

생태언어학의 교육과정 재개념화 방향 - 2009 교육과정 문법 과목의 내용 재구성 방안 모색 -

김 규 훈(동국대학교 대학원 박사 과정 수료)*

《 요약 》

이번 연구는 생태언어학의 국어교육적 재개념화 방향을 설정하여 생태언어학의 이론적 내용을 문법 교육과정의 내용으로 전이하는 데에 목적이 있다. 이는 학문 간 결합에 의한 국어교육학의 학문적 진화라는 생태학적 관점에서 국어교육을 바라보는 패러다임을 바탕으로 한다.

생태언어학에서는 생태학적 인식을 기저에 두기 때문에 모든 대상은 일원론적이지도 총체적이며, 조화와 화합을 향해 상생(相生)한다는 철학이 깔려 있다. 특히 생태언어학의 핵심인 '지속가능성 문해력'은 개인과 집단이 사용하는 언어를 고찰하여, '언어를 통한 사회의 통합'과 '언어를 통한 자연과의 공존'이라는 사고력을 내포하고 있다. 이에 생태언어학은 개인 화자의 언어 역동성, 언어와 사회, 언어와 자연을 아우르는 언어 현상을 탐구한다.

문법교육이 언어에 대한 교육이자, 다양한 언어 현상의 정확성과 적절성을 탐구하는 것이기에 생태언어학에서 지향하는 상생적 언어 현상은 문법교육으로 재개념화 될 수 있다. 이때 문법 교육과정의 '국어와 삶' 범주에서 생태언어학의 내용을 전이하고자 하는데, 그것은 이 범주가 국어의 현상과 그 적절성을 교수-학습하는 내용이기 때문이다. 이를 위해 우선 기존 교육과정의 '국어와 삶' 범주를 교육과정 내용 선정 기준을 적용하여 비판적으로 고찰하였다. 그 결과 '국어와 삶' 범주의 네 항목인 '일상 언어, 매체 언어, 사회 언어, 학술 언어' 가운데 특히 '일상 언어'와 '사회 언어' 항목에서 내용 요소의 균형에 문제가 있음이 밝혀졌다. 그것은 두 항목의 배경 이론이 직접적으로 사회언어학을 바탕에 두고 있기 때문이다.

이러한 문제를 극복하기 위하여 사회언어학과 가까우면서도 차별성을 가지는 생태언어학의 이론적 내용을 문법 교육과정으로 전이하였다. 이를 위해 기존 '일상 언어'의 내용을 '사회 언어'의 내용으로 통합하고, '일상 언어'에서 생태언어학의 이론적 내용을 받아들였다. 이에 따라 '일상 언어' 항목에서 '언어의 역동성, 언어의 갈등과 해소, 인간 중심적 언어의 비판'이라는 내용 요소를 새롭게 마련하였다. 특히 인간 중심적 언어의 비판은 생태 언어의 고유한 특성이 드러나는 것으로서, 자연과의 공존을 위한 언어 현상을 탐구하여 학습자의 생태적 사고력 함양을 유도할 수 있다.

주제어 : 생태언어학, 교육과정, 문법교육, 지속가능성 문해력, 생태적 사고, 사회언어학.

* 제1저자 및 교신저자, rbgns81@naver.com

I. 연구의 목적과 필요성

국어교육학은 체계적인 내용과 방법을 가지고 있는 독립적인 학문이다. 국어교육학의 내용은 인접 인문학인 국어학이나 국문학과는 분명히 다르다. 그것은 인접 학문의 내용을 바탕으로 교육 방법만을 모색하는 것이 아니라, 그 내용을 국어교육의 생태(ecology)에 맞게 재개념화(reconceptualizing)¹⁾ 하는 것이기 때문이다. 이러한 국어교육적 재개념화에 따라 학습 현장을 고려한 교육 내용이 마련되며, 이를 실천할 수 있는 교육 방법이 구안된다.

이때 국어교육학을 하나의 온전한 생태로 보는 관점은 ‘생태학’을 바탕으로 국어교육학을 바라보는 것과 같다. 이러한 생태학 관점의 국어교육에서는 ‘국어교육 현상’이라는 개념을 먼저 이해할 필요가 있다. 국어교육 현상이란, ‘국어교육 이론 ⇄ 국어과 교육과정 ⇄ 현장 국어교육’의 역동적이고 교섭적인 모습을 의미한다. 곧 박인기(2009, p. 310)에서 언급했듯이, 교과는 자신이 다루는 특정 범주의 지식 내용을 포함하여 그 밖의 여러 자질의 요소들이 여러 층위에서 살아 움직이는 현상인 것이다.

따라서 국어교육학은 끊임없이 진화(evolution)한다. 지금까지의 국어교육학이 기존의 인문학적 내용들을 교육적으로 적용하는 방안을 고민했다면, 미래의 국어교육학은 새로운 연구 범주를 확장할 때, 인접 상관 학문 분야들 간의 결합(convergence) 수준으로 나아가야 한다(박인기, 2009, p. 312). 그런데 이와 같은 학문 간의 결합을 바탕으로 한 국어교육학 연구는 최현섭(1994) 이래로 지속되어오고 있기는 하지만, 활성화되고 있지는 못하다. 더욱이 문법교육에서는 생태학 관점에서의 논의가 거의 없는 실정이다. 이에 이번 논의는 국어과 문법교육에서 생태학적 내용을 구성할 수 있는 방안을 고민하여, 기존의 문법 교육과정 내용을 생태언어학을 통해 재개념화 할 수 있는 방향을 설정하는 것이 목적이다.

국어교육의 관점에서 문법(grammar)은 국어사용의 정확성과 적절성을 탐구하는 능력을 기르는 과목이다. 정확성은 문법 지식 체계를 정확하게 이해하고 사용할 때 길러진다. 적절성은 실제 국어사용의 맥락을 고려하여 적절한 이해와 표현을 하는 과정에서 기저 지식으로서의 문법 능력을 갖출 때 길러진다. 이때 문법 능력으로서의 ‘적절성’을 길러줄 수 있는 입장은 문법교육과 국어사용 기능(skill) 교육의 통합을 어느 정도 염두에 두고 있는 것으로 이해할 수 있다. 곧 실제 국어사용이 반영된 텍스트를 바탕으로, 다양한 상황과 사회·문화에

1) ‘재개념화’란, 국어교육과 잠재적 연관을 띠는 현상들, 즉 인문, 사회, 예술 분야의 여러 내용이라는 대상을 국어교육의 생태적 요구(ecological view)에 따라 국어교육학의 내용으로 질적 변환을 시키는 과정과 현상을 말한다(박인기, 2005, pp. 104-105). 이번 논의에서는 궁극적인 생태언어학의 교육과정 재개념화를 위한 방향을 설정하고, 구체적인 교육과정 담론의 내용 구성 방안을 제안하고자 한다.

따른 국어사용 현상을 문법적으로 탐구하는 것이다. 이때 이러한 국어사용 현상은 우리가 살아가는 사회 속 다양한 국어사용의 모습을 온전히 드러내고 있는 것이어야 하거나 학습자의 삶에 의미 있는 국어사용의 모습을 드러내고 있는 것이어야 함은 자명하다. 바로 이 다양한 국어사용 현상은 2009 교육과정에서 ‘일상 언어, 매체 언어, 사회 언어, 학술 언어’로 구분되어 있다. 그리고 이 네 가지의 국어사용 현상을 통어하는 문법교육의 범주가 바로 ‘국어와 삶’이다. 이에 이번 논의는 2009 교육과정 문법 과목을 논의 대상으로 두면서 보다 실질적으로는 그 가운데 ‘국어와 삶’이라는 문법 내용 범주를 논의 대상으로 본다.

그런데 과연 ‘국어와 삶’ 범주의 내용 구분이 온전한 우리말의 모습을 드러내고 있는가? 소위 국어의 생태를 드러내어야 하는 ‘국어와 삶’ 범주의 내용이 교육과정적으로 타당한 것인가? 또한 ‘국어와 삶’ 범주의 각 항목에 속하는 문법 교수-학습 내용이 학습자의 생태를 잘 드러내고 있으며 학습자에게 꼭 필요한 것인가? 바로 이러한 의문을 비판적으로 바라보는 것이 문법교육의 기존 내용을 생태학적 관점에서 바라보는 것이다. 그리고 이러한 생태학적 관점은 언어라는 대상 자체와 그 변이에 주목한 학문에서 그 비판을 수용하고 보다 발전적으로 수렴할 수 있는 것이다. 따라서 이번 연구는 이러한 비판적 수용과 발전적 수렴이 가능하도록 하는 핵심적인 연구 방법을 생태학을 근간으로 한 언어학에서 차용하고자 한다.

이것이 바로 ‘생태언어학(ecolinguistics)’이다. 생태언어학이란, 개인들 간의 혹은 화자와 언어 집단들 사이 혹은 언어와 세계가 될 수 있는 상호작용의 관점을 고려하는 언어학의 분과를 말한다(박육현, 1999, p. 16). 이는 ‘인간’, ‘언어’, ‘환경’에 대한 ‘관계적 세계관’과 ‘총체적 인식론’ 그리고 ‘탈자기중심적 사고’를 핵심에 둔다(박이문, 1995). 곧 언어를 하나의 생태계로 보아 인간 사회와 자연 생태라는 포괄적인 환경 속에서 형성되는 다양한 언어 변이 현상과 이와 상호작용하는 인간 사고에 대하여 탐구한다. 이를 바탕으로 인간, 언어, 환경의 역동적 관계를 고려하여 생태언어학은 ‘소수 언어’, ‘언어와 갈등’, ‘언어와 그룹’, ‘언어와 동물·식물’에 대해서 연구한다.

특히 생태언어학에서 주목하는 ‘지속가능성 문해력(sustainability literacy)’의 개념은 생태언어학을 국어교육학 분야로 재개념화할 수 있는 발판이 된다. 지속가능성 문해력이란 더불어 살기 위한 인간 생태의 형성이 가능하도록 하는 ‘환경 문해력(environmental literacy)’과 자연 생태계의 일부로서 사회를 바라보는 ‘생태 문해력(ecological literacy)’을 말한다(Stibbe, 2008, p. 2). 여기서 함께 살아가며 갈등을 해소하고 조화를 이루려는 사회의 형성에 초점을 둔 환경 문해력 개념은, 인간과 사회의 상호작용을 탐구하는 사회언어학(김혜숙, 2004, p. 96)과 긴밀한 관련을 맺고 있다. 그리고 인간과 자연의 공존과 상생을 지향하는 사고력의 함양은 사회언어학을 뛰어넘어 자연과 인간 언어의 관계를 모색하고 그 과정에서 발산되는 복잡하고도 중층적인 언어 현상을 탐구할 수 있는 힘을 길러준다. 곧 이러한 현상을 이해할 수 있도록 하는 것이 생태 문해력이며, 이는 인간과 자연의 바람직한 관계 정립을 위해서 우리

의 사고관행과 마음의 변화를 근본적으로 고려하는 능력인 것이다(공명수, 2010, p. 62). 이 두 가지 문해력을 본질적으로 탐구하여 그에 내재하고 있는 문법적 특성을 도출하는 것은 언어와 사고를 근본으로 삼는 문법 교육과정의 목표와 부합하게 된다. 따라서 이러한 생태언어학의 지속가능성 문해력을 비판적으로 검토하고 발전적으로 수렴할 수 있도록 문법 교육과정의 ‘국어와 삶’ 범주를 재구성하는 것이 이번 논의가 도달하고자 하는 지향점이다. 보다 구체적으로 그 가능성을 따져 보면 다음 두 가지와 같다.

첫째, 사회언어학을 기반으로 한 문법 교육과정의 기존 내용을 생태언어학의 학문적 내용을 바탕으로 확장하여 새로이 구성할 수 있다. ‘국어와 삶’ 범주의 대부분 내용은 사회언어학 이론을 기저에 두고 있다. 곧 언어사용역(register)이나 사회언어학적 변인(sociolinguistic variety)의 개념을 바탕으로 범주화한 것이다. 이들은 생태언어학과 긴밀한 관련을 맺고 있을 뿐만 아니라 생태언어학의 상생(相生) 개념과 결합하여 기존 문법 교육과정 담론의 지평을 확장하고 교수-학습 내용을 새롭게 마련할 수 있다.

둘째, 자연 철학으로서의 생태론 내용을 ‘국어와 삶’ 범주에서 작동시킬 수 있다. 자연 철학으로서의 생태론이 인문·사회 분야에 전이되어, 같은 원리가 작동되는 이론 분야를 심층 생태론(deep ecology)라고 한다.²⁾ 이를 언어학의 범주에서 살펴보면, ‘인간 중심적인 언어’에 대한 반성으로 접근할 수 있다. 궁극적으로 인간이 살아가는 삶으로서의 생태가 자연과의 공존을 지향하고 있고, 그 지향의 과정에서 인간이 자연과 공존할 수 있는 사고를 함양하기 위해서는 인간 중심적 언어 사용 현상을 비판적으로 탐구하는 것이 필요하다.

이를 위해 이번 연구에서는 우선 생태언어학과 문법 교육과정의 접점을 찾을 것이다. 생태언어학의 핵심인 지속가능성 문해력의 개념을 그 요소와 연구 영역을 고찰하여 밝히고자 한다. 이를 통해 문법 교육과정과의 결합 가능성을 따지고자 하는데, 이때 ‘국어와 삶’ 범주가 국어사용 현상의 다양한 모습을 드러내어야 하며 학습자의 생태를 적극적으로 고려해야 한다는 정당성을 기반에 두고자 한다. 다음으로 생태언어학과 결합한 문법 교육과정 항목을 구성하고자 한다. 이를 위해 문법 교육과정의 내용 범주 가운데 ‘국어와 삶’ 범주를 분석하고 이를 비판적으로 고찰하고자 한다. 그리고 생태언어학의 이론적 내용을 교육과정으로 전이하여 새로운 문법 교육과정 내용을 구안해 보고자 한다.

2) 심층 생태론 연구는 이성 중심주의, 인간 중심주의, 산업주의 등을 비판하면서 다원적인 공존과 근본적인 자기 변혁의 지향을 제안하고 있다(장원철, 2001, p. 149). 이러한 심층 생태론은 직접적으로 국어교육에 적용하기는 힘들겠지만, ‘언어와 사고’라는 대상과의 교집합을 고려해 볼 때, 이 논의는 생태학적 국어교육을 위한 훌륭한 자양분이 될 수 있다. 이와 관련하여, 최현섭 등(2007, p. 6)에서는 생태론을 이룩하기 위해서는 인간과 자연의 동일성을 믿기, 인간의 형이상학적 특수성을 인정하지 않기, 총체적 인식론을 확립하기, 발전·진보의 개념을 재검토하여 자연과의 공생을 우선시하기, 탈 자기중심적 가치관을 중시하기, 자연에 대한 화해적 태도를 견지하기 등이 필요하다고 하였다.

II. 생태언어학과 문법 교육과정

1. 지속가능성 문해력의 개념

문해력(literacy)은 좁은 의미로 글자를 해독하여 읽고 쓸 줄 아는 능력을 가리킨다. 그러나 이 개념은 현대 사회의 다양한 언어 현상을 바탕으로 그 의미가 확장되었다. 이에 문해력이라는 용어는 그 앞에 결합되는 수식어에 따라 범주와 층위를 달리하는 의미로 사용된다. 예를 들어, 비판적 문해력, 다중 문해력, 민주 시민 문해력 등 다양하다. 이번 논의에서는 이와는 다른 차원으로 조금은 생소하면서도 그 의미의 맥이 풍부한 용어로서 ‘지속가능성 문해력(sustainability literacy)’을 핵심 개념으로 내세우고자 한다.³⁾ 그것은 문해력을 축으로 국어교육학과 생태언어학의 접점을 찾을 수 있기 때문이다.

그런데 국어교육학에서의 문해력은 국어교육학의 일반적인 내용 영역 구분에서 ‘국어사용 영역’에 국한된 개념으로 논의되어 오기도 했다. 그것은 문해력의 좁은 의미에 국한하여 ‘읽기’와 ‘쓰기’ 영역에서 주로 이 개념을 차용했기 때문이다. 또한 문해력은 일종의 능력 개념인데, 제5차 교육과정 이래로 국어과에서 강조되고 있는 능력이 바로 국어사용 능력이기 때문이다. 그러나 국어교육학에서의 문해력은 ‘사고’와 밀접한 관련이 있음을 간과해서는 안 된다. 곧 ‘인간, 사고, 국어’라는 세 핵심어가 역학적으로 상호 교섭하는 것이 바로 국어교육학의 성격임을 인식할 때, 국어교육학의 문해력은 다양한 국어 현상의 본질을 비판적으로 이해하고 창의적으로 표현할 수 있는 사고력과 밀접한 관련이 있다고 할 수 있다.⁴⁾

따라서 국어교육학에서의 문해력은 국어사용 영역을 넘어 다른 영역으로 확장 전이될 수 있는 의미역을 갖고 있는 것이며, 이번 논의에서는 문법교육에서 이를 살펴보고자 한다. 이때 문법교육이 단순히 언어의 정확성만을 탐구하는 것이 아니라 언어사용의 적절성까지도 아우르는 교육 영역임을 분명히 하여, 생태언어학의 ‘지속가능성 문해력’ 개념을 전이하고자 하는 것이다. 이를 위해서 우선 생태언어학의 복합적인 성격을 살펴볼 필요가 있다. 생태언

3) 이 용어는 언어와 생태(language & ecology)를 주제로 연구하는 ‘언어와 생태 연구 포럼(<http://www.ecoling.net>)’에서 강조한 핵심어이자, 이를 주창한 영국 글로스터셔 대학(University of Gloucestershire)의 인문대학 교수인 Arran Stibbe가 내세우는 생태언어학의 핵심 개념이다.

4) 문해력은 사회·문화적 실천, 인간의 정체성을 나타내는 것과 같이 의미의 폭이 넓은 개념이다. 이번 논의에서는 국어교육에서 강조하는 ‘사고력’에 초점을 두어 문해력과 사고력이 밀접한 관련이 있음을 강조하고자 한다. 한편 지속가능성 문해력은 ‘인간, 언어, 사회, 자연’의 핵심어를 바탕으로 철학적이자 실천적인 힘을 지닌 용어이다. 물론 이 개념이 국어교육 전반에 확정적으로 전파되기 위해서는 꾸준한 이론적 친착이 필요할 것이다. 추후 연구를 통해 ‘지속가능성 문해력’에 대한 보다 심도 있는 논의를 전개하고자 한다.

어학은 생태학을 뿌리에 두고 있으며, 그 세부 연구 영역 또한 분화되어 있다.

‘생태학(ecology)’이라는 단어는 집을 뜻하는 ‘oikos’와 논리를 뜻하는 ‘logos’의 합성어이다. 따라서 생태학은 좁은 의미에서 보면 ‘집의 논리’로 해석할 수 있고, 이를 보다 넓은 의미에서 보면 우주만물 일체가 ‘하나의 커다란 생명체를 이루는 살림집이다.’라는 뜻으로 유추할 수 있다. 그러므로 생태학은 자연과 인간, 동물과 식물, 생물과 무생물 등이 모두 유기적으로 긴밀하게 삶의 그물망을 형성하고 있는 우주의 살림집으로 통한다(공명수, 2010, p. 13).

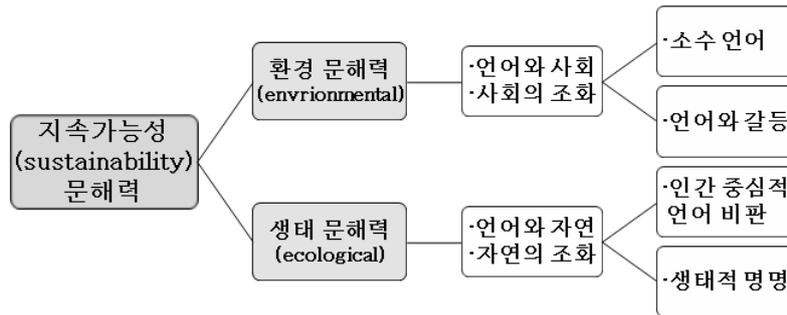
이처럼 생태학은 생물 간 상호작용이나 생물과 환경의 상호작용에 관한 자연 과학 범주의 학문이다. 이러한 자연 과학이 인문학으로 통섭되면서⁵⁾, 정신 생태학, 관계 생태학, 사회 생태학, 태도 언어학 등이 생겨났다(박육현, 1999, p. 11). 1970년대 이후 생태학은 언어학에 적용되었는데, 이것이 Haugen(1972)에 의해 주창된 ‘언어의 생태학(the ecology of language)’이다. 언어 생태학의 주제는 언어변화, 언어접촉, 언어충돌, 언어소멸, 언어정책, 개인의 이중 언어 능력, 언어습득 등이다. 결국 언어의 생태학은 자연스럽게 하나의 생태계를 형성하고 있는 언어와 언어를 둘러싼 환경과의 상호작용을 연구하는 학문이다(Haugen, 1972, p. 325).

초기 언어의 생태학은 사회언어학의 연구 방법론에 의해 그 분야가 활성화되어갔다(Bastardas-Boada, 2005, pp. 6-8). 이에 언어의 생태학을 사회언어학의 한 지류로 보는 경향도 있다. 무엇보다 언어의 생태학과 사회언어학의 공통점은 인간, 언어, 환경의 관계 속에서 언어의 다양한 변이를 연구하는 데에 있다. 그런데 언어의 생태학은 환경 요소를 보다 생태적으로 바라보는 관점을 취하는데, 그것은 인간이 살아가는 사회뿐만 아니라 인간이 살아가게 할 수 있는 근원인 자연을 고려하는 언어 현상을 강조하기 때문이다. 결국 생태계가 조화를 이루면서 함께 살아가는 것과 같이, 차별받고 소외받는 언어의 현상을 재조명하여 보다 ‘적극적인’ 관점에서 조화를 이루는 방안을 탐구한다. 이러한 연구 분야의 확장을 통해 언어의 생태학은 점차 행동 언어학, 언어와 갈등, 언어와 그룹, 언어와 자연 등의 주제를 포섭했다. 그리하여 언어의 생태학은 ‘생태언어학(ecolinguistics)’으로 그 폭이 넓어진 것이다.⁶⁾

결국 생태언어학은 이상적으로는 자연과 언어의 바람직한 관계를 모색하는 것이면서, 그

- 5) 박희병(2005)에서는 생태학을 동양의 인문학적 가치관으로 설정하고 있다. 한국의 전통 사상이 모든 대상의 근원적 평등과 생명 현상의 일원론적 가치를 담고 있음에 주목하여, 인간 자신과 인간을 둘러싼 환경 대상의 동일성 곧, ‘물아(物我)’의 관점을 중시하고 있다. 특히 박지원 사상, 홍대용 사상 등 당대 실학을 논의했던 사상가들의 철학을 탐색하고 이를 생태학적으로 해석해 내고 있어, 국어교육의 철학이나 관점을 전통 학문을 바탕으로 세워나가는 데에도 생태학은 큰 역할을 할 것이다.
- 6) 생태언어학이라는 용어는 독일 학자 Claude Hagege가 1985년에 사용한 것으로 알려져 있다. 이 학문은 인간과 언어 그리고 자연간의 상호관계에 대해 탐구할 수 있는 학문의 명칭이다. “미래의 생태언어학은 각각의 문화로 통합된 자연적 근거가 언어로 통합되는 방법을 연구해야 한다. 하늘이 움직이는 방향, 지리적인 특색, 인간의 거주, 우주 등이 이에 속한다(박육현, 1999, p. 15).

과정에서 사회언어학의 연구 영역에 의해 발전되었다고 할 수 있다. 이에 생태언어학에서 말하는 생태계(ecosystem)는 두 가지의 의미 층위를 가지는 것으로 보아야 한다. 하나는 인간이 더불어 살아가는 사회로서의 생태계이고 나머지 하나는 사회가 존재하게 한 근원으로서의 자연으로서의 생태계이다. 이 두 층위의 생태 의미는 생태언어학의 문해력인 지속가능성 문해력의 요소와 맞닿아 있다. 이 요소를 다음 [그림 1]과 같이 명시적으로 살펴보자.



[그림 1] 지속가능성 문해력의 요소와 생태언어학의 연구 영역

위 [그림 1]은 Stibbe(2008)을 바탕으로 한 생태언어학의 지속가능성 문해력의 요소와 그에 따른 생태언어학의 연구 영역을 제시한 것이다. Stibbe(2008, pp. 2-5)에서는 비교적 자세하게 지속가능성 문해력을 설명하고 있는데, 무엇보다 이 개념은 기존 문해력의 의미를 바탕으로 생태언어학 연구를 확장하기 위한 새로운 문해력 개념임을 강조하고 있다. 위 [그림 1]은 이를 구조적으로 나타낸 것으로 생태언어학의 본질적 성격을 한 눈에 파악할 수 있다.

지속가능성 문해력은 환경 문해력과 생태 문해력으로 세분화된다. 환경 문해력은 언어와 사회에 주목한 것으로 사회의 조화를 위한 언어 현상을 탐구하는 것이 본질이다. 이때 언어와 사회를 주목했다는 점은 사회언어학 연구와 유사한 점이 많지만, ‘보다 적극적인 조화를 위한 언어 현상’을 초점에 두고 있다는 점에서 사회언어학의 관점을 포괄한다. 이에 그 연구 영역으로 소수 언어와의 조화, 언어와 갈등 현상의 해소 방안 모색 등을 상정하고 있다. 생태 문해력은 언어와 자연의 관계를 고려하고자 하는 것으로 ‘자연과의 조화를 위한 언어 현상’을 탐구하는 것이 핵심이다. 이것은 언어가 사고에 깊숙이 영향을 미치고 있으며, 자연과의 공존을 위한 언어 현상을 지향적으로 탐구하는 것이 필요함을 역설해주고 있다. 이에 인간 중심적 언어 사용을 비판하거나 생태적 명명법에 대하여 탐구함을 강조하고 있다.

이러한 지속가능성 문해력은 경제 개발의 논리, 발전과 성장만을 지향하는 지금까지 인간의 언어 사용에 반론을 제기하며 등장했다(Bastardas-Boada, 2005, p. 1). 곧 인간의 운택한 삶을 위해서 인간을 위한 자연 이용이나 경제 개발을 목적으로 한 삶에 반기를 들며 지속가

능한 개발을 위한 관점을 그 기저에 깔고 있는 것이다. 그리고 이러한 관점은 단순히 사회학 분야에서 하나의 명제나 운동으로만 강조될 것이 아니라, 인간의 언어 사용과 밀접한 관련을 맺고 있다는 전제가 깔려 있음을 언어 교육 차원에서 실천해야 한다. 다시 말해서 경제 개발의 논리 속에서 사용된 인간의 언어는 성장 위주의 사회 속에서의 언어 현상만을 탐구했을 뿐, 그 사회를 담고 있는 자연의 큰 틀을 간과하고 있었다는 것이다. 따라서 자연을 고려한 언어 사용은 반드시 필요하며 이는 ‘지속가능성’의 철학을 담고 있는 것이다.

결국 지속가능성은 인간과 사회, 인간과 자연의 지속가능성이며 이는 곧 인간과 사회, 인간과 자연이 동떨어진 것이 아니라는 일원론적 세계관을 바탕으로 둔 것이라고 할 수 있다(박이문, 1995). 그리고 이러한 세계관을 함양할 수 있는 문해력이 곧 지속가능성 문해력이 되는 것이다. 이제 보다 구체적으로 생태언어학의 하위 분야를 살펴보도록 하자. 국내 소개된 생태언어학의 논저 가운데 대표적인 것이 박육현(1999)인데, 이를 바탕으로 생태언어학의 하위 분야와 그에 따른 연구 내용을 살펴보자. 이는 다음 <표 1>과 같다.

<표 1> 생태언어학의 하위 분야와 연구 내용

하위 분야		연구 내용
언어의 생태학		· 개인이나 언어 공동체의 표준어와 방언 사이의 상호작용 연구
행동 언어학	언어와 충돌	· 농담, 논쟁, 논증, 잡담, 이야기가 가진 언어적 화해 기능 연구 · 언어적 공격과 언어를 통한 힘의 위력에 대한 연구
	집단의 언어	· 언어와 성, 나이, 직업, 종교, 국적으로 인한 차별의 해소 연구
언어와 동물·식물 (심층 생태론)		· 대부분의 언어가 지닌 인간 중심성에 대한 비판적 관점 연구 · 생태적 사고의 생성을 위한 자연적 명명법에 대한 연구

위 <표 1>은 생태언어학의 하위 분야와 주요 연구 내용을 제시한 것이다. 생태언어학의 하위 분야는 크게 ‘언어의 생태학, 행동 언어학, 언어와 동물·식물’로 나눌 수 있다.

‘언어의 생태학’은 차별 받는 소수 언어를 주목한 연구로서 주로 언어의 상호작용에 대하여 연구한다. 이때 개인적 측면에 주목한 언어의 생태학은 언어 사용 상황의 심리에 따른 다양한 역동적(dynamic) 기제를 탐구한다. 그리고 언어 공동체 측면은 표준이 되는 말인 다수 언어와 지역 방언과 같은 소수 언어 간의 조화를 이루는 것을 연구 목적에 둔다.⁷⁾

‘행동 언어학’은 행동학과 언어학을 연관시킨 것으로서, 무엇보다 인간 상호 간 언어 사용

7) 이와 관련한 국어교육 연구로 채영희(2003)을 들 수 있다. 이 논의에서는 생태 언어적 사고가 강한 언어가 소수 언어의 소멸로 이어지지 않도록 하는 근거를 마련해 주며, 국어교육의 궁극적 목표인 ‘국어 발전과 민족 언어문화 창달’을 위한 방법적 모색으로 이어질 수 있다고 하였다(채영희, 2003, p. 370). 그런데 이 논의에서는 생태언어학을 언어의 생태학으로 본 것으로, 보다 넓은 범위에서 접근하고 있지는 못한 한계를 갖고 있다.

의 관계를 중시한다. 이러한 측면에서 이 연구에서는 ‘농담, 논쟁, 논증, 잡담, 이야기하기’와 같이 담화의 주된 흐름은 아니지만 주된 담화 주제를 이어주는 언어적 기능에 주목한다. 이는 언어의 일상적 사용 가운데 인간의 관계를 돈독하게 해 주는 언어의 역할에 주의를 기울이고 있는 것이다.⁸⁾ 그 결과 ‘언어와 충돌’에서는 언어로 인한 갈등의 상황을 모색하고 이를 해소하는 방안에 대해서 연구한다. 즉 언어가 가질 수 있는 공격성과 언어의 위력을 살펴보고 이를 해소하여 조화로운 언어 생태를 이룰 수 있는 방안을 탐구하는 것이다. 그리고 ‘집단의 언어’에서는 집단 간 나타나는 언어 갈등의 현상을 살펴보는 데, 이는 주로 ‘성, 나이, 직업, 종교, 국적’으로 인해 발생하는 언어 갈등과 해소를 다룬다.

‘언어와 동물·식물’에 대해 다루는 소위 ‘심층생태론’은 세계에 존재하는 언어의 인간 중심성에 대해 비판적인 시각을 견지한다. 이는 현재 세계의 도처에서 심화되고 있는 생태 문제들 중에서 드러나지 않고 계속 작용하고 있는 역할이 언어에서 이루어진다는 사실을 강조한다(Trampe, 1990, p. 208; 박육현, 1999, p. 23 재인용). 이에 인간과 자연의 평등한 관계를 유지하기 위한 일상 언어의 사용에서 자연 파괴 관련 언어의 순화 등을 연구 목적에 둔다. 이러한 언어 활동은 인간과 환경의 공존이라는 생태적 사고의 형성에 도움을 줄 수 있다.

지금까지 논의한 내용을 요약하면, 생태언어학의 핵심 개념인 지속가능성 문해력은 언어와 사회, 언어와 자연의 조화를 위한 사고를 형성하는 데 도움을 줄 수 있다는 점에서 국어교육학에 전이될 수 있는 가능성은 풍부하다. 언어와 사회의 측면에서 소외된 언어를 화합하고 갈등의 언어를 해소하는 방안을 탐구한다. 언어와 자연의 측면에서 인간 중심적 언어를 비판하고 생태적 명명을 고찰한다. 이번 논의는 이러한 지속가능성 문해력을 발휘할 수 있는 기저 언어 현상을 탐구하는 것이 목적이다. 이에 문법 교육과정에서 일련의 논의를 전개해 나가자 하며, 이때 다양한 언어 현상을 바탕으로 문법 지식을 통합적으로 소통하는 문법 과목의 범주에서 이루어져야 할 것이다.

2. 문법 교육과정과의 결합 가능성

앞 절에서 생태언어학은 언어의 자연성에 기초하여 인간과 세계의 조화를 이루기 위한 미래 지향적인 학문으로서, 생태적으로 언어 현상을 바라본다는 것은 곧 ‘일원론적으로’ 세상을 바라보는 것과 같다고 언급하였다. 이는 생태언어학의 기저 학문인 생태학에 관한 연구 결과에서 비교적 잘 드러난다. 대표적으로 박이문(1995), 박인기(2003), 최현섭 등(2007)에서 이

8) 이와 같은 화해를 위한 농담, 잡담 등의 사용은 국어교육에 큰 시사점을 준다. 이 연구의 4장에서 자세히 논의하겠지만 국어교육에서는 지나치게 ‘바른 것, 옳은 것’만을 강조해 온 것이 사실이다. 물론 정확한 언어 사용이 중요하겠지만 상황에 따라서는 상대방과 공감(empathy)을 이룰 수 있는 유연한 언어 사용에 대해서도 중요한 교육 내용으로 다룰 필요가 있다.

와 관련된 논의를 살펴볼 수 있는데, 생태언어학에서는 모든 대상이 상대적이고 상호 호혜적이라는 ‘관계적 세계관’을 바탕으로 한다는 것이 핵심이다. 즉 관계적 세계관에 따라 대상을 바라보기 때문에, 모든 대상은 하나라는 ‘총체적 인식론’을 가질 수 있으며 인간이 환경의 중심이라는 ‘자기중심성에서 탈피할’ 수 있는 것이다. 이에 ‘일원론’, ‘관계적 세계관’, ‘총체적 인식론’, ‘자기중심성 탈피’는 생태언어학에서 지향하는 사고력인 것이다. 그리고 이를 가능하게 하는 문해력이 앞 절에서 소개한 ‘지속가능성 문해력’인 것이다.

이와 같은 점은 문법교육에 일정한 시사점을 줄 수 있다. 문법교육은 국어에 대한 현상을 탐구하는 것이다. 이에 국어가 사용되고 있는 사회 현상과 더불어 이를 넘어 자연 현상을 나타내는 국어에 대한 교수-학습까지 그 범위를 확장하는 것은 지금 여기의 현실에서 시의성을 지닌다. 이때 문법교육이 체계로서의 문법 지식과 더불어 실제 언어 사용 속의 기저 지식으로 존재하는 문법 현상을 탐구한다는 점에서, 삶으로서의 언어는 인간과 언어를 둘러싼 사회와 자연 환경의 긴밀한 관계 속에서 매우 다양한 모습으로 분화되어 있다. 따라서 생태언어학이 사회와 자연이라는 세계 속에서 인간이 사용하는 언어의 모습을 탐구하고 조화를 꾀하는 학문이라는 점에서, 특히 ‘지속가능성, 공존, 상생’과 같은 생태언어학의 핵심어는, 다양한 국어 현상의 특질을 탐구하는 문법교육에서 충분히 다룰 수 있는 것이다.

보다 실질적으로 문법교육의 목표와 내용 범주를 바탕으로 그 결합의 가능성에 대하여 다음 [그림 2]와 같이 살펴보도록 하자.

목표 전문	세부 목표	내용 범주
“국어에 대한 탐구 활동을 바탕으로 문법 능력을 발달시켜”(I 권) “국어의 규범과 현상에 대한 탐구 활동을 바탕으로 국어에 대한 올바른 인식을 정립하여”(II 권) “국어와 국어 문화 발전에 기여하려는 태도를 기른다.”(I, II 권)	국어의 원리 및 규칙을 체계적으로 이해한다.	국어와 삶
	실제 국어 생활에 대한 탐구를 바탕으로 문법 능력을 기른다.	국어와 삶
	실제 언어 사용을 위한 국어 규범을 익힌다.	국어와 규범
	국어의 과거와 현재, 미래를 탐구한다. 국어를 사랑하고 국어 문화를 창의적으로 발전시키려는 태도를 기른다.	국어와 열

[그림 2] 2009 교육과정 문법 과목의 목표와 내용 범주

위 [그림 2]는 2009 교육과정에 제시된 문법 과목의 목표와 내용 범주를 나타낸 것이다.⁹⁾ 목표는 전문(前文)과 세부 목표로 제시되어 있다. 전문의 내용을 요소별로 나눈 것이 세부 목표이다. 여기에는 국어의 원리와 규칙을 이해하는 ‘인지적’ 측면, 실제 국어 생활에 대한

9) 2009 교육과정은 독서와 문법 과목이 통합된 형태로 목표와 내용 범주가 제시된다. 이번 논의에서는 문법 과목에 해당되는 목표를 바탕으로 내용을 분석하였다.

탐구를 바탕으로 문법 능력을 기르는 ‘인지적이자 정의적’ 측면, 국어를 사랑하고 국어 문화를 창의적으로 발전시키는 ‘정의적이자 행동적’ 측면이 두루 반영되어 있다. 그리고 각각의 측면은 문법의 교육 내용 범주로 ‘국어와 읽, 국어와 삶, 국어와 규범, 국어와 얼’로 대응된다. 따라서 ‘국어와 읽’은 다분히 문법 지식의 체계 중심이고, ‘국어와 삶’은 텍스트 중심의 통합적 내용 구성이며, ‘국어와 규범’은 국어 사랑의 실천이고, ‘국어와 얼’은 국어의 전통과 미래와 관련된 우리 고유의 문화적 특성과 맞닿아 있는 것이다.¹⁰⁾

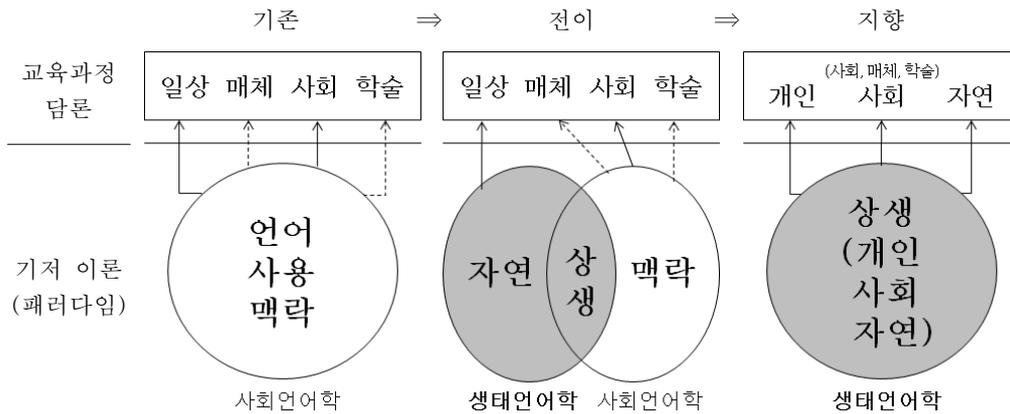
이 가운데 특히 ‘국어와 삶’은 실제 국어사용의 맥락에 따라 분화되는 언어 변이의 현상을 탐구하는 것이 주된 내용이다. 사실 이 범주의 교육 내용은 교과서 층위에서 보았을 때, 제7차 교육과정에서 존재했던 ‘국어 생활’ 과목의 내용이 대부분 흡수된 것으로 볼 수 있다. 국어 생활 과목은 실제 삶으로서의 국어 현상을 탐구하기 위한 것으로 국어와 국어사용, 국어 문화의 실천을 핵심어로 한다(이삼형 등, 2010). 이에 국어 생활과 사고, 국어 생활과 사회·문화, 국어 생활과 문학 등을 폭넓게 이해하고, 자기 나름의 철학과 안목으로 국어를 사용할 수 있는 능력을 기르는 것이 이 과목의 주요 성격인 것이다(제7차 교육과정, 2002, p. 97). 여기서 국어 생활과 사회·문화의 내용은 언어의 사회적 성격을 알고 사회·문화가 반영된 언어의 사용 양상을 이해하는 것이다. 따라서 이 내용의 성격은 2009 교육과정 문법 과목의 ‘국어와 삶’ 범주의 그것과 비슷한 양상을 띤다. 더욱이 ‘국어와 삶’ 범주가 세부 내용 항목으로 ‘일상 언어, 매체 언어, 사회 언어, 학술 언어’를 다루고 있다는 사실에서 더욱 잘 알 수 있다. 이들 네 항목은 직접적이거나 간접적으로 ‘사회언어학’을 기반에 두고 있다.¹¹⁾

바로 여기에서 ‘생태언어학과 문법교육의 접점’이 생긴다. ‘국어와 삶’ 범주의 네 항목은 사회언어학의 이론인 언어사용역이나 사회언어학적 변인을 기반으로 실제 언어 사용 현상에 드러나는 문법 지식을 탐구하는 내용이 주를 이룬다. 생태언어학 또한 다양한 언어의 사회적 변인을 탐구함과 동시에, ‘상생(相生)’의 철학을 실천한다. 사회언어학에서도 소수 언어의 문체에 주목하듯이 생태언어학은 그것을 포함하여 보다 적극적으로 언어의 공존과 조화 문제를 탐구하는 것이다. 더욱이 그 연구의 범위는 사회를 넘어서 자연의 테두리까지 포함한다. 따라

10) 문법교육 내용의 범주 설정은 문법교육 연구의 관점과 관련된 논의가 그 바탕에 깔려 있다. 문법교육 연구의 관점은 ‘무용론, 통합론, 포괄론, 독자론’이 그것인데 무용론을 제외하면 이와 관련된 대표적인 논의로는 최영환(1995), 김광해(1995), 권재일(1995)이다. 그런데 여전히 문법교육학계에서는 문법교육 연구를 위한 지향적 관점 수립에 대하여 일반적으로 동의하는 대안으로 마련하지 못했으며, 이에 대해 남가영(2007, pp. 469-470)은 미완이 아니라 ‘붕합’이라는 표현으로 정리하고 있다(박형우, 2008, p. 122 재인용). 이번 논의는 문법교육에서 통합론을 지향하고자 한다. 곧 문법교육은 현장 작동성을 고민해 볼 때, ‘다양한 문법 지식’이 녹아 있는 ‘텍스트를 중심에 두고’, ‘문법적 의미를 소통할 수 있는’ ‘통합적 국어 활동이 가능한’ 교수-학습 내용과 방법을 창안해야 한다(김규훈, 2010, pp. 28-29).

11) 이러한 이론적 근거는 2009 교육과정, 2007 교육과정에 진술된 교육과정 내용을 분석한 결과에 근거한다. 이는 3장 1절 ‘국어와 삶’ 범주의 비판적 고찰에서 보다 구체적으로 다루고자 한다.

서 ‘국어와 삶’ 범주가 인간 언어 사용의 포괄적인 양태를 탐구하는 데 목적이 있는 것이기에, 궁극적으로는 생태언어학은 하나의 새로운 패러다임으로서 작용하여 ‘국어와 삶’ 교육과정 범주의 내용을 창안할 수 있다. 그 과정은 다음 [그림 3]과 같다.



[그림 3] 생태언어학의 문법 교육과정 재개념화를 위한 전이와 지향

위 [그림 3]은 기존의 사회언어학을 바탕으로 구성된 ‘국어와 삶’ 범주의 내용이, 생태언어학에 의해 전이되고 궁극적으로는 생태언어학에 의해 구성되는 거시적 양상을 그려본 것이다. ‘기존’ ‘국어와 삶’ 범주의 네 항목이 언어 사용 맥락의 적용과 확장에 따른 것이라고 볼 때, 특히 ‘일상 언어’와 ‘사회 언어’ 항목은 이와 직접적 관련이 있다. 이에 비해 ‘매체 언어’와 ‘학술 언어’는 각각 ‘매체적 사용 맥락, 학술적 사용 맥락’에 따른 언어 사용 맥락의 확장 이면서도 다른 인접 학문과의 결합에 의해 그 내용이 구성되었음을 추정할 수 있다.¹²⁾ 이러한 기존 내용은 각 항목의 배경 학문이 확실히 구분되지 않고 실제 교육과정 담론 수준에서 전개되는 학습 내용의 균형이 맞지 않는다는 문제점을 지니고 있다. 특히 ‘일상 언어’와 ‘사회 언어’ 항목의 경우 이러한 문제점과 더불어 항목 간 중복된 내용이 다수 존재한다.

이에 ‘전이’ 단계에서 생태언어학을 바탕으로, 사회언어학의 기저 이론이 직접적으로 중복 반영된 ‘일상 언어’와 ‘사회 언어’ 항목의 내용을 균형 있게 재구성할 수 있다.¹³⁾ 특히 생태

12) 이에 위 [그림 3]에서 ‘일상 언어, 사회 언어’는 실선으로, ‘매체 언어, 학술 언어’는 점선으로 표시 하였다. 곧 ‘매체 언어’는 언어의 역사적 맥락에 따른 것이고, ‘학술 언어’는 학술적 언어 사용 맥락에 따른 것이라고 할 수 있는 것이다. 다만, 이러한 이론적 근거는 교육과정에 명백하게 제시되고 있지 않고 모호한데 이 또한 교육과정 담론의 재구성을 고민해봐야 하는 큰 이유이기도 하다.

13) 이번 논의에서 ‘일상 언어’와 ‘사회 언어’ 항목에 우선적으로 주목하는 이유는 앞서 밝혔듯이 이 두 항목의 내용 중복과 균형성 문제가 크기 때문이다. 이와 더불어, ‘일상 언어, 사회 언어’는 ‘매체 언어, 학술 언어’와는 다른 논의 층위를 지니고 있기 때문이기도 하다. 사실 사회언어학은

언어학의 기저 이론을 바탕으로 ‘일상 언어’의 내용을 새로이 구성할 수 있다. 이는 다음 장에서 보다 구체적으로 논의하겠지만, ‘일상 언어’와 ‘사회 언어’ 항목이 사회언어학의 직접적 적용 과정에서 내용의 변별점에 크지 않기 때문이다. 더욱이 생태언어학이 사회언어학과 연구 영역을 공유함과 동시에 생태언어학은 ‘언어 갈등의 적극적 해소’, ‘자연과의 조화를 위한 언어 탐구’ 등과 같은 고유 영역을 갖고 있다는 점은 교육과정 담론 층위에서 교수-학습 내용의 변별과 정련을 꾀할 수 있다는 점에 의의가 있다. 곧 사회적 언어 사용의 갈등을 해소하고, 한편으로는 자연과의 조화를 이루기 위한 언어의 본질에 대하여 탐구하는 것이다.

더 나아가 ‘지향’ 단계에서는 생태언어학이 기존 사회언어학의 패러다임을 대체하여 ‘국어와 삶’ 범주의 교육과정 담론을 새로이 구성할 수 있는 가능성을 언급해 보았다. 이를 위해서는 오랜 기간의 고민과 이론적 탐색이 필요할 것이며, 기존의 사회언어학 이론을 포괄하는 입장에서 진정 학습자의 생태를 울곧게 드러낼 수 있는 교육과정 담론을 구성해야 할 것이다. 그 과정에서 생태언어학이 가진 힘은 바로 ‘상생(相生)’이다. 곧 ‘상생’을 토대로, ‘개인·사회·자연’ 항목으로 나누어 각각의 언어 변이 현상을 탐구하고, 각 항목에서 ‘언어를 통한 통합과 조화’라는 생태적 이념을 실천할 수 있는 교수-학습 내용을 구안하는 것이다.¹⁴⁾ 이번 논의는 ‘기존’의 내용을 ‘지향’ 수준으로 나아가기 위한, ‘전이’ 단계에 해당하는 것으로서, 생태언어학의 교육과정 재개념화를 위한 방향을 설정하고자 한다. 이에 ‘국어와 삶’ 범주에서 가장 큰 문제를 내포하고 있는 ‘일상 언어’와 ‘사회 언어’ 항목을 생태언어학 내용의 전이를 통해 정련하고자 한다. 이를 위해 무엇보다 2009 교육과정 문법 과목에서 ‘국어와 삶’ 범주의 네 항목을 분석하여 그 구체적 양상을 비판적으로 검토해야 할 것이다.

Hymes(1974)의 ‘S-P-E-A-K-I-N-G’ 이론에서도 알 수 있듯이 매우 폭넓고 다양한 언어 분화 현상을 담고 있는 학문이다(김혜숙, 2004, pp. 105-108). 그럼에도 ‘매체 언어’와 ‘학술 언어’는 다른 학문 분야와 관련 있거나 혹은 층위를 달리하는 논의임을 인정하지 않을 수 없다. 그것은 ‘일상 언어, 사회 언어’가 언어의 수평적, 확장적 범주에 대한 내용을 담고 있지만, ‘매체 언어’는 언어의 역사적, 발전적 범주에 대한 내용을 담고 있으며, ‘학술 언어’는 언어의 학술적 사용 목적에 따른 특정 분야에 대한 내용으로만 구성되어 있기 때문이다. 보다 실질적으로는 이러한 네 항목의 ‘○○언어’가 다른 부문과 동렬에 놓이는 것 자체가 문제이며, 궁극적으로 이들은 언어 사용역이나 변이를 축으로 재배치해야 할 것이다. 이러한 모습이 바로 위 [그림 3]의 ‘지향’ 관련 내용이며 이는 생태언어학이라는 새로운 패러다임을 바탕으로 교육과정 담론을 생성한 것이다. 추후 연구를 통해 이번의 ‘전이’ 수준 논의를 ‘지향’ 수준으로 발전시켜 나갈 것이다.

- 14) 상생의 생태언어학 철학은 기존 언어 현상의 비판을 토대로 한 공존이라는 지향점을 갖고 있다. 이를 고려할 때 새로운 교육과정 항목의 구성은 기존의 담론에 대한 면밀한 분석과 전이 또는 결합에 따라 이루어져야 할 것이다. 곧 ‘기존 교육과정 담론의 비판’ → ‘전이 수준의 내용 구체화의 방안 마련’ → ‘새로운 교육과정 패러다임과 담론의 생성’의 단계를 거쳐야 한다.

Ⅲ. 생태언어학을 결합한 교육과정 구성 방안

1. ‘국어와 삶’ 범주의 비판적 고찰

생태언어학의 내용을 문법 교육과정 담론으로 온전히 구성하기 위해서는 교육과정 담론이 구성되는 원리에 관하여 먼저 살펴봐야 한다. 일반적으로 학교교육과정은 해당 학문 분야를 바탕으로 형성된다고 인식하고 있다. 그러나 교육과정 담론과 학문은 분명히 다르다. 또한 교육과정은 학문과 학교교과를 이어주는 중요한 교량 역할을 한다. 따라서 일반 학문과 학교교과의 관계를 따지고 교육과정 담론의 구성 요소들을 살펴볼 필요가 있다. 곧 기존 교육과정을 비판적으로 검토하여 생태언어학적 내용이 적절히 삼투(osmosis)¹⁵⁾될 수 있어야 한다. 이는 기존 교육과정 내용의 질서를 무조건 무시하지 않고 이들과 적절히 조화를 이루어 학습자의 생태와 진정으로 상호작용할 수 있는 교육과정 내용을 구성하기 위함이다.

교육과정 담론은 교육과정을 구성하는 배경 학문과도 다르며 이것이 실제 학교 현장에서 작동하는 학교교과와도 다르다. 교육과정 담론은 이들 양자를 모두 고려하되 당대 사회의 흐름을 적절히 받아들여야 한다. 이에 교육과정 개발이나 개정은 ‘학문의 요구, 학교의 요구, 사회의 요구’를 두루 반영한다(2007 교육과정 해설, 2008, p. 7). 따라서 교육과정이 개정될 때에는 그 당대 학문의 성향이 드러나고, 사회의 흐름이 반영되어, 실제 학습자를 위해 교사가 가르칠 수 있는 내용을 선정하기 마련이다.

그런데 과연 지금까지의 교육과정 개정이 이러한 교육과정 담론 생산의 요구를 잘 지켜왔는지에 대해서는 의문이다. 이는 소경희(2010, p. 120)에서 지적되었듯이 수차례 개정된 우리나라 교육과정개발 과정을 들여다보면, 총론 수준에서는 종래에 다루어 온 교과를 재배열하고, 각론 수준에서는 교과의 내용체계를 재배열하거나 조직하는 것을 주된 일로 간주해 온 것이 사실이다. 그저 기존 학문 체계에 대한 의존과 답습이었다.¹⁶⁾

15) 마치 식물이 양분을 흡수하는 것과 같이 교육과정은 물리적 결합체가 아니라 각 항목이 유기적으로 관련을 맺고 있는 하나의 생물학적 총체이다. 이를 고려하여 생태언어학의 이론적 내용 역시 교육과정 층위로 ‘침투’하는 것이 아니라, 국어교육적으로 농도가 낮은 인접 학문이 농도가 높은 국어교육학 안으로 ‘삼투’될 수 있어야 한다. 이는 박인기(2005, 2006, 2009)에서 강조한 것이며 이번 논의 역시 이 정신을 계승하고자 한다.

16) 이러한 경향이 지속된다면 학교의 교육과정 목적이 학생들을 교과지식에 대한 전문가로 양성하는 것이 되어 버릴지도 모른다. 또한 학교의 교육과정은 단순한 기술(skill)을 가르쳐서 훈련(drill)을 잘 받은 사람을 양산하기 위한 것은 더더욱 아니다. 이러한 관점에서 Pinar(2005, pp. 259-260)은 교육과정 개발의 관점은 이해(understanding)라고 하였다. 이때 이해는 학문 지식 간의 관계, 사회 상태, 자아형성의 과정에 대한 이해이자, 이러한 총체적 담론이 흐르는 역사적 성격의 이해라고

국어과 교육과정 역시 마찬가지였다. 박인기(2010, p. 142)에서는 국어과 교육 연구와 교육과정 및 실행에 걸친 연구 풍토와 관련하여 지나친 언어중심주의(logocentrism)에 기반을 두고 있다고 지적하였다. 이는 내용에 대한 자극을 학문 범주에서만 받았을 뿐 실제 국어교육의 다층적인 현상을 고려하지 않았기 때문이다.¹⁷⁾ 더욱이 국어과 영역 가운데 문법교육은 교육과정 개발의 준거인 ‘학문, 학교, 사회의 요구’ 라는 세 요소에 비추어볼 때, 학문의 요구에 매우 충실한 입장인 것처럼 보인다. 이에 학습자의 흥미나 교사의 역할을 고려한 교육과정 내용인지, 현대 사회의 다양한 양상을 고려하고 있는 교육과정 내용인지에 대하여 비판적으로 검토할 필요가 있다.¹⁸⁾ 즉 문법교육 내용 역시 학습자가 흥미를 갖고 문법 현상을 탐구할 수 있으며 그 과정에서 교사가 적절한 문법 지식을 추출할 수 있는 것인지에 대한 반성이 필요하다. 특히 현대 사회에서 부각되고 있는 가치들을 제대로 반영하고 있으며 이들이 자연스럽게 교육 현장으로 전이될 수 있는 교육과정 지식인지 검토할 필요도 있다.

이러한 관점에서 2009 문법 교육과정의 ‘국어와 삶’ 범주를 검토해 보자. 우선 ‘국어와 삶’ 범주의 각 항목에 따른 세부 내용을 제시하면 다음 <표 2>와 같다. 이를 바탕으로 문법 지식을 추출하여 그 타당성을 따져 보고자 한다.¹⁹⁾

-
- 할 수 있다. 곧 교육과정은 삶에 대한 탐구이자, 구체적인 학습자의 맥락에서 살아 움직이는 역동적인 현상이어야 하는 것이다.
- 17) 이와 같은 맥락에서 국어과 교육과정의 내용 구성은 교육과정 내용 선정의 배타성을 반성하고 내용의 ‘융합성’을 지향하여, 궁극적으로는 국어교육학자들 만들기 위한 과정이 아니라 학생들에게 요구되는 국어 능력을 기르기 위한 과정으로 내용이 설정되어야 한다(임철성, 2010, p. 48). 이와 관련하여 제7차 교육과정의 ‘국어 생활’ 과목이 사라진 것은 아쉽다. 교과목의 진화와 소멸은 교육과정의 생태적 원리에 따라 이루어져야 함에도, 실제 국어 현상을 생각하고 탐구하며 소통하는 과목이 사라져 버렸다. 이번 논의에서 주목하는 ‘국어와 삶’ 범주는 국어 생활 과목의 내용이 많이 반영된 것으로, 문법교육에서 이 범주의 내용을 바로잡아 국어의 생태적 현상으로서 생동하게 해야 한다.
- 18) 이와 관련하여 백경선(2010, p. 205)는 교육과정 내용 선정에 관한 여러 이론을 종합하여 ‘학습자, 교과, 사회’ 측면과 ‘교사의 교수 가능성’을 교육과정 내용의 선정 원리로 정리하고 있다.
- 19) 이때 이번 논의에서 언급하는 ‘문법 지식’은 문법교육의 독자론이 아닌 통합론에 기댄 개념임을 밝혀두고자 한다. 예를 들어 지칭어와 호칭어의 경우 독자론과 통합론이 각각 제시하는 문법 지식은 같지 않다. 김호정(2006, p. 155)에서는 문법 분석 및 문법 교육 자료의 실제성(authenticity)을 확보하는 차원에서 실제적인 담화가 분석 자료가 되어야 함을 강조하며, 교육 내용 또한 담화 차원에서는 상황 맥락이나 사회·문화적 맥락과의 적극적인 고려 속에서 선정되어야 함을 말한다. 이처럼 통합론은 실제 담화에 기대어 다양한 국어 현상을 탐구하는 것이며, 이에 이번 논의 역시 이 관점에서 ‘국어와 삶’을 분석 및 비판하고자 한다.

〈표 2〉 문법 교육과정 ‘국어와 삶’ 범주의 성취 기준과 세부 내용

성취 기준		세부 내용	
일상 언어	㉔ 일상 언어의 소통 원리를 이해하고 오해를 예방하는 방안을 실천한다.	목표	· 일상 언어 소통과 원만한 의사소통 강조 · 국어 생활에 대한 상위 인지적 점검
		내용	· 언어사용역(register)에 따른 언어 사용 특성 · 매체(media)에 따른 언어 사용 특성
		방법	· ‘매체, 사회, 학술 언어’와의 차이점 파악
언어	㉕ 다양한 생활 담화의 문법적 특성을 탐구하고 효과적으로 표현한다.	목표	· 문법 자체에 대한 관심을 높임 · 문법 지식의 실제 사용 양상 탐구
		내용	· 네 언어가 사용된 담화의 문법적 특성
		방법	· 실제 언어 자료를 통해 언어 사용 특성 파악
매체 언어	㉖ 신문, 방송, 인터넷 등에 나타난 매체 언어의 표현 원리와 효과를 이해한다.	목표	· 매체 언어가 지닌 표현 원리 파악
		내용	· 매체 언어의 특성, 표현 원리와 효과
		방법	· 다양한 매체 자료를 활용하여 지도
언어	㉗ 매체 언어활동에서 언어에 대한 태도가 중요함을 이해한다.	목표	· 언어활동에서 매체를 대하는 태도의 중요성
		내용	· 언어 규범과 언어 윤리의 파괴 현상 · 매체 언어의 긍정적인 측면과 부정적 측면
		방법	· 맥락과 목적에 적절한 언어 태도 기르기
사회 언어	㉘ 지역, 나이, 성별, 계층 등에 따른 다양한 언어 현상을 이해하고, 소통 장애를 해소하는 방안을 마련한다.	목표	· 언어와 인간 사회의 상관관계 이해
		내용	· 변인: 인종, 지역, 나이, 성별, 계층, 직업 · 지역 요인: 농어촌 지역의 방언과 도시 방언 현상 · 나이: 높임법, 어휘(관용어, 유행어)의 세대별 차이 · 성별 및 계층에 따른 표현 양상, 갈등, 예방 · 다문화 사회의 차별적 언어 표현 문제
		방법	· 차별 표현을 학습하는 일이 생기지 않도록 주의
언어	㉙ 진로와 관련된 다양한 직업어의 세계를 탐구한다.	목표	· 학습자 장래 희망 선택과 국어 능력의 요구
		내용	· 직업에 따른 언어 구성 방식의 차이 · 어휘와 담화 구성에 초점을 두어 언어 사용 이해 · 직업 전문어 관련 외국어 남용 현상 비판적 이해
		방법	· 학생들의 희망 직업별 언어 자료의 탐구
학술 언어	㉚ 인문, 사회, 과학, 예술 등 다양한 분야의 학술 담화에 나타나는 문법적 특성을 이해한다.	목표	· 평생 학습 차원에서 다양한 학술 담화의 이해
		내용	· 학술 언어의 어휘와 담화의 특성 · 사고 도구어와 학술 전문어의 개념
		방법	· 학술 칼럼, 논설문, 논문, 저서 등을 통한 탐구
언어	㉛ 학술 담화의 문제점을 비판적으로 탐구하고 개선 방안을 설명한다.	목표	· 학술 담화의 문제점을 비판적인 관점에서 파악
		내용	· 전문어의 오남용 현상, 비논리적 문장 비판 · 학술 담화 분야 종류의 특성과 비판적 이해
		방법	· 모범적 학술 담화 많이 읽게 하기 · 어휘, 문장, 문체, 담화 구조상의 문제 변별

위 <표 2>는 ‘국어와 삶’의 성취 기준과 세부 내용을 제시한 것이다. 세부 내용의 경우 교육과정에 진술된 내용을 목표, 내용, 방법으로 나누어 세분화하였다. 이번 논의에서는 ‘일상 언어’와 ‘사회 언어’를 중심으로 검토하고자 한다.²⁰⁾ 이때 무엇보다 각 항목에서 문법 지식이 명시적으로 반영되어 있고 항목 간 중복성은 없는지 살펴봐야 한다. 그것은 ‘국어와 삶’ 범주의 네 항목은 국어와 삶에서 체계적으로 습득한 다양한 문법 지식을 상위 인지적으로 점검 및 탐구하면서 인간·언어·사회의 다양한 국면을 성찰할 수 있도록 구성한 것이기 때문이다(2009 교육과정, 2010, p. 164).

먼저 ‘일상 언어’의 문법 지식을 추출해 보자. ‘일상 언어’의 핵심 내용은 ‘언어사용역(register)’과 ‘매체에 따른 언어 사용 특성’, ‘언어로 인한 오해와 해소’, 그리고 ‘다른 세 항목의 언어와 비교를 통한 담화 특성’이다. 우선 언어사용역이란 담화의 장(field), 담화의 주체(tenor), 담화의 형식(mode)에 따라 다양하게 변이가 일어나는 장면을 가리킨다(Halliday & Hasan, 1989). 이때 담화의 장이란 ‘언어 사용의 상황 맥락’이고, 담화의 주체는 ‘송신자(화자와 필자)와 수신자(청자와 독자) 간의 관계’이며, 담화의 형식은 ‘전달 매체로서 문자 언어와 음성 언어’를 말한다.²¹⁾ 그리고 언어로 인한 오해와 해소에서는 다양한 일상생활에서 언어의 잘못된 소통으로 인해 발생할 수 있는 오해를 검토하고 이를 해소하는 방안을 도출하는 것이다. 예를 들어, 중의성 범주의 문법 지식이 여기에 적용될 수 있다. 끝으로 ‘일상 언어’와 ‘매체 언어, 사회 언어, 학술 언어’와의 비교를 통해 도출하는 일상 담화의 특성이다. 사실 이 부분은 다른 언어와의 비교를 통해 드러나는 ‘일상 언어’의 문법 지식이 무엇인지 모호하다. 굳이 예를 들자면, ‘언어 사용의 폭, 일상적 어휘 사용’ 등이 있다.

20) 이는 앞서 밝혔듯이 생태언어학의 문법 교육과정 삼투를 위한 전이 단계의 한 방안을 제시하고자 함이다. 사실 이 문제는 ‘국어와 삶’ 범주를 교과서로 집필하는 과정에서 여실히 드러났다. 각 교육과정 항목은 교과서에서는 하나의 (소)단원으로 구안되는데, 각각의 (소)단원은 일정한 연계성을 가지면서도 독립적인 교수-학습 내용이 담겨 있어야 한다. 부족하지만 연구자의 짧은 교과서 집필 경험에 비추어 볼 때에도 ‘매체 언어’와 ‘학술 언어’는 이러한 점을 충족하여 교과서 구안이 비교적 용이하였다. 그러나 ‘일상 언어’와 ‘사회 언어’의 경우에는 ‘사회 언어’가 비교적 명정한 문법 지식을 갖고 있는 데 반해, ‘일상 언어’는 무엇을 문법 지식으로 두어야 할지 막막하였다. 그것은 이번 논의에서 밝히고 있듯이 ‘일상 언어’와 ‘사회 언어’가 모두 같은 이론적 배경을 바탕으로 항목을 나열하고 있기 때문이다. 한편 2009 교육과정 ‘국어와 삶’ 범주는 2007 교육과정 ‘국어와 생활’ 범주가 바뀐 것이다. ‘국어와 생활’ 범주는 ‘일상 언어, 예술 언어, 매체 언어, 전문어’의 항목으로 구성되었는데, 왜 ‘예술 언어’ 항목이 사라졌는지 의문이며 총체적으로 이와 같은 항목 변화의 근거에 대한 해명이 필요하다. 교육과정은 교과서 개발의 정전과 같은 힘을 지니고 있고, 교과서는 현장 교육을 매개하는 핵심 교재이기 때문에, 교육과정 변화의 근거를 밝히는 논의는 활성화되어야 한다.

21) 예를 들어, 송신자와 수신자의 관계에서는 ‘지칭어나 호칭어’, ‘높임법’과 같은 문법 지식을 다룰 수 있다. 그리고 매체에 따른 언어 사용 특성은 매체에 따라 언어 소통의 특질이 달라질 수 있다는 말이다. 사실 이는 ‘매체 언어’에서 본격적으로 다룬다고 해도 과언이 아니다.

다음으로 ‘사회 언어’의 문법 지식을 추출해 보자. ‘사회 언어’의 핵심 내용은 ‘지역, 나이, 성별, 계층에 따른 언어 특성’과 ‘직업어’이다. 이것은 모두 사회언어학적 변인에 따른 언어 분화를 기저 이론으로 깔고 있는 것이다. 그것은 위 <표 2>에서 제시되었듯이, 현대 사회언어학의 주요 변인이 인종, 지역, 나이, 성별, 계층, 직업이기 때문이다. 이들 항목을 교육적 편의를 위해 ‘지역, 나이, 성별, 계층’과 ‘직업어’의 두 항목으로 나누어 제시하고 있는 것이다. 사실 이 항목에서는 문법 지식이 분명하게 제시되어 있는 편이다. 지역 변이에 따라서는 ‘지역 방언’, 나이 변이에 따라서 ‘높임법과 세대 차이’, 성별에 따라서는 ‘성 차이’, 계층에 따라서는 ‘계층 방언’, 직업에 따라서는 ‘직업 전문어’ 등의 문법 지식을 쉽게 찾을 수 있다. 이와 더불어 다문화 사회에 관한 내용도 언급이 되고 있지만 실제 문법 지식은 분명히 제시되고 있지 못하다.

이와 같이 ‘일상 언어’와 ‘사회 언어’에서는 어느 정도 문법 지식을 갖추고 있는 것처럼 보인다. 그런데 이러한 문법 지식이 “과연 중복되는 것 없이 고유의 특성을 드러내고 있는 것인가?” 하는 문제를 따져봐야 한다. 이를 검토하기 위해서는 ‘일상 언어’와 ‘사회 언어’ 항목의 기저가 되는 학문적 이론을 살펴볼 필요가 있다. 이 이론은 ‘일상 언어’의 핵심 문법 지식인 ‘언어사용역’과 ‘사회 언어’의 핵심 문법 지식인 ‘언어의 사회적 변인(사회언어학적 변인)’과 직접적으로 연관된 학문 분야일 것이다.²²⁾ 이것이 바로 사회언어학이다. 사회언어학은 상황과 사회·문화에 따른 언어 변이 현상을 폭넓게 탐구한다. 곧 상황 맥락에 따른 언어 변이 현상은 ‘일상 언어’에서 다루고 있으며, 사회·문화적 맥락에 따른 언어 변이 현상은 ‘사회 언어’에서 다루고 있는 것이다. 이제 앞서 정리한 ‘일상 언어’와 ‘사회 언어’의 문법 지식을 사회언어학의 이론과 관련지어 아래 <표 3>과 같이 제시하고자 한다. 이를 토대로 과연 ‘일상 언어’와 ‘사회 언어’의 항목에 담긴 문법 지식이 서로 다른 항목에 놓일 만큼 구별되는 것이며, 과연 국어교육적으로 이를 따로 가르칠 필요가 있는지 비판적으로 검토할 것이다.²³⁾

22) 언어사용역(register)은 호주 시드니 Halliday, M.A.K. 학파를 중심으로 부각되었던 개념이며, 사회언어학적 변인(sociolinguistics variable)은 사회언어학의 주장자인 Labov, W. 이래 꾸준히 범주화되어 연구되고 있는 사회언어학의 핵심 주제이다. 사실 언어사용역 개념 역시 사회언어학적 변인 아래 속하는 것으로서 이 둘은 모두 사회언어학을 직접적인 배경 학문으로 두고 있다.

23) 최치현(2010, p. 295)에서는 교육과정 내용 요소의 추출이 관련 분야의 충분한 연구 성과와 학계의 공감대를 바탕으로 이루어진 것인지에 대해 돌아볼 필요가 있다고 하였다. 다음 <표 3>에서도 과연 ‘일상 언어’와 ‘사회 언어’의 항목에 제시된, 사회언어학을 근거로 하는 문법 지식이 과연 적절하게 배치되고 있는지에 대해 비판적으로 살펴볼 여지가 충분히 있다. 물론 ‘일상 언어, 사회 언어’와 같은 항목의 명칭에 대해서도 검토해야겠지만, 이는 기존의 교육과정 질서를 흔들 수 있는 일이기 때문에, 이 항목 아래 놓여 있는 내용에 국한해서 논의를 전개할 것이다.

〈표 3〉 ‘국어와 삶’ 범주의 문법 지식과 사회언어학 이론의 관련성

‘국어와 삶’ 항목	문법 지식	사회언어학
일상 언어	<ul style="list-style-type: none"> · 지칭어, 호칭어, 높임법 · 매체에 따른 언어 특성 · 언어 갈등과 해소 요인 (언어의 중의성 등) · 비교를 통한 담화 특성 (언어 사용의 폭, 일상적 어휘 사용 등) 	언어사용역 (register)
사회 언어	<ul style="list-style-type: none"> · 지역 방언 · 높임법과 세대 차이 · 성 차이 · 계층 방언 · 직업 전문어 	사회언어학적 변인 (sociolinguistics variable)

위 <표 3>은 교육과정 층위의 ‘국어와 삶’ 범주와 이론 층위의 사회언어학을 가로 놓고, 각 항목에서 추출한 세부 문법 지식을 정리한 것이다. 이때 ‘일상 언어’의 문법 지식인 ‘매체에 따른 언어 특성’, ‘비교를 통한 담화 특성’은 사실 ‘국어와 삶’에서 비롯된 정확한 문법 지식이 아니다. 이것은 실제 언어 사용 현상의 특성이라고 할 수 있기 때문이다. 더욱이 ‘일상 언어’의 문법 지식 대부분은 사회언어학적 변인에 기인한 것이다. 이러한 한계로 인해 2009 교육과정에서는 ‘일상 언어’를 다른 세 언어와 비교하여 그 차이점을 도출하도록 유도하고 있다. 그런데 과연 ‘일상 언어’와 ‘사회 언어’의 차이점을 분명하게 제시할 수 있을까? 범박하게 말해서, ‘일상 언어’ 역시 진공 상태의 언어가 아니라 상황 맥락이라는 사회 환경 속에서 존재하는 언어이기 때문에 두 항목의 차이점을 명확히 드러내기는 쉽지 않다.

따라서 ‘일상 언어’와 ‘사회 언어’의 세부 내용을 분리해서 가르치는 것은 어색하다. 만약 ‘일상 언어’와 ‘사회 언어’를 분리하여 접근한다면 현대의 일상 언어 양상을 잘 반영하는 새로운 내용을 ‘일상 언어’의 세부 내용으로 구성해야 한다. 그리고 기존의 ‘일상 언어’ 내용을 ‘사회 언어’ 내용과 함께 다루는 것이 바람직하다. 그 이유를 다음 ‘이론, 교육과정 문법 지식, 문법 지식의 재배치’ 측면에서 찾아보자.

첫째, 사회언어학의 언어사용역은 사회언어학적 변인과 과정적으로 이해할 수 있는 이론적 내용이다. 앞서 밝혔듯이 언어사용역에서는 담화의 주제, 담화의 장, 담화의 형식이 강조된다. 언어사용역에 따른 언어 사용은 그 양상이 반복되어 나타나면 하나의 사회적 언어 변이(variety)로 확정된다. 이에 따라 언어사용역에서는 상황만을 고려하지 않고 사회·문화를 함께 고려하는 맥락(context)이 중요한 개념인 것이다. 언어사용역에 따라 사회·문화적으로

관습화된 영역은 곧 장르(genre)가 된다. 이것이 Martin(1984)에서 말하는 언어사용역에 따른 장르 모형이다. 따라서 ‘일상 언어’는 엄밀하게 말해서 ‘사회 언어’에서 말하는 언어 사용의 변이 과정으로 설명할 수 있다.

이때 교육과정 담론의 배경이 되는 사회언어학은 미시 사회언어학을 말한다. 김혜숙(2004, pp. 111-112)에서 언급되어 있듯이, 미시 사회언어학(micro-sociolinguistics)은 사회에 실재하면서 사회를 구성하는 언어의 변이를 연구하고 그 사용 규칙을 알아보는 방법이다. 이때 다양한 사회적 변인은 ‘화자의 출신 지역, 연령, 성별, 사회계층, 화자와 청자의 관계, 말이 행해지는 때와 장소’ 등 사회적 요인에 의해 언어의 다양성이 규명되는 연구들이다. 여기서 ‘지역, 연령, 성별, 계층’이 실제 교육과정 ‘사회 언어’의 내용들이 되며, ‘화자와 청자의 관계, 말이 행해지는 때와 장소’ 등은 언어사용역과 관련을 맺는 ‘일상 언어’의 내용들이 된다. 이는 박영순(2008, p. 134)에서도 제시되어 있듯이, 사회언어학적 요인(factor) 혹은 변인(variable)에는 화·청자, 필·독자, 사회적 맥락(social context), 화·청자 간의 관계, 필·독자 간의 관계, 대화 참여자들의 연령, 사회 계층(social class), 성별(gender), 출신 지역(region) 등이 있는 것이다. 이를 더 세분하면 ‘직업, 교육 정도, 가족 구성원들의 양상’까지 파고들 수 있다.

둘째, 교육과정 문법 지식에서 ‘지칭어, 호칭어’, ‘높임법’과 같은 ‘일상 언어’의 내용은 ‘사회 언어’ 항목에서 함께 다루는 것이 좋다. 지칭이란 사람이나 사물을 가리켜 이르는 말이고 호칭어란 사람이나 사물을 부르는 말이다. 곧 위 <표 3>의 ‘일상 언어’ 항목에서 사용된 지칭어와 호칭어는 주로 ‘사람을 가리키거나 부르는 말’이라고 할 수 있다. 이와 같은 지칭어, 호칭어, 높임법은 모두 언어 사용의 참여자 관계에 따른 것이다. 이때 언어 사용 참여자의 관계가 변화하는 이유는 지역 변인을 제외한 나이, 성별, 계층, 직업과 같은 변인 때문이다. 곧 나이, 성별, 계층, 직업에 따라서 지칭어와 호칭어의 사용 양상이 달라진다는 말이다.

예를 들어 실제 학습자의 삶을 고려하면, 학습자가 먼저 습득하는 변인은 ‘나이’라고 할 수 있다. 학습자가 주로 생활하는 공간인 가정이나 학교에서 만나는 사람들을 적절히 지칭하고 호칭할 줄 알아야 한다. 이때 지칭어나 호칭어는 사실 높임법과 함께 가르치는 것이 적절해 보인다. 특히 지칭어와 관련된 상대높임법의 분화는 한국 사회에서 압존법을 바탕으로 표현되기 때문에, 이와 관련된 문법 지식을 실제 담화를 바탕으로 학습할 필요가 있다.

셋째, ‘일상 언어’에 제시되어 있는 ‘매체에 따른 언어 특성’과 ‘비교를 통한 담화 특성’은 다른 항목으로 재배치하거나 교수-학습의 관점을 바꾸는 것이 바람직하다. 매체에 따른 언어 특성은 언어사용역과 더불어 ‘일상 언어’에서 강조되고 있는 개념이다. 곧 다양한 매체에 따라 언어 사용 방식이 달라질 수 있다는 것이다(2007 교육과정 해설, 2008, p. 362; 2009 교육과정 해설, 2010, p. 165). 그런데 이 내용은 사실 ‘매체 언어’에서 본격적으로 다루는 내용이다. 물론 이러한 내용을 개괄적으로 이해하고 ‘매체 언어’에서 보다 자세하게 탐구하는 관점으로 진술할 수도 있다. 만약 그러하다면 이는 비교를 통한 담화 특성과 관련하여, ‘매체

언어'와 '일상 언어'의 차이점을 밝히는 내용과도 중복되게 된다.

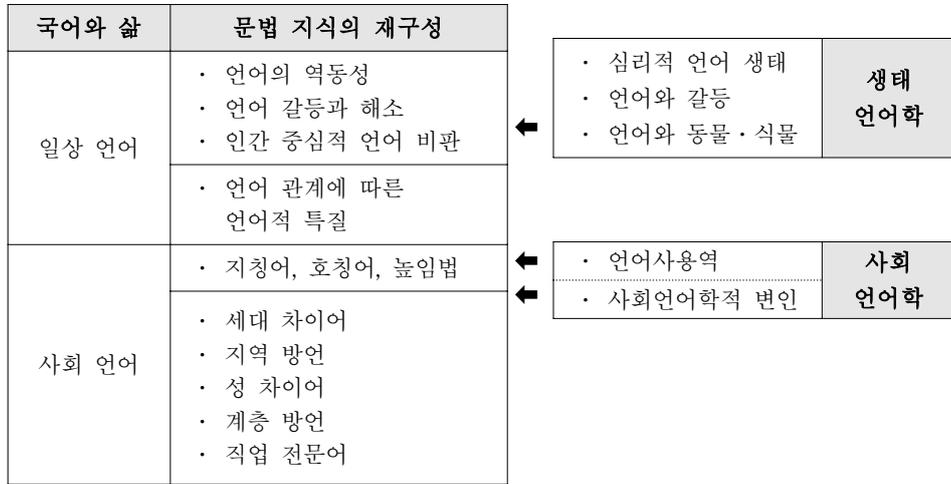
특히 비교를 통한 담화의 특성은 '일상 언어'의 문법 지식 가운데에는 '일상 언어'와 '매체 언어'의 차이점, '일상 언어'와 '사회 언어'의 차이점, '일상 언어'와 '학술 언어'의 차이점을 바탕으로 '일상 언어'의 특성을 고찰하자는 것이다.²⁴⁾ 그러나 '일상 언어'와 '사회 언어'는 '직업 전문어' 이외에는 서로 영향을 주고받는 것이어서 함부로 그 차이를 논하기가 어렵다. 그것은 '일상 언어'가 사회를 떠나서 존재할 수 없는 것이기 때문이다. 더욱이 위 <표 3>에서 예로 든 '언어 사용의 폭, 일상적 어휘 사용'은 각각 '매체 언어'와의 차이, '학술 언어'와의 차이에 해당하는데, 이것 역시 "폭이 넓거나 좁다." 혹은 "일상적 어휘가 사용된다." 정도로만 이야기할 수 있다. 이 또한 문법 지식을 바탕으로 한 '일상 언어'의 특성이라고 할 수 없다. 따라서 다른 언어와의 비교를 통해 '일상 언어'의 특징을 도출하는 것보다 '일상 언어와 다른 언어 간의 관계'를 간단하게 설명해 주는 것이 좋다. 나아가 '일상 언어'를 통해 '매체 언어, 사회 언어, 학술 언어'가 언어의 어떤 측면에서 차이가 나는지를 밝히는 것이 타당하다.

지금까지 살펴본 내용을 정리하면, 2009 교육과정의 '국어와 삶' 범주에 제시된 '일상 언어'와 '사회 언어'는 같은 사회언어학을 이론적 기저에 두고 있기 때문에 과정보다 이해할 수 있는 내용 요소가 많다. 따라서 '일상 언어'의 '지칭어, 호칭어', '높임법' 등은 '사회 언어' 항목 속에 함께 제시하여 가르치는 것이 낫다. 이렇게 보면 '일상 언어'는 새로운 이론적 기저를 바탕으로 교육과정 내용을 추출하는 것이 좋으며, 기존의 '언어 갈등' 내용의 경우 이를 보다 적극적인 관점에서 해소하고 공존할 수 있는 이론을 토대로 구성하는 것이 바람직하다.

2. 생태언어학의 문법 교육과정 전이 방안

이제 지금까지 논의한 교육과정 담론과 이론적 층위의 내용을 토대로 생태언어학의 교육과정 담론 전이의 방안을 모색해 보자. 그 한 방안으로 생태언어학을 '일상 언어' 항목으로 전이하여 그 내용을 새롭게 구성해 보고자 한다. 그것은 일상 언어가 갖는 그 본연적 특성이 바로 상황 맥락을 토대로 일어나는 참여자, 언어의 특성을 핵심에 두고 있으며, 언어 갈등과 해소를 위한 언어 사용을 바탕에 두고 있기 때문이다. 이를 위하여 사회언어학의 이론적 배경이 동일한 '일상 언어'와 '사회 언어' 항목의 내용을 재배치하고자 한다. 이를 다음 [그림 4]로 명시하고자 한다.

24) 임지룡 등(2010, pp. 264-265)에서는 2007 교육과정을 바탕으로 '국어와 삶'을 실제 교수-학습 내용으로 구안하고 있다. 이때 '일상 언어'를 '예술 언어'나 '학술 언어'와 비교하여 '예술 언어'와 '학술 언어'의 문법적 특성을 탐구하게 하였다. 그러나 '사회 언어'와의 비교는 없다. 이는 2007 교육과정에서 '사회 언어'를 따로 설정하지 않은 것과 마찬가지로 여기에서도 '일상 언어'와 '사회 언어'를 비교하기가 모호하기 때문이라 판단된다.



[그림 4] 문법 과목 ‘국어와 삶’ 범주에서 생태언어학 내용 전이의 방안

위 [그림 4]는 생태언어학의 내용을 바탕으로 ‘일상 언어’와 ‘사회 언어’의 문법 지식을 재구성한 것이다. 앞서 논의했던 사실을 바탕으로 ‘일상 언어’의 기존 문법 지식을 ‘사회 언어’로 흡수하여 과정적으로 교수-학습할 수 있도록 구안해 보았다. 그리고 ‘일상 언어’의 새로운 문법 지식을 생태언어학의 이론을 바탕으로 도출할 수 있음을 나타내었다. 이를 간단히 살펴보면 ‘심리적 언어 생태’는 언어 사용 상황에서 개인적 심리의 역동적 작용 양상에 대하여 탐구한다. ‘언어와 갈등’에서는 일상생활에서 일어날 수 있는 다양한 언어 갈등 상황과 그 예방, 해소에 대해 논의하는데, 특히 ‘농담, 잡담, 이야기하기’ 등과 같이 담화의 보조적 역할에 관한 언어적 기능을 주목한다. ‘언어와 동물·식물’에서는 인간 중심성에 대한 비판적 시각을 견지하며, 현실의 많은 언어가 인간 중심적으로 편성되어 있어 인간 중심적 사고를 강화하고 있다는 점을 반성한다. 이에 자연과의 상호작용을 잘 드러낼 수 있는 언어 사용을 강조하여 소위 ‘생태적 사고’를 함양할 수 있다.

이를 고려하여 이제 각각에 해당하는 내용을 다음 <표 4>를 통해 심층적으로 탐구해 보자. 곧 생태언어학의 주요 이론을 바탕으로 그에 해당하는 ‘교육과정 전이 가능 요소’를 추출할 것이다.

〈표 4〉 전이 가능한 생태언어학 이론과 내용 요소

생태언어학 분야	주요 이론	교육과정 전이 가능 요소
심리적 언어 생태	언어와 환경의 관계 속에서 개인의 언어 사용 심리	<ul style="list-style-type: none"> · 언어의 역동성(의사소통 모형) · 언어의 기능(function)
언어와 갈등	‘이어주는 발화’에서 알 수 있는 언어의 역할	<ul style="list-style-type: none"> · 농담관계의 개념 · 갈등 해소를 위한 농담의 기능
언어와 동물·식물	인간 중심적인 언어의 표명 방식: 유용성, 간격, 완곡법	<ul style="list-style-type: none"> · 인간 중심적 표현의 비판 · 생태적 명명법

첫째, 심리적 언어 생태에서는 상황 맥락에 따른 개인의 언어 사용 과정과 그 과정에서의 심리를 중시한다. 이것은 언어 생태론(ecology of language)의 세부 내용 가운데 하나이다. 언어 생태론은 심리언어학적 언어 생태론과 사회언어학적 언어 생태론으로 나뉘는데, 이 가운데 개인 화자에 초점을 맞춘 것이 바로 심리언어학적 언어 생태론이다. 여기서는 화자나 필자 개인과 개인에게 직접 영향을 미치는 언어 사용 환경을 중시한다. 이러한 언어 사용 환경에 대해 Haugen(1972)는 지리적 변인, 인간 변인, 기타 변인들로 구분된다고 하였다. 이는 곧 언어 생태론의 주된 관심이 ‘어디에서 말해지는가, 누구에 의해서 말해지는가, 같은 지역임에도 언어의 어떤 변인에 의해서 말해지는가.’ 등에 있는 것이다(박인기, 2003, p. 6). 이때 참여자 개인에 주목한다면 ‘의사소통 상황, 참여자, 메시지의 언어적 기능’이 강조될 수 있다.

이를 바탕으로 심리적 언어 생태 이론이 문법 교육과정 담론으로 전이될 때에는 ‘언어의 역동성’과 ‘언어의 기능(function)’이 교수-학습 내용 요소가 된다.

언어의 역동성은 의사소통 모형과 함께 논의할 수 있다. 의사소통 모형에서 살펴볼 수 있는 의사소통을 구성하는 다양한 요소는 ‘상황, 참여자, 메시지(언어적·비언어적)’이다. 일반적으로 화법교육에서는 이를 ‘대화 장면, 화자와 청자, 언어적 메시지, 반언어적 메시지, 비언어적 메시지’로 나누어 교수-학습 한다. 이처럼 이와 관련된 내용은 화법교육에서 다루는 화법의 기능과 긴밀하게 연관되어 있다. 그런데 문법교육에서는 ‘메시지’와 같은 ‘언어적 측면’을 중심에 두고 참여자와 상황의 관계를 함께 다룬다. 따라서 이는 화법교육과 비교해 볼 때 교수-학습의 초점이 다르다고 할 수 있는 것이다. 물론 메시지만 따로 떼어 진공 상태에서 분석하는 것은 의미가 없다. 따라서 ‘상황이나 참여자 간의 관계’를 더 잘 드러내는 메시지의 언어적 특성과 효과에 대하여 교수-학습할 필요가 있다. 이때 이들 각각의 요소는 상호 긴밀한 영향을 주고받는 것으로서 ‘역동적’인 것이다.

언어의 기능(function)은 소위 ‘언어의 본질’에서 다루는 일반적인 언어의 기능으로서, 일상 언어 소통의 가장 근간이 되는 이론적 토대라고 할 수 있다. 주지하다시피 Jakobson의 언어 기능은 ‘지시적, 정서적, 친교적, 명령적, 메타적, 시적’ 기능이다(김혜숙, 1997, pp. 46-49). 그

런데 이들은 언어의 본질에서 ‘체계’로서 이미 다룬 바 있을 것이다. 따라서 이를 언어의 본질에서 배운 지식을 “실천한다!” 라는 의미를 갖고 실제 담화 자료를 통하여 학습할 필요가 있는 것이다. 더욱이 이러한 실제 담화 자료를 통한 언어의 기능에 대한 교수-학습은 자연스럽게 언어 갈등과 언어 현상에 대한 비판적 사고의 교수-학습 내용과 이어질 수 있는데, 그것은 상황과 기능의 결합적 속성 때문이다.

둘째, 언어와 갈등에서는 발화의 현상 가운데 ‘이어주는 발화’의 역할에 주목한다. 박육현(1999, pp. 76-77)에서는 생태언어학에서 주목하는 발화의 현상을 발화 방식과 관련지어 ‘목적에 부합하는 발화’와 ‘이어주는 발화’로 나누어 보고 있다. 목적에 부합하는 발화는 발화의 핵심 내용이 담긴 것으로서, ‘정교한 정보 질문, 청유와 제안’ 등 실질적인 의사소통의 목적을 담고 있는 발화를 말한다. 이어주는 발화는 인사말을 건네거나 대화를 촉진하는 것과 같이 ‘공감적인 발화’를 말한다. 일상 언어 사용에서 이 두 방식의 발화는 동시에 사용된다. 이때 이어주는 발화의 경우 관계 개선의 목적이 있는 것으로서, ‘유머, 농담, 공감’ 등의 기능을 지니고 있다. 특히 이러한 이어주는 발화는 ‘언어 갈등’의 상황에서 갈등을 해소하는 한 방안으로서의 언어적 기능이 될 수 있다(박육현, 1999, pp. 85-86). 이러한 맥락에서 갈등을 해소하기 위한 농담의 구조를 알고 이를 문법적으로 탐구하는 것은 필요하다.

따라서 언어와 갈등에서 주목하는 이어주는 발화의 갈등 해소 역할을 바탕으로, ‘농담관계의 개념’, ‘농담의 갈등 해소에 관한 언어적 기능’의 교수-학습 내용 요소를 선정할 수 있다.

농담관계란, 한 개인과 다른 개인의 일상 소통 상황에서 일어나는 친교적 소통보다 더 적극적인 관계를 의미하는 것으로서, ‘한 사람이 다른 사람을 놀리거나 재미있게 만드는 것을 허용하거나 필요로 하는 관계(Brown, 1987, p. 90)’를 말한다. 이때 농담관계는 단순히 소통의 관계뿐만 아니라 그 소통에 참여하는 개인의 의식과 심리에 깊은 영향을 주는 언어 기능의 하나로 이해할 필요가 있다. 가령, 언어의 기능 가운데 감성적(pathic) 기능을 위한 관계를 농담관계로 받아들이고 이를 교수-학습 현장에서 작동시킬 필요가 있다.

농담의 갈등 해소에 관한 언어적 기능은 앞서 다룬 언어의 역동성과 관련지을 수 있는데, 여기서는 농담의 언어 구조를 분석하고 파악하는 내용을 주로 다룬다. Freud, 임인주 역(2009, p. 53)에서는 농담의 기술을 ‘압축(합성어 만들기, 변형), 동일한 소재의 다양한 사용(전체와 부분, 순서 바꾸기, 가벼운 변형, 동일한 단어를 끝이끝대로 의미와 허사로서 사용하기), 이중적 의미(이름과 사물로서의 의미, 은유적 의미와 실제적 의미, 본래의 이중적 의미, 불확실성, 암시 효과를 갖는 이중적 의미)’ 등으로 분류하여 제시하고 있다. 이 가운데 특히 합성어로 구성된 농담 언어를 문법적으로 분석해 보는 작업이나, 동일한 소재의 다양한 언어 사용의 측면에서 언어 사용 양상을 분석해 보는 일 또한 의미 있을 것이다. 예를 들어, 점심시간에 줄을 설 때 친구와 함께 맨 마지막에 서게 되었을 때, 투덜거리는 친구가, “도대체 우리 반은 왜 매일 마지막이야?” 라고 말한다면, “주인공의 자리야, 마지막은.” 이라는 식

으로 농담을 던질 수 있는 것이다. 이는 갈등의 상황을 누그러뜨릴 수 있는 언어 사용의 방식이며 ‘어순 바꾸기와 가벼운 변형’이 사용된 문법적 언어 구조인 것이다.

셋째, 언어와 동물·식물에서는 인간 중심적인 언어 사용의 비판적 태도와 생태적 명명에 대하여 다룬다. 박육현(1999, p. 179)에서는 우리가 자연을 명명하는 일에 있어 우리가 자연에 대한 착취자의 자리에 있음을 나타내고 있다고 지적한다.²⁵⁾ 인간 중심적인 언어는 보통 세 가지의 방식에 따라 전개된다. 그것은 ‘인간을 위한 유용성의 측면, 인간과 동물의 간격을 나타내는 측면, 완곡하게 표현하지만 결국 인간을 위한 표현의 측면’의 세 가지이다. 인간을 위한 유용성은 모든 동물이나 식물이 인간을 위한 것임을 반영하는 언어 표현이다. 예를 들어 ‘건축부지, 황무지, 비거주지역’ 등이 그러하다. 더욱이 서술어에 반영된 경우, ‘깨끗하다, 정화하다, 청소하다’는 인간을 위해 화학물의 사용도 가능하다는 입장이다.²⁶⁾ 그리고 인간과 동물의 간격에 대해서는 가령 사람은 ‘머리’와 ‘턱다’로 표현하지만, 동물은 ‘대가리’와 ‘치턱다’로 표현한다. 만일 동물에게 사용된 이러한 단어가 사람에게 쓰이면 그것은 비속어가 된다. 또한 완곡법 또한 인간 중심적 표현의 양상인데, ‘보호’가 대표적이다. 이는 인간이 주체가 되고 자연은 대상이 된다. 보호가 아니라 ‘상생(相生)’이 되어야 한다.

따라서 언어와 동물·식물 범주의 생태언어학 이론은 교육과정 담론으로 전이될 때 ‘인간 중심적 표현의 비판’, ‘생태적 명명법’의 교수-학습 내용 요소를 추출할 수 있다.

인간 중심적 표현의 비판은 우선 인간 중심적 표현과 관련된 ‘단어나 구, 절’을 학습하는 것에서 비롯된다. 특히 단어와 관련해서는 사냥과 관련된 어휘에서 극단적인 인간 중심적 표현이나 생태 파괴적 표현이 많이 나오고 있음에 주목할 필요가 있다. 예를 들어 ‘사냥할

25) 인간 중심적인 언어란 말이, 언어가 특정한 인간의 그룹과 관계있는 가치판단을 가진다는 의미는 아니다. 많은 언어는 민족 중심적이다. 또한 많은 언어는 남성 중심적이기도 하다. 이와 같은 변인은 사회언어학적 변인에 해당한다. 생태언어학에서 말하는 인간 중심적인 언어는 사회언어학의 범주를 뛰어넘는 것이다. 사회의 공간을 자연으로 확대하여 보자는 것이다. 따라서 ‘인간과 동물, 식물 그리고 무생물의 관계’에 대해서는 무엇보다도 인간중심적인 언어가 이를 규정한다. 이는 -소쉬르의 용어에서 인용한- 낱말의미, 낱말형성과 은유의 목록에서와 같은 랑그의 층위에서만만 아니라 이에 대해 구어와 문어 텍스트로 말하고, 기술하는 것과 같은 방식의 빠를 층위에서도 표현된다. 이는 인간 중심적인 환경을 칭한다. 이에 낱말은 인간 중심적인 방향으로 의미변화를 경험한다. 예를 들어 ‘인간의 자연적인 환경’이 그것이다(박육현, 1999, p. 181). 따라서 생태언어학은 인간과 자연의 관계에서 언어의 역할을 규정하고 관계의 호전에 기여하려는 과제를 지니고 있다.

26) 자연은 ‘더러움’, ‘청결함’ 등을 인식할 수 없으며, 단지 인간이 이런 식으로 평가하고, 자신의 가치를 언어로서 고정시킬 뿐이다. 예를 들어, ‘황무지, 늪, 초원’은 부정적 내포 의미를 가진다. ‘공원, 바다, 해변’ 등은 긍정적 내포 의미를 가진다. 한 지역이 인간을 위해 쓸모 있게 사용되면 긍정적인 의미를 갖고, 한 지역이 다시 자연으로 돌아가면 부정적인 평가를 받는데, 이는 바람직하지 못하다. 예를 들어 ‘땅을 일군다, 도로를 일직선으로 하다’ 등은 긍정적인 내포 의미를, ‘초원으로 만듦, 늪이 되다’는 부정적인 내포 의미를 지닌다(박육현, 1999, p. 185). 이러한 언어 사용을 반성할 필요가 있는 것이다.

수 있는 동물'의 신체는 마치 사물과 같이 언급되고 있는 것이다. '짐승의 눈, 토끼의 귀, 말의 다리, 송곳니' 등이 이에 해당한다. 이때 이를 비판적으로 바라보는 것은 정의적 측면의 교육과도 관련이 깊다. 궁극적으로는 생태적인 생각을 하고 이해하는 능력의 토대가 되는 '문법 의식'을 기르는 것이 핵심이다.²⁷⁾

생태적 명명법은 기존의 인간 중심으로 표현된 단어나 구, 절을 생태적으로 바꿔보는 것이다. 이는 기본적으로 '역지사지(易地思之)'의 사고를 바탕으로 둔다. 즉 인간이 아닌 동물이나 식물의 입장에 되어서 대상을 명명해 보는 것이다. 예를 들어 '늪'이라는 단어는 '생태적 습지'로 바꿀 수 있으며, '경지 개발'은 '생태적 이주'로 명명될 수 있다. 여기서 인간이 식물과 관련하여 이름 지은 단어들은 비교적 생태적 경향을 띠고 있음에 주목할 필요가 있다. 박육현(1999, p. 186)에서는 "꽃이 피다, 봉우리가 트다, 줄기가 성장하다." 등과 같이 식물에 사용되는 낱말의 은유적 사용은 긍정적인 의미를 내포하고 있으며, 독자적으로 연구할 만한 가치가 있다고 하였다. 무엇보다 이러한 생태적 명명법을 교수-학습하는 것은 궁극적으로 '생태적 사고'를 함양하기 위함이다. 곧 '인간과 세계'의 상대적 관계와 총체성, 탈자기중심주의를 지향하는 생태학의 관점에서, "인간과 자연은 공존하며 교섭한다." 라는 사고를 함양할 수 있는 것이다.

지금까지 생태언어학에서 문법 교육과정으로 전이할 수 있는 생태언어학의 이론적 내용을 세 가지로 고찰해 보았다. 요컨대, '언어의 역동성', '언어의 갈등과 예방', '언어와 동물·식물' 중심의 전이 가능한 생태언어학 이론은 문법 교육과정의 '국어와 삶' 범주에서 '일상 언어'의 문법 지식을 확충할 수 있는 교수-학습 내용으로 자리 잡을 수 있을 것이다.

27) 이와 관련하여 생태 문해력(ecological literacy)의 개념을 이 항목에서 제시할 수 있다. 생태 문해력이란, 인간과 자연의 바람직한 관계 정립을 위해서 우리의 사고관행과 마음의 변화를 근본적으로 고려하는 능력이다(공명수, 2010, p. 62). 한편 곽춘옥(2003)에서는 생태학적 문식성의 개념을 '고등 수준의 심리적 과정으로서 읽기와 쓰기'로 제한하고 있다. 물론 그 연구가 읽기와 쓰기 영역에 주목한 것이지만, 생태학적 문식성을 고등 수준의 심리적 과정과 같은 일반적인 개념으로 보는 것은 생태적 속성이 잘 드러나 있다고 보기는 어렵다. 반드시 생태학적 문식성 혹은 문해력은 인간과 언어 그리고 사회, 자연과 같은 환경의 관계 속에서 파악해야 한다.

IV. 연구의 한계 및 전망

이번 연구는 생태언어학이라는 다소 낯선 언어학 분야를 국어교육학의 문법교육 영역으로 재개념화 하기 위한 방향을 제시하는 것이 목적이다. 이는 학문 간 결합에 의한 국어교육학의 학문적 성장이라는 패러다임을 바탕으로 두고 있는 것이다. 이때 이번 논의에서는 국어교육학이 지닌 이론과 실천의 생동이라는 특수성을 바탕으로 ‘교육과정 담론’ 층위에 집중하였으며, 이에 개인들 간의 혹은 화자와 언어 집단, 언어와 사회, 언어와 자연을 아우르는 언어 현상을 탐구하는 학문인 생태언어학의 내용을 문법 교육과정에 적절히 녹이고자 하였다.

이것은 생태언어학에서 다루는 ‘지속가능성 문해력’이라는 핵심 개념에서 비롯한다. 곧 생태언어학에서는 생태학적 인식을 바탕으로 두기 때문에 모든 대상은 일원론적이며 이에 적절한 관계를 유지하고 있으며 화합을 향해서 상생(相生)해 나간다는 철학이 깔려 있다. 따라서 ‘개인 언어 사용의 심리적 역동성’, ‘언어와 갈등, 예방, 해소’, ‘언어와 자연’과 같은 내용이 담겨 있는 것이다. 이에 이러한 세 가지 내용을 문법 교육과정의 ‘일상 언어’에 적절히 녹여, ‘언어의 역동성, 언어의 갈등과 예방, 인간 중심적 언어의 비판’이라는 내용을 마련하였다. 특히 인간 중심적 언어의 비판은 생태 언어의 고유한 특성이 드러나는 것으로서, 자연과 공존을 위한 언어 사용을 함으로써 생태적 사고력을 함양할 수 있을 것이다.

이와 같이 생태언어학을 교육과정 담론으로 전이하는 것은, 아직 생태언어학의 내용이 국어교육학에 적극적으로 도입되고 있지 않은 현 시점에서는 낯선 논의일 수도 있다. 그럼에도 생태언어학이 사회언어학과 매우 가까운 거리에 있으면서도, 사회언어학과는 달리 ‘일원론적 사고를 바탕으로 한 관계적이지 총체적인 세계관’을 지향하고 있다. 이에 언어, 인간, 사고를 대상으로 하는 국어교육학에서 생태 언어적 내용을 구성하는 것은 국어교육학의 학문적 성숙을 위해 반드시 필요한, 인접 학문을 통한 재개념화라는 점에 의의가 있을 것이다. 특히 언어에 대한 교육인 문법교육은 여러 생태 언어적 현상을 실천하고 그 가운데 탐구하는 교육으로 자리매김할 수 있는 것이다.

이를 위해서는 앞으로 생태언어학과 국어교육학의 관계에 대해 다면적이지 다층적으로 논의해 나갈 필요가 있을 것이다. 생태언어학에서 강조하는 지속가능성 문해력의 국어교육적 관련성에 대해 보다 심도 있게 연구해야 할 것이다. 또한 기존의 교육과정 담론과 새로운 패러다임의 교체 사이에서 갈등하고 충돌하는 양상을 탐구하여, 궁극적 지향으로서의 생태언어학적 내용을 문법교육에서 생성해 나가야 할 것이다. 생태언어학의 교육과정 재개념화를 위한 연구 천착을 통하여 국어교육학에서 학문의 생태와 학습자의 생태가 교섭하며 생동할 수 있기를 기대해 본다.

참 고 문 헌

- 7차 교육과정 해설서(2002), 2007 교육과정 해설서(2008), 2009 교육과정 해설서(2010).
곽춘옥(2003), 문식성 학습과 평가에 대한 생태학적 접근, **국어교육학연구**, 18, 5-33.
공명수(2010), **생태학적 상상력과 사회적 선택**, 동인.
권재일(1995), 국어학적 관점에서 본 언어 지식 영역 지도의 내용, **국어교육연구**, 2, 159-176.
김광해(1995), 언어 지식 영역의 교수-학습 방법, **국어교육연구**, 2, 209-254.
김규훈(2010), 텍스트 중심 문법교육의 원리, **새국어교육**, 85, 27-47.
김혜숙(1997), **언어의 이해**, 태학사.
_____(2004), 사회언어학(Sociolinguistics)의 이론과 전개, **사회언어학**, 12(1), 95-122.
김호정(2006), 담화 차원의 문법 교육 내용 연구, **텍스트언어학**, 21, 145-177.
남가영(2007), 문법교육론 자리매김의 두 방향, **국어교육연구**, 19, 469-506.
박육현(1999), **생태언어학**, 한국문화사.
박영순(2008), **한국어 담화 · 텍스트론**, 한국문화사.
박이문(1995), 21세기 문화: 전망과 희망-생태학적 문화를 위한 제안, **문화철학(한국철학회 편)**, 철학과 현실사. 53-86.
박인기(2003), 생태학적 국어교육의 현실과 지향, **한국초등국어교육**, 22, 1-36.
_____(2005), 국어교육학 연구의 방향: 재개념화 그리고 가로지르기, **국어교육학연구**, 22, 97-123.
_____(2006), 국어교육과 타 교과교육의 상호성, **국어교육**, 120, 1-30.
_____(2009), 교과의 생태와 교과의 진화 -교과의 개념에 대한 패러다임의 변화와 국어교과의 진화 조건-, **국어교육학연구**, 34, 309-343.
_____(2010), 국어교육과 매체언어문화, **국어교육학연구**, 37, 137-158.
박형우(2008), 문법 교육 연구와 교과서 제작, **한말연구**, 22, 117-143.
박희병(2005), **한국의 생태 사상**, 돌베개.
백경선(2010), 교육과정 개발에서 사회적 요구의 교육과정적 정당성 준거 탐색에 대한 시론, **학습자중심교과교육연구**, 10(1), 195-218.
소경희(2010), 학문과 학교교과의 차이: 교육과정개발에의 함의, **교육과정연구**, 28(3), 107-125.
이삼형 등(2002), **고등학교 국어생활 교과서**, 중앙교육진흥연구소.
임지룡 등(2010), **문법 교육론**, 역락.
임철성(2010), 국어과 교육과정의 영역 설정과 운영 방안, **청람어문교육**, 41, 35-55.

- 장원철(2001), 자연, 생태 그리고 문학: 생태비평의 가능성, **인문학과 생태학**, 서울: 백의, 147-170.
- 채영희(2003), 생태학적 언어관에 의한 국어 어휘 교육, **배달말**, 33, 365-388.
- 최영환(1995), 언어 능력 신장의 관점에서 본 언어 지식 영역의 지도 내용, **국어교육연구**, 2, 177-208.
- 최지현(2010), 2007 개정 중학교 국어 교과서 검정 체제에 대한 비판적 분석, **새국어교육**, 85, 291-317.
- 최현섭(1994), 생태학적 국어교육관과 국어교육 평가, **한국초등국어교육**, 10, 1-11.
- 최현섭 등(2007), **상생화용, 새로운 의사소통 탐구**, 커뮤니케이션북스.
- Bastardas-Boada.(2005), Linguistic Sustainability and Language Ecology, *Language & Ecology March 2005*, 1-14.
- Brown(1987). *Politeness. Some Universals in Language Usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Freud(임인주 역, 2010), **농담과 무의식의 관계**, 열린책들.
- Halliday & Hasan(1989). *Language, Context, and Text*. Oxford University Press.
- Haugen, E.(1972). *The Ecology of Language*. Stanford: Stanford University Press.
- Hymes, D.(1974). *Foundation in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*. University of Pennsylvania Press.
- Martin, J.R.(1984). Language, register and genre, *Children Writing: Reader*, 21-30.
- Pinar, W.(김영천 역, 2005), **교육과정 이론이란 무엇인가?(What is curriculum theory?)**, 문음사.
- Stibbe, A.(2008). Words and worlds: New Directions for Sustainability Literacy, *Language & Ecology 2008*, 2(3), 1-11.
- Trampe, Wilhelm(1990). *Ökologische Linguistik. Grundlagen einer ökologischen Wissenschafts- und Sprachtheorie*. Opladen: Westdeutscher Verlag.

·논문접수 : 2010년 12월 31일/ 수정본 접수 : 2011년 3월 8일/ 게재승인 : 2011년 3월 11일

ABSTRACT

Curriculum Reconceptualization of Ecolinguistics -For contents reconstruction of 2009 Grammar Curriculum-

Kyoo-Hoon Kim

(ABD, Dongguk University Graduate School)

This study aims at spreading grammar education contents with reconceptualizing ecolinguistics to Korean language curriculum. This is based on a paradigm of an ecological view, the academic evolution of Korean language education by convergences between studies.

Ecolinguistics has "live-together" philosophy toward harmony because it is from ecological understanding, monism and whole thoughts. Especially, the core of ecolinguistics, "the sustainability literacy" is a concept to consider language environment of individuals and groups, so it has cognition of ability to think "social integration through language" and "natural coexistence through language".

The grammar education is an education about language and a research on accuracy and appropriacy of various language environments. At this point, reconceptualized spreading is in a "Korean language and living" category of the grammar curriculum, because this category has contents for teaching and learning Korean language environment and its appropriacy. For spreading, this study analyzed critically four items of this category, ordinary language · media language · social language · academic language. As a result, "ordinary" and "social" language don't get a balance because these are based on a same theory, sociolinguistics.

To solve this problem, the ecolinguistics which is not only a close to sociolinguistics but also a difference to it, could be reconceptualizing to the grammar curriculum. The way is that an integration contents of social language with ordinary language, the ecolinguistics contents spread in ordinary language. The contents elements are "language dynamics, language conflict and settlement, criticizing human-oriented language". Especially, the criticizing human-oriented language reveal its innate features, so the ecological thoughts could be cultivated by using language for coexistence with nature.

Key Words : Ecolinguistics, Curriculum, Grammar Education, Sustainability Literacy, Ecological thought, Sociolinguistics.