

<http://dx.doi.org/10.20880/kler.2021.56.2.31>.

Romey 분석법을 활용한  
‘문장’ 단원의 탐구적 성향 탐색  
—『언어와 매체』 교과서를 중심으로

김범진 서울대학교 국어교육과 박사과정(제1저자)

최선희 서울대학교 국어교육과 BK21 박사후연구원(교신저자)

- \* 이 논문은 제73회 국어교육학회 학술발표대회(2021.4.17.)에서 발표한 것을 수정·보완 한 것이다.

- I. 서론
- II. 이론적 배경
- III. 연구 방법
- IV. 연구 결과 및 논의
- V. 결론

## I. 서론

문법 탐구가 문법 교육의 주요한 교육 철학적 관점이자 내용이라는 것은 이제 새로운 논의가 아니다. 교육과정 층위의 논의부터 실제 학교 현장에서 이루어지는 교수·학습에 대한 논의의 층위까지, 문법 교육과 관련한 모든 층위의 논의에서 ‘문법 탐구’는 가장 중요한 핵심어 중 하나로 다루어져 왔다. ‘문법 탐구’의 공고한 위상 아래 학교 현장에서 문법 탐구 교수·학습의 중요한 재료로 기능하는 교과서에 대해서도 문법 탐구와 관련하여 적지 않은 연구가 누적되어 왔다. 이렇듯 문법 탐구 전반에 대한 논의에서도, 문법 교과서에 대한 논의에서도 문법 탐구 교수·학습을 교과서를 통해 구현하는 방안에 대한 논의는 중요하게 다루어져 왔으며, 이러한 연구의 성과는 교과서에도 적극적으로 반영되었다. 『독서와 문법』 교과서에서 문법 쟁점이 반영된 학습 활동의 행동 술어 중 ‘탐구’가 최빈도어로 나타났다는 사실(김은성·송소연, 2018: 20)은 이러한 사실을 방증한다.

이처럼 문법 교과서에서는 ‘탐구’를 표면적으로 내세우고 있다. 이는 교과서가 단편적인 사실적 지식 위주의 학습을 지향하고 학습자의 문법 탐구

경험을 담보하기 위해 개발되었다는 것을 추론 가능하게 한다. 그러나 교과서 내 활동명이나 발문의 술어에 ‘탐구’라는 용어가 명시되어 있다는 사실만으로는, 다시 말해 교과서에 ‘탐구하고 활용하는 학습 활동’이라든가 ‘-을 탐구해 보자’와 같이 학습 활동에 한정된 명명과 진술을 포함하고 있다는 사실만으로는 문법 교과서가 학습자의 탐구력 향상 및 탐구 경험을 촉진하기 위한 ‘탐구적 성향’을 띠고 있다고 보기 어렵다.

후술하겠으나 이때의 ‘탐구적 성향’(inquiry tendency)이란 범박하게는 교과서의 ‘권위적 성향’과 상반되는 개념으로, Romey 분석법에서 거론된다. 이 분석법은 초기에 과학 교과서의 탐구적 성향을 알아보기 위한 목적으로 개발되었으나 여러 교과에서 공통적으로 합의된 ‘탐구’의 중요성으로 말미암아 과학 교과뿐만 아니라 사회, 기술·가정, 체육, 정보 교과 등에서 교과서의 탐구적 성향을 정량적으로 파악하기 위해 꾸준하게 활용되고 있다. 그러나 국어과의 경우 초등학교 국어 교과서를 대상으로 문법 영역의 성취 기준이 반영된 단원의 탐구적 성향을 분석한 김지영(2016)의 논의가 유일하다.

그런데 ‘문법 탐구’가 본디 교육학에서의 ‘탐구’, 그리고 사회과나 과학과에서 유용한 교수·학습 방법으로서 소통되던 의미(남가영, 2008: 22-23)에 그 뿌리가 있음을 주지하면, 문법 교과서의 ‘탐구적 성향’은 다른 교과만큼이나, 어쩌면 타 교과보다 훨씬 더 중요하게 분석될 필요가 있다. 물론 어떤 문법 교과서가 적절한 수준에서 탐구적 성향을 내재하고 있다는 결과가 도출되었다고 하여 해당 교과서가 학습자의 발산적 사고나 문법 탐구 경험을 필연적으로 보장한다고 말할 수는 없다. 교육의 장에서 이루어지는 학습, 그리고 그로부터 학습자가 얻게 되는 산물에는 다양한 변인들이 관여하기 때문이다.

그럼에도 불구하고 수업의 흐름을 주도하는 데 매개가 되는 교과서가 ‘탐구적 성향’을 지니는 것은 학습자가 지식을 수렴적으로 수용하지 않게 하고, 학습자의 탐구 경험을 독려하여 궁극적으로는 탐구의 진정한 실현을 꾀

하는 데 필수적인 전제가 된다. 학습자가 교육 장면에서 마주하는 절대적인 교육 수단이자 통로는 교과서라는 점에서 문법 교과서는 ‘문법 교육의 본유적 경험 양식’(박진희·전영은·이주영·강효경, 2018: 36)인 ‘탐구’를 실현할 수 있도록 구성되어야 하기 때문이다. 이에 본 연구에서는 Romey 분석법을 적용하여 5종의 『언어와 매체』 교과서의 탐구적 성향을 정량적으로 분석하고 수치화하여 나타내는 한편, 교과서별 비교를 통해 그 차이를 보이고자 한다.

이 같은 본 연구는 정량적인 분석 방법을 활용하므로 교과서를 질적으로 분석하여 탐구의 실체를 논의하지 않는다. 무엇보다 Romey 분석법이 ‘문법 탐구’ 특정의 방법이 아니라는 점에서, 본 연구의 결과를 통해 문법 교과서가 지니는 문법 탐구와 관련된 특성 전체를 낱낱이 확인할 수 있으리라 기대하기에는 어려운 측면이 있다. 그러나 본 연구의 결과는 객관적인 지표를 통해 문법 교과서의 탐구적 성향을 보여 줄 수 있기에 질적 연구 방법을 통해 수행된 선행 연구의 결과와 상호 보완적인 관계에 놓일 수 있다. 이를 통해 검·인정 체제하에서 추후 문법 교과서의 선정 및 개발과 교과서 평가 기준 제반 연구의 활성화에 도움이 될 것으로 기대한다.

## II. 이론적 배경

### 1. 문법 탐구 중심의 교과서 분석 연구

문법 교육에서 탐구의 교육적 위상이 점차 공고해지면서, 문법 탐구 교수·학습의 중요한 재료가 되는 교과서와 관련하여서도 다양한 논의가 이루어져 왔다. 문법 탐구와 관련하여 교과서를 분석한 연구들은 주로 국어 교과서 내 본문과 활동들을 분석의 대상으로 삼아 이들의 문제점을 지적한 뒤 개

선 방안을 제시하는 방향으로 논의를 전개하였다.

이들 연구 중 김지영(2016)은 본 연구에서 사용한 Romey 분석 방법을 사용하여 국어 교과서를 분석하였다는 점에서 우선적으로 살펴볼 필요가 있다. 이 연구에서는 초등학교 국어 교과서를 대상으로 그간 주로 과학 교육과 사회 교육 등에서 사용되던 Romey 분석 방법의 적용 가능성을 탐색하였다 는 점에서 본 연구의 중요한 참고 지점이 된다.

한편, 문법 탐구의 관점에서 교과서를 분석하는 것을 연구의 주목적으로 상정하지는 않았으나, 연구의 세부 목표와 관련하여 문법 탐구의 측면에서 교과서를 분석한 연구들도 본 연구의 논의와 관련하여 살펴볼 수 있다. 구체적으로는 ‘문법 탐구 교수·학습의 실태를 짚어 보고 이의 개선 방향을 논의한 연구(강지영, 2019; 신유진, 2019 등)’, ‘문법 교과서의 분석 및 개선 방안을 논의한 연구(공윤정, 2006; 권경일, 2013; 김유범·김부연, 2012; 이관규, 2011; 이수정, 2020; 차예은, 2020; 홍성은, 2008 등)’, ‘문법 교과서에 대한 분석을 통해 문법 탐구의 속성을 논의한 연구(남가영·김호정·김은성·박재현, 2009; 최선희, 2016 등)’와 같이 크게 세 가지 축으로 이루어진 연구들에서 부분적으로 문법 탐구의 측면에서 교과서를 분석한 논의들이 존재한다.

우선 문법 탐구 교수·학습의 개선 방향을 논의한 연구에서는 교과서가 문법 교수·학습의 실행을 위한 중요한 재료로 기능한다고 보고, 실천의 국면에서 문법 탐구 교수·학습을 개선하기 위한 사전 작업으로 교과서를 분석하였다. 우선 귀추적 관점에서 국어사 탐구의 구성을 모색한 강지영(2019)에서는 교과서에 제시된 국어사 관련 탐구 활동을 분석하고 이를 바탕으로 실제 국어사 영역의 탐구 활동의 개선 방향을 논의한 바 있다. 또, 학습자의 수행 오류 분석을 바탕으로 문법 탐구 교육의 개선을 논의한 신유진(2019: 15-21)에서는 문법 탐구 교육의 실태를 여러 층위에서 살펴보는 가운데 문법 교과서에 제시된 탐구 활동들을 분석하였는데, 이 연구에서는 그간 교과서에 제시된 문법 탐구 활동이 ‘내용 이해’에 일차적인 목적이 있으며 발산적이고 창의적인 사고를 이끌어내는 데까지는 나아가지 못하였음을 지적한

바 있다.

상술한 연구들은 교과서를 문법 탐구 교수·학습을 위한 중요한 재료로 보고, 교과서 분석은 문법 탐구 교수·학습의 개선을 위한 중요한 사전 작업이라고 인식한다는 점에서 본 연구와 공통점을 갖는다. 다만 이들 연구는 주로 사례를 중심으로 하여 교과서의 탐구 활동 중 일부만을 분석의 대상으로 삼았다는 점에서 Romey 분석 방법을 통해 교과서의 탐구적 성향을 정량적으로 보이고자 하는 본 연구와 차이가 있다.

다음으로 문법 교과서를 분석하고 이의 개신 방향을 논의한 연구들에서는 ‘탐구’를 문법 교과서 제반 논의에서 중요하게 다루어져야 할 주제어로 보고, 교과서 구성의 다양한 원리 속에서 ‘탐구성’이 어떻게 구현되어야 하는지를 논의하였다. 먼저, 교과서의 탐구적 교육이 나아가야 할 방향과 그것이 문법 교재에 구현될 수 있는 방안에 대해 탐색한 이관규(2011)에서는 당시 발간 예정이었던『독서와 문법』교과서의 탐구 활동 등을 분석하여 적절한 방향성을 제시한 바 있다. 기존 문법 교과서에 대한 검토를 토대로 문법 교과서의 개신 방향을 모색한 김유범·김부연(2012)에서는 검인정 교과서의 문법 단원 구성 방식을 ‘제재 중심’ 방식과 ‘활동 중심’ 방식으로 구분하고, 문법 지식을 제시하지 않고 활동을 통해 문법 내용을 학습하는 ‘활동 중심’ 단원 구성을 논의하면서 교과서를 통해 학습자 중심의 능동적 탐구 학습이 이루어질 수 있어야 함을 제언하였다. 더하여, 탐구 학습과 활동이『독서와 문법』교과서에 반영된 양상을 분석한 권경일(2013)에서는 문법 교과서가 ‘탐구’의 성격을 적절하게 가지고 있는지를 ‘학습 활동’ 중심으로 고찰한 바 있어 주목된다.

이외에도 공윤정(2006), 이수정(2020), 차예은(2020), 홍성은(2008) 등 의 교육대학원 논문들에서 문법 교과서에 구현된 탐구 활동을 분석한 사례를 확인할 수 있었다. 그러나 이들 연구는 대부분 이론적 논의를 기반으로 하여 교과서를 분석하였으며, 단원 구성 중에서도 주로 ‘학습 활동’으로 범위를 제한하여 교과서를 분석하였다는 점에서 단원 전반을 대상으로 하여 정

량적인 분석을 시도한 본 연구와 구별된다.

다음으로 문법 교과서에 대한 분석을 통해 문법 탐구의 속성을 논의한 연구들 중 어휘계량적 접근 방법을 통해 문법 교과서를 분석한 남가영 외 (2009)에서는 문법 교과서의 한자 학술어휘를 분석하여 문법 탐구의 세부 구조를 밝히고, 단계별 문법적 사고 활동의 목록을 제시하였다. 또, 문법 탐구 모형의 개선 방안을 제시한 최선희(2016)에서는 문법 교과서에 대한 분석을 통해 문법 탐구 학습에서는 과학과, 사회과 등에서 이루어지는 탐구 학습과 달리 가설 설정이 표면화되기 어려움을 보인 바 있다. 이들 연구는 문법 교과서를 분석하는 목적이 문법 교과서의 개선에 있지 않다는 점에서 본 연구와 차이가 있지만, 문법 교과서가 문법 탐구 교수·학습을 위한 중요한 매개체로 기능한다는 전제하에 연구를 수행했다는 점에서 문제의식을 공유 한다.

이상으로, 그간 문법 탐구와 관련하여 교과서를 분석한 선행 연구들은 교과서를 문법 교수·학습의 실행을 위한 중요한 수단으로 보고, 이에 대한 분석을 통해 문법 탐구 교수·학습의 개선 방향을 논의하였다는 점에서 본 연구와 문제의식을 공유한다. 그러나 다수의 선행 연구들이 이론적 논의를 토대로 교과서에 구현된 학습 활동을 분석하였다는 점에서, 문법 교과서의 탐구적 성향을 정량적인 분석 방법을 통해 범주별로 분석하고자 한 본 연구는 차별점을 갖는다.

## 2. Romey 분석법에 대한 연구

Romey(1968)에서 제시된 Romey 분석법은 교과서의 탐구적 성향을 측정하고 해석하기 위해 도입된 연구 방법이다. 이 방법은 교과서가 지식 전달 위주의 권위적인 교과서인지 아니면 학생들의 탐구력을 향상시킬 수 있는 탐구적인 성향을 지니고 있는지를 판단하는 데 활용된다(이현정·이지수, 2018: 101). 이때의 ‘탐구적 성향’은 ‘inquiry tendency’의 번역어로 연구에

따라 ‘탐구적 경향’, ‘탐구성’ 등으로 번역되기도 하는데, 본고에서는 가장 흔히 사용되는 번역어인 ‘탐구적 성향’을 사용하기로 한다.

요컨대 ‘탐구’, 특히 ‘문법 탐구’가 문법 교육에 대한 교육 철학적 사유의 결실로 문법 교육에서 제공하는 핵심적인 경험이자 중핵적 개념으로 자리 잡은(박종관, 2020: 116) 만큼 ‘문법 탐구’와 Romey 분석법에서의 ‘탐구’는 필연적으로 관계되는 개념이라고 할 수 있다. 물론 전술한바, 문법 교육에서 논의되는 ‘문법 탐구 경험’은 교과서의 내용이나 구성 방식으로부터 필연적으로 도출되는 성질의 것이 아니며, 이에 산출된 Romey 지수값이 적절하다고 하여 곧 학습자의 ‘문법 탐구 경험’으로 귀결되는 것이 아니므로 Romey 분석법에서의 ‘탐구’와 ‘문법 탐구’는 다소 결이 다르기도 하다. 그럼에도 불구하고 양자는 특정 대상이나 현상을 깊이 있게 사고하며 문제를 해결하는 개념인 ‘탐구’의 본질적 측면을 공유한다는 점에서 맞닿아 있다. 무엇보다 ‘문법 탐구’의 위상을 주지하면 문법 교과서는 이 같은 탐구의 정신을 잘 담아낼 수 있어야 하는데, 수업의 흐름을 주도하는 교과서가 ‘탐구적 성향’을 지녀야만 문법 탐구가 실현되는 데 한발 다가설 수 있기 때문이다(김지영, 2016: 68).

아울러 Romey 분석법이 초기에는 과학 교과서의 탐구적 성향을 알아보기 위해 도입되었으나 교육과정이 탐구를 지향하게 되면서 여러 교과에 활용되고 있는 것 또한 교과서의 탐구적 성향 분석은 비단 과학 교과의 일만이 아님을 보여 준다. 이에 Romey 분석법 제반 연구는 현재까지도 활발하게 축적되고 있는데, 다음은 최근 2년 동안 이루어진 연구 목록의 일부이다.<sup>1)</sup>

---

1) 2019-2020년 이전에도 Romey 분석법과 관련된 연구는 과학, 정보, 사회, 체육 교과에서 적지 않게 수행되어 왔으며, 김지영(2016)에서 1997-2014년 사이의 관련 연구물을 교과별로 간략히 정리한 바 있어 참고할 수 있다.

〈표 1〉 Romeo 분석법을 활용한 연구 사례

저자(연도)	연구명
강오한(2019)	2015 개정 교육과정에 근거한 고등학교 정보 교과서의 탐구성 분석
김경민·이하나·송지은·신우경·이고은(2019)	2015 개정 중등 기술·가정 교과서의 '가정생활' 영역 단원평가 분석
김은정(2019)	Romey 분석법을 활용한 2015 개정 실과 교과서 '생활 안전사고의 예방' 단원의 탐구 경향 분석
김태형·안재섭(2019)	2015 개정 교육과정에 따른 '통합 사회' 교과서의 탐구 성향 분석: Romeo 기법을 통하여
박기락·박현주(2019)	북한 교과서 중 지구과학 내용의 탐구 경향성 분석
박현주·권지윤(2019)	북한 김정은 시대의 고급중학교1 화학 교과서의 탐구 경향성 분석
심재호·양승원(2020)	북한의 고급중학교1 생물과 남한의 생명과학1 교과서의 내용 특징 비교 분석
육경민(2020)	고등학교 기술·가정 교과서에 반영된 지속가능발전교육 관련 내용 및 탐구 성향 분석
정다원·이윤정·이선영(2020)	2015개정 교육과정 중학교 기술·가정 교과서 '의복관리와 재활용' 관리 내용의 지속가능발전교육(ESD) 연관성 및 탐구적 성향 분석
최정임·강오한(2020)	중학교 정보 교과서의 탐구성 및 교사의 인식 분석

이러한 Romeo 분석법은 교과서의 탐구적 성향을 정량적으로 측정하는 방법으로 정성적 분석에 비하여 주관성의 개입이 적어 객관적인 지표로 활용될 수 있으며, 교과서의 본문, 그림과 도표, 학습 활동, 단원 정리의 평가 활동 등 범주별로 각각의 지수값을 산출하여 탐구적 성향을 알아볼 수 있다. 또한 분석 결과는 추후 교과서를 선택하는 과정에서 주요하게 활용될 수 있으며, 그 과정에서 상술한 범주 중 중요시하는 영역에 기중치를 두어 교과서를 선택할 수도 있다는 장점이 있다.

그러나 Romeo 분석법은 앞서 기술하였듯 본래 과학 교과에서 연구

된 것인바, Romey 지수를 산출하는 공식을 문법 교과서에 그대로 활용하기에는 어려움이 있다. 이에 다수의 선행 연구에서도 각 교과 및 단원의 특성에 따라 평가 항목과 해석 기준을 조정하여 Romey 분석법을 적용하였다. 국어 교과서와 관련해서는 초등학교 국어 교과서 내 문법 단원의 탐구적 성향을 탐색한 김지영(2016)의 논의를 주목할 필요가 있다. 이 연구에서는 Romey(1968)에서 제시한 6가지의 평가 항목 중 국어 교과서의 성격을 고려하여 4개의 항목만을 대상으로 평가를 진행하였는데, 본고에서도 이 같은 선행 연구를 참조하여 Romey 분석 방법을 적절하게 취택하여 활용하고자 한다. 자세한 논의는 이어지는 연구 방법에서 후술한다.

### III. 연구 방법

학습자에게 요구되는 사고의 유형과 수준, 적절한 교육 내용 구성의 원리는 단원별 교육 내용에 따라 달라질 수 있는바, 다수의 선행 연구에서도 특정 단원을 선정하여 탐구적 성향을 분석하는 경향을 보였다. 이에 본고 역시 교과서 전체가 아닌 ‘문장 단원’을 분석의 단위로 설정하였다.

물론 『언어와 매체』 교과서 내의 문법 영역은 기본적으로 ‘문법 탐구’를 전제하고 구성하였기에 전(全) 단원은 분석 대상으로서 유의미하다. 그럼에도 불구하고 특히 문장 단원은 초등학교부터 고등학교에 이르기까지 교육과정의 개정, 교과서의 변화 여부에 상관없이 문법 영역의 주요한 교육 내용으로서 그 자리를 점해 왔다. 여러 교과서들 간 제시하고 있는 문장 제반 교육 내용이 매우 유사하다는 점도 이를 방증한다. 이에 본고는 『언어와 매체』 교과서를 이루는 단원 단위의 탐구적 성향을 알아보기 위한 시작점으로 문장 단원을 선택하였으며, 이후 ‘음운’, ‘단어’, ‘담화’ 단원으로 분석 범위를 확대 할 필요가 있을 것이다.

다음은 본고가 분석 대상으로 삼은 교과서 및 단원이며, 표기의 편의성을 위해 교과서에 따라 구분 코드를 부여하였다.

**〈표 2〉** 분석 대상 교과서 및 단원

출판사	저자	단원	코드
천재 교육	민현식·신명선·오현아·이지은·인장호·조진수 외(2019)	IV. 문장과 담화, 매체 문학의 향유: 1. 문장의 짜임과 문법 요소	A
미래엔	방민호·신서인·오현숙·이용광·김태경(2019)	2. 국어의 구조: (3) 문장	B
비상 교육	이관규·박경희·신호철·신희성·이동석·정지현 외(2019)	2. 담화와 문장의 탐구 및 활용: (2) 문장의 짜임과 활용 (3) 문법 요소의 효과와 활용	C
지학사	이삼형·김창원·양정호·안혁·하동원·박찬웅(2019)	II. 국어의 탐구와 활용: 3. 문장과 문법 요소	D
창비	최형용·강영준·권태윤·박재연·박종오·소신애 외(2019)	II-1. 국어 구조의 탐구와 활용: (3) 문장의 짜임과 문법 요소	E

주지하듯 Romey 분석법은 교과서의 탐구적 성향을 정량적으로 측정하기 위한 방법이다. 이 분석법은 ① 본문, ② 자료(그림과 도표), ③ 장의 종합 부분, ④ 활동, ⑤ 평가(단원 끝 부분에서의 질문), ⑥ 주관적 평가의 6가지 항목을 기준으로 교과서를 분석하는 것이다(김지영, 2016; 김태형·안재섭, 2019). 분석 결과 도출된 Romey 지수값은 교과서가 권위주의적 경향을 갖는지, 아니면 학생 참여적인 경향을 갖는지를 판단하는 지표가 된다. 그런데, ‘③ 장의 종합 부분’과 ‘⑥ 주관적 평가’의 경우 정량적인 지수화가 어려워 일 반적으로 Romey 분석법을 활용한 연구에서는 상술한 두 항목을 제외하며,<sup>2)</sup>

2) ‘장의 종합 부분’은 문법 교과서 단원 구성에 따르면 단원이나 장의 마지막 정리 부분으로 주로 평가 질문과 함께 제시된다. 이에 ‘장의 종합 부분’은 ‘평가(단원 끝 부분에서의 질문)’에 포함되므로 이를 개별적으로 분석하지 않았다. 과학 교과서 역시 ‘단원 정리’ 부분에 보통 평가 질문이 함께 제시되고 있으며, 이에 최근 과학 교과와 관련된 연구에서도 대 부분 장의 요약을 단원 마무리 평가에 포함하여 분석하고 있다. 아울러 ‘주관적 평가’의

본고도 이를 따라 ‘본문, 자료, 활동, 평가’를 중심으로 분석하고자 하였다. Romey 지수의 산출 공식은 다음과 같다.

〈표 3〉 Romey 분석 요소 및 평가 지수 산출식(강오한·박정미, 2013: 487)

구분	식	본문	자료	활동	평가
		$\frac{e+f+g+h}{a+b+c+d}$	$\frac{b}{a}$	$\frac{n}{a}$	$\frac{c+d}{a+b}$
본문	a: 사실의 진술				권위적
	b: 결론/일반화				본문
	c: 정의				
	d: 질문 후 즉시 답을 제시하는 진술				
자료	e: 학생들에게 자료 분석을 요구하는 질문				탐구적
	f: 학생들에게 자신의 결론을 만들게 하는 진술				본문
	g: 활동을 실행하고 분석하도록 하는 진술				
	h: 직접적인 답을 제시하지 않는 질문				
활동	a: 개념을 정확하게 설명하는 그림이나 도표				
	b: 학습 활동에 활용되는 그림이나 도표				
평가	a: 학습 활동 수				
	n: 페이지 수				
	a: 교과서에서 직접 답을 얻을 수 있는 질문				
	b: 정의를 묻는 질문				
	c: 학습한 비를 응용하도록 하는 질문				
	d: 스스로 문제를 해결하도록 요구하는 질문				

먼저, ‘본문 분석’(T: Text analysis rating index)을 위해 단원 내의 전(全) 문장을 〈표 3〉의 본문 a-h 중 해당되는 범주에 분류하였다. 일부 연구에서는 교과서별로 문장을 무작위로 추출하여 지수값을 산출하기도 하나 이는 분석 결과의 신뢰도에 영향을 미칠 수 있으므로 본고는 단원 내 모든 문장을 분석 대상으로 삼았다. 이어서 ‘자료 분석’(F.D: Figure and Diagram analysis)<sup>3)</sup>을 위해 교과서에 실린 그림과 도표를 자료 a-b에 따라 분류하였

경우 평가자의 주관이 개입하는 범주로, 타 범주와 달리 객관적이고 정량적 측정이 어려워 다수의 선형 연구에서 또한 이를 제외하여 왔다.

3) ‘자료’ 분석 기준에 대해서는 이어지는 IV장의 ‘자료’ 관련 부분에서 자세히 기술한다.

다. 다음으로 ‘활동 분석’(A: Activities index)을 위해 단원의 분량을 해당 단원에 제시된 학습 활동의 수로 나누어 평균 학습 활동의 수를 파악하였다. 마지막으로 단원 끝 부분의 질문을 통한 ‘평가 분석’(Q: rating the Question at the ends)을 위해 평가 a-d의 범주에 알맞게 질문들을 분류한 후 질문에 대한 학생 참여 지수를 계산하였다.

이러한 Romey 지수는 그 값이 클수록 교과서의 탐구적 성향이 높음을 보여 준다. 지수값이 0이면 학생들의 참여나 활동을 요구하지 않는 권위적인 교과서라고 할 수 있으며, 지수값이 0보다 크되 0.4 이하면 학생의 활동이 부분적으로 이루어지고 사실과 정의의 기억만을 요구하여 이 역시 권위주의적 성향이 강한 교과서라고 판단할 수 있다. 반대로 지수값이 1.5를 넘어서면 교과서가 탐구적 성향을 띠기는 하나 학생이 효과적으로 탐구하기에는 충분한 자료가 제공되지 않아 적절하지 않다고 본다. 가장 바람직한 교과서는 지수값이 0.4 초과 1.5 이하에 속하는 것으로 학생들이 학습에 참여할 수 있는 기회를 적절하게 제공하면서 탐구적 내용이 많은 형태이다. 특히 지수값이 1.0에 근접할수록 설명식과 탐구식이 융합된 더욱 이상적인 절충형 교과서로 일컬어진다(김태형·안재섭, 2019: 57).

〈표 4〉 Romey 지수값 해석

학생 참여 지수 (Rm)	내용	교과서 성향
Rm=0	학생의 참여나 활동이 필요하지 않음.	비탐구 성향의 교과서
0<Rm≤0.4	학생의 활동 요구가 매우 적어 활동이 부분적으로 이루어짐.	
0.4<Rm≤1.5	학생들이 학습에 참여할 수 있는 기회를 제공하며 탐구적인 내용이 많아 가장 바람직함.	탐구 성향의 교과서
1.5<Rm	문제만 제기하고 학습에 충분한 자료가 부족하여 학생들이 효과적으로 탐구하기에 어려움.	

이렇듯 Romey 분석법은 교과서의 탐구적 성향을 정량적으로 파악하기에 용이하다는 장점이 있다. 그럼에도 불구하고 Romey 지수는 분석 결과를 수치화하여 보여 주는 정도이기에, 이 지표에 절대적으로 의존하여 일괄적인 해석을 하기보다는 교육과정이 추구하는 교육적 가치, 교사의 신념, 교과 및 단원의 특성 등을 전반적으로 고려하여 교과서를 바라볼 필요가 있다.

요컨대, 학문 중심 교육과정을 표방하였던 4차 교육과정 시기의 교과서와 현재 2015 개정 교육과정에 따른 교과서를 비교하여 본다면, 교과서의 ‘적절한 탐구적 성향’에 대한 합의는 다른 수준에서 이루어질 가능성이 있다. 또한 교사의 신념에 따라서도 해석이 달라질 여지가 있는데, 가령 교과서가 활동보다는 설명 중심의 교육 내용을 가능한 많이 담고 있어야 한다고 생각하는 교사라면 Romey 지수가 낮은 교과서를 선호할 것이다. 반면에 교과서가 활동 중심으로 구성되는 것이 적합하다고 생각하는 교사라면 앞선 경우와는 정반대의 교과서를 택할 것이다. 이처럼 Romey 지수는 교과서별 탐구적 성향을 비교하여 보여 줄 수는 있으나, 그 자체가 탐구적 성향의 적정 수준을 가리키는 절대적인 규준이 될 수는 없다는 점을 유의할 필요가 있다.

주지하다시피 Romey 분석법은 과학 교과에서 적용되어 왔기에 본격적인 분석에 앞서 Romey 지수의 산출 공식이 국어 교과서에도 유용하게 활용될 수 있는지에 대한 검토가 요구된다. 검토의 측면은 크게 ① 자료(그림과 도표) 항목 분석의 필요성’, ‘② Romey 지수 결판값의 타당성’, ‘③ 분석을 위한 구체적 범위 및 기준 설정’과 같다. 우선, 첫 번째 측면인 ‘자료(그림과 도표) 항목 분석의 필요성’을 살펴보자. 과학 교과서의 경우 교육 내용이 구체적인 대상일 때 여러 문장들을 통해 해당 개념을 설명하기보다 모형이나 삽화, 사진 등을 제시하여 수월하게 전달할 수 있다. 예컨대, 해구 부근에서 지진이 발생하는 위치와 깊이를 측정한 결과 해구에서 대륙 쪽으로 갈수록 지진이 발생하는 깊이가 점차 깊어진다는 사실이 밝혀졌는데, 이러한 과정은 다음과 같은 삽화로 쉽게 이해가 가능한 것이다.



〈그림 1〉 삽화를 통한 과학 개념 설명의 예(이진우·류형근·추병수·문무현·이인순·서기원 외, 2018: 21)

그러나 국어 교과서의 경우 교육 내용이 되는 개념들은 추상적인 경우가 많아 삽화나 모형, 사진을 통로로 지식을 효과적으로 표상하기는 쉽지 않다. 그런데 도표나 그림은 일종의 개념조직자로서 개념 형성에 중요한 역할을 하기 때문에 주요 개념에 대해 부적절한 도표나 그림을 활용할 경우 학습자의 오개념을 유발하기도 한다는 점에서(남가영, 2013: 123) 주의가 필요하다. 따라서 비록 국어 교과서에 실린 그림이나 도표의 양이 과학 교과서에 비해 적다 하더라도 국어 교과서의 ‘자료’ 또한 Romey 분석법을 적용하여 분석할 필요가 있다.

두 번째 측면인 ‘Romey 지수 결값값의 타당성’은 상술한 첫 번째 측면의 문제와도 긴밀하게 연결된다. 전술한바, 국어 교과서는 상대적으로 과학 교과서에 비해 그림이나 도표가 많지 않다. 이는 다시 말하면 국어 교과서에는 개념 설명을 위한 문장이 많다는 것인데, 즉 Romey 지수를 산출하는 과정에서 ‘문장의 수’가 중요한 변수로 작용하기에 문제가 된다. 즉, 국어 교과서는 개념 설명을 위한 ‘권위적 본문’이 ‘탐구적 본문’에 비해 압도적으로 많아 교과서 ‘본문’에 대한 Romey 지수가 과도하게 낮게 나올 가능성이 높은 것이다.

문제의 해결을 위해 본 연구에서는 Romey 지수값과 더불어 이를 수치를 Z-점수 정규화(Z-score normalization)한 값을 함께 제시하고자 한

다.<sup>4)</sup> 본고에서 Romey 분석을 실행하는 목적이 『언어와 매체』 교과서의 탐구적 성향을 가시적으로 파악함과 동시에 교과서별 탐구적 성향의 비교에 있음을 주지하면, Z-점수 정규화는 교과서별 Romey 지수를 평균과 비교하여 정규화하는 데 기여할 수 있다. 다시 말해, Z-점수는 특정 교과서의 Romey 지수와 교과서별 Romey 지수의 평균 차이를 두드러지게 드러냄으로써 교과서에 따른 탐구적 성향의 차이를 직관적으로 파악하는 데 도움을 준다.

마지막으로 세 번째 측면인 ‘분석을 위한 구체적 범위 및 기준 설정’을 살펴보자. 전술한 바와 같이 Romey 분석법은 본디 과학 교과서의 분석을 목표로 개발되었으므로, 이를 국어 교과서에 적용하기 위해서는 분석 기준의 변환이 필요하다. 이에 본 연구는 다음과 같은 기준 아래 『언어와 매체』 교과서를 분석하고자 하였다.

- 교과서 단원 첫 페이지에 제시된 ‘학습 목표’, ‘단원의 흐름’, ‘핵심 질문’, ‘소단원 미리 보기’, ‘본문 내 예문’과 같은 부분들은 본문 분석 대상에서 제외하였다. 다만, 시작 페이지에 학습 활동이 실린 경우, 이는 ‘활동’ 범주에 포함하였다.
- 본문이나 학습 활동 등에 그림과 도표가 각각 제시된 경우 이를 개별적으로 계산하였으며, 그림과 도표가 연결되어 실린 경우에는 하나로 묶어 분석하였다.
- 학습 활동 내에 제시된 텍스트는 ‘본문’ 범주에 포함하여 분석하지 않았으며, 하나의 학습 활동 안에 하위 활동들이 떨린 경우 각각의 활동으로 분석하였다.
- 교과서의 ‘날개’를 포함한 보조단의 설명 부분은 교과서에 따라 본문 옆, 혹은 학습 활동 옆에 제시되어 있기도 하는 등 교과서별 활용 목적이 상이하여 ‘본문’ 분석 대상에서 제외하였다.<sup>5)</sup>

- 
- 4) Z-점수 정규화는 각 데이터에서 평균을 뺀 값을 표준편차로 나누어 계산한다. 따라서 데이터의 값이 평균과 일치하면 0, 평균보다 작으면 음수, 평균보다 크면 양수로 정규화된다. 이러한 Z-점수 정규화는 이상치(outlier) 처리에 있어 최소-최대 정규화(min-max normalization)에 비해 상대적 우위를 갖는다.
- 5) ‘날개’를 포함한 보조단 부분의 상당수는 본문 부분의 내용과 직접적으로 관련되지는 않으나 학습자들이 본문 내용에 대한 이해를 심화할 수 있도록 하는 추가적인 내용을 담고

- 단원 마무리에 개조식으로 정리된 부분들은 ‘본문’ 범주에 포함하지 않았으며, 단원 정리 페이지에 속한 질문들만 ‘평가’ 범주에 포함하여 분석하였다.
- 본문 분석 시 하나의 문장이 2개 이상의 범주에 공통적으로 속할 경우 해당 문장은 둘 이상의 범주에 모두 속하는 것으로 계산하였다. 가령 특정 문장이 앞부분에는 어떠한 개념을 ‘정의’하는 진술을, 뒷부분에는 ‘사실의 진술’과 관련한 내용을 담고 있다면 해당 문장은 ‘정의’, ‘사실의 진술’ 두 범주에 모두 속하는 문장으로 보았다.
- 국어 교과서 특성상 ‘탐구적 본문’ 내 세부 범주를 구분하는 기준에 대해서는 추가적인 기술이 필요하다. 요컨대 국어 교과서 내 ‘탐구적 본문’에 속하는 대부분의 문장이 학습자로 하여금 언어 자료 분석 활동을 통해 학습자 스스로 결론을 내리도록 요구하기 때문에, Romey 분석법을 통해 교과서 ‘본문’을 평가하기 위해서는 ‘탐구적 본문’ 항목의 세부적인 구분 기준의 마련이 필요하다. 이에 본 연구에서는 교과서에 제시된 언어 자료의 단순 분석만을 요구하며 교과서에 제시된 내용만으로 답변이 가능한 질문을 담은 문장은 ‘e: 학생들에게 자료 분석을 요구하는 질문’에 속하는 것으로, 교과서에 제시된 내용만으로는 답변할 수 없으며 자료를 분석하여 학습자 스스로 결론을 만들도록 하는 질문을 담은 문장은 ‘f: 학생들에게 자신의 결론을 만들게 하는 진술’에 속하는 것으로, 추가적인 언어 자료를 찾도록 하는 등 교과서 자료만으로 수행할 수 없는 활동을 실행하도록 하는 문장은 ‘g: 활동을 실행하고 분석하도록 하는 진술’에 속하는 것으로, 구체화된 답을 즉각적으로 요구하지 않는 문장에 대해서는 ‘h: 직접적인 답을 제시하지 않는 질문’으로 구분하였다.<sup>6)</sup>

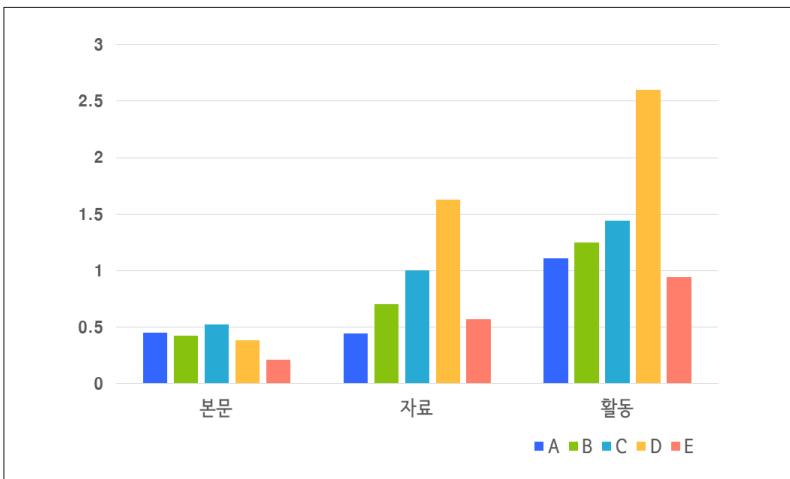
---

있다. 그런데 보조단의 내용은 교과서별로 차이가 있어 보조단의 설명 부분을 ‘본문’의 평가 대상에 포함할 경우 이러한 ‘내용’의 차이가 교과서의 탐구적 성향을 평가하는데 간섭을 일으킬 우려가 있다. 이에 본 연구에서는 ‘날개’를 포함한 보조단의 설명 부분을 ‘본문’의 분석 대상에서 제외하였다. 이와 관련하여 본 연구와 마찬가지로 보조단을 분석 대상에서 제외한 이현정·이지수(2018)를 참고할 수 있다.

- 6) 각 범주에 속하는 문장의 사례는 IV장에 제시하였다.

## IV. 연구 결과 및 논의

이상의 논의를 바탕으로 『언어와 매체』 교과서 내 ‘문장’ 단원의 범주별 Romey 지수 분석 결과를 그래프로 제시하면 다음과 같다.



〈그림 2〉 『언어와 매체』 교과서의 범주별 Romey 지수값

그림에서 보듯이 ‘본문’, ‘자료’, ‘활동’, ‘평가’의 범주 중 ‘평가’에 대한 Romey 지수값은 수치화될 수 없었다. 이에 Romey 지수가 의미하는 바를 심층적으로 해석하기 위해서는 각 범주별로 분석 결과를 자세히 살펴볼 필요가 있는바, 먼저 ‘본문’ 범주의 분석 결과는 다음 〈표 5〉와 같다.

〈표 5〉 ‘본문’에 대한 Romey 지수

교과서	A	B	C	D	E
a	0	22	15	21	31
b	57	40	73	78	63

c	17	11	26	27	16
d	0	0	0	0	0
e	23	23	41	63	26
f	8	6	15	14	4
g	2	1	3	0	0
h	0	1	0	0	0
$T = \frac{e + f + g + h}{a + b + c + d}$	0.45	0.42	0.52	0.38	0.21
정규화한 값	0.52	0.23	1.2	-0.15	-1.8

위의 표를 통해 확인할 수 있듯이 ‘문장’ 단원 본문의 경우 Romey 지수가 대체로 높지 않은 가운데, A, B, C 교과서의 경우 Romey 지수값이 0.4를 넘어 <표 4>의 기준에 따르면 학생들이 학습에 참여할 수 있는 기회를 적절하게 제공하는 교과서로 나타났다. 반면 D 교과서와 E 교과서의 경우 Romey 지수값이 0.4보다 낮아, 다소 권위주의적인 문장들로 본문이 구성되어 있다고 판단할 수 있다. 문장을 분류하는 항목별로 살펴보면 ‘d: 질문 후 즉시 답을 제시하는 진술’에 해당하는 문장은 아예 없었으며, ‘h: 직접적인 답을 제시하지 않는 질문’도 단 하나의 문장만 발견할 수 있었다. 각 항목에 속하는 문장의 예시를 보이면 다음과 같다.

<표 6> ‘본문’ 항목별 문장의 예시

범주	항목	예시
본문	a: 사실의 진술	‘집혔다’는 피동 접미사 ‘-하-’를 결합한 형태이다.
	b: 결론/일반화	높임법에는 주체 높임법, 객체 높임법, 상대 높임법이 있다.
	c: 정의	상황이 발생한 시점을 표시하는 문법 요소를 시제라고 한다.

	d: 질문 후 즉시 답을 제시하는 진술	-
	e: 학생들에게 자료 분석을 요구하는 질문	이 노랫말에 쓰인 상대 높임법이 무엇인지 말해 보자.
	f: 학생들에게 자신의 결론을 만들게 하는 진술	(1) 을 바탕으로 직접 인용과 간접 인용의 표현 효과가 어떻게 다른지 말해 보자.
	g: 활동을 실행하고 분석하도록 하는 진술	일상 인어생활에서 높임법을 잘못 사용한 다른 사례를 찾아보자.
	h: 직접적인 답을 제시하지 않는 질문	'문장'과 관련하여 더 궁금한 점을 써 보자.

특징적인 것은 ‘b: 결론/일반화’와 ‘e: 학생들에게 자료 분석을 요구하는 질문’ 항목에 속하는 문장이 전체 문장의 67%나 될 정도로 큰 비중을 차지했다는 것이다. 우선 ‘b: 결론/일반화’ 항목에 속하는 문장의 비중이 높다는 사실은 주로 구체적인 사건이나 현상보다는 추상적인 이론에 대한 일반화된 진술이 교육 내용의 주를 이루는 문법 교과의 특성과 관련지어 해석할 수 있다. 또한 ‘e: 학생들에게 자료 분석을 요구하는 질문’의 비중이 높은 것은 학습자들이 주요 개념어를 기억하고 있는지를 단순하게 확인하기 위해 본문이 구성되었다기보다는 언어 자료에 대한 분석을 통해 본문에 제시된 내용을 확장적으로 탐구하고 이해할 수 있도록 구성되었다는 사실을 보여 준다.

한편, ‘a: 사실의 진술’ 항목의 경우 A 교과서에는 단 한 문장도 없었지만 E 교과서에는 31문장이나 등장하였다는 것은 교과서 간 차이가 드러나는 특징적인 지점이다. ‘a: 사실의 진술’ 항목에 속하는 문장 중 상당수는 일반화되어 진술된 이론에 대한 구체적인 설명이었는데, E 교과서의 경우 다음과 같이 A 교과서에 비해 개념에 대한 설명과 관련한 문장을 상대적으로 많이 제시하고 있음을 확인할 수 있다.

### (1) 과거 시제

과거 시제는 사건시가 발화시보다 앞선 시제로, 과거 시제 선어말 어미 ‘-았/었-’이 주로 쓰인다. ‘어제’, ‘아까’와 같은 시간 부사를 활용할 수도 있다. 과거 어느 때를 기준으로 그때의 일이나 경험을 돌이켜 회상할 때에는 ‘-더-’를 사용한다. 동사 어간에 붙는 관형사형 어미 ‘-(으)ㄴ’도 과거 시제를 나타내는 데 사용된다.

▣ 영희가 어제 서점에 있더라.

아까 네가 먹은 딸기, 할머니께서 보내 주셨어.

〈A 교과서 사례〉

과거 시제는 주로 선어말 어미 ‘-았-/ -었-’이나 ‘-았었-/ -었었-’으로 표현된다.

이 외에 선어말 어미 ‘-더-’도 과거의 상황을 나타내는 데에 종종 사용된다.  
과거 시제 표현 방법 ③

- 재찬이는 노래를 (잘 불렀다./잘 불렀었다./잘 부르더라.)

일반적인 과거 시제는 ‘불렀다’와 같이 ‘-았-/ -었-’으로 표현된다. ‘-았었-/ -었었-’은 과거에 있었던 상황이면서 현재와 다르거나 단절된 상황에 쓰인다. 위 문장에서 ‘불렀었다’ 역시 과거의 상황을 표현하지만 ‘불렀다’와 비교하면 지금은 재찬이가 노래를 잘 부르지 못한다는 의미가 덧붙기도 하고, 과거의 상황이 현재와 단절된 상황이라는 느낌을 주기도 한다. 한편 ‘-더-’는 화자가 과거에 경험하였거나 깨달은 사실을 돌이켜 표현할 때 주로 쓰인다. 따라서 ‘부르더라’는 재찬이의 노래를 직접 들었을 경우에만 사용할 수 있다.

▶ 과거 시제의 표현 방법과 기능

〈E 교과서 사례〉

### 〈그림 3〉 교과서별 본문 내용 제시 방식의 차이

이처럼 문장 단원 ‘본문’의 Romey 분석 결괏값은 교과서에 따라 본문을 통해 교육 내용을 어떻게 구성하여 제시하고 있는지를 항목별로 비교할 수 있게 해 준다는 점에서 유의미하다. 분석 결과를 종합하면, 『언어와 매체』 5

종 교과서의 본문의 Romey 지수는 그 평균값이 0.40으로 대체로 높지 않음을 알 수 있으며, A, B, C 교과서 3종은 Romey 지수가 0.4 이상으로 탐구적 성향이 적절한 것으로, D, E 교과서 2종은 상대적으로 권위주의적인 문장이 다소 많은 것으로 나타났다. 교과서 본문의 표준편차는 0.1로 다른 범주에 비해 교과서별 차이가 크지 않은 것으로 나타났는데, Romey 분석법에서 제시하는 a-h까지 총 8개의 세부 항목별로 살펴본 결과 ‘a: 사실의 진술’의 항목에서 교과서별 차이가 작지 않은 것을 확인할 수 있었다.

이어서 ‘자료’는 <표 3>에서와 같이 ‘개념을 정확하게 설명하기 위한 그림이나 도표’와 ‘학습 활동에 활용되는 그림이나 도표’로 양분할 수 있다. ‘자료’ 범주의 결과를 살펴보면 다음과 같다.

<표 7> ‘자료’에 대한 Romey 지수

산출	교과서	A	B	C	D	E
a		9	10	12	8	7
b		4	7	12	13	4
$F.D = \frac{b}{a}$		0.44	0.7	1.0	1.63	0.57
정규화한 값		-1.0	-0.4	0.31	1.8	-0.7

결과에서 보듯이 대부분의 교과서에 삽입된 ‘자료’는 바람직한 탐구적 성향의 범위 내에 속한 것으로 나타났다. 즉, 교과서에 제시된 그림과 도표가 설명의 목적으로만 강하게 제시되었다기보다는 학습자의 학습 활동을 이끌기 위해 소용된 것이다. 다만, D 교과서의 경우 지수값이 1.5를 넘어 오히려 개념 설명을 위한 그림이나 도표가 상대적으로 부족하다는 추론이 가능한데, 다음 사례에서 그 차이를 확인할 수 있다.<sup>7)</sup>

7) 이와 관련하여 ‘자료’ 분석 기준을 자세히 살펴볼 필요가 있다. 요컨대, Romey(1968)에서는 초기에 자료 분석 항목을 4가지로 분류하였지만, 이후 Carney & Levin(2002),

### ● 문장의 짜임

주어와 서술어의 관계가 한 번 나타나면 홀문장, 두 번 이상 나타나면 겹문장이 된다. 겹문장은 크게 이어진문장과 안은문장으로 구분된다. 문장과 문장



〈A 교과서 사례〉

### 1 홀문장과 겹문장

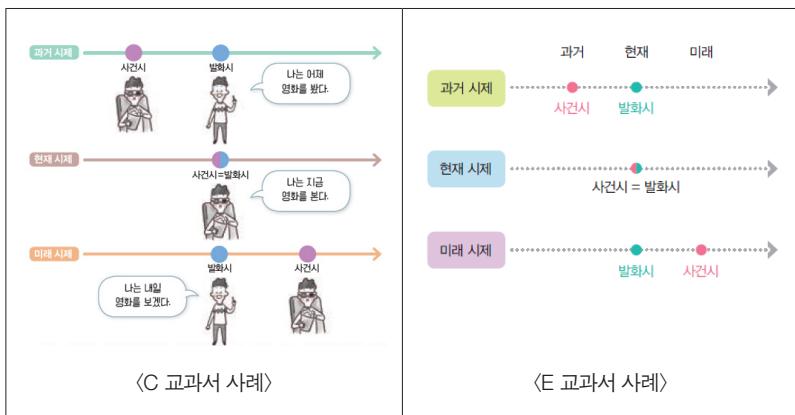
사건이나 상태는 기본적으로 주어와 서술어로 표현된다. 주어와 서술어의 관계가 한 번 나타나면 홀문장, 두 번 이상 나타나면 겹문장이 된다. 따라서 겹문장은 주술 관계가 두 개 이상이다.

〈E 교과서 사례〉

〈그림 4〉 교과서별 ‘자료’ 제시에 따른 차이

Fingeret(2012) 등의 논의를 고려하여 자료 분석 항목이 6가지 정도의 기준으로 세분화되었다가 다시 최근에는 두 가지로 압축되어 논의되고 있는 실정이다. 이에 기준의 Romey(1968)에서 제시한 바와 해석상 차이가 나타날 수 있는데, Romey(1968) 이후 세분화된 기준에 따르면 교과서 ‘본문과 직접적인 관련이 없는 자료, 주제와 관련이 있을 수는 있지만 이질적인 정보를 제공하는 자료, 교과서 본문 내용을 보완, 설명하는 자료’ 등은 모두 ‘권위주의적인 자료’로, ‘학습 활동에서 표나 그래프의 자료 분석을 요구하는 자료’는 ‘탐구적 자료’로 분류된다. 그리고 이러한 범주에 속하지 않는 삽화는 ‘중립적’인 범주에 속하게 되어 지수 산출식에 포함되지 않는다. 이렇게 세분화된 기준은 이후 ‘본문과 어느 정도 관련성이 있는 자료’면 ‘권위주의적 자료’로, ‘학습 활동에 소용되는 자료’면 ‘탐구적 자료’로 종합되었는데, 이에 본 연구에서는 특정 자료가 본문에 실려 있으면 ‘학습 활동’과는 관련이 없는 자료로 분석하였다.

앞에서 제시한 바와 같이 일부 사례만 보더라도 동일한 내용을 교과서마다 어떠한 방식으로 설명하고 전달하느냐의 차이를 엿볼 수 있다. 물론 설명을 보충하는 그림이나 도표의 유무가 학습자의 이해를 얼마만큼 촉진하는지는 또 다른 문제이며, 이에 더하여 개념을 설명하는 그림이나 도표의 구체성 여부에 따른 문제 또한 Romey 지수값만으로는 파악이 어렵다.



〈그림 5〉 교과서별 ‘자료’의 구체성에 따른 차이

〈그림 5〉에서 보듯이 두 교과서 모두 ‘시제’를 설명하는 그림을 싣고 있으나 그 모습이 완전히 동일하지는 않다. 이렇듯 ‘자료’ 범주의 Romey 지수값은 그림과 도표의 학습 효과나 구체상까지는 말해 줄 수 없으나 그럼에도 불구하고 Romey 지수 산출 결과를 통해 교과서 내의 자료 제시 형태를 가늠할 수 있다는 점에서 의미가 있다. 가령 Romey 지수값이 0.4 이하인 경우 다수의 자료가 주로 개념 설명을 위해 실려 있음을 추론할 수 있으며, 〈표 7〉의 A, B, C, E 교과서의 지수값을 통해서는 학습자의 원활한 학습 활동을 위해 수록된 자료가 상대적으로 많음을 파악할 수 있는 것이다.

다음으로 ‘활동’ 범주의 결과를 살펴보자. ‘활동’ 범주에 대한 Romey 분석 결괏값은 다음과 같다.

〈표 8〉 ‘활동’에 대한 Romey 지수

교과서	A	B	C	D	E
산출					
a	20	25	46	72	15
n	18	20	32	28	16
$A = \frac{n}{a}$	1.11	1.25	1.44	2.6	0.94
정규화한 값	-0.61	-0.37	-0.48	1.92	-0.90

〈표 8〉에서 볼 수 있듯이 ‘활동’ 범주에 대한 Romey 지수값은 교과서 간의 차이가 큰 것으로 나타났다. ‘활동’ 범주의 Romey 지수 표준편차는 0.59로 나타났는데, 이는 앞서 살펴본 ‘본문’ 범주의 Romey 지수 표준편차가 0.1, ‘자료’ 범주의 Romey 지수 표준편차가 0.42였던 것과 비교해 보면 꽤 큰 값임을 확인할 수 있다. ‘활동’ 범주의 Romey 지수 평균값 역시 1.47로 매우 높은 편인데, 이는 D 교과서의 Romey 지수값이 매우 크게 도출된 것에 그 영향이 있다.

구체적으로 『언어와 매체』 교과서 중 D 교과서를 제외한 나머지 4종의 교과서는 모두 Romey 지수값이 0.4에서 1.5 사이에 있는 것으로 나타나 교과서의 탐구적 성향이 적절한 것으로 볼 수 있다. 다만 D 교과서의 경우에는 Romey 지수값이 2.6으로 교과서의 탐구적 성향이 매우 높은 것으로 나타났는데, 앞서 ‘본문’ 범주와 관련하여 오히려 D 교과서가 권위주의적 성향이 강했던 것으로 분석된 것을 고려하면 이에 대한 세부적인 분석이 요구된다.

앞서 제시한 〈표 5〉를 보면 D 교과서의 경우 ‘e: 학생들에게 자료 분석을 요구하는 질문’이 63개로 해당 항목과 관련하여 가장 많은 문장을 담고 있는 교과서로 나타났는데, D 교과서에 이어 해당 항목에 속하는 문장을 두 번째로 많이싣고 있는 C 교과서의 41개와 비교하면 상대적으로 매우 큰 값임을 확인할 수 있다. 이를 통해 D 교과서의 경우 다른 교과서에 비해 활동의 수는 많되, 상대적으로 교과서의 내용을 통해 즉각적으로 답변이 가능한

활동 문항을 많이 포함하고 있음을 추론할 수 있다. D 교과서의 활동 제시 방식의 사례를 ‘활동’ 범주의 Romey 지수값이 가장 낮은 E 교과서와 비교하면 다음과 같다.

### ③ 객체 높임법

#### [다가서기]

- 다음 문장에서 ‘친구’를 ‘선생님’으로 바꾸면 문장의 나머지 부분이 어떻게 달리져야 하는지 알아보자.

예시답

- 나도 그 친구에게 선물을 줬어.

↳ 나도 그 선생님( 께 ) 선물을 ( 드렸어 ).

목적이나 부사어가 지시하는 대상, 즉 문장에서 서술의 객체를 높이는 방법을

객체 높임법의 개념

객체 높임법이라고 한다. 객체 높임법은 어미를 사용하는 주체 높임법이나 상대

높임법과 달리 특수한 어휘를 사용해서 표현한다. 그리고 객체 높임법에서는 조

어미를 통해 실현되지 않음.

사 ‘에게’ 대신 ‘개’를 사용하기도 한다.

객체 높임을 실현하는 부사격 조사

다음은 일반적인 표현과 객체 높임법이 사용된 표현이다.

#### [부사격 조사]

#### [특수 어휘 드리다]

- 나는 친구에게 과일을 주었다. … 나는 선생님께 과일을 드렸다.

- 나는 동생을 데리고 병원으로 갔다. … 나는 아버지를 모시고 병원으로 갔다.

특수 어휘 모시다

▶ 객체 높임법의 개념과 실현 방법

#### [확인하기]

- 다음 문장의 밑줄 친 부분을 객체 높임법이 실현된 형태로 바꾸어 보자.

예시답

- 과장님, 여러 번 찾아왔었는데 만나 보기가 참 어렵더군요. 보기 → 뵙기

- 선생님, 물을 게 있어요. 물을 → 여쭐

### 〈D 교과서 사례〉

객체 높임법은 문장의 목적이나 부사어가 지시하는 대상을 높이는 것으로, 부사

객체 높임법의 개념

격 조사 ‘께’나 ‘모시다’, ‘드리다’, ‘뵙다’, ‘여쭈다’와 같은 몇몇 동사로 표현된다. 첫 번

객체 높임법의 실현 방법

째 문장은 ‘데리고’ 대신에 ‘모시고’를 써서 목적어의 지시 대상인 ‘할머니’를, 두 번

첫 번째 문장의 객체 높임법 실현 방법

째 문장은 ‘주었다’ 대신에 ‘드렸다’를 써서 부사어의 지시 대상인 ‘할머니’를 높였다.

첫 번째 문장의 높임의 대상

두 번째 문장의 높임의 대상

- 선생님, 지금 눈이 와요.

정자 해요제비(각식체)

- 호진아, 지금 눈이 와.

정자 해제(비각식체)

### 〈E 교과서 사례〉

### 〈그림 6〉 교과서별 ‘활동’ 제시 방식의 차이

<그림 6>에서 볼 수 있듯이 D 교과서의 경우 본문의 내용을 참고하여 답변할 수 있는 문항을 본문 내에 삽입하는 방식을 취하고 있다. 이 같은 D 교과서의 문항은 28쪽의 단원 분량 안에 총 72개로, 페이지당 평균 약 2.6개에 달한다. 반면 E 교과서의 경우 앞서 ‘본문’ 범주 분석 시 살펴본 바와 같이 일반화된 진술에 대해 구체적인 설명을 덧붙인 교과서로, 활동보다는 예시에 대한 자세한 설명을 통해 개념에 대한 학습자들의 이해를 도우려는 의도로 구성되어 있어 차이를 보인다.

이렇듯 ‘활동’ 범주에 대한 교과서별 Romey 지수는 그 간극이 뚜렷하였으며, 이러한 결과값은 교과서 내 ‘본문’ 제시 방식과도 관련하여 해석할 수 있음을 확인하였다. 상대적으로 ‘활동’ 범주의 Romey 지수값이 높은 D 교과서의 경우 학습자의 개념 이해를 돋기 위해 활동을 강조하였으며, 상대적으로 Romey 지수값이 낮은 E 교과서의 경우 활동보다는 개념과 관련한 구체적인 설명 등의 진술을 통해 학습자의 개념 이해를 돋고자 구성되었음을 확인할 수 있었다.

마지막으로 ‘평가’ 범주의 결과를 살펴보자. ‘평가’의 경우 ‘소단원 정리’, ‘중단원 정리’, ‘대단원 정리’와 같은 부분의 질문을 분석 대상으로 삼았다. 그 결과, 『언어와 매체』 5종 모두 대부분 ‘정의를 묻는 질문’이 주를 이루고 있어 다양한 종류의 평가 질문은 발견하기 어려웠으며, 아예 단원 마무리 질문이 존재하지 않는 경우도 있었다.

**<표 9> ‘평가’에 대한 Romey 지수**

교과서	A	B	C	D	E
a	0	0	0	0	0
b	2	2	12	0	0
c	0	0	0	1	0
d	0	0	0	0	0

$Q = \frac{c+d}{a+b}$	0	0	0	.	.
정규화한 값	.	.	.	.	.

〈표 9〉에서 보다시피 Romey 지수값은 0이거나 구할 수 없는 경우로 양분되었다. 초등 국어 교과서에서 단원마다 정리 질문이 두 개씩 일관적으로 제시되는 것(김지영, 2016: 78)과는 상이한 양상이다. 물론 초등 국어 교과서는 국정이라는 점이 그 이유로 작용하였을 것이나 『언어와 매체』 교과서의 경우 단원 마무리 질문이 존재하지 않거나, 있다 하더라도 대부분이 ‘정의를 묻는 질문’에 편중되어 있는 것은 문법 교육에서의 평가가 학습자의 ‘탐구 능력’의 평가를 마땅히 반영해야(구본관, 2010: 195) 한다는 점에 비추어 보아도 재고가 필요하다. 일부 교과서의 단원 정리 질문의 사례를 보면 다음과 같다.

<b>피동 표현과 사동 표현</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>피동 표현:</b> 다른 주체에 의해 동작이 이루어지거나 영향을 받는 것을 나타내는 표현. 피동 접미사 '-이-', '- هي-', '-리-', '-가-', '-되다'나 '-아/-어지다', '-게 되다'에 의해 표현됨.</li> <li>• <b>사동 표현:</b> 주어가 남에게 동작을 하도록 시키는 것을 나타내는 표현. 사동 접미사 '-이-', '- هي-', '-리-', '-가-', '-우-', '-구-', '-초-', '-시킨다'나 '-게 하다'에 의해 표현됨.</li> </ul>
〈B 교과서 사례〉

<h3>(2) 문장의 짜임과 활용</h3> <p>» 문장의 개념과 종류</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="background-color: #e0f2e0; width: 15%; padding: 5px;"> <b>개념</b> </td> <td style="width: 85%; padding: 5px;">           회자의 생각과 느낌을 완결된 형태로 표현하는 단위         </td> </tr> <tr> <td style="background-color: #d1e3fa; width: 15%; padding: 5px;"> <b>종류</b> </td> <td style="width: 85%; padding: 5px;"> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>홀문장:</b> 문장에서 주어와 서술어의 관계가 한 번 나타나는 문장</li> <li>• <b>겹문장:</b> 문장에서 주어와 서술어의 관계가 두 번 이상 나타나는 문장</li> </ul> </td> </tr> </table>		<b>개념</b>	회자의 생각과 느낌을 완결된 형태로 표현하는 단위	<b>종류</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>홀문장:</b> 문장에서 주어와 서술어의 관계가 한 번 나타나는 문장</li> <li>• <b>겹문장:</b> 문장에서 주어와 서술어의 관계가 두 번 이상 나타나는 문장</li> </ul>
<b>개념</b>	회자의 생각과 느낌을 완결된 형태로 표현하는 단위				
<b>종류</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>홀문장:</b> 문장에서 주어와 서술어의 관계가 한 번 나타나는 문장</li> <li>• <b>겹문장:</b> 문장에서 주어와 서술어의 관계가 두 번 이상 나타나는 문장</li> </ul>				
〈C 교과서 사례〉					

〈그림 7〉 단원 정리 질문의 제시 사례 (1)

대부분의 교과서에서는 개념의 정의를 정확히 묻기 위한 목적에서 빈칸 채우기의 형식으로 질문을 제시하고 있었다. 단지 문제 수가 1-2개인지는 아니면 10개 이상인지는 차이일 뿐이다. 교과서가 탐구적 성향을 담지하려면 단원 정리 부분에서 ‘학습한 바를 응용하도록 하는 질문’이나 ‘스스로 문제를 해결하도록 요구하는 질문’도 제시되어야 마땅하나, ‘정의를 묻는 질문’만이 나타난 점은 문제적이라 하겠다. 반면, D 교과서의 경우 상술한 사례들과는 달리 다음과 같은 질문이 제시되어 있어 주목된다.

**핵심 질문**  
**다지기**

이 단원의 핵심 질문에 대한 답을 해 보자.  
→ 문법 규칙을 지키면서 여러 문법 요소를 적절하게 활용하면 문장이 정확해지고 표현 효과가 높아진다.  
예시 답  
그러므로 정확하고 바른 문장, 효과적이고 적절한 문장을 구사하는 힘을 기를 필요가 있다.

〈D 교과서 사례〉

〈그림 8〉 단원 정리 질문의 제시 사례 (2)

앞선 A-C 교과서가 정의를 묻는 질문을 통해 학습한 내용을 ‘확인’하는데에 중점을 두었다면, D 교과서의 경우 단원 전반을 아우르는 핵심 질문을 제시하고 있어 ‘사고의 종합’, ‘사고의 발산’에 초점이 있음을 알 수 있다. 그럼에도 불구하고 위의 질문을 제외한 다른 종류의 질문은 찾아볼 수 없어 이 역시 교과서의 탐구적 성향을 논하기에는 무리가 있다.

전술한바, Romey 지수값은 적절한 교과서의 절대적 규준이 될 수는 없다. 그러나 국어 교과서는 일반적으로 도입부로 시작하여 학습할 내용의 원리를 이해하고 적용하는 학습 단계를 거쳐 정리 및 보충·심화로 마무리하는 단계로 구성된다(송현정, 2017: 164). 그리고 이때 단원 정리 부분의 경우 ‘학습 내용 요약 및 점검’뿐만 아니라 ‘원리의 일반화’, ‘보충 또는 심화’의 성격을 가져야 함을 주지하면, 현재와 같은 단원 정리 부분의 질문은 교과서의 ‘탐구적 성향’이라는 키워드를 고려하여 적절하게 구현될 필요가 있다.

이상으로 본 연구는 문법 교과서 내 ‘문장’ 단원의 탐구적 성향을 그간의 선행 연구와 달리 Romey 분석법이라는 계량적 방법을 통해 알아보았다. 계속적으로 강조한바, 이러한 Romey 지수 산출식은 앞으로 문법 교과 특성에 맞도록 세부 항목들이 더욱 정치하게 설정되고 개선되어 ‘문장’ 단원뿐 아니라 전(全) 단원에 걸쳐 적용될 필요가 있다. 더 나아가 Romey 분석법 이외에도 문법 교과서를 평가하고 비교할 수 있는 구체적인 지표를 도입하고, 이를 바탕으로 한 다양한 연구가 활발하게 이루어져야 할 것이다.

## V. 결론

본 연구에서는 교과서의 탐구적 성향을 정량적으로 측정하고 해석하는데 활용되는 Romey 분석법을 통해 『언어와 매체』 5종 교과서를 ‘본문’, ‘자료’, ‘활동’, ‘평가’의 네 범주에 측면에서 분석하였다. 분석 결과는 다음과 같다.

첫째, ‘본문’의 탐구적 성향은 『언어와 매체』 5종 교과서에서 모두 대체로 높지 않은 가운데, 교과서 간 탐구적 성향의 차이는 크지 않은 것으로 나타났다. 또한 구체적인 사건이나 현상보다는 추상적인 이론에 대한 일반화된 진술이 교과서 내용의 주를 이루고, 활동의 발문들은 본문에 제시된 내용을 확장적으로 탐구하고 이해할 수 있도록 구성되었음을 확인할 수 있었다. 둘째, ‘자료’와 관련하여 『언어와 매체』 5종 교과서는 모두 탐구적 성향이 높은 것으로 나타났다. 셋째, ‘활동’ 범주에 대한 Romey 지수값은 교과서 간의 편차가 매우 크게 나타났다. 이러한 편차는 교과서 간 개념의 설명을 위해 택한 교과서 구성 방식의 차이에 기인하는 것으로 확인되었는데, 예시에 대한 설명을 자세히 덧붙이는 방식을 택한 교과서는 ‘활동’ Romey 지수가 낮은 것으로, 활동을 본문 내에 많이 삽입하는 방식을 택한 교과서는 ‘활동’ Romey 지수가 높은 것으로 나타났다. 넷째, ‘평가’ 범주의 Romey 지수값은

0이거나 구할 수 없는 경우로 나타났다. 단원 마무리 질문이 존재하지 않는 교과서도 있었으며, 발견되는 소수의 단원 마무리 질문은 ‘정의를 묻는 질문’에 편중되어 있는 것을 확인하였다.

이상의 분석 결과는 그간 주로 질적 연구 방법을 통해 분석되어 온 문법 교과서의 ‘문법 탐구’ 반영 양상을 계량적 연구 방법을 통해 범주별로 수치화하였다는 점에서 선행 연구들과 구별되는 동시에 그간의 논의에 양적 해석을 더해 준다는 의의를 지닌다. 본 연구에서 사용한 Romey 분석법은 정량적인 분석을 실행하는 방법이기에 이를 통해 특정 사례가 지니는 개별적인 의미를 하나하나 심도 있게 살펴보기에는 어려움이 있다. 다만 본 연구의 결과는 질적 연구 방법을 통한 교과서 분석 연구의 결과와 한데 고려되어 문법 교과서가 ‘문법 탐구’를 반영하는 양상에 대한 논의를 확장하는 데 보탬이 될 것으로 사료된다. 또한 본 연구에서 Romey 분석법을 통해 제시한 결과는 실제 문법 교수·학습이 이루어지는 개별 교실 현장의 다양한 맥락을 고려하지 않은 것이므로, 본 연구의 결과를 바탕으로 교과서를 바라보는 과정에는 Ⅲ장에서 언급한 바와 같이 교육과정이 추구하는 교육적 가치, 교사의 신념, 교과 및 단원의 특성 등이 두루 고려되어야 할 것이다.

본 연구는 Romey 분석법을 문법 교과서에 적용해봄으로써 이 방법이 문법 교과에서 역시 유의미한 분석 결과를 제공할 수 있는 연구 방법임을 확인하였다. 다만 본 연구는 『언어와 매체』 교과서의 ‘문장’ 단원에 한정하여 분석을 실행하였기에, 추후 Romey 분석 방법을 통해 다양한 시기의 문법 교과서, 그리고 다양한 세부 영역 및 단원에 대한 분석이 이루어진다면 시기별 교과서의 탐구적 성향을 비교하는 논의나 문법 교과의 영역별 탐구적 성향을 비교하는 논의도 가능할 것으로 판단된다. 본 연구가 이와 같은 후속 연구가 활발하게 이루어지기 위한 밑바탕이 되기를 기대한다.

\* 본 논문은 2021. 4. 30. 투고되었으며, 2021. 5. 13. 심사가 시작되어 2021. 6. 11. 심사가 종료되었음.

## 참고문헌

### 1. 교과서

- 민현식·신명선·오현아·이지은·안장호·조진수·박진희(2019),『언어와 매체』, 서울: 천재 교육.
- 방민호·신서인·오현숙·이용광·김태경(2019),『언어와 매체』, 서울: 미래엔.
- 이관규·박경희·신호철·신희성·이동석·정지현·하성욱(2019),『언어와 매체』, 서울: 비상 교육.
- 이삼형·김창원·양정호·안혁·하동원·박찬용(2019),『언어와 매체』, 서울: 지학사.
- 이진우·류형근·추병수·문무현·이인순·서기원·조명아(2018),『지구과학 I』, 서울: 미래엔.
- 최형용·강영준·권태윤·박재연·박종오·소신애·송찬욱·오세호·임요한(2019),『언어와 매체』, 펴주: 창비.

### 2. 논자

- 강오한(2019),「2015 개정 교육과정에 근거한 고등학교 정보 교과서의 탐구성 분석」,『정보처리학회논문지: 컴퓨터 및 통신시스템』8(5), 103-110.
- 강오한·박정미(2013),「공업계 고등학교 ‘정보 기술 기초’ 교과서의 분석」,『한국콘텐츠학회논문지』13, 485-494.
- 강지영(2019),「귀추적 관점의 국어사 탐구 교육 연구」, 서울대학교 석사학위논문.
- 공윤정(2006),「고등학교 문법 교과서의 ‘탐구’ 활동 개선 방안」, 이화여자대학교 석사학위논문.
- 구본관(2010),「문법 능력과 문법 평가 문항 개발의 방향」,『국어교육학연구』37, 185-218.
- 권경일(2013),「학교 문법의 내용 선정과 기술에 대한 제안-탐구 학습 활동을 중심으로」,『문법교육』19, 155-182.
- 김경민·이하나·송지은·신우경·이고은(2019),「2015 개정 중등 기술·가정교과서의 ‘가정생활’ 영역 단원평가 분석」,『학습자중심교과교육연구』19(22), 1359-1384.
- 김유범·김부연(2012),「국어 문법 교과서 개선을 위한 방향 모색」,『한국어문교육』11, 81-125.
- 김은성·송소연(2018),「고등학교 문법 교과서의 쟁점 반영 양상 연구」,『문법 교육』32, 1-32.
- 김은정(2019),「Romey 분석법을 활용한 2015 개정 실과 교과서 ‘생활 안전사고의 예방’ 단원의 탐구 경향 분석」,『한국실과교육학회지』32(3), 1-18.
- 김지영(2016),「Romey 분석법을 활용한 국어교과서의 탐구 경향 탐색 - 초등학교 문법 단원을 중심으로」,『새국어교육』107, 67-86.
- 김태형·안재섭(2019),「2015 개정 교육과정에 따른 「통합 사회」 교과서의 탐구 성향 분석-Romey 기법을 통하여」,『한국지리환경교육학회지』27, 53-68.
- 남가영(2008),「문법 탐구 경험의 교육 내용 연구」, 서울대학교 박사학위논문.
- 남가영(2013),「학습자 오개념 형성 요인으로서의 교과서 - 중학교 국어 교과서 ‘단어형성법’

- 관련 단원을 중심으로』,『우리말글』 57, 109-137.
- 남가영·김호정·김은성·박재현(2009),「문법 탐구 과정에 대한 어휘계량적 접근 - 고등학교 문법 교과서의 한자 학술어휘를 중심으로」,『어문연구』 37(3), 359-380.
- 박기락·박현주(2019),「북한 교과서 중 지구과학 내용의 탐구 경향성 분석」,『韓國地球科學會誌』 40(2), 188-199.
- 박종관(2020),「음운 교육에서 이루어지는 탐구의 방향에 대한 고찰」,『국어교육학연구』 55, 113-140.
- 박진희·전영은·이주영·강효경(2018),「문법탐구와 과학탐구의 비교 분석 연구- 탐구 과정에 관한 교육적 논의를 중심으로」,『문법 교육』 32, 33-68.
- 박현주·권지윤(2019),「북한 김정은 시대의 고급중학교1 화학 교과서의 탐구 경향성 분석」,『대한화학회지』 63(4), 266-279.
- 송현정(2017),「2009 개정 교육과정 국어 교과서 문법 단원 분석 연구」,『국어교육연구』 39, 159-188.
- 신유진(2019),「수행 오류 분석을 통한 문법 탐구 교육 연구」,서울대학교 석사학위논문.
- 심재호·양승원(2020),「북한의 고급중학교1 생물과 남한의 생명과학1 교과서의 내용 특징 비교 분석」,『생물교육』 48(1), 48-62.
- 육경민(2020),「고등학교 기술·가정 교과서에 반영된 지속가능발전교육 관련 내용 및 탐구 성향 분석 - '지속 가능한 소비' 단원을 중심으로」,『학습자중심교과교육연구』 20(7), 1143-1165.
- 이관규(2011),「문법 교육의 인식 변화와 문법 교재의 양상」,『새국어교육』 89, 257-256.
- 이수정(2020),「문법탐구학습을 위한 학습활동의 유형에 대한 고찰」,숙명여자대학교 석사학위논문.
- 이현정·이지수(2018),「Romey 기법에 의한 고등학교 가정교과서의 탐구 성향 분석 - '관리' 핵심 개념 중심으로」,『한국가정과교육학회지』 30, 99-114.
- 정다원·이윤정·이선영(2020),「2015 개정 교육과정 중학교 기술·가정 교과서 '의복관리와 재활용' 관련 내용의 지속가능발전교육(ESD)연관성 및 탐구적 성향 분석」,『한국가정과교육학회지』 32(1), 89-105.
- 차예은(2020),「고등 국어 교과서 문법 탐구 학습 활동 분석 및 개선 방안- 2015 개정 교과서를 중심으로」,아주대학교 석사학위논문.
- 최선희(2016),「문법 탐구 학습 모형의 비판적 고찰」,『새국어교육』 109, 419-451.
- 최정임·강오한(2020),「중학교 정보 교과서의 탐구성 및 교사의 인식 분석」,『한국컴퓨터교육학회 학술발표대회논문집』 24(1), 43-46.
- 홍성은(2008),「문법 교과서 '탐구' 활동의 문제점 분석 및 개선 방안 연구- '2. 말소리' 단원을 중심으로」,인하대학교 석사학위논문.
- Carney, R. N. & Levin, J. R. (2002), "Pictorial illustrations still improve students' learning from text", *Educational Psychology Review* 14(1), 5-26.
- Fingeret, L. (2012), "Graphics in Children's Informational Texts: A Content Analysis",

Doctoral dissertation, Michigan State University.  
Romey, W. D. (1968), *Inquiry techniques for teaching science*, Englewood Cliffs, NJ:  
Prentice-Hall.

Romey 분석법을 활용한 ‘문장’ 단원의  
탐구적 성향 탐색  
—『언어와 매체』 교과서를 중심으로

김범진 · 최선희

본고는 문법 교과서가 문법 교육의 주요한 교육 철학적 관점이자 내용으로서 공고한 위상을 정립한 문법 탐구를 실현해야 한다는 전제 아래 『언어와 매체』 ‘문장’ 단원의 ‘탐구적 성향’을 정량적으로 분석하고 비교하는 데 목적이 있다. 이를 위해 Ⅱ장에서는 그간 문법 탐구를 중심으로 교과서를 고찰한 연구들을 살펴 문법 교과서의 탐구적 성향을 정량적으로 파악할 필요가 있음을 보였다. 이어서 Ⅲ장에서는 과학 교과서의 탐구적 성향을 측정하고 해석하기 위해 도입된 Romey 분석법의 적용 가능성과 분석 기준의 적절성을 논구하고, 분석의 범위와 방법을 구체화하였다. Ⅳ장에서는 ‘문장’ 단원의 Romey 지수 분석 결과를 범주별로 제시하고, 특징적인 점을 논의하였다. 이와 같은 본고의 논의는 기존의 정성적 분석 연구와는 달리 객관적인 지표를 통해 문법 교과서의 탐구적 성향을 보였다는 의의를 지닌다.

핵심어 문법 교육, 문법 탐구, 교과서, 문장 단원, Romey 분석법

## ABSTRACT

# Exploring the Inquiry Tendencies of ‘Sentence’ Units Using Romey Analysis Method — Focusing on the Textbook 〈Language and Media〉

Kim Beomjin · Choi Sunhee

This article aims to quantitatively analyze and compare the “inquiry tendencies” of “sentence” units in “Language and Media.” In doing so, it is based on the premise that grammar textbooks should realize a grammar inquiry to establish solid statuses as major educational philosophy perspectives and grammar education contents. Accordingly, Chapter Ⅱ quantitatively investigates the inquiring tendencies of grammar textbooks by observing studies that examined textbooks, focusing on the grammar inquiry conducted hitherto. Chapter Ⅲ discusses the applicability of the Romey analysis method and the appropriateness of the analysis criteria to measure and interpret the inquiry tendencies of science textbooks. Further, it specifies analysis scopes and methods. Chapter Ⅳ presents the Romey index analysis results of the “sentence” units by category and discusses characteristic aspects. The discussions of this article have significance as they display the inquiring tendencies of grammar textbooks through objective indexes, unlike existing qualitative analysis studies.

**KEYWORDS** Grammar Education, Grammar Inquiry, Textbook, Sentence Unit, Romey Analysis