를 사용하고 있는 환경에서 쓰였으므로 하계체라고 보기도 어렵다. 특히나 이 ‘-나’는 ‘이 아이 어디 있나요?’와 같이 ‘요’가 결합하여 해요체로도 쓰인다는 점에서 해체로 볼 만하다. 다만 앞서도 언급하였듯 본 연구는 종결 어미로 보는 기준을 <표준>으로 삼았기에 이를 상대 높임 체계표에 신지는 않는다. 이러한 내용을 반영하여 상대 높임 체계표를 보완하면 아래와 같다.

더 높임 표현을 쓸수록
격식성을 더하거나
심리적 거리감을 두거나
상대를 높게 대우하게 된다

	평서문	의문문	명령문	청유문	감탄문
하십시오체	갑니다	갑니까?	가십시오	가십시오	-
해요체	가요 집이에요	가요? 집이에요?	가세요	가요	가요 좋아요
	가지요 가고요	가지요? 밥요?			
하오체	가오	가오?	가시구려	갑시다	가는구려 좋구려
하계체	가네 갑세	가는가? 가나?	가게	가세	간다네 좋다네
해체	가 집이야 가지 가거든	가? 가지? 집이야? 가는데?	가 가고	가	가네 좋네 좋은데
해라체	가다	가냐? 가니?	가라	가자	가는구나 좋구나

높음
↓
낮음

4.3. 상대 높임 체계의 언어 사용 정보 추가(실제성)

앞서 살폈던 연구 중 신호철(2012)에서는 최소한도로 제시되어야 할 관여 요소로 ‘참여자 등급, 참여

자들의 관계, 장면, 메시지 내용’을 들고 있다.

하지만 이러한 상황 정보 역시 보다 큰 데이터를 기반으로 제공할 필요가 있다. 생각해 볼 수 있는 방법으로는 특정 한 드라마가 아니라 다양한 상황을 배경으로 하는 여러 영화들의 언어 자료를 데이터화하고 특히 어떤 상황에서 어떤 높임 표현들이 선택되는지 보다 전형적인 상황을 데이터 기반으로 추출할 필요가 있다. 본 연구에서는 우선 연구자가 생각해 볼 수 있는 부분 정도로만 상황을 추가하기로 한다.

언어 사용 정보는 ‘참여자 등급, 참여자 관계, 장면’ 등과 같은 높임 표현 선택의 변인에만 한정되지 않는다. 앞서 드라마에서 상대 높임 표현을 계량하면서 특기할 만한 사항으로 기존 연구들에서도 지적되어 온 것처럼 하십시오체와 해요체, 해라체와 해체의 빈번한 혼용이 있었다. 이는 동일 화자의 한 발화 안에서 발생하기도 하는 것으로 이들의 경계가 예전에 비해 많이 흐려졌음을 의미한다. 하지만 그러한 점도 보다 격식적인 자리에서 해요체를 피하고 하십시오체를 사용한다는 점, 해체는 해요체로 변환되지만 해라체는 그러하지 않다는 점 등 이들을 분별하여 가르칠 필요가 있어 보인다. 이러한 부분은 학습자들에게 그러한 혼용이 빈번하게 있음을 알려 주는 것으로 해결할 문제이지 이들 등급을 통합하는 방식으로 해결할 문제는 아닐 것이다.

화자가 무엇을 고려하여 왜 특정 상대 높임 등급을 선택하고 사용하게 되는지에 대한 정보를 담아야 한다. 이러한 내용을 반영하여 상대 높임 체계표를 제시하면 아래와 같다.

더 높음 표현을 쓸수록 격식성을 더하거나 심리적 거리감을 두거나 상대를 높게 대우하게 된다		평서문	의문문	명령문	청유문	감탄문	
		하십시오체	해요체	하오체	하계체	해체	
높임 ↓ 낮음 (함께 잘 쓰임)	하십시오체	갑니다	갑니까?	가십시오	가십시오	-	공식적인 상황 나이가 많거나 지위가 높은 사람에게
	해요체	가요 집이에요	가요? 집이에요?	가세요	가요	가요 좋아요	나이가 많거나 지위가 높은 사람에게 하십시오체보다 격식성이 떨어짐
		가지요 가고요	가지요? 밥요?				
	하오체	가오	가오?	가시구려	갑시다	가는구려 좋구려	예스러운 표현으로 사극에서 많이 쓰임
	하계체	가네 갑세	가는가? 가나?	가게	가세	간다네 좋다네	장인, 장모가 사위에게
	해체	가 집이야 가지 가거든	가? 가지? 집이야? 가는데?	가 가고	가	가네 좋네 좋은데	나이나 지위 등이 비슷한 경우에
해라체		가다	가냐? 가니?	가라	가자	가는구나 좋구나	나이나 지위 등이 비슷한 경우에

5. 맺음말

이상으로 본 연구에서는 상대 높임 교육 내용의 쟁점과 현황을 살피고 이에 대한 대안으로 상대 높임 체계표의 개선 방향을 제시해 보았다. 가장 먼저는 명칭이나 등급 체계와 같이 내용 자체의 정합성 문제가 있었다. 국어학적인 논의가 문법교육에 모두 반영될 필요는 없겠으나 ‘격식체/비격식체’ 문제와 같이 학습자에게 논리적인 설명을 하기 어렵거나 교육 내용 안에서 오류를 발생시키는 부분들은 수정될 필요가 있다.

다음으로 두 가지 차원에서 상대 높임 체계표를 보완하고자 하였는데 하나는 실제 학습자들의 언어생활에서 많이 쓰이는 어미들을 보다 다양하게 제시해 주는 것이었다. 이를 위해 학교를 배경으로 하는 드라마의 어미를 계량하였으나 그 말뭉치가 적다는 점에서 차후 보완이 필요하다. 다음으로 상대 높임 체계표가 언어 사용 정보를 보다 풍성하게 담을 필요에 따라 이에 대한 개선안을 제시해 보았다. 이러한 대안은 제한된 지면이라는 현실적인 면을 고려하는 동시에 언어 말뭉치를 통한 교육 내용 조절 등 교육 내용을 보다 실제적으로 마련하였다는 점에서 의의를 가진다.

다만 앞서도 언급한 것처럼 어미의 계량도 보다 크고 정확한 말뭉치를 대상으로 이루어질 필요가 있으며, 언어 사용 정보 중 전형적인 상황 등도 실제 언어 사용 데이터를 기반으로 추출될 필요가 있다. 그 외에도 학교 문법의 교육 내용과 국가 기준인 <표준> 사이의 괴리와 <표준> 자체의 오류에 대해서도 지적한 바 있는데 이러한 부분도 지속적인 연구와 수정 및 보완이 필요하다.

참고 문헌

- 강창석(1987). 국어 경어법의 본질적 의미. 『울산어문논집』 3. 울산대학교 인문대학 국어국문학과. 31-54.
- 고영근·구본관(2008). 『우리말 문법론』. 집문당.
- 구본관(2008). 문법 교육에서는 무엇을 가르쳐야 하는가? - 경어법 교육을 중심으로 -. 『先淸語文』 36. 서울대학교 국어교육과. 749-779.
- 김광해·권재일·임지룡·김무림·임칠성(1999). 『국어지식탐구』. 박이정.
- 김은형(2007). 『청소년 드라마의 상대 높임법 사용 양상 연구』. 한국교원대 석사학위논문.
- 김태엽(2007). 『한국어 대우법』. 역락.
- 김한샘(2010). 말뭉치를 활용한 국어 높임법 교육 연구. 『문법 교육』 13. 한국문법교육학회. 199-218.
- 신호철(2012). 맥락 중심의 문법 교육 내용 기술 방안 연구 - 높임 표현을 중심으로 -. 『국어교육학연구』 43. 국어교육학회. 323-348.
- 양영희(2010). 국어 높임법의 올바른 교육을 위한 몇 가지 제언. 『학습자중심교과교육연구』 10(1). 학습자중심교과교육학회. 239-259.
- 오현아(2014). 선어말어미 -시-의 문법 교육 내용 검토: -시-의 청자 높임 기능을 중심으로. 『인문과학연구』 40. 강원대학교 인문과학연구소. 157-180.
- 윤천탁(2004). 학교 문법의 상대 높임법 기술 내용 재고. 『청람어문교육』 29. 청람어문교육학회. 385-406.
- 이관규(2012). 『학교 문법론(제3판)』. 월인.
- 이유기(2007). 한국어 청자대우법 교육의 문제점-전통적인 오해의 극복을 위하여-. 『한국사상과 문화』 39. 한국사상문화학회. 285-308.
- 이은희(2003). 문법 교과서와 사회언어학. 『이중언어학』 23. 이중언어학회. 283-306.
- 이창덕(2013). 현대 국어 비인칭 존대 현상과 그 교육적 대응 방안에 대하여. 『한국초등국어교육』 53. 한국초등국어교육학회. 275-299.
- 임지룡(2015). 학교문법 상대 높임법의 새로운 이해. 『韓民族語文學』 69. 한민족어문학회. 359-398.
- 임홍빈·장소원(1995). 『국어문법론 I』. 한국방송통신대학교출판부.
- 최석재(2008). 『국어 대우법 체계의 정보화 연구』. 박이정.
- Rings, L. (1986). Authentic language and authentic conversational texts. Foreign Language Annals, 19(3), 203-208.

<참고 자료>

- 박영목 외(2014). 독서와 문법. 천재교육.
- 서울대학교 국어교육연구소(2002). 문법. 교육과학기술부.
- 윤여탁 외(2014). 독서와 문법. 미래엔
- 이관규 외(2014). 독서와 문법. 비상교육.
- 이도영 외(2014). 독서와 문법. 창비.
- 이삼형 외(2014). 독서와 문법. 지학사.
- 한철우 외(2014). 독서와 문법. 교학사.
- KBS. “학교 2015”.

“고등학교 ‘문법 영역’에서 상대 높임 교육 내용에 대한 연구”에 대한 토론문

김미미(국립한글박물관)

이 글은 고등학교 문법 영역의 교수·학습 요소 중 하나인 ‘상대 높임’을 대상으로 기존 교육 내용의 문제점을 검토하고 그 개선 방향을 제안하였다. 문법 영역의 교육 내용 가운데에는 국어학적 연구 성과가 교수학적 변환을 거치지 못한 채 교과목에 반영되어 있는 것들이 적지 않다. 문장 표현 가운데 높임 표현, 그 중에서도 상대 높임이라는 다소 지엽적인 대상이지만, 교육 내용이 담길 교과서의 지면이 줄어들수록 각 세부 내용에 관한 폭넓은 고찰이 필수적이라는 측면에서 이 연구의 의의를 확인할 수 있다.

1) ‘상대 높임 체계표의 틀(용어와 체계)’의 비판에 관한 재고

발표자는 기존의 상대 높임 체계표를 비판하며 특히 ‘격식/비격식체’라는 용어 사용이 절대적이지 않음을 지적한 바 있다. 가령 현재의 상대 높임 체계표에서 ‘비격식체’로 분류되고 있는 ‘해요체’가 경우에 따라서는 격식을 갖추기 위한 어미로 선택되는 경우가 있다는 것이다. (발표문 4.1절 참고) 그리고 이러한 문제를 해소하기 위해 ‘상대 높임’을 정도성의 문제로 바라보아야 함을 주장하였다.

하지만 ‘격식/비격식체’라는 용어를 기존의 체계표 안에서 보면, 이 역시 상대적인 개념의 격식성으로 이해할 수 있다. 다시 말해, ‘해요체’가 비격식체로 구분되는 것은 상대 높임 체계표 내에서 격식체에 해당하는 ‘하십시오, 하오, 하게, 해라체’에 비해 비격식적이라는 것이지, 그 자체가 비격식적인 상황에만 사용되어서 비격식체로 구분되는 것은 아니라는 것이다. ‘예사 낮춤’의 ‘하게체’가 같은 발화에서 쓰인 ‘두루 낮춤’의 ‘해체’보다 상대를 높이는 표현인 것처럼 말이다. 체계 내의 용어를 체계 밖으로 꺼내서 절대적인 기준으로 판단하는 것은 재고될 필요가 있다.

2) ‘언어 사용 정보의 반영’에 대한 보완

2-1) 상대 높임 표현과 관련된 언어 사용 정보에 대한 체계적 검토 필요

글의 말미에서도 말하고 있듯이, 이 연구의 결과가 교육 내용의 개선에 도움이 되기 위해서는 기존 체계나 용어 사용의 문제점에 대한 대안을 제시하는 것도 중요하지만, 보다 실제성을 띤 교육 내용 또는 실제 언어 사용과 밀접될 수 있는 교육 내용을 위한 보완에 대해 고민할 필요가 있을 것이다.

현재 발표문(4.3절 참고)에서 거칠게나마 언어 사용 정보를 추가한 체계표를 제시하고 있지만, 각 등급별로 기술하고 있는 요소가 일정치 않고 대체로 발화자와 청자의 관계에 한정된 단편적 정보가 추가되었을 뿐이다. 발표문에서 검토한 선행 연구들에서 지적되어 왔듯이 ‘대화 참여자의 관계, 장면, 메시지’ 등을 포함한 언어내·외적 변인에 관한 체계적인 검토를 바탕으로 한 기술 보완이 필요해 보인다.

2-2) 실제성을 중심으로 한 언어 자료의 선별

비단 상대 높임 기술에만 해당하는 것은 아니겠지만, 상대 높임 관련 기술이 실제 언어 사용과 밀접하게 관련되어야 한다는 선행 연구들의 지적이 있었고(발표문 2.3절 참고), 이는 언어 사용 정보의 반영과 더불어 보다 실제적인 자료를 기반으로 한 대표형 및 예문의 선정 문제와도 직결된다. 발표자 역시 보다 유용하고 실제적인 대표형 제시를 위해 학교를 배경으로 한 드라마의 대본을 언어 자료로 선택했다. 하지만 본문의 기술만으로는(구어적 성격을 함의한 문어인 편지는 특수한 사례라 제외, 교과서에서 영화나 드라마 대본을 제시하고 있음) 해당 자료가 어떤 측면에서 상대 높임의 대표형 설정을 위한 실제성을 담보하는지 알 수 없다.

국어 평가 문항 분석을 통한 북한 이탈 고등학생의 국어 능력 진단 연구

백목원*(이화여자대학교) · 권순희**(이화여자대학교)

차례	I. 서론 II. 연구 방법 및 평가 도구 개발 III. 북한 이탈 고등학생의 국어 능력 평가 결과 IV. 결론
----	---

I. 서론

외국인 근로자의 증가, 국제결혼의 증가, 북한 이탈 주민의 증가로 우리 사회의 구성원이 지속적으로 다양화되고 있으며, 교육에서도 다양한 구성원의 증가가 새롭게 부각되고 있다. 다문화 구성원 중에서 외국인의 특성과 한국인의 특성을 이중적으로 가지고 있는 학습자인 북한 이탈 학생 또한 주목을 받고 있다.

북한 이탈 주민은 2000년 이후 한 해에 1천명 이상 입국하여 2015년 현재 북한 이탈 주민은 28,495명으로 집계되고 있다¹⁾. 북한 이탈 주민의 증가와 더불어 학령기의 학생 역시도 증가하고 있다. 2014년 북한 이탈 학생 통계²⁾ 결과 북한 이탈 학생은 2,183명으로 꾸준히 증가하는 있는 추세이다.

<표1> 북한 이탈 학생 수 (단위: 명)

구분	'08년	'09년	'10년	'11년	'12년	'13년	'14년
전체인원(명)	966	1,143	1,417	1,681	1,992	2,022	2,183
전년대비증감(%)		177(18.3)	274(24.0)	264(18.6)	311(18.5)	30(1.5)	161(8.0)

그러나 북한 이탈 학생이 학업을 유지해 나가는 것은 쉬운 일이 아니다. 북한이탈주민지원재단³⁾(2012)이 조사한 바에 따르면 북한 이탈 학생 가운데 북한에서 학교를 다닌 학생은 53.9%에 불과한 것으로 나타나고 있다. 북한 사회의 심각한 경제난으로 인해 절대 다수의 북한 이탈 학생들은 북한에서 교육을 받지 못했을 뿐만 아니라, 한국에 입국하기 전까지 상당기간 제3국을 떠돌면서 학교 교육은 물론 한국어조차 있어 버리는 학생 수가 상당하다(원진숙, 2015:233). 이런 상황에서 체제와 문화가 다른 한국 학교생활을 갑작스럽게 시작함으로써 문화적인 충격을 받으며 더불어 탈북 과정에서 학업이 중단되는 경우가 많기 때문에 학업을 이어가는 것에도 곤란을 겪게 된다. 이는 <표2>의 학업 중단률로도 알 수 있다. 2014년 현재 학업 중단률은 초등학생 0.6%, 중학생 3.1%, 고등학생 7.5%로 일반 학생(초등학교 0.4%, 중학교 0.8%, 일반고 1.2%)에 비해 높은 수준이다. 그중 2013년을 제외하고 초·중·고 중 고교 과정에서 학업 중단률이 가장 높음을 알 수 있다.

* 제1저자

** 교신저자

1) 북한 이탈 주민 입국현황은 다음과 같다(2015년 10월말 입국자 기준). (단위: 명)

구분	~'98	~'01	'02	'03	'04	'05	'06	'07	'08	'09	'10	'11	'12	'13	'14	15.10월(잠정)	합계
합계	947	1,043	1,142	1,285	1,898	1,384	2,028	2,554	2,803	2,914	2,402	2,706	1,502	1,514	1,397	976	28,495

통일부 홈페이지 2015년 12월 3일 검색

2) 교육부 2014년 북한 이탈 학생 통계 조사 결과 발표(2014년 7월 25일 교육부 보도자료)

3) 현재는 '남북하나재단'으로 개명함.

<표2> 북한 이탈 학생 학업 중단률

(단위: %)

연도 \ 학교급	'08년	'09년	'10년	'11년	'12년	'13년	'14년
초	3.5	1.4	0.9	2.5	2.6	3.1	0.6
중	12.9	9.0	8.5	4.4	3.8	7.4	3.1
고	28.1	14.2	9.1	10.1	4.8	1.6	7.5
전체	10.8	6.1	4.9	4.7	3.3	3.5	2.5
전년대비증감비율		△4.7	△1.2	△0.2	△1.4	0.2	△1.0

초등학교 재학 연령일수록 북한 사회의 문화에 상대적으로 덜 노출되었고 초등과정에서 학습의 양이 많지 않아 비교적 빠르게 남한 사회에 적응하고 있는 것으로 볼 수 있다. 그러나 학년이 올라갈수록 북한 교육에 오랜 시간 노출되어 남한의 교육 문화를 받아들이기 어렵게 될 가능성이 커진다. 또한 탈북 이후 제3국에 머무는 과정에서 학업 중단 시기가 길어져 학업의 교육 환경에 적응하기가 어려워지는 문제도 있다. 이것이 학년급이 올라가면서 학업 중단률이 증가하는 이유이다.

이는 북한 이탈 학생의 국어 능력을 평가한 연구에서도 확인할 수 있다. 김미숙(2004)에서는 초등학교와 중학교에 재학 중인 북한 이탈 학생의 기초 학력을 검사했는데 이중 기초 학력 미달인 학생이 초등학교생 17.9%, 중학생 42.3%로 중학교에서 기초 학력 미달이 급격히 증가하고 있었다. 이로써 학교급이 올라갈수록 북한 이탈 학생이 학업에서 어려움을 더 겪고 있음을 확인할 수 있다. 또한 김영란(2012)에서는 북한 이탈 학생을 대상으로 국가수준 학업 성취도 평가를 분석하였는데 우수학력, 보통학력, 기초학력, 기초미달 중 초등학교에서 고등학교로 갈수록 기초학력과 기초미달 학력이 더욱 큰 비중을 차지함을 밝혔다. 이를 통해서도 교육 내용이 심화되는 상급 학교로 갈수록 학업 성취에 어려움이 가중되는 것을 알 수 있다. <표 2>의 초등학교생의 학업 중단률 및 김미숙(2004), 김영란(2012)의 초등학교 국어 성취도 보아 초등학교 시기 남한의 학교에 들어온 학생의 경우 다른 연령에 비해서 비교적 한국 생활에 잘 적응하여 삶을 영위하고 있음을 알 수 있다. 그러나 고등학교 시기 입국한 학생의 경우 학교생활에 적응하지 못해 일반 학교를 벗어나 검정고시 학원이나 대안학교를 찾는 경우가 많아지고 있다(배재훈, 2012:74).

이와 같은 상황 하에서 북한 이탈 학생의 학교생활 적응을 돕고 통일 시대를 대비하기 위해 『탈북 학생 지도용 국어과 교육과정 표준안(권순희, 2012)』이 개발되었다. 이 표준안은 원활한 의사소통, 남한 교육과정에서의 학습 수행, 긍정적인 자아 정체성 함양, 건전한 한국인으로서의 자질 함양을 목표로 하여 기존의 국어과 교육과정을 북한 이탈 학생에 맞게 난이도를 낮추고 이들의 특수성을 고려해 초등학교에서 중학교까지 맞춤형으로 제작하였다. 이 표준안을 토대로 현재 초등학교, 중학교 『돋움 국어』가 개발되었고 『돋움 국어』는 인천시 교육청의 인정교과서로 승인을 받았다.

북한 이탈 학생용 국어과 교육과정 표준안이 개발되고, 이를 바탕으로 한 교과서도 개발되었으나 현재까지 북한 이탈 학생의 국어 능력을 알아보기 위해 이들을 대상으로 한 한국어 능력 평가 연구는 미미한 상태이다. 북한 이탈 학생을 대상으로 한 국어 문항 평가는 한국교육개발원 연구 보고서인 김현철(2011)의 『탈북학생 기초학습능력 진단평가도구 개발4』과 한국교육과정평가원 연구 보고서인 신진아(2012)의 『국가수준 학업성취도 평가 결과에 기반한 다문화 탈북 학생의 교과별 성취 특성』이 있다. 김현철(2011)에서는 초·중등에 한하여 문항을 개발하였기 때문에 학업 중단률이 높은 고등학생의 국어 기초 능력을 알 수 없는 한계를 지닌다. 또한 북한 이탈 학생을 대상으로 하여 예비 검사를 실시하였으나 국어과의 전문성을 바탕으로 하여 북한 이탈 학생의 언어적인 어려움에 대한 분석이 이루어지지 않았다. 또한 신진아(2012)는 국가수준 학업 성취도에 나타난 탈북 학생의 국어과 성취 결과를 분석하였으나 국가수준 학업성취도 평가는 일반 학생을 대상으로 하여 제작된 문항으로, 북한 이탈 학생의 특수성에 맞게 개발되었다고 볼 수 없다. 이는 북한 이탈 고등학생용 국어 능력 평가 도구 개발이 필요한 이유이다. 이에 본 연구에서는 북한 이탈 학생용 교육과정 표준안을 토대로 북한 이탈 고등학생 맞춤형 국어 문항을 제작하였다. 또한 일반 학생과 비교를 통해 북한 이탈 학생의 국어 평가 결과를 분석하여 북한 이탈 학생의 국어 능력을 면밀

4) 김현철(2011)에서는 북한 이탈 학생이 입국초기와 학교편입학 과정에서 학년 배치를 위한 정보로 활용하고 개별 수준에 따른 맞춤형 보충교육을 실시할 수 있도록 하기 위해 초등학교와 중학교 급별로 국어와 수학 영역 문항을 개발하여 이들의 기초학력 수준을 파악하고자 하였다.

히 고찰하였다.

II. 연구 방법 및 평가 도구 개발

1. 연구 방법

본 연구에서는 북한 이탈 학생의 국어 능력을 평가하기 위해 북한 이탈 고등학생과 함께 비교집단으로서 일반 고등학생을 대상으로 하여 연구를 진행하였다. 연구 대상 중 북한 이탈 학생은 탈북 대안 학교 및 북한 이탈 학생을 지도하는 공부방에 해당 연구에 대한 공문을 보내 이에 응한 학교의 학생을 대상으로 하여 선정하였다. 연구 대상인 북한 이탈 학생과 일반 학생은 각 82명으로 그 정보는 다음과 같다.

<표3> 북한 이탈 고등학생 및 일반 고등학생의 정보 (단위:명)

북한 이탈 고등학생		일반 고등학생	
학교명	인원	학교명	인원
여명학교	28	울산 S 인문계 고등학교	72
반석학교	18		
우리들 학교	12		
한꿈학교	9		
다음학교	7		
복자여명의 집	4	서울 D 정보산업계 고등학교	10
어울림쉼터	2		
오뚜기 쉼터	1		
새일 아카데미	1		
계	82	계	82

북한 이탈 학생의 구체적인 정보에 대한 정확한 기술은 할 수 없는 상황이다. 왜냐하면 이들은 입국 전부터 학교 재학 유무의 편차가 심하고 남한 거주 기간과 연령을 학교 별로 공개하지 않는 경우가 많기 때문이다. 그러나 평가에 응한 82명 중 개인 정보를 보내 온 13명의 남한 거주 기간은 3.4년이고, 평균 연령은 23.3세이다. 평균 연령을 볼 때 일반 고등학생에 비해서 연령대가 높음을 알 수 있다.

북한 이탈 고등학생의 국어 능력을 파악하기 위해 일반 고등학교 1학년 학생을 비교 집단으로 설정하였다. 본 국어 평가는 『탈북 학생용 국어과 교육과정(중학교)』을 기반으로 한 평가로 중학교를 수학한 고등학교 1학년 학생에게 적당하다고 판단하였기에 고등학교 1학년을 비교 집단으로 설정하였다. 울산 S 인문계 고등학교는 한국의 일반 고등학생의 대표집단으로, 서울 D 정보산업계 고등학교는 한국의 실업계 고등학생의 대표집단으로 파악하여 표집하였다. 서울 D 정보산업계 고등학교의 경우 두 반을 대상으로 평가를 하였으나 북한 이탈 고등학생과 동일한 인원수로 맞추기 위해 10명을 무작위 표집하였다.

2. 평가 도구 개발

북한 이탈 학생과 일반 학생의 국어 능력을 평가하기 위해 자체적으로 평가 도구를 제작하였다. 자체적으로 평가 도구를 제작한 이유는 다음과 같다. 현재까지의 북한 이탈 학생을 대상으로 한 연구에서는 대다수 국가수준 학업성취도 평가를 토대로 일반 학생과 북한 이탈 학생의 평가 결과를 분석하였다. 그러나 이는 북한 이탈 학생에게 맞추어진 문항이 아니라는 점에서 북한 이탈 학생의 특수성을 살펴볼 수 없었다. 따라서 북한 이탈 학생 맞춤 문항을 제작할 필요성이 있었고 이 결과를 일반 학생과 비교함으로써 북한 이탈 학생의 국어 능력을 정확하게 판단할 필요성이 제기되었다. 평가를 위한 문항 출제의 원리는 다음과 같다.

북한 이탈 학생을 대상으로 한 평가는 『국가수준의 학업 성취도 평가』와 『탈북 학생 진단 평가』를 참고하여 문항 설계의 틀을 고려하였으며 문항 수 및 문항의 형식은 객관식 5지선다형 20 문항과 서술형 1 문항⁵⁾으로 설계하였다. 문항의 틀은 『국가수준 학업 성취도 평가』를 준거하여 듣기·말하기/읽기/쓰기/문

법/문학의 5영역에서 듣기·말하기 2문항, 읽기 7문항, 쓰기 2문항, 문법 5문항, 문학 5문항으로 구성하였다. 평가 대영역과 중영역은 『국가수준 학업성취도 평가』에 준하여 구안하였다.

평가 내용은 『탈북 학생 지도용 국어과 교육과정 표준안: 중등』(권순희, 2012)을 기반으로 하였다. 북한 이탈 학생을 위한 문항 평가 시 『탈북 학생 지도용 국어과 교육과정 표준안』 중 중학교 교육과정을 기반으로 한 이유는 다음과 같다. 첫째, 남북의 학제 체계 차이에 있어 북한의 학제는 소학교 4년⁶⁾, 중학교 6년 체제로 북한의 고등학교 국어 교과서를 검토한 결과, 남한의 고등학교 국어의 수준과 비교하여 현격한 차이가 존재한다. 둘째, 학습자 요인에 있어 학습자가 탈북 과정에서 제3국에 거주하면서 교육의 불연속이 발생하여 한국의 고등학교 국어 교육과정의 수준에 도달하지 못하였다고 판단하였다. 셋째, 제도적 국가 교육과정 개발과의 일치를 고려하였다. 현재 국민공통교육과정이 초·중등까지로 정해졌기 때문에 『탈북 학생 지도용 국어과 교육과정 표준안』 역시 이에 준하여 중학교 교육과정까지 설계되었다는 점을 고려하였다. 『탈북 학생 지도용 국어과 교육과정 표준안』에서 이탈 학생 성취 기준인 소통, 학습, 치유, 공존⁷⁾을 근거로 하여 이탈 학생 성취 기준을 선정하였다. 평가 문항의 정보는 다음과 같다.

<표4> 평가 문항 정보

문항 번호	대 영역	중 영역	탈북 학생 성취 기준	지문 출처	평가 내용
1	듣기·말하기	사실적 듣기	공존	2009년 개정 중학교 교과서 동아출판 국어6, 67쪽	의견과 주장이 다른 협상 과정의 절차를 이해하고 각 의견의 주장과 근거를 찾을 수 있다.
2	듣기·말하기	추론적 듣기	소통	2009년 개정 고등학교 국어1 미래엔, 2단원 참조	함축적 표현을 이해하여 상황에 적용된 듣기 말하기 방식의 원리를 안다.
3	문법	언어 지식	소통	2009년 개정 고등학교 교과서 교학사 1, 170쪽	어문 규범의 기본 원리와 내용을 이해하여 올바른 표기를 쓸 수 있다.
4	문법	언어 활용	소통	2009년 개정 고등학교 국어 1 지학사, 272쪽	관용 표현이 다양한 담화 상황에 따라 달리 사용됨을 알고 이를 상황에 맞게 사용한다.
5	문법	언어 지식	학습	2009년 개정 고등학교 독서와 문법 천재교육, 99쪽	국어의 문장 성분을 알고 호응 관계에 맞게 이어지거나 '안은문장'을 구성한다.
6	문법	언어 활용	학습	2009년 개정 고등학교 독서와 문법 비상교육, 89쪽	동어의 의미를 파악하고 다양한 담화 상황에 따라 달리 사용됨을 알고 상황에 맞게 사용한다.
7	쓰기	내용 조직	학습	2009년 개정 고등학교 독서와 문법 천재교육, 133쪽	논리적인 흐름을 파악하여 시작, 중간, 끝을 갖춰 하나의 문단을 구성한다.
8	읽기	추론	학습	2009년 개정 독서와 문법 미래엔, 261쪽	관점이 다른 글에 나타난 글쓴이의 관점이나 의도를 파악하고 이를 비교한다.
9	문법	언어 활용	소통	2009년 개정 독서와 문법 미래엔, 261쪽	낱말의 의미를 파악하며 글을 읽는다.
10	읽기	내용 확인	학습	2009년 개정 중학교 국어5, 지학사, 117쪽, <먹어서 죽는다>	글을 읽고 내용을 요약하며 글에 드러난 사실을 파악하며 읽는다.
11	읽기	추론	학습	2009년 개정 중학교 국어5 지학사, 117쪽, <먹어서 죽는다>	글쓴이의 주장을 파악하고 주장의 타당성을 판단하면서 논증 방식을 파악한다.
12	읽기	평가	학습	2009년 개정 중학교 국어5 지학사, 117쪽, <먹어서 죽는다>	글의 내용을 토대로 질문을 생성하며 능동적으로 글을 읽는다.

5) 분량상의 문제로 본 연구에서는 서술형 문항에 대한 분석을 제외하였다.

6) 2014년부터 북한의 소학년은 5년 체제로 바뀌었다. 그러나 2015년 12월 현재 학제가 바뀐 후의 북한 국어 교과서는 남한에 입수되지 않은 상태이다.

7) 『탈북 학생 지도용 국어 교육과정 표준안 개발(2012: 88)』에 따르면 성취 기준 구성 영역 중 소통 영역, 학습 영역, 치유 영역, 공존 영역에 대한 설명은 다음과 같다. 소통 영역은 남북한 언어 및 의사소통 행위의 차이를 해소하는 데 목적을 두며 학습 영역은 북한 이탈 학생의 학습 문식성을 함양시켜 한국에서의 학습 환경에 적응하는 데 목적이 있다. 치유 영역은 탈북의 경험으로 인해 발생한 트라우마 치유를 목적으로 문학 감상 및 창작을 통해 내적인 치유를 돕고 건강한 정체성을 확립하게 한다. 공존 영역은 남한 사회의 구성원으로서 언어문화 공유를 위해 상호 문화 문식성을 함양하여 민주 시민, 세계인으로 성장하게 하는 것을 목표로 한다.

13	읽기	추론	학습	2009년 개정 고등학교 독서와 문법 미래엔, 34-36쪽	글을 요약하며 읽으면서 중심 화제를 찾는다.
14	읽기	추론	학습	2009년 개정 고등학교 독서와 문법 미래엔, 34-36쪽	문맥을 고려하여 낱말을 채워보며 글을 읽는다.
15	읽기	적용	학습	2009년 개정 고등학교 독서와 문법 미래엔, 34-36쪽	설명 방식 및 표현 방식을 파악하면서 설명하는 글을 읽는다.
16	문학	문학의 수용	치유	2009년 개정 고등학교 문학 천재(김) <산유화> <국화 옆에서>	시에 드러난 비유를 찾고 이를 해석한다.
17	문학	문학의 생산	치유	2009년 개정 고등학교 문학 천재(김) <산유화> <국화 옆에서>	시적 상황을 영화로 이미지화하여 다른 매체로 바꿔본다.
18	문학	문학의 수용	학습	2009년 개정 고등학교 문학 천재(김) <산유화> <국화 옆에서>	시에 드러난 심상을 알고 이를 다른 작품에 적용한다.
19	문학	문학의 수용	학습	2009년 개정 고등학교 문학 비상(우한용) <흐르는 북>	인물과 인물 사이에 갈등의 원인을 찾아 이를 소설의 내용에 적용시킨다.
20	문학	문학의 수용	치유	2009년 개정 고등학교 문학 비상(우한용) <흐르는 북>	인물이 처한 상황을 이해하고 공감하며 인물의 심리 상태를 파악한다.
21	쓰기	문학의 수용·표현	학습	2009년 개정 고등학교 문학 비상(우한용) <흐르는 북>	사회·문화·역사적 상황을 바탕으로 작품의 의미를 이해하여 인물을 평가하는 글을 쓴다.

문학에 사용된 지문은 2009 개정 중·고등학교 국어 교과서 및 고등학교 선택 교과 문학, 화법과 작문, 독서와 문법 교과서에서 발췌하였다. 탈북 고등학생을 위한 평가이기 때문에 제재는 중학교 이상 고등학교 교과서에서 선정하는 것이 타당하다고 판단하였다. 그리고 지문 선택에 있어 북한 이탈 학생의 인지적, 정서적인 면을 고려해 북한 이탈 학생의 배경 지식 밖의 제재, 북한과의 정치적 관계를 암시하는 제재, 탈북의 경험이나 가족, 고향을 떠올릴 수 있는 제재는 피하였다. 평가 내용에 있어 한국의 일반 학생이 기본적으로 알고 있는 내용을 다루었으며 북한 이탈 고등학생의 기초적인 국어 능력을 평가할 수 있는 문항으로 구성하였다.

시험 소요 시간은 50분으로 하였다. 북한 이탈 학생이 OMR 카드를 작성하는 데 익숙하지 않음을 고려하여 문제지에 직접 답을 기입하는 방식으로 평가가 치러졌다.

Ⅲ. 북한 이탈 고등학생의 국어 능력 평가 결과

1. 북한 이탈 학생과 일반 학생의 집단 차이

국어 능력을 알아보기 위한 평가를 실시한 결과 두 집단이 동질집단인지 이질집단인지에 대한 여부를 알아보기 위해 SPSS23을 사용하여 독립표본 T검정을 실시하였다.

<표5> 북한 이탈 학생과 일반 학생 국어 점수에 대한 독립표본 T검정

		Levene의 등분산 검정		평균의 동일성에 대한 t-검정						
	점수	F	유의 확률	t	자유도	유의확률 (양쪽)	평균차	차이의 표준오차	차이의 95% 신뢰구간	
									하한	상한
	등분산이 가정됨	.247	.620	-4.149	162	.000	-12.783	3.057	-18.719	-6.647
	등분산이 가정되지 않음			-4.149	161.533	.000	-12.783	3.057	-18.719	-6.647

북한 이탈 및 일반 학생 간의 국어 능력에 차이가 있는지에 대한 유의확률은 .000으로 유의수준 .05에서 두 집단 간의 국어 능력에 유의한 차이가 있는 것으로 분석되었다. 이로써 북한 이탈 학생과 일반 학생의 두 집단은 동질 집단이 아닌 이질 집단인 것으로 나타났다. 따라서 이 두 집단의 국어 능력에 있어 차이가 존재함을 알 수 있다.

2. 북한 이탈 학생과 일반 학생 평가 문항 통계 결과⁸⁾

국어 능력 평가 결과 북한 이탈 고등학생 평균은 50.1점, 일반 고등학생 평균은 62.9점으로 평균에 있어 북한 이탈 고등학생이 일반 고등학생에 비해 12.8점이 낮았다.

<표6> 북한 이탈 학생과 일반 학생 문항 결과

대상	응시자수	평균 (100점 만점)	표준 편차	평균 난이도	평균 변별도	Alpha 값
북한 이탈 학생	82명	50.1	21.1	.501	.445	.780
일반 학생	82명	62.9	19.2	.629	.430	.765

<표6>과 같이 표준 편차의 경우 북한 이탈 고등학생 21.1, 일반 고등학생 19.2로 북한 이탈 고등학생이 더 큰 편차를 보이는데 이는 북한 이탈 고등학생의 교육 경험이 학생별로 일관되지 않기 때문으로 파악된다. 학생에 따라 북한에서 이탈하여 바로 남한으로 입국한 경우와 오랜 시간 제3국 생활을 한 경우에 따라 달라질 수 있으며, 이때의 교육 경험 여부 또한 국어 능력에 영향을 줄 수 있다.

평균 난이도는 북한 이탈 고등학생이 .501, 일반 고등학생이 .629로 북한 이탈 고등학생이 일반 고등학생에 비해 본 평가를 더 어렵게 느꼈다. 평균 변별도는 북한 이탈 고등학생 .445, 일반 고등학생 .430으로 일반적으로 .30이 넘으면 변별도가 있는 문항으로 간주하기 때문에 두 집단 모두에게 적합한 평가라고 할 수 있다. 문항 신뢰도에 해당하는 Alpha 값은 북한 이탈 고등학생 .780, 일반 고등학생 .765로, 일반적으로 .70 이상이면 바람직하다도 보기 때문에 두 집단 모두에서 신뢰도 있는 평가임을 확인하였다.

2.1 점수대 별 비교

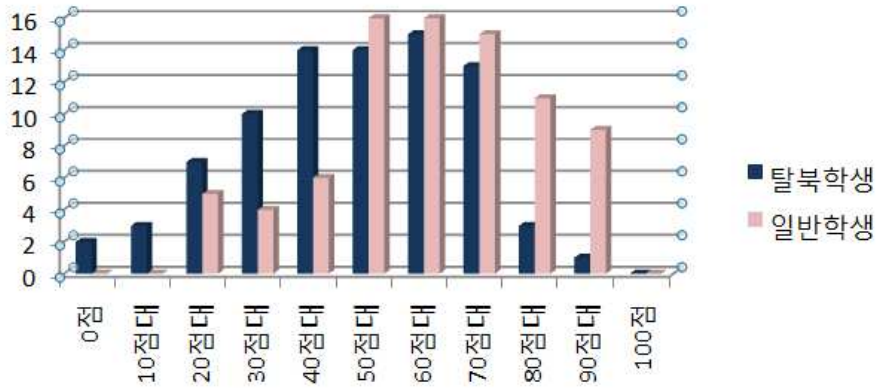
다음은 점수대 별 비교이다. 100점 만점으로 치러진 평가에서 50%에 해당하는 50점대를 기준으로 삼아 그 차이를 비교해 보았다. 50점 이하 학생은 북한 이탈 학생의 경우 50명, 일반 학생의 경우 31명으로 50점 이하 학생은 북한 이탈 학생이 많았다. 또한 50점 이상의 경우 북한 이탈 학생은 32명 일반 학생은 51명으로 상위에 속한 학생의 경우 북한 이탈 학생이 일반 학생에 비해 적음을 알 수 있다.

<표7> 북한 이탈 학생과 일반 학생의 점수대 별 비교 (단위: 점)

	0-10 점	10점대	20점대	30점대	40점대	50점대	1-50 점	60점대	70점대	80점대	90점대	100점	50-100 점	총
북한 이탈 학생	2	3	7	10	14	14	50	15	13	3	1	0	32	82명
일반 학생	0	0	5	4	6	16	31	16	15	11	9	0	51	82명

8) 북한 이탈 학생과 일반 학생의 문항 비교는 TestAn 1.0 고전검사이론에 근거하여 이루어졌다.

<그림1> 북한 이탈 학생과 일반 학생의 점수대 별 비교 그래프



점수대 별 인원을 비교한 그래프에서 북한 이탈 학생의 그래프는 일반 학생에 비해 왼쪽으로 치우쳐 있어 비교적 점수대가 낮게 형성되어 있음을 알 수 있다. 이와는 달리 일반 학생의 그래프는 북한 이탈 학생에 비해 오른쪽으로 치우쳐 있어 비교적 점수대가 높음을 알 수 있다. 북한 이탈 학생과 일반 학생은 12.8점 정도의 평균 차이를 보이거나 점수 분포에 있어 의미 있는 차이를 확인하였다.

2.2 난이도 및 변별도 비교

다음은 문항별 북한 이탈 학생과 일반 학생의 난이도 및 변별도 비교이다. 북한 이탈 학생과 일반 학생의 변별도는 5개 문항(6,8,10,16,17번)을 제외한 대다수의 문항의 경우 일반 학생에 비해 북한 이탈 학생의 변별도가 높았다. 북한 이탈 학생을 대상으로 하여 평가 문항이 설계되었기 때문에 이에 부합하는 변별도 결과라 할 수 있다.

또한 북한 이탈 학생 평균 난이도는 .501, 일반 학생 평균 난이도는 .629로 북한 이탈 학생이 일반 학생에 비해 평가를 더 어렵게 느꼈음을 알 수 있다. 두 문항(17, 20번)을 제외한 모든 문항에서 북한 이탈 학생이 일반 학생보다 난이도가 낮았다.

<표8> 문항별 북한 이탈 학생과 일반 학생의 난이도 및 변별도 비교

문항 번호	북한 이탈 학생		일반 학생		난이도 차이
	난이도	변별도	난이도	변별도	
1	.68	.42	.82	.11	.14
2	.76	.51	.82	.48	.06
3	.67	.58	.91	.39	.24
4	.88	.54	.94	.41	.06
5	.21	.34	.51	.17	.30
6	.40	.54	.79	.62	.39
7	.49	.41	.62	.41	.13
8	.45	.31	.61	.51	.16
9	.39	.22	.54	.22	.15
10	.37	.30	.45	.74	.08
11	.51	.51	.82	.32	.31
12	.45	.62	.61	.61	.16
13	.57	.55	.71	.47	.14
14	.68	.49	.72	.49	.04
15	.34	.28	.35	.28	.01
16	.44	.39	.66	.45	.22
17	.48	.34	.29	.51	-.19
18	.29	.39	.43	.38	.14
19	.38	.47	.43	.36	.05
20	.59	.69	.56	.67	-.03
평균	.501	.445	.629	.430	.128

난이도 차이로 북한 이탈 학생과 일반 학생의 문항을 비교하였을 때 난이도가 .20이상 현격히 차이가 나는 문항은 3,5,6,11,16번의 5문항이다. 그리고 난이도가 -.10이상 .10이하로 비교적 차이가 적게 나는 문항은 2,4,10,14,15,19,20번의 7문항이다. 또한 난이도 -1.0 이상으로 북한 이탈 학생이 일반 학생에 비해 쉽게 느낀 문항은 17번 1문항이다. 이를 기준으로 하여 북한 이탈 학생과 일반 학생의 정답률에 따른 문항 비교를 개별 문항 분석에서 실시하였다. 개별 문항 분석을 통해 북한 이탈 학생의 국어 능력을 도출하고자 한다.

3. 문항 분석 비교⁹⁾를 통한 북한 이탈 학생의 국어 능력

북한 이탈 학생과 일반 학생의 문항 분석의 비교 기준은 정답률 차이이다. 북한 이탈 학생이 일반 학생에 비해 어려워하는 문항(난이도 0.20이상)은 총 5문항이고, 비교적 난이도를 비슷하다고 느끼는 문항(난이도 -.10이상 .10 이하)은 7문항, 북한 이탈 학생이 일반 학생에 비해 쉽다고 느끼는 문항은 1문항으로 나타났다. 이 문항의 정답률 차이 및 오답의 경향성을 분석하는 과정을 통해 북한 이탈 학생이 국어 능력에서 특별히 어려움을 느끼는 지점을 파악할 수 있다.

전체 문항에서 북한 이탈 학생에게 나타나는 특이한 지점을 발견할 수 있었다. 이는 북한 이탈 학생의 경우 복수 답을 표시한 경우가 존재하였다는 것이다. 이는 일반 학생에게서는 볼 수 없는 점으로 일반 학생의 경우 복수 정답을 기입한 경우는 단 한 건도 없었다. 그러나 북한 이탈 학생의 경우 5명의 학생이 9문항에 복수 정답을 표기하였다. 또한 답을 기입하지 않은 경우 역시 일반 학생과 차이를 보이는데, 일반 학생의 경우 1명이 2문항에 기입하지 않았지만 북한 이탈 학생의 경우 적게는 1문항에 무응답을 하고, 많게는 5문항에 무응답을 한 학생이 23명이나 되었다. 이를 통해 북한 이탈 학생이 일반 학생에 비해 평균 점수만 떨어지는 것이 아니라, 남한의 객관식 문항 풀이에 대한 배경 지식이 많지 않음을 알 수 있었다. 이는 북한 이탈 학생과 일반 학생의 학교생활의 평가 문화를 드러낸 결과이기도 하고 북한 이탈 학생이 객관식 문항에 익숙하지 않다는 연구(신명선 외, 2012:19 ; 권순희 외 2012:67)를 뒷받침해주는 결과이기도 하다.

3.1 북한 이탈 학생이 일반 학생에 비해 어려워하는 문항을 통한 분석

3.1.1 국어 표기 및 문법 인식 능력

북한 이탈 학생은 맞춤법과 같은 국어 표기 및 문법 관련 문항을 어려워하였다. 다음을 보자.

3. 다음 게시판의 내용을 고친 표현으로 옳은 것은?

<게시판>

꼭 알립니다!

쓰레기는 봉지에 넣고 쓰레기통에 재활용은 재활용 통에 ①분리하여 각 통에 ②넣어주십시오.
쓰레기와 재활용을 ③같이 ④묶겨 아무 통에나 넣는 것은 이제 그만 하십시오. 피해주지 ⑤안은 생활 부탁드립니다.

- ① 분리하여 → 분리하여
- ② 넣어주십시오 → 넣어주십시오
- ③ 같이 → 가치

9) 본 문항은 탈북 학생 지도용 국어과 교육과정 표준안에서 북한 이탈 학생 성취 기준인 소통, 학습, 치유, 공존을 근거로 하여 북한 이탈 학생 성취 기준을 선정하였으나 평가 결과 해석의 차원에서 이 네 성취 기준이 구체적으로 드러나지 않는다고 판단하여 문항 분석에서는 이를 제외하였다.

④ 목꺼 → 묶거							
⑤ 안은 → 았는 *							
대영역	중영역	평가 내용					
문법	언어 지식	어문 규범의 기본 원리와 내용을 이해하여 올바른 표기를 쓸 수 있다.					
구분	정답률(%)	변별도	답지응답비율(%) ¹⁰⁾				
			①	②	③	④	⑤
북한 이탈 학생	67.1	.58	12.2	2.4	4.9	7.3	67.1
일반 학생	91.0	.39	2.0	0	6.0	0	91.0

이 문항은 다른 문항에 비해 정답률이 높기 때문에 비교적 쉬운 문항에 속하나 일반 학생과 비교할 때 그 정답률의 차가 매우 큰 문항이다. 일반 학생의 경우 정답률이 91.0%로 대다수가 맞추는 문제라면 북한 이탈 학생들은 그렇지 못하다는 것을 알 수 있다. 그만큼 북한 이탈 학생이 우리말 맞춤법에 대해 정확하게 알지 못한다는 것을 보여주고 있다. 일반 학생은 답지 ②와 답지 ④를 전혀 선택하지 않은 반면, 북한 이탈 학생은 답지 ②와 답지 ④를 선택한 학생이 있다. 이를 보아서도 북한 이탈 학생은 기본적인 맞춤법을 모르고 있는 학생이 있다는 것을 알 수 있다. 이는 북한의 맞춤법 체계와 다른 이유, 북한에서 정규 교육을 받지 않고 이후 제3국 생활에서도 역시 정규 교육을 받지 못한 것 등의 이유에 기인하리라 생각한다.

북한 이탈 학생은 일반적으로 특정 문법 지식이나 문학 지식을 묻는 문항 등 특정 지식을 묻는 문제의 정답률이 떨어졌다. 다음을 보자.

5. 다음 예시와 유사한 기능을 하는 문장은?							
예시) 우리는 <u>민우</u> 가 어젯밤에 왔음을 알고 있다.							
① 할아버지께서 손이 크시다. ② 민우가 읽은 책은 시집이다. ③ 하늘이 눈이 시리도록 푸르다. ④ 아이들이 들어오는 소리를 들었다. ⑤ 나는 친구가 운동을 하기를 바란다. *							
대영역	중영역	평가 내용					
문법	언어 지식	국어의 문장 성분을 알고 호응 관계에 맞게 이어지거나 '안은문장'을 구성한다.					
구분	정답률(%)	변별도	답지응답비율(%)				
			①	②	③	④	⑤
북한 이탈 학생	21.3	.34	0	18.8	5.0	55.0	21.3
일반 학생	51.0	.17	4.0	12.0	4.0	29.0	51.0

이 문항은 안은문장에 대한 문법 지식을 묻는 문항으로 일반 학생에게도 꽤 어려운 문항에 속하기는 하나(난이도 상위 6위), 북한 이탈 학생과 비교할 때 정답률 차이가 큰 것으로 보아 북한 이탈 학생에게 매우 어려운 문항이었음을 알 수 있다.

이런 차이는 기본적으로 문법 지식에 대한 교육 이수 여부에 따라 차이가 발생하는 것으로 추측할 수 있다. 안은문장은 고등학교 과정에 등장하는 개념이나 일반 학생은 중학교 이후부터 품사나 문장 성분

10) 북한 이탈 학생의 경우 문항에 답을 기입하지 않은 학생이 있어 결측값이 존재한다.

에 대한 개념을 학습하기 때문에 북한 이탈 학생에 비해 정답률이 높게 나타난 것으로 해석된다. 반면에 북한에서는 중학교 1학년부터 국어 문법을 배우게 되는데 중학교 2학년에 ‘단일문’과 ‘복합문¹¹⁾’이라는 용어로 ‘홀문장’과 ‘겹문장’을 배운다. 주어와 서술어의 관계를 ‘맞물림관계’라 하여 맞물림관계가 한번 있는 문장은 단일문이고, 맞물림관계가 두 번 이상 나오는 문장은 복합문이라고 배운다. 그러나 북한에서는 복합문 안에 남한처럼 안은 문장, 대등하게 이어진 문장, 종속적으로 이어진 문장과 같이 세분화된 문장의 종류를 배우지 않고 있다. 남북한 문법 교육의 범위와 용어의 차이가 북한 이탈 고등학생의 문법 지식 능력에 영향을 미친 것으로 해석된다.

3.1.2 문학 지식 능력

문학 작품으로 구성된 문항을 살펴보자. 서정주의 ‘국화 옆에서’에 드러난 비유를 묻는 문항이다.

16. 위 시에 나타난 비유에 대해 옳게 말한 사람은?

① 민정: (가)의 ‘꽃’은 다른 동식물과 함께 어울려서 사는 행복한 인간을 말해.
 ② 가현: (가)의 ‘새’는 ‘꽃’이 가진 아름다움을 시기하는 존재야.
 ③ 강희: (나)의 ‘국화꽃’은 봄부터 가을까지 온갖 시련을 이겨낸 꽃으로 성숙한 자기의식을 표현해. *
 ④ 강민: (나)의 ‘친둥’과 ‘무서리’는 꽃을 피우기 위해 도와주는 조력자를 뜻해.
 ⑤ 민수: (나)의 ‘누님’은 ‘국화꽃’이 꽃을 피우려고 하는 것을 방해하는 방해꾼이야.

대영역	중영역	평가 내용					
문학	문학의 수용	시에 드러난 비유를 찾고 이를 해석한다.					
구분	정답률(%)	변별도	답지응답비율(%)				
			①	②	③	④	⑤
북한 이탈 학생	43.9	.39	1.2	13.4	43.9	28.0	1.2
일반 학생	66.0	.45	5.0	6.0	66.0	13.0	10.0

본 문항의 제재인 ‘국화 옆에서’는 해방 이후 1947년 11월 9일 경향신문에 발표된 작품이다. 일반 학생들에게 익숙할 수 있는 작품인 반면에 북한 이탈 학생은 접해보지 못한 작품으로 이 때문에 난이도의 차이가 발생할 수 있다. 이상과 같이 문학의 경우 작품을 알지 못하는 경우 정답률이 낮았다.

‘국화 옆에서’ 하위 문항 16,17,18번 중 이 문항의 난이도가 17,18번에 비해 차이가 크다는 것에 주목할 때 이는 제재의 요인뿐만이 아니라 다른 요인이 관계됨을 알 수 있다. 바로 ‘비유’라는 특정 문학 용어에 기인하리라 본다. ‘비유’라는 문학 용어에 대해 익숙한 일반 학생에 비해 이 용어에 대해서 배경 지식이 없는 북한 이탈 학생의 경우 어려워할 수 있는 문제이다. 실제로 북한에서는 비유라는 용어 대신에 ‘표현수법¹²⁾’이라는 용어를 쓰고 있으며, 되풀이법, 야유법, 벌림법, 자리바꿈법, 내세움법 등 용어에서 남한과 차이가 있다. 반면 직유법, 은유법, 의인법, 과장법, 대구법, 점층법 등의 용어는 같다. 우윤정(2012)에서도 북한이탈아동과 남한아동과의 비유적 언어 이해능력 비교에서 집단 간의 유의미한 차이가 있음을 확인할 수 있다.

3.1.3 비판적 사고 능력

남한에서는 비판적 사고를 묻는 문항이 평가 문항으로 자주 등장한다. 비판적 사고를 묻는 다음 문항에 대한 북한 이탈 학생의 반응을 살펴보자.

11) 최준영, 서재길, 류병설(2001), 『국어문법 고등중학교 2』, 교육도서출판사, pp56-58을 참고하여 문법 교육 내용을 기술함.
 12) 최준영, 서재길, 류병설(2001), 『국어문법 고등중학교 3』, 교육도서출판사, pp41-52를 참고하여 기술함.

11. (가)와 (나)의 글에서 고기 위주의 식습관을 버려야 한다는 근거를 옳게 고른 것은?

- ㉠ 고기 중심의 식습관은 자원 낭비로 이어진다.
- ㉡ 고기 중심의 식습관은 암이나 심장병을 유발한다.
- ㉢ 절제된 채식 식습관은 소비 구조를 마비시킨다.
- ㉣ 적당한 고기 중심의 식습관은 인류를 건강하게 한다.
- ㉤ 지나친 고기 중심의 식습관으로 인해 동물 학대가 발생된다.

- ① ㉠ ㉡ ㉢
- ② ㉠ ㉡ ㉣
- ③ ㉠ ㉡ ㉤ *
- ④ ㉡ ㉣ ㉤
- ⑤ ㉢ ㉣ ㉤

대영역	중영역	평가 내용					
읽기	추론	글쓴이의 주장을 파악하고 주장의 타당성을 판단하면서 논증 방식을 파악한다.					
구분	정답률(%)	변별도	답지응답비율(%)				
			①	②	③	④	⑤
북한 이탈 학생	51.2	.30	2.4	9.8	51.2	29.3	0
일반 학생	82.0	.32	5.0	6.0	82.0	6.0	1.0

이 문항은 법정 스님의 ‘먹어서 죽는다’라는 지문에서 주장에 대한 근거를 찾게 하는 문항이다. 이 지문에 속한 문제는 총 3문항인 10번, 11번, 12번 각기 사실적 독해, 비판적 독해, 발산적 독해가 이에 해당한다. 그 중 이 문항은 비판적 독해에 해당하는 문항으로 세 문항 중에서 일반 학생과 비교하여 가장 난이도의 차이가 나는 문항이다. 이 결과를 통해 일반 학생에 비해 북한 이탈 학생이 상대적으로 주장과 근거를 찾는 비판적 독해를 낮설어한다고 파악할 수 있다.

이는 북한의 교육 목표가 교육을 통한 사회주의 일꾼 양성으로 국어 교과 교육내용 역시 사회주의 혁명, 체제와 지도자에 대한 충성이 주된 교육내용이며 읽기 활동을 통해 사상을 수용하고 견고히 할 수 있도록 구성되어 있다는 점(권순희, 2012:37), 북한에서는 교사 주도의 주입식 학습이기 때문에 남한의 수업에서 보다 자유롭게 토의하는 모습을 보고 놀랐다는 북한 이탈 학생의 면담(권순희, 2012:66)에서도 그 근거를 찾을 수 있다. 북한 이탈 대학생의 논술쓰기 수업 연구(김남미, 2011:323)에서 북한 이탈 학생은 객관적 사안과 사안 사이의 연관 관계를 맺는 비판적 사고가 어렵다고 하였다.

실제로 북한 교과서를 분석해 보면 비판적 사고를 키우는 학습 활동을 찾아보기 어렵다. 북한의 읽기 교육은 읽기 체제의 내용은 단순 수용하는 데 중점을 두며 무조건적인 낭독 암송 활동을 통해 읽기 체제에 반영된 정치 사상적 내용의 내면화에 중점을 둔다(원진숙, 2015:241). 이는 지식이나 이론을 수용하는 데 있어, 비판적으로 평가하고 근거를 들어 자신의 주장을 강조하는 남한의 교육과는 큰 차이가 있다. 북한에서는 언어를 혁명의 도구로 보고 있으며 체제 순응적이고 김일성, 김정일 등 지도자 우상화를 교육하고 있는 교육현실의 영향이라고 볼 수 있다.

3.1.4 평가 문항 구조를 파악하는 능력

질문과 보기(또는 자료) 및 선택지 등으로 구성된 복잡한 단계의 문항에 대한 북한 이탈 학생의 반응은 다음과 같다.

6. 다음 시에서 밑줄 친 '쓰다'와 같은 의미로 쓰인 사례를 짝지은 것으로 옳은 것은?

달아도 지원찮은 이 나이에 벌써
 밥이 ①쓰다
 돈을 ②쓰고 머리를 ③쓰고 손을 쓰고 수를 쓰고 몸을 쓰고 수를 쓰고 힘을 쓰고 억지를 쓰고 색을 쓰고
 글을 ④쓰고 안경을 ⑤쓰고 모자를 쓰고 약을 쓰고 관을 쓰고 쓰고 싶어 별루무 짓을 다 쓰고 쓰다.
 쓰는 것에 지쳐 밥이 먼저 쓰다.
 - 정끝별, '밥이 쓰다'에서

- ① 문제를 풀기 위해 머리를 써야겠다.
- ② 왕관앵무는 왕관을 쓴 것 같다.
- ③ 나는 시를 쓰는 시인이 되겠어.
- ④ 사과를 그릴 때 빨간 색을 썼다.
- ⑤ 등산을 가니 노란 등산모를 써야겠다. *

대영역	중영역	평가 내용					
문법	언어 활용	동의어의 의미를 파악하고 다양한 담화 상황에 따라 달리 사용됨을 알고 상황에 맞게 사용한다.					
구분	정답률(%)	변별도	답지응답비율(%)				
			①	②	③	④	⑤
북한 이탈 학생	40.2	.54	31.7	3.7	12.2	4.9	40.2
일반 학생	79.0	.62	2.0	4.0	7.0	6.0	79.0

이 문항은 일반 학생에게는 비교적 어렵지 않게 풀 수 있는 문제였으나, 북한 이탈 학생은 매우 어려운 문제이다. '시(詩)'라는 익숙하지 않은 문학 장르를 자료로 하여 동의어의 의미 차를 변별해내야 하고, 다시 답지와 같은 의미를 짝지어야 하는 사고를 거치기 때문에 난도가 있는 문제로 받아들였을 것이다. 바로 여러 단계의 사고 과정을 요하기 때문이다. 북한 이탈 학생이 이 문제를 어렵다고 받아들인 이유는 오답을 통해서도 알 수 있다. 일반 학생은 대다수가 정답인 ⑤번 문항을 선택한 반면, 북한 이탈 학생 중 오답 ①이나 ③을 선택한 학생의 합이 약 44%인 점을 보아도 일반 학생에 비해 문항 이해도가 떨어진다고 볼 수 있다.

이와 같이 북한 이탈 학생에게 남한의 객관식 시험 유형과 같이 익숙하지 않은 문항은 정답률이 떨어지는 것으로 나타났다. 특히 북한의 시험 문제는 대부분 주관식 서술형이기 때문에(권순희, 2012:67), 남한의 객관식 문항을 특히 곤란해 한다고 한다. 이는 동일한 성취 기준을 선다형과 단답형으로 구성하여 문항 유형에 따른 반응 양상을 관찰한 연구에서도 알 수 있는데 북한 이탈 학생은 동일한 성취 기준이라도 선다형 문항의 경우 정답률이 낮은 것으로 나타났다(송현정, 2011). 또한 일반 학생들에 비해서 객관식 문항이 차별 기능 문항(DIF: Differential Item Function)으로서 역할을 한다는 연구 결과 또한 이를 뒷받침한다(이향규, 2007; 신진아 외, 2012; 김영란, 2012). 특히 객관식 문제의 발문이 옳지 않은 선지를 고르는 문항과 같이 부정어로 물어보는 경우, 이중 부정으로 물어 보는 경우 더욱 답안 선택 시 어려움을 겪는다는 연구 결과 또한 있다¹³⁾(이향규, 2007; 신명선 외, 2012:19, 원진숙, 2015:24

13) 본 문항을 사전 검토한 북한 이탈 대학생 및 대학원생의 의견을 통해서도 북한 이탈 학생이 객관식 문항에 갖는 어려움을 알 수 있다. 다음은 북한 이탈 대학생 평가 의견서의 일부이다. “북한에서는 맞는 것, 옳은 것에 대한 답지 작성에 익숙하고, 응용하거나 깊은 생각을 하는 문제를 접해본 적이 거의 없기 때문입니다. 또한 시험 방법에서 남북한이 서로 다른 양상을 나타내고 있기 때문에 시험방법에 대한 메뉴얼도 필요하다고 생각합니다. 서술형에 나오는 조건부를 이해하는 데 어려움을 호소할 수도 있습니다.”라고 객관식 문항에 대한 어려움을 기술하였다. 또 다른 북한 이탈 대학원생도 다음과 같이 기술하였다. “북한의 경우 대부분의 문제가 서술형이기 때문에 객관식 문제에서 답이 길어지면 오히려 더 혼란스러워 하는 경우가 발생하기 때문에 문제를 간결하게 하면 학생들이 좀 더 쉽게 이해할 수 있을 것으로 예상됩니다.” 라고 하는 것을 보아 북한 이탈 학생이 주로 객관식으로 치러지는 학교 평가에 곤혹스러워 할 것임을 예상할 수 있다.

9)14).

3.2 북한 이탈 학생이 일반 학생과 난이도를 비슷하게 느낀 문항을 통한 분석

3.2.1 기본적 모어 능력

북한 이탈 학생은 한국어를 모어로 사용하기 때문에 문항에 쉽게 반응하는 경우가 있어 흥미롭다. 다음을 보자.

2. 다음 <대화>가 자연스럽게 이어지는 이유로 적절한 것을 <보기>에서 고르면?

<대화>

다솜: 지금 몇 시야?

나라: 방금 저녁 뉴스 시작했어.

다솜: 아? 진짜, 벌써 그렇게 됐어?

<보기>

㉠ 다솜과 나라는 서로에게 한 말의 의도를 알고 있다.

㉡ 나라는 다솜의 말을 잘못 듣고 그릇된 정보를 제시하고 있다.

㉢ 다솜과 나라는 모두 뉴스가 시작하는 시간에 대한 정보를 공유하고 있다.

㉣ 다솜은 자신의 말을 나라가 이해하지 못했다고 생각했지만 대화를 자연스럽게 이어가고 있다.

- ① ㉠ ㉡
- ② ㉠ ㉣ *
- ③ ㉡ ㉣
- ④ ㉡ ㉣
- ⑤ ㉢ ㉣

대영역	중영역	평가 내용					
듣기·말하기	추론적 듣기	함축적 표현을 이해하여 상황에 적용된 듣기 말하기 방식의 원리를 안다.					
구분	정답률(%)	변별도	답지응답비율(%)				
			①	②	③	④	⑤
북한 이탈 학생	75.6	.51	3.7	75.6	4.9	8.5	4.9
일반 학생	82	.48	2	82	4	6	6

본 문항은 문법적 개념인 대화 함축에 대한 문제이다. 대화 함축은 이론적인 개념이기는 하나 실생활에서 많이 쓰이고 있기 때문에 북한 이탈 학생이 이에 대한 특별한 지식이 없이도 답을 고를 수 있는 문제로 나타났다. 이상과 같이 모어 화자에 특성에 기인하는 문제는 비교적 특별한 문법 교육이나 지식 없이도 비교적 쉽게 맞출 수 있었다. 이는 적절한 종결 어미를 파악하는 문항에서 전원이 정답을 선택한 연구 결과(김영란, 2012:208)와 일치하는 부분이다. 북한 이탈 학생은 한국어를 모어로 사용하기 때문에 기본적인 한국어 능력이 있음을 알 수 있다.

속담에 관련된 문항에서도 비슷한 반응을 보였다.

14) 원진숙(2015:249)에서의 북한 이탈 중학생 면담에 따르면 “시험 볼 때 ‘맞지 않은 것을 골라라’, ‘관계가 적은 것을 골라라’ 이런 문제는 뭘 어떻게 하라는지 모르겠어요” 라고 한국 객관식 문항의 어려움을 토로하였다.

4. 다음 대화에서 괄호 안에 들어갈 엄마의 말로 적절한 것은?

영희: 엄마, 제 단짝 친구 영미가 이번에 간호학과에 지원한대요.
 엄마: 그래? 너는 결정했니?
 영희: 딱히 마음에 드는 전공이 없어 고민이에요. 간호사가 되고 싶지는 않은데 영미가 지원한다니 저도 간호학과에 지원할까 고민 중이에요.
 엄마: ()더니,
 너를 두고 하는 말이구나.

- ① 친구 따라 강남 간다 *
- ② 백지장도 맞들면 낫다
- ③ 소 잃고 외양간 고친다
- ④ 까마귀 날자 배 떨어진다
- ⑤ 콩 심은 데 콩 나고 팥 심은 데 팥 난다

대영역	중영역	평가 내용					
문법	언어 활용	관용 표현이 다양한 담화 상황에 따라 달리 사용됨을 알고 상황에 맞게 사용한다.					
구분	정답률(%)	변별도	답지응답비율(%)				
			①	②	③	④	⑤
북한 이탈 학생	87.8	.54	87.8	0	3.7	6.1	0
일반 학생	94	.41	94	0	4	2	0

본 문항 또한 현실에서 자연스럽게 쓰이는 표현을 묻는 문제로 정답률이 높았다. 이 역시 일반적으로 한국어를 모어로 하는 모어 화자가 큰 어려움 없이 풀 수 있는 문제로 모어 화자의 특성에 기인하여 맞춘 문항이라 할 수 있다.

또한 이 문항은 관용 표현 중에서도 속담에 관한 문제이다. 흔히 쓰이는 속담의 경우, 남북한이 공유하는 속담이 다수인 경우가 많다는 사실 또한 알 수 있다. 심재기(1998)에 의하면 속담은 무엇보다도 오랜 기간, 서민의 생활 감정이 응축된 비유적 서술의 관용 어구로 적어도 천년의 역사를 헤아릴 수 있으며 또한 웬만한 속담은 대개 여말선초(麗末鮮初)에까지 거슬러 올라간다고 한다. 따라서 남북한의 속담은 서로 공유하고 있으며 북한만의 속담이라고 하는 것도 이제 갓 생겨진 은어나 유행어 정도의 수준으로 볼 수 있다고 하였다. 따라서 기본적으로 많이 쓰이는 속담과 같이 특별한 지식이 없어도 풀 수 있는 문항에 대해 북한 이탈 학생은 모어 화자의 특성으로 쉽게 해결하고 있는 것으로 드러났다.

비슷한 사례의 또 다른 문항을 살펴보자. 다음 문항의 지문은 <언어와 사고>를 제재로 한 설명문이다. 괄호 안에 알맞은 어휘를 찾는 문항으로 북한 이탈 학생과 일반 학생의 정답률이 모두 높았다.

14. 위 글의 괄호 안에 들어갈 말을 바르게 짝지은 것은?

- ① ㉠ 수신자, ㉡ 축산문화
- ② ㉠ 수신자, ㉡ 어업문화
- ③ ㉠ 수신자, ㉡ 상업문화
- ④ ㉠ 발화자, ㉡ 농경문화 *
- ⑤ ㉠ 발화자, ㉡ 축산문화

대영역	중영역	평가 내용					
읽기	추론	문맥을 고려하여 낱말을 채워보며 글을 읽는다.					
구분	정답률(%)	변별도	답지응답비율(%)				

			①	②	③	④	⑤
북한 이탈 학생	68.3	.49	3.7	8.5	12.2	68.3	0
일반 학생	72	.49	9	1	13	72	5

이 문항은 문맥을 고려하여 어휘를 선택하는 문항이다. 대체로 이런 문제인 경우 제시문 전체를 읽지 않고 괄호 앞뒤의 맥락을 살펴보면 맞출 수 있다. 또한 보기의 어휘가 크게 어렵지 않고 비교적 일상생활에서 자주 쓰는 어휘이기 때문에 북한 이탈 학생과 일반 학생 모두 쉽게 맞출 수 있는 문항이었다. 특별한 지식이 없어도 풀 수 있는 문항에 대해 북한 이탈 학생은 모어 화자의 특성으로 쉽게 해결하는 능력이 있음을 알 수 있다.

다음 문항에서도 모어 화자에 기인한 반응을 보였다. 다음은 소설 <흐르는 북> 중 등장인물의 정서를 맞추는 문제로 정답률이 북한 이탈 학생과 일반 학생의 정답률의 모두 높았다.

20. ㉠의 표현으로 보아 민 노인이 느꼈을 감정으로 적절한 것은?

- ① 참담함 *
- ② 그리움
- ③ 황홀감
- ④ 외로움
- ⑤ 동정심

대영역	중영역	평가 내용					
문학	문학의 수용	인물이 처한 상황을 이해하고 공감하며 인물의 심리 상태를 파악한다.					
구분	정답률(%)	변별도	답지응답비율(%)				
			①	②	③	④	⑤
북한 이탈 학생	58.5	.69	58.5	6.1	8.5	9.8	4.9
일반 학생	56.0	.62	56.0	7.0	15.0	11.0	10.0

정답률에서 북한 이탈 학생이 조금 더 높으나 정답률의 차이가 2.5%로 그 차이가 매우 적어 북한 이탈 학생이 더 많이 맞추었다는 것에 대한 의미는 사실상 없을 것으로 파악된다. 이 문항을 통해 북한 이탈 학생일지라도 소설을 읽어내는 사실적 독해 정도가 가능하다면 그 속에서 인물의 상황이나 심리 상태는 파악하기가 쉬울 것으로 예상할 수 있다. 이 또한 모어 화자의 특성에 기인하여 북한 이탈 학생이 문제를 해결한 것으로 볼 수 있다.

3.2.2 사실적 독해 능력

다음 문항은 법정 스님의 ‘먹어서 죽는다’를 지문으로 한 문항 10,11,12번 중 사실적 독해에 해당하는 문제로 일반 학생과의 정답률 차이가 가장 없는 문항이었다.

10. 위 글의 내용과 일치하지 않은 것은?

- ① 제레미 리프킨은 산업 사회에서 고기 중심의 식생활 습관을 버려야 한다고 주장한다.
- ② 지구상에서 생산되는 곡물의 과반수 이상이 소와 돼지, 닭 등 가축들의 먹이로 쓰이고 있다.*
- ③ 소가 곡식을 먹게 된 것은 농업의 역사에서 일찍이 없었던 새로운 현상이다.
- ④ 고기 중심의 식사는 심장병, 뇌졸중, 암과 같은 병을 유발한다.
- ⑤ 우리나라에서도 최근 육식 위주의 식사를 하고 있다.

대영역	중영역	평가 내용
읽기	내용 확인	글을 읽고 내용을 요약하며 글에 드러난 사실을 파악하며 읽는다.

구분	정답률(%)	변별도	답지응답비율(%)				
			①	②	③	④	⑤
북한 이탈 학생	36.6	.30	6.1	36.6	20.7	6.1	24.4
일반 학생	45	.74	2	45	29	6	17

‘먹어서 죽는다’ 제재를 독해해 낸 북한 이탈 학생이라면 비판적 독해 능력을 요구하는 11번과 발산적 독해를 요구하는 12번 문항보다 사실적 독해에 해당하는 본 문항을 비교적 쉽게 느꼈음을 알 수 있다.

그러나 북한 이탈 학생의 정답률 36.3%를 놓고만 보았을 때는 쉽지 않은 문제라는 것을 알 수 있다. 이는 사실적 독해라고 할지라도 북한 이탈 학생의 경우 우리말 능력의 개별적인 차이가 크기 때문에 이에 접근할 수 있는 학생만이 이 지문을 독해해냈음을 알 수 있는 부분이다.

3.3 북한 이탈 학생이 일반 학생에 비해 쉽게 느낀 문항을 통한 분석

북한 이탈 학생이 일반 학생보다 정답률이 높은 문항은 남한 국어교육의 배경 지식이 간섭하지 않은 문항이었다. 다음 문항은 서정주의 <국화 옆에서>를 영화로 매체를 바꾸어보게 하는 활동을 통해 시에 드러난 시각적 이미지를 묻고 있는 문항이다.

17. 위 시를 영화로 만들려고 한다. 어울리지 않는 장면은?

- ① (가) 꽃이 눈을 해치고 붉게 피는 모습 *
- ② (가) 작은 새가 산에서 지저귀는 모습
- ③ (나) 여름에 천둥 번개가 치는 모습
- ④ (나) 가을날에 활짝 핀 국화꽃
- ⑤ (나) 주인공이 여름밤에 잠을 못 이루는 모습

대영역	중영역	평가 내용				
문학	문학의 생산	시적 상황을 영화로 이미지화하여 다른 매체로 바꿔본다.				

구분	정답률(%)	변별도	답지응답비율(%)				
			①	②	③	④	⑤
북한 이탈 학생	47.6	.34	47.6	3.7	15.9	7.3	13.4
일반 학생	29	.51	29	9	28	15	20

이 문항은 북한 이탈 학생이 일반 학생에 비해 정답률이 높은 문항으로 정답률 차이가 18% 정도 나는 것으로 보아 이는 의미 있는 차이로 여겨진다. 일반 학생의 경우 답지 중 ① ‘꽃이 눈을 해치고 붉게 피는 모습’을 답안으로 인식하여 다른 답지를 정답으로 선택하였는데 이는 ‘꽃이 눈을 해치고 붉게 피는 모습’이 여러 시에서 다수 등장하는 이미지이기 때문에 시를 제대로 읽지 않고 보기만 보고 정답을 선택한 결과라고 해석할 수 있다. 하지만 북한 이탈 학생은 한국시의 배경 지식에 기대지 않고 직접 ‘국화 옆에서’를 읽어보면서 답을 찾았기 때문에 올바른 답을 찾을 수 있었다고 할 수 있다.

IV. 결론

북한에서는 언어를 통한 사상 교육이 강조되고 있어 국어교육 역시 선전, 선동의 수단으로 사용되고 있다. 국어 교재 내용도 사회주의, 북한의 지도자, 반제반미에 대한 내용이 대부분을 차지한다. 내용뿐만 아니라 교과서 구성 방식에서도 차이가 존재한다. 남한 교과서가 활동 중심으로 구성되어 있는 반면 북한 교과서는 제재 중심으로 구성되어 있다. 북한의 국어 교과서는 매 단원마다 읽을거리를 제공하고 있으며 그 제재를 통한 학습 활동이 제시되고 있지 않다. 교수 학습 방법 면에서도 북한에서는 교사가 직

접 지식을 설명하는 방식의 수업인 일제식 수업이 주를 이룬다. 또한 북한에서는 선택형 객관식 평가를 시행하고 있지 않으며 대부분 서술식 평가를 시행하고 있다. 이러한 특성 때문에 북한 이탈 학생이 남한 교육에 참여하면서 교육 문화적 차이를 느낀다. 교육적 차이로 어려워하는 것 중의 대표적인 것이 평가이다. 북한 이탈 학생 면담 결과 시험 방법에 대한 매뉴얼이 필요하다는 것이 이들의 증언이다. 또한 남한의 서술형 평가에서 제시되고 있는 조건부를 이해하는 것이 어렵다고 호소한다.

본 연구에서는 북한 이탈 고등학생의 국어 능력을 평가하기 위해 평가 문항을 개발하고, 개발된 평가 문항을 통해 일반 고등학생과 비교 검토하였다. 그 결과 북한 이탈 학생이 일반 학생에 비해 어려워 한 문항은 국어 표기 및 문법 관련 문항, 특정 문학 용어 관련 문항, 비판적 사고를 필요로 하는 문항, 복잡한 단계를 요구하는 객관식 문항으로 나타났다. 이런 점으로 미루어 보아 북한 이탈 학생은 학습 용어의 차이, 사회 문화적 배경지식의 부족, 문항에 대한 이해 부족 등으로 일반 학생에 비해 평가에서 평균이 12.8점 이상 낮을 정도로 국어 능력이 부족한 것을 알 수 있었다. 평가 문항 분석을 통해 도출한 북한 이탈 고등학생의 국어 능력으로 앞으로의 국어교육 연구 방향과 교육적 대안을 제시할 수 있다. 국어교육 연구 방향 및 교육적 대안을 생각할 때 현재로서는 북한 이탈 학생의 적응에 초점을 둘 수밖에 없다. 통일이 되었을 때는 교육의 방향성이 달라지겠지만 현재로서는 북한 이탈 학생의 교육적 적응에 초점이 두는 것이 현실적인 문제이기 때문이다.

북한 이탈 학생과 일반 학생의 평가 차이를 통해 북한 이탈 학생을 위한 교육적 대안이 필요함을 알 수 있었다. 이를 토대로 몇 가지 제안을 하면 다음과 같다.

첫째, 남북한 공통으로 사용하는 어휘에 대해서는 북한 이탈 고등학생이 모어 화자인 것에 기인하여 점수 차이가 없었으나 남북한 어휘 차이가 존재하는 경우를 고려하지 않을 수 없다. 앞선 분석에서 북한 교과서에 나타난 학습 용어의 상이한 사례를 제시하였다. 이를 통해 볼 때 남북한 교과서에서 사용하는 어휘의 차이를 목록화 하여 보급하기 위한 교재 개발이 필요하다. 관용어구, 속담, 사용례 및 화용적 차이 등을 포함한 어휘 목록화가 필요하다. 또한 맞춤법과 같은 기본적인 규범, 기초적인 국어 교육 내용을 구성하여 알려주는 교재가 필요하다.

둘째, 사실적 독해보다는 비판적 독해에서 일반 학생과의 정답률 차이가 크다. 이는 북한의 읽기 교육의 특성상 비판적 독해를 강조하지 않고 있다는 점에 기인한다. 또한 주장의 타당성을 판단하고 논증 방식에 대한 이해가 부족한 것은 민주적 의사소통 방식인 토의 토론 교육이 활성화 되지 않은 북한의 듣기·말하기 교육과 관련이 있다. 이를 통해 볼 때 비판적 읽기 교육 및 민주적 의사소통에 대한 교육이 필요하다. 실제로 북한 이탈 학생들이 남한에 와서 토론 문화를 처음 접하면서 자기 주장을 하고, 상대방의 의견을 존중하는 방식을 배우게 되는 큰 변화를 경험하였다고 반응하였다.

셋째, 남북한 문법 용어의 차이와 문법 교육 내용의 차이가 크다. 또한 북한 이탈 학생은 문학 지식 부분에서 어려움을 나타내고 있다. 국어교육에서 문법 지식 및 문학 지식이 차지하는 비중이 크기 때문에 이에 대한 교육이 필요하다.

넷째, 낮은 문학 작품을 지문으로 하여 구성된 평가 문항의 정답률이 낮은 것으로 보아 해방 이후 달라진 문학 작품에 대한 이해를 돕는 교육이 필요함을 알 수 있다. 남한의 교과서에 등장하는 다양한 제재와 문학 작품 등에 대한 이해를 돕는 교육 프로그램 개발이나 교재 개발이 필요하다.

다섯째, 평가 제도에 대한 이해와 평가 문항에 대한 이해를 위한 매뉴얼 개발과 함께 실습 교육이 필요하다. 이는 시험을 잘 보게 하기 위한 차원이 아니라 국제적으로 채택하고 있는 시험 제도에 익숙하게 하기 위한 방침이다.

여섯째, 남북 학제의 차이와 교육 내용의 차이로 발생하게 되는 학력 차이 및 탈북 과정에서 발생한 학력 차이를 극복할 수 있도록 도움을 줄 수 있는 교육이 필요하다. 학습자들의 수준별 학습 및 멘토 제도 등이 도입되어야 할 것이다. 특히 학력 및 수학 능력 차이로 인하여 제 나이의 학년에 편입하여 공부하기 어려운 형편이기 때문에 연령을 고려한 교육적 대안도 필요하다.

일곱째, 남북한 교육에 대한 차이를 인식하고 이를 이론적으로 정리하는 통일 대비 연구가 이루어져야 할 것이다. 현재 남북한 교과서 차이에 대한 연구도 미약한 형편이다.

이상과 같이 북한 이탈 학생의 평가를 통해 교육적 대안을 도출해 보았다. 단기적인 교육적 대안과

정책도 필요하지만 향후 장기적인 계획도 함께 이루어져야 할 것이다. 평가가 생애주기별로 이루어지는 것이 현실이다. 상급 학교 진학, 유학, 취직, 진급, 승진 등에서도 선다형 객관식 평가는 대부분 필수적으로 행해진다. 그러므로 북한 이탈 학생이 선다형 객관식 평가 문항에 익숙하지 않아 받게 될 불이익을 줄이기 위해서라도 평가에 대한 메타 지식을 북한 이탈 학생에게 제공할 필요가 있다.

참고논문

- 곽미영(2014), 이야기 산출에서 우리말의 주어 표현 분석과 구문 평가, 대구대학교 박사학위 논문
- 권순희(2012), 탈북학생 지도용 국어과 교육과정 표준안 개발, 한국교육개발원(기술보고 TR 2012-05-6)
- _____ (2014a), 통일 시대를 여는 생활 필수 어휘, 국립국어원
- _____ (2014b), 북한이탈주민의 언어 교육을 위한 교재 개발 현황, 학습자중심교과교육연구 14(10), 학습자중심교과교육학회, pp.561-586
- _____ (2014c), 북한이탈주민의 언어 사용 실태와 교육 지원 방향, 이화어문논집34, 이화어문학회, pp.91-123
- 김남미(2011), 새터민을 위한 교양국어 수업의 원칙과 방향, 교양교육연구 5(1), 한국교양교육학회, pp.311-337
- 김다애(2015), 탈북대학생의 읽기·쓰기 어려움 현황과 원인 고찰, 이화여대 석사학위 논문
- 김미숙(2004), 북한이탈학생의 학교적응 실태 분석 연구, 한국교육개발원(RR 2004-2)
- 김영란(2013), 국어교육학 : 탈북 학생의 국어과 학업성취도 분석- 2011년 초6, 중3, 고2 국가수준 학업성취도 평가 결과를 중심으로, 새국어교육 96, 한국국어교육학회, pp.197-227
- 김현경(2014), 다문화·탈북 가정 학생의 과학 학업성취도 특성 및 화학 문항 분석, Journal of the Korean Chemical Society 58(3), 대한화학회, pp.303-312
- 김현철(2011), 탈북학생 기초학습능력 진단평가(중학생) 사용자 매뉴얼, 한국교육개발원(연구자료 CRM 2011-20-2)
- _____ (2011), 탈북학생 기초학습능력 진단평가도구 개발(Ⅱ) (중학생용), 한국교육개발원(기술보고 TR 2011-34-8)
- 민병곤·윤희원·안현기(2010), 초등학교 1, 2학년 다문화 가정 학생의 읽기 및 쓰기 기초학력 검사 도구 개발 연구, 국어교육학연구 37, 국어교육학회, pp.313-346
- 배재훈(2012), 북한이탈학생의 국어 사용능력 신장에 대한 연구: 말하기와 쓰기를 중심으로, 어문교육 45, 한국어문교육학회, pp.71-99
- 성태제(2014), 현대교육평가, 학지사.

- 송현정(2011), 문항 유형 차이에 따른 남한과 탈북 학생의 평가 결과 분석, 초등교육연구 26, 부산교육대학교 초등교육연구소, pp.79-99
- 신명선 외(2012), 새터민을 위한 한국어 어휘 교육, 박이정
- 신진아(2012), 국가수준 학업성취도 평가 결과에 기반한 다문화탈북 가정 학생의 교과별 성취 특성 분석, 한국교육과정평가원(연구보고 RRE 2012-13)
- 심옥례(2012), 탈북학생의 국어 수업 참여 양상과 국어 수업 곤란 요인 연구, 경인교대 석사학위 논문
- 심재기(1998), 남북한 관용표현 비교, 통일논총16, 숙명여자대학교 통일문제연구소 pp.145-163
- 우윤정 외(2012), 북한이탈아동과 일반아동의 비유적 언어 이해능력 비교, 특수교육재활과학연구 51(3), 대구대학교 특수교육재활과학연구소 pp.383-402
- 원진숙(2015), 탈북학생 대상 중학교 국어 교과서 개발 방안, 국어교육학연구50, 국어교육학회, pp.232-267
- 이정우(2013), 탈북 중학생의 사회과 학업성취도 분석: 2011년 국가수준 학업성취도 평가 결과를 중심으로, 시민교육연구 45(1), 한국사회과교육학회, pp.43-79
- 이향규(2007), 새터민 청소년 학교적응 실태와 과제, 인간연구 12, 가톨릭대학교 인간학연구소, pp.1-17
- 정재영(1994), 북한 속담, 새국어생활 4(2), 국립국어연구원, pp124-149
- 조윤동·강은주·고호경(2013a), 2011년 수학과 국가수준 학업성취도 평가에서 나타난 다문화·탈북 가정 학생의 학교급별 성취 특성 분석, 학교수학 15(1), 대한수학교육학회, pp.179-199
- _____ (2013b), 수학과 국가수준 학업성취도 평가 결과를 통한 다문화·탈북 가정 학생 차별기능문항 분석, 수학교육학연구23(2), 대한수학교육학회, pp.75-94
- 홍순혜 외(2013), 학교 밖 탈북 청소년 교육적응 실태, 북한이탈주민지원재단.

<북한 교과서>

- 김성우, 오정환(2001), 문학 고등중학교 6, 교육도서출판사.
- 김성우, 오정환, 리동수, 왕광수, 문재홍(2003), 문학 중학교 5, 교육도서출판사.
- 김승룡, 서재필, 최문희, 전병두, 윤경수, 리광섭(2009), 국어 소학교 3, 교육도서출판사.
- 김지현, 김창덕, 리광섭(2008), 국어 소학교 1, 교육도서출판사.
- 김창덕, 윤근작, 서재필, 최문희, 전명봉, 리광섭(2009), 국어 소학교 2, 교육도서출판사.
- 리광섭, 서재필, 림성웅, 김병찬, 김동순, 윤경수, 홍기천(2007), 국어 소학교 4, 교육도서출판사.
- 리기형, 왕광수, 한춘옥, 문재홍, 리광섭(2002), 국어 중학교 2, 교육도서출판사.
- 전장길, 문재홍, 황철명, 리광섭, 홍기천(2004), 국어 중학교 1, 교육도서출판사.
- 최준영, 서재길, 류병설(2001), 국어문법 고등중학교 2, 교육도서출판사.
- 최준영, 서재길, 류병설(2001), 국어문법 고등중학교 3, 교육도서출판사.

<한국 교과서>

- 2009년 개정 고등학교 국어 1 (교학사)
- 2009년 개정 고등학교 국어 1 (미래엔)
- 2009년 개정 고등학교 국어 1 (지학사)
- 2009년 개정 고등학교 독서와 문법 (비상교육)
- 2009년 개정 고등학교 독서와 문법 (천재교육)
- 2009년 개정 고등학교 문학 (비상(우한용))
- 2009년 개정 고등학교 문학 (천재(김))
- 2009년 개정 독서와 문법 (미래엔)
- 2009년 개정 중학교 국어 5 (지학사)
- 2009년 개정 중학교 국어 6 (동아출판)

“국어 평가 문항 분석을 통한 북한 이탈 고등학생의 국어 능력 진단 연구”에 대한 토론문

이영호(서울용답초등학교)

이 발표문은 북한 이탈 고등학생을 대상으로 한 국어 평가를 통해 그들의 국어 능력을 진단하고 평가 결과를 분석하여 이들을 위한 교육적 대안을 제시하고자 하는 연구입니다. 탈북 학생들은 언어적 문화적으로 모국어 학습자와 다문화 가정 학습자의 중간 지점 정도에 위치해 있는 특수한 학습자 집단이라 할 수 있습니다. 특별한 국어교육적 배려가 필요하다는 인식 하에 탈북 학생을 위한 국어과 교육과정 표준안 및 교과서가 개발되었으나, 정작 이 학생들이 어떤 언어적 어려움을 겪는지와 관련된 평가의 국면에서는 특수성을 고려하지 못 했다는 연구자의 문제의식에 깊이 공감합니다. 연구를 다듬어 가는 과정에서 특히 평가와 평가 도구 개발이라는 측면에서 고려되었으면 하는 점 몇 가지를 짚는 것으로 토론자의 소임을 다하고자 합니다.

1. 평가 도구의 목적과 성격에 대하여: 진단 평가인가? 성취도 평가인가?

이 연구의 제목인 ‘국어 평가 문항 분석을 통한 북한 이탈 고등학생의 국어 능력 진단 연구’에서는 자칫 ‘기존의 평가 문항을 분석하는 것’이라는 혼돈이 일어나기도 하지만, 분명 연구의 핵심은 탈북학생들의 국어 능력을 평가할 수 있는 도구 개발에 두고 있다고 추측됩니다. 그렇다면 이 검사 도구에서 평가하고자 하는 것이 무엇인지 그 성격을 먼저 분명하게 밝혀 주시는 것이 필요할 것 같습니다. 발표문에서는 ‘북한 이탈 학생의 국어 능력을 정확하게 판단’이라는 종합적인 표현으로 간략하게 언급이 되어 있습니다. 연구자께서 개발하고자 하는 평가 도구가 탈북 학생들의 입문 수준(entry level)을 ‘진단’하고자 하는 것인지, 그간의 학교 교육을 통해 도달한 성취 정도를 확인하는 하는 ‘학업성취도 평가’인지, 또는 제3의 성격을 가진 평가 도구인지 관점을 명확히 하는 것은 평가 도구 개발의 선결 과제라고 생각합니다.

2. 평가 도구의 내용에 대하여

연구자는 ‘북한 이탈 학생 맞춤 문항을 제작할 필요성’에 따라 『탈북 학생 지도용 국어과 교육과정 표준안: 중등』에 기반하여 ‘소통, 학습, 치유, 공존’이라는 내용 영역을 근거로 하여 2009 개정 중고등학교 국어 교과서 고등학교 선택 교과서에서 발췌하되 탈북 학생의 인지적 정서적 면을 고려하여 지문을 구성하였다고 밝히고 있습니다. 기존의 연구들이 일반 학생들을 대상으로 한 국가수준 학업성취도 평가 문항을 기반으로 평가를 한 것에서 진일보한 시도인 것은 사실이나 다소 아쉬움이 있습니다.

2-1. <표 4. 평가 문항 정보>라는 결과로 압축되어 있는 것이 평가 문항 개발 과정별로 구체화 되어 독자에게 공유되어야 공감대를 얻을 수 있을 것입니다. 탈북 학생들의 특수성에 천착하여 이 탈북 고등학생이 갖추고 있어야 할 것으로 기대되는 기초 국어 능력이 무엇인지, 그것을 평가 문항으로 개발한 절차와 근거는 무엇인지, 또 어떻게 평가 문항으로 구체화되었는가에 대한 의문이 해결되기에는 ‘II-2.평가도구 개발’의 내용이 소략해 보입니다. 평가 문항을 개발하기 위해 검토해야 할 여러 사항을 드러내고, 그 각각의 사항에 대해 성실하게 논의하고 그 결과에 따라 평가 문항을 개발하는 방식이 이상적일 것입니다. 발표문에는 미처 담지 못 했지만, 연구자께서 생각하시는 탈북 고등학생이 갖추고 있어야 할 것으로 기대되는 기초 국어 능력은 무엇인지, 문항 개발 절차 및 근거는 무엇인지에 대해 더 자세히 듣고 싶습니다.

2-2. 이 평가 도구는 탈북학생의 특수성을 반영하는 평가라는 점에서 그들의 특성과 평가 도구 개발의 목적 및 성격에 부합하는 방향으로 문항 개발되어야 할 것입니다. 이를 위해 연구자는 <2012 탈북 학생 국어과 표준안>의 국어교육 목표에 기반하여 문항을 개발하였으나, 발표문의 각주 9)번에서 ‘북한

탈북 학생 성취 기준인 소통, 학습, 치유, 공존을 근거로 하여 성취기준을 정하였으나 평가 결과 해석 차원에서 이 네 성취기준이 구체적으로 드러나지 않'는다고 인정하고 있습니다. 이것은 표준안의 목표를 평가 문항 개발의 기반으로 한 것에 문제가 있었거나, 또는 개발된 문항이 표준안의 목표를 충분히 반영하지 못 했거나, 혹은 평가 결과 해석의 방향이 잘못되었다는 반증이 아닐까 합니다. 물론 이 모든 것의 상위 수준에서 평가 도구 개발의 관점이 판단의 준거가 될 것입니다. 예를 들면 16번 문항에서 탈북학생들을 위한 문항이라면, '비유' 대신에 북한에서 사용되는 '표현수법'이라는 표현을 병기하는 방식으로 학생들이 '비유' 자체에 대해 알고 있는지를 평가하는 방식이 가능할 것입니다. 평가의 목적이 남한에서 사용되는 '문학 지식 용어'를 알고 있는지 여부를 묻는 것이라면 문항이 달라질 것입니다.

3. 연구 대상 선정에 대하여: 연구·비교 집단 설정이 필수적인가?

토론자는 일반 고등학생 집단과 탈북 학습자 집단 간의 비교가 반드시 필요한 과정인가 하는 의문이 듭니다. 대한민국에서 9년간의 정규 국어 교육을 받은 일반 고등학생과 탈북 고등학생 간의 학업성취 격차는 너무나도 당연한 결과일 것입니다. 물론 어떤 영역에서 특히 탈북 학생들이 어려움을 겪는지에 대한 정보는 시사 하는 바가 큼니다. 그러나 이와 관련된 연구들은 이미 선행 연구들에서 반복적으로 논의가 되어 왔습니다. 이향규(2007), 김영란(2013) 등에서 이미 두 집단 간 정답률의 차이가 큰 문항 분석을 통해 남북한 간 상이한 문법 용어 등의 교육 내용, 많은 양의 정보를 활용해서 답지의 진위를 판단해야 하는 유형에 어려움을 겪는다고 밝혔고, 본 발표문의 연구 결과 역시 선행 연구들과 그 결과가 대동소이하게 도출 되었습니다. 이제는 탈북 학생들의 개인적 학습 배경에 따라 어떤 차이가 있으며, 이들 각각을 위한 맞춤형 학습 지원 프로그램을 어떻게 마련할 수 있는가에 관심을 가질 때라고 생각합니다. 입국 전 북한 내 정규 교육 기간, 제3국 경유 했을 경우 그 곳에서의 언어 경험, 한국 체류 기간, 한국에서의 교육 편입 방식(일반 학교, 탈북 대안 학교), 한국에서의 학습 기간 등등 다양한 변수들에 따라 이 학생들의 학업 성취의 정도와 영역별 강약의 경향성 등을 집중적으로 탐구하는 방식의 연구로 정교화 될 수 있을 것입니다. 물론 연구자가 발표문에 밝혔듯이 개인 연구자가 학생들의 구체적인 정보를 얻는 데에는 한계가 있으므로 유관기관의 적극적인 협조가 뒷받침될 때 가능할 것입니다.

토론자의 소임을 핑계로 여러 이야기를 하다 보니 토론자의 이해가 부족하여 잘못 드린 질문도 적지 않을 것으로 생각합니다. 너그러운 이해를 구하며 토론을 마칩니다. 감사합니다.

외국인 유학생 표현 능력 상담 프로그램 설계 방안

- 한성대학교 'Writing Center'를 중심으로 -

형재연(한성대학교)

차례

1. 머리말
2. 한성대학교 표현 능력 상담 프로그램 현황
3. 상담 프로그램 구성을 위한 요구 조사
4. 외국인 유학생 표현 능력 상담 프로그램 개설 방향
5. 맺음말

1. 머리말

최근 대학 교양 교육에 있어서 글쓰기와 같은 표현 능력에 대한 중요성의 인식이 높아지고 있다. 신입생을 대상으로 하는 '사고와 표현' 강좌뿐만 아니라 심화 글쓰기 과목 등의 확대 개설은 대학 글쓰기 교육 체제의 변화라고 볼 수 있다. 더불어 외국인 유학생이 증가하면서 외국인을 대상으로 한 '외국인을 위한 글쓰기', '외국인을 위한 실용 글쓰기' 등 대학 글쓰기 강좌도 적극 개설되고 있다. 이러한 현상은 대학 내 외국인 유학생에 대한 관심이 증가하고 있는 것으로 볼 수 있다.

그렇지만 이러한 교양 수업이 모든 외국인 유학생들에게 좋은 교육 효과를 가져다주지는 못한다. 그 이유는 학습자별로 수준 편차가 심하고 전공 계열별로 강좌를 수강하는 것이 아니기에 교수자 역시 강의를 효율적으로 진행하기 어렵기 때문이다.¹⁾ 또한 강의만으로는 외국인 유학생의 학업 수행 능력을 향상시킬 수 없다. 이에 대한 보조 수단으로 글쓰기 센터의 상담 프로그램을 활용할 수 있다.

현재 각 대학에서는 대학생의 글쓰기 능력 향상을 돕기 위해 글쓰기 센터를 운영하고 있지만 외국인이라는 특수성이 고려된 상담 프로그램을 운영하는 곳은 많지 않다. 한성대학교 글쓰기 센터에서도 표현 능력 상담 프로그램을 운영 중이지만 외국인 유학생이 표현 능력 상담 프로그램을 이용하는 경우는 없다. 이는 대부분의 상담 프로그램의 기준이 내국인에게 맞춰져 있으며 외국인 유학생이라는 특수한 요소들을 고려한 상담 프로그램이 학내 기구에 마련되지 못했기 때문이다. 따라서 글쓰기 센터 내에서 외국인 유학생들에게 실행 가능한 표현 능력 상담 프로그램의 모델이 구축되어야 함을 보여준다.

본고에서는 한성대학교의 글쓰기 센터를 중심으로 현황을 살펴본 후에 외국인 유학생이라는 특수성이 고려된 상담 프로그램의 요인을 구안하고자 한다. 다만 현재 사고와 표현 내 표현 능력 상담 프로그램이 구축되어 있기 때문에 새로운 체제를 제안하는 것이 아닌 기존 체제를 활용하여 외국인 유학생을 위한 이원화된 방향으로 방안을 모색하고자 한다.

2. 한성대학교 표현 능력 상담 프로그램 현황

외국인 유학생이 대학(원)에 진학하여 학문적 활동을 수행하는 데 있어 가장 장애가 되는 부분은 '한국어'라고 어려움을 토로한다.²⁾ 여기서 말하는 '한국어'는 학문 목적 한국어이다. 학문 목적 한국어는

1) 한성대학교 '외국인을 위한 사고와 표현' 강좌를 수강하는 외국인 유학생의 경우 수준이 천차만별이다. TOPIK 3급~4급을 취득한 학생이 대부분이지만, 대학기관의 어학원에서 6급까지 수료한 학생이 있는 반면에 교환학생의 경우 한국어 어학원 3급 정도 수준의 학생이다.

2) 박선옥(2009)의 학문목적 학습자 요구 분석 결과에 따르면 유학생들 자신이 성공적인 수학 학문을 위해서는 훨씬 더 높은 한국어 능력이 필요하다는 것을 절감하고 있다는 것을 밝혔다.

“대학(원)에서 수학에 필요한 학업 기술을 비롯하여 학문적 문식성 능력의 향상을 위한 전반적인 내용을 포함하는 것이다.”(형재연, 2015) 외국인 유학생의 경우 내국인 대학생과 마찬가지로 교양 과목을 수강한 후 전공에 진입하게 된다. 그러나 교양 강좌를 시작으로 ‘언어’의 장벽에 부딪히게 된다. 이러한 어려움은 곧 학업수행능력 부족으로 이어지고 결국에 학업 포기라는 결과를 낳을 수 있음을 시사했다.

그에 대한 방안을 모색하기 위해 현재 대학교에 설치된 글쓰기센터(Writing Center)의 표현 능력 상담 프로그램을 구체적으로 살펴볼 필요가 있다. 한성대학교 ‘사고와 표현’ 글쓰기 센터는 기초 필수 교양 과목인 ‘사고와 표현’ 강좌를 지원할 목적으로 2006년 3월에 설립되었다. 교양 필수인 ‘사고와 표현’ 강좌는 수강생들이 과제를 올리면, 연구들이 각 단과대학별로 과제를 분담하여 첨삭을 담당한다. 이들이 온라인 첨삭 업무를 담당함으로써 첨삭 수준의 일관성을 확보하는 효과를 얻을 수 있다는 장점이 있으나 학습 능력이 뛰어난 경우나 글쓰기 능력에 보완이 필요한 경우에는 면대면 첨삭이 더 직접적 효과를 발휘할 수 있다. 이러한 점을 보완하기 위해 현재 한성대학교 사고와 표현 교육과정에서는 2009년 1학기에 면대면 상담 프로그램을 운영하고 있다.

표현 능력 상담 프로그램은³⁾ 재학생들의 표현 능력 향상을 위한 상담 시스템으로, 담당 교수가 부여하는 과제 준비 시, 수강생들이 겪는 표현상의 어려움을 상담해 주는 프로그램이다. 상담의 범위는 글쓰기와 프레젠테이션의 기초적인 내용부터 전략적인 표현 방법과 올바른 글쓰기 습관 등에 대해 면대면 상담을 진행한다. 상담 영역은 리포트, 프레젠테이션 문서, 보고서(분석 보고서/조사 보고서/실험 보고서/제안서/요약문/비평문/ 칼럼 등)이다. 상담 내용은 맥락 파악, 주제 이해, 아이디어 생성, 글의 전개, 문장 표현 등으로 이루어진다. 상담 신청 방법은 라이팅 센터에서 24시간 전에 상담 신청서를 작성하고 상담 받을 파일을 올려야 가능하다. 상담 신청 내용은 상담 글의 유형을 선택하고, 상담 받을 글의 단계, 상담 받고 싶은 내용, 상담 받을 글의 예상 독자, 상담 받기 전에 요청할 내용으로 구성된다.⁴⁾

위의 소개와 같이 현재 한성대학교의 표현 능력 상담 프로그램은 내국인을 중점에 두고 운영하고 있기 때문에 외국인 유학생의 상담 프로그램 이용률이 매우 저조하며, 외국인 유학생을 지도할 만한 상담 프로그램의 체제가 마련되지 못한 상황이다. 또한 외국인 유학생의 경우 연구원 첨삭 1회, 담당 교수 첨삭 1회로 이루어지는 첨삭 프로그램만으로는 표현 능력을 향상시키는 데 한계가 있다. 첨삭 프로그램의 경우 다수를 상대로 실시되는 만큼 교육적 효과를 고려할 때에는 학습자의 수준이 고려된 면대면 상담이 보다 용이하리라 예상되기 때문이다. 또한 외국인 유학생에게는 학업과 관련하여 지속적인 지도를 받을 곳이 마련되어 있지 않다. 따라서 외국인 유학생을 위한 표현 능력 상담 프로그램이 마련되어야 대학에서의 성공적인 학업을 이룰 수 있는 확률을 높일 수 있을 것이다.⁵⁾

3. 상담 프로그램 구성을 위한 요구 조사

외국인 유학생을 대상으로 하는 상담 프로그램을 구성하기 위해서는 글을 작성하는 과정과 글의 종류에 따라 느끼는 어려움이 무엇인지 정확하게 파악하는 데에서 출발할 필요가 있다. 다만 여기에서 주목해야 할 것은 외국인 유학생의 경우 내국인 대학생과는 달리 ‘언어’가 걸림돌이 되고 있다는 점이다. 현재 국내 내국인 대학생의 표현 능력 상담 프로그램에 대한 선행 연구는 활발하게 진행되고 있으나 외국인 유학생에 대한 표현 상담 프로그램의 개설과 관련한 연구 결과는 충분하지 않다. 따라서 외국인을

3) 한성대학교 사고와 표현 교육과정 위원회, 『한성대학교 위원회 백서 IV 2012-2013년』, 한성대학교, 60쪽.

4) 온라인 첨삭 프로그램의 경우 1학년 교양 필수인 ‘사고와 표현’ 강좌에 해당하는 과제물에 대한 첨삭을 진행 중이며, 이 외의 1학년~4학년에 재학 중인 학생에 한 해 표현 능력 상담 프로그램을 진행하고 있다. 외국인 유학생의 경우 내국인과 마찬가지로 1학년 교양 필수인 ‘외국인을 위한 글쓰기’ 강좌를 수강하며 외국인 유학생을 대상으로 한 첨삭 프로그램을 진행하고 있다.

5) Bean(1996:226)에서는 담당 교수가 수강생들의 글쓰기를 효과적으로 가르치기 위해 글쓰기 센터를 활용하는 방법에 대해 조언하고 있다. 원문을 그대로 소개하면 아래와 같다.

“Save Time by Referring Students to Your Institution’s Writing Center.(If Your Institution Does Not Have One, Lobby to Get One)” 당신이 속한 기관의 글쓰기 센터로 학생을 보내 시간을 절약하라. (만약 당신이 속한 기관에 센터가 없으면, 로비를 헤서라도 만들어라.) (김남미, 2014 재인용)

대상으로 한 상담 프로그램의 개설에 앞서 학문 목적의 유학생을 대상으로 요구조사를 진행한 선행 연구들의 논의를 주목할 필요가 있다. 학문 목적 유학생을 대상으로 한 요구 조사는 상담과 관련된 직접적 요구조사 연구가 시행되지 않았지만 외국인 유학생이 대학 수학에 있어 겪는 어려움에 대한 논의는 지속적으로 이루어져 왔다. 학습자 요구조사를 한 연구의 분류 중 학습자가 필요로 하는 학습 내용과 대학 수학에서의 어려움의 상관관계를 알아보기 위해서는 학문 목적 교수요목 및 교육과정에 관련된 요구 분석 연구에서 도출된 결과를 살펴볼 필요가 있다. 학문 목적 한국어의 교육과정과 관련된 연구는 김정숙(2000), 황현주(2006), 박선옥(2009), 한송화(2010), 이윤필(2013) 등이 있다.

위의 연구들을 검토해보면 이 연구들은 각 대학교에 재학 중인 외국인 유학생을 대상으로 한 요구조사로, 응답자가 재학하고 있는 기관이 모두 다름에도 불구하고 다음과 같이 공통된 결과가 나왔다. 첫째, 학문 목적 학습자는 언어 기능 영역 중에서 ‘글쓰기’에 대한 어려움을 갖고 있었다. 한 예로 리포트의 경우 학문적 형식과 문체에 맞게 작성해야 하는 어려움뿐만 아니라 전문적 주제에 관한 내용으로 구성해야 하는 것이 대부분이기에 부담이 큰 쓰기 활동이라고 하였다. 둘째, 말하기에 대한 어려움을 갖고 있었다. 위의 연구들에서는 대학 수업에서 ‘발표하기’로 진행되는 강좌가 많기 때문에 발표에 대한 부담이 작용하여 쓰기 다음으로 말하기가 어려운 것으로 나타났다. 셋째, 전공별로 요구하는 글의 장르가 달랐다. 이에 따라 전공별로 학습자가 요구하는 글의 장르 또한 다르게 나타나는 것을 발견할 수 있었다. 위의 연구들에서 외국인 유학생들이 전반적으로 표현에 있어 어려움을 느낀다는 것을 알 수 있으며 전공별로 개별화된 지도의 필요성이 있음을 알 수 있었다.

본고에서는 유학생을 대상으로 한 상담프로그램의 구축 방안에 관한 특화된 선행연구가 충분치 않기에 학문 목적 한국어의 교육과정에 관련된 학습자 요구조사를 검토하여 학습자들이 대학 수학에서 겪는 어려움에 대한 공통된 결과를 도출하였다. 본고에서는 이들 선행연구에서 한발 더 나아가 학업의 보조적인 수단으로써 외국인이라는 특수성이 고려된 상담 프로그램이 마련되어야 함을 입증하고자 한다.

3.1. 요구 조사 절차 및 방법

외국인 유학생을 대상으로 한 표현 능력 상담 프로그램을 구축하기에 앞서 가장 중요한 것은 학습자들이 필요로 하는 내용과 대학 수학에 가장 어려움을 겪는 것이 무엇인지를 알아내는 것이다. 그 방법으로 가장 유용하고 효과적인 방법은 요구 분석이라고 할 수 있다. 본 연구에서는 학습자의 입장과 교수자의 입장에 대한 양방향 요구조사를 시행하였다.⁶⁾

교수자에 대한 요구조사는 유학생이 수강하고 있는 교양강좌의 교수 3인과 사고와 표현 교육 과정 위원회의 각 계열별 전공교수 2인을 대상으로 시행하였다. 선정 대상은 사고와 표현 위원회 소속이면서 외국인 유학생 지도 경험이 있고, 글쓰기에 대한 관심이 있는 교수로 하였다. 또한 양적 조사가 아니라 질적 조사로 치중하여 심층 면담으로 이루어졌다. 면담 주요 항목은 첫째, 강좌를 수강하는 유학생의 경우 언어적으로 가장 부족한 영역은 무엇인가? 둘째, 외국인 유학생이 강의 시간에 주어지는 수행 과제에서 어려워하는 부분은 무엇인가? 셋째, 외국인 유학생이 대학에서 수학 시 강화해야 하는 능력은 무엇인가? 넷째, 외국인 유학생이 표현 능력 상담 프로그램을 활용한다면 어떠한 점에서 도움을 받기를 원하는가?에 대한 내용으로 진행되었다.⁷⁾

외국인 유학생을 대상으로 한 요구 조사는 한성대학교에 재학 중인 외국인 유학생을 대상으로 하였고, 자가 진단 설문 조사를 시행한 후 1대1대면 심층 면담을 시행하였다. 설문조사의 내용은 크게 기초 정보, 대학에서 학업에 대한 전반적인 상황, 상담 프로그램의 내용 구성, 상담 프로그램의 구성 방식으로 이루어졌다. 설문에 응한 학습자는 모두 16명이며 한성대학교 사회과학대에 재학 중인 유학생이 11명, 인문대학 1명, 공과대학 3명, 예술대학 1명이었다. 1학년, 2학년, 3학년이 골고루 분포되어 있었다. 국적은 중국, 몽골, 베트남, 일본, 네팔이었다. 모두 한국어로 진행되는 강의를 수강하고 있었고, 교환학

6) 조희정(2008)에서는 표현 능력 향상을 위한 상담 프로그램이 필요한 이유는 학습자의 요구로 한정되지 않는다고 밝혔다. 학습자들이 글쓰기로 곤란을 겪는 것만큼, 교수자들도 학습자들이 제출한 글쓰기 과제나 강의 중 프레젠테이션의 확인 과정에서 곤란을 겪는다고 하였다. 외국인 학습자를 담당하는 교수자의 입장에서 요구하는 바를 검토할 필요가 있다고 하였다.

7) 현재 한성대학교의 경우 사회과학대에 진학한 학생의 수가 많은 편이다.

생을 제외한 학생들은 평균적으로 1~2년 정도의 언어 연수를 거친 학습자였다.

설문조사 외에 부족한 부분은 심층 면담을 진행하였다. 심층 면담 주요 내용은 대학 생활과 관련하여 자신이 부족하다고 생각하는 언어 영역은 무엇인가?, 강의 시간에 수행해야 하는 과제 중에서 어려운 부분은 무엇인가? 대학에서 필요한 학업 능력은 어느 정도인가? 한성대학교 사고와 표현에서 도움이 필요한 것은 무엇인가?에 대한 것이었다. 심층 면담을 통해 대학 수학에서의 어려움과 더불어 대학 생활에서 필요한 것에 대한 요구를 끌어낼 수 있었다.

3.2. 요구 조사 분석 결과

요구 조사 분석 결과는 학습자의 측면과 교수자의 측면으로 구분하였다. 학습자의 요구 조사와 교수자의 요구 조사에서는 상담 필요도와 내용적인 부분에서 차이가 나기 때문이다. 학습자와 교수자를 대상으로 한 요구 조사 내용을 토대로 다음과 같은 분석 결과를 얻을 수 있다.

교수자의 심층 면담 분석 결과는 다음과 같다. 첫째, 교양강좌의 교수는 교과목 내용 외에도 부족한 부분을 보완하기 위해 상담 프로그램 이용을 권유하고 있으나 외국인 유학생들에게 신청 방법과 절차를 세부적으로 알려줘야 가능한데 강의 시간을 내어 전달하는 것이 어렵다고 하였다. 이와 같은 면담 결과는 상담 프로그램 신청 방법에 대해 간소화할 수 있는 방안을 모색하는 것이 필요하다는 것을 말한다. 둘째, 교양 강좌를 수강하는 학생들은 대부분 한국에서 한국어 연수받았으나 편차가 3급~6급까지 다양했고, 거의 대부분 TOPIK 3급 이상을 취득하였으나 한국어 수준은 한국어 연수 과정을 얼마나 수료하였는가에 따라 차이가 났다. 이에 대해 교수자가 한 강좌 안에서 학생들 간의 한국어 수준차이가 크다는 것을 문제로 지적한 바 있다. 이는 학습자의 언어 수준에 따라 상담 언어 조절을 해야 학습자에게 상담 효과가 극대화될 수 있음을 말한다. 셋째, 표현 능력이 떨어지는 것에 대해서는 학업 과제를 수행하는 데에서도 나타난다. 사과대의 경우 대부분 팀 과제로 이루어지는데 내국인과 함께 조가 편성되는 경우 언어적인 문제로 적극적으로 참여하지 못하는 경우가 있다고 하였고, 역할을 맡지 못하면 주눅이 들어 결국에는 소외가 된다고 하였다. 예술대의 경우도 마찬가지로 자신의 작품을 설명할 때 내용 전달이 막히는 부분이 있다고 하였다. 넷째, 사과대의 경우 시험 서술형 답안을 작성할 때 그 내용은 알고 있으나 한국어 표현이 적절하지 않아 의미 전달에 실패한다고 하였다. 이는 곧 한국어 구조와 문장 표현에 대한 강화가 필요하다는 결과로 볼 수 있다. 다섯째, 외국인 유학생 중에 졸업 후 한국에서 취업하거나 자신의 나라에 돌아가서 한국 기업에 취업하고 싶어 하는 경우가 있는데 이때 자기소개서를 작성하는 데 어려움이 있다는 의견이 있었다. 이는 실용적인 글에 대한 상담의 폭을 넓힐 필요가 있다는 것을 보여준다.

외국인 유학생 설문 조사 결과의 분석 결과는 다음과 같다. 첫째, 외국인 유학생의 설문 조사 결과에 학습자들이 상담 프로그램을 이용하지 못하는 가장 큰 이유는 이용 방법을 모르거나 신청 절차가 복잡해서 사용하지 못한다는 것이었다. 이러한 결과는 상담 방법에 대한 개선이 필요하다는 것을 의미한다. 둘째, 외국인의 경우 온라인 첨삭보다는 면대면 상담 방식을 선호하였다. 이는 온라인이나 서면으로 받은 첨삭 내용을 해석하는 데에 어려움이 있기 때문에 상대적으로 자신의 의사를 전달하기 수월한 면대면 상담을 선호하는 것으로 짐작한다. 셋째, 앞선 선행연구와 마찬가지로 언어 기능 영역 중에서 ‘글쓰기’에 대해 어려움을 겪고 있었는데, 어학연수기관에서 학습하는 의사소통 중심의 일반 목적의 한국어와 달리 학문적 문식성이 요구되는 학문 목적의 쓰기라는 점에서 대학 수학에 있어 외국인 유학생에게 가장 필요한 항목으로 분석된다. 넷째, 외국인이라는 특수성이 가장 많이 드러나는 부분은 글을 쓰는 데에 있어 글의 구성이나 글의 내용 단계에서의 어려움보다는 ‘한국어 표현’에 더욱 어려움을 느낀다는 것이었다.

이상에서 외국인 유학생과 교수자의 요구 조사 분석 결과를 통해 재학 중인 상당수의 학생들이 대학에서 수학 시 강좌 외에 지속적으로 도움을 받을 프로그램이 필요하다는 것을 알 수 있었다. 따라서 본 고에서는 현재 구축되어 있는 한성대학교의 표현 능력 상담 프로그램을 활용하여 외국인 유학생에게 적용할 수 있는 시스템의 요인을 구안하고자 한다. 새로운 체제를 구성하는 것이 아니라 한 체제 안에서 통로를 일원화하고 방법론적인 측면에서 체제를 달리한 프로그램이 마련될 필요가 있는 것이다.

4. 외국인 유학생을 위한 표현 능력 상담 프로그램 개설 방향

4장에서는 현재 한성대학교 글쓰기 센터 내 상담 프로그램의 기본적인 틀을 기반으로 하되 외국인이라는 특수성을 고려하여 이원화한 상담 프로그램 방안을 모색하는 데 초점을 두고자 한다. 3장에서의 요구조사 분석 결과를 토대로 다음과 같은 외국인 유학생을 위한 표현 능력 상담 프로그램 개설의 지향점을 도출할 수 있었다.

형식적인 측면에서 상담 신청 방법의 다원화와 기존 홈페이지의 접근 용이성을 높일 수 있는 방법으로 개선해야 한다. 상담 담당자의 경우 외국인 유학생의 한국어 수준을 파악하여 상담 언어 조절이 가능한 자여야 한다. 내용적인 측면으로는 상담 내용 중 한국어 표현에 초점을 둔 질문 항목이 구체화될 필요가 있다. 또한 현재 운영 중인 상담 프로그램에서 외국인이라는 특수성을 고려하여 상담 영역의 폭을 넓힐 필요가 있다. 외국인을 위한 상담 프로그램의 개설 지향점이 종합적으로 적용된 결과는 다음과 같다.

- 상담 신청 방법 : 온라인 신청, 이메일 신청 - 면대면 상담

현재 상담 신청 방법은 홈페이지를 통한 온라인 신청으로 한정하고 있다. 그리고 내국인의 상담 신청은 24시간 전으로 하고 있다. 상담원이 상담을 확인한 후에 그에 대한 사전 준비를 하기 위해서이다. 따라서 외국인 유학생도 24시간 전에 신청해야 한다는 규정을 적용할 필요가 있다.

다만 상담 신청 접근 방법을 개선할 필요가 있다. 외국인의 경우 상담 절차가 매우 복잡하다고 느낀다는 설문조사 의견이 있었다. 이는 상담 절차가 간소화되어야 하며, 다양한 매체를 통해 표현 능력 상담 프로그램을 이용할 수 있도록 접근성을 높여야 한다는 것을 보여준다. 이를 위해서는 홈페이지에서 신청을 할 때 SNS에 링크를 걸어 상담 신청자가 쉽게 접속을 할 수 있게 하는 방안이나 전화 신청, 방문 신청 등 신청 방식의 다원화가 필요하다. 또한 홈페이지에서 복잡하게 신청하는 방법을 최대한 간소화하는 다양한 방안 모색이 필요하다.

- 상담 방법 : 집단 상담과 1대 1면대면 중 상담 내용에 따라 선택

외국인 유학생의 경우 대부분 면대면 상담을 선호하는 것으로 나타났다. 더불어 온라인 침삭보다는 면대면 상담의 전달 효과가 더욱 높을 것으로 예상된다. 기존의 상담 시스템과 같이 면대면 상담으로 진행하며, 시간은 30분~1시간 사이로 한다.

면대면 상담 외에도 집단 상담과 같은 워크숍을 진행할 수 있다. 모국의 대학과 한국의 대학생활 간 문화 차이에서 비롯되어 겪는 어려움에 대해서 이야기할 수 있는 소규모 상담 및 워크숍을 진행할 수 있다. 개별 상담에 익숙하지 않은 학생들은 편안하고 자연스러운 분위기에서 자신이 한국의 대학 문화 차이에서 오는 어려움을 글이나 생각을 스스로 객관화할 수 있도록 워크숍이나 소규모 상담을 개설할 수 있다.⁸⁾ 또한 김신정(2007)의 연구에서 제안하는 바와 같이 외국인 학생의 경우 한국어 문장 작성과 학술어 구사 등에 관한 기본적인 워크숍을 개설하거나 독서 프로그램을 같이 진행하는 방법이 있다.

- 상담 담당자 : 한성대학교 글쓰기 센터(Writing Center) 내 외국인 상담 전문 연구원

한성대학교 글쓰기 센터 내 상담 프로그램은 전문 상담 연구원이 담당하는 것을 원칙으로 한다. 전문 상담 연구원의 경우 박사 과정생 이상을 요구하고 있으며 내국인 대학생을 상담하는 것에 초점을 두고 있다.

따라서 외국인 유학생을 상담할 때에는 외국인에 대해 교수 경험이 있는 자나 외국인에 대해 한국어 능력 수준을 파악하여 상담을 진행할 수 있는 연구원이 필요하다. 또한 외국인 전담 상담자로는 학생의 한국어 능력 수준을 파악할 수 있을 뿐만 아니라 글쓰기 전문 상담이 가능한 인력이 배치되어야 할 것이다.

8) 김성수 외(2014)에 의하면 연세대학교에 '유학생을 위한 Inter-Cultural Communication'이라는 강좌가 있다. 이 강좌는 대학 생활에서 문화적인 차이로 발생하는 어려움을 해소하고 학업 수행을 원활하게 하기 위한 것이다. 이러한 강좌가 개설될 필요가 있지만 현재 한성대학교에 당장 개설되기는 어려운 실정이므로 면대면 상담에서 나아가 소규모 상담 워크숍 등을 개최할 필요가 있다.

- 상담 영역

내국인 대학생	외국인 유학생
<p>[1] 학술적 영역</p> <p>(1) <사고와 표현> 과목을 제외한 모든 과목의 리포트</p> <p>(2) 프레젠테이션 준비</p> <p>(3) 학부 졸업 논문</p> <p>[2] 실용적 영역</p> <p>(1) 취업용 글쓰기</p> <p>(2) 취업용 프레젠테이션 준비</p>	<p>[1] 학술적 영역</p> <p>(1) 교양과목과 관련된 리포트</p> <p>(2) 전공과목과 관련된 리포트</p> <p>(3) 프레젠테이션 또는 발표와 관련된 준비</p> <p>[2] 실용적 영역</p> <p>(1) 취업과 관련된 글쓰기</p> <p>(2) 한국어 능력 향상을 위한 다양한 장르의 글쓰기</p> <p>(3) 한국어능력시험 대비를 위한 글쓰기</p>

기존의 구성되어 있는 상담프로그램 상담 영역은 크게 학술적 영역과 실용적 영역으로 구분한다. 조희정(2008)에 의하면 리포트로 대표되는 글쓰기 영역뿐만 아니라 프레젠테이션도 상담 영역에 포함을 시킨다고 하였다. 이는 <사고와 표현> 교육이 읽기와 쓰기뿐만 아니라 발표와 토론을 포함한다는 점과 긴밀한 상관관계를 지닌다고 하였다.⁹⁾

외국인 유학생의 상담 영역은 학술적 영역과 실용적 영역으로 구분한다. 학술적 영역에는 교양, 전공 강좌와 관련된 리포트, 프레젠테이션이나 발표와 관련된 준비 과정 모두를 포함한다. 교양 강좌와 전공 강좌를 구분한 이유는 전공별로 상위 목표 과제에 대해 고려된 상담이 필요하기 때문이다.

실용적 글쓰기는 취업과 관련된 글쓰기를 포함하고 있는데 현재 취업 지원 센터에서 사업을 진행하고 있어서 역할이 중복될 수 있다. 그러나 외국인의 경우 상담 받을 학생의 언어 수준별로 발화를 적절하게 조절할 수 있는 상담자가 말아야 상담 효과를 극대화할 수 있을 것이다. 또한 한국어 능력 향상을 위한 다양한 장르의 글쓰기에 대한 상담이 필요한데 3장의 요구조사의 분석 결과와 같이 학습자의 상황에 맞는 글쓰기 영역을 넓힐 필요가 있다. 외국인 유학생의 경우 졸업 요건에 한국어능력시험(TOPIK) 4급 이상을 취득하게 되어 있다. 한국어능력시험의 쓰기 영역에서 ‘작문’은 가장 많은 점수를 차지한다. 이를 대비한 글쓰기 역시 상담 영역에 포함될 수 있다.

- 상담 내용

현재 글쓰기 센터에서 상담원은 상담 과정에서 상담 신청자의 문제를 ‘직접’ 해결해 주지 않는 것을 원칙으로 한다. 학습자의 표현 능력에 대한 ‘평가’를 목표로 하는 것이 아니라 ‘개선’을 목표로 한다는 것이다. 즉 상담은 상담 신청자가 당면한 과제만을 해결하는 데 초점을 두기보다는 당면 과제를 해결하는 과정에서 표현 능력이 신장될 수 있도록 도와주는 것을 목표로 삼아야 하기 때문이다. 따라서 상담 신청자는 상담을 준비하는 과정에서 상담 신청자가 제시한 과제/결과물을 미리 검토한 후, 상담 시간에 상담 신청자에게 던질 질문을 미리 구안해야 한다. 현재 글쓰기 센터에서의 상담은 이러한 원칙을 갖고 상담이 진행되고 있다.¹⁰⁾

외국인이라도 표현 능력 신장에 도움을 주는 목표는 내국인과 같기 때문에 동일한 원칙이 적용되어야 할 것이다. 향후 상담 홈페이지에 시스템화가 된다면 외국인 유학생들이 스스로 체크해야 하는 <상담 대상 글>과 <상담 받을 글 관련 강좌>에 대한 질문을 새롭게 재구성할 필요가 있다. 학습자가 한국어 연수를 몇 급까지 이수하였는지, 한국어능력시험(TOPIK)은 몇 급이 있는지에 대해 체크를 하면 상담자도 언어 수준을 조절하여 질문을 구성하고 준비할 수 있을 것이다. 또한 현재 외국인 유학생들은 글을 쓰는 데에 있어 글을 구성하는 단계에 대한 어려움보다는 글의 표현에 대한 상담이 필요한 상황이다. 기존의 프로그램에는 내국인에게 초점을 두고 있기 때문에 ‘한국어 표현’에 대한 항목이 구성되어 있지 않다. 따라서 ‘문법’, ‘어휘’, ‘관용표현’, ‘담화 표지’와 같은 한국어 표현에 대한 항목을 추가하여 자신이 더욱 집중적으로 상담 받을 부분을 선택할 수 있는 항목을 새롭게 재구성할 필요가 있는 것이다.

9) 한성대학교 사고와 표현 교육과정 위원회에서는 표현 능력 상담프로그램을 구축 시 실용적인 영역에 취업용 글쓰기, 취업용 프레젠테이션을 포함했으나 현재(2015년) 취업 지원 센터에서 같은 사업을 진행하고 있기 때문에 사고와 표현 교육과정에서는 실용적인 영역에 해당하는 글과 프레젠테이션은 상담을 진행하지 않는다.

10) 다만 단계에 따라 명시적인 피드백이 필요한 경우가 발생하기에 원칙에 대한 단계 조정이 필요하다. 외국인의 경우 화석화된 오류나 언어권별로 발생하는 오류가 있다. 이러한 경우 상담자의 명시적인 피드백으로 자신의 글쓰기 습관에 대해 재확인할 기회가 된다. 또한 “상담 받고 싶은 내용”에 대해 추가 항목을 설정해야 한다.

5. 맺음말

본 연구는 한성대학교의 글쓰기센터(Writing Center) 내 상담 프로그램을 기반으로 외국인 유학생에게 실행 가능한 표현 능력 상담 프로그램의 구축 방향을 제안하는 데 있다. 기존의 상담 프로그램은 내국인 대학생에게 맞춰져 있으며 외국인이라는 특수한 요소들을 고려한 상담 프로그램은 학내에 마련되어 있지 않기 때문에 외국인 유학생을 대상으로 하는 상담 프로그램을 구축하기 위한 방향에 대한 논의를 진행하였다. 현재 외국인을 대상으로 한 대학 내 상담 프로그램 설계에 대한 선행 연구는 없다. 또한 글쓰기센터의 상담 프로그램 역시 외국인을 대상으로 한 상담 매뉴얼이나 상담 지도 모형이 없다는 점에서 본고의 설계 구안은 의의를 갖는다.

연구 진행 방법은 학문 목적 학습자를 대상으로 한 요구 조사에 대한 일반적인 사례에 대해 검토하고 더불어 한성대학교에 재학 중인 외국인 유학생, 교양강좌와 전공강좌의 교수자들을 대상으로 설문조사와 심층면담을 진행하였다. 요구조사 결과 외국인이라는 특수성이 고려된 상담프로그램이 갖춰야 할 요인을 도출하여 이를 반영한 이원화된 상담 프로그램의 방향을 제안하였다.

다만 본 연구에서는 교수자의 요구조사에서 대상 선정 기준이 사고와 표현 교육과정 위원회 소속의 교수라는 점, 글쓰기 교육에 대한 인식을 갖고 있으며 더불어 외국인 지도 경험이 있는 교수에 한정하여 양보다는 질적인 연구라는 점에서 한계를 갖는다. 향후 각 전공과목의 교수를 대상으로 확대하여 일반화된 결과를 얻고자 한다. 또한 외국인을 대상으로 한 일반화된 상담지도 매뉴얼을 구축하는 문제는 후속 연구로 남겨두고자 한다.

참고 문헌

- 김남미(2014), “외국인 대학생을 위한 한국어 글쓰기 튜터링 방안”, 『泮矯語文研究 36집』, 반교어문학회, pp.131-161.
- 김성수 외(2014), “유학생을 위한 기초·교양 강좌의 운영 현황과 과제 -연세대학교의 경우, 교양교육연구8집6호, 한국교양교육학회, pp.197-231.
- 김신정(2007), “대학 글쓰기 교육에서 글쓰기 센터(Writing Center)의 역할 -미국 대학의 운영 사례를 중심으로”, 『작문연구 제4집』, 한국작문학회, pp.117-143.
- 김정숙(2000), “학문 목적의 한국어 교육과정 설계를 위한 기초 연구 -대학 진학생을 위한 교육과정을 중심으로-”, 『한국어교육 11-2』, 국제한국어교육학회, pp.1-19.
- 조희정 나은미 이상혁(2008), “한성대학교 ‘사고와 표현’ 교육의 현황”, 한국사고와표현학회, 성균관대학교 의사소통교육연구실 공동 학술대회, pp.91-113.
- 박선옥(2009), “학습자 요구 분석을 바탕으로 한 학문 목적 한국어 교육과정 구성 방안”, 『한성어문학회 28집』, 한성어문학회, pp.107-133.
- 이운필(2013), 『기초 전공 한국어 교육과정 개발을 위한 요구조사』, 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 조희정(2008), “대학 내 표현 능력 상담 프로그램 구축 방안”, 『한성어문학 27권0호』, 한성대학교 한성어문학회, pp.271-293.
- 한성대학교 사고와 표현 교육과정 위원회, 『한성대학교 위원회 백서 IV 2012-2013년』, 한성대학교.
- 한송화(2010), “학문 목적 한국어 교육과정 설계의 실제 -대학 입학 전 한국어 교육과정을 중심으로-”, 『한국어 교육 21-1』, 국제한국어교육학회, pp.225-248.
- 형재연(2015), “대학 내 학문 목적 한국어 교육과정 현황 분석 연구 -교양 교육과정을 중심으로-”, 『한성어문학회 제32집』, 한성어문학회, pp.387-428.
- 황현주(2006), “학문 목적 한국어 교육과정 개발을 위한 과제 단위 요구 분석”, 『외국어로서의 한국어 교육 31권 0호』, 연세대학교 언어연구교육원 한국어학당, pp.229-257.
- Bean, John C.(1996), *Engaging Idea*, Jossey-Bass, San Francisco.

“외국인 유학생 표현 능력 상담 프로그램 설계 방안”에 대한 토론문

최혜민(인덕대학교)

기존의 한국어 교육 분야에서 대학교에 입학한 외국인 학생들의 글쓰기 상담이 논의되지 않았기에 발표 내용이 새롭고 흥미로웠습니다. 외국인 유학생을 위한 표현 능력 상담 프로그램의 개발 방향을 탐색한 이 연구가 외국인 유학생을 위한 글쓰기 상담 프로그램 개발의 초석이 되지 않을까라는 생각이 들었습니다. 상담 프로그램의 개설 방향으로 제시한 ‘집단 상담, 워크숍’은 학습자의 글쓰기 능력을 키우는 데 효과적으로 작용할 것이며, 외국인 유학생 전문 상담자를 배치하는 것은 언어수준을 고려한 상담을 가능하게 할 것입니다. 이 연구의 내용 및 개설 방향에 공감하는 부분도 있지만 발표문을 읽다가 몇 가지 의문점이 들어 질문을 하고자 합니다.

첫째, 이 연구에서 사용된 용어(혹은 단어)에 대한 질문입니다. 머리말에서 이 연구의 목적을 “한성대학교의 글쓰기 센터를 중심으로 현황을 살펴본 후에 외국인 유학생이라는 특수성이 고려된 상담 프로그램의 요인을 구안하고자 한다”라고 밝혔는데, 이 문장에서 사용된 ‘요인’이라는 단어의 의미가 어떤 의미로 사용되었는지 의문이 듭니다. ‘요인’의 의미 중 가장 적합하게 해석되는 것은 ‘요인3’¹⁾에 해당하는 ‘원인 또는 이유’인 것 같습니다. 4장에서도 이 연구의 목적을 외국인 유학생을 위한 표현 능력 상담 프로그램의 ‘개설 방향’에 두고 논의하였는데 머리말에서 밝힌 ‘요인’을 구안한다는 취지가 어떻게 ‘개설 방향’과 연결이 되었는지 궁금합니다. ‘요소’라는 단어를 잘못 기술한 것인지 혹은 발표자가 모르는 ‘요인’의 의미가 있는 것인지 설명해 주시길 바랍니다.

둘째, 요구조사 결과와 표현 능력 상담 프로그램의 개설 방향 내용의 관련성에 대한 질문입니다. 이 연구에서는 교수자의 측면과 학습자의 측면으로 나누어 요구조사를 진행하였고 결과를 토대로 외국인 유학생을 위한 표현 능력 상담 프로그램의 개설 방향에 대해 논의하였습니다. 요구조사 결과를 종합적으로 반영하여 개설 방향을 찾겠다고 하였지만 4장에 제안한 상담 프로그램의 개설 방향은 요구조사 결과를 반영한 내용이 현저히 적었고, 일부분은 연구자의 경험을 바탕으로 나온 요소들로 구성되어 보이기에 요구조사와 개설 방향의 연관성이 미약하므로 굳이 요구조사를 실시할 필요성이 있었을까라는 생각이 들었습니다.

셋째, 4장에서 제시한 외국인 유학생을 위한 표현 능력 상담 프로그램 개설 방향에 대한 질문입니다.

1) ‘상담 신청 방법’에 ‘면대면 상담’이 기재되어 있는데, 상담 신청 방법으로 제시한 온라인 신청과, 이메일 신청, 전화 신청, 방문 신청 등과 ‘면대면 상담’은 층위가 맞지 않아 보입니다. 면대면 상담은 ‘상담 방법’에 제시되어야 할 내용인 것 같습니다. ‘면대면 신청’을 ‘면대면 상담’으로 잘못 기술한 것인지, 만약 그렇지 않다면 ‘상담 신청 방법’과 ‘면대면 상담’이 어떤 연관성을 지니는지 설명을 해주시면 좋을 것 같습니다.

2) 사고와 표현의 표현 능력 상담 프로그램 설립 취지는 학술적 글쓰기를 도와주고자 한 것이기 때문에 외국인 유학생의 상담 프로그램이라고 해서 상담 영역에 ‘실용적 영역’을 포함시키는 것은 적절하지 않아 보입니다. 이 연구에서 외국인 유학생의 학업 수행 능력을 위한 보조 수단으로써 사고와 표현의 상담 프로그램을 활용하면 좋을 것이라고 밝혔듯이 ‘실용적 영역’의 항목 (1)과 (3)은 사고와 표현의 상담 프로그램의 개설 목적과 부합하지 않습니다. 외국인 유학생의 상담 영역에 ‘취업용 글쓰기와 프레젠테이션’을 포함하게 된다면 취업 지원 센터와 분리한 업무 영역이 불분명해지게 될 것이라고 봅니다. 이를 해결하기 위해서는 취업 지원 센터에서도 외국인 전담 상담자를 배치하여 ‘실용적 영역’을 상담해주는 것이 더 적절해 보입니다. 또한 졸업을 앞 둔 외국인 유학생이라면 어느 정도의 능통한 한국어 능

1) 표준국어대사전(www.stdweb2.korean.go.kr)에서는 ‘요인’의 의미를 세 가지로 제시하였다.

요인1(妖人) : [명사] 바른 도리를 어지럽게 하는 요사스러운 사람.

요인2(要人) : [명사] 중요한 자리에 있는 사람. 또는 윗자리에 있는 사람.

요인3(要因) : [명사] 사물이나 사건이 성립되는 까닭. 또는 조건이 되는 요소. ‘원인2’, ‘이유4’로 순화.

력을 갖춘 시기이므로 한국인 상담자와의 상담도 어렵지 않다고 봅니다.

대학의 입장에서 바라보면 한국어능력시험(TOPIK)은 입학·졸업이나 개인의 한국어 능력을 위해 취득하는 자격증일 뿐 교양·전공 수업과 같은 학술 영역으로 취급하지 않습니다. 졸업 요건을 갖추기 위해 TOPIK을 취득해야 하는 상황이라면 사실상 사고와 표현의 상담 프로그램에서 도움을 받을 것이 아니라 어학당에서 TOPIK 수업을 수강해야 합니다.²⁾

실용적 영역의 항목 (2)에 해당하는 ‘한국어 능력 향상을 위한 다양한 장르의 글쓰기’는 항목 (1), (3)과 층위가 맞지 않아 보입니다. 다양한 장르의 글쓰기라는 것은 곧 자기소개서, TOPIK 작문, 학업 과제 등 모든 종류의 글을 포함할 수 있습니다. 요구조사에서 다양한 글쓰기 상담을 원한다고 하지만 앞에서 언급하였듯이 기존의 체제와 설립 취지에 맞게 유지해 나아가려면 요구조사의 결과를 모두 수용할 수는 없을 것입니다.

글쓰기 상담 프로그램에 대한 해박한 지식을 갖고 있지 않아서 그런지 이런 저런 부분에서 궁금한 점도 생기고 의문점도 들어 연구자의 의견을 듣고자 몇 가지 질문을 제기하였습니다. 연구에 대한 토론자의 이해가 부족하여 연구자의 의도나 맥락에 대한 잘못된 질문을 제시한 것은 아닌지 염려가 되지만 질문에 대한 답변을 부탁드립니다.

2) 이 문제를 확대해 보면 한국어 능력이 부족한 외국인 유학생들을 대학에서 입학을 허용했다는 자체에 문제가 있다고 할 수 있다.

학문 목적 한국어 읽기에 대한 요구 조사 분석 - 중국인 학습자를 중심으로

임옥동(이화여자대학교)

차례	<ol style="list-style-type: none"> 1. 머리말 2. 조사 도구 및 내용 3. 조사 대상 및 절차 4. 조사 결과 분석 5. 맺음말
----	---

1. 머리말

최근에는 한국어의 국제적 위상이 높아지고 한·중 양국 간에 문화적, 경제적 교류가 활발하게 이루어짐에 따라 한국 대학 혹은 대학원에 진학하는 목적으로 한국어를 공부하는 중국인 학습자가 급격하게 늘어나고 있다. 그런데 실제 학문적 상황에서 다양한 학업 활동을 원활하게 수행하는 데에 있어서 상위 수준의 한국어 구사 능력뿐만 아니라 원어민 학습자와 같은 수준의 학업 수행 능력도 요구되기 때문에 이들이 학업 수행에서 많은 어려움을 겪고 있는 실태이다. 이는 일반적인 의사소통 목적의 한국어 교육이 특수적인 학문 목적 학습자의 실제적 요구를 충족시키지 못하는 것으로 간주할 수 있다. 이에 따라 그들의 실제 요구를 반영할 수 있는 교육 자료를 개발하고 이에 따른 교육 방안을 모색하는 필요가 있다고 본다. 이러한 취지에서 본고는 중국인 학습자를 위한 학문 목적 한국어 교육을 마련하는 데에 기초 자료를 제공하는 목적으로 학습자의 실제 요구를 조사하고 분석하고자 한다.

2. 조사 도구 및 내용

본고에서는 학문 목적 중국인 학습자의 요구에 대한 자료를 효율적으로 수집하고 분석하기 위하여 설문지를 활용하여 조사를 실시하고자 한다. 설문 조사를 택하는 이유는 조사 대상의 수가 많아도 편하게 사용할 수 있고, 또한 조사 결과를 분석하는 데에 있어서도 상대적으로 용이하기 때문이다. 다른 한편으로 응답자에게 부담감을 주지 않는 동시에 조사 결과의 정확성을 지키기 위하여 응답이 미리 작성되고 한정되는 폐쇄형 질문을 위주로 설문지를 구성하고자 한다.

설문지는 크게 네 부분으로 설계되어 있고 구체적인 내용 구성을 표로 정리하면 다음과 같다.

<표 1> 설문지의 내용 구성

설문 범주	문항 내용	문항 번호
개인 정보	- 성별, 국적, 연령, 소속(학업 과정/학교/전공/이수 학기), 한국어 능력 수준, 학위 과정 학습 기간	1-6
학업 수행에 대한 만족도	- 현재의 학업 수행에 대한 만족도	7
	- 학업의 수행에서 어려움을 겪는 원인	8-11
요구된 학업 수행 능력	- 수학을 하면서 자주 접하게 되는 학업 상황의 난이도	12
	- 각 상황에서 요구된 학업 기술의 난이도	13-19
요구된 학문적 읽기 능력	- 학업을 수행하면서 자주 접하게 되는 텍스트 유형	20
	- 그중에서 어려움을 느끼는 텍스트 유형	21
	- 학문적 읽기에서 자주 접하게 되는 읽기 기술	22
	- 그중에서 어려움을 느끼는 읽기 기술	23

3. 조사 대상 및 절차

본고에서는 실제 학문적 상황에서 학습자의 요구를 알아내기 위하여 한국 소재 대학이나 대학원에서 수학하고 있는 중국인 유학생을 대상으로 설문 조사를 실시하였다. 설문 조사에 참여한 전체 응답자는 92명이고, 그 중에서 학부생과 대학원생이 각 46명이 있다.

회수된 유효한 설문지를 코딩하고 SPSS(Statistical Package for Social Science) 19.0 프로그램을 이용하여 통계 처리를 실시하였다. 구체적인 통계 방법에 있어서는 각 문항 간의 차이를 파악하기 위한 빈도 분석(Frequency Analysis), 응답자의 소속 학업 과정에 따른 차이를 알아내기 위한 독립표본 T검정을 실시하였다. 또한 본 연구에서 사용된 조사 도구인 설문지의 신뢰도를 검증하기 위하여 각 문항의 내용을 영역별로 나누어 크론바하 알파 계수(Cronbach's Alpha)를 이용하여 신뢰도 분석(Reliability Analysis)을 실시하였다. 아래의 <표 2>에서 제시된 설문지 신뢰도 검증 결과를 살펴보면 알파 계수는 0.63-0.96의 값을 보임으로써 유의수준은 95%의 신뢰 구간에서 측정 도구의 신뢰성이 비교적으로 높은 것으로 나타났다.¹⁾

<표 2> 설문지 문항에 대한 신뢰도 분석 결과

범주		Cronbach's Alpha
학업 수행에서 어려움을 겪는 원인		.633
학업 수행 능력에 대한 요구		.955
학문적 읽기 능력에 대한 요구	텍스트 유형	.817
	읽기 기술	.926

4. 조사 결과 분석

(1) 응답자 기본 자료 분석

설문 응답자의 성별 분포를 살펴보면, 여성이 전체의 93.5%로 상당히 높은 비중을 차지하는 것으로 나타났다. 또한 응답자의 연령 분포를 살펴보면 21세-25세가 76.1%로 가장 높게 나타났고, 그 다음으로 20세가 10.9%, 26세-30세가 10.9%, 31세-35세가 2.2%의 순으로 조사되었다.

설문 응답자들의 소속 학교는 경희대, 고려대, 명지대, 상명대, 서울대, 서울시립대, 성균관대, 세종대, 송실대, 아주대, 이화여대, 인하대, 중앙대, 한양대, 홍익대 총 15개의 대학교로 나타났다. 그 중에서 이화여대에 소속되어 있는 응답자가 67명(73%)으로 제일 큰 비중을 차지하였다.

소속 학업 과정을 살펴보면 학부생이 46명(50%), 석사과정생이 39명(42.4%), 박사과정생이 7명(7.6%)이다. 소속 전공의 경우에는 국어국문학, 국어교육학, 한국어교육학, 또한 한국학을 포함한 한국의 언어, 문화 등과 직결된 학문 영역에 대해 전공으로 공부하는 응답자가 가장 많고, 경제와 경영 관련 전공에 소속되고 있는 응답자가 비교적으로 큰 비중을 차지한 것을 확인할 수 있다.

소속 학업 과정에 따라 응답자의 한국어 능력 분포를 알아내기 위하여 집단 변수를 크게 학부 과정과 대학원 과정으로 설정하여 독립표본 T검정을 실시하였다. 통계 처리 결과를 살펴보면 학부 과정에 소속되는 학생의 한국어 능력의 평균 수준이 4.15급이었고, 석사와 박사를 포함한 대학원 과정의 학생의 경우에는 평균 5.61급이었다. 또한 본 결과에서의 유의확률p는 0.000으로 유의수준 0.05에서 두 응답 집단 간에 차이를 뚜렷하게 보였다. 이는 진학하는 데에 있어서 대학원의 석·박사 과정이 학부 과정보다 더 높은 수준의 한국어 능력을 필수적 조건으로 요구하기 때문이라고 할 수 있다.

1) 학자에 따라 0.70 이상 또는 0.80 이상으로 주장되기도 하지만 Cronbach's Alpha 계수는 0.60 이상이면 만족한다고 전제한다. (이종환(2011:182))

<표 3> 학업 과정별 한국어 능력 분포

한국어 능력	학업 과정	평균	표준편차	T(검정통계량)	P(유의확률)
	학부 과정	4.15	.988		
	대학원 과정	5.61	.577		

한국 대학 혹은 대학원에서 어학 과정을 제외한 정규 학위 과정의 학습 기간을 조사한 결과를 살펴보면 1년 이상 2년 미만이라고 응답한 학생이 36명(39.1%)으로 가장 큰 비중을 차지하였고, 그 뒤에 1년 미만이 33명(35.9%), 2년 이상 3년 미만이 11명(12%), 3년 이상 4년 미만이 7명(7.6%), 4년 이상 5년 미만이 3명(3.3%), 5년 이상 6년 미만이 1명(1.1%), 6년 이상이 1명(1.1%)으로 이어져 있다.

(2) 학업 수행에 대한 만족도

응답자들에게 현재 자신의 학업 수행 능력에 대한 만족도를 조사한 결과를 살펴보면 보통이라고 대답한 응답자가 51명(55.4%)으로 가장 큰 비중을 차지하였으며 그 다음으로 대체로 만족한다고 대답한 응답자가 19명(20.7%)으로, 대체로 만족하지 못한다고 대답한 응답자가 14명(15.2%)으로, 매우 만족하지 못한다고 대답한 응답자가 3명(3.3%)으로 조사되었다. 또한 이 문항에서 설문 응답자의 응답 평균이 3.01점으로 나타나 현재 자신의 학업 수행 능력에 대한 만족도가 평균적으로 보통이라고 할 수 있다.

학업 수행에서 어려움을 겪는 부분에 대한 빈도분석 결과를 살펴보면 전공 지식의 부족으로 어려움을 느끼는지에 대한 문항에서 설문 대상 학생들의 응답 평균이 3.90점으로, 한국어 능력의 부족으로 어려움을 느끼는지에 대한 문항에서의 응답 평균이 3.84점으로, 한국 대학 혹은 대학원 생활에 대한 선지식의 부족으로 어려움을 겪는 문항의 경우에 응답 평균이 3.43점으로, 또한 문화적 차이로 어려움을 겪는지에 대한 문항에서의 응답 평균이 2.98점으로 나타났다. 이러한 통계 결과로 볼 때 현재 한국 대학 혹은 대학원에서 수학 중인 중국인 유학생들이 학업을 수행하는 데에 있어서 가장 어려움을 겪는 요인이 전공 분야의 전문적 지식의 부족과 한국어 능력의 부족임을 알 수 있다.

(3) 학업 수행 능력에 대한 요구

① 자주 접하는 학습 상황의 어려움에 대한 인식

설문 응답자들이 수학하면서 자주 접하게 되는 학습 상황의 난이도에 대한 조사 결과를 살펴보면 시험 보기(3.90점²⁾, 세미나 참석(3.79점), 과제/보고서/논문 작성/참고문헌 읽기(3.78점), 강의 수강(3.38점), 참고문헌 검색 및 도서관 이용(2.95점), 학교생활(2.53점)이 어려운 정도에 따라 순으로 나타났다. 또한 독립표본 T검정을 활용하여 학업 과정별로 보면 응답자들이 참고문헌 읽기(p=0.005**³⁾), 참고문헌 검색 및 도서관 이용(p=0.000**), 학교생활(p=0.005**)의 어려움에 대한 인식에 있어서는 학부와 대학원 집단 간에 유의미한 차이를 보였다. 어려운 학습 상황의 순서를 집단별로 정리하면 다음과 같다.

- 학부 집단

시험 보기(4.07점)>참고문헌 읽기(3.85점)>과제/보고서/논문 작성(3.78점)>세미나 참석(3.72점)>참고문헌 검색 및 도서관 이용(3.41점*⁴⁾>강의 수강(3.28점)>학교생활(2.78점*)

- 대학원 집단

세미나 참석(3.87점)>과제/보고서/논문 작성(3.78점)>시험 보기(3.74점)>강의 수강(3.48점)>참고문헌 읽기(3.37점*)>참고문헌 검색 및 도서관 이용(2.48점*)>학교생활(2.28점*)

2) 괄호 안의 수치는 설문 응답자가 해당 문항에 대한 응답 평균이다.

3) 유의확률p<0.05*의 경우에는 변수에 따라 유의미한 차이를 보이고, p<0.01**의 경우에는 뚜렷한 차이가 나타나는 것으로 간주한다.

4) 집단 변수에 따라 유의미한 차이를 보이는 응답 평균이 ‘ * ’로 표기됨.

② 강의 수강을 위한 기본적 능력

강의 수강에서 요구된 학업 기술의 난이도를 조사한 결과를 살펴보면 강의 들으면서 노트필기하기(3.52점), 강의 듣고 내용 이해하기(3.43점), 강의에서 도움 자료 읽고 이해하기(3.11점)가 어려운 정도에 따라 순으로 나타났다. 이 조사 결과를 학업 과정별로 통계 처리를 실시한 결과로 보면 집단 간에 유의미한 차이가 나타나지 않았다.($p>0.05$)

③ 세미나 참석을 위한 기본적 발표·토론 능력

세미나 참석에 필요한 학업 기술의 경우에는 발표 내용에 대해 의견이나 관점 제시하기(3.92점), 근거와 함께 질문에 답변하기(3.88점), 발표할 내용 요약하고 작성하기(3.64점), 발표문 참고하며 발표하기(3.59점), 발표 듣고 노트필기하기(3.51점), 발표문 읽고 이해하기(3.39점)가 어려운 정도에 따라 순으로 나타났다. 이 조사 결과를 학업 과정별로 살펴보면 발표할 내용 요약하여 작성하기의 어려움에 대한 인식에 있어서는 두 집단 간에 뚜렷한 차이가 보였다.($p=0.002^{**}$)

- 학부 집단

발표할 내용 요약하여 작성하기(3.93점*) > 발표 내용에 대해 의견이나 관점 제시하기(3.83점) = 근거와 함께 질문에 답변하기(3.83점) > 발표문 참고하며 발표하기(3.54점) > 발표 듣고 노트필기하기(3.50점) > 발표문 읽고 이해하기(3.48점)

- 대학원 집단

발표 내용에 대해 의견이나 관점 제시하기(4.02점) > 근거와 함께 질문에 답변하기(3.93점) > 발표문 참고하며 발표하기(3.63점) > 발표 듣고 노트필기하기(3.52점) > 발표할 내용 요약하여 작성하기(3.35점*) > 발표문 읽고 이해하기(3.30점)

④ 시험 보기를 위한 기본적 이해·표현 능력

시험 보기에서 요구된 학업 기술의 경우에는 질문과 지시 사항 읽고 이해하기(2.90점), 정한 시간 내에 답안 작성하기(3.22점)가 어려운 정도에 따라 순으로 나타났다. 이 조사 결과를 학업 과정별로 나누어 살펴보면 질문과 지시 사항 읽고 이해하기의 난이도에 대한 인식에 있어서는 두 집단 간에 유의미한 차이가 보였다.($p=0.04<0.05$) 이 문항에 대한 학부 집단의 응답 평균이 3.20점으로, 대학원 집단의 응답 평균이 2.61점으로 나타나 학부 집단이 더 어렵게 느끼는 것으로 보인다.

⑤ 참고문헌 읽기 능력

참고문헌 읽기에 필요한 학업 기술의 난이도에 대한 조사 결과에서는 다양한 참고문헌의 내용 정리하고 종합하기(3.80점), 읽은 내용 평가하기(3.72점), 효율적으로 읽고 이해하기(3.70점), 필요한 내용 빠르게 찾기(3.58점), 읽은 내용 요약하기(3.48점), 도시 자료 이해하고 분석하기(3.43점), 참고문헌의 유용성 판단하기(3.30점)가 어려운 정도에 따라 순으로 나타났다. 이 조사 결과를 학업 과정별로 나누어 살펴보면 참고문헌의 유용성 판단하기($p=0.000^{**}$), 필요한 내용 빠르게 찾기($p=0.003^{**}$), 효율적으로 읽고 이해하기($p=0.005^{**}$), 읽은 내용 요약하기($p=0.000^{**}$)의 어려움에 대한 인식에 있어서는 두 응답 집단 간에 뚜렷한 차이가 보였다. 이 조사 결과를 다시 학업 과정별로 정리하면 아래와 같다.

- 학부 과정

여러 참고문헌의 내용 정리하고 종합하기(3.96점) > 효율적으로 읽고 이해하기(3.93점*) > 필요한 내용 빠르게 찾기(3.85점*) > 읽은 내용 요약하기(3.80점*) > 읽은 내용 평가하기(3.74점) > 참고문헌의 유용성 판단하기(3.70점*) > 도시 자료 이해하고 분석하기(3.59점)

대학원 과정

읽은 내용 평가하기(3.70점)>여러 참고문헌의 내용 정리하고 종합하기(3.65점)>효율적으로 읽고 이해하기(3.46점*)>필요한 내용 빠르게 찾기(3.30점*)>도시 자료 이해하고 분석하기(3.28점)>읽은 내용 요약하기(3.15점*)>참고문헌의 유용성 판단하기(2.91점*)

⑥ 기본적인 자료 검색 능력

참고문헌 검색 및 도서관 이용을 수행하는 데에 필요한 학업 기술에 대한 문항에서는 도서 분류 체계를 이해하고 도서관에서 필요한 자료를 빠르게 찾기(2.96점), 온라인 검색 시스템을 활용하여 필요한 참고 자료를 효율적으로 찾기(2.87점)가 어려운 정도에 따라 순으로 조사되었다. 이 조사 결과를 학업 과정별로 나누어 살펴보면 도서관의 이용(p=0.000**), 온라인 자료 검색 시스템의 활용(p=0.001**)에 있어서 두 응답 집단 간에 뚜렷한 차이를 보였다. 학부 집단의 응답 평균(3.20점; 3.35점)이 대학원 집단(2.54점; 2.57점)보다 높게 나타나 참고자료 검색에 필요한 이 두 가지 학업 기술의 수행에서 더 많은 어려움을 겪고 있는 것으로 볼 수 있다.

⑦ 과제, 보고서, 논문 작성 능력

과제, 보고서, 논문 작성에서 요구된 학업 기술에 대한 문항에서는 학문적 어휘나 표현으로 작성하기(4.09점), 학문적 형식에 맞게 작성하기(3.88점), 다른 사람의 관점이나 연구 성과 정확히 인용하기(3.68점), 인용/각주/서지 사항 등 정확히 표기하기(3.29점)가 어려운 정도에 따라 순으로 조사되었다. 이 조사 결과를 학업 과정별로 나누어 살펴보면 타인의 관점이나 연구 성과 인용하기(p=0.014*)의 어려움에 대한 인식에 있어서는 두 응답 집단 간에 유의미한 차이가 나타났다. 또한 학부 집단의 응답 평균(3.89점)이 대학원 집단(3.48점)보다 높게 나타나 타인의 연구 성과를 올바르게 인용하는 데에 더 많은 지도를 요구하는 것으로 간주할 수 있다.

⑧ 학교생활을 위한 기본적 이해·표현 능력

학교생활에서 자주 접하는 두 가지 학업 기술에 대한 문항에서는 공식 문서 읽고 작성하기(2.67점), 공지 사항 읽고 이해하기(2.51점)가 어려운 정도에 따라 순으로 조사되었다. 이 문항에 대한 통계 처리 결과를 살펴보면 이 두 가지 학업 기술의 어려움에 대한 인식에 있어서는 두 응답 집단 간에 뚜렷한 차이를 보였다(p=0.000**; p=0.002**). 또한 학부 집단의 응답 평균(2.98점; 2.98점)이 대학원 집단의 응답 평균(2.04점; 2.37점)보다 높게 나와 학부 과정의 중국인 유학생들이 학교생활에서 요구된 기본적인 이해 표현 능력에 대한 요구가 더 높은 것으로 볼 수 있다.

(4) 학문적 읽기 능력에 대한 요구

① 읽기 텍스트 유형

학업 수행에서 자주 접하는 텍스트 유형을 조사한 결과를 살펴보면 전공 서적이거나 참고 자료(3.57점), 강의 안내 자료(3.48점), 수업이나 세미나에서의 발표문(3.36점), 인터넷에서의 읽기 자료(3.34점), 학위논문(3.07점), 학술지(2.85점), 신문기사나 사설(2.72점), 한국어로 번역된 외국 서적(2.59점), 현대 문학 작품(2.16점), 고전 문학 작품(2.00점)이 접하는 빈도에 따라 순으로 나타났다. 이 조사 결과를 통계적으로 보면 전공 서적이거나 참고 자료(p=0.001**), 수업이나 세미나에서의 발표문(p=0.000**), 학위논문(p=0.000**), 학술지(p=0.000**)를 접하는 빈도에 응답자 소속 학업 과정에 따라 뚜렷한 차이가 나타났다. 학업 과정별 접하는 텍스트 유형의 빈도에 대한 통계 결과를 정리하면 다음과 같다.

- 학부 과정

강의 안내 자료(3.54점)>인터넷에서의 읽기 자료(3.33점)>전공 서적이거나 참고 자료(3.22점*)>수업이나 세미나에서의 발표문(2.85점*)>한국어로 번역된 외국 서적(2.39점)>현대 문학 작품(2.24점)>학위논문(2.22점*)>학술지(2.15점*)=고전 문학 작품(2.15점)

- 대학원 과정

전공 서적이거나 참고 자료(3.91점*)=학위논문(3.91점*)>학술지(3.54점*)>강의 안내 자료(3.41점)>인터넷에서의 읽기 자료(3.35점)>수업이나 세미나에서의 발표문(2.87점*)>한국어로 번역된 외국 서적(2.78점)>신문기사나 사설(2.65점)>현대 문학 작품(2.09점)>고전 문학 작품(1.85점)

학업 수행에서 자주 접하는 텍스트 유형의 난이도에 대한 문항에서는 고전 문학 작품(3.77점), 학술지(3.74점), 한국어로 번역된 외국 서적(3.70점), 학위논문(3.67점), 현대 문학 작품(3.59점), 수업이나 세미나에서의 발표문(3.46점), 전공 서적이거나 참고 자료(3.41점), 신문기사나 사설(3.15점), 인터넷에서의 읽기 자료(2.93점), 강의 안내 자료(2.76점)가 어려운 정도에 따라 순으로 조사되었다. 이 조사 결과를 통계적으로 보면 학위논문($p=0.003^{**}$), 전공 서적이거나 참고 자료($p=0.015^{*}$), 신문기사나 사설(0.020^{*}), 인터넷에서의 읽기 자료(0.010^{*}), 강의 안내 자료(0.017^{*})의 어려움에 대한 인식에 있어서는 두 학업 과정 집단 간에 유의미한 차이가 나타났다. 학업 과정별 접하는 텍스트 유형의 난이도에 대한 통계 결과를 정리하면 다음과 같다.

- 학업 과정

학위논문(4.00점*)>학술지(3.90점)>고전 문학 작품(3.76점)>한국어로 번역된 외국 서적(3.74점), 현대 문학 작품(3.68점)>전공 서적이거나 참고 자료(3.63점*)>수업이나 세미나에서의 발표문(3.62점)>신문 기사나 사설(3.37점*)>인터넷에서의 읽기 자료(3.15점*)>강의 안내 자료(2.98점*)

- 대학원 과정

고전 문학 작품(3.78점)>한국어로 번역된 외국 서적(3.67점)>학술지(3.64점)>현대 문학 작품(3.50점)>학위논문(3.43점*)>수업이나 세미나에서의 발표문(3.30점)>전공 서적이거나 참고 자료(3.20점*)>신문기사나 사설(2.93점*)>인터넷에서의 읽기 자료(2.72점*)>강의 안내 자료(2.53점*)

위에서 제시된 바와 같이 학위논문, 전공 서적이거나 참고 자료, 신문기사나 사설, 인터넷에서의 읽기 자료, 강의 안내 자료의 난이도에 대한 학부 집단의 응답 평균이 대학원 집단보다 높게 조사되었다. 이에 따라 이 5가지의 텍스트를 읽는 데에 학부 과정의 중국인 유학생들이 더 많은 어려움을 느낀다고 판단할 수 있다.

② 읽기 기술에 대한 요구

학문적 읽기를 수행하는 데에 유용한 읽기 기술에 대한 문항에서는 전공 영역의 전문적 용어 이해하기(4.25점), 핵심 내용 이해하기(4.24점), 빠르게 훑어 읽고 전체적 내용 파악하기(4.18점), 훑어 읽고 필요한 내용 빠르게 찾기(4.12점), 저자의 의도나 목적 파악하기(4.11점), 한글로 표기된 외래어 이해하기(4.01점), 텍스트 내용 요약하기(3.98점), 텍스트 내용에 대해 분석하거나 평가하기(3.93점), 담화 표지어 이해하기(3.92점), 읽으면서 글의 내용을 이미 알고 있는 지식이나 경험과 연결하기(3.91점), 모르는 어휘나 표현의 의미 추측하기(3.90점), 세부 내용 이해하기(3.80점), 텍스트 구조 파악하기(3.79점), 문장 구조 파악하기(3.77점), 한자어 이해하기(3.71점)가 필요한 정도에 따라 순으로 나타났다. 이 결과를 통계적으로 보면 두 응답 집단 간에 유의미한 차이를 보이지 않았다.

위에서 살펴본 읽기 기술의 난이도에 대한 조사 결과를 살펴보면 전공 영역의 전문적 용어 이해하기(3.79점), 텍스트 내용에 대해 분석하거나 평가하기(3.71점), 훑어 읽고 필요한 정보 빠르게 찾기(3.58

점), 빠르게 훑어 읽고 전체적 내용 파악하기(3.58점), 세부 내용 이해하기(3.53점), 텍스트 내용 요약하기(3.43점), 핵심 내용 이해하기(3.37점), 한글로 표기된 외래어 이해하기(3.37점), 읽으면서 글의 내용을 이미 알고 있는 지식이나 경험과 연결하기(3.32점), 모르는 어휘나 표현의 의미 추측하기(3.32점), 저자의 의도나 목적 파악하기(3.25점), 텍스트 구조 파악하기(3.23점), 문장 구조 파악하기(3.14점), 담화 표지어 이해하기(3.09점), 한자어 이해하기(2.82점)가 어려운 정도에 따라 순으로 나타났다. 이 조사 결과를 통계적으로 보면 전공 영역의 전문적 용어 이해하기($p=0.005^{**}$), 한글로 표기된 외래어 이해하기($p=0.002^{**}$), 텍스트의 내용 요약하기($p=0.013^{*}$)의 어려움에 대한 인식에 있어서는 응답자의 소속 학업 과정에 따라 유의미한 차이를 보였다.

- 학부 과정

전공 영역의 전문적 용어 이해하기(4.04점*)>텍스트의 내용에 대해 분석하거나 평가하기(3.80점)>한글로 표기된 외래어 이해하기(3.70점*)>훑어 읽고 필요한 정보 빠르게 찾기(3.67점)=세부 내용 이해하기(3.67점)>텍스트 내용 요약하기(3.65점*)>빠르게 훑어 읽고 필요한 정보 빠르게 찾기(3.61점)>핵심 내용 이해하기(3.52점)>읽으면서 글의 내용을 이미 알고 있는 지식이나 경험과 연결하기(3.46점)=모르는 어휘나 표현의 의미 추측하기(3.46점)>저자의 의도나 목적 파악하기(3.43점)>텍스트 구조 파악하기(3.35점)>담화 표지어 이해하기(3.22점)>문장 구조 파악하기(3.20점)>한자어 이해하기(3.02점)

- 대학원 과정

텍스트의 내용에 대해 분석하거나 평가하기(3.61점)>전공 영역의 전문적 용어 이해하기(3.54점*)>훑어 읽고 필요한 정보 빠르게 찾기(3.48점)>빠르게 훑어 읽고 전체적 내용 파악하기(3.43점)>세부 내용 이해하기(3.39점)>핵심 내용 이해하기(3.22점)=텍스트 내용 요약하기(3.22점*)>읽으면서 글의 내용을 이미 알고 있는 지식이나 경험과 연결하기(3.17점)=모르는 어휘나 표현의 의미 추측하기(3.17점)>텍스트 구조 파악하기(3.11점)>문장 구조 파악하기(3.09점)>저자의 의도나 목적 파악하기(3.07점)>한글로 표기된 외래어 이해하기(3.04점*)>담화 표지어 이해하기(2.96점)>한자어 이해하기(2.61점)

또한 위에서 제시된 바와 같이 전공 영역의 전문적 용어 이해하기, 한글로 표기된 외래어 이해하기, 텍스트의 내용 요약하기의 난이도에 대한 문항에서는 학부 집단이 대학원 집단보다 평균적으로 높게 응답해서 이 세 가지 읽기 기술에 대한 요구의 정도가 더 높은 것으로 볼 수 있다.

5. 맺음말

학문 목적 학습자들이 한국어를 배우는 최종적인 목표가 일상생활에서 요구된 한국어 의사소통 능력의 습득과 신장이 아니라 대학 혹은 대학원에서 학문적 탐구를 원활하게 수행하기 위하여 한국어를 학습의 도구로 사용하는 것이다. 이에 따라 학문 목적 학습자를 위한 한국어 교육은 그들이 학문적 상황에서 요구된 원어민 학습자와 같은 수준의 한국어 구사 능력과 학업 수행 능력을 길러주는 데에 목적을 두어야 한다. 다른 한편으로 읽기는 지식이나 정보를 획득하는 가장 기본적인 도구이기 때문에 전공 학습의 성패를 좌우할 수 있다. 이러한 관점에서 학문 목적 학습자를 위한 전문적인 한국어 읽기 교육을 마련하는 것은 매우 중요한 과제라고 할 수 있다. 이에 따라 본고에서는 학문 목적 중국인 학습자를 위한 더 효율적인 한국어 읽기 교육이 이루어지는 데에 도움이 될 수 있도록 학습자 요구 조사를 실시하였다. 또한 앞에서 살펴본 학습자 요구 조사 분석 결과를 바탕으로 몇 가지 시사점을 제시하고자 한다.

먼저, 물론 학업 수행에서 다양한 학습 상황에 맞는 학업 기술의 습득이 학문 목적 중국인 학습자의 학업 성취에 긍정적인 영향을 줄 수 있는데 이러한 학업 기술을 단순하게 교수하기보다는 학습자가 새로운 정보나 내용을 학습하는 과정에서 자연스럽게 습득하게 하는 것이 더 효과적이다. 이에 따라 학문

수행을 위한 읽기 교육은 텍스트를 읽고 이해하는 데에 그치는 것이 아니라 학문적 활동의 수행을 목적으로 읽은 후에 다른 언어 기능과 통합되어야 한다. 이러한 측면에서 보면 학업 수행에서 요구된 학업 기술을 읽기와 다른 언어 기능 간의 다양한 통합적인 학습 활동으로 구현해야 한다고 본다.

다음으로, 학문적 상황에 맞는 한국어를 정확하게 구사하고 사용하는 능력을 길러야 한다. 한편으로는 학문적 상황에서 자주 사용되는 전문적 용어나 표현을 익히게 하도록 교육해야 하는 것이다. 또한 학습자가 학문 목적 한국어 읽기의 학습을 통하여 학업 수행에서 공통적으로 요구되는 학문 지식에 해당하는 내용 스키마와 자주 접하게 될 텍스트 유형에 대한 구조 스키마를 미리 획득하게 하도록 해야 한다. 전공 학습을 이미 시작한 학습자의 경우에는 언어 지식과 특정 전공 영역에 대한 전문적 지식을 병행적으로 교수하는 것이 더 효율적이지만, 이는 언어 교사와 전공 교사 간에 협력을 요구하기 때문에 실제 교수·학습 상황에서 실천하기가 쉽지 않다.

그리고 학습자들이 향후 전공 영역에 대한 전문적 지식의 학습에 도움을 줄 수 있도록 학문적 읽기에서 요구된 읽기 능력을 길러야 한다. 다시 말하면 전공 학습의 기초가 되는 학문적 읽기의 원활한 수행을 위하여 필요한 읽기 기술이나 전략을 미리 습득하고 익히게 하도록 해야 한다.

마지막으로 학습자의 특성과 수준에 맞게 차별화하게 교수해야 한다. 설문 조사 결과에서 살펴본 바와 같이 동일하게 학문적 상황에 처함에도 불구하고 소속 학업 과정에 따라 학습자의 요구가 다르게 나타났다. 예를 들어서 학업 수행에서 접하는 텍스트 유형의 빈도에 대한 문항에서는 대학원 과정의 응답자들이 학부 과정의 응답자들보다 전공 서적, 발표문, 학위논문, 학술논문 더 자주 접하는 결과가 나왔다. 이는 학부생들이 다양한 교양 과목과 기초적인 전공 지식을 집중적으로 학습하는 반면에 대학원생들이 주로 전공 영역에 대한 깊이 있는 탐구를 중심으로 학업을 수행하게 되는 현실과 직결되고 있다. 이에 따라 학업 과정에서의 학업 수행 양식의 차이와 학습자의 수준을 같이 고려하여 공통적인 요구뿐만 아니라 서로 차별화된 특성적인 요구를 잘 반영할 수 있도록 교육하는 것이 중요하다고 본다.

참고 문헌

- 강현화(2009), 『한국어 이해교육론』, 형설출판사.
- 김민재(2004), 「외국인 유학생을 위한 내용 중심 대학 예비교육과정 설계 연구」, 경희대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김인규(2003), 「학문 목적을 위한 한국어 요구 분석 및 교수요목 개발」, 『한국어교육』 14-3, 국제한국어교육학회, pp. 81-113.
- 김정숙(2000), 「학문적 목적의 한국어 교육과정 설계를 위한 기초 연구」, 『한국어교육』 11-2, 국제한국어교육학회, pp. 1-19.
- 김진숙(2003), 「특정 목적 한국어 교육과정 개발을 위한 과제 단위 학습자 요구 분석-기업체 근무 한국어 학습자 대상으로」, 연세대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 민현식(2008), 「특수 목적 한국어 교육의 현황과 과제」, 『국제한국어교육학회 학술대회논문집』, 19-39, 국제한국어교육학회, pp. 19-39.
- 서혁(1996), 「효과적인 읽기 교수 학습을 위한 교재 구성 방안」, 『국어교육연구』 3-1, pp. 303-346.
- 윤혜리(2006), 「학문 목적 한국어 읽기 교재 개발 연구-중국인 학습자를 대상으로」, 경희대학교 교육대학원 석사학위논문.
- Judith W. Irwin(1991), 『Teaching Reading Comprehension Process(3rd Ed.)』, 천경록·이경화·서혁 옮김(2012). 독서교육론, 박이정.
- Johnes, A. M. ·Price-Machado, D.(2001), 『Teaching English as a Second or Foreign Language(3rd Ed.)』, 임병빈·장복명·신혜선·이혜경 외11명 역(2004), 교사를 위한 영어 교육의 이론과 실제, 경문사.

“학문 목적 한국어 읽기에 대한 요구 조사 분석”에 대한 토론문

김해성(고려대학교)

임옥동 선생님의 훌륭한 연구 발표 잘 들었습니다.

학문을 목적으로 하는 중국인 학습자들에게 한국어 교육이 나아가야 할 방향에 대해 제시하고, 의사소통을 목적으로 하는 일반적인 한국어 교육과 다르게 접근해야 한다는 것을 전제로 하여 진행한 요구 조사 분석은 학습자에게 많은 도움이 될 것으로 보이고 의미 있는 연구라고 생각합니다.

저는 다음과 같은 몇 가지 부분에 대해 토론을 하고자 합니다.

1. 통계와 관련된 연구는 측정도구의 신뢰도와 타당도가 늘 문제를 일으키는 것 같습니다. 연구자께서 제시한 바와 같이 측정도구의 신뢰도는 높은 편이라고 할 수 있습니다. 하지만 수치로 측정할 수 없는 타당도 측면에서 보면 연구자께서 설정한 설문 범주를 조사하기 위해 사용된 문항들이 측정하고자 하는 학업 능력을 잘 반영한 것인지가 궁금합니다. 다시 말하면 연구자는 각 학업 능력을 유형별로 분류하여 응답자가 선택하도록 하는 방법으로 진행하였는데 분류의 기준을 밝히지 않고 연구자의 주관적 판단에 따라 분류한 것은 과연 학습자들의 요구를 잘 반영할 수 있는지 궁금합니다. 예를 들면 각종 학습 상황의 능력에 대한 분류, ‘읽기 텍스트의 유형’에 대한 분류, ‘읽기 기술에 대한 요구’의 분류들입니다.

2. 연구의 주제는 한국어 읽기에 대한 요구 조사인데 조사 도구와 조사 내용에는 읽기 능력과 관련이 없는 강의 수강, 세미나 참석, 시험 보기, 보고서 작성 등 학업 수행 능력이 많이 포함되어 있다. 또한 연구의 목적인 학문 목적 한국어 교육을 마련하는 데 기초 자료를 제공하기 위해서는 읽기 영역뿐만 아니라 문법 등 다른 영역도 함께 다루어져야 하는데 이 연구는 읽기 영역에만 초점이 맞추어져 있는 것으로 보인다.

3. 연구의 시사점은 연구의 결과를 바탕으로 제시되어야 하는데, 연구자께서 제시한 시사점은 조사 분석 결과를 충분히 반영하지 못한 것으로 보입니다. 연구 결과를 조금 더 활용하면 보다 현실적이고 실시 가능한 구체적인 제안을 할 수 있지 않았을까 라는 아쉬움이 남습니다.

4. 설문지 문항의 측정 척도가 궁금합니다. 예를 들면 ‘학업 수행에 대한 만족도’에서 응답 평균이 3.90점이라면 어느 정도 수준인지 척도를 모르면 가늠할 수 없습니다. 또한 학부와 대학원 집단 간의 차이를 기술할 때 ‘유의미한 차이’와 ‘뚜렷한 차이’라는 용어를 모두 사용하고 있는데 어떠한 차이점이 있는지 궁금합니다.

토론자가 통계에 관한 지식이 부족하고 토론문 준비에 시간상의 제약이 있어서 수준 있는 질의를 드리지 못해 연구자의 귀한 연구에 폐를 끼치지 않는지 염려됩니다. 제대로 된 질의를 드리지 못했다면 전적으로 저의 지식 부족 탓이니 너그러이 양해해 주시면 고맙겠습니다. 마지막으로 이 연구가 중국인 학습자의 한국어 능력 향상에 도움이 되는 자료로 활용되기를 기원하면서 토론을 마치도록 하겠습니다. 고맙습니다.

가치 탐구를 위한 사례 기반 소집단 의사소통 프로그램 개발 연구1)

- 질문 생성 전략을 중심으로

이민형(서울대학교 박사과정) · 민병곤(서울대학교)

사례

1. 본 소집단 의사소통 프로그램 개발의 배경
2. 본 소집단 의사소통 프로그램의 단계
3. 본 소집단 의사소통 프로그램의 내용 요소
4. 맺음말

1. 본 소집단 의사소통 프로그램 개발의 배경

본 연구는 SNU CoE 교육 브랜드 사업의 일환으로 소집단 의사소통 프로그램을 개발하는 과정에서, 실제적인 교수 학습 프로그램 개발에 앞서 개발하고자 하는 가치 탐구를 위한 사례 기반 소집단 의사소통 프로그램의 필요성을 짚어보고 구성 및 핵심 내용 요소와 범주 구분을 중심으로 전체적인 개발의 방향을 제시하고자 한다.

본 연구의 문제 의식은 현재 교실 의사소통은 ‘교사에 의한 정보 제시와 학생들의 수용’ 위주로 단선화되어 있어 능동적인 지식 구성을 방해한다는 인식에서 출발한다. 교실과 수업 시간을 보다 능동적인 지식 구성의 장으로 변화시키기 위해서는 학습자들이 주어진 정보를 묵시적으로 수용하는 것을 넘어 능동적이고도 주체적으로 학습에 참여하고 새로운 지식을 생산할 수 있도록 해야 한다. 이때 학습자들의 주체적 학습 참여와 지식 구성의 교수·학습의 방법으로 흔히 소집단 학습 활동이 제시되고 있는데, 막상 이 소집단 학습 활동의 질은 담보되고 있지 못한 실정이다. 소집단 활동을 ‘한번 해 보고’, 학생들이 제각각 떠드는 것을 지켜 본 후, 소집단 활동의 산출물을 받아 보면 그 산출물의 수준이 예상보다 낮음에 실망하는 것이 현실이다.

본 프로그램은 이러한 소집단 학습 활동을 촉진하고 질적으로 향상시키기 위한 소집단 의사소통 프로그램을 제공하고자 한다. 특히 본 프로그램은 소집단 활동을 중요한 교수학습전략으로 채택하고 있는 사회·윤리과와 제재 측면, 그리고 교수·학습의 내용 측면과 결합하여 이들 교과가 다루는 가치 갈등 사례(주로 텍스트가 될 것이다)를 바탕으로 가치 탐구를 목표로 하는 소집단 의사소통을 기획하되, ‘공동 문제 해결을 위한 협력적 상호작용’ 단계와 ‘청중 설득을 위한 경쟁적 상호작용’이라는 단계를 설정, 학생들이 각각을 연습할 수 있게 하였다. 이때 본 프로그램에서 특히 주목한 것은 바로 ‘질문’이다. 이 ‘질문’은 교실 의사소통을 활성화할 수 있는 핵심 동인이며, 성격이 다른 두 소집단 활동에서 공통적으로 학습자의 언어를 대표할 수 있는 것이다. 본고에서는 이러한 의사소통 훈련 프로그램의 필요성을 짚어 보고, 본 프로그램의 구성 단계를 밝히고 다루는 질문의 성격과 그 범주를 고찰하고자 한다.

1.1. 소집단 의사소통 프로그램의 의의

교실 수업은 하나의 ‘학습 의사소통 공동체’라고 할 수 있다. 교사와 학생들은 일정한 수업 장면에서 언어적, 비언어적 교섭을 통해 지식을 구성해 나가며, 이를 학습 의사소통이라 할 수 있을 것이다. 그러나 전통적인 수업이나 대부분의 교실 학습 의사소통은 교사의 정보 제시와 학생의 수용 위주로 단선화

1) 이 논문은 “시흥시- SNU CoE 교육지원센터 건립/운영 및 교육국제화특구 운영 기본 계획” 수립을 통하여 시흥배곧신도시를 교육도시화하기 위한 서울대학교 사범대학의 시흥시 협력 사업의 일환인 SNU CoE 교육 브랜드 사업(연구 책임자: 조영달)의 연구 과제(2월 완료 예정)의 일환으로 집필된 것이다.

되어 있으며, 이는 능동적이고 적극적 지식 구성을 저해하는 요인이 되고 있다. 이를 개선하기 위한 방법으로 전통적 강의식 수업을 벗어나 의사소통의 채널과 참여자, 방향성 등을 다양화하는 시도가 계속되고 있다. 이때 교사와 학습자간의 의사소통을 벗어나 학습자들 간의 의사소통, 즉 소집단 의사소통의 효과를 내세우는 연구가 국내외적으로 카즈텐(1986) 이후 활발하게 이루어져 왔다. 국내 연구를 예로 들자면 학습자들을 능동적으로 학습에 참여시키고 지식을 구성하게 하는 소집단 의사소통의 효과, 의의, 전략 등을 논의하는 연구가 사회과(정문성, 1995, 오연주, 2008)와 수학 혹은 과학과(강석진, 2000, 최지혜, 2012, 황해진·신향균, 2008) 등에서 이루어졌고, 국어과에서도 박종훈(1996), 서현석(2004), 정민주(2007), 최건아(2013), 백혜선(2014), 김승현(2014) 등에서 이루어졌다. 특히 김승현(2014)에서는 기존의 소집단 의사소통의 전형으로 알려졌던 토론, 토의와 구별하여 ‘소집단 내에서 경쟁적이고 협력적인 상호작용을 통하여 학습자가 공동의 지식을 구성해 나가는 대화’로 ‘학습 대화’(talk for learning) 장르를 도입하고 있으며 이 ‘학습 대화’와 기존의 토의, 토론 등의 장르를 분기할 수 있는 결정적 개념으로 ‘공동의 지식 구성’을 들고 있다.

하지만 앞서도 언급하였지만 소집단 의사소통을 도입하는 것만으로는 목표로 하는 교실 내 의사소통의 활성화는 어렵다. 오연주(2008)에서는 사회 수업에서 교사들마다 다양한 토론의 상을 가지고 있으며, 교사들이 가지고 있는 토론에 대한 인식이 수업 현실과 부딪쳐 만들어 내는 딜레마들을 고찰하였다. 또한 김승현(2014)에서도 학습자들의 대화가 ‘지식 점검하기- 지식 탐색하기- 지식 구성하기’ 등의 단계를 충실히 밟기보다는, 어느 한 단계가 생략되거나 아예 일정한 단계가 나타나지 않는 문제 양상을 보이는 때가 많음을 보고하고 있다. 즉 소집단 의사소통을 시행하는 것만이 능사가 아니다. 소집단 의사소통을 활성화하고, 의사소통을 견인하는 연습이 필요하다고 할 수 있다.

이에 본고에서는 김승현(2014)에서 밝힌 ‘학습 대화’의 의의에 깊이 공감하면서도, 학습자들이 ‘학습 대화’의 개념소 중 하나인 ‘경쟁적이고도 협력적인 상호 작용’을 심화하여 학습할 수 있도록 하기 위하여 ‘학습 대화’의 개념을 사용하기보다 ‘토의’와 ‘토론’의 본질적 요소인 ‘답화의 목적’과 ‘참여자들의 상호 작용의 구도’의 요소를 살려 ‘공동 문제 해결을 위한 협력적 상호작용’ 단계와 ‘청중 설득을 위한 경쟁적 상호작용’의 단계로 분리하여 프로그램을 구성하였다.

또한 최근 현장 교사들을 중심으로 교육 현장에서 공감과 소통을 살려 나가기 위해 유대인의 전통적인 교육 방법인 하브루타가 도입되고 있는 점도 특기할 만하다. 이 하브루타는 질문을 강조하고 대화하고 토론하는 교육 방법으로 유대인들이 짝을 지어 토라 혹은 탈무드를 함께 읽고 질문하고 토론하며 분석하는 것이다(김난예, 2015). 이는 질문, 그 중에서도 학습자 간의 질문을 중요시한 방법이라는 점에서 본 연구의 취지와 맥을 같이 한다.

1.2 화법 교육적 의의

본 연구가 개발하는 소집단 의사소통 프로그램은 국어과에서 제시하는 소집단 의사소통의 대표격인 토의와 토론을 민병곤(2012)에서 강조한 ‘학습 지향의 화법 교육’의 관점에서 재해석하고자 한 것이다. 민병곤(2012)에서는 화법 교육의 이론적 지향성을 ‘소통’, ‘성찰’, ‘생활’, ‘학습’으로 나누었다. 이때 ‘소통’과 ‘성찰’이 화법 교육의 목적을 표상하는 두 지향점이라면, ‘생활’과 ‘학습’은 화법의 상황을 대별하는 두 지향점이다. 민병곤(2012)에서는 기존 화법 교육에 반영되어 있는 주된 지향성을 ‘소통’과 ‘생활’이라고 하였다. 그의 논의에 따르면 기존의 화법 교육에서는 기본적으로 소통의 양식성과 합리성을 추구하며, 화법의 보편적 원리와 전략을 탐색하는 데 더 주력해 왔다고 보았다. 이러한 접근은 언어적으로 관습화된 소통의 양식을 익힘으로써 의사소통의 효율성을 확보할 수 있다는 전제에 기반을 두고 있는데, 이러한 ‘소통 지향의 화법 교육’이 가장 단적으로 드러나는 장르가 바로 토의와 토론이다. 토의와 토론 장르를 본격적으로 화법 교육에 정착시킨 최영인(2007), 이선영(2011) 등의 논의에서도 서두에 밝히고 있듯이 토의와 토론은 하버마스식 합리적 의사소통의 전형, ‘서로 다른 가치관과 입장을 가진 참여자들이 자신의 입장이나 의견을 개진하고 각 입장이나 의견을 분석하여 차이를 조정하거나 최선의 의견을 찾아 가는 합리적인 문제-해결 과정’(최영인, 2007)의 표상이다. 지금까지 국어 교육에서는 이러한 합리적 의사소통 능력을 수행하기 위해 대체로 토의와 토론의 형식을 구체화하고 학습자들의 발화를 분

석하여 보편적인 언어 전략 혹은 원리를 탐색해 왔다.

또한 화법 교육은 그간 생활 지향적 특성을 띠어 왔다. 이는 공적·사적 생활 영역에서 개인과 집단 간에 이루어지는 정보 및 정서의 소통과 관계 구축 등의 제반 국면을 포괄한다. 토론과 토의 교육의 생활 지향적 특성은 토론과 토의 교육에서 공통적으로 강조하는 궁극적 목적에서 찾을 수 있다. 이들의 궁극적 목적은 민주 시민의 양성에 있으며, ‘민주적 의사소통’을 학생들이 알고 이를 이후 삶 속에서 행할 수 있게 하는 것이다. 이때 이 ‘민주주의’는 현실에서 워낙 다양하게 존재하고 있으며, 그 정의 또한 수도 없이 많으나 이준웅(2012) 등의 논의를 따라 ‘말을 통한 권력의 확립과 정당화의 원리’ 등으로 정의할 수 있을 것이다.¹⁾ 이러한 민주주의 하에서는 구성원들이 어떤 말로 권력을 획득하고 그것을 정당화하는지가 관건이며, ‘공동체가 주목해야 할 의제를 제시하고, 그에 대한 주장들이 경쟁적으로 제시되며, 가장 설득력 있는 주장이 다중의 지지를 받아 선택되는 실천 양식, 규범, 가치’²⁾ 등이 문제가 된다. 이러한 민주적 의사소통의 요소는 (1) 서로의 자유로운 의사소통을 보장하는 권리와 그 공간 즉 공론장 (2) 공적 사안에 대해 자발적으로 발언하고 참여하고자 하는 구성원 (3) 공적인 말하기의 규칙과 윤리 등으로 정리할 수 있으며 토의와 토론을 배워 민주적 의사소통을 학습자들이 이후 삶 속에서 실천할 수 있는 것을 화법 교육은 지향한다.

그런데 이러한 화법 교육의 이상과 현실은 맞닿아 있는가? 이에 대한 문제 제기가 이어져 왔다. 이때 민병곤(2012)에서는 현재의 소통 지향, 생활 지향의 화법 교육은 ‘성찰’과 ‘학습’ 지향에 의해 보완될 필요가 있다고 언급하였는데, 현재의 화법 교육에 우리 사회의 만연해 있는 화법 양상에 대한 비판적 성찰이 부족하고, 학습자의 삶 중 중요한 부분인 ‘학습’에 현재 화법 교육이 도움되는 바가 적다는 인식 때문이다. 즉 토의와 토론 장르가 목표하는 바와 같이 합리적 의사소통을 하는 기회가 되고, 이후 학습자들이 자신의 삶 속에서 민주적 의사소통을 실천할 수 있게 하는 동인이 되려면, 참여자의 의사소통에 대한 반성적 사고가 뒤따라야 하며, 현재 학습자의 삶 속에서 민주적 의사소통을 체험할 수 있는 기회가 주어져야 한다. 학습자들의 다양한 삶의 양상 중 공통적인 것을 ‘학습’이라고 추출할 수 있다면 ‘학습에서의 성찰’, ‘학습에서의 민주적 의사소통’을 경험하는 기회를 토의와 토론 교육에서 제공한다면 현재 토의와 토론 교육의 방향을 다른 방향에서 보완할 수 있는 계기가 될 것이다.

특히 기존 화법 교육은 ‘토론’ ‘토의’ 교육과 ‘토론식’ 혹은 ‘토의식’ 교육을 엄격히 구별하여 왔다. 사실 토의와 토론은 국어과에서 본격적인 장르로 자리 잡기 전부터 사회과, 도덕과 등 대부분의 교과에서 보편적으로 도입되어 능동적인 지식 구성의 도구이자 장(場)으로 활용되고 있으며, 보편적으로 학습자들이 토의와 토론에 가지고 있는 상도 이에 비롯한다. 타 교과에서 토의와 토론을 수업 목표를 달성하기 위한 ‘도구적 관점’으로 보고 있는 것에 비해 국어과에서는 이를 수업의 최종 목적으로 두고 있는 점이 차이가 있다. 이는 국어과에서 토의, 토론을 다루는 논저에서 흔히 지적되고 강조되는 차이점이다. 이러한 차이를 규정하고 또 변별하는 것은 그간 화법 교육 내에서 토의와 토론 장르에 대한 논의를 자리잡게 하고 또한 심화시키는 원동력이 되었다고 할 수 있다.³⁾

인간 삶에서 보편적인 소집단 의사소통의 전형인 토의와 토론이 국어과 교육과정에서 확실히 자리잡으면서 토의와 토론의 정체성을 확고히 다졌으므로, 다시 이 토의와 토론의 확장성을 고민할 때가 왔다. 즉 토의와 토론 논의의 초창기에는 토의와 토론이 사용되는 맥락을 확실히 구별하여 국어과 화법 장르로서의 토의와 토론을 확고하게 할 필요가 있었으나 현재는 다양한 맥락을 통합적으로 고찰해야 토의와 토론 교육이 더 높은 차원으로 도약할 수 있을 것이다.

1) ‘다중의 통치’가 다수와 소수 간의 권력 분화를 함축하는 일종의 구조적 개념이라고 할 때 ‘말을 통한 권력의 확립과 정당화’는 권력의 형성에 대한 과정적 개념이다(이준웅, 2012). 이준웅(2012)은 이러한 민주주의를 ‘의사소통 민주주의’라고 하였다. 본고에서는 ‘의사소통’에 방점을 두어 민주적 의사소통이라고 다시 명명한다.
 2) 이준웅(2012)에서는 이를 레토릭 문화라고 하였다.
 3) 다른 교과에서는 토의와 토론이 대체로 교수·학습 방법의 하나로 소개되고 있다. 실제로 2009 개정 시기(2010.05)의 역사 교과에서는 다음과 같이 교수학습방법을 소개하는데 토론과 발표는 그 중 하나의 교수학습방법이다.

바. 학습 내용에 따라 사실 학습, 개념 학습, 주제 학습, 인물 학습 등을 다양하게 활용하고, 학생들의 능동적인 참여를 위해 토론, 발표, 논술, 조사, 사례 연구 등 다양한 교수·학습 기법을 활용한다.

1.3 본 소집단 의사소통 프로그램의 이론적 근거

본 프로그램의 목표는 학습자들이 어떤 사례 혹은 상황에 대한 가치를 탐구하고 판단하는 과정을 소집단 의사소통을 통해 수행할 수 있도록 하는 데 있다. 이때 가치란 다음과 같이 정의할 수 있다.

특정 행위의 양식 혹은 존재의 최종 목표를 반대되는 행위 양식 혹은 존재의 최종 목표보다 개인적 혹은 사회적으로 선호하는 지속적인 믿음(Rekeach, 1973:5).

우리가 살아가면서 문제로 인식하는 상황, 사례의 기저에는 핵심적인 가치의 충돌이 근본적인 문제의 원인일 때가 많다. 예를 들어 개인의 자유는 그 자체로 숭고하며 보장받아야 하는 가치이다. 그런데 이러한 개인의 자유가 언제나 보장받을 수 있는가? 이를테면 전쟁, 혹은 시위의 상황에서는 어떤가? 이때는 공동체의 안전이라고 하는 또 다른 중요한 가치가 등장하며 두 가치가 어느 것이 우위인가를 놓고 판단을 기다리게 된다. Trapp 외(2005)에서는 토론하거나 논의할 문제는 여러 범주로 나뉠 수 있지만 공통적으로 가지고 있는 중요한 요소는 가치이며, 이 가치가 모든 유형의 논의에 중심이 된다고 하였다. 이러한 가치의 중심성(centrality)은 가치 논제에서 가장 잘 두드러지지만, 다른 유형의 토론 혹은 토의에서도 명시적 혹은 암묵적으로 드러난다(Trapp 외, 2005:27). 따라서 본고에서는 제일 먼저 이 가치의 탐구 문제를 선택하여 학습자들의 소집단 의사소통 활동을 기획하였다.

특히 이 가치 탐구의 문제는 사회과와 윤리과에서 핵심적으로 삼고 있는 목표 중의 하나이다. 사회과에서는 사회 문제와 쟁점이 사실문제뿐만 아니라 가치 문제를 포함하고 있다는 인식 아래, 사회 문제를 합리적으로 해결하기 위해서는 가치 탐구가 필요하다고 하고 있다. 이때 가치 탐구(value inquiry)는 사회문제와 관련된 가치들을 분석하고 명료화하는 과정이고, 대립 가치들과 대안의 결과를 예측하여 합리적 대안을 선택하는 과정이다(박상준, 2013). 이러한 가치 탐구를 목표로 한 교수 학습 모형으로는 의사 결정 모형, 논쟁 문제 수업 모형 등이 있는데, 박상준(2013)에서는 그간의 이론을 정리하여 문제 인식, 가치 문제의 명료화, 용어의 정의, 사실 확인과 객관적 검증, 대립 가치의 분석, 대안 탐색 및 결과 예측, 대안 선택 및 정당화 등의 절차를 제시하였다. 특히 이 과정에서 대다수의 가치 탐구 모형(Banks 등)은 본격적인 가치의 판단과 선택에 앞서, 사실문제에 대한 확인과, 개념의 명료화 절차가 있어야 한다고 주장하는 것에 주목해야 한다. 즉 어떤 문제에 대해 가치 판단을 내리고 정당화하려면 이에 대한 꼼꼼한 사실적 탐구가 뒷받침되어야 한다.

이러한 절차들은 비단 사회과뿐만 아니라, 국어과에서 가치의 문제나 가치 갈등이 담긴 텍스트를 이해하고 논의할 때 적용될 수 있는 절차들이다. 예로 7차 교육과정에서 가치 탐구 학습법이라는 이름으로 도입되기도 하였다. 그러나 이러한 대략적인 절차와 내용만 가지고는 그 안의 필수 내용 요소와 학습 목표만 알 수 있을 뿐, 해당 절차의 목표를 달성하기 위한 교수 전략이나 필요한 학습자들의 학습 형태는 미지수이다. 따라서 본고는 이러한 가치 탐구를 촉진하기 위한 방안으로 학습자들의 소집단 의사소통 활동을 제안하였다. 최종적인 가치 선택과 정당화 이전에 보다 심도 있는 상황과 사례에 대한 공동의 탐구를 발생시키기 위하여 ‘토의’ 단계를 배치하였으며, 이후 ‘토의’ 단계에서 발생한 쟁점, 아이디어를 바탕으로 자신의 입장을 정하고 옹호할 수 있는 ‘토론 단계’가 이어질 수 있도록 설계하였다. 이와 같은 가치 탐구는 소설, 기사, 우화 등 가치 갈등 상황이 담겨 있는 텍스트를 기반으로 하여 이루어지기 때문에, 학습자들은 해당 텍스트의 내용을 깊이 이해하고 이를 현실에 적용해 보는 연습을 할 수 있다. 그리고 이 모든 단계에서 본 프로그램이 공통적으로 집중하는 언어적 동인은 바로 ‘질문’이다. ‘질문’을 생성하여 다른 이들과 내용을 탐구하고, 또 사회적 상호작용을 함으로써 소집단 의사소통 훈련의 기회가 되도록 하였다.

2. 본 소집단 의사소통 프로그램의 단계

김승현(2014)이 지적한 것처럼 이러한 소집단 의사소통은 범교과적 학습의 도구이면서 국어과에서는 학습의 대상일 수 있다. 김승현(2014)에서는 학습 대화를 위한 교육 내용을 ‘구체성의 원리’, ‘실재성의 원리’, ‘전체성의 원리’, ‘상위 인지 학습의 원리’ ‘자기 조정의 원리’ 등에 기반하여 제시하였는데, 이들의 원리가 본 소집단 의사소통 프로그램을 구성하는 데 사용될 수 있다.⁴⁾ 예를 들어 실재성의 원리는 학습의 대화가 학습의 장에서 실제적인 문제 해결, 즉 지식 구성을 위한 과제에 적용될 수 있어야 함을 의미한다(김승현, 2014:222). 본 프로그램은 실재성의 원칙에 따라 ‘가치 갈등 상황을 이해하고 가치 판단을 할 수 있다’는 실제적 학습 목표⁵⁾를 제시하고, 이 학습 목적을 달성하는 과정 속에서 소집단 의사소통 연습이 행해질 수 있도록 계획하였다. 즉 본 프로그램에서 논증과 사회적 상호작용을 촉발하는 매개체는 ‘가치 갈등’이 드러나는 텍스트(예: 소설, 혹은 신문 기사 등)이며, 학생들은 이 텍스트를 기반으로 ‘공동 문제 해결을 위한 협력적 상호작용’ 단계와 ‘청중 설득을 위한 경쟁적 상호작용’ 단계를 이어서 수행하게 된다. 본 프로그램의 구성을 예시하면 다음과 같다.

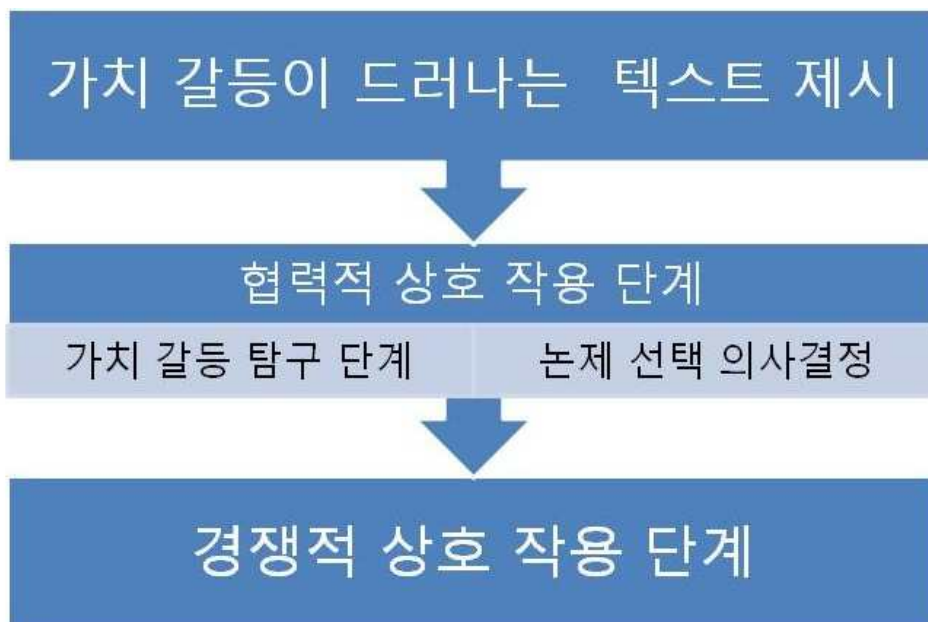


그림 1 본 프로그램의 단계

2.1. 가치 갈등이 드러나는 텍스트의 제시

본 프로그램은 학습자들에게 제시할 과제의 성격을 ‘가치의 문제’로 한정하였다. 학습자들은 가치 갈등이 드러나는 텍스트(소설, 우화, 신문 기사 등)를 읽고 대립되는 가치와 가치 갈등, 그리고 가치 판단을 어떻게 할 수 있을지에 대해 논의하게 된다. 이는 윤리과에서 많이 선택되는 수업 상황으로 다음과 같은 텍스트가 대표적 예시가 될 수 있다.

오늘 철수는 평소보다 늦게 등교하게 되었다. 등굣길에 나이가 많이 든 할머니께서 철수에게 집을 찾아 달라

4) 그 외 구체성의 원리는 학습자들이 직접 소집단 의사소통을 수행하는 데 도움을 받을 수 있도록 학습 내용이 구체적으로 제시되어야 하며, 전체성의 원리는 개별적으로 학습되는 것이 아니라 전체적인 관점에서 접근하는 방식으로 이루어져야 하며, 상위인지의 원리는 상위 인지가 매 단계에서 활용되도록 구성되어야 함을 나타낸다. 또한 태도 지도의 원리는 학습자들이 적극적으로 능동적으로 의사소통에 참여할 수 있도록 이에 대한 지도가 필요함을 나타낸다(김승현, 2014:222~223).

5) 이는 사회과, 윤리과에서 중요한 학습 목표로 제시하고 있는 가치 탐구 학습 목표이다. 특히 본 모형은 사회과와 윤리과에서 제시하는 범리 모형(Oliver & Shaver, 1966)과 논쟁문제수업모형(차경수, 모경환, 2008) 등과 유의미하게 결합할 가능성이 있다.

고 부탁하였다. 할머니께서는 무거운 짐을 들고 계셨고, 주위에는 사람들도 없었다. 할머니가 너무 힘들어 보였다. 할머니께서 찾으시는 집은 철수가 알고 있는 아파트였고, 그 아파트를 가려면 20분 정도를 걸어야 한다. 어떻게 해야 하나?(김재식, 2007에서 인용)

이러한 텍스트는 소집단 의사소통이 진행되는 과정에서 충돌하는 가치들이 담겨 있는 ‘사례(case)’로 활용된다. 이러한 텍스트를 읽고 학습자들은 가치 갈등 상황을 사실적으로 이해하여야 하며, 해당 텍스트에서 ‘어떤 사건의 진술’에 그치지 않고 우리의 삶을 분석하고 또 평가할 수 있는 격률을 도출하고 이에 대해 논의할 수 있어야 한다. 즉 이 텍스트는 ‘어떤 것이 발생한 실례, 사건의 실제 사태’이자, ‘복잡한 개별 상황들의 사실이 분류되고 정련됨으로써 다른 상황을 분석하고 평가할 수 있는 격률을 도출할 수 있는 도구’인 ‘사례(case)’로 기능한다.⁶⁾(김시형, 2013).

2.2. 협력적 상호 작용 단계

이는 ‘토의’ 장르의 본질적 요소인 ‘문제 해결을 위한 공동 노력’과 ‘협력적인 상호 작용’을 중심으로 구성된 단계이다. 본 단계에서는 가치 갈등을 담은 텍스트를 깊이 있게 분석하고, 이를 토대로 이후 경쟁적 상호 작용 단계에서 논쟁할 토론 논제를 제안하는 것이 학습자 소집단이 공동으로 해결할 과제가 된다.

본 단계는 두 개의 소단계로 나뉘는데, 가치 갈등의 탐구와 토론 논제의 의사결정이 바로 그것이다. 먼저 가치 갈등의 탐구 단계에서는 해당 텍스트의 탐구가 협력적으로 일어난다. 이 단계에서 학습자들은 서로에게 질문을 던지며, 이에 대답을 하려고 노력하며 텍스트의 세부적인 사실과 구체적 상황(사건 전개 순서, 인물의 행동의 이유, 인과 관계 등)을 이해하려고 협력한다. 또한 해당 텍스트에서 경쟁하는 가치를 도출하고, 그 가치의 개념을 명료화하며 해당 가치가 각 맥락에서 가지는 중요성과 의의를 확인하게 된다. 이렇게 텍스트에 대한 심화된 분석을 수행함으로써 텍스트에 대한 이해력을 심화할 뿐 아니라, 각 교과에서 개념적으로 학습한 지식을 적용하며 분석해 볼 연습의 장이 될 수 있다. 또한 이후 이어질 경쟁하는 가치 중 어느 가치가 더 우위에 서야 하는지에 대한 논쟁의 질을 높이기 위해서는 서로의 공통 기반을 확인한 후, 그 공통 기반을 활용하여 논쟁을 하는 것이 중요한데, 이 협력적 상호 작용 단계를 통해 텍스트의 중요 지점과 생각해 볼 거리, 도출될 수 있는 상반된 관점 등에 대해 미리 확인함으로써 예상 쟁점을 추리고 불필요한 소모적인 논쟁을 줄일 수 있게 된다⁷⁾. 해당 단계를 통해, 해당 단계에서 충돌하고 있는 대립적 가치가 무엇인지, 왜 충돌하는지 등을 학습자들은 공동으로 인식하게 된다.

이후 토론 논제의 의사 결정 단계에서 학습자들은 다음 단계에서 함께 토론할 토론 논제를 제안하고 최선의 방안에 대해 중지를 모아 의사 결정하게 된다. 이러한 토론 논제는 텍스트에 기반하여 학습자가 스스로 문제를 제기하는 것이며, 학습 공동체에게 논의할 질문을 던지는 것이 된다. 본 프로그램이 가치의 문제를 주로 다루고 있기 때문에 학습자들은 대체로 가치 논제를 생성하게 된다. 이때 평가 대상과 평가 용어로 이루어진 가치 논제의 특성상 어떤 것을 핵심적으로 평가해야 할지, 그리고 어떤 평가적 용어로 표현해야 할지 의사결정하여야 하며, 이 의사 결정은 곧 이전 가치 갈등 탐구 단계의 수행 수준과 직결되게 된다. 특히 이황직(2007) 등은 학습자들이 책을 읽고 직접 논제를 생성하는 것을 독서 토론의 유의미한 과정으로 소개하고 있는데,⁸⁾ 그는 교보·숙명 독서토론대회 모형을 기획하면서 토의와 토론이 결합된 독서 토론 모형을 제시하였다. 이 과정에서 텍스트의 핵심 주장과 근거를 ‘이해’하거나, 텍스트 내적 논리를 ‘비판’하는 데 도움이 되는 기본 논제와, 해당 텍스트에서 갈등하는 핵심 가치를 현실 상황 또는 다양한 시공간에 적용해 볼 수 있는 심화 논제로 나누고 있다. 이는 본 프로그램에서 학습자

6) 이는 생명의료윤리 분야 등에서 널리 사용되고 있는 개념이다.

7) 임철성(2002) 등의 교육토론 모형에서 본 토론 수행의 예비 단계로서 ‘예비 토론’을 설정하고 있는 것과 같은 맥락이라 할 수 있다.

8) 교보·숙명 모형은 이후 토의와 토론을 접목한 ‘개방 논제 제시형’에서 ‘찬반대립형’으로 변화한다. 서정혁(2009)에서는 그러한 배경에 대해 논의하고 있는데, 이는 이후 ‘경쟁적 상호작용 단계’에서 논의하기로 한다.

들에게 제시할 수 있는 논제 설정의 가이드라인이 될 수 있다.

2.3. 경쟁적 상호 작용 단계

협력적 상호 작용 단계에서 제안된 논제를 찬반으로 나누어 토론하는 단계이다. 학습자들은 이 단계에서 앞서 협력적 상호 작용에서 발굴한 논제를 가지고 찬반 입장을 배정받아 토론하여 청중을 설득하려고 노력하게 된다. 이때 현 단계에서 설정한 중요한 특징으로는 ‘찬성과 반대의 입장’ ‘청중의 존재’ ‘판정 여부’ 이다. 이러한 경쟁적 상호 작용 단계는 앞서 협력적 상호 작용 단계에서 발굴되었던 아이디어들을 보다 초점화하고, 합리적 논증으로 다듬는 역할을 하게 된다. 이선영(2013)에서는 토론의 속성을 논제, 찬성과 반대의 입장, 설득과 정당화, 규칙의 지배, 판정 여부 등으로 보며 교실 토론을 위한 토론 형식의 적용 방안에 대해 논의하고 있다. 특히 그는 토론의 찬반 대립의 구도가 흑백 논리의 사고를 조장한다고 오해할 수도 있지만 토론에서의 찬반 대립은 문제 해결을 위한 쟁점의 초점화라는 점에서 갈등을 위한 갈등과는 차별화된다고 하였다. 또한 토론에는 ‘청중’ 및 ‘판정관’이 존재한다는 점에서 일반적인 상반된 입장의 말싸움이 아닌, 객관적 입장의 제 3자에게 자신의 입장을 합리적으로 전달하기 위한 노력이 필요하며 이를 통해 학습자들의 논증 능력과 탐구 능력, 설득 능력이 제고될 수 있을 것이다. 즉 본 단계는 앞서 협력적 상호 작용 단계에서 발굴된 쟁점, 생각거리 등을 초점화하여 학습자들의 논증 능력과 사회적 상호 작용을 보다 심화시킬 수 있는 단계이다.

이러한 경쟁적 상호 작용 단계를 통해 텍스트에 대한 학습자들의 상호작용은 단순히 ‘텍스트’를 읽어 내기 위한 수단으로서가 아니라 그 자체가 적극적으로 자신의 삶으로 내면화하기 위한 유목적적 활동으로서 초점화될 수 있다. 즉 ‘텍스트> 상호작용’ 혹은 ‘텍스트+상호작용’의 형태가 아니라, ‘텍스트상호작용’으로 융합될 수 있는 것이다. 서정혁(2009)에서는 숙명여대 의사소통센터에서 야심차게 시도했던 교보·숙명 독서 토론 모형이 개방형에서 찬반 대립형으로 바뀌게 된 원인을 논의하며 ‘정책 토론 모형’을 최대한 배제하고 상당부분 ‘토의 형식’을 적극적으로 수용하려 했던 기존의 개방형 모형은 학습자들의 적극적인 텍스트에 대한 상호 작용을 이끌어내지 못했다고 반성하였다. 그는 그 원인으로 ‘독서 토론’에서 ‘독서’를 우선시하여 토론 등 상호작용의 기본 규칙을 배제한 점, 그리고 주최 측이 찬반형 대립 토론에 가지고 있었던 선입견 등을 거론하고 있다. 해당 주최측은 찬반형으로 토론하는 것이 논의와 사유의 폭을 제한하는 역효과가 있으며 대회 진행 편의상 자기 독서 경험과는 달리 강제로 찬성 반대 중 하나를 강요당해 자신이 독서를 통해 얻은 지식을 표현하는 것을 가로막는다고 인식하였으나, 실제 경험에서 찬반 토론이 기존의 선입관과는 달리 학습자에게 중요한 현안 문제에 대해서 판단력과 사고력을 비판적으로 함양할 수 있다는 교훈을 얻었다⁹⁾. 텍스트에 대해 찬반 입장을 설정해 경쟁적으로 논쟁하는 것은 학생의 개인적인 입장과는 상관없이 텍스트에 대해 ‘비판’이나 ‘옹호’연습을 할 수 있으며 이는 해당 텍스트를 이해하는 학생의 안목을 심화시키는 데 도움이 되는 것이다.

3. 본 소집단 의사소통 프로그램의 내용 요소

본 프로그램은 특히 해당 두 단계에서 학습자들이 사용하는 ‘질문’에 초점을 두어 개발될 것이다. 이 질문은 본 프로그램에서 사회적 상호작용의 도구, 그리고 내용 생성의 도구로써 활용된다. 먼저 질문은 의사소통 참여자들이 자주 활용하는 상호작용적 도구이다. 질문을 통해 참여자들은 논쟁에서 의견을 달리하는 상대방에게 의문을 제기하고 반박의 출발점을 형성하게 된다. ¹⁰⁾ 또한 이전 소크라테스의 산파술이 의미하는 것처럼 질문은 어떤 사안에 대한 학습자의 탐구를 활성화할 수 있는 내용 생성의 도구이다. 이러한 질문의 이중적 위상을 본 프로그램을 구안할 때 고려하여야 할 것이다. 이에 대해 아래에서

9) 토의형이 이러한 효과를 저해한다는 것은 아니다. 해당 모형이 대회식이기 때문에, 토의식 모형은 명확한 판정이 어려웠을 수 있다.

10) 토론 대회의 경우 이러한 질문의 특성과 역할에 주목, CEDA 토론의 교차 질의(cross-examination)와 같이 참여자들이 질문을 주고받는 고정적 절차를 만들기도 하였다.

더 자세히 논의한다.

3.1. 논쟁에서 상호작용을 촉진하는 질문

질문은 응답과 더불어 인접쌍의 전형적인 예로서, 대답에 의해 완성되어지는 미완성의 전제로 간주된다. 이때 이 질문은 대화의 많은 맥락에 사용되며 다기능적이다. 예를 들어 Mchoul(1987)은 질문을 청자의 반응에 따라 두 가지 부류로 분류하였는데 정보를 유도하는 Q 타입 질문에서는 청자는 답을 제시하는 반면, 반대나 도전 등의 N타입 질문에서는 인정, 정당화, 반격 등을 하게 된다.(송경숙, 2002). 특히 토의와 토론은 차이는 있지만 모두 광의의 ‘논쟁’에 속한다고 할 수 있다. 이때 이러한 논쟁 속에서 참여자들은 적극적으로 상대방에게 질문한다. 그런데 이러한 질문은 정말 궁금하여 묻는다기보다는 자신의 의사를 표현하고 상대방에게 정보를 획득하여 논쟁의 장에 펼쳐 놓아 다음 단계로 이행하기 위한 도구가 된다. 프리드(Freed, 1994)는 청자가 화자에게 제공해야 하는 정보(information sought)를 담은 질문으로부터 화자의 표현적 선택이자, 오히려 화자가 청자에게 제공하는 정보를 담고 있는 질문에 까지 16가지로 질문을 분류하였다(Freed, 1994:626) 즉 ‘질문’은 우리가 통상 생각하듯이 청자에게서 정보를 제공받는 것을 목적으로 할 뿐만 아니라 오히려 질문을 하는 이가 청자에게 질문의 형태로 정보를 제공하기도 한다는 것을 알 수 있다. 이러한 다양한 질문의 형태는 각각의 정보의 특성과 기능에 따라 논쟁에서 발화자의 목적을 이루는 데 사용된다(송경숙, 2002).

특히 논쟁 상황에서 질문은 상대방에게 자신의 주장의 입증 책임(burden of proof)을 요구하고 전가하는 수단이다¹¹⁾. 이러한 입증 책임의 교호가 질문-응답 상호작용의 핵심이다. 어떤 이가 주장을 하면 이에 대해 비판적 질문이 가해진다. 질문을 받은 이는 이에 답변을 함으로써 자신의 주장에 대한 입증 책임을 완수하여야 한다. 이에 대한 답변을 하지 않거나, 회피하거나, 거부한다면 의사소통의 목적을 달성할 수 없으며, 참여자 개인의 이미지에도 손상을 입는다. 그러면 질문하는 이는 입증 책임을 지는가, 지지 않는가? Walton(2014)은 비판적 질문과 입증 책임 사이에 두 이론이 존재한다고 하였다. 한 이론은 이동 주도권(shifting initiative, SI) 전략이다. 이는 질문자가 비판적 질문을 던져 이에 대한 적절한 응답이 없으면 그 논증에서 승리할 수 있다고 보는 이론이다. 또 다른 이론은 Backup Evidence(보강 증거) 이론으로 단순히 비판적 질문을 던지는 것으로는 충분치 않으며, 논쟁에서 성공하기 위해서는 질문하는 이 또한 해당 질문을 뒷받침할 증거가 제시되어야 한다고 보는 이론이다. Walton은 이러한 두 이론을 통합하려고 시도하면서 질문자의 입증 책임은 그가 무엇을 질문하느냐에 따라 다르다고 파악하였다¹²⁾. 즉 논쟁 참여자들이 공유할 수 있는 맥락에 대해 질문할 때는 질문자가 따로 자신의 질문에 증거를 제시할 필요가 없지만, 외부의 맥락을 논증 맥락에 도입하거나 새로운 정보를 제공할 때는 증거를 제시할 필요가 있다. 이러한 내용들을 사회적 상호 작용 도구로서의 질문 학습 내용에 포함시킬 수 있을 것이다.

3.2. 가치 탐구 내용을 생성하는 질문

동서양을 막론하고 교육은 교사와 학생이 서로 질문과 대답으로 논쟁하거나 가르치고 배우는 관습에서 유래하였다고 할 수 있다. 그 대표적인 예가 바로 유명한 소크라테스의 문답술이다. 또한 아리스토텔레스도 변증론의 규칙을 분석하고 제시한 저서 ‘변증론’(Topica)에서 ‘변증론’이라는 학문의 중요한

11) 이는 반 에머런과 그루텐도르스트(1992)이 제시한 ‘비판적 토의에 관한 열 가지 규칙’에 의하면 규칙 2인 ‘주장하는 쪽에서는 상대 쪽에서 요청할 경우 입증 책임을 가진다’에 해당한다.

12) 보다 세부적으로 설명하면 다음과 같다. Walton은 Carneades Argumentation System이라는 논증 도식에 비판적 질문을 조화시킨 체계를 통해 이 이론을 통합하려 하였다. 이 체계에서는 세 가지의 전제 형태를 갖는데 이는 명확한 전제(ordinary premise), 가정(assumption), 그리고 예외(exception)이다. 이때 이 명확한 전제 혹은 가정에 대해 질문할 때는 비판적인 질문이 던져졌을 때 이에 대한 증거를 대지 못하면 자동적으로 입증의 책임을 다하는 것을 실패하는 것이다. 한편 예외(exception)는 반대자의 논증을 약화시킬 목적으로 행해지는 것으로 이는 비판적 질문자가 이를 뒷받침할 수 있는 증거를 제시하여야 한다. 이는 논쟁 참여자들이 공유할 수 있는 맥락에 대해 질문할 때는 질문자가 따로 자신의 질문에 증거를 제시할 필요가 없지만, 외부의 맥락을 논증 맥락에 도입하거나 새로운 정보를 제공할 때는 증거를 제시할 필요가 있다는 것으로 해석할 수 있다.

도구으로써 질문과 대답을 거명한 바 있다(Hunt, 1921). 사람은 질문을 받기 전까지는 스스로 자신의 인식의 지평 내에 안주하며 고민하지 않는다. 그러나 이에 도전하는 질문을 받으면, 학습자의 인식적 평형 상태는 붕괴하여, 더 높은 수준으로 상승하기 위하여 탐구하기 시작한다. 지금까지는 대부분 교사가 학습자에게 사용할 수 있는 교수 학습 전략 중 하나로 질문이 고려되어 왔으나, King(1990), Whipp(2003), 이윤옥(2002), 이영미(2006) 등 에서 학습자 간의 질문 생성 전략의 유용성이 부각되고 있다. 특히 이영미(2006)는 선행 연구 결과들이 동료 학습자 간의 질문은 일방적으로 교사에 비해 생성되는 질문보다 상호작용이 전제가 되어 이루어지므로 상호 질문하고 답변하는 과정을 통해 학습에 대한 이해가 높아진다고 하였다.

먼저 질문은 비판적 사고 혹은 반성적 사고를 함양하기 위한 필수적 도구로 여겨져 왔다. 브라운과 킬리(2000)는 비판적 사고를 ‘질문’과 관련하여 ‘일련의 비판적 질문을 자각하는 것, 적절한 시간에 비판적 질문을 하고 대답하는 능력, 비판적 질문을 적극적으로 사용하려는 욕망’과 관련하여 정의하기도 한다. 즉 비판적 사고란 ‘질문하는 능력’과 필연적인 연관 관계가 있는 것이다. 특히 본고에서는 비판적 사고라는 용어 대신 반성적 사고라는 용어를 채택하기로 한다. 비판적 사고 논의의 뿌리가 듀이의 ‘반성적 사고’ 논의에서 찾을 수 있는 만큼¹³⁾ 둘은 많은 유사점이 있으나, 본고에서는 소집단 의사소통에서 일어나는 ‘대화적 반성, 혹은 성찰’의 단계를 중시하여 반성적 사고라는 용어를 선택하였다.

대부분의 교과는 해당 교과 주제에 대한 학생들의 반성적 사고력을 길러주는 데 공통 목적이 있으며 소집단 의사소통은 학습자의 반성적 사고를 촉진하는 데에 효과가 있다. 특히 비고츠키 등 사회적 구성주의자들에 의하면 학습자가 다른 학습자와 상호작용하기 위해 사용한 대화는 내적 언어로 내면화되고 학습자의 사고와 문제 해결력을 이끌어 주고 규제하는 역할을 한다(이윤옥, 2002). 소집단 의사소통을 통하여 학습자는 기존의 정보 구조를 수정하거나 재조직하여 지식을 구축해 나가는 과정을 거쳐 점차적으로 학습에 대한 이해를 심화시킬 수 있다. 이러한 의미에서 반성적 사고는 학습자 자신의 지식 구조를 바탕으로 끊임없이 학습과정을 재조명하여 기존의 지식구조를 수정하고 변형하여 새로운 지식구조를 형성하도록 해주는 인지적 과정이라 할 수 있다(이영미, 2006).

반성적 사고에 대해 논한 논자들 중 Hatton과 Smith(1995)는 반성적 사고에 대한 기존의 여러 문헌들을 바탕으로 반성적 사고를 다음과 같은 수준별 유형으로 분류하였다. 이와 같은 수준별 유형은 해당 유형에 맞는 질문 목록을 만드는 데 참고할 수 있을 것이다. 이들의 표에 의하면 반성적 사고는 사건이나 문헌에 대한 사실적 확인으로부터 출발하여 대상에 대한 대화적 그리고 비판적 반성에까지 이르는 수준으로 분류될 수 있다.

표 1 Hatton과 Smith의 반성적 사고(이영미, 2006: 99)

반성적 사고 유형	내용
기술적 작문 (descriptive writing)	반성적 사고라기보다는 사건이나 문헌에 대한 단순 기술을 의미. 문헌에 나온 내용을 단순히 기술하며 문제 및 사태에 대한 정당화(합리화)나 주장에 대한 근거가 없음
기술적 반성 (descriptive reflection)	개인적 판단이나 의견, 문헌에 대한 판단으로 사태에 대한 근거나 정당화를 기술. 또한 연구나 문헌 결과에 대한 대안적인(대체적, 비교적) 관점을 가짐
대화적 반성 (dialogic reflection)	대화의 형태로 가능한 사유에 대한 탐색을 의미. 다양한 수준으로 숙고하도록 하며 사건이나 행동을 객관적으로 바라보게 하거나 자신과

13) 비판적 사고의 뿌리는 듀이의 ‘반성적 사고’ 논의에서 찾을 수 있다. 듀이는 그의 저서 ‘How we think’에서 ‘어떤 신념이나 가정된 지식의 형식을, 그것의 근거와 그것이 도달하려는 결론에 비추어 적극적으로 지속적이며 조심스럽게 고려해 보는 것이 반성적 사고(reflective thinking)’이라고 정의하였으며, 이에 기초하여 Ennis(1962)가 비판적 사고에 대한 논문을 발표한 이후 비판적 사고라는 용어로 해당 사고에 대한 논의가 활발하게 진행되었다(노경주, 2002). 이러한 비판적 사고라는 용어가 광의적으로 사용되는 반면, ‘반성적 사고’는 특히 전문가, 교사 교육 분야에서 ‘교사의 반성적 교육 실천’등을 목표로 하여 사용된다. 본고에서는 학습자가 학문적 지식으로 무장되지는 않았으나 이미 소집단 의사소통을 삶 속에서 실천하고 있는 실천가라는 측면에서 이러한 반성적 사고를 적용할 수 있다고 판단하였다.

	<p>의 대화를 유도하며 합리적으로 경험, 사건, 행동을 탐구하고 설명과 가설을 위한 가능한 대안 제시.</p> <p>또한 사건이나 관점에 대해 분석적이며 통합적이며 논리적 근거나 비평을 제시하는 데 있어 자신의 의견에 대한 모순을 인정</p>
<p>비판적 반성 (critical reflection)</p>	<p>역사적, 사회적, 정치적 상황을 고려하여 어떤 결정이나 사건에 대한 사유를 포함하는 것으로 행동이나 사건은 다양한 역사적, 사회적, 정치적 상황에 의해 영향을 받음.</p>

또한 탐구의 상황 뿐 아니라 경쟁적으로 논쟁을 하며 서로 공방을 벌이는 상황 속에서도 논쟁의 참여자들은 질문을 통해 중요한 쟁점을 형성하게 된다. 그리고 이 쟁점을 통해 풍부한 사고의 내용들이 분출된다. 이때 주로 분석의 틀로 사용되는 것이 고대 그리스 시절부터 법정 변론의 스키마를 형성했던 접점 이론(stasis theory)이다. 논쟁자들의 주장은 접점을 이루어야 원활히 진행될 수 있으며, 이러한 접점은 논쟁자들로 하여금 논쟁을 준비할 수 있게 하는 스키마가 될 수 있다. 이는 대체로 고전 수사학의 ‘착상’ 영역에서 널리 활용되던 것으로 헤르마고라스(Hermagoras)가 창안하였다고 알려졌다. 이러한 접점은 크게 사실적 쟁점을 다루는 사실 접점(The stasis of fact, Stochasmos), 행위의 본질, 개념 등을 다루는 정의 접점(The stasis of definition, Horos), 행위나 상황의 성격에 대한 평가를 포함하는 성격 접점(The stasis of quality, Poiotes), 이러한 판단을 내리는 주체와 그 권한에 대한 사법권의 접점(The stasis of jurisdiction, Metalepsis)으로 나눌 수 있으며, 실제 논쟁은 앞의 세 접점에서 이루어진다¹⁴⁾. 특히 Marsh(2006)는 이를 위기에 대응하는 수사적 커뮤니케이션 상황을 분석하는 데 접점 이론을 활용하였는데, 접점 이론의 사실-정의-성격의 단계가 위계성을 가지고 있음을 지적하고, 널리 알려진 삼단 논법에 이 접점 이론을 연결 시켜, 사실 접점을 소전제와, 정의 접점을 대전제와, 성격 접점을 결론에 대응하여 논의하였다(정이나, 2012). Marsh의 이론에 의하면 다음과 같은 표가 성립한다.

표 2 Marsh의 접점 이론과 삼단 논법의 관계

<p>대전제: 남을 돕는 사람은 좋은 사람이다. → 정의 접점</p> <p>소전제: 철수는 지난 연말부터 꾸준히 불우 이웃을 돕고 있다. → 사실 접점</p> <p>결론: 철수는 좋은 사람이다 → 성격 접점</p>

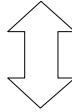
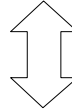
Marsh에 의하면 사실 접점이 입증되고 나서야 사안의 정의 측면에서 과연 정당한가를 묻고, 이를 바탕으로 성격 단계가 논증되어야 정당한 공격과 방어 커뮤니케이션이 될 수 있다는 것이다(정이나, 2012). 이러한 수사적 공방에 대한 Marsh의 논의도 앞서 언급했던 여타의 가치 탐구의 모형, 그리고 반성적 사고의 위계적 수준과 같이 사실적인 정보 확인과 개념의 명료화가 가치 갈등 논쟁의 선결 조건임을 암시하고 있다는 것을 주목하자. 즉 가치 갈등에 대한 논쟁에 있어, 논쟁의 공통 기반인 사실적 정보 확인과 개념의 명료화가 있는 후에야 서로의 생각의 차이가 확인해질 수 있는 것이다. 이후 본격적인 가치 판단에 대한 논쟁이 이루어질 수 있다.

3.3. 교과 통합적 의사소통 훈련 프로그램에서의 질문의 범주 구분

본 프로그램의 ‘협력적 상호 작용’ 단계와 ‘경쟁적 상호 작용’ 단계에서 질문은 공통적으로 활용될 수 있는 언어적 도구이다. 질문은 학습자들에게 소집단 의사소통의 내용을 생성하는 도구로서, 그리고 사회적 상호작용의 중요한 언어적 도구로서 기능한다. 본 프로그램에서는 질문의 기능을 두 가지 범주인 내용 생성과 사회적 상호작용으로 구분한다. 그리고 본 프로그램이 진행될 수록 경쟁적 상호작용 단계로 변화하며, 이때 질문의 역할과 양상은 달라질 수 있다.

14) 사법권의 접점은 행위 자체에 대한 논쟁이 아니라 행위를 판단하는 사람이나 조직의 자격에 대한 논쟁이기 때문이다(정이나, 2012).

표 3 분 프로그램에서의 질문의 범주

단계	소단계	내용 생성의 도구	사회적 상호작용의 도구
협력적 상호 작용 단계	가치 갈등 탐구	반성적 사고 단계적 공동 수행 	입증의 부담 공유 가능성 있음 
	토론 논제 의사 결정		
경쟁적 상호 작용 단계	청중 앞에서의 찬반 논쟁	사실, 정의, 성격의 점점 형성	입증의 부담은 주장하는 이에게 할당

내용 생성 도구로서의 질문 범주에서는, 사실적 정보 확인, 개념 명료화, 이후에 대한 가치 판단 논쟁 등 사고의 단계성을 강조한다. 그리고 협력적 상호 작용 단계의 제 1단계인 가치 갈등 탐구 단계로 갈수록 탐구의 성격이 높아지고, 이후 경쟁적 상호 작용 단계에서는 논쟁의 성격이 높아진다는 것을 고려하여야 한다. 본 프로그램의 협력적 상호 작용 단계의 가치 갈등 탐구 단계로 갈수록 반성적 사고의 단계별 공동 수행의 필요성이 더욱 높아진다. 이때 학습자들은 사회자의 안내로, 반성적 사고의 단계별 질문을 생성하여 이를 공유하며 탐구할 수 있을 것이다. 반대로 경쟁적 상호 작용 단계에서는 참여자가 자신의 논증 성공을 위해 상대방의 논증을 분석하고 각 사실 점점, 정의 점점, 성격 점점 중 전략적으로 유리한 접점을 선택하여 논쟁할 수 있다.

사회적 상호 작용 도구로서의 질문 범주에서는 앞서와는 반대로 경쟁적 상호 작용 단계에서 입증의 책임이 매우 중요한 요인으로 작용하며, 이 입증의 부담의 요구와 이행 여부에 따라 논증의 성공과 실패가 달라질 수 있다. 하지만 가치 갈등 탐구 단계에서는 이러한 입증의 부담을 공유하며 답변을 다 같이 만들어 보거나, 상대방의 입증의 부담을 덜어주기 위해 힌트 질문을 던지는 등의 활동을 할 수 있다.

4. 맺음말

본고에서는 본격적인 프로그램 개발에 앞서, 프로그램 개발의 의의와 구성 단계, 그리고 핵심적인 내용 요소를 짚어보았다. 이후 이를 구체적으로 중학교 2학년 방과후 학교에 적용하면서 프로그램의 효과성을 검증하고자 한다. 이 과정에서 학습자의 인지적 욕구를 성취시켜 줄 수 있는 구체적인 가치 갈등 텍스트 선정, 또한 가치 탐구의 절차 속에서의 학습자들의 문제 양상, 그리고 학습자들에게 제시할 질문의 목록 등을 해결해 나가야 할 것이다.

참고 문헌

- 강석진(2000), 토론 과정에서 사회적 합의 형성을 강조한 개념 학습 전략: 교수 효과 및 소집단 토론에서의 언어적 상호작용, 서울대학교 대학원 박사학위 논문.
- 김난예(2015), 질문생성 전략과 하브루타 신앙공동체 교육. 기독교교육논총, 43, 169-198.
- 김승현(2014), 학습대화의 교육 내용 연구, 서울대학교 대학원 박사학위 논문.
- 김시형(2013), 생명의료윤리에서 결의론의 재조명: 엘버트 존슨의 온건한결의론을 중심으로. 서울: 이화여자대학 생명윤리정책협동과정 석사학위 논문.
- 민병곤(2012), 학습을 위한 화법의 위상과 과제. 선청어문 40(단일호): 411-432.
- 박종훈(1996), 메타커뮤니케이션 분석을 통한 국어 교수 학습 내용 탐구: 소집단 토론 담화를 중심으로, 서울대학교 대학원 석사학위 논문.
- 백혜선(2014), 독서 토의에서의 협력적 의미 구성 양상 연구, 고려대학교 대학원 박사학위 논문.
- 서정혁(2009), '찬반 대립형 독서토론'모형 연구. 독서연구 21: 257-284.
- 송경숙(2002), 담화 분석: 대화 및 토론 분석의 실제. 한국 문화사.
- 서현석(2004), 학생 소집단 대화의 구조와 전략 연구, 한국교원대 대학원 박사학위 논문.
- 오연주(2008). 중등 사회과 교사가 인식하는 토론수업 개념과 실천 전략의 딜레마. 사회과교육연구 15(4): 45-79.
- 이선영(2011), 토론 교육 내용 체계 연구, 서울대학교 대학원 박사학위 논문.
- 이선영(2013), 교실 토론을 위한 토론 형식의 이해와 수업 적용 방안 연구, 국어교육연구 52: 199-230.
- 이영미(2006), 웹 기반 토론에서 반성적 사고 능력 촉진을 위한 질문생성 전략의 적용 효과, 교육방법연구 18(1): 95-117.
- 이윤옥(2002), 또래 튜터링 질문생성의 특징 및 모델에 대한 모색, 교육문제연구 16: 145-163.
- 이준웅(2012), 말과 권력: 레토릭에서 의사소통 민주주의로. 서울: 한길사.
- 이황직(2007), 개방형 논제 제시 독서토론 모형 연구. 독서연구 17: 309-330.
- 정문성(1995), 사회과에서의 협동학습 전략, 시민교육연구 21(1): 259-277.
- 정민주(2007), 소집단 화법 교육 내용의 비판적 검토 및 개선 방안, 한성어문학 26: 491-518.
- 정이나(2012), 갈등적 이슈에 대한 논쟁 커뮤니케이션 분석: 무상급식 이슈에 대한 수사학적 접근, 이화여자대학교 석사학위 논문.
- 최건아(2013), 자료 텍스트에 대한 모둠 토의가 글 내용 생성에 미치는 효과 연구, 고려대학교 대학원 박사학위 논문.
- 최영인(2007), 토의 능력 신장을 위한 교육 내용 연구: 토의 사회 능력을 중심으로, 서울대학교 대학원 석사학위 논문.
- 최지혜(2012), 소집단 논변 활동에서 학습자의 학습 접근 방식과 지식 수준에 따른 상호작용 유형의 변화, 서울대학교 석사학위 논문.
- 황해진, & 신항균(2008), 구성주의적 토의식 학습이 수학에 대한 태도 및 학업성취도에 미치는 영향. C-초등수학교육 11(1): 59-74.
- Freed, A. F. (1994). The form and function of questions in informal dyadic conversation. Journal of Pragmatics 21(6): 621-644.
- Hunt, E. L.(1921), Dialectic: A Neglected Mode of Argument. Quarterly Journal of Speech(권호 미상).
- King, A. (1990). Enhancing peer interaction and learning in the classroom through reciprocal questioning. American Educational Research Journal 27(4): 664-687.
- Walton, D. (2014). Burden of proof, presumption and argumentation. Cambridge University Press.

“가치 탐구를 위한 사례 기반 소집단 의사소통 프로그램 개발 연구”에 대한 토론문

양세희(서울 전일중학교)

교육에서 사회적 구성주의 패러다임이 본격적으로 작용하면서 학습자의 지식을 구성하기 위한 학습자 간 의사소통이 주목받아 왔다. 소집단 의사소통은 교실 수업에서 학습자 간에 의사소통하는 방식으로서, 인간의 사회화 측면에서 소통 과정과 결과 양 차원에서 긍정적 효과를 기대할 수 있는 소통 방법이라는 점에서 유용한 소통 방식(정민주, 2007:493)이다. 특히 국어 교육에서는 소집단 의사소통을 곧 교육의 목표로 다루기 때문에 이에 대한 많은 연구들이 이루어져 왔는데, 발표자의 연구 역시 그 일환으로서 매우 가치가 있다. 더불어 이 연구만의 특유한 의미를 부여한다면 토의와 토론을 구분하는 단계를 넘어서서 토의와 토론을 통합적으로 사용할 수 있는 맥락을 ‘가치 탐구’에서 찾았고, 학습자들이 의사소통하는 모든 단계에서 ‘질문’을 언어적 동인으로서 집중했다는 점을 들 수 있을 것이다. 이러한 의미들을 짚어가며 읽는 동안에 몇 가지 의문점이 있어 간략히 여쭙고자 한다.

1. 어떠한 유형의 논의나 논쟁이든 어떤 가치에 대한 상대적인 관점이 존재하기 때문에 논의나 논쟁 자체가 성립될 수 있으므로 ‘토의’나 ‘토론’에는 이미 ‘가치’의 문제를 포함하고 있다. 토의와 토론을 통합적으로 사용할 수 있는 맥락을 ‘가치 탐구’에서 찾은 것은 발표자 연구에서의 참신한 아이디어로 보이는 반면, ‘토의’나 ‘토론’보다는 ‘가치 탐구’라는 명칭을 전면에서 내세웠을 때 국어 교육적 의의가 더 잘 드러난다고 볼 수 있을지 의문이다. 타 교과에서 두루 활용할 프로그램을 개발하기 위한 목적만을 염두에 두었을 때는 의문점이 해결이 되나 국어 교육적 측면에서 ‘가치 탐구’가 어떤 의미를 갖는지 궁금하다.

2. 소집단 의사소통 프로그램을 구성하는 원리로서 김승현(2014)에서의 학습 대화를 위한 교육 내용 구안 원리를 가져왔는데, 김승현(2014)에서는 협력학습의 상황에서 나타나는 대화를 분석¹⁾하는 데 비해 발표자의 연구에서는 경쟁적 상호 작용 또한 일어나기 때문에 그 원리를 그대로 가져오는데 부족함이 없지 않은지? 더 보완해야 할 원리들이 있지 않을까 생각한다. 또한 그동안 ‘생활’에만 치중되어 왔던 토의나 토론을, 민병곤(2012)에서 제시하였듯이 ‘학습’ 지향에 의해 보완되어야 할 필요성을 수용하였으므로 학습 대화를 위한 교육 내용 구안 원리를 가져오는 데 부족함이 없어 보일 수 있으나, 토의나 토론은 학습 대화와 달리 분명히 ‘생활’ 지향적 특성이 많기 때문에 여섯 가지 원리를 다시 한번 점검할 필요가 있지 않을까 생각한다.

3. ‘협력적 상호 작용 단계’에서 텍스트에 대한 협력적인 탐구가 일어나는 단계로서 가치 갈등 탐구 단계를 설정하고 있는데, 프로그램의 제목으로서 쓰인 ‘탐구’와 이 단계에서 쓰인 ‘탐구’는 성격이 어떻게 다른가? 다른 것이라면 서로 달리 명명해야 할 것이고, 같은 것이라면 전체 과정을 아울러야 할 프로그램 제목이 협력적 상호 작용에 한정되어 있다는 오류를 범할 우려가 있다. 독자가 오해하지 않도록 이에 대한 설명이 추가되어야 할 것 같다.

4. 각 단계에 따라 소집단 의사소통의 내용을 생성하는 도구로서, 사회적 상호 작용의 도구로서 질문을 범주화하고 이 질문들의 특성을 정도성으로 표시하여 제시한 것이 이 연구에서 핵심인 듯하다. 이영미(2006)에서 논의한 반성적 사고 능력 촉진을 위한 질문 생성과 출발점은 같은 듯하지만 질문들을 의

1) 학습 대화의 과정에서는 다른 생각을 가진 참여자들 사이에 대립이 발생하기도 하고, 자신의 생각을 상대방이 수용하도록 만들기 위해 경쟁적인 태도가 나타나기도 하므로 토론과 유사한 특질도 발견된다. 그러나 학습 대화는 대립적인 참여자들 간의 논리적 우위를 결정하는 것이 아니라 보다 나은 지식을 함께 구성하기 위해 노력하는 과정에서 선의의 경쟁이 발생하는 것이므로, 토론에서의 경쟁과는 다소 차이가 있다(김승현, 2014:38).

사소통의 단계에 따라 범주화한 점은 발표자의 연구가 갖는 의의로 감히 평하고 싶다. 범주화한 질문들의 예시를 들어주었으면 한다.

화법 교육에 식견이 얕은 토론자가 발표자의 연구에 대하여 우매한 질문만을 드린 것은 아닌지 염려된다. 발표문을 읽으며 토론자의 부족한 부분을 채우느라 공부할 수 있는 기회를 갖게 되어 오히려 발표자에게 감사드린다.

참고문헌

김승현(2014), 학습대화의 교육 내용 연구, 서울대학교 박사학위논문.

민병곤(2012), 학습을 위한 화법의 위상과 과제, 선칭어문 40.

이영미(2006), 웹 기반 토론에서 반성적 사고 능력 촉진을 위한 질문생성 전략의 적용 효과, 교육방법 연구 18-1.

정민주(2007), 소집단 화법 교육 내용의 비판적 검토 및 개선 방안, 한성어문학 26.

“우리 학교에 맞는 토론 수업” 실행에 대한 연구 - 학습의 실제성을 중심으로

권은선(서울대학교)

차례

1. 문제의 인식
2. 연구 방법과 참여자
3. 수업의 고안 - 교사들이 인식하는 실제
4. 토론의 수행 - 수업의 장에서 구성된 실제
5. 논의 및 결론

1. 문제의 인식

이 연구는 한 대안학교의 중견 교사가 학교의 교육적 지향에 부합하는 ‘토론 수업’을 고민하면서 시작되었다.

정소영 교사: 교과서에 나온 대로 해 봤는데, 기법이나 형식 갖고는 실제 의도했던 타인의 관점을 깊이 있게 알아간다는 과정이 많이 약화되고. 토론 자체가 깊이 못 들어가는 거예요. 주제에 따라 다르겠지만, 상대방의 의견과 관점을 가장 깊이 있게 들여다볼 수 있는 기회인데, 그런 과정이 생략된 채 너무 빨리 논쟁으로 가버린 것 같고. 사실은 우리 학교의 많은 아이들이 늘 토론 주제를 갖고 있는데 실제로 토론의 형식으로 구현되고 있는 것 같지 않는 것 같아요. ...(생략)...기존의 토론 교육의 논의를 토대로 해서 우리 학교라는 환경, 각 주제의 맥락에 적합한 토론의 방법을 찾아보고 싶어요....

이 연구의 주 참여자인 정소영¹⁾ 국어교사는 학교의 ‘수업연구회’ 일정 가운데 두 달 뒤 학부모 및 교외 교사들에게 수업을 공개하는 ‘수업공개 날’에 진행되는 ‘제안수업’을 앞두고²⁾ 있었다. 이에 나³⁾에 동료 교사로서 수업 준비를 함께 하기를 부탁했고, 나는 토론 수업에 대한 선행 연구를 검토하면서 이런 고민에 동참하였다.

먼저 정소영 교사는 기법이나 형식에 치우쳐 있고, 경쟁적 말하기에 편중된 교과서의 토론 형식(상호질 의식 토론) 그 자체를 절차대로 수행해 보는 것은 ‘교육적으로 더 나은 수업’을 제안하는 제안수업의 취지에 맞지 않다고 보았다. 이와 관련하여 최근 몇 년간 국어과에서 화법 교육이 인지적 차원에서 기능적 측면만을 강조하는 문제에 대한 비판은 이어져 왔다(정상섭, 2006; 민병곤, 2014; 이선영, 2015; 서현석, 2011; 고원, 2011). 이러한 관점에서 토론의 형식과 논증 자체에 대한 ‘지식’, 경쟁적 말하기를 위한 ‘논리’의 구성이 중심이 되는 토론 교육의 문제에 대한 논의 또한 이루어졌다(김윤옥, 2009; 서영진 2015; 이선영, 2015). 이러한 문제의식을 바탕으로 국어교육에서 토론은 화자와 청자의 상호교섭적 소통이며, 상호주관적인 이해를 전제해야 한다는 목소리가 초등교육을 중심으로 형성되어 왔다(옥유미, 2009; 전은주, 2000; 서현석, 2012; 최보영, 2013; 박은경, 2015).

그러나 이러한 비판이 학교의 문화적 맥락에 맞는 수업, 학교 내에서 이루어지는 학생들의 일상적 토론⁴⁾에 긍정적으로 환류되는 토론 수업을 찾고자 고민의 해결로 이어지지 않았다. 정소영 교사의 문제의

1) 모든 인명 및 학교명은 가명으로 기술하였다.

2) 본 연구의 주 현장은 ‘배움의 공동체’를 기반으로 하는 수업연구를 매달 학년 별로 진행하고 있고, 1년에 한 번 외부에 전체 수업을 공개하고 외부 교사 및 연구자와 함께 수업에서의 배움을 논의하는 연구회를 운영해 왔다. 전체 수업 공개가 일상적으로 이루어지는 수업을 자연스럽게 공개하는 것이라면 ‘제안수업’은 배움의 공동체에서 지향하는 ‘배움’을 더 깊이 탐색할 수 있는 수업을 제안한다는 취지에서 교과별로 한 수업만을 별도로 공개하는 것이다.

3) 이 글에서 ‘나’는 주관적 해석자를 강조하기 위함이 아니라, 내부자로서 동료교사이자, 외부자로서 연구자라는 서술 주체의 이중적 정체성에 따라 선택한 주어이다.

4) 본 연구에서 ‘토론’은 의견이 대립이 있을 때, 그 대립점을 중심으로 이루어지는 말하기 장 전반을 포함한다. 여기서는 주로

식은 국어교육의 생태 환경을 고려하여 교실과 교실 밖의 학습, 학습자의 삶과 학습을 연계해야 한다는 목소리에 귀 기울이게 한다(최현섭, 1994; 박인기, 1997, 2003, 2014; 김운옥, 2005; 서현석, 2014). 그러나 국어교육에서 생태주의적 관점은 아직 선언의 수준에 머물러 있다. 화법 교육 내에서 참고할 수 있는 토론 교육 실행에 대한 연구도 매우 부족한⁵⁾ 상황에서 내가 주목할 수 있었던 것은 학습에서 현실적인 맥락과 실제적으로 활용할 수 있는 지식을 중시하는 구성주의적 관점에 기반하여 논의되어온 ‘실제성(authenticity)’에 대한 논의였다.

구성주의 학습이론에서는 인지적 도제, 상황학습, 프로젝트 학습 등 학습자들이 교실 밖 상황과 유사한 실제성을 갖는 상황과 과제, 자원으로 학습을 수행함으로써 유의미한 지식의 습득을 높이고, 다양한 상황으로 지식의 전이가 가능하다는 가정에서 ‘실제성’을 주목해왔다.⁶⁾ 국어 표현 교육에서 과제나 자원의 실제성, 이해 교육에서 제재의 실제성, 한국어교육에서 상황과 의사소통적 실제성을 연구해 온 것은 이러한 구성주의적 관점에 터한 것이다. 또 교육과정의 차원에서 ‘실제성’은 국어과 교육과정 내용을 구성하는 범주인 ‘실제’라는 이름으로 학생들의 일상적 삶이나 교실수업의 경험 세계 밖의 ‘일반적’ 언어현상이나 언어 활동을 실용적, 기능적 관점에서 교육과정 안으로 끌어오는 방식으로 논의되어 왔다.⁷⁾ 김혜정(2007:312)에서 이런 접근이 ‘실제’가 텍스트의 분석을 전제로 한 교육내용의 일반성 차원에서 도입되어, 활동의 맥락을 강조하기는 하지만 그것이 ‘개인적 경험성’ 또는 학습자의 ‘반성적 경험’으로 이어지지 못하고 있음을 지적하였다.

정소영 교사가 말한 “우리 학교라는 환경에 적합한 토론”에는 ‘공동체적 삶’을 지향하는 사회문화적 맥락 안에서, 공동체의 문제를 일상적으로 토론하며 살아가는 학생들의 ‘실제 삶’에 대한 인식을 수반하고 있다. 그러한 삶의 장을 수업 안으로 가져오고자 할 때 교실 밖의 언어활동의 실제와 교실 안에서 구성되는 ‘개인적 경험성’, ‘반성적 경험’은 분리되지 않는다는 전제가 있는 것이다. 정소영 교사와 나는 ‘실제성’에 대한 그러한 전제에서 “우리 학교에 맞는 토론 수업”을 실행하였다. 본 연구는 국어과 교사들이 학교 내의 토론 문화를 ‘실제’로서 인식하는 과정, 그로부터 새로운 토론 수업 모형을 고안, 실행하고, 수업에서의 학생들의 토론 수행의 양상과 경험을 탐색한다. 구체적으로 교사들이 “우리 학교에 맞는 토론 수업”을 실행하는 과정에서 인식하는 학습의 실제성을 무엇인지, 학생들은 토론 수행과정에서 실제성을 어떻게 구현하고 경험하고 있는지, 수업연구회에서 교내의 교사들은 학습의 실제성에 대해 어떤 기준으로 무엇을 평가하고 있는지를 이해하고자 한다.

2. 연구 방법과 참여자

이 연구는 교과내 동료교사간의 협력을 통한 수업 실천을 중시하는 학교의 수업연구회의 문화적 맥락에서 수행되었다. 즉 “우리 학교에 맞는 토론 수업”을 동료교사들이 함께 구성하는 협력적 실행의 과정에서 시작되었다. 연구 수행 전반의 관점에서 보면 나는 대안교육을 지향하는 학교로서 “우리 학교”가 갖는 문화적 토대, ‘수업연구회’라는 학교 내부의 실천적 맥락에서 자료를 수집하였고, 학교의 구성원들이 공유하는 교육에 대한 가치와 신념에 기반한 내부자적 해석을 해 나가며 문화기술지로서 연구의 타

학급자치시간이나, 많은 학생이 공동으로 프로젝트를 수행할 때 이루어지는 회의에서 볼 수 있는 대립의 장면을 염두에 둔 것이다.

- 5) 서영진(2015:72)에서는 교육 자료에 대한 연구는 교육과정의 토론 관련 성취기준, 교과서 토론 단원 내용 등에 대한 분석, 학생 행위에 대한 연구는 학생의 입론 내용, 토론 흐름도 사용, 자료 활용, 쟁점 구성, 논증 구성 양상에 대한 분석을 통해 전개된 양상을 정리하고 있다. 그리고 이에 반해 국어 교사가 토론 교육을 어떻게 실행하고 있는지에 대한 체계적인 분석이 거의 없음을 지적하고 있다.
- 6) 구성주의 학습에서 실제성에 대한 최근 논의는 웹환경이라는 인공적인 상황에서 자연스러운 학습을 경험하게 해야 하는 과제를 안고 있는 교육공학 분야에서 가장 체계적으로 논의되어 왔다. 이때 실제성이란 현실이 재생산되는 자연스러운 학습으로 학습자들이 경험하는 구조화된 학습 활동과 그 활동이 현실에서 이루어지는 맥락 간의 유사성에 근거해 이해될 수 있다(김소영, 2007; 강명희 외, 2008). 주로 교수 설계의 체계성에 기반하여 학습실제성의 요소를 도출하는데, 강명희 외(2008)에서는 활동의 실제성, 과제의 실제성, 자원의 실제성, 평가의 실제성으로 구분하였다.
- 7) 김창원(2014)에서는 교육과정의 내용으로서 ‘실제’를 ‘텍스트의 실제성’, ‘매체의 실제성’, ‘상황과 행위의 실제성’, ‘문화·담론의 실제성’까지 포함하는 다면적인 것으로 파악했다지만, 교육과정을 설계하여 따라야 하는 규범으로 보는 관점이 전제되어 있다.

당성을 갖추고자 하였다. 문제가 되고 있는 토론 수업의 장면 외에 학교에서의 학생들의 자치 문화, 수업과 수업 연구와 같은 교육적 활동의 의미를 구성하고 있는 자료를 포괄적으로 수집, 선택하여 토론 수업의 실천의 이면에 있는 문화적 체계를 이해하였을 때 (Creswell, 2007; 조응식 외 역, 2010), 수업 실행의 과정에서 구성되고, 구현되는 ‘학습의 실제성’의 의미를 타당성 있게 해석할 수 있기 때문이다.

주 연구현장은 경기도 소재 대안교육 특성화고인 민들레고등학교이다. 학년별 4학급, 전체 240여명이 재학하는 작은 학교이고 더불어 사는 삶이라는 교육 이념을 바탕으로 교육과정이 운영되고, 학생을 교사, 학부모와 더불어 교육의 3주체로 보기에 학생들의 자치 활동을 중요시한다.

연구의 주 참여자는 고1 국어를 담당하고 있는 정소영 교사와 나, 연구자 자신이다. 정소영 교사는 10년 이상의 교과교사 경력이 있고, 일본의 ‘배움의 공동체’ 연구를 배우기 위해 유학을 다녀올 정도로 수업연구에 깊은 관심을 갖고 있다. 정소영 교사는 나에게 수업설계에 대한 조언, 수업 관찰에 대한 피드백을 구하였고, 나는 정소영 교사의 경륜을 존중하며 교사의 수업관, 교육에 대한 신념을 헤아리며 협력적으로 논의에 참여하였다. 정소영 교사는 현재 1학년 4학급 80명의 학생을 지도하고 있는데, 이 가운데 제안수업 때 참여하게 되는 한 학급 20명을 중심으로 수업을 관찰하고, 수업활동지를 검토하였다. 이 가운데 수업 중 토론활동에 적극적으로 참여한 7명의 학생에 대한 면담을 수행하였다. 이 밖에도 수업연구회에 참석한 교내외 교사, 외부 연구자의 발언도 현장에서 기록하였다.

‘제안수업’을 위한 교과협의회는 9월 첫 주에 본격적으로 진행되었고, 9월에는 1주일에 1회, ‘토론’ 단원이 시작된 10월부터는 1주일에 2회 정도 진행되었다. 토론 단원은 1~12차시까지 토론 수업을 위한 기초를 다지는 수업으로, 13차시부터 20차시까지 고안한 모형을 적용한 4회의 토론을 실제 수행하는 것으로 진행되었다. 아래 <표1>은 토론 단원의 수업 전개를 보여주는 표이다.

<표1>토론 단원의 수업 전개

차시	1~4차시	5~8차시	9~12차시	13~20차시
범주	토론의 본질	토론의 원리	토론의 연습	토론의 실제
주요 활동	토론관련 영화 시청 토론의 목적과 토론자의 태도 토의	논제, 쟁점, 논증 구성의 이해와 적용	토론대회 영상 시청 모둠 토론 활동 논제 정하기	공공토론 모형을 적용한 토론 활동(4회)

본 연구에서는 토론 수업에 대한 담화분석이나, 학생들의 토론에서 이루어진 논증의 구성을 파악하는데 초점을 두기 보다는 토론 수업을 실행하는 교사, 토론을 수행하는 학생, 학생의 수행을 평가하는 교내외 교사의 반성적 사고와 해석적 언어를 포착하여 연구문제에 대한 이해를 추구하였다. 자료의 범주에는 월코트(Wolcott, 1992)가 이야기한 3Es- 참여관찰, 심층면담, 현지자료조사가 모두 포함된다. 현지 자료는 학교에서 발간하는 공식적인 발행물과 학생들의 자치활동이나 수업 연구에 대해 학교 내부에서 교사들이 기록한 문건, 학생 자신들이 산출한 글 등을 포함한다. 연구자는 문제에 대한 이해에 확신을 가질 수 있을 때까지 모든 자료를 상호보완적인 관계에서 선택하여 읽고 분석하였고, 해석의 과정에서 의심이 들 때는 추가적으로 면담을 수행하고, 현지 자료를 수집해 나갔다. 아래는 이러한 관점 하에서 수집된 자료를 연구 단계별로 정리한 것이다.

<표2> 연구 단계별 자료의 수집

단계	주요 내용	자료의 수집	기간
[단계1] 수업의 고안	교내 토론 문화에 대한 진단 토론 연습 수업에 대한 교사의 평가 토론 수업 모형의 고안 과정에서 교사의 인식	교사협의회 녹음 자료 토론 연습 수업 녹화 자료 연구자의 현장 노트 학교 문화에 대한 현지 자료	2015. 08~ 2015. 10
[단계2] 토론의 수행과정	학생들의 수행과정에 대한 관찰 학생들의 수행과정에 대한 교사와 연구자의 성찰	수업녹화자료, 수업활동지 교사협의회 녹음 자료 연구자의 현장 노트	2015. 10.

[단계3] 평가 및 분석	학생들의 토론 수업 경험에 대한 이해 제안수업에 대한 교내외 교사의 평가 담당교사의 수업 경험에 대한 성찰	학생들과의 면담 자료 수업연구회 회의록 담당교사와의 면담 자료 학교 문화에 대한 현지 자료	2015. 10 ~ 현재
---------------------	---	---	------------------

3. 수업의 고안 – 교사들이 인식한 실제

정소영 교사는 토론 단원에서 학생들이 다양한 토론의 형식을 경험하되, 처음부터 “(형식상) 청중의 참여가 다양하게 이루어질 수 있는” ‘공공토론’을 제안수업의 모형으로 생각하고 있었다. 민들레고등학교는 혁신학교의 이념으로 정착된 ‘배움의 공동체’의 초기 모델학교로서 수준 차이가 다양한 수업에서 협동학습이 정착되어 있고, 그것은 ‘더불어 사는 삶’이라는 학교의 이념을 뒷받침하는 중요한 학습방식이었다.⁸⁾ 이에 청중을 평가자가 아닌 책임감 있는 참여자로 인식하는 것은 매우 자연스러웠다. 그런데 기존의 공공토론의 모형을 그대로 활용하기에는 애초에 우려한 찬반의 대립이 가열될 경우 자신과 타인의 생각을 천천히 들여다 볼 수 있는 기회는 부족해 질 수 있었다. 조금 더 “우리 학교에 맞는 토론 수업”의 상을 구체화해야 했다.

1) 반성과 성찰 대상으로서 실제: 교실 안과 밖의 토론 문화

우리는 교과협의회에서 학생들의 일상적인 말하기 문화를 돌아보는 것에서 그 논의를 시작하였다. 학생들은 매주 진행되는 ‘학급자치’ 시간이나 학기 단위로 이루어지는 ‘학년 총회’, 또는 학생들이 비공식적으로 여는 ‘이야기장’을 통해 학교, 학년, 학급의 문제를 공유하고, 의견을 나눈다.⁹⁾ 사교육이 금지되어 있고 방과후 학생 활동이 활발한 학교의 문화에서 학생들은 대부분의 시간을 학교에서 보내기에, 이렇게 수업 밖, 학교 내에서 이루어지는 사적, 공적인 말하기 장은 토론 수업의 경험에 직접적으로 연관되어야 할 ‘실제적 문화’로 인식되었다.

일반학교에서 근무하다 올해 대안학교인 민들레고등학교에 처음 근무하게 된 국어과의 두 교사는 이전 학교의 아이들이 다소 수동적이었다면, “우리 학교”의 아이들은 “날이 서 있는” 느낌을 받는다고 하였다.

김수진 교사: “아이들이 날이 서 있어요. 비판적인 말하기 문화가 있는데 그것으로 상처를 받거나 존중받지 못했다는 느낌...나중에는 말하는 아이들만 하게 되고...우리 학교 애들이 뛰어난 건. 일단 이야기를 나눠 보려고 (토론의) 장을 열어 보려고 한다. 그런데 결과도 좋아야 하는데, 오히려 상처를 받더라...”

학교의 학생자치 활동을 돌아보는 이러한 말에는 존중이 전제되지 않은 비판적 말하기와 그로 인한 다수의 침묵과 무기력, 책임지려는 아이들이 받는 상처에 대한 문제 인식이 놓여 있다. 이런 민들레고의 이런 상황을 마주할 때, 동시에 건전한 토론문화가 부재하는 대한민국의 현실에서 교실에서 ‘실체를 통해’ 익히게 된다는 기능주의적 관점으로 교실 밖의 국어 현상의 ‘실제성’을 추구할 수는 없음은 자명하다. 오히려 학생들이 수업토론에서 비판과 존중이 공존하는 바람직한 토론의 모습을 수행하게 함으로써 ‘모델’ 또는 ‘전범’으로서 텍스트적 실제성을 지향하되, 일상적 토론에서 겪는 갈등과 상처의 문제가 여전히 이어진다면, “나와 세계에 대해 반성적으로 사유하며”¹⁰⁾ 성찰해야 할 ‘매개체 또는 자료’로서 텍

8) 학교 정체성을 밝히는 교내 문건에서는 “더불어 사는 것은 자신과 다른 타자와의 소통과 협력, 공감과 연대를 의미한다.”고 기술되어 있다. 이런 이념에 따라 협동학습에서는 “긍정적인 상호 의존, 개인적인 책임, 동등한 참여, 동시다발적인 상호 작용”이 중시된다. (‘교내 교사 연수 자료’에서 인용)

9) 이러한 장에서 이루어지는 의사소통을 하나의 담화적 장르로 규정하기는 어렵다. 학내 도난 사건의 해결과 같이 실제적으로 문제를 해결하기 위해 ‘합의’를 추구하게 되기도 하고, 무감독 시험, 사교육 금지와 같은 학교의 정책에 대해 깊이 이해하는 시간이 되기도 한다. 또는 학내 활동에 학생들의 참여가 저조한 것과 같이 학생들의 일상적 생활에서 겪는 문제에 대해 논의하기도 한다. 교사들이 이러한 학생 활동을 토론 문화의 관점에서 진단할 때는 그 안에서 국지적으로 일어나는 의견의 대립과 갈등의 상황에서 이루어지는 의사소통의 방식을 문제로 삼는 것이다.

트적 실제성을 갖게 된다. 이 때 이루어지는 성찰과 반성이 토론 활동 이후에 토론의 전 과정을 되돌아 보는 행위의 형태로 이루어지기에 우리에게 ‘평가의 실제성’의 의미를 생각하게 한다. 평가의 내용이 ‘입증 책임을 완수했는지, 토론에서의 논증이 뛰어났는지, 또는 청중을 설득하는 표현력이 뛰어났는지’와 같은 인지적 능력, 수사적 기능에만 주어진다면(이선영, 2012), 그것은 토론의 실재를 온전하게 반영한 평가가 될 수 없을 것이다.

2)민주주의 담론에서 지향해야 할 실제: 공론화로서의 토론

정소영 교사는 학생들의 일상에서 “공적으로 논의되어야 할 문제가 사적으로 표현”되면서 문제의 본질이 왜곡되고, 잘못된 이해가 아이들 사이에 떠돌게 된다(11), 교실토론의 논제로 학교 내의 공적인 문제를 다루기를 제안하였다. 학급에서는 몇몇 목소리 큰 아이들의 의견이 과잉 대표됨으로써 여론이 왜곡되는 일이 왕왕 일어난다(12)며 학교 내 공적인 문제가 공론화되는 방식에 문제를 제기하는 목소리는 학생회 경험에 대한 회고담에서 어렵지 않게 찾을 수 있다. 이렇게 소수에 의해 여론이 독점되는 문제는 민주주의 사회를 표방하지만, 중요한 문제가 ‘대중(大衆)’의 무관심 또는 냉소 가운데 공론(公論)(13)으로 다루어지지 못하는 대한민국의 현실에서 낯설지 않다.

정소영 교사는 수업에서 논제를 정할 때 ‘토론/논쟁하고 싶은 주제’가 아닌, “학교생활에서 깊이 탐구해 보고 싶은 주제”로 안내하였다. 그것이 공론화의 핵심적인 목적으로 보았기 때문이다. 근대적 토론의 역사를 고찰한 김영우(1991), 박숙자(2007)의 논의로부터 나는 정소영 교사의 생각이 민주주의 ‘담론의 실제성’과 맞닿아 있다는 것을 이해할 수 있었다. 두 논의에 따르면 개화기 때 협성회나 독립협회에서는 누구나 동의하는 내용도 일부러 찬·반 토론의 형식으로 토론하여 회원들이 공론화를 통해 더 나은 대안으로 나아가는 과정을 직접 체험하게 함으로써 공동체적 집단 의식을 형성할 수 있었다. 그리고 ‘소통’의 중심에는 찬반 논자들 간의 소통뿐만 아니라 발표자와 공론화에 참석한 청중이 있는 것이다(박숙자, 2007 : 110). 근대 독립협회가 주도하는 토론회는 사적 자아로 존재하는 청중을 공적 토론의 장에 끌어들이어 그들에게 능동적인 주체로서 판단의 책임을 부여하는 방식으로 진행되었다(14). 민주주의의 담론 안에서 부여된 토론의 의의를 구현하는 ‘담론의 실제성’은 ‘공론화’ 과정으로서 토론을 경험하는 것의 중요성을 생각하게 한다.

이러한 논의를 바탕으로 나는 정소영 교사와의 협의 과정에서 ‘청중 참여의 체계성’과 ‘성찰의 과정으로서 평가’ 부분을 보완하여 최종적으로 ‘협력적 공공토론 수업 모형’으로 명명한 토론 수업 모형을 구성하고, 공공토론의 과정에서 공론 형성의 과정을 경험하는 데 도움을 줄 수 있는 활동지를 고안하였다(15). 아래 <표3>은 우리가 고안한 수업 모형을 수업 단계별로 정리한 것이다.

- 10) 학교 홈페이지에 ‘이상적 인간상’으로 공식적으로 기술되어 있는 내용이고, 학교 문화 전반에서 반성과 성찰적 사유가 지배적이다. 예로서 대부분의 교사와 학생 활동 뒤에는 “후기”, “평가서”, “자기성장보고서” 등의 글이 뒤따르고, 학생의 일탈적 행위를 징계하는 수단으로 반성문 쓰기는 매우 중요한 절차이다.
- 11) 정소영 교사는 “공적인 문제에 대해 사적으로 표현하는” 문제를 수업연구회에서 수업 동기로 밝혔고, 다른 교사들도 이러한 문제가 지속되어 왔고 중요한 문제라는 데 동의를 피력하였다. “자율성을 가진 다양한 개인들이 소통과 협력을 통해 민주적인 공동체를 지향한다”는 학교의 기본 가치와 철학에 비추어, 이 문제에 대한 공감대가 형성되었던 것 같다. (가치와 철학은 내부 문건에서 인용함)
- 12) 학교에서 발간한 회지에 수록된 대담 “학자(학급자치) 왜 하는지 모르겠어”에서 더 깊은 이해를 구할 수 있었다.
- 13) 공론은 공동체 전체의 관점에 입각한 공적인 의견이라는 점에서 다수결이나 여론조사의 방식으로 파악되는 중론(衆論)과 구분된다(김대영, 2004).
- 14) 지역 커뮤니티에서 이루어지는 공공 이슈에 대한 토론장에서 집단적 토론의 여러 유형의 효과를 연구한 미국의 논문에 따르면 청중이 참여하는 공공포럼(공공토론)의 유형이 정치지식을 높이고, 세분화되고 통합적인 의견을 갖게 하고, 의견의 불안정성을 낮게 한다는 결과를 나타냈다(우지숙, 2009). 공공토론이 민주적인 시민의식을 함양한다는 담론 차원에서의 목표를 실제적으로 구현해 나갈 수 있게 하는 형식임을 시사한다.
- 15) 활동지에는 다음과 같은 질문을 포함하고 있다. 1) 토론 전 논제에 대한 나의 입장과 이유는? 2) 토론 후 나의 입장은? 가장 주된 이유는? 3) 논제와 관련하여 더 탐구하여할 사항이 있는가? 4) 토론자나 참여한 청중 가운데 인상적이었던 친구는? 무엇이 인상적이었나? 5) 토론자 또는 청중으로 토론에 참여하면서 어떤 어려움을 느꼈는가? 6)이 토론을 통해 무엇을 배울 수 있었나?

<표3> 협력적 공공토론 수업 모형

토론 전	토론팀	논제 이해하기 → 쟁점, 주요 이유 및 근거 탐색하기 → 자료를 찾아 이유와 근거 보강하기 → 입론서 작성하기
토론 중	의장	논제와 토론자 소개하기 → 토론자 및 청중의 바람직한 태도 상기하기
	청중	논제에 대한 자신의 입장 선택하기
	토론팀	찬성측 입론하기(찬성1) → 반대측 입론하기(반대1) → 찬성 측 입론 확장하기(찬성2) → 반대 측 입론 확장하기(반대2)
	청중	쟁점, 논증, 새로운 의견에 대해 발언하기(청중1~청중4)
	토론팀, 청중	상대팀 의견 수용, 재반박 협의하기 (토론팀 내, 청중 간)
	토론팀	재구성한 주장 표명하기(찬성3, 반대3)
토론 후	청중	쟁점, 논증, 새로운 의견에 대해 발언하기(청중5~6)
	학생	자신의 논증의 재구성 발표, 입장을 바꾼 경우 이유 말하기
	학생	논제와 관련해 더 탐구해야 할 사항 말하기
	학생	토론자 및 청중 활동에 대한 평가
	교사	정리 및 평가
	학생	논제에 대한 글쓰기

<표3>에서 진한 글씨로 기술된 항목이 기존의 공공토론모형¹⁶⁾에서 추가된 것이다. 토론에서 청중은 기존 공공토론에서의 토론 참여 역할 유지하면서, 동시에 쟁점 형성과 논증의 확장과정에서 토론자의 이유와 근거의 타당성을 꼼꼼히 점검하며 자신의 입장 변화의 과정을 돌아볼 수 있게 구성하였다. 또 상대와 청중이 제시한 이유와 근거를 평가하여 주장을 재구성하는 협의시간을 추가하여 구어 언어의 즉시성에 따른 참여자의 이해 부족, 순간적인 판단이 갖는 제한점을 보완하고 집단 내 협력을 강화하도록 하였다. 그에 따라 토론자3의 역할도 상대팀 의견을 수용하면서도 필요시 재반박을 포함한 주장을 표명하는 것으로 변형하였다.

4. 토론의 수행 - 수업의 장에서 구성된 실제

내가 참여자로 선정한 학급의 논제는 ‘1)흡연 학생들을 법적으로(교칙으로) 제재해야 한다 2)급식을 선택제로 해야 한다 3)장거리 통학생을 위해 기숙사를 건립해야 한다 4)영어 트랙제 수업을 통합 수업으로 바꾸어야 한다’였고, 제안수업 때 마지막 논제에 대해 토론하였다.¹⁷⁾ 이 논제들은 실제로 학생들 사이에서 제기되어 온 문제라는 점에서 과제 실제성을 가지지만, 반면 토론의 승패가 실제 현실 정책에 반영되지 않는 수업용 논제라는 인위성을 갖는다. 이렇게 본질적으로 조작된 사태일 수밖에 없는 ‘수업의 장’을 인식하여 왜곡되어 나타나는 실제성과 그럼에도 그 인위성을 초월하여 나타나는 실제성을 탐색하고자 한다.

4.1 논제와 논거의 실제성

1) “사람들”이 들려주는 이야기 - 학생들의 삶에서 실제하는 논거

일반중학교에서 진학한 ‘은지’는 면담자 중 유일하게 형식을 갖춘 토론 수업의 경험이 있었고, 그 차이를 본인 스스로 명료하게 자각하고 있었다.

은지: (이번 토론 수업이) 모두가 함께 하는 수업이라는 생각이 들었어요. 중학교 때도 도덕시간이었는데 그 때는 알게 했는데...

연구자: 알게 한다는 게 뭐지?

16) <표3>의 모형에서 공공토론의 기본 형식으로 차용한 것은 Alfred S. & Maxwell S. (2007, 민병곤 외 역, 2014)에 제시된 모형이다.

17) 학생들이 정한 논제가 정책 논제에 몰려 있는 이유는 학내의 문제를 다루었기 때문으로 보기보다, 문제가 있을 때 그것을 개선해야 한다는 인식이 문제에 대한 이해에 앞서 있기 때문으로 보인다. 다른 학급의 경우는 ‘우리 반의 수업참여는 개선이 필요하다’, ‘우리 학교는 대안학교가 아니다’와 같이 문제 자체를 인식해보려는 사실논제를 선정한 경우도 있었다.

은지: 흔히 토론 때 하는 주제 있잖아요. 안락사 같은 거.

연구자: 그럼 이번에는 알지 않았나?

은지: 학교 문제여서 더 뭔가 느낌이 다르긴 했어요. 인터넷이나 책이 아니라, (의견을 물을) 선생님이 계셨어요. 인터넷 자료가 아니라 정말 그 사람들을 찾아보고...

은지는 학생들이 흔히 토론을 준비할 때 찾게 되는 인터넷 자료의 진실성에 회의적인 태도를 보이며, 이번 토론 수업이 알지 않게 느껴진 이유로 많은 사람들을 만난 것을 꼽고 있었다. 급식 문제를 다룰 때는 “밥샘18)”을 만나고, 교내에서 발간한 ‘민들레학교 급식 이야기’라는 책을 참고하고, 영어 트랙 수업에 대한 토론을 준비할 때는 영어교사들을 만나고, 수업에 참여해 본 선배들을 인터뷰하기도 했다. 반면 영어 트랙 수업을 통합수업으로 바꾸는 것에 찬성한 팀 학생들은 이런 공식화된 토론 수업이 처음이었다. 찬성팀은 수준별 수업이 실제 능력의 향상에 효과가 없었음을 밝힌 학술논문과 분반수업의 기원이 차별을 강화하는 데 있었음을 강력한 사실 논거로 제시하였다. 그러나 찬성팀의 논거는 논문의 대상과 민들레고등학교의 현실의 차이를 문제로 삼았을 때, 수업에서 하위권 학생들이 겪는 소외감과 박탈감을 둘러싸고 ‘가치’가 쟁점이 형성되었을 때 매우 무력하였다. 수업연구회에서 학교 사회 교사인 김선정 교사는 “재는 유채이탈 화법을 구사한다”는 말을 아이들이 할 때가 있다며”, “삶의 이야기가 빠진 어른들의 토론 모습”을 보인 것에 대한 안타까움을 내보였다.

민들레고에서는 학생 자치, 동아리 활동 등 학생 중심의 활동에서 ‘소통’은 항상 중요한 화두이고, 그것을 위한 새로운 소통방식이 시도된다. 그 가운데 인터뷰 또한 다양한 목적으로 - 친구와 “마음나눔”을 하기 위해, 글감을 구성하기 위해, 공적 사안에 대한 의견을 묻기 위해 등 - 활용된다. ‘인터뷰’는 자기 밖의 타인과 세계를 경험적으로 이해하는 양식이자, 주제적인 지식 생산의 방식이다. 실제로 찬성팀 아이들은 입론을 준비하는 과정에서 정소영 교사의 도움을 많이 받았고, 나중에는 선생님의 언어와 논리를 따라가는 “대리인”이 되는 것을 경계해서 안 찾아 갔다고 했다. 평가의 장에서 찬성팀의 민하가 “아이들이 실제 어떤 경험을 하고 있는지 솔직한 얘기를 들어보고 싶다”고, 면담에서 윤호가 “스스로의 의견으로 만드는 것이 충분하지 않았다”고 한 성찰의 언어에는 교사가 고안한 토론 수업의 장을, 자신들의 소통의 장으로 구성해 나가려는 지향이 담겨 있다.

2) 학교의 이념과 가치 - 관점의 언술에서 내면화되는 실체로

학내의 문제이다 보니, 매 토론마다 학생들이 생활공동체이자 담화공동체의 일원으로서 논증 과정에서 학교의 이념과 가치를 전제로 삼아 논의하는 것을 볼 수 있었다. 학내의 문제에 대한 정책논제는 유사정책논제의 성격을 띠게 된다. 즉 토론의 중심이 정책에 대한 구체적인 계획보다는 그것에 함의되어 있는 가치에 놓인다(이선영, 2011: 96). 학내 문제의 경우 문제를 바라보는 관점 자체가 학내에서 통용되는 가치관과 이념에 기반을 두게 되기 때문이다. 수업연구회에서 교감선생님께서 “학생들이 교사가 생각하는 것보다 훨씬 학교의 철학이나 이상에 대해 자기 문제로 느끼고 있고 진지하고 심각하게 고민하고 있다는 것을 느꼈다”고 평가하였다.

그렇지만 그 뒤에는 좀 더 복잡한 장면이 있어 왔다. 정소영 교사가 토론 수업에서 가장 상심하였던 학생들의 모습은 토론에서 주요 이유로 인권, 평등, 배려, 생태 등의 가치가 나왔을 때 처음에 동의했던 학생들이, 효율성, 편리함, 비용 등을 이유로 현실적인 근거를 제시했을 때 너무나 쉽게 생각을 바꾼다는 것이었다. 그런 모습 가운데 “학교에서 애들이 졸업한 뒤 학교에서 배운 가치를 내면화하지 못하고 차별 없이 살아가는가 하는 문제”에 대한 의문이 풀린 것 같다며 안타까운 마음을 내비치었다. 나는 주요 논증을 구성하는 ‘가치와 이념’이 내면화된 실체가 아니라, ‘민들레고의 수업’에서 활용될 수 있는 ‘관점’으로 언술되어 온 것이 아닐까 의심하게 되었다.

민하: 나는 민들레학교같이 약간...다들 뭔가 베이스로 깔아 놓고는 있지만, 사실 뼈저리게 생각해 본다가 나 경험해 보고 그런 일이 별로 없는 것 같다는 생각이 들었고... 그래서 그냥 그 가치를 다들 받아들여야 된다고 생각은 하는데, 그러다보니 뭐지, (강조하듯이) 해석의 차이가 있는 것 같아요!

18) 학교의 영양사를 지칭하는 말이다.

논제에 포함되어 있는 학교의 문제가 학교의 이념에 기반한 것이라, “필요”한 상황에서 등장한 것으로 보는 도운이와 달리, 민하는 작동하는 방식을 넘어 그것에 대해 깊이 고민하지 않고 말하지는 않았는지를 성찰하는 모습을 보였다. 미국의 정치평론가 Lippmann(1965)은 올바른 공론이 형성되기 위해서는 먼저 공동체의 신념 체계와 접촉하는 것이 전제되어야 한다고 보았다¹⁹⁾. 공론의 과정에서 참여자는 공동체의 신념체계가 무엇인지, 그것이 당면한 현안과 관련해서 어떤 의미를 지니는지를 질문하게 된다. 그리고 질문의 과정에서 자신을 성찰하고 반성하는 경험을 함께 겪는다고 한다. 민하는 자신과 타자와의 비교를 통해, 선언으로 존재해온 학교의 이념을 삶에 실제할 수 있는 가치로 받아들이는 중이다. ‘공론화’로서 토론이 실제성을 가질 수 있는 것은 단지 주제 그 자체의 현실성 때문이 아니라, 공론화의 과정에서 공동체의 신념체계를 점검하고 나아가 자신을 성찰하고 반성하는 하는 존재론적 변화를 이끌기 때문임을 이해하게 한다.

4.2 일상적 삶과 수업 토론과의 사이

1) ‘나’, ‘너’라는 실제와 ‘우리’라는 이상

교사들이 학내 문제에 대한 토론을 ‘공론화’ 과정으로 볼 때 학생들에게 공적인 책임감을 갖고 공적 자아로서 합리적이고 객관적인 판단을 내리는 주체를 기대했던 것이다. 그런데 학내의 문제는 정도의 차이가 있지만 모두가 직간접적으로 관련성이 있고 그와 결합된 ‘정서’나 암묵적인 ‘지향’이 토론의 과정에 작용하고 있었다. 영어 통합제 수업에 대한 토론에서 어떤 마음으로 입장을 정했는지를 묻자 도운이는 “전 제 미래를 생각했던 것 같아요. 찬성쪽...좀 시뮬레이션을 해봤던 것 같아요. 찬성쪽 수업을 듣고 있는 저하고, 반대쪽 입장에서 수업을 듣고 있는 저하고 생각하면서, 만약 찬성이었으면...그런거 자체가 좀 이미 차별 받는 것처럼 느껴지니까, 그럴 것 같아서. 죽어도 반대였을 것 같아요(웃음)...이론적으로는 되게 찬성측에 동의하고 그러는데, 막상 제 입장이...제가 그렇게 될 거라는 입장이 되니까, 냉정해질 수가 없었던 것 같아요.”라며 영어 수업이 자신에게 직접적으로 관련된 문제였기 때문에 자신의 입장에서 판단하게 된 마음을 솔직하게 드러내 주었다.

은지가 “개네들”과 “가치관이 맞지 않는구나”하는 생각을 또 하게 되었다며 “학자(학급자치) 때의 모습과 가장 비슷한” 토론 모습으로 꼽은, ‘기숙사 건립’을 주제로 한 토론에서는 솔직함을 넘어서 견제하는 듯한 긴장감이 컸고, 청중의 질의 시간 때는 공격적인 분위기도 느껴졌다. 기숙사를 지어야 한다고 주장하는 팀원 3명이 모두 장거리 통학을 하는 학생들이었고, 토론 초반부에서부터 자신들이 장거리 통학으로 겪고 있는 어려움을 호소하는 목소리가 다른 논쟁을 압도하고 있었다. 그러자 청중이 “입학 때 집이 멀면 근처로 이사 오겠다는 약속을 하게 묻는데”라며 ‘이사’라는 방안을 제시하자, 개인적인 사정상 이사가 어려운 현실적인 이유가 나열되었다. 매우 ‘실제’적인 현실 공방 속에서 기숙사 문제는 ‘우리’의 문제가 아닌 ‘너희’의 문제로 인식되어 가고 있었다. ‘교사, 학생, 학부모가 3주체가 되어야 하는 학교의 이념을 훼손하는가 하지 않는가’, ‘소수자의 권익도 보호되어야 하지 않는가’라는 가치 기반의 쟁점을 두고도 긴 토론을 했지만, 그것은 청중들의 마음에 다가가는 것 같지 않았다. 토론이 끝날 무렵 평가의 장에서 청중 중의 한 학생이 “문제의 책임을 너무 학교에만 지우는 것 같다. 본인들이 해결할 수도 있는데”라고 하자, 결국 그 말 한 마디에 기숙사 건립에 찬성했던 학생들이 우르르 반대로 돌아서는 모습을 지켜볼 수 있었다.

토론 수업의 경험이 실제 삶에서의 문제를 반복하게 되는 것이라면 “실제성이 언어나 선(善)은 아니다”는 지적이 타당해진다(김창원, 2014: 31). 그렇지만 이것이 교실에서 추구해야 할 것이 공통되는 특성과 추상성에 기초한 이상성이 되어야 함을 의미하지는 않는다. 평가의 장에서 “토론 대회 같았다”, “질문은 다양했지만 대답은 한결 같았다”라며 자신들의 토론의 문제를 자각하였고, 그 다음에 이어진 토론에서는 더 성숙한 모습을 보여주었기 때문이다.

19) 둘째 전제는 논쟁이다, 논쟁을 통해 “우리가 어디에 서 있는지 스스로가 알게 될 때, 사실이 재구성되어 우리가 그것들에 대해 찬반을 느낄 수 있을 때”(147)더 나은 것을 찾아가는 공론이 형성된다고 보았다. 마지막 전제는 시간이다. ‘계몽된 공론’ ‘건전한 공론’을 형성하기 위해서는 무엇보다 공론이 형성될 때까지 충분한 시간을 필요로 한다.(김대영, 2004에서 재인용)

2) 일상적 삶으로의 환류 가능성

토론 단원의 첫 차시에 영화 <12명의 성난 사람들>을 보고 나서 토론의 목적과 의의에 대해 생각을 나누었던 때로 돌아가 보자. 정소영 교사가 학급자치를 화제로 삼아 “왜 회의가 끝났을 때 우리는 마음 나누기를 할까?”라고 의문을 제기했을 때, 갑작스런 침묵 가운데 몇몇 학생들이 “저 사람들은 헤어지면 그만이지만, 우리는 계속 볼 사람들이니까...”, “우리는 함께 해야 하니까...” “확실하게 해결될 때까지 얘기하기 보다는 주어진 시간 안에 해야 하고...”라며 그 차이를 먼저 주목하는 모습을 보였다. 토론 단원을 마친 후 아이들의 일상적 삶의 모습은 달라졌을까?

현준: 토론 수업을 하면서, 예전에는 약간 자기 주장만 내세우는 경우가 많았는데, 약간 토론은 그 주장에 대한 생각을 정리해서 다 준비한 상태에서 근거를 들어서 얘기하는 거니까, 되게 확실한 자기 생각을 가질 수 있었던 것 같고... 그리고 또, 그냥 이야기하는 것보다 - 뭐 있었던 적도 있지만 - 감정적인 충돌도 좀 적었던 것 같아요.

현준이를 비롯해 면담을 했던 아이들은 “근거를 들어”나 “생각을 정리하고”, “감정을 내세우지 않고” 등과 같은 표현을 통해 토론 수업에서 말하기가 이전의 소통의 방식과 구분되는 점을 언급하였다. 그러나 그러한 토론 수업의 경험이 일상적 토론의 장으로 곧바로 환류될 수 있음을 의미하는 것 같지는 않다. “제가 토론을 한다고 다들 생각을 하고 있으니까, 논리적이어야 된다는 생각이 있어서, 감정을 물고 늘어지거나 그런 경우가 별로 없었던 것 같아요. 그래서 그게 좀.”이라는 민하의 말에는 소통의 맥락으로 “교실수업”이 갖는 본질적인 인위성을 함축한다. 우리가 수업이라는 상황 안에서 수행된 상황적 행위는 인지적 차원이 아닌 상황적 기대와 같은 정서적인 차원과 결부된다(Lave, 1988: 조현영, 2015: 54-56) 마치 과학자들이 현실에서 수행하는 발견의 과정을 교실로 옮겨왔을 때 연극적인 이미지를 가질 수밖에 없는 한계를 말하는 것 같은 것과 같다.²⁰⁾ 영수의 “(제안수업 토론 때)사용했던 언어들이 좀 더 딱딱해진 것도 있는 것 같아요”라는 말은 ‘수업’의 인위성이 언어의 부자연스러움에서부터 시작되는 것임을 알려준다.

“(토론은) 한 번도 해 본 적이 없는 거야. 이 자체를 따라가는 것도 굉장히 아이들한테 새로운 경험이었고, 이거를 어디에 활용할지에 대한 생각까지는 아직 못하는 것 같아요. 이거를 연결해 주는 지점이 필요한 것 같아요”라며 정소영 교사는 수업에서의 경험이 일상의 삶으로 환원되기 위해서는 또 다른 매개가 필요하다는 인식을 보인다. 학생들과의 면담에서 학급 자치 시간에 토론 수업 때의 경험이 의미 있을 수 있을까를 물었을 때 “그건 다른 것 같아요”라고 하면서도 “형식에서 좀 새로운 시도를 할 수 있을 것도 같아요”, “사회보는 것을 배우고 싶어요. 의견을 조정해 나갈 수 있는...”이라며, 두 간극을 좁힐 수 있는 지점을 점검해 보는 모습을 보였다. 나의 ‘질문’ 자체가 그것을 매개하고 있었다. 수업에서의 인위성을 구성하는 것도 교사이지만, 그 인위성을 넘도록 도울 수 있는 것도 교사일 것이다.

5. 논의 및 결론

한 달 간의 수업에서 어떤 배움이 일어났을까? 앞에서 나는 ‘학교생활의 문제’라는 실제성과 인위성 사이의 논제를 토론하면서 학생들이 ‘사람들의 이야기’가 근거로서 갖는 힘, 학교의 이념과 가치를 활용하면서 동시에 그것에 질문해보기, 공적인 문제에 사적인 ‘나’로 생각을 쉽게 말해버리는 것의 무력함을 경험하였다고 보았다. 수업연구회에서 한 외부 참관 교사는 찬성팀의 학생들이 청중들의 질문을 받고 대답하는 과정에서 수용할 지점과 여전히 옹호하고 싶은 가치, 더 알아보고 싶은 것을 돌아보는 모습을 지켜보며 “불과 한 시간 반 수업밖에 안 되었는데, 찬성측의 세 명의 아이들이 한 시간 반 동안 굉장히 성장하는 모습이” 보였다고 평가하기도 했다.

학생들은 자신의 배움을 어떻게 이해하고 있을까? 학생들과의 수업 경험에 대한 면담에서 공통적인

20) Woods & Hammersely(1977)은 발견학습에 대한 질적 관찰과 기술을 통해 학생들이 과학시간 발견학습의 상황에서 진짜 실험을 하는 것처럼 암묵된 규칙 위해서 수업을 진행하기에 교실 수업은 본질적으로 연극적인 이미지를 가짐을 밝혔다.(손민호, 2004)

것은 자신의 의견을 말할 때 설득력을 가지려면 근거를 찾고 생각을 정리해서 말해야 한다는 것을 배웠다는 것이다. “말을 툭툭 던지는 것보다 오래오래 생각해서 던지는 게 좀 더 힘이 있을 수 있겠구나”라며, 면담을 했던 학생 가운데 자칭 “토론팬”이 되었고 “토론 수업이 없었다면 자기 인생이 큰일날 뻔했다”는 유경이는 “자기의 주장을 정확한 근거들과, 가치관 그리고 사례들을 바탕으로 하는 토론이 그냥 나의 생각을 공유하는 것보다 훨씬 훨씬 쉬운 거였구나 라는 생각을 몸소” 느끼게 되었다고 하였다. 실제 삶에서의 공동체의 문제를 공동체 안에서 토론해 본 경험이 줄 수 있는 토론의 의의와 가치일 것이다. 이 배움의 의미는 다른 배움과 나란히 보았을 때 그 의미가 선명해진다.

“뻔한 말일지 모르지만, 토론을 하면서 사고의 폭이 넓어졌고 조금 더 유창하게 말하게 되었습니다”, “진 이유를 찾으려면 저는 ‘말’에서 찾을 것 같습니다. 상대팀의 논리에 허점이 많았음에도 불구하고, 저희팀은 반박을 제대로 하지 못한 것 같습니다. 쉽게 말해서 말을 잘 못했던 것 같습니다.” 이것은 내가 전에 근무했던 학교에서 토론대회 결승에 오른 6명이 아이들에게 받은 후기에서 발췌한 것이다. 스펙, 뿌듯함과 같은 성과에 관한 표현을 제외하면, ‘유창한 말’, ‘넓어진 사고’가 대부분의 아이들이 토론 경험의 ‘의미’로 기술한 것이었다. 토론 ‘대회’의 장에서 토론을 경험했을 때 얻을 수 있는 경험이다.

은지가 중학교 때 토론 수업에서 논의했다는 ‘안락사’ 문제를 보자. 은지의 말대로 “흔히 대하는 토론 주제”이다. 다시 말해 사회적으로 이미 공론화되어 왔고, 관련된 자료가 인터넷에 넘쳐난다. 그것을 교실 상황에서 토론한다는 것은 사회적으로 이루어진 공론의 한 장면을 “재현”해보는 연극과 같은 수행이 될 것이다. 안락사 논쟁의 핵심은 “생명이 존엄하다”라는 가치를 수용하고 거부하는 가운데 인간의 ‘생명’의 의미를 이해하는 데 있을 것이다. 그러나 그것이 교실에서의 재현적 연극이 되었을 때 논증의 과정은 누가 더 문제를 실제 삶의 문제로 받아들이고 더 깊이 이해하고 있느냐가 아니라 누가 더 많은 자료를 수집해 왔고 잘 전달하느냐 하는 상황으로 귀결된다. 토론에서 학습의 실제성이란 어떤 장에서 어떤 토론을 경험하느냐와 깊이 관련을 맺고 있다. 그렇기에 과제나 자료의 실제성만이 아닌, 토론을 준비하는 단계에서부터 교실에서 수행하고 그것을 평가하는 과정 전반에서 실제성이 어떻게 구현될 수 있을지가 고려되어야 한다.

진정한 문학 작품, 진정한 글쓰기, 이런 표현은 가능할지 모르겠지만, 토론에 관한 우리는 진정한 토론이 무엇인지 교육과정을 고안하는 연구자도 교사도 직접적으로든, 간접적으로든 경험한 적이 없다. 이것은 거꾸로 말하면 지금의 교육과정에서, 학교교육에서 강조하는 토론이라는 것 또한 우리의 생활세계에서 의견이 대립되는 상황에서 취할 수 있는 소통의 특정한 방식 - 특정한 형식, 특정한 언어, 특정한 내용 - 만을 지나치게 부각하고, 그 밖의 다른 무수한 교육적 가능성을 배제하고 있을 수도 있다는 의심을 가질 수 있다는 말이다. 특정한 소통의 방식이 ‘일반성’ ‘추상성’이라는 이름을 갖고, 교육 목표로서 군림하고서 실제 교실에서, 실제 삶에서 학생들이 무엇을 경험하고 있는지를 보지 못하게 하고 있다는 것이다. 표현 교육이 “소통에서 성찰로, 인지적 층위에서 정의적 층위로, 기능적 층위에서 사회·문화·역사적 층위로 그 지향을 확장해야 한다”(민병곤, 2014: 15-16)라는 당위를 구체적으로 실천해가기 위해서는 일상적으로 토론을 수행하고 있는 학생들의 구체적인 삶, 실제 교실에서 이루어지는 토론 수업에 대한 이해가 전제되어야 할 것이다.

이 연구는 참여 학생들 하나하나의 생활세계에 깊이 참여하며, 학생들의 경험을 ‘체험’으로서 이해하는 데까지 나아가지 못했기에, 면담에서 얻은 자료를 통해 ‘실제성’에 대한 질적인 해석을 하는 데에는 한계가 있었다. 또 대안학교의 사례이기에, 결과의 일반화를 위해 토론, 논증, 수업, 학습, 활동과 관련된 일반적인 논의와 폭넓게 견주어 해석하는 과정이 더 깊게 이루어져야 할 것이다.

참고문헌

- 강명희, 윤희정, 김지심, 김혜선. (2008). 웹기반 프로젝트 학습에서 학습실제성, 학습동기, 성취도 간의 관계 규명, 교육공학연구/24(3), 23-52.
- 고원. (2011). 공감과 소통의 토론 교육과 연구 과제. 사고와 표현 4, 103-122.
- 구정화. (2009). 쟁점 중심 사회과교육 관련 연구의 동향 -2000년대 "시민교육연구"와 "사회과교육"

- 학회지를 중심으로-. 시민교육연구, 41(1): 1-20.
- 김대영. (2004). 공론화를 위한 정치평론의 두 전략. 한국정치학회보, 38(2), 117-141.
- 김소영. (2007). 구성주의 학습 환경에 적합한 평가전략. 교육공학연구, 23(4), 31-53.
- 김영우. (1991). 한국 근대 토론의 사적 연구. 일지사.
- 김윤옥. (2005). 생태학적 국어교육 - 듣기, 말하기 교육을 중심으로 -. 청람어문교육, 31(0): 33-51.
- 김창원. (2014). 국어교육 내용으로서의 “실제” -국어과 교육과정의 “실제” 에 대한 메타적 접근-. 새국어교육, 98(0): 7-34.
- 김혜정. (2009). 국어과 교육과정 내용에 대한 비판적 고찰-읽기 쓰기 영역의 선정 내용에 대한 학문적 타당성 및 외연 검토. 작문연구, 8, 299-335.
- 민병곤. (2014). 국어 교육에서 표현 교육의 확장과 통합 방안. 새국어교육, 99, 7-26.
- 박은경. (2015). 상호주관성을 기반으로 한 토론 수업 양상 분석. 한국교원대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 박인기. (1997). 국어교육학의 생태학적 지평과 발전 전략. 한국초등국어교육 13, 1-27.
- (2003). 생태학적 국어교육의 현실과 지향. 한국초등국어교육 22, 1-36.
- (2014). 국어교육 텍스트의 경계와 확장. 국어교육연구/54(-), 1-26.
- 박숙자. (2007). 근대적 토론의 역사적 기원과 역할. 새국어교육 78, 179-194.
- 서영진. (2015). 국어 교사의 토론 교육에 대한 인식과 실행 양상. 국어교육학연구 50(3), 70-119.
- 서현석. (2011). 토론 지도의 원리와 실제 ; 초등학교 토론 교육의 내용 체계 연구. 화법연구18, 73-102.
- (2014). 국어교육을 위한 가정, 학교, 지역사회 연계의 필요성과 가능성 탐색, 청람어문교육 /52(-), 115-141.
- 손민호. (2004). 연구 전통별로 살펴본 수업에서의 질적 연구의 동향 및 과제. 교육과정연구, 22(3), 149-180.
- 옥유미. (2009). 토론 교육 방법 연구: 상호교섭적 관점을 중심으로. 한국교원대학교 대학원 석사학위논문.
- 우지숙. (2009) 커뮤니케이션이 정책 이해에 미치는 영향. 미디어 이용 및 토론 참여를 중심으로, 행정논총 47(2), 313-336.
- 유기웅, 정종원, 김영석, 김한별. (2012). 질적 연구방법의 이해. 박영사.
- 이선영. (2011). 토론 교육의 내용 체계 연구. 서울대학교 박사학위 논문.
- (2012). 토론 평가 패러다임 분석에 따른 토론 평가의 방향 고찰. 국어교육학연구 44, 453-480.
- (2013). 교실 토론을 위한 토론 형식의 이해와 수업 적용 방안 연구. 국어교육연구52, 199-230.
- 이성영. (2012). 국어교육에서 실제성과 가상성의 관계. 독서연구 28, 52-80.
- 이용숙, 김영천, 이혁규, 김영미, 조덕주, 조재식. (2005). 교육현장 개선과 함께 하는 실행연구방법. 학지사.
- 전은주. (2000). 상호관계적 말하기·듣기 교수·학습 방법을 이용한 토론 지도 프로그램의 교육효과. 국어교육 102, 181-209. 한국국어교육연구회.
- 정문성. (2004). 토의·토론 수업의 개념과 수업에의 적용모델에 관한 연구. 열린교육연구. 12(1), 147-168.
- 정상섭. (2006). 공감적 의사소통의 본질 고찰. 새국어교육, 72, 351-371.
- 최현섭. (1994). 생태학적 국어교육관과 국어교육 평가. 한국초등국어교육, 10, 1-11.
- Creswell, J. W.(1998; 2006). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Traditions*. 조홍식, 정선옥, 김진숙, 권지성 역(2010). 질적 연구방법론: 다섯 가지 접근. 학지사.
- Alfred S. & Maxwell S. (2007). *Many Sides: Debate Across the Curriculum*. 민병곤·박재현·이선영 역(2014), 수업의 완성 교실 토론. 사회평론.

“우리 학교에 맞는 토론 수업” 실행에 대한 연구”에 대한 토론문

한경숙(영덕중학교)

본 연구는 국어 교사가 학교 현장에서 직접 겪은 토론 수업에 대한 문제의식에서 촉발된 것으로 대부분의 국어 교사가 한번쯤은 고민해봤을, 또는 계속 고민하고 있는 토론 수업에 대해 함께 성찰해보는 기회와 바람직한 토론 수업에 대한 시사점을 제공한다는 차원에서 의미 있는 연구라고 할 수 있습니다.

토론 교육은 오늘날과 같이 정보가 넘쳐나고 다양한 이해관계들이 첨예하게 대립되는 복잡한 현대 사회에서 학생들이 논리적·합리적·비판적 사고력을 기르고 자신의 주장을 효과적으로 표현할 수 있는 능력과 남과 더불어 사고하는 능력을 키우는 데 효과적이라고 할 수 있습니다. 또한 ‘토론’은 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기와 같은 국어의 전 영역이 모두 발휘되는 활동이기 때문에 국어교과에서 책임감을 가지고 학생들의 토론 능력 신장을 위해 노력해야 한다고 생각합니다. 그런데 기존의 토론 교육을 보면, 학생들의 삶과는 거리가 먼 추상적인 주제로, 학생들에게 어떻게 토론해야 하는지에 대한 구체적인 방법이나 절차를 제시하지 않은 채, 형식적인 절차만 가르치는, 즉 현실과 유리된 토론 교육이 시행되어 왔다고 할 수 있습니다. 이에 본 연구에서는 토론이 학생들의 삶을 반영해야 한다는 실제성을 강조하며 이러한 실제성에 바탕 한 토론 수업 양상을 질적 연구 방법을 통해 정치하게 밝혀 토론 수업의 방향 설정과 방법을 모색하는 데 많은 시사점을 주고 있습니다.

이러한 토론 교육에 대한 깊이 있는 성찰의 기회를 마련해 주신 연구자님의 노고에 깊이 감사드리며, 발표문을 읽으면서 궁금한 점 몇 가지에 대해 질문 드리도록 하겠습니다.

첫째, 본 연구는 ‘우리 학교에 맞는 토론 수업 실행’에 관한 것인데 이러한 연구 내용을 보다 명확히 파악하기 위해서는 먼저 개념에 대한 이해가 선행되어야 한다고 생각합니다. 먼저 ‘우리 학교’라고 밝힌 ‘대안학교’의 개념과 특징은 무엇인지, 흔히 대안학교라고 하면 기존의 학교 체제에 적응하지 못하는, 소위 말하는 부적응 학생들이 가는 곳이라는 편견도 있는데, 대안학교 학생들의 특성은 어떠한지, 또한 ‘대안학교에 맞는 토론 수업’이 일반 학교에서 진행되는 토론 수업’과 비교해서 어떻게 다른지에 대해서도 궁금합니다. 그리고 발표문에서 자주 언급되고 있는 ‘학교의 이념과 가치를 전제로 논의’ 하는 토론 문화가 구체적으로 어떠한 것인지에 대해서도 여쭙고 싶습니다.

둘째, 본 연구는 ‘우리 학교’ 내에서 빈번하게 시행되는 토론 활동에서 발생하는 문제점을 파악하고 토론 수업을 통해 그 문제점을 해결하여 학생들의 일상적인 토론에 긍정적으로 환류 되기를 기대하는 목적으로 시행된 연구라 할 수 있습니다. 이에 따라 토론의 문제 상황으로 ‘존중이 전제되지 않은 비판적 말하기’, ‘소수의 의견으로 여론 형성하기’, ‘대립과 갈등의 상황에서 상대를 존중하며 성숙하게 문제를 논의해 가지 못하는 말하기’ 등이라고 제시하셨습니다. 그런데 연구에서 적용한 토론 수업 모형과 이러한 모형을 통해 실행된 토론 수업에서는 문제가 발생하는 상황이나 이것을 지도하거나 해결하는 양상이 명확하게 제시되지 않아 실제성에 바탕하고 있는 이러한 문제점들을 교사가 토론 수업에서 어떻게 체계적으로 지도해야 하는지에 대한 궁금증이 생깁니다.

셋째, 토론 수업에서 학생들이 공론화하는 과정으로서의 토론을 경험하고 토론의 형식과 말하기 방식을 이해하고 토론을 통해 얻은 지식과 가치를 내면화하는 과정은 매우 의미 있는 일이지만, 본고에서도 제시하고 있듯이 토론의 결과가 삶에 반영되거나 삶으로 이어지는 것까지 확장되지 못하는 한계에 봉착하게 됩니다. 제시하신 것처럼 ‘내가 의견을 내봤자 변하는 것은 없는데 왜 하지?’와 같은 학생의 인식이 ‘침묵자’나 학생들을 더욱 적극적인 토론자로 이끌지 못하는 원인이라고 할 수 있습니다. 즉, 토론 수업의 경험이 학생들의 삶으로 연결되지 못하는 한계에 이르게 되는데, 이는 실제 저 또한 학교에서 토론이나 토의 수업을 지도하면서 많이 경험하였고 고민하게 되는 부분입니다. 물론, 학생들이 토론 수업을 통해 다양하고 의미 있는 경험을 체득함으로써 수업에서의 토론과 학생들의 삶 속에서의 토론과의

간극은 다소 좁혀질 수 있겠지만 수차례의 토론 수업 결과가 현실에 전혀 반영되지 않는 상황에서 과연 토론 수업의 실제성이 있다고 볼 수 있는지 궁금합니다.

이상이 저의 짧은 식견으로 인해 발생한 우문이었습니다. 연구자님의 발표문을 읽으면서 최근에 제가 토론 수업에서 느끼는 고민들과 중첩되는 부분들이 많아 큰 도움이 되었습니다. 혹시 저의 부족한 식견으로 인해 불편함을 드렸다면 몹시 죄송스럽게 생각하고 너그러운 마음으로 양해 부탁드립니다. 감사합니다.

고등학생의 토론 인식 연구

한연희(울산 화성고등학교)

차례

1. 서론
2. 연구 방법 및 연구 대상
3. 연구 결과 및 논의
4. 결론

1. 서론

그간 여러 연구를 통해 토론의 교육적 효과가 입증되고, 2007 개정 국어과 교육과정부터 담화 유형으로서의 ‘토론’이 교육 내용으로 제시되기 시작한 후, 찬반 토론 수행은 토론 대회 및 토론 캠프 혹은 동아리 활동을 넘어서 교실 수업의 몫이 되었다. 2009 개정 시기와 2015 개정 시기를 거치면서 국어 과목의 성취기준 수가 감축되었음에도 불구하고 듣기·말하기 교육 내용으로서 ‘토론’ 관련 성취기준의 비중은 결코 가볍지 않으며 이는 교육 내용으로서의 중요도와 무관치 않다.

한편 ‘토론’이 지니는 교육적 가치와 중요성에 비해 학교 현장의 토론 수업이 소극적이며 개선이 필요하다는 논의 또한 이어져 왔다. 교육 토론에 대한 연구가 축적되었음에도 교과서 담화 텍스트의 논제 및 내용에 문제점이 보이고 토론 교수·학습에 적합한 자료가 되기 위해서는 개선이 필요하다(김주환,2012; 김지현,2012; 박재현,2013; 서영진,2014a). 또 토론 수업에 대한 교사의 관심 및 전문성 부족, 다인수 학급 구성 및 시간 부족, 학습자의 수행 능력 부족 등으로 인해 토론 수업 활성화에 어려움이 있다(김환진,2009; 설규주 외,2011; 김지미,2013; 김재봉,2014; 서영진,2015). 이와 같은 연구 결과는 토론이 교실 수업에서 효과적으로 실행되기 위해 교과서 및 자료의 개발, 현장의 여건 개선과 함께 교사의 변화가 필요함을 보여준다. 더불어 학습자의 토론 인식 및 태도, 수행에서 느끼는 어려움에 대한 정보를 수집하고 분석함으로써 이를 바탕으로 교육적 접근이 모색되어야 함을 알 수 있다. 이에 이 연구에서는 학습자가 토론을 어떻게 인식하고 있는지 조사함으로써 교과서 개발과 토론 수업을 준비하는 교사가 고려해야 할 점을 분석하고자 한다.

2. 연구 방법 및 연구 대상

이 연구에서는 고등학생을 대상으로 토론에 대한 인식을 물어보는 자기 보고식 설문 방법을 선택하였다. 설문 문항은 6단계 척도로 응답하도록 설계하되, 자유롭게 기술하는 개방형 문항을 제시하기도 하였다. 이에 대한 응답 결과는 개방 코딩하여 유형화하였다. 설문 조사는 토론 수업 전에 1차 실시한 다음 토론 수행 수업 후 2차 실시하였다. 1차 실시 문항은 국어Ⅱ 과목을 통해 토론을 배우기 전, 토론에 대한 이해 및 토론 수행에 대한 기대와 부담감 수준을 알아보기 위한 것이다. 2차 실시 문항은 국어Ⅱ 과목 수업에서 찬반 토론에 대한 지식을 배우고 실제 토론을 수행한 다음 토론 수행의 각 과정에서 느낀 어려움의 수준과 토론 수행에 대한 만족도 및 재 수행 동기 수준을 알아보기 위한 것이다.

연구 대상은 연구자가 근무하는 학교의 1학년 학생으로 1차 설문은 3개 학급을 대상으로 실시하였고, 일부 문항에 대한 답변이 누락된 데이터는 제외하여 94명의 응답 결과를 분석하였다. 2차 설문은 8개 학급에서 찬반 토론을 실제 수행한 학생 37명(추후 추가 예정)의 응답 결과를 분석하였다. 2차 설문의 응답 대상은 각 학급별로 토론 수행 기회를 가진 학생들 중 수행을 끝낸 학생으로 1차 설문의 대상과

동일하지는 않다. 이를 정리하면 [표1]과 같다.

[표1] 설문 도구 및 응답 대상

1차 설문(1학년 3개 학급 소속 학생, N=94)		2차 설문(1학년 토론 수행 학생, N=37)	
1. '토론'하면 떠오르는 단어는 무엇입니까?	자유 응답 → 유형화	1.~10. 토론 준비에서 느낀 어려움	객관식 단답
2. 토론의 목적이 무엇이라 생각합니까?		11.~22. 토론 실제 수행에서 느낀 어려움	
3. 토론을 배움으로써 얻는 유익한 점은 무엇이라 생각합니까?		23. 토론 수행에서 느낀 흥미 수준	
4. '토론을 잘하는 사람'의 특징은 무엇이라 생각합니까?		24. 토론 수업에 대한 만족도	
5. 토론의 승패를 관정할 때, 중요하게 고려해야 할 것은 무엇이라 생각합니까?		25. 토론 재 수행 동기 수준	
6. 국어시간에 토론 수행을 앞두고 있습니다. 어떤 마음이 됩니까?(동기)	객관식 단답		
7. 국어시간에 토론 수행을 앞두고 있습니다. 어떤 마음이 됩니까?(부담감)			

3. 연구 결과 및 논의

3.1. 1차 설문 응답 결과 분석

1차 설문의 내용은 토론 수업 전, 학습자의 머릿속에 '토론'이 어떤 의미로 각인되어 있는지를 알아보기 위한 것이다. 연구 대상의 경우, 인근 중학교 10여 곳에서 각기 다른 형태의 토론 수업을 경험하였기에 간접적으로 중학교 과정에서 토론 수업이 어떻게 실행되었는지를 짐작할 수 있는 단서가 되었다. 다음의 표는 '토론'에 대한 사전 지식을 묻는 다섯 문항에 대해 학습자들이 자유 응답한 것을 유형화한 것이다. 자유 응답에 하나의 단어 또는 내용만 기술하라는 조건을 주지 않았기 때문에 응답을 유형화한 후, 기술된 내용을 모두 반영하여 복수 응답 처리하였다.

[표2] '토론'에서 연상되는 내용

응답 내용	빈도(건)	비율	응답 내용 분석	
언쟁, 논쟁, 말싸움, 논리 싸움	32	25.6%	대립성(44.0%)	토론의 성격
찬성과 반대	15	12.0%		
격렬함, 치열함	8	6.4%		
비판, 반박	12	9.6%	논리성(26.4%)	
의견	9	7.2%		
주장과 근거	12	9.6%		
설득	5	4.0%	상호교섭성(10.4%)	
의논	8	6.4%		
TV 토론, 국회의원, 법정	11	9.6%	매체	토론 학습 맥락
학생토론대회	8	6.4%	토론대회	
수행평가	5	5.6%	교실수업	

'토론'하면 떠오르는 것이 무엇인지 기술하도록 한 문항에 대해 가장 많은 비중을 차지한 응답은 '언쟁, 논쟁, 말싸움, 논리 싸움'과 같은 것으로 대립하는 양 측이 맞붙는 말하기라는 인식이 압도적이었다. 응답 내용을 통해 토론의 성격을 대립성, 논리성, 상호교섭성 순으로 인식하고 있음을 알 수 있었다. 한편 '토론'을 관찰하게 된 맥락을 답하기도 했는데 이 가운데 TV토론에 대한 언급이 가장 많았고 교실 수업에 대한 언급이 가장 적었다. 중학교 때까지 국어 수업에서 토론 수행을 경험하지 못했거나, 그 경험이 매체를 통한 간접경험보다 인상적이지 않았음을 알 수 있다.

[표3] '토론'의 목적

응답 내용	빈도(건)	비율
문제 해결(상황 개선)	51	53.13%
설탁	18	18.75%
논쟁(논리적 우위 확인)	14	14.58%
의논	7	7.29%
사고의 폭과 깊이 확장	6	6.25%

[표4] '토론 학습'의 이점

응답 내용	빈도(건)	비율	응답 내용 분석
사고의 폭과 깊이 확장	34	25.95%	사고력(54.20%)
논제에 대한 이해	11	8.40%	
논리적 사고력	22	16.79%	
사고의 순발력	4	3.05%	
말하기 능력	27	20.61%	의사소통 능력(45.80%)
말하기에 대한 자신감	8	6.11%	
비판적 듣기 능력	14	10.69%	
의견 차이를 조율하는 능력	11	8.40%	

토론의 목적이 무엇이라 생각하는지 묻는 문항에 대해 절반 정도의 학생이 '문제 해결'이라 응답하였는데, '논쟁'이라 응답한 학생도 18.75%나 되었다. 이는 토론 담화를 논리의 우열을 가리기 위한 경쟁으로 이해하고 있음을 보여준다. 토론의 지향점이 논제의 양면을 치열하게 살펴봄으로써 논제에 대한 이해를 키우고 보다 바람직한 해결안을 모색하기 위한 것임에도 대회식 토론 수준에서 토론의 목적을 판단하고 있는 것으로 해석된다. [표4]는 토론의 교육적 가치에 대한 응답으로 크게 사고력과 의사소통능력을 기를 수 있다는 응답으로 정리되었다. 응답자와 응답 내용을 살펴보면 대체로 자신에게 부족하다고 판단하는 능력을 기르고 있었다. 이점에서 [표4]는 학습자들이 생각하는 토론의 교육적 가치의 중요도나 크기를 뜻한다기보다 학습자들이 토론 학습을 통해 기르고 싶은 능력, 현재 부족하다고 판단하는 능력에 대한 인식과 요구로 해석하는 것이 보다 적절하다.

[표5] '능숙한 토론자'의 특징

응답 내용	빈도(건)	비율	응답 내용 분석
논리적으로 말한다.	50	32.68%	논리적 사고력 (66.67%)
근거를 적절히 제시한다.	13	8.50%	
논제에 대해 날카롭게 파고든다.	6	3.92%	
상대 발언의 논리적 허점을 짚어낸다.	18	11.76%	
상대의 반박에 당황하지 않고 대응한다.	6	3.92%	
생각의 속도가 빠르다.	9	5.88%	
유창하게 말한다.	23	15.03%	말하기 능력 (32.02%)
흥분하지 않고 차분하게 말한다.	9	5.88%	
분명하게 말한다.	7	4.58%	
발언 기회를 놓치지 않고 재빨리 말한다.	1	0.65%	듣기 능력
상대의 발언을 경청한다.	9	5.88%	
토론의 규칙을 잘 지킨다.	2	1.31%	토론 태도

[표6] '토론 관정'의 주요 기준

응답 내용	빈도(건)	비율	응답 내용 분석
얼마나 논리적으로 말하였나.	38	27.74%	논증의 타당성 (77.37%)
얼마나 타당하게 근거를 제시하였나.	42	30.66%	
얼마나 상대측의 발언에 대해 반박을 잘 하였나.	20	14.60%	
얼마나 충실하게 자료 조사를 하였나.	6	4.38%	

얼마나 이해하기 쉽게 말하였나.	4	6건	2.92%	표현력 (4.38%)
얼마나 흥분하지 않고 침착하게 말하였나.	2		1.46%	
얼마나 토론의 흐름을 주도하였나.	6	10건	4.38%	태도 (7.3%)
얼마나 정중하게 토론에 임했나.	3		2.19%	
얼마나 더 열의를 보였다	1		0.73%	
얼마나 청중의 생각을 바꾸었나.	15	15건	10.95%	

[표6]은 토론의 승패를 판정할 때, 중요하게 고려해야 할 것에 대해 기술한 응답을 유형화한 것으로 되도록 응답 내용이 드러나도록 하였다. 분석 결과, 논증의 타당성을 판정의 주요 기준으로 인식하고 있음을 알 수 있다. 그런데 교과서 토론 담화 텍스트에 대해 판정하도록 한 결과, 판정 기준에 대한 인식과 적용 간 괴리가 크다는 것을 알 수 있었다. [표7]은 교과서 토론 자료에 대한 판정 응답을 유형화한 것이다.

[표7] 교과서 토론 담화 텍스트에 대한 판정 양상

응답 내용	빈도(건)		비율	
토론 단계의 특징 및 토론자 발언의 타당성을 근거로 판정	10	10건	10.64%	10.64%
토론 단계를 근거로 제시하였으나, 판정 결과와의 논리적 연관성 빈약(예. 반대측이 반박을 잘하였다.)	46	84건	48.94%	89.36%
논제에 대한 평소 입장을 근거로 판정	30		31.91%	
근거 없이 판정 결과만 제시	8		8.51%	

[표7]은 90%에 달하는 학습자가 논증의 타당성, 표현력과 무관하게 판정하고 있음을 보여준다. 토론 실제 수행에서 토론 판정 수준이 높아지려면 비판적 듣기 능력이 활성화되어야 하므로 토론 판정 연습은 토론 교수·학습을 통해 기르고자 하는 역량과 무관치 않다. 한편 다인수 학급 구성은 토론 수업 활성화의 장애 요인으로 드러났는데, 소수의 토론자 외 다수의 학생이 한 번의 토론 수행에서 토론자 못지 않은 학습을 성취할 수 있도록 판정 활동이 설계된다면 학습 경험의 질을 제고하고 토론 수업 활성화에 기여할 수 있을 것이다.

[표8] 토론 수행 동기

응답 내용	빈도(건)		비율	
매우 해보고 싶다.	14	74건	14.89%	78.72%
해보고 싶다.	26		27.66%	
조금 해보고 싶다.	34		36.17%	
별로 하고 싶지 않다.	12	20건	12.77%	21.28%
하고 싶지 않다.	4		4.26%	
전혀 하고 싶지 않다.	4		4.26%	

[표9] 토론 수행에 대한 부담감

응답 내용	빈도(건)		비율	
전혀 부담스럽지 않다.	8	29건	8.51%	30.85%
부담스럽지 않다.	13		13.83%	
별로 부담스럽지 않다.	8		8.51%	
조금 부담스럽다.	30	65건	31.91%	69.15%
부담스럽다.	25		26.60%	
매우 부담스럽다.	10		10.64%	

[표8]과 [표9]는 수업 중 토론 수행에 대한 동기와 부담감 수준을 설문한 것으로 토론 수행에 대한 동기가 높은 편이었고, 부담감 수준 또한 높았다. 부담스럽다는 응답에 대해 구체적으로 어떤 점이 부담스러운지 추가 설문하였는데, ‘익숙하지 않아서, 질문이 막힐까봐, 여러 사람 앞에서 말하는 것 자체가

부담스럽다' 등 토론 수행에 대한 거부감이라기보다 익숙하지 않은 활동에 대한 두려움에 가까웠다.

3.2. 2차 설문 응답 결과 분석

2차 설문의 내용은 토론 수업 후 토론 수행에 대한 학습자의 반응을 수집하기 위한 것으로 크게 토론 수행 중 느낀 어려움의 수준, 토론 수행에 대한 만족도 및 흥미 수준을 묻는 문항으로 구성하였다. 학습자가 지각하는 어려움의 수준은 주관적 판단에 좌우된 것이어서 이를 통해 수행 능력 수준을 추론할 수는 없지만 학습자가 특히 어려움을 느끼는 내용에 대한 정보를 제공해 준다는 점에서 교과서 개발 및 교수·학습 계획에 고려할 가치가 있다. 2차 설문은 토론을 수행한 학생들에 한해 실시되었으며, 현재 수업 중 토론 활동이 진행 중에 있어 응답자 수는 추후 추가할 예정이다.

수업 중 토론 활동은 공통 논제에 대하여 3인 1팀 토론 개요서를 작성하도록 하였고, 1차 제출분에 대해 교사가 피드백하여 수정 보완 후 2차 제출하도록 하였다. 2차 제출분 중 개요서 작성 수준이 높은 4팀~6팀을 선정하여 대결 상대 및 찬반 입장을 제비 뽑도록 하였다. 2팀이 대결하는 한 판의 토론에 1차시를 소요하여 토론 실제 수행에 학급별로 2차시 또는 3차시 소요되었다.

[표10] 토론 수행에서 느낀 어려움

설문 내용		응답(비율) N=37							
		전 어 지 다	허 렵 않 다	어 렵 지 다	별 로 어 렵 지 다	조 금 어 렵 다	어 렵 다	매 우 어 렵 다	
토 론 준 비	논제 분석-논제가 뜻하는 의미 이해하기	5.41	21.62	43.24	27.03	0	2.70	29.73	
	논제 분석-논제에 대한 찬반 주장 분석하기	5.41	16.22	51.35	21.62	2.70	2.70	27.02	
	자료 조사-자료 검색하기	8.11	24.32	18.92	37.84	8.11	2.70	48.65	
	자료 조사-주장을 뒷받침하는 근거자료 선정하기	2.70	21.62	16.22	40.54	18.92	0	59.46	
	토론 형식 이해-발언 순서 및 발언 시간 숙지하기	13.51	27.03	18.92	29.73	5.41	5.41	40.55	
	입론 구성-필수 쟁점 분석하기	2.70	24.32	40.54	21.62	8.11	2.70	32.43	
	입론 구성-쟁점별 논증 구성하기	2.70	16.22	27.03	27.03	18.92	8.11	54.06	
	반론 예상-입론에 대한 상대측 반론 예측하기	0	16.22	18.92	45.95	13.51	5.41	64.87	
	재반박 구상-상대측 반론에 대한 재반박 내용 구상하기	0	27.03	8.11	43.24	13.51	8.11	64.86	
토 론 실 제 수 행	토론 팀 내 의견 조율하기	13.51	13.51	24.32	18.92	21.62	8.11	48.65	
	토론 절차의 각 단계에 맞게 말하기	0	21.62	35.14	27.03	10.81	5.41	43.25	
	전략회의하기(숙의시간 운영)	8.11	16.22	29.73	32.43	13.51	0	45.94	
	정해진 시간에 맞게 말하기	2.70	13.51	18.92	32.43	27.03	5.41	64.87	
	상대측 발언 듣기-내용 이해하기	5.41	13.51	29.73	37.84	8.11	5.41	51.36	
	상대측 발언 듣기-논리적 허점 찾기	5.41	16.22	27.03	32.43	8.11	10.81	51.35	
	상대측 질문에 논리적으로 대답하기	2.70	16.22	13.51	37.84	21.62	8.11	67.57	
	상대측 입론 및 반론에 대해 반박하기	2.70	13.51	21.62	35.14	18.92	8.11	62.17	
	막힘없이 말하기	5.41	13.51	13.51	24.32	24.32	18.92	67.56	
	떨지 않고 말하기	10.81	8.11	18.92	21.62	21.62	18.92	62.16	
흥분하지 않고 말하기	24.32	27.03	35.14	10.81	0	2.70	13.51		
적절한 크기의 목소리, 속도로 말하기	5.41	10.81	35.14	35.14	10.81	2.70	48.65		
발언에 적절한 표정, 몸짓을 사용하며 말하기	5.41	5.41	27.03	43.24	16.22	2.70	62.16		

토론 수행에서 느낀 어려움에 대한 응답은 토론 수행을 관찰한 연구자의 판단에 신뢰하기 어려운 응답이 종종 보였다. 초보 토론자의 토론 수행으로는 나무랄 데 없는 수준이었으나 어려움이 있었다는 응답이 있는가 하면 특정 단계의 수행 수준이 낮았음에도 어려움이 없었다는 응답이 있기도 했다. 또 대진에 따라 단지 상대측의 입론이 예상 범위에서 크게 벗어나지 않았기에 반박하기의 어려움이 낮은 경우, 어려움이 없는 것으로 응답하였다. 그러므로 토론 수행에서 느낀 어려움에 대한 응답 결과로부터 응답자의 수행 능력을 추론하기는 어렵다. 이 설문에 대한 응답 결과는 한 번의 수행에 따른 주관적 판단 이긴 하나 어려움 응답 비율이 높은 항목에 대해서는 눈여겨 볼 필요가 있다. 이는 초보 토론자 다수에게 토론 수행의 걸림돌로 작용했던 요인이기 때문이다.

[표11] 토론 수행에서 느낀 어려움 응답비율이 높은 항목

	응답내용	응답 내용 분석
토론준비	자료 조사-주장을 뒷받침하는 근거자료 선정하기	논증 구성하기
	반론 예상-입론에 대한 상대측 반론 예측하기	
	재반박 구상-상대측 반론에 대한 재반박 내용 구상하기	
토론실제수행	정해진 시간에 맞게 말하기	논리적 말하기
	상대측 질문에 논리적으로 대답하기	
	상대측 입론 및 반론에 대해 반박하기	
	막힘없이 말하기	유창하고 자신 있게 말하기
	떨지 않고 말하기	
발언에 적절한 표정, 몸짓을 사용하며 말하기		

초보 토론자가 느끼는 어려움의 수준이 높은 수행 내용 중, ‘논증 구성하기’는 쟁점에 대한 ‘1차 논증-반박 논증-재반박 논증’을 포함하는 것으로 하나의 논점에 대한 다각도의 사고와 논증 능력이 요구되는 것이다. 토론 개요서 검토 결과, 입론의 논증은 비교적 잘 구성되었으나, 단순하고 지엽적인 선에서 반론을 예상하는 문제가 보였고 재반박 논증의 수준은 입론의 논증에 비해 논리적 타당성이 부족한 양상이었다. 입론을 비판적으로 분석하는 연습과 ‘1차 논증-반박 논증-재반박 논증’의 논리적 연결고리를 고려하여 재반박 논증을 구성하는 연습이 요구된다.

‘논리적 말하기’에서 느끼는 어려움은 논리적 사고력뿐 아니라 재빨리 생각하는 데 익숙하지 않은 것과 연관되어 있다. ‘정해진 시간에 맞게 말하기’는 토론 규칙에 적응하는 것에 대한 어려움으로 볼 수도 있으나, 수행 후 인터뷰에 따르면 마음은 답답하고 급한데 말할 내용을 빨리 정리하지 못했거나 말할 내용은 구상했는데 생각대로 말이 나오지 않아 시간을 효과적으로 쓰지 못한 것에 대한 아쉬움이 대부분이었다. 실제 수행에서 다급함 또는 답답함에서 교차 질의 시간에 반박을 하거나 반론 단계에서 상대측 토론자를 향해 질문하는 양상이 나타나기도 했다. ‘유창하고 자신 있게 말하기’는 토론 뿐 아니라 여타 담화 수행을 통해 기를 수 있는 말하기 능력으로 다수의 학습자에게 공식적 말하기는 여전히 부담스러운 경험에 해당함을 알 수 있다.

[표12] 토론 수행 소감

설문 내용	응답(비율) N=37		
	토론 수행에서 느낀 흥미 수준	매우 재미있었다.	35.14
재미있었다.		40.54	
조금 재미있었다.		13.51	
별로 재미없었다.		8.11	10.81
재미없었다.		0	
전혀 재미없었다.		2.70	
토론 수업 만족도	매우 만족한다.	40.54	86.49
	만족한다.	35.14	
	조금 만족한다.	10.81	
	별로 만족하지 않는다.	10.81	13.51
	만족하지 않는다.	0	
	전혀 만족하지 않는다.	2.70	
토론 재수행 동기	매우 해보고 싶다.	27.03	78.38
	해보고 싶다.	43.24	
	조금 해보고 싶다.	8.11	
	별로 하고 싶지 않다.	13.51	21.62
	하고 싶지 않다.	2.70	
	전혀 하고 싶지 않다.	5.41	

한편, 토론 수행 후 소감에 대한 설문에서 긍정적 응답 비율이 높게 나타났다. 토론 수행에서 느낀 흥미와 토론 수업에 대한 만족도는 매우 높았고, 재수행 동기 또한 수행 전 1차 설문 동기 수준과 비슷

하게 나타났다. 토론 개요서 평가를 거친 후 실제 수행을 했음에도 개요서에 의존하는 선에서 토론을 수행한 학습자도 있었는데 이 경우, 각 단계의 수행이 1분 내외에 종료됨으로써 수행의 학습 효과가 낮았으며 당사자의 만족도 또한 낮았다. 하지만 수행에 참여한 다수의 학습자는 입론 원고를 준비하고 근거 자료를 찾으며 준비 과정에서 난감할 때 교사의 지도를 자발적으로 요청해 오기도 하는 등 적극적으로 토론을 준비하는 모습을 보였는데 이 경우 준비 결과 및 실제 수행이 능숙하지 않았어도 당사자의 만족도가 높게 나타났다. 뜻대로 말이 나오지 않고 능숙하게 수행하지 못한 것에 대해 아쉬워하기는 했으나, 수행 후 토론에 대한 흥미 및 재수행 동기 또한 높았다. 초보 토론자들은 토론의 각 단계를 탁월하게 해내지 못하더라도 성실히 끝내는 것에서 토론 수행의 성취감을 얻고 있음을 알 수 있다. 이와 같은 응답은 토론 실제 수행을 설계할 때, 토론 준비가 성실히 이뤄질 수 있도록 준비 과정에 대한 교사의 안내와 피드백이 중요함을 보여준다.

4. 결론

그간의 연구에서 학습자의 역량 부족 및 태도의 문제는 토론 수업 활성화를 가로막는 요인으로 언급되어 왔다. 그런데 이 연구에서 일반계 고등학교의 평범한 학생 다수에게 토론은 다소 부담스러우나 수행해보고 싶은 활동으로, 수행에서 느끼는 흥미와 만족도가 높고 다시 수행하고 싶은 동기 또한 높은 것으로 드러났다. 다수 학습자가 응답한 토론 수행 동기, 흥미, 만족도는 기대 이상의 값이었는데 이 수치는 토론 수업 활성화의 긍정적 신호로 볼 수 있다. 어찌 보면 그간의 연구에서 보고된 교사의 토론 수업 실행 부담감이 필요 이상의 것이었는지도 모른다.

토론을 통해 문제를 해결할 수 있는 의사소통 능력을 갖추고 성숙한 토론 문화를 만들어가는 것은 유능한 토론자로 성장하는 것 못지않게 중요하다. 그런데 수업 밖에서 학습자들이 토론을 학습하게 되는 맥락은 지나치게 과열된 TV토론 또는 경쟁적 성격이 부각된 토론대회라는 점에서 국어 시간에 이루어지는 토론 학습에서는 토론이 경쟁적 성격을 넘어서 논제에 대한 이해를 키우고 논리적으로 의사소통하는 담화임을 안내할 필요가 있다. 또, 토론 수행에서 느끼는 어려움 극복에 도움을 줄 수 있도록 현 교과서에서 다루는 입론 구성 수준의 논증 활동을 넘어서 반박을 예상하고 재반박 논증을 구성해 보는 활동을 제시하는 것도 고려되어야 한다. 더불어 토론 판정 능력이 성숙한 토론 문화 형성에 필요할 뿐 아니라, 토론이 사회적 기능을 제대로 해내기 위해 요구되는 역량이란 점에서 이에 대한 학습 자료의 개발도 필요하다.

얼마 전 고시된 2015 개정 국어과 교육과정의 토론 성취기준은 현 교육과정 성취기준을 유지하되, 교수·학습의 계속성과 계열성을 고려하여 수정·보완된 것이다. 새 교육과정이 현장에서 효과적으로 실행될 수 있도록 새로운 교과서 개발 작업에 학습자의 토론 인식이 고려되기 바란다.

참고 문헌

- 김재봉(2014), 「독서토론중심 수업에 관한 교사와 학생의 인식 연구」, 고려대학교 박사학위논문.
- 김주환(2012), 「고등 『국어』 교과서의 토론 교육 내용 분석 : 2007 개정 국어과 교육과정에 따른 16종 교과서를 중심으로」, 『새국어교육』 93, 215-242, 한국국어교육학회.
- 김지미(2013), 「중등학교 국어교사가 지각한 교육 토론 시행의 장애 요인」, 상명대학교 석사학위논문.
- 김지현(2012), 「토론 단원 교수·학습의 비판적 연구」, 부산대학교 석사학위논문.
- 김환진(2009), 「토론수업의 장애요인에 대한 사회과 교사의 인식」, 한국교원대학교 석사학위논문.
- 박영민(2008), 「비판적 이해에 대한 국어교사의 인식 분석」, 『독서연구』 20, 9-45, 한국독서학회.
- 박재현(2013), 「중등학교 국어 교과서 토론 단원에 제시된 정책 논제의 적합성 분석」, 『새국어교육』 96, 139-164, 한국국어교육학회.
- 서영진(2014a), 「교과서 토론 담화 텍스트의 적합성 분석-논증 구성 및 상호교섭 양상을 중심으로-」, 『국어교육학연구』 49(2), 295-351, 국어교육학회.
- 서영진(2014b), 「토론 교육 내용의 계속성과 계열성 연구」, 『국어교육』 147, 305-346, 한국국어교육학회.
- 서영진(2015), 「국어 교사의 토론 교육에 대한 인식과 실행 양상」, 『국어교육학연구』 50(3), 71-119, 국어교육학회.
- 설규주·정문성·구정화(2011), 「사회과 토의·토론식 수업 실태 및 개선 방안에 대한 교사들의 인식 조사 연구-중등 사회과를 중심으로-」, 『열린교육연구』 19(3), 115-148, 한국열린교육학회.
- 이선영(2011), 「토론 교육 내용 체계 연구 : 초·중·고 토론대회 담화 분석을 바탕으로」, 서울대학교 박사학위논문.
- 전은주(2006), 「국어과 협동 학습에 관한 인식 조사」, 『새국어교육』 74, 157-186, 한국국어교육학회.
- Richard E. Edwards(2008), 『Competitive Debate: The Official Guide』, Penguin Group.

“고등학생의 토론 인식 연구”에 대한 토론문

권이은(인천 화전초등학교)

이 연구는 고등학생의 토론에 대한 인식을 조사하여 교과서 개발과 토론 수업을 준비하는 교사가 고려해야 할 점을 분석하는 것에 목적을 두고 있습니다. 토론 교육의 중요성에 비해 토론에 대한 고등학생들의 인식이나 활동 결과가 반영된 연구가 많지 않은 현재 상황에서, 이 연구는 교과서 개발과 수업 개선을 위해 학생들의 인식을 직접 조사하여 분석한 의미 있는 연구라고 생각합니다. 좋은 연구해주신 선생님께 감사의 마음을 전하며, 이 자리가 선생님의 연구에 조금이나마 보탬이 되기를 바라는 마음으로 몇 가지 질문을 드리겠습니다.

첫째, 학생들의 수준과 교육 환경에 대한 질문입니다. 토론에 대한 인식은 학생들의 수준에 따라 상당한 차이를 보일 것이라고 예상할 수 있습니다. 다양한 수준과 교육 환경을 가진 학생들을 표집하여 조사한다면 가장 좋겠지만, 조사 대상 학생들의 수준과 교육 환경을 밝혀주는 것으로도 본 연구를 이해하는데 도움이 되리라고 생각합니다. 예를 들어, [표 2]에서 토론 학습 맥락에 대한 학생들의 인식은 ‘매체’의 영향이 가장 크며, 다음이 ‘토론 대회’, 마지막은 ‘교실 수업’으로 나타났습니다. 이러한 반응이 토론 대회의 존재 자체도 잘 인식하지 못하는 환경에서 자란 학생들에게도 비슷하게 나타날지에 대하여 의문이 듭니다. [표 5]의 ‘능숙한 토론자에 대한 인식’은 자신이 본 능숙한 토론자의 이미지를 활용해 응답하는 것이고, [표 6]의 ‘토론 판정의 기준’은 자신이 경험한 토론 활동의 정도에 따라 응답할 것이라고 예상할 수 있습니다. 그러므로 이러한 문항들은 학생들의 교육 환경과 관련이 깊다고 생각합니다. 더하여 [표 8]의 ‘토론 수행 동기’에 대한 응답이 학생들의 수준과 관련하여 해석된다면 수업 개선에 더 구체적인 도움이 되리라고 봅니다. 2차 설문과 관련해서도 학생들의 수준이나 토론 수업 참여도에 따라 인식 결과를 해석한다면 연구 결과가 더욱 풍성해지지 않을까 생각합니다.

둘째, 1차 설문과 2차 설문 사이에 진행한 수업에서 어떤 논제를 사용했는지 궁금합니다. 왜냐하면 논제가 학생들의 반응에 영향을 줄 수 있다고 생각하기 때문입니다. 예를 들어, [표 10]에서 학생들은 ‘주장을 뒷받침하는 근거 자료를 선정하는 과정이 어렵다’고 반응하였습니다. 이 반응은 논제 자체가 낯설거나 학생들이 자료 수집을 위해 자주 사용하는 방법(인터넷 검색 등)으로 접근하기 어려운 주제였다면, 더욱 적극적인 반응이 나타날 것이라고 예상할 수 있습니다. 물론 논제는 상당히 다양하고 논제에 대한 반응은 통제하기 어렵지만, 인식 조사 전에 활용한 논제는 조사 결과에 영향을 줄 가능성이 있으므로 연구의 독자를 위해 해당 논제를 선정하신 이유와 함께 논제를 명확하게 밝혀주는 것도 좋지 않을까 생각합니다.

셋째, 설문 결과의 해석과 관련된 질문입니다. 이 연구는 토론 수업을 위한 교과서 개발과 토론 수업을 준비하는 교사가 고려해야 할 점을 분석하는데 목적을 두었습니다. 이러한 목적을 고려했을 때 설문 결과가 연구 목적에 어떤 함의를 줄 수 있는지, 즉 조사한 학생들의 인식이 교재나 토론 수업에 어떻게 구현될 수 있는지가 궁금합니다. 예를 들어, 연구 결과로 제시한 ‘학생들의 흥미와 만족도가 높다는 것’이나 ‘학생들에게 토론은 경쟁적인 이미지가 강하다는 것’을 어떻게 교재나 토론 수업에 반영할 것인지에 대하여 구체적으로 설명해주시면 좋겠습니다. 또한, 학생들의 인식을 해석하실 때 어떤 부분은 학생들의 인식을 긍정적으로 바라보시고, 어떤 면에서는 학생들의 인식이 왜곡되어 있다고 해석하시는 부분이 있는데 이렇게 판단하시는 근거도 궁금합니다.

마지막으로 현장의 토론 수업과 관련하여, 토론 수업이 지향해야 할 모습은 어떤 모습이라고 생각하시는지, 이를 위해 앞으로 어떤 주제의 연구들이 추가적으로 연구되어야 하는지와 관련하여 전문가이신 연구자께서 가지고 계신 연구 계획이나 생각하신 점을 들어보고 싶습니다.

토론자가 부족하여 선생님의 욕구를 오독하고 잘못된 질문을 하지는 않았는지 매우 염려됩니다. 선생님의 연구에 누를 끼치지 않길 바라며 토론을 마치겠습니다. 감사합니다.

한국어 교재에 나타난 여성 선호적 어휘 사용 양상

김지현(부산대학교)

초록

최근 한국어교육 학계에서는 다양한 분야로 그 연구가 이루어지고 있다. 그러나 사회언어학적인 요인인 성별언어와 관련된 한국어교육 연구는 상대적으로 미미한 실정이다. 특히 한국어 교재와 관련한 성별언어 연구는 거의 전무(全無)하다. 이에 본고는 한국어교재에 나타난 여성 선호적 어휘 사용 양상을 연구하고자 한다. 다른 교과서와는 달리 한국어 교재는 대학 기관 별로 편찬되고 있기 때문에 여성 교사와 집필진이 많은 한국어 교육 현장에서는 교재 내에도 무의식중에 여성 선호적 어휘가 들어가 있을 수 있다. 특히 성 등장인물이 발화하는 장면에서도 지나친 여성 선호적 어휘 사용으로 학습자에게 혼란을 줄 수 있다. 예를 들어 모어 화자와 달리 성별언어에 대한 직관이 없는 외국인 남성 학습자들은 자신의 말투가 여성스러운지 인지하지 못한 채 여성 선호적 어휘가 들어있는 교재를 무의식적으로 받아들여 이르면 여성스러운 이미지로 오해받을 수 있다. 그리고 아무리 고급 학습자라 하더라도 의도치 않게 사회언어학적 지식이 떨어지는 학습자로 오해받을 수 있다.

본고에 사용된 ‘여성 선호적 어휘’란 기존 여성어 개념을 참고하여 여성이 더 많이 사용하거나 발화시 여성이 선호하는 어휘 사용이라 정의하였다. 이는 여성 선호적 어휘는 성별에 따라 쓰도록 규칙이 정해진 어휘가 아닌데도 특정 어휘 표현을 듣고, 남자 혹은 여자라고 성별을 판별할 수 있는 특성을 보이는 것이다. 이는 여자의 특성을 보이는 표현이라 해도 남자가 사용할 수 없는 것은 아니며 그 반대의 경우도 마찬가지이다. 하지만 ‘아이, 어머니’와 같은 여성이 주로 더 많이 사용하는 말들을 남자가 사용했을 경우 ‘여자처럼 그런 표현을 쓰느냐’는 지적을 받을 수 있다. 본고는 이런 어휘 표현을 여성 선호적 어휘로 보고 교재를 분석하였다.

분석 대상이 되는 한국어 교재는 일반 목적 학습자를 위한 기관용 통합교재 3종 6권(고려대, 연세대, 한국외대 한국어교재)을 대상으로 하되 중급교재로 한정하였다. 중급 학습자가 처하는 의사소통 맥락이 사회적인 영역으로 확장되기 때문에 등장인물의 수와 묘사가 다양하리라 예상되고, 중급 교재에는 초급 단계에서 갖춘 기본적인 필수적인 기능 수행 능력이 더욱 정교해지는 단계로 다양한 주제를 포함하게 되기 때문이다. 그리고 한국어 교재 내의 제시 대화문을 분석 대상으로 하되, 상호작용을 이루지 않는 독백이나 화자 1인의 말은 제외하고 남성 등장인물의 발화를 분석하였다.

교재 분석 기준은 여성이 선호하는 감탄사나 부사를 민현식(1995), 전지은(2010)을 참고하여 모어 화자 150명, 외국인 학습자 30명을 대상으로 설문조사를 실시하고 분석 기준을 마련하였다. 이 때 설문 조사는 기존 연구에서 여성 선호적 어휘라고 할 수 있는 감탄사(예를 들어 ‘어머나’, ‘어머’등)이나 독립어, 어휘 중복이 나타나는 대화문을 발췌하여 등장인물의 성별을 추론하게 하고 왜 그렇게 생각했는지 적는 방향으로 실시되었다.

교재 분석 결과, 한국어 교재에는 남성 등장인물에게 여성 선호적 어휘가 무의식중으로 사용되어 있고, 교재 구성에 있어 성별 언어가 중요한 변인이 될 수 있음을 알 수 있었다.

본고는 남성 발화 단순 빈도수의 비교를 통해 여성적 표현이 얼마나 사용되고 있는지를 밝히기 보다는, 교재의 남성 등장인물이 어떤 상황에서 여성적 표현을 사용하였는지를 해석해 보려고 했다. 하지만 본 연구는 모든 한국어 교재를 다루지 못하므로 그 결과를 일반화시키는데 한계가 있을 수 있고 기준에 따른 분석 과정에서 최대한 일관성과 객관성을 가지도록 노력했지만 개인적 관점이 완전히 배제되기는 어려운 한계가 있었다. 그러나 성별언어를 인지한 교재 재구성에 시사점을 줄 수 있는 것에 의의를 가지는 바이다.

민현식(1995), 국어의 여성어 연구, 『아시아여성연구』 Vol.34, p.7~64.

전지은(2010), 성별에 따른 한국어 부사 사용 양상: 세종 구어 말뭉치를 활용하여, 『언어와 언어학』 Vol.47, p.191~217

2011 개정 <독서와 문법> 음운 단원의 내용 분석 연구 - '음운의 변동'을 중심으로 -

박선경(한국교원대학교)

초록

본고는 2011 개정 국어과 교육과정(2011년에 고시한 2009 개정 교육과정 총론에 따른 교과교육과정. 이하 2011 개정이라 칭함.)에 따른 고등학교 국어 교과서 <독서와 문법> 6종의 '음운'단원 중 '음운의 변동'을 중심으로 비교·분석하여 새로 개정 고시된 2015 개정 국어과 교육과정에 따른 국어 교과서 중 문법 영역의 교과서 집필에 도움이 되는 것을 목적으로 한다. 특히 본고에서는 교과서의 구성이나 형식적인 측면을 살피는 것보다, 올바른 음운 교육을 위한 교과서의 올바른 문법 지식의 구현을 추구하고자 하므로 내용적인 측면에 중점을 두고 교과서를 비교·분석하였다.

2장에서는 교과서 분석의 기준을 마련하기 위해 선행연구들을 바탕으로 교과서 '음운 변동' 기술의 쟁점에 대해 고찰하였다. 교과서 '음운 변동' 기술의 쟁점은 크게 두 가지로 분류할 수 있었는데, '음운 변동 유형의 문제'와 '음운 변동 내용의 문제'가 그것이다. 이들을 다시 용어면, 구성면, 설명면으로 세분화하여 살펴보았다.

'음운 변동 유형의 문제'는 '대치, 탈락, 축약, 첨가'나 '동화, 이화'에 대해 살펴보는 것으로, 용어에 대한 문제는 음운 변동 유형을 지칭하는 용어의 적절성에 대한 것이다. 이에는 '국민[공민]'의 /ㄱ/이 /ㅇ/으로 바뀌어 소리 나는 것처럼 한 음운이 다른 음운으로 바뀌는 현상을 지칭할 때, '교체'와 '대치' 중 어떤 용어가 적절한가에 대한 것이 있다.

구성에 대한 문제는 음운 변동 유형의 분류 기준과 관련이 있다. 마지막 국정 교과서인 7차 <고등학교 문법>에서는 음운 변동의 유형에 대해 '교체, 동화, 축약, 탈락, 첨가'로 분류하였는데, 이는 일관된 기준에 의한 분류가 아니라는 점에서 논란이 있었다.

설명에 대한 문제는 음운 변동의 유형에 대한 설명이 올바르게 이루어지고 있는가에 대한 것으로, 7차 <고등학교 문법>의 '교체'와 '탈락'에 대한 설명이 명확하지 않다는 논란이 있었다.

다음으로 '음운 변동 내용의 문제'는 '구개음화', '경음화', '자음군 단순화' 등과 같은 개별 음운 변동에 대한 것으로, 용어의 문제에 대해서는 '음절의 끝소리 규칙' 용어의 타당성에 대한 것이 대표적이다.

구성의 문제는 교과서에 수록할만한 음운 변동에 대한 것과 개별 음운 변동의 올바른 유형 분류로 나눌 수 있다. 교과서에 수록할만한 음운 변동에 대해서는 '두음법칙', 'ㅣ모음 역행동화', '통시적 ㄹ탈락' 등에 대해 논란이 있다. 개별 음운 변동의 유형 분류 문제는 '자음군 단순화', '반모음화', '모음조화', '반모음첨가', '사잇소리 현상' 등과 관련하여 논란이 있다. 예를 들어 '반모음화'의 경우 '축약'에 해당하는 음운 변동으로 볼 것인지, '대치'에 해당하는 음운 변동으로 볼 것인지에 대해 논란이 있다.

마지막으로 설명에 대한 문제는 개별 음운 변동을 어떻게 설명하고 있는가에 대한 것으로, '동일 모음 탈락'이 대표적이다.

3장에서는 '음운 변동의 유형'과 '음운 변동의 내용'에 대해 용어면, 구성면, 설명면을 기준으로 2011 개정 <독서와 문법> 6종 교과서를 비교·분석하였다. 이때에는 2장에서 살펴본 쟁점이 교과서에 어떻게 반영되었는지 확인하고, 수정되지 않은 남은 문제에 대해 살펴보았다. 또한 6종 교과서들 간에 문법 내용을 통일되게 기술하고 있는지에 대한 것도 살펴보았다. 구체적인 분석 결과는 다음과 같다.

먼저 '음운 변동의 유형'의 용어에 대한 문제는 '교체'와 '대치'의 용어 중에서 6종 교과서 모두 '교체'를 사용하고 있었다. 하지만 이때 '교체'는 형태소의 이형태 실현과 관련된 현상에 사용하는 용어인 '교체(alternation)'와 혼동될 수 있으므로 '대치'를 사용하는 것이 바람직하다.

구성에 대한 문제는 분류 층위의 불균형에 대한 것인데, 6종 교과서 모두 수정이 이루어져 변동의 양상에 따른 분류인 '교체, 축약, 탈락, 첨가'를 채택하고 있었다. 허나 D교과서의 경우 본문에서는 오류를

수정 하였지만, 학습활동에서는 ‘교체, 축약, 탈락, 첨가, 동화’로 나타내는 오류를 범했다.

설명의 문제는 ‘대치’, ‘탈락’, ‘첨가’에 대해 살펴보았는데, ‘대치’에 대해서는 설명을 누락한 F교과서를 제외하고 모두 올바르게 수정되었다. ‘탈락’은 A교과서, B교과서, F교과서에서 환경을 함께 제시하려다가 오히려 설명이 애매해지는 문제를 범했다. ‘첨가’는 교과서마다 설명에 차이가 있었는데, 그 중 A교과서와 F교과서의 설명이 명확하지 않다는 점에서 문제가 있었다.

다음으로 ‘음운 변동의 내용’의 용어에 대한 문제는 ‘음절의 끝소리 규칙’, ‘자음군 단순화’, ‘격음화’에 대해 분석하였다. 6종 교과서 모두 여전히 ‘음절의 끝소리 규칙’ 용어를 사용하였는데, 음운 변동의 명칭은 대체로 기저형과 표면형을 비교하여 어떤 점이 바뀌었는지를 기준으로 정하기 때문에 교과서에서는 변화의 방향을 명확히 보여주는 ‘평과열음화’를 사용하는 것이 바람직하다. E교과서와 F교과서에서는 ‘자음군 단순화’ 용어를 사용하지 않음으로써 학습자들에게 혼란을 줄 수 있는 문제의 소지가 있었고, ‘격음화’에 대해서는 교과서 대부분 ‘자음 축약’이나 ‘거센소리되기’라는 용어를 사용하였다.

구성의 문제 중 개별 음운 변동의 유형 분류 문제는 ‘자음군 단순화’와 ‘반모음화’가 대표적이었는데, ‘자음군 단순화’는 6종 교과서 모두 ‘탈락’에 해당하는 음운 변동으로 기술하여 기존의 ‘대치’로 제시하였던 오류를 수정하였다. ‘반모음화’에 대해서는 이를 제시한 5종 교과서 모두 ‘축약’에 해당하는 음운 변동으로 기술하였다.

구성의 문제 중 교과서 수록 여부에 대해서는 ‘모음조화’, ‘반모음 첨가’, ‘두음법칙’, ‘ㅣ모음 역행동화’를 중심으로 분석하였다. ‘모음조화, 반모음 첨가, 두음법칙’은 1종의 교과서만 수록하고 있었고, ‘ㅣ모음 역행동화’는 2종의 교과서에서 제시하였다.

마지막으로 설명의 문제에는 ‘동일 모음 탈락’, ‘구개음화’, ‘경음화’에 대해 살펴보았다. ‘동일 모음 탈락’은 탈락하는 모음이 무엇인가에 대해 A교과서만 유일하게 ‘어미초모음’으로 명시하였는데, 탈락하는 모음에 대해서는 여전히 학자들 간에 이견이 있기 때문에 교과서에서는 이에 대한 설명을 하지 않거나, 다양한 견해를 모두 제시하는 것이 좋다. ‘구개음화’와 ‘경음화’는 환경을 기술하는데 있어 교과서 간 차이를 보였다. ‘구개음화’의 음운론적 환경에 대한 설명과 형태론적 환경에 대한 설명에 대해 6종 교과서 간에 차이를 보였는데, 음운론적 환경에 대해서는 D교과서에서 누락하여 제시하였고, 형태론적 환경에 대해서는 B교과서, C교과서, E교과서에서 누락하여 교과서 간 차이를 보였다. ‘경음화 환경’을 설명하는 데 있어서도 교과서 간 차이를 보였는데, A교과서와 C교과서는 경음화 환경 몇 가지를 누락시키거나 아예 제시하지 않아 설명의 빈약함을 보였다.

독해 유형에 따른 중학생 독자의 점검하기 전략 사용 연구 -중학생 독자의 수행과 국어 교사의 기대 비교를 중심으로-

이균호(고려대학교)

초록

본 연구는 중학생 독자가 독해 과정에서 점검하기(monitoring) 전략을 어떤 양상으로 사용하는지를 검토하기 위해 수행되었다. 점검하기는 독자가 자신의 독해 과정을 점검하는 과정이며, 단순히 문제점을 인식하는 것에 그치는 것이 아니라 인식 이후에 문제점을 해결해 나가는 과정까지를 포함한다. 독해 전략은 의식적이고, 목적 지향적이며, 융통성 있게 사용되는 본질적 속성을 가지고 있다. 점검하기 전략은 독자가 사용하는 다양한 독해 전략이 상황과 목적에 부합하도록 하여 본연의 역할을 하도록 돕는다. 중학생들은 독자로서 기초적인 소양을 갖추고 있으며 다양한 독해 전략들을 배워 습득한 상태다. 하지만 이들이 독해가 이루어지는 상황을 인식하고 독해 방식을 조절하는 전략들을 적극 사용하고 있는지 확인해 볼 필요가 있다. 한편 독자는 이해하려는 정보의 유형이 무엇인지에 따라 다른 독해 상황과 마주한다. 이 때 점검하기 전략은 상황에 부합하도록 융통성 있게 사용되어야 한다. 중학생 독자가 독해 유형에 따라서 점검하기 전략을 유연하게 사용하는지도 검토해 보아야 할 것이다.

이에 본 연구는 중학생 독자들이 독해 유형에 따라 점검하기 전략들을 어느 수준으로 사용하는지 검토하였다. 또한 그러한 사용 수준이 국어교사가 학생에게 기대하는 것과 차이가 있는지도 분석하였다. 이 때 독해 유형은 사실적 독해, 추론적 독해, 비판적 독해 등 세 가지로 설정하였다. 또한 점검하기 전략은 Pressley & Afflerbach(1995)의 목록으로부터 여섯 가지를 추출하였다. 이 중 1) '이해의 정도 인식하기', 2) '읽기 집중력 인식하기', 3) '읽기 속도 인식하기'를 '독해 과정 인식하기' 전략으로, 4) '효과적인 독해 전략 파악하기', 5) '사용하고 있는 독해 전략 파악하기', 6) '독해 전략 수정하기'를 '독해 전략 조절하기' 전략으로 분류하였다.

우선 학생의 경우 서울 시내 두 개 중학교 3학년 학생 137명(사실적 독해 집단: 52명, 추론적 독해 집단: 42명, 비판적 독해 집단: 43명)을 대상으로 하였다. 집단 별로 각각의 독해 유형에 맞는 과제를 해결하기 위해 제시문(인문·사회 분야, 과학·기술 분야, 총 두 개의 글)을 읽도록 하였다. 그 후 여섯 가지 점검하기 전략에 대한 본인의 사용 수준을 응답하도록 하였다. 교사의 경우 전국 중등학교 국어교사 13명을 대상으로 하였다. 이들에게는 학생들이 수행한 세 유형의 독해 활동을 보여주고, 중학생 독자가 이를 잘 해결하기 위해 여섯 가지 점검하기 전략을 어떤 수준으로 사용해야 바람직할지 응답하도록 하였다. 이후 중학생 독자의 전략별 응답 점수 평균을 비교하고, 학생 집단 간 응답 점수 차이(일원다변량 분산분석)와 학생-교사 간 응답 점수 차이(Mann-Whitney U 검정)를 확인하였다.

이러한 과정을 통해 얻은 결과는 다음과 같다. 중학생 독자는 '3) 읽기 속도 인식하기'를 제외하고 대부분의 점검하기 전략들을 독해 유형과 무관하게 비슷한 수준으로 사용하는 것으로 나타났다. 또한 상대적으로 '독해 과정 인식하기' 전략들을 높은 수준으로 사용한 것과는 달리 '독해 전략 조절하기' 전략들은 낮은 수준으로 사용했다. 면담을 통한 추가 조사에서는 중학생 독자들이 내용을 이해하는 것과 직접적으로 관련 되지 않는 점검하기 전략들을 '도움이 되지 않는다'고 인식하는 경향이 있음을 확인하였다. 대다수의 학생들이 독해 과정에서 확일적으로 읽기 방식을 사용하는 것을 선호하였는데, 독해의 세부적인 상황을 고려하기 보다는 익숙한 방식으로 읽는 것이 더 '도움이 된다'고 인식하였다.

한편 국어교사의 기대는 학생들의 실제 수행 양상과는 차이가 있었다. 국어교사의 경우 중학생 독자가 독해 유형에 따라 점검하기 전략들의 사용 수준을 다르게 해야 한다고 생각하였다. 축어적 이해를 바탕으로 하는 사실적 독해의 경우에서보다 복잡한 차원의 이해가 필요한 추론적 독해와 비판적 독해에서 점검하기 전략들을 높은 수준으로 사용해야 한다고 응답하였다. 또한 중학생 독자의 경우 '6) 독해 전략 수정하기'를 가장 낮은 수준으로 사용하였는데, 국어교사는 이를 높은 수준으로 사용해야 한다고

인식하였다.

이상의 결과는 다음을 시사한다. 첫째, 중학생 독자들은 독해 중 자신이 수행하는 독해 상황을 인식하는 전략을 적극적으로 사용한다. 하지만 이를 바탕으로 효과적인 독해 방식을 파악하고 독해 상의 문제점을 수정하는 단계까지는 나아가지 못하는 한계가 있다. 본인의 독해 과정을 인식하는 전략뿐만 아니라 독해 전략을 수정하는 전략 또한 적극 활용하도록 유도할 필요가 있다. 전략을 융통성 있게 조절하는 것이 독해 결과에 도움이 된다는 것을 학생들에게 인식시키는 방향으로 교수·학습이 이루어져야 할 것이다. 둘째, 점검하기 전략의 사용 양상과 관련하여 중학생 독자들의 수행과 이에 대한 국어교사의 기대 간에는 간극이 있다. 국어교사는 중학생 독자가 실제 독해 활동에서 어떤 태도로 점검하기 전략을 사용하는지 면밀하게 관심을 가질 필요가 있다. 단순히 점검하기 전략의 사용을 장려하기 보다는 특정 상황에서 점검하기의 세부 전략들이 어떻게 사용될 수 있는지에 대해 구체적으로 규명하고 교육할 필요가 있다. 이와 관련한 각계의 노력은 중학생 독자를 한 차원 더 높은 전략적 독자로 도약하도록 하는데 기여할 것이다.

초등학교 1, 2학년 다문화 가정 학생의 언어 사용 양상

정경화(이화여자대학교) · 윤희성(이화여자대학교)

초록

본 연구는 초등학교 1, 2학년 다문화 가정 학생의 쓰기 자료를 통해 이들의 언어 사용 양상을 살펴보고 대안을 마련하는 데 목적이 있다. 본 연구에서는 교사들의 보다 실제적이고 정확한 지도를 돕고자 학생들의 학습 상황에서 산출된 쓰기 활동 자료를 분석하여 구체적인 언어 사용 양상을 살펴보았다. 다문화 가정 학생만의 특징적인 양상을 확인하기 위해 일반 가정 학생의 언어 사용 양상과 비교검토하면서 분석을 진행하였다.

연구 대상을 초등학교 1~2학년으로 삼고 연구 내용을 교과 학습 상황에서 쓰기의 언어 사용에 초점을 둔 이유는 다음과 같다. 첫째, 초등학교 1~2학년은 저학년 시기로, 이 때 언어 상호 작용이 부족하면 학교생활에 필요한 기초 학력의 형성에 부정적 영향을 미칠 수 있기 때문이다. 둘째, 다문화 가정 학생의 학습 부진 문제를 조기에 예방하기 위해서는 저학년 시기에 문식성 발달 정도를 점검할 필요가 있기 때문이다. 셋째, 다문화 가정 학생은 결혼이민자여성의 자녀로 제한하였는데 이는 유아·아동기 시기에 어머니의 언어적 입력이 학생의 언어 습득 및 발달, 학업 수행 등 학생의 언어 능력 전반에 미치는 영향력이 크기 때문이다.

이상의 이유로 서울 소재의 A 초등학교의 1~2학년의 다문화 가정 학생을 연구 대상으로 선정하였다. 비교 대상은 같은 학급에서 학습하고 있고 학업 수행 능력이 비슷한 일반 가정 학생으로 하였다. 1학년 다문화 가정 학생 3명과 일반 가정 학생 3명, 2학년 다문화 가정 학생 4명 일반 가정 학생 4명으로 연구 참여자를 총 14명으로 구성하였다. 분석 대상 자료로는 학습자료(교과서, 받아쓰기 등) 및 생활문(일기, 독서노트), 알림장을 수집하였다.

동일한 교육 환경 안에서 학습하는 일반 가정 학생과 비교하여 다문화 가정 학생에게 특징적으로 나타나는 언어 사용 양상을 도출하였다. 결과는 다음과 같다.

첫째, 맞춤법 오류, 소리 나는 대로 표기, 겹받침 오류와 같은 언어 사용은 두 집단 학생에게 모두 나타난 오류였다. 특히, 다문화 가정 학생에게 그 양상이 더 빈번하게 나타났다. 특징적인 것은 다문화 가정 학생의 이런 오류는 교정이 되지 않았는데 이는 자가점검능력이 일반 가정 학생에 비해서 부족한 것으로 판단된다. 그 외에도 예사소리와 된소리의 구별을 어려워하고, 자음동화를 잘못 표기하거나 조사 사용이 다소 미숙하였다.

어휘 차원에서는 사용 범주와 표현의 다양성 측면에서 차이를 보였다. 다문화 가정 학생은 일반 가정 학생에 비해 추상어와 관용어 사용 능력에 차이가 있었다. 또한 다문화 가정 학생은 보고 쓰는 과정에서 단어나 문장을 완성하지 못하거나 글자를 누락시키는 등 단어에 대한 인식이 부족하였다.

문장 차원에서는 다문화 가정 학생이 일반 가정 학생에 비해 문장 유형에 맞는 종결어미 사용이나 문장 부호 사용에서도 낮은 수행력을 보였다. 문장을 구성함에 있어 용언의 활용 오류나 주요 문장 성분을 누락하는 경우도 자주 나타났다. 문장 내에서 접속 부사나 연결어미를 적절하게 사용하지 못하거나 사용 범주에 있어서도 일반 가정 학생들에 비해 현저히 부족하였다. 또한 복문보다 단문 위주로 글을 구성하였고 특히 간접 인용을 하는 데 있어 취약하다는 것을 확인할 수 있었다.

담화 상황에서는 문어와 구어 표현을 혼합하여 사용하였다. 일기를 읽는 독자인 교사를 인식하고 글을 쓸 뿐만 아니라 사회문화적으로 통용되는 장르에 대한 인식 또한 부족한 것을 확인할 수 있었다. 다문화 가정 학생의 쓰기 자료에는 높임법의 사용은 거의 나타나지 않거나 그 사용이 아주 미흡하였고 담화 구성 능력 측면에서 의미 전달의 명확성이 떨어지고 비약이 심하였다.

위와 같은 특징들 중 어휘의 정확성 측면에서 이동 동사 오류나 미숙한 조사 사용, 단문 위주의 문장 구성, 문어 사용 상황에서 구어적 표현 사용, 미숙한 높임법 사용, 문장 미완결의 측면은 결혼이주여성

이나 한국어 학습자에게 자주 보이는 오류 양상과 유사함을 확인하였다. 이렇게 비슷한 양상을 보이고 있다는 것은 외국인 어머니와의 의사소통과 언어 입력이 다문화 가정 학생의 언어 수행력에 영향력을 발휘하고 있으며, 일반 가정 학생과 차이가 존재함을 의미한다. 특히, 쓰기는 의사소통의 주요 수단이고 이는 읽기와도 밀접한 관계가 있다. 즉, 다문화 가정 학생의 낮은 언어 수행력은 이들의 책 읽기 부족과 가정의 특수한 언어 환경에 기인한다고 볼 수 있다. 따라서 본고에서 다문화 가정 아동의 언어적 어려움을 중재하고자 다소 거시적인 측면에서 정책적 지향점과 교육적 대안을 다음과 같이 제시하고자 한다.

첫째, 개인적 차이는 있으나 대부분 다문화 가정 학생은 지식정보의 취약 계층인 경우가 많다. 이들의 지식 정보 격차를 해소할 수 있도록 소외된 지역의 공공 도서관 조성이 필요하다. 다문화 가정 학생의 언어 능력 한계는 풍부한 언어적 입력 부족이 근본적인 문제이다. 그러나 이들 중 다수가 다양한 매체에 노출이 적은 정보소외계층으로 다양한 문식 환경을 접할 기회가 부족하다. 따라서 다문화 가정 아동의 언어 능력의 질적 성장을 도모하고 사회문화적 소통의 장을 마련하기 위해 소외 지역 곳곳에 지역 공공 도서관 과 조성과 같은 치밀하고 거시적인 정책적 대안이 시급하다.

둘째, 아동의 책읽기 습관은 학업 문식력과 밀접한 관련이 있다. 따라서 다문화 가정 학생의 지속적인 책 읽기 습관을 도모하기 위해 올바른 도서관 이용과 활용 습관이 정착되도록 다양한 문식성 프로그램 (literacy program)이 마련되어야 할 것이다. 이는 도서관에서 유·아동기의 다문화 가정 아동이 어머니와 함께 흥미롭게 책을 읽고 이후 학령기에 자발적으로 책을 읽는 습관을 갖게 하여 다문화 가정 학생의 언어 발달에 필요한 다양한 잠재력을 개발시키는 장을 제공한다는 점에서 중요하다.

셋째, 학교 교실에서 교사의 (그림)책 읽어주기 활동이 적극적으로 수행되어야 한다. 초등학교 저학년 시기에 교사의 (그림)책 읽어주기는 아동에게 인지적·정서적으로 긍정적인 효과를 주는 것으로 검증되었기에 학교 교실 내에서 적극적으로 적용할 만하다. 교실에서는 0교시 시간을 활용하여 다양한 장르와 읽기 방법을 활용하면서 읽기 활동을 하고 방과 후 시간에는 도서관을 이용하여 긍정적인 읽기 태도를 정착시키는 실천적 대안이 필요하다. 특히 (그림)책 읽어주기 활동은 다양한 글을 읽음으로써 배경지식이 부족하여 쓰기에 대한 흥미를 저하시키지 않도록 하는 데 큰 도움이 될 것이다.

넷째, 원활한 의사소통 능력을 위해 교실에서 말하기와 쓰기의 상호작용적이고 통합적인 대안이 필요하다. 쓰기는 대체로 읽기 교육과 연계되어 있지만 말하기와 쓰기를 연계한 교육이 초등학교 과정부터 이루어져야 한다. 화자 중심의 말하기보다 청자를 배려한 말하기 교육은 쓰기를 할 때 독자를 고려한 간결하고 논리적인 메시지를 전달하는 데 효과적으로 작용할 것이다.

한국과 중국의 어문 정책에 대한 비교 연구

- 「국어기본법」과 《中華人民共和國國家通用語言文字法》을 중심으로 -

(A Comparative Study on Language Policy of Korea and China: Focused on the Fundamental Law for Korean Language and the Law of People's Republic of China on the Standard Spoken and Written Chinese Language)

정려란(고려대학교)

초록

본 연구는 한국과 중국의 어문 정책의 성격 및 내용을 비교함으로써 공통점과 차이점을 밝히고 언어 유형적 특징과 민족 구성의 차이로 인해 생기는 내용상의 차이를 검토하며, 어문 정책 내용에 존재하고 있는 문제점과 개선 방안에 대해서 제언해 보고자 한다.

한·중 양국의 어문 정책은 모두 국가 차원에서 정부가 주도하는 일정한 정치적인 과정을 거쳐 자국민의 의사소통에 두루 쓰이는 언어를 규정한 것이다. 또한 어문 정책을 확립하기 위해 한·중 양국은 모두 언어에 관련된 법령을 제정하고 반포하였다. 한국은 2005년에 국어기본법이 제정되었고 중국은 2000년에 《中華人民共和國國家通用語言文字法(중화인민공화국국가통용어언법)》(이후 ‘《語言法》’)이 제정됨으로써 이 두 가지 법령은 국어의 규범화 문제뿐만 아니라 국어의 발전과 보전 등 관련된 모든 문제를 법적 규정으로 다루게 되어 국어의 사용에 법적 의미를 부여하게 되었다. 한국어의 국어기본법과 중국의 《語言法》은 언어와 관련된 법적 규정으로서 많은 공통점을 지니고 있으며 언어적 차이로 인해 차이점도 존재하기도 한다.

또한 정책의 구성 요소 측면에서는 이관규(2011)에 따라 정책 주체, 정책 대상, 정책 내용, 정책 수행 등 네 가지 요소로 구성되어 있다고 보았다. 한·중 양국의 국어 정책의 구성 요소를 비교하자면 우선 정책 주체는 거시적으로 보면 모두 국가 정부이다. 하지만 중국은 다민족 국가이며 민족어도 언어 정책 내용에서 중요한 위치를 차지하기 때문에 정책 주체에 민족자치구와 지방 정부도 포함하여야 한다. 한·중 양국 국어 정책의 대상은 모두 국어 공동체 구성원이다. 단지 중국의 경우는 한어 공동체 구성원과 민족어 공동체 구성원으로 세분화할 수 있다. 또한 한국어와 중국어는 언어 유형 측면에서 서로 다른 언어이기 때문에 정책 내용상의 공통점을 찾기가 어렵다. 하지만 정책 내용 구성으로 보면 표준어에 대한 규정, 표기법의 규정, 그리고 문장 부호 사용 규정의 내용은 이 양국의 국어 정책 내용에 모두 들어가 있다. 또한 한·중 양국 국어 정책 수행을 비교하면 한국과 중국은 모두 자국어의 사용 행위로 국어 정책 수행하는 것을 간주하였지만 정책 수행 기관은 다르다. 한국의 국어 정책 수행 기관은 문화체육관광부와 그 소속기관인 국립국어원이다. 중국의 어문 정책 수행 기관은 교육부와 그 소속기관인 어문정보 관리팀(語言文字信息管理司)이다. 한·중 양국의 국어 정책의 수행 기관의 비교를 통해서 알 수 있듯이, 한국은 일반인의 국어 정책 수행 기관과 학교 교육에서의 국어 교육 정책 수행 기관을 분리되어 있지만, 중국은 일반인의 어문 정책 수행 기관과 학교교육에서의 국어교육 정책 수행 기관을 모두 교육부에서 담당하고 있다.

한국과 중국의 어문 정책은 각기 다른 특징을 갖고 있으며, 앞서 분석한 결과를 바탕으로 하여 한국과 중국의 어문 정책의 개선 방안에 대해서 제언해 보고자 한다. 첫째, 언어 정책에 대한 연구는 국어학, 사회언어학, 언어 정책학 등 여러 학과 간의 통합적인 연구가 필요하다. 둘째, 국가 공용 언어문자 사용의 규범성과 주체 언어의 순수성을 유지하면서 소수 민족 언어 또는 방언의 사용 상황에 따라 과학적으로 보호하고 일부 소멸위기에 처한 소수민족 언어 및 방언에 대한 음성 구축 및 문헌 보전을 적극적으로 전개해야 한다.

한국어 교재에 나타난 간접화행 연구

조희영(부산대학교)

초록

본고는 한국어 학습자들의 화용적 능력 중 간접화행을 논의의 대상으로 삼고 한국어 통합 교재에 이러한 간접화행의 반영 여부와 그 실태를 살펴보고자 구상된 연구이다.

일반적으로 특정 언어는 그것이 사용되는 맥락을 고려해서 해석 되어야 한다. 따라서 원활한 의사소통을 위해서는 언어의 문법적 능력은 물론이고 화용적 능력이 동시에 요구되기 마련이다. 특히 간접화행은 사회·문화적 특성이 많이 반영되기 때문에, 간접화행의 부적절한 사용이나 잘못된 이해를 통해 화용적 실패의 상황이 발생할 경우 상대방에게 불쾌감을 주거나 대화의 단절을 가져올 수 있다. 따라서 한국어 교육에서 간접화행에 대한 체계적인 교육이 이루어져야 하고 이를 위해 학습자들이 간접화행에 적극적으로 노출되도록 유도할 필요가 있다고 보았다.

이 연구에서 연구 대상으로 삼은 3종의 교재는 세 개의 주요 한국어 교육 기관에서 정규과정으로 사용되고 있는 통합 교재 전권이다. 급수별 간접화행 제시 비율에 대한 차이를 알아보기 위해 전 급수를 선택하였고, 이 연구에서 다루고 있는 연구 대상이 화용적인 부분인 만큼 가장 최근에 출판되고 의사소통 능력 향상을 목표로 하고 있는 교재들을 선택하였다.

분석의 범위는 다음과 같이 한정하였다. 간접화행은 대화 참여자와의 관계 속에서 존재하는 화용적 수단이고, 구어 상황에서 자주 나타나기 때문에 본고에서는 교재의 대화문만을 주로 분석하고자 했다.

분석 방법으로 양적 분석과 질적 분석을 함께 사용하였다. 분석 절차를 설명하면 다음과 같다. 우선, 양적 분석을 위해 한국어 통합 교재 전 급수에 걸쳐 나타난 대화문 중 본 연구에서 마련한 기준에 따라 간접화행을 추출한다. 그런 다음 전체 대화문 중 간접화행이 나타난 빈도 및 비율 분석을 실시하였다. 질적 분석을 위해서는 교재에 나타난 간접화행을 화행의 기능적 측면과 상황적 측면으로 나누어 분석하였다. 이러한 분석을 통해 한국어 교재에 나타난 간접화행의 양상을 살펴볼 수 있었다. 또한 이 결과를 바탕으로 한국어 교재에서 간접화행 교육을 위한 교재의 개선점들을 제안하였다.

이 교재 분석 결과를 양적 분석과 질적 분석의 결과로 나누어 정리하면 다음과 같다. 일단, 양적 분석의 결과 한국어 교재에서 간접화행 제시에 대한 기준이나 고려가 없음을 확인하였다. 간접화행의 경우 초급의 단순한 문장보다 중급과 고급에서 더 많이 제시되어야 하는데 한국어 교재에서 그러한 현상이 발견되지 않았다.

질적 분석의 결과 화행의 기능적 측면에서는 요청과 제안의 간접화행이 가장 높은 비율로 나타났지만 그에 비해 거절의 간접화행이 매우 부족함을 알 수 있었다. 상황적 측면에서는 비격식적이고 친근한 관계이며 상·하 관계가 동등한 상황의 대화문에서 간접화행이 가장 많이 제시되었다. 따라서 이러한 교재 분석의 결과들을 토대로 한국어 간접화행 교육의 목표를 설정하고 내용을 구성하여 교재 개선 방안을 제시하였다.

본고의 연구 결과는 한국어 학습자의 화용적 능력을 향상시키기 위해 교재가 보완 및 개선될 필요가 있음을 시사하고 있다. 학습자들에게 구체적인 상황을 제시하고 화행에 따라 사용할 수 있는 간접화행을 유형화 하여 제시하는 것이 학습자들의 화용적 능력을 기르는데 도움이 될 것으로 기대된다.