

국어교육학회
KOREDU · NET

제 69 회 국어교육학회 전국학술대회 자료집
변화하는 시대, 학습자와 (한)국어교육

2019 · 8

변화하는 시대

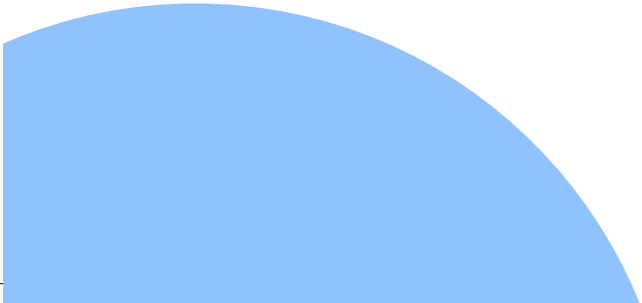
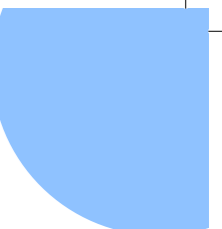
제69회 국어교육학회 전국학술대회 자료집

변화하는 시대, 학습자와 (한)국어교육

- 일시 : 2019년 8월 17일 (토) 09:00 ~ 18:00
- 장소 : 서울대학교 교육정보관(10-1동) 101호 외
- 주최 : 국어교육학회, 서울대학교 국어교육연구소
- 주관 : 국어교육학회
- 후원 : (주)사회평론아카데미, (주)한국학술정보,
(주)비상교육, 도서출판 집문당



국어교육학회
KOREDU · NET



제69회 국어교육학회 전국학술대회 자료집

변화하는 시대, 학습자와 (한)국어교육

- **일시** : 2019년 8월 17일 (토) 09:00 ~ 18:00
- **장소** : 서울대학교 교육정보관(10-1동) 101호 외
- **주최** : 국어교육학회, 서울대학교 국어교육연구소
- **주관** : 국어교육학회
- **후원** : (주)사회평론아카데미, (주)한국학술정보,
(주)비상교육, 도서출판 집문당



국어교육학회
KOREDU · NET

□ 학술대회 프로그램

<등록> 08:30 ~ 09:00			
개인 발표	1분과 101호 [사회] 강보선(대구대)	2분과 103호 [사회] 우신영(인천대)	3분과 308호 [사회] 김인규(서울대)
09:00 ~ 09:30	국어사 교육의 이론적 관점 전환을 위한 시론: 언어에 대한 관점을 중심으로 [발표] 성우철(고려대) [토론] 최소영(서울대)	청소년 희곡 <XXL 레오타드 안나수이 손거울>의 서사적 정체성 탐구: 자리매김 분석을 중심으로 [발표] 김윤경(이화여대) [토론] 김태호(춘천교대)	한국과 중국 고전문학 교육 비교 연구: 국어교과서 중심으로 [발표] 이문파(아주대) [토론] 이지선(호서대)
09:30 ~ 10:00	과정으로서 언어에 주목하는 문법교육을 위한 '언어하기' 개념 고찰 [발표] 신희성(고려대) [토론] 조진수(전남대)	가치 평가적 판단으로서 공감을 위한 시교육 방향 연구 [발표] 문선영(이화여대) [토론] 강민규(강원대)	'먹다'의 의미 확장과 중간구문의 특성 [발표] 황련화, 조진건(상해외대) [토론] 신필여(서울대)
10:00 ~ 10:30	읽기 성취 정서 검사 도구(AEQ-R) 개발 및 타당화 연구 [발표] 김승주·최숙기(교원대) [토론] 장성민(평가원)	미래형 학습 역량 신장을 위한 국어 수업 연구: 고등학교 고전 읽기 교과에서 '유토피아 프로젝트' 수업 사례를 중심으로 [발표] 오윤주(홍익대) [토론] 황윤정(한국과학기술원)	중국인 학습자의 한국어 단모음 발음 교육 연구: L1 영향으로 인한 단모음 조음위치 변화를 중심으로 [발표] 웬 신(서울대) [토론] 김가람(서울대)
10:30 ~ 11:00	초·중등 일반·특수 교육의 읽기 교육 내용 비교 연구: 경계선 상의 학습자를 위한 읽기 교육 개선 방안을 중심으로 [발표] 변은지(이화여대) [토론] 길호현(서원대)	국어교육학회 www.koredu.net	국어교육학회 www.koredu.net
<휴식> 11:00 ~ 11:20			
	101호		
11:20 ~ 11:30	개회사	국어교육학회 회장 구본관(서울대)	
11:30 ~ 12:10	기조 강연	미래를 위한 교육과정 혁신의 동향 [발표] 김진숙(평가원)	[사회] 이관희(서울교대)
12:10 ~ 12:40	포스터 발표	정현민(교원대), 이수진(서울대), 오르트나상(서울대), 김빛술(서울대), 구영산(충남대)	
<점심> 12:40 ~ 13:50			
주제 발표	1분과 101호 [사회] 신명선(인하대)	2분과 308호 [사회] 김호정(서울대)	
13:50 ~ 14:35	디지털 세대의 성장 이야기 : 갈등과 성찰에 관한 사례 연구 [발표] 옥현진(이화여대) [토론] 조재운(목원대)	이제 교실은 필요 없는가?: 새로운 언어 환경과 한국어 교실 수업 위상의 문제 [발표] 백승주(전남대) [토론] 최윤곤(서원대)	
14:35 ~ 15:20	학습자의 성장과 질문 중심 국어교육의 미래 [발표] 김남희(한남대) [토론] 주재우(전북대)	한국어 학습자의 문법 습득 순서와 학습자 중심의 문법 배열: 양태 표현을 중심으로 [발표] 최은지(원광디지털대) [토론] 심상민(경인교대)	
<휴식> 15:20 ~ 15:40			
15:40 ~ 16:25	미래 사회 구성원에게 환영 받는 문법 교육의 지향 탐색 [발표] 윤천탁(교원대) [토론] 남지애(서울과학교)	변화하는 시대, 변화하는 한국어 수요 : 한국어 학습자의 트렌드 알아보기 [발표] 강남옥(경인교대) [토론] 조형일(인천대)	
<휴식 및 이동> 16:25 ~ 16:40			
	101호		
16:40 ~ 17:30	종합 토론	우수 포스터 발표 시상 연구윤리교육 국어교육학회 회장 구본관(서울대)	[좌장] 민병곤(서울대)
17:30 ~ 17:50	폐회사		[사회] 이관희(서울교대)

□ 포스터 발표

발표자	제목	지도 조연 교수
정현민 (교원대)	델파이와 AHP를 활용한 특성화고 국어교사의 교수역량 탐구	구영산(충남대) 이기연(국립국어원)
이수진 (서울대)	<소설가 구보씨의 일일>의 정서 이해 교육 연구: '카메라의 눈' 활용을 중심으로	정진석(강원대) 우신영(인천대)
오르트나상 (서울대)	한국어와 몽골어의 격 조사의 보편성: 여격 및 처격 조사를 중심으로	조형일(인천대) 강남옥(경인교대)
김빛솔 (서울대)	2017 개정 <한국어(KSL) 교육과정>의 교과 적응 한국어 개선 방향: 2015 개정 교육과정 중학교 문법 교과와의 비교를 중심으로	김윤주(한성대) 심상민(경인교대)
구영산 (충남대)	'언어와 매체'에 구현된 매체 언어생활 성찰의 교육 내용 특징	-

□ 차례

기조 강연

미래를 위한 교육과정 혁신의 동향	1
	김진숙(한국교육과정평가원)

주제 발표 1분과

디지털 세대의 성장 이야기: 갈등과 성찰에 관한 사례 연구	13
	옥현진(이화여자대학교)
학습자의 성장과 질문 중심 국어교육의 미래	25
	김남희(한남대학교)
미래 사회 구성원에게 환영 받는 문법 교육의 지향 탐색	35
	윤천탁(한국교원대학교)

주제 발표 2분과

이제 교실은 필요 없는가?: 새로운 언어 환경과 한국어 교실 수업 위상의 문제	51
	백승주(전남대학교)
한국어 학습자의 문법 습득 순서와 학습자 중심의 문법 배열: 양태 표현을 중심으로	81
	최은지(원광디지털대학교)
변화하는 시대, 변화하는 한국어 수요: 한국어 학습자의 트렌드 알아보기	97
	강남옥(경인교육대학교)

개인 발표 1분과

국어사 교육의 이론적 관점 전환을 위한 시론: 언어에 대한 관점을 중심으로	107
	성우철(고려대학교)
과정으로서 언어에 주목하는 문법교육을 위한 '언어하기' 개념 고찰	125
	신희성(고려대학교)
읽기 성취 정서 검사 도구(AEQ-R) 개발 및 타당화 연구	141
	김승주·최숙기(한국교원대학교)
초·중등 일반·특수 교육의 읽기 교육 내용 비교 연구 : 경계선 상의 학습자를 위한 읽기 교육 개선 방안을 중심으로	155
	변은지(이화여자대학교)

개인 발표 2분과

청소년 희곡 <XXL 레오타드 안나수이 손거울>의 서사적 정체성 탐구
 : 자리매김 분석을 중심으로 177
 김윤경(이화여자대학교)

가치 평가적 판단으로서 공감을 위한 시교육 방향 연구 199
 문선영(이화여자대학교)

미래형 학습 역량 신장을 위한 국어 수업 연구
 : 고등학교 고전 읽기 교과에서 ‘유토피아 프로젝트’ 수업 사례를 중심으로 213
 오윤주(홍익대학교)

개인 발표 3분과

한국과 중국 고전문학 교육 비교 연구: 국어교과서 중심으로 237
 이문파(아주대학교)

‘먹다’의 의미 확장과 중간구문의 특성 251
 황련화, 조신건(상해외국어대학교)

중국인 학습자의 한국어 단모음 발음 교육 연구
 : L1 영향으로 인한 단모음 조음위치 변화를 중심으로 265
 웬신(서울대학교)

포스터 발표

델파이와 AHP를 활용한 특성화고 국어교사의 교수역량 탐구 279
 정현민(교원대학교)

<소설가 구보씨의 일일>의 정서 이해 교육 연구: ‘카메라의 눈’ 활용을 중심으로 280
 이수진(서울대학교)

한국어와 몽골어의 격 조사의 보편성: 여격 및 처격 조사를 중심으로 281
 오르트나상(서울대학교)

2017 개정 <한국어(KSL) 교육과정>의 교과 적응 한국어 개선 방향
 : 2015 개정 교육과정 중학교 문법 교과와의 비교를 중심으로 283
 김빛솔(서울대학교)

‘언어와 매체’에 구현된 매체 언어생활 성찰의 교육 내용 특징 285
 구영산(충남대학교)

기초 강연

미래를 위한 교육과정 혁신의 동향

김진숙(한국교육과정평가원)

차례

1. 머리말
2. 미래를 위한 교육- 2020, 2030년대에 요구되는 교육내용, 학습의 관점
3. 학습의 혁신을 위한 교육과정의 방향
4. 맺음말

1. 머리말

우리 교육은 자라나는 세대를 대상으로 하기 때문에 언제나 학습자의 미래, 미래 사회를 대비하는 것이라고 할 수 있다. 이에 따라 ‘미래 사회 대비’라는 수식어가 붙은 선행 연구들은 ‘미래 사회’가 어떤 사회인지에 대하여 미래 학자들의 연구, 일반적인 경제학적 사회학적 전망을 소개하면서 대체로 사회의 변화에 따라 학생이 장차 성인이 되었을 때 요구되는 삶을 예측하고 추정하여 이에 필요한 지식과 기술을 준비하는 필요를 논한다(장석민, 1994). 미래 사회 대비 연구에서는 미래 사회의 특징인 ‘메가 트렌드’로 인구구조의 변화, 기술 혁신, 인공지능(AI)과 같은 정보통신 기술 및 융합 과학 기술의 고도화와 세계화를 언급하고 이에 대한 교육적 대응으로 이를테면 핵심 역량 중심의 교육을 제시하고 있다(이근호 외, 2012). 즉, ‘미래사회 대비’를 주제로 한 선행연구들은 일반적으로 ‘미래 사회 대비’를 논할 때 인류 및 지구촌 공통의 문제에서 출발하면서 우리나라에서도 예외가 없는 문제들, 혹은 더 심화된 문제 예컨대 저출산 고령화의 문제들을 미래 사회의 특징으로 논하였다.

본고에서는 미래를 2020년대와 2030년대로 한정하여 미래를 위한 교육과정 혁신의 동향을 소개하기 위해 미래를 위한 교육 전망, 교육과정 혁신의 개념을 검토하고, 이에 기초하여 학습의 혁신을 위한 교육과정 방향의 동향을 소개한다. 현재 우리 교육의 모습안에 이미 와 있는 미래를 포함하여 미래 사회 대비 교육의 관점은 다음과 같다.

2. 미래를 위한 교육- 2020, 2030년대에 요구되는 교육 내용, 학습의 관점

2.1 21세기에 대한 20세기의 교육전망

21세기에 대한 20세기에서의 전망은 세계화, 정보화, 학생 중심 교육과정을 강조하였다고 할 수 있다. 반면 정작 21세기가 된 후에는 ‘살아남기 위한 교육’이 강조되고 있다. 이를테면, 인류의 미래에 관한 매우 절박한 위기감에 따라 UN에서 2005년에서 2014년을 지속가능발전 교육을 위한 10년으로 규정하였다(UNESCO, 2006).

지속가능발전 교육은 우리가 터한 사회의 존속이 가능하도록 우리의 모든 교육적 노력을 기울여야 한다는 것을 의미한다. 이는 21세기를 대표하는 수식어인 ‘정보화’ 및 과학기술문명의 이면에서 우리에게 주어지는 예기치 않은 결과이기도 한다. 과학기술문명은 그것의 합리성 즉 보편성 때문에 필연적으로 세계화 즉 지구적 차원의 획일화를 강화하게 될 것이라고 전망되기도 했다(박이문, 2001).

2.2 UNESCO의 21세기 교육전망- 함께 살기 위한 교육

21세기의 사회 변화에 부응하는 교육이 어떠한 것이냐에 대하여 유네스코(유네스코21세기세계교육위원회편, 1997)에서는 21세기를 준비하는 교육의 원리로서 ‘알기 위한 교육(learning to know)’, ‘행동하기 위한 교육(learning to do)’, ‘존재하기 위한 교육(learning to be)’, ‘함께 살기 위한 교육(learning to live together)’의 네 가지를 제시하고 그 중에서도 ‘함께 살기 위한 교육’을 강조한다. 여기서 첫째, ‘알기 위한 교육(learning to know)’은 인간이 교육을 통해 세상에 대한 이해의 도구를 획득함을 말한다. 알기 위한 학습은 학습하는 법에 대한 학습을 전제로 하는 것으로서 집중력, 기억력, 사고력을 요구하게 된다.

둘째, ‘행동하기 위한 교육(learning to do)’은 개인의 환경에 대해 창조적으로 대응할 수 있게 해주는 교육이다. 이는 어떻게 하면 학생들이 배운 바를 실천하도록 가르칠 것인가, 그리고 교육이 미리 예측하지 못한 가운데 생겨나는 미래의 직업을 준비할 수 있게 하는 것인가에 관한 것이다.

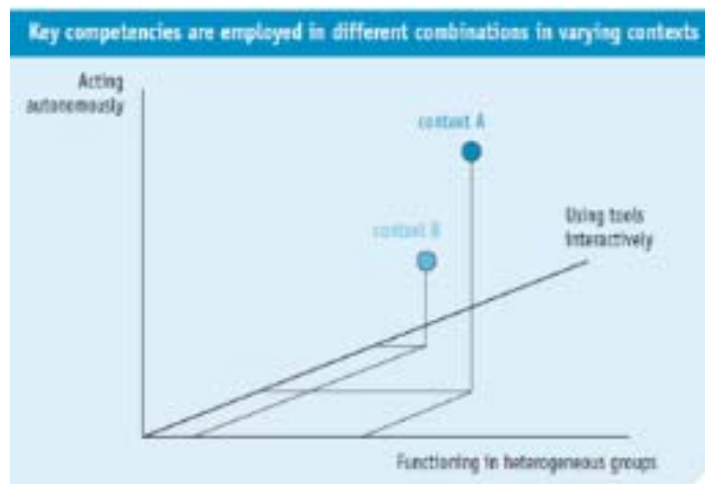
셋째, ‘존재하기 위한 교육(learning to be)’은, 이를 통해 모든 활동에 다른 사람들과 함께 참여할 수 있게 해 주는 교육이다. 21세기에 엄청나게 발전한 대중매체 때문에 기술발전의 결과로 초래된 비인간화에 대한 두려움이 더욱 커지면서 ‘존재하기 위한 교육’은 교육의 본질적인 역할로 중요시된다. Edgar Faure는 ‘존재하기 위한 교육(Learning to Be)’(Faure, 1972; 유네스코21세기세계교육위원회편, 1997에서 재인용)에서 교육이 반드시 각 개인으로 하여금 “자신의 문제를 풀고 스스로 결정하며 자신의 책임을 모두 질 수 있도록” 해야 한다고 하였는데, 21세기에 존재하기 위해서는 기억력, 추리력, 미적 감각, 체력, 의사소통 기술들이 필요하다고 하였다.

넷째, ‘함께 살기 위한 교육(learning to live together)’은, 앞의 세 가지를 바탕으로 하는 궁극적인 목표로서 타인을 이해하고 상호의존성을 인정하면서 이루어지는 교육이다. 전통적으로 공교육의 교육과정에서는 알기 위한 교육과 행동하기 위한 교육을 대체적으로 강조해왔으나 앞으로의 교육은 존재하기 위한 교육 그리고 함께 살기 위한 교육이 중요하게 다루어져야 할 것으로 추천된다.

2.3 OECD의 미래 사회 대비 교육과정- 핵심역량, 그리고 학습나침반의 학습프레임워크

2.3.1 교육목표이자 내용으로서의 핵심역량

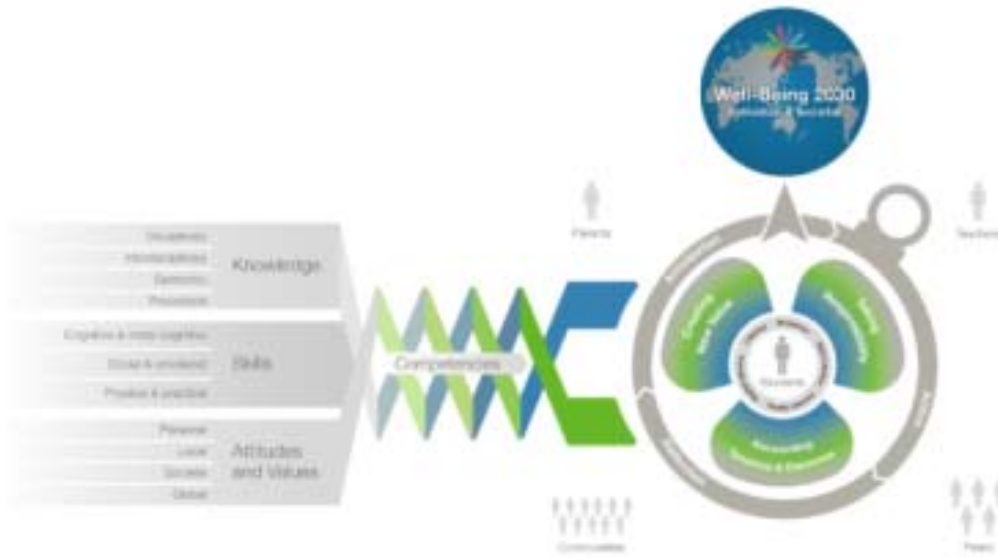
‘핵심 역량’의 개념을 전세계 유초중등 모든 학교급 등 교육계에 확산하게 한 DeSeCo 프로젝트(1997~2002)는 20세기에 시작하여 21세기 미래 사회에 미래 사회의 청소년과 성인이 갖추어야 할 핵심역량을 규명하고 그 요인을 자율적으로 행동하는 역량, 타인속에서 살아가기 역량, 도구의 효과적 사용역량 3가지를 제안한다.



[그림 1-1] Deseco프로젝트에서 2002년에 제시한 3가지 핵심역량 영역(출처:<http://www.oecd.org/>)

2.3.2 2030년 대비 프로젝트 2030 교육과정-역량을 기반으로 한 학습프레임워크, 학습나침반으로서의 교육과 학습

OECD가 DeSeCo 프로젝트의 결과물을 공표한지 20여년 정도가 지난 최근에는 2030년을 목표로 미래 사회 대비 OECD Education 2030 프로젝트(‘Future of Education and Skills: The OECD Education 2030’)를 진행하고 있다.



[그림 1-2] 2030년을 살아갈 학생들을 위한 ‘학습나침반’ (출처: <http://www.oecd.org/education/2030/>)

OECD 2030 프로젝트에서는 교육의 목표를 살아남기, 잘 살기 등으로 번역되는 ‘웰빙’으로 두고 있다. 사회의 발전을 경제 성장(economic development)으로부터 포괄적 성장(inclusive narrative)으로 성장 내러티브를 재정의 하려는 노력을 하면서 이러한 새로운 내러티브의 핵심에 웰빙(well-being)을 위치시키고 있다.

학습의 개념은 기존 ‘핵심 역량’에서 이를 포함한 ‘학습프레임워크’, ‘학습나침반’ 등으로 표현하고 있다. 학습프레임워크는 학습의 개념틀로, ‘학습 나침반(learning compass)’으로 표현됨. 학생들이 아직 알려지지 않은 것을 향해하는데 방향을 제시하는 나침반 역할을 하는 데 목적이 있기 때문이다.

교육의 목표인 ‘웰빙’을 하기 위한 역량은 지식, 기능, 태도와 가치의 핵심역량을 포함한다. 개인은 데이터 리터러시, 문해력으로서의 리터러시, 수리능력 등을 갖추고 있어야 하며, ‘새로운 가치 창조하기’, ‘책임감 가지기’, ‘긴장과 딜레마에 옹하기’ 등과 같은 변혁적 역량(Transformative competencies) 을 갖추고 있어야 한다.

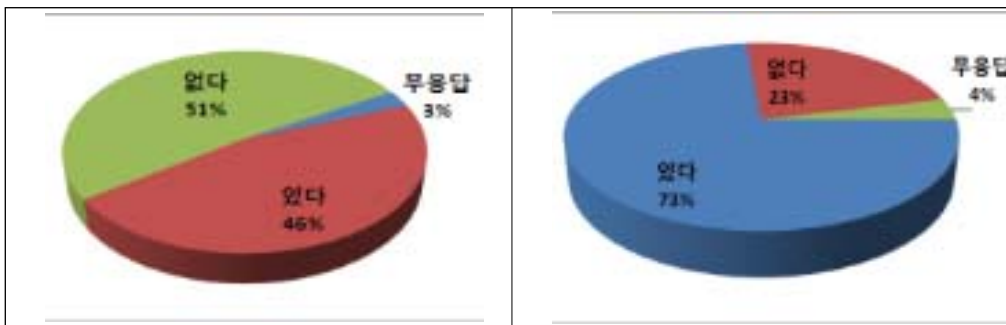
학생상은 자기주도적 학습자로서의 학생이다. ‘학생 행동주체(student agency)’라는 표현을 쓰는데, 학생은 단순히 학교에서 제공하는 교육과정을 이수하는 수동적인 존재가 아니라, 학교 교육을 통해 자신이 이해하고 지지하는 목적을 달성하고자 적극적으로 노력한다.으로써, 목적의식이 있고 반성이며 책임감 있는 주체(agents)로 성장해야 한다는 의미이다.

3. 학습의 혁신을 위한 교육과정의 방향

3.1. 전통 교과의 혁신- 교과내, 교과간, 교과 밖 영역과의 소통을 통한 재구조화

3.1.1 교과 연계성 제고에 대한 요구

교과 교육과정 연계성(sequence and integrity)*1) 부족한 교육과정 연계성이 부족해도 교사가 수업하는 데에는 별 영향을 미치지 않는다고 보는 응답이 절반을 넘는 것으로 나타난 반면 그 수업의 결과로 학생들에게 미치는 영향은 73%로 아주 크다고 인식하는 것으로 나타난다(김진숙 외, 2013, p.26).



[그림 3-1] 교과 교육과정 연계성 부족이 수업운영(左)과 학생(右)에 미치는 영향에 대한 교사의 인식

교과내, 교과간의 통합과 연계를 통한 학습의 의미와 효율성 제고가 요구되고 있다. 이를테면, 과학과에서의 STEAM(과학,기술,수학과 예술간 통합) 등 교과내, 교과간 통합(integration), ‘융합(convergence, 融合)’, 연계(continuity)는 세계 각국에서 교육(과정) 혁신의 키워드가 되고 있다.

융합이 교육과정 혁신에 중요한 이유는 그 목적이 학습자 중심, 학습의 의미 강조에 있기 때문이다. ‘융합(convergence, 融合)’은 본래 정보통신업계에서 사용하던 말이다. 사전적으로 사용하던 ‘하나로의 수렴’을 뜻하는 convergence를 IT업계에서 융합으로 사용하면서 망(network)의 융합, 서비스의 융합, 기업의 융합 등을 일컫게 된 것이다(한국정보통신기술협회(2014). IT 용어사전). 정보통신기술업계에서 ‘융합(convergence)’의 의미는 본 연구자의 견해로는 기술의 ‘적용’의 의미로 해석된다. 이를테면 ‘ICT 융합 품질인증(ICT CONVERGENCE)’라는 것은 정보통신기술이 접목된 모든 제품이 그 대상으로써 인증을 받을 수 있다(한국정보통신기술협회, <http://www.tta.or.kr>).

교육과정 선행연구에서는 교육과정과 교과서의 연계를 ‘융합(convergence)’으로 표현한 예가 있음(G.Valverde, 2004). 또한 교육학용어사전에서 과거 진보주의 교육과정의 통합 교육과정 유형으로서 ‘융합 교육과정(融合教育課程)’을, “서로 다른 교과 간에 관련되는 요소를 새로운 교과로 조직하여 융합시킴으로써 성립하는 교육과정”으로 정의하고 그 예로는 “식물학과 동물학에서 생물학을 구성하는 것”으로 설명하고 있다(서울대학교 교육연구소(1995). 교육학용어대사전).

‘연계’는 질 높은 교육과정(quality curriculum) 기준 중 하나로 표현되어 온 용어이다. 따라서 좋은 교육과정 기준으로서의 연계성은 국가나 학교 수준을 막론하고 교육과정 개발에서 고려해야 할 요소이다. 다만, 국가 수준 교육과정에서 특별히 ‘연계성’을 더 고려하는 것은 개발 범위가 유

1) 교육과정에서 연계성은 “학생 수준을 고려하여 횡적으로는 교과 내 또는 교과 간 내용의 적절성을 종적으로는 시간상 유·초·중등학교에 걸친 학습 내용의 계열성”을 말한다(김진숙 외, 2013, p.

-초-중-고 모든 학교급과 모든 교과를 대상으로, 동일 또는 유사시기에 개발하기 때문이며, 국가 수준에서 개발한 교육과정의 실행 과정에서 잘 연계된 교육과정은 효율성이 높은 교육과정 (effective curriculum), 의도한 바인 교육목적을 달성하기 용이한 것으로 기대되기 때문이다.

Herlo(2010)는 좋은 교육과정 질의 기준(quality criteria)을 개발 과정, 교육과정의 구조, 교육과정의 결과물 3가지 측면에서 제시한다. 그 중 연계성과 관련된 교육과정 구조에서의 기준은 다음과 같다.

<표 3-1> 교육과정 질 기준의 예

질 판단 분야	항 목
교육과정의 구조	(기대하는) 학습결과가 어느 정도 학생의 요구를 반영하고 요구와 관련되도록 되어 있는가?
	교육과정은 교육과정 총론, 교과, 학습자료, 평가도구들을 포함하고 있는가?
	교육과정 총론은 어느 정도 일반적인 학습의 결과들을 다음과 관련하여 포함하고 있는가? - 필수 교과, 전공필수, 선택 - 학습시간과 교과 수 - 각 교과의 이수단위 - 평가 유형
	어느 정도로 필수교과, 전공필수교과, 선택교과들 <u>간에 내적 논리를</u> 가지고 있는가?
	교육 내용은 적절하며, <u>정합적이며</u> 적용가능한가?
	<u>교육 내용은 주요 개념에 대한 총체적 통합적 접근을 제공하는가?</u> 계획된 역량을 개발하기에 적절한가?
	<중략>

출처: Herlo, D.(2010), pp.50~52

Herlo는 교육과정의 개발 절차에서는 타겟 그룹의 설정, 요구조사의 실시, 일반적 학습결과에 주목한 교육과정 총론 구성구조에서 “교과들 간에 내적 논리를 갖고 있는가?”, “교과내용이 적절하며 정합적이고 적용가능한가?” 등 교육과정의 연계성과 관련되는 질문들로 교육과정 질 판단을 위한 기준을 제시한다.

※ 융합·연계 교육과정의 속성

융합·연계 교육과정의 속성은 교육과정 조직의 원리인 연계성 개념을 통해 파악할 수 있다. 연계성은 Tyler(1949)가 교육과정 내용 조직에 관하여 제시한 3가지 기본 원리인 계속성 (continuity), 계열성(sequence), 통합성(integration) 중 계속성, 계열성과 관련된 종적인 교육내용의 조직 원리와 일차적으로 관련되어 있다. 연계성의 개념을 5가지 속성별로 구분한 표는 다음과 같다.

<표 3-2> 연계성 개념의 5가지 속성과 용례

연계성의 속성	속성간 관계	영어 표현	어원	의미 및 용례	이미지
계속성	상호 관련됨	continuity	Tyler	-“중요한 교육과정 요소를 수직적으로 강조하는 것(Tyler, 1949)” -자주 그리고 반복적으로 개념, 지식, 기능 등을 교육과정에	

				등장하게 하는 것	
계열성		sequence	Tyler	교육내용의 어떤 요소, 지식, 기능이 발전적인 형태로 두 개 교육과정에 선정, 조직됨	
통합성	통합은 물리적 통합이 아닌 '연계'로서, 수직과 수평이 한 단계 고려되는 추세임	integration	Tyler, Fogarty	"학생들은 교과 내에서 다른 학문에서 유래한 유사 개념들을 배운다...한 교과안에서 교과간에 유사한 기능, 주제, 개념들을 통합하는 것은 학생들이 교과간 개념을 연결시키는 통합적 방식으로 학습을 확장시키게 된다(Fogarty, 1991)". 수직적 및 수평적으로 교육내용의 어떤 요소, 지식, 기능 등이 서로 유기적인 관련성을 갖고 조직됨	
접합성	계속성, 계열성, 통합성을 모두 망라적으로 포함한다. 하위, 접합 지점(시기)에 초점	articulation	생물학, 교육과정 개발 기관 보고서 중심으로 파급	"이전에 배운 내용과 앞으로 배울 내용의 관계에 초점을 둔 것으로, 특정한 학습의 종결점이 다음 학습의 출발점과 잘 맞물리도록 교육내용을 조직하는 것(김대현, 김석우, 1996)" - 전체 교육과정 내용의 조직에 대한 강조보다 연결 지점, 예컨대, 유치원 만 5세와 초등학교 1학년 교육과정의 연결지점에 관심	
연결성	위 4가지 속성을 모두 포함한다. 하거나, 한가지를 특정하지 않는 포괄적 용어	connection, relation	일반 언어	"학교급간 및 학년간, 교과 내용 영역 간 및 단원 간의 수평적(범위) 및 수직적(계열) 연속성과 위계성을 체계적으로 제시한 정도(교육인적자원부 · 한국교육과정평가원, 2006)"	

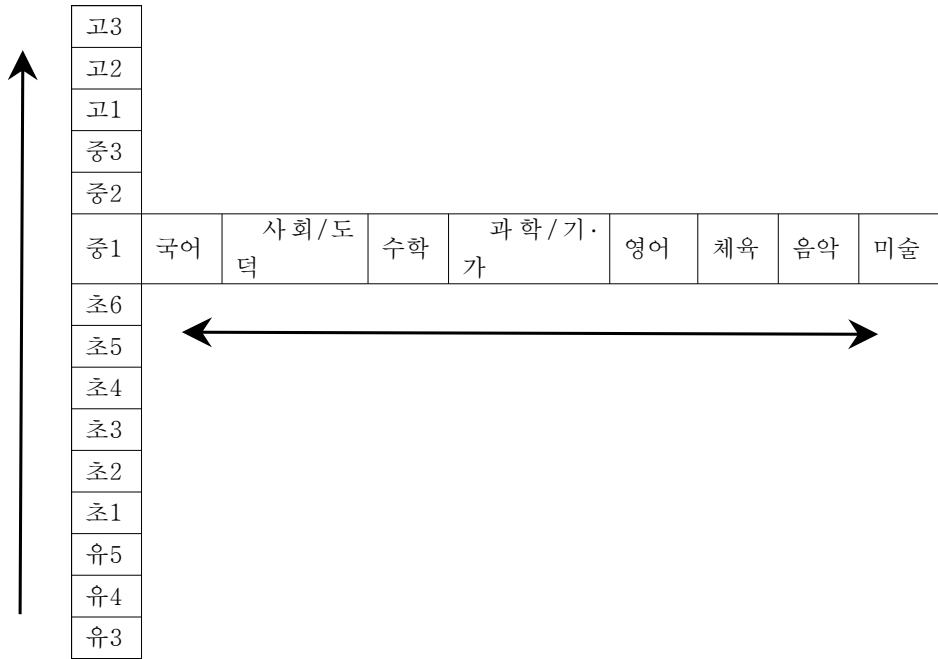
* Tyler(1949), Fogarty(1991) 및 기타 선행 연구들에서의 용례를 적용한다.

* 그림 출처: 김진숙(2006)

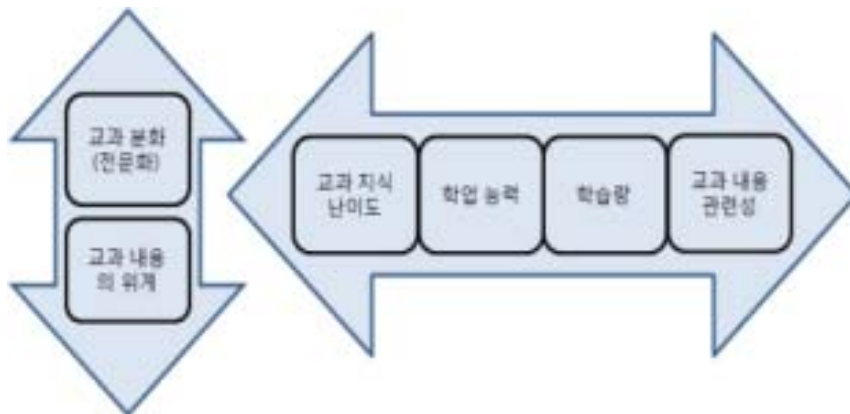
교육과정 연계 강화를 위해서는 학교급간, 교과간 연계를 강화하기 위해 다음과 같이 구분된 인

식과 해결방안이 요구된다.

- ① 교육과정 절벽(curriculum cliff) 현상의 타개- 학교급간 학년간 교육내용, 교육활동의 불연계성의 진단 및 종적 연계 강화
- ② 교과간 융합·연계성의 강화
 - 국가 수준: 연계성을 강화한 교과 개발
 - 학교 수준: 융합과 연계를 강화한 재구성



[그림 3-2] 교과 교육과정의 종적, 횡적 연계성 관계도



[그림 3-3] 종적, 횡적 연계성 구성 요소

3.2 새로운 교과의 출현- 교과인 듯 교과 아닌, 제3의 영역

- 새로운 교과의 출현: 기존 교과의 재구성 과 혁신
- 최근 아일랜드 중학교 교육과정에서는 교과, 비교과의 경계를 넘나든 ‘단기 과목(Potential short courses)’을 기존 교과외의 제3의 영역으로 설정한다.



[그림 3-4] 아일랜드 중학교 교육과정의 3영역과 핵심 역량

출처: <http://ncca.ie/framework/curric.htm>

<표 3-3> 아일랜드 개정 중학교 교육과정의 구성 및 편제

영역	교과	시간	과목수
교과	예술 공예 설계, 경영, 클래식, CSPE(시민 사회 정치교육), 영어, 불어, 지리, 독일어, 역사, 가정경제, 아일랜드어, 이탈리아어, 유대연구, 재료공예, 수학, 금속공예, 음악, 체육, 종교교육, 과학, 스페인어, SPHE(사회, 개인, 건강교육), 기술그래픽, 기술	과목당 200시간 (국/영/수 240시간)	28개
단기 과목 (potential short courses)	문화연구, 지속가능한 삶과 자원운용, 논쟁/대중연설, 책 쓰기, 개발교육, 리더십, 북클럽, 선택하기, 용돈 관리, 학교 음악드라마, 지역사회에서의 코칭, 혁신적인 제품설계, 웹디자인, e-포트폴리오 작성, 중국 언어와 문화, 생활 및 직무 수학	과목당 100시간 (3년간)	15개 (2012년 총론 발표 당시 과목)
	CSPE, SPHE, 체육, 코딩, 개인연구: 동물돌보기, 과학탐구, 디지털미디어소양, 중국어와 문화, 예술		9개
우선 학습 과목(PLUs; priority learning units)	Level 2 인증을 위한 과목들: 의사소통과 문해, 수리, 자신 돌보기, 공동체 속에 살기, 직업준비	과목당 250시간 (3년간)	5개

출처: www.ncca.ie

단기 과목은 시수가 전통 교과보다 적은 편이기 때문에 ‘단기’ 과목으로 명하며, 과목은 문화연구, 지속가능한 삶과 자원운용, 논쟁/대중연설, 책 쓰기, 개발교육, 리더십, 북클럽, 선택하기, 용돈 관리, 학교 음악드라마, 지역사회에서의 코칭, 혁신적인 제품설계, 웹디자인, e-포트폴리오 작성, 중국 언어와 문화, 생활 및 직무 수학 등이다.

교육과정에 제시된 핵심역량을 단기과목에도 적용하는데, 다음 <표>에서와 같이 중학교 단기 과목 CSPE 교육과정에서는 6개 중학교 총론의 핵심역량과 관련하여 학습한 증거를 제시하고 있다.

<표 3-4> 아일랜드 ‘단기과목’ CSPE(시민사회정치교육)의 핵심역량 관련 내용

핵심 역량	핵심 역량의 요소	학생들의 학습 활동
창의적으로 되기	상상하기	<p>학생들은 다음을 하면서 자신의 상상력을 사용한다.</p> <ul style="list-style-type: none"> - 서로 다른 관점에서 오는 쟁점사항을 고려하여 공감적인 사고를 발전시킨다 - 학생들이 공부하면서 마주치게 되는 공동체 지도자와 활동가들로부터 영감을 얻는다. - 이 세상에 도움이 되는 것을 만들 수 있는 방법을 상상한다.

출처: <http://www.curriculumonline.ie/>

우리나라 자유학기제 실험의 모델이 되었던 아일랜드 고등학교 1학년 ‘TY(transition year, 전환학년)’과 마찬가지로 전통교과를 재구조화한 새로운 교육과정 영역이 탄생한다.

4. 맺음말

본고에서는 미래사회 대비 교육 동향을 다룸에 있어 국제 동향의 예를 통해 AI와 같은 정보통신 기술의 발달이 사람들의 삶을 바꾸는 것에 따른 구체적인 기술적 수준보다는 그러한 기술의 변화로 야기되는 환경의 변화 속에 살아 남기 위한 노력으로 ‘함께 살기 위한 교육’, ‘학습 나침반’으로서의 교육을 통해 개인의 삶 잘살기(wellbeing)가 교육의 목표임을 소개하였다. 또한, 이러한 거대 담론의 영향으로 교육과정 총론에서는 교과에서의 연계성이 중요함과 함께, 제3의 교과 영역이 등장하는 등 교과의 재편이 일어나고 있는 아일랜드의 사례를 제시하였다.

본고에서 소개한 구조적인 교과 재편의 미래 사회 대비 동향은 국어과를 포함한 교과 교육과정 개발에 있어 다음과 같은 과제를 준다고 할 수 있다.

첫째, 교과 안에서 초-중-고의 교과목 구성, 예컨대 필수와 선택 과목을 어떻게 구성할 것인가에 대하여 학술적인 연구가 이루어져야 할 것이다. 곧 다가올 고교학점제 대비 교육과정 개선의 일정(2020년 부분 개정, 2022년 교과 개정 및 2025년 실행 등)을 고려해 볼 때, 교육과정 개정 작업 이전에 현행에 대한 비판적 분석과 교육계 안팎에서 밀려드는 생존을 위한 교육을 위한 재구조화 작업의 요구에 부응하여 국어과 필수-선택과목의 검토가 필요하다.

둘째, 각 과목의 (교과) 교육과정 내용은 무엇으로 구성할 것인가가 위의 과목 구성과 함께 미래사회를 대비하여 전향적으로 이루어져야 할 것이다. 이를 위해 모국어 교육과정에 대한 세계적인 동향이 고려될 필요가 있다.

셋째, 국가에서 또는 시도 교육청 수준에서 개발한 교과를 재구성하거나 대안적인 학교 수준 개발 과목을 어떻게 준비해야 하는 가이다. 이미 우리나라 중학교에 적용된 자유학기제의 자유학기 활동은 현재 교과도 아니고 창의적 체험활동도 아닌 제3의 교과 활동으로 전개되고 있다. 또한 이를 위해 감축하거나 ‘전용(轉用)’하는 교과로는 국어과가 많이 활용되고 있다. 이에 대한 대안으로 예컨대, 교육과정 또는 교과서 수준에서 국어과에서 전통적으로 고유하게 다뤄온 영역과 주제에 지속가능발전교육과 같은 범교육과정 주제를 융합하여 제시하는 안을 제안한다.

참고 문헌

김진숙(2006). 교육과정의 연계성 탐구: 유치원-초등학교 교육과정을 중심으로. *교육과정연구*, 24(4), 83-108.

김진숙, 박순경, 최정순, 이효녕(2013). 초·중등학교 교육과정 연계성에 대한 국제비교. 한국교육과정평가원. 연구보고 RRC 2013-3.

<http://ncca.ie/framework/curric.htm>

<http://www.oecd.org/>

<http://www.oecd.org/education/2030/>

주제 발표 1분과

디지털 세대의 성장 이야기

- 갈등과 성찰에 관한 사례 연구

옥현진(이화여자대학교)

차례

1. 서론
2. 연구 방법
3. 연구 결과
4. 맺음말

1. 서론

우리나라에서 인터넷이 1990년대 중반 이후 본격적으로 대중화되었다는 점을 고려할 때 그 이후에 태어난 세대, 즉 지금의 20대 이하의 디지털 기반의 매체 환경(이하 디지털 환경)에서 나고 자란 세대라 할 수 있다. 이 세대에 대해 다른 나라에서도 많은 관심을 쏟고 있는데, 예컨대 넷 세대(Net generation, Tapscott, 1997), 디지털 원주민(Digital natives, Prensky, 2001), 앱 세대(App generation, Gardner, 2014) 등이 대표적인 예이다. 물론 부각하고자 하는 특성이 조금씩 다르겠지만, 적어도 이들 용어는 디지털 환경과 밀접하게 상호작용하며 자란 세대를 가리키고 인쇄매체 환경에서 나고 자란 부모 세대와 여러 면에서 차별성을 갖는다는 점에서는 공통적인 속성을 갖는다. 본 연구에서는 이들을 디지털 세대라 부르하고자 한다.

본 연구는 이 디지털 세대의 문식 실행(literacy practices)과 관련이 있다. 디지털 세대는 전통적인 문식 환경과 디지털 환경이 혼재된 시공간에서 성장했으며, 특히 디지털 환경에서의 문식 실행(이하 디지털 문식 실행)에 대해서는 학교나 부모의 공식적이고 체계적인 증재나 지원을 받지 못하고 성장한 세대라 할 수 있다.¹⁾ 그 주된 원인은 부모 세대와 자녀 세대가 새롭게 등장한 문식 환경을 같이 경험해 나가고 있을 뿐만 아니라 경우에 따라 자녀 세대의 디지털 문식 활동 경험의 범위나 수준이 부모 세대를 추월하고 있기 때문이다. 전통적으로 문식성 교육의 기본적인 흐름은 하향식이어서 앞 세대로부터 물려받은 문화적 유산에 본인 세대의 경험을 결합하여 다음 세대에 전수하는 방식이었다면, 디지털 문식성과 관련해서는 그러한 교육 방식이 잘 작동하지 않는다고 볼 수 있다.

본 연구에서는 이러한 상황 속에서 디지털 세대의 디지털 문식 실행 경험, 특히 그 과정에서 발생하는 갈등의 문제에 주목한다. 여기서 갈등이라 함은 소위 과의존이라 불리는 현상으로 인해 발생하는 내적인 또는 사회적인 갈등으로서, 본 연구 참여자들의 사례에서 그 사회적 갈등은 대체로 가족 구성원 간에 발생한다. 이러한 현상에 대한 종합적인 이해와 타당한 해결 방안 도출은 학제적인 연구 주제에 가깝겠지만, 문식성 교육 연구의 범주 내에서도 이러한 주제에 대한 연구가 필요하다라고 보는 까닭은 디지털 세대의 그러한 행위가 기본적으로 문식 활동의 범주 내에 있기 때문이다. 따라서 이를 학교교육의 틀 안으로 가지고 온다면 국어과에서 주도적으로 다룰 필요가 있다. 물론 주로 과의존의 대상이 되는 게임을 문식 활동의 범주에 들 수 있는가에 대해서는 논란이 있을 수 있겠지만, 그러한 활동이 최소한 디지털 환경에 대한 이해와 접근 능력을 전제로 하고 있다는 점에서 문식성의 일부 요소에 해당하며, 어떤 게임인가에 따라 게임을 매우 교육적인 문식 활동으로 인식하는 학술적 관점도 존재한다. 아울러 게임이나 SNS 등에 대한 과의존을 스스로 통제할 수 있는 능력을 함양하는 것은 문식성의 정의적 요소와도 밀접하게 연결된다.²⁾

1) 이 연구에서는 디지털 환경에서 문식 실행에 필요한 능력을 디지털 문식성(digital literacy)이라 부르하고자 한다.

이러한 갈등이 우리 사회에서 빈번하고³⁾ 경우에 따라서는 그 정도가 심각한 수준일 것으로 추정되나, 그동안의 문식성 교육 연구에서는 이에 대한 관심이 매우 부족했다. 디지털 문식 활동을 학교교육의 울타리 내에서 적극적으로 다루지 않는 사이에 이 문제는 대체로 가정의 몫으로 남았지만, 앞서 언급한 대로 이 문제에 대해서는 가정의 경험도 일천한 실정이다.

본 연구에서는 이 갈등의 문제를 개인의 성장이나 발달의 관점에서 보고자 한다. 그동안의 연구에서 문식성을 개인의 성장이나 발달의 관점에서 다룬 사례는 많지 않다. 특히 디지털 문식성과 관련해서는 그러한 관점의 연구가 희박하다. 한 개인이 문식성을 어떻게 습득하고 발달시키며 그 과정에서 어떠한 문식성 후원자(Sponsors of literacy, Brants, 2001)의 도움을 받고 어떠한 어려움을 경험하는지 종단적으로 파악해 보는 일은 대규모의 횡단적 연구에서 발견하기 어려운 사회문화적 요인들을 발굴하고 이를 교육의 문제로 전환하는 데 기여할 수 있다. 특히 디지털 문식성의 경우는 전통적인 문식성 발달과는 다른 형태의 갈등 요소⁴⁾를 내재하고 있다는 점에서 보다 세밀한 접근이 필요하다고 하겠다.

본 연구에서는 디지털 문식 실행 경험에 관한 디지털 세대의 목소리를 직접 들어보는 데 초점을 둔다. 그동안 디지털 리터러시와 관련하여 교육의 필요성 여부나 과의존과 같은 부정적 요인에 대한 우려의 목소리가 있어 왔지만 이는 상당 부분 기성세대의 입장을 반영한 것에 가까우며, 디지털 세대의 내부자적 관점을 반영한 것으로 보기는 어렵다. 특히 디지털 문식 실행과 관련한 갈등은 10대 시절에 첨예화된다는 점에서 이 시기를 지나온 20대의 성찰은 교육적으로 유의미한 시사점을 제공할 것으로 본다.

이러한 목적과 관점 하에 이 연구에서는 디지털 세대인 지금의 20대가 어떻게 디지털 문식성을 습득하고 경험했는지를 질적인 연구 방법을 통해 보다 깊이 있게 들여다보고자 한다. 이는 지금의 20대를 이해하는 주요한 창의 역할을 할 수 있을 것으로 보이며, 또 한편으로 이들보다 어린 세대를 교육하는 부모나 교사들에게도 중요한 교육 정보가 될 것으로 기대한다.

2. 연구 방법

2.1. 연구 참여자

본 연구는 특정한 사례에 주목하는 사례 연구라 할 수 있다. 즉, 디지털 문식 실행의 경험이 풍부하고 이와 관련하여 초중고 시절 갈등이나 어려움을 겪은 경험이 있거나 현재도 그러한 상태에 있는 대상들을 온라인을 통해 모집하였다. 참여자 선정에 위해 서울 소재 4개 대학의 자유게시판에 연구 참여자 모집 공고를 게시하였으며, 참여를 희망하는 대학생들은 온라인 설문을 통해 연구 내용과 관련한 개인의 경험을 간단히 작성하여 연구자에게 제출하였다. 총 96명의 대학생들이 연구 참여에 동의 의사를 밝혔으며, 그중 연구 목적에 부합하고 배경변인(성별, 전공 분야, 주된 디지털 문식 활동의 유형, 갈등의 양상 등)의 다양성을 충족하는 10명의 연구 참여자를 선정하였다. 선정된 참여자의 성별은 남학생 6명, 여학생 4명이었으며 전공별로는 인문계열 4명, 자연계열 6명이었다.

2) 일례로 김종윤 등(2016)의 연구에서는 ‘디지털 환경에서 개인의 리터러시 실행에 관여하는 인지적·정서적·행동적 경향성’(p.265)을 디지털 리터러시 태도(Digital Literacy Attitude)라 명명하고 그 구인의 하나로 자기 조절을 설정한 바 있다.

3) 한 예로 과기정통부의 2018년 스마트폰 과의존 실태조사에 따르면 우리나라 스마트폰 이용자 중 과의존 위험군 비율은 19.1%이며, 청소년의 경우 29.3%에 해당한다. 성인들의 18.1%도 이 범주에 해당한다는 점에서 이 현상이 비단 청소년에게만 한정된 문제가 아니라는 점도 눈여겨볼 필요가 있다.

4) 물론 전통적인 문식 실행에서도 갈등 요소는 있어 왔다. 예컨대 문식 실행을 권하는 부모(예를 들어 독서)와 수행하지 않으려는 자녀 간의 갈등이 그것이다. 반면 디지털 문식 실행에서의 갈등은 금하는 부모와 수행하려는 자녀 간의 갈등이라는 점에서 상당한 차이가 있다.

2.2. 자료의 수집 및 분석

연구 자료는 면담을 통해 수집되었다. 연구 참여자들이 심리적으로 보다 편한 상태에서 면담에 응할 수 있도록 연구자는 교육상담을 전공하고 있고 실제 대학생들을 대상으로 전문적인 상담 활동을 수행 중인 박사과정생 2명(이하 상담자)을 섭외하여 이들로 하여금 면담을 실행하도록 하였다. 연구자는 실제 면담에 앞서 상담자들과 세 차례 회의를 갖고 연구 목적과 연구 내용을 초점화 하였으며, 면담 시 활용할 주요 면담 내용을 조율하였다. 최초 연구 참여자 1명과 면담이 끝난 뒤에는 다시 회의를 거쳐 면담 내용이나 시간의 적절성 등을 점검한 뒤에 나머지 연구 참여자들에 대한 면담을 실시하였다. 면담은 연구 참여자 1인과 상담자 2인이 함께 진행하였으며, 전체 연구 참여자의 평균 면담 시간은 53분 정도였다. 면담에 활용한 주요 질문 내용을 정리하면 다음과 같다.

- 디지털 매체를 처음 경험하게 된 시기와 계기
- 디지털 문식 활동의 후원자 또는 주로 상호작용한 대상
- 주된 디지털 문식 활동
- 디지털 문식 활동과 관련하여 경험한 갈등의 유형과 갈등의 전개 양상
- 갈등의 극복 또는 해결 과정
- 디지털 문식 활동의 의미나 역할(긍정적인 측면과 부정적인 측면 모두)
- 디지털 문식 활동에 대한 개인적 경험을 토대로 후배(초중고 학생들), 교사, 부모에게 전하고 싶은 메시지

전체 10명의 연구 참여자를 다 면담하는 데 약 1개월이 소요되었으며, 개별 면담이 끝나는 대로 면담 내용 전체를 전사하여 분석에 활용하였다.

본 연구 자료에 대한 분석 방법은 내러티브 분석에 가깝다. 내러티브는 ‘연구 주제와 관련하여 참여자가 말할 거리가 있다고 생각한 자료’이자 참여자의 관점과 평가가 담긴 것으로서, 파편적이고 혼란스러운 상태로 존재하던 경험이 ‘적절한 언어를 만나 의미 있는 표현으로 배열되어 이야기로 표상된 것’이라 할 수 있다. 이때 연구자는 ‘참여자가 경험의 파편들을 연결 짓는 방식에 관심’을 두고 필요에 따라 ‘심층 면담을 통해 참여자가 경험을 해석하여 내러티브로 엮어 낼 수 있도록’ 도울 수 있다(박혜영, 2014: 169-172).

3. 연구 결과

3.1. 개별 사례에 대한 분석⁵⁾

3.1.1. 참여자 1의 사례

참여자 1은 서울의 한 대학(S대)에서 유럽문화를 전공하는 남학생으로(23세), 다른 대학을 다니다 삼수 후에 지금의 대학에 다시 1학년으로 재학 중이다. 초등학교 입학 전에 사촌 형으로부터 컴퓨터 게임을 배운 후 PC 게임을 본격적으로 시작했고 중학교 때 PC 게임과 관련하여 부모님과 다소 심각한 수준의 갈등을 경험했다. 또한 그는 자신의 경험을 토대로 후배들에게 꼭 해주고 싶은 말이 있다며 제일 먼저 연구에 참여하기도 하였다.

5) 지면 제약상 다른 참여자들의 사례에 대한 분석은 생략(구두 발표에 반영 예정)

PC방을 자주 갔는데. 이제 그거를 부모님께서 용납을 안 하셔서 그걸로 인해 많은 갈등을 겪었어요. …… 친구들이랑 영화 보러 간다거나 축구하러 간다 거짓말하고 PC방에 갔었는데, 부모님이 이제 창문으로 어디로 나가는지 보시고 학교 쪽이 아니고 PC방 쪽으로 가는구나 하면서 이제 불러내서 혼내시곤 하셨어요. ……이틀에 두세 시간 정도 …… 근데 제가 그 시간 외에도 게임을 하려고 하니까 이제 그걸 보고 중독이라고 생각하신 것 같아요. …… 부모님 세대에서는 컴퓨터 게임을 이용할 기회가 많이 없었기 때문에 중독이라는 절대적 기준, 뭐 중독이라는 기준이 상대적이긴 하지만 학업을 등한시하는 걸 경계하셨기 때문에 중독이라고 표현하셨던 것 같아요. …… 부모님 여행 가실 때나 그럴 때는 키보드나 마우스 같은 걸 가지고 가셔서 못하게 …… 중학교 때는 (갈등이) 심했다고 표현했던 게 매를 맞을 정도 …….

참여자 1은 부모의 이러한 개입이 그다지 도움이 되지 않았으며, 오히려 다른 방식이었으면 어땠을까 하고 당시를 회고했다. 또한 부모의 개입보다는 자신에게 의미 있는 제3자의 적극적인 조력도 도움이 되었을 것으로 보았으며, 그 조력의 주된 내용은 자신의 상황에 대한 공감, 학습에 대한 동기 부여, 진로에 대한 실제적인 정보 제공 등이었다.

게임하고 있는 모습을 보시면서 게임 중독이냐, 그럴 거면 아예 게임학과로 가라 뭐 이런 식이었는데, 저는 스트레스 받고 답답하죠. 왜냐면 현실성이 없는 얘기이기 때문에. 그냥 그렇게 매번 충돌하게 됐던 것 같아요. …… 부모님이 애들을 데리고 같이 주말 활동을 하거나 캠핑을 가거나 운동을 하거나 그러면 그게 게임에서 다른 관심사로 돌리는 게, 그랬으면 조금 더 나왔을 것 같아요. …… 부모님은 학생들의 입장을 이해하기에는 약간 한계가 있어요. 그래서 멘토를, 경험이 많은 멘토, 대학생 멘토를 소개 받았더라면 훨씬 많이 도움이 됐을 것 같아요. …… 어른들이 설날 때 가면 꿈이 뭐니 그런 상당히 곤욕스러운 질문이잖아요. 뭐라고 얘기할 수도 없고, “없어요.” 할 수도 없고, 그 꿈이 뭔지 찾아주는 선배가 있었으면 좋았겠어요. …… 진로 프로그램이 좀 현실적인 프로그램이 있었으면 좋겠고. …… 절대적으로 중요한 것은 동기부여라고 생각해요.

참여자 1은 당시의 자신의 행위가 학업 스트레스(과다한 학습량 자체에서 비롯되는 스트레스, 재미없는 과목에 대한 공부, 목표 없는 공부 등)로부터 회피하기 위한 성격이 강했지만, 게임이 현재 자신의 전공 선택, 학업에 대한 관심, 더 나아가 진로 선택에 기여한 부분도 있었다고 평가했다.

제가 전공을 유럽문화를 선택한 이유가 게임을 하나 했는데, 게임 이름이 유로파 유니버설 리스예요. 1400년대부터 시작해서 1800년 때까지 유럽의 역사를 토대로 이제 내 나라를 성장시키거나 전쟁을 하거나 이런 게임인데, 제가 그거에 재수할 때 엄청 많이 빠졌어요. 제가 앞서서 10시간도 하는 게임이었는데, …… 게임을 한다는 게 게임만 하는 게 아니라, 유럽의 역사에 대해서 엄청 열심히 검색을 해서 …… 외교에 대한 시각을 달리 보게 되었어요. …… 제가 정치학 개론 수업을 듣는데, 그 이 게임에서 나오는 내용이 그대로 나오기 때문에 ‘어?’ 그때 되게 많이 놀랐어요. …… 궁극적으로는 이제 외교관이 돼서, 해외에서 다른 사람들이랑 얘기를 하고, 소통을 하고 그 다음에 제 직책에 충실히 임하는 게 궁극적인 목표가 아닐까 진로에 있어서.

3.2. 디지털 세대의 디지털 문식 활동 경험

3.2.1. 디지털 문식 활동의 시작과 지속

연구 참여자들이 본격적으로 디지털 문식 활동을 시작한 시기는 초등학교 입학 이전에서부터 고등학교 입학 시점까지 다양하다. 참여자들이 기억하는 계기는 크게 두 유형으로 구분되는데 하나는 인터넷이 가능한 전자사전, 아이팟, 스마트폰 등 개인 소유의 디지털 기기를 갖게 된 것이며, 다른 하나는 또래집단과 PC 게임을 시작하게 된 것이다. 이후 주로 참여하게 된 문식 활동 유형은 성별에 따라 구분되는 양상을 보이는데 남학생들의 경우는 주로 게임에, 여학생들의 경우는 SNS 활동이나 동영상 시청에 집중되는 양상을 보였다. 공통적으로 나타나는 특징은 디지털 문식 활동의 시작 시기에 부모나 교사 등 의미 있는 성인들로부터 적극적인 중재를 받은 경험이 없다는 것이다.

디지털 문식 활동을 지속하게 만든 원인은 크게 네 가지 정도로 범주화되는데, 대인관계에서의 소통과 유대감 추구, 정보 습득(진로 관련 포함), 재미 추구하고 스트레스 해소, 정서적 위안 등이 그것이다.

저는 친구가 그렇게 많지 않고 그냥 소규모 친구들, 그 친구들이랑 많이 다니는 것이었고 동성 친구들보다는 이성 친구들이랑 그냥 두루두루 잘 지내기도 하고 그런 식이었는데, 인터넷 동호회 활동을 하면서 사람들이랑 인간관계도 맺게 되고, 거기에서 훨씬 더 집단 의식을 느꼈다고 해야 되나, 좀 그런 걸 많이 느꼈던 것 같아요.(참여자 3, 남, Y대, 26세)

사실 가정환경이 조금 불우한 편이고 집에 혼자 있다 보니까 안 좋은 길로도 충분히 빠질 수 있는데 그렇지 않게 된 것도 저는 나름대로의 커뮤니티의 영향이라고 생각을 하거든요. 제가 어려운 일이 있고 혼자 막 사실 이런 가족 얘기 같은 것 아무한테나 못하잖아요. 혼자 끄끄 앓는 것보다 커뮤니티가 있으니까. 나름 경쟁의식도 있었던 것 같아요 중학교 때는. 인터넷에서 약간 가면 같은 것일 수도 있는데 다들 공부 잘하고 다들 썩은 집이래요. 그런 것 보면서 아 나도 그럼 공부 열심히 해야겠구나 생각도 들었고.(참여자 4, 남, Y대, 26세)

영화 같은 거나 드라마나 좀 감동적인 거, 눈물 나는 거를 보고 감동적이다, 이 영화의 교훈은 뭐구나 그런 걸 느낄만한 영화를 좀 많이 봤던 거 같은데. 나름대로 마음이 조금 힘들었잖아요. 그냥 막 혼자서 갈등을 하긴 했지만 그런 거를 영화들로 위안 받았던 것 같기도 해요.(참여자 2, 여, E대, 26세)

보상효과도 있죠. 게임을 하다보면 무슨 레벨업을 한다거나 아이템을 준다거나 특히 아이템 같은 경우나 일정 등급 있잖아요. 등급 이상이 됐을 때 진짜 기분이 좋아요. 왜냐면 거의 이제 막 잠을 못잘 정도로 너무 뿌듯해가지고 친구들한테 자랑하고.(참여자 9, 남, Y대, 27세)

3.2.2. 갈등의 전개

앞서 잠시 언급한 대로 본 연구에 참여한 모든 참여자들은 비록 정도의 차이는 있으나 디지털 문식 활동과 관련하여 부모와 갈등을 경험한 적이 있었다. 연구 참여자들의 입장에서 기억하는 갈등의 주된 원인은 디지털 문화에 대한 인식 차이(세대 차이)와 교육열이었으며, 외현적인 갈등은 주로 언어적인 형태와 신체적인 형태로 나타났다.

부모님들은 컴퓨터는 무작정 하면 안 좋다는 식으로 생각을 많이 하세요. 예를 들어 운동이나 이런 것도 과도하게 하면은 몸에 탈이 오고 안 좋은 건데. 뭐든지 과하면 안 좋은 건데. 그러다 보니까 이제 부모님이 컴퓨터를 많이 해서 저를 싫어하는 게 아니라 그냥 컴퓨터나 디지털 미디어를 이용하는 것을 싫어하시는 느낌을 항상 받았어요..... 장구채, 구두주걱으로 발바닥 같은 데 맞는 체벌도 있었고, 그런데 체벌보다도 언어적인 폭력이 너무 힘들었어요.(참여자 3)

어떤 편견이나 하면, 게임은 뭔가 좋지 않은 놀이문화이고 생산적이지 못하고 좀 폭력적일 거라는 그런 인식도 있는 것 같고. 제 생각에는 세대 차이와 그로 인해서 부모님과 저 사이의 갈등의 원인은 그게 제일 큰 것 같고. 원래는 (컴퓨터가) 방에 있었는데 그게 조절이 잘 안되니까 나중에 거실로 옮기고, 또 거실에 놓고도 어머니께서 뒤에 소파에 앉아서 감시도 하시고 두렵고 화나고 분노도 들었고 상처라고 하면 상처죠.(참여자 6, 남, Y대, 25세)

밥 먹을 때도 앉아서 계속 카톡 하고 있고 불러도 막 그냥 대충 대답하고 방에서 계속 있고 막 현관 나가면서도 계속 핸드폰을 하고 있으니깐 이제 엄마가 걱정이 되시기도 하고 정말 안 될 거라고 생각을 해서 말로 하셨는데도 내가 ‘아, 알았어, 알았어.’ 하고 안 한다거나 아니면 ‘아 왜 그래?’ 이렇게 하고 나가니깐 엄마가 화가 나신 거죠.(참여자 7, 여, E대, 23세)

부모님이 특목고를 가기를 원했었는데 제가 하도 게임을 하니까 거기에서 되게 갈등이 심했고 공부하는 게 제 목표가 아니라 엄마 목표인데 뭔가 저한테 공부가 그렇게 와 닿지가 않았고 그때는 저는 현실도피성이 강했던 것 같아요. 재미도 있었고 아무래도 저희 부모님이 되게 서열화 하고 그런 걸 좋아하셨거든요.(참여자 10, 남, Y대, 27세)

부모와의 갈등 외에 참여자 스스로 느끼는 내적 갈등도 있었다. 즉 부모를 비롯한 외적 요인에 의해서뿐만 아니라 스스로 자신의 행위에 문제의식을 느끼고 있지만 이를 적극적으로 해결하지 못하는 현실이 내적 갈등의 원인이 되기도 했다.

3.2.3. 갈등의 해결 또는 현 상태

일반적인 서사 텍스트의 마지막 부분에서는 갈등이 해결되고, 행복한 결말로 귀결되는 경우도 많으나 본 연구 참여자들의 사례에서는 그런 양상과는 다소 거리가 있는 경우도 많았다. 참여자 중 일부는 고등학교 진학 후 대학 진학이라는 당장의 목표 성취를 위해 디지털 문식 활동을 유보하거나 타인의 적극적인 통제에 의존하기도 하였으며, 부모의 포기, 대학 진학에 따라 부모의 개입이 사라지면서 갈등도 동시에 중단되는 양상도 나타났다. ‘현 상태’라는 제목은 이처럼 갈등이 근본적으로 해결된 것이라기보다 유보되거나 그 원인에 해당하는 행위가 지속되고 있음을 드러내기 위한 것이다. 참여자의 대학 진학과 동시에 갈등이 중단된 사례는 결국 갈등의 근본적인 원인이 학업에 있었으며 참여자의 측면에서 볼 때 그 갈등을 계기로 바람직한 성장이 이루어진 것으로 보기는 어려울 듯하다.

합격생 수기나 칼럼 같은 거 읽으면 너 자신을 컨트롤 못할 바에야 남들의 도움을 받으라고도 하고, 재수할 때도 제대로 관리해 주는 학원으로 가라 이런 수기들을 되게 많이 읽었는데 제가 거기에 해당을 한다고 생각을 했고, 나 스스로 컨트롤 못한다고 생각을 해

서 부모님께 반납하는 걸로 도움을 받으려고 했던 것 같아요.(참여자 2)

고등학교 때 진짜 거의 꼴등이었어요. 너는 하면 되는데 안 하나 막 계속 그랬어요. 아무래도 과거에 좀 성적이 괜찮았으니까 하면 되는 애가 왜 안 하나고 근데 엄마도 이제 고3쯤 되니까 포기를 했어요.(참여자 10)

현재는 절대적으로 게임을 하는 시간은 많아졌어요. 새벽 4시까지 해도 부모님이 뭐라고 안 하시니까. 친구들이랑 뭐 밤새고 게임해도 괜찮으니까. 일단 입시에 대한 압박감이 없으니까 이렇게 해도 괜찮다 싶은데. 솔직히 그냥 일어나서부터 잘 때까지 거의 그 디지털 미디어를 손에서 놓지 않는 것 같아요. 게임이든지 핸드폰이든지. 수업할 때 빼고는 활동할 때 빼고는 그냥 지하철 타면서도, 중독이라 하면 중독인데 일상생활에 영향을 주지는 않으니까.(참여자 1)

한편 참여자 7처럼 교사의 적극적인 지원을 받거나 스스로 자기 조절을 통해 갈등을 해결하거나 참여자 9처럼 다른 행위들을 통해 문제를 해결한 사례도 있었다.

저는 따로 정신건강의학과에 가서 이걸 받았어요..... 사실 부모님도 처음이니까 부모님 나름으로는 저를 이해해 주신다고 하면서 안타까운 마음에 하신 말이 그때는 한마디 한마디가 또 상처가 되기도 하고. 상담 선생님은 그거를 고려하시고 저보다 이 문제를 잘 아시는 분이요 그러니까 그게 정말 좋은 것 같거든요. 그래서 저는 뭔가 진짜 전문가 상담 하는 게 좋은 방법 인 것 같아요. 세 달 정도 하면서 진짜 저에게 실제로 일어나는 일들이어서 오히려 이것 때문에 제가 더 피곤해지고 그러니까 더 예민해지고. 근데 그러면 또 현실에서 친구들이랑 부모님이랑 또 갈등이 생기고 그러니까 그 악순환이 세 달 동안 반복되다가 저도 깨달은 거죠. 사실 남이 뭐라고 하는 것보다 스스로 깨달아야 그게 좀 딱 멈출 수가 있는 것 같아요. 이게 완전히 남이 통제 할 수 있는 부분이 아니기 때문에 자기가 어쨌든 자제력을 가지고 자기가 생각했을 때 그 사용해야 하는 시간과 빈도와 이런 걸 정해야 하는 건데 그거를 사실 저는 제가 스스로 느낀 거니까 다음에는 이제 조절을 하거나 그런 게 좀 된 것 같아요..... 지금은 뭔가 연락이 와도 사실 다음에 답장을 할 수 있는 거잖아요. 그러니까 제가 시간을 정해 놓고 할 수 있는 거니까 뭐 급한 연락이야 그렇지만 그냥 그때는 그 급하고 나중에 해도 되고의 그 중요도를 나눠서 생각하지를 않은 것 같아요.(참여자 7)

중학교 3학년 때 농구 좋아하는 친구들을 만나서 그때는 게임을 좀 즐겼었어요. 취미가 좋은 친구를 만나면 확실히 그게 도움이 있는 것 같아요.(참여자 9)

4. 맺음말

본 연구를 통해 다음과 같은 결론과 시사점을 얻을 수 있을 듯하다.

첫째, 연구 참여자마다 디지털 매체에 본격적으로 노출되는 시기가 서로 달랐으나 공통적인 것은 초기 단계에 학교나 부모의 적극적인 개입, 예를 들어 교육적으로 보다 유의미한 사용 방식이나 자기통제에 대한 모델링이 드러나지 않는다는 점이다. 학습자들이 디지털 환경에 노출되는 시기가 갈수록 어려워지고 있다는 점에서 부모가 디지털 문식성에 대한 초기 단계의 후원자로서 기능할 수 있도록 부모교육에 대한 계획이 보다 구체적으로 마련될 필요가 있다. 실제로 연구 참여자가 수행하거나 부모가 인식하는 디지털 문식 활동의 범위는 주로 여가 목적에 한정되는 양상을

보인다. 다양한 학습 상황이나 일상의 문제해결 상황에서도 디지털 매체가 긍정적으로 기능할 수 있다는 인식과 초기 단계에서 그러한 활동을 자라나는 디지털 세대가 충분히 경험할 필요가 있다. 아울러 연구 참여자들의 지적처럼 게임이나 SNS를 통한 소통을 디지털 세대의 새로운 문화로 이해하는 노력도 필요해 보이며, 학교교육을 통해서 디지털 문식성의 정의적 요소, 특히 자기조절 능력에 대한 학습이 보다 체계적으로 이루어질 수 있도록 학습 내용을 마련할 필요가 있다.

둘째, 디지털 매체에 대한 과의존 현상을 충실히 이해하고 바람직한 해결 방안을 도출하기 위해서는 지금의 디지털 세대가 성장한 사회문화적 배경, 그리고 그러한 성장 배경에서 형성된 가치관, 성향, 행동양식, 사회적 표준에 대한 이해가 같이 이루어져야 할 것으로 보인다. 지금의 디지털 세대는 부모 세대와는 다른 사회문화적 배경 속에서 성장했으며, 따라서 부모 세대의 청소년기의 경험에 기반하여 문제를 해결하기는 쉽지 않아 보인다. 이와 관련하여 다음과 같은 지적은 눈여겨볼 만하다.

미국의 90년대생 밀레니얼들에게는 ‘트로피 키즈’라는 별칭이 붙여졌다고 한다. 어린 시절부터 다양한 종류의 상을 무수히 받고 자란 세대의 특징을 포착한 이름인 셈이다. 한국도 예외는 아니어서 이들이 고등학교 시절 학생생활기록부에 기록하는 상의 종류를 보면 입이 딱 벌어질 만큼 다채롭다.…… 무엇보다 무대에서 스포트라이트를 받은 경험이 풍부한 ‘트로피 키즈’들은 자신의 익명성을 별로 달가워하지 않는 것 같다. 머지않아 대학은 ‘코스모스 졸업식’을 치르게 될 텐데, 한껏 성장(盛裝)하고 졸업 사진 찍는 일에 열중하는 이들이 정작 졸업식장에는 참석하지 않는 이유를 물으니 다음과 같은 재치 있는 답이 돌아왔다.…… “사회과학대학 졸업생 ○○○ 외 258명” 식에 묻혀가는 것은 솔직히 원치 않는다는 것이다. - 함인희, ‘트로피 키즈’를 위한 변명, 시사저널(2019년 7월 3일자)

이러한 맥락에서 여가에 대한 기성세대의 인식이나 경험이 디지털 세대의 그것과는 어떻게 다른지 점검하고 서로 수용 가능한 합의점을 찾고 공유할 수 있는 여가 문화를 발굴하는 지혜도 필요해 보인다.

셋째, 보다 근본적으로 디지털 세대가 디지털 매체에 과의존 현상을 보이는 원인 중 하나는 학업의 스트레스로부터 도피하거나 학업의 스트레스를 보다 긍정적으로 해결할 만한 대체 활동이 부족하기 때문이라는 점을 인식할 필요가 있다.

마지막으로, 이 연구의 참여자들은 서울시내 소위 중상위권 대학에 재학 중인 대학생들이라는 점을 짚어둘 필요가 있다. 비록 갈등의 경험이 있지만, 사회통념상 성공적으로 입시를 완료한 편이며 부모의 개입이 중단된 것 역시 이와 밀접한 관련이 있다. 후속 연구를 통해 다른 배경을 가진 디지털 세대에 대한 사례 보고가 필요해 보이며, 이러한 일련의 과정을 통해 디지털 세대와 그들의 디지털 문식 활동에 대한 보다 입체적인 이해가 가능할 것으로 본다.

참고 문헌

- 김종윤·서수현·옥현진(2015). 디지털 리터러시 태도의 개념에 대한 이론적 탐색. 국어교육, 150, 263-294.
- Brants, D.(2001). *Literacy in American lives*. Cambridge University Press.
- Prensky, M. (2001a). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6.
- Tapscott, D. (1997). *Growing up digital: The rise of the net generation*. NY: McGraw-Hill.

‘디지털 세대의 성장 이야기’ 토론문

조재윤(목원대학교)

디지털 원주민 시대라고 한다. 이제 앱 세대라고도 한다. 이러한 디지털 세대의 모습이 어떠한지에 대한 연구는 미래 사회를 예견하는 핵심이자, 세대 간 소통을 위한 징검다리가 될 것이라고 생각한다. 또한 이러한 연구는 연구자들이 언어 교육에 있어서 더 넓어진 지평을 위하여 수행해야 할 주요 책무라고도 할 수 있다.

이 논문에서는 ‘디지털 세대’를 깊이 있게 바라보고 있다. 10명의 참여자를 모집(공모 후 참여 희망자 대상 선정)하여 이들의 내러티브를 사례 분석하고 있다. 이 사례 분석의 초점은 이 논문의 부제목에 제시한 것처럼 ‘갈등’과 ‘성찰’에 두고 있다. 이러한 내러티브 사례 연구는 우리 국어교육학계에서 많이 접해보지 않은 연구 방법으로, 연구 방법적인 측면에서 독창성을 지니고 있고, 이 연구 방법을 대학생 디지털 세대를 통하여 적용하고 있다는 점에서 연구의 대상 또한 새롭다(연구의 대상이 새롭다는 것은 연구 자료(데이터)의 새로움을 의미한다)는 데 의의가 있다. 연구 대상(데이터)과 연구 방법이 독창적이면서 새롭기에, 이제는 ‘연구’의 3박자에서 마지막 퍼즐을 맞추는 것처럼 연구의 내용(결과)이 타 연구와 다르게 도출될 것이라 기대하게 된다(이 논문의 최종판(?)을 기다리게 된다). 이러한 기대를 갖고 이 논문을 단숨에 읽게 되었다.

최종판을 아직 보지 못했기에 그 기대감을 가지면서 최종을 위한 과정에 무엇이 있는지 궁금하여 참지 못하고 몇 가지 호기심을 밝혀 보는 것으로 토론을 대신하고자 한다.

이 연구의 소제목을 통해서 최종의 모습을 어느 정도 예측할 수는 있지만, 그래도 이 사례 연구의 최종 모습을 어떻게 구상하고 있는지 밝혀 주었으면 한다. 부제를 보면 ‘갈등’과 ‘성찰’을 중심으로 기술되는데, 아직 과정(토론자만 이 글을 최종판이 아니라 ‘과정’이라고 보는 우를 범하는지 걱정이지만)에 있는 이 글은 ‘갈등’을 중심(2장과 3장 소제목)으로 기술되고 있다. ‘성찰’의 모습을 어떻게 스케치하고 있고, 스케치에 어떠한 색깔을 입혀갈 지를 보여주었으면 한다.

1번과 연계되는 호기심으로, 이 논문의 제목에서는 ‘성장’ 이야기를 한다고 하였다. 이 성장은 부제목에서 제시한 갈등과 성찰을 통하여 보여주게 되는데, 연구자가 어떠한 모습으로 성장의 모습을 드러낼 지 궁금하다. 4장 맺음말에서는 ‘성장’의 모습을 보여주는 것이 아니라 연구자의 논의(학교교육에서의 학습 내용 마련 필요, 디지털 세대의 사회문화적 배경과 성장 배경에서의 가치관, 성향 등에 대한 이해 필요, 학업 스트레스를 해결할 만한 대체 활동 부족에 대한 인식 필요, 연구 참여자들이 서울 중상위권 대학 재학생이라는 고려 필요)를 제시하였기 때문에 ‘성장’이 무엇인지 명확히 파악하기 어렵다.(물론 3.2.3에서 ‘참여자의 대학 진학과 동시에 갈등이 중단된 사례는 결국 갈등의 근본적인 원인이 학업에 있었으며 참여자의 측면에서 볼 때 그 갈등을 계기로 바람직한 성장이 이루어진 것으로 보기는 어려울 듯하다.’라는 등의 기술을 통하여 성장과 연계하고는 있으나 그 구체적인 논리적 관계는 파악하기 어렵다.) 구두 발표에서 이 부분이 드러날 것으로 예상이 되지만 현재 발표문만을 읽는 토론자로서는 무척 호기심이 생긴다.

3. 세부적인 내용에 대한 호기심을 제시해 보도록 한다. ‘3.2.2. 갈등의 전개’ 절에서 ‘갈등’의 사례를 ‘디지털 문식 활동과 관련하여 부모와 갈등 경험(언어적 형태, 신체적 형태)’과 ‘참여자 스스로 느끼는 내적 갈등’으로 기술하고 있다. 이 갈등의 전개는 이 연구에서 좀 더 세밀하게 기술, 분류, 분석, 해석, 정교화해야 하는 내용이 아닌가 싶다. 부모와의 갈등을 통해, 그 갈등의 해결 등을 통해 ‘성장’할 것이기 때문이다. 그런데, 갈등 현상에 대한 사례를 참여자별(참여자 3, 6, 7

10)로 간략하게 제시하여 갈등 속에서 어떤 성장이 이루어졌는지 파악하기 어렵다. 또한 ‘참여자 내적 갈등’에 대해서는 어떤 사례를 통해서 이것을 찾아냈는지 면담 내용(전사 자료)이 없어서 더욱 공허하게 읽힌다. 저와 같이 호기심을 가진 독자를 위해 어떠한 사례들이 더 있었는지 밝혀준다면 어떨까 한다.

이 연구는 각 참여자들의 면담(평균 53분)을 통하여 많은 사례를 수집하여 기술하고 있다.(참여자 10명에 각각 53분이면 이를 전사 자료로 만든다고 하면 물리적으로 500시간 이상 걸릴 것으로 예상되는 엄청난 수고의 과정이지만) 면담에서 알아보고자 한 ‘◦ 디지털 매체를 처음 경험하게 된 시기와 계기 / ◦ 디지털 문식 활동의 후원자 또는 주로 상호작용한 대상 / ◦ 주된 디지털 문식 활동 / ◦ 디지털 문식 활동과 관련하여 경험한 갈등의 유형과 갈등의 전개 양상 / ◦ 갈등의 극복 또는 해결 과정 / ◦ 디지털 문식 활동의 의미나 역할(긍정적인 측면과 부정적인 측면 모두) / ◦ 디지털 문식 활동에 대한 개인적 경험을 토대로 후배(초중고 학생들), 교사, 부모에게 전하고 싶은 메시지’ 많은 내용(각 참여자의 사례)을 더 보고 싶다. (질적 연구에서는 모든 정보(내용)을 사용하는 것은 아니고 의미 있는 것만 취하고 어떤 것을 버릴 수 있다는 점을 고려하더라도) 수고에 수고를 더하여 읽을거리를 많이 제공해 주기를 기대해 본다.

언뜻 보면 간략하다고 할 수 있을지 모르지만, 이 연구처럼 연구 설계에서부터, 연구 주제, 연구 방법, 연구의 결과 제시까지 방대한 연구의 모습을 보여주어 미래 지향적인 언어 교육 연구의 해안을 보여준 연구자에게 감사드린다.

학습자의 성장과 질문 중심 국어교육의 미래

김남희(한남대학교)

차례

1. 문제 제기
2. 학습자의 성장과 질문 중심 국어교육의 관계
3. 질문 중심 국어교육의 현황에 대한 비판적 검토
4. 질문 중심 국어교육의 미래를 위한 제언

1. 문제 제기

변화하는 시대를 살아가는 우리 학생들을 세계의 변화에 맞게 준비시키려면 교육이 어떤 일을 해야 하는가에 대한 고민과 논의는 여러 장에서 이루어지고 있다. 미래의 성격에 대한 진단도 각계의 다양한 층위에서 전개되고 있다. 그 가운데 핵심 역량 개념은 전 세계의 교육계, 산업계, 정부 부처 등 광범위한 영역에서 미래 교육의 중핵 개념으로 공감대를 얻어 왔다. 『21세기 핵심 역량』의 저자들은 미래의 특징을 VUCA로 규정한다(Fadel, Bialik, Trilling, 2014/2016). 변동성(Volatility), 불확실성(Uncertainty), 복잡성(Complexity), 모호성(Ambiguity)의 증가가 예측과 관리가 더욱 어려워지고 있는 우리 세계에 대한 경고의 메시지라고 보고 있다. 그리고 교육 시스템은 이를 극복하기 위해 학습자의 역량을 제고하는 방향으로 혁신되어야 함을 주장한다.

우리의 후속 세대들이 변화하는 세계, 알 수 없는 미래를 준비하게 하는 것은 매우 중요한 일이다. 다만 현재 진행되고 있는 역량 중심 교육의 논의가 다분히 생산성 위주의 관점에서 이루어지고 있는 것은 아닌가 생각해 볼 일이다. 물론 외적 세계의 요구로부터 교육의 방향을 설정하고 학습자의 효율적인 성장을 추구하는 것은 교육이 담당해야 할 중요한 기능이라고 할 수 있다. 그러나 존재론적 차원에서 개별 학습자의 내적 성장을 도모하는 것 역시 교육이 추구해야 하는 본래적 가치에 해당한다¹⁾. 존재론적 관점에서 교육을 바라보게 되면, 사회가 요구하는 역량이 아닌 존재 자체의 질적 변화에서 성장의 징표를 찾게 마련이다. 그런데 어떻게 보면 VUCA의 시대에 우리의 후속 세대들을 어떤 상황에서도 흔들리지 않고 자신의 역량을 발휘할 수 있는 가능성을 지닌 존재로 준비시키기 위해서는 존재 자체의 질적 변화 차원에서 이루어지는 성장이야말로 더욱 긴요한 교육의 목표가 아닐 수 없다.

개인의 성장에 가장 적극적으로 관여할 수 있는 교과가 국어 교과라는 점에서 국어교육은 그 어느 때보다도 중요성을 갖는다. 따라서 국어교육을 통한 학습자의 성장이 미래 사회에 기여하려면 어떤 관점과 노력이 요구되는지를 근본적인 차원에서부터 점검해 볼 필요가 있다. 이를 위해 이 발표에서는 먼저 듀이의 교육철학을 중심으로 성장 개념을 재검토하고자 한다. 그리고 이를 바탕으로 성장의 주요 경로로서 질문이 갖는 중요성에 주목함으로써, 기존의 국어교육에서 질문이 다루어져 온 방식을 비판적으로 검토한 후 미래 사회에 기여할 수 있는 질문 중심 국어교육의 가능성을 살펴보고자 한다.

2. 학습자의 성장과 질문 중심 국어교육의 관계

1) 브루너는 교육이라는 행위가 가지고 있는 이와 같은 이중성, 즉 사회적 재생산과 자아 발현의 두 측면을 교육이 갖는 이율배반적 성격이라고 보기도 한다(Bruner, 1996/2005).

2.1. 성장 개념의 재검토

성장은 듀이의 교육철학을 관통하는 핵심적인 테마이다(Dewey, 1938/2004). 많은 사람들이 듀이를 실용주의자라고 알고 있고, 그로 인해 듀이의 성장 개념은 생산성의 관점과 친연성이 있는 것처럼 오해될 수 있다. 그러나 실지로 듀이는 교육의 가치를 실제적인 것에서 구하는 견해와는 다른 입장을 견지하고 있다. 듀이에게 있어 교육은 경제적이거나 사회적인 가치를 추구하는 일과는 직접적인 관련이 없는 인간사이다. 물론 성장이나 경험의 재구성이 우리에게 실제적인 가치를 부산물로 안겨 줄 수도 있지만, 그것은 교육이 우리에게 줄 수 있는 유일한 가치가 아닐 뿐 아니라, 본래적인 가치는 더더욱 아니다(엄태동, 2001)²⁾.

듀이에 따르면 성장이란 교육의 다른 이름으로, 교육은 ‘경험’의 성장을 중핵으로 한다. 경험의 성장은 지속성의 원리를 바탕으로 하는데, 학교 교육의 목적은 성장을 가져올 수 있는 힘을 체계적으로 구비하도록 하여 교육이 지속되도록 하는 것이기에, 교육의 과정은 지속적인 성장의 과정임을 뜻한다. 그러므로 교육은 성장의 각 단계마다 성장의 능력을 부가시켜 주는 일을 목적으로 한다. 다시 말해 교육은 성장의 결과로서 더 교육받을 수 있는 능력, 더 성장할 수 있는 힘을 가져오는 것이다(Dewey, 1916/2007)

그런데 이처럼 하나의 경험에서 다른 경험으로 나아가는 움직임, 성장에서 성장으로 이어지는 흐름은 존재의 질적인 변화³⁾를 전제로 한다(엄태동, 2001). 사실 우리가 성장에 대해 학문적으로 접근하지 않고 일상어의 의미 맥락에서 접근할 때도 성장은 변화를 전제로 하는 개념이다. 성장 개념에 대해 학문적 차원에서 접근하는 또다른 분야인 심리학에서도 변화⁴⁾를 성장의 징표로 본다. 특히 외상 후 성장 이론은 성장을 기존에 개인이 지녀왔던 적응 수준 및 심리적 기능 혹은 삶에 대한 인식 수준을 넘어선 발달로 가정하며(Zoellner & Maercker, 2006; 최승미, 2008. 재인용), 외상으로 인해 손상되거나 상처받기보다는 이에 저항하는 능력 내지 개인의 기능 및 적응 수준에 있어서의 질적인 변화, 즉 긍정적인 변화가 일어난 상태를 의미한다(Tedschi & Calhoun, 2004; 최승미, 2008. 재인용).

심리학의 성장 개념과 듀이의 성장 개념의 가장 큰 차이점은 성장 이후의 상태에 대한 인식과 성장의 계기가 되는 경험의 성격에 대한 관점의 차이라고 볼 수 있다. 심리학에서는 성장 이후의 상태가 개인의 내면적 안녕감으로 규정되며, 그로 인해 성장을 가능하게 하는 경험의 방향은 일종의 주체 보호 차원에서 이해되는 경향이 강하다(최승미, 2008).

그러나 듀이의 성장 개념에서는 우선 성장 이후의 상태가 또다른 성장으로 이어진다는 점을 강조하고 있고, 이를 지속성의 원리로 설명한다. 또한 경험의 성장에서 지속성의 원리만큼이나 중요한 것이 상호작용의 원리이다⁵⁾. 듀이에게 있어 경험은 인간과 환경이 ‘계속해서 상호작용하는’ 인간의 존재 모습이다. 듀이는 ‘상호작용’이라는 용어를 영어의 ‘interaction’보다는 ‘transaction’으로 표현하는 것이 인간과 세계의 관계를 더 적실하게 드러낸다고 본다. 듀이가 염두에 두고 있는 상호작용은 주체와 대상 중의 어느 하나가 일방적으로 영향을 미치는 것이 아니라, 서로가 서로에게 영향을 미치는 이중적인 활동을 가리키기 때문이다. 또한 듀이는 서로 영향을 주고받는 그러한 활동의 사태를 가리켜 ‘상황’이라고 부른다(남궁달화, 2007; 박천환, 2012). 다음은 상호작용의 원리에 대한 듀이의 설명이다.

2) 듀이의 교육 이론을 교육본위론으로 설명하는 엄태동(2001)은 프래그머티즘을 실용주의로 해석하는 견해로부터 듀이에 대한 수많은 오해가 배태되었다고 본다. 그에 따르면 프래그머티즘은 실천이나 행위를 뜻하는 그리스어 ‘프래그마타 프래그마타’를 어원으로 하며, 관념이나 이론 등의 가치나 타당성을 실천을 통하여 밝힌다는 취지를 담고 있기에 실용주의와는 구분된다.

3) 질문 연구자인 양미경(2002)은 이를 ‘구조적 변화’라고 명명한다.

4) 긍정 심리학에 입각한 외상 후 성장이론에서는 ‘자기 및 세상에 대한 관점의 변화’, ‘대인 관계 변화’, ‘삶에 대한 영적, 철학적 변화’를 성장의 세 차원으로 보고 있다(최승미, 2008).

5) 혁신교육의 철학을 듀이로부터 찾는 이론가들은 상호작용의 원리에 주목하여 듀이의 성장 개념을 루소 등이 강조하는 자연 상태의 발달과 구분하면서 사회적 과정임을 강조하기도 한다(서용선, 2012)

개개인이 세계 속에서 산다는 말은, 구체적으로 보면, 일련의 상황 속에서 산다는 의미이다. 그리고 그들이 이러한 상황 ‘속’에 산다고 말할 때의 ‘속’이라는 말의 의미는 동전이 호주머니 ‘속’에 있다거나 페인트가 통 ‘속’에 있다고 말할 때의 그 의미와는 다르게 된다. 다시 말하면 그것은 한 개인과 사물이나 다른 사람들과의 사이에서 상호작용이 진행되고 있음을 의미한다. ‘상황’이라는 개념과 ‘상호작용’이라는 개념은 서로 분리될 수 없다. 어떤 경험이 항상 그러한 경험인 까닭은 한 개인과 그 당시의 그 환경을 구성하는 것과의 사이에서 일어나는 거래 때문이다. 여기서 환경을 구성하는 것이란 어떤 화제나 사건에 관하여 대화하고 있는 사람이며, 논의되는 주제 역시 상황의 일부분이 될 것이다(Dewey, 1938/2004, pp.56~57)

바로 여기에 국어교육이 듀이의 성장 개념에 주목해야 하는 이유가 있다. 국어교육은 학습자의 세계 내 소통 과정에 관여하며 학습자의 성장을 지원하는 일을 담당해야 하기 때문이다. 듀이가 말하는 상황이란 국어교육에서 중시하는 맥락 개념과 다르지 않은바, 우리의 학습자들은 그들을 둘러싼 삶의 맥락 속에서 대상과 상호작용하는 경험을 통해 성장을 도모해야 하며, 그 성장은 학교의 안과 밖에서 지속적으로 이루어져야 하는 과제라고 할 수 있는 것이다.

덧붙여 미래에 대한 준비로서의 교육에 관한 듀이의 입장 또한 참조해 볼 필요가 있다. 듀이에 따르면 지속성의 원리가 교육적으로 적용된다는 것은 미래에 대한 고려를 의미하는 것이기 때문이다. 듀이는 “나중에 필요하게 될 일정한 기술을 습득하고 일정한 교과를 배움으로써 당연히 학생은 미래의 필요와 환경에 대한 대비가 된다”고 보는 전통적 교육관을 비판하며, 준비가 “억제된 목적을 위한 대비가 된다면, 현재의 잠재적 가능성은 상정된 미래에 희생되게 됨”을 경고한다. 진정한 준비는 경험의 성장, 경험의 지속성, 경험의 재구성 등이 의미하는 바라고 보는 듀이는 “모든 경험은 학생들이 보다 깊고 더 넓은 성질을 가진 나중의 경험을 준비하기 위한 어떤 것”이어야 함을 강조하며, 교육은 “각각의 현재 경험에 의미를 부여”하는 방식으로 이루어져야 함을 역설한다(Dewey, 1938/2004).

그렇다면 이와 같은 경험의 성장을 위한 교육은 어떻게 이루어질 수 있을까. 다음 절에서는 질문 중심 국어교육을 통해 학습자의 성장을 도모할 수 있는 가능성에 대해 검토해 보고자 한다.

2.2. 질문 중심 국어교육을 통한 학습자의 성장 가능성

듀이 철학에 대한 재검토를 통해 성장은 학습자가 삶의 맥락과의 관계 맺기를 통해 구성한 의미를 후속한 다른 경험과의 관계 속에서 재구성하고 그 의미를 지속적으로 증폭해 가는 과정이라고 볼 수 있게 되었다. 그리고 국어교육 식으로 말하자면, 그 의미 구성 과정에서 맥락과의 상호작용을 통해 학습자가 구성하게 되는 의미는 자기 자신, 그리고 세계의 양함에 걸쳐 있는 의미라고 할 수 있겠다.

텍스트를 매개로 이루어지는 교육의 장면에서 질문은 학습자로 하여금 텍스트의 의미와 자신의 경험, 텍스트를 통해 조우하게 되는 세계와 타자를 적극적으로 관계 짓고, 그들 간에 존재하는 불일치 혹은 간극을 통합하기 위한 적극적 의미 구성을 촉진하는 작용을 한다(Cristenbury & Patricia, 1983, p.7). 다시 말해 텍스트를 매개로 자신과 세계에 대해 이해하고자 노력하는 태도가 질문을 통해 촉진된다는 점이다. 학습자의 성장에서 질문이 중요한 이유는 성장의 핵심 또한 세계 이해와 자기 이해를 경험의 기반으로 동시에 추구하는 데 있기 때문이다.

한편 양미경(1992)은 교육을 “보다 높은 수준의 질문을 추구해 나가는 과정”이라고 재개념화하면서 질문의 교육적 의의를 본격적으로 연구해 왔는데, 그의 연구에서 재개념화된 교육의 의미는 주체성, 구조성, 반성성을 핵심적 특성으로 갖는다. 그런데 이는 곧 질문의 속성이라고 볼 수 있는 측면이 있다. 교육과 질문 양자가 갖는 구조적 동질성 또한 성장으로서의 교육에서 질문이 갖

는 의의를 확인할 수 있게 해 준다. 교육 활동은 인식 주체의 당사자적 참여에 의해 이루어지는 구조적 변화라는 점, 그리고 종결 지점이 없는 끊임없는 반성적 작업으로 상정되는데, 이러한 교육의 특성은 학습자 개인이 지닌 질문의 수준을 향상시켜 가는 과정을 중심으로 개념화할 때 더욱 분명하게 드러난다.

그런데 이러한 교육의 특성, 그리고 질문의 속성은 우리로 하여금 또다시 듀이의 경험으로서의 성장 개념을 상기하게 한다. 의미 구성에 대한 학습자의 적극적 참여로서의 주체성, 경험을 통한 구조적 변화로서의 구조성, 경험의 지속으로서의 반성성의 세 차원은 듀이가 강조한 경험의 속성 과도 직결되는바, 질문 행위는 그 자체로 성장의 경험으로 이어질 수 있는 가능성을 내포한다. 이런 관점에서 보면 질문은 단순히 교육 활동의 수단이 아니라 그 자체로 고유한 교육적 위력을 가지고 있는 경험으로 작용할 수 있게 된다.

듀이의 탐구 이론이 이전의 경험으로부터 새로운 경험을 개척하는 방법론으로 이해되는 것도 이러한 차원에서이다(서용선, 2013). 듀이의 철학에서 탐구는 의문을 갖게 하는 불확정적 상황을 전제로 하여, 반성적 사고와 문제 해결의 과정으로 이어짐으로써 사고의 질적 전환을 가능하게 하는 지적 과정이다. 그런데 이러한 듀이의 탐구 이론은 그 자체로 학문의 수준에서 전개되었기에, 이를 교과 교육의 차원에서 현실화할 수 있는 경로는 질문의 생성과 응답의 추구 과정이라고 볼 수 있을 것이다. 특히 텍스트를 매개로 활성화되는 인지 행위가 중요한 교육의 내용이자 방법이 되는 국어교육에서는 질문 중심으로 이루어지는 교육에 관심을 갖지 않을 수 없다. 학습자 스스로 질문을 생성하고 응답을 모색하는 과정에서 이루어지는 의미 구성 경험을 지속적으로 추구함으로써, 혹은 학습자 스스로 추구하게 함으로써 구조적 변화로서의 학습자의 성장에 기여할 수 있을 것이라는 기대가 가능하기 때문이다.

3. 질문 중심 국어교육의 현황에 대한 비판적 검토

3.1. 질문 중심 국어교육 현상의 실제와 한계

사실 국어교육 현장에서도 질문의 중요성이 부각된지는 오래다. 국어교육 현상으로서의 질문에 대한 관심은 크게 두 차원에서 실현된다. 하나는 읽기 전략으로서의 질문 차원이고, 다른 하나는 교수학습 방법으로서의 질문 차원이다.

먼저 전자는 읽기 교육과정에 근거한다. 국어과 교육과정에서 질문하며 읽기가 성취기준으로 제시된 것은 2009 개정 교육과정에서이다. 학습자 스스로 질문을 제기함으로써 능동적이고 적극적인 의미 구성을 할 수 있다는 교육적 가정을 바탕으로 제시된 성취기준이다.

(6) 글의 내용을 토대로 질문을 생성하며 능동적으로 글을 읽는다.

글과 독자가 깊이 있게 상호작용하려면 글 개요를 단순히 수용하는 데서 나아가 글과 독자에게 관련된 다양한 질문을 생성해 낼 수 있어야 한다. 질문은 읽기 과정에 따라 읽기 전, 읽는 도중, 읽은 후에 생성할 수 있다. 그리고 질문은 대답하는 내용에 따라 글과 관련된 질문, 필자에게 관련된 질문, 독자 자신에게 관련된 질문, 글과 독자에게 서로 관련된 질문, 맥락에 관한 질문 등을 해 볼 수 있다. 글을 토대로 다양하고 창의적인 질문을 하면서 글을 읽도록 지도한다(교육과학기술부, 2012)

그런데 이 성취기준에 근거하여 개발된 교과서들은 출판사별로 성취기준 실행 양상에 약간의 차이를 보이는데, 선행연구(송지연, 2014b)에 따르면, 질문의 유형을 분류하는 활동이 두드러지거나, 질문의 내용이 글이나 필자의 의도에 편중되어 있거나, 교사의 질문과 차별점을 갖지 못하거나, 혹은 질문에 대한 의미 있는 응답 과정이나 질문을 통한 해석의 진전을 간과하고 있거나 하는

차원에서 질문 중심 교육의 의의를 실현하기에 충분하지 못한 측면이 있다. 전체적으로는 독자의 세계를 텍스트와의 상호작용에 적극적으로 도입하는 활동들이 부족하다는 점이 해당 성취기준 실현의 한계로 확인되는 것이다.

2015 개정 교육과정에서는 질문하며 읽기를 별도의 성취기준으로 제시하는 대신, 초등학교 5~6학년군 이후 전 학년군에 걸쳐 읽기 영역과 문학 영역(선택과목 독서 및 문학 포함)의 ‘교수 학습 방법 및 유의 사항’ 마지막 항목에서 ‘학습자가 글에 대한 질문을 만들고, 함께 답을 찾아가는 대화로 수업이 진행될 수 있도록 한다.’는 내용을 명시하고 있다. 그러나 질문 중심 수업을 실행했던 교사가 수업 후 기술한 소감의 내용⁶⁾을 참조해 볼 때, 실제 교육 현장에서 이와 같은 교수 학습 방법에 대한 안내가 실효성을 얼마나 거둘 수 있을지는 의문이다⁷⁾. 국어교육 교실에서 교수 학습 방법 차원에서 질문 중심 국어교육이 의미 있게 실현되기 위해서는 안내, 혹은 선언의 차원에서 질문 중심 교수 학습을 강제할 것이 아니라, 질문의 본래적 기능을 중심으로 한 더 적극적인 교육적 고민과 기획이 뒷받침되어야 할 것이다.

3.2. 질문 관련 국어교육 연구의 동향과 한계

현장 국어교육에서 질문 중심 교육 실현의 난점은 이를 뒷받침하는 연구 성과의 부족에 기인하는 것이 아니겠는가 하는 짐작으로 자연스럽게 이어질 수 있다. 그러나 사실 국어교육학계에서 질문에 대한 연구는 비교적 여러 방면에서 축적되어 왔다. 문제는 질문 관련 국어교육 연구 성과의 다수가 질문의 효과성에 대한 검증 차원에서 이루어졌다는 점이다. 이는 비단 국어교육 학계만의 현상은 아니다. 실제로 질문 생성, 혹은 질문 전략을 핵심어로 하는 연구들은 수학, 과학 교과, 학교급으로는 초등학교와 특수학교 교육 연구에서 다수 확인된다. 실증주의에 입각한 이들 실험 연구들이 갖는 한계는 다음과 같다.

첫째, 질문의 본래적 의미에 대한 고려가 충분히 이루어지지 않은 상태에서 질문 형식으로 이루어지는 교실 발화 일반을 연구 대상으로 설정하고 있다는 한계가 있다. 질문이 갖는 주체적 의미 구성 경험으로서의 성격을 고려하면서 질문 수업을 설계한 경우는 찾아보기 어려웠다. 이는 텍스트의 의미가 고정되어 있다는 가정 하에 정답을 찾는 과정을 질문 중심 교육의 구조로 상정하고 있는 것과 관련이 있다. 둘째, 학습자 생성 질문보다는 교사 질문을 중심으로 질문 연구를 진행한 경우가 많았다. 질문이 텍스트를 매개로 한 자신과 세계의 상호작용 차원에서 이루어지는 의미 구성 경험, 나아가 탐구 경험으로 발전되기 위해서는 질문 자체가 학습자에 의해 발견되고 제기되어야 할 것이라는 점에서 교사 질문 위주의 연구는 한계가 분명하다. 셋째, 질문이 성장의 경험으로서 갖는 지속성을 고려할 때, 연구 대상이 저학년에 편중되는 경향은 문제적이다. 사실 질문 행위는 메타인지의 작용을 필수적으로 전제하게 마련이기 때문에 상대적으로 고차원적 인지 행위라고 할 수 있다. 초등학교 학습자나, 학습 부진 혹은 발달 장애에 해당하는 학습자들을 대상으로 한 질문 교육의 효과성 연구는 설혹 실험의 결과가 읽기 성취도의 상승 등으로 확인된다 하더라도 그것이 질문의 고유한 교육적 효과라고 지속될 수 있을지는 의문이다.

질문 관련 국어교육 연구 성과 중 이러한 한계로부터 벗어나 있는 성과들은 ‘학습자 질문⁸⁾’ 혹

6) “질문 생성의 구체적인 지도 방법의 부재입니다. 단순히 자료를 읽고 궁금한 것을 적어보라는 것은 학생과 교사에게 막연하기만 할 뿐입니다. 마치 글자가 없는 지도를 보는 느낌이 듭니다.”(송지연, 권순정, 2014)

7) 실제로 교육부에서 제공하는 우수수업 동영상을 통해 수업의 실체를 살펴보았을 때도 읽기 과정에서 학습자의 질문 생성을 체계적으로 설계하고 있는 사례는 찾기 어려웠다. 학생 참여형 수업을 강조하는 2015 교육과정 이후의 수업을 확인할 수 있는 동영상은 아직 탑재 전이기에, 교실의 변화를 실제 수업을 통해 확인할 수 있기를 기대한다. 교육부에서는 학생 참여 수업의 관건은 ‘질문하는 교과서’라고 하면서 2015 교육과정 교과서는 ‘질문하는 교과서’로 바뀌어 답을 주는 대신 질문을 통해 학생의 참여를 이끌어낸다고 홍보하고 있다. 그러나 이미 현장에 적용된 중학교 1, 2학년 국어 교과서의 경우를 보아도 그 변화의 폭은 확연하게 드러나지 않는다.

(<https://www.moe.go.kr/boardCnts/view.do?boardID=340&lev=0&statusYN=C&s=moe&m=0202&opType=N&boardSeq=74774> 참조)

은 ‘자기 질문’ 등을 연구 대상으로 하며, 대체로 문학교육 분야의 연구에서 확인된다. 다음 논문들이 이에 해당한다.

- (㉠) 이향근(2013), “시 텍스트 이해 학습에서 ‘저자에게 질문하기 방법(QtA)’의 적용”, 『새국어교육』 제95호, 한국국어교육학회, pp.221~247.
- (㉡) 민재원(2014), “문학 독서에서의 자기 질문 생성 양상 연구-대학생 독자의현대시 읽기를 중심으로”, 『독서연구』 제32호, 한국독서학회, pp.95~128.
- (㉢) 송지연(2014a), “학습자 질문 중심의 문학 감상 수업 연구-〈춘향전〉 감상 수업을 중심으로”, 『문학교육학』 43호, 한국문학교육학회, pp.253~283.
- (㉣) 조희정(2017), “고전문학 교육에서 학습자의 감상 질문 생성 경험 연구”, 『고전문학과 교육』 36집, 한국고전문학교육학회, pp.33~72.

먼저 (㉠)의 경우는 주제어로 ‘학습자 질문’ 등을 명시하지는 않았지만, 텍스트를 읽는 독자의 사고 과정을 활성화함으로써 의미 구성에 기여할 수 있는 전략으로 ‘저자에게 질문하기 방법(QtA; Questioning the Author)’을 적용하고 있기에 살펴볼 필요가 있다. 실험 연구이기는 하지만 로젠블랫의 상호교통 관점에 입각하여 시 텍스트 체험을 강조하였다는 점에서 여타 실증주의적 연구들과 비교해 볼 때, 질문이 갖는 주체적 의미 구성 경험을 중시하고 있다는 점도 주목된다. 그럼에도 불구하고 질문의 초점이 저자에게로 향해 있기 때문에, 의미 구성의 과정에서 로젠블랫이 강조한 독자의 역할, 독자의 경험 세계를 둘러싼 상이한 맥락들에 대한 관심은 충분히 고려되었다고 보기 어렵다. 텍스트 읽기 과정에서 자신과 세계의 의미를 동시에 심문하는 방식으로 경험의 상호작용 원리가 작동할 때 학습자의 성장을 기대할 수 있을 것이다.

(㉡)은 논의의 대상 자체가 ‘자기 질문’으로 초점화되어 있을 뿐 아니라, 질문을 ‘주체와 세계의 관계 설정을 위한 일련의 조회 활동’으로 상정하고 있기에, 학습자의 성장을 도모하는 질문 중심 교육의 성격을 분명히 하는 데 유의미한 시사점을 제공한다. (㉠)의 경우와는 달리 독자의 상황이나 맥락에 보다 주의를 기울일 필요가 있다는 관점도 본 발표와 관점을 공유한다. 다만 논의의 주된 관심이 ‘독서를 하는 독자는 무엇을 하는가’를 밝히는 데 있기에 질문 중심 교육의 기획, 혹은 설계 차원에서는 연구가 진행되지 않았다.

(㉢)은 실제적으로 학습자 질문 중심 수업을 설계하고 그 결과를 분석한 논문으로, 학습자 질문의 성격, 학습자 질문의 생성 조건 등에 대한 세심한 논의를 바탕으로 이루어진 실험 연구라는 점에서 국어과 교실에 유의미하게 적용될 수 있는 논의이다. 다만 교육에 대한 양미경(1992)의 관점을 바탕으로 교육을 “보다 높은 수준의 질문을 추구해 나가는 과정”으로 보고 있어, 질문에 대한 응답 과정에서의 의미 구성을 촉진하는 방향에서가 아니라 더 좋은 질문, 중핵 질문을 선별하는 방향으로 교수 학습 과정을 초점화하고 있다.

(㉣) 역시 (㉢)과 유사하게 학습자의 감상 질문 교육 방향을 ‘비평적 유효성을 지닌 감상 질문의 생성’으로 상정하고 있다. 그러나 상대적으로 (㉢)에 비해 응답(감상 답변)에 주목하는 밀도가 높아 질문-응답의 연쇄가 어떻게 유의미한 의미 구성으로 구현될 수 있는지 확인하게 해 준다⁸⁾. 그리고 더 유의미한 감상 답변의 생성을 위한 방법으로 감상 질문의 연쇄적 성격에 주목한다는 점도 의미가 있다. 그러나 해당 문학 교실이 고전문학 작품을 대상으로 내적 접근을 감상 방법론으로 삼고 있는 환경이기에, 학습자와 텍스트 맥락, 그리고 학습자를 둘러싼 세계 사이의 상호작용이 이루어지는 모습을 확인하기는 어려웠다.

8) ‘학습자 질문’, 혹은 ‘학생 질문’, ‘질문 생성’ 등을 핵심어로 하는 국어교육 연구 성과 중 읽기 전략으로서의 질문 생성과 관련한 성과는 검토에서 제외하였는데, 그 이유는 이들 논문이 다루고 있는 질문은 전략 차원의 것으로 질문을 통한 경험의 성장보다는 전략의 학습 차원에서 수단화된 질문에 해당하기 때문이다.

9) 이러한 접근이 가능했던 것은 이 연구의 대상이 국어교육을 전공하는 대학생들이기 때문일 수 있다.

4. 질문 중심 국어교육의 미래를 위한 제언

미래 사회를 살아갈 학습자들이 어떤 상황에서도 자신만의 고유한 가능성을 확장해 갈 수 있는, 지속적으로 성장하는 존재가 되기 위해서는 자신의 삶의 맥락과의 적극적인 관계 맺기를 통해 의미를 구성하고 나아가 그 의미의 질적 변환을 지속적으로 도모할 수 있어야 할 것이다. 이는 어쩌면 삶에 대한 태도의 문제라고도 볼 수 있다(Dewey, 1938/2004). 질문 중심의 국어교육은 궁극적으로는 학습자의 삶의 태도 변화까지 기대할 수 있는 미래 국어교육의 한 축이 될 필요가 있다.

이를 위해 3장에서 검토한 국어교육의 현황을 바탕으로 다음과 같은 제언을 하고자 한다.

첫째, 질문 중심 교육이 학습자의 성장에 직접 관여하기 위해서는 학습자 스스로의 질문 생성에 더 분명한 방점을 두어야 한다. 교육적 질문이란 학습자가 교과를 배우는 과정에서 이전까지 당연하다고 생각해 온 자신의 존재와 삶에 대해 의문을 제기하고, 끊임없이 자신의 존재와 삶을 돌아보고 반성하는 것을 의미한다고 재개념화된 바 있다(이혜진, 2009; 송지언, 2014b). 물론 질문의 교육적 가치는 보다 높은 수준의 질문을 추구해 나가는 과정에서 확보되는 것이겠으나, 수준 높은 질문이라고 해서 교사나 교과서 등 외부로부터 그 질문이 주어지는 것은 바람직한 모습이 아닐 것이다. 또한 텍스트의 수준이 수준 높은 질문을 결정하는 것도 아니다. 학습자 스스로 질문을 생성하는 과정에서 자연스럽게 영향을 미치는 학습자의 삶과 세계에 대한 인식이 학습자로 하여금 존재의 변환을 가져다 줄 수 있을 것이다.

둘째, 질문 중심 교육에서는 다양한 초점, 다양한 수준의 질문이 개방적으로 다루어져야 하겠으나, 그 중 초점이 되어야 할 질문 유형 중 하나는 자기 질문(Self-Questioning)이라고 할 수 있다. 기존의 연구들은 이를 1인칭 질문(민재원, 2014), 혹은 자기 지향 질문(송지언, 2014a)이라고 명명하였는데, 질문 중심 교육의 과정에서 학습자의 관심의 초점이 자기 자신, 그리고 자신을 둘러싼 세계에 있을 때, 그 질문에 대한 대답의 과정에서 학습자는 스스로 성장할 수 있을 뿐 아니라, 자기 효능감을 확보하게 될 가능성이 크다. 자기 관찰, 자기 판단, 자기 반응 등의 자기 조절 행위는 자기 효능감과 밀접한 관련이 있기 때문이다. 자기 효능감은 개인이 어떤 결과를 얻기 위해 요구되는 행동을 조직하고 실행해 나가는 자신의 능력에 대한 판단이자, 특정 행동의 수행에 대한 개인의 기대 또는 신념으로 정의되는데(Bandura, 1986), 이러한 자기 효능감이야말로 미래 사회를 살아갈 후속 세대들에게 긴요하게 요구되는 자질이 아닐 수 없다.

셋째, 질문 중심 국어교육이 교실에서 실행력을 확보하기 위해서는 질문 활동을 중심으로 이루어지는 교수학습의 설계, 혹은 모형에 대한 연구가 후속되어야 할 것이다. 우선 생각해 볼 수 있는 것은 질문의 차원을 중심으로 교수학습의 과정을 설계하는 방법, 질문 생성의 요건을 중심으로 교수학습의 내용을 조직하는 방법¹⁰⁾, 질문-응답 연속체의 관점에서 교수학습 과정을 설계하는 방법들이 고려될 수 있을 것이다. 물론 좋은 질문을 위해서는 교육적 기다림이 필수적으로 요청된다는 견해(양미경, 2013)도 있으나, 국어과 교실이 학습자의 의미 있는 경험을 현실적으로 가능하게 하기 위해서는 교사와 학습자의 경험 과정에 대한 적절한 인지적 지원이 필요한 것도 사실이다.

마지막으로, 교과 교육에서 질문이 갖는 본래의 위력을 회복하기 위해 질문을 좀더 전체적이고 대화적인 관점에서 이해해야 한다는 논의에도 주목해 볼 필요가 있겠다(전숙경, 2010). 국어교육의 현황을 검토하는 차원에서 때때로 감지되는 질문의 분절성에 통합성을 부여할 때, 질문이 갖는 본래적 가치가 확보될 수 있지 않을까 한다. 국어교육의 이론과 실천에서 확인되는 분절된 질문의 속성들을 삶의 수준에서 통합적으로 조감할 수 있어야, 질문 중심의 국어교육이 학습자들의 삶에 성장의 힘으로 작용할 수 있을 것이기 때문이다¹¹⁾.

10) 양미경(2007)의 경우는 변칙과 불일치의 인식, 언어적 구조화, 문제해결에 대한 의지를 질문의 생성에 요구되는 조건으로 명시한 바 있다.

11) 전체적이고 대화적인 관점을 회복함으로써 질문의 통합성을 추구하여야 한다고 보는 연구에서는 질문과 인간의 연관, 학생과 교사의 연관, 질문과 대답의 연관, 지성과 감성의 연관, 질문과 침묵의 연관 속에서 질문을 이해할 때 질

참고 문헌

- 남궁달화(2007), “J. Dewey의 경험의 성장으로서의 도덕교육론 고찰”, 『윤리교육연구』 제14집, 한국윤리교육학회, pp.229~256.
- 민재원(2014), “문학 독서에서의 자기 질문 생성 양상 연구-대학생 독자의현대시 읽기를 중심으로”, 『독서연구』 제32호, 한국독서학회, pp.95~128.
- 박천환(2012), 『듀이의 경험이론과 교육인식론』, 학지사.
- 서용선(2012), 『혁신교육 존 듀이에게 묻다』, 살림터.
- 송지언(2014a), “학습자 질문 중심의 문학 감상 수업 연구-〈춘향전〉 감상 수업을 중심으로”, 『문학교육학』 43호, 한국문학교육학회, pp.253~283.
- 송지언(2014b), “학습자 질문 중심의 독서 교육 연구-현행 교과서의 관련 단원 검토를 바탕으로”, 『독서연구』 제32호, 한국독서학회, pp.131~158.
- 양미경(1992), “질문의 교육적 의의와 그 연구 과제”, 서울대학교 대학원 박사학위논문.
- 양미경(2002), “학생의 질문 행동 및 내용의 특성과 그에 따른 교육적 시사점 분석”, 『교육학연구』 제40권 제1호, pp.99~128.
- 양미경(2007), “질문 창출 노력의 교육적 의의와 한계”, 『열린교육연구』 제15집 제2호, pp. 1~20.
- 양미경(2013), 『교육과정 및 교수방법(제3판)』, 교육과학사.
- 엄태동 편저(2001), 『존 듀이의 경험과 교육』, 원미사.
- 이수진, 이경화(2018), “질문 중심 국어과 교과서의 개발 방안 - 2015 초등 국어과 교과서를 중심으로”, 『학습자중심교과교육연구』 제18권 제23호, pp.1125~1150.
- 이진규(2016), “학습자 중심 수업을 위한 ‘학생 질문’의 활용 방안 탐색”, 『학습자중심교과교육연구』 제16권 제4호, pp.223~242.
- 이향근(2013), “시 텍스트 이해 학습에서 ‘저자에게 질문하기 방법(QtA)’의 적용”, 『새국어교육』 제95호, 한국국어교육학회, pp.221~247.
- 전숙경(2010), “수업언어로서의 ‘질문’에 대한 이해”, 『교육철학』 제50집, 한국교육철학회, pp.165~186.
- 최승미(2008), “외상 후 성장 관련 변인 탐색”, 고려대학교 대학원 박사학위논문.
- 최현주(1999), “한국 현대 성장소설의 서사 시학 연구”, 전남대학교 대학원 박사학위논문.
- 조희정(2017), “고전문학 교육에서 학습자의 감상 질문 생성 경험 연구”, 『고전문학과 교육』 36집, 한국고전문학교육학회, pp.33~72.
- Bruner, J.(1996), *The Culture of Education*, 강현석·이자현 역(2005), 『교육의 문화』, 교육문화사.
- Cristenbury, L., Patricia, P. K.(1983), *Questioning: A Path to Critical Thinking*, ERIC.
- Dewey, J.(1916), *Democracy and Education*, 이홍우 역(2007), 『민주주의와 교육(개정증보판)』, 교육과학사.
- Dewey, J.(1938), *Experience and Education*, 강윤중 옮김(2004), 『경험과 교육』, 배영사.
- Fadel, C., Bialik, M. & Trilling, B.(2015), *Four-Dimensional Education*, 이미소 옮김(2016), 『4차원 교육 4차원 미래역량』, 새로운봄.

'학습자의 성장과 질문 중심 국어교육의 미래' 토론문

주재우(전북대학교)

별지 참조.

미래 사회 구성원에게 환영 받는 문법 교육의 지향 탐색

윤천탁(한국교원대학교)

차례

1. 들어가며
2. 문법 교육 주체들이 느끼는 문법 교육의 현실
3. 문법 교육 개선을 위한 방안 탐색
4. 나오며

1. 들어가며

2019년 7월, 국회에서 열린 대정부질문에서 모 국회의원과 국무총리 간에 질의응답을 하는 과정 중 나온 “저도 의원님만큼은 아니겠지만 국어깨나 했다.”라는 국무총리의 말이 언론에 다뤄진 적이 있다. 겸손을 미덕으로 하는 대한민국에서 자신의 뛰어난을 드러내지 않는 게 보통인데, 일국의 국무총리가 상대방을 비꼬려는 마음을 드러내기 위해 쓴 말이라고 하더라도 ‘국어깨나 했다’라는 표현을 쓰는 것이 필자에게 매우 신선하게 다가왔다. 필자가 국어 교육에 대해 관심을 가지고 연구하는 사람 중 하나로서, 어떻게 국어 교육을 하면 학습자가 훗날 여러 사람이 있는 자리에서 ‘국어깨나 했다’라는 말을 할 수 있게 만들까 하는 생각을 하게 된 계기가 되었다.

향후 미래 사회의 모습을 짐작하고 국어교육이 어떻게 대비해야 하는지를 살펴보는 연구들은 이런 생각을 진행하는 데 큰 도움이 될 것이다. 예를 들어 노명완(2015)에서는 미래사회의 모습을 ‘지식정보중심 사회’, ‘창의중심 사회’, ‘인간중심 사회’, ‘실용중심 사회’, ‘미디어중심 사회’ 등으로 정리하고 향후 국어교과가 발전시켜 나가야 할 교육적 과제로 ‘언어사용을 통한 고급 수준의 이해와 표현, 교류와 교감 그리고 설득’, ‘언어사용을 통한 의미의 구성과 지식의 창조’ 등 일곱 가지를 제시한 바가 있다.¹⁾

국어 교육 중 문법 교육 분야에 관심이 많은 필자는 문법 교육을 어떻게 하면 국어를 잘 배웠다는 학습자를 키울까 하는 생각을 하면서 미래 사회를 살아갈 구성원들을 위해 문법 교육이 어떻게 개선되면 좋을지를 좀 더 깊이 생각해 보게 되었다. 이런 생각과 궤를 같이 하는 연구 중 하나인 민현식(2008:187)에서는 문법교육이 “전통적 내용인 국어 구조 지식, 국어 규범 지식 위에 새로 국어 능력 지식, 국어 문화 지식을 융합하여 생활 속에 적용, 실천하는 역동적 ‘생활문법’으로 거듭나야 한다”라고 강조했다. 이와 더불어 문법교육이 지향해야 할 방향으로 ‘창의적 상상력 계발을 위한 문법교육’, ‘인간관계 훈련으로서의 문법교육’, ‘학습 동기를 유발하는 문법교육’ 등 여러 가지를 제시했다. 한편 구본관(2018)에서는 향후 문법 교육의 변화 방향을 제시하면서 ‘언어 사용 주체로서 학습자의 문법 능력 신장에 초점’, ‘문법 교수·학습의 주체로서 교사의 역할 강화’, ‘문법 교육의 교수·학습 방법의 개선’ 등 여러 가지를 제시하면서 문법 교육의 전망에 대해 살피고 있다.

그런데 미래 사회에 문법 교육이 어떻게 되어야 할지에 대한 필자의 생각은 쉽게 진척이 되지 못했다. 그 이유를 생각해 보니 현재의 문법 교육도 제대로 못 하고 있는 실정이라고 느껴서, 미

1) 노명완(2015)에서는 ‘언어사용 과정에서의 초인지적 사고와 조절’, ‘언어사용을 통한 창의적 직무수행’, ‘테크놀로지의 발전에 따른 멀티미디어 활용’, ‘언어사용을 통한 민주사회의 확립’, ‘언어사용을 통한 개인과 사회, 그리고 문명의 발전’ 등을 과제로 제시하고 있다.

래 사회를 살아갈 사람들이 문법에 대한 어떤 기대를 하고 있는지, 그러한 기대에 부응하기 위해 문법이 어떤 방향으로 흘러가야 할지가 잘 떠오르지 않았다. 문법 교육에 대해서 교사들은 학생들의 동기나 흥미 유발이 어렵다고 생각하고 있고 학생들은 문법이 재미없고 어렵다고 생각하는 상황이라고 한다면 미래에 대한 고민보다는 현재의 문법 교육을 제대로 할 수 있는 방안을 고민해 보는 것이 우선이라는 생각을 하게 되었다.

이 글에서는 미래 사회를 살아갈 사람들이 문법 교육에 대해 품는 기대를 살펴보기 위해서는 현재 문법에 대해서 교육 주체들이 어떻게 바라보고 있는지를 먼저 살펴보는 게 중요하다는 생각에서 교사와 학생이 문법 교육의 현실에 대해 어떻게 생각할지에 대해 피상적으로나마 살펴보고자 한다. 그리고 나서 현재의 문법 교육이 향후 조금이라도 개선되기 위해서는 어떤 일들이 추진되어야 하는지에 대해 몇 가지를 제시해 보고자 한다.

2. 문법 교육 주체들이 느끼는 문법 교육의 현실

2.1. 교사가 느끼는 문법 교육

국어 교사들이 국어과의 다른 영역의 교육에 비해 문법 영역의 교육에 대해 어떻게 생각하는지를 살펴보기 위해서는 전국의 교사들에 대해 면접 조사나 설문 조사 등이 있어야 하지만 그러한 작업을 개인적으로 하기에는 한계가 있어서 교사에 대한 설문 조사 결과를 단편적으로 살펴보고 교사의 입장에서 문법 교육을 어떻게 바라볼지에 대해 생각해 보고자 한다.

박형우(2008)에 따르면, 국어과 여러 영역의 교수·학습 과정의 난이도 측면에서 봤을 때 교사들은 문법 영역에 대해서 그다지 어렵다고 느끼지 않고 있으나 학생들의 동기나 흥미 유발이 어렵다는 점을 공감하고 있다고 밝히고 있다. 또한 교사들은 학생들이 문법을 가장 싫어한다고 생각하고 있고, 교사 스스로도 문법을 매우 싫어하며 그 원인을 학생들이 문법을 싫어하기 때문이라는 반응을 보였다고 언급하고 있다. 교사들이 이렇게 생각하게 되는 이유는 다양하게 생각할 수 있을 듯하다.

먼저 문법 교육에서 다루는 내용이 추상적인 게 많아서 학생들에게 이해시키는 게 쉽지 않을 것이고 학생들이 특정한 내용을 이해하기 위해서는 그것에 선행하여 학습해야 할 내용이 많은데 이러한 내용이 학습되지 않은 상황에서는 새로운 것을 가르치는 게 쉽지 않아서 매우 어려움을 겪을 수 있다. 또한 국어 교사 자신이 특정한 문법 사항에 대해 이전에 알고 있던 지식이 더 이상 유효하지 않는 경우가 있어서 어려움을 느낄 수 있다. 예를 들어 ‘큰-’, ‘작은-’ 등을 접사로 배웠던 교사들이 지금은 이것들을 접사로 처리하지 않는다는 내용을 접하면 매우 당황할 수 있다. 유사한 예로 사범대학이나 교대에서 ‘은/는/이/가’를 모두 주격 조사로 배웠다가 교사를 하는 중에 어느 날부터 ‘은/는’은 보조사이므로 ‘이/가’만 주격 조사라고 가르쳐야 한다는 것을 접한 교사는 당혹스러울 수밖에 없을 것이다. 이와 유사한 사례로는 종속적으로 이어진 문장을 부사절로도 볼 수 있다는 내용을 교사가 새롭게 접하게 되는 등 매우 다양하게 언급될 수 있다.

또한 특정 내용의 경우 근거하는 참고 자료가 무엇이냐에 따라 가르칠 내용이 달라지는 경우도 있어서 당혹스러울 수도 있다. 예를 들어 표준국어대사전에 따르면 하늘에 떠 있는 ‘해’와 365일을 뜻하는 ‘해’가 다의어로 처리되어 있지만, 고려대한국어대사전에 따르면 이들은 동음이의어로 처리되어 있어서 교사 입장에서는 매우 혼란스러울 수 있다.

한편 동일한 국어사전에서 제시한 내용이 수시로 바뀌는 것도 알아야 하는 교사는 문법 관련 전문성을 유지하는 게 쉽지 않다. 예를 들어 표준국어대사전에서는 ‘잘생기다’는 단어에 대해 형용사로 처리했다가 얼마 전에 동사로 처리하였다. 이런 내용은 교사를 당혹스럽게 할 수 있을 것인데, 심지어 고려대한국어대사전에서는 2019년 8월 10일 현재, 아직까지 ‘잘생기다’를 형용사로 처

리하고 있어서 국어 교사는 어떤 사전의 설명이 알맞다고 학생들에게 얘기해야 할지 난감하게 된다. 이러한 문제들이 있다는 것을 모른 상태에서 수업을 하거나 평가 문항을 출제했을 때 뒤에 감당해야 할 일은 교사를 매우 난처하게 만들 것이다.

아울러 문법 교육을 열심히 해 보려고 노력하는 교사가 있다고 해도 관련된 내용을 누구에게 물어봐야 할지에 대해 확신을 갖기 어려운 것도 교사들에게는 답답한 상황이 될 것이다. 그나마 공신력 있는 기관인 국립국어원의 ‘온라인가나다’에 질문을 던지는 경우가 있지만 답변이 수정되는 일이 생기면²⁾ 누구에게 의지해야 하는지를 고민하지 않을 수 없다.

2.2. 학생이 느끼는 문법 교육

문법 교육을 받는 학생들은 문법을 왜 배워야 하는지에 대해 공감을 하지 못하고 문법 교육에서 다뤄지는 내용이 재미있고 문법 수업이 즐겁다고 생각하기보다는 다뤄지는 내용은 어렵고 문법 수업 시간은 지루하다는 의견이 많다는 것은 여러 사람들이 공감하는 내용일 것이다.³⁾ 이러한 공감은 교과서 집필진도 함께 하는 것이어서 문법 관련 성취 기준을 다루는 교과서에서는 만화를 활용하는 것을 많이 볼 수 있다. 그런데 문법 자체가 이해하기 어려운 면 이외에 학생들이 부딪치는 문제는 더 많이 있을 것으로 생각된다. 여기서는 두 가지만 살펴보고자 한다.

먼저 학생들이 접하는 언어 환경을 문법 교육에서 제대로 반영하고 있는지에 대한 문제를 언급하고자 한다.

국어사전을 찾아서 낱말의 뜻을 찾아보는 활동을 다루고 있는 『초등학교 국어 4-1』 교과서를 보면 ‘국어사전에서 낱말 찾기’라는 내용이 나오는데(<그림 1> 참조), 첫 자음자가 실린 차례, 모음자가 실린 차례, 받침이 실린 차례를 밝히면서 ‘벽지’라는 단어를 찾을 때 사전에서 찾는 법이 다뤄지고 있다. 그런데 현재 학생들이 국어사전을 찾을 때 접하는 것은 대부분 인터넷 사전이기 때문에 종이 사전을 찾는 법뿐만 아니라 인터넷 사전을 찾는 법도 소개되어야 학습자의 학습 의욕을 북돋아 줄 수 있을 것 같은데, 교과서에서는 종이 사전에 대한 언급만 있다. 물론 지도서에 제시된 지도상의 유의점에서는 “매체의 발달로 종이책으로 된 사전뿐만 아니라 전자사전, 인터넷 사전 등 다양한 사전이 있음을 알고 효율적으로 활용하도록 지도한다.”라고 되어 있어서 실제 수업에서는 인터넷 사전 등을 활용했으리라 짐작이 가지만 어떤 국어사전을 어떻게 활용하려고 하는 것은 제시하지 않고 있다.⁴⁾ 그도 그럴 것이 인터넷사전은 수시로 바뀌기 때문에 일단 개발된 교과서에서는 바뀐 내용을 수시로 반영하기가 쉽지 않다는 문제가 있다. 학생들은 새로운 언어 환경과 언어 학습 환경을 접하고 있는데 교과서는 그러한 내용을 못 따라가기 때문에 이를 보완할 수 있는 방법을 찾아야 할 것이다. 한편 여러 가지 사전의 내용을 소개하면서 ‘우리말 속담사전’ 등을 통해 속담을 찾아볼 수 있다고 제시하고 있지만, 인터넷에서 서비스가 되는 국어사전에서 속담을 찾는 방법 등을 따로 소개하지는 못하고 있다.

2) 얼마 전 수능 국어 영역의 문항과 관련된 설명을 잘못했다가 답변을 수정하는 일이 있었고 최근 ‘온라인가나다’ 게시판에는 ‘[온라인가나다 답변 수정 사항 등 공지]’라는 글이 수시로 뜨고 있는 실정이다.

3) 이관규(2018)에는 문법 교육에 대한 고등학교 학습자의 요구에 대한 설문 답변인 “삶에서 문법 교육이 필요한 이유를 배울 수 있도록 해 주세요.”를 비롯하여 여러 학습자가 문법에 대해 가진 생각을 알 수 있는 설문 응답 내용이 제시돼 있다.

4) 한편 지도서에서는 사전에서 낱말 사이의 의미 관계를 확인하는 방법이라면서, 종이책으로 된 사전의 경우 반의어는 ‘(반)’, 유의어는 ‘(유)’, ‘(비)’와 같이 표시했으므로 이를 보고 확인할 수 있다는 내용이 있다. 그런데 최근 시소러스를 서비스하는 여러 사전에 관한 내용은 언급하지 않고 있다.



<그림 1> 『초등학교 국어 4-1』, 196쪽



<그림 2> 네이버에서 서비스 되는 국어사전에서 '착하다'를 찾은 화면



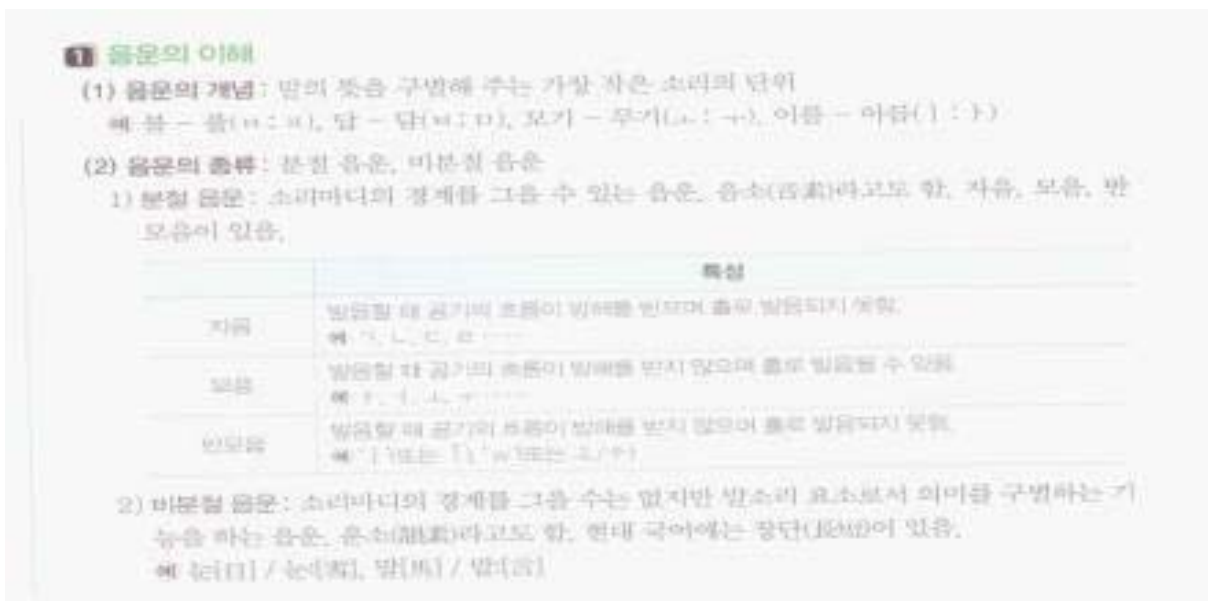
<그림 3> 국립국어원에서 서비스 하는 '더 좋은 국어사전' 홍보 화면

<그림 2>는 2018년 10월 17일부터 네이버 포털 사이트에서 새롭게 선보인 '국어사전beta'에서 '착하다'를 찾은 화면의 일부를 보인 것이다. 기존 사전에서는 표준국어대사전에 실린 내용만을 보여 줬었는데,

다음 포털에서 서비스하는 고려대한국어대사전과 국립국어원에서 서비스하는 우리말샘을 함께 찾아볼 수 있음을 알리고 있다. 아울러 <그림 3>은 기존에 ‘더 좋은 표준국어대사전’에서 2019년 7월에 ‘더 좋은 국어사전’으로 명칭을 변경하여 모바일에서 서비스하는 것을 홍보하는 화면의 일부를 보인 것이다. 학생들은 이미 인터넷 사전도 새로운 버전이 서비스 되는 언어 환경을 접하고 있는데 국어 교과서에서는 해당 내용을 바로바로 반영하지 못하고 있어서 학습 동기나 흥미 유발 등에 어려움을 겪을 수 있을 것이다.

둘째로 학생들이 교과서에서 배운 내용과 수능 연계 교재 등에서 다루고 있는 내용이 달라서 자신들이 학교에서 배운 내용에 대해 신뢰가 떨어지는 문제를 제시하고자 한다.

고등학교 국어과 검정 교과서들을 살펴보면 반모음을 음소의 일종으로 봐야 하는지 여부에 대해 명확히 기술하고 있지 않은 경우가 있다. 예를 들어, 음운은 분절 음운과 비분절 음운으로 나뉘는데, 자음과 모음을 분절 음운이라고 하고 모음은 단모음과 이중 모음이 있다고 기술하고 있어서 이중 모음을 음소로 보는 것처럼 기술하고 있다. 그런데 수능 연계 교재로 개발된 교재에서는 반모음을 음소의 한 종류로 명시하고 있음을 알 수 있다(<그림 4> 참조). 교재에 실린 내용과 본인이 재학 중인 학교에서 채택한 교과서에 제시된 내용이 다른 경우를 접하는 학생은 매우 혼란스러움을 느낄 것이다. 그간 이러한 내용은 교재에만 실리고 문항화가 되지 않아서 크게 이슈화가 되지 않고 넘어갔었는데, 최근의 수능 연계 교재에서는 반모음을 음소로 봐야 하는 관점을 명확하게 알아야 정답을 찾을 수 있는 문항을 출제하여서 전국의 교사나 학생들에게 많은 이의 신청을 받은 사례로 지적되고 있다. 가뜩이나 문법에 대해 좋은 감정이 없는 학습자들은 이러한 일을 겪게 되면 문법에 대한 반감이 더 생길 확률이 높다. 물론 반모음을 음소로 봐야 한다는 견해, 그렇게 보면 안 된다는 견해가 있다는 것을 확인하고 자신의 생각을 펼치게 함으로써 사고력을 신장시키는 등의 활동을 하면 의미가 있을지 모르나, 그러한 활동은 하지 않고 특정한 결론에 입각해 문제를 풀어야 하는 학생들은 문법이 수시로 바뀐다든지 누구 말을 믿어야 할지 모르겠다든지 하는 생각을 갖게 되어 문법 교육 자체에 대해 불신할 수 있을 것이다.



<그림 4> 『2019학년도 수능 대비 수능 특강-국어 영역-화법.작문.문법』에 수록된 내용

3. 문법 교육을 위한 방안 탐색

3.1. 현 교육과정 시기부터 추진 가능한 방안

3.1.1. 국립국어원의 문법 교육 지원 역할 강화

문법 교육이 잘 이뤄지도록 지원할 수 있는 기관이나 단체가 여러 역할을 수행해 주면 문법 교육이 개선되는 데 큰 기여를 할 것이다. 여기에서는 국립국어원의 역할에 대해 중점적으로 살펴보고자 한다.

국립국어원 누리집을 보면 기관의 설립 목적에 대해 소개하면서 “합리적인 국어 정책 추진에 필요한 체계적 조사와 연구를 하며, 언어 규범을 보완·정비하고 국가 언어 자원을 수집하여 통합 정보 서비스를 강화함으로써 국민 언어생활의 편익을 증진합니다. 또한 국민이 원활하게 의사소통할 수 있도록 국어 사용 환경을 개선하고 한국어교육의 질을 높이는 기반을 조성하고자 설립되었습니다.”라고 밝히고 있다. 이러한 내용을 봤을 때, 국립국어원에서 문법 교육에 필요한 여러 자료를 독보적으로 보유하고 있으므로 문법 교육 지원을 위한 많은 역할을 수행할 수 있다는 점을 쉽게 알 수 있다. 그런데 국립국어원이 교육부 산하 기관이 아니라 문화체육관광부에 소속되어 있어서 그런지 국어과 교육의 하위 영역인 문법 교육에 대해 실질적인 기여를 하는 부분은 눈에 띄지 않는다. 일례로 한국어교육을 담당하는 한국어교원을 위해서 ‘한국어교수학습센터’를 운영하고 있지만 학생들이나 국어 교사를 위한 문법 교육에 대해서는 전면에 나서서 지원하고 있다고 보기는 어렵다. 물론 온라인과 오프라인을 통해 ‘국어문화학교’를 운영하면서 모국어 화자의 원활한 언어생활을 지원하는 것은 매우 높이 살 일이다. 그런데 국립국어원이 보유하 각종 자원을 국어과 문법 교육 지원을 위해 활용하지 못하고 있는 부분에 대해 매우 큰 아쉬움을 느낀다. 이에 국립국어원 측에서 문법 교육을 위해 지원할 수 있는 몇 가지 방안을 생각해 보겠다.

먼저 기존에 국립국어원에서 보유한 자료를 국어과 문법 교육에 용이하게 활용할 수 있도록 안내하거나 가공하거나 접근성을 높이는 등의 역할을 수행할 필요가 있다. 국어 교사들은 문법 영역 이외에도 다른 영역을 가르쳐야 하기 때문에 국립국어원 사이트를 수시로 방문하여 문법 교육에 활용할 수 있는 내용을 선별하고 가공하여 수업에 적용하는 일이 쉽지 않다. 그렇기 때문에 현재 보유하고 있는 여러 자료들, 운영하고 있는 각종 사이트들에 대해 안내하고 지속적으로 홍보할 필요가 있다. 또한 국립국어원의 보유 자료를 활용하여 문법 수업을 할 수 있는 여러 사례를 발굴하여 공유할 수도 있다. 예를 들어서 ‘언어정보나눔터’ 사이트에서 말뭉치를 검색하여 단어의 쓰임이나 단어의 의미 등을 배울 때 활용하는 문법 수업 사례를 발굴하여 소개한다면 문법 수업 개선에 기여할 부분이 많을 것이다. 또한 기존에 발간된 연구 보고서나 사업 결과물 중 문법 교육과 관련이 되는 내용을 공개함으로써 문법 교육에 활용할 수 있는 정보를 제공할 필요가 있다. 일례로 국어과 문법 영역 성취 기준과 연구 보고서를 매칭한 자료를 공개하게 되면 교사들이 특정 내용의 수업을 준비할 때 다양한 자료를 참고할 수 있을 것이다. 이러한 여러 가지 일을 기존의 직원이나 새로운 직원을 충원하여 수행할 수도 있지만 현장 국어 교사를 국립국어원에 파견하여 수행하게 할 수도 있다. 이는 한국교육과정평가원에서 대학수학능력시험 출제 업무를 돕는 인력으로 현장 국어 교사를 파견 근무 방식으로 활용하는 것과 유사하게 될 것이다.

둘째로 전 세계의 한국어 교원을 대상으로 치르는 ‘한국어교사학술대회’처럼 ‘국어교사학술대회’ 등을 개최하여 문법 교육에 대한 노하우와 실패와 성공 사례 등을 공유할 수 있는 장을 마련할 필요가 있다. 이러한 대회는 매해 또는 격년제 등으로 정기적으로 열 수도 있고 그렇게 여는 게 어려우면 교육과정의 개편될 때마다 한 번씩 개최하여 바뀐 교육과정에 따라 문법 교육의 변화와 관련한 여러 내용을 공유하게 할 수 있다. 한편 학술대회를 여는 게 어려우면 ‘(가칭) 문법 교육 개선 수기 공모전’처럼 문법 교육을 개선한 사례를 전국 단위에서 공유할 수 있는 기회를 마련하는 것도 좋은 방법이 될 것이다. 국립국어원에서는 청소년 언어문화 개선 수기 공모전을 개최하고 이 결과물을 책자로 발간하여 공유하는 일도 해 왔는데 이러한 방식을 문법 교육 개선에도 유사하게 적용하면 좋을 것이다.

셋째로 ‘(가칭) 문법교육지원단’을 운영하는 것도 문법 교육을 지원하는 좋은 방법이 될 수 있다. 국립국어원에서는 ‘국어 전문 감수단’을 운영하여 여러 교과와 교과서를 감수하기도 하고 ‘공

공언어지원단'을 운영하여 공공 기관의 언어 사용 개선을 위해 노력하고 있다. 이러한 노하우를 활용하여 전국에서 문법 교육을 담당하는 국어 교사들에게 여러 가지 실질적인 도움을 주는 내용을 다루고 이러한 자료를 축적해 나감으로써 문법 수업을 개선하는 데 기여할 수 있을 것으로 생각한다. 이는 각 시도교육청에서 '대학진학지도지원단'을 운영하고 현장 교사의 진학지도를 지원해주는 것과 유사한 역할을 할 것으로 기대할 수 있다.

이외에도 국립국어원에서 운영하는 누리집이나 트위터 등에 올라오는 각종 질문들을 빅데이터로 만들어 문법 교육에 활용하거나 국어원에서 수집한 남북한 언어 자료나 지역 방언 자료 등을 활용하는 등 여러 가지로 문법 교육을 지원하는 방안은 매우 많을 것이다.

3.1.2. 교육청, 학회, 교사 모임 등의 역할 강화

앞에서 살펴본 국립국어원 이외에 여러 기관이나 모임 등에서 문법 교육을 개선하도록 지원하는 방안을 살펴보고자 한다.

먼저 생각해 볼 수 있는 것은 문법을 쉽고 재미있게 설명하는 경연 대회를 열고 이 결과물을 공유하는 것이다. 이러한 생각은 과학 분야 등에서 이뤄지는 페임랩(FameLab)을 문법 교육 분야에서도 적용하면 어떨까 하는 생각에서 비롯되었다. '우리말샘'에서는 '페임랩'에 대해 “「명사」 『자연 일반』 과학, 공학, 기술 따위를 주제로 3분 동안 발표하여 우승자를 가리는 경연 대회. 강연자의 발표 내용, 소통의 명확성 등이 평가 대상이며, 패널과 관객이 함께 우승자를 정한다. 매년 개최되며, 2005년에 영국에서 처음 열렸다. ⇒규범 표기는 미확정이다.”라고 풀이하고 있다. 외국에서 시작된 이 대회는 국내에서도 열리고 있는데, 최근에서 고등학교 단위에서도 시행되고 있다. 인터넷에서 '과학강연대회(FameLab)'라고 검색어를 입력하면 여러 고등학교에서 과학강연대회를 개최하고 있음을 알 수 있다. 예를 들어 '북원여자고등학교'에서는 교내 과학강연대회(FameLab)의 실시 목적을 “과학이론을 창의적이고 쉽게 설명하여 대중을 감동시키는 강연을 학생들이 스스로 준비하고 진행해 봄으로써 과학을 통해 소통하는 즐거움을 깨달을 수 있도록 한다. 흥미롭게 청중의 시선을 집중시켜 이야기를 진행하는 과정을 통해 창의력, 문제해결력, 기획력, 의사소통능력을 기른다.”라고 제시하고 있다.

이러한 대회를 문법 분야에 적용하면 학생들이 문법 용어나 개념 중에 어렵게 생각하는 내용들에 대해 3분 동안 발표하여 청중을 쉽고 정확하게 이해시키도록 하는 경연 대회를 열고 이의 결과물을 전국의 문법 교사들에게 전파하면 학생들을 가르치는 수업 장면에서 충분히 활용할 수 있을 것이다. 알려진 바에 따르면, 페임랩 국제대회에서는 파워포인트는 사용할 수 없고 사물만을 활용하여 발표하여야 하며 쉽고 재미있게 전달하기 위하여 전문 용어의 사용은 최대한 줄여야 한다는 등의 원칙이 있다고 한다. 가칭 '문법강연대회'를 열 때도 국어교육에 도움이 될 수 있는 강연 자료가 산출이 될 수 있는 원칙을 만들 필요가 있을 수 있다. 이 경연대회에는 국어교사, 국어학자, 국어교육학자, (대)학(원)생, 학부모, 학원 강사 등 여러 부류의 사람들을 참여시켜서 문법 수업의 자료로 쓰일 것들을 많이 수집하고 공유하는 게 중요할 것이다.

한편 이와 유사한 것으로 인포그래픽(Infographic) 경연 대회를 열고 결과물을 공유할 수도 있다. '우리말샘'에서는 '인포그래픽'에 대해 “「명사」 『매체』 디자인 요소를 활용하여 정보를 시각적인 이미지로 전달하는 그래픽. 다양한 미디어 채널이 등장하면서 주목받게 되었으며, 강렬한 인상과 함께 정보를 전달할 수 있는 장점이 있다. ⇒규범 표기는 미확정이다.”라고 풀이하고 있다. 앞에서 언급한 '문법강연대회'의 결과물은 영상 자료로서 활용할 수 있을 것이고 '문법 인포그래픽 경연 대회'의 결과물은 인쇄 자료 등을 통해 문법 수업을 개선하는 자료로 활용할 수 있을 것이다.

둘째로 전국에서 행해지는 문법 수업과 관련된 자료를 모아 공유하는 것이다. 이 방법은 학교의 교수·학습과 관련된 각종 자료를 온·오프라인에서 공유하는 시스템을 개발한 것을 문법 교육에도 적용하면 좋겠다는 생각에서 비롯되었다. 2000년대 초반에 국가 단위에서는 '교수학습개발센터', 시도교육청 단위에서 '교수학습지원센터', 단위 학교에서는 '교수학습도움센터'를 만들어서 각종 수업 자료를 개발하고 공유한 시스템을 만든 사례가 있다. 현재 '전국국어교사모임'이 운영하는 사

이트에서도 여러 수업 자료를 공유하고 있는데, 문법 관련 자료를 더 쉽게 찾아 공유할 수 있는 시스템을 구축함으로써 문법 수업에 직접적인 도움을 줄 수 있는 인프라를 구축할 필요가 있다.

셋째로 교사들이 문법과 관련하여 궁금한 점을 묻고답하는 공간을 마련하고 여기서 여러 내용을 공유하게 하는 것이다. 이러한 생각은 어학 전문 학술지인 『형태론』에서 ‘질의응답란’을 만들어서 문법과 관련된 여러 내용에 대해 현장 교사나 대학원생들이 질문을 하면 편집위원 등 전문가들이 답을 해 주는 것을 문법 교육 분야에서 적용하면 좋겠다는 생각에서 비롯되었다. 문법 교육을 담당하는 교사들이 궁금한 점이 생겨도 묻고 답하는 것이 쉽지 않을 텐데, 이러한 공간이 마련되면 용이하게 질문을 하고 전문가들에게 적절한 답변을 얻음으로써 문법 교육이 좀 더 발전할 수 있을 것으로 생각된다.

넷째로 문법 관련 전문적 내용을 쉽게 접하고 문법 수업에 활용할 수 있게 논문 내용을 요약하여 제공하는 것이다. 국어 교사들 중에는 특정한 문법 내용을 가르칠 때 전문적인 내용을 탐독하고 싶을 수도 있다. 그런데 어떤 내용을 읽어야 할지를 모르거나 시간을 많이 투자해야 하는 것을 걱정하는 경우가 있을 수 있다. 이런 경우에 도움을 주는 방법 중 하나가 기존의 문법 관련 논문이나 연구 보고서를 요약하여 제시하고 관련 성취 기준 등을 알려 줌으로써 현장 문법 수업에서 활용할 수 있는 부분을 정리해 제공해 주는 것을 들 수 있다. 이는 예전에 한국교육학술정보원에서 여러 분야의 소논문을 요약하여 제시함으로써 국민들의 지적 수준을 향상시키는 사업을 시도한 것과 비슷한 예라고 하겠다. 이러한 방식은 ‘국어학연감’에서 특정 시기에 나온 연구물에 대해 요약정리하고 비판한 것을 모아 두어 독자에게 여러 연구물에 대해 조망해 볼 수 있는 기회를 제공하는 것과도 비슷한 방식이라 할 수 있다.

3.2. 향후 교육과정 시기부터 추진 가능한 방안

3.2.1. 문법 영역의 상세한 교육 과정, 집필 기준 제시

2015 국어과 교육과정에서는 학습 요소를 제시하고 있고 그와 관련된 성취 기준을 해설하고 있다. 예를 들어 음운 변동에 대해 해설하고 있는 내용에 따르면 “비음화, 유음화, 된소리되기(경음화), 구개음화, 두음 법칙, 모음 탈락, 반모음 첨가, 거센소리되기(유기음화) 중에서 선택하여 다루되, 음운 변동 규칙에 대한 학습보다는 실제 발음 생활이나 표기 생활에 적용되는 사례를 중점적으로 다루도록 한다.”라고 명시하고 있다. 그런데 현재 교과서를 살펴보면 여기에 명시된 내용 이외의 것(예: 자음군 단순화, ‘ㄹ’ 탈락, 음절의 끝소리 규칙 등)을 다루고 있는 경우가 있다. 또한 문법 요소와 관련된 성취 기준 해설에 따르면 “고등학교 1학년 수준에 맞는 높임 표현, 시간 표현, 피동 표현, 인용 표현을 다루되, 문법 요소들의 형식적인 특성을 아는 것이 아니라 많이 사용되는 높임 표현과 번역 투로 잘못 사용되는 피동 표현 사례를 다루면서 실제 담화에서 활용하는 데 초점을 둔다.”라고 제시하고 있다. 그런데 검정 교과서를 살펴보면 교육과정에 명시된 내용 이외에 ‘사동 표현’이나 ‘부정 표현’을 더 다루고 있는 경우를 찾아볼 수 있다. 한편 교육과정 문서에는 ‘형태소’에 대한 언급이 전혀 없는데 대부분의 교과서에서는 ‘형태소’의 개념 등을 다루고 있는 것도 살펴볼 수 있다.

문법에서 다루지는 내용이 검정 교과서마다 제각각 다르게 되는 것을 다양성 차원에서 권장할 수도 있지만 교사나 학생의 입장에서는 타 교과서에 있는 내용까지도 배워야 한다는 생각을 갖게 할 수 있을 것이다. 이러한 부분도 문법 교육에 대한 부정적인 느낌을 갖게 할 수 있다고 보면 향후 교육과정에 문법 영역에 대해서는 다루야 하는 내용의 범위를 명시하고 한정하는 게 필요하다고 생각한다. 한편 교육과정과 함께 집필 기준도 교과서 집필 시 중요하게 활용되므로 상세한 내용을 제시할 필요가 있을 것이다.

2015 개정 교육과정에 따른 교과용도서 개발을 위한 집필기준은 국어, 도덕, 경제, 역사 등 네 개 교

과목에 한해서 제시되었다. 국어과의 경우 집필 기준이 제시되어 있어서 교과서를 집필할 때 유용하게 쓰일 것으로 생각할 수 있는데, 구체적인 내용이 제시되어 있지 않으면 집필 기준으로서의 역할을 못하게 된다고 할 수 있다. 예를 들어 집필 기준의 ‘제재 선정 기준’ 부분을 보면 ‘학술 용어 선정 기준’에 대해서 “학술 용어는 2015 개정 교육과정에 따른 국어과 교육과정에 사용된 용어를 따른다. 특정한 이론서를 따르지 않고 보편적으로 널리 쓰이는 것을 사용하되, 기존 제7차 고등학교 <문법> 교과서의 용어를 참조하도록 한다.”라고 기술하고 있다. 그런데 이 정도로 간략하게 기술하는 것은 집필진에게 혼선을 빚을 수도 있다. 예를 들어 용어만 그렇게 쓰라는 것인지 용어에 대한 개념도 동일하게 쓰라는 것인지 등이 명시되지 않았다.

예를 들어 제7차 고등학교 문법 교과서에서는 ‘음절의 끝소리 규칙’이라는 용어를 쓰고 있는데, 개념에 대한 설명을 보면 평파열음화와 자음군 단순화를 아울러 일컫는 개념으로 쓰고 있다. 만약 이 용어를 2015 개정 교육과정에서도 그대로 따른다면 음절의 끝소리 규칙에는 교체와 탈락이 동시에 일어나는 것으로 설명해야 한다. 그런데 정확한 설명을 집필 기준 등에서 하지 않고 있어서 용어는 그대로 사용하되 개념 설명은 다르게 하는 검정 교과서가 현장에 보급된 것을 발견할 수 있다. 방민호 외(2019)에서는 교체의 일종으로 ‘음절의 끝소리 규칙’이란 용어를 쓰면서 “음절의 끝에서 ‘ㄱ, ㄴ, ㄷ, ㄹ, ㅁ, ㅂ, ㅇ’의 7개 자음만 발음되는 형상”이라고 설명하고 있고 ‘자음군 단순화’란 용어를 쓰면서 “음절의 끝에서 자음이 두 개 연결된 자음군이 오면 하나만 발음되는 현상”이라고 설명하고 있다.

이상의 것을 정리하면, 향후 교과서 집필 시 근거가 되는 교육 과정이나 집필 기준에서 문법과 관련된 부분에서는 여러 교과서에 실리는 이론적 내용의 차이를 최소화할 수 있도록 상세한 내용을 제시할 필요가 있다. 예를 들어 ‘반모음 첨가’를 음운 변동의 일종으로 다루라고 할 때에는 음소의 하나로 반모음을 제시한다는 내용도 포함하는 것이 문법 내용 기술 시 집필진의 혼란을 줄일 수 있는 방법이 될 수 있을 것이다.

3.2.2. 문법 영역 교육과정의 획기적 개편

문법 교육을 개선하기 위해서는 문법과 관련된 내용을 상세하게 기술하는 것도 필요하지만 기존과는 다르게 획기적으로 바꾸는 부분도 생각해 볼 수 있을 것이다. 필자는 이 글에서 두 가지 방안만 언급하고자 하는데, 먼저 교육과정 성취 기준을 특정 학년에 집중 배치하는 문제를 생각해 보았다. 기존의 교육과정에서는 각 학년에 들어갈 성취 기준을 명시하거나 학년군 내에서 특정 성취 기준을 특정 학년에 배치하는 것을 권장하고 있었다. 그런데 문법 영역의 경우 여러 내용을 여러 학년에 걸쳐 가르치는 게 나은지, 아니면 특정한 학년에 집중적으로 가르치는 게 나은지에 대한 연구를 통해서 새로운 시도를 해 볼 수도 있을 것이다. 예를 들어, 중학교의 경우에는 자유학기제나 자유학년제의 적용을 고려하고 언어에 대한 민감성 및 문법에 대한 탐구 능력이 어느 정도 신장된다고 보는 시기에 문법 관련 내용을 집중적으로 지도하는 게 문법 교육의 효과를 높일 수 있는 방안일 수 있다고 본다. 탐구 학습의 경우 사회과나 과학과에서 많이 적용하는 수업 방법이라고 하면 이러한 방법이 어느 정도 익숙해진 단계 이후에 문법 관련 내용을 집중적으로 배우게 하면 탐구 학습의 적용이 용이할 뿐만 아니라 학습 후 효과도 배가될 수도 있을 것이다.

또 하나 생각한 것은 초등학교와 중학교에서는 언어 단위에 따라 개별적으로 이해하는 방식으로 교육과정을 짰다면 고등학교에서는 언어 단위에 대해 총체적으로 이해할 수 있는 주제적 접근 방식으로 교육과정을 바꾸는 것이다. 이에 대해 좀 더 자세히 설명하면 중학교까지는 음운, 단어, 문장 등을 별도로 다루는 단원에서 각각의 것에 대해 기초적이고 기본적인 지식을 습득하고 나서 고등학교에서는 언어 단위에 대한 종합적 이해를 위해서 ‘분류와 체계’, ‘형성과 짜임’, ‘변동과 변화’, ‘의미와 관계’ 등 여러 주제별로 묶어서 언어 단위에 대한 총체적 이해를 도모하는 방식으로 재편해 보는 것이다.⁵⁾ 예를 들어 음운을 배우면서 음절의 구성을 배우고 단어를 배우면서 단어의 형성을 배우고 문장에 대해 배우면서 문장의 짜임을 배우는 것을 중학교 단계까지 경험하게 하고 고등학교에서는 ‘형성과 짜임’이

5) 이와 관련된 내용은 윤천탁(2017)에서 살펴본 바가 있다.

라는 주제를 다루는 단원에서 음소가 결합하여 음절을 이루는 방식, 어근과 접사 등이 결합하여 단어가 형성되는 방식, 문장이 서로 결합하여 확대되는 방식 등을 한꺼번에 배움으로써 자신의 언어생활에 대해 통찰할 수 있도록 교육과정을 개편해 보는 것도 시도해 볼 수 있을 것이다.

3.2.3. 문법 영역만이라도 국정으로 전환

문법 교육을 개선하는 방안으로 더 생각해 볼 수 있는 방안은 문법 분야만이라도 국정 체제로 전환하는 것이다. 학생들이 꼭 알아야 될 내용을 엄선하고 해당 내용을 교수·학습 하는 데 필요한 자료를 최대한 잘 만들어서 보급하기 위해서는 국정 체제를 문법 분야에만 적용하는 것도 생각해 볼 수 있다. 이걸 적용하는 게 쉽지 않겠지만 문법 교육에서 가르치는 내용을 어느 정도 범위 내에서 한정하고 한정된 내용에 대해 교수·학습과 평가 시 도움이 되는 자료를 많이 만들어서 교사들에게 공급하기 위해서는 국정 체제로 바꾸는 게 훨씬 유용할 것으로 생각된다. 그런데 이렇게 바꾸게 되면 단점도 많이 생길 수 있는데, 예를 들어 국어과의 하위 영역들과 통합 교육을 하는 데에는 걸림돌이 될 것이다.

문법만 국정 체제로 전환하는 방식은 다양하게 생각해 볼 수 있을 것이다. 예를 들어 문법 영역의 전체 내용 즉 단원의 시작, 본문의 내용 및 학습 활동, 단원 마무리 등의 일체를 국정 체제에 맞게 개발하여 단원 자체를 통으로 검정 교과서 집필진에게 제공하는 방식이 있을 수 있다. 한편 교육부에서 단원의 본문에 들어갈 내용 다시 말해, 문법 용어, 설명, 예시 정도를 제공하고 이를 활용하여 각 검정 교과서 집필진이 활동이나 단원 시작 부분의 흥미 유발이나 단원의 마무리 부분을 자유롭게 기술하게 유도하는 방식 등이 있을 수 있겠다.

4. 나오며

이 글은 학술대회 주제 발표임에도 불구하고 평소 필자가 지닌 여러 생각에 기초하여 개인적 생각을 너무 피력하게 되어 각 방안을 실천하는 데 어려움이 따르거나 실현 가능성이 거의 없는 것도 기술하게 되어 반성하는 마음이 많이 든다. 그런데 2022학년도 대학수학능력시험부터 문법 문항을 선택해서 풀게 되는 상황을 맞이하고 보니, 왜 이런 일이 생겼을지를 생각해 보게 되고 그에 대한 해결책으로 현재의 문법 교육을 개선하고 향후 문법 교육의 개선에 대해 어떤 얘기라도 함께 나누는 것이 나름대로 의미가 있을 것이라는 생각을 하게 되었음을 밝히고 싶다. 다시 말해서 문법 교육을 제대로 해 보지도 못했는데 어찌다 보니 문법은 어렵고 지루하고 힘들고 불필요하다는 평가를 받는 천덕꾸러기가 된 것이 억울하기도 하고 문법 교육에 관심을 가지고 있는 필자 자신의 책임은 없는지를 살펴보게 된 계기가 되었다. 이 글을 통해 향후에도 여러 단체나 기관, 박물관, 개인 등이 만들어 놓은 여러 결과물을 집대성하고 활용한다면 현재 문법 교육을 개선할 부분을 많이 찾을 수 있다는 생각을 하게 되었다.

2015 교육과정이 적용된 지 얼마 되지 않았는데 차기 교육과정에 대한 논의가 시작되고 있다는 얘기가 전해진다. 국어 교육 내에 문법 교육의 위상을 높이는 방안이 무엇인지에 대한 여러 논의가 앞으로도 계속되기를 기대하면서 많이 부족한 글을 마친다.

참고 문헌

- 구본관(2018), “문법 교육의 방향”, 『새국어생활』 제28권 제3호, 국립국어원, pp.9~35.
- 노명완(2007), “미래사회에서의 전문활동과 국어능력”, 『국어교육』 제122호, 한국어교육학회, pp.1~22.
- 노명완(2015), “미래사회의 요구와 국어교육”, 『새국어교육』 제104호, 한국국어교육학회, pp.93~132.
- 문영은·공혜림(2014), “언중의 국어 지식 요구 분석”, 『국어교육』 제145호, 한국어교육학회, pp.125~170.
- 민현식(2008), “국어학의 성과와 미래 국어교육에의 적용”, 『국어교육』 제126호, 한국어교육학회, pp.185~220.
- 박갑수(2015), “국어교육의 현황과 반성”, 『국학연구론총』 제16집, 태민국학연구원, pp.1~21.
- 박형우(2008), “문법 교육에서의 교사 요인 연구”, 『청람어문교육』 제37집, 청람어문교육학회, pp.185~220.
- 방민호·안효경·신서인·오현숙·이용광·김태경(2019), 『고등학교 언어와 매체』, (주)미래엔.
- 윤천탁(2017), “고등학생의 사고력 신장을 위한 문법 교재의 구성 방안”, 『한국어문교육』 제36집, 한국교원대학교 한국어문교육연구소, pp.71~93.
- 이관규(2018), “문법 교육에 대한 초중고 학습자의 요구”, 『새국어생활』 제28권 제3호, 국립국어원, pp.37~63.

‘미래 사회 구성원에게 환영 받는 문법 교육의 지향 탐색’ 토론문

남지애(서울대학교)

이 논문은 미래 구성원들에게 환영 받는 문법 교육을 위해 문법 교육 주체를 중심으로 현재를 반성하고 다양한 방면에서 개선안을 탐색하고 있습니다. 꾸준한 ‘오늘’의 변화가 발전적인 미래를 이끌어 내는 가장 직접적이고 현실적인 방안이 된다는 점에서 이러한 연구의 방향은 매우 타당하다고 생각합니다. 물론 그간의 연구에서 문법 교육의 현실에 대한 문제인식이 없었던 것은 아니나, 이 논문은 미래를 위한 지향 탐색이라는 열린 가능성을 바탕으로 다양한 현실적인 방안들을 상호 연결하고 문법 교육 발전의 긍정적 흐름을 만들어 내고자 한다는 점에서 의미가 있습니다. 토론자의 소임을 다하기 위해 교사이자 연구자로서 교육 경험과 고민을 바탕으로 몇 가지 질문과 의견을 제시하고자 합니다.

1. 문법 교육의 개선 방향에 대해

논문을 참고하면 문법 교육의 주제인 교사와 학생들의 문법 교육에 대한 인식은 1) 문법 학습의 동기나 흥미 유발의 어려움, 2) 문법 교육 내용의 신뢰성 문제로 요약해 볼 수 있습니다. 특히 선생님께서 거론하신 개선안 중 ‘문법 영역의 상세한 교육 과정, 집필 기준 제시’와 ‘국정 교과서 체제 지향’은 이러한 문법 교육 내용에 대한 불신을 해소하고자 하는 것이라 이해가 됩니다.

피아제의 인지적 평형화(Cognitive Equilibration)를 중심으로 문법 교육 생태계의 적응 과정을 생각해 본다면 이는 동화와 조절 중 동화에 해당하는 과정이라 생각합니다. 동화는 모순이 생겼을 때 기존의 도식으로 새로운 경험을 이해하고 받아들이는 것이라면 조절은 기존의 도식으로 이해가 불충분하다는 것을 깨닫고 스스로 자아를 변화시키며 인지적 평형화를 이루는 과정입니다.

특히 현재 문법 교육 주체들을 ‘당황’하게 하거나, ‘난감’하게 혹은 ‘불신’하게 만드는 문제의 기저에는 ‘언제나 하나의 정답이 존재하는 문법’에 대한 인식이 존재하는 것 같습니다. 따라서 지속적으로 반복되는 문법 교육의 문제점을 개선하기 위해서는 기존의 틀 안에서 동화의 방향을 추구하기보다는 문법 교육의 개신과 함께 교육 환경의 변화까지도 초래할 수 있는 조절의 방향이 보다 필요한 시점이 아닌가 생각합니다. 이를 위해서는 문법 교육의 유연성과 다양화를 통해 교사와 학생들이 언어 현상을 문법적으로 이해하고 해석하며 인지적 갈등을 넘어 자신의 구조를 변화시키는 문법 교육 생태계가 조성되어야 할 것이라 생각합니다. 이에 대한 선생님의 의견을 듣고 싶습니다.

2. 다양한 문법 교육 인프라 구축, 수용과 관련하여

선생님께서 다양한 유관 기관의 지원에 대한 정책을 논하고 계십니다. 좋은 교육 인프라를 구축하는 것은 정보의 흐름을 만들어 낼 수 있는 중요한 일입니다. 특히 언어 정책 수립과 언어 연구 수행에서 중추적 역할을 맡고 있는 국립국어원의 언어 자료 지원은 무척 공감되어 의미 있는 작업이라 생각합니다. 또한 일방적 자료의 구축이 아니라 교사 대회나 게시판 설치를 통해 교육 주체의 상호작용이 이루어질 수 있는 환경을 제안하신 것에도 크게 공감합니다.

교육 인프라 구축과 관련하여 정책 기관에서 이루어지는 하향식뿐만 수업에서 비롯되는 상향식 구축도 절실하다고 생각합니다. 수업은 하나의 문법 교육이 이루어지는 현장이자 실험실이라 할 수 있습니다. 수업을 통해 다양한 학습자 자료들이 산출되고 있으나, 이를 체계적인 자료로 구축하고 연구하는 일은 쉽지 않습니다. 개인적인 의견으로 이러한 수업 연구와 학습자 자료 구축과 관련하여 사범대학이나 교육대학이 중요한 플랫폼의 역할을 할 수 있으리라 생각합니다. 예비 교사 양성뿐만 아니라 수업의 주체인 교사의 수업 연구를 지원하고 결과를 공유하는 거점이 될 때

이론과 실천적 지식의 상호작용이 이루어질 수 있으며 보다 건강한 국어교육의 토대를 다질 수 있다고 생각합니다.

다른 한편으로는 유관 기관의 해석과 자료를 문법 교육 주체들이 어떠한 태도로 수용할 것인가에 대한 문제를 보다 세심히 고려해 볼 필요가 있을 것 같습니다. 토론문을 작성하며 온라인 가나다 게시판에 다시 한 번 확인하였는데, 하루에 올라오는 5,60건의 질의들 중 상당수가 단편적인 맞춤법 오류 교정의 문제들이었습니다. 이를 보면서 언중들이 문법적 사고를 통해 스스로 문제를 해결하기보다는 국립국어원에 의존하며 정답을 요구하고 있다는 생각이 들었습니다. 교육의 주체들은 이러한 교육 인프라를 적극적으로 활용하되 절대적인 기준이나 지시로서가 아니라 다양한 해석과 이해를 촉진하는 정보의 원천으로 받아들여야 할 것입니다. 그 중심에 중요한 행위자인 문법 교사와 문법 학습자의 역할을 생각해 볼 수 있을 것입니다.

3. 다시 수업으로!

‘문법 교육을 제대로 해 보지도 못했는데 어쩌다 보니 문법은 어렵고 지루하고 힘들고 불필요하다는 평가를 받는 천덕꾸러기가 된 것이 억울하기도 하고 문법 교육에 관심을 가지고 있는 필자 자신의 책임은 없는지 살펴보게 된 계기가 되었다.’

이는 단지 선생님만의 고민이 아니라 모든 문법 교육 주체 혹은 국어 교육 주체들의 고민이라 생각합니다. 특히 문법 교육 생태계는 매우 열악합니다. 학교에서 제대로 된 문법 수업을 하기 어렵다는 것이 가장 큰 이유라 생각합니다. 문법 교육 정책, 연구 등 좋은 기획들이 존재하더라도 그것이 뿌리내릴 토양이 없다면 그것은 항상 추상적인 계획으로만 존재합니다. 건강한 문법 교육 생태계를 이루기 위해서는 무엇보다 수업에서의 변화가 가장 필요하다고 생각합니다.

문법 수업을 통해서 문법 학습자들은 문법 교육 경험을 하게 되고, 이러한 학습자들은 지속학습 가능한 학습자로 성장할 수 있을 것입니다. 질의 게시판에 맹목적인 질의를 올리기보다 스스로 자신의 문제를 해결하며 이를 통해 스스로 변화하는 언어적 주체로 거듭날 것입니다. 또한 이러한 학습자들 중 일부는 교사가 되어 좋은 문법 수업의 경험을 자신의 제자들과 나누고자 할 것입니다. 이러한 흐름이 이어질 때 미래 구성원에게 환영 받는 문법 교육 실현을 앞당길 수 있지 않을까요. 그러기에 학습자들을 중심으로 한 학교 현장의 수업, 그리고 예비 교사를 양성하는 사범대학에서의 수업(강의)에서 우선적으로 변화가 이루어져야 한다고 생각합니다. 발표문에서는 구체적으로 다루시지 않으셨지만 이에 대해 선생님께서는 어떻게 생각하고 계신지, 그리고 이와 관련한 개선안이 있으시다면 의견을 듣고 싶습니다.

미래를 대비하며 현재를 성찰하는 중요한 논의를 펼쳐주신 데 감사드리며, 이러한 논의의 결실들이 건강한 문법 교육 생태계 형성으로 이어지기를 소망하며 토론을 마치겠습니다. 감사합니다.

주제 발표 2분과

이제 교실은 필요 없는가?

- 새로운 언어 환경과 한국어 교실 수업 위상의 문제

백승주(전남대학교)

차례

1. 들어가며
2. 온라인 한국어교육 환경에서의 입력과 출력
3. 한국어 교실에서의 입력과 출력
: Long의 상호작용 가설을 넘어서
4. 결론을 대신하여: 교실은 실행 공동체이다

1. 들어가며

이제 교실은 필요 없는가? 이 질문은 도발적으로 들린다. 그러나 현실을 둘러보면 이 질문은 전혀 도발적이지 않다. 외국어를 공부하겠다고 마음먹은 사람들은 교육 기관을 찾기보다 유튜브에서 동영상을 찾고, 인터넷 강의를 찾는다. 한때 문전성시를 이루었던 대학 부설의 외국어교육 기관은 수강생 부족으로 위기를 겪고 있다. MOOC 등을 통한 한국어 온라인 교육과정과 플립러닝에 대한 논의가 활발하게 이루어지는 이유는 이러한 현상들과 무관하지 않다.

이러한 현상들은 모두 ‘교실의 소멸’을 예고하는 증거처럼 보인다. 인공지능과 공유경제라는 키워드로 정리되는 새로운 환경은 이제 외국어 교육과 학습의 패러다임 자체를 바꾸고 있다. 대표적으로 유튜브라는 플랫폼은 교육 콘텐츠에 대한 접근을 용이하게 만들었다. 학습자의 입장에서 원하는 시간에 원하는 내용을 손쉽게 찾아 학습할 수 있는 플랫폼은 무엇보다도 경제적이다. 이는 교육 콘텐츠를 제공하는 입장에서도 마찬가지이다. 특별한 교사 자격이 없어도, 언어교육학에 대한 지식이 없어도, 누구나 카메라와 컴퓨터가 있으면 한국어 교육 콘텐츠를 올릴 수 있다. 제2언어 습득에 대한 무수한 연구를 무색하게 하는 단시간에 외국어를 습득하는 방법과 전략에 대한 동영상은 수많은 이들의 호응을 이끌어내며 높은 조회 수를 기록한다.

이에 반해 교실은 어떠한가? 새로운 교육 환경에 비하면 교실은 비효율적인 것들이 집약된 공간처럼 보인다. 다시 말해 교실은 교수자의 입장에서 보든 학습자의 입장에서 보든 시간과 비용은 많이 들면서도 학습의 능률은 보장되지 않는 그런 교육 환경이 되어 버렸다. 한국어교실도 마찬가지이다. 토익 학원으로 전략하여 문제풀이식 수업을 당연시하는 일부 한국어교육 기관, 밤에는 토익 학원에서 공부하고 낮에는 한국어교육원에서 잠을 자는 한국어 학습자들의 모습은 한국어 교실의 무용함을 드러내는 표지로 읽힐 수 있다.

그렇다면 한국어 교실은 과연 무용한 것일까? 이 연구는 이 질문에 대한 답을 찾아가는 과정이 될 것이다. 그러나 이 과정은 새로운 교육 기법이나 방식에 대한 탐구가 아니라, 한국어 교실에서 과연 무슨 일이 일어나고 있는지를 탐구하는 것에서부터 시작하게 될 것이다.

이를 위해 본 연구에서는 다음과 같은 문제를 다룬다.

첫째, 교실에서 습득이 어떻게 일어나는지의 문제 즉, 입력과 출력이 어떻게 이루어지고 있는지를 살펴본다. 이는 교실에서 이루어지는 습득 과정이 온라인 교육환경으로 대체될 수 있는지 고찰하는 일이 될 것이다.

둘째, 위의 문제를 다루면서 같이 살펴보아야 할 것은 교실에서의 교사의 역할과 학습자의 역할이다. 교실 환경에서 수행하는 교사와 학습자의 역할이 무엇인지 확인하는 것을 통해 교실의 기능을 명확히 규명할 수 있을 것이다.

2. 온라인 한국어교육 환경에서의 입력과 출력

제2언어 습득론 연구는 입력이 습득의 시발점이기는 하지만 단순히 ‘입력을 많이’ 제공한다고 해서 습득이 일어나지 않으며, 습득이 이루어지기 위해서는 무엇보다도 학습자의 정신적 처리 과정이 필요함을 발견했다.

Gass(1977)는 학습자 정신의 내부에서 입력의 처리하는 과정을 다음과 같은 모형으로 기술하고 있다.

<표 1> Gass의 입력 모델

입력 → 지각된 입력 → 이해된 입력 → 수용 → 통합 → 출력

Gass(1977)외에도 VanPattern(2003)과 같은 연구자들이 제2 언어 습득 모형을 제시했지만, 그 유형은 대동소이하다. 입력이 습득으로 이어지기 위해서는 먼저 학습자가 입력이 있음을 인식해야 한다. 즉 학습자는 자신이 학습해야 할 무엇인가 있다는 점을 지각해야 한다. 그 다음 과정 그 입력을 이해해야 하는데 문법 학습의 경우 학습자는 ‘형태’와 ‘의미’를 연결시켜야 하며 이를 수용(intake)이라 한다.

Long(1985)은 상호작용이 이 과정을 촉진시킬 수 있다고 주장한다. 다시 말해 상호작용을 통한 언어 입력의 수정이 언어 입력의 이해를 돕는다는 것이다. Pica 외(1987)에서도 단순화된 지시문을 접한 학습자들보다 의미협상을 행한 학습자들이 더 나은 과제 수행 능력을 보여준다고 주장한다. 더 나아가 Schmidt(1990, 1994)는 언어 형태에 대해 주의(noticing)를 기울이는 정도가 언어의 수용과 연관되어 있다고 주장한다. 이처럼 Long을 위시한 상호작용 가설의 지지자들은 상호작용을 통한 언어 자료의 수정 및 주의집중이 입력의 수용에 중요한 기여한다는 것을 증명하고 있다.

Swain(1995)은 여기서 더 나아가 출력(output)의 중요성을 강조한다. 출력은 언어에 대한 주의를 향상시키며, 새롭게 학습한 언어에 대한 자신의 가설을 시험해 볼 기회를 제공한다. 더불어 출력은 자신의 중간 언어에 대해 메타적으로 인지하고 반성할 기회가 되기도 한다.

그렇다면 온라인 한국어교육 환경에서는 이러한 입력과 출력을 효과적으로 반영할 수 있는가? 이를 확인하기 위해서 본 연구에서는 대중 공개 온라인 강좌(MOOC)와 동영상 플랫폼 유튜브의 한국어교육 채널의 사례를 살펴보고자 한다.

한국어교육 분야에서 대중 공개 온라인 강좌(MOOC)에 대한 연구는 강승혜(2016), 김성숙(2016), 한상미 외(2016), 한상미(2018), 안정호(2019), 김민경(2019) 등을 통해 이루어졌다. 이들 연구들은 대부분 한국어교육 강좌의 개발 원리, 실재를 다루고 있다.

이 중 한상미 외(2016)에서는 ‘Learn to speak Korean 1’라는 무크 강좌의 개발 원리를 제시하는데, 그 원리는 ‘내용의 실제성’, ‘학습자 자율성’, ‘상호작용성’이다. 이 중 언어습득의 주요 기제인 입력 및 출력과 직접적으로 관련이 있는 원리는 ‘상호작용성’이라고 할 수 있다. 이 강좌의 상호작용 요소는 Moore(1989)의 논의에 기대어 학습자-콘텐츠 간 상호작용, 학습자와 학습자 상호작용, 학습자와 교수자간 상호작용으로 구분하고 있다. 이 세 가지 상호작용 요소 중 입력 및 출력과 관련 있는 상호작용 요소는 학습자-콘텐츠 간 상호작용으로 이 강좌에서는 ‘도입-어휘-문법-대화-말하기-활용’의 주요 단계를 거치는 체계적인 입력 과정을 설계하고, 말하기 단계의 마지막에서 출력 기회를 제공하고 있다고 하고 있다.

그런데 Moore(1989)가 제시한 ‘학습자-콘텐츠 간 상호작용’ 개념은 문제점을 내포하고 있다. 그 문제점이란 학습자가 콘텐츠와 상호작용을 한다고 할 때, 그 내용은 무엇인지 그리고 양상은 어떠한지 확인할 방법이 없다는 것이다. 학습자가 교수자의 강의 내용을 들으면 상호작용이 자동적으로 일어나는 것인가? 그 상호작용은 어디에서 일어나는 것인가? 학습자의 의식 속에서 상호

작용이 일어난다면 그것이 교육 콘텐츠와의 상호작용이라는 것을 확인할 수 있는 방법은 무엇인가? 이런 질문에 대한 답변을 내놓을 수 없다면 입력과 출력의 양상을 제대로 설명하지 못하는 것이며 따라서 ‘학습자-콘텐츠 간 상호작용’의 개념은 선언적인 것이 될 수밖에 없다.

이처럼 체계적인 입력과 출력을 강조하고 있으나, MOOC 강좌를 비롯한 온라인 교육은 그 특성상 강의자가 설명을 통해 교육 내용을 명시적이고 일방향적으로 전달하는 방식을 주로 취하고 있다. 다시 말해 여기에는 사실상 실질적인 ‘상호작용’이 끼어들 여지는 없다. 안정호(2019)에서는 MOOC 한국어 수업의 상호작용 양상을 고찰하고 있으나, MOOC에서 상호작용이 일어나는 환경은 게시판에 한정되며, 상호작용의 내용 및 기능 또한 언어 입력의 이해를 돕는 것이라 하기 어렵다.

한국어교육 프로그램은 아니나, 상업적으로 서비스되는 온라인 영어 교육프로그램, 중국어 교육 프로그램도 유사한 양상을 보인다. 강의자가 연역적·명시적·일방향적으로 강의의 목표와 내용에 대해 설명을 하고, 따라 읽기, 빈칸 채우기, 롤플레이 등의 연습 활동이 주로 이루어진다. 최근의 온라인 언어 교육 프로그램이 기존 인터넷 강의와 차별되는 지점은 이러한 연습 활동에서 매우 제한적이지만 즉각적인 피드백이 주어진다라는 점이다. 특정 문장을 발화하면 억양과 발음의 정확도를 바로 보여주는 것을 그러한 예로 들 수 있다. 그러나 3장의 교실 사례를 살펴보면 알겠지만 이는 사실상 학습자들의 의식을 고양시키는 피드백이라고 볼 수는 없다. 결국 온라인 교육 프로그램에서 제공되는 입력과 출력은 진정한 상호작용이 제거된 입력과 출력인 것이다.

근래 들어 부상하고 있는 또 다른 온라인 교육 프로그램으로는 유튜브 등과 같은 열린 플랫폼에서 제공되는 한국어교육 채널이 있다. 김민경(2019)은 교육 매체로 급부상한 유튜브의 한국어 교육 채널을 분석하면서 유튜브라는 플랫폼의 장점으로 영상 자료실의 역할, 수업이자 교재와 같은 역할을 한다는 것을 들고 있다. 특히 유튜브가 가지고 있는 소셜 미디어로서의 특성이 기존의 웹 기반 교육이 가지는 한계를 보완하여 쌍방향의 교수·학습을 가능하게 한다고 보고 있다. 더불어 사진, 그림, 애니메이션, 상황극 등 다양한 멀티미디어 자료를 통해 언어자료의 의미와 기능, 즉 사용맥락을 효과적으로 전달하는 장점을 가지고 있다고 보고하고 있다. 무엇보다도 유튜브가 가진 최대의 장점은 학습자들의 요구와 흥미를 바탕으로 콘텐츠가 생산되기 때문에 학습자들에게 내적 동기를 부여할 수 있다는 점이다.

이러한 장점들과 더불어 유튜브가 학습자들에게 각광을 받는 이유는 경제성에 있다. 누구나 접근이 가능하며, 짧은 시간 안에 핵심적인 정보를 전달하는 것은 유튜브 사용자들이 유튜브를 찾는 이유이다. 유튜브 한국어교육 채널에서 의미와 기능을 간결하게 설명하는 연역적 교수 방식을 취한 것도 이 때문이다.

김민경(2019)은 이러한 명시적 교수가 필요한 정보를 즉각적으로 얻는 데 익숙한 디지털 네이티브의 특성과 상응하는 교수 방식이라고 지적한다. 여기서 ‘필요한 정보를 즉각적으로 얻는다’라는 말에 주목해보자. 앞서 언급했듯이 많은 제2언어 습득 연구자들은 언어 자료의 ‘입력’이 ‘수용’으로 가는 과정, 그리고 이것이 습득으로 이어지는 과정에서 상호작용 또는 의미협상의 중요성을 강조하고 있다. 그러나 정보의 즉각적인 전달과 소비에 익숙한 유튜브 사용자의 입장에서 이러한 상호작용은 모호함이며, 따라서 비효율적이고 경제적이지 못한 것으로 받아들여 질 것이다. 그러나 제2언어 교수 및 학습이 제2언어에 대한 명시적 지식(explicit knowledge)을 암묵적 지식(tacit knowledge)로 전환하는 과정이라는 점을 상기할 필요가 있다. 다시 말해 제2언어 교수 및 학습은 ‘언어에 대해서 아는 것’이 아닌 ‘언어를 사용할 줄 알’도록 구성되어야 한다. 유튜브 한국어교육 채널의 경우 명시적 지식을 효과적이고 간결하게 전달하는 것에는 특화되어 있지만, 상호작용을 통한 의사소통 훈련 등 명시적 지식을 암묵적 지식으로 바꾸는 훈련과정은 없다.

그럼에도 불구하고 유튜브를 통한 학습은 여러 가지 장점을 가지고 있다. 무엇보다도 압도적으로 풍부한 입력 자료의 양, 뛰어난 접근 가능성 때문에 학습자들은 손쉽게 제2언어 학습 자료를 접하고 이를 개인 학습에 이용할 수 있다. 유튜브를 통한 언어 습득에 성공한 학습자들은 유튜브 채널에서 제공하는 교육 내용이 아니라 많은 입력 자료를 접하는 과정에서 의식의 고양을 일으키고, 이것이 반복되면서 습득으로 이어졌을 가능성이 크다.

그러나 풍부한 목표 언어 자료를 접하는 것과 더불어 언어 습득에 반드시 필요한 것이 있다. 그것은 실제 상황에서 언어를 사용한 경험이다. 유튜브 플랫폼에는 영어 등 언어 학습에 성공한 사례담이 많이 올라와 있는데, 이들 성공담의 내용에 반드시 포함되는 것은 그 목표 언어를 실제 상황에서 사용한 경험이다. 사실 이 부분이 언어 습득의 결정적인 역할을 했다고 볼 수 있다. 제1언어 습득에서도 실제 사용 맥락 안에서 언어에 노출되지 않는다면, 풍부한 입력을 제공받아도 습득이 이루어지지 않는다. 예를 들어 어린아이들이 텔레비전에 장시간 노출된다고 하여 언어가 습득되는 것이 아니다. 이에 대한 Lieven(1994)의 언급을 다시 살펴보자.

“ 다양한 문화 속 어린이들의 언어 발달을 조사하는 연구는 어린이들이 자신들이 이해할 수 있는 언어에 노출되고 대화에 직접 참여해야 언어를 습득할 수 있다는 사실을 확인시켜 준다.”(Lieven, 1994, p. 73, 로저먼드 미첼 외, 2013, p. 224에서 재인용, 밑줄 강조 발표자)

사회문화적 관점에서 제2언어 습득을 연구하는 연구자들도 상호작용 일어나는 구체적인 맥락의 중요성을 강조한다. 특히 Ohta(2001)의 연구에서는 동료 간 의사소통과 협동구성(co-construction) 과정이 학습자들에게 주목(noticing)과 목표 언어 구현을 위한 다양한 방법에 대한 선택적 주의 집중, 작동 메모리(working memory)의 용량 확대에 더 많은 기회를 부여하는 것으로 보고 있다.(Mitchell 외 201 :304 참조)

정리하자면 온라인 교육 프로그램은 손쉬운 접근 가능성, 개별 학습, 반복 학습이 가능하다는 장점을 가지고 있다. 또한 명시적으로 교육 내용을 전달한다는 점도 학습자들에게 장점으로 여겨질 수 있다. 그러나 온라인 교육 프로그램에서 상호작용을 강조하고 있음에도 불구하고 실제로 이루어지는 상호작용은 제한적이다. 다시 말해 입력의 출력의 관점에서 온라인 교육은 많은 제한점을 보이고 있다. 실제적인 맥락에서 이루어지는 입력과 출력이 언어 습득에 결정적이라는 점을 생각한다면, 이는 온라인 교육 프로그램의 가장 큰 한계로 지적될 수 있다.

3. 한국어 교실에서의 입력과 출력 : Long의 상호작용 가설을 넘어서

앞서 온라인 교육 환경이 입력과 출력의 관점에서 어떠한 한계를 가지고 있는지 간략하게 살펴보았다. 그렇다면 제2언어 교실에서는 입력과 출력이 어떻게 이루어지는가? 앞서 2장에서 언급했듯이 이 문제에 대해 가장 큰 영향력을 행사한 연구는 Long(1980, 1981)의 상호작용 가설이다. Long(1980, 1981)은 Krashen의 입력 가설을 확장하여 확인 점검이나 설명 요구 등의 의미 협상이 이해 가능한 입력을 제공할 것이며 궁극적으로는 제 2언어 습득을 촉진할 것이라는 상호작용 가설을 제시한다. 이후 교실 연구는 피드백이나 리캐스트(recast) 등 교사 말이나 의미 협상의 양상을 기술하고, 그 효과를 검증하는 데 초점을 맞추고 있다. 그리고 이들 연구는 Sinclair & Coulthard(1975)가 제안한 교수 교환 기본 기능 구조인 IRF 연속체(initiation-response-feedback)의 구조라는 분석틀을 이용하여 이루어졌다.

그러나 발표자의 관점에서 보면 상호작용 가설에 바탕한 이러한 연구는 언어 수정의 형태와 그에 대한 학습자들의 반응에만 집중한 나머지 교실 수업 전체에서 이루어지는 입력과 출력의 양상을 포착하는 데에는 실패하고 있다. 즉 상호작용 가설과 IRF 구조 분석에 바탕한 연구는 전체 수업 안에서 대화가 어떻게 조직되는지를 파악할 수는 없다는 맹점이 있다. 이런 질문을 던져보자. 교실에서는 의미협상 외에 이해 가능한 입력과 출력이 만들어지는 양상을 파악할 수 있는 방법은 없는가? 이는 연속체 분석을 통해서도 이 질문에 답할 수가 없다. 연속체 분석으로는 수업의 전체적인 전개과정이 드러나지 않기 때문이다. 이 때문에 교사가 수업을 진행하면서 목표 문법에 대한 입력과 출력을 어떻게 유도하는지, 그 방식이 수업 단계에 따라 어떤 차이가 나는지 파악할 수 없

는 것이다.

이 장에서는, 백승주(2011, 2014)에서 제안한 수업 대화 구조 분석론을 바탕으로 실제 수업에서는 입력과 출력이 어떻게 이루어지고 있는지를 살펴볼 것이다. 본 연구에서 수업 대화 구조 분석론을 사용하는 이유는 교수 교환 기본 구조에 기반한 연속체 분석과 달리 수업 대화의 거시적인 구조 안에서 전개되는 입력과 출력의 양상을 고찰할 수 있기 때문이다. 또 이는 기본적으로 백승주(2011)에서 수업의 의사소통전략으로 제안된 관여유발 전략¹⁾의 여러 기법들을 입력과 출력의 관점에서 다시 재구성하여 고찰하는 작업이 될 것이다.²⁾ 이를 통해 상호작용 가설의 IRF 구조 분석에 기반한 연구에서 놓치고 있는 교실 내에서의 입력과 출력이 양상이 무엇인지 드러날 것이다.

궁극적으로 실제 제2언어 교실 또는 한국어 수업에서 이루어지는 입력과 출력을 양상을 살펴보는 것은 교실 수업의 위상을 가장 정확히 파악하는 방법이 될 것이다.

(1) 교실 수업 대화에서 입력은 구조화되어 있다

교실 수업에서 교사는 학습자들의 의식을 고양시키기 위해 언어를 수정만 하는 것이 아니다. 교사는 학습자들이 입력에 주의를 기울이게 하는 다양한 기법들, 즉 ‘입력 강화’ 기법을 사용한다. 입력 강화란 ‘L2 입력의 명시적인 특질을 보다 두드러지게 하는 교육적인 중재’로 정의할 수 있는데, (Wong 2011: 59 재인용) Wong은 이러한 입력 강화 기법에 입력 홍수, 텍스트 강화, 구조화된 입력, 문법 의식 고양 등을 포함시키고 있다.

입력 홍수는 명시적인 설명을 하지 않고 학습자가 목표 언어의 특질을 인식할 수 있도록 입력을 풍부하게 제공하는 것으로 구어나 문어에서 모두 제공될 수 있다. 수업 대화 분석에서도 가장 먼저 확인되는 기법인 입력 홍수이다. 예컨대, 교사는 도입 단계에서 목표 언어 항목이 사용되는 상황을 반복적으로 노출하는데 이는 전형적인 입력 홍수 기법이라고 할 수 있다. 어떤 이들은 수업 대화에 나타나는 입력 홍수는 모든 수업에서 대동소이하게 나타날 것이며, 별다른 차이점이 없기 때문에 굳이 분석할 가치가 없다고 판단할지도 모른다. 또한 수업 대화의 입력 홍수가 그저 목표 문법을 무작위적으로 반복해서 나열하는 것에 불과하다고 생각할지 모른다. 그러나 실제 수업 대화에 나타나는 입력 홍수의 양상은 각 수업마다 차이를 보인다. 먼저 다음 두 사례를 살펴보자.

<예 1> 진제희(2004)에서 발췌

01BT1: 어 MG 씨=, 오늘은 왜:, 거기에: 앉았어요?

02MG: 거기에?

- 중략 -

09BT1: 아직 안 왔어요. ((DA를 보며))MG 아 MC 씨 오래간만입니다=,

11MC:예.

12BT1:응?((뒤돌아서 종이를 붙인다))

13MC:오래간만입니다.

14BT1:((종이를 붙이며)) 어제, 잘 지냈어요?

15MC:((허허 웃고)) 예, 많이 잤어요.

1) 관여란 학습자가 학습내용과 내적으로 연결되어 있는 상태이며 이러한 내적 연결이 생성되면 학습자들은 교수학습 내용을 학습자들의 삶과 직접적으로 연결된 주관적인 경험의 대상으로 받아들인다. 교육적 관여 유발 전략은 교수학습 목표의 성취를 위해서 교사가 학습자들이 교수학습 내용과 내적인 연결을 생성하도록 만드는 것을 말한다. 만약 내적 연결이 생성되지 않으면 학습자에게 교수학습 내용은 단순한 학습의 대상이나 객관적인 분석의 대상에 그치게 된다. (백승주 2011:35 참조)

2) 따라서 이 연구에서는 백승주(2011, 2016) 등에서 사용된 수업 대화 분석 자료를 연구 자료로 사용하고자 한다. 동일한 연구 자료를 사용하는 것에 대해 비판의 관점이 있을 수 있지만, 연구자의 입장에서 새로운 시각의 연구를 할 때마다 새로운 자료를 사용하는 것은 오히려 비효율적이다. 수업 대화 전사 자료는 다층적이고 다면적인 자료이며 동일한 말뭉치 자료로 다른 해석을 해 내듯이 수업 대화 자료도 분석 방식과 관점에 따라 다양한 현상을 발견할 수 있기 때문이다.

- 중략 -

18BT1: 아팠어요?

19: (몸이) 안 좋았어요.=

-중략-

22BT1: (??) 죄송합니다, (??), 응? ((교탁 앞의 의자에 앉아서 교탁을 정리하며 파일을 열어 보며))어=, MC 씨, 어제: 무엇을 했어요?

23MC: 어=, 잤어요↗((교사를 본다))

24BT1: ((교탁 위를 정리하다가 MC를 보고)) 잤어요?

25MC:네.

26BT1:응:,((교탁을 보고 정리하다가 MC를 보고)) 어=, 자고, ((다시 교탁을 보고 정리하며)) 무엇을 했어요?

27MC: 자고:,(...)((머리를 긁적이다 다시 손을 내린다))

(BT1)((MC를 한번 보고 필통을 만지고 다시 MC를 한번 보고 다시 필통을 보고 자크를 연다))

(MC)(??) 봤어요↗((말을 마치고 교사를 본다))

28BT1:((필통에서 무엇을 꺼내며 MC를 본다)) 어 영화를 봤어요?

29MC:((약간 고개를 움직이며)) 네.

30BT1: 비디오루? 음.

31MC: 네.

32BT1: 어:,(필통에서 꺼낸 것을 내려놓고 MC쪽으로 몸을 돌려 앉아서)) 그 영화는, 어때요?

33MC: 음,재미있어요↗

34BT1: 재미있어요?((다른 학생들 쪽을 봤다가 바로 MC를 다시 보고))

35MC:네.

36BT1: 자, ((오른손을 들며)) 어=, 재미있습시다↗((두 손으로 큰 공을 잡은 듯이 허공에서 함께 흔들며)) 영화. ((두 손을 내린다)) 그죠?((손을 모아 잡고 계속 MC를 보며)) 어떻게 말해요,

37WL:(??) 재미있다.

38MC: 재미있는, 영화.

39BT1:((MC쪽으로 손바닥을 위로 향해 팔을 들고 흔들며))~ 영화가 재미있어요, 재미있는↗

40MC: 재미있는 [영화

41BT1: [영화. 아=,

42MC: 영 · 화 ·

- 중략 -

48BT1: 팬찮아요? 음=, ((고개를 끄덕이며 시선을 아래로 하는 손을 내려 의자를 끌어당긴 후 교탁을 좀 당기며 MG를 본다)) MG 씨, 응=,((교탁을 당기는 걸 멈추고 MG를 보며)) 키가 큰 여자를 좋아해요, 키가 작은 여자를 좋아해요?

49MG: ((MC를 본 후에 다시 교사를 보고)) 무슨 말이에요?

50BT1:((웃으며)) 키가:아 하하하, 키가=, 큰 여자를 좋아해요? 키가 작은 여자들 좋아해요?

51MG: 음. 음=:, 아니오, 키가:

어, 여자=,를, 안 좋아해요.

52BT1: 키가, (...) 큰?

53MG: ((고개를 끄덕이며)) 키가 큰,

54BT1: 작은?

55MG: 아= 작은, ((고개를 옆으로 저으며 왼손을 약간 앞으로 한번 끄덕이고 고개를 끄덕인 후)) 팬찮습니다.

56BT1: 아: 키가 작은 여자도 팬찮습니까?

57MG: 예.

58BT1: 어 잠깐만, 제가 이거 선생님이=, 어=, 잠깐만,((MG를 다시 보고 똑바로 앉아서)) 키가 작은 여자도 =((웃은 소리로)) 팬찮습니까?

59MG:((웃으며)) 예, 팬찮습니다.((문쪽을 한번 보고 다시 교사를 본다.))

- 중략 -

150BT1: 응, 그 친구가 노래를 잘 해요?

151SH: 노래?

152BT: 응=↗

153SH: 암=, 어=, 모르겠어요.

154BT1: 모르겠어요? [어= 예, 노래-그 친구가=↗ 노래를 잘= 합니다. 어떤 친구예요?

155SH: [(웃으며))네.

156BT: 그 친구는? [노래를↗ · 잘, · 하 · 는, 친구예요.

157SH: 오:, (??) 노래 [??]
 158WL: [(???)
 159BT1: 자, 따라하세요, 노래를 잘 하는 친구예요.
 160@: 노래를 잘 하는 친구예요.

<예 2> 백승주(2011:78-79)에서 발췌

125 교사 선생님들은 뭐: 잘 하세요?
 126 참2 (4.0) 아, 저는 춤을 배웠었던 한데 허허 너무 까 진짜 이제는 발목이 다쳐서
 잘 추지 못하고~
 127 원래 춤을 추는 걸 좋아했어요
 128 교사 = 춤을 좋아했어요? 오오 멋있어요: 우리 반에서 춤을 잘 추는 분이 누구세요?
 129 남4 ((손으로 여러 학생들을 가리킨다))

-중략-

170 교사 = 네: 선생님들 시작해보세요. 이름이 뭐라고요 저분?
 171 참2 음: xx 씨와 HY 씨.
 172 교사 = 그 옆에?

-중략-

178 참2 아 LY 씨? LY 씨
 179 교사 = 네. LY 씨 오: 선생님 잘 하셨어요. 네에. ((뒤에 앉은 학생을 가리키며)) 여기
 옆에 이분은?
 180 참2 NY NY 씨
 181 교사 NY 씨 네. 좋아요. 자: 그럼 이 분은요? 이 분이 인기가 많은 분이예요.
 182 남? ((기침))
 183 학들 ((웃음))

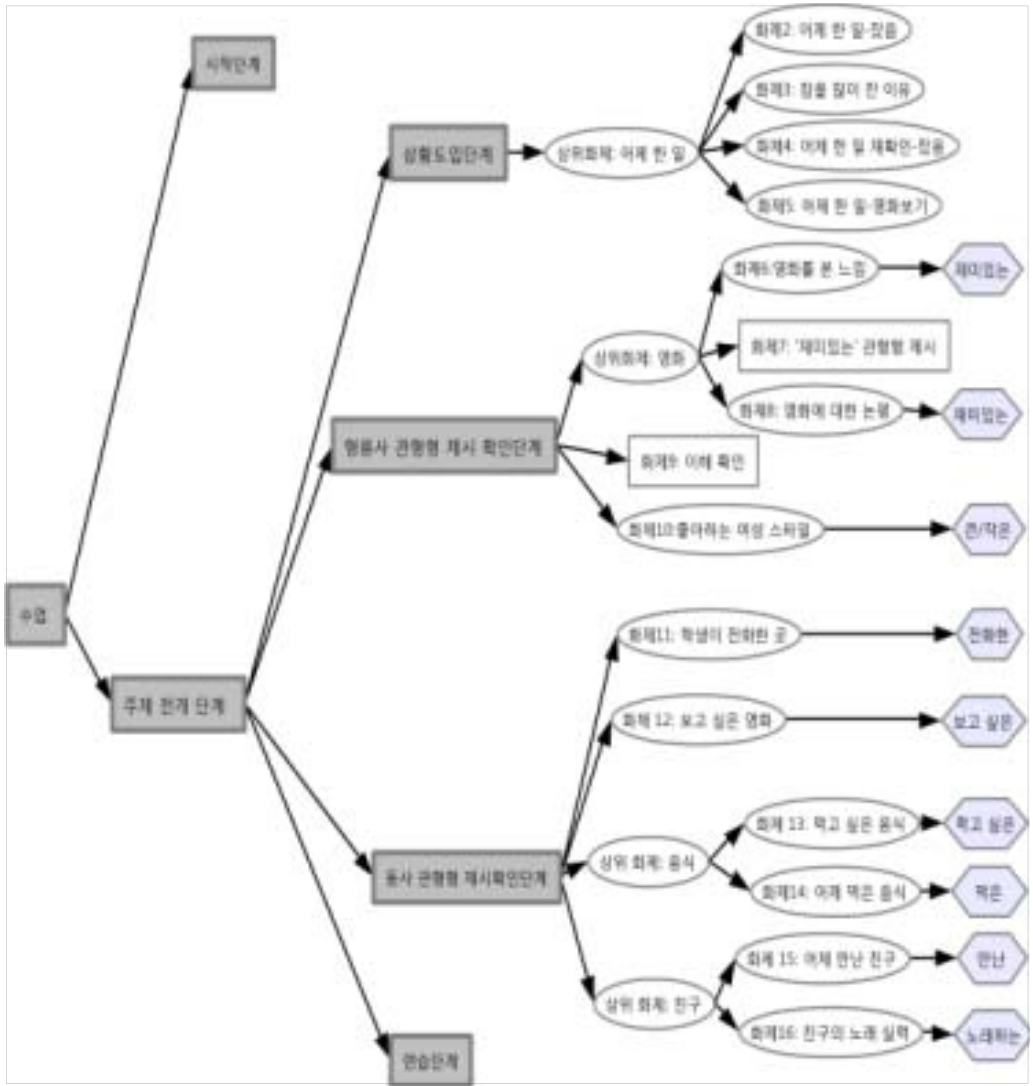
-중략-

208 교사 그쵸? PT 씨가 안 했잖아요? 그러니까 네 이따 한 번 바꿔 드릴게요
 209 그래 마음에 들었어요? ***
 210 그런데 여러분 우리 반에서 조용한 사람은 누구예요?
 211 학생 NA 씨
 212 교사 NA씨: ((웃음))네에: 그런데 말이 많:은 사람. 시끄러운 사람 누구예요?
 213 남1 ***씨
 214 교사 뭐라고요?
 215 남1 ***씨
 216 교사 뭐라고요?
 217 남1 TS 씨
 218 교사 TS 씨요? 제가 선생님 얘기 들었을 때 깜짝 놀랐어요. ***
 219 DB 씨, 아 TS 씨요? TS 씨 말이 많아요? 진짜? 몰랐어요. TS 씨 좀 조용해요
 220 남1 ;; 수업 시간에만
 221 교사 수업 시간에만? 쉬는 시간((웃음))
 222 학들 ((웃음))
 223 교사 하, 네에((웃음)) 네. 그러면: 우리 반에서: 음: 네. 제일 돈이 많은 사람은요?
 224 학들 ((교사를 쳐다본다))
 225 교사 ((손으로 자신을 가리키며) 내가 돈이 제일 많아요?((웃음))
 226 학들 ((웃음))
 227 교사 [저요?]
 228 남3 [아니]
 229 교사 내가 돈이 많아요? 진짜? 정말? 아니예요: 여기 모델 있잖아요, 모델: 크흐흐
 230 (여학생 HL를 가리키며) 여기 HL 있잖아요, HL
 231 여효 ((웃음))
 232 교사 유명한 가수. 아 제가 돈이 돈이 많아요? 알겠어요.네.저 부자예요 ((웃음))
 233 그래서 저한테 DB 씨가 삼겹살 사주세요라고 얘기했어요?
 234 남2 (고개 끄덕인다)
 235 교사 우와 정말? 시험 잘 보면이라고 얘기했죠.60% 이상

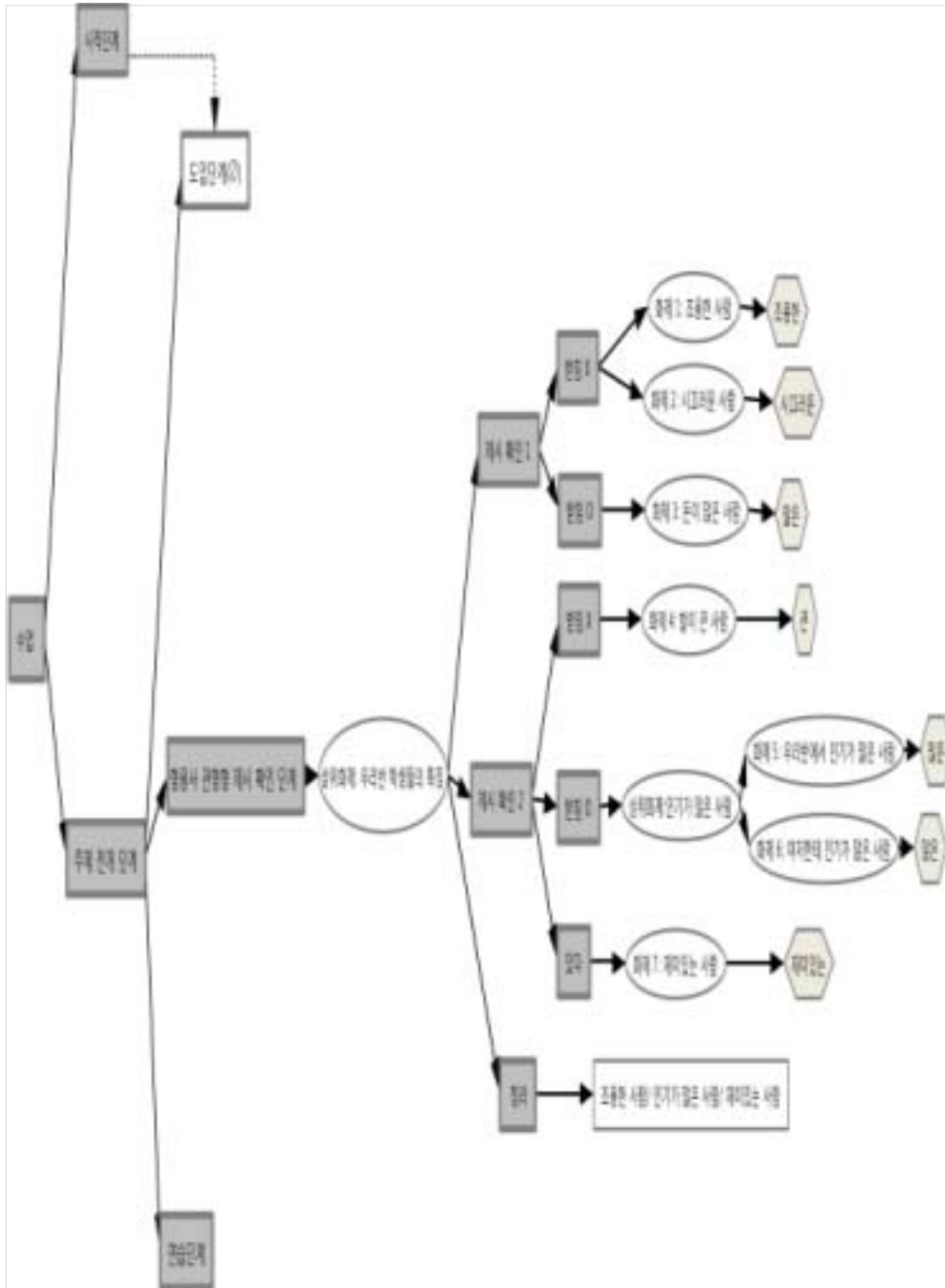
236 네 제가 이번 주 주말에 열심히 본 다음에 혹시 잘하면 월요일에:
 237 아니면 화요일에: 생각해 볼게요:
 238 음 그러면 우리 교실에서 발이 제일: 큰 사람은?

239 학들 (0.5)
240 교사 <작> 발, 발, 발.
241 학들 ((서로의 발을 쳐다본다))
242 교사 PT 씨? JRM 씨? JRM씨 참 큰 것 같았어요~
243 학들 (1.0)
244 교사 발이 큰:사람?
245 남4 MK 씨
246 교사 MK 씨? 아: MK 씨가 어디에 있어요?
247 학들 ((웃음))
248 남4 호주
249 교사 ((웃음))호주에 있어요~ 너무 호주가 너무 좋아서 안 왔어요.
250 한국에 안 돌아왔어요. 그러면: 우리반에서 인기가 많은 사람?
251 학들 (2.0)
252 남1 선생님
253 교사 저요? 고마워요~ 알겠다. 삼겹살 먹고 싶어요?((칠판에 판서하며))필요 없어요.
254 학들 ((웃음))
255 교사 네에 그러면: 여자한테 인기가 많은 사람은요?
256 남학들 ((서로를 손가락으로 가리킨다))
257 교사 ((학생 두 명을 손가락으로 교차하며 가리키며)) 두 사람이 두 사람
258 NK 씨 DB 씨,DB 씨 NK 씨?
259 남X TS 씨
260 TS 씨? TS 씨 진짜 인기가 많아요?
261 학들 ((고개 끄덕인다))
262 교사 그래요? 정말 몰랐어요.((웃음)) 아 그래요 TS 씨 인기 많아요? ((칠판에 판서하며))
좋아요.
263 ((판서하며))그러면 우리반에서 제일 재미있는 사람은?
264 남2 HS 씨
265 교사 HS 씨? ((웃으면서)) HS 씨 재미있어요. [맞아요.]
266 학들 [맞아요]
267 교사 ((칠판에 적은 형용사들을 관형형으로 바꾸면서)) 다음에 이렇게 얘기할 때
268 조용한 사람~인기가 많은 사람~재미있는~사:람. 이렇게 얘기했죠?
269 재미있는 사람. 여러분 다 이거 생각나요?
270 학들 (1.0)
271 교사 으음.자 그러면 우리 한 번 옛날에 배웠지만 생각해 보면서 같이 연습~해 볼게
요:

<그림 1 > <예 1의 수업 구조도>



<그림 2> <예 2의 수업 구조도>



<그림 1>과 <그림 2>를 보면 <예 1>과 <예 2>에서 무작위로 목표 문법을 입력으로 제공하는 것이 아님을 알 수 있다. <그림 1>을 보면 ‘어제 한 일’을 화제로 상황을 도입한 후, 형용사 관형형을 제시하고, 동사 관형형을 제시했음을 확인할 수 있다. <그림 2>로 드러난 <예 2>의 수업 구조는 <예 1>과 다르다. 형용사 관형형이 교수 주제인 이 수업에서는 파편적으로 화제가 제시되었던 <예 1>과 달리 ‘우리 반 학생들의 특징’이라는 상위 화제로 전체 수업의 화제와 교수주제가 결속되어 있음을 알 수 있다. 교수 주제인 목표 문법을 제시하는 방식도 다르다. <예 2>에서는 <예 1>에 비해 문법의 형태를 좀 더 부각시키는 구조를 가지고 있다. 즉, 제시 단계가 두 번 설정되어 있으며 각 제시 단계는 받침이 없는 관형형, 받침이 있는 관형형 순으로 제시되고 있음을 알 수 있다. 그리고 마지막으로 제시한 형태를 다시 한 번 정리하는 부분 단계가 있음을 알 수 있다.

이처럼 입력 홍수라는 기법을 통해 같은 목표 문법을 입력으로 제공하더라도 그 방식은 다양하게 나타날 수 있다. 교사들이 도입 단계에서 사용하는 입력 홍수 기법을 위의 사례처럼 구조화시켜 실험을 설계할 수 있다면 어떤 구조가 더 습득에 효과적인지, 어떤 화제를 결합시켰을 때가 효과적인지를 실험으로 규명해 볼 수 있을 것이다. 더 나아가 양적으로 어떤 입력이 어느 정도 제공되었는지, 그것이 습득에는 또 어떤 영향을 미치는지도 확인해 볼 수 있을 것이다. 또한 경력이 많은 교사와 신입 교사, 또는 예비 교사들의 수업 구성과 입력 제공 방식을 비교해 볼 수도 있을 것이다.

(2) 입력이 제공되는 교실 수업 대화 구조의 차이는 주의력의 차이와 출력 양상의 차이를 가져온다

앞서 보았듯이 <예 1>과 <예 2>는 유사한 문법 항목을 다루고 있는 수업이지만 다른 수업 구조를 가지고 있다. 수업 대화를 보면 <예 1>보다 <예 2>에서 학습자 반응이 활발한 것을 확인할 수 있다. <예 2>은 여러 교수 주제와 화제들이 ‘우리 반 학생들의 특징’이라는 상위 화제로 결속되어 있는 구조를 보이는 반면, <예 1>는 화제들을 결속시키는 구조가 없다.

반복해서 강조하지만 제2언어 습득에 대한 많은 연구 결과들은 입력이 습득으로 연결되기 위해서는 학습자들이 언어에 주의를 기울여야 함을 증명하고 있다. <예 1>과 <예 2>에서 학습자들이 반응이 활발하다는 것은 목표 언어 형식에 <예 2>의 학습자들이 더 많은 주의를 기울인다는 뜻이다. 더불어 <예 2>의 학습자들이 더 많은 출력을 한다는 뜻이기도 하다. 이처럼 수업 대화의 화제 설정의 방식과 수업 구조의 차이는 학습자의 주의력의 차이를 가져올 수 있고, 궁극적으로 입력의 습득 양상을 다르게 할 수 있다.

(3) 교실 수업 대화에서는 특정 언어 형태가 가진 의미와 화용적 기능을 연결하기 위해 매개 화제를 이용한다.

문법번역식 교수법을 사용하는 경우나 명시적이고 연역적인 교수 방법을 사용하는 경우는 목표 언어의 항목 자체를 수업 대화의 화제로 삼을 수 있다. 그러나 많은 경우 목표 언어 항목은 실제 학습자와 관련된 화제와 결합되어 제시된다. 백승주(2011:95)에서는 이처럼 교수 주제를 직접적인 화제로 삼는 대신 다른 화제를 통해 간접적으로 교수 주제를 전달하는 경우 이를 ‘매개 화제’(mediated topic)이라고 불렀다. 관여 유발 전략의 관점에서 이러한 매개 화제 사용은 학습자를 실제 또는 실제와 유사한 의사소통에 참여하게 함으로써 자연스럽게 교수주제를 전달하는 효과를 가지고 있다. 다음의 예를 살펴보자.

<예 3> ‘-(으)면’이 목표 문형인 수업의 도입 단계 (백승주 2011:97)

1	교사	네, 안녕하세요?	0:44
2	학들	안녕하세요?	
3	교사	네, 여러분. 네.(2.0) J 씨 오셨어요?	
4	학1	네	
5	교사	SS 씨: SS 씨 안 오셨어요?	
6	여1	=왔어요.	
7	교사	SS 씨 안 오셨어요? 네: 좋아요. 자 우리 시작할까요?	
8	학들	네	
9	교사	네에: 좋아요. 여러분, 좋아하는 배우 있어요? 가수: 아니면 배우.	
		← ① 매개화제 제시	
10	여1	배우요? ◀ ② 교사 발화 반복	화제1
11	교사	네, 배우.	
12	여1	어: ◁ ③ 주저함	
13	교사	=탈런트도 좋아요. 네	

14	여1	텔런트? ◀ ④ 교사 발화 반복		
15	교사	=네.		
16	남1	영화배우? ◀ ⑤ 교사 발화 반복, 확인		
17	교사	영화배우?		
18	여1	=가수? ◀ ⑥ 교사 발화 반복, 재확인		
19	교사	=가수? 네 좋아요:		
20	여1	가수요? ◀ ⑦ 반복, 재확인		
21	교사	=네		
22	여1	=브라운 아이즈 ◀ ⑧ 빠른 대화순서 교환. 적극적인 대화 참여	화제2	도 입 1 단 계
23	교사	브라운 아이즈.((칠판에 판서하며)) 브라운 아이즈. 네		
24	학들	*****		
25	교사	네, 또 ㄱ 있어요?		
26	남2	아.		
27	교사	또:		
28	남2	=드라마, 아: 비밀: 남녀? ◀ ⑨ 빠른 대화순서 교환	화제3	
29	남1	[아아]		
30	교사	[으음] 비밀 남녀?		
31		그러면: 좋아하는: 여자 배우 있어요?		
32	남2	=아, 여자 배우 ◀ ⑩ 반복. 빠른 대화순서 교환		
33	교사	=네, 여자 배우.		
34	남2	그럼 이:효리	화제4	
35	교사	이효리? 오오: <@이효리((칠판에 판서))@>, 이효리		
36	남3	((큰 목소리로, 이해했다는 듯이))아아아, 네, 네, 네, 네. ◀ ⑪ 감정 표출		
37	교사	SG 씨도? 이효리? 좋아하세요?		
38	남3	네, LYN(교사 이름) 좋아해요.((웃음)) ◀ ⑫ 적극적인 대화 참여. 능동적인 대화구성 의지 표출		
39	교사	네, <@LY@>네, LYN 좋죠.((웃음)) 네. 그쵸.		
40	학들	((웃음)) ◀ ⑬ 감정 표출	화제5	
41	교사	=또?		
42	남3	=이효리 최고예요.		
43	교사	이효리. 네. 네, 좋아요.		
44		YSK 씨는? 이병헌((칠판에 판서))		
45	남3	=((이해할 수 없다는 어투로)) 이병헌 좋아해요: 아:		
46	여3	=이병헌(1.0) 아주 좋아해요. ◀ ⑭ 감정 표출	화제6	
47	교사	=아주 좋아해요.((웃음))		
48	남3	=좋아해요.		
49	교사	=네: 좋아요. SK 씨는요?		
50	여4	음: [김동원]		
51	여?	[이동원]		
52	여5	=아아아아.		
53	교사	=강동원.((칠판에 판서))		
54	여4	=강동원이: 아니예요. ◀ ⑮ 적극적인 대화 참여. 교사 발화 정정		
55	여2	=김동원. [김동원] ◀ ⑯ 교사 발화 정정, 말걸침		
56	남1	김,김 [김동원] ◀ ⑰ 교사 발화 정정, 말걸침		
57	여4	친화, 친화, 김동원	화제7	
58	여1	= 아, 오:케이. ◀ ⑱ 빠른 대화순서 교환		
59	여5	= 아: ◀ ⑲ 빠른 대화순서 교환		
60	교사	=김동원.((칠판에 판서))		
61	남1	=애, 애, 애. ◀ ⑳ 빠른 대화순서 교환		
62	여1	=애? ◀ ㉑ 빠른 대화순서 교환		
63	여4	=아니예요. 애. ◀ ㉒ 빠른 대화순서 교환		
64	교사	애** ((웃음)) 알겠어요. **세요. 예. 좋아요. 자 ㄱ		
65		이효리, 이병헌, 김동원 좋아해요, 여러분? 다 좋아[하세요?]		
66	남3	=김태희 ◀ ㉓ 빠른 말순서 교환		
67	학들	[((웃음))] ◀ ㉔ 감정 표출		
68	교사	[오? <@아이휴: 알겠어요.@>]((웃음)) 네, 김태희.	화제8	
69	남2	=우.		
70	교사	=좋아요.		
71	여3	=음.		
72	교사	=좋아요.		
73		그럼 여러분 신촌에서: 여러분이 ㄴ(0.5)유명한 사람: 만나:면 ㄱ		
74		어떻게 할 거예요? ◀ ㉕ 매개화제 확장 제시. 교수주제 노출	화제9	

3:06			
75	남2	= 아, 사랑해요. ◀ ㉔ 빠른 대화순서 교환.	화제10
76	학들	= 오오오. ((웃음)) ◀ ㉕ 감정 표출	
77	교사	=<@사랑해요? 사랑해요 이야기하고 또?@>	화제11
78	여1	=악수를 해 주세요. ◀ ㉔ 빠른 대화순서 교환, 의견 제시	
79	교사	=에?	화제11
80	여1	=[악수를 해 주세요]. ◀ ㉔ 빠른 대화순서 교환, 의견 제시	
81	교사	=[악수를 해 주세요]. 네. 또?	화제12
82	남2	=((큰 목소리로)) 뽀뽀. 뽀뽀.	
83	여1	=어?	화제12
84	남2	= 뽀뽀.((웃음)) ◀ ㉕ 빠른 대화순서 교환, 의견 제시, 감정의 표출.	
85	교사	=<@알았어요.@>	화제12
86	남5	=아:	
87	남2	=뽀뽀	화제12
88	교사	=<@알았어요@>	
89	여?	알았어요.	화제13
90	교사	=<@알았어요@>. 자, 첫 번째는 여러분:((웃음))	
91		<@((칠판에 판서))*** 영화배우 같애요@> 유명한: 배우: <u>만나면</u>	화제13
92	남2	=아마 도망가:면↗((웃음))	
93	교사	여러분 유명한 배우 만나면 어떻게 할 거예요? 제가 질문했어요.	화제13
94		◀ ㉖ 교수주제 노출, 반복	
95		그럼 여러분이 대답하세요. 응: 아마 유명한 배우 만나면↗악수해 주세요: 이야기 할 거예요. 싸인 해 주세요: 이야기 할 거예요. 또?	화제14
96	남1	=[사진] ◀ ㉔ 빠른 대화 순서 교환	
97	여4	[사진]	화제14
98	교사	=사진 같이 찍어요: 이야기 할 거예요. 또?	
99	남5	보고 주세요.	화제15
100	교사	=네?	
101	남5	그 남자: 쯤 보고 아: 그: 보고 주세요?	화제15
102	남2	=뽀뽀. 뽀뽀. ◀ ㉗ 대화의 공동 구성, 빠른 대화순서 교환	
103	남3	=뽀뽀 ◀ ㉘ 반복, 빠른 대화순서 교환	화제15
104	교사	=[아아 ((웃음))]	
105	학들	[뽀뽀.]	화제15
106	일부	학들	
107	일부	학들	화제15
108	교사	=[((웃음))]	
109	교사	=남자, 남자, ((웃음))	화제15
110	학들	=(웃음)	
111	남2	=여자, 여자만. ◀ ㉘ 빠른 대화순서 교환, 반복	화제15
112	교사	4:15	
113	교사	네.((웃음)) 알겠어요. 자, 그래서 제가, -면: 이렇게 이야기했어요.	화제15
114	학들	쉬워요. 그럼 여러분: 여러분은 돈이 많:아요?	
115	학들	<각자> 아니요!	화제15
116	학들	<각자> 아니요!	

도입 2 단계

위의 수업 대화는 ‘-(으)면’이 목표 문법인 문법 수업의 도입 단계를 전사한 것이다. 위의 대화를 살펴보면 교사는 곧바로 ‘-(으)면’을 제시하고 이에 대해 설명하는 것이 아니라 해당 목표 문법을 사용할 수 있는 상황을 학습자들이 인지하도록 유도 발화를 하고 있다. 여기서 그 상황이란 ①에서 제시된 좋아하는 연예인 또는 유명한 배우를 만나면 어떻게 할 것인가이다. 이 수업 대화에서 매개 화제는 ‘좋아하는 연예인이나 유명한 배우를 만나면 할 일’이 된다. 이러한 매개 화제는 목표 문법을 사용할 수 있는 상황을 구축하고, 대화 속에서 목표 문법을 자연스럽게 노출시켜 학습자로 하여금 목표 문형에 대한 의식을 고양시키는 기능을 한다.

매개 화제의 사용은 Lee & VanPattern(2003)에 의해 제안된 구조화된 입력(structured input) 중 실제 학습자들과 관련된 내용을 제시하고 학습자들의 생각이나 감정을 표현하게 하는 정의적

활동(affective activity)과 유사하다.

구조화된 입력은 학습자들의 주의가 무한한 자원이 아니라 유한한 자원이라는 인식에 바탕한다. 인간의 주의력은 사용 한계가 정해져 있으며, 따라서 한정된 자원을 이용해야 할 경우 학습자는 주어진 입력의 일부만을 선택적으로 처리하는 전략을 사용하는데, 여기서 눈여겨 볼 점은 학습자들이 입력을 접할 때 언어적인 형태가 아닌 메시지로써 그 입력을 처리한다는 점이다.(Wong 2011: 116 참조)

매개 화제의 사용은 언어 형태가 아닌 ‘메시지’로 입력을 처리하게 하는 전형적인 방식으로 교실 수업 대화에서 흔하게 발견되는 입력 강화 전략 및 출력 강화 전략이라고 할 수 있다. 특정 언어 항목을 ‘습득’한다는 것은 형식과 의미, 그리고 그 항목이 가진 화용적인 기능까지 내재화시킨다는 것을 말하는데, 매개 화제는 언어 형식뿐만 아니라 의미와 화용적 기능에까지 학습자들이 주의를 기울이게 만들 수 있다는 장점이 있다.

(4) 교실 수업 대화에서는 목표 언어 항목이 사용되는 장면을 반복적으로 구축하여 학습자들의 의식을 고양시킨다.

교실 수업 대화에서 학습자들의 의식을 고양시키기 위해 자주 사용되는 기법은 목표 언어 항목이 사용되는 장면을 반복적으로 구축하는 것이다. 이 같은 입력 처리 방식이자 출력 유도 방식을 백승주(2011:225)에서는 ‘장면화 프레임’이라고 칭하는데 이 때 장면을 같이 만드는 교사와 학습자는 일종의 연극적 자아가 되어 장면을 연기한다. 이 장면을 관람하는 관객은 다른 학습자들인데, 이들은 관찰을 통해서 이 장면에서 사용되는 목표 언어의 형태, 기능, 의미, 화용에 주의를 기울이기도 하고, 또 다른 연극적 자아가 되어 교사와 함께 또 다른 장면을 연출하기도 한다. 이 장면화 프레임은 수업 단계 중 도입 단계와 제시 단계에서 높은 빈도로 나타난다.

이러한 장면화 프레임은 입력과 출력의 관점에서 모두 흥미로운 기법이라고 할 수 있다. 목표 언어 항목에 주의를 집중시키는 장치이기는 하지만 장면화 프레임은 교실 수업의 교사가 입력을 단순하게 ‘반복’하여 제공하지 않고 학습자와의 협력을 통해 제공한다는 점을 보여준다. 장면화 프레임은 입력을 강화하는 방식인 동시에 출력을 유도 방식인데, 출력의 관점에서 보면 장면화 프레임은 학습자가 새로운 목표 언어 항목을 처음으로 시험해 보는 장이다. 또 이 장면화 프레임 안에서는 Long이 주장했던 여러 종류의 수정이 일어난다. 그러나 장면화 프레임과 Long의 말하는 언어 수정에 대한 논의는 차이가 있다. Long의 논의에서 언어 수정 처치가 발화 당사자의 주의력에 미친 영향에 대해서만 다룬다면, 장면화 프레임은 교사의 피드백을 받은 학습자를 다른 학습자들이 어떻게 관찰하는지, 그리고 그것이 어떻게 다른 학습자들의 의식 고양으로 연결되는지를 설명할 수 있다.

다음은 장면화 프레임의 구성 방식과 실제 사용 사례이다.

<그림 3> 장면화 프레임(백승주 2011:226)



↓ ⇨ 장면의 전환 및 축적



↓ ⇨ 장면의 전환 및 축적



<예 4> (백승주 2011:238-241)

- 1 교사 여러분 안녕? ◀ ① 반말로 인사
- 2 학들 안녕하세요.
- 3 교사 어제 뭐 했어? ◀ ② 반말로 질문
- 4 여1 =((당황한 듯한 어조))[어? 어, 어, 어:] ◀ ③ 감정 표출
- 5 학들일부 [((웃음))] ◀ ④ 감정 표출
- 6 남1 = 술 마셨어요. ◀ ⑤ 화제 도출

7 학들 ((웃음)) ◀ ⑥ 감정 표출

8 여1 저:

9 교사 어제 뭐 했어? ◀ ⑦ 반말로 질문

10 학들 ((웃음)) ◀ ⑧ 감정 표출

11 여2 녹음? ◀ ⑨ 녹음 때문에 반말을 하고 있는지 질문

12 교사 어제. 어제. ◀ ⑩ 대답 중용. 장면화 프레임 유지 의도

13 남1 =[저 **하고]

14 교사 =[술 마셨어?] 누구하고 마셨어?

15 여3 =[숙제]

16 여4 =[아:]N 씨하고, A씨하고, M씨하고:

17 교사 =[하고 같이?]

18 여4 네.

19 교사 몇 시까지 마셨어?

20 여4 아, 일찍, [일찍, 열], 열, 열 한 시.

21 여5 [열 열]

22 여6 [열 열]

23 교사 =열 한 시까지.((문 열리는 소리)) 어, M이 오늘 일찍 왔어. [우와]((웃음))

24 학들 [우와]

25 교사 우와

26 여3 =아! 술을 많이 마셔서.((웃음))

27 학들 ((박수, 웃음))

28 교사 아: 술을 많이 마시면 일찍 와.((웃음))

29 학들 ((웃음))

30 교사 그럼 매일 매일 술을 마실까?

31 남1 =((말이 안 된다는 어투로))[에에]

32 학들 [((웃음))]

33 여2 [마시자:] ◀ ⑫ 학습자의 반말 사용 시작. 적절한 장면 생성

34 학들 ((웃음))

35 교사 (4.0) 오늘 조금: 날씨가 추워.

36 학들 =날씨가 추워: ◀ ⑬ 학습자의 반말 사용. 적절한 장면 생성

37 교사 날씨가 추워: 괜찮아?

38 여3 추워: ◀ ⑭ 학습자의 반말 사용. 적절한 장면 생성

39 교사 추워. 아마 내일까지 조금 추울 거야. 내일까지/ / 추울거야.

40 여2 /음/

41 여? =내일?

42 교사 내가 왜 이렇게 말해, <@말하고 [있는지]@> ◀ ⑮ 교사가 반말을 하는 이유를 아는 지 질문

43 여5 =이상해: ◀ ⑯ 반말 사용 프레임 유지. 감정 표출

44 교사 =이상해?

45 여1 =불편해. ◀ ⑰ 반말 사용 프레임 유지. 감정 표출

46 교사 =불편해. 음. <@근데 우리 공부할거야@>((웃음)) 이거.◀ ⑱ 반말 사용 이유 설명, 반말 사용 프레임 유지

47 여1 =네:

48 학들 일부: ((웃음))

49 여2 =네. [처음 사용할 때: 무서워요.]

50 여? [아!]

51 학들 [((웃음))]

52 교사 무서워?

53 여2 =<@선생님한테서:@>

54 여4 [<@ 무서워요 @>]

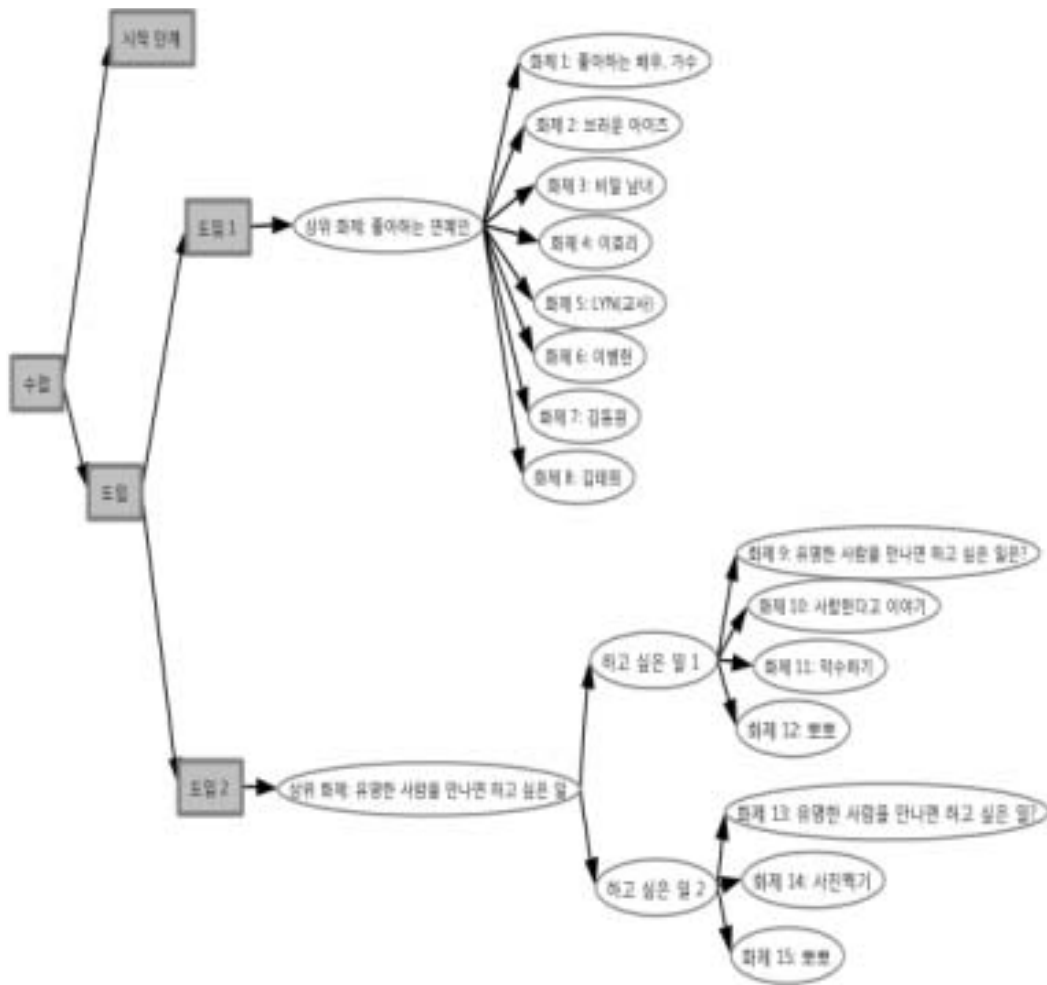
55 여3 [<@ 무서워 @>] 무서워.

- 56 학들 ((웃음))
 57 교사 팬찮아: ((웃음)) [오늘은:]
 58 여2 [남자 친구]하고 **해서:
 59 교사 = 아 남자 친구하고 반말로 이야기해?
 60 여4 = [싫어.]
 61 여2 [아, 아], 이상해:
 62 교사 = 이상해? 팬찮아: 오늘 하루
 63 여2 =네
 64 교사 = 오늘 아니 [내일까지] 반말해.
 65 여3 [((웃음))]
 66 교사 알았어?
 67 학들 =알았어((웃음))

(5) 교실 수업 대화에서 교사는 각 수업 단계의 기능에 맞추어 입력과 출력의 성격을 조정한다

앞서 (1)에서는 교실 수업 대화의 입력이 무질서하게 이루어지는 것이 아니라, 구조화되어 있음을 보였다. 여기서 구조화되어 있다는 것은 교실 수업 대화가 각 수업의 단계에 맞추어 조직되어 있다는 것을 뜻한다. 교실 수업 대화는 관계 중심적 대화가 아닌 과제 중심적 대화(transactional conversation)인데, 교실 수업 대화는 교수·학습 목표의 성취를 위한 행동계획안 즉 수업 단계를 가지고 있다. 여기서 앞서 살펴본 <예 3>의 수업 구조도를 살펴보자.

<그림 4> 예3의 수업 구조도



<예 3>을 보면 이 수업에서 대화가 즉흥적이고 자연스럽게 이루어진 것처럼 보인다. 그러나 <그림 3>의 수업구조도를 보면 <예 3>의 도입 단계가 두 개의 부분 단계(도입 단계 1, 도입 단계 2)로 구분되어 있음을 알 수 있다.

교실은 학습자들에게 중간언어를 실험하는 장이다. 그러나 중간언어 실험은 무작위적으로 진행되지 않는다. 위의 수업 구조도에서 확인할 수 있듯이 교사는 각 단계에 맞추어 발화를 조정한다. 즉 교사는 각 수업 단계의 기능에 충실히 수행할 수 있도록 의사소통의 방향을 설정하고, 학습자들은 교사가 설정해 놓은 방향과 경계 안에서 자신의 중간 언어를 실험하게 된다.

예를 들어 도입 단계 1에서 ‘여러분, 좋아하는 배우 있어요? 가수: 아니면 배우.’라는 발화는 도입 단계 1 전체를 지배하는 매개 화제로, 학습자들은 이 매개 화제의 범위 안에서 자신의 한국어를 시험해 보게 된다. 도입 단계 1은 도입 단계 2에서 제시되는 새로운 매개 화제 ‘유명한 사람을 만나면 하고 싶은 일’을 끌어내기 위한 배경으로 기능한다.

여기서 주목해야 하는 것은 이 수업 대화가 실질적인 의사소통이라는 점이다. 입력과 출력, 그리고 학습이라는 관점에서 수업 대화를 보면 수정된 입력을 최대한 많이 제시하고, 출력 또한 많이 유도하는 것이 더 효율적인 것이다. 그러나 실제 의사소통의 관점에서 보면 도입 단계 1과 같은 배경 설정 없이 바로 도입 단계 2의 화제를 도입하는 것이 더 비효율적이며 오히려 의사소통에 방해가 된다. 즉 도입 단계 1이 생략되었다면 오히려 <예 3>에서 보이는 활발한 상호작용은 없었을 것이다. 도입 단계 1과 같이 실제 의사소통에서 이루어지는 단계를 설정함으로써 도입 단계 2에서 목표 문형이 제시되었을 때, 학습자들은 그 기능과 의미에 더 주의를 기울일 수 있게 된다.

(6) 교수학습 주제에 대한 학습자들의 의식을 고양시키기 위해 거시 구조 안에서 교수학습 목표를 반복하고, 미시 구조 안에서도 이를 반복한다

앞서 입력과 출력이 각 수업 단계의 기능에 맞추어 조정이 된다는 것을 확인하였다. 이는 실제 교실 수업에서 입력과 출력의 양상을 살펴보기 위해서는 수업 전체 단계를 살펴보아야 한다는 것을 의미한다. 즉 입력과 출력의 위상은 그 입력과 출력이 만들어지는 수업 단계에 따라 다르며 그 효과도 다르다.

그런데 수업에서 입력과 출력의 대상으로 선정되는 것은 그 수업의 핵심적인 교수학습 주제이다. 이 교수학습 주제에는 목표 언어 항목의 의사소통 기능과 그 항목이 사용되는 구체적인 장면, 상황 등이 포함된다. 이런 교수학습 주제는 수업 전체의 거시 구조 안에서 반복된다. 이러한 핵심 교수학습 주제는 수업 전체 구조 안에서 반복되면서 학습자들에게 이해 가능한 입력과 이해 가능한 출력을 만들어 낸다.

한국어 교실의 어휘 교수 방식을 다루고 있는 백승주(2016)에서는 목표 어휘 모두가 수업 대화에서 반복되는 것이 아니며 핵심 교수학습 주제와 관련이 깊은 어휘가 수업의 모든 단계에 걸쳐 더 많이 반복되고, 핵심 교수학습 주제와 거리가 먼 목표 어휘는 반복의 빈도가 낮음을 밝혀냈다.(백승주 2016: 134 참조)

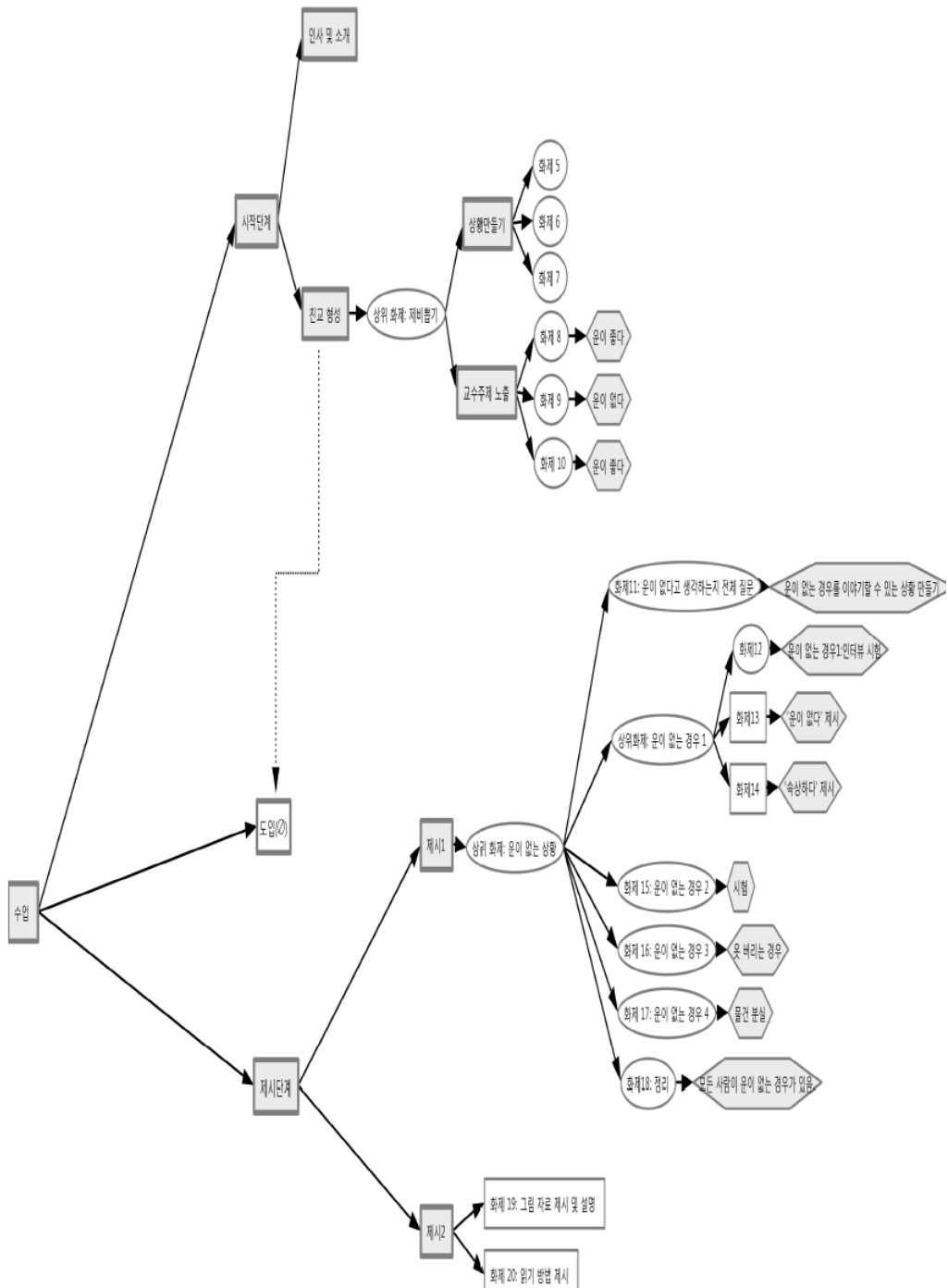
<예 5> (백승주 2011:157-158에서 발췌)

58	교사	=자, 그래서 제가 여러분들 오늘 처음 만나서	
59		사실은, 아주 작은 선물을 준비를 했어요. ◀ ① 준비뽑기 상황 설정 - 운이 좋은 상황과 운이 없는 상황을 직접 경험하게 하는 장치, 핵심적 교수 주제 설정 배치	화 제 단 락 5
60	학들	어어.	
61	교사	그런데, 그 선물을 다= 열 두 명 줄 수는 없구요((웃음)).	
62		하나 밖에 없어요 그래서 누구에게 줄까 / 많이 생각했지만,	
63		제가 정할 수 없어요. <@그래서 여기에서 뽑을 거예요@>	
64	학들	=오오	
65	교사	=<@괜찮아요?@> 여기에서 한 장: 골라 보세요.	
66		((교사가 준 종이를 학생들이 받고 확인한다.))	
67	여4	어, 진짜? < ② 준비뽑기를 하는 상황, '운이 좋다', '운이 없다'를	화 제 단 락 6
68	여3	아마: 말할 수 있는 상황을 직접 경험하고 있음	
69	여4	어, 진짜?	
70	남2	어.	
71	교사	자 어때요? 종이에: 뭐가 있어요?	화 제 단 락 7
72	남1	=어, 없어.	
73	교사	=아무 것도 없어요?	
74		있는 사람 한 명 있을 거예요.	
75	여3	=제 꺼. < ③ '운이 좋은' 상황을 직접 경험	
76	학들	=어어.	
77	교사	=정말 운이 좋아요? 운이 좋아요((웃음))◀ ④ 목표 표현 노출	화 제 단 락 8
78	여 4	아 진짜!	
79	학들	아아아아:	
80	교사	어, 진짜 운이 좋아요 / /이름이 미안하지만 다시 한 번? ◀ ⑤ 목표 표현 반복	
81	여?	/우아/	
82	여2	SL.	
83	교사	= SL 씨. SL 씨가 오늘 우리 반에서 제일 운이 좋은 사람인 것 같아요. ◀ ⑥ 목표 표현 반복	
84		여러분들은 어때요? 운이?	화 제 단
85	여4	= 운이 없어요 < ⑦ 학습자에 의한 목표 어휘 발화: 관여 성립 증거	

86	교사	= 운이 없어요	락 9
87		음. 여러분 어때요? 보통 때도 SL 씨가	
88		우리반에서 제일 운이 좋은 사람 인 것 같아요? ◀ ⑧ 목표 표현 반복	
89	여3	아니요.((웃음))	화 제 단 락 10
90	교사	=아니요? 운이, 없는 사람 이에요?((웃음)) ◀ ⑨ 목표 표현 반복	
91	여3	=오늘.	
92	교사	=오늘만.	
93	여3	=네.	
94	교사	=오늘 행복한 날 이 될 수 있을 거예요.	
95		여러분들 보통, 여러분들 운이 좋은 사람 이라고 생각해요?	
96		운이, 없는 사람 이라고 생각해요? ◀ ⑩ '운'에 대한 학습자들의 생각을 수업 대화의 화제로 본격적으로 도입	화 제 단 락 11
97	남4	((고개를 젓는다))	
98	교사	별로 운이 없는 사람 이라고 생각해요?	
99	남4	네.	
100	교사	=왜요? 여러분들, 어제 인터뷰 때문에? ◀ ⑪ 운이 없는 경험 이야기: '인터뷰 시험'	
101	학들	((웃음)),	화 제 단 락 12
102	교사	그렇죠, 인터뷰했을 때, 인터뷰하기 전에 열심히 연습했어요.	
103	여4	=음.	
104	교사	그런데, 인터뷰 할 때, 열심히 한 것은 안 나오고\	
105	학들	아유.	
106	남1	=네.	
107	교사	열심히 한 것은, 아, 열심히 안 한 것은 ↗ 나와요\	
108		그럴 때 여러분은 뭐라 그래요?	
109		에잇: 에잇 ::(칠판에 판서하며))	화 제 단 락 13
110		그럴 때는 아 운이 없어, 운이 없어 , ◀ ⑫ '운이 없다' 표현 제시	
111		라고 이야기 할 수 있을 거예요.	
112		그럴 때: 기분은 어때요? 운이 없어요 :	
113		그러면, 기분이 좋아요: 나빠요?	
114	여2	=[나빠요.]	화 제 단 락 14
115	학들	[나빠요.]	
116	교사	이럴 때는, 운이 없을 때는, (칠판에 '속상하다' 판서)	
117		아: <천> 속상하다고 이야기를 해요. ◀ ⑬ '속상하다' 제시	
118		어, 너무: 속상해요 , 기분이 나빠요. 속상해요 라고 이야기를 해요.	
119		이제 여러분들이 아마, 보통 운이 좋다고 생각을 할 때에도: (2.0)	
120		운이; 없는, 없을 때가 있을 거예요	
121		여러분들 운이 없을 때가 있어요? 시험? ◀ ⑭ 운이 없는 경험 이야기 반복: '시험'	화 제 단 락 15
122	여5	=시험 볼 때	
123	교사	시험 볼 때? 운이 없어요	
124	학들	음:	
125	교사	그리고: 저는 새 옷을 입으면, 그 때: 음식을 먹다가	
126		((옷을 가리키며)) 이렇게, 흘려요. 그래서 김치를 먹다가 흘려서:	화 제 단 락 16
127		((빨래하는 흉내를 내며)) 빨래를 해야 돼요.	
128		언제나 새 옷을 입으면 그래요.	
129		그래서: 저는 정말 운이 ↗ 없다고 생각해요 ◀ ⑮ 운이 없는 경험 이야기 반복: '옷을 버리는 경우'	
130		너무 너무 속상해요. 여러분들도 그런 경험 있으세요? ◀ ⑯ '속상하다' 반복	
131	여2	좋은: 예: 물건 있으 ****.	화 제 단 락 17
132	교사	아: 물건이, 좋은 물건 가지고 있으면\ 꼭, 잃어 버려요?	
133		어때요, 여러분, 정말 운이 없어요 ? ◀ ⑰ 운이 없는 경험 이야기 반복:	
134	학들	[운이 없어요 .] '물건 분실'	
135	교사	너무 속상할 거 같아요. 그렇죠? 그래서 ↗ ◀ ⑱ '속상하다' 반복	화 제 단 락 18
136		사람마다, 다, 운이 없는 ↗ 경험의 있어요 ◀ ⑲ '모든 사람은 운이 없는 경험'과 연결시키기 위한 발화	

			18
137		((교재 그림-여러 등장인물들이 운이 없는 경험을	화 제 단 락 19
138		이야기하고 있는 교재 그림 제시))	
139		그래서, ((그림을 가리키며)) 몇 명이에요?	
140	학들	여섯 명.	
141	교사	=여섯 명. 친구 6 명이: 같이, 앉아서: 어 나는 정말 운이 없어 라고 이야기를 하고 있어요 ← ㉔ 위에서	
142		한 '운이 없는 경험 이야기'와 교재 읽기 텍스트 속 등장 인물들의 '운이 없는 이야기'를 연결	19

<그림 5> <예 5의 수업 구조도>(백승주 2016:119에서 발췌)



위 수업은 ‘운이 없는 상황’을 주제로 지문을 읽는 읽기 수업이다. 수업 구조도를 보면 이 수업이 도입단계의 역할을 겸하는 시작단계와 제시 단계로 구성되어 있다. 시작단계에서 교사는 제비뽑기라는 활동을 통해 학습자와의 친교를 형성하려고 한다. 제비를 뽑고 선물을 받는 상황(또는 받지 못하는 상황)은 실제적인 의사소통인데, 이 과정에서 교사는 자연스럽게 ‘운이 좋다’, ‘운이 없다’는 핵심 교수학습 주제와 관련된 표현을 사용한다. 여기서 주목할 부분이 이 단계에서 나타나는 학습자들의 활발한 반응이다. 이러한 반응을 살펴보면 핵심 교수학습 주제와 관련된 표현인 ‘운이 좋다/없다’에 주의를 기울이는 것을 넘어, 이런 표현들이 어떤 상황에서 어떤 의미로 사용되는지에 대해서 주의를 기울이고 있음을 알 수 있다.

‘운이 없는 상황’은 제시 단계에서도 수업 대화의 상위 화제로 설정되어 계속 반복된다. 이 과정에서 학습자들은 목표 표현을 이용한 출력은 하지 못하고 있지만 자신들이 가진 운이 없는 경험을 같이 공유하고 있다. 이 수업 전체에 걸쳐 이러한 반복은 계속되고 이는 학습자들의 의식을 고양시키고 이는 습득으로 이어진다.

위의 수업의 예처럼 핵심적인 교수학습 주제는 수업 전체의 거시 구조 안에서 반복되며, 이와 관련된 내용 또한 미시 구조 안에서 반복된다. 이러한 반복은 입력에 대한 주의를 강화시키고 해당 내용에 대한 습득을 촉진한다.

(6) 교실 수업 대화에서는 실제적인 의사소통을 통해 목표 언어 항목에 대한 의식을 고양시킨다.

교실은 학습자들이 접해야 하는 실제 세계가 아니다. 교수와 학습을 위한 의사소통이 많이 일어나지만 그림에도 불구하고 수업의 단계에 따라 교실에서도 실제(에 가까운) 의사소통이 일어난다. 실제 의사소통과 가까운 방식으로 입력이 제공되고 출력이 유도될 때 학습자들의 목표 언어를 습득할 가능성은 더 커진다. 다음의 사례를 살펴보자.

이 사례는 다음과 대화문을 연습하는 말하기 수업이다.

- 한스: 유키 씨, 뭐 찾으세요?
- 유키: 지갑을 잃어버려서 찾고 있는데 혹시 못 보셨어요?
- 한스: 아니요. 못 봤는데요. 어떤 지갑이에요?
- 유키: 갈색 가죽 지갑이에요. 여기서 잃어버린 것 같은데 없어요.
- 한스: 제가 왔을 때는 아무 것도 없었어요. 중요한 게 들어 있어요?
- 유키: 네, 신분증이 들어 있어서 꼭 찾아야 되는데.
- 한스: 그럼 분실물 센터에 한번 가보세요. 찾을 수 있을 거예요.

이 대화문은 5개의 대화 장면으로 재구성해 볼 수 있다.

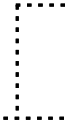
● 대화 장면 1: 지갑을 찾고 있는 유키에게 한스가 무슨 일인지 묻고 유키가 자신의 지갑을 봤는지 한스에게 묻는 장면

- 한스: 유키 씨, 뭐 찾으세요?
- 유키: 지갑을 잃어버려서 찾고 있는데 혹시 못 보셨어요?
- 한스: 아니요. 못 봤는데요.

● 대화 장면 2: 한스가 지갑의 특징에 대해서 묻는 장면

- 한스: 어떤 지갑이에요?
- 유키: 갈색 가죽 지갑이에요.

- 26 나중에 보면 저한테 꼭 알려주세요.(1.0) 제가: 요즘 좀 정신이 없어서
 27 물건을 여기저기에 놓고 잊어버리고,
 28 또 물건을 자주 잊어버리는 것 같아요.



<예 6>은 말하기 수업의 도입 단계 역할을 동시에 수행하는 시작 단계이다. 이 단계가 시작 단계라는 것이 중요한데, 시작 단계는 본격적인 수업이 진행되기 전, 학습자들과 자연스럽게 일상적인 의사소통이 이루어지는 단계이기 때문이다. 그런데 <예 6>에서 교사는 실제로 자신의 물건을 잃어버린 상황을 연출하면서 대화 장면 1과 대화 장면 4를 반복적으로 노출한다. 학습자들은 이를 실제 상황으로 받아들이기 때문에 ‘빠른 대화 순서 교환’, ‘감정 표출’ 등의 반응을 보이는데, 이런 반응들은 교사의 발화에 주의를 기울이고 있다는 것을 의미한다.

이 단계에서 학습자들은 앞으로 학습할 대화문의 내용을 실제로 경험하게 되며, 이러한 경험은 다음 수업 단계에서 제시되는 목표 언어 항목에 대한 의식을 고양시키는 동시에 인지적 부담감을 낮추는 역할을 한다.

4. 결론을 대신하여: 교실은 실행 공동체이다

다시 이 발표문의 제목을 상기해 보자. 이제 교실은 필요 없는가? 이에 대한 대답은 3장의 내용으로 대신할 수 있을 것이다. 교실 안에서는 매우 풍부하고 다양한 방식의 입력과 출력이 이루어진다. 상호작용 가설에서 말하는 언어 수정 방식 외에도 학습자들의 의식을 고양시켜 이해 가능한 입력을 제공하는 많은 입력 강화 기법들이 사용되고 있음을 3장에서 확인할 수 있다. 주의할 점은 교실에서는 입력만이 제공되고 있는 것이 아니라 이해 가능한 출력 역시 동시에 유도되고 있다는 점이다. 그리고 이러한 입력과 출력의 유도 양상은 무작위적인 것이 아니라 구조적이고 체계적으로 이루어진다. 이는 온라인 교육 환경이 제공하지 못하는 것이다.

또 하나 온라인 교육 환경에서 제공할 수 없는 것은 구체적인 언어 사용 맥락이다. 교실은 단순히 입력과 출력만 기계적으로 제공되고 유도되는 것이 아니다. 교실 안에서 교사와 학습자는 하나의 언어 실행 공동체(community of practice)³⁾를 구성한다. 반복하지만 교사와 학습자는 입력과 출력을 행하는 것이 아니라 언어 실행 공동체의 ‘구성원’으로서 교실 안에서만 유통되는 의사소통 행위를 하며, 학습자들은 그 과정에서 자연스럽게 자신의 중간 언어를 발전시켜 간다. 이처럼 언어 실행 공동체의 개념은 입력과 출력을 넘어 학습에 대한 새로운 시각을 제시한다.

제대로 기능하기만 한다면 학습자가 이러한 교실 언어 실행 공동체 안에서 취할 수 있는 교육적인 이득은 온라인 교육 환경에서 얻을 수 있는 이득과는 비교할 바가 아닐 것이다. 그러나 그렇지 않은 경우도 있다. 교실이 풍부한 이해 가능한 입력과 출력을 유도하는 실행 공동체로 기능하지 않는 경우이다. 소위 명시적 설명이 주를 이루는 ‘인강’식 강의를 한국어 교실에 그대로 적용한다면, 문제풀이식 수업을 진행하는 경우, 수강 인원이 너무 많은 경우가 그러할 것이다. 이러한 교실에 대한 대안은 스마트폰 안에서 얼마든지 찾을 수 있다.

앞서 3장에서 6가지 정도의 입력 강화 기법을 소개했지만 실제 교실 수업을 들여다보면 더 많은 입력 강화 기법들이 사용됨을 알 수 있다. 이는 상호작용 가설에 기반한 연구가 완전히 간과한 영역이다. 또 하나 탐구되어야 영역이 있다. 바로 교실에서 이루어지는 협동 학습 안에서 이루어지는 입력과 출력의 양상이다. 교실에서 협동 학습이 학습자들이 언어 습득에 미치는 영향을 파악할 수 있다면 교실의 위상이 더 명확히 드러날 것이다.

3) 언어 실행 공동체는 모호하고 경계가 불분명한 개념인 언어 공동체(speech community)에 대한 대안으로 제시된 개념이다.

‘실행 공동체란 구성원들이 어떤 집단에 어느 정도로 소속되어 있는지를 드러내 주는 실행 내지 행위에 초점을 맞추는 개념이며 이때의 실행은 언어 구조의 전체 혹은 세부적인 측면, 담화, 상호작용 패턴 등을 포함하는 언어 행위의 제 측면도 포함한다.’(Holmes & Myerhoff 1999, 강현석 외 2014: 174에서 재인용)

언어 실행 공동체로서의 교실은 온라인 교육 환경이 대체할 수 없다. 공동체 안에서 자신의 중간 언어를 발전시키는 것은 스마트폰으로 하는 개별 학습으로는 대신하는 것이 불가능하기 때문이다. 그러나 교실이 온라인 교육 환경을 닮고자 한다면 교실은 교실로서 존재 이유를 잃을 것이다.

참고 문헌

- 강승혜(2016), 외국어로서의 한국어교육에서 대중 공개 온라인 강좌(MOOCs) 개발과 운영 실제 -'First Step Korean' 사례를 중심으로-, 외국어로서의 한국어교육 44집, 연세대학교 언어연구교육원 한국어학당원, pp.1-22.
- 강현석·강희숙·박경래·박용한·백경숙·서경희·양명희·이정복·조태린·허재영(2014), 사회언어학: 언어와 사회, 그리고 문화, 글로벌콘텐츠.
- 김민경(2019), 유튜브(YouTube)의 한국어교육 채널 분석, 학습자중심교과교육연구, 19권 8호, 학습자중심교과교육학회, pp.941-964.
- 김성숙(2016), 글로벌 무크를 위한 한국어 교육 모형 개발, 대학작문 16호, 한국 리터러시 학회, pp.89-114.
- 김홍연(2014), MOOC와 고급단계 한국어 교수법의 새로운 방향, 중한언어문화연구 8집, 중국언어연구, pp.223-237.
- 로저먼드 미첼·플로렌스 마일스(2013), 박운주·최선희 공역, 제2언어 학습론, 에피스테메.
- 백승주(2011), 한국어 교사 발화에 나타난 관여 유발 전략, 연세대학교 박사학위 논문.
- 백승주(2013), 예비 한국어 교사의 교사 발화 분석-모의 문법 수업 실습 사례를 중심으로, 이중언어학 53, 이중언어학회, pp.115-149.
- 백승주(2014), 수업 대화 구조 분석의 절차와 방법-한국어 수업 대화를 중심으로, 영주어문 27, 영주어문학회, pp.335-376
- 백승주(2016), 한국어 교사의 어휘교수 방식에 대한 연구-실제 수업 사례에 나타난 '반복' 현상을 중심으로, 언어와 문화 12권 1호, 한국언어문화교육학회, pp.103-137.
- 백승주(2017), 한국어 수업 대화에 나타나는 이야기의 기능 연구, 언어와 문화 13권 1호, 한국언어문화교육학회, pp.171-221.
- 안정호(2019), 대중 공개 온라인 강좌(MOOC) 한국어 수업의 상호작용 양상 고찰, 외국어로서의 한국어교육 53집, 연세대학교 언어연구교육원 한국어학당원, pp.77-100.
- 진제희(2004), 한국어 교실 구두 상호작용에 나타난 문제 해결을 위한 의미 협상, 연세대학교 박사학위 논문.
- 한상미(2018), 대중 공개 온라인 강좌(MOOCs)를 위한 한국어 교재 제작 원리 연구-'Learn to Speak Korean 1' 사례를 중심으로-, 외국어로서의 한국어교육 48집, 연세대학교 언어연구교육원 한국어학당, pp.107-136.
- 한상미·이복자·최유경·조하민(2016), 한국어 교육을 위한 대중 공개 온라인 강좌(MOOC) 개발의 원리와 실제-'Learn to Speak Korean 1' 사례를 중심으로-, 외국어로서의 한국어교육 45집, 연세대학교 언어교육원 한국어학당원, pp.357-390.
- Ellis(2014), 이종복 외 역, 제2언어 습득의 이해, 경문사.
- Larsen-Freeman (2012). 김서형 외 역, 언어교수-문법에서 문법사용하기로, 지식과 교양.
- Wong(2011), 서종학 외 역, 입력강화, 한국문화사.
- Fotos, S. & R. Ellis.(1991), Communication about grammar: A task-based approach, TESOL Quarterly 25(4):605-628.
- Gass, S. (1977), Input, interaction, and the second language learner. Mahwah, NJ:Erlbaum.
- Gass, S. (1977), Input, interaction, and the second language learner. Mahwah, NJ:Erlbaum.
- Holmes, J., and Meyerhoff, M.(1999), The community of practice: Theories and methodologies in language and gender research", Language in Society, 173-183.
- Lee, J. F. & VanPatten, B.(2003), Making communicative language teaching acquisition, New York: Longman.
- Long, M. H.(1985), Input and second language acquisition theory. In Gass, S. M. and Madden, C. G.(eds), Input in second language acquisition. Rowley, MA: Newbury House.

377–393.

- Long, M.(1980), Inside the “black box”: methodological issues in classroom research on language learning, *Language Learning* 30:1–42,
- Long, M.(1981), Input, Interaction and Second Language Acquisition, In Winitz, H(ed.)
- Ohta, A. S.(2001), *Second language acquisition process in the classroom: Learning Japanese*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Pica, T., Young, R. and Doughty, C.(1987), The impact of interaction on comprehension. *TESOL Quarterly* 21,737–758.
- Sinclair, J.M., & Coulter, M. (1975). *Towards an analysis of discourse*. Oxford: Oxford University Press.
- VanPatten, B.(2003), *From input to output: A teacher's guide to second language acquisition*, New York: McGraw–Hill.
- VanPatten, B.(2003), *From input to output: A teacher's guide to second language acquisition*, New York: McGraw–Hill.

'이제 교실은 필요 없는가?' 토론문

최윤곤(서원대학교)

1970년대 CALL(Computer Assisted Language Learning) 교수법이 등장한 이래 컴퓨터를 활용한 다양한 교수 모형이 발전되었으며 이제는 멀티미디어, 시디롬, 인터넷이라는 용어가 구시대의 용어처럼 사용된다. 컴퓨터를 기반으로 하는 교수법은 오프라인·일방향성에서 온라인·양방향성으로 점차 발전해 나아가고 있다. 또한 교수매체에 있어서도 컴퓨터 프로그램에서 개인용 휴대기기의 앱으로 확대해 나아가고 있다.

이에 본 발표문은 상호작용의 관점에서 외국어교육으로서 한국어 교실의 미래의 모습을 추측할 수 있는 내용으로 구성되었다.

해외 대학에서 시작한 MOOC는 국내에서도 적극적으로 도입해서 긍정적인 측면에서는 '교실의 확장'이라고 할 수 있고, 부정적 측면에서는 '교실의 붕괴'라는 양면성을 지니고 있다. 한편으로 대규모 인터넷 강의를 통해서 대학은 경제적인 비용 절감 측면에서 강좌를 확대하고 있다.

한국어 과정에서는 이미 경희대와 연세대에서도 정규 과정의 보충 수업 또는 보조 학습 도구로서 인터넷 매체나 유튜브를 활용하고 있으며, 최근 <비상한국어>는 오프라인(종이책)과 온라인을 통합한 교재를 개발하여 수업을 다양한 상호작용 방식을 제공하고 있다.

1. MOOC

국내외서 활발히 진행하고 있는 대표적인 온라인 수업으로 학점 이수가 가능하다. 다양한 외국어 수업에서 적극적으로 활용될 것으로 기대한다. 안정호(2019)에서 제시한 상호작용 양상에 대해서는 발표자와 같이 상호작용이 가능한지 의문이 든다.

2. 웹

상업적 목적인 외국어 수업에서 매우 활발하게 개발하고 있으며 플랫폼이 매우 직관적이고, 다양한 모형으로 발전하는 양상을 보인다. 웹 기반 수업이 상호작용이 부족하다는 점은 동의한다. 그러나 활용도 측면에서 보자면, TOPIK 수업에는 매우 적합한 수업 방식 중의 하나이다. 특히 기출문제 풀이 과정에 유용한 수업 방식이라고 볼 수 있다. 이미 영어, 일본어, 중국어로 진행하는 유료 TOPIK 온라인 수업이 운영하고 있으며 전문 강사가 진행하기 때문에 향후 그 수효는 증가할 것으로 보인다. TOPIK 강의는 한국어 능력 향상보다는 한국어 능력 측정에 있기 때문에 학습자의 모어로 강의를 하는 것이 필요하다고 본다. 웹 기반 수업은 상업성과 결합하여 무한한 발전 양상을 보일 것이다.

3. 유튜브

유튜브는 학습자 입장에서 접근성 매우 용이하다는 장점이 있다. 통일된 플랫폼을 유지하기 때문에 유튜브는 사용 방법이 매우 쉽고, 직관적이다. 홍보 차원에서 한국어 수업을 공개하는 경우도 있지만, 곧 한국어 정규 과정의 보조 교재로써 그 역할을 할 것으로 보인다. 영상을 촬영할 때 영상 촬영 도구(카메라, 캠코더 등)와 마이크 장치만으로 구축이 가능하기 때문에 초기 투자 비용이 매우 저렴하다. 유료화를 목적으로 운영하기보다는 보충 수업용으로 적극적으로 활용하고 있다. 특히 각 기관에서 한국어 과정의 홍보 차원에서 영상을 공개하고 있다.

발표문에서 '온라인 교육 프로그램'의 장점과 상호작용이 제한적이라는 단점을 동시에 가지고

있다는 점은 동의하는 바이다. 상호작용이 부족하다는 점은 온라인 교육의 단점이고, 교사-학생의 상호작용이 가능한 것은 오프라인(교실) 수업의 장점이 될 수 있다. 그렇다면 교육 매체(웹, 동영상 등)의 발달과 시대적 요구(네트워크, 온라인 등), 학습자의 변화(영상, 참여 등)에 따른 '한국어 교실의 미래'를 준비할 시기라는 점에서 발표문의 의의가 있다고 본다. 다음은 발표문의 내용에 대해서 개인적인 고민을 바탕으로 3가지 질문을 드립니다.

첫째, 시대적 요구와 학습자의 교수학습 배경의 변화에 따라서 온라인(무크, 웹, 유튜브 등)과 오프라인(교실)과의 공생 또는 융합 모형이 필요할 때이다. 예를 들어 '문법 설명, TOPIK, 보충 수업' 영역에서 온라인 수업의 도입이 필요하다고 본다. 반복적인 '문법 설명'의 경우 다국어 자막이나 더빙을 통해서 플립드 러닝 방식으로 제공한다면 교사의 피로도를 줄일 수 있고, 학습자는 반복 학습을 할 수 있는 장점이 있다.

둘째, 온라인에서 상호작용 모형의 발달이나 새로운 모형이 등장할 수 있다. 캠을 이용해서 화면을 9분할 하여 소통하는 방식이 현재 활용되고 있으며, 앱에서도 새로운 영어 교육의 모형으로 등장하고 있다. 향후 새로운 온라인 상호작용 모형이 등장할 수도 있다. 이에 대한 제안은 정확히 파악할 수 없지만, 시대적 요구가 새로운 교수 모형을 개발할 것으로 막연한 기대를 해본다.

셋째, 온라인 수업은 교실 수업의 확장으로 볼 수 있다. 교실에서 교사의 역할은 줄어들 수 있다. 온라인 수업의 확대는 결국 오프라인 수업의 축소로 이어질 수 있다. 하지만 온라인 수업의 구축과 운영에 있어서 한국어 교사의 역할도 일정 부분 필요하다. 또한 교실에서의 반복적인 교수 학습 활동은 온라인에 맡기고, 교실에서 상호작용 시간을 더욱 증가할 수 있다. 한국어 교실에서 온라인 수업과 오프라인 수업을 적절한 비율로 운영한다면 더욱 효과적으로 한국어 능력을 향상할 수 있지 않을까 한다.

미래의 한국어 교실은 어떻게 진행될 것인지, 한국어 교사를 양성하면서 예비 교사들에게 무엇을 가르쳐야 할 것인지에 대한 고민을 적었습니다. 이에 대한 발표자의 고견을 듣고자 합니다.

한국어 학습자의 문법 습득 순서와 학습자 중심의 문법 배열

- 양태 표현을 중심으로

최은지(원광디지털대학교)

차례	<ol style="list-style-type: none">1. 서론2. 한국어의 양태와 한국어 양태 교육3. 연구 방법4. 분석 결과5. 결론
----	---

1. 서론

본고는 초급 한국어 학습자의 양태 발달을 살펴보고 이를 바탕으로 양태와 관련된 문법 항목의 교수 학습 순서에 대해 논의해 볼 것이다.

양태는 “화자가 명제(사건)에 대해 표현하는 심리적 태도(이정란, 2011; 51)”을 나타내는 것으로, 화자의 주관적인 판단과 태도를 나타내는 문법 범주라는 점에서 의사소통에 있어 의미적, 화용적 유용성이 높다. 이에 따라 한국어 학습자들을 대상으로 한 문법 교육에서는 일찍이 여러 층위에서 나타나는 한국어의 ‘양태’ 표현을 교육용 문법 항목으로 설정하고 이를 교육해 왔다. 그러나 양태 문법의 배열과 관련해서는 여러 면에서 고민해 볼 점이 없지 않다. 특히 양태 문법은 의미적으로 유사성이 높아 그 배열을 민감하게 고려할 필요가 있다.

문법 항목의 배열에 있어서는 문법 항목의 사용 빈도, 복잡성, 학습자의 수용 정도, 교수 가능성 등을 고려해야 한다¹⁾. 이 중에서 특히 문법 항목에 대한 학습자의 수용 정도에 대해서는 그간 연구된 바가 많지 않다. 학습자들이 어떠한 문법을 쉽게 습득하는지, 또한 학습한 문법 항목을 얼마나 자주 사용하는지를 살펴보고 이를 문법 항목 배열에 반영할 수 있어야 한다.

이에 본고에서는 한국어 학습자의 양태 표현에 대한 수용 정도를 살펴보고 이를 바탕으로 양태 문법 항목의 교수 학습 순서를 제안해 보고자 한다.

2. 한국어의 양태와 한국어 양태 교육

2.1. 한국어 교육에서의 양태

양태는 명제에 대한 화자의 주관적인 판단과 태도, 심리를 나타내는 의미적 범주이다²⁾. 양태는

1) 문법 항목의 교수 학습 순서를 정할 때 고려할 점에 대해서는 복잡성, 학습성, 교수성(민현식, 2003: 128), 사용 빈도, 난이도, 일반화 가능성, 학습자의 기대 문법(김유정, 1998: 30) 등이 언급되었다.

2) 양태의 범주에 관련해서는 다양한 논의가 있다. 특히 평서, 의문, 명령, 청유와 같은 서법이나 높임법 등 역시 화자의 태도를 보여준다는 점에서 양태를 이들 문법 범주와 어떻게 관계화할 것인가에 대해 고민이 필요하다(이효정, 2004: 20, 원국연, 2016: 17). 이러한 점에서 양태를 높임법과 서법을 모두 포함하는 광의적인 관점으로 바라보기도 하고(이선웅, 2001), 높임법과 서법과는 별개의 문법 범주로 바라보기도 하는 등(장경희, 1985; 고영근, 2004; 임동훈,

세계의 언어에 보편적으로 나타나지만 언어마다 양태가 나타나는 형식은 서로 다르다(Joan Bybee, 2000; 283~22; 이효정, 2004, 1에서 재인용; ; 이효정, 2004; 1; 엄녀, 2009; 2; 윌극연, 2016; 29). 한국어에서 양태는 부사, 조사, 보조용언, 의존명사, 의문사와 같은 단어, 또는 선어말어미, 연결어미와 같은 형태소, 어순과 같은 통사적 요소, ‘-(으)ㄴ/는/(으)ㄴ 것 같다, -(으)려고 하다’와 같은 복합 형식(문형) 등의 다양한 형식으로 나타날 수 있으며, 구어에서는 강제나 억양 등의 초분절음소를 통해서 나타나기도 한다(김주미, 1990; 11; 이효정, 2004; 3에서 재인용, 엄녀, 2009; 2; 이선웅, 2001; 30; 이효정, 2004; 5에서 재인용; 이효정, 2004; 3). 본고에서는 이 중에서 문장의 서술어부에 나타나는 보조용언, 선어말어미, 연결어미, 복합 형식을 보이는 양태에 대해 학습자들의 수용 정도를 살펴보고자 한다.

양태는 그 심리적 태도의 종류에 따라서 분류되기도 하고, 심리적 태도의 주체에 따라서 분류되기도 한다(엄녀, 2009: 16; 이정란, 2011: 50). 그 중에서 명제에 대한 심리적 태도의 종류에 따른 분류는 학자에 따라서 다양하게 제시되고 있다. 심리적 태도를 분류한다는 것은 그 기준에 따른 유연한 분류의 가능성이 내포되어 있다. 본고에서는 양태 의미에 대한 보다 세부적인 분류를 통해 학습자의 습득 과정을 구체적으로 들여다보는 것이 필요하다.

한국어교육에서의 대표적인 문법서인 국립국어원(2005: 292)에서는 한국어교육 문법에서의 양태 표현을 그 의미에 따라 추측, 바람, 판단, 행동 지시, 의도 및 의지 표현, 능력으로 크게 나누어 분류하고, 그 하위에 ‘새로 인식’, ‘인식 전제’, ‘가능성’ 등의 세부적인 분류를 하고 있다.

(1) 국립국어원(2005; 292)의 양태 표현 분류

양태적 의미		표현
추측		-겠-, -(으)ㄴ걸, -(으)ㄴ 것이다, -는 /-(으)ㄴ/-(으)ㄴ 모양이다, -는/-(으)ㄴ /-(으)ㄴ 것 같다, -나 보다, -는/-(으)ㄴ /-(으)ㄴ 듯하다, -는/-(으)ㄴ/-(으)ㄴ 듯 싶다, -기가 쉽다, -(으)ㄴ 텐데, -는/-(으)ㄴ/-(으)ㄴ지도 모르다, -는/-(으)ㄴ /-(으)ㄴ 줄 알다, -나 싶다, -기가 틀렸다,.....
바람		-(으)면 좋겠다, -아야/어야 하다, -아야 /어야 좋다, -(으)면 안 되다, -고 싶다, -고 싶어 하다, -기 바라다,
판단	새로 인식	-네, -는구나/-(으)나,
	인식 전제	-지,
	가능성	-(으)ㄴ지도 모르다, -(으)ㄴ 수 있다, -(으)ㄴ리가 없다,
	당연함	-는/-(으)ㄴ 법이다, -게/-기 마련이다,
	정도	-는/-(으)ㄴ 셈이다, -는/-(으)ㄴ 편이다,
행동 지시	허락	-아도/어도 좋다, -(으)ㄴ 수 있다, -(으)렴,
	금지	-(으)면 안 되다, -(으)ㄴ 수 없다,
	당위	-아야/어야 하다, -아야/어야 되다,

****) 양태의 범위와 관련하여 여러 논쟁이 존재한다. 그러나 서법이나 높임법이 청자나 문장 속의 어떠한 대상에 대한 태도를 표현하는 것이라면, 양태는 명제 자체에 대한 판단과 태도를 표현하는 것이라는 점에서 차이가 있다. 임동훈(2003:130)에서는 명제를 “문장의 용언과 용언이 거느리는 논항들의 구성체”라고 하였는데, 이러한 명제 자체에 화자의 주관 표현하고자 하는 것이 바로 양태인 것이다.

	제안	-는 게 좋겠다, -(으)니까,
의도, 의지 표현	의도	-(으)려고 하다, -(으)니까 보다, -(으)니까 하다, -(으)니까 싶다,
	의지	-겠-, -(으)니까, -(으)니까, -(으)니까,
	시도	-아/어 보다, -고 보다,
	완료	-아/어 버리다, -고 말다,
	가장	-는/-(으)ㄴ 척하다/체하다,
	봉사	-아/어 주다, -아/어 드리다,
	준비	-아/어 놓다, -아/어 두다,
능력		-(으)ㄴ 수 있다/없다, -(으)ㄴ 줄 알다/모르다,

이러한 세부적인 분류 체계는 양태의 의미를 세밀하게 분류하여 교수 학습 시 양태의 의미를 전달하는 데에 도움이 되지만, 전반적인 체계와 그의 습득을 살펴보기 어렵다. 이에 본고에서는 엄녀(2009)와 이지연(2018)의 분류를 참고하여 양태를 인식 양태, 비인식 양태, 평가 양태로 나누고, 인식 양태를 추측 양태와 인지 양태, 비인식 양태를 의향 양태, 사건 양태로 하위 분류하여 살펴보고자 한다.

본고에서는 국립국어원(2005)에서 제시된 서술어부의 양태 목록 중에서 국제 통용 한국어 표준 교육과정의 4단계 초급 문법 목록에 포함된 양태 목록과 학습자들이 초급 단계에서 학습한 양태 목록을 추려 본고의 분류 체계에 맞춰 제시하면 다음과 같다.

(2) 초급 수준 양태 문법 목록

인식 양태	추측 양태	-겠-, -(으)ㄴ 것이다, -는/-(으)ㄴ/-(으)ㄴ 것 같다
	인지 양태	-네, -지
	평가 양태	-을 수 있다/없다, -을 수밖에 없다(?), 어도 되다(?), 으면 안 되다(목록에 없지만...), -어야 되다/하다
비인식 양태	의향	-고 싶다, -겠-, -을게, -을래
	사건	-어 보다, -어 주다

2.2. 한국어 학습자의 양태 습득에 대한 연구

한국어교육에서 양태에 대한 연구는 교육 문법으로서 양태를 전반적으로 논의하고 그 체계를 수립하고자 한 연구(이효정, 2003; 이소연, 2006), 특정한 양태 표현의 특징을 논하고 이를 교육에 적용해 보고자 한 연구(전나영, 1999; 이미혜, 2005; 이윤지, 2003; 2007, 이선영, 2006; 김서형, 2007; 이윤진, 노지니, 2003; 임채훈, 2008; 홍윤기, 2007; 한송화, 2000; 강현주, 2010; 장단화, 2011, 유민애(2012), 강비(2014), 황주하, 2015, 양지현, 2019)가 대부분이다. 이러한 연구들은 대체로 양태를 형태·통사적, 의미적, 화용적으로 논함으로써 한국어 문법 교육의 내용으로서의 양태를 체계화하고, 그 교육 내용을 상세화하였다는 점에서 의의가 있다.

본 연구에서 의도하는 바와 같이 학습자들이 보이는 양태 표현의 이해 및 사용 양상이나 습득과 발달, 오류를 살펴보고 이를 통해서 교육 방안을 제시하고자 한 연구는 엄녀(2009)를 시작으로 하여 이해영(2011), 이정란 (2011)a, 이정란(2011)b, 장민정(2014), 원극연(2016), 정진(2017) 등이 있다.

사용 및 이해 양상을 살펴본 연구는 엄녀(2009)와 이정란(2018)이 있다. 엄녀(2009)는 역할 수행(role enactment)의 방법을 통해서 중국인 학습자들의 양태 표현의 이해 및 사용을 살피고

있다. 이 연구에서는 인식 양태에 있어서 판단의 주관성이나 확실성 정도에 대한 학습자들의 이해 정도가 낮고, 양태 표현의 화용적인 사용에 대해서는 이해하고 있었지만 실제로는 이러한 화용적인 양태 표현을 사용하기보다는 단정이나 단정에 가까운 표현을 사용하는 것을 선호하고 있음을 보여주었다. 또한 이정란(2018)은 중국어권 학습자들의 양태 표현의 화용적 의미에 대한 지각을 살펴보았는데, 학습자들은 양태 표현을 축자적인 의미로만 받아들일 뿐 화용적 의미를 이해하는데 어려움을 겪고 있었다는 결과를 보여주었다. 이렇듯 학습자들은 양태 의미의 사용 및 이해나 더 나아가 양태 표현의 화용적 사용 및 이해에 어려움을 겪고 있었다.

이해영(2011)은 인터뷰를 통해서 얻은 베트남인 한국어 학습자들의 발화 자료를 바탕으로 추측 양태 습득을 살펴보았다. 추측 양태에 한정하여 살펴보고 있으므로 이를 양태 표현 전반으로 확대하여 살펴볼 필요가 있다.

이정란(2011)a는 본 연구에서와 같이 양태 표현의 습득 순서를 알 수 있는 결과를 보여주기도 하였다. 이 연구에서는 ‘의무’를 나타내는 ‘-아야 하다’, ‘희망을 나타내는 ‘-고 싶다’, ‘의도’를 나타내는 ‘-으려고 하다’, ‘추측’의 ‘-은/는/을 것 같다’의 문법 능력과 화용 능력 습득의 관계를 자유 작문, 문법성 판단 테스트(grammaticality judgement test), 담화 완성형 과제(discourse completion test), 화용 판단 테스트(pragmatic judgement test)를 통해서 살펴보았다. 그 결과 양태 표현의 문법 능력은 화용 능력보다 먼저 발달하였는데, 문법 능력에서는 [희망], [의도], [추측], [의무]의 순서로 습득되는 것으로 나타났으며, 화용 능력에서는 제안 화행의 [추측] 표현이 요청 화행을 실현하는 [의무], [희망], [의도] 표현이 먼저 발달하는 것으로 나타났다.

원극연(2016)은 문법성 판단 검사문법성 판단 검사를 통해서 한국인과 중국인 학습자의 양태 표현 인식과 사용 양상을 살펴보았다. 분석 결과 중국인 학습자들의 양태 표현에 대한 형태, 통사, 의미, 화용적 기능에 대한 지식이 부족하였으나, 화용적 측면에서 중국인 학습자들이 한국인 화자들과 비슷한 양상을 보이고 있다는 것을 보여주었다. 그러나 이 연구를 통해서 양태 표현의 습득 순서를 알기는 어렵다.

정진(2017)은 시제, 상, 양태가 복합적으로 나타나는 ‘-었-, -겠-, -더-’에 대해서 시제, 상, 양태의 습득 순서를 살펴보았다. 그 중 양태의 습득에 있어서는 숙달도에 관계없이 ‘-겠-’의 의무양태, ‘-겠-’의 인식 양태, ‘-더-’의 인식 양태, ‘-었-’의 인식 양태 순으로 습득이 이루어진다는 것을 보여주었다.

3. 연구 방법

3.1. 연구 대상

이 연구에서는 8명의 한국어 학습자들을 대상으로 정기적으로 인터뷰를 수행하여 자유 대화 발화 자료를 수집하였다. 8명의 한국어 학습자들은 모두 18개월 이상 한국에 머무르면서 한국어를 지속적으로 학습할 예정인 초급 수준의 학습자들 중에서 모집하였다. 자료 수집은 이들이 해당 기관의 가장 기초 등급인 1급을 시작한 지 1개월 내외의 시점부터 시작하였다. 이 연구의 자료 수집 대상자의 기본 정보는 다음과 같다.

(3) 대상자의 기본 정보

	국적	성별
A1	중국	여
A5	멕시코	여
B1	중국	여
B4	중국	여
C3	중국	남
C7	중국	여
D2	중국	남
D4	프랑스	여

본 연구에서는 학습자의 언어 발달을 살펴보기 위해 2018년 10월부터 2019년 1월까지 5개월 동안 한 달에 1~2차 정기적으로 자료를 수집하였다.

(4) 자료 수집 시기 및 기간

	1차	2차	3차	4차	5차	6차	합계
자료 규모	4,397	8,056	13,066	14,755	15,245	15,696	71,215
수집 시기	2018년 10월		2018년 11월		2018년 12월	2019년 1월	총 5개월
등급	1급			2급		1~2급 (초급)	

자료 수집을 위해 기본적으로 한 달에 1차, 회당 50분 내외의 인터뷰를 진행하는 것을 원칙으로 하였다. 그러나 한국어 학습 초기에는 학습자의 회당 발화의 양이 적고, 해당 시기에 한국어 습득이 급격하게 이루어질 수 있으며, 지속적인 자료 수집을 위해 자료 수집 초기에 학습자와 자료 수집자 간의 유대 관계 형성이 필요하다는 점을 고려하여 한 달에 2차에 걸쳐 자료를 수집하였다.

학습자의 발화만을 추린 자료의 규모는 다음과 같다.

(5) 차수별 학습자 발화 자료 규모(단위: 어절)

	1차	2차	3차	4차	5차	6차	합계
A1	696	1,324	1,670	1,703	1,972	1,785	9,150
A5	275	747	1,612	2,151	1,788	1,395	7,968
B1	807	881	1,831	1,755	2,262	2,255	9,791
B4	1,288	1,049	782	1,302	1,402	1,890	7,713
C3	441	506	1,630	1,553	2,010	2,179	8,319
C7	149	1,263	2,227	2,600	2,318	2,503	11,060
D2	327	811	1,754	2,195	2,154	1,596	8,837
D4	414	1,475	1,560	1,496	1,339	2,093	8,377
합계	4,397	8,056	13,066	14,755	15,245	15,696	71,215

3.2. 분석 방법

본 연구에서는 학습자들의 양태 습득을 살펴보기 위해 해당 양태의 최초 발화 시기와 함께 발화자 수와 발화자 수의 누적 변화, 시기별 사용 빈도를 살펴보았다.

양태 표현은 명제에 대한 발화자의 주관을 나타내는 범주로서, 문장을 발화하는 데에 있어 필수적인 요소라기보다는 발화자의 주관으로 선택하여 사용할 수 있는 요소라고 할 수 있다. 따라서

학습자들의 발화 의사가 적극적으로 나타나는 시기를 아는 것이 중요하다고 볼 수 있다. 따라서 양태의 최초 발화 시기나 발화자 수에 대한 정보를 살펴봄으로써 한국어 학습자들의 양태에 대한 발화 의사가 나타나는 시기를 파악할 수 있다고 보았다.

또한 사용 빈도를 통해서는 해당 양태 표현이 어느 시기에 얼마나 적극적으로 활용되는지를 살펴볼 수 있다. 모국어 화자의 사용 빈도와는 별개로, 학습자들이 특정한 양태를 얼마나 많이 사용하는가에 대한 정보는 양태 문법의 제시 순서를 결정할 때에 중요한 정보가 될 수 있다.

위와 같은 정보를 분석하기 위해서 연구자와 학습자의 자유 대화 중에서 학습자의 발화만을 추려낸 후, 코퍼스 분석 프로그램인 AntConc를 이용하여 살펴보고자 하는 양태 표현을 추출하고 발화자 수와 빈도를 산출하였다.

학습자가 발화한 양태 표현을 추출할 때에는 대화 중 연구자의 말을 반복한 것이나, 본인의 발화를 수정 또는 반복한 것은 제외하였다³⁾. 또한 다른 양태 표현과의 교체 오류를 보이는 경우에는, 학습자들의 발화 의도를 살펴보고자 하는 분석의 목적에 맞게 이를 원래 발화하고자 의도한 양태 표현을 사용한 것으로 산출하였다⁴⁾.

4. 분석 결과

4.1. 인식 양태

4.1.1. 추측 양태

인식 양태 중 추측의 의미를 가진 ‘-겠-’, ‘-(으)ㄴ 것이다’, ‘-는/-(으)ㄴ/-(으)ㄴ 것 같다’의 발화자 수와 누적 발화자 수를 살펴보면 다음과 같다.

(6) 추측 양태의 발화자 수와 발화 빈도

3) 다음의 대화에서 학습자는 ‘살 수 있어요?’라는 연구자의 질문을 이해하지 못해 이를 따라하며 되묻고 있다. 이러한 양태 발화는 불완전하기도 하거나 학습자의 발화 의도를 담은 것이라고 보기 어려워 제외하였다.

<p>연구자: 어디에서 살 수 있어요? 학습자: 살 수? 연구자: 어디에서 사요?</p>	(학습자 D2, 2차)
---	--------------

또한 다음의 대화에서는 학습자가 ‘타면 돼요’라는 발화를 의도한 것으로 보이지만 ‘탈 수 (있다)’라는 발화를 일부 수행한 후 이를 수정하였다. 이렇게 발화를 수정한 경우도 검토를 통해 제외하였다.

<p>학습자: 프랑스에서 스키장 Lift 너무 달라요. 한국에서 앉아서 음, 탈 수 있을 있을 있어요. 그런데 프랑스에서 가끔 서서 음, 네 서서 탈 수 타 타면 돼요.</p>	(학습자 C4, 6차)
--	--------------

4) 예를 들어, 다음과 같이 ‘-(으)ㄴ 거예요’를 발화해야 하는 상황에서 ‘-(으)ㄴ게요’를 발화한 교체 오류의 경우, ‘-(으)ㄴ 거예요’를 발화한 것으로 산출하였다.

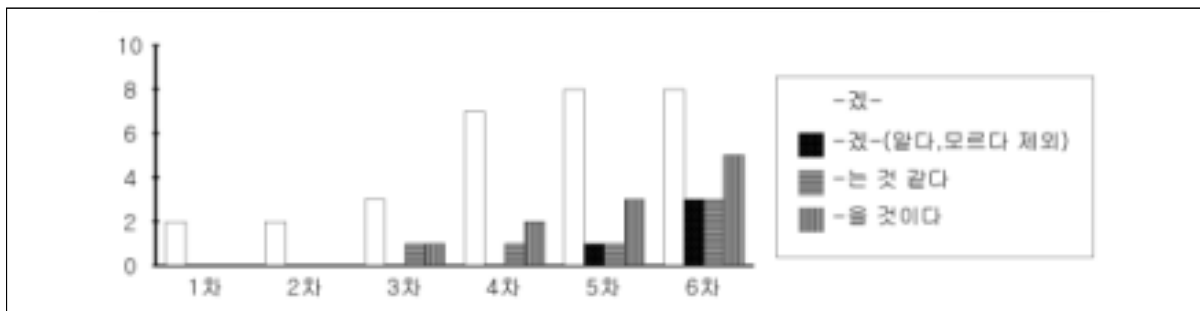
<p>연구자: 아 지금 여기 있어요? 학습자: 지금 여기 있어요. 멕시코에 월요일에 갈 <u>갈</u>게요.</p>	(학습자 A5, 3차)
---	--------------

수집 차수		1차	2차	3차	4차	5차	6차	총합
학습 기간		2개월		3개월		4개월	5개월	
-겠-	발화자 수	2		1	4	3	5	
	발화 빈도	3		1	10	11	12	37
-겠- (알다/모르다 제외)	발화자 수					1	2	
	발화 빈도					2	3	5
-는 것 같다	발화자 수			1	1	1	4	
	발화 빈도			1	2	2	8	13
-을 것이다	발화자 수			1	2	2	4	
	발화 빈도			1	4	2	6	13

(음영 표시: 해당 문법 학습 시기)

‘-겠-’을 제외한 추측 양태의 경우 대체로 학습한 지 3개월에 최초 발화가 나타난다. ‘-겠-’의 경우 자료 수집 초기인 1차부터 나타나지만 대부분이 ‘알겠습니다’, ‘알겠어요’, ‘모르겠어요’와 같이 ‘알다’, ‘모르다’와 결합한 형태로 나타났다. 이러한 경우 ‘-겠-’의 양태 의미를 발화하고자 의도했다고 보기 어려운 면이 있어, ‘알다’, ‘모르다’와 결합한 형태를 제외한 경우를 다시 산출하였다⁵⁾. 이러한 경우는 5차에 최초 발화가 나타났다.

(7) 추측 양태의 누적 발화자 수



	1차	2차	3차	4차	5차	6차
학습 기간	2개월		3개월		4개월	5개월
-겠-	2	2	3	7	8	8
-겠- (알다/모르다 제외)					1	3
-는 것 같다			1	1	1	3
-을 것이다			1	2	3	5

위의 표는 추측 양태에 대한 누적 발화자 수를 보인 것이다. 추측 양태 중에서 ‘-겠-’을 제외하고 발화자들이 가장 활발하게 사용하는 것은 ‘-(으)ㄴ 것이다’이다. ‘-(으)ㄴ 것이다’는 학습을 시작한 지 5개월째인 6차에 5명이 학습자가 사용을 시도하고 있었다.

그러나 ‘-(으)ㄴ 것이다’의 빈도를 살펴보았을 때에는 그다지 많은 사용량을 보인다고 하기 어렵다. ‘-(으)ㄴ 것이다’는 총 13회 사용되었는데, 이는 비교적 많은 사용량이라고 판단하기 어렵다. 초급 학습자들은 ‘-(으)ㄴ 것이다’를 비롯한 추측 양태의 사용을 시도하기는 하지만 숙달에까지는 이르지 못한 것으로 보인다.

5) 이러한 경우는 ‘좋겠어요’, ‘늦겠습니다’, ‘힘들겠다’와 같이 ‘좋다’, ‘늦다’, ‘힘들다’와 결합한 경우이다.

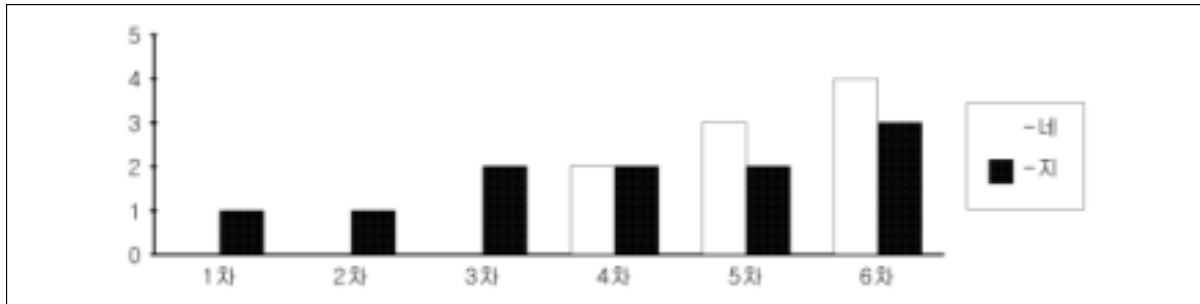
4.1.2. 인지 양태

(8) 인지 양태의 발화자 수와 발화 빈도

수집 차수		1차	2차	3차	4차	5차	6차	총합
학습 기간		2개월		3개월		4개월	5개월	
-네	발화자 수				2	2	1	
	발화 빈도				2	4	1	6
-지	발화자 수	1		2		1	2	
	발화 빈도	2		2		1	4	9

(음영 표시: 해당 문법 학습 시기)

(9) 인지 양태의 누적 발화자 수



	1차	2차	3차	4차	5차	6차
학습 기간	2개월		3개월		4개월	5개월
-네				2	3	4
-지	1	1	2	2	2	3

인지 양태 중 ‘-지’는 1차에서부터 출현하고 있으나, 출현 빈도 자체가 많지 않고, 누적 발화자도 6차에 이르기까지 많지 않다. ‘-지’는 ‘그렇지’, ‘어떡하지’, ‘뭐지’, ‘당연하지’와 같이 모국어 화자들이 관용적으로 쓰는 표현으로서 나타났는데, 이를 보았을 때 ‘-지’의 양태적 의미를 이해하고 사용하기보다는 모국어 화자에게 들은 표현을 실험적으로 사용하는 정도의 모습을 보이는 것으로 이해된다.

4.1.3. 평가 양태

평가 양태는 의무, 허용, 금지, 능력, 가능성을 나타내는 양태 표현인 ‘-아야 되다/하다’, ‘-아도 되다’, ‘-(으)ㄴ 수 있다/없다’, ‘-(으)ㄴ 수밖에 없다’를 살펴보았다. 이들은 모두 명제에 대한 화자의 판단을 나타내는 양태 표현들이다.

(10) 평가 양태 표현의 발화자 수와 발화 빈도

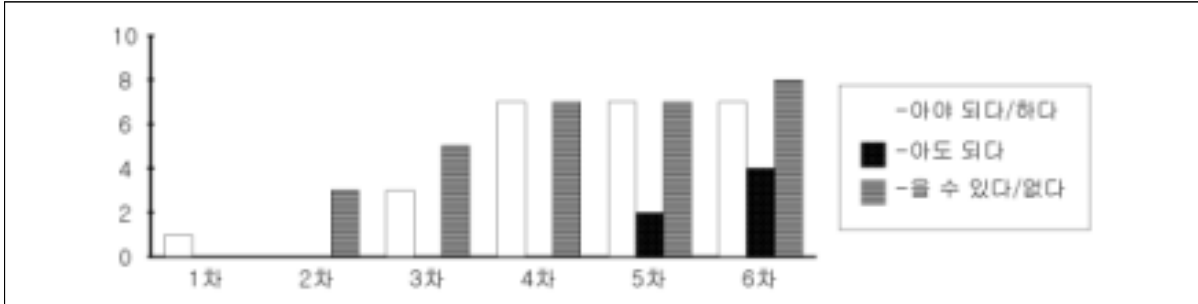
수집 차수		1차	2차	3차	4차	5차	6차	총합
학습 기간		2개월		3개월		4개월	5개월	
-아야 하다/되다	발화자 수	1		2	6	6	4	
	발화 빈도	1		6	6	21	26	60
-아도 되다	발화자 수					2	2	
	발화 빈도					3	5	8
-을 수	발화자 수		3	4	6	6	7	

있다/없다	발화 빈도		3	20	34	33	33	123
-------	-------	--	---	----	----	----	----	-----

(음영 표시: 해당 문법 학습 시기)

‘-(으)ㄴ 수밖에 없다’는 초급 학습자의 발화에서 전혀 나타나지 않았다. ‘표준 교육과정’의 문법 목록에서는 이것이 초급 문법으로 제시되어 있으나 다른 양태 표현에 비해 발화 사용량이 전혀 나타나지 않는 것을 보았을 때, 목록의 수정을 재고할 필요가 있다.

(11) 평가 양태의 누적 발화자 수



학습 기간	1차	2차	3차	4차	5차	6차
	2개월		3개월		4개월	5개월
-아야 되다/하다	1		3	7	7	7
-아도 되다					2	4
-을 수 있다/없다		3	5	7	7	8

위에서 볼 수 있듯이, 가장 활발하게 사용되는 평가 양태는 ‘-(으)ㄴ 수 있다/없다’였다. ‘-(으)ㄴ 수 있다/없다’는 총 123회 사용되어 다른 평가 양태, 인식 양태 중에서 가장 많은 발화 빈도를 보였다. 이 중 ‘-(으)ㄴ 수 있다’가 89회로 34회인 ‘-(으)ㄴ 수 없다’보다 많았다. 또한 ‘-(으)ㄴ 수 있다/없다’는 학습을 시작한 지 2개월째에 해당하는 2차 수집 시기에 3명의 학습자가 발화를 시작하였고, 3개월 차인 4차가 되면 누적 발화자가 7명에 이르러 다른 양태에 비해 비교적 이른 시기에 습득이 되는 것으로 판단할 수 있다. 또한 ‘-(으)ㄴ 수 있다/없다’를 학습한 시기가 학습한 지 4개월이 된 시기인데도, 최초 발화와 광범위한 사용이 이보다 앞선 시기에 나타나고 있다는 것도 눈여겨볼 필요가 있다. 이는 ‘-(으)ㄴ 수 있다/없다’에 대한 학습자의 수용 정도가 매우 높으며, ‘-(으)ㄴ 수 있다/없다’의 제시 순서를 앞당기는 것이 필요하다는 점을 보여주는 것이다.

‘-아/어야 되다/하다’의 경우도 총 60회의 발화 빈도를 나타냈으며, 1차 시기에 발화가 시작되어 4차에 이르면 누적 발화자가 7명에 달하는 모습을 보이는 등, 다른 양태에 비해 비교적 쉽게 습득된다고 볼 수 있다.

반면, ‘-아/어도 되다’의 경우 사용 빈도도 8회로 높지 않고 5차에 이르러서야 최초 발화가 나타나는 등 다른 평가 양태에 비해 수용 정도가 낮은 것을 알 수 있다.

4.2. 비인식 양태

4.2.1. 의향 양태

비인식 양태 중에서 희망, 의도, 의지를 나타내는 ‘-고 싶다’, ‘-(으)ㄴ래요’, ‘-(으)ㄴ 것이다

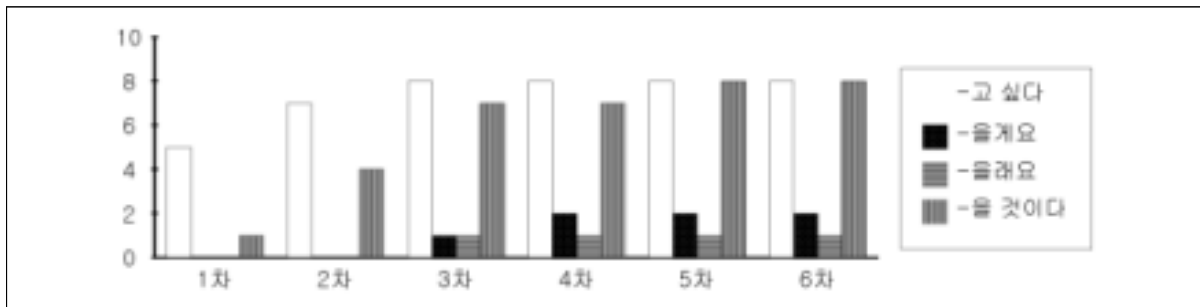
(의지)', '-(으)르게요'를 살펴보았다. 이들 문법 항목들은 화자의 바람이나 의지를 나타내며, 1인칭 주어 제약이 있다는 공통점이 있다.

(12) 의향 양태의 발화자 수와 발화 빈도

수집 차수		1차	2차	3차	4차	5차	6차	총합
학습 기간		2개월		3개월		4개월	5개월	
-고 싶다	발화자 수	5	7	8	7	8	8	
	발화 빈도	15	69	78	84	101	51	398
-을게요	발화자 수			1	1	1	2	
	발화 빈도			2	2	1	7	12
-을래요	발화자 수			1	1			
	발화 빈도			4	1			5
-을 것이다	발화자 수	1	4	7	7	7	6	
	발화 빈도	3	15	47	50	47	40	202

(음영 표시: 해당 문법 학습 시기)

(13) 의향 양태의 누적 발화자 수



학습 기간	1차	2차	3차	4차	5차	6차	7차
학습 기간	2개월		3개월		4개월	5개월	6개월
-고 싶다	5	7	8	8	8	8	
-을게요			1	2	2	2	
-을래요			1	1	1	1	
-을 것이다	1	4	7	7	8	8	

의향 양태 중 '-고 싶다'와 '-(으)르 것이다'는 매우 높은 빈도를 보이고 있으며, 한국어 학습 초기부터 발화자도 많은 편이다. 특히 '-고 싶다'는 1차 자료 수집에서 5명의 발화자가 발화를 하기 시작하였으며, 2차 시기에 이미 8명 중 7명이 발화를 수행하고 있었다. 또한 빈도도 398회로 매우 높았다. 또한 '-(으)르 것이다'도 1차에 최초 발화가 시작되어 3차에 이르면 7명의 발화자가 나타나고, 빈도도 총 202회로 매우 높았다. 이렇듯 '-고 싶다'와 '-(으)르 것이다'는 비교적 높은 수용 정도를 보이고 있다는 것을 알 수 있다.

반면 '-(으)르게요'나 '-(으)르래요'의 경우에는 빈도수가 각각 12회, 5회, 누적 발화자는 각각 2명, 1명으로 매우 적었다. 이들 의향 양태는 대부분의 한국어 교재에서 초기에 다루는 문법 항목임에도 불구하고, 발화자나 사용 빈도가 적다는 것은 지금까지의 문법 항목 배열을 비판적으로 재고할 여지를 주는 것이라고 할 수 있다.

4.2.2. 사건 양태

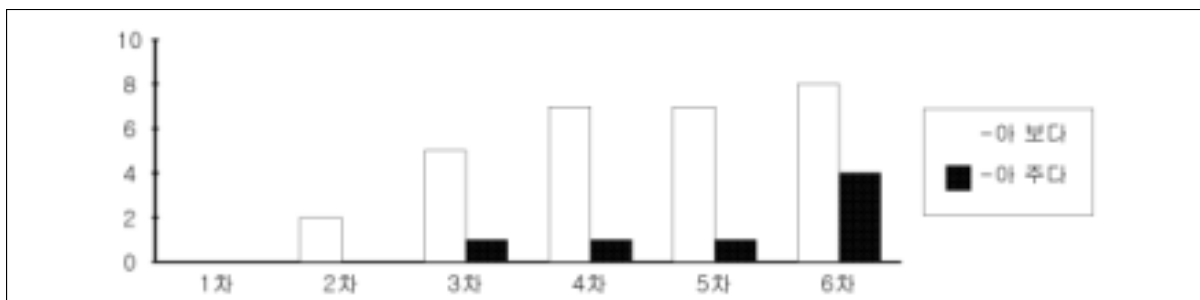
비인식 양태 중에서 시도, 봉사, 경험의 의미를 나타내는 ‘-아/어 보다’, ‘-아/어 주다’를 살펴 보았다. 이들은 사건의 성격에 대한 화자의 규정을 나타내는 양태 표현들이다.

(14) 사건 양태의 발화자 수와 발화 빈도⁶⁾

수집 차수		1차	2차	3차	4차	5차	6차	총합
학습 기간		2개월		3개월		4개월	5개월	
-아 보다	발화자 수		2	4	4	5	5	
	발화 빈도		11	37	12	25	26	111
-아 주다	발화자 수			1	1	1	5	
	발화 빈도			1	1	1	11	14

(음영 표시: 해당 문법 학습 시기)

(15) 사건 양태의 누적 발화자 수



	1차	2차	3차	4차	5차	6차
학습 기간	2개월		3개월		4개월	5개월
-아 보다		2	5	7	7	8
-아 주다			1	1	1	4

위의 <표>와 <그림>은 사건 양태 표현의 발화자 수와 누적 발화자 수를 보여준다. 위에서 볼 수 있듯이 사건 양태 표현 ‘-아/어 보다’와 ‘-아/어 주다’ 중에서 ‘-아/어 보다’의 누적 발화자를 보았을 때, ‘-아/어 보다’가 ‘-아/어 주다’보다 더 이른 시기에 더 많은 발화자에 의해서 발화되는 것을 볼 수 있다. ‘-아/어 보다’는 학습을 시작한 지 3개월이 되는 시기인 4차 수집 자료에서 8명 중 7명의 학습자가 발화를 하는 모습을 보였지만, ‘-아/어 주다’는 학습을 시작한 지 5개월이 되는 6차 수집 자료에서도 8명 중 4명밖에 발화하지 않은 것으로 나타났다.

이러한 차이는 사용 빈도에서도 나타났다. ‘-아/어 보다’와 총 111차가 발화되는 등 매우 활발하게 사용되고 있는 반면, ‘-아 주다’는 3차에 최초 발화가 나타난 이후로도 각 회차 당 1차 정도 씩 발화되는 등 활발하게 발화되지 않는 모습을 보였다.

4.3. 종합 및 논의

(16) 양태 표현의 최초 발화 시기와 75%이상 발화자 누적 시기

		최초 발화 시기	75%이상 발화
1차	2개월	겠(추측), -고 싶다, -지, -을 것이다(의지)	
2차		-아 보다, -을 수 있다/없다	-고 싶다
3차	3개월	-는 것 같다, -을게요,	-을 것이다(의지),

6) ‘-아/어 주다’의 경우 학습한 지 2개월과 5개월이 된 시기에 두 번 학습을 한다. 2개월에는 ‘전화하기’ 기능을 다루는 단원에서 ‘-아/어 주세요’의 형태로 학습하며, 5개월에는 ‘부탁하기’ 기능을 다루는 단원에서 다시 한번 학습을 한다.

		-을래요, -아 주다, -을 거예요(추측)	-아야 하다/되다, -을 수 있다/없다
4차		네	-겠-(추측), -아 보다
5차	4개월	겠(알다, 모르다 제외), 아도 되다	
6차	5개월		
7차	6개월		

위의 표에서 볼 수 있듯이, 75%이상의 발화자가 누적된 시기를 기준으로 보았을 때, ‘-고 싶다’가 가장 먼저 습득되는 것으로 나타났으며, 다음으로 ‘-을 것이다’, ‘-아야 하다/되다’, ‘-을 수 있다/없다’가 ‘-겠-’, ‘-아 보다’보다 먼저 습득된다고 볼 수 있다. 이정란(2011)에서는 양태 문법이 ‘-고 싶다’, ‘-으려고 하다’, ‘-을 것이다(추측)’, ‘아야 하다/되다’의 순서로 발달된다고 하였는데, 본 연구의 결과는 이러한 이정란(2011)의 결과와 대체로 일치한다. 다만 ‘-을 것이다(추측)’의 습득 순서에 있어서는 차이가 보이는데, 이는 자유 발화 자료를 바탕으로 습득을 살펴본 본 연구와 문법성 판단 테스트나 담화 완성형 과제를 중심으로 습득 순서를 살펴본 이정란(2011)의 방법적 차이에서 비롯된 것으로 볼 수 있다.

학습자들의 양태 발화는 대체로 해당 양태 항목을 학습한 후 나타나는 것이 대부분이었으나, ‘-을 수 있다/없다’와 같이 수용 정도가 높은 일부 양태 항목은 학습이 이루어지기도 전에 발화가 나타나는 경우도 있었다. 또한 매우 초기에 학습하였으나, 학습자들에 의해 거의 발화되지 못하는 항목도 있었다. 양태 항목에 대한 학습 순서를 정할 때에는 이러한 점들을 고려해야 할 것이다.

5. 결론

본 연구는 초급 한국어 학습자의 자유 대화 발화 자료를 정기적으로 수집하여 학습자들의 양태 문법 빈도와 발화자 수를 살펴보았다. 이를 통해 각각의 양태에 대한 학습자들의 수용 정도를 파악할 수 있었다.

본 연구는 양태 문법의 습득 순서를 예측할 수 있는 분석을 수행함으로써 한국어교육에서 양태의 교수-학습 순서를 정할 때 활용할 수 있는 중요한 정보를 제공하였다는 점에서 의의가 있다. 그러나 본 연구에서 학습자의 발화만을 살펴보았을 뿐 오류를 함께 살펴보지 못했다는 점은 한계가 있다. 어떠한 문법 항목을 습득했는가를 판단할 때, 단지 그것을 발화했는가 또는 얼마나 많이 발화했는가를 가지고 판단하기는 어렵기 때문이다. 그 문법 항목이 발화되지 않은 이유는 해당 문법 항목 자체의 활용도가 떨어져서일 수도 있고, 해당 문법 항목이 자주 발화될 만한 주제나 발화 상황이 아니기 때문일 수도 있는 것이다. 양태 문법 발화에서 나타나는 오류를 살펴봄으로써 습득 양상을 구체적으로 살피는 과정은 후속 연구로 남긴다.

참고 문헌

- 이정란, 2011, 한국어 학습자의 화용 능력에 영향을 미치는 요인 분석, 시학과 언어학, 시학과 언어학회.
- 엄녀, 2008, 중국인 고급 학습자의 양태 표현의 사용 양상 분석 연구, 국제한국어교육학회 학술대회 자료집.
- 이정란, 2011, 한국어 학습자의 양태 표현 습득에 나타난 문법 능력과 화용 능력의 발달 관계 연구, 이화여자대학교 박사학위논문.
- 정진, 2017, 중국인 한국어 학습자의 시제, 상, 양태 선어말어미 습득 연구, 이화여자대학교 국제대학원 박사학위논문.
- 이정란, 2018, 양태 표현의 화용적 의미에 대한 중국어권 한국어 학습자의 지각 양상 연구, 우리어문연구, 우리어문학회.

‘한국어 학습자의 문법 습득 순서와 학습자 중심의 문법 배열’ 토론문

심상민(경인교육대학교)

한국어 학습자의 문법 습득 순서에 대해 논의한 본 발표는 한국어 학습자의 언어 발달 연구라는 이론적 토대를 구축한다는 측면에서, 그리고 학습자의 언어 습득 순서에 대한 연구 결과를 한국어 교재와 한국어 수업 상황에 적용할 수 있다는 실제적 적용이라는 측면에서 아주 중요하고 의의가 있는 연구라고 생각합니다.

특히 ‘양태’는 발표자가 언급한 바와 같이 화자의 주관적인 판단과 태도를 나타내는 문법 범주라는 점에서 의미적, 화용적 유용성이 아주 높은 문법 항목입니다. 이와 같은 관점에서 한국어 학습자가 양태 표현을 어떻게 수용하는지, 그리고 습득한 양태 표현을 어떻게, 얼마만큼 사용하는지에 대해 살펴본 본 연구는 ‘양태’ 표현과 관련된 문법 항목의 교수-학습 순서를 정하는 데 있어 중요한 기초 연구로서 의의가 높다고 하겠습니다.

발표자의 논지에 대해서는 대부분 동의하면서 발표문을 읽으면서 궁금했던 몇 가지 사항을 질의하는 것으로 토론자의 책임을 다하고자 합니다.

1. 발표문의 제목에 ‘학습자 중심의 문법 배열’이라고 쓰셨는데 여기에서 ‘학습자 중심’의 의미가 구체적으로 무엇인지 궁금합니다. 학습자의 문법 습득 순서와 학습자의 사용 빈도 등을 중심으로 문법 배열을 한다는 것을 강조하기 위한 말인가요? 다른 의미가 있는지 궁금합니다. 그리고 2장의 제목을 한국어의 양태와 한국어 양태 교육보다는 2.2.의 한국어 학습자의 양태 습득에 대한 연구와 같은 실제 양태 습득이 부각되는 다른 것으로 바꾸는 것이 본 연구의 논지를 더 강화하는 게 아닌가라는 생각이 듭니다. 이에 대한 발표자의 의견은 어떠신지 궁금합니다.

2. 초급 수준 양태 문법 목록에 나와 있는 분류는 엄녀(2009)와 이지연(2018)의 분류를 참고하여 만들어진 분류표인데, 본문 내의 설명과 표의 하위 범주 항목이 맞지 않은 것 같습니다. 인식 양태, 비인식 양태 외 제시한 평가 양태의 정확한 범주가 대범주인지, 아니면 그 하위 범주인지를 말씀해 주시면 감사하겠습니다. 그리고 초급 수준 양태 문법 목록 내 평가 양태의 예를 보면 국립국어원의 양태 표현 분류의 양태적 의미에 몇 가지 항목의 예가 함께 제시되어 있는 것 같습니다. 평가 양태에 대해 설명을 자세히 해주시면 감사하겠습니다.

3. 연구 대상에 대한 배경 정보 중 이들의 연령이나 교육기관에 대한 내용이 조금 더 보완되었으면 합니다. 특히 8명의 한국어 학습자들의 한국어 교육기관이 상이할 경우에는 양태 표현 항목의 학습 시기가 다를 가능성이 있으며, 일반적으로 학습 상황이 학습자의 언어 습득에 영향을 미친다는 측면에서도 교육기관에 대한 간단한 내용이 포함되어야 할 것으로 보입니다.

4. 본 연구에서는 학습자가 특정 양태 표현 항목을 습득했는지의 여부를 누적 발화자 수와 사용 빈도 등을 통해 밝히고 있는데, 특히 인위적으로 조작된 유도 발화의 자료가 아닌 실제 발화 자료를 바탕으로 습득 순서와 양상을 살펴본 것은 수집된 자료의 실제성의 측면에서 바람직한 방식이라고 생각합니다. 그런데 연구자가 밝힌 바와 같이 특정 표현과의 결합해서만 나타나는 경우와 의미를 정확히 인지하지 못한 상태에서 사용하는 양태 표현이 있을 수 있는데, 이를 판단하는 근거가 주관적인 연구자의 판단에 많이 의지하는 것으로 보입니다. 판단 근거의 객관성을 높일 수 있는 방법에 대한 발표자의 의견을 듣고 싶습니다.

훌륭한 발표에 대한 토론자의 '우문'에 대하여 발표자 선생님의 '현답'을 부탁드립니다. 좋은 발표해 주셔서 감사합니다.

변화하는 시대, 변화하는 한국어 수요

- 한국어 학습자의 트렌드 알아보기

강남욱(경인교육대학교)
kangnw@ginue.ac.kr

2019-08-17, 국어교육학회 69회 학술대회

문제 의식의 계기(1)

- 2016~2019 사이의 다양한 연구 과제를 통해서 얻게 된 경험 — 지금 내가(우리가) 하는 일들은,
 - 어떤 수요를 찾아내서 한 것인가?
 - 그 수요는 정책자의 발견에 의한 하향적인 것인가, 혹은 실질 수요를 수렴한 상향적인 것인가?
 - 만약 상향적이었다면 누구를 만나서 어떤 수요를 청취한 것인가? 그 집단은 실질 수요를 적절하게 대표·대변하는가?
 - 만들어진 결과물은 수요에 얼마만큼 응답하며, 공급적 측면을 수행하는가?
 - 궁극적으로, 공공의 영역과 민간의 영역은 어떻게 해야 할까?

문제 의식의 계기(2)

- 수요(요구) 조사를 하는 방식에 대한 성찰(省察)
 - 2017~2018 OKF 차세대 한국어 집중 캠프를 진행하면서 수행했던 방식
 - 2018 교육부/중앙다문화교육센터에서 '징검다리 교육과정'을 설계하면서 진행했던 방식
 - 2019 온라인 세종학당 초급과정 사업을 준비하면서 실시해 본 방식(혹은 현재 진행 중인 관련 사업의 수요 조사 방식)
 - 2017 교육과정 고시에 의거, 2019 발간된 KSL 교과서와 현장의 몇 가지 반응
 - 몇몇 선행 연구들에서 보이는 방식(발표일 제시)

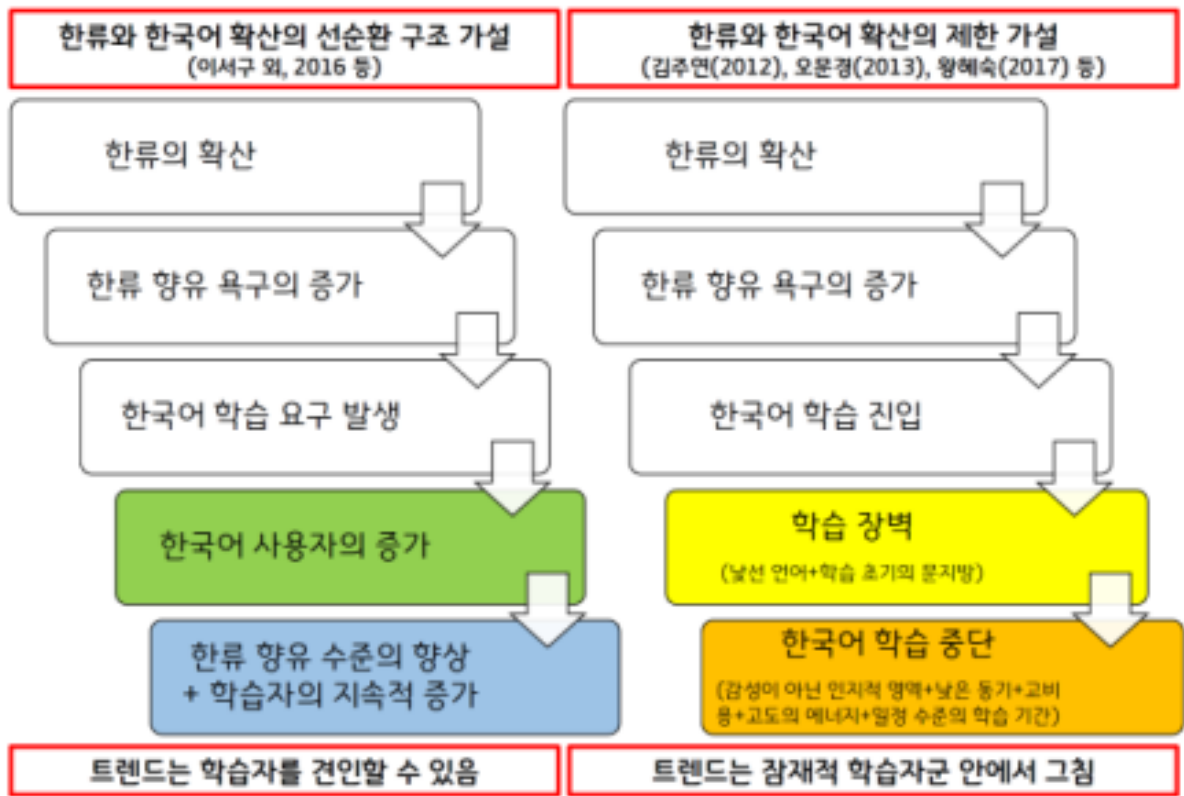
트렌드 ≠ 수요, 트렌드 → 수요

- 한국어(외국어) 학습자의 '트렌드(trend)'의 문제
 - 트렌드는 기본적으로 '시대 변화' 또는 '동향/유행'과 관련됨
 - 트렌드는 학습자의 성향, 선호도와 관련됨
 - 트렌드는 잠재성의 차원이나, 실질적 움직임으로 빠르게 발현되는 특성이 있음
 - 외국어 교육의 '트렌드'는 선순환으로 이어질 수 있다는 가설과 제한성을 가질 뿐, 잠재성은 학습 수요와 관계가 없다는 가설이 동시에 존재함
 - 트렌드는 경제성의 원칙에 입각해 있음, 즉 공공 영역이나 정책 영역에서는 따라가기 어려운 측면이 있음

한류(트렌드)와 한국어교육의 관계

- ‘한류 확산을 위한 세종학당의 역할과 전망’ 토론회
 - 2019년 6월 5일, 국회의원회관 제8간담회실 개최
 - 한국어를 배우고자 하는 잠재력은 1억 명 이상(2018), 오프라인 세종학당 수강생 수는 대략 5만 명 수준(2017~18)
 - 모두 발언에서, 또 토론회에 입론하는 과정에서 가장 언급이 많이 된 키워드는 ‘BTS’
 - 링크: <‘한류’타고 세계 곳곳 ‘한글 배우기’ 열풍> - [1] / [2]
 - 링크: “한국어 배우는 외국인 8년 만에 58배로…교육 전문화해야”
 - 링크: “BTS 나라 가자” 한국어 독학 … 글로벌 ‘코리아 팬덤’ 뜨겁다
 - 한류라는 트렌드는 한국어를 배우려는 것, 혹은 실천적인 움직임에 도움이 되는가?

두 가지 관점(토론회 발표 자료(조항록, 2019))



변화하는 시대(1)

- 외국어로서의 '한국어교육'이 갖는 특성
 - 강남욱(2019, 개인 강의 자료)에서는 지난 20여 년 정도의 한국어교육의 경향성과 교재 개발 방향에 대해 아래와 같이 네 가지 키워드로 설명한 바 있음
 - ① 급속한 성장과 외연 확대
 - ✓1990년대: 한국에 대한 관심과 호기심 증가, 재외동포의 인식 전환
 - ✓2000년대: 1차 한류(아시아권/드라마 등), 국내 이주자의 증가, '다문화' 정책 수립과 시행
 - ✓2010년대: 2차 한류(전세계권역/K-Contents), 국내 이주자의 양적, 질적 다양성 확대, 국외 학습자의 폭발적 추세의 증가

변화하는 시대(2)

- ② 상향식이 아닌 하향식 방향
 - ✓국내의 경우 사회 변화에 따른 정책적 대응 또는 선제 대응의 형태
 - ✓국외의 경우 '문화 정책' 또는 '외교 정책'의 일환으로 접근
 - ✓민간의 경우 유학생 대상 교육으로 대체로 국한
- ③ 대형 표준화 교재 주도
 - ✓이주자의 특성에 따라 학습대상자별 시리즈형 교재 개발
 - ✓민간기관보다는 공공기관 관련 기관에서 활용
- ④ 온라인 교재 < 오프라인 교재
 - ✓온라인 교재 개발보다는 오프라인 책자형 교재 개발이 대체로 우선시
 - ✓온라인 교재 개발도 있었지만 오프라인을 웹 형태로 구현한 형태로 주로 개발

변화하는 시대(3)

- 현재의 제반 여건은 변화하는 시대를 따라가는가?
 - 전반적인 경향은 비교육적 방향으로 보면 비구조적, 비나선형, 파편형 콘텐츠가 증가하였고, 교육적으로 논의할 경우에도 micro-teaching/learning의 경향성을 보임
 - 접속-회원 로그인이 아닌 대형 플랫폼(YouTube 등) 형태의 공룡이 하위 콘텐츠들을 ‘쓸어 담고 모아 놓는’ 형태 득세
 - 정확성보다 감각적, 감성적, 실용적 측면이 강조되는 편
 - 스마트폰(또는 스마트 기기) 사용 환경의 보편화
 - 현장, 현지, 지역 기반 자생적, 자발적 콘텐츠 크리에이터들의 증가. 소통과 현장성을 배경으로 빠르게 성장 중

변화하는 한국어 수요(1)

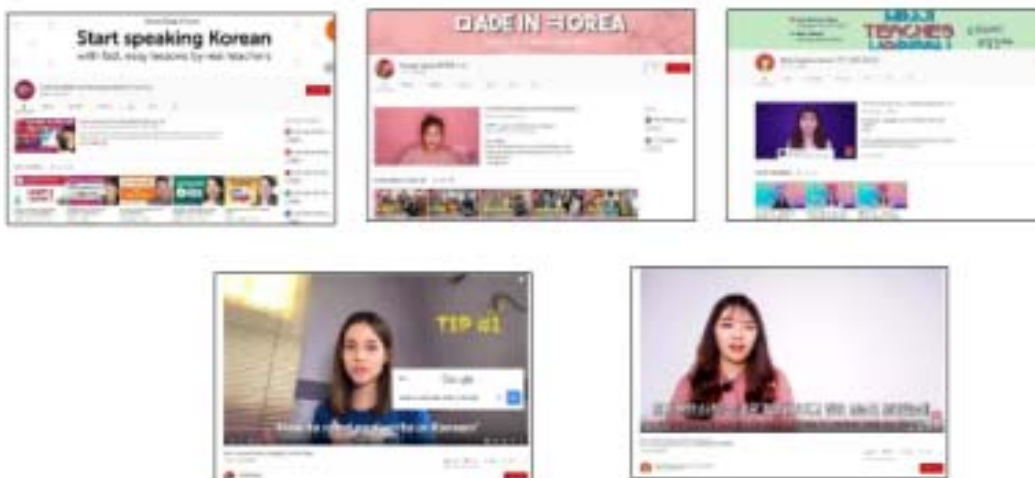
- 대형 플랫폼의 한국어 교육 채널 수요
 - 자동번역이나 자막 기능 등을 통해 권역별 한계를 넘어설 수 있는 가능성이 높아짐(단 중국 지역 등은 예외)
 - 지속력, 동기 유지 등이 중요한 관건(윤리적 문제가 없는 정적(正的) 강화를 기대할 수만은 없음)
- 상호 소통적인 방향이 강해지는 수요
 - 온라인 또는 특정 채널, 특정 커뮤니티를 중심으로
 - 다양한 기술적 단점을 극복한 면대면 방식으로 [링크](#)
- 유행에 빠르고 적응이 높은 학습자층의 활동 수요
 - 한국어 수요의 다수를 점하는 계층이 갖고 있는 실질 수요

변화하는 한국어 수요(2)

- 항구성을 가진 고정 수요와 전통적 어학 학습 수요
 - 어학 기관을 다니면서 어학을 학습하고자 하는 전통적 수요는 여전히 고정된 한 부분을 차지
 - 국외 한국어교육은 변화된 수요를 고려하되 고정된 수요를 잘 맞추는 것이 필요(예: Goethe-Institute)
- 정책적으로 필요한 수요에 대한 공급자로서의 대응
 - 법적 근거가 있는 한국어 정책의 경우 발산이나 확산보다는 맞춤형의 수렴이 중요
 - 정책의 일관성 측면에서 민간의 영역과 구분을 두어 시행

변화하는 한국어 수요(3)

순위도, 누적조회수 등이 높은 유튜브 한국어 콘텐츠, 또는 그와 관련된 워드클라우드/핵심어 관계망 등은 발표 당일 슬라이드를 통해 제시



논의, 향후 생각해 볼 것들

- ‘찾지 못하는 수요’는 ‘실질적 수요’가 될 수 없다고 생각하지만, 그렇지 않다. 그러나 공적인 영역에서 애써 ‘찾지 않아도’ 된다.
- 앞으로 ‘수요’를 도출해내는 방법은 집단 표집 조사보다 빅데이터 분석이 더 유려할 수 있다. 데이터에 들어갈 정보의 품질이나 수집에 관심을 가질 필요가 있다.
- 민간의 영역이 빠른 트렌드를 충족시키고 따라갈 수 있도록 하는 게 중요하다.
- 한국어 수요에 있어 다양성은 더욱 확대될 것이고 지역적, 언어적 특수성 또한 더욱 많아질 것이다.

감사합니다.

슬라이드 내 제시된 참고문헌은 별도로 제시하지 않았습니다.

완성된 연구물로 발표문을 작성하지 못한 점, 청중과 토론자께 양해를 구합니다.

'변화하는 시대, 변화하는 한국어 수요' 토론문

조형일(인천대학교)

한국어 수요의 예측은 몇 가지 측면에서 그 방향성을 고려하지 않을 수 없을 것입니다. 연구자의 탁월한 지적처럼, 트렌드가 수요로 해석되는 것이 아니라 트렌드가 수요를 발생 또는 창출해내는 동력으로 파악하는 것에 전적으로 동의합니다. 그런데 BTS가 있기 전의 한류에 대한 정체성도 여전히 모호한 상태에서 BTS로 창출된 한국어 수요를 정확히 파악할 분석틀도, 기관도 연구방법론도 보이지 않는 것이 현실이라는 생각에 다다르면 이내 머릿속이 복잡해집니다. 변화하는 트렌드의 복잡한 변수를 해석할 수 있는 진단 능력이 과연 우리에게 있을까요?

음, 사실 지금처럼 몇몇의 수고로 겨우 정리되고 있는 것처럼, 한류의 유형과 영향력을 예측 진단하는 이론적 검토와 진단에 머물 것이 아니라 분명한 해석 지표들 확보하고 무엇을 어떻게 할 것인지, 할 수 있을 것인지 제안할 수 있어야 할 것이라고 생각합니다.

그런 의미에서 연구자께서 던져주신 '변화하는 시대 3'에서의 질문과 분석은 매우 적절한 시작점이라고 볼 수 있습니다. 앞으로의 연구는 이러한 다양한 형식이 어떻게 한국어를 담아내는지를 분석 정리하여 그 영향력을 진단할 수 있어야 할 것입니다. 그리고 이어지는 진단으로 제안한 '변화하는 수요를 바라보는 관점' 역시 전적으로 동의하는 바입니다.

이 발표에서 제안되고 있는 문제점에 대한 인식들을 여러 젊은 연구자가 공유하여 조금 더 넓은 영역까지 확장되어 연구되었으면 하는 바람이 가득합니다.

저는 이러한 공감 인식하에 토론자로서 소임을 다하기 위해서 다음 두 가지 질문을 드려볼까 합니다.

1. 한국어가 '링구아-프랑카'로 언어 권력을 전방위에 거쳐 확보하기는 어렵다고 해도 문화적 어느 측면에서는 '헤게머니'를 가질 수 있을 것으로 생각할 수 있다면, 선택과 집중이 필요할 수 있을 것입니다. 연구자는 다양성을 논의의 중점에 두고 계시지만, 그래도 어느 하나에 우선적, 또는 선택적으로 집중할 수/해야 한다면 어떤 것에 더, 우선순위를 두고 역량을 집결해야 할 것이라고 보시는지요.
2. 한국 내 그리고 한국 외의 한국어교육을 나누어서 보는 것은 여전히 타당하지만 한국 내외를 막론하고 '한국어로 매개된 지점의 다양성'을 고려할 때 그 특정 지점에서 한국어교육은 어떤 자세를 취해야 할 것인가가 저는 늘 고민입니다. 혹여 이에 대한 고견이 있으시면 시간이 허락하는 내에서 조금만 더 청해보고자 합니다.

이상입니다.

고맙습니다.

개인 발표 1분과

국어사 교육의 이론적 관점 전환을 위한 시론

- 언어에 대한 관점을 중심으로

성우철(고려대학교)

차례	<ol style="list-style-type: none">1. 서론2. 언어에 대한 이론적 패러다임의 변천3. 기존 국어사 교육의 언어에 대한 관점<ol style="list-style-type: none">3.1. 교육과정 및 교과서 층위3.2. 교수·학습 방법 층위4. 이론적 관점 전환에 따른 내용 지식의 예<ol style="list-style-type: none">4.1. 'ㅂ' 불규칙 활용 부류와 유추·재분석4.2. {-습-}의 기능 변화와 (상호)주관화4.3. 국어사 교육에 관한 함의5. 결론
----	---

1. 서론

이 글은 국어사 교육에 관한 기존의 이론적 관점을 비판적으로 검토하고, 국어사 교육을 개선하기 위한 새로운 관점으로 인간 중심 언어관을 도입하는 것을 목적으로 한다. 지금까지 국어사 교육의 문제와 그 대안에 관한 다양한 연구가 이루어져 왔으나, 국어사 교육이 어떤 관점을 기반으로 이론화되어야 하는지에 대한 논의는 본격적으로 전개되지 못하였다. 그러나 국어사 교육이 더욱 견고한 학문적 토대 위에 점층적으로 발전해 나가기 위해서는 그것의 바탕이 되는 이론적 관점에 대한 논의가 선행될 필요가 있다.¹⁾

언어 교육 이론은 언어 교육이 왜 필요하며 그것에 어떻게 실현되어야 하는지에 관한 체계화된 합리적 기반을 제공한다. 이것은 교육 현장을 둘러싼 실체가 더 중요한 것으로 여겨질 수밖에 없는 언어 교육에서 그것의 이론화가 이루어져야 함을 주장하는 근거가 된다. 일찍이 Stern(1983: 48-49)에서는 언어 교육 이론의 주요 개념으로 언어, 교수 학습, 맥락을 꼽았으며, 이러한 각 개념에 대한 관점이 정립되어야 비로소 언어 교육 이론을 발전시키고, 정제하며, 증명하고, 평가하기 위한 토대가 마련될 수 있음을 지적한 바 있다.

국어사 교육의 이론에 관한 연구가 궤도에 오르지 못한 지금의 상황에서 위에 언급된 네 가지 관점을 이 글에서 모두 다루기는 어렵다. 따라서 이 글에서는 우선 언어에 대한 관점을 중심으로 논의를 진행하고자 한다. 언어 교육 이론의 근간이 되는 것은 언어에 대한 관점이며, 언어 교육의 대상은 그러한 이론적 관점을 토대로 교수학적으로 변환된 언어 지식이기 때문이다. 이러한 점에서 이 글은 언어에 대한 이론적 관점을 전환함으로써 어떤 내용 지식이 국어사 교육에 도입될 수 있는지 밝히기 위한 일종의 시론에 해당한다.

2. 언어에 대한 이론적 패러다임의 변천

언어에 대한 관점은 각 시기의 언어학 이론이 보인 주된 경향에 따라 다양한 모습으로 변화해 왔으며, 이러한 흐름에 맞추어 언어 교육에 대한 관점도 여러 방향으로 나뉘어 왔다. 엄밀한 의미

1) 이러한 지점에서 이 글의 문제의식은 김혜연(2014), 구분관(2016), 정병철(2017) 등과 유사한 맥락에 닿아 있다.

에서 언어학의 역사를 조망하기 위해서는 인도를 비롯한 동양 언어학의 전개 양상도 다루어야 할 것이나, 이 글에서는 서양 언어학을 중심으로 언어에 대한 이론적 패러다임의 변천을 살펴보고자 한다.²⁾ 개화기 이후 국어학과 문법 교육학이 성립되는 데에 주요한 영향을 미친 것은 유럽과 미국을 비롯한 서양의 언어 이론이기 때문이다.

언어는 이른 시기부터 인간의 지적 능력을 보여주는 근거로 인식되었으며, 유럽의 언어 연구가 언어의 본질에 관한 인문학적 관심으로부터 비롯된 것도 이러한 흐름에서이다. 고대 그리스 시대의 언어학은 고전 시대를 중심으로 한 이상적 인간관을 토대로 형성되었으며, 자연스럽게 철학과 문학을 학문적 영역으로 삼았다. 고대 그리스 이래의 언어 교육이 오랫동안 규범적 성격을 유지해 온 것도 이러한 관념 때문이다. 보편적으로 지향해야 할 논리적이고 정확한 언어가 존재한다는 전제 아래 그것을 가르치는 것이 언어 교육의 주요한 목표였다.

18세기 후반 이후 언어학이 독립된 학문 분야로 대두되면서 언어학자들은 그리스어나 라틴어가 아닌 자연 언어를 과학적 탐구 대상으로 삼기 시작하였다. 이러한 노력은 역사비교 언어학과 구조주의 언어학이라는 새로운 경향으로 모습을 드러내었는데, 당시의 언어 교육에 가장 큰 영향을 미친 것은 블룸필드를 중심으로 한 미국의 기술주의 언어학이었다. 구조주의 언어학은 많은 면에서 행동주의 심리학의 영향을 받았으며, 따라서 언어 교육에서도 분석을 통해 기술된 일련의 문법적 패턴을 반복적으로 연습하는 일이 강조되었다.

변형생성 언어학의 등장은 언어학의 연구 대상을 관찰 가능한 현상에서 인간의 머릿속으로 끌어들이는 계기가 되었다. 변형생성 언어학은 유한한 규칙으로 무한한 문장을 만들어 내는 인간의 정신을 설명하려는 시도로부터 출발하였으며, 인간의 머릿속을 컴퓨터와 비슷한 정보 처리 체계로 가정한 고전적 인지주의를 이론적 기반으로 삼았다.³⁾ 변형생성 언어학에서 모든 인간은 잠재적으로 같은 언어 능력을 갖추고 있는 것으로 여겨졌으며, 이러한 생득적 언어관 아래 언어 교육은 언어에 내재해 있는 규칙을 내면화하기 위한 것으로 국한되었다.

인지 언어학으로 알려진 새로운 이론은 뇌의 작동 방식에 대한 신경생물학적 이해와 세계의 서로 다른 언어에 대한 유형론적 접근을 토대로 성립되었으며, 언어에 대한 형식적 관점에서 벗어나 기능적 관점으로 나아갔다는 측면에서 의미 있는 진전을 이루었다. 래너커의 인지 문법과 할리데이의 체계기능 문법은 이러한 관점에 따른 주요한 성과로 꼽힌다. 인지 언어학은 인간의 언어 학습 과정을 실제적 지각 경험과 긴밀하게 연합시켰으며, 따라서 언어 교육도 상황 맥락과 유의미하게 연결된 언어 사용의 풍부한 경험에 초점을 맞추게 되었다.

최근의 인지 언어학적 연구에서 주목되는 경향은 사용 기반 이론과 구문 문법이다. 이들은 인지 심리학과 신경생물학에서 밝혀낸 인지 과정과 풍부한 기억에 대한 지금의 모형에 들어맞는 언어 이론으로 평가받고 있다. 사용 기반 이론과 구문 문법은 작동주의 심리학을 토대로, 반복되는 언어 경험이 표본 표상을 만들어 내고 그것에 되먹임되는 모든 과정이 인간의 영역 일반적 인지 기제에 의해 이루어진다고 가정한다. 이러한 관점은 인간의 경험이 어떤 방식으로 문법적 패턴을 창

2) 언어학의 역사에 관한 내용은 허웅(1981), Stern(1983), Robins(1997), Williams(2005), Evans and Green(2006), 허웅(2006), 구분관(2009가), Bybee(2010), 金鎭宇(2014), 권재일(2016) 등을 주로 참고하였다. 그러나 이 글에서 발견되는 오류는 모두 필자의 몫이다. 언어 연구의 패러다임을 살펴보는 일은 필연적으로 문법에 관한 일반적 논의를 수반하는데, 이 글에서 논의할 문법의 개념은 주로 아래의 (1가)와 (1나)에 대응되는 것임을 밝혀 둔다.

(1) 문법에 대한 다섯 가지 정의(Hartwell 1985)

- 가. 한 언어의 단어가 더 넓은 의미를 전달하기 위해 배열되는 형식적 패턴의 집합
- 나. 형식적 언어 패턴의 기술, 분석, 공식화에 관한 언어학의 한 분과
- 다. 언어적 예절
- 라. 학교 문법, 또는 품사의 명칭
- 마. 글쓰기를 가르치기 위해 쓰이는 문법적 용어

3) 고전적 인지주의를 비롯한 인지심리학 패러다임의 변천에 대해서는 이정모(2010, 2011, 2012) 등을 참고할 수 있다. 이 글에서는 체화된 인지를 토대로 하는 최근의 인지심리학적 접근인 'Enactivism'에 대한 번역어로 '작동주의'를 사용하고자 한다. 기존에 제안되어 온 'Enactivism'의 번역어에 대한 검토는 배문성(2014)을 참고할 수 있다.

발하는지에 대한 우리의 직관에 들어맞는 설명을 제공한다.⁴⁾

<표 1> 언어에 대한 인지적 접근의 특징(Evans and Green 2006: 744)

가정	목적	방법
<ul style="list-style-type: none"> · 경험주의 시각 · 인지적 언명 · 일반화 언명 · 체화된 인지 정립 · 상징적 정립 · 사용 기반 정립: 도식은 사용을 반영한다 · 문법은 구조화된 목록이다 · 어휘-문법 연속체 · 구문은 의미를 지닌다: 비계 은유 · 잉여성은 자연스럽다 	<ul style="list-style-type: none"> · 문법이 의미를 지님을 증명하는 것 · 규칙적 현상과 불규칙적 현상 모두를 설명하는 것 · 인지를 반영하는 언어 모형을 개발하는 것 	<ul style="list-style-type: none"> · 수렴적 증거를 찾아라 · 통시적 증거를 고려하라 · 규칙적 패턴과 불규칙적 패턴 모두를 검토하라 · 지나친 형식주의를 피하라 · 문법적 현상을 설명하는 데에 있어서 '기저에 있는' 표상을 금지하라

흥미로운 것은 지금까지 살펴본 언어학 이론의 패러다임 변천이 교육학 이론의 흐름과 유사한 모습을 보인다는 점이다. 언어 표상이 사회적 상호작용, 화자와 청자의 의사소통 자체에 의해 형성되고 조정된다고 보는 최근의 인지 언어학적 관점은 비고츠키의 영향 아래 성립된 사회적 구성주의나 바흐친으로부터 비롯된 대화주의와도 상당히 인접해 있는 것으로 여겨진다. 근본적으로 심리학과 철학의 이론적 경향을 도외시하기 어려운 언어학과 교육학의 속성상 이처럼 같은 방향으로의 전환이 나타나는 것은 오히려 자연스러운 현상일 수 있다.

3. 기존 국어사 교육의 언어에 대한 관점

지금까지 논의한 언어학의 패러다임 변천은 언어에 대한 서로 다른 관점이 어떤 맥락에서 경쟁하며 공존해 왔는지 보여준다. 국어사 교육에서 이러한 관점은 교육과정과 교과서의 내용적 근거로 반영되었다. 기존의 국어사 교육은 주로 역사비교 언어학과 구조주의 언어학을 기반으로 기술된 내용 지식을 다루었으나, 이것은 국어사 교육이 지식 중심적이고 실제적이지 못하다는 비판을 받는 원인으로 작용하였다. 이 절에서는 언어에 대한 기존 국어사 교육의 이론적 관점을 교육과정 및 교과서 층위와 교수·학습 방법 층위에서 검토하고자 한다.

3.1. 교육과정 및 교과서 층위

국어과 교육과정의 국어사 관련 성취기준과 국어 교과서의 국어사 관련 내용은 오랫동안 역사비교 언어학과 구조주의 언어학의 영향을 받았으며, 국어 변화의 양상을 일정한 규칙에 따라 설명하거나 각 시기에 나타난 국어의 모습을 분석적으로 기술한 여러 연구 성과가 국어사 교육의 내용으로 수용되었다.⁵⁾ 이것은 국어사 교육이 본격적으로 체계화되기 시작한 제6차 교육과정 당시(허재영 2016)의 국어사 연구 경향을 반영한 것이었으나, 한편으로 국어사 교육이 학습자로부터 유리된 객관적 지식을 중심으로 이루어지게 하는 원인이 되었다.

지금까지 국어사 교육에 관한 논의는 이처럼 학습자에게 유의미한 것으로 수용되기 어려운 기

4) 사용 기반 이론에 따른 언어 교육은 비교적 최근에 와서야 본격적으로 논의되기 시작하였다. 사용 기반 접근에 따른 모어 습득 과정에 대한 전반적 기술은 Tomasello(2003), Lieven(2015) 등을 참고할 수 있다.

5) 변형생성 언어학은 문법 교육의 주요한 토대 가운데 하나로 자리매김하였으나, 국어사 교육에는 큰 영향을 미치지 못하였다. 화자나 청자의 언어 직관에 크게 의존하며 언어 변화를 아동의 잘못된 습득에 의한 부수적 현상으로만 간주한다는 점에서 근본적으로 국어사에는 맞지 않는 이론이었기 때문이다(김윤한 1995, 권제일 2004).

존의 교육 내용을 효율적이고 효과적으로 전달하는 방안을 모색하는 데에 초점을 두었다. 문헌 자료를 중심으로 기존의 교육 내용을 재구성하거나, 국어생활사 교육으로의 확장을 시도하거나, 현대 국어와의 연계를 강화하거나, 새로운 교육 내용을 선정하거나, 탐구 학습을 비롯한 다양한 교육 방법을 도입하는 등의 시도는 모두 이러한 맥락 위에 이루어진 것이다. 말하자면 학습자 중심성을 보완함으로써 국어사 교육을 개선하고자 한 것이다.

<표 2> 2015 개정 국어과 교육과정의 국어사 관련 성취기준(밑줄은 필자)

국어	성취기준	[10국04-01] 국어가 변화하는 실체임을 이해하고 국어생활을 한다.
	학습 요소	국어의 역사성, 중세 국어와 현대 국어
	성취기준 해설	[10국04-01] 이 성취기준은 구체적인 국어 자료를 통해 국어가 변화하는 실체임을 이해하고 국어 활동을 하는 자세를 기르기 위해 설정하였다. <u>중세 국어와 현대 국어의 특징을 개략적으로 이해하되, 한글 창제 후의 중세 국어 자료와 현대 국어 자료를 비교하며 국어의 역사성을 이해하는 데 중점을 두도록 한다.</u>
	교수·학습 방법 및 유의 사항	① 국어의 변화를 지도할 때에는 국어사의 세부 사항을 자세하게 학습하기보다는 학습자가 쉽게 이해할 수 있는 언어 자료를 사용하며, <u>시기는 중세 국어와 현대 국어로 한정하여 학습 부담을 줄여 주도록 한다.</u> ‘훈민정음 언해본’처럼 널리 알려진 자료를 활용하되, <u>현대 국어와의 차이를 중심으로 변화의 양상을 개략적으로 이해하도록 하는 데 중점을 둔다.</u>
평가 방법 및 유의 사항	④ 국어의 변화와 관련된 평가에서는 시대별 언어의 특징에 대한 지식을 묻기보다 <u>현대 국어와의 차이를 알고 언어가 변화하는 것임을 깨닫는 데 중점을 둔다.</u>	
언어와 매체	성취기준	[12언매02-08] <u>시대 변화에 따른 국어 자료의 차이에 대해 살피고 각각의 자료에 나타나는 언어적 특성을 이해한다.</u>
	학습 요소	국어 자료의 시대별 특성(고대, 중세, 근대)
	성취기준 해설	[12언매02-08] 이 성취기준은 국어의 변천 과정에 대한 이해를 통해 현재 우리가 사용하는 국어에 대한 이해 수준을 심화하는 자세를 기르기 위해 설정하였다. <u>차차 표기 자료로 남아 있는 고대 국어, 한글 창제 이후의 중세 국어의 모습을 보여 주는 자료 중에서 내용이나 표현이 쉽고, 짧으며, 학습자가 공감할 수 있는 자료를 활용하되, 상세한 국어사 지식의 학습보다는 개략적인 어휘의 변화를 살피는 데 중점을 둔다.</u>
	교수·학습 방법 및 유의 사항	⑨ 시대 변화에 따른 국어 자료의 차이를 이해하도록 지도할 때에는 국어사적 지식을 세세하게 학습하기보다는 <u>국어 변화의 개략적인 모습을 살피는 데 중점을 둔다.</u>
평가 방법 및 유의 사항	② 시대 변화에 따른 국어 자료의 차이, 사회나 갈래에 따른 국어 자료의 차이에 대한 이해를 평가할 때에는 개인 혹은 모듈별 프로젝트 과제를 제시하여 평가할 수 있다.	

그러나 이러한 성과에도 불구하고 교육과정이 보여주는 국어사 교육의 모습은 오히려 이전보다 뒤쳐진 것으로 판단된다. <표 1>에 제시된 성취기준은 중세 국어와 현대 국어의 비교를 통해 국어 변화의 양상을 파악할 수 있다고 보고 있다. 이것은 언어에 대한 교육과정의 관점이 얼마나 피상적인지 알려주는 단서가 된다. 언어 변화는 단순히 어느 한 시점과 다른 한 시점을 비교하는 것만으로 이해되는 것이 아니다. 언어에 대한 최근의 이론은 언어 변화가 인간의 언어 사용 자체에 의해 누적되어 이루어진다는 점을 강조한다(Croft 2000, Bybee 2010). 언어에서 단순히 이루어지는 돌연한 변화란 존재하지 않으며 모든 언어 변화의 과정은 점진적이다.

국어의 시대별 특성을 이해하거나 어휘만을 살핌으로써 국어 변화의 양상을 파악할 수 있다고 보는 성취기준의 내용은 언어에 대한 교육과정의 관점이 지닌 문제를 명확히 보여준다. 더욱 심각한 것은 이것을 근거로 교과서 층위에 구현된 국어사 교육 내용이 대개 현상 중심의 객관적 기술로 이루어져 있다는 점이다. 이러한 지식은 언어 외적 요인, 언어를 사용하는 인간을 배제한 채로 언어 변화를 설명하며, 그러한 변화를 단속적인 것으로 가정한다는 점에서 실제의 언어와 괴리된다. 국어사 교육에 대해 제안되어 온 기존의 대안이 교육 현장에 온전히 자리 잡지 못한 것은 이처럼 국어사 교육의 근간에 박혀 있는 이론적 관점 때문이다.

<표 3> 2015 개정 교육과정에 따른 『국어』 교과서에 제시된 국어사 교육 내용(이규범 2019)

내용 범주		교육 내용
중세 국어의 언어적 특징	표기	세로쓰기, 붙여쓰기, 이어적기, 팔중성 표기, 병서 표기, 방점 표기, 동국정운식 한자음 표기
	음운	된소리 계열의 등장, 자음 ‘ㄹ, ㄷ, (ㅇ), (ㄹ)’ 어두자음군, 음절말 자음의 대립, 단모음 체계, 모음 ‘·’, 이중모음 ‘ㅁ, ㅂ, (ㅂ), (ㅂ)’, 하향 이중모음의 존재, 모음조화, 성조 체계
	문법	주격 조사 {-이}, 관형격 조사 ‘-스’, 비교 부사격 조사 ‘-에’, 명사형 어미 ‘-음/-음’, 명사형 어미 ‘-기’의 등장, 원인을 나타내는 연결어미 {-르시}, 현재 시제 선어말어미 ‘-느-’, 높임 선어말어미 {-시-}, {-습-}, {-이-}
	어휘	한자어의 양적 증가, 중국어·몽골어·여진어 등의 외래어 차용, 귀화한 한자어의 사용
국어 변화의 양상	끊어적기의 확대, 어두자음군의 된소리화, 음절말 자음 대립의 변화, ‘·’의 음가 변화, 모음조화의 파괴, 성조의 소실, 어휘의 소멸, 어휘의 형식 변화, 어휘의 의미 변화	

2015 개정 교육과정에 따른 12종 『국어』 교과서를 살펴보면, 교과서에서 다루어지고 있는 국어사 관련 내용이 대개 중세 국어에 대한 분석적 기술로 이루어져 있으며, 주로 그것이 현대 국어와 어떤 차이를 보이는지를 비교하는 데에 초점을 두고 있음을 알 수 있다(이규범 2019). 표기·음운, 어휘, 문법이라는 각 범주에 따라 국어 변화의 양상을 객관적으로 보여주는 이러한 구성 방식은 제6차 교육과정에 따른 국어 교과서로부터 비롯된 것이다(허재영 2016). 그럼에도 근대 국어에 관한 내용이 완전히 배제되고 만 것은 이례적이다.

이처럼 각 시대에 따른 국어 변화를 체계적으로 기술하여 구성된 교육 내용의 가장 큰 문제는 그것이 단순한 객관적 지식의 전달에 그칠 수밖에 없다는 점이다. 이러한 지식은 언어 내적인 것을 제외한 어떤 이유나 원인도 상정될 수 없으며, 학습자 자신의 직관이나 경험이 개재될 여지도 극히 적다. 따라서 학습자는 국어사 교육에 참여하면서도 그것을 자신과 분리된 대상으로 바라볼 수밖에 없는 언어적 객체(신명선 2007)로 자리 잡게 된다. 기존의 국어사 교육이 여러 방면에서 비판을 받아 온 근본적 원인은 여기에 있다.

기존의 국어사 교육에 대해 지적되어 온 문제의 핵심은 지식 중심성 자체가 아니며, 그러한 지식이 바탕을 두고 있는 언어에 대한 관점이다. 이 글의 목적은 기존에 제안되어 온 대안을 부정하려는 것이 아니며, 오히려 그러한 대안이 실질적으로 실현되기 위해서는 교육 내용을 구성하는 이론적 관점의 근간을 뒤집을 필요가 있음을 지적하고자 하는 것이다. 물론 기존의 교육 내용을 유지하면서도 새로운 교육 방법을 도입하여 문제의 해결이 모색될 수 있다는 주장도 제기될 수 있다. 이러한 논의에 관해서는 다음 절에서 더 자세히 검토하기로 한다.

3.2. 교수·학습 방법 층위

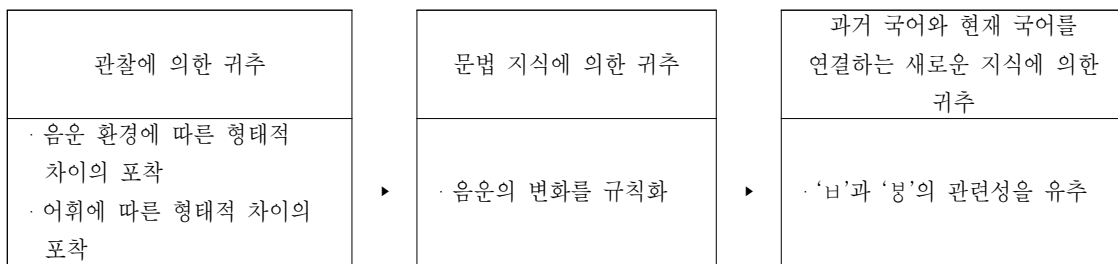
국어사 교육에 관한 최근의 연구 경향 가운데 두드러지는 것은 탐구 교육 방법의 도입에 관한 논의의 대두이다. 이것은 학습자의 역할이 제한될 수밖에 없는 기존 국어사 교육의 한계를 극복할 수 있는 대안으로 주목을 받아 왔다. 객관화된 국어사 지식을 교사가 일방적으로 전달하는 기존의 방식으로는 학습자의 능동적 사고를 유도하거나 의미 있는 학습 경험을 제공하기 어렵다는 것이다. 관련 용어나 모형을 명시적으로 제시한 것은 아니지만 김유범(2006), 양영희(2009), 고춘화(2011), 김남미(2016) 등에서도 유사한 지향을 가지는 교육 방법이 제안된 바 있다.

이러한 지점에서 최초희(2013), 강지영(2019)의 논의가 시의성을 가지는 것은 그것이 완전히 새로운 것이기 때문이라기보다는 국어사 교육에 있어서 탐구 교육 방법의 도입이 실현 가능하며 유의미함을 구체적으로 보여주었기 때문으로 생각된다. 국어사 탐구 교육은 학습자 중심으로서 교육적 변화의 흐름에 들어맞는다는 점에서 앞으로의 국어사 교육이 나아가야 할 방향을 제안한다. 그러나 아쉬움이 남는 것은 최초희(2013), 강지영(2019)에서 적용한 교육 내용이 기존의 국어사 지식으로부터 크게 벗어나지 못하였다는 점이다.

<표 4> 국어사 교육의 탐구 주제(강지영 2019: 117)

	현대 국어	과거 국어
음운	· 용언의 ‘ㅅ, ㅆ’ 불규칙 활용 · 단모음을 이중모음으로 발음하는 현상: ㅁ [we], ㅁ [wi]	· ‘ㅅ, ㅆ’ 발음 용언 · 중세 국어의 모음 체계 및 이중모음의 단모음화
형태	· 사이시옷 · ‘쇠고기, 달걀’ · ‘내가, 네가’ · ‘에, 의’의 혼란 · ‘ㅎ’ 소리가 덧나는 것	· 관형격 조사 ‘ㅅ’ · 관형격 조사 ‘의/의’ · 주격 조사 ‘이/ㅣ/∅’ · 관형격 조사 ‘의/의’, 처소 부사격 조사 ‘의/의’ · ‘ㅎ’ 중성 체언
통사	· 객체 높임 · 이중사동형: ‘재우다’ · 의문형 어미의 미구분 · 과거 시제와 미래 시제의 존재	· {-습-} · 사동형: ‘재다’ · 의문형 어미의 구분 · 과거 시제와 미래 시제의 부재
기타	· 자모의 이름 · 보조사의 어휘적 의미: ‘부터, 조차, 까지’	· 훈민정음, 훈몽자회 · 보조사로의 문법화

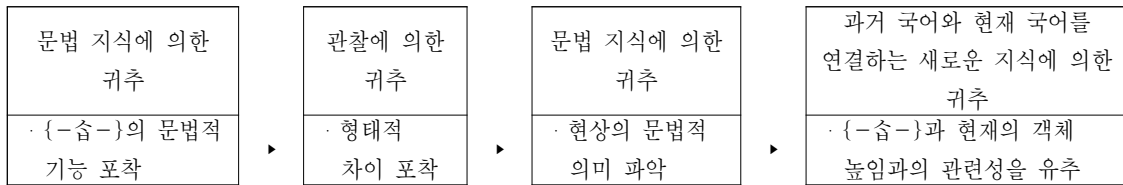
일부 내용에서 오류가 발견되긴 하지만⁶⁾ <표 4>에 제시된 주제는 학습자의 탐구 과정을 유도하기에 적절한 것으로 판단된다. 문제는 그러한 결과로 학습자가 얻게 되는 것이 국어 변화에 대한 객관적 지식에 가깝다는 점이다. 현대 국어의 ‘ㅆ’ 불규칙 용언이 ‘ㅅ’의 음운 변화를 통해 형성되었다거나,⁷⁾ 현대 국어의 객체 높임법이 중세 국어와 다른 방식으로 실현된다는 것은 현재의 국어가 과거의 국어와 어떤 차이를 보이며 그것이 어떤 과정을 거쳐 형성되었는지를 보여줄 수는 있지만, 그것은 현상에 대한 사실적 기술을 넘어서기 어렵다. 이러한 지점에서 현재의 국어와 과거의 국어는 긴밀하게 연결되지만, 국어와 학습자 간의 거리는 여전히 멀 수밖에 없다.



<그림 1> 음운 탐구 과제에서 예상되는 추론의 과정(강지영 2019: 76)

6) 이러한 오류 가운데 가장 문제가 되는 것은 중세 국어의 시제에 관한 기술이다. 강지영(2019: 120)에서는 구분관 외(2016: 387)를 인용하면서 “후기 중세 한국어는 현대 한국어와 달리 시제만을 나타내는 뚜렷한 형태가 없다가, 근대 한국어를 거치면서 구 구성에서 문법화하여 시제를 나타내는 선어말어미가 생성되어 현대 국어의 과거, 현재, 미래 시제 체계가 세워졌다.”라고 언급하고 있다. 현대 국어에서 과거를 나타내는 선어말어미 {-았-}과 미래를 나타내는 선어말어미 {-겠-}이 근대 국어 시기에 발달한 것은 참이지만, 중세 국어에 과거 시제와 미래 시제가 존재하지 않았거나 시제와 양태가 구별되는 현대 국어와 달리 중세 국어는 시제와 양태가 분리되지 않았다고 기술한 것은 잘못이다. 과거 사태나 미래 사태를 나타내는 데에 전형적으로 쓰이는 요소가 있는지를 기준으로 판단할 경우 중세 국어는 분명한 시제 언어이며, 중세 국어에서 과거 시제는 과거 완망상의 ∅와 과거 비완망상의 {-더-}가, 미래 시제는 {-리-}가 나타난 것으로 설명된다(박진호 2011). 시제를 담당하는 요소가 상이나 양태의 의미 성분을 함께 지니는 것은 범언어적으로 흔히 보이는 현상인데, 이것은 시제 요소가 문법화하는 과정에서 보편적으로 상이나 양태의 경로를 거쳐 발달하기 때문이다(Bybee et al. 1994). 이러한 점에서 중세 국어에서 시제를 나타내는 요소가 상이나 양태도 나타내거나, 현대 국어에서 마찬가지로의 현상이 일어나는 것은 오히려 자연스러운 현상이다. 중세 국어에서 시제 ‘ㅁ’을 나타내는 요소가 보이지 않는다고 해서 그것을 시제가 없는 언어로 기술하기는 어렵다.

7) 다음 장에서 살펴봤겠지만, 강지영(2019)에서 전제된 바와 달리 ‘ㅆ’ 불규칙 용언의 형성은 음운 변화를 통해 규칙적으로 설명되기 어렵다. {겁다!}, {가엽다!}, {줍다!} 등과 같이 어간 발음이 ‘ㅆ’이 아닌 다른 부류로부터 비롯된 어휘도 있으며, {뺏다}, {뺏다}, {얕다} 등과 같이 /ㅆ/ > /w/의 변화 이후에 규칙 용언으로 변화한 어휘도 있기 때문이다(정경재 2015). 언어 변화는 일정한 경향성을 보이지만 그것이 규칙만으로 설명될 수는 없으며, 규칙적 패턴 속에 불규칙한 패턴이 자리 잡는 것은 인간의 인지 작용으로 일어나는 현상이 보이는 일반적 양상이다.



<그림 2> 통사 탐구 과제에서 예상되는 추론의 과정(강지영 2019: 79)

여기에서 유념해야 할 것은 국어사 교육의 목적이 탐구의 과정 자체가 아니라는 점이다. 학습자가 스스로 탐구하여 어떤 지식을 얻어내었음에도 그것이 계속해서 학습자와 유리되어 있다는 사실은 교육의 대상이 된 지식 자체에 문제가 있음을 암시한다. 이것은 문법 교육에서 탐구 교육 방법이 어려움을 겪어 온 이유와도 맞닿아 있다. 국어사 교육이 진정으로 탐구 교육 방법을 적용하기 위해서는 언어가 일반적 인지 기제의 반복적 적용으로 인해 역동적으로 변화하는 복합적응계에 속함(Hopper 1987, Larsen-Freeman 1997)을 긍정해야 한다.

과거의 언어로 현재의 언어를 설명하는 일은 언어에 대한 연속적 관점을 정립하는 데에 도움을 준다. 현대 국어는 왜 그러한 모습을 보이며 현재의 언어는 어떤 과정을 거쳐 과거의 언어로부터 변화해 왔는지 이해하는 일은 학습자 중심의 국어사 교육이 지향해야 할 모습의 하나이다. 주세형(2005), 박형우(2014), 양영희(2016), 최소영(2018) 등과 같이 범시적 언어관의 도입을 명시적으로 언급하지는 않았지만, 국어사 교육이 현대 국어와의 유기적 연관성 속에서 이루어져야 한다는 점은 이른 시기부터 지적되어 왔다.

그러나 이것으로 그친다면 학습자에게 남는 것은 사실적 지식에 지나지 않는다. 학습자는 여전히 교육 내용의 주변부에 자리하며 과거의 일은 과거의 일로만 남는다. 국어사 교육에 정말로 필요한 것은 학습자가 자신의 언어 사용을 되돌아보는 계기를 마련할 수 있는 살아 있는 지식이다. 사용 기반 이론이 국어사 교육에 유효한 토대를 제공하는 것은 바로 이러한 지점이다. 사용 기반 이론은 언어가 왜 그러한 변화를 겪으며 불규칙한 현상이 어떻게 생겨나는지에 관한 인지적 설명을 가능하게 하며, 나아가 언어가 추상적이고 논리적이며 객관적인 것이 아닌 자연스럽고 유기적이며 사회적인 도구임을 드러낸다(Bybee 2010: 193).

인간의 언어 사용 자체가 언어에 영향을 미친다는 사실은 언어의 보편성에 대한 새로운 관점을 제안한다. 인간의 의사소통 과정에서 흔히 일어나는 인지 작용이 존재하며, 이것은 영역 일반적 능력에 의해 이루어진다는 점에서 어떤 언어에서든 나타날 수 있다는 것이다(Bybee et al. 1994, Traugott and Dasher 2001). 유사한 변화 과정이 한 언어에서 되풀이되어 일어나는 것도 이러한 이유 때문이다. 언어에 대한 이러한 이론적 관점은 국어사를 단순한 과거의 사실이 아니라 지금도 충분히 유용한 것으로 바라보게 한다는 점에서 교육적 가치를 지닌다. 과거에 일어난 언어 변화가 현재에도 얼마든지 일어날 수 있으며 실제로도 그러하다는 것이다.

따라서 이 글에서는 국어사 교육에서의 언어에 대한 새로운 이론적 관점으로 인간 중심 언어관을 제안하고자 한다. 이것은 국어사 교육에서 학습자가 언어적 주체(신명선 2007)로 자리매김하기 위한 토대가 되는 동시에 범시적 언어관이 문법 교육에 뿌리내리기 위한 기반이 된다. 더하여 인간과 동떨어져 있는 규칙을 통해 국어를 설명하는 대신 인간의 경험과 긴밀하게 연합된 것으로 바라봄으로써 언어적 상상력(구본관 2007)을 기르는 데에도 이바지한다. 언어를 인간의 감각이나 사고로부터 분리된 객관적 대상으로 다루는 일이 더이상 유용하지 않다는 관점은 학습자 중심의 국어사 교육을 이론화하기 위한 토대를 제공한다.

4. 이론적 관점 전환에 따른 내용 지식의 예

새로운 내용 지식의 도입에 관한 본격적 논의에 앞서 이 글에서 적용하고자 하는 인간 중심 언어관과 기존 논의에서 제안되어 온 관점의 차이에 대해 간략히 언급하기로 한다. 국어사 교육에서

단편화된 기술적 지식이 아닌 인간의 사고나 인식과 관련된 보다 유의미한 경험이 제공되어야 한다는 점은 주세형(2005)에서도 지적된 바 있다. 민현식(2003), 김은성(2007)을 비롯하여 장윤희(2009), 구분관(2009나), 김유범(2009), 박형우(2009), 조태린(2009) 등에서 국어생활사 교육의 도입에 관한 검토가 본격적으로 이루어진 것도 같은 맥락에 있다.

그러나 이러한 기존의 논의는 근본적으로 언어에 반영된 문화나 사고를 해석해 내거나 언어를 통해 이루어진 생활의 역사를 구성해 내는 데에 주로 초점을 두었다는 점에서⁸⁾ 이 글의 관점과는 차이를 보인다. 이 글에서 도입하고자 하는 인간 중심성은 인간의 인지 과정을 토대로 언어 변화를 설명함으로써 언어 변화를 보다 직관적으로 이해할 수 있는 계기를 마련하는 데에 그 목적이 있다. 언어가 인간의 일반적 인지 기체에 의해 변화한다고 가정할 경우 이전에 일어난 함축이나 추리가 유사한 방식으로 다시 일어나는 일은 지극히 자연스럽다.

현재의 언어와 과거의 언어는 서로 다를 수밖에 없으나 변화의 과정은 현재든 과거든 같을 수 있다(Heine and Kuteva 2002). 이러한 관점에서 언어 변화는 자의적이고 돌연한 것이 아닌 동기화되고 예측 가능한 것으로 이해되어야 한다. 언어 변화의 과정이 “모래 언덕이나 바다의 파도가 유사한 모습을 보이는 것과 같은 방식으로 유사성을 보임”을 언급한 Bybee(2010: 201)의 지적은 복합적응계로서 언어가 지니는 성질에 대한 통찰력 있는 비유를 제공한다. 언어에 있어서 인간의 인지는 변화의 토대이자 경계로 작용한다는 것이다.

이 글에서 국어사 교육에 도입하고자 하는 지식도 이러한 이론적 관점에 기반을 둔다. 이전 시기에 일어난 언어 변화의 사례를 통해 화자의 어떤 함축과 청자의 어떤 추리가 그러한 변화를 만들어 내는지를 이해하고 나아가 그러한 과정에 작용하는 영역 일반적 인지 기체를 확인함으로써, 지금 일어나고 있는 언어 변화를 설명하고 그것을 자신의 언어 사용에 적용하기 위한 발판을 마련하는 것이다. 다음 절에서는 강지영(2019)에서 제안한 두 유형의 탐구 과제 가운데 ‘ㄷ’ 불규칙 활용에 관한 내용을 토대로 더 구체적으로 논의를 전개하기로 한다.

4.1. ‘ㄷ’ 불규칙 활용 부류와 유추·재분석

아래의 <표 5>에 제시된 용언은 현대 국어에서 ‘ㄷ’ 불규칙 활용에 속함에도 중세 국어에서 어간 말음으로 ‘ㄹ’을 가지지 않았다는 점에서 음운 변화를 통해서도 변화 과정을 일관되게 설명하기 어렵다. 이러한 현상을 설명하는 데에 유용한 기체 가운데 하나는 유추적 확장이다. 국어에서 ‘ㄷ’ 불규칙 활용에 속한 어휘는 대개 형용사이며, 그 대다수가 끝음절의 모음으로 /ㅜ/를 가진다. 이러한 ‘ㄷ’ 불규칙 활용 부류의 전형성은 화자나 청자가 그것에 이끌려 ‘계우다[不勝]’나 ‘가없다[側]’의 패러다임을 재편하게 되는 한 원인이 되었다(정경재 2015: 279-289).

<표 5> 다른 활용 부류에서 ‘ㄷ’ 불규칙 활용 부류로 변화한 단어의 목록(정경재 2015: 279)

변화의 출발점	어휘의 목록	변화의 기체
‘ㄷ’ 규칙 활용	계우다[不勝]>꺾다!>꺾다!	유추적 확장
‘ㅌ’ 규칙 활용	가없다[側]>가엎다!	
‘ㄷ’ 규칙 활용	-꺾다!>-꺾다!(빛꺾다!, 숫꺾다!, 일꺾다!)	재분석
	꺾다![拾]>줍다!	

흥미로운 것은 {꺾다!}의 변화가 모음·매개모음 어미 결합형의 높은 빈도와 관련을 맺는다는 점이다. 이것은 가장 빈번하게 쓰이는 활용형이 재분석의 축으로 작용하기 때문으로 설명된다. 이러한 과정을 잘 보여주는 것이 ‘줍다!’이다. /Δ/이 음소의 지위를 상실한 이후 ‘줍다!’의 모음·매개모음 어미 결합형은 원순성 동화에 의해 ‘주우니, 주워’ 등으로 실현되었으며, 이것은 ‘ㄷ’ 불규

8) 구분관(2009나)에서는 전자를 국어에 반영된 생활사로, 후자를 국어로 행한 생활사로 각기 지칭한 바 있으며, 장윤희(2009)에서는 국어를 대상으로 이루어진 생활사의 유형을 국어생활사의 범위에 포함시키기도 하였다.

칙 용언의 모음·매개모음 어미 결합형과 같은 부류로 인식된다. 새로운 자음 어미 결합형 ‘줍-’의 형성은 이러한 인식에 따라 화자나 청자가 기존의 어형을 재분석한 결과로 설명된다.

자음 어미 결합형	매개모음 어미 결합형	모음 어미 결합형	
줍:ㅈ/주:ㅈ	주으니/주우니	주어/주워	‘ㅈ’ 불규칙 활용
	[주우-니]	[주우-어]	▼
줍:ㅈ/주:ㅈ	주우니	주워	‘ㅈ’ 불규칙 활용

<그림 3> ‘줍다! [拾]>줍다!’의 변화 과정(정경재 2015: 335)

현재까지 사용되는 어형이 재분석의 축이 되는 일은 다른 활용 부류에서도 나타난다. 현대 국어에서 진행되고 있는 변화의 사례로는 ‘피다[發]>피다, 켜다[引]>키다, 들이켜다[吸]>들이키다’를 들 수 있다. 이것은 모음 어미 결합형의 빈번한 쓰임이 다른 활용형에 영향을 미친 경우로 설명된다. 역사적으로 같은 변화를 겪은 단어로는 {내키다}, {일으키다}, {치키다} 등이 있으며, 최근에는 {설레다} 등도 유사한 변화를 겪고 있다.⁹⁾ 이러한 재분석의 사례는 인간의 언어 사용 자체가 언어 변화의 동인이 된다는 사실을 실증적으로 보여준다.

(1) ‘ㄷ’ 규칙 활용 부류에서 ‘ㅣ’ 규칙 활용 부류로 변화한 단어의 예시

가. “너야말로 쓸데없는 걱정으로 마음 졸이지 말고 낮잠 좀 피고 살아, 이것야.” <박완서, 한 말씀만 하소서(1994)>

나. “나가우. 방에 불이나 키고 물이나 들여와요…….” <엄홍섭 외, 잠자는 갈매기(1995)>

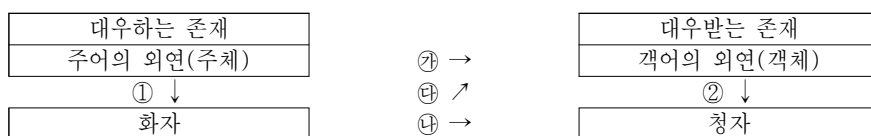
다. 속이 타는지 단숨에 맥주 한 컵을 다 들이키고 나서 박 감독이 불쑥 말했다. <유기성, 아름다운 그 시작(1994)>

자음 어미 결합형	매개모음 어미 결합형	모음 어미 결합형	
Xㄷ고	Xㄷ니	Xㄷ어/Xㄷ어	‘ㄷ’ 규칙 활용
		[Xㅣ-어]	▼
Xㅣ고	Xㅣ니	Xㅣ어	‘ㅣ’ 규칙 활용

<그림 4> ‘ㄷ’ 규칙 활용 부류의 ‘ㅣ’ 규칙 활용 부류로의 변화 과정

4.2. {-습-}의 기능 변화와 (상호)주관화

이 절에서는 강지영(2019)에서 제안한 통사 탐구 과제 유형인 선어말어미 {-습-}을 살펴보기로 한다. 15세기 국어에서 {-습-}은 주로 객체 높임이라고 알려진 대우법의 기능을 수행하였다. 현대 국어에서 {-습-}은 ‘받잡다, 잡수다, 뵈다’ 등의 특수 어휘나 ‘-습니다, -십시오’ 등과 같은 복합 어미의 일부로만 남아 있는데, 전자는 객체 높임의 기능을 유지하고 있으나 후자는 청자 높임으로 기능이 변화하였음이 주목된다. 이 절에서는 인간의 인지가 언어에 반영되는 과정에 초점을 맞추기 위해 {-습-}의 기능 변화를 중심으로 논의를 전개하기로 한다.



<그림 5> {-습-}의 의미변화 도식(김현주 2010: 27)

9) {설레다}의 활용형에 /ㅣ/가 덧붙는 현상은 피동화로 설명될 여지도 있다. 그러나 이 글에서는 백채원(2018)을 따라 이것을 재분석의 결과로 파악한다. 백채원(2018)에서는 이러한 변화를 겪고 있는 다른 단어로 ‘(목이) 메다/메이다, 헤매다/헤매이다, (냄새가) 배다/배이다, (날씨가) 개다/개이다’ 등을 제시한 바 있다.

김현주(2010: 27-29)에서는 {-습-}이 청자 높임의 요소로 발달해 가는 과정에서 객체에 대한 주체의 대우(㉠)를 나타내는 요소에서 객체에 대한 화자의 대우(㉡)를 나타내는 요소로 변화하는 현상(㉠)이 먼저 일어났음을 지적하였다. 김태우(2018: 38-43)에서는 ㉡를 {-습-}의 객관적 용법으로, ㉠를 {-습-}의 주관적 용법으로 개념화함으로써, 이러한 과정이 언어 요소의 의미 변화 과정에서 흔히 나타나는 현상 가운데 하나인 주관화(Traugott 1989, Langacker 1990)의 결과로 설명될 수 있음을 논증한 바 있다.

(2) 15세기 국어 {-습-}의 객관적 용법과 주관적 용법

- 가. 곳 닐굽 줄기를 가져 겨샤되 王그 出습을 저쓰봐 瓶그 소비 그초아 뵈터시니 善慧 精誠이 至極
 ㅎ실씩 고지 소사나거늘 조차 불러 사아지라 ㅎ신대 俱夷 니르샤되 大闕에 보내스봐 【大闕은
 큰 지비니 님금 겨신 지비라】 부텃기 받즈뵈 고지라 못ㅎ리라 <월인석보(1459) 1:9b-10a>
- 나. 長者ㅣ 듣고 세흘 드려 드러오라 ㅎ야 뜰헤 안치습고 묻즈보되 이 쓰리 너희 풍가 王과 比丘와
對答ㅎ샤되 眞實로 우리 풍이니이다 <월인석보(1459) 8:94b>

(2가)의 주어는 야수다라의 전생인 구이로 『월인석보』에서 부처의 전생인 선혜(善慧)와 더불어 가장 높이 대우받는 인물이다. 그러나 (2가)에서는 구이가 등조왕(燈照王)의 명령을 두려워하는 행위에 {-습-}이 쓰이고 있는데, 이것은 인물 간의 객관적 관계가 적용된 결과로 보인다. 반면 (2나)에서는 주관적 관계만이 고려되어 자현(子賢) 장자가 사라수(沙羅樹) 대왕, 원앙(鴛鴦) 부인, 승열(勝熱) 바라문에게 묻는 행위에 {-습-}이 쓰이고 있다. 이것은 아미타불의 전생인 사라수 대왕을 대우하려는 화자의 관점에 의한 어미 사용으로 이해된다(김태우 2018: 33-37).

(2가)	瞿夷	燈照王	(2나)	子賢 長者	三人
객관적 관계	下	上	객관적 관계	上	下
주관적 관계	上	下	주관적 관계	下	上

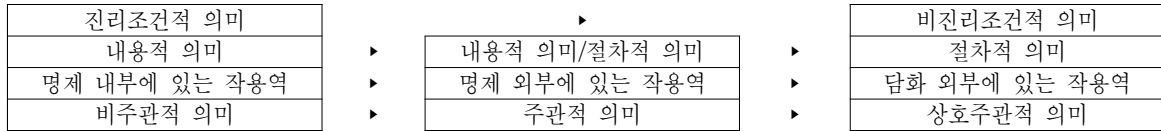
<그림 6> 객관적 용법과 주관적 용법에서의 인물의 상하 관계(김태우 2018: 36)

고려 시대의 석독구결 자료에서 객관적 용법의 ‘-습-’은 나타나지만, 명확히 주관적 용법으로 쓰인 것으로 판단되는 ‘-습-’은 나타나지 않는다는 점에서 {-습-}의 객관적 용법이 주관적 용법보다 먼저 사용되었을 개연성이 크다. 더하여 객관적 용법에서 주관적 용법으로의 확장은 객관적 관계와 주관적 관계가 일치하는 예시를 교량 맥락으로 삼아 이루어진 것으로 추정된다(김태우 2018: 40-42). 이것은 화자 자신이 지닌 관점이나 태도가 언어에 점차 반영되어 가는 경향을 보여준다는 점에서 언어 변화의 일반적 패턴을 따른다.

(3) 16세기 국어 {-습-}의 청자 높임 용법

- 가. 세존하 내의 악어비 잇스오니 그를 뉘이쳐 버리고 죄를 벗고져 ㅎ야 원ㅎ습노이다 세존하(世尊
 我有惡業 求欲懺悔 唯願世尊) <장수경언해(16세기) 7b>
- 나. 우리 권속드리 강버넌 물애 그터여 각각 다 주으려 설워 텃하 스방으로 퍼디여 든니며 다만 비
 연는 아히와 근난 아히 피와 슬과 먹스오며(我之眷屬 如恒河沙 各爲飢餓之所逼 切於四天下 唯
 瞰在胎 及初生童子血肉) <장수경언해(16세기) 53b-54a>

청자 높임의 기능으로 쓰인 {-습-}이 나타나기 시작한 것은 16세기 무렵으로 알려져 있다. 김태우(2018)에서는 16세기에 청자 높임의 기능으로 쓰인 {-습-}이 ㅎ라체의 문장에는 나타나지 않고, 2인칭 주어와는 공기하는 일이 없으며, 종결어미 앞에서는 실현되지 않음을 근거로 연결어미 앞에서 청자에 대한 화자의 행위를 겸양하고자 하는 표현론적 동인에 의해 {-습-}의 청자 높임 용법이 발달하였음을 주장하였다. 이것은 청자에 대한 화자의 인식이 언어로 실현된 것이라는 점에서 상호주관화(Traugott and Dasher 2002)에 따른 변화로 분석될 수 있다.



<그림 7> 의미 변화의 방향성에 관한 상호연관된 경로(Traugott and Dasher 2001: 40)

유사한 동인에 의해 이루어지고 있는 것으로 판단되는 현대 국어의 변화로는 {-으시-}의 청자 높임 형태소화가 있다. 학교 문법에서는 {-으시-}를 대개 주체 높임 선어말어미로만 다루고 있으나, 최근에는 다음과 같이 {-으시-}가 청자 높임의 기능으로 사용되는 일도 상당히 빈번하게 나타나고 있다. 이러한 {-으시-}의 용법을 규범적으로 바람직하지 못한 언어 사용으로 보고 교육 내용에서 배제할 수도 있으나, 이것은 학습자가 실생활에서 흔히 경험하는 언어 사용의 한 단면을 보여준다는 점에서 오히려 가치 있는 교육 내용이 된다.

(4) 현대 국어 {-으시-}의 청자 높임 용법

- 가. 주문하신 아이스 아메리카노 나오셨습니다. (김태우 2018: 157)
- 나. 저희 오늘은 9시까지 하세요. (이수연 2012)
- 다. 비가 올 예정이십니다. (목정수 2017)

(4)의 용법은 전형적으로 판매자가 구매자에게 하는 발화에 나타난다는 점에서 한정된 사용역을 가지며, 이러한 사용역에서 화자는 {-으시-}의 원형적이지 않은 용법을 사용하는 이유를 청자와 공유할 수 있는 인지적 기반을 얻는다. 김태우(2018: 160-161)에서는 청자 높임 어미만으로는 청자에 대한 자신의 대우가 충분히 표현되지 못한다는 인식과 더불어 사태와 관련된 참여자를 보다 직접적으로 대우하기 위한 수단으로 {-으시-}가 사용된 것으로 추정하였다. 다시 말해 청자를 고려한 화자의 능동적 전략에 의한 변화라는 것이다.

이처럼 관념적 기능을 수행하던 요소가 대인적 기능을 수행하는 요소로 전용되는 일은 여러 언어에서 흔히 확인된다. Traugott and Dasher(2001)에서는 이러한 현상이 역사적으로 주관적 의미를 나타내는 단계를 거쳐 이루어진다는 점에서 (상호)주관화라는 용어로 언어 변화의 경향성을 포착하고자 하였다. 이처럼 언어 변화를 설명하는 데에 있어서 화자와 청자에 관한 요인을 도입하는 일은 다른 문법 범주의 사례에도 유용하다. Bybee et al.(1994)에서는 의지나 이동을 나타내던 동사가 양태를 거쳐 미래 시제로 발달하는 과정을 화자의 함축과 청자의 추리라는 인지적 동인을 토대로 설득력 있게 제시한 바 있다.¹⁰⁾

4.3. 국어사 교육에 관한 함의

범시적 언어관은 학습자 중심의 국어사 교육이 지향해야 할 관점의 하나이다. 그러나 과거의 언어와 현재의 언어를 연결하는 것만으로는 학습자가 자신의 직관과 경험을 통해 탐구하기 위한 교육 내용을 제공하기 어렵다. 복합적응계로서의 언어는 일정한 규칙으로 설명되기 어렵지만, 그것이 완전히 예측 불가능한 대상으로 여겨져서도 안 된다. 언어 변화는 인간의 경험에 따른 산물이며, 다른 사회적 현상이 그러하듯이 창발적 패턴을 보인다. 이러한 점에서 오히려 교육적으로 유용한 것은 과거의 언어 변화를 토대로 현재의 언어 변화를 이해하는 일이다.

중세 국어의 문법 전반을 정확하게 아는 일이 학습자에게 얼마나 유용한지에 대해서도 의문이 제기될 필요가 있다. 표기·음운로부터 어휘, 문장을 거쳐 텍스트로 이어지는 국어학적 지식의 체

10) 이러한 사실은 현대 국어에서 {-리-}, {-겠-}, {-르 것이-}와 같이 주로 미래 시제를 나타내는 요소가 대개 다양한 양태 의미도 함께 나타낼 수 있는 원인을 설명하며, 언어를 설명하는 데에 있어서 단의적 접근보다 다의적 접근이 유용한 이유 가운데 하나로도 자리매김한다(Traugott and Dasher 2001, Bybee 2010, 박진호 2016).

계가 모두 다루어져야 한다는 것은 국어사 연구자의 강박일지도 모른다. 학습자에게 필요한 것은 언어의 여러 국면에 대해 생각해 보기 위한 매개이며, 따라서 객관화된 국어사 지식의 체계가 고스란히 교육 내용에 도입될 필요는 없다(신명선 2007).¹¹⁾ 정확성에 초점을 맞춘 문법 교육은 언어의 역동성을 너무 쉽게 퇴색되게 만든다.

국어사 교육을 위해 어떤 내용이 선정되어야 하며 그것을 어떤 방식으로 재구성해야 하는지 모색하는 일은 앞으로의 과제이다. 이 절에서 다루어진 ‘ㅂ’ 불규칙 용언이나 선어말어미 {-습-}의 사례는 그러한 내용 지식의 일부에 지나지 않으며, 이것을 어떤 수준으로 가공하여 학습자에게 전달해야 하는지도 이 글에서는 논의하지 못하였다. 다만 인간의 인지를 토대로 언어 변화의 사례를 초점화하여 다루는 일은 인간이 의사소통에서 무엇을 현저하게 인식하는지 이해하는 실마리가 된다는 점에서 분명히 언어 교육에 유용한 자원을 제공한다.

마지막으로 교과서에 관한 문제도 간략히 언급해 보기로 한다. 교과서는 학급 수준의 상호작용에서 교사와 학생을 매개하는 중요한 수단이다. 그러나 국어사 교육에 관한 내용에 있어서 지금의 국어 교과서는 제7차 교육과정 이후 큰 개선 없이 기존의 내용을 답습하고 있다는 점에서 문제가 지적된다(허재영 2016, 이규범 2019). 학교 문법은 분명히 유용한 도구이지만 그것이 교육의 발전을 막는 원인이 되어서는 안 된다. 검정 교과서 제도 아래 국어과의 전문성과 자율성을 확보하기 위한 실천적 방안이 모색되어야 할 시점이다.¹²⁾

5. 결론

11) 이것은 기존 국어사 교육에서 다루어져 온 국어학적 지식의 체계를 부정하려는 것이 아니다. 오히려 그러한 내용 지식이 언어 변화의 사례와 언어 사용의 맥락을 중심으로 더 긴밀하게 연합되어야 함을 주장하는 것이다.

12) 예를 들어, 국어과의 경우 한국교육과정평가원에 의해 교과서 검정 심사를 받지만, 수학과나 과학과의 경우 과학기술정보통신부 산하 준정부기관이자 특정연구기관인 한국과학창의재단에서 교과서 검정 심사를 담당하고 있다.

참고 문헌

- 강지영(2019), “귀추적 관점의 국어사 탐구 교육 연구”, 서울대학교 국어교육과 석사학위논문.
- 고춘화(2011), “국어사 교육 내용의 실현 양상과 교육 방법 연구”, 『국어교육연구』 49, 국어교육학회, 125~152쪽.
- 구본관(2005), “어휘의 변화와 현대국어 어휘의 역사성”, 『國語學』 45, 國語學會, 337~372쪽.
- 구본관(2007), “한국어에 나타나는 언어적 상상력: 중세 한국어를 중심으로”, 『국어국문학』 146, 국어국문학회, 55~91쪽.
- 구본관(2009가), “패러다임의 변화와 문법 교육의 방향”, 『語文學』 103, 韓國語文學會, 1~40쪽.
- 구본관(2009나), “국어생활사 교육 내용”, 『문법교육』 10, 한국문법교육학회, 1~48쪽.
- 구본관(2016), “문법 연구의 변화와 문법 교육의 변화: 탈문법학 시대의 문법 교육의 새로운 지향”, 『국어교육연구』 37, 서울대학교 국어교육연구소, 197~254쪽.
- 구본관·박재연·이선용·이진호(2016), 『한국어 문법 총론 II』, 집문당.
- 권재일(2004), “국어사 연구 방법과 외래 이론 수용”, 『國語學』 43, 國語學會, 385~405쪽.
- 권재일(2016), 『언어학사상의』, 박이정.
- 김남미(2016), “지식구조 발견 절차로서의 국어사 수업 방안”, 『한말연구』 39, 한말연구학회, 5~32쪽.
- 김유범(2006), “중세국어 문법의 효과적 교육을 위한 모색”, 『청람어문교육』 33, 청람어문교육학회, 139~163쪽.
- 김유범(2009), “국어생활사 교육의 방법과 교재”, 『문법교육』 10, 한국문법교육학회, 49~64쪽.
- 김윤환(1995), “언어변화의 일반이론”, 『언어학』 17, 한국언어학회, 267~293쪽.
- 김은성(2007), “국어 어문생활사 기술을 위한 시론: 자료 수집 및 분류 체계화 방안을 중심으로”, 『국어교육연구』 19, 서울대학교 국어교육연구소, 437~468쪽.
- 金鎮宇(2014), 『言語와 言語理論: 소쉬르에서 촘스키까지』, 한국문화사.
- 김혜연(2014), “쓰기 과정 연구의 이론적 재검토”, 『국어교육학연구』 49-1, 국어교육학회, 330~359쪽.
- 김태우(2018), “{-습-}의 기능 변화에 대한 연구”, 서울대학교 국어국문학과 박사학위논문.
- 김현주(2010), “국어 대우법 어미의 형태화 연구”, 고려대학교 국어국문학과 박사학위논문.
- 목정수(2017), “높임말을 다시 생각한다: 이른바 ‘사물 존대’ 현상에 대한 상념”, 『새국어생활』 27-1, 국립국어원, 31~50쪽.
- 민현식(2003), “국어문화사의 내용 체계화에 대한 연구”, 『국어교육』 110, 국어교육학회, 201~267쪽.
- 박진호(2011), “시제, 상, 양태”, 『國語學』 60, 國語學會, 289~322쪽.
- 박진호(2016), “單義(monosemy)와 多義(polysemy): 문법화와 유형론의 관점에서”, 『국어의미론의 심화』, 역락, 189~217쪽.
- 박형우(2009), “국어생활사 교육의 평가 방법에 대한 시고”, 『문법교육』 10, 한국문법교육학회, 145~173쪽.
- 박형우(2014), “문법화에 기반한 국어사 교육 내용에 대한 연구”, 『청람어문교육』 50, 청람어문교육학회, 131~162쪽.
- 배문성(2014), “Enactivism을 Enact하기: 번역의 문제를 중심으로”, 『인지과학』 25-4, 한국인지과학회, 303~341쪽.
- 백채원(2018), “통사·의미적 특성이 유사한 어기와 피동사의 공존”, 『國語學』 85, 國語學會, 295~332쪽.
- 신명선(2007), “문법교육에서 추구하는 교육적 인간상에 관한 연구”, 『국어교육학연구』 28, 국어교육학회, 423~458쪽.
- 양영희(2009), “중세국어 교육의 효율적 방안 모색”, 『배달말』 44, 배달말학회, 291~314쪽.
- 양영희(2016), “「2015 국어과 교육과정」에 근거한 국어사 교육 내용 설계”, 『국어교육학연구』 51-4, 국어교육학회, 156~179쪽.
- 이규범(2019), “고등학교 국어 교과서의 국어사 교육 내용과 자료 분석”, 『한말연구』 51, 한말연구학회, 161~184쪽.

- 이수연(2012), “서비스업 종사자들의 언어 사용 양상: 백화점 점원의 언어 사용을 중심으로”, 『語文研究』 71, 語文研究學會, 79~97쪽.
- 이정모(2010), “‘체화된 인지(Embodied Cognition)’ 접근과 학문간 융합: 인지과학 새 패러다임과 철학의 연결이 주는 시사”, 『철학사상』 38, 서울대학교 철학사상연구소, 27~66쪽.
- 이정모(2011), “체화적 인지 접근: 몸에 바탕을 둔 심리학의 새 틀”, 『지식융합』 창간호, 동덕여자대학교 지식융합연구소, 41~70쪽.
- 이정모(2012), “뇌과학을 넘어서: 인지과학과 체화된 인지로”, 홍성욱·장대익 편, 『뇌과학, 경계를 넘다: 신경윤리와 신경인문학의 새 지평』, 바다출판사, 274~290쪽.
- 장윤희(2009), “국어생활사 교육의 성격과 목표”, 『문법교육』 10, 한국문법교육학회, 287~311쪽.
- 정경재(2015), “한국어 용언 활용 체계의 통시적 변화”, 고려대학교 국어국문학과 박사학위논문.
- 정병철(2017), “문법 교육 내용의 언어학적 패러다임 전환: 형태론과 관련된 교육 내용을 중심으로”, 『국어교육연구』 63, 국어교육학회, 39~86쪽.
- 조태린(2009), “국어생활사 연구의 사회언어학적 요소”, 『문법교육』 10, 한국문법교육학회, 347~368쪽.
- 주세형(2005), “학습자 중심의 국어사 교육 내용 설계 방향”, 『국어교육학연구』 22, 국어교육학회, 325~354쪽.
- 최소영(2018ㄱ), “범시적 관점의 문법 교육 탐색”, 『국어교육연구』 42, 서울대학교 국어교육연구소, 201~230쪽.
- 최소영(2018ㄴ), “학습자 중심의 국어사 교육 텍스트 구성 연구”, 『학습자중심교과교육연구』 18-24, 학습자중심교과교육학회, 665~689쪽.
- 최초희(2013), “탐구학습을 위한 국어사 내용의 선정에 대한 연구”, 한국교원대학교 석사학위논문.
- 허용(1981), 『언어학: 그 대상과 방법』, 샘문화사.
- 허용(2006), “제2언어 습득론”, 『언어교수이론과 한국어교육』, 한국문화사, 3~54쪽.
- 허재영(2016), “국어사 교육의 변천과 발전 방향: 고등학교 국어과 교육과정과 교과서의 내용 선정을 중심으로”, 『문법교육』 27, 한국문법교육학회, 263~293쪽.
- Bybee, J., Perkins, R. and Pagliuca, W. (1994), *The Evolution of Grammar: Tense, Aspect, and Modality in the Languages of the World*, University Of Chicago Press.
- Bybee, J. (2010), *Language, Usage and Cognition*, Cambridge University Press.
- Croft, W. (2000), *Explaining Language Change: An Evolutionary Approach*, Longman.
- Evans, V. and Green, M. (2006), *Cognitive Linguistic: An Introduction*, Edinburgh University Press.
- Hartwell, P. (1985), Grammar, Grammars, and the Teaching of Grammar, *College English* 47-2, National Council of Teachers of English, pp. 105~127.
- Heine, B., and Kuteva, T. (2002), *World Lexicon of Grammaticalization*, Cambridge University Press.
- Hooper, P. J. (1987), Emergent grammar, *Berkeley Linguistic Society* 13, pp. 139~157.
- Langacker, R. (1990), Subjectification, *Cognitive Linguistics* 1-1, pp. 5~38.
- Larsen-Freeman, D. (1997), Chaos/complexity science and second language acquisition, *Applied Linguistics* 18, pp. 141~165.
- Lieven, E. (2015), First language learning from a usage-based approach, in T. Herbst, H-J Schmid, and S. Faulhaber (eds.), *Constructions, Collocations, Patterns*, De Gruyter Mouton.
- Robins, R. H. (1997), *A Short History of Linguistics: Fourth Edition*, Longman Linguistics Library.
- Traugott, E. C. (1989), On the Rise of Epistemic Meanings in English: An Example of Subjectification in Semantic Change, *Language* 65-1, pp. 31~55.
- Traugott, E. C. and Dasher, R. B. (2001), *Regularity in Semantic Change*, Cambridge University Press.
- Tomasello, M. (2003), *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Harvard University Press.
- Stern, H. H. (1983), *Fundamental Concepts of Language Teaching*, Oxford University Press.
- Williams, J. D. (2005), *The Teacher's Grammar Book: Second Edition*, Lawrence Erlbaum

Associates.

‘국어사 교육의 이론적 관점 전환을 위한 시론’ 토론문

최소영(서울대학교)

이 연구는 국어사 교육의 이론적 배경 중 특히 ‘언어관’에 주목하여 ‘인간 중심 언어관’의 도입 필요성을 논증하고 있습니다. 그간 국어사 교육 연구가 교육 내용 선정 및 내용 요소의 교육 방안 쪽으로 이루어졌던 점을 고려할 때, “국어사 교육이 어떤 관점을 기반으로 이론화되어야 하는지에 대한 논의는 본격적으로 전개되지 못하였다(발표문 1쪽).”라는 발표자의 문제 제기에 깊이 공감합니다. 토론자 역시 국어사 교육의 이론적 기반에 대하여 큰 관심을 두고 있는바, 연구사적 가치가 충분한 이 발표문을 통하여 공부할 수 있는 기회를 주심에 감사드립니다. 다만 토론자로서의 소임을 다하기 위하여 몇 가지 의견을 말씀드릴까 합니다.

1. 전반적 논의

발표문에서의 통찰과 같이, 언어 사용자 중심으로의 언어관 전환은 국어사 교육 내용으로서의 언어가 인간과 분리되어 있지 않으며 언어 변화에 인간의 영향이 작용한다는 점을 깨닫게 할 수 있을 것입니다. 그런데 여기서 ‘인간’이 누구인가를 짚어 볼 필요가 있어 보입니다. 구안된 교육 내용 요소의 예(발표문 8~10쪽)를 보건대, 여기서의 ‘인간’은 ‘ㅁ’ 불규칙 활용과 관련하여 유추적 확장으로 패러다임을 재편한 당대의 인간, 주관적 용법의 개념화를 실행하여 ‘{-습-}’의 기능 변화에 참여한 인간이 됩니다.

발표자께서는 국어사 교육에 대한 비판의 근본적 원인이 ‘학습자’를 ‘언어적 객체(신명선, 2007)’에 머물게 하였다는 점이라고 판단하신 바 있습니다(발표문 5쪽). 따라서 논지 전개상, ‘학습자’가 위의 ‘인간’과 동일시되어야 언어적 객체에 머물르지 않으며 나아가 언어 주체(신명선, 2007, 2013)로 정립되는 셈이 됩니다. 그런데 과연 이 두 대상을 동일시할 수 있는지 의문스럽습니다.¹⁾ 동일시하지 않더라도, 과거의 인간이 언어 변화의 기체에 작용하였다는 점을 학습자가 확인하는 것만으로 ‘언어적 객체’에 머물지 않을 수 있는 것인지에 대해서도 설명이 더 필요해 보입니다.

첨언하자면, 언어 변화에 반영된 언어 사용자로서의 인간에 대한 조명도 중요하지만, 언어 변화를 관찰하고 언어를 사용하고 있는 주체로서의 ‘학습자’에도 동시에 관심을 두어야 이러한 의문을 근본적으로 해결할 수 있을 듯합니다. 발표자께서도 인용하신 신명선(2007)에서는 문법 교육의 교육적 인간상으로서 ‘언어 주체’를 상정한 바 있습니다. 후속 연구인 신명선(2013: 89)이 “우리가 교육을 통해 길러내고자 하는 학습자의 상(像)이 스스로 지식을 구성해 낼 수 있는 능동적, 실천적 학습자임은 명확”하지만, 문법 교육 담론의 초점을 “언어적 인간(호모로퀼스, Homo Roquens)으로서의 ‘학습자’에게 옮기지 못한 탓”으로 교육이 개선되지 않고 있음을 언급한 점이 참고됩니다.

문법 교육 내용 연구에서는 언어에 대한 관점뿐 아니라 교육 내용화에 대한 관점도 마찬가지로 맥락에서 요구될 수 있습니다. 이 연구의 ‘시론’적 성격을 고려하더라도, 교육 내용화에 대한 관점이 없다면 ‘유추적 확장’과 ‘(상호)주관화’라는 문법적 개념 역시 ‘또 다른 객관적 지식’으로 존재하게 될 것이기 때문입니다.²⁾

1) 이에 졸고(2019)에서는 학습자가 언어 변이를 통하여 변화를 관찰하도록 ‘진행 중인 변화(ongoing change)’에 주목한 바 있습니다. ‘-(으)시-’의 변화(발표문 11쪽)도 졸고(2019)에서는 진행 중인 변화로 파악하여 교육 내용화하였습니다.

2) 통상, ‘언어 변화(language change)’는 언어 현상 또는 포괄적 이론이라는 중층적 의미를 가집니다. 이론적 의미로서의 언어 변화는 전통적인 역사 언어학(historical linguistics)보다 느슨하며 폭 넓은 의미역으로 이해되며, 역사 언어학에 비하여 현재 변이로 관찰되는 언어 변화까지 포괄하는 경우가 많은 것으로 보입니다(Aitchison, 2001; Bybee, 2015 등). 이에 졸고(2019)에서는 국어사 교육의 거시적 이론 기반으

2. 부분적 논의

1) 복합적응계(또는 '복잡적응계', 발표문 7쪽)로서 언어 변화를 인지하는 관점이라면, 적응 단계에 따른 발달 과정과 창발이 보이도록 풀이하는 것이 좋겠습니다.

2) 국어사 교육에 관한 함의와 관련하여 '교과서'에 대한 문제(발표문 12쪽)는 이전까지의 논의와 연관성이 크지 않은 것으로 보입니다. 특히 마지막 문장인 "검정 교과서 제도 아래 국어과의 전문성과 자율성을 확보하기 위한 실천적 방안이 모색되어야 할 시점"이라는 주장은 제도적 차원의 것으로서 이전까지의 논의와 성격이 다릅니다. 앞서 '교과서 층위'(발표문 5쪽)에서 "각 범주에 따라 국어 변화의 양상을 객관적으로 보여주는 이러한 구성 방식", "단순한 객관적 지식의 전달에 그칠 수밖에 없다는 점" 등으로 지적된 문제점에 대한 교과서 내적 해결 방안의 제시가 바람직하리라 생각합니다.

발표자 선생님의 석사학위논문(성우철, 2018)을 읽으며 참 세심한 연구자라고 감탄했던 기억이 떠오릅니다. 이번 발표문에서도 선생님의 국어사 교육에 대한 애정과 깊은 고민이 느껴집니다. 근간되는 토론자의 학위논문과 일정 부분 유사한 문제의식 및 언어 변화 이론적 관점 등에 반감기도 하였습니다. 현재 발표문으로 이미 훌륭한 연구이지만, 설명이 충분하지 않은 몇몇 지점을 다듬으면 더욱 완성도 높은 논의가 되리라 기대합니다. 상기 토론 내용이 조금이나마 도움이 되기를 바라며 토론을 마칩니다. 감사합니다.

참고 문헌

- 성우철(2018), 어휘적 변화의 어휘교육적 의의에 대한 연구, 고려대학교 석사학위논문.
신명선(2007), 문법교육에서 추구하는 교육적 인간상에 관한 연구, 국어교육학연구 28, 국어교육학회, 423-458.
신명선(2013), "언어적 주체" 형성을 위한 문법 교육의 방향, 국어교육 143, 한국어교육학회, 83-120.
최소영(2019), 언어 변화 기반의 국어사 교육 설계 연구, 서울대학교 박사학위논문.
Aitchison, J.(2001), Language Change: Progress or Decay?, New York: Cambridge University Press.
Bybee, J.(2015), Language Change, New York: Cambridge University Press.

로서 언어 변화에 주목하고, 교육적 관점을 '국어사적 사실에 대한 교육 문법(pedagogical grammar)적 관점, 국어사 현상에 대한 사용 기반적(usage-based) 관점, 국어사 지식에 대한 구성주의 인식론적 관점, 국어사 탐구에 대한 문법 탐구론적 관점'으로 논의하였습니다.

과정으로서 언어에 주목하는 문법교육을 위한 '언어하기' 개념 고찰¹⁾

신희성(고려대학교)

차례

1. 서론
2. 체계로서 언어와 과정으로서 언어하기
3. 언어하기 개념의 문법교육적 시사점
4. 결론

1. 서론

- 언어는 그 자체로 다기한 개념이다. 특히 언어를 연구 대상으로 삼는 학문 영역이 점차 다양한 방식으로 변모하고 발전함으로써 언어를 바라보는 관점과 접근 방법이 다양해졌다. 예를 들어, '언어의 의미'라는 용어와 개념도 의미론에서 다루어질 때와 화용론에서 다루어질 때에 차이가 있다. 이러한 와중에 언어를 교육 대상으로 삼는 문법교육의 최근 변화는 특정한 방향성을 보이고 있다. 이때 방향성은 언어의 동적인 성질에 대한 지향이라고 할 수 있다. 여기에는 외재적 요인과 내재적 요인이 혼재되어 있는데 문법교육이 언어 사용 능력 신장에 유의미하게 기여하기를 바라는 사회적 요구의 증대나 문법교육의 주요 기반 학문이 되는 언어학, 교육학의 구성주의 패러다임으로의 전환 등이 이에 해당한다.
- 언어의 역동성에 대한 지향은 기존에 전통적으로 견지해왔던 체계로서의 언어에 대한 접근과 대별되는데 이들은 양립 불가능한 것이 아니다. 전자가 결과물로서의 텍스트에 한정된 초점화를 보였다면, 후자는 그러한 텍스트의 생산과 수용에 관여하는 언어 사용자에게까지 시야를 넓히는 것이 된다. 즉, 이러한 변화는 대체가 아니라 확장이라는 것이다. 본 연구는 이 같은 흐름 속에서 체계로서의 언어와 과정으로서의 언어를 분명히 구별 짓거나, 후자의 과정을 총체적으로 조망한 연구, 혹은 개념이 존재하는가에 대한 질문을 던질 필요가 있다는 문제의식에서 출발한다.
- 이러한 문제의식의 출발점이 된 국어교육적 현상의 실례를 보이면 다음과 같다.

(1)

나는 학생부 종합전형에 대해서 나는 찬성하는 입장이다. 왜냐하면 수능을 개인적인 이유로 평소보다 잘 보지 못했던 사람들에게 한 줄기의 빛이 될 수 있기 때문이다. 일반적으로 대학에 가는 방법은 학생부 종합전형이 포함되어 있는 수시와 일 년에 한번 볼 수 있는 대학수학능력시험 일명 수능인 정시가 있다. 하지만 수능으로 대학을 가는 것은 매우 극단적인 방법이라고 생각한다. 수능을 보기 전 모의고사를 잘 보더라도 수능 날의 컨

1) 본 발표문은 텍스트의 대인적 기능에 대한 문법교육적 연구를 수행한 신희성(2019)가 관점으로 활용하였던 '언어하기' 개념에 대해 다룬다. 내용의 상당 부분이 신희성(2019)의 2장 1절을 정리한 것으로 후에 투고하는 과정에서 별도의 독립된 논문이 될 수 있도록 수정 및 보완할 예정이다.

디션 혹은 기타 환경에 따라 아쉬운 결과가 나올 수가 있다. 그렇게 된다면 3년 동안 수능을 준비한 수험생들에게는 상당히 안타까울 수가 있다고 생각한다. 그래서 나는 학생부 종합전형이 필요하다고 생각한다.

그리고 나는 기존의 수시인 고등학교 3년 동안의 성적만으로 대학을 가는 것 보다 더욱 효과적이고 학생의 잠재력을 확인할 수 있다고 생각한다. 학생부 종합전형은 생활기록부에 있는 과목별 세부능력특기사항이나 여타 다른 부분, 진로에 대한 나의 확실한 노력 등을 대학이 확인하고 뽑는 방식인데 이 방식으로 수시만으로는 확인할 수 없는 학생의 인성 같은 측면이라던지 조금 더 학생의 겉면보다는 내면을 볼 수 있게 해준다고 생각한다. 그래서 결국은 대한민국의 인재양성에 조금이라도 힘을 실어 줄 수 있다고 나는 생각한다. 그래서 나는 3년 동안 준비한 수능이 컨디션이나 여타 다른 이유로 못 보게 되었을 때 빛이 될 수 있다는 점과 학생의 내면을 보아서 대한민국의 인재양성에 이바지한다는 점으로 나는 학생부 종합전형을 옹호하고 찬성한다.

- 위 글은 고등학교 1학년 남학생이 학생부종합전형을 주제로 하여 작성한 주장하는/설득하는 글이다. 학생들마다 편차가 있긴 하지만 고등학생의 주장하는/설득하는 글에 나타나는 도드라진 특징 중 하나는 ‘나는 -다고/라고 생각한다’로 대표되는 주관성 표지의 양태 표현을 많이 활용한다는 것이다. 학습자들의 이 같은 언어 선택에는 아래 (2)에서 보이는 것처럼 다양한 의도가 내재되어 있다. 대체로 고등학생 필자는 해당 표현의 주관성 의미를 어느 정도는 인식하고 있는데 그 표현 의도에 대해서는 약간씩의 차이를 보이고 있다.

(2)

- ㄱ. ‘~고 생각합니다.’라는 표현을 사용한 이유는 (객관적 사실이 아니라 나의 생각이기 때문이다.)
- ㄴ. ~해야 한다고 생각한다고 문장을 끝맺어 주관적인 생각임을 드러냈다.
- ㄷ. “~라고 저는 생각합니다”라는 표현은 앞서 말한 의견이 제 생각이라는 것을 좀 더 강력하게 드러내기 위해 사용하였습니다.
- ㄹ. ~라고 생각합니다 라는 표현을 사용해서 제 뜻을 분명히 전달하는 표현을 효과적으로 전달하였습니다.
- ㅁ. “~ 생각한다”: 문장에 힘이 있지는 않지만 글을 읽는 사람이 내 생각을 쉽게 파악할 수 있을 것이라고 생각해서 이 표현을 사용했다.
- ㅂ. “~한다고 생각한다”와 같은 표현을 사용했다. 왜냐하면 내 생각을 전달함으로써 공감을 얻어내기 위해서이다.
- ㅅ. ‘생각합니다’ ‘싶습니다’ 등의 진술한 표현을 사용했다.
- ㅇ. 거의 모든 문장의 끝마디에 생각한다고 붙였는데 이 글이 설득하는 글인 만큼 내 생각을 강조하기 위해 강한 표현을 쓴다면 독자들이 강압적이라고 생각할 수 있다고 생각하여 이런 표현을 썼다.

- 그렇다면 필자의 이러한 선택이 독자에게는 어떻게 가 닿을까? 아래 (3)은 독자로서 학습자들의 글을 접한 이들의 의견이다. 이는 곧 필자의 표현 의도에 대응되는 표현 효과의 실재라고 할 수 있는데 결과적으로 필자가 원했던 방향에 부합하지 않는 것으로 보인다. 이러한 간극은 어디에서 발생하는가? 이들에게 원리나 체계를 알려 주는 것만으로 충분한 교육적 처치가 이루어진 것으로 볼 수 있는가?

(3)

- ㄱ. 근거라고 하기엔 주관성이 강한 문단임. 필자 본인도 이를 인지하고 있어 확신이 없는 표현을 쓰고 있는 듯함. 이러한 표현은 독자에게 설득력이 약하게 들릴 수 있음. 글의 목적 실현에 부정적 영향.

ㄴ. 확실성을 낮추는 역할을 하는 의미로 <-생각한다>를 사용한 것으로 보인다. 가능성을 낮추기도 하지만 주장하는 명제가 객관적인 것이 아니라 그저 한 개인의 생각이라고 밝힘으로서 '주관성'이 강화되고 결국 주장을 약화시키는 느낌이다.

- 본 연구는 이러한 현상이 필자가 원하는 의미 실현을 위해 언어 자원을 선택하여 텍스트를 생산하고 그것을 수용한 독자가 다시 의미를 형성해 내는 과정 전체를 경험하거나 메타적으로 인식해 보지 못했기 때문에 발생했을 수 있다고 본다.²⁾ 즉, 문법이 체계적 지식으로만 다루어지거나 혹은 위에서 언급한 과정이 일방향적으로만 다루어져서는 안 된다는 것이다. 이에 대한 대응으로 본 연구는 '언어하기' 개념의 문법교육적 수용이 필요함을 주장한다. 2장에서는 거시적 차원에서 체계로서 언어와 대별되는 과정으로서 언어 개념을 언어하기로 확장하고 문법교육 내적으로 그 지위를 검토해 본다. 3장에서는 언어하기 개념이 문법교육에 어떠한 방향성을 제시하기 위해서는 그 개념의 정교화가 필요하다고 보고 외적으로 다른 학문에서의 언어하기 개념을 검토하고 문법교육적 시사점을 도출한다.

2. 체계로서 언어와 과정으로서 언어하기

- 본 연구에서 검토하고자 하는 '언어하기' 개념의 가장 기본적이고 일반적인 특징은 그것이 '체계로서의 언어'에 대별되는 '과정으로서의 언어'를 표상하고 있다는 점이다.³⁾ 용어 자체도 본래 명사로만 활용될 수 있는 'language'에 '-ing'를 결합시킴으로써 만들어졌기에 어떤 맥락에서 논의되더라도 언어하기의 가장 핵심적인 본질은 여기에 있다. 이때 '과정'은 자연스레 행위성을 함의하게 되며, '체계'와 대별되는 '과정'이나 '행위'의 성질은 '역동성', '동태적'이라는 말로도 치환된다.
- Matthiessen(2006:31)은 언어를 가르치는 일은 언어가 어떠한 종류의 현상인지에 대한 풍부한 설명력에 기반할 때에야 비로소 교육적 맥락에서 발생하는 많은 문제에 대한 답을 제시할 수 있다고 주장하였다. 체계 개념과 과정 개념은 언어 현상을 바라보는 시각이라고도 할 수 있다. 그간의 문법교육이 언어의 동태적 면모에 관심을 기울여 온 방향은 원리나 체계에 역동성을 가미하거나 언어 사용 과정의 일면을 포착하는 것이었다(뒤에서 다시 기술). 그런데 구성주의 인식론에 기반한 언어관에서 언어의 의미는 언어의 생산자 단독으로 구성해 낼 수 없다. 즉, 표현하는 일뿐 아니라 이해하는 일, 생산하는 일뿐 아니라 수용하는 일까지 아울러야 과정으로서 언어 현상이 온전해질 수 있다는 것이다.

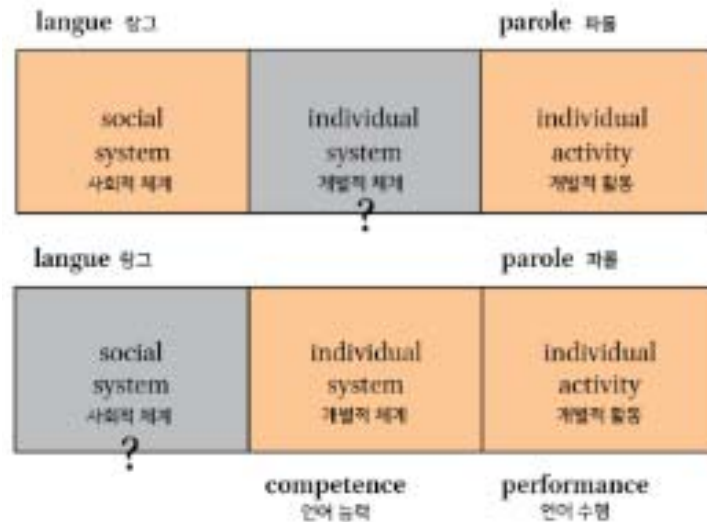
2) 이러한 현상에는 다른 요인들 역시 작용했을 것이다. 이를테면 사실과 의견을 구별하라는 선행 교육 내용이 영향을 미쳤을 수 있으며, 상대적으로 찬반이 첨예하게 갈리며 학습자에게 민감한 사안인 학생부종합전형을 주제로 다루기에 단언하지 못했을 수도 있다. 그럼에도 이 단락의 처음에 연구자가 던진 질문을 학습자가 상상해 보지 못했기 때문에 이 같은 불일치가 발생했을 것으로 추론해 볼 수 있으며 여기에는 교육적으로 채워지지 않은 어떠한 지점이 존재하는 것이다.

3) '언어하기'는 언어학과 언어 교육학뿐 아니라 사회학이나 철학에서도 유의미하게 다루어지는 개념이다. 언어하기의 이론적 토대는 비고츠키가 언어를 사고의 중재 도구로 본 데에서 유래하며, 사회문화적인 연구에서 '언어하기'는 "인간 고유의 기호 체계를 바탕으로 주위 세계를 이해하는 일반적인 인간 능력으로 간주된다"(Lankiewicz, 2014:2). 이때 '언어하기(languaging)' 개념은 인간 고유의 기호 체계로서 '언어(language)'에 대별되어 언어를 체계가 아닌 과정으로 본다는 것으로 범박하게 특징지어질 수 있으며, 이를 바탕으로 언어하기는 그 자체로 [과정]이나 [능력]을 함의하는 개념이 된다.

인식론이 객관주의에서 구성주의로 넘어가면서 생긴 가장 큰 변화 중 하나로 인식의 과정성에 대한 강조를 들 수 있다. 그런 면에서 언어하기는 그간 구성주의의 영향으로 문법교육이 다루어 왔던 다양한 담론을 묶기에 가장 본질적인 개념이 될 수 있다.

(신희성, 2019:39)

- 체계로서의 언어와 과정으로서의 언어의 차이를 보다 분명히 보이기 위해서 언어학 패러다임의 흐름을 검토해 볼 수 있다. 언어학이 언어 현상을 바라보는 관점의 변화에 대해서는 Geeraerts(2018)의 정리를 참고할 수 있다. 먼저 구성주의 이전의 언어학 사조로 소쉬르의 문법과 촘스키의 문법을 살필 수 있는데 언어 현상을 표상하는 데 있어 이 둘이 활용한 핵심 개념은 각각 랑그(langue)와 파롤(parole) 그리고 언어 능력(competence)과 언어 수행(performance)이다.⁴⁾ Geeraerts(2018:5-8)은 언어의 사회인지적 과정을 ‘사회적 체계-개별적 체계-개별적 활동’의 순서로 보았을 때 소쉬르는 사회적 체계에 촘스키는 개별적 체계에 한정된 관심을 보이고 있다고 논평하였다. 이는 아래 그림과 같이 도식화된다.

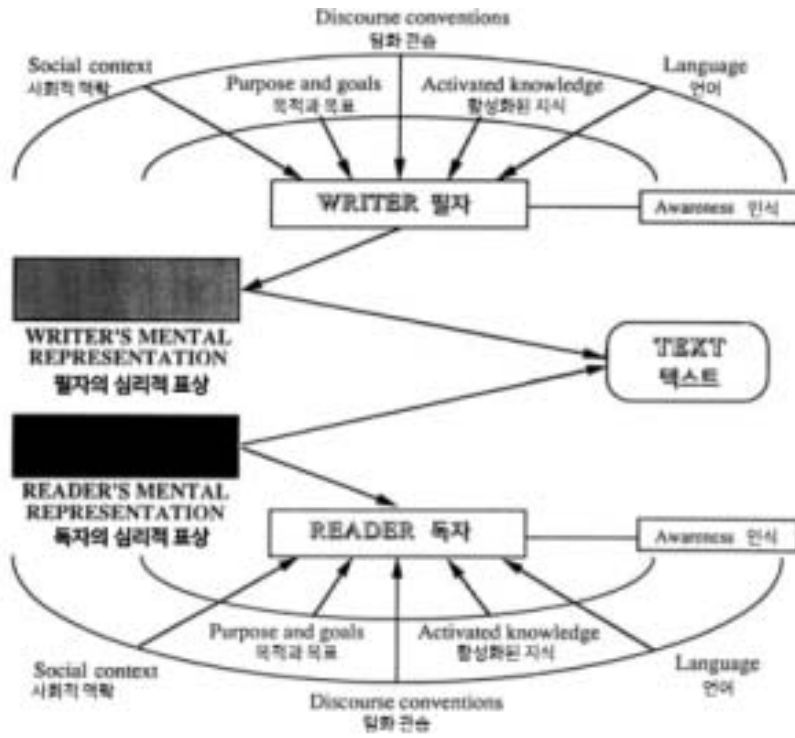


<그림 1> 소쉬르의 문법(위)과 촘스키의 문법(아래)
(Geeraerts, 2018:21; 신희성, 2019:35에서 재인용)

- Geeraerts(2018)은 다시 촘스키의 문법을 중심으로 이들 언어학 사조의 탈맥락성에 대해 비판적으로 논평한다. 하지만 그림에도 불구하고 위 도식 역시 과정으로서의 언어 현상을 온전히 보여 주고 있지는 않다. 예컨대, 개별적 활동(activity)이란 곧 언어활동이나 언어사용일 텐데 이에 대한 설명이 불완전하다. 먼저 개별적 활동을 언어활동의 결과물과 동일시되는 개념으로 본다면 이는 텍스트를 생산해 내는 말하기나 쓰기에만 한정되므로 듣기나 읽기를 설명해 내지 못한다. 혹은 개별적 활동을 말 그대로 언어활동으로서 말하고 듣고 읽고 쓰는 것을 모두 포함한다고 하면 방향성이 분명히 나타나지 않는 것으로 볼 수 있다.
- 이 같은 문제를 해결하고 과정으로서의 언어를 보다 온전히 보이기 위해서 Ricoeur(1983)와 Flower 외(1990)의 논의를 참고할 수 있다. 먼저 사회인지적 관점에서의 담화 구성을 도식화한 Flower 외(1990)의 아래 그림을 참고할 수 있다. 언어 현상에는 반드시 언어 사용자⁵⁾가 존재한다. 아래 도식에 따르면 필자는 사회적 맥락과 담화 관습 그리고 언어를 종합하여, 필자의 심리에 존재하는 표상을 텍스트로 실현한다. 텍스트는 다시 역의 순서로 독자에게 표상된다. 담화를 구성한다는 행위의 차원에서는 이처럼 필자와 독자 그리고 그들의 언어(체계)나 심리, 텍스트가 모두 별개로 존재하게 되는 것이다.

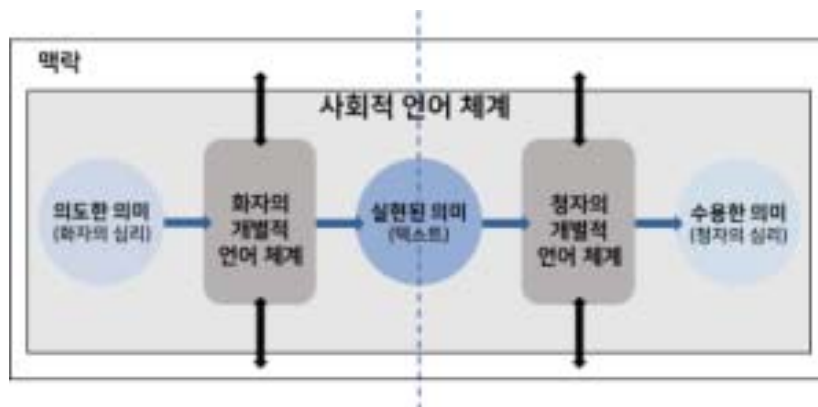
4) 구성주의 이전이라 함은 곧 객관주의 인식론을 뜻하는데 심영택(2001:110-111)에서는 랑그와 파롤 중 랑그를, 언어 능력과 언어 수행 중 언어 능력을 강조하는 두 언어학 사조가 모두 객관주의 국어 지식관에 속한다고 보았다.

5) 본 연구에서 다루는 ‘언어하기’ 개념을 고려하면 언어 사용자는 다시 ‘언어하는 이(languager)’로 재명명해 볼 수 있다.



<그림 2> 담화 구성의 핵심 요소들
(Flower 외, 1990:13; 신희성, 2019:37에서 재인용)

- 이러한 이해는 Ricoeur(1983)의 전형상화-형상화-재형상화의 관점을 가져와 다시 의미를 텍스트로 실현되기 전 필자의 심리에 내재하는 것, 텍스트로 실현된 것, 텍스트를 통해 독자의 심리에 내재화한 것으로 구분하는 것과 연결될 수 있다. 다만 여기서 담화 관습은 사회적 언어 체계와 언어는 개인적 언어 체계와 대응되는데 이들은 같은 선상에 서 있는 것이 아니다. 사회적 언어 체계는 개개인에게 또 다시 다른 실체로 존재하며, 그렇기에 개인적 언어 체계와 또 다르지 않을 수 있다. 다만 개인의 함이라는 측면에서 상정해 볼 수는 있다.
- 이상의 논의들을 종합하여 위 <그림 1>과 <그림 2>를 본 연구의 관점에 따른 과정으로서의 언어, 즉 언어하기로 재구조화해 보면 아래 그림과 같다.



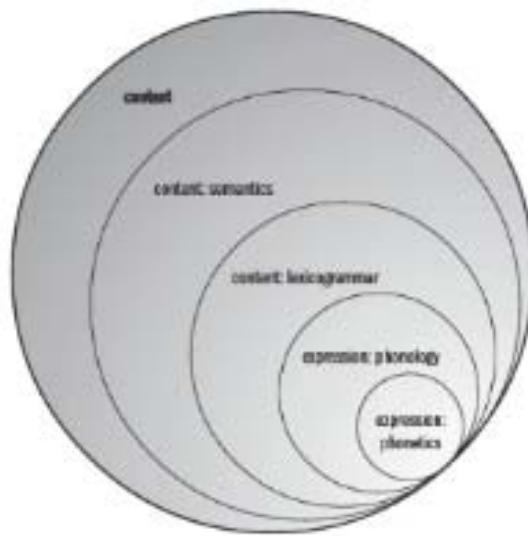
<그림 3> 언어하기의 과정

- 위 <그림 3>에서 원으로 표시된 부분은 모두 의미이다. 화자가 의도한 의미는 화자가 가지고 있는 개별적 체계로서의 문법과 결합하여 텍스트를 실현한다. 이때의 의미는 형상화되기 전으로 화자의 언어 체계를 거치지 않고서는 의사소통에 소용될 수 없다. 텍스트는 그 자체로 내

재된 의미를 가진다. 청자는 화자가 본래 의도한 의미와 직접적으로 교류할 수 없으며, 텍스트를 통해서 의미를 수용하는데 이때 텍스트는 청자가 가진 개별적 체계로서의 문법을 거쳐서 다시 의미화된다. 이들의 개별적 수행이자 파롤은 모두 랑그 즉, 사회에 존재하는 해당 언어 사용자 모두의 체계로서 언어에 기반해 이루어지며 그 과정에서 맥락에 대한 고려도 일어난다. 이때 사회의 언어 체계는 실재하는 것은 아니지만 추상적으로나마 단일한 존재로 특정할 수 있을 것이다. 화자가 의도한 의미 및 청자가 수용한 의미와 별도로 존재하는 텍스트의 의미는 사회적 언어 체계에 기반해서 해석될 수 있다. 하지만 의사소통의 과정에서는 화자가 인식하는 사회적 언어 체계 기반의 텍스트 의미는 실상 의도한 의미에 가까울 것이며, 청자가 인식하는 사회적 언어 체계 기반의 텍스트 의미는 수용한 의미에 가까울 것이다. 이는 사회적 언어 체계라는 추상체가 개인에 따라 서로 다르게 인식할 수밖에 없다는 점에서 그러하다. 가운데에 그어진 점선은 이를 표시한다. 텍스트 의미의 해석은 여러 개별 값의 중앙값을 환산하는 방식이나 혹은 언어 체계 인식에 민감한 제3자가 해석하는 방식으로 이루어질 수밖에 없으며, 후자의 경우는 언어학자가 그 역할을 하는 것으로 볼 수 있다(신희성, 2019:38;일부 재기술함).

- 여기서 연구자는 <그림 3>의 과정 전체를 ‘언어하기(languaging)’로 명명한다. 유사한 용어로 ‘언어화’가 있으나 이는 축자적으로 언어가 아닌 것이 언어가 됨을 뜻하므로 과정 전체를 아우르지 못하고 의도한 의미가 텍스트로 실현되는 과정에만 한정될 수 있다. ‘언어하기’는 국내에서 이미 사용되어 온 용어이자 개념이지만 문법교육 측면에서는 다루어지지 않았다.
- 위 도식으로 보이고자 하는 언어하기 과정은 작문이나 독서의 과정과는 또 다른 것으로 그보다 더 언어 자체를 초점화한다. 이는 의미를 언어로 부호화(encoding)하고 또 해독(decoding)하는 과정이다. 작문의 과정에는 의미나 언어 체계만이 관여하지 않는다. 따라서 언어를 표현하는 것만으로는 작문 행위가 성립되었다고 할 수 없다. 본 연구에서는 언어의 표현과 이해를 살피는 데 있어 의미가 언어가 되고 다시 그 언어가 의미가 되는 부호화와 해독의 측면에만 초점을 맞춘다. 이는 독서 교육의 관점에서 보았을 때 비판적 읽기의 대상인 “글에 드러난 관점이나 내용, 글에 쓰인 표현 방법, 필자의 숨겨진 의도나 사회·문화적 이념”(교육부, 2015:103) 중 ‘표현 방법’에 해당하는 것으로 볼 수도 있다. 또한 ‘언어하기’는 말하고, 듣고, 읽고, 쓰는 행위에서 공통적으로 발생하는 과정을 총칭할 수 있게 한다.
- 이 같은 ‘언어하기’ 개념은 그간 문법교육에서 언어의 동태적 면에 초점을 둔 기존 연구들과 어떤 차이를 가지는가? 체계로서의 언어는 곧 문법이라고도 볼 수 있는데 문법의 외연을 확장하려는 최근 논의들은 정적인 문법 개념에 동적인 요소를 가미하는 방식을 취해 왔다. 언어 구성의 원리에서 나아가 ‘언어 운용의 원리’를 중요시한다든지, 언어를 통해 체계를 인식하거나 탐구하는 학습자의 경험을 강조한다든지, 정적인 문법 개념에 표현이나 이해와 같은 개념을 더해 ‘표현 문법’을 논한다든지, 역시나 본래 동사로 활용되지 않는 ‘grammar’를 ‘grammaring’으로 확장한 것을 원용해 ‘문법하기’ 개념을 정립한다든지 하는 식이다.
- 대표적으로 구분관·신명선(2011)에서는 원리 중심의 문법교육을 표방하면서 문법을 ‘언어의 구성 및 운용상의 원리’로 규정하였다. 이때 언어의 구성 원리가 구조주의 언어학이나 변형생성문법에 기반한다면, 운용 원리는 기능문법에 기반할 수 있다. 하지만 그렇다고 하더라도 원리가 짜임새를 갖춘 것이 곧 체계라는 점에서 언어 운용의 원리는 역시나 과정으로서 언어 개념이라 보기 어렵고 체계로서의 언어 개념이 된다. 체계를 세우는 데 있어 형식적 구조에 주목하느냐 의미·기능에 주목하느냐의 차이일 뿐이다. 형식주의적 관점이라고 해서 의미를 다루지 않는 것이 아니며 기능주의적 관점이라고 해서 구조를 다루지 않는 것이 아니라는 점에서 이들의 차이는 초점화의 비율적인 면에서 발생한다.

- 예컨대, 언어 구성 및 운용의 원리로 문법교육의 내용을 꾸리는 것이 그 이전의 교육 내용과 보이는 차이는 앞서 제시한 언어하기 도식(<그림 3>)에서 사회적 언어 체계의 범위가 변모함으로써 발생한 것이다. 보다 정확히는 형식과 의미 사이의 관계를 밝히는 데 있어 맥락에 대한 고려가 적극적으로 이루어지면서 사회적 언어 체계를 밝혀내는 언어학적인 가시거리가 증대된 것이다. 최근 문법교육의 여러 담론에서 활용되고 있는 체계기능언어학을 기반으로 설명해 보자면 기실 언어의 해석은 맥락과 의미 그리고 어휘문법 및 그 이하의 언어 형식 단위들이 조화롭게 고려된 상태에서 이루어져야 하고 언어 운용의 원리는 이에 부합한다. 피동 표현을 예로 들면, 형식주의는 맥락이 배제된 채로 그 의미를 “주체가 다른 힘에 의하여 움직이는 동사의 성질”(〈표준국어대사전〉)이라고만 기술하는 것이고 기능주의는 구본관·신명선(2011:283)에서처럼 아래와 같이 기술하게 되는 것이다. 이 같은 원리가 짜임새 있게 모이면 그것이 곧 체계이다.



<그림 4> 언어의 계층
(Halliday & Matthiessen, 2014:26)

<피동 표현의 원리>

상위 원리: 피동 표현은 동작주가 아닌 피동작주에 초점을 두어 탈행동성을 나타내려는 화자의 의도를 표현한다.

하위 원리 1: 피동 표현은 피동작주가 손실을 입었음을 나타내려는 화자의 의도를 표현한다.

하위 원리 2: 피동 표현은 사태를 객관적인 사실로 나타내려는 화자의 의도를 표현한다.

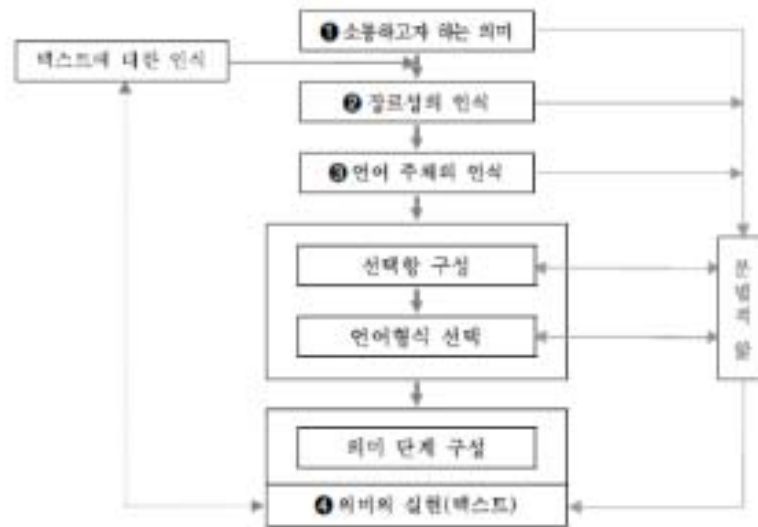
하위 원리 3: 피동 표현은 행동주를 숨기고 싶은 화자의 의도를 표현한다.

하위 원리 4: 피동 표현은 행동주인 청자의 체면을 살려 주려는 화자의 의도를 표현한다.

(구본관·신명선, 2011:283)

- 과정으로서의 언어가 일방향적으로 다루어지는 대표적인 예로는 체민경(2015)를 살필 수 있다. 체민경(2015:81-82)에서는 장르 문법 교육이 지향하는 교육적 인간상으로 ‘문법하는 인간’을 설정하면서 ‘문법하기’를 “언어의 사회적 기능을 문법적 앎에 통합하는 언어 주체의 역동적 행위”로 규정함으로써, ‘문법하는 인간’을 “자신의 언어생활 속에서 자신의 언어를 메타적으로 바라볼 수 있는 인식 주체”로 풀어냈다. 여기서 문법하는 인간의 행위인 ‘인식’의 대상은 언어하는 과정 전체가 아닌 “언어 주체가 자신의 의미를 발현하는 과정인 ‘언어화’”가 된다. 우선, 언어화라는 말은 축자적으로 언어가 아닌 것이 언어가 됨을 의미하는데 이때의 언어는 산물로

서의 언어로 곧 텍스트를 의미한다. 즉, 문법하기 구조는 텍스트에 실현된 의미가 다시 청자나 독자에 의해 재구성되는 과정을 담고 있지 못한 것이다.



<그림 5> 문법하기의 구조(제민경, 2015:101)

- 이는 장르 문법의 이론적 배경이 되는 체계기능언어학에서도 마찬가지이다. 체계기능언어학은 텍스트의 분석을 통해 기능적 선택항의 선택에 따른 언어 실현을 위주로 언어학적인 기술을 전개한다. Halliday & Matthiessen(2014:25-26)에서는 언어 연구의 기본적 전제 중 하나로 계층화(stratification)에 대해 개괄하면서 실제 세계에서 발생하는 경험의 해석이나 사회적 관계의 제정이 의미 층위를 거쳐 어휘문법 및 그것을 구성하는 음운이나 음소의 단위로 ‘실현되는’ 것에 대해 단계를 설정한다. 아래 <표 1>은 화자 관점에서 그 단계를 보인 것이다. 이후 청자나 독자의 경우에 대해서는 단순히 단계가 반대라고(the steps are the other way round)만 기술하고 있다. 하지만 <그림 3>에서 보인 언어하기 과정에서 청자나 독자가 의미를 재형상화하는 과정은 단순히 음소를 음운으로 조직하고 그것을 어휘문법으로 인식하여 의미를 해석해 내는 이상의 문제가 개재하게 된다.

[from environment to] meaning:	interfacing, via receptors	semantics
[from meaning to] wording:	internal organization	lexicogrammar
[from wording to] composing:	internal organization	phonology
[from composing to] sounding:	interfacing, via motors	phonetics

<표 1> 생태적-사회적 환경으로부터 음파까지;화자 관점 (Halliday & Matthiessen, 2014:26)

- 언어하기 과정을 맥락을 고려한 상태에서 개인적 언어 체계와 사회적 언어 체계 사이를 잘 조율해 의미를 전달해 나가는 것으로 볼 때 그 과정에 대한 주목은 곧 삼원화된 의미 사이의 일치를 고려하게 만든다. 이처럼 의미를 구성해 나가는 데 있어 발생하는 상호교섭성은 노하늘 외(2018)에서도 주목된 바 있는데, 이를테면 내 옷에 물을 었지른 친구에게 “짜증나”라고 발화한 화자가 표상하고자 했던 의미의 부정성 정도와 청자가 수용한 부정성 정도 사이에 불일치 정도가 클 경우 이들의 의사소통에는 문제가 발생할 수 있다.
- 혹은 전달하고자 하는 의미와 그것을 실현할 어휘문법을 선택하기까지는 다양한 요인들이

고려될 수 있는데, 화자의 입장에서는 그러한 고려가 곧 ‘표현 의도’가 될 수 있다. 표현 의도와 관련한 논의 중 조진수(2018ㄴ)에서는 표현 의도가 발신자뿐 아니라 수신자 측면에서도 고려되어야 함을 주장하고, 발신자의 의도 유무와 수신자의 의도 유무를 준거로 네 가지 유형을 분류하였다. 이 네 가지는 발신자가 의도적으로 특정 언어 형식을 선택하고 수신자가 이를 인지하는 경우, 발신자가 의도적으로 특정 언어 형식을 선택했으나 수신자가 이를 인지하지 못하는 경우, 발신자가 특정 언어 형식의 선택에 의도를 갖지 않았으나 수신자가 의도성을 읽어 내는 경우, 발신자가 특정 언어 형식의 선택에 의도를 갖지 않았고 수신자 역시 특정 언어 형식을 의식하지 못하는 경우이다. 조진수(2018ㄴ)에서는 발신자의 의도와 수신자 해석 간 상치가 발생하는 지점에 주목하였는데 본 연구가 언어하기 과정에서 주목하는 의미 불일치의 문제는 해당 논의와 평행한 것으로 볼 수 있다.

- 다만 표현 의도 혹은 표현 효과와 어휘문법이 실현하는 의미 사이에는 구별이 필요하다. 예를 들어, “한국어의 단어는 아홉 가지의 품사로 나눌 수 있다.”에서 ‘-ㄴ 수 있-’이라는 양태 표현은 명제에 가능성의 의미를 더한다. 주장하려는 명제에 가능성의 의미를 더하려는 필자의 의도는 이견이 있을 수 있는 명제를 너무 단언적으로 기술하지 않음으로써 독자의 거부감을 완화하려는 의도가 내재되어 있을 수 있다.⁶⁾

3. 언어하기 개념의 문법교육적 시사점

- 2장에서는 언어하기 개념의 도입을 거시적인 차원에서 조망하였다. 3장에서는 문법교육에서 쓰일 언어하기 개념을 보다 정교화하기 위해 다른 학문에서의 언어하기 담론을 살핀다.
- 언어하기 개념은 다양한 학문 분야에서 논의되고 있는데 여기서는 문법교육에 유의미한 시사점을 줄 수 있는 담론을 선별하여 살피기로 한다. 먼저, 사회언어학의 관점에서 언어하기 개념은 언어를 국가 형성 따위의 정치적이고 사회문화적인 과정에서 발생하는 부산물 정도로만 치부하는 전통적 관점에서 탈피하기 위해 사용된다.⁷⁾ 이 같은 전통적 관점은 표준 언어의 설정과 밀접하게 연관되는데 언어에 있어 표준의 존재는 언어 사용이라는 행위를 관습을 따르거나 어기는 것 중 하나로 만들어 버리기 때문에 인간의 언어적 창조성을 제한하며, 의사소통의 국면에서 발생하는 여러 문제를 해결하기 어렵게 만든다(Jørgensen & Juffermans, 2011; Lankiewicz, 2014).
- 이에 대한 반향으로서 언어하기의 핵심은 여럿 중의 하나로서 언어(a language)를 사용하는 것과 불가산적인 언어(language)를 사용하는 것을 구별하는 데에 있다. 언어하기 논의는 후자를 취하면서 해당 행위를 언어하는 인간(languager)이 이용 가능한 경험, 사회문화적 맥락 등에 기반해 언어적 자원을 사용하는 것으로 본다. 이때 언어적 자원은 곧 언어적 체계이며 언어 사용자의 외부에 존재하는 것이 아니라 내재적인 개별적 체계로 존재하게 된다. 그렇기에 모두에게 동일한 언어(a language)는 존재할 수 없으며, 각자가 저마다의 언어(language)를 사용하는 것이 된다.⁸⁾⁹⁾ 보다 분명하게는 ‘using a language’를 ‘languaging’으로 전환하는 것으로 이

6) 관련한 논의는 신희성(2018)에서도 다루어진 바 있다.

7) 사회언어학 관점에서의 언어하기 개념에 대한 자세한 논의는 Møller & Jørgensen(2009), Juffermans(2011), Jørgensen & Juffermans(2011) 등을 참조할 수 있다.

8) 이때 언어하는 능력이 촘스키식의 보편 문법과 혼동되어서는 안 된다. 촘스키식의 주장은 형태와 의미를 모듈적인 것으로 보며 이상화된 언어 사용자를 전제하는데 이들은 언어 연구에 대한 최근의 사회문화적, 인지적, 비판적 접근에서 모두 기각된다(Lankiewicz, 2014:3).

9) Danilewicz(2011:87; Lankiewicz, 2014:3에서 재인용)은 개인의 언어적 체계가 지문이나 DNA에도 비유될 수 있다고

는 체계로서의 언어를 별도의 객체로 두지 않고 과정으로서의 언어하기 개념에 포함시킴으로써 어떤(표준인가, 아닌가) 언어를 사용하는가의 문제를 배제시키는 결과를 낳는다. 사회언어학에서 언어하기 개념은 인간으로의 전환(human turning)을 모색하는 것으로 언어 체계보다는 언어하기와 언어하는 사람에 대한 집중을 불러일으킨다.

- 제2 언어 학습 분야에서는 사고(인지)에 대한 중재 도구로서의 언어에 대한 비고츠키식 개념을 보다 직접적으로 수용하여, ‘언어하기’ 개념을 형성한다.¹⁰⁾ 사회언어학에서와 달리 제2 언어 학습에서는 “말하는 동안 알게 되는”(Swain, 2006:97) 사고와 언어 사이의 역동적 관계를 강조하기 위해 언어하기의 용어와 개념을 사용한다. Swain(2006:96)은 구체적으로 언어하기를 “의미를 만들어 내기 위해 언어를 사용하는 역동적이고 끝나지 않는 과정”으로 정의한다. 여기서 언어하기는 언어 학습의 과정에 작용하는 중재 도구라는 점에서 언어하기 자체가 교육의 목표이자 내용이 되는 본 연구와는 차이가 있다. Swain의 연구에서와 같이 언어하기를 학습 과정의 일환으로 포착하는 시각은 이때 학습이 ‘언어 학습’에만 국한되지 않고 다른 교과로 확장될 수 있다는 점에서 문법교육의 범위를 넘어서는가 하면, 문법교육에서 중심적 위치를 차지해야 하는 ‘언어에 대한 학습’은 포괄하지 못한다는 점에서 되레 한정적이기도 한다.
- 이상의 내용을 바탕으로 기존의 언어하기 담론을 정리해 보면 다음과 같다. 먼저 언어하기는 표준적인 언어나 비표준적인 언어를 상정하여 이들을 객체로 삼는 객관주의적 행위가 아니다. 그보다는 각 개인이 개별적 언어 체계를 자원 삼아 사회와의 상호작용을 바탕으로 이루어 내는 구성주의적 행위이다. 이러한 언어하기는 언어 학습의 도구가 될 수도 있다. 하지만 이 두 방향만으로 문법교육에서 ‘언어하기’ 개념을 정립하기에는 문제가 있다. 먼저 문법교육의 교육적 목표는 언어 습득이 주요 목표가 되는 제2 언어 교육과 다르다. 또한 사회언어학은 철학적이면서도 존재하여 문법교육의 지향성을 보다 명료히 하기 어렵다. 여기서 2장의 내용과 3장의 내용이 결합할 필요가 있다.
- 언어하기 개념을 문법교육으로 가져오기 위해서 먼저 언어와 교육의 관계에 대해 논할 필요가 있다. Matthiessen(2006:33-35)은 언어와 교육의 관계를 언어 학습(learning language), 언어를 통한 학습(learning through language), 언어에 대한 학습(learning about language)로 나누고 있다. 여기서 언어 학습은 제2 언어 학습 맥락에서처럼 듣고, 말하고, 읽고, 쓸 수 있게 되는 것을 의미하므로 곧 언어 습득이라고 할 수 있다. 언어를 통한 학습은 언어가 학습의 매개가 됨을 의미하는 것으로 Swain(2006)은 언어를 통한 언어 학습을 위해 언어하기 개념을 활용한 것으로 볼 수 있다. 마지막으로 언어에 대한 학습은 본 연구의 초점 대상이 되는 영역으로 언어의 원리를 그 자체를 아는 것이다.
- 문법교육은 이 중 언어에 대한 학습을 취하게 된다. 이때 언어는 체계일 수도 있으나 과정 그 자체일 수도 있다. 언어 현상에 대한 풍부한 설명력이란 곧 이 둘 모두를 다룰 수 있어야 언어지는 것이다. 언어하기 과정은 곧 언어 사용자 간에 의미를 구성하는 행위인데 결국 개인의 체계로서 언어가 과정으로서의 언어하기를 통해 끊임없이 변화함을 의미한다. 이는 문법교육이 고정된 체계를 가르치는 것 못지않게 혹은 고정된 체계를 가르치기보다는 그 체계를 활용하는 과정 자체를 인지하고 성찰하는 경험을 제공해야 함을 의미한다. 언어 체계는 언어하기 행위를 위한 집합적인 자원일 뿐이며, 이상화된 구문이나 외재적인 의미는 형식주의 언어학의 이론적 환상으로만 존재한다. 즉, 어휘문법은 고정된 채로 기능하지 않는다는 것이다.

도 하였다.

10) 제2언어 교육 맥락에서 ‘언어하기’에 대한 논의는 Swain(2006), Swain & Lapkin(2006), Swain & Lapkin(2011) 등을 참조할 수 있다.

- 문법교육은 이러한 언어하기 과정 자체에 대한 학습자의 앎을 지향하며, 이는 학습자의 개인적 언어 체계에 대한 자기 인식을 보다 명료하게 만들어 줌으로써(언어에 대한 학습) 학습자의 언어하기 능력에도 긍정적인 영향을 미칠 수 있다(언어 학습). 또한 언어하기 과정의 상호교섭적 성격을 경험함으로써 개인적 언어 체계와 사회적 언어 체계의 조율에 보다 능숙해질 수 있다.¹¹⁾
- 언어하기는 인간 활동을 우선적으로 강조하여 학습자의 언어적 주체성을 신장시키는 문법교육을 지향한다.¹²⁾ 학습자들이 사회적 맥락 내에서 자신의 언어하는 행위를 인식하고 조정하는 것이 가능해질 때 비로소 학습자의 온전한 자율성이 획득되는 것이고 언어적 주체로서의 학습자를 지향할 수 있게 되는 것이다. 이는 문법교육이 실제성을 제고할 수 있는 한 방향이기도 하다. 문법 교과서에서는 언어의 역동적 면모를 잘 살리고자 맥락이 있는 실제적 언어 자료를 활용하여 표현 효과를 묻는 식의 학습활동들이 다양하게 개발되고 있다. 하지만 좀처럼 스스로의 언어를 가져와서 의미기능을 탐구해 보고 또 그것이 어떻게 수용될지 혹은 나라면 어떻게 수용할지를 인식해 보는 활동은 찾아보기 어렵다.¹³⁾ 문법교육에서의 언어에 대한 앎이란 결국 스스로의 언어하기 과정 및 그 과정에서 활용하는 언어 체계에 대한 인식의 저변을 넓히는 방식으로 이루어져야 한다.¹⁴⁾

4. 결론

- 이상의 논의들을 통해 언어하기에 대해 다음과 같이 정리해 볼 수 있다.

언어하기란 화자나 필자가 개인적 언어 체계를 활용하여 의도한 의미를 어휘문법의 선택을 통해 표현하고, 청자나 독자가 개인적 언어 체계를 활용하여 실현된 어휘문법을 다시 담화의미로 이해하는 행위의 과정 전체를 일컫는다.

언어하기 과정에서 의미는 '화자가 의도한 의미-텍스트로 실현된 의미-청자가 수용한 의미'의 삼항으로 존재하며, 언어 체계는 '화자의 언어 체계-사회적 언어 체계-청자의 언어 체계'의 삼항으로 존재한다.

이때 표현과 이해 과정에서 개인적 언어 체계는 대화 상대의 개인적 언어 체계 및 사회적 언어 체계와의 조율을 거친다. 체계로서의 언어는 절대적으로 존재하는 외재적 객체이기보다 개인마다 다르게 구성되어 있는 개별적 체계이다. 또한 이 체계는 언어하기 행위를 통해 지속적으로 변화한다.

(신희성, 2019:44; 일부 재기술함)

- 마지막으로 다시 처음의 장면에 대한 교육적 처치는 어떻게 이루어질 수 있는가? 과정으로서의 언어를 내세우는 언어하기 개념은 체계로서의 언어를 배제하는 것이 아니라 포함하는 것이다. 따라서 가장 우선은 주관성의 의미를 형성하는 언어의 원리를 배울 필요가 있다. 이러한 배움을 토대로 실제 스스로가 생산한 텍스트를 점검하고 또 다른 사람이 생산한 텍스트를 읽어냄으로써 의미 구성이 이루어지는 언어하기 전체 과정을 체험 및 성찰해 볼 수 있어야 할 것이다.

11) 언어하기 과정의 상호교섭성에 대해서는 노하늘 외(2018)와 신희성·노하늘(2019)를 참조할 수 있다.

12) 이러한 관점에서 신명선(2013)의 '언어적 주체'는 '주체적으로 언어하는 인간' 그리고 나아가 '언어하는 자신을 성찰하는 인간'으로 재기술해 볼 수 있다.

13) 스스로의 언어를 가져오는 경우는 외래어의 남용이나 어문 규범의 준수 등과 관련하여 '반성'을 유도하기 위한 경우로 상당수 한정되어 있다.

14) 문법교육이 학습자 스스로가 생산한 언어 자료를 적극적으로 다루어야 함은 신희성(2014)에서도 주장된 바 있다.

참고 문헌

- 교육부(2015), 『국어과 교육과정』, 교육부
- 구본관(2009), “패러다임의 변화와 문법 교육의 방향”, 『어문학』 103, 한국어문학회, 1-40.
- 구본관·신명선(2011), “원리 중심의 문법 교육에 대한 연구”, 『국어교육연구』 27, 서울대학교 국어교육연구소, 261-297.
- 김은성(2005), “외국의 국어지식 교육 쇄신 동향 -언어 인식을 중심으로-”, 『선청어문』 33, 서울대학교 사범대학 국어교육과, 429-466.
- 남가영(2008), 문법 탐구 경험의 교육 내용 연구, 서울대학교 대학원 박사학위논문.
- 노하늘·신희성·김대희(2018), “상호교섭적 감정 어휘 의미 조정 경험을 통한 사회·감정 문식성 향상 방안 연구 - 의미 규범 형성을 통한 감정 인식 교육을 중심으로 -”, 『국어교육연구』 42, 서울대학교 국어교육연구소, 63-102.
- 신명선(2013), “언어적 주체 형성을 위한 문법 교육의 방향”, 『국어교육』 143, 한국어교육학회, 83-120.
- 신희성(2014), 문법교육에서 실제성의 구인 분석과 측정 연구 : 교과서의 텍스트 판단을 중심으로, 고려대학교 대학원 석사학위논문.
- 신희성(2018), “양태 범주의 문법 교육적 위상 제고를 위한 시론”, 『국어교육학연구』 53(4), 국어교육학회, 5-47.
- 신희성(2019), 텍스트의 대인적 기능에 대한 문법교육적 연구 - 언어하기 관점을 바탕으로, 고려대학교 박사학위논문.
- 신희성·노하늘(2019), “의미 규범의 문법교육적 재개념화”, 『생애주기 교육과 문법 교육』, 제31차 한국문법교육학회 전국학술대회 자료집, 한국문법교육학회.
- 심영택(2001), “구성주의 관점에서 본 국어 지식 교육”, 『한국초등국어교육』 18, 한국초등국어교육학회, 107-132.
- 오현아(2010), 표현 문법 관점의 문장 초점화 교육 내용 연구, 서울대학교 대학원 박사학위논문.
- 이관규(2018), “체계기능언어학의 특성과 텍스트 평가”, 『문법 교육』 34, 한국문법교육학회, 195-222.
- 제민경(2015), 장르 문법 교육 내용 연구, 서울대학교 대학원 박사학위논문.
- 조진수(2018ㄱ), 문법 문식성 관점의 문장 구조 교육 내용 연구, 서울대학교 대학원 박사학위논문.
- 조진수(2018ㄴ), “문법교육에서의 ‘표현 의도’ 개념에 대한 기호학적 고찰”, 『언어학 이론의 변천과 성과』, 한국어학회·우리말학회 공동 전국학술대회 자료집, 한국어학회·우리말학회.
- 주세형(2010), “‘사실과 의견 구별하기’의 국어과 전문성 탐색”, 『국어교육학연구』 37, 국어교육학회, 469-497.
- Flower, L., Stein, V., Ackerman, J., & Peck, W. C. (1990). *Reading-to-write: Exploring a cognitive and social process*. Oxford University Press on Demand.
- Halliday, M. A. K., & Matthiessen, C. M. (2014). *Halliday's introduction to functional grammar*. Routledge.
- Jørgensen, J. N., & Juffermans, K. (2011). *Languaging*. Accessed 23 May, 2019. <http://publications.uni.lu/bitstream/10993/6654/1/Jorgensen%20%26%20Juffermans%202011%20languaging.pdf>.
- Juffermans, K. (2011). The old man and the letter: repertoires of literacy and languaging in a modern multiethnic Gambian village. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 41(2), 165-179.
- Lankiewicz, H. (2014). From the concept of languaging to L2 pedagogy. *Languaging experiences: learning and teaching revisited*. Cambridge Scholars Publishing. 1-32.
- Larsen-Freeman, D. (2003). *Teaching language: From grammar to grammaring*. Heinle &

- Heinle Pub. 김서형·이혜숙·Miny Kim 역(2013), 『언어 교수: 문법에서 문법 사용하기』, 지식과교양.
- Møller, J. S., & Jørgensen, J. N. (2009). From language to languaging: Changing relations between humans and linguistic features. *Acta Linguistica Hafniensia*, 41(1), 143–166.
- Ricoeur, P. (1983). *Temps et récit 1*. Paris: Seuil. 김한식·이경래 옮김(1999), 『시간과 이야기 1』, 문학과지성사.
- Swain, M. (2006). 4 Languaging, agency and collaboration in advanced second language proficiency1. *Advanced language learning: The contribution of Halliday and Vygotsky*, 95–108.
- Swain, M., & Lapkin, S. (2006, June). Languaging and cognition and affect in the elderly. Paper presented at the annual conference of the Canadian Association of Applied Linguistics, University of British Columbia, Vancouver, British Columbia.
- Swain, M., & Lapkin, S. (2011). Languaging as agent and constituent of cognitive change in an older adult: An example. *Canadian Journal of Applied Linguistics/Revue canadienne de linguistique appliquée*, 14(1), 104–117.

‘과정으로서 언어에 주목하는 문법교육을 위한 ‘언어하기’ 개념 고찰’ 토론문

조진수(전남대학교)

이 발표는 ‘과정으로서의 언어’에 주목하여 ‘언어하기’라는 개념이 어떤 의미를 지니고 있고, 문법교육적 의의는 무엇인지 살피고 있습니다. 발표문에 담긴 내용 몇 가지에 대해 질문을 드리고자 합니다.

우선, <그림 3>에 제시된 ‘언어하기의 과정’에서 ‘실현된 의미(텍스트)’가 뜻하는 바가 무엇인지 보다 상세히 설명해 주실 것을 청하고자 합니다. “언어하기 과정에서 의미가 ‘화자가 의도한 의미-텍스트로 실현된 의미-청자가 수용한 의미’의 삼항으로 존재”한다는 점은 이 발표문의 핵심 내용 중 하나로 보입니다. 이러한 도식에 따르면 ‘화자가 의도한 의미’, ‘청자가 수용한 의미’와 구분되는 또 다른 의미가 존재하게 되는데, 이렇게 할 경우 ‘화자’, ‘청자’ 요인을 배제하고 ‘텍스트의 의미’를 규정하는 문제가 발생하는 것은 아닌지 궁금합니다.

발표문의 내용을 보면, “여러 개별 값의 중앙값을 환산”하는 방식이나 “언어 체계 인식에 민감한 제3자가 해석”하는 방식으로 ‘텍스트의 의미’를 해석할 수밖에 없다고 지적하고 있습니다. 그런데, 전자의 경우 우선 ‘여러 개별 값’이 ‘화자가 의도한 의미’, ‘청자가 수용한 의미’와 어떤 관련을 맺는지 궁금하고, 더하여 이러한 ‘여러 개별 값’들의 ‘중앙값’을 취한다는 것이 어떤 의미인지에 대해서도 조금 더 상세히 설명해 주시기를 청합니다. 후자의 경우, 결과적으로 화자, 청자가 아닌 제3자가 텍스트의 의미를 규정하게 되는데, 우선 ‘언어하기’ 과정에서 화자, 청자가 아닌 제3자에 의해 텍스트의 의미가 규정되는 것이 타당한지 의문이 듭니다. 만약 제3자가 <그림 3>에 제시된 ‘사회적 언어 체계’를 대표하는 것이라면 어떤 방식으로 이러한 대표성이 확보되는 것인지에 대해서도 조금 더 설명해 주시기를 청합니다.

두 번째는 ‘언어하기’를 ‘언어의 구성 및 운용상의 원리로서의 문법’ 및 ‘문법하기’와 비교한 부분에 대한 질문입니다. 우선 ‘언어의 구성 및 운용상의 원리로서의 문법’과 관련하여 발표자께서는 “원리가 짜임새를 갖춘 것이 곧 체계라는 점에서 언어 운용의 원리는 역시나 과정으로서 언어 개념이라 보기 어렵고 체계로서의 언어 개념이 된다.”라고 지적하였습니다. ‘체계’라는 용어는 구조주의 언어학적 관점에서 ‘언어 구조의 체계’라는 의미로 사용될 수도 있고 기능주의 언어학의 관점에서 ‘언어 운용의 체계’라는 의미로 사용될 수 있는데, 후자의 관점에서 ‘체계’라는 용어가 사용된 경우까지도 ‘체계로서의 언어’로 규정하는 것이 타당한지 의문이 듭니다. 기능주의 언어학의 관점에서 사용된 ‘체계’라는 용어는 ‘과정으로서의 언어’라는 관점을 전제하고 있기 때문입니다.

다음으로 발표자께서는 장르 문법에서의 ‘문법하기 구조’가 “텍스트에 실현된 의미가 다시 청자나 독자에 의해 재구성되는 과정을 담고 있지 못”하다고 평가하면서 이것이 “과정으로서의 언어가 일방향적으로 다루어지는 예”라고 보았는데, 이러한 지적이 타당한지 의문이 듭니다. 토론자가 이해하는 바에 따르면, 장르 문법 교육에서는 ‘문법하는 인간’을 교육적 인간상으로 설정하고 이를 ‘언어화의 인식 주체’이면서 동시에 ‘해석적 문제 해결 주체’로 규정하고 있습니다. 이와 같이 ‘해석의 능동성을 지닌 주체’를 상정할 경우 ‘선택항 구성’뿐 아니라 ‘구성된 선택항 인식’에 있어서도 해석의 능동성이 작용한다고 보아야 하므로 ‘과정으로서의 언어’가 양방향적으로 다루어진 것으로 보아야 한다고 생각합니다. 이 부분에 대한 발표자의 생각도 여쭙고자 합니다.

마지막으로 ‘언어하기’ 개념과 ‘국어교육’, ‘문법교육’ 간의 관계에 관한 질문입니다. 발표문의 전체 내용과 <그림 3>에 제시된 ‘언어하기의 과정’을 살펴보면, ‘언어하기’는 국어 활동 전반을 아

우르는 굉장히 큰 개념으로 보입니다. ‘언어하기’가 ‘국어교육’ 전체와 맺는 관계, ‘언어하기’가 ‘문법교육’과 맺는 관계는 각각 어떤 양상을 띠는지에 대한 발표자의 생각도 궁금합니다.

읽기 성취 정서 검사 도구(AEQ-R) 개발 및 타당화 연구

김승주(한국교원대학교)

최숙기(한국교원대학교)

차례

1. 서론
2. 연구 방법
3. 연구 결과
4. 결론 및 제언

1. 서론

바야흐로 읽을 수 있으나 읽지 않는 “책맹”의 시대이다. 2017년 실시된 통계청의 ‘사회조사’ 결과에 따르면, 만 13세 이상 국민의 독서율은 2015년 56.2%에서 2017년 54.9%로 감소하여 역대 최저치를 갱신하였다. 청소년의 경우 책맹의 문제가 학년이 높아질수록 더욱 심해진다. 2017년 전국 시도 3000여 명의 초·중·고학생을 대상으로 실시된 ‘국민 독서실태 조사’(백원근 외, 2017)에 따르면, 학년이 높아질수록 독서량과 독서 시간이 모두 하락한다.

이러한 현상은 청소년기에 형성된 읽기에 대한 부정적인 정서가 일종의 태도로 고착된 결과로 나타난 것이다. 위 국민 독서실태 조사 결과에서 청소년들은 스스로 책을 읽지 않는 원인에 대해 ‘일, 공부 때문에 시간이 없어서’(29.1%)에 이어 ‘책 읽기가 싫고 습관이 들지 않아서’(21.1%)를 꼽았다. 이러한 결과는 결국 외적인 상황 요인을 제외하면, 읽기에 대한 부정적인 정서가 능동적인 읽기의 주요한 장애 요인 중 하나로 작용한다는 것을 나타낸다.

이 밖에도 각종 통계는 학생들이 읽을 수 있으나 읽지 않는다-즉, 이들이 “책맹”에 가까운 읽기 특성을 보인다-고 지적하지만, 실제 학교 교육과정 속에서 학생들은 학업 맥락에서 다양한 종류의 텍스트를 읽고 있는 것이 사실이다. 따라서 ‘공부 때문에 시간이 없어서’ 읽기를 하고 있지 못하다는 이들의 응답은 실제로는 외부 환경에 의한 ‘수동적인’ 읽기를 수행해야 하기 때문에, 능동적인 읽기를 충분히 하고 있지 못하다는 의미로 해석되는 것이 옳다. 또한 이와 더불어 다수의 학생들이 ‘책 읽기가 싫다’고 응답하고 있다는 점을 종합하여 볼 때, 학생들에게 학업 맥락에서의 일련의 읽기 경험으로 인해 형성된 ‘부정적 정서’가 능동적인 읽기의 주요한 장애 요인으로 작용하고 있다는 것을 의미한다.

이에 읽기 연구자들은 학생들의 읽기와 관련한 정의적·정서적 요인에 주목해왔다. 기존 선행 연구에서 학업 맥락에서의 읽기와 관련된 정서는 읽기 태도(정혜승, 2006; 윤준채, 2008)나 효능감(최숙기, 2008/2009) 등의 측면에서 다루어진 바 있다. 그러나 이들의 논의는 정서에 초점화된 논의를 기반으로 한다면 태도나 효능감의 측면에서 정서를 다루고 있기 때문에 ‘기분이 좋다/싫다’ 등 단순 호오를 묻고 있거나 편안함, 만족감, 즐거움 등의 일부 정서에 국한된 측면이 강하다. 또한 이들 정서를 경험하는 맥락으로 학습 상황 역시 다소 구체화 되지 못한 면이 있다. 따라서 선행 논의들을 토대로 실제 학생들이 성취를 요구하는 학업 상황에서 경험하는 정서와 그들 정서의 다양한 국면을 포착하는 데에는 어려움이 있다.

한편 국외에서는 ‘일반적인’ 학업 상황에서의 성취 정서를 측정하는 도구로 Pekrun, et al.(2011)이 개발한 성취 정서 검사 도구(Achievement Emotions Questionnaire, AEQ)가 있다. 도승이 외(2011)는 이를 번안하여 타당화함으로써 한국판 성취정서 검사 도구(Korean

Achievement Emotions Questionnaire, K-AEQ)를 개발하였다. 그러나 실제 학업 상황에서는 교과나 구체적인 성취 맥락에 따라 학생들의 정서에는 상당한 차이가 있다(Marsh & Yeung, 1996; Goetz, Pekrun, Hall & Haag, 2006; 최경아, 2012). 이에 수학(김종렬·이은주, 2014), 과학(전지영, 2014) 등의 영역 특수성을 고려한 성취 정서 검사 도구가 개발된 바 있으나, 읽기 영역에서는 구체적으로 성취 정서를 측정하는 검사 도구가 개발된 바가 없다.

따라서 본 연구에서는 Pekrun, et al.(2005)의 기존 성취 정서 검사도구를 읽기와 관련한 학업 맥락에 적용하여 ‘읽기 성취 정서 검사 도구(Achievement Emotions Questionnaire-Reading)’를 개발하고 이를 타당화하는 과정을 거침으로서 중학생의 읽기 성취 정서의 다양한 국면을 실측하기 위한 기초적인 검사 도구를 개발하고자 한다.

2. 연구 방법

2.1. 연구 참여자

읽기 성취 정서 검사 도구의 타당화를 위해 인천의 B, G, S 등 3개 중학교 2학년 17개 학급 학생 350명을 대상으로 자료 수집이 이루어졌다. 자료 수집 시에는 편의 표집이 이루어졌으며, 결과적으로 일부 문항에 응답하지 않거나 한 페이지 이상 같은 번호로 체크하는 등의 불성실 응답을 제외하고 302명이 최종적으로 분석에 활용되었다.

표 2 연구 참여자

	성별		합계
	남학생	여학생	
B 중학교	53	88	141
G 중학교	.	70	70
S 중학교	53	38	91
	110	196	302

2.2. 검사 도구의 개발 절차

본 연구는 우리나라 중학생들의 읽기 성취 정서를 검사하기 위한 도구를 개발하고 타당화하는데 목적이 있다. 이를 위해 본 연구에서는 Pekrun, et al.(2011)에서 타당화 과정을 거친 기존의 성취 정서 검사지(AEQ)를 기초로 읽기 영역의 영역 특수성을 고려한 읽기 성취 정서 검사지를 개발하고자 하였다. 이를 위해 1)번역 및 기초 문항 개발 2)읽기 학업 성취 상황의 정의 및 읽기 영역에의 적용 3)전문가 내용 타당도 검증 등의 단계를 거쳐 검사 문항의 타당도와 신뢰도를 확보하고자 하였다.

먼저 Pekrun et al.(2005)의 문항을 그대로 번역하여 기초 문항을 개발하는 과정을 거쳤다. 이에 국어교육 전공 박사과정에 재학 중인 연구자 1인이 먼저 전체 문항에 대한 번역을 진행하였으며 이후 나머지 연구자 2인의 검토가 이루어졌다.

이후 번역이 이루어진 기초 문항을 토대로 이를 읽기 영역에 적용하여 읽기 성취 정서를 측정하는 문항으로 변형·수정하는 작업이 이루어졌다. 이 때 본격적인 작업에 앞서 각 성취 상황에 대한 정의가 이루어질 필요가 있었다. 교육 현장의 특성상, 국외에서의 ‘읽기’가 개별 교과 내에서 문식성의 관점에서 다루어지는 반면, 국내에서의 ‘읽기’는 ‘국어’ 교과의 수업 내에서 주로 다루어지기 때문에, 기존의 일반 학업 상황을 상정하여 개발된 검사지를 ‘읽기’ 수업, 학습, 시험 등의

학업 상황 맥락으로 구체화되는 경우 이들 각각에 대한 정의가 어떻게 이루어져야 하는지를 확정할 필요가 있었다. 이에 결과적으로, 읽기와 관련한 ‘수업 상황’은 ‘읽기와 관련된 활동이나 내용을 다루는 국어 수업’으로, 읽기와 관련한 ‘학습 상황’은 ‘평소 수업의 전과 후로 스스로 읽기를 잘하기 위한 공부’로, 읽기와 관련한 ‘시험 상황’은 ‘국어 시험 중 글을 읽고 문제를 푸는 것 혹은 독서 교과의 독해 시험 등’으로 정의하였다.

이후 연구자가 일차적으로 번역이 완료된 기초 문항을 기반으로 232개 전체 문항의 내용을 읽기 성취 맥락으로 적용·변형하는 과정을 거쳤으며 이후 읽기 성취 정서 맥락에 적용된 성취 정서 검사 도구의 내용 타당도를 검증하기 위해 전문가에 의한 내용 검토가 이루어졌다. 이에 연구자와 읽기 전공 교수 1인과 경력 5년 이상의 현직 국어교사 및 대학원에서 국어교육을 전공하고 있는 과정생 2인에 의한 검토가 이루어졌다. 이 때 문항의 타당도를 높이기 위해, 검토자별로 전체 문항에 대한 수정 의견을 개별적으로 작성하도록 한 후 이를 상호 검토하는 과정을 거쳤다. 특별히 검토 과정에서는 1) 해당 문항이 측정하고자 하는 정서와 정서의 하위 구성 요인(정의적, 인지적, 동기적, 생리적)을 제대로 반영하고 있는지, 2) 각각의 문항에 수업상황, 학습상황, 시험상황 등 3가지의 학업상황과 전·중·후 시점이 정확하게 반영되어 있으며, 이것이 명시적으로 드러나는지, 3) 중학생들의 수준이나 관점에서 문항의 표현이 직관적으로 인식될 수 있는지 등이 중점적으로 고려되도록 하였다.

검토 결과, 문항이 측정하고자 하는 정서가 적절히 반영되어있지 않거나, 또 정서의 하위 구성 요인과의 관련성이 부족한 것으로 판단되는 일부 문항에 대한 수정이 이루어졌다. 또한 읽기 영역의 영역 특수성을 고려하여 보다 자연스러운 표현을 선택하였으며 중학생들이 200여개의 문항에 응답하는 과정에서 느낄 피로도를 고려하여, 문항 자체에 해당 성취 상황을 명시하도록 설정하였다.

예컨대 기존의 성취 정서 검사지에서 9번 문항(“학습 목표를 달성하는 것은 나에게 자극을 준다.”(“The thought of achieving my learning objectives inspires me.”))은 학습 중 느끼는 희망의 동기적 측면을 묻는 문항이다. 이에 보다 표현을 명확하게 하기 위해 “자극을 준다”는 표현 대신, “몰입하게 한다”는 표현을 사용하였으며, 해당 문항이 읽기 ‘학습 중’에 경험하는 정서를 묻고 있다는 점을 보다 효과적으로 드러내기 위해 “읽기 공부를 할 때, 읽는 글의 내용을 완벽하게 이해하는 것은 나를 읽기에 더 몰입하게 한다.”로 문항을 최종 수정하였다. 또한 “책상에 오래 앉아 있으면, 짜증이 나서 가만히 있을 수가 없다.”(“When I sit at my desk for a long time, my irritation makes me restless.”)는 기존 문항은 해당 문항이 지루함(boredom)과 관련한 정서라는 점과 일반 학습 상황이 아닌 읽기 중의 학습 상황인 점 등을 고려하여 “나는 읽기 공부를 하려고 책상에 오래 앉아 글을 읽고 있으면 짜증이 나서 몸이 배배 꼬인다.”로 최종 수정하였다. 이상의 절차를 거쳐 개발된 읽기 성취 정서 검사 도구(AEQ-R)의 전체 문항 중 일부를 제시하면 아래 <표 3>와 같다.

표 3 개발된 읽기 성취 정서 검사 도구(AEQ-R)의 문항 중 일부

학업 상황별	전	중	후
수업 상황	나는 읽기 수업에서 글을 읽을 생각에 즐겁다.(즐거움) 어차피 읽고 이해하기가 어려우니, 수업 전에 내용을 미리 읽어보는 것은 무의미하다.(절망감)	나는 읽기 수업 시간에 글을 읽는 것이 즐겁다.(즐거움) 나는 읽기 수업 시간에 다른 친구들이 나보다 더 잘 읽을까봐 걱정된다.(불안)	나는 읽기 수업 시간에 글을 읽고 나면, 다음 수업에서의 글 읽기가 기다려진다.(희망) 나는 읽기 수업 시간에 다른 친구들이 나보다 글을 더 잘 이해하는 것 같아 부끄럽다.(수치심)

<p>학습 상황</p>	<p>나는 읽기 공부를 할 때, 글을 통해 무언가를 배울 수 있기를 기대한다.(희망) 나는 너무 긴장해서 읽기 공부를 시작하고 싶지도 않다.(불안)</p>	<p>읽기 공부를 할 때, 글의 내용이 지루하면 시간이 잘 안 가는 것 같다.(지루함) 읽기 공부를 할 때, 읽는 글의 내용과 관련한 질문에 대답하지 못하면, 얼굴이 붉어진다.(수치심)</p>	<p>읽기 공부가 끝난 후, 나는 내가 읽은 글의 내용을 제대로 이해했는지 걱정된다.(불안) 글을 읽고 이해하는 것이 어려워서 읽기 공부 후, 나는 글의 내용으로 누군가와 이야기하는 것을 피한다.(수치심)</p>
<p>시험 상황</p>	<p>나는 읽기 시험 문제를 푸는 것이 기대된다.(희망) 나는 읽기 시험 전에, 읽기 문제를 풀기 위한 공부를 충분히 했는지 걱정된다.(불안)</p>	<p>나는 읽기 시험에서 읽기 문제 푸는 것이 즐겁다.(즐거움) 나는 읽기 시험을 볼 때, 내가 읽기 문제를 잘 풀 수 있을지 걱정된다.(불안)</p>	<p>나는 시험이 끝난 후, 선생님이 낸 읽기 문제에 대해 화가 난다.(화) 나는 내가 읽기 문제를 맞힌 개수를 보면, 자랑스러워 가슴이 두근거린다.(자부심)</p>

2.3. 자료 분석 및 검사 도구의 타당화

본 연구에서는 읽기 성취 정서 검사 도구의 타당화를 위해 다음과 같은 분석 절차를 거쳤다. 먼저 문항의 양호도를 확인하기 위해 문항별 기술통계 분석을 실시하였으며, 검사 도구의 신뢰도 확인을 위해 Cronbach α 값을 산출하였다. 이 과정에서 제외 시 α 값이 증가하는 일부 문항이 삭제되었다.¹⁾ 또한 각 문항에서 성차가 있는지 확인하기 위해 독립 표본 t 검증을 실시하였다. 이후 검사 도구가 측정하고 있는 요인 구조를 분석하기 위해 세 가지 분석이 실시되었다. 먼저 검사 도구가 측정하고 있는 개별 성취 정서가 상황에 따라 변별되는지를 파악하기 위해 동일한 학업 상황 내에서 경험하는 정서들 간의 상관관계와 다른 학업 상황들에서 경험하는 동일한 정서 간의 상관관계를 분석하였다. 마지막으로 검사 도구가 측정하는 성취 정서가 개별 학업 상황(수업, 수업 외 학습, 시험 상황)에 따른 8가지 정서로 구성되어 있는지 확인하기 위해 추가적으로 이들 구조에 대한 확인적 요인 분석을 실시하였다.

3. 연구 결과

3.1. 기술통계치 및 신뢰도

본 연구에서 최종적으로 개발한 읽기 성취 정서 검사 도구의 기술통계치는 <표 4>와 같다. 각 문항의 상황별 평균은 5점 만점을 기준으로 1.52~3.24점을 나타내었으며, 읽기라는 상대적으로 정적인 활동 내에서의 성취 정서라는 점을 고려하였을 때 이는 적절한 범위값을 나타낸 것으로

1) 따라서 이하 기술통계 및 신뢰도 수치는 최종 개발된 문항을 대상으로 산출된 결과이다. 이들 문항은 안도감을 제외하고 각 정서당 1개씩의 문항으로 총 8개 문항이 제외되었다.

판단할 수 있다. 특별히 그 중 ‘화’와 ‘절망감’의 요인의 평균/문항수의 범위는 각각 1.52~1.72, 1.66~1.85로 상대적으로 낮은 값을 나타내었으며, 왜도에서도 이들은 정적 편포 현상을 나타내었다. 이러한 결과는 여타의 성취 정서와 관련한 선행 연구에서도 동일하게 나타나는 현상으로 이들 정서가 다른 정서가 상대적으로 극단적인 정서이기 때문에 나타난 결과로 해석될 수 있다(도승이 외, 2011; 김종렬·이은주, 2014; Pekrun et al., 2011). 특별히 일반 학업 상황에서 이루어진 도승이 외(2011)의 선행 연구와 비교하였을 때 읽기에서 추가적으로 ‘화’에 대한 정적 편포가 나타난 것은 ‘읽기’라는 상황 맥락에서 ‘화’의 정서가 상대적으로 극단적인 정서임을 나타낸다. 또한 본 연구의 읽기 성취 정서 검사 도구에서는 기존의 선행 연구에서 다루어진 일반 학업 상황에서의 성취 정서나 수학, 과학 등의 교과 관련 성취 정서와 비교했을 때, 상대적으로 높은 표준편차를 나타내었으며, 척도에서 나타난 관찰된 범위 또한 양호한 수준으로 나타났다.

표 4 읽기 성취 정서 검사 도구의 요인별 기술 통계

정서	상황	문항수	가능한 범위	관찰된 범위	평균	평균/문항수	표준 편차	왜도	첨도
즐거움	수업	10	10-50	10-50	32.35	3.24	8.05	0.06	-0.02
	학습	10	10-50	10-50	31.66	3.17	8.17	0.08	-0.18
	시험	9	9-45	9-45	27.20	3.02	7.27	0.16	0.30
희망	수업	7	7-35	7-35	22.13	3.16	5.35	-0.02	0.18
	학습	7	7-35	7-35	22.13	3.16	5.35	-0.02	0.18
	시험	8	8-40	8-40	25.70	3.21	6.50	0.01	0.04
자부심	수업	8	8-40	8-40	25.17	3.15	6.27	0.24	0.05
	학습	6	6-30	6-30	19.30	3.22	4.91	0.12	-0.10
	시험	10	10-50	10-50	29.45	2.95	8.59	0.18	0.12
안도감	시험	6	6-30	6-30	19.47	3.25	4.77	-0.06	0.12
화	수업	8	8-40	8-35	12.14	1.52	4.56	1.35	2.28
	학습	9	9-45	9-41	14.43	1.60	6.36	1.39	1.81
	시험	10	10-50	10-46	17.12	1.71	7.04	1.13	1.55
불안	수업	11	11-55	11-49	19.28	1.75	6.74	0.84	0.71
	학습	11	11-55	11-51	19.45	1.77	7.09	0.90	0.94
	시험	12	12-60	12-60	25.90	2.16	9.05	0.39	-0.23

수치심	수업	11	11-55	11-46	20.07	1.82	7.37	0.77	0.06
	학습	11	11-55	11-55	20.45	1.86	7.60	0.92	1.20
	시험	9	9-45	9-45	17.01	1.89	6.81	0.84	0.55
절망감	수업	10	10-50	10-39	16.59	1.66	6.24	1.03	0.73
	학습	11	11-55	11-51	19.00	1.73	7.60	1.02	0.84
	시험	11	11-55	11-50	20.39	1.85	7.91	0.70	-0.02
지루함	수업	11	11-55	11-54	22.14	2.01	9.53	0.72	0.13
	학습	10	10-50	10-50	20.31	2.03	8.55	0.72	0.07

읽기 성취 정서 검사 도구의 신뢰도를 나타낸 결과는 <표 5>와 같다. 읽기 성취 정서 검사 도구의 하위 요인별 내적 일치도(Cronbach α)값은 0.82~0.95으로, 24개의 정서 중 21개의 정서가 $\alpha=0.85$ 이상으로 매우 우수한 신뢰도를 나타냈다. 또한 문항-총점 간 상관의 값이 .30 이하인 문항은 발견되지 않았으며, 각 성취 상황별 정서에서 모두 0.71 이상으로 각 문항의 변별도 역시 매우 우수한 수준으로 나타났다.

표 5 읽기 성취 정서 검사 도구의 신뢰도

정서	상황	α	문항-총점 간 상관
즐거움	수업	0.93	0.78
	학습	0.92	0.77
	시험	0.89	0.73
희망	수업	0.9	0.78
	학습	0.84	0.76
	시험	0.9	0.77
자부심	수업	0.89	0.76
	학습	0.84	0.75
	시험	0.93	0.79
안도감	시험	0.91	0.77
화	수업	0.88	0.75
	학습	0.94	0.82
	시험	0.9	0.7
불안	수업	0.89	0.72
	학습	0.9	0.74
	시험	0.9	0.75
수치심	수업	0.9	0.71
	학습	0.91	0.72
	시험	0.92	0.74

절망감	수업	0.9	0.74
	학습	0.93	0.78
	시험	0.82	0.73
지루함	수업	0.95	0.82
	학습	0.94	0.81

3.2. 읽기 성취 정서 검사 도구의 성차

읽기 성취 정서 검사 도구에서 성차가 있는지를 살펴보기 위해 독립표본 t-검증을 실시하였다. <표 6>에서 제시한 바와 같이 모든 상황별 정서에서 성차는 나타나지 않았다. 또한 보다 정확한 해석을 위해 효과크기인 Cohen's d 값을 산출한 결과 역시 $-0.04 \sim 0.22$ 로 낮은 수준으로 나타났다. 이는 화, 불안, 수치심 및 절망감 등의 부정 정서에서의 성차를 보고한 선행 연구와 변별되는 지점으로 읽기 영역에서의 영역 특수성으로 해석될 수 있다.

표 6 읽기 성취 정서 검사 도구의 성차 검증

		남		여		t	Cohen's d
		평균	(표준편차)	평균	(표준편차)		
수업	즐거움	31.98	(8.9)	32.55	(7.57)	-0.59	-0.07
	희망	22.00	(6.07)	22.20	(4.94)	-0.30	-0.04
	자부심	24.60	(6.9)	25.47	(5.91)	-1.14	-0.13
	화	12.78	(5.03)	11.80	(4.27)	1.79	0.21
	불안	19.47	(7.1)	19.18	(6.55)	0.35	0.04
	수치심	20.06	(7.64)	20.08	(7.23)	-0.03	0.00
	절망감	17.04	(6.66)	16.35	(6.01)	0.90	0.11
	지루함	21.88	(10.07)	22.27	(9.26)	-0.35	-0.04
학습	즐거움	30.65	(8.61)	32.20	(7.9)	-1.57	-0.19
	희망	18.74	(5.31)	19.20	(4.64)	-0.78	-0.09
	자부심	18.61	(5.15)	19.67	(4.76)	-1.80	-0.22
	화	15.27	(6.6)	13.99	(6.19)	1.67	0.20
	불안	19.88	(7.6)	19.22	(6.81)	0.77	0.09
	수치심	20.85	(7.9)	20.24	(7.44)	0.66	0.08
	절망감	20.06	(7.85)	18.44	(7.43)	1.76	0.21
	지루함	20.56	(8.58)	20.18	(8.55)	0.37	0.04
시험	즐거움	26.20	(7.71)	27.73	(6.98)	-1.74	-0.21
	희망	25.11	(7.21)	26.02	(6.09)	-1.09	-0.14
	자부심	29.45	(8.95)	29.46	(8.41)	-0.01	0.00
	안도감	19.40	(5.27)	19.51	(4.49)	-0.19	-0.02
	화	17.39	(7.14)	16.97	(7)	0.49	0.06
	불안	25.61	(9.04)	26.05	(9.08)	-0.40	-0.05
	수치심	17.17	(6.78)	16.92	(6.84)	0.31	0.04
	절망감	21.01	(8.04)	20.06	(7.84)	0.99	0.12

3.3. 읽기 성취 정서 검사 도구의 타당도 검증

3.3.1. 성취 상황 및 정서별 상관 분석

읽기 성취 정서 검사 도구의 변별 타당도를 검증하기 위해 각 성취 상황(수업, 학습, 시험)에서 개별 정서들이 구분되는지, 또 각 정서가 개별 성취 상황 맥락에 따라 구분되는지를 살펴보고자 하였다. 이에 각각에 대한 상관 분석을 실시한 결과는 아래 <표 7>와 같다.

먼저 각 성취 상황에서의 개별 정서들 간의 상관 분석을 실시한 결과, 모든 상황에서 긍정 정서(즐거움, 희망, 자부심, 안도감)간, 부정 정서(화, 불안, 수치심, 절망감, 지루함)간 상관은 . 정적 상관이 있는 것으로 나타났으며, 긍정 정서와 부정 정서 간에는 일부를 정서를 제외하고는 모두 유의한 부적 상관을 갖는 것으로 나타났다. 이 때, 다른 방향성의 정서 간 상관은 -.68~.16(중앙값: -.34)보다 같은 방향성의 정서 간 상관은 .39~.89(중앙값: .79)이 높게 나타났다.

또한 각 정서의 개별 성취 상황에서의 상관관계를 살펴본 결과 긍정적 정서는 .66~.84(중앙값: .74) 부정적 정서는 .62~.86(중앙값: .73)의 상관을 보였다. 이러한 결과는 읽기 성취 정서의 각 측정 구인들이 동일 상황과 개별 상황 속에서 적절히 구분될 수 있음을 나타낸다.

특별히 시험 상황에서의 안도감은 부정적 정서 중 유일하게 불안과 유의한 정적 상관을 갖는 것으로 나타났는데, 이러한 현상은 안도감과 불안과의 정적 상관이 불안을 일으키는 위험이 감소하였을 때 나타나는 안도감과 관련되어 있다고 설명한 Pekrun 외(2011)를 포함한 기존의 다수의 선행연구와도 일치한다.

표 7 성취 정서의 내적 상관

1. 같은 성취 상황에서 경험하는 서로 다른 정서 간 상관		즐거움	희망	자부심	안도감	화	불안	수치심	절망감	지루함
(1) 즐거움										
	수업	.84**								
(2) 희망										
	학습	.81**								
	시험	.88**								
(3) 자부심										
	수업	.84**	.80**							
	학습	.87**	.76**							
	시험	.84**	.86**							
(4) 안도감										
	시험	.41**	.39**	.47**						
(5) 화										
	수업	-.38**	-.35**	-.25**	-					
	학습	-.38**	-.42**	-.33**	-					
	시험	-.27**	-.34**	-.26**	.04					
(6) 불안										
	수업	-.37**	-.41**	-.29**	-	.70**				
	학습	-.27**	-.35**	-.19**	-	.79**				
	시험	-.21**	-.30**	-.29**	.16**	.71**				
(7) 수치심										
	수업	-.35**	-.38**	-.26**	-	.69**	.83**			
	학습	-.15**	-.28**	-0.10	-	.69**	.89**			
	시험	-.23**	-.32**	-.28**	.07	.77**	.83**			

(8) 절망감	수업	-.51**	-.54**	-.42**	-	.78**	.86**	.78**	
	학습	-.32**	-.41**	-.30**	-	.86**	.89**	.82**	
	시험	-.40**	-.48**	-.39**	.02	.81**	.81**	.82**	
(9) 지루함	수업	-.68**	-.62**	-.51**	-	.68**	.63**	.65**	.78**
	학습	-.53**	-.54**	-.44**	-	.79**	.70**	.60**	.79**

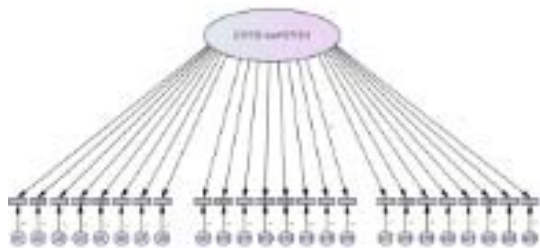
2. 다른 성취상황에서 경험하는 같은 정서 간 상관

	즐거움	희망	자신감	안심	분노	불안	수치심	절망	지루함
(1) 수업 vs 학습	.84**	.76**	.82**	-	.81**	.82**	.83**	.81**	.83**
(2) 수업 vs 시험	.72**	.66**	.73**	-	.70**	.62**	.73**	.73**	-
(3) 학습 vs 시험	.81**	.74**	.69**	-	.76**	.73**	.82**	.86**	-

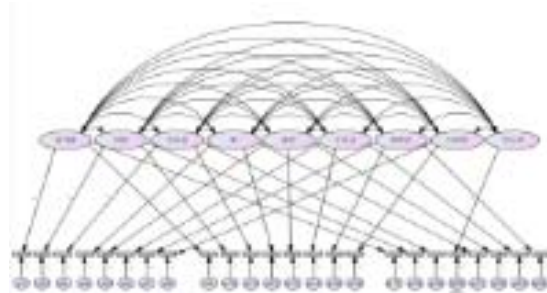
**p<0.01

3.3.2. 읽기 성취 정서 요인의 구조 모형 검증

본 연구에서는 개발된 검사 도구가 가정에 따라 수업 상황, 학습 상황, 시험 상황이라는 학업 상황 요인과 더불어 9가지의 성취 정서 요인의 2개 국면 요인 구조로 설계되어 있는지를 확인하기 위해 확인적 요인분석(CFA)을 실시하였다. 이에 경쟁 모형을 설정하여 모형 간 비교를 실시하였다. 먼저 모형 1은 1개 요인을 가정한 모형으로 성취 정서가 양의 요인 적재치를 나타낼 경우 긍정 정서, 음의 요인 적재치를 나타낼 경우 부정 정서에 해당하는 양가 요인을 전제로 한 모형이다. 다음으로 모형 2는 즐거움, 희망, 자부심, 안도감, 화, 불안, 수치심, 절망감, 지루함 등 9개 정서 요인을 잠재 요인으로 가정한다.²⁾ 모형 3은 3개 상황 모형으로 수업 상황, 학습 상황, 시험 상황 등 3개 상황 요인을 잠재 요인으로 가정하는 모형이다. 마지막으로 모형 4는 9개의 정서 요인과 3개의 상황 요인을 동시에 고려한 2-국면 모형이다. 이를 그림으로 나타내면 아래 [그림 1]과 같다.

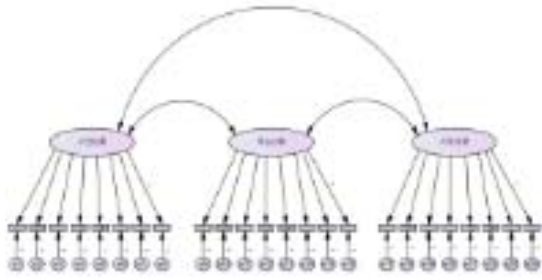


모형 1. 1개 정서-요인 모형

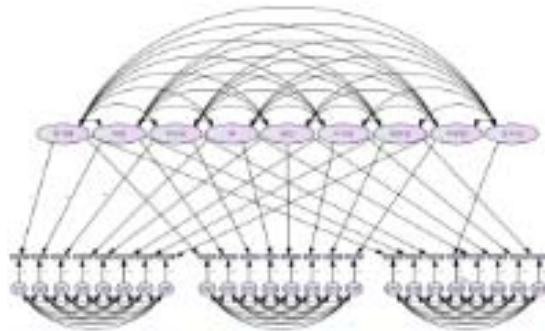


모형 2. 9개 정서-요인 모형

2) 모형 2와 모형 4에서 '안도감'의 경우, 시험 상황의 안도감이라는 단일한 측정 변수를 가정하기 때문에 측정 오차는 신뢰도 추정치를 0.7로 가정하고 $(1-\alpha)\sigma^2$ 으로 계산하여 고정하였다(배병렬, 2017).



모형 3. 3개 상황-요인 모형



모형 4. 정서 x 상황-요인 모형

[그림 1] 성취 정서 내의 잠재적 관계에 대한 구조 모형

확인적 요인분석 결과 모형 적합도를 산출한 결과 1개 정서-요인 모형은 $\chi^2(25)=4975.40$, $GFI=.28$, $CFI=.50$, $RMSEA=.250$ 로 가장 낮은 수준의 모형 적합도를 나타냈다. 한편 9개 정서-요인 모형은 $\chi^2(217)=1772.52$, $GFI=.62$, $CFI=.84$, $RMSEA=.154$ 로 모형 1보다는 상대적으로 나은 모형 적합도를 나타내었으나 그 자체로 적절한 수준으로 나타나지는 않았다. 3개 상황-요인 모형은 $\chi^2(249)=4582.10$, $GFI=.28$, $CFI=.54$, $RMSEA=.240$ 로 마찬가지로 낮은 수준의 모형 적합도를 나타냈다. 한편, 9개 정서와 3개 상황 요인을 모두 가정한 정서 x 상황-요인 모형은 $\chi^2(133)=365.78$, $GFI=.91$, $CFI=.98$, $RMSEA=.076$ 로 양호한 적합도 수준을 나타냈다. 이는 개별 상황과 정서가 동시에 고려될 때 본 연구에서 조사한 성취 정서가 가장 적절하게 설명될 수 있음을 나타내며, 본 연구의 검사 도구에서 차용한 Pekrun 외(2011)의 일반 학업 상황에서의 성취 정서와 관련한 이론적 토대가 읽기 성취 정서라는 특수한 상황 맥락에서도 적용됨을 나타낸다.

표 9 경쟁 모형의 적합도 비교 결과

모형	χ^2	df	GFI	CFI	$RMSEA$
1개 정서-요인 모형	4975.40	252	0.28	0.50	0.250
9개 정서-요인 모형	1772.52	217	0.62	0.84	0.154
3개 상황-요인 모형	4582.10	249	0.28	0.54	0.240
정서 x 상황-요인 모형	365.78	133	0.91	0.98	0.076

또한 정서 x 상황 요인 모형을 가정하여 잠재 변수인 9개의 성취 정서 간의 상관에 대한 추정치를 계산한 결과는 아래 <표 10>와 같다. 상관 추정치에 따르면 앞서 나타난 상관 분석의 결과와 유사하게 같은 방향의 정서 간에는 유의한 정적 상관이 나타났으며 반대 방향의 정서 간에는 유의한 부적 상관이 나타났다. 특별히 시험 관련 안도감은 앞서 나타난 상관과는 다소 다르게 즐거움, 희망과의 정서와는 정적 상관을 자부심과는 유의한 부적 상관을 나타냈다. 이상의 잠재 변수 간 상관 관계를 살펴본 결과 일부 정서들 간의 상관이 높게 나타났으나 이러한 결과는 상관 추정치의 최대값을 나타내는 결과이며 기존의 성취 정서 검사 도구의 타당화 과정에서도 유사한 수준의 결과가 도출되었다는 점³⁾에서 모든 정서가 구별 가능하다는 것을 나타낸다.

3) 기존 성취 정서의 타당화 관련 선행 연구에서의 상관 추정치는 도승이 외(2011)의 경우 $-.62\sim.93$ 로, Pekrun et al.(2011)의 경우, $-.62\sim.90$ 로, 전지영(2014)의 경우, $-.22\sim.97$ 로 나타난 바 있다.

표 10 정서 x 상황 요인 모형의 잠재 변수 간 상관

	즐거움	희망	자부심	안도감	화	불안	수치심	절망	지루함
1 즐거움									
2 희망	.96**								
3 자부심	.97**	.97**							
4 안도감	.47**	.38**	-.49**						
5 화	-.37**	-.44**	-.28**	.02					
6 불안	-.30**	-.40**	-.24**	.06	.86**				
7 수치심	-.25**	-.35**	-.20**	.06	.81**	.96**			
8 절망감	-.42**	-.51**	-.36**	-.03	.92**	.94**	.89**		
9 지루함	-.59**	-.61**	-.50**	.09	.78**	.74**	.67**	.84**	

**p<0.01

4. 결론 및 제언

본 연구의 목적은 중학생들의 학업 상황에서 읽기와 관련하여 경험하는 정서를 측정하기 위한 검사 도구를 개발하고 그 타당성을 검증하는 데에 있다. 이를 위해 Pekrun, et al.(2005)이 개발한 성취 정서 검사 도구를 바탕으로 국내의 읽기 학습이 이루어지는 교과 교육과정의 특성이나 읽기의 영역 특수성을 고려하여 검사 도구를 개발하였다. 본 연구에서 개발한 읽기 성취 정서 검사 도구는 총 226개 문항으로 3가지 학업 상황에서 9개의 읽기 영역의 성취 정서를 측정하도록 구성되어 있으며 검사 도구는 Pekrun, et al.(2007)이 제시한 통제-가치 이론에 근거하고 있다. 또한 검사 도구의 타당화를 위해 신뢰도를 산출한 결과 Cronbach α 값은 .82~.95으로 매우 우수한 편이며 개별 성취 정서의 하위 구인의 요인구조가 검증되었다. 또한 정서 x 상황 요인의 모형 적합도가 가장 준수한 것으로 나타나 개발된 읽기 성취 정서 검사 도구가 수업, 학습, 시험 등의 개별 학업 상황에 따른 즐거움, 희망, 자부심, 안도감, 화, 불안, 수치심, 절망감, 지루함 등 9가지 정서를 구별하여 측정할 수 있음을 나타냈다.

참고 문헌

- 김중렬 & 이은주. (2014). 한국판 성취정서-수학 척도 (K-AEQ-M) 의 타당화: 중학생을 대상으로. *인간발달연구*, 21, 115-139.
- 도승이, 손수경, 변준희 & 임지윤. (2011). 한국어판 성취정서 질문지 (K-AEQ) 개발 및 타당화. *The Korean Journal of Educational Psychology*, 25(4), 9450970.
- 배병렬. (2017). Amos 24 구조방정식모델링 . 서울도서출판: 청람.
- 백원근, 이기재, 남춘호, 이용훈, 박몽구, 김종명 & 임덕성. (2017). 2017년 국민 독서실태 조사. (재)한국출판연구소, 문화체육관광부
- 윤준채. (2008). 한국판 초등학생 읽기 태도 검사 도구의 타당도 검증. *한국초등국어교육*, 223-245.
- 전지영. (2014). 한국 중학생의 과학영역 성취정서 질문지 (AEQ-KMS) 개발과 타당화. *한국과학교육학회지*, 34(8), 745-754.
- 정혜승. (2006). 읽기 태도 구인과 검사 도구의 요건. *국어교육학연구*, 27, 467-492.
- 최경아. (2012). 고등학생의 교과별 학업에 대한정서연구. 서울대학교 박사학위논문.
- 최숙기. (2008). 인문계 고등학생 읽기 효능감 구성 요인 연구. *청람어문교육*, 38, 273-307.
- 최숙기. (2009). 중학생의 읽기 효능감 구성 요인 연구. *국어교육학연구*, 35, 507-544.
- 최숙기. (2014). 우리나라 청소년들의 읽기 태도 모형 연구-읽기 목적과 읽기 매체 변인을 중심으로. *국어교육학연구*, 49(1), 734-765.
- 최숙기. (2017). 청소년 읽기 부진 학생들의 읽기 특성 분석 및 읽기 부진의 유형 분류. *독서연구*, 44, 37-67.
- Goetz, T., Pekrun, R., Hall, N., & Haag, L. (2006). Academic emotions from a social-cognitive perspective: Antecedents and domain specificity of students' affect in the context of Latin instruction. *British Journal of Educational Psychology*, 76(2), 289-308.
- Marsh, H. W., & Yeung, A. S. (1996). The distinctiveness of affects in specific school subjects: An application of confirmatory factor analysis with the National Educational Longitudinal Study of 1988. *American Educational Research Journal*, 33(3), 665-689.
- Pekrun, R., Frenzel, A. C., Goetz, T., & Perry, R. P. (2007). The control-value theory of achievement emotions: An integrative approach to emotions in education. *In Emotion in education* (pp. 13-36). Academic Press.
- Pekrun, R., Goetz, T., & Perry, R. P. (2005). *Achievement emotions questionnaire (AEQ). User's manual. Unpublished Manuscript*, University of Munich, Munich.
- Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A. C., Barchfeld, P., & Perry, R. P. (2011). Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). *Contemporary educational psychology*, 36(1), 36-48.

‘읽기 성취 정서 검사 도구(AEQ-R) 개발 및 타당화 연구’ 토론문

장성민(한국교육과정평가원)

이 연구는 우리나라 중학생의 읽기 성취 정서를 검사하기 위한 도구를 개발하고 타당화한 연구입니다. 학습 문식성을 공부하는 연구자의 한 사람으로서 많은 배움의 시간이 되었습니다. 여기에서는 여러 가지 물리적 제약으로 인해 연구진에서 충분히 설명하지 못하셨을 것으로 판단되는 지점을 되짚고 말씀을 더 요청드리는 것으로 토론을 대신하고자 합니다.

첫째, 성취 정서 검사 도구를 다룬 기존의 국내외 선행 연구에서는 수학, 과학 등 초·중·고등학생에게 있어 내용 영역 지식으로 인식될 수 있는 교과 학습 상황을 기반으로 검사 도구를 개발하고 측정하였습니다. 이에 비하여 연구진이 개발한 읽기 성취 정서 검사 도구에서는 도구 교과적 속성이 강한 국어과 읽기 상황을 대상으로 설정하여 검사 도구를 개발하고 있습니다. 가령 <표 3>의 예시 문항 가운데 ‘학습 상황’에서의 “글을 읽고 이해하는 것이 어려워서 읽기 공부 후, 나는 글의 내용으로 누군가와 이야기하는 것을 피한다.”(수치심)와 같은 문항은 연구진의 의도대로라면 ‘글의 내용’이 아니라 ‘글을 읽는 효과적인 방법’에 대하여 누군가와 이야기해야 하는 구도가 적합한 것이 아닌지 모르겠습니다. 개발 및 타당화 과정에서 내용 교과과 도구 교과적 속성의 차이로부터 기인한 고민이 없으셨는지 더 청해 듣고자 합니다.

둘째, 이 연구에서는 중학생 대상의 검사 도구를 개발하였습니다. 그러한 피검사자의 설정은 수학, 과학 교과에서의 영역 특수적 검사 도구를 개발한 국내 선행 연구와 동일한 학교급을 설정한 것이면서 동시에 원 검사 도구를 개발한 Pekrun 외(2011)가 대학생을 대상으로 설정한 것과는 대조를 이룹니다. 연구진에서 개발한 읽기 성취 정서 검사 도구를 후속적으로 초등학교, 고등학교, 대학생 등에 적용한다면, 어떤 점이 더 부각되고 유용하게 활용될 수 있을지에 대한 전망을 요청드려 봅니다.

셋째, 개인적으로 흥미로웠던 지점 가운데 한 가지는 연구진이 개발한 검사 도구에 성차가 전혀 나타나지 않았다는 점이었습니다. 학교 현장에서 학생들을 가르쳐 본 경험으로는 비단 정의적 요인에 있어서뿐 아니라 문식 활동의 수행에 있어서도 다소 간의 성차가 당연히 존재할 것으로 예상하였는데, 이는 성취 정서 검사 도구를 개발, 타당화한 국내·외 선행 연구에서도 거의 대부분 동일하게 보고되는 사항이기도 합니다. 그와 같은 차이가 나타난 배경이 무엇이었을지에 대한 연구진의 해석에 대해 더 여쭙고 싶습니다.

마지막으로 이 연구가 성취 정서 검사 도구를 다룬 기존의 선행 연구들과 맺는 관계에 대하여 두 가지 질문을 드리고자 합니다. Pekrun 외(2011)가 개발한 원 검사 도구에 대하여 한국어판 검사 도구가 이미 번안, 타당화되어 있으며, 이는 연구진에서 번역한 2006년 개발본보다 최신의 버전으로 보입니다. 선행 연구에서 기존에 번안, 타당화한 성과를 그대로 수용하는 대신 처음으로 돌아가 2006년 개발본을 대상으로 다시 번역을 시작하신 이유가 있으신지 궁금합니다.

더불어 성취 정서 검사 도구를 타당화한 국내의 선행 연구 대부분이 확인적 요인분석을 실시할 때 항목묶음(item parceling)의 원리를 적용하여 6~12개의 문항을 하나의 측정변인으로 단순화하여 투입하고 있습니다만, 문항 고유의 특성이 중요한 척도 개발 연구에서는 항목묶음의 원리를 적용하는 것이 부적절하다는 견해도 팽팽하게 제기되고 있습니다. 원 검사 도구를 개발한 Pekrun 외의 목표 또한 궁극적으로 도구 개발을 넘어서 변인 간 영향 관계를 구조적으로 살피는 데 놓여 있었음을 고려한다면, 이들이 항목묶음의 원리를 적용한 것을 후속 연구들에서 무비판적으로 그대로

로 수용하는 것은 다소 조심스러울 수 있습니다. 논문이 출판된 이후에는 연구진이 개발한 도구가 표준화 검사 도구로서의 공신력을 갖출 것인 만큼 그러한 우려에 대해서도 추후 고려해 주시면 좋을 것 같습니다.

일반적인 학업 상황에서의 성취 정서를 측정하고자 한 국외의 선행 검사 도구를 바탕으로 엄밀한 연구 방법을 적용하고, 국어과 읽기 영역에서 활용 가능한 영역 특수적 검사 도구를 개발, 타당화하고자 한 연구진의 노고에 찬사를 보냅니다. 소중한 연구 성과를 먼저 접하고 숙고할 기회를 주신 두 분 연구자 선생님께 감사드립니다.

초·중등 일반·특수 교육의 읽기 교육 내용 비교 연구

- 경계선 상의 학습자를 위한 읽기 교육 개선 방안을 중심으로

변은지(이화여자대학교)

차례	<ol style="list-style-type: none"> 1. 머리말 2. 일반·특수 교육과 경계선 상의 학습자 3. 일반·특수 읽기 교육 내용 비교·대조 4. 일반·특수 교육 경계선 상의 학습자를 위한 읽기 교육 개선 방안 5. 맺음말
----	--

1. 머리말

본고는 국어과 읽기 영역을 중심으로 일반 교과 교육과 특수 교과 교육의 내용을 비교 분석하는 것을 목적으로 한다. 2016년 초·중등교육법이 개정되면서 제28조 일명 ‘느린 학습자 지원법’이 통과되었다. 이는 성격 장애나 지적 기능의 저하 등으로 학습에 제약을 받는 학생 중 ‘장애인 등’에 대한 특수교육법 제15조에 따른 학습 장애를 지닌 특수교육대상자로 선정되지 않은 학생들을 위해 새로 만들어진 법이다. 이후 일반 교육과 특수 교육의 경계선 상에 있는 학습자들에 대한 관심이 높아지고 있는 실정이다.

본고에서의 ‘경계선 상의 학습자’란 일반 학습자의 범주나 장애를 가지고 있는 것으로 판명된 특수 학습자의 범주 중 특정 범주에 속하는 것으로 명확히 판단하기 어려운 중간적이면서도 이질적 특성을 보이는 경향이 강한 학습자 또는 그 집단을 가리킨다. 이러한 경계선 상의 학습자는 대체로 일반 학습에 소속되어 있지만, 또래에 비하여 학습 속도가 느리기 때문에 교사의 개별적인 교육적 지원을 필요로 하는 경우가 많다. 그러나 현실적으로 방치·소외되거나, 교육적 지원을 받기 어려운 상황에 처해 있다. 그 동안 읽기 교육에서는 이러한 학습자들을 ‘읽기 부진’ 혹은 ‘읽기 장애’의 개념 하에 다루어 왔는데, 읽기 부진과 읽기 장애의 ‘경계선’ 상에 있는 ‘느린 학습자’들을 위하여 교육 내용 측면에서 어떠한 부분에 중점을 두어야 할지 정밀 검토가 요구된다.

이러한 맥락에서 특수교육에서 주로 논의되고 있는 ‘통합교육’이라는 개념도 살펴볼 필요가 있다. 통합교육은 1980-90년대 장애 아동만을 위한 교육적 지원을 부여하는 것이 아니고, 경계선 상에 있는 아동 또는 일반 아동 중에서도 학습의 흥미와 동기 유발이 낮은 아동, 학교와 사회에서 여러 가지 곤란을 가지는 아동들에게도 대응할 수 있는 교육이 통합(integration)과 포함(inclusion)이라는 개념 하에 대두된 개념이다(박화문, 2001:30). 통합교육 자체에 대한 찬반 의견과 어떻게 연령과 학년 수준에 적합하게 배치를 해야 하는가에 대한 의견이 분분한 가운데 있지만(정대영, 2006), ‘경계선 상의 학습자들을 교육의 현장에서 어떻게 포섭하여 지도할 것인가?’의 맥락을 고찰하는 과정에서 유의미한 교육적 의의를 제공하는 바가 있다.

상술한 관점을 바탕으로 하여 본고에서는 일반 교과 교육과 특수 교과 교육에서 제시하고 있는 읽기 교육 내용을 비교 분석하고, 이에 대응하는 국가 차원의 교수·학습 방안을 분석하고자 한다.

이를 통해 읽기 부진과 읽기 장애의 경계선에 대한 교육적 단초를 구하고, 더 나아가 읽기 교육이라는 공통분모를 두고 일반 교육과 특수 교육이 서로의 영역에 어떠한 영향을 줄 수 있을 것인지에 대한 고민을 해 보고자 한다. 이에 따른 연구문제를 정리하면 다음과 같다.

연구문제 1. 일반 교육과 특수 교육 간 읽기 교육 내용은 어떠한 지점에서 같고 다른가?

연구문제 2. 경계선 상의 학습자들을 위한 기존 읽기 교육의 문제점과 대안은 무엇인가?

2. 일반·특수 교육과 경계선 상의 학습자

일반 교육과 특수 교육의 개념은 교육 대상자가 누구인지에 따라 나누어진다고 할 수 있다. 이미션·정희섭(2004)에 따르면 국가마다 특수교육 대상자를 다양하게 정의하고 있는데, 한국은 ‘장애 학생’만을 특수교육 대상자로 삼는 경우에 속하기 때문에 장애가 없는 특별한 요구를 지닌 학습부진학생은 특수교육 대상자에 포함되지 않는다. 그러나 일부 국가의 경우에는 특수교육의 대상에 장애학생뿐만 아니라 영재학생이나 학습곤란학생을 포함하며, ‘특수교육 요구¹⁾’라는 새로운 용어를 사용하며 일반 교육과정을 따라가기 힘든 학생들을 특수교육 대상자에 포함하기도 하였다.

좀 더 구체적으로 살펴보면 일반 교육은 국가가 명시한 일반 교과과정을 토대로 운영되며, 대부분의 학생들이 이러한 형태로 운영되는 학교에 재학하고 있다. 반면 교육기본법 18조에 따르면 특수교육은 국가와 지방자치단체가 신체적·정신적·지적 장애 등으로 특별한 교육적 배려가 필요한 사람이라고 진단·평가하여 선정한 사람을 위한 교육에 해당한다. 즉, 특수교육 대상자는 시각 장애, 청각 장애, 지적 장애, 정서-행동 장애, 자폐성 장애, 의사소통 장애, 학습 장애, 건강 장애, 발달 지체, 그 밖의 장애인 등에 대한 특수교육법 시행령에서 정하는 장애를 가지고 있어야 하며, 이 경우 특수교육 기관의 지원을 받게 된다.

특수 교육기관은 특수학교와 특수학급으로 구분되는데 그 중 특수 학급은 특수교육 대상자의 통합 교육을 실시하기 위해 일반 학교에 설치된 학급이다. 특수학급에 소속된 학생들은 그들의 특성에 따라 전일제 혹은 시간제로 특수 학급에서 지도를 받게 된다. 장애의 정도에 따라 일반 학급에서 교육 받기 어려운 아동들은 특수 학급에서 모든 일과를 보내며 교육을 받고, 그렇지 않은 아동들의 경우 일반 학급에서 특정한 과목의 학업을 수행하기 어려울 때에는 특수 학급에서, 그 외에는 일반 학급에서 교육을 받는다. 또한 완전히 일반 학급에 소속되어 일반 학생들과 어울리며 같은 내용으로 수업을 듣는 학생들도 존재하는데, 이러한 운영 형태를 전일제 통합학급이라고 한다.

그러나 특수학급이 일반 학교 내에 위치하고 있기는 하지만, 현재까지의 특수학급의 정체성과 위상은 특수학교와 견주어서 고려되는 경향이 있다(박승희, 2004). 일반 학생들과 어울릴 수 없는 특수한 학생들이 속한 곳이라는 부정적 인식이 여전히 강하기 때문이다. 유사한 맥락에서 김애화 외(2018)는 초·중등교육법에서 제시하고 있는 학습부진의 정의가 ‘무엇을 제외하면 ‘학습부진’으로 남는가?’를 기술하는 ‘배제 정의’의 성격을 지녔다는 점에 주목하였다. 학습 장애로 선정되기를 꺼려하는 상당수의 학생이 학습부진으로 선정될 수 있으며, ‘학습지원대상학생’의 경우에도 내적 원인의 유무와 상관없이 학업 성취의 어려움을 보이면 선정될 수 있기 때문에, 학습장애를 지니고 있어도 특수교육대상자로 선정되기를 원하지 않는다면 학습지원대상학생으로 선정될 수 있다는 것이다.

일반 교육의 대상자와 특수 교육의 대상자가 혼재하는 상황에 더하여, 일반 교육과 특수 교육의

1) 특수교육 대상 학생을 범주적 접근에 의해 정의하고 있는 국가들과는 달리, 몇몇 국가들(예: 영국, 덴마크, 네덜란드)은 ‘특수교육 요구’라는 비범주적 개념을 도입하여 정의하고 있다. 특수교육 대상 학생을 정의하기 위해 사용된 정신지체 혹은 맹과 같은 진단적 용어는 학교에서 적절한 교육을 제공하는데 도움이 되지 않기 때문에 이러한 용어 대신 교육적 측면을 강조한 ‘특수교육 요구’라는 용어를 사용할 필요가 있다는 것이며, 이러한 흐름에 따라 영국, 노르웨이, 덴마크 등의 나라가 ‘특수교육 요구’라는 새로운 용어를 통해 특수교육 대상자를 정의하고 있다(이미션·정희섭, 2004)

경계선 상에 있는 학습자들도 존재한다. 이들은 인지적, 정서적, 학습적 측면에서 일반 학습자들보다 다소 뒤쳐져 있으며, 의사소통이나 학습의 과정이 느리거나 원활하지 못한 특성을 보이고 있으나, 그렇다고 장애를 가진 학습자로 판정받을 성격의 학습자도 아니다. 이와 같이 학습자들이 다양한 교육적 요구를 보이고 있는 상황에서, 더 이상 이들을 일반 교육의 현장에서 방치하고, 소외시킬 수도 없다. 다만, 이 중에서도 장애를 가지고 있음에도 장애를 가진 것으로 판정을 받지 않는 경우는 교육 체제와 사람들의 인식이 관여하는 문제이기 때문에 교사가 능동적으로 대처하기 어려운 부분이 있으나, 경계선 상의 학습자는 다른 경우에 속한다. 이들은 일반 교육의 장에서 충분히 포용할 수 있는 학습자이다. 하지만 상술하였듯이 이러한 학습자의 모습들은 대체로 교사의 경험에 의해 감지되기만 할 뿐이어서, 그러한 현상에 대처하기 위한 구체적 교육 방안이 마련된 바는 없어 보인다.

국어과에서도 읽기 장애·읽기 부진·난독증·국어 부진 등 다양한 개념 하에 경계선 상의 학습자들에 대해 논의해온 바 있다. 그 중 교육 대상자를 구분해보고자 한 연구로 이경화(2009)와 김은성(2018)를 들 수 있다. 이경화(2009)는 일반 교육에서 확인할 수 있는 학습자들을 학습 부진과 교과 부진의 맥락에서 구분하였다. 그에 따라 사회생활을 하는데 꼭 필요한 초등학교 3학년 수준의 능력에서 부진함을 보이는 기초학습부진과 국어과의 당해 학년의 기본 학습을 제대로 따라가지 못하는 기본학습부진을 나누었으며, 이는 경계선 상에 있는 학습자의 개념을 어느 정도 구분하고자 한 시도라고 할 수 있을 것이다.

이와 유사하게 시도 교육청에서도 기초학습부진과 교과학습부진을 진단하고 있다. 전자는 3R's 진단 검사 도구를 통해, 후자는 꾸꾸(기초학력지원시스템, Cu-Ku)에서 제공하는 '진단검사도구'나 '국가수준 학업 성취도 평가'를 통해 진단하고 있다(서울시 교육청, 2017). 이때 학습 부진을 '보통 또는 그 이상의 지능을 가지고 있음에도 불구하고, 개인의 내적인 요인으로 인해 기본적인 학습능력에 심한 어려움이 있는 상태'로 정의하며, 지적장애 학생 등을 학습부진학생에 포함시키지 않다는 점을 명시한다는 점에서 장애와 부진의 경계를 가르는 기준을 지적 기능에 두고 있음을 알 수 있다.

위와 같은 논의에서 좀 더 구체화된 논의가 김은성(2016)에 해당하는데, '느린 학습자'의 분포 양상과 국어교실에서 국어교사가 현실적으로 지원할 수 있는 학습자는 어떤 학습자인지에 대해 고찰한 바 있다. '일반학교에 소속되어 있으면서 지적 기능에 문제가 없으나 읽기에 어려움을 겪는 학습자'와 '일반학교에 소속되어 있으면서 지적 기능에 다소 문제가 있고 읽기에 어려움을 겪는 학습자'들을 읽기부진과 관련하여 국어 교육의 장에서 교육적으로 지원해야 하며, '지적 기능에 큰 문제가 있으면서 읽기에 어려움을 겪는 학습자'의 경우 특수 학급 담당 교사가 교육적 지원을 담당해야 한다는 것이다.

상술한 바와 같이 일반교육 대상자와 특수교육 대상자가 어떻게 같고 다른지에 대한 논의가 국어과 영역 안팎에서 다양하게 전개되어 왔다. 특수교육 대상자에 대한 낙인효과가 강하게 작용한다는 점을 고려할 때 특정한 장애가 명확하게 존재하는 것이 아닌 이상 이들을 굳이 특수교육 대상으로 포함할 필요는 없을 것이다. 그러나 학습에서 곤란을 보이는 경계선 상의 학습자들에 대한 논의가 일반 교육 차원에서 지속적으로 요구되고 이루어지고 있다는 것은 이들을 위한 교육적 지원이 별도로 마련된 필요가 있다는 점을 시사한다. 특수교육 대상자가 아닌 학생들에게도 개별화 지도가 필요하다는 점을 인정해야 한다는 엄훈(2019)의 논의가 이러한 맥락에서 제기된 것이라 할 수 있다. 따라서 본고에서는 일반 교육과 특수 교육 간의 읽기 교육 내용을 비교 분석하고, 교사들이 이러한 학습자들을 어떻게 지도하고 있는지에 대한 자료를 분석하여 이들을 위한 교육적 지원 방안을 비판적으로 고찰해보고자 한다.

3. 일반·특수 읽기 교육 내용 비교·대조

국어과의 맥락에서 일반 교육과 특수 교육 간의 연계성 확보를 위한 교육 방안을 논의한 연구

로 노창수(1999)가 있다. 국어 교육의 관점에서 일반 교육과 특수 교육의 통합화 방향을 제시하였는데, 학생의 개인차를 존중한 수준별 학습과 일반 학생과 장애 학생과의 통합이 이루어지도록 해야 하며, 언어지도 프로그램을 통합적으로 운영하되 타 영역의 전문가와 협력해야 함을 논하였다. 교육과정 운영에 있어서는 같은 주제를 다루고 있지만 서로 다른 읽기 수준에서 여러 자료를 제공해야 한다는 점을 강조하며 개별화 교수와 협력 학습이 이루어질 필요가 있다고 설명하였다. 최근의 연구로는 이경화·이정인(2016)과 이재승(2017)이 있다. 전자의 연구는 초등학교 특수학급 교사들을 대상으로 국어과 일반 교육과정 적용에 대한 인식·실태·곤란 요인 등을 설문조사를 통해 분석한 것으로, 특수학급 교사들이 통합 교육에 긍정적인 반응을 보였으며, 특히 경도 장애 학생에게 국어과 일반 교육과정의 적용이 가능하다고 보았음을 밝히었다. 후자의 연구는 통합교육의 맥락에서 특수 국어과 교육 관련자들의 국어 교육에 대한 이해를 도모할 수 있도록 진행되었으며, 일반 국어과 교육에서 강조하고 있는 부분 중에서 특수 국어과 교육이 어떠한 방향을 취해야 하는지를 논하였다. 다만 이러한 연구들은 그 내용상 다소 거시적인 방향을 제시하는 성격을 띤다.

이외에 국어 교육의 맥락 하에서 일반 교육과 특수 교육의 교육 내용에 대한 논의한 연구들이 있었으나 그 수가 많지 않은 편이며, 주로 일반 교육이 아닌 특수 교육의 맥락에서 논의가 이루어져 왔다(강경숙, 2000; 김주영, 2006). 김주영(2006)이 7차 특수 교육과정 중 국민공통기본 교육과정을 특수 교육의 관점에서 국어과의 성격, 목표, 내용, 방법, 평가 등을 세부적으로 분석한 반면 강경숙(2000)은 국민공통기본교육과정과 기본교육과정의 구성 관점, 성격, 목표, 내용(내용 체계, 학년별 내용), 방법, 평가를 비교 분석하였을 뿐만 아니라, 특수 학급에서의 교육과정 운영에서 확인되는 한계와 어려움을 면담 조사하였다. 그 결과 특수 교사들이 국민공통기본교육과정을 학생에 따라 하향조정, 혹은 재편집하여 활용하는 방향을 취하고 있다는 점, 교재가 제대로 보급되지 않아 기본교육과정에 대해 잘 모르는 상태라는 점을 밝히었다. 특히 국어과의 경우 7차 교육과정에 제시되어 있는 기본·심화·보충의 3단계에 특수 학급의 학생들이 모두 도달할 수 없다고 진술하였다는 점에 주목할 만하다. 또한 연간 교육과정을 교사가 직접 작성하여 운영하고 있어 실제적이고 기능적이나, 내용별 체계가 뚜렷하지 못하다는 문제를 보였다. 이러한 내용을 바탕으로 특수 학급에서 기본 교육과정과 국민공통기본교육과정을 연계할 수 있는 방안을 단계별(정신연령 6세 이하, 2-4년 정도의 지체, 1년 이하의 지체)로 나누어 제시해야 한다는 점을 강조하고 있으나, 그 구체적 내용을 마련하지 못하였다는 점에서 한계를 보인다.

더 나아가 교육 내용이 어떻게 교과서에서 구현되고 있는지를 분석한 연구들도 있다(신경진 외 2012; 김남희, 2018; 강은영 외 2019 등). 신경진 외(2012)는 2007 개정 국어과 특수 기본 교육과정과 국어과 특수 국어 교과서를 분석하여, 이를 국어과 일반 교육과정과 비교하였다. 기본 교육과정과 교과서에서 제시하는 교육 내용과 세부 활동을 목표와 내용을 학년 및 영역, 성취기준, 관련 내용 요소와 연결 지어 영역별로 비교 분석하였다. 그 결과 특수 기본 교육과정이 대체로 영·유아에서 초등학교 1-2학년 수준에 해당한다는 사실을 확인하였다. 김남희(2018)의 연구는 특수 교육이 아닌 국어 교육의 관점에서 특수 교육 국어 교과서를 분석하였다는 점에서 주목할 만하다. 국어과 일반 교육과정과 특수 교육과정의 차이를 논한 후, 기본 교육과정의 국어 교과서를 중심으로 특수 교육 국어 교과서를 내용 선정, 내용 조직, 내용 제시 측면에서 분석하였다. 강은영 외(2019)에서는 특수교육에 좀 더 초점을 두어 특수 공통 교육과정과 특수 기본 교육과정을 기반으로 만들어진 교과서의 교육 활동을 연계하는 연구를 진행하였는데, 활동을 중심으로 한 연구이기에 실제성과 현장성이 높은 반면 4학년 1학기 교과서라는 제한적인 연구 대상을 분석하고 있어 특수교육에서 국어과 교육이 어떻게 이루어지는지 전체적인 맥락을 확인하는 데에는 어려움이 있다.

지금까지 살펴본 연구들은 대체로 국어과 전 영역에 걸쳐 이루어진 연구들이기에 영역별로 세분화하여 살펴보아야 할 필요가 있을 것이다. 본고에서는 그 중에서도 읽기 영역에 초점을 두고 어떠한 교육 내용들이 다루어지고 있는지를 비교 분석하고자 한다.

3.1. 전반적 체제 및 교육 목표

7차 교육과정부터 국민공통기본교육과정을 도입하면서 통합교육의 관점에서 일반교육과 특수교육 간의 통합을 강조하는 관점을 취하기 시작하였다. 그에 따라 특수 교육과정은 일반 교육과정에서 취하고 있는 체제와 형식을 그대로 빌려오는 방식을 취하였으며, 교육 내용 역시 기본적인 내용 중핵적인 내용을 중심으로 선정되었다. 이러한 부분에 대하여 특수교육 분야에서는 통합교육이라는 미명 아래 일반교육 교육과정 접근만을 강화함으로써 오히려 중도의 발달장애 학생들을 위한 교육과정을 위축시키고, 그들에게 적절한 교육적 경험을 제공하지 못하는 오류를 범하고 있다는 비판을 제기하기도 했지만(정주영, 2015), 일반 교육의 관점에서도 이를 분석해볼 필요가 있다.

이를 위해 가장 먼저 일반 교과 교육과 특수 교과 교육의 교육과정 체제를 비교하여 살펴보아야 한다. 일반 교과 교육의 교육과정은 ①국민공통기본교육과정(초 1-고 1학년)과 ②선택 교육과정(고 2-3학년)으로 나누어지는 반면, 특수 교과 교육의 교육과정은 ①국민공통기본교육과정에 따른 특수 교육 공통 교육과정 및 선택 중심 교육과정(초 1-중 3학년)과 ②기본 교육과정(초 1-고 3학년)으로 나뉘어진다. 국어과의 경우 공통 교육과정이 국민공통기본교육과정을 바탕으로 하고 있다는 점에서 공통분모를 가지고 있으나, 일반 교육은 선택 교육과정을, 특수 교육은 기본 교육과정으로 별도의 교육과정을 제시하고 있다는 점에서 차이를 보인다.

일반 교육에서의 선택 교육과정이 일반 교육과정에서 학습한 각 세부 영역을 심화하는 성격을 띠는 교육과정에 해당한다면, 특수 교육과정에서 기본 교육과정은 공통 교육과정 및 선택 중심 교육과정을 적용하기 어려운 초등학교 1학년-고등학교 3학년을 대상으로 편성·운영되는 교육과정이다. 학교는 특수교육 대상 학생의 장애 특성 및 정도에 따른 요구와 학교의 실정을 고려하여 공통 교육과정을 기본 교육과정과 병행하여 편성·운영할 수 있다(교육부, 2018). 특수교육 대상 학생들이 사회생활을 영위하는 데에 있어 무엇보다 필요로 하는 역량이 의사소통 역량이며, 이러한 역량을 신장시키는 데에 국어과가 중요한 역할을 담당하고 있다는 것임을 고려할 때, 특수 교육에서 이와 같은 구성으로 국어과 교육과정을 제시한 이유를 미루어 짐작할 수 있다.

좀 더 구체적으로 살펴보면 국어과의 세부 영역으로 선택 교육과정에서는 화법과 작문·독서·언어와 매체·문학을, 국민공통기본교육과정과 공통 교육과정에서는 듣기·말하기·읽기·쓰기·문학·문법을 설정하고 있는 반면, 특수 교육의 기본 교육과정은 듣기·말하기·읽기·쓰기로 나누고 있다. 핵심 개념에 있어서도 선택 교육과정과 국민공통기본교육과정, 공통 교육과정이 읽기의 본질이 무엇인지 탐구하고, 읽기 전반에 대해 이해하며 읽기 과정을 영위해가는 것에 중점을 두고 있다면, 기본 교육과정에서는 읽기의 '원리'를 알고 읽기를 '실제'로 행하는 것을 중요하게 다루고 있다. 기능에 있어서도 선택 교육과정과 국민공통기본교육과정, 공통 교육과정의 경우 글이나 책을 선택하고, 자료를 활용하는 부분을 제외하고는 거의 공통적인 경향을 보이지만, 기본 교육과정의 경우 대체로 초등 저학년 수준의 읽기 기능을 제시하고 있다. 핵심 역량에 있어서도 대체로 공통적이거나 기본 교육과정에서 제시하고 있는 역량들이 대체로 사회생활을 영위해나가는 능력에 중점을 두고 있다. 이러한 경향들은 모두 특수교육 대상자들에게 의사소통 역량이 상대적으로 더 중시되기 때문인 것으로 보인다.

<표 1> 국어과 일반 교육과정과 특수 교육과정의 전반적 체제 비교

	국어과			
	일반 교육과정		특수 교육과정	
	선택 교육과정 (일반 선택)	국민공통기본교육과정	공통 교육과정	기본 교육과정
영역 구분	화법과 작문, 독서, 언어와 매체, 문학	듣기, 말하기, 읽기, 쓰기, 문학, 문법		듣기, 말하기, 읽기, 쓰기
핵심 개념	독서의 본질, 독서의 방법, 독서의 분야,	읽기의 본질, 목적에 따른 글의 유형, 읽기와 매체, 읽기의 구성요소, 읽기의 과정, 읽기의 방법, 읽기의 태도		읽기의 원리, 읽기의 실제, 읽기의 태도

	독서의 태도			
기능	<ul style="list-style-type: none"> 글·책 선택하기 맥락 고려하기 몰입하기 보조·참고자료 활용하기 내용 확인하기 추론·상상하기 비판하기 감상·성찰하기 대안 탐색하기 적용·발전시키기 공유·소통하기 점검·조정하기 	<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"> 맥락 이해하기 몰입하기 내용 확인하기 추론하기 비판하기 성찰·공감하기 통합·적용하기 독서 경험 공유하기 점검·조정하기 수어(지문자) 읽기 점자 읽기 	<ul style="list-style-type: none"> 찾기 구별하기 대응하기 소리 내어 읽기 파악하기 요약하기 보완·대체 의사소통 도구 사용하기
핵심 역량	비판적·창의적 사고 역량, 자료·정보 활용 역량, 의사소통 역량, 공동체·대인 관계 역량, 문화 향유 역량, 자기 성찰·계발 역량			의사소통 역량, 자기관리 역량, 대인관계 역량, 창의적 사고 역량, 지식정보처리 역량, 심미적 감성 역량
교육 대상자	고등 2-3학년	초등 1-고등 1학년	초등 1-중등 3학년	공통 교육과정 및 선택 중심 교육과정을 적용하기 어려운 초등 1-고등 3학년

이러한 내용은 기본 교육과정의 교육 대상자가 공통 교육과정 및 선택 교육과정을 적용하기 어려운 초등학교 1학년-고등학교 1학년이라고는 하지만, 일상적 의사소통에 어려움을 보이는 중증 장애의 교육 대상자를 위한 교육과정임을 짐작해볼 수 있게 하는 단서가 된다. 또한 기본 교육과정이 궁극적으로 목표로 하는 바가 특수 교육 대상자가 일상생활에서 성공적인 의사소통을 할 수 있는 역량을 신장시키는 것임을 확인시켜주는 부분이기도 하다.

이러한 부분을 아래의 <표 2>에서도 확인할 수 있다. <표 2>는 국민공통기본교육과정, 공통 교육과정, 기본 교육과정에서 교육 목표로 하는 바를 정리한 것이다. 국민공통기본교육과정과 공통 교육과정에서는 정확하고 비판적으로 이해하며, 능동적이고 주체적인 독자를 기르는 것에 중점을 두고 있으며, 공통 교육과정에서 이에 더하여 시각과 청각 장애 학습자들을 위한 목표를 별도로 제시하고 있다는 점에서 차이를 보인다. 반면 기본 교육과정은 의사소통의 생활화에 가장 큰 목적을 두고 있다. 특히 읽기 영역의 경우 초등학교 수준에서는 해독에, 중학교 수준에서는 문장이나 문단의 의미 파악에, 고등학교 수준에서는 글에 대한 이해에 중점을 두고 있어 성공적인 '사실적 이해'가 기본 교육과정의 읽기 교육에서 목표로 하고 있는 바임을 파악할 수 있다.

<표 2> 일반 교육과 특수 교육의 국어과 교육 목표

일반	국민 공통 기본 교육 과정 (초등-고등)	<p>국어로 이루어지는 이해·표현 활동 및 문법과 문학의 본질을 이해하고, 의사소통이 이루어지는 맥락의 다양한 요소를 고려하여 품위 있고 개성 있는 국어를 사용하며, 국어 문화를 향유하면서 국어의 발전과 국어문화 창조에 이바지하는 능력과 태도를 기른다.</p> <p>가. 다양한 유형의 담화, 글, 작품을 정확하고 비판적으로 이해하고 효과적이고 창의적으로 표현하며 소통하는 데 필요한 기능을 익힌다.</p> <p>나. 듣기·말하기, 읽기, 쓰기 활동 및 문법 탐구와 문학 향유에 도움이 되는 기본 지식을 갖춘다.</p> <p>다. 국어의 가치와 국어 능력의 중요성을 인식하고 주체적으로 국어생활을 하는 태도를 기른다.</p>
특수	공통 교육 과정	<p>국어로 이루어지는 이해·표현 활동 및 문법과 문학의 본질을 이해하고, 의사소통이 이루어지는 맥락의 다양한 요소를 고려하여 품위 있고 개성 있는 국어를 사용하며, 국어 문화를 향유하면서 국어의 발전과 국어문화 창조에 이바지하는 능력과 태도를 기른다.</p>

(초등- 중등)	<p>가. 다양한 유형의 담화, 글, 작품을 정확하고 비판적으로 이해하고 효과적이고 창의적으로 표현하며 소통하는 데 필요한 기능을 익힌다.</p> <p>나. 듣기·말하기, 읽기, 쓰기 활동 및 문법 탐구와 문학 향유에 도움이 되는 기본 지식을 갖춘다.</p> <p>다. 국어의 가치와 국어 능력의 중요성을 인식하고 주제적으로 국어생활을 하는 태도를 기른다.</p> <p>라. 시각장애 특성에 따라 묵자나 점자를 사용하여 국어 생활을 영위한다. (시각장애)</p> <p>마. 청각장애 특성에 따라 다양한 의사소통 양식을 활용하여 국어 생활을 영위한다. (청각장애)</p>		
	기본 교육 과정	초등	중등
	<p>국어 학습에 흥미와 자신감을 가지며, 일상생활에서 사용되는 말을 이해하고 표현하는 능력을 길러 의사소통할 수 있는 기초를 마련한다.</p> <p>(1) 일상생활과 관련된 낱말 또는 문장의 의미를 이해하고, 자신의 의사를 간단하게 표현한다.</p> <p>(2) 글자를 인식하고 글자와 낱말의 짜임을 익혀 친숙한 낱말을 읽고 그 의미를 이해한다.</p> <p>(3) 글자와 낱말의 구성 원리를 익히고 글자를 따라 쓰며 글자에 대한 관심을 가진다.</p>	<p>생활 중심의 국어 활동을 바탕으로 일상생활과 관련된 다양한 낱말과 문장을 이해하고 표현하며, 의사소통을 생활화할 수 있는 능력과 태도를 기른다.</p> <p>(1) 상황과 상대방에게 맞는 어법을 사용하고, 의사소통에 필요한 대화 규칙을 지키며 상대방과 의견을 주고받는다.</p> <p>(2) 문장이나 문단의 내용을 파악하며 의미가 잘 드러나도록 바르게 읽는 습관을 가진다.</p> <p>(3) 기초적인 맞춤법을 익혀 정확한 의미 전달이 되도록 글을 쓰고, 다양한 매체를 활용하여 글을 쓰는 태도를 기른다.</p>	<p>일상생활에서 사용하는 담화와 글을 이해하고 표현하며, 자기주도적인 국어 생활을 할 수 있는 능력과 태도를 기른다.</p> <p>(1) 대화의 중심 내용과 세부 정보를 이해하고, 대화 목적과 상황에 맞게 자신의 생각을 전달한다.</p> <p>(2) 일상생활과 관련된 친숙한 주제에 대한 글을 읽고 필요한 정보나 내용을 파악하는 습관을 가진다.</p> <p>(3) 짧은 글과 생활 서식에 맞게 글을 쓰며, 예절에 맞는 글쓰기 태도를 기른다.</p>

3.2. 성취 기준 및 교수·학습 방향

그렇다면 읽기 영역에서 제시하는 성취 기준에서는 어떠한 차이가 있는지 살펴볼 필요가 있다. 이를 위해 국민공통교육과정과 공통 교육과정의 내용을 살펴보고자 하였으며, 그 내용을 <표 3>에 정리하였다. 먼저 교육 목표와 마찬가지로 국민공통기본교육과정의 내용을 바탕으로 하여 시각과 청각 장애를 위한 별도의 성취기준을 더하여 공통 교육과정을 만들었다는 사실을 확인할 수 있다. 또한 추가된 성취 기준에 대하여 교수·학습 방법 및 유의사항과 평가 방법 및 유의사항을 별도로 제시하고 있다는 점 또한 확인할 수 있었다. 이는 특수 교육의 기본적인 교육 방향이 통합 교육의 맥락에서 일반 교육을 따르고 있으며, 그에 더하여 시각 장애와 청각 장애라는 특수한 장애 학생들을 배려하고 있음을 보여준다. 또한 이러한 성취기준이 초등 수준에서 주로 다루어지고 있다는 점과 그 내용이 점자나 수어의 이해와 독서 환경의 조정에 초점을 두고 있다는 점 또한 눈여겨볼 만하다.

그러나 이러한 성취 기준 제시 방식이 과연 적절한 것인지에 대해 고민해 볼 필요가 있다. 국민공통교육과정과 공통교육과정에 공통적으로 제시하고 있는 성취기준에 대한 교수·학습 방향과 평가에 대한 내용을 완전히 동일하게 제시하고 있기 때문이다. 교육 대상자가 다르다면 교육목표와 성취기준이 같을지라도, 교수 학습과 평가의 방향은 변별되어야 한다. 따라서 일반 교사 혹은 특수 교사가 이러한 지점을 인지하고 교수·학습의 방향을 다르게 구성할 수 있도록 교육과정이 안내서의 역할을 담당해야 하는데, 현재로서는 교육과정이 그러한 기능은 전혀 담당하고 있지 못하고 있는 것으로 보인다.

이러한 맥락에서 7차 교육과정의 ‘수준별 교육과정’에 대해 다시금 돌아볼 필요가 있다. 서혁(2004, 2007)은 수준별 교육과정의 실효성과 운영상의 문제, 수준 설정의 문제 등을 제기하며, 수준별 교육의 궁극적 지향이 개별화 교수가 되어야 함을 논하였다. 이러한 관점 하에 각 학교 차원에서 학습자 수준과 학습 여건을 고려하여 교수·학습 방향을 구성한다면, 그것이 학습자들을 위한 가장 좋은 방법일 것이다. 그러나 문제는 이러한 부분들에 대해 이론적으로 합의된 바 없이 전적으로 교사 개인의 경험에 의존하고 있는 경향이 강하다는 것이다. 그렇기 때문에 이들에게 적합한 교수·학습이 이루어지고 있는지에 대한 확인이 이루어지기 힘든 측면이 있다. 또한 교사가 각기 다른 특성을 보이는 학습자들을 위하여 별개의 교수·학습 방안을 마련하기에 한계가 있을 것이며, 너무 많은 업무량이 가중될 것이다.

<표 3> 국민공통기본교육과정(일반 교육)과 공통교육과정(특수 교육)의 읽기 영역 성취기준

	국민공통기본교육과정(일반 교육)과 공통 교육과정(특수 교육)의 공통 성취기준	공통 교육과정(특수 교육)의 추가 성취기준
초 등 저 학 년	<p>[2국02-01]글자, 낱말, 문장을 소리 내어 읽는다.</p> <p>[2국02-02]문장과 글을 알맞게 띄어 읽는다.</p> <p>[2국02-03]글을 읽고 주요 내용을 확인한다.</p> <p>[2국02-04]글을 읽고 인물의 처지와 마음을 짐작한다.</p> <p>[2국02-05]읽기에 흥미를 가지고 즐겨 읽는 태도를 지닌다.</p>	<p>[2국어02-06] 저시력 학생은 적정 조도 아래에서 기능 시각에 알맞은 활자의 크기로 글자를 읽는다. (시각장애)</p> <p>[2국어02-07] 점자를 읽는 학습자는 집게손가락으로 점선을 바르게 따라가며 읽는다. (시각장애)</p> <p>[2국어02-08] 점선으로 된 도형을 변별한다. (시각장애)</p> <p>[2국어02-09] 점의 위치와 번호를 안다. (시각장애)</p> <p>[2국어02-10] 점을 구별한다. (시각장애)</p> <p>[2국어02-11] 자음과 모음을 읽는다. (시각장애)</p> <p>[2국어02-12] 초성 자음과 모음으로 된 글자의 짜임을 알고, 점자를 읽는다. (시각장애)</p> <p>[2국어02-13] 받침이 들어 있는 글자의 짜임을 알고, 점자를 읽는다. (시각장애)</p> <p>[2국어02-14] 정자 점자를 정확하게 읽는다. (시각장애)</p> <p>[2국어02-15] 자신에게 알맞은 독서 환경을 선택하거나 조절하고, 바른 자세로 책을 읽는다. (시각장애)</p> <p>[2국어02-16] 약자와 약어 점자를 정확하게 읽는다. (시각장애)</p> <p>[2국어02-17] 글자의 짜임을 알고 낱말과 문장을 올바른 구형으로 읽고, 지문자·수어로 표현한다. (청각 장애)</p>
초 등 중 학 년	<p>[4국어02-01] 문단과 글의 중심 생각을 파악한다.</p> <p>[4국어02-02] 글의 유형을 고려하여 대강의 내용을 간추린다.</p> <p>[4국어02-03] 글에서 낱말의 의미나 생략된 내용을 짐작한다.</p> <p>[4국어02-04] 글을 읽고 사실과 의견을 구별한다.</p> <p>[4국어02-05] 읽기 경험과 느낌을 다른 사람과 나누는 태도를 지닌다.</p>	<p>[4국어02-06] 글을 읽고 글의 의미를 파악하여 말·수어로 표현한다(청각장애).</p>
초 등 고 학 년	<p>[6국어02-01] 읽기는 배경지식을 활용하여 의미를 구성하는 과정임을 이해하고 글을 읽는다.</p> <p>[6국어02-02] 글의 구조를 고려하여 글 전체의 내용을 요약한다.</p> <p>[6국어02-03] 글을 읽고 글쓴이가 말하고자 하는 주장이나 주제를 파악한다.</p> <p>[6국어02-04] 글을 읽고 내용의 타당성과 표현의 적절성을 판단한다.</p> <p>[6국어02-05] 매체에 따른 다양한 읽기 방법을 이해하고 적절하게 적용하며 읽는다.</p> <p>[6국어02-06] 자신의 읽기 습관을 점검하며 스스로 글을 찾아 읽는 태도를 지닌다.</p>	<p>[6국어02-07] 다양한 시·청각자료 등을 통해 다양한 읽기 전략을 활용하여 글을 읽는다. (청각장애)</p>
중 등	<p>[9국어02-01] 읽기는 글에 나타난 정보와 독자의 배경지식을 활용하여 문제를 해결하는 과정임을 이해하고 글을 읽는다.</p> <p>[9국어02-02] 독자의 배경지식, 읽기 맥락 등을 활용하여 글의 내용을 예측한다.</p>	<p>없음</p>

	<p>[9국어02-03] 읽기 목적이나 글의 특성을 고려하여 글 내용을 요약한다.</p> <p>[9국어02-04] 글에 사용된 다양한 설명 방법을 파악하며 읽는다.</p> <p>[9국어02-05] 글에 사용된 다양한 논증 방법을 파악하며 읽는다.</p> <p>[9국어02-06] 동일한 화제를 다룬 여러 글을 읽으며 관점과 형식의 차이를 파악한다.</p> <p>[9국어02-07] 매체에 드러난 다양한 표현 방법과 의도를 평가하며 읽는다.</p> <p>[9국어02-08] 도서관이나 인터넷에서 관련 자료를 찾아 참고하면서 한 편의 글을 읽는다.</p> <p>[9국어02-09] 자신의 읽기 과정을 점검하고 효과적으로 조정하며 읽는다.</p> <p>[9국어02-10] 읽기의 가치와 중요성을 깨닫고 읽기를 생활화하는 태도를 지닌다.</p>	
고 등	<p>[10국02-01] 읽기는 읽기를 통해 서로 영향을 주고받으며 소통하는 사회적 상호 작용임을 이해하고 글을 읽는다.</p> <p>[10국02-02] 매체에 드러난 필자의 관점이나 표현 방법의 적절성을 평가하며 읽는다.</p> <p>[10국02-03] 삶의 문제에 대한 해결 방안이나 필자의 생각에 대한 대안을 찾으며 읽는다.</p> <p>[10국02-04] 읽기 목적을 고려하여 자신의 읽기 방법을 점검하고 조정하며 읽는다.</p> <p>[10국02-05] 자신의 진로나 관심사와 관련된 글을 자발적으로 찾아 읽는 태도를 지닌다.</p>	없음

따라서 교사가 해당 성취기준을 지도하는 데 있어서 학습자 특성이나 수준별로 어떻게 다른 교수·학습 방향성을 가지면 좋을지, 해당 성취기준에서 학습자들이 공통적으로 도달해야 하는 수준은 어디까지인지에 대해 기본적인 안내가 필요하다. 그리고 이를 통해 7차 수준별 교육과정에서 지향하였던 개별화 교수가 실현될 수 있는 단초를, 그리고 일반 학생과 특수 학생뿐만 아니라, 경계선 상에 있는 학습자들을 위한 읽기 교육의 방향 또한 마련될 수 있을 것이다. 다만 이를 위해서는 교사의 경험과 읽기 교육 전문가의 선구안을 통하여 ‘객관적이고 과학적인 학습자 수준에 대한 합의된 기준들’(서혁, 2004)을 마련하는 것이 선행되어야 할 것이다.

최근 들어 중학교에서는 자유학기제가, 고등학교에서 고교 학점제와 교과교실제가 도입·확장되면서, 학습자 특성과 수준을 고려한 교수·학습에 대한 안내가 더욱 요구되고 있다. 개별화 교수가 이루어질 수 있는 환경이 조성 가능해졌기 때문이다. 가령 자유학기제 중 주제 선택 활동²⁾을 통해 읽기 부진 혹은 경계선 상의 학습자들을 위한 체계적인 읽기 프로그램을 구성하여 제공함으로써 부진의 누적을 해소할 수 있는 기회를 마련할 수 있을 것이다. 특히 자유학기제가 이루어지는 기간 동안에 교과 수업량이 대폭 감소한다는 점과 자유학기제가 대부분 중학교 1학년 시기에 이루어진다는 점을 고려한다면, 상급학교로 진학하여 적응하는 과정에서 발생할 수 있는 부진의 누적을 최소화할 수 있는 절호의 시기를 마련할 수 있는 기회라고 볼 수 있다.

고등학교의 경우에는 교과교실제를 통해 특정 교과에 대한 전용 교실을 운영하고, 해당 교과의 특색이 반영된 학습 환경을 조성하는 것이 가능해졌다. 이는 국어과에 중점을 두고 수업을 진행하는 반을 마련하거나, 수준별로 반 편성을 달리하여 수업을 진행하는 것이 가능해졌다는 뜻이다. 전자의 경우는 독서나 토론, 논술 등 특정한 국어 활동에 초점을 맞추어 수업을 구성하는 방식으로 이루어지고 있는데, 대부분의 교사들이 이러한 수업을 구성하는 것에는 어려움을 느끼지 않는다. 그러나 수준별 수업의 경우 수준별로 수업하는 것이 어떠한 것인지에 대한 합의가 없어 교사들이 어떻게 반별로 어떠한 차이를 두고 수업을 진행해야 하는지에 대해 어려움을 느끼고 있다. 동일한 수업 내용을 동일하게 제공할 수밖에 없는 시스템 상의 문제가 존재한다는 것이다. 마찬가지로 이러한 지점에서 학습자 특성 및 수준에 따른 교수·학습 방향에 대한 기본적인 안내가 요구된다. 수학과 달리 ‘수준별 내용’이라는 것을 명확하게 제시하기 어려운 국어과의 특성상, 같은 내용을 어떻게 달리하여 가르치면 좋을지, 그리고 도달점을 어떻게 달리 잡으면 좋을지에 대한 안내가 필요하다는 것이다.³⁾

그 다음으로 <표 4>를 통해 기본 교육과정에서 제시하고 있는 읽기 영역 성취기준을 살펴보고자 한다. 초등 저학년 수준에서는 글자 찾기, 글자와 그림에 관심 가지기, 읽어주는 내용에 관심 가지기 등을 제시하고 있는데 이는 대체로 누리 교육과정에서 제시하는 읽기 영역의 교육 내용과 일치한다. 초등 중학년에서는 글자와 소리 알기, 낱말을 읽고 의미 파악하기 등 해독과 읽기 태도에 중점을 두고 있으며 이는 대체로 초등 1-2학년 수준에 해당하며, 고학년에서는 중학년에서 제시하고 있는 성취기준을 심화하는 방향으로 성취기준을 구성하고 있다.

이러한 성취기준 구성 방향은 중등과 고등에서도 반복되고 있다. 중등 수준에서는 정확하게 소리 내어 읽기(초등 1-2학년), 의미 단위로 띄어 읽기(초등 1-2학년)와 같은 읽기 유창성의 문제, 문장 의미 파악하기(초등 1-2학년), 짧은 글의 주요 내용 파악하기(초등 1-2학년, 3-4학년), 경험과 관련지으며 읽기(초등 3-4학년)와 같은 독해의 문제, 흥미를 느끼며 읽기(초등 1-2학년)와 같은 태도의 문제를 제시하고 있으며, 이는 초등 1-4학년까지의 내용에 해당한다. 고등 수준에서는 정확하게 적절한 속도로 분위기 살려 읽기(초등 1-2학년), 글의 주요 내용 파악하기(초등 1-2학년, 초등 3-4학년), 인물의 느낌이나 생각 파악하며 읽기(초등 1-2학년), 스스로

2) 자유학기제에 따라 오후 일과를 진로탐색 활동, 주제선택 활동, 예술·체육 활동, 동아리 활동 등으로 구성할 수 있는데, 그 중 주제선택 활동은 학생의 흥미와 관심사를 고려하여 체계적이고 심층적인 프로그램을 별도로 운영할 수 있는 활동을 말한다. 좀 더 구체적인 내용은 교육부의 자유학기제 홈페이지(ggoomggi.go.kr)에서 확인할 수 있다.

3) 다만 교수·학습 방향이 달라지면 평가의 방향도 학습자 수준마다 각기 달라져야 한다. 이러한 경우에 전체 성적 산출을 어떻게 할 것인지에 대한 문제가 제기될 수 있기에 이러한 부분을 고려하면서 교수·학습 방향뿐만 아니라 평가 방향까지도 제안해야 한다.

즐거 읽는 태도 가지기(초등 5-6학년) 등 다소 심화되는 부분이 있기는 하나 대체로 초등 1-2학년 수준에 머무르고 있다는 점에서 동일하다.

그러나 학교급별로 성취기준을 제시하고 있음에도 불구하고 학교급 간에 위계성 혹은 단계성이 보이지 않는다는 점, 대부분의 성취기준이 주로 초등 1-2학년 수준의 성취기준을 다루고 있다는 점에서 비판받을 만하다. 특히 해독이나 읽기 유창성 측면에 비해 독해와 관련된 성취기준 간의 간극이 큰 편이라는 점에 주목할 필요가 있다. 주요 내용 파악하기, 경험과 연관 지어 읽기, 인물의 느낌이나 생각 파악하기 등이 초등학교 1-4학년 수준에 해당하는 성취기준인 반면, 필요한 정보 찾아 읽기, 목적에 맞게 자료를 선택하여 읽고 다양한 정보 찾기, 다양한 읽을거리를 스스로 찾아 읽기 등의 내용은 중등 수준에 해당하는 성취기준으로, 같은 단계에 제시되어 있는 다른 성취 기준과의 수준 간극이 큰 편이다.

<표 4> 기본 교육과정(특수 교육)의 읽기 영역 성취기준

초 등 저 학 년	[2국어02-01] 여러 가지 모양 중에서 같은 그림, 모양, 자모음 글자를 찾는다. [2국어02-02] 일상생활에서 그림이나 상징에 관심을 가진다. [2국어02-03] 글자가 소리로 표현되는 것을 알고, 읽어 주는 내용에 관심을 가진다. [2국어02-04] 일상생활에서 자주 볼 수 있는 글자에 관심을 가진다.
초 등 중 학 년	[4국어02-01] 여러 가지 낱말 중에서 같은 글자를 찾는다. [4국어02-02] 글자와 소리를 대응하여 낱말을 따라 읽는다. [4국어02-03] 일상생활에서 자주 접하는 낱말을 읽는다. [4국어02-04] 그림을 단서로 글의 내용을 파악한다. [4국어02-05] 안내판과 표지판의 기호와 글자를 읽고 의미를 파악한다. [4국어02-06] 바른 자세로 책을 읽는 습관을 기른다. [4국어02-07] 다양한 주제와 종류의 책에 관심을 가진다.
초 등 고 학 년	[6국어02-01] 글자의 짜임을 익혀 글자와 낱말을 읽는다. [6국어02-02] 다양한 낱말을 읽고 의미를 파악한다. [6국어02-03] 그림책을 읽고 그림을 단서로 내용을 파악한다. [6국어02-04] 정보를 담은 글을 읽고 필요한 정보를 찾는다. [6국어02-05] 일상생활에서 자주 접하는 동시, 노래, 이야기에 관심을 갖고 즐거움을 느낀다.
중 등	[9국어02-01] 낱말과 문장을 발음에 주의하며 정확하게 소리 내어 읽는다. [9국어02-02] 문장을 의미 단위로 띄어 읽는다. [9국어02-03] 다양한 문장을 읽고 의미를 파악한다. [9국어02-04] 짧은 글을 읽고 주요 대상과 내용을 파악한다. [9국어02-05] 경험이나 사실을 반영한 글을 자신이 겪은 일과 관련지어 읽는다. [9국어02-06] 글에서 재미있는 표현을 찾아 흥미를 느끼며 읽는다.
고 등	[12국어02-01] 정확한 발음과 적절한 속도로 글의 분위기를 살려 읽는다. [12국어02-02] 이야기 글과 설명하는 글을 읽고 주요 내용을 파악한다. [12국어02-03] 글쓴이와 등장인물의 느낌이나 생각을 파악하며 글을 읽는다. [12국어02-04] 목적에 맞게 자료를 선택하여 읽고 다양한 정보를 찾는다. [12국어02-05] 다양한 읽을거리를 스스로 찾아 즐겨 읽는 태도를 기른다.

앞서 살펴보았듯이 기본 교육과정에서 목표로 하고 있는 것은 원활한 의사소통 역량을 신장시키는 것이다. 그러나 현재 기본 교육과정에서 제시하고 있는 성취기준은 이러한 의사소통 역량을 신장시키는 데 충분한 내용을 담고 있지 않아 보인다. 따라서 성취기준을 단계적으로 재배열함으로써 의사소통 역량을 신장시킬 수 있도록 해야 할 필요가 있다. 특히 독해와 관련된 성취기준의 경우 단계성을 확보하는 방향으로 구체화해야 할 필요가 있다. 또한 학교급을 기준으로 성취기준의 수준을 나누어 제시하기보다는 학교급과 상관없이 학습자의 특성과 수준을 고려하여 학습해야 할 성취기준을 교사가 선정할 수 있도록 하는 방향을 고려해보아야 할 필요가 있다. 교수·학습의 방향에서 학생의 수준과 특성을 고려하여 타 학년군의 내용 수준 및 성취기준을 조정하여 지도할 필요가 있다는 내용을 제시하고 있기는 하지만, 이것을 교육과정 차원에서 좀 더 명시적으로 드러

내어 학습자의 학교급과 상관없이 교사가 학습자의 수준과 특성을 파악하고, 이에 따른 학습을 진행할 수 있도록 기본 교육과정의 성취기준 제시 방식을 바꾸어야 할 필요가 있다고 생각한다.

교수·학습 방법과 평가에 있어서도 공통 교육과정은 국민공통기본교육과정에 시각 장애와 청각 장애를 위한 학습자들을 위한 내용을 제시하는 데 머무르고 있다. 반면 기본 교육과정은 별도의 교수-학습 방법을 제시하고 있기는 하나 그 내용이 다소 일반적이다. 학습자가 흥미와 도전 의식을 갖고 참여할 수 있는 적극적이고 능동적인 참여 유도, 학생의 수준과 특성을 고려한 과제의 제시, 초인지적 전략의 학습 등이 그러한 내용에 해당한다. 이러한 부분에 대해서도 어떻게 달리 해야 하는지에 대한 구체적인 안내가 추가되어야 할 필요가 있다. 가령 초인지 전략의 학습이라고 했을 때 학습자 특성이나 수준별로 어떠한 초인지 전략에 초점을 두어 학습을 진행하면 좋을지, 어떠한 방식으로 가르치는 것이 좋을지에 대한 안내가 필요할 것이다.

4. 일반·특수 교육 경계선 상의 학습자를 위한 읽기 교육 개선 방안

그렇다면 경계선 상에 있는 학습자들을 위한 현재까지의 읽기 교육 방안이 어떠한 차원에서 제공되는지를 추가적으로 살펴볼 필요가 있다. 이를 위하여 꾸꾸(기초학력향상지원사이트, Ku-Cu)⁴⁾에서 제공하는 읽기 프로그램 및 읽기 교육 자료에서 다루고 있는 공통적인 읽기 교육 내용 요소를 분석해보고자 하였다. 지식, 기능(해독, 읽기 유창성, 독해), 태도⁵⁾ 측면에서 분석을 진행하되, 학교급마다 경계선 상에 있는 학습자들이 보이는 읽기 특징은 다양할 것임을 고려하여 해독과 읽기 유창성, 독해 측면으로 나누어 내용 요소를 범주화하였다. <표 5>는 분석한 읽기 교육 프로그램과 교재를 정리한 내용이며, 분석 대상에서 제시하고 있는 읽기 교육 내용 요소를 <표 6>에 제시하였다.

<표 5> 읽기기초학력신장을 위한 읽기 프로그램 및 교재

		읽기 교육 프로그램 및 교재명 ⁶⁾
초 등	기초 학습 부진	초등학교 입문기 지원 프로그램
		초등학교 한글 해독 프로그램 '찬찬한글'
		기초학습 부진 학생 지도를 위한 3R's 프로그램
		기초학력 보정교육자료
		기초학력 보충학습교재-한글 익히기 프로그램 (기초학습부진, 초등 1-2학년 교과학습부진)
	교과 학습 부진	저학년 국어 기초학습 프로그램 '꼭꼭 다지는 국어' (1-2학년)
		국어 기초학습 도움자료 '꿈이 자라는 국어' (1-2학년)
		읽기학습전략 활용 프로그램 (3-4학년)
		'이야기가 있는 국어세상' 국어 학습전략 프로그램 (5-6학년)
		보정교육자료 '논리가 자라는 국어'-읽기 (3-6학년)
중 등	교과 학습 부진	기초학력 보충학습교재-읽기전략 프로그램 (초등 3-6학년 교과학습부진)
		읽기 쓰기 보충교재 '읽는 즐거움 쓰는 재미'-읽기 (초등 3-6학년)
		학습 주제별 오개념 및 오류 지도 자료-읽기
		언어적 사고력을 키우는 중학교 국어
고 등	교과 학습 부진	중학교 학력 증진 프로그램
		중학생을 위한 학습전략 프로그램 '우.아.한 공부'
		학습 주제별 오개념 및 오류 지도 자료
고 등	교과 학습 부진	공부 자신감을 키워주는 읽기 전략 프로그램 '알바트로스 날다'

4) 이 사이트에서는 학습 부진을 보이는 학습자들을 위한 초3 진단평가, 교과학습 진단평가, 국가수준 학업 성취도 평가 등 국가에서 개발한 문항들 외에 자체적으로 개발한 진단 평가 자료 및 문항, 다양한 읽기 교육 프로그램과 자료 및 교재, 교원 연수 강의, 관련 연구 보고서 등을 제공하고 있다.

5) 해당 사이트에서 제공하고 있는 읽기 프로그램 및 자료가 2007 개정 교육과정과 2009 개정 교육과정을 바탕으로 구성되어 있기 때문에 지식, 기능, 태도의 범주로 나누어 읽기 교육 내용 요소를 분석하였다.

지식 측면을 살펴보면 초등학교 단계에서 글자와 문장, 글의 짜임을 내용 요소로 공통적으로 제시하였으며, 교과학습부진의 경우에 음운 규칙 익히기(초등 3-6학년)와 다양한 읽기 방법을 알기(초등 5-6학년)를 추가적으로 제시하고 있다. 중등 수준에서는 읽기의 원리와 방법을 알기를 제시하고 있어 초등학교 단계에서 제시한 내용 요소를 좀 더 심화하는 방향을 취하고 있는 것으로 보인다. 다만 이러한 내용 요소들의 경우 이론적 측면이 강하여 경계선 상에 있는 학습자들이 다소 어려움을 느끼거나 흥미를 느끼지 못할 수 있는 부분이 있기 때문에 실제로 어떻게 적용할 것인지에 초점을 맞추어 지도해야 할 필요가 있을 것이다.

해독과 유창성에 대해서는 주로 초등학교 수준에서 다루고 있다. 해독 측면에서는 기본 모음에서 시작하여, 기본 자음, 복잡한 모음, 받침 순으로 낱자를 익히고, 글자와 문장, 글을 읽어나가는 것에 중점을 두고 있으며, 음절핵이 되는 모음부터 시작하여, 자음, 어려운 모음, 받침을 순서대로 학습하게 함으로써 자연스럽게 다양한 음절의 구조를 익히게 하는 구성을 취하고 있다. 또한 기초 학습부진에서 보다 해독에 대한 구체적 내용을 다루고 있다. 이때 교수·학습의 순서를 어떻게 구성해야 할 것인지에 유의해야 한다. 이론상으로는 단위의 크기를 고려하여 음운을 먼저 가르치고 음절을 가르치는 것이 적합할 수 있으나, 실제로 학습자가 발음하는 단위가 음절이라는 점을 고려할 때 모음으로만 이루어진 음절 구성→자음과 모음으로 이루어진 음절 구성→모음과 자음으로 이루어진 음절 구성→자음+모음+자음으로 이루어진 음절 구성의 순으로 단계적인 절차를 통해 음절을 가르칠 필요가 있을 것이다. 이러한 과정에서 음운을 동시에 가르치되 실제성을 고려하여 많이 쓰이고 쉬운 음운 위주로 먼저 학습을 진행하고, 잘 쓰이지 않고 어려운 음운 위주로 학습을 진행해나갈 필요가 있을 것이다.

유창성 측면에서는 소리 내어 읽기와 정확하게 읽기, 실감나게 읽기 등을 공통적으로 제시하고 있으며, 기초학습부진 단계에서는 의미 단위로 띄어 읽기와 문장 단위로 읽기를, 교과학습부진 단계에서는 글 띄어 읽기를 제시하고 있는데, 이는 문법 단위의 크기에 차이를 두어 단계성을 확보하고자 한 것으로 보인다. 그러나 유창성이라는 개념이 신속성·정확성·자동성·운율성·표현력 등의 요소 등을 모두 포함하고 있다는 점, 그리고 유창성 안에 음독 유창성뿐만 아니라 묵독 유창성이라는 개념이 있다는 점을 고려할 때 이러한 지점들을 세부적인 내용 요소로 다룰 필요가 있다. 특히 한국의 경우 해독보다는 독해의 측면에서 읽기 곤란을 겪는 경계선 상의 학습자들이 많다는 점을 고려할 때, 자동성과 묵독 유창성에 초점을 맞추어 교수·학습을 진행하여 해독과 유창성 단계에서 독해 단계로 나아갈 수 있도록 하는 읽기 교육 내용 요소를 제공해주어야 할 필요가 있을 것이다.

독해 측면에서는 기초학습부진과 교과학습부진에서 모두 사실적·추론적·비판적 이해를 다루고 있으며, 주로 사실적 이해와 추론적 이해에 중점을 두고 있는 것으로 보인다. 그러나 초등학교 단계에서의 기초학습부진과 교과학습부진의 내용 요소, 중·고등학교 단계에서의 교과학습부진의 내용 요소가 크게 다르지 않아, 글이나 활동, 과제의 난이도를 조정하여 해당 내용 요소가 단계적으로 학습될 수 있도록 해야 할 것으로 보인다. 더불어 기초학습부진 단계에서 이러한 독해의 내용 요소를 모두 다루는 것이 적절한 것인지에 대한 고민이 필요하다. 제도적으로 기초학습부진을 가르치는 기준은 초등학교 3학년 수준에 도달하였는지의 여부인데, 초등학교 3-4학년 수준에서 다루고 있는 성취기준들이 사실적 이해에 해당하는 것들을 고려할 때 이 단계에서는 추론적 이해와 비판적 이해를 다루는 것이 적절하지 않아 보인다. 따라서 기초학습부진 단계에서는 사실적 이해에 좀 더 초점을 두어 교수·학습을 진행할 필요가 있다고 생각한다.

초인지 측면에서는 초등학교 단계의 교과 학습 부진에서 읽기 점검하기를, 중·고등학교 단계의 교과학습부진에서 읽기 전략을 활용하여 글 읽기를 제시하고 있다. 이는 앞서 지식 차원에서 언급 하였던 읽기의 방법 알기와 연계하여 실제성 있는 학습을 유도하는 것이 좋을 것이다. 또한 태도 측면에서는 초등 수준의 기초학습부진 단계에서 흥미를 기반으로 하여 읽어나가게끔 하고, 교과학

6) 특정 학년 대상인 경우에는 괄호 안에 대상 학년을 별도로 기록하였다.

습부진 단계에서 독자가 주체적으로 읽어나갈 수 있도록 하고, 중등 수준의 교과학습부진에서 다양한 글을 읽어나가게 하는 순으로 내용 요소를 제시하고 있다. 경계선 상의 학습자들이 읽기 자체에 흥미를 느끼지 못하는 경우가 많다는 점을 고려할 때 이와 같은 내용 요소의 제시는 적절한 것으로 생각된다.

5. 맺음말

본고에서는 일반 교과 교육과 특수 교과 교육에서 제시하고 있는 읽기 교육 내용을 비교 분석하고 이에 대응하는 국가 차원의 교수 학습 방안에 대해 비판적으로 고찰하고자 하였다. 그리고 이를 통해 경계선 상에 있는 학습자를 위한 교육적 지원의 필요성을 강조하고, 교육 방안의 개선안을 제안하고자 하였다. 이러한 논의의 발전을 위해 가장 먼저 선행되어야 할 것은 앞서 언급했던 바와 같이 현장 교사와 읽기 교육 전문가들의 협업을 통해 학습자 특성과 수준을 고려한 교수·학습 방안을 마련하는 것이다. 더불어 국어 교육 전문가들과 특수 교육 전문가들의 협업 또한 이루어져야 할 필요가 있다. 이를 통해 읽기 부진과 읽기 장애의 경계선 상에 놓여있는 학습자들에게 대한 교육적 방안이 좀 더 구체적으로 마련될 수 있을 것이다.

<표 6> 읽기기초학력신장을 위한 읽기 프로그램 및 자료에서 제시하고 있는 읽기 교육 내용 요소

범주		내용 요소			
		초등		중·고등	
		기초학습부진	교과학습부진	교과학습부진	
지식		글자의 짜임 알기, 문장의 짜임 알기, 글의 짜임 알기	글자의 짜임 알기, 문장의 짜임과 종류 알기, 글의 짜임 알기, 음운 규칙 익히기, 다양한 읽기 방법 알기	읽기의 원리와 방법 알기	
기 능	해 독	자모	기본 모음 알기, 기본 자음 알기, 복잡한 모음 알기, 받침 알기, 글자 알기(글자 찾기), 글자와 소리의 대응 알기, 글자 만들기, 받침 없는 글자 읽기, 받침 있는 글자 읽기	기본 모음 알기, 기본 자음 알기, 받침 알기, 받침 있는 글자 알기	없음
		낱말	낱말 알기(낱말 찾기), 낱말 읽기, 받침 없는 낱말 읽기, 받침 있는 낱말 읽기, 낱말 만들기, 낱말의 뜻 파악하기, 다양한 낱말 익히기, 낱말 간 관계 알기, 알맞은 낱말 찾기	낱말 알기, 낱말의 뜻 파악하기, 낱말 간 관계 알기	없음
		문장/글	문장 읽기, 문장 만들기, 문장 꾸미기, 간단한 글 읽기	문장 읽기, 문장 만들기	없음
	읽기 유창성		소리 내어 읽기, 발음에 주의하여 읽기, 의미 단위로 띄어 읽기, 문장 띄어 읽기, 실감나게 읽기, 분위기 살려 읽기	소리 내어 읽기, 정확하고 유창하게 읽기, 실감 나게 읽기, 문장의 의도에 맞게 읽기, 글 띄어 읽기,	없음
	독 해	사실	문장의 의미 파악하기, 대강의 내용 파악하기, 중심 내용 파악하기, 세부내용 파악하기, 글의 짜임 파악하기, 글쓴이의 경험 파악하기, 글쓴이의 생각과 느낌 파악하기, 글과 그림을 관련지어 읽기, 일의 순서 파악하기, 설명하는 내용 알기	대강의 내용 파악하기, 중심내용 파악하기, 세부내용 파악하기, 요약하기, 주장과 근거 파악하기, 사실과 의견 구분하기, 일의 순서 파악하기	중심 내용 파악하기, 세부 내용 파악하기, 요약하기, 주제 찾기, 문단과 글의 짜임 알기, 내용 전개 방식 파악하기, 단어의 뜻 알기, 유형에 따른 글 읽기
		추론	문장의 의도 파악하기, 생략된 내용 파악하기, 이어질 내용 예측하기, 사실과 의견 구분하기, 상황 상상하기, 경험과 관련지으며 읽기	문장의 의도 파악하기, 생략된 내용 파악하기, 이어질 내용 예측하기, 장면과 상황 상상하기, 비유적 표현 이해하기, 지식과 경험 활용하며 읽기	경험과 연관 지으며 읽기, 시대적·사회적 배경 파악하며 읽기, 글쓴이의 태도 파악하기, 숨겨진 의도 파악하기, 글의 목적 파악하기, 글의 내용과 맥락 예측하기,
		비판	주장과 이유 평가하기	주장과 근거의 타당성과 적절성 평가하기, 표현 효과 파악하기	주장과 근거의 타당성 파악하기, 표현 방식과 효과 파악하기, 책의 효용성 파악하기
		초인지	없음	읽기 점검하기	적절한 읽기 전략을 활용하며 글 읽기
태도		재미있게 읽기	스스로 찾아 읽기	다양한 글 읽기	

참고 문헌

- 강경숙(2000), 국어과 국민공통기본교육과정과 기본교육과정의 비교·분석 및 연계방안, 특수교육교육과정연구 1, 89-119.
- 강은영·박윤정·박경옥·서효정(2019), 공통 교육과정을 적용받는 특수교육대상학생의 맞춤형 수업 구현을 위한 기본 교육과정 교과서 교육 내용 및 활동 연계 활용 방안 탐색 - 공통 교육과정 초등 국어과 4학년 1학기 교과서 활용을 기준으로 -, 통합교육연구 14(1), 29-55
- 교육부(2015), 국어 교육과정 (교육부 고시 제2015-74호 별책 5)
- 교육부(2015), 특수 교육과정 (교육부 고시 제2015-81호 별책 1, 2, 3)
- 김남희(2018), 국어교육학의 관점에서 본 특수교육 국어 교과서의 문제-특수교육 기본 교육과정 국어 교과서를 중심으로-, 국어교육학회 가을 연합학술대회 자료집.
- 김애화·김의정·김자경·정대영(2018). 학습장애, 난독증, 학습부진(경계선 지능 포함) 및 학습지연대상 학생은 누구이며, 교육적 지원은 이대로 괜찮은가?: 특수교육의 역할과 과제에 대한 소고. 특수교육학연구, 53(1), 1-21.
- 김은성(2018), 청소년 ‘느린 학습자’를 위한 독서교육 사례 연구: ‘피치마켓’의 독서 문화복지 실천을 중심으로, 국어교육학회 가을 연합학술대회 자료집.
- 김주영(2006), 국어과 특수학교 교육과정: 국민공통기본교육과정, 교원교육 22(2), 39-49.
- 노창수(1999), 국어교육 : 특수교육과 일반교육의 통합화를 위한 국어교육의 지원 방안, 새국어교육 58, 한국국어교육학회, 73-95.
- 박승희(2004), 한국 특수교육의 현황과 과제: 일반학교 특수학급을 중심으로, 직무연구 1(2) 5-39.
- 박화문(2001), 통합교육 패러다임 이동과 특수교육대상학생의 재개념화, 특수교육저널: 이론과 실천, 25-52
- 서울시 교육청 초등교육과(2017), 서울 기초학력 향상 기본 계획
- 서혁(2004), 국어과 수준별 교육과정 운영의 문제점과 개선 방안, 국어교육학연구 21, 325-354.
- 서혁(2007), 제7차 국어과 교육과정과 수준별 교육에 대한 비판 및 개선방안, 국어교육학연구 23, 31-52.
- 신경진, 고진복, 전병운(2012), 특수학교 기본교육과정 국어와 초등학교 교육과정 국어의 연계성 연구, 통합교육연구 7(1), 1-20.
- 엄훈(2019), 아동기 문해력 발달 격차와 해결 방안, 제1회 한국독서학회 콜로키엄 자료집.
- 이경화(2009), 초등학교 국어 학습 부진의 특성과 통합교육 방안, 통합교육연구4(1), 81-99.
- 이경화, 이정인(2016), 초등 특수학급 교사의 국어과 일반교육 교육과정 적용에 대한 인식 및 실태 연구, 학습자중심교과교육연구 16(10), 773-793.
- 이재승(2017), 2015 교육과정에 따른 초등 특수 국어 교과 교육의 방향, 한국초등교육 28(2), 77-92.
- 정대영(2006), 통합교육의 개념과 쟁점 고찰, 통합교육연구 1(1), 1-21.
- 정주영(2015), 통합교육을 위한 특수교육 교육과정 개발의 해결과제, 통합교육연구 10(2), 151-175.

'초·중등 일반·특수 교육의 읽기 교육 내용 비교 연구' 토론문

길호현(서원대학교)

이 연구는 특수교육의 대상자가 아니지만 별도의 교육적 지도가 필요한 느린 학습자를 위한 교육 내용을 선정하기 위한 연구로, 그간 학교 현장이나 학계에서 주목받지 못했던 느린 학습자를 위한 연구라는 점에서 연구의 의의가 크다고 할 수 있습니다. 특히, 문제를 제기하거나 관심을 추구하는데 그치지 않고 구체적인 교육 내용을 비교하고 대안을 고심하고 있으며, 일반적으로 잘 알려지지 않은 기본 교육과정과 특수교육과정을 구체적으로 살펴보고 있다는 점에서 매우 소중한 연구라고 생각합니다.

연구자께서 지적하신 것처럼 학교 현장에는 학습 부진과 교과 부진 학생뿐만 아니라 여러 가지 이유나 사정으로 일반 학급에서 수업을 함께하는 특수교육 대상자까지 다양한 층위의 학생들이 공존하고 있습니다. 이러한 학생들에게 보다 세분화되고 조직화된 개별적 지도가 필요하다는 연구자의 취지에 충분히 공감합니다.

귀한 연구에 미력하나마 도움을 드리고 싶은데, 토론자가 특수교육이나 부진아 교육 쪽으로 가는 바가 깊지 못하여 걱정이 앞섭니다. 발표문을 읽으면서 들었던 몇 가지 생각들을 질문하는 것으로 토론자의 소임을 다하고자 합니다.

이 연구의 문제의식은 경계선 상의 학습자를 위한 읽기 교육 내용이 필요한데 아직 그것이 명확하지 않으므로 일반 읽기 교육과 특수교육의 읽기 교육 내용을 참조하여 경계선 상의 학습자를 위한 읽기 교육의 내용 구성 방안을 살펴보겠다는 것으로 판단됩니다. 여기에서의 핵심은 경계선 상의 학습자의 개념이라고 볼 수 있습니다. 연구자께서도 밝혀주신 바와 같이, 지적 기능에 문제가 없는데 읽기에 어려움을 겪는 학습자들은 '읽기 부진'의 개념으로 다양하게 연구되어 왔습니다. 반면, 지적 기능에 문제가 있는 학습자들은 특수교육의 대상이 됩니다. 경계선 상의 학습자는 지적 기능에 문제가 있으면서도 특수교육 대상자로는 지정되지 않은 학습자인데, 이러한 경계선 상의 학습자는 어떤 특징이 있으며 어느 정도 분포하는지, 기존의 읽기 부진 학생과는 어떤 점에서 구별이 되며 그 구별점이 어떤 의의가 있다고 생각하시는지 궁금합니다. 말씀하신 초·중등교육법 28조에서는 이러한 학습자를 학습부진아로 지칭하고 있는데, 이러한 경계선 상의 학습자를 읽기 부진과는 다른 차원에서 접근할 필요가 있는지도 말씀해 주시면 감사하겠습니다.

이 연구의 취지를 고려한다면, 특수 교육의 공통 교육과정을 일반 교육의 공통 교육과정과 비교하는 것은 시사점을 얻기가 어려울 것으로 판단됩니다. 발표문의 <표 3>에서도 알 수 있듯이 특수 교육의 공통 교육과정에서는 장애의 유형에 따른 추가적인 성취기준을 제시하고 있고 그 내용은 대부분 초등 저학년 시기의 점자 등에 대한 기초 문식성을 갖추기 위한 것이기 때문입니다. 반면 <표 4>를 통해 특수교육의 기본 교육과정을 제시하시고 이를 세밀하게 분석한 것은 이 연구의 큰 장점이자 가치라고 생각합니다. 좀더 욕심을 내자면 일반 교육과정의 내용에 대응하도록 특수교육의 기본 교육과정을 배치해 보면 기본 교육과정이 추구하고 있는 수준이나 내용이 더욱 선명하게 부각될 수 있을 것으로 보입니다. 다만, 기본 교육과정(특수 교육)은, 2015 특수교육 교육과정 해설서에 따르면 중등도 및 중도 장애학생의 발달단계와 능력을 고려하여 구성하였다고 밝히고 있습니다. 따라서 기본 교육과정(특수 교육)의 내용이 이 연구의 취지와는 조금 거리가 있을 수도 있겠다는 생각이 듭니다. 이와 관련하여, 경계선 상의 학습자를 위한 읽기 교육의 내용이 일반 교육과정을 수준별로 재구성하는 것과 특수교육 중 기본 교육과정 중 어느 것에 중심을 두어야 한다고 생각하시는지 궁금합니다. 경계선 상의 학습자를 학습 부진의 개념으로 접근하고 싶으신 것인지 아니면 특수교육 중 일반교육과의 접점을 찾는 방향으로 접근하고 싶으신 것인지 연구자의 관점을 여쭙고 싶습니다.

경계선 상의 학습자나 읽기 부진 학생을 위한 교육 내용 선정은 중요합니다. 특히 연구자께서도 말씀하신 것처럼, 학교급과 상관없이 성취기준이 제시되고 교사가 현장 상황에 맞게 지도할 수 있

도록 하는 방법도 좋은 개선 방안 가운데 하나라고 생각합니다. 그런데, 한편으로는 지적인 부분이 매우 크게 작용하는 상황이 아니라면 교육 내용보다는 교육 방법의 문제가 더 크게 작용할 수도 있겠다는 생각이 듭니다. 인지적인 문제가 아니라 정의적인 요소, 특히 태도나 동기, 효능감, 그리고 세심하게 설계된 ZPD 등이 더 이러한 학습자에게 더 크게 작용하는 요소가 될 수도 있기 때문입니다. 기본 교육과정(특수 교육)의 내용은 초등 1-2학년 수준에 머무르고 있기 때문에 중학교나 고등학교급의 경계선 상의 학습자를 대상으로 적용하기는 어려울 것입니다. 그렇다면 읽기 교육의 교육 내용은 일단 일반교육의 내용을 따라가게 될 것이므로 오히려 교육 방법이나 기법과 관련된 문제가 더 클 것 같은데, 이에 대해서 연구자께서는 어떻게 생각하시는지 궁금합니다.

또한, 이 연구에서 읽기 영역을 선택하신 이유도 궁금합니다. 경계선 상의 학습자는 읽기는 물론이지만 읽기와 쓰기를 통합한 리터러시 개념도 매우 중요할 것으로 보입니다. 특수 교육에서도 역량 중심을 강조하고 있는데, 특수교육에서는 의사소통 역량이 더욱 중요할 것으로 판단됩니다. 혹시 기본 교육과정(특수 교육)에서 다른 영역, 예를 들어 쓰거나 듣기·말하기 등의 영역과 읽기 영역의 내용을 연결하여 분석하시거나, 영역을 통합하는 교육 내용을 구상하신 것은 있는지, 영역 통합에 대한 필요성이나 가능성은 어떻게 보시는지 궁금합니다. 또한, 특수 교육의 교육과정을 살펴보면 전문교과의 개정을 강조하고 있습니다. 이는 특수 교육 대상 학습자의 학업 이후 진로를 생각해 보면 타당한 것으로 보입니다. 그렇다면, 경계선 상의 학습자에게도 일반 교육과정의 선택 중심 교육과정 중 '실용 국어' 과목과 관련된 교육이 필요할 것으로 보입니다. 경계선 상의 학습자에 대한 교육 내용을 구성할 때 실용 국어의 내용과 방법을 활용하는 방안도 제안을 드리고자 합니다.

끝으로, 개선 방안에 대한 말씀을 드리고자 합니다. 이 연구의 문제의식에는 토론자도 매우 공감하는 바이고, 기본 교육과정에 대해 분석하고 문제점에 대해 진단해 주신 내용에도 동의합니다. 그런데, 해결 방안으로 제시된 4장은 꾸꾸 사이트의 교육내용을 비판적으로 검토한 내용입니다. 그러나 꾸꾸 사이트는 이미 한국교육과정평가원을 통해서 구축된 말그대로의 기초학력 향상을 위한 지원 시스템입니다. 이 연구에서 욕심을 내자면, 경계선 상의 학습자, 내지는 기초 부진 학생과 교과 부진 학생을 위한 읽기 교육의 내용을 재구조화하는 것까지 나가면 우리 학계에 큰 기여를 하게 될 것이라고 생각하는데, 연구자께서는 경계선 상의 학습자에 대한 교육 내용의 구조를 어떻게 생각하고 계시는지 궁금합니다.

발표문을 공부하는 마음으로 숙독하였습니다. 자칫 놓치기 쉽지만 교육적 의미가 매우 큰 연구 주제를 제시해 주신 연구자에게 진심으로 감사드리며, 발표회장에서 귀한 말씀 청해듣고자 합니다. 감사합니다.

개인 발표 2분과

청소년 희곡 <XXL 레오타드 만나수이 손거울>의 서사적 정체성 탐구: 자리매김 분석을 중심으로

김윤경(이화여자대학교)

차례

1. 머리말
2. XXL 레오타드: 준호의 '나다움'
3. 만나수이 손거울: 희주의 '너같음'
4. 맺음말

1. 머리말

이 논문의 목적은 청소년 희곡 <XXL 레오타드 만나수이 손거울>에 대한 자리매김 분석을 통해 희곡에 나타난 인물들의 서사적 정체성을 분석하고 이에 대한 국어교육적 가능성과 의의를 모색하는 것이다.

가상현실과 증강현실 속에서 다중정체성으로 살아가는 시대인 요즘, 삶의 경험을 서사(또는 내러티브)를 통해 해석하고 이해하는 서사 능력에 대한 필요성이 대두되고 있다. 특히 경험의 서사화를 통해 '나는 누구인가'에 대해 답해가는 **서사적 정체성**에 대한 교육은 전통적 관점과 해체적 관점의 변증법적 통합의 접점으로서 정체성 교육의 대안으로 제시되고 있다(고미숙, 2003).

국어교육에서도 서사적 정체성에 대한 연구가 문학교육, 특히 소설교육을 중심으로 많이 이루어져 왔다. 소설에서의 서사적(또는 서술적) 정체성에 대한 연구는 크게 작품에 나타난 작가의 서사적 정체성 연구(허선애, 2013), 작품 속 등장인물의 서사적 정체성 연구(김윤경, 2018), 그리고 서사적 정체성의 소설 교육적 활용에 대한 연구(노승욱, 2011; 선주원, 2004, 2009; 송기섭, 2015) 등의 흐름을 지닌다. 이때 연구 대상이 되는 것은 주로 자전적 소설이며, 자전적 소설의 특징인 '경험의 서사화'를 통한 자서전적 글쓰기의 표현교육으로 확장되기도 한다(임경순, 2003).

이러한 소설 교육에서의 서사적 정체성 연구는 주로 리콤피르의 삼중의 미메시스 개념에 기대어 있다. 리콤피르의 삼중의 미메시스에 기반한 서사적 정체성 개념에 따르면 인간의 행위를 모방한, 前서사로서의 미메시스(재현)가 작가에 의해 서사화되면서 뫼토스(신화)가 되고, 독자는 이러한 뫼토스로서의 문학적, 허구적 서사를 자신의 삶으로 적극적으로 확장시켜 카타르시스를 경험하게 된다. 그럴 때 비로소 인간은 유한한 삶의 의미를 찾고 그 속에서 살아가는, 그 언제라도 현재를 살아가지 못하는 인간의 굴레에서 조금이라도 벗어나, 삶을 반추하고 정체성을 재형성하여 미래로 나아갈 수 있는 힘을 얻게 되는 것이다. 이러한 점에서 문학교육에 있어 서사적 정체성 교육은 그 당위성을 지닌다.

그렇다면 왜 **청소년 희곡**인가? 다양한 문학 장르 중에서도 희곡 장르는 교육현장에서 그다지 인기 있는 장르는 아니다. 여러 가지 이유가 있겠지만, '희곡' 장르 자체가 낯설다는 것, '연극'에 대한 부담감이 있다는 것, 가르치는 교사나 배우는 학생 모두 '희곡'과 '연극'에 익숙하지 않다는 것 등이 있다. 토론을 경험해보지 못하고 스스로 즐기지 않는 교사가 토론 수업을 진행하기 어렵듯, 연극을 - 관객으로 관람하던 배우로 공연하던 - 경험해보지 못하고 즐기지 않는 교사가 연극 수업을 이끌어가는 쉽지 않다. 그럼에도 불구하고 연극의 종합예술로서의 교육적 효용성은 점차 증대하고 있다. 그리고 연극을 즐기는 첫 단계는 바로 재미있는 희곡을 접하는 것이다.

2015 개정 교육과정에서 연극 과목이 선택교과로 들어가고 중학교 1학년 교육과정에 연극이 중요한 장르로 자리매김하면서 연극에 대한 관심이 높아지고 있다. 이로 인해 연극과 관련된 온오프라인 교사연수 프로그램도 증가하고, ‘한국교육연극학회’나 ‘사다리연극놀이 연구소’와 같은 사설 교육연극 단체의 워크샵에 참가하는 중고등 교사도 늘어나고 있다.

하지만 학교현장에서 구현되는 연극은 대부분 전문 희곡 작가가 성인 대상으로 쓴 희곡, ‘어른 희곡’에 바탕을 두고 있다. 교과서에 실리는 희곡 작품 역시 한국문학사적으로 큰 의의가 있다고 여겨지는 <들판에서>, <시집가는 날>, <오아시스 세탁소 습격사건> 등 정전으로서의 ‘어른 희곡’이 대부분이다. 이러한 ‘어른 희곡’은 우선 청소년의 문제를 거의 다루지 않고, 청소년의 입말이나 문화를 기반으로 하지 않아서 처음 희곡을 접하거나 그 희곡으로 처음 연극을 경험하는 청소년들에게 낯설고 어렵게 느껴진다. 이에 대한 대안으로 현장교사나 예술교육가들은 청소년들의 경험을 토대로 희곡을 창작하거나, 기존의 소설을 희곡으로 각색하여 연극 공연을 하고 있다. 하지만 희곡 창작은 물론이고 소설의 각색화된 희곡이라는 것은 읽는 희곡을 넘어선 창작교육의 또 다른 영역이라고 할 수 있으므로, 희곡 창작이나 각색에 대한 기본 지식 없이 무분별하게 창작 및 각색을 행하는 것은 오히려 희곡 장르 본연의 심미성을 해친다고 할 수 있다.

한편, 연극계에서는 작품성 높은 청소년 희곡 및 청소년 연극이 계속 창작되어 희곡집으로 편찬되고 무대에서 상연되고 있다. 특히 2011년에 출범한 국립극단의 어린이청소년극 연구소(TYA research center)는 어린이청소년극에 대한 연구와 작품개발을 매년 해오고 있다. 특히 청소년에 대한 연구, 리서치, 워크숍을 실시하고 이를 통해 얻어지는 내용과 의미를 토대로 창작 희곡을 만든다. 또한 이를 공연하기 전 낭독극 형태로 쇼케이스를 열고, 그 중 관객의 호응도가 높은 3~4편의 작품들을 선정하여 공연화하고 해당 희곡들을 묶어 희곡집으로 출판하고 있다.

이렇듯 현장에서의 연극 및 희곡에 대한 뜨거운 관심이 아직까지 학계로 바로 이어지고 있지는 않은 듯하다. ‘청소년 희곡’이라는 주제로 RISS에 검색한 결과(2019.8.3.), 학위논문 31편, 학술지 논문 26편이지만, 청소년 희곡과 직결되는 논문은 학위논문 7편, 학술지 3편으로 총 10편이다.

<표1> 청소년 희곡 관련 논문

범주(논문 수)	주제(연구자, 연도)
청소년 희곡 자체(2)	<ul style="list-style-type: none"> • 청소년 희곡에 나타난 사회성(박정택, 2012) • 윤대성의 청소년극에 나타나는 젠더 문제(김태희,2018)
청소년 희곡 활용 교육(1)	<ul style="list-style-type: none"> • 청소년 희곡 특성 연구를 통한 <연극> 선택교과 수업 활용 연구(심보형,2016)
청소년극 희곡 창작 사례(3)	<ul style="list-style-type: none"> • 청소년극의 희곡 창작 과정과 ‘나’의 문제(강윤아,2010) • 청소년 희곡 창작 사례(오판진, 2013) • 청소년극 희곡 창작과정에서 청소년과의 상호작용이 인물창조에 미치는 영향(김준호,2018)
희곡교육의 방안 및 효과(4)	<ul style="list-style-type: none"> • 중학교 희곡 창작 수업 지도 방법(김순자, 2004) • 소설 텍스트 소재의 청소년 연극 만들기(장은정, 2010) • 다시 쓰기를 통한 희곡 창작 지도방안(강희정, 2011) • 희곡교육을 통한 청소년 심리치유 방안(심상교,2014)

청소년 희곡 관련 논문의 연구 경향을 살펴보기에 10편의 논문은 부족하지만, 전반적으로 청소년 희곡이라는 장르 자체보다는 청소년 희곡을 활용한 교육이나 청소년들과 함께 희곡을 창작한 사례에 대한 연구가 주를 이루고 있다는 것을 알 수 있다. 선행연구에서 보듯 ‘청소년 문학’이라는 장르는 여전히 학문적으로 정립되지 않고 있으며, 그마저도 거의 청소년 소설을 중심으로 연구되

고 있다(박정택, 2012). 청소년 희곡이라는 장르가 제자리를 찾기 위해서는 청소년 희곡의 활용 교육 및 희곡 창작 방법에 대한 연구보다는 먼저 ‘청소년 희곡’ 장르의 작품 자체에 대한 연구가 이루어져야 할 것이다.

본고에서는 청소년 희곡 작품 속 서사적 정체성을 분석함으로써 청소년 희곡이 청소년의 정체성을 어떻게 재현(미메시스)하고 있으며, 그들의 정체성을 어떻게 서사화(뮤토스)하고, 이를 통해 청소년 독자에게 어떠한 감응(카타르시스)를 줄 수 있을지 탐구하고자 한다. 이를 위해 ‘국립극장’에서 출간된 청소년 희곡집 중 <XXL 레오타드 안나수이 손거울>(박찬규,2016)에 실린 동명의 희곡을 대상으로 하여 서사적 정체성을 탐구하고자 한다. 이 작품은 민영과 임대 아파트로 대비되는 빈부 및 계층의 문제, 안나수이 손거울로 대표되는 기성세대와 청소년의 규범 문제, 그리고 레오타드로 대표되는 성 정체성의 문제 등 이 시대의 청소년이 겪을법한 다양한 문제들을 재치있는 대사와 영똥한 사건들로 유쾌하게, 하지만 진지하게 표현하고 있다. 이 중에서도 레오타드와 안나수이 손거울로 대표되는 준호와 희주의 서사적 정체성을 ‘자리매김 분석’으로 탐색하고자 한다.

자리매김 분석(positioning analysis)이란 담화분석에서 담화적 서사 속 정체성을 분석하는 방법론 중 하나이다. 자리매김(positioning)이란 담화 속에서 대화 참여자들이 자기 자신에 대한 자리 할당(자기-자리매김)을 하거나, 상대방이나 타인에 대한 자리 할당(타인-자리매김)을 하면서 정체성을 상호형성해 간다. 이러한 자리매김은 미시적 담화분석의 영역에서는 일종의 정체성으로 간주되기도 한다. 즉 기나긴 생애사, 또는 자서전적 서사에서 형성되는 큰 정체성이 아닌, 사소한 이야기나 작은 대화 속에서 형성되는 작은 정체성을 말한다(김윤경, 2019). 다시 말해 대화 속 작은 이야기에서 자신의 자리를 매기는 행위가 결국 정체성의 자리를 매기는 것이고, 그들이 모여서 커다란 서사적 정체성을 이룬다는 것이다(Georgakopoulou, 2006; Georgakopoulou & Bamberg, 2005). 이러한 자리매김 분석은 특히 주체와 세계의 투쟁을 보여준다. 주체는 자리매김을 통해 세계가 강요하는 거대서사에 자신을 맞출 수도 있지만, 그 틀을 깨고 새로운 대안적 이야기를 생산할 수도 있다(Bamberg, 2005).

물론 담화에서의 서사적 정체성은 그 끝을 알 수 없고 누군가 한 사람에 의해 이끌려가지 않는다. 즉 정해진 플롯이나 결말이 없다. 반면 희곡을 비롯한 문학 장르에서의 서사적 정체성은 그 끝이 있고 작가에 의해 끌려간다. 즉 플롯과 결말이 정해져 있다. 그럼에도 불구하고 희곡을 읽는 독자, 또는 희곡이 연행으로 구현된 연극을 보는 관객은 그 극의 마지막을 보기 전까지는 플롯과 결말을 알 수 없다는 점에서 담화에서의 서사적 정체성과 일맥상통한다. 왜냐하면 희곡의 대부분은 대화체이며, 대화에서의 내러티브 정체성 분석법인 자리매김 분석법은 대화체인 희곡에서의 서사적 정체성 분석에 유용하기 때문이다. 다음 장에서는 <XXL 레오타드 안나수이 손거울>의 두 주인공, 준호와 희주의 서사적 정체성에 대한 자리매김 분석의 결과를 서술하고자 한다.

2. XXL 레오타드: 준호의 ‘나다음’

2.1. 참을 수 없는 ‘나다음’의 무거움

2.1.1. 개인 취향 vs 변태 호모

준호는 ‘위브’라고 하는 민영 아파트에 살고 있다. 준호 엄마는 이 아파트 안의 과외 그룹 결성 및 과외 교사 섭외를 담당하는, 소위 ‘돼지 엄마’이다. 준호는 공부도 곧잘 하고 주먹도 꽤나 쓰며, 민지라는 예쁜 여자 친구도 있고, 희관과 태우라는 절친도 있는, 어느 정도 ‘주류’의 학생이다. 이런 준호에게는 무언가 특별한 것이 있다.

준호가 윗몸일으키기를 하다가 전신 거울에 비친 자신의 모습을 바라본다.
이마와 팔뚝이 땀으로 축축하게 젖은 자신의 모습이 맘에 드는지 반바지를 벗는다.
준호가 입고 있던 옷의 정체가 밝혀진다. **여성용 레오타드**다.
준호는 거울 앞에서 자신의 근육들이 돋보이는 몇 가지 포즈를 잡고 미소 짓는다.
그런 자신의 모습을 휴대폰 카메라로 연신 찍는다. (#2:26)¹⁾

여성용 레오타드를 입은 남자. 그 옷을 입고 운동을 하는 남자. 그리고 그 모습을 셀카 찍는 남자. 그 모두가 준호이다. ‘여성용 레오타드-남자-셀카’ 조합은 불협화음을 일으킨다. 무언가 불편하고 불쾌하며 묘한 상상력을 자극한다. 준호는 왜 여성용 레오타드를 입게 되었을까? 그 이유를 깊이 생각해보기도 전에 사건은 터진다. ‘여성용 레오타드를 입은 어느 고등학교 2학년 남학생’의 사진이 학교 홈페이지에 게시되었기 때문이다.

민지: 지금 학교 홈페이지 난리 난 거 알아?
준호: 뭘 소리야?
민지: 한번 들어가봐. (키득거리며) 세상에 미친놈들 많아.
준호: 왜 그러는데?
민지: 여자 레오타드 입은 남자에 사진이 올라왔어. 셀카로 찍은 거 같은데.
준호:뭐?
민지: 레오타드가 엄청 야해. 레이스랑 망사로 된 건데 등도 엄청 파였다.
준호: 누, 누군데?
민지: 얼굴 모자이크해놔서 누군지는 모르겠고,
사진 밑에 우리 학교 2학년 애라고 쓰여 있던데.
누구지? 우리 반에 이런 정신 나간 애는 없는 거 같은데.
너희 반 아니야? 짐작 가는 애 있어? (짧은 사이) 나 엄마 왔다.
(엄마에게) 엄마. 우리 학교 어떤 변태가 학교 홈페이지에 여자 레오타드를 입고.....(#2:27-28)

‘여성용 레오타드를 입은 남학생’(이하, ‘레오타드 남자’)에 대한 세상의 시선은 (분명히 그 사진의 주인공이 분명한) 준호의 여자친구 민지의 입을 통해 전해진다. ‘레오타드 남자’는 ‘미친놈’이자 ‘정신 나간 애’이자 ‘변태’로 타인-자리매김된다. 왜냐하면 여성용 발레복인 레오타드는 ‘여성성’의 궁극적인 상징이고, 그것을 입은 ‘사내’는 더 이상 남성성을 유지할 수 없기 때문이다. ‘레오타드 남성’은 남성과 여성의 경계를 넘어서는, 남성과 여성의 선을 넘어서는, 그로 인해 남성에게도 여성에게도 모두 위협적인 일탈적 존재가 되기 때문이다.

희관: 졸라 극혐이다, 극혐이야. 사내새끼가 입을 게 없어서..... 여자 발레복을.
태우: 참담해. 이 세계가 앞으로 어디로 가려는지.
민지: 우리 학교에 이런 애가 있다니 소름 돋는다.
태우: 내가 툰레랑스를 발휘해서 이 친구를 이해하려고 무지 노력했는데.....
도무지 용납이 안 돼. (#3:32)

처음에는 극혐이고 참담하고 소름 돋고 용납이 안 되는, 뭐라 이름할 수 없었던 ‘레오타드 남자’는 아이들의 입을 통해 점차 ‘호모’라는 이름을 얻으면서 새롭게 자리매김 된다. ‘뭐라 이름할 수 없는 존재’는 범주가 없다. 범주가 없으면 그 속성을 말할 수 없다. 하지만 ‘이름할 수 있는 존재’가 되면 범주가 생기고, 그 범주에 속해 있는 다양한 속성이 그 이름 불린 존재에 따라붙게 된다.

민지: 준호야. 레오타드 **호모** 있잖아. 개 우리 단지 사봐 봐.

1) 괄호 안의 #숫자는 막의 번호이다. 이 작품은 총 6개의 막이 있다. 막 옆의 숫자는 희곡집에 실린 해당 구절의 쪽수이다. 예를 들어 (#2:26)은 2막의 26쪽이라는 뜻이다.

준호: 뭐? 그, 그걸 어떻게 알아?

(...)

희관: (아이패드 속 사진을 가리키며) 이 새끼 보니까 타이트한 옷에 편안함을 느끼는 거 같아.

태우: 스키니도 있고, 요즘 남자 옷이 얼마나 다양한데.

나이키랑 아디다스 가봐. 몸에 딱 붙은 운동복이 얼마나 많아!

희관: 애는 그런 거에 만족을 못 느끼는 거야. 우리랑 단위가 다르다고.

계집애들 특유의 장식이나 사방한 디자인 보면 흥분하는 스타일이야.

내가 백 퍼센트 장담하는데.

이 새끼 팬티스타킹이랑 T팬티 같은 거 입고 셀카질 했을 거야. (#3:33)

민지: 진심 토 나와.

호모는 일반인, 그러니까 남성과 여성으로 분류가능한 일반적인 젠더 구분에 속하지 않는 ‘이방인’이자 ‘타자’이다. 일반인과 다른 이방적 타자인 **호모**는 “타이트한 옷에 편안함”을 느끼며, 일반적인 사람인 “우리”랑 “단위가 다르다.” 그 존재는 신체적으로는 남자이지만 심리적으로는 여성적인 것을 보면 “흥분하는 스타일”이라고 자리매김 된다. 분명 그는 “팬티스타킹이나 T팬티 입고 셀카질”했을 것이다. 그에 대한 논리적이고 타당한 근거는 딱히 없지만, 그건 일반인이라면 누구나 “백 퍼센트 장담”할 수 있는 사실이다. 이는 일반인에게 구토를 일으킨다. **호모**로 명명된 ‘레오타드 남자’는 이제 구토를 유발하는 역겨운 존재, 거부되고 버려야 할 아브젝트(bject)이다.

태우: 이런 게 다 동성애 초기 단계야.

여자 옷 보면 막 흥분하고 여자 속옷 입으면서 행복해하는 애들 보면,

나중에 다 게이 짓하고 성전환하고. 하어튼 그렇대.

준호: 누가 그래?

태우: 우리 부모님부터 목사님, 전도사님, 집사님, 권사님까지 그러더라.

희관이 상식의 힘으로 ‘백 퍼센트’ 장담했다면 태우는 권위의 힘으로 장담한다. 레오타드 남자는 호모로 명명되면서 동성애라는 범주에 속하게 된다. 동성애는 ‘게이 짓’과 ‘성전환’으로 자리매김 된다. 그 근거는 바로 ‘부모님, 목사님, 전도사님, 집사님, 권사님’이다. 태우가 실제로 동성애자 호모를 만난 적은 없지만, 세계의 가장 큰 권위자인 여러 ‘님’들께서 그렇다면 다 그런 것이다. 권위는 반드시 옳은 것이다. 이러한 거대 서사에 맞서 준호는 슬며시 대안적 자리매김을 시도해 본다.

준호: 개취일 수 있잖아.취미일 수도 있고.

태우: 그 많고 많은 취미 중에 왜 이런 말도 안 되는 취미를 가져야 하는 건데.

하어튼 이딴 걸 개취로 인정하면 대한민국 소돔과 고모라 돼.

이런 애들은 빨리 밝혀내서 격리시켜야 돼. (#3:34)

남자가 레오타드를 착용하는 것은 일종의 ‘개취’, 즉 ‘개인의 취향’ 또는 ‘취미’ 일 수도 있다는 것이 준호의 자리매김이다. 겉으로는 ‘레오타드 남자’에 대한 타인-자리매김이지만, 실은 자기-자리매김이라는 것을 준호 자신과 독자는 알고 있다. 그러나 준호의 절친인 태우는 모르고 있다. 그래서 준호의 애타는 속도 모르고 그것은 ‘말도 안 되는 취미’이며, 그런 취미를 인정할 경우 우리나라는 ‘소돔과 고모라’(하느님에 의해 멸망한 구약성경 속 타락 도시)가 된다. 그런 애들을 ‘격리’시켜야 우리나라는 좋은 나라가 된다. 타인-자리매김된 ‘변태 호모’ 정체성과 자기-자리매김한 ‘개인 취향’ 정체성 속에서 갈등하는 ‘레오타드 남자’ 준호는 과연 누구인가?

2.1.2. 정상 vs 비정상

‘변태 호모’ 과 ‘개인 취향’ 정체성은 이제 또 다른 자리다툼의 국면으로 향하게 된다.

준호: 그만 봐. 남자애가 발레복 입은 게 뭐가 그리 신기하다고.
호기심에 한번 입어볼 수도 있는 거잖아.
 민지: 너 아까부터 애한테 되게 호의적이다.
 준호: 내가 언제!
 민지: 지금.
 준호: 너도 알지? 레오타드 입는 거 비정상 아닌 거.
 너 논술 준비하면 개인적 취향 존중해야 된다는 거 나오잖아.
 민지: 논술, 그런 입장에서 풀면 수월한 것도 사실이지.
 근데 심정적으로 확 와 닿지는 않는다. (#3:35-36)

남자친구들 속에서는 다소 위축되었던 준호는 여자친구 민지 앞에서는 좀더 적극적으로 타인(자기)-자리매김을 시도한다. ‘레오타드 남자’는 그저 호기심에 한 번 레오타드를 입어본 것뿐이며, 레오타드 입는 건 비정상이 아니다, 그것은 우리 논술 대비 때도 배웠다, “개인적 취향은 존중해야 한다”고. 이러한 준호의 ‘레오타드 남자’에 대한 타인(자기)-자리매김에 대해 민지는 ‘되게 호의적’이라며 반발의 포석을 놓는다. 논술, 그런 건 이상 세계이고 지적인 논쟁의 장이다. ‘개인의 특이한(성적) 취향에 대한 수용 가능성’은 논술적으로 수월한 주제일 수 있지만, 그것이 현실이라면, 그것이 나와 동시대를 살아가는 누군가의 일이라면 그건 마음으로 받아들이기 어렵다며 민지는 준호의 자리매김에 퇴짜를 놓는다.

이렇듯 참을 수 없는 ‘나다움’의 무게에 짓눌리게 되는 준호. 사실 이 모든 일은 희주로 인해 벌어진 사건이다. 아니, 실은 준호가 자초한 일이었을 수도 있다. 컴퓨터실의 사용에 유독 민감한, 전교왕따 ‘희주’의 경고를 계속 무시하고, 희주의 허락도 없이 자기 맘대로 컴퓨터실을 사용하다가 아주 잠깐 ‘레오타드 셀카 사진’이 들어 있는 USB를 컴퓨터에 꽂아 놓았던 준호의 잘못이다. 아니, 준호에게는 대재앙이 된 ‘레오타드 셀카 유출 사건’의 진짜 이유는 체육 선생님 때문이다. 체육 선생님이 체육 수행평가로 반드시 커플 댄스를 춰야한다고 했고, 전교왕따인 희주와는 아무도 춤추려는 아이가 없었고, 체대 지망생인 희주에게는 체육 수행평가가 매우 중요했기 때문이다. 마침 준호의 파트너가 부상을 입었고, 안 그래도 희주에게 밍살스러웠던 준호의 비밀이 희주의 손에 들어오게 되었고, 그래서 희주는 보란 듯이 준호의 사진을 올리고 ‘커플 댄스’ 계약을 맺게 된다. 수행평가가 끝나면 모든 사진을 돌려준다는 조건으로. “메르스보다 더 살 떨리는” 희주와 절대 춤추고픈 마음이 없었지만, 일생일대의 비밀을 쥐고 있는 희주 앞에서 준호는 계약을 수락한다.

누구나 다 이상하다고 하는 희주, 그래서 준호도 그런 애인 줄로만 알았던 희주와 춤 연습을 하면서 준호는 희주가 “의외로 썸뽕은 아이”라는 생각을 하게 된다. 온갖 호들갑을 떠는 친한 친구들과는 달리 자신의 레오타드에 대해 희주는 별다른 반응을 하지 않기 때문이다.

준호: 체육 들은 날 빼고는 무조건 입어야 돼. (짧은 사이) 레오타드.
 희주: 입고 연습하면 되잖아.
 준호: 그거 입고 격하게 몸 움직이고 싶지 않아.
 희주: 레오타드라는 게 원래 춤출 때 입는 옷이야.
 준호: 알아. 아는데. 밖에서 그거 입고 땀 흘리는 거 별로야.
 희주: 희한한 놈이네. 너 진짜 호모지?
 준호: 솔직히! 레오타드 입고 땀 흘리면.
 다른 거 다 벗고 그것만 입고 싶어져.
 교복 안에 그거 입고 농구나 축구 하면서 땀 흘리면
다 벗고 레오타드만 입고 달리고 싶어. (#3:44)

준호의 레오타드를 있는 그대로 받아들이는 희주 앞에서 준호는 ‘나다움’의 목소리를 내게 된다. 레오타드는 (체육 수업날 빼고는) 무조건 입어야 하며, 그걸 입고 땀 흘리면 다 벗고 그것만 입고

싶어 진다고, 레오타드만 입고 달리고 싶다고. 그 누구에게도 하지 못했던 이야기를 전교왕따이자 이상한 애라는 희주에게는 줄줄 하게 되는 준호. 그런 준호에게 희주는 “니가 정말 좋고 신나면 당당하게 밝”히라고 말한다. 하지만 준호가 자신을 둘러싸고 있는 ‘머릿 속 경찰관’들인 ‘다른 사람들’의 시선에서 아직 자유로워진 것은 아니다.

희주: 너 그거 입으면 좋아?

준호: 아까 얘기했잖아.

희주: 니가 정말 좋고 신나면 당당하게 밝혀.

준호: 미쳤어?

희주: 니 취미가 나쁜 건 아니잖아.

준호: 다른 사람들이 나쁘게 보잖아.

희주: 니 취미가 창피해?

준호: 그런 게 아니잖아.

희주: 그럼, 뭔데?

준호: 앞으로 밥도 혼자 먹고, 놀 때도 혼자 놀고, 집에도 혼자 가야 하는데.

희주: 그게 겁나?

준호: 니가 더 잘 알 거 아내야.

희주: 그래 보여?

준호: …… (#3:46)

희주는 레오타드 남자를 인정한다. 물론 보편적인 취미는 아니라 할지라도 그 사람에게 정말 좋고 신나는 취미라면 그건 나쁜 게 아니라고 자리매김한다. 이러한 자리매김은 Bamberg(2005)가 언급하였듯 ‘세계로 향하는 주체(the agent-to-world)’라고 할 수 있다. 반면 준호는 그런 취미는 나쁜 게 아니지만 다른 사람들이 나쁘게 생각하므로 나쁜 것이라는 ‘주체로 향하는 세계(the world-to-agent)’의 자리매김이다. 이렇듯 자리매김은 중국에는 세계와 주체의 윤리성 문제와 연결된다. 규범적 거대 서사의 세계와 일탈적 작은 이야기의 주체 사이의 윤리 게임. 그것이 자리매김 정체성의 본질이다.

준호와 희주가 비밀공유의 상황맥락 속에서 세계 대 주체의 자리매김 다툼을 벌이고 있을 때, 외부에서는 타인들에 의해 또 다른 자리매김이 일어나고 있었다.

희관: 너, 준호 저 새끼 화장실에서 소변보는 거 본 적 있냐?

태우: 갑자기 뭐 소리야?

희관: 서서 누는 거 본 적 있냐고. (#3:52)

태우: 어떤 맥락에서 니 질문을 이해해야 하니?

희관: 있어? 없어?

(…)

태우: 근데 말이야.

내가 왜 준호 볼일 보는 걸 유심히 관찰해야 돼?

희관: 아직도 감이 안 와?

태우: (사이) 준호 절대 그럴 사람 아니야!

그건 내가 장담해.

내가 알기론 부모님 두 분 다 오랫동안 성당 다녔고

준호 개도 유아세례 받고 그랬다더라.

세례명이 바오로야.

어렸을 적부터 그런 환경에서 자랐으면 발레복 입고 셀카질 하기 쉽지 않아.

희관: 주님의 어린 양이라고 모두가 말씀대로 사는 건 아니잖아.

태우: 그래도 난 준호를 믿어. (#3:53-54)

희관과 태우는 준호의 친구이다. 하지만 서로의 자리가 다르다. 준호와 같은 위브 아파트에 살며 1-2등급으로서 준호와 같은 과외팀인 태우와 달리, 희관은 위브 아파트가 아닌 임대아파트에 살고 3-4등급이며 태우와 준호의 과외에 제안조차 받지 못한다. 희관은 항상 그 선을 넘고 싶어하고, 그런 희관이 준호는 늘 못 마땅하다. 임대 아파트라고 차별한 적은 없지만 임대 아파트처럼 살아가는 희관이 준호에게는 짜증스럽다. 희관 역시 그런 준호를 동경하면서도 증오한다.

그런 희관이 준호의 자리가 위태로워 보이는 이런 기회를 그냥 놓칠 리 없다. 준호와 비슷한 체형, 준호네 방과 비슷한 구조의 '레오타드 남자'의 방. 결정적으로 준호의 핸드폰의 바탕 화면에 적힌 영어 구절이 '레오타드 남자'의 방에도 똑같이 적혀있는 것을 본 희관은 집요하게 준호의 비밀을 탐색한다. 그에 비해 태우는 준호에 대해 추호의 의심도 없다. 태우가 바라본 준호는 신실한 가톨릭 집안의 자녀이며 주님의 어린 양이다. 동성애에 배타적인 가톨릭교의 환경에서 자라난 준호가 '레오타드 호모'일리 없다고 태우는 장담하고 믿는다. 하지만 희관의 말대로 "주님의 어린 양이라고 모두가 말씀대로 사는 건 아니"다. 태우에게 준호는 "세례명이 바오로"인 가톨릭 신자로 자리매김되지만, 희관에게 준호는 길 잃은 어린 양이다.

희관의 집요한 추리의 그림자가 자신에게 다가오는지도 모르고 춤 연습에 열심인 준호. 너무 열심히 춤을 추던 준호는 땀을 흘린다. 땀을 흘리던 준호는 희주에게 교복을 벗고 레오타드만 입은 채 춤을 춰도 되냐고 물어보고, 희주는 흔쾌히 그러라고 한다.

땀으로 젖은 준호의 등과 함께 앞뒤로 깊게 파인 빨간색 레오타드가 드러난다. (...) 준호가 재빨리 교복 셔츠를 허리에 묶는다. 표정이 굉장히 밝아진다. 교복 입을 때와는 다르게 생기가 돈다.

준호: 살 것 같다.

희주: 생각보다 잘 어울린다.

준호: 진짜? (해맑게 웃는다.)

희주: 좋아?

준호: 니가 토 나온다고 할까 봐 걱정했지.

희주: 세상에 예쁜 거 싫어하는 사람 없잖아.

기준이 좀 달라서 그렇지.

준호: 내가 하고 싶은 말이 그거야! 그거~

모두가 유니클로나 뉴발만 예뻐하는 건 아니잖아.

그냥 많이 팔고 많이 입으니깐 그런 거지.

레오타드 입는 사람이 청바지 입는 사람 반만 있어도

내가 이런 서러움은 안 겪는 건데. (#3:56)

땀 흘릴 때마다 다 벗고 레오타드만 입고 싶었던 준호. 그 꿈을 이룬 지금 준호는 "살 것 같다." 그것은 준호의 레오타드를 보고 "토 나온다"는 부정적 자리매김 대신, "잘 어울린다"고 긍정적 자리매김을 해주는 희주가 있기에 가능한 일이다. 준호에게 레오타드는 '나다움'이다. 희주에게 레오타드는 '예쁜 거'다. 사람마다 기준이 다르지만 사람들은 예쁜 걸 좋아한다. 준호의 레오타드도 그저 예쁜 것이므로 딱히 역겨워할 이유가 없다.

그렇게 있는 그대로의 준호를 인정해주는 희주 앞에서 준호는 점차 자신의 목소리를 찾아간다. 나는 세상과 기준이 좀 다른 것뿐이라고, 사람들이 예쁘다고 생각하는 건 사실 많이 팔고 많이 입어서 그런 거라도, 레오타드도 많이 입는다면 지금처럼 수모를 겪을 이유가 없다고.

준호: 교복 따위에 감춰 입다니.
 레오타드에 대한 모욕이다.
 희주: 교복보다 그게 예쁜 거 같다.
 준호: 내가 제일 아끼는 거.
 희주: 빨간색 좋아해?
 준호: 내가 붉은색 계통에 흥분하는 경향이 있거든.
 그래서 좋아하긴 해도 되도록 안 입어. (#3:57)

희주의 긍정적 자리매김에 힘입어 준호는 자기 취향의 세밀한 부분까지 드러내게 된다. 레오타드를 교복 따위에 감춰 입는 건 예쁜 레오타드에 대한 모욕이라고, (희주: 맞아. 교복보다 레오타드가 더 예뻐.) 지금 입고 있는 빨간색 XXL 레오타드는 내가 제일 아끼는 거라고, (희주: 아하~ 빨간 색을 좋아하는구나.), 나는 붉은색에 흥분하는 경향이 있는 사람이라고. 그 누구에게도 말하지 못했던 준호의 진정한 '나다움'의 목소리는 희주의 믿음과 우정 덕분에 찾을 수 있었다.

2.1.3. 어른 vs 아이 vs 아이어른

희주는 이제 준호가 미처 깨닫지 못하는 부분까지 발견하게 된다. 레오타드 준호는 교복 준호와 다르다. 레오타드 준호는 마치 세상을 다 가진 표정을 가진, 해맑은 웃음을 짓는, 이 세상에서 가장 행복해 보이는 사람이다. 준호도 레오타드가 자신에게 큰 기쁨이라는 것은 알고 있지만, 자신의 레오타드를 밝힐 수는 없다. 주류의 세상에 사는 준호에게 비주류적 일탈은 너무도 감당해야 할 게 많은 위험한 시도이기 때문이다. 언제나 사람들에게 둘러싸여 기대와 사랑을 한몸에 받아오던 준호에게 그 무리에서 벗어나 홀로 된다는 것은 취향의 옳고 그름 문제를 떠난, 예견된 무서운 현실이다.

희주: 그거 입으면 그렇게 느낌이 좋냐?
 어떻게 그런 표정을 짓지?
 준호: 내 표정이 뭐?
 희주: 아까 교복 벗을 때 세상 다 가진 표정 해가지고.
 너 진짜 대단하다.
 준호: 나도 이러는 거 불편해.
 그렇다고 밝히면 감당할 게 너무 많잖아.
 희주: 왕따 되는 거?
 준호: 그것도 그렇고. (#3:60-61)

준호는 희주에게 한 여학생의 이야기를 들려준다. 대학생이랑 사귀었다가 임신과 낙태한 여학생. 실은 준호의 여자친구 민지의 친구였던 그 여학생. 그녀에 대한 소문이 엄마들 사이에 소문이 퍼져서 결국 이사 가게 된, 주류 사회의 낙오자가 된 한 여학생의 이야기. 준호가 두려워하는 건 그 여학생에게 붙었던 꼬리표의 섬뜩함이다.

준호: 아마 거기서도 분명히 꼬리표 따라다닐걸.
 희주: 개가 뭘 잘못했는데 죄인 취급을 해?
 준호: 애를 가졌잖아.
 희주: 서로 좋아하면 그럴 수 있잖아.
 준호: 어른들은 그렇게 생각 안 해.
 희주: 그게 뭐가 중요하냐고!
 준호: 당연히 중요하지.
위에서 틀렸다면 틀린 거고, 아니라면 아니잖아.

우리가 언제 한 번이라도 선택권 가진 적 있냐?

중2도 아니고 그 정도는 너도 알잖아.

희주: 너 만약에 밝혀지면 레오타드 포기할 수 있어?
안 입을 수 있냐고.

준호: 안 입을 수 있어.

희주: 만약에 너 그거 포기하면 평생 옷을 일 없을 거 같은데. (#3:61-62)

꼬리표가 섬뜩한 이유는 그 꼬리표의 주인이 주체가 아니라는 것이다. 주체를 둘러싼 어른들의 세계가 붙인 견고한 딱지. 이미 붙은 꼬리표에 대해 청소년인 우리는 선택권이 없다. “위에서 틀렸다면 틀린 거고, 아니라면 아니”기 때문에. 우리는 더 이상 겁 없이 기성 세대에 도전하던 철모르는 ‘아이’ 같은 ‘중2’가 아닌, 이제 곧 ‘대학’이라는 주류 사회에 속해야 할 의무가 있는, ‘어른이 될 아이’인 고2니까. 주류에 속하다가 비주류의 나락으로 떨어져버린 희주에게는 더 이상 위협이 되지 않는 그 견고한 딱지는 아직 주류인 준호에게는 중요하다. 자신도 모르게 수많은 ‘주체로 향하는 세계’로서의 자리매김을 하고 있는 준호에게 희주는 다시금 ‘세계로 향하는 주체’로서의 물음을 던진다. 레오타드를 포기할 수 있냐고(준호: 포기할 수 있어. 안 입을 거야.), 만일 포기한다면 네 평생 다시는 옷지 못할 거 같다고.

준호와 희주가 다시 자리매김 다툼을 하는 동안, 준호의 가장 가까운 사람이라고 할 수 있는 민지가 드디어 ‘레오타드 호모’가 준호였음을 눈치채고야 만다. 희관이나 태우가 준호의 밖에서 수근대는 사람이라면 민지는 곧바로 준호의 세계로 들어온다.

민지: 너, 집에서 여자 옷 입고 즐거워하는 그런 미친놈 아니지?

내가 200일 가까이 정신병자 만난 거 아니지?

준호:아니야.

민지: 확실한 거지?

준호야. 나 누구한테 웃음거리 되는 거 싫어.

어른들 사이에서 덩달아 이상한 애로 취급받는 것도 싫고.

내 생기부 정말 깨끗하면 좋겠거든.

너도 알지? 엄마들 사이에서 소문 빠른 거. (#4:66)

민지의 입을 통해 레오타드 호모는 정신병자가 된다. 하지만 민지가 두려워하는 것은 남자친구의 정신상태가 아니다. 민지에게 그보다 중요한 것은 세상의 시선이다. 200일 동안이나 정신병자 같은 미친 변태 호모를 만났다고 ‘웃음거리’가 될까 봐, 그로 인해 어른들 사이에서 ‘이상한 애’로 취급받을까 봐, 나의 깨끗한 생기부에 무언가 오점이 남을까 봐, 엄마들 사이에 이러쿵저러쿵 소문이 돌까 봐. 민지는 아직 아이지만 민지의 목소리는 어른이다. 마치 ‘복화술’처럼 민지는 아이어른의 음성으로 모든 것을 평가한다.

민지: 솔직히 말해.

희주: 뭘?

민지: 니가 개 사진 가지고 있지?

학교 홈페이지에 사진 올린 거 너지?

희주: (불안한 듯 윗도리 밑단을 잡아 뜯는다.)아니야.

민지: 레오타드, 준호지?

희주: 아니라니깐.

민지: 너 그 버릇 여전하다.

남 속일 때 옷 잡아 뜯는 거.

(짧은 사이) 나 부탁 하나만 할게.

학교 졸업할 때까지만 비밀로 해줘.

호모 여친으로 불리는 거 기분 더럽거든.

들어줄 수 있지?

희주: 준호 개..... 레오타드 진짜 좋아해.

민지: (사이) 상관없어.

이제 안 만날 거니깐. (#4:71)

민지는 똑똑한 아이, 영민한 아이어른이다. 자신이 추측한 사실을 분명히 확인하고 조용히 처리한다. 민지는 희주 앞에서 준호에 대한 타인 자리매김을 하지 않는다. 대신 그로 인해 오염될 수 가능성이 있는 자기에 대한 자리매김을 스스로 미리 한다. ‘호모 여친’이라고. 그렇게 불릴 수 없다고. 민지의 시선은 철저히 자기 자신과 세계를 향해 있다. 자기 자신과 세계의 규범에 어긋나는 무언가는 단호히 세계에서 격리시킨다. 그런 민지 앞에서 희주는 아이의 시선으로, 관계의 시선으로 준호를 대변한다. 준호는 무언가 이상한 존재가 아니며 그저 레오타드를 진짜 좋아하는 한 사람이라고 항변한다. 하지만 민지에게 준호는 더 이상 아무 상관 없는 사이이다. 이날 이후 민지는 200일의 만남을 카톡 문자 하나로 정리한다.

2.2. 진정한 ‘나다움’의 가벼움: “겁먹지 마!”

자신의 정체를 눈치챈 민지와 결별한 준호는 얼마 남지 않은 커플 댄스 연습에 최선을 다한다. 드디어 수행평가 당일. 어떤 사건으로 인해 희주의 손에 피가 흐른다. 피가 흐르는 손을 휴지로 말며 희주가 온다. 그 모습을 본 준호는 주위를 살피며 지혈할 무언가를 찾다가 마땅한 것이 없어 자신의 윗도리를 벗어 민지의 손을 감싼다. 윗도리가 벗겨진 곳에 빨간 레오타드가 있다. 체육수업날이라 안 입고 올 줄 알았는데 예상과 달리 레오타드를 입고 온 준호의 모습에 놀란 희주. 그런 희주를 보며 준호는 갈아 입을 옷을 쇼핑백에 넣어두었다며 안심시키며, 희주의 손에 흐르는 피를 씻으려고 여자화장실로 함께 들어간다. 쇼핑백을 화장실 앞에 둔 채로.

모든 서사에는 예기치 못한 상황이 발생하는 법. 준호의 비밀을 집요하게 추적해 오던 희관의 눈에 준호의 쇼핑백이 포착된다. 희관은 슬며시 쇼핑백을 들고 간다. 어느 정도 지혈이 끝나고 밖으로 나온 희주와 빨간 레오타드의 준호. 그러나 쇼핑백은 이미 사라지고 없다.

희주: 지금 운동장에 1학년 애들 많은데.

(손에 감싼 준호의 윗옷을 가리키며) 이거 괜히 찢었어.

진짜 오늘 왜 입고 온 거야?

준호: 안 입어봤는데..... 못 버티겠더라. (#5:89)

얼마 전 희주와의 자리매김 다툼 속에서 준호는 밝혀질 위험이 있다면 레오타드를 입지 않을 수 있다고 말했다. 포기할 수 있다고 했다. 그래서 한동안 입지 않았다. 그러나 레오타드는 곧 준호였다. 레오타드 없는 준호는 버틸 수 없었다. 그렇게 준호는 레오타드가 되었다.

준호와 희주가 춤을 출 차례가 되었다. 희주는 먼저 시험장인 강당으로 들어가고 준호만 홀로 남아 쇼핑백을 찾아본다. 하지만 그 어디에도 쇼핑백은 보이지 않는다. 강당에서는 준호를 부르는 소리가 들린다. “준호는 무언가를 결심한 듯 복도 끝으로 나간다.” 그리고,

빨간색 레오타드만 입은 준호가 뛰어 들어온다.(#5:91)

빨간색 레오타드를 입고 강당으로 뛰어든 준호를 본 선생님과 아이들은 일순간 당황한다. 잠시 정적이 흐른다. 그들이 차마 입 밖으로 내지는 않았지만 아마도 그들의 머리 속은 다음과 같은 수다삼매였으리라.

(교사: 으흠... 그 아이가 이 아이라니.
아이1: 헐, 뭐야? 재였어?
아이2: 완전 미친 X 아냐?
아이3: 으웁, 토 나와. 변태 호모 XX!
아이4: 완전 대박! 애들한테 빨리 알려야지.
아이5: 췌, 역시 돼지 엄마에 돼지 XX!
아이6: 특별과의 받는다고 잘난 체 하더니만 꼴 좋다.
아이7: 말세다, 말세야... 주님의 어린 양이... 오, 주여!
그 외 여럿.)

그러한 머릿속 웅성거림에도 아랑곳없이 희주와 준호는 마주 선다.

둘이 서로의 눈을 마주 본다. 그러고는 동시에 스텝을 뻗는다.
서로를 바라보면서, 서로의 손을 맞잡고, 서로의 스텝을 느끼면서
온 힘을 다해 그동안 준비해온 춤을 열정적으로 춘다.
두 사람, 춤을 끝마치고 가쁜 숨을 몰아쉬며 서로를 바라본다. (#5:92)

무거웠던 ‘나다움’을 활짝 드러내고 마음껏 자유롭게 춤을 춘 준호. 하지만 그 결과는 가혹했다. 전교적으로 호모 변태 XX가 되어버린 준호는 이제 전학을 가게 된다. 심리치료도 받게 된단다. 준호가 다른 학교로 떠나는 날. 체육 교사인 영길은 준호의 절친이었던 희관과 태우에게 묻는다.

영길: 준호 송별회 안 하나?
태우: 네.
영길: 벌써 한 거야?
태우: 아니요.
영길: 준호랑 친했잖아.
희관: 태우는 몰라도 전 아니에요.
태우: 저도 개랑 안 친했어요. (#6:95)

희관은 친구이기는 했지만 사실 친구가 아니었다. 희관은 준호를 동경했고, 동경했던 만큼 증오했다. 따라서 그의 몰락은 딱히 아쉬워할 일이 아니며 그와의 이별은 기릴 일이 아니다. 오히려 놀라운 건 태우의 변화이다. 준호의 대변자이자 든든한 지원자였던 의리의 태우, 끝까지 준호를 믿어보자던 태우는 준호의 불명예스러운 퇴장 앞에서 결국 그를 외면한다. 결국 준호가 처음부터 예견했던 미래가 모두 현재가 되었다. 홀로 됨, 외면당함, 그리고 섬뜩한 꼬리표.

희주: 준호야. (사이) 미안.
준호: 뭐가?
희주: 그냥 다.
준호: 우리 엄마가 쪽팔리고 눈치 보여서 아들내미 전학 보내는 건데.
 니가 왜 미안해.
희주: (글썩이며) 내가 사진만 안 올렸어도.
준호: 됐어. 갑자기 신과 분위기를 만들고 그러냐.
 나 간다. 겨울방학 잘 보내라. (#6:101)

레오타드라는 ‘나다움’의 목소리를 찾은 대가는 컸다. 그렇게 투명인간이 되어가는 준호 앞에서 희주는 미안함을 감출 수 없다. 이 모든 상황이 결국 희주가 준호의 비밀을 공개한 것에서부터 시작된 일이니까. 하지만 준호는 의외로 가뿐하다. 준호가 떠나는 것은 준호가 ‘나다움’을 숨기고 싶어서가 아니다. 준호의 ‘나다움’을 숨기고픈 돼지 엄마의 선택이다. 물론 앞으로 엄청난 꼬리표들

이 준호를 따라다니고 따돌리고 소외시킬 것이다. 준호가 떠나면서 희주에게 마지막으로 남기는 말은 어쩌면 준호 자신에게 하는 말일지도 모른다.

준호: 잡먹지 마.

니 팔목을 믿고 니 어깨를 믿어.

씨발. 철봉 그거 아무것도 아니야. (#6:102)

꼬리표가 될까 전전긍긍하며 무겁게 짓눌렸던 준호의 레오타드는 이제 진정한 ‘나다움’이 되어 새로운 터전을 향해 가볍게 날아오른다.²⁾

3. 안나수이 손거울: 희주의 ‘너같음’

3.1. ‘너같음’ 속 침묵

3.1.1. 똥추, 폭탄, 미친개 vs (...)

다시, 희곡의 첫 부분. 희주는 철봉에 매달리고 있다. 30초도 못 버티고 떨어진다. 다시 희주는 철봉에 매달린다. 그래도 또 떨어진다. 이제 운동장을 달린다. 체육 수행평가에서 아직 짝을 구하지 못한 준호에게 희관은 운동장을 달리는 희주랑 춤추면 어떻겠냐고 제안한다.

희관: 강희주, 아직 못 구한 거 같던데. 재량 하면 되겠네.

준호: 뒤질래?

태우: 희관아. 장난이라도 그렇게 심한 말 하는 거 아니야.

희관: 똥추치고는 조용하던데.

태우: 저러다가 흥분하면 샤프랑 볼펜 다 부수고, 심하면 도벽도 나타난대.

1학년 때 양호실에서 자해했던 거 너도 알지? (#1:16)

그에 대해 준호는 “뒤질래?”라며 화낸다. 태우 역시 “아무리 장난이라도 그런 심한 말”은 하는 게 아니라고 점잖게 꾸짖는다. 희관은 희주가 ‘똥추’치곤 조용하단다. 하지만 태우는 희주가 보통 애가 아니라고 한다. 흥분하면 “다 부수고” “도벽”도 있고 “자해”도 하는 아이란다. 남자아이들의 입을 통해 타인-자리매김된 희주는 정상의 기준선에서 꽤 벗어나 있다. 이는 비단 ‘카더라’ 통신만은 아니다. 한때 희주와 절친이었던 민지에게도 희주는 “많이 이상한” “폭탄”이다.

민지: 체육 수행평가 짝은 구했어?

준호: 아, 아직. 구해야지.

2) 처음으로 돌아가서, 준호는 왜 레오타드를 입게 되었을까? 희곡의 중간에 발레를 배우던 누나가 레오타드를 입고 연습하는 장면을 본 후 그 ‘선’의 아름다움에 반했다는 대사가 한 번 나온다(#3:60). 그리고 희곡집의 말미에 첨부된 연출 노트에 ‘수학 수업에 대한 중압감으로 레오타드를 입게 된 준호’(p.105)라는 부분이 있다. 하지만 희곡의 어느 부분에도 준호가 확실히 어떠한 계기로 레오타드 입기를 시작했는지에 대한 언급은 없다. 중요한 것은 준호가 레오타드를 언제, 왜 입게 되었느냐가 아닌, 레오타드로서의 ‘나다움’을 받아들이게 되는 과정이다. 사진 공개 사건이 아니었다면 준호의 은밀한 취미는 그 누구도 모를 일이었을 지도 모른다. 준호는 자신의 비밀을 교복 속에 감추고 열심히 공부하여 위브 아파트의 돼지 엄마의 아들로써 합당한 대학에 입학하여 누가 봐도 멋진 대학생이 되었을 것이다. 그것은 또 다른 가능 세계의 시나리오다. 하지만 이번 세계에서 준호의 비밀은 공개되었고, 희주와 공유되었고, 그리하여 ‘레오타드 준호’의 정체성을 받아들이게 되었다. 한 번쯤 세계에 대항하고 세계를 넘어선 주체로서 준호는 새로운 터전에서도 레오타드의 유려한 선처럼 제 나름의 멋을 풍기며 살게 되지 않을까?

민지: 빨리 구해. 짝 못 구해서 폭탄들이랑 하지 말고. 강희주 같은.

준호: (짧은 사이) 개 많이 이상하지?

민지: 알면서 뭘 물어? (#3:36)

희주에 대한 타인-자리매김은 가시적인 등장인물에 의해서만 이루어지는 것이 아니다. 희주는 실체를 알 수 없는, 소근대며 떠돌아다니는 웅성거림에 의해서 “잘못 먹으면 소화 안 되는” “미친 개”로 자리매김 당한다.

(아이들의 목소리)

아이1: 강희주랑 홍준호 개들 뭐냐?

아이2: 강희주, 개 예전처럼 민지 옛 먹이려고 그러는 거 아니야?

아이3: 홍준호 개가 강희주랑 잤다는 얘기도 있고.

아이2: 개 잘못 먹으면 소화 안 될 텐데.

아이1: 홍준호 졸라 불쌍하다. 어떻게 하다가 그런 미친개한테 물려가지고. (#3:62)

이러한 아이들의 희주에 대한 타인 자리매김 속에 정작 희주는 없다. 희주는 입이 없다. 희주는 자신에 대해 스스로 설명할 입이 없다. 입이 없는 희주는 목소리가 없다. 그저 침묵할 뿐이다. 그 누구도 희주 앞에서 너 정말 그런 아이냐고, 도대체 왜 그러냐고 앞담화하는 사람이 없다. 그렇게 희주는 집단 속에서 철저히 소외되고 타자화된다.

3.1.2. 장미 위의 나비 vs 시체 위의 나방

준호: (민지의 눈치를 보다가) 너, 개랑 예전에 친하지 않았어?

민지: 개가 나한테 관심이 많았어. 내가 듣는 음악, 입는 옷 같은 거에.

가고 싶은 과도 나랑 비슷했고.

준호: 언론 쪽? 그러면 1,2등급 나와야 하지 않나?

민지: 부모님 이혼하기 전까지 성적 꽤 좋았어. 지금은 모르겠지만.

그런 애가 지금 달리기하고 매달리기 하는 거 보면 웃기긴 하다.

준호: 왜 떨어진 거야?

민지: 있지도 않은 말을 하고 다니잖아.

우리 엄마 아빠가 날 때린다는 등 뒷담화 까고 다녔어.

(안나수이 손거울을 본다.) (#3:37)

민지는 ‘안나수이 손거울’이다. 민지는 나비와 장미 장식이 화려한 안나수이 손거울처럼 예쁘다. 민지는 원래 희주랑 친했다. 희주도 한때 엄마 아빠가 모두 갖춰진 단란한 가정 속에서 나름 사랑 받고 주목받던 아이였다. 성적도 좋은 편이었다. 하지만 엄마 아빠의 이혼으로 모든 것이 달라졌다. 민지와 1,2등급을 다투며 삶의 방식과 레벨이 유사했던 희주는 어느새 인 서울이 목표이고 체육교육과에 가기 위해 오늘도 철봉에 매달린다. 그리고 민지는 여전히 장미로 곱게 가꾸어진다.

민지: (손거울을 들어 자신의 얼굴을 보며) 장미에 뭐가 앉아야 어울릴까?

나방이나 파리가 장미에 어울릴까?

썩은 계란이나 죽은 고양이. 나방이나 파리는 그런 데 앉는 거야.

너한테 파리나 나방이 앉게 하지마.

준호: 뭐야?

민지: 엄마가 생일선물 주면서 매년 나한테 하는 말. (#3:38)

민지에게는 안나수이 손거울이 많다. 안나수이 손거울은 민지 엄마가 매년 민지의 생일선물로 ‘미리’ 준다. 민지가 살아온 나날만큼 손거울이 쌓인다. 쌓여가는 손거울만큼 민지 엄마의 말도 민

지에게 썩인다. “장미에게 파리나 나방이 앉게 하지” 말라고, 나방이나 파리는 썩은 계란이나 죽은 고양이가 시체 같은 데나 앉는 거라고. 민지는 이 말이 소름끼치도록 싫다. 이 말이 떠오르게 하는 안나수이 손거울도 싫다. 하지만 민지는 안나수이 손거울을 꼭 지니고 다닌다.

희주에게는 안나수이 손거울이 하나 있다. 희주 엄마는 희주에게 그런 것을 줄 수 없다. 이혼 후 희주 엄마의 삶은 구질구질해졌다. 식당 주방에서 하루 종일 서서 일하느라 온 몸에 짬 냄새가 배인다. 그런 엄마의 삶을 되풀이하고 싶지 않은 희주는 이를 악물고 철봉에 매달린다. 꼭 내 힘으로 당당히 살아보리라 결심하면서. 하나뿐인 안나수이 손거울은 희주의 유일한 희망이다.

준호: 체육교육, 인서울 뻥세지 않아?

희주: 그렇지, 뭐.

준호: 너한테 맞기 해? 재밌어?

희주: 재밌어 보여?

준호: 그러저럭.

희주: 참고 하는 거야.

우리 엄마처럼 안 살려고.

식당 주방에 하루 종일 서서

몸에 짬 냄새 풍기며

구질구질하게 안 살려고. (#3:57-58)

3.2.3. 흠친 너 vs 지친 나

희주에게는 안나수이 손거울이 하나 있다. 그건 누구에게서 받은 게 아니다. 희주가 그토록 답고 싶었던, 아니, 원래 상당히 답았던, 그래서 그 삶이 실은 나의 삶이 되어야 마땅했었던 민지의 손거울이다. 희주에게 안나수이 손거울은 민지였고, 희망이었고, 흠친 너이자 ‘너같음’이었다.

민지: (희주 주머니에서 빠져나온 **안나수이 손거울**을 보며)

손거울 떨어지겠다.

근데, 그거 아직도 가지고 다니는구나.

희주, 주머니에서 손거울을 꺼내 만지작거린다.

희주: (손거울을 내밀며) 이거 가지고 가.

민지: 됐어. 너 써.

희주: 니 거잖아.

민지: 내가 줬다고 생각하고 그냥 써.

미안해하지 말고. (#4:72)

민지에게는 안나수이 손거울이 많다. 그래서 한 두 개쯤 없어져도 상관없다. 희주에게는 안나수이 손거울이 하나 있다. 그것은 희주를 살게하는 버팀목이다. 그런데 그 손거울이 주인과 재회하였다. 희주는 거울을 주인에게 돌려주려고 한다. 하지만 주인은 “내가 줬다고 생각하고 그냥” 쓰라고 한다. 그렇게 손거울은 다시 희주에게 ‘너같음’이 되었다.

희주가 철봉에 매달린다... 희주가 철봉에서 떨어진다. 잠시 철봉을 보며 숨을 몰아쉰다.

희주: 이렇게 떨어지면 뭐가 아쉬워.

다른 애들 하는 거 보면

누가 밑에서 잡아주는 거 같고, 누가 옆에서 응원해주는 거 같거든.

나도 그러면 할 수 있을 거 같은데..... (다시 철봉에 매달린다.)
이렇게 온몸이 바들바들 떨린다.
그렇게 떨리는데도 30초를 넘길 것 같은 기대를 해.
미련이 남아. 그래서 악을 쓰고 매달려. (#4:79)

그동안 회주에 대한 소문은 무성했다. 회주에 대한 자리매김은 회주 자신의 몫이 아니었다. 타자의 입을 통해 회주는 수만가지로 자리매김되며 유령이 되어간다. 유령은 입이 없다. 그렇게 유령의 삶을 살던 회주였지만 마음까지 텅빈 건 아니었다. 침묵 속에 살아가던 회주였지만, ‘레오타드 남자 셀카 사건’으로 엮이게 된 준호와와의 만남을 통해 조금씩 자기-자리매김을 시작한다.

회주가 그토록 악착같이 매달리는 것은 할 수 있을 것 같은 기대, 그리고 그 기대에 못미치는 아쉬운 결과에 대한 미련 때문이다. 다른 애들은 웬지 누가 잡아주는 것 같고 누가 응원해주는 것 같지만 회주 곁에는 아무도 없다. 회주 혼자 세계에 맞서야 한다. 그동안 혼자서는 감당하기 어려운 세계의 꼬리표와 시선을 애써 무시해왔던 회주. 그런 회주와 유일하게 대화하는, 비밀공유자 준호에게 드디어 자신의 비밀을 펼친다.

회주: 이거 민지한테 좀 갖다 줘.
준호: 뭐야?
회주: 개 거야.
 예전에 훔쳤어.
준호: 니가 돌려줘.
회주: 쪽팔리잖아.
준호: 개 손거울 많아.
 하나쯤 그냥 가져도 신경 안 쓸걸.
회주: 내가 신경 쓰여서 그래.
 이걸로 내 얼굴 보면
 순간 또, 개처럼 되고 싶어서
 쓸데없이 욕심내고
 그러다가 창피해지고 부끄러워지고.
이제 좀 지친다. (#4:80-81)

회주에게는 민지에게서 훔친 안나수이 손거울이 하나 있다. 안나수이 손거울은 화려하다. 화려한 안나수이 손거울로 얼굴을 비추어보면 마치 나의 삶도 화려해지는 것 같다. 하지만 거울에서 눈을 거두면 그것이 현실이 아니었음을 다시금 깨닫게 된다. 쓸데없이 욕심낸 것에 대해 창피해지고 부끄러워짐에도 불구하고, 민지의 안나수이 손거울이 회주의 손에 있는 한 동경과 욕심과 질투의 악순환은 계속된다. 내 것이 아님을 탐하는 욕망으로 인해 회주는 점점 ‘나다움’을 잃어가지만 그렇다고 ‘너같음’이 될 수도 없다. ‘나다움’과 ‘너같음’의 괴리 속에서 회주는 지쳐만 간다.

회주: (손거울을 건네며) 이거 돌려줄게.
민지: 괜찮다고 했잖아.
회주: 내가 불편해서 그래.
민지: 뭐가?
회주: 이거 보면
 이유 없이 니가 미워지고.
 나도 모르게 예전처럼
 있지도 않는 말 지어내서
 니 홍보고 흠집 내고
 그런 쪽팔린 것 할까 봐 그래.
 그러니깐 가지고 가.

민지: (사이) 됐어.

나 진짜 필요 없으니깐 버리든지 누구 주든지 니맘대로 해.

희주는 유명이었다. 희주에 대한 말은 희주의 것이 아니었다. 하지만 준호를 만난 후 희주는 입이 생겼다. 희주가 저지른 실수로 인해 일생일대의 난관에 부딪힌 준호는 그래도 ‘레오타드’라는 ‘나다움’이 있었다. 희주는 결코 ‘안나수이 손거울’이 될 수 없었다. 이제 ‘너같음’의 정체성을 주인에게 돌려줄 때가 되었다. 희주는 이제 스스로 자기-자리매김을 한다. 나에게 ‘안나수이 손거울’이라는 ‘너같음’의 정체성은 내 것이 아니라고. 그것을 볼 때마다 괜시리 ‘너’를 미워하고 홍보고 흠집 내는 ‘쪽팔린 짓’을 또 할 것 같다고. 자신에게서 흠친 안나수이 손거울로 괴로워하는 희주의 마음은 민지에게는 상관없다. ‘그건 네 사정이지 내 일이 아니다. 네가 가져간 나의 손거울은 네가 알아서 처리하라’고 안나수이 민지는 안나수이답게 말한다.

2.2. 되찾은 ‘나다움’: “철봉 매달리기 33초”

민지가 나간다.

희주가 민지의 뒷모습을 잠시 바라보다가 여자 화장실로 들어간다.

꽤 여러 번 무언가를 내려치는 소리와 함께 거울 깨지는 소리가 들린다. (#5:86)

그날은 바로 커플 댄스 수행평가 당일이었다. ‘너같음’을 벗어던지려 애쓰던 희주는 결국 ‘너같음’을 맨손으로 깨부수고야 만다. 깨진 ‘너같음’은 희주의 손에 박히고 붉은 피를 흐르게 한다. 피가 흐르는 희주의 손을 보고 준호는 놀라 땀으로 급히 지혈한다. 그 속에는 빨간 레오타드만이 남아 있다. 갈아입을 옷이 담긴 준호의 쇼핑백은 사라진다.

결국 준호는 빨간 레오타드 차림으로 강당에 출현한다. 준호는 ‘변태 호모’로 낙인찍힌 채 다른 학교로 전학하게 되고, 남아 있는 희주는 원래 붙어 있던 수많은 이름에 ‘변태 호모’와 댄스 파트 너라는 꼬리표가 덧붙여진다. 누구인지 모를 아이들은 희주의 추리닝을, 운동화들, 희주의 존재를 쓰레기통에 버리지만 희주는 다시 침묵한다. 하지만 이번의 침묵은 이전의 침묵과는 다르다. 이전의 침묵은 입이 없는 자의 불가피한 침잠이었다면, 이번의 침묵은 비밀공유자에게 열리는 입을 지닌 자의 주체적인 선택이다.

희주: 준호야.

준호: 왜?

희주: 나 어제 30초 넘었다.

준호: 정말?

희주: 33초 매달렸어. (#6:101)

학교를 떠나는 준호에게 희주는 입을 연다. 드디어 30초를 넘었다고. 33초나 철봉에 매달렸다고. 이제는 더 이상 안나수이인 척하는 ‘너같음’이 아닌, 이 악물고 33초나 철봉에 매달리는, 그것이 곧 ‘나다움’이라는 걸 인정하는, 나 스스로 나를 말하는 목소리를 지닌 ‘희주’라고.

*The only true currency in this bankrupt world is
what you share with someone else when you're uncool.*

(네가 못날 때 누군가와 나눌 수 있다는 게
이 부도난 세상에서 믿을 수 있는 유일한 가치다)

- 영화 <Almost Famous> (2000)³⁾(#4:68)

3) 영화 <제리 맥과이어>의 감독 ‘카메론 크로우’의 자전적 영화 중에 나오는 대사. 준호의 방에 붙어 있던 말.

4. 맺음말

준호는 빨간색 레오타드를 입고 춤을 추었다. 희주는 늘 동경했던 민지에게서 흠찬 화려한 안나수이 손거울을 깨뜨렸다. 그리고 “행복하게 잘 살았습니다”라고 마무리되지 않는다. 준호는 변태 호모라는 오명을 쓰고, 이를 창피해하는 엄마의 강요로 전학가게 된다. 원래부터 전교 왕따였던 희주는 그런 준호랑 함께 춤을 추었다는 이유로 더 큰 괴롭힘을 당하게 된다. 희주에게 참을 수 없는 건 그런 괴롭힘이 아니라 자신과 함께 춤을 추고 이야기를 나눌 수 있는 유일한 친구인 준호와 함께 하지 못한다는 것이다. 그래도 희주는 이혼 후의 엄마처럼 구질구질한 삶을 살지 않기 위해 여전히 철봉에 매달린다. “인생이란 멀리서 보면 희극이지만 가까이서 보면 비극”이라는 찰리 채플린의 말처럼, 준호와 희주의 앞날도 그리 밝아보이지는 않는다. 하지만 두 아이들은 적어도 자신이 누구인지에 대한 이야기를 서로 나눌 수 있는 친구가 생겼으며, 그로 인해 서로 자신의 정체성을 자각하며 이를 세상의 잣대로 재단하지 않으려는 용기를 얻게 되었다.

이렇게 <XXL 레오타드 안나수이 손거울>은 막을 내린다. 이 작품에서 재현하는 것은 청소년의 정체성에 대한 고민들이다. 준호와 희주의 서사를 통해 ‘레오타드’라는 이름의 일탈적인 정체성과 ‘안나수이 손거울’이라는 이름의 위선적인 정체성이 엮어진다. 준호는 희주로 인해, 희주는 준호로 인해 각자 자신의 목소리를 찾아간다. 자신의 목소리로 자신을 말한 결과는 해피엔딩이 아니다. 하지만 인생이란 원래 알 수 없는 것. 희곡이 끝나고 난 뒤 준호와 희주의 인생이 어떻게 펼쳐질지는 이제 독자에게 달려 있다. 그들이 계속 목소리를 내게 하는 것, 때로는 새로운 목소리를 갖게 하는 것, 그리고 그들의 목소리 찾기(voice)와 내기(voicing)의 과정을 통해 독자 자신의 삶을 변화시키는 것. 그것이 바로 청소년 희곡에 대한 자리매김 분석을 통한 서사적 정체성 탐구의 문학교육적 가능성이요, 필요성이요, 지향점이라 할 수 있다.

이 연구는 다음과 같은 의의가 있다. 첫째, 청소년 희곡에 나타난 서사적 정체성을 담화분석을 통해 밝힘으로써 방법론적 가능성을 모색하였고, 둘째, 그동안 교육현장에서 자주 다루어지지 않았던 청소년 희곡을 깊이 읽음으로써 문학교육에 있어 청소년 희곡의 교육적 가치를 밝혔으며, 셋째, 이를 통해 국어교육에서 서사적 정체성 교육의 가능성을 구체적으로 규명하였다.

앞으로도 더 많은 청소년 희곡이 연구자들에 의해 발굴되고 분석되며, 그 교육적 가치와 본질을 규명하고, 더 나아가 청소년 희곡의 문학교육적 활용 사례 및 방안에 대한 후속 연구가 이루어져야 할 것이다.

참고 문헌

- 강윤아(2010), 청소년극의 희곡 창작 과정에서 ‘나’의 문제에서 출발하는 것의 의미 연구, 한국예술종합학교 연극원 석사논문.
- 강희정(2011), ‘다시 쓰기’를 통한 중학교 희곡창작 지도방안 연구, 한국외국어대학교 교육대학원 석사논문.
- 고미숙(2003), “정체성 교육의 새로운 접근 : 서사적 정체성 교육”, 『한국교육』 제30권 제1호, 한국교육개발원, pp.5-32.
- 김순자(2004), 희곡 창작 및 극화 수업 지도 방법 연구, 서강대학교 교육대학원 석사논문.
- 김윤경(2018), “청소년소설 『내 인생의 스프링 캠프』의 공간적 서사 구조와 서사적 정체성 형성 과정”, 『우리말글』 제76권, 우리말글학회, pp.241-273.
- 김윤경(2019), “일상대화 속 경험 이야기의 치유적 가능성 탐구: 기혼여성 3인의 식사 대화를 중심으로”, 『학습자중심교과교육연구』 제19권 제13호, 학습자중심교과교육학회, pp.869-889.
- 김준호(2018), “청소년극 희곡 창작과정에서 청소년과의 상호작용이 인물창조에 미치는 영향에 관한 연구”, 한국예술종합학교 석사논문.
- 김태희(2018), “윤대성의 청소년극에 나타나는 젠더문제 연구”, 『인문사회과학연구』 제19권 제1호, 부경대학교 인문사회과학연구소, pp.213-234.
- 노승욱(2011), “황순원 『인간접목』의 서사적 정체성 구현 양상”, 『우리문학연구』 제34호, 우리문학회, pp.283-310.
- 박정택(2012), 엄인희의 청소년희곡에 나타난 사회성 연구, 고려대학교 인문정보대학원 석사논문.
- 박찬규(2016), 『XXL 레오타드 안나수이 손거울』. 제철소.
- 선주원(2004), “자전적 소설 읽기와 소설교육: 서사적 정체성 구현을 중심으로”, 『독서연구』 제12호, 한국독서학회, pp.145-174.
- 선주원(2009), “서사적 정체성 함양을 위한 놀이로서의 서사 읽기 과정”, 『문학교육학』 제29호, 한국문학교육학회, pp.105-130.
- 송기섭(2015), “이청준의 서사적 정체성”, 『현대소설연구』 제60호, 한국현대소설학회, pp.353-380.
- 심보형(2016), 청소년 희곡의 특성연구를 통한 <연극>선택 교과과정중심적 수업 활용 방안 연구, 세종대학교 교육대학원 석사논문.
- 심상교(2014), “희곡교육을 통한 청소년 심리치유 방안 연구”, 『국어교육연구』 제 56호, 국어교육학회, pp.443-476.
- 오판진(2013), “창작 인큐베이팅 프로젝트’를 통한 청소년희곡 창작 사례”, 『아동청소년문학연구』 제12호, 한국아동청소년문학학회, pp.207-234.
- 임경순(2003), 경험의 서사화 방법과 그 문학교육적 의의 연구, 서울대학교 대학원 박사논문.
- 장은정(2010), 소설 텍스트를 소재로 한 청소년 연극 만들기의 텍스트 재구성 과정 연구, 한국예술종합학교 연극원 석사논문.
- 허선애(2013). 해방기 자전적 소설의 서술적 정체성 연구, 서울대학교 대학원 석사논문.
- Bamberg, M. (2005), Narrative Discourse and Identities, In J. C. Meister, T. Kindt & W. Schernus (Eds.), *Narratology Beyond Literary Criticism: Mediality, Disciplinarity*. Walter de Gruyter, 213-237.
- Georgakopoulou, A. (2006), Thinking big with small stories in narrative and identity analysis, *Narrative Inquiry*, 16(1), pp.122~130.
- Georgakopoulou, A., & Bamberg, M. (2005), Small is beautiful: Small stories as a new perspective in narrative analysis, Paper presented to *the 9th International Pragmatics Association Conference*, Riva del Garda, pp.10~15.

'청소년 희곡 <XXL 레오타드 만나수이 손거울>의 서사적 정체성 탐구' 토론문

김태호(춘천교육대학교)

이 논문은 청소년 희곡 <XXL 레오타드 만나수이 손거울> 속 인물들의 서사적 정체성을 분석한 연구이다. 그간 학계에서 관심이 소홀했던 청소년 희곡에 주목했다는 점, 연구방법으로 '자리매김 분석'을 활용하였다는 점 등을 이 논문의 의의로 들 수 있다. 전반적인 논의에 동의하나, 몇 가지 의문점이 있어 이를 제기하는 것으로 토론자의 소임을 다하고자 한다.

첫째, 문제의식이 해결된 것인지 의문이다. 연구자는 '머리말'에서 청소년 희곡에 대한 국어교육에 대한 관심이 부족하다는 문제의식을 길게 서술하였다. 그러나 본문을 보면 청소년 희곡 <XXL 레오타드 만나수이 손거울>의 인물들을 분석하는 데 머무른다. 본문의 텍스트 분석이 문학교육/국어교육 관점에 기반한 것이 아니기에 '머리말'에 서술한 문제의식이 충분히 해결되지 못하였다. 인물의 서사적 정체성을 분석한 것, 자리매김 분석을 활용한 것 등에서 문학교육과 접점을 찾으려 한 흔적은 보이나, 이는 단초에 불과하다. 교육적 관점에서 작품을 분석하고 교육적 가치나 시사점을 도출해야 문학교육 논문으로서 가치가 있다. '맺음말'에 제시한 의의 역시 '자리매김 분석을 활용하여 (인물 분석의) 방법론적 가능성을 모색했다'는 점만 인정할 수 있다. 토론자는 이 논문에서 '청소년 희곡의 교육적 가치를 밝혔'거나 '서사적 정체성 교육의 가능성을 구체적으로 규명한' 부분을 찾지 못하였다.

둘째, 연구자가 어떤 관점에서 서사적 정체성을 바라보는지 의문이다. 서사적 정체성은 이 논문의 핵심 주제이다. 그런데 연구자는 서사적 정체성을 어떤 관점에서 규정하는지 충실히 설명하지 않는다. '머리말'에서는 리코르의 삼중의 미메시스에 기반하여 서사적 정체성을 설명하나, 본문을 보면 리코르와 다른 관점에서 인물의 서사적 정체성을 분석한다. 삼중의 미메시스는 '전형상화', '형상화', '재형상화'를 말하는데, 이는 물질화된 서사텍스트의 매개(서사텍스트 표현, 서사텍스트 해석)를 통해 가능하다. 서사텍스트의 매개 없이도 인간이 경험을 서사적으로 인식한다고 주장한 학자는 데이비드 카이다.¹⁾ 연구자가 어떤 관점에서 서사적 정체성을 이해하고 있는지 설명이 필요하다.

셋째, 정교한 인물 분석이 요구된다. <XXL레오타드 만나수이 손거울>의 주인공, 준호와 희주는 상호간의 대화, 다른 등장인물들과의 대화 속에서 자리매김 하며 정체성을 탐색한다. 그 결과 준호, 희주는 정체성을 형성하는데, 연구자는 이를 단지 '나다움'으로 규정한다. 청소년문학은 성장담론적 성격을 띠며, 대부분 작품에서 주인공이 '나다움'을 형성하는 것으로 귀결된다. 그렇다면 '어떠한 나다움'인가를 설명하는 것이 중요하다. 준호와 희주가 형성한 정체성에 대해 정교하게 설명해야 한다.

넷째, 문체의 적절성에 의문이 있다. 이 논문에는 열거법, 도치법, 비유법 등 수사적 표현이 많이 사용된다. 다음이 그 예이다.

'레오타드 남성'은 남성과 여성의 경계를 넘어서는, 남성과 여성의 선을 넘어서는, 그로 인해 남성에게도 여성에게도 모두 위협적인 일탈적 존재가 되기 때문이다.

희주는 보란 듯이 준호의 사진을 올리고 '커플 댄스' 계약을 맺게 된다. 수행평가가 끝나면 모든 사진을 돌려준다는 조건으로.

희주의 긍정적 자리매김에 힘입어 준호는 자기 취향의 세밀한 부분까지 드러내게 된다. 레오타드를 교복 따위에 감춰 입는 건 예쁜 레오타드에 대한 모욕이라고. 지금 입고 있는 빨간색 XXL 레오타드는 내가 제일 아끼는 거라고. 나는 분홍색에 흥분하는 경향이 있는 사람이라고.

준호는 희주에게 한 여학생의 이야기를 들려준다. 대학생이랑 사귀었다가 임신과 낙태한 여학생. 실은 준

1) D. Carr, Time, narrative, and history, 유화수 역(2009), 『시간, 서사 그리고 역사』, 한국문화사.

호의 여자친구 민지의 친구였던 그 여학생. 그녀에 대한 ..(중략)..낙오자가 된 한 여학생의 이야기.

그들의 머릿속은 다음과 같은 수다삼매였으리라.

준호는 이제 전학을 가게 된다. 심리치료도 받게 된다.

결국 준호가 처음부터 예견했던 미래가 모두 현재가 되었다. 홀로 됨, 외면당함, 그리고 섬뜩한 꼬리표.

학교를 떠나는 준호에게 희주는 입을 연다. 드디어 30초를 넘었다고. 33초나 철봉에 매달렸다고.

준호의 레오타드는 이제 진정한 '나다움'이 되어 새로운 터전을 향해 가볍게 날아오른다.

필자의 견해로는 수사법이 과도하게 활용되었다. 그 결과 의미가 명료하게 전달되지 않는다. 건조체를 사용하면서 연구자의 개성을 살리는 방향으로 문체를 수정할 필요가 있다.

토론을 맡아 청소년 희곡 <XXL레오타드 만나수이 손거울>를 읽었고, 연구자가 말한 청소년 희곡의 가능성을 체감할 수 있었다. 토론자 역시 국어교육에서 이러한 텍스트가 활용되길 바란다. 그러나 한 편의 논문에서 인물들의 서사적 정체성 분석과 국어교육 텍스트로서 청소년 희곡의 가치, 서사적 정체성의 교육 가능성 등을 모두 논의하는 것은 힘든 일이라 판단한다. 후속 논문에서 연구자의 문제의식이 마저 해결되길 기대하며 성근 토론문을 마친다.

가치 평가적 판단으로서 공감을 위한 시교육 방향 연구

문선영(이화여자대학교)

차례

1. 머리말
2. 가치 평가적 판단으로서의 감정의 특성과 역할
3. 서사적 상상력에 근거한 공감의 교육 방향
4. 맺음말

1. 머리말

문학교육에서 작품에 대한 공감은 중요한 목표가 다루어져 왔다. 공감은 문학을 수용하는 주체와 낯선 대상 사이의 관계를 형성하는 방안으로서 주체의 인식을 확장하는 역할을 담당한다는 점에서 중시되었다. 그러나 이 과정에서 공감을 다양한 대상에 대한 감정이입의 가능성 차원으로만 다루거나 혹은 낯선 대상으로서 작품에 드러난 세계에 대한 동일시적 수용으로 보는 등의 혼란 역시 존재해 왔다. 이러한 문제의 대안으로 공감의 중요성에 대한 선행연구들에서는 공감이 주체의 인식과 경험을 토대로 낯선 대상과의 공통점을 발견하거나 혹은 그를 재구성하는 자기화를 통해 최종적으로 주체의 변화와 성장을 모색한다는 논의들이 이어졌다. 그러나 공감은 단지 새로운 것을 수용하는 차원을 넘어서 자신의 가치관을 전환시키는 과제를 전제한다. 즉 다른 것에 대해 공감한다는 것의 의미는 그것에 대해 알기 전과 후의 주체 변화를 필연적으로 요청하는 것이다. 이 점에서 공감은 인식과 가치들이 경합하는 국면으로서 방법론적 수단이 아니라 그 자체가 목적이 된다.

이에 관해 김미혜(2009)에서는 정서적 감염으로서의 동정과 달리 공감에는 인지적 요소와 정서적 요소가 포함되어 있다는 점에서 양자를 구분한다. 공감은 그 대상이 직접적으로 주체에게 어떤 영향을 주지 않는다는 점에서 정서적 반응 역시 자동적으로 일어나지 않는다. 또한 공감을 통한 인식의 변화는 주체가 스스로 타자의 역할을 취해보고 그의 대안적인 조망을 취하고자 하는 지적 노력¹⁾을 요구한다. 그러므로 낯선 문학 작품에 대해 공감을 획득하기 위한 과정은 낯선 가치를 수용하고자 하는 주체의 가치화 과정이며, 자신의 가치관 변화의 문제와 연관된다는 점을 이해해야 한다. 독자는 작품의 정서를 체험하는 과정 속에서 가치를 읽을 수 있으며, 이 과정에서 자신의 가치를 조화하고 적절하게 해석하는 계기를 마련할 수 있다.²⁾

공감이 내포하는 정서적/인지적 요소는 종종 문학 작품과 관련된 감정의 문제와 관련하여 다루어져 왔다. 민재원(2013)에서도 역시 문학 작품의 체험이 정서에 대한 주체의 평가적 반응을 통해 가치의 문제와 연관된다는 논의가 나타난다. 분노, 슬픔, 기쁨 등 정서를 직접 나타내는 용어들은 가치 평가적인 요소를 내재하고 있다는 점에서 가치 평가의 기준이 곧 정서 체험의 조건이 된다는 것이다.³⁾

감정과 가치 평가의 문제에 주목한 누스바움(M. C. Nussbaum)은 문학 수용의 의의를 독자

1) 김미혜, 『비평을 통한 시 읽기 교육』, 태학사, 2009, 49쪽.

2) 김미혜, 위의 책, 2009, 50쪽.

3) 민재원, “시 읽기 교육에서 정서 체험의 구조와 작용 연구”, 서울대학교 박사학위논문, 2013, 31쪽.

하여금 공감을 토대로 한 상상력의 계발로 구체화하였다. 누스바움은 감정을 비합리적인 몰두로 보는 선입견에 반박하면서 인지적 요소가 감정의 정체성과 구분에 있어 핵심적인 부분이라고 주장한다.⁴⁾ 그러므로 가치 평가적 사유인 감정을 통해 다른 대상에 대해 공감하도록 하는 문학 수용은 인간성의 계발을 위한 토대가 되며, 나아가 인간의 실제적인 현실에 영향을 미칠 수 있다고 주장한다. 이러한 논의를 통해 본 연구에서는 가치 평가적 판단으로서 감정의 특성을 검토한 뒤 독자의 가치관 변화를 이끌어내는 공감의 구체적인 양상을 검토하고자 한다. 또한 누스바움은 문학 서사의 특성에 기반을 둔 상상력이 공감의 형성과 발전에 중요한 영향을 미친다고 보았다. 이에 따라 서사 형식을 차용한 시 작품을 통해 서사적 상상력에 근거한 공감의 시교육적 가능성에 대해 제언하고자 한다.

2. 가치 평가적 판단으로서의 감정의 특성과 역할

2.1. 합리적 감정을 통한 서사적 상상력의 계발

누스바움은 감정을 항상 가능(appraisal)이나 가치 평가(evaluation)를 포함하는 판단으로 간주한다. 그가 감정을 사유의 방식으로 보는 데에는 감정이 지향성의 문제를 다루기 때문이다.⁵⁾ 무엇보다도 감정은 대상이 없이 발생하는 기분과 달리 '무엇인가에 관한 것'이라는 점에서 특정한 대상에 대한 의존으로서 나타난다. 이때 감정이 의존하는 대상은 지향적이라는 점에서 두 번째 특성이 나타난다. 즉 대상은 어떤 사람이 그것을 바라보는 방식을 구현하는 것이다. 한편 감정은 대상에 대한 어떤 사람의 시각뿐만 아니라 복잡한 믿음을 구현하기도 하는데, 예를 들어 분노의 감정은 나 또는 나와 가까운 사물이나 사람에게 손해가 발생했다는 믿음에서 비롯된다. 그리고 이러한 감정의 지향적 믿음은 대상에 대한 가치(소중함)와 중요성의 부여를 통해서 이루어진다.

이처럼 지향적 특성을 지니는 감정은 합리성을 지니지만 일반적인 이성과 달리 나 자신으로서 도저히 어찌할 수 없는 세계의 영향을 받을 수 있다는 가능성⁶⁾과 같은 취약한 것으로 이해되기도 한다. 나 자신의 완벽한 통제를 벗어나 있다는 점에서 감정의 문제는 일종의 외적 재화로 간주되는 것이다. 그러나 누스바움은 이러한 특성이 감정이 지니는 합리성을 감소시킨다고 보지 않는다. 오히려 감정은 우리의 안녕에 매우 중요하지만 스스로 통제할 수 없는 것들을 반영한다는 점에서 무엇보다도 상황적/가치평가적 고려⁷⁾가 필요한 것으로 보는 것이다.

누스바움은 감정을 가치평가적 판단으로 규정하고, 이러한 특징에 기초하여 예술 경험의 의의를 제시하고자 하였다. 특히 누스바움에게 있어 문학의 경험은 타인의 삶을 산다는 것이 어떤 것인지를 상상할 수 있는 능력⁸⁾을 신장시킬 수 있는 방법으로서 강조되었다. 문학을 통한 상상력은 일반적으로 널리 인정되는 합리성⁹⁾과는 다른 특징을 지닌 사유의 방식으로서 인간 삶에 대한 성찰적 인식의 토대가 된다.

4) M. C. Nussbaum, 『감정의 격동 1: 인정과 욕망』, 조형준 옮김, 새물결, 2015a, 82쪽.

5) M. C. Nussbaum, 위의 책, 2015a, 72-75쪽.

6) M. C. Nussbaum, 위의 책, 2015a, 95쪽.

7) M. C. Nussbaum, 위의 책, 2015a, 99쪽.

8) M. C. Nussbaum, 『시적 정의』, 박용준 옮김, 궁리출판, 2013, 32쪽.

9) 누스바움은 공공 정책을 결정짓는 일반적인 합리성의 관점을 공리주의적 합리적 선택 모델로 규명한다. 이러한 모델은 크게 설명/예측적 목적에 따라 특정한 행위를 선택하면 특정한 결과가 도출될 것이라는 인과성을 중시하는 관점과 규범적 목적에 따라 특정한 행위를 비합리적이고 수준 이하의 것으로 판별해 내고자 하는 관점으로 구분된다. 누스바움은 이러한 공리주의적 합리적 선택 모델이 진정한 의미에서의 행복주의적(eudaimonistic)인 문제, 즉 인간 존재의 좋은 삶에 대한 윤리적 문제를 다루는 데 한계가 있다고 보고 있다.

M. C. Nussbaum, 위의 책, 2013, 52쪽.

좋은 문학이란 대부분의 역사 및 사회과학적 글쓰기가 갖지 않는 혼란을 가져다준다는 점이다. 좋은 문학은 우리에게 **격렬한 감정을 불러일으키고, 불안을 야기하며, 당혹스럽게 만든다.** 이는 전통적인 경건함에 대한 불신을 조장하고, 자신의 생각과 의향을 자주 맞닥뜨리게 되는 고통을 가져다준다. 우리 각각은 자신이 속한 사회의 사람들에 대해 많은 것들을 듣게 되고, 그렇게 배운 지식을 거리를 두고 바라보게 된다. 심리적 동일시와 감정적 반응을 촉진하는 문학 작품들은 **직면하기 어려운 많은 것들을 보게 하고 또 그에 반응하기를 요구하면서 자기방어적 계락을 깨부순다.** 그리고 문학 작품들은 그렇게 맞닥뜨리는 행위 속에서 우리에게 즐거움을 선사하면서 **이 과정을 즐길 만한 것으로 만들어준다.**¹⁰⁾

문학 작품에 나타난 삶의 양상이 혼란으로서 감정의 매개를 촉구하는 것은 독자가 기존에 지니고 있었던 자기중심성을 벗어나도록 하는 변화 국면을 제시하기 때문이다. 특히나 누스바움은 이러한 상상이 서사 형식을 통해서 가능하다고 보았는데, 이는 서사 장르의 내러티브 형식이 다양한 삶에 대한 구체적인 묘사를 통해 인간의 일반적인 염원과 함께 그와 관련된 사회적 삶의 특정한 형태들 사이의 중요한 상호연관을 제시하기 때문이다.¹¹⁾ 문학은 있을 법한 삶의 형식을 다양하게 제시함으로써 독자로 하여금 낯선 인식과 경험을 직면하도록 한다. 이로써 문학을 통한 상상력은 독자가 ‘자기방어적’으로 지니고 있던 지향적 대상인 세계의 가능성 자체를 확장하는 데 중요한 역할을 담당하게 된다.

더욱이 서사적 상상력은 문학 작품에 제시된 삶의 문제가 독자의 기존의 인식과 달리 매우 낯설거나 혹은 문제적인 국면을 다룬다고 할지라도 그 수용 과정을 즐길 수 있도록 한다는 점에서 특징적이다. 이는 문학의 수용 과정에서 독자가 서사적 상상력을 토대로 ‘분별 있는 관찰자’의 역할을 수행하기 때문이다. 분별 있는 관찰자는 사건을 바라보고 있지만 사건 자체에 관계자로서 연루되지 않으며, 단지 관계자들을 염려하는 친구로서 관심을 갖는 주변자이다. 따라서 사건의 문제는 관찰자의 개인적인 안전과 행복을 침해하지 않으며, 이를 통해 관찰자는 자신이 바라보고 있는 상황에 대한 객관성¹²⁾을 유지할 수 있게 된다.

누스바움은 개별 독자들이 자신의 편향에 매몰되지 않으면서도 각자의 개인적인 경험과 정보를 활용하여 상호작용하는 것을 문학 독서의 이상으로 상정한다. 그리고 다양한 관찰자들의 상호작용 속에서 이루어지는 작품에 대한 비판적인 판단 과정을 웨인 부스(W. C. Booth)의 용어를 빌어 ‘공동 추론’으로 지칭한다. 문학은 인간의 자유와 기능이라는 보편성의 문제를 구체적인 형식으로 제시하기에 작품에 드러난 세계에 대한 독자의 이해는 단순히 상대주의적이지 않으며, 맥락 의존적이면서도 윤리적인 추론의 한 양식에 대한 경험을 가능하도록 한다. 즉 서사적 상상력을 통해 독자는 특정한 상황으로 형상화된 삶의 문제에 대해 잠재적으로 보편화 가능한 구체적인 처방¹³⁾을 얻을 수 있게 되는 것이다. 독자는 작품에 형상화된 상황 속 관계자들을 ‘정체불명의 구별되지 않는 집단’이 아니라 ‘고유의 개별적인 인간 존재’로 바라보게 되며¹⁴⁾, 공동 추론을 통해 이들에 대한 감정을 형성하고 몰두하는 것이 지니는 의미를 배움으로써 자신의 현실에 대한 문제에까지 적용할 수 있게 된다.

10) M. C. Nussbaum, 앞의 책, 2013, 33-34쪽, 강조는 인용자.

11) 이 점에서 누스바움은 모든 서사 장르 가운데서도 가장 구체적인 묘사에 충실한 소설을 문학적 상상력 계발을 위한 중요한 장르로 선정하였다. 그러나 단지 소설만이 이러한 상상력을 계발한다고 주장한 것은 아니라는 점에서 보다 확장적인 적용이 가능하다. 『시적 정의』에서도 윌트 휘트먼(Walt Whitman)에 대한 분석을 통해 내러티브와의 관계성을 다루는 시 작품을 중요한 설명 대상으로 삼은 바 있다.

M. C. Nussbaum, 위의 책, 2013, 36쪽.

12) 그러나 누스바움은 이러한 객관성이 곧 감정의 결여를 의미한다고 보지는 않는다. 오히려 독자는 관찰자의 위치에 있기에 자신의 관점에 편향되지 않으면서 자신의 경험과 정보를 활용할 수 있게 된다. 이는 제시된 상황에 대한 일종의 여과로 작용하며 이를 통해 독자는 특정한 상황에 처한 사람들 각각의 처지와 느낌을 생생하게 상상할 수 있는 기반을 보유하게 된다.

M. C. Nussbaum, 위의 책, 2013, 160쪽.

13) M. C. Nussbaum, 위의 책, 2013, 38-39쪽.

14) M. C. Nussbaum, 위의 책, 2013, 170쪽.

독서 행위와 읽은 내용에 대한 평가가 윤리적으로 중요한 의미를 갖는 이유는 그것이 **몰입과 비판적 대화 모두를 필요로 하며**, 자신만의 경험 및 다른 독자들의 반응과 논쟁 모두를 통해 읽은 내용을 비교해보는 태도 안에서 형성되기 때문이다. 만약 우리가 독서를 이러한 방식, 즉 자신만의 몰입된 상상을 더욱 객관적인 (그리고 상호적인) 비판적 고찰과 결합하는 식으로 생각한다면, 왜 우리가 **그 속에서 민주주의 사회 내의 공적 추론에 아주 적합한 활동을 발견할 수 있는지를 이미 간과하는 것이다.**¹⁵⁾

2.2. 서사적 상상력에 근거한 공감의 양상

누스바움에게 상상력을 통한 몰입과 비판적 대화의 양상은 공감의 방식으로 구체화된다. 공감은 독자가 작품에 드러난 타인과 관계 맺을 수 있는 능력이며, 존재하지 않는 가능성에 대해 상상하는 공상을 필수적으로 요청한다.¹⁶⁾ 누스바움은 정치경제학이 자기충족적으로 완전한 사실을 중시하며 공적 영역에서 개별 인간의 고통과 행복을 다루기 위해 공리주의를 탄생시켰지만 그것은 결국 경제학적 환원을 통해 사회 맥락을 제거한 채 인간과 상황에 대한 추상적인 특징들에만 주목하게 만든 불완전한 사유라고 비판한다. 오히려 예술을 통한 사유야말로 하나의 사물을 다른 것으로 보도록 하는 공상을 토대로 세계에 대한 풍성한 인식과 인간 존재의 개별성을 다루기에 적합하다는 것이다. 이로써 누스바움은 인간의 삶이 지니는 신비하고 복잡한 형태를 표현하는 데 적합한 언어와 사유 능력이 존재한다고 주장하며¹⁷⁾ 이를 통해 진정한 의미에서의 개인의 고통을 중요하게 다룰 수 있다고 본다.

이렇듯 공상은 서사적 상상력의 형성을 위한 조건으로서 작품을 통해 낯선 세계를 대면하게 하며 이에 대한 반응을 독자에게 요청한다. 독자는 서사적 상상력을 통해 작품에 나타난 인간 존재와 구체적인 사건에 대해 공감하게 되는데 이때 공감의 구체적인 양상은 특정한 감정을 통해서 확인할 수 있다. 서사적 상상력을 통한 공감의 첫 번째 양상은 슬픔의 감정이다.

슬픔은 그러한 감정을 판단하는 개인의 목표와 계획의 관점에서 바라본 중요한 대상의 상실에 대한 평가에서 비롯된다는 점에서 행복주의적 판단이다. 그러나 특정한 개인이 경험하는 생생한 슬픔은 시간의 흐름에 따라 진정이 되는 양상으로 나타나는데, 이는 애도가 진전됨에 따라 감정이 상황적 감정보다는 배경적 감정과 유사해지기 때문이다. 이러한 변화는 감정의 인지적 특성에서 기인하는데 애도는 대부분 반복적으로 인지적인 좌절을 마주함에 따라 자신의 인지적 구조를 다시 짜는 경험이라고 할 수 있다.¹⁸⁾

이렇듯 슬픔이라는 감정 자체의 변화는 정체성에 대한 문제와 관련되는데, 우리는 상실의 경험 이후에 자신의 삶을 다시 구성하며 그 과정 속에서 목표와 열망을 중심으로 규정했던 생각들이 변경될 때 그만큼 다른 사람이 되기 때문이다. 즉 대상의 상실은 자아의 상실과 관련되며, 애도에 관련된 감각적 기억이 사라지는 것은 기억 자체가 사라졌다기보다 사라진 대상이 주는 위안과 지지에 대한 욕구가 사라진 것으로 볼 수 있다.¹⁹⁾ 이로써 진정되는 슬픔과 시간이 흐름에도 진정되지 않는 슬픔의 구분은 상실한 대상과의 관계와 관련된 개인의 정체성 문제를 함의한다고 볼 수 있다.

15) M. C. Nussbaum, 앞의 책, 2013, 40쪽, 강조는 인용자.

16) 이 점에서 공상(fancy)의 가치를 저급하게 보고, 상상력을 공상과 구분되면서도 이성에 대립되는 정신 작용으로서 설정한 코올리지(S. T. Coleridge)와의 차이를 확인할 수 있다.

윤여탁, 『리얼리즘의 시 정신과 시 교육』, 소명출판, 2003, 241쪽.

17) “소설은 이성을 무시하라는 주장을 하고 있는 것이 아니라, 창조적이면서 진실한 능력으로 여겨지는 공상에 의해 생명력을 얻은 이성을 활용하라고 이야기하는 것이다.”

M. C. Nussbaum, 위의 책, 2013, 105쪽.

18) M. C. Nussbaum, 앞의 책, 2015a, 158-159쪽.

19) M. C. Nussbaum, 위의 책, 2015a, 163-167쪽.

그러면서 동시에 누스바움은 감정을 가치평가적인 것으로 파악함으로써 무엇을 중요하고 소중하게 여기는가에 대한 믿음이 감정에서 핵심적인 역할을 담당한다고 본다. 이러한 믿음은 감정이 개인의 내력뿐만 아니라 사회적 규범에 의해 형성된다는 가능성을 제시하는 것이며, 나아가 사회적 규범의 변화가 감정적인 삶을 변화시킬 수 있다는 점을 보여주는 것이기도 하다.²⁰⁾ 이로써 슬픔의 공유는 특정한 개인의 가치평가적 관점을 넘어서 확대될 수 있는 가능성을 지닌다.

한편 공감의 두 번째 양상은 연민으로 나타나는데, 연민이란 타인의 불행에 대해 느끼는 고통스러운 감정을 의미한다. 아리스토텔레스(Aristoteles)는 연민의 필요조건을 세 가지로 제시한다. 첫째, 연민의 필요조건은 고통이 사소하기보다는 심각한 것이라는 믿음 또는 평가이다. 두 번째 필요조건은 해당되는 사람이 이 고통을 당해서는 안 된다는 믿음이다. 세 번째 필요조건은 이 감정을 느끼는 사람의 가능성이 고통을 겪는 사람의 가능성과 흡사하다는 믿음이다.²¹⁾

연민은 좋은 삶에 대한 관찰자의 윤리적인 판단 기준에 의존하면서 또한 자아중심성을 거부한다. 타인에게 연민을 느끼는 사람은 소중한 것으로서의 세계가 항상 안전을 유지하면서 자신의 뜻대로 좌우할 수 있다고 생각하지 않는다. 오히려 삶은 외부적인 요인으로서 운과 같은 다양한 방식에 의해 훼손될 수 있다고 보는 것이다.²²⁾ 이 점에서 누스바움은 연민을 책임과 탓(blame)의 개념과 관련시킨다. 즉 자신은 아무 잘못도 없는 일에서나 혹은 자신의 잘잘못의 차원을 넘어서는 범위에서도 어떤 사람에게 심각하게 나쁜 일이 일어날 수 있다는 상상이 이루어지는 것이다. 이렇듯 나 자신의 목표와 기획을 벗어난 연민의 비행복주의적 특성은 오히려 역설적으로 인간 존재의 중요성을 드러내준다는 점에서 행복주의적 관심의 강력한 동기가 된다. 결국 연민은 나와 타인이라는 인간 존재의 가치에 대한 판단을 드러내는 방식이 되는 것이다.

연민은 세 가지 인지적 요소를 갖고 있다. **크기에 대한 판단**(심각하게 나쁜 사건이 어떤 사람에게 일어났다), **그런 일을 당해서는 안 된다는 판단**(이 사람이 이 고통을 자초한 것이 아니다), **행복주의적 판단**(이 사람 또는 생명체는 내가 세우고 있는 목표와 기획의 중요한 요소, 목적으로 그에게 좋은 일을 촉진해야 한다). 아리스토텔레스가 말하는 나도 비슷하게 될 가능성에 대한 판단은 행복주의적 판단을 형성하기 위한 —필수적인 것은 아니지만 통상 아주 중요한— 인식론적 보조물이다.

마지막으로, 생명체를 겨냥한 모든 감정과 마찬가지로 연민은 종종 경탄(wonder)이라는 비행복주의적 요소를 포함하거나 또는 그것과 밀접하게 관련되어 있음을 상기하자. 필록테테스를 연민을 갖고 바라봄으로써, 즉 관심을 기울이고 도움을 주어야 할 만한 가치가 있는 사람으로 바라봄으로써 나 또한 그를 인간 존재로 간주하게 되며, 인간-임 자체를 적어도 부분적으로는 비행복주의적일 수 있는 감정을 갖고 바라보게 된다. 그런데 **경탄의 비행복주의적 요소는 행복주의적 관심을 강력하게 강화시켜 주거나 그것에 동기를 부여해준다.**²³⁾

한편 연민은 단순한 차원에서의 감정이입과 구분된다. 누스바움은 감정이입을 ‘숙련된 (메소드) 배우의 정신적 준비’ 상태와 유사한 것으로 본다.²⁴⁾ 즉 관찰자는 고통 받는 사람의 상황에 참여하지만 동시에 항상 나는 고통 받는 사람이 아니라는 인식을 가지고 있는 것이다. 예를 들어 고문기술자가 고문 받는 사람의 고통을 상상하면서도 그것을 자신의 쾌감으로 삼을 수 있듯이 감정이입은 그 자체로 틀릴 수도 있으며, 도덕적으로 중립적이라고 볼 수 있다. 그러나 감정이입은 연민과 연관성이 높은 정신적 능력으로 간주되는데 관찰자가 타인에 대한 감정이입을 토대로 만약 다른 사람의 불행을 심각한 것으로 보며, 또한 그가 스스로 불행을 자초한 것이 아니며, 나아가 이 사람 자체가 나의 목표와 목적의 중요한 부분이라고 믿을 때 이러한 판단들의 결합은 그의 고통을

20) M. C. Nussbaum, 앞의 책, 2015a, 268-269쪽.

21) M. C. Nussbaum, 『감정의 격동 2: 연민』, 조형준 옮김, 새물결, 2015b, 562쪽.

22) M. C. Nussbaum, 위의 책, 2015b, 575-576쪽.

23) M. C. Nussbaum, 위의 책, 2015b, 587쪽, 강조는 인용자.

24) M. C. Nussbaum, 위의 책, 2015b, 597쪽.

어떻게 해보려는 행동으로 이어질 가능성이 높기 때문이다.²⁵⁾

이렇듯 연민은 나 자신과 타인의 삶이 지니는 차이를 명확하게 인식하면서도 동시에 별개의 모든 인간 존재가 가지는 공통적인 취약성에 대해 이해하도록 한다. 이로써 연민은 별개의 인간임에도 불구하고 고통 받는 사람에게 좋은 무엇인가를 추구하도록 하며, 이런 식으로 타인을 나 자신의 목적과 목표의 일부로 만든다. 이렇듯 타인을 자신의 관심에 두고 평가하며, 낮은 관점을 수용하도록 한다는 점에서 연민에 근거한 공감은 유사-윤리적 성취²⁶⁾를 포함한다고 볼 수 있다.

마지막으로 공감의 세 번째 양상은 연민을 토대로 한 사랑이다. 일반적으로 사랑은 그 이유를 쉽게 목록화하여 제시하기 힘들다는 점에서 다른 열정에 비해 가장 강렬한 관심을 불러일으킨다. 이렇듯 사랑에 대한 내러티브적 접근은 대체로 그것이 결여하고 있는 것을 이해하기 위해서나 혹은 이러한 이해불가능성에 근거해 사랑에는 큰 신비가 존재한다는 인식을 확인하고자 하는 데에 주목한다.²⁷⁾ 그러나 누스바움은 사랑에 대한 긍정적인 규범적 기준의 필요성을 강조하고 이를 세 가지로 제시한다. 이로써 사랑은 연민을 토대로 개별 인간이 지니는 고유성의 가치를 중시하고자 하는 공감의 방식이라고 할 수 있다.

1. 연민. 사랑에 대한 견해(또는 오히려 그러한 견해에 따라 사는 누군가에게 남겨진 사랑)는 일반적인 **사회적 연민**을 위한 자리를 마련하고 그것을 지지해야 한다. (중략)
2. 상호성. 사랑에 대한 견해(또는 오히려 그러한 견해에 따라 사는 누군가에게 남겨진 사랑)는 사람들이 서로를 단지 사물이 아니라 **행위자이자 목적으로** 대하며, 위니콧이 묘사한 바 있는 ‘섬세한 상호작용’에 따라 서로 마주하는 관심의 상호관계에 자리를 마련해주고 그것을 지지해야 한다. (중략)
3. 개별성. 그 자체로 윤리적으로 좋거나 다른 사회적 선을 이끌어 내 줄 모든 사랑관은 인간 존재는 **개인이라는 사실을 인정**하고 중심적인 것으로 만들어야 한다.²⁸⁾

3. 서사적 상상력에 근거한 공감의 교육 방향

일반적으로 시는 함축을 통한 서정적 순간을 드러내고자 하지만 “인간의 행위에 관한 기술”의 측면에서 시적 주체를 둘러싼 세계를 반영하고자 할 때 서사 지향성이 나타난다.²⁹⁾ 시에서 서사적 상상력에 대한 논의는 대체로 이야기시의 구성을 갖춘 일련의 작품들을 토대로 이루어져 왔다. 그러나 이러한 작품들의 수용은 서사적 장치의 효과에 대한 이해나 형상화되어 있는 특정한 상황 맥락에 대한 이해에 초점이 맞춰져 있다고 할 수가 있다. 그러나 누스바움의 논의를 통해 가치평가적 판단으로서 감정에 근거할 때 작품에 드러난 서사적 상상력을 이해하는 관점을 확장시킬 수 있다.

공감을 통한 서사적 상상력의 분석을 위해 이용악의 시를 검토하고자 한다. 이용악의 작품은 북방 정서를 함의하고 있으며, 유량에 따른 상실의 체험을 서사 형식을 통해 민족적인 차원으로 형상화한다고 평가된다. 그러나 시교육의 측면에서 이용악 시에 드러난 서사적 상황들은 현재의 독자에게 수용되기에는 거리가 먼, 어떤 분리된 세계로 간주되기 쉽다. 그러나 윤여탁(2003)에서는 이용악의 시의 서사성이 객관화된 현실을 제시함으로써 비애의 정서를 강조하는 특성을 지닌다고 보았다.³⁰⁾ 이를 통해 이용악 시에 나타난 세계의 특이성은 상황 자체에 대한 이해보다도 가치평가적인 판단으로서 공감을 통해서 접근할 수 있다고 본다. 이렇듯 작품에 드러난 감정에 주목함으

25) M. C. Nussbaum, 위의 책, 2015b, 611쪽.

26) M. C. Nussbaum, 앞의 책, 2015b, 613쪽.

27) M. C. Nussbaum, 『감정의 격동 3: 사랑의 등장』, 조형준 옮김, 새물결, 2015c, 853쪽.

28) M. C. Nussbaum, 위의 책, 2015c, 872-874쪽, 강조는 인용자.

29) 정재찬 외, 『현대시 교육론』, 역락, 2017, 253-254쪽.

30) 윤여탁, 앞의 책, 2003, 73쪽.

로써 작품에 드러난 서사를 지향하면서도 이를 시적으로 형상화하고 있는 방식을 강조하고자 한다.

3.1. 지속적인 상실에 따른 슬픔의 강화

이용악 시에 나타난 구체적인 삶의 형식은 상실이라고 할 수 있다. 이때 상실된 대상은 가족, 친구 같은 존재들에서부터 고향을 비롯한 이상적인 삶의 터전 전반에 걸쳐 확장된다. 이렇듯 중단되지 않는 상실의 상황은 슬픔을 진정시킬 수 없고 오히려 강화시키는 바로 이곳에 대한 문제 제기를 촉구하며, 그러한 상실의 현장을 떠날 수 없는 현재 화자의 감정에 대한 주목을 요구한다.

바람이 건넌 밤이면
몇 번이고 꺼지는 네모난 장명등을
괴짜 밟고 서서 몇 번이고 새로 밝힐 때
누나는
별 많은 밤이 되려 무섭다고 했다

국수집을 찾아 가는 다리 위에서
문득 그리워지는
누나도 나도 어려선 국수집 아히

단오도 설도 아닌 풀버레 우는 가을철
단 하로
아버지의 제사날만 일을 쉬고
어른처럼 곡을 했다

- 이용악, 「다리위에서」 전문³¹⁾

화자는 ‘아버지’를 상실한 유년 기억에 대해 회상하고 있다. 이용악의 시에서 아버지는 단순한 가족 구성원의 한 명이 아니라 가족 공동체의 영속감과 안정감을 의미한다.³²⁾ 그러므로 ‘아버지’의 부재는 가족의 해체와 상실을 의미하는데, 이는 곧 화자와 누나가 안정된 터전을 잃고 생활의 현장으로 내몰리는 계기가 되며, ‘별 많은 밤’마저 무서울 정도로 이들의 삶이 불안한 상황 속에서 두려움으로 헤맬 것임을 예견하게 한다.

더욱이 화자의 상실은 생활의 안정이 박탈된 데 이어서 어린 아이로서의 정체성이 훼손되는 것으로 이어지는데, 이들 남매는 ‘아히’의 외형을 지녔지만 단 하루도 아이다운 날을 영위할 수 없는 상황에 몰린다. ‘단오’, ‘설’은 놀이와 휴식을 위한 날이며, 어린 아이에게 놀이와 휴식은 정체성 아니라 성장을 위해 필수적으로 요청되는 경험이다. 화자와 누나에게 있어 휴식이 가능한 때는 아버지의 ‘제사날’ 뿐이다. 결국 유년의 화자와 그 누나가 처한 현실은 끊임 없는 노동과 의례의 연속으로 이루어져 있으며, 이는 응당 어른의 삶이다. ‘어른처럼’ 부르는 곡은 화자와 그 누나가 아이에서 어른이 되는 일련의 성장 과정을 상실함으로써 이들의 삶 전반에 걸쳐 정체성의 문제가 지속될 것이라는 예견을 가능하도록 한다.

마지막으로 화자의 현재 상황이 국수를 먹으러 가는 다리 위라는 점에서 성인이 되어 유년 시

31) 이후의 작품 표기는 모두 『이용악 전집』(2015)을 따른다.

32) 차성환, 『멜랑콜리와 애도의 시학』, 국학자료원, 2018, 68쪽.

절을 회상하고 있다는 것을 알 수 있다. 그는 여전히 유년 시절과 비슷한 처지이지만 자신의 힘든 시절을 함께 겪은 누나가 함께하지 않는다. ‘문득 그리워지는’ 누나의 존재는 힘든 처지에 있는 많은 사람들 가운데서도 ‘나’에게 소중한 가치로서의 지향성을 의미한다. 따라서 누나가 없는 현재의 상황은 더 이상 이 세계 속에서 화자 스스로의 내적인 가치를 부여할 대상이 사라짐으로써 결국 화자의 존재 근거 역시 위태롭다는 것을 시사한다.

북쪽은 고향
 그 북쪽은 女人이 팔녀간 나라
 머언 山脈에 바람이 얼어붙들째
 다시 풀릴새
 시름 만흔 북쪽 하늘에
 마음은 눈 감을줄 몰으다

- 이용악, 「北쪽」 전문

나아가 이용악 시에서 상실은 특정한 개인의 특수성에 그치지 않는다는 점에서 특징적이다. 통제할 수 없이 지속되는 상실의 경험은 슬픔이 누군가의 감정이 아닌 사회적인 구성의 측면에서 다루어져야 함을 시사한다. ‘북쪽’은 화자에게 지향되는 고향³³⁾이면서 동시에 거리를 두게 되는 ‘女人이 팔녀간 나라’이다. 정서적인 반응을 일으키는 ‘고향’이라는 말과 약육강식의 법칙에 의해 인간성이 매매되는 가혹한 현실로서의 ‘女人이 팔녀간 나라’는 상충하는 것으로 보인다.³⁴⁾ 그러나 화자는 이러한 현격한 차이를 ‘북쪽’과 거기에서 조금 더 나아간 ‘그 북쪽’의 차이 정도로 드러내고 있다. ‘북쪽’이라는 위상은 상실에 따른 슬픔이 무수히 많은 사람들의 공통 경험을 드러낸다. 즉 ‘북쪽’은 방향성을 드러낼 뿐 특정한 지역을 한정하는 것이 아니라는 점에서 모두의 고향을 의미하며,³⁵⁾ 나아가 자신마저 잃어버린 채 더 먼 곳을 헤매는 유이민적 존재들의 공간까지 우리의 영역으로 포함한다. 이로써 지속되는 상실의 상황은 화자로 하여금 진정시킬 수 없는 슬픔을 더욱 강화할 수밖에 없도록 만들며, ‘눈 감을줄 몰으’는 마음은 우리라는 확대된 존재들에 의해 구성된 인간의 정체성의 한 국면을 드러낸다고 할 수 있다.

3.2. 연민의 부재를 촉구하는 현실에 대한 인식

이용악 시에 나타난 상실적인 현실의 문제점은 인간 사이의 연민이 존재하지 못하는 상황을 제시함으로써 윤리적인 책임감이 훼손되는 양상이 나타난다는 것이다. 「낡은 집」은 다른 인물들의 목소리가 직접 제시됨으로써 서사적 발화 양상이 두드러지는 특징을 지닌 작품이다. 그리고 ‘털보네’ 이웃들이 보이는 비정한 태도에 대해 비판적으로 인식하는 방향의 수용이 일어난다. 그러나 연민의 관점에서 더욱 중요한 문제는 이러한 비판적인 인물과 상황을 형상화함으로써 드러내는 삶의 형태가 무엇인지에 대한 것이다.

33) 윤영천(2008)에서 이용악의 ‘고향’은 훼손되고 상처받은 삶을 새롭게 시작할 수 있는 공간으로 이해된다. 그러나 그러한 고향은 지속적으로 상실된 상태라는 점에서 이는 단순한 향수의 대상이 아니라 화자가 처한 현실적 상황을 총체적으로 제시하는 감응체로 기능한다고 볼 수 있다.

윤영천, 『형상과 비전』, 소명출판, 2008, 115쪽.

34) 이은정·한수영, 『공감』, 교양인, 2007, 202쪽.

35) 이은정·한수영, 위의 책, 2007, 204쪽.

차성환, 앞의 책, 2018, 85쪽.

날로 밤으로
왕거미 줄치기에 분주한 집
마을서 흥집이라고 꺼리는 낡은 집
이집에 살았다는 백성들은
대대 손손에 물레줄
은 동곳도 산호 관자도 갖지못했니라

채를 넘어 무곡을 단이던 당나귀
항구로 가는 콩시리에 늙은 등굴소
모두 없어진지 오랜
외양간엔 아직 초라한 내음새 그윽하다 만
털보네 간곳은 아모도 몰은다

찾길이 뇌이기 전
노루 멧돼지 쪽제피 이런것들이
앞뒤 산을 마음놓고 뛰어단이던 시절
털보의 셋째 아들은
나의 싸리말 동무는
이집 안방 짓두광주리 옆에서
첫 울음을 울었다고 한다

『털보네는 또 아들을 봤다우
송아지래두 불었으면 팔아나먹지』
마을 아낙네들은 무심코
차그운 이야기를 가을 냇물에 실어 보냈다는
그날밤
저릐등이 시름시름 타들어가고
소주에 취한 털보의눈도 일층 붉더란다

갓주지 이야기와
무서운 전설 가운데서 가난 속에서
나의 동무는 늘 마음조리며 잘았다
당나귀 몰고간 애비 돌아오지않는 밤
노랑 고양이 울어 울어
종시 잠 이루지못하는 밤이면
어미 분주히 일하는 방앗간 한구석에서
나의 동무는
도토리 꿈 키웠다

그가 아홉 살 되든 해

사냥개 핑을 쫓아다니는 겨울
이집에 살던 일곱 식솔이
어대론지 살아지고 이튿날 아침
북쪽을 향한 발자욱만 눈우에 떨고있었다

더러는 오랑캐영으로 갔으리라고
더러는 아라사로 갔으리라고

이웃 늙은이들은
모두 무서운 곳을 쫓았다

지금은 아무도 살지않는 집
마을서 흉집이라고 꺼리는 낡은 집
체철마다 먹음직한 열매
탐스럽게 열던 살구
살구나무도 글거리만 남았길래
꽃피는 철이 와도 가도 뒤울안에
꿀벌 하나 날아들지 않는다

- 이용악, 「낡은 집」 전문

앞서 II장에서 제시된 연민의 필요조건은 크기에 대한 판단과 그런 일을 당해서는 안 된다는 판단, 행복주의적 판단이다. 「낡은 집」에서는 ‘털보네’라는 구체적이면서도 잠재적으로 보편화 가능한 한 가정의 해체와 이주 상황이 제시된다.³⁶⁾ 이들은 오래도록 전승된 가난한 현실 속에서 벗어나지 못하기에 ‘셋째 아들’이 태어나는 상황에서도 주변 이웃들은 ‘차그운 이야기’를 할 뿐이다. ‘아낙네’들의 대화는 가장 인간의 본성과 이상이 내포된 생명의 탄생이라는 상황을 심각하게 나쁜 사건으로 보며, 그러한 고통은 ‘털보네’ 개인이 자초한 것으로 거리를 두고 나아가 야간에 북쪽으로 이주한 ‘털보네’의 상황은 자신들의 목표와는 무관한 것처럼 대하는 태도를 드러낸다. 뿐만 아니라 ‘이웃 늙은이들’ 역시 ‘털보네’에 대한 어떤 인간적인 염려나 기원과는 무관하게 그저 남의 일에 대한 비판적인 미래를 제시할 뿐이다.

이렇듯 가장 가까운 ‘마을’ 사람들마저 ‘흉집’이라고 꺼리는 ‘털보네’의 모습은 단순히 비판적인 인물들을 제시하는 데에서 나아가 일말의 연민 자체가 말소될 수밖에 없을 만큼 척박해져 버린 현실 상황을 드러낸다.³⁷⁾ 마을 주민들과 대조적으로 화자는 자신의 ‘싸릿말 동무’에 대한 연민의 태도를 드러낸다. 화자는 ‘털보네’가 겪은 현실을 문제적인 것으로 인식하고 있으며,³⁸⁾ 북쪽으로

36) 이경희(2007)에서는 이러한 측면에서 이용악 시가 서사지향성을 지니면서도 시적 의미를 놓치지 않고 확보하고 있다고 보고 있다.

이경희, 『북방의 시인 이용악』, 국학자료원, 2007, 145-147쪽.

37) 차성환, 앞의 책, 2018, 91쪽.

한편 윤영천(2008)에서는 낡은 집의 형상화는 이제는 더 이상 퇴락할 여지조차 없는 파멸적인 삶의 살상을 보여주고 있다고 밝힌다.

윤영천, 앞의 책, 2008, 112쪽.

38) 이경희(2007)에서는 「낡은 집」의 화자가 예리한 관찰자이면서 동시에 모든 상황의 이야기를 들은 증언자로서 역할을 한다고 보고 있다.

이경희, 위의 책, 2007, 153쪽.

의 이주는 힘겨운 상황 속에서도 ‘도토리의 꿈’을 키우던 그들이 자초한 고통이 아니라는 것을 ‘눈우에’ 떨고 있는 ‘밭자옥’으로 드러낸다. 나아가 화자는 잃어버린 ‘동무’를 자신의 행복주의적 판단 속에서 가치를 부여하는데 이는 마을이 유사한 처지에 놓인 사람들의 공동체이기 때문이다. 현재 ‘꿀벌 하나’ 없는 ‘낡은 집’의 모습은 ‘털보네’를 끝으로 이 마을에서의 이주가 종료되지 않았다는 점을 드러낸다. 이로써 연민이 부재한 것으로 보이는 마을 사람들의 태도는 사실은 나 역시 그런 일을 겪을 것이 매우 두렵기에 그 가능성마저도 도외시하고 싶어 한다는 점에서 문제적인 현실 그 자체를 강조하는 방식이 된다.

3.3. 사랑에 근거한 개인들에 대한 애도

이용악의 작품에서 지속적으로 드러나는 현실은 지속되는 상실에 따른 슬픔과 연민 자체가 부재하게 되는 척박함으로 형상화된다. 그러나 화자는 이러한 현실에 체념하기보다 사랑을 통해 존재들을 발견하고 애도를 통해 진정한 공감을 지향하고자 한다. 앞서 누스바움에게 사랑을 통한 공감은 사회적 연민을 지지하면서, 서로 다른 존재 자체의 목적을 존중하고, 그의 개별성을 존중하는 방식으로 이루어짐을 검토하였다. 이러한 측면에서 「오랑캐꽃」의 화자는 사랑을 통해 다른 존재에 공감하고자 하며 그 안에서 슬픔을 애도하고자 하는 모습을 확인할 수 있다.

안악도 우두머리도 돌볼새 없이 갔단다
 도래샘도 몇집도 버리고 강건너로 쫓겨 갔단다
 고려 장군님 무지 무지 처 드러와
 오랑캐는 가랑잎처럼 굴러 갔단다

구름이 모혀 골짜 골짜를 구름이 흘러
 백년이 몇 백년이 뒤를 니어 흘러 갔나

너는 오랑캐의 피 한방울 받지않았것만
 오랑캐꽃
 너는 돌가마도 털메투리도 물으는 오랑캐꽃
 두 팔로 해入빛을 막아줄게
 울어보렴 목놓아 울어나보렴 오랑캐꽃

- 이용악, 「오랑캐꽃」 전문

「오랑캐꽃」의 화자는 ‘쫓겨’ 가는 ‘너’라는 대상을 오랑캐꽃에 비유하고, 그에게 ‘목놓아 울어나보’라고 촉구한다. 이러한 시적 상황에 대해 감성적이고 수동적인 태도로서 문제의식을 해소하고자 한다는 비판적인 관점이 제기되기도 하지만³⁹⁾ 공감의 차원에서 볼 때 화자의 태도는 사랑을 통해 문제적 상황으로서의 슬픔에 대한 애도를 수행하고자 한다는 점에서 의미를 찾을 수 있다.

화자가 ‘너’를 ‘오랑캐꽃’으로 규정하고, 그에 대한 정황을 제시하는 궁극적인 이유는 여진족의 운명이 아니라 자신의 터전에서 쫓겨 갈 수밖에 없는 자신의 운명에서 비롯된다. 즉 ‘오랑캐꽃’은 화자의 처지라는 점에서 오랑캐꽃에게 ‘해入빛을 막아’ 줘야 할 화자 역할은 이제 함께 울어도 좋은 오랑캐꽃과 동일한 것으로 변모된다.⁴⁰⁾ 이러한 화자와 ‘너’의 상호성은 서로 다른 존재들을 ‘오

39) 최두석, 『한국현대리얼리즘 시인론』, 태학사, 1990, 200쪽.

40) 윤여탁, 『한국 근·현대시와 문학교육』, 태학사, 2018, 65쪽.

랑캐꽃'이라는 하나의 집단으로 합쳐서 무화시키지 않는다. 오히려 이때의 '울음'은 개별적인 '오랑캐꽃'들이 슬픔을 이겨내기 위해 수행하는 애도의 효과를 지닌다. 울음은 자신에게 있어 진실한 것이기에 '오랑캐꽃'들의 울음은 여전히 지향성을 가진 감정이라고 볼 수 있다. 더욱이 애도가 상실에 대한 응전의 역할을 수행한다는 점에서 이때의 울음은 개별자들의 감상적인 행위를 넘어서 저항의 의미⁴¹⁾를 가질 수 있다.

4. 맺음말

지금까지의 논의를 통해 감정이 수동적인 느낌에 한정되지 않으며, 합리적인 사유의 한 방식이라는 점을 고찰하였다. 감정은 그것을 인식하는 주체의 정체성을 구성하기에 문학에서 다루는 감정의 문제는 독자의 허구적 가상의 차원을 벗어나 주체로서 독자의 현실을 구성하는 데 기여한다. 이렇듯 감정은 가치 평가적 사유로서 개별적인 주체의 고유한 판단 과정이지만, 다른 한편으로는 감정을 통해서야 비로소 낯선 대상이 지니는 가치 수용의 과제를 직면할 수 있게 된다. 그러므로 주체와 낯선 대상과의 관계 형성은 감정에 기반을 둔 상상력을 통해 이루어지며, 누스바움은 이를 서사적 상상력에 근거한 공감으로 구체화하였다.

누스바움은 공감이 슬픔과 연민, 사랑의 감정을 주축으로 발생 가능하다고 보았다. 이 중에서도 슬픔은 주체에게 소중한 가치를 지니는 대상의 상실이라는 상황 속에서 나타나는 감정이다. 슬픔은 감정이 인지적/정서적 인식이 문체가 결합된 영역이라는 점을 잘 드러낸다. 주체는 상실의 상황에서 초기에는 스스로를 조절하기 어려울 정도의 생생한 슬픔을 느끼지만 점차 시간이 흐름에 따라 자신의 기억과 욕구를 조절함으로써 이를 진정시킬 수 있다.

다음으로 연민은 낯선 대상에 대한 공감을 위한 핵심적인 감정이 된다. 누스바움은 연민을 단순한 차원의 감정이입과 구분하고, 연민을 통해 타자의 곤경에 대해 주체의 책임을 자각함으로써 자신의 행복주의적 판단의 목적을 조정할 수 있는 실천성을 지향할 수 있다고 보았다. 마지막으로 사랑은 연민을 토대로 타자의 개별성을 존중하면서 상호성을 유지하고자 하는 감정이다.

이러한 감정들을 토대로 시교육에서의 공감의 양상을 세 가지로 제안하였다. 누스바움의 논의에 따라 공감은 낯선 대상(인간의 다양한 욕망에 따른 삶의 형태)은 구체적인 상황 속에서 인간의 모습을 이해할 때 이루어진다. 누스바움은 이러한 타자에 대한 상상력이 서사 형식에서 탁월하게 나타난다고 하였다. 본 연구는 서사적 상상력이 특정 장르에 한정되지 않는다는 점에서 서사 형식을 차용하는 이용악의 시를 대상으로 공감의 시교육적 방향을 '지속되는 상실을 통한 슬픔의 강화', '연민의 부채를 촉구하는 현실에 대한 인식', '사랑에 근거한 개인들에 대한 애도'의 측면으로 구체화하였다.

이용악의 시는 북방 정서의 형상화라는 고유한 평가에 의해 그러한 현실과 거리를 두고 있는 현재의 독자들과의 공감을 일으키기에 다소 난점이 있는 작품이다. 그러나 가치 평가적 판단으로서 공감에 근거할 때, 독자들은 특정한 시대와 공간이라는 상황에 대한 정보에서 나아가 작품에 형상화되어 있는 감정의 문제에 주목하고 그러한 감정이 발생하게 된 상황에 대한 상상을 수행하게 된다. 이로써 다소 낯선 시의 세계는 감정의 이해와 공유를 통해서 보다 수월한 접근 가능성을 지니게 된다고 할 수 있다.

결국 문학교육에서 지향하는 공감이 독자의 진정한 변화를 목적으로 삼는다고 할 때, 이러한 공감은 공유된 상황을 파악하는 데에서 나아가 독자 스스로 문학 작품의 세계를 자신의 지향적인 대상으로 삼고 그 안에서 감정의 기능을 파악하는 것이 요구된다. 누스바움의 논의는 삶에서의 공감을 통한 사유의 중요성을 드러내면서 또한 공감의 가능성이 확대되는 계기를 제공해 준다. 이를 통해 시교육에서 추구하는 공감의 과정이 좀 더 구체적으로 제시될 것으로 기대할 수 있다.

41) 윤여탁, 앞의 책, 2018, 63쪽.

참고 문헌

- 김미혜(2009), 『비평을 통한 시 읽기 교육』, 태학사.
- 마사 누스바움, 박용준 옮김(2013), 『시적 정의』, 궁리.
- 마사 누스바움, 조형준 옮김(2015a), 『감정의 격동 1: 인정과 욕망』, 새물결.
- 마사 누스바움, 조형준 옮김(2015b), 『감정의 격동 2: 연민』, 새물결.
- 마사 누스바움, 조형준 옮김(2015c), 『감정의 격동 3: 사랑의 등장』, 새물결.
- 민재원(2013), “시 읽기 교육에서 정서 체험의 구조와 작용 연구”, 서울대학교 박사학위논문.
- 윤여탁(2003), 『리얼리즘의 시 정신과 시 교육』, 소명출판.
- 윤여탁(2017), 『한국 근·현대시와 문학교육』, 태학사.
- 윤영천(2008), 『형상과 비전』, 소명출판.
- 이경희(2007), 『북방의 시인 이용악』, 국학자료원.
- 이용악(2015), 『이용악 전집』, 곽효환·이경수·이현승 편, 소명출판.
- 이은정·한수영(2007), 『공감』, 교양인.
- 정재찬 외(2017), 『현대시 교육론』, 역락.
- 차성환(2018), 『멜랑콜리와 애도의 시학』, 국학자료원.
- 최두석(1990), 『한국현대리얼리즘 시인론』, 태학사.

‘가치 평가적 판단으로서 공감을 위한 시교육 방향 연구’ 토론문

강민규(강원대학교)

공감이나 정서 체험이 평가, 판단과 관련이 있다는 명제는 낯선 것이 아니지만 이 연구는 그 이론적 토대를 구체화하는 데 기여할 수 있다는 점에서 의의가 있다고 생각합니다. 또한 시 교육에서 독자에 의해 수행되는 평가가 좀 더 주목받을 필요가 있다는 것이 토론자의 판단이기에, 이 연구의 주제는 개인적으로도 반갑게 느껴집니다. 연구 내용에 대한 저의 견해는 다음과 같습니다.

1. 시 교육에서 작품에 대한 학습 독자의 공감을 논하기 위해서는 어떤 형태로든 ‘독자(의 작품 읽기)’가 중요하게 다루어질 수밖에 없습니다. 공감이나 정서 체험을 다룬 선행 연구들이 전문 독자이든, 시 교실의 학습 독자이든 실제 독자의 작품 읽기를 분석한 것도 그 때문일 것입니다. 물론 꼭 그러한 연구 대상을 취하지 않더라도 이 연구와 같이 일반화된 독자의 역할을 연구자가 자임하는 접근도 충분히 설득력을 가질 수는 있습니다. 그러나 이 경우 ‘교육적 시사’가 적절하게 도출될 수 있어야 하는데, 본문의 내용은 그렇지 않아 보입니다. 교육적 시사(교육 방향)가 포함되어야 할 3장은 ‘공감이라는 측면에서 주목할 만한 작품의 지점들’을 보여주는 데 그친 듯한 인상을 줍니다. 즉 시 텍스트에 형상화된 세계와 화자에게서 나타나는 공감의 양상만을 보여줄 뿐, 그것이 독자의 시 읽기에서 구현될 수 있는 원리라든가 독자의 공감 전략은 잘 드러나지 않습니다.

‘작품에 대한’ 독자의 공감 및 평가적 판단을 거론한 전반부와 달리 3장에서는 ‘작품 내에 형상화된’ 공감 양상이 주를 이룬다는 점, 따라서 마치 문학 연구처럼 보인다는 점(cf. 「이용악 시에 나타나는 공감의 제(諸) 양상 연구」)도 결국 위와 관련되는 문제들이라고 판단됩니다.

2. 문학교육이 민주사회나 공론 장의 영역과 무관하지 않으며, 이때 ‘공감’이 매개의 기능을 할 수 있다는 점에서 누스바움의 논의가 참조된 것은 원론적으로 적절해 보입니다. 하지만 그 논의가 과연 이 연구 내용 전체를 오롯이 감당할 수 있을지는 불확실합니다. 예를 들어 누스바움의 견해가 서사적 상상력과 연계하여 인용되고 있는데, 정작 이 연구가 속한 범주인 ‘시 교육’과 관련된 설명은 부족합니다. 단순히 “서사 형식을 차용하는” 일부 시에 대해서만 적용 가능한 것인지,(또한 결가지이지만, 인용된 시들은 모두 서사 형식 차용에 해당하는지) 그렇지 않다면 본질적으로 시 텍스트 혹은 시 읽기의 어떤 성격이 이 연구에서 논의된 ‘공감 방식’들과 부합하는 것인지 궁금합니다. 이 밖에 공감이 ‘평가적 판단’이 개입하는 작용이라면 그 판단의 준거나 대상의 문제 등도 소홀히 할 수 없습니다. 예컨대 3장의 기술과는 다른 관점으로 이용악의 시들을 이해하고 작품 내 세계를 평가하는 것도 가능하며, 이 경우 평가 주체(공감을 시도하는 독자)에게 단일한 평가 준거를 주입할 수는 없을 것입니다. 발표자께서 머리말에서 강조하신 ‘가치관의 의식적 전환’을 위해서라면 좀 더 역동적인 평가(공감) 작용의 설계가 필요하지 않을까 합니다.

혹 토론자의 오해가 있었다면 너그러이 양해해 주시기 바랍니다. 좋은 주제로 시 교육 연구의 지평을 넓혀 주실 발표자께 감사드립니다.

미래형 학습 역량 신장을 위한 국어 수업 연구

- 고등학교 고전 읽기 교과에서

'유토피아 프로젝트' 수업 사례를 중심으로

오윤주(홍익대학교)

차례

1. 머리말
2. 이론적 배경
3. 연구 방법 및 연구 과정
4. 연구 결과 분석
5. 맺음말

1. 머리말

이 연구는 미래 사회를 살아갈 학습자에게 요청되는 학습 역량을 제안하고 이를 신장하는 국어 수업을 모색하고자 한다.

사회의 변화에 따라 교육의 지향이나 내용 역시 변화해야 한다는 것은 어느 시대에도 요청되는 당위적인 명제이다. 변화의 경사가 매우 급격하게 형성되고 있는 현대 사회에서 그러한 요청이 더욱 강력하게 부각되고 있다. 최근 활발하게 제안되고 있는 미래 교육 담론은 이러한 교육적 필요를 담아 새로운 교육을 구현하고자 하는 욕구를 선명하게 드러내고자 하는 지향을 구체화하고 있다. 교육은 시대의 현재적 요구를 담아내면서 적극적으로 미래의 삶과 사회를 기획하는 소임을 수행하여야 할 것이다. 이 연구는 그러한 지향을 담아 새로운 시대에 요청되는 배움을 '미래형 학습 역량'으로 개념화하고, 이를 어떻게 신장시킬 것인가를 탐색해 보고자 하였다.

이 연구에서는 '미래형 학습 역량'을 학습자가 핵심 역량을 획득하기 위해 동원하는 전략 및 능력, 태도 등으로 개념화하고, 이를 총체적으로 신장할 수 있는 방안으로 학생 주도 프로젝트 수업에 주목하였다. 미래 사회에서 요청되는 학습 역량으로는 자료 및 정보의 탐색 및 선정 능력, 공동체적 협업 능력, 소통과 표현 능력이 주목되어 왔다. 특히 미래 사회의 특징이 예측불가능함, 변화 가능성이라 한다면 이에 대응할 수 있는 가장 중요한 역량은 문제와의 적극적인 대면, 도전에 대한 개방성, 모순적 상황을 견디며 새로운 대안을 만들어갈 수 있는 창의적 기획력이다. 이러한 학습 역량을 신장할 수 있는 방안으로 이 연구는 엥게스트롬(Engeström)의 활동이론에 기반한 확장학습 개념에 주목하고자 하였다.

연구문제는 다음과 같다.

- 첫째, 미래형 학습 역량에는 어떤 것이 있는가?
- 둘째, 그것을 어떻게 학습하도록 할 것인가?
- 셋째, 수업 실행과 그 결과는 어떠한가?

'학습 역량'은 '인간이 학습을 성공적으로 수행하기 위해 갖추어야 하는 능력'을 말한다(양홍권, 2012). 학습 역량에 대한 연구는 대체로 대학생을 대상으로 하여 이루어져 왔다. 이혜정·성은모

(2011)는 최고 수준의 학업수행능력을 보이는 학습자의 학습 특성 및 학습 전략을 분석하고, 그 결과로서 수업에 모든 역량을 집중하는 전략, 지식의 근원을 이해하려는 지식본질탐구 학습 전략, 다양한 의견과 관점을 바탕으로 자신의 지식 체계를 정교화해가는 사회적 네트워킹 학습 전략, 학습한 내용을 자신의 지식 체계로 구조화하려는 효율적 반복 학습 전략 등을 도출하였다. 또한 이를 유지시키는 학습 관리 전략으로 시간관리 전략 및 정서와 마음 관리 전략 등이 있음을 밝혔다. 성은모, 최효선(2016)은 대학생들을 대상으로 하여 최우수 학습자가 지녀야 할 학습 역량 가운데 자기주도학습 역량에 주목하고, 그 작동 요인을 추출하고자 하였다.

이 연구들은 대학생의 학습 역량을 학업 성적, 즉 학점으로 측정할 수 있다고 보고, 학점이 높은 학생의 학업 특성을 분석하여 학습 역량의 구성 요소 및 작동 양상을 추출하고자 하였다는 공통점을 지닌다. 이 연구들은 학습 역량의 발현을 양적으로 측정 가능한 학점으로 환원하고 있으며, 제시된 내용을 잘 수용하는 능력 및 자기관리 능력을 학습 역량의 핵심 요소로 보고 있어 '미래적' 관점의 학습 역량을 밝혀내기에는 다소 미흡한 지점이 있다. 또한 이상의 연구들은 학습 역량을 개인적인 능력에 국한하여 사회적 맥락 속에서 학습이 이루어지는 국면을 총체적으로 반영하지 못하고 있다.

박성희(2015)는 주요 학습 역량으로 학업적 자기 효능감 및 자기주도 학습 능력, 의사소통과 협동 능력 등을 설정하고, 이들 학습 역량과 대학생의 학습 공동체 참여와의 영향 관계를 밝히고자 하였다. 박영신 외(박영신, 장미숙, 안현아, 김경이, 2018) 역시 자율적 학습 공동체 프로그램과 대학생의 핵심 역량 및 학업 역량 간에 비례적 연관 관계가 있음을 제시하였다. 이들 연구는 학습에 있어 사회적 역량의 중요성을 제기하고 있어 주목할 만하다. 그러나 이들 연구에서의 학습 역량 역시 대학의 수업에서 우수한 학점을 얻는 데에 초점을 두고 있어 실질적 문제해결력으로서의 핵심 역량을 획득하는 데에 기여하고 있는가에 대해서는 논의의 여지를 남기고 있다.

이 연구에서는 선행 연구들을 토대로 하되 기존의 연구물들에 사회적 맥락 및 핵심 역량과의 연관 맥락, 개인의 실존적 맥락 등을 보완하여 미래형 학습 역량을 재개념화한 후 이를 수업으로 구체화하고자 한다. 특히 이 연구에서는 미래형 학습 역량을 문화역사활동이론에 기반한 확장학습 개념과 관련하여 초점화하고자 하였다. 비고츠키와 레온티에프의 논의를 기반으로 발전한 앙게스트롬의 문화역사활동이론은 학습의 집단적이고 역동적 속성을 드러내는 데에 유용한 틀로서 최근 주목받고 있다. 활동이론은 2000년대 이후 평생교육이나 공동체 활동 속에서 학습의 측면을 분석하는 도구로 활용되었다(김경희, 2011; 권인탁, 2008; 윤창국, 박상옥, 2012; 김효경 외, 2014). 또한 학교 공동체 및 수업 활동의 역동을 활동이론으로 분석하고자 하는 연구들도 진행되었다(김남수·이혁규, 2012; 김연경, 2016; 설진성, 강인애, 2013; 황세영, 김남수, 2013; 심현표, 유금복, 전상학, 황세영, 2015; 이혜진, 2015). 최근에는 학습의 개념이 학교의 안과 밖을 넘나들며 확장되어 감에 따라 e-러닝이나 네트워크 환경 등의 발전 양상을 활동이론으로 포착하고자 하는 연구의 흐름도 등장하였다(한정선, 이경순, 2005; 이지혜 외, 2007; 이지연, 봉지애, 2011; 이지현, 박은아, 송해덕, 2016; 진선미, 2017). 국어교육과 관련해서는 학습자의 반응 중심 문학 읽기 활동을 활동이론의 틀을 활용하여 분석하고자 한 논의(정정순, 2018), 고등학생 독자의 읽기 활동 체제를 분석하고자 한 논의(편지윤, 2019) 등이 있었다. 이 연구들은 읽기 활동이 개인의 내적 정신 활동에 그치는 것이 아니라 사회 문화적 맥락 속에서 발생하는 것임에 주목하여 읽기 활동을 새롭게 성찰하고자 하였는데, 모순 및 그에 따른 확장학습의 개념을 구체적으로 다루기보다는 활동의 발생 및 변동 양상을 읽기 교육과 관련하여 살피는 데에 더 주력하였다.

이상의 논의들은 활동이론이 인간의 학습에 대한 이해의 지평을 개인의 인지적 영역에서 학습이 발생하는 사회 문화적 맥락의 차원으로 확대하고 있다고 보고, 그 역동을 드러내는 데에 기여하였다. 본 연구는 활동이론을 기반으로 한 확장학습 개념을 중심으로 하여 이를 학습 역량의 차원으로 발전시켜 국어 교과에서의 구체적인 수행으로 구현하고, 그 과정에서의 시사점 및 한계를 질적으로 탐구해 보고자 한다.

2. 이론적 배경

2.1. 미래형 학습 역량의 개념과 구성 요소

이 연구에서 ‘미래형 학습 역량’은 학습자가 갖추어야 할 핵심 역량을 획득하기 위해 갖추어야 하는 역량으로, 과정적이고 도구적인 성격을 지니는 개념이다.

‘학습 역량’과 유사한 개념으로 ‘학력[achievement, 學力]’이 있다. ‘학력’은 교육적 경험의 결과로 획득된 지식, 이해 및 기술로 정의된다(서울대학교 교육연구소, 1998:992-995). 한국 사회에서 학력(學力)은 학습에 의해 획득한 학생의 학업 성적 능력, 특히 학생이 치른 교과별 시험 성적이나 점수로 인식된다(허경철, 2005:340).

학력의 개념에는 학업 성취능력을 나타내는 학력(學力)과 교육 경력을 나타내는 학력(學歷)의 두 개념이 겹쳐져 있다(손준중, 2003:94). 손준중은 한국 사회에서 이러한 중층적 학력 개념이 근대 교육 개념이 형성되기 시작한 1920~1930년대에 나타난다고 보았다. 근대 이후 능력주의의 발흥과 함께 개인의 능력, 즉 개인이 성취한 학력(學力)에 따라 출세가 가능하다는 담론이 형성되었으며, 그에 따라 학력(學力)의 성취 여부가 사회적 성공을 가늠하는 중요한 요인으로 대두된다. 이 과정에서 근대 체제로서의 학교 교육이 곧 실력을 의미하는 것으로 받아들여지면서 졸업 증서로 대변되는 학력(學歷)이 실질적 능력과 자질을 증명하는 기능을 담당하게 되고, ‘교육은 곧 학력(學力)이며 학력(學力)이 곧 학력(學歷)’이라는 인식이 확산되었다. 학교는 위계적 학력 자격을 부여하는 공간으로서 경쟁 담론을 생산하는 핵심적 기관이 되었다. 이러한 학력 개념은 최근의 한국 사회에서도 강력한 권력을 가지고 재생산되고 있다. 이때 학력(學力) 및 학력(學歷)은 두 개념 모두 개인이 성취한 결과물에 초점을 두어 사용되고 있다. 한국 사회에서 ‘학력’은 일종의 사회적 자본으로, 능력 그 자체이기보다는 능력의 인증서로서 강력한 영향력을 발휘한다.

그에 비해 ‘역량(competence)’은 실제 수행의 가능성 여부를 강조하는 능력 개념이다. 직무 혹은 직업에서의 특수한 수행 능력을 의미하는 데에 주로 사용되었던 역량 개념은 OECD의 DeSeCo(Defining and Selecting Key Competencies) 프로젝트를 통해 일반적인 삶의 질과 관련한 역량의 의미를 보완하면서 교육의 영역에서 중요한 과제로 부상하게 되었다(소경희, 2007:6). DeSeCo 프로젝트에서는 미래 사회에서 요구되는 핵심 역량을 사회적으로 이질적인 집단 간의 상호작용 능력(Interact in heterogeneous groups), 자율적으로 행동하는 능력(Act autonomously), 여러 도구를 상호작용적으로 활용하는 능력(Use tool interactively)의 세 가지로 제시하였다(OECD, 2001:10~15). 이때 역량 개념에는 지식이나 기술과 같은 인지적 차원과 함께 태도, 감정, 가치, 동기 등과 같은 비인지적 차원이 포괄되어 있으며, 지식이 실제 맥락 속에서 활용되어야 한다는 ‘수행’의 측면이 강조되고 있다. 현재의 논의 속에서 ‘역량’은 지식의 수행적 가치를 강조하면서 구체적인 직무 수행을 넘어 사회 속에서 한 개인으로서의 삶을 어떻게 성공적으로 살아갈 것인가 하는 사회적 능력으로서의 의미를 가지며, 특정한 맥락 속에서 작동하는 총체적이고 인격적인 개념으로서의 성격을 갖는다(손민호, 2011). 우리 교육과정에 도입된 역량 개념 역시 이러한 흐름을 반영하여 ‘21세기 사회를 성공적으로 살아가는 데에 있어서 갖추어야 할 보편적인 삶의 능력’으로 규정되고 있다. 2015 개정교육과정에서는 학습자에게 요구되는 새로운 역량을 ‘핵심 역량(Key Competencies)’으로 규정하고, 이를 총론 및 교과 교육과정에서 구현하도록 제시하고 있다. 2015 개정 교육과정 총론에서는 핵심 역량을 ‘자기관리 역량, 지식정보 처리 역량, 창의적사고 역량, 의사소통 역량, 공동체 역량, 심미적 감성 역량’의 6개 범주로 제시하였으며, 각 교과별로 이와 연관하여 교과 역량을 제시하도록 하였다. 이를 토대로 국어과 교육과정 개발진에서는 국어과의 핵심 역량으로 ‘비판적·창의적 사고 역량, 자료·정보 활용 역량, 의사소통 역량, 공동체·대인관계 역량, 문화 향유 역량, 자기 성찰·계발 역량’을 제시하였다. 이는 학습자에게 경험되는 교육과정 및 수업이 이러한 역량을 기르도록 설계되고 실천되어야 함을 의미한다.

학습 역량은 핵심 역량의 내용이기도 하고, 핵심 역량을 기르기 위해 필요한 도구적 역량이기도 하다. 평생학습이 요청되는 미래 사회에서 학습 역량은 성인이 되기 위한 준비기에만 필요한 역량이 아니라 일생을 거쳐 가장 중요하게 갖추어야 할 핵심 역량이기 때문이다. 이 연구에서는 ‘미래형 학습 역량’이라는 용어를 사용하여 기존의 학습 역량 개념과 차별점을 두고자 한다. ‘미래형 학습 역량’이 새로이 요구되는 이유는 이전의 ‘학력’ 중심 교육과정에서 효과적인 학습 방법이라 일컬어졌던 개인적 학습, 암기식 학습, 혹은 수용적 학습으로는 핵심 역량을 함양하는 데에 한계가 있기 때문이다.

이혜정(2014)은 서울대에서 A+학점을 받는 최우수 학생들을 대상으로 그들이 공통적으로 갖는 특질을 연구한 바 있다. 연구 대상 학생들은 교수의 말을 토씨 하나까지 빠뜨리지 않고 그대로 받아 적는 필기 방식을 드러냈다. 이들은 스스로를 비판적 사고력이나 창의적 사고력보다 수용적 사고력이 높다고 평가하였다. 수용적 사고력이란 학습해야 할 내용을 그대로 받아들여서 이해하고 암기하는 능력을 말하는 것으로, 수용적 사고력이 높은 학생은 평가에서 자신의 생각을 쓰는 것이 아니라 배운 내용을 그대로 기억해 내어 쓰는 경향을 보였다. 또한 이들은 팀 프로젝트 활동에서도 우수한 성적을 얻었는데, 그 비결은 팀 프로젝트 활동의 대부분을 자신이 주도하여 맡아 협업하기보다는 ‘혼자’ 이끌어가는 데에 있었다. 그런데 이들은 자신들이 ‘노력형’ 인재이며, 창의력이나 비판력이 낮고 해당 분야에 대한 실질적 역량은 갖추지 못했다고 판단하고 있었다. 이러한 결과는 이제까지 우리 교육에서 지배적 학습 역량으로서 수행되어 온 수용적 학습에 대해 진지한 의문을 제기하게 한다.

학습 역량의 구성 요소에 대한 연구 역시 주로 대학생을 대상으로 하여 지속적으로 수행되어 왔다. 이경화 외(2011)는 학습 역량의 구성 요소를 크게 인지적 영역, 학습 동기 영역, 학습 행동 영역의 세 층위로 구분하여 제시하였다. 인지적 영역은 지식, 사고, 창의성 및 문제해결력 등을 말하며, 학습 동기 영역은 학습과 관련한 정서 및 동기 등 심리적 요소를 의미한다. 학습 행동 영역은 수업 내 영역 및 수업 외 영역으로 구성되는데, 학습자가 학습을 위해 동원하는 노트 필기, 기억 전략, 집중 전략 등을 가리킨다.

핵심 역량과 관련하여 가장 주목받고 있는 학습 역량은 자기주도적 학습 능력이다(B. Trilling, & C. Fadel, 2012). 자기주도학습 능력은 종종 학습 역량과 유사한 의미로 사용되기도 한다. 과정으로서의 학습 역량에 주목하고자 할 때 그 과정을 스스로 메타적 전략을 통해 이끌어갈 수 있는가가 학습 역량의 핵심이 되기 때문이다. 자기주도학습은 ‘학습자 스스로 학습에 대한 주도권을 가지고, 자신의 학습 요구를 진단하고 학습목표를 설정하며, 그 학습에 필요한 인적, 물적 자원을 확보하고 적절한 학습전략을 선택하고 실행하며, 자신이 성취한 학습 결과를 스스로 평가하는 과정’을 의미한다(임병노, 2011, Knowles, 1975). 임병노(2011)는 자기주도학습 능력에서 ‘학업적 자기효능감’에 주목하고 이를 ‘학습정서’라 명명하였다. 학습 정서는 학습자가 학습 활동을 시작하고 유지하는 과정에 작용하는 학습 동기, 정서, 자아개념, 흥미 등 모든 인성적 특질을 포괄적으로 일컫는 개념이다. 굴리엘미노(Guglielmino, 1977)는 능력, 태도, 전략, 인격적 특성 등의 다각적 차원에서 자기주도 학습력을 측정하는 척도[자기주도학습 준비도, Self-Directed Learning Readiness Scale:SDLRS]를 개발하였는데, 이 척도는 이후 여러 연구자에 의해 변용되어 활용되고 있다. 굴리엘미노에 의하면 자기주도적 학습력을 지닌 학습자는 자발성을 가지며, 독립적이고, 학습에서 지속적이다. 그는 그의 배움에 대해 책임감을 가지며, 문제를 장애가 아닌 도전으로 받아들인다. 그는 자기 규제가 가능하며 높은 호기심을 가진다. 그는 배움에 대한 강한 바람을 가지며, 자기 확신을 가진다. 그는 기본적인 공부 전략을 사용할 수 있으며, 그의 시간을 적절하게 조직하여 활용한다. 또한 작업을 완료하기 위한 계획을 발전시킨다. 그는 배움을 즐기며, 목표 지향적 경향을 가진다(Guglielmino, 1977:73).

굴리엘미노가 제시한 자기주도적 학습 역량 가운데 ‘문제를 장애가 아닌 도전으로 받아들이는’ 도전에 대한 개방성 항목은 특히 미래 지향적 학습 역량으로서 주목할 만하다.

최근 ‘미래 교육 담론’들은 디지털 시대, 4차 산업혁명, 인공지능, 적응 능력 등을 핵심어로 하

여 변화하는 시대를 맞아 그에 적응할 수 있는 교육이 이루어져야 한다는 인식을 담고 있다.(박재윤·이정미, 2010) 특히 이러한 담론들은 사회가 요구하고 있는 핵심 역량을 교육이 길러주어야 한다는 경제적이고 실용적인 논리를 밑바탕으로 하고 있는 경우가 많다.

그러나 미래는 맞이하는 것이기도 하지만, 만들어가는 것이기도 하다. ‘미래형 학습 역량’은 기존의 학습 내용을 수용적으로 이해하거나 다가올 미래에 대한 수용적 대비 능력을 마련하는 데에 그치지 않고, 대안적 삶과 사회를 기획하고 운영할 수 있는 학습 능력을 포괄하여 의미한다. 이때 역동적인 변화의 과정 속에서 주체적인 체계를 구성할 수 있는 역량은 미래형 학습 역량에서 핵심적인 요소이다. 이 연구에서는 엥게스트롬의 활동이론에 근거하여 확장된 개념으로서의 미래형 학습 역량을 탐색하고자 한다.

한편 ‘미래’는 사회적 관점에서 다가올 시대를 의미하지만, 동시에 개인 학습자에게는 삶의 성장 또는 실현하고자 하는 개인적 비전을 의미한다. ‘역량’은 사회적으로 요구되는 역량인 한편 개인적 삶의 온전한 실현을 위해 요구되는 삶의 역량(손민호, 2011)이어야 한다. 이 연구에서의 미래형 학습 역량은 학습자가 개인이면서 또한 공동체 구성원으로서 요구되는 다면적 역할을 주체적으로 획득할 수 있는 역량 개념을 소망적 가치로서 지향하고자 한다.

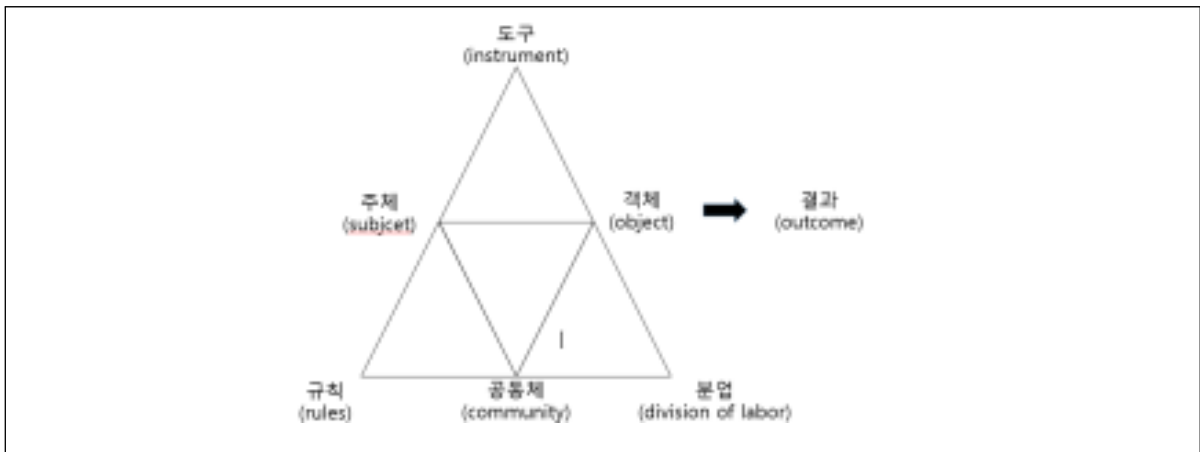
2.2. 확장학습 개념과 국어 수업

학습은 완결된 지식 체계를 교사가 전수해 주는 것으로 이해되기도 하였다. 그러나 학습이 구성적인 것이고 역동적인 에너지로서 이해되어야 한다면, 학습자가 얻어야 할 것은 절대적이고 고정된 가치로서의 지식 체계가 아니라 스스로 자신의 삶과 세계에 대한 문제에 직면하여 스스로 체계를 세우는 힘이다. 또한 그 체계가 다시금 생성한 문제에 직면하며 그 해결에 도전해 가는 지속적인 힘이다. 어떤 체계에서든 필연적으로 ‘모순’이 생성되며, 그에 어떻게 직면하며 어떻게 해결해 가는가가 관건이 된다. 이 장에서는 엥게스트롬(Engeström)의 확장학습 개념에 근거하여 국어 수업에서의 학습 역량을 구체적으로 탐색해 보고자 하였다.

엥게스트롬의 확장학습(expansive learning) 개념은 문화역사적 활동이론(Cultural-Historical Activity Theory)에 근거한 것으로, 학습의 과정을 모순을 통한 변증법적 역동을 중심으로 설명하고자 하는 것이다(Engeström, 1987/2015). 문화역사적 활동이론은 주체와 객체, 그 사이의 매개를 인간 활동의 기본 구조로 보는 비고츠키(Vygotsky) 이론으로부터 출발하여 이를 집단에서의 활동 체계로 위계화한 레온티에프(Leont’ev)의 논의를 거쳐 엥게스트롬에 이르러 체계화되었다.

비고츠키의 이론에서는 주체와 객체 사이에 활동을 유발하는 매개물이 존재한다고 본다. 특히 비고츠키는 매개물로서 물리적 실체를 가진 물질 도구(material tools)뿐 아니라 언어나 기호와 같은 상징 도구(symbolic tool)가 중요한 역할을 한다고 보았다. 매개물은 문화적, 역사적으로 형성되며, 인간은 사회적 매개를 사용함으로써 자신을 만들어가고, 생성, 변화된다. 그러므로 인간의 행위는 사회적 구성물로서의 성격을 강하게 가진다.

이후 레온티에프(1974)는 인간의 활동이 문화적, 사회적으로 매개되는 것임을 밝히며 집단 속에서 매개의 작용 양상을 구조화한다. 엥게스트롬은 비고츠키와 레온티에프의 논의를 발전시켜 매개의 사회적 성격을 기반으로 한 활동체계의 상호작용적 확장 모형을 시각적으로 구현하여 제시한다. 엥게스트롬(1987/2015:62)은 주체-객체-매개를 기본 구조로 하는 활동체계의 삼각형에 공동체, 규칙, 분업이라는 새로운 요소를 추가하면서 확장된 활동체계(activity system) 모형을 제시한다.



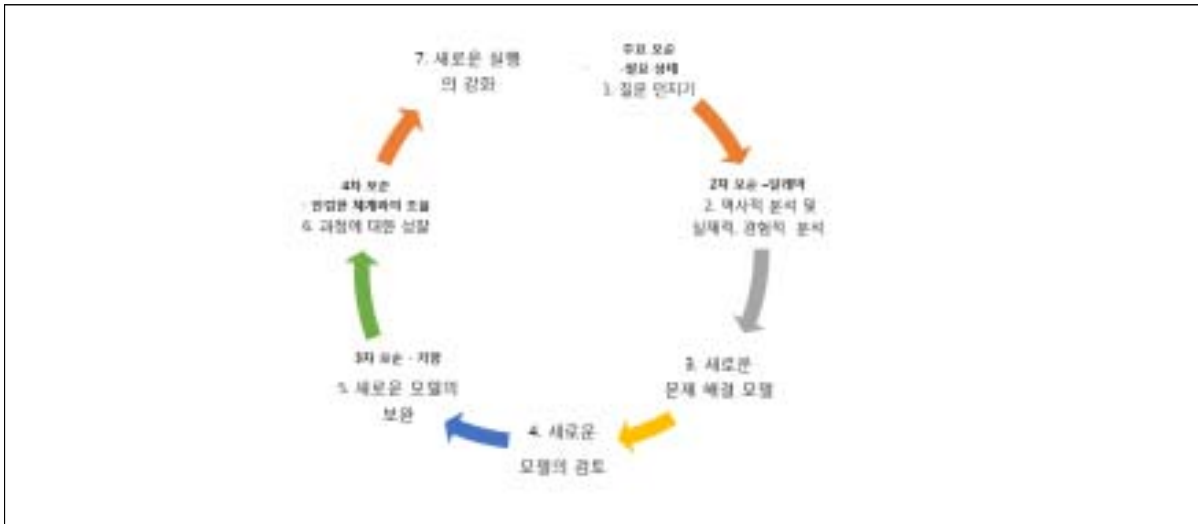
<그림 1> 엔게스트롬의 활동체계 모형(출처 : Engeström, 1987/2015: 78)

활동체계 모형에서 ‘주체(subject)’란 어떠한 활동에 직접적으로 관여하는 개인이나 집단을 가리키며, ‘객체/object)’은 하나의 활동이 지향하는 최종 목표를 의미한다. ‘매개(instrument)’는 주체가 목적을 달성하기 위해 활용하는 다양한 상징 도구(언어, 기호) 및 물질 도구를 말한다. 규칙(rule)은 구성원의 행동을 규제하는 규범이며, ‘공동체(community)’는 같은 목적을 가지고 주체와 함께 활동에 참여하는 참여자들을, ‘분업(division of labor)’은 활동을 이끌어가는 공동체 구성원 간의 수평적 상호작용 및 수직적 역할분담을 의미한다. ‘결과(outcome)’는 활동의 결과물로서, 새로운 행위의 출현, 새로운 도구나 규칙의 등장, 새로운 요소의 창조 등과 같은 역동적 상호작용의 산출물을 가리킨다. 즉 활동체계 모형에 의하면 활동(activity)이란 공동의 목표(object)를 가지고 있는 공동체의 구성원(subject)이 목표를 성취하기 위하여 함께 실천하는 것으로, 이때 도구에 의한 매개 작용 및 사회적 맥락인 규칙(rule), 공동체(community), 분업(division of labor)의 요소들이 복합적 상호작용을 하면서 활동의 결과(outcome)가 발생하게 된다(박형민, 2019).

또한 엔게스트롬은 활동체계들 간의 상호작용 양상을 제시하면서 활동체계가 모순을 통해 확장되어가는 과정을 개념화하였다. 엔게스트롬의 논의에서 활동체계는 고정되어 움직이지 않는 실체가 아니라 내적·외적 모순과 그 극복의 과정을 통해 계속해서 변화해 가는 역동적인 성격을 지닌다. 그 역동성의 핵심은 모순(contradiction)에 있다(Engeström, 2001: 136-137). 엔게스트롬은 활동 체계 내 혹은 활동체계 간의 모순이 크게 4가지 수준에서 존재한다고 본다. 1수준의 모순은 중심 활동의 각 구성 요소 내에 존재하며, 2수준의 모순은 중심 활동의 구성 요소 간에 존재하는 2차적 모순이다, 3수준의 모순은 중심 활동의 중요 형태의 목표 또는 동기와 문화적으로 더 발전된 형태의 중심 활동의 목표 및 동기 사이에 존재하는 3차적 모순이다. 4수준의 모순은 중심 활동과 그 이웃 활동들 간에 존재하는 모순이다(Engeström, 1987/2015: 70).

개인 및 집단으로서의 활동 주체는 활동체계의 안과 밖에서 다양한 상호작용을 통해 발생하는 모순의 극복과정을 통해 활동체계는 확장적 전환(expansive transformation)에 도달하게 된다. 이 과정이 바로 활동을 통한 학습, 즉 ‘확장학습(expansive learning)’이다(엔게스트롬, 2016). 이러한 활동 체계의 변화와 발전을 통해 인간의 의식이 변화·발달하게 되는데, 이것이 바로 활동이론에서의 ‘학습’의 의미이다.

모순은 긍정적인 학습 결과를 낳는 동기의 원천으로서의 의미를 갖는다. 모순과 대면한 주체는 무엇을 더 학습해야 하며 어떻게 해결해야 할지를 생각하게 되며, 그 과정을 통해 사고의 확장으로 나아가게 된다. 이는 학습자의 도구에 대한 창의적 고안과 주체적 해결 과정을 강조한다는 점(성열관, 2018)에서 미래형 학습 역량 신장을 위한 학습에서 시사점을 지닌다.



<그림 2> 확장학습에서 모순 및 그에 대응하는 학습 전략 (출처: Engeström, 2001: 152)

엔게스트롬은 학습의 과정을 3단계의 수준으로 설명한다(Engeström, 1987/2015: 122; 박형민, 2019). 학습 수준 I은 주어진 상황 속에서 예측된 반응 양식을 습득하는 것으로, 정답을 배우는 학습이다. 학습 수준 II에서 학습자는 아직 학습 주체로서 자각되지 않은 비의식적 상태에 있다. 이때 객체(object)는 학습자에게 즉각적으로 반응해야 할 일종의 저항물(immediate resistance)로 인식된다. 학습 수준 III에서 주체는 비의식적 행위자의 상태에서 벗어나 문제해결을 위한 자기 반성적(self-assessment) 주체가 되면, 객체는 학습자가 해결해야 할 문제 상황으로 인식된다. 학습자는 미리 주어진 과업을 해결하고자 하며, 이때 학습이란 학습자가 문제를 해결하는 능력을 의미한다. 학습 수준 III에서 주체는 개인이기도 하며 집단적 주체이기도 하다. 학습자는 모순적 상황에 직면하면서 근본적인 변환을 맞게 된다. 학습자는 딜레마 상황을 맞아 이를 해결하기 위해 새로운 맥락을 만들어내어야 한다. 학습자는 새로운 도구(tools)를 개발하거나, 규칙이나 분업 체계를 변경하거나 하는 등 새로운 수단들(instrumentals)을 창조해 나간다. 이렇게 ‘활동’ 맥락 속에 존재하는 모순을 극복하기 위한 해결책을 찾는 과정은 활동 자체를 변형시키며, 의식의 고차적 발달을 이루게 된다.

<표1> 엔게스트롬의 확장학습 단계도

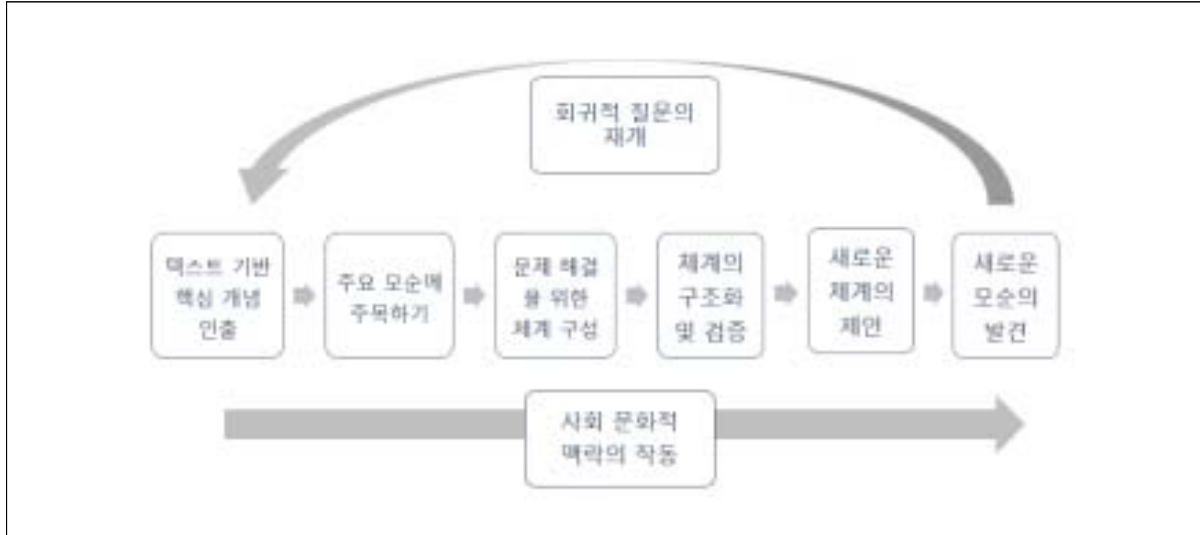
	학습 수준 1	->	학습 수준 2	->	학습 수준 3
주체	비의식적		개별 주체		집단 주체
수단	도구		모델		방법론 / 관념
객체	저항 상태		문제 상황		세계 내 우리 (We-in-the-world)
학습의 의미	주어진 상황 속에서 정보 획득		미리 주어진 과업 혹은 문제의 해결		모순의 해결, 스스로 새로운 과업과 문제 상황을 창조

*<표1>은 박형민(2019)의 재구성 결과를 참조하면서 Engeström(1987/2015:122)의 <표 3.2>를 연구자가 재구성한 것임.

본 연구는 미래형 학습역량과 관련하여 엔게스트롬의 ‘학습 수준 III’ 단계에 주목하고자 한다. 이를 위해 학습자가 학습 수준 I-II-III 단계의 진행 과정을 밟아갈 수 있도록 수업을 구안하고, 수업 경험을 통해 학습자가 모순에 직면하고 이를 통해 스스로 새로운 활동체계를 만들어가도

록 의도하였다.

이상에서 살핀 엡게스트롬의 논의를 활용하여 모순에 기반한 국어과 확장학습의 모형을 <그림 3>과 같이 도식화하였다. <그림 3>에서는 텍스트 기반 학습의 비중이 큰 국어과의 특성을 고려하여 ‘텍스트 기반 핵심 개념 인출’의 단계를 설정하고, 이로부터 모순을 중심으로 회귀적이고 생성적인 순환의 과정을 거치는 학습 단계를 구성하였다.



<그림 3> 모순을 활용한 국어과 확장학습의 모형

학습자는 텍스트에 대한 주의 깊은 탐색을 통해 학습을 위한 핵심 개념을 형성한다. 다음 단계에서 학습자는 텍스트의 개념을 이론 및 실천적 영역에 스스로 적용하여 문제를 생성하며, 문제의 핵심이 되는 주요 모순에 기반하여 이를 해결하기 위한 체계를 구성해 가게 된다. 학습자는 주체 및 타자들과의 사회적 협력 작용을 통해 체계를 구조화하고 검증하며, 이를 통해 새로운 체계를 제안하도록 요청된다. 다음 단계에서 학습자는 다시 새로운 체계를 검증하며 체계의 문제를 발견하는 과정을 거치고, 이를 해결하기 위한 방안을 모색하는 회귀적 과정을 거치게 된다. 확장학습의 전 과정에서는 주체와 학습이 위치한 사회·문화적 맥락들이 적극적으로 작용하면서 체계의 구성 및 탐구에 영향을 미친다.

<그림 3>에서 구안한 학습 모형은 학습자의 학습 성취가 각각의 단계를 수행하는 과정적 역량의 달성 자체에 있으며, 기존 체계의 획득이나 새로운 체계의 구성 단계에 머무르지 않는다는 점에서 이전의 모형과 차별점을 갖는다.

3. 연구 방법 및 연구 과정

이 연구는 연구자가 곧 연구의 대상이자 실행자인 자기 실행 연구로서의 성격을 지닌다. 실행 연구는 연구와 실천 사이의 간극을 극복하기 위한 방법론으로, 연구 내용을 현실 개선 및 문제 해결이라는 실천적 기능과 연계하고자 하는 것이다(유기용·정종원·김영석·김한별, 2012). 실행연구에서 연구자는 단순한 관찰자가 아닌 적극적인 문제 해결 주체이자 연구 진행자로서의 역할을 수행하게 된다(강지영·소경희, 2011) 특히 연구자가 자신의 실행을 연구 대상으로 삼는 자기 실행 연구는 현실 세계와의 실존적이고 구체적인 연관성이 강하게 드러나는 연구 방법론이다. 이는 연구자 자신이 관련된 문제를 해결하고자 하는 과정으로서의 연구이기 때문이다. 특히 교육의 영역에서 실행연구를 수행하는 연구자는 이론과 실천의 국면을 교사-연구자로서의 정체성으로 융합하여 긴밀하게 연결시킬 수 있다는 장점을 갖게 된다.

구체적인 연구 방법론으로서 이 연구는 수업 실행의 과정을 질적으로 기술하고 수업의 질을 성찰하고자 하는 질적 연구의 방법을 사용하였다. 질적 연구는 행동의 외면을 꿰뚫고 그 행동이 왜 일어났는가를 설명하고자 하며, 사건을 경험한 이들에게 그 사건이 어떤 의미를 가지는가를 해석적으로 포착하고자 하는 것이다(Eisner, 2001). 이 연구는 이론적 탐색을 통해 미래형 학습 역량 신장을 위한 수업을 구안한 후 그 실행 과정에서 학습자의 경험을 질적으로 탐구하여 의미화하고자 하였다.

구체적인 연구 수행에서는 국어과 선택 교과 가운데 <고전 읽기> 교과를 중심으로 하여 ‘유토피아’를 주제로 한 6차시의 수업을 구안·실천하고 그 진행 과정 및 교육의 결과를 질적으로 탐구하였다. 연구 내용 및 수행 과정은 다음과 같다.

- 연구 대상 : 고등학교 2학년 학습자 3개 반 선정¹⁾
- 연구 자료 : 수업 영상, 수업 활동 결과물, 활동 소감문, 연구자의 수업 일지
- 연구 일정 : 2019년 6월 5일부터 21일까지 3주간 수업 실시 후 분석

<표2> 구체적인 연구 수행 절차

	연구 실시 내용	확장학습 단계	비고
이론적 탐구 및 수업 구안	<ul style="list-style-type: none"> •학습 역량의 개념 및 요소 탐구 •앵게스트롬의 확장학습 개념에 기반한 미래형 학습 역량 신장 수업 구안 	<ul style="list-style-type: none"> •수업 준비 단계 	<ul style="list-style-type: none"> •연구자: 수업 구안 및 활동지 제작
1단계 수업 (1차시)	<ul style="list-style-type: none"> •토마스 모어의 <유토피아> 발췌독 하기 	<ul style="list-style-type: none"> •텍스트 기반 핵심 개념 인출 	<ul style="list-style-type: none"> •바탕글 제시 및 독해 지도
2단계 수업 (2차시)	<ul style="list-style-type: none"> •‘우리의 유토피아’ 생성하기 <ul style="list-style-type: none"> - 우리는 어떤 유토피아를 그리는가? - 그 유토피아로 가는 데에 어떤 어려움이 있으며, 그 어려움에 대한 해결방안은 무엇인가? 	<ul style="list-style-type: none"> •주요 모순에 주목하기 - 질문 던지기 - 딜레마와의 대면 	<ul style="list-style-type: none"> •학습자: 개인별 활동 •연구자: 연구 일지 작성
3단계 수업 (3차시)	<ul style="list-style-type: none"> • <유토피아로 가는 길> 모둠별 통합 프로젝트 작품으로 완성하기 <ul style="list-style-type: none"> - 모둠별 협력 작업을 통해 공동의 유토피아 그리기 - 유토피아로 가기 위해 해결해야 할 문제에 대한 공동 토의 	<ul style="list-style-type: none"> •문제 해결을 위한 체계 만들기 	<ul style="list-style-type: none"> •학습자: 모둠별 활동 •연구자: 연구 일지 작성
4단계 수업 (4~5차시)	<ul style="list-style-type: none"> •모둠별 탐구 심화 활동 <ul style="list-style-type: none"> - 관련 자료를 인터넷 검색 및 도서 검색을 통해 수집하고 정리하기 - 모둠별 재토의 후 최종 결론 내리기 	<ul style="list-style-type: none"> •체계 구조화 및 검증 	<ul style="list-style-type: none"> •학습자: 개별 탐구 활동 및 모둠별 종합 활동 •연구자: 연구 일지 작성
5단계 수업 (6차시)	<ul style="list-style-type: none"> •발표와 공유 <ul style="list-style-type: none"> - 모둠 활동의 전체 공유 •학습자 수업 소감문 작성 	<ul style="list-style-type: none"> •새로운 체계 제안 •모순의 재발견과 회귀적 질문 재개 	<ul style="list-style-type: none"> •학습자: 모둠별 활동 •연구자: 연구 일지 작성
수업에 대한 질적 분석	<ul style="list-style-type: none"> •수업활동 결과물 및 연구 일지 분석 	<ul style="list-style-type: none"> •연구 성찰 단계 	<ul style="list-style-type: none"> •연구자: 연구 결과에 대한 성찰 및 해석 작업

1) 해당 학습자에게는 연구 참여의 내용과 성격에 대해 설명하고 동의의 과정을 거쳤다. 학생들의 수업활동 결과물 및 활동 소감문은 각각 학급별·개인별로 부호화하여 표기하였다. 가령 ‘A-3-1’은 A반 3번째 모둠에서 ‘학생 1’의 수업 활동 결과물 및 활동 소감문을 의미한다.

먼저 이론적 탐색을 기반으로 하여 수업을 구안하였다. 1단계 수업에서는 토머스 모어의 <유토피아> 책을 읽고 난 후 학생들이 스스로 자신들의 유토피아를 상상해 보도록 하고, 유토피아에 도달하는 과정에서 만나게 될 어려움과 그 해결방안을 탐구하여 발표하도록 하였다. 유토피아는 ‘세상에 없는 곳’이라는 의미를 담고 있다. 하지만 세상에 없기 때문에 우리가 그리는 이상향으로서의 지향성을 강하게 갖게 되며, 현실을 비판적으로 바라보고 새로운 지평으로 변환시키는 힘을 갖게 된다. 토머스 모어의 <유토피아>를 중심으로 유토피아의 개념을 소개하고, 우리가 그리는 유토피아를 각자 찾아보도록 하고자 하였다. 2단계 이후의 과정에서는 자신의 생각만으로 유토피아를 그리고 해결방안을 찾는 것이 아니라 다른 이들의 의견을 수렴하며 주관과 객관 사이의 간주관적 토론의 장을 형성할 수 있도록 하였다. 또한 문화·역사적으로 집적된 자료를 활용하는 방법을 알려주기 위한 활동으로서 디지털 자료 검색이나 책 읽기 등 좋은 자료를 선별하여 활용하는 경험을 가질 수 있도록 하였다. 그리고 최종 결과물을 발표하는 과정을 통해 프로젝트의 내용이 총체적으로 마무리되도록 의도하였다. 발표 과정에서는 교사 및 전체 학생들의 검토와 질문을 받는 과정을 통해 모듈별로 구조화한 결론을 재해체하고 새로운 혼란 속으로 진입해 갈 수 있도록 수업을 구안하였다.

교사는 학습자들이 자료를 탐색하고 선정하며 자신들의 주제와 연결시켜 가는 과정에서 어려움을 함께 나누고 해결을 돕는 촉진자 혹은 안내자로서의 역할을 수행하였다. 학습자들은 낮은 학습 경험 속에서 혼란을 겪기도 하였으나 자신들의 삶과 배움을 연결하는 새로운 수업 속에서 미래형 학습 역량 신장의 가능성을 드러내었다. 다음 4장에서는 학습자의 수업 경험을 시간 순서에 따라 성찰해 가면서 두드러진 코딩 범주를 목차로 설정하고 각각에 해당하는 내용을 분석하여 서술하였다.

4. 연구 결과 분석

4.1. 모순에 대한 사유 경험 및 한계의 봉착

1단계 수업은 학생들과 함께 토머스 모어의 『유토피아(Utopia)』²⁾에 대한 소개글 및 원작의 일부를 읽는 것으로 시작하였다. 제시된 글은 『유토피아』 중 라파엘이 전하는 ‘유토피아’라는 국가에 대한 묘사 부분으로, 유토피아 사람들의 일상생활, 사회 구조, 경제적 제도 및 관념에 대한 부분이였다. 교사는 유토피아의 의미가 ‘이 세상에 없는 땅’, ‘현실적으로 존재하지 않는 곳’이라는 뜻을 가졌음을 소개하고, 『유토피아』의 출현을 둘러싼 사회 문화적 맥락을 안내하였다. 다음으로 학생들에게 텍스트의 내용을 요약하고 그에 대한 자신의 생각을 모듈원과 나누어 보도록 하였다. 본격적인 활동은 텍스트에 대한 이해를 기반으로 새로운 유토피아를 상상해 보는 것으로, 먼저 각자가 그리는 유토피아를 자유롭게 떠올려 보고, 그 유토피아에 이르고자 할 때 만날 어려움과 극복 방안을 생각해 보도록 하였다. 특히 유토피아의 상상이 현재의 모순 지점으로부터 시작하는 것임을 안내하고, 그것을 어떻게 극복할 수 있을지에 주목해 보도록 하였다. 이는 엥게스트롬의 학습 단계 가운데 스스로 문제를 발견하여 이를 탐구하는 ‘학습 수준 III’ 단계를 구현하고자 한 것이다 (Engeström, 1987/2015:122). 스스로 문제를 발견하는 역량은 학습의 중요한 토대가 된다. 학생들은 유토피아의 상상 경험을 통해 이러한 문제 발견의 경험을 할 수 있었다고 토로하였다.

2) 토머스 모어의 『유토피아』는 1516년 발간된 이상적 사회에 대한 소설이다. 『유토피아』의 저자인 토머스 모어(1478~1535)는 영국의 정치가로, 헨리 8세 당시의 정치적·사회적 혼란상에 대한 비판과 현실 개조의 이상을 담아 그가 생각한 이상적 세계를 『유토피아』로 형상화하였다. 토머스 모어, 『유토피아』, 나종일 역, 서해문집, 2005.

[C-2-1] 막상 유토피아를 생각해 보았을 때는 없는 것 같고, 잘 모르겠는데 내가 이 세상을 살면서 무엇이 불공평한지, 나의 소원, 내 마음을 괴롭히는 일은 무엇인지 생각해 보았을 때 원하는 유토피아의 생각이 많이 생겨났다.

학생들은 대체로 빈부격차의 문제, 사회적 불평등 등이 우리 시대의 모순 지점이라고 보았다. 또한 현재 학생들의 일상이 담긴 학교에 대한 모순을 주목하는 경우도 많았다. 1단계 수업에서 학생들이 모둠별로 토의하여 그린 유토피아는 다음과 같다.

<표 3> 학생들이 그린 유토피아

사회적 모순으로부터 출발한 유토피아	교육의 문제에 주목한 유토피아
<ul style="list-style-type: none"> - 빈부격차가 없는 세상(3개 모둠) - 서로가 싸우지 않는 행복한 세상 - 희망이 넘치는 유토피아 - 사회적 약자에 대한 편견이 없고 모두가 평등한 세상 - 서로 공존하고 도와주며 살아가는 유토피아 - 남녀차별 없는 세상 - 독재적 권력 없이 이타적인 사람들이 만드는 사랑 넘치는 공동체 - 돈으로부터 자유롭고 사랑이 넘치며 원하는 공부를 모두가 하는 차별 없는 사회 - 모두가 평등한 세상 	<ul style="list-style-type: none"> - 시험이 없는 세상 (2개 모둠) - 학교 없는 세상 - 모든 교과목의 성적으로 진로가 정해지지 않는 세상 - 교육방식이 학생 위주이며 개개인에게 맞춘 교육 - 모두가 원하는 학교(고교학점제) - 공부 스트레스로부터 벗어난 사회(진짜 공부를 하는 사회) - 스펙 없는 사회

학생들이 상상한 유토피아는 현실에서 부딪치는 모순 지점에서 출발한 것으로, 이들이 소망하는 이상적인 삶을 그린 것이다. 그런데 현실의 모순 지점들은 대부분 오랜 시간 인류 사회가 고민해 온 난제들이거나, 여러 맥락들이 얽혀 있어 쉽게 풀기 어려운 딜레마의 과제들이다. 가령 ‘돈이 없어도 걱정이 없고, 돈 때문에 생기는 범죄가 없는 세상’을 유토피아로 설정한 ‘A-3-1’ 학생은 그에 이르고자 할 때 만나는 어려움으로 ‘사유재산을 많이 가지고 싶은 사람들의 이기심’을 들었다. 이를 해결하기 위해서는 ‘돈에 대한 과한 욕심을 가지지 않고, 서로 어려운 처지의 사람들을 도와주며 배려한다. 일정한 일자리를 제공한다’ 등의 방안이 필요할 것이라고 서술하였다. 그러나 오랜 인류의 난제를 해결하기에 이 방안들은 강력한 효과성을 가진다고 보기 어렵다. 사회적 문제를 개인의 회심(回心)으로 푸는 데에는 한계가 있기 때문이다. 교사는 이런 경우 학생들에게 계속 질문을 던지면서 과연 그 해결방안이 유효할 것인가를 되물도록 요청하였다. 이는 문제의식을 서둘러 봉합하지 않으면서 현실의 모순과 그 어려움에 천착하여 사고를 발전시켜 나가도록 하고자 한 것이다.

한편 현실과 유리된 유토피아를 그린 학생일수록 해결 과정에서 어려움에 봉착할 확률이 컸다. ‘하루종일 잠만 잘 수 있는 유토피아’나 ‘범죄를 마음껏 저지를 수 있는 세상’, ‘브로콜리 없는 세상’, ‘누구나 돈을 평평 쓸 수 있는 세상’을 그리는 경우가 그 예이다. 학생들은 그 어려움을 해소할 능력이 없다고 판단하거나, 해결 자체를 포기해 버렸다. 이런 경우 학생들의 모순에 대한 인식은 피상적이거나 형식적이었다. 이런 유토피아를 상정하는 학생들은 대체로 ‘그것은 이루어질 리 없다’는 비관적 인식을 기반으로 하는 경우가 많았다. 어차피 이루어지지 않을 것이기 때문에 현실적 실현 가능성을 전혀 고려하지 않은 유토피아를 상정하게 되는 것이며, 이 경우에는 유토피아의 상상이 새로운 체계로 이어지기 어려웠다. 이런 경우 교사는 적극적으로 유토피아를 현실화하거나 구체화할 방안을 학생들과 함께 찾으며 새로운 문제의식을 갖게 하고자 독려하였다. 이 경우

모둠별로 다시 유토피아를 상상하게 하는 활동이 유효하게 작동되기도 하였다. 가령 ‘브로콜리 없는 세상’을 유토피아로 상정한 ‘A-3-2’는 그 이유로 자신이 초록 채소를 싫어하고 그 중에서도 브로콜리를 가장 혐오하기 때문임을 진술하였다. 모둠 토의 과정에서 학생들은 ‘브로콜리를 좋아 하는 사람에게는 브로콜리 없는 세상이 유토피아가 아닐 수 있다’는 의견을 제시하였고, 무언가를 강요하지 않으면서 각자의 기호를 존중하는 사회가 유토피아일 것이라는 데에 논의를 모았다. ‘A-3-2’ 역시 그에 수긍하면서, 모둠의 유토피아로 ‘독재적인 권력 없이 이타적인 사람들이 만들어 나가는 사랑 넘치는 공동체’를 상정하였다. ‘A-3-2’는 그러한 합의에 이르는 과정을 다음과 같이 진술하였다.

[A-3-2] 사람들마다 추구하는 것이 각기 다르다는 걸 새삼 느꼈고, 의견을 조화하는 과정에서 이해가 안 가는 부분도 많았지만, ‘우리는 모두 이상적인 세계를 원한다’라는 공통점을 떠올리며 문제를 적극적으로 해결하려 노력했다.

학생들은 교육의 문제에 대해 큰 관심을 보이면서 다양한 모순 지점에 주목하였다. 이 경우 학생들은 현실과 이상을 적절하게 조율하는 균형 감각을 보였다. ‘시험이 없는 세상’, ‘학교가 없는 세상’을 유토피아로 꼽은 학생들이 많았으나, 그에 대한 토의가 진행될수록 시험이나 학교의 부분적인 필요를 인정하거나 모순적인 부분을 개혁하는 방향에서 현실적이고 진지한 대안을 도출하는 것을 볼 수 있었다. 이는 교육과 학교에 관한 유토피아가 자신들이 가장 잘 알고 있으며 절실하게 대면하는 현실 세계의 모순을 반영하고 있기에 해결의 실마리를 찾는 데에 적극적이었기 때문이다. ‘B-2’ 모둠은 모둠원들 각각의 유토피아를 모아 토의한 후 ‘학교 성적으로 진로가 정해지지 않는 세상’이라는 유토피아를 선정하였다. 이 모둠의 ‘B-2-1’ 학생은 다음과 같이 유토피아 선정 이유를 제시하였다.

[B-2-1]내가 꿈꾸는 유토피아란 모든 과목의 성적으로 진로가 결정되지 않는 사회이다. 자신의 진로와 전혀 관련 없이 거의 모든 과목을 챙겨야 하는 것이 너무 효율성이 없다고 생각했기 때문이다.

‘B-2-1’은 현재 우리 교육의 모순을 어떤 진로를 선택하든 모든 과목에서 좋은 점수를 받아야 하는 데에 있다고 보았다. ‘B-2-1’은 자신이 그린 유토피아에 대해 ‘학생의 실력을 서열화할 수 없어 대입의 혼란이 발생할 수 있다’고 실현상의 문제를 제기하였다. ‘B-2-1’은 현재의 과열된 학습 경쟁의 원인이 대학 입시에서의 선별 구조에 있다고 보고 있다. 진로와 관계없이 모든 과목에서 우수한 성적을 획득해야 하는 것이 문제적이지만 대학 입시에서의 선별을 위해서는 불가피한 측면도 있다고 보기 때문에 ‘B-2-1’이 주목한 문제는 일종의 ‘딜레마’를 갖게 된다. 교사는 ‘B-2-1’을 비롯한 학생들에게 이러한 모순의 지점을 학습의 동력으로 삼을 것을 안내하였다. 이 수업에서 교사는 학생들이 딜레마를 성급히 해결하고자 하지 말고 다양한 각도에서 새롭게 보며 해결의 실마리를 찾아보도록 독려하는 역할을 수행하고자 하였다.

4.2. 해결과 구조화의 경험

다음 단계의 수업에서는 학생들이 발견한 모순을 해결하는 체계를 구안해 보도록 요청하였다. 학생들은 개인별, 모둠별로 떠올린 유토피아에 대한 아이디어를 도서관과 인터넷의 자료를 활용하여 심화시키고 종합적인 방안을 제안하는 활동을 수행하였다. 학생들은 자료 조사를 통해 현재의 모순을 극복할 수 있는 방안에 대해 다른 이들이 제안하거나 고민한 내용이 이미 있음을 알게 되고, 이전에 이미 모순에 대한 극복 방안을 제안한 이들의 제안 내용을 검토하면서 그것이 타당한지, 동의할 수 있는지 살펴보았다.

비고츠키(Vygotsky)에 의하면 인간이 동물과 다르게 고등 정신기능을 갖게 된 것은 ‘도구 혹은 매개’의 힘에 의한 것이다. 비고츠키는 언어라는 심리적 도구를 통해 낮은 정신기능에서 더 높은 사고 기능의 발달로 나아갈 수 있다고 보았다(L. S. Vygotsky & A. R. Luria, 1984; 비고츠키 연구회 역, 2012). 이 과정에서 사회적, 협력적 활동이 반드시 요청되며, 교육의 과정에서는 교사의 언어 및 교과 학습, 독서 등을 통해 제공되는 학문적 언어가 학생의 사고 과정을 확장시킬 수 있는 중요한 역할을 하게 된다. 본 연구에서는 『유토피아』라는 텍스트로부터 출발하여 교사의 촉진적 언어, 학습자의 자발적인 탐구를 통한 언어 기호 획득을 통해 학습자가 스스로 문제를 구성하고 모순을 해결하기 위한 학습 역량을 획득해 가도록 의도하였다.

‘A-3-1’은 ‘돈이 없어도 걱정이 없고, 돈 때문에 생기는 범죄가 없는 세상’이라는 유토피아를 설정하고, 이를 해결하기 위해 모둠별 토의 활동을 거쳤다. ‘A-3’ 모둠은 토의에서 ‘자본주의 체제가 무르익어 있어 쉽게 벗어나기 어렵다’는 문제를 발견하고, 이를 해결하기 위해 자본주의 체제에 대한 심화된 공부가 필요할 것이라는 해결 방안을 제안하였다. 그리고 이를 위해 자본주의에 대한 참고자료들을 인터넷을 통해 검색하여 읽고, 칼 맑스의 『자본론』과 다니엘 라벤스토의 『기본소득이란 무엇인가』라는 책을 선정하여 그 가운데 『기본소득이란 무엇인가』를 스스로 찾아 읽었다. ‘A-3-1’은 ‘비자발적 실업이 심각한 수준의 경제적 불안을 초래하게 되는데, 기본소득의 보장이 이러한 상황을 극복하게 한다는 점, 기본 소득이 노동자들이 공통적인 관심을 이끌어내고 공감대를 형성하는 중요한 역할을 한다는 점, 자영업에 종사하고 있는 사람들의 사업 실패에 의한 잠재적 위기를 크게 감소시킨다는 점, 빈곤 인구를 감소시키고 빈곤의 악순환을 끝낼 수 있다는 점’ 등을 기본소득의 의의로 정리하고, 이를 통해 자신의 유토피아를 위해 기본소득의 제공이 필요하고, 이를 통해 범죄를 막을 수 있다는 결론을 내렸다.

‘B-2’ 모둠 학생들은 ‘모든 교과목의 성적으로 진로를 결정하지 않는 사회’를 모둠의 유토피아로 선정하고, 그러한 유토피아에 이르기 위한 방안을 다양하게 찾아보는 활동을 하였다. 교사는 학생들의 토의 활동을 지켜보면서 관련된 자료들을 찾는 방법을 알려 주거나 새로운 질문을 던지는 방식으로 수업을 지원하였다. ‘B-2’ 모둠 학생들은 자료를 찾아 읽은 후 그 결과를 다음과 같이 정리하였다.

[B-2-1] 관련하여 읽은 책 : 『핀란드 교실 혁명』

본인의 진로와는 전혀 관련이 없는 과목까지 좋은 성적을 받아야 하고 이에 따라 대입의 결과가 달라질 수 있다는 것과 적성과는 관련 없이 성적이 높으면 소위 말하는 취직이 잘 되는 과에 합격할 수 있다는 것이 우리 조의 불만 사항이었다. 따라서 나는 모든 교과목의 성적으로 진로가 결정되지 않는 사회에 이르기 위해 ‘핀란드 교실 혁명’이라는 책을 읽었다. 이 책의 내용에 따르면 핀란드는 대학입학 자격 시험을 주관하는 대학입학자격시험 위원회에서 지정한 네 과목(모두 주관식, 지식 응용 능력을 평가)과 이 과목 외에 자신의 전문성을 키우는 데 필요한 교과를 골라 학습하게 되어 있다. 대입은 대학입학자격시험의 성적과 대학별로 실시하는 시험의 성적으로 결정되는데 이 시험은 한국에서 치러지는 시험의 성격과는 다른 성격의 시험으로, 본인이 지원한 학부의 전공 공부에 본인의 적성과 적합한지 확인하기 위해 실시하는 시험이다. 나는 이 책에서 소개한 핀란드의 교육 제도에 매우 긍정적이다. 우선 기초교양 정도의 과목을 학습함으로써 기본적인 소양을 갖추고 불필요한 시간과 에너지를 소비하지 않아도 되며, 본인의 꿈을 이루기 위한 교과를 학습함으로써 일찍이 자신의 전문성을 기를 수 있다는 것이 진로에 더 유익하다고 생각한다. 아울러 대입에서 전공 적합성을 확실히 평가하는 제도는 고교 성적 혹은 수능 성적으로 진로가 결정되는 것보다 모두에게 유의미한 구조라고 생각한다.

[B-2-2] 관련하여 읽은 책 : 『나는 무슨 일 하며 살아야 할까』

먼저 학교 성적으로 진로가 정해지지 않고 원하는 것을 할 수 있는 세상을 위해서는 정부, 개인, 사회

등의 구성원이 다 함께 노력해야 되는 것 같다. 사회는 교사, 의사 등의 직업인만을 중요시해서는 안 되고, 개인은 자신이 하고 싶은 것을 명확히 제시해야 하며, 정부는 주요 과목만을 지원해주는 것이 아닌 여러 다양한 것들을 지원하고 존중해줘야 한다. 그리고 자신이 할 일에 자부심과 열정을 가지며 이 일 또한 세상에 필요한 직업이라는 생각을 가지며 열심히 일을 해야 하기도 한다. 이런 행동은 나 혼자서만 한다고 이루어지는 것이 아닌, 위에서 말한 것처럼 다 같이 노력해야 하고, 그렇게 모두가 열심히 세상을 위해 노력한다면 우리가 원하는 유토피아를 만들 수 있을 거라고 생각한다.

[B-2-3] 관련하여 읽은 책 : 『내신을 바꿔야 학교가 산다』

나는 성적으로 진로가 결정되지 않는 세상을 만들 수 있는 방안을 탐구해 보기 위해 이 책을 읽었다. 이 책은 현재 우리나라 입시 제도와 학교 수업의 문제점에 대해 지적하고 있다. 우리나라 학교 수업은 현대판 ‘프로크루테스의 침대’와 같다. 학교가 제공하는 수업은 사실상 단 한 종류이고, 학교가 제공하는 수준의 수업에 맞지 않는 학생들은 그냥 고통을 당해야 한다. 수업이 너무 쉽게 느껴지는 공부를 아주 잘 하는 학생도, 수업이 어렵게 느껴지는 학생도 모두 고통 받는 것이다. 그러나 학교는 학생들이 수업 시간에 어떠한 고통을 당해도 학생 개개인에게 맞는 침대를 제공하지 않는다. 제각각 다를 수밖에 없는 능력들을 오직 주어진 하나의 수업에 맞추도록 강요할 뿐이다. 결국 나의 유토피아에 이르기 위해서는 지금처럼 학생들에게 틀에 박힌 한 가지의 교육만 주입식으로 가르치지 말고 각 학생의 수준별로 그에 맞는 교육을 실시하고 각자의 재능을 잘 이끌어낼 수 있는 수업을 마련해야 한다고 생각한다.

[B-2-4] 관련하여 읽은 책 : 『학교 없는 사회』

학교가 질적으로 평등하다 해도 빈민 아동은 부유한 가정의 아동을 따라잡기 어렵다.
우리는 현재 유행하는 미래학을 역전시키는 연구를 할 필요가 있다.
스스로 공부함은 신뢰할 수 없는 것이고 스스로 치료함은 무책임한 것이다.
행정 당국에 의해 비용이 지불되지 않는 주민 조직은 공격적이거나 파괴적인 것이다.
제도적인 보호에 의존하므로 제도에 의존하지 않는 독립적인 활동을 회의적으로 본다.
교육만이 아니라 사회 전체의 비학교화가 필요하다.

‘B-2-1’ 학생과 ‘B-2-2’ 및 ‘B-2-3’ 학생의 유토피아에 대한 상은 유사하면서도 한편 상이한 지점을 가진다. ‘B-2-1’ 학생의 경우 ‘모든 교과’를 잘 관리해야 하는 상위권 학생으로서의 어려움에 초점을 둔 반면, ‘B-2-2’나 ‘B-2-3’ 학생의 경우에는 성적과 진로 사이의 연관 관계가 너무나 큰 교육 제도에 대해 의문을 품고 각자의 존재에 어울리는 진로를 찾아야 할 필요성에 좀더 주목하고 있다. ‘B-2-4’ 학생의 경우 학교가 아예 없을 수는 없을까 하는 상상을 펼치면서 이반 일리히의 『학교 없는 사회』를 골라 참조하고자 하였다. 그러나 텍스트의 난해성으로 인해 내용을 충분히 파악하지 못하거나 오독하였고, 그에 따라 책의 일부 내용을 비맥락적으로 인용하는 것만으로 탐구 과제를 수행하였다. ‘B-2-4’의 문제의식은 충분히 의미 있는 것이었으나, 학습자의 근접발달영역을 상회하는 수준의 자료를 고른 까닭으로 문제의식을 심화시키지 못하였고, 결론적으로 ‘B-2’ 모두의 최종 결과에 영향을 미치지 못하였다. ‘B-2’ 모두는 각각의 탐구 결과를 종합하여 토의한 결과 ‘생활기록부에 성적 표기란을 없애고 대학교를 지원할 때 본인의 진로와 관련된 과를 지원’하는 방안과, ‘해당 과에서 학생의 전공 적합성을 파악하기 위한 간단한 테스트와 면접 및 지원자의 가능성을 보고 학생을 선발한다’는 방안을 제출하였다. 특히 ‘B-2-1’ 학생의 핀란드 교육에 대한 탐구 결과를 바탕으로 고등학교에서는 기초 소양을 갖추는 정도로 최소한의 교과만을 학습하고, 대학에서 수학할 수 있는 전공 적합성을 평가하는 확실한 장치를 마련해야 한다는 결론을 내렸다. 이들은 교육 제도의 모순에 대한 인식으로부터 출발해 이를 해결할 수 있는 새로

운 입시 체제를 구성하고자 하였다. ‘B-2-1’ 학생은 이 과정에 대하여 다음과 같이 진술하였다.

[B-2-1] 이 프로젝트를 처음 시작할 때에는 과연 우리가 설정한 유토피아가 실현 가능성이 있기는 할까 라는 의문을 품기도 하였다. 하지만 자료 조사를 거듭할수록 실현이 가능할 수도 있겠다는 확신이 들었다. 다른 나라에서는 당연한 것이 우리나라에서는 유토피아가 될 수도 있고, 반대로 우리나라에서 당연시되는 것이 타국에서는 이상적인 것으로 여겨질 수도 있다는 것을 깨닫게 되었다.

‘B-2-1’ 학생은 모순에 대한 극복이 실현 가능한 것일 수 있다는 확신을 갖고 새로운 체계를 만들고자 하는 도전감을 갖게 되었다고 진술하고 있다. 유토피아에 대한 지향이 현실을 바꾸는 힘이 될 수도 있음을 깨닫고 있는 것이다.

4.3. 새로운 혼란에의 진입

발표와 공유 과정에서 교사는 학습자들이 자신들의 체계에서 모순을 발견할 수 있도록 새로운 각도에서 질문을 던지거나 다른 학습자들이 교사와 함께 그러한 역할을 수행할 수 있도록 독려했다. 이는 학생들이 새로 형성한 체계를 검증하고 새로운 모순을 발견하면서 다시금 체계를 보완하는 작업을 하도록 하기 위한 것이다.

‘A-3-1’의 논의와 관련하여 학생들은 기본소득을 모두에게 제공하려면 엄청난 재원이 필요한데 그것이 어떻게 가능할 것인가 하는 질문을 던졌다. 결국 그것을 가능케 하려면 세금이 전폭적으로 늘어나서 사회 구성원들이 기본소득 제공을 위한 공동의 부담을 질 것을 승인해야 할 텐데 그것이 쉽지 않을 것이라는 비판이었다. ‘A-3-1’ 역시 자신이 모둠 구성원들과 함께 생성한 새로운 체계에 대한 의구심을 갖고 있었기에 학생들의 질문에 대해 자신도 그 실현 가능성에 의문을 가지고 있다는 답변을 하였다. ‘A-3-1’은 이와 관련하여 다음과 같이 활동 소감을 진술하였다.

[A-3-1] 이 프로젝트를 하면서 친구들이 진심으로 원하는 세상 또는 학교, 내가 원하는 세상을 진지하게 고민해 보고 해결 방안도 열심히 찾아보니까 너무 좋은 세상이긴 하지만, 그 방안에 대한 부작용과 그 방안이 실현되기 어려운 이유를 알게 되어, ‘유토피아는 정말 말 그대로 유토피아구나’라는 생각을 하게 되었다. 그래도 평소에는 ‘세상이 이랬으면 좋겠다’하며 헛된 상상을 했다면, 이 프로젝트를 하면서는 해결방안까지 다 찾으니까 평소에 하던 생각들이 쓸데없는 망상이 아닌 것을 알게 되었다.

‘A-3-1’ 학생은 유토피아와 그 해결방안을 구조화하였지만, 여전히 해결이 어렵다는 것을 느끼고 있었다. 그럼에도 그것이 ‘쓸데없는 망상’에 그치는 것은 아니라는 것 역시 동시에 느끼고 있다. 이는 ‘A-3-1’ 학생이 학습의 결과 절대적인 신념 체계를 구축하는 데에 도달한 것이 아니라 ‘어떻게 해야 하는가’ 하는 의문의 획득 지점에 이르러 있음을 보여 준다.

‘B-2’ 모둠의 발표 역시 전체 공유를 통해 동료 학습자들과의 토론으로 이어졌다. 고등 교육에서는 최소한의 교양만을 공통으로 가르치고, 대학에서 필요한 적성을 준비하도록 한 후 대학이 이를 평가하도록 한다는 ‘B-2’ 모둠의 새로운 교육 체계는 학생들의 공통된 호응을 얻었으나 일부 학생들은 그것이 현재의 대학입시 제도와 얼마나 다른 것인지, 또한 학력의 저하라는 문제를 가져오지는 않을지에 대한 의구심을 드러내었다.

한편 모든 교과에서 좋은 성적을 얻어야 원하는 대학에 입학하여 원하는 진로에 진입할 수 있다는 ‘B-2-1’ 학생의 문제의식은 일면 타당한 것이지만 또 한편으로는 부분적인 것이다. 현재의 대학 입시에서 이미 상위권 대학을 제외하고는 일부 교과 성적만으로 입학이 가능하거나 전공 적성 평가만을 활용하는 방식의 입시 제도가 폭넓게 활용되고 있다. ‘B-2-1’의 문제의식은 한국 교

육을 비판하고자 할 때 가장 주요한 쟁점으로 등장하지만, 상위권 학생에 해당하는 모순이라는 점에서 현실의 모순을 총체적으로 해결할 수 있는 초점 영역이라고 보기는 어렵다. 오히려 상위권 학생들이 겪는 어려움이 모든 학생들이 겪는 문제인 것처럼 전체화되는 것에 우리 교육의 모순이 있다고도 볼 수 있을 것이다. 모든 교과에서 좋은 성적을 얻고자 노력하는 상위권 학생들의 어려움이 부각되는 착시 효과 아래에 이미 자신들이 원하는 진로를 결정하고 그에 해당하는 준비를 하고 있음에도 불구하고 중등 교육 및 대학입시 체제 하에서 좀처럼 고려되지 않는 ‘보이지 않는 인간들’이 존재하고 있음이 진정한 문제라고 판단된다. ‘B-2’ 모둠이 구성한 새로운 체계는 공동체 내 다른 맥락을 가진 구성원들의 또다른 체계와 모순을 일으킬 가능성을 가지며, ‘B-2’ 모둠의 문제의식은 여전히 해결해야 할 모순 가운데 놓여 있다고 볼 수 있다.

그런 면에서 ‘모두가 원하는 학교’를 유토피아로 제시한 ‘C-1’ 모둠의 문제의식은 시사점을 가진다. ‘C-1’ 모둠은 ‘개인의 적성과 진로에 초점을 맞추어 자신이 원하는 학습을 자유롭게 수강할 수 있는 학교’를 제안하였다. 특히 현재 중등 교육에서 큰 비중을 차지하는 이른바 주요 과목의 비중을 줄이고 선택할 수 있는 수업을 늘리며, 학습의 양에 있어서도 선택이 가능하도록 할 것을 제안하여 현재 시범 실시되고 있는 고교 학점제에서 더 나아가 개인 맞춤형 학습 체제를 제안하였다. 이런 체제를 구성하였을 경우 발생할 수 있는 문제점으로 학생이 수업을 선택하기 때문에 선택을 받지 못하는 ‘선생님과 학생 사이의 갈등이 생길 수 있’고, ‘학생들의 주요 과목에 대한 기본 지식이 떨어질 수 있’다는 점을 들었다. ‘C-1’ 모둠은 최종 토론 끝에 해결 방안으로 ‘직업 전문 분야 쪽으로 교사의 과목 선택지를 늘일 것’과 ‘현행 주요 과목의 비중은 대폭 줄이되 최소한 필요한 만큼은 필수 수강하도록’ 하는 안을 제출하였다. ‘C-1’ 모둠의 새로운 교육 체계는 학생들이 원하지 않는 수업은 듣지 않을 권리와 원하는 수업을 들을 권리에 대한 주장을 담고 있다. 그러나 학생들이 원하지 않는 수업이 반드시 ‘불필요한 수업’인지, ‘지루하고 재미없고 흥미 없는’ 수업은 듣지 않아도 좋은 것인지에 대해 서로 다른 활동체계 간의 모순이 생성되는 지점이라고도 볼 수 있다.

전체 발표에서는 학생들의 탐구 결과물에 대해 위의 예시와 같이 다양한 각도에서 검증하고 질문을 던지는 과정을 통해 다시 새로운 모순을 발견하는 과정이 진행되었다. 학생들의 프로젝트는 이처럼 모순으로부터 출발하여 다시 모순으로 돌아가는 회귀적 과정을 거치고 있었다. 그렇기에 이들이 도달한 결론 지점은 만족할 만한 정답이 아니라 잠정적 해답이며, 여전히 새로운 모순에 직면하게 되는 문제적 자리이다. 그러나 이 과정은 변화 없이 본래의 자리로 돌아가는 것이 아니라 이전과는 다른 차이를 생성하며 반복되는 것으로, 이전의 모순을 극복한 새로운 체계로 회귀하는 발전적 과정으로서의 성격을 지닌다(Engeström, 2001).

5. 맺음말

이 연구는 미래 사회를 살아갈 학습자에게 요청되는 학습 역량을 제안하고 이를 신장하는 국어 수업을 모색하고자 하였으며, 이를 총체적으로 신장할 수 있는 방안으로 학생 주도 프로젝트 수업에 주목하였다. 특히 이 연구는 어떤 체계에서든 필연적으로 생성되는 ‘모순’과의 직면과 그 해결 역량이 미래형 학습 역량의 핵심이라 보고, 엥게스트롬의 활동이론을 근거로 하여 학습자의 모순 해결 경험에 기반한 수업을 구안하였다. 아울러 ‘유토피아의 탐구’를 학습 주제로 삼음으로써 미래형 학습을 위한 전략 및 기능들을 ‘새로운 삶과 사회를 향한 상상의 경험’이라는 내용 요소와 결합시켜 그 의의를 극대화하고자 하였다.

이 연구에서는 국어과 선택 교과 가운데 <고전 읽기> 교과를 중심으로 하여 ‘유토피아’를 주제로 한 6차시의 수업을 구안·실천하고 그 진행 과정 및 교육의 결과를 질적으로 탐구하였다. 구체적인 수업에서는 토마스 모어의 『유토피아』 책을 읽고 난 후 학생들이 스스로 자신들의 유토피아를 상상해 보도록 한 후 유토피아에 도달하는 과정에서 만나게 될 어려움과 그 해결방안을 탐구

하여 발표하도록 하였다. 교사는 학습자들이 자료를 탐색하고 선정하며 자신들의 주제와 연결시켜 가는 과정에서 어려움을 함께 나누고 해결을 돕는 촉진자 혹은 안내자로서의 역할을 수행하였다. 학습자들은 낯선 학습 경험 속에서 혼란을 겪기도 하였으나 자신들의 삶과 배움을 연결하는 새로운 수업 속에서 미래형 학습 역량 신장의 가능성을 드러내었다.

이 연구의 시사점은 다음과 같다. 첫째, 확장학습에서의 모순 개념에 기반하여 학습 역량의 개념을 재정립하고자 하였다. 이전의 학습이 기존의 지식 체계에 학습자가 도달하여 하나의 체계를 완성하도록 하는 데에 목적이 있다면, 새로운 학습은 학습자 스스로 체계의 모순을 발견하고 새로운 체계로 이행해 가기 위한 도정을 적극적으로 추구하여 역동적으로 체계를 형성해 가는 과정에 주목한다. 학습자는 모순을 발견하고 이를 적극적으로 해결하는 과정을 통해 미래 사회가 요청하는 새로운 학습 역량의 신장 경험을 얻게 된다.

둘째, 이 연구는 삶의 문제와 수업이 연결되는 실존적 학습 경험의 가능성을 구체적으로 탐색하였다. 삶과 배움이 연결되어야 한다는 논의는 무수히 반복되어 왔으나 이를 도식적으로 해석하여 학습이 실용적인 국면에 적극적으로 연결되어야 한다고 보고 무리하게 교육적으로 구체화하는 경우도 종종 있어 왔다. 이 수업 사례에서 학생들은 『유토피아』라는 고전 텍스트로부터 출발하여 ‘이상향’이라는 추상적 개념이 어떻게 우리의 현실에서 의미를 가질 수 있으며, 이를 자신의 삶의 문제와 긴밀하게 연결시킬 수 있는가를 경험하였다. 이는 삶과 배움의 본질이 어떠해야 하는가에 대한 진지한 질문으로서 의미를 가질 수 있을 것이다.

셋째, 이 연구는 미래형 학습 역량이 새로운 것을 창출하는 창의성에만 머무르는 것이 아니라 인간 사회가 함께 만들어 온 지식 체계에 접속하여 이를 활용하는 힘에 있음을 주목하고, 이를 활용하는 힘을 기르는 데에 초점을 두었다. 학생들은 자신들이 떠올린 아이디어를 기존의 지식 체계에 비추어 검토하거나 해결 방안을 찾아 가면서 학습의 내용을 획득할 뿐 아니라 학습하는 방법을 획득할 수 있었다.

이 연구의 과제 및 한계는 다음과 같다. 첫째, 학생들은 자신이 발견한 현실 세계의 모순이 스스로 해결하기 어려운 것이라고 느끼는 경우, 이상향에 대한 접근이 불가능한 것이라고 선언하거나 성찰의 과정을 거치지 않고 도식적 결과를 도출하기도 하였다. 이는 학생들이 수행해야 하는 과제가 교실이라는 인공적 학습 환경에 맞게 사전에 조직된 교육내용이 아니라 학생들 스스로 교실에 가져온 것이기 때문에 생겨나는 문제이다. 학생들이 생성한 문제는 생생한 현재의 문제이며, 아직은 누구도 온전히 해결하지 않은 미완의 문제이기 때문이다. 학생들이 알지 못하는 문제는 교사도 역시 아직 알지 못하는 문제이다. 그렇다면 학생들의 실제 수행 능력과 학습 과제가 요구하는 이상적 수행 능력 사이의 간극을 어떻게 극복하도록 할 것인가가 ‘학습 수준 III’을 교실에서 실현하고자 할 때 해결해야 할 과제가 될 것이다. 이 경우 교사의 과제는 학생들이 가진 실제 능력과 이상적 능력 사이의 간극을 좁힐 수 있는 비계로서의 도구를 개발하는 데에 있다. 어떤 도구를 어떻게 활용해야 하는가 하는 문제는 어떤 지식을 어떤 방식으로 전달할 것인가 만큼이나 교육적 숙고와 역량이 요청되는 지점일 것이다.

둘째, 모순을 중심으로 한 확장학습에서는 ‘학생들은 ~을 안다’는 기존의 성취기준 개념과 상충되는 지점이 생겨날 수 있다. 수업을 실행하고 난 학생들은 설정된 정답에 도달하거나 하나의 체계를 구성하였다는 지적 안전감을 얻기보다는 여전히 문제가 해결되지 않은 채 불확정적 영역으로 남겨져 있다는 ‘지적 불안’의 상황에 놓이게 된다. 그간 우리 교육에서는 이러한 지적 불확정성에 대한 참을성 혹은 모호함에 대한 도전 정신이 좀처럼 용인되지 못하거나 크게 주목받지 못하였다. 모순은 서둘러 제거되어야 하며, 보편적이고 절대적인 정답에 이르는 것이 수업의 최종 도달지인 것으로 여겨졌다. 적극적인 미래 학습 역량의 신장을 위해서는 개별적 수업의 단계나 교육내용에 대한 전환의 노력과 함께 교육의 지향에 대한 기존의 공통감각이 새로이 재편되는 과제가 함께 모색되어야 할 것이다.

참고 문헌

- 강지영·소경희(2011), “국내 교육 관련 실행연구(action research) 동향 분석”, 『아시아 교육연구』 제12권 제3호, 서울대학교 교육연구소, pp.197~224.
- 권인탁(2008), “활동이론을 활용한 평생학습도시의 발전전략”, 『평생교육학연구』 제14권 제2호, 한국평생교육학회, pp.1~29.
- 김경희(2011), “지식사회에서의 평생학습이론의 지향점: 앵게스트롬의 확장학습이론을 중심으로”, 『평생교육학연구』 제17권 제4호, 한국평생교육학회, pp.293~321.
- 김남수, 이혁규(2012), “문화역사 활동이론을 통한 1년차 서울형 혁신학교의 수업 혁신 활동의 이해”, 『열린교육연구』 제20권 제4호, 한국열린교육학회, pp.357~382.
- 김영천(2012), 『질적연구방법론』 I, 아카데미프레스.
- 박영신, 장미숙, 안현아, 김경이(2018), “대학의 자율적 학습공동체 프로그램이 대학생의 핵심역량과 학업역량에 미치는 영향”, 『학습자중심교과교육연구』 제18권 9호, 학습자중심교과교육학회, pp.141~164.
- 박재윤·이정미(2010), 『미래 교육비전 연구』, 한국교육개발원.
- 박형민(2019), “학습이론으로서의 문화역사활동이론의 의미와 ‘학습’의 개념에 대한 비판적 고찰”, 『학습자중심교과교육연구』 제19권 제10호, 학습자중심교과교육학회, pp.585~612.
- 서울대학교 교육연구소 편(1999), 『교육학대백과사전』, 하우동설.
- 성열관(2018), “문화역사적 활동이론에서 모순 개념의 중요성”, 『교육비평』 제42호, pp.145~173
- 성은모, 최효선(2016), “대학 교육에서 성적 우수 학습자의 자기주도학습 역량 요인 탐색”, 『교육공학연구』, 제32권 제2호, 한국교육공학회, pp.427~452.
- 소경희(2007), “학교 교육의 맥락에서 본 ‘역량(competency)’의 의미와 교육과정적 함의”, 『교육과정연구』, 제25권 제3호, 한국교육과정학회, pp.1~21.
- 손민호(2011), “역량중심교육과정의 가능성과 한계: 역량 개념을 중심으로”, 『한국교육논단』 제10권 제1호, 한국교육포럼, pp.101~121.
- 손준종(2003), “일제 식민지 시기 학력 담론의 출현과 분화”, 『한국교육학연구』 제9권 제1호, 안암교육학회, pp.93~115.
- 손준종(2004), “교육논리로서 ‘능력주의’ 제고”, 『한국교육학연구』 제10권 제2호, 안암교육학회, pp.135~153.
- 유기웅·정종원·김영석·김한별(2012), 『질적 연구방법의 이해』, 박영사.
- 윤창국, 박상욱(2012), “문화역사적 활동이론의 이론적 발전과 평생교육연구에 주는 시사점”. 『평생교육학연구』 제18권 제3호, 한국평생교육학회 pp.113~139.
- 이경화, 김은경, 고진영, 박춘성(2011), “대학생용 학습역량 검사개발 및 타당화”. 『교육심리연구』 제25권 제4호, 한국교육심리학회, pp.791~809.
- 이지연, 봉지애(2011), “대학 이러닝수업 개발과정에 대한 질적 분석연구”. 『교육문화연구』 제17권 제2호, 교육연구소, pp.277~313.
- 이지현, 박은아, 송해덕(2016), “웹(Web) 3.0 시대 이러닝 교수설계자의 역량에 관한 탐색적 연구”, 『HRD연구』 제16권 제1호, 한국인력개발학회, pp.143~168.
- 이지혜 외(2007), “‘학습’으로서의 네트워킹-부천시 지역 교육안정망 사례연구”. 『평생교육학연구』 제13권 제3호, 한국평생교육학회, pp.215~243.
- 이혜정(2014), 『서울대에서는 누가 A+를 받는가, 다산에듀.
- 이혜정, 성은모(2011), “대학 교육에서 대학생 중심의 교수설계를 위한 최우수 학습자의 학습특성 및 학습전략 탐색”. 『교육공학연구』 제27권 제1호, 한국교육공학회, pp.1~35.
- 이혜진(2015), “문화역사적 활동이론을 통한 교사의 학교 내 대안교실 운영 활동 분석”, 『열린교육연구』 제23권 제4호, 한국열린교육학회, pp.151~179.
- 임병노(2011), “자기주도학습을 위한 ‘학습정서’ 척도 개발 연구”, 『교육방법연구』 제23권 제4호

- 한국교육방법학회, pp.827~853.
- 정정순(2018), “사회·문화적 관점에서의 반응 중심 읽기 교육 고찰:문화·역사적 활동이론을 중심으로”, 『독서연구』 제49호, 독서학회, pp.161~191.
- 진선미(2017), 『활동이론에 근거한 모바일 러닝 교수설계자의 실천 활동체제 분석』, 경희대학교 대학원 박사학위논문.
- 편지윤(2019), “청소년 독자의 읽기 활동체제 분석”, 『독서연구』 제51호, 독서학회, pp.169~210.
- 한정선, 이경순(2005), “협력적 지식창출 과정의 규명 : 활동이론을 통한 e-learning 설계안 작성 활동의 분석”, 『교육공학연구』 제21권 제1호, 한국교육공학회, pp.32~35.
- 황세영, 김남수(2013), “문화역사활동이론의 관점에서 교생실습 활동의 분석”, 『한국교원교육연구』 제31권 제1호, 한국교원교육학회, pp.144~148.
- 토마스 모어, 『유토피아』, 나종일 역, 서해문집, 2005.
- Eisner, E. W. (2001), *Enlightened eye: qualitative inquiry and the enhancement of education*, 『질적 연구와 교육』, 박병기 역, 학이당.
- Engeström, Y. (1987/2015), *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*, NY: Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (2001), *Expansive learning at work: toward an activity theoretical reconceptualization*, Journal of Education and Work, 14(1), pp.133~156.
- Engeström, Y. (2016), *Studies in Expansive learning: learning what is not yet there*, NY: Cambridge University Press.
- Guglielmino, L. M. (1977), *Development of the self-directed learning readiness scale*, Unpublished doctoral dissertation. University of Georgia, USA.
- Knowles, M. (1975), *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*, New York: Cambridge Books.
- Trilling, B. & Fadel, C. (2012), *21st century skills*. 교육개발원 역, 『21세기 핵심역량: 이 시대가 요구하는 핵심 스킬』, 학지사.
- Vygotsky, L. S. & A. R. Luria (1984), *Орудие и знак в развитии ребенка*, 『도구와 기호』, 비고츠키 연구회 역(2012), 살림터.

'미래형 학습 역량 신장을 위한 국어 수업 연구' 토론문

황윤정(한국과학기술원)

새로운 개념과 생생한 수업의 현장을 발표문을 통해 엿보게 되어 즐거이 논의를 따라갔습니다. 다만, 몇 가지 궁금한 점을 분명히 하고자 질의드립니다.

1.

1) '학습 역량'이라는 개념이 새롭습니다. 그만큼 충분한 설명이 요청될 듯합니다. 표현 자체의 의미를 이해하기는 어렵지 않으나, 기존 논의와 견주어 보았을 때 상대적인 위치나 위상을 알기 어렵습니다. 예를 들어 발표문에서 학습 역량은 핵심 역량의 내용이기도 하고, 핵심 역량을 기르기 위해 필요한 도구적 역량이기도 하다고 위치 지우셨습니다. 학습 역량이 곧 핵심 역량의 내용이라면 학습 역량의 성취를 위한 학습 역량의 신장이라는 표현도 성립이 될런지요? 핵심 역량의 성취 자체에 대해 논하지 않고, 별도로 학습 역량에 대해 논의하는 것의 가치가 무엇에 있을지요? 곧 학습 역량과 핵심 역량과의 상호적 관계를 좀 더 친절히 설명해 주셨으면 합니다.

2) 제목 등에서 '미래형'이라는 수식어 붙은 까닭은 무엇인지요? 미래형 학습 역량이라면 미래형 핵심 역량이 자연스럽게 연상되는데, 미래형 핵심 역량에 대해서는 구체적인 논의가 없어, 미래형 학습 역량이 무엇을 위함인지 알기 어렵습니다.

3) 발표문에서 기존의 '학력' 중심 교육 과정에서 중요시되었던 개인적 학습, 암기식 학습, 혹은 수용적 학습 등으로는 '자기관리 역량, 지식정보 처리 역량, 창의적 사고 역량, 의사소통 역량, 공동체 역량, 심미적 감성 역량' 등의 핵심 역량을 함양하는 데에 한계가 있다고 지적하셨습니다. 노트 필기를 요약적으로 잘하거나 기억을 오래도록 잘할 수 있는 전략을 생성해내거나, 학습 내용에 집중할 수 있는 능력이 학습 역량이라고 쉽게 생각했다가 이것은 개인적이고 암기식이며 수용적인 학습에 지나지 않는다는 비판을 받은 것 같아 뜨끔하였습니다. 그런데 선생님께서 비판하신 학습 전략들이 계획적인 자기 관리 역량의 획득으로, 자료와 정보 처리 역량의 획득으로, 부드러운 의사 소통 능력 및 공동체 역량의 획득으로 나아가게 하는 것 아니냐고 반문한다면, 이것은 '학력' 중심 세대의 안일한 생각에 지나지 않는 것인지요? 다시 말해, 개인적, 암기식, 수용적 학습이 미래에는 그와 같이 배척될 성질의 학습 방식인가 여쭙고 싶습니다.

말씀하신 '확장 학습'의 경우에도, '학습 수준 1'에서는 주어진 상황 속에서 정보를 획득하는 것이라 하고 있습니다. 선생님께서 주도하신 수업에서도 학습자들이 교사가 설명하는 유토피아의 의미나 <유토피아>의 사회 문화적 맥락에 대한 설명을 들었고, 텍스트를 읽고 요약하는 학습을 하였습니다. 또한 프로젝트의 과정에서 학습자들이 어려움에 봉착할 때 교사의 독려와 지원을 받기도 하였습니다. 이러한 학습의 방식은 선생님이 주장하신 미래형 학습 역량 신장에 견주어 비판받아야 할 지점은 없을런지요? 요컨대, 미래형 학습 역량의 중요성을 강조하기 위해 기존의 학습 방식을 지나치게 평가 절하하고 있다는 느낌이 듭니다.

곧, 여기서 새로운 것이라 주장하고 있는 학습 역량이라 함은 무엇이고 무엇을 위함인지요? 기존 학습 능력과 다른 학습자 주도적이라는 설명 외의 대안적 삶과 사회를 기획하고 운영할 수 있는 학습 능력, 역동적인 변화의 과정 속에서 주체적인 체계를 구성할 수 있는 학습 능력이라 하셨는데, 이는 핵심 역량 함양을 목표로 하는 2015 교육과정에 충분히 반영되어 있다는 생각이 듭니다. 핵심 역량을 신장시키기 위한 국어 수업 연구로는 부족할런지요? 학습 역량, 특히 국어과 학습 역량 논의의 필요성과 그 개념이 보다 구체적인 언어로 표현되어야 할 것으로 보입니다.

2. 연구 대상 및 연구 자료에 대해 여쭙고자 합니다. 학습자 연령의 일반적 특성을 염두에 두신

것인지, 어떠한 비교를 위해 세 개 반을 대상으로 하신 것인지, <유토피아>의 ‘유토피아’라는 개념 외의 어떠한 텍스트의 특성, 혹은 고전 교과와 특수성을 고려하신 것인지에 대해 여쭙고자 합니다. 수업의 내용을 살펴보면, 모듈에 따라 다르기는 하지만 대체로 텍스트가 아닌 ‘유토피아’의 개념적 의미에만 주목하고 있다는 생각이 듭니다.

또한 선생님께서 보여주신 확장 학습이 일반적인 독서 토론 수업과 차별점을 갖기 위해서는 학습자들이 스스로 읽을 자료를 심화해 나가는 과정과 양상에 대한 정치한 분석이 필요한 것으로 보입니다. A 모듈의 경우 <유토피아>를 읽고 난 후, 추가로 자본주의 체제에 대한 공부를 필요로 하였고, 자본주의에 대한 참고자료를 인터넷을 통해 검색하여 읽었다고 하였습니다. 또한 <자본론>과 <기본소득이란 무엇인가>라는 책을 선정하여 그 가운데 『기본소득이란 무엇인가』를 스스로 찾아 읽었다고 하였습니다. B 모듈의 경우 <핀란드 교실 혁명>, <나는 무슨 일 하며 살아야 할까>, <내신을 바꿔야 학교가 산다>, <학교 없는 사회> 등을 읽었다고 하였습니다. 그와 같은 자료의 확장이 어떠한 절차로 이루어질 수 있었는지요? 의미있는 자료의 선택이 이루어졌다고 보시는지요? 구체적으로는 어떠한 의미가 있다고 보시는지요? 저와 같은 특정한 학습의 심화가 다른 수업에서도 충실히 재현될 수 있을런지요?

선생님께서 이러한 확장 학습의 과정에서 학습자가 문제 의식을 갖도록 질문을 던지기도 하며, 사고를 발전시켜 나갈 수 있도록 독려하셨다고 하였습니다. 저 같은 경우 확장 학습이라는 개념을 의식하지는 않았으나, 이와 유사한 성격의 수업을 진행한 경험이 있는데, 그때마다 학습자들이 예상치 못한 질문을 던지거나 교사의 적극적인 지원을 원하기도 하여 스스로 ‘교수 역량(?)’이 참으로 부족하다는 자책을 하기도 하였습니다. 따라서 발표문에 종종 등장하는 교사의 ‘독려’가 구체적으로 어떻게 이루어지는 것인지 궁금합니다. ‘독려’가 어떻게 이루어져야 학습자들의 학습 능력이 신장될 수 있을런지요?

3. 마땅히 학습 역량이 신장된다면 핵심 역량을 성취하는 데에 보다 수월하겠으나, 그것의 신장에 대한 방법과 성과 판단은 어떻게 이루어질 수 있겠는지요? 논의를 살펴보면, 수업 실행의 결과 학습자들이 확장 학습을 통해 여러 글을 쓴 것으로 보입니다. 그런데 [B-2-4]의 <학교 없는 사회>를 읽고 쓴 글을 보면, 이 학습자가 수업의 내용 및 책의 내용을 이해한 것인지 의심스럽습니다. 선생님께서도 텍스트가 난해하여 학습자의 오독이 있었고 책의 내용을 비맥락적으로 인용했으며 문제의식을 심화시키지 못했다고 평가하셨습니다. 이런 경우에도 문제 의식만으로도 충분히 의미가 있는 학습이 이루어졌다고 할 수 있는지요? 요컨대, 이와 같은 학습 방식을 따라오지 못하는 학습자가 적지 않을텐데 이와 같은 경우에도 확장 학습이 유효하다고 할 수 있을런지요?

마지막으로, 확장 학습을 통해 학습 역량이 유효한 방향으로 신장되었고, 그에 따라 국어과의 핵심 역량 성취가 수월해졌다는 것을 보여줄 수 있는 객관적으로 관찰 가능한 자료가 존재할런지요?

저야말로 학습 역량의 부족으로 오독이 있었을까 두렵습니다. 그 신장을 도모하신다는 마음으로 헤량하여 주시길 바랍니다.

개인 발표 3분과

한국과 중국 고전문학 교육 비교 연구

- 국어교과서 중심으로

이문파(아주대학교)

차례

1. 서론
2. 한국과 중국 중학교 국어 교과서의 특성과 고전문학 작품 수록 현황
3. 한국과 중국 고전문학 교육의 특성
4. 시사점
5. 결론

1. 서론

한국과 중국은 모두 오래된 역사를 갖추며, 서로 영향을 주고받고 해 왔다. 물론 문화 측면에서도 서로 영향을 미쳤다. 특히 한국 시조, 소설 등 문학 작품 중에서 중국에 관련 이미지¹⁾들이 많이 등장되고 있다. 한국과 중국과 같은 문화 간의 긴밀하게 교류하는 것이 흔하게 보이지 않는다. 중국 교육부 통계결과에 따르면 2018년 중국에서 유학생 중 한국 유학생 수가 1위를 차지하여 7만 명 정도이다. 한국에 있는 중국 유학생 수도 비슷하게 나왔다. 그리고 양국의 역사가 옛 시대부터 현재까지 끊임없이 전해 내려오고 찬란한 문화유산들을 산출해 왔다. 이렇게 찬란한 문화들에 대한 양국은 교육현장에서 어떻게 수용하는지를 논의 하고 앞으로 문화교육에 대한 시사점을 얻고자 한다.

문화는 일반적으로 지식, 신앙, 예술, 도덕, 법, 관습 및 인간이 사회의 한 성원으로서 획득한 어떤 다른 능력과 습관들을 포함하는 의미하고 일종의 사회적 현상으로 이데올로기적인 것이다. 문학은 사상이나 감정을 언어로 표현하는 예술이라고 하고 언어문자를 도구로 객관적인 현상을 형상화해 작가의 마음세계를 표현하는 예술로 문화의 중요한 표현형식이고 시, 산문, 소설, 극 등이다. 문학은 문화의 일련이 있고 문학 교육은 일차적으로 문화의 기능성에서 출발한다. 고전 문학은 지금이 아니고 예로부터 전하여 내려오는 가치가 있는 문학이라고 한다. 옛날에 사람들이 향유하는 문학들은 현재인들 어떻게 인식하여 수용하는 지를 살펴볼 필요가 있고 고전문화의 변성화에 대해 도움이 될 수 있다고 생각한다. 본고에는 한국과 중국 문학에 대한 집중적으로 논의하고자 한다.

한국문학은 한국인 작가가 한국인 수용자를 상대로 한국어로 창작한 문학이다.²⁾ 한국문학은 구비문학, 한문문학, 국문문학 3가지로 구성된다. 구비문학은 설화, 민요, 무가를 포함하고 한문학이 말대로 한자로 쓴 문학작품을 칭하여 대체적으로 서정한시, 서사한시, 산문을 포함한다. 국문문학은 고전문학과 현대문학을 나누고 고전문학 중에서는 고전시가, 고전산문으로 구성할 동시에 현대문학 현대시가, 현대 산문을 포함한다. 이런 문학 구성을 알고 나서 교과서에는 실린 문학작품의 연구에 대한 도움이 된다고 생각한다. 당연이 장르나 형식은 중요하기도 하지만 내용과 주제가 더 중요하다고 생각한다. 본고는 교육현장에서 흔히 향유하는 문학작품의 내용과 주제를 중심으로 검토하여 작품을 통해서 학습자에 대한 어떤 역할을 담당하고 있는지를 알고자 한다.

1) 한국문학 작품 특히 고전시가 및 고전소설 등 고전문학작품을 볼 때 중국에 관련된 것이 많이 등장해 있다. 그 중에서 중국의 전고, 고인, 지명 공간 등 글 체재들이 많이 실려 있다.

2) 조동일 외6명, 『한국문학강의』, 길벗, 1994, p.9.

중국과 한국은 비슷한 문학 구성을 갖고 있는데 고전문학의 수용정도가 차이가 있을 것을 볼 수 있다. 중국 사람들이 중에서 고전작품을 읽지 못하는 사람이 거의 없고 아이들도 2,3 살 때부터 시를 먼저 배우기 마련이다. 고전문학은 중국에 보급률이 되게 높다고 할 수 있다. 중국의 문인들이 문학창작이 있어서 시대성이나 개성의 발휘보다는 이전 시대의 문학양식의 계승을 더 중시하는 경향이 계속된 것은 유가의 복고주의적 성향의 영향이라고 할 수 있으며, 또한 일반적으로 시나 산문을 막론하고 문학의 내용보다는 형식이나 격률을 중시하는 경향이 짙었던 것은 유가의 예고주의적인 성향의 영향 때문이라고 할 수 있을 것이다.

세계에서 어느 국가가 만찬가지고 교육 특히 학교교육을 통해서 문화를 보급하여 인재를 양성한다. 국어대사전에 따르면 교육이란 지식과 기술 따위를 가르치며 인격을 길러줌이라고 한다. 교육이 국가 권력을 유지하는 핵심 기제이자 동시에 재생산의 수단인 것은 분명하지만, 한국의 경우는 그 정도와 양상이 다른 나라보다는 한층 심각하고 전면적이었다. 정권이 바뀔 때마다 교과서의 내용이 바뀐 것은 물론이고 심지어 정권을 정당화하기 위해서 이데올로기를 의도적으로 조작하여 교육의 근본이념으로 활용해 오기도 하였다.³⁾ 교육은 가정교육, 학교교육, 사회교육 3가지 장르로 구성되고 있다. 그 중에서 학교교육이 제일 중요하며, 대부분 사람들이 말하는 교육은 학교교육이라고 할 수 있다. 학교교육을 실현하려고 한다면 당연히 교수, 학습자, 교육도구가 있어야 하며, 교육도구는 보통 교과서를 칭할 수 있다. 교과서는 교사·학생 간의 다리 역할을 담당하고 있다.

문학과 고전문학작품들이 많아가지고 일일이 다루지 불가능하며, 국가수준에 국어 교과서에서 실린 작품을 중심으로 검토하고 양국의 고전문학 교육 특성을 찾아내고자 한다. 본고는 주로 한국과 중국의 중학교 국어교과서를 택하고 논의하여 중학교 교과서를 주된 검토의 자료로 삼는 이유는 중학교 단계가 양국 모두에서 의무교육 후반부에 해당하는 시기로 두 나라의 자국어교육에서 강조하는 바를 잘 확인할 수 있기 때문이라는 점, 그리고 두 나라의 교육이 달라지는 지점을 좀 더 구체적인 수준에서 비교할 수 있다는 점 때문이다.

교과서는 국가 교육 목표를 구체적으로 반영한 산물이다. 교과서는 국가수준에 작품으로서 대표성, 시대성, 다양성, 보편성, 전범성을 가지고 있고 실린 고전문학작품들을 분석하여 연구할 과정도 유용하리라 생각한다. 한국이나 중국의 연구자들은 외국의 자국어교육에 대한 연구가 매우 활성화 되고 있으나 대개 교육과정과 같은 상위 수준의 논의해 있고 교과서나 실제 수업에 대한 구체적인 논의는 상대적으로 비약한 편이다.⁴⁾ 한국과 중국 양국 비교할 때도 구체적인 논의가 더 필요하다.

2. 한국과 중국 중학교 국어 교과서의 특성과 고전문학 작품 수록 현황

이 장에서는 한국과 중국 중학교 국어 교과서의 개괄적인 상황을 점검하고, 교과서의 실제적인 수록된 작품 양상을 파악하고자 한다. 한국과 중국의 학제나 교육과정 변천 시기, 그리고 교과서 개발 과정 등이 대체로 유사해 볼 수 있다. 각자 나름의 특성을 가지고 있으며, 교과서의 수록된 고전문학 작품을 분석을 위해 먼저 양국의 중학교 국어 교과서의 특성을 악하고자 한다.

2.1 한국과 중국 교과서의 성격과 특성

한국과 중국에서 각자의 자국어교육을 담당하는 교과는 ‘국어’와 ‘어문’이다. 한국은 해방 이후 교

3) 강진호 외 지음, 『국어 교과서와 국가 이데올로기』, 글누림, 2007, p1.

4) 박수범, 「외국 자국어교육에 관한 국내 연구 동향 분석」, 『청람어문교육』 67, 청람어문학회, 2018. 참조.

수요목기의 교과서에서부터 '국어'라는 과목명을 사용해 왔고, 중국은 1949년부터 교과명으로서의 '어문'이라는 용어를 사용해왔다. 청나라 말기부터 '국문'이라는 과목을 개설하고 문언문을 가르쳤는데, 20세기 초까지 초등학교의 자국어 과목은 '국어'라 하였고, 중학교에서는 '국문'이라고 하였다. 이후 1949년 야성도(葉聖陶)의 제안에 따라 '어문'이라는 명칭이 본격적으로 사용되었는데, '어문'은 구어언어와 서면언어를 모두 포함하는 개념으로, '어'는 구어언어를, '문'은 서면언어를 의미한다. 1958년 인민교육출판사가 어문교과서를 편찬하여 출판한 후에 지금까지 '어문'이라는 과목명을 사용하고 있다. (孫永登, 2012:9)

한국과 중국의 국어 성격에 따르면 한국의 '국어' 교과는 '말'과 '글'을 학습하는 교과라는 인식이 지배적이나, 중국의 경우 '어문' 교과에 대해서 '말'과 '글'에 대한 학습은 물론 사회, 문화 등 다방면에 걸친 교양 교과라는 폭넓은 인식이 엿보인다. 예를 들면, 국어 교과서는 주로 '학습활동'을 통해 어떻게 써야 좋은 글이 될 수 있는지 혹은 어떤 말하기가 좋은 말하기인지에 대한 평가 및 결과에 중점에 둔 학습을 추구한다. 반면, 중국은 한국과 같은 실용적 기능을 향상시키는 것보다는 가치관과 정서 발달의 측면을 추구한다.

교과서는 교육과정의 산물이라고 한다. 교육과정을 보면 한국과 중국은 교육과정 변혁 시기가 비슷하게 보인다. 교육과정 개혁에 따라서 중학교 국어 교과서 체재구성도 변화기 물론이다. 왕문언(王文彦)은 “국어 교과서는 국어 교육대강(教學大綱)이나 과정표준(課程標準)의 구체적인 표현 형식이며, 구체적인 내용과 직관적인 형식을 통해서 교육대강이나 과정표준의 교육목표가 실행된 것이고 교육대강이나 과정표준에 의하여 편찬하다”라고 말한다.⁵⁾ 교육과정을 맞추기 위해서 한국과 중국의 교과서도 많이 나올 수밖에 없다.

한국교육과정평가원의 등재자료에 따르면 교육과정은 1차 이전 시기, 1차 시기, 2차 시기, 3차 시기, 4차 시기, 5차 시기, 6차 시기, 7차 시기, 2007 개정시기, 2009 개정시기, 2015 개정시기 10차례가 진행된 것으로 확인할 수 있다.⁶⁾ 한국에서 1차 교육과정 시기부터 7차 교육과정까지 국어 교과서는 국정 교과서 체제를 유지하지만, 2007 개정 교육과정 시기부터 다양한 종류의 국어 교과서를 인정하는 검인정 교과서 체제로 변화하며 2009 개정 교육과정 시기로 이어졌다.⁷⁾ 한국의 교과서는 체제 중심의 교재로부터 목표 중심 구성으로 점차 변화한다. 2009년 교육과정에 따라 검정심사에 통과하고 교육 현장에서 지속적으로 사용 중인 중학 국어 14종⁸⁾을 검토 대상으로

- 5) 王文彦, 蔡明. 『語文課程與教學論【M】』, 北京高等教育出版社, 2006, p.98.
 “語文教材是語文教學大綱或課程標準的物質體現形式, 他以具體的內容或直觀的形式體現教學大綱或課程標準的指導思想, 是依據教學大綱或課程標準編訂的”.
- 6) 한국 국가교육과정연구원, 1차 이전 시기는 1945년 실행, 1차 시기는 1954년 실행, 2차 시기는 1963년 실행, 3차 시기는 1973년 실행, 4차 시기는 1981년 실행, 5차 시기는 1987년 실행, 6차 시기는 1992년 실행, 7차 시기는 1997년 실행, 2007 개정시기는 2007년 실행, 2009 개정시기는 2009년 실행, 2015 개정시기는 2015년 실행중이다.
- 7) 조희정, 「2009 개정 교육과정 시기 국어·문학 교과서 고전문학 재제 수록 양상 연구」, 고전문학과교육학회, 2016. p69.
- 8) zhao qidi, 「한·중 고전 여성영웅서사 교육 비교 연구」에서 정리한 토대로 2009개정 한국 중학교 국어 교과서 목록을 정리한다.

번호	교과서 명	출판사	출간연도
1	2009개정 중학교 국어(1-6)	교학사	2013
2	2009개정 중학교 국어(1-6)	동아출판 (이십형외)	2013
3	2009개정 중학교 국어(1-6)	동아출판 (전경원외)	2013
4	2009개정 중학교 국어(1-6)	비상교육 (김태철외)	2013
5	2009개정 중학교 국어(1-6)	비상교육 (한철우외)	2013
6	2009개정 중학교 국어(1-6)	좋은책 신사고 (우한용외)	2013
7	2009개정 중학교 국어(1-6)	좋은책 신사고 (민현식외)	2013
8	2009개정 중학교 국어(1-6)	미래엔	2013
9	2009개정 중학교 국어(1-6)	비상교과서	2013
10	2009개정 중학교 국어(1-6)	지학사	2013
11	2009개정 중학교 국어(1-6)	창비	2013
12	2009개정 중학교 국어(1-6)	천재교육 (노미숙외)	2013
13	2009개정 중학교 국어(1-6)	천재교육 (박영목외)	2013

로 삼는다.

중국교육부의 반포된 자료에 의하면 1950년 반포된 <과정표준(초안)>, 1953년 <교육계획(수정초안)>, 1959년 <일반 중소학 교과서 편찬 의견>, 1963년 <전일제 중소학교육계획(초안)>, 1978년 <전일제 10년제 중소학 교육계획 시행초안>, 1986년 <전일제 줄소학 각과목 교육대강>, 1992년 <구년제의무교육 전일제 초급중학 교육대강(시용)>, 2000년 <구년제의무교육 전일제 초급중학 교육대강(시용수정)>, 2001년 <전일제 의무교육과정표준(실험원고)>, 2011년 <의무교육표준>.⁹⁾ 중국의 교과서는 1986년부터 국정제에서 검정제로 전화되었고, 2019년부터 의무교육단계에서 다시 국정제로 전화한다. 중국의 교과서는 제재 중심의 구성을 지속적으로 유지해왔다. 지난 2017년 7월 6일 중국은 중화 인민 공화국 설립 이후 처음으로 국무원 산하 국가 교재 위원회를 설립하여 전국 교과서를 작업을 인도하고, 총괄하려는 교과서 관련 중대한 정책을 발표하였다.¹⁰⁾ 국무원 부총리 리우옌둥(刘延东)이 위원회의 주임, 교육부 부장 천바오생(陈宝生)과 중앙 선전부 부부장 황쿤밍(黄坤明)이 부주임, 교육부 부부장 주즈문(朱之文)이 비서장을 맡아 교과서 제작 계획과 연간 작업 계획의 연구 및 심의, 교과서 제작 과정 중의 중대한 문제들의 해결하는 역할을 하게 된다고 보도하였는데, 이는 중국의 실제 국정화 교과서인 단일교과서를 발행한다는 의미이기도 한다.¹¹⁾ 2019년 9월부터 초·중등학교 의무교육 단계인 국어과는 교육부가 지도해 만든 교과서를 모두 사용해 '부교판(部教版)'으로 통칭한다. 교과서는 시대변화의 산물로 교과기준에 따라 편성되고 2016부터 2019까지 편성으로 새로운 교재가 개발되었으나, 의무교육단계 교육과정은 여전히 2011년 제정된 '의무교육단계 국어실험표준'에 의거하고 있다.

2.2 한국과 중국 국어 교과서의 고전문학 수록 현황

국어과 교과서에 어떤 제재의 글이 수록되는가 하는 것은 국어교육에서 매우 중요하다. 물론 어떤 문학작품을 교과서에 수록할 것인가 하는 것도 국어교육과 문학교육에서 중요하기도 하고 어렵기도 한다.

이 부분에서 한국과 중국은 실제 교육 현장에서 어떤 제재들을 교육시키는 지를 살펴보고자 한다. 한국에 같은 경우 교과서 종류가 많아가지고 겹친 제재들이 많아서 본고에서는 제재는 각 교과서에서 나오는 횟수를 고려하지 않으며, 교과서 별로 정리 식으로 아니고 전체적으로 제재를 집중하여 정리하기로 한다.

먼저 한국 중학교 국어 교과서의 고전문학 수록 현황을 정리하면 다음과 같다.

<2009개정 중학교 국어 교과서 고전문학 작품>

갈래	작품종류	작가	작품	주제 ¹²⁾
향가	1	백제무왕	서동요	(남녀사랑)선화공주에 대한 연모의 정, 결혼 계약
고려가요	1	작자미상	가시리	이별
시조	14	정몽주 어머니	까마귀싸우는골에	인성훈계:올바른도리, 절의지킴

14	2009개정 중학교 국어(1-6)	천재교과서	2013
----	--------------------	-------	------

9) 教育部1950年8月頒發的小學各科課程暫行標準(草案)和《中學暫行教學計劃(草案)》, 中學教學計劃(修訂草案)》(1953年7月頒發), 1959年5月, 中共中央轉發教育部黨組《關於編寫普通中小學和師範學校教材的意見》, 1963年7月教育部頒發了新的十二年制教學計劃——《全日制中小學教學計劃(草案)》, 《全日制十年制中小學教學計劃試行草案》(1978年1月頒發), 1986年全日制小學、中學各科教學大綱(共18個學科), 並於12月出版, 1992年《九年制義務教育全日制初級中學教學大綱(試用)》, 2000年《九年制義務教育全日制初級中學教學大綱(試用修訂)》, 2001年《全日制義務教育課程標準(實驗稿)》, 2011年《義務教育課程標準》。

10) "国务院决定成立国家教材委员会 刘延东任主任(名单)", 中国新闻网, 2017年7月6日.

11) "为什么说回到“一纲一本”是倒行逆施?", 搜狐网, 2017年10月9日.

		이방원	하여가	권유
		정몽주	단심가	애국:일편단심, 충성심
		이직	까마귀겁다하고	인성:표리부통한인물의 풍자
		왕방연	천만리머나먼길에	애국:충성심
		서경덕	마음이어린후니	사랑:이별때임을기다린마음
		황진이	동지스달기나긴밤을	사랑:기다린마음
		황진이	산은옛산이로된	사랑:임에대한그리움
		정철	훈민가	훈계, 교육
		윤선도	오우가	자연찬양
		박인로	동기로세모되어	친정:형제우애
		작가미상	곰뽕이매미가되어	교훈
		작가미상	두꺼비파리를물고	답관오리의이중성품자
가사	1	정학유	농가월령가	풍속소개
서사무가	1	작가미상	대별왕소별왕	지역신화
설화	3	일연	주몽신화	건국신화
		작가미상	아기장수우투리	민중의열망과좌절
		작가미상	지학국대적퇴치설화	인성찬양
판소리	2	작가미상	심청가	친정:효도
		작가미상	흥부가	인성교훈
고전소설	7	조위한	최척전	인성찬양
		허균	홍길동전	인성교육권선징악
		박지원	양반전	사회풍자
		작가미상	박씨전	여성찬양과사회적비판
		작가미상	심청전	친정:효도
		작가미상	운명전	남녀사랑
		작가미상	토끼전	인성교훈
한문산문	12	이규보	이옥설	인성교육: 잘못함의 인식
		강희맹	등산설	인성교육:노력함
		강희맹	요통설	인성훈계
		김중서	상소문	마음표출
		기대승	이황에게(서간문)	마음표출
		이순신	이원익에게(서간문)	마음표출
		박제가	상소문	마음표출
		박지원	일야구도하기	인성교육:깨달음
		채제공	만덕전	여성찬양
		정약용	기예론	도리
		정약용	두아들에게(서간문)	훈계
		정약용	원목	도리
한글산문	1	작가미상	규중칠우쟁론가	세대 풍자

위의 표를 보면 한국 국어 교과서의 고전문학의 장르가 다양하게 확인할 수 있다. 교과서에서는 구비문학, 한문문학, 한글문학을 다루고 있고 책에 나오는 제재들이 한국문학에서 일부분이지만 대표성을 가지고 있는 제재들이다. 시조, 소설, 산문 등 갈래의 작품은 교과서 전체의 제재 중에서 큰 비중을 차지하고 있고 대부분은 인성과 일상 삶에 대한 얘기하는 주제이다. 문학의 다양한 특성에 대한 이해를 바탕으로, 다양한 관점과 방법으로 작품을 해석하고 평가하며 자신의 일상적인 삶을 작품으로 표현한다.¹³⁾ 한국 국어 교과서 문학 영역에 나오는 문학작품을 보면 교육과정에 요구하는 항목이나 성취기준¹⁴⁾에 따라서 편찬된 것을 볼 수 있다.

12) 제재 내용을 분석을 통해서 요약한 내용들이다. 나중에 더 자세히 정리하고자 한다.

13) 교육과학기술부 『2009년 개정시기 국어 교육과정』 문학 성취 기준

14) (문학 작품)

중국 어문과정개혁을 진행하고 있으며, 지역별로 출판되는 교과서들이 2019년부터 중국 의무교육단계에서 물러나고 교육부가 지도해 만든 교과서를 사용하기 시작한다. 신간 교과서의 제재 수가 감소되지만 고전문학 작품의 수가 더 증가되었다¹⁵⁾. 중국 어문 교과서 고전문학 작품 수가 너무 많아서 여기서는 7학년만 정리하고 중학교 전체 리스트는 부록에 달리기로 한다.

<교육부가 지도해 만든 인교판 7학년 어문 교과서 고전문학 작품>

갈래	작품종류	작가	작품	주제
시가	26	조조	관창해	경치를 빌려 포부 (借景抒情)
		이백	문왕창령좌천용표위요유차기	경치를 빌려 우정 (借景抒情)
		왕만	차북고산하	경치를 빌려사향(借景思乡)
		마치원	천정사추사	경치를 빌려사향(借景思乡)
		이백	아미산월가	경치를 빌려 우정 (借景抒情)
		두보	강남풍이귀년	인생감탄
		잠삼	행군구일사장안구원	사향
		이익	야상수강성문적	경치를 빌려사향(借景思乡)
		유우석	추사	인생태도
		이상은	야우기복	경치를 빌려 사랑 (借景抒情)
		육유	십일월사일풍우대작	애국우민
		왕유	죽리관	자연사랑
		이백	춘야낙성문적	경치를 빌려사향(借景思乡)
		잠삼	풍인경시	사향
		한유	만춘	경치를 빌려 도리 (借景抒情)
		진자양	등유주대가	인생감탄
		두보	망악	자연사랑
		왕안석	등비래봉	경치를 빌려 포부 (借景抒情)
		육유	유산서촌	자연사랑
		공자진	기해잡시	포부
		두목	박진회	애국우민
		이상은	가생	인생각탄
		양만리	과송원진음치공점	인성훈계
		약객	조사수	마음표출
		담사동	통관	경치를 빌려 포부 (借景抒情)
		작자미상	목란시	인물찬양
소설	3	포송령	낭	교훈
		유의경	진태우과 친구동행	인성훈계
		기운	하중석수	인성훈계
가서	1	제갈량	계자서	인성훈계
우화	2	여불위	穿井得一人	인성훈계
		열자	기인우친	인성훈계
산문	4	구양수	기름 파는 늙은이	인성훈계
		유우석	누실명	인성훈계

- 인물의 내면세계, 사고방식, 느낌과 정서 등이 잘 드러난 작품
- 보편적인 정서와 다양한 경험이 잘 드러난 한국·외국 작품
- 사회·문화·역사적 상황이 잘 드러난 작품
- 한국의 대표적인 문학 작품
- 비평적 안목이 뛰어난 비평문
- 삶에 대한 고민이나 성찰을 담고 있는 다양한 매체 자료

15) 교과서 텍스트를 정리하는 과정에서 신간 교과서 제재수가 감소되는 것이 사실이고 고전문학 작품 특히 시가의 수가 증가되었다. 국가에서 고전문학 교육에 대한 더욱 기울인 추세를 볼 수 있다.

	주돈이	애련설	인성훈계
	작자미상	《논어》 십이장	인성도덕, 학습태도

위의 표를 보면 중국과 한국의 문학 작품의 갈래를 비슷하게 확인할 수 있다. 중국의 고전문학 작품은 시가가 중심을 둔다. 중국 어문 교과서의 글 제재 거의 모두 경전을 선정하고 있으며, 거의 명작, 잡지, 산문 등 곳에서 찾고 있다. 다시 말하자면 중국 어문 교과서의 글 제재는 거의 명문을 볼 수 있으며, 명문 선도를 말할 수 있다. 그리고 제재 목적을 보면 이런 명문에 대한 이해를 초점을 두고 있다.

3. 한국과 중국 고전문학 교육의 특성

2장에서 한국과 중국 중학교 국어 교과서의 특성과 제재 수록 현황을 확인한다. 이 장에서 한국과 중국 고전문학 교육의 특성을 정리할 시도하고자 한다.

한국과 중국의 고전문학 교육은 나름대로 특성이 있을 뿐만 아니라 공통점도 적지 않다. 먼저 양국 교육 특성의 공통점을 정리하기로 한다.

첫 번째, 고전문학 갈래의 다양성이다. 한국과 중국은 교과서에 수록된 제재의 갈래는 거의 비슷하고 시, 소설, 산문 등 다양한 장르별 텍스트를 수록돼 있다. 알다시피 한국과 중국의 문학 구성이 비슷하여, 교과서에 수록된 텍스트들이 문학 구성이 충실하게 반영돼 있다. 양국은 시조나 시가를 중점을 두고, 시조는 고려 말기부터 발달하여 온 한국에 고유의 정형시이다. 중국 전통 문화에서 시는 매우 독특하고 숭고한 지위를 가지고 있다. "시는, 그 상황에 감사하여 그 마음을 말하고, 인정을 베풀고 재주를 부린다."¹⁶⁾ 교과서에 수록된 문학텍스트 가운데에서도 시는 언어능력, 언어감각을 키우는데 특히 효과적일 수 있다. 시는 언어를 가장 고도로 활용하며, 인간 심리의 기미, 삶과 세계의 진실에 대한 통찰력을 길러준다는 점에서 교육적 가치가 있다.¹⁷⁾ 다양한 문학 갈래 중에서 양국은 시를 중시한다.

두 번째, 올바른 삶을 추구한다. 2장에서 정리한 표의 텍스트를 보면 주제들이 교훈이나 경험에 대한 많이 다루고 있다. 한국 2009년 교육과정에 따르면, '국어' 교과는 한국인의 삶이 배어 있는 국어를 정확하고 효과적으로 사용하는 능력과 태도를 기르고, 국어를 창의적으로 사용하여 국어 발과 국어 문화 창달에 이바지하려 는 뜻을 세우며, 올바른 국어 생활을 통해 건실한 인격을 형성하여 건한 국민 정서와 미래 지향 공동체 의식을 함양하는 과목이고 국어' 교과 학습 경험을 통해 궁극으로 학습자는 자신의 말과 에 책임 의식을 가지는 주체 국어 생활을 하면서 창의인 사고 능력과 올바른 인성을 갖추도록 함이라고 한다. 한국의 교육은 홍익인간의 이념 아래 모든 국민으로 하여 인격을 도야하고, 자주 생활 능력과 민주 시민으로서 필요한 자질을 갖추게 하여 인간다운 삶을 영위하게 하고, 민주 국가의 말과 인류 공의 이상을 실하는 데 이바지하게 함을 목표로 하고 있다. 인물의 내면세계, 사고방식, 느낌과 정서 등이 잘 드러난 작품과 보편적인 정서와 다양한 경험이 잘 드러난 작품, 그리고 삶에 대한 고민이나 성찰을 담고 있는 다양한 매체 자료¹⁸⁾ 들을 수록해라고 한다. 중국 2011년 의무교육 어문교육과정 표준에 의하면, 어문 과목은 언어문자를 운용하는 종합적이고 실천적인 커리큘럼이다. 의무 교육 단계의 어문 과목은 학생들이 조국 언어문자로 교류소통을 원활하게 하고, 고급동서의 우수한 문화를 흡수하고, 사상 교양을 향상시켜 정신적인 교양을 증진시켜야 한다. 궁구성과 인문성 통일은 국어 수업의 기본적인 특징이다.¹⁹⁾ 문학작품을 감상하고, 자신의 감정 체험을 하고, 작품의 속뜻을 초보적으로 깨닫고, 자연, 사회,

16) “诗者，感其况而述其心，发乎情而施乎艺也”，《无咎诗三百序》。

17) 김종길, 『시를 어떻게 읽을 것인가』, 고려대 출판부, 1998, p8.

18) 교육과학기술부 『2009년 개정시기 국어 교육과정』 문학 성취 기준

19) 語文課程是一門學習語言文字運用的綜合性、實踐性課程。義務教育階段的語文課程，應使學生初步學會運用祖國語言文字進行交流溝通，吸收古今中外優秀文化，提高思想文化修養，促進自身精神成長。工具性與人文性的統一，是語文課程的基本特點。

인생에 대한 유익한 시사점을 얻는다.

당연히 공통점은 위의 제시한 것을 뿐만 아니라 다른 것도 있을 확실이다. 다음에는 양국 문학 교육의 차이점을 파악하고자 한다.

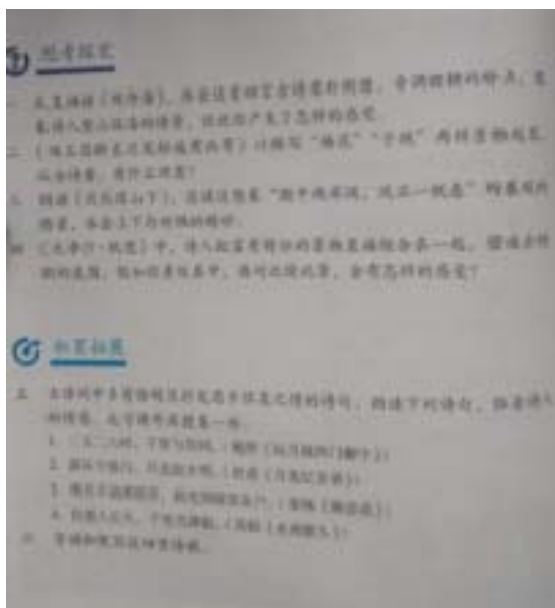
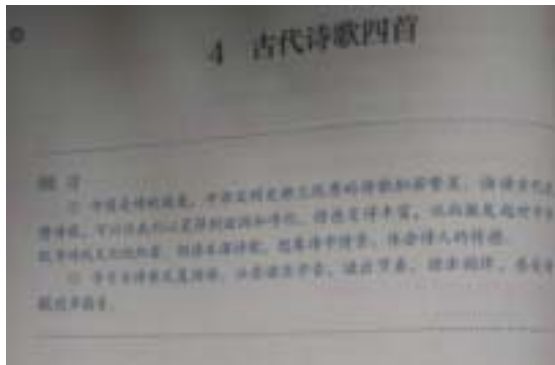
첫 번째, 텍스트에 대한 수용방식이다.

한국의 2009년 개정 시기 문학영역의 내용 체계와 성취기준을 보면 다음에 같다.

실제 •다양한갈래의문학 -시(시가),소설(이야기),극,수필,비평 •다양한매체와문학		
지식 •문학의본질과속성 •문학의갈래 •문학작품의맥락	수용과생산 •작품이해와해석 •작품감상 •작품비평과소통 •작품창작	태도 •문학의가치와중요성 •문학에대한흥미 •문학의생활화

문학의 성취기준은 문학의 다양한 특성에 대한 이해를 바탕으로, 다양한 관점과 방법으로 작품을 해석하고 평가하며 자신의 일상적인 삶을 작품으로 표현한다. 고전문학 작품의 수용과 생산을 통한 문학사적 의미 강조한다. 문학의 다양한 특성에 대한 이해를 바탕으로, 다양한 관점과 방법으로 작품을 해석하고 평가하며 자신의 일상적인 삶을 작품으로 표현한다.

7학년 어문 교과서 고전 문학부분을 파악하면 다음에 같다.



위에 내용을 정리하면, 중국은 시가의 나라라고 하여, 중국문화사에서 찬란한 성과를 거두고 큰 비중을 차지하고 있다. 반복적 낭송을 통해서 시가의미를 감상하고 자기의 느낌을 말하는 요구가 있다. 그리고 외우기를 통해서 읽기 능력 양성한다.

두 번째, 교육 목표가 다르다.

2009 개정 교육과정에 따르면, 국어 활동과 국어와 문학을 총체적으로 이해하고, 국어 활동의 맥락을 고려하여 국어를 정확하고 효과적으로 사용하며, 국어를 사랑하고 국어 문화를 누리면서 국어의 창의적 발전과 국어 문화 창조에 이바지할 수 있는 능력과 태도를 기른다.

가. 국어 활동과 국어와 문학에 대한 기본적인 지식을 익힌다.

나. 다양한 유형의 담화와 글을 비판적이고 창의적으로 수용하고 생산한다.

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

중국의 같은 경우는 제재 중심의 교과서이고, 제재의 분량이 상당한 만큼 중국의 어문 교과서에는 다양한 내용의 글들이 수록되어 있다. 그리고 제재의 상당수는 중국인으로서의 문화적 자긍심, 바람직한 인성과 관련된 내용들이다. 이는 중국의 자국어교육이 어문 교과서의 제재들을 중국인으로서의 문화적 자긍심, 바람직한 인성 함양의 원천으로 보고 있음을 말해 준다.

어문교육대토론 이후 중국의 자국어교육에서는 전통적으로 중요시되었던 일상생활을 위한 언어의 도구성이나 사상 교육의 중요성 등이 다소 약화되고, 상대적으로 인문정신의 함양을 강조하는 방향으로의 변화가 나타난다.²⁰⁾ 그런데 인문에 대한 강조가 곧 풍부한 인문정신을 담고 있는 자국문화에 대한 이해와 연결되면서 여전히 중국인으로서의 자부심과 정체성이 교육 내용의 중요부분을 차지하고 있는 것으로 보인다. 그리고 이러한 관점은 현행 어문과정표준에서 제시하는 ‘과정 기본 이념’의 두 번째 항목에서도 명확히 드러난다.

어문 과목의 풍부한 인문적 내용은 학생의 정신세계에 광범위하고 심오한 영향을 미친다. 학생들의 어문 재료에 대한 감상과 이해는 다양하다. 따라서 국어 교과목에서 학생들의 사상적 정서에 대한 훈도감염(熏陶感染) 작용을 중요시하고, 수업내용의 가치에 주의하며, 중화의 우수한 문화전통과 혁명전통의 계승 및 발양, 사회주의 핵심가치 체계의 선도 작용으로 중국 특색을 부각시켜야 한다.

위의 인용 부분을 보면 중국의 어문 과목은 풍부한 인문적 내용을 담아야 한다는 점, 이러한 내용이 학생의 정신세계에 깊은 영향을 미친다는 점을 전제로 한다. 자국 문화에 대한 자긍심, 사회주의적 가치 등의 교육 내용을 통해 학생들을 ‘훈도감염’, 즉 영향을 끼치고, 감화시키는 것은 중국의 자국어교육이 추구하는 최상위의 목표가 된다. 총 10개의 항목이 제시된 중학교 어문 과목의 교육목표 및 내용에서 가장 앞서서 제시되는 것도 바로 이러한 내용이다.

1. 어문 학습 과정에서 애국주의, 집단주의, 사회주의 사상·도덕과 건강한 심미·정서를 기르고, 개성을 발전시키며, 창의력과 협력 정신을 길러 적극적인 인생 태도와 정확한 세계관, 가치관을 형성시킨다.

2. 중화 문화의 풍부함을 인식하고 민족 문화의 지혜를 흡수한다. 현대 문화생활에 관심을 갖고, 다양한 문화를 존중하고, 인류 문화의 우수성을 흡수하여 문화적 품위를 높인다.

학생들의 정신세계에 직접적인 영향을 미치도록 하는 것, 학생들에 대한 영향과 감화의 수단이 되어야 한다는 점에서 이러한 목표 달성의 수단이 되는 제재의 또 하나의 위상이 잘 드러난다. 이런 측면에서 중국의 교과서에 수록된, 중국 문학의 정전들, 중국의 우수한 문명·문화에 대한 수많은 과문들은 실용적 언어 능력 향상을 위한 수단만이 아니라 그 자체로 교육 내용으로 기능하는 ‘독본’의 성격도 가지게 된다.²¹⁾

20) 김태연, 「90년대 이후 중학 어문 교과서의 변화와 문학 경전 질서의 재편성」, 『중국문학』 66권, 한국중국어문학회, 2011, 163쪽.

또한 ‘훈독감염’을 추구하는 중국의 어문교육은, 같은 맥락에서 전기문을 적극적으로 활용하기도 한다.

셋 번째, 언어 문화 자원 활용의 다양성

중국의 자국어교육을 통해 언어 문화적 자원의 활용 방식에 대해서도 생각해 볼 수 있다. 특히 문언문(文言文)의 적극적 활용은 한국의 자국어교육에도 시사하는 바가 상당해 보인다. 중국에서 문언문은 구어를 바탕으로 하는 백화문에 대비되는 용어이다. 5·4 신문화 운동을 계기로 백화문과의 경쟁에서 열세였던 문언문은 최근에는 오히려 교육적 위상이 강화되는 경향을 보이고 있다. 고전 문언문은 현대 중국인 학습자들에게도 어려운 대상이나 적극적으로 활용되고 있다. 중국 측의 연구를 참고하면 이러한 현상은 대체로 다음과 같은 맥락을 가지고 있다. 자국 전통 문화를 계승하고 고양, 한(漢)민족의 응집과 통일의 매개, 인문학적 소양의 함양과 사회 개량, 읽기 능력과 감상 능력 향상 및 우아한 언어를 사용하여 글쓰기 능력의 향상 등이 그것이다.²²⁾

문언문에 대한 고민은 언문일치의 당위성과 이른바 우아한 언어 사이의 갈등을 담고 있고 앞으로 상당한 논의가 진행되리라 예상된다. 그런데 한국의 입장에서 주목할 것은 문언문을 둘러싼 중국의 고민이 한국의 자국어교육이 겪고 있는 고민과도 상당히 유사하다는 점이다.²³⁾ 특히 문언문 교육의 체제가 주로 중국의 고전문학 작품이라는 점에서 한국의 자국어교육에서 고전문학이 차지하는 위상과 깊이 관련된다. 단순히 양적으로만 비교해도 한국의 중학교 자국어교육에서 고전문학이 차지하는 비중은 중국의 자국어교육과 상대가 되지 않는다.

물론 중국의 자국어교육에 비해 한국의 자국어교육에서 고전(문학)의 활용 비중이 적은 것은 나름대로의 이유가 있다. 기본적으로는 중국의 자국어교육이 읽기 위주로 되어 있다는 점을 들 수 있다. 여기에 한국의 교육과정상 교육 영역이 세분화되어 있고, 교육과정에서 특별히 고전의 활용을 강조하지 않는다는 점도 차이가 나는 이유가 된다. 학생들이 낯설게 여기고, 부담스럽게 느끼는 고전을 굳이 활용하지 않으려는 경향이 보이고 있다.

한국의 경우 고전을 수록하는 경우 대체로 “원전이나 원전에 가까운 번역을 신는 것을 원칙으로 하되, 교육 효과를 높이기 위해 텍스트의 발췌, 수정, 요약 등을 허용”²⁴⁾하는 정도의 기준을 가지고 있어 고전의 활용이 현실적으로 그리 용이하지 않다. 이에 비해 중국에서 문언문을 수록하는 경우 번체자가 아닌 간체자를 사용하고, 발췌나 수정을 비교적 폭넓게 허용함으로써 활용의 효율성을 높이는 경향을 보이고 있다는 점은 한국의 자국어교육이 주목해 볼 만한 부분이다.

고전 문언문은 현대 중국인 학습자들에게도 어려운 대상이다. 그러나 갈수록 활용도가 높아진다는 것은 무엇을 말하는가? 이는 백화문 운동 이후의 발전에도 불구하고 문언문을 대체하기가 쉽지 않다는 이유 때문일 것이다. 품격 있는 언어 사용은 물론이고, 문화적인 측면, 다양한 사고의 신장이라는 측면에서 문언문의 필요가 적극적으로 대두되고 있으며, 3장에서 살펴본 것처럼 문언문은 학생들이 모방해야 할 대상으로, 흡수해야 할 대상으로, 그리고 따져보아야 할 대상으로도 활용되고 있다.

중국의 자국어교육의 근간은 중국인으로서 읽어야 할 글들을 읽는 데에서부터 시작한다. 상대적으로 한국의 자국어교육에서 이러한 점은 소홀히 되고 있는 것으로 보인다. 한국인으로서 읽어야 할 글에 대해 한국의 자국어교육은 적어도 현재로서는 특별한 관심을 보이지 않는 듯하다. 오히려 한국인 학습자들이 읽어야 할 글의 목록에 대한 논의는 선정의 주체, 권위의 문제로 인해 “회의

21) 이성영의 정리에 따르면 제재는 학습활동의 대상이면서 또한 학습 목표를 달성하도록 하는 수단이 되는 글을 말한다. 이와 비교되는 것이 ‘독본’으로, 독본은 그 자체가 교육의 내용으로 기능하는 글을 말한다. 이성영, 「국어과 제재 텍스트의 요건」, 『국어교육학연구』 48, 국어교육학회, 2013, 69~70쪽.

22) 남연, 「중국 문언문 교육의 역사적 변천과 전망」, 『고전문학과 교육』 25, 한국고전문학교육학회, 2013, 98쪽.

23) 한자, 한문의 교육은 한국의 자국어교육에서도 오랫동안 논쟁이 지속되는 부분이다. 한자어의 비중이 높은 한국어의 특성상 국어교육에서 한자, 한문 교육을 적극적으로 해야 한다는 주장이 지속적으로 제기되었고, 이 역시 중국과 한국의 자국어교육이 공통적으로 고민하고 있는 지점이다. 그러나 한자, 한문교육에 대한 논의는 이 글의 취지와 거리가 있어 여기에서는 따로 논의하지 않는다.

24) 백순철, 이창희, 「한국·중국의 국어과 교육과정 고전문학 텍스트 선정 비교 및 교과서 수록 양상」, 『국어교육학연구』 48집, 국어교육학회, 2013, 39쪽.

적, 비판적 눈총”에 시달려왔다는 평가가 있기도 하다.²⁵⁾

물론 이와 관련된 것으로 정전에 대한 논의가 활발하게 진행된 적도 있었다. 정전에 대한 논의는 기존의 정전 형성 과정에 대한 정당한 비판을 제기하였으나, 이후 뚜렷한 성과를 낳지 못한 채 간헐적으로 언급되고 있다. 자국어교육이 정전을 가르치는 것에 머물러서는 안 될 것이나, 자국민으로서 읽어야 할 글들에 대해 한국의 자국어교육은 어떤 대안을 가지고 있는지 생각해 볼 일이다. 중국 뿐 아니라 문화적 유산이 풍부한 나라일수록 자국어교육에서 읽어야 할 제재의 목록에 대한 각별한 관심을 보이고 있다는 점을 한국의 자국어교육은 심각하게 고려할 필요가 있는 것으로 보인다.

4. 시사점

한국과 중국의 고전문학교육은 각자 특성을 지니고 있다. 추후 추가함.

5. 결론

한국과 중국은 모두 오래된 역사를 갖추며, 서로 영향을 주고받고 해 왔다. 물론 문화 측면에서도 서로 영향을 미쳤다. 특히 한국 시조, 소설 등 문학 작품 중에서 중국에 관련 이미지²⁶⁾들이 많이 등장되고 있다. 한국과 중국과 같은 문화 간의 긴밀하게 교류하는 것이 흔하게 보이지 않다. 양국의 역사가 옛 시대부터 현재까지 끊임없이 전해 내려오고 찬란한 문화유산들을 산출해 왔다. 이렇게 찬란한 문화들에 대한 양국은 교육현장에서 어떻게 수용하는지를 논의 하고 앞으로 문화교육에 대한 시사점을 얻고자 한다.

본문에서 한국과 중국 국어 교과서의 특성과 고전 문학작품 수록현황을 살펴보고 양국의 기본 지식을 알아본다. 한국의 국어 교과서는 목표중심으로 전화되고 있고 중국의 어문 교과서는 지속적으로 제재 중심으로 사용하고 있다. 2016년부터 교육부가 지도해 만든 교과서를 개발하고 사용하기 시작하고 2019년부터 중국 국내에 모든 중학교는 똑같은 책을 사용하기로 했다. 제재들을 확인하고 양국의 고전문학 교육의 특성을 파악한다.

한국과 중국의 문학교육 특성은 갈래 다양성과 올바른 삶을 추구하는 공통점이 있고 텍스트의 수용방식, 교육 목표, 언어 문화 자원 활용의 다양성 등 다른 특성을 볼 수 있다. 양국의 고전 문학교육 특성이 나름대로 분석하지만 부족한 부분이 많아가지고 충실하게 다루지 못한다. 나중에 자료를 더 수집하고 정리 한 다음에 보완하고자 한다.

25) 김혜정, 「국어교육 제재 선정과 독서 목록 구성에 대한 일고」, 『국어교육연구』 55, 2014, 22쪽.

26) 한국문학 작품 특히 고전시가 및 고전소설 등 고전문학작품을 볼 때 중국에 관련된 것이 많이 등장해 있다. 그 중에서 중국의 전고, 고인, 지명 공간 등 글 제재들이 많이 실려 있다.

참고 문헌

참고문헌은 각주로 대신함.

'한국과 중국 고전문학 교육 비교 연구' 토론문

이지선(호서대학교)

별지 참조.

'먹다'의 의미 확장과 중간구문의 특성

황련화(상해외국어대학교)

조신건(상해외국어대학교)

차례

1. 머리말
2. '먹다'의 의미 분절 양상과 의미 확장
3. 중간구문에서의 '먹다'의 의미
4. '먹다' 중간구문의 특성과 해석기제
5. 맺음말

1. 머리말

한국어 동사 '먹다'는 일상생활과 밀접히 관련된 상용동사로서 지금까지 많은 학자들에 의해 활발히 연구되어 왔다. 그 중에서 본고의 주요내용인 '먹다'의 의미 양상과 구문에 관한 대표적인 연구는 다음과 같다. 김재봉(1989)에서는 '먹다'의 보조동사 의미가 본동사 의미에서 발전 변화한 것임을 밝혔고 홍재성(1992)에서는 '먹다'의 가능한 구문을 일반 자유동사 구문, 기능동사 구문, 보조동사 구문, 관용표현 구문 등 네 가지 큰 범주로 나누고, 각 범주에 귀속될 수 있는 구체적인 용법을 다시 세분화하였다. 이양혜(2002)에서는 '먹다'의 통시적인 기능 변화과정에 대한 분석을 통해 사용자의 인식 구조의 변화가 기능변화의 주된 원인임을 주장하였고, 이종열(2005)에서는 '먹다'의 의미 확장의 양상을 은유 및 환유적 원리에 따라 '타동성', '자동성', '수동성'의 세 가지 방향으로 확장된 것으로 분석하고 개념혼성 이론에 입각하여 구문 구조가 의미 확장에 주는 영향을 제시하였다. 강미화(2007)에서는 기존사전의 '먹다'의 의미에 대해 분석하고 기본의미설, 용법설, 다의성설의 이용과 동음이의어와 다의어 구분이 사전편찬에서의 중요성을 제시하였다. 기존의 논의를 정리해 보면 대부분 연구는 '먹다'의 다의적인 의미 양상과 의미 확장 원리를 밝히는 데 중점을 두었고 의미와 구문구조의 연관성과 관련구문의 생성기제에 대한 논의는 상대적으로 적은 편이었고 '먹다'중간구문에 대한 연구는 아직 없었다.

본고는 틀 의미론을 기반으로 하여 '먹다'의 의미 분절 양상을 살펴보고 인지적 관점에서 '먹다'의 의미 확장 과정을 알아보고 이런 과정에서 생성된 중간구문(middle construction)¹⁾의 통사적 구조와 의미를 밝히는 데 목적을 두고 있다.

틀 의미론은 인지의미론의 한 분야로서 언어와 경험 사이의 연속성을 강조하는 경험주의적 의미론의 관점에 기반을 둔 의미 분석 방법론이다. 틀 의미론이 다의어를 분석함에 있어서의 설명력은 Fillmore & Atkins(1992:75)의 말에서 보아낼 수 있다. "다의적인 낱말의 의미들 사이의 관계는 인지구조(틀)과 관련될 것이며, 인지구조에 대한 지식은 낱말들이 기호화하는 개념들에 대해 전제된다." "'틀(frame)'은 하나의 개념을 이해하기 위해 그 개념이 어울리는 전체 구조를 이해해야 하는 식으로 관련된 개념의 체계(Fillmore 1982:111)", "지식의 특이한 통합 체제 혹은 체험의 응집력 있는 도식화(Fillmore 1982:223)로 설명할 수 있다. 틀의 개념은 대부분 Fillmore의 격문법에서 제시된 격틀(case frame)에 뿌리를 두고 있는데 격문법에서 서술어에 대한 논항의 의

1) 본고에서 논의하는 동사 '먹다'의 중간구문은 인구어에서 말하는 중간구문의 광의적인 정의에 비춘 것이 아니라 영문법에서 가리키는 중간구문에 대응되는 것이다. 영어에서의 중간구문은 기저 목적어의 일반적, 총칭적 특성을 기술하고 피동적 의미를 지니지만, 술어부의 동사는 능동형인 구문을 말한다. 예를 들면 다음과 같은 예문이다. The book sells well. This car drives easily.

미역은 동사와 절의 특징에 중요한 것으로 간주되었고, 이 때 격들은 추상적인 '장면'(scene)'이나 '상황(situation)'을 규정하는 것으로서 동사의 의미구조를 이해하기 위해서는 도식적인 장면(schematized scene)의 속성을 이해하여야 한다(Petruck 1996:1). 어휘적 의미를 기술하는 데 적용되는 기본적인 가정은 각각의 어휘가 특정한 틀을 부각시키고 그 틀의 구성요소(Frame Element, FE)가 윤곽을 드러낸다는 것이다. Fillmore(1982:117)에 의하면 틀은 낱말 의미를 구조화하고, 낱말은 틀을 상기시킨다. 이 때, 부각된 틀은 곧 해당 어휘를 이해하는 데 필요한 지식의 구조가 되고, 윤곽이 드러난 요소들은 주변 텍스트나 문장의 의미적 구조를 통합시키는 틀의 구성요소가 된다(Fillmore, Wooters, and Baker 2001:2).²⁾ 본고에서 다루고자 하는 한국어 동사 '먹다'는 다의어로서 많은 의미를 가지고 있는데 틀 의미론은 '먹다'의 각 단의들이 어떤 틀 속에 속해 있고, 전경이 되는 틀 요소³⁾가 무엇이고, 관련 구문과의 연관성은 어떠한지를 밝히는 데 있어서 중요한 이론 전제를 제공하였다.

이 글에서 분석하고자 하는 중간구문⁴⁾은 다음과 같은 구문이다.

가. 이 고기에는 칼이 잘 먹지 않는다.⁵⁾

나. 대패가 잘 먹는다.

다. 얼굴에 화장이 잘 먹지 않고 들뜬다.

위의 용례의 공통점은 전부 아래에 제시된 영문법에서 말하는 중간구문⁶⁾의 통사 의미적 특성에 부합된다는 것이다.

첫째, 타동사의 목적어가 주어로 바뀌는 소성 교체현상이 있다.

둘째, 동사가 타동 구문과 자동 구문에서 형태의 변화가 없다.

셋째, 총칭적 일반 행위자 의미역의 비명시 논항을 포함하면서, 상태의 변화를 겪는 대상의 의미역을 받는 논항이 표면 구조의 주어로 명시되었다.

넷째, 중간구문은 특정한 사건이 아닌 비사건성 진술을 나타내고 양태적 의미가 수반된다.

다섯째, 중간구문은 표층주어의 속성을 표현하기에 동사는 수식어가 필요하고, 현재 시제를 쓴다.

용례(다)를 중간구문의 특성에 비추어 볼 때 타동구문인 '얼굴이 화장을 먹는다'의 목적어 '화장'이 중간구문의 주어로 교체되었고 동사는 '이, 히, 리, 기' 등 피동표지가 없는 현재 시제로 쓰였고 문장은 비명시 논항인 행위자 즉 '화장을 하는 사람'을 포함하였고 '먹다'는 부사 '잘'의 수식을 받으면서 화자가 화장에 대한 '불만족'의 양태의미를 내포하고 있다. 본고의 제3부분과 4부분에서는 집중적으로 '먹다' 중간구문에서의 '먹다'의 의미와 중간구문의 생성과정, 통사 의미적 특성, 해석기제에 대해 분석하고자 한다.

2. '먹다'의 의미 분절 양상과 의미 확장

2) Fillmore로부터 제시된 틀의 의미에 관한 서술은 남경완, 이동혁(2004). 틀 의미론으로 분석한 '사다'와 '팔다'의 의미 분절 양상. 언어, 29(1), 7쪽에서 재인용한 것이다. 틀 의미론에 대한 이론소개는 김동환(1999).틀 의미론과 의미구조. 언어과학연구, 16, 73-101를 참조.

3) 틀 요소는 의미역으로부터 유추된 것으로 해당 명칭은 의미역의 전통적인 명칭인 행위자(agent), 피영향자(patient/theme), 경험자(experiencer), 도구(instrument), 제공자(source) 등과 일치할 수 있으며 틀 개별적으로 주어질 수도 있다. 이에 대해서는 Fillmore, Wooters, and Baker(2001)참조. 본고에서는 전자와 후자를 결합하여 명명하였다.

4) 본고의 중간구문은 이종열(2005)에서 논의한 '먹다'의 자동성 구문의 일부에 해당된다.

5) 본고에서 사용된 용례는 『표준국어대사전(국립국어원)』, 『연세 현대 한국어사(연세대학교 언어정보연구)』에서 추출한 것이다.

6) 본고에 제시된 중간구문의 통사 의미 특성은 유형론적 시각에서의 연구성과를 참조하여 요약한 것이다. 한국어학계에서 중간구문에 관한 연구는 천호재(2002), 전부미(2013), 강정연(2013), 서영미(2015) 등을 참조.

2.1. 틀 의미론으로 분석한 '먹다'의 의미 분절 양상

본 절에서는 틀 의미론의 방법론으로 동사 '먹다'의 의미 분절 양상을 살펴보고자 한다. 앞서 제시한 바와 같이 본고에서는 '먹다'를 다의어로 간주하고 각 단의들의 틀 요소를 제시하고 관련 구문의 형식적 유형을 범주화할 것이다. '먹다'를 다의어로 볼 것인지 동음이의어로 볼 것인지에 대해서는 사전마다 달리 제시되고 있는데 본고에서 진자를 취하는 이유는 다음과 같다. 김태곤(2002)에서는 다의어에 대해서 하나의 단어가 둘 이상의 의미를 지니고 그 의미들 사이에 유연성(有緣性)이 있어야 한다고 설명을 하였다. 유연성(有緣性)이 상실되면 동음이의어로 처리한다. 『표준국어대사전(국립국어원)』과 『연세 현대 한국어사전(연세대학교 언어정보연구)』(이하 『표준』, 『연세』로 약칭)에서는 '밥을 먹다'의 '먹다'와 '귀를 먹다'의 '먹다'를 동음이의어로 처리하고 있는데 다른 언어들에서 '먹다'의 의미지도를 구축하면 '귀나 코가 막혀서 제 기능을 하지 못하는' 뜻은 한국어에만 특유한 용법이 아니다. 또한 '우리 할머니는 가는귀를 잡수셔서 큰 소리로 이야기해야 한다'는 용법에 비추어 보면 '먹다'를 다의어로 보는 것이 더 논리에 부합된다고 생각한다. '먹다'의 의미 분절 양상을 밝히는 순서는 남경완, 이동혁(2004)에서의 '사다'와 '팔다'의 의미 분석 과정을 참고하였다.

의미 분석 단계:

1. '먹다'의 실제 용례를 살펴 다양한 의미를 분석하고 유형화한다.
2. 유형화한 '먹다'의 의미의 틀을 추출하고 틀 요소를 규명한다.
3. 틀 분절 양상에 따라 틀 요소의 의미를 세분화 한다.

의미 분석의 1단계에서는 『표준』과 『연세』 두 사전의 예문을 살펴보고 '먹다'의 의미를 유형화한다. 그 결과는 다음과 같다.

'먹다' 예문

- (1)영미는 항상 식사를 하고 **커피**를 먹는다.
- (2)비가 와서인지 이부자리가 **물**을 먹은 듯 척척하다.
- (3)한번 먹은 **마음**이 변하지 않도록 하자.
- (4)나도 옛날에는 달리기 대회에 나가서 **1등**도 먹고, 상품도 타고 그랬어.
- (5)그는 책을 사지는 않고 중요한 대목을 베끼다가 서점 주인에게 **욕**을 먹기까지 했다.
- (6)**고기가 너무 딱딱해서 칼날이 잘 먹지 않는다.**⁷⁾
- (7)**이 구두는 왁스가 잘 먹지 않는다.**
- (8)넓은 집 수리에는 자칫 새로 짓는 것보다 **비용**이 더 먹을 수 있다.
- (9)**귀**를 먹었는지 아무리 불러도 그냥 지나가더라.
- (10)사장이 그 **여자 가수**를 먹어버리겠다고 말했다.

위의 예문에서 (1)은 '먹다'의 가장 기본적인 의미 '음식 따위를 입을 통하여 배 속에 들여보내다'의 '섭취하다'는 의미, (2)는 '물기 같은 것을 빨아들이다.'의 '흡수하다'는 의미, (3)은 '어떤 일을 하려고 굳게 마음이나 자세를 가지다'의 '품다'는 의미, (4)은 '경쟁이나 시합 등에서 높은 등수를 차지하다'의 '이기다'는 의미, (5)는 '바람직하지 않은 일을 당하다'의 '당하다'는 의미, (6)은 '날이 있는 도구가 소재를 깎거나 자르거나 갈거나 하는 작용을 하다'의 '자르다'는 의미, (7)은 '바르는 물질이 배어들거나 고루 퍼지다'의 '흡수되다'는 의미, (8)은 '어떤 일에 돈이나 물자 따위가 들거나 쓰이다'의 '소모하다'는 의미, (9)는 '귀나 코가 막혀서 제 기능을 하지 못하게 되다'의 '기능을 잃다'는 의미, (10)은 '강제로 여자와 성관계를 가지다'의 '정조를 유린하다'는 의미를 가진다. 이와 같이 동사 '먹다'는 전체 10개의 틀로 의미가 분절되고 이러한 구분은 곧 '먹다'의 매

7) 본고에서 집중적으로 다루는 중간구문과 관련된 용례와 의미는 모두 진하게 표기해 둔다.

개 단의의 틀이 다름을 의미한다. 2단계의 작업을 거쳐 각 틀의 틀 요소를 분석하면 다음과 같다.

'먹다'의 틀 분절 양상

F1:섭취 [먹는 자, 먹는 대상]

아이들이 과자를 먹는다.

F2:흡수 [흡수 물질, 액체]

숨이 물을 먹어 무겁다.

F3:다짐 [행위자, 감정]

그녀는 다시 마음을 독하게 먹고 일을 하기 시작했다.

F4:시합 [행위자, 경쟁대상, 경쟁, 높은 등수]

나도 옛날에는 달리기 대회에 나가서 1등도 먹고, 상품도 타고 그랬어.

F5:가해 [가해자, 피해자, 바람직하지 않은 것]

철수가 아빠에게 매를 먹었다.

F6:절단 [행위자, 잘리는 물질, 날이 있는 도구]

대패가 잘 먹는다.

F7:침입 (浸入) [행위자, 스며드는 대상, 바르는 물질]

웃감에 풀이 잘 먹어야 다람질하기 좋다.

F8:소모 [소모대상, 물자]

이 차에 기름이 많이 먹는다.

F9:막힘 [사람/동물, 코/귀]

코 먹은 소리를 내다.

F10:성관계 [행위자, 여자]

그는 벌써 여러 여자를 먹었다.

3단계는 같은 틀에 속하는 단의들을 대상으로 틀 요소의 의미부류에 따라 더 한층 세분화한다.

F1:섭취 [먹는 자, 먹는 대상]

과자/담배/탄내/나이를 먹다.

위의 예문에서 F1의 틀 요소 먹는 대상에 해당하는 어휘는 '담배', '기체', '나이'인데 이들 어휘의 의미 부류가 다름에 따라 '먹다'의 의미도 분절된다. '먹다'는 각각 '피우다', '들이마시다', '이르거나 더하다'의 의미로 해석된다.

'먹다'의 의미 분절 양상

F1-1:[먹는 자]가 [먹는 대상01-음식물]을 섭취하다. 밥을 먹다.

F1-2:[먹는 자]가 [먹는 대상02-담배]를 피우다. 담배를 먹다.

F1-3:[먹는 자]가 [먹는 대상03-기체]를 들이마시다. 연탄가스를 먹다.

F1-4:[먹는 자]가 [먹는 대상04-나이]를 더하다. 나이를 먹다.

F2:[흡수 물질]이 [액체]를 빨아들이다. 기름 먹은 종이.

F3:[행위자]가 [감정]을 품다. 앙심을 먹다.

F4:[행위자]가 [경쟁]에서 [높은 등수]를 차지하다. 우승을 먹다

F5:[피해자]가 [가해자]에게 [원하지 않는 것]을 당하다. 욕을 먹다.

F6:[날이 있는 도구]가 [잘리는 물질]을 잘 자르는 작용을 하다. 고기에 칼이 잘 먹는다.

F7:[스며드는 대상]에 [바르는 물질]이 잘 배어들거나 고루 퍼지다. 얼굴에 화장이 잘 먹는다.

F8:[소모하는 대상]에 [물자]가 쓰이다. 공사에 철근이 생각보다 많이 먹어 걱정이다.

F9:[사람/동물]의 [코/귀]가 막혀 제 기능을 못하다. 귀가 먹다.

F10:[행위자]가 [여자]의 정조를 유린하다. 여자를 먹다.

'먹다'구문을 '먹다'의 틀과 부각되는 틀 요소와 예문에 따라 형식화하여 정리하면 다음과 같다.

<표1> 동사 '먹다'구문의 유형

'먹다' 틀	'먹다'의미	부각되는 틀 요소	구문
F1 섭취	섭취하다	먹는자NP1, 먹는대상NP2	NP1가/이 NP2을/를 먹다
F2 흡수	빨아들이다	흡수 물질NP1, 액체NP2	
F3 다짐	품다	행위자NP1, 감정NP2	
F4 시합	이기다	행위자NP1, (경쟁NP2), 높은 등수NP3	NP1가/이 (NP2에서) NP3을/를 먹다
F5 가해	당하다	피해자NP1, (가해자NP2), 원치 않는 것NP3	NP1가/이 (NP2에게/한테) NP3을 먹다
F6 절단	자르다	(잘리는 물질NP1), 날이 있는 도구NP2,	(NP1에/은/는) NP2가/이 잘 먹는다
F7 침입	흡수되다	(스며드는 대상NP1), 바르는 물질NP2	
F8 소모	소모하다	(소모하는 대상NP1), 물자NP2	(NP1에/가/이) NP2가/이 많이 먹는다
F9 막힘	기능없다	코/귀NP1	NP1가/이/을/를 먹다
F10성관계	정조를 유린하다	행위자NP1, 여자NP2	NP1가/이 NP2을/를 먹다

<표2> '먹다'의미 분절 비교

논항	음식	담배	약	나이	연기	벌레	물기	마음	우승	이윤	뇌물	겁	별점	골	욕	칼	풀	물자	여자	귀
표준	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+
연세	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	-	+	+
본고	+					+	+	+			+			+	+	+	+	+	+	

본고에서 '먹다'의 논항인 '음식, 담배, 약, 나이, 연기, 벌레' 등을 모두 F1 '섭취'의 틀에 넣은 이유는 이 틀에서 행위자가 모두 '유생물'이고 피영향자는 '유생물의 체내 변화를 일으키는 것'이기 때문이다. '우승, 이윤, 뇌물'을 같은 틀에 넣은 이유는 이들이 전부 '행위자'에게 심적으로 '유쾌함'을 갖다 주는 것이기 때문이고, 이와 반대로 '겁, 별점, 골, 욕' 등은 '불쾌함'을 갖다 주는 것이기 때문이다. 더 상세한 분석은 다음 절에서 진행할 것이다.

2.2. 인지의미론으로 분석한 '먹다'의 의미 확장 양상

본 절에서는 Newman(1997,2009)에서 '먹다', '마시다' 동사의 의미확장 기제를 설명하면서 제시한 분류를 참조하여 '먹다'의 확장 의미를 행위자에 기반한 확장, 행위자와 피영향자에 기반한 확장, 피영향자에 기반한 확장, 세 가지로 나누어 분석하고자 한다.

2.2.1. 행위자에 기반한 확장

동사 '먹다'는 의미 확장 과정에 행위자의 특성에 의해 은유적으로 확장된다. 음식물을 배 속에 들여보내는 과정에서 먹는 주체는 상황에 따라 유쾌함을 느낄 수 있고 불쾌함을 느끼기도 한다. 행위자에 의한 의미 확장을 Newman(2009:8)에서는 내재화(internalization)라고 정의를 내렸다. 유쾌한 감정은 '먹다'의 논항 '우승, 이윤, 뇌물' 등에서 구현되고, 불쾌한 감정은 논항 '겁, 별점, 골, 욕, 매'등에서 구현된다. '마음을 먹다'에서와 같이 '다짐하다'의 의미를 가질 때에는 기쁘고 슬픈 감정을 명확히 단정할 수 없는 '유쾌함'과 '불쾌함'의 '중간상태'에 있다. 이상의 논항들은 '음식물이 체내로 들어가는' 근원역이 '이윤, 뇌물'등 '구체적인 실체가 개인 재산 안에 들어오'거나 '겁, 욕'과 같은 '추상적인 감정이 감정영역에 들어오'는 목표역으로 투사된 것이다. 또한 '먹다'의 논항은 '사람→동물→식물→무생물'의 순서, '음식물→액체→기체' 와 같이 '구체적인 것→추상적인 것'⁸⁾으로 확장된다.

'먹다'는 '매, 욕, 겁, 별점, 골' 등 '원치 않는 것'의 어휘와 결합하면서 피동의 의미를 가지게 된다. 그리하여 '이, 히, 리, 기'와 같은 피동표지가 없이도 '대패가 잘 먹는다' 에서와 같이 능동의

8) 다의어 의미 확장은 언중의 경험과 경향성과 유의미하게 동기화 되어 있는 것으로 인간의 경험확장 양상에 따라 구체적인 데서 추상적으로 확장된다. 보다 더 구체적인 논의는 임지룡(2008:81-82) 참조.

형태로 피동의 의미를 나타낼 수 있게 된다.

2.2.2. 피영향자에 기반한 확장

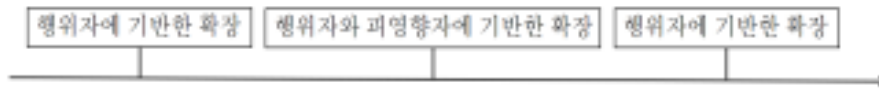
피영향자에 의한 의미 확장은 먹는 과정에 피영향자가 어떤 영향을 받고, 어떤 변화가 일어났는지에 초점을 둔다. '먹다'가 기본의미를 나타낼 때 음식물의 가장 선명한 변화는 음식물이 씹어서 작아져 작은 입자로 되고 나중에 시선에서 사라지는 것이다. 그리하여 '씹는 행위'는 '들어간다', '파손되다'의 의미를 야기 시킴으로써 각각 '칼, 화장', '좁' 과 결합되어 '칼이 잘 먹는다', '화장이 잘 먹는다', '옷에 좁이 많이 먹었다.' 등 문장을 구성한다. 또한 먹는 과정은 에너지를 수요함으로 '소모되다'의 의미를 가지며 '시간'과 '비용, 철근, 연료'등 '물자'의 의미를 가진 명사와 함께 쓰인다.

2.2.3. 행위자와 피영향자에 기반한 확장

행위자와 피영향자에 의한 '먹다'의 의미 확장은 '여자를 먹다'와 '귀를 먹다'를 통해 구현된다. 전자는 '행위자가 여자와 강제로 성관계를 가지다'는 의미를 나타내는데 행위자의 가해행위가 피영향자에 대한 파괴성 영향을 내포하고 있다. 후자는 '행위자의 선천적이거나 후천적인 원인으로 귀나 코가 정상적인 기능을 하지 못하게 되다'는 의미를 가진다. 그러므로 위에서 제시한 은유적 확장은 행위자와 피영향자 양자에 모두 주의력 초점이 집중된다.

이상의 논의를 종합하면 다음과 같다.

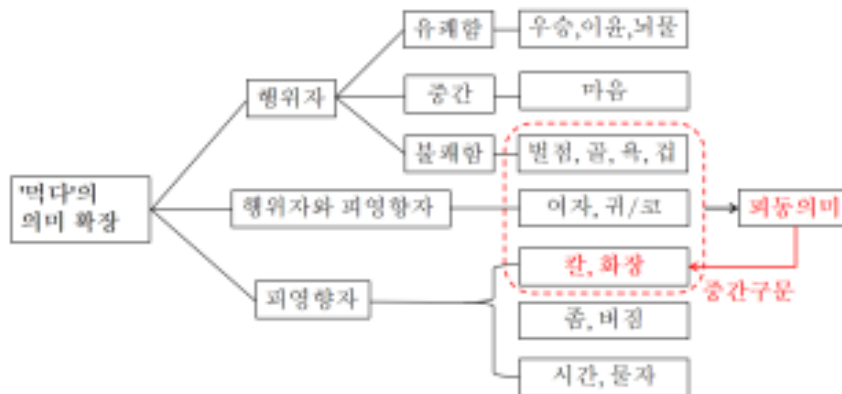
첫째, 동사 '먹다'의 은유적인 확장 과정을 볼 때 대체로 행위자에 기반한 확장, 행위자와 피영향자에 기반한 확장, 피영향자에 의한 확장 세 갈래로 확장되는데 이들은 명확한 분계선이 없이 하나의 연속체를 이룬다.



<그림1> '먹다'의 의미 확장기제

둘째, '먹다'가 '불쾌한 감정을 생기게 하는 것'과 함께 쓰이면서 '피동의미'가 파생된다.

셋째, '먹다'의 '피동의미'는 동사 '먹다'가 타동사에서 '중간동사'가 파생됨을 가능케 한다. 즉 능동의 형태로 피동의 의미를 나타낼 수 있게 한다. 2장에서 서술한 동사 '먹다'의 의미 확장 양상을 그림으로 요약하면 다음과 같다.



<그림2> '먹다'의 의미 확장과 중간구문의 파생과정

3. 중간구문에서의 '먹다'의 의미

3.1. 중간동사 '먹다'의 의미

본 절에서는 중간동사 '먹다'의 통사 의미적 특성을 살펴볼 것이다.

- 가. 이 고기에는 **칼**이 잘 먹지 않는다.
- 나. **대패**가 잘 먹는다.
- 다. 얼굴에 **화장**이 잘 먹지 않고 들뜬다.

위의 예문은 앞서 제시된 '먹다' 중간구문이다. 여기서 보아낼 수 있듯이 중간구문에서의 '먹다'는 시제제약을 받아 현재시제만 가능하다. 그 이유는 중간구문이 특정한 사건이 아닌 비사건성 진술을 나타내는 데 쓰이기 때문이다. 예문 중 '먹다'의 의미는 '음식이 체내에 들어가는' 근원영역이 각각 '칼이 고기에 들어가는' 것과 '화장품⁹⁾이 얼굴에 배어드는' 목표영역에 은유적으로 확장되어 '들어간다', '흡수되다'는 의미를 나타낸다. 또한 '먹다'가 '주먹, 매, 욱'등 부정의 뜻을 지닌 명사와 함께 쓰이면서 피동의 의미를 가져 '칼, 대패, 화장'등 '들어가는 대상'이 주어의 위치에 놓이는 구문에서 '피동표지'가 불필요하게 되었다. 임지룡 외 3인 옮김(2004)에서는 '먹다'와 같이 타동성이 높은 동사일수록 수동화가 일어나기 쉽다고 설명하였다. 중간구문에서는 구문의 비사건성을 더 명시화하기 위하여 반드시 '잘', '쉽게' 등과 같은 부사와 공기하여 동사의 사건성을 배경화하고 상태성을 전경화 시킨다. 위의 예문에서 '잘'은 '기능 면에서 아주 만족스럽게'의 의미를 가지며 구문은 '칼, 대패, 화장품' 등 특정한 기능을 가진 '도구(instrument)'들이 '기능을 잘함'을 서술한다. 그리하여 '먹다'는 동작성이 약화되고 상태성이 부각되어 '쓰기 좋다'의 의미를 가진다.

3.2 다른 언어에서 '먹다' 논항의 개념공간 및 의미지도

'먹다'의 중간동사 용법이 한국어에만 특유한 것인지 범언어적으로 공통성이 있는 것인지 알아보고 의미 확장 양상이 어떤 공통점과 차이점이 있는지 대조하기 위하여 다른 언어들에서의 '먹다'의 의미를 고찰하고 통계하였다.

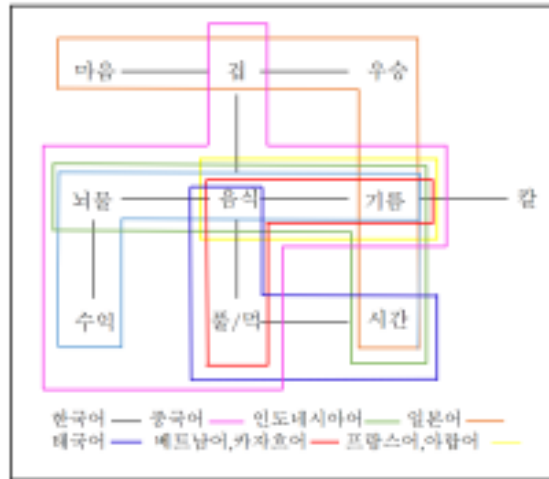
<표3> 다른 언어들에서의 '먹다'의 의미 양상

언어	VO /OV	'먹다'의 논항 및 의미								
		음식 섭취하다	마음 품다	충격 받다	버물 받다	기름 소모하다	칼 쓰기 좋다	우승 얻다	풀/떡 흡수되다	시간 걸리다
한국어	OV	+	+	+	+	+	+	+	+	+
중국어	VO	+	-	+	+	+	-	-	+	-
일본어	OV	+	+	+	-	+	-	+	-	+
인도네시아어	VO	+	-	-	+	+	-	-	-	+
태국어	VO	+	-	-	-	-	-	-	+	+
카자흐어	OV	+	-	-	-	+	-	-	+	-
베트남어	VO	+	-	-	-	+	-	-	+	-
아랍어	VO	+	-	-	-	+	-	-	-	-
프랑스어	VO	+	-	-	-	+	-	-	-	-

위에서 통계한 다른 언어들에서의 '먹다'의 의미 양상은 '먹다'의 개념공간(conceptual space)을 형성한다. 개념공간은 의미지도를 작성하는 초보적 단계이다. 개념공간은 '절점(node)'과 '연결선(connecting line)'으로 구성되는데 '절점'은 '먹다'의 범언어적인 의미를 나타내고 '연결선'은 부동

9) 예문 '얼굴에 화장이 잘 먹는다'에서의 '화장'은 환유적 기제에 의해 '화장품'을 지칭하는 것이다.

한 의미들 간의 상호적인 연관성을 나타낸다. 개념공간을 바탕으로 부동한 언어마다 '먹다'의 의미의 개념공간을 분할하는데 이를 개별언어의 의미지도(semantic map)라 한다. 의미지도 모형은 언어 유형론 시각에서 언어들 간의 공통성과 차이성을 밝히고 더 나아가 인간 사유를 연구하는 방법론 중 하나로서 어휘요소와 문법요소 연구에 많이 적용되었다. 의미지도 구축에 대한 이론과 구축방법에 대한 세부적인 논의들은 Haspelmath, Martin(2003), Croft, William(2003), Thanasis Georgakopoulos(2019), 박진호(2012), 이지은(2013상, 2013하), 박정구(2017)등이 있다. 다의어를 분석함에 있어서 의미지도 모형은 의미들 간의 연관성을 밝힐 수 있고, 함축적 보편성을 제시할 수 있으며, 통시적인 의미 변화과정을 직관적으로 보여줄 수 있는 등의 장점이 있다. <표3>에서 정리한데 근거하여 다른 언어들에서의 '먹다'의 의미지도를 작성하면 다음과 같다. 구체적인 작성과정은 이 논문의 중점이 아니기에 논외로 한다.



<그림3> 다른 언어에서 '먹다' 논항의 의지도

<그림3>의 의미지도를 통해 다음과 같은 언어적 보편성과 특수성을 보아낼 수 있다.

첫째, '먹다' 중간구문의 논항중 하나인 '칼'은 조사된 언어에 없었다. 그러나 중국의 일부 지역, 예를 들면 상해, 항주, Ningpo, 광주, 하문 등 방언에서는 '칼을 먹다'의 표현을 찾아 볼 수 있었다. 하지만 '칼이 잘 먹는다'는 표현은 없었다.

둘째, '풀, 떡'등은 '먹다'가 '흡수하다'의 의미를 나타낼 때의 논항인데 '종이가 풀을 먹다'라는 표현은 중국어, 태국어, 베트남어, 카자흐어에도 존재하였다. 그러나 모국어 화자를 통해 조사한 결과 '풀이 잘 먹는다'와 같은 중간구문은 없었다.

셋째, '먹다'논항 중 '음식'을 제외하고 가장 많이 겹치는 부분이 '물자'인데 이는 범언어적으로 '먹다'가 '소모하다'의 확장의미를 많이 공유하고 있음을 제시한다.

넷째, '시간을 먹다'는 용법은 '물자를 먹다'는 용법을 함축한다. 즉 한 언어에 '시간을 먹다'는 표현이 있으면 반드시 '물자를 먹다'는 표현도 있다.

다섯째, 중국어에서의 '입이 먹다(口吃)'는 표현은 '말을 더듬음'을 의미하는데 한국어에서의 '귀/코가 먹다'는 표현과 흡사하다. 또한 이는 '대패가 잘 먹는다'는 표현과도 유연성(有緣性)을 가지는 것으로 유추되는데 모두 '기능'과 관련되어 '기능을 잘하다/못하다'의 의미가 있다. 이로써 '먹다'는 동음이의어가 아닌 다의어로 처리해야 한다는 근거를 더 밝힐 수 있다.

4. '먹다' 중간구문의 특성과 해석기제

4.1. '먹다' 중간구문의 통사 의미적 특성

'먹다' 중간구문의 통사적 특징을 분석하기 위하여 먼저 제2부분에서 제시한 '먹다' 중간구문의 형식과 예문을 보자.

구문형식:(NP1에/은/는) NP2가/이 잘 먹는다.

대응예문: 가. 고기가 너무 딱딱해서 칼날이 잘 먹지 않는다.

나. 대패가 잘 먹는다.

다. 이 구두는 왁스가 잘 먹지 않는다.

라. 옷감에 풀이 잘 먹는다.

앞서 분석한 바와 같이 중간구문에서 '먹다'는 '들어가다'의 의미와 '흡수되다'의 의미를 가지는데 이에 대응된 형식화한 구문에서 NP1은 각각 '잘리는 물질'과 '스며드는 대상'이다. NP1은 화자의 의도, 상황을 파악하는 주관화의 정도에 따라 명시적으로 나타날 수도 있고 암시적으로 표현될 수도 있다. 구문에 실현될 경우 화제표지 '은/는' 혹은 부사격 조사 '에'와 함께 쓰이면서 NP1과 NP2가 모두 부각되고 암시될 경우 NP2만 부각되는데 이때 청자는 언어적 맥락과 인지적 배경지식에 의존하여 NP1을 추출해 낼 수 있다. NP2는 화자가 말하고자 하는 대상이자 출발점으로서 주격표지 '가/이'와 함께 구문에 표출되고 한정성을 띤다.

중간구문은 사람들이 인지내용의 결과를 서술할 때 쓰인다. '먹다' 중간구문은 '평가의미'를 지닌다. 이런 용법은 형용사술어문과도 기능이 흡사한데 즉 '도구'의 일종인 '어떤 물체'의 '기능'에 대해 평가를 내릴 때 많이 사용된다.

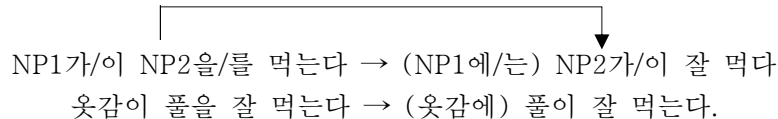
정보 구조를 볼 때, NP2는 화제이고 담론의 출발점이다. 부사 '잘'과 '먹다'는 화제에 대한 설명이다. 화제는 '구정보'이고 설명부분은 '신정보'이다. '먹다' 중간구문은 화자가 NP2의 속성 혹은 특징에 대해 주관적인 평가를 내리는 화용기능을 한다. '먹다'는 NP2에 비하면 '신정보'이지만 평가적 기능을 하는 부사 인 '잘'에 비하면 '구정보'이다. 그러므로 구문의 의미초점은 부사 '잘'에 집중된다고 볼 수 있다.

4.2 '먹다' 중간구문의 생성과정

'먹다'는 일상생활에서 자주 쓰이는 사용빈도가 매우 높은 동사로서 타동사에서 보조동사로 확장되는 문법화과정에 중간동사가 파생되었다. 즉 타동사로서의 '먹다'는 행위자가 '음식물을 먹는' 과정에서의 불쾌한 경험이 은유적으로 확장되어 '매, 주먹, 욱'등과 함께 쓰이게 되었으며 이로써 '피동의미'가 생겼고 목적어 자리에서 쓰이던 '도구'의 의미를 가진 논항이 주어 자리를 교체하면서 중간동사가 파생되었다.

'먹다'의 통사적 변화과정: 'NP2을/를 먹다' → 'NP2가/이 잘 먹다' → 'V 어 먹다'

'먹다'타동사 구문에서부터 '먹다' 중간동사로의 구문을 형식화하면 다음과 같다.



4.3 '먹다' 중간구문의 해석기제

'먹다' 중간구문은 화자가 '도구의 기능에 대해 평가를 내리는'의도를 달성하기 위하여 타동사의 목적어가 중간구문의 주어로 되었고 '평가의미'를 가진 부사 인 '잘'과 공기하여 '동작의미'가 약화되고 '상태의미'가 부각되었다. '동작의미'의 약화와 '상태의미'의 강화는 인과적인 환유적 기제에 의해 야기된 것이다. 동사의 '행위'는 화자가 '도구의 기능'을 평가하는 전제이다. 위의 구문을

예로 들면, '옷감이 풀을 흡수하는' 행위가 있어야만 '풀'에 대한 평가를 내릴 수 있다. 다시 말해서, '먹다'의 중간구문에는 타동성 구문이 함축되어 있다. 중간구문의 '평가의미'는 타동사 '먹다'의 '동작성'을 약화시키고 '상태성'을 부각시킨다. 즉 '먹다'의 논항 NP1이 배경화 작용을 하는 부사격 조사 '에'와 같이 쓰이거나 구문에 실현되지 않고, '만족스럽게'의 의미를 가진 부사 '잘'과 함께 쓰임으로써 화자는 NP2의 기능을 평가하려는 의도를 달성한다.

5. 맺음말

본고는 틀 의미론에 입각하여 한국어 동사 '먹다'의 의미 분절 양상을 살펴보고 의미 확장 과정에서 파생된 중간동사 '먹다'의 의미를 분석하였다. 그리고 유형론적인 시각에서 다양한 언어들에서의 동사 '먹다'의 의미지도 구축을 통해 '먹다'의 부동한 의미의 연관성과 함축적보편성을 제시하였다. 그리고 다른 언어에서도 '먹다' 중간동사의 용법이 있는지에 대해서도 살펴보았는데 그 결과 '먹다' 중간구문의 생성은 한국어에만 특유한 것 이었다.

앞서 논의한 '먹다'의 중간구문 '(NP1에/은/는) NP2가/이 잘 먹는다'의 생성과정, 통사 의미적 특성, 해석기제 등을 요약하면 다음과 같다. 첫째, 생성과정을 볼 때 '먹다'는 사용빈도가 높은 상용동사로서 타동사에서 보조동사로 확장되는 과정에 중간동사가 파생되었다. 둘째, '먹다' 중간구문에서의 NP1의 실현은 화자의 의도에 따라 수의성을 띠고 구문에 명시될 때 부사격조사 '에' 혹은 화제표지 '은/는'과 함께 쓰인다. NP2는 '도구'이고 '잘'은 '만족스럽게'의 의미를 가지고 '먹다'는 '쓰기 좋다'의 의미를 나타낸다. 셋째, 해석기제를 볼 때, 화자가 '도구의 기능에 대해 평가를 내리'는 의도를 달성하기 위하여 타동사의 목적어가 '먹다' 중간구문의 주어로 되었고 '평가의미'를 가진 부사 '잘'과 공기하여 '동작의미'가 약화되고 '상태의미'가 부각되었다.

본고는 다의어 '먹다'의 의미 확장과정을 제시하고 어휘 의미와 '먹다' 중간구문의 통사, 의미적 특성을 밝힘으로써 어휘 사전편찬, 외국인을 위한 다의어 교수, 중간구문의 이해에 어느 정도 도움을 줄 수 있을 것으로 예상된다.

참고 문헌

- 강미화(2007), "동사 '떡다'의 사전주석에 대하여", 『중국조선어문』 제1호, 길림성민족사무원위원회, pp.20~25.
- 강정연(2013). "한국어 중간동사에 관한 연구", 『한국어 의미학』 제41호, 한국어의미학회, pp.27~50.
- 김동환(1999), "틀의미론과 의미구조", 『언어과학연구』 제16집, 언어과학회, pp.73~101.
- 김재봉(1989), "'떡다'의 의미 연구", 『우리어문연구』 제4호, 우리어문학회, pp.531~543.
- 김태곤(2002), 『중세국어 다의어와 어휘변천』, 박이정.
- 남경완, 이동혁(2004), "틀의미론으로 분석한 '사다'와 '팔다'의 의미 분절 양상", 『언어』 제29권 제1호, 한국언어학회, pp.1~24.
- 박진호(2012), "의미지도를 이용한 한국어 어휘요소와 문법요소의 의미 기술", 『국어학』 제63집, 국어학회, pp.459~519.
- 박정구·강병규·유수경(2017), "언어유형론적 관점에 입각한 기점 표시 부치사의 의미지도 연구-중국 방언 분석을 중심으로", 『중국언어연구』 제71집, 한국중국언어학회, pp.391~412.
- 서영미(2015), "한국어 중간동사의 형성과 특성에 관한 연구", 『현대영어영문학』 제59권 제1호, pp.109~128.
- 이양혜(2002), "'떡다'의 기능과 의미 변화", 『한국어학』 제15권, 한국어학회, pp.185~210.
- 이종열(2005), "'떡다'의 다의적 의미와 구문적 확장", 『한국어학』 제27권, 한국어학회, pp.249~277.
- 이지은(상)(2013), "언어유형론의 새로운 접근-의미지도모형을 통한 범언어적 연구(상)", 『중국어문학논집』 제79호, 중국어문화연구회, pp.235~255.
- (하)(2013), "언어유형론의 새로운 접근-의미지도모형을 통한 범언어적 연구(하)", 『중국어문학논집』 제81호, 중국어문화연구회, pp.223~250.
- 임지룡 외 3인 옮김(2002), 『몸의 철학』, 박이정.
- 임지룡 외 3인 옮김(2004), 『인지언어학 키워드 사전』, 한국문화사.
- 임지룡(2008), 『의미의 인지언어학적 탐색』, 한국문화사.
- 전부미(2013), "중간구문의 구조와 성향성", 『영어학』 제13권 제4호, 한국영어학회, pp.913~935.
- 천호재(2002), "한국어의 중간 자동사 구문과 중간 수동 구문에 관한 연구", 『어학연구』 제38권 제1호, 서울대학교 언어교육원, pp.211~239.
- 홍재성(1992), "동사 '떡다'의 사전적 처리를 위한 몇 가지 논의", 『새국어생활』 제2권 제4호, 국립국어연구원, pp.14~17.
- Croft, William(2003), *Typology and Universals(Second Edition)*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Fagan, S. M. B.(1992), *The Syntax and Semantics of Middle Constructions:A Study with Special Reference to German*. Cambridge University Press.
- Fillmore, C. J.(1982), Frame Semantics, ed by Linguistic Society of Korea, *Linguistics in the Morning Calm*, Seoul: Hanshin Publishing. 111~137.
- Fillmore, Charles J&B.T.S. Atkins.(1992), Towards a Frame-based Lexicon: The semantics of RISK and its Neighbors, In Lehrer & Kitty(ed). *Frames, Fields and Contrasts*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Fillmore, C. J.,Wooters, C. and Baker, C. F.(2001), Building a Large Lexical Databank Which Provides Deep Semantics, *Information and Computation*, Hong Kong.
- Haspelmath, Martin(2003), The geometry of grammatical meaning: semantic maps and cross-linguistic comparison, *The New Psychology of Language*, 211~242.

- Langacker. R. W.(2008), *Cognitive Grammar A Basic Introduction*, Oxford University Press.
- Newman, John.(1997), Eating and drinking as sources of metaphor in English. *Cuadernos de Filologia Inglesa*. Special volume on *Cognitive Linguistics* 6. 213~231.
- Newman, John(ed.)(2009), A cross-linguistic overview of 'eat' and 'drink'. In John Newman(eds), 1-26.
- Newman, John(eds.)(2009), *The linguistics of eating and drinking*. Amsterdam:John Benjamins.
- Petruck, M.(1996), Frame Semantics, In Jef Verschueren, Jan-Ola Ostman, JanBlommaert, and Chris Bulcaen(eds.), *Handbook of Pragmatics*, Philadelphia:John Benjamins. 1~13.
- Thanasis Georgakopoulos(2019), Semantic Maps. Oxford Bibliographies Online.

“먹다”의 의미 확장과 중간구문의 특성’ 토론문

신필여(서울대학교)

이 연구는 다의적인 의미가 실제로 실현되는 구조와 어떠한 연관성이 있는지를 동사 ‘먹다’를 대상으로 하여 ‘틀 의미론’을 기반으로 의미 분절 양상을 분석하고 그것의 의미 확장 과정에서 파생된 통사적 특성과 의미적 특성을 고찰하고자 한 것으로 생각됩니다. 다의성은 그것이 실제로 실현되는 문장의 맥락 속에서 파악되기에 이 연구에서 시도한 특정 구조에서의 ‘먹다’가 지니고 있는 다의적 의미가 무엇인지를 용례를 중심으로 그 양상을 파악하고 그것의 개념 구조를 구체적으로 분석한 것은 다의적인 의미가 실제로 실현되는 구조와 어떠한 연관성이 있는지를 밝히고자 하였다는 점에서 의의가 있다고 하겠습니다. 다의어 문제는 사전편찬에서도 중요하고 어휘 교육에서도 주요 관심사이기에 토론자의 입장에서 이 발표가 다의어 교수 학습 방안 제시나 교육 내용 구성에 유의미하게 활용되는 연구로 기여할 수 있기를 바라는 마음으로 몇 가지의 질문을 하는 것으로 토론자로서의 제 소임을 다하고자 합니다.

1. 먼저 ‘먹다’의 중간구문의 통사적 특성에 대한 해석 부분입니다. 중간구문에서의 ‘먹다’는 시제 제약을 받아 현재 시제만 가능하다고 기술이 되어 있는데 그것에 대한 추가 설명을 해주셨으면 합니다. 예를 들어 ‘얼굴에 화장이 잘 먹지 않고 들뜨다.’와 ‘얼굴에 화장이 잘 먹지 않고 들떴다.’의 문장을 비교해 보았을 때 전자는 기능상의 쓰임이 좋다는 의미로 대상의 속성을 표현하는 문장으로 사용되어 정문이 되고 후자의 문장은 어떤 사건의 결과에 초점을 둔 해석으로 이 또한 사용 가능한 문장이기에 현재 시제 제약이라기보다는 특정한 의미를 수반하는 양태적 의미의 수반 여부로 판단할 수 있을 것이라 해석이 됩니다. 이 발표문에서 ‘현재 시제’만 가능하다고 하신 정확한 의미가 무엇인지 궁금합니다.

2. 다음은 ‘먹다’의 의미 분석 기준에 대한 부분입니다. 2.1.에서 ‘틀 의미론’으로 ‘먹다’의 의미 분절 양상을 분석하면서 『표준국어대사전(국립국어원)』과 『연세 현대 한국어사전(연세대학교 언어정보연구)』의 예문을 기반으로 ‘먹다’의 의미를 10가지로 유형화하였는데 <표3> 다른 언어들에서의 ‘먹다’의 의미 양상을 분석할 때는 의미 확장 양상이 어떤 공통점과 차이점이 있는지 대조하기 위하여 ‘먹다’의 논항 및 의미를 9가지의 유형으로 분석을 하였는데 이렇게 대상을 달리한 의도가 있으신지 궁금합니다.

3. 마지막으로 의미 분절 대상의 일관성에 대한 부분입니다. <표2> ‘먹다’ 의미 분절 비교에서는 ‘행위자’에게 유쾌함을 가져다주는 요소로 ‘우승, 이유, 뇌물’을 제시하고 ‘불쾌함’을 가져다주는 것으로 ‘겁, 벌점, 골, 욕’을 제시하고 있는데 <표3> 다른 언어들에서의 ‘먹다’ 의미 양상에서는 ‘충격을 받다’로 제시되어 있고 이것을 그림으로 표현한 <그림3> 다른 언어에서 ‘먹다’ 논항의 의미지도’에서는 다시 ‘충격’ 대신에 ‘겁’으로 용어가 제시되어 있습니다. 또한 <표 3>에서 제시되지 않았던 ‘수익’이 <그림 3>에 있는데 대상에 대한 선택을 좀 더 일관성 있게 하는 것이 논문 이해에 도움이 되리라고 생각합니다. 마지막으로 <그림1> ‘먹다’의 의미 확장기제 부분도 명확한 분계선이 없이 하나의 연속체를 이룬다는 것이 무엇을 뜻하는지와 그림에서 중복된 용어 사용이 수정되고 조금 더 명시적으로 제시되면 좋겠습니다.

흥미로운 주제에 토론자로서 참여할 수 있게 기회 주셔서 감사합니다. 혹시 토론자가 잘못 이해하여 의견이나 질문을 드린 부분이 있다면 너그러이 이해해 주시기 바랍니다.

중국인 학습자의 한국어 단모음 발음 교육 연구

- L1 영향으로 인한 단모음 조음위치 변화를 중심으로

웬 신(서울대학교)

차례

1. 머리말
2. 한국어와 중국어 단모음 조음 방법 대조
3. 실험 연구
4. 맺음말

1. 머리말

한국어 발음의 교육에서 교육의 목적을 어디에 두어야 할지에 따라 교육의 내용, 구성, 방법 등이 다르다. Derwing(2009)은 발음의 정확성에 따라 발음 교육의 목적을 '모국어 화자와 같은 발음', '이해가능한 발음', '이해하기 쉬운 발음'으로 유형화하였다. 모국어 화자와 같은, L1 발음 흔적이 없는 정확한 발음이나, 한국인 화자가 쉽게 알아들을 수 있는 이해하기 쉬운 발음 모두 음절의 핵인 모음의 정확성과 밀접한 관련이 있다. <국제통용 한국어 표준 모형(2단계)>(김중섭 외, 2011:43)에서는 모음의 정확성을 1급에서 3급까지의 교육 내용으로 선정하였고, <국제통용 한국어 표준 교육과정 적용 연구(4단계)>(김중섭, 2017:99)에서는 '모음의 조음 특성을 알고 이해가 가능할 정도로 발음한다'라는 교육 목표와 내용을 1급에서 제시하였다. 이처럼 한국어 개별 음소의 발음이 교육과정 초기에서만 제시되고 있기 때문에, 한국에서 표준 교육과정 1~2급을 놓치거나 한국어 발음에 대해 체계적인 교육을 받아 본 적이 없는 L2 학습자에게 정확한 한국어 단모음을 산출하는 것이 어려울 것을 예측할 수 있다.

한국어 발음 교육에 있어서 중국인 학습자의 단모음 습득 양상에 관련된 연구에는 장향실(2002), 윤영해(2018), 윤은경(2018) 등이 있다. 장향실(2002)에서는 중국인 학습자의 모국어 영향에 의한 /오/와 /어/, /어/와 /오/ 혼동 양상 및 교육 방안을 제시하였다. 윤영해(2018)에서는 중국인 학습자가 /ㅜ/를 [i]와 [ə], /ㅡ/를 [o]와 [u], /ㅝ/를 [a]로 발음하는 경향을 구성원소 이론으로 분석하였다. 윤은경(2018)은 한국인 화자의 한국어 단모음 발음과 중국인 학습자의 중국어 단모음 발음의 대조를 통해 중국어의 단모음이 한국인 청자에게 두 모음의 연속으로 지각되는 것을 밝혔다.

중국인 학습자는 모국어의 부정적인 영향에 의해 단모음을 발음할 때 시간에 따른 조음 위치의 변화를 일으키면서 한국인 청자들에게 음가의 변화를 느끼게 하여 발음의 정확성이 떨어진다. 교육 현장에서는 주로 '듣고 따라하기', '조음 위치, 조음방법 그림 제시하기', '거울 보고 연습하기'등 모방에 기초한 방법으로 지도하는데, 이러한 방법은 청각적인 지각과 겉으로 나타난 입술의 모습에만 의존하기 때문에 학습자 자신의 발음과 목표로 하는 발음의 차이점을 쉽게 식별하기 어렵고, 구강 안에서 혀의 조음 위치가 잘 보이지 않는 한계점이 있다.

중국인 학습자의 단모음 발음은 음가의 변화로 인해 한국인 청자들에게 두 개의 단모음을 이어서 발음하는 것으로 인식될 수 있으므로, 이러한 발음 오류를 효과적으로 교정할 수 있는 교육 방안이 필요하다. 중국인 L2 학습자의 조음 양상 및 특징, 즉, 조음 기관 이동 궤적을 시각적인 자료로 제시하는 것을 통해 단모음의 발음을 효과적으로 지도할 수 있을 것이다. 기존의 음향적 분석에서는 주로 모음 포먼트(formant)를 1회 측정하여, 혀의 높낮이에 관련된 F1과 혀의 전후 위치와 원순성에 관련 F2의 값을 중심으로 학습자의 발음 양상을 분석하였다. 이러한 선행연구에서

는 모음 포먼트를 측정할 때 주로 안정 구간의 가운데 혹은 1/3의 지점에서 1회 측정하였고 이에 대해서 윤은경(2018:244)은 한 번의 음가를 측정하는 것이 학습자들이 산출한 음성 실체를 밝히는 데 한계가 있다고 지적하였다.

따라서 본 연구에서는 중국인 학습자의 한국어 단모음 발음에서 나타나는 오류를 시간에 따른 **조음위치의 이동**이라는 측면에서 조망하고자 한다. 학습자의 단모음 발음 양상을 음성적으로 분석하고, 학습자의 L1 발음과의 대조를 통해 오류의 원인을 분석한다. 이를 통해, 중국인 한국어 학습자의 단모음 발음에서 나타나는 조음위치 이동에 의한 오류를 효과적으로 개선할 수 있는 교육 방안을 모색하고자 하였다.

2. 한국어와 중국어 단모음 대조

2.1. 한국어 단모음

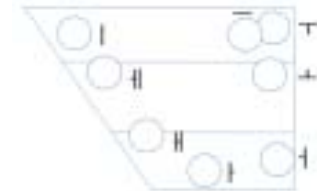
구분관 외(2015:53)는 단모음을 발음하는 동안 입의 모양이 바뀌지 않으며 하나의 음소로 이루어진 모음으로 정의하였다. 배주채(2013:51)에서 단모음은 처음부터 끝까지 입술과 혀가 움직이지 않고 같은 상태를 유지하면서 발음하는 모음을 가리킨다고 하였다. 권성미(2017:111)는 하나의 소리로 구성되어 발음할 때 혀의 위치나 입 모양에 변화가 일어나지 않는 모음이 단모음이라고 정의하였다.

국어 어문규정의 한국어 표준발음법에 따르면 한국어 단모음은 /ㅏ, ㅓ, ㅗ, ㅜ, ㅛ, ㅠ, ㅡ, ㅣ/의 총 10개이며, 'ㅛ, ㅠ'는 이중모음으로 발음할 수 있다. 한국어 교육에 있어서 /ㅛ, ㅠ/는 이중모음으로 가르치는 경우가 많으므로, 8모음 체계의 한국어 단모음의 음가는 다음[표 1]과 같다.

[표 1] 한국어 단모음

	전설 모음	후설모음	
	평순모음	평순모음	원순모음
고모음	ㅣ (i)	ㅡ (u)	ㅜ (u)
중모음	ㅓ (e)	ㅗ (a)	ㅛ (o)
저모음	ㅓ (ɛ)	ㅏ (a)	

[그림 1] 한국어 단모음 4각도



2.2. 중국어 단모음

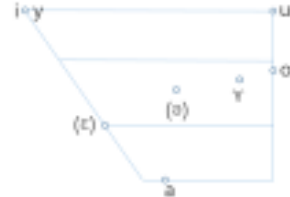
林焘 외(1992:45)에서는 음절에서 다른 모음과 결합하지 않고 단독으로 존재할 수 있는 모음을 단모음이라고 정의하였다. 중국인이 모국어를 배울 때 표준 초등 과정에서 단모음을 'a, o, e([ɤ]), i, u, ü'로 배우는 것이 보편적이다. 그러나 지역에 따라 'o, e([ɤ)]'를 다른 음가로 발음하는 양상을 관찰할 수 있다.

중국어 단모음 체계에 대하여 학자마다 5모음부터 10모음 체계로 의견이 다르다. 표준중국어의 단모음은 /i, u, ü[y], o, e[ɤ], a, i[ɿ], i[ʅ], er[ər]/의 총 9개가 있는데, 그 중 6개(/a, o, ɤ, i, u, y/)는 설면모음이고 2개(/ɿ, ʅ/)는 설첨모음이며, 나머지 하나(/ər/)는 권설모음이다. 표준 중국어 단모음의 음가는 다음 [표 2]와 같다.

[표 2] 중국어 단모음

	전설 모음		후설모음	
	평순모음	원순모음	평순모음	원순모음
고모음	i	y		u
중모음			ɤ	o
저모음			a	

[그림 2] 한국어 단모음 4각도



그러나 표준중국어 /o/가 순음(唇音)의 뒤에 출현할 때, 앞에 매우 짧은 [u]가 더해질 수 있다. 중국어 /o/는 '哦, 噢'와 같은 감탄사와 어조사에 나타난다. 이와 같은 단어들은 발음이 불안정하여 [o], [oɾ]나 심지어 [ɔ]에 가까울 수도 있다. [ɤ]를 발음할 때 혀의 위치는 위에서 아래로 미끄러지는 작은 움직임이 있다¹⁾. [ɛ]는 어기조사 '诶'에만 사용되고 있다. 이 음 또한 발음이 불안정하여 일반적으로 [ɛ]로 시작하고 혀 위치가 조금 변화가 생겨서 [ei]로 발음할 수 있으며, e[ɤ]의 변이음으로 볼 수 있다.

한국어와 중국어를 대조한 결과 두 언어에서 조음 위치와 조음 방법이 유사한 단모음은 'a, i, u'가 있다. 중국어의 [o, ɤ]를 조음할 때 조음 위치의 변화가 나타나는 경향이 있으므로, 이 영향으로 중국인 학습자가 이와 유사한 조음위치의 한국어 단모음을 발음할 때 시간에 따른 음가 변화를 나타낼 수 있음을 예측할 수 있다. 다음 장에서 L2 학습자의 한국어 단모음 /ɿ, ʌ, ɥ, ɨ, ɯ, ʌ, ɯ, ɯ/와 중국어 단모음 /a, o, ɤ, i, u, y/ 발음을 수집하고, 학습자의 단모음 포먼트 F1, F2의 값을 5개 지점에서 측정하여 시간에 따른 조음위치의 이동 방향을 궤적 그래프로 제시하여 대조할 것이다.

3. 실험 연구

3.1. 피험자

본 연구에서는 중국어 모음 조음 방식에서 차이가 나타나는 중국 남북 지역 언어 분포를 고려하여, 출신 지역²⁾이 다양한 여성 피험자 15명을 모집하였다. 다양한 L2 학습자를 모집하기 위해 중국인 L2 피험자 집단은 서울 및 수도권에 거주하는 일반목적학습자, 학문목적학습자, 대학원생, 그리고 결혼이주인으로 구성하였다³⁾.

한국인 비교 집단 피험자는 4명으로 구성되어 있으며 모두 서울과 경기지역에서 출생 및 거주한 20대~30대 여성이다.

3.2. 실험 절차

본 연구의 음성자료는 조용한 교실⁴⁾에서 ZOOM H4nPro 녹음기를 사용하여 표본 추출율 44100Hz, 16bit로 양자화하여 녹음하였다. 중국인 피험자 집단은 한국어 단모음 /이, 예, 애, 아, 어, 오, 우, 으/와 중국어 단모음 /a, o, ɤ, i, u, y/를 녹음하였고 한국인 피험자 집단은 같은 방법

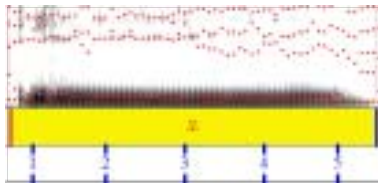
1) 林焘(1992:46)에서는 표준중국어 e[ɤ]의 혀 위치는 위에서 아래로 미끄러지는 작은 움직임이 있는데 엄밀하게는 e [ɤ̃]로 표기해야 한다고 하였다.
 2) 출신 지역 다른 피험자가 북경 북쪽 지역 3명(흑룡강성, 길림성, 랴오닝성 각 1명), 북경 부근 지역 3명(천진 1명, 허북성 2명), 산둥 지역 2명, 남쪽 지역 7명(호북성1명, 사천성 2명, 강서성 2명, 장수성1명, 광둥성 1명)으로 구성하였다. 모든 피험자의 모국어가 중국어이고 표준중국어와 지역 방언을 구사할 수 있다고 하였다.
 3) 피험자의 연령은 20대~50대이고 한국어 교육 기간은 10개월~5년이며, 거주기간은 10개월~12년이다.
 4) 조용한 장소에서 만나기 힘든 피험자인 경우 피험자가 핸드폰에 녹음 앱을 설정한 후 고품질 .wav모드로 녹음한 다 음에 연구자에게 음성파일을 보냈다.

으로 한국어 단모음 /이, 에, 애, 아, 어, 오, 우, 으/를 녹음하였다. 실험 제시문을 피험자들에게 보여준 후 제시문 설명을 제공하고, 학습 효과를 방지하기 위해 전체 순환 방식으로 6번⁵⁾ 발음하게 하였다. 앞뒤 모음 간에 서로 전이(transition)에 의한 영향을 미치지 않도록 각 단모음을 읽을 때 일정한 간격을 유지하도록 요청하였다. 피험자가 실수하거나 본인이 원하는 경우 재녹음을 하였다. 중국인 피험자는 녹음 후 본인의 음가 변화 인식에 대한 인터뷰를 진행했다.

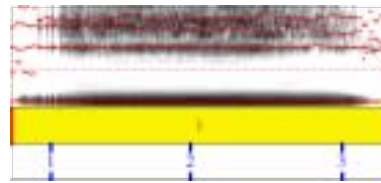
3.2. 분석 방법

수집된 녹음 자료는 'PRAAT v6.0.43'을 이용하여 11025Hz로 리샘플링하고 해당 모음의 F1과 F2를 측정하였다. 모음 시작 지점과 끝 지점을 측정하고 선택한 구간을 4등분하여, 모음마다 지점 5개의 값을 측정하였다. 단, 청취로 뚜렷하게 음가 변화가 없음을 식별할 수 있는 한국어 /ㅣ, ㅏ/, 중국어 단모음 /i, a, y/는 모음 구간에 3개의 지점(시작과 끝, 중간 지점) 값을 측정하였다. 피험자 두 집단의 최종 분석 대상 단모음은 총 1452개이고 포먼트 지점 개수는 총 6264⁶⁾ 개이다.

예1: 해당 단모음에 지점이 5개인 경우



예2: 해당 단모음에 지점이 3개인 경우



3.2. 분석 결과

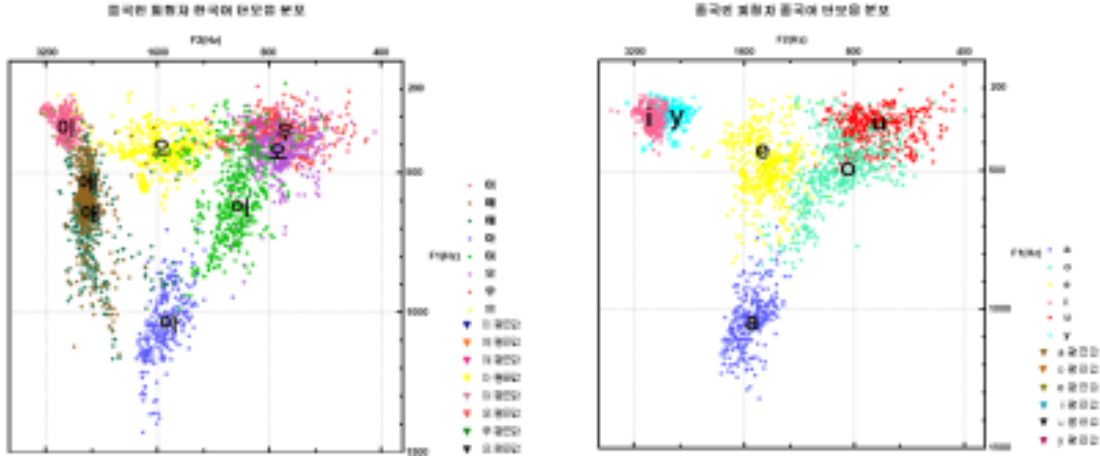
이 절에서는 L2학습자 한국어 단모음, 중국어 단모음의 오류 양상, 즉 시간에 따른 조음위치의 이동에 중점을 두고 분석하였다. 각 단모음의 F1, F2를 탐색적분석(Shapiro-wilk검증) 한 후, 시간에 따른 포먼트의 변화가 통계적으로 유의미한 차이를 보이는지를 검토하기 위해 반복측정 ANOVA분석을 실시하였다⁷⁾.

3.2.1. 한국어 단모음과 중국어 단모음 포먼트 분포

단모음 포먼트 분포를 살펴보면 중국인 피험자의 발음해서 중국어 단모음 /i, y, a, u/와 한국어 단모음 /ㅣ, ㅏ/의 모음 포먼트가 각각 좁은 범위에 집중적으로 분포하는 것을 관찰할 수 있다. <그림 3>을 통해 중국인 학습자의 한국어 단모음 /ㅡ/, /ㅓ/, /ㅗ/의 범위가 크게 나타나는 양상이 중국어 단모음 /ɿ, o/의 특징과 유사한 것을 관찰할 수 있다. 또한 유사한 조음위치의 중국어 단모음이 부재하는 /개, ㅙ/ 포먼트 분포의 폭이 가장 큰 것을 확인할 수 있다.

5) 포먼트 값을 측정할 때 어려움이 생길 수 있으므로 또한 반복측정ANOVA 검증하기 위해 최소 5번의 요건을 충족시키기 위해 녹음 회수가 6번으로 정했다. 녹음할 때 6번 연속 읽는 것을 피하고 전체 순환하는 방식으로 녹음 요청하였다.
 6) 중국인 피험자 포먼트 지점 개수: 한국어 단모음 34개*6번*15명=3240개; 중국어 단모음 24개*6번*15명=2160개; 한국인 한국어 단모음 36개*6번*4명=864개. 해당 지점의 값을 구하지 못하는 경우 이상치(outlier)로 판단하였다. 한편, 사분범위의 ±1.5배를 벗어나는 값은 L2 학습자의 중간언어 증거로 보아, 삭제하지 않았다.
 7) 결측값이 있을 경우 반복측정ANOVA대신 비모소검증(Friedman Test)로 분석하였다.

<그림 3> 중국인 피험자의 한국어 단모음, 중국어 단모음 분포, 한국인 피험자 단모음 분포



3.2.2. 단모음 /ɪ/와 /i/

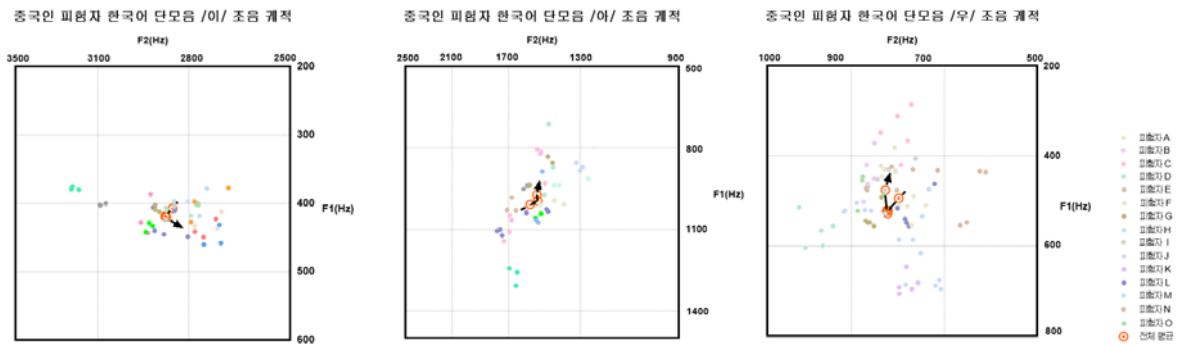
중국어 모어 화자 피험자 집단의 한국어 /ɪ/와 중국어 /i/를 살펴보았을 때, 청취로 들을 때에는 같은 음가로 인식되지만 한국어 [ɪ]와 중국어 [i] 모두 F1 값이 이동을 나타냈다. 3개 지점의 평균 F1 값은 한국어 [ɪ]의 경우($F_{(2, 28)}=5.112, p<0.05$), 중국어 [i]의 경우 ($F_{(1.37, 28)}=4.707, p<0.05$)로 유의미한 차이가 나타났다. 반면에 F2 값의 경우 한국어 [ɪ]는 F2값 ($F_{(1.39, 20)}=2.164, p>0.05$), 중국어 [i]는 ($F_{(2, 28)}=1.353, p>0.05$)로 유의미한 차이가 나타나지 않았다. 이는 피험자가 목표어와 모국어어를 발음할 때 같은 조음 습관을 보인 것으로 혀의 전후 위치 변화가 나타나지 않았지만, 혀의 고저 위치는 변화를 나타낸 것으로 해석할 수 있다. 반면에 한국인 피험자가 한국어 단모음 /ɪ/를 조음할 때에는 F1과 F2에서 모두 조음 위치의 변화가 일어나지 않았다.(F1: $F_{(2, 6)}=1.233, p>0.05$, F2: $F_{(2, 6)}=1.111, p>0.05$)

3.2.3. 단모음 /ʌ/와 /a/

중국인 피험자의 /ʌ/와 /a/는 한국인에게 모두 /a/로 식별되었지만, 3개 지점의 평균 F2 값($F_{(2, 28)}=4.406, p<0.05$, $F_{(2, 28)}=4.998, p<0.05$)에서 시간에 따른 유의미한 차이가 나타났다. F1값($F_{(1.14, 16)}=1.850, p>0.05$, $F_{(2, 28)}=2.691, p>0.05$)에서는 유의미한 차이가 나타나지 않았다. 이는 피험자가 /ʌ/와 /a/를 발음할 때 비슷한 조음 습관으로 혀의 전후 위치 변화를 나타낸 것을 의미한다. 반면에 한국인 피험자가 한국어 단모음 /ʌ/를 조음할 때에는 이러한 조음 위치의 변화가 일어나지 않았다(F1: $F_{(1, 3)}=0.007, p>0.05$, F2: $F_{(2, 6)}=1.249, p>0.05$).

3.2.4. 단모음 /ɯ/와 /u/

원순고모음인 /ɯ/와 /u/의 포먼트 평균 값을 살펴봤을 때, 중국인 피험자가 /ɯ/와 /u/를 발음할 때 시간에 따른 5개 지점의 평균 F1 값($F_{(2.24, 31)}=6.526, p<0.05$, $F_u(X^2=15.726, p<0.05)$)에서만 유의미한 차이가 나타났다. 이는 피험자가 /ɯ/와 /u/를 발음할 때 모국어의 조음 습관 영향으로 혀의 높이 변화가 나타난 것을 의미한다. 반면에 한국인 피험자가 한국어 단모음 /ɯ/를 조음할 때에는 조음 위치의 변화가 일어나지 않았다.(F1 $_{(2.24, 31)}:X^2=4.810, p>0.05$, F2 $_{(2.24, 31)}:X^2=7.400, p>0.05$)



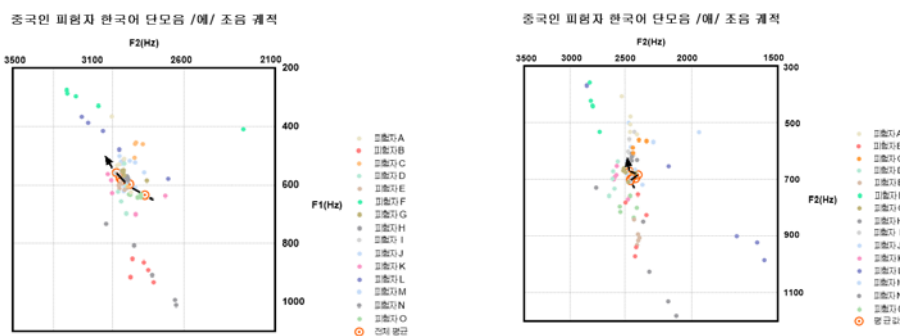
3.2.5. 단모음 /ㅛ/와 /ㅜ/

중국어 단모음 체계에는 한국어 단모음 /ㅛ, ㅜ/와 대응하는 단모음이 없다. 중국인 피험자가 /ㅛ/와 /ㅜ/를 산출할 때 중국어 단모음[ɛ]나 이중모음[ei]처럼 발음하는 양상을 확인할 수 있다.

중국인 피험자의 단모음 /ㅛ/는 시간에 따른 포먼트 F1, F2 값에서 모두 유의미한 차이가 나타났다(F1: $X^2=12.255$, $p<0.05$, F2: $X^2=15.184$, $p<0.05$). 중국인 피험자는 /ㅛ/를 조음할 때 혀의 위치가 한국어 대조 집단보다 더 높고 시간의 흐름에 따라 앞으로 움직이는 것(/e/에서 /i/로)을 확인할 수 있다.

중국인 피험자 /ㅜ/의 포먼트 평균 값 F1(F(1.38, 19)=0.300, $p>0.05$)과 F2($X^2=7.520$, $p>0.05$)에서는 유의미한 차이가 나타나지 않았다. 통계적인 결과를 봤을 때 피험자가 /ㅜ/를 조음할 때 조음기관의 움직임이 드러나지 않았지만, 모음 포먼트 분포도와 피험자 개인별 조음 궤적 도에서 조음 위치의 변화가 나타난 것을 관찰할 수 있다.

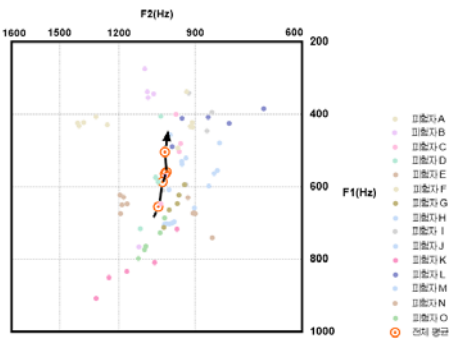
한편으로 한국어 피험자 /ㅛ/의 평균 포먼트는 F1($X^2=12.80$, $p<0.05$)에서만 시간의 흐름에 따라 통계적으로 유의미한 차이가 타나났고, /ㅜ/도 F1($X^2=12.00$, $p<0.05$)에서 통계상 유의미한 차이가 나타났다. 한국어 피험자가 /ㅛ/와 /ㅜ/를 발음할 때 시간에 따른 혀의 높낮이 변화가 나타나는 것이 확인된다.



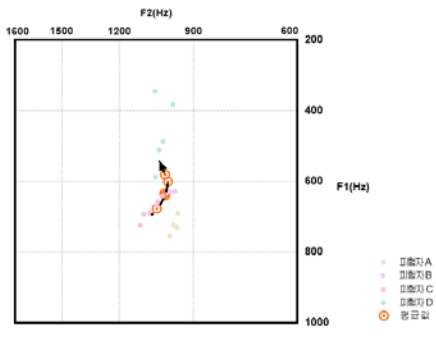
3.2.6. 단모음 /ㅓ/와 /ㅕ/

중국인 피험자 /ㅓ/를 살펴봤을 때, 시간에 따른 5개 지점의 평균 F1 값(F(1.61, 23)=11.853, $p<0.05$)에서 통계적으로 유의미한 차이가 나타나지만, F2($X^2=12.80$, $p>0.05$)에서 통계상 유의미한 차이를 나타내지 않았다. 반면 한국어 피험자 /ㅓ/의 포먼트 F1($X^2=10.359$, $p<0.05$)에서는 통계적으로 유의미한 차이가 나타나고, F2($X^2=6.200$, $p>0.05$)에서는 통계적으로 유의미한 차이가 나타나지 않았다.

중국인 피험자 한국어 단모음 /o/ 조음 궤적

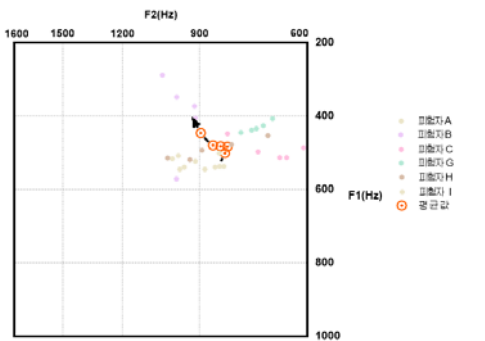


한국인 피험자 한국어 단모음 /o/ 조음 궤적

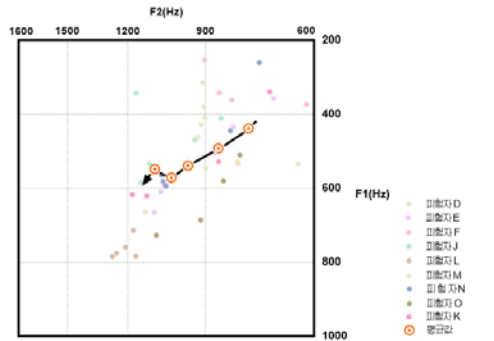


중국인 피험자들은 중국어 단모음 발음 양상을 기준으로, 중국어 /o/를 일정한 음가로 발음하는 피험자(피험자A, B, C, G, H, I)집단과 음가 변화를 나타내는 피험자(D, E, F, J, L, M, N, O)집단으로 나눌 수 있다. 피험자 중 북경 남쪽 지역 출신자들의 중국어 단모음 /o/의 포먼트 값 F1과 F2는 모두 통계적으로 유의미한 차이가 없었다($F_1(1.10, 5.5)=1.099, p>0.05$, $F_2(1.23, 6)=1.836, p>0.05$). 이것을 통해 남쪽 지역 출신 중국인들이 /o/를 발음할 때 조음기관이 움직이지 않은 것을 확인할 수 있다. 그러나 북쪽 지역 출신자들은 단모음 /o/를 /uo/로 발음하는 조음 양상을 보인다. $F_1(F(1.80, 14)=24.00, p>0.05)$ 에는 통계적으로 유의미한 차이가 없고 $F_2(F(1.767, 14)=3.651, p<0.05)$ 에서 통계적으로 유의미한 차이가 있다는 것은, 피험자에게 혀의 움직임이 없고 입술의 모양이 원순에서 평순으로 변화하는 것을 의미한다.

중국인 남쪽 지역 피험자 중국어 단모음 /o/ 조음 궤적



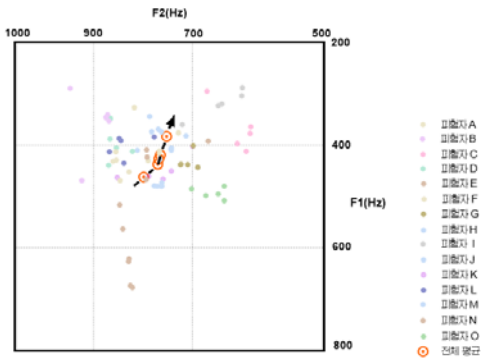
중국인 북쪽 지역 피험자 중국어 단모음 /o/ 조음 궤적



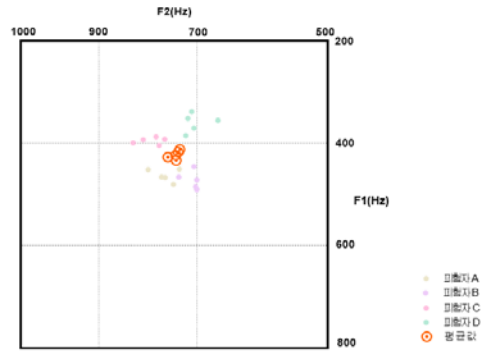
3.2.7. 단모음 /ㅏ/

중국인 피험자가 /ㅏ/를 발음할 때 시간에 따른 5개 지점의 평균 $F_1(X^2=37.565, p<0.05)$ 과 $F_2(X^2=4.525, p<0.05)$ 에서 통계적으로 모두 유의미한 차이가 나타났다. 중국인 학습자가 한국어 단모음 /ㅏ/를 발음할 때 혀의 위치가 시간의 흐름에 따라 높아지고 원순성이 증가하여, /ou/로 발음하는 양상을 확인할 수 있다. 한편 한국인 피험자는 /ㅏ/를 일정한 음가로 발음하는 것, 즉 조음기관의 위치가 변하지 않은 것을 확인할 수 있다($F_1: X^2=4.80, p>0.05, F_2: X^2=4.00, p>0.05$).

중국인 피험자 한국어 단모음 /오/ 조음 궤적



한국인 피험자 한국어 단모음 /오/ 조음 궤적



3.2.8. 단모음 /ㅡ/와 /ㅛ/

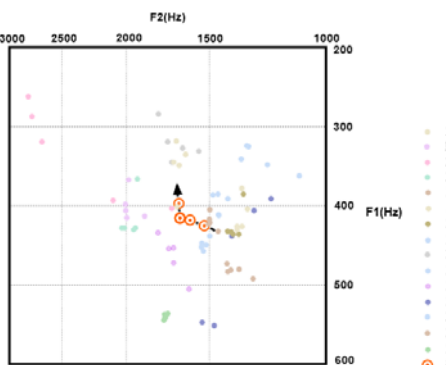
중국인 피험자의 /ㅡ/ 발음을 살펴봤을 때, 시간에 따른 5개 지점의 평균 F1 값($F(1.367, 19)=1.816, p>0.05$)에서는 통계적으로 유의미한 차이가 나타나지 않았으며, F2 값($X^2=13.624, p<0.05$)에서 통계상 유의미한 차이가 나타났다. 이를 통해 중국인 피험자가 한국어 단모음 /ㅡ/를 발음할 때 혀의 앞뒤 위치가 변화하는 것을 알 수 있다.

한편 중국인 피험자의 중국어 단모음 /ㅛ/ 발음에서 F1($F(1.442, 20)=2.526, p>0.05$)과 F2($F(1.749, 24)=1.454, p>0.05$)는 모두 통계상 유의미한 차이가 나타났다. <그림 4>를 통하여 피험자 개인별 /ㅛ/의 포먼트를 살펴보면 음가의 변화가 확인된다.

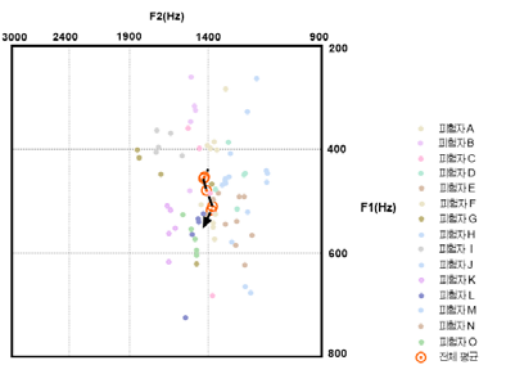
한국인 피험자의 /ㅡ/의 발음 포먼트는, F1($X^2=2.89, p>0.05$)에서 통계적으로 유의미한 차이가 나타나지 않고 F2($X^2=10.20, p<0.05$)에서만 통계적으로 유의미한 차이가 나타났다.

<그림 4> 중국인 피험자의 한국어 단모음 /ㅡ/와 중국어 단모음 /ㅛ/ 조음 궤적

중국인 피험자 한국어 단모음 /ㅡ/ 조음 궤적



중국인 피험자 중국어 단모음 /ㅛ/ 조음 궤적



4. 맺음말

본 실험 연구에서는 중국인 학습자가 한국어 단모음 /l, ㅓ, ㅕ, ㅗ, ㅛ, ㅜ, ㅡ/와 중국어 단모음 /a, o, ㅜ, i, u, y/를 산출할 때 보이는 F1, F2값 이동의 궤적을 관찰하여 모음 구간에 있는 F1, F2에 통계적으로 유의미한 차이가 있는지를 확인하였다. 그 결과 /ㅓ/를 제외한 한국어 단모음 발음에서 피험자들의 모음 F1과 F2가 시간의 흐름에 따라 통계적으로 유의미한 차이를 나타내는 것을 확인하였다. 중국인 피험자들의 중국어 단모음 발음은 /ㅜ/를 제외한 /a, o, i, u, y/의 F1과 F2가 시간의 흐름에 따라 통계적으로 유의미한 차이를 나타냈다. 이것은 피험자의 모국어

발음 습관으로 인한 부정적인 전이로 해석할 수 있다.

또한 모음의 조음위치 이동 오류를 보인 피험자들의 사후 인터뷰에서 한국어 단모음 발음만이 아니라 본인의 중국어 모어 단모음의 발음에서 조음위치가 시간적으로 이동함에도 이러한 사실을 미처 인지하지 못하였음을 공통적으로 발견했다.

<그림 5> 한국인과 중국인 피험자 단모음 조음 3각도

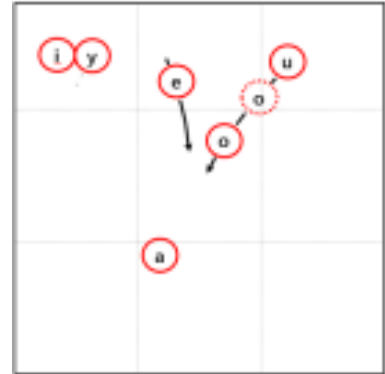
a. 한국인 피험자 단모음 3각도



b. 중국인 피험자 한국어 단모음 3각도



c. 중국인 피험자 중국어 단모음 3각도



위와 같은 연구 결과는 중국인 학습자를 대상으로 단모음의 발음을 교육할 때, 학습자가 청각적으로 미처 인지하지 못하는 모음 음가 및 조음 위치의 변화를 인지할 수 있도록 하는 것이 필요함을 시사한다. 이러한 인지를 돕기 위해 학습자의 발음과 목표로 하는 한국어 발음의 조음위치를 궤적 그래프로 제시하여 시각 자극을 제공하는 것이 효과적인 교육 방안이 될 수 있으리라 생각한다. 조음 궤적 그래프 제시의 교육적 효과는 추후 후속 연구를 통하여 검증하고자 한다.

참고 문헌

- 구본관 외(2015), 『한국어 문법 총론 I』, (주)집문당.
- 권성미(2017), 『한국어 발음 교육론』, (주)한글파크.
- 김은경(2018), “중국인 한국어 학습자의 모음의 정확성 분석 연구”, 『새국어교육』, 제116호, 한국국어교육학회, pp.315~337.
- 김중섭 외(2011), 『국제통용 한국어 표준 모형(2단계)』, 국립국어원, pp.43~48
- _____ (2017), 『국제통용 한국어 표준 교육과정 적용 연구(4단계)』, 국립국어원, pp.98~129.
- 배주채(2013), 『한국어의 발음』, (주)삼경문화사.
- 윤은경(2010), “L2의 모음연속체로 지각되는 L1 단모음에 대한 연구”, 『언어와 문화』, 제14권 제4호, 한국언어문화교육학회, pp.243~265.
- _____ (2010), “한국어 단모음 습득 연구: L1과 L2의 상호작용가설 관점에서”, 한국외국어대학교 박사학위논문.
- 윤영해(2018), “한국어 학습자들의 중간언어 모음 연구-중국어, 일본어 화자의 발음 양상을 중심으로”, 『언어와 문화』, 제14권 제1호, 한국언어문화교육학회, pp.175~194.
- 이호영(2016), 『국어음성학』, (주)태학사.
- 장향실(2002), “중국어 모국어 화자의 한국어 학습시 나타나는 발음상의 오류와 그 교육 방안”, 『한국어학』, 15, 한국어학회, pp.211~227.
- 林焘 외, 심소희 역(2016), 『중국어 음성학』, (주)교육과학사.
- 林焘 외(2018), 『语音学教程』, (주)북경대학출판사.
- Derwing. T.(2009), Utopian goals for pronunciation teaching, Proceedings of the 1st Pronunciation in Second Language Learning and Teaching Conference, 24-37.

'중국인 학습자의 한국어 단모음 발음 교육 연구' 토론문

김가람(서울대학교)

지금까지 한국어교육에서 발음 교육은 문법 교육이나 의사소통 기능 교육에 비해 중요성이 간과되었습니다. “완벽한 모국어 화자의 발음은 불가능하다” 혹은 “발음이 좋지 않아도 고급 한국어 구사가 가능하다”와 같은 인식을 공유하는 경우가 많았고, 교육적인 접근 역시 연구자의 언급처럼 모방 중심의 기계적인 발음 교육이 주를 이루었습니다. 그러나 한국어를 공부하는 외국인 학습자의 경우, 자신의 한국어 능력을 나타내는 척도로 ‘한국어 발음’을 인식합니다. 따라서 발음을 통해 자신의 한국어 실력이 평가를 받는다고 여기면서 발음에 대해서 매우 민감하게 반응하는 경우가 많습니다. 이처럼 발음 교육에 대한 교수자와 학습자 사이의 간극은 한국어교육학 연구에서도 확인할 수 있습니다. 발음 교육을 주제로 한 연구는 다른 영역의 연구와 비교했을 때 양적으로 충분하게 이루어지지 않았고, 이루어진 연구 역시 실증적인 자료에 근거한 객관적인 연구보다는 이론적인 탐구가 주를 이루었습니다. 이러한 맥락에서 발음교육의 중요성을 인지하고, 기존의 발음 연구와는 달리 ‘시간에 따른 조음위치의 이동’이라는 측면에서 F1, F2 사이의 차이를 PRATT를 통해 실증적인 분석을 시도한 이 연구는 매우 의미 있는 접근이라고 할 수 있습니다. 특히 ‘시간에 따른 조음위치의 이동’은 조음 기관의 변화가 나타나지 않는 단모음이라는 연구 대상에 적합한 설계라고 할 수 있습니다. 토론자는 PRATT를 이용한 실험 연구 자체에 대해서는 전문지식 지식을 갖추지 못하고 있기 때문에 실험 설계 과정과 연구 결과의 교육적 활용에 관한 내용을 질의를 함으로써 토론자의 소임을 다하고자 합니다.

1. 피험자 선정

연구자는 피험자 선정에 있어서 중국의 지역 방언을 고려하여 다양한 지역 출신으로 15명의 피험자를 구성하였습니다. 모든 피험자의 모국어를 중국어라고 하였는데, 피험자 선정 단계에서 지역 외에 민족은 고려 대상이 아니었는지 궁금합니다. 비록 모국어가 중국어라고 하더라도 민족에 따라 ‘상속어’(Heritage language)로서 특정 민족의 언어를 가정이나 지역 공동체에서 사용할 수 있습니다. 그리고 이러한 상속어가 중국어 사용에 영향을 미칠 수도 있습니다. 이러한 부분에 대해서 어떻게 생각하시는지 그리고 피험자 선정 단계에서 이 부분은 어떻게 고려하셨는지 궁금합니다.

2. 연구 결과

2장 중국어 단모음에 관한 이론적 설명 단계에서는 “한국어와 중국어를 대조한 결과 두 언어에서 조음 위치와 조음 방법이 유사한 단모음은 'a, i, u'가 있다. 중국어의 [o, ʏ]를 조음할 때 조음 위치의 변화가 나타나는 경향이 있으므로, 이 영향으로 중국인 학습자가 이와 유사한 조음위치의 한국어 단모음을 발음할 때 시간에 따른 음가 변화를 나타낼 수 있음을 예측할 수 있다”라고 하였습니다. 그러나 실제 연구 결과는 연구자가 예측한 ‘/ʏ/’를 제외한 /a, o, i, u, y/의 5개 모음에서 시간의 흐름에 따라 통계적으로 유의미한 차이를 나타냈습니다. 그리고 이러한 차이의 원인은 모국어 발음 습관의 부정적 전이라고 해석하였습니다. 연구자의 예측 결과와 실제 실험 연구 결과에서 이러한 차이가 나타난 원인은 무엇이라고 생각하십니까? 또한 이러한 차이의 원인을 모두 모국어 발음 습관의 부정적 전이라고 해석할 수 있을지 궁금합니다.

3. 교육 방안

연구자는 실험 결과를 토대로 한국어 발음의 조음 위치를 궤적 그래프로 제시하여 시각적인 자극을 제공하는 것이 효과적인 발음 교육 방안이 될 것이라고 하였습니다. 그렇다면 이러한 접근 방법의 효과에 대해서는 어떻게 생각하시는지요? 일반적으로 발음은 조음 원리에 대한 인지적인 이해가 가능하더라도 실제 입 안의 근육을 사용해야 하기 때문에 아는 것과 실제 발음하는 것 사이에는 차이가 있을 수 있습니다. 이러한 간극을 시각 단서를 활용한 교육으로 극복할 수 있다고 생각하시는지 교육 효과에 대한 연구자의 의견이 궁금합니다.

한국어 발음 교육 분야에 관한 전문가가 아니라서 심도 깊은 학술적인 질의를 충분하게 하지 못하였습니다. 나아가 토론자의 짧은 지식이 연구자의 학술적인 성과를 제대로 읽어내지 못한 것은 아닌가 염려가 됩니다. 실증적인 연구 결과를 바탕으로 중국인 학습자의 발음 오류를 밝히고, 이러한 근거를 바탕으로 효과적인 발음교육의 방법을 제시한 이 연구가 앞으로 보완되어 널리 활용될 수 있기를 기대합니다.

포스터 발표

델파이와 AHP를 활용한 특성화고 국어교사의 교수역량 탐구

정현민(한국교원대학교)

차례

1. 머리말
2. 이론적 배경
3. 델파이 기법의 적용과 분석
4. AHP 기법의 적용과 분석
5. 맺음말

최근 다양해진 진로 과정에 따라 직업 현장에서 실제로 요구되는 능력을 측정하는 평가가 필요하다는 움직임이 제기되었다. 대학수학능력시험은 그 명칭 그대로 대학에서의 수학 능력을 측정하는 평가인 만큼 직업현장에서의 기초능력은 더 실제적이고 실용적인 내용이 주를 이루어야 한다는 주장이 바로 그것이다. 이러한 요구에 부응하여 2012년 직업기초평가가 도입되었으나 당시의 교육과정이 직업기초평가를 직접적으로 뒷받침해주지 못함으로써, 고등학교 재학생들에게는 교육에 앞서 평가가 선행하는 문제가 있었다. 특히 특성화고의 학업 특성을 고려할 때, 일반계고와 달리 갖는 학생 특수성, 진로진학의 특수성 등은 교사도 하여금 일반계고 학생들과는 다소 다른 접근 방식으로 수업에 접근하도록 요구하고 있다.

이에 본 연구는 NCS(국가직무능력표준 : National Competency Standards)에서 규정하고 있는 직업기초능력 중 의사소통 능력을 학생들에게 지도할 수 있도록 특성화고 국어교사가 가져야 할 교수역량에 대해 알아보려 하였다. 교수역량에 대한 연구들 중 초등교사에 대한 연구와 중등교사에 대한 연구가 모두 있음에도 불구하고 특성화 고등학교의 교사들에 집중한 연구가 많지 않다는 점에 주목할 필요가 있다.

이를 위하여 본 연구에서는 특성화고 고등학교에 재직 중인 국어교사가 갖추어야 할 교수역량을 ‘실용국어’ 과목의 교수·학습과 연계하여 도출하고자 하였다. 이를 위한 연구도구로는 수정 델파이(Modified Delphi) 기법과 계층적 의사결정방법(AHP)을 사용하였으며, 전자는 전문가 집단의 합의에 따라 교수역량을 도출하는 데에 이용되었으며 후자는 교수역량의 상대적 중요성을 가려내는 데 사용되었다. 이러한 관점에서 진행된 본 연구의 결과는 다음과 같이 최종정리, 결과를 도출하였다.

첫째, 문헌검토를 통해 잠정적으로 도출한 총 75개의 평가요인들을 전문가의 합의를 거쳐 30개의 교수역량으로 통합·구조화를 시도하였으며, 특히 <NCS 직무 의사소통 맥락 및 유형> 부분에서 중점적으로 다루어야 할 내용 요소들을 정리하였다.

둘째, AHP 기법을 사용하기 위하여 델파이 조사를 통해 도출된 교수역량을 3개의 계층을 가진 구조도로 정리하였으며, 기하평균을 사용한 상대적 중요도를 산출하여 각 내용 요소들 간의 우선순위를 밝히려 노력하였다.

정리된 교수역량들은 현직 국어교사들이 갖추고 있지 못하는 요소를 지적하는 것이 아니라, 일반 인문계 고등학교에서의 교수·학습 대비 중요도가 높은 요소들로 간주하여야 할 것이다. 따라서 위 연구 결과는 향후 특성화고 고등학교에 부임한 국어교사들의 교수역량을 단기간에 점검할 수 있는 연수자료 개발에 활용될 수 있을 것으로 기대된다.

<소설가 구보씨의 일일>의 정서 이해 교육 연구

- '카메라의 눈' 활용을 중심으로

이수진(서울대학교)

차례	<ol style="list-style-type: none"> 1. 연구 목적 및 필요성 2. 내적 초점화 소설과 '카메라의 눈' 3. <소설가 구보씨의 일일>과 '카메라의 눈' 4. <소설가 구보씨의 일일> 정서 이해 수업 설계 5. 결론
----	---

박태원의 모더니즘 소설 <소설가 구보씨의 일일>은 그간 교육 현장에서 당대 소설과는 구별되는 서술 기법에 초점을 두어 다루어졌다. 그러나 소설의 독특한 서술 기법은 주인공 '구보'의 '고독'이라는 정서에서 기인한다. 본 연구에서는 <소설가 구보씨의 일일>의 교수학습에서 '인물의 정서 이해'가 텍스트 이해를 정교화하는 데 주효하다고 보고, 정서에 더욱 가깝게 다가가는 방안으로 '카메라의 눈'을 활용한 정서 이해 수업을 제안한다. 고현학을 수행하는 자인 '구보'는 이 소설에서 경성을 바라보는 '카메라'이다. 이 점에 착안해 카메라의 주관적 샷(shot), 즉 1인칭 시점의 샷(shot)으로 원테이크 촬영을 하는 방식의 영상화가 구보의 정서를 이해하는 데 주효할 것임을 논증하였다.

2장에서는 내적 초점화 소설인 <소설가 구보씨의 일일>과 '카메라의 눈'이 조울할 수 있는 원리로 시점에서의 '1인칭성'과 지속시간에서의 '동시성'을 규명하였다. '1인칭성'을 통해 학습자는 소설 속 인물이 바라본 세계를 '객관적으로' 바라볼 수 있다. 이를 베르그송이 이미지론에서 이야기한 '미결정성의 영역' 개념으로 설명하였다. '미결정성의 영역'이란 인간이 시청각적 자극을 받은 후, 그것에 대해 적절한 반응을 하기 전까지 '의식과 의지'의 작용으로 발생하는 '틈'을 말한다. '구보'와 같은 모더니즘 소설 속 인물들은 이 틈에 놓인 사람들로서, 그들이 마주한 '시청각적 자극'을 카메라를 통해 포착한다면 인물이 정서가 촉발된 계기를 확인할 수 있다.

다음으로, 인물의 사유를 시간적으로 체험할 수 있는 '동시성'의 원리를 규명하고, '원테이크' 촬영 기법이 이 원리를 실현함을 논증하였다. 먼저, 들뢰즈의 '시간-이미지' 이론의 개념을 통해 반응이 무너진 상황에서 '시간'을 포착해내는 카메라의 특성을 설명하였다. 즉, '미결정성의 영역'이 '시간'으로서 체험되는 것이다. 이때, '시간'을 포착하는 효과적인 기법은 '원테이크'이다. 카메라 속 인물의 시간과 관객의 시간, 실제 시간이 모두 동일한 '원테이크' 영상 속에서 학습자는 '시간'과 '사유'를 발견한다.

3장에서는 <소설가 구보씨의 일일>에서 1인칭성과 동시성이 어떻게 드러나는지 구체적 예시를 들어 살펴보았다. '구보'는 걷고, 보고, 듣고, 생각하는 것을 반복한다. 소설의 진술들은 구보에게 주어진 '시청각적 자극'과 그로 인해 구보가 '미결정성의 간격'에 빠지고, 시간에 머물며 과거를 사유하는 모습을 보여준다. 이처럼 '카메라의 눈'을 교수학습기법으로 활용할 때 적용할 수 있는 '1인칭성'과 '동시성'의 원리가 텍스트에 드러나 있음을 논증하였다.

4장에서는 논의한 내용을 바탕으로 <소설가 구보씨의 일일>의 정서 이해 수업을 설계하였다. 본 연구는 소설의 서술 기법 및 인물의 정서적 특징이 '카메라의 눈'의 원리와 어떻게 조울하는지 규명하고, 이를 활용한 수업 방안을 제안하고자 하였다. 본 교육 방안을 통해 학습자들이 1930년대 '구보'의 정서를 생생하게 이해하고, 더 나아가 누군가의 고독을 이해하는 데 조금이나마 열린 마음을 가지기를 바라는 바이다.

한국어와 몽골어의 격 조사의 보편성

- 여격 및 처격조사를 중심으로

오르트나상(서울대학교)

차례	<ol style="list-style-type: none">1. 머리말2. 연구문제3. 연구방법4. 연구목표5. 연구결과6. 맺음말
----	---

머리말: 본 연구는 한국어와 몽골어를 대조하는 연구로써, 각 언어 별 특징과 동시에 양 언어의 보편성을 밝히는 것을 목표로 한다. 연구결과를 통해 한국어를 배우는 몽골인 학습자들과 몽골어를 배우는 한국인 학습자들, 그리고 한국어와 몽골어의 제2 언어 교사들에게 양 언어에 대한 올바른 언어학적 지식을 제공해 줄 수 있을 것으로 기대된다. 또한 통번역에서 야기되고 있는 문체적 요소들을 기술하고 설명하여 해결책을 제시할 수도 있는 연구 의의가 있다.

연구문제: 몽골어는 알타이어족에 속하는 교착어이다. 한국어 역시 몽골어와 같은 알타이어족에 속하는 교착어라고 대다수의 언어학자들이 간주한다. 이 교착어적인 속성 때문에 두 언어에는 유사점이 많지만 차이점도 많다. 바로 그 차이점 때문에 외국어 교육과 통번역에서는 문법적인 오류가 많이 생기는 것이다. 문법적 오류를 규정하고 분류하는 연구들은 이미 많이 나와 있는 상태이다. 그러나 그 보다는 문법적인 오류를 언어학적인 방법으로 설명해 주는 것이 학습자와 언어교사, 연구자들에게 더 유익하리라고 본다. 두 언어에 대한 언어 유형론적인 구체적 기술은 한국어를 배우고 있는 몽골인과 몽골어를 배우고 있는 한국인 학습자들에게 도움을 줄 수 있는 체계적인 언어학적인 연구가 될 수 있을 것이다. 이전의 몽골의 알타이 언어학자들이 수행한 몽골어와 한국어에 대한 연구들은 두 언어를 역사비교언어학의 관점에서 비교 분석하는 계통적인 연구들이다. 언어 유형론적인 연구는 한국어와 몽골어의 역사비교언어학적 연구, 나아가 알타이어학 연구에도 큰 역할을 할 수 있을 것이다.

연구방법: 본 연구는 언어를 대조하는 양적 연구이다. 연구방법은 언어 유형론이다. 언어 유형론은 구조적인 특징에 따라 언어를 분류함으로써 언어의 보편성 즉, 다양한 언어를 통한 일반화를 탐구하는 것을 목표로 하는 학문이다. 본고는 이 방법론으로 한국어와 몽골어의 문법 특징을 밝혀려고 한다.

연구목표: 첫째, 두 언어의 여처격조사의 문법 범주를 정한다. 둘째, 두 언어의 여처격조사의 전달하는 의미의 차이를 대비시킨다. 셋째, 두 언어의 여처격조사의 생략 여부를 확인한다. 넷째, 두 언어의 여처격조사의 특이성을 제시한다.

연구결과: 몽골어의 여처격조사 '-d/t'는 한국어에서 두 가지의 격조사(여격조사, 처격조사)로 나타날 수 있다. 한국어의 처격조사 '-에서'는 몽골어 여처격조사와 다른 문법 현상을 보여 준다. 즉, 상황에 따라 몽골어의 탈격조사 '-aas⁴'와 같다. 한국어에서는 처격조사 '-에, -에서'는 둘 다 장소를 나타내는 조사이다. 그러나 몽골어에서는 여처격조사 '-d/t'만 사용된다. 이런 차이점 때문에 한국어를 하는 몽골인들은 '-에, -에서'를 대치하는 경우가 많다. 한국어에서 명사에 '-

에, -에서'가 다 사용될 수 있는 이유는 이들이 '행동'과 '존재'의 의미를 갖고 있기 때문이다. 몽골어 '-d/t'는 '행동'과 '존재'를 구분하지 않고 사용된다.

-한국어에서 동작이나 행위가 미치는 곳과 장소의 이동의 도달점을 나타내는 데 사용되는 조사는 '-에'이다. 몽골어에서는 '-d/t'를 사용함으로써 행위가 미치는 곳을 가리킬 때는 '-deer 위(에)'이라는 장소시간명사를 요구한다. 장소시간명사 'deer'은 격조사로 문법화 되었다고 설명할 수 있다.

-한국어에서는 '-에서'가 붙은 것은 공간 즉 넓은 장소를 나타내고 '-에'가 붙은 것은 사물, 즉 좁은 장소를 나타낸다. 몽골어에서는 장소의 크기를 고려하지 않는 것으로 보인다.

-한편 한국어에서는 '행위가 일어나는 장소'를 나타내는 '-에서'와 '떨어지는 사물'을 나타내는 '-에서'가 동시에 문장에 나타나는 것이 어색하다. 그러나 몽골어에서는 여처격조사와 탈격조사가 동시에 나타난다.

-한국어에서는 '전화가 오다'라는 서술어에 대하여 '철수에게/한테'와 '철수에게서/한테서'가 모두 가능하다. 몽골어에서는 '전화가 왔다. Utas irsen'라는 표현 자체가 어색하고 대신 'utasdsan 전화를 했다'이라는 표현을 쓰지만, 억지로 번역을 한다면 여처격조사가 사용된 'Cholsu-d utas irsen'은 '(누가) 철수에게 전화를 했다.'로 번역하고, 'Cholsu-gaas utas irsen'는 '철수가 (누구에게) 전화를 했다'는 번역할 수 있다. 즉, 몽골어에서는 여처격과 탈격의 의미가 엄격하게 구별된다.

맺음말: 언어 유형론적인 문법 연구를 통해 한 개별 언어만 관찰하였을 때 잘 드러나지 않던 구조적 특징을 발견할 수 있고 그 언어들이 모국어인 학자들이 수행해야 더 효율적이기 때문에 앞으로 몽골의 몽골학자들에 의한 적극적인 연구가 더욱 절실하게 요구되는 상황이다.

2017 개정 <한국어(KSL) 교육과정>의 교과 적응 한국어 개선 방향

- 2015 개정 교육과정 중학교 문법 교과와의 비교를 중심으로

김빛술(서울대학교)

차례	<ol style="list-style-type: none"> 1. 머리말 2. 2017 개정 교육과정과 '교과 적응 한국어' 3. 국어과 교육과정 및 교과서와의 비교를 통한 시사점 탐색 4. 현행 '교과 적응 한국어'의 개선 방안 제언 5. 맺음말
----	--

본 연구는 2017년 개정 <한국어(KSL) 교육과정>(이하 2017 <KSL 교육과정>)의 국어과 교과 적응 어휘를 살펴보고, 이를 2015 개정 중학교 문법 교육과정 및 교과서와 비교함으로써 교과 적응 어휘가 그 목적을 달성할 수 있는가를 살펴보고자 하였다. KSL 교육과정에서 일상 대화에 필요한 한국어뿐 아니라, 학교의 교과에서 사용되는 한국어 역시도 학습하여야 한다는 것은 일찍부터 합의되어 왔다(원진숙, 2012:93). 이에 따라 2012 KSL 교육과정에서도 학습자가 배워야 할 내용을 '생활 한국어'와 '학습 한국어'로 나누어 제시하였는데(심혜령, 조태린, 2016), 이렇듯 일상 생활에 필요한 제2언어 능력과 학교에서 교과 학습을 하는 데 필요한 제2언어 능력을 구분하여 제시한 것은 일찍이 Cummins가 제시한 BICS(Basic Interpersonal Communication Skills)와 CALP(Cognitive/Academic Language Proficiency)에 기반한 것이다(심혜령, 박석준, 2017, 손희연, 2018). 현재 KSL 교육에서는 교과 적응 한국어를 따로 교재로 개발하지 않고, 어느 정도 한국어 능력이 향상되었을 때는 원적 학급으로 돌아가 학습하게끔 하고 있다(심혜령 외, 2018). 그러나 BICS와 CALP를 구분할 필요성이 있고, KSL 교육과정의 대상이 되는 학습자들이 CALP를 학습하는 데 특히 어려움을 겪는다면 교과 적응 한국어를 재정비하고, 이에 대해 어떠한 교육적 처치를 해 주어야 할 것인가를 논의하여야 할 것이다. 그런데 이때 필요한 교과 학습 내용을 어떻게 선정할 것인가와 관련하여 충분한 논의가 이뤄지지 못했으며(김혜영, 2017), 이에 따라 교과 적응 한국어 선정의 기준이 일관되지 못하다는 문제를 확인할 수 있다. 본고는 국어과 교육과정과 관련하여 문법 교과의 교과 적응 한국어의 목록을 검토하였다. 2015 개정 교육과정에서 중학교 국어과는 듣기·말하기, 읽기, 쓰기, 문학, 문법 총 다섯 가지 영역으로 구성되어 있는데, 이 중 문법 교과는 타 교과에 비하여 개념어가 중요하게 다루어지는 교과이기 때문이다. 이를 위하여 2015 개정 국어과 교육과정(이하 <국어과 교육과정>)의 중학교 국어과 문법 영역의 성취기준과 교과서를 분석하고, 이를 기준으로 2017 한국어 교육과정의 중학교 국어과 교과 적응 한국어의 어휘 목록을 살펴 둘 사이의 간극을 좁히고 개선 방안을 제시하고자 한다.

2017 <KSL 교육과정>은 2012년 <KSL 교육과정>과 비교하여, 국어과 문법 영역의 교과 적응 한국어에 있어서는 큰 차이를 보이지 않고 있다. 두 교육과정의 어휘 목록을 비교한 결과, 2017년 <KSL 교육과정>에서 '지시적, 정보적, 친교적, 연결 어미, 전성 어미, 가획, 병서' 7개 단어가 삭제되고 총 47개 단어가 수록되었다. 그런데 '지시적, 정보적'은 삭제되면서, '명령적'은 남아있다는 점, '가획, 병서'는 삭제되면서 '상형'은 남아있다는 점에서 그 기준을 납득하기가 어렵다. 2017 <KSL 교육과정> 내부에서도 '교과 적응 한국어'와 '의사소통 한국어', '학습 도구 한국어' 간 중복되는 어휘가 많아, 국어과 문법 영역 관련 어휘 중 25개가 앞서 이미 등장한 것으로 나타났다. 또한 교과 적응 한국어 내에 등장한 '과학성'과 '과학적'을 모두 수록하여야 하는지, 혹

은 일상생활 어휘에서 ‘우수’이미 학습한 학생들에게 ‘우수성’을 반드시 교수하여야 하는지에 대해서는 재고의 여지가 있다. 2015 <국어과 교육과정>에 수록된 성취기준, 성취기준 해설의 어휘와 비교하였을 때도, 개편되기 이전 2012 <국어과 교육과정>의 성취기준은 반영되었으나 현행 교육과정은 반영되지 않았다는 것을 확인할 수 있다. 이와 같은 문제는 교과서와의 비교에서도 드러난다. 2015 개정 교육과정을 반영한 교과서 3종(중학교 1-1부터 2-2까지)에서 사용된 어휘 목록을 추출하여 2017 <KSL 교육과정>의 문법 영역 어휘와 비교한 결과, 단어와 관련된 어휘들에서 크게 차이가 남을 알 수 있었다. 아울러 훈민정음 창제 부분에서도 ‘가획, 병서, 상형, 초성, 중성, 종성, 음절, 자주, 애민’ 등의 어휘가 누락되어 있어, 해당 성취기준이 반영되었다고 하더라도, 이 기준을 달성하기 위해 교육 현장에서 무엇이 교수되는지는 반영하지 못했다고 할 수 있다.

위와 같이 2017 <KSL 교육과정>과 2015 <국어과 교육과정>, 중학교 국어 교과서를 비교한 결과 <KSL 교육과정>이 학습자에게 실제로 도움을 주기 위해서는 얼마간의 수정이 필요할 것으로 보인다. 첫째로, ‘학습 도구 한국어’와 ‘교과 적용 한국어’ 간의 연계를 강화할 필요가 있다. 현재 ‘학습 도구 한국어’와 ‘교과 적용 한국어’에 다수의 어휘가 중복되어 있는 것은 개정 과정에서 ‘교과 적용 한국어’는 기존의 목록을 다시 활용하고, ‘학습 도구 한국어’는 별도로 새로 개발하는 과정에서 생긴 문제인 것으로 보인다. 이러한 상황에서 학습자들은 동일한 어휘를 ‘일상생활 한국어’, ‘학습 도구 한국어’, ‘교과 적용 한국어’ 모두에서 배우게 되며, ‘교과 적용 한국어’ 내에서도 여러 교과에서 동일한 어휘가 중복 출현하게 된다는 문제점이 있다. 학습자들이 동일한 어휘를 반복하여 배우는 것이 반드시 나쁜 것은 아니지만, 불필요하게 내용이 중첩되는 것에는 개선의 여지가 있을 것이다. 둘째로, 이를 위해서는 교과에서 쓰이는 개념어의 범위를 보다 분명히 설정할 필요가 있다. 학습 도구 한국어에서 일상적으로 쓰이는 의미와, 개념어로서 사용될 때의 의미가 다른 어휘들이 있기 때문이다. 셋째로, ‘교과 적용 한국어’의 경우 기존 한국어 교육과정이 아닌 현행 교과 교육과정과 교과서를 참고할 필요성이 있다. 2017 개정 교육과정의 ‘교과 적용 한국어’는 이전 교육과정의 목록을 기준으로 한 탓에, 국어과 2015 개정 교육과정에서 새로 도입된 동일과 관련된 어휘들이 포함되어 있지 않으며 변경, 삭제된 성취기준 역시 반영하고 있지 못하다. 그러나 학습자들에게 필요한 것은 현행 교육과정으로 진행되는 교과교육에 합류하는 것이기에, 교과 학습에의 적응을 촉진시키기 위해서는 학습자들이 실제로 배우는 내용을 포함시켜야 할 것이다.

참고 문헌

- 교육부(2012), 한국어(KSL) 교육과정
 교육부(2015), 국어과 교육과정
 교육부(2017), 한국어(KSL) 교육과정
 김혜영(2017), 『(초등학생을 위한) 표준 한국어』 교재 학습 한국어 영역의 국어과 문법 내용 고찰, 돈암어문학 32,
 손희연(2018), 초등학생 한국어(KSL) 학습자를 위한 ‘학습 도구 한국어’ 교육 내용화 방안 탐색, 언어와 문화 14(3), 59-81.
 심혜령, 조태린(2016), 한국어(KSL) 교육과정 개정과 어휘 자료 선정 연구, 2016 한국언어문화 교육학회 제22차 춘계 전국학술대회, pp.129-136
 심혜령, 박석준(2017), 한국어(KSL) 교육과정에서의 학습 한국어 개념 설정 원리와 실제, 언어와 문화 13(3), 97-115.
 심혜령 외(2018), 2018년 중고등 한국어(KSL) 교재 개발, 국립국어원.
 원진숙(2012), 다문화적 한국어 교수 역량 강화를 위한 초등 교사 양성 방안, 국어교육 139, 81-113.

'언어와 매체'에 구현된 매체 언어생활 성찰의 교육 내용 특징

구영산(충남대학교)

차례

1. 머리말
2. 분석 결과
3. 논의
4. 맺음말

이 연구는 교육과정 내용 요소인 매체 언어생활의 성찰이 '언어와 매체' 교과서에 어떠한 방식으로 구현되었는지를 살펴보았다. 이를 위해 먼저 교육과정에 제시된 관련 내용을 분석하였고, 이를 바탕으로 교과서 매체 언어생활의 성찰에 대한 교과서 학습 활동을 성찰 주체, 성찰 대상, 성찰 내용 등을 기준으로 분석하였다. 분석 결과를 기반으로 매체 언어생활의 성찰을 교과서 학습 활동으로 구체화하는 방식의 측면에서 재고해 보아야 할 점을 논의하였다.

자료 분석 및 논의 결과를 바탕으로 매체 언어생활의 성찰을 교과서 학습 활동으로 구현하는 현재의 방식에서 보완이 필요한 점을 다음과 같이 제안하였다.

첫 번째, 성찰의 주체인 나 또는 우리가 매체를 매개로 한 의사소통 체계 안에 어떠한 방식으로 맥락화되어 있는지를 자각할 수 있는 계기를 마련해 주어야 한다. 학습자는 단순히 학습 기능만을 수행하는 무색무취의 인간이 아니다. 특히 성찰을 학습하는 장면에서의 학습자는 성찰의 주체로서 자기 자신을 제반 학습 활동의 근거로 삼는다. 그러한 측면에서 매체 언어생활의 성찰을 내용 요소로 도모하는 학습 활동은 학습자들로 하여금 자신이 매체 언어문화 안에 정치사회적으로 어떻게 조건화된 상태인지를 근본적으로 점검해 보는 경험을 가질 수 있도록 할 필요가 있다.

두 번째, 성찰의 대상으로 타인의 매체 언어를 설정할 수는 있으나, 성찰의 본원적인 속성이 자기 자신에 대한 알아차림에 있는 만큼, 타인의 매체 언어생활을 비판적으로 인식하거나 평가하는데 성찰의 목표나 종착점을 두어서는 안 된다. 학습자들이 매체 언어의 수용 장면에서 자신의 매체 언어 수용 행위를 대상화하여 바라보게 함으로써, 메타적으로 자신의 매체 수용 행위에 대한 이해와 깨달음이 일어날 수 있도록 학습 활동을 보완할 필요가 있다.

세 번째, 교과서 학습 활동의 형태로 매체 언어생활을 성찰하는 일이 매체 언어생활에서의 문제점을 찾고 그에 대한 개선 방안을 도출하는 것으로 점철되는 상황을 경계할 필요가 있다. 자신의 문제점에 대한 개선안 모색이 성찰이라는 행위의 내용이 될 수는 있으나, 그것으로 교과서 학습 활동이 집중되는 것은 성찰의 본질이 문제 해결에 있는 것으로 오인하게 하는 역할을 한다. 그에 따라 학습자들 또한 성찰을 자기 문제 극복의 수단으로 내면화하게 될 가능성 또한 있다. 따라서 매체 언어생활의 성찰에 대한 교과서 학습 활동을 문제점의 개선으로 초점화하는 방식을 지양하고 성찰 행위의 본래적 의미에 충실하게 그 내용을 보완할 필요가 있다.

매체 언어로 생활하게 되면서 소통 환경 및 소통 방식에 많은 변화가 있어 왔다. 그와 동시에 매체 언어의 생산 및 수용의 국면들에서 다양한 생각거리가 생겨나기도 하였다. 이를 성찰이라는 개념화된 행위로 포용하여 현재의 매체 언어생활을 점검하는 일을 교육적으로 도모하는 것에 대해 본 연구는 주의를 기울여 보았다. 특히 성찰이라는 행위를 학습 활동으로 구현하는 방식에서 나타나는 특징을 분석하고 이를 바탕으로 개선이나 보완해야 할 사항을 제안하였다. 교과서 학습 활동 안에서 학습이나 연습의 형태로 이루어지기는 하나, 그 활동은 성찰의 본질을 담고 있어야 한다. 성찰 주체는 매체 언어 소통 체계에 사회적, 정치적으로 어떻게 맥락화되어 자신이 위치하

는지를 자각할 수 있는 학습 경험을 가질 필요가 있다. 그에 따라 일정한 정체성을 띤 학습 주체로서 매체 언어의 생산과 수용을 넘나들며 성찰을 수행하되, 그 핵심에는 항상 자기 자신에 대한 돌아봄이 일어날 수 있도록 학습 활동을 구현해야 한다. 그 과정에서 성찰 행위의 내용이 문제점에 대한 개선 방안을 모색하는 데에 집중되어 학습자들이 문제 해결의 수단으로 성찰을 인식하지 않게끔 성찰 행위의 내용을 좀 더 폭넓게 설정할 필요가 있다.

성찰이 교육과정의 내용 요소가 되면서 어떠한 의미에서 보면 교육의 재료 내지는 교육의 수단으로 비취질 가능성이 없지 않다. 그러나 해당 내용을 학습 활동으로 구현하는 과정에서 성찰 본연의 의미가 사상되어서는 안 된다. 현재와 같은 성찰 주체, 성찰 대상, 성찰 행위의 내용 설정 방식을 보완하여, 성찰이 교과서 학습 활동을 위해 단순히 도구화되는 일을 경계해야 할 것이다.

‘학습자의 성장과 질문 중심 국어교육의 미래’ 토론문

주재우(전북대학교)

저는 학술대회의 기획 주제 발표를 듣노라면, 학창 시절 이루어졌던 교수님의 레포트 과제가 떠오릅니다. 해당 과제가 무얼 요구하는지 그에 맞추어 각자 생각하는 답을 적어 제출하였던 기억이 누구나 있으리라 생각합니다. 기획 주제라는 레포트 과제에 발표자들께서 어떠한 답을 적어내셨는지 기대하는 마음으로 발표를 들곤 합니다.

이번 학술대회의 과제는 ‘변화하는 시대, 학습자와 국어교육’인데 이에 대해 김남희 선생님께서는 ‘학습자의 성장과 질문 중심의 국어교육이 되어야 한다’고 답을 적어낸 것으로 보입니다. 주요 주장들을 간략히 정리해 보았습니다.

1. 시대가 변화한다고 ‘맞춤형 역량 교육’을 추구할 게 아니라 ‘존재 자체의 질적 변화인 성장’을 추구하는 교육이 되어야 한다.
2. 성장은 ‘경제적이나 사회적 가치를 추구’하지 않고 ‘경험의 성장’을 지향한다.
이 때 성장은 지속성(성장 이후 또 다른 성장으로 이어짐)과 상호작용(주체와 대상이 일방적이지 않고 서로 영향을 주고받음)의 원리를 지닌다는 점에서 종래의 성장 개념과 차이가 있다.
3. 학습자의 성장에서 질문이 중요하다. 질문이 지닌 주체성, 구조성, 반성성이라는 속성은 교육의 특성, 나아가 듀이가 말한 경험으로서의 성장과 연결될 수 있기 때문이다.
4. 그러나 현재 국어과 교육과정이나 국어교육 연구 동향에서는 질문 중심의 국어교육이 잘 구현되고 있지 못하다.
5. 그래서 학습자 스스로 질문을 생성할 수 있도록, 자기 질문을 잘 할 수 있도록, 이와 관련된 교수학습 모형이 잘 개발되도록, 질문이 분절적이지 않고 대화적인 형태로 이루어지도록 해야 한다.

이상과 같이 정리해 본 발표문의 내용에 동의합니다.(혹시 잘못 정리된 부분이 있다면 수정해 주십시오.) 특히 ‘질문하기란 삶의 태도와도 연관된다’는 점에 깊이 공감하는 바입니다.

다만, 토론자의 소임을 다하기 위해 몇 가지 질문을 더함으로써 토론을 대신할까 합니다.

(1) ‘질문’의 재개념화

‘질문’이란 용어는 일상에서도 흔히 사용하는 말이고, 그 개념의 폭이 넓어서 개념의 조작성이 필요해 보입니다. 발표문에 몇몇 단서가 보이긴 하지만, 발표자께서 생각하시는 ‘질문’의 개념이 잘 포착되지 않습니다. 이를테면,

- 텍스트를 매개로 이루어지는 교육 장면에서 질문은 의미 구성을 촉진하는 작용을 한다.
(→ 여기에서 ‘질문’은 텍스트 이해를 위한 도구로 인식됩니다.)
- 교육은 보다 높은 수준의 질문을 추구해 가는 과정 (→ ‘질문’은 질적으로 차별화될 수 있음을 느낍니다.)
- 질문의 본래적 의미에 대한 충분한 고려 (‘질문’에는 처음부터 전해져 오던 의미가 있고 후대에 파생된 의미가 있다는 식으로 읽힙니다.)

이상의 사례에서 알 수 있듯이 ‘질문’이라는 개념을 다양한 층위에서 사용하면서 궁극적으로 ‘질문 중심의 국어교육’의 미래를 말씀하셨습니다. ‘성장’이라는 용어를 재개념화 했듯이 발표자께서

생각하시는 ‘질문’의 개념을 정리해서 말씀해 주시면 좋겠습니다.

(2) ‘질문’이 적용될 수 있는 국어교육의 영역

발표문을 읽으면서 ‘질문’이 적용될 수 있는 영역에 대해 한정해서 논의하고 있는 것은 아닌가 하는 생각이 들었습니다. 앞서 언급한 바 있지만, ‘텍스트를 매개로 이루어지는 교육 장면’이나 질문 관련 국어교육의 연구 동향에서 ‘시 텍스트’, ‘문학 텍스트’, ‘고전문학’ 등 문학교육 영역에서 이루어지는 연구물만 언급한 느낌이 듭니다.

이러한 경향은 ‘질문’하기가 문학(혹은 넓게 ‘읽기’까지) 영역과 깊이 연관되어 있다고 생각해서 인지, 아니면 모든 영역이 가능하나 대표적으로 이 영역만을 언급하신 것인지 궁금합니다.

물론 일반적으로 무엇인가를 읽고 질문하는 활동은 자연스럽게 말하기와 쓰기 활동과 연관된 질문하기는 어색한 면이 없지 않습니다. 게다가 기계적으로 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기 등을 구분하여 각 영역에서 ‘질문’ 중심의 교육이 이루어져야 한다고 말하는 것도 구차해 보이기는 합니다. 질문을 정리하자면, 국어 활동의 총체성을 고려했을 때 ‘질문’ 중심의 국어교육은 꼭 텍스트를 매개해야 하는지 묻고 싶습니다.

(3) 질문 중심 국어교육의 미래에 대한 구체적인 사례

4장에서 질문 중심의 국어교육 미래를 위해 크게 4가지를 제안하였습니다. 4가지 모두 각각 큰 주제여서 따로 다른 자리에서 논의가 필요해 보입니다. 다만, 발표자께서 특별히 염두에 두고 있는 질문 중심의 국어교육의 모습이 있다면 보충 설명을 부탁드립니다. 그리고 이렇게 국어교육의 미래를 구상하게 했던 구체적인 좋은 사례라든지 참고할 만한 문헌 등이 있었다면 소개해 주시길 바랍니다.

‘한국과 중국 고전문학 교육 비교 연구’ 토론문

이지선(호서대학교)

이 발표문은 국어 교과서를 중심으로 한국과 중국의 고전문학 교육을 비교하고 있습니다. 고전문학 교육을 공부하고 있는 저로서는 중국의 현재 고전문학 교육 상황을 알 수 있어서 흥미롭게 읽을 수 있는 발표문이었습니다. 토론자의 소임을 다하기 위해 발표문을 읽으면서 든 몇 가지의 문점을 말씀드리고자 합니다.

연구 목적과 내용

다음 발표자께서 기술하신 부분에 대한 질문입니다. “장르나 형식은 중요하기도 하지만 내용과 주제가 더 중요하다고 생각한다. 본고는 교육현장에서 흔히 향유하는 문학작품의 내용과 주제를 중심으로 검토하여 작품을 통해서 학습자에 대한 어떤 역할을 담당하고 있는지를 알고자 한다.(서론 세 번째 문단)”문학교육에서 장르나 형식보다 내용이나 주제가 더 중요하다는 부분에서도 저는 견해를 달리합니다만 그 부분은 토론 요지와는 다르므로 논의하지 않도록 하겠습니다. 그 이전에 이 발표문이 ‘내용과 주제’를 중심으로 ‘문학교육이 학습자에게 어떤 역할을 담당하고 있는가’의 문제를 거의 다루고 있지 않다는 점에서, 이 부분은 논의 맥락을 고려해서 논지를 명료화해서 기술할 필요가 있습니다.

중국 문학교육에 대해 아는 바가 없는 토론자의 짧은 소견으로는 발표문을 바탕으로 생각하기에는 중국은 전통 강조-인문주의적 접근, 제재 중심의 교과서관(글 중심 교과서관) 등을 취하고 있는 것 같습니다. 그에 비해 한국은 학생 활동을 강조하고 목표 중심의 교과서관에 따라 제재를 ‘자료로서’ 보고 있다는 점이 큰 차이인 듯합니다. 예를 들어 발표자의 발표문에서 고전문학 자료를 다루신 부분 중 “중국은 시가의 나라라고 하여, 중국문화사에서 찬란한 성과를 거두고 큰 비중을 차지하고 있다. 반복적 낭송을 통해서 시가의 미를 감상하고 자기의 느낌을 말하는 요구가 있다. 그리고 외우기를 통해서 읽기 능력 양성한다.(3장)”과 같이 ‘외우기’를 강조하는 것은 현재의 한국 문학교육에서는 찾아보기 힘든 부분입니다. 이러한 지점을 포함하여, 중국 문학교육과 한국 문학교육의 차이가 자료를 바탕으로 논증이 되는 것이 좋을 듯합니다.

그리고 3장에서 공통점과 차이점을 비교 분석하신 논의 중, 공통점인 ‘고전문학 갈래의 다양성’이나 ‘올바른 삶을 추구’하는 등의 지점은 한국과 중국에만 나타나는 공통점은 아니므로, 의미가 있는 분석 결과는 아닌 듯합니다.

그 외에도 논의가 미완되어 있는 상태인데, 이후 연구 결과는 어떻게 예측하고 계신지에 대해서도 여쭙고자 합니다.

연구 자료

이 발표문에서는 중학교 국어교과서를 바탕으로 논의를 진행하고 있습니다. 한국 국어교육에서는 고등학교 교육과정에 ‘문학’이라는 심화 과목을 포함하고 있으며, 이 과목에서 고전문학을 포함한 문학사와 시학 교육이 심층적으로 이루어집니다. 그런데 이 발표문에서는 중학교 국어교과서만을 대상으로 한 이유가 있으실지 궁금합니다.

또한 현재 한국 국어교육 현장에는 중3과 고3을 제외하고 2015 개정 교육과정이 적용된 상태이며, 2020년부터는 전체 적용이 완료됩니다.

<표> 2015 개정 교육과정 적용 일정¹⁾

2015 개정 교육과정 적용 일정	
2015년 9월	「2015 개정 교육과정」 고시
2017년 3월	초1~2학년 적용
2018년 3월	초1~4학년, 중1학년, 고1학년 적용
2019년 3월	초1~6학년, 중1~2학년, 고1~2학년 적용
2020년 3월	초1~고3학년 전 학년 적용

따라서 2009 개정 교육과정에 따른 교과서보다, 2015 개정 교육과정에 따른 교과서를 분석해야 하지 않을까 합니다.

한국과 다른 중국의 인문 교양 전통의 고전문학 교육 관점에 대해서 생각해 볼 기회를 주신 점에 대해 감사드리며 토론을 마치겠습니다.

1) 국가교육과정정보센터 <https://www.ncic.re.kr>