

문법 교수·학습 방법의 실태와 개선 방안

이병규

서울교육대학교 국어교육과 교수

1.

이 글은 초중등 교육에서 이루어지는 문법 교육의 하위 범주 가운데 문법 교수·학습 방법¹⁾의 실태를 살펴보고 그 개선점을 제시하고자 하는 것이 목적이다. 이를 위해서 먼저 교수·학습 방법의 유형을 개관한다. 다음으로 문법 교육의 성격을 살펴본 후, 그에 따른 문법 교수·학습 방법이 어떻게 적용되어 왔는지를 알아본다. 또 문법 교수·학습 방법을 고려한 문법 교재²⁾는 어떻게 기술되어 왔는지 그 현황도 살펴본다. 그리고 문법 교수·학습 방법과 그에 부합하는 문법 교재 기술의 개선점을 제시하기로 한다.

1) 문법 교수·학습 방법과 불가분의 관계에 있는 것이 교재이다. 어떤 교수 방법을 적용하느냐에 따라 거기에 맞는 교재가 마련되어야 하기 때문이다. 따라서 문법 교수·학습 방법의 실태와 개선점을 다루는 이 글에서는 문법 교재 구성의 실태를 포함하여 살펴보기로 한다.

2) 이 글에서 '문법 교재'라는 것은 국어과 교육과정에 따른 교과서 가운데 문법 영역의 성취 기준이 구현된 교과서, 단원, 차시 등을 통칭하는 용어이다. 교육과정 시기에 따라서 또는 학교급에 따라서 독립적인 문법 교과서가 있는 경우도 있고, 국어 교과서 속에 문법 단원이나 차시로 구현되는 경우도 있고, 《독서와 문법》, 《언어와 매체》와 같이 다른 영역과 통합하여 별도의 교과서로 존재하는 경우도 있다.

2.

교수·학습 방법³⁾은 교수자에 초점을 둘 때 크게 두 가지 유형으로 나누어진다. 직접 교수 방법과 간접 교수 방법이 그것이다. 직접 교수 방법은 문법 교육 내용으로서의 지식을 교사가 직접 학습자에게 전달해주는 방식을 말하고, 간접 교수 방법은 문법 지식을 학습자가 문법 교수·학습을 위하여 구안된 자료(국어 현상)에서 찾아내도록 하는 방식을 말한다.

각각의 특징을 살펴보자. 먼저 교수·학습의 참여자(교사와 학생)의 측면에서 보면, 직접 교수 방법은 수업의 중심이 교사에게 있고 학생은 수동적인 입장이 된다. 간접 교수 방법은 수업의 중심이 학생에게 있으며 능동적인 수업 참여자가 된다. 한편 간접 교수 방법에서 교사는 지식을 직접 전달하거나 설명하는 것이 아니라 학생이 지식을 찾을 수 있도록 안내하고 도와주는 조력자가 되며 때로는 함께 지식을 찾아가는 협력자의 역할을 하게 된다.

수업 참여자들 사이의 상호 작용적인 측면에서 직접 교수 방법은 교사와 학생의 상호 작용이나 학생과 학생 사이의 상호 작용이 활발하지 않다. 교사는 문법 지식을 일방적으로 설명하고 학생은 그 설명을 이해만 하면 되기 때문이다. 학생과 학생 사이의 협동이나 토론도 거의 없기 때문에 학생들 사이의 상호 작용도 중요하지 않다. 이에 비해 간접 교수 방법은 교사와 학생 사이나 학생과 학생 사이의 상호 작용이 활발하다. 수업의 중심이 학생에게 있고 학생이 지식을 발견하는 과정에서 문제에 부딪히게 되면 교사의 안내를 받거나 도움을 받아서 해결하거나 학생들

3) '교수·학습 방법'이라는 말은 같은 수업에 대해 '교수자'와 '학습자' 양쪽을 모두 고려한 표현이다. 교수자에 초점을 두면 '교수 방법', 학습자에 초점을 두면 '학습 방법'이라고 할 수 있다. 여기서 이 용어를 구분하지 않아도 되는 경우에는 '교수·학습 방법'이라는 말로 표현하지만 주로 '교수 방법'에 초점을 두어 논의한다.

사이의 토론이나 협력을 통하여 해결을 하게 된다. 따라서 교사와 학생, 학생과 학생 사이의 상호 작용이 활발하게 이루어질 수밖에 없다.

다음은 교수·학습의 효율성의 측면을 살펴보자. 수업의 효율성은 같은 시간의 수업에서 얼마나 많은 양의 내용을 다룰 수 있느냐와 관련된다. 직접 교수 방법은 같은 학습량을 다루는 데 소요되는 시간이 짧다는 면에서 효율적이라고 하겠다. 이에 비해 간접 교수 방법은 학습자가 스스로 지식을 발견해 가야 하기 때문에 직접 교수 방법에 비해 시간이 오래 걸린다는 측면에서 비효율적이라고 말할 수 있다. 그렇게 때문에 자기 주도 학습 능력이 뛰어난 학습자일수록 간접 교수 방법을 더 잘 수행할 수 있다. 한편 직접 교수 방법은 수업은 효율적이지만 학생이 지식을 이해하고 내면화하는 정도가 간접 교수 방법에 비해 덜하다. 문제 해결 과정을 통하여 스스로 발견한 지식은 교과로부터 주입받은 지식에 비해 이해나 내면화의 정도가 더 깊을 수밖에 없다. 이뿐만이 아니라 간접 교수 방법은 학생이 수업에 주도적으로 참여하여 문제를 해결해 가기 때문에 수업에 흥미를 느끼고 더 적극적으로 참여하게 된다는 특징이 있다.

직접 교수 방법에는 교사의 설명과 시범을 중심으로 진행되는 직접 교수법, 현시적 교수법 등이 있다. 간접 교수 방법에는 자료 제시와 자료 탐색을 중심으로 진행되는 지식 탐구 학습법, 문제 해결 학습법, 토의·토론 학습법 등이 있다. 뒤에서 이와 같은 직접 교수 방법과 간접 교수 방법이 문법 교수·학습에서 어떻게 적용되어 왔는지 살펴보기로 한다.

3.

초중등학교에서 이루어지는 문법 교육의 성격은 크게 세 가지로 정리해 볼 수 있다. 국어로 이루어진 의사소통의 능력을 신장시키기 위하여

그 기반이 되는 문법 지식을 학습하는 것이 있다. 문법을 알지 못하면 생각을 말로 표현할 수 없다. 생각을 표현하는 데 필요한 어휘를 선택하고, 그 어휘들을 연결하여 구나 문장을 만들고, 구와 문장을 연결하여 담화와 글을 만들며 만든 어휘나 문장을 한국어의 발음에 맞게 발음을 하고, 상황에 어울리는 어휘나 표현을 선택하여 사용하는 것 등은 모두 문법 지식을 바탕으로 가능하다.

여기에 필요한 문법 지식 중 상당한 부분은 자동적으로 습득된다. 자동적으로 습득되는 문법 지식은 의사소통 능력 신장을 위한 교수·학습 내용으로는 그 가치가 약하다. 예를 들면 한국어에서 관형어는 그것이 꾸며주는 말 앞에 놓인다. 한국에서 태어난 사람들은 한국어를 말하게 되면서부터 저절로 이와 같은 문법 규칙에 따라 구나 문장을 구성하여 사용한다. 이러한 한국어 문법 지식은 의사소통 능력 신장을 위한 교육 내용으로 가치가 약하거나 없다.

이에 비해 국어의 주체 높임법과 관련된 문법 지식은 저절로 습득되지 않는다. 서술어에 의해 서술되는 행위의 주체나 속성의 대상이 말하는 사람보다 나이가 많거나 직위가 높거나 하여 존대를 해야 할 경우에는 용언의 어간에 주체 존대를 나타내는 어미 ‘-시-’를 붙여 주어야 한다.

(1) ㄱ. 삼촌, 언제 왔어요?

ㄴ. 우리 가게는 95 사이즈는 없으십니다.

(1ㄱ), (1ㄴ)에서 볼 수 있는 것처럼 존대의 대상임에도 불구하고 ‘-시-’를 사용하지 못한다든지 행위의 주체나 속성, 상태, 존재의 대상이 존대의 대상이 아님에도 불구하고 ‘-시-’를 사용하는 경우가 있다. 이들은 모두 ‘-시-’에 대한 용법을 정확히 이해하고 있지 못하여 생기는 오류이다. 이와 같은 경우에는 문법 교육적 가치가 매우 크다고 할 수 있다.

다음으로 국어 현상에 대한 탐구적 사고력을 신장시키기 위한 문법 지식의 교수·학습의 경우가 있다. 국어과 문법 영역에서 탐구적 사고력이 대두된 것은 제6차 교육과정에서부터임을 다음에서 확인할 수 있다.

(2) 7. 국어과의 방법(6차 국어과 교육과정)

“‘언어’ 영역은 학생들이 이미 상당한 수준의 국어 사용 능력을 지니고 있다는 점을 감안하여 언어 지식을 직접 제시하거나 설명하는 방법을 지양하고, 구체적인 국어 자료로부터 규칙을 도출하고, 예외 현상을 걸러 내는 탐구 과정 중심으로 지도하도록 하였다. 이는 ‘언어’ 영역의 수업이라도 학생 활동이 주가 되어야 한다는 점을 암시한다. …… 국어에 대한 규칙(지식)을 구체적인 언어 자료로부터 스스로 도출해 내는 학습은 언어 현장에 대한 인식을 높이고, 규칙에 대해 정확하게 이해할 수 있도록 해 준다.”

(3) 8. 국어과의 평가 영역(6차 국어과 교육과정)

언어 영역의 평가는 언어 지식 그 자체보다는 언어 자료로부터 지식을 도출하는 과정 및 언어 지식의 활용 측면에 중점을 두도록 하였다.

(2), (3)에서 볼 수 있듯이 6차 국어과 교육과정의 ‘국어과의 방법’ 중 ‘나. 교수·학습 원리에 관한 사항’에서는 문법 영역의 ‘교수·학습 방법’으로 문법 지식을 직접 설명하는 방법을 지양하고, 국어 자료에서 학습자가 규칙을 직접 도출하는 과정을 강조하고 있다. 그리고 그 과정과 그 과정에서 찾아낸 지식을 활용하는 측면에 중점을 두어 평가하도록 하고 있다. 문법 영역의 교수·학습 방법과 평가에 대한 이와 같은 관점은 현 2015 개정 국어과 교육과정까지 유지되어 오고 있음을 교육과정을 통하여 확인할 수 있다.

문법의 교수·학습을 통하여 국어 문화적 소양을 높여 주고자 하는 경우가 있다. 이에 대한 교육 내용으로는 국어의 특성, 국어의 본질, 국어

사랑, 한글의 우수성 등이 여기에 해당한다고 할 수 있다. 이상과 같이 문법 교수·학습의 성격은 크게 세 가지로 정리될 수 있다. 국어 사용 능력을 신장시키기 위하여, 국어적 탐구 능력을 신장시키기 위하여, 국어 문화적 소양을 신장시키기 위하여 문법의 교수·학습이 이루어지는 것으로 요약할 수 있다. 이러한 교수·학습의 성격을 고려하여 문법 교재가 구성되어야 하는 것은 물론이며 문법 교수·학습 방법도 교수·학습의 성격을 고려하여 선택되어야 한다.

4.

다음은 문법 교수·학습에서 ‘탐구’의 성격에 대해 살펴보자. 6차 교육과정 이래 현재 2015 개정 교육과정까지 문법 교육에서 ‘탐구’가 지속적으로 강화되어 왔다는 것은 국어과 문법 영역의 성격, 목표, 내용 체계 등을 통하여 이해할 수 있다. 문법 교육에서 ‘탐구’가 어떻게 적용되어 왔는지 교수·학습 방법과 관련지어 알아보기로 한다.

(4) 교육과정별 문법 영역의 내용 체계⁴⁾

표 1 제7차 국어과 교육과정 국어 지식 영역

• 국어의 본질	• 국어의 이해와 탐구 - 음운 - 낱말 - 어휘 - 문장 - 의미 - 담화	• 국어에 대한 태도
• 국어의 규범과 적용		

4) 교육과정별 문법 영역의 내용 체계를 탐구를 중심으로 구성한 것이며, 제7차 국어과 교육과정에서는 문법 영역에 해당하는 영역을 ‘국어 지식’이라는 명칭으로 사용하였다.

표 2 2007 개정 국어과 교육과정 문법 영역

국어 사용의 실제			
- 음운	- 단어	- 문장	- 담화/글
지식 - 언어의 본질 - 국어의 특질 - 국어의 역사 - 국어의 규범		탐구 - 관찰과 분석 - 설명과 일반화 - 판단과 적용	
맥락 - 국어 의식 - 국어 생활 문화			

표 3 2009 개정 국어과 교육과정 문법 영역

실제		
- 국어 문화와 자료: 구어 자료, 문어 자료 - 다양한 매체와 국어 자료		
지식 - 언어의 특성 - 국어의 구조 - 국어의 규범	탐구와 적용 - 국어의 분석과 탐구 - 국어 지식의 적용 - 국어 생활의 점검과 문제 해결	태도 - 국어의 가치와 중요성 - 국어 탐구에 대한 흥미 - 국어 의식과 국어 사랑

표 4 2015 개정 국어과 교육과정 문법 영역

핵심 개념	일반화된 지식	학년(군)별 내용 요소	기능
▶ 국어의 본질	...	...	- 문제 발견하기 - 자료 수집하기 - 비교·분석하기 - 분류·범주화하기 - 종합·설명하기 - 적용·검증하기 - 언어생활 성찰하기
▶ 국어 구조의 탐구와 활용 음운 단어 문장 담화	... 이들에 대한 탐구를 통해 국어 지식을 얻고 이를 언어 생활에 활용할 수 있다.		
▶ 국어 규범과 국어 생활 ...	...		
▶ 국어에 대한 태도 ...	...		

<표 1>~<표 4>에서 볼 수 있는 것처럼, 7차 교육과정에서는 내용 체계의 상위 범주명만 ‘국어의 이해와 탐구’로 제시하고 있다. 그런데 2007 개정 교육과정에서는 상위 범주명을 ‘탐구’로 그 하위 범주명을 ‘관찰과 분석’, ‘설명과 일반화’, ‘판단과 적용’으로 제시하고 있으며, 2009 개정 교육과정에서는 탐구 과정에 수반되는 하위 기능들을 통틀어 ‘국어의 분석과 탐구’로 범주화하고 태도 범주의 하위 범주로 ‘국어 탐구에 대한 흥미’를 설정하고 있다는 점에서 2007 개정 교육과정에 비해 ‘탐구’가 강화되었다고 할 수 있다. 한편, 2015 개정 교육과정에서는 가장 상위 범주인 ‘핵심 개념’ 범주에 ‘국어 구조의 탐구와 활용’을 설정하고 있으며 ‘기능’ 범주의 하위 범주에 국어 현상의 탐구 과정에 동원되는 탐구 기능 - 문제 발견하기, 자료 수집하기, 비교·분석하기, 분류·범주화하기, 종합·설명하기, 적용·검증하기, 언어생활 성찰하기 -을 구체적으로 제시해 두고 있다.

탐구 기능을 내용 체계에 구체적으로 제시하고 있다는 것은 이를 문법 영역의 교수·학습 요소로 삼겠다는 의도로 파악된다. ‘일반화된 지식’ 범주에서 밝히고 있듯이, 문법 영역에서는 국어 현상을 탐구하는 데 요구되는 탐구 기능을 익혀 이를 통해 국어 지식을 얻고 언어생활에 활용할 수 있는 능력을 길러 주고자 하는 것이다.

이상에서 볼 수 있는 것처럼 6차 교육과정 이래 현 2015 개정 교육과정까지 국어과 문법 영역에서 탐구 과정과 탐구 기능은 교수·학습 내용적인 측면에서도 교수·학습 방법적인 측면에서도 지속적으로 강화되어 왔다.

그러나 탐구 과정에 수반되는 탐구 기능을 구체적으로 교수·학습 내용화하여 성취 기준으로 제시하고, 교과서와 수업에 적용하는 데는 문제가 있다. 그것은 문법 영역의 탐구 과정과 탐구 기능에 대한 교수·학습상의 정체성과 관련된 문제이다. 문법 영역에서 ‘탐구’의 성격이 탐구적 사고력을 신장시키고자 하는 것인지, 문법 지식을 내면화하기 위한 교수·학습

방법으로 활용하고자 하는 것인지, 아니면 이 둘 다를 포괄하는 것인지 불분명하다. 문법 영역의 교수·학습이 탐구적 사고력을 신장시키는 것에 중점을 둔다면 문법 지식이나 국어 현상은 그를 위한 수업 재료가 되어야 한다. 그렇지 않고 문법 지식의 이해에 초점이 있는 것이라면 탐구 과정은 그 자체가 교수·학습의 내용이 되는 것이 아니라 문법 지식을 이해하기 위한 방법이 되어야 한다.

6차 교육과정 이래 현 2015 개정 교육과정까지 문법 영역의 교육과정은 ‘문법’ 교수·학습의 정체성에 혼란상을 보이고 있다. 2015 개정 국어과 교육과정의 성격 부분에서는 문법 영역의 성격을 “국어가가 쓰이는 실제 현상을 탐구하여 국어를 깊이 있게 이해하고 반성적으로 인식하는 활동”을 하는 영역으로 규정하고, 교과 목표에서도 “...문법 탐구...에 도움이 되는 기본 지식을 갖춘다.”라고 제시하여 탐구 기능을 익히기 위한 절차적 지식의 교수·학습을 강조하고 있다. 이처럼 국어과 교육과정의 성격, 목표, 내용 체계, 교수·학습 방법, 평가 등에서는 탐구 과정과 기능을 교수·학습 내용으로서뿐만 아니라 교수·학습 방법으로서 다루고 있다. ‘성격’에서는 ‘탐구’가 문법 지식을 이해하는 교수·학습 방법으로 이해되는 데 비해 ‘목표’에서는 ‘탐구 기능’ 자체가 교수·학습의 내용이 되는 것으로 파악된다.

2015 개정 국어과 교육과정에서는 문법 영역의 교수·학습 내용을 도출하는 틀로 작용하는 내용 체계에서 핵심 개념 범주로 ‘국어 구조의 탐구와 활용’을 설정하고 교수·학습 내용으로서 ‘탐구 기능’을 구체적으로 제시하고 있음에도 불구하고 이들 기능을 익히는 것에 대한 성취 기준은 제시되어 있지 않다. 즉 구체적인 교수·학습 내용 선정과 직접 관련되어 있는 성취 기준에서는 대부분이 탐구 과정이 문법 지식을 이해하는 데 교수·학습 방법으로만 활용되고 구체적인 교수·학습 내용으로서의 탐구 기능이 제시된 것을 찾기 어렵다.

(5) 2015 개정 국어과 교육과정 문법 영역의 성취 기준 일부

- ㄱ. [6국04-03] 낱말이 상황에 따라 다양하게 해석됨을 탐구한다.
- ㄴ. [10국04-01] 국어가 변화하는 실체임을 이해하고 국어생활을 한다.
- ㄷ. [10국04-02] 음운의 변동을 탐구하여 올바르게 발음하고 표기한다.
- ㄹ. [10국04-03] 문법 요소의 특성을 탐구하고 상황에 맞게 사용한다.

(5)에서 볼 수 있듯이 문법 영역의 성취 기준은 ‘성격’, ‘목표’, ‘내용 체계’
에서와 달리 국어 현상의 ‘탐구 과정’이나 ‘탐구 기능’을 중심 내용으로 하는
경우는 1학년에서 10학년까지 단 한 항목도 제시되어 있지 않다. (5ㄱ)의
밑줄은 다의어의 쓰임을 탐구하는 경우이고, (5ㄷ)의 밑줄은 음운 변동
현상을 탐구하는 경우이다. 다시 말하면 다의어의 쓰임과 음운 변동 현상
을 이해하기 위하여 탐구의 방법을 이용하는 것이다. 성취 기준이 이와
같이 진술되어 있기 때문에 교과서나 수업의 실제 장면에서는 ‘탐구’가
교수·학습 방법의 일부로만 다루어지고 있다.

지금까지 문법 영역에서 ‘탐구’는 문법 지식을 발견하여 그 결과를 적용
하거나 활용하는 방법으로 활용되어 왔지 그 방법 자체가 교수·학습의 대
상이 되지는 않았음을 성취 기준을 통해 확인할 수 있었다. <표 4>의 2015
개정 교육과정의 문법 영역 내용 체계에서는 ‘탐구 과정’의 하위 기능이 구
체적으로 제시되고 있으나 내용 체계를 바탕으로 조직되는 성취 기준에서
는 ‘탐구한다’라는 포괄적인 진술이 일부 있을 뿐 그 하위 기능에 대해서는
제시된 것이 없다는 점에서 이전 교육과정들의 성취 기준과 큰 차이가 없다.

5.

여기서는 문법 교재의 구성 양상을 살펴보고 이를 통하여 문법 교수·
학습 현황도 알아보기로 한다. 문법 교재가 어떻게 구성되어 왔는지를

살펴보면 그 교수·학습 양상을 짐작하는 것이 가능하다. 간접 교수 방법을 적용하기 위한 교재 구성과 직접 교수 방법을 적용하기 위한 교재 구성은 차이가 있을 수밖에 없다. 문법의 교수·학습에 간접 교수 방법을 적용한 교재는 ‘자료(국어 현상) 제시 및 탐색 → 가설 설정 → 추가 자료 제시 및 탐색 → 규칙 및 원리 도출 → 일반화를 위한 자료(국어 현상) 제시’, ‘가설 설정 → 기본 자료(국어 현상) 제시 및 탐색 → 가설 확인 → 추가 자료 제시 및 탐색 → 규칙 및 원리 도출’이나 ‘문제 발견 및 확인 → 자료 제시 및 탐색 → 문제 해결 → 일반화’의 과정이 이루어질 수 있도록 구성되어야 한다.

<표 5>는 초등학교 1학년 학습자에게 소리와 표기의 관계를 가르치기 위하여 구성된 교수·학습 과정안의 일부이다. 이 과정안은 간접 교수법의 하나인 지식 탐구 교수·학습 방법에 따라 진행하도록 계획되어 있다.

표 5 소리와 표기의 관계에 대한 학습 내용[이병규·김정은(2017) 참고]

학습 목표		두 번째 글자의 발음이 어떻게 바뀌는지 이해하고 바르게 읽어 보시다.
교수 · 학습 과정	문제 확인	• 한글 회전판으로 글자 만들어 읽어 보며 흥미 유발하기 • 학습 문제 및 학습 활동 안내하기
	자료 탐색	[활동1] ㄱ 받침과 만났어요. • ‘국기’, ‘국경’, ‘국수’, ‘국자’를 발음하며 공통점 찾기 • ‘미역국’, ‘벽돌’을 발음하며 공통점 찾기 [활동2] ㄷ 받침과 만났어요. • ‘돈보기’, ‘견다’, ‘연다’를 발음하며 공통점 찾기 [활동3] ㅂ 받침과 만났어요. • ‘밥상’, ‘밥그릇’, ‘밥반찬’ 발음하며 공통점 찾기 • ‘집밥’, ‘눅다’를 발음하고 공통점 찾기
	지식 발견	• ‘벽돌’, ‘돈보기’, ‘밥상’을 발음하고 발음의 공통점 찾기
	지식 적용	• 소리 나는 대로 쓰인 경우와 글자로 쓰는 경우 빨리 찾기 게임하기

<표 5>의 ‘활동 1’에서는 받침 ㄱ 소리와 다음 음절의 첫소리 ㄱ, ㄷ, ㅈ가 만나 뒤 음절의 첫소리가 된소리로 바뀌는 자료를 제시하고, 이들의 공통점을 찾게 한다. 그리고 발음대로 표기한 경우와 한글 맞춤법에 맞게 표기한 경우의 차이를 탐색해 보게 함으로써 소리대로 적은 표기와 한글 맞춤법에 맞게 표기한 것이 차이가 있을 수 있다는 것을 이해할 수 있도록 진행한다. ‘활동 2’에서는 받침 ㄷ 소리와 다음 음절의 첫소리 ㅂ, ㄸ가 만나 뒤 음절의 첫소리가 된소리로 바뀌는 자료를 제시하고, 활동 3에서는 받침 ㅂ과 다음 음절의 첫소리 ㅅ, ㅈ, ㅊ가 만나 뒤 음절의 첫소리가 된소리로 바뀌는 자료를 제시하여 각각에서 제시된 자료 내에서 발음상의 공통점과 ‘활동 1’, ‘활동 2’, ‘활동 3’의 발음상의 공통점, 그리고 발음대로 적을 경우와 한글 맞춤법에 맞게 적을 경우의 차이점에 대해 탐색한 후 그 결과를 정리해 보도록 구성하고 있다.

이러한 교수·학습 과정에서 교사는 자료 제시자, 안내자, 조력자의 역할을 하고 지식을 직접 설명하거나 가르쳐 주는 역할을 하지 않는다. 학생은 교사가 제시한 자료에서 각각의 소리 현상에 대하여 공통점을 찾고, 소리대로 적은 표기와 한글 맞춤법에 맞게 적은 표기가 같은지 다른지를 탐색하고 결과로서의 지식을 도출해 내게 된다. 학습자는 지식 탐색 과정에서 궁금한 사항이 있으면 교사에게 질문을 하거나 동료 학습자에게 질문을 하여 협동적으로 과제를 수행한다. 따라서 학습자는 교수·학습 과정에 능동적이고 적극적으로 참여하게 되고 교사와 학생, 학생과 학생 사이의 상호 작용도 활발하게 이루어지게 된다.

한편 문법 교수·학습을 위하여 직접 교수 방법을 적용하는 교재는 ‘규칙이나 원리에 대한 설명 또는 규칙이나 원리를 발견해 내는 과정 설명 및 시범 → 이해한 규칙이나 원리를 적용하고 일반화하기 위한 자료 제시’의 과정이 이루어질 수 있도록 구성되어야 한다. 다음 <그림 1>과 <그림 2>는 고등학교 《문법》(1995:150~151) 교과서의 일부분이다.

<그림 1>과 <그림 2>는 모두 문장 성분에 대한 교수·학습을 위해 구성해 놓은 교재이다. <그림 1>에서는 문장 성분과 서술어의 개념에 대해 설명하고 있고, <그림 2>는 <그림 1>에서 이해한 것을 적용하여 문제를 해결하도록 구성해 놓은 것이다.

그림 1 7차 교육과정에 따른 《문법》의 문장 성분 기술 일부

2. 문장 성분의 종류

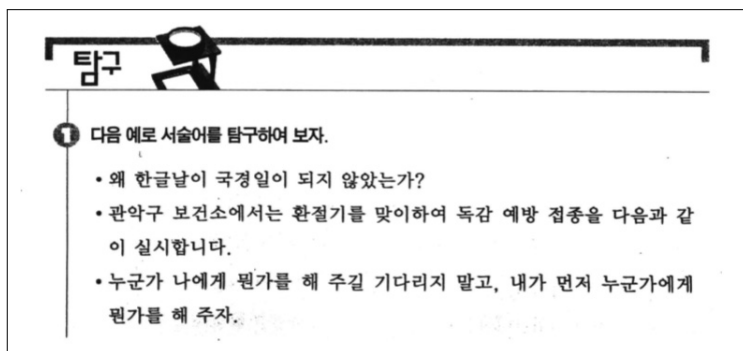
문장은 문장 안에서 일정한 문법적 기능을 하는 부분들로 이루어진다. 이러한 각 부분들을 **문장 성분**(文章成分)이라고 한다. 문장 성분은 문장을 이루는 데 골격이 되는 **주성분**, 주로 주성분의 내용을 수식하는 **부속 성분**, 다른 문장 성분과는 직접적인 관련이 없는 **독립 성분**으로 나뉜다. 주성분에는 서술어, 주어, 목적어, 보어가 있고, 부속 성분에는 관형어, 부사어가 있으며, 독립 성분에는 독립어가 있다.

(1) 서술어와 주어

서술어(敍述語)는 주어의 동작, 상태, 성질 따위를 풀이하는 기능을 하는 문장 성분이다. 서술어는 ‘날아가다, 예쁘다’처럼 동사나 형용사로 이루어지는 것이 보통이나 ‘학생이다’처럼 체언에 서술격 조사 ‘이다’가 결합되어 이루어진 경우도 있다. 일반적으로 국어 문장은 서술어의 종류에 따라 ‘무엇이 어찌한다, 무엇이 어떠하다, 무엇이 무엇이다’의 유형으로 나뉜다. 여기서 ‘어찌한다’, ‘어떠하다’, ‘무엇이다’에 해당하는 것이 바로 서술어이다. 다음 문장에서 밑줄 친 ‘날아간다, 예쁘다, 학생이다’가 서술어에 해당한다.

<그림 1>과 같이 구성된 교재로 이루어지는 교수·학습 상황이 간접 교수 방법보다 직접 교수 방법이 적용될 것임을 짐작하는 것은 어렵지 않다. 이미 교과서에 문장 성분이 무엇인지, 서술어가 무엇인지 설명이 되어 있기 때문이다. 교사는 이 설명문을 학생들에게 읽히고 그 개념을 이해시키는 역할을 하게 된다.

그림 2 7차 교육과정에 따른 《문법》의 탐구 사례



<그림 2>는 문장 성분, 서술어에 대한 탐구를 위하여 제시된 사례이다. <그림 1>에서 문장 성분을 학습한 후, <그림 2>에서 서술어를 탐구해 보도록 계획된 것이다. <그림 1>과 <그림 2>를 통해 국어과의 문법 영역과 《문법》 교과서에서 ‘탐구’가 어떻게 적용되고 있는지 이해할 수 있다. <그림 1>과 <그림 2>의 관계에서 알 수 있는 것처럼 이 경우의 탐구는 국어 현상에서 문법 지식을 찾아내는 과정이 아니다. 설명의 방식으로 제시된 문법 지식을 이해하고 이를 활용하여 문법 지식을 다른 자료에 적용하여 심화하는 것을 ‘탐구’로 보고 있다.

<그림 1>의 과정에서 학습자는 교과서와 교사가 전달하는 문장 성분의 개념과 종류, 서술어와 주어의 개념과 종류를 수동적으로 받아들이기만 하면 된다. 이 과정에서 학습자에게 요구되는 사고는 ‘사실적 이해’에 그친다. 이에 비해 <표 4>에서 제시되고 있는 ‘탐구 기능’이나 <표 5>의 교수·학습 과정은 추론적 사고, 분석적 사고, 종합적 사고 등 훨씬 고차적인 사고를 경험할 수 있게 된다. 따라서 학습자의 지적 성장과 교육적 의미를 생각하면 <표 4>의 과정에 적용되고 있는 간접 교수 방법에 따른 교수·학습이 직접 교수 방법에 따른 교수·학습보다 효과적이라고 볼 수 있다.

그런데 학교에서 전개되는 문법 교육은 이렇게 이루어지고 있지 않다. 어느 교육과정 시기 할 것 없이, 학교급에 관계없이 간접 교수 방법보다 직접 교수 방법으로 문법 수업이 이루어져 왔음은 <그림 1>~<그림 4>를 통해 확인할 수 있다.

<그림 3>, <그림 4>는 2009 개정 교육과정에 따른 《독서와 문법》 교과서의 사례이고, <그림 5>는 2009 개정 교육과정에 따른 초등학교 《국어》 교과서의 문장 성분을 교수·학습하기 위하여 구성된 사례이다.⁵⁾

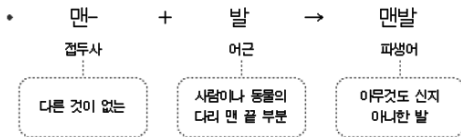
그림 3 2009 개정 교육과정에 따른 《독서와 문법》의 예 1

2 단어 형성의 원리

단어는 형성 방법에 따라 단일어와 복합어로 나눌 수 있다. 단어를 이루기 위해서는 실질적인 단어의 의미를 드러내는 어근이 필요한데, 이 어근 하나만으로 단어가 형성된 경우를 단일어라고 한다. 반면 어근에 접사가 더해지거나, 어근이 두 개 결합하여 형성된 단어를 복합어라고 한다.

1. 파생어

파생어는 어근의 앞이나 뒤에 파생 접사가 붙어서 만들어진 단어이다. 어근의 앞에 붙는 파생 접사를 접두사라 하고, 어근의 뒤에 붙는 파생 접사를 접미사라 부른다. 접두사는 '되살리다, 치솟다, 맨발' 등에서와 같이 어근에 붙어 특정한 뜻을 더하거나 강조하면서 새로운 말을 만드는 역할을 한다.



5) 문법 영역의 교수·학습을 위한 교과서 기술 방식은 학교급별로나 교육과정 시기별로 큰 차이를 발견하기 어렵다.

그림 4 2009 개정 교육과정에 따른 《독서와 문법》의 예 2

3. 다음 자료를 보고, 단어의 형성에 대하여 탐구해 보자.

고쳐쓰기는 자신의 생각과 느낌이 더 잘 드러나도록 글을 고치는 과정이다. 글솜씨가 아무리 훌륭한 사람도 처음부터 흠잡을 데 없이 완벽한 글을 써내기란 거의 불가능하다.

- 경향신문, 2010년 5월 17일 자에서

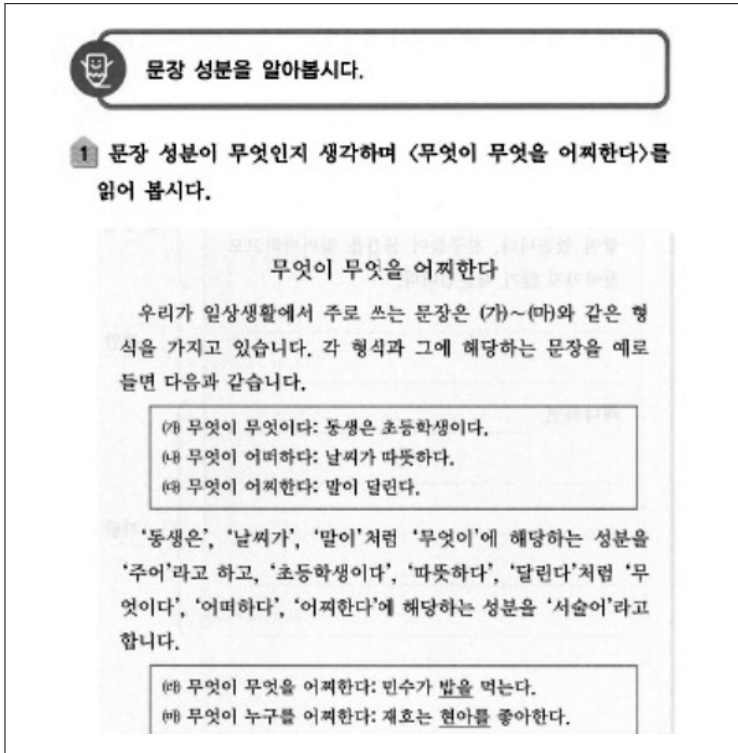
(1) 위글의 첫 문장에 쓰인 단어 중 복합어를 모두 찾아보자.

(2) '고쳐쓰기'는 파생어와 합성어 중 어디에 속하는지 말해 보고, 그 이유를 설명해 보자.

둘 이상의 형태소가 결합하여 이루어진 단어의 구성 요소를 둘로 나누었을 때, 나뉜 각각을 '직접 구성 요소'라 한다. 이 '직접 구성 요소'의 결합 방식이 어떠한가에 따라 그 단어가 파생어인지 합성어인지 판단할 수 있다.

<그림 3>과 <그림 4>에서 확인할 수 있는 것처럼 탐구 과정과 기능이 강화된 2009 개정 교육과정에 따른 《독서와 문법》 교과서의 경우도 7차 교육과정에 따른 《문법》 교과서와 그 기술 방법이 동일하다. 다시 말하면 문법 지식을 직접 설명하고 이에 대한 이해를 바탕으로 새로운 언어 자료에서 확인하는 과정을 '탐구'로 명명하고 있는 것이다. 6차 교육과정 이래 지금까지 지속적으로 강조되어 온 문법 탐구는 <그림 2>, <그림 4>에서 볼 수 있는 것처럼 직접 교수 방법에 따라 이해한 지식을 다른 언어 자료에 적용하여 이해를 심화시키는 문제 풀이 활동에 불과하다.

그림 5 2007 교육과정에 따른 5학년 1학기 《국어》(106쪽)



<그림 5>는 초등 《국어》 교과서의 문장 성분에 대한 기술이다. 이 역시 중등에서처럼 문법 개념이 설명의 방식으로 구성되어 있다. 심지어는 <그림 1>의 고등학교 문법 교과서의 서술어 기술과 내용 면에서나 형식 면, 수준 면에서 큰 차이가 없다. 이러한 교과서 구성은 학교급별, 교육과정별 문법 수업이 어떻게 이루어져 왔고, 현재 어떻게 이루어지고 있는지를 보여 준다.

6.

4차 산업 혁명으로 일컬어지는 미래 사회에 요구되는 인재를 양성하기 위하여 문법 교수·학습 방법과 문법 교재가 지향해야 할 방향에 대해 살펴 보자. 특히 인공 지능(AI)으로 대표되는 4차 산업 혁명 시대에는 고차적인 사고 능력을 갖춘 사람이 경쟁력을 갖게 된다. 따라서 모든 교육은 고차적인 사고 능력을 갖춘 인재 양성에 중점을 두고 이루어져야 한다. 문법 교육도 마찬가지이다. 앞에서 살펴본 것처럼 문법의 교수·학습 방법은 이에 부합하지 않은 면이 있다.

국어 현상에서 발견해 낸 문법 지식은 그 기준을 어떻게 설정하느냐에 따라 그 결과가 달라지는 경우가 많다. 예를 들어 국어의 품사를 어떻게 설정하느냐는 그 일차적 기준과 하위 기준을 형태, 통사, 의미 중 무엇으로 잡느냐에 따라서 또 하위 기준을 어느 수준까지 적용하느냐에 따라 그 결과가 달라진다.

따라서 국어의 품사를 9품사로 설정한 후 각 품사의 개념을 설명하고 이를 이해시키는 것은 탐구 역량이 뛰어난 학습자를 양성하는 데 효과적이지 않다. 왜냐하면 이러한 수업 방법은 이해적 사고 역량을 기르게 하는 데 그치기 때문이다. 교육의 보편적인 목표는 학습자의 사고력을 신장시키는 것이다. 대부분의 경우에 교사가 설명하는 개념을 듣고, 교과서에 설명된 개념을 읽고 이해하는 방식으로 문법 학습이 이루어져 왔다. 문법 교수·학습이 6차 교육과정 이래로 학습자의 사고력을 신장하는 것을 강화해 왔음에도 불구하고 교재 구성 방식과 교수·학습 방법은 이를 효과적으로 수용하지 못했음을 앞에서 확인했다.

미래 사회가 요구하는 인재를 양성하는 데 부합하는 문법 교재와 교수·학습 방법은 다음과 같은 원리가 충족되어야 한다. 첫째, 문법 교재 구성과 교수·학습 방법은 학습자의 사고력을 신장시켜 줄 수 있어야 한다. 이를

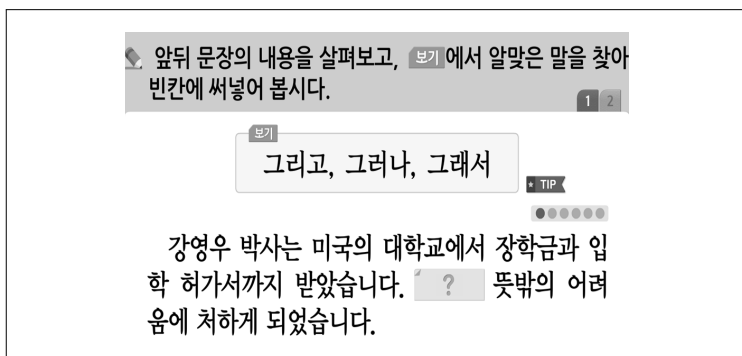
효과적인 문법 교수·학습 방법 구안을 위한 ‘사고성의 원리’라고 명명할 수 있겠다. 지식, 이해 차원의 사고뿐만 아니라 추론, 분석, 평가, 종합 차원의 사고 능력이 길러질 수 있도록 교재를 구성하고 교수·학습 방법이 적용되어야 한다.

둘째, 문법의 교재 구성과 교수·학습 방법은 국어학 연구의 결과로서 문법 지식을 가르치고 이해시키는 것에서 나아가 다양한 국어 현상에서 지식을 직접 찾아내는 과정을 경험할 수 있도록 해 주어야 한다. 이를 ‘과정성의 원리’라고 명명할 수 있다. 기준을 어떻게 수립하느냐에 따라 국어 현상에서 도출되는 지식이 달라질 수 있음을 이해하고, 지식의 가치가 동일한 것이 아니기 때문에, 같은 현상에서 더 가치 있는 지식을 발견해 내는 것이 중요함을 인식할 수 있는 교재 구성과 교수·학습 방법이어야 한다.

셋째, 학습자의 수준에 적절하고 학습자의 실제 언어생활을 반영한 교재와 교수·학습 방법이어야 한다. 이를 ‘실제성의 원리’라고 부를 수 있다. 앞의 <그림 1>과 <그림 5>에서 보았듯이 고등학교 문법 교과서에서 문법 개념을 기술한 수준이나 초등학교에서 기술한 수준이 큰 차이가 없다면 위계에도 맞지 않고 인지 발달이나 언어 발달 수준에도 맞지 않다. 따라서 실제 수준에 맞는 교재 구성과 교수·학습 방법이어야 한다.

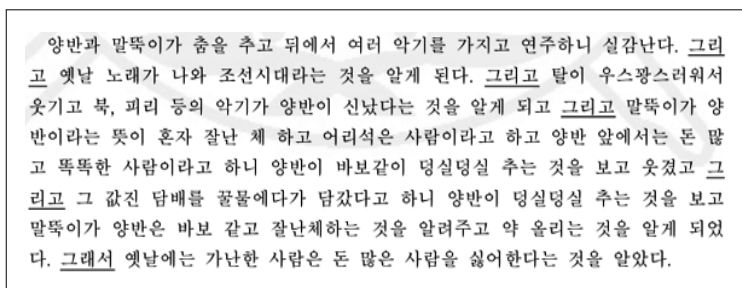
넷째, 문법 교수·학습을 위한 교재의 언어 자료는 학습자의 실제 언어 경험에서 도출한, 맥락화된 것이어야 한다. 이를 ‘맥락화의 원리’라고 부를 수 있다. 문법 교수·학습에 제공되는 국어 자료는 탈맥락적인 경우가 많다.

그림 6 탈맥락화된 ‘이어주는 말’ 교수·학습 자료



<그림 6>은 초등학교 6학년에서 ‘이어주는 말’을 교수·학습하기 위하여 구제한 자료이다. <그림 6>에서 제시한 두 문장은 어떤 맥락에서 사용되느냐에 따라 ‘그리고’, ‘그러나’, ‘그래서’ 모두가 가능하다. 탈맥락화된 두 문장만으로는 이어주는 말의 용법을 효과적으로 학습하는 데 한계가 있다. 이뿐만이 아니라 탈맥락화된 자료를 활용한 교수·학습은 <그림 7>에서 나타나는 문제도 해결할 수 없다.

그림 7 맥락화된 ‘이어주는 말’ 교수·학습 자료



<그림 7>의 밑줄 친 ‘그리고’와 ‘그래서’의 쓰임은 문법적으로 틀리지 않다. <그림 6>에서와 같은 방법으로 판단을 하면 <그림 7>의 밑줄 친 접속 부사는 모두 그 앞뒤 문장을 문법적으로 옳게 연결하고 있다. 그림에도 불구하고 <그림 7>의 문장 연결은 자연스럽게 지 않다. <그림 6>과 같이 탈맥락화된 교수·학습 자료와 교수·학습 방법으로는 <그림 7>과 같은 글쓰기 자료를 생성하는 것을 막을 수 없다. 따라서 문법 교수·학습은 맥락화된 자료로 이루어져야 한다.

7.

이 글에서는 문법 교수·학습 방법과 그에 요구되는 교재에 대해 살펴 보았다. 문법 교수·학습 방법을 크게 직접 교수 방법과 간접 교수 방법으로 나누어 설명하고, 문법 교육의 성격과 교수·학습 방법의 현황을 살펴 보았다. 국어 현상에 대한 ‘탐구적 사고력’을 신장시키고자 할 때, 직접 교수 방법은 국어 현상을 탐구하는 과정을 설명하고 시범 보이는 과정을 통하여 가능하고, 간접 교수 방법은 국어 현상을 제시하고 탐색하도록 하고 직접 결과를 도출하는 경험을 하게 함으로써 가능하다.

‘국어 사용 능력’을 신장시키고자 할 때, 직접 교수 방법은 옳은 것과 그른 것을 설명하고 제시된 자료에서 옳고 그른 것을 찾아내게 하는 과정을 통하여 가능하고, 간접 교수 방법은 옳은 것이 포함된 자료와 그른 것이 포함된 자료를 제시하고 차이를 이해하도록 하며 그 차이가 어디에서 연유하는지 발견하도록 한 후 추가 제시된 자료에서 옳고 그른 것을 찾아내게 하는 과정을 통하여 가능하다.

‘한글의 우수성’과 같은 ‘국어 문화적 소양’을 함양시키고자 할 때, 직접 교수 방법은 한글의 우수성을 설명하고 있는 글을 읽고 이해하는 과정을

통하여 가능하고, 간접 교수 방법은 한글과 다른 문자의 제자 원리와 사용 원리를 비교해 볼 수 있는 자료를 제시하고 어떤 것이 더 사용하기 쉬운지, 더 편리한지, 더 과학적인지를 경험하게 함으로써 그 우수성을 느끼도록 하는 과정을 통하여 가능하다.

직접 교수 방법은 짧은 시간에 많은 지식을 전달할 수 있다는 점에서 효율적이기는 하나, 수업이 교사 중심이고 학습자는 수동적인 존재라는 점이 단점이다. 따라서 문법 차시의 학습 활동이 전개됨에 따라 교수·학습의 책임이 교사에서 학생으로 점진적으로 이양될 수 있도록 수업을 설계하고 운영하여야 한다. 반면에 간접 교수 방법은 수업의 중심이 학습자이고 학습자들 사이에, 학습자와 교사 사이에 상호 작용이 활발하다는 점에서 효과적이다. 그러나 시간이 오래 걸리고 학습자가 일정 수준 이상의 자기 주도 학습 능력을 갖추고 있어야 한다는 점에서 부담이 된다.

결국 문법의 교수·학습은 교육 내용에 따라, 교육 환경에 따라, 학습자에 따라 직접 교수 방법과 간접 교수 방법이 선택되어 효과적으로 이루어져야 한다. 아울러 문법 교수·학습 자료도 어떤 교수 방법으로 수업을 운영할지를 고려하여 그에 맞게 구성되어야 한다. 하지만 미래 사회가 요구하는 인간상을 고려하면 직접 교수 방법보다 간접 교수 방법의 문법 교육적 가치가 더 크다고 할 수 있다.

참고 문헌

- 교육과학기술부(2008), 《교육인적자원부 고시 제2007-79호에 따른 초등학교 교육과정 해설 Ⅲ - 국어, 도덕, 사회》, 교육과학기술부.
- 교육과학기술부(2011), 《2009 개정 국어과 교육과정, 교육부 고시 제2011-361호》, 교육부.
- 교육과학기술부(2012), 《국어과 교육과정》, 교육과학기술부 고시 제2012-14호[별책 5].
- 교육과학기술부(2014), 《초등학교 국어교과서 1학년~6학년》, 교육과학기술부.
- 교육부(2013), 《초등학교교과서 - 1~2학년군 국어 1-1, 1-2, 2-1, 2-2》, (주)미래엔.
- 교육부(2014), 《초등학교교과서 - 3~4학년군 국어 3-1, 3-2, 4-1, 4-2》, (주)미래엔.
- 교육부(2015), 《국어과 교육과정》, 교육부 고시 제2015-74호[별책 5].
- 교육부(2015), 《초등학교교과서 - 5~6학년군 국어 5-1, 5-2, 6-1, 6-2》, (주)미래엔.
- 교육부(2017), 《초등학교교과서 - 1~2학년군 국어 1-1, 2-1》, (주)미래엔.
- 김광해(1997/2001), 《교육론》, 서울대학교출판부.
- 박승배 외 옮김(2009), 《효과적인 교수법》, 아카데미프레스.
- 박영목 외(2012), 《독서와 문법》, 천재.
- 박영목 외(2014), 《독서와 문법》, 천재.
- 박인우 외 옮김(2005), 《교수모형》, 아카데미프레스.
- 서울대 국어 교육 연구소(2002), 《문법》, 교육인적자원부.
- 윤여탁 외(2012), 《독서와 문법 I》, 미래엔.
- 윤여탁 외(2014), 《독서와 문법》, 미래엔.
- 이관규 외(2014), 《독서와 문법》, 비상교육.
- 이남호 외(2012), 《독서와 문법 I》, 비상교육.
- 이도영 외(2014), 《독서와 문법》, 창비.