

## 국어 교육, 어떻게 하는 것이 바람직한가?

이삼형 한양대학교 국어교육학과 교수

### 1. 문제 제기

사회가 변하면 교육도 그 변화에 대응하여야 한다. 사회가 요구하는 인간상이 달라지고, 사회 변화에 의해 새로운 환경과 조건이 만들어지기 때문이다. 요즘 융합, 통섭 등의 개념이 교육계의 화두가 되고 있는 것은 전자에 해당하고, 우리나라가 빠르게 다문화 사회로 변하고 있는 것은 후자에 속한다. 사회가 변함에 따라 국어 교육도 그 변화에 대응해야 함은 말할 것도 없다.

정부 교육 정책의 강력한 지원으로 '에스티이에이엠(STEAM)'이라는 융합인재교육이 전국에서 시행되고 있다. 이는 미국에서 과학 기술 분야의 인재 양성을 위해 실시하고 있는 에스티이엠(STEM)<sup>1)</sup> 교육에 예술(Arts) 부분이 통합된 교육 접근 방식이다. 그러니까 융합인재교육(STEAM)이 과학, 공학, 수학 중심의 융합 인재 교육이라는 것은 한눈에 알 수 있다. 그러다 보니 융합인재교육(STEAM)에는 국어 교육이 끼어들 여지가 마땅치 않다. 융합 인재를 양성하겠다는 융합인재교육

---

1) 이는 과학(science), 기술(technology), 공학(engineering), 수학(mathematics)이 결합된 말이다.

(STEAM)에 몽니를 부리는 것이 아니라 융합 인재 양성에 국어 교육의 역할이 무엇인가라는 성찰이 필요하다라는 문제의식을 제기하자는 것이다. 혹자는 예술(arts)이란 좁은 의미의 미술만이 아니라 인문 교양 분야(liberal arts), 언어 소통 분야(language arts)까지 포함하는 것으로 설명한다. 그러나 이러한 구차한 설명에도 위의 문제의식은 여전히 유효하다.

우리 사회가 다문화 사회로 바뀌고 있는 것은 일시적이거나 돌이킬 수 있는 현상이 아니다. 이러한 변화에는 노년 인구의 증가와 출생 인구의 감소라는 국내 요인이 크게 작용하고 있는 것도 사실이지만, 세계화가 진행되면서 유목민이라는 용어가 나올 정도로 인재의 국가 간 이동이 자연스럽게 된 시대적 흐름과도 무관하지 않다. 국제결혼 여성이나 이주 노동자 본인에 대한 우리말 교육도 큰 문제이지만 그들의 자녀에 대한 우리말 교육은 더 큰 문제이다. 이들에 대한 우리말 교육을 위해 한국어 교육적 접근이 필요한지 국어 교육적 접근이 필요한지 진지한 논의가 필요한 시점이다.

이 글은 위의 두 가지 변화에 국어 교육은 어떻게 대처할 것인가와 관련지어 국어 교육의 내용과 방법은 무엇인지 논의하려 한다. 이러한 논의는 두 가지 변화에만 한정되는 것이 아니라 국어 교육 전체 문제에 적용된다고 본다.

## 2. 국어 교육과 사고

국어 교육을 가장 단순하게 ‘국어+교육’이라고 생각하는 경향이 많다. 이러한 틀은 ‘국어’라는 것과 ‘교육’이라는 것을 별개로 생각하게 한

다. 우리가 사용하는 언어가 있고 그러한 언어를 가르치는 것이 국어 교육이라는 것이다. 일견 당연하게 보이는 이 관점이 국어 교육에 대한 큰 오해를 불러일으킨다.

먼저 ‘국어+교육’ 도식에서 교육에 중점을 두고 생각해 보자. 교육은 본질적으로 어떤 목표를 위해 무엇을 가르치는 행위이다. 과학이나 사회와 같은 교과에서는 가르칠 내용인 무엇이 비교적 명백한데 국어 교육에서는 그것이 무엇인지 쉽게 손에 잡히지 않는다. 일상생활에서 언어를 자유롭게 쓰고 있는데, 무엇을 가르친다는 것일까? 이런 의문에서 답을 찾은 것이 배경 학문이다. 수학, 과학, 역사 등 다른 교과들을 보면 그 교과의 교육 내용은 그 교과의 배경이 되는 학문 영역에서 제공하는 지식의 체계이다. 그렇다면 국어 교육의 배경 학문은 어디서 찾아야 할까? 가장 근접한 것이 대학의 국어국문학이다. 지금은 사정이 많이 달라졌지만 1980년대까지 사용된 국어 교과서에는 우리말이 걸어온 길, 우리 문학의 역사, 단편 소설의 특질 등 국어국문학과 관련된 글들이 국어 교과서 제재의 반 이상을 차지하고 있었다.

친연성이라는 측면에서 보면 국어 교육과 가장 가까운 배경 학문이 국어국문학임은 부정하기 어렵다. 그러하더라도 국어 교육에 국어국문학이 차지하는 부분이 너무 큰 것은 바람직하지 않다. 대학의 국어국문학적 지식을 초·중·고등학교에 직접 적용하는 것은 무리가 있고, 언어 교육이라는 국어 교육의 본질적 특성과 잘 부합되지 않는다. 잘못하면 국어 교육을 너무 좁은 영역으로 축소시키는 잘못을 범하게 된다.

이와 관련해 국어 교육의 외연에 대해 생각해 볼 부분이 있다. 사람들 대부분이 국어 교육이라면 초·중·고등학교에서 실시하는 국어 교육만을 떠올린다. 그것은 그 시기에 공부한 ‘국어’ 과목의 영향이 클 것이다. 그렇다면 유아 교육에서 이루어지는 우리말 교육은 국어 교육인

가, 아닌가? 유아 교육에서는 공식적으로 국어 교육이라는 용어를 사용하지 않는다. 유아 교육 과정에서는 그 영역을 신체·언어·정서·인지·사회성 발달 5개로 나누고 있다. 초·중·고등학교의 국어 교육과 차별화하기 위해서인지 모르나 국어 교육이라는 용어 대신 언어 발달이라는 개념을 사용하고 있다. 대학은 어떠한가? 예전에는 교양 강좌에 ‘대학 국어’라는 과목이 있었다. 어느 시기엔가 이 과목은 사라지고 ‘말과 글’, ‘사고와 표현’이라는 과목이 등장하였다. 이러한 과목에서 이루어지는 것은 국어 교육인가, 아닌가?

한 사람의 성장을 종단적으로 보면 초등학교 때의 학업 능력은 학령기 이전 유아기의 교육과 밀접하게 관련되어 있다. 나아가 생애 교육적 측면에서 국어 교육은 고등학교에서 끝나서는 안 된다. 따라서 사려 깊고 창의적 언어 사용자로 성장시키기 위해서는 유아기부터 대학에 이르기까지 협력적인 공조 체제가 유지되어야 한다. 이를 위해서는 유아기부터 대학에 이르는 우리말 교육을 국어 교육이라는 일관된 틀로 묶어 생각하는 것이 바람직할 것이다.

그렇다면 유아 교육부터 대학 교육에 이르기까지 일관되게 관통하는 우리말 교육으로서 국어 교육은 무엇일까? 그것은 ‘국어+교육’에서 ‘국어’의 본질로 돌아오는 것이다. 그러니까 국어의 배경 학문이 무엇인가를 탐색하여 교육 내용이 무엇인가를 찾는 것에서부터 언어로서의 ‘국어’ 본연으로 돌아오는 것이 필요하다는 것이다. 그렇다면 국어, 즉 언어란 무엇일까? 언어를 보는 관점도 여러 가지이다. 현대 언어학을 탄생시킨 소쉬르(Saussure)는 언어를 유기적인 관계로 파악하여 체계를 강조하였다. 그는 언어를 연구하는 언어학은 체계로서의 언어인 랑그를 대상으로 해야 하며, 실제 언어 행위에 해당하는 파롤은 언어의 참모습을 보여 주지 못한다며 등한시했다. 그러나 현재의 많은 언어학자 및

철학자들은 소쉬르의 관점을 받아들이지 않는다. 오히려 언어의 참모습은 사용하는 언어에 있다고 생각한다. 대화주의를 주창한 바흐친(Bakhtin)은 언어는 오직 대화적 상호작용에서만 존재하며, 언어 행위는 어떤 상황에서도 개인적인 현상이 아니라 사회적 현상이라고 한다. 그러니까 언어의 본질적인 모습은 대화 또는 언어 사용에 있다는 말이다.

언어 사용이란 다름 아닌 담화(텍스트)의 이해와 산출이다. 사용하는 언어는 담화(텍스트)로 존재하기 때문이다. 이렇게 되면 국어 교육도 명확해진다. ‘국어+교육’의 ‘국어’가 ‘사용하는 언어’를 의미한다면 국어 교육은 자연스럽게 언어 사용 능력을 신장시키는 교육이 되고 그 실상은 텍스트의 이해와 산출 능력의 신장이 된다.

최근에는 언어 능력이 문식성(literacy)이라는 개념으로 많이 사용된다. 문식성은 글을 읽고 쓸 수 있다는 뜻을 가진 형용사 ‘literate’에서 온 말이다. 그런데 문식성이라는 개념은 시대에 따라 그 의미의 폭을 넓혀왔다. 문자 시대에는 글을 읽고 쓸 줄 아는 능력이 중요한 의미가 있었다. 국가의 문맹률은 그 나라의 수준을 말해 주는 척도이다. 미디어 매체 시대에 들어서서 문식성의 의미가 확장된다. 정보의 양이 폭발적으로 증가하는 정보화 사회에서는 읽고, 보고, 쓰고, 듣고, 말하는 능력은 물론이고, 정보를 수집하고 활용하는 능력을 모두 포괄하는 능력으로까지 그 의미의 폭이 확대되었다.

경제협력개발기구(OECD)에서 실시하는 ‘학업성취도 국제비교 프로그램(PISA)’에서 규정하고 있는 문식성도 종래의 읽기와 쓰기 능력을 훨씬 뛰어넘어선 능력으로 규정하고 있다. 즉, 사회생활을 하면서 여러 가지 과제에 봉착했을 때 문제를 이해하는 능력(사고력), 여러 정보들의 문제점을 파악하는 능력(비판력), 가지고 있는 지식이나 기능을 활용하여 해결할 수 있는 능력(응용력과 창의력), 그리고 상대가 이해할

수 있도록 자신의 생각을 전달할 수 있는 능력(표현력)을 종합하여 문식성이라고 규정한다.

사고력, 비판력, 응용력, 창의력, 표현력을 포괄하는 의미로서 문식성이 텍스트의 이해와 산출 능력임은 글쓰기를 생각해 보면 쉽게 이해할 수 있다. 글쓰기가 문제 해결과 밀접하게 관련이 있다는 말은 두 가지 의미가 있다. 글을 쓴다는 것이 문제 해결을 위한 것이라는 뜻과 그 과정이 문제 해결 과정이라는 뜻도 있다. 신문이나 잡지의 대중적 글이나 논문과 같은 학술적 글 모두 문제 해결을 위한 것이다. 예를 들어 사회 문제에 대해 글을 쓴다는 것은 그 문제와 관련된 지금까지의 담론들이 바라보지 못한 관점이 있고 그 관점은 그 문제를 바라보는 안목을 넓혀 준다거나 그 문제를 해결할 수 있는 방안을 제시하는 것을 말한다. 글쓰기는 사고력, 응용력, 표현력을 종합한 행위가 된다.

이러한 언어 능력은 소위 융합 인재 교육에서 기르려는 인간상과 밀접하게 관련되어 있다. 사실 융·복합은 디지털 혁명이 몰고 올 새로운 사회와 문화를 설명하는 ‘만능열쇠’(오은경 2010:268)로 다루어지고 있다. 그러나 실상 융·복합 교육의 개념을 정의하는 것은 물론이고 실천을 위해 합의에 도달하는 데에는 아직 갈 길이 멀다. 많은 연구와 담론의 과정을 거쳐야 할 것이다. 그러나 융·복합 교육이 추구하려는 것은 비교적 명확하다. 그러니까 순차적, 기능적, 문자적, 분석적 사고방식에 기초한 ‘좌뇌형 지식 근로자’만을 양산하는 데 힘을 기울였던(Pink 2006) 현재의 교육에서 탈피하여 새로운 사회에 걸맞은 종합적 문제 해결과 창의적 사고를 갖추고 배려, 공감, 개방성, 협동심과 같은 인성을 가진 인간을 기르고자 하는 것이다. 현재의 융합인재교육(STEAM)은 학생들의 과학 기술에 대한 흥미와 이해, 잠재력을 높이고 이를 바탕으로 미래 과학 기술 사회의 변화를 선도하여 국가 경쟁력을 강화하는 데

목표를 두고 있지만 앞으로는 인문, 사회 등 모든 분야를 아울러 명실상 부한 융·복합 인재 교육으로 나아갈 수밖에 없을 것이다.

융·복합 인재 양성 교육이 목표로 하는 것과 문식성에서 요구하는 능력은 정확히 일치한다. 아울러 국어 교육을 언어적 사고 능력을 기르는 교과로 보자는 국어 교육관(이삼형 외, 2007)과도 일치한다. 언어는 의사소통의 수단이면서 사고의 도구이다. 따라서 언어 능력을 신장시키는 것은 고도의 언어적 사고를 가능하게 하는 것을 말한다. 이것이 국어 교육의 목표이다.

국어 능력을 신장시키는 국어 교육의 정체성이 확립되면 유아 교육에서 이루어지는 우리말 교육, 대학, 나아가 사회에서의 우리말 교육에 대해 일관된 관점으로 바라볼 수 있게 된다. 유아 교육에서 말하는 언어 발달은 결국 언어 능력의 신장을 말하는 것이고, 대학 교육에서 ‘대학 국어’ 대신 등장한 ‘사고와 표현’ 등도 결국 언어를 사용하는 능력과 관련된 것이기 때문이다.

언어 발달의 특징은 크게 10세를 전후로 양분되는데, 전반기에는 말하기와 읽기, 쓰기의 기초를 습득하고 후반기에는 독해와 작문 능력 그리고 추상 개념과 추상 어휘를 통한 고도의 사고 능력을 발달시켜 나가게 된다. 이러한 발달은 당연히 연속적 관계를 갖는다. 읽기 교육에는 준비도(readiness)라는 개념이 있다. 학교에 입학하여 문자를 익히면 누구나 쉽게 글을 읽는 것으로 생각하기 쉽다. 그러나 입학하기 이전의 문식성 경험이 읽기 능력이 길러지는 데 중요한 역할을 한다는 것이다. 아울러 구어 대화에서도 질적인 대화 경험이 읽기와 쓰기를 학습하는 데 기초가 된다고 한다.

그렇다면 대학에서 ‘언어 능력의 신장’이라는 국어 교육이 필요한 이유는 무엇일까? 고차원적인 사고 능력은 간단하게 길러지는 것이 아니

다. 오랜 기간에 지속적이면서 체계적인 훈련을 통해 길러진다. 우리는 그 예로 어린이의 읽기 능력 발달 과정에서 힌트를 얻을 수 있다. 문자를 익히고 처음에는 낭독하다 초등학교 3학년이나 4학년이 되면 낭독이 오히려 불편해져서 묵독으로 넘어간다. 낭독에서 묵독으로 넘어가는 데에도 몇 년의 시간과 반복적인 연습이 필요하다는 것이다. 비교적 낮은 수준의 이러한 기능도 습득을 위해서는 다년간의 노력이 요구되는데 고차원적인 사고 능력은 어떠하겠는가? 미래 사회에서 성공적인 삶을 살아가기 위해 필요한 고차원적 언어 능력은 중·고등학교 국어 시간에 이루어지는 국어 교육으로 길러지기 어렵다. 범교과적으로 협력해야 하며 고등학교나 대학을 졸업하고 나서도 부단히 연마해야 하는 것이다.

### 3. 국어 교육, 한국어 교육과 점점 찾기

국어 교육과 한국어 교육은 우리나라에서는 비교적 엄격하게 구분되어 있다. 둘을 구분하는 기준은 교육의 대상이 누구냐 하는 것이다. 국어 교육은 우리말을 모어로 하는 화자가 그 대상이며, 한국어 교육은 제 2언어로 우리말을 학습하는 화자가 그 대상이다. 그런데 이런 단순 구분으로는 설명하기 어려운 점점이 발견된다.

우선, 재외 동포 자녀들의 우리말 교육부터 생각해 보자. 이민 1세대 자녀들은 우리말을 모어로 습득한 상태이므로, 이들에게는 현지어의 습득과 함께 모어인 한국어를 어떻게 잘 유지하느냐가 주요한 문제가 된다. 이민 2세대 자녀도 가정에서 한국어를 계속해서 사용한다고 가정하면 그들이 처음 접하는 언어는 한국어가 된다. 그들을 둘러싸고 있



는 사회적 환경에 조금씩 차이가 있겠지만 한국어가 소수 언어의 지위를 가지는 경우가 많다.<sup>2)</sup> 학교에 들어가면 이러한 상황은 더욱 강화되어 한국어와는 점점 더 멀어지게 되어 감산적 이중 언어(subtractive bilingualism)<sup>3)</sup>가 될 가능성이 많다. 이중 언어 교육론자들의 연구에 의하면 이러한 상태가 되면 학력이 저하되는 것은 물론이고 여러 가지 면에서 문제가 발생한다고 한다. 그렇다면 이들이 우리말을 포기하고 영어만을 모어로 하는 것은 어떨까? 이중 언어 연구자들에 의하면 그러한 경우에 그들에게 민족 정체성과 언어문화 정체성, 나아가 사회적 정체성까지도 흔들리게 되어 이른바 정체성 위기라는 심적 상황에 빠지게 된다고 한다(나카지마 가즈코 2012:30). 따라서 이들에게는 우리말을 계승어로 유지하여 이중 언어 사용자로 키우는 것이 가장 바람직하다. 그렇다면 이들에게 필요한 것은 한국어 교육적 접근인가, 국어 교육적 접근인가?

우리나라의 국제결혼 가정 자녀들은 어떨까? 한국에서 태어난 경우 부모의 언어가 다르기 때문에 자녀는 두 개의 언어 환경에 처하게 된다. 물론 이들에게 더욱 강력하게 작용하는 것은 우리말일 것이다. 가장 이상적인 것은 이들이 어머니의 언어를 계속 발전시켜 이중 언어 사용자로 커 나가는 것이다. 그러나 대개의 경우는 두 언어 중 소수 언어 지위에 있는 언어는 잃어버리게 되고 우리말 하나만을 사용하게 될 가능성이 높다. 물론 이것은 국가 차원에서 보면 언어의 다양성이나 이중 언

2) 동포들이 밀집한 지역에서는 한국어를 자연스럽게 발전시켜 구성원들이 이중 언어 사용자로 성장하게 된다.

3) 랑베르(Lambert)의 용어로 소수 언어를 모어로 하는 아동들이 모어를 상실하는 것을 ‘감산적 이중 언어’, 사회의 다수 언어를 모어로 사용하는 아동이 모어 외에 다른 언어를 추가하는 것을 ‘가산적 이중 언어(additive bilingualism)’라고 한다.

어 사용자로 클 수 있는 인재를 상실하는 것이다. 이들이 이중 언어 사용자로 남기 위해서는 정책적 뒷받침이 있어야 하고 사회적 지원이 필요하다. 따라서 이는 언어 교육 내의 문제가 아니라 밖의 문제이다. 이들에게 필요한 것은 독해 작문 능력 및 추상적 개념과 관련된 어휘력과 같은 고도의 우리말 능력을 길러주어 학업에서 뒤처지지 않도록 함은 물론이고 우리 사회에서 성공적인 삶을 살아가도록 해 주는 것이다. 이를 위해 이들에게 필요한 것은 국어 교육인가, 한국어 교육인가?

그렇다면 결혼 이주자나 이주 노동자의 중도 입국 자녀들은 어떠한가? 이들은 이미 모어를 가지고 있는 상태이므로 처음에는 당연히 한국어 교육으로 접근해야 한다. 그러나 사정이 그렇게 단순하지는 않다. 이구치 야스니(2009)는 외국인을 받아들이는 방식은 교대 방식, 보충 이민 방식, 순환 이민 방식으로 나누어 볼 수 있다고 했다. 여기서 교대 방식이란 특정 분야의 노동력 부족을 일시적으로 보충하는 것을 목적으로, 일이 끝나면 귀국하게 된다. 보충 이민 방식은 노동 인구의 감소 또는 인구 구성의 왜곡을 외국 노동자를 불러들여 보충하는 방법이다. 순환 이민 방식은 유럽연합(EU)이 적극적으로 추진하는 이념의 하나로 필요에 따라(외국인이) 자유롭게 이동하는 방식이다.<sup>4)</sup> 어린이들의 언어 교육이라는 관점에서 보면 교대 방식과 순환 이민 방식은 순수하게 한국어 교육의 관점에서 접근하는 것이 좋다. 그것은 체류 기간이 일시적일 가능성이 높기 때문이다. 그러나 보충 이민 방식은 체류 기간이 장기적이고 나아가 정착 가능성도 높기 때문에 앞의 두 방식과는 다르게 접근해야 한다. 즉, 보충 이민 방식으로 한국에 와 있는 이주 노동자 자녀들은 한국에서 생활할 가능성이 많다. 그러므로 우리 사회에서

---

4) 여기까지는 나가자마 가즈코(2012:335)에서 재인용하였음.

그들의 능력을 발휘하고 사회 각 분야에서 활약할 수 있도록 하는 것이 인본주의적 측면이나 국익 차원에서 모두 합당하다. 물론 그것이 가능하려면 우리말 능력이 모여 수준에 가깝게 되어야 할 것이다. 그렇다면 이들에게 적합한 우리말 교육이 한국어 교육적 접근인가 아니면 국어 교육적 접근인가?

이 글에서 한국어 교육적 접근과 국어 교육적 접근을 애써 구분하는 이유는 둘이 기르고자 하는 우리말 능력이 차이가 나기 때문이다. 한국어능력시험인 토픽(TOPIK)에서 가장 상위 등급인 6급에서 요구하는 한국어 능력은 다음과 같다.<sup>5)</sup>

- 전문 분야의 연구나 업무 수행에 필요한 언어 기능을 비교적 정확하고 유창하게 수행할 수 있다.
- ‘정치, 경제, 사회, 문화’ 전반에 걸쳐 친숙하지 않은 주제에 관해서도 이용하고 사용할 수 있다.
- 원어민 화자의 수준에는 이르지 못하나 기능 수행이나 의미 표현에는 어려움을 겪지 않는다.

이를 보면 한국어 교육의 최상급에 도달하면 한국에서 생활하는 것이나 직장에서 업무를 수행하는 데에 크게 어려움을 겪지 않을 것이다. 그런데 성장기에 있는 아이들이 고도의 지적 능력을 갖춘 인간으로 성장하기 위해서는 독해 능력과 작문 능력이 높은 수준에 이르러야 하고 추상 어휘와 추상 개념들을 처리할 수 있는 능력이 있어야 한다. 이런 것은 한국어 교육만으로 성취하기 어려운 부분이다. 한국어 교육과 국

---

5) 한국어능력시험(TOPIK) 누리집에 있는 등급별 평가 기준임.

어 교육이 협력하여 그들이 이러한 능력을 갖추게 하여 이 능력을 바탕으로 각 교과와 학습에 문제가 없도록 해야 한다.

이렇게 보면 국어 교육과 한국어 교육을 명확하게 구분하여 자신의 영역을 고수하고자 하는 입장보다는 서로 협력할 부분에서 적극적으로 협력하는 것이 바른 자세이다. 둘이 협력할 부분은 대개 성장기에 있는 중도 입국 자녀들이다. 우리나라에 유학 온 학생이나 성인들은 이미 모어로 추상적 어휘나 개념들을 이미 습득 처리할 수 있는 수준에 있으므로 모어 능력이 한국어로 전이된다. 이런 경우 협력점을 모색할 필요가 거의 없고 한국어 교육적 접근에 충실하면 된다. 그러나 성장기에 있는 아이들은 모어 능력이 그 수준에 이르지 못하였기에 한국어 교육과 국어 교육의 협력이 요구된다. 해외 동포 자녀들이나 국제결혼 가정의 자녀들도 같은 입장이다. 그들의 입장에서 그들에게 필요한 것이 무엇인지 판단하여야 한다. 여기서 중요한 것은 단기적 관점이 아니라 장기적 관점이다. 그들이 성장하면서 필요한 언어 능력을 갖추기 위해서는 어떤 접근이 필요한지가 판단의 주요한 기준이 되어야 한다.

#### 4. 국어 교육의 내용과 방법

‘국어+교육’에서 국어를 바라보는 관점은 두 가지가 있다고 하였다. 하나는 가르칠 내용에서 학문적 지식 체계를 강조하는 입장이고 다른 하나는 언어 그 자체에 중점을 두는 입장이다. 두 관점에 따라 국어 교육의 내용과 방법이 달라진다.

먼저 전자의 국어 교육관에 입각하면 교육 내용은 지식(학문) 중심이 될 가능성이 많다. 아울러 방법도 지식을 전달하기 용이한 교사의

강의 중심 수업이 될 가능성이 많다. 읽기 수업에서도 이러한 경향은 이어진다. 제재가 문학 작품이면 작품의 해석에 기본이 되는 이론, 작품의 구조와 표현, 주제 및 의미 등을 전달해 주는 것이 주가 되어 교사 중심 강의로 수업이 진행된다. 제재가 문학 작품이 아닌 설명적인 글에서도 이러한 경향은 마찬가지이다. 이러한 수업에서 이루어지는 대화는 IQRF, 즉 ‘강의(instruction)-질문(question)-반응(response)-피드백(feed back)’의 구조를 갖게 된다. 여기서 강의와 질문은 서로를 보충하는 역할을 하기도 한다. 때로는 질문을 통해 강의를 진행하기도 하지만 역시 그 역할은 강의를 보조하는 입장이다. 이러한 수업에서 학습자는 수동적 위치에 머무르게 된다.

이런 수업에서 학습자의 사고를 자극하고 학습자들의 활동이 적극적으로 이루어지는 부분은 교사의 질문과 그에 대한 반응 부분이다. 이것이 이루어지기 위해서는 교사의 질문이 어떤 질문이냐가 중요하다. 피어슨과 존슨(Pearson & Johnson 1978)은 독해의 질문을 다음 세 가지로 제시하였다. 텍스트의 구체적 정보를 묻는 질문, 텍스트 암시적 정보를 묻는 질문, 텍스트를 넘어 학습자의 배경 지식과 관련된 질문이 그것이다. 이 중 명시적 정보에 관한 질문은 텍스트에 들어 있는 내용을 찾아내면 되고, 암시적 정보에 관한 질문은 텍스트의 정보들을 종합하여 생각을 발전시켜 찾아야 한다. 특히 텍스트를 뛰어넘는 질문은 자신의 배경 지식을 종합하여 새로운 생각을 만들어 내야 한다. 물론 읽기 지도에서 학습자들의 의미 구성에 초점을 맞추는 질문, 즉 암시적 정보를 묻는 질문이나 텍스트를 뛰어넘는 질문을 많이 하여야 한다. 그래야 학생들은 깊이 있는 사고를 하고 자신이 알고 있는 지식을 종합하면서 질문에 답하게 되어 고도의 사고 능력이 길러지게 된다.

그렇다면 국어 수업에서 교사들은 어떤 질문을 많이 할까? 우리 국어 수업은 아니지만 참고가 될 만한 연구 결과가 있다. 미국의 독해 수업 1,800분을 관찰한 드루킨(Drukin 1978~1979)에 의하면 단어 이상의 의미 단위에 대해 논의가 이루어진 시간은 전체에서 단지 1%에 불과하다고 한다. 이러한 수업에서 의미 구성에 관한 깊이 있는 논의는 이루어지기 어려울 것은 자명하다. 우리나라의 국어 수업도 여기서 크게 벗어나지 않을 것 같다.

IQRF의 구조를 갖는 수업 담화가 안고 있는 또 하나의 문제는 교사는 이미 질문에 대한 정답을 가지고 있다는 것이다. 학습자의 반응을 자신이 가지고 있는 정답과 견주어 정정하거나 보충한다. 이것이 피드백 과정이다. 따라서 IQRF의 구조를 갖는 수업 대화는 학습자가 이미 알고 있는 정답을 이끌어 내는 것으로 대화가 더 이상 나아가지 않고 종료된다. 이런 대화에서 교사는 학습자가 말하려는 바를 주의 깊게 경청하려 들지 않는다. 그리하여 학습자의 내면의 소리를 이끌어 내지 못하고 만다.

국어 교육을 언어 능력의 신장으로 보는 관점에서는 지식의 체계가 아니라 언어 활동 그 자체가 교육 내용이 된다. 교육 내용과 교육 활동이 따로 존재하는 것이 아니라 학생이 글을 읽고 대화하고 쓰는 활동이 모두 교육 내용이 된다. 이러한 언어 학습에는 몇 가지 원리가 작동된다. 먼저 언어 학습은 총체적(whole)이며 기능적(functional)이고 의미 있을(meaningful) 때 극대화된다. 여기서 말하는 총체적이라는 의미는 학습자가 언어 활동에 이용되는 텍스트는 완성된 것이며 순수한 텍스트라야 한다는 의미와 읽기, 쓰기, 말하기, 듣기가 통합된 활동과 프로젝트에 참여해야 한다는 것을 말한다. 기능적이라는 말은 학습자와 관련되어(connected) 있는 활동이며 학습자의 요구와 관심이 있는 의미 있는 것이어야 한다는 것이다.

언어 교육의 다른 원리로 학습의 도구로 읽기와 쓰기를 사용할 기회가 많을 때 읽기와 쓰기가 신장된다는 것이다. 교과 학습에서 읽기와 쓰기가 적극적으로 활용되어야 한다. 이래야 읽기와 쓰기 능력을 신장시킬 수 있는 학습 시간이 확보되며, 이를 통해 학문 영역에서 사용되는 추상적 어휘와 개념들을 익혀나갈 수 있다.

마지막으로 문식성 학습은 사회적 과정이라는 것이다. 학습의 사회적 과정을 중시한 사람은 비고츠키(Vygotsky)이다. 그가 제안한 근접 발달 영역에서 주로 학습이 이루어지는데 여기에는 대화를 중심으로 한 학생들 간의 상호작용이나 교사와 상호작용이 중요하다고 말한다. 문식성은 이러한 사회적 과정 속에서 길러지게 된다.

이러한 원리에 입각해서 국어 교육의 수업 대화는 ‘강의-질문-반응-피드백’ 구조가 되어서는 안 된다. 대화를 통해서 교과 내용을 깊게 이해하게 하고 생각하는 힘을 기르는 수업 담화가 필요하다. 수업 담화에서 교사는 정답을 제시하는 사람이 아니고 학습자들이 스스로 합리적인 결론에 도달할 수 있도록 정보를 제공해야 한다. 아울러 학습자들의 활동을 극대화할 수 있는 수업 형태-협동 학습이나 상보적 교수 방법 등과 같은 교수 방식을 택해야 한다.

## 5. 나오며

세계는 지금 이 순간에도 변화하고 있다. 우리는 순간순간 변화의 잔잔한 모습은 놓치더라도 변화의 큰 틀은 바로 보아야 한다. 새로운 시대에는 텍스트의 이해와 산출의 바탕이 되는 문제 발견 능력과 의미 구성 능력으로서 국어 능력이 더욱 요구될 것이다. 그것은 새로운 시대가

요구하는 문식성에도 잘 나타나 있다. 앞으로 국어 교육의 과제는 이러한 국어 교육이 이 시대가 요구하는 융·복합적 능력을 갖춘 인간을 기르는 것과 어떤 관련성을 갖느냐 하는 것을 규명해 나가는 일이다.

아울러 세계는 지속적으로 교류가 확대될 것이다. 세계화가 지속적으로 이루어져 교류가 활성화되어 나가다 보면 언젠가는 1인 1언어라는 대응 구조가 1인 2언어 또는 3언어로 바뀔지 모른다. 이런 상황이 도래하면 국어 교육이라는 용어를 포기하고 한국어 교육으로 통일해야 할지도 모른다.

그러나 어떠한 상황에서도 국어 교육은 언어 능력을 키워 주는 교과라는 본질은 변하지 않을 것이다. 본질에 충실한 내용과 방법이 무엇인가를 계속 찾아나가는 것이 국어 교육학의 본령임에는 변함이 없을 것이다.



## 참고문헌

- 나카지마 가즈코 편저(2012), 《이중언어와 다언어의 교육-캐나다미국일본의 연구와 실천》, 한글파크
- 나카지마 가즈코(2013), 다중 언어 육성 이론의 동향과 캐나다, 미국, 일본의 다언어다문화 교육 정책, 《새국어생활》 23권 4호, 국립국어원.
- 옥현진(2014), 국제 문식성 평가 분석을 통한 문식성 교육 시사점 탐색, 《청람어문교육연구》 49집, 73~103, 청람어문교육학회.
- 원진숙(2014), 다문화 시대 우리 사회의 언어 소수자 자녀를 위한 언어 교육 정책, 2014년 여름 우리말학회 전국 학술대회 및 국어 정책 포럼 발표 논문집. 65~74.
- 윌터 J. 옹(1995), 《구술문화와 문자문화》, 문예출판사.
- 오은경(2010), 통섭 또는 이중 네트워크: 학제 간 연구를 위한 소통구조 분석, 《서강인문논총》 29, 265~301.
- 이삼형 외(2007), 《국어교육과 사고》, 역락출판사.
- 이형래(2005), 문식성 교육의 확장에 관한 연구, 《국어교육》 118, 249~282, 한국국어교육학회.
- 정옥년(2010), 평생학습자로서 독자의 발달, 《독서연구》 23, 71~105, 한국독서학회.
- Brozo, W. G. & Simpson, M. L.(1995), Readers, Teachers, Learners - Expanding Literacy in Secondary Schools, Merrill Prentice Hall.
- Pink, D.(2006), 《새로운 미래가 온다》, 김명철 (역), 서울: 한국경제신문(원저 2005년 출판).