

문법 교수·학습 방법 구체화를 위한 수업 의사소통 양상 연구*

— 교사의 문법적 지식 설명하기를 중심으로 —

김은성**

< 차례 >

- I. 서론
- II. 왜 문법 수업 의사소통인가?
- III. 문법 수업 의사소통의 한 전형 : 교사의 설명하기
- IV. 문법 수업 의사소통의 사례 분석
- V. 결론

I. 서론

문법 교육 이론의 궁극적 지향점은 교실에서 실행되는 좋은 문법 수업이다. 문법 교육 이론 자체의 정합성은 그 이론의 가치를 완전하게 보장해 주지 못한다. 문법 교육 이론은 문법 교육 현상을 면밀하게 밝히는 것만으로 끝나지 않고, 반드시 실제 현장의 문법 교육 실행에 길라잡이 역할을 해 줄 수 있어야 한다.

* 이 논문은 국어교육학회 제43회 학술발표대회(2009년 8월 14일)에서 발표한 내용을 수정·보완한 것이다. 유익한 토론을 해주신 남가영(평가원) 선생님께 감사드린다. 또한 좋은 조언 주신 심사위원님들께도 감사드린다.

** 이화여자대학교 국어교육과, martina@ewha.ac.kr

이런 시각에서 볼 때 현장에서 가장 시급하게 요청되는 부분은 바로 문법 교수·학습 방법론이다. 현장 국어 교사들은 실제 수업을 진행해야 하는 목전의 과제를 안고 있기 때문에, 문법 교육의 가치론, 내용론과 관련된 이론적 논쟁보다는 문법 수업을 계획하고 실행하는 일련의 과정에서 요구되는 방법적 지식과 실행의 유의점 등에 더 큰 가치를 부여하게 된다.

혹자는 이렇게 물을 수 있을 것이다. 문법 수업의 방법이 따로 있는가? 교과서 보면서 설명하는 강의식 수업 방식으로 진행하면 되지 않는가? 또 이렇게도 물을 수 있을 것이다. 그래서 탐구학습법이 나오지 않았는가? 탐구의 절차가 어느 정도 상세화되었고, 조건에 따라 수정된 모형까지 제시되지 않았는가?

옳은 질문이다. 그러나 옳지 않은 질문이기도 하다. 대부분의 연구자와 교사들은 설명 중심 강의식 수업과 탐구학습 수업의 대강(大綱)은 안다. 그런데 이 정도의 얕으로 실제로 수업을 성공적으로 수행하기는 힘들다. 알고 있는 것은 설명 중심 강의식 수업의 일반적 틀일 뿐이다. 개념을 설명한다는 본질을 공유한다 할지라도, ‘노비제’라는 역사 과목 개념을 설명하는 것과, ‘형태소’라는 문법 과목 개념을 설명하는 법은 달라지게 마련이다. 주지하다시피 각 교과와 개념은 해당 교과와 지식의 구조와 지식을 다루는 방법을 포함하는 것이기 때문이다. 탐구학습 수업도 마찬가지이다. 탐구학습 모형에 모든 문법적 주제가 동일한 수준으로 소화되는 것은 아닌 것 같다. 또한 문법적 주제의 세부적 상이성에 따라 탐구학습 모형의 세부 절차의 성격이 변형되기도 한다. ‘언어 생활의 문제점 인식에 따른 국어 순화 방안 모색’이라는 문제해결형 과제를 탐구하는 과정과, ‘국어의 품사’라는 개념이해형 과제를 탐구하는 과정이 같기는 어렵다.

모형의 특성상 근본적으로 가질 수밖에 없는 일반성과 추상성을 고려하다고 해도 사정은 마찬가지이다. 아직까지 국어과 교수·학습 방법론은 특정 영역의 몇 가지 모형을 제외하고는, 해당 영역 교유의 교수·학습 현상에 기초하여 마련된 모형을 제시하지 못하고 있다. 대부분 일반론 수준의 모형을 가져오는 경우가 많다. 문법 영역의 설명 중심 강의식 수업 방법은 너무나 전형적인 것으로 인식되어 구체적으로 밝혀진 바 없으며,

탐구학습은 김광해(1997)에서 사회과 탐구학습 모형을 기반으로 제시한 것에서 약간의 수정 모형만 나왔을 뿐, 가설 설정 단계의 지도법, 가설 검증 단계에서의 지도법 등 그 상세한 내용이 제시되지 못했다.

이 연구에서는 이러한 문제점이 시급히 해결되어야 한다는 관점 아래, 접근법(approach)이나 모형(model) 수준의 교수·학습 방법이 실제 수업에서 실현되는 과정을 검토함으로써 이론적으로 추상적 수준으로만 마련되어 있는 문법 교수·학습 방법 분야의 실천적 지식을 마련하고자 한다. 특히, 문법 교수·학습 방법의 가장 전형적이고 기초적인 설명하기를 예로 들어 상세화하여, 문법 영역 고유의 지도법으로서의 설명 중심 교수법의 일단을 밝혀 보고자 한다. 여기서 강조할 점은, 수업 의사소통 양상 분석의 초점 및 목적이 수업 담화 또는 교사 화법 담화라는 언어 자료의 담화·텍스트언어학적 분석에 있는 것이 아니라 국어 교수·학습 방법이 구체적으로 실현된 수업을 구성하는 핵심 현상으로서의 의사소통 행위 분석에 있다는 점이다. 연구의 궁극적 지향점이 수업 담화나 교사 화법의 내용을 기술하는 데 있는 것이 아니라, 문법 교수·학습 방법의 내용론의 확충에 있기 때문에 이러한 선택은 필연적이다. 연구 주제를 핵심어 중심으로 요약화하면 다음과 같다.

- 연구 목적 및 문제의식 : 문법 교수·학습 방법의 구체화
- 연구 초점 : 문법 수업의 의사소통 양상
- 연구 대상 : 문법 수업 녹화 및 녹음 자료

II. 왜 문법 수업 의사소통인가?

문법 수업 의사소통은 문법 수업에서 일어나는 교사와 학생의 언어적·반언어적·비언어적 상호작용을 말한다. 문법 수업에서 이루어지는 의사소통행위를 통해 문법 학습자는 기존의 앎을 구체화하고, 새로운 앎

에 이르게 되며, 향상된 앎으로 나아가는 방법을 배운다. 문법 수업을 가능하게 하는 여러 형식 조건들, 예를 들어 교사와 학생, 교실, 교재, 교육 과정 등등이 문법 수업의 일개를 이룬다고 한다면, 문법 수업 의사소통은 문법 수업이라는 문법교육 실현태를 온전하게 성립시킨다. 교실이 없어도 문법 수업을 가능하지만, 교사와 학생 간의 수업 의사소통이 이루어지지 않으면 문법 수업은 성립할 수 없다. 이런 점에서, 문법 수업이 성립되는 중핵적 조건으로 수업 의사소통 현상을, 좋은 문법 수업과 능력 있는 문법 교사의 조건으로 문법 수업 의사소통의 적절성과 효과성을 들기에 큰 무리가 없다고 생각한다.¹⁾

이러한 수업 의사소통 행위의 중요성에 걸맞게 국어교육 연구자들은 국어과 수업에서 이루어진 의사소통행위에 대해 다양하고 심도 있는 접근을 시도해 왔다. 최근까지의 연구 성과를 검토할 때, 가장 두드러진 흐름은 화법 교육 분야에서 ‘교사 화법’, ‘교수 화법’, ‘교원 화법’ 등의 이름으로 연구된 결과들이다. 세부 주제별로 어느 정도 집약된 연구 성과를 보인 것들로 교사 화법 분야에서는 이주행 외(2003)을, 교사 화법 교육 분야에서는 임철성 외(2004)를 들 수 있다. 이주행 외(2003)에서는 교사라는 특정한 사회적 직업을 가진 사람들이 행해야 하는 바람직한 화법의 전모를 개괄하고, <정보 전달/ 설득/ 상담/ 질문과 응답/ 칭찬 화법> 등 세부 장르에 따라 교사 화법의 면면을 살폈다. 임철성 외(2004)에서는 교사 화법론과 교사화법교육론의 영역을 구분하고, 교사화법 측면에서는 수업 중 교사화법과 수업 외 교사화법의 하위 범주를 나누어 살피는 한편, 교사화법 교육 측면에서는 교사화법교육의 내용과 방법을 검토하였다.

이와 같이 화법학, 말하기교육 이론을 중심으로 하는 일련의 연구는, 화법을 구사하는 주체가 사회적으로 직업 전문성을 발휘하기 위해서 갖추어야 할 능력의 하나로 화법을 다루는 경향이 강하다. 또한, 화법에 주목하는 출발점의 기준이 ‘치료하는 사람’, ‘거래하는 사람’ 등등이 아닌 ‘가

1) 수업은 ‘학생들에게 의도한 학습이 일어나도록 교사와 학생들이 언어적으로 상호작용하는 핵심적인 교육 활동(최지현 외, 2007 : 99)’이라는 수업의 개념 정의는, 언어적 상호작용을 수업의 필수적 조건으로 보는 관점을 뒷받침해준다.

르치는 사람'에 있기 때문에 다른 사회적 직업 활동을 하는 화법 주체와 구별되는 교사 집단 전체의 일반적 화법에 대해 관심을 둔다. 따라서 국어 교사의 화법, 더 세밀하게는 작문 교사의 화법이나 문법 교사의 화법과 같은 특수 영역 교사 화법에 대해 세부적으로 접근하지는 않았다. 그러므로 엄밀히 말하면 교사의 직분에 맞는 말하기 능력과 실행 양상에 대한 연구 결과로는, 교사 일반론 차원의 의사소통 능력을 다룰 수 있을 뿐, 국어 교사가 갖추어야 할 의사소통능력, 더 나아가 국어 교사가 특정한 영역의 수업 시간에 꼭 유념해서 실행해야 할 의사소통행위에 대해서는 다루지 못한다.

한편 국어과 교수·학습 방법론의 차원에서도 국어 수업의사소통 현상이 다루어지고 있다. 일찍이 김상희(1995)는 국어 수업 담화 분석을 통해 국어과 교수 전략의 구체화를 시도한 바 있다. 여기서는 국어 수업 시간에 이루어지는 교사와 학생들의 언어적 상호작용 그 자체를 목적으로 다루는 것이 아니라, 국어과 수업 특유의 교수 전략을 발견하기 위한 도구로서 다룬다는 점에 주목할 필요가 있다. 특히 문법 영역 수업의 사례를 담화 분석 방법으로 다루어서, 문법 수업에서 교사 주도의 설명식 교수 전략이 주로 쓰이되, 구체적으로 교사에 따라서 일방 전달 전략 뿐 아니라 반응 유도 전략을 쓰는 경우가 있다고 세부적으로 기술하였다.²⁾

국어 수업 담화는 담화 분석의 관점에서 본다면 특수한 장르의 구어 담화 자료로서 그 고유한 특질이 충분히 드러나기 때문에 연구 대상으로

2) 이 연구는 그간 국어교육연구 분야에서 문화기술적 방법으로 실제 국어 수업을 관찰하여 채록한 언어 자료를 담화 분석 방법론으로 분석하는 연구방법론을 새롭게 보였다는 점에서 그 가치를 인정받아 왔다. 대신, 수업 담화 분석이라는 방법과 국어 교수·학습 방법론의 전략 수준의 구체화를 결합시킨 연구의 본질적 아이디어는 그다지 주목받지 못한 것으로 보인다.

“교과 내용의 성격을 하나로 규정짓기 어려운 국어과의 경우 교수·학습 논의는 각 영역의 목표와 내용체계별로 실현된 수업의 연구를 바탕으로 이뤄져야 한다. 그리고 그 연구에는 학생이 성취한 결과라고 제시된 숫자에 의한 연구뿐 아니라 수업 과정 자체에 대한 연구의 접근법도 필요한 것이다. (중략) 어느 것이 가장 좋은 수업인가를 제시할 수는 없으나 현상적으로 더 나은 수업을 위한 노력의 단초는 교사에게서 찾을 수 있으며 교사의 언어사용에서 그 확인을 볼 수 있다고 생각한다(김상희, 1995 : 5).”

손색이 없다는 점은 주지의 사실이다. 그런데 교육적 관점에서 볼 때, 이러한 담화 자료는 그 자체로 완전한 구어 담화 자료라는 점을 넘어서는 의미를 가지고 있다. 즉, 이러한 담화 자료는 국어 수업에 대한 상세하고 내밀한 정보를 담고 있는 가장 핵심적 자료이며, 따라서 이것은 국어 수업이 어떻게 실행되고 어떤 효과를 보여주는지를 적절하게 해석하고 판단함으로써 향후 더 나은 수업을 준비하고 실행할 수 있는 단서를 제공해 줄 수 있다.

이와 같은 접근은 ‘교사의 말하기’가 아닌, ‘교사가 수업 시간에 하는 말하기’라는 점에서 앞의 접근과는 그 초점이 다르다. 여기서의 핵심은 국어 수업이고, 교사의 의사소통행위는 국어 수업을 구성하는 중요한 요소이자, 국어 수업의 내용과 방식을 상세하게 보여주는 자료로 간주된다. 그렇기 때문에, 수업 담화의 형식적 분석보다는 수업 의사소통 행위의 맥락과 조건 등을 분석하게 된다. 의사소통 행위의 결과인 담화 자체가 아닌, 수업이라는 환경에서 해당 교사가 수업에서 다루는 내용에 대한 관점과 구조화 방식, 실제로 수업을 이끌어가는 방법의 선택과 관련된 부분을 포함한 교사의 의사소통 행위 그 자체를 보게 되는 것이다. 근래 연구성과가 빠르게 축적되고 있는 국어과 수업론 및 교수·학습 방법론에서 수업 의사소통에 대한 언급이 많아지고 있는 것도 동일한 선상에서 이해될 수 있다(최지현 외, 2007; 박태호, 2009 등).

본고에서는 문법 수업 시간이 이루어지는 교사의 의사소통행위를 교수 화법 또는 교사 화법이라는 틀 아래서 다루지 않고, 문법 수업 의사소통행위의 일종으로 다루고자 한다. 본고에서는 화법학의 시각에서 문법 교수 화법이라는 특정 하위 장르의 화법을 다루는 것을 목적으로 하지 않고, 문법교육이론의 차원에서 문법 수업에 주목하기 때문이다. 문법 시간에 행해지는 교사의 의사소통행위는 문법 수업의 방법, 크게 말해서 문법 교수·학습 방법을 구체화시키는 행위이며, 따라서 이는 문법 교수·학습 방법의 이론적 상세화의 수단이 될 수 있다.

Ⅲ. 문법 수업 의사소통의 한 전형 : 교사의 설명하기

문법 수업 의사소통은 교사와 학생의 언어적 상호작용을 중심으로 이루어진다. 대부분의 현장 교실에서는 2차 어휘에 속하는 전문어와 학술 어휘로 이루어진 문법 교재의 난이도와, 문법에서 다루는 개념의 구조적 특성으로 인해 교사 주도의 설명하기가 문법 수업 의사소통의 대종을 이루는 것으로 보인다. 실상 어떤 수업 모형을 택하든 간에, 문법 수업에서 교사의 설명하기는 정도의 차이가 있을 뿐, 가장 전형적이고 보편적인 의사소통행위일 것이다.³⁾

이대규(1995)에서는 ‘설명-이해-저장-재생-사용’의 다섯 단계로 설

3) 여기서 다루는 ‘설명하기’는 두 가지 차원에서 파악될 수 있다. 첫째, 문법 교수·학습 방법을 구체적인 기술적(技術的) 차원(technical level)에서 바라볼 때, ‘설명하기’는 문법 교수·학습방법의 현실적 이분(二分) 체계—‘설명식 수업’과 ‘탐구학습법’—에서 전자를 의미한다. 둘째, 문법 교수·학습방법을 일반적인 기술적(記述的) 차원(descriptive level)에서 바라볼 때 ‘설명하기’는 문법 수업 일반에서 공통적으로 발견되는 방법적 요소 중의 하나이다. 예를 들어, ‘탐구학습’에 의한 문법 수업에서도 교사의 ‘설명하기’는 산견될 수 있다. 학생 주도의 문제해결과정에서 학생들이 난항을 겪고 있을 때 교사는 적절한 시점에서 문제 상황을 정리하기 위해 개입할 수 있는데, 이때 ‘설명하기’가 행해질 수 있다. 또는 주제의 난이도나 학습자의 성향에 따라 절충식 탐구학습이 행해질 경우에 교사의 ‘설명하기’는 탐구학습의 도입 단계나 마무리 단계에서 꽤 큰 비중을 차지할 수 있다.

7차에 이어 2007 개정 교육과정에서도 문법 영역의 교수·학습방법의 대종은 ‘탐구학습’이다. 그리고 그 본질적인 의의 면에서 탐구학습의 중요성은 다시 언급할 필요가 없을 정도이다. 그런데 본고에서 일견 ‘탐구학습’과 대척점에 선 것으로 간주되는 ‘설명하기’를 연구대상으로 삼은 것은, 앞의 첫째 차원과 함께 둘째 차원에서의 ‘설명하기’의 일반성을 고려했기 때문이다. ‘문법 시간에 교사의 설명하기’는 어떤 특정한 교수 모형에서도 포함되는 중핵적인 문법 수업 의사소통행위의 유형이라고 생각한다. 특정 교수 모형의 강조점과 조건에 따라 경중과 성격이 달라지기는 할 것이다. 이에 더해, 현실적 이유도 더 기록해 둔다. 첫째, 연구자는 문법 수업 현장의 조건도 매우 중요한 고려 요인이라고 본다. 현장에서는 탐구학습의 중요성에도 불구하고 설명식 수업이 대체로 이루어진다. 점차 개선되어야 하겠지만, 일단 이러한 조건에서 더 잘할 수 있는 법을 마련하면서 새로운 대인의 윤곽을 잡아가는 것이 합리적인 문제해결방식이라고 판단한다. 둘째, 본 연구가 방법적인 면에서 연구의 성립 요건을 충족시키기 위해서는 ‘설명하기’를 택할 수밖에 없었다. 복수의 ‘탐구학습’ 사례를 구하기가 힘든 현실적 상황 때문이다.

명 중심 문법 지도법을 제시하였다. 이 중에서 교사의 언어적 행위로 설명하기가 수행되는 것은 ‘설명 단계’이다. 설명 단계의 세부적 요소는 문법적인 지식을 말로 풀어 전달하고, 그것을 입증해 주는 예를 드는 것이다.

〈표 1〉 설명식 문법 수업의 단계(이대규, 1995 ; 최지현 외(2007 : 265)에서 재인용)

설명	문법적인 개념·명제·절차 설명하기, 구체적인 예 제시하기
이해	수업 내용 이해하기, 질문을 통해 이해 여부 확인하기, 다시 질문하기
저장	수업 내용 저장하기
재생	연습 과제 풀기
사용	새로운 예를 학습한 개념과 명제와 관계 짓기

이춘근(2002)는 이대규(1995)의 틀을 교사 활동과 학생 활동으로 나누어 구체화하였다.

〈표 2〉 역할에 따른 설명식 문법 수업의 단계(이춘근, 2002 : 346)

교사 활동	설명-예 들기-질문(연습문제 제시)
학생 활동	이해-기억-재생·적용

이대규(1995)의 틀과 비교할 때, 설명 단계에서 설명하고 예를 제시하는 것을 별개로 각각의 단계로 구분한 점이 차이가 난다. 여기서 문법적 지식의 소통을 의도하는 교사의 입장에서 특정한 문법적 지식을 풀어 제시하는 말하기의 핵심은 설명과 예 들기일 것이다. 질문은 설명 단계에서 다루지 않은 새로운 예를 이용하여 이미 배운 개념 등을 적용하게 하는 것이기 때문이다. 이춘근(2005 : 346)에 따르면, 설명은 수업 내용을 학생들이 이해할 수 있는 말로 표현하여 제시하는 것으로, 개념은 뜻풀이를, 원리는 명제를, 절차는 그 과정을 일련의 진술로 제시해야 한다. 그리고 이러한 과정에서 또는 설명 직후에 구체적이고 전형적인 예를 중심으로 예 들기를 하되, 이때 들어맞는 예와 그렇지 않은 예를 함께 제시하여 확실하게 분별되도록 해야 한다.

이상의 두 연구결과를 정리해 볼 때 문법 수업 시간의 교사의 설명하

기는, 적어도 [문법적 지식 풀이]과 [예 들기]라는 두 가지 요소로 구성됨을 알 수 있다. 여기서 ‘문법적 지식’은 문법적 개념, 명제, 절차를 포괄하는 것이고, ‘풀이’는 알기 쉽게 자세하게 밝히는 것으로, 설명하기에 하위 요소에 또 다시 ‘설명’이 있는 것은 위계상 어색하기 때문에 ‘풀이’로 바꾸었다. 이렇게 정리하면, 문법 수업의 설명하기 과제 수행에서 교사가 알고 있어야 할 의사소통 지식은 문법적 지식을 잘 풀이하는 법, 예를 잘 드는 법이 된다. 그리고 이를 뒷받침하기 위하여 이론적 측면에서는 교수·학습 방법 차원에서 문법적 지식을 풀이하는 방법 및 전략과 예시하기 방법 및 전략을 마련해야 한다.

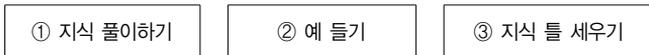
한편, 설명하기의 전형성과 보편성은 교수 행위 전체를 놓고 보아도 확인되는 것이다. 어떤 교과와 교수 상황에서도 교사의 설명은 포함되기 마련이다. 국어과도 교수·학습 방법론에서 설명 중심 지도법을 다루고 있다.

<표 3>은 이재승(2005)에 제시된 설명 중심 지도법의 과정이다. 이 틀은 [준비하기-설명하기-확인하기-적용하기]의 4단계로 구성되어 있다. ‘준비하기 단계’가 앞서 검토한 이대규(1995), 이춘근(2002)와 다른 요소인데, 이는 설명을 중심으로 하되, 교수·학습의 일반 절차의 틀을 유지하고자 하는 의도를 보여준다. 이 틀에서 주목할 부분은 역시 ‘설명하기’ 단계이다. <표 3>에서 보다시피, ‘설명하기 단계’는 {제시-연결-설명-체계화}로 다시 나뉜다. 이러한 하위 4단계 구분은 ‘문법적 지식 풀이’의 단계를 좀 더 상세하게 나눌 수 있는 근거를 제공해 준다. 설명할 것을 제시하고(제시), 그것을 기존 배경지식과 연결한 후(연결), 상세하게 풀이(설명)하는 것까지가 앞서 정리한 ‘문법적 지식 풀이’에 해당하기 때문이다. 특히 {연결}의 경우, 문법 교과에서 다루는 개념들이 서로 간에 긴밀한 관계를 맺는 경우가 많기 때문에 교사의 문법 설명하기 행위의 특수성을 반영하는 요소로 포함되기에 적절하다. {체계화}도 마찬가지이다. 문법에서 다루는 개념들은 각각 그 하나로만 의미를 가지기 힘들다. 각 개념들 간의 관계와 그것들이 이루는 전체 체계를 잡아야 하기 때문에 문법적 설명에 체계화를 촉진하는 부분이 포함되어야 하는 경우가 많다.

〈표 3〉 설명 중심 지도법의 과정(이재승, 2005 : 218)

과정(단계)	주요 활동
준비하기	<ul style="list-style-type: none"> • 교사의 개념 체계화 및 전달 순서 확인하기 • 학습 분위기 조성하기 • 학습 흥미 및 동기 유발하기 • 사전 지식 진단 및 보충하기 • 학습 목표 제시하기
설명하기	<ul style="list-style-type: none"> • 개념이나 지식을 제시하기 • 배경(이전) 지식 떠올리고 연결짓기 • 개념이나 지식 설명해 주기 • 개념이나 지식을 체계화하기
확인하기	<ul style="list-style-type: none"> • 교사의 질문하기(이해 여부 점검하기) • 학생의 대답하기 • 학생의 의문점 말하기 및 교사의 대답 • 보충해 주기 • 중요 내용 부각시키기
적용하기	<ul style="list-style-type: none"> • 이전 지식과 통합하기 • 다른 예 제시하기(심화하기) • 다른 상황에 적용해 보기 • 학습 활동 정리하기

지금까지의 검토를 통해 추출할 수 있는 문법 교수·학습에서의 설명하
기의 하위 요소는 크게 [지식 풀이하기], [예 들기], [지식 틀 세우기]이다.



〈그림 1〉 문법적 설명하기의 구성 요소

이론적으로 이 세 가지 구성 요소는 상황에 따라 여러 조합이 가능하
다. [①-②-③]도 가능하고, [②-①-③]도 가능하며, 경우에 따라서는
[③-②-①]도 가능하다. 통상적으로 교수·학습 방법론을 접근법이나
모형 차원에서 제시할 때 이 정도가 가장 상세한 구체화 수준인 것으로
보인다. 그런데 이 정도의 안내만으로 실제 문법 수업이 잘 이루어질 수
는 없는 것 같다. 다음 예는 설명 중심 지도법의 한 사례로 실린 문법 수

업 장면의 일부분으로, 표 3의 설명하기 단계에 해당하는 것이다(이재승, 2005 : 220~221).⁴⁾

1. 교사 : 선생님이 들려 주는 다음 낱말이 어떻게 들리는지 잘 들어 봅시다.(글자 그대로 끊어서 정확히 발음한다. 닻:나무, 국:물, 옷:맵시……)
2. 학생 : 이상해요.
3. 학생 : 어색하고 자연스럽지가 않아요.
4. 교사 : 그럼 이번에는 어떻게 들리는지 잘 들어 보세요.(소리나는 대로 발음한다. 닻나무[당나무], 국물[궁물], 옷맵시[온맵시], 잡는[잡는], 밤물[밤물])
5. 학생 : 자연스러워요.
6. 학생 : 부드럽고 어색하지 않아요.
7. 교사 : 글자와 소리가 어떻게 달라졌는지 살펴봅시다.
-받침의 소리가 뒤의 소리와 부딪쳐서 다른 소리를 내게 됩니다.
-앞글자의 받침글자가 좀 많이 울리는 소리로 변하게 됩니다.
8. 교사 : 글자와 소리가 다르게 나는 이유는 무엇입니까?
우리가 하는 말은 항상 거친 소리를 부드러운 소리로 하려는 경향이 있습니다. 그래서 조금 답답한 소리가 부드럽고 울리는 소리를 만나서 그렇게 변하는 겁니다. 이렇게 뒤에 나타나는 부드러운 소리 때문에 앞의 단단한 소리가 부드러워지는 현상을 자음동화라고 합니다.
※ 자음이 변하는 것을 표시한 멀티미디어 자료를 제시한다.
9. 교사 : 이런 예를 더 찾아봅시다.
-예를 들어 ‘함박눈→함방눈, 속마음→송마음, 받는다→반는다, 앞마당→암마당’으로 발음이 나게 됩니다.
-이 경우 ㄱ이 ㅇ으로, ㄷ이 ㄴ으로 표이 ㅁ으로 변했어요. 이런 것을 자음 동화 현상이라고 부릅니다. 자음 동화는 거친 ㅂ, ㄷ, ㄱ과 같은 소리가 부드러운 ㄴ, ㅁ, ㅇ으로 바뀌는 현상입니다.

이 수업은 초등학교 6학년 2학기 말하기·듣기·쓰기 교과서 둘째 마당 <살며 배우며>의 둘째 소단원 ‘여러 갈래의 길’에 대한 것이다. 구체

4) 실제 수업 담화를 전사한 것인지는 분명치 않다. 실제 수업을 한 내용이라 할지라도 원상태를 그대로 살린 자료라고 보기는 힘들다.

적으로는, 표준 발음법에 따라 정확하게 발음하기 내용 요소에 대한 것이고, 교과서에는 ‘자음동화’라는 개념적 내용어가 제시되어 있지 않다.

교사는 자음동화의 개념을 설명하는 데 주력한다. 세부적으로 살펴보면, [지식 풀이하기]와 [예 들기]를 중핵 요소로 하여, [예 들기(1~7)]-[지식 풀이하기(8)]-[예 들기(9 전반부)]-[지식 풀이하기(9 후반부)]의 구조로 설명을 한다. [예 들기]와 [지식 풀이하기]로 이루어진 하위 단위가 두 번 반복되면서 자음동화의 개념 정의가 강화된다. 음운의 규칙이라는 거시 구조 내에서 자음동화를 다루는 것이 아니기 때문에 [틀 세우기]는 이용하지 않은 것으로 보인다.

문제시 되는 부분은 [지식 풀이하기] 부분으로, 세 가지 점을 지적할 수 있다.

첫째, 학습자의 수준에 맞추어 쉽게 풀이하고자 하였으나 설명에 무리한 부분이 있다. 교사는 자음동화를 ‘뒤에 나타나는 부드러운 소리 때문에 앞의 단단한 소리가 부드러워지는 현상’이라고 풀이한다. 교과서에서 다루고 있는 것은 정확히 말하면 비음화로, 폐쇄음 ‘ㅂ’, ‘ㄷ’, ‘ㄱ’과 마찰음 ‘ㅅ’, 유기폐쇄음 ‘ㅇ’ 등의 장애음이 비음이 갖는 [+공명성]에 영향을 받아 조음위치가 같은 비음으로 변하는 것이다. 교사는 장애음과 비음을 각각 ‘거칠거나 답답하거나 단단한 소리’로, ‘부드럽거나 울리는 소리’로 표현하여 개념을 설명하고자 하였다. 초등학생의 수준을 고려한 풀이하기 전략이다. 엄밀한 기술을 위한 풀이로는 적합지 않더라도 낮은 수준의 학습자에게 쉽게 장애음과 비음의 자질을 풀이하는 데 큰 무리는 없다. 그런데 ‘우리가 하는 말은 항상 거친 소리를 부드러운 소리로 하려는 경향이 있습니다’라는 진술은 적절치 못하다. 비음화는 여기에 해당하겠지만, 거센 소리로 변화한 역사적 사례와 일상의 사례도 많기 때문이다.

둘째, 하나의 예시가 드러내는 특수한 개념을 상위 개념으로 풀이하였다. 자음동화 개념의 핵심은 두 자음 사이의 영향 관계로 인해 소리가 변하는 것이며, 학교 문법에서는 이를 비음화와 유음화로 나눈다. 교과서에 제시된 것은 비음화만 해당된다. 비음화는 물론 자음동화에 속하지만, 비음화의 정의가 자음동화의 정의가 될 수는 없다.⁵⁾

셋째, 개념 설명하기의 방향 설정이 잘못 되었다. 교육과정 실행의 관점에서 자음동화와 관련된 교과서 내용은 ‘표준발음법에 따라 정확하게 발음하기’ 요소를 반영한 것으로 보인다. 여기서 자음동화라는 용어는 교사의 상세화 방향 설정에 따라 명시되어도, 명시되지 않아도 된다. 내용의 핵심은 자음동화라는 용어를 정확히 알지 못하더라도 그 규칙이 적용되는 단어를 정확하게 발음하면 되는 것이기 때문이다. 이 수업의 핵심은 ‘정확하게 발음하기’가 필수적이고, ‘자음동화’의 개념은 부차적인 것이다. 이 점을 처음부터 명료하게 파악하지 못했기 때문에 이 교사의 수업은 자음동화의 개념 설명 및 적용으로 마무리되고 만다.

어떻게 보면 이상의 문제점은 교사가 갖고 있는 교수 내용에 대한 지식 문제와도 일정 부분 겹친다. 그러나 교수·학습 방법이 단순한 기술이 아닌 이상 방법은 항상 내용과 함께 갈 수밖에 없다. 문법 교육 내용의 특수성은 방법의 차원에서도 드러나며, 이러한 점이 집약되어 문법 교육의 특수성과 정체성이 드러난다. 이제까지의 검토는, 문법 교수·학습 장면에서 교사가 일반적인 풀이하기로 문법 내용을 완전하게 다룰 수 없다는 점을 드러내 준다. 이러한 한계는 교사의 내용 지식의 보충으로도 보완될 수 있겠지만, 교수 전략적 측면에서도 더 상세한 내용으로 보완되어야 한다고 본다. 즉 문법 수업에서의 설명하기 방법의 상세화가 요청되는 것이다.

5) 교사용 지도서에는 다음과 같이 해설되어 있는 것으로 보아, 교사의 설명은 교육과정이나 지도서에 준한 것이라 볼 수 없다.

- ※ 음절 끝 자음이 그 뒤에 오는 자음과 만날 때, 어느 한쪽이 다른 쪽을 닮아서 그와 비슷하거나 같은 소리로 바뀐다. 이것을 자음동화(子音同化) 현상이라 한다.
 - ‘ㄷ, ㄸ, ㄱ’ 등이 비음 ‘ㄹ, ㄴ’ 앞에서 이들 소리를 닮아 ‘ㄹ, ㄴ, ㅇ’이 된다.
 - ‘웃맷시, 웃는다, 앞마당’과 같이 ‘ㅅ, ㅍ’ 등의 받침은 받침 발음 법칙에 따라 ‘ㄷ, ㅂ’으로 소리나므로, ‘ㅇ, ㄹ’으로 바뀝니다(교육 인적 자원부, 2002 : 137).

IV. 문법 수업 의사소통의 사례 분석

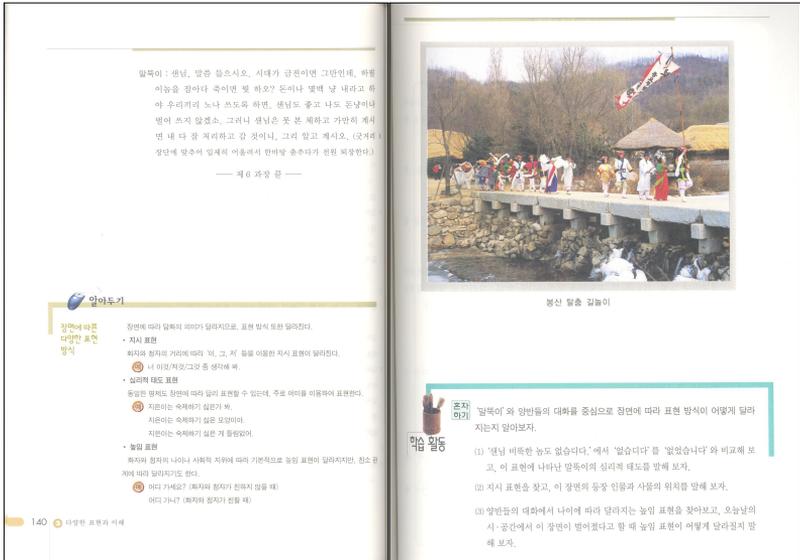
본 연구에서는 문법 수업 의사소통의 한 사례로 교사의 개념 설명하기를 보이는 실제 자료를 분석하여, 개념 설명하기와 관련하여 구체화할 수 있는 문법 교수·학습 방법의 내용을 제시하고자 한다.

연구자는 2008년 1학기에 <국어표현론> 시간에 학생들에게 자신의 설명하기 화법 장면을 녹화하여 메타분석하는 과제를 제시하였다. 총 수강생 수는 51명이었으나, 교육실습으로 해당 과제를 수행하지 못한 학생이 5명 있어, 최종적으로 모은 연구자료는 모두 51건이었다.⁶⁾ 학생들에게 부여된 구체적인 말하기 과제는 다음과 같다.

- 국어교사가 되어, 고등학교 국어 (상) 3단원 <다양한 표현과 이해>의 소단원 ‘(2)봉산탈춤’의 부분(140~141쪽)을 설명 화법을 구사하여 10분 내외로 수업하되 녹화된 자료를 바탕으로 자신의 설명 화법을 메타분석하라.

학생들은 대부분 강의 시간에 다룬 화법 중에서 설명 화법을 실제로 해보는 것으로 받아들였고, 연구자 역시 이 과제를 통해 실행하게 되는 것이 문법 수업의 한 부분이라는 정보를 주지 않았다. 학생들이 ‘문법’이라는 과목에 부담감을 갖는 경우가 많았기 때문에 일부터 밝혀 과제 자체의 매력도를 떨어뜨릴 필요가 없었고, 해당 영역 전공자로서 ‘문법’ 영역이라는 정보가 명시화되지 않았을 때 학생들이 문학 텍스트를 자료로 하여 제시된 문법 내용을 어떻게 해석하고 구조화하여 설명할 것인지를 보고 싶었기 때문이다. 한정하여 제시한 교과서 부분은 이 두 가지 점을 고려하여 선택한 것이다.

6) 제출 과제를 목록은, 말하기 동영상 파일, 메타분석 결과를 담은 문헌 자료로 구성된다.



〈그림 2〉 설명 과제로 부여한 교과서 부분

〈그림 2〉에서 보면, 교과서의 이 부분은 문법 영역의 ‘이야기’ 또는 ‘담화·텍스트’의 구성 요소와 이야기를 구성하는 요소들의 역동적 상호 작용을 보여주는 세 가지 문법 범주를 다룬 것이다. 이 소단원은, 교과서 개발 시의 의도에 따라 해설식 구성을 하지 않고, 개념적인 부분을 알아 두기로 핵심만 제시하고, 이를 중심으로 교사와 학생들이 제재를 활용하여 알아두기 부분을 익히고 학습활동을 풀게끔 되어 있다. 그래서 제재상으로는 봉산탈춤을 다루고 있지만, 실질적으로 가르치고 배울 거리는 장면에 따른 다양한 표현 방식이다. 이러한 짜임은 텍스트를 기반으로 하는 문법 수업을 가능하게 해준다.7)

7) 7차 고등학교 국어 교과서에서 문법 영역은 이전과는 매우 다른 방식으로 구현되었다. 개발 초기부터 문법 영역의 설명식 단원 구성은 철저하게 지양되었고, 제재 텍스트를 기반으로 활동을 하면서 핵심 개념을 알게 되는 방향을 고수하였다. 2007 개정 교육과정에서 강조한 텍스트 기반 문법의 초기적 인식 결과라 할 만하다. 그러나 주의할 점은, 그 당시 개발의 과정에서 제재 텍스트와 융합된 문법 내용을 충분히 고민하지 못하고, 실질적으로 알아두기에 제시된 내용을 제재 텍스트에 찾아 확인하면서 개념을 확인하는

그런데 알아두기 부분을 중심으로 설명을 해야 할 교사에게 이러한 구조의 교재는 기존의 설명문 형식의 교재에 비해 매우 복잡한 난이도로 다가오기 쉽다. 무엇보다, 봉산탈춤이라 문학 제제, 문법 영역의 핵심 내용, 제제를 기반으로 핵심 내용을 다루게 유도하는 학습 활동, 이 세 가지 요소들을 어떻게 관계 짓고 구성하여 설명할 것인가에 대해 계획적으로 접근해야 한다. 7차 고등학교 교과서에 반영된 문법 영역의 내용은 교사의 자율적 선택을 요구하는 여백이 많기 때문에, 설명 중심 지도법을 택한다 할지라도 교사의 해당 내용에 대한 교육과정적 지식, 설명 방안에 대한 기획력에 따라 그 세부적인 방법의 양상은 매우 많이 달라질 수 있다. 이 연구에서는 미시적 차원에서는 앞서 문법적 설명하기의 핵심 요소로 추출한 [문법적 지식 풀이하기], [예 들기], [지식의 틀 세우기]를 중심으로 실제 설명하기 자료에서 드러난 양상을 분석하여 각 요소의 세부 구조를, 거시적 차원에서는 설명 과제의 파악에 따라 달라지는 문법적 설명의 내용 구성 양상에 대해 검토하고자 한다.

1. 미시적 차원의 분석⁸⁾

1) 문법적 지식 풀이하기

연구 자료에 나타난 다양한 지식 풀이하기 양상을 분석해 보면 대체로 다음과 같은 세부 구조가 드러난다. 문법적 지식 풀이하기는 크게 ‘풀이의 양’과 ‘풀이 방식’에 따라 나뉠 수 있다(<표 5> 참조).

선에서 내용을 구안했다는 점이다. 길어로는 제제 텍스트를 기반으로 한 문법 학습이 이루어지기 위한 최소한의 형식적 조건을 갖추었지만, 특정 문법 항목을 다루기에 가장 적합한 텍스트가 무엇인가, 특정 문법 항목이 해당 텍스트의 고유한 텍스트성에 어떻게 기여하는가 등에 대한 질적 측면의 접근은 이루어지지 못했다.

- 8) 미시적 차원의 분석의 상세 내용 중, ‘문법적 지식 풀이하기’와 ‘예 들기’의 구조화 방식과 관련하여 2009년 8월 학술대회 당시 최영환(경인교대) 선생님께서 위계의 정합성에 대해 좋은 말씀을 베풀어 주셨다. 현재의 구조는 조언을 참고하여 새롭게 손을 본 것이다. 도움에 감사드린다.

〈표 4〉 ‘문법적 지식 풀이하기’의 세부 구조

㉠ 풀이 양에 따라	㉠ 내용의 축소 풀이 ㉡ 내용의 기본 풀이 ㉢ 내용의 심화 풀이
㉡ 풀이 도구에 따라	㉣ 문법 용어를 이용한 명시적 풀이 ㉤ 문법 용어를 이용하지 않는 암시적 풀이
㉢ 풀이 영역에 따라	㉥ 문법 영역 안에서의 추상적 풀이 ㉦ 문법 영역 밖까지 확장한 구체적 풀이

먼저 풀이의 양에 따라 문법적 지식을 교육과정이나 교재에서 다루고 있는 것보다 축소하거나, 다루고 있는 만큼만 풀이하거나, 심화된 내용까지 풀이할 수 있다. 이러한 선택은 교사의 문법교육적 관점, 문법적 지식의 양과 질 등에 따라 달라질 수 있다.

둘째, 풀이 도구에 따라서는 문법 용어를 이용한 명시적 풀이와 문법 용어를 이용하지 않는 암시적 풀이로 나뉠 수 있다. 명시성의 여부는 문법 용어의 사용 여부에 따라 판가름된다. 문법 용어는 쉽게 말하면 ‘언어학적 용어’로서, 메타언어(metalanguage)에 속한다. Carter(1995 : 105)의 지적대로, 이러한 용어들을 사용하지 않고 언어 구조와 사용에 관한 체계적인 토론을 수행하기는 어렵다.⁹⁾ 그러나 문법 수업에서의 이상적인 언어적 상호작용은 학습자의 준비도와 상황에 적합한 것이라고 본다면, 일률적으로 문법 용어 사용을 권장할 수는 없다. 이런 점은 예비교사들의 발화 자료에서도 확인할 수 있다. 예비교사들도 자신들이 설정한 수업 기준에 따라 문법 용어를 전혀 사용하지 않고 해당 내용을 설명하기도 하고, 매우 적극적으로 사용하면서 풀이함을 알 수 있었다.

9) 그러므로 문법교육에서 ‘문법 용어’는 치밀한 이론적 논의가 이루어져야 하는 대상이라는 점을 강조할 수 있다. ‘문법 용어’는 문법 교육내용에서 어느 정도의 중요성을 가지는가, 이것을 학습자의 수준에 따라 어떻게 달리 제공할 것인가, 교사들은 문법 용어의 사용에 대해서 어떤 기준을 세워야 할 것인가, 등등에 대한 답을 밝혀야 할 것으로 보인다.

셋째, 풀이 영역에 따라서는 문법 영역 안에서의 풀이와 문법 영역 밖까지 확장된 풀이로 나뉠 수 있다. 문법 영역 안에서의 풀이는 문법적 지식을 문법 영역 안에서 영역 내 논리에 충실하게 풀이하는 것으로서, 전통적인 문법 내용 진술을 대표적인 예로 들 수 있다. 이런 영역 내 풀이는 문법 자체의 속성인 추상성을 띄기 쉽다. 또한 아무리 다양한 예를 들더라도 학습자들에게 다소 ‘건조하고 딱딱한’ 풀이로 받아들여질 가능성이 높다. 문법 영역 밖까지 확장된 풀이는 문법적 개념이나 논리를 좀 더 구체적인 문법 외 세계의 것과 연결하여 설명하는 것으로서 영역 내 풀이와 비교할 때 구체성이 더 두드러진다.¹⁰⁾ 이러한 풀이 전략의 주된 예로 비유적 풀이를 들 수 있겠다.¹¹⁾

이러한 풀이 구분을 실제 자료를 보이면서 설명하면 다음과 같다.

[예 1]

첫 번째 지시 표현입니다 …(중략)… ‘저’는 화자와 청자 둘로부터 멀리 있는 것을 가리킬 때 쓰이는 지시어입니다 …(중략)… 한편, 말, 한 편, 지시어는 원래 실제로 존재하는 사물을 가리키는 데 사용되기도 하지만, 뿐만 아니라 앞에서 말해진 것을 가리키는 전술언급을 위해서도 사용됩니다 …(중략)… 이런 식으로 종결어미는 양태적 표현까지 함유하고 있습니다

[예 1]은 교과서에서 다루지 않은 내용인 지시어의 전술언급 기능을 다루고 있으며 문법 용어를 명시적으로 제시하면서 문법적 지식을 사실적으로 풀이한 것이다.

다음의 [예 2]는 문법적 지식을 구체적으로 드러낸 두 가지 예를 묶은 것으로, [예 2-①]은 문법 용어를 명시적으로 사용하면서 구체화를 시도한

10) 이에 관한 예비교사의 메타적 인식이 드러난 부분을 소개하면 다음과 같다.

“어휘 선택 면에 있어서도 학생들의 수준을 고려하여 적절한 어휘를 선택하고, 어렵거나 추상적인 개념의 어휘를 구체적인 예시로 들어, 학생들이 내용을 좀 더 쉽게 이해할 수 있도록 해야겠다.”

11) 문법 설명하기의 전략으로 ‘비유하기’는 본격적으로 천착되어야 할 중요한 대상인 것으로 판단된다. 문법 교수·학습에 적절하고 바람직한 비유의 전형과, 오개념을 양산하기 쉬운 비유의 전형 등에 대한 더 세심한 접근이 요청된다.

것이고, [예 2-②]는 문법 용어를 드러내지 않으면서 구체화에 주력한 폴이의 예이다.

[예 2-①]

선생님이 계속 장면-2초-장면 그러는데 장면이 무슨 의미일까요?-3초-그렇죠. 바로 장면이라는 거는 상황이라는 말과 비슷한 맥락을 갖습니다. 그러면 상황은 뭘까요?-2초-상황이라는 건 우리가 공부할 때 문장의 단위가 아니라 담화의 단위에서 상황을 배우죠? 상황이 무엇인지 선생님이 간단한 그림으로 나타내 줄게요. 여기 이렇게 큰 사각형이 있어요. 그런데 말하는 사람이 화자이죠? 화자가 있고 듣는 사람-청자가 있습니다-그림 이 둘을 매개해 주는게 뭘가요? 바로 메시지요. 내용이라고 할 수 있는데, 째, 같은 내용을 말함에 있어서 화자와 내용과 청자를 싸주는 게 바로 장면이라고 할 수 있어요.

이 발화지는 ‘장면’이라는 개념의 추상성과 모호성을 더 명료한 용어로 대체하여 일차적으로 해소하고, 대체 용어를 발판으로 이것의 구성 요소를 시각화 한 후 ‘화자와 내용과 청자를 싸주는 것’이라는 비유적 표현으로 구체화를 극대화했다.

[예 2-②]

자, 구체적으로 사진을 봅시다. 장면에 따라서 담화의 의미가 어떻게 달라지는지 한번 알아볼게요/어 뻐(?)삼십일 쪽에 있는 사진을 보면 봉산탈춤의 한 장면이 찍혀 있는데요. 어 인물들에 따라서 탈들이 굉장히 개성적이죠. 근데 만약에 이 탈이 개성이 없고 모두 똑같은 하얀색 그냥 표정 없는 무미건조한 탈이었다고 생각해 봅시다. 이런 경우에는 어 담화의 의미가 어떻게 될까요? 어 훨씬 재미가 없어지고 풍자적인 요소가 좀 떨어지겠죠. 이런 식으로 장면에 따라서 담화의 의미가 달라질 수 있기 때문에 표현 방식도 또한 달라집니다.

이 발화지는 쉽게 이용할 수 있는 교과서 사진 자료를 활용하여 탈의 바탕을 ‘장면’에, 그 안에 표현된 표정을 ‘이야기의 구성 요소’로 치환시켜 풀이하고 있다. 이것은 가시화할 수 없는 목표 영역을 가시화 가능한

근원 영역으로 연결시키는 은유적 풀이의 예이다.¹²⁾

2) 예 들기

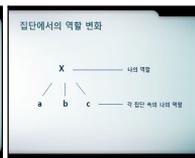
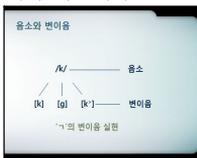
예 들기는 예로 드는 언어 자료의 원천과 맥락 유무에 따라 다음과 같은 세부 구조를 가진다.

〈표 5〉 ‘예 들기’의 세부 구조

㉠ 예의 원천에 따라	㉡ 수용형 예 들기
	㉢ 장안형 예 들기
	㉣ 발견형 예 들기
㉤ 맥락 유무에 따라	㉥ 맥락 삭제형 예 들기
	㉦ 맥락 구체형 예 들기

먼저, 예의 원천 기준에 따라서는 원천이 교과서나 지도서 등 제공된 자료이나, 교수자의 머릿속에서 기획되고 구성된 것이나, 이외에 다른 곳에서 발견한 것이냐에 따라 세 가지 유형으로 나눌 수 있다. 맥락 유무 기준은, 특정한 맥락을 가진 예를 제시하는가 아니면 맥락이 삭제된 예를

12) 이 풀이가 적절성과 정교성의 측면에서 떨어지는 것은 자명하다. 사진 자료와 장면의 개념을 연결시키는 고리를 좀 더 명료하게 제시했으면 그나마 나왔을 것으로 보인다. 여기서는, 적절성과 정교성의 미흡함에도 불구하고 풀이의 구체화 전략의 아이디어에 만 집중했다. 그런데 이상과 같은 구체화를 위한 비유적 풀이의 전략이 해당 연구 자료에서 자주 나타나지는 않는다. 이것은 해당 과제에서 다루어지는 문법적 개념의 특수성에 기인한 것으로 판단된다. 그러나 표현의 측면과 연관시킨 이런 내용 외에, 전통적인 문법 내용들은 비유의 원리를 이용하여 설명하기가 더 수월하다. 다음은 필자가 음소와 변이음의 개념, 변이음의 상보적/배타적 분포를 설명할 때 사용하는 비유적 풀이의 자료이다.



예의 구체화 강화 자료
X : 나는 구준표이다.
a : 나는 신화 그룹의 후계자이다.
b : 나는 금잔디의 남자친구이다.
c : 나는 F4의 리더이다.

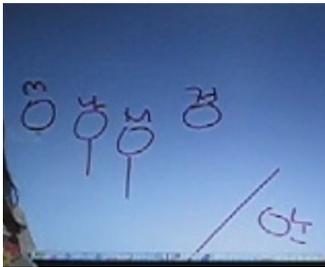
제시하는가를 구분해 준다. 예를 보이며 설명하면 다음과 같다.

[예 3]

그리고 예문이 나와 있는데, 이 예문을 평서문으로 말을 하면 지은이는, 이걸 평서문으로 표현을 하면 지은이는 숙제가 하기 싫다-라는 문장인데 이거를 애 심리적 태도에 따라 지은이는 숙제가 하기 싫은가봐, 숙제가 하기 싫은 모양이야, 숙제가 하기 싫은 게 틀림없어, 훨씬 느낌이 강해지고 있죠?

[예 3]은 교과서에 나와 있는 예를 그대로 제시하면서 맥락이 구체화되지 않은 전형적인 것이다. 이런 예 들기는 개념의 깊이 있는 이해를 촉진하는 데 큰 도움이 되지 못할 것이다. 이런 종류의 예는 어떤 의미에서 교과서 읽기라는 표면적 행위에 지나지 않는다. 한편, 아래의 [예 4]는 발화자의 머릿속에서 창안된 것으로, 구체적인 맥락이 제시된 것이다. 특히 이 예는 지시 표현을 결정하는 거리감을 시각적으로 구체화한 점도 특기할 만하다.

[예 4]



(칠판에 즐라멘을 그리고 위에 나와 M-엄마라고 표시하며 설명한다.) 내가 오랜만에 엄마와 같이 전자 매장에 왔어요. 엄마가 입학 선물로 아주 비싼 전자 제품을 사주겠다고 했어요. (동그라미 2개를 그린 후 위에 M(MP3) 전(전자사전)이라는 글자를 쓰며) 매장을 보니까 MP3도 있고 또한 여기에 전자사전도 있고 (옆 공간에 줄 하나를 긋고 동그라미를 그린 후 위에 노(노트북)이란 글자를 쓰며) 또한 이 매장 말고 옆에 매장에는 노트북 매장도 있었어요. 그럼 여기서 내가 엄마한테 “엄마 나 이거 사줘.”라고 했을 때 이것은 (3개를 가리키며) MP3, 전자사전, 노트북 중에서 무엇을 뜻하는 것일까요?

[예 5]

선생님이 TV를 보다가 아주 좋은 예를 찾았는데, 여러분 혹시 드라마 온

에어를 본 적이 있어요? 아 역시 거의 다 보는군요. 거기에 보면 연예인 오승아가 나오고 그 매니저 격인 장기준이라는 사람이 나오잖아요. 그런데 그 드라마 초반에서는 두 인물이 꼬박꼬박 서로 존댓말을 하죠. 티격태격 싸울 때도 심지어 존댓말을 쓰고, 왜 그럴까요? 나이에 따른 걸로는 설명이 안 되죠. 왜냐면 장기준이란 인물은 오승아보다 나이가 많기 때문에. 그럼 둘 사이가 왜 그러냐면 ↗ 둘 사이가 별로 친하지 않고 서로를 신뢰하지 못하는 관계였기 때문에 그랬던 거죠.

[예 5]는 발화자가 당시 방영된 인기 드라마의 내용 중에서 높임 표현 설명에 적합한 부분을 발견하여 든 예이다. 교과서에 나와 있는 예를 그대로 제시하는 것보다 학습자의 흥미유발 면에서 매우 유리한 예 들기 전략이라 할 수 있다. 발견형 예 들기는 설명하고자 하는 개념과의 적합성을 따져서 들어맞는 것을 찾아야 하는 교사의 노력이 요구된다.

3) 지식 틀 세우기

지식 틀 세우기는 틀의 범위에 따라 ‘국지적 틀 세우기’와 ‘전국적 틀 세우기’로 나뉠 수 있다.

〈표 6〉 ‘지식의 틀 세우기’의 세부 구조

틀의 범위에 따라	㉠국지적 틀 세우기
	㉡전국적 틀 세우기

[예 6]에서 확인할 수 있듯이 국지적 틀 세우기는 풀이한 지식 그 자체만을 구조화하는 예이다. 즉, 답화의 장면에 따른 표현의 세 가지 내용 요소를 병렬적으로 정리하여 표현과 연결시켜 마무리하는 것이다.

[예 6]

자, 여러분들이 이렇게 봤고, 어-5초-어, 오늘 여기 이렇게 표현 봤는데 어, 표현 방식에 따라서 지시 표현, 심리 태도 표현, 높임 표현을 통해서 표현이 바뀌는 것을 한번 봤는데, 이런 표현을 자세하게 알면서 상황에 따라서

어, 표현을 다르게 하는 게 중요해요.

전국적 틀 세우기는 풀이한 지식 자체의 구조를 설명하는 데 그치는 것이 아니라 더 나아가 해당 지식이 같은 주제의 지식의 범주에서 어떤 위치를 갖는지 보이기 위해 연관되는 지식들을 함께 다루어 범위가 확대된 지식의 구조를 제시해 주는 것이다. [예 7]은 전국적 틀 세우기를 의도하는 메타적 인식을 직접 기술한 것이고, [예 8]은 전국적 틀 세우기의 실제 자료를 제시한 것이다.

[예 7]

설명할 내용은 140쪽 알아두기 내용이다. 그런데 140쪽 알아두기 내용을 설명하기 위해서는 먼저 132쪽, 장면에 대한 선행적 이해가 필요하다. 그리고 140쪽의 알아두기 내용을 익혔으면 141쪽의 학습활동을 풀 수 있어야 한다. 그러므로 이러한 관련성을 생각해서 장면에 따른 표현 방식의 변화를 생각해야 한다.

[예 8]

자 여기까지 우리가 살펴본 것들을 다시 종합해 보면 장면의 구성요소인 화자, 청자, 내용, 상황에 따라서 지시표현, 심리적 태도, 높임 표현 등이 달라지는 것을 알 수가 있었어요. 이것처럼 담화가 단순히 문장이 모여서 이루어진 문장의 합이 아니라 장면들 속에서의 역동적인 과정이라는 거예요. 그래서 장면에 따라 다양한 표현방식들이 존재하고 우리는 그것들의 양상을 알아둠으로써 역으로 다양한 표현들을 통해서 장면을 효과적으로 이해할 수 있는 것—이 이번 시간의 목표였습니다. 그래서 여러분, 이번 시간의 설명을 바탕으로 해서 작품 속에서 나타나는 장면들과 그 표현들을 연결시켜 이해해 보면 작품의 주제나 내용을 이해하는 데 도움이 되, 되겠죠?

특히 [예 8]은 장면에 따른 다양한 표현의 세 가지 요소를 아우르면서 다시금 담화·텍스트 관련 단원 내용의 대의인 언어의 역동적 구조 및 기능을 짚어주고, 최종적으로 텍스트를 기반으로 하여 표현적 측면에서 해당 내용 요소를 다룬 것의 학습적 효용을 정리하여, 학습자로 하여금 해당 지식의 요소와 이것이 갖는 전체적 의미를 알게 하고 학습의 의의를 깨닫게

해주고 있다. 전국적 지식의 틀 세우기의 매우 뛰어난 예라고 하겠다.

2. 거시적 차원의 검토 : 설명 대상의 성격 파악에 따른 내용 구성의 양상

과제를 수행한 예비교사들은 설명 내용의 성격을 파악한 유형에 따라 크게 두 가지 부류로 나뉜다. 한 부류는, 교육과정 및 교과서의 대단원 목표에 준해 설명 내용의 성격을 파악하였다. 문법적인 내용을 다루되, 이것을 봉산탈춤이라는 제재 안에서 표현의 측면에서 설명해야 함을 인식하였다. 즉 이 부류는 교과서의 해당 부분을 교육과정 상세화를 거쳐 설명의 방향을 잡은 부류이다.¹³⁾ 다른 한 부류는 교육과정 상세화를 제대로 하지 않고 교과서에 드러난 부분을 중심으로 주로 표현의 측면에서 해당 내용을 다루었다. 이러한 설명 내용의 성격 파악에 따라 설명 주체의 설명 방향과 내용의 짜임은 매우 다르게 나타남을 다음의 대표적인 사례를 통해 확인할 수 있다.

1) 사례 1 : 교육과정 및 교과서 대단원 목표에 준한 설명 대상의 성격 파악

[설명 내용의 성격 파악]

이번 화법 분석을 위한 실험에서 설명해야 하는 내용은 교과서 본문의 자세한 지식이 아니었다. 오히려 교과서 본문은 장면과 담화를 설명하기 위한 도구, 재료가 되어야 했다. 설명 대상이 되었던 국민공통기본교육과정에 해당하는 10학년 국어 (상)권 5단원 부분은 언어적 표현 이외에도 얼굴 표정, 몸동작, 눈 맞춤 등의 언어 외적 표현과 어조, 속도, 고저, 음색, 장단, 강약 등의 언어 부수적 표현 등을 활용하여 전달효과를 높이는 것과 장면에 따라

13) 이러한 차이가 날 수밖에 없는 근본적 이유가 있다. 당시 <국어표현론>을 수강한 학생들의 1/3은 <국어지식교육론>을 동시에 수강하여 국어과 교육과정에 따라 문법 관련 교과서를 분석하고 재구안하는 활동을 수행한 경험이 있다. 이 학생들은 대체로 첫째 부류의 특성을 보였고, 그렇지 않은 학생들이 둘째 부류의 특성을 보였다.

다양한 말의 효과를 높이는 다양한 표현 방식이 활용됨을 이는 것이 목표였다. 그 목표를 달성하기 위해서 ‘봄봄’과 ‘봉산탈춤’의 텍스트가 설정된 것이었다. 따라서 화법을 진행함에 있어서도 ‘봉산탈춤’ 자체의 지식을 전달하는 것보다는 그것을 통해서 담화와 장면에 따라서 어떠한 말하기 전략이 사용되고 있는지에 대해서 설명할 필요성을 인식했다.

이러한 파악의 결과, 해당 예비교사는 봉산탈춤 제재 텍스트에서 해당 표현을 찾아 확인하는 발화와 해당 표현에서 출발하여 봉산탈춤의 동양극으로서의 장르적 특성까지 설명하는 발화를 한다.

[구체적인 설명 발화]

- ① 그러면 우리 교과서에서 한 번 찾아보자. 우리 저 번 시간에 배웠었잖아? 133페이지를 한 번 보면은, 음-4초- 여기 뭐라고 되어 있어? 두 번째 있는 말뚝이 봐. ‘쉬이 여보 악공들 말씀 들으시오. 오음육률 다 버리고, 저 버드나무 훌뚜기 뽑아다 불고 바가지 장단 좀 쳐 주오.’라고 되어 있지? 근데 선생님이 말하고 싶은 건 다른 게 아니라 바로 저 버드나무 훌뚜기야. 훌뚜기 뭘지 선생님이 설명해 줬었지? 그리고 버드나무 그 잎을 뜯어가지고 이렇게 입술에 붙면 그 소리 나는 피리 거 있잖아. 풀피리 그게 훌뚜기인데, 그 버드나무 풀-피리야. 그 거기 보면 ‘저’ 버드나무 훌뚜기라고 했잖아. 그니까 ‘저’는 비교적 이 악공들과 화자인 말하고 있는 말뚝이와 의 청자화자 사이의 거리가 비교적 버드나무가 멀 멀다는 것을 뜻하겠지, 저를 썼으니까.
- ② 음-0.84초- 그리고 또 한 가지 생각할 수 있는 것은 바로 우리나라 동양의 우리 극과 서양극의 차이를 알 수가 있어. 서양의 극은 어때? 우리 여러분 오페라 가봤지? 오페라 가면 어때? 관객들이 어-0.42초- 앞에 앉아서 박수를 치지. ‘아우 잘 했어요!’ 하고 박수를 치지? 근데 어때? 선생님이 저번에 판소리 공연에 한 번 가봤었는데 가니까 그때 선생님 대학교 때 가봤었거든 가니까 글썽 앉아가지고 막 박수를 박수를 치지 박수를 치지 근데 그 전에 어떻게 하나면 ‘아이고 잘 한다!’, ‘지화자!’, ‘얼씨구 좋다.’ 이렇게 말 하는 거야. 계속 관객과 배우가 호흡을 하는 거야. 하지만 서양 극은 그렇지 않지 그리고 무대장치도 그래 만일 내가 병원을 표현하고 싶다 그러면, 어때? 서양 극에서는 뒤에 막-막 여기 칠판 이게 아니라 뭐-막 병원 세트를 만들고 이러는데, 동양 극에선 안 그래. 그냥 이렇게 빼이잉 이렇게 그냥 막대기

같은 거로 나무막대기로 쭈우욱 동그라미 원을 그리면 약속을 하는 거야, 이게 그냥 이제부터 병원이 되는 거야. 이렇게 동그라미를 쳐 놓으면 어 특별한 무대장치가 없는 거야. 이 모든 주변에 있는 이 사물들이 다 극 안으로 극의 어떤 무대장치로 받아들여질 수가 있는데, 이렇게 멀리 있는 버드나무 역시 그냥 그때도 아마 이 공연을 할 때도 그냥 옆에 있는 버드나무였을 거란 말이야. 그런데 그거를 저- 버드나무 훌뚜기라고 지칭을 해줌으로써 지시를 해줌으로써 비교적 멀리 있는 그 사물 저 그 사물 역시 극 안으로 같이 개입이 되는 거지. 어- 0.3초- 이런 지시표현을 통해서도 서양극과 동양극의 차이를 알아 볼 수가 있겠다.

발화자는 메타 분석을 통해 ㉠의 굵은 글씨로 강조된 부분들이 “교과서를 배우는 것이 아니라 교과서로 배우는 것임을 인식”시키고, 설명을 하고자 하는 핵심 요소가 봉산탈춤의 어려운 단어의 뜻이 아니라 “‘저’라는 지시표현으로 인해서 화자와 청자의 공간이 비교적 가깝다는 인지적 지식을 확실하게 전달”하고자 함을 분명히 했다. 또한 ㉠에서 제재를 통한 개념을 이해를 시도한 데서 더 나아가 ㉡은 경험적 요소를 적극 활용하고 당대의 시점으로 장면화를 피하여 지시표현이라는 수단을 통해 텍스트의 장르적 특성까지 다루고자 발화한 것이다.

2) 사례 2 : 교과서에 드러난 외적인 부분을 중심으로 설명 대상의 성격 파악

[설명 내용의 성격 파악]

학생들에게 ‘알아두기’를 설명하는 궁극적 이유를 ‘실제 의사소통에의 적극적 활용’에 두고 수업을 진행하였다. 이 부분을 배우고 나면 의사소통 시 표현, 이해를 하는 데 있어 좀 더 능숙하게 대처할 수 있는 학생이 되기를 바라고 교수를 했던 것이다. 따라서 수업 내용을 설명하는 데 있어 지문(봉산탈춤) 중심의 설명에 매몰되기보다는 실제적이고 구체적인 예를 많이 들려고 노력했다. 그 중에서도 학생들이 쉽게 공감하고 이해할 수 있는 예를 찾으려고 했다. ‘배경지식의 공유’ 여부가 원활한 의사소통의 성패를 결정짓듯 학생들과 내가 가장 크게 공유하고 있는 상황을 소재로 써야 상호간에 오해 없이 수업이 진행되리라고 생각했기 때문이다.

위와 같이 설명 대상의 성격을 파악하였기 때문에 해당 예비교사는 봉산탈춤 텍스트는 전체 발화량의 1/5에 해당하는 분량으로 설명하기의 맨 마지막 단계에서 학습활동을 풀이할 때만 간단한 확인용으로만 다룬다. 나머지는 알아두기에서 제시한 표제어 ‘지시 표현’, ‘심리적 태도’, ‘높임 표현’에 대한 구체적이고 다양한 예시로 채워진다.

[구체적인 설명 발화]

- ㉠ 알아두기에서. 책을 다시 보면 ‘장면에 따라 담화의 의미가 달라지므로’. 여기까지는 어제 배운 거죠? 방금 말했듯이? 그 뒤에 ‘표현 방식이 달라진다’라고 되어있죠. 같은 이야기를 하는데, 그것을 표현하는 방식이 달라진다. 이걸 배우는 건데, 여기서 세 가지가 제시. 제시되어 있죠? 지시표현/ 심리적 태도 표현/ 높임 표현 이 있어요. 지금부터 하나씩 살펴보도록 합시다.
- ㉡ 먼저-(7초)- 지시 표현을 보면-(1초)-이, 그, 저를 이용한다고 했네요./ 이, 그, 저 가 어떤 것을 지시할 때 쓴다는 건 우리 다 알고 있죠? 근데 장면에 따라서 화자와 청자의 거리가 바뀔 수도 있고, 이에 따라서/ 이, 그, 저-를 이용한 표현 방식도 달라진다는 거예요. 예를 들어 볼까요? 선생님이 교무실에 앉아 있었어요. 책을 읽고 있었는데. 책 읽다가. ‘아 이 책만 다 읽으면 교실에 한 번 가 봐야겠다.’라고 생각을 했어요. 그런데 갑자기 교무실 저쪽에 계시던 영어 선생님께서 선생님한테 이렇게 말씀을 하셨다고 해 봅시다. ‘아 백 선생님, 그 책 다 읽으시면 혹시 저한테 빌려주실 수 있으신가요?’ 이렇게 말씀을 하셨. 해봐요. 자, 똑같은 책을 각각 어떻게 표현했죠? 이 책이라고 저는 말했고, 영어선생님은 ‘그 책’이라고 하셨죠. 저는 책을 손에 들고 읽고 있었으니까/ 지시물이 말하는 사람과 가까운-(1초)-때 쓰는 ‘이’를 쓰는 ‘이’를 쓴 거죠. 그런데 영어 선생님은 자신과 가까이 있는 게 아니라 청자인 저와 가까이 있는 -(1초)-책을 가리켜야 했기 때문에 ‘그’라는 표현을 쓰신 거예요. 무슨 말인지 알겠죠? 보세요. 영어 선생님이 담. 담화에 등장하면서 장면이 바뀌었다고 볼 수 있죠. 그에 따라서 표현방식도 이렇게 바뀐 거죠. 어떻게 달라지는지 알겠죠?

발화자는 알아두기를 설명해야 할 지식의 개요를 확인하는 것으로만 활용하고(㉠), 표제어를 확인한 직후 하나하나를 구체적인 예를 들어 설명

한다. ㉔에서는 지시표현에 대한 개념의 명시적 풀이는 없고 구체적인 예시를 통해 설명하고 있음을 확인할 수 있다. 이 발화자는 설명 화법의 대부분을 ‘예 들기’로 채우는 경우에 속한다. 물론 이러한 선택은 설명 대상의 성격 파악에 따른 것으로, 의도적인 것이다.

V. 결론

본 연구는 문법 교수·학습 방법의 구체화가 문법 교육에 매우 중요한 과제라고 판단하고, 이를 위하여 문법 수업 의사소통 양상을 분석하여 문법 교수·학습 방법의 내용을 마련하고자 수행되었다. 문법 교수·학습 방법은 책상 위에서의 모형 설계 및 기법 구안으로 구체화되지 못한다. 문법 수업에서 비롯되지 않은 교수·학습 방법은 이론상의 모형과 기법으로만 머물 공산이 크다. 학교 현장의 문법 수업을 연구 자료로 삼아, 여러 교사들이 특정한 상황에서 행하는 다양한 문법 지도 방법 및 전략을 발견하고 이를 이론화하는 과정을 거쳐 현실성 있는 문법 교수·학습 방법, 현실성이 있기에 더욱 이론적인 문법 교수·학습 방법이 구체화될 것으로 생각된다.

본 연구에서는 이와 같은 관점 아래, 문법 수업 의사소통 행위를 교수·학습 방법이 실현되는 구체적인 도구라고 보고, 이것을 분석하여 문법적 지식을 설명하는 방법의 구체화를 시도해 보았다. 그러나 현실적으로 자료를 얻기가 힘든 상황 때문에 현장 교사의 수업이 아닌, 예비 교사의 모의 수업 자료를 이용한 점은 이 연구의 한계이다. 따라서 본 연구의 결과는 구체화를 위한 시도로서 하나의 예비적 안을 제시한 것으로 간주되어야 할 것이다.*

* 본 논문은 2009. 10. 30. 투고되었으며, 2009. 11. 7. 심사가 시작되어 2009. 11. 24. 심사가 종료되었음.

▣ 참고문헌

1. 자료

교육 인적 자원부(2002), *고등학교 국어(상)*, 대한 교과서 주식회사.
 교육 인적 자원부(2002), *초등학교 교사용 지도서 국어 6-2*, 대한 교과서 주식회사.

2. 단행본 및 논문

김상희(1995), *국어과 수업 담화 분석을 통한 교수 전략 연구 : 말하기/듣기, 언어 영역을 중심으로*, 서울대학교 국어교육과 석사학위논문.
 박정진(2008), 『국어 수업의 질문활동 연구』, 한국문화사.
 박태호(2009), 『교실 수업 전문가를 위한 초등 국어 수업 관찰과 분석』, 정인출판사.
 이재승(2005), 『좋은 국어 수업 어떻게 할 것인가? : 수업 방법 19가지』, 교학사.
 이종희·김선희(2002), 『수학적 의사소통』, 교우사.
 이주행·박정현·민현식·이경우·이삼형·박수자·권순희(2003), 『교사 화법의 이론과 실제』, 역락.
 이춘근(2002), 『문법교육론』, 이화.
 임철성·심영택·원진숙·이창덕(2004), 『교사화법 교육』, 집문당.
 최지현·서혁·심영택·이도영·최미숙·김정자·김혜정(2007), 『국어과 교수·학습 방법』, 역락.
 제임스 H. 스트론지 지음, 한소영 옮김(2008), 『유능한 교사의 자질』, 꿈을 꾸는 사람들.
 Carter, R. (1995), *Keywords in Language and Literacy*, London and New York : Routledge.
 Carter, R. (ed.)(1990), *Knowledge about Language and the Curriculum : The LINC Reader*, London : Hodder & Stoughton.
 Mitchell, R & Hooper, J.(1990), “Teachers' Views of Language Knowledge”, CLE Working papers(ERIC Document Reproduction Service No. ED 390 291)
 Sotto, E.(1994), *When Teaching Becomes Learning : A Theory and Practice of Teaching*, Cassell publisher ; 전성연 외 옮김(2003), 『학습과 교수에 대한 이해』, 교육과학사.
 Sünkel, W.(1996), *Phänomenologie des Unterrichts* ; 권민철 역(2005), 『수업현상학』, 학지사.

<초록>

문법 교수·학습 방법 구체화를 위한 수업 의사소통 양상 연구
- 교사의 문법적 지식 설명하기를 중심으로 -

김은성

이 연구는 문법 수업 의사소통 양상을 분석함으로써 문법 교수·학습 방법을 구체화하는 것을 목적으로 한다. 이 연구에서는 문법 수업에서 이루어지는 의사소통행위를 문법 교수·학습 방법을 구체적으로 실현하는 핵심적 행위로 본다. 따라서 이것은 문법 수업의 방식을 상세하게 보여주는 자료로 간주될 수 있다.

이러한 가정 아래 이 연구에서는 문법 수업 의사소통의 한 전형으로 ‘설명하기’를 택하여, 문헌 연구 및 경험 연구의 방법론을 통합적으로 적용하여 문법 영역 교유의 설명하기의 방법적 내용을 상세화하였다. 연구 결과로서, 미시적 차원에서는 [지식 풀이하기], [예 들기], [지식 틀 세우기]로 설명하기의 세부 구조를 제시하였고, 거시적 차원에서는 설명 대상의 성격 파악에 따른 내용 구성의 양상의 차이를 제시하였다.

【핵심어】 문법교육, 문법 교수·학습방법, 문법 수업 의사소통, 설명하기

<Abstract>

An Analysis on Communication in a Korean grammar Class

—Based on teacher's explaining grammar knowledge—

Kim, Eun-sung

The purpose of this study is to concretize educational method in Korean grammar teaching by analyzing on communication in a Korean grammar Class. This study is based on a clear premise: First, communication in a Korean grammar class is the critical interactional activity that actualizes grammar teaching-learning method. Second, communication in a Korean grammar class is an indicating data that displays the form and process of Grammar teaching in detail.

In this premise, this study has an detailed report that 'explaining-one of the Korean grammar teaching method' by reviewing literature and analyzing experiential data.

Research results may be summarized as follows ;

1. The micro level : 'explaining' is composed of [describing], [exemplifying], [knowledge framing].

2. The macro level : The defining of teaching object differentiates the contents of 'explaining'

[Key words] Grammar teaching, Grammar teaching-learning method, Communication in a Korean grammar class, Explaining