

# 이야기 생성과 표현을 통한 문법 수업 연구

고춘화\*

## <차 례>

- I. 머리말
- II. 이야기하기를 활용한 문법 수업 탐색
- III. 이야기하기를 활용한 문법 수업의 실행과 분석
- IV. 맺음말

## I. 머리말

‘문법 지식은 어려워서 학습자들이 힘들어한다.’는 명제는 문법교육자들에게 원죄와 같은 무게로 와 닿는 문제로서 우선적으로 해결해야 할 과제이기도 하다. 문법 수업에 대한 학습자의 부담감)과 교실 내에서 나타나는 문법 수업의 ‘부재 현상’은 문법 교육의 가치와 관련된 논쟁을 초래한 한 가지 요인이기도 하다. 이를 해결하기 위해 문법 교육학자들은 문법 지식의 인문학적 가치를 탐색하고 문법 교육내용의 발전적 확장을 모색하거나 문법 교수학습방법을 연구하는 등 다양한 측면에서 노력해 왔다.

김은성(2007)에서 촉발된 ‘이야기를 활용한 문법’에 대한 논의는 문법

---

\* 경상대학교 국어교육과 조교수(spring9@gnu.ac.kr), 경상대학교 교육연구원

1) 문법 학습은 상대적으로 과제 난이도가 높으며 좀처럼 익숙해지기 힘든 정성 학습에 속하기 때문에 학습자가 선뜻 문법 학습에 접근하기 힘들어 한다는 것이다(김은성, 2007 : 354). 문법 과목은 수학과 유사하게 기본 개념 및 용어를 이해해야만 다음 단계로 넘어갈 수 있기 때문에 그 진입 장벽이 높다고도 볼 수 있다.

수업에 대한 학습자의 흥미를 불러일으키기 위한 적극적인 시도라는 점에서 되새길 만한 가치가 있다. 김은성(2007)에서는 문법을 학습자에게 일상적 대상인 ‘이야기’와 연계함으로써 ‘학습자가 즐거운’ 문법 교육의 방향을 제시하고 있다. 오현아(2010)에서는 김은성(2007)의 논의를 바탕으로 교재 분석을 통해 이야기를 활용한 품사 단위 내용 구성 방안을 탐색하고 있다. 이들 연구는 ‘문법 지식이 잘 녹아든 이야기’가 존재한다면 학습자가 문법을 즐겁게 공부할 수 있다는 것을 전제하고 있다. 따라서 이러한 문법 텍스트를 발굴하거나 개발하는 방안에 초점을 맞추고 있다. 그런데 이야기로 구성된 문법 텍스트가 존재하는 수업 모형의 틀에서도 학습자는 이야기 속에 녹아든 문법 지식을 잘 찾아서 이해해야 하는 수용적 존재에 그치게 된다. 학습자는 이야기 속에 녹아든 문법 지식을 암묵적으로 이해하거나 또는 이야기 속의 문법 지식을 추출하여 재정리해야 할지도 모른다. 이러한 문제점을 해결하기 위해서 김규훈(2011)에서는 문법 요소가 서사적으로 구성된 이야기를 텍스트로 삼아 학습자들이 독서연극을 통해 문법 지식을 익히는 문법 교수·학습 모형을 구안하였다. 그는 텍스트 기반 문법 교육의 관점에서 학생들이 문법 이야기를 읽고 연극으로 실행하는 모형을 제안하고 있다. 하지만 제시된 모형의 핵심 전제로 문법 요소가 서사적으로 잘 구성된 이야기가 존재해야 한다는 점은 수업으로 실행하는 데에 현실적인 제약으로 작용하게 된다. 따라서 이야기를 활용하여 문법 수업에 대한 학습자의 흥미를 일으키면서 동시에 학습자가 능동적으로 지식을 구성할 수 있는 실천적인 수업 방법을 모색할 필요가 있는 것이다.

본고는 ‘학습자들이 스스로 문법 지식을 이야기로 생성할 수 있고, 학습자들이 그 이야기를 표현하는 문법 수업은 학습자들에게 흥미롭고 즐거운 수업이 되지 않을까?’라는 문제의식에서 출발한다. 학습자의 흥미와 활동에 초점을 맞춰 문법 수업을 구안하고 실제 그런 수업을 실행·분석함으로써 ‘이야기를 활용한 문법 수업’의 실천적 방안을 모색하고자 하는 것이다. 여기에서의 ‘이야기’는 문법 텍스트로서 주어지는 ‘이야기’가 아니라 문법 수업의 도구로서 학습자들이 생성하는 ‘이야기’의 성격이 강함을 미리 밝혀 둔다. 학습자들이 문법 지식을 바탕으로 스스로 이야기를

생성하고 이를 표현하는 ‘이야기하기를 활용한 문법 수업’의 가능성을 밝히고 실제 수업을 실행·분석함으로써 교실 현장에서 실천할 수 있는 문법 수업의 방법을 제시하고자 한다.

이를 위해 ‘이야기하기’의 개념을 확장적으로 해석하여 적용할 것이다. ‘이야기하기’를 ‘이야기’와 ‘하기’의 통합적 결합, 즉 학습자들이 문법 지식을 바탕으로 스스로 이야기를 생성하고 이를 언어와 몸짓 등의 총체적 매체로 표현하는 전체 과정으로 규정한다. 학습자들이 문법 지식과 이야기를 자유롭게 결합하여 의미를 생성하고 이를 간단한 몸짓과 장치를 통해 극적으로 실행하는 것이다. 수업의 초점은 연극으로 실현하는 것이 아니라, 학습자들이 능동적으로 문법 지식을 이해하고 문법 수업에 적극적으로 참여하는 현상을 보이는 데에 있다.

## II. 이야기하기를 활용한 문법 수업 탐색

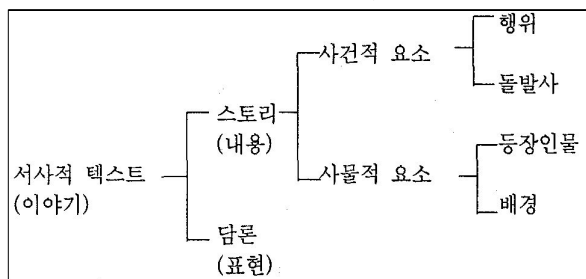
일반적으로 수업은 미리 정해진 목표를 달성하기 위해 이루어지는 교사와 학습자 간의 교수·학습 활동으로 정의한다. 하지만 이는 수업의 전체적 모습을 제대로 설명하기에는 다소 부족한 설명이다. 진정한 의미의 수업은 지식과 기능을 연마하는 1차적인 단계를 넘어서는 상태, 요컨대 학생과 교사가 함께 새로운 상황이나 문제에 대해 창조적으로 도전하며 그 해결책을 찾아가기 위해 노력하는, 그래서 보다 진일보한 2차적인 행동으로 나아가야만 하는 적극적인 교육 활동으로 정의한다. 따라서 수업은 ‘무에서 유를 창조하는 창의적인 활동’이라고 할 수 있다.<sup>2)</sup> 문법 수업에서 ‘창의적인 활동’에 대해 논의한다는 것이 낯설 수 있으나, 이런 관점에서의 문법 수업에 대한 접근은 교사들이 문법 과목에 대해 가지는 경직된 인식<sup>3)</sup>을 바꿔 줄 수 있다고 본다. 그 가능성은 ‘이야기하기’의 특질과

2) 수업에 대한 이러한 관점은 천호성(2008 : 23)에서 수정 인용한 것이다.

교육적 함의에서 찾을 수 있을 것이다.

김은성(2007)에서는 이야기의 표현·내용상의 유연성과 문법 학습자가 서사적 존재로서 이야기를 좋아한다는 수단적 속성에 기대어 문법교육 방법으로서의 이야기를 제안하고 있다. 그는 ‘이야기’는 문법을 교육적으로 가공하기 위해 제시하는 수단이며, 문법의 특정 부분을 ‘이야기’로 가공할 수 있다고 전제한다. 그는 한용환(2002 : 23)을 수정하여 다음과 같이 서사적 텍스트를 구성하는 요소를 제시하고 있다.

〈표 1〉 이야기 구성 요소(김은성, 2007 : 358)



여기에서 스토리(내용)는 글로 쓰이는 언어로만 표현되는 것이 아니라 그림, 동영상, 소리 등 다양한 매체로 표현될 수 있음을 확인할 수 있다. 따라서 문법 지식을 재료로 스토리(내용)를 생성하고 이를 몸짓과 언어 등을 사용하여 연극으로 표현하는 것은 큰 범주에서 ‘이야기하기’라고 볼 수 있는 것이다. 따라서 본고에서는 ‘이야기하기’를 학습자들이 내용으로서의 생성한 ‘이야기’와 이를 다양하게 나타내고 표현한 ‘하기’의 통합 작용을 뜻하는 것으로 규정한다.

이 장에서는 문법 지식을 수업 내용<sup>4)</sup>으로 전환시키는 방법으로서 ‘이

3) 문법 지식을 정성하여 학습자가 이해하기 쉽게 잘 전달해야 한다는, 문법 지식 설명에 대한 교사의 부담감은 문법 수업을 설명 위주로 고착시키는 요인이 되기도 한다.

4) ‘교육 내용’이라고 지칭하지 않고 ‘수업 내용’이라고 지칭한 것은 문법 지식 자체가 교육 내용이 될 수 있다는 측면에서 문법 교육 내용에 대한 논란의 여지를 없애기 위해서이다. ‘수업 내용’은 문법 수업에서 해당 단원에 해당하는 문법 지식을 효과적으로 수업하기 위해 적절하게 변환시킨 내용을 뜻한다.

‘이야기’와 문법 수업을 진행시키는 기법<sup>5)</sup>으로서 ‘하기’의 교육적 함의를 살펴보고자 한다.

## 1. 문법 수업 경험을 통한 문법적 삶에의 근접

‘교육에 관한 연구는 삶에 관한 연구이다.’라는 Dewey의 말<sup>6)</sup>은 ‘문법 교육에 관한 연구는 문법적 삶에 관한 연구이다.’라는 말로 바꾸어 생각해 볼 수 있다. 문법 교육의 배경이 아니라 전경에서 살아간다는 것은 문법적 삶에 대해 끊임없이 인식하며 능동적으로 문법의 역할과 가치를 구현하며 살아가는 것이다. 이런 관점에서 문법 교육자들이 해야 할 일은 학습자들이 수업 경험을 통해 문법적 삶에 대해 생각하고 배우며 경험하는 기회를 제공하는 것이다.

인간의 삶과 본질적으로 유사한 이야기는 우리 삶과 간격이 크다고 느끼는 문법 지식을 학습자의 삶과 가깝게 느끼도록 만들어 준다. 즉 이야기는 문법 지식과 학습자의 삶을 유사하게 관련시켜 준다. 우리의 삶은 우리 존재에 대한 살아 있는 이야기이다. 세계에 대한 우리의 경험과 지식을 조직하거나 구성하는 가장 자연스러운 방법은 이야기를 만드는 것이다. 왜냐하면 사람은 이야기하고 싶어 하는 존재이기 때문이다. 그리고 사람은 누구나 이야기로 둘러싸여 살아간다. 이야기는 사람과 사람 사이뿐만 아니라 자기 자신의 내부에서도 진행된다. 어떤 정보나 경험도 이 이야기의 한 토막을 이룰 때에 비로소 의미를 지닌다. 그래서 교육은 실상 이야기라는 대화의 기술과 거기에 참여하는 정신을 가르치는 성년식이라고도 한다. 이러한 이야기는 문화와 언어처럼 인간의 경험을 이해하는데 항상 핵심적 위치에 놓여 있다(강현석, 2011 : 46, 51). 이야기를 통한 문법 지식의 학습은 학습자가 보다 쉽고 편안하게 문법 지식에 접근할 수 있게

5) 교수·학습의 이론 또는 경험에 기반을 두고 효과적인 교수·학습을 위해 선택된 다양한 기술(최지현 외, 2007 : 33)을 의미한다.

6) 소경희 외(2007 : 23)에서 인용함.

해 준다. 따라서 학습자로 하여금 문법 지식을 이야기의 한 토막으로 엮어 보게 하는 것은 문법적 삶에 근접하게 하는 유의미한 문법 수업 경험 이 될 수 있을 것이다.

## 2. 의미 생성 활동으로서 ‘이야기’하기

문법 수업에서 학습자가 이야기를 만들어 활용하는 학습자의 ‘이야기 생성’은 매우 중요한 교육적 의의를 가진다고 볼 수 있다. 문법을 활용한 이야기하기는 지식에 대한 단순한 이해에 그치는 것이 아니라 학습자가 지식을 구성하고 생성하는 단계까지 나아가게 할 수 있기 때문이다.

‘이야기’는 사건과 등장인물, 배경이라는 구성 요소를 지니고 시간과 공간과 끝이라는 시간적 흐름에 따라 기술해가는 양식이다(최예정 외, 2005 : 15). 학습자가 평소 자신과는 관련이 없다고 거리 띄우기를 한 문법 지식을 소재로 일상적 표현양식인 ‘이야기’를 만든다는 자체가 유의미한 문법적 삶의 경험이 될 수 있는 것이다. 학습자가 무의미하게 인식하던 그 ‘문법 지식’에 이야기를 덧입히고 표현함으로써 학습자는 스스로 자신에게 유의미한 또 하나의 ‘의미’를 생성하게 된다. 무의미하게 흩어져 있는 일상의 사물들을 엮어서 유의미한 이야기로 만들어내는 창조 활동 자체가 의미 생성 활동이 될 수 있다. Bruner는 이야기를 만들어 내는 인간의 능력에 주목하고, 이야기를 만들어내는 인간의 활동 속에 내재해 있는 인간의 자연스러운 모습에 주목하였다. 그는 맥락 의존적이고 예측 불가능한 이야기를 만들어내는 인간 주체 중심의 사고를 ‘내러티브 사고’라고 규정하였다(김재춘 외, 2009 : 62 수정 인용). 따라서 학습자들이 의미 생성 활동에 참여하는 순간부터 그들은 내러티브 사고를 경험하게 되는 것이다.

문법 지식을 소재로 활용한 이야기 생성하기에서의 ‘이야기’는 거대 담론이나 장편 서사가 아니라 우리 일상에서 쉽게 찾아 볼 수 있는 ‘작은 이야기’이다. 일상생활에서 우리가 쉽게 접할 수 있는 소소한 이야기들 속에 음운 규칙, 품사, 문장 등을 살아 있게 만드는 것이다. 즉 이야기는 맥

락에 순응하는 유연성(최예정·강성룡, 2005 : 17)을 가지고 있으며 동시에 이야기는 상황이나 맥락을 생성하는 활동이므로, 문법 지식을 활용하여 이야기를 생성하는 활동<sup>7)</sup>은 곧 유의미한 맥락에서의 문법 학습을 촉진시키는 것이라고 볼 수 있다.

학습자는 문법 지식을 이해하고 이를 다른 사람에게 쉽게 설명하기 위한 이야기를 생성하기 위해 수많은 정보 중 가장 필요한 정보를 취사선택하여 추출하게 된다. 이 과정에서 학습자는 해당 문법 지식을 드러내기 위해 가장 적합한 예를 찾기 위해 비교하고 대조하여 그 타당성을 검토하는 사고 과정을 거치게 된다. 이 과정은 의미를 생성하기 위해 상상력을 발휘하는 단계인 동시에 생성한 의미의 타당성을 검증하는 논리적 사고의 단계이기도 하다. 이는 문법적 상상력이라고 할 수 있다. 문법 지식을 바탕으로 이야기를 생성하기 위해 발휘하는 상상력은 이야기로 정착되기 위해 논리적 판단의 과정을 필수적으로 거쳐야 하기 때문이다. 따라서 학습자들이 문법 지식을 바탕으로 구성하는 이야기는 복합적인 의미 생성의 과정을 거쳐 가능해 진다.

### 3. 즐거운 표현을 위한 이야기‘하기’

교실 현장에서 학습자들은 대부분의 시간을 자신의 의자에 앉아서 수

- 7) 이야기의 의미 생성 방식에 대해 김재춘 외(2009)에서 논의한 것을 아래와 같이 정리할 수 있다.

요소	의미 생성 방식	
이야기(story)	인간적 감수성과 친화성	
	사건성	
	빈 자리	
말하기(tell)	첨가성	
	상황의존성	
	놀이성	
	삶과의 밀착성, 다각성, 공감각성, 참여성	
잉(ing)	현재성과 상호작용성	다변적 환경
		비선형성-양방향성

업을 받는다. 그들이 즐거운 시간은 학교 교육의 중심인 수업 시간이 아니라 쉬는 시간이다. 휴식 시간과 점심시간에 그들은 암묵적인 규제의 상징인 자신의 의자에서 벗어나 ‘몸’을 움직이는 자유로움을 느끼는 것이다. 따라서 교실 수업에서 학습자가 ‘몸’을 움직일 수 있다는 것은 상당한 의미를 가진다. 몸과 말이 함께 하는 총체적 표현 활동은 학습자를 즐겁게 한다.<sup>8)</sup> 자신의 의지대로 자유롭게 몸을 움직여 무언가를 표현하는 행위는 인간의 본질적 상상력을 자극하는 것이다. 문법 수업에서 학습자의 상상력을 발휘할 수 있도록 자극한다면 학습자는 그 수업에 적극적으로 참여할 것이다. 따라서 학습자가 문법 수업에 흥미를 느낄 수 있도록 하기 위해서 필요한 것은 ‘살아 있는’ 교사와 학습자의 상상력이다.

이야기하기에서 ‘하기’는 표현하는 행위이다. ‘하기’를 수업에 실행하는 방법의 하나는 교육 연극이 될 수 있다. 교육 연극을 실행한다는 것은 학습자들이 학습의 주제로 활동하게 하는 것이다. 연극의 주제를 잡고 역할을 정하고 어떻게 할 것인지 계획하고 실행하는 모든 수업의 주도권이 학습자에게 주어지는 것이다. 이 과정은 개인만의 학습이 아니라 구성원이 협력하여 결과물을 산출해야 하는 과정이다. 동질 집단에서 친근한 유대감을 가진 구성원은 서로를 동일시하게 된다. 즉 거리가 있는 ‘교사’의 조언보다 상황에 따라서는 거리가 가까운 ‘친구’의 조언을 더 중요시한다는 것이다. 그렇기 때문에 함께 이야기를 표현하는 수업 과정에 적극적으로 참여하고 수업 참여 행위 자체를 즐기게 된다. 또한 ‘친구’의 표현이기 때문에 생성한 이야기를 표현하는 연극 발표 장면까지도 학습자들이 호기심을 가지고 적극적으로 참여하는 것이다.

- 
- 8) 스토리텔링의 ‘놀이성’이 보여주는 바와 같이 학습의 과정도 놀이로 즐길 수 있도록 해야 한다. 스토리텔링을 하면서 무한한 상상력을 펼치고 판타지에 젖을 때, 어린이들은 학습활동을 노동이라고 생각하기보다는 놀이라고 생각한다. 이미 있는 것을 재현하는 사유 활동은 ‘대상과의 일치’라는 인식론적 구속을 받지만, 놀이적 상상력을 발휘할 때는 그런 구속을 받지 않기 때문이다(진중권, 2005). 어린이가 의미를 학습하고 창출하는 과정에서도 학습의 과정에 몰입하되 이를 놀이처럼 즐길 필요가 있다. 고통을 인내하는 것으로서의 학습활동이 아니라 학습활동 자체가 지닌 놀이적 가치를 드러내고, 이러한 놀이적 가치가 새로운 의미 생성과 앞에 기여할 수 있는 ‘학습활동의 유희성’을 모색하려는 시도가 필요하다(김재춘 외, 2009 : 77).

교육연극은 학습자들에게 대상을 공감각적으로 이해하고, 반응을 표현할 수 있는 학습 환경을 제공한다. 교육연극이 적용되면 예술표현처럼 말 혹은 글뿐만 아니라 몸짓으로도 자신들의 의미를 소통할 수 있다. 문제해결 과정은 다양한 교수형태로 분화될 수 있고, 극적 표현활동과 연계하면 다양한 몸짓과 행동과 행위들이 표현활동으로 구성될 수 있다(강진우, 2010 : 9). 따라서 교사가 일일이 학습자의 학습 결과를 점검하지 않아도 학습자의 학습 결과로 표현되는 연극을 보고 학습자의 이해 정도를 확인할 수 있다. 이 과정에서 교사는 안내자이자 조연자일 뿐이다. 연극의 주제로서 문법 지식을 학습자끼리 공부하고 의문점을 서로 설명해 주며 해결하고 부족한 부분의 자료를 보완하여 찾고 상호 이해를 도움으로써 구성주의적인 문법 교실<sup>9)</sup>은 완성될 수 있는 것이다. 물론 학습자 주도의 문법 수업에서도 문법 지식에 대한 부담감은 암묵적으로 존재한다. 그러나 그 부담감은 고전적인 지식 전달 중심의 수업에 대한 떨치지 못한 미련 때문이기도 한다. 문법 지식에 대한 부담감을 학습자에게 넘기는 순간, 문법 수업은 자유로워질 것이고 풍부해 질 것이다.

### Ⅲ. 이야기하기를 활용한 문법 수업의 실행과 분석

학습자가 문법 지식을 이야기로 생성할 수 있을 것이라는 발상은 2011 창 의인성국어연구회의 활동에서 출발했다. 당시의 연구는 ‘따뜻한 교실, 자유로운 표현, 아름다운 소통’이라는 수업철학을 바탕으로 다양한 듣기·말하기 수업안을 개발하는 것에 목적이 있었다. 여기에서는 2011년 5월 1일부터 2011년 10월 31일까지 수업한 실제 자료를 바탕으로<sup>10)</sup> 이야

9) 학생들이 중요한 개념에 대해 심층적인 이해를 ‘구성’할 수 있도록 고무시켜 주는 구성주의적인 교실 및 학교 환경을 만들어야 할 필요성(추병완 외, 1999 : 5)은 문법 수업에도 역시 유효하다.

10) 2011 창 의인성국어연구회의 결과보고서에 제시된 수업을 바탕으로 분석한 것으로 연

기하기를 활용한 문법 수업의 실행 가능성을 모색하고자 한다. 이를 위해 이야기하기를 활용한 문법 수업의 실행 방법을 제시하고, 수업 중 학습자가 실제로 생성한 이야기하기 표현물을 전사하여 그 특징을 살필 것이다. 이러한 분석 과정을 통해 이야기하기를 활용한 문법 수업의 활용 가능성과 한계를 점검하여 발전적인 문법 수업의 모형을 검증할 수 있을 것이다.

## 1. 이야기하기를 활용한 문법 수업의 실행

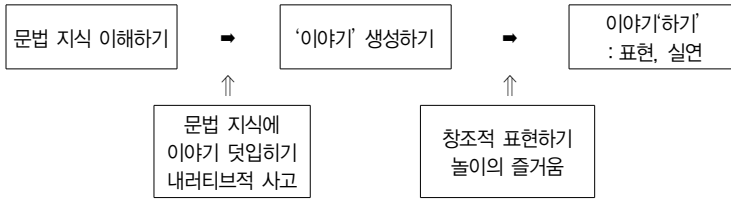
이야기하기를 활용한 문법 수업은 일종의 프로젝트 수업의 형태를 띤다. 이 수업에서 학습자들은 소집단별로 주어진 주제에 대해 함께 조사하며 학습하고 그 결과물을 창조해 내게 된다. 이 때 소집단별 주제가 바로 ‘문법 지식’이 되는 것이고 학습의 결과물이 바로 ‘이야기하기’가 되는 것이다. 수업의 주된 흐름은 학습자들이 선택한 문법 지식에 대해 상호 협력하여 이해하고, 문법 지식에 이야기를 덧입혀 인물, 사건, 배경을 설정하고 줄거리를 만든 후 간단한 실내극으로 표현하는 것이다. 소집단별 토의의 과정에서 학습자들은 문법 지식에 의미를 부여하고 생활과 관련시키는 일종의 내러티브적 사고를 할 수 있으며, 함께 무언가를 만드는 창조적 즐거움과 함께 몸으로 표현하는 놀이의 즐거움을 경험하게 될 것이다.<sup>11)</sup> 이야기하기를 활용한 문법 수업의 핵심 단계는 아래와 같다.

---

구지는 해당 연구회의 일원으로 실제 수업 연구 활동에 참여하였다. 해당 보고서의 연구 결과를 바탕으로 관련 수업의 영상을 제공받아 분석하였다. 본고에서는 실시된 수업의 전사 자료를 바탕으로 문법 지식이 이야기로 생성되는 과정에 초점을 맞추어 전개하도록 하겠다.

- 11) 이는 내러티브 교육과정의 실행으로 볼 수 있다. 내러티브 교육과정은 학생들이 하나의 이야기로서 교육과정을 경험하게 하는 것을 뜻한다. 이 교육과정은 풍부한 맥락에서 시작된다. 학습은 학교 바깥의 세계와 관련될 때 가장 의미 있는 것이고 스토리와 삶에서 학습을 맥락화하는 내러티브는 학생들에게 참된 삶을 제공한다. 따라서 학생들은 정보를 기억하는 것보다는 의미를 구성해야 하며 교사는 무엇을 공부하도록 이끄는 맥락을 제공하는 것이 중요하다. 교사와 학생은 흥미를 보이면서 질문을 구성하고, 목표에 의해 안내를 받으면서 탐구조사를 수행(협상과 교섭)해 나간다. 학생들은 탐구조

〈표 2〉 이야기하기를 활용한 문법 수업의 단계



이야기하기를 활용한 수업의 절차를 좀 더 구체적으로 살펴보자. 우선 수업은 다차시 수업으로 설계된다. 하나의 주제를 깊이 있게 탐구하기 위해서는 단일 차시 수업으로만 지도안을 짜던 관행에서 벗어나 연속성 있는 큰 수업을 구상해야 할 필요가 있다. 아래 제시되는 수업의 절차는 창의인성국어연구회(2011)를 수정하여 재구성한 것이다.

### 1) 주제 선정하기

먼저 소집단 학습 공동체(모둠)를 구성한다. 현실적 제약 때문에 한 소집단은 6명 내외가 적당할 것이다. 그리고 소집단별로 자리를 배치하고 앉는다.

주제 선정하기에서는 먼저 수업할 대단원을 교사와 학습자가 함께 훑어 본 후 각 소집단별로 중요 학습 내용(문법 지식)을 추출한다. 소집단별로 추출한 학습 내용을 교사가 증재하여 학습자 전체와 함께 중요도에 따라 재배열한다. 학습 공동체가 함께 추출한 학습 주제를 제시한 후 각 소집단별로 주제를 선택한다.

### 2) 문제 분석 및 자료 수집

소집단별로 선택한 학습 주제를 분석하고 필요한 자료가 무엇인지에

---

사로부터 의미를 구성하고 맥락에 영향을 미치는 해결책을 전달하면서 서로 공유한다. 이러한 학습 공동체는 교과 혹은 학문의 방법과 도구를 실천한다(강현석 외, 2007 : 14-55 요약).

대해 토의한다. 이 때, 교사가 미리 준비한 각 학습 주제별 기본 자료(문법 지식 텍스트)를 제공해 줄 수도 있다. 학습자들은 제공된 자료를 통해 문법 지식에 대해 더 필요한 부분과 의문점을 토의해서 정리한다. 그리고 개인의 역할을 정하고 더 학습해야 할 내용과 보완해야 할 자료에 대해 이야기한다.

### 3) 주제 이해하기

수집해 온 자료 및 텍스트를 서로 제시하며 소집단별로 학습 주제 및 문법 지식에 대해 공동 학습한다. 이해가 안 되는 부분이나 어려운 내용에 대해 서로 설명해 주며 주제에 대한 이해를 풍부하게 한다. 이 때 교사는 소집단별로 보완해야 할 내용에 대해 조언해 줄 수 있다. 학습자들이 문법 지식과 관련된 언어 자료를 스스로 분석하고 그 지식을 설명하기에 적절한 예시를 생각하게 한다.

### 4) 창의적으로 표현하기

#### (1) 이야기 생성하기

이 단계는 문제 해결 방안을 모색하는 과정이기도 하다. 소집단별로 문법 주제를 표현하는 방안에 대해 토의한다. 문제 해결 방안을 최대한 많이 생각해 낸 후 그 중 적합한 아이디어를 선택하여 이야기로 구성하는 것이다. 처음부터 완벽한 이야기를 구성하는 것이 아니라 이야기의 열개를 적절하게 만든 후, 빈 칸을 채워가는 것이다. 이 때 교사는 학습자에게 문법 지식을 자유롭게 활용할 수 있음을 미리 주지시킨다. 문법 지식을 바탕으로 이야기를 생성하되, 기준이나 부담감 없이 자유롭게 상상력과 창의력을 발휘할 수 있도록 분위기를 조성해 주는 것이 이 수업에서 교사의 중요한 역할이다. 소집단별 발상과 토의에 활기를 띠게 하고 조직화하는 과정으로 문법적 상상력을 키울 수 있는 것이다. 학습자가 문법 지식을 이야기와 연결하여 내용을 생성하고 조직하는 단계이다.

## (2) 표현하기

소집단별로 생성한 이야기를 교실에서 실연<sup>12)</sup>하는 단계이다. 학습자가 주체가 되어 해당 학습 주제를 해결한 결과를 표현하는 단계로서 발표하는 집단 외에 발표를 평가하는 다른 집단의 시선을 집중시키는 정도가 확연하게 드러나기도 한다. 학습자들의 창의적 발상과 학습 이해의 정도가 한눈에 드러나는 단계이다.<sup>13)</sup>

## 5) 평가 및 메타 인식(반성적 성찰)

수업에 참여한 모든 학습자들은 모든 과정에 대해 메모하며 적극적으로 평가해야 한다. 발표에 대한 자신의 의견을 메모하며 정리하는 것은 다른 집단의 발표에 집중하기 위한 장치인 동시에 자기 집단의 결과와 비교할 수 있기 때문이다. 메타 인식이란 자기 스스로 생각의 과정과 결과물을 점검함으로써 자신의 장단점을 분석하여 다음에 보다 발전된 사고를 할 수 있는 발판을 마련하는 것이다. 발표가 끝난 후 ‘알게 된 점, 새롭게 깨달은 점, 느낀 점’ 등을 내면 관찰 학습지에 적게 함으로써 스스로 얼마나 발전했는지를 스스로 인식할 수 있다(창의인성국어연구회, 2011 : 49). 수업 절차를 정리해 보면 다음과 같다.

- 
- 12) 이 수업에서 활용되는 주된 극은 대부분 초단편실내극의 형식으로 이루어진다. 한귀은(2012)에서는 ‘연기’는 엄밀히 국어 교육의 활동 목표는 아니라는 점을 밝힌 후, 연기에 대한 강박과 두려움을 최소화할 수 있는 장르로 ‘초단편실내극’을 제안하고 있다. 초단편 연극은 짧게는 3~4분에서 길게는 10분 안팎의 연극이다. 또한 초단편연극은 아주 짧기 때문에 시공간의 이동이 거의 없고 하나의 장면을 집중적으로 보여주는 연극이 된다는 점에서 종종 실내극의 방법을 수용한다. 실내극은 한정된 시공간에서 벌어지는 어떤 장면이 무대화되는 것이다.
  - 13) ‘음운의 변동’의 경우, 음절의 끝소리 규칙을 ‘육상 경기’ 장면에 비유하여 몸으로 뛰면서 설명하기도 하고, 동화나 축약, 탈락 현상을 ‘친구 사귀기’, 혹은 ‘결혼하기’ 등의 상황으로 설정하여 몸을 움직이면서 표현하기도 한다(창의인성국어연구회, 2011 : 49).

〈표 3〉 이야기하기를 활용한 문법 수업의 절차

활동	도입 : 즐거운 문법 수업	전개 : 창의적이고 흥미로운 문법 이야기 표현하기	마무리 : 반성적 성찰
학 습 자 활 동	■ 동기유발 —문법하면 떠오르는 것은? 질문에 대한 브레인스토밍하기 ■ 학습목표 확인	■ 기본 자료 이해하기 ■ ‘번개 질문’에 답하기 ■ 주제 인지하기 ■ 말은 주제에 대해 브레인스토밍 한 후 원형 정리법을 활용하여 내용 생성하기 ■ 자료 및 발표 준비하기 ■ 발표하기	■ 스스로 수업 활동 정리 및 평가하기 —수업소감 말하기
교 사 활 동	■ 학습흥미 일깨우기 —문법에 대한 오해 씻기 ■ 문법에 편하게 접근하도록 안내하기	■ 학습자의 부담감과 두려움 줄여주기 ■ 핵심 용어 노출하기 ■ 소집단 모둠 구성하기 ■ ‘히트 기법’ 안내하기 ■ 문법 지식을 몸으로 표현할 수 있는 방법 안내하기	■ 평가 방법 안내하기

2. 이야기하기를 활용한 문법 수업의 실제 분석

실제 수업전사 자료<sup>14)</sup>를 분석함으로써 이야기를 활용한 문법 수업에 서 학습자가 문법 지식을 이야기로 생성하는 장면을 생생하게 확인할 수 있다. 이는 의미 생성의 기저뿐만 아니라 문법 지식을 이야기로 생성하는 가능성을 탐색하는 과정이기도 하다. 여기에서는 학습자가 생성한 세 가지 이야기 사례를 통해서 그 특징을 확인해 보기로 한다.

1) [이야기하기 1] : 된소리되기-“여기 국밥 둘”

<여기 국밥 둘>은 두 남녀가 국밥집에서 국밥을 먹으며 서로 대화하는 상황을 설정하여 된소리가 실현되는 단어를 직접 제시하고, 중간 중간

14) 실제 수업 장면에서 나타난 학습자들의 활동을 교정 없이 그대로 옮겼다. 자료의 밑줄은 연구자가 문법 지식이 드러난 부분에 임의로 표한 것이다.

에 ‘장면 멈추기’ 기법을 활용하여 된소리되기에 대해 간단하게 설명하는 방식으로 이야기를 만들었다. TV 프로그램인 개그콘서트의 ‘생활의 발견’<sup>15)</sup> 코너를 패러디하여 독특한 인물과 상황을 설정하여 흥미롭게 표현하고 있다.

[된소리되기]

(두 사람 테이블에 앉아 있음, 생활의 발견과 같은 음악 흐름)

여 : 이모, 여기 국밥 둘.

주인 : (길게 뻗며) 예~

남 : (슬픈 어조로) 나, 너한테 할 말 있어. (주저하며) 국밥이 왜 [국꺾]이라고 발음되는지 아니?

여 : (신경질적으로) 내가 그걸 어떻게 알아? 여기서 왜 이상한 걸 말해.

남 : 지금 장소가 중요해?

여 : (큰 소리로) 내가 그걸 어떻게 알아?

주인 : (국밥 카드 내밀며) 여기 국밥 둘 나왔습니다.

해설자1 : (국밥 관련 자료를 제시하며) 멈춰! ‘국밥[국꺾]’과 같이 된소리되기는 받침 ‘ㄱ, ㄷ, ㅂ’ 뒤에 연결되는 ‘ㄱ, ㄷ, ㅂ, ㅅ, ㅈ’은 된소리로 발음되는데 국밥의 국의 ‘ㄱ’과 밥의 ‘ㅂ’이 만나 된소리로 발음된 것입니다. 다른 예로는 각설탕[각썰탕], 밥장사[밥썰사] 등이 있습니다. 하하하!

남 : 와, 맛있겠다!

여 : 아, (발바닥 카드를 발바닥에 붙이며) 발바닥 간지러워.

남 : 야, 지금 밥 먹는데, 더럽게. 혹시 무좀 있니?

여 : (당황해 하며) 아닌데…….

남 : (눈동자 카드를 눈에 붙이며) 내 눈동자를 보고 똑바로 이야기해.

해설자2 : (관련 자료를 제시하며) 잠깐만! 사이시옷이 본래 두 개 합쳐지면 생기는데 표기상으로 안 생기는 경우에는 뒷 단어의 첫소리 ‘ㄱ, ㄷ, ㅂ, ㅅ, ㅈ’에는 된소리로 발음됩니다. 다른 예로는 신바람과 강줄기가 있습니다.

15) 개그콘서트 ‘생활의 발견’ 프로그램은 진지한 상황에서도 일상처럼 생활해 나가야 하는 이야기를 반전 코미디로 보여주는 코너다. 일상에서 자주 볼 수 있는 상황을 설정한 후 그에 대한 소소한 에피소드를 웃음의 코드로 각색했으며, 이별을 고하는 진지하고 심각한 장면에서도 남과 여가 평소 습관적으로 하던 일상의 행동을 그대로 하고 있는 의외적인 상황을 접목시켜 웃음을 유발한다.

남 : 아, 얼큰하다.

여 : (콧등 카드를 코에 붙이며) 콧등에서 땀이 나.

남 : (뺨속 카드를 갈비뼈에 붙이며) 뺨속까지 시원해.

해설자3 : (관련 자료를 제시하며) 멈춰, 콧등과 뺨속까지 사이시옷이 붙  
은 단어는 뒷 단어의 자음이 된소리로 발음합니다. 단 콧날같이  
사이시옷 다음에 ‘ㄴ’과 ‘ㅇ’이 오는 경우에는 [콘날]과 같이  
[ㄴ]으로 발음하죠.

남 : 이모, 잘 먹었어요.

주인 : 에라이, 희한하구만.

된소리되기 관련 현상은 표준발음법 제6장 경음화 23항~28항에 규정되어 있다. 학습자들이 해설자 1, 2, 3을 통해 된소리되기 관련 지식을 제시한 것은 23항, 28항, 30항의 규정이다. 이는 교재에 제시된 내용을 그대로 옮겨 제시한 것이 아니라 학습자들이 탐구<sup>16)</sup>하여 된소리규정 중 중요한 항목을 선택하여 제시한 것이다.<sup>17)</sup> 즉 관련 지식을 제시하는 과정에서 학습자들은 규정을 원문 그대로 제시하는 것이 아니라 구체적인 예를 적용하여 쉽게 전달하려는 노력을 하고 있다. 해설자1의 대사에서처럼 23항을 제시할 때에 전문적인 설명력은 떨어지지만 다른 학습자들이 쉽게 접하는 예를 들려고 애쓰고 있다. 이와 같이 학습자들이 규정에 대한 의식을 가진다는 자체도 문법 수업에서 대단히 중요한 사항이라고 볼 수 있다.

또한 학습자들은 단서 조항과 관련된 생활 속의 장면을 배치하고, 관

16) 여기에서의 탐구는 사전 뜻 그대로 ‘진리, 학문 따위를 파고들어 깊이 연구함’으로 ‘골똘히 생각하는 것’을 의미한다.

17) 제30항은 음의 첨가에서 사이시옷 현상과 관련되는 부분이나, 된소리가 나는 현상에 치중하여 학습자들이 제시한 것이다. 이에 대해서는 반성적 성찰에서 교사가 보완 설명한다. 아래 23항과 28항의 원문과 학습자들의 설명을 비교하기를 바란다.

제23항 받침 ‘ㄱ(ㄱ, ㅋ, ㆁ), ㄷ(ㄷ, ㅌ, ㄴ), ㄹ(ㄹ, ㄴ, ㄷ, ㄹ, ㄴ)’ 뒤에 연결되는 ‘ㄱ, ㄷ, ㄹ, ㄴ, ㄷ’은 된소리로 발음한다.

: 국밥[국뽕] 꺾다[꺾따] 뉘받이[뉘빠지]

제28항 표기상으로는 사이시옷이 없더라도, 관형격 기능을 지니는 사이시옷이 있어야 할(휴지가 성립되는) 합성어의 경우에는, 뒤 단어의 첫소리 ‘ㄱ, ㄷ, ㄹ, ㄴ, ㄷ’을 된소리로 발음한다.

: 문-고리[문꼬리] 눈-동자[눈똥자] 신-바람[신빠람]

련된 구체적인 어휘를 예로 먼저 제시한 후, 장면 멈추기를 통해 해설자가 해당 규정을 설명하고 있는 구성을 취하고 있다. 특히 대상어휘를 ‘몸’과 직접 연결하여 제시함으로써 된소리되기와 신체 어휘를 관련시키고 있다. 임지룡 외(2010)에서는 우리가 세계를 개념화할 때 신체적 경험에 기초를 둔 영상도식<sup>18)</sup>에 의존한다고 본다. 이것은 우리가 개념적 체계의 구조(형태)를 신체화에 의해 이해한다는 것을 의미하며 그것은 마음이 신체화되어 있음을 암시한다. 따라서 학습자들이 ‘발바닥’이라고 쓴 낱말카드를 실제로 자신의 발바닥에 붙이며 관련 음운현상에 대해 설명하는 표현은 어휘를 우리 자신의 몸을 통해 직접 제시함으로써 대상 어휘에 대한 효과적인 접근법이 될 수 있다. 그리고 ‘국밥’을 실물로 제시하지 않고 낱말카드로 대체하여 제시함으로써 지시대상과 어휘, 개념간의 간접적 지시 관계가 암묵적으로 제시되고 있음을 확인할 수 있다.

〈표 4〉 [이야기하기]의 분석

학습 주제			된소리되기
이야기하기	내용	배경	■ 등장인물 : 남, 여, 식당 주인 ■ 장소 : 식당
		사건	■ 남과 여가 식당에서 만나 ‘국밥’을 주문함. ■ ‘국밥’과 관련된 음운현상을 설명함. ■ 여가 발바닥을 두드려 남이 불평함. ■ ‘발바닥’과 관련된 음운현상을 설명함. ■ 국밥을 먹은 후 남과 여가 모두 만족해 함. ■ ‘뺏속’과 ‘콧등’과 관련된 음운현상을 설명함. ■ 남과 여가 헤어짐.
	표현	형식	■ 패러디, 에피소드
		재료	■ 언어, 몸짓, 낱말카드
문법지식과의 결합			■ ‘된소리되기’ 규정을 분석한 후 23항, 28항, 30항을 선택하여 단순하게 제시함.
특징			■ 패러디를 통해 모두가 공유하는 웃음코드를 활용함. ■ 몸과 관련된 어휘(발바닥, 눈동자, 뺏속, 콧등)를 해당하는 신체 부위에 직접 붙이는 방식으로 표현함.

18) 이에 대한 설명은 임지룡 외(2010 : 362-363)에서 인용한 것으로, 여기서 영상도식은 매우 도식적이며 추상적인 구조로 신체적 경험에 의해 기술되는 것이다.

## 2) [이야기하기 2]: 규칙종합: “홀이불” 소동

<“홀이불” 소동>은 어린 세자가 말을 익히는 과정에서 ‘홀이불’의 발음이 어렵다고 호소하자, 임금인 집현전 학자를 불러 문제를 해결해 주는 이야기이다. 학습자들은 역사적 인물을 이야기에 등장시켜 다른 학습자들에게 세종대왕과 집현전 학자들을 연상하게 하는 역사적 상상력을 발휘하고 있다. 학습자들이 이해하기 힘든, 음운현상이 복잡적으로 일어나는 ‘홀이불’을 예로 들어 본인들의 문제를 함께 해결해 나가는 문제해결과정을 보이고 있다. 학생들이 ‘홀이불’의 음운변화의 단계를 설명한 후 함께 바르게 발음하는 장면을 설정하여 청중과 함께 문제를 해결하는 청중 참여의 효과도 확인할 수 있다.

[규칙종합: 홀이불 음운 현상]

칠판에 [홀이불] 낱말 카드가 붙어 있다.

내시: 전하, 세자 전하 드시웁니다.

임금: 들라 하라.

세자: (귀엽게) 아바마마, (또박또박하게) ‘홀이불’ 발음이 너무 어렵사웁니다.

임금: 어봐라, 집현전 학자를 불러 오너라.

내시: 예이, 불러 왔사웁니다.

학자1, 2, 3: (동시에) 예, 전하

임금: 우리 세자가 ‘홀이불’ 발음이 어렵다 하니 발음을 쉽게 하는 방법을 찾아보아라.

학자1: (칠판에서 카드를 바꾸며) ‘홀이불’에서 먼저 받침 ‘ㅌ’이 ‘ㄷ’으로 바뀌어 소리 납니다. [홀니불], 이렇게 말입니다.

학자2: (칠판에서 카드를 바꾸며) [홀니불]에서 ‘이’에 ‘ㄴ’이 더해져서 [홀니불]로 소리 납니다. 전하!

학자3: (칠판에서 카드를 바꾸며) 마지막으로 비읍화로 인해 ‘ㄷ’이 ‘ㄴ’으로 변하는 현상이 일어나 [홀니불]이 됩니다.

임금: 세자야, 알겠느냐?

세자: 네, 아바마마!

임금: 다 발음해 보아라.

모두: 홀이불[홀니불]!

(박수치며 끝난다.)

‘홀이불’이라는 대표 어휘를 선택하여 임금이 세자에게 발음을 쉽게 하는 방법을 알려주기 위해 집현전 학자들을 모은다. 집현전 학자들이 차례로 ‘홀이불’의 음운변화 과정을 낱말카드를 활용하여 세자에게 설명한다. 학습자들은 음운의 변화 과정을 색이 다른 낱말카드를 제시하여 시각적으로 분명하게 제시하고 있다. 그런데 학습자들은 ‘홀이불’의 음운 변화 현상에 대한 설명만 단순히 할 뿐, 그렇게 변화하는 이유에 대한 설명은 생략하고 있다. 학자3이 ‘비음화’라는 문법 용어를 그대로 노출하여 제시할 뿐이다. 이러한 부분은 수업의 마지막 단계인 반성적 성찰에서 참여한 다른 학습자들의 질문과 교사의 조언에서 해결되기는 한다. 이 이야기는 음운 현상이 발음하기 쉽게 하기 위해서 발생한다는 원칙을 생활 속의 문제의식으로 전환하여 이야기로 구성한 것이다. 평소 언어생활에서 혼동되는 발음이나 어려운 발음에 대한 학습자들의 문제의식을 확인할 수 있다.

〈표 5〉 [이야기하기2]의 분석

학습 주제			‘홀이불’ 관련 음운현상
이야기 하기	내용	배경	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 등장인물 : 임금, 세자, 집현전 학자 1, 2, 3, 내시</li> <li>■ 장소 : 궁궐 안 대전</li> </ul>
		사건	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 임금에게 세자가 ‘홀이불’을 발음하기가 어렵다고 하소연함.</li> <li>■ 임금이 집현전 학자를 부름.</li> <li>■ 학자1이 음절의 끝소리규칙을 설명함.</li> <li>■ 학자2가 ㄴ첨가를 설명함.</li> </ul>
		사건	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 학자3이 비음화를 설명함.</li> <li>■ 세자가 ‘홀이불’의 음운현상을 이해함.</li> <li>■ 모두 함께 ‘홀이불’을 바르게 발음함.</li> </ul>
	표현	형식	■ 역사극(세종대왕과 집현전 학자가 음운현상을 설명하는 역사적 상황을 가져옴.)
		재료	■ 언어, 몸짓, 낱말카드
문법지식과의 결합			<ul style="list-style-type: none"> <li>■ ‘홀이불’의 음운 변화를 현상적으로만 제시하고 관련 이유나 설명은 생략함.</li> <li>■ 비음화 용어만 노출하고 설명은 생략함.</li> </ul>
특징			<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 문제해결과정(일상생활에서 학습자가 느낄 수 있는 어려움을 함께 해결하는 방식)</li> <li>■ 역사적 상상력을 발휘함.</li> </ul>

## 3) [이야기하기 3] : 두음법칙 : ‘내 이름은 유치한입니다.’

<내 이름은 유치한입니다.>는 이름 때문에 사회생활을 하는 데에 어려움을 많이 겪었던 원고가 두음법칙의 예외를 인정해서 성씨를 교체해 달라는 소송을 제기하는 이야기이다. 학습자들은 관련 신문기사<sup>19)</sup>를 참고로 하여 두음법칙 규정의 예외 조항이 왜 생겼는지에 대해 유추하고 어문 규정의 적용과 예외 현상에 대한 서로 다른 관점에 대해 구체적으로 살피고 있다.

[두음법칙 : 성씨 교체 모의재판]

판사 : 검사, 먼저 의견을 말씀해 보세요.

검사 : 예, 재판장님, 이 사건은 두음법칙의 예외로 성씨를 바꿀 수 있게 해 달라는 사안입니다. 존경하는 재판장님, 이런 일로 고작 성씨 하나로 법을 바꿀 수 있습니까? 한글 맞춤법에는 엄연히 두음법칙이 존재합니다. (칠판에 적어가며 규정 설명) 한글맞춤법 제10항에 ‘한자음 ‘녀, 뇨, 뉴, 니’가 단어 첫머리에 올 적에는, 두음 법칙에 따라 ‘여, 요, 유, 이’로 적는다.’고 정하고 있습니다. 판사님, 한글 맞춤법도 법이라면 엄연히 법입니다. 이런 개인적인 일로 법이 깨진다는 것은 당치도 않은 일입니다.

변호사 : (책상을 두드리며 일어나) 뭐, 이런 일? 이건 분명히 원고에게는 중요한 사안입니다. 판사님, 이건 너무 과장된 표현입니다.

판사 : 검사, 참고해 주세요.

검사 : 원고에게 질문하겠습니다. 원고! 한글맞춤법에 두음법칙이 있다는

## 19) 두음법칙 예외 2년간 ‘유→류씨’ 전환 최대

한글 두음법칙의 예외를 인정받아 지난 2년간 성씨를 바꾼 사람은 유(柳)씨가 가장 많은 것으로 나타났다.

6일 대법원에 따르면 2007년 8월부터 소리 나는 대로 한자 성씨를 쓸 수 있도록 한 뒤 5만5174명이 성을 바꿨다. ‘유’에서 ‘류’로 바꾼 사람은 5만4346명으로 전체 성씨 변경자의 98.5%를 차지했다. 두 번째로 많이 바꾼 성씨는 ‘나(羅)’에서 ‘라’로 575명(1%)이다. 우리나라에서 가장 평범한 성씨 중 하나인 ‘이(李)’를 ‘리’로 바꾼 사람도 211명이나 됐다. 1994년까지 한자로만 표기한 성씨 표기는 96년부터 두음법칙을 적용, 유씨·나씨·이씨 등으로만 표기하도록 했다가 2007년 8월부터 두음법칙에 예외를 뒤 한자 성씨를 소리 나는 대로 자유롭게 쓸 수 있도록 했다.－그래픽 뉴스, 경향신문, 2009.9.6.자.

것을 잘 알고 있었습니까?

원고 : (머뭇거리며) 아, 글썄요.

검사 : 존경하는 판사님, 이처럼 원고는 제대로 알아보지도 않고 자신의 취향에 따라 법을 어기려고 하고 있습니다. 부디 옳은 판정을 내려 주십시오.

판사 : 변호사, 변호하세요.

변호사 : 네, 판사님, 검사님께서 말씀하셨듯이 두음법칙이 존재합니다. (날말 카드를 칠판에 붙이며) ‘남녀(男女), 여자(女子), 대류(對流), 유행(流行)과 같이 같은 ‘녀, 류’라도 처음에 오면 ‘여, 유’로 바뀝니다. 하지만, 판사님, 이건 사람의 이름이 아닙니다. 사람의 이름에 적용해서는 안 됩니다.

검사 : 판사님, 너무 광범위합니다. 인정할 수 없습니다.

변호사 : 원고에게 질문하겠습니다. 원고의 이름을 정확하게 말씀해 주세요.

원고 : (작은 소리로) ‘유치한’입니다.

변호사 : 큰 소리료요.

원고 : (갑자기 크게) ‘유치한’입니다.

검사, 판사, 청중 : (모두 웃음, 변호사와 원고만 진지하게 표정을 굳힘.)

변호사 : 네, 그동안 받은 상처를 말씀해 주세요.

원고 : (울먹이며) 아이고, 제가 이 이름 때문에 얼마나 놀림을 받은 지 아십니까? 애들이 제 이름만 들으면 얼마나 놀리는지 말도 마세요. 이름처럼 얼굴도 유치하게 생겼다는니 하면서요. 차라리 유씨보다 류씨가 놀림을 덜 받을 것 같아 신청했는데, 제가 한글 맞춤법도 제대로 알지 않고, 제가 죽을 죄를 지었습니다.

변호사 : 판사님, 원고는 이름이 ‘유치한’이라는 이름 때문에 이렇듯 주위의 꾀박과 압박을 받아 왔습니다. 이런 상황에 처한 다른 사람을 위해서라도 원고의 청을 들어 주십시오.

판사 : 판결을 내리겠습니다. 두음법칙의 예외로 성씨를 바꿀 수 있는 법안을 통과하도록 하겠습니다.

(모두 박수를 칬.)

이야기 속에서 검사는 어문 규정의 엄격한 준수를 주장하는 반면, 변호사는 개인의 상황에 따라 예외를 인정해야 한다는 현실적인 문제를 짚고 있다. 학습자들은 검사와 변호사, 원고의 입장에 서서 두음법칙 규정에

대해 이해하고 이를 지키는 것에 대해 토의하여 이야기를 생성한 후 모의 재판의 형식을 빌려 표현하고 있다. 원고의 이름이 ‘유치한’이라는 설정은 사회생활에서 놀림을 받기에 적절한 실례를 설정한 것이고, 원고의 하소연은 실제 학교생활에서 볼 수 있는 어려움을 진솔하게 대변하고 있는 것이어서 다른 학습자들에게 상당히 설득력 있게 다가간다.

검사의 발언을 통해 두음법칙의 조항을 제시하고, 변호사의 발언을 통해 두음법칙의 대표적 예를 제시하여 해당하는 문법 지식의 핵심을 단순하고 쉽게 연결하여 표현하고 있다. 특히 문법 현상과 관련하여 갈등이나 서로 다른 입장이 발생할 수 있는 경우를 신문기사를 참고하여 이야기로 생성함으로써 학습자들은 문법적 삶을 실제적으로 경험할 수 있게 되는 것이다.

〈표 6〉 [이야기하기3]의 분석

학습 주제			두음법칙
이야기하기	내용	배경	■ 등장인물 : 판사, 검사, 변호사, 원고 ■ 장소 : 재판장
		사건	■ 판사가 재판 시작을 알림. ■ 검사가 두음 법칙을 설명하며 규정의 효력을 호소함.
		사건	■ 원고가 자신의 문제 상황을 호소함. ■ 판사가 두음법칙의 예외로 성씨를 바꿀 수 있음을 판결함.
	표현	형식	■ 모의재판
		재료	■ 언어, 몸짓
문법지식과의 결합			■ ‘두음법칙’과 관련된 한글맞춤법 제10항을 제시하고 적절한 예를 단순하게 제시함. ■ 규정이 적용될 때에 발생하는 현실적 문제 상황과 예외 상황을 제시함.
특징			■ 문법 현상과 관련된 서로 다른 관점을 이야기로 생성함. ■ 모의재판의 형식을 빌려 각각의 입장의 근거를 들고 학습자의 생활과 직결된 사례를 제시함.

#### 4) 이야기하기를 활용한 문법 수업의 한계와 가능성

이야기하기를 활용한 문법 수업의 장에서 학습자들은 문법 지식을 패러디, 역사극, 모의재판의 형식을 빌어서 표현하는 등 그 결과물은 매우 풍성하고 다양하였다. 이러한 점은 문법 수업에서 수업의 주도권을 학습자가 가질 경우 교사 주도의 수업보다 더 풍부한 지식 생성을 기대할 수 있게 한다. 또한 이는 이야기하기를 활용한 문법 수업의 가능성을 충분히 엿볼 수 있게 하는 이유가 되기도 한다.

다만 여기에서 생각해 봐야 할 점은 문법 지식과 이야기의 결합 정도에 대한 것이다. 오현아(2010)에서는 품사 지식을 이야기로 구성하는 과정에서 문법 지식의 추상화 정도가 이야기 생성의 주체마다 다를 수 있다는 점과 문법 지식이 이야기와 결합하는 과정에서 문법 지식의 손상이 일어날 수 있다는 문제점을 지적하고 있다. 이러한 우려와 관련하여 지식과 이야기의 결합 과정을 두 가지로 나누어 생각해 볼 수 있다. 주제와 관련된 문법 지식을 어느 정도의 폭과 깊이로 제시하느냐의 문제인데, 단순화하여 문법 지식의 제시 범위와 설명 방식으로 살필 수 있다. 수업사례 1, 2, 3에서는 공통적으로 관련 문법 지식의 전부(규정이면 규정 전부)를 제시하지 않고 학습자들이 문법 지식의 일부를 선택하여 제시하고 있다. 또한 학습자들은 이야기 속에서 관련 문법 지식을 해당 조항을 그대로 옮기거나 일부를 단순하게 가공하여 제시하고 있다. 이는 학습자가 가진 문법에 대한 이해의 정도가 그리 깊지 못하기 때문에 주제로 삼은 문법 지식을 가공하지 못한 채 어떻게 제시할 것인가에 집중한 결과라고도 볼 수 있다. 학습자가 문법 지식을 이야기로 완전하게 녹일 것을 기대한다는 것은 완벽한 이야기 문법 텍스트를 기대할 경우에 한정되는 문제일 수 있다. 따라서 문법 지식을 이야기로 완전히 녹이는 작업은 문법 지식에 대한 이해가 상당한 교육전문가의 몫일 수 있다.

문법 지식의 이야기와의 결합 정도에 대해서 ‘손상’보다는 ‘오류’를 염려할 수 있다. 문법 지식의 ‘손상’에 대한 부분은 학습자의 주체적 ‘선택’으로 바꾸어 볼 수 있다. 즉 주제와 관련된 문법 지식을 탐구하고 학습

자들이 이 중 중요한 지식을 선택하고 적절한 예를 탐색하는 과정으로 생각할 수 있는 것이다. ‘오류’의 부분은 수업 전체 과정과 수업의 마지막 단계인 반성적 성찰의 부분에서 학습자 간의 질의응답과 교사의 조언으로 해결할 수 있을 것이다. 사례3에서와 같이 ‘비음화’와 같이 설명이 더 필요한 문법 지식을 간과하고 넘어간다는 것은 교사의 조언이 필요한 부분이다. 수업이 마친 후 학습자들이 미처 해결하지 못한 의문점들을 생각해 보게 한 후, 함께 의문점들의 답을 찾아가는 과정이 필요한 것이다. 여기에서의 교사는 단순히 지식을 재정리하는 것이 아니라 학습자들이 구성한 지식의 빈곳을 함께 메워가는 동반자의 역할을 해야 하는 것이다. 여기에는 교사 위주의 수업을 진행할 것인가, 학습자 주도의 수업을 진행할 것인가와 관련된 문법 교사의 내면적 갈등이 존재할 것이다. 또한 문법 수업 자체에 대한 고정적 인식에서 나오는 비판도 의식해야 할 문제이다.

이 수업의 목적은 ‘이야기하기’를 활용한 문법 수업이다. 즉 문법 수업의 주도권을 학습자가 가지고 문법 지식을 바탕으로 이야기를 생성하고 표현하는 과정 그 자체를 즐겁게 할 수 있게 하는 데에 수업 설계의 목적이 있다. 지금까지 우리는 문법 수업에 제시되는 언어 자료는 ‘정선’되어야 하고 해당 규정을 설명하기에 가장 적절한 예를 선정하여 오류 없이 제시되어야 한다는 신화에 가까운 관념에 사로잡혀 있었는지도 모른다. 이러한 관점에서 선정된 수업 자료는 다소 인위적이어서 학습자의 일상 언어생활과는 거리가 먼 인상을 주게 된 것이다. 이야기하기를 활용한 문법 수업에서의 텍스트는 주어진 텍스트가 아니라 학습자 스스로 만들어 낸 이야기, 학습자 스스로 표현하는 수업 자료이기에 학습자에게 가까운 ‘실제적’인 텍스트가 될 수 있는 것이다.

학습자가 문법 지식을 가지고 이야기를 생성해 보는 수업은 문법 수업의 흥미도를 높이고 학습자 주도의 수업을 가능하게 한다는 데에 의의를 둘 수 있다. 그리고 사례1과 같이 학습자가 대상어휘를 적절하게 표현하기 위해서 자신의 신체를 직접적으로 활용하는 것은 인지언어학적 측면에서 의미를 표현하는 기저와 관련하여 중요한 의미를 갖는다. 또한 사례2와 같이 누구나 겪을 수 있는 학습의 어려움을 역사적 인물과 함께 문제

를 해결해 나가는 과정에서 학습자들은 문법 수업에 흥미를 갖고 자연스럽게 빠져들고 역사적 인물과 자신을 동일시하는 체험을 하게 된다. 사례 3과 같이 일상생활의 신문기사에서 문법과 관련된 내용을 찾아 이를 바탕으로 재판의 형식을 빌려 이야기를 생성함으로써 학습자들은 다양한 관점에서 문법적 삶에 대해 생각할 수 있게 된다. 특히 원고의 입을 빌어 문법 규정 예외의 필요성을 실제 학교생활에서 찾을 수 있는 문제 상황과 관련하여 제시함으로써 우리의 삶과 문법의 관계에 대해 인식할 수 있게 된다.

문법 지식을 이야기로 생성하는 과정에서 학습자들은 문법 지식을 스스로 탐구하고 자료를 찾아 보완하며 쉽게 제시하기 위해 상호 협력하며 적절한 제시 어휘를 모색하는 등 적극적으로 수업에 참여하였다. 특히 음운의 변화 과정을 다른 학습자들에게 선명하게 제시하기 위해서 낱말 카드에도 여러 가지 색을 사용하는 등 수업 자료를 제작하는 데에도 세심한 노력을 하였다. 이러한 학습자의 모습은 수업의 주체로서 능동적으로 수업에 참여하는 방증이기도 하다.

문법 지식을 이야기로 표현하는 과정에서 학습자들은 대상어휘를 몸과 직접 연결하여 제시하기, 언어생활을 하면서 평소 느낀 고민이나 문제점과 연관시키기, 규범의 적용에 대해 다른 관점에서 바라보기 등의 방식으로 이야기를 생성하였다. 학습자들이 이야기를 생성하는 방식에 대한 연구는 의미 생성의 기저와도 관련되기에 학습자들이 만들어 낸 이야기하기는 다른 연구의 바탕 자료가 될 수 있을 것이다. 무엇보다도 학습자들은 이야기하기를 활용한 문법 수업에 즐겁게 참여하고 있다. 수업 관찰 내내 문법 교실은 발표를 하는 집단이나 발표를 평가하는 집단이나 상관 없이 웃음소리가 가득하였다. 실수가 있고 문법 현상에 대한 설명에 빈구멍이 있지만 따뜻한 수업 분위기<sup>20)</sup>를 확인할 수 있었다. 문법 수업에

20) ‘국어여를 이렇게도 배울 수 있다는 것이 신기했다, 문법 공부라 이렇게 쉬웠던 적은 처음이다, 발표 수업을 준비하는 것이 힘들기도 했지만 늘 새로운 수업 덕분에 재미있게 국어 공부를 할 수 있었다, 내가 할 수 있는 일이 이렇게 많은 줄 몰랐다(창의인성국어연구회, 2011 : 155)’ 등 문법 수업에 대한 흥미와 능동적 수업 참여 경험을 확인할 수 있다.

대한 학습자의 접근이 보다 쉽고 흥미롭고 즐거운 것은 문법 수업의 중요한 변화가 될 것이다.

#### IV. 맺음말

지금까지 이야기하기를 활용한 문법 수업의 이론과 구체적인 실행에 대해 살펴보았다. 이야기하기를 활용한 문법 수업은 학습자가 즐거운 문법 수업을 지향한다. 이 수업은 학습자가 소집단별로 선택한 문법 지식에 대해 탐구하고 협의하여 이야기를 생성하고 이를 표현하는 단계를 밟는다.

이야기를 활용한 문법 수업은 지식의 이해보다는 표현을, 지식의 수용보다는 적극적인 생성을, 주어지는 인위적, 가공된 수업 텍스트가 아니라 학습자가 만든 실제적, 자연적 텍스트를 지향한다. 교사가 일방적으로 문법 지식에 대해 설명하고 학습자가 이를 잘 이해하는 수업보다는 학습자가 자신의 역량을 최대한 발휘하여 문법 지식을 스스로 탐구하는 공간을 제공하는 것이다. 이 과정에서 학습자가 문법 지식을 바탕으로 만들어내는 이야기는 교실 현장에서 사회적 협력 과정을 거쳐 학습자들이 직접 취사선택하여 구성하는 이야기이기에 실제적이고 자연적인 수업 텍스트가 될 것이다.

문법 지식을 이야기와 결합하여 만들 때에 그 결합 정도를 어느 정도로 인정해야 할 것인가는 수업 설계자의 몫이기도 하다. 사탕에 초콜릿을 바를 경우, 우리가 지향해야 할 것이 본래 사탕의 맛인가, 초콜릿의 맛이 가미된 사탕의 맛인가, 아니면 모두의 맛인가에 대한 선택의 문제이다. 수업의 지향점을 어디에 두느냐에 따라 문법 교육의 내용과 수업의 층위는 달라질 것이다. 혹은 그 달라진 지향점에 존재하는 모든 다양성을 열어두는 것이 문법 교육이 지향해야 할 수업의 어떤 지점일 수 있다.

아직 현실적인 문법 수업은 요원하다. 그러나 실험적<sup>21)</sup>으로 이루어지고 있는 문법 수업의 장면들은 신선하고 희망적이기까지 하다. 문법 교육

의 지평 확장은 결국 교실 내에서 이루어지는 즐거운 문법 수업의 실행 가능성에 달려 있을 것이다.\*

---

21) 실험적으로밖에 표현할 수 없는 문법 교실의 현실이 안타까울 뿐이다.

\* 본 논문은 2012. 6. 29. 투고되었으며, 2012. 7. 9. 심사가 시작되어 2012. 7. 31. 심사가 종료되었음.

▣ 참고문헌

- 강진우(2010), 마당교육극을 활용한 창조적 표현활동 연구, 경북대학교 대학원 박사학위논문.
- 강현석(2011), “교과교육에서 내러티브의 의미와 가치”, 『역사교육논집』 제26호, 3~59, 역사교육학회.
- 김규훈(2011), “독서연극을 통한 문법 교수-학습 방법”, 『국어교육』 136, 107~137, 한국어교육학회.
- 김은성(2007), “이야기를 활용한 문법교육 가능성 탐색”, 『국어교육』 122, 353~383, 한국어교육학회.
- 김재춘 외(2009), “의미 생성 활동으로서의 스토리텔링의 교육적 함의”, 『초등교육연구』, 22권 1호, 61~82, 한국초등교육학회.
- 남가영(2011), “문법교육용 텍스트의 개념 및 범주”, 『국어교육』 136, 139~173, 한국어교육학회.
- 소경희 외(2007), 『내러티브 탐구』, 교육과학사.
- 신명선(2000), “초등학교 국어지식 교육의 방향에 대한 고찰”, 『국어교육학연구』 10, 231~255, 국어교육학회.
- 오현아(2010), “이야기를 활용한 품사 단위 내용 구성에 대한 고찰”, 『국어교육』 133, 145~181, 한국어교육학회.
- 주세형(2008), “교실 문화 개선을 위한 문법 교수 학습 방법 개발의 방향”, 『청람어문교육』 제38호, 67~104, 청람어문교육학회.
- 창의인성국어연구회(2011), 창의·인성교육을 위한 국어과 듣기·말하기 수업안 개발.
- 천호성(2008), 『수업 분석의 방법과 실제』, 학지사.
- 최예정·강성룡(2005), 『스토리텔링과 내러티브』, 글누림.
- 최지현 외(2007), 『국어과 교수·학습 방법』, 역락.
- 한귀은(2012), “초단편실내극 만들기의 교육적 의미”, 『배달말교육』 제32호, 159~181, 배달말교육학회.
- 한용환(2002), 『서사 이론과 그 쟁점들』, 문예출판사.
- 황정현(2001), “학습자 중심 교육을 위한 교육연극의 이해”, 『학습자중심교과교육연구』 제1권제1호, 41~54, 학습자중심교과교육학회.
- Brooks, J.G.&Brooks, M.G.(1993), *In Search of Understanding : The case for Constructivist Classrooms*, ASCD, 추병완 외 역(1999), 『구성주의 교수·학습론』, 백의.
- Kovecses Zoltan.(2006), *Language, Mind, and Culture : A Practical Introduction*, Oxford University Press, 임지룡 외 역(2010), 『언어·마음·문화의 인지언어학적

탐색』, 역락.

- Lauritzen, C.&Jaeger, M.(1997), *Integrating Learning Through Story :The Narrative Curriculum*, Thomson, 강현석 외 역(2007), 『내러티브 교육과정의 이론과 실제－이야기를 통한 학습 통합－』, 학이당.
- Spivey, N.N.(1997), *Constructivist Metaphor :Reading and the making of meaning*, Academy Press, 신현재 외 역(2004), 『구성주의와 읽기·쓰기』, 박이정.

<초록>

## 이야기 생성과 표현을 통한 문법 수업 연구

고춘화

이 연구의 목적은 이야기하기를 활용한 문법 수업을 분석하고, 이를 바탕으로 학습자들이 즐거운, 학습자 주도적인 문법 수업의 방법을 구안하는 것이다.

이야기하기는 이야기(서사성)와 하기(표현)의 특성을 지닌다. 이야기하기를 활용한 문법 수업은 이야기하기의 특성을 문법 수업에 적용하여 학습자가 문법 지식을 소재로 이야기를 생성하고 간단한 연극으로 표현하는 것이다. 이 과정에서 학습자는 내러티브적 사고를 익히고 문법 지식에 대해 친근하게 접근하는 경험을 하게 될 것이다.

수업의 절차는 다음과 같이 제시할 수 있다.

1. 주제 선정하기
2. 문제 분석 및 자료 수집하기
3. 주제 이해하기
4. 창의적으로 표현하기 : 이야기 생성하기와 표현하기
5. 평가 및 메타인식하기

이야기하기를 활용한 문법 수업을 경험함으로써 학습자는 언어에 대한 인식을 선명하게 하고, 의미생성활동의 즐거움을 알게 될 것이다. 또한 이 수업을 통해 학습자는 문법 수업에 능동적으로 참여하고 문법 지식에 대한 흥미를 가지게 될 것이다.

【핵심어】 이야기하기, 문법 수업, 문법 지식, 내러티브적 사고, 교육연구

<Abstract>

## A Study on Grammar Teaching-Leaning Employing the Method of Storytelling

Ko, Chun-hwa

This study aims to analyze the grammar course implementing storytelling and to design a student-leading grammar course.

Storytelling consists of stories(narration) and telling(expression). The grammar course with storytelling employs these features of storytelling and leads the students to contrive a story on their grammar knowledge and express it through a short play.

Through this process the students are able to learn narrative thinking and approach the grammar with ease. The suggested class procedure is as follows :

1. Select the subject
2. Analyze the problem and collect reference
3. Understand the subject
4. Creatively express : creating and expressing a story
5. Feedback and apprehension of meta language

Experiencing the grammar teaching-learning with storytelling, the students will achieve clear understanding of language and the joy of creating meanings. Moreover, the students will actively participate in the class and grow their interest in the grammar knowledge.

**【Key words】** storytelling, grammar teaching-learning, grammar knowledge, narrative thinking, drama in education