

국어지식 교육의 위상

김 광 해*

1. 머리말

본고는 현재 국어교육의 한 하위 영역으로서 이른바 '언어지식'(또는 '국어지식')영역이라고 일컬어지고 있는 영역의 교육 상황을 반성하고 그 바람직한 전개 방향을 제시하기 위한 작업의 일환으로 작성된다.

현재 국어교육의 전반적 체계를 조망하는 관점에서 본다면, '국어지식' 영역의 위상 문제는 이론면에서나 실천면에서 매우 심각한 상황에 처해 있다고 아니할 수 없다. 그 심각한 상황의 구체적인 사례는 앞으로의 논의 과정에서 자주 제시되겠거니와, 그 단적인 예는 바로 최근에 발간된 최현섭 외(1996) 『국어교육학개론』 같은 책에서 볼 수 있다. 이같은 개론서가 출간될 정도라면 국어교육학의 전체 체계에 대한 진지한 고민 과정이 있었을 터임에도 불구하고 책의 편제에서 이미 중대한 결함을 안고 있는 것으로 보이기 때문이다. 특히 국어지식 영역의 가치 문제를 생각하는 논자의 입장에서 볼 때 그 문제는 지극히 심각한 것이다. 이 책의 제 4부는 '국어교육의 실천'이라는 제목 아래, 듣기교육, 말하기교육, 읽기교육, 쓰기교육, 문학교육의 다섯 항목을 배열하고 있다. 그런데 어떤 이유에서인지 모르겠으나 '언어교육'(또는 '국어지식교육')이라는 영역과 관련

* 서울대학교 국어교육과 교수

해서는 항목 자체가 누락되어 있다. 그러므로 이 책의 편제대로라면 국어 교육, 또는 국어과교육에서 '국어지식' 영역이 차지하는 위상은 제로가 되고 말아버린다.

지극히 최근에 『국어교육학개론』이라는 이름을 달고 공간된 책이 생각하는 국어교육학의 체제가 이렇게 된 이유는 무엇이었을까? 그 정확한 이유는 공저자들만이 알 수 있겠지만, 짐작컨대 그 이유로는 서로 상반되는 두 가지를 추리할 수 있다. 그 하나는 국어지식 영역의 교육이 비록 그간 수행되어 오기는 하였지만 독자적 영역으로 설정될 수 있는 교육적 가치가 없는 내용이라고 판정이 내려졌기 때문일 수 있을 것이다. 다른 하나는 이 분야가 중요한 가치를 지니고 있음에도 불구하고 전문가가 없었거나, 관심있는 전문가들이 있었다고 하더라도 스스로 그 가치를 증명하려는 노력을 기울이는 일에 소홀하였기 때문에 그 정체성에 대한 인식과 보급이 부족했기 때문일 수 있을 것이다.

이러한 두 가지의 상반되는 이유 중 전자가 옳다고 한다면, 이 책, 즉 최현섭 외(1996) 『국어교육학개론』의 어디에선가 국어지식 영역이 설정되지 않은 이유를 적절히 천착했어야 하고, 이를 토대로 해서 국어지식 영역을 주요 영역으로 세우는 것은 바람직하지 않다고 판단하는 논의 과정이 마땅히 있어야 했을 터이나, 그러한 과정은 어디서도 발견할 수 없다.

그렇다면 이유는 다른 하나밖에 남지 않는다. 그 진정한 이유는 이 분야를 둘러싼 오늘의 비극적인 상황을 말해주는 바로 두 번째의 것이 될 수밖에 없는 것이다. 그 비극적 상황이란 곧 국어교육에서 이 분야가 가질 수 있는 교육적 가치 문제를 탐색하기 위한 그간의 연구가 다른 영역에 비하여 상대적으로 취약했다는 것과 그리하여 결국에는 국어교육을 논의하는 자리에 끼어볼 역량을 키워내지 못했던 상황을 가리킨다. 이 글은 우선 이같은 문제 의식에 바탕하여 국어지식 영역의 교육적 가치 문제 탐구를 둘러싼 저간의 상황을 반성하고 이 영역의 가치를 스스로 증명해 보이려고 하는 목적으로 작성된다.

이 글은 또한 국어지식 영역의 교육적 가치 문제에 관한 논의를 활성화

화함으로써, 동시대의 전문가들 사이에서 어떤 식으로든 이 문제에 관하여 합의가 이루어질 것을 기대하면서 작성된다. 국어교육이라는 커다란 우산 아래에 들어있는 국어지식 영역이 어떠한 위상을 차지할 수 있는지, 내용은 어떠해야 하며, 그 교수 학습 방법은 어떠해야 하는지 등의 문제들에 대한 해답이 나오기 위해서는, 무엇보다 먼저 국어교육 관계 전문가들 사이에서 국어지식 영역의 교육에 관련된 논의가 활성화되고 그에 근거한 공감각이 이루어져야 한다. 이러한 공감각을 강조하는 이유는 우리가 다루고자 하는 주제가 교육 현장에 실제로 적용될 수 있다는 것을 전제로 하는 것이며, 그 결과에 따라 피교육자인 2세들의 장애가 좌우될 수 있는 것이기 때문이다. 따라서 충분한 논의를 거쳐 가치가 확인되는 경우에는 교육 현장에서 적극적으로 수용해야 되겠지만, 만약 가치가 없는 것이라는 판단이 우세하다면 학문 이기주의 같은 것은 과감히 떨쳐 버리고 국어교육에서 삭제해 버리는 결단을 내려야 할 것이다.

2. 국어교육의 하위 영역

우리가 구상하고 있는 국어지식 영역의 위상을 명확히 그려낼 수 있으려면, 우선 국어교육 전반의 체제를 먼저 생각해 보지 않을 수 없다. 현재 우리 나라의 국어교육에서 채택하고 있는 영역 구분, 즉 제 4차 교육과정 이래 ‘기능, 언어, 문학’으로 삼대별되어 있는 영역 구분이 과연 이상적인 것이냐 하는 문제를 놓고서도 다양한 견해가 있을 수 있겠지만, 이처럼 3대 영역으로 구분하는 방안은 이미 상당 기간 유지되어 온 틀로서 꽤 깊은 전통과 연조를 쌓아있기 때문에, 더 합리적인 대안이 나오기 전까지는 그래도 가장 권위있는 틀로 인정될 것으로 생각된다.¹⁾

1) 이에 대한 대안이 될 만한 더 발전된 틀이 나오기 위해서도 상당한 시간을 요할 것이므로 현재로서는 이 틀에 의지하는 수 밖에는 없다. 우리는 일단 이 틀에 근거하여 논의를 전개한다. 또한 이 논문에서는 국어교육의 하위 영역을 재설정하는,

무엇보다도 지금의 영역 구분은 ‘기능’, ‘언어 지식’, ‘문학’이 숲의 세 발처럼 아름답게 정립(鼎立)되어 있다. 그러나 우리는 이 중 언어지식과 문학이 지니는 공통점에 주목하고자 한다. 그 이유는 최근 국어교육학의 학문적 발전과 정체성을 확보하기 위한 노력을 기울이는 과정에서 국어교육의 본질적 과제가 무엇인가 하는 점을 놓고 연구자들 간에 견해의 차이가 있었기 때문이다. 그 혼란이란 주로 국어교육의 최종 목표가 무엇이나 하는 문제로 집약되는 것인데, 결국은 기능 요소가²⁾ 유일무이한 목표냐 아니면 문화요소도 중요한 목표가 되느냐 하는 점이 중심 쟁점이 되었던 것이다. 이러한 논쟁은 이용주 외(1993)과 같은 종합적 고찰에서 국어교육의 양대 하위영역으로 ‘기능요소(사용영역)’와 ‘문화요소’를 설정한 이후 현재의 대세로 정착된 것으로 보인다. 국어지식 영역의 교육문제를 주제로 한 이 논문의 기본적인 전제도 이용주 외(1993)과 동일하다.

이러한 전제에 의하면 국어교육의 하위 영역을 ‘기능, 언어, 문학’의 셋으로 나눈다고 하더라도 이 가운데 ‘언어’와 ‘문학’의 두 영역은 공통점을 가지게 된다. 이들은 함께 국어문화라는 틀 속에 들어갈 수 있는 것이기 때문이다. 문학영역이 국어를 예술적으로 사용하여 펼쳐낸 문화 현상을 다루는 것이라면, 언어 지식(국어지식)에서 다루는 대상 ‘국어’는 그 자체가 역사적으로 이루어져 온 국어활동을 바탕으로 형성된 문화유산이기 때문이다. 겉으로 보기에 이 두 영역에서 다루는 대상이나 현상이 이질적인 것 같지만, 동일한 문화 현상에 속하는 대상을 다룬다는 점에서 보면 입장이 같다. 다만 그 차원이 다를 따름이다.

문제 전반으로 논의를 확대할 생각도 없다. 그보다는 지금과 같은 ‘기능, 언어, 문학’이라는 3분 체제의 상황에서 당당히 하나의 영역을 차지하고 있던 국어지식 영역의 내용이 지니는 의의와 가치 문제를 확인하여 됨으로써, 장차 국어교육의 하위 영역에 대한 재정립 문제가 제기될 때 이 분야에 대한 이해를 결여한 주장이 대두되는 것을 미리 방지하고 싶을 따름이다.

- 2) 국어교육학의 진게 문제에 대한 가장 종합적인 연구인 이용주 외(1993)에서는 이 두 요소가 거의 동등한 가치를 가지는 양대 영역으로 수렴된다. 이 글에서 말하는 기능요소는 ‘사용영역’이라는 이름으로 대치되었으며 문화요소는 그대로 ‘문화영역’으로 부르고 있다.

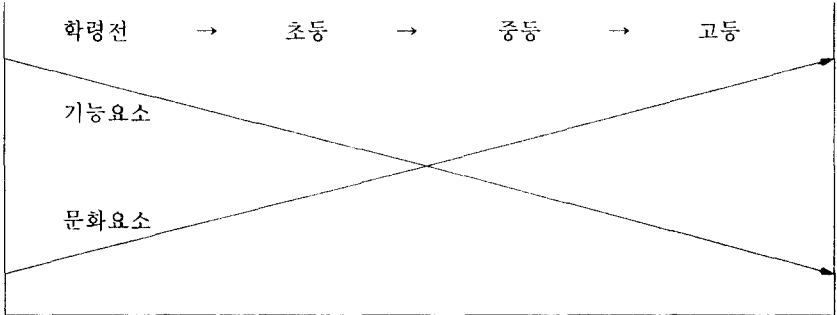
국어교육의 하위 영역을 이렇게 ‘기능’과 ‘문화’로 양분해 볼 수 있다고 할 때, 그간 국어교육에서 간과해 온 중요한 문제가 있다. 그것은 바로 기능이나 문화에 해당되는 내용들을 학생들의 성장 단계를 고려하지 않고 무작정 동일한 교육 내용으로 다루어왔다는 점이다. 교육적 적용이 전제된 이론에서, 아무리 그 이론이 우수하다고 하더라도 학생들의 학습 성장 단계를 고려하지 않는 이론은 공허하다. 이런 점에서 본다면 우리 나라의 국어교육에서 그간 취해 왔던 영역 구분도 공허할 수밖에 없다고 감히 말할 수 있다.

그 증거는 바로 현재의 교수-학습의 현장에 있다. 학생들의 성장 단계를 고려하지 않은 영역 배당으로 말미암아 현재 우리 나라의 국어교육에서는 초등학교에서부터 중·고등학교에 이르기까지 ‘기능, 언어, 문학’ 영역의 학습 시간을 거의 같은 비율로 다루도록 하고 있는 것이다. 그 결과 고등학교에서는 물론 중학교 단계에서조차도 벌써 ‘말하기/듣기’ 같은 시간이 교과서가 제시하는 데 따라 운영되지 않는 현상이 나타나고 있음은 현장 교사들의 보고를 통해서 일찍이 알려져 있다. 지금도 우리 눈앞에서 엄연히 펼쳐지고 있는 이러한 현실 문제를 두고, 기능 영역의 교수 학습에 관한 실천 이론이 덜 개발되었기 때문이라거나, 혹은 국어 교사들의 노력이 부족하기 때문이라는 식으로만 치부해 버리는 것은 사태를 정확하게 보지 못하는 처사라 하겠다. 본고에서는 그 진정한 이유가 바로 학생들의 성장 단계를 고려한 ‘기능요소’와 ‘문화요소’의 합리적인 배당에 대한 관심이 없었던 데 기인하는 것이라고 분석한다. 이 점은 이미 지적이 없지 않았거니와 여전히 개선될 조짐을 보이지 않고 있는 문제이다.³⁾

이러한 반성을 토대로 ‘기능요소’와 ‘문화요소’의 배당 문제를 구상하여

3) 이용주(1995; 78, 원 논문 작성년도 1988), 이용주(1995; 81-83)에 의하면, 국어교육의 핵심인 ‘국어’ 학습의 단계별 목표나 내용이 하나도 구체적으로 제시되지 않았다는 점을 개탄, 이는 곧 국어교육의 기반이 구축되지 않았다는 중좌라는 지적, 적어도 각급 학교별로나마 단계가 명시된 논의와 실천이 행해져야 한다고 강조하고 있는 점 등을 참조.

본다면, 예컨대 학생들의 성장 단계를 우선적으로 고려한 다음과 같은 틀이 제시될 수 있다.



< 표 1 > 성장 단계에 따른 기능요소와 문화요소의 배당

이러한 고려가 국어교육 이론의 전개와 실천면에 가져다 주는 이익은 여러 가지다. 무엇보다 국어교육에서 ‘기능요소’가 중요하냐, ‘문화 요소가 더 중요하냐’는 논쟁을 부질없는 것으로 만들 수 있다. 국어교육의 전체를 위의 <표 1>처럼 설정한다면 기능요소와 문화요소는 동일한 가치를 가진다. 다만 성장 단계에 따라 비중이 서로 달라질 뿐이다. 또한 이 모델은 국어교육학에서 사용하는 가장 기본적인 용어인 ‘국어’라는 용어의 다의성⁴⁾을 제거시켜 줄 수 있다. 실제로 이 용어가 가리키는 외연(外延)은 사용자마다 달랐다. 그러나 이 표에 의하면 이 용어가 가리키는 내용은 가장 포괄성있는 의미를 가지게 된다. 다만 실천 시의 비중만이 학생들의 성장 단계에 따라 달라질 뿐이다.

따라서 국어교육에서 중요한 논점이 되어왔던 ‘문학’ 영역의 위상이 확립되는 것은 물론, 우리의 주제인 ‘국어지식’ 영역의 위상도 역시 마찬가지로

4) 국어 교육 관련 용어의 다의성

- ‘국어’-1. 우리말(한국 사람이 한국어를 가리킬 때 쓰는 말) 2. 국어 과목, 국어 시간
- ‘국어 교육’-1. 우리말을 교육함 2. 문학 작품, 우리말에 대해서 교육함
- ‘국어 교사’-1. 우리말을 가르치는 교사 2. 문학 작품, 우리말에 대해서 가르치는 교사

지로 확립된다. 전술한 바와 마찬가지로 이 둘은 함께 '문화영역'을 구성하는 것이기 때문이다. 앞으로 전개되는 우리의 모든 논의와 결론은 바로 이같은 사실을 대전제로 삼을 때에만 정상적으로 작동된다. 마찬가지로 논리로 만약 위에 제시한 문화요소가 국어교육에 들어올 수 없는 것이라면 앞으로의 논의는 모두 공허한 것이 된다.

3. 언어지식, 국어지식, 문법

가. 언어 지식

지식체계의 위계상으로 볼 때 우리가 현재 모색하고 있는 국어지식 영역의 교육 내용들은 언어관련 학습의 테두리에 들어가는 것이다. 그러면 언어 관련 학습은 어떠한 유형이 있으며 그 중에서 언어지식에 관련된 학습은 또 어떠한 위상을 차지하고 있는 것일까? 이 때 사용하는 '언어 관련 학습'이라는 술어는 그 자체가 모호하므로 이를 세 가지 유형의 언어 관련 학습으로 상세화한 Halliday(1979)의 구분이 유명하다. 그것은 다음과 같다.

- (1) 언어 학습(learning language),
- (2) 언어를 통한 학습 (learning through language)
- (3) 언어에 관한 학습(learning about language)

Goodman et al.(1987 : 171)에서는 이를 다시 다음과 같이 상세히 해석하였다.

- (1) 언어 학습(learning language) : 아동으로 하여금 더 효과적인 언어 사용자
자가 되게끔 도와주는 학습

- (2) 언어를 통한 학습 (learning through language) : 아동들이 사회적으로 바람직한 방향에서 의사소통을 할 수 있도록 해 주기 위한 학습
- (3) 언어에 관한 학습(learning about language) : 아동들에게 언어에 관한 지식과 술어를 제공함으로써 언어가 어떻게 작용하는지를 이해하고 논의하게 하는 학습

여기서는 이상과 같이 언어 관련 학습을 세 가지로 유형화한 것을 국어교육에서 수용함에 있어서 흔히 오해 혹은 부정확한 적용이 있었음을 지적하고 넘어가기로 한다. 그 오해란 국어교육에서는 과연 위의 세 가지 언어관련 학습 중에서 어느 것을 구체적인 실천 목표로 삼아야 하느냐는 문제를 두고 빚어졌던 것이다. 가령 국어교육의 목표는 (1)번에 해당하는 것이어야 하며 (2)번이나 (3)번에 해당하는 것은 국어교육에 들어올 수 없다는 식의 관점 같은 것이 그것이다. 그러나 이러한 논란은 시야가 좁은 것이며 따라서 부질없는 일이다. 국어지식 영역의 교육적 전개를 모색하는 본 논의에서도 앞으로 자주 거론되겠지만, 국어교육의 목표는 (1), (2), (3)을 골고루 포괄하는 것이어야 한다. 포괄적인 국어교육을 모색하려는 입장을 확실히 한다면 이 세 가지가 모두 언어관련 학습이라는 전체하에서 추출된 유형이기 때문에 더욱 그러하다.

앞에서도 인용한 최근의 종합적 논의인 이용주 외(1933)의 구상에 따르면 더라도 위의 세 가지 언어관련 학습은 모두 국어교육 영역 속에 포함된다. 가령, (1)의 경우는 학령전 아동의 국어 습득 및 초등학교 단계를 중심으로 한 국어의 유창성 학습을 위하여 제공되는 언어관련 학습의 유형이 될 것이고, (2)는 국어교육 중에서도 문학영역의 교육에 가장 밀접하게 관련되는 것이다. 문학 영역의 목표는 국어사용 능력 자체를 학습하는 것이라기보다는 국어로 된 작품들을 통해서 어떤 다른 목표, 즉 예술적 소산물로서의 작품을 이해하고 감상하는 데 도달하고자 하는 것이기 때문이다. 그리고 현재 우리가 구상하고 있는 국어지식 영역의 구체적인 교육 목표는 바로 (3)번과 일치하는 것이다. Halliday(1979)의 이러한 구분

은 결국 바로 앞에서 우리가 명확히 한 바 있는 ‘기능요소’와 ‘문화요소’의 두 축을 다른 안경을 쓰고 바라본 것이라고 말할 수 있다.

그러면 이 ‘언어에 관한 지식’은 지식으로서 어떠한 성격을 지니는가? 언어지식 영역을 학교 교육과 연관시켜 생각할 때, 현장에서 야기되고 있는 문제들, 가령, 학교문법이 무슨 필요가 있느냐라든가, 학교문법의 내용을 신뢰할 수 없다든가 하는 문제 제기의 대부분은 근본적으로 지식체계로서의 언어지식의 성격을 정확하게 인식하지 못한 데서 비롯하는 것이라 생각된다. 언어지식으로서의 국어지식들은 대부분 언어학이나 국어학의 전문 분야에서 연구된 성과물들을 요약한 것이다. 이 때의 국어지식은 인문과학의 연구 성과를 토대로 하는 것으로서 자연과학 분야 등에서 제공하는 지식의 성격과는 근본적으로 상이한 점이 있다. 주지하는 바와 같이 인문과학이란 사상, 문화, 역사, 심리 등의 인간이 만들어낸 소산물을 대상으로 삼아 이루어지는 학문 분야인데, 여기에서 발견, 정리된 지식의 성격은 물질계를 대상으로 삼아 이루어지는 자연과학적 지식의 성질과는 전혀 다르다. 이러한 인문과학의 탐구 대상들은 인간의 자유의지에 의해서 산출되는 추상적, 관념적 현상인 만큼 그 결과를 예측하는 일이 대단히 어렵게 된다. 바로 여기에서 인문과학의 비법칙성 문제가 등장하게 되는데, 이는 인문과학의 대상 속에 공통적, 본질적으로 내재되어 있는 속성이 된다. 국어지식 영역의 관심대상이 바로 인간의 소산물인 언어이며, 그 역시 인문과학이 지니는 비법칙성의 한계 내에 있는 것임을 정확히 인식하자는 것이다.

이 분야의 탐구 대상과 방법이 비록 여타 인문 과학, 가령, 문학, 철학, 심리, 역사 등의 그것보다는 다소 자연과학에 가깝게 보이는 면이 있다고 하더라도 그 방법은 역시 자연 과학에서처럼 실험 결과에 의해 증명되는 것이라기보다는 고전적 전거나 연구자의 권위에 더 크게 의지하는 방법을 사용한다. 이런 점에서 언어학, 또는 국어학 연구의 발견이라는 것도 인문과학의 한계를 벗어나지 못한다. 이러한 인문학적 특징을 대표하는 현상의 예를 국어, 또는 언어 현상에서 찾는다면 바로 언어의 자의성(恣意性)이다.

또, 문법 연구의 성과물을 보더라도 그 자체가 유일무이(唯一無二)한 진리라기보다는 '설명' 또는 '해석'의 성격이 강한 잠정적 성과물에 불과한 것이다. 촘스키에 의하면, 가장 성공한 문법이론이라고 하더라도 설명적 타당성이 높다는 정도로밖에는 말하지 않는다.⁵⁾ 현재 학교의 문법 교과서에 담겨있는 문법 지식들도 사실은 여러 학자들의 다양한 문법학적 해석 가운데서 선택된 하나의 해석에 불과하다. 그 내용들은 물론 문법 교과서의 제작에 참여한 사람들이 가장 타당성이 높다고 판단하여 선택한 것일 터이지만, 역시 완벽한 것은 없는 것이어서 여전히 논쟁의 여지를 안고 있는 예가 들어 있거나 잘못된 해석을 도입한 예마저 있다.

문법 연구의 결과는 학자의 문법관에 따라 얼마든지 달라질 수 있다. 이 점은 통일 문법이 나오기 이전의 상황, 곧 1984년 이전에 존재했던 심각한 학설간 대립이라든가, 통일 문법 시대에 들어간 이후에도 수없이 제기된 이의들, 규범문법의 기술에서 보이는 남북의 차이 등이 이를 증명한다.⁶⁾ 구체적인 예를 몇 가지 들어 본다면, 가령 '-이다'의 성격을 둘러싼 논쟁, '품사 설정, 단어의 정의, 보어의 범위, 조사의 자립성 여부' 문제를 둘러싼 시시비비 등이 되는데, 이러한 사항들을 소재로 시비 논쟁을 벌이고 있는 크고 작은 논문들은 그 수를 헤아리기조차 어려울 정도이다.

요컨대, 원래 인간의 언어능력으로서의 '문법'이라는 것은 책에 쓰여져 있는 것은 아니며, 우리 머리속에 들어 있는 것이다. 이는 본질적으로 몇 십, 몇 백 쪽으로 된 한 권의 책으로 간단히 기술될 수 있는 성질의 것이 아니다. 만약 그렇게 쉽게 결판이 날 수 있는 것이 문법 연구라고 한다면 왜 여태까지 무수한 문법 이론들이 나오고 설왕설래가 계속되고 있겠는

5) 문법이론은 그 수준에 따라 '관찰적 타당성(observatory adequacy), 기술적 타당성(descriptive adequacy), 설명적 타당성(explanatory adequacy)'을 가진다고 봄(촘스키, 1965). 이 지적은 아무리 훌륭한 문법이론이라 할지라도 완벽한 진리를 기술해 내는 것이 아니라 결국 설명적 타당성 정도를 가질 수 있을 뿐이라는 뜻으로 해석된다.

6) 이에 관해서는 현행 학교 문법의 세부 내용을 시시콜콜히 검토한 수많은 논문들 참조.

가? 이러한 언어지식의 본질로 미루어 볼 때 우리가 그 동안 행해 온 문법 교육은, 특히 우리 나라 청소년을 대상으로 하는 우리말에 관한 교육이라는 면에서 생각할 때 그 동안 이러한 언어지식의 본질적 특성에 눈을 돌리지 못함으로써 매우 안일하게 전개되어 오고 있었다. 이 점이 바로 가르치는 교사들은 물론 지적 욕구로 충만한 성장기의 학생들을 식상하게 만든 중요한 원인이다.

이상에서 인문과학으로서의 문법 이론이 가지고 있는 한계를 지적했다고 해서 혹시 오해가 있을까 하여 문법 이론과 연구에 대한 태도를 명확히 해 두고자 한다. 문법 연구가 이상과 같은 한계를 지니는 것이 틀림없다고 하더라도 학계에서의 문법 연구는 더 깊이 연구, 축적되어야 한다. 그리고 그 성과는 계속 정리되어 표준문법으로서의 국어문법 체계도 다른 나라의 그것에 부끄럽지 않을 정도로 구축되어야 한다.⁷⁾ 현재 우리나라에는 명실상부한 표준문법이 존재하지 않는다. 기껏해야 1984년에 중등학교 교육용으로 정리된 통일문법을 표준문법으로까지 지칭하는 일도 있으나, 그 정도로서는, 가령 외국인에게 한국어를 교수할 때 제시할 수 있는 충분한 지침이 되기에는 형편없이 소략한 내용으로 되어 있다.

반면에 바람직한 국어교육을 염두에 두고 있는 입장에서 생각해 본다면 현재의 학교문법과 같은 상황은 시급히 개선되어야 한다. 아무리 성장 과정에 있는 학생들이라고는 하더라도, 이미 우리말을 충분히 습득해 가지고 있는 학생들에게 전술한 바와 같은 연유로 문법 교과서에 거칠게 기술되어 있는 문법 지식만을 금과옥조(金科玉條)로 삼아 암기를 강요하는 일은 자국어 교육에서는 더 이상 의미가 없다. 학생들로 하여금 단지 교과서에

7) 여기에서 사용하고 있는 규범문법과 교육문법의 개념을 명확히 해 두고자 한다.
 규범문법(또는 표준문법, standard grammar) : 한 언어의 문법 체계에 관련된 국가적 표준과 같은 것으로서 실용적 목적을 갖고 구축된다. 예컨대 이러한 규범체계는 국어사전 편찬이라든가 외국인에 대한 언어 교육시에 필요한 문법체계로서 중요한 효용성을 가진다.
 교육문법(또는 학교문법, school grammar, pedagogical grammar) : 자국인을 대상으로 자국어의 이해를 목적으로 언어지식 교육의 현장에서 제공되기 위한 교육용 문법을 뜻한다.

쓰여 있기 때문이라는 사실 하나만 가지고 한치의 의심도 품지 말고 무조건 암기하라는 식의 태도는 문법 신성관에 바탕을 두었던 중세적 언어관에 불과하다. 이러한 교육은 논리성과 합리성 면에서 취약하게 되게 마련이며, 그 결과 교육 현장에서 문법교육에 대한 흥미 상실로 이어지게 된 것도 당연한 일이거니와, 그 부작용으로 국어지식 관련 학습 전반에 걸친 가치절하와 부정적 시각이 등장하게 된 것은 안타까운 일이다.

이상의 고찰을 통해서도 우리는 이론언어학의 성과는 물론 그것을 단순화한 학교문법을 교육적으로 다루고자 할 때 어떠한 방향을 택해야 하는 것인지 자그마한 통찰을 얻을 수 있었다. 그 방향이란, 요컨대 자국인을 위하여 자국어를 이해하도록 하는 교육에서는 결국 지금과 같은 전근대적 학교문법 교육의 틀을 과감히 부수고 국어지식 전반을 새로운 방식으로 다루어야 하겠다는 것이었다.

나. 국어지식

앞에서 우리는 현재 국어지식 영역의 교육적 활성화를 모색하기 위해서 논의하고 있는 내용들이 결국은 크게 보면 언어지식이라는 보편성을 지니는 지식 체계의 테두리 속에서 고찰되어야 하는 대상임을 확인하였다. 그러나 일단 모든 인류가 공통 특징으로 지니고 있는 '언어'라는 광범위하고 추상적인 대상으로부터 '국어', '한국어', '우리말', '우리 민족의 말과 글' 등으로 표현될 수 있는 구체적인 대상으로 시선을 돌리게 되면 국어교육의 관점에서 중요한 가치를 가지고 있는 내용들이 당연한 모습으로 존재하는 것을 볼 수 있다.

그 내용들이란 언어를 추상적으로 이해하기 위한 단계에서는 자각하기 어려웠던 내용들이며, 오직 '우리말' 또는 '국어'라는 구체적 존재와 그 국어를 사용하는 '우리 민족'이 관계를 맺는 특수한 내용들로 구성된다.

이는 국어교육이 어디서 누구에게 무엇을 교육하는 것이냐 하는 근본적인 물음과 관련된다. 국어교육이 시행되고 있는 공간은 우리 나라이며,

피교육자는 우리의 2세 국민이며, 대상 언어는 국어인 것이다. 이것은 국어교육이 처한 특수한 상황이며, 다른 과목들 가령 수학, 과학 등의 과목과는 상황이 다른 점이기도 하다. 원만하게 의사소통이 이루어지는 것으로 국어의 임무가 끝났다고 볼 수도 있는 기능주의적 관점에서라면, 이러한 사항들은 국어교육에서 비본질적인 요소로 처리되어 뒷전으로 밀리고 말 것이다.

그러나 국어교육을 끌어가게 하는 두 바퀴 수레로서 기능요소와 문화요소의 존재를 인정한다면, 국어지식 영역의 교육에서는 ‘국어와 우리 문화, 국어와 세계의 문화, 국어의 역사, 한글의 문화사적 가치, 우리말 가꾸기, 국어의 현재와 미래’ 등 국어를 통한 문화적 자긍심을 고양하기 위한 내용들을 국어과목의 학습 내용으로 대단히 비중있게 다루어야 할 것이다. 문화 유산으로서의 국어를 유지, 발전, 전승시키기 위한 문제들, 좀더 구체적으로 항목을 나열하여 본다면 국어의 가치, 국어와 민족, 국어의 현황과 문제점, 우리말 사랑, 우리말 가꾸기, 국어의 유지와 보존, 전승을 위한 가치관 교육 등이 중요한 가치와 의미를 지니는 내용들이 국어교육의 체계 속에 자리잡게 됨으로써, 누군가가 우리 나라 사람들에게 국어라는 교과가 왜 필요한 것이냐고 물어올 때 그 필요성과 가치를 당당하게 대답해 줄 수 있는 근거가 마련되는 것이다.

그간 국어교육 전반 또는 국어지식 교육에서는 언어정책적 측면과 관련이 깊은 이러한 문제들에 대해서 의식적 또는 무의식적으로 관심을 보이지 않아 왔다. 특히 국어학이나 언어학에서도 이러한 문제들을 주변적인 것으로 치부했었기 때문에, 이 방면에 관심을 쏟는 일은 제도권 밖의 문제인 것처럼 인식되어 왔던 면도 없지 않았다. 그러나 우리가 우리의 2세들을 위하여 무엇 때문에 그 귀중한 시간을 엄청나게 할애하여 국어교육을 하느냐 하는 국어교육의 근본적인 가치 문제를 고려해 본다면, 그 중요성이 소홀히 될 수 없는 분야라는 점에 생각이 미치지 않을 수 없다.

만약에 지금 많은 사람들이 오해하고 있는 것처럼 ‘국어 사용기능의 신

장'만을 국어교육의 유일무이한 목표로 설정한다면, 여기서 구상하고 있는 국어지식 영역 고유의 내용들은 거의 대부분이 국어교육의 울타리 속에 들어올 수가 없게 된다. 국어문화에 관련되는 특정한 내용 중에는 국어사용 기능 신장이라는 측면과는 관계가 멀거나 아니면 오히려 그런 능력의 신장에 저해가 될지도 모르는 내용들마저 담길 수 있기 때문이다.

우리가 현재 구상하고 있는 국어지식의 교수-학습 내용 같은 것은 과거의 국어교육에서 또는 언어지식 영역에서 크게 부각되지 못했던 것이다. 그러나 이 내용들이야말로 전술한 국어교육의 3대 영역 중에서 기능 영역에도 속하기 어렵고, 문학 영역에는 더구나 속할 수 없는 내용들이기 때문에, 오히려 국어지식 영역 고유의 독자성을 확보해 주는 내용들이 된다. 우리가 이 영역의 명칭을 굳이 국어지식이라고 부르고 있는 이유는 바로 여기에 있다. 이 정도로 간략하게 국어지식을 둘러싼 기본 개념을 정립하기 위한 단계를 마무리하거나, 국어지식의 정체성을 확인하는 문제는 장을 달리하여 더 상세히 고찰하기로 한다.

다. 문법

국어교육에서 '언어지식'(또는 '국어지식') 영역의 교육이라고 하면 으레 '학교문법', '문법 시간'을 떠올리는 사람이 많을 것이다. 그만큼 '문법'은 국어지식 영역의 학습 내용을 대표하는 위치를 점하여 왔다. 그러면 지금까지 각급 학교 현장에서 별다른 의심없이 교수-학습되고 있는 '학교문법'이라는 것의 실체는 어떠한 것일까? 같은 학교문법 또는 교육문법이라는 용어를 사용하더라도 그것은 최소한 크게 다른 두 가지의 의미로 파악될 수 있다. 그뿐 아니라 국어교육과 관련하여 '문법교육', 또는 '교육문법'이라는 용어를 사용할 때에는 무엇보다 먼저 거기서 다루게 될 '문법'의 정체에 대한 정확한 인식을 바탕으로 교육적 발전을 구상하는 일이 필수적이다.

우선, 일반적으로 '문법'이라는 용어는 언어 사용자인 인간의 두뇌 속에

내재화되어 있는 언어 운용 규칙의 체계를 가리킨다. 즉 모국어를 배우는 사람들이 언어 습득(acquisition) 과정에서 내재화해 가는 규칙의 체계를 가리키는 용어다. 언어학이라는 학문에서는 바로 이 내재화된 규칙을 찾아내어 체계적으로 기술하는 것을 목표로 삼는다. 이것을 이론문법이라고 부른다. 그러나 인간의 두뇌 속에 저장되어 있는 문법 체계의 전모를 완전히 기술해 낸다는 것은 이상일 뿐, 그 어떤 언어학자라도 정상적인 모어화자가 습득하여 지니고 있는 규칙의 전모, 즉 완벽한 문법을 기술해 내는 일은 거의 불가능한 일로 보고 있다.

한편, 학교에서 다루어지는 교육용 문법은 언어학자가 기술해 낸 체계를 다시 교육적으로 가공하여 제시한 구체적 형태를 가지게 된다. 전술한 바와 같이 이론문법이 아직도 미완성이라고 한다면, 그것을 다시 교육용으로 가공한 문법 또한 일단 불완전한 것임을 각오해야 한다. 이것은 문법 연구의 한계이자 곧바로 교육용 문법의 한계이기도 하다. 따라서 교육용 문법은 외국인 학습자를 위해서나 필요할 뿐 자국민에 대한 국어교육을 위해서는 그 필요성이 절실하지 않은 것이라는 주장마저 나올 수도 있다. 앞으로도 우리는 자국민을 위한 교육용 문법이 필요하다는 입장을 취하겠지만, 이 때의 '문법'이란 또한 문자 그대로의 문법, 즉 통사론을 중심으로 하는 문장 구성 법칙 정도만을 외연으로 가지는 것은 아니다. 지금까지도 어느 정도는 그러한 내용을 가져왔지만, 자국민을 위한 교육용 문법의 내용으로는 비단 통사론뿐만 아니라 음운, 형태, 단어, 어휘, 담화, 텍스트에까지 이르는 다소 폭넓은 제재들이 학생들의 수준을 고려하여 제공될 수 있다. 따라서 '문법'이 국어교육에서 가치있게 다루어지려면 내용의 확대가 불가피하며 따라서 '문법'이라는 술어는 더이상 적절하지 않으며, 자국민을 위한 국어교육에서 다루는 문법은 지금과 같은 건조하게 요약된 학교문법을 대상으로 전개하는 것은 교육적 효용성 면에서 충분하지 못하다는 것이 우리의 생각이다.⁸⁾

8) 학교에서의 문법교육에 대해서는 그 유래, 현재의 상황, 문제점, 앞으로의 전개 방향 등이 뒤에 상세하게 검토될 것이다.

따라서 우리 나라 사람으로서 우리말의 문법(국어에 대한 다양한 이해를 포함하여)을 공부해야 한다고 할 때, 그 목표는 지금보다는 보다 확대된 다음과 같은 내용들로 구성될 수 있을 것이다.

1. 언어 및 국어의 이해를 통해서 인간이 지니고 있는 언어능력의 신비에 접근한다.
2. 언어능력의 실체를 이해해 가는 이러한 과정은 곧 인간 자체를 이해하기 위한 과정임을 안다.
3. 언어 및 국어를 이해하려는 노력이 가치있는 과정임을 학생들이 직접 탐구할 수 있도록 한다.
4. 탐구과정을 통해서 획득된 인간의 언어능력에 관한 지식들을 효용성있게 사용하기 위한 태도를 가지도록 한다.
5. 언어 및 국어에 대한 이해 과정을 통해서 언어와 국어에 대한 바람직한 태도를 가지도록 한다.

한편, 교육용 문법은 기본적으로 그 교육의 대상이 누구인지를 엄밀히 고려하여 기술되어야 할 필요가 있다. 앞에서는 모어 화자가 언어 습득(acquisition) 과정에서 내재화해 가는 규칙의 체계로서 문법을 거론한 바 있거니와, 하나의 언어를 외국어로서 배워 나가는 언어 학습(learning)을 위하여 적절히 설계된 교육용 문법도 또한 중요한 실용성을 가지기 때문이다. 이러한 외국인들을 위한 교육용 문법의 필요성에 대해서는 논란이 없지 않았지만, 현재 시점에서는 그 필요성을 긍정하는 견해가 더 우세하다. 모국어의 문법 체계를 습득한 성인이 외국어를 학습하는 경우, 외국어의 문법에 대해서 의식적인 관심을 가지기 마련이며, 이같은 의식적인 관심을 올바른 방향으로 이끌어 주는 것이 외국어의 규칙을 내재화하는 데 도움을 주는 것이다. 요컨대, 외국어 학습의 경우 교육용 문법의 비중을 과대평가할 필요도 없지만 과소평가해서도 안 될 것이라고 본다.⁹⁾

9) 외국어 학습시에 교육용 문법이 과연 필요한 것인지 여부를 중심으로 Krashen (1982) 등이 제시한 불필요론의 요점과 오히려 필요하다는 견해의 요점 등에 대해

그렇다면 이러한 외국인을 위한 교육용 문법은 어떻게 성립하는가? 이에 대해서 문용(1989; 56)에서는 교육용 문법에서는 이론문법의 성과를 용의주도하게 취사선택하여 가공해야 하며, 그러기 위해서는 응용언어학자, 교재 편찬자, 교사의 창의적인 작업을 바탕으로 증지를 모을 필요가 있음을 강조하고 있다. 이런 점에서 보더라도 우리의 교육용 문법의 현실은 일단 자국민을 위한 것과 외국인을 위한 것의 구별이 필요하다는 인식조차 없다는 점에서는 물론, 그 어느 쪽이든 문법 연구자, 응용언어학자, 교사 등의 증지를 모을 준비조차 제대로 이루어지지 않고 있는 상황이라고 말할 수 있겠다.

자국민 교육을 위한 국어지식 교육으로서의 문법을 새로운 시각에서 재정립해야 한다는 것이 우리의 생각이지만, 한국어를 학습하고자 하는 외국인을 위한 제대로 된 교육용 문법의 내용을 체계화하여 제시하는 일도 응용국어학자의 임무이다.

4. 국어지식 영역의 정체성

그러면 국어교육 전반에서 국어지식 영역의 위상은 정확히 어떻게 설정될 수 있는 것일까? 우리는 일단 단순히 국어 사용 기능의 신장에 도움을 주는 정도만으로 국어지식 영역의 역할을 인정하고자 하는 태도는 수긍하기 어렵다는 입장을 취한다. 국어 사용 기능의 신장 정도만을 목표로 하는 국어교육은 포괄적인 안목을 갖추지 못한 국어교육관으로부터 비롯된 것이라는 것이 우리의 일관된 생각이다.

국어지식교육을 철저히 기능주의적 관점에서 바라보고자 하는 태도는 이른바 국어과교육학 전공자들의 생각에서 대개 공통적으로 나타난다. 그 하나의 예로서 가령 박영목 외(1995; 229-30)와 같은 언급을 들 수 있는

서는 문용(1989)을 참조할 것.

데, 가령 “언어 영역의 지도가 언어 능력 향상에 절대적인 것은 아니더라도 어느 정도 도움은 준다” 라든가, “문법적 구조가 분명한 문장 구성 능력이 필요하다든가, 모호문, 부적격 비문, 맞춤법, 표준어 등의 바른 언어 능력의 지도가 요구되며, 특히, 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기 활동의 필수 재료인 언어 자료의 분석과 이해를 위해서는 언어 영역의 지도가 기초적이고 도구적인 기반을 제공한다” 든가 하는 정도로 파악하고 있는 국어지식교육관이 그것이다. 그러나 이는 우리가 생각하는 국어지식 영역 전체로 볼 때에는 한 부분만을 차지하는 것이다. 이처럼 국어지식의 교육을 국어 사용 기능 신장을 위한 보조 수단 정도로만 바라보는 한 그 내부가 제한된 수준 이상으로 확장되기를 기대하기는 어렵다. 그런 정도의 시야에는 우리가 장차 살펴 볼 국어지식 고유의 가치있는 내용들이 전혀 들어올 수가 없기 때문이다. 누누이 언급하지만 국어지식 영역의 내용 체계를 모색할 때 기능 신장이라는 제한된 목표를 세워놓고 그것만을 위하여 필요하다는 식으로 제한하는 시각을 불식해야 하는 이유가 여기에 있는 것이다. 만약에 국어지식 영역의 내용이 그 정도의 기능을 담당하는 외에 더이상의 별다른 것이 없다면 실제로 독립적으로 교수-학습까지 할 필요가 없을 것은 물론이며, 따라서 읽기나 쓰기 등의 여러 분야에서 필요할 때마다 산발적으로 제공한다고 하더라도 이의를 제기할 필요조차 없을 것이다.

기능주의적 관점을 벗어나지 못하고 그런 전제하에 국어지식 영역의 내용을 설정하려 한다면, 이상한 논리에 휩싸이거나 끝없는 모순 속에서 스스로 헤어나기가 힘들다.¹⁰⁾ 그러느니 처음부터 국어 과목에서 국어지식

10) 가령, 그 대표적인 모순은 국어지식 영역에서 빼놓을 수 없는 고전 교육, 옛글자 학습 등에서 발생한다. 국어교육의 목표로 국어사용기능의 신장만을 내세울 때에는 공식적 상황을 전제로 하는 것이다. 그러므로 고전 교육이나 옛글자 학습은 아무런 필요가 없는 내용이 된다. 이러한 모순을 극복하기 위하여 옛문장을 읽는 것도 읽기이므로 고전 읽기 기능 신장을 위하여 옛글자를 배워야 한다는 논리를 세우더라도 모순은 마찬가지이다. 옛문장 자체가 현대의 국어 사용 영역은 아니기 때문이다. 이러한 모순된 논리가 되풀이되는 이유는 바로 그 유일무이하다고 착각하고 있는 국어교육의 목표 때문이다. 실제로 우리 나라의 교육과정에서 택하고 있는 국어교육의 목표는 예나 지금이나 기능 신장과 문화 전승을 두 축으로 삼아

은 다루지지 않는 것으로 확정을 하고 출발하는 것이 차리리 모순에 봉착하지 않을 것이다. 국어지식 영역의 교육이 처음부터 기능 신장이라는 목표에 종속된 것이 아니라 독자적인 목표를 설정하고 출발해야 한다는 이유도 바로 여기에 있다.

실제로 일부에서는 국어지식 영역의 내용에 대한 포괄적 이해가 충분하지 못함으로 말미암아 이 영역의 내용을 ‘문법이나 공부하는 영역’ 쪽으로 단순화하여 생각함으로써 이를 기능 영역의 내용 속으로 가지고 들어가는 것이 낫겠다는 견해를 피력하기도 한다(손영애, 1986 ; 86, 최영환, 1995 ; 178-182). 그러나 앞으로의 검토 과정에서도 계속 확인될 사항이거니와, 우리가 생각하는 국어지식의 내용은 이처럼 기능 신장의 보조적 역할만을 하는 가치중립적인 내용들로 구성되는 것이 아니라, 이보다는 훨씬 가치가 인정되는 내용들로 채워지는 것이다.

이상의 검토에 의하면 국어지식 영역의 정체성은 이 분야의 내용들이 국어 사용 기능의 신장이라는 목표와 무관할 수도 있다는 점을 솔직히 인정함으로써만 비로소 확보될 수 있다. 이는 국어지식 영역의 교육을 둘러싼 통합적 입장¹¹⁾, 즉 항상 ‘기능 신장’을 염두에 두면서 국어지식 영역을 생각하는 쪽의 논리로 보아도 그렇다. 언어 지식의 특성상 기능 신장에 도움을 준다고 생각하는 요소들을 아무리 잘 추출하여 교육한다고 하더라도, 그것이 기능 신장에 직접적으로 도움을 준다고 볼 수도 없는 상황이 항상 존재하기 때문이다. 국어 사용의 기능을 선천적으로 타고 나는 것이라고 보는 기능론적 관점에서 보게 되면 국어학자들도 잘 설명하지 못하는 직관적 지식들 중에서 중요하다고 생각되는 요소들을 적절한 분량으로 추출하여 가르칠 수 있는 방법은 사실상 없다. 즉 국어 사용 기능의 신장을 위하여 국

왔다(교육과정 참조). 학생들의 발달 단계를 고려하여 이 두 축의 비중이 달라져야 한다는 점에 대해서는 전술한 바 있다.

11) 국어지식 교육에 대한 입장 차이에 따라 독자론, 통합론, 상호보완론 등으로 나눈 것은 이성영(1995)에 의함.

어지식을 배운다는 말은 논리의 앞뒤가 바뀐 것이 된다.

설사 백번 양보하여 국어교육의 목표를 '국어 사용 기능의 극대화'라고 잡더라도 '국어'에 대해서 알아야 할 필요성은 마찬가지로 상존한다. 이런 점에서 김수업(1989; 148)에서 보는 것과 같은 설명이 충분한 정당성을 지닌다. 김수업(1989; 148)에 의하면, 말처럼 신비스럽고 오묘한 도구를 사용하면서 그 속에 담긴 비밀들에 대하여 온전히 알지도 못하고서 사용한다는 것은 있을 수 없다. 또 호미나 낫처럼 지극히 원시적이고 단순한 도구라면 그것에 대하여 아무 것도 모르고서도 그저 사용 기능만 부지런히 익히면 충분히 쓸 수 있을 것이겠지만, 그러나 경운기나 트랙터 같은 정도만 되어도 그것에 대하여 잘 알지 못하고서는 제대로 사용할 수가 없을 것이라고 비유하고 있다. 언어는 인간이 사용하는 도구 가운데 가장 복잡하고 신비한 도구의 하나이다. 이러한 과정이란 결국 언어 자체에 대한 이해를 위한 교육이 전개됨을 의미하는데, 이러한 언어에 대한 이해 과정은 이미 앞에서 검토해 둔 바 있듯이 언어능력과 언어지식의 관계를 감안해 볼 때 '언어 사용 기능'을 신장시키는 일 자체와는 거의 무관할 수 있다.

이러한 인식과 더불어 포괄적인 시각을 확보하고 국어교육의 내용 전반을 바라보았을 때, 기능 영역으로도 처리하기도 어렵고, 문학 영역은 더구나 아닌 항목들이 가시적으로 존재한다는 사실을 인정할 수만 있다면, '국어지식 영역'의 모습을 눈앞에 그리는 것이 어려운 일이 아님을 알 수 있다. 우리는 이러한 인식이 바로 국어지식 영역의 정체성을 확보하게 되는 중요한 착안점임을 강조하고자 한다.

앞으로도 천착하게 되겠지만, 이러한 인식을 바탕으로 하여 초·중·고등학교의 국어교육 속에 자리잡을 수 있는 국어지식 영역의 교수-학습 내용은 크게 두 부문이 될 수 있다. 그 하나는 곧 국어 자체에 대해서 이해하는 기회를 가지게 하는 과정으로서의 '우리말 알기', 다른 하나는 국어의 가치를 이해하고 바람직한 태도가 형성될 수 있도록 하는 '우리말 가꾸기'이다.

5. 맺으며

이상에서 우리는 국어교육의 전체 테두리 내에서 국어지식 영역의 교육이 차지할 수 있는 위상은 어떠한지 살펴 점검해 보았다. 그러한 작업을 위한 대전제로서 먼저 우리는 국어교육을 지지하고 있는 두 축으로서 기능요소와 문화요소의 관계에 대하여 정리하였다. 이 두 요소는 국어교육의 중요한 두 축이 되어야 한다는 점을 재확인하였으며, 특히 이 두 요소는 지금의 상황처럼 언제나 동일한 비중으로 다루어질 요소가 아니며 학생들의 발달 단계에 따라 그 배당을 달리해야 하는 고려 사항임을 지적하였다.

나아가 우리가 구상하고 있는 국어지식 영역의 교육 내용에 대한 설계는 바로 이러한 두 축의 존재를 대전제로 삼아야만 전개될 수 있는 것임을 분명히 하였다. 이러한 전제를 바탕으로 할 때, 비로소 기능 신장만을 목표로 할 때에는 아무런 관련이 없는 문화요소에 관련되는 사항들도 중요한 교육적 가치를 가지고 떠오르게 되는데, 우리가 생각하는 국어지식 영역의 중요한 교수-학습 내용들은 대부분이 문화요소로 처리될 수밖에 없는 것이었다.

한편, 과거의 학교문법 교육 등에서의 같은 경우 그 교육적 가치 문제를 둘러싸고 야기되었던 문제들의 대부분은 언어지식, 국어지식, 문법 등에 대한 정확한 인식이 부족하였기 때문이라는 점에 착안하여 그 지식들의 성격을 확인함으로써, 국어지식 영역에서 다루어야 될 사항과 다를 수 없는 사항, 그리고 그것을 교육적으로 다루어 나가는 방법 등에 대한 통찰을 얻기 위한 과정을 가졌다. 이러한 시각이 확보된다면 지금의 학교문법이 왜 비판의 대상이 되는 것인지에 대한 설명과, 앞으로 이 방면의 교육을 개선하고 발전시키기 위한 방향까지도 설정할 수 있다고 보기 때문이다.

이상에서 우리가 논의한 주제와 결론들은 어떤 불씨같은 것을 품고 있을 수 있다. 국어교육을 설계하는 사람의 철학과 처지에 따라서 각각 상

이하면서도 민감한 반응을 보일 수 있을지 모르기 때문이다. 따라서 이 논문에서 우리는 특정한 관점을 피력해야 되는 계체에 도달할 때마다 혹시 이 결론이 스스로 학문 이기주의 같은 것을 배후에 감추고 있기 때문에 나타난 결론은 아닌지 하는 점을 다른 어떤 것보다 앞세워 생각하였다. 그러면서 어떻게 해서든지 객관성이 보장될 수 있는 시각을 유지하기 위하여 자성을 거듭하였다. 그럼에도 불구하고 이러한 견해를 수용하는 이의 철학이나 가치관, 학문적 배경, 관심사 등에 따라서는 본 논의에 이의를 제기할 수도 있을 것이다. 교육 문제를 둘러싼 논의가 종종 복잡한 수렁에 빠지는 것 같은 기분을 느끼게 되는 것은 바로 그 같은 논의의 근거를 대부분 어떤 개인의 관점 및 견해에 의지하는 경향이 많기 때문에 발생하는 것이 아닌가 한다. 그러므로 이 논의와 반대되는 견해들이 당연히 존재할 수 있을 터이지만 단지 그러한 견해 역시 학문 이기주의를 떨쳐 버리고 오직 우리의 2세들을 위한 진정한 국어교육이란 어떠한 것이 되는가 하는 점만을 염두에 둔 견해이기를 바랄 뿐이다. 이런 점에서 교육적 적용을 위한 이론과 실천의 방향을 제대로 정립하기 위해서는 다양한 논의를 바탕으로 당대의 증지를 모으는 일이 필요한 것이다. 이상에서 논의한 국어지식 교육의 위상과 정체성 문제들에 대한 논의가 앞으로 더욱 활성화될 수 있기를 기대한다.

< 참 고 문 헌 >

- 고영근(1988), “학교문법의 전통과 통일화 문제”, 서울대 선청어문 16·17.
- 곽재용(1995), 국민학교 국어과 언어 영역의 지도 방안, 국어교육 87·88.
- 국어연구소(1984), “학교 문법 교과서의 변천 과정”, 국어생활 창간호.
- 권재일(1995), “국어학적 관점에서 본 언어지식 영역의 지도 내용”, 국어교육연구 제 2집, 서울대학교 사범대학 국어교육연구소.
- 김광해(1992), “문법과 탐구학습”, 선청어문 제 20집.
- 김광해(1995), “언어 지식 영역의 교수 학습 방법”, 국어교육연구 제 2집, 서울대학교 사범대학 국어교육연구소.
- 김광해(1996), “국어 발전의 양상”, 선청어문 제 24집.
- 김민수(1986), “학교 문법론”, 서정범 박사 화갑 기념 논문집, 집문당.
- 김상욱(1994), “탐구로서의 소설 교육”, 국어교육 83·84.
- 남기심·고영근(1993), 표준 국어 문법론, 개정판, 탐출판사.
- 문 용(1989), 學校文法論, 서울대학교 사대논총 제 38집.
- 문순홍(1990), 고등학교 「문법」 연구, 한국 교원 대학교 석사 학위 논문.
- 민현식(1992), “문법교육의 목표와 내용 ; 현행 학교문법의 문제점을 중심으로”, 국어교육 79·80.
- 박영목, 한철우, 윤희원 공저(1996), 국어교육학 원론, 교학사.
- 박영순(1985), “고등학교 문법 교육의 문제점”, 사대논집 10, 고려대 사대.
- 박영순(1986), “국어 문법 교육으로서의 의미론에 대하여”, 한국어문교육 창간호, 고려대 국어교육과.
- 박정규(1995), “문법 교육을 위한 일고찰”, 부속학교 교육논문집, 서울대학교 사범대학.
- 박정규(1996), “고등학교 문법 지도의 실재를 위한 고찰”, 서울시 교육청 지정 연구회 중간보고, 대한국어교육연구회.

- 서덕현(1992), 학교문법의 경어법 기술에 관한 연구, 서울대학교 박사 학위 논문.
- 서울대 사대 부속여중(1988), 탐구력 신장을 위한 교수-학습 방법의 연구, 서울대 사대 부속여중.
- 성광수(1987), “중·고 국어 문법 내용의 적절성과 연계성”, 사대논집 12. 고려대.
- 손영애(1986), “국어과교육의 성격과 내용 체계,” 선정어문 14·15합집, 서울대학교 국어교육과.
- 손영애(1994), “국어과 교육의 목표와 내용”, 국어교육학연구 제4집.
- 심영택(1995), “언어지식 내용의 조직 방식에 대한 국제 비교연구”, 국어교육연구 제 2집, 서울대학교 사범대학 국어교육연구소.
- 어문연구회(1984), “특집, 학교 문법과 교과서”, 어문연구 42·43, 어문연구회.
- 유길환, 홍승직, 우기정, 신관식, 오학균, 강승남, 이은숙(1988), “가치 탐구를 위한 소설 및 희곡 감상력의 신장 방안에 관한 연구”, 탐구력 신장을 위한 교수-학습 방법의 연구, 서울대 사대 부속여중.
- 윤희원(1988), “文法教育講座 模型開發을 위한 研究,” 『한국국어교육연구회논문집』 제 33 집, 한국국어교육연구회.
- 이대규(1994), “문법 수업 설계의 방법”, 선정어문 22.
- 이성영(1995), “언어지식 영역 지도의 필요성과 방향”, 국어교육연구 제 2집, 서울대학교 사범대학 국어교육연구소.
- 이성영(1995), 국어교육의 내용 연구, 서울대학교 출판부.
- 이용주(1975), “국어교육에 있어서의 본질과 비본질”. 사대논집 12.
- 이용주(1979), “교육을 위한 국어 문법 기술의 통일에 대하여”, 국어교육 35.
- 이용주(1988), “국어교육의 核과 邊緣”, 사대논총 37, 서울대 사대.
- 이용주(1989), “국어교육의 근본적인 개혁에 관한 연구”, 사대논총 39. 서울대 사대.

- 이용주(1992), “言語學과 國語教育,” 鳳竹軒朴鵬培先生定年紀念論叢集, 敎學社.
- 이용주(1995), 국어교육의 반성과 개혁, 서울대학교출판부.
- 이용주, 구인환, 김은전, 박갑수, 이상익, 김대행, 윤희원(1993), “국어교육학 연구와 교육의 구성”, 사대논총 46, 서울대 사대.
- 이은희(1994), “언어 영역의 위상과 내용 선정 방식에 관한 연구”, 선정어문 22.
- 이은희(1995), “언어지식 영역 교수 학습 방법 연구”, 국어교육 87·88.
- 이철수(1984-6), “학교문법론 1-6 (연재)”, 어문연구 42-49.
- 이철수(1985), “학교 문법의 성격”, 국어교육 53·54.
- 이충우(1991), “학교 문법의 교육에 대한 몇 문제”, 국어교육학연구 제 1집.
- 이희재(1981), “학교문법과 변형문법의 접목”, 충북대논문집(인문·사회과학편),
- 최영환(1992), “국어교육에서 문법 지도의 위상,” 국어교육학연구 제 2집, 국어교육학회.
- 최영환(1994), “언어 지식 영역의 목표와 내용,” 국어학 연구, 남천 박갑수 선생 화갑 기념 논문집, 태학사.
- 최영환(1995), “언어능력 신장의 관점에서 본 언어지식 영역의 지도 내용”, 국어교육연구 제 2집, 서울대학교 사범대학 국어교육연구소.
- 최현섭, 최명환, 노명완, 신헌재, 박인기, 김창원, 최영환 공저(1996), 국어교육학개론, 삼지윈.
- Chomsky, N. (1965), Aspect of the Theory of Syntax, Cambridge, Mass. MIT Press.
- 言語學大事典(1995), 三省堂.