

# 문법 지식의 교수학적 변환 연구\*

- 문법 교육의 학습 환경을 중심으로 -

심영택\*\*

## 〈차 례〉

- I. 논의를 시작하며: 교수학적 상황과 비교수학적 상황
- II. 문법 교육의 학습 환경
- III. 탐구 풍경의 교수학적 상황 조성을 위한 전제
  - 1. 교사의 의무
  - 2. 학생의 의무
- IV. 마무리를 대신하며: 전망과 추가 연구거리

## I. 논의를 시작하며: 교수학적 상황과 비교수학적 상황

· 교수학의 개념 두 가지: 교수학(didactics)이 교과 교육에서 서서히 독립된 연구 대상으로 부각되고, 이와 관련된 연구물들이 하나둘씩 나오고 있는 실정이다.<sup>1)</sup> 이 개념에 대한 오해와 논란의 소지를 피하고자 먼

---

\* 본 연구는 한국학술진흥재단의 2002년도 선도 연구자 지원 사업 과제(B00463)로 수행된 것임. 본 논문의 제목과 부제를 이렇게 달게 된 까닭은 줄고(2002)의 연구물 제2탄이기 때문이다.

\*\* 청주교육대학교 국어교육과

1) 수학교과에서는 강완(1991)과 이경화(1996), 지리교과에서는 김민정(2002), 국어교과에서는 줄고(2002) 등이 있다. 본 연구는 줄고(2002)의 후속 연구에 해당한다. 필자 생각에 실행 연구(action research)처럼 교수학도 언젠가 교과교육의 공통된 관

저 이 개념을 소개하고자 한다. D'Amore(1999)는 교수학의 개념 두 가지를 다음과 같이 제시하고 있다. 하나는 교수학을 교과 교수 학습을 위한 방법적인 아이디어나 자료를 생산하는 것으로 보는 것이며, 다른 하나는 교수학을 학생의 학습 과정에 대한 경험적 연구로 보는 것이다. 전자가 주로 교수학을 일종의 기술(art)로 본다면 후자는 교수학을 학습의 인식론으로 다루고 있다. 국어교육과 관련지어 본다면 전자가 주로 직접 교수법과 같은 방법(method)에 초점을 둔 접근법이라면 후자는 국어 수업을 질적으로 관찰하고 그 현상을 규정할 수 있는 특징을 기술하고, 그 현상의 기저에 작동하고 있는 원리를 설명하고자 하는 접근법이라고 할 수 있다. 전자에 대한 연구는 지금까지 상당히 많이 축적되어 있으며 국어교육을 효과적으로 가르치는 문제를 고민하는 국어교사에게 많은 도움을 준 것으로 보인다. 그러나 후자에 대한 연구는 이제 겨우 걸음마 정도로 실질적으로 교육현장에 그다지 큰 파급 효과를 불러일으키지 못하고 있는 실정이다. 본 연구에서 채택하고자 하는 교수학적 개념은 후자의 학습의 인식론에 해당하며, 이 개념으로 문법 지식<sup>2)</sup>을 교수학적으로 어떻게 변환할지 고민하고자 한다.

• 구성주의 패러다임의 특징: 현대 인식론의 한 흐름을 이루는 구성주의(constructivism)는 지식이나 인간 의식에 있어서 궁극적이고 절대적

---

심사로 자리 잡게 되리라 본다.

- 2) 본고에서 말하고자 하는 '문법 지식'의 개념은 김은성(2004)의 견해에 따라 일단 '국어 지식'과 구별하고자 한다. '국어지식'을 문면대로 간단히 풀이하면 '국어에 대한 지식' 정도가 적당할 것이다. '국어에 대한 지식'은 국어의 문법적 측면의 지식만을 의미하지 않는다. 여기에는 국어에 대한 가치론적 지식, 국어에 대한 규범적 지식, 국어를 이해의 대상으로 탐구하는 데 필요한 지식 등 여러 가지 지식이 포함된다. 반면 문법 지식은 국어를 하나의 언어구조체로서 분석적으로 바라보기 위해 필요한 지식이다. 이렇게 보면 문법 교육은 국어지식 교육의 하위 영역으로 존재한다. 좀더 구체적으로 보면, 문법 교육의 내용은 국어에 대한 구조적인 지식으로, 음운, 형태소, 단어, 문장 등의 위계적 구조를 가진 하나의 구조체로서의 국어에 대한 지식을 그 교육내용으로 한다. 이것은 문화적 산물로서의 국어에 대한 지식이나, 국어공동체의 언어적 상호작용을 위한 규범적인 '국어지식'과는 그 구조와 체계 면에서 차이를 보인다.

인 기초는 존재하지 않으며 지식은 오직 구성되는 것이라고 주장한다. 즉 지식의 습득과 형성은 개인의 인지적 작용과 그 개인이 속해 있는 사회 구성원간의 상호작용의 결과 이루어진다는 것이다. 그 결과 개인의 주체적인 의미 구성 과정, 지식 구성 과정이 중요해진다. 이러한 구성주의의 원리가 교육 현장에 수용되면서 '스스로 의미를 구성해 나가는 자율적인 주체'이자 '적극적인 지식의 생산자'로서 학습자가 새롭게 부각되었고, 그 결과 학습자 중심 교육이 교육 전반을 지배하는 패러다임으로 자리잡게 되었다. 학습자는 지식 구성 능력과 의사소통 능력을 갖춘 자율적인 주체라는 인식이 싹튼 것이다.

- 지식 구성을 위한 상황과 환경 조성: 이러한 패러다임 하에서 특히 중요하게 부각되는 것은 학습이 일어나는 '상황'과 '환경(Milieu)'의 조성 문제이다. 구성주의적 교수-학습이 학습자의 자기 주도적이고 적극적인 지식 구성 과정을 중시하는 만큼, 그러한 지식 구성과 학습이 가능하도록 상황과 환경을 적절히 조성해 주는 문제 역시 중요해질 수밖에 없기 때문이다. 물론 이때의 상황 조성이란, 단순히 학습자들이 스스로 지식을 구성할 수 있도록 학습 자료와 도구를 구비해 주는 것과 같은 물리적인 환경 조성만을 의미하지는 않을 것이다. 그러므로 이를 위해서는 먼저 학습이 성공적으로 일어날 수 있는 '좋은 상황'이 어떤 것인지 체계적으로 규명될 필요가 있다.

- 부르소와 교수학적 상황론: 이와 관련하여 프랑스의 수학교육자 부르소(Brousseau, 1997)는 수학 학습이 성공적으로 일어날 수 있는 상황의 속성을 구체적으로 밝히고, 수학 교과 내용의 본질을 학습하기에 적절한 구체적인 상황, 실제로 수학적 개념이 유도되고 기능하는 상황을 어떻게 만들 것인가를 중점적으로 논하면서, '교수학적 상황론'(theory of didactical situation)을 펼친 바 있다. 본 연구에서는 부르소의 교수학적 상황론에 터하여, 문법 교육의 학습 환경을 논하고자 한다. 결국 학습자 중심의 교육을 중시하는 구성주의적 교실은, 역설적이게도 사전에 철저

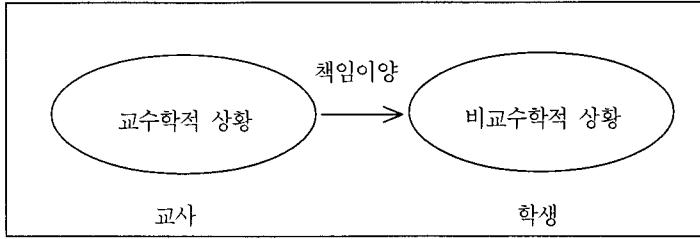
하고 교묘하게 학습자의 학습 '상황과 환경'을 조성하고 설계해야 하는 교사의 몫을 담보로 시작될 수 있다 하겠다.

- 교수학적 상황의 개념: 부르소는 교수학적 의도에 의해 인위적으로 계획적으로 설정된 상황으로서, 학습자의 특별한 적응과 반응을 요청하는 문제 학습 상황을 '교수학적 상황'(didactical situation)이라 하였다.(Brousseau, 1997) 즉 교수학적 상황이란, 학습자가 어떤 지식을 학습하도록 하는 것을 목표로 하는 문제 상황 속에서 교사가 학습자와 상호 작용하는 상황으로, 교사와 학습자, 그리고 학습 환경 사이의 관계 상황이라 할 수 있다.

- 교수학적 상황이라는 게임과 환경: 부르소는 이를 교사가 학생들에게 제시한 문제를 가지고 그들과 상호 작용하는 일종의 '게임'(game)과 같다고 보았다. 이러한 게임에 참여하는 과정 속에서, 학습자는 정보를 전달받는 수용자가 되기도 하고 자신의 의견이나 정보를 전달하는 주체가 되기도 한다. 한편 교사는 게임을 조직하는 사람으로, 정보를 제공하거나 발견적인 질문을 던짐으로써 학습자들이 주어진 문제에 관해 생각하고 행동하며 결과적으로 목표 지식을 찾고 그것의 의미를 만들어낼 수 있도록 중재하는 역할을 한다. 한편 환경은 매우 포괄적인 특성을 지니는데, 학습자들이 게임 상황 속에서 서로 주고받는 환경도 있고 학습자들이 이루고 있는 소사회의 문화적 환경이 있을 수 있다(Brousseau, 1997: 57).

- 비교수학적 상황(adidactical situation)의 개념: 그러나 이러한 교사-환경-학습자의 관계 상황은 점차 교사에게서 학습자에게로 그 주도권이 이양되면서 다른 양상을 띠게 된다. 즉 교수학적 상황은 학습자가 자발적으로 동기를 가지고 선택된 문제를 받아들이고 답함으로써 교사의 중재나 조력 없이도 관련된 개념이나 지식을 생성하고 획득할 수 있는 상황으로 점차 이행될 수 있다. 부르소는 특별히 이를 비교수학적 상황

이라 부르고 있다. 즉 비교수학적 상황이란 교수학적 의도는 존재하나 이를 학습자에게 노출시키지 않은 상태에서 교사가 문제의 해결을 학습자에게 위임하는 상황이라 할 수 있다.<sup>3)</sup>



교수학적 상황과 비교수학적 상황

• 교수학적 핵심 과제로서 책임 이양의 문제: 우리가 교수-학습의 최종 목표를 교사나 중재자가 없는 실제 삶의 맥락에서도 학습자가 지식을 적용하고 구성해 낼 수 있는 능력을 길러주는 데 둔다면, 주어진 맥락 속에서 기대되는 목표 지식을 학생들 스스로 찾고 그것의 의미를 만들어 낼 수 있는 비교수학적 상황으로 책임 이양하는 문제는 대단히 중요해진다. 그러므로 부르소가 언급한 바와 같이(Brousseau, 1997: 31), 교수학적 상황론과 관련한 핵심 과제는 적절한 비교수학적 상황으로 책임 이양<sup>4)</sup>하는 것이며, 학습은 이러한 상황에 학습자가 성공적으로 적응하는

3) 글자 그대로의 의미로 본다면 비교수학적(非敎授學的) 상황이란 교수학적 의도가 전혀 존재하지 않는 상황, 즉 학습자가 교실을 벗어나 실제 세계에서 마주칠 수 있는 '날 것'(raw material)으로서의 '환경', '상황'을 의미할 수 있어 혼란을 준다. 그러나 부르소가 말한 바 '비교수학적 상황'은 교수학적 의도가 존재하되 교묘히 감추어진 상황으로서, 넓은 의미에서 교수학적 상황에 속하는 개념이다. 부르소가 '비교수학적 상황'의 개념을 이와 같이 규정한 것은 사실, 교실이라는 교수-학습 환경이 이미 교수학적 의도 없이 존재할 수 없다는 점에서 당연한 귀결이다. 그런 의미에서 부르소의 비교수학적 상황을 '의도적인 비교수학적 상황'이라 명명한 고상숙·양필숙(2001: 50)의 지적은 타당하다. 정황이 이러하다면, 교수학적 의도가 교묘히 감추어진 비교수학적 상황을 설계하는 문제가 교수학적 상황론의 핵심이라 할 수 있다.

4) 부르소는 이처럼 교수학적 상황에서 비교수학적 상황으로 이행하는 과정을 교사에게서

과정과 그 적응의 결과를 지칭하는 것이라고 할 수 있다. 그렇다면 문제는 다시 학습자들을 비교수학적 상황으로 이행시키기 위해서 어떻게 교수학적 상황을 구성하고 설계할 것인가 하는 고민으로 되돌아온다. 이 고민을 푸는 실마리는 문법 교육의 학습 환경이 실제로 어떠한지 밝히는 데서 시작된다.

## II. 문법 교육의 학습 환경

• 학습 환경: 피아제(Piaget)의 논의에 따르면, 근본적으로 학습은 환경과 주체간의 상호 관계, 상호 작용에서 자연스럽게 출현한다. 즉 주체는 주위 환경에 자신을 동화시키거나 적응시키면서 학습한다. 그리고 이러한 적응의 결과가 학습의 증거로 나타나는 지식이다. 지식은 '환경과 주체'와의 상호작용을 통해 구성되고, 그 결과 학습이 일어난다. 그렇다면 주체와의 상호작용을 통해서 지식이 기능할 수 있고 구성될 수 있는 '학습 환경'이 화두가 된다. 문법 지식의 교수학적 변환을 연구하는 경우, 학습 환경은 크게 두 가지 축으로 살펴볼 수 있다. 하나는 국어 교실에서 참조하는 문법이고, 다른 하나는 그 문법을 가르치는 패러다임이다.

• 참조(reference) 문법: 참조 문법이란 문법 교육을 설계할 때 토대로 삼을 수 있는 문법을 의미한다. 이 때 참조할 수 있는 문법은 크게 세 가지로 나눌 수 있다. 순수(pure) 문법과 반실재(semi-reality) 문법, 실생활(real-life) 문법이다. 순수 문법은 학문적인 담론 공간에서 국어학자들이 생성한 지식으로 구조화되고 체계화된 문법이라고 할 수 있다. 반실재 문법은 교육적인 담론 공간에서 문법교육학자들이 생성한 지식으로

---

학습자로 교수-학습의 책임이 이양되는 과정으로 보고, 이를 '이양(devolution)'이라 하였다(Brousseau, 1997: 230). 이와 대해서는 다음 절에서 '교수학적 상황 조성을 위한 전제'에서 상세히 살펴볼 것이다.

단계화되고 위계화된 문법이라고 할 수 있다. 실생활 문법은 실제 삶의 영역에서 일반인들이 생성한 지식으로 암묵적으로 조건화된 문법이라고 할 수 있다.

- 문법 학습 패러다임: 여기서 패러다임은 ‘학생에게 어떠한 반응을 요구하는가?’의 문제와 관련 있다. 즉 학생들이 하나뿐인 옳은 지식을 반복적으로 확인하고 연습하는 것을 중시하는가(연습 전통 패러다임), 아니면 학생들이 활동을 통해 지식을 구성하고 지식에 대해 반성적으로 사고하는 것을 중시하는가(탐구 풍경 패러다임)에 따라 학습 환경은 크게 둘로 나눌 수 있다. 연습 전통 패러다임에서는 교사가 학문적 개념을 설명하고 학생은 주어진 연습 문제를 푸는 것으로 수업이 이루어진다. 하나의 옳은 정답만이 존재하며, 학문적 개념의 권위가 중시된다. 반면 탐구 풍경 패러다임에서는 단순히 문제를 풀고 답하는 기술만이 중요한 것이 아니라, 학문적 개념이 그 자체로 반성적으로 다루어져야 하는 주제라는 점이 강조된다. 학생은 질문을 형성하고 그에 대한 설명을 찾으려 한다.

- 문법 학습 패러다임의 특징: 이러한 패러다임의 구분은 피아제의 ‘동화’ 및 ‘조절’에 대응될 수 있다. 즉 연습 전통 패러다임은 학생에게 설명적으로 주어진 지식을 반복적으로 확인하고 강화하기를 요구하는 반면(동화), 탐구 풍경 패러다임은 기존의 지식으로는 해결 불가능한 문제 상황을 제시함으로써 학생에게 인식론적으로 투자하고 도전하기를 요구한다(조절). 그러다 보니 연습 전통 패러다임 하에서는 지식을 명시적으로 설명하고 학생이 옳은 답을 구하기를 기대하는 교사에게 전적으로 학습의 책임과 권위가 존재한다. 반면 탐구 풍경 패러다임 하에서는 학습의 책임이 상당 부분 인식론적인 투자를 직접 해야 할 학생에게 있으며, 교사는 주로 조력자나 안내자의 역할을 담당하게 된다.<sup>5)</sup>

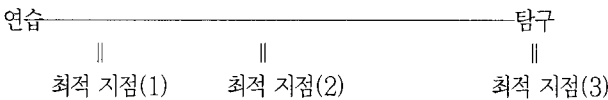
5) 물론 이러한 이분법적인 방식은 김은성(2004)의 지적대로 다음과 같은 문제점이 있다.

• 문법 교육의 학습 환경 여섯 가지: 문법 교육의 참조 문법 세 가지와 패러다임 두 가지를 교차하면 다음과 같은 학습 환경 6가지를 도출할 수 있다.<sup>6)</sup>

패러다임 참조 문법	연습(exercise) 전통	탐구(investigation) 풍경
순수 문법	①	④
반실제 문법	②	⑤
실생활 문법	③	⑥

이러한 학습 환경은 먼저 문법 교육의 내용과 방법을 정립하는 데 도움을 준다. 즉 '어떤 문법을 어떻게 가르칠 것인가'를 해결하는 실마리를 제공한다. 또한 현행의 문법 교육의 장·단점이 무엇인지 분석 가능하게 해 준다. 그리고 왜 이러한 문법 교육을 하고 있는지에 관한 유의미성을 재발견하게 해 준다. 그러면 이러한 주장들이 선언적인 수준에서 끝나지 않고 교육 실천의 장 속에서 근거가 있음을 '시제' 사례를 중심으로 하나씩 살펴보자.

교사가 밖으로 드러나든 드러나지 않든 교수학적 상황을 설계할 때 가장 중핵이 되는 점은, 바로 이 동화와 조절을 어떤 점에서 만나게 하여 학습자의 최적 학습 경험을 하게 하느냐에 있다. 따라서 각 패러다임의 대척점으로 연습과 탐구 패러다임을 관계짓기보다는 교수-학습 환경의 특징적인 속성에 따라 두 가지 정도로 분류될 수 있었는데, 이것이 그 정도에 따라 스펙트럼화 된다고 보고, 다음과 같이 그 스펙트럼 속에서 학습자의 요구와 필요한 처치 상황에 따라 최적 지점을 찾는 것이 교수학적 상황을 구성하는 교사의 중심 책무라고 보는 것이 차라리 더 낫다. 예를 들면 미숙한 화자거나, 단순히 맞춤법이나 구두법 사용에 관한 내용에 대한 교수라면 최적 지점(1) 정도로 연습과 탐구의 수준을 맞추면 될 것이다. 그리고 만약 숙련된 화자거나 여러 가지 설명이 가능한 문법 현상을 다룬다면 최적 지점(3)이 적절하다.



6) 학습 환경 6가지는 Skovsmose(2001)가 수학교육의 새로운 방향성을 논의하면서 구안한 것을 인용한 것임.

• 순수 문법 연습 전통①: 이러한 학습 환경은 고영근·남기심(1985: 299-314)에서 엿볼 수 있다. 고영근·남기심은 시제의 정의, 사건시와 발화시에 대한 설명, 과거 시제와 현재 시제, 미래 시제의 특징, 그리고 동작상에 대하여 자세히 설명하고 있다. 물론 다른 문법 교재⑦)에서도 각자가 타당하다고 생각하는 학문적인 이론을 동원하며 시제의 형태와 기능, 의미에 관해 설명하고 있다. 그러나 다른 문법 교재와 달리, 유독 이 교재가 지니고 있는 특징은 응용 분석 문제나 연습 문제를 가미했다는 점이다. 한결음 더 나아가 그 문제와 관련된 길잡이와 해설까지 다음과 같이 친절하게 제시하고 있다.⑧)

〈사례 ①〉

1. 아래 밑줄 그은 말의 시제와 그에 결부된 의미를 말해 보라.

(가) 우리는 지금 책을 읽는다.

(나) 지금 해가 동산에 쏘았습니다.

(다) 나도 가겠다.

\* 해설: (가)의 '읽는다'는 사건시가 발화시와 일치하므로 현재 시제뿐만 아니라 진행의 의미도 나타나는데 그것은 진행상형태 '-고 있다, -는 중이다'로 바꿀 수 있기 때문이다. (나)의 '쏘았습니다'는 과거 시제 '-았'이 현재 완료상을 표시하는 것이다. 이 때는 '-어 있다'로 바꾸어 쓸 수 있다. (다)의 '가겠다'의 '-겠다'는 미래 시제로서 상황에 따라 의지와 가능성의 의미를 두루 표시할 수 있다.

• 학문적 지식의 기술적 타당성 따지기: 그러면 순수 문법과 연습 전통이 조우(遭遇)하게 되면서 빚어지는 교육적 의미가 무엇인지 생각해 볼 필요가 있다. 적자생존의 법칙이 존재하는 정글처럼 학문적인 세계에서 어떤 문법 이론이 살아남기 위해서는 다른 문법 이론보다 뛰어나야

7) 이익섭·임홍빈(1983), 이익섭·채완(1999), 왕문용·민현식(1993), 김광해 외(1999) 등을 참조하였음.

8) 물론 왕문용·민현식(1993)에서도 연습 문제를 제시하고 있으나, 연습의 목적이 명확하게 제시되어 있지 않다. 김광해 외(1999)에서도 '탐구' 문제를 제시하고 있으나, 탐구라기보다는 연습의 성격이 강하다.

한다. 그렇지 못한 이론은 도태되기 마련이다. 이러한 학문적인 담론 과정에서 이론의 우수성은 관찰하고자 하는 대상(자료)과 그 대상이 지니고 있는 특징, 그리고 대상을 둘러싼 원리를 정확한 용어를 사용하며 논리적으로 타당하게 기술하였는지에 의해 판가름된다. 사례①에서 볼 수 있듯이, 학문적인 개념 설명에서 응용 분석 문제와 연습 문제, 길잡이와 해설로 이어지는 일련의 교육적인 활동은 이러한 기술적 타당성을 따지는 연습을 하는 데 적합한 학습 환경이다. 이 환경 속에서 주체는 학문적인 권위를 지닌 학자이며, 학생은 그 학자와 수직적인 관계 속에 존재하면서 도제 제도와 같은 일련의 수련 과정을 거치게 된다.<sup>9)</sup>

• 전통적인 철학적 인식론과 정당화의 맥락: 엄태동(1998: 91)에 의하면 이와 같은 학습 환경에서 학문적 지식의 기술적 타당성을 따지는 것은 전통적인 철학적 인식론에 기반을 둔 것으로 볼 수 있다.<sup>10)</sup> '지식이란 무엇인가?', '그것은 어떻게 획득 가능한가?'라는 문제를 주제로 삼고 있는 전통적인 철학적 인식론에서는, 지식의 생성 및 인식과 관련하여 '정당화의 맥락(context of justification)'만을 인식론의 과제로 간주한다. 즉 학습 환경①처럼 주로 생산되거나 발견된 결과물로서의 지식만을 교육 내용으로 삼는다. 그래서 지식이 산출되거나 획득되는 과정의 맥락에서 일관성을 찾을 수 없는 우연적인 사건은 자연스럽게 배제된다. 왜냐하면 이러한 것들은 탐구자의 심리적 요인이 작용하기 때문에, 철학의 탐구 주제가 될 수 없다는 것이다. 결국 학습 환경①과 전통적인 철학적 인식론에서는 학문적 지식의 성격을 결과론적으로 규정하고 정당화하며, 이로부터 지식에 이르는 길을 논리적으로 추론하여 발견의 논리를 재구성하는 일, 즉 정당화의 맥락을 다루는 것만을 교육 내용으로 삼는다고

9) 고영근·남기심의 『표준국어문법론』의 머리말에서 이러한 생각을 약간 엿볼 수 있다. 이 책의 독자는 '사범대학 국어교육과 학생과 중·고등학교 국어 교사를 대상으로 하였으며, 응용 분석이나 연습 문제를 활용하기에 따라서 교육대학이나 일반 대학 국문과 학생들이 교재로 쓸 수 있도록 하겠다고 밝히고 있다.

10) 여기서 '교육적 인식론'과 '전통적인 철학적 인식론'의 차이를 모두 대별하기는 곤란하나, 학습 환경④를 논하는 자리에서 좀더 구체적으로 설명하고자 한다.

할 수 있다.

• 반실재 문법 연습 전통②: 이 학습 환경은 교육과정에 제시한 문법 지식이 중학교 2학년 국어 교과서를 통해 구현되고 있음을 보여준다. 그런데 이 학습 환경은 아래 사례에서 볼 수 있듯이 학습 환경①과 비교해 볼 때 그 성격이 다소 다름을 알 수 있다. 즉 학습 환경②의 사례는 학습 환경 자체가 비교적 단순하게 구성되어 있음을 알 수 있다. 우선 가장 큰 특징 중의 하나는 주어진 맥락 속에서 하나의 정답을 찾는 연습을 하게끔 되어 있다는 점이다. 그리고 또 다른 특징 하나는 학습 환경①과 비교해 볼 때 비교적 쉬운 개념 몇몇을 동원하여 시제를 설명한다는 점이다. 즉 시제는 과거 시제, 현재 시제, 미래 시제로, 그리고 상은 완료 상, 진행상 등으로 간단하게 설명하고 있다.<sup>11)</sup>

〈사례 ②〉

1. 다음 문장의 시제를 알아보자.

- (1) 지구는 태양의 주위를 공전한다.
- (2) 우리는 내일 그 친구를 만난다.
- (3) 나도 작년에 그 곳에 갔었다.

2. 다음 문장에 쓰인 '-겠-'의 의미를 알아보자.

- (1) 나는 이번 일요일에 성묘를 가겠다.
- (2) 어제는 무척 신이 났겠지?
- (3) 열차가 곧 도착하겠사오니 조심하시기 바랍니다.

\* 교과서 설명: 미래 시제는 대체로 선어말 어미 '-겠-'으로 실현되는데, ... '-겠-'은 위에서처럼 추측, 안내, 가능, 의지와 같은 말하는 이의 태도도 나타낸다.

• 변환된 지식의 형식적 맥락 복원하기: 그러면 반실재 문법과 연습 전통이 조우하면서 빚어내는 교육적 의미를 살펴보자. 학습 환경을 이치

11) 이렇게 시제를 설명하는 것의 문제점은 학습 환경⑤에서 다시 반복되고 있다. 이러한 설명 방식에 대한 문제점은 학습 환경⑤에서 다시 자세히 설명하고자 한다.

럼 비교적 단순하게 구성하게 된 까닭은 명시적 문법 개념과 지식이 다소 약한 중·고등학생에게 어느 정도 수준으로 그 개념과 지식을 연습시켜야 할지 어려움을 역설적으로 보여주는 것으로 보인다. 하지만 그 어려움은 연습의 구조를 단순화하는 것을 합리화시키지 못한다. 비록 순수 학문적 영역에서 다루고 있는 명시적 문법 개념과 지식을 중·고등학생이 제대로 인식하고 명명할 수 없다고 할지라도, 토박이 화자로서 그들은 실제 삶의 영역을 통해 어느 정도의 문법 지식을 '암묵적으로' 체득하고 있기 때문이다. 결국 학습 환경의 구조를 이렇게 단순하게 설계한 목적에서 그 이유를 찾아야 할 것이다. 학습 환경①의 사례가 시제의 학문적인 타당성을 찾는 연습을 위해 설계한 것이라면 학습 환경②의 사례는 시제의 변환된 지식의 형식적인 맥락을 복원하는 연습을 위해 설계한 것이라고 볼 수 있다.

• 변환된 지식의 개념과 성격: '변환된 지식'의 개념은 웨바야르가 교육의 관점을 기준으로 구분한 지식의 층위에서 추출한 것이다. 그는 지식을 학문적 지식(학자 중심), 가르칠 지식(교사 중심), 가르친 지식(학생 중심)으로 구분한다.<sup>12)</sup> 학문적 지식은 교육 내용으로 재구성되기 이전에 학자들이 연구한 지식을 의미하며, 가르칠 지식은 교육 내용으로 선정되어 교사들이 재조직한 지식을 의미하며, 가르친 지식(학습된 지식)은 교육이 이루어진 후에 학생들의 머리 속에 구성된 지식을 의미한다. 이러한 분류에 비추어 볼 때, 국어교육 현장에서 작동하는 문법 지식은 단순한 층위를 지닌 것이 아니라 복합적인 층위를 지니고 있다고 볼 수 있다. 변환된 지식이란 교육 내용으로 선정되어 조직된 지식을 의미한다. 물론 학문적 지식이 그대로 교육 내용으로 수용되기도 하지만, 교육적인 상황·맥락이나 학생들의 수준 등을 고려할 때 학문적 지식의 성격과 내용을 가공하거나 재설계하는 것과 같은 변환은 불가피하다. 변환된 지식이란 이런 교육적인 가공을 거친 산물이다.

12) 이경화(1996: 204)에서 재인용.

• 형식적 맥락의 특징: 형식적<sup>13)</sup>이라고 하는 까닭은 이 학습 환경에서 존재하는 반실재 문법이 연습 텍스트에 '이미 완벽히 기술되어 있다'고 보기 때문이다. 그래서 문법 교과서에 제시된 모든 양적인 지식 정보는 정확하며 반실재 문법은 이 양적인 정보에 의해 정의된다. 유일한 정답관으로 운영되는 이 학습 환경에서는 주어진 물음과 관련된 답은 연습 텍스트에 이미 존재하고 있으며 그 답은 유일하며 그 답만이 정확하다고 본다(one - and - only - one - answer - is - correct). 그래서 더 이상의 정보는 필요도 없을 뿐만 아니라 관련이 없다고 본다. 반실재 문법에 대한 이런 형이상학적인 생각은 교사와 학생의 소통을 다음과 같이 구조화한다. 즉 이 학습 환경②에서 문법 지식의 형식적인 맥락을 설명하고 반복적으로 사례를 제시하는 주체는 교사이며, 교육과정과 교과서가 학문적인 개념을 중재하는 매개체며, 학생은 교사와 수직적인 관계 속에서 수동적인 역할을 하게 된다.

• 교육적인 문제점으로서 신화: 이 학습 환경의 특징은 상황 자체가 인위적(artificial)이라는 데 있다. 그럼에도 불구하고 학생들은 교과서에 제시된 반실재 문법을 실재라고 생각하고 연습하게 된다. 그래서 만약 교사가 이러한 학습 환경을 지속적으로 제공하면, 학생들은 점차 하나의 신화(myth) 속에 빠져들게 된다. 당연히 학생은 교사에게 추가 질문을 하거나 반박 질문을 하는 것을 꺼리게 되고, 권위적인 교사는 이러한 신화를 교육적으로 이용하거나 즐긴다. 결국 이런 신화는 교사와 학생을 특수화된 그리고 안정적인 계약으로 묶어 놓는다.

• 실생활 문법 연습 전통③: 이 학습 환경은 실제 생활 속의 문법을 연습을 통해 체화하는 것을 목적으로 한다. 다음 사례는 외국인이 한국어 배울 때 사용하는 교재에서 뽑은 것이다. 이 사례에 제시된 학습 활

13) '형식적'이라고 명명한 까닭은 형식 자체가 고정된 것이 아니라 학문적인 흐름에 따라 그 형식적인 틀이 수정되기도 하고 변화하는 현상을 포착하기 위함이다.

등을 보면 '-었-'의 용법을 반복적으로 연습시키고 있다. 이 학습 환경③의 특징은 학습 환경①, ②와는 달리 다음과 같은 요구를 하고 있다. 하나는 그 문법을 실제로 소리 내어 '반복 연습'하는 등장인물(학생)을 요구하며, 다른 하나는 그 문법이 실생활의 '상황과 조건'을 충족할 것을 요구한다는 것이다. 이러한 요구 조건으로 말미암아 시제의 의미나 기능과 같은 특성보다 상황과 조건에 맞는 시제 형태를 사용하는 것이 교육 내용으로 부각되는 것이다. 그리고 이 학습 환경③의 특징은 앞의 ①, ②와 객관적으로 비교해 볼 때, 문법 수준이나 학습 활동의 수준이 낮기 때문에 곤란도가 낮은 연습이라고 볼 수 있다. 하나 연습한 사례를 유사한 상황·맥락 속에서 다시 찾아 연습하거나 다른 유사한 사례와 비교를 하는 연습을 하기 때문에 연습하는 당사자의 처지에서 본다면 곤란도가 학습 환경①, ②에 버금간다고 할 수 있다.

〈사례 ③〉

미나: 오랜만이에요. 그 동안 안녕하셨어요?

민수: 네. 미나씨도 잘 지냈어요?

미나: 지난 번에 본 시험 어떻게 됐어요?

민수: 붙었어요. 그런데, 미나씨 여행 간다고 들었는데 어디로 가세요?

미나: 아직 정하지 않았지만 멀리 가지는 않을 거예요.

• 학습된 지식의 실용성 경험하기: 그러면 실생활 문법과 연습 전통이 조우하면서 빚어내는 교육적 의미를 살펴보자. 이 학습 환경의 사례는 외국인이 한국어를 배우는 특수한 경우이기에 보편성을 띠지 못한다고 폄하할 수도 있다. 하지만 초등학교 5학년 1학기 『말하기·듣기·쓰기』 교과서에서도 이와 유사한 환경으로 구성되어 있음을 볼 때,<sup>14)</sup> 그렇게

14) 초등학교 사례를 본문에 넣지 않은 까닭은 학습 활동이 '시제가 아닌 '시간 표현'의 문제를 다루고 있기 때문이다. 초등학교 5학년 1학기 교과서는 다음과 같이 구성되어 있다. 학습 전개 과정에서 알 수 있듯이, '시간을 나타내는 말'과 관련된 학습 활동을 실제 삶의 맥락 속에서 반복적으로 하고 있다. 이러한 학습 환경은 외국인이 한국어를 배우는 학습 환경과 별반 다를 것이 없다. 왜냐하면 이 학습 환경을 구성하는 기본적

간단히 평가할 성질은 아니다. 학습 환경①, ②의 사례가 각각 시제의 학문적인 타당성을 따지고, 시제의 형식적인 맥락을 복원하는 데 그 목적이 있었다면, 학습 환경③의 사례는 시제의 '실용성을 경험하기'에 그 목적이 있다고 볼 수 있다. 이 과정에서 연습 상황과 맥락을 제공하고, 연습의 결과에 대한 정확성과 적절성을 따지는 주체는 교사이다. 하지만 학습 환경①, ②와는 달리 학습 환경③에서는 학생이 이미 학습한 지식을 토대로 상황·맥락을 선택하거나 선택적으로 관여할 수 있다. 연습의 실제성과 상황·맥락의 선택적 관여성은 학습 환경③에서 학생의 참여도를 높인다. 동시에 수업의 역동성 또한 자연스럽게 높아진다.

• 순수 문법 탐구 풍경④: 이러한 학습 환경은 김광해(1997: 121, 222-229)에서 엿볼 수 있다. 그는 아래에 제시된 <탐구 과제>를 다섯 단계의 <탐구 절차>를 거쳐 해결할 것을 주장하고 있다.

<사례 ④>

\* 탐구 과제

- |                  |                          |
|------------------|--------------------------|
| ㄱ. 내일은 비가 오겠다.   | ㄱ' 언니는 참 좋겠다.            |
|                  | ㄱ" 그 여자는 벌써 집에 도착했겠다.    |
|                  | ㄱ' " 지금쯤 고향에도 꽃들이 만발하겠지? |
| ㄴ. 내일은 비가 올 것이다. | ㄴ' 그는 어제 나를 기다렸을 것이다.    |
|                  | ㄴ" 그는 지금 나를 기다릴 것이다.     |
| ㄷ. 내일을 비가 오리라.   | ㄷ' 그는 어제 나를 기다렸으리라.      |
|                  | ㄷ" 그는 지금 나를 기다리리라.       |

\* 탐구 절차

- ① 문제 정의: 문제, 의문 사항의 인식, 문제에 의미 부여, 문제의 처리 방

---

인 들은 직접 교수법을 기반으로 하기 때문이다. 직접 교수법은 행동주의 심리학의 교육 원리를 토대로 하고 있다. 직접 교수법의 원리에 따르면 기르고자 하는 능력과 기능을 잘게 쪼개고, 잘게 쪼갠 능력과 기능을 삶의 맥락 속에서 가능한 실용적으로 쓸 수 있도록 반복적으로 연습시킨다.

법 모색(예: ㄱ 문장과 ㄱ', ㄱ", ㄱ' " 문장을 비교해 보자.)

- ㉠ 가설 설정: 유용한 자료 조사, 추리, 관계 파악, 가설 세우기(예: -겠-, -ㄹ 것-, 그리고 -라-는 미래의 의미보다는 추측의 의미에 더 초점이 맞추어져 있는 것이 아닐까?)
- ㉡ 가설 설정: 증거 수집, 증거 정리, 증거 분석(예: -겠-, -ㄹ 것-, -라-는 미래 시간의 부사와 함께 쓰일 때는 미래이나, 과거나 현재에 쓰일 때는 추정이나 의지의 뜻만을 가지고 있다)
- ㉢ 결론 도출: 증거와 가설 사이의 관계 검토, 결론 추출(예: -겠-, -ㄹ 것-, -라- 등을 미래 시제라고 하는 것은 문제점이 있다. 미래 상황에 쓰일 수 있다는 것과 미래 시제라고 규정하는 것은 분명히 다르다.)
- ㉣ 결론 적용 및 일반화: 새로운 자료에 결론 적용, 결과의 일반화 시도 (예: 미래의 시간 표현은 인정되나, 우리말에서 미래 시제는 일정한 형태로 대응되고 있지 않다.)

• 학문적 지식의 발견적 타당성 따지기: 그러면 순수 문법과 탐구 풍경이 조우하면서 빚어내는 교육적 의미를 살펴보자. 이러한 탐구 학습 절차는 문법 교육에 처음 시도된 것은 아니다. 이 방법은 부르너의 지식의 구조와 발견(탐구)의 원리를 적용한 것인데, 이미 과학 교과나 수학 교과 등에서 널리 시도된 것이다. 그런데 이들 교과에서 다루고 있는 지식의 공통점은 개념의 체계와 구조가 잘 짜여져 있어 부르너의 교육 원리를 적용하기에 알맞다는 데 있다. 그리고 이 탐구 학습 절차는 이 분야의 학자들만이 주로 전문적으로 해 온 풍경이라는 것이다. 그러면 문법 교육에서 이러한 탐구 학습의 절차를 도입한 까닭은 무엇인가? 그것은 문법 학자들의 경험, 즉 지식의 발견 과정과 원리의 경험을 학생들로 하여금 하게 하는 데 있다고 볼 수 있다. 그리고 이러한 경험의 축적은 학생들이 장래에 어려운 문법을 조금이나마 사랑하는 '작은 문법 학자'가 되는 데 도움을 줄 것이라 생각한다. 이러한 목적 의식은 '시간 표현'을 탐구하는 목표에서 엿볼 수 있다. "본 탐구 학습은 시제에 관한 기본적인 지식이 갖추어져 있는 학생들을 대상으로 하여, 교과서에 제시하고 있는 시제 문제에 대하여 보다 근본적으로 고찰하는 계기가 되도록 비교적 심화된 학습 유형으로 꾸민다." 밑줄 친 부분의 의미, 즉 '보다 근본적으로

고찰하는 계기'란 바로 '작은 문법 학자'의 수준까지 나아감을 의미한다.

• 교육적 인식론과 발견의 맥락: 학습 환경④처럼 발견의 맥락을 중시하는 교육적 인식론(엄태동, 1998: 91)에서는 전통적인 철학적 인식론과 정당화의 맥락을 다음과 같은 문제점을 지니고 있다고 비판한다. 즉 학문적 지식은 그것이 탐구되고 발견되는 맥락으로부터 분리시킨 채 논리적인 정당화나 분석만을 시도해서는 지식이 실제로 가지고 있는 풍부한 양상이 사상(死傷)된다고 보는 것이다. 그 결과 기존의 전통적인 철학적 인식론은 정당화의 맥락만을 논의의 대상으로 끌어들임으로써, 주체가 직접 발견의 과정에 참여할 때에야 비로소 획득 가능한 지식의 풍부한 성격을 제거하고, 지식의 학습 과정에 개입하는 주체의 열정이나 흥미와 같은 정서적이고 동기적인 유인(誘引)을 배제해 버리는 결과를 낳는다. 지식의 학습이란 단순히 해당 지식을 명제적으로 명명할 수 있는 상태를 의미하는 것으로 보지 않는다. 발견의 맥락을 옹호하는 교육적 인식론에서는 궁극적으로 지식이 학습되었다는 것을, 주체 안에 지식이 온전히 체득(體得) 혹은 점유(占有)되어 있는 상태(Polanyi, 1958)<sup>15)</sup>로 보고 있다. 인간의 앎, 혹은 지식에는 명시적으로 드러내어 밝힐 수 없는 암묵적인 차원이 언제나 수반되는데, 이러한 암묵적 차원은 언어나 기호를 통해 형식화될 수 없는 것으로 실천 속에서 그것을 구사하는 가운데서만 드러난다. 주체 안에 지식이 체득, 점유된 상태라 함은 주체가 지식의 이러한 암묵적인 차원까지를 소유한 상태를 의미한다. 그런데 이는 주체의 당사자적(personal) 참여와 실천을 통해서만이 가능하다. 그런 의미에서 볼 때 정당화의 논리를 거친 결과로서의 지식, 상당 부분 발견 당시의 풍부한 맥락이 사상된 지식, 결과적으로 암묵적인 차원이 제거된 지식만을 대상으로 하는 교수-학습은 해당 지식의 온전한 체득을 이끌기

15) 이처럼 주체 안에 점유된 지식을 폴라니는 당사자적 지식(personal knowledge)라고 명명하였다(Polanyi, 1958). 이하 지식의 학습과 관련한 논의는 폴라니의 논의에 기댄 바 크다. 폴라니의 논의에 더해 교육적 인식론을 구안하고 있는 것으로는 장상호(1997), 엄태동(1998) 등을 참조할 수 있다.

어렵고, 상대적으로 지식에 대한 열정을 불러일으키기도 힘들다.

• 반실재 문법 탐구 풍경⑤: 이러한 학습 환경은 현행 『고등학교 국어 下』에서 약간 엿볼 수 있다. 시간 표현은 제3단원 첫 번째 소단원인 “역사 앞에서”에 제시되어 있다. “역사 앞에서”는 김성철의 일기문의 일부를 떼어온 것인데, 시간 표현은 이 제재와 결합된 방식으로 제시되었다. 개발자는 시간 표현에 대해 길게 서술하는 그간의 관행에서 벗어나 실제 언어 자료인 텍스트와 시간 표현 관련 지식을 함께 제시하여, 텍스트 중심의 학습을 하되 그 텍스트에서 시간 표현 관련 지식을 실제로 만들어 가는 기회를 학습자에게 주고자 하였다. 그러나 이러한 시도에도 불구하고 형식면으로나 내용면으로 볼 때 반실재 문법의 탐구 풍경으로 보기 힘들다. 무엇보다 탐구 학습의 절차에 대한 형식적인 면에 대한 고려가 없으며, 시제와 상이 어떤 식으로 실제 국어에서 실현되어 시간을 표현하는 지에 대한 내용적인 면에 대한 고려 역시 부족하다. 그래서 다음과 같이 필자가 임의적으로 이 학습 환경이 드러나는 교과서를 다음과 같이 만들어 보았다.

#### 〈사례 ⑤〉

##### 1. 알아두기

- 시간 표현: 시간을 나타내는 표현을 말하며, 국어에는 시제와 상이라는 문법 요소로 실현된다.
- 시제: 시간의 외적 위치를 보이는 것(=시점). 과거 시제, 현재 시제, 미래 시제
- 상: 시간의 내적 양상을 보이는 것(=동작상). 완료상, 진행상
- 서법: 말하는 이가 문장의 내용에 대해서 가지는 정신적인 태도. 추정, 의지

##### 2. 탐구 과제: 우리말에는 시제가 3가지로 구분될까?

- 연습 예문: 신은 죽었어요. 서울 거리엔 사람들이 많았지. 토마토를 만 원어치나 샀네.

##### 3. 학습 활동

- ① 연습 예문에 현재나 미래를 나타내는 부사어(지금, 내일)를 넣어 말하

- 면 문장이 어떻게 되는가? 어색하다면 왜 어색한가?
- ② 연습 예문에 과거를 나타내는 형태는 무엇인가?
  - ③ 연습 예문에서 과거 시제 표시를 제거하고, 현재를 나타내는 부사어(지금)을 넣어 보자. 문장이 어색한가?
  - ④ 연습 예문에서 과거 시제 표시를 제거하고, 미래를 나타내는 부사어(내일)를 넣어 보자. 문장이 어색한가?
  - ⑤ ③과 ④의 문장이 어색하지 않다면, 연습 예문에서 과거 시제 표시를 제거한 문장의 시제를 어떻게 불러야 하는가?
  - ⑥ “내일 내가 이쪽으로 와주었으면 좋겠어.”라는 문장에서 ‘-었’은 과거 시제 표시인가?
4. 탐구 과제: 현재 시제 표시와 과거 시제 표시를 나타내는 사례를 찾아 이와 같은 학습 활동을 해 보자.
  5. 탐구 과제: 우리말에서 시제를 체계적인 문법 범주로 볼 것인가, 아니면 상(相)과 서법(綴法)을 체계적인 문법 범주로 볼 것인가?

• 변환된 지식의 파손 맥락 복원하기: 그러면 반실재 문법과 탐구 풍경이 조우하면서 빚어내는 교육적 의미를 살펴보자. 이러한 학습 환경을 시도한 것은 탐구 학습 절차를 개발한 국어지식 교육계의 요구를 충족시키고, 7차 교육과정에서 미진한 문법 교과서상(像)을 보완하기 위함이다. 7차 교과서 개발시 가장 중요시했던 것 중의 하나는 바로 탐구 활동 중심 교과서를 구현하는 것이었다. 단순암기식의 국어교육을 지양하고 실제로 학습자의 적극적인 참여와 활동을 가능하게끔 하기 위해서는 활동 중심으로 교과서를 꾸미는 것이었다. 그리고 이런 방향은 창의적이고, 비판적이며 해석적인 국어 능력을 키우는 것을 궁극적인 목적으로 하는 제7차 국어과 교육과정 정신과도 일맥상통하기도 했다. 하지만 아쉽게도 이러한 정신을 문법 교과서에 구현하지 못하였다. 이렇게 된 까닭은 무엇보다 학문적 지식이 가르칠 지식으로 변환될 때, 발생할 수 있는 지식의 파손성을 고려하지 못하였고, 동시에 학문적 지식의 발견적 맥락을 충분히 제공할 수 있는 상황을 설계하지 못하였기 때문이다. 학습 환경⑤는 이러한 파손된 지식의 맥락을 복원하는 데 그 목적이 있다.16)

• 발견의 맥락과 지식의 파손성: 교육은 지식의 소통을 전제로 한 인간 행위이다. 그런데 소통이라는 것은 적어도 서로 다른 두 소통 주체가 존재해야만 가능하다. 그리고 소통과정에서 지식은 필연적으로 변화한다. 지식의 파손성은 이러한 지식의 변성(變性)을 뜻하는 또 다른 명명이다. 교육 과정은 학자의 지식이 파손되어 교사의 지식이 되고, 교사의 지식이 파손되어 학생의 지식으로 변해가는 역동적인 과정이다. 정당화의 맥락을 중시하는 연습 전통의 패러다임에서는 이러한 지식의 파손성이 거의 일어나지 않거나 일어난다고 하더라도 거의 미미한 정도이다. 하지만 발견의 맥락을 중시하는 탐구 풍경의 패러다임에서는 본질적으로 이러한 지식의 파손성이 일어날 가능성도 높다. 탐구 풍경이 학문적 지식과 변환된 지식에서 각각 다르게 설정되어야 할 뿐만 아니라, 그 풍경 속에 존재하는 탐구 주체뿐만 아니라 그 주체가 맡은 역할의 비중 역시 달라지기 때문이다.

• 지식의 파손성의 교육적 의미: 그러나 모든 지식의 파손이 교육에서 경계되어야 할 것은 아니다. 교사와 학습자의 지식 소통 과정에서 초기의 지식이 계속해서 의미를 적절한 방향으로 확장되는 것은 지향(指向)되어야 할 지식의 파손이다. 지양(止揚)해야 할 지식의 파손은 초기의 지식의 의미가 그대로 보존되는 '본래 상태 유지'에서 더 나아가 이것이 훼손되는 것을 의미한다. '파손'의 교육적 의미에 대한 가치 판단은 강완(1991)의 다음 진술에 잘 나타난다. "어떤 지식은 잘못 되고 무의미한 표현 형식과 함께 사라지기도 한다. 어떤 것은 풍부한 의미와 더 좋은 표현 형태를 가지고 확장되기도 한다. 어떤 것은 초기의 것과는 매우 다른 의미를 가진 것으로 변질되기도 한다." 그러므로 지식의 파손성 개념은 긍정적인 파손과 부정적인 파손을 판별하기 위한 기준을 필요로 하게 된다. 파손되지 말아야 할 '핵심적인 그 무엇', 지식의 수많은 변형에도 불

16) 지식을 변환 과정에서 발생하는 이런 파손성도 있지만, 지식을 발견하는 과정에서도 파손성이 존재한다.

구하고 원형적으로 간직되어야 할 ‘그 무엇’이 제시되어야 한다.17)

• 탐구력 신장을 위한 상황 설계: 그러므로 성공적인 지식의 학습이 이루어지게 하기 위해서는 이러한 발견의 맥락을 충분히 제공할 수 있는 상황을 설계해야 할 필요가 있다. 이때 비록 해당 지식이 발생한 역사적, 학문적 맥락을 그대로 복원하는 형태는 아닐지라도, 교수학적 상황은 적어도 그와 유사한 결과를 이끌 수 있도록 인위적으로 설계18)되어야 할 것이다. 혹은 여기서 한발 더 나아가 ‘발명가의 발자국을 따라가는 것이 아니라, 실제 발명 과정보다 개선되고 잘 인도된 과정을 따를 수 있도록 (우정호, 2000)’ 치밀하게 설계되어야 할 것이다. 학생은 이러한 상황 안에서 문제를 해결해 나가면서 학자가 지식을 발견하면서 느꼈을 열정과 흥분을 생생하게 체험할 수 있으며, 그 결과 지식을 온전히 자기 안에 체득하고 점유할 수 있게 된다. 이처럼 발견의 여정을 재체험하도록 하는 교수 학습은, 이를 생략한 채 발견의 결과만을 강조하는 기존의 교수 학습보다 여러 가지 점에서 더 효과적이다. 학생의 흥미와 열정을 유발하

17) 여기서 잠시 김은성(2004)의 견해대로 ‘파손과 변화’의 동의어 여부를 점검해 볼 필요가 있다. ‘파손’에는 ‘훼손되지 않은 원래 상태’에 대한 긍정적인 정향이 담겨 있다. 그러나 ‘변화’에는 그렇지 않다. 변화는 내재적으로 좋고 그름, 바람직함과 바람직하지 않음의 가치 판단이 개재될 수 없다. 변화한 양상을 보아야만 비로소, 그 변화가 상황에 비추어 적절한지 그렇지 않은지 판단할 수 있다. 가치 판단이 전제되었느냐 그렇지 않느냐는 ‘파손과 변화’를 구별할 수 있는 변별점이다. 그리고 이 같은 변별점은 교육의 장에서는 매우 중요한 의미를 가진다. 교육은 가치적인 활동이기 때문이다. 일반적인 인식론에서 지식의 변화를 중시한다면, 교육 논의에서는 ‘가치로운’, 또는 ‘바람직한’ 지식의 변화를 중시한다. 그러므로 교육적으로 가치 있는 지식이 갖추어야 할 그 핵심적인 그 무엇인가가 결여된 지식, 그것이 삭제되었거나 훼손된 지식은 교육적으로 가치로운 지식이 아니다. 그러므로 ‘지식의 파손성’에서 ‘파손’이 전제하는 것은 지식이 초기 생성 시기의 모습 그대로를 소통 과정에서 온전히 보존해야 한다는 것이 아니다. 그것은 지식의 본질적인 속성인 ‘변성’을 인정하되, 그 변화 양상이 교육의 장에서 지식을 지식답게 하는 ‘최소한의 핵심적인 어떤 것’이 삭제되거나, 불완전하게 남아있거나, 이에 다른 모습으로 변해버리는 것을 경계하는 것이다.

18) 이를 부르소는 ‘인위적 발생’ 요소라 일컫고 있다(Brousseau, 1997 ; 이경화(2001)에서 재인용).

면서 지속적인 탐구의 역량을 키워주는 교육은 학생이 스스로의 힘으로 새로운 지식을 향하여 자발적으로 나아가도록 이끌 수 있기 때문이다.

• 실생활 문법 탐구 풍경⑥: 문법 탐구의 환경은 학자들의 연구 영역에서도 존재하고, 교과서를 중심으로 한 교육 영역에서도 존재하지만, '나와 너(우리)'가 살아가는 실제 삶의 영역에서도 존재한다. 이 학습 환경은 실제 삶의 영역 속에서 전개되는 실생활 문법을 탐구 풍경으로 포착한 것이다. 이 사례로는 학생들의 구두 언어를 채록한 것도 있을 수 있으며, 인터넷 환경을 통한 통신 언어를 채록한 것도 있을 수 있다. 다음 사례는 실제 초등학생들이 사용하고 있는 대화방을 제시한 것이다.<sup>19)</sup> 이 사례는 맞춤법과 띄어쓰기도 제대로 안 되어 있으며, 각종 기호와 한자가 난무한 것이다. 이 사례를 문법 학자나 국어 교사들이 반복해서 읽더라도 초등학생들이 사용하는 통신 언어에 존재하는 시제 형태를 찾아내기 힘들 것이다.<sup>20)</sup> 각주에 제시된 해석을 바탕으로 실생활 속의 시제 사용이 어떤 문제점을 지니고 있는지 탐구할 수 있다.

〈사례 ⑥〉

학생1 : ㉠너집@ya?i

학생2 : 항경.강타.왕씨훗?

학생1 : 능네.강빡강빡㉡네...+.ㄱ

학생2 : 잉따㉢.나왕서.봉씨닷.;

학생1 : 귀공해훗.꽃푹..굶양.㉣능.봉지.망씨닷.;

학생2 : 앙나옹꼬앗??㉤.글영.톨아징㉥+0ㅏ.!! -^

19) 자료 출처는 <http://deuxji.hihome.com/book4.htm>이며, 제목은 '통신 언어의 특징과 문제점과 전망'이다.

20) 이 사례를 풀이하면 다음과 같다. 학생1 : 너 집이야?//학생2 : 학원 갔다 왔어?//학생1 : 졸려죽겠어..//학생2 : 있다가 나와서 보자.//학생1 : 피곤해.. 그냥 오늘 보지말자.//학생2 : 안 나올 거야? 그럼 빼집이야.!!!//학생1 : 오늘 정말 피곤해서 못 나가겠어. 널 학교에서 보자//학생2 : 그래? 그럼 어쩔 수 없지.. 잘 쉬어..//학생2 : 안녕안녕 잘 가요..^^//학생2 : 준호님 안녕하세요?//학생2 : 왜 대답이 없어요?//학생2 : 채팅 못해요?//학생2 : 어.. 아저씨잖아?//학생2 : 나 갈래.. 빠이..

학생1 : 5능.정망.튀공ㅎㅁ서.몽㉠:㉡계서.네일.항교에서.봉씨㉢:—;:

학생2 : 그레??..그럼.영찌.슈.영찌..장.쉬여..

학생2 : 앙 흥 앙 흥 잘 가 효^~

학생2 : 준호님.양냥ㅎ㉣케훗?

학생2 : 와㉤.대다.바이.영쓰ㅁ훗?..

기 자 : ^^;

학생2 : 체똥 몽태훗?

학생2 : 철... ●ㅁ정씨장●ㅁ?;

기 자 : v^^;

학생2 : v난 ㉥ㅁ망 잡수. ㅁㅁㅁㅁ!!

• 인물과 조건 및 상황의 상동성: 그러면 실생활 문법과 탐구 풍경이 조우하면서 빚어내는 교육적 의미를 살펴보자. 먼저 이 학습 환경의 특징을 인물과 조건, 상황을 통해 살펴보자. 이 학습 환경에서 실생활 문법을 탐구해야 할 인물은 바로 사례 속에 제시된 문법을 구사하는 인물과 동일한 조건과 상황 속에서 살아가는 '인물(학생)'이라는 점이다. 내 삶 속에서 내가 사용하는 문법을 내가 주체가 되어 탐구하는 풍경이 전개된다. 이 학습 환경 속에 던져지기 전에는 내가 한 문법 행위가 어떤 의미를 지니고 있는지 모르고 있다가 이 환경 속에 존재하는 탐구 풍경을 스스로 펼쳐나가면서 내가 한 문법 행위가 지닌 의미를 찾아나가는 것이다. 주관적으로 느끼고 무의식 속에서 잠재했던 무형적인 문법 지식의 의미가, 객관적으로 성찰하고 의식 속에서 부각하는 유형적인 문법 지식의 의미로 거듭나게 되는 것이다. 자연히 이러한 탐구 풍경을 행하는 주체는 '나와 너'이며 그 탐구 풍경의 대상은 '나와 너'의 문법과 문법 지식이기엔 권위적인 교사나 권위적인 텍스트의 역할은 축소되거나 사라진다. 텍스트는 교실 구석에 놓이게 되거나 교사의 역할은 감독자 정도이다. 유일한 답이 있다는 보장도 없으며 그 답이 정확하다는 가정도 성립하지 않게 된다.

• 학습된 지식의 실용성 성찰하기: 학습된 지식의 유의미성은 지식

의 내재적 가치나 외재적 가치를 통해 따질 수 있다. 외재적 가치 판단을 하는 경우, 실용성은 핵심적인 준거가 된다. 특히 문법 지식의 경우, 실용성은 논리나 이성으로 무장한 문법 지식의 딱딱함을 주관적인 감각으로 극복할 수 있게 하기에 소중한 자원으로 처리해야 할 개념이다. 그러나 국어 문법 교육의 목표가 학습 환경③이나 외국어 문법에서 추구하는 '정확하고 효과적인 의사소통 능력 신장'이라는 목표와 동계의 성질에 놓일 수도 없으며 그 목표에 종속될 필요는 없다. 이미 이러한 목표 수준의 능력은 초등학교 수준의 교육을 받은 토박이 화자라면 충분히 도달 가능한 목표이기 때문이다. 중등 이상의 국어 문법 교육은 적어도 실생활의 문법 현상에 대한 감식안(鑑識眼)을 기르는 정도의 고차원적인 목표가 필요하다. 이러한 감식안을 기르는 방법은 바로 실생활 문법에 대한 체험과 그 체험을 통한 성찰이다. 아무리 좋은 문법 이론이나 탐구 방법을 배우더라도 그 내용을 몸소 체험하지 않는다면 그것은 당사자적(personal) 지식이 될 수 없다. 또한 아무리 좋은 문법 습관을 몸에 익힐지라도 그 행동의 의미에 관한 성찰적 접근이 없다면 그것은 교육이 아닌 훈련에 불과하기 때문이다. 이 학습 환경은 문법 지식과 삶의 문제를 연계하며 그 연계성이 어떤 의미를 지니는지 본질적으로 성찰하게 하는 교육을 장을 제공한다.

• 체험 정보의 공유와 평가를 통한 성찰: 체험에 대한 '기술'이 대상을 정확하게 묘사하는 일이라면, 체험에 대한 '설명'은 대상의 특징을 찾아내는 일이며, 체험에 대한 '해설'은 그 특징 기저에 작동하고 있는 원리를 밝히는 일이다. 이 학습 환경에서 학생은 자신이 체험한 실생활 문법 내용을 기술할 뿐만 아니라, 그 내용이 가지고 있는 의미를 밝혀내는 일을 해야 한다. 체험에 대한 설명과 해설의 목적은 관찰된 바를 체험의 맥락 안에 정초시키고 맥락 지운 내용이 체험을 관찰하고 기술한 내용과 어떻게 들어맞는지 확인하는 것이다. 탐구 풍경의 실생활 문법은 이러한 정보를 담은 체증(體證) 자료를 공유할 때만이 문법 현상에 대한 지각을 높이고 이해를 깊게 하는 문법적 감식안을 높일 수 있다. 한편 진리에 대

한 '확신'과 '이해'를 하는 작업이 주로 이론적인 작업이라면 '실행'과 '체증'의 과정은 주로 체험을 통한 실제적인 작업이라고 할 수 있다. 하지만 이러한 두 작업이 일이관지(一以貫之)가 되는 것은 쉽지 않다. 겉으로 보기에 이론은 합리적이지만 실체가 부실한 경우도 있으며, 반대로 이론은 비합리적이지만 실체는 튼실한 경우도 있다. 실생활 문법의 탐구 풍경의 목적은 그 탐구 방법의 실체가 얼마나 튼실한가를 평가하는 데 있다. 그 확인 작업의 주체인 학생이 스스로 그 방법이 지니고 있는 강점과 약점을 찾아내도록 하는 데 있다. '몸소' 체험하고 장·단점을 찾아내는 일은 다시 탐구 이론의 틀을 수정하는 선순환적인 힘이 된다. 그리고 이러한 체험을 비슷한 영역에도 적용 가능한지 그리고 다른 영역에도 확장 가능한지 평가하는 것도 가능하게 한다.

### Ⅲ. 탐구 풍경의 교수학적 상황 조성을 위한 전제<sup>21)</sup>

• 수업 상황의 세 가지 요인: 수업 상황에는 교사와 학생, 그리고 문제 학습 환경이라는 세 가지 요인이 존재한다. 또한 수업 상황은 교수학적인 상황과 비교수학적인 상황 두 가지로 나뉘는데, 교사를 포함한 세 가지 요인이 이들 두 상황 속에서 각각 작동하게 된다. 하지만 세 가지 요인의 관계성은 두 상황 속에서 동일하게 작동하지 않는다. 수업 상황은 시간의 흐름에 따라 변하게 되는데, 교사와 학생, 그리고 문제 학습 환경 자체가 두 가지 상황 속에서 달라지기도 하고, 세 요인의 관계성 역시 그 속에서 달라지기 때문이다. 이 절에서는 이러한 특성 속에 존재하는 교사와 학생이 해야 할 책임을 살펴보고자 한다. 그 책임은 교사와 학생에게 부여된 것이며 행위로 구현된다.

21) 이 절의 내용은 부르소의 용어로 말하면 '교수학적 계약'에 해당하는 내용인데 용어의 엄밀성이 확보되지 않아 잠정적으로 이렇게 풀어쓴다.

## 1. 교사의 의무

• 지식 이양: 교육 내용에서 다루고 있는 문법 지식을 학생에게 이양하는 것은 교사에게 부여된 일차적인 책임이다. '아는 것이 힘이다.'라는 베이컨의 명제는 교사로 하여금 주입식으로 지식을 이양하는 것이 정당함을 보여준다. 문법 교육의 학습 환경에서 이런 지식 이양의 의무를 잘 이행하는 것은 탐구 전통의 패러다임보다 연습 전통의 패러다임이 효과적이다. 물론 전자를 어떻게 운영하느냐에 따라 지식 이양의 효과가 증대할 수도 있다. 그러나 탐구 풍경의 패러다임은 기본적으로 학생 중심으로 그리고 과정 중심으로 문법 지식을 접근하기 때문에 양적인 측면에서 볼 때 지식 이양의 효과가 연습 패러다임에 비해 떨어질 수밖에 없다. 질적인 측면을 고려할 때도 연습 전통의 패러다임은 순수 문법에서 실생활 문법에 이르기까지 체계의 정밀성과 정확성이 탐구 풍경의 패러다임보다 우위를 점하는 것으로 보인다.

• 지식 소통 방법의 이양: 하지만 연습 전통의 패러다임이 이런 장점이 있다고 하더라도, 복잡한 현대 사회의 상황·맥락을 고려하여, 그 모든 문법 지식을 일일이 학생에게 이양하는 책임을 교사가 혼자 감당하기에 너무 힘들며 또한 불가능하다. 교사에게 부여된 또 다른 책임은 바로 이러한 상황·맥락을 고려하여 공부(학습)하는 방법을 학생에게 가르치는 것이다. 지식을 이양하는 것을 교사가 일일이 고기 잡는 것에 비유한다면, 지식을 소통하는 방법을 이양하는 것은 교사가 고기 잡는 방법을 가르쳐 주는 것에 비유할 수 있다. 배울 정보와 지식이 넘쳐나는 현대 사회에서 후자의 방법으로 적합한 것이 바로 탐구 풍경의 패러다임이다. 세상의 바닷물이 짜다는 것을 증명하는 것은 바닷물 한 바가지로도 충분하듯이, 문법 교육의 목표가 문법 지식을 암기하는 것이 아니라, 이 지식을 탐구하는 능력을 기르는 데 있다면 더 이상 말할 나위가 없다. 그리고 비록 학생들이 문법 학자 수준까지 문법을 탐구하는 능력을 배우지 못할지라도 자신들의 일상적인 언어생활 가운데 문법적인 문제가 문제인지 그

리고 그 문제를 상황·맥락에 맞게 효과적으로 사용하는 법을 배울 수 있기 때문이다.

- 지식 소통의 책임 이양: 교사에게 부여된 마지막 책임은 지식을 소통하는 '책임까지' 학생에게 이양하는 것이다. '진정한' 학습이란 학생이 오직 자신의 지식을 만들고, 그 지식을 작동시키고 발전시키는 것이다. 그리고 학생은 자연발생적으로 세계가 학생 자신에게 무엇인가 의도를 지닌 체계로 파악하기 때문에, 교사는 수업 상황에서 학생이 살아갈 세계와의 관계 속에서도 지식을 소통할 수 있도록 준비를 해야 한다. 즉 그 동안 지식을 세계와 소통하는 책임(권리와 의무)이 학자나 교사에게 있었다면, 이제는 학생이 그 책임을 전적으로 갖는 것이다. 이런 점을 고려한다면 실생활 문법이 순수 문법이나 반실재 문법보다 교육적으로 유의미하며, 실생활 문법 중에서도 연습 전통보다 탐구 풍경이 교육적으로 더 유의미한 자리를 차지한다. 왜냐하면 후자는 전자에 비해 그 지식의 유의미성을 학생 스스로 깨닫기를 바랄 뿐만 아니라, 그 깨달음의 과정에서 학생 스스로 능동적인 주체가 될 것을 요구하며, 그 주체적인 역할에 수반되는 책임 역시 기꺼이 받아들일 것을 학생에게 강요하기 때문이다.

- 문제 학습 환경의 조직: 한편 또 다른 교사의 의무는 문제 학습 환경을 조직하고 설정하는 일이다.(부르소, 1997: 229-230) 교사가 지식을 소통할 책임까지 학생에게 이양하는 것은 선언적인 수준에서 끝나서는 안 된다. 교사는 학생들이 그 책임을 잘 떠맡을 수 있도록 문제 학습 환경을 잘 조직하고 설정해야 한다. 교사는 이러한 문제 학습 환경을 통해 어떤 지식을 가르치고자 하는 자신의 의도를 '다소 숨기는 전략'을 쓴다. 즉 교사는 오로지 문제에 대한 개인적인 적응을 통해서만 학생이 그 지식을 얻을 수 있도록 하기 위해서 이러한 지식과 예측되는 대답의 상당 부분을 숨긴다.

• 기본 전략과 맨 처음 대답: 교사가 이런 의무를 수행하기 위해 쓰는 다양한 전략을 쓸 수 있다. 첫 번째 전략은 기본 전략으로 교수학적 상황에 사용하는 전략이다. 이 상황에서 교사는 정보를 숨기지 않고 가능한 제시하며, 책임을 학생에게 위임하지 않고, 교사 자신이 진다. 따라서 이 상황에서 만드는 교사의 문제 학습 환경은 학생들이 기존에 지니고 있던 지식의 도움을 받아가며 '맨 처음 대답'을 쉽게 할 수 있도록 조직하고 설정한다. 교사는 이런 전략을 사용하면서 학생들에게 '숨긴' 수업 목표(문법 지식)를 달성하는 데 필요한 기초 지식과 규칙, 방법을 가르쳐 준다. 이 전략은 연습 전통의 패러다임과 탐구 전통의 패러다임에서 참조하는 문법이 순수 문법일 때 사용하는 중심 전략이다.<sup>22)</sup> 물론 기본 전략에서 일어난 이러한 이양은 대단하지만 아직도 '진정한' 학습이 일어난 것은 아니다.

• 비틀기 전략과 당사자적 대답(personal answer): 또 다른 전략으로 비틀기 전략이 있다. 부르소는 '지식 소통의 책임까지' 학생이 질 때 진정한 학습이 일어난 것으로 본다. 그는 학습이란 학생 스스로 만들어야 하고 학생의 앎을 수정하는 것으로 본다. 따라서 교사는 학생들이 '진정한' 학습을 할 수 있도록 적절한 상황(비교수학적 상황)을 또 탐색해야 한다. 이 적절한 상황이 학습 상황이 되기 위해서는 제시된 질문에 대해 학생이 '맨 처음 대답'하는 것이 가르치고자 하는 내용이 되어서는 안 된다. 교사는 학생이 습득한 지식과 기본 전략이 교사가 새로 제안한 상황에 비효율적임을 재빨리 알게 하도록 새로운 전략을 쓴다. 바로 '비틀기' 전략으로 학생으로 하여금 모종의 수정을, 즉 자신의 지식 체계를 수정할 수밖에 없음을 느끼도록 하는 것이다. 이 때 학습 상황은 단지 교사의 기대에 부응하기 위해서가 아니라, 학생으로 하여금 '당사자적인 대답'을

22) 전략 대신에 '중심 전략'이라는 표현을 쓴 까닭은 어떤 지식을 가르치면서 한 가지 전략만을 쓴다는 것은 실제로 거의 불가능하기 때문이다. 그리고 그럴 가능성이 있다고 하더라도 교육적으로 볼 때 '중심 전략'과 '주변 전략' 또는 '부수적인 전략'을 같이 섞어 쓰는 것이 더 효과적일 수 있기 때문이다.

하도록 질문을 만들고, 학생으로 하여금 자신의 앎을 만들고, 앎을 사용하고 수정하도록 제약이 많은 문제 학습 환경을 만든다. 이 전략은 연습 전통의 패러다임과 탐구 풍경의 패러다임에서 참조 문법이 실생활 문법 일 때 사용하는 중심 전략이다. 학생들은 이 문제 학습 환경을 스스로 해결함으로써 비로소 자신의 지식(앎)을 세계와 소통하는 능력을 얻게 된다.

- 지식의 가치 관리: 교사의 또 다른 의무는 학생이 획득할 지식의 가치를 관리한다. 학생이 획득해야 할 지식은 그 가치가 있어야 한다. 하지만 그 지식의 가치를 누가 어떻게 따질 것인가? 항존주의 관점에서는 지식의 가치를 절대적인 것으로 본다. 그래서 전통적으로 내려오는 지식 중 반드시 가르쳐야 할 지식이 있다고 본다. 연습 전통의 패러다임은 탐구 풍경의 패러다임에 비해 이런 관점이 강하다. 반면 진보적인 관점을 취하는 탐구 풍경의 패러다임에서는 절대적인 지식의 가치를 부정하며, 지식이란 상대적인 가치를 지닌 것으로 본다. 그래서 시대의 흐름과 역사적인 삶의 맥락에 따라 지식을 새롭게 해석하고 그에 따른 가치를 부여한다. 교육적인 입장에서는 두 관점 모두 장단점을 가지고 있기에 모두 수용을 할 수 있다. 하지만 두 관점에서 주장하는 지식이 학생의 세계(삶)와 상호 소통하도록 하는 것이 지식의 가치를 제대로 유지하는 일이며, 교육에서 더 시급하고 중요한 일이다. 교사가 해야 할 일은 바로 학생이 획득해야 할 지식의 가치를 올바르게 관리하는 일이다. 그 방법은 다음과 같다.

- 학습 환경의 질(quality) 관리: 교수학적 상황에서 작동하는 요인은 '교사', '학생', '문제 학습 환경'이다. 여기서 눈여겨보아야 할 부분은 '문제 학습 환경'이다. '문제 학습 환경'이라는 말이 지닌 의미는 무엇인가? 굳이 '문제'라는 말로 표현하지 않은 까닭은 무엇인가? 학생이 문제를 잘 푼다고 하는 것과 문제 학습 환경을 잘 푼다(문제 학습 환경에 적응한다)고 하는 것이 주는 의미 차이에서 그 실마리를 찾을 수 있다. 전자, 즉

문제를 잘 푼다는 것은 학생이 문제를 푸는 데 도움을 주는 기초 지식을 잘 알고 있으며, 문제를 푸는 방법과 방법적 지식을 잘 알고 있음을 의미한다. 하지만 문제 학습 환경을 잘 푼다는 것은 학생이 '실제적인(real)', 그리고 문화적인 기능을 하는 유발자로서 지식을 잘 알고 있으며 활용하고 있음을 의미한다. 부르소는 비교수학적인 상황에 존재하는 문제 학습 환경을 '문화적 위임 지역'(territory of cultural reference)으로 인정하고 있다(부르소, 1990: 322-323). 교사가 준비해야 하는 문제 학습 환경이란 학생이 획득한 지식을 학생 자신이 살고 있는 세계와 소통을 가능하게 하는 환경이다. 학생이 획득한 지식의 가치는 교사가 이런 문제 학습 환경의 질을 어떻게 관리하느냐에 달려 있다.

• 의도 숨기기 조절: 교사는 문제 학습 환경을 조직하고 설정하는 의무를 행하면서 동시에 교사의 의도를 '다소 숨긴다'. 교사가 가르치고자 하는 의도를 숨기는 까닭은 무엇인가? 특히 비교수학적 상황에서 학생들이 교사의 의도를 모르도록 하는 까닭은 무엇인가? 그것은 바로 '의도적인 인지적 구성'(부르소, 1997: 228) 때문이다. 사람들은 자기 인생에서 마주치는 모든 것들을, 자기를 위해 조직되고 자기에게 교훈을 가르치기 위해 의도된, 중요한 무엇으로 해석하는 경향이 있다. 마찬가지로 학생이 어떤 상황을 '교사의 의도와는 상관없는 필연적인 무엇으로 해석'하도록 하는 것이 필요하다. 그러면 문제를 해결하는 일은 교사가 아닌 학생들의 책임이 되며, 학생들은 어떤 결과를 획득해야 한다. 이것은 그리 쉬운 일이 아니다. 학생들은 어떤 계획을 가지고 있어야 하며, 문제 학습 환경에 대한 학생의 책임과 해석 능력은 교사의 의도 숨기기와 상관관계가 있다. 교사가 의도를 많이 숨길수록 학생이 스스로 해석할 책임은 증가하며, 그 숨기는 정도가 약할수록 그 반대 현상이 일어난다. 결국 학생이 획득하는 지식은 교사의 의도 숨기기 정도에 따라 그 가치가 다르게 된다. 교사는 학생이 비교수학적 상황에서 얻은 지식으로 자신이 사는 세계와 제대로 소통할 수 있도록 의도 숨기기 정도를 관리해야 한다. 다시 말하면 교사는 학생으로 하여금 자신이 얻게 될 지식의 가치가

몸소 해결하고 느끼는 것과 밀접한 관련이 있음을 깨닫게 하는 것이다.

## 2. 학생의 의무

• 학생의 스스로 독자적인 산물 만들기: 수업의 주된 목표는 학생이 비교수학적 환경과 관련을 지니면서 학생이 독자적인 산물(*free production*)을 만드는 데 있다. 독자적인 산물이란 문제 학습 환경에 대한 학생의 반응을 의미한다(부르소, 1997: 229). 이 때 문제 학습 환경은 비록 교사가 조직하고 설정한 것이지만, 학생이 문제 학습 환경을 푸는 과정 속에서 학생이 끼어 넣는 내적·외적 조건화에 따라 운영된다. 따라서 독자적인 산물이란 구체적인 결과물(*outcome*)이 아니라, 학생이 문제 학습 환경을 푸는 과정에서 '지적'(intellectual) 이유를 들어가며 여러 가지 경로 중의 하나를 선택하는 데, 단순히 잠재력이 있는 가능성을 토대로 선택하는 것이 아니라 실제적인 가능성을 토대로 선택하는 것을 의미한다. 결국 학생의 책임은 문제 학습 환경에 대해 반응을 하는 것이며, 이 반응은 교사에 의존해서 만든 산물이 아니라, 학생의 독자적인 산물이며 학생 당사자적인 지식으로 구축된다. 이런 학생의 의무를 잘 수행하는 것은 연습 전통의 패러다임보다 탐구 풍경의 패러다임이다. 그리고 탐구 풍경의 패러다임 중에서도 순수 문법보다 실생활 문법에서 이런 특성이 잘 구현된다.

• 교수학적 상황의 전제나 의도 제거하기: 학생은 교수학적 상황에서 배운 모든 교수학적 전제를 비교수학적 상황에서는 제거해야 한다. 교사 역시 학생이 그렇게 하리라는 믿음을 지녀야 한다. 왜냐하면 교수학적 계약의 핵심은 비교수학적 상황에서 교사가 지식 소통의 책임을 학생에게 이양하는 것이기 때문이다. '책임까지' 이양하는 상황에서 만약 모든 교수학적 전제를 제거하지 않으면, 학생의 행동은 이 상황에서조차 오직 교사의 기대에 의해서만 정당화되는 무엇으로 파악되기 때문이다. 따라서 학생은 비교수학적 상황에서 단지 학생으로서가 아니라 책임감

있는 주체로서 참여할 수 있어야 한다. 이는 한편으로는 비교수학적 환경에서 학생이 교사의 교수학적 전제로부터 점차 자유로워짐을 의미한다. 다른 한편으로는 이러한 비교수학적 환경이 학생 자신에게 문화적으로 위임된 지역임을 교사로부터 인정받게 됨을 의미한다. 교수학적 전제를 제거함으로써 학생은 자신이 만든 지식(독자적인 산물)이 보편적 특성을 가지고 있는지, 재사용가능한 문화적 지식인지를 알게 된다. 학생의 이런 의무는 연습 전통의 패러다임이나 탐구 풍경의 패러다임에서 모두 강조할 필요가 있으나, 순수 문법이나 반실재 문법의 학습 환경보다 실생활 문법의 학습 환경을 조성할 때 이 점을 더 고려하고 강조할 필요성이 있다.

#### IV. 마무리를 대신하며: 전망과 추가 연구거리

• 미래의 문법 교육 패러다임: 지금까지 참조 문법과 패러다임을 교차시키면서 여섯 가지의 학습 환경을 도출하였다. 이 학습 환경을 재검토해 보면, 기존의 문법 교육은 연습 전통 패러다임 안에서 학문적 개념을 교육적으로 재구성한 학습 환경②였음을 알 수 있다. 미래의 문법 교육은 연습 전통 패러다임에서 탐구 풍경 패러다임으로, 순수 학문적 개념(순수 문법)에서 실생활 영역(실생활 문법)으로 참조 문법을 이동할 필요성이 있다.<sup>23)</sup> 이는 결국 학습 과정의 경험을 중시하고 학생에게 이를 제공하는 경향으로의 이동(패러다임의 이동), 학문적 개념과 그 적용 방식에 대해 반성적으로 접근할 수 있는 자원을 제공해 주는 경향으로의 이동(참조 영역의 이동)을 의미한다.<sup>24)</sup> 미래의 이 학습 환경은 문법 지식이 맥락

23) 물론 탐구 학습의 강조 등은 7차 교육과정 이후로 문법 교육에서 계속 언급되어 온 것은 사실이다. 그러나 이러한 순수 학문을 단순 응용한 문법 교육의 문제점은 본고의 문제의식과 학교 현장 교사의 조언 등을 통해 다시 시도해야 할 것이다.

24) 이는 Skovsmose가 수학교육의 문제점을 비판한 것에서 원용한 것이다. 물론 이상과 같이 학습 환경을 유형화하는 일은 환경의 복잡다기한 측면을 간과할 우려가 있는 단

화, 개인화되어 녹아있는 문제 학습 환경과 상호작용하면서, 그 지식을 적용하고 발견하고 구성하는 학생의 활동은 본질적으로 고정된 지식보다는 활동을 통한 앎을 강조하는 학습 환경이라고 할 수 있다.

• 문법 교육의 학습 환경 요인: 앞으로 연구해야 할 거리로는 참조 문법과 패러다임을 교차시키면서 만든 여섯 가지의 학습 환경을 토대로, 문제 학습 환경을 유형별로 체계화하고 정치화(精緻化)하는 일이다. 이를 위해서는 앞서 Skovsmose(2001)가 제시한 학습 환경의 틀을 수용하여, 문제 학습 환경의 성격을 결정하는 여러 가지 요인들을 더 선별하고 이를 구조화할 필요가 있다. 특히 학생과 지식을 소통하는 방식과 관련된 요인(소통 방식 요인)과 이들 문법 교육의 학습 환경에 동원되는 개념들에 관한 요인(동원 개념 요인)이 더 치밀하게 연구되어야 할 것으로 보인다\*

---

순화, 도식화 과정일 수 있다. 그러나 교육의 담론에서 변화를 모색하기 위해서는 이처럼 학습 환경의 개념을 구조화하는 것이 상당히 유용하고 편리할 수 있다.

\* 본 논문은 2004. 10. 21. 투고되었으며, 2004. 11. 13 심사가 시작되어 2004. 11. 24. 심사가 종료되었음.

□ 참고문헌

- 강완(1991), "수학적 지식의 교수학적 변환", 『수학교육』 제 30권 제 3호, 한국수학교육학회.
- 고영근·남기심(1985), 『표준국어문법론』, 탑출판사.
- 교육부(1997), 『중학교 국어 3-1』, 한국교육개발원.
- 교육부(1998), 『초등학교 교육과정 해설(III)-국어, 도덕, 사회』.
- 김광해 외(1999), 『국어지식탐구』, 박이정.
- 김광해(1997), 『국어지식교육론』, 서울대출판부.
- 김민정(2002), "지리수업에서의 교수학적 변환에 근거한 극단적인 교수현상 연구", 교원대 석사학위논문.
- 김은성(2004), "문법 지식의 변환 및 교수 상황의 구성에 대한 사례", 미발간 세미나 연구 자료.
- 남가영(2004), "문제-환경의 개념, 성격, 구조에 대하여", 미발간 세미나 연구 자료.
- 문용(1999), 『한국어의 발상-영어의 발상』, 서울대출판부.
- 심영택(2002), "국어적 지식의 교수학적 변환 연구", 『국어교육』 제108호, 한국국어교육연구회.
- 엄태동(1998), 『교육적 인식론 탐구』, 교육과학사.
- 왕문용·민현식(1993), 『국어문법론의 이해』, 개문사.
- 우정호(2000), 『수학 학습 지도 원리와 방법』, 서울대출판부.
- 이경화(1996), "교수학적 변환론의 이해", 『대한수학교육학회논문집』 제6권 제1호.
- 이익섭·임홍빈(1983), 『국어문법론』, 학연사.
- 이익섭·채완(1999), 『국어문법론 강의』, 학연사.
- 장상호(1997), 『학문과 교육(상)』, 서울대출판부.
- 최인자(2001), 『서사 지식 생성을 위한 "문제 중심의 교수-학습 방법론』
- Brousseau, G.(1991), Theory of didactical situations in mathematics, translated by Balacheff, N./Cooper, M./Sutherland, R./ Warfield, V.(1997)
- D'Amore(1999), Elementi di Diadattica della Matematica.
- Dixon-Krauss, L.(1996), Vygotsky in the classroom, Longman.
- Polanyi, M.(1974), Personal Knowledge, Univ. of Chicago press.
- Skovsmose, O.(2001), Landscape of investigation, ZDM v. 33/4.

〈초록〉

문법 지식의 교수학적 변환 연구  
- 문법 교육의 학습 환경을 중심으로 -

심영택

본고는 문법 지식의 교수학적 변환 연구의 기초가 되는 문법 교육의 학습 환경의 유형과 그 특징을 고찰하는 데 그 목적이 있다. 이 목적을 달성하고자 먼저 부르소가 제시한 교수학적 상황과 비교수학적 상황의 개념을 설명하였다. 지식 구성을 위한 상황과 환경 조성의 중요성과 교수학적 핵심 과제로서 책임 이양의 문제를 제기하였다.

그리고 본격적으로 문법 교육의 학습 환경을 참조 문법과 패러다임이라는 두 축을 중심으로, 그 환경 여섯 가지를 제시하였다. 즉 순수 문법 연습 전통, 반실재 연습 전통, 실생활 문법 연습 전통, 순수 문법 탐구 풍경, 반실재 탐구 풍경, 실생활 탐구 풍경을 제시하고, 각각의 특징과 장·단점 등을 기술하였다.

그리고 탐구 풍경의 교수학적 상황 조성을 위한 전제로 수업 상황의 세 가지 요인을 교사, 학생, 문제 학습 환경을 제시하였다. 이들 요인 중 교사의 의무로 지식 소통의 책임 이양, 문제 학습 환경의 조직, 지식의 가치 관리 등을 제시하였다. 그리고 학생의 의무로 학생 스스로 독자적인 산물 만들기와 교수학적 상황의 전제나 의도 제거하기 등을 제시하였다.

**【핵심어】** 교수학적 상황, 비교수학적 상황, 학습 환경, 참조 문법, 패러다임, 순수 문법, 반실재 문법, 실생활 문법, 연습 전통, 탐구 풍경, 교사의 의무, 학생의 의무

〈Abstract〉

A Study on Didactical Transposition of Grammar Knowledge  
- based on learning milieu of grammar education -

Shim, Young-taek

This article's purpose is to study the type of learning milieu of grammar education and its characters which constructed the didactical transposition of grammar knowledge. With citing the concept of didactical situation and adidactical situation which was first used by Brusseau. And then, I raised the importance of situation for knowledge construct and the problem of responsibility devolution.

The core of this article is learning milieu of grammar education which divided into six milieu by two axis with reference grammar and paradigm. That is pure grammar exercise tradition, semi-reality exercise tradition, real-life exercise tradition, pure grammar investigation landscape, semi-reality investigation landscape, real-life investigation landscape. And then I described those's characters.

The premise of construction of didactical situation in investigation landscape is three factor which are teachers, students, and problem learning milieu. Teacher's duty is devolution of responsibility in knowledge communication, organization of problem learning milieu, and management of knowledge's values. And student's duty is to produce free production by themselves and to delete premise of didactical situation and teacher's intentions.

**【key words】** didactical situation, adidactical situation, learning milieu, reference grammar, paradigm, pure grammar, semi-reality grammar, real life grammar, exercise tradition, investigation landscape, teacher's duty, student's duty.