

청문회식 수업을 통한 문법 교육 가능성 탐색

심영택 청주교육대학교 국어교육과 교수

† 이 논문은 2014년 정부(교육부)의 재원으로 한국연구재단의 지원을 받아 수행된 연구
임(NRF-2014S1A5B8067246).

- I. 연구의 필요성 및 목적
- II. 청문회식 수업의 개념과 성격
- III. 청문회식 문법 수업의 단계
- IV. 청문회식 문법 수업에 대한 성찰
- V. 요약과 한계

I. 연구의 필요성 및 목적

교사의 수업 전문성을 결정하는 두 축이 있다면 가르치고자 하는 교과 내용에 대한 정확하고 풍부한 지식과 그 지식을 효과적으로 전달하는 교육 방법이라고 할 수 있다. 이는 가르치는 자라면 마땅히 고민해야 할 과제이다. 그런데 문법 수업의 경우, 가르치는 자에게 남은 과제는 전자가 아닌 후자로 보인다.

138명의 중·고등학교 국어 교사를 대상으로 문법 교육 전반에 관한 인식 조사를 한 이지수(2016: 2-3)의 연구에 의하면, 교과서에서 제시된 문법 교육 내용을 충분히 잘 알고 있는지에 대한 물음에 100% 교사가 3점(보통) 이상을 선택하였지만, 문법 수업을 할 때 학생들이 대체로 흥미를 느끼는지에 대해서는 단지 50% 정도의 교사만이 3점(보통) 이상을 선택하였다. 예비교사 역시 문법에 대해 그다지 긍정적인 반응을 보이지 않고 있다. 필자가 2014년 2학기에 설문 조사한 결과에 의하면, A대학 국어교육과 24명의 학생 중 약 70% 이상이 문법 체계의 복잡성과 문법 용어의 난해함뿐만 아니라, 예외적인 현상이나 사례가 생각보다 많음을 인식하게 되면서, 문법은 중요하지만, 문법을 싫어한다는 부정적인 반응을 보인 바 있다.

그런데 기실 교사들에게 남은 이 과제, 즉 문법을 효과적으로 가르치는 방법은 이미 여러 학자들에 의해 연구된 바 있다. 예를 들면, 이대규

(1994)의 설명 중심 문법 교수 학습 방법, 김광해(1995)의 탐구 중심 문법 교수 학습 방법, 김은성(1999)과 임지룡(2002)의 통합 중심 문법 교수 학습 방법 등이 있다. 그러면 이들 방법이 왜 가르치는 자뿐만 아니라 배우는 자에게도 그다지 ‘효과적’이지 못한지 그 이유를 살펴보자.

설명 중심 문법 교수 학습 방법은 설명 → 이해 → 저장 → 재생 → 사용의 단계를 거친다. 그런데 이 방법의 취약점은 문법 교육이 구조주의 언어학에 근거한 형태 중심의 내용을 단순한 지식의 형태로 학습자에게 주입하는 암기식 교수 학습 방법을 고수함으로써 학생들이 문법에 대한 동기와 흥미를 가질 수 없게 하는 것으로 보인다(신명선, 2010: 78). 또한 이 방법은 교사들이 문법 교육을 ‘학문적 체계로서 주어지는 문법 지식을 전달하는 것’이라고 인식하게 하며, ‘문법 탐구’의 중요성을 제대로 인식하지 못하게 한다(주세형, 2007: 395-396)는 비판을 받고 있다.

탐구 중심 문법 교수 학습 방법은 문제 정의 → 가설 설정 → 가설 검증 → 결론 진술 → 결론의 적용 및 일반화의 단계를 거친다. 이 방법은 문법을 절대적인 지식이 아닌 ‘사고할 수 있는 대상’(김규훈, 2011: 108)으로 전환하고, 그 중심축을 가르침에서 배움으로 그리고 교사에게서 학생으로 옮겼다는 점에서 의의가 있다. 즉 ‘설명과 주입’이 아닌 ‘탐구 학습’이 문법 교육의 핵심이며, 학생들이 탐구를 통해 문법 지식을 발견하는 과정 자체에 초점을 맞추고 있다. 하지만, 교사들은 학생들이 ‘탐구 학습’을 통해 정해진 문법 지식을 도출해 낼 것이라는 보장을 할 수 없기에 이 방법을 그다지 선호하지 않는다(박형우, 2009: 156-158)고 한다.

통합 중심 문법 교수 학습 방법은 학습 동기 유발하기 → 일상적인 경험 말하기 → 문법적인 직관 키우기 → 문법적인 지평 확대하기의 단계를 거친다. 그리고 문법 지식을 형식 차원에서 교사와 학생의 ‘대화를 통한 방법’, 소집단 내의 학생 간의 ‘토의법’, 학생 자신의 이해와 판단을 담은 ‘쓰기를 통한 방법’과의 통합을 제시하고 있으며, 내용 차원에서 문법에 대한 다양한 지식을 담은 ‘자료’나, 우리말 사용의 전범으로

서 가치를 지닌 ‘문학 제재’와의 통합을 제시하고 있다(김은성, 1999: 112-125). 하지만 이 방법은 형식 차원에서 이루어지는 다양한 대화나 토의, 쓰기 활동들이 ‘구조화’되지 않은 점이 한계다. 즉 활동들이 학생에게 문법 지식에 대한 자극을 주거나 주의를 집중시키거나 대화를 추구하는 수준에서 이루어진다. 또한 내용 차원에서 자료나 작품에 대한 내용적 이해가 선행되고 문법 교육 내용이 자칫 부수적인 것으로 다루어질 우려가 있으며, 문장 이상 담화의 층위에서는 다른 영역과의 통합적 활동 지향 양상이 뚜렷한 데 비해, 문장 이하 층위 즉 형태소, 단어에서는 그 양상이 미미하다(오현아, 2010: 153)는 비판을 받고 있다.

한편, 최근에 문학 작품의 이야기 구성 요소, 즉 사건과 등장인물, 배경 등을 문법 교수 학습 방법과 연계하고자 하는 연구가 있다(김은성, 2007; 오현아, 2010; 김규훈, 2011; 고춘화, 2012). 이들 연구의 공통점은 문법 지식에 인물, 사건, 배경이 덧입혀진 이야기를 다룬다는 점이다. 그래서 ‘설명문 중심의 경성(硬性) 학습’을 ‘이야기 중심의 연성(軟性) 학습’으로 바꾸어(김은성, 2007: 354; 오현아, 2010: 153), 학생들로 하여금 ‘문법적 상상력’(고춘화, 2012: 11)을 기르도록 한다. 이들 연구 간의 차이점이 있다면, 작가에 의해 만들어진 ‘문법적 상상력’을 다룰 것인지, 아니면 학생들이 자발적으로 만드는 ‘문법적 상상력’을 다룰 것인지에 있다. 즉 문법 지식의 수용(이해)과 생성(표현) 사이에서, 그리고 교사의 역할 또한 수업의 주도자나 촉진자, 그리고 조연자 사이에서 문법적 상상력 교육의 초점과 방향이 서로 다르다. 이야기 요소를 반영한 이러한 방법들이 문법 교수 학습 방법의 외연을 확장하게 했다는 의의도 있지만(김규훈, 2011: 110), 우려 내지 한계도 내재되어 있다. ‘이야기 추상화 정도’(오현아, 2010: 175)가 문법 지식의 학습에 어떠한 영향을 주는가 하는 문제, 그리고 문법 지식이 이야기로 통합되는 과정에서 생겨나는 문법 지식의 손상, 즉 ‘지식의 파손성’(심영택, 2002: 166)이 그러하다.

이러한 고민과 논의는 교육본위론(장상호, 1997)에서 흔히 말하는 ‘자발적인 열정’과 ‘수준 차이’로 정리할 수 있다. 탐구 학습을 통해 문

법에 대한 동기와 흥미를 지니게 하거나 이야기를 활용하여 문법적 상상력을 자극하게 하는 것이 배우는 자의 ‘자발적인 열정’을 위한 것이라면, 그러한 ‘자발적인 열정’으로 도출해 낸 학생들의 문법 지식이 교사들이 걱정하는 ‘지식의 파손성’이 없는, 그리고 가르치고자 하는 문법 지식의 수준까지 도달하는 것이다. 교육본위론에서는 선진과 후진의 ‘수준 차이’를 전제하고 있으며, 가르치는 자와 배우는 자 ‘자발적인 열정’이 있을 때 배움이 일어난다고 본다.

본고는 문법 지식의 수준 차이가 학생 사이에 있음을 전제로 하되, 배우는 활동과 가르치는 활동이 교사와 학생뿐만 아니라, 학생과 학생 사이에서도 이루어지는 수업, 일명 청문회식 문법 수업을 설계하여, 학생들이 자발적으로 질의하고 답변하는 활동을 통해 문법 지식에 대한 학생의 흥미와 관심을 불러일으키게 하고, 문법 지식 체계를 온전히 구축하게 하는 데에 그 목적이 있다.

Ⅱ. 청문회식 수업의 개념과 성격

‘청문회식 수업’의 의미를 제시하기에 앞서 ‘청문회(聽聞會)’가 무슨 뜻을 지니고 있는지 그 사전적인 의미부터 알아보자. 청문회란 국회 위원회가 중요한 안건의 심사에 필요한 경우, 증인, 참고인, 감정인으로부터 증언 및 진술 청취와 증거 채택을 위하여 여는 공개적인 절차이다. 국회에서 주로 이루어지는 청문회 활동의 핵심 요인은 ‘국회 위원회’, ‘안건 심사’, ‘증인, 참고인’, ‘증언 및 진술’, ‘청취’, ‘증거 채택’, ‘공개적인 절차’ 등이다.

본고에서는 다소 딱딱하고 형식적인 느낌을 주는 이러한 법률 용어를 교실 수업에 끌어들여 ‘청문회식 수업’이라고 부르고, 그 개념을 다음과 같이 정의하고자 한다. 청문회식 수업이란 학생들이 특정 교과 내용에 관한 교사의 설명을 듣고, 생긴 궁금증과 호기심 등을 질문 형식으로 답아 공개적으로 제기하고, 예습을 한 동료 학생들로부터 그에

관한 보충 설명과 해석을 들으며 자신들이 제기한 문제를 이해하거나 해결해 나가는 절차로 진행되는 수업 방식이다.

청문회식 수업(lesson of hearings' style)은 국회에서 법으로 정한 청문회(hearings)와 비교해 보면 그 성격이 보다 확연하게 드러난다. 목적과 초점, 종류와 참여자, 절차와 자료 등을 중심으로 두 활동의 공통점과 차이점을 범박하게 조망해 보면 <표 1>과 같다.

표 1. 청문회와 청문회식 수업 성격 비교

| 구분 | 청문회 | 청문회식 수업 | 비고 |
|-----|-----------------------------|--|--------------|
| 목적 | 증언 청취(듣기) | 설명 청취(듣기) | 사실 관계, 책임 소재 |
| 초점 | 안건 심사, 국정 감사, 국정 조사 | 궁금증 해소, 문제 해결 | 논쟁과 논박 |
| 종류 | 조사청문회, 입법 청문회, 감독청문회, 인사청문회 | 청문회식 문법 수업, 청문회식 문학 작품 토의 수업 | 전문화 |
| 참여자 | 위원과 공직후보자(또는 증인, 참고인, 감정인) | 교사와 수비 팀, 그리고 공격 팀 | 역할, 관계성 |
| 절차 | 질의 → 답변 | 교사의 설명 → 공격 팀의 질문 → 수비 팀의 답변 → 교사의 보충 설명 | 순환성 |
| 자료 | 각종 증빙 서류, 심사경과보고서 | 교재(교과서), 예상 질문과 답변 노트 | 준비물, 결과물 |

여기서 우리가 주목할 점 하나는 왜 두 활동 모두 ‘말하기’가 아닌 ‘듣기(聽取)’를 중시하는가에 있다. 증인의 증언이나 동료 학생의 설명이 없으면 청문회나 청문회식 수업 모두 불가능하다. 또한 증언 능력이나 설명 능력은 ‘말하기 영역’에서 강조하는 능력이다. 그럼에도 불구하고 두 활동 모두 ‘듣기’를 강조하는 까닭은 그 목적과 관련이 깊다.

두 활동의 차이는 우선, 청문회가 증인의 증언(證言)을 들으면서 사실 관계와 책임 소재 등을 입증하는 데 그 목적이 있다면, 청문회식 수업은 동료 학생의 설명 능력을 평가하는 데 그 목적이 있는 것이 아

나라, 동료 학생의 설명을 들으면서 상호 간의 배움과 성장이 일어나게 하는 데 그 목적이 있다. 이러한 차이는 초점에서 보다 분명해진다. 청문회는 증인의 증언을 듣고서 안건을 심사(審査)하고, 국정을 감사(監査)하고, 국정을 조사(調査)한다. 그래서 사안과 국정의 쟁점을 둘러싼 사실 관계와 책임 소재를 입증하거나 반증하는 논쟁이 오고간다. 반면 청문회식 수업은 수업 내용에 대한 궁금증이나 호기심, 그리고 문제를 해소하거나 해결하는 데 그 초점이 있다. 따라서 논쟁과 논박보다는 궁금증이나 호기심, 그리고 문제를 야기하는 자료나 대상을 기술하고, 그 자료나 대상의 특징이나 현상을 분석하고, 나아가 그 특징이나 현상이 일으키는 원리를 설명하는 일이 중요하다.

뿐만 아니라 종류에서도 많은 차이가 있다. 우리나라의 경우, 2008년부터 국회법으로 제정된 청문회는 국민적 관심을 촉발시킨 사건의 원인과 책임이 누구에게, 그리고 어디에 있는지 조사하는 조사청문회, 상정된 법률안이 다른 법률과 저촉되지 않는지 심사하는 입법청문회, 정부의 정책과 예산이 제대로 실행되고 있는지 견제하는 감독청문회, 중책을 맡을 공직후보자가 그 업무 능력이나 자질을 갖추고 있는지 검증하는 인사청문회 등 다양하다. 반면 청문회식 수업은 필자가 2014년부터 2016년까지 매년 교육대학생을 상대로 실시한 청문회식 문법 수업과 대전 J초등학교 O교사가 2016년 5월에 초등학교를 상대로 시범적으로 실시한 청문회식 문학 작품 토의 수업이 거의 전부다. 말하자면 청문회에 비해 전문성이나 연구가 매우 부족한 실정이다.

한편, 두 활동에 참여하는 사람들의 역할과 관계에서도 차이가 있다. 청문회는 국회 해당위원회나 소위원회의 위원들이 주축이 되어 조사나 입법, 감독과 인사의 대상이 되는 공직 후보자나 증인, 참고인, 감정인에게 질의를 하고 답변을 듣는다. 따라서 공격적인 질의를 하는 참여자와 수비적인 답변을 하는 참여자는 대체로 다대일(多對一)로 구성되며, 그 관계 역시 수직적이거나 일방적이다. 반면 청문회식 수업은 교사의 설명 이후, 수업 내용에 대한 질문을 하는 공격 팀과 예상 질문을 만들고 답변을 하는 수비 팀이 주축이 되어 수업을 이끌어

나간다. 따라서 개인별이 아닌, 팀별로 수업에 참여하기에, 그리고 그 역할 또한 순환적이기에 참여자 사이의 관계는 위계적이라기보다는 수평적이거나 양방향적이다.

두 활동은 절차에서도 차이가 있는데, 청문회는 위원의 질의나 질문에 이어 증인의 증언이나 답변으로 전개된다. 이 때 필요한 정보나 자료를 충분히 입수하지 못하게 되면, 추가 질의나 질문이 제기되고, 그에 따른 증언이나 답변이 이어지기도 한다. 즉 겉으로 보기에는 질의 → 답변 형태의 단순 구도로 전개되나, 법적으로 보장된 기간인 3일 동안 이러한 구도가 반복되면서 청문회가 열리기도 한다. 반면 청문회식 수업은 교사의 설명 → 공격 팀의 질문 → 수비 팀의 답변 → 교사의 보충 설명으로 전개되기에 청문회보다 약간 더 복잡한 구도이다. 하지만 수비 팀의 답변에 이은 교사의 보충 설명으로 수업이 종료되기에 계속해서 반복되는 구도는 아니다. 무엇보다 반드시 배워야 할 교육 내용이라는 제약 조건이 있기에 대체로 수업 시간(대학의 경우, 3시간) 안에 모든 활동과 절차가 끝난다.

끝으로 자료 면에서 차이가 있는데, 청문회의 경우, 각종 증빙 서류가 필수적인 준비물이다. 그리고 청문회가 끝난 경우 조사나 입법, 감독이나 인사를 심사한 과정과 결과를 담은 경과 보고서를 제출하게 되어 있다. 반면 청문회식 수업에서 준비물은 교사의 경우, 교재(교과서) 내용을 요약한 PPT 등을 준비해야 하며, 수비 팀 학생의 경우, 예상 질문과 예상 답변 노트를 준비해야 한다.

Ⅲ. 청문회식 문법 수업의 단계

1. 청문회식 수업 준비하기

청문회식 수업은 모둠을 조직하는 일에서부터 시작된다. 모둠은 크게 청문회식 수업 공격 팀(이하 ‘공격 팀’)과 청문회식 수업 수비 팀

(이하 ‘수비 팀’)으로 나뉘는데, 공격 팀은 수업 내용에 대한 궁금증 내지 문제점을 질문 형식으로 제기한다. 반면 수비 팀은 그러한 질문에 대해 저자의 주장이나 논리, 생각과 의도 등을 대변한다. 공격 팀의 역할도 중요하지만, 기실 청문회식 수업의 성패는 수비 팀이 자신들의 역할을 얼마나 충실히 수행하느냐에 달려 있다.¹

한 학급당 인원수가 25명 내외인 경우, 보통 4~5명 정도를 한 모둠으로 구성하면 1학기 동안 한 달에 한 번씩 세 번 정도 또는 두 번 정도 수비 팀 경험을 할 수 있게 된다. 모둠 구성이 끝나면, 각 모둠으로 하여금 자신들이 발표하고픈 주제나 장(章)을 선택하도록 한다. 예를 들어 A 모둠이 ‘형태소 분석 방법과 단위들’이란 장을 선택했다면, A 모둠은 청문회식 수업의 수비 팀이 되고, 나머지 모둠(B, C, D, E)은 공격 팀이 된다.²

본격적인 청문회식 수업에 앞서 수비 팀이 해야 할 일은 다음과 같다. 먼저 각자 집에서 주제나 장을 꼼꼼하게 읽고 예상 질문을 5개 정도 추출하고, 그에 대한 예상 답변을 정리해 오는 일이다. 그래서 약 20~25개의 예상 질문과 예상 답변을 준비해 온 상황이라면 공격(질문)에 대비한 방어용 진지가 완벽하게 구축된 것이나 다름없다.

여기서 수비 팀이 복습(復習)이 아닌 예습(豫習)의 행위를 한다는 점을 주목할 필요가 있다. 물론 청문회식 수업을 실행하는 그 날, 전체 학생들을 상대로 교사가 가르칠 내용을 설명하겠지만, 수비 팀 학생들은 교사의 이러한 설명에 앞서 미리 텍스트를 읽고 예상 질문을 만들고, 예상 답변을 쓰는 일을 한다.

그 결과 교사의 가르침 뒤에 일어나는 복습과는 달리, 수업 시간에 더 긴장된 상태로 더 주체적으로 참여하게 된다. 예상 질문이 적중할

1 답변을 하는 주제나 활동의 순서 등을 고려해 볼 때 청문회식 수업은 청문답식 수업이라는 명칭이 더 적합하다. 하지만 말하는 주체인 교사가 아닌, 듣는 주체나 질문의 주체인 공격 팀을 부각한다면 청문회식 수업이 더 적합할 수 있다. 활동 주제에 따른 적합한 수업 명칭은 지속적으로 고민해야 할 문제이다.

2 특히 초·중등학교의 경우, 개별 학생의 특성을 고려해서 수비 팀을 조직할 필요가 있다. 예를 들면 모든 교과를 다 잘하지 못하지만, 특정 교과를 선호하거나 잘하는 학생들이 있기 때문이다. 이러한 요인이 청문회식 수업의 성패에 크게 작용한다.

지, 예상 답변에 만족할지 여부 등이 수비 팀의 긴장감을 고조시키기 때문이다. 물론 복습도 주체적인 활동이기는 하나, 다분히 수업 시간 외에 일어나는 일이며, ‘해도 되지만 안 해도 그만’인, 말하자면 각자의 학습 의지와 선택에 따른 문제이다. 하지만 수비 팀의 연습은 동료 학생이자 공격 팀을 의식하는 행위이자, 교사와 동등한 위치에서 함께 수업을 꾸려나가는 색다른 경험이기도 하다.

5개 모듈 모두가 한 차례씩 수비 팀 경험을 하였다면, 학기 중간 즈음에 모듈을 재편(再編)하는 것도 좋다. 구성원 간 협조(cooperation)와 협동(collaboration)이 잘 이루어진 모듈도 있겠지만,³ 그렇지 않은 모듈도 있기 때문이다. 후자의 모듈일 경우, 성격과 일처리 방식의 차이로 인한 구성원 사이의 갈등과 반목은 또 다른 주제로 수비 팀 활동을 전개하는 데 있어 장애물이 된다. 전자의 모듈일 경우라도 모듈의 정체성과 역동성을 새롭게 체감할 수 있는 기회를 제공하기에 재편하는 쪽이 바람직하다.

한 학기에 보통 10개 이상의 주제나 장을 다루는 문법 수업의 경우, 모듈 구성원 누구나 적어도 2회 이상 이러한 수비 팀 경험을 하게 된다. 그리고 이 경험은 수업 준비에 대한 부담을 학생들 사이에 서로 나누어지게 하며 아울러 균등한 발표 기회나 참여 기회를 맛보게 해준다. 말하자면 청문회식 수업은 학생 누구나 수업 시간에 자신의 권리(목소리, 생각과 의견)를 행사할 수 있도록 하며, 학생 누구나 수업에 대한 책임과 의무를 균질하게 수행하도록 한다. 범박하게 표현하자면 학생 중심의 일종의 토의 수업인 셈이다.

2. 청문회식 수업 실행하기

본격적인 청문회식 수업은 다음과 같은 단계로 전개된다.⁴

3 ‘협조’와 ‘협동’은 전자가 자료와 정보 등을 제공해 주면서 일하는 주체를 심리적으로 또는 물리적으로 후원하는 입장이라면, 후자는 동료와 함께 자료와 정보를 같이 제작하는 일하는 주체의 입장에서 사용된다(이혜정, 2014를 참조한 것임).

4 대학 강의의 경우, 이 단계를 보통 2시간 내지 3시간에 걸쳐 밟아나가지만, 초·중·고학

- 1단계: 수업 내용 직접 설명하기
- 2단계: 청문회 공격 팀 질문 만들기
- 3단계: 작전 타임
- 4단계: 청문회 수비 팀 답변하기
- 5단계: 질문 내용 보충 설명하기

1) 1단계: 수업 내용 직접 설명하기

1단계는 배워야 할 지식과 기능, 원리와 절차, 방법 등을 교실에서 교사가 학생들에게 ‘직접’ 설명하는 활동이 중심이다. 이는 이성영(1996)에서 지적한 바와 같이, 배워야 할 내용이 무엇인지 학생들이 파악하지 못한 상태에서 지속적으로 이루어지는 활동, 즉 교사의 시범이나 학생의 질문 등은 학습 목표와 무관한 방향으로 표류(漂流)할 가능성이 높다. 따라서 학습 내용에 대한 명시적인 이해는 수업 방식이 어떠하든지 학생들의 사고를 자극하거나 질문을 도출하는 데 있어 가장 중요한 디딤돌이라고 할 수 있다.

학습 내용에 대한 학생들의 명시적인 이해를 돕고자, PPT 등으로 요약 정리하여 그 날 배워야 할 내용을 부연 설명해 주기도 하는데, 이 때 유념해야 할 점 몇 가지가 있다. 그 하나는 지나치게 친절한 설명과 해석은 삼가야 한다는 것이다. 청문회식 수업의 목적은 학생들이 스스로 질문을 제기하게 하고(공격 팀), 학생들 스스로 답변하게 하는데(수비 팀)에 있다. 물론 중언부언(重言復言)하는 교사의 설명도 문제가 되겠지만, 수업 내용에 대한 교사의 지나친 친절(설명과 해석)은 학생들의 호기심과 질문을 끌어내는데 오히려 교육적으로 방해가 될 수 있다. 따라서 학습 내용을 명시적으로 이해하도록 하되, 학생들의 호기심과 질문을 자극하게 하는 ‘교육적인 간극이나 빈틈’(educational

교의 경우, 단위 수업 시간에 맞게 변형하여 적용할 수 있다. 예를 들면, 초등학교의 경우 수업 내용 직접 교사가 설명하기(10분), 청문회 공격 팀 질문 만들기(10분), 청문회 수비 팀 답변하기(15분), 수업 내용 보충 설명하기(5분) 등으로 시간을 배분하면서 이 단계를 밟아나갈 수 있다.

gap)을 보여주는 교사의 불완전한 친절(설명과 해석)이 필요하다.

다른 하나는 수업 자료를 아날로그 방식으로 제시해야 한다는 점이다. 교육 현장에서조차 디지털 방식은 더 이상 낫설지 않다. 최근 유행하는 ‘거꾸로 교실’도 기실 대중 매체의 발달에 힘입은 바가 크다. 교사가 제작한 수업 동영상이나 자료 등을 집에서 미리 보고 교실에서 학생들끼리 모듈별로 활동하는 수업은 디지털 세대에 적합한 수업임에는 틀림이 없다. 디지털 수업 자료는 그런 점에서 대단히 위력적이다. 기억 속에서 사라져 가고 있는 수업 내용을 다시 붙잡거나 재생하게 하는 힘을 지니고 있기 때문이다.

하지만 청문회식 수업은 아날로그 방식으로, 즉 ‘종이’ 형태로 프린트된 수업 자료를 제시하는 것이 교육적으로 유용하며 편리하다. 교사가 설명하기에는 디지털 수업 자료가 유리한 점도 있겠지만, 모듈별로 ‘함께 질문을 만드는 활동(공격 팀)’이나 ‘함께 대답을 준비하는 활동(수비 팀)’을 함에 있어서 불리한 점이 더 많기 때문이다. 자신의 생각과 목소리를 수업 자료에 그대로 기록하거나 자료를 펼쳐 놓은 채 서로의 생각과 목소리를 주고받을 때 아날로그 방식의 수업 자료가 디지털 방식의 그것보다 원시적(原始的)이지만 근원적(根源的)인 생각과 고민, 그리고 해답을 함께 펴 올리거나 끌어내는 데에는 효과적이다.

2) 2단계: 청문회 공격 팀 질문 만들기

2단계에서는 청문회 공격 팀이 질문을 만드는 활동을 한다. 교사의 ‘불완전한’ 설명을 듣고,⁵ 한 팀당 4~5개의 질문을 만들되, 학습 내용에 대한 호기심과 궁금증, 그리고 예외 현상 등을 제시한다. 활동 시간은 초중등학교의 경우, 약 7분 정도가 적당하다. 수비 팀의 답변과 질문 내용에 대한 교사의 보충 설명까지 고려하면 한 차시 동안 마무리

5 사실 ‘완전한’ 설명이란 존재할 수도 없으며, 존재하지도 않는다. 엄밀한 의미에서 ‘완전체’란 학문의 세계에 존재하지 않는다. 교사의 설명 역시 그러할 수밖에 없기에 ‘불완전한’ 설명이란 사실 혹은 진실에 가깝다.

하기에 시간이 그리 넉넉하지 않기 때문이다.

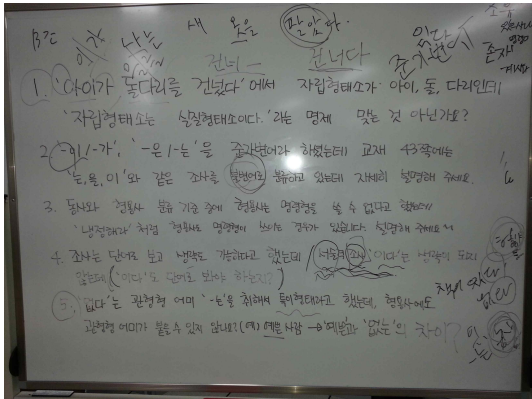


그림 1. 공격 팀 질문 만들기

공격 팀의 질문 만들기가 끝나면 그 다음 활동은 질문 전시(展示)하기이다. 이 때 ①~⑤와 같은 번호를 질문 앞에 반드시 매기도록 하되, 그 순서는 1단계에서 설명한 수업 내용이나 이야기 흐름에 따라 붙이도록 한다. <그림 1>에서 보듯이 일련번호는 이후 수비 팀이 답변을 하거나 공격 팀이 추가 질문을 할 때 논의나 논쟁이 일어나고 있는 사항과 지점이 어디인지를 말하는 사람이나 듣는 사람에게 바로 적시(摘示)해 주기에 청문회식 수업에서 꼭 필요한 장치이다.

수비 팀은 공격 팀이 질문을 만들고, 질문을 칠판이나 전지에 쓰는 2단계 활동을 하는 동안, 미리 만들어 온 예상 질문과 예상 답변을 서로 비교해 본다. 예상 질문과 예상 답변은 ‘복습’이 아닌 ‘예습’의 성격을 띠고 있기에, 수비 팀 구성원마다 그 준비도, 즉 이해와 해석의 폭과 깊이가 다를 수밖에 없다. 또한 텍스트를 잘못 독해하거나 지나치게 주관적으로 해석한 경우도 발생한다. 그래서 수비 팀 학생이 집에서 혼자서 텍스트를 읽고(1차 독해) 예상 질문과 예상 답변을 준비하는 행위는 자유롭지만 생각보다 위험하다. 특히 4단계에서 수비 팀의

답변은 개인적인 담화가 아니라 공적인 담화의 성격을 띠기에 개인적인 평가뿐만 아니라 수비 팀 전체에 대한 평가도 곁들여지기도 한다. 수비 팀에서 서로의 예상 질문과 예상 답변을 ‘함께’ 읽는 행위(2차 독해)는 이러한 위험 소지를 사전에 미리 방지하는 활동이다.

3) 3단계: 작전 타임

칠판이나 전지에 전시된 공격 팀의 질문은 학습 내용에 대한 호기심과 궁금증의 총화(總和)라고 할 수 있다. 이는 주어진 학습 목표를 향해 지속적으로 달리기를 요구하는 교과서에 미리 제시된 질문과는 그 성격이 본질적으로 다르다. 순수한 호기심에서 비롯된 질문인지, 자발적인 궁금증에서 비롯된 질문인지를 따지는 것도 중요하겠지만, 어쨌든 초등학교 저학년 수업 시간에 ‘손을 드는 행위’에 가깝다.

칠판이나 전지에 전시된 공격 팀의 질문을 비교하는 활동은 그 자체가 교육적이기도 하다. 모듈별로 전시된 약 25개 정도의 질문은 서로 비슷한 것도 있겠지만 차이가 나는 것도 있다. 또 비슷한 것은 비슷한 것끼리 약간의 깊이와 넓이에서 차이가 존재하기 마련이다. 말하자면 서로가 무엇을 궁금해 하고 있는지, 그 호기심과 궁금증의 수준은 어떠한지 알게 해 준다. 수비 팀이 답변하기도 전에 이미 질문 비교하기를 통해 학생들은 손을 어떻게 들고 있는지 왜 손을 들고 있는지 서로를 알 수 있게 해 준다.

질문 범주화는 교사 혼자서 할 수도 있으나, 청문회식 수업의 주체는 학생들이므로, 공격 팀과 수비 팀 모두 이 활동에 참여하도록 하는 것이 좋다. 물론 상황에 따라 공격 팀에게는 질문을 비교하는 활동하게 하고, 수비 팀에게는 이 활동만 치중하게 할 수도 있다. 질문 범주화를 할 때 무엇보다 중요한 것은 기준 정하기이다. 자칫 잘못하면, 성격이 서로 다른 질문들이 주어진 기준에 따라 한 범주 속에 들어가 처리되기 때문이다. 인물이나 사건, 성격에 따라 또는 소재나 쟁점에 따라 기준을 정할 수도 있으나, 수업 내용이나 이야기 흐름에 따라 질문

들을 범주화하는 것이 유용하다. 그렇게 하면, 문학 작품을 가지고 읽기 수업을 하는 경우, 사건의 맥락과 이야기 흐름 등을 자연스럽게 회상하게 되고, 문법 수업의 경우, 1단계에서 교사가 설명한 수업 내용을 자연스럽게 재인하게 된다.

이 때 2단계에서 강조한 질문 번호가 그 힘을 발휘하게 된다. 성격이 같거나 비슷한 것끼리 묶어주는 ‘노끈’ 역할을 한다. 모듈별로 제기한 질문 중 그 성격이 같은 것끼리 묶은 예시를 들면 <그림 2>와 같다.

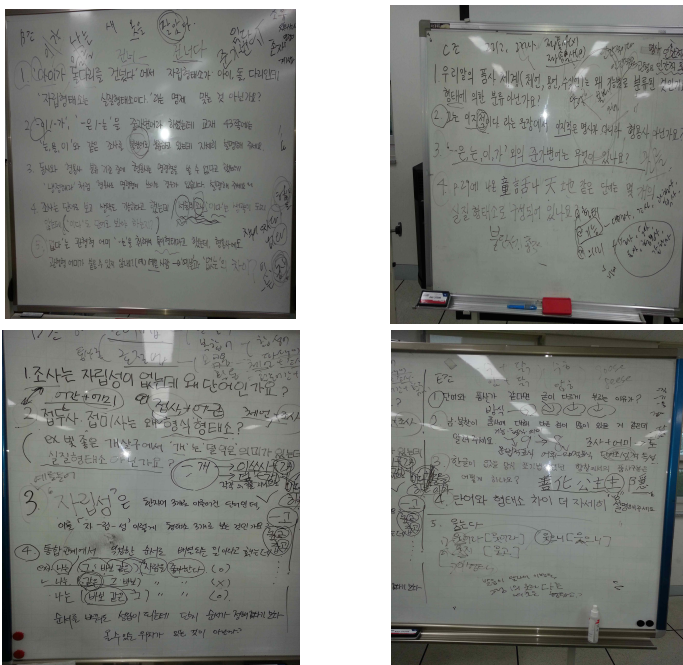


그림 2. 공격 팀 질문 비교하기

- [B조 ①번] ‘아이가 돌다리를 건넜다.’에서 자립형태소 아이, 돌, 다리인데 ‘자립형태소는 실질형태소이다.’라는 명제 맞는 것 아닌가요?

- [C조 ④번] p29에 나온 童話나 天地 같은 단어는 몇 개의 실질형태소로 구성되어 있나요?
- [D조 ①번] 조사는 자립성이 없는데 왜 단어인가요?
- [E조 ④번] 단어와 형태소 차이에 더 자세히 설명해 주세요.

B조 ①번, C조 ④번, D조 ①번, E조 ④번은 형태소를 구분하는 방법을 묻거나 단어와 품사의 차이를 묻는 과정에서 자연스럽게 생겨나는 질문들이다. 그리고 [①-④-①-④]와 같이 질문들이 한 범주로 묶이게 되는데, 이를 범박하게 표현하면 ‘질문 가로지르기’가 된다.

공격 팀의 질문에 대해 수비 팀은 견실하고 균형 잡힌 답변을 제시할 필요가 있는데, 작전 타임 단계에서 ‘질문 가로지르기’는 4단계에서 수비 팀이 범주별 최종 답변자와 답변 방식을 정하는 데 큰 도움을 준다. 예를 들면 누가 어떤 분야를 담당할 것인지, 그리고 혼자서 할 것인지 아니면 같이 할 것인지 등 수비 팀 구성원의 의견 조율(調律)에 도움을 준다.

4) 4단계: 청문회 수비 팀 답변하기

청문회식 수업의 백미(白眉)는 4단계에서는 이루어지는 수비 팀의 답변하기이다. 이 활동은 전체 학생들을 대상으로 매우 제한된 시간 안에 공개적으로 제기된 질문들에 대해 답변하는 형식을 띠기에 다분히 ‘공적인 담화’의 성격을 띤다. 따라서 자신의 생각이나 느낌을 앞서 우기보다 주어진 자료에서 논리적인 근거를 추출하여 답변하고자 하는 태도가 바람직하다.

이 때 교사는 수비 팀의 답변이 만족스러운지 점검하는 과정을 반드시 거쳐야 한다. 질문의 초점과 관계없는 답변이나 빈약한 내용의 답변은 애초에 공들여 그 질문을 만든 학생을 실망하게 만들며 수업의 질을 떨어뜨린다. 따라서 교사는 질문을 만든 공격 팀 학생으로 하여금 호기심이나 궁금증이 어느 정도 해소되었는지, 질문의 의도에

부합하는지, 아니면 자신이 생각한 답변은 무엇인지 등을 추가적으로 물어보면서 수비 팀 답변의 만족도를 지속적으로 점검할 수 있다. 이는 공격과 수비라는 이분법적인 구도나 역할 구분을 다소나마 해소할 수 있는 장치이다.

자리 배치 또한 염두에 두어야 할 사항 중 하나이다. 질문이 적혀 있는 칠판이나 전지를 중심으로 좌우나 앞뒤로 공격 팀과 수비 팀 자리를 배치하여야 누가 질문의 역할을 담당하고 있는지, 누가 답변의 역할을 담당하고 있는지 명확히 구분할 수 있다. 간혹 교실 중앙에 수비 팀의 자리를, 그리고 그 둘레에 공격 팀의 자리를 배치하기도 하는데, 이는 질문을 제기하는 사람이나 답변을 하는 사람 모두에게 불편을 초래한다. 수비 팀 입장에서는 앞쪽에 앉아 있는 사람뿐만 아니라 뒤쪽에 앉아 있는 사람에게도 답변해야만 하는 상황이 발생하며, 공격 팀 입장에서는 누가 답변을 하고 있는지 알겠지만 서로 얼굴을 마주보지 않은 상태로 서로 질문하거나 답변하는 상황도 발생한다.

5) 5단계: 질문 내용 보충 설명하기

‘교사 설명 → 공격 팀 학생 질문 → 수비 팀 학생 답변 → 교사 보충 설명’에서 보듯이, 청문회식 수업의 중심은 학생 간 질문과 답변에 있지만, 이러한 방식의 의사소통은 교사가 미리 구축한 인지적 비계(cognitive scaffold)가 그 주변에 자리 잡고 있기에 가능하다. 즉 교사는 학생 간 의사소통을 촉발하게 하고, 그 소통을 마무리하는 역할을 한다. 그렇지 않으면 질문과 답변은 풍성하나 표류(漂流)하는 수업이 되기 쉽다. 활동의 양상은 다채롭고 재미있으나 무엇을 배웠는지 의문을 제기하는 형태로 수업이 끝나는 것을 방지하기 위함이다.

청문회식 수업이 표류하는 경우는 우선 수비 팀의 답변에 있다. 수비 팀이 예상 답변을 준비했음에도 불구하고, 그리고 교사가 수업 내용을 설명했음에도 불구하고, 돌발적으로 제기되는 공격 팀의 질문은 쉽게 답변하기 힘든 경우가 많다. 그래서 미흡한 답변이 발생하거나

오류(誤謬)를 제시하는 답변이 발생하기도 한다. 이 경우, 교사가 반드시 보충 설명을 해 주어야 한다.

하지만 미흡한 답변이나 오류로 인한 답변으로 인해 수업이 표류할 가능성이 있더라도 교사에게나 학생에게 모두 교육적인 의미가 있다. 교사는 학생들이 궁금해 하는 것이 무엇인지, 무엇을 제대로 설명하지 못하고 있는지 등을 통해 학생의 배움과 그 과정, 즉 학생의 학습 능력을 더 잘 이해할 수 있는 계기가 된다. 수비 팀 학생 역시 교사의 보충 설명이라는 마지막 보루(堡壘)가 있기에 실수를 두려워하지 않고 자신 있게 답변할 수 있기 때문이다.

공격 팀의 질문으로 인해 수업이 표류하는 경우도 있다. 이 경우, 대부분 양(量)보다 질(質)이 문제이다. 수업 내용과 관련 없는 질문, 단순한 호기심 차원의 질문, 질문하기 위한 질문 등은 대부분 생각하기가 귀찮거나 이런 식의 수업 자체가 싫은 까닭에 나오는 반응들이다. 반면, 교사가 보충 설명하기 힘든 수준 높은 질문도 가끔 제기된다. 학자들 사이에서도 여전히 미해결된 상태로 남아 있거나, 논쟁 중인 질문 등이 그러하다.

후자의 경우, 이 질문이 어떠한 상황에 놓여 있는지 학생들에게 솔직하게 말해 주는 것이 좋다. 청문회식 수업을 하다 보면, 교사가 가끔 이러한 난처한 상황에 처하기도 하는데, 이는 오히려 학생들로 하여금 학자도 해결하지 못한 난제(難題)를 자신이 제시했다는 뿌듯함을 지니게 하거나, 그 난제를 자신이 한 번 해결해 보겠다는 도전 정신을 고취(鼓吹)시키기도 한다.

IV. 청문회식 문법 수업에 대한 성찰

정범모는 교육을 ‘인간 행동의 계획적인 변화’(이성진, 1994: 36)라고 정의한 바 있는데, 청문회식 문법 수업을 통해 문법을 대하는 학생들의 태도와 그리고 문법 지식에 대한 학생들의 인식, 그리고 문법 수

업 분위기는 어떻게 변화하였는지 하나씩 살펴보자. 한 학기는 청문회식 문법 수업 방법을 온전히 성찰하기엔 매우 짧은 기간임은 분명하지만 양적인 시간에 의한 변화뿐만 아니라 질적인 시간에 의한 변화도 교육적으로 유의미하기에 문법 지식을 탐구하는 태도 차원과 문법 지식에 대한 인식 확대 차원, 그리고 문법 교육을 둘러싼 수업 환경 차원으로 나누어 그 의미를 탐색해 보고자 한다.

첫째, 문법 지식에 대한 탐구 자세의 변화이다. 청문회식 수업을 설계하면서 문법 지식을 탐구하는 학생들의 태도가 달라지리라 것은 충분히 예상했었다. 집에서 홀로 예상 질문과 예상 답변을 준비하는 과정과 강의실에서 수비 팀 구성원들과 함께 공격 팀의 질문을 해결해 나가는 과정이 그러한 변화를 일으킬 것으로 예상되었기 때문이다. 하지만 변화의 구체적인 실상은 장담할 수 없었다. 문법 지식을 대하는 학생들의 태도가 어떻게 달라졌는지 자세하게 살펴보자.

“답변을 준비하기 위해 연습하고 스스로 궁금한 점을 찾아보게 된다. ... 질문을 만들 거리가 없어서 어려운 적도 있었지만 다른 사람들이 무슨 질문을 할지 예상하면서 공부라 되었다. ... 스스로 답을 찾아나가는 과정 ... 답변에 대한 해답을 찾는 중 논쟁거리를 논의하다가 해답을 서로 찾아가는 과정이 의미 깊었다. ... 학우들의 질문에 다 같이 고민하고 답변하는 것이 좋았습니다. ... 서로 모르는 점과 아는 점을 공유하고 모둠 내에서 문제를 스스로 해결할 수 있었다. 서로 의견 나누는 것을 배움. 서로 어떤 질문에 답할 것인지 배려하고 모르는 내용은 그 자리에서 찾아보며 순발력과 다양한 것을 배움. 알아듣게 잘 설명하는 법을 배웠다.”

학생들은 질문거리와 답변 내용을 준비하면서 이미 많은 공부가 되었음을 스스로 고백하고 있다. 이는 교육 토론(임철성, 2002)에서처럼 ‘준비 과정 그 자체가 하나의 교육’임을 깨닫게 한다. 즉 ‘예습(豫習)’ 그 자체가 문법 지식을 탐구하는 과정이 되었던 셈이다. 뿐만 아니라 그러한 예습이 수업 시간에 제기된 문제를 해결해 나가는 과정에서도 큰 힘을 발휘하고 있음을 보여준다. 요약하자면, 청문회식 문법 수업 방법은 학생 스스로 문법 지식을 탐구하고자 하는 태도에 긍정적인 영향을 미친 것으로 해석된다.

둘째, 문법 지식에 대한 인식 확대와 심화이다. 예상 질문과 예상 답변을 준비하는 과정과 문법에 대한 호기심과 궁금증을 해소하는 과정이 문법 지식에 대한 인식을 확대하고 인식을 심화시킨다는 주장은 다분히 선언적이다. 그러나 가르치는 사람이 아닌 배우는 사람에게서 그러한 목소리가 나온다면 그러한 주장은 선언 이상의 의미가 있다. 이 부분에 대한 학생들의 목소리는 다음과 같다.

“당연시하며 평소 쓰던 문장에 대해 탐구자적 자세로 의문과 호기심을 제기하게 되었다. ... 생각보다 사소한 질문이 중요한 문법적 주제와 관련 있다는 것을 알게 되었다. ... 사소한 궁금증이라도 수준 높은 문법 공부를 이끌 수 있다. ... 같은 문제를 다른 방향으로 볼 수 있다는 것을 느꼈다. ... 다른 관점에서 문제를 접근할 수 있다. ... 부족한 부분을 서로 공부한 것을 통해 배우고 공유할 수 있다. 서로 의사소통하면서 논리적으로 접근해 나가는 방식이 좋다. ... 여러 관련 서적을 찾으며 다양한 관점이 있다는 것을 배웠다. ...답하기 어려운 것들이 많아서 어려웠지만 답을 하면서 문법에 대한 지식이 생긴 것 같다. ... 책을 더 자세하고 꼼꼼하게 읽게 됨, 모르던 것과 생각도 못했던 것을 많이 알게 됨. ... 아는 만큼 보이고 생각보다 우리나라의 문법에 예외와 설명할 수 없는 문법 현상이 많다는 것, 한 문장을 다각도로 분석할 수 있다는 것. ...물랐던 지식을 아는 것은 물론이고 깊이가 생긴 것 같다. ... 국어 문법의 논쟁 사항들을 알게 됨. 논문을 통해 다양한 문법 이론을 접하게 됨.”

학생들에게 문법은 체계성을 온전히 갖춘 완벽한 것, 예외가 없는 것, 학자들마다 이견이 없는 것 등으로 인식되는 경향이 있다. 하지만 청문회식 수업을 통해 학생들은 문법 지식과 현상에 대한 호기심과 의문을 제기하고, 그 지식과 현상을 설명함에 있어 학자들마다 관점과 이론이 있음을 알게 되었으며, 뿐만 아니라 학자들 간에 논쟁거리를 상호 간에 가르침과 배움을 통해 해결하고, 문법 지식을 생성하고 공유하는 경험을 하게 되었다고 고백한다. 이러한 반응은 청문회식 수업 방법이 비록 문법 지식 탐구 방법(김광해, 1995)처럼 단계적인 절차를 지니고 있지 않지만, 학생 스스로 자신의 문법 지식을 점진·인식하게 하고, 심화 확대하는 데 긍정적인 영향을 준 것으로 보인다.

셋째는 문법 수업 분위기이다. 문법(文法)은 ‘법’이라는 말 그 자체가 주는 어감으로 인해 타고파보다 가르치는 자나 배우는 자에게 있어

심리적인 부담이 크다. 따라서 그러한 심리적인 부담을 줄이면서 자발적으로 수업에 참여하고 스스로 문제를 해결하게끔 하는 문법 교육 환경과 조건을 구축하는 것이 중요하다. 그렇다면 학생들은 청문회식 문법 수업 환경과 조건을 어떻게 받아들이고 있는지 살펴보자.

“미리 공부를 하고 오게 되니 질문을 예상하고 답할 수 있는 조건이 되다 보니 부담 없이 수업에 임할 수 있었다. ... 학생들이 자신들의 생각을 자유롭게 발표할 수 있어서 좋았다. ... 예외적인 면이나 궁금한 점을 시간 안에 즉각적으로 해결할 수 있었다. ... 다른 동기들이 내 생각보다 적극적으로 청문회식 수업에 참여해서 나도 좀 더 적극적으로 임하게 되었다. ... 학생이 토론 의견 나누는 것을 좋아하는 것을 느꼈다. ... 토론 분위기가 형성이 되고 계속 질문과 답을 주고받으려 이야기하니 정말 대학 수업 같았다.”

기실 청문회식 수업 방법은 그다지 획기적이지 않다. 교사의 설명에 이어 학생 스스로 질문을 하고 학생 스스로 답변을 하는 지극히 평범한 수업 방식이다. 그럼에도 불구하고 학생들로 하여금 자발적으로 수업에 참여하게 하고 수업 분위기 또한 역동적이게 만든다고 한다. 교육적인 관점에서 볼 때, 가장 큰 요인 하나는 문제를 제기할 수 있는 발언권을 학생들에게 부여하고, 그 문제를 해소하거나 해결하는 권한을 학생들에게 부여한 것이 그러한 반응을 일으키게 한 것으로 보인다. 또한 주어진 수많은 문제를 개인이 아닌 공동으로 해결하도록 하는 장치가 문법 수업에 대한 심리적인 부담을 줄이게 한 것으로 보인다. 그런데 학생들의 반응에서 주목할 점 하나가 있는데, 그것은 동료 학생들의 수업 참여 태도를 누군가가 관찰하고 있다는 점이다. 이는 ‘퍼스트 펭귄(first penguin)’처럼 누군가가 문제 제기를 시도하는 것을 보거나 문제 해결을 하는 모습을 보는 것 자체가 또 하나의 동기나 자극이 되어 다른 학생들로 하여금 수업에 적극 참여하게 만들기 때문이다. 청문회식 문법 수업 시간에 누군가가 제기하는 가벼운 질의도 소중한 까닭은 지극히 딱딱하거나 지루하다고 생각하는 문법 수업 분위기를 활기차게 바꾸는 첫걸음이 되기도 하기 때문이다.

V. 요약과 한계

본고는 청문회식 수업을 통해 문법 지식에 대한 흥미와 관심을 불러일으키게 하고, 문법 지식 체계를 온전히 구축하고자 하였다. 그리고 이 목적을 달성하고자 청문회식 수업을 수업 준비 단계와 수업 실행 단계, 수업 성찰 단계로 설계하였다. 수업 준비 단계는 모둠을 공격 4팀과 수비 1팀으로 나누고, 공격 팀으로 하여금 수업 시간에 교사가 설명한 내용에 대한 궁금증 내지 문제점을 질의 내지 질문 형식으로 제기하게 하였고, 수비 팀은 각자 집에서 공격 팀의 예상 질문을 미리 준비하고 그에 대한 예상 답변을 저자의 주장이나 논리 등을 토대로 준비하게 하였다. 수업 실행 단계는 교사가 그 차시에 가르칠 수업 내용을 직접 설명하는 단계, 그리고 교사의 설명을 듣고 난 뒤 청문회 공격 팀 학생들의 질문 만들기 단계, 그 질문들을 범주별로 묶고 어떻게 답변할지 의논하는 작전 타임 단계, 그리고 범주별로 묶은 질문들에 대해 청문회 수비 팀 학생들이 답변하는 단계, 그리고 최종적으로 수비 팀 학생들이 답변한 내용 중 부족한 부분을 교사가 보충해서 설명해 주는 단계로 다시 세분화하였다. 마지막 수업 성찰 단계에서는 청문회식 수업을 통해 학생들이 경험한 교육적인 의미를 탐색해 보았다. 그 결과 학생들은 스스로 문법 지식을 탐구하는 자세와 태도를 지니게 되었고, 자신의 문법 지식을 점검하고 심화 확대하게 되었으며, 문법 수업에 자발적으로 참여하는 경험과 동시에 수업 분위기도 역동적으로 바뀌게 되었다는 반응을 보였다.

청문회식 수업 방법이 문법 지식과 문법 수업에 대한 학생들의 심리적인 부담이나 거부감을 다소 줄여 주기도 하였지만 다음과 같은 한계 역시 내재되어 있다. 첫째는 질문과 답변의 방향성과 깊이이다. 답변을 준비하는 학생은 문법을 전문적으로 연구하거나 가르치는 학자나 교육자가 아니기에, 어떤 특정한 주제를 맡아 공부한다고 해서 질의 내용을 충실하게 답변하기 힘들다. 뿐만 아니라 미리 교재(문법 텍스트)를 읽고 예상 질문과 예상 답변을 생각해 오지만, 질의를 하는 학생들은

수업 시간에 교사의 설명을 듣고 그 자리에서 질문을 하게 되므로, 예상 질문이나 예상 답변과 어긋나는 경우가 빈번하게 발생한다. 때로는 그 자리에서 쉽게 답변할 수 있는 질문도 있겠지만, 학자들 사이에 여전히 논쟁 중인 질문도 있으며, 중세 국어나 근대 국어와 관련된 문법 지식도 알아야 답변할 수 있는 수준 높은 질문도 있다. 그 자리에서 답변하기 어렵다는 고충을 토론했던 바 있다.

둘째는 자료와 예시의 상황 맥락과 다양성이다. 문법 지식에 대한 깊이 있는 이해와 탐구는 맥락과 다양성이 풍부한 자료와 예시일수록 용이하다. 그런데 교재에 제시된 대부분의 자료와 예시는 문장 형태로 주로 제시되어 있다. 그래서 예상 질문과 예상 답변을 준비해야 하는 학생들의 경우, 그 자료와 예시의 상황맥락을 일일이 재구성해야 하는 어려움이 있다. 상황 맥락과 다양성을 지닌 문법 자료와 예시에 대한 요구는 문법 지식을 설명하는 과정보다 탐구 과정에서 필요한 것으로 보인다. 그리고 이는 문법 교재에 대한 문제점이라기보다는 문법을 가르치는 자의 교수 능력과 결부된 것이기에 재맥락화나 재인격화(심영택, 2002) 등으로 접근하는 것이 바람직하리라 본다.

셋째, 문법 지식에 대한 정확한 이해와 점검이다. 청문회식 수업의 핵심 활동인 질문과 답변이 부실해질 때도 많다는 문제점을 지적하기도 한다. 그래서 다소 지루하더라도 설명 위주의 수업을 원하는 학생도 더러 있다. 이러한 문제점은 청문회식 수업에서 설계한 시작 단계와 마무리 단계의 두 장치를 통해 충분히 보완이 가능하리라 본다. 즉 시작 단계에서 문법 용어와 문법 지식을 설명하면서 학생들의 이해 수준을 일차 점검하고, 마무리 단계에서 다시 이차 점검하는 것으로 그러한 문제점을 방지할 수 있으리라 보인다.⁶

본 논문은 2016.10.21. 투고되었으며, 2016.11.17. 심사가 시작되어 2016.12.09. 심사가 종료되었음.

6 논문 심사 과정에서 공격 팀 학생들의 질문의 성격, 수비 팀 학생들의 답변 오류 및 틀린 개념, 교사의 불완전한 설명이 주는 시사점 등이 지적된 바 있는데, 이는 후속 연구를 통해 규명하고자 한다.

참고문헌

- 고춘화(2012), 「이야기 생성과 표현을 통한 문법 수업 연구」, 『국어교육학연구』 44, 국어교육학회, 5-35.
- 김광해(1995), 「언어 지식 영역의 교수 학습 방법」, 『국어교육연구』 2, 서울대학교 국어교육연구소, 209-254.
- 김규훈(2011), 「독서 연극을 통한 문법 교수-학습 방법」, 『국어교육』 136, 한국국어교육학회, 107-137.
- 김은성(1999), 「국어에 대한 태도 교육 연구」, 서울대학교 석사학위논문.
- 김은성(2007), 「이야기를 활용한 문법교육 가능성 탐색」, 『국어교육』 122, 한국국어교육학회, 353-383.
- 박형우(2009), 「문법 교육과 관련된 탐구 학습의 문제점과 개선 방안」, 『새국어교육』 82, 한국국어교육학회, 145-170.
- 신명선(2010), 「인지 의미론의 연구 성과를 활용한 문법 교육 내용 개선 방안 연구」, 『한국어의미학』 31, 한국어의미학회, 77-107.
- 심영택(2002), 「국어적 지식의 교수학적 변환 연구」, 『국어교육』 108, 한국국어교육학회, 155-179.
- 오현아(2010), 「이야기를 활용한 품사 단위 내용 구성에 대한 고찰」, 『국어교육』 133, 한국국어교육학회, 145-181.
- 이대규(1994), 「문법 수업 설계의 방법」, 『선청어문』 22, 서울대학교 국어교육과, 415-455.
- 이성영(1996), 「직접 교수법에 대한 비판적 고찰」, 『한국초등국어교육』 12, 한국초등국어교육학회, 123-147.
- 이성진(1994), 『정범모 교육론』, 나남출판.
- 이지수(2016), 「문법 교육을 위한 교수학적 내용 지식 연구」, 서울대학교 박사학위논문.
- 이혜정(2014), 『서울대에서는 누가 A+를 받는가』, 다산에듀.
- 임지룡(2002), 「글쓰기를 위한 문법 교육 텍스트」, 『국어교육연구』 34, 국어교육학회, 217-248.
- 임철성(2002), 「교육 토론의 모형과 의의」, 『광주초등국어교육연구』 5, 광주초등국어교육학회, 1-25.
- 장상호(1997), 『학문과 교육(상)』, 서울대학교 출판부.
- 주세형(2007), 「문법 교사의 수업 전문성 평가 모형에 대한 현장 교사의 인식 실태 연구」, 『새국어교육』 77, 한국국어교육학회, 383-415.

청문회식 수업을 통한 문법 교육 가능성 탐색

심영택

본고는 청문회식 수업을 통해 문법 지식에 대한 흥미와 관심을 불러일으키게 하고, 문법 지식 체계를 온전히 구축하게 하고자 하였다. 그리고 청문회식 수업을 수업 준비 단계와 수업 실행 단계, 수업 성찰 단계로 설계하였다. 수업 준비 단계는 모둠을 공격 팀과 수비 팀으로 나누고, 공격 팀으로 하여금 수업 시간에 교사가 설명한 내용에 대한 궁금증 내지 문제점을 질의 내지 질문 형식으로 제기하게 하였고, 수비 팀은 각자 집에서 공격 팀의 예상 질문을 미리 준비하고 그에 대한 예상 답변을 저자의 주장이나 논리 등을 토대로 준비하게 하였다. 수업 실행 단계는 교사가 그 차시에 가르칠 수업 내용을 직접 설명하는 단계, 그리고 교사의 설명을 듣고 난 뒤 청문회 공격 팀 학생들의 질문 만들기 단계, 그 질문들을 범주별로 묶고 어떻게 답변할지 의논하는 작전 타임 단계, 그리고 범주별로 묶은 질문들에 대해 청문회 수비 팀 학생들이 답변하는 단계, 그리고 최종적으로 수비 팀 학생들이 답변한 내용 중 부족한 부분을 교사가 보충해서 설명해 주는 단계로 다시 세분화였다. 마지막 수업 성찰 단계에서는 청문회식 수업을 통해 자신들이 경험한 교육적인 의미를 탐색하게 하였다. 그 결과 학생들은 청문회식 수업을 통해 스스로 문법 지식을 탐구하는 자세와 태도를 지니게 되었고, 자신의 문법 지식을 점검하고 심화확대하게 되었으며, 문법 수업에 자발적으로 참여하는 경험과 동시에 수업 분위기도 역동적으로 바뀌게 되었다는 반응을 보였다. 하지만 학생들은 청문회식 수업이 간혹 질문과 답변의 방향성 상실과 깊이 부족, 예시자료나 답변 자료의 상황 맥락 부족과 다양성 부족, 문법 지식에 대한 부정확한 이해와 재점검의 필요성 등을 지적하였다.

핵심어 청문회, 청문회식 수업, 문법 지식

ABSTRACT

A Survey of Possibility in Grammar Education through Lesson of Hearings' Style

Shim Youngtaek

This paper is about lesson of hearings' style through which students will have interest and concern for grammar and will build and fully grammatical knowledge. This lesson is designed to preparing stage, execution phase, reflection stage. In preparing stage, classes are divided into two team. Offensive teams were to create questions for the explanation of the teacher in the classroom. But defensive team is expected to make an advance questions and expect answers in theirs home individually. Execution stage is subdivided again into five steps. First, teacher explains to the students the content directly. Second, offensive teams are making questions. Third step is operational time which defensive team ties questions into categories. Fourth, defensive team answers questions. Finally, the teacher gives to the supplementary explanation. Reflection step is to explore the educational significance about lesson of hearings' style. At the results are these. Students themselves were exploring the grammar knowledge, and were recognized for their knowledge of grammar, were voluntarily participate in class. Also class atmosphere is changed dynamically. The limitation of this class are as follows. First, Q & A has sometimes lost direction and Q & A' depth is lacking. Second, materials or data are sometimes lack situational context. Finally, sometimes students can not understand the grammar knowledge exactly. So re-check activities are required.

KEYWORDS hearings, lesson of hearings' style, grammar knowledge