

언어 중심 융합 교육의 전제 및 내용 구성 층위 연구*

이지수(서울대)

〈목 차〉

- | | |
|-------------------------|------------------------------|
| 1. 논의의 필요성 | 3. 언어 중심 융합 교육의 층위 |
| 2. 언어 중심 융합 교육의 전제 | 31. 목적에 따른 융합의 방향성 변별 |
| 2.1. 언어활동 중심의 '언어적 창의성' | 32. 언어 중심 융합 교육의 내용 구성
층위 |
| 2.2. '창의'와 '융합'의 관계 맺음 | 4. 결론 |
| 2.3. 교과 교육으로서의 융합 교육 | |

1. 논의의 필요성

교과 간 통합 및 융합 교육¹⁾은 이제 실제적인 교육과정 구성의 방향이자

* 이 논문은 2015년 정부(교육과학기술부)의 재원으로 한국연구재단의 지원을 받아 수행된 연구임(NRF-2015S1A3A2046771). 이 논문의 내용은 서울대학교 국어교육연구소가 주관한 2016년 제18회 국제학술회의에서 연구자가 발표한 내용을 토대로 수정·보완한 것임.

1) 여기에서는 '통합'과 '융합'의 개념을 세밀하게 변별하여 사용하지 않는다. 일반적으로

교육과정 내용 구성의 구체적인 방법 중 하나로 자리매김하고 있다. 2015 개정 교육과정은 ‘창의·융합형 인재를 양성’하는 것을 주된 개정 방향으로 삼고 있으며 이를 위해 국어과에서도 실행 가능한 교육 내용, 교수 방안에 대한 논의를 구체화하고 있다²⁾.

지금까지 논의된 융합 교육에 관한 논의들은 매우 다양한 층위에서 그 가능성을 제시하고 있다. 최근 국어과를 중심으로 교과 간 융합 교육에 대해 논의한 연구로는 이상아·윤여탁(2014), 고정희(2015), 서명희(2015, 2016), 윤대석(2015), 차경미·구본관(2015), 황윤정·김종철(2015) 등이 있다³⁾. 이상아·윤여탁(2014)에서는 생태시를 통한 과학과 언어 예술의 융합에 대해 논하였으며 고정희(2015)에서는 문학과 영상의 융합을 통한 공감 교육의 가능성을 제안하고 있다. 서명희(2015)에서는 <고산구곡시화병>과 <고산구곡가>를 통해 그림과 시가 문학의 융합을 논하였고, 윤대석(2015)에서는 이효석 소설에 드러난 음악에 대한 이효석의 인식을 통해 융합 교육의 방향을 교양 이념을 통해 고찰하고 있다. 차경미·구본관(2015)에서는 국어과의 관점에서 과학의 언어를 어떻게 접근해야 하는가에 대해 논하였으며, 황윤정·김종철(2015)에서는 <구운몽도>를 통해 국어과 융합 교육의 방향성에 대해 논하였다.

국어과 중심의 융합 교육 내용을 마련하기 위한 이러한 논의들을 살펴보면 몇몇의 논의는 내용 구성의 층위가 서로 동일하지 않다는 것을 알 수 있다. 예를 들어 서명희(2015)는 전통 사회에서 이루어진 융합적 활동을 통해 미술과

통합은 물리적 결합을, 융합은 화학적 결합을 말하는 경우가 많지만 이러한 변별은 정도성을 성찰하는 국면에서는 유효하나 실제 융합 교육의 장에서는 그 경계가 모호한 국면이 많다. 논의의 초점화를 위해 이와 같은 용어 문제는 차후로 미루고 본고에서는 통합과 융합을 유사한 개념으로 사용하되 사과의 전이나 확장이 가능한 교과 간 요소들의 결합을 나타내는 의미로 사용한다.

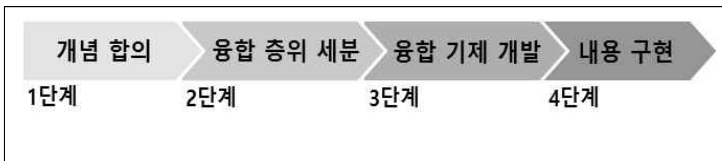
- 2) 본고에서 말하는 ‘언어 중심 융합 교육’은 구본관(2016)에서와 같이 실제 교육과정과 실천 영역을 고려하여 ‘국어과에서의 융합 교육’을 말한다. 본 논의에서는 이를 전제하고 있으므로 맥락에 따라 ‘언어’와 ‘국어’라는 용어를 혼용한다.
- 3) 여기에서는 학교 교육에서 ‘교과’로 정립된 영역 간의 융합 교육에 대한 논의 중 융합 교육을 위한 ‘교육 내용 구성’에 대해 논의한 연구로 범위를 한정하였다.

문학의 융합 교육의 가능성을 제안하면서 이와 같은 융합 교육이 작품 해석에 있어 의미를 확장하거나 새로운 의미를 생성해 낼 수 있다는 점에 주목한다. 반면 차경미·구본관(2015)의 논의는 어휘와 개념 차원에서 타 교과에 접근하기 위한 방안을 모색하고 있다. 또 문학과 과학의 융합이라 하더라도 이상아·윤여탁(2014)의 논의는 생태시라는 작품을 매개로 문학과 과학, 사회의 융합을 논하고 있으나 궁극적으로는 이러한 융합을 통해 환경 문제, 생태 문제를 인식하는 것에 목적을 두고 있다. 이에 본고는 구체적인 교육 내용 마련과 융합 교육의 실행에 앞서, 국어과 중심의 융합 교육이 어떠한 층위에서 교육 내용을 마련할 수 있는가, 즉 교육 내용 구성의 범주에 대해 본격적으로 다루고자 한다. 이를 위해 먼저 언어 중심 융합 교육이 ‘국어과 중심’으로 구상됨으로서 안게 되는 전제나 한계 등을 수행 차원에서 살피고, ‘국어과 중심’이라는 것이 어떠한 방향성 및 의미를 가질 수 있는지, 그리고 이에 따라 국어과 중심 융합 교육 내용 구성이 어떠한 층위에서 이루어질 수 있는지를 체계화할 것이다.

다만 본 논의는 교육 현장에서 실제 수행 가능한 국어과 중심 융합 교육으로 그 범위를 한정하여 다루게 될 것이다. 이는 교육 현장의 혼란을 줄이기 위해서는 교육의 현재 상태를 인정하는 기반 위에서 점진적인 변화를 추구해야 하기 때문이다(구본관, 2016:297).

본 연구는 융합 교육 내용 마련에 있어 다음과 같은 단계를 상정하고 있으며, 본고에서 다룬 내용적 범위는 아래 <표 1>에서 나타낸 바와 같다.

<표 1> 언어 중심 융합 교육의 실행 단계



개념 합의 과정	
1단계	☞ 창의·융합형 인재, 언어적 창의성의 개념과 창의와 융합의 교육적 결합의 의의 등.
2단계	☞ 목적에 따른 방향성 고려, 언어의 어떠한 차원이 융합 교육의 내용 구성 층위로 작동하는가에 대해 체계 설정.
3단계	☞ 2단계에서 제시한 층위별로 세부 융합 기제를 개발, 국어과 내의 세부 영역 고려, 국어과의 언어활동 양식 고려, 국어능력의 발전적 방향 공유, 구체적 모형 개발.
4단계	☞ 교육적 (교재) 기술 또는 교육 활동 구성, 구체적인 수업 프로그램 개발, 실천.

국어과 중심의 융합 교육을 위한 내용 마련 연구의 첫 번째 단계는 융합 교육의 배경에 따른 개념 합의 과정이다. 이를 통해 국어과 중심 융합 교육의 방향과 의의를 정립해야 한다. 다음으로는 융합 교육을 위한 내용 구성 층위를 이론적으로 제시해야 한다. 이는 실제적인 교육 내용 마련의 준거 틀로 작동할 수 있을 것이다. 세 번째 단계는 실제적인 통합 기제를 개발하는 것이다. 교과 간 융합은 현재 시행되는 교육과정 안에서의 실행을 전제하고 있다. 따라서 기존 교과 간의 통합을 위해 국어과와 융합 가능한 타 교과의 통합 기제를 개발하여 마지막 단계인 구체적인 교육 내용 개발로 나아가야 할 것이다. 본고는 이와 같이 <표 1>에서 제시한 융합 교육 내용 마련의 단계 중 2단계까지의 논의를 구체화하는 데 목적을 둔다.

2. 언어 중심 융합 교육의 전제

2.1. 언어활동 중심의 '언어적 창의성'

교육과정에서는 교육을 통해 학습자가 도달해야 하는 지점, 즉 교육의 궁극적 목적을 '추구하는 인간상'으로 제시하고 있다. 2015년 개정 교육과정에서는 이를 '창의·융합형 인재'로 표방하였는데, 본고에서는 교육 내용 구성의 실제적 방향으로 제시된 '창의'와 '융합'이 과연 어떠한 인간상을 상징하는 것인지, 또 이 두 개념의 연결 고리가 무엇인지에 대해 먼저 명확히 하고자 한다. 이러한 개념적 합의에서부터 교육의 방향 및 실제 교육 실행의 내용과 범위가 결정되기 때문이다.

'창의·융합형 인재'에서 '창의'와 '융합'은 어떠한 속성을 가지고 관계를 맺고 있는가? 초점을 '국어 교과'로 좁히면 국어과에서 추구하는 '창의적 인재'란 '언어적 창의성'을 갖춘 인재를 말하게 된다. '언어적 창의성'에 대해 가장 기본적인 개념은 '무한한 수의 문장을, 표현을 만들어 낼 수 있는 언어적 능력'에 관한 것으로, 언어가 갖는 본질적 특성 중 하나를 말한다⁴⁾. 그러나 이와 같은 언어의 본질적 속성은 모어 교육에서 성취하고자 하는 언어적 창의성을 설명하기에는 부족하다. "먼지 때문에 창문을 열어 놓을 수 없어."라는 문장을 태어나서 처음으로 만들어 사용한다고 해도 이 문장을 창의적인 문장이라고 생각하지 않는 것처럼, 언어의 본질적 속성으로서의 언어적 창의성과 교과 교육에서 추구하는 언어적 창의성은 서로 다른 차원에서의 언어 능력을 요하는 것이다. 결국 국어 교과에서 말하는 언어적 창의성은 언어의 생산성이라는 본질적 속성에서 더 나아가 '창의적인 무엇' 즉 창의적인 개념, 창의적인 사고, 창의적인 이야기, 창의적인 아이디어 등 창의적인 '내용'을 품고 있는 언어활동을 말한다.

4) 이병민(2012)에서는 홀볼트와 데카르트의 언어적 창의성 개념, 그리고 이를 토대로 한 촘스키의 언어관에 대해 두루 살피고 있다.

제민경·구본관(2013)에서는 ‘국어적 창의성’과 ‘언어적 창의성’에 대한 기존 논의를 검토하고 ‘언어 창의성’이 ‘창의적 문제’와 ‘창의적 소통(이해와 표현)’, ‘창의적 텍스트’의 관계에 의해 추동된다고 하였다. 이는 곧 창의적 문제를 발견하고 이를 창의적으로 소통하는 과정에 창의적인 언어적 사고가 개입한다(제민경·구본관, 2013:319)는 것을 의미한다. 이러한 논의는 언어가 보편적인 창의성 발현에 어떻게 기여하고 있는가를 설명해 준다⁵⁾. 그렇다면 ‘창의적인 언어, 언어적 사고’란 구체적으로 어떠한 언어활동을 말하는 것인가? 다음 문장을 보자.

(㉠) “그 해에 나는 처음으로 젊었다.”

(㉡) “그 초라함과 삼켜도 안 넘어가는 모욕을 차가운 침묵의 태연한 재로 만들고 가볍게 이승의 바깥으로 나를 버렸다.”

- 마중기, “마흔 두 개의 초록” 중 ‘국적 회복’에서.

주관적인 평가가 다를 수 있다는 점을 감안하더라도 위의 문장은 앞에서 제시했던 문장과 달리 창의적인 언어 표현으로 느껴진다. 사회와 개인 혹은 사회 속에서의 개인의 문제를 ‘시’라는 텍스트로 소통하는 과정에서 생산되는 언어적 창의성이다. 문학적 의미나 수사학적 맥락에 대한 해석이 더해진다면 창의적인 소통에 대해 더 깊은 의미를 찾을 수 있겠지만, 우선 표면적인 어휘 사용 차원만 보더라도 우리는 쉽게 이러한 문장이 창의적으로 느껴지는 이유를 금세 찾을 수 있다. 예를 들어, (㉠)과 같은 경우 일반적인 언어 직관에 의하더라도 ‘젊다’라는 어휘는 ‘처음으로’와 같이 시작과 끝의 의미가 부여될 수 있는 어휘가 아니다. 이러한 두 어휘 간의 의미 충돌은 ‘젊다’의 의미를 새롭게 해석하게 만든다. 또한 (㉡)에서는 ‘모욕을 삼키다’라는 관용구를 변형함으로써 화자가

5) 엄밀히 말하면 ‘언어를 통한 창의적인 활동’과 ‘창의적인 언어활동’은 다르다. 그러나 우리가 ‘언어적 창의성’을 말할 때 둘 중 하나를 배제하기는 어렵다. 이는 언어의 도구성과 관련하여 뒤의 ‘언어 중심 융합 교육의 방향’에서 조금 더 다루도록 한다.

느낀 ‘모욕’이 얼마나 무거운 것이었는가를 강조함과 동시에 이러한 의미와 충돌되는 ‘태연한’, ‘가볍게’라는 어휘를 사용하여 당시 화자가 느낀 심리적 좌절감을 아프게 드러내고 있다.

‘창의적 문제’와 ‘창의적 소통(이해와 표현)’, ‘창의적 텍스트’의 관계에 의해 추동되는 ‘언어적 창의성’을 언어 내적인 차원에서만 본다면 결국 언어적 창의성은 창의적인 소통과 창의적인 텍스트의 생성에서 발휘되는 능력이라 할 수 있다. 구체적으로 말하면 어휘(소)나 구절의 의미가 언어 내적으로 새롭게 결합되거나 어휘나 문장이 텍스트에서 새롭게 해석될 때, 또는 새로운 구조나 이야기로 엮여 나가게 될 때 우리는 그것을 언어적으로 ‘창의적’이라 느끼는 것이다⁶⁾. 이를 학습자들의 수행 가능한 언어활동을 중심으로 기술해 보면 다음과 같다.

<표 2> 언어활동 중심의 ‘언어적 창의성’

<언어적 창의성>

어휘소, 어휘, 구절의 의미를

- ① 언어 내적으로 새롭게 결합하는,
- ② 텍스트에서 새롭게 해석하고 의미 부여하는,
- ③ 새로운 구조나 이야기로 구성하는 능력이나 태도.

2.2. ‘창의’와 ‘융합’의 관계 맺음

언어 중심 융합 교육에 대해 논의하는 자리에서 언어적 창의성에 대해 먼저 살핀 것은 ‘창의’와 ‘융합’이 모종의 관계를 맺고 교육적으로 수용되고 있기 때문이다. 교육에서 말하고 있는 ‘(언어적) 창의성’은 교육적 활동을 통해 발현

6) ‘어휘소’를 함께 언급한 것은 의미를 가진 단위로서 어떠한 가장 작은 단위도 새롭게 결합될 수 있다는 것을 나타내고자 함이다. 또 ‘언어 내적’이라 함은 언어의 형식과 의미, 그리고 사용을 포함하여 언어가 갖고 있는 전반의 속성을 말한다.

되거나 혹은 개발되는 결과물로서의 ‘도달 지점’으로 제시되고 있다. 그러나 ‘융합’은 이와 성격이 다르다. ‘융합’은 도달 지점으로서가 아니라 그것을 ‘통해’ 새로운 무엇인가를 개척하거나 심도 있는 이해 및 지적 확장을 추구하는 ‘방법적 개념’이다. 현재 교육에서 추구하는 인간상이 ‘창의·융합형 인재’라 할 때 ‘창의’는 결과로 나타나는 산물이고 ‘융합’은 그리로 가기 위한 방법론적인 개념인 것이다. 그렇다면 ‘창의’와 ‘융합’이 이와 같은 관계를 맺을 수 있는 이유는 무엇인가? 이는 두 개념의 공통적 속성에서 찾을 수 있다.

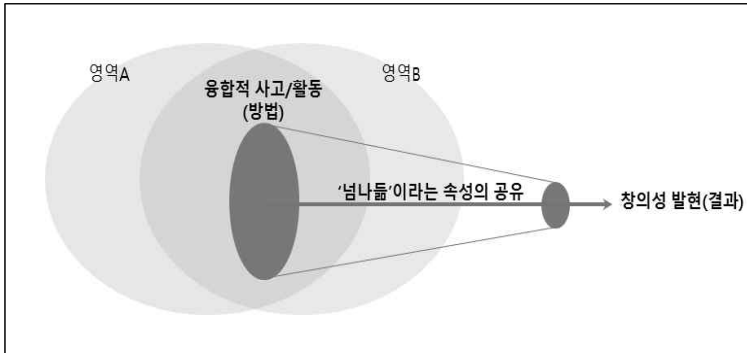
독창성, 새로움으로 대변되는 ‘창의성’은 기존의 사고방식에서 ‘벗어나’ 새로운 접근을 시도할 수 있는 능력이나 태도를 말한다. 즉 창의적인 사람은 하나의 공동체가 공유하고 있는 기존의 범주나 사고의 틀을 보다 수월하게 넘나들며 사고를 확장해 나갈 수 있는 사람이다. 그리고 예상할 수 있듯, ‘융합’ 역시 분화된 영역 간의 넘나들을 기본 전제로 하는 활동이다. 두 개념은 그 범주가 작든 크든 특정 경계를 허물거나 넘나들 수 있는 태도, 능력을 공유한다.

자유롭게 기존의 구도를 벗어나거나 영역이나 장을 넘나들 수 있다는 것은 사고의 유연성을 의미한다. 그렇다면 이러한 유연성은 교육할 수 있는 것인가? 교육을 구조화된 경험으로 본다면 넘나들의 경험을 통해 유연성을 기르거나 창의성을 발현하는 교육은 가능하다. 그러나 그 결과 얻어지는 결과물로서의 창의성이나 사고의 유연성 그 자체는 직접적으로 교육의 대상이 되기 어렵다⁷⁾.

이러한 고찰에서 우리는 ‘융합’이 ‘창의성’을 발현하는 데 교육적 방법론으로 수용될 수 있다는 것을 알 수 있다. 그러나 융합적 사고가 반드시 창의적 결과물의 생산으로 이어진다고 할 수 없고, 창의성 또한 융합을 통해서만 발현되거나 성취되는 것이 아니라는 점도 함께 인지하고 있어야 한다.

‘창의’와 ‘융합’의 관계를 도식화해 보면 다음과 같다.

7) 따라서 ‘창의적 인재 육성을 위한 융합 교육’은 가능하지만 ‘융합적 인재 양성을 위한 창의성 교육’은 개념적으로 쉽게 납득되기 어렵다.



<그림 1> '창의'와 '융합'의 관계 맺음

<그림 1>은 '융합적 사고/활동'은 교육의 방법론이고 '창의성 발현'은 그로 인한 결과임을 나타내고 있다. 그리고 이 둘은 '넘나들'이라는 속성을 공유하고 있다. 이는 반대로 창의성이 반드시 융합적 사고를 통해서만 발현되는 것이 아니며, 융합적 사고나 활동의 결과가 반드시 창의성 발현으로 이어진다는 것을 의미하는 것도 아니다. 다시 말해 '융합적 사고/활동'의 결과 중 일부가 특정 영역이나 사고의 넘나들이라는 속성을 공유한 채 창의성 발현으로 나아간다는 것을 의미한다.

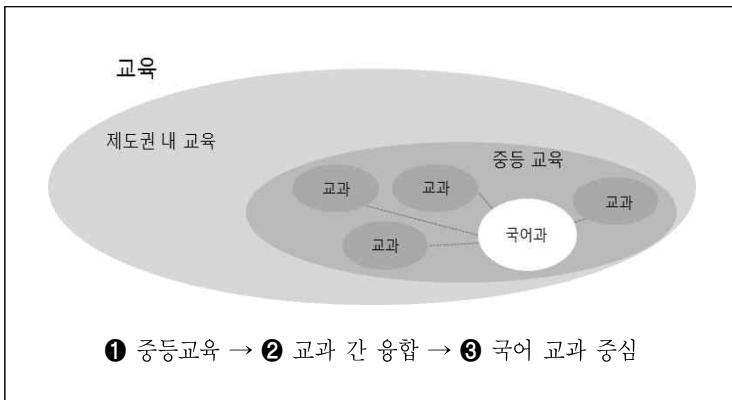
이러한 고찰은 '융합 교육'을 실시해야 하는 목적을 좀 더 명확하게 한다. 융합 교육은 단순히 혹은 모든 분화된 영역을 대상으로 융합하는 데 목적을 두는 것이 아니라 그러한 사고나 활동을 통해 중심 영역에서 혹은 융합된 영역에서 새로운 무엇을 창출해 나가기 위한 뚜렷한 목적을 가지고 나아가야 하는 것이다. 이를 위해서는 먼저 각 영역(혹은 교과)이 성립되는 중심 지점, 그리고 영역(교과) 간의 경계 지점 등에 대해 먼저 폭넓게 의미를 탐색하는 경험이 필요하고, 나아가 학습자들의 사고의 유연성을 기를 수 있는, 잠재적 창의성을 발현시킬 수 있는 융합 교육이 이루어져야 한다. 그리고 이러한 '융합'과 '창의'가 맺고 있는 방법과 결과로서의 관계를 고려한다면 융합 교육의

교육 내용으로 구성되는 다양한 언어활동은 <표 1>에서 제시한 언어적 창의성을 고려해야 하는 것이다.

본고에서는 이와 같은 융합 교육의 내용 구성이 언어적 창의성의 발현으로 나아갈 수 있어야 한다는 전제 하에 융합 교육의 내용 구성 층위를 좀 더 세분화하여 제시하고자 한다. 다만, 이러한 논의가 교과 교육을 전제함으로서 갖게 되는 제한적인 측면들 혹은 한계들을 짚은 후 논의를 진전시키고자 한다.

2.3. 교과 교육으로서의 융합 교육

논의의 시작에서 밝혔듯 본고의 언어 중심 융합 교육은 교과 교육적 실행을 염두에 두고 이루어지는 논의이다. ‘언어 중심 융합 교육’이 제도권 내의 ‘교과 교육’으로 수용된다는 것은 자연스럽게 다음과 같은 경계적(境界的) 특성을 전제하게 된다.



<그림 2> 언어 중심 융합 교육의 교과 교육으로서의 전제

먼저 ‘중등교육’을 전제한다는 것은 기존 교육과정 체제에서 수용 가능한 내용 구성 요소 및 교육 방안을 구상해야 한다는 것을 의미한다. 이는 첫째,

교육의 주체이자 대상이 중학교 또는 고등학교 학교 급의 학습자가 된다는 것을 의미하고, 둘째, 적극적인 교육적 개입 혹은 장치가 가능한 반면 동시에 자율성을 해칠 우려와 획일적으로 수행될 가능성을 안고 있다는 것을 의미한다. 그리고 셋째, 구체적인 교육 목표와 범주 안에서 수행되어야 한다는 것을 의미한다.

다음으로 '교과' 간 융합은 교과 간의 '무엇', 즉 개별 교과의 교육 내용 간의 융합을 의미하는데, 이를 위해서는 교과마다 타 교과와의 통합이 가능한 연결 지점을 발견하여 융합 교육적 의의가 있는 내용을 선정하거나 혹은 새로이 조직해야 하는 사전 연구를 필요로 한다. 이는 융합 교육이 개별 교과 고유의 능력을 함양하는 데에 긍정적으로 작용하면서 동시에 융합을 통해 두 교과 모두에서 새로운 능력 함양을 기대할 수 있어야 한다는 것을 의미한다.

마지막으로 '국어 교과 중심' 융합 교육은 교과 간 융합 교육을 국어과를 중심으로 실시하는 것으로, 현재와 같이 개별 교과의 장벽이 공고한 교육과정 체제 하에서 실행 가능한 융합 교육의 첫 번째 구현 양상이라 할 수 있다. 이는 본고에서 언급하는 융합 교육 내용 구성 범주가 철저히 국어과의 관점에서 이루어지고 있다는 것을 의미한다. 또한 앞에서 언급했듯 교과 융합이 창의성과 모종의 관계를 맺고 있다고 할 때 국어과 중심의 융합 교육은 그 결과로서 언어적 창의성을 갖춘 인재 양상을 추구하고 있다는 것을 의미한다.

현재 개별 교과 중심으로 개발되는 융합 교육 내용은 위와 같이 중첩적인 경계를 안고 논의가 진행될 수밖에 없을 것이다. 그러나 분명, 이상적인 융합 교육은 이러한 경계를 넘어서는 것이 가능할 때 이루어지리라는 것도 암묵적으로 동의하고 있는 바일 것이다. 그럼에도 먼저 이러한 경계를 명확히 짚는 것은 논의의 한계를 명확히 드러낸 후에야 그것을 단계적으로 극복해 낼 수 있기 때문이다.

3. 언어 중심 융합 교육의 층위

3.1. 목적에 따른 융합의 방향성 변별

현 단계에서 교과 간 융합은 새로운 교과를 탄생시키는 것을 목표로 삼고 있지 않다. 이런 경우 각 교과가 중심이 되어 타 교과와의 융합을 시도하게 되는데, 국어과의 경우 융합 교육의 결과로 발생하게 되는 경험이나 사고가 언어 능력 신장 그 자체에 궁극적인 목적을 두는가, 아니면 언어 능력을 통한 다른 무엇의 발전적, 혹은 창의적 능력을 염두에 둔 것인가에 따라 두 가지 차원으로 나뉠 수 있다.

전자는 타 교과의 지식이나 사고의 양식, 언어를 국어과에서 수용함으로써 이를 국어능력 향상에 기여하는 방향으로 융합 교육을 구상하는 것이며, 후자는 국어과의 지식이나 사고의 양식, 언어를 특정 교과에서 활용할 수 있도록 국어과에서 이를 확장시켜 나가는 방향으로 융합 교육을 구상하는 것이다. 이는 언어가 가진 본질적인 속성에 기인하는 것으로, 언어 그 자체가 갖는 내재적 가치와 함께 언어의 도구적 속성에 관한 것을 말한다. 이때 언어의 도구성은 이미 국어과 내에서도 적극적으로 교육 내용으로 구성되고 있는 것으로, 타 교과나 교과 밖의 삶 혹은 사회적으로도 점점 더 요구되는 언어능력이다⁸⁾. 이를 정리해 보면 다음과 같다.

8) 언어 수행 영역(듣기/말하기, 읽기, 쓰기) 외에 전통적으로 언어 자체를 탐구하는데 몰두해 왔던 문법 영역 역시 실제적 언어 수행에 문법 능력이 어떻게 기여하게 되는지 밝히거나, 더 나아가 어휘나 문법 요소를 통해 사회상을 파악하는 등의 활동이 이미 교육 내용으로 구성되고 있다. 문학 역시 언어 예술 그 자체로서의 가치를 넘어서서 문학이 삶에 미치는 영향력이나 문학을 통한 사회상 파악, 그리고 문학에서의 이야기 구조를 통해 문제 해결력을 기르는 등으로 교육 내용이 확장되어 나가고 있다. 이는 언어가 소통의 매개체로서 본질적으로 '통합성'을 내재하고 있기 때문이다. 결국 언어의 도구성은 국어과에서 교과 간 통합 가능성을 담보하는 속성이기도 하다.

(가) 언어능력 중심 융합

- ▶ 궁극적 목적: 언어 능력 신장
- ▶ 언어의 내재적 가치에 주목
- ▶ 국어과의 교육 내용을 심화, 확장하기 위한 목적

(나) 언어의 도구적 융합

- ▶ 궁극적 목적: 언어 능력을 통한 타 교과 능력 향상
- ▶ 언어의 도구적 가치에 주목
- ▶ 언어 능력을 통한 타 교과 내용의 이해, 심화, 확산

다음으로 이어질 국어과 중심 융합 교육의 내용 구성 층위는 각 범주마다 위의 (가), (나)의 방향성을 갖게 된다.

3.2. 언어 중심 융합 교육의 내용 구성 층위

언어 중심 융합 교육이 실제 교육 수행⁹⁾으로 한 걸음 더 나아가기 위해서는 융합 교육의 실현 범주를 체계화하여 세부 범주별로 내용 요소를 개발하고 각 범주마다의 단계별 교육 모형을 개발해야 한다. 융합의 내용 구성 층위를 변별하는 것은 융합의 각 층위, 범주가 마련되어야 구체적인 교육 목표 설정이 가능하고 수행 가능한 교육 내용이나 활동을 구상할 수 있기 때문이다.

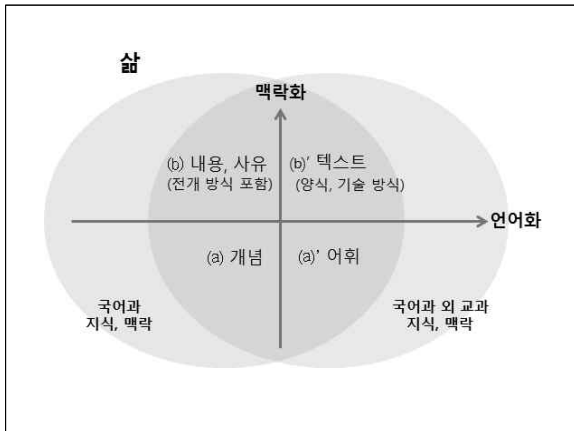
교과 간 융합에서 대상이 되는 교육 내용 요소는 기본적으로 각 교과와의 ‘교과 지식’이라 할 수 있다¹⁰⁾. 이때 교과 지식이란 해당 ‘교과의 교육 내용을

9) 이때 ‘실제 교육적 수행’이라 함은 교육과정 구성과 교재 기술, 교수·학습 구안 및 실행의 단계를 말한다.

10) 현 교육과정 체제 하의 전문화된 영역 혹은 특정 교과 간의 융합은 각 분야에 대한 지식이 충분히 체화(體化)된 상태에서 가장 이상적으로, 자연스럽게 이루어질 수 있을 것이다. 체화된 지식은 이미 구조화된 지식 체계의 한 부분으로 작동하게 될 것이기 때문이다. 이러한 과정에서의 융합적 사고는 직접적으로 더 나은 무엇인가를 창출하는 데 기여할 수 있다. 그러나 지금 우리는 학습 중인 과정에서, 특히 중심축이 되는 국어 교과의 내용조차 충분히 학습하지 않은 학습자를 대상으로 융합 교육을 논의하고 있다.

학습함으로써 획득하기를 기대하는 교과 고유의 지식 체계'이다. 이러한 지식 체계는 각 교과의 사유 방식 및 세계관을 담지(擔持)하고 있으며 그것은 각 교과의 논리에 의해 개념화된다. 여기에서는 언어를 중심으로 융합 가능한 지점들을 범주화하여, 융합 교육 내용 구성의 층위를 변별하고자 한다. 이때, 앞 절에서 (가), (나)로 제시한 '언어 중심' 융합 교육의 두 차원을 모두 고려하여 내용 구성을 타진해 보도록 한다.

먼저, 국어과 중심의 융합 교육을 결국 '언어' 중심 융합 교육이라 한다면 이때 '언어'는 국어과의 교육 내용으로서의 '언어(가)'이며, 또한 각 교과와 세계가 드러나는 언어화 과정에서의 '언어(나)'라 할 수 있다¹¹⁾. 이와 같은 '언어'를 중심으로 하는 융합 교육의 범주는 언어의 본질과 언어 운용의 원리에 따라 다음과 같은 범주 구성을 고려해 볼 수 있다.



<그림 3> 언어 중심 융합 교육의 내용 구성 층위

그러므로 이때의 논의의 중심, 즉 교육 목적이자 내용은 '융합적 사고의 경험'이 중심이 된다. 그것을 통해 새로운 무엇인가의 창출하는 것은 이차적인 목적이 되어야 하는 것이다. 그러나 앞의 창의를 융합의 관계에서 언급하였듯, 융합적 사고의 경험은 결과적으로는 누적되어 창의적 사고 발현에 기여할 수 있을 것이라는 기대는 여전히 유효하다.
11) 이는 앞서 말한 언어의 도구성이라는 본질적 속성과도 긴밀히 연결되어 있다.

가로축은 기호로서의 언어가 갖는 특성을 중심으로 각 교과와 핵심 개념이나 교과와 사유 방식 교과 고유의 지식 체계 등이 언어로 표상되는 것을 나타낸다. 세로축은 언어가 삶을 바탕으로 맥락화되어 운용되는 것을 나타낸 것으로 개별 개념이나 어휘, 지식 등이 안고 있는 혹은 언어로 운용되면서 갖게 되는 맥락화의 정도를 나타낸 것이다. 두 교과 간의 융합 교육 내용은 이러한 좌표에서 크게 (a)개념, (a)어휘, (b)내용, 사유 방식, (b)텍스트의 네 범주의 층위에서 교육 내용 구성이 이루어질 수 있을 것이다. 또한 각 교과 지식이 위의 네 범주의 층위를 중심으로 융합이 가능하다고 할 때 네 범주는 각각 (가)언어 능력 중심으로, (나)언어의 도구성을 중심으로 융합 교육 내용을 구성할 수 있다.

이때 (a)와 (a)', (b)와 (b)'를 명확히 변별하기 어려운 지점이 있다. 언어 기술 자체가 사고를 내재하고 있고 어휘 자체가 개념과 분리되기 어렵기 때문이다. 그러나 개념을 어휘화하는 과정은 개념 자체에 대한 인식과는 별도의 지적 행위를 요구하고, 또 모든 개념이 교과 내용으로서 어휘화될 수는 없으므로 개념적으로 이를 변별하고자 한다.

또한 이러한 융합 교육 범주의 규정은 그 경계가 모호하거나 정도성의 문제를 안고 있을 수 있으며 각 층위가 복합적으로 작용하게 될 수도 있다. 그럼에도 이와 같은 범주화를 시도하는 것은 언어를 중심으로 융합 교육 내용을 구성할 때 최대한 교육 내용 구성의 다양한 부면을 고려해야 하며, 어떠한 층위가 핵심적으로 작용하느냐에 따라 교육에 따른 성취 목표가 달라질 수 있기 때문이다. 따라서 여기에서는 위와 같이 교육 내용 범주를 먼저 개념적으로 변별하고 각 층위에서의 융합 교육의 가능성을 타진해 보고자 한다. 이에 따른 융합 교육 내용의 범주는 다음과 같다.

<표 3> 언어 중심 융합 교육 내용 구성 층위

범주	내용 구성 층위
(a) 개념	(a) 개념-(가) 언어능력 중심의 융합

	(a) 개념-(나) 언어의 도구적 융합
(a) 어휘	(a)′ 어휘-(가) 언어능력 중심의 융합
	(a)′ 어휘-(나) 언어의 도구적 융합
(b) 내용/사유	(b) 내용/사유-(가) 언어능력 중심의 융합
	(b) 내용/사유-(나) 언어의 도구적 융합
(b)′ 텍스트	(b)′ 텍스트-(가) 언어능력 중심의 융합
	(b)′ 텍스트-(나) 언어의 도구적 융합

(a) 개념

‘(a) 개념 범주에서의 (가)언어능력 중심의 융합’은 주로 타 교과에서 사용되고 있는 개념(혹은 내용)을 통해 언어적 사고를 확장해 나가거나 타 교과에서 사용되고 있는 어려운 개념을 언어로 학습해 나가는 국면에서 언어 자체에 의미를 두는 교육 내용 구성을 의미한다. 교과에서 사용되는 개념은 교과의 지식 체계 안에서 의미를 부여받는다는 점에서 영역 특수성을 띤 개념을 갖게 된다. 타 교과에서의 개념을 동원하여 국어 교과 내용 이해의 폭을 넓히거나 타 교과의 개념을 도구적인 예로 활용하여 그것이 언어화되는 맥락에 대해 학습해 나가는 활동이 (a)-(가)에서의 융합 교육 내용이라 할 수 있다.

‘개념’ 중심 융합 교육 내용의 예시-(가)

- 추상 미술을 통해 ‘추상성’이라는 개념에 대해 고찰하는 것.
- 20년대 소설에서 사용된 ‘개명(改名)’이 가질 수 있는 사회적 개념에 대해 학습함으로써 언어가 사회적 의미를 갖게 되는 것에 대해, 혹은 비판적 문식력에 대해 이해의 폭을 넓히는 것.

다음으로 ‘(a)개념 범주에서의 (나)언어의 도구적 융합’은 타 교과와 개념을 이해하는 데 도움이 되는 언어활동에 관한 교육 내용으로, 설명이나 비유, 유사 개념 활용 등을 통해 타 교과와 전문 개념을 학습하거나 이해하는 활동이 이에 속한다.

‘개념’ 중심 융합 교육 내용의 예시-(나)

- 중력이라는 개념을 이해하기 위해서 유사한 상황을 나타낼 수 있는 비유적 표현으로 설명하거나 나타내 보는 경험.
- 1900년대 전후 도덕 개념의 의미장¹²⁾에 대해 논한 이행훈(2013)과 같이 ‘의미장’이라는 개념을 방법론적으로 도입하여 도덕 개념 고찰.

(a) ‘어휘

(a) ‘어휘 범주에서의 ‘어휘’는 개념을 수반한다. 그럼에도 어휘와 개념을 분리하여 다루는 것은 개념 자체에 주목한다기보다는 어휘로 표상되는 것을 차용하여 그 어휘가 환기시키는 분위기나 뉘앙스 등을 통해 특정 효과를 유발하는 방법으로 교과 간 융합이 가능하기 때문이다. 따라서 ‘(a) 어휘 범주에서의 (가)언어능력 중심의 융합’은 주로 타 교과에서 사용되는 어휘를 국어의 표현 능력 신장을 위해 사용하거나 혹은 이러한 어휘를 형식적, 의미적 탐색 대상으로 삼아 언어활동을 구상하는 교육 내용이 가능하다.

12) 의미에 있어 서로 밀접한 연관이 있는 단어들의 집합을 의미장(意味場, semantic field)이라 하는데, 한 의미장에 속하는 단어는 같은 장 속에 있는 다른 단어들과의 상호 관계 속에서 그 의미가 결정된다(윤평현, 2013:59-60).

·어휘 중심 융합 교육 내용의 예시-(가)

- 생각을 '잉태하다', 감정의 '탄성력', '빅뱅', '변주하다' 등의 어휘를 사용할 때의 언어적 효과를 다른 방식의 언어 표현과 비교해 보기.

다음으로 '(a)'어휘 범주에서 (나)언어의 도구적 융합'은 어휘 학습의 일환인 다양한 분야에 대한 전문 용어 학습이나, 어휘가 가져오는 문체적 특성에 관한 학습을 통해 다른 영역에서의 학습 능력을 향상시키거나 학습 효과를 높이는 데 목적을 둔 교육 내용 구성이라 할 수 있다. 어휘들의 집합을 통해 사용된 어휘 분석을 통해 사회상을 분석하거나 특정한 태도 가치관 등을 분석해 보는 내용도 이에 속하게 된다.

·어휘 중심 융합 교육 내용의 예시-(나)

- 이행훈(2013)의 예에서 구체적인 차별 어휘, 등을 통해 사회·문화 파악하는 것
- 신문에서 사용된 어휘를 통해 사태에 대한 태도나 가치관을 파악하는 것 (ex: 불과 몇 킬로미터 앞에 초등학교가 위치해 있습니다.).

(b) 내용, 사유(사과의 전개 방식 포함)

'(b) 내용/사유 범주에서 (가)언어능력 중심의 융합'은 타 과의 지식 체계나 사유 방식 등 지식의 구조로서의 각 교과 내용이 융합되는 층위이다. 각 교과와 지식과 사유 방식을 융합함으로써 언어능력을 향상시키거나 언어적 창의성을 발휘하게 되는 교육 내용 구성이 여기에 속할 수 있다.

‘내용/사유’ 중심 융합 교육 내용의 예시-(가)

- ‘탐구학습’의 경우 가설을 설정하여 그것을 증명해 나가는 과학적 사고의 방식을 도입한 것.
- 관점에 따라 달라지는 역사의 해석에 대한 탐색을 통해 ‘기록’이나 ‘해석’이 기본적으로 시대적 관점을 담지할 수밖에 없다는 것에 대해 이해함으로써, 기사문이나 비평문에 대한 접근 태도를 학습.

‘(b) 내용/사유 범주에서 (나)언어의 도구적 융합’은 언어가 가지고 있는 교과 지식 체계나 혹은 언어가 가진 내러티브적 사고를 통해 해당 교과의 문제를 이해하거나 해당 교과의 논리를 구체적으로 파악해 보는 교육 내용 구성을 말한다. 이와 관련된 구체적인 내용 구성의 예로 다음과 같은 것을 생각해 볼 수 있다.

‘내용/사유’ 중심 융합 교육 내용의 예시-(나)

- 자신의 심리 문제나 타인과의 갈등에 관한 문제를 이야기 구성 방식으로 분석하기.
- 다양한 장르에 대한 문식력 기르기, 읽기/이해 능력으로 핵심 내용 파악하기 (정치, 경제, 예술 지문 등의 읽기 활동으로 구성)

(b) ‘텍스트(양식, 기술 방식 포함)

‘(b) 텍스트 범주에서 (가)언어능력 중심의 융합’은 타 교과에서 주로 사용되는 텍스트 구조를 분석해 봄으로써 각 교과가 가진 텍스트 구조의 흐름과 논리적 전개를 통해 언어 교육 내용의 지평을 확장하는 교육 내용 범주라 할 수 있다. 일상적인 언어 사용의 영역과 전문적인 영역의 텍스트 구성 차이,

혹은 전문적 영역 내에서의 텍스트 구성 차이를 분석해 봄으로써 장르성이나 텍스트 구성 방식에 대한 이해를 높일 수 있다.

·텍스트 중심 융합 교육 내용의 예시.(가)

- 수학 지문 구성의 양식 분석
- 역사 기술 방식 (무엇에 초점을 두느냐에 따라 기술 방식이 변화)

‘(b)’ 텍스트 범주에서 (나)언어의 도구적 융합은 ‘(b)’ 텍스트 범주에서 (가)언어능력 중심의 융합’과 상호보완적으로 구성되는 교육 내용 층위이다. 텍스트 구성 및 분석에 관한 언어능력을 바탕으로 타 교과에서 사용되는 텍스트를 전체 속에서 조망하고 이와 같은 언어적 접근을 통해 해당 교과 학습을 보다 수월하게 수행할 수 있도록 하는 데 중점을 두는 범주라 할 수 있다. 예를 들어 문장의 표현 효과, 교과별 텍스트 특성, 장르와 문체에 대한 이해, 문학적 표현에 대한 학습 등을 통해 타 교과의 학습 내용을 효과적으로 수행하는 데 목표를 둔 교육 내용 층위라 할 수 있다.

·텍스트 중심 융합 교육 내용의 예시.(나)

- 해당 교과의 서술 방식의 특성 파악, 예를 들어, 수학 문제의 지문이 갖고 있는 장르적 특성이나 답을 기술할 때의 구조적 특성 파악하여 학습에 적용.
- 다양한 텍스트 양식에 대한 구조 분석 활용(+강조, 도치 등으로 구조에 변화를 주는 방식)
- 내용과 별개로 텍스트의 구조를 대상화하여 조정하고 점검해 보는 경험

4. 결론

국어 중심 융합 교육을 실현하기 위해서는 구체적인 교육 내용 구성의 범주가 먼저 마련되어야 한다. 본고는 그러한 논의를 제안하고 구상하기 위한 하나의 안을 마련하는 데 목적을 두고 논의를 진행하였다. 이를 통해 제안한 ‘개념(가), 개념(나), 어휘(가), 어휘(나), 내용/사유(가), 내용/사유(나), 텍스트(가), 텍스트(나)’의 내용 구성 층위는 실제 내용 구성에 있어 중첩적으로 표상화되어 나타날 가능성이 높다. 그러나 교과 내용을 마련하고 구상하는 과정에서 무엇을 중심으로 융합하고 있는가에 대한 명확한 고려는 교육의 목표를 분명히 제시함과 동시에 다양한 교육 내용 구성의 지표로서 기능하게 된다. 따라서 본 논의를 통해 언어 중심 융합 교육의 내용 구성 범주에 관한 다양한 논의가 진전되기를 기대해 본다.

■주제어 : 융합 교육, 언어 중심 융합 교육, 국어 교육, 교과 간 융합, 융합 교육 범주, 융합 교육 층위

〈참고문헌〉

- 구본관(2016), 「언어 중심 교과 통합의 가능성 탐색」, 『국어국문학』 제176집, 국어국문학회, 297-338면.
- 고정희(2015), 「문학과 영상의 창의적 융합을 통한 공감교육 - NT Live <리어왕> 을 중심으로-」, 『문학치료연구』 제35집, 한국문학치료학회, 71-108면.
- 김민정(2013), 「이공계 전공과 <글쓰기>를 연계한 융합형 교육프로그램 개발을 위한 연구」, 『배달말』 제52집, 배달말학회, 229-265면.
- 김시정·이삼형(2012), 「융복합 교육의 양상에 대한 국어교육적 접근」, 『국어교육학연구』 제43집, 국어교육학회, 125-153면.
- 김종철(2015), 「융합교육을 위한 교과교육의 소통과 언어적 창의성」, 『한중인문학연구』 제47집, 한중인문학회, 49-83면.
- 서명희(2015), 「융합교육의 지향과 시가의 생성적 향유 -<고산구곡시화병>을 중심으로-」, 『새국어교육』 제103집, 137-167면.
- 서명희(2016), 「교과 융합적 제재를 도입한 고전시가 수업과 경험의 확장-고교 자유학기제 오딧세이학교 고전시가 수업 실행 연구」, 『국어교육학연구』 제51집, 국어교육학회, 325-358면.
- 송은정 외(2016), 「2009 개정 과학과 교육과정의 성취기준에 사용된 서술어 분석 -TIMSS 인지적 영역 평가틀을 중심으로-」, 『한국과학교육학회지』 제36(4)집, 한국과학교육학회, 607-616면.
- 윤대석(2015), 「이효석 소설에서의 음악 -통(융)합적 교양의 가능성과 한계」, 『인문과학연구논총』 제42집, 명지대학교 인문과학연구소, 13-37면.
- 윤평현(2013), 『국어의미론 강의』, 역락.
- 이경화·육인경(2016), 「국어교과와 타 교과 간 통합교육에 대한 교사들의 인식 조사」, 『초등교과교육』 제25집, 한국교원대학교 초등교육연구소, 95-115면.
- 이병민(2012), 「창의성 및 언어의 창의성 개념과 외국어 교육에서의 함의」, 『국어교육연구』 제31집, 서울대 국어교육연구소, 141-168면.

- 이상아 외(2014), 「생태시의 융합적 성격과 창의성」, 『문학과 환경』 제13(2)집, 문학과환경학회.
- 이행훈(2013), 「1900년대 전후 도덕 개념의 의미장 -수신, 윤리 교과서 중심으로」, 『개념과 소통』 제12집, 한림과학원, 161-196면.
- 제민경·구본관(2013), 「언어 창의성 발현을 위한 교육적 체계의 구성 방향 탐색」, 『국어교육』 제143집, 한국어교육학회, 311-347면.
- 천경록(2016), 「2015 교육과정 시기의 국어 교과서 정책과 철학」, 『국어교육학 연구』 제51(2)집, 한국어교육학회, 81-106면.
- 차경미·구본관(2015), 「과학의 언어에 대한 국어교육적 접근」, 『국어교육연구』 제58집, 한국어교육학회, 35-68면.
- 최인자(2015), 「사회 정서 학습을 위한 내러티브 기반 교과 융합 인성교육」, 『국어교육연구』 제36집, 서울대학교 국어교육연구소, 337-360면.
- 황윤정·김종철(2015), 「〈구운몽도(九雲夢圖)〉와 융합 교육의 지향」, 『고전문학과 교육』 제29집, 한국고전문학교육학회, 373-408면.

[Abstract]

The Premise and The Level of Content Organization in Language-Based Convergence Education

Lee, Ji-su

This study attempted to answer the question: on what level can educational contents be created in convergence education focused on Korean language. In the end, convergence education has methodological nature that promotes verbal creativity. Therefore, this study discussed the relationship between language-based convergence education and verbal creativity, and, according to essence and principles of language, classified the contents of language-based convergence education into 'concept, vocabulary, content/the way of thinking and text.' Subsequently, the study proposed contents of education that can improve internal abilities related to Korean language within each category, and abilities related to other subjects based on the instrumentality of Korean language.

【Key words】 : convergence education, language-based convergence education, Korean education, interdisciplinary convergence, category of convergence education, level of convergence education

이지수

서울대학교 사범대학 SSK 연구단 선임연구원

(08826) 서울시 관악구 관악로 1길, 서울대학교 사범대학 10-1동 603호 SSK
연구단

전자우편: jisoooo@hanmail.net

이 논문은 2017년 5월 13일에 투고되었으며, 2017년 6월 11일에 심사 완료되어 6월 14일에 게재 확정되었음.