

문법 탐구학습 절차 설계를 위한 기초 조사 — 교사의 탐구학습에 대한 인식을 중심으로

양영희 | 전남대학교 국어교육과 교수

* 이 논문은 전남대학교 학술연구비(과제번호: 2023-1127-01) 지원에 의하여 연구되었음.

- I. 머리말
- II. 연구 대상 및 방법
- III. 분석 결과
- IV. 맺음말

I. 머리말

주지하듯이 탐구학습은 사회·과학 교과와 교수·학습법이지만 국어 교과에서는 5차 교육과정부터 문법교육의 필요성을 강화하려는 목적으로 도입하였다. 김광해(1992)에서 그것의 절차를 ‘① 문제 제기(정의) - ② 가설 설정 - ③ 가설 검증 - ④ 결론 도출 - ⑤ 결론의 적용 - 일반화’로 소개한 이후, 학계에서는 국어 문법 탐구에 적합한 절차로 개선하려는 노력이 꾸준히 이어졌다(김은성·문영은·전영주·최신인, 2013; 남가영, 2008; 안윤주·신승용, 2022; 이관규, 2001; 임영미·오현아, 2013; 조진수·박진희·이주영·강효경, 2017; 최선희, 2016; 최은정·조용기, 2015 등).¹⁾ 그럼에도 불구하고 연구자는 여전히 현장 교사들이 탐구 절차를 어려워하거나 번잡하게 생각하는 경우가 적지 않음을 확인하곤 하였다. 이러한 점은 다음과 같은 진술에서 보다 명확해진다.

1) 선행 연구에서 제시된 각각의 탐구 절차는 II 장에서 자세히 다루기로 한다.

(1) 탐구학습 절차에 대한 견해

가. 교사

- ㉠ 가설 설정 및 검증 단계에의 부담 등을 이유로 문법 탐구학습 모형을 적용한 수업이 어렵다.
- ㉡ 과학과 사회과의 탐구학습 모형과 동일한 문법 탐구학습 모형이 문법 탐구에 적합한지는 잘 모르겠다.
- ㉢ 사회과, 과학과의 탐구학습 모형을 그대로 따르는 것이 아닌 문법 탐구 자체만의 독자적인 모형이 필요하다고 생각한다(최선희, 2016: 422).

나. 연구자

- ㉠ 추상적인 탐구 절차를 상정하고 특정한 학습 주제를 선정한 다음 미리 정해놓은 탐구의 절차에 따라 진행하는 것(황미향, 2013: 286-287).
- ㉡ 탐구 결과로 얻게 되는 답도 정해져 있는, 전문가가 설계해 놓은 길 따라 가기(주지연, 2020: 157).
- ㉢ 사회과·과학과 등에서 유용한 교수·학습법으로써 소통되던 의미를 대부분 승계한 것(남가영, 2008: 222-223).
- ㉣ 문법 탐구는 모르는 상태에서 아는 상태로 나아가는 것과는 그 성격이 다르기 때문에... 문법 탐구를 Dewey의 탐구와 연결하는 것은 적절하지 않다(안윤주·신승용, 2022: 195).

(1.가)는 최선희(2016)에서 탐구학습에 대한 학교 현장의 태도를 파악하기 위하여 진행한 교사들의 면담 결과이고, (1.나)는 이에 대한 연구자들의 관점을 정리한 것이다.

교육 현장과 학계의 위와 같은 입장을 접하면서 연구자는 ‘문법 탐구’의 진정한 의미는 무엇이며 그것을 위해 타 교과와 구별되는 탐구 절차는 무엇인가라는 의문을 제기하게 되었다. 본 논의는 이에 대한 해결의 실마리를 모색하고자 한다. 여기에는 다음과 같은 반성이 내재되어 있다. 비록 그동안 타 교과와 구별되는 문법 탐구 절차를 마련하기 위해 많은 노력을 했을지라도 교육 현장의 입장을 파악하려는 시도는 부족했을 수 있다는 것이다. 교사를

대상으로 한 탐구학습의 효율성과 한계점에 대한 실증적 연구(이관규, 2001)와 학습자의 탐구 구인을 탐색하기 위한 학습자 분석 연구(조진수 외, 2017), 교사들의 관점을 분석하여 문법 탐구학습 모형을 새로 설계하고자 한 최선희(2016), 안윤주·신승용(2022)을 제외하고는 대부분 연구가 문법의 교육 내용 혹은 평가 자료를 검토(김은성 외, 2013; 남가영·김호정·김은성·박재현, 2009; 이병규·김정은, 2017 등)한 결과를 토대로 새로운 탐구 절차를 구안한 것으로 이해된다. 교육 내용과 평가 분석을 도외시하고는 국어과만의 온전한 탐구 절차를 구안하기는 어렵다는 점에서 의미 있었던 과정으로 평가될 만하다. 상식적으로 탐구학습과 같은 교수·학습법은 교육 내용의 운용 방식에 해당하며, 그것의 성패 여부는 평가로 결정되는, 상호 순환적인 관계를 형성하는 만큼 효율적인 탐구학습 절차를 구안하기 위해서는 교육 내용이 어떻게 구성되었는지, 그리고 탐구력을 평가하는 문항은 무엇인지를 분석할 필요가 있기 때문이다. 그러나 현실적으로는 위의 (1)과 같은 문제점들이 노정되었음을 부인하기 쉽지 않다.

이러한 한계를 조금이나마 극복하기 위해서는 탐구 절차에 대한 교육 현장의 입장과 요구를 객관적으로 분석하여 그것을 최대한 반영하려는 노력이 수반되어야 한다는 것이 연구자의 기본 생각이다. 본 논지는 그 일환으로 우선 교사에 방점을 두어 그들은 현재 통용되는 탐구 단계를 어떻게 평가하는지를 파악하고자 한다. 달리 말하면 그들이 중요하게 생각하고 수업 시간에 많이 실행한 탐구 단계는 무엇이고 그 반대의 단계는 무엇인지를 분석하려는 것이다.

비단 이 같은 작업만으로는 연구자가 궁극적으로 추구하는 목표를 달성하기에는 부족한 면이 없지 않다. 여기서처럼 교사를 대상으로 하더라도 탐구 절차에 대한 그들의 평가 이외에 경력별 변수를 고려해야 하고 학습자에 초점을 맞춘 타당도와 요구도 분석도 이루어져야 하고, 이러한 현장 중심의 분석 이외에도 올바른 탐구 방향 설정에 대한 논리를 구축하는 것도 중요한 축으로 작용할 것이기 때문이다. 이에 대해서는 다음 기회를 기약하기로 한다.

II. 연구 대상 및 방법

본 연구는 전국 단위의 국어 교사를 대상으로 하여 다음과 같은 과정으로 조사를 진행하였다.

1단계 23.03.01-03.15	2단계 23.03.15-03.25	3단계 23.03.25-04.20	4단계 23.04.21-05.06
• 설문 문항 작성 • 조사 대상자 선정 • 조사 도구 검토	↔ • 예비 조사 • 설문 문항 수정 • 조사 도구 확정	↔ • 설문 조사 • 심층 면담	↔ • 결맞음 도출 • 2차 심층 면담

〈그림 1〉 조사 과정

먼저 연구자 간의 이견이 적지 않은 탐구 절차를 보편·타당하게 정리하는 과정이 필요하였다. 서두에서 살핀 김광해(1992)의 제안을 기반으로 하여 그동안 다음과 같은 다양한 탐구 절차가 제시된 까닭이다.

(2) 탐구학습 절차

가. ① 문제 정의 ② 가설 설정 ③ 가설 검증 ④ 결론 도출 ⑤ 결론의 적용 및 일반화 (김광해, 1992)

나. ① 문제 제기 및 가설 ② 자료 수집 및 분석 ③ 가설 검증 및 결론 (이관규, 2001; 양세희, 2018)

다. ① 문제 정의 ② 가설 설정 ③ 가설 검증 ④ 결론 및 적용 (임영미·오현아, 2013)

라. ① 문제 발견 ② 가설 설정 ③ 가설 검증 ④ 결론 도출 ⑤ 일반화 ⑥ 메타인지 (조진수 외, 2017)

마. ① 자료 관찰 ② 규칙 발견 ③ 의문 생성 ④ 가설 생성 ⑤ 가설 검증-가설의 일반화 (김은성 외, 2013)

바. ① 관찰 ② 분석 ③ 판단 (남가영 외, 2009)

사. ① 규칙·원리 발견 중심: 문제 확인하기 - 자료 탐색하기 - 규칙·원리 발견하기 - 적용·활용하기

② 적용·활용 중심: 문제 확인하기 - 분석하기 - 판단하기 - 적용하기
(최선희, 2016)

아. ① 문제 확인 ② 자료 탐색 ③ 지식 발견 ④ 지식 적용 (이병규·김정은, 2017; 최미숙·원진숙·정혜승·김봉순·이경화·전은주 외, 2016)

자. ① 직관 활용 단계 ② 직관을 활용한 분석 단계 ③ 확장 단계 (안윤주·신승용, 2022)

주지하듯이 (2.가)는 사회·과학 교과의 탐구 절차를 그대로 가져온 것이다. 직접 교수법이 중심이었던 문법교육에 새로운 교수법을 도입하였다는 장점에도 불구하고 실제 수업에 그대로 적용하기 어렵다는 문제의식이 제기되면서 (2.나~자)와 같은 개선안이 개진되었다. 그러나 모든 제언이 (2.가)의 기본 과정을 변형(단순·확장)하였다는 점에서는 일치되는바,²⁾ 이에 기준을 두어 같은 개념들을 통합·정리하면 다음과 같다.

(3) 탐구 절차 정리

가. [① 문제 제기(의문 생성) ② 가설 설정 ③ 가설 검증 ④ 결론 도출(규칙·원리 발견·판단) ⑤ 결론(일반화, 판단)]+ ⑥ 자료 관찰(분석)

나. ① 문제 제기 ② 가설 설정 ③ 가설 검증 ④ 원리 발견 ⑤ 일반화 ⑥ 자료 분석

2) 사실 (2.마, 바)는 다음과 같은 과정을 동반하는데 이해의 편의를 위해 본문처럼 요약·정리하였음을 밝혀둔다.

가. (2.마) ① 사고 과정: [귀납적 사고: 자료 관찰 - 규칙 발견] - [귀추적 사고: 의문 생성 - 가설 생성] - [연역적 사고: 가설 검증 - 가설의 일반화] ② 탐구 과정: [귀납적 사고: 단순 관찰·조작 관찰 - 공통성 발견·분류·경향성 발견·위계] - [귀추적 사고: 인과적 의문 생성·의문 상황 분석·가설 형성·반례를 통한 가설 검증·가설을 설명하기 위한 가설의 재형성] - [가설 검증: 가설의 적용·정보 종합] - [가설의 일반화: 결론 도출]

나. (2.바) ① 구체적 사고 과정(관찰 - 분석 - 판단) ② 조절·점검

(3.가)의 ①-⑤는 (2.가)에 비견될 만한 단계이며 ⑥은 거기에는 없지만 다른 연구자들이 별도로 설정한 단계이다. 본 논의에서는 모든 연구자들의 의견을 존중한다는 의미에서 탐구 단계를 (3.가)처럼 정리하고 이후 (3.나)처럼 용어를 통일함으로써 설명과 기술의 편의성을 도모하기로 한다. (3.가)의 ‘④ 결론 도출’과 ‘⑤ 결론’의 용어가 설문 응답자에게 혼란을 줄 수 있으며 문법교육에서는 ‘자료 관찰’보다는 ‘자료 분석’이라는 용어가 더 타당하다는 판단에서이다.

1. 연구 대상

위와 같은 과정으로 결정된 탐구 절차에 대한 설문 조사는 ‘전국 중등국어 교사 커뮤니티’에 조사의 취지와 목적을 알리고 ‘구글폼’을 활용하였으며 심층 면담은 연구자의 근무 지역과 인근 지역의 학교에 재직하는 중·고등학교의 교사를 대상으로 실시하였다.

1) 양적 연구

설문 조사에 참여한 교사들은 509명이다. 지역별 참여 비율은 다음과 같이 ‘수도권(경기·서울·인천)› 영남권(경북·경남·부산)› 호남권(전북·전남·광주)› 충청권(충북·충남)› 강원› 제주’ 순으로 전국 단위의 교사들을 대상으로 하여 양적 적합성을 충족시키면서 객관적인 결과를 도출하려는 본 연구의 기본 취지는 어느 정도 달성한 것으로 간주된다.

〈표 1〉 지역별 설문 조사 참여 비율

	근무지역	빈도(명)	백분율
1	경기·서울·인천	275	54
2	강원	16	3.1

3	충북·충남	36	7.1
4	경북·경남·부산	93	18.3
5	전북·전남·광주	83	16.3
6	제주	6	1.2
합계		509	100

위의 교사들을 대상으로 한 설문의 구체적인 문항은 <부록>으로 미루고, 본 논의를 이해하는 데 필요한 내용만을 발췌해 보이면 다음과 같다.

(4) 설문 문항 및 내용(일부)

1. 문법교육에서 탐구학습은 필요하다고 생각하십니까?
1) 전혀 필요 없음 2) 필요 없음 3) 필요함 4) 매우 필요함
1-1. 1번의 문항에서 (3), (4)로 답을 한 경우, 탐구학습이 필요하다고 생각하신 이유는 무엇입니까?

① 탐구(사고)력 신장					
② 문법 지식 습득의 효율성					
③ 학습자의 문법에 대한 흥미 유도					
④ 학습자 중심의 수업 운영					

1-2. 1번의 문항에 (1), (2)로 답을 한 경우, 탐구학습이 필요하지 않다고 생각하신 이유는 무엇입니까?

① 절차가 복잡해서					
② 탐구학습 방법을 잘 알지 못해서					
③ 수업 진도를 고려해서					
④ 문법 능력 향상에 도움이 되지 않아서					

2. 탐구학습으로 문법 수업을 운용할 때 어느 단계가 가장 중요하다고 생각하십니까?

	전혀 중요 하지 않다	중요하지 않다	보통이다	중요하다	매우 중요하다
① 문제 제기	○	○	○	○	○
② 자료 분석	○	○	○	○	○
③ 가설 설정	○	○	○	○	○
④ 가설 검증	○	○	○	○	○
⑤ 원리 발견	○	○	○	○	○
⑥ 일반화	○	○	○	○	○

3. 실제 수업에서는 어느 단계를 가장 많이 활용하였습니까?

	전혀 활용 하지 않음	조금 활용	보통으로 활용	많이 활용	아주 많이 활용
① 문제 제기	○	○	○	○	○
② 자료 분석	○	○	○	○	○
③ 가설 설정	○	○	○	○	○
④ 가설 검증	○	○	○	○	○
⑤ 원리 발견	○	○	○	○	○
⑥ 일반화	○	○	○	○	○

〈설문 4-1〉은 탐구학습에 대한 교사들의 인식을 분석하고 그 이유를 파악하기 위해 설정한 문항이다. 즉 교사들이 문법교육에서의 탐구학습 필요성을 어느 정도로 평가하고 있는지, 그리고 그렇게 평가하는 이유는 무엇인지를 알아보기 위한 문항이다. 그리고 〈설문 4-2〉는 탐구학습의 각 단계에 대한 교사들의 중요성 인식 정도와 수업 시간의 실행(활용) 정도를 분석하여

이들의 격차를 파악하기 위한 문항으로 위와 같이 5점 폐쇄형 척도로 답하게 하였다.

2) 질적 연구

주지하듯이 대량의 양적 조사로 자료의 객관성은 확보되지만 보다 합리적인 결과 도출을 위해서는 그것만으로 부족한 면이 있을 수 있다. 문항의 선택지만으로는 연구자의 의도를 충분히 반영하기 어려운 경우도 없지 않고, 때로는 설문 결과를 심층적으로 해석해야 하는 경우도 있는 까닭이다. 이러한 점을 고려하여 일반적으로 질적 연구를 병행하는바, 본 연구도 같은 이유에서 다음과 같은 대상자들에게 심층 및 초점 면담을 진행하였다.

〈표 2〉 면담 대상자 정보

교사	근무지(학교)/ 경력	교사	근무지(학교)/ 경력
A	광주(중) / 15년	G	전남(고) / 25년
B	광주(고) / 11.5년	H	전남(중) / 16.5년
C	광주(고) / 12년	I	전남(고) / 9년
D	광주(중) / 6년	J	전남(고) / 5년
E	광주(고) / 6년	K	전남(중) / 8년
F	광주(중) / 5.5년	L	전남(중) / 3년
8개 학교 12인			

앞서 살핀 〈표 1〉의 설문 조사 참여자와 달리 〈표 2〉의 면담 대상자들은 광주와 전남으로 한정하였다. 연구자와 물리적·심적 거리가 비교적 적은 대상자들을 면담함으로써 상호 이동에 대한 부담감을 줄이는 한편 양적 조사로 접근하기 어려운 면들을 심층적으로 접근할 수 있으리라는 판단에 근거한 선택이다. 이런 맥락에서 교사 1인 면담보다 평소 친밀 관계가 형성된

2-3명과 함께 하는 소집단 면담의 형식을 취하였다. 이들과는 다음과 같은 내용으로 2-3차례 면담의 기회를 가졌다.

(5) 심층 면담 내용

- ① 설문 조사 결과에서 의문시 되는 점에 대한 심층적 접근
- ② 실제 수업의 탐구학습 절차
- ③ 탐구학습 절차에서 반드시 필요하다고 생각되는 단계
- ④ 탐구학습 절차에서 제외해도 무방하다고 생각되는 단계

여기 ③, ④의 질문은 <설문 4-2, 4-3>의 내용과 중복되는 면이 없지 않지만 1차 설문 조사 결과에서 교사들의 생각을 직접 확인할 필요성이 제기되어 고려하게 되었다.

2. 연구 방법

본 조사는 ① 탐구학습에 대한 교사들의 태도 및 원인과 ② 특정 탐구 단계에 대한 중요성 인식 정도와 수업의 수행도 및 ③ 이들의 차이 정도를 분석하는 데 있다. 이를 위해 본고에서는 먼저 우선순위 결정에 많이 활용되는 t-검정(IBM SPSS Statistics 21v 프로그램을)을 도출하였다. 각 항목의 중요도와 수행도의 평균과 표준편차 값을 구한 후에 이들의 차이에 대해서도 평균과 표준편차, t값과 p값을 구하여 신뢰도를 높였다. 일반적으로 인문·사회계열에서는 p값이 .05 미만인 결과를 유의미하게 평가하는데 본 조사 결과는 이를 모두 충족한 것으로 확인되었다. 이후 중요도에 가중치를 주어 그 값을 순서대로 나열한 다음 (6)과 같은 'Borich 요구도'를 이용하여(이주미, 2016: 237; 장미정, 2016: 263, 조혜진·김옥주, 2012: 114) 최종 결과값을 구하였다.

(6) Borich 요구도 공식

$$\text{Borich 요구도 분석} = \frac{\{\sum(RL - PL)\} \times \overline{RL}}{N}$$

RL : 중요도, PL :수행도, $\overline{RL}$: 중요도 평균, N : 전체 사례수

본 연구는 이와 같은 방식으로 탐구 단계의 타당도를 측정하고자 한다. 다시 말하면 여기서는 교사가 어떤 단계를 수업 시간에 얼마나 수행했는가보다 교사가 어떤 단계를 얼마나 중요하게 생각하는가에 초점을 두고자 한다는 것이다. 후자와 같은 특정 단계에 대한 교사의 중요성 인식은 판단의 문제이지만 전자와 같은 수행 정도는 상황에 영향을 받을 수 있다는 관점에서이다. 예컨대 특정 단계를 중요하게 생각하지만, 그것을 운용할 능력이 갖추어지지 않아서라든지 수업 진도를 의식하여 생략할 수 있는데, 이런 상황이라면 교사의 인식을 중요하게 생각하는 것이 더 타당하다는 판단인 것이다.

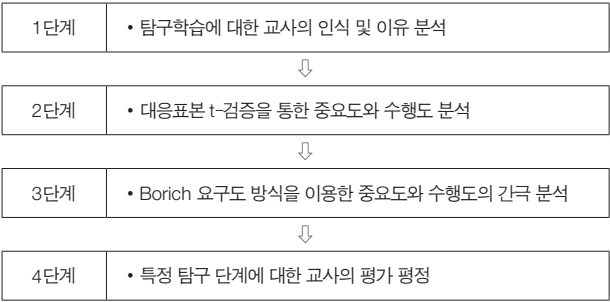
Borich 요구도는 위에서 언급한 대로 중요도에 가중치를 두는 방식이므로, 위와 같은 연구자의 관점과 상통하는 것으로 해석된다. 여기에 더하여 교사가 중요하게 생각하는 탐구 단계가 무엇인지를 보다 정확하게 파악할 수 있어 단순 t-검정의 단점을 보완(이주미, 2016: 236-237; 장미정, 2016: 263)할 수 있는 장점도 있다.³⁾ 본 논의가 Borich 요구도를 선택한 이유이다.⁴⁾ 이

3) 이러한 문제점은 다음과 같은 이주미(2016: 236-237)의 설명에 잘 나타나 있다.

t-검정은 두 수준 간의 단순 차이를 비교하는 연구 방법으로 두 수준의 통계적 평균값의 차이를 분석하여 그 차이의 정도성에 따라 경향성을 판단한다. 그러나 수행 수준이 1이고 목표 수준이 3인 경우와 수행 수준이 2이고 목표 수준이 4인 경우, 다른 값들이 동일하다면 이들은 같은 t값을 가지게 된다. 따라서 t-검정은 두 수준의 단순한 차이만을 고려하여 경향성을 나타내므로 우선순위를 제시하기 위한 활용에 제한이 있다.

4) 사실 Borich 요구도는 중요도와 실행도의 간극을 분석하여 특정 요소에 대한 교사의 재교육 요구도를 사용하는 분석 도구이다. 이런 점에 주목하여 연구자는 한국어 교사들의 교육 요구도를 분석하였다(양영희, 2022ㄱ, 2022ㄴ). 그런데 위와 같은 분석 방법은 특정 탐구 단계에 대해 교사들의 평가 정도를 분석하는 도구로 활용할 수 있겠다는 판단을 하게 되었다. 특정 단계에 대한 중요도와 실행도의 간극이 적을수록 교사들이 중요하게 생각하면서 수업 시간에 많이 사용한다는 의미로 해석될 수 있다는 관점에서이다.

리한 분석 과정을 정리하면 <그림 2>와 같다.



<그림 2> 분석 절차

1단계는 탐구학습에 대한 교사들의 인식과 그에 대한 이유를 파악하는 과정이며, 2, 3단계는 특정 탐구 단계에 대한 교사들의 중요도와 수행도, 그리고 이들의 차이를 분석하는 과정이며, 4단계는 그러한 이러한 분석들을 토대로 탐구 단계에 대한 교사들의 평가를 결정하는 과정이다. 여기서 결괏값의 격차가 적을수록 교사들이 중요하게 생각하면서 실제 수업에서 많이 수행함을 의미한다. 따라서 본 연구는 그 격차가 적을수록 우선순위로 평정한다.

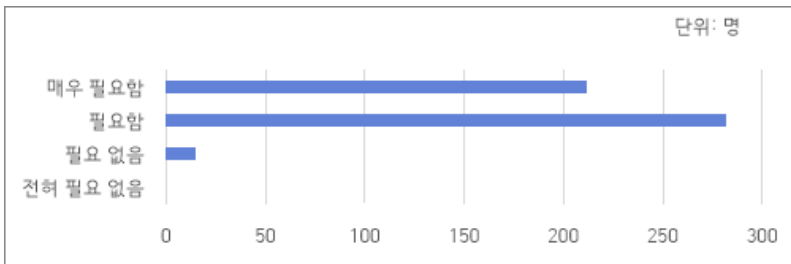
III. 분석 결과

본 장에서는 탐구학습의 필요성 여부에 대한 교사 인식과 그 이유를 분석한 후, <그림 2>의 분석 과정에 따른 탐구 단계에 대한 교사의 타당성 평가 정도를 판정하기로 한다. 전자는 탐구학습이 필요하다고 생각하는 교사 집단과 그렇지 않다고 생각하는 교사 집단의 비율을 분석하여 그 이유를 파악해 보기 위함이고 후자는 각 집단의 탐구 단계에 대한 중요도와 실행도를 분

석하여 그 차이 값을 도출하기 위함이다.

1. 탐구학습에 대한 교사 인식

탐구학습의 필요성에 대한 교사의 인식을 파악하기 위하여 4점 척도의 폐쇄형 질문을 한 결과 509명의 응답자 가운데 다음과 같이 ‘매우 필요하다’고 응답한 교사가 42%(212명), ‘필요하다’고 응답한 교사가 55%(282명)였다. 이에 비해 ‘필요 없다’고 응답한 교사가 3%(15명)였으며 ‘전혀 필요 없다’고 응답한 교사는 0%였다.



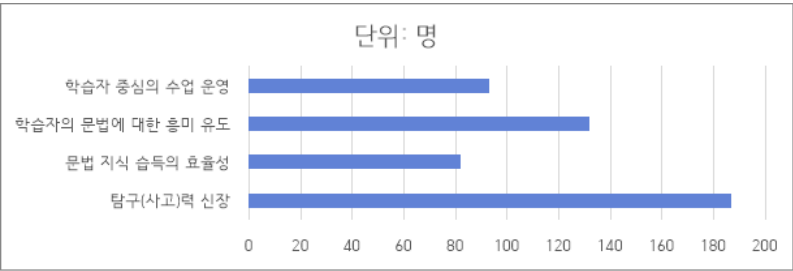
〈그림 3〉 탐구학습에 대한 교사 인식

이상을 참조할 때, 비록 출발은 문법교육의 필요성을 확보하기 위해 타 교과와 교수법을 수용하였을지라도 탐구학습은 이제 문법교육의 필수 교수·학습법으로 자리매김을 한 것으로 평가할 만하다.⁵⁾ 12명의 면담 교사가운데도 1명을 제외하고는 문법교육에서 탐구 수업은 필요한 것으로 인식하

5) 문법교육에서의 탐구학습의 효율성과 한계를 실증적으로 연구한 이관규(2001)에서는 설문 응답자 가운데 주입식 교육보다 탐구학습에 긍정적 반응을 보인 교사는 31.25%였으며 ‘주입식과 탐구학습을 혼용해야 한다’가 30%였다고 제시한다. 후자의 경우까지를 합산하더라도 탐구학습에 긍정적인 반응을 보인 교사는 62% 정도로 해석된다. 20여 년의 세월이 경과한 현재 상황을 그때와 비교해보면 탐구학습에 대한 교사의 인식이 적지 않게 변화했음을 확인할 수 있다.

고 있었다.

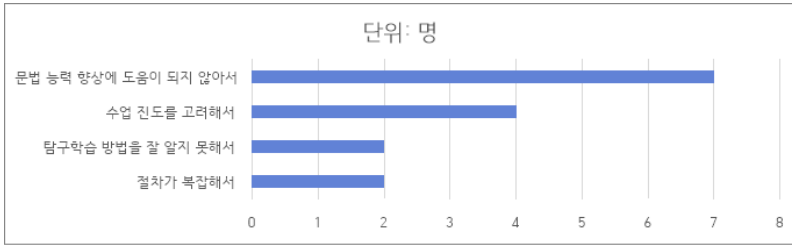
그 이유로는 다음처럼 38%(187명)가 ‘탐구(사고)력 신장’을, 27%(132명)가 ‘문법에 대한 흥미 유도’를, 19%(93명)가 ‘학습자 중심의 수업 운영’을, 17%(82명)가 ‘문법 지식 습득의 효율성’을 선택하였다.⁶⁾



〈그림 4〉 탐구학습의 필요성에 대한 요인 분석

위의 결과는 교육 현장에서 탐구학습이 올바른 방향으로 운영되고 있음을 시사한다. 언어에 내재된 질서(원리)를 탐구함으로써 기능 영역(읽기, 쓰기, 듣기·말하기)으로 기르기 어려운 탐구(사고)력을 신장시킬 수 있다는 취지에서 문법 영역에서 탐구학습을 수용하였고, 학계에서는 이를 위한 다양한 탐구 모형 개발에 노력해왔는데, 이처럼 많은 교사들이 ‘탐구력 신장’을 탐구학습이 필요한 이유로 선택하였음을 고려할 때 그러하다. 그러나 우리는 이러한 경향에 동의하지 않은 3%의 다음과 같은 이유에도 주목하기로 하자.

6) 비록 20여년 전의 결과이긴 하지만 이관규(2001: 40-41)에서는 ‘지적 호기심 유발(40%)> 탐구력·사고력 향상에 도움(30%)> 학생들의 수업 참여도 향상(26.25%)’으로 분석되어, 교사들의 미세한 인식 변화가 읽혀진다. 우리 결과는 ‘탐구력 신장’이 1위이고 ‘지적 호기심’에 해당하는 ‘학습자의 문법에 대한 흥미 유도’가 2순위로 분석된 점을 고려할 때 그러하다.



〈그림 5〉 탐구학습의 불필요성에 대한 요인 분석

문법교육에서 탐구학습이 필요하지 않다고 응답한 15명 가운데 47%(7명)가 ‘문법 능력 향상에 도움이 되지 않아서’를 선택하였고 27%(4명)가 ‘수업 진도를 고려해서’를, 각 13%(2명)가 ‘절차가 복잡해서’ 혹은 ‘탐구학습 방법을 잘 알지 못해서’를 선택하였다.⁷⁾ 여기의 1순위는 탐구학습에 긍정적인 집단에서 4순위로 선택한 ‘문법 지식 습득의 효율성’과 상통하는 면이 없지 않다는 점에서 주목을 요한다. 결과대로라면 두 집단 공히 탐구학습으로 문법 지식을 전수하기에는 한계가 있다는 판단을 견지하는 것으로 이해되는 까닭이다. 이에 대한 교사들의 해석은 다음과 같았다.

(7) 탐구학습과 문법 능력 향상에 대한 교사들의 인식

가. 설문 조사에 저도 ‘문법 능력 향상에 도움이 되지 않아서’를 선택했어요. 물론 저는 ‘탐구학습이 필요 없다’를 선택했구요. 사실 탐구학습이 문법 교육의 트렌드이긴 하지만 그래서 교사들은 그것이 필요하다고 생각할 수 있지만 사실 문법은 그냥 직접 설명해 주고 거기에 해당하는 예들을 찾아보게 하는 것이 효율적이에요. 설문 조사 결과가 그렇게 나왔다면 (탐구학습이) 지식을 전달하는 데에 별로 효과가 없다는 의미일 거예요. (교사 B)

7) 참고로 이관규(2001: 41)의 결과를 살펴보면 ‘너무 많은 학생 수(33.75%)> 과중한 입시 부담(24%)> 수업 시간의 제약(20%)> 문법 문제 출제 경시(13.75%)> 수업 준비 부담(6.25%)’ 순이었다.

나. 저는 ‘매우 필요하다’에 응답했고 ‘탐구력 향상’을 선택했습니다. 그 이유가 교수님께서 말한 설문 조사 결과와 관련이 있는지는 확실히 모르겠지만 문법 능력 향상에는 탐구학습이 도움이 되지 않는다고 생각할 수 있어요. 학생들에게 문법 설명만 하면 따분해하고 어려워하므로 해당 단원의 문법을 설명하고 그와 유사한 현상들을 찾아서 기본 원리를 찾아보게 하는 것 같아요. 신어에서 조어법처럼 복합어와 파생어 등을 구별하는 것 같은 활동… (교사 A)

위는 설문 조사 결과에 대한 두 교사의 반응이다. (7.가)의 B는 면담 교사 가운데 ‘탐구학습의 필요성’에 대해 유일하게 부정적인 입장을 가진 교사로 위의 밑줄 친 부분과 같이 ‘문법을 가르치는 데 비효율적’이라는 이유에서이다. 이에 비해 (7.나)의 A는 ‘매우 필요함’을 선택하였지만, B의 의견에 동의하면서 설문 결과에도 어느 정도 수긍하는 입장을 취하였다. 요컨대 문법 지식을 전수하는 데 방점을 두게 되면 탐구학습은 그리 효율적이지 않다는 생각인 것이다.

여기서 설문 조사 결과와 위의 두 교사 입장에 대해 2012 개정 교육과정부터 문법교육의 목표가 단순히 ‘문법 지식 전수’가 아닌 ‘문법 사용 능력 향상’에 역점을 두고 국어 교수법으로 ‘학습자 참여 수업’을 권장하는 현재 경향을 고려할 때, 문법 지식을 전수하는 데 적합하지 않다는 이유가 탐구학습의 장점들을 폄하시킬 만한 이유는 될 수 없다는 관점을 견지할 수도 있다. 그러나 논점을 현장 교육의 효율성을 고려한 탐구학습 절차 구안으로 확대시킨다면 위와 같은 결과를 직시하여 해결 방안을 궁구하는 편이 더 바람직하다는 생각에 도달한다. 아직까지는 학습자들이 언어에 내재된 질서를 정확히 깨닫도록 하는 것도 문법교육의 중요한 축으로 간주되고 있는 까닭이다.

2. 탐구 단계에 대한 타당도

여기서는 앞서 살핀 교사들의 탐구 단계에 대한 타당성 인식 정도를 분석하고자 한다. 즉 탐구학습을 ‘매우 필요하다’로 선택한 집단과 ‘필요하다’로 선택한 집단 그리고 ‘필요 없다’로 선택한 집단들이 평가하는 각 탐구 단계에 대한 타당성 정도를 가늠해 보려는 것이다. 3%에 해당하는 ‘필요 없다’ 집단을 분석하는 이유는 근본적으로 탐구학습에 부정적인 그들이 선택한 결과는 다른 두 집단의 그것과 또 다른 의미로서의 가치를 지닐 수 있겠다는 판단에서이다. ‘탐구학습에 기본적으로 부정적이면서도 중요하게 생각하고 수업 시간에도 많이 활용한 단계가 있다면 그 단계만큼은 중요하게 판단한다는 의미로 해석되어 다른 두 집단의 결과보다 더 유의미하게 평가될 수 있다.’는 역설적인 해석도 가능한 까닭이다.

1) ‘매우 필요함’ 집단

탐구학습을 매우 필요하게 생각하는 집단의 결과값은 다음과 같다. 즉 이들은 탐구 단계의 타당도를 ‘자료 분석 > 일반화> 원리 발견 > 문제 제기 > 가설 검증 > 가설 설정’의 순으로 평가하는 것으로 분석되었다.

〈표 3〉 ‘매우 필요함’ 집단의 탐구 단계에 대한 타당성 평가 순위

구분		중요도		수행도		대응표본 t값	중요도와 수행도 차이	타당도 순위
인식	영역	평균	표준편차	평균	표준편차			
매우 필요함	문제 제기	4.12	.80	3.26	1.08	12.052***	2.786	4
	자료 분석	4.30	.72	3.79	.97	8.289***	1.932	1
	가설 설정	4.01	.83	2.82	1.10	15.681***	3.366	6
	가설 검증	4.19	.76	3.07	1.20	14.743***	3.456	5
	원리 발견	4.27	.74	3.53	1.15	9.892***	2.613	3
	일반화	4.33	.78	3.68	1.18	9.290***	2.378	2

*p < .05, **p < .01, ***p < .001⁸⁾

이 집단에 속한 교사 H는 1, 2순위로 평정된 ‘자료 분석 및 일반화’ 단계의 중요성과 5, 6순위로 평정된 ‘가설 설정과 가설 검증’ 단계의 무용성에 대해 다음과 같이 설명하였다.

(8) 탐구 단계에 대한 교사 인식

… 물론 교수님들이 탐구학습의 절차가 그렇게 되어야 한다고 생각하면 우리가 따르려 노력해야 하지만… 그런데 우리 교사들 입장에서 보면 가설 설정이나 검증을 솔직히 어떻게 하는지도 모르겠고 그것을 꼭 해야 하나 그런 생각이 드는 것이 솔직한 심정이에요. … 문법교육에서 탐구학습이 절대적으로 필요한 것은 아이들이 자료를 찾아서 분석하고 어떤 원리를, 그러니까 실제 언어에 흠어져 있는 근본 규칙을 찾아보게 하는 것이 가장 큰 듯해요. 그러한 것을 찾아내면 수업 시간에 설명해야 하는, 그러니까 설문 문항의 결론, 일반화를 하는 데 수월하지요. … 수업을 주입식으로 하지 않고 탐구학습으로 진행했다는 뿌듯함도 있고요. 또 학생들도 활동을 하게 되면서 수업 집중도 높은 것도 사실이고요. 요즘 뜨고 있는 ‘학습자 참여 수업’의 핵심인 듯해요. 탐구학습은… (교사 H)

즉 가설 검증이나 설정을 수업 시간에 활용하지 않은 이유는 이들을 운용할 방법을 모르고, 문법 탐구를 위해서 필요한 과정은 아니라는 생각에 근거하는데, 이를 연구자들이 설정한 이론을 위한 단계로 인식하고 있음이 밑줄 친 부분에서 확인된다. 이 두 단계에 대한 교사들의 부정적인 인식은 서두에서 살핀 (1.가)의 ‘교사 집단’의 견해에서도 분명하게 확인된다. 반면 ‘자료 분석과 일반화’를 중요시하면서 많이 실행하는 이유는 그 과정을 통해 학습자 참여 수업을 하게 됨으로써 수업에 대한 집중도를 높일 수 있으며, 교사로서의 효능감을 느낄 수 있기 때문임을 강조하였다.

8) 여기의 *은 t-검증의 p값의 정도를 의미한다.

2) '필요함' 집단

가장 많은 교사가 '탐구학습이 필요하다'고 응답하였는데, 다음에서 파악되듯이 이 집단은 단계별 타당도를 '일반화 > 자료 분석 > 원리 발견 > 문제 제기 > 가설 설정 > 가설 검증' 순으로 평가하였다.

〈표 4〉 '필요함' 집단의 탐구 단계에 대한 타당성 평가 순위

구분		중요도		수행도		대응표본 t값	중요도와 수행도 차이	타당도 순위
인식	영역	평균	표준편차	평균	표준편차			
필요함	문제 제기	3.81	.76	3.01	1.10	12.253***	2.392	4
	자료 분석	4.07	.66	3.42	1.04	10.240***	2.249	2
	가설 설정	3.74	.75	2.58	1.03	17.098***	3.002	5
	가설 검증	3.90	.77	2.74	1.11	16.905***	3.194	6
	원리 발견	3.95	.79	3.25	1.21	10.624***	2.257	3
	일반화	4.08	.74	3.44	1.15	10.260***	2.204	1

*p <.05, **p <.01, ***p <.001

앞서 살핀 '매우 필요함' 집단과 1, 2순위 및 5, 6순위가 각각 바뀌었다는 점이 주목된다. 원리 발견과 문제 제기 단계는 두 집단 공히 각각 3, 4위로 평가하였는데, 자료 분석 단계의 경우 '매우 필요함' 집단은 1순위로 평가하였지만 '필요함' 집단은 2순위로 평가하였으며, 일반화 단계의 경우 '매우 필요함' 집단은 2순위로 평가하였지만 '필요함' 집단은 1순위로 평가하였다. 또 '매우 필요함' 집단에서는 5순위로 평가했던 '가설 검증' 단계를 '필요함' 집단에서는 6순위로 평정하였다.

교사의 관점에 방점을 두는 본 연구로서는 두 집단의 가설 검증과 가설 설정의 순위 교체보다 일반화와 자료 분석 단계의 순위 교체에 주목하게 된다. 선불리 결과를 예단할 수 없지만 아무래도 우선순위로 평가된 단계가 향후 탐구 절차 구성에 포함될 확률이 높을 듯하기 때문이다. 이런 이유에

서 ‘필요함’ 집단에 속한 교사 K와 ‘매우 필요함’ 집단에 속한 교사 A에게 설문 결과의 해석을 요청했는데, 그 과정에서 다음과 같은 입장을 확인할 수 있었다.

(9) 자료 분석과 일반화 단계에 대한 교사 생각

가. 탐구학습이 학생들에게 탐구력을 키워준다는 점에서 좋은 것은 분명합니다. 그런데 이미 가르쳐야 할 내용은 단원의 본문이나 활동에 제시되어 있어서 학생들에게 그것을 분석해 보게 하고 바로 일반화를 시도해요. ... 근데 이 두 단계 중 어떤 것을 더 중요하게 생각하는가는 교사들의 선택이라고 봐요. 탐구학습을 통해서 탐구력을 신장시키고 학습자 참여 수업을 더 중요하게 생각하면 ‘자료 분석’을 선택할 것이고 아무래도 단원에서 가르쳐야 할 문법 내용을 중요시 하면 ‘일반화’를 우선순위에 둘 듯합니다. (교사 K)

나. 저도 K 선생님과 생각이 같아요. 아까(조금 전) 말씀드렸듯이 저는 학생들의 호기심 유발, 이를 통한 탐구력 신장을 중시해서 ‘자료 분석’을 중요하게 생각하고 수업시간에도 많이 활용하지만 문법 내용을 가르쳐야 할 단원은 학생들에게 자료 분석을 하라고 맡겨두기보다 그것에 대해 설명하는, 그러니까 일반화하는 단계를 더 많이 할 것 같아요. 그런데 교사들의 생각은 비슷 비슷하네요. 이 두 단계가 1, 2순위로 결정된 것을 보니. (교사 A)(참여 교사들 웃음)

즉 두 단계의 우선순위는 교사의 성향과 학습 내용에 따라 달라질 수 있지만, 대부분의 교사들이 이들을 ‘탐구력 신장과 학습자의 문법 흥미 유도’의 차원에서 가장 적합한 탐구 단계로 평가한다.

3) ‘필요 없음’ 집단

이 집단의 단계별 타당도는 ‘자료 분석 > 원리 발견 > 일반화 > 가설 검증 > 가설 설정 > 문제 제기’ 순으로 확인된다.

〈표 5〉 ‘필요 없음’ 집단의 탐구 단계 우선 순위

구분		중요도		수행도		대응표본 t값	중요도와 수행도 차이	타당도 순위
인식	영역	평균	표준편차	평균	표준편차			
필요 없음	문제 제기	3.00	1.13	2.00	.93	2.485*	2.000	6
	자료 분석	3.60	1.12	2.60	1.24	2.291*	2.600	1
	가설 설정	3.27	1.16	2.07	1.03	3.154**	2.480	5
	가설 검증	3.67	1.18	2.40	1.12	3.106**	3.040	4
	원리 발견	3.47	1.13	2.47	1.36	2.185*	2.467	2
	일반화	3.53	.99	2.40	1.35	3.119**	2.720	3

*p < .05, **p < .01, ***p < .001

‘자료 분석’이 1순위인 점은 ‘매우 필요함’ 집단과 동일하지만 나머지 단계의 타당도 순위는 앞서 살펴본 두 집단과 차이를 보여 주의를 요한다. 무엇보다 두 집단에서 4순위였던 문제 제기가 가장 낮은 순위로 평정되었고, 두 집단에서 5, 6순위였던 가설 검증이 4순위로 평정되었는데, 이들의 중요도와 수행도 차이는 문제 제기 단계가 가장 적고 가설 검증 단계가 가장 많다는 점이 주목된다. 이는 ‘필요 없음’ 집단은 문제 제기를 중요하게 생각하지도 않고 수업 시간에 많이 활용하지도 않았으며, 가설 검증을 가장 중요하게 생각하지만 수업 시간에는 그에 상응할 정도의 활용은 하지 않음을 의미한다. 이 집단에 속한 교사 B의 해석은 다음과 같다.

(10) ‘필요 없음 집단’의 문제 제기와 가설 검증에 대한 교사 견해

탐구학습의 시작은 문제 제기부터인데 탐구학습에 부정적이나까 아예 하지 않는 것이지 않을까요? 그러니까 그냥 바로 문법을 설명하는 것이죠. 저도 문법에 따라서는 그렇게 하거든요. 가령 문장 종결어미라든지 그런 것을 가르칠 때... 가설 검증이 다른 집단에 비해 조금 높게 나온 점을 저도 조금 이해가 되요. 사실 그게 탐구학습을 꺼리는 이유도 가설 설정과 검

증을 어떻게 해야 하는지를 모르기 때문이기도 하거든요. 탐구학습을 딱 들으면 가설 검증이나 설정이 떠오르니 이를 중요하게 생각한다는 말이죠. 그런데 실제 수업에서는 할 수 없죠. 그러다 보니 이 둘의 중요도와 실행도는 높게 나타나지만 실제로는 활용하지 않으니 그 격차는 크게 벌어지지 않을까요? (교사 B)

요컨대 탐구학습 효과에 부정적인 만큼 그것을 잘 활용하지 않다 보니 탐구의 출발인 문제 제기 단계에 대한 필요성을 느끼지도 못하고 그것을 활용하는 경우도 드물다는 것이다. 이에 비해 가설 검증이나 설정은 탐구학습 절차로 강하게 인식되는 만큼 중요하게 생각하지만 실제 수업에서의 활용 빈도는 극히 낮을 수밖에 없다는 것이다.⁹⁾ 연구자는 교사 B의 이러한 분석에 어느 정도 개연성이 있는 것으로 간주하지만, 현재의 설문 문항 설계만으로는 정확한 분석을 하는 데 한계가 있음이 분명하므로 선부른 예단은 자제하기로 한다. 다만 교사 B도 이 집단인 점을 고려하면 이들이 탐구학습에 부정적인 이유에는 탐구 단계의 부적절성도 포함되었을 수 있다는 가정을 조심스레 하게 된다. 여하튼 지금까지 살핀 집단들의 결박값을 정리하면 <표 6>과 같다.

-
- 9) 탐구학습의 원천인 사회과와 과학과에는 다음(최선희, 2016: 427)과 같은 이유에서 가설 설정 단계는 매우 중요하게 인식된다. 이런 점에 이끌려 문법 탐구에서도 가설 설정이나 가설 검증의 단계가 중요하게 인식될 가능성이 적지 않다.

과학 탐구에서 특별히 가설을 생성하는 것은 인과적 의문으로부터 과학적인 설명으로 진입하는 하나의 관문의 역할을 하기 때문에 가장 핵심적인 과정으로 볼 수 있다(Klahr & Dunbar, 1988; 김지영·강순희·박은미, 2006: 258에서 재인용). 또 사회과에서는 “가설을 세우는 것은 탐구에 매우 유용하게 기여한다. 가설은 우리가 필요로 하는 특정 종류의 증거로써 탐구를 인도하므로 학습을 효과적으로 만든다. 가설을 세우는 것은 탐구에 있어서 절대적으로 중요한 단계이다.”(Beyer, 1971; 한면희 외 공역, 1988: 80)

그러나 정작 문법 탐구 절차로 실행하지는 않는다는 것이 본 조사에서 밝혀졌다.

〈표 6〉 탐구학습에 대한 교사 집단의 탐구 타당도 순위

교사 집단	매우 필요함	필요함	필요 없음	총합	타당도 순위
문제 제기	4	4	6	14	4
자료 분석	1	2	1	4	1
가설 설정	6	5	5	16	6
가설 검증	5	6	4	15	5
원리 발견	3	3	2	8	3
일반화	2	1	3	6	2

단순한 계산식으로 도출된 결과값으로 간주할 수 있지만 우선 탐구학습 필요성에 대한 집단 간 타당도를 쉽게 식별하기 위해 위와 같이 정리해 보았다. 이를 보면 탐구 단계에 대한 전체 교사들의 타당도는 ‘자료 분석’ > 일반화 > 원리 발견 > 문제 제기 > 가설 검증 > 가설 설정’ 순으로 평가되지만 집단 간의 순위는 ‘매우 필요함과 필요함’의 ‘문제 제기 및 원리 발견’ 단계와 ‘필요함과 필요 없음’의 ‘가설 설정’ 단계만 다를 뿐 나머지 단계는 모두 다르다는 점을 확인하게 된다. 이렇게 보면 ‘매우 필요함’과 ‘필요함’의 집단이 ‘필요 없음’ 집단에 비해 공통점이 많다는 사실도 깨닫게 된다. 여기에 더하여 위와 다른 방법으로 교사 전체의 타당도를 분석하였다. 그 결과를 정리하면 〈표 7〉과 같다.

〈표 7〉 전체 교사의 탐구 타당도 순위

영역	중요도		수행도		대응표본 t값	중요도와 수행도의 차이	타당도 순위
	평균	표준편차	평균	표준편차			
문제 제기	3.91	.81	3.08	1.10	17.373***	2.551	4
자료 분석	4.15	.73	3.55	1.05	13.250***	2.149	1
가설 설정	3.84	.82	2.66	1.07	23.523***	3.141	6

가설 검증	4.02	.79	2.86	1.16	22.799***	3.312	5
원리 발견	4.07	.81	3.34	1.20	14.768***	2.430	3
일반화	4.16	.79	3.50	1.19	14.171***	2.304	2

*p < .05, **p < .01, ***p < .001

결국 <표 6>과 <표 7>의 최종 타당도 순위는 동일하다. 그러나 우리는 세부적으로 들여다보면 <표 6>처럼 탐구학습 효용성에 대한 인식의 차이에 따라 타당도 순위에 차이가 있음을 확인하였다. 여기서 선택지는 두 가지이다. 하나는 변인(교사 인식·경력·학습자 요구)에 따른 결괏값을 각각 도출해서 비교·분석하는 것이고 다른 하나는 <표 7>처럼 전체 교사 집단을 대상으로 한 결괏값만을 도출하는 것이다. 어떤 선택을 하든지 결괏값은 전체 교사 집단의 그것으로 귀결될 확률이 높다. 가령 경력을 변인으로 하더라도 위의 <표 7>과 같은 결과로 이어질 수 있다는 의미이다. 그럼에도 본고는 전자의 관점에서 논의를 진행하여 왔고 이후에도 변인별 분석을 시도하고자 한다. 그것은 새로운 어떤 이론(탐구 절차)을 구안하기 위해서는 드러난 현상보다 그 안에 내재한 미세한 차이를 객관적 자료로 확인하는 과정이 반드시 필요하고, 발견된 차이에 대해서는 그 원인을 분석하려는 관점을 견지할 필요가 있다는 판단에서이다.

IV. 맺음말

김광해(1992)에서 문법교육의 필요성을 ‘탐구(사고)력 신장’에서 구하고 사회, 과학 교과에서 탐구학습을 도입한 이래 그것은 문법교육의 중요한 교수·학습법으로 정착된 것이 사실이다. 하지만 교육 현장에서는 ‘이론

을 위한, 이론에 의한 절차'로 평가하기도 하고 학계에서는 연구자 수만큼의 다양한 탐구 단계가 제안되기도 하였다. 연구자는 이에 문제의식을 갖고 교육 현장의 요구를 반영한 수요자 중심의 탐구 절차 구성에 관심을 가지게 되었다.

이에 먼저 선행 연구들에서 제안한 공통된 탐구 단계를 분석·정리하여 '문제 제기-자료 분석-가설 설정-가설 검증-원리 발견-일반화'의 단계로 결정하였다. 그리고 탐구학습에 대한 태도에 따라 교사 집단을 '매우 필요함: 필요함: 필요 없음'으로 구별하여 위의 단계에 대한 타당성 인식 정도를 'Borich 요구도'로 분석하였다. 그 과정에서 확인된 결과를 요약하면 다음과 같다.

먼저 탐구학습의 필요성에 대해서는 509명의 응답자 가운데 '매우 필요하다'로 응답한 교사가 42%(212명), '필요하다'로 응답한 교사가 55%(282명)로 분석되었다. 이에 비해 '필요 없다'로 응답한 교사가 3%(15명)로, '전혀 필요 없다'로 응답한 교사가 0%로 확인되었다. 이로써 탐구학습은 교육 현장에서 문법교육의 완전한 교수·학습법으로 자리매김한 것이 실증적으로 검증된 셈이다.

위와 같은 세 집단의 각 탐구 단계에 대한 타당성 정도를 분석한 결과 '매우 필요함, 필요함: 필요 없음' 간의 적지 않은 차이가 확인되었다. 즉 '매우 필요함'과 '필요함' 집단에서는 '자료 분석과 일반화' 단계를 1 내지 2순위로 평정하고 문제 제기를 4순위로 평정하였다. 반면 '필요 없음' 집단은 '자료 분석과 원리 발견' 단계를 1, 2순위로 평정하고 가설 검증 단계를 4순위로 평정하였다. 집단 간 차이를 고려하지 않은 교사 전체의 최종 결과는 '자료 분석 > 일반화 > 원리 발견 > 문제 제기 > 가설 검증 > 가설 설정' 순으로 판정되었다.

이러한 결괏값은 교육 현장의 관점에 입각한 탐구 절차를 구안하는 데 기초 자료로 활용될 수 있을 것으로 기대한다. 그러나 보다 정확한 자료 확보를 위해서는 탐구학습에 대한 교사의 사전 지식 정도 및 교사 경력 등을

고려한 결괏값이 분석되어야 하고 학습자의 각 탐구 단계에 대한 요구도와 만족도 등이 분석되어야 할 것이다. 이후 이에 대한 지속적인 관심을 갖고자 한다.

* 본 논문은 2023.07.31. 투고되었으며, 2023.08.13. 심사가 시작되어 2023.09.15. 심사가 종료되었음.

참고문헌

- 김광해(1992), 「문법과 탐구학습」, 『선청어문』 23, 81-101.
- 김은성·문영은·전영주·최신인(2013), 「문법 탐구 과제의 새로운 설계를 위한 기초 연구」, 『국어교육』 143, 45-82.
- 김지영·강순희·박은미(2006), 「중등학교 과학 교사들의 탐구 과정의 활용 정도와 가설에 대한 인식」, 『한국과학교육학회지』 26(2), 258-267.
- 남가영(2008), 「문법 탐구 경험의 교육 내용 연구」, 서울대학교 박사학위논문.
- 남가영·김호정·김은성·박재현(2009), 「文法 探究 過程에 대한 語彙計量的 接近-高等學校 文法 教科書의 漢字 學術語彙를 中心으로-」, 『어문연구』 143, 359-380.
- 안윤주·신승용(2022), 「탐구활동의 조건과 탐구활동의 실제 - 품사 단원을 대상으로」, 『국어교육연구』 79, 191-214.
- 양세희(2018), 「문법 탐구학습을 위한 학습자의 질문 구성 연구」, 『문법교육』 33, 71-100.
- 양영희(2022-1), 「국내 한국어 교사 재교육과정 설계를 위한 경력별 교육요구 분석」, 『국어교육』 177, 281-309.
- 양영희(2022-2), 「국내 한국어 교사 재교육 과정 설계를 위한 기초 연구(I) - 직무별 교육요구 분석을 위한 시도 -」, 『문법교육』 44, 185-224.
- 이관규(2001), 「학교 문법교육에 있어서 탐구 학습의 효율성과 한계점에 대한 실증적 연구」, 『국어교육』 106, 31-63.
- 이병규·김정은(2017), 「원리 중심 학습이 소리와 표기의 관계에 대한 이해에 미치는 효과 연구」, 『한민족문화연구』 60, 261-288.
- 이주미(2016), 「대학 수학 한국어 학습자의 글쓰기 교육에 대한 내용 범위 연구-요구분석에 따른 우선순위결정을 중심으로-」, 『한국어 교육』 27(2), 229-250.
- 임영미·오현아(2013), 「문법 탐구학습 과정에서의 중등 학습자의 학습 전략 사용 양상 탐색」, 『새국어교육』 97, 415-449.
- 장미정(2016), 「학문 목적 한국어 쓰기 기술에 대한 중국인 학습자 요구 분석 연구」, 『한국어교육』 27(2), 251-273.
- 조진수·박진희·이주영·강효경(2017), 「탐색적 요인분석을 통한 문법 탐구의 구인 탐색」, 『국어교육』 157, 37-67.
- 조혜진·김옥주(2012), 「영어반 초임교사의 직무교육에 대한 요구분석」, 『열린유아교육연구』 17(2), 105-126.
- 주지연(2020), 「문법지식의 불확정성과 문법교육」, 『국어교육연구』 73, 153-184.
- 최미숙·원진숙·정혜승·김봉순·이경화·전은주·정현선·주세형(2016), 『국어 교육의 이해』, 서울: 사회평론아카데미.
- 최선희(2016), 「문법 탐구학습의 비판적 고찰」, 『새국어교육』 109, 419-451.
- 최은정·조용기(2015), 「문법 탐구 능력 평가 방안 연구」, 『국어교육』 148, 175-210.

황미향(2013), 「문법교육에서 ‘탐구’의 의미」, 『국어교육연구』 53, 269-290.

Beyer, B. K. (1988), 『사회과 탐구 논리』, 한면희(역), 서울: 교육과학사(원서출판 1971).

Klahr, D. & Dunbar, K. (1988), "Dual space search during scientific reasoning", *Cognitive science* 12(1), 1-48.

부록

I. 기초 정보

1. 근무 지역

- 1) 경기·서울·인천 2) 강원 3) 충북·충남·대전
4) 경북·경남·부산 5) 전북·전남·광주 6) 제주

2. 근무 경력(년)

3. 연락처(휴대폰)

II. 설문 내용

1. 문법교육에서 탐구학습은 필요하다고 생각하십니까?

- 1) 전혀 필요 없음 2) 필요 없음 3) 필요함 4) 매우 필요함

1-1. 1번의 문항에서 (3), (4)로 답을 한 경우

탐구학습이 필요하다고 생각하신 이유는 무엇입니까?

① 탐구(사고)력 신장					
② 문법 지식 습득의 효율성					
③ 학습자의 문법에 대한 흥미 유도					
④ 학습자 중심의 수업 운영					

1-2. 1번의 문항에 (1), (2)로 답을 한 경우

탐구학습이 필요하지 않다고 생각하신 이유는 무엇입니까?

① 절차가 복잡해서					
② 탐구학습 방법을 잘 알지 못해서					
③ 수업 진도를 고려해서					
④ 문법 능력 향상에 도움이 되지 않아서					

2. 대학 재학 시, 탐구학습으로 문법(교육) 수업을 받아 본 경험이 있으십니까?

- 1) 전혀 없었음 2) 가끔 있었음 3) 자주 있었음

3. 탐구학습으로 문법 수업을 운용할 때 어느 단계가 가장 중요하다고 생각하십니까?

	전혀 중요 하지 않다	중요하지 않다	보통이다	중요하다	매우 중요하다
① 문제 제기	○	○	○	○	○
② 자료 분석	○	○	○	○	○
③ 가설 설정	○	○	○	○	○
④ 가설 검증	○	○	○	○	○
⑤ 원리 발견	○	○	○	○	○
⑥ 일반화	○	○	○	○	○

4. 실제 수업에서는 어느 단계를 가장 많이 활용하였습니까?

	전혀 활용 하지 않음	조금 활용	보통으로 활용	많이 활용	아주 많이 활용
① 문제 제기	○	○	○	○	○
② 자료 분석	○	○	○	○	○
③ 가설 설정	○	○	○	○	○
④ 가설 검증	○	○	○	○	○
⑤ 원리 발견	○	○	○	○	○
⑥ 일반화	○	○	○	○	○

문법 탐구학습 절차 설계를 위한 기초 조사

— 교사의 탐구학습에 대한 인식을 중심으로

양영희

본 연구는 탐구 단계에 대한 교사들의 평가를 파악하고자 하였다. 이를 위해 먼저 선행 연구들에서 제안한 탐구 단계의 공통점을 토대로 하여 ‘문제 제기-자료 분석-가설 설정-가설 검증-원리 발견-일반화’의 6단계를 설정하였다. 그리고 탐구학습에 대한 교사들의 인식을 분석하여 ‘매우 필요함-필요함-필요 없음’ 집단으로 구분하여 이들이 평가하는 각 탐구 단계의 타당도를 Borich 요구도로 분석하였다.

세 집단의 최종 결과는 ‘자료 분석 > 일반화 > 원리 발견 > 문제 제기 > 가설 검증 > 가설 설정’ 순으로 판정되었지만, 세부적으로 접근하면 ‘매우 필요함, 필요함: 필요 없음’ 집단 간의 차이를 확인할 수 있었다. 즉 ‘매우 필요함’과 ‘필요함’ 집단에서는 ‘자료 분석과 일반화’ 단계를 1 내지 2순위로 평정하고 문제 제기를 4순위로 평정하였다. 그러나 ‘필요 없음’ 집단은 ‘자료 분석과 원리 발견’ 단계를 1, 2순위로 평정하고 가설 검증 단계를 4순위로 평정하였다.

이러한 결괏값은 교육 현장의 관점에 입각한 탐구 절차를 구안하는 데 기초 자료로 활용될 수 있을 것으로 기대한다.

핵심어 탐구학습, 탐구학습 절차, 문법교육, Borich 요구도, 중요도, 수행도

Fundamental Research on the Process Design of Grammar Inquiry Learning

— Focused on Teachers' Awareness of Inquiry Learning

Yang Younghee

This study analyzed teachers' validity for the inquiry learning steps. Based on the commonality of the inquiry learning steps proposed in previous studies, this research established the following six steps: proposal of the problem; data analysis; hypothesis setting; hypothesis verification; principle discovery; and generalization. Additionally, teachers' awareness of inquiry learning was analyzed and classified into the following groups: very necessary; necessary; and not necessary. The validity of each step was evaluated with Borich needs.

The results were presented in the following order: data analysis > generalization > principle discovery > proposal of the problem > hypothesis verification > hypothesis setting. However, a detailed analysis revealed the inter-group differences. In other words, in the "very necessary" and "necessary" groups, "data analysis" and "generalization" were rated as 1st or 2nd, and "proposal of the problem" as 4th. However, in the "not necessary" group, "data analysis" and "principle discovery" were rated as 1st and 2nd, respectively, and "hypothesis verification" as 4th.

These results are expected to serve as the basic data required to devise an inquiry learning process based on the perspective of the classes.

KEYWORDS Inquiry Learning, Process of Inquiry Learning, Grammar Education, Borich Needs, Importance, Implementation