

문법 단위 본문 텍스트의 중층적 구조

이지수 서울대학교 국어교육연구소 연구원

* 이 논문은 제52회 국어교육학회 전국학술대회에서 발표한 것을 수정·보완한 것이다.

I. 서론

II. 문법 단위 본문 텍스트 구성에 관여하는 세 층위

1. 논의의 전제: 교재화 과정과 텍스트의 구성
2. 지식의 구조(構造)로서의 '문법 개념 지식' 층위
3. 인지적 구성(構成)으로서의 '설명 도식' 층위
4. 삶의 소통(疏通)으로서의 '이야기' 층위

III. 결론 및 제언

I. 서론

1. 논의의 필요성 및 목적

‘언어학’이 언어 현상에 관심을 두고 그 체계화를 꾀하는 학문이라면 ‘국어교육학’은 국어 교육 현상에 관심을 두고 그 체계화를 꾀하는 학문이라 할 수 있다. 여기서 ‘체계화’라는 것은 현상을 바라보는 관점에 대한 것부터 그것을 설명하기 위한 패러다임의 구성 및 적용, 그리고 그에 따른 세부적인 기술까지를 포함한다. 공고(鞏固)한 학문으로서 자리매김하기 위한, 이러한 논의들이 가능하기 위해서는 이와 함께 진행되어야 하는 또 다른 한 축의 논의가 있다. 바로 ‘현상에 대한 개념화’와 ‘현상의 세부적 변별’에 관한 논의이다. 본 연구는 이러한 지점에 위치한 연구이다.

문법 교육 현상에 대한 연구의 핵심에는 교육 내용 구성에 관한 연구가 있다. 교육 내용 구성에 관한 연구는 주로 송현정(2010), 신명선(2008, 2010), 이관규(2007), 주세형(2006) 등과 같이 교육 내용 체계화에 중점을 둔 연구가 주를 이루어 왔으나, 요즈음은 김규훈·김혜숙(2012), 김은성(2012, 2007), 남가영(2011), 오현아(2010), 제민경(2012)과 같이 교육 내용의 구성

과정이나 구성 방안에 중점을 둔 연구들도 이루어지고 있다. 본 연구는 후자의 성격을 띠고 있는 연구로 교육 내용 구성 과정 중 교재화¹⁾의 과정에서 교육 내용의 표상으로서의 본문 텍스트를 연구 대상으로 삼고 있다. 물론 ‘문법 교육 내용’은 본문 텍스트뿐 아니라 활동 및 평가에 이르기까지 다양한 방식으로 표상화된다. 본 연구는 그중 문법 지식을 설명하고 있는 본문 텍스트로 그 범위를 한정하여 추상적인 지식이 구체적인 텍스트로 표상되는 과정에서 구성되는 세부 층위들을 변별하고, 각각의 목적 및 실재, 그 의의를 논하고자 한다.

2. 논의의 범위

본 연구는 교재화를 통해 구성된 문법 단원의 본문 텍스트를 논의의 대상으로 삼고 있다. 교재화는 일반적으로 ‘교육 내용 선정’, ‘교육 내용의 조직화(교육과정에서의 제시)’, ‘교육 내용의 기술(교과서를 통해 구현)’의 단계를 거친다. 이러한 과정은 모두 아래 <그림 1>에서 굵은 화살표로 표시한 (A)에

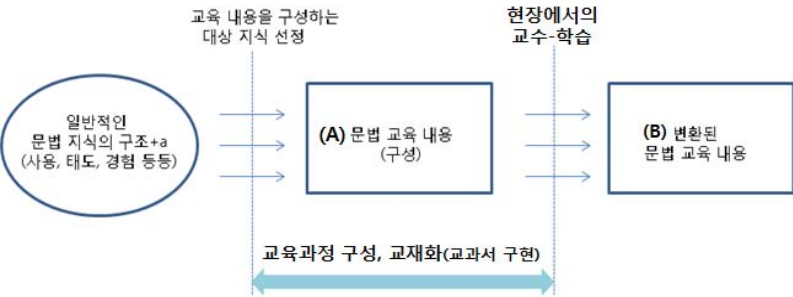


그림 1. 논의의 범위

1 ‘교재’는 학문을 하는 데 필요한 여러 가지 재료를 뜻하는 말이다. 그러나 일반적으로 ‘교재’는 책의 형태로 구성된 학습 자료를 뜻하여 여기에서는 구체적으로 ‘국어 교과서’, ‘문법 교과서’를 가리키는 말로 사용한다. 아직 우리나라에서는 책으로 구성된 교재로서의 ‘교과서’가 절대적인 비중을 차지하고 있기 때문이다.

해당하며, 본 연구에서 분석 대상으로 삼고 있는 구성체(構成體)로서의 ‘문법 단위 본문 텍스트’ 역시 이 과정에서 구현된다.

이때 ‘교육 내용의 조직화’는 다시 거시적인 차원에서의 내용 조직화와 미시적인 차원에서의 내용 조직화로 나뉘는데, 거시적인 차원에서의 내용 조직화는 교육 내용으로 선정한 문법 지식을 어떠한 범주를 기준으로, 각 학년에 어떻게 배치할 것인가와 관련된 것이다. 여기에서는 문법 범주나 단위들 간의 선후 및 위계 관계에 관한 문제들을 다루게 된다. 이에 비해 미시적인 차원에서의 조직화는 이러한 과정 후에 잇따르는 개념 지식들 간의 세부적인 조직화 과정으로, 각 학년별로 안배된 문법 범주별 지식들이 세부적으로 어떻게 관계를 맺으며, 어떠한 방향성을 가지고 엮여져 텍스트로 실현될 것인가와 관계된다. 미시적인 차원에서의 교육 내용 조직화 문제는 거시적인 차원에서의 틀 안에서 이루어질 수밖에 없지만 앞으로 본 연구에서 언급하게 될 ‘내용 조직화’는 이러한 미시적인 차원에서의 교육 내용 조직화 과정을 의미한다. 교재화의 출발점으로 삼고 있는 추상체로서의 ‘지식의 구조’가 교육 내용으로 구현되는 과정은 미시적인 차원에서의 내용 조직화와 긴밀한 관계를 맺고 있기 때문이다.

II. 문법 단위 본문 텍스트 구성에 관여하는 세 층위

1. 논의의 전제: 교재화 과정과 텍스트의 구성

교재에서의 본문 텍스트는 교재화 과정에서 구현된 결과물이다. 따라서 이러한 텍스트의 구성은 교재화 과정과 밀접한 관련을 맺는다. 교재화는 교육 내용을 다양한 유형의 텍스트로 표상화하는 과정으로, 남가영(2011)은 이러한 교육 내용의 표상화 과정에서 교육 내용을 직접 표상하는가, 간접 표상하는가에 따라 문법 교육용 텍스트의 유형을 세분화하여 제시한 바 있다.

이에 대해 김은성(2012)은 언어 자료로서의 텍스트와 교육 내용 표상체로서의 텍스트를 구분해야 할 필요성을 제기하고, 교육 내용의 표상에 있어 다양한 유형의 텍스트가 어떻게 선택되고 배열되어 최종적인 구성물로 실체화되는가에 대해 구체적인 논의를 전개하였다. 여기에서는 먼저 이러한 논의를 바탕으로 ‘교육 내용의 표상’으로서의 ‘교재화’를 아래와 같이 도식화해 보았다.

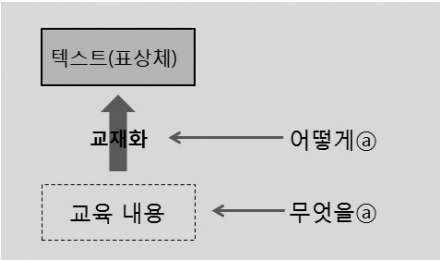


그림 2. 교재화 단계 1

그런데 위의 <그림 2>는 교재화를 통해 구성된 텍스트의 중층성을 살피기에는 여전히 그 단계가 모호하고 부족하게 느껴진다. 그 이유는 김은성(2012)에서의 논의와 같이 ‘실체화’와 관련된 ‘어떻게㉓’가 다시 ‘어떻게 조직하는가’와 ‘(조직한 것을) 어떻게 가공하여 드러내는가’의 두 단계로 구분되기 때문이다. 이를 반영하여 위의 그림을 다시 그려 보면 다음과 같다.

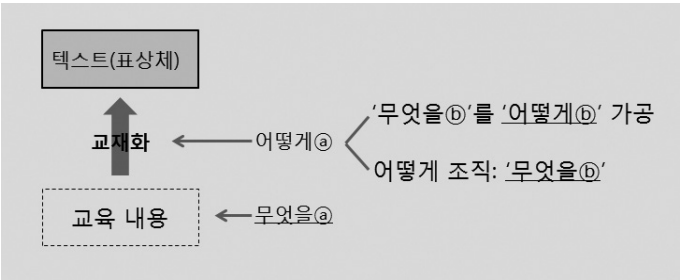


그림 3. 교재화 단계 2

‘무엇을㉔’는 교육 내용의 핵심으로서 교육 내용 ‘요소’로 제시된다. 구체적으로는 교육과정을 통해 가시화되나, 본질적으로는 교육 내용 요소로 선정된 ‘문법 지식’이 그 대상이 된다. ‘어떻게㉔’는 이러한 교육 내용 요소를 어떻게 표상하느냐의 문제와 관련되어 있다. 그러나 앞에서 말했듯 이러한 실체화 과정은 내용 요소를 어떻게 ‘조직’할 것인가와, 그것을 어떻게 ‘가공’할 것인가의 문제로 나뉜다.² 후자의 ‘어떻게 가공하느냐’를 ‘어떻게㉔’와 구분하여 ‘어떻게㉕’로 제시한다면, ‘어떻게㉕’의 직접적인 대상은 ‘무엇을㉔’가 아니라 ‘무엇을㉕’가 된다. 김은성(2012)에서는 위와 같이 어떻게㉔의 과정을 ‘조직(구조도)과 가공(표상 방식)’으로 나누어 다루고 있지만 이러한 단계를 형성하거나 또는 단계 형성에 개입하는 텍스트 구성 층위 자체를 직접적인 논의의 대상으로 삼고 있지는 않다.

본 연구는 문법 본문 텍스트가 교재화의 과정에서 ‘무엇을㉔, 무엇을㉕, 어떻게㉕’의 세 층위를 갖게 되는 중층적 구조체임을 인지하고, 각각의 층위를 논의의 대상으로 삼는다. 이때 ‘무엇을㉔’를 형성하는 층위는 지식의 구조로서의 ‘문법 개념 지식’ 층위로, ‘무엇을㉕’를 형성하는 층위는 ‘설명 도식’ 층위로, ‘어떻게㉕’에 개입하는 층위는 ‘이야기’ 층위로 제안하고 각각의 실재와 의의 및 유형을 살피고자 한다.

2. 지식의 구조(構造)로서의 ‘문법 개념 지식’ 층위

1) 문법 개념 지식

문법 교육 내용의 중핵은 문법 개념 지식이다. 교육과정에서 ‘문법’ 영역의 내용 체계를 ‘실제, 지식, 탐구와 적용, 태도’³로 제시하고 있지만 ‘실제’

2 제민경(2012)은 교육 내용으로 선정된 문법 지식들을 어떻게 조직화, 구조화할 것인가에 관한 논의이고 김은성(2007)이나 오현아(2010) 등의 논의는 이러한 내용을 어떻게 가공할 것인가에서 ‘이야기’ 층위의 개입을 제안한 것이다.

3 2007개정 교육과정은 ‘국어사용의 실제, 지식, 탐구, 맥락’으로, 2009개정 교육과정은 ‘실

와 ‘탐구와 적용’, ‘태도’에도 그 중심에는 문법 지식이 자리하고 있다. 그럼에도 교육과정에서 이와 같은 구분으로 내용 체계를 구성한 것은 학습자 중심 교육을 위해 명시적으로 제시해야 할 것과 경험적으로 제시해야 할 것들을 나타내기 위한 것이라 짐작해 볼 수 있다. 즉 이러한 내용 체계는 교육 내용 구성의 의도를 보다 명확히 드러내기 위해 특수하게 구성된 체계라는 점을 이해해야 한다. 본질적으로 문법 교육 내용의 중핵은 여전히 문법 개념 지식이다.

이러한 개념 지식들은 특정한 문법 범주 속에서 규정되고 선별된 지식들이며 서로 유목적적인 관계를 맺으면서 교육 내용으로 구성된다. 지식의 학문적 체계를 ‘지식의 구조’라 할 때, 문법 교육 내용 역시 ‘국어 교육’, ‘문법 교육’이라는 학문적 체계 속에서 구성된 지식의 구조가 교육의 중핵을 차지한다.⁵

더하여, 위와 같은 이유로 ‘교육 내용’으로서의 ‘지식의 구조’는 그것이 터하고 있는 바탕 학문에서의 지식의 구조와 동일하지는 않다. 언어 현상을 체계적으로 설명하고 있는 언어학(국어학) 지식들은 문법 교육 내용 구성에서 기초 지식이 되지만 이렇게 교육의 장으로 들어온 문법 지식은 ‘(유목적

제, 지식, 탐구와 적용, 태도’로 교육 내용 체계를 제시하였다. 현 시점은 두 가지 교육과정
이 교육 현장에서 병존하고 있는 시점이다.

4 브루너가 말한 ‘지식의 구조’에 대해 박재문(1998: 99)은 ‘지식의 구조’란 교과 내용을 가르치는 ‘방법’과 그런 내용을 그런 방법으로 가르치는 동안에 학생과 교사 사이에 전개되는 교육의 과정까지 포함하여 전반적인 교과관의 변환을 나타내고 있는 말이라 하였다. 연구자 역시 이러한 관점에 동의하며, 더하여 본 연구에서는 교육의 전 과정을 거친 최종 변환만을 지식의 구조로 보지 않고 각 국면에서 단계마다 구성 주체에 의해 지식의 구조가 형성되고 변화되어 나가는 것으로 본다.

5 장상호(1997: 273)에서는 ‘학문적 지식’에 대해 다음과 같이 말하고 있다. “지식은 체계적이다. 지식은 적어도 가공되거나 편집된 정보로서 학문과 관련을 맺고 있다. 이 말은 그 안에 포함되어 있는 요소의 의미는 전체의 구조와 여타의 요소 간의 관계에 의해서 의미를 가진다는 조건을 우리가 알아야 함을 요구한다. 전체적인 구조가 있어야 부분적인 것을 정의할 수 있다.”

적인) 교수-학습'이라는 특수한 맥락 아래 교수자와 학습자, 교육 상황 등의 변인들이 개입된 새로운 지식 구성체로 재조직된다. 즉 학년별 위계화나 (대)단원 배치 문제 등의 과정을 통해 새로운 '교육적 지식'으로 재구성되는 것이다.

2) '문법 개념 지식'의 실제

앞에서 서술한 바와 같이, 문법 교육 영역에서 재구성된 지식의 구조는 문법 개념 지식으로서 교육 내용의 핵을 차지한다. 그러나 이때 문법 교육에서 말하는 문법 개념 지식이 국어학에서의 문법 개념 지식들과 본질적으로 다른 것은 아니다. 필요한 정보, 해석의 방법, 허용되는 관점의 다양성 등에 차이가 있을 뿐 본질적으로 언어의 체계가 갖는 개념 지식 간의 체계 자체는 유사하다고 할 수 있다. 다만, 그것이 교육적 목적을 갖게 되면서 목적과 관계된 지식들 간의 관계 속에서 다루지게 되므로 이러한 교육적 의도가 들어간 문법 교육만의 지식의 구조가 새로이 형성되는 것이다.

교육의 장으로 들어온 문법 개념 지식들은 교육과정을 통해 실체화된다. 아래는 2007개정 교육과정, 8학년 문법 영역 성취 기준과 그 내용 요소 중 하나이다.⁶ 2007개정 교육과정에서는 '형태소'와 '단어', '단어 형성'이라는 문법 개념들이 하나의 성취 기준 안에서 포괄적으로 제시되고 있다.

6 2014년 현 시점은 2007개정 교육과정과 2009개정 교육과정이 교육 현장에서 병존하고 있는 시점이다. 2009개정 교육과정은 학년군으로 묶여 있어 교육 내용의 학년 배치가 자율이고 (물론, 권고 사항에 의해 본문에서 제시한 '단어 형성'과 관련된 내용은 일반적으로 중학교 국어1, 2권 중 한 권에서 다루고 있다.) 개정된 교육과정이 3개 학년에 모두 적용되지 않은 시점이므로 기존의 2007개정 교육과정과 그에 따른 교과서의 내용을 연구 자료로 삼아 문법 단위 본문 텍스트의 구성 층위를 살피고자 한다.

【8-문법-(3)】 국어 단어 형성법을 이해하고 활용한다.

【내용 요소의 예】

- 단어 형성과 관련된 국어의 특징 이해하기
- 형태소와 단어 개념 이해하기
- 단어의 짜임(단일어, 파생어, 합성어) 이해하기
- 단어 형성법을 알고 창조적으로 활용하기

위의 교육과정 내용을 보면 ‘형태소’와 ‘단어’, ‘단일어’, ‘파생어’, ‘합성어’, ‘신어’ 등의 문법 개념 지식들이 서로 관계를 맺으며 ‘단어 형성법’이라는 상위의 문법 지식으로 묶이고 있음을 볼 수 있다. 이는 앞서 제시한 개별적인 개념 지식들이 상위의 개념 지식, 즉 ‘단어 형성’이라는 개념 지식을 설명하기 위한 하위 지식으로서 구조화되었음을 나타낸다. 이와 같이 국어 교과로 들어온 문법 지식은 학년에 따라, 학습 지향점에 따라 문법 교육 내용으로서 재구조화된다.⁷ 교육과정에 나타난 위와 같은 문법 개념 지식들 간의 관계와 방향성을 가시적으로 나타내 보이면 다음과 같다.

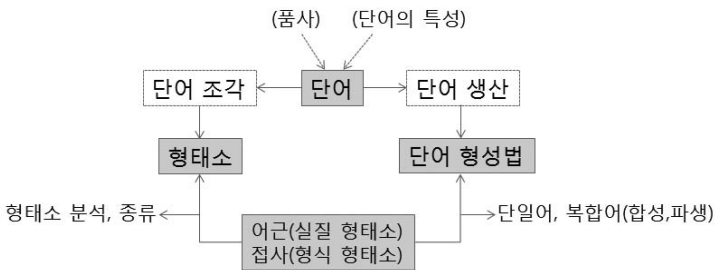


그림 4. 교육 내용으로 재구조화된 문법 개념 지식의 실제

7 이는 ‘형태소’와 ‘단어 형성’이 하나의 단원으로 묶이면서 가능하게 된, ‘교육 내용으로서의 지식의 구조’의 예이다. 문법 교육 영역에서는 교육과정의 성취 기준의 내용 요소에서 ‘단어 형성법을 알고 창조적으로 활용하기’라는 교육의 ‘방향성’을 결정 지어 제시함으로써 구조화된 문법 개념 지식을 교육 내용의 중핵으로 제안하였다.

물론, 위의 그림이 문법 교육의 중핵을 차지하는 지식의 구조와 동일한 것이라고 말할 수는 없다. 지식의 구조를 위와 같이 가시적으로 드러내는 것에는 많은 한계가 따르기 때문이다. 교육의 장에서 개념 지식들이 구조화된 양상은 추상체(抽象體)로 존재하며, 평면적인 개념이라기보다는 개념이나 원리에 경험을 더하여 입체적으로 구조화되기 때문이다.

3. 인지적 구성(構成)으로서의 ‘설명 도식’ 층위

1) ‘설명 도식’의 속성

문법 단원의 본문 텍스트를 구성하고 있는 또 하나의 층위는 ‘설명 도식’ 층위이다. 문법 개념 지식은 교육 내용의 핵을 이루고 있지만 파편적인 개념 지식으로 제시되는 것은 교육적 의미도 효용성도 지니지 못한다. ‘설명 도식’ 층위는 문법 개념 지식과 개념 지식들 간의 관계를 드러내며 특정한 목적을 향해 가는 흐름을 언어화하기 위한 과정에서 구성되는 추상적 개념이다.

앞서 언급한 바와 같이 국어교육학 영역에서 재구조화된 문법 개념 지식들은 ‘문법 교육 내용’의 근간이 되는 제1 층위를 형성하고 있다. 그러한 구조화된 문법 개념 지식들은 언어화되는 과정을 거쳐야 비로소 교육의 주체⁸들에게 그 외현을 드러낼 수 있다. 물론 어떠한 설명 도식도 갖지 않고 개념 지식 자체가 언어화의 과정으로 바로 나아갈 수도 있다. 언어학 사전과 같은 것이 그러한 과정을 거친 외현의 한 종류가 될 것이다. 그러나 교육은 언제나 유목적적인 행위를 전제한다. 문법 개념 지식 역시 목적을 갖게 되는데, 그것이 언어적 탐구이든 언어적 실용성이든 개념 지식들은 지향점을 향해 특정한 관계를 맺게 되고 흐름을 안게 된다. 이러한 과정에서 구성되는 층위

8 여기서 ‘교육의 주체’라 함은 교육 연구자들을 포함하여, 교수자와 학습자를 모두 포괄하는 용어이다.

가 바로 ‘설명 도식’ 층위이다. 이때 ‘설명 도식’은 인지적인 흐름을 따라 구성되는데, 이러한 인지적 구성 과정은 교재 연구자(저자)의 것만은 아니다. 지식 자체가 갖고 있는 속성과, 지식과 지식의 관계, 그리고 그것을 설명하기 위해 구성되는 설명 텍스트의 속성과 이해하는 학습자 및 연구자(저자)의 인지적 흐름 등이 모두 맞물려 구성되는 것이라 할 수 있다. 이 중 전술되지 않았던 설명 텍스트의 장르적 속성과 학습자·연구자의 인지적 속성에 따른 설명 도식 층위의 특징을 살펴보면 다음과 같다.

우선, 설명 텍스트는 오랜 기간 동안 문법 단원의 본문 텍스트의 주된 장르로서 명맥을 유지해 오고 있다. 이러한 설명 텍스트는 본질적으로 순차적(順次的) 속성을 지니고 있다. ‘설명’을 위해서는 입체적으로 존재하는 지식의 구조가 평면화되는 과정을 거쳐야 하고 이는 다시 일직선상으로 나열되어 선후 관계를 가지고 순차적으로 제시되어야 한다. 더 정확히 말하면 입체적인 관계 속에서 추상체(抽象體)로 존재하던 문법 개념 지식이 순차적이고 목적 지향적인(흐름과 방향성을 갖는) 구상체(具象體)로 나타나는 과정을 겪어야 하는데 이러한 과정과 설명 도식은 깊이 맞물려 있다. 따라서 설명 도식은 이러한 설명 장르의 특성을 안고, 텍스트를 접하는 독자들의 머릿속에 다시 본래의 설명 대상과 가장 유사한 입체적인 지식의 구조를 형성하게 만드는 데 궁극적 목적을 두게 된다. 이를 위해 교육 내용 기술의 주체는 하나의 개념에 동시에 작용하고 있는 여러 가지의 개념들 중 무엇을 시작점으로 하여 어떻게 지식들 간의 관계를 제시하고 무엇으로 끝을 맺을 것인가 하는 깊은 고민에 빠지게 된다.

학습자와 연구자의 인지와 맞물려 설명 도식 층위가 갖는 두 번째 특성은 본질적인 가변성(可變性)이다. 설명 텍스트를 구성하는 주체의 머릿속에는 설명하고자 하는 대상(對象)으로서의 지식이 외부 세계의 것으로 존재하는 것이 아니라 그것을 받아들인 주체의 것으로 존재한다. 지식 자체는 기본적으로 개인적인 차원의 것이며 그것들 간의 일반적인 합의를 우리는 객관

적 지식이라 명명하는 것뿐이기 때문이다.⁹ 따라서 설명 텍스트를 구성하는 주체가 가지고 있는 지식의 구조가 간주관적으로 합의된 지식의 구조와 어떤 부분에서 동일하고 또 차이가 나는지에 따라 텍스트의 설명 도식은 달라질 수 있다. 또한 같은 이유로 학습자들의 인지적 구성 과정을 고려하여 설명 도식을 구성해야 함은 두말할 필요가 없다.

2) '설명 도식'의 실제

동일한 문법 지식을 다루더라도 '설명 도식'의 양상은 교과서(텍스트)마다 다를 수 있다. 중요한 것은 설명 도식이 문법 개념 지식을 구현해 내기 위해서는 개념 지식 간의 '관계'에 주목하게 된다는 점, 그리고 특정한 '목적'을 향해 흐름을 갖게 된다는 점이다. 다음의 <그림 5>는 <그림 4>에서 보인 예가 문법 텍스트로 실현된 것을 대상으로 그 관계와 흐름을 나타내 보인 것이다.¹⁰

'설명 도식' 층위는 '문법 개념 지식' 층위에 비해 그 변화의 스펙트럼이 훨씬 클 수밖에 없다. 개념들 간의 연결 고리와 관계를 어떻게 설정할 것인가, 그리고 주어진 목적을 향해 어떤 모양의 길을 그려 나갈 것인가에 따라 다양한 구조를 갖게 되는데 그 선택의 경우의 수만큼 다양한 도식이 가능해지기 때문이다.

이때 설명 도식은 설명의 대상이 되는 문법 대상들 간의 관계, 그것의 입체적인 구조를 가장 잘 드러낼 수 있도록 하기 위해 많은 연결 장치를 사용한다. 이러한 연결 고리들은 개념이나 정보, 특정 지식 또는 하나의 짧은 설명 텍스트 등을 통해 실현되는데, <그림 5>에서 ⑤와 같은 경우가 '단어'에 대한 지식과 '형태소'에 대한 지식이 '단어 형성'이라는 지식과 어떠한 관계가 있는지를 설명해 주는, 즉 연결 고리의 역할을 하는 부분의 예가 된다.

9 마이클 폴라니(Michael Polanyi, 2001: 458-460)에서는 '개인적'인 것과 '주관적'인 것을 구분한다. 본 연구에서는 이를 정밀하게 구분하여 밝히고 있지는 않지만, 본문에서 언급한 '개인적 차원의 것'이라는 표현이 이러한 바탕에 터하고 있음을 밝혀 둔다.

10 분석 대상이 된 텍스트는 "2007개정, 김충철 외, 디딤돌, 중2-1, 3.단어의 탐구"이다.

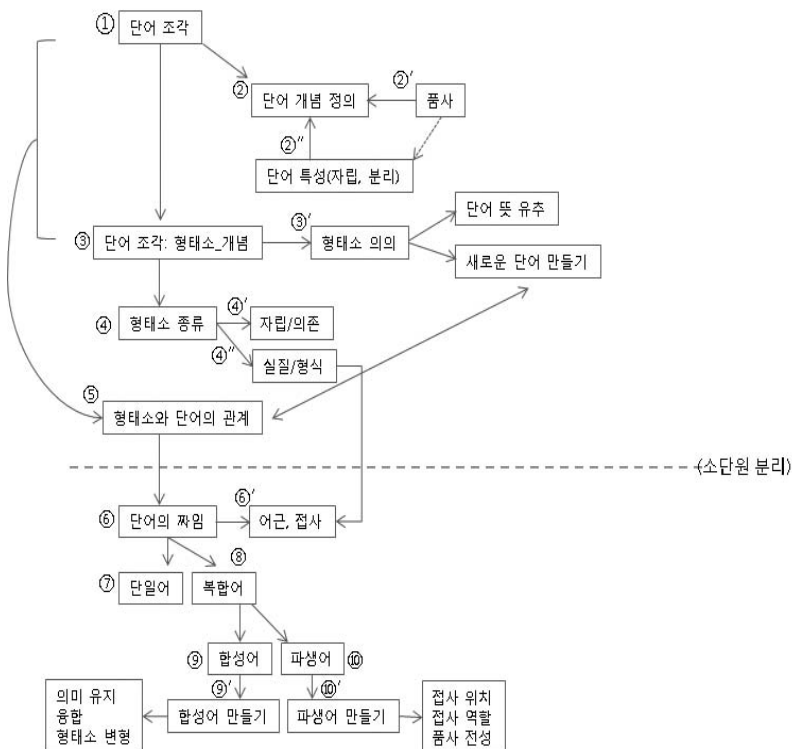


그림 5. '설명 도식'의 예(단어, 형태소, 단어 형성 관련)의 예)

'설명 도식'을 문법 개념 지식과 변별되는 교육 내용의 제2 층위로 규정하는 것은 이 층위에 대한 연구가 독자적으로 이루어질 필요가 있기 때문이다. 특히 교육 내용을 '선정'하고 '위계화'하고 '배치'한 지식들 간의 '관계' 및 교육의 '방향', '목표'를 점검하고, 교육 내용의 실제적인 변화나 발전 방향을 모색하는 것은 이 층위에서 발현되는 다양한 양상에 주목하는 것으로 수행이 가능할 것이기 때문이다.

3) '설명 도식'의 텍스트 구현 방식

'설명 도식'은 그것이 곧 '설명문'의 장르성을 갖는다는 것을 의미하지

는 않는다. 설명 도식 충위는 설명문으로 구현될 수도 있고 논증이나 대화로 구현될 수도 있다. 물론 설명 도식은 ‘설명 텍스트’의 장르성과 밀접한 관련을 지니고 있는 것도 사실이다. 문법 개념 지식이 ‘설명’을 전제로 하여 교육 내용화되는 현재의 교육 실태도 그러하고, 실제로 텍스트 구현 방식이 설명문의 형태로 오랜 시간 제시되어 왔기 때문이다. 실제로 6차 교육과정까지만 해도 교과서에 제시된 문법 텍스트는 설명문 형식의 텍스트가 주를 이루었다. 하지만 7차 교육과정 이후, 설명이라는 장르성은 여전히 가지고 있지만 그것이 제시되는 방식에는 점차 변화가 생겼다. 그 이전까지는 본문 텍스트 내에서 특정한 ‘화자’의 존재가 드러나지 않았지만, 7차 이후 단순히 지식을 설명하는 국면에서도 ‘화자’가 등장하여 목소리를 내기 시작한 것이다. 마치 교수가 학습자를 대상으로 설명하고 있는 교수·학습 상황에서의 발화와 같은 방식으로 본문 텍스트가 제시되면서 텍스트의 구성에도 변화가 왔다. 단순히 설명과 예시로만 구성되던 과거와는 달리, 문제를 제기하고 생각을 유도하고 내용을 설명하고 정리하며, 다양한 활동을 제안하고 물음을 던지는 등, 다양한 유형의 하위 세부 텍스트들로 구성되기 시작한 것이다.¹¹⁾

〈그림 6〉은 〈그림 5〉에서 보인 설명 도식이 텍스트로 구현되는 방식을 보여 준다. 위에서 ‘설명’은 전통적인 텍스트 제시 방법으로 문법 지식에 대한 설명을 다루는 것이며, ‘도식화’는 그림이나 표 등으로 내용을 간결하게 제시하고 있는 부분이다. 그리고 나머지는 집필자가 화자가 되어 내용을 요약하거나, 문제를 제기하거나, 의의를 부여하고 새로운 내용을 제안하는 유형의 텍스트를 나타내고 있다. 이러한 화자(집필자)의 목소리는 학습자에게 친근하게 지식을 전달하고 학습자 스스로 자율적 학습을 가능하게 하는 교수의 역할을 일정 부분 담당하고 있는 것으로 보인다.

11 이러한 ‘설명 도식’의 ‘텍스트 제시 방식’은 뒤에 나오는 ‘이야기’ 충위와는 변별된다. ‘이야기’ 충위의 구성 여부는 텍스트의 종류가 설명문이나 이야기(소설)이냐에 따른 것이 아니라, 삶을 근간으로 하고 있는 서사적 내러티브를 가진 이야기가 따로 구성되어 개입하는가 아닌가에 따라 결정되는 충위이다.

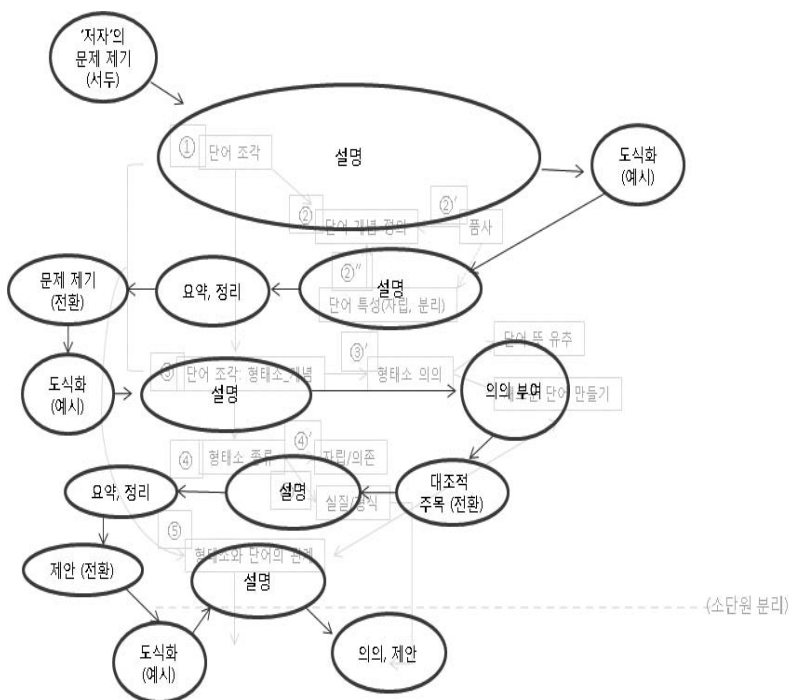


그림 6. 설명 도식의 텍스트 구현 방식의 예

4. 삶의 소통(疏通)으로서의 ‘이야기(story)’ 층위

1) 문법 교육에서 ‘이야기(story)’ 층위가 갖는 의미

문법 교육 내용을 구성하는 과정에서 만들어지는 또 다른 제3의 층위는 ‘이야기’ 층위이다. 구조화된 문법 개념 지식은 설명 도식 층위를 구성하고 텍스트로 구현되는 과정을 거친다. 이때 구현되는 텍스트는 앞에서 언급한 바와 같이 대개 설명 장르로서 구현되는 경우가 많다. 그런데 최근에는 여기에 ‘이야기’ 층위가 구성, 삽입되어 텍스트가 완성되는 경우가 많아지고 있다. 제롬 브루너(Jerome Bruner, 2005: 94)는 이야기를 구성하고 이야기를 이해하는 기술은 우리가 마주치게 될, 가능한 세계에서의 우리의 삶과 우리

자신을 위한 ‘입장이나 위치’를 구성하는 데 중요한 기술이라고 하였다. 이러한 관점에서 본다면 문법 본문 텍스트를 구성할 때 삽입되는 이야기 층위는 교과에서의 지식과 ‘삶’을 연결 짓는 통로로 작용하는 것으로 파악할 수 있다. 여기에서는 이야기 층위가 어떠한 속성을 가지고 있는지, 이야기 층위가 갖는 의미는 무엇인지, 그리고 그 실체는 어떠한 양상을 보이고 있는지를 밝히고 그에 따른 세부 유형화를 시도해 보기로 한다.

① 학습 동기 부여를 위한 도구적 수단

문법 교육에서 ‘이야기’가 갖는 첫 번째 의미는 ‘학습자’와의 관계에서 찾을 수 있다. 학교 교육은 유목적적이고 인위적이다. 때문에 교육 내용을 구성할 때 다양한 측면과 단계에서 학습자를 고려하게 된다. 학습자의 수준을 고려하여 교육 내용을 안배하고, 그들의 인지 처리 과정을 고려하여 교육 내용을 기술한다. 그러나 무엇보다 기본인 것은 지적인 흥미의 유발이든 사사로운 관심사에 기인한 흥미 유발이든 학습자가 학습의 필요성을 느낄 수 있도록 학습 동기를 자극해야 한다는 점이다. 이러한 측면에서 ‘이야기’는 매우 유용한 도구가 된다.¹²

② 삶 속에서의 실재성 · 실용성 부각

문법 교육 영역에서 ‘이야기’가 갖는 또 다른 의미는 앞에서 말한 바와 같이 ‘지식’과 ‘삶’의 관계를 통해 살필 수 있다. ‘이야기’의 등장은 문법 교과 의 무용론 논의와 관계가 깊은데,¹³ 문법 지식이 우리 삶에서 어떤 의미를 갖

12 문법 교육에서 ‘이야기’를 도입하는 데 대한 효과성 검증에 대해 심사위원의 지적이 있었다. 본 논의는 이미 하나의 층위를 구성하고 있는 이야기 층위를 대상으로 그것을 설명 도식 층위와 변별하고, 세부 유형을 실제적으로 밝히는 데 목적을 두고 있기 때문에 여기에서 이에 대한 효과성 검증은 하기는 어렵다고 판단하였다. 다만 ‘이야기’, 또는 이야기가 갖고 있는 ‘내러티브’가 학습자의 흥미를 유발하는가에 대해 실제적 검증을 하고 있는 이지혜(2011)의 연구나 이론적으로 이를 살핀 김은성(2007), 남가영(2012), 오현아(2010) 등의 기존 논의에 기대는 것으로 이를 대신하고자 한다.

13 민현식(2003: 109-112)에 이에 대한 핵심이 간략히 정리되어 있으므로 참조할 만하다.

는가에 대한 회의가 일던 시기에 문법 지식을 적극적으로 삶과 관련시키기 위한 방편으로 ‘이야기’ 층위가 문법 교육 내용의 또 다른 층위로 등장하기 시작하였다. 이러한 측면에서 도입되는 ‘이야기’는 문법 교육의 ‘실용성’과 관계가 깊다.¹⁴

③ 문법 개념 이해를 위한 보조적 수단

마지막으로 ‘이야기’는 문법 지식에 대한 정확한 이해를 도와 주는 보조적 수단으로서 의미를 갖는다. 학습자와의 관계나 삶과의 관련성이 아니라 지식 자체에 방점을 두고 그 개념을 정확히 이해할 수 있도록 하기 위해, 또는 개념 간의 관계를 명확히 드러내기 위해 구성되는 이야기 층위가 이에 해당한다. 이러한 의미를 갖는 이야기 층위는 구성 방식에 따라 다시 두 가지 유형으로 나눌 수 있다.

먼저 문법 개념에 대한 이해를 위해 비유적으로 제시되는 이야기 층위가 형성되는 경우가 있고(③-㉗), 다음으로 문법 개념이나 요소들이 이야기의 등장인물이 되어 문법 개념 및 요소들 간의 관계가 등장인물 간의 관계에 투영되는 방식으로 이야기가 구성되는 경우가 있다(③-㉘). 앞에서 언급된 바와 같이 ‘설명 도식’에서는 어떠한 ‘흐름’이 구성되는데, 이때 ‘③-㉘’와 같은 경우는 그 흐름이 제3 층위인 ‘이야기’ 층위의 서사적 내러티브와 결합된

Thonbury[1999: 14-48, 민현식(2003: 109)의 각주]의 논의를 인용하여 문법 교육의 무용론과 유용론의 대립을 점검하였다.

- 14 민현식(2003)에서 정리한 유용론과는 달리, 문법 지식 자체가 갖는 본질적인 ‘유용성’에 대해서도 생각해 볼 필요가 있다. 즉 이홍우(2006: 124-130)에서 말하고 있는 ‘설명하는 지식’, ‘보는 지식’으로서의 가치가 문법 지식이 갖는 본연의 유용성이라 할 수 있고 이러한 측면에서 문법 교육의 유용성 또한 그 가치를 갖게 된다는 점이다. 연구자는 이러한 가치를 존중하는 교육 풍토를 바라고 있는 입장이지만, ‘하는 지식’을 우위에 두는 교육자들에게 이것만으로 문법 교육의 유용성을 주장하기란 쉬운 일이 아니다. 따라서 본문에서는 ‘하는 지식’으로서의 유용성을 ‘실용성’이라 표현하였고 이 또한 문법 교육에서 담당해야 할 중요한 부분임을 드러내고자 하였다.

다. 또한 개념의 속성이나 지식이 언어적으로 갖는 기능 등도 이야기의 소재나 사건으로 투영된다.

문법 교육 영역에서 ‘이야기’ 층위가 갖는 의미를 정리하면 다음과 같다.

〈문법 교육에서 ‘이야기’ 층위가 갖는 의미〉

- ① 동기 유발을 위한 도구적 수단
- ② 삶 속에서의 실재성 · 실용성 부각
- ③ 문법 개념 이해를 위한 보조적 수단
- *방식 ㉮ 비유
- ㉯ 내러티브적 결합

2) ‘이야기’ 층위의 실제

① 학습 동기 부여를 위한 ‘이야기’

‘이야기’ 층위에 대한 문법 교육 논의는 주로 학습자의 흥미 유발과 관련된 것들이 많다. 물론 이후에 나오는 지식의 실용성 강조나 이해를 목적으로 구성되는 이야기 역시 학습자의 흥미와 관련이 없다고 할 수는 없지만, 지식의 실용성 부각이나 지식의 온전한 이해를 위해 구성되는 이야기 층위는 학습자의 흥미를 주목적으로 하여 구성되는 것은 아니기 때문에 흥미를 필수 고려 요소로 삼지 않는다. 단지 학습 동기 유발에서 ‘흥미’를 유발하고자 구성되는 이야기 층위의 실재를 살펴보면 다음과 같다.

다음의 예는 ‘형태소’, ‘단어’, ‘단어 형성’과 관련된 문법 개념을 다루는 단원의 본문 텍스트이다. 만화에서 교사와 학생이 주고받는 대화를 통해 우리는 앞에서 말한 제1 층위, 제2 층위를 짐작해 볼 수 있다. 그런데 그 외에 ‘학생’이 지각을 하여 ‘교사’가 수업을 하고 있는 교실에 몰래 들어가고 있는, 제1, 2 층위와 전혀 관계가 없는 이야기가 삽입되어 있다. 제3 층위인 이야기 층위는 이와 같이 문법 텍스트를 어떤 양식으로 ‘가공’할 것인가의 문제와



관련이 깊다.

위의 예는 아래와 같은 요소들로 구성된 이야기 속에서 교사의 수업 내용으로서 문법 지식을 제시하고 있다.

매체: 만화

이야기의 구성 요소

- 양식: 극(상황극)
- 등장인물: 교사, 학생
- 배경: 학교(교실), 수업 시간
- 사건: 학교에 도착하는 사건, 형태소와 단어에 대해 배우는 수업 시간.

② 실제성 · 실용성 부각을 위한 ‘이야기’

앞서 언급했듯이 실용성을 강조하기 위해 구성되는 이야기는 지식이 삶에 바탕을 둔 것임을 보여 주려는 목적을 지니고 있다. 지식이 삶에 바탕을

둔 것이라는 말은 지식의 ‘실용성’과 관련된다. 이때 ‘실용성’이라는 말은 오해의 소지가 다분하므로 실용성의 의미를 다시 한 번 짚을 필요가 있다. 학문의 본질적 속성이 인간에 대한 이해와 인간의 삶에 대한 이해로부터 뻗어 나왔다는 점을 생각할 때 학습의 궁극적 목적은 더 나은 삶을 영위하는 데 있다 하겠다. 따라서 교과에서의 실용성은 단지 효용성의 차원이 아니라 더 나은 삶, 즉 인간 본연에 대한 이해, 관계에 대한 이해, 사회 전반의 작용에 대한 관심의 맥락에서 이해할 필요가 있다.¹⁵ 여기에서 말하는 지식의 ‘실용성’이란 이와 같은 관점에서의 실용성을 의미한다.



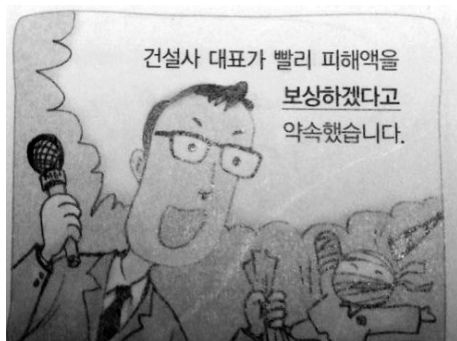
— 2007개정, 노미숙 외, 천재 중1

위의 예는 국어의 ‘피동’을 ‘표현 의도’와 연결하고 이러한 표현을 사용

15 지식의 ‘실용성’에 대한 이러한 해석은 조금 거창하게 들릴지 모르나, 학습의 목적을 눈앞에 보이는 효용성으로 삼는다면 그 학문에 대한 회의감은 학습이 진행될수록 깊어질 수밖에 없을 것이다. 본고에서 말하는 ‘실용성’은 앞에서 말한 ‘하는 지식’의 차원을 의미하되, 삶 속에서의 관계 및 현상을 이해하고 바라보는 태도를 갖추는 것까지 포함하는 개념으로, 눈앞에 보이는 효과를 논하는 차원의 개념이 아니다.

하는 ‘심리적 · 사회적 특성’을 묶어 교육 내용으로 구조화한 것이다. 이렇게 새로 구조화된 문법 개념 지식(제1 층위)이 설명 도식(제2 층위)에 따라 텍스트로 실현되는 과정에서 이야기(제3 층위)가 구성, 삽입되고 있는 양상이다. 다음에 이어지는 활동을 추가적으로 살펴보면 이러한 이야기 층위가 의도하는 바가 문법 지식의 실체성 · 실용성 차원이라는 점을 보다 명확히 알 수 있다.

- ① 밑줄 그은 부분과 같이 표현한 의도는 무엇인지 생각해 보자.
- ② 밑줄 그은 부분을 다음과 비교하여 차이점을 말해 보자.



이와 같이 구성된 이야기는 모든 학문이 그러하듯, 다루고 있는 교육 내용이 본래 우리네 삶에 바탕을 두고 있다는 것을 보여 주는 동시에, 그것이 교육적 지식으로 구성된 것이 우리가 더 나은 삶을 영위하는 데 어떠한 역할을 할 수 있는지를 보여 준다. 위에서 사용된 ‘이야기’의 구성 요소를 정리해 보면 아래와 같다.

매체: 만화

이야기의 구성 요소

- 양식: 극(상황극)
- 등장인물: 취재 기자, 피해자
- 배경: (부실시공으로 아파트가 무너진) 어느 동네
- 사건: 산업재해를 취재(뉴스 보도)하는 사건

③ 문법 개념 이해를 위한 ‘이야기’

‘이야기’ 층위가 갖는 또 다른 의미에는 문법 지식을 이해하기 위한 조력자, 즉 보조적 수단으로서의 의미가 있다. 문법 지식이 가지고 있는 속성이나 기능을 온전히 이해할 수 있도록 보조적 장치로서 이야기 층위를 구성하는 경우가 이에 해당한다. 현재 이러한 목적을 가지고 구성되는 이야기 층위는 ‘비유’의 방식과 ‘내러티브적 결합’의 방식으로 도입되고 있다.

가. 비유

학습자들에게 ‘개념 지식’을 설명하기란 쉽지 않다. 문법 개념 역시 그것의 이해를 위해 언어 현상에서의 다양한 예를 들기도 하지만 그와 유사한 작동 방식을 가지고 있는, 삶에서의 다른 경험들을 끌어오기도 한다. 아래는 ‘학습자가 자신의 삶에서 어떠한 경험을 떠올려야 ‘단어 형성’이라는 개념을 이해하는 데 도움이 되는가’의 맥락에서 구성된 이야기 층위의 예로 이와 같은 ‘비유’의 방식을 택하고 있다.

(1) 국어의 단어 형성법

어렸을 때 블록 놀이를 해 본 적이 있나요? 아마 블록으로 자동차도 만들고, 비행기도 만들어 보았을 것입니다. 자동차를 만든 후에 몇 개의 블록을 덧붙여 새로운 모양으로 형태를 바꾸어 보기도 했을 것입니다. 단어 형성법도 블록을 조합하는 원리와 비슷합니다. (중략) 수민이는 위 빈칸에 ‘갓나무’, ‘나무꾼’을 써 넣었습니다. (후략)

— 2007개정, 이용남 외, 지학사 중2

위의 이야기는 아래와 같은 요소들로 구성되었다.

매체: 글

이야기의 구성 요소

- 양식: 설명하는 글(구어적)
- 화자: 교수자의 역할을 하는 화자
- 글의 소재: 블록 놀이
- 비유 대상: 단어 형성을 블록의 결합으로 비유

위에서 구성된 이야기는 개별적으로 존재할 때는 문법 지식과 전혀 관계가 없는 내용이지만, 중학생이 ‘단어 형성’이라는 개념을 이해하는 위와 같은 맥락에서 사용될 때에는 유사한 원리를 가진 것으로 이해될 수 있으며, 교과 내용으로서는 문법 지식을 이해하는 데 있어 조력자의 역할을 수행하고 있다.

나. 내러티브적 결합

다양한 형식의 이야기 층위가 교과 내용에 도입되면서 제2 층위로 제시 하였던 설명 도식에서의 ‘흐름’이 이야기 속의 내러티브¹⁶와 완전히 결합되어 구성되는 경우가 있다. 아래는 ‘품사’를 다루고 있는 단원에서 국어 9품사의 개념과 기능을 설명하고 있는 본문 텍스트이다.

16 제롬 브루너(Jerome Bruner)는 그의 저서 『교육의 문화(The culture of Education)』에서 ‘사고 양식으로서, 지식을 조직하기 위한 구조로서, 교육의 과정 특히 과학 교육의 과정에서 수단’으로서 내러티브(narrative)를 제안하였다. 이때의 ‘내러티브’라는 용어는 서사, 즉 인간의 ‘삶’과 ‘시간성’이 드러나는 이야기에서의 내러티브로 해석하는 것이 타당할 것이다.

그 들은 매우 닮아 있었다. 둘은 늘 꼬리 같은 것을 달고 다니는데, 날마다 다른 모양과 색깔이다. 모든 일의 동작과 상태에 적응하려면 저렇게 변화무쌍해야 하나 하고 생각할 때 그들의 말을 받아친 것은 ‘체언(體言)’ 부서의 ‘명사(名詞)’였다.

“‘동사’와 ‘형용사’는 요망한 입을 다무시오. 그대들은 늘 모양이 바뀌어 경망스럽게 그지없으니 어찌 백성들에게 모범이 될 수 있겠소!”

— 2007개정, 이삼형 외, (주)도서출판 디딤돌, 중1

이와 같은 텍스트에서 이야기 층위를 형성하고 있는 구성 요소들을 나타내 보면 아래와 같다.

매체: 글

이야기의 구성 요소

- 양식: 소설(허구)
- 소재: 품사의 특징 및 기능
- 등장인물: 명사, 동사, 형용사
- 배경: 과거, 궁
- 사건: 명사가 동사와 형용사를 비난(비판)

* 문법 텍스트 설명의 흐름: 용언의 특성 → 체언의 특성과 비교.
(체언의 한 부류인 명사, 용언인 동사, 형용사를 다룸)

* 이야기 층위의 내러티브: 용언에 속하는 동사, 형용사와 체언에 속하는 명사가 등장인물로 나타나 의인화하여 명사가 동사, 형용사에게 그들의 모양새를 비판하듯 말하는 장면.

지금까지 살펴본 바와 같이 이야기 층위는 학습자와의 소통을 가장 우선적으로 고려하는 텍스트 구성 층위라 할 수 있다. 추상화된 혹은 관념화된 지식에 실제성을 부여하고 학습자의 흥미를 유발하기 위해, 또는 교육 목적이나 지식의 내용을 학습자에게 더 유의미하게 제공하기 위해 지식을 삶과

연결 짓는 층위가 텍스트 구성의 제3 층위를 형성하고 있다.

III. 결론 및 제언

문법 교육 내용은 학습 가능한 상태로 구성되기 위해 교재화의 단계를 필수적으로 거친다. 그러나 교재 구성 과정에서 고려해야 하는 본문 텍스트의 구성 단계나 원리 등을 논하는 연구는 여전히 찾아보기가 어렵다. 또한 이러한 연구가 이루어지기 위해서는 먼저 본문 텍스트가 가지고 있는 중층적 구조를 명확히 변별해야 할 필요가 있다. 본 연구는 이러한 맥락에서 교재 구성 및 교재의 본문 텍스트 구성에 대한 기초적인 분석 작업이라 할 수 있다.¹⁷ 본 연구는 문법 단원의 본문 텍스트가 가지고 있는 중층적 성격을 밝히고 그 층위를 세별하여 개념화한 뒤, 각 층위의 속성과 의미를 짚는 데 목적을 두고 있다.

문법 텍스트를 구성하고 있는 제1 층위로 삼은 ‘문법 개념 지식’ 층위는 국어학에서의 문법 개념이 국어교육 영역으로 오면서 교육적으로 구조화된 층위이다. 다음으로, ‘문법 교육 내용’의 근간이 되는 이러한 문법 개념 지식들의 관계에 주목하고 특정한 목적을 향해 인지적 구성 과정을 거치는 제2 층위를 ‘설명 도식’ 층위로 제시하였다. 마지막으로 텍스트를 구성하는 제3 층위로 ‘이야기’ 층위를 살피고 있는데, 이야기 층위는 직접적인 교육 내용

17 또한 본질적인 이유는 아니지만, 이러한 내용 구성의 층위 변별과 개념화는 교재에서 구성된 교육 내용을 논하는 자리에서 연구자들 사이에서 일어날 수 있는 소통의 어려움을 해소하는 데에도 긍정적으로 작용할 수 있으리라 기대한다. 문법 교육과 관련된 많은 논의에서 연구자들은 서로 다른 층위의 ‘교육 내용’을 말한다. 이는 ‘교육 내용’이라는 것이 갖는 본래의 다층적인 속성에 기인한 문제이기도 하지만, 다층적 속성을 갖게 된 문법 교육 내용의 실재를 면밀하게 살피지 못한 문법 연구의 미진함에 기인한 문제이기도 하다.

을 구성한다기보다는 교육 내용을 가공하여 구현하는 데 개입하는 층위라 할 수 있다. ‘이야기’ 층위의 구성 양상은 그 스펙트럼이 매우 넓어 유형화하기가 쉽지 않지만, 본 연구에서는 학습에서 이야기 층위가 갖는 의미를 기준으로 ① 학습 동기를 부여하기 위한 이야기, ② 실용성 부각을 위한 이야기, ③ 문법 개념 이해를 위한 이야기로 분류하여 제시하였다. 그리고 마지막의 ‘문법 지식의 이해를 위한 이야기’는 그 제시 방식에 따라 ‘비유’와 ‘내러티브적 결합’을 구분하였다.

연구는 연구의 대상이 분명해야 발전적으로 나아갈 수 있다. 문법 교육에서의 연구는 문법 교육 현상에 관한 연구가 중심축에 있다 할 수 있다. 이러한 문법 교육 현상 중 교육 내용이 실제화되는 과정이 바로 교재화의 단계이다. 교재화 과정에서 구성되는 텍스트의 중층적 구조를 살피는 연구는 이러한 점에서 학문적으로 의의가 있다 할 수 있다. 하지만 여전히 많은 한계점과 고민이 남는다. 이러한 고민들은 앞으로 연구자 스스로에게 남겨진 과제가 될 것이다.

먼저 본고에서 제안한 각 층위들이 교육적 효과 측면에서 어떠한 변수로 작용하는가 하는 문제도 후속 연구가 필요하다. 또 문법 교육에서 비판을 받는 여러 가지 지점들이 어느 층위의 문제인가를 명확히 제시하기가 쉽지 않다는 점도 연구자의 고민으로 남는다. 예를 들어 천편일률적이라는 비판을 받는 문법 교과서에서의 설명문들이 앞에서 제시한 어느 한 층위만의 문제로 볼 수 있는가 하는 것이다. 이러한 실제적 문제를 밝히기 위해서는 개별적 층위에 대한 논의만으로는 부족하며, 각 문제점들을 중심축으로 하여 각 층위가 서로를 어떠한 관계를 맺고 서로를 제한하는지에 대한 연구가 추가로 이루어져야 할 것이다.

* 본 논문은 2014. 4. 29. 투고되었으며, 2014. 5. 5. 심사가 시작되어 2014. 5. 24. 심사가 종료되었음.

참고문헌

- 김규훈·김혜숙(2012), 「담화 중심의 단어 형성법 교육 방안—학습자의 새말 소통 현상을 바탕으로」, 『문법교육』 16, pp. 1-35, 한국문법교육학회.
- 김은성(2007), 「이야기를 활용한 문법교육 가능성 탐색」, 『국어교육』 122, pp. 353-383, 한국어교육학회.
- (2012), 「문법교육 내용의 표상체로서의 담화—문법교육 내용화 방안의 변화 모색을 위한 시론」, 『문법교육』 16, pp. 83-110, 한국문법교육학회.
- 남가영(2011), 「문법교육용 텍스트의 개념 및 범주」, 『국어교육』 136, pp. 139-173, 한국어교육학회.
- (2012), 「문법교육과 교과서」, 『한국어학』 57, 한국어학회.
- 민현식(2003), 「국어 문법과 한국어 문법의 상관성」, 『한국어교육』 14-2, pp. 107-141, 국제한국어교육학회.
- 박재문(1998), 『지식의 구조와 구조주의』, 성경재.
- 소경희 외(2007), 『내러티브 탐구』, 교육과학사.
- 송현정(2010), 「문법 과목의 영역 구조와 내용」, 『국어교육』 131, pp. 231-254, 한국어교육학회.
- 신명선(2008), 「개정 국어과 교육과정의 문법 교육 내용에 대한 고찰」, 『국어교육학연구』 31, pp. 357-392, 국어교육학회.
- (2010), 「인지 의미론의 연구 성과를 활용한 문법 교육 내용 개선 방안 연구」, 『한국어 의미학』 31, pp. 77-107, 한국어의미학회.
- 오현아(2010), 「이야기를 활용한 품사 단원 내용 구성에 관한 고찰」, 『국어교육』 133, pp. 145-181, 한국어교육학회.
- 이관규(2007), 「2007년 국어과 문법 교육과정의 개정 특징과 문법 교육의 방향」, 『청람어문교육』 36, pp. 53-80, 청람어문교육학회.
- 이관희(2012), 「문법 설명 텍스트에 쓰인 비유적 표상의 양상」, 『한말연구』 31, pp. 107-144, 한말연구학회.
- 이지혜(2011), 「이야기를 활용한 문법 교수방안 연구: 품사의 종류와 문장 성분 단원을 중심으로」, 고려대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이흥우(2006), 『지식의 구조와 교과』, 교육과학사.
- 장상호(1997), 『학문과 교육(상)』, 서울대학교 출판부.
- 주세형(2008), 「교실 문화 개선을 위한 문법 교수 학습 방법 개발의 방향」, 『청람어문교육』 38, pp. 67-104, 청람어문교육학회.
- (2006), 「국어지식 영역에서의 지식의 성격과 내용 체계화 방법론 연구」, 『국어교육학연구』 25, pp. 105-154, 국어교육학회.
- 제민경(2012), 「내러티브적 읽을 위한 문법 설명 텍스트 구성 방향」, 『국어교육』 139,

- pp. 173-209, 한국어교육학회.
- 최예정 · 강성룡(2005), 『스토리텔링과 내러티브』, 글누림.
- 홍은숙(1999), 『지식과 교육』, 교육과학사.
- Donald E. Polkinghorne(2009), 『내러티브, 인문과학을 만나다』, 강현석 외 역, 학지사.
- Jerome Bruner(2005), 『교육의 문화(*The Culture of Education*)』, 강현석 · 이자현 역, 교육과학사.
- John Robert Anderson(2012), 『인지심리학과 그 응용』, 이영애 역, 이화여자대학교출판부.
- Michael Polanyi(2001), 『개인적 지식, 후기비판적 철학을 향하여』, 표재명 · 김봉미 역, 아카넷.

문법 단위 본문 텍스트의 중층적 구조

이지수

교육 내용의 표상으로서의 텍스트 중 교과서의 본문 텍스트는 학습자에게 절대적인 의미를 갖는다. 특히 문법은 개념 지식이 중핵을 이루고 그것을 학습자에게 유의미하게 설명하기 위한 본문 텍스트를 구성한다. 본 연구는 이러한 문법 단위의 본문 텍스트가 가지고 있는 중층적 성격을 밝히고 그 층위를 세별하여 개념화한 뒤, 각 층위의 속성과 의미를 짚는 데 목적을 두고 있다.

문법 텍스트를 구성하고 있는 제1 층위로 삼은 ‘문법 개념 지식’ 층위는 국어학에서의 문법 개념이 국어교육 영역으로 오면서 교육적으로 구조화된 층위이다. 다음으로, ‘문법 교육 내용’의 근간이 되는 이러한 문법 개념 지식들의 관계에 주목하고 특정한 목적을 향해 인지적 구성 과정을 거치는 제2 층위를 ‘설명 도식’ 층위로 제시였다. 마지막으로 텍스트를 구성하는 또 다른 제3 층위로 ‘이야기’ 층위를 살피고 있는데, 이야기 층위는 직접적인 교육 내용이 되기는 어렵지만 문법 단위의 본문 텍스트를 구성하고 있는 하나의 층위로 그 역할이 점차 강조되고 있다. 본 연구에서는 학습에서 이야기 층위가 갖는 의미를 기준으로 ① 학습 동기를 부여하기 위한 이야기, ② 실용성 부각을 위한 이야기, ③ 문법 개념 이해를 위한 이야기로 분류하여 제시하였다. 그리고 마지막의 ‘문법 지식의 이해를 위한 이야기’는 그 제시 방식에 따라 ‘비유’와 ‘내러티브적 결합’을 구분하여 제시하였다.

핵심어 문법 교육 내용, 교재화, 교육 내용 구성, 문법 개념 지식, 본문 텍스트, 문법 텍스트, 이야기, 지식의 구조

ABSTRACT

A Study to Compositional Levels of the Grammar Unit's Body

Lee, Ji-su

This research reveals that contents of grammar education is actually a compound of different levels by analyzing how teaching materials for grammar are developed.

The first level is 'knowledge of grammar concept,' which goes through restructuring as the concept is transferred from linguistics to the field of language education. It is important to note that knowledge of such concept can be effectively delivered to others only when it is properly transformed into a form of language, and the level of such transformation can be called 'expository diagram'. The 'expository diagram' have serial characteristics, and thus it is effective to understand them through serial explanations. Lastly, the last layer of the educational contents is 'story,' and it has such a wide spectrum so that the level is difficult to be categorized. Therefore, this study will categorize the level by how 'story' is utilized in learning: 1. a story for motivation, 2. a story highlighting practicality, 3. a story for helping direct & indirect understanding of grammatical knowledge. The last one, a story for grammatical knowledge will be divided into 'analogy' and 'narrative' according to how it is presented.

KEYWORDS grammar education contents, developing teaching materials, knowledge of grammar concept, grammar texts, story, A structure of knowledge