



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

國語教育研究
第 566 輯

수행 오류 분석을 통한 문법 탐구 교육 연구

2019년 2월

서울대학교 대학원
국어교육과 국어교육전공
신 유 진

교육학석사학위논문

수행 오류 분석을 통한 문법 탐구 교육 연구

2019년 2월

서울대학교 대학원
국어교육과 국어교육전공
신 유 진

국문 초록

문법 탐구 학습은 절대적인 권위를 지닌 문법 지식에 대한 회의적인 비판으로 말미암아 제기된 문법교육 무용론을 해소해 줄 수 있는 하나의 대안적 패러다임으로서 문법교육에 수용되어 왔다. 모어 화자가 무의식적이고 자동적으로 부려 쓰던 자신의 언어를 체계적인 규칙성을 내포한 탐구 대상으로서 객관화하고, 발견된 언어적 문제에 대해 다양한 인지 행위를 토대로 나름의 해답을 찾아 가는 과정은 학습자들의 문법적 사고력을 신장시키며, 학교 교육에서 목표로 하는 고등 사고력의 신장에도 기여할 수 있다는 점에서 큰 의의를 갖는다.

그러나 현행 문법 탐구 교육은 여전히 문법 지식 이해를 보조하기 위한 교수·학습 방법의 하나로만 문법 탐구 학습을 다루고 있다. 나아가 문법 탐구 교육의 내용 요소에 해당하는 과정적·절차적 지식을 교수·학습하는 장면에서도 단순히 정형적이고 선언적으로 제시된 탐구의 단계를 형식적이고 기계적으로 모방하도록 하는 데에 그치고 있다. 이로 인해 학습자들은 문법 탐구를 수행하는 과정에서 실질적인 어려움을 겪고 다양한 오류를 보이게 되며, 이는 문법 탐구 학습 자체에 대한 부정적인 인식으로 귀결되고 있었다.

이에 본고는 학습자들의 문법 탐구 수행을 효과적으로 추동하고, 탐구를 통한 지식 구성의 과정을 유의미하게 이끌기 위해서는 학습자들이 문법 탐구의 과정에서 실질적으로 어려움을 겪고 그에 따라 오류를 보이는 부분은 무엇인지, 그러한 오류에 영향을 미치는 요인은 무엇인지를 일차적으로 파악할 필요가 있다고 보았다. 이를 위해 II장에서는 먼저 교육과정 및 교과서 층위에서 문법 탐구 학습이 수용되어 온 양상을 확인한 뒤, 그에 반해 교수·학습 층위에서는 문법 탐구 교육이 제자리를 찾지 못하고 있는 실태를 비판적으로 고찰하였다. 나아가 학습자들의 현재 상태에 대한 지표이자 교육적 실마리를 제공하는 단서로서 ‘수행 오류(miscue)’의 개념을 정교화하고 그에 관여될 수 있는 제반 요인들을 체계화하였다.

이를 바탕으로 III장에서는 일대일 면담과 소집단 토의 방식을 통해 문법 탐구 과제를 해결하는 학습자들의 사고 구술 자료를 수집하고, 이를 질적으로 분석하여 구체적인 수행 오류의 양상과 그에 관여되는 세부 요인을 명세화하였다. 이때 실험에 참여하는 학습자들은 기초적인 문법 지식의 이해를 전제로 문법 탐구 과정을 사고

구술하기에 적합한 고등학교 2-3학년으로 한정하였으며, 학습자들에게 제시하는 문법 탐구 과제는 탐구 과제에서 유도하는 탐구의 절차적 단계와 대상이 되는 내용 영역 등의 차이를 고려하여 형태론 및 통사론과 관련된 5세트의 문항을 선정하였다.

구체적인 자료 분석은 문법 탐구 교육의 내용 요소 중에서도 특히 '탐구의 방법적 지식'과 '문법 탐구 활동의 태도' 및 '문법 탐구 활동에 대한 태도'의 측면에 초점을 맞추어 이루어졌다. 학습자들이 보이는 수행 오류의 양상은 문법 탐구를 통해 구성할 것으로 기대되는 지식의 성격을 기준으로 하여 크게 '문법 지식 체계와 상충하는 과도기적 개념 체계의 구성'과 '탐구 과정에 요구되는 인지 행위 및 전략의 부적절한 실현'으로 나누어 살펴보았다. 이러한 수행 오류의 발현에 영향을 미치는 부정적인 요인은 II장에서 살펴본 이론적 토대를 참고로 하여 '학습자 요인', '탐구 문제 요인', '교사 요인'의 측면에서 구체화하였다. '학습자 요인'은 학습자의 인지적·정의적 요인과 관련되며, '탐구 문제 요인'은 과제의 언어적 표상 및 구조화 방식 등을 포괄하고, '교사 요인'은 비계의 제공을 중심으로 파악되었다.

이상의 분석 내용을 바탕으로 IV장에서는 탐구를 통한 합리적인 탐구적 지식의 구성 및 바람직한 문법 탐구 태도의 형성을 목표로 하는 문법 탐구 교수·학습의 방안을 제시하였다. 이때 문법 탐구 과정에서 학습자들이 보이는 수행 오류는 학습자들이 교육적으로 지원을 요하는 지점을 드러내는 실제적인 지표로서 기능하기에, 이를 고려하여 본고는 문법 탐구 교육을 위한 실천적 교수 지식을 제안하고자 하였다. 이에 III장에서 분석한 수행 오류의 유발 요인을 재구조화하여 '학습자의 메타인지 체제 촉발을 위한 명시적 점검', '교육 내용으로서 문법 탐구의 거시적 구조화에 관한 전제 공유', '문법 탐구 학습을 위한 표상화 및 예시의 정교화'를 구체적인 교수 지식의 범주로서 체계화하였다.

본고는 문법 탐구의 세부 과정 및 수반되는 기능 요소를 규명하는 데에만 초점을 두던 선행 연구들의 한계를 지적하고 문법 탐구를 실제로 수행하는 과정에서 관찰되는 현상을 토대로 실천적인 교수·학습 방안을 마련하였다는 점, 나아가 학습자로부터 발견한 교육의 단서를 교수자를 위한 지식으로 재편함으로써 문법 탐구 학습의 공동 주체로서 교사와 학습자의 역할을 포괄하였다는 점에서 의의가 있다.

* 주요어 : 국어교육, 문법교육, 문법 탐구 교육, 문제 해결 능력, 문법 탐구 수행, 학습자 오류, 탐구 지식 구성, 교수 지식

* 학 번 : 2016-23211

차 례

I. 서론	1
1. 연구의 필요성 및 목적	1
2. 연구사	3
2.1. 문법 탐구 교육에 관한 연구	4
2.2. 교수-학습 맥락에서 학습자의 오류에 관한 연구	7
3. 연구의 대상 및 방법	10
II. 문법 탐구 과정에서 수행 오류의 교육적 활용을 위한 이론적 토대 ...	15
1. 문법 탐구 교육의 실태	15
1.1. 교육과정 및 교과서 층위	15
1.2. 교수-학습 층위	22
(1) 교사 인식	22
(2) 학습자 인식	26
2. 문법 탐구 학습에서 수행 오류(miscue)의 교육적 정의	29
2.1. 문법 탐구 학습에서 수행 오류의 개념 및 역할	29
(1) 문법 탐구 학습에서 수행 오류의 개념	29
(2) 문법 탐구 학습에서 수행 오류의 역할	35
(3) 문법 탐구 학습에서 수행 오류의 발생 맥락	36
2.2. 수행 오류를 유발하는 문법 탐구의 요인	40
(1) 문제 해결 과정에서 수행 오류의 유발 요인	40
(2) 문법 탐구 학습에서 수행 오류의 유발 요인	45
3. 문법 탐구 과정에서의 수행 오류 분석을 통한 문법 탐구 교육의 의의	49
3.1. 문제 해결 능력 신장	49
3.2. 탐구 학습을 위한 정의적 태도 형성	50
3.3. 메타인지적 학습 능력 신장	51

III. 문법 탐구 과정에서 학습자의 수행 오류의 양상 분석	53
1. 자료 수집 및 분석 방법	53
1.1. 학습자의 수행 오류 분석의 전제	53
1.2. 자료 수집 방법	58
(1) 연구 대상의 선정	58
(2) 문법 탐구 과제의 설계	64
(3) 자료 수집 절차	68
1.3. 자료 분석 기준 및 방법	69
(1) 자료 분석 기준	69
(2) 자료 분석 방법	70
2. 문법 탐구에서 학습자가 보이는 수행 오류의 양상	75
2.1. 문법 지식 체계와 상충하는 과도기적 개념 체계의 구성	77
(1) 문법적 층위의 혼동	78
(2) 언어적 직관에 의존한 잘못된 개념 추론	80
(3) 언어 자료의 형태·의미적 구조 혼동	83
2.2. 탐구 과정에 요구되는 인지 행위 및 전략의 부적절한 실현	85
(1) 탐구 자료 또는 단계의 특정 부면 누락	85
(2) 탐구적 지식 간의 자의적인 관계 설정	86
(3) 일차적 오류 미인식으로 인한 연쇄적 오류	88
3. 문법 탐구 과정에서 학습자의 수행 오류를 심화하는 요인	90
3.1. 학습자 요인	90
(1) 인지적 요인	91
① ‘문법’과 ‘탐구’에 관한 구조적 이해 부족	91
② 메타인지를 통한 반성적 점검의 결여	93
(2) 정의적 요인	96
① 낮은 수준의 과제 집착력	96
② 모호성에 대한 지나친 용인	97

3.2. 탐구 문제 요인	100
(1) 표상 및 진술의 불명료성	100
(2) 추가적인 단서 탐색으로의 유도 및 안내 부재	102
3.3. 교사 요인	104
(1) 학습자의 수준을 넘는 과도한 추가 정보 제공	105
(2) 인지 행위를 불분명하게 유도하는 비명시적인 피드백	107
IV. 수행 오류 분석에 기초한 문법 탐구 교수-학습의 설계	111
1. 수행 오류 분석에 기초한 문법 탐구 교육의 목표	111
1.1. 합리적인 탐구적 지식의 구성	112
1.2. 바람직한 문법 탐구 태도의 형성	113
2. 수행 오류 분석에 기초한 문법 탐구 교육 설계의 방향	114
2.1. 탐구의 공동 주체인 교사의 실천적 교수 지식 마련	115
2.2. 문법 탐구 교육을 위한 교수학적 내용 지식 체계화의 일환	118
3. 수행 오류 분석에 근거한 교수 지식의 내용과 교수-학습의 실제	122
3.1. 수행 오류 분석에 근거한 문법 탐구 교육을 위한 교수 지식	122
(1) 학습자의 메타인지 체제 촉발을 위한 명시적 점검	124
(2) 교육 내용으로서 '문법 탐구'의 거시적 구조화에 관한 전제 공유	126
(3) 문법 탐구 학습을 위한 표상화 및 예시의 정교화	129
3.2. 수행 오류 분석에 근거한 문법 탐구 교수-학습의 실제	134
V. 결론	138
참고문헌	141
부록	153
Abstract	167

표 차례

<표 1> 연구의 방법	11
<표 2> 실증적 연구의 방법 및 대상	14
<표 3> 역대 국어과 교육과정 문법 영역 ‘내용 체계’ 중 ‘탐구’ 관련 부분	16
<표 4> 설문 조사 대상 학교의 국가 수준 학업 성취도 평가 결과(국어)	26
<표 5> 선행 연구에서 제시된 ‘오류’ 관련 용어들의 정의 및 하위 개념	32
<표 6> 문제 해결 능력에 영향을 미치는 요인	41
<표 7> 문제 해결 과정에서 ‘수행 오류(miscue)’의 발생에 영향을 미치는 요인 ..	44
<표 8> 문법 탐구 학습에서 ‘수행 오류(miscue)’에 관여되는 주요 요인	48
<표 9> 문법 탐구 경험의 내용 요소	55
<표 10> 문법 탐구 교육의 내용 요소	57
<표 11> 연구 대상 학습자들의 주요 정보	60
<표 12> 본 실험 참여자 인식 조사 문항의 구성	61
<표 13> 본 실험 참여자 인식 조사의 주요 문항별 응답 결과	61
<표 14> 문법 탐구 과제 설계의 중심축	64
<표 15> 문법 탐구 관련 연구들에서 제안한 문법 탐구의 과정	66
<표 16> 학습자 수행 오류 분석의 전체 코딩 과정과 실제 예시	74
<표 17> 문법 탐구 과정에서 수행 오류를 유발하는 부정적 요인과 관련되는 탐구 교육 내용 요소 및 그에 따른 수행 오류의 양상	110
<표 18> 수행 오류 분석에 근거한 문법 탐구 교육을 위한 교수 지식의 범주 ..	123
<표 19> 학습자의 메타인지 체제 촉발을 위한 명시적 점검에 관련된 교수 지식 ..	125
<표 20> 교육 내용으로서 ‘문법 탐구’의 거시적 구조화에 관한 전제 공유를 위한 교수 지식	127
<표 21> 문법 탐구 학습을 위한 표상화 및 예시의 정교화를 위한 교수 지식 ..	130

그림 차례

[그림 1] 7차 교육과정 ‘문법’ 교과서 중 ‘단어’ 단원의 탐구 문항 예	19
[그림 2] 2007 개정 교육과정 ‘독서와 문법 I’ 교과서 중 ‘단어’ 단원의 탐구 문항 예	20
[그림 3] 2009 개정 교육과정 ‘독서와 문법’ 교과서 중 ‘단어’ 단원의 탐구 문항 예	21
[그림 4] 학습자의 읽기에 대한 관찰 과정	31
[그림 5] 문법 탐구 과정에서 학습자가 보일 수 있는 부적절한 수행의 양상	38
[그림 6] 탐구 학습의 기본 구성 요소	54
[그림 7] 문법 탐구 교육의 내용 요소의 세 가지 축	56
[그림 8] 내용 분석(content analysis)의 절차	71
[그림 9] ‘교육 내용’ 구성의 실제	117
[그림 10] 수행 오류 분석에 기초한 문법 탐구 교수 지식의 구성 과정	118
[그림 11] 문법 교육에서 교수학적 내용 지식 구성에 관여하는 요소 및 범주들 ..	119
[그림 12] 수행 오류 분석에 근거한 문법 탐구 교수 지식의 구성	133

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

문법교육에서 탐구는 김광해(1992, 1997)에서 도입된 이래 점차 그 교육적 위상을 공고히 해 왔다. 특히 남가영(2008)에서 문법 탐구를 교수·학습 방법론적인 측면으로서만이 아니라 ‘교육 내용’의 층위로까지 받아들여야 한다는 관점적 전환을 표명한 이후, 문법교육에서 탐구는 목표, 내용, 방법의 층위의 개념으로 자리잡았다. 무엇보다도 그간 문법교육의 핵심으로 받아들여져 오던 문법 지식에 대한 회의적인 비판이 지속되는 상황에서, 교육 내용으로서의 문법 탐구 학습은 단순히 제시된 개념을 외우게 하는 것이 아니라 학습자 스스로 문법 현상을 다루어 보고 언어 체계의 규칙성을 창조적으로 발견해 낼 수 있는 능력을 길러 줄 수 있다는 점에서 ‘문법적 사고력 신장’을 위한 문법교육의 방안으로 여겨졌다.

이와 같은 이론적 연구의 성과에 힘입어 문법 탐구 학습에 대한 강조는 교육과정 및 교과서에도 꾸준히 반영되어 왔다. 2015 개정 국어과 교육과정에서는 ‘문법 탐구’를 목표, 내용(‘내용 체계’의 ‘핵심 개념’), 방법(‘내용 체계’의 ‘기능’)의 층위에서 두루 수용하고 있는데, 이러한 기조는 제6차 국어과 교육과정 이래 지속되어 온 것이다.

그러나 실제 교육 현장의 문법 탐구 학습은 오래도록 제자리를 찾지 못하고 있는 실정이다. 물론 문법 탐구가 현장에서 외면받게 되는 일차적인 원인은 수업 시수의 부족, 확정된 시험 진도 등과 같은 현실적인 제약에서 찾을 수 있다. 하지만 외부적인 문제를 차치하고 문법 탐구 교육 자체의 실행태만을 놓고 보더라도 상황은 동일하다. 이관규(2001: 39)에 따르면 ‘문법 탐구 학습을 해 본 적이 있는가?’ 하는 질문에 교사와 학생 모두 약 24%만이 긍정적으로 답하였는데, 김슬기(2016: 22)에서도 20%의 교사만이 “탐구 학습을 자주 활용한다.”라고 응답한 것으로 나타난다. 이와 관련해 교사들은 문법 탐구 학습이 학습자의 수준에 어려우며, 탐구의 수준을 적절히 조율하는 것이 어렵고, 무엇을 탐구시켜야 할지 기준이 없다는 등의 어려움을 호소하고 있는 것으로 확인된 바 있다.(남가영, 2008: 35)

이러한 상황을 극복하기 위하여 학계에서는 타 교과와 구별되는 문법 탐구만의 고유한 과정과 기능 요소들을 보다 정밀히 규명하거나(고희성, 2009; 최은정 외,

2014; 김현진, 2015; 강민이, 2016 등), 현실적으로 적용 가능한 단순화된 탐구 모형을 제시하려는 연구들(이관규, 2001; 고춘화, 2009; 남가영 외, 2009; 최은정·조용기, 2015; 최선희, 2016 등)이 시도되었다. 이들 논의는 문법 탐구 교육이 제대로 이루어지지 못하는 이유가 문법 탐구의 내용 내지 모형이 제대로 마련되지 않았기 때문이라고 보았다. 이에 여러 연구자들이 문법 탐구 과제 및 학습자들의 실제 탐구 과정을 질적 분석한 결과를 바탕으로 문법 탐구 교육의 내용 요소를 온전히 정립하고, 기존의 문법 탐구 학습 모형에의 개선점을 제시하고자 하였다.

그러나 그동안 문법 탐구만의 고유한 인지 과정과 특성에 관한 연구 결과가 누적되어 왔음에도 현장에서의 문법 탐구 교육은 여전히 앞서 언급한 바와 같은 불완전한 모습을 벗어나지 못하고 있다. 본고의 조사 결과 “문법 탐구 교육을 경험해 본 적이 있다.”라고 응답한 교사의 85.7%와 학습자의 82.5%가 문법 탐구를 교수·학습함에 있어 어려움을 겪고 있는 것으로 나타났는데, “학습자들이 따라야 할 탐구의 절차적 단계가 제시되어도 구체적인 수행이 원활하게 이루어지지 않는다.”¹⁾ 라는 교사의 진술은 문법 탐구 교육의 문제가 단순히 이론적 체계의 정립만으로는 해결될 수 없음을 단적으로 드러낸다.

요컨대 이론 연구의 차원에서 탐구의 과정이 아무리 정합적으로 제시된다 해도 이것이 곧 학습자들의 성공적인 문법 탐구 수행 및 효과적인 탐구 학습으로 직결된다고 보기는 어려우며, 현실의 문법 탐구 교육이 처한 문제를 해결하기 위해서는 실제 문법 탐구 교수·학습의 현상으로부터 역으로 논의를 시작해야 할 필요가 있는 것이다. 이와 관련하여 커슈너 외(Kirschner et al., 2006)에서는 탐구의 규율을 배우는 것과 이를 수행하는 것 사이에는 뚜렷한 구별이 있다고 언급하였는데, 이러한 지적인 학생들이 배워야 할 온전한 탐구의 과정이 규명되어 주어지더라도 학습자들이 이를 체화하여 문법 탐구 능력을 신장시키는 것은 실제 차원에서의 수많은 변수와 요인에 영향을 받기에 이에 대한 별도의 교육적 고민과 처치가 필요하다는 뜻으로 해석될 수 있다. 이러한 관점에서 볼 때, 학습자들의 실제 문법 탐구 수행을 효과적으로 추동하기 위해서는 학습자들이 탐구를 경험하는 과정 중에서 실질적으로 어려움을 겪고 오류를 보이는 부분은 무엇인지, 또한 그러한 오류에 영향을 미치는 요인은 무엇인지, 이를 해결하기 위해서는 어떠한 교육적 처

1) 【T10-M-3】 다양한 예문과 활동을 통해 최대한 학생 참여형 탐구 수업으로 이끌고자 하였으나 아무래도 무리가 있었다.

치가 필요한지 등을 분석하고 고찰하는 일이 요구된다.²⁾

이에 본고는 실제 교수·학습의 국면에서 학습자들의 문법 탐구 학습을 효과적으로 추동할 교육적 처치를 마련하기 위해서 학습자들이 실제 문법 탐구 과정에서 보이는 수행상의 오류에 주목하고자 한다. 이를 위해 일차적으로는 문법 탐구 과정에서의 수행 오류가 어떻게 개념화될 수 있으며 어떤 역할을 하는지 이론적으로 규명하고, 이를 바탕으로 학습자들이 실제 문법 탐구 과정에서 보이는 수행 오류의 양상을 분석하여 유형화할 것이다. 그리고 학습자들의 탐구 수행에 영향을 미치는 요인들 중 그러한 수행 오류를 유발하고 강화하는 부정적 요인이 무엇인지를 분석할 것이다. 이러한 분석 내용을 토대로 하여 본고는 학습자들의 능동적이고 합리적인 문법 탐구를 추동하기 위한 효과적인 교육적 처치 방안을 구안할 것이다. 이에 따른 본고의 구체적인 연구 목적은 다음과 같다.

첫째, 문법 탐구 과정에서 학습자들이 보이는 수행 오류의 개념 및 제반 요인을 이론적으로 규명한다.

둘째, 실제 문법 탐구 과정에서 학습자들이 보이는 수행 오류의 양상을 분석하여 유형화하고, 그에 부정적으로 관여하는 요인을 구체화한다.

셋째, 앞서 분석한 내용을 바탕으로, 문법 탐구 학습에서의 수행 오류 분석에 기초한 효과적인 문법 탐구 교육 방안을 구안하고 그 실체를 보인다.

2. 연구사

본고는 효과적인 문법 탐구 교육 방안을 마련하기 위해 문법 탐구 과정에서 학습자들이 보이는 오류에 초점을 맞추어 논의를 전개하고자 하는바, 관련되는 선행 연구는 크게 문법 탐구 교육에 관한 논의와 교수·학습의 관점에서 학습자 오류에 관한 논의로 나누어 살펴보았다. 문법 탐구 교육과 관련된 논의에서는 주로 문법 탐

2) 서치맨(Suchman, 1962: 25)은 좋은 탐구란 타고나는 것이 아니라 학습하고 실천되어야 하는 것이라고 지적한 바 있는데, 그는 자료를 탐색하고 처리하는 탐구 행동은 시행착오를 통한 학습을 거쳐, 궁극적으로는 유도된 학습(guided learning)을 거쳐 더욱 생산적이고 효율적으로 이루어질 수 있다고 하였다. 이때 탐구를 성공적으로 추동하기 위한 '유도된 학습'을 제공하기 위해서는 먼저 학습자들이 탐구의 어느 부분에서, 왜 그러한 시행착오를 겪는지에 대한 이해가 선행되어야 한다.

구의 교육적 위상을 밝히고 그 내용을 구체화하기 위한 연구들을 확인할 수 있었으며, 학습자 오류에 관한 연구는 심리학에서부터 이어지는 논의의 흐름을 전체적으로 살펴보았다. 이때 오류의 정의가 단순히 추상적인 개념의 정오를 바탕으로 하는 것이 아니라 ‘수행’의 적절성까지 포괄할 수 있음을 확인하고, 과학과를 중심으로 이루어져 온 탐구 수행 과정에서의 학습자 오류에 대한 국내 논의를 살펴보았다. 이를 통하여 본고는 관련되는 연구 흐름을 거시적으로 조명하는 동시에 문법교육의 장에서 이러한 논의를 시도하고자 하는 본고의 연구사적 위상을 고찰하였다.

2.1. 문법 탐구 교육에 관한 연구

김광해(1992, 1997)에서 ‘문법 탐구’의 개념을 제안한 이후 문법교육에서의 탐구에 대한 논의는 다양한 층위에서 전개되어 왔다. 이는 크게 교수·학습 방법과 교육 내용의 층위로 나누어 살펴볼 수 있다. 교수·학습 방법 층위에서의 논의는 문법교육에서 ‘탐구’ 개념의 위상에 대한 전통적인 관점에 해당한다고 할 수 있다. 그러나 이는 그러한 방법론 도입을 통해 추구하는 바, 즉 교육 목표를 어떻게 설정하고 있는지에 따라 다시 세분화된다. 김광해(1992: 89)에서는 문법교육의 목적을 ‘언어에 관한 이해 및 탐구’라고 명시하며, 기존에 중시되어 온 ‘언어에 관한 지식’은 탐구를 위한 도구로서 제공되어야 한다고 밝혔다. 이를 위해 김광해(1997)에서는 사회과의 탐구 학습 모형을 응용한 ‘문법 탐구 과정’을 제시하였다.

이처럼 탐구 학습이 단순히 문법 지식을 내면화하기 위한 도구로서뿐만 아니라 학습자들의 탐구 능력을 신장시키기 위한 방법으로서 도입되어야 한다는 논의는 이병규(2005), 김홍범(2008), 구본관(2009) 등으로 이어진다. 이병규(2005)는 국어과의 본질적 목표 분석을 통해, 문법교육 역시 ‘창의력’, ‘표현·이해력’, ‘탐구력’, ‘상상력’ 등 교육적 보편성으로서의 사고 교육과, 교과적 특수성으로서 ‘국어 활동을 통한 국어 능력 신장’ 교육에 기여할 수 있다고 보았다. 여기서 그는 탐구 과정에서 요구되는 기능들이 사고 기능 및 읽기 기능의 요인들과 크게 다르지 않음을 밝히며, 궁극적으로는 ‘국어 현상 탐구 활동’을 통해 ‘창의적인 국어 능력 신장’이 가능하다고 언급하였다. 김홍범(2008) 또한 문법교육을 통해 ‘고등 사고력’을 향상시켜야 한다고 논하며, 탐구 학습 모형의 실행을 위한 구체적인 자료 개발이 선행되어야 함을 지적하였다. 한편 구본관(2009)은 언어학과 교육학의 패러다임 변화에 따른 문법교육의 변

화 양상에 대해 논하였는데, 여기서도 국어에 대한 의식이나 태도를 고취시키기 위해 ‘언어를 관찰하고 인식하는 과정’으로서 탐구 경험을 활용할 수 있다고 보았다.

이와 달리 문법교육의 본질이 국어 지식 및 언어 운용 원리의 체화에 있다고 보아, 탐구 학습을 문법 지식을 내면화하기 위한 도구로 삼고자 하는 논의 역시 한편으로 꾸준히 제기되어 왔다. 김광해(1997)의 ‘탐구 과정’을 발전시킨 이관규(2001)는 문법교육만의 특성을 고려한 탐구 학습 모형을 개발하였는데, 이때 ‘국어에 대해서 아는 지식 능력의 고양’을 문법교육의 본(本)목적으로 보고 있다는 점에서 앞선 논의와 차이를 보인다. 심영택(2001)은 학습자들이 학습한 국어 지식을 더욱 강력하게 내면화하기 위한 방법으로 탐구 학습을 제시하였으며, 우형식(2002)은 학습자들이 문법 지식을 능동적으로 구성하게 하는 방법론으로서 탐구 활동을 언급하였다. 나아가 이창근(2005)은 이러한 관점에서 문법 교수·학습 방법으로서의 탐구 학습에 관한 연구 동향을 고찰하며, 실천적 차원에서 탐구 학습의 적용과 검증이 필요하다고 제안하였다.

한편 문법 탐구를 교육 내용 층위에서 다루는 논의의 단초는 신명선(2007)에서부터 찾아볼 수 있다. 신명선(2007)은 문법교육에서 ‘체계적 지식에 대한 신화’와 ‘사고력 및 탐구력 중시’의 두 경향이 불안정하게 결합되어 있는 현실을 문제시하며, 문법교육에서 추구해야 하는 교육적 인간상을 ‘언어에 관한 기본 지식 등을 바탕으로 언어 현상을 분석하고 탐구하여 언어에 관한 인식과 태도를 형성해 나갈 수 있는 언어적 주체’라고 설정하였다. 이는 문법교육에서 ‘탐구’가 갖는 의미를 한층 확장시킨 것이라고 할 수 있다. 나아가 주세형(2008)은 학습자들이 문법 내용과 탐구 방법을 아울러 익힐 수 있도록 문법적 탐구의 과정을 반영한 학교 문법의 기술 방법론을 마련하여, 문법교육 현장에서의 본격적인 탐구 교수·학습을 촉진하고자 하였다.

이후 남가영(2008)은 문법 지식 내용과는 별개로 문법 탐구 경험의 요소들도 문법교육의 중요한 내용으로서 자리매김해야 한다고 하였는데, 이는 단순한 교수·학습 방법 또는 전략으로 여겨지던 탐구를 ‘교육 내용’의 층위에서 수용할 수 있는 전면적인 계기를 마련해 주었다는 점에서 의의를 갖는다. 그는 문법교육의 고유한 경험 양식으로서 ‘문법 탐구 경험’에 주목하여 언어의 형식, 기능, 내용에 입각한 구체적인 탐구 교육 내용 요소를 제시하였다. 이와 관련해 유혜령(2017)은 문법교육의 관점이 ‘지식 중심’에서 ‘활동 중심’으로 전환되어 왔음을 고찰하며, 문법 교육 내용으로서 탐구 활동의 위상을 재확인하였다.

이 중 본고는 김광해(1992)에서 비롯된 논의의 흐름을 수용하여 ‘문법 탐구 능력’의 신장을 문법교육의 한 목표로 삼아 논의를 전개하고자 한다. 다만 탐구 학습을 단순히 교수·학습 방법으로 보았던 초기의 논의들과는 달리, 본고에서는 문법 탐구 학습이 본격적인 교육 내용으로서 다루어져야 한다는 남가영(2008) 등의 관점을 따른다.³⁾ 그런데 이렇듯 문법교육의 내용으로서 문법 탐구의 성격을 규정하게 되면 문법교육에서 고유하게 요구되는 탐구의 과정과 요소 등을 정치하게 밝히는 일이 필수적으로 요청되는데(황미향, 2013: 286), 이와 관련된 연구는 김은성 외(2013), 최은정 외(2014), 강민이(2016), 조진수 외(2017) 등 최근까지도 활발하게 이루어지고 있다.

그러나 선정된 문법 탐구 교육의 내용을 실제 교육 현장에서 적용하여 교수·학습할 때 학습자들이 어떠한 어려움을 겪고 어떠한 오류의 양상을 보이는지, 그러한 오류에 교사는 어떻게 대처해야 하는지 등에 대한 연구는 거의 진행되지 않았다. 즉, 문법 탐구 교육의 내용은 선행 연구들을 토대로 마련되어 있으나 이를 효과적으로 교수·학습하기 위한 실질적이고 실제적인 교수 방안에 대해서는 관련된 논의가 극히 미미한 것이다.⁴⁾

이와 관련하여 김슬기(2016)는 문법 탐구 과정에서 특히 ‘문제 발견’ 단계에 초점을 맞추어 학습자들의 문제 발견 양상을 유형화하고, 이를 토대로 문제 발견 교육 방안을 구안한 바 있으나 이는 문법 탐구의 전체 과정 중 한 단계에만 국한되어 있다는 한계를 가진다. 한편 제민경(2018)은 구체적 교육 내용이 실행되는 장면에서 학습자들의 전반적인 탐구 양상을 살펴보고, 그러한 탐구 활동을 추동하는 비계로 작용하는 지식이 무엇인지를 확인하고자 하였다. 이는 본고의 논의에 직접적으로 시사하는 바가 크나, 위 연구는 고등학생 수준의 대학교 학습자들을 연구 대상으로 하였으나 본고는 실제 고등학교 학습자들을 연구 대상으로 한다는 점, 나아가 위 연구는 구체적인 문법 지식이 탐구의 경험 요소와 상호작용하는 양상에 초점을 맞추고 있는 반면에 본고는 학습자의 탐구 경험에 부정적으로 영향을 미칠

3) 이홍우(1979, 1998: 55-60)에서 논의되었듯 지식 또는 지식의 구조를 가르친다는 것은 지식에 내재한 안목을 가르치는 것까지를 의미하는데(황미향, 2013: 285), 문법 현상을 바라보는 안목은 문법 탐구에서 비롯된다고 할 수 있기 때문이다.

4) 김영채(1995: 61-104)에 따르면 학습자들은 탐구 기능이나 전략에 익숙하지 않으며, 황미향(2013: 287)은 단순히 주어진 탐구 과정을 따르게 하는 것은 진정한 탐구가 아닌 해당 주제에 대해 전문가가 설계해 놓은 길 따라가기에 지나지 않는다고 지적하였다. 즉 학습자들로 하여금 교육 내용으로서의 문법 탐구를 내면화하도록 하기 위해서는, 문법 탐구라는 방법적 지식을 효과적으로 가르치기 위한 교수·학습 방안을 별도로 고안해야 한다.

수 있는 요인들을 포괄적으로 다루고자 한다는 점에서 다소의 차이가 있다.

이에 본고는 문법 탐구 교육의 자리매김을 위해서 학습자들의 전체적인 탐구 수행 과정을 토대로 문법 탐구 교수·학습 방안을 정교화하기 위한 이론적 논의가 필요하다고 보고, 학습자들의 전체적인 탐구 양상에 대한 실증적인 분석을 통해 문법 탐구 교육을 위한 효과적인 교수의 방향과 내용을 구체화하고자 한다.

2.2. 교수-학습 맥락에서 학습자의 오류에 관한 연구

학습자의 오류에 대한 연구는 1900년대 초반부터 심리학의 주요한 주제로 다루어져 왔다. 초창기의 연구 중 가장 대표적인 연구는 ‘말실수(slip)’에 관한 프로이트(Freud, 1901/1914)의 논의이다. 이후 1970~80년대에 들어 인지 이론이 출현하면서 인적 오류(human error)에 대한 연구는 응용심리학의 여러 분야, 특히 산업 안전 연구에서 집중적으로 이루어졌다(Zapf & Reason, 1994: 427).

노만(Norman, 1981)과 리즌(Reason, 1990)은 이러한 관점에서 ‘목표 달성 실패(non-attainment of a goal)’를 오류로 간주하고, 오류의 개념과 하위 유형 등을 체계화하였다. 앞서 프로이트(Freud, 1901/1914)가 주로 ‘말하기, 읽기, 쓰기’ 등에서 발생하는 언어적 착오(slip)에 주목한 것과 달리 노만(Norman, 1981)은 행동상의 착오(slips of actions; action slips)에 대해서까지 그 연구 범위를 넓히고자 하였다. 즉, 특정한 직무를 ‘수행’하는 관점에서 ‘수행’의 성과를 평가하기 위한 정량적인 척도로서 오류를 다룬 것이다(Rizzo et al., 1987: 555).

이들 연구는 오류에 관한 다양한 분야의 후속 연구에 하나의 이론적 지침으로서 영향을 미쳤다. 이 중 교육심리학 분야에서 이루어진 연구는 알우드(Allwood, 1984)와 같이 학습자들에게 해결해야 할 교육적 문제를 제시하고 이때 발견되는 오류의 유형 및 학습자들의 문제 해결 수준에 따른 오류 발생 비율 등을 계량적으로 분석하는 방식으로 이루어져 왔다. 이때 알우드(Allwood, 1984) 역시 특정한 행위를 ‘잘못(erroneously) 수행하는’ 양상을 오류의 하위 유형에 포함하며, 교육에서 오류의 문제가 인지적인 차원뿐만 아니라 외현적인 행위 내지 수행의 측면에서도 포착될 수 있음을 시사하였다.

이후 구성주의적 학습의 관점이 대두되면서 교실 환경에서 학습자들은 자유롭게 아이디어를 탐구하고 질문하고 실수할 수 있는 것으로 간주되었고(Cobb et al.,

1988; Prawat, 1992: 380에서 재인용), 이에 학습자들이 보이는 오류는 단순히 ‘잘못된 것, 따라서 교정되고 제거되어야 하는 부정적인 것’이 아니라 학습자들의 현재 수준에 필요한 교육적 처치를 모색하게 해 주는 단서로 받아들여졌다 (Goodman, 1973: 13). 이에 1990년대부터 학습자들의 오류 내지 실수가 교육적으로 어떠한 의미를 가지는지에 대한 연구가 시작되었으며(김종백, 2010: 898), 학습 상황에서의 오류에 대한 교사와 학생의 상호작용이 학생의 동기와 학습 성취에 영향을 미친다(Ames & Archer, 1988; Nicholls, 1984)는 관점에서 오류에 대한 교사의 효과적인 대처 방안을 논하는 연구들도 진행되었다.

스티븐슨과 스티글러(Stevenson & Stigler, 1994)는 학습자들이 보이는 오류에 대한 미국인 교사와 아시아계 교사의 차이를 보고하였는데, 그에 따르면 미국인 교사는 학생들의 오류를 학습 실패로 간주하고 실패를 회피하려 하는 반면, 중국과 일본의 교사는 이를 추가적으로 학습이 필요한 항목의 색인이라고 간주하였다. 그들은 아시아계 교사들과 같이 오류에 대해 적확히 논하는 것이 학습자들로 하여금 논증과 정당화를 장려하고 다양한 대안적 해결책을 평가하는 흥미로운 탐구를 추동시킬 수 있다고 하였다. 툴리스(Tulis, 2013)는 교사는 학습자들의 오류에 민감해야 하며 실수 상황에 대한 일상적인 교실 경험으로 구성되는 긍정적인 오류 환경을 조성해야 한다고 하였는데, 이에 교실 상황에서 일어날 수 있는 오류의 유형과 그에 대한 교사의 처치, 그에 따른 교육적 효과 등을 규명하고자 하는 연구들(Tulis et al., 2016; Steuer et al., 2013)이 후속되었다.

나아가 반렌(VanLehn, 1988, 1999), 반렌 외(VanLehn et al., 2003)는 교육적 목표를 달성하기 위한 문제를 해결하는 과정에서 학습자가 오류를 보이는 상황적 맥락을 ‘난관(impasse)’이라는 개념으로 이론화하였다. 이들은 교육 내용에 대한 교사의 명시적인 설명에도 학습이 제대로 이루어지지 않음에 주목하며, 학습자들이 능동적으로 문제를 해결하는 과정에서 모종의 난관에 봉착했을 때 교사의 적절한 비계를 바탕으로 이를 주체적으로 극복하면서 성공적인 학습이 추동될 수 있다는 ‘난관 기반 수업(impasse-driven learning)’의 개념을 제시하였다. 이와 관련하여 카푸르(Kapur, 2008)는 비구조화된 문제 상황에서 학생들이 겪는 실패의 역할을 중시하며 이를 ‘생산적 실패(productive failure)’라고 명명하였다.

이러한 견해들을 참고할 때, 본고에서 논하고자 하는 탐구 학습 또한 구성주의적 관점을 전제로 한 학습자들의 능동적인 문제 해결 과정이므로, 이때 학습자들

이 보이는 오류의 실제적인 양상에 주목하고 그에 대한 적절한 교수 방안을 구안하는 일이 필수적으로 요청된다고 할 수 있다.⁵⁾ 탐구 학습 과정에서의 오류와 그에 대한 교육적 처치에 관련된 논의는 과학과에서 주로 이루어져 왔다. 효과적인 과학 탐구 모형을 제안한 초창기의 연구인 서치맨(Suchman, 1962)에서는 프로토콜 분석을 통해 초등 학습자들이 탐구 과정에서 보이는 오류를 크게 세 가지로 유형화하고, 이를 바탕으로 학습자들이 자율적이고 생산적으로 탐구를 수행할 수 있도록 돕기 위한 ‘탐구 훈련 프로그램’을 제안한 바 있다.

국내에서는 1990년대 초반부터 학습자들의 과학 탐구 수행 과정을 관찰하고, 다양한 오류 유형을 포함한 수행의 양상을 실증적으로 분석하여 체계화하려는 연구들(국동식·이무, 1993; 김익균·황유정, 1993; 유인협·조선형, 1997; 류시경·박종석, 2009; 임재근 외, 2010; 정주혜·김효남, 2013; 김창건·강경희, 2014; 엄주경·이길재, 2015; 이선경 외, 2015 등등)이 수행되었다. 이들 연구는 구체적인 교수·학습 방안의 실재를 마련하지는 못하였다는 점에서 한계를 가지나, 학습자들이 탐구 과정에서 보이는 실제적인 수행의 양상을 분석하여 교육적 시사점을 도출하고자 하는 본고의 논의에 많은 참고가 되었다.

그러나 국어과, 특히 문법 탐구 교수·학습과 관련된 논의를 살펴보면 학습자들이 보이는 탐구 수행상의 오류 유형과 원인을 질적으로 분석하고 이를 통해 교육적

5) 물론 앞서 언급한 ‘난관(impasse)’ 내지 ‘생산적 실패’의 개념에 초점을 맞추어 논의를 진행하면 개별적인 오류 양상을 넘어 보다 풍부한 상황적 맥락을 포괄할 수 있다는 점에서 유의미한 작업이 될 수도 있다. 그러나 본고는 문법 탐구 학습의 과정에서 표면적으로 관찰되는 수행상의 문제와 그 원인을 유형화하는 것을 일차적인 목적으로 하는바, 위의 두 개념은 본고의 논점을 직접적으로 초점화하지는 못한다는 점에서 한계를 갖는다.

후술하겠지만 ‘난관(impasse)’의 맥락에는 표면적으로 관찰 가능한 오류뿐만 아니라 확신 없이 이루어진 올바른 수행 또는 인지적 한계로 인하여 수행을 아예 중단하는 양상까지 포함된다. 그런데 이 중에서 ‘확신 없이 이루어진 올바른 수행’의 양상은 표면적으로는 적절한(correct) 수행이기에 이를 즉각적으로 관찰·분석하거나 구체적인 교육적 개선의 방향을 모색하기가 어렵고, ‘수행 중단’은 실질적인 양상 자체를 포착해 낼 수가 없다. 즉, ‘난관(impasse)’의 맥락을 논의 대상으로 설정하더라도 결국 구체적인 분석은 ‘오류’를 중심으로 이루어질 수밖에 없는 것이다.

한편 ‘실패’는 전체적인 수행의 ‘결과’를 판별한 것으로, 실제적인 수행의 과정에서 개별 행위의 적합성을 따지기보다는 일련의 유기적인 행위들이 완료된 최종 상태가 목표에 부합하는지, 기대한 바를 달성하였는지를 기준으로 삼는다. 따라서 이는 학습자들이 탐구 과정에서 보이는 부적절한 수행의 개별 양상을 질적으로 분석하고자 하는 본고의 연구 방향과는 상충되는 측면이 있다. 이에 본고는 본고에서 논하고자 하는 바를 명시적으로 지칭할 수 있는 ‘오류’를 중심 개념으로 하여 논의를 전개한다.

시사점을 도출하려는 논의는 거의 부재하다고 할 수 있다. 이는 문법 지식을 교수·학습하는 맥락에서 학습자들이 보이는 오개념과 그에 대한 교육적 해결 방안에 주목한 연구(남가영, 2013; 조진수, 2014; 이관희·조진수, 2015; 박종미·강민이, 2016; 김다연, 2018 등)가 지속적으로 이루어진 것에 대조된다. 문법 탐구 교육과 관련하여서는 임영미·오현아(2013), 최은정 외(2014), 문영은 외(2014), 강민이(2016) 등과 같이 문법 탐구 과제에 대한 학습자들의 실제 문제 해결 과정을 귀납적으로 분석한 연구, 혹은 조진수 외(2017)와 같이 문법 탐구 과정에 관여되는 변인들을 탐색한 연구는 확인할 수 있으나, 학습자들의 실제적인 탐구 수행 과정에서의 오류 양상을 토대로 한 교육적 처치 방안에 대해 총체적인 관점에서 다루어진 논의는 찾기 어렵다. 이에 본고는 탐구 학습 과정에서 학습자가 보이는 오류의 양상을 하나의 교육적 지표로서 주목해야 한다는 점에 착안하여, 학습자들의 문법 탐구 학습을 개선하기 위한 효율적인 교육적 시사점을 도출하고자 문법 탐구 과정상의 오류와 이를 유발하는 내·외적 요인에 대하여 질적으로 분석할 것이다.

3. 연구의 대상 및 방법

본고는 학습자들이 문법 탐구 과제를 해결하는 과정에서 보이는 부적절한 수행의 양상을 ‘수행 오류(miscue)⁶⁾’라는 개념으로 재구조화한 뒤, 그 구체적인 유형

6) 교수·학습 맥락에서 이루어진 기존 연구들에서는 기대되는 교육적 목표에 부합하지 않는 학습자들의 반응 양상을 ‘오류(error)’의 개념으로 포착해 왔다. 이러한 오류는 주로 교과의 명제적 내용 지식에 대한 학습자들의 이해 여부를 진단하는 장면에서 오개념과 비교하여 언급되며, ‘중층적 구조를 지녀 그 원인을 추적하고 해석하는 과정에서 인지적 확장의 계기가 되는(이관희·조진수, 2015: 145)’ 오개념과는 달리 ‘즉각적인 교정과 처방의 대상(이관희·조진수, 2015: 145)’으로서 다루어졌다.

그러나 ‘오류’는 본래 심리학 연구에서 기저의 복합적 요인으로 인하여 개인이 보이게 된 부적절한 ‘수행’의 양상을 개념화하기 위한 용어로 제시되었다. 이와 관련된 원어는 ‘slip, error, mistake, miscue’ 등으로 다양하게 발전해 왔으나 이들은 모두 기본적으로 개인의 ‘행위’에서 포착되는 문제 지점을 유의미하게 개념화하고자 하는 맥락을 전제한다. 특히 읽기 교육의 장에서 굿맨(Goodman)이 개념화한 ‘miscue’는 학습자들의 수행에서 관찰되는 오류를 질적으로 분석해야 한다는 관점을 최초로 주장하여 특히 주목할 만하다.

이에 본고는 문법 탐구 과정에서 학습자들이 보이는 부적절한 수행의 양상 역시 이와 같은 ‘오류(miscue)’로 포착될 수 있다고 보았다. 그러나 위에 언급한 바와 같이 한국어 역어로 사용되는 ‘오류’는 주로 진위(眞僞)를 다루는 학습 평가와 관련하여 인지적이고 외현적인 반응의 측면에서 단편적이고 부정적으로 인식되어 왔기에(양미경, 1995: 6), 본고

과 발생에 관여하는 부정적인 요인들을 질적으로 분석하는 것을 일차적인 목적으로 한다. 이에 본고의 II장에서는 먼저 문헌 연구를 바탕으로 학습자들의 수행 오류 분석을 위한 이론적 토대를 마련하고, III장에서는 실제 학습자 자료를 관찰·분석하여 구체적인 수행 오류의 유형과 유발 요인을 귀납적으로 범주화한다. 나아가 IV장에서는 III장의 분석 내용에 기초한 문법 탐구 교수·학습 설계의 방향을 정립하고, 그에 따른 교수 지식의 실재를 제시할 것이다.

<표 1> 연구의 방법

연구 체계	하위 연구 내용	연구 방법
II장 이론적 토대 수립	• 문법 탐구 교육의 실태 파악	▶ 교육과정 및 교과서 분석 ▶ 설문 조사 및 인터뷰
	• ‘수행 오류’의 개념 정립 • ‘수행 오류’에 관여하는 요인 고찰	▶ 문헌 연구
III장 수행 오류의 양상 및 유발 요인 분석	• 학습자의 ‘수행 오류’의 양상 분석 • ‘수행 오류’의 유발 요인 분석	▶ 설문 조사 및 인터뷰 ▶ 질적 내용 분석 ▶ 전문가 협의
IV장 교수·학습 방안 설계	• 수행 오류 분석에 기초한 문법 탐구 교육의 목표 정립 • 수행 오류 분석에 기초한 문법 탐구 교육을 위한 교수 지식 범주화	▶ 문헌 연구 ▶ III장 분석 결과 종합

이와 같은 본고의 연구는 크게 이론적 연구와 실증적 연구의 두 층위에서 복합적으로 수행되었다. II장에서는 먼저 기존 문법 탐구 교육의 실태를 파악하고 실제 교실 현장에서 수행 오류에 대한 주목이 이루어져야 함을 확인하고자 교사와 학습자를 대상으로 한 인식 조사를 실시하였다. 교사 대상 설문 조사는 실제 현장에서 문법 탐구 교육이 수행되고 있는 전반적인 양상과, 문법 탐구를 교수·학습하는 과정에서 발생하는 실질적인 어려움 및 그 원인에 대한 교사 인식을 파악하기 위한 목적으로 이루어졌다. 이를 위해 본고는 경력 3년 이상 중등 교사 13명을 표집하여 설문 조사를 실시하였으며, 이 중 본고의 연구 내용과 관련하여 유의미한

는 논의의 초점을 보다 명료하게 드러내고자 ‘수행 오류’라는 복합 명사구를 주요 개념어로서 사용한다. 이와 관련된 구체적인 내용은 II장 2절에서 상술한다.

응답이 관찰된 경우에 한하여 추가적인 심층 인터뷰를 진행하였다.

학습자 대상 설문 조사는 실제 학습자들이 경험했던 문법 탐구 수업의 방식이 어떠한지, 또한 탐구 과정에서 학습자들이 어떠한 유형의 어려움을 겪었는지 파악하기 위한 문항으로 구성되었다. 조사 대상은 평균 수준의 학업 성취도 분포를 보이는 서울 소재 중학교와 고등학교 각 1개교씩의 학습자들로 선정하였으며, 정규 문법 교수·학습의 경험이 있는 중학교 3학년과 고등학교 1-2학년 학습자들 중에 총 243명이 설문 조사에 참여하였다. 이를 바탕으로 본고는 실제 현장에서 문법 탐구가 수용되고 있는 양상을 비판적으로 조명하고, 학습자들이 탐구 과정에서 보이는 수행 오류가 구체적으로 어떠한 측면에서 분석될 수 있는지 검토하였다.

나아가 본고는 선행 논의들에 대한 이론적 고찰을 통해 문법 탐구 학습의 장면에서 학습자들이 보이는 수행 오류의 정의와 역할을 교육적으로 재개념화하였다. 그리고 그러한 수행 오류의 발생에 연관되어 있을 것으로 볼 수 있는 제반 요인을 체계화하여 III장의 분석을 위한 이론적 근거로 삼았다.

이를 토대로 III장에서는 실제 학습자 자료를 수집하여 구체적인 수행 오류의 양상과 그 요인을 귀납적으로 유형화하였다. 분석 대상이 되는 학습자 자료는 총 다섯 세트의 문법 탐구 과제에 대한 사고 구술 자료를 전사한 것인데, 이때 학습자들에게 제시되는 문법 탐구 과제는 탐구 결과에 영향을 미칠 수 있는 문법 지식의 성격, 문법 탐구 과제에서 유도되는 탐구의 절차적 과정 등을 고려하여 설계하였다. 실험에 참여하는 대상은 목적 표집(purposeful sampling)의 방법에 근거하여, 기본적인 문법 학습을 마치고 교육과정에서 목표로 하는 일정 수준의 고등 사고력을 지니고 있는 것으로 볼 수 있는 고등학교 2-3학년 학습자들로 선정하였다. 실험 참여자들에게는 별도의 설문 조사와 인터뷰를 사전 실시하여 문법 탐구 수행에 영향을 미칠 수 있는 외적 변인이 크게 다르지 않음을 확인하였다. 이에 학업 성취 수준의 편차에 따른 다양한 탐구 수행의 양상을 포화하여 수집하고자 일대일 면담 방식으로 5명의 자료를 일차 수집한 뒤, 추가로 6명의 학습자를 대상으로 한 소집단 토의 방식의 탐구 수행 자료를 수집하였다. 이와 관련된 구체적인 정보는 III장에서 상술할 것이다.

이러한 과정을 통해 수집한 자료의 분석을 위하여 본고는 질적 내용 분석(qualitative content analysis)의 방법을 활용하였다. 내용 분석(content analysis)이란 관심 변인이나 현상을 연구하기 위하여 이미 산출해 놓은 텍스트를 체계적으

로 분석하는 방법(김석우 외, 2015: 328)으로, 그중에서도 특히 ‘질적 내용 분석’은 텍스트의 표면적인 내용을 단순히 수량화하는 양적 분석에서 벗어나 잠재적인 내용과 맥락을 연구자의 해석학적인 관점에서 다루는 것을 말한다(김석우 외, 2015: 327). 본고는 학습자들이 산출한 사고 구술 내용을 전사한 프로토콜을 일차적인 분석의 대상으로 삼아, 표층의 수행 오류를 유발하는 기저의 요인들을 질적으로 해석하고자 하므로 위의 연구 방법을 적용하는 것이 적합하다고 보았다.⁷⁾

이는 단지 본고의 논점에 부합하는 것뿐만 아니라 기존 오류 연구들의 연구 방법과도 관련된다. 학습 과정에서 학습자들이 보이는 오류에 대한 그간의 연구들은 양적 연구와 질적 연구의 방법을 보완적으로 사용해 왔다. 스티븐슨과 스티글러(Stevenson & Stigler, 1994)는 탐구 과제를 해결하는 학습자들의 성취도와 오류 양상을 계량적으로 분석하는 한편 그에 대한 교사의 대응 방식을 질적으로 분석하여 탐구 학습에서 오류에 대한 효과적인 대처 방안을 모색하였다. 한편 스투어 외(Steuer et al., 2013)에서는 1점에서 6점까지로 구성된 리커트(Likert) 척도형 설문지를 활용하여 오류에 대한 학습자들의 개별적인 인식을 유형화하였는데, 이에 반해 툴리스(Tulis, 2013)는 수업에 대한 직·간접적 관찰 및 학생들의 자기보고서를 기반으로 하여 오류에 대한 교사 및 학습자들의 반응을 각각 코딩하여 분석하고, 범주화된 응답 간의 구조적 관계를 분석하였다.

이러한 연구들은 학습자들이 보이는 오류에 관여하는 변인과 그에 대한 교육적 처치의 효과를 계량적으로 분석함으로써 학습자들이 보다 성공적으로 학습할 수 있도록 돕기 위한 효율적인 교수·학습의 방향을 확인하였다는 점에서 소기의 성과를 거두었다. 그러나 본고의 III장에서는 문법 탐구 교수·학습 방안 마련에의 시사점을 도출하기 위해 학습자들이 문법 탐구의 과정에서 보이는 오류의 양상을 범주

7) 이러한 질적 분석의 활용은 본고의 연구 목적에 비추어 보아도 합당한 것임을 확인할 수 있다. 한철우 외(2012: 62-63)는 양적 연구가 보여주는 계량적이고 객관적인 지표가 현상의 구조를 개괄적으로 보여주는 하지만 현상의 내면을 심층적으로 보여주지 못한다고 지적하며 국어교육 논의에서 질적 연구의 필요성을 강조한 바 있다. 특히 정혜승(2006: 211)은 국어교육학 연구에서 학습자의 학습 과정을 탐구하기 위한 질적 연구가 필요하다고 하며 학습자가 어떠한 문제에 봉착하는지, 그러한 문제를 해결하기 위해 어떠한 전략을 사용하는지 등을 파악해야만 학습자의 어려움을 도와줄 수 있다는 점에서 국어교육에서 질적 분석이 이루어져야 함을 강조하였는데, 이는 학습자들의 실제 탐구 수행 과정에서의 오류 양상을 토대로 실천적인 문법 탐구 교수·학습 방안을 마련하고자 하는 본고의 논의 맥락에 정확히 부합한다.

화하고 그 원인을 추적하는 것을 일차적인 목적으로 하므로 학습자들로부터 얻은 프로토콜 자료를 귀납적으로 코딩하는 질적 분석의 방법만을 주로 취한다. 이때 연구자의 주관적 해석에 대한 타당성을 확보하기 위하여 일차적으로 구성해 낸 범주들을 대상으로 전문가 5인의 협의 과정을 거쳤다. 이상의 연구 절차에서 실증적 차원의 연구 방법 및 대상만을 정리하면 다음과 같다.

<표 2> 실증적 연구의 방법 및 대상

연구 목적	연구 방법	연구 대상		분류 기호	
II장 문법 탐구 교육의 실태 파악	설문 조사 및 인터뷰	경력 3년 이상 중등 교사 13명 (중학교 6명, 고등학교 7명)		Tn-학교 급-경력	
		서울 소재 중등 학습자 243명 (중학교 132명, 고등학교 111명)		Sn-학교 급-학년	
III장 문법 탐구 과정에서 학습자의 수행 오류 양상 및 유발 요인 분석	설문 조사 및 인터뷰, 질적 내용 분석, 전문가 협의	사고 구술 (동시 보고/ 소추 보고) 자료	일대일 면담	서울·경기 소재 고등학교 2-3학년 학습자 5명	Mn-학년 -Qn
			소집단 토의	경기 소재 고등학교 2학년 학습자 6명	Gn-Sn- 학년-Qn

IV장에서는 문법 탐구 과정에서 학습자들이 보일 수 있는 수행 오류와 그에 관여되는 요인에 대한 분석 내용을 토대로 실제 문법 탐구 학습을 효과적으로 유도하고 추동하기 위한 교수·학습 방안의 실재를 제시하였다. 이때 관련되는 선행 연구를 토대로 하여 교수·학습 방안을 구안하기 위한 설계의 방향을 먼저 정립한 뒤 그에 따른 실천적인 교수 지식이 어떻게 구체화될 수 있는지 보이하고자 하였다.

II. 문법 탐구 과정에서 수행 오류의 교육적 활용을 위한 이론적 토대

1. 문법 탐구 교육의 실태

이 절에서는 문법 탐구 교육의 실태를 교육과정, 교과서, 교수·학습 층위에서 각각 나누어 살펴볼 것이다. 특히 교수·학습 층위에서는 문법 탐구 학습에 대한 교사, 학습자 설문 결과를 분석하여 교육 현장에서 느끼는 문법 탐구 교육의 문제점이 무엇인지를 살펴보고, 이를 통해 효과적인 문법 탐구 교육 방안을 모색하기 위해 문법 탐구 과정에서 학습자들의 수행 오류를 실증적으로 포착하는 일이 선행되어야 함을 논증할 것이다.

1.1. 교육과정 및 교과서 층위

본고는 교육 내용으로서의 문법 탐구를 효과적으로 교수·학습하여 궁극적으로 학습자들의 문법 탐구 능력을 신장시키기 위한 방안을 모색하기 위해, 학습자들이 어느 지점에서, 왜, 어떤 방식으로 탐구 수행을 어려워하는지 살펴보는 데에 일차적인 목적이 있다. 이는 기본적으로 ‘문법 탐구 학습’이 단순히 지식 이해를 보조하기 위한 교수·학습 방법으로서만이 아니라, 그 자체로 문법 교육의 ‘내용’으로서 다루어져야 한다는 관점을 전제하는 것이다.

앞에서 살펴본 바와 같이, 이론 연구의 차원에서는 남가영(2008)에 이르러서야 문법 탐구 학습이 본격적인 교육 내용 층위로서 다루어지기 시작하였다. 그러나 교육과정상에서의 문법 탐구 학습은 7차 교육과정에서 도입된 이래 꾸준히 ‘내용 체계’에 반영되어 왔음을 확인할 수 있다.⁸⁾

8) 이병규(2016: 335) 역시 5차 교육과정 이래로 국어과 교육과정에서는 국어 현상 및 국어 사용 현상에 대한 탐구가 교수·학습 방법의 측면에서뿐만 아니라 교수·학습 내용으로서도 강조·강화되어 왔다고 명시하였다.

<표 3> 역대 국어과 교육과정 문법 영역 '내용 체계' 중 '탐구' 관련 부분

7차 교육과정	2007 개정 교육과정	2009 개정 교육과정(2011 고시)	2015 개정 교육과정	
			핵심 개념	기능
<ul style="list-style-type: none"> • 국어의 이해와 탐구 - 음운 - 낱말 - 어휘 - 문장 - 의미 - 담화 	<p style="text-align: center;">탐 구</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ 관찰과 분석 ◦ 설명과 일반화 ◦ 판단과 적용 	<p style="text-align: center;">탐구와 적용</p> <ul style="list-style-type: none"> • 국어의 분석과 탐구 • 국어 지식의 적용 • 국어 생활의 점검과 문제 해결 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ 국어 구조의 탐구와 활용 • 음운 • 단어 • 문장 • 담화 	<ul style="list-style-type: none"> • 문제 발견하기 • 자료 수집하기 • 비교·분석하기 • 분류·범주화하기 • 종합·설명하기 • 적용·검증하기 • 언어생활 성찰하기
↓	↓	↓	↓	↓
방법	내용	내용	방법 +	내용

다만 <표 3>에서 확인할 수 있듯, 7차 국어과 교육과정의 '내용 체계'에서 제시된 탐구는 언어 단위별 문법 지식의 이해를 효과적으로 보조해 주는 교수·학습 방법의 성격이 강했으며, 이에 구체적인 문법 탐구 학습만의 교육 내용 요소는 별도로 제시되지 않았다.

'탐구 학습'이라는 과정적·절차적 지식 자체가 순수한 교육 내용으로서 받아들여진 것은 2007 개정 교육과정 이후부터이다. 2007 개정 교육과정에서는 문법 탐구를 위한 절차적 지식에 해당하는 내용들을 '탐구' 범주의 하위에 명시하였다는 점⁹⁾에서 '문법 탐구 학습'의 교육적 층위 및 위상에 대한 보다 적극적인 관점의

9) 이와 관련하여 이관규(2007: 60)는 2007 개정 국어과 교육과정의 내용 체계에 제시된 '탐구'의 하위 내용이 교수·학습 내용이 아니라 방법이라고 지적하며, 내용 체계에 방법 항목이 들어간 것은 이해하기 어렵다고 하였다. 그러나 이는 '탐구 학습'의 개념 자체를 교수·학습 방법의 층위로만 이해한 데에서 기인한 비판이다. 본고는 '문법 탐구'를 문법교육의 한 축이자 교육 내용으로서 수용해야 한다는 관점을 전제하는바, 이에 따르면 '문법 탐구'를 위한 과정적·방법적 지식 역시 문법교육에서 다루어야 할 교수·학습의 대상으로 마땅히 포괄될 필요가 있다. 다만 그 성격이 전통적인 문법관에 입각한 문법 지식과 상이할 뿐이다. 물론 2007 개정 교육과정 등에서 제시하고 있는 탐구의 내용은 다소 일반론적이기에 문법교육만의 특수성을 반영하여 이를 구체화할 필요는 있다. 그러나 이는 본고의

전환이 확인된다. 2009 개정 교육과정에서는 ‘문법 탐구 학습’의 상세화된 하위 내용까지 제시하고 있지는 않으나, 언어 현상을 분석하고 탐구하는 경험 자체를 ‘교육 내용’의 하나로 명기하고 있어¹⁰⁾ 2007 개정 교육과정과 궤를 같이 하는 것으로 볼 수 있다.

2015 개정 교육과정은 ‘문법 탐구 학습’을 내용과 방법의 두 층위에서 두루 수용하고 있다는 점에서 특히 주목할 만하다. 2015 개정 교육과정은 각 영역별 내용 체계를 ‘핵심 개념’, ‘일반화된 지식’, ‘학년(군)별 내용 요소’, ‘기능’으로 나누었다. 이 중 ‘핵심 개념’은 교과에 기초 개념이나 원리를 제시한 것이고, ‘기능’은 각 영역의 교수·학습을 통해 신장시키고자 하는 교과 고유의 능력(교육부, 2015)을 포괄한 것이다. 이때 ‘핵심 개념’의 하위로 제시된 ‘탐구’는 각각의 문법 지식을 체득하는 ‘방법’으로서 다루어지고 있는 반면, ‘문법 탐구 교육’을 위한 구체적인 내용 요소들은 ‘기능’에 상술되어 있다. 이는 곧 ‘문법 탐구 학습’을 바라보는 두 가지의 층위가 교육과정상에서 조화롭게 병존할 수 있음을 보여주는 것이다. 본고는 문법 탐구 학습을 교육 내용으로서 바라보는 관점을 기저에 전제하고 있는바, 위와 같은 교육과정의 지향을 긍정적으로 수용하여 논의를 전개할 것이다.

이렇듯 ‘문법 탐구 학습’을 교육 내용으로서 받아들이고자 한 교육과정의 취지는 교과서상에도 지속적으로 반영되어 왔다. 그러나 ‘문법 탐구’는 본질적으로 교육 내용이자 방법을 아우르는 개념이기에, 교수·학습의 실제 차원에서 ‘문법 탐구’가 수용된 층위를 파악하기 위해서는 ‘탐구 학습을 교육 내용으로서 반영’한다는 것이 무엇인지를 짚고 넘어가야 할 필요가 있다.

먼저 ‘탐구’를 교수·학습 방법의 층위로 수용한다는 것은, 이를 문법 지식을 교수·학습하기 위한 수많은 보조 수단이자 도구 중 하나로 간주한다는 것이다. 그러나 여타의 선택항보다도 특히 ‘탐구 학습’의 방법이 문법 지식 이해를 위한 효과적인 수단으로서 주목받는 이유는 탐구의 방법을 활용하면 학습자들이 단순히 문법 지식을 암송하고 이해 없이 되풀이하는 것을 넘어, 자신의 언어로 문법 체계를 재정립하고 내면화하는 데에 이르게 할 수 있기 때문이다. 학습한 지식을 실제 언어

논의를 벗어나는 것이므로 여기서는 다루지 않도록 한다.

10) ‘문법’ 지도에서는 문법 교육 내용이 위계적으로 반복·심화될 수 있도록 지도하되, 다양한 국어 현상을 원리 중심으로 탐구하여 언어 지식을 생성하는 경험을 강조하고, 학습한 내용이 바람직한 국어 생활에 활용될 수 있도록 한다(교육과학기술부, 2011; 밑줄은 연구자).

자료에 적용하고 이를 통해 다시 지식을 점검·강화하도록 하는 방식의 탐구 문향이 바로 탐구의 방법을 통해 지식을 내면화하기 위한 예에 해당한다.

반면 ‘탐구’를 교수·학습 내용의 층위로 수용하는 관점에서는 탐구 경험의 절차적 지식 자체가 교육 대상이 되므로, 이를 효과적으로 교수·학습하기 위한 방법에 대해서는 별도의 고민이 요구된다. 즉, 단순히 탐구의 절차 내지 기능 요소를 학습자들에게 제시하여 외우게 하거나 정형적으로 경험해 보게 하는 것은, 문법 지식을 직접교수법으로 가르치는 것과 마찬가지로 ‘문법 탐구의 지식을 직접 교수’하는 것에 불과하다. 내면화해야 할 절차적 지식을 명시적으로 제시하고, 인위적으로 이를 반복하게 하는 것은 교육이라기보다는 훈련에 가깝다. 따라서 교육 내용으로서의 문법 탐구를 효과적으로 가르치기 위해서는 정합적인 탐구의 절차와 논리에 의거해서만 해당 과제를 해결할 수 있도록 조직적으로 설계된 탐구 과제가 필요하다.¹¹⁾ 이때 학습자들은 열린 시각으로 언어 현상을 조작해 보는 주체적인 탐구 수행을 통해 독창적인 잠정 결론을 제시할 수 있게 된다. 이러한 관점에서 보면 언어 현상 또는 문제를 귀납적으로 다루어 나름의 결론을 도출하도록 하는 개방형 탐구 문향들이 ‘교육 내용 층위로서의 탐구’를 교수·학습하기 위한 적절한 예에 해당하는 것이라고 볼 수 있다.

이와 같은 관점에서 탐구 능력을 개발하기 위한 탐구 활동 문향은 7차 교육과정에서부터 찾아볼 수 있다. 앞서 7차 교육과정에서 ‘문법 탐구’를 교수·학습 내용보다는 방법의 층위로 수용하고 있다고 하였는데, 7차 교육과정에 따른 교과서에서는 단순히 정해진 답을 찾아가는 방식의 형식적 탐구 문향이 아닌, 언어 현상 및 자료에 대한 귀납적 탐구를 통해 학습자 나름의 잠정 결론을 도출하도록 유도하는 탐구 문향이 상당수 제시되어 있다.

7차 교육과정에 따른 고등학교 ‘문법’ 교과서는 ‘말소리’, ‘단어’ 등과 같은 언어 단위별로 단원을 구획한 뒤 문법 지식에 대한 줄글 설명을 먼저 제시하고, 관련되

11) 국제 언어학 올림피아드(ILO) 문향에 대한 분석을 토대로 문법 탐구 과제의 설계 방향을 모색한 김은성 외(2013)에서는 ‘탐구’가 ‘탐구 학습’의 형태로 충분히 설명력을 갖추지 못하는 이유가 형식이라는 단면적 접근만을 허용하기 때문이라고 지적하며, 탐구할 만한 내용과 탐구가 가능한 절차와 방법이 함께 갖추어져야 비로소 문법 탐구가 가능해진다고 하였다. 이와 동일한 맥락에서 최신인 외(2014: 27) 역시 문법 탐구 과제는 학습자들이 언어를 지적 유희의 대상으로 삼아 과학적인 탐구를 수행할 수 있도록 구체적으로 설계되어야 한다고 하였다.

는 탐구 문항을 풀어보게 구성되어 있다. 이로 인해 일부 탐구 문항은 앞서 배운 문법 지식을 점검하고, 문법 지식에 대한 이해를 심화하기 위해 확장된 예를 탐색하여 지식을 적용해 보는 정도의 간단한 활동으로 이루어져 있다. 이는 문법 지식의 이해를 보조하기 위한 수단으로서 탐구의 방법을 동원한 예라고 볼 수 있다.

그러나 아래의 [그림 1]을 보면, 해당 활동이 단순히 앞서 학습한 ‘격조사’ 관련 지식을 공고히 하기 위해서 제시된 것이 아님을 확인할 수 있다. 학습자들은 아래의 문항에 제시된 탐구 과제를 해결하기 위해 기존의 개념과 자칫 대치될 수도 있는 다양한 언어 자료를 탐색해야 하고, 그러한 과정을 통해 기존에 학습된 문법 지식을 그저 되풀이하거나 재생산하는 것을 넘어 자신들만의 새로운 문법 개념을 귀납적이고 창의적으로 도출할 것을 요구받는다.

탐구

1 다음 예문에서 '이/가', '을/를'의 성격에 대하여 탐구하여 보자.

- 본래가 그런 사람은 아닌데 말이야.
- 너는 또 어찌자고 백화점에를 갔니?

2 서술격 조사 '이다'에 대하여 모둠별로 탐구하여 보자.

- '이다'가 다른 조사들과 같은 점을 찾아보자.
- '이다'가 다른 조사들과 구별되는 점을 찾아보자.
- '이다'를 현재는 '서술격 조사'라고 부르고 있다. 위 활동을 바탕으로 '이다'에 대하여 설명한 뒤, 적절한 다른 이름을 붙여 보자.

[그림 1] 7차 교육과정 ‘문법’ 교과서 중 ‘단어’ 단원의 탐구 문항 예

이와 같은 탐구 활동의 예는 2007 개정 국어과 교육과정 및 2009 개정 국어과 교육과정에 따른 교과서들에서도 확인된다. [그림 2]는 2007 개정 교육과정에 따른 ‘독서와 문법’ 교과서의 일부이고, [그림 3]은 2009 개정 교육과정에 따른 ‘독

서와 문법' 교과서의 일부를 발췌한 것이다. 이들 역시 앞서 학습한 문법적 정개념을 전형적인 사례에 적용해 보기 위한 형식적 방법으로 탐구 활동을 제시하는 것이 아니라, 앞서 학습한 개념을 기초로 하여 본문에서는 다루지 않았던 실생활의 언어 현상에 대해 나름의 합리적인 설명을 도출해 볼 수 있도록 구성되어 있다.

2 다음 대화 상황을 보고, 체언에 대해 탐구해 보자.



4 <보기>와 ㉠을 탐구하여 '거시기'가 어떤 상황에서 사용되는 말인지 생각해 보자.

— 보기 —

- 자네도 기억하지? 우리 동창, 거시기 말이야. 키가 제일 크고 늘 웃던 친구.
- 저 혼자서 한 게 아니고요, 거시기 하고 같이 한 일입니다만.
- 저, 거시기, 죄송합니다만, 제 부탁 좀 들어주시겠습니까?

5 일반적으로 ㉠은 '열두 시 삼십 분'으로 말한다. 이와 같이 (사)는 고유어, (문)은 한자어로 말하는 이유에 대해 추측해 보자.

[그림 2] 2007 개정 교육과정 '독서와 문법 I' 교과서 중 '단어' 단원의 탐구 문항 예(이남호 외, 비상교육, 224-225쪽)

3 다음 활동을 통하여 단어를 구성하고 있는 한자(漢字)를 각각 형태로 인정할 수 있는지 탐구해 보자.

(1) 다음 단어들을 참고하여 '학교(學校)'라는 단어를 더 작은 단위로 분석할 수 있는지 확인해 보자.

개학(開學)	휴학(休學)	방학(放學)	학원(學院)	면학(勉學)
개교(開校)	휴교(休校)	폐교(廢校)	폐교(弊校)	귀교(貴校)

(2) (1)의 결과를 바탕으로 '학교'를 구성하고 있는 '학(學)'과 '교(校)'를 형태소라고 할 수 있는지 말해 보자.

[그림 3] 2009 개정 교육과정 '독서와 문법' 교과서 중 '단어' 단원의 탐구 문항 예(이삼형 외, 지학사, 177쪽)

2015 개정 국어과 교육과정은 문법 탐구의 내용 요소에 해당하는 구체적인 인지 행위들을 '기능'의 범주에 별도로 제시하고 있기에 이에 따른 문법 탐구 학습의 양상은 앞선 교과서들에서와 비슷하게 나타날 것으로 기대할 수 있다. 그러나 2015 개정 교육과정에 따른 교과서는 현재 고등학교 1학년의 공통 과목인 '국어'만 사용되고 있는바, 여기에서 문법 영역은 탐구의 대상이 되는 국어의 특성과 국어 운용 원리를 일차적으로 이해하는 데에 초점을 맞추어 조직되어 있어 발산적이고 창의적인 탐구 활동을 찾아보기는 어려웠다. 그러나 이와 같은 기초적인 문법 지식을 전제로 이루어지는 선택 과목 '언어와 매체'에서는 앞서 언급한 바와 같은 교육 내용으로서 문법 탐구의 양상이 보다 명확히 드러나리라고 예상된다.

1.2. 교수-학습 층위

앞 절에서 교육과정 및 교과서상에는 문법 탐구 학습이 교육 내용으로서 꾸준히 반영되어 왔음을 살펴보았다. 그러나 개발된 교육과정은 학교 현장에서 채택되고 실행됨으로써 가치를 발휘(곽병선, 1983; 정혜승, 2002: 210-211에서 재인용)할 수 있으므로, 문법 탐구 교육의 실태를 정확히 파악하기 위해서는 실제 교수-학습 층위에서 이것이 어떻게 다루어지고 있는지를 살펴볼 필요가 있다. 이에 본고는 ‘문법 탐구 학습’에 대한 교사 및 학습자들의 인식을 알아보기 위해 현직 국어 교사 13명과 중·고등학교 학습자 243명(중학교 132명, 고등학교 111명)을 대상으로 설문 조사를 실시하였다. 설문 조사 문항은 선택형과 서술형으로 구성하였으며, 선택형을 주로 제시하되 심층적인 답변이 필요한 경우에 한하여 서술형을 제시하였다. 또한 응답 내용 중 본고의 주제와 관련하여 유의미한 사항을 담고 있어 추가 분석이 필요한 경우 별도의 심층 면담을 실시하였다.

(1) 교사 인식

설문 조사에 참여한 교사들은 중학교 재직 6명, 고등학교 재직 7명으로 중등학교급 전체에서 두루 의견을 청취하였다. 전체 교직 경력은 3년에서 8년으로, 평균적으로는 6년으로 나타났다.¹²⁾ 교사 대상 설문 조사는 크게 ‘문법 탐구 교육의 목

12) 설문 조사에 참여한 교사들의 주요 정보는 다음과 같다.

분류 기호	현재 재직 학교급	전체 교직 경력
T1-M-5	중학교	중학교 5년
T2-H-8	고등학교	고등학교 8년
T3-M-7	중학교	중학교 7년
T4-M-5	중학교	중학교 1년, 고등학교 4년
T5-H-7	고등학교	고등학교 7년
T6-H-5	고등학교	고등학교 4년
T7-H-8	고등학교	고등학교 8년
T8-H-4	고등학교	고등학교 4년
T9-M-5	중학교	중학교 5년
T10-M-3	중학교	중학교 3년
T11-M-5	중학교	중학교 5년
T12-H-6	고등학교	고등학교 6년
T13-H-8	고등학교	중학교 4년, 고등학교 4년

표 및 필요성, 실제 교수 경험, 문법 탐구 과정에서 학습자들이 보이는 오류에 대한 대처 경험' 등을 묻는 문항으로 제시하였다.

우선, '문법 탐구 교육'이 무엇인지, 그 교육적 목표를 묻는 질문에 대해서는 53.8%의 교사들이 '문법 지식을 이해시키는 방법으로서 탐구를 도입하는 것'이라고 응답하였으며, 30.8%의 교사들만이 '문법을 매체로 하여 학습자들의 탐구 능력 및 사고력을 향상시키는 것'이라고 답하였다. 즉, 교육과정과 교과서상에서 문법 탐구 학습이 이미 교육 내용으로서 반영되어 왔음에도 불구하고 현장에서는 여전히 문법 지식만이 문법 교육의 내용이고, '탐구'는 그저 이를 교수·학습하기 위한 방법이라고만 인식되고 있는 것이다.

그러나 '문법 탐구 교육의 필요성'을 묻는 질문에 대해서는 92.3%의 교사들이 '필요하다'고 답하여, 탐구 학습이 문법 교육의 중요한 축으로 다루어져야 한다는 점에는 실제 교육 현장에서도 대체로 공감하고 있는 것을 확인할 수 있었다. 이 중 앞서 문법 탐구가 교수·학습 '방법'이라고 응답한 교사들 중에서도 그 필요성과 결부하여서는 문법 탐구 교육을 통해 사고력을 기를 수 있고, 학습자들이 탐구 과정을 경험하는 것 자체가 중요하다고 답한 경우가 상당수 있어 주목할 만하다.¹³⁾ 이러한 설문 조사 결과를 종합해 보면, 문법 탐구 학습의 교육적 층위에 대한 표면적 인식은 여전히 그 방법적 성격에만 치우쳐 있으나 실제 교수·학습 맥락에서는 문법 지식의 이해와 구별되는 문법 탐구 경험 자체가 중요한 교육 대상으로 다루어져야 한다는 생각이 암묵적으로 공유되고 있는 것이라고 볼 수 있다.

한편 문법 탐구를 실제로 교수해 본 경험이 있는지 묻는 질문에 대해서는 '그렇다'와 '아니다'가 각각 53.8%, 46.2%로 나타났는데, '아니다'라고 응답한 교사들의 대다수가 수업 시수의 제한 및 시험 진도의 부담 등을 공통적인 원인으로 꼽고 있었다. 이러한 문제는 사실 김광해(1995)에서부터 지적되어 온 것으로, 김광해(1995: 236) 역시 탐구 수업의 실천을 위해서는 많은 시간이 소요되며, 탐구 방

13) 【T4-M-5】 (앞서 '문법 탐구 교육은 탐구형 문항을 통해 지식을 심도 있게 이해시키는 것'이라고 응답함) 문법을 통해 언어능력의 정확성과 다양성을 기를 수 있음과 더불어, 다양한 문법 현상을 탐구하고 그것의 현상과 규칙들에 대해 깊이 있는 사고를 함으로써 학습자의 탐구능력과 사고력, 논리력이 향상될 수 있기 때문에 문법 탐구 교육은 필요하다고 생각함.

【T8-H-4】 (앞서 '문법 탐구 교육은 지식 이해를 위한 방법'이라고 응답함) 정해진 결론을 연역적으로 주입시키는 것이 아닌, 일정한 사례를 가지고 귀납적으로 원리를 파헤쳐 나가는 과정이 중요하기 때문입니다.

법으로 다루기 어려운 제재도 있기에 이에 대한 현실적인 대안이 모색되어야 한다고 언급한 바 있다.

그러나 아래의 응답을 살펴보면, 위와 같은 현실적인 문제를 차치하더라도 교사들은 문법 탐구의 교수 자체에 난색을 표하고 있음을 확인할 수 있다.

【T6-H-5】 사실상 진도에 치여서 탐구는 교과서 학습활동정도로만 진행할 수밖에 없었습니다. 핑계로 들리겠지만 지극히 수동적인 학생들이라서 탐구 형식으로 수업을 진행했을 때 일부 학생들만이 참여하는 형식이 되어버려 흥미가 일지 않더군요. 물론 교사 입장에서 이 모든 장애를 뛰어 넘을 수 있을 만큼의 연구와 노력이 필요하다고 반성은 합니다.

【T9-M-5】 학생들의 학업능력이 너무 떨어지는 학교에 근무하다보니 기대에 학생 수준이 미치지 못했습니다. 더욱 재미있고 창의적인 교수법/자재 지원이 필요하다고 생각합니다.

위의 설문 조사 결과를 요약하자면 문법 탐구 교육을 실시하고자 해도 학습자들의 수준이 낮거나, 학습자들이 제대로 참여하지 않기에 학습자들이 탐구에 참여하게 하기 위한 별도의 유인책이 제공되어야 한다는 것이다. 그러나 후술하겠지만, 학습자들은 탐구 학습에 대하여 제대로 안내 받은 적이 없고, 그 때문에 탐구의 과정적 절차를 정합적으로 수행하기가 어렵다는 점을 문제로 지적하고 있었다. 요컨대 학습자들이 문법 탐구에 실패하는 이유는 문법 탐구의 수행 과정 자체에서 어려움을 겪고 있기 때문인데 교사들은 학습자들이 탐구를 어려워한다는 것은 알고 있으면서도 정확히 왜, 어떤 이유로, 어떠한 오류를 보이는지는 진단하지 못한 채 그저 학습자들의 수준이나 참여도, 흥미의 문제로 이를 단순화하여 잘못 이해하고 있는 것이다.

이러한 현상은 ‘문법 탐구 과정에서 학습자들이 보이는 오류에 대한 대처 경험’을 서술하게 한 문항에 대한 답변에서 더욱 여실히 드러난다.

【T5-H-7】 학생들이 국어 문법을 제대로 배우는 시간이 부족하다보니까, 아무래도 관련 지식이 부족해서 스스로 탐구하기 어려워하는 것 같습니다. 국어 문법을 체계적으로 공부하려는 의지도 많지 않고요.

【T11-M-5】 문법은 아이들이 가장 어려워하는 국어 영역 중 하나입니다. 그래서 과거 암기 위주의 문법 교육에서 벗어나서 탐구쪽으로 교육과정이 변화하고 있으나 기본적으로 문법은 암기라고 생각하는 아이들에게 탐구활동은 더욱 더 큰 부담감으로 작용하는 거 같습니다. 개념을 외우기만도 벅찬데 탐구까지 추가로 수행하라고 하니 강한 거부감을 드러내는 경우가 많은 듯 합니다. 따라서 딱딱한 문법 이론 설명보다는 예를 들면 ‘자장면’이 ‘짜장면’으로 변화한 사례를 통해서 언어의 역사성, 언어의 사회성, 그리고 된소리를 더 많이 쓰는 이유, 그리고 대중이 많이 쓰는 어휘로 변화하는 과정 등을 다각도로 설명하는 식으로 쉽고 친숙하게 바뀌어야 된다고 봅니다.

위의 두 교사는 학습자들이 문법 탐구를 어려워한다는 사실을 공통적으로 문제시하였다. 그러나 【T5-H-7】 교사는 ‘학습자들의 문법 지식이 부족하고 지식을 배우려는 의지도 부족’하다는 점을 문제의 원인으로 보고 결국은 탐구 교육을 위해 지식 이해를 확충하는 방식으로 문법 교육을 진행하게 되었다고 술회하였으며, 【T11-M-5】 교사 역시 ‘문법 학습은 지식 암기’라는 일차적인 인식으로 인해 학습자들이 탐구 활동은 추가적인 학습 부담으로 느끼기에 일단 지식 교육을 암기에서 이해로 전환시키고자 노력하였다고 하였다.

그러나 ‘문법 탐구’는 기본적으로 국어를 직접 관찰하면서 이해하는 경험 과정(김광해, 1995: 238)이고, 이는 곧 언어 현상 또는 자료에 대한 조작적 인지 행위를 통해 잠정 결론을 도출하는 귀납적인 과정이다. 이러한 점을 고려하면, 학습자들의 문법 지식 또는 지식관의 문제는 문법 탐구 학습을 저해하는 원인 요소가 아니라 오히려 문법 탐구의 과정을 통해 다듬어지고 계발되어야 하는 부분이라고 할 수 있다. 이렇게 볼 때 결국 교사들은 학습자들이 문법 탐구 학습 과정에서 오류를 보이고 어려움을 겪는다는 것은 인지하고 있으나 그 원인에 대해서는 정확히 진단하지 못하고 있는 것이다. 따라서 문법 탐구를 효과적으로 교수·학습하기 위한 적절한 방안을 마련하기 위해서는 학습자들이 문법 탐구 과정에서 보이는 오류의 실체와 그 원인이 무엇인지를 실증적으로 세밀하게 살펴볼 필요가 있다.

(2) 학습자 인식

학습자 설문 조사는 서울 시내 중·고등학교 한 개교씩을 임의로 선정하되, 문법 교수·학습의 경험이 있는 학습자들로만 대상을 한정하여 중학교 3학년 132명 및 고등학교 1학년 34명, 2학년 77명, 총 243명의 학생에게 실시하였다. 선정된 두 학교는 모두 일반계 학교로, 국가 수준 학업 성취도 평가 결과를 참고할 때 평균 수준의 중·고교 학습자들을 대표할 수 있을 것으로 판단되었다.¹⁴⁾

<표 4> 설문 조사 대상 학교의 국가 수준 학업 성취도 평가 결과(국어) (단위: %)

공시년월: 2016.11.	보통학력 이상	기초학력	기초학력 미달
고등학교 전체	84.1	12.7	3.2
서울 H 중학교	91.6	7.7	0.7
서울 H 고등학교	86.6	11.3	2.1

학습자 대상 설문 조사는 ‘문법 교육의 목표 및 필요성, 문법 교수·학습 경험, 문법 탐구 학습의 필요성과 경험’ 등을 묻는 문항으로 구성하였으며, 학습 경험에 관련된 문항은 서술형으로 답변하게 하여 교수·학습 실태 및 그 과정에서 겪었던 어려움과 그에 따른 오류의 경험을 보다 구체적으로 확인하고자 하였다.

이 중 주목해야 할 부분은 ‘문법 탐구 학습을 수행해 본 경험’을 묻는 문항에 대한 응답이다. 이에 대해서는 58.8%의 학생들이 ‘해 보았다’고 답하였는데, 해당 응답자의 82.5%가 “문법 탐구 학습 과정에서 어려움을 겪었다.”라고 진술하였다. 구체적인 응답은 크게 다음과 같은 두 부류로 나타났다.

ㄱ. **【S26-M-3】 탐구하는 방법까지 외워서 공부하려면 너무 공부할게 많아진다.**

【S119-M-3】 문법은 그냥 이해하면 쉬운데 괜히 직접 탐구하려고 하다 보니까 뭔가 엄청 다양하고, 근데 또 굳이 다양한걸 나눌 필요가 있을까 이

14) 고등학교 2학년 전체를 대상으로 한 국가 수준 학업 성취도 평가 결과는 ‘e-나라지표’ 사이트(www.index.go.kr)에 공개된 교육부의 통계 자료를 바탕으로 하였고, 본고에서 조사 대상으로 삼은 각 학교의 학업 성취도 평가 결과는 KERIS에서 운영하는 ‘학교알리미’ 사이트(www.schoolinfo.go.kr)에 공시된 내용을 바탕으로 하였다. 그러나 주지하듯 국가 수준 학업 성취도 평가는 2017년 6월부터 전수 평가에서 표집 평가로 전환되었기에 마지막으로 전수 평가가 실시되었던 2016년 11월 공시 자료를 기준으로 비교하였다.

런 생각이 들어서 약간 현타가 오기도 하고 그랬다.

【S166-H-2】 차피 문법은 재미없는데 여기에 알지도 못하는 탐구까지 추가하라고 하니깐 더 재미없는 문법이 아예 싫어졌다

【S186-H-1】 현재 완벽하게 문법을 알지 못한 채 언어생활을 잘 하고있는데 그걸 굳이 탐구하라니까 뭘 어떻게 해야할지 모르겠다. 그냥 문법지식을 대충 외워서 보는게 더 괜찮다.

ㄴ. 【S62-M-3】 탐구라는게 그냥 머리가 똑똑하고 이해력이 높은 사람만 잘 할수 있고 이해력이 조금 낮은 사람은 잘 못하게 되는 것 같아서 어렵다.

【S78-M-3】 논리적으로 잘 생각하기가 어렵다

【S142-H-2】 내가 제대로 분석한건지도 모르겠고, 그래서 그런 상태로 더 분석을 할라고 하다 보니까 더 아닌 거 같았다.

【S204-H-1】 모든 문법적 지식을 알 수 없으니깐, 추론을 요구하는 것이 필요하다고는 생각한다. 하지만 추론을 어떻게 잘할수있는지 배운 적이 없다.

ㄱ은 문법 탐구의 필요성 내지 탐구를 수행하는 방법적 지식 자체를 모르겠다는 응답이고, ㄴ은 탐구에 수반되는 구체적인 인지 행위를 제대로 수행하기가 어렵다는 응답이다. ㄱ에 해당하는 응답을 살펴보면 학습자들은 문법 탐구의 내용 요소로 제시되는 절차적 지식에 대해 적합한 교수·학습 방법으로 안내 받지 못하고 단순히 이를 외우거나 모방하도록 요구받았으며, 이로 인해 문법 탐구 학습의 목표와 필요성에 대해서도 이해하지 못하고 있음을 확인할 수 있다. 뿐만 아니라 ㄴ의 응답을 살펴보면, 탐구를 수행하는 실제 과정에서도 요구되는 인지 행위를 교수자의 적절한 도움 없이 자의적으로 행하였으며 그 결과 스스로의 탐구 수행에 대한 메타인지적 점검에도 어려움을 느끼고, 탐구를 통한 지식 구성은 ‘머리가 똑똑하고 이해력이 높은’ 학습자만 가능한 것이라고 체념하는 모습이 확인된다.

요컨대 학습자들은 문법 탐구를 정합적으로 수행하기 위한 제반 지식 또는 방법을 충분히 안내 받지 못한 상황에서 탐구의 절차를 막연히 따르도록 요구받아 왔고, 이에 문법 탐구를 수행하면서 어려움에 직면하게 된 것이다. 게다가 응답 내용에 따르면, 탐구 수행 과정에서 학습자들의 오류로 이어질 수밖에 없는 위와 같은 요인들에 대하여 적절한 교육적 처치도 이루어지지 않았음을 확인할 수 있다. 이는 앞서 교사 대상 설문 조사 분석 결과에서 살펴본 바와 같이, 문법 탐구 과정에서 학습자들이 어떠한 지점에서 어떠한 방향의 교육적 지원을 요하는지에 대해 교

사들이 정확히 파악하지 못하고 있는 데서 기인한다.

따라서 본고는 문법 탐구 교육이 원활히 이루어지도록 하기 위한 실질적인 교육 방안을 모색하기 위해서는 실제 수행 차원에서 학습자들이 보이는 오류의 양상과 그에 관여되는 요인을 세밀하게 포착하는 일이 선행되어야 한다고 본다. 다음 2.1 절에서 후술하겠지만, 탐구 수행 과정에서 포착되는 오류는 학습자들이 ‘현재진행형’으로 교육적 비계를 필요로 하는 부분을 드러내는 지표로서의 역할을 수행할 수 있기 때문이다. 이는 과거의 문법 탐구 경험에 대하여 학습자들이 회고적으로 소추 보고한 위의 설문 조사에서 드러난 단편적인 내용보다도 훨씬 더 풍부한 교육적 시사점을 제공할 것으로 기대된다.

2. 문법 탐구 학습에서 수행 오류(miscue)의 교육적 정의

2.1. 문법 탐구 학습에서 수행 오류의 개념 및 역할

(1) 문법 탐구 학습에서 수행 오류의 개념

본고는 문법 탐구 과정에서 학습자들이 보이는 과도기적이고 부적절한 수행의 양상을 구체화하고 그에 관여하는 요인에 대한 세밀한 분석을 바탕으로 효과적인 문법 탐구 교육 방안을 마련하는 것을 목적으로 한다. 이를 위해서는 학습자들이 보이는 부적절한 수행을 조작적으로 개념화하는 것이 선행되어야 하는데, 이를 명확하게 구체화하기 위해서는 유관 개념인 ‘착오(slip)’, ‘실수(mistake)’, ‘오류(error, miscue)’ 등에 대한 논의를 살펴볼 필요가 있다.¹⁵⁾

프로이트(Freud, 1901/1914)는 ‘착오’를 ‘무의식적인 의도를 수행하는 행위’라고 보았다. 그는 그러한 ‘잘못 수행된 행동들(erroneously carried out actions)’이 화자 또는 필자의 무의식의 징후를 간접적으로 암시하는 ‘증상 행위(symptomatic actions)’라고 보고, 정말 우연히(by mere chance), 어떠한 내포 없이 즉자적(卽自的)으로 발생한 ‘우연 행위(chance actions)’와 구분하였다. 그는 착오가 기저의 기제들 간의 경쟁을 바탕으로 나타나는 것이라고 본 것이다. 이러한 논의를 바탕으로 노만(Norman, 1981)은 ‘착오’를 ‘어떤 개인이 의도하지 않았던 행위의 수행’이라고 규정하며, 이는 여러 대안적 행위 또는 사고가 충돌할 때 주로 나타난다고 하였다. 이들에게 있어 ‘착오’는 우연적으로 발생한 즉흥적인 잘못이라기보다는 복

15) 역어의 사용도 학계 혹은 학자에 따라 달라지는 경우가 있어 주의를 요한다. 프로이트(Freud, 1901/1914)에서 제시된 ‘Freudian slip’은 흔히 ‘프로이트의 말실수’라고 번역되는데, 이한우 역(2003)에서는 이를 ‘실수 행위’라고 번역하는 한편 ‘error’를 ‘착오’라고 번역하였다. 그러나 실수 기반 학습의 교육적 시사점을 논한 김종백(2010)은 ‘slip’을 ‘착오’라고 번역하며 ‘error’를 ‘실수’, ‘mistake’를 ‘오류’라고 각기 번역하였다. 학습자의 ‘error’에 대한 교사의 인식을 척도화한 신중호 외(2016) 역시 김종백(2010)과 같은 번역을 사용하고 있다. 이와는 달리 초등 예비 교사들의 국어과 지식에 대한 오개념을 분석한 이경화·안부영(2011)은 ‘오개념’의 역어로 ‘error’를 사용한 바 있다.

이처럼 특정 원어에 대한 역어의 사용도 주의 깊게 논의되어야 할 사항이다. 그러나 원어와 번역어의 대응 관계에 대해 논하는 것은 본고의 초점에서는 부차적인 일인바, 여기서는 통상적인 관점에서 ‘mistake-실수’, ‘error, miscue-오류’, ‘slip-착오’로 번역하되 필요한 경우 원어를 괄호 안에 병기하는 식으로 논의를 진행하고자 한다.

합적인 원인으로 인해 발생한 것으로, 모종의 범주화와 해석을 요구하는 ‘정보의 원천’으로 이해된다(Norman, 1981: 2).

그런데 이와 같은 착오의 개념은 서술상 오류(error)와 혼용되어 나타나는 모습을 확인할 수 있다. 프로이트(Freud, 1901/1914)의 논의에서는 ‘error’, ‘slip’, ‘lapsus’, ‘mistake’ 등의 용어가 정치하게 구분되지 않은 채 혼용되어 있는데¹⁶⁾, 단순한 표상의 차원뿐만 아니라 개념적으로도 ‘오류’와 ‘착오’가 밀접하게 관련되어 있음을 확인할 수 있다. 프로이트(Freud, 1901/1914)는 모든 오류의 이면에는 무언가 억압된 것이 존재한다고 하며, 오류란 억압된 내용에 근거해 무언가 변형(disfigurement)된 것이라고 언급하였다. 이는 결국 기저의 복합적인 원인으로 인하여 행위가 왜곡되어 수행된 ‘착오’의 또 다른 표현이라고 볼 수 있다. 노만(Norman, 1981) 역시 착오와 오류를 거의 동일한 개념인 듯 혼용하여 서술하였는데, 이러한 모습은 리초 외(Rizzo et al., 1987), 자오와 올리베라(Zhao & Olivera, 2006) 등의 후속 연구에서도 나타난다.

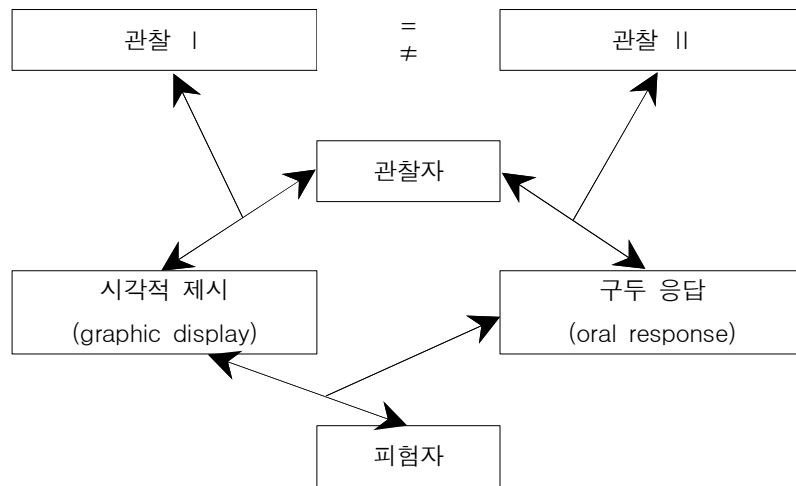
그런데 노만(Norman, 1981)의 논의를 뒤이은 리즌(Reason, 1987)에서의 오류는 ‘착오’뿐만 아니라 ‘실수’까지도 포괄하는 개념으로 나타난다. 리즌은 의도, 목표, 수행 간의 관계성을 기준으로, ‘개인의 의도는 목표 및 상황 맥락에 적합하나 행동이 계획대로 수행되지 않은 오류(error)’를 ‘착오(slip)’로, ‘의도한 바대로 행동이 수행되었으나 계획이나 의도 그 자체가 목표 달성 및 상황 맥락에 부적합한 오류(error)’를 ‘실수(mistake)’로 명세화하였다(Rizzo et al., 1987: 556; Zhao & Olivera, 2006: 1014).

이는 앞선 논의들에 비하여 해당 개념들을 포착하는 초점을 달리한 것이라고 볼 수 있다. 기존의 심리학적 관점에서는 목표 또는 의도에 어긋나는 수행으로서 착오와 오류를 규정한 뒤 그 이면에 작용하는 복합적인 요인에 초점을 맞춘 반면, 리즌(Reason, 1987)에 이르러서는 표면적으로 드러난 의도의 적절성 또는 수행의 결과적 타당성에 초점을 맞추고 있는 것이다. 게다가 리즌(Reason, 1987) 이후의 후속 논의까지 더하면 ‘오류(error)’를 중심으로 한 세 가지의 유관 개념은 정치하

16) 프로이트(Freud, 1901/1914)의 독일어 원문의 영어 번역본에서는 동일한 내용에 대해서도 ‘mistakes in speech’, ‘lapses in speech’, ‘error in speech’ 등의 표현이 번갈아 나타나는 모습을 확인할 수 있으며, 이를 한국어로 옮긴 이한우 역(2003)에서도 ‘착오’, ‘오류’, ‘실수’, ‘잘못’ 등의 술어가 뒤섞여 사용되고 있는 것을 확인할 수 있다.

게 구분되지 않을뿐더러 어느 면에서는 중첩되고 어느 면에서는 상충되는, 모순적인 속성까지 드러내게 된다. 이렇게 되면 총체적인 관점에서 개념을 정의할 때 접근 관점에 따라 하나의 개념 내부에서도 어긋나는 부분이 발생하게 되기에 당연한 논점에 부합하는 부분만 원용하여 조작적으로 정의를 재개념화할 필요가 생긴다.

한편 이상의 논의들에서 제시된 착오, 오류(error), 실수의 개념은 공통적으로 '목표에 부합하지 않는 잘못된 수행'을 나타내는데, 이에 해당하는 유관 개념으로 읽기 교육의 맥락에서 굿맨(Goodman)이 개념화한 '오류(miscue)' 역시 고찰해 볼 수 있다. 굿맨은 학습자들의 잘못된 수행이 그들의 과제 접근 전략을 보여 주는 단서로서 기능한다는 것을 확인하고, 실수 또는 오류(error)와 같은 부정적인(pejorative) 용어 대신 'miscue'라는 용어를 사용하였다(McKenna & Picard, 2006: 378). 이러한 개념상의 중첩으로 인하여 'miscue'와 'error'는 한국어로 옮길 경우 둘 다 '오류'라는 역어로 표현되나, 'miscue'는 'error'를 바탕으로 재개념화된 것으로 앞서 프로이트(Freud)에서부터 논의되어 온 복합적인 단서로서 오류의 개념을 한층 정련한 것이라고 볼 수 있다.



[그림 4] 학습자의 읽기에 대한 관찰 과정(Page, 1973: 68)

페이지(Page, 1973)는 학습자의 읽기를 관찰하는 과정에서의 상호작용을 [그림 4]와 같이 나타내었는데, 이때 자료에 대한 관찰 I(기대된 응답)과 학습자의 구두 응답에 대한 관찰 II(관찰된 응답)가 동일하지 않다는 판단의 결과가 곧 '오류

(miscue)’라고 하였다. 페이지(1973: 72)에 따르면 이러한 ‘오류(miscue)’의 개념은 단순히 무언가 잘못되었다는 증거로서 오류(error)를 다루는 것이 아니라, 독서 과정에서 독자가 언어 정보를 어떻게 사용하는가에 대한 지표로서 이에 접근하는 것이다. 즉, 굿맨(Goodman)이 제시한 ‘오류(miscue)’는 기존의 ‘오류(error)’의 개념을 확장함으로써, 오류를 단순히 계량적으로 확인하는 것이 아니라 오류가 학습자의 의미 이해에 미치는 영향을 질적으로 분석하는 관점의 전환을 피하고자 한 것이다(Goodman, 1973: 4, 11).¹⁷⁾

이상의 논의 내용을 표로 정리하여 나타내면 다음과 같다.

<표 5> 선행 연구에서 제시된 ‘오류’ 관련 용어들의 정의 및 하위 개념

원어	정의	하위 유형
slip	<ul style="list-style-type: none"> • 무의식적인 의도를 암시하는 잘못 (erroneously) 수행된 행동(Freud, 1901/1914) • (표면적으로) 의도하지 않은 행동을 수행했을 때 발생하는 오류(error)로서 복합적인 원인을 내포한 정보의 원천(Norman, 1981) • 의도는 적절하나 행동이 계획대로 수행되지 않은 오류(error) (Reason, 1987; Rizzo et al., 1987에서 재인용) 	<ul style="list-style-type: none"> • 노만(Norman, 1981: 6)의 분류 <ul style="list-style-type: none"> ○ 의도 형성에서의 오류(error)로 인한 착오 ○ 스키마의 잘못된 활성화로 인한 착오 ○ 활성화 스키마의 잘못된 유발(triggering)로 인한 착오
error	<ul style="list-style-type: none"> • 이면의 억압된 내용에 근거해 무언가 변형된 것(Freud, 1901/1914) • 목표 달성의 실패(Zapf & Reason, 1994) • 기대된 바와 실제 상태 간의 바람직하지 않은 간극을 초래하는, 의도되지 않은 (unintended) 개인의 결정과 행동(Zhao & Olivera, 2006) 	<ul style="list-style-type: none"> • 리즌(Reason, 1987)의 분류 (Rizzo et al., 1987에서 재인용) <ul style="list-style-type: none"> ○ 착오(slips) ○ 규칙 기반(rule-based) 실수 ○ 지식 기반(knowledge-based) 실수

17) 굿맨이 이와 같은 이론화를 시도한 이후 읽기 교육에서의 오류 분석 연구는 거의 ‘miscue analysis’의 관점에서 수행되었으나, 앞서 살펴보았다시피 ‘miscue’는 기존에 존재 하던 ‘error’의 개념을 보다 분명한 용어로 재정의한 것이라고 할 수 있기에 ‘error analysis’라는 이름으로 행해진 읽기 교육 연구 역시 꾸준히 지속되어 왔다. 관련 논의는 바틀로매(Bartholomae, 1980), 라보프와 베이커(Labov & Baker, 2010) 등 참고.

mistake	<ul style="list-style-type: none"> 부적절한 계획 또는 의도에 근거해 행위가 수행된 오류(error) (Reason, 1987; Rizzo et al., 1987에서 재인용) 	<ul style="list-style-type: none"> 리즌(Reason, 1987)의 분류 (Rizzo et al., 1987에서 재인용) <ul style="list-style-type: none"> 규칙 기반(rule-based) 실수 지식 기반(knowledge-based) 실수
miscue	<ul style="list-style-type: none"> 기대된 응답(expected response)과 어긋나는 관찰된 응답(observed response) (Goodman, 1965; Page, 1973: 67에서 재인용) 학습자의 내적 처리 과정을 보여 주는 창(window) (Goodman, 1973) 	<ul style="list-style-type: none"> 굿맨 외(Goodman et al., 2005)의 분류¹⁸⁾: 방언(dialect), 의미적 수용 가능성, 억양(intonation), ...

위의 <표 5>에서 확인할 수 있듯, 앞서 살펴본 ‘착오, 오류, 실수’의 세 개념은 밀접하게 연관되어 있으면서도 상호 배타적이지도 보완적이지도 않은 양상으로 포착된다. 프로이트(Freud, 1901/1914)와 노만(Norman, 1981)에 의하면 ‘착오’와 ‘오류’는 유사한 개념으로서 ‘표면적인 의도와는 다르게 수행’되었으나 이면의 복합적인 원인을 내포하고 있는 행위라고 할 수 있다. 그러나 리즌(Reason, 1987)의 논의에서 ‘오류’는 ‘부적절한 의도에 맞게 수행’하여 발생한 실수를 포함하는 개념으로, 이는 앞선 정의와 일차적인 모순을 보인다. 여기에 더하여 ‘오류’를 ‘의도되지 않은(unintended)’ 개인의 결정과 행동이라고 정의한 자오와 올리베라(Zhao & Olivera, 2006)의 논의까지 고려하면 선행 연구들을 종합적으로 수렴한 ‘오류(error)’의 정의는 그 자체로 논리적 결함을 지닐 수밖에 없게 된다.¹⁹⁾

따라서 본고는 위에 제시된 여러 용어들이 기본적으로는 ‘기대된 목표에 어긋나는 행

18) 굿맨 외(Goodman et al., 2005)는 기존에 출간된 굿맨과 벌크(Goodman & Burke, 1972)의 후속 논의로서, 실제 교실에서 오류(miscue) 분석의 방법을 적용하기 위한 절차를 제시하고 학습자들이 생산하는 오류(miscue)의 패턴과 주요 변수들을 목록화한 것이다. 여기서는 굿맨(Goodman)의 읽기 오류 분류법(taxonomy of reading miscues)을 부록으로 첨부하였는데, 오류(miscue) 분석을 위한 주요 범주들을 제시한 뒤 각 범주별로 정도에 따른 오류(miscue)의 양상을 서술하였다.

19) 이는 착오와 실수의 정의에서도 마찬가지로 적용된다. 리즌(Reason, 1987)은 ‘착오(slip)’를 ‘의도는 적절하나 수행이 잘못된 오류(error)’라고 정의하였는데, 이는 앞서 노만(Norman, 1981)이 제시한 ‘의도 형성에서의 오류(error)로 인한 착오(slip)’와 배치된다. 한편 ‘의도 형성에서의 오류로 인한 착오’는 개념상 리즌(Reason, 1987)이 언급한 ‘실수(mistake)’에 대응하게 되는데, 이렇게 되면 ‘착오’와 ‘실수’를 종합적인 관점에서 구분하여 정의하는 것 자체가 불가능해진다.

위의 수행'이라는 개념을 공통적으로 가리킨다는 점에 주목하여, 거시적인 관점에서 이들을 종합하여 '오류'의 개념을 규명하고자 한다.²⁰⁾ 그러나 개별 용어의 세밀한 정의를 모두 수렴하면 개념 내부에 논리적 결함이 생기는데, 이들 개념 중 본고의 목적에 맞는 내용만을 조작적으로 취하여 개념을 정련할 것이다. 이에 본고는 '학습자들이 문법 탐구의 과정에서 내·외부적인 요인에 영향을 받아 기대된 바에 부합하지 않게, 부적절하게 (incorrectly) 수행한 행위'를 문법 탐구 학습에서의 '오류'로 정의하되 학습자의 현재 상태에 대한 단서이자 지표로서의 관점을 강조하기 위하여 'error' 대신 'miscue'라는 용어를 병용한다.²¹⁾ 나아가 '오류'라는 역어가 주는 부정적인 연상성을 감소하고 문법 탐구 과정에서의 '수행'의 측면을 보다 부각하고자 이를 '수행 오류'라는 표현으로 구체화한다.

20) '오류, 착오, 실수' 등의 역어 중 '오류'를 선택하여 개념화한 것은 표준국어대사전의 정의를 기준으로 한 것이다. 표준국어대사전에 등재된 각각의 사전적 정의는 다음과 같다.

- 오류(誤謬): 「1」 그릇되어 이치에 맞지 않는 일.
「2」 [논리] 사유의 혼란, 감정적인 동기 때문에 논리적 규칙을 소홀히 함으로써 저지르게 되는 바르지 못한 추리
- 착오(錯誤): 「1」 착각을 하여 잘못함. 또는 그런 잘못.
「2」 [논리] 부주의에서 생기는 추리의 오류.
- 실수(失手): 조심하지 아니하여 잘못함. 또는 그런 행위.

본고는 문법 탐구 과정에서 이면의 원인으로 인하여 표면의 수행이 부적절하게 나타난 학습자의 탐구 행위를 포착하는 것을 일차적인 목적으로 하므로, 학습자의 순간적인 착각 또는 부주의로 인한 즉흥적이고 일회적인 잘못을 나타내는 '착오'와 '실수'보다는 논리적 규칙에 대한 혼란을 포괄할 수 있는 '오류'라는 용어를 중심으로 개념을 정의하는 것이 적절하다고 보았다.

21) 이와 같은 오류의 정의는 흔히 논의되는 '오개념(misconception)'에 대응하는 면이 있다. 오개념이란 각 학계의 함의로 정해진 개념(정개념)과 대치되는 개념을 지칭하는 용어(Clement, Brown, & Zietman, 1989; 김다연, 2018: 27에서 재인용)로서, 김다연(2018)에서는 이를 함의된 개념에 대한 대안적 개념이자 잠재성을 지닌 과도기적 개념이라고 재개념화하였다. 이는 남가영(2012: 6)의 '처치와 처방의 시각에서 바라보지 않고 해당 개념의 발달적 속성을 읽어 낼 수 있는 유용한 정보'라는 정의와, 이관희·조진수(2015: 145)의 '중층적 구조를 지녀 그 원인을 추적하고 해석하는 과정에서 인지적 확장의 계기가 되는 지점'이라는 정의와 맥을 같이하는 것이며, 나아가 본고에서 분석하고자 하는 '학습자의 현재 수준 또는 상태를 해석하게 해 주는 지표'로서 '오류'의 정의와도 맞닿는다.

그러나 본고의 바탕이 되는 문법 탐구 학습은 방법적이고 경험적인 속성을 지니고 있는 바, 이는 단순히 지식 구조라기보다는 행동, 활동, 작용 양상 등으로 이해되어야 한다. '오개념'이라는 용어는 태생적으로 특정한 학과의 지식 체계를 상징하고 있으며, 문법 교육의 장면에서 이는 문법 탐구의 한 요인인 '문법 지식'만을 한정적으로 지시하게 되는 한계를 노정한다. 따라서 본고는 문법 탐구 학습 및 수행의 맥락에서 '오개념'을 포괄할 수 있는 광의의 용어로서 '수행 오류(miscue)'의 개념을 사용한다.

(2) 문법 탐구 학습에서 수행 오류의 역할

문제 해결의 장면에서 교육은 학습자들로 하여금 사고하고, 이성적 힘을 사용하여 보다 나은 문제 해결자가 되도록 가르치는 것(Gagné, 1980: 85; Jonassen, 2000: 63에서 재인용)으로 이해된다. 이에 문제 해결이 중심이 되는 탐구 학습의 맥락에서는 학습자들이 보이는 불완전한 수행 오류의 양상에 특히 주목할 필요가 있으며, 학습자들로 하여금 그러한 수행 오류를 스스로 조절하고 극복할 수 있는 능력을 길러주었을 때 진정한 학습의 내면화가 이루어진 것으로 볼 수 있다.

전통적인 행동주의 관점에서는 학생의 행동을 올바른 방향으로 교정하기 위해 특별히 고안된 학습 프로그램을 사용하였는데, 이는 ‘성공을 극대화하고 실패를 최소화’하기 위한 것이었다(Skinner, 1958: 975). 이때 학습자의 잘못된 수행, 즉 수행 오류는 부정적인 응답을 강화할 수 있기에 피해야 하는 것으로 받아들여졌다(Santagata, 2005: 492). 반면 구성주의적 관점에 따르면, 교실 환경에서 학습자들은 자유롭게 아이디어를 탐구하고 질문하며 실수 또는 오류를 발생시킬 수 있는 것으로 간주된다(Cobb et al., 1988; Prawat, 1992: 380에서 재인용).

교수·학습 이론으로서 탐구 학습은 구성주의적 관점을 전제(구분관, 2009: 11-13)로 이루어지는데, 주체적인 문제 해결 경험인 문법 탐구 학습 상황에서 학습자들이 내·외적 요인의 영향으로 수행 오류를 보이는 것은 자연스럽고 당연한 양상이라고 할 수 있다. 이때 학습자의 수행 오류는 학습자가 왜 그러한 오류를 수행하게 되었으며 어떠한 부분이 결핍되어 있는 상태인지를 가늠하게 해 줌으로써 현재 개인의 능력 및 지식 자원을 어떻게 향상시킬 수 있는지에 대한 중요한 지표(Zhao & Olivera, 2006)로서 기능한다. 학습자들이 스스로의 수행 오류의 원인을 이해하고, 추가적인 오류를 방지하거나 오류로 인한 부정적인 결과를 축소하기 위해 변화를 피하는 과정에서 학습은 더욱 촉발된다(Reason, 2000; Zhao & Olivera, 2006: 1012에서 재인용). 이때 학습자들은 자신의 수행 오류를 수정하기 위해 추가적인 인지적 노력을 투입함으로써 오히려 풍부한 이해를 구성하는 생산적 실패(productive failure)를 경험한다(Kapur, 2014; 신중호 외, 2016: 737에서 재인용).

나아가 학습자의 수행 오류를 살펴보는 것은 교수자에게도 중요한 교육적 기능을 한다. 굿맨(Goodman, 1973: 13)은 학습자의 오류(miscue)가 내적 인지 과정의 양상을 반영하기에 이를 분석하면 학습자들의 강점과 약점에 대한 구체적이고

도 일반적인 통찰을 얻을 수 있다고 하였다. 즉, 학습자가 어느 지점에서, 어떠한 이유로, 어떠한 유형의 수행 오류를 보이는지 관찰하고 분석하면서 교사는 학습자의 현재 인지 수준을 파악하고 그에 맞는 비계를 모색하여 적절한 교육적 도움을 제공할 수 있는 것이다. 그뿐만 아니라, 해당 수행 오류를 야기한 내·외적인 변인에 대해 고찰함으로써 교수·학습의 전반적인 개선을 도모할 수도 있다.

요컨대 문법 탐구 학습에서의 수행 오류는 첫째, 성공적인 탐구를 위한 추가적인 사고 행위를 추동함으로써 궁극적으로 학습자의 지식 구성을 확충하게 해 주는 인지적 자극제²²⁾이자, 둘째, 교사와 학습자 모두에게 학습자의 현재 인지 수준을 가늠하게 해 주는 평가 지표²³⁾, 셋째, 탐구 과제 또는 교수·학습의 개선 방향을 암시하는 기초 자료(Fiori & Zuccheri, 2005; Mathan & Koedinger, 2005; 김종백, 2010: 902에서 재인용)로서의 역할을 수행한다.²⁴⁾

(3) 문법 탐구 학습에서 수행 오류의 발생 맥락

문법 탐구 상황과 같은 문제 해결 맥락에서 오류는 학습자의 현재 수준과 과제에서 요구되는 수준 사이의 불일치로 인한 갈등에서 촉발되는데, 이때 학습자의 의식적 또는 무의식적인 차원에서 수행에 곤란을 느끼게 되는 인지적 갈등 상황을 ‘난관(impasse)’이라는 개념으로 포착할 수 있다.

22) 반렌 외(VanLehn et al., 2003: 244)에 따르면, 난관에 부딪혀 적절한 수행을 하지 못하게 된 학습자는 무언가 배워야 한다는 것을 자각하여 그 순간의 학습 경험 동안만이라도 학습 지향적인 성향을 보인다.

23) 학습자들이 지닌 스키마와 기술의 수준은 학습자들이 보이는 수행의 수준을 통해서 확인할 수 있으며, 학습자들이 나타내는 오류의 유형에 따라 학습자들의 지적 발달 단계를 가늠할 수 있다(Fiori & Zuccheri, 2005).

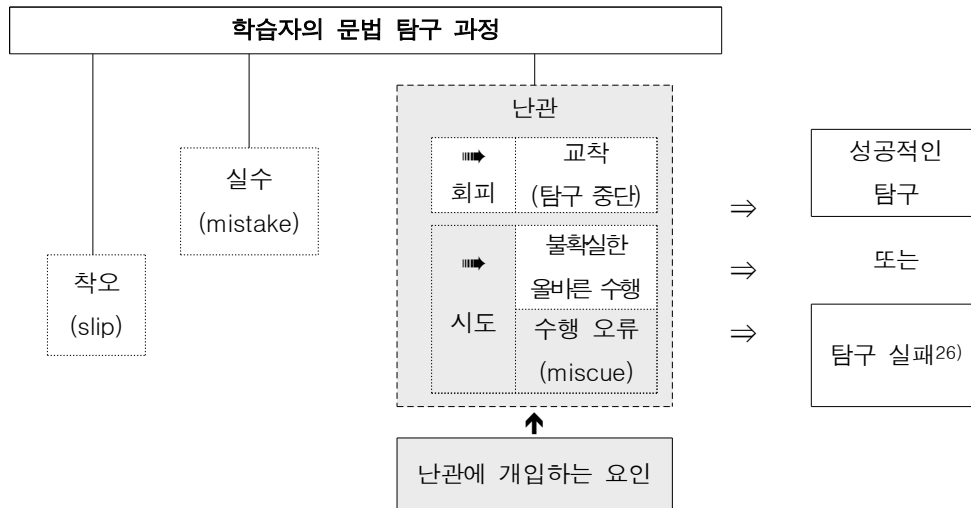
24) 학습자들의 수행 오류를 분석하는 것은 학습자의 내적 과정의 작동 방식과 현재 능력을 모니터할 수 있도록 해 주고(McKenna & Picard, 2006: 380), 교사들은 이를 통해 학습자들의 부족한 부분을 이끌어 줄 지원책을 구성할 수 있다(Martens, 1997: 608). 그러나 문제 해결 상황에서의 수행 오류가 이처럼 긍정적인 역할을 하기 위해서는 이에 대한 교사와 학습자의 상호이해가 기본적으로 요구된다. 오류를 대하는 태도 또는 오류에 대응하는 교육적 처치 방식에 따라 이는 학습자들을 좌절시키는 요인으로 작용할 수도 있기 때문이다. 학습자들이 오류의 부정적인 결과에만 주목하여 이를 피해야 할 대상으로 여기게 될 경우, 학습자들은 높은 불안과 스트레스를 경험하며(Dunkley et al., 2000), 성취까지 저하된다(Dickhauser, Buch, & Dickhauser, 2011; Jentsch & Dudschig, 2009; Russell & Grealy, 2010; 신중호 외, 2016: 736-737에서 재인용).

교육적 관점에서 ‘난관(impasse)’이란 학습자가 교수·학습 상황에서 경험하는 어려움 그 자체를 지칭하는 용어로, 종종 ‘교착되었다(get stuck)’고 진술되거나 (VanLehn et al., 2003) ‘어려움’이라는 일반어로 표현되기도 한다. 난관 기반 학습(impasse-driven learning)의 개념을 발전시킨 반렌(VanLehn, 1988)과 반렌 외 (VanLehn et al., 2003: 220)에 따르면 난관은 문제 해결 과정에서 학습자들이 ‘다음에 실행되었어야 할 것으로 믿는 단계를 수행할 수 없는 상황’을 뜻하는 것으로, 학습자들이 교착 상태에 빠지고, 오류를 인지하거나, 올바른 수행을 하고도 그에 대해 불확실성을 표할 때 발생한 것이라고 정의된다. 이러한 관점에 기초하여 문법 탐구 학습에서 난관의 개념을 조작적으로 정의하면, 문법 탐구를 수행하는 과정에서 내·외부적인 요인으로 인하여 학습자가 불확실한 또는 부적절한 수행 오류(miscue)를 보이거나, 스스로의 노력만으로는 더 이상의 탐구를 진행하지 못하는 상태라고 할 수 있다.

이때 ‘난관’은 단순히 학습자가 어려움을 느끼는 모든 경험적 맥락을 망라하는 것이 아니라, 지식의 빈곤으로 인한 지적 갈등을 초래하고 이를 해소하기 위한 인지적 투입의 원동력이 되는(김종백, 2010: 900) 상황을 제한적으로 지칭한다. 즉, 일시적인 부주의 또는 방해로 인해 잘못된 수행이 일어나는 상황은 교수·학습의 관점에서 유의미한 난관 상태라고 볼 수 없는 것이다. 학습자와 학습자가 당면한 문제를 둘러싼 복합적인 요인들의 개입으로 인하여 ‘잘못된 규칙(malrule)’을 적용함에 따라 오류가 발생하는 맥락만이 학습에서의 ‘난관’으로 규정된다.(VanLehn, 1988)

이러한 관점에서 반렌(VanLehn, 1988: 22)은 난관으로 인해 발생한 ‘체계적 오류(systematic error)’와 단순한 ‘착오(slip)’를 구분하였다. 그에 따르면 ‘착오’는 비체계적이며 부주의한 수행인 반면, ‘체계적 오류’는 잘못된 방법, 알고리즘, 또는 잘못된 규칙(malrule)의 지속적인 적용으로부터 기인한다.²⁵⁾ 이를 바탕으로 본고는 앞서 2.1.(1)에서 정리한 ‘수행 오류’의 유관 개념들을 보다 명료하게 규정하여 문법 탐구 학습의 과정에서 수행 오류가 발생하는 난관의 맥락과, 그에 관련되는 여러 유형의 수행 양상을 [그림 5]와 같이 체계화한다.

25) 리초 외(Rizzo et al., 1987: 557)에서도 ‘착오’는 주로 정신적인 피로 또는 주의력 상실로 인해 수행이 저하되어 발생하는 것이라고 하였다.



[그림 5] 문법 탐구 과정에서 학습자가 보일 수 있는 부적절한 수행의 양상

먼저 ‘착오’와 ‘실수’의 개념을 본고에서 논하는 ‘수행 오류’와 명확하고 배타적으로 구분하기 위하여, 이상에서 살펴본 관련 논의 및 일상어로서 각 용어의 의미를 고려하여 다음과 같이 정리한다. ‘착오’는 일시적인 집중력 저하로 인해 문제가 의도하는 바가 무엇인지 정확히 이해하지 못하거나(김종백, 2010: 898) 학습자 스스로 의도했던 바와 다르게 행위를 수행한 것이고, ‘실수’는 문제 해결 과정에서의 순간적인 인지 혼란 등으로 인해 부적절한 수행 계획을 세우고 그에 따라 잘못된 행위를 수행한 것이다. 이들은 잘못된 수행이라는 점에서는 ‘수행 오류’와 상통하나, 기본적으로 주어진 문제를 적절히 해결할 수 있는 능력이 있는 상태에서 모종의 이유로 발생한 즉자적인 수행 양상에 불과하다는 점에서 차이를 보인다. ‘수행 오류’는 인지적 갈등 상황인 난관을 극복하고 목표 행위를 수행할 능력이 부족해서 발생한 것이기에 외부의 적절한 교육적 처치를 필요로 하는 반면 ‘착오’ 또는 ‘실수’는 자율적인 검토만으로도 충분히 해결이 가능하다.

26) ‘실패(failure)’는 행위의 결과에 초점을 두고 있다(김종백, 2010: 898)는 점에서 여타의 개념들과는 그 층위가 구별된다. 과제를 해결하여 주어진 목표를 달성하고 성취한 상태를 ‘성공’이라고 보면, 실패는 그에 반해 과제를 해결하지 못하고 주어진 목표를 달성하지 못함을 가리키는 것이다. 이는 문제 해결 과정에서 발생하는 수행 양상인 ‘오류, 실수, 착오’ 등으로 인해 실현된 부정적 결과(Zhao & Olivera, 2006: 1013)를 의미한다.

- 착오: 일시적인 집중력 저하로 인해 문제의 의도를 오해하거나, 학습자 스스로 의도했던 바와 다르게 행위를 수행한 것
- 실수: 순간적인 인지 혼란 등으로 인해 부적절한 수행 계획을 세우고 그에 따라 잘못된 행위를 수행한 것
- 오류: 모종의 기저 요인의 작용으로 인해 기대된 목표에 어긋나는 행위를 수행한 것
- 문법 탐구 학습에서의 '수행 오류(miscue)': 학습자들이 문법 탐구의 과정에서 내·외부적인 요인에 영향을 받아 기대된 바에 부합하지 않게, 부적절하게(incorrectly) 수행한 행위. 학습자들의 현재 상태에 대한 단서이자 지표.

[그림 5]는 이러한 정의를 바탕으로 문법 탐구 과정에서 발생하는 수행 오류의 맥락 및 그와 연관된 여타의 수행 양상들을 도식화한 것이다. 학습자는 문법 탐구를 경험하는 과정에서 여러 가지 부적절한 수행을 보이게 되는데, '착오' 및 '실수'는 어떠한 난관의 맥락 없이 단편적으로 발생하는 수행으로서 탐구 과정의 전반에 걸쳐 나타날 수 있다. 한편 다양한 복합적인 요인이 부정적으로 관여하여 학습자가 '난관(impasse)'의 맥락에 봉착하게 되었을 때에는 세 가지의 상이한 수행 양상을 관찰할 수 있다. 난관 상황에서 느끼는 인지적 갈등을 단순히 회피하는 경우 탐구의 진행이 중단되며 교착 상태에 머무르게 된다. 반면 과제를 지속해서 해결하려고 시도하는 경우, 불확실한 상태에서나마 올바르게 탐구를 수행할 수도 있으나, 인지적 한계로 인해 본래의 탐구 목표와는 어긋나는 '수행 오류(miscue)'를 보이기도 한다. 본고는 학습자들이 문법 탐구 과정에서 보이는 수행 오류의 양상을 정교하게 분석하고, 이를 바탕으로 문법 탐구 학습이 보다 효과적으로 이루어지도록 하는 데에 목적이 있으므로 [그림 5]의 회색 음영 부분에 초점을 맞추어 논의를 전개할 것이다.

2.2. 수행 오류를 유발하는 문법 탐구의 요인

문법 지식 교육의 맥락에서 학습자들이 보이는 ‘오개념’에 관해서는 이를 형성하고 유발하는 데 영향을 미치는 요인에 대한 연구(이경화·안부영, 2011; 남가영, 2013; 조진수, 2014; 박종미·강민이, 2016; 김다연, 2018 등)가 꾸준히 진행되어 왔으나, 문법 탐구 교육의 맥락에서 학습자들의 수행 오류에 관해서는 어떠한 요인이 영향을 미칠 수 있는지에 대해서 논의된 바를 찾기가 어렵다. 과학과의 논의인 권재술·이성왕(1991: 72)에서는 기존의 연구들이 탐구 과정, 즉 문제 해결 과정에서 학습자가 실패한 경우 왜 그 학습자가 실패하게 되었는가에 대해서는 구체적으로 밝히지 않고 막연히 학생의 능력이 부족하다고 결론지어 왔음을 슬회하며, 교육의 목적이 학습자의 부족한 능력을 개발시켜 주는 데에 있음을 생각할 때 학습자들이 실패한 원인이 무엇인가를 구체적으로 밝혀야만 올바른 교육이 가능하다고 하였다. 이는 교과와 구분하여 탐구 학습의 맥락에 두루 적용될 수 있는 지적이다. 따라서 이 절에서는 이러한 견지를 바탕으로 언어적 문제 해결 과정으로서의 문법 탐구 과정에서 학습자의 수행 오류의 발생에 관여될 수 있는 요인들을 체계적으로 구조화하고자 한다.

(1) 문제 해결 과정에서 수행 오류의 유발 요인

문제 해결 상황에서 수행 오류는 학습자들이 원활하게 당면 과제를 해결하지 못하고 기대되는 목표 행동에 어긋나는 수행을 하는 것으로, 문제 해결의 전(全)과정에 관여하는 요인 중 일부가 불충분하고 결핍되거나 부적절하게 작용할 때 발생한다. 이에 본고는 문제 해결과 관련된 제반 요인을 일차적으로 탐색하고, 이 중 본고에서 논하고자 하는 수행 오류의 발생과 특히 밀접한 관련이 있을 것으로 추정되는 요인을 추려 III장의 자료 분석을 위한 기준으로 삼고자 한다.

문제 해결 과정에 대한 일반론은 조나센(Jonassen, 2000)의 논의가 대표적이다. 그는 일찍이 교수·학습 설계의 관점에서 구조화된 문제와 비구조화된 문제를 구분하여 각각의 특성을 체계적으로 밝혔는데(Jonassen, 1997), 이를 토대로 하여 학습자의 문제 해결 능력에 영향을 미칠 수 있는 관련 요인들을 ‘문제의 유형’, ‘문제의 표상’, ‘개인차’의 세 차원으로 나누어 <표 6>과 같이 구체화하였다.

<표 6> 문제 해결 능력에 영향을 미치는 요인(Jonassen, 2000: 66)

문제의 유형 (Problem Variations)	→	문제의 표상 (Representation)	→	개인차 (Individual Differences)	=	문제 해결 능력 (Problem Solving Skill)
				영역(내용) 지식 친숙도 곤란도(perplexity) 경험		
비구조화 정도		맥락		구조적(structural) 지식		
복잡성		사회적		절차적(procedural) 지식		
추상성/ 상황성(situatedness) (영역 특수성)		역사적 문화적 단서(Cues/Clues) 양식(Modality)		체계적(systemic)/개념적 지식 영역 특수 추론 인지 방식 일반 문제 해결 전략 자신감 동기/인내심		

우선 ‘문제의 유형’ 차원에서, 문제의 ‘구조화(또는 비구조화) 정도’는 문제 해결을 통해 키워주고자 하는 지적 능력에 따라 달리 설정될 수 있는데²⁷⁾ 구성주의 학습의 관점에서는 실제 맥락에서의 적용이 중시되는 비구조화된 문제가 요구된다(Jonassen & Land, 2000; Jonassen, 2000: 64에서 재인용). 이러한 구조화 정도는 복잡성(complexity)과 중첩되는 면이 있다. ‘복잡성’은 문제의 구성 요소가 얼마나 많이, 명확하게, 신뢰성 있게 문제에 암시적 또는 명시적으로 제시되었는가와 관련된 것으로, 학습자의 문제 해결 능력에 필연적인 영향을 미친다(Jonassen, 2000: 68). 구조화된 문제가 문제의 모든 요소를 학습자에게 제시하는 데 반해 비구조화된 문제는 상황 의존적이기에 상대적으로 복잡성이 높다. 이렇듯 복잡성이 높아질수록 해당 문제는 더욱 많은 인지 활동을 요하기에(Kluwe, 1995) 학습자가 능동적으로 처리하기가 어려워진다.

27) 던클 외(Dunkle et al., 1995)는 구조화된 문제를 해결하는 것과 비구조화된 과제를 해결하는 것의 성과는 독립적이며, 이 둘은 서로 다른 유형의 인식론적 신념을 요한다고 언급하였다(Jonassen, 2000: 67).

‘문제의 표상’에서 중요한 점은 표현의 정확성(fidelity)이다(Jonassen, 2000: 69). 문제가 어떠한 양식으로 진술되어 있는지, 관련된 제약은 명확하게 표현되어 있는지, 학생들이 고려해야 하는 단서들이 암시적 또는 명시적으로 제시되어 있는지, 그러한 단서 정보들 간의 관계는 어느 정도로 드러나 있는지 등이 이와 관련된다.²⁸⁾

‘개인차’는 학습자의 내적 요인에 대한 것으로, 학습자의 인지 구조나 학습 방식, 성향 등을 포함한다. 이 중 ‘구조적 지식’은 어떠한 내용 체계에 포함되는 개념들이 어떻게 상호 연관되는지에 대한 지식으로, 기억 속 개념들 간 관계의 조직화를 일컫는 학습자의 인지 구조 그 자체를 뜻한다(Shavelson, 1972). 이와 관련하여서는 학습자의 인지 방식, 즉 문제에 접근하는 인식론적 신념(epistemic beliefs)을 아울러 주목할 필요가 있다.

인식론적 신념 이론을 개발한 페리(Perry, 1970)는 지적 개발의 단계를 다음의 세 개의 시기로 구분하였다. 첫 번째 시기에 해당하는 이원론적(dualist) 학습자는 지식이란 정오(正誤)로 구분되며, 교수자는 올바른 지식을 가지고 있기에 학습자는 그에 동화되어야 한다고 믿는다. 이에 해당하는 학습자는 절대주의적 신념하에 사실과 진리를 강조한다. 두 번째 시기에 해당하는 다원적(multiplicity) 학습자는 다양한 관점을 수용하는 한편 전문 지식에 대한 전반적인 회의를 나타낸다. 이들은 진리를 수립해 나가는 과정과 방법을 중시한다. 세 번째 시기에 해당하는 맥락적이고 상대주의적인 학습자는 불확실성을 수용하며 전문가가 보다 나은 답을 제공할 수도 있으리라고 생각한다. 복잡하고 비구조화된 문제일수록 학습자들이 아직은 개발하지 못한 고차원의 인식론적 신념이 요구되어(Jonassen, 2000: 71) 문제 해결 과정에서 수행 오류가 관찰될 가능성이 높아진다.

위의 <표 6>에서는 명시되지 않았지만, 메타인지나 직관 역시 문제 해결 과정에 영향을 미치는 중요한 요인이다. 메타인지는 개인의 학습 방법에 대한 인식, 과제의 난이도를 판단하는 능력, 이해에 대한 모니터링, 목표 달성을 위한 정보의 사용, 학습 과정에 대한 평가 등을 포괄한다(Flavell, 1979). 성공적인 문제 해결을 위해서는 무엇을 모니터링할 것인가뿐만 아니라 어떻게 개인의 수행을 모니터링하고 잘못된 습관을 해소할 수 있는지를 알아야 한다(Lester, 1994).

28) 스미스와 블렌켄십(Smith & Blankenship, 1991)은 단서 단어(cue word) 간의 강력한 의미론적 연관성이 그러한 단서들을 처리하는 과정에서 고착(fixation)을 유발하고 적절한 해답으로의 접근을 차단한다고 지적한 바 있다(Gómez-Ariza et al., 2017: 987).

한편 직관은 복잡한 정보 처리 과정을 단순화하고 중요한 측면을 부각시켜서 빠른 판단을 하는데 도움을 제공한다는 점에서는 긍정적인 기능을 하기도 하나, 그로 인한 심각한 판단의 실패를 야기할 수도 있다(김종백, 2010: 897). 그러나 대부분의 학습자들은 자료에 대한 탐색 또는 추론의 일차적인 근거를 직관으로부터 얻고자 하므로, 직관으로 인해 수행상의 오류가 강화되지 않게 하려면 학습자들이 스스로의 직관을 조절할 수 있게 안내해 주어야 한다.

이상에서 살펴본 문제 해결과 관련된 요인들 중 본고에서 논하고자 하는 ‘수행 오류’와 특히 밀접한 관련이 있을 것으로 추정되는 요인은 문제의 표상 양식 및 제공되는 단서 정보, 그리고 학습자 개인차의 바탕이 되는 조건들이다. 본고는 학습에 대한 구성주의적 관점을 전제하고 있는바, 본고에서 상정하는 ‘문제’는 기본적으로 단일한 해결책이 주어지지 않은 비구조화된 과제를 뜻한다. 보다 특정적으로는 브루너(Bruner)가 제안한 학습 상황에서의 같이 학습해야 할 내용의 최종적인 형태를 학습자가 스스로 조직하도록 요구하는(권재술 외, 1998) 문법 탐구 상황에서의 비구조화된 문제를 가리킨다. 따라서 문제의 구조화 정도나 영역 특수성과 같은 ‘유형’ 차원의 요인 및 문제가 표상되는 맥락 등은 고정된 변인으로 처리하여 본고에서는 크게 다루지 않는다.

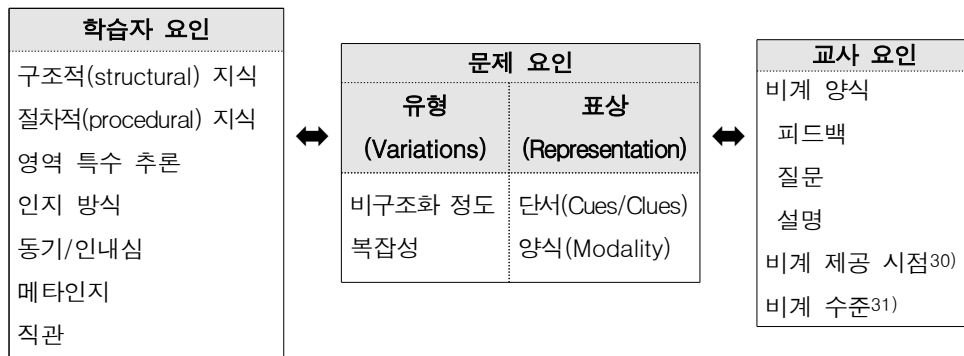
한편 <표 6>에 제시된 요인들은 문제 및 문제를 다루는 학습자에만 국한되어 있으나 실제 교수·학습 상황에서는 교사의 지도와 안내 또한 문제 해결에 중요한 영향을 미치는 변인으로 작용한다. 카푸르(Kapur, 2008: 379)는 학습자에게 지원 구조(support structures)가 주어지지 않으면 학습자는 복잡하고 비구조화된 문제의 해결에 실패하게 된다고 하였는데, 이때 ‘지원 구조’란 문제 또는 과제 자체의 구조화, 비계(scaffolding), 도구 및 자원의 제공, 전문가의 도움 등 다양한 형태로 제시된다고 하였다. 여기서 비계나 전문가의 도움은 곧 교사의 개입을 의미하는 것으로, 이러한 교사의 지원 구조가 어떤 형태로, 어느 시점에, 어느 정도 깊이로 제공되는가 또한 학습자의 수행 오류에 영향을 미치는 요인으로 작용할 수 있다.

이상의 내용을 토대로 문제 해결 과정에서 수행 오류와 관련될 수 있는 요인을 정리하면²⁹⁾ 아래의 <표 7>과 같다. 그러나 앞서 <표 6>에서 제시된 요인 중에는

29) 위에서 언급한 요인들이 문제 해결에 관련된 제반 요인의 전모라고 볼 수는 없으나, 문제 해결의 전체 요인을 세밀하게 밝히는 것은 본고의 논의 범위를 벗어나는 작업이기에 별도로 다루지는 않는다.

본고의 논의에서 실질적으로 다루기 어렵거나 기타의 이유로 III장의 분석 과정에서 제외되는 요인들이 포함되어 있다. 따라서 여기서는 이를 단순화하여 본고의 실제 자료 분석 및 범주화에 직접적으로 연관이 될 수 있는 요인만 개괄적으로 제시한다.

<표 7> 문제 해결 과정에서 ‘수행 오류(miscue)’의 발생에 영향을 미치는 요인



30) 대부분의 교사는 학습자가 오류를 보인 후 즉각적으로 자각하지 못할 경우, 일시적으로 멈추거나 ‘음...’이라고 말하는 것으로 오류를 지적한다(Fox, 1993; Merrill et al., 1995; VanLehn et al., 2003: 212에서 재인용). 그러나 반렌 외(VanLehn et al., 2003)는 학습자가 명시적인 오류를 보이거나 교착되었을 때에 즉각적인 피드백, 질문, 설명 등을 제공하기보다는 학습자가 더 이상의 적절한 방법을 모색할 수 없게 되는 ‘조용한 시기(quiet period)’까지 피드백을 지연하는 것이 훨씬 생산적일 수 있다고 제언하였다.

31) 반렌 외(VanLehn et al., 2003: 246)는 학습자가 더 이상 할 수 없는 부분에 대해 교사가 반드시 설명을 제공해야 하는 시점이 되었을 때, 교사의 설명은 가능한 한 단순하고 짧은 편이 효율적이라고 지적하였다. 요컨대 교사는 ‘더 묻고 덜 말해야(ask more and tell less)’ 한다는 것이다.

(2) 문법 탐구 학습에서 수행 오류의 유발 요인

위에서 살펴본 요인은 문제 해결 일반에 관련되는 것으로, 이는 탐구 학습, 그중에서도 문법 탐구 학습만의 특수성을 고려하여 보다 초점화되어야 한다. 문법 탐구 학습과 관련하여서는 특히 언어 탐구의 주체이자 사용의 주체인 학습자의 내적 요인과 구체적인 탐구 수행의 절차, 그리고 그에 수반되는 세부 인지 행위가 무엇인지 등을 주요하게 살펴보아야 할 필요가 있다.

효과적인 과학 탐구 학습 모형을 개발한 서치맨(Suchman, 1962)은 학습자의 탐구 행동이 점차 개인의 학습 경험에 의해 패턴화된다는 사실에 주목하여 탐구 학습에 아직 익숙하지 않은 초등학생들이 어떠한 유형의 어려움을 겪는지 일차적으로 확인하였다. 프로토콜 분석 결과 초등 학습자들은 첫째, 낮은 생산성(low productivity)—제공된 정보에 비해 학습자가 스스로 생성해 낸 질문의 수가 현저히 적으며, 제기된 질문들조차 단편적이거나 관련성이 없음, 둘째, 낮은 자율성(low autonomy)—어떠한 계획이나 전략, 목적 없이 문제를 생성하며, 탐구 상황을 조직적으로 통제하지 못함, 셋째, 논리 및 정확성 결여(lack of logic and precision)—과제의 본질과 논리적 추론에 대한 기능적 이해 없이 모호하고 파편적이며 피상적인 수행만을 보임—로 인해 어려움을 경험하는 것으로 나타났다. 이에 더하여 학습자들의 협소하고 단순한 개념 구조, 자신감 부족, 목표에 대한 불명료한 이해 등도 탐구 수행의 실질적인 어려움을 야기하는 것으로 확인되었다(Suchman, 1962: 27-28).

이러한 논의를 고려하면 탐구 학습의 맥락에서는 앞서 제시된 ‘학습자, 문제, 교사’의 세 가지 차원의 요인 중 학습자의 인지 구조, 개념 체계, 자신감, 메타인지 등과 같은 학습자 내적 요인이 구체적인 수행에 가장 중대한 영향을 미치는 기본 요인임을 추론할 수 있다.³²⁾ 이는 문법 탐구의 맥락으로 특정하여도 동일하게 적

32) 과학과에서는 학교, 가정, 사회에서 남녀가 갖게 되는 상이한 사회문화적 경험들이 과학에 대한 태도, 흥미를 달리하게 할 수도 있다고 보아(류춘렬, 2010: 3), 학습자들의 성별 또한 탐구 수행에 영향을 주는 중요한 요인으로 다루고 있다.(박병태, 2008; 박병태·신동희, 2010, 2011) 언어학적인 관점에서도 생리적 기제 또는 사회문화적 기제로 인해 남녀의 언어 처리 및 사용에 차이가 있을 수 있다(조혜자, 1996)는 것은 주지의 사실이며, 이에 민현식(1995: 8)은 사회문화적으로 남녀의 역할이 독특하여 언어 사용상에서 차이가 있을 것이 예상되므로 사회언어학적 탐구가 필요하다고 지적하기도 하였다. 이러한 관점을 바탕으로 할 때, 문법 탐구는 모어 화자의 자연스러운 언어 현상을 대상으로 하는 만큼 학

용될 수 있는데, 김광해(1995: 223-228)에서는 탐구 학습의 기본 구성 요소를 ‘지식, 태도, 과정’이라고 제시하며 탐구에 임하는 학습자의 태도가 무엇보다 중요한 요소가 된다고 언급하였다.³³⁾

한편 문법 탐구는 수많은 인지 작용을 포함하고 있는 과정적 경험으로, 크게 ‘문제 제기 ~ 결론의 적용 및 일반화’로 대변되는 단계적 절차와 그에 수반되는 인지 기능 자체도 문법 탐구 과정에서 때로는 학습자의 수행 오류를 야기할 수 있는 요인으로 개념화될 수 있다. 이러한 맥락에서 조진수 외(2017)는 문법 탐구에 관한 선행 연구에 기초하여 잠재 변인으로 설정 가능한 문법 탐구의 요인들을 잠정적으로 추출한 뒤, 각 요인들이 문법 탐구를 수행하는 학습자의 능력에 관한 구인으로 성립 가능한지를 탐색적 요인분석의 방법으로 연구하였다. 여기서는 김광해(1997)를 시초로 제안되어 온 문법 탐구의 일반적인 틀, 즉 단계화된 절차가 문법 탐구의 인지적 사고 과정 내지 능력과 상호 통합 또는 재조합될 수 있다고 보고, ‘문제 발견, 가설 설정, 가설 검증, 결론 도출, 일반화, 메타 인지’의 6가지 탐구 단계 내지 사고 과정을 일차적인 잠재 변인으로 상정하였다. 이후 이들 요인을 각기 포함한 자기 인식 문항에 대한 응답을 분석하여 탐구의 각 단계가 ‘문제 발견, 분석하기, 탐구 과정에 대한 초인지적 점검’의 세 요인으로 재편될 가능성이 있음을 확인하였다.

그런데 이는 문법 탐구 ‘능력’의 구인 설정의 가능태를 살펴보기 위한 연구로서, 이를 바탕으로 탐구 과제에서 유도하는 사고 과정 자체가 ‘문제 발견, 분석, 초인지적 점검’의 세 단계로 축소되어 제시되면 충분하다고 추론할 수는 없다. 문법 탐구 교육을 통해 신장하고자 하는 목표인 ‘문법 탐구 능력’은 학습자들이 보유하고 개발해 나가야 하는 것으로, 특정한 탐구 과제를 해결하는 과정에서 발휘하는, 또는 발현되는 것이지 특정한 문법 탐구 과제 자체에 내재되어 있는 개념이 아니다.

습자의 성별 또한 중요한 관여 요인으로 다룰 필요가 있다. 하지만 성별 특성을 비교하기 위해서는 양적 연구를 통한 대규모의 계량적 측정이 이루어져야 하는데, 본고는 정해진 특정 요인에 대한 확인적 분석이 아니라 관련되는 요인들을 실제 양상을 통해 귀납적이고 탐색적으로 파악하고, 이들이 구체적으로 어떤 영향을 미치는지를 밝히고자 하므로 학습자의 ‘성별’과 같은 특성에 대해서는 다루지 않는다.

33) 김광해(1995)에서 언급한 문법 탐구 학습의 기본 구성 요소는 다음과 같다.

- 지식: 선택된 것, 잠정적인 것, 해석을 통해서 구성된 것, 탐구를 통한 정당한 결론
- 태도: 의문, 호기심, 이성적 사고, 증거 존중, 객관성, 판단의 연기, 모호성에 대한 용인
- 과정: ‘탐구 목표(문제)의 정의 - 가설의 설정 - 가설(잠정적 결론)의 검증 - 결론 도출 - 결론의 적용 및 일반화’의 인지 작용을 포함하는 일련의 연속적인 행위

다시 말해, 특정한 문법 탐구 과제가 ‘분석’ 단계를 내포하고 있다고 하여 학습자들의 ‘분석 능력’이 반드시 추동되거나 저절로 개발되지는 않는 것이다. 따라서 조진수 외(2017)에서 재편한 세 가지의 요인은 앞서 살펴본 <표 7>의 학습자 내적 요인 중 ‘영역 특수 추론’에 해당하는 구체적인 하위 요인으로 재편하여 볼 수 있으며, 탐구 문제가 포괄할 수 있는 구체적인 탐구의 절차적 단계들은 ‘탐구 문제 요인’으로서 별도로 설정하는 것이 타당하다.

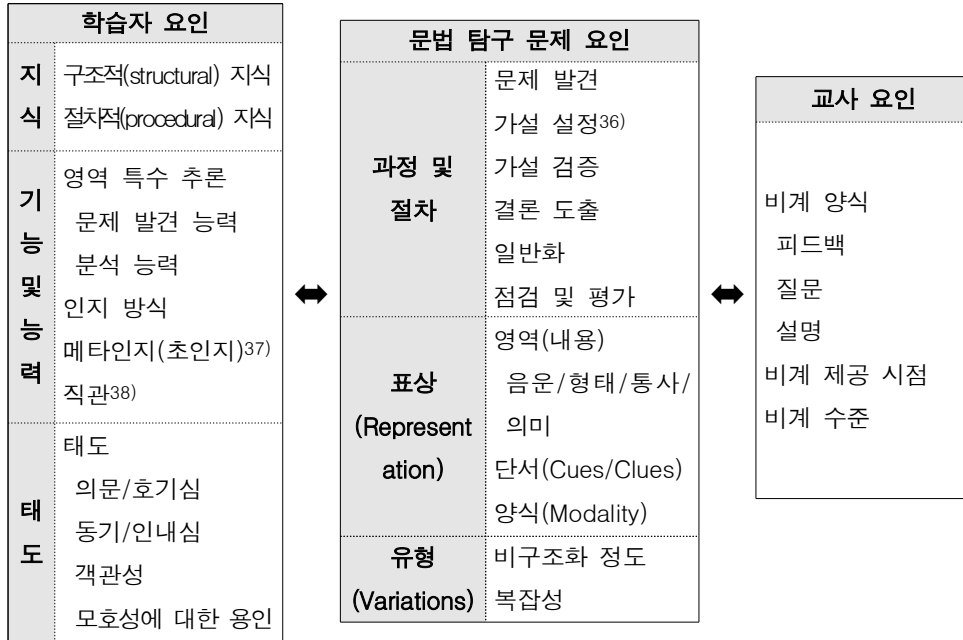
또한 탐구 학습 과정에서는 문법 탐구 과제가 대상으로 삼는 내용 영역이 무엇인지, 즉 주어진 탐구 문제가 어떠한 지식 내용을 표상하고 있는가도 하나의 요인으로 설정될 수 있다. 문제 행동 도표를 활용하여 학습자들의 문법 탐구 과제 해결 과정을 분석한 최은정 외(2014: 575-576)에서는 체계적인 문제 해결을 수행한 집단에 한해서 문법 탐구 과제 자체가 하나의 변인으로 작용함을 확인하였다. 그러므로 문제의 표상 차원에서 해당 문제가 어떤 영역(domain)의 지식을 담고 있는지도 변인으로 포함될 필요가 있다.

이에 앞서 제시한 문제 해결 과정에서의 일반 요인에 대한 서술을 문법 탐구 학습의 맥락에서 구체화하여 나타내면 <표 8>과 같다. 그런데 이때 학습자의 내적 요인은 그 성격에 따라 선언적 지식³⁴⁾, 기능 내지 능력³⁵⁾, 정의적 태도 등으로 재구조화될 수 있다. 이를 반영하여 여기서는 관련되는 주요 요인들을 개괄적으로 제시한다. 이는 III장의 자료 분석 과정에서 수행 오류의 유발 요인을 거시적으로 범주화하기 위한 기초적인 참고 기준으로 사용할 것이다.

34) 선언적 지식은 무엇이 어떻다는 지식(knowledge that)으로, 언어적으로 기술할 수 있거나 선언(declare)할 수 있는 지식, 즉 언어화(verbalization)가 가능한 지식이라고 정의된다.(허창범, 1996: 115)

35) 이성영(2014: 93)은 ‘기능’이 ‘분절된 능력’, ‘반복적인 연습에 의한 습득’ 등의 의미를 제한적으로 내포한다고 지적하며, 선천적·후천적 능력(ability)을 포괄하는 의미로서 ‘국어 능력’이 국어교육에서 ‘지식 → 기능 → 전략 → 능력’으로의 변화를 수렴하는 용어로 발전되어 왔다고 하였다. 그러나 본고는 문법 탐구 수행에 요구되는 ‘문법 탐구 능력’이 실제 수행상에서는 다양하게 세분화된 인지 ‘기능’으로 드러날 수 있다고 보아 ‘기능’과 ‘능력’을 한데 묶어 언급한다.

<표 8> 문법 탐구 학습에서 ‘수행 오류(miscue)’에 관여되는 주요 요인



- 36) 문법 탐구 학습의 절차적 단계의 하나로서 ‘가설 설정’의 단계를 설정할 수 있는가에 대해서는 논란의 여지가 있다. 최선희(2016)는 과학과, 사회과의 탐구 대상은 인과성이 높은 성격의 것이라는 점에서 가설 설정 및 검증에 대한 강조가 타당하나, 문법 교과에서는 단일한 가설을 설정하고 이를 과학적으로 검증하는 단계를 표면화하기가 어렵다고 지적하며 이를 ‘가정, 예측’과 같은 사고 과정 및 주요 활동의 하나로 선택적인 측면에서 포함하는 것이 더 적합하다고 제안하였다. 이와 마찬가지로 박진희 외(2018)에서도 과학 탐구에 서와 같은 가설 설정의 명시적인 과정은 문법 탐구의 내적 필요성 차원에서 반드시 요구되지 않는 측면이 있다고 하였다. 이에 본고는 일단 김광해(1997)의 논의를 기초로 ‘가설 설정’의 단계를 수용은 하되 실제 자료 수집 및 분석 과정에서는 부차적인 것으로 다룬다.
- 37) 메타인지의 개념은 메타인지적 지식(metacognitive knowledge)과 메타인지적 기능(metacognitive function)이라는 두 가지 측면으로 양분되는데(김수미, 1996; 신혜은·최경숙, 2002; Garofalo & Lester, 1985; Brown, 1987; Cross & Paris, 1988; 이은주, 2010: 45에서 재인용), 전자는 인지 전략 사용의 효과성과 중요성 및 전략의 적절한 사용법과 사용 시기를 아는 것, 후자는 전자에 비추어 인지 전략을 계획, 모니터링, 조절, 평가하는 것으로 정의될 수 있다(이은주, 2010: 47). 이렇게 보면 메타인지는 위의 표에서 ‘지식’과 ‘기능 및 능력’의 두 범주에 걸쳐 있는 개념으로 볼 수 있으나 본고에서는 탐구 과정 중의 수행의 측면에서 메타인지적 전략의 발현과 작용 양상을 포착하고자 하므로 ‘메타인지적 기능’에 보다 초점을 맞추어 이를 ‘기능 및 능력’의 하위에 배속하였다.
- 38) 모어 화자의 언어 현상을 대상으로 하는 문법 교육에서는 특히 ‘직관’이 중요한 요인으로 작용하게 된다. 박진희 외(2018: 44)에서는 과학 탐구와 다른 문법 탐구의 속성으로서 모어 화자의 언어적 직관이나 경험이 탐구 과정에 적극적으로 개입함을 강조하였다.

3. 문법 탐구 과정에서의 수행 오류 분석을 통한 문법 탐구 교육의 의의

3.1. 문제 해결 능력 신장

문법 탐구는 언어를 대상화하여 언어 현상으로부터 포착되는 문제를 발견하고, 논리적인 분석과 추론 과정을 통해 해당 문제에 대한 합리적인 결론을 도출하는 과정적 경험이다. 이에 문법 탐구 학습은 학습자로 하여금 주체적으로 문제를 발견하고 이를 능동적으로 해결해 낼 수 있는 능력을 길러 준다는 점에서 일차적인 교육적 의의를 갖는다. 문법 탐구 학습에 대한 논의를 진행한 김광해(1997: 37)에서도 탐구 학습 과정을 통해서 ‘문제 해결 능력, 논리적 사고력, 통찰력’을 신장시킬 수 있다고 하며 언어적 문제의 구체화 및 다각화 과정으로서 문법 탐구가 학습자의 문제 해결 능력을 제고할 수 있음을 분명히 하였다.

그러나 앞서 교사 및 학습자 설문 조사 결과를 통해 확인한 바와 같이, 단순히 해결해야 할 탐구 과제와 따라야 할 탐구의 과정을 선언적으로 제시하는 것이 학습자들의 문제 해결 능력 신장에 직결된다고 보기는 어렵다. 조정일(1990: 72)은 과학 탐구 수업 모형의 적용에 관한 선행 연구 결과들을 바탕으로, 제시된 탐구 과정을 따라 수행이 이루어져도 학습자들은 교사가 발견하기를 바라는 새로운 지식을 구성하지 못할 수 있으며, 이에 학습자들의 인지 구조를 고려한 탐구 수업 방법과 전략이 필요하다고 지적하였다. 이를 본고의 논지에 적용하여 설명하면, 제시된 문법 탐구의 내용 요소를 학습자들이 최대한 충실히 경험하고 수행하더라도 정합적인 탐구 결론을 구성해 내는 데에 실패할 수 있으므로 문법 탐구에 임하는 학습자들의 내적 인지 체계를 반영한 교수·학습 방안이 개발되어야 한다고 할 수 있다.

수행 오류 분석에 기초한 문법 탐구 교수·학습은 바로 이와 같은 부분을 보완하는 관점에서 의의를 가진다. 리 외(Lee et al., 2006: 608)는 학습자들이 탐구에 필수적인 능력을 갖추고 있음에도 이를 적절히 부러 쓰기 위해서는 지원적 학습 환경(supportive learning environments)이 필요하다고 하며, 특히 제한적인 탐구 경험을 가진 중등 학습자들의 탐구 능력을 개발하기 위해서는 교사의 명시적인 지도와 비계가 요구된다고 하였다. 이때 학습자들을 지원하기 위한 ‘교사의 명시적인 지도와 비

계'가 어떠한 부분을 대상으로, 어떠한 내용을 포함하여, 어떠한 방식으로 제공되어야 하는가를 구체화하기 위해서는 학습자들이 외부의 지원을 필요로 하는 부분을 실증적으로 포착해야 하며, 이는 곧 본고에서 다루는 '수행 오류'로 개념화될 수 있다.

이에 본고는 학습자들에게 적절한 교육적 지원을 제공하기 위한 단서로서 문법 탐구 과정에서의 수행 오류의 양상과 그 제반 요인에 대한 분석 내용을 활용하고자 하며, 이를 통해 구성된 구체적인 문법 탐구 교수·학습 방안은 학습자들의 주체적인 문법 탐구 경험을 유의미하게 추동하고 정교화하여 궁극적으로 탐구 과제 해결을 통한 문제 해결 능력의 신장에 한층 기여할 수 있다.

3.2. 탐구 학습을 위한 정의적 태도 형성

문법 탐구 학습이 학습자들의 흥미를 높이고 자발적인 행동을 유도한다(박형우, 2009: 167-168)는 점은 문법 탐구 학습의 교육적 의의에 대한 논의의 장에서 빠지지 않고 거론되어 왔다. 문법 탐구 학습에 대한 관점적 전환을 이끈 남가영(2008)에서도 교육 내용으로서 문법 탐구 경험은 결과적으로 국어에 대한 바람직한 태도를 형성하게 하는 성격을 지니고 있다고 하였다. 이러한 맥락에서 하성욱(2015)은 문법 탐구 학습이 '자기 효용(self-efficacy), 존재 가치(intrinsic value), 시험 불안(text anxiety)'(Pintrich & De Groot, 1990) 내지 '주의 집중(attention), 관련성(relevance), 자신감(confidence), 만족감(satisfaction)'(Keller, 1999) 등을 구인으로 하는 학습 동기의 향상에 긍정적인 영향을 미칠 것이라는 가설에 대해 실증적으로 검토하였다. 그 결과 문법 탐구 학습은 '시험 불안'의 해소나 조장에는 아무런 영향을 끼치지 않지만 '자기 효용'과 '존재 가치' 향상에 유의미한 도움을 준다는 사실을 확인하였다.

그러나 앞서 학습자 인식 조사 결과를 통해 살펴본 바와 같이, 문법 탐구 학습에 대하여 제대로 안내 받지 못하고 이에 탐구 과정에서의 오류 수행 경험만을 누적인 학습자들은 문법 탐구 자체를 추가적인 학습 부담으로 인지하였다. 이는 오히려 '문법'이라는 교과 자체에 대한 거부감을 심화시키는 부정적인 요인으로 작용하였다. 이와 같은 실태는 정의적 태도가 단순히 탐구 학습을 통해 형성되기만 하는 결과적인 차원의 것이 아니라, 탐구 학습에의 참여와 성패에 직접적인 영향을 미치는 선행 요인으로도 다루어져야 함을 시사한다. 이는 앞서 조나센(Jonassen,

2000)이 문제 해결 능력에 영향을 미치는 요인으로 ‘자신감, 동기, 인내심’ 등과 같은 정의적 태도 요인을 설정한 것과는 상통한다.

요컨대 탐구 학습을 통해 국어에 대한 바람직한 태도를 기른다는 교육 목표를 달성하기 위해서는 먼저 탐구 학습에 대한 학습자의 정의적 태도를 길러 줄 필요가 있다. 이를 위해서는 학습자가 탐구 학습의 과정에서 느끼는 어려움의 맥락을 효과적으로 제어할 수 있도록 돕는 지원이 필수적으로 제공되어야 한다. 이때 교수적 지원은 일반론적인 차원에서가 아니라 학습자 개인의 개별적인 수행 오류의 양상과 그 관여 요인을 기반으로 하여 마련되어야만 학습자별로 상이하게 구축되어 있을 학습 동기의 구인을 적확하게 포착할 수 있다. 이러한 관점에서 문법 탐구 과정에서의 수행 오류 분석을 통해 마련된 문법 탐구 교수·학습 방안은 탐구 학습을 위한 선행적이고 전제적인 학습자들의 정의적 태도를 형성하고 기를 수 있도록 한다는 의의를 가진다.

3.3. 메타인지적 학습 능력 신장

앤드류스(Andrews, 1998; 이관규 외 역, 2008)는 언어에 대한 탐구 활동을 통해 언어에 대한 메타인지를 형성할 수 있다고 하였는데(정지현, 2012: 69), 이에 기초하여 정지현(2012)에서는 탐구 학습의 과정에서 경험하는 인지 과정이 메타인지의 단계까지 포함하고 있기에 탐구적 지식은 메타인지적 지식으로서의 성격을 내포한다고 하였다. 남가영(2008: 52)에서도 메타적 사고를 요구하는 인지적 과제가 그간 무의식적으로 전개되던 언어활동의 국면을 의식화, 명시화함으로써 결과적으로 국어 사용 능력의 정련을 이끌 수 있다고 하며, 문법 탐구 과제가 학습자들의 메타인지적 학습 능력을 추동하고 제고함으로써 국어 능력의 향상에 기여할 수 있다는 점을 시사하였다.

그러나 김광해(1992: 91)에서 “모든 학습자들은 이미 하나 이상의 방언이나 언어를 ‘완전히’ 다룰 줄 알며, 중학생 정도라면 자신들의 언어나 방언을 가지고 기술언어학적인 탐구 학습을 행할 수 있다.”라고 언명한 것과 달리, 실제 교육 현장에서는 정규 수업을 통해 기초적인 문법 지식을 학습한 학습자들조차도 탐구 학습을 어려워하는 모습을 확인할 수 있다. 이와 관련하여 쉐넬드(Scheonfeld, 1987)는 학습자들이 문제 해결에 실패하는 것은 그들이 가진 자원의 부족이라기보다는

문제 해결 과정을 효과적으로 관리할 수 있는 능력, 즉 메타인지 능력이 결여되어 있기 때문이라고 지적하였다(이은주, 2010: 44-45).

이에 본고는 학습자들이 자신의 탐구 수행을 효율적으로 조절하지 못하는 이유가 자신이 보인 수행 오류를 오류로서 자각하지 못하는 데에서부터 비롯될 수 있다고 보고, 학습자들의 수행 오류를 직접적으로 다루어 줌으로써 탐구 학습을 통한 메타인지적 학습 능력의 실질적인 향상을 도모할 수 있다고 본다.

문제 해결 과정에서 학습자들이 보이는 오류가 그에 대한 메타인지로 이어질 때 더욱 풍부한 학습이 이루어질 수 있다는 점은 선행 연구들에서도 이미 논의되어 왔다. 힐과 존슨(Hill & Johnson, 1993: 8)은 문제 해결에 실패하는 것이 새로운 전제 조건을 학습하기 위한 전략적인 기회를 제공한다고 하였으며, 김종백(2010: 896-897)은 문제를 해결하면서 자신이 실수를 통해서 잘못된 이해를 하고 있다는 자각은 새로운 탐구의 기회가 될 수 있고 적절한 도움이 제공된다면 다양하고 융통성 있는 지식의 구성에 도움이 된다고 하였다. 한편 웨브 외(Webb et al., 2002)는 자신이 필요하다는 지각없이 학습할 내용에 대해 타인의 설명을 수동적으로 제공받는 것은 부정적인 학습 결과를 초래한다고 주장하였는데(김종백, 2010: 896), 이는 곧 학습자들이 스스로의 오류를 메타적인 점검을 요하는 단서로서 인지하고 자각해야만 교육적 비계가 의의를 가질 수 있음을 명시한 것이다.³⁹⁾

이러한 관점에서 보면, 문법 탐구 과정에서 학습자가 보이는 수행 오류에 대해 학습자가 자각하게 하고, 나아가 메타적인 관점에서 그러한 수행 오류를 수정 또는 보완할 수 있도록 유도해야만 문법 탐구 학습을 통한 능동적인 지식 구성이 촉발될 수 있다. 이때 문법 탐구 과정에서의 수행 오류 분석을 통한 문법 탐구 교수·학습 방안의 마련은 문법 탐구 교육에서 본래 목표하였던 메타인지적 학습 능력의 추동과 신장을 더욱 효과적으로 할 수 있다는 의의를 갖는다.

39) 이와 관련하여 심재학(1994)은 교사들이 학습자들의 메타인지 활동을 촉진할 수 있는 첫 번째 조건으로 학습자들로 하여금 자신의 인지적 문제를 올바르게 확인하도록 하여야 한다는 점을 명시하였다.(이은주, 2010: 51)

III. 문법 탐구 과정에서 학습자의 수행 오류의 양상 분석

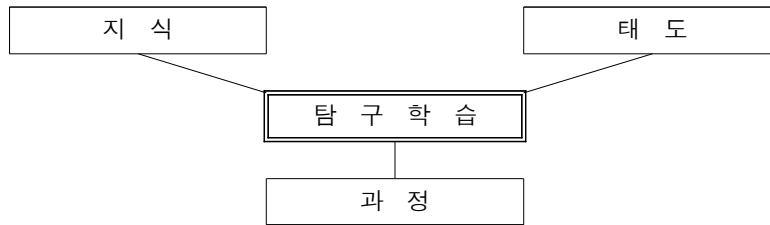
1. 자료 수집 및 분석 방법

III장에서는 앞서 II장에서 살펴본 교사 및 학습자 설문 조사 결과와 이론적 차원에서 구조화한 수행 오류의 개념 및 제반 요인을 바탕으로 하여, 실제 학습자의 자료에서 관찰되는 수행 오류의 양상을 유형화하고, 그에 관여되는 내·외적인 요인을 면밀하게 분석할 것이다. 이에 본 절에서는 먼저 연구의 목적을 고려하여 학습자의 수행 오류를 분석함에 있어 초점화하고자 하는 지점을 구체화한다. 그리고 이에 부합하는 문법 탐구 과제를 설계하고, 이를 실험 참여자로 선정된 학습자들에게 제시하여 사고 구술 자료를 수집한 뒤, 구체적인 분석 기준을 근거로 수행 오류 및 그 제반 요인을 질적 분석하기까지의 과정과 세부적인 고려 사항들을 구체적으로 기술한다.

1.1. 학습자의 수행 오류 분석의 전제

앞서 II장에서 언급하였듯 본고는 문법 탐구 경험을 교육 내용으로서 재개념화한 남가영(2008)의 관점을 수용한다. 이에 단순히 문법 지식의 이해를 보조하기 위한 교수·학습 방법으로서가 아니라 문법 탐구 교육만의 구체적인 내용 요소를 학습할 수 있는 방향으로 학습자들의 탐구 수행이 추동되어야 한다고 본다. 따라서 학습자들이 문법 탐구 과정 중에 보이는 수행 오류를 포착하고 분석하는 방향도 이와 같은 접근 관점에 기초하여 명료화될 필요가 있다.

문법 교육에 탐구의 방법을 최초로 도입한 김광해(1995)에서는 탐구 학습의 기본적인 구성 요소를 다음과 같은 세 가지로 제시하였다.



[그림 6] 탐구 학습의 기본 구성 요소(김광해, 1995: 223)

그런데 김광해(1995)에서는 탐구 학습을 교수·학습 방법의 하나로 전제하였기에 위에 제시된 요소들은 엄밀히 말하자면 문법 탐구의 내적 구성 요소나 내용 요소라기보다는 탐구 학습 방법의 적용을 위해 필요한 제반 요소 또는 조건을 망라한 것이라고 할 수 있다. 이는 각 요소에 대한 김광해(1995)의 구체적인 서술에서도 확인된다.

탐구 학습의 첫 번째 중요한 요소는 지식 그 자체이다. 교수 학습의 대상으로서 지식이 전제되지 않는다면 탐구 학습 자체가 성립하지 않는다. ... 탐구 학습에서는 과정을 중요시하므로 학습에 임하는 태도는 무엇보다 중요한 요소가 된다. 탐구 학습을 위해서 필요한 태도 또는 탐구 학습을 통해서 기르고자 하는 태도로는 의문과 호기심을 가지는 태도, 이성적으로 사고하고 증거를 존중하며 객관성 있는 태도, 확실한 판단을 연기할 줄 알고, 모호성을 용인할 줄 아는 태도 등을 들 수 있다(김광해, 1995: 223-225). (밑줄은 연구자)

위의 인용문에서 확인되듯 김광해(1995)에서 언급된 세 가지 요소 중 ‘지식’, ‘태도’는 각기 탐구 학습의 ‘전제 대상’, ‘조건 내지 목표’에 해당한다. 물론 이들 또한 성공적인 문법 탐구 교육을 위해 필수적으로 고려하고 주목해야 하는 부분임은 틀림없으나 교육 내용으로서 문법 탐구만의 고유한 경험 요소를 교수·학습하기 위한 맥락에서는 부차적인 사항으로 여겨질 수도 있다.

이와 달리 남가영(2008)은 문법 탐구 경험이 전개되는 구체적 층위와 구현되는 국면, 그리고 문법 탐구 경험의 주체, 대상, 과정, 결과를 복합적으로 고려하여 ‘문법 탐구 경험의 주체가 언어의 형식·기능·내용을 다루는 과정’을 기준으로 한 문법 탐구 경험의 내용 요소를 다음 <표 9>와 같이 구체화하였다.

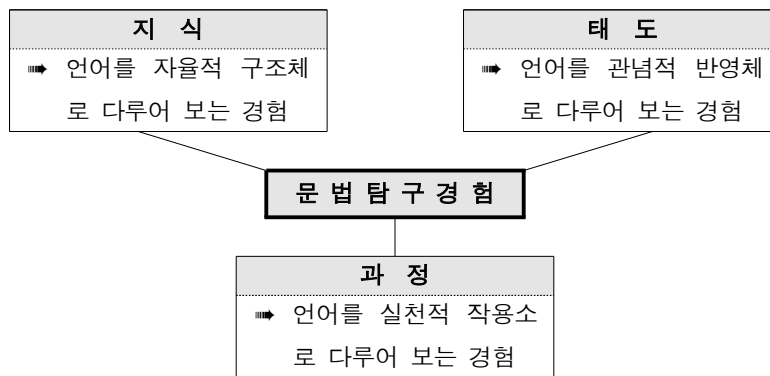
<표 9> 문법 탐구 경험의 내용 요소(남가영, 2008: 124-125)

문법 탐구 경험	내용 요소	내용 요소의 상세화
(1) 언어를 자율적 구조체로 다루어 보는 경험	(1)-(㉠) 계열 관계 따지기	(1)-(㉠)-(가) 대치·유추 가능한 언어 형태 목록화하고, 언어 목록의 의미 기능 기술 및 범주화하기
		(1)-(㉠)-(나) 언어 형태의 용례 목록 확장하고, 언어 형태의 의미 기능 기술 및 범주화하기
	(1)-(㉡) 통합 관계 따지기	(1)-(㉡)-(가) 언어 단위 인식하고, 결합 요소로 나누기
		(1)-(㉡)-(나) 조건·환경 파악하고, 규칙 기술하기
	(1)-(㉡)-(다) 결합 순서 따지고, 결합 구조 찾기	
(2) 언어를 실천적 작용소로 다루어 보는 경험	(2)-(㉠) 의미-형태의 선택 관계 따지기	(2)-(㉠)-(가) 의도에 적합한 언어 형태 선택하기
		(2)-(㉠)-(나) 선택된 언어 형태를 통해 의도 설명하기
	(2)-(㉡) 주어진 제약과 약속 따지기	(2)-(㉡)-(가) 어문 규범 알고 지키기
		(2)-(㉡)-(나) 어문 규범의 타당성 따지기
(2)-(㉢) 암묵적 전제와 가정 따지기	(2)-(㉢)-(가) 언어 기호 및 어휘에 담긴 이데올로기 따지기	
	(2)-(㉢)-(나) 문법 구조에 담긴 이데올로기 따지기	
(3) 언어를 관념적 반영체로 다루어 보는 경험	(3)-(㉠) 국어에 담긴 사고 따지기	(3)-(㉠)-(가) 국어 문법에 담긴 사고 따지기
		(3)-(㉠)-(나) 국어 어휘에 담긴 사고 따지기
	(3)-(㉡) 국어의 실천 양상 살피기	(3)-(㉡)-(가) 선인들의 국어 실천 양상 살피기
		(3)-(㉡)-(나) 오늘날의 국어 실천 양상 살피기

위의 표에 제시된 세 가지의 문법 탐구 경험은 언어를 다루는 차별화된 관점, 즉 언어의 형식(체계성)·기능(작용성)·내용(관념성)을 중시하는 경험을 각각 상세화한 것이다. 이들은 일견 상충되는 것처럼 보일 수도 있으나 남가영(2008: 125)에서는 각 요소들이 기본적으로 개방적이고 유연한 체계를 이루고 있으며, 이는 탐구 주체가 다루는 언어의 다면적 속성을 드러낸 결과라고 부연하였다.

본고는 문법 탐구 교수·학습의 국면에서 문법 탐구를 실제로 경험하는 주체인 학습자의 수행 양상에 초점을 맞추고 있으므로, ‘탐구 주체가 언어를 다루는 관점’에 입각하여 선정된 위의 요소들을 토대로 논의를 전개하고자 한다. 그런데 남가영(2008)에서 선정한 세 요소는 김광해(1995)에서 제시된 ‘지식, 과정, 태도’와 상통하는 측면이 있다. 언어의 형식을 중시하는 ‘언어를 자율적 구조체로 다루어 보는 경험’은 언어의 내적 규칙 및 체계와 같은 구조적 ‘지식’에 대한 이해를 전제한다. 언어의 기능을 중시하는 ‘언어를 실천적 작용소로 다루어 보는 경험’은 실생

활에서 사용되는 표층의 언어 형태를 관찰·분석하여 그에 내재된 의도, 제약, 이데올로기 등을 탐색해 보도록 하는 것으로, 탐구의 구체적인 ‘과정’을 수반한다. 또한 언어의 내용을 중시하는 ‘언어를 관념적 반영체로 다루어 보는 경험’은 국어로 표상되는 고유의 정서와 사고에 주목하게 하여 궁극적으로는 국어 및 국어 활동에 대한 ‘태도’를 제고한다. 이에 본고는 김광해(1995)와 남가영(2008)에서 제시된 요소들을 거시적으로 종합하여 다음과 같이 재구조화할 수 있다고 보았다.⁴⁰⁾



[그림 7] 문법 탐구 교육의 내용 요소의 세 가지 축

그런데 문법 탐구를 교육 방법이 아닌 내용으로 수용한다고 할 때, 문법 탐구의 구체적인 과정들은 방법적 내지 절차적 ‘지식’으로서의 성격을 갖는다. 국어과에서는 제7차 교육과정에서부터 명제적 지식과 방법적 지식의 유형 구분을 인정하였으

40) 물론 김광해(1995)와 남가영(2008)에서 제시된 요소들은 선정 관점 및 준거가 다르기에 그 층위가 정합하게 일치한다고 보기는 어렵다. ‘문제 발견’에서 ‘결론 도출’에 이르는 탐구의 과정적 절차는 언어를 자율적 구조체 또는 관념적 반영체로 다루어 보는 경험에서도 수반될 수밖에 없으며, 국어의 규칙·체계에 대한 구조적 이해는 언어를 실천적 작용소로 다루어 보는 경험에도 기본적인 바탕으로 작용하기 때문이다. 또한 남가영(2008)의 경험 요소들은 언어의 특정 부면을 초점화한 상태에서 언어의 형태, 의미, 제약, 이데올로기 등을 복합적으로 고려할 것을 요구하므로 이들을 단순히 ‘지식, 과정, 태도’에 대응시키는 것은 그 단편을 과도하게 일반화하는 것으로도 볼 수 있다.

그러나 본고는 전통적인 국어과 내용 범주가 인간 능력에 대한 교육 일반 논리를 차용하여 ‘지식, 기능, 태도’로 구분되어 왔다(김명순, 2018: 952)는 점을 고려할 때, 문법 탐구 교육에서 다루어져야 할 내용 요소 역시 거시적으로는 이와 유사한 ‘지식, 과정, 태도’의 축으로 조직될 수 있다고 본다. 이에 여기서는 일차적으로 김광해(1995)에서 제시된 요소에 남가영(2008)의 유관 요소를 추가하는 식으로 문법 탐구 교육의 내용 요소를 간략히 재구조화하였다.

며⁴¹⁾, 이를 고려하면 문법 탐구의 과정적 절차 내지 단계, 그리고 그에 수반되는 구체적인 인지 기능들은 문법 탐구 교육에서 교수·학습되어야 할 ‘지식’의 하위 유형으로 포괄할 수 있다. 이에 위에 제시된 문법 탐구 교육의 내용 요소를 보다 압축적으로 재구조화하여 나타내면 아래 <표 10>과 같다.

<표 10> 문법 탐구 교육의 내용 요소

지식	태도 ⁴²⁾
<ul style="list-style-type: none"> ▶ 언어를 자율적 구조체 또는 실천적 작용소로 다루어 보는 경험 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ 언어를 관념적 반영체로 다루어 보는 경험
<ul style="list-style-type: none"> ▶ 문법에 대한 구조적 지식 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ 국어에 대한 태도
<ul style="list-style-type: none"> ▶ 문법 탐구 과정의 방법적·절차적 지식 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ 문법 탐구 활동의 태도 ▶ 문법 탐구 활동에 대한 태도

주지하다시피 본고의 목적은 문법 탐구 교육의 이론적 체계화를 추구하는 것이 아니므로 위의 <표 10>은 개괄적이고 요약적인 차원에서 문법 탐구 교육의 내용 요소를 나타낸 것이다. 그러나 구조적 지식과는 대별되는 탐구의 과정적 절차를 단순히 수행상의 기능이 아니라 방법적 지식이자 교수·학습의 내용으로서 수용하면 크게 위와 같은 형태로 문법 탐구 교육의 내용 요소를 범주화하는 것이 가능하다. 이때 표에 제시된 각각의 구체적인 요소들은 실제 교육의 장면에서 복합적으로 교수·학습되며, 따라서 교수·학습의 주체인 교사와 학습자, 나아가 교수·학습의

41) 국어과의 인지적 교육 내용으로서 학습자가 반드시 알아야 할 ‘지식’을 두 가지 유형으로 분류하였다. 첫째 번 유형은 단언적 지식인데, 이 지식은 ‘무엇이 무엇이다’와 같이 명제 형식으로 표현할 수 있는 지식으로 진리 여부를 입증할 수 있는 지식이다. 둘째 번 유형은 방법, 또는 절차에 관한 지식인데, 이 유형의 지식은 어떤 문제를 해결하는 절차와 방법 및 전략에 대한 지식으로 원리라고 할 수 있는 지식이다(교육부, 2001: 23).

42) ‘태도’ 요소의 상세화를 위해서는 문법 교육 내용으로서 ‘태도’의 위상을 점검하고 구체적인 내용 요소를 체계화한 김은성(2006)의 논의를 참고하였다. 김은성(2006)은 활동 중심, 과정 중심, 다면적 문법 교육의 관점에서 국어에 대한 메타적 사고 활동이 문법 교육만의 특수한 국어 활동임을 밝히고 이를 ‘국어인식 활동’이라고 정의하였다. 이에 국어인식 활동의 대상에 대한 태도, 국어인식 활동 시에 요구되는 태도, 국어인식 활동 자체에 대한 태도를 문법 교육의 태도 교육 내용 요소로 선정하였다. 본고는 이러한 내용이 문법 교육의 하위인 문법 탐구 교육에도 동일하게 적용될 수 있다고 보아 문법 탐구 교육의 태도 내용 요소 또한 세 층위로 구분하되 문법 탐구 교육 특유의 국어 활동은 곧 문법 탐구 활동이라는 관점에서 구체적인 표현을 위 표와 같이 수정하였다.

매체에 두루 관계하여 중시되어야 한다는 특성을 가진다.

그러나 본 장의 1.2.절에서 후술하겠지만, 본고는 기초적인 문법 지식에 대한 이해가 전제된 학습자들을 연구 대상으로 한다. 이에 관찰된 수행 오류의 기저 요인을 질적으로 해석하는 과정에서 주어진 언어 자료와 관련된 구조적 문법 지식의 이해 여부 및 태도에 초점을 맞추기보다는 ‘주어진 정보로부터 새로운 의미를 만들어 내는(김광해, 1995: 220)’ 주체적인 탐구의 과정과 연관되는 내용 요소들을 중심으로 분석을 수행한다. 다시 말해, 관찰된 수행 오류를 분석함에 있어 이를 관련된 문법 지식의 부족 또는 국어 자체에 대한 태도의 문제로 다루기보다는 탐구의 과정적·절차적 지식 및 탐구 활동을 수행하는 태도 측면에서 문제 사항을 예각화하고자 하는 것이다.

이에 본고는 <표 10>에 제시된 내용 요소 중에서도 진하게 강조 표시된, 즉 문법 탐구만의 고유한 요소로서 직접적으로 관련되는 항목들을 중심으로 실제 학습자가 보이는 수행 오류의 양상과 그 유발 요인을 분석한다. 물론 관찰된 수행 오류의 양상이 ‘문법에 대한 구조적 지식’, ‘국어에 대한 태도’ 등의 내용 요소의 결핍과 무관하다고 볼 수는 없다. 그러나 이들 내용 요소를 중심으로 하는 교수·학습의 맥락은 문법 탐구 교육이 아니라 문법 지식 교육의 국면이므로, 본고는 문법 탐구 교수·학습의 장면에서 직접적으로 포함하여 다룰 수 있는 내용 요소에 국한하여 논의를 전개할 것이다.

1.2. 자료 수집 방법

이 장에서는 문법 탐구의 과정에서 학습자가 보이는 수행 오류의 양상과 그러한 수행 오류를 유발하고 강화하는 부정적인 요인들을 분석하는 것을 일차적인 목적으로 한다. 이를 위해 본고는 문법 탐구에 참여하는 ‘학습자’와 해당 학습자들이 경험하게 되는 ‘문법 탐구 과제’라는 두 가지 차원의 연구 대상을 각각 구체화하고, 이를 토대로 자료를 수집하기 위한 구체적인 방법을 구안하였다.

(1) 연구 대상의 선정

본고의 연구 참여 대상은 고등학교 2-3학년 학습자들로 한정한다. 본고는 연구

대상을 선정하기 위해 목적 표집(purposeful sampling)의 방법을 취하였는데, 이는 연구의 목적에 따라 정보량이 풍부한 사례를 의도적으로 선택하는 방법이다 (Patton, 2002: 273). 이때 연구의 목적과 관련하여 연구 참여자를 선정하는 근거가 제시되어야 하는데(Palinkas et al., 2015: 536), 본고는 문법 탐구를 경험적으로 수행할 수 있으며 그 과정을 사고 구술할 수 있는 수준의 인지 능력을 갖춘 학습자를 연구 대상으로 삼고자 하였다.⁴³⁾

그런데 ‘문법 탐구 능력’은 기초적인 문법 지식의 이해를 전제로 할 때 보다 온전히 발현될 수 있다는 점⁴⁴⁾을 고려하여, 본고는 정규 문법 수업을 통해 문법에 대한 기본적인 지식을 갖춘 학습자의 탐구 수행 양상을 보는 것이 논의를 더욱 풍부하게 할 수 있으리라고 보았다. 따라서 본고는 문법 탐구 과정을 사고 구술하기에 적합한 연구 대상으로서 기본적인 문법 학습을 마치고 교육과정에서 목표로 하는 일정 수준의 고등 사고력을 지니고 있는 것으로 볼 수 있는 고등학교 2-3학년 학습자들을 연구 대상으로 삼았다.

이때 학업 성취 수준, 탐구 학습을 수행하는 물리적 상황 등의 변인에 따른 학습자들의 다양한 탐구 수행 양상을 포화하여 수집하고자 연구자와의 일대일 면담 방식으로 진행되는 탐구 수행 상황과, 학습자들 간의 소집단 토의를 통한 탐구 수행 상황으로 탐구 학습의 방식을 나누고, 각각의 탐구 상황에 다양한 학업 성취 수준을 보이는 학습자들이 고루 배정될 수 있도록 하였다. 이에 기준을 충족하는 학습자들 총 11명이 연구 참여자로 선정되었으며, 실험 참여자의 주요 정보는 아래 <표 11>과 같다.

43) 이와 관련하여 웨이드(Wade, 1990: 450)는 스스로의 생각에 대해 메타적으로 사고하고 이를 보고할 능력이 부족한 학생들에게 사고 구술의 방법을 적용하면 그들의 지식과 능력이 과소평가될 수 있다고 지적하였다.

44) 교수·학습 이론으로서 탐구 학습은 구성주의적 관점을 전제한다(구본관, 2009: 11-13). 그런데 구성주의에서 학습은 지식 구성의 과정이며, 이때 지식은 제공된 정보를 바탕으로 교육이 이루어지는 과정에서 발전되는 것으로 파악된다(김신곤, 1998: 115, 117). 김광해(1995: 223)는 교수·학습의 대상으로서 지식이 전제되지 않는다면 탐구 학습 자체가 성립하지 않는다고 하였으며, 이관희(2015: 47-48)에서도 탐구의 외연을 확대하여 지식의 구성 그 자체가 곧 탐구라는 인식을 지닐 필요가 있다고 지적한 바 있다. 이처럼 탐구 학습이 일차적으로 지식을 전제하여 이루어지는 경험이라고 보면, 과정으로서의 탐구와 그 내용 및 결과로서의 문법 지식은 불가분의 관계에 놓여 있으며, 온전한 탐구는 그 ‘내용’이 되는 ‘지식의 구조’를 주안으로 삼아야 한다(이홍우, 1992: 86)고 할 수 있다.

<표 11> 연구 대상 학습자들의 주요 정보

분류 기호		학교	학년	성별	학업 성취 수준 ⁴⁵⁾
일대일 면담	M1-2	경기도 P 고등학교	2	남	상
	M2-2	경기도 P 고등학교	2	여	중
	M3-3	경기도 H 고등학교	3	여	중
	M4-3	경기도 H 고등학교	3	여	하
	M5-3	서울 K 고등학교	3	남	상
소집단 1 (G1)	G1-S1-2	경기도 D 고등학교	2	여	상
	G1-S2-2	경기도 D 고등학교	2	여	상
	G1-S3-2	경기도 D 고등학교	2	여	상
소집단 2 (G2)	G2-S1-2	경기도 D 고등학교	2	여	하
	G2-S2-2	경기도 D 고등학교	2	여	중
	G2-S3-2	경기도 D 고등학교	2	여	하

한편 연구의 현실적인 제약으로 인하여 실험 대상은 자발적인 참여 의사를 보인 학습자들 중에서 선정할 수밖에 없었는데, 본 실험에 참여한 학습자들은 모두 국어 및 문법 수업에 대한 기본적인 호감을 갖고 있는 것으로 조사되었다. 본 실험에 앞서 연구자는 ‘문법 교육 전반에 대한 인식’, ‘문법 탐구 학습에 대한 인식’, ‘국어교사와의 관계에 대한 인식’ 등을 설문 조사하였는데, 구체적인 설문 조사 문항의 설계는 아래의 표와 같다.

45) 이는 실험 시점을 기준으로 최근 3회분의 대학수학능력시험 모의고사 평균 등급 및 학교 정기고사에서의 학업 성적을 종합적으로 고려하여 크게 ‘상중하’로 나누어 작성하였다. 구체적으로는 학업 성취도가 1, 2등급인 경우 ‘상’, 3~5등급인 경우 ‘중’, 6등급 이하는 ‘하’로 분류하였는데, 실험 참가 대상자 중에서 7~9등급에 해당하는 학습자는 존재하지 않았다. 집단별 상세 정보는 아래 표와 같다. 이때 ‘국어 성적’ 항목은 해당 집단 학습자들의 모의고사 ‘국어’ 영역 평균 등급과, 고등학교 2학년 ‘독서와 문법’ 과목의 ‘문법’ 내용이 주요 출제 범위였던 학교 정기고사의 등급을 평균 처리하여 제시한 것이다.

학업 성취도	인원	등급별 백분위	국어 성적
‘상’ 집단	5	1등급(상위 4%), 2등급(5~11%)	1.20
‘중’ 집단	3	3등급(12~23%), 4등급(24~40%), 5등급(41~60%)	3.17
‘하’ 집단	3	6등급(61~77%)	5.67

<표 12> 본 실험 참여자 인식 조사 문항의 구성

문항 번호	항목	세부 내용	방법
1번~5번	문법 교육 전반에 대한 인식	국어에 대한 관심, 문법 수업 흥미도, 수업 후 문법에 대한 관심 및 이해 변화 정도	Likert 5점 척도, 서술형
6번~8번	문법 탐구 학습에 대한 인식	문법 탐구 학습 경험, 문법 탐구 학습의 필요성에 대한 인식, 문법 탐구 학습의 목표에 대한 인식	객관식, Likert 5점 척도, 서술형
9번~11번	국어교사와의 관계에 대한 인식	교사의 문법 수업 방식과 그에 대한 선호도, 교사와의 친밀감	서술형, Likert 5점 척도

인식 조사 문항은 구체적인 경험 또는 이유를 묻는 서술형 문항과, 기타(직접 서술) 응답을 포함하는 객관식 문항, 그리고 리커트 5점 척도 문항으로 구성하였다.⁴⁶⁾ 리커트 척도는 ‘전혀 그렇지 않다’를 1점, ‘매우 그렇다’를 5점으로 부여하였다. 그런데 <표 13>을 보면 각 항목에 대한 인식 조사 결과가 긍정적인 응답에 집중적으로 편향되어 나타났음을 확인할 수 있다.

<표 13> 본 실험 참여자 인식 조사의 주요 문항별 응답 결과 (단위: %)

문항 내용		전혀 그렇지 않다	별로 그렇지 않다	보통이다	조금 그렇다	매우 그렇다
		지 않다	지 않다	이다	그렇다	그렇다
2	나는 문법 수업이 재미있었다.	-	-	18.2	63.6	18.2
7	문법 수업에서 직접 탐구해 보는 건 꼭 필요하다.	-	-	9.1	54.5	36.4
11	나는 국어 선생님을 친근하게 생각한다.	9.1	9.1	27.3	18.2	36.4

46) 리커트형 척도에 중간점을 포함시킬지의 여부는 문항의 특성에 따라 신중하게 결정되어야 할 문제이다. 장덕현·조성겸(2017)에 따르면 응답자들은 주어진 질문에 대해 최선이 아니라 최소기준을 충족시킬 수 있는 응답을 찾는 경향이 있기에 중간점을 제거하고 선택을 요구함으로써 실제 태도를 드러내도록 하는 것이 좋을 수 있다. 그러나 중간점을 없앨 경우, 태도를 갖지 않은 응답자들이 강제적으로 특정 태도를 선택하게 됨으로써 항목의 순서나 맥락 등 단서에 따라 응답이 왜곡될 가능성이 있다. 이에 본고는 응답자들의 중간 선택 경향을 감안하고서라도 설문 조사 내용에 대한 학습자들의 인식을 기술적(記述的)으로 조사하기 위해 중간점(3점, 보통이다)을 포함한 5점 척도로 문항을 구성하였다.

문법 교육 전반에 대한 인식을 확인하기 위한 2번 문항과 관련하여, 문법 수업을 들으면서 가장 흥미로웠던 또는 힘들었던 부분과 그 이유를 서술하게 하였다. 힘들었던 부분에 대한 응답은 ㄱ에서 확인할 수 있듯 문법 체계를 적확히 이해하거나 암기하기가 어렵고, 제대로 이해하더라도 학교문법만으로는 정합적으로 설명되지 않는 예외가 너무 많아 헷갈린다는 응답이 주를 이루었다. 그럼에도 81.8%의 학습자가 ‘문법 수업이 재미있다’고 응답하였는데, 그 이유는 ㄴ에서 확인되듯 ‘규칙 체계로서의 언어의 특성을 깨닫고, 이를 바탕으로 실생활의 언어를 분석 대상으로서 객관화해 보거나 학습한 개념을 직접 응용·적용해 봄으로써 언어를 더 잘 이해할 수 있게 되어서’라고 나타났다. 이를 통해 실험 참여자들은 기본적으로 문법 학습 경험을 ‘어렵지만 흥미로운’ 것으로 인식하고 있음을 확인할 수 있었다.

ㄱ. **【G1-S2-2】** 예외규정이 많아 그것들을 외워야 했던 것이 힘들었습니다.

【M2-2】 문법의 정의를 배웠는데 적용되지 않는 단어나 문장이 있을때 헷갈리고 이해하기 힘들다. 비슷한게 너무 많다.

【G1-S1-2】 일상생활에서 내가 멋대로 예시를 찾다가 학교에서 배운것으로는 적용이 안되는 예시를 발견했을때 규칙이 있는 것이라면 흥미를 느끼지만 예외같은 것이었다면 갑자기 기가 꺾이면서 문법은 무궁무진하다는 느낌을 받아 답답하기도 하다.

ㄴ. **【G2-S1-2】** 언어는 그냥 쓰는 거니까 평소 깊게 생각하지 못했던 부분인데 그것을 새롭게 생각하며 답을 찾는 점이 재미있었다

【G1-S2-2】 평소에 알고 있고 종종 쓰는 단어 및 문장들을 문법적으로 분석해서 어떻게 이런 단어가 형성되었는지, 어떻게 이런 문장이 만들어졌는지 배울 때가 흥미로웠습니다.

【G1-S1-2】 실제로 적용되는 예시를 보는게, 원래는 그냥 아무렇지 않게 썼던 것들이 이러한 원리가 숨겨져 있었다는걸 알게 되었을때의 그 신기함이 있어 더 기억에 잘 남는거 같다.

【M4-3】 언어의 신비성과 언어의 소중함을 알수 있게 된거 같아서 재밌고, 좋았다

이뿐만 아니라 문법 탐구 학습의 필요성에 대해서도 90.9%의 응답자가 긍정적으로 응답하였는데 전체 응답자의 54.5%는 효과적인 지식 이해를 돕는 방법으로서 문법 탐구 학습의 가치를 서술하였으나, ㄷ과 같이 탐구 경험을 통한 사고력 신장 또는 탐구 활동을 통한 정의적 태도 증진에 대한 언급도 확인되어 주목할 만하다.

ㄷ. **【M5-3】** 문법 교육의 목적 자체가 단순 암기가 아니라 사고력 증진에 있다고 생각한다.

【G1-S1-2】 탐구가 정확히 무엇을 뜻하는지는 모르겠지만 예시를 가지고 이것은 왜 이런 형태가 되었을까 하고 생각해보는것은 충분히 학생에게 도움이 된다고 생각한다. 개념을 먼저 배우기 전에 탐구활동을 해본다면 이는 학생들의 창의력과 생각하는 힘을 기를 수 있는것은 물론 뒤이어 수업에서의 흥미도도 높아질 것 같다.

【M3-3】 문법 탐구가 국어와 더욱 친밀하게 느끼게 해준다

한편 국어교사와의 관계에 대한 응답 결과 중간점인 ‘보통이다’를 포함한 81.8%의 학습자들이 대체로 친근하고 친숙하게 인식하고 있음을 확인할 수 있었는데, 이와 같은 인식은 국어(문법) 또는 수업 내용에 대한 호감도와는 별개로 해당 교사 특유의 수업 방식에 대한 선호 또는 해당 교사에 대한 주관적인 인상 내지 평가에 주로 연관되는 것을 확인할 수 있었다. 특히 주목할 만한 점은 학습자들이 교사와의 관계를 수직적이고 위계적이 아니라 자유로운 소통과 상호작용이 이루어지는 수평적 관계로 인식하고 있었다는 것이다. ㄹ은 국어교사에 대해 부정적으로 인식한 학습자들의 서술 응답인데, 이들 역시 교사와의 소통 과정 중에 갈등이 발생했다거나 학습자들의 의견을 교사가 제대로 수용하지 않았다는 점, 즉 수평적인 상호작용이 원활히 이루어지지 않았다는 측면을 부정적으로 인식하고 있었다.

ㄹ. **【G2-S1-2】** 학교 국어선생님과의 의견차이로 발표수업때 많은 언쟁을 했었다

【G1-S1-2】 애들 이해시키려는 마음도 없는거 같고.. 개인적으로 교원능력평가에 써놓은 충고점을 다 자기를 싫어하는 애들이 한 짓이라고 치부해 버리는 것 진짜 마음에 안들어요.....

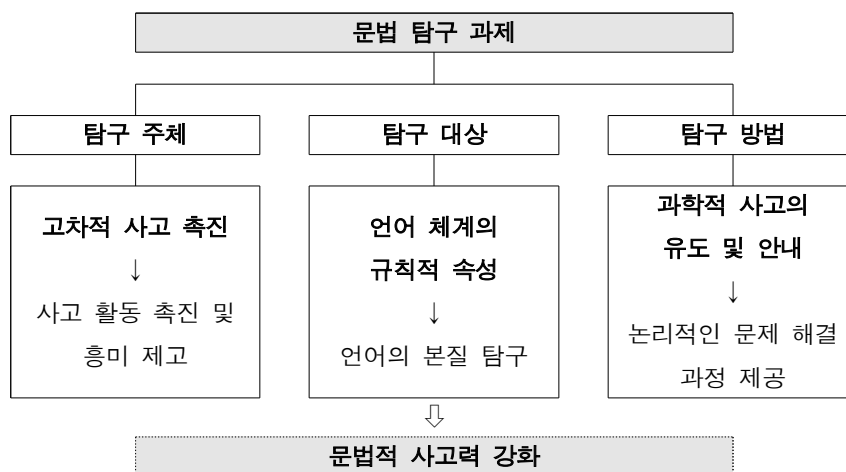
요컨대 본 실험에 참여하는 학습자들은 모두 교사와의 수평적인 관계 설정을 전

제로 문법 교육, 나아가 문법 탐구 학습에 흥미와 열의를 가지고 있는 것으로 볼 수 있다. 따라서 이들은 학업 성취 수준 및 탐구 학습의 방식(일대일 면담 또는 소집단 토의)에서만 차이를 두어 선정되었다고 할 수 있다. 이때 참여 대상자 간의 차이가 문법 탐구 과정에서 수행 오류의 발생 양상에 영향을 미치는가에 대해서는 본 장의 2절에서 후술하도록 한다.

(2) 문법 탐구 과제의 설계

‘문법 탐구 과제’는 학습자들의 탐구 수행을 추동하는 일차적인 매개체로서, 문법 학습자가 수행하는 탐구 활동의 목표, 내용, 방법을 규정하고 안내한다(김은성 외, 2013: 51). 이와 관련하여 최신인 외(2014)는 문법 탐구 과제가 학습자들이 언어를 지적 유희의 대상으로 삼아 과학적인 탐구를 하도록 설계되어야 한다고 언급하며, 문법 탐구 과제 설계의 중심축을 아래 <표 14>와 같이 설정하였다. 이때 문법 탐구 과제는 언어 체계의 규칙적인 속성을 주된 ‘탐구 대상’으로 삼아, ‘탐구 주체’의 고차적인 사고 활동을 촉진하며, 과학적인 사고를 유도하고 안내할 수 있는 ‘탐구 방법’으로 설계되어야 한다(최신인 외, 2014: 54).

<표 14> 문법 탐구 과제 설계의 중심축(최신인 외, 2014: 50)



본고는 이 중에서 특히 ‘탐구 대상’과 ‘탐구 방법’의 두 축이 학습자의 탐구 수행 양상에 크게 영향을 미칠 수 있다고 보아 ‘탐구 방법’의 측면에서는 해당 문법 탐구 과제가 탐구의 절차적 단계 및 수반되는 인지 기능을 두루 유도할 수 있는지, ‘탐구 대상’의 측면에서는 대상으로 하는 내용 영역(음운, 형태, 통사 등등)에 따른 차이를 어떻게 포괄할 수 있을지를 고려하여 탐구 과제를 설계하였다.

그런데 전자와 관련하여, 문법 탐구 학습의 과정과 그에 개입하는 사고 과정에 대해서는 아직도 이론적 합의가 이루어지지 못한 상황이기에 이를 체계적으로 밝히기 위해서는 별도의 심도 있는 연구와 고찰이 필요하다. 그러나 본고는 문법 탐구 학습의 사고 과정을 명세화하는 데에 목적이 있는 것이 아니라, 실제 학습자의 수행에서 어떠한 양상이 일어나는지를 보고자 하므로 이에 관해서는 선행 연구를 최대한 종합적으로 수렴하였다. 이때 학습자들에게 제시되는 문법 탐구 과제는 기존에 논의되었던 탐구의 구인들을 최대한 포괄할 수 있도록 구성하였다.

김광해(1995)에서 베이어(Beyer, 1988)의 사회과 탐구 학습 모형에 기초한 탐구 학습의 과정을 제시한 이래 이관규(2001), 고춘화(2009), 남가영 외(2009), 정지현(2012), 최은정·조용기(2015), 최선희(2016) 등 여러 학자들이 이론적·실증적 방법을 망라하여 문법 탐구 학습만의 독자적인 과정을 밝히고자 하였다. 이들이 제시한 문법 탐구 학습의 과정을 정리하면 다음과 같다.

<표 15> 문법 탐구 관련 연구들에서 제안한 문법 탐구의 과정(박진희 외, 2018: 50을 수정·보완하여 제시함.)

김광해 (1997)	이관규 (2001)	고춘화 (2009)	남가영 외 (2009)	정지현 (2012)	최은정·조용기 (2015)	최선희 (2016)		
문제의 정의	문제 제기 및 가설 설정	인식하기	관찰 (관찰, 주목, 주의, 지적, 유의, 선택, ...)	지각	탐색	문제 확인	문제 확인	
가설의 설정		개념체계 세우기	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> 가정 추정 예측 ↓ ↓ ↓ 결합 구분 분해 대치 삽입 </div>	탐구		자료분석	자료 탐색	분석
가설의 검증	사태해석하기	판단 (설명, 파악, 판단, 해석, 이해, 정리, ...)			인식	경향성발견		
결론 도출						가설 검증 및 결론 도출		
	결론의 적용 및 일반화	논리적 추리	의식	반론형성	적용·활용			
규칙도출				규칙적용		판단		
					점검			
					결과도출			

그런데 이 과정들은 큰 틀에서는 김광해(1995)에서 제시된 탐구 과정을 따르고 있다. 즉, 여러 학자들이 제시해 온 대안적 문법 탐구 학습 모형은 구체적인 단계 및 인지 행위를 나타내는 명칭, 절차의 세분 또는 통합, 각 절차의 비중 등에서만 차이를 보일 뿐, ‘문제 인식’에서 ‘결론 도출 및 검증’에 이르는 탐구 학습의 거시적인 과정은 대동소이하게 유지되고 있음이 확인된다.

탐구의 전체 과정에 수반되는 인지 기능 역시 이러한 맥락에서 수용할 수 있다. 위와 같이 규명된 탐구의 절차에 어떠한 사고가 개입하는지에 대한 연구는 남가영 외(2009)에서 시작되었는데(조진수 외, 2017: 42), 관련된 후속 연구로는 고희성(2009), 최은정 외(2014), 김현진(2015), 강민이(2016) 등을 참고할 수 있다. 특히 최은정 외(2014)와 강민이(2016)는 실제 학습자들의 사고 과정을 분석한 실

증적 연구라는 점에서 주목할 만하다. 그런데 관련 연구를 교호적으로 살펴보면, 탐구 학습의 특정 단계에서 거쳐야 할 하위 과정 내지 사고 활동의 명칭과, 탐구 능력의 하위로서 포착되는 세부 능력의 명칭이 중첩되는 양상을 확인할 수 있다. 예컨대 김광해(1997: 121)에서 제시된 ‘가설의 검증’ 단계의 하위 과정으로서의 ‘분석’과, 최은정·조용기(2015: 199)에서 제시된 ‘탐구 능력’의 하위로서의 ‘분석력’이 명확하게 구분되지 않는 것이다.

이는 ‘탐구 학습’의 실체를 규명하는 과정에서 특정 구성 요소를 제시하는 방식 내지 다루는 층위의 차이로 인해 발생한 결과에 해당한다. 즉, ‘분석’의 과정 또는 인지 활동을 수행할 때 발견되는 능력이 곧 ‘분석력’이라고 볼 수 있으며, 위 논의들은 이들 각각을 초점에 맞게 선별적으로 제시했을 뿐이다. 이러한 관점에서 조진수 외(2017: 43)는 선행 연구를 종합적으로 고찰하며 문법 탐구의 단계화된 교육 절차와 문법 탐구의 인지적 사고 과정 간의 연관성을 언급한 바 있다.

이에 본고에서는 탐구 학습의 세부 절차적 과정을 밝히는 논의와 탐구 능력의 세부 요소를 밝히는 논의가 상호 교섭적 속성을 지닌다고 본다. 요컨대 종합적인 탐구의 단계를 거치게 하면 자연스럽게 그에 개입되는 인지 능력도 발견될 수 있다는 견지에서, 본고는 앞서 II장의 2.2.절에서 제시된 문법 탐구의 과정적 요인과 전술한 선행 논의를 아울러 크게 ‘문제 인식 - 자료 분석 - 문제 해결 및 적용’으로 대별되는 탐구 단계를 내포한 과제를 설계하였다.

한편 탐구 과제의 ‘대상’이 되는 내용 영역은 형태 및 통사론으로 제한하였다. 최은정 외(2014: 575-576)는 체계적인 문제 해결을 수행한 집단에서 문법 탐구 과제가 탐구 주체의 인지 활동 결과에 하나의 변인으로 작용할 수 있다고 지적하였는데, 이는 언어 단위별 내용 체계에 따라 탐구 수행이 달라진다고보다, 탐구해야 할 지식의 성격이 어떠한지에 따라 탐구 수행이 다르게 나타날 수 있다는 것으로 해석해야 한다. 이러한 맥락에서 조진수 외(2017: 44-45)는 문법 탐구의 구인을 탐색함에 있어 ‘구조주의적 지식’과 ‘의미기능’에 대한 탐구 과제를 분별하고, 두 가지의 탐구가 모두 가능한 피동 표현, 사동 표현, 인용 표현을 문법 탐구의 대상 지식으로 선별하였다. 이러한 논의에 기초하여 본고는 형태 및 통사 영역에 포함되는 내용 지식들이 상호 유기적인 연관하에 체계적인 구조로서의 문법 규칙을 탐구할 수 있게 할 뿐만 아니라 실제 사용 맥락에서의 문법적 의미 기능에 대한 탐구도 가능하게 한다고 보았다. 이에 조어법, 시간 표현, 종결 표현, 관형사형 전성어미의 이형태 및 문법적 기

능, 부정칭/미지칭 대명사의 용법 등을 주제로 하는 탐구 과제를 설계하였다.

결론적으로 본고는 형태 및 통사적 지식을 대상으로 하면서도 ‘문제 인식 - 자료 분석 - 문제 해결 및 적용’의 단계를 고루 포함하는 탐구 과제를 선정하여 학습자들에게 제시하였다. 이때 선정된 탐구 과제에 대해서는 예비 실험을 통해 적합성과 타당성을 확인하였다. 이 중 기대되었던 탐구 과정이 잘 포착되지 않은 일부 문항에 대해서는 2차 수정을 거쳐 5세트의 본 실험 문항을 확정하였다.

(3) 자료 수집 절차

위의 과정을 거쳐 선정된 문법 탐구 과제를 학습자 개개인 또는 소집단을 대상으로 제시한 뒤⁴⁷⁾ 구체적인 탐구 수행 과정을 모두 사고 구술(thinking aloud)하게 하였다. 사고 구술 기법은 독일의 인지심리학자인 던커(Duncker, 1945)의 생산적 사고에 관한 실험 논문에서 도입된 개념이다(Nielsen et al., 2002: 101). 해코스와 레드시(Hackos & Redish, 1998: 259)는 사고 구술을 활용하여 언어적 프로토콜을 녹음하면 눈에 보이지 않는 인지 활동을 탐색하는 것이 가능하다고 하였으며(Nielsen et al., 2002: 102), 올슨 외(Olson et al., 1984)는 동일한 과제를 수행하는 개인의 차이를 연구하는 데에 사고 구술 기법이 사용될 수 있다고 언급하였다(Charters, 2003: 71).

이와 관련하여 에릭슨과 사이먼(Ericsson & Simon, 1980)은 동시 보고(concurrent verbalization)와 소추 보고(retrospective verbalization)를 구분하였는데, 전자는 특정 상황에서 과제를 수행하면서 경험하는 내용을 즉시 구술하는 것이고, 후자는 과제를 완료한 후 어떻게 과제를 해결했는지 보고하는 것이다. 이 중 후자의 경우 단기 기억의 정보가 손실되어 즉각적인 생각을 보고하는 것이 아니라 자신의 수행에 대한 기술(descriptions) 또는 설명(explanations)만을 제공하게 되므로, 사고 과정을 연구하기 위한 방법으로는 적절하지 않다고 지적하였다.

그러나 차터스(Charters, 2003: 73)는 사고 구술의 결과를 명세화하고 확장하기

47) 이때 일대일 면담에 참여한 학습자들에게는 다섯 세트의 탐구 과제를 모두 제시하였으나, 실험에 소요되는 물리적인 한계를 감안하여 소집단 토의에 참여한 학습자들에게는 일대일 탐구의 분석 결과 가장 능동적으로 탐구 수행이 이루어진 3세트의 탐구 과제(시간 표현, 관형사형 전성어미의 이형태 및 문법적 기능, 부정칭/미지칭 대명사의 용법)만을 선별적으로 제시하였다.

위해 회고적 질문을 사용하면 참가자의 사고 과정에 대한 보다 깊이 있는 정보를 얻을 수 있다고 하였다. 이를 고려하여 본고는 학습자들이 실제 문법 탐구 과제를 해결하면서 보이는 수행 오류의 표면적인 양상과 이면적인 심화 요인, 나아가 그에 대한 학습자들의 인식 내지 반응을 다각적으로 고찰하기 위해 동시 보고와 소추 보고의 방법을 모두 활용하였다.

이에 따라 우선은 연구 목적을 위해 학습자들의 탐구 과정을 녹취할 것임을 고지한 뒤 사고 구술 기법에 대해 연구자가 직접 시범을 보이며 안내하였다. 이후 학습자들에게 문법 탐구 과제를 제시하고 이를 해결하는 전 과정을 소리 내어 구술하게 하였다. 이때 학습자들이 사고 구술을 제대로 수행하지 못하거나 탐구 수행 자체가 교착 상태에 이르렀을 때에 한해 연구자가 직접적으로 개입하였다. 또한 소추 보고의 시간 지연에 따른 정보 손실을 최소화하기 위하여 각각의 탐구 과제 해결 직후에 개별적인 심층 면담을 진행하였다. 이를 통해 탐구 학습 과정에서 보인 수행 오류에 대한 학습자들의 메타적 인식을 확인하는 한편, 표면적으로 드러나지 않은 내적인 수행 오류의 원인까지도 두루 확인하고자 하였다.

1.3. 자료 분석 기준 및 방법

(1) 자료 분석 기준

본고는 앞서 II장에서 수행 오류(miscue)를 ‘학습자들이 문법 탐구의 과정에서 내·외부적인 요인에 영향을 받아 기대된 바에 부합하지 않게, 부적절하게 (incorrectly) 수행한 행위’라고 규정하며, 이는 학습자의 오개념을 포함한 과도기적이고 미성숙한 인지 행위라고 개념화하였다. 이때 오개념이 ‘함의된 개념에 대한 대안적 개념이자 잠재성을 지닌 과도기적 개념(김다연, 2018)’으로서 포착될 수 있다면, 탐구 과정에서의 수행 오류는 학습자가 문법 탐구를 통해 습득하고 구성해 낼 것으로 기대되는 지식에 배치되는 양상으로 파악될 수 있다.

김광해(1995)는 문법 탐구 학습 요소로서의 ‘지식’에 대해 학자들이 탐구해 낸 잠정적인 결론이자 개인의 탐구 학습을 통해 변화 가능한 실체라고 설명하였는데, 전자는 탐구 상황에서 학습자들에게 주어지는 ‘대상’의 층위인 반면 후자는 탐구 학습을 통해 개인이 생성해 내는 ‘결론’의 층위에 해당한다. 그러나 문법 탐구를 교육

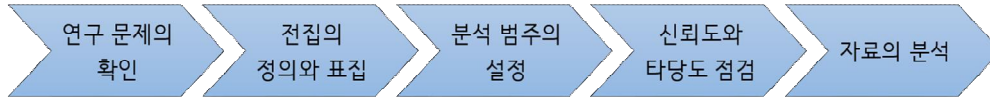
내용으로서 규정하는 관점에 입각하여 보면 ‘지식’이라는 용어는 문법 탐구의 내용 그 자체, 즉 ‘문법 탐구’라는 방법적 지식을 가리키는 것으로 해석될 수도 있다. 이를 고려하면 문법 탐구 학습은 기존에 주어진, 합의된 개념으로서의 문법 지식을 바탕으로 하여 탐구의 방법적 지식을 경험적으로 내면화하고, 실제 수행을 통해 나름의 합리적인 문법 지식을 구성적으로 생성해 내는 순환적인 과정으로 이해된다.

이때 학습자가 최종적으로 구성해 낸 ‘지식’은 단순히 문법 규칙의 특정한 체계 일부만을 포함하는 것이 아니라, 그러한 구조적 지식을 규명해 내기 위한 방법적 지식도 함께 용융되어 있는 것으로 보아야 한다. 이에 대해 정지현(2012: 21)에서는 탐구 학습을 통해 형성된 지식이 명제적 지식과 방법적 지식의 성격을 모두 가지고 있으므로 이를 ‘탐구적 지식’이라고 개념화해야 한다고 주장하였다.

이러한 관점에 터하여 본고는 탐구 학습을 통해 구성해 낼 것으로 기대되는 ‘탐구적 지식’의 실체와 배치되는 내용을 내포한 수행의 양상을 ‘문법 탐구 과정에서의 수행 오류’로 분석한다. 이는 문법 탐구를 통해 학습자가 새로이 구성해 낸 명제적 지식이 교육적으로 합의되어 있는 문법 지식 체계와 상충하는 과도기적 인지 구조를 드러내거나, 탐구의 방법적 지식 측면에서 학습자가 일련의 단계적 절차를 파편적으로 수행, 혹은 과제에서 요구되는 인지 전략 내지 사고 기능을 불충분하게 구현한 경우로 구체화된다.

(2) 자료 분석 방법

수집된 자료를 분석하기 위하여 본 연구에서 사용한 분석 방법은 질적 내용 분석(qualitative content analysis)이다. 이는 텍스트의 외현적이고 현재적인 내용뿐만 아니라 문맥 속에 내포된 암묵적이고 잠재적인 내용을 함께 분석하기 위해 사용되는 방법(김석우 외, 2015: 328)이라는 점에서, 문법 탐구 과정에서 드러난 학습자들의 수행 오류 양상을 포착하고 이를 통해 기저의 영향 요인을 분석하려는 본고의 논의 맥락에 부합한다. 내용 분석의 절차는 [그림 8]과 같이 제시된다.



[그림 8] 내용 분석(content analysis)의 절차(김석우 외, 2015: 333-341)

이 중에서 ‘분석 범주’는 자료의 특징을 기술하고 분류하는 체계 혹은 비슷한 의미를 지니거나 함축하고 있는 집합(Weber, 1990; 김석우 외, 2015: 334에서 재인용)으로서, 귀납적 혹은 연역적 절차에 따라 구성할 수 있다(Mayring, 2000; 김석우 외, 2015: 336에서 재인용). 본고는 문장 단위로 프로토콜화한 사고 구술 자료를 바탕으로 각각의 양상과 요인을 귀납적으로 코딩⁴⁸⁾하는 방식을 취하였는데, 이때 구체적인 코딩의 단계는 스트라우스와 코빈(Strauss & Corbin, 1998/2001)에서 제안한 ‘개방 코딩’, ‘축 코딩’을 중심으로 하였다.⁴⁹⁾⁵⁰⁾ 최초 범주를 생성하고 범주 간의 관계를 제시하기 위한 미시 분석(Strauss & Corbin, 1998/2001: 51)은 줄 단위 분석(line-by-line coding)을 기본으로 하였다. 그러나 모든 줄이 완전한 문장을 포함하지 않거나 모든 문장이 중요하지 않을 수도 있다는 점(Charmaz, 2006/2013: 115), 또한 구어 상황에서는 사용문(text sentence) 중에서도 소형문(minor sentence)⁵¹⁾이 주로 관찰된다는 점 등을 고려하여 필요한 경우 결속된(coherent)

48) 코딩은 국어교육 현상의 내면적 구조를 분석하기 위하여 자료에서 반복적으로 드러나는 패턴을 조사하여 일정한 코드를 부여함으로써 자료를 체계화하는 작업을 말한다(한철우 외, 2012: 97-98).

49) 스트라우스와 코빈(Strauss & Corbin, 1998/2001)은 질적 연구의 한 유형으로서 근거이론(grounded theory)의 방법론을 구체화하며, 연구 자료를 개념화(conceptualizing), 축소(reducing), 정교화(elaborating) 및 기술(relating)하는 일련의 코딩 절차가 하나의 이론을 구축하고 발전시키기 위한 수단이 되어야 한다고 보았다. 그러나 본고는 유형화된 학습자들의 수행 오류 양상을 통해 특정한 이론을 고안하는 데에 목적이 있는 것이 아니라, 수행 오류의 양상을 포착하고 유형화하는 작업 자체에 일차적인 목적을 두고 있으므로 여기서는 질적 연구 자료를 분석하는 하나의 기법으로서 코딩 절차를 활용한다.

50) 근거이론에서는 ‘개방 코딩 - 축 코딩 - 선택 코딩’의 세 단계를 거쳐 이론화가 이루어진다. 그러나 위의 각주에서 언급했듯 본고는 수행 오류의 양상 및 유발 요인 간의 관계를 통해 특정한 이론을 구축하려는 것이 아니라, 수행 오류의 양상과 그 유발 요인을 포착하고 범주화하는 것을 일차적인 연구 목적으로 상정한다. 따라서 주요 범주들을 통합하고 정교화하여 하나의 거시적인 이론을 형성하는 과정인 ‘선택 코딩’의 단계는 본고의 주된 분석 방법으로는 채택하지 않는다.

51) 해당 언어의 문법 원리에 따라 구성된 문장을 체계문(system sentence)이라고 할 때, 실제 사용되는 모습 그대로의 문장은 사용문(text sentence)이라고 한다. 체계문은 원칙적으로

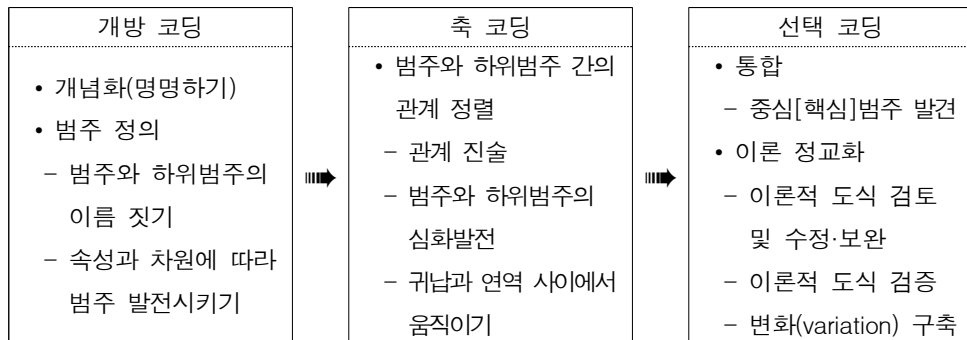
내용을 표현하고 있는 발화 덩어리(chunk)를 기본적인 분석 단위로 삼았다.

이에 일차적으로는 프로토콜 각각에 대한 개방 코딩을 통하여 기본적인 분석 범주를 구안한 뒤, 이를 다시 축 코딩하여 관련되는 범주끼리 유목화하고, 나아가 수행 오류의 양상 및 관여 요인의 핵심 범주 간 상호 관련성을 규명하고 이를 바탕으로 구체적인 분석 결과를 진술하였다.⁵²⁾ 이때 하나의 프로토콜을 분석 가능한 모든 범주에 복합적으로 귀속하여, 유기적으로 존재하는 탐구 수행의 양상 및 요인을 포화하여 분석하였다. 아울러 연구자의 주관성이 분석에 개입하는 영향을 최소화하고(Strauss & Corbin, 1998/2001: 39) 질적 분석한 내용의 객관성과 타당성을 최대한 확보하기 위하여 전문가 5인⁵³⁾의 협의 과정을 거쳐 구체적인 범주 구분 내지 개별 범주의 속성, 사례 등을 수정·보완하였다.

구체적인 자료 분석은 다음과 같이 이루어졌다. 본고는 앞서 1.3.에서 밝힌 ‘자료 분석 기준’에 근거하여 학습자들의 전체 문장 발화 중에서 교육적으로 합의된 문법 지식 체계와 상충하는 인지 구조가 관찰되거나, 구체적인 탐구의 단계를 불충분하고 미흡하게 수행하는 양상을 나타내는 발화를 수행 오류로 분류하였다. 이에 총 1842개의 문장 발화(일대일 참여자 총 1051개, 소집단 참여자 총 791개)가 수행

실제 언어생활에서 사용문으로도 쓰일 수 있다. 그러나 실제 상황에서는 한국어의 문법 원리에 따라 필요한 성분이 완전하게 구성된 완전문(full sentence)뿐만 아니라, 필요에 따라 완전문의 일부를 생략한 소형문(minor sentence)이 쓰이기도 한다. 완전문은 체계문일 수도 있고 사용문일 수도 있으나 소형문은 사용문으로만 성립된다(구본관 외, 2015: 209-210).

52) 스트라우스와 코빈(Strauss & Corbin, 1998/2001: 93-146)에서 제시된 코딩의 세부 절차를 정리하면 다음과 같다. 이때 스트라우스와 코빈(Strauss & Corbin, 1998/2001: 112, 123)은 개방 코딩과 축 코딩이 반드시 순차적인 분석 단계는 아니라고 하였으나 통상적으로는 자료에 나타난 현상들에 이름을 붙이는 개방 코딩이 일차적으로 수행된 뒤에 하나의 상위범주를 축으로 관련되는 하위범주를 연결시키는 축 코딩의 과정이 이루어지는 것으로 볼 수 있으므로 여기서는 아래의 표와 같이 순차적으로 이를 도식화하였다.



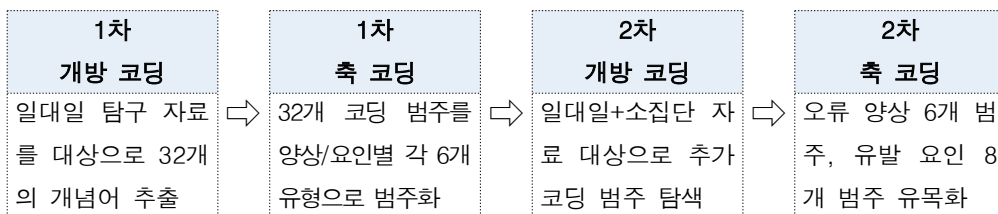
53) 문법교육 전공 박사과정 3인, 문법교육 전공 석사학위의 중등 교사 2인

오류에 해당하는 발화로 분류되었다. 이후 이들 발화를 대상으로 개방 코딩을 실시하여 32개의 개념어를 추출한 뒤 해당 발화에서 포착되는 인지 행위를 기술적(記述的)으로 나타내는 개념어는 표면의 양상 층위로, 그러한 행위를 야기한 원인으로 추정하여 서술한 해석적(解析的)인 개념어는 기저의 요인 층위로 구분하였다. 그리고 이 중 연관되는 것들을 축 코딩하여 각 6개의 범주로 수렴하였다.⁵⁴⁾ 이때 유목화한 범주를 바탕으로 기존에 1차 코딩한 프로토콜 자료를 재분석하여 누락된 또는 추가적인 코딩 범주를 탐색하였다. 이 과정에서 보완된 내용을 포함하여 기존 범주의 범위 또는 명칭을 수정하고, 기존 범주에 포함되지 않는 개념어는 추가 범주로 유형화하였다. 이에 수행 오류의 양상에 해당하는 세부 범주 6개와 그 유발 요인에 해당하는 범주 8개를 최종적으로 확정하고, 이 중 요인 범주는 II장에서 밝힌 요인들의 거시적 차원(학습자 요인, 탐구 문제 요인, 교사 요인)과 연관시켜 체계화하였다.⁵⁵⁾ 전체적인 유형화 과정과 실례는 <표 16>과 같다.⁵⁶⁾

- 54) 그러나 개방 코딩을 통해 추출한 개념어들의 층위 구분은 연구자의 임의적인 해석에 따른 것일 뿐 구체적인 수행 오류의 양상과 요인은 유기적이고 복합적으로 연결되어 있으며, 학습자 자료를 통해 포착 가능한 세부 범주들을 최대한 포괄적으로 드러내기 위해서는 하나의 사례를 다양한 측면에서 중첩적으로 코딩하는 것이 합당하다고 판단되는데, 축 코딩 단계에서는 1차 개념어들을 분석 관점에 따라 중복적으로 고려하여 범주화하였다.
- 55) 개방 코딩을 통해 추출한 32개의 개념어와 그 층위, 그리고 각 개념어들을 축 코딩한 범주는 다음과 같다. 축 코딩 범주는 위의 각주에서 언급한 바와 같이 중첩적으로 유형화되었는데, 밑줄과 진한 글씨로 강조 처리된 범주들이 수행 오류의 유발 요인에 해당하는 범주이다.

	개방 코딩 범주	층위	축 코딩 범주	
1	문장의 의미와 화용적 용법 혼동	양상	문법적 층위 혼동	
2	단어의 내재적 의미와 문법 요소의 통사적 의미 혼동	양상	문법적 층위 혼동	
3	다층위의 문법 개념 혼용	양상	문법적 층위 혼동	언어적 직관에 의존한 잘못된 개념 추론
4	직관적 인식	양상+요인	언어적 직관에 의존한 잘못된 개념 추론	
5	언어적 습관에 기인한 언어적 추론	양상+요인	언어적 직관에 의존한 잘못된 개념 추론	
6	단어의 작용역(scope) 혼동	양상	형태·의미적 구조 혼동	
7	특정 문법 요소의 다의적 의미 혼동	양상	형태·의미적 구조 혼동	불명료한 표상 및 진술
8	형태적 동일성만을 기준으로 한 문법 요소의 혼동	양상	형태·의미적 구조 혼동	탐구 자료/단계 누락
9	실질적 의미만을 기준으로 한 형태 분석	양상	형태·의미적 구조 혼동	문법적 층위 혼동
10	용언의 활용에 따른 형태적 차이 무시	양상	탐구 자료/단계 누락	
11	추론 내용의 왜곡	양상	탐구 자료/단계 누락	
12	추론 내용의 누락	양상	탐구 자료/단계 누락	
13	순환논증의 오류	양상	탐구 자료/단계 누락	지나친 모호성 용인
14	자신의 탐구 논리에 어긋나는 예에 대한 성급한 예외 판단	양상+요인	자의적 추론	낮은 집착력

<표 16> 학습자 수행 오류 분석의 전체 코딩 과정과 실제 예시



순번	발화자	문항	내용	양상		요인	
				개방코딩	축코딩	개방코딩	축코딩
68	M4 -H-3	Q3-2	'깨끗해요'도 그냥 말하는...	직관적 인식	언어적 직관에 의존한 잘못된 개념 추론	과제의 요구 사항 착오	과제의 표상 및 진술의 불명료성
69	M4 -H-3	Q3-2	이것도 그냥 약간 분위기를 풀어가기 위해서 말하는 말 아닌가요?	문장의 의미와 화용적 용법 혼동	문법적 층위의 혼동	과제의 요구 사항 착오	과제의 표상 및 진술의 불명료성
70	T (연구자)	Q3-2	분위기라면 뭔가 인사치레 같은?				

15	잘못된 추론을 뒷받침하기 위한 연역적 설명	양상+요인	자의적 추론	연쇄적 오류	메타인지 결여
16	잘못된 일차적 추론의 수용 및 강화	양상+요인	연쇄적 오류		메타인지 결여
17	잘못된 탐구 결론의 일반화	양상+요인	연쇄적 오류		메타인지 결여
18	문법의 규칙성에 대한 인식 부재	요인	문법과 탐구에 관한 구조적 이해 부족		
19	탐구 절차에 대한 이해 결여	요인	문법과 탐구에 관한 구조적 이해 부족		
20	탐구 목표에 대한 이해 결여	요인	문법과 탐구에 관한 구조적 이해 부족		
21	언어 단위별 형태 분석 시도의 부재	요인	문법과 탐구에 관한 구조적 이해 부족		
22	언어 단위별 의미 분석 시도의 부재	요인	문법과 탐구에 관한 구조적 이해 부족		
23	메타인지를 통한 반성적 점검 부재	요인	메타인지 결여	비명시적인 피드백	
24	추가적인 분석 기준 탐색 포기	양상+요인	낮은 집착력	탐구 자료/단계 누락	
25	세부 분석 기준에 따른 구체적 분석 포기	양상+요인	낮은 집착력	탐구 자료/단계 누락	
26	비문법적 표현의 경계 미확정	요인	지나친 모호성 용인		
27	상호 배치되는 추론 내용 포괄	양상+요인	지나친 모호성 용인	자의적 추론	연쇄적 오류
28	과제의 요구 사항 착오	요인	불명료한 표상 및 진술		
29	과제의 구조화 방식에 유도된 잘못된 추론	양상+요인	탐구 절차 안내 부재	자의적 추론	
30	과제에 주어진 정보에 한정된 탐구 수행	양상+요인	탐구 절차 안내 부재	탐구 자료/단계 누락	
31	추가 자료에 대한 분석 실패	양상+요인	과도한 추가 정보 제공	자의적 추론	
32	교수자의 비계에 이끌린 과잉 추론	양상+요인	비명시적인 피드백	자의적 추론	

56) <표 16>에서는 하나의 프로토콜이 하나의 코딩 범주에만 대응하는 듯 제시되었으나 이는 코딩 과정을 단편적으로 보이기 위한 것으로, 실제 분석 과정에서는 이론적 포화를 위해 개별 프로토콜로부터 추출할 수 있는 모든 개념어 및 범주를 중첩적으로 복수 코딩하였다.

71	M4 -H-3	Q3-2	네, 어... 근데 그냥 깨끗한 상태를 표현하는 말인 거 같아요.	단어의 내재적 의미와 문법 요소의 통시적 의미 혼동	문법적 층위의 혼동	언어 단위별 형태 또는 의미 분석 시도의 부재	문법과 탐구에 관한 구조적 이해 부족
----	------------	------	--------------------------------------	--	------------------	--	----------------------------------

그런데 학습자 자료를 수집하는 과정에서 다양한 탐구 수행 양상을 최대한 이끌어내고자 연구자가 일정 부분 개입한 탓에, 연구자 발화에 대한 유기적인 상호작용이 수행 오류로 포착되는 경우가 관찰되었다. 다시 말해, 연구자의 발화에 응답하거나 연쇄적인 반응을 보이는 과정에서 관찰된 학습자의 일부 수행 오류는 연구자가 제공한 모종의 피드백과의 관련성 하에서만 그 유발 요인을 정확히 분석할 수 있었다. 이에 본고는 연구자의 개입이 학습자들의 수행 오류를 유발한 지점들에 대한 코딩 범주가 II장에서 언급된 교사 요인의 하위로 포함될 수 있다고 보아, 이를 별도 분류하여 기술하였다. 관련 내용은 본 장의 3절에서 상술하도록 한다.

2. 문법 탐구에서 학습자가 보이는 수행 오류의 양상

학습자들이 보이는 수행 오류의 양상은 앞서 1.3.절의 ‘자료 분석 기준’에서 예각화한 방향에 의거하여 크게 두 가지 층위로 구분하여 유형화하였다. 문법 탐구 학습은 복잡한 언어 현상에 대한 학습자의 능동적인 지식 구성 과정을 통해 문법 탐구 능력을 향상시키는 것을 목표로 하는바, 이때 학습자가 구성해 내는 ‘지식’은 구조적·체계적 문법 규칙에 대한 명제적 지식을 포함하고 있을 뿐만 아니라 그러한 명제적 지식을 형성하기 위해 동원되는 탐구의 방법적 지식까지도 포괄하는 ‘탐구적 지식’이다. 따라서 본고는 교육적으로 합의되어 있는 문법 지식 체계와 상충하는 학습자의 과도기적 개념 체계가 투영된 경우와, 탐구의 단계적 절차를 과편적으로 수행하거나 과제에서 요구되는 인지 전략 내지 사고 기능이 불충분하게 구현된 경우를 상위 범주로 상정하고 이에 해당하는 구체적인 수행 오류의 양상을 분석하였다.

그러나 이와 같은 범주의 구분은 학습자의 수행 오류 양상을 체계적이고 총체적

으로 분석하기 위한 두 가지의 접근 기준일 뿐, 특정한 수행 오류를 배타적으로 포함하기 위한 것은 아니다. 근본적인 차원에서 볼 때 탐구의 대상인 명제적 지식과 이를 정립해 나가는 탐구의 방법적 지식은 유기적으로 융합되어 있고, 이에 학습자들의 개별 프로토콜은 분석 관점에 따라 중복적으로 코딩되었기에 각 상위 범주에 해당하는 세부 유형 및 사례는 일정 부분 중첩되는 성격을 띠는 면이 있다.

한편 실험의 설계 단계에서 다르게 구안한 탐구 수행의 물리적 상황 및 문법 탐구의 대상 내용 영역은 학습자들이 보이는 개별적인 수행 오류의 양상에 유의미한 영향을 미치지 않는 것으로 파악되었다. 우선 탐구 상황의 차이와 관련하여, 본고에서는 일대일 탐구 자료를 먼저 수집하여 분석한 뒤 추가적인 자료로서 소집단 탐구 수행 양상을 분석하였는데, 이때 소집단 탐구 자료에 대한 분석 결과 귀납적으로 도출된 수행 오류의 양상은 앞서 일대일 탐구에 대한 분석 내용에 모두 종속적으로 포함되는 것을 확인할 수 있었다.⁵⁷⁾ 또한 탐구의 대상이 되는 내용 영역의 차이와 관련하여서도 유의미한 차이가 나타나지는 않았는데, 예컨대 시간 표현에 관련된 과제의 해결 과정에서 포착되는 수행 오류의 양상이 부정칭/미지칭 대명사의 용법을 탐구하는 과제의 해결 과정에서도 유사하게 관찰된 것이다.

그뿐만 아니라 학습자의 학업 성취 수준 역시 수행 오류의 구체적인 발생 양상과는 크게 관련이 없는 것으로 나타났다. 예컨대 일대일 면담자 중 학업 성취도 ‘상’ 집단 학습자들이 하나의 탐구 과제를 해결하는 과정에서 산출한 전체 문장 발화는 평균 126.7개, 그중 수행 오류로 분석된 문장 발화는 평균 33.9개(전체 평균의 26.8%)였으며, 동일한 조건에 학업 성취도 ‘하’ 집단 학습자들이 산출한 전체 문장 발화는 평균 203개, 그중 수행 오류로 분석된 발화는 평균 67.5개(전체 평균의 33.3%)였다. 이러한 통계적 비교만을 놓고 보면 ‘하’ 집단 학습자들이 더욱 다

57) 탐구 수행 상황에 따른 주요한 차이는 연구 참여자들이 생성한 발화의 개수였는데, 이 또한 연구 결과에 유의미한 것이라고 보기는 어렵다. 연구자와의 일대일 면담 방식으로 탐구를 수행한 5명의 학습자들이 하나의 탐구 과제를 해결하기 위해 산출한 문장 발화는 평균 221.4개, 소집단 토의 방식으로 탐구를 수행한 6명의 학습자들이 하나의 탐구 과제를 해결하는 과정에서 개별적으로 산출한 문장 발화는 평균 103.7개로, 표면적으로 볼 때에는 일대일 탐구에 참여한 학습자들이 상대적으로 다양하고 풍부한 수행의 양상을 보였을 것으로 기대할 수 있다. 그러나 이는 단순히 탐구 수행에 소요된 물리적인 시간에 영향을 받은 것으로 볼 수 있다. 일대일 탐구 참여자들은 정기고사가 끝난 직후 또는 학기 초에 실험을 실시하였기에 별도의 시간제한 없이 자유롭게 탐구를 수행하도록 하여 각각의 탐구 과제별로 1시간~1시간 30분 동안 사고 구술을 진행하였지만, 소집단 탐구에 참여한 학습자들은 시험 기간에 자료를 수집한 결과 30~40분의 제한된 시간 내에 탐구를 수행하였기 때문이다.

양한 수행 오류의 양상을 보였을 것으로 추측할 수도 있으나, 실제 관찰된 양상을 살펴보면 일부 과제에서는 오히려 ‘상’ 집단 학습자들이 ‘하’ 집단 학습자들에 비해 다채로운 오류 양상을 보이는 것으로 관찰되기도 하였다.⁵⁸⁾

요컨대 구체적인 탐구 수행의 양상은 탐구 수행의 상황, 관련되는 문법 내용 지식의 차이, 또는 학습자의 학업 성취 수준에 따라 다르게 나타나는 것이 아니라, 학습자의 인지 구조, 탐구 수행 방식, 탐구 과제에서 유도하는 절차적 과정 및 인지 기능 등에 따라 달리 포착되는 것이라고 할 수 있다. 이에 본고는 전체 학습자들의 프로토콜로부터 추출된 개방 코딩 범주들을 종합적으로 축 코딩하는 과정을 통해 세부 범주를 명세화하였다. 앞서 1.3.절의 ‘자료 분석 방법’에서 언급한 바와 같이 본고는 개방 코딩 과정에서 32개의 코딩 범주를 도출하였는데, 그중 22개가 표면적인 오류 양상을 나타내는 개념어로 분류되었다⁵⁹⁾. 이를 다시 명제적 지식과 방법적 지식을 기준으로 구분한 뒤 관련되는 개념어들을 묶어 기준별로 각 3개씩의 축 코딩 범주를 구성하였다. 구체적인 분석 범주는 각 항에서 제시한다.

2.1. 문법 지식 체계와 상충하는 과도기적 개념 체계의 구성

언어 현상에 내재한 문법 규칙을 탐구 과정을 통해 귀납적으로 정립하기 위해서는 그에 관련되는 기초적인 문법 지식에 대한 이해를 바탕으로 합리적이고 수용 가능한 결론을 도출할 수 있어야 한다. 그러나 일부 학습자들은 내·외적 요인으로 인해 탐구 과정에서 자신만의 대안적인 개념 체계를 구축하고, 그에 따른 수행 오류를 빈번하게 보였다. 일부 경우에는 추가적인 언어 자료를 탐색하는 과정에서 귀납적으로 이러한 수행 오류가 보완되기도 하지만, 때로는 잘못 구성된 지식 체계의 간섭으로 인해 전체 탐구가 실패에 이르는 경우도 있어 주의를 요한다.

여기에 해당하는 구체적인 수행 오류의 양상은 ‘문법적 층위의 혼동’, ‘언어적 직

58) 일부 탐구 과제에서 학업 성취도 ‘하’ 집단 학습자들은 교착 상태에 빠져 특정 유형의 수행 오류를 반복적으로 보였고, 그로 인해 전체적인 수행 오류가 단조로운 양상으로 분석되었다. 그에 비해 학업 성취도 ‘상’ 집단 학습자들은 탐구 난관이 발생한 지점에 다각도의 인지적 노력을 투입함으로써 상대적으로 다양한 수행 오류의 양상이 관찰되었다. 그러나 이는 본고의 표집만을 대상으로 한 결과이므로 학업 성취 수준을 비롯한 여타 변인과 문법 탐구 수행 간의 관계를 일반화하기 위해서는 별도의 심도 있는 연구가 필요할 것이다.

59) 양상 층위로만 분류된 개념어 12개 + 양상 및 요인을 복합적으로 나타내는 개념어 10개

관에 의존한 잘못된 개념 추론', '언어 자료의 형태·의미적 구조 혼동'으로 유형화되었다. 이때 단순히 학습한 문법 지식을 재인하지 못하는 경우는 분석에서 제외했다. 앞서 본고는 기초적인 문법 지식의 이해를 전제로 한 능동적이고 구성적인 탐구 양상을 보고자 정규 수업을 통해 문법 개념에 대한 일차적인 이해를 보일 것으로 예상되는 고등학교 2-3학년 학습자를 연구 대상으로 한정하였다. 따라서 해당 탐구에 관련되는 문법 지식 자체가 학습자의 내적 인지 구조에 존재하지 않는 경우는 본고의 논의 대상에서 제외하는 것이 타당하다고 보았다. 또한 이전에 학습한 지식을 정확히 이해하고 있으면서도 실제 문제 해결 과정에서 적절하게 부러 쓰지 못하는 경우도 함께 제외하였는데, 이는 탐구 수행상의 오류라기보다는 기억 용량의 과부하와 같은 작업 기억(working memory)의 과제 처리 미숙으로 인해 상황을 잘 못 다루는 과정에서 일어나는 실수(Lannin et al., 2007; 김종백, 2010: 897에서 재인용)라고 보는 것이 적절하기 때문이다.

(1) 문법적 층위의 혼동

문법 탐구 과정에서 학습자들이 탐색하게 되는 언어 자료는 실생활에서의 언어 사용 맥락에서와 같이 음운, 형태, 통사, 의미·화용적 정보가 망라된 형식으로 제공된다. 따라서 정교한 문법 탐구를 위해서는 학습자들이 서로 다른 다양한 층위의 문법 개념을 총체적이면서도 적확하게 다룰 수 있어야 한다. 그러나 일부 문법 범주는 상호 중첩된 채로 개념화되어 있고⁶⁰⁾, 이러한 개념들을 동시에 다루어야 하는 맥락에서 학습자들은 문법 개념 간의 세밀한 층위 구분을 혼동하여 정교한 탐구적 지식을 추론해 내지 못하는 모습을 보이게 된다.

- ㄱ. 【M4-3-Q3】 ('그 옷은 저한테 너무 작아요'라는 예문의 종결어미에 대해 탐구하며)
 M4: 이거는... '작아요', 약간 부정적인 거 같아요. 그 옷은 작으니까 아니다, 이런 뜻. 작아요... 약간 부정인 거 같...

60) 이관희·조진수(2015)에서도 특정 문법 개념은 경계가 명확하지 않은 언어 현상을 하나의 범주로 확증한 결과이기에 개념을 정의하는 과정에 동원되는 세부 조건이 다층적일뿐더러 비전형적 경우까지도 포함한다고 하였는데, 이는 곧 언어 현상을 포착하는 특정한 문법 개념 자체가 체계 내에서 중층적이고 다면적인 속성을 갖는다는 것을 나타낸다.

- ㄴ. 【G2-2-Q2】 (선어말어미 ‘-았/었-’의 문법적 기능에 대해 탐구한 내용을 종합하며)
- S2: 그러니까 일단은 과거 시제를 나타내기도 하고,
 S3: 현재를 나타내기도 하고,
 S2: 상태를 나타내기도 하고...
- S1: 근데 이거 약간 그런 거 같지는 않아? 뭐라 해야 되지? 부정.
 S2: 부정? 좀 더 자세하게 설명해 봐. (중략)
 S1: 그러니까 이게, 이게 그냥 약간, 반, 반어법으로 얘기했잖아. (중략)
 S3: 아, 비꼬는 거처럼?
 S1: 어... 약간, (비꼬는 듯한 말투로) ‘너 다 먹었다?’ 이라는 거지. (중략)
 S2: 근데 내 생각엔 약간 그냥 애(점심 식사를 마치고 ‘아, 너무 배불러서 오늘 저녁은 다 먹었다.’라고 말하는 예문)는 너무 배부르다는 거를 다르게 표현... 과장해서 설명하기 위해서? 하는 말인 거 같아.

ㄱ과 ㄴ은 둘 이상의 문법 층위를 무의식적으로 넘나들며 비체계적인 분석을 수행하는 예이다. ㄱ은 종결어미에 대해 탐구하는 과정에서 문장의 축자적 의미와 화용적 용법을 혼동하고 있다. 학습자 M4는 문장의 종결 표현에 대해 탐구하라는 과제의 요구에 맞춰 제시된 예문의 종결 표현인 ‘작아요’에 주목한 뒤 그 축자적인 의미를 일차적으로 탐색하였다. 의미론의 차원에서 보면 ‘작아요’는 ‘작다’라는 어간의 실질적 의미와 ‘-아요’라는 어미의 형식적 의미를 합하여 ‘정하여진 크기에 모자라서 맞지 아니하다는 설명’의 뜻을 갖는다. 그러나 학습자 M4는 해당 문장의 화용적 맥락을 상정한 뒤, 고객이 옷가게 점원에게 불만을 표하는 것이라고 보아 종결 표현 ‘작아요’가 ‘부정’의 뜻을 나타낸다고 분석하였다.

ㄴ은 선어말어미 ‘-았/었-’이 표상하는 문법적 기능을 다면적인 관점에서 탐구해 보도록 하는 상황에서 나타난 수행 오류의 양상이다. 학습자들은 정규 수업에서 배운 내용을 토대로 ‘-았/었-’이 과거 시제 선어말어미라고 분석하였고, 이에 기본적으로 시제를 중심으로 하여 관련되는 의미 기능을 탐구하였다. 그러나 학습자 G1-S1은 제시된 예문의 화용적 맥락을 상정하여 ‘비꼰다’는 의미를 포착하였고, 이를 ‘-았/었-’으로부터 비롯되는 것이라고 해석하였다. 이러한 수행 오류는 토의에 참여한 다른 학습자들에게도 영향을 미쳤고, 결국 학습자 G1-S2 역시 문장의 의미를 화용론적 측면에서 해석한 ‘과장’이라는 용법을 ‘-았/었-’의 한 기능으로 분석하는 수행 오류를 보였다.

ㄷ. 【M4-3-Q4】 (관형사형 전성어미 ‘-(으)ㄴ/는’에 대해 탐구하며)

연구자: 왜 ‘깨끗’은 ‘한’이 자연스럽고, ‘작’은 ‘은’이 자연스럽고, 또 ‘싫’은 또 ‘은’이 자연스럽고...

M4: 그 문장 성분이 달라서.

연구자: 어떤 문장 성분?

M4: 그... 앞에 문장, 그 문장, 그 단어들이나 문장의 그런... 그, 형태소들이 다 다르잖아요. 그래서 말을 할 때 이제, 사람이 생각해 가지구 말을 하는데, 그거를 막, 이렇게 막, ‘그런데요, 그랬는데요, 한데요’ 이런 걸 생각하지 않고, 그냥 자연스럽게 말하려다 보니까 이렇게 자연스럽게 나오는 단어들을 쓰게 되는 거 같아요.

ㄷ은 분석하고자 하는 세부 지점에 관련된 다층위의 문법 개념을 혼용하는 수행 오류의 예이다. 학습자 M4는 현재시제 선어말어미 ‘-(으)ㄴ/는-’에 대해 탐구하는 과정에서 매개모음을 포함한 형태가 아니라 표기상 분절적으로 인식되는 형태를 분석해 냈다. 그러나 해당 형태들이 문장 내에서 수행하는 문법적 기능은 동일한 반면 왜 형태적으로는 다르게 나타났는지에 대해서 묻자 ‘문장 성분, 단어, 형태소’라는 서로 다른 층위의 용어들을 혼동하여 사용함으로써 결국 자신이 정확히 주목하여 분석하고자 하는 지점을 정교화하지 못하는 모습을 보였다.

(2) 언어적 직관에 의존한 잘못된 개념 추론

학습자들은 언어 탐구의 주체인 동시에 언어 사용의 주체이기도 하기에 탐구 과정에서 지속적으로 자신의 언어적 경험 또는 습관을 활용하는 모습을 보인다. 박진희 외(2018)는 모어 화자의 언어적 직관이나 경험이 탐구 과정에 적극적으로 개입된다는 점이 과학 탐구와 대비되는 문법 탐구의 특징이라고 하였는데, 김미나(2015)에서도 ‘문법 체계 내의 직관적 추론’ 양상이 학습자들이 보유한 문법 개념의 한 양태라고 분석한 바 있다. 이러한 직관적 추론의 양상이 주체적이고 발산적인 탐구 수행을 위해 스스로의 언어 자료를 탐색하는 모습으로 나타날 때에는 긍정적으로 기능할 수 있으나, 대개의 학습자들은 자신의 개념 체계상 부족한 부분을 보완하기 위한 임시방편으로 자신의 언어적 직관과 경험을 끌어 쓰므로써 잘못된 개념을 구성하는 수행 오류를 범한다.⁶¹⁾

- ㄹ. 【M5-3-Q3】 (종결 표현의 탐구 과정에서 '싫어요'와 '싫은데요'의 의미 차이를 비교하며)
 M5: '싫은데요'는 단순한 바람이고, '싫어요'는 완벽한... 빌리고 싶다고 말하는?
 연구자: 빌리고 싶다고 말한다는 거는 뭐예요?
 M5: 빌리고 싫어요. 소망하는 거?
 연구자: 소망과 바람은 어떤 차이가 있을까요?
 M5: 소망과 바람은, 소망은 자기가 원하는 거고, 바람은... 들어 줬으면 좋겠다?
 연구자: 그럼 결국에 내가 원하는 걸 니가 들어 줬음 좋겠다? 그러면 어떤...
 뭔가 큰 차이가 있나요?
 M5: 어... 없는 거 같은데.

ㄹ은 자료 분석을 위한 객관적이고 정밀한 근거를 제시하기가 어려워지자 스스로의 언어적 직관에 의존하여 의미를 잘못 추론하는 예이다. 학습자 M5는 종결 표현을 탐구하는 과정에서 '-데요'와 '-아요/어요'라는 종결 어미의 쓰임이 어떠한 의미적 차이를 야기하는지 추론하고자 하였다. 이에 '-데요'와 '-아요/어요'가 서로 다른 의미 기능을 나타내는 종결어미라는 것까지는 스스로의 개념 체계를 바탕으로 분석해 내었으나, 각각이 정확히 어떠한 의미 기능을 나타내는지에 대해서는 충분한 정보를 가지고 있지 않았다. 이에 자신의 언어적 경험을 반추하여 '싫은데요'와 '싫어요'라는 종결 표현이 어떠한 차이가 있었는지 제시하고자 하였으나 이 과정에서 '싫다'라는 용언의 어휘적 의미가 개입함으로써 결국 부적절한 추론에 이르렀다.

- ㄱ. 【M3-3-Q4】 (동사/형용사의 관형사형 어미에 대하여 탐구하며)
 M3: 동사는 앞에 받침에 따라서 '-느'이 오는지 '-은'이 오는지, 또 다시 시제에 따라서 '-는'이 오는지가 다른 거 같아요. 그래서 '가다'는 '가는', 이게 지금 자주 간다는 말이고, '먹은'은 '아까 먹은 음식', 그러니까 과거 느낌이 있는 거 같아요.
 연구자: 그럼 '주다'도 '먹은'처럼 과거로 표현하고 싶으면 어떻게 할 수 있을까요?
 M3: 어... '주다'... '주은' 선물? 아닌데.... '줬던 선물'... 어? 이거는 왜 '줬던'이죠?

61) 이때 직관은 수행 오류를 야기하는 요인의 층위에서 다루어질 수 있으나 학습자의 언어적 직관 자체를 부정적인 요인이라고 단정하기는 어려우며, 경우에 따라서는 직관적인 추론이 합리적인 탐구 지식의 구성으로 이어질 수도 있다. 이러한 점을 고려하여 여기서는 언어적 직관에 따른 탐구 수행이 결과적으로 부적절한 것으로 판단된 경우에 초점을 맞추어, 표면적인 수행 오류의 양상 차원에서 이를 서술한다.

주다, 줬다..., 내가 개한테 선물을 줬다, 줬던 선물.... 어, 잠깐만요. 근데 그러면 '먹었던'은 뭐지? 왜 '먹다'는 두 개로 되는데 '주다'는 이거만 되지?

- ㄴ. 【G2-2-Q2】 (선어말어미 '-았/었-'에 대해 탐구하는 과정에서 제시된 예문을 분석하며)
- S2: '어, 늦었다' 하면 이거 뭐지?
- S3: '늦었다' 하면 가는 도중에 하는 말 아니야? (중략)
- S2: 근데 '늦다'는 나 현재 시제로 말하는 걸 본 적이 없는데? '늦는다'... '나 늦는다'
- S1: 아니야, 근데 진짜 '늦었다'는 그거밖에 생각해 본 적이 없어. '어? 늦었다!' 이거밖에 없어.
- S2: 그럼 이거 3번(방 안에 막 들어서면서 '늦었어요. 죄송해요.'라고 말하는 예문)이랑 똑같은 거잖아.
- S1: 늦었어요? 이 사람이 그냥 아무 생각 없이 이야기하는 거 아닐까?
- G2: (다 같이 3번 예문 '늦었어요. 죄송해요.'에 대해 잠시 이야기하다가)
- S1: 뭔가? 모르겠어.

ㄱ과 ㄴ은 언어적 직관의 개입이 학습자가 구성하는 탐구적 지식의 개념 체계에 부정적인 영향을 미쳐 그로부터 파생되는 수행 오류를 야기하는 예이다. 학습자 M3은 관형사형 어미의 이형태에 대해 기존에 이미 알고 있었고, 제시된 언어 자료에 대한 탐색을 통해 해당 이형태들의 문법적 기능을 정리해 내었다. 그러나 추가 자료인 '주다'를 처리하는 과정에서 평상시의 언어적 직관('줬던')이 개입하여 '준'이라는 올바른 형태를 재구해 내는 것을 방해하고, 앞선 탐구 수행을 통하여 이미 적절하게 구성해 낸 개념 체계에도 부정적으로 간섭하는 양상을 보였다.

ㄴ에서 학습자 G2-S1과 G2-S2는 제시된 예문을 분석하는 과정에서 각기 다른 언어적 경험을 회고하였다. 학습자 G2-S2는 '늦다'를 현재 시제로 말해 본 적이 없다고 떠올린 반면, 학습자 G2-S1은 목표 지점에 도달하기에 앞서, 이동하는 도중에 '늦었다'고 말하는 장면만을 상기하였다. 그런데 이때 '늦었다'가 표상하는 바는 목표 지점에 도달한 상황에서의 자신의 상태에 해당하는 것이라고 보아, 이동 도중의 '늦었다'라는 발화는 미래 시제를 나타내는 것으로 분석하였다. 이러한 개별적인 언어적 직관에 따른 잘못된 추론의 내용이 소집단 내에서 상충되자, 학습자 G2-S1은 결국 자료에 대한 정밀한 분석을 포기하고, 탐구 수행을 중단하려는 모습까지 보였다.

(3) 언어 자료의 형태·의미적 구조 혼동

문법 현상으로서 하나의 개별적인 언어 형태는 그 자체의 중층적인 구조로 분석될 수 있으며, 나아가 다른 언어 형태가 표상하는 문법 개념과의 관계망 속에서 조직화된 개념으로도 이해할 수 있다. 그러나 개별 문법 개념과 각각의 언어적 층위를 분절적으로 학습하여 문법 체계의 유기적 속성을 거시적으로 인식하지 못하는 학습자들은 어떠한 개념이 가지고 있는 형태, 기능, 또는 의미적 속성 중 한 가지에만 주목하여 일차원적인 범주화(김미나, 2015)를 하는 경향을 보인다. 이때 특정 개념이 어떤 범주에 포함된다고 보는가에 따라 그 특성을 추론하는 방향이 달라진다는 점(Chi et al., 1989; 김민성, 2014: 606에서 재인용)을 고려하면, 언어 자료 간의 형태적 동일성 또는 특정 언어 형태가 가진 의미의 다층성 등으로 인하여 탐구해야 할 특정 언어 현상을 잘못된 구조 체계 내에서 분석하는 것 역시 학습자들이 보이는 수행 오류의 양상으로 파악할 수 있다.

8. 【M4-3-Q4】 (관형사형 전성어미에 대해 탐구하며)

M4: '환하게 웃는 모습' 이거는 '웃는다'잖아요. 근데 그냥 뭐뭐다, 뭐뭐다 이렇게 하는 거는 그냥 끝마치는 문장인데 이거는 지금 끝나는 게 아니고 뭐를 꾸며 주는 역할이니까 그냥 '웃는' 이렇게만 하는 거예요.

연구자: 그럼 '예쁜'은 어때요?

M4: 예쁜, 예쁘다.... 예쁘다? '예쁘다'의 '예쁘'.... 그러면 '예쁘'에, '예쁘'인데, '예쁘', '예쁘다'.... 원래 '예쁘다'인데? '예쁘'인데? (잠시 고민하다가) 아, 이게, 오, 알았어요. 이게 그냥 '예쁘다' 이렇게 하면, 이게 '다'가 들어가면은 끝마치는 문장인데, 이거를 그냥 '웃는'처럼 '예쁘' 이렇게만 하면 이상하니까 그래서 여기 그 '니' 받침이 추가로 들어가는 거 같아요.

8에서 학습자 M4는 종결어미 '-다'의 문법 기능을 혼동하는 모습을 보인다. 종결어미 '-다'는 ① 어떤 사건이나 사실, 상태를 서술하는 뜻을 나타내는 종결어미, ② 간접적으로 청자나 독자를 상정한 상황인 일기문이나 신문 기사의 제목 따위에서 과거의 동작을 간략하게 진술하는 데 쓰는 종결어미, ③ '이다'나 용언의 활용형 중에서 기본형을 나타내는 종결어미(표준국어대사전 참고)라는 다의적인 의미 구조를 지니고 있다. 위의 탐구 상황은 용언의 활용에 관련된 것이므로 ③의

의미로 분석하는 것이 적절하다. 그러나 학습자 M4는 ①을 근거로 탐구를 수행하였다. 그 결과 ‘웃는’의 어미를 분석하는 과정에서 기본형 ‘웃다’가 아닌 서술문 ‘웃는다’를 탐색하였고, 어미가 생략된다는 식의 부적절한 결론을 도출하게 되었다.

○. 【G2-2-Q4】 (관형사형 전성어미에 대해 탐구하며)

S2: 그러니까 ‘받-’ 뒤에는 왜 ‘은’이 오고 ‘웃-’ 뒤에는 왜 ‘는’이 오지? (중략)

S1: ‘은, 는’은? 뭐가 다른데?

S3: 은, 는, 이, 가.

S2: 그니까. ‘은, 는, 이, 가’가 왜 다른지 모르겠어.

S1: ‘은, 는’은 그냥 그거 아니야? ‘을, 를’처럼?

S2: ‘을, 를’은 뭘로 따져? (중략)

S2: ‘이, 가’는 받침에 따라서 다른 거 아니야?

S1: ‘을, 를’은? (중략)

S2: 그거는 다 그냥 받침에 따라서 다른 거고, 애(가는, 웃는, 받은)는 근데 왜 받침이랑 상관이 없지?

○에서 소집단 2(G2)의 학습자들은 관형사형 전성어미에 대하여 탐구하는 과정에서 ‘은, 는’이라는 형태를 분석해 냈지만, 형태적 동일성에 이끌려 이를 보조사 ‘은, 는’과 혼동하였다. 이에 보조사 ‘은, 는’이 선행 체언의 받침 유무에 따른 음운론적 조건에 따른 교체형(alternant)⁶²⁾이라는 점을 추론하고, 이를 다시 제시된 언어 자료에 연역적으로 적용하는 수행 오류의 양상을 보였다.

62) 이형태의 교체는 그 조건에 따라 음운론적으로 조건 지어진 교체(phonologically conditioned alternation)와 형태·어휘론적으로 조건 지어진 교체(morpholexically conditioned alternation)로 구분된다. 전자는 어간이 양성모음이면 ‘-았-’, 음성모음이면 ‘-엇-’으로 어미가 실현되는 것과 같이 음운론적인 조건에 따른 이형태이고, 후자는 특정 단어 뒤에서만 교체가 실현되는 이형태를 말한다.(고영근·구분관, 2008: 30-31)

2.2. 탐구 과정에 요구되는 인지 행위 및 전략의 부적절한 실현

탐구 과정에서 수행상의 오류가 발생하는 난관 상황에 봉착한 일부 학습자들은 이를 타개하고 합리적인 탐구 결론을 도출하기 위해 다양한 인지적 노력을 투입한다. 그러나 이 과정에서 특정한 인지 행위를 파편적으로 수행하거나 요구되는 인지 전략을 불충분하게 적용하였을 경우 추가적인 수행 오류의 양상이 관찰되었다. 이에 해당하는 수행 오류의 양상은 앞서 언급한 코딩의 절차를 거쳐 ‘탐구 자료 또는 단계의 특정 부면 누락’, ‘탐구적 지식 간의 자의적인 관계 설정’, ‘일차적 오류 미인식으로 인한 연쇄적 오류’의 세 가지로 최종 유형화되었다.

(1) 탐구 자료 또는 단계의 특정 부면 누락

학습자들은 간혹 탐구 자료의 일부를 배제하고 탐구를 수행하거나, 거쳐야 할 탐구 과정을 소략화하거나 건너뛰는 모습을 보였다. 이러한 누락은 주로 학습자가 자각하지 못한 상태에서 비의도적으로 일어났으나, 때로는 학습자가 자신의 탐구 수행을 정당화하거나 개괄적인 수준에서 마무리하기 위해 의도적으로 특정 자료 또는 단계를 누락하기도 하였다.

ㄱ. 【M5-3-Q5】(대명사 ‘아무’와 ‘누구’의 의미 차이를 탐구하며)

M5: 일단 첫 번째 ‘아무’는 전체를 나타내는 거예요. (중략) 두 번째 ‘아무’는 전체 중에서 누군가... 그냥, 그 전체 중에서 일부, 일부를 표현해 내는 거 같아요. 그리고 첫 번째 ‘누구’는 음... 그, 한 대상. 그리고 두 번째는... ‘누구나’, 이 ‘누구’는 전, 전부 다. (중략)

(분석한 ‘아무’와 ‘누구’의 의미를 총 정리해 보라는 연구자의 요구에)

M5: 똑같은 거 같은데? 음... (중략) ‘아무’는 진짜 그냥 광범위한 거고, ‘누구’는 두 개로 나뉠 수 있어요. 특정한 일부, 특정한 것과 광범위.

ㄱ에서 학습자 M5는 제시된 자료에서 대명사 ‘아무’와 ‘누구’의 쓰임을 각기 분석하여 나름의 탐구적 지식을 구성해 내었다. 그런데 이 과정에서 자신이 분석한 일부 내용을 누락하는 모습이 포착되었다. 학습자 M5는 일차적인 추론 단계에서 대명사 ‘아무’가 전체 또는 일부를 가리키는 두 용법으로 사용된다고 분석하였다.

그러나 최종적인 탐구 결론을 도출하는 과정에서 기존의 분석 내용을 그대로 종합할 경우 대명사 ‘아무’와 ‘누구’의 구분이 어려워진다는 점에 혼란을 느껴, 결국 자신이 구성한 탐구 내용의 일부를 누락하는 모습을 보였다.

ㄴ. 【G1-2-Q2】 (선어말어미 ‘-았/었-’의 문법적 기능에 대해 탐구하며)

- S1: 이게(4번 예문 ‘숙제도 하나도 안 해 놓고... 넌 내일 학교 가면 혼났다.’) 왜 현재야? 난 과거 같아.
 S3: 그러니까 미래를 과거처럼 표현한 거 같다? (중략)
 S1: 형용사는 현재인 거고 동사는 과거인 게 아닐까?
 S2: 아, 그래서 애(4번 예문)가 과거였으면 좋겠다고?
 S3: 그러면 꼭 형용사가 현재라면 다른 형용사를 얘기해 보자.
 S1: 이거 두 개, ‘가지다’랑 ‘닭다’.
 S3: 그 케이스만? 다른 거 얘기해 봐. 예를 들어서 ‘예쁘다’, ‘예뻐다’...
 S1: 그러니까 개는 과거잖아. 그러니까 ‘가지다’랑 ‘닭다’ 빼구...
 S3: 아, 그냥 ‘가지다’랑 ‘닭다’를 예외로 치고 싹 다 과거로 몰아 버리자고? 무언가를 과거인 것처럼 표현을 하되, 그러니까 과거 시제거나, ‘닭다’랑 ‘가지다’는 예외인 걸로 하면 깔끔하긴 하다.

ㄴ에서 학습자 G1-S1은 ‘-았/었-’이 형용사와 결합하면 현재, 동사와 결합하면 과거 시제를 나타낸다는 잠정 결론을 도출하였는데, 이를 뒷받침하고자 특정 예문에 대한 해석을 의도적으로 끼워 맞추고, 기존의 탐구 과정에서 정밀한 결론 도출을 위해 시도했던 추가 자료 탐색 및 다각적 분석 등의 인지적 투입을 아예 포기해 버리는 듯한 수행 오류를 보였다. 이러한 양상은 소집단 내의 다른 학습자들에게도 영향을 미쳐, 기타 언어 자료에 대한 합리적이고 정밀한 분석 없이 성급하게 탐구 결론을 일반화하여 진술하려는 수행 오류로 이어졌다.

(2) 탐구적 지식 간의 자의적인 관계 설정

본고는 앞서 정지현(2012)의 표현을 원용하여, 탐구 문제에 주어진 언어적 현상에 대한 분석을 통해 구성하게 되는 문법 규칙을 ‘탐구적 지식’으로 볼 수 있다고 하였다. 그런데 탐구 자료로 주어지는 언어 현상은 명제적 지식을 학습하는 상황에서와 같이 전형적 사례만으로 제시되는 것이 아니라 실생활 맥락에서의 자연스

러운 언어 사용 양상을 대상으로 하기에 비전형적, 혹은 경계적 사례까지도 포괄하여 제시된다. 그러나 이러한 비전형적·경계적 사례들에 대해서는 그것이 표상하는 특정한 문법 개념을 정확히 포착해 내기가 어렵고(이관희·조진수, 2015: 138), 이에 일부 학습자들은 자료에 대한 자의적인 해석 및 추론을 시도하는 수행 오류를 보이게 된다. 이때 학습자들은 자신이 잘못 추론해 낸 탐구적 지식을 뒷받침하기 위해 비논리적인 연역적 설명을 수행하기도 하고, 이에 실패할 경우 해당 언어 현상은 예외적인 것이라고 선언하며 더 이상의 탐구를 포기하는 모습을 보였다.

ㄷ. 【M1-2-Q2】 (선어말어미 '-았/었-'이 표상하는 시제에 대해 탐구하며)

M1: '었'은 지금 과거에 쓰였고, '았'은 어디에든 쓰일 수 있고... 이 정도가 차이가 있는 거 같아요. '었'은 현재나 미래에 쓰는 경우가 없는 거 같아서. 근데 '았'은 일단 과거로 쓰이긴 하는데 앞에 시제를 나타내는 다른 표현에 따라서 과거가 될 수도 있고 현재가 될 수도 있고 미래가 될 수도 있는 거 같아요.

(이를 토대로 탐구를 수행하던 중 '숙제를 하나도 안 했어?'라는 예문에 대해)

M1: 음, 이거는 과거에 안 한 거니까, 과거 시제. 과거형. 근데 여기도 '지금'이 들어갈 수 있네? 그러면, '너 지금 숙제를 하나도 안 했어?' '지금'은 확실히 시제를 나타내 줄 수 있는 말인 거 같은데. '지금'은 확실히 현재인 거 같고. 음... '지금 숙제를 하나도 안 했어?' 음... '지금'... 나는 지금 안 했어요. 나는 지금 할 거예요? 미래는 아닌 거 같고. 나는 지금 안 했어요. '지금'이 약간... 음, '나는 지금 숙제를 안 했어요', '안 했어요', '지금 숙제를 안 했어요' 이 안 한 게 과거에 안 한 건데. 과거부터 지금까지 안 한 건가? 근데 '지금'은 현재를 말하는 거니까, 그러면 결국에는 이걸 현재로 보는 게 맞는 거 같아요.

ㄹ. 【M4-3-Q3】 (종결표현의 탐구 과정에서 어간과 어미를 분석하며)

M4: 그... 이렇게 다른 문장들은 좀, 딱딱 떨어지는데, 이게 지금 이 두 문장('보요/보는데요'와 '아니예요/아닌데요'가 포함된 예문)만 그렇잖아요. 그니까, 문장을 쓰다가 가끔 이런 문장들이 나올 수 있는... 그런 현상? 예외적으로.

(그 예외가 무엇인지 체계적으로 정리해 볼 수는 없겠냐는 연구자의 질문에)

M4: 어... 그건 어려워요. 애네의 뭔가... 공통점은 찾을 수가 없어요. 그래서 일단 애네는 왜 그런지 모르겠는데 예외예요, 그냥.

ㄷ은 학습자가 자신의 탐구 결론을 뒷받침하기 위해 개별 언어 현상에 대한 추론 내용과 그 기저에 존재할 것으로 예상되는 문법 규칙을 자의적으로 연결하는 예이다. 학습자 M1은 제시된 자료들에 대한 탐구를 통해 선어말어미 ‘-았-’이 기본적으로는 과거 시제를 나타내나 문장에 함께 쓰인 시간을 나타내는 다른 어휘 등에 따라 현재 또는 미래 시제를 나타내기도 한다는 잠정적인 탐구 지식을 도출하였다. 그러나 ‘너 지금 숙제를 하나도 안 했어?’라는 예문에서 ‘했어’가 기본적으로 ‘하다’라는 어간에 ‘-았-’이 붙어 활용된 것이라고 보고, 이때 ‘-았-’이 표상하는 시제가 과거라고 추론해 냈음에도 자신이 앞서 도출한 탐구 지식을 고수하는 과정에서 수행 오류가 발생하였다. 즉, 해당 예문에 ‘지금’이라는 시간 표현이 쓰였으므로 이때의 ‘-았-’ 역시 현재 시제를 나타낸다고 자의적으로 해석한 것이다. 이에 반해 ㄷ은 자의적인 관계 설정을 시도하다가 그마저 어렵다고 느끼자 이를 예외라고 처리해 버리는 모습을 보인다.

(3) 일차적 오류 미인식으로 인한 연쇄적 오류

학습자들은 문법 탐구 과정 중에 난관 상황에 봉착하면 여러 가지 수행 오류의 양상을 보이거나, 언어 자료에 대한 추가적인 탐색과 후속 탐구 과정에서의 적절한 인지 전략의 투입을 통해 자신이 보인 수행 오류를 자각하고 수정할 수 있다. 그러나 일차적으로 발생한 오류를 스스로 인식하지 못하는 경우, 이것이 고착되어 연쇄적인 오류의 시초로 작용하게 된다.

ㄱ. 【M2-2-Q2】 (선어말어미 ‘-았/었-’이 나타내는 시제에 대해 탐구하며)

M2: 일단 ‘았’은 현재야. ‘었’은 과거야. 여기서 봤을 때, 그냥 단순하게 생각하면은 ‘너 다했니? 지금 다했어’ 현재잖아. 지금 왔고, 지금 일어났고, 지금 갔고. 그런데 ‘늦었어’ 하면 ‘었’은 과거에 늦은 거를 말한 거고, (중략) 뭔가 과거랑 현재로 나뉘는 거 같았는데, 근데 ‘어제 친구를 만났어’는 ‘만나다’ 하면은 ‘았’이 현재형인데, ‘어제’라는 과거 시제가 붙으니까 과거가 돼 버렸어. (중략) 이게... ‘았’이랑 ‘었’의 차이는 잘 모르겠는데, 앞에 어떤 시제가 오느냐에 따라서 이것(‘-았/었-’의 시제)도 바뀌는 거 같애. (중략) 이게 현재로도 쓰이고 과거로도 쓰이고 하는 거 같애, ‘았’은. 근데 ‘었’은, 앞에... 무조건 과거가 와야 돼. 얘는 과거를 나타내는 거여서 이, 미래가 올 수 없어.

口에서 학습자 M2는 언어적 직관에 의존하여 선어말어미 ‘-았-’과 ‘-었-’의 의미 기능을 분절적으로 인식하는 수행 오류를 보였다. 후속 탐구 과정에서 이를 수정할 기회가 있었음에도 학습자 M2는 자신의 일차적 추론이 오류라는 것을 인지하지 못했기에 결국 추가적으로 분석한 내용 일부를 누락하고, 스스로의 잘못된 잠정 결론을 그대로 수용하여 종합하는 모습을 보였다.

ㄴ. 【G1-2-Q4】(관형사형 전성어미에 대해 탐구하며)

S1: (가는'은) '가-ㄴ-은' 아니야?

S2: '간다' 아니야? 가다.

S1: '간다'. '가-ㄴ'.

S3: '간다'는 지금 현재가 붙은 거지. (중략)

S1: '간은' 아니야? '가, ㄴ, 은'.

S2: '가, 는'. 기본형이 '가다'잖아.

S3: '가, ㄴ, 은'이라고?

S1: 어.

S3: 아니야, '는'이 있어, 따로.

(중략)

S2: '가+는' 아니야?

S3: '가+는'일걸?

S1: 아니야. 아니, 봐봐. 받침이 없으면은 '가-' 하면은 '-ㄴ'이 붙어야 된단니
까? (중략) 받침이 없으면 밑에 'ㄴ'이 붙는다고.

(관형사형 전성어미의 이형태들에 대해 종합적으로 설명해 보라는 연구자의 요구에)

S3: 관형사형 전성어미 'ㄴ'이 있고, 그 다음에 전성어미 말고 그... 파생접사.

S1: 그럼 애랑 애의 차이는 뭐야? '받은'이랑 '웃는'. 왜 '은'이고 '는'이야?

S3: 그러니까 그걸 파생접사로 봐야 되나.

ㄴ에서 학습자 G1-S1은 '가다'의 관형사형 '가는'을 '가-+-ㄴ+-은'이라고 분석하는 일차적 수행 오류를 보였다. 이는 형용사와 결합하는 현재 시제 관형사형 전성어미 ‘-(으)ㄴ’의 용법에 이끌린 것으로 볼 수 있다. 그런데 학습자 G1-S1이 이를 오류로서 인식하지 못하고 후속 탐구 과정에서도 자신의 잠정 결론을 고수하자, 적절한 추론을 수행하던 학습자 G1-S2와 G1-S3에도 영향을 미쳐 결국 동시에 결합하는 현재시제 관형사형 전성어미 ‘-는’을 관형사형 어미가 아닌 파생접사라고 분석하려 하는 파생적인 수행 오류가 관찰되었다.

3. 문법 탐구 과정에서 학습자의 수행 오류를 심화하는 요인

본고에서는 학습자가 보이는 수행 오류(miscue)가 단순히 교정과 제거의 대상이 아닌 학습자의 현재 상태에 대한 단서이자 지표로서 교육적으로 의의를 갖는다고 보고, 개별 수행 오류의 표면적인 양상은 이와 관련된 기저의 세부 요인이 결여 또는 결핍되어 있음을 드러내는 것이라고 간주한다. 이에 이 절에서는 앞서 II 장 2.2절에서 살펴본 문법 탐구 과정에서의 수행 오류를 유발할 수 있는 요인에 대한 이론적 체계와, 학습자들이 자신의 탐구 수행에 대하여 소추 보고한 내용을 참고로 하여 관련되는 요인을 학습자의 인지적·정의적 요인, 탐구 문제 요인, 교수자 요인으로 나누어 정리하였다. 이때 각 요인들은 본 장의 1.1.절에서 서술하였듯 문법의 구조적 지식에 대한 이해 또는 태도 요소보다는 탐구의 방법적 지식 내지 탐구를 통해 구성해 낸 탐구적 지식, 그리고 탐구 활동 수행의 태도 등의 내용 요소에 초점을 맞추어 분석된 것이다.⁶³⁾

3.1. 학습자 요인

강승호(1992)는 학습에 영향을 미치는 학습자 변인을 지적 특성 변인과 비지적 특성 변인으로 나눌 수 있다고 하였는데, 전자에는 지능, 인지 양식, 선행 학습 정도 등이, 후자에는 학습에 대한 흥미, 태도, 가치관, 동기, 자아개념, 학습 양식 등이 해당된다. 이때 후자는 주로 정의적 특성 변인이라고 불린다. 본고의 학습자 자료를 질적으로 분석한 결과, 문법 탐구 학습에서의 수행 오류를 유발하는 학습자 요인도 이 두 가지의 측면에서 살펴볼 수 있었다. 연관되는 코딩 범주들을 유형화한 결과, 인지적 요인과 관련해서는 ‘문법과 탐구에 관한 구조적 이해 부족’, ‘메타인지를 통

63) 주의할 점은 이 장에서 밝히는 특정한 요인이 특정한 수행 오류 양상을 유발하는 식으로 대응되지는 않는다는 것이다. 표면적으로 관찰되는 개별 수행 오류들은 기저의 요인이 복합적으로 작용하여 발생하는 것일 뿐만 아니라 구조적 문법 지식을 포함한 모든 내용 요소가 불완전하게 학습된 결과라고 할 수 있다. 따라서 본고에서 밝히는 요인들은 제한적인 연구 목적과 접근 관점에서 한정적인 표본을 토대로 범주화된 것으로 볼 필요가 있다. 향후 일반론적인 차원에서 문법 탐구 수행 오류의 제반 요인을 밝히는 후속 연구가 이루어져야 할 필요가 있다.

한 반성적 점검의 결여'가, 정의적 요인과 관련해서는 '낮은 수준의 과제 집착력', '모호성에 대한 지나친 용인' 등이 수행 오류에 고착되는 학습자들에게서 특히 많이 발견되는 모습을 확인할 수 있었다.

(1) 인지적 요인

① '문법'과 '탐구'에 관한 구조적 이해 부족

문제 해결 과정에서 학습자 요인의 하나인 '구조적 지식'은 어떠한 내용 체계에 포함되는 개념들이 어떻게 상호 연관되는지에 대한 지식으로 기억 속 개념들 간 관계의 조직화를 일컫는 학습자의 인지 구조 그 자체를 뜻한다(Shavelson, 1972). 이때 학습자의 인지 구조가 탐구의 대상이 되는 내용 영역의 구조화 방식과 최대한 유사할수록 문제 해결이 효과적이고 정합적으로 추동되리라고 기대할 수 있다. 이러한 견지에서 볼 때 문법 탐구를 성공적으로 수행하기 위해 학습자는 '문법'과 '탐구'라는 각 체계의 조직화 방식에 익숙해질 필요가 있다. 구체적인 예를 들자면, 특정 문법 개념은 음운, 형태, 통사의 층위에서 다면적인 관계를 맺고 있다는 점, 따라서 각각의 언어 표현은 상호 관련성하에 유기적으로 분석될 수 있다는 점, 탐구는 순환적이고 회귀적인 일련의 인지 과정들로 이루어진다는 점, 문법 탐구는 그러한 복합적인 과정을 통해 파편적으로 나열된 언어 현상의 기저에 있는 통섭적인 원리를 밝히고자 한다는 점 등등 '문법'과 '탐구'라는 두 가지 학습 체계의 기본 전제를 공유해야 하는 것이다.

그러나 일부 학습자는 '문법'과 '탐구'의 구조에서 가장 기본적인 전제조차 이해하지 못하고 있는 듯한 모습을 보였는데, 이러한 학습자들은 여러 수행 오류를 보이거나 그러한 오류에 고착될 경우 탐구 수행 자체를 아예 중단하기도 했다.

ㄱ. 【M4-3-Q4】 (관형사형 전성어미 '-(으)ㄴ/는'에 대해 탐구하며)

연구자: 왜 '깨끗'은 '한'이 자연스럽고, '작'은 '은'이 자연스럽고, 또 '싫'은 또 '은'이 자연스럽고...

M4: 그 문장 성분이 달라서.

연구자: 어떤 문장 성분?

M4: 그... 앞에 문장, 그 문장, 그 단어들이나 문장의 그런... 그, 형태소들이 다

다르잖아요. 그래서 말을 할 때 이제, 사람이 생각해 가지구 말을 하는데, 그거를 막, 이렇게 막, '그런데요, 그랬는데요, 한데요' 이런 걸 생각하지 않고, 그냥 자연스럽게 말하려다 보니까 이렇게 자연스럽게 나오는 단어들을 쓰게 되는 거 같아요.

ㄴ. 【M4-3-Q4】 (ㄱ의 탐구 내용을 정리하며)

M4: 그, 다른 사람들이 들을 때 이제 자연스럽, 더 듣기 편하게 말을 하기 위해서, 그리고 자기도 말할 때 되게 편안하게 말할 수 있게 발음을 하다 보니까 '한', '은' 이렇게, 이런 게 다 다르게 나오는 거 같아요.

연구자: 근데 그거를 어떻게 뭔가 체계적으로 설명하기는?

M4: 조금 어려워요. 왜냐면 각각 단어마다 다 (짜꿍이) 다르니까....

ㄴ은 앞서 '문법적 층위의 혼동'의 예로 제시한 내용이다. 그러나 여기서 학습자 M4는 단순히 문법적 층위를 혼동하기만 하는 것이 아니라 관형사형 전성어미의 이형태들이 어간마다 달리 결합하는 이유가 발음상의 편의를 위한 것이라고 자의적으로 추론하는 수행 오류도 보이고 있다. 이는 문법성에 대한 학습자 M4의 구조적 이해가 부족했기 때문이라고 추정할 수 있다. 즉, 개별 언어 현상은 기저의 문법 규칙에 의해 유기적으로 해석될 수 있으며, 따라서 언어 현상들에 대한 탐구를 통해 기저의 규칙 체계를 구성해 낼 수 있다는 전제가 학습자 M4에게는 전혀 공유되지 않았던 것이다. 학습자 M4는 문법의 체계성에 대한 어떠한 구조적 이해 없이 그저 주어진 낱말의 언어 자료를 탐색하는 데에만 몰두해 있었고, 그 결과 ㄴ에서 확인할 수 있듯 개념들 간의 조직화에 실패하여 탐구 과제도 해결하지 못한 채 수행 오류에 고착되는 모습을 보였다.

ㄷ. 【G2-2-Q2】 (선어말어미 '-았/었-'에 대해 탐구하며)

(5번 예문 '(점심 식사를 마치고) 아, 너무 배불러서 오늘 저녁은 다 먹었다.'에 쓰인 '-었-'의 문법적 기능에 대해 탐구하다가)

S3: 아, 진짜. 이건 무슨 시젠지도 모르겠다.

S2: 그냥 사람들이 만들어 낸 말 아니야?

S1: 그래서 그럼 이거 뭐라 해?

S3: 그냥 하는 말.

S1: 하는 말이 뭐야?

S3: 그냥 시제가 없는 거 아니야? (중략)

S3: '다 먹었다'는 진짜 모르겠다.

S2: 진짜 모르겠다.

S1: 그냥 비꼬는 거 같아.

ㄷ에서 소집단 2(G2)의 학습자들은 선어말어미 '-았/었-'이 '이야기하는 시점에서 볼 때 미래의 사건이나 일을 이미 정해진 사실인 양 말하는' 용법으로 쓰인 예문에 대해 탐구하는 과정에서 난관(impasse)에 부딪혀 선어말어미 '-었-'의 의미를 해당 문장의 화용적 의미와 결부시켜 이해하려는 수행 오류를 보였다. 그런데 이 과정에서 학습자 G2-S2와 G2-S3은 해당 예문이 문법 규칙에 어긋나는, 즉 언중들이 임의로 만들어 낸 비문이기에 해당 예문에 사용된 선어말어미의 문법적 기능을 추론할 수 없는 것이라는 이해를 보였는데, 이는 문법의 규칙이 실생활의 언어 현상과 유리된 절대적이고 연역적인 체계로서 존재한다는 잘못된 구조적 지식에 터한 것으로 볼 수 있다.

② 메타인지를 통한 반성적 점검의 결여

메타인지(metacognition)는 개인의 학습 방법에 대한 인식, 과제의 난이도를 판단하는 능력, 이해에 대한 모니터링, 목표 달성을 위한 정보의 사용, 학습 과정에 대한 평가 등을 포괄한다(Flavell, 1979; Jonassen, 2000: 70에서 재인용). 이러한 메타인지 능력이 떨어지는 학생들은 탐구 기능이나 전략에 대해 충분히 학습하지 못한다(김영채, 1995: 61-104). 쉰펠드(Scheonfeld, 1987)는 메타인지를 자신의 사고 과정에 대한 지식, 제어와 자기조절, 신념과 직관이라는 세 범주로 정리하였는데, 여기서 그는 학생들이 문제 해결에 실패하는 것은 그들이 가진 자원의 부족이라기보다는 문제 해결 과정을 효과적으로 관리할 수 있는 능력이 결여되어 있기 때문이라고 지적하며 문제 해결을 위한 메타인지 능력의 중요성을 강조하였다.(이은주, 2010: 44-45)

ㄷ. 【G1-2-Q4】 (관형사형 전성어미에 대해 탐구하며)

S1: '가는'은 '가-ㄴ-은' 아니야? (중략)

S3: '간다'는 지금 현재가 붙은 거지. (중략) '는'이 있어, 따로. (중략)

S1: 아니야. 아니, 봐 봐. 받침이 없으면은 '가-' 하면은 '-ㄴ'이 붙어야 된다니
까? (중략) 받침이 없으면 밑에 'ㄴ'이 붙는다고.
 (관형사형 전성어미의 이형태들에 대해 종합적으로 설명해 보라는 연구자의 요구에)
 S3: 관형사형 전성어미 'ㄴ'이 있고, 그 다음에 전성어미 말고 그... 파생접사.
 S1: 그럼 애랑 애의 차이는 뭐야? '받은'이랑 '웃는'. 왜 '은'이고 '는'이야?
 S3: 그러니까 그걸 파생접사로 봐야 되나.

ㄱ. 【G1-2-Q4】 (ㄹ에 이어서)

S1: 그니까 '는'이 아무데나 붙는다고에는, '친하는' 아니잖아. '친하는 친구'가
 아니잖아.
 S2: 그것도 동사, 형용사(로 구분되는 거) 아니야, 살짝?
 S3: 그니까 어, '웃다'랑 '가다'가.
 S1: 아, 동사 뒤에는 '는'이 붙는다고?
 S3: 어, 동사 뒤에는 '는'이 붙을 수 있고 형용사 뒤에는 '는'이 붙을 수 없다.
그러면은 봐봐, '받는', '받는'이 되잖아! '받는'. '받다+-는'.
 S1: 그건 이해를 해, 받침이 있으니까.
 S3: 받침이 없는 동사를 한번 찾아보자.
 S1: '타는'. (중략) 다 되잖아?

ㄹ은 앞서 '일차적 오류 미인식으로 인한 연쇄적 오류'의 예로 제시한 내용인데, 학습자 G1-S1의 잘못된 분석 내용에 이끌려 소집단 내의 다른 학습자들도 관형사형 전성어미를 파생접사라고 분석하는 등의 수행 오류를 보였다. 그러나 ㄱ에서 볼 수 있듯 후속 탐구 과정에서 학습자 G1-S2가 새로운 분석 기준(동사/형용사)을 제시하였고, 이에 학습자 G1-S1이 다시 이의를 제기하자 학습자 G1-S3이 관련되는 추가 사례를 탐색하자고 제안하였다. 이에 결국 학습자 G1-S1 스스로 일차적인 수행 오류를 수정하는 긍정적인 집단적 메타인지의 발현 양상을 확인할 수 있었다.

ㄴ. 【M4-3-Q4】 (관형사형 전성어미 '-(으)ㄴ/는'에 대해 탐구하며)

연구자: 왜 '깨끗'은 '한'이 자연스럽고, '작'은 '은'이 자연스럽고, 또 '싫'은 또 '은'이 자연스럽고...
 M4: 그 문장 성분이 달라서.
 연구자: 어떤 문장 성분?
 M4: 그... 앞에 문장, 그 문장, 그 단어들이나 문장의 그런... 그, 형태소들이 다

다르잖아요. 그래서 말을 할 때 이제, 사람이 생각해 가지구 말을 하는데, 그거를 막, 이렇게 막, '그런데요, 그랬는데요, 한데요' 이런 걸 생각하지 않고, 그냥 자연스럽게 말하려다 보니까 이렇게 자연스럽게 나오는 단어들을 쓰게 되는 거 같아요. (중략)

연구자: 근데 그거를 어떻게 뭔가 체계적으로 설명하기는?

M4: 조금 어려워요. 왜냐면 각각 단어마다 다 (짜꿍이) 다르니까.... (중략)

(관형사형 전성어미의 형태와 의미 기능에 대한 분석 내용을 종합하여 정리하며)

M4: 이거는 뭔가 문장에서 꾸며 주는 역할, 어떤 대상을 나타내는 역할, 과거, 이런 거가 있는데요. '웃는다' 이런 거는 그냥 '웃는' 이렇게 '는' 해도 되는데, '예쁘다' 같은 거는 '예쁘' 하면 이상하니까 'ㄴ'이 들어가요. 그리고 '받은'은 아까 받은 거다, 이렇게 말할 수 있으니까 '은'은 과거. 과거고.

8. 【M4-3-Q4】 (B의 탐구 과정을 마무리하며)

연구자: 그래서 이번 문제에서 뭔가 이수(학습자)가 하면서, '아, 이걸 좀 어려웠다' 라든가, 혼자 하기 어려웠다든가, 이걸 좀 잘 못한 거 같다, 라는 게 있을까요?

M4: 아까, 아까... 그 '은/는' 이게, 그 차이가, 몰랐는데, 거기서 조금 어려웠어요. 그거 하나만 조금 힘들었는데, 근데 제가 이제, 나타나, 어떻게 해결을 해 내면서 그래서 뭔가 더 쉬워졌고... 마지막에는 다 구체적으로 잘 해결이 돼서, 원래 어려웠는데, 마지막에 해결돼서 속이 후련해졌어요.

B의 학습자 M4는 앞서 살펴본 바와 같이 '문법과 탐구에 관한 구조적 이해 부족'으로 인해 '문법적 층위의 혼동', '언어 자료의 형태·의미적 구조 혼동'과 같은 수행 오류를 보였다. 이에 연구자는 탐구의 마무리 단계에서 학습자 M4에게 자신의 분석 및 이해 수준을 재점검하고 학습 과정을 반추하며 평가할 것을 요구하였다. 그러나 앞서 살펴본 B, C의 예와 달리 학습자 M4는 자신의 수행에 전반적인 만족을 표하여, 결국 탐구 과정에서 스스로 어려움을 느끼고 파편적인 분석만을 하고 넘어간 부분에 대해서 구체적으로 인지하지 못하고 있음이 확인되었다.

(2) 정의적 요인

① 낮은 수준의 과제 집착력

조나센(Jonassen, 2000: 71)은 의도적인 참여, 노력, 과제 집착, 의사 결정 등과 같은 능동적인 요소가 학습자의 문제 해결에 영향을 미친다고 언급하며, 학습자들의 정의적 태도와 같은 요인이 성공적인 문제 해결을 추동할 수 있음을 강조한 바 있다. 문법 탐구는 명시적인 답이 주어지지 않은 채 다각도의 인지적 노력을 투입하여 암시적인 문법 규칙을 재구성해 내야 하는 과정이다. 따라서 관련되는 추가적인 언어 자료, 반례의 가능성을 지속적으로 탐색하고, 서로 무관해 보이는 언어 현상들 간의 관계를 찾아내고자 하는 인내와 높은 과제 집착력이 요구된다. 그러나 일부 학습자들은 언어 현상이 단번에 설명되지 않는 경우 쉽게 좌절하는 경향을 보였고, 이를 극복하고 추가적인 설명을 제시하기 위한 인지적 투입에도 소극적인 모습을 보였다. 이러한 학습자들은 수행 오류를 반복하다가 결국 교사가 명시적인 해결책을 제공하기 전까지는 추가적인 수행을 중단하며 교착 상태에 빠지거나, 설명이 어려운 해당 부분에 대한 분석이나 추론을 보류한 채 그냥 건너뛰어 버리거나, 파편적인 인지 전략의 적용을 통해 논리적 근거가 불충분한 탐색만을 조금 시도하다 멈추는 모습을 보였다.

○. 【M5-3-Q5】 (대명사 '아무'와 '누구'의 의미 차이를 탐구하며)

M5: 일단 첫 번째 '아무'는 전체를 나타내는 거예요. (중략) 두 번째 '아무'는 전체 중에서 누군가... 그냥, 그 전체 중에서 일부, 일부를 표현해 내는 거 같아요. 그리고 첫 번째 '누구'는 음... 그, 한 대상. 그리고 두 번째는... '누구나', 이 '누구'는 전, 전부 다. (중략)

(분석한 '아무'와 '누구'의 의미를 총 정리해 보라는 연구자의 요구에)

M5: '아무'는 진짜 그냥 광범위한 거고, '누구'는 두 개로 나뉠 수 있어요. 특정한 일부, 특정한 것과 광범위.

ㄷ. 【M5-3-Q5】 (○에 이어서)

연구자: 자, 그러면 문제에서 요구했던 게 뭐였죠?

M5: 문제에서 요구했던 거는 '아무'와 '누구'의 차이.

연구자: 그러면 어떻게 문제는 해결은 한 거 같아요?

M5: 네. 뭔가 찝찝하긴 한데... 해결이 된 거 같긴 한데, 뭔가 답은 아닌 거 같...

연구자: 어떤 부분이 찝찝해요?

M5: 아직 확실하게 나뉘질 못했어요. (중략)

연구자: 그러면 어떻게 하면 깔끔하게 해소가 될까요?

M5: 규칙을 찾으면 될 거 같은데 그게 뭔지 모르겠어요. 있긴 있을 거 같은데 찾기가 힘들 것 같아요.

○은 앞서 ‘탐구 자료 또는 단계의 특정 부면 누락’의 사례로 제시된 것인데, ㄱ에서 알 수 있듯 학습자 M5는 자신이 수행 오류를 오류로서 자각하였고, 이를 논리적으로 수정하기 위해서는 기저의 규칙에 대한 추가적인 탐색이 필요하다는 사실도 인지하고 있었다. 그러나 학습자 M5는 규칙을 추론해 내기가 어려워 보인다는 것을 이유로 더 이상의 시도를 중단하며 수행 오류를 방치하는 모습을 보였다.

② 모호성에 대한 지나친 용인

김광해(1995, 1997)에서는 문법 탐구의 요소 중 ‘태도’의 차원에서 ‘모호성에 대한 용인’을 언급하며, 탐구의 결과에 대하여 어느 정도의 모호성을 용인하는 것이 매우 중요하다고 하였다. 탐구란 바로 불확실성을 최소화시키고자 하는 자연스런 욕구를 토대로 발생하는 것이기 때문이다(김광해, 1995: 227). 이에 최은정(2018)에서는 사고력 신장 원리로서 문법 탐구의 교육 내용으로 ‘문법적 모호성’에 주목하여, 불확실성과 비전형성으로부터 기인하는 모호성의 불명료함이 학습자들의 끊임없는 사고를 촉발하며 자발적이고 능동적인 탐구의 전제로서 기능한다고 보았다. 그러나 실제 문법 탐구를 수행함에 있어, 일부 학습자들은 탐구 결론을 도출하는 과정에서 지나치게 모호하고 불명확한 분석 내용까지 그대로 용인하는 모습을 보였는데⁶⁴⁾, 이는 학습자가 수행 오류를 오류로서 인식하지 못하게 하여 연

64) 최은정(2018)에서는 탐구의 대상으로서 ‘문법적 모호성’을 개념화하며, 문법적 모호성 탐구는 지식의 상대성과 사고의 다양성을 전제하기에 탐구 주체의 자발적인 탐구 의지를 고양할 수 있다고 하였다. 이때 ‘모호성’은 ‘확정 영역(determinate area; 적용 가능 또는 불가능 영역)’과 ‘불확정 영역(indeterminate area; 경계가 불분명한 영역)’의 경계선이 명확하게 정해질 수 없을 때 발생하는 것으로(안건훈, 2008: 34; 최은정, 2018: 45에서 재인용), 비전형적 자료에 내포되어 탐구 주체의 인지 갈등을 유발한다.

그러나 학습자가 모호성을 내포한 경계선상의 사례를 적절히 처리해 낼 수 있는 인지적 조절 능력을 갖추지 못한 상태라면, 모호성에서 비롯된 인지 갈등은 단지 학습자의 정합

쇄적 수행 오류를 야기하는 요인으로 작용한다.

츠. 【M5-3-Q2】(선어말어미 ‘-았/었-’에 대해 탐구하며)

M5: 전체적인 느낌이 ‘-았-’이랑 ‘-었-’이 되게... 시간의 범위를 좀 넓혀 준다는 느낌이 좀 있어요. 그러니까, 그러니까 되게, ‘와?’ 이렇게 얘기를 하거나, 그러니까 뭐, 그러니까, 그러니까, ‘-았-’이랑 ‘-었-’이 사용되지 않은 모든 게, 시간의 폭이 상대적으로 좀 좁은 거 같고, ‘-았어’, ‘-었어’를 사용했을 때, 그, 그, 언어가 나타낼 수 있는 시간의 범위는, 아 물론, 발화자가 자신이 어떤 시간을 상정하고 있느냐에 따라 다를 테고, 이게, 지금 문장 쓰인 것만으로 우리가 지금 추측하고 상상하는 것뿐이지마는, 그... 언, 언어가 사용됐을 때 시간의 범위가 ‘-았-’이랑 ‘-었-’이 좀 더, 폭이 넓게 사용할 수 있게 만드는 거 같아요.

츠의 학습자 M5는 음운론적 조건에 따른 교체형(alternant)인 ‘-았-’과 ‘-었-’을 분별하는 인식을 보이며 ‘-었-’은 과거, ‘-았-’은 현재라는 자신만의 대안적 개념 체계를 토대로 탐구를 수행하였다. 그러나 제시된 언어 자료를 분석하는 과정에서 ‘-았-’과 ‘-었-’의 문법적 기능이 크게 구분되지 않음을 확인하였고, 이에 ‘-았/었-’이 나타내는 시제 범주 자체에 혼란을 보였다. 결국 그러한 모호성이 선어말어미 ‘-았/었-’에 내재된 문법적 특성이라고 전폭 수용하며 ‘-았/었-’은 시제 선어말어미가 아니라, 문장에서 나타내는 사태가 특정한 시점에 위치해 있음을 보여 주는 양태적 의미를 덧붙여 주는 것이라는 잘못된 결론을 도출했다.

키. 【G1-2-Q2】(선어말어미 ‘-았/었-’의 문법적 기능에 대해 탐구하며)

S1: 이게(4번 예문 ‘숙제도 하나도 안 해 놓고... 넌 내일 학교 가면 혼났다.’) 왜 현재야? 난 과거 같아.

S3: 그러니까 미래를 과거처럼 표현한 거 같다? (중략)

적인 탐구 지식 구성을 저해하는 요인으로서만 작용하게 된다. 남가영(2003: 79)에서는 학습자의 인지적 조절 유형을 ‘선택적 주목 능력’의 유무에 따라 ‘선택적 주목 가능’과 ‘선택적 주목 불능’으로 나누고, 전자는 부적절한 부분을 지적하는 유형, 후자는 부적절한 부분을 지적하지 못하는 유형과 문제 해결 자체에 주목하지 못하는 유형으로 구체화한 바 있다. 이를 고려하면 탐구 주체로서 학습자가 ① 불확정 영역에 대한 추론 내용 중 상대적으로 적절한 해석이 무엇인지 판단해 내지 못하거나, ② 모호성이 존재하는 불확정 영역을 사이에 둔 양극단의 확정 영역조차 상정하지 못하는 경우, 학습자가 탐구 자료에 내포된 문법적 모호성을 ‘지나치게’ 용인하여 수행 오류가 발생한 것으로 볼 수 있다.

S1: 형용사는 현재인 거고 동사는 과거인 게 아닐까?
 S2: 아, 그래서 애(4번 예문)가 과거였으면 좋겠다고?
 S3: 그러면 꼭 형용사가 현재라면 다른 형용사를 얘기해 보자.
 S1: 이거 두 개, '가지다'랑 '닭다'.
 S3: 그 케이스만? 다른 거 얘기해 봐. 예를 들어서 '예쁘다', '예뻐다'...
 S1: 그러니까 개는 과거잖아. 그러니까 '가지다'랑 '닭다' 빼구...
 S3: 아, 그냥 '가지다'랑 '닭다'를 예외로 치고 싹 다 과거로 몰아 버리자고? 무언가를 과거인 것처럼 표현을 하되, 그러니까 과거 시제거나, '닭다'랑 '가지다'는 예외인 걸로 하면 깔끔하긴 하다.

ㄷ. 【G1-2-Q2】 (ㄷ에 이어서)

S1: 근데 구분을 못하잖아. 구분 기준. 없잖아.
 S3: 용례에 따라 다르다?
 S2: (과제의 발문을 다시 읽으며) (선어말어미 '-았/었-'이) 어떤 문법적인 의미인 거지?
 S3: 용례에 따라... 문법적으로 예외 사항은 언제나 존재하므로... (중략)
 (분석 내용을 종합하여 잠정적인 탐구 결론을 도출해 보라는 연구자의 요구에)
 S1: 시제를 만드는 앤데 용례에 따라 달라요.
 S2: 언제는 과거, 언젠은 현재, 언젠은 미래.
 S1: 아, 근데 '가지다'와 '닭다'는 예외다.
 S2: 딱 그건 딱 현재만. 현재만 표현하고...
 S1: 다른 거는 용례에 따라 다르다.

ㄷ은 앞서 '탐구 자료 또는 단계의 특정 부면 누락'의 예로 제시한 것이다. 여기서 소집단 1(G1)의 학습자들은 학습자 G1-S1이 구성한 연역적 탐구 지식에 이끌려 각각의 예문에 대한 정밀하고 합리적인 분석을 건너뛰려는 수행 오류를 보였다. 이에 ㄷ에서 확인할 수 있듯, 앞서 명확하게 현재 시제라고 분석한 두 용언('가지다, 닭다')만은 예외라고 규정한 채, "선어말어미 '-았/었-'은 시제 선어말어미인데 용례에 따라 다양하게 쓰일 수도 있다."와 같은 일반론적이고 지나치게 추상적인 탐구 결론을 도출하였다.

3.2. 탐구 문제 요인

개방 코딩 과정에서 추출된 범주들 중 수행 오류의 유발 요인과 연관되는 것으로 분류된 범주는 총 20개였는데⁶⁵⁾, 이 중 4개가 학습자들이 탐구 문제의 요구 사항을 오인 또는 불충분하게 이해하는 것과 연관되었다. 이에 본고는 학습자의 자의적인 탐구 수행을 추동하고 그에 따른 수행 오류를 일으키는 ‘표상 및 진술의 불명료성’, ‘추가적인 단서 탐색으로의 유도 및 안내 부재’의 코딩 범주를 ‘탐구 문제 요인’으로 유목화하였다. 이 중 ‘표상 및 진술의 불명료성’은 문법 탐구 교육의 내용 요소 중 ‘문법 탐구 활동의 태도’ 요소의 학습을, ‘추가적인 단서 탐색으로의 유도 및 안내 부재’는 ‘문법 탐구 과정의 방법적·절차적 지식’ 요소의 학습을 주로 저해하며 수행 오류를 유발하는 것으로 확인되었다.

(1) 표상 및 진술의 불명료성

학습자들로 하여금 실생활 맥락에서의 자연스러운 언어 현상을 문법 체계를 기반으로 한 ‘문법 현상’으로 인식하게 만들기 위해서는 문법 탐구 과제를 제시하는 과정에서 최소한의 문법 용어 사용이 불가피하다. 그러나 용어는 본질적으로 개념의 모든 부면을 드러낼 수 없다(조진수, 2017: 465)는 점에서 그 자체로 불완전성을 띠고 있으며, 나아가 상당수의 문법 용어는 일상적인 맥락에서 사용되는 일상어를 문법 교육의 맥락에서 조작적으로 개념화한 것이기에⁶⁶⁾ 학습자가 기존에 지니고 있던 자연발생적 개념(spontaneous concept)이 해석에 개입할 소지가 크다. 이와 관련하여 김미나(2015)는 학습자들이 문법 용어 자체를 독자적으로 이해하며, 한자의 의미 또는 일상적 의미를 기준으로 삼는다고 하였다. 본고에서도 탐구 문제에 사용된 용어의 표상 또는 요구되는 탐구 행위의 진술 방식이 학습자에게 불명확성을 야기할 경우 학습자들이 이에 이끌린 수행 오류를 보이는 모습을 확인할 수 있었다.⁶⁷⁾

65) 요인 층위로만 분류된 개념어 10개 + 양상 및 요인을 복합적으로 나타내는 개념어 10개

66) 문법 교과와 과학 교과의 용어를 비교한 조진수·구본관(2018)에서도 일반어의 의미를 토대로 전문적 의미로 확장되는 전문용어화(terminologization)(이현주, 2015: 57) 현상이 광범위하게 나타난다는 점을 바탕으로 일반어의 관여 양상을 문법 용어 유형화의 주요한 요인으로 고려하였다.

67) 엄밀히 따지면 이는 해당 용어가 표상하는 문법 개념의 내재적 중층성에서 기인하는 문

ㄱ. 【M4-3-Q3】 (종결어미의 의미 기능에 대해 탐구하며)

M4: 종결 표현이, 이 끝에 있는... 끝내는 문장을 말하는 거죠?

연구자: 어떻게 생각해요? 종결이 뭐지?

M4: 끝내는 거? 그러면 끝내는... 어떤 표현? (중략) 이 종결 표현이 어떤 의미를 나타내는지... 그럼 그냥 이거(종결 표현)에 대해서만 하면 되는 건가요? 그러면 (가)는 '싫은데요', (나)는 '못 보는데요', (다)는 '깨끗한데요', (라)는 '작은데요', (마)는 '못 먹는데요', (바)는 '아닌데요', (사)는 '있는데요', (아)는 '책임데요'.

ㄱ에서 학습자 M4는 종결 표현의 문법적 기능에 대해 탐구하는 상황에서 '종결 표현'이 서술어를 포함한 문장의 종결부를 뜻하는 것이라고 보아 어간과 어미, 심지어는 의미적으로 연결되어 있는 것으로 추정되는 부정 부사 '못'까지 포함하여 분석하는 수행 오류를 보였다. 이는 과제의 발문에 제시된 '표현'이라는 용어가 지닌 중층성에서 기인한 것으로 볼 수 있다. 문법 교육 맥락에서의 '종결 표현'은 종결어미의 활용에 따른 문법 범주를 지칭하는 개념이나, 일상어로서의 '표현'은 자신의 생각이나 느낌을 언어화한 덩어리(chunk)로 인식되기에 학습자 M4는 위와 같은 수행 오류를 보이게 된 것이다.

ㄴ. 【G2-2-Q2】 (선어말어미 '-았/었-'의 문법적 의미 기능에 대해 탐구하며)

S1: 근데 '닭았'에서 '-았-'이 뭐, 뭐를 의미하는... (중략)

S2: 4번(예문 '숙제도 하나도 안 해 놓고.... 넌 내일 학교 가면 혼났다.')은 '-았-'을 '혼나겠다'라고 바꿔도 의미에 차이가 없는 거 같고... (중략)

S3: 근데 애(4번 예문)가 비교는 거면 애(점심 식사를 마치고 '아, 너무 배불러서 오늘 저녁은 다 먹었다.'라고 하는 예문)는 약간, 나쁜 의미가 없잖아. (중략)

S1: 아니 그러니까 비교는 게 아니라 약간, 아예 부정의 의미로 얘기를 하는 거야. (중략)

제라고 볼 수도 있다. 그러므로 이에 관해 본격적으로 논하기 위해서는 문법 개념의 전형성에 대한 이론적 천착이 병행되어야 할 필요가 있다. 그러나 탐구 수행의 현재적 맥락에서 학습자들이 구성하는 최종적인 탐구 지식의 형태가 정교화되지 못하는 직접적인 원인은 해당 탐구 과제에서 탐구 결론을 어떠한 방식으로 진술해야 하는지, 또는 어떠한 측면에 초점을 맞추어 구체화해야 하는지를 명시적으로 제시하지 않았기 때문으로 판단할 수 있다. 이에 본고는 문법 개념의 본질적 속성보다는 탐구 과제에 제시된 언어적 표상의 불명료성에 일차적으로 초점을 맞추어 요인 분석을 수행하였다.

S3: 아, 이거 그냥 너무 많이 먹어서 안 먹어도 된다는 거 아니야? 그거네.

S1: 근데 그런 자세한 의미가 있다고?

S2: 너무 많이 뭔가, 너무 많이 했다. 어쨌든 너무 많이 했다는 걸 의미하는 건 맞지. 꼭 안 해도 된다는 건 아니어도. (중략)

S1: 이거는 무조건 그냥 문법적 의미일 수밖에 없다니까? (중략) 근데 진짜 ‘-
왔/였-’이 너무 의미하는 게 너무 많아.

ㄴ에서 학습자들은 제시된 예문에 대한 분석을 바탕으로 선어말어미 ‘-왔/였-’에 대한 종합적인 잠정 결론을 도출하고자 하였다. 그런데 이때 과제의 발문에 “선어말어미 ‘-왔/였-’이 어떤 기능을 하는지, 어떤 문법적 의미를 가지고 있는지” 탐구해 보라고 요구되어 있자, ‘의미’라는 표현의 추상성과 불명료성으로 인해 관련된 여러 문법 층위에서의 모든 해석의 가능성을 해당 선어말어미의 문법적 기능이라고 치환해 버리는 수행 오류의 양상이 관찰되었다.

(2) 추가적인 단서 탐색으로의 유도 및 안내 부재

문법 탐구 과제의 발문은 학습자의 탐구를 직접적으로 유도하고 안내하는 일차적인 비계의 역할을 수행한다. 과학 탐구 학습을 위한 자기비계(self-scaffolding) 활용 모형을 연구한 최혜숙(2013: 44)에서는 사고 과정을 유도하는 일련의 질문이 제공될 때 학습자는 질문에 따라 사고를 하면서 개념을 습득하도록 안내된다고 하였다. 그러나 문법 탐구에 익숙하지 않은 일부 학습자들은 과제에서 제시된 것, 발문이 요구한 것만을 의식하며 당면한 정보에만 매몰되어 추가적인 탐색을 시도하지 않는 모습을 보였다.⁶⁸⁾ 이러한 경향은 특히 탐구 문제가 단정적이고 명시적으로 진술되어 있을 때 두드러지는 것으로 확인되었다.

68) 그러나 이는 구체적인 탐구 과제의 설계 의도에 비추어 볼 때 양면적으로 해석될 여지가 있다. 본고에서 학습자들에게 제시한 탐구 과제들은 학습자들의 주체적이고 발산적인 사고를 요하는 것이었기에 과제의 요구 사항에만 몰두하여 폐쇄적이고 지엽적인 탐구를 수행하는 사례들은 모두 오류 양상으로 귀결되었다. 그러나 탐구 과제가 의도적으로 예외적 언어 현상을 배제하여 교육적으로 정제된 명제적 지식만을 탐구 학습하도록 고안된 것이라면, ‘추가적인 단서 탐색으로의 유도 및 안내 부재’는 수행 오류의 유발 요인이 아니라 의도적인 교수학적 설계라고 볼 수 있을 것이다.

ㄷ. 【M1-2-Q2】 (선어말어미 '-았/었-'의 의미 기능에 대해 탐구하며)

M1: '았/었' 이게 과거형 선어말어미, 과거를 나타내는 선어말어미.

(주어진 예문을 바탕으로 '왔고', '늦었어요', '했어', '혼났다', '일어났니', '갔다'에서 '-았/었-'을 분석해 냈. 이때 '늦었어요'만을 '-었-'이 사용된 예라고 분석함)

M1: 근데 이게 '았'하고 '었'하고 좀 다르다고 생각이 되는 게, 여기 보면 '았'은 현재로도 쓰이고 그러는 것 같은데 '었'은 지금 과거에밖에 안 쓰여 있어서... '었'은 과거에 쓰였고, '았'은 어느 시간에도 쓰일 수 있다, 이 정도 차이가 있는 걸로 정리할 수 있어요.

ㄷ의 탐구 상황에서는 “① 위의 문장들에서 '-았/었-'이 사용된 부분을 모두 찾아서 분석해 보자. ② 위의 문장들에서 사용된 '-았/었-'은 어떤 시간을 표현하는 것인지 추론하여 설명해 보자. ③ 앞서 ②에서 탐구한 내용을 바탕으로 '-았/-었-'이 어떤 기능을 하는지, 어떤 문법적인 의미를 가지고 있는지에 대해 종합적으로 설명해 보자.”라는 탐구 문제가 제시되었다. 학습자 M1은 ②와 ③을 통합적으로 수행하였는데 ②에서는 ‘제시된 예문에 대해서’라는 단서가, ③에서는 ‘②를 바탕으로’라는 단서가 주어지자 해당 정보에만 매몰되어 제한적으로 탐구를 수행하는 모습을 보였다. 이에 주어진 자료만을 바탕으로 '-았/었-'의 의미 기능을 자의적으로 추론해 내는 수행 오류를 범하였다.

ㄷ. 【G1-2-Q2】 (선어말어미 '-았/었-'에 대해 탐구하며)

(4번 예문 '숙제도 하나도 안 해 놓고.... 넌 내일 학교 가면 혼났다.'에 쓰인 선어말어미 '-았-'이 추측을 나타내는 것이라고 분석한 상태에서)

S2: (5번 예문 '아, 너무 배불라서 오늘 저녁은 다 먹었다.'를 읽고) 애는 뭐라 해야 되지.

S1: 애도 추측 아니야?

S3: 아니, 근데 '먹었겠다' 이렇게 쓰면 추측이 확실한 거 같은데...

S1: 아니야, 근데 (문법적 의미 기능이) 똑같으면 이렇게 (예문이) 나눠져 있을 리가 없어.

S2: 아, 그래, 그런가? 그것도 그러네.

S3: 좋은 생각. (중략) 뭔가 있지 않아? 뭐가 있을까?

S1: 그러니까, 지금 약간, 저녁이 미렌데 과거처럼 생각한 거 아냐? 그런 느낌이야. 위에(4번 예문)랑 약간 달라.

S3: 그렇지. 위에(4번 예문)랑은 다르지.

큰 과제의 구조화 방식에 암시된 교수자의 의도를 과도하게 의식한 나머지 주어진 예문 각각이 변별되는 문법 현상을 내포한 것이라고 보는 수행 오류의 예이다. 탐구 과제 2번(Q2)에 제시된 자료 중 4번과 5번 예문은 선어말어미 ‘-았/었-’이 ‘이야기하는 시점에서 볼 때 미래의 사건이나 일을 이미 정해진 사실인 양 말할 때 쓰이는’ 사례를 이형태의 차이만을 고려하여 나누어 제시한 것이다. 이에 소집단 1(G1)의 학습자들도 처음에는 4번과 5번 예문에 쓰인 ‘-았-’과 ‘-었-’이 유사한 의미 기능을 나타낸다고 접근하였다. 그러나 학습자 G1-S1이 예문이 구분되어 제시된 자체가 교육적 의도를 암시하는 것이라고 추론하자 소집단 내의 다른 학습자들도 이에 동조하여 4번과 5번 예문을 변별적으로 분석하는 수행 오류를 보인다. 다시 말해, 이 경우에는 앞선 ㄷ의 예와 반대로 탐구 과제의 구조화 방식 자체에 과도한 의미 부여를 하고 그에 과잉 유도된 탐구를 수행함으로써 수행 오류가 발생한 것이다.

3.3. 교사 요인

앞서 1.3.절의 ‘자료 분석 방법’에서 언급하였듯, 연구자의 개입에 대한 학습자의 유기적인 반응이 수행 오류로 이어지는 경우가 개방 코딩 과정에서 관찰되었다. 이때 해당 오류가 연구자의 피드백으로 인해 기인한 것이라고 볼 수밖에 없는 범주가 총 4개 분석되었고, 이에 본고는 분석된 모든 범주를 포괄적으로 기술하고자 앞서 II장의 요인 분류 체계를 고려하여 이를 ‘교사 요인’의 하위로 유목화하였다.

이때 실험의 현실적 제약으로 인해 본고에서는 교사 역할의 연구자가 탐구 과정에 직접적으로 관여한 부분에 대해서만 분석할 수 있었고, 이에 구체적인 유형은 교사가 제공하는 비계를 중심으로 구성되었다. 그러나 교수·학습의 공동 주체로서 교사의 일차적인 교수 활동은 비계 제공을 중심으로 이루어진다는 점을 고려할 때, 문법 탐구 과정에서 직접적으로 학습자들의 수행 오류를 야기할 수 있는 부정적인 비계 관련 요인을 규명하는 것은 복합적이고 다면적인 수행 오류 유발 요인의 전모를 체계화하는 데 기여한다는 교수학적 의의를 갖는다.⁶⁹⁾

69) 그러나 실험 연구의 한계로 인하여 연구자의 의도성을 배제한 일반적인 수업 상황에서의 교사 발화를 분석하지 못한 점은 본 연구의 한계로 남는다. 이에 대해서는 후속 연구를 기약한다.

이와 관련하여 제민경(2018)에서는 탐구 학습을 통한 학습자의 지식 구성 과정을 추동하는 촉매로서 비계의 역할을 정의하며, 구체적으로 언어 규범에 대한 탐구 활동에서 탐구의 거시적 방향을 설정하고, 탐구 수행을 보조하며, 탐구의 내용을 좌우하는 중핵 비계로 작용하는 지식이 무엇인지 분석하였다. 그는 이러한 논의가 학습자들에게 ‘어떤 비계를 제공할 것인가’에 대한 것이라면 향후의 연구는 이러한 비계를 ‘어느 지점에서, 어떤 학습자에게’ 제공할 것인지 탐색해야 한다고 하였다. 이 중 본고는 학습자의 측면에 초점을 맞춰 특정한 비계 또는 비계의 제공 방식 등이 상이한 학습자들에게 미치는 영향을 분석한 연구로 볼 수 있다.

수행 오류를 유발하는 ‘교사 요인’의 하위에 해당하는 구체적인 유형은 ‘학습자의 수준을 넘는 과도한 추가 정보 제공’과 ‘인지 행위를 불분명하게 유도하는 비명시적인 피드백’로 범주화되었다. 이들은 문법 탐구 교육의 내용 요소 중 ‘문법 탐구 과정의 방법적·절차적 지식’과 ‘문법 탐구 활동의 태도’ 및 ‘문법 탐구 활동에 대한 태도’ 요소의 학습을 고루 저해하며 개별 수행 오류들을 유발하는 것으로 확인되었다.

(1) 학습자의 수준을 넘는 과도한 추가 정보 제공

반렌 외(VanLehn et al., 2003: 245-246)에서는 최적의 교수 전략은 1) 학습자들이 난관(impasse)에 봉착하게 하고, 2) 학습자들로 하여금 올바른 단계를 찾아 스스로 설명해 보게 한 후, 3) 학습자들이 자신의 언어로 설명해 내는 데에 실패했을 경우에 교사가 개입하여 설명을 제공하는 것이라고 하였는데, 이때 교사의 설명은 가능한 한 단순하고 핵심적인 것만을 말해야 한다고 지적하였다. 학습자가 처리할 수 있는 이상의 과도한 추가 정보가 제공되면 오히려 학습자의 혼란을 야기하고 탐구의 논점을 흐리게 할 수 있기 때문이다.

ㄱ. 【M3-3-Q3】 (종결어미의 의미 기능에 대해 탐구하며)

M3: (가) 같은 거(비가 와서 우산 좀 빌리고 싶은데요.)는 자신이 뭔가 원하는 걸 전달을 하는 거고, 나머지 같은 건 자신에 대해서 얘기를 하는 거 같은... 자신이 지금 느끼는 거나...

연구자: 그러면은 (가)가 원하는 바를 나타낸다, 원하는 걸 말한다, 라는 그 뜻이 본인이 분석해 낸 종결 표현에서 오는 거 같아요? 아니면은 뭔가 다른 부분에서 오는 거 같아요?

M3: (가)만 유일하게 '뭐뭐하고 싶다'라는 뜻이 있어서 그렇게 된 거 같아요.

그냥 '은데요'만 있으면은 의미 구분이 안 될 거 같아요.

연구자: 그러면은 예를 한 번 다른 걸로 바꿔 볼까요? '비가 와서 우산 좀 빌리고 싶어요.'라고 말하면은, (가)랑은 '어요'랑 '은데요'의 그 차이만 있잖아요? 그럼 그때는 뭔가 차이가 있을까요?

M3: '싶어요'는 자기가 '하고 싶다'라는 거를 바로 전달을 하는 거고, '싶은데요'라는 건 약간 간접적으로 자신의 의사를 드러내는 거 같아요. 이거, '은데요'가 좀 간접적인 느낌을 덧붙여 주는 것 같아요.

ㄴ. 【M4-3-Q3】 (종결어미의 의미 기능에 대해 탐구하며)

M4: 종결 표현이, 이 끝에 있는... 끝내는 문장을 말하는 거죠?

연구자: 어떻게 생각해요? 종결이 뭐지?

M4: 끝내는 거? 그러면 끝내는... 어떤 표현? (중략)

연구자: 이게 그냥 단어 그 자체의 뜻 말고 뭐뭐하는데요, 은데요 이렇게 끝나는 부분이 특별한 뜻을 더해 주기도 하는지 생각해 볼까요?

M4: 음... 그런 건 그냥 없는 거 같은데. 이게 그냥 따로 있는 게 아니라 하나로 이어지는 거 같아요.

연구자: 그러면 '비가 와서 우산 좀 빌리고 싶은데요.'를 '비가 와서 우산 좀 빌리고 싶어요.'라고 말해 볼게요. 지금 바뀐 부분은 뭐예요?

M4: 종결...이 바뀌었어요. '싶어요'에서 '싶은데요'로. 이거는... 둘이 똑같은 거 같은데. 둘 다 그냥 뭐 하고 싶다, 이거 말하는 거라서. 근데 뭐가 다르지? (중략) '싶어요'는 그냥 어떤 상태를 딱 이렇게 단정 지어서 말하는 말인데, '싶은데요'는 자기 소망을 말하는 거 같아요. 이렇게 보면 '은데요'는 그냥 소망. 내가 이걸 원한다 이거를 더 나타내 줘요.

ㄱ과 ㄴ은 동일한 탐구 과제를 해결하는 과정에서, 동일한 지점에 동일한 내용의 비계를 제공했으나 상이한 수행 양상으로 귀결된 예이다. 사전 조사에 따르면 ㄱ의 학습자 M3은 중상 수준, ㄴ의 학습자 M4는 하 수준의 학업 성취도를 보인다. 두 학습자 모두 처음에는 예문에 사용된 종결어미 '-는데요'의 문법적 기능을 추론해 내는 데 어려움을 겪었다. 이에 연구자는 계열관계에 있는 다른 종결어미로 교체하였을 때 어떠한 의미적 차이가 느껴지는지를 판별하도록 유도하였다.

ㄱ에서 볼 수 있듯 학습자 M3은 평서형 종결어미 '-아요'의 의미 기능을 추론하고, 이를 통해 '-는데요'도 모종의 문법적 기능을 수행한다는 것을 인식하고 이를

추론하고자 시도하였다. 그러나 ㄴ의 학습자 M4는 앞서 살펴본 바와 같이 ‘표상 및 진술의 불명료성’으로 인해 종결 표현의 덩어리에서 종결어미를 별도로 추출해 내지 못하는 상태에서 위와 같은 추가 정보를 제공받았고, 이에 결국 ‘싶다’라는 용언 어간의 의미와 종결어미 ‘-아요’, ‘-데요’의 의미 기능을 혼동하는 방식의 수행 오류를 보이게 되었다.

(2) 인지 행위를 불분명하게 유도하는 비명시적인 피드백

교사가 학습자에게 제공하는 비계는 특정 과제를 수행하는 학습자들을 보조하는 단순한 역할이 아니라, 학습자 스스로 할 수 없는 작업을 수행해 내도록 유도하거나, 학습자 스스로 어떤 작업을 완성시킬 수 있도록 이끌어 준다(송선희, 2003). 즉 비계는 학생이 독립적으로 전략과 기술을 사용하여 과제를 수행할 수 있도록 학생의 사고를 지지해야 한다(곽해진, 2003; 최혜숙, 2013: 10에서 재인용). 그러나 교사의 피드백이 의도하는 인지 행위를 명시적으로 드러내지 않을 경우, 학습자들은 이를 자의적으로 해석하여 요구되는 적절한 인지 행위를 수행하지 못하는 모습을 보였다.

ㄷ. 【M2-2-Q2】 (선어말어미 ‘-았/었-’에 대해 탐구하며)

M2: 안 ‘했’어? ‘했’... ‘해’는 뭐였지? ‘해’는... ‘ㅣ + ㅣ’야. ‘해’... 히어, 히어... ‘해’?

연구자: 여기서 ‘았/었’을 빼고 원래 기본 형태를 생각해 볼 수 있을까?

M2: ‘았/었’을 빼면? 하다! ‘하다’네. ‘하다’. ‘하다’인데, 해, 했다? ‘해’는 뭘까?

‘하’에다 ‘해이’... ‘해이다’? ‘해’... 하, 하이다? ‘해’는 뭘까? ‘했’어? 모르겠어.

연구자: 본인이 느끼기에는 뭘 거 같애?

M2: 음, ‘해’는, ‘했어’는 ‘해었어’ 같애.

연구자: 해었어?

M2: 아, ‘하었어’.

연구자: 하었어?

M2: 응. ‘하었어’야. 그럼 문장에 사용된 ‘-았/었-’은 다 분석했고.

ㄷ에서 학습자 M2는 ‘했다’에 사용된 과거 시제 선어말어미를 분석해 내는 데에 어려움을 보였다. 이에 ‘하다’라는 기본형을 재구해 보기도 하고, ‘해’라는 형태를 분석하려고도 해 보았으나 결국 교착 상태에 빠졌다. 여기서 연구자는 학습자의

수행을 최대한 추동하고자 “본인이 느끼기에는 (‘했어’가) 어떻게 분석될 수 있는 것 같은가” 하는 질문을 제기하였고, 이에 학습자 M2는 ‘-았-’이 개재되어 있다고 추론하였다. 그런데 이 과정에서 학습자 스스로 그러한 추론을 확신할 수 있는지에 대해서 되묻는 수준의 피드백만을 제공하자 학습자 M2는 ‘했어’가 ‘하였어’라는 잘못된 추론을 확정한 채로 탐구를 마무리하는 모습을 보였다. 이처럼 단순히 학습자 스스로 자신이 수행한 행위에 대해 재고해 보도록 요구하는 수준에서만 이루어질 경우, 이미 지적 구조의 한계 또는 인지 전략의 부족으로 인해 수행 오류를 보인 학습자는 단순히 자신이 오류를 범했다는 사실을 인식하기만 할 뿐, 이를 개선할 수 있는 방향에 대해서는 여전히 교착 상태에 빠져 있는 모습을 보인다.

- ㄹ. **【G2-2-Q2】** (선어말어미 ‘-았/었-’에 대해 탐구하며)
 (5번 예문 ‘점심 식사를 마치고) 아, 너무 배불러서 오늘 저녁은 다 먹었다.’에 쓰인 ‘-었-’의 문법적 기능을 탐구하기 위해 유사한 예문을 탐색하다가)
 S2: 이미 영화 다 봤어. 스포 땀에 이미 영화 다 봤네. 그거랑 이거(5번 예문)랑 똑같은 의미 아니야? (중략)
 S1: 아니, ‘영화 다 봤다’가 (5번 예문과 유사한 게) 아닌 거 같아.
 S2: 그래? 난 똑같이 느껴지는데?
 S1: 그래? 난 좀 다르게 느껴져. (중략)
 S2: 그럼 너(S1)가 아까 ‘영화 다 봤다’가 (5번 예문과 유사한 사례가) 아니라고 했으니까 다른 거 빨리 생각해 봐. 아니라고 하지 말고. (중략)
 S1: 모르겠어. 아닌가 봐. 내 착각이네. 몰라. 굉장하... 우릴 뭐라 생각하실까?
 S3: 이거 뭐 있긴 해? 없는 거 아니야, 아무 것도?
 연구자: 그럼 예문으로 만든 ‘영화 다 봤다’에서 ‘-았-’은 뭐예요?
 S1: 봐봐, 이게 아니라니까. 이게 아니니까 이런 질문을 하시는 거야.

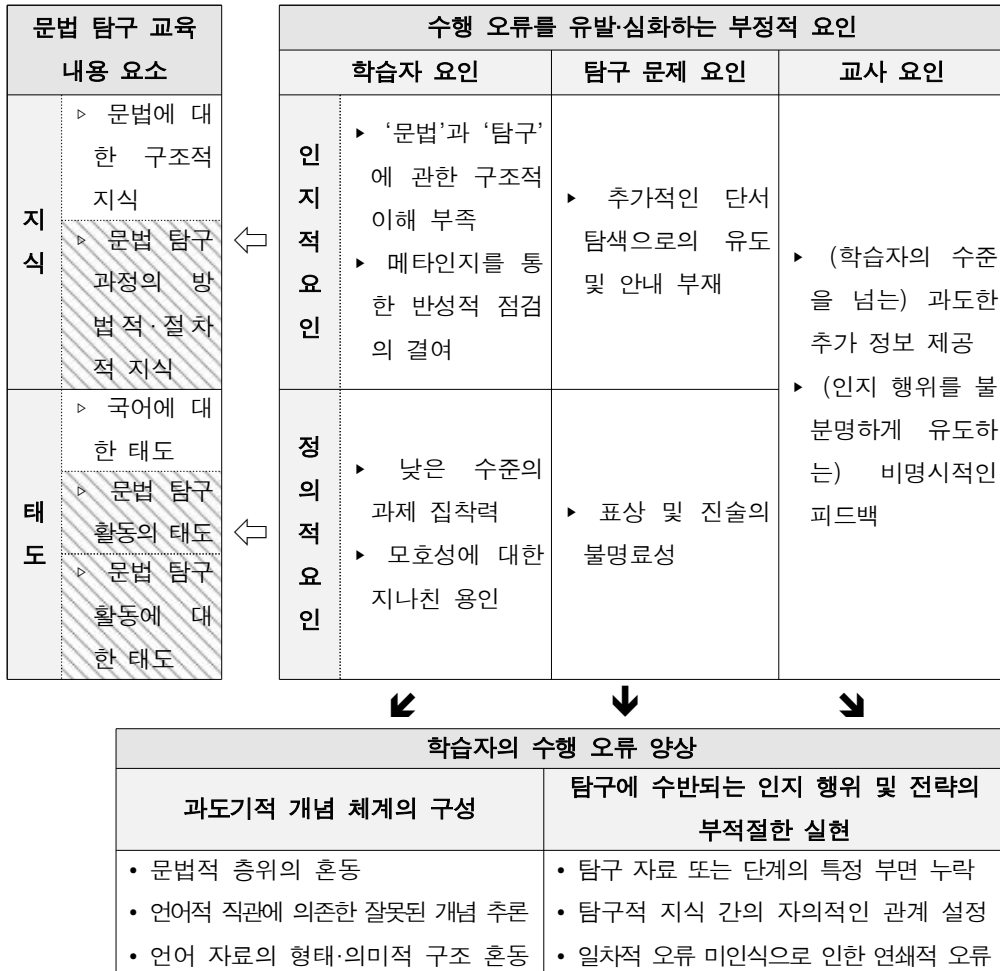
이와 달리 ㄹ은 교사의 개입 자체가 학습자들의 수행 오류를 지적하기 위한 의도를 내포한 것이라고 보아, 단순히 학습자의 분석 내용을 점검하고 정리하기 위한 교사의 질문에도 숨은 의미가 있을 것이라고 단정하는 예이다. ㄹ에서 소집단 2(G2)의 학습자들은 탐구 자료로 제시된 특정 예문을 분석하기 위하여 그와 유사한 다른 사례를 탐색하였는데, 이 과정에서 서로 간 의견의 합의를 이루지 못했다. 이에 연구자가 탐구 수행을 보조하기 위하여 추가로 탐색한 예문에 대해서는 일차적으로 어떻게 분석할 수 있는지 묻자, 학습자 G2-S1은 이것이 독자적으로 단순

한 재인이나 정리를 요구하는 질문이 아니라 추가적인 예시의 부적절성을 지적하는 것이라고 보고 관련된 탐구 수행을 중단하려는 수행 오류를 보였다.

이상에서 분석한 내용을 토대로 문법 탐구 과정에서의 수행 오류를 부정적으로 강화하는 요인과 그에 연관된 문법 탐구 교육의 내용 요소를 정리하고, 그러한 기저의 여러 요인들이 복합적으로 작용하여 발생하는 구체적인 수행 오류의 양상을 도식화하면 <표 17>과 같다. 앞서 언급하였듯 수행 오류를 유발하는 부정적 요인의 세 가지 거시적 차원은 II장 2.2절에서 구체화한 체계를 기반으로 한 것이다. 그런데 앞서 II장에서는 문법 탐구 학습에서 수행 오류에 관여되는 ‘학습자 요인’을 ‘지식’, ‘기능 및 능력’, ‘태도’로 세분하였으나, 본 장의 1.2절에서 언급하였듯 탐구 학습의 방법적 지식에 해당하는 세부 절차 내지 과정과 탐구 능력의 세부 요소는 상호 교섭적 속성을 지닌다. 즉, ‘탐구 기능 내지 탐구 능력’은 탐구의 방법적 지식을 경험하고 수행하는 과정에서 수반되는 것으로 볼 수 있는 것이다. 이에 본 장의 분석 과정에서는 문법 탐구 교육 내용의 ‘지식’ 및 ‘태도’ 요소를 고려하여 ‘학습자 요인’을 크게 인지적 요인과 정의적 요인으로 구체화하였다.

한편 본고는 연구 목적에 맞게 ‘문제 인식 - 자료 분석 - 문제 해결 및 적용’의 탐구 단계를 내포한 복잡성이 높은 탐구 과제를 설계하였기에 II장에서 제시된 ‘문법 탐구 문제 요인’ 중 ‘과정 및 절차’와 ‘유형’ 범주는 분석에서 드러나지 않았다. 또한 문법 탐구의 대상이 되는 내용 영역을 형태론과 통사론의 주제들로 한정하였으므로 궁극적으로 ‘문법 탐구 문제 요인’ 중에서는 ‘표상’ 범주의 ‘단서’ 및 ‘양식’만이 변별적으로 분석되었다. 나아가 ‘학습자 요인’ 중 ‘영역 특수 추론(문제 발견 능력, 분석 능력 등)’은 학습자가 보유한 해당 능력의 수준을 객관적으로 측정하기 어려울 뿐만 아니라 구체적인 탐구 단계에서 관련되는 인지 행위를 수행하였는지 여부 또는 어떻게 수행하였는지 등의 양상을 통해서만 가늠할 수 있다는 점에서 ‘요인’이 아닌 ‘양상’의 층위에 포괄되었다. 이와 비슷하게 학습자의 ‘직관’ 역시 그러한 직관적 능력 자체의 결함을 판단하기가 어려울뿐더러 구체적인 분석에서는 직관의 작용을 통해 이루어진 탐구 수행의 적절성만을 판단할 수 있다는 점에서 ‘양상’의 층위에 포괄하였다. 이에 실제 학습자 자료를 토대로 분석한 <표 17>의 수행 오류 유발 요인은 앞서 II장에서 제시된 <표 8>의 요인을 실증적 차원에서 통합하고 재구조화한 것으로 볼 수 있다.

<표 17> 문법 탐구 과정에서 수행 오류를 유발하는 부정적 요인과 관련되는 탐구 교육 내용 요소 및 그에 따른 수행 오류의 양상



IV. 수행 오류 분석에 기초한 문법 탐구 교수-학습의 설계

이 장에서는 앞서 III장에서 살펴본 문법 탐구 과정에서의 학습자 수행 오류의 양상과 이를 촉발하고 심화시키는 부정적 요인들에 대한 분석 내용을 토대로 하여, 학습자들의 탐구 수행을 성공적으로 추동하고 유도할 수 있는 문법 탐구 교육의 설계 방향을 밝히고, 그에 따른 구체적이고 실천적인 교수 방안을 제시한다.

1. 수행 오류 분석에 기초한 문법 탐구 교육의 목표

본고는 문법 탐구 학습을 교육 내용으로서 수용하는 관점에 터하여, 구체적인 내용 요소 중에서도 특히 문법 탐구 교육의 장면에서 일차적이고 직접적으로 다루어질 수 있는 ‘문법 탐구의 방법적·절차적 지식’ 및 ‘문법 탐구 활동의, 또는 문법 탐구 활동에 대한 태도’의 요소를 중점으로 학습자들의 실제 수행 오류의 양상과 요인을 질적 분석하였다. 이는 문법 이해 및 활용 능력과는 대별되는 문법 탐구 능력의 신장을 목표로 하는 문법 탐구 교육만의 고유한 교수·학습 맥락을 부각하고자 함이었다.⁷⁰⁾ 따라서 본고에서 논의된 수행 오류 분석에 기초한 문법 탐구 교육의 기본적인 목표는 학습자들이 스스로의 탐구 수행을 효과적으로 조절하여 교

70) 구본관(2010)은 교육과정에 제시된 문법 교육의 목표와, 관련된 선행 논의에 대한 비판적 고찰을 토대로 교육 목표로서의 문법 능력을 ‘문법에 대한 지식 능력, 국어에 대한 탐구 능력, (탐구의 결과를 포함하여) 국어에 대한 지식을 국어 생활에 활용하는 능력’을 포함하는 것으로 정의하였다. 이기연(2013)에서도 이러한 ‘지식, 탐구, 활용’의 세분화를 계승하여 문법 능력을 정의하며, 이때 ‘지식’은 특정한 사고 행위(탐구, 이해)의 산물이고 ‘탐구’는 사고 과정이며 ‘활용’은 직접적인 행위의 성격이 강하다는 점에서 각 능력이 병렬적인 것이 아니라 상이한 층위에 존재한다고 보았다.

본고 역시 이러한 논의 흐름을 수용하되, 문법 지식은 문법 능력의 도구로 작용할 뿐 그 자체가 ‘능력’이 될 수는 없다(김진희, 2015: 25)는 지적을 고려하여, 문법 교육의 목표로서 상정되는 문법 능력이 ‘지식 이해 능력, 탐구 능력, 활용 능력’으로 구체화될 수 있다고 본다. 나아가 문법 교육의 구체적인 국면으로서 위에 제시된 각 능력의 신장을 목표로 하는 ‘문법 이해 교육, 문법 탐구 교육, 문법 활용 교육’의 맥락이 설정될 수 있다고 전제한다. 물론 이기연(2013)에서 언급하였듯, 이들 국면은 개별적으로 성립하는 것이 아니라 문법 교육의 다면적 층위로서 총체적인 문법 능력의 신장에 상호 보완적으로 기여한다. 그러나 본고는 그중에서도 탐구 과정을 중심으로 이루어지는 문법 탐구 교육의 세부 장면만을 직접적인 논점으로 삼아 논의를 전개하고자 하는 것이다.

육적으로 유의미한 탐구 결론을 구성하도록 돕고, 이를 통해 문법 탐구 활동에 요구되는 긍정적인 태도를 형성하기 위한 것으로 구체화할 수 있다.

1.1. 합리적인 탐구적 지식의 구성

문법 탐구 학습의 맥락에서 ‘지식’은 첫째, 합의된 개념 체계로서의 문법에 관한 명제적 지식, 둘째, 탐구의 과정적 절차 및 그에 수반되는 인지 행위를 포함하는 방법적 지식의 두 가지를 의미하는 것으로 해석될 수 있다. 이와 관련하여 정지현(2012)은 문법 탐구 학습을 통해 형성되는 지식이 명제적 지식과 방법적 지식, 나아가 탐구 활동을 제어하는 메타인지 지식이 융합된 속성을 지닌다고 규명하며 이를 ‘탐구적 지식’이라고 명명하였다. 본고 역시 이러한 관점을 기준으로 학습자의 표면적 수행 오류의 양상을 ‘문법 지식 체계와 상충하는 과도기적 개념 체계의 구성’과 ‘탐구 과정에 요구되는 인지 행위 및 전략의 부적절한 실현’으로 나누어 살펴해보았는데, 이와 같은 분석에 기초한 문법 탐구 교육은 학습자들이 정합적인 탐구적 지식을 구성하고 내면화하도록 하는 것을 일차적인 목표로 삼는다.

그런데 이러한 목표 설정은 문법 탐구 교육의 장면과 결부하여 보다 정교하게 논의될 필요가 있다. ‘탐구적 지식’의 정의에 내포된 ‘명제적 지식’에 대한 강조는 자칫 문법 이해 교육을 통해 기초적인 문법 지식을 온전히 체화한 학습자가 문법 탐구 교육에서 지향해야 할 인간상이라고 왜곡할 가능성이 있기 때문이다. 물론 김광해(1995: 223)에서 지적한 바와 같이 문법 탐구 학습은 교수·학습의 대상으로서 명제적 지식을 전제로 성립하는 면이 있다. 그러나 이는 어디까지나 해당 지식을 터득하는 ‘방법’을 일깨우기 위해 동원되는 것일 뿐, 명제적 지식 그 자체를 전수하는 데에 목적이 있는 것은 아니다. 오히려 문법 탐구 학습의 중요한 전제 중 하나는 그것이 과정 중심의 교수·학습 방법이기 때문에 이를 통해 얻어내는 규칙 자체의 절대성을 인정하지 않는다는 점이다(박형우, 2009: 152). 그러므로 문법 탐구 교육의 목표로서 언급되는 명제적 지식은 학습자가 언어 자료를 토대로 귀납적으로 발견하고 재창조한, 주관적이고 과도기적인 지식을 일컫는 것으로 보아야 한다.

그러나 박형우(2009: 152-153)에서 지적하고 있듯, 현재 문법교육에서는 가능성으로서의 진리관, 상대적인 진리로서의 지식을 전면적으로 인정하고 수용하기가 어렵다. 따라서 학습자의 주체적인 탐구 결론은 교육적으로 유의미한 범위 내에서

구성되도록 유도되어야 하는데, 이를 위해서는 그러한 결론을 귀납 도출해 내기까지의 사고 과정이 최대한 객관적이고 타당하게 이루어져야만 한다. 다시 말해, 탐구의 방법적 지식과 이를 조절하는 메타인지 지식이 합리적으로 작동하고 체화되어야 하는 것이다. 이를 위해 본고는 문법 탐구 교육의 내용 요소 중에서 특히 방법적 지식과 관련된 부분에 초점을 맞추어 수행 오류의 유발 요인을 분석하였다. 이러한 분석 내용에 기초한 문법 탐구 교육은 학습자들이 스스로의 탐구 과정을 의식적으로 초점화하고 효율적으로 점검하며 수행할 수 있게 도와줌으로써 합리적인 탐구적 지식을 구성하도록 추동할 수 있다.⁷¹⁾

1.2. 바람직한 문법 탐구 태도의 형성

앞서 II장에서 본고는 수행 오류 분석에 기초한 문법 탐구 교육이 탐구 학습을 위한 정의적 태도를 형성하게 한다는 의의가 있음을 언급하였다. 그러나 문법 탐구 활동을 위한 태도는 문법 탐구 교육의 내용 요소로서도 제시되어 있는바, 이는 교육의 목표 층위에서부터 예각화될 필요가 있다. 2015 개정 국어과 교육과정에서도 ‘주체적으로 국어생활을 하는 태도를 기른다’는 명제를 국어 과목의 목표로서 명기하였으며, 이에 문법 영역 내용 체계의 ‘핵심 개념’에 ‘국어에 대한 태도’가 포함되었다. 이때 ‘태도’는 단순히 교육의 결과로서 형성되는 것이 아니라 교육 대상으로서의 속성을 지닌다. 김은성(2006)은 문법교육 성과로서의 태도와 문법교육 대상으로서의 태도를 구분하며, 전자는 문법교육을 통해 학습자가 갖거나 드러내는 모든 종류의 태도인 반면, 후자는 ‘철저하게 교육할 만하고, 교육할 필요성이 있고, 교육해야 하는 가치를 인정받은’ 것이라고 규정하였다.

이러한 논의를 바탕으로 본고는 수행 오류 분석을 바탕으로 한 문법 탐구 교육이 궁극적으로는 학습자들의 문법 탐구를 수행하는 태도 및 문법 탐구에 대해 보이는 메타인지적 태도 모두를 바람직한 방향으로 제고하도록 이루어져야 한다고

71) 이와 관련하여 반렌 외(VanLehn et al., 2003: 220)는 수행 오류가 발생하는 맥락인 난관(impatse) 상황이 학습자들로 하여금 특정 원리에 대한 더 나은 이해를 구축하기 위해 적극적이고 능동적인 탐구 수행 주체로서의 역할을 하도록 자극한다고 하였다. 김종백(2010: 896-897) 역시 문제를 해결하면서 자신이 실수를 통해서 잘못된 이해를 하고 있다는 자각이 새로운 탐구의 기회가 될 수 있다고 하며, 이때 교사의 적절한 도움이 제공된다면 다양하고 융통성 있는 지식의 구성을 추동하는 것이 가능하다고 하였다.

본다. 여기서 전자는 문법 탐구 과정에서 드러나는 수행적 태도로, ‘주체적으로 탐구 활동을 이끌어 나가는 태도, 스스로의 언어를 객관화하여 분석적으로 인식하는 태도, 비판적으로 문제를 정교화하는 태도, 끈기 있게 문제를 해결하려는 태도’ 등이 해당된다. 후자는 그러한 수행을 대상화하여 인식하는 명제적 태도로, ‘탐구 활동의 필요성과 가치를 긍정하는 태도, 자신의 탐구 활동을 반성적으로 검토하여 후속 탐구에 반영하려는 태도’ 등이 해당된다. 이는 본고에서 분석한 수행 오류를 유발하는 요인 목록에서 ‘태도’ 내용 요소에 관련되는 것으로 분류된 것들을 토대로 상세화한 것으로, 합리적인 탐구적 지식을 체화하는 과정에서 복합적으로 신장되어야 할 문법 탐구 교육의 목표라고 할 수 있다.

2. 수행 오류 분석에 기초한 문법 탐구 교육 설계의 방향

문법 교육의 장면에서 본고의 논의와 유사한 선행 연구로는 ‘오개념’에 대한 연구를 참고할 수 있다. 김호정 외(2009)에서는 구성주의적 관점에서 오개념을 ‘인지적 교두보’로서 의미화하고, 오개념의 처방 및 지도가 크기는 오개념이 형성된 원인을 추적하여 그 원인을 소거하거나 바로잡는 간접적인 방식이나, 학습자의 오개념을 학문적 개념에 가깝게 하도록 학습 환경을 설계하는 직접적인 방식으로 이루어질 수 있다고 하였다. 이러한 맥락에서 조진수(2014)는 ‘탐구의 시발점(始發點)’과 ‘비계 설정의 근거’로 오개념의 교육적 가치를 정립하고 학습자의 오개념에 바탕을 둔 문법 탐구 주제 및 비계 제시의 예를 보였다. 학습자의 음운 관련 오개념에 대하여 연구한 김다연(2018)에서도 오개념을 활용한 문법 탐구 주제 및 활동, 개별 교수·학습의 구체적인 흐름 등을 상세화하였다.

본고는 앞서 ‘수행 오류(miscue)’를 문법 탐구의 장면에서 학습자의 오개념 및 부적절한 수행의 양상을 아울러 포괄할 수 있는 용어로 개념화하였다. 이때 수행 오류가 오개념과 마찬가지로 학습자의 지식 구성을 추동하고 확충하는 인지적 촉매로 작용한다는 점을 고려하면, 본고 역시 위의 논의들과 유사한 흐름으로 교육 방안을 마련하는 것이 가능하다. 이에 본고는 위의 오개념 관련 논의에서 구체적인 교수·학습 맥락을 설계하고 효과적인 학습이 이루어지도록 유도하는 교수자의 역할에 일차적으로 초점을 맞추고 있다는 점에 주목하여, 수행 오류와 관련되는 교수 지식을 체계화하는 방향으로 구체적인 교수·학습 방안을 구안하고자 한다.

이러한 시도는 본고에서 초점화한 문제의식 및 수행 오류의 복합적인 속성과도 직접적으로 연관된다. II장에서 본고는 교사와 학습자들의 인식 조사를 통해 문법 탐구 과정에서 수행 오류의 실체를 규명해야 하는 이유를 살펴보았는데, 설문 조사 결과 학습자들은 교사로부터의 충분한 사전적 안내 및 실제 탐구 과정에서의 교육적 비계를 제공받지 못했다는 점으로 인해 탐구 학습에 대한 어려움을 표하고 있음을 확인할 수 있었다. 이를 고려하면 학습자들의 수행 오류 분석에 기초한 문법 탐구 교육의 방안은 일차적으로 학습자에게 직접 제공되는 무언가가 아니라 교수자의 수업 전문성 제고를 위해 적용 가능한 자료로서 구현되어야 하는 것이다.

나아가 본고에서 분석한 수행 오류의 유발 요인은 탐구 수행의 주체인 학습자와, 학습자가 마주하게 되는 탐구 과제, 학습자의 탐구 수행을 유도하고 안내하는 교사의 비계 차원에서 각기 구체화된바, 이러한 요인들은 기저에서 복합적으로 상호작용하여 표면적으로는 다양한 양태의 수행 오류로서 관찰되므로, 개별 요인에 대한 파편적인 처치 방안을 고민하기보다는 이들을 하나의 층위에서 총체적이고 복합적으로 아우를 수 있는 교수 지식이 제시될 필요가 있다고 본다. 이에 본고는 교수·학습의 일반 요소인 교수자, 학습자, 교육 내용(매체)을 모두 포괄할 수 있는 교육적 방안으로서 이들 각 요소가 관여하여 구성되는 교수 지식⁷²⁾의 체계화에 주목하여 논의를 전개한다.

2.1. 탐구의 공동 주체인 교사의 실천적 교수 지식 마련

주지하듯이 문법 탐구 학습은 학습자를 중심으로 한 구성주의 교수·학습의 관점을 전제로 한다. 그러나 이러한 구성주의적 접근법은 학습해야 할 지식의 절대성을 부인함으로써 자칫 극단적 상대주의로 빠질 위험이 있다는 점에서 비판을 받아왔다.⁷³⁾ 그러나 본고는 학습자의 탐구 수행이 일정한 교육적 목표를 성취하기 위

72) 교수·학습의 장면에서 발견되는 교사의 전문 지식인 교수 지식(또는 교사 지식)은 크게는 술만(Shulman)이 제시한 ‘교수학적 내용 지식’에 포괄되는 것으로 볼 수 있다. 그러나 본 장의 2.2절에서 후술하겠지만, 본고는 문법 탐구 교육을 위한 교수학적 내용 지식의 전체 구성 요소 및 목록을 체계화하고자 하는 연구가 아니라 본고에서 분석한 한정적인 내용에 근거한 상황 지식을 구체화하고자 한다. 따라서 본고의 맥락에는 ‘교수 지식’이라는 용어가 더욱 적합하다고 판단하여 구체적인 논의는 이를 중심으로 전개한다.

73) 장상호(2000: 89-90)에 따르면 구성주의에서는 대상세계에 대한 경험 요소들이 맺고 있는 조직적인 상관관계에서 지식의 의미가 발생한다고 보는데, 이때 절대적인 주체에 대

한 방향으로 이루어져야 한다고 보아, 그에 부합하지 않는 과도기적인 수행의 양상을 ‘수행 오류(miscue)’라고 개념화하였다. 따라서 본고는 문법 탐구 과정에서 학습자가 구성해 내는 불완전한 탐구적 지식을 보완하기 위해 지식 구성의 과정에 함께 참여하는 교육 주체로서 교수자의 위상이 올바르게 재정립되어야만 한다고 본다. 이러한 관점에서 학습자의 문법 탐구 수행 오류를 바탕으로 한 교육적 이론화의 운용 주체는 일차적으로 교수자가 되어야 한다고 상정(想定)한다.

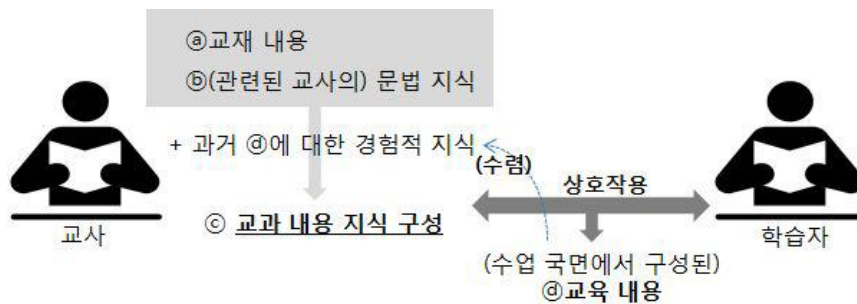
이때 교수자는 단순히 ‘교과 내용’을 특정 ‘교수법’으로 표현하는 주체가 아니라 교수·학습이라는 특수한 상황 속에서 ‘실제적인 교육 내용’을 구성해 내는 주체로 이해되어야 한다(이지수, 2016: 17). 이를 본고의 논의에 적용하면, 문법 탐구 학습을 위해 교수자는 교육과정에 제시된 문법 지식 중 탐구에 적합한 지식을 선정하고 이를 문법 탐구의 내용과 결부하여 재구조화한 뒤, 실제 과정에서 학습자의 수행 오류를 촉발하고 부정적으로 강화할 수 있는 요인들을 고려하여 학습자에게 최종적으로 제시할 교육 내용, 탐구 과제의 유형, 탐구 과제의 구조화 방식 등등을 재구성해 나간다. 그런데 교사가 구성해 내는 이상의 내용은 거시적인 관점에서 볼 때 술만(Shulman, 1986, 1987)이 언급한 ‘교수학적 내용 지식(Pedagogical Content Knowledge; PCK)’⁷⁴⁾에 포괄되며 그 개념적 속성을 공유하는 것으로 볼 수 있다.

‘교수학적 내용 지식’은 교수·학습 국면에서 교육 내용을 재구성해 내는 데 개입하는 교수자의 방법적 지식으로 실제적이고 실천적인 교육 내용을 구성해 나가는 주체로서 교수자의 교수(教授) 능력을 나타내는 핵심적인 교사 지식이라 할 수 있다(이지수, 2016: 4-5). 문법 교육을 위한 교수학적 내용 지식을 이론적으로 체계화한 이지수(2016)는 관련된 선행 논의들을 발전시켜 ‘교과 내용 지식, 일반 교수법 지식, 상황 지식 등을 교육 목적을 중심으로 통합하고 변형하여 교수·학습 국면에서의 교육 내용화를 이끄는 방법적 지식으로, 교수자 고유의 전문 지식’이라고 교수학적 내용 지식을 재개념화하였다.

한 환멸로 인하여 상대적 권위조차 부정하게 되면 학문은 무정부상태에 빠지게 된다.
74) 이에 대한 우리말 번역은 교수 내용 지식(김민희, 2003; 민윤, 2003), 교수학적 내용 지식(김용대, 2001; 박경민, 2001; 이지수, 2016), 교수법적 내용 지식(방정숙, 2002), 내용교수법(이화진 외, 2005; 송현정, 2009) 등으로 다양하며, (박태호, 2011: 105) 경우에 따라서는 ‘PCK’라는 약어를 그대로 사용(박태호, 2011; 조진수 외, 2015)하기도 한다. 여기서는 문법 교육에서 PCK의 개념을 이론적으로 체계화한 이지수(2016)의 용어를 따라 ‘교수학적 내용 지식’으로 번역하되 서술의 편의상 PCK라는 원어 약어를 함께 사용한다.

그런데 이러한 교수학적 내용 지식은 교사의 ‘실천적 지식(Personal Practical Knowledge)’이라는 속성을 지닌다(이지수, 2016: 28). 이러한 점을 고려하면 본고에서 교수 지식을 구체화하는 방식은 선형적이고 선언적이라는 지적을 받을 여지가 있다.⁷⁵⁾ 그러나 본고는 단순히 실천을 통해 귀납적으로 구성된 지식뿐만이 아니라, 실제적인 실천의 맥락을 가정하고 반영하여 연역적으로 구성된 ‘실천될 지식’ 역시 실천적 지식으로서의 속성을 공유할 수 있다고 본다.

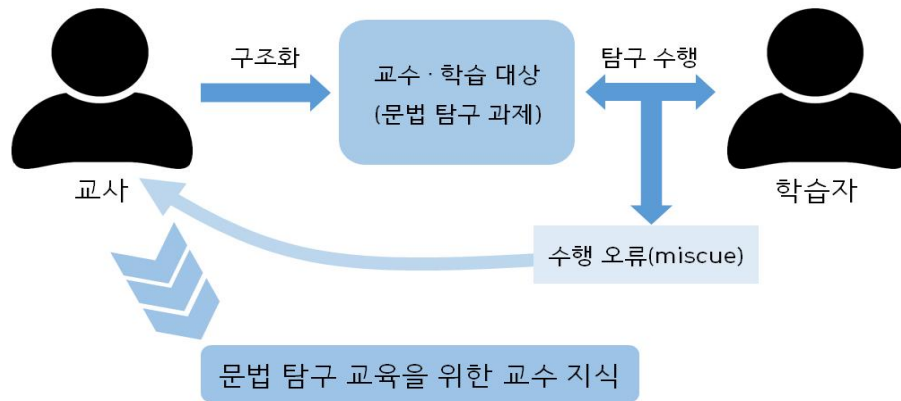
본고에서 제시하고자 하는 교수 지식이 실제 교수·학습의 장면에서 구체적으로 어떤 지점을 바탕으로 파생된 것인지는 이지수·정희창(2015)에서 제시하고 있는 교과 내용 지식의 구성 양상을 통해 보다 명확하게 확인할 수 있다. 이지수·정희창(2015: 235)에서는 ‘교육 내용’이라고 뭉뚱그려져 있는 낱말을 해체하여 그 실체를 다음과 같이 제시하였다.



[그림 9] ‘교육 내용’ 구성의 실제(이지수·정희창, 2015: 235)

이때 교수학적 내용 지식의 하위로서 본고에서 구체화하고자 하는 교수 지식은 ㉔와 ㉕를 구성하는 데 관여하며, ㉔와 ㉕가 순환적이고 교호적으로 작용하는 과정을 통해 더욱 명세화된다. 본고의 III장에서 분석한 학습자들의 수행 오류는 문법 탐구 학습의 교육 내용(㉕)을 구성하는 과정에서 학습자가 보인 상호작용의 양상 중 별도의 교육적 처치가 필요한 부분에 해당하는 것으로, 이는 기존의 문법 탐구 학습 일반론을 통해 구성된 교과 내용 지식(㉔)과 융합되어 실제의 맥락을 담보한 교수 지식으로 나아가게 된다. 이상의 내용을 개괄적으로 정리하여 도식화하면 [그림 10]과 같다.

75) 사례 연구를 통해 문법 교육에 관한 교수학적 내용 지식의 특수성을 규명한 조진수 외(2015)에서는 PCK가 실제 교수·학습 맥락에서 교수자에 의해 구현되는 것이기에 다양한 변인을 고려한 실증적인 연구를 통해 체계화되어야 한다고 제안한 바 있다.



[그림 10] 수행 오류 분석에 기초한 문법 탐구 교수 지식의 구성 과정

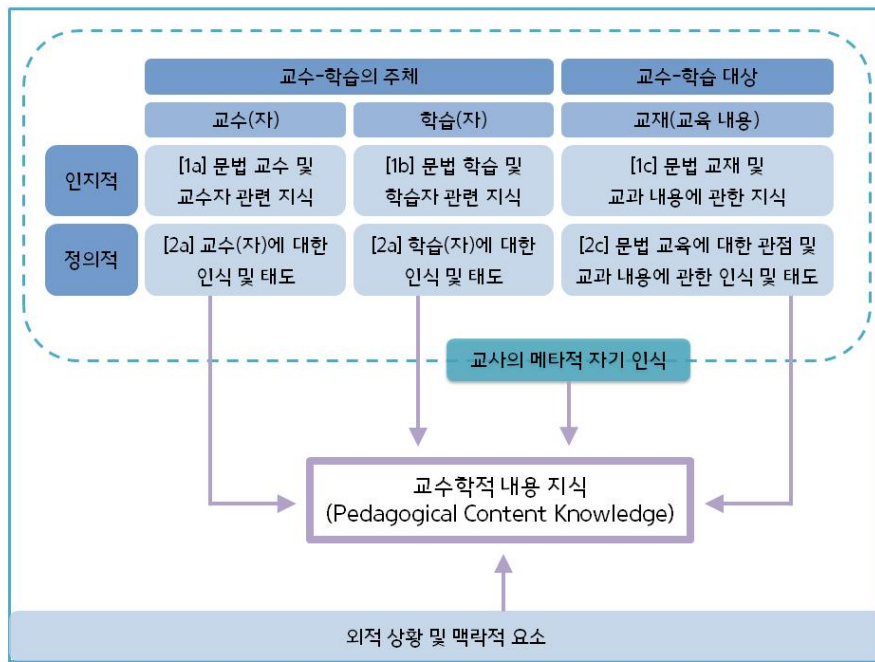
교사는 문법 탐구 학습에 대한 교과 내용 지식을 바탕으로 교수·학습 자료인 문법 탐구 과제를 구조화하여 학습자에게 제시한다. 문법 탐구에 능숙하지 않은 학습자는 문법 탐구의 교육 내용을 구성해 나가는 과정에서 복합적인 요인의 영향으로 다양한 수행 오류를 보이게 된다. 이는 다시 문법 탐구 교육을 위한 교수 지식을 체계화하기 위한 자료로서 투입되는데, 실제적인 수행 오류의 유형과 요인에 대한 분석 내용은 교수자의 여타 교사 지식과 융합되어 문법 탐구 교육을 위한 실천적 맥락의 교수 지식으로 재구조화된다.

2.2. 문법 탐구 교육을 위한 교수학적 내용 지식 체계화의 일환

본고는 기초적인 문법 지식의 이해를 전제한 학습자들이 문법 탐구 학습의 과정에서 보이는 수행 오류의 양상과 원인을 한정적으로 다루고 있는바, 이를 바탕으로 체계화되는 교수 지식은 교수학적 내용 지식의 전체 관여 요소 중 ‘외적 상황 및 맥락적 요소’에 포함되는 학습자의 반응, 탐구 학습의 환경 등과 직접적으로 연계되는 측면이 있다. 따라서 본고의 논의는 궁극적으로는 문법 탐구 교육을 위한 PCK를 실천적 차원에서 체계화하는 데에 기여하는 기초 연구의 성격을 갖는다.

교수학적 내용 지식은 앞서 언급한 바와 같이 여타 교사 지식의 관여를 통해 구성되는 지식 체계(이지수, 2016: 23-24)이다.⁷⁶⁾ 이때 ‘여타 교사 지식’은 ① 교

과 내용 지식(content knowledge), ② 일반 교수 지식(general pedagogical knowledge), ③ 교육 과정 지식(curriculum knowledge), ④ 내용 교수 지식(pedagogical content knowledge), ⑤ 학습자 지식(knowledge of learners and their characteristics), ⑥ 교육 맥락 지식(knowledge of educational contexts), ⑦ 교육 목적, 가치, 철학, 역사에 관한 지식(knowledge of educational end, purposes, and values and their philosophical and historical grounds) 등으로 세분화된다(Shulman, 1987; 이지수, 2016: 25-26에서 재인용). 이지수(2016: 41)는 이들이 '학습자, 교수자, 교재, 맥락'의 영역에서 대분될 수 있다고 보아 문법 교육에서 PCK가 구성되는 양상을 [그림 11]과 같이 도식화하였다.



[그림 11] 문법 교육에서 교수학적 내용 지식 구성에 관여하는 요소 및 범주들(이지수, 2016: 41을 수정하여 제시함.)

76) 송현정(2009), 박태호(2011) 등과 같은 기존의 논의에서는 술만(Shulman)이 언급한 다양한 교사 지식들을 비롯한 교사, 학습자, 교수-학습 상황 맥락 등에 대한 지식이 교수학적 내용 지식의 '구성 요소'라고 언급하였다. 그러나 이지수(2016: 23)는 교수학적 내용 지식은 교과 내용 지식, 학습자 지식, 교육 과정 지식, 교재 관련 지식 등 여타의 교사 지식들을 단순히 총합해 놓은 지식 체계가 아니라는 점을 지적하며, 이들은 PCK의 내적 구성 요소가 아닌 그 구성에 '관여하는' 요소로 보아야 한다고 규정하였다.

이 중에서 ‘교수(자)’와 관련된 인지적(1a), 정의적(2a) 요소 및 메타적 자기 인식 요소를 명세화하기 위해서는 다양한 유형의 교사들을 대상으로 한 대규모 인식 조사가 실시되어야 하며 교사들의 개별적 특성이 실제 탐구 수업 방식과 학습자들의 탐구 수행에 미치는 영향을 질적으로 분석한 결과가 반영되어야 한다. 한편 ‘학습(자)’와 관련된 인지적(1b) 요소의 내용 전체를 규명하기 위해서는 학습자의 선행 문법 지식 또는 오개념 구조를 정밀하게 분석한 뒤 학습자들의 상이한 문법 이해 수준이 탐구 수행 과정에서 어떠한 양상으로 드러나는지를 유기적으로 고찰한 연구가 이루어져야 한다. 나아가 ‘교재 및 교과 내용 지식’과 관련된 요소를 체계화하기 위해서는 언어 단위별 또는 지식의 속성별 탐구 주제의 차이에 따른 탐구 수행의 양상이 어떻게 달라질 수 있는지를 실증적으로 분석해야 하며, ‘상황 및 맥락 요소’ 중에서도 교육과정 등과 관련된 내용은 실제 학교 현장에서 문법 탐구 학습이 수용되고 있는 방식, 문법 탐구가 가능한 물리적 시수, 문법 탐구 학습에 대한 평가 방식 등에 따라 각기 다른 모습으로 구체화될 수 있다.

그러나 문법 탐구의 맥락에서는 교수학적 내용 지식에 수렴되어야 할 실제 학습자의 탐구적 지식 구성의 양상, 특히 별도의 교육적 처치를 필수적으로 요구하는 수행 오류의 양상에 대한 선행 연구를 찾아보기가 어렵다는 점⁷⁷⁾⁷⁸⁾을 고려할 때, 본고의 논의는 문법 탐구 교육의 PCK 전모를 체계화하기 위해 이루어져야 할 위와 같은 수많은 연구들을 촉발하는 연구이자, 그들과 병렬적인 차원의 실증 연구로서 의의를 갖는다.

77) 조진수 외(2015: 122)에서는 문법 교육의 PCK 관련 연구 중 문법 수업 장면에서 학습자 요인에 따라 문법 지식이 상이하게 표상되는 문제에 초점을 두고 이루어진 연구는 찾아보기 어렵다고 지적하였는데, 실제로 문법 탐구 교육 관련 논의 중에서는 학습자 요인에 따른 교사의 상이한 교수 방식에 대한 연구는 물론이고 고려되어야 할 학습자 요인이 무엇인지조차 정확히 밝혀진 연구를 찾기가 어렵다. 물론 이관희(2015)와 같이 학습자의 지식 구성 양상에 관한 연구가 꾸준히 이루어지고는 있으나 이는 문법 지식의 이해를 목표로 하는 교육의 맥락을 전제로 한 것으로, 문법 탐구 교육의 맥락에서 학습자들의 지식 구성 과정 및 수행 양상을 분석한 연구는 여전히 부족한 실정이다.

78) 이는 문법 탐구 교육을 위한 교수학적 내용 지식의 전모를 실증적으로 체계화한 이지수(2016)에서도 다루어지지 않았다. 이지수(2016)는 교수자의 교수 방식에 초점을 맞추어 논의를 전개한 탓에 실제 분석에서는 교수자의 인지적, 정의적, 메타적 자기 인식 요소 관련 양상만이 규명되었으며, ‘상황 및 맥락 요소’와 관련해서도 물리적 수업 시수 및 문법 평가에 대한 교수자의 인식만이 구체적인 내용으로 제시되었다.

그런데 이렇듯 교사를 중심으로 한 교수 지식의 체계화를 중심으로 교수·학습 방안을 구안하게 되면, 애초에 문법 탐구 학습이 지향하는 학습자 중심의 구성주의적 교육과 배치되는 것으로 여겨질 수도 있다. 그러나 교수 지식에 대한 논의는 교수·학습의 주도권을 교사에게 귀속하기 위한 것이 아니라, 교수자의 주체성 회복을 통해 교육의 질을 높이하고자 하는 의도를 전제(이지수, 2016: 5)하는 것이다.

구성주의 인식론의 관점에 따르면 학습자 외부로부터의 지식 전달이나 접근은 무의미한 것이기에 구성주의적 교수는 반드시 학습자 중심적이어야 한다(강인애 외, 2006; 윤정은 외, 2015: 48에서 재인용). 이는 학습자를 능동적 주체로 정립하였다는 점에서 의의를 가지나 학습자에 대한 지나친 강조는 자칫 교육의 또 다른 주체인 교사의 역할을 축소하고 제거할 우려가 있다. 그러나 교사는 실제 교수·학습에서 가르칠 지식을 스스로 구성해 내는 존재(이지수, 2016: 10)인 동시에 실제 수업의 맥락에서 학습자와의 상호작용을 통해 최종적인 교육 내용을 공동으로 구성해 내는 주체이다. 이러한 견지에서 교수 지식은 단순히 교사를 위한 수업 지침의 성격을 넘어, 문법 탐구를 매개로 한 학습자와 교수자의 지식 구성이 보다 효과적이고 합리적으로 이루어질 수 있도록 이끌어 주는 기제로서 작용하게 된다.⁷⁹⁾

이에 다음 절에서는 III장에서 밝힌 수행 오류의 양상과 요인을 반영한 실천적인 교수 지식을 구체화하고 그러한 내용을 교수·학습에 적용한 사례를 제시한다.

79) 구성주의 패러다임 하에서는 학습자의 능동적이고 적극적인 지식 구성을 가능하게 하는 학습 상황과 환경(milieu)을 적절히 조성해 주는 문제가 중요해진다. 이와 관련하여 부르소(Brousseau, 1997)는 교수학적 의도에 의해 인위적이고 계획적으로 설정된 상황으로서 학습자의 특별한 적응과 반응을 요청하는 문제 학습 상황을 ‘교수학적 상황(didactical situation)’이라고 정의한 바 있다(심영택, 2004: 358). 이때 학습자는 특정한 교육 목표의 달성을 의도하는 문제 상황 속에서 교사와 상호작용하게 된다. 그런데 부르소(Brousseau, 1997: 31)는 학습자가 자발적이고 주체적으로 지식을 구성하도록 하는 것을 염두에 두고, 교수학적 의도가 교묘히 감춰진 채 학습자가 문제 해결을 주도하는 상황을 ‘(의도적인) 비교수학적 상황(고상숙·양필숙, 2001: 50)’이라고 규정하였다. 나아가 교육의 핵심 과제는 ‘교수학적 상황’에서 ‘비교수학적 상황’으로, 즉 교사에게서 학습자에게로 그 주도권을 이양(devolution)하는 데 있다고 하였는데, 이때 학습은 그러한 상황에 학습자가 성공적으로 적응하는 과정과 그 적응의 결과를 지칭하게 된다.(심영택, 2004: 358-360) 본고에서 교수 지식에 초점을 맞추어 수행 오류를 바탕으로 한 문법 탐구 교육 방안을 구안하는 것은 교사로 하여금 문법 탐구를 위한 ‘교수학적 상황’을 성공적으로 조성하게 하는 데에 일차적인 목적이 있다. 그러나 이는 궁극적으로 ‘비교수학적 상황’로의 이양, 즉 학습자의 능동적인 지식 구성을 목표로 하는 것이므로 문법 탐구 학습이 본유적으로 전제하는 구성주의 학습 패러다임에 결코 어긋난다고 볼 수 없다.

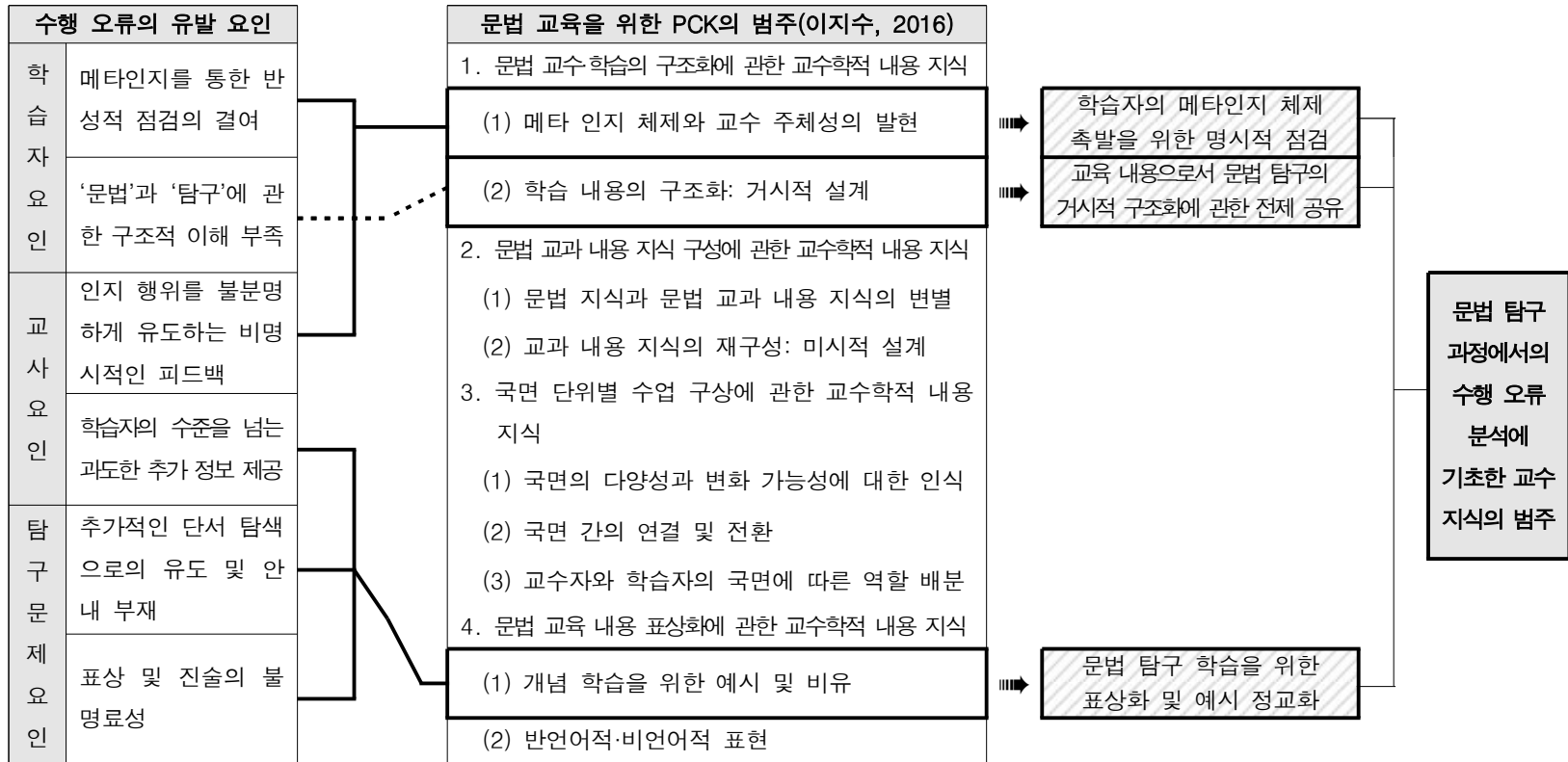
3. 수행 오류 분석에 근거한 교수 지식의 내용과 교수·학습의 실제

3.1. 수행 오류 분석에 근거한 문법 탐구 교육을 위한 교수 지식

문법 교육을 위한 교수학적 내용 지식의 체계를 이론적으로 집대성한 이지수(2016)에서는 PCK가 지닌 절차적 지식으로서의 속성, 교수 설계와 관련된 세부 차원 및 그 실천적 특성, 문법 영역의 교수적 특성 등을 고려하여 ‘문법 교수·학습의 구조화’, ‘문법 교과 내용 지식 구성’, ‘국면 단위별 수업 구상’, ‘문법 교육 내용 표상화’의 네 가지 범주를 구조화하였다. 이와 관련해 본고는 앞서 III장에서 살펴본 학습자의 수행 오류 유발 요인이 총체적인 관점에서 <표 18>과 같이 대응될 수 있다고 보았다. 이에 <표 18>에서 새로이 유목화된 각각의 범주를 수행 오류 분석에 근거한 문법 탐구 교육을 위해 고려해야 할 교수 지식으로서 제시하고, 해당하는 구체적인 교수 지식의 내용은 각 항에서 상술한다.⁸⁰⁾

80) 그런데 III장에서 체계화한 수행 오류의 유발 요인 중 학습자의 정의적 요인(‘낮은 수준의 과제 집착력’ 및 ‘모호성에 대한 지나친 용인’)은 여타의 교수 지식을 구현하는 과정에서 직·간접적으로 처치될 수 있다고 보아 별도의 범주로 재구조화하지 않았다. 이는 교육 내용으로서 ‘태도’ 요소 자체가 명시적인 인지 과정을 통해 길러지기보다는 경험적이고 과정적으로 신장되는 속성을 지니고 있기 때문이다. 김은성(2006: 185)은 학습자가 구체적인 문법 학습 경험 속에서 국어라는 대상을 다각도로 ‘접하고’, 생생하게 ‘겪으면서’ 문법 교육의 태도 요소를 기른다고 하였는데, 이와 관련하여 권경일(2013: 160)은 본문의 문법 내용과 주요 탐구 활동이 충분히 연계되어 있지 않은 경우 학습자들이 탐구 결론을 찾아나가는 과정을 어렵게 생각하거나, 학습의 흥미를 잃을 수도 있다고 지적한 바 있다. 따라서 탐구에 익숙하지 않은 학습자들의 문법 탐구 활동 태도 및 문법 탐구 활동에 대한 태도 등을 길러 주기 위해서는 탐구 과제 해결을 위해 학습자가 수행해야 할 탐구 절차 내지 인지 행위를 명시적이고 유기적으로 제시할 필요가 있는 것이다. 이때 탐구 과제로 제시되는 활동지를 명료하게 구조화하는 것은 결국 ‘탐구 문제 요인’에 대한 처방과 연계되기에 여기서는 정의적 요인을 제외한 나머지 요인들에 초점을 맞추어 교수 지식의 범주를 체계화하였다.

<표 18> 수행 오류 분석에 근거한 문법 탐구 교육을 위한 교수 지식의 범주



(1) 학습자의 메타인지 체제 촉발을 위한 명시적 점검

플라벨(Flavell, 1979)은 메타인지가 인지 활동을 모니터하는 기능이라고 규정하면서, 인지적 전략이 단순히 해답을 얻기 위해 채택되는 반면 메타인지적 전략은 이미 얻어진 해답에 대한 확신을 얻기 위해 채택된다고 하였다(이은주, 2010: 43). 키스 외(Keys et al., 1999)는 탐구 문제 해결 상황에서 메타인지적 질문이 학습자들의 사고가 충분히 이루어질 수 있는 기회를 제공할 뿐만 아니라 사고의 진행에 익숙하지 않은 학습자들에게 순차적으로 사고 과정을 안내하는 역할을 한다고 하였다(최혜숙, 2013: 24). 이러한 견지에서 볼 때 성공적인 문법 탐구의 수행을 위해서도 탐구 수행의 주체인 학습자로 하여금 자신의 탐구 과정 또는 개별적인 수행의 구체태(具體態)에 대하여 메타적인 관점에서 수시로 점검하고 검토하게 하는 것이 요구된다고 할 수 있다.

앞서 III장에서 살펴본 탐구 과정에서의 수행 오류 유발 요인 중 ‘학습자 요인’의 하위인 ‘메타인지를 통한 반성적 점검의 결여’는 이와 같은 메타인지 체제가 제대로 발현되거나 작동하지 않는 모습을 그대로 포착한 것이라고 할 수 있다. 이에 더해 ‘교사 요인’의 하나로 살펴본 ‘인지 행위를 불분명하게 유도하는 비명시적인 피드백’ 역시 궁극적으로는 학습자의 메타인지 촉발을 제대로 유도하지 못한 양상에 해당한다. 교사의 피드백은 단순히 학습자의 잘못을 지적하거나 교정하기 위해 제공되는 것이 아니라, 학습자가 스스로의 수행을 재점검하고 오류가 발생한 부분을 자각하여 관련된 내용에 대한 재탐색을 도모할 수 있도록, 즉 학습자가 자신의 수행에 대한 메타인지를 발현할 수 있게 유도해야 한다. 그러나 III장에서 살펴본 바와 같이 학습자가 교수자의 역할에 대한 왜곡된 인식을 가지고 있을 경우 교사의 피드백이 의도치 않은 수행 오류를 유도할 수 있다. 또한 단순히 학습자의 수행 내용을 그대로 되풀이하는 유형의 피드백은 경우에 따라 전체 탐구 과정에서 잠깐의 사고 지연만을 유발할 뿐, 학습자의 메타적 사고를 추동하는 단서로서의 기능은 전혀 수행하지 못하기도 한다.

따라서 탐구 수행에 있어 학습자의 내적 메타인지가 발현되는 양상에 대한 이해와, 탐구 과정에서 교사의 개입을 통해 그러한 메타인지를 더욱 촉발시키기 위한 방안에 대한 지식은 수행 오류에 대한 분석을 토대로 한 문법 탐구 교육을 위한 교수 지식의 주요 하위 범주로서 다음과 같이 구체화된다.

<표 19> 학습자의 메타인지 체제 촉발을 위한 명시적 점검에 관련된 교수 지식

거시적 내용 범주	구체적 교수 지식의 내용
<p>▶ 탐구 수행 과정에서 학습자의 메타인지 발현 양상에 대한 이해</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▷ 학습자들은 기본적으로 주어진 과제의 발문에 영향을 받아 그에 요구되는 행위만을 수행하는 데 매몰되는 경향을 보인다. ▷ 탐구 수행 과정에서 학습자들의 메타인지 체제는 탐구 과정에서의 난관(impasse) 상황을 학습자가 의식적으로 인지했을 때에 주로 발현된다. ▷ 학습자가 탐구 과정상의 난관(impasse)에 부딪히면 스스로의 수행을 점검할 필요성을 느껴 메타인지 체제가 발현되지만, 메타적으로 검토할 구체적인 내용과 그에 대한 재고의 방향이 분명하지 않을 경우 학습자는 메타적 점검 자체를 포기하고 오히려 추가적인 수행 오류를 보이기도 한다. ▷ 문법 탐구 과정에서 학습자가 보이는 수행 오류(miscue)의 양상 중 학습자 스스로 명시적인 혼란이나 결핍을 표하지 않은 경우⁸¹⁾에는 학습자가 이를 오류로서 자각하지 못하고 메타적으로 점검할 필요 또한 느끼지 못한다. ▷ 일부 학습자는 교사의 개입 자체가 학습자의 수행상의 오류를 지적하려는 의도를 내포한 것으로 여겨 교사의 질문이나 설명이 제공될 때마다 자신의 수행을 메타적으로 점검하려는 모습을 보인다.
<p>▶ 스스로의 탐구 수행에 대한 학습자의 메타적 점검을 유발하기 위한 명시적인 안내 및 유도</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▷ 학습자가 자신의 수행 오류를 오류로서 자각하지 못하고 넘어가는 경우에는 교사의 개입을 통해 학습자의 메타인지를 인위적으로 유발해야 한다. ▷ 학습자가 메타인지 전략의 활용 또는 탐구 학습의 사고 과정에 익숙하지 않을 경우, 교사는 학습자가 메타인지 과정에서 동원할 수 있는, 혹은 동원해야 하는 구체적인 인지 행위를 명시적으로 제시해야 한다. ▷ 수행 과정에서 메타적인 점검을 시도하는 양상이 관찰되는

	<p>학습자의 경우, 단순히 수행 오류가 나타난 부분만을 강조함으로써 재인하게 하는 것만으로 그에 대한 메타적 점검이 촉발될 수 있다.</p> <p>▶ 메타인지 전략의 활용에 어려움을 겪는 학습자에게는 단순히 스스로의 수행을 재인하게 하는 피드백보다는 필요한 인지 행위를 명시적으로 안내해 줄 수 있는 비계가 주어져야 한다.</p> <p>▶ 학습자의 메타인지를 촉발하기 위한 비계가 학습자의 메타적 점검을 대신 수행하는 정도의 명시적인 내용으로써 주어지면 이후 학습자의 주체적이고 능동적인 지식 구성이 저해된다. 그러나 메타적 인지 행위 자체에 어려움을 겪는 학습자에게는 모범적인 인지 양식의 보기로서 일회적으로 시범하는 것이 효과적일 수 있다.</p>
--	---

(2) 교육 내용으로서 ‘문법 탐구’의 거시적 구조화에 관한 전제 공유

교수·학습의 구조화는 실제적인 교육 내용을 구성하기 위해 교수자가 ‘교과 내용 지식’을 구성하는 것에서부터 시작하여 실제적인 교수 수행으로 드러난다(이지수, 2016: 173). 이는 교과 일반론을 고려한 거시적인 차원과 개별 수업 및 차시에서의 적용을 고려한 미시적인 차원으로 나누어 살펴볼 수 있다. 이때 거시적인 차원에서 문법 탐구 학습에 관한 ‘교과 내용 지식’을 구성하는 것은 교육과정에 제시된 국어과 교육의 목표, 내용, 방향, 나아가 국어과의 다른 하위 영역 등과의 관계 속에서 문법 영역의 교수·학습 목표 및 방향 등을 재정립하고, 그중에서도 특징적으로 문법 탐구 학습을 위한 기본적인 교육 전제들을 구조화하는 것을 포함한다.

2015 개정 국어과 교육과정에 따르면 문법 영역의 목표는 ‘언어 운용 원리로서의 문법의 특성을 체계적으로 이해하며, 다양한 국어 자료를 통해 언어의 본질과 국어의 구조를 탐구하고 이를 자신의 언어생활 개선에 활용하는 능력을 기르는 것’으로 설정된다. 이때 학습자들은 국어 현상이 음운, 단어, 문장, 담화의 체계로

81) II장에서 분석한 수행 오류의 양상 중 ‘언어적 직관에 의존한 잘못된 개념 추론’, ‘일차적 오류 미인식으로 인한 연쇄적 오류’ 등이 이에 해당한다.

구조화될 수 있으며, 언어적 현상으로부터 탐구 문제를 발견하고 자료에 대한 분석을 바탕으로 지식을 구성하여 적용해 보는 등의 일련의 경험을 통해 비판적이고 창의적인 언어생활이 가능하다는 인식을 길러야 한다.

그러나 III장에서 살펴본 바와 같이 일부 학습자들은 ‘문법’과 ‘탐구’라는 두 가지 체계에 내재된 기본 전제조차 공유하지 못하는 모습을 보였고, 이와 같은 구조적 이해의 부족은 결국 문법 탐구 과정에서의 수행 오류로 귀결되었다. 따라서 교사는 문법 탐구 학습의 사전적 또는 과도적인 지점에서라도 학습자들에게 ‘문법 탐구 학습’의 기본적인 목표와 방향성을 안내하여, 교육적으로 유의미한 지식 구성이 일어날 수 있는 테두리 안에서 학습자들의 능동적이고 주체적인 탐구 수행이 이루어지도록 안내해야 한다. 이에 관련되는 구체적인 교수 지식의 내용을 정리하면 다음과 같다.

<표 20> 교육 내용으로서 ‘문법 탐구’의 거시적 구조화에 관한 전제 공유를 위한 교수 지식

거시적 내용 범주	구체적 교수 지식의 내용
<p>▶ ‘문법’과 ‘탐구’의 본질적 개념 체계 및 그 속성에 대한 이해</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▷ 문법의 구조적 속성에 익숙하지 않은 학습자들은 문법의 체계가 언어에 내재된 규칙을 귀납적으로 정리한 것이 아니라 실생활의 언어와는 괴리되어 연역적으로 존재하는 것이라고 여겨, 학습한 임의의 문법 개념을 무비판적으로 언어 현상에 대입하거나 제시된 언어 현상들 각각에 대한 파편적인 설명만을 시도하는 모습을 보인다. ▷ (위의 경우에 관련하여) ‘문법’은 드러난 언어 현상들의 기저에 공통적으로 내재되어 있을 것으로 간주되는 규칙 체계로서, 선형적이고 절대적으로 존재하는 것이 아니라 실생활의 언어에 대한 관찰과 분석을 통해 귀납적으로 구성되는 실체임을 이해하게 한다. ▷ 일부 학습자들은 음운, 형태, 통사 등의 문법적 층위가 분절적으로 구획되어 있는 것이라고 인식하여, 하나의 언어 현상을 하나의 층위에서만 분석하려고 하거나 두 개 이상의 층위에서의 분석 가능성이 혼재할 경우 이를 오류라고 여기는 모습을 보인다.

	<ul style="list-style-type: none"> ▷ (위의 경우에 관련하여) 문법은 유기적인 구조로 이루어진 체계이기에 개별적인 문법 현상은 음운, 형태, 통사 등의 다면적 층위에서 연쇄적으로 분석될 수 있다는 점을 이해 시킨다. ▷ 문법 탐구 학습에 익숙하지 않은 학습자들은 단순히 언어 자료를 관찰하고 그에 대한 자신의 생각을 파편적으로만 나열하거나, 예상되는 정답을 미리 상정한 뒤 이를 적용해 보기 위한 연역적인 예로서만 탐구 자료를 다루는 모습을 보인다. ▷ (위의 경우에 관련하여) 문법 탐구는 중층적인 구조로 해석 가능한 대상인 문법 개념을 제시된 언어 자료에 대한 합리적인 분석을 통해 귀납적으로 도출해 내는 과정적 경험을 이해하게 하고, 문법 탐구가 단순히 정해진 답을 찾아내는 방법이 아닌 그 자체로 하나의 학습 내용이 될 수 있음을 주지시킨다.
<p>▶ 국어과 교육과정에 제시된 내용 및 문법 교육의 여타 하위 국면과의 관계 등을 바탕으로 한 문법 탐구 교육의 기본 전제 공유</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▷ 문법 교육의 목표는 ‘언어 운용 원리로서 문법의 체계성 이해’, ‘언어의 본질과 국어의 구조에 대한 이해’, ‘언어에 대한 탐구를 통한 비판적·창의적 국어능력의 신장’이고, 그중에서도 특정적으로 문법 탐구 교육은 ‘체계적 구조로서의 국어 문법에 대한 탐구를 통한 비판적·창의적 국어능력의 신장’을 목표로 한다. ▷ (위의 목표를 고려할 때) 문법 탐구 학습을 통한 최종적인 교육 목표는 문법적 정개념의 추론 또는 이해가 아니라, 스스로의 언어 현상을 대상화하고 객관적으로 다루어 보는 경험을 통한 탐구 능력의 신장에 있음을 분명히 한다. ▷ 문법 탐구에 익숙하지 않은 학습자들은 탐구에 요구되는 인지 전략의 활용 자체에 어려움을 겪으므로 탐구 학습을 위한 준비 단계로서 각각의 인지 전략만을 연습해 볼 수 있는 간단한 과제를 제시하거나, 교사가 일차적인 시연을 통해 탐구 전략의 활용 방법을 안내할 필요가 있다.

	<p>▷ 문법 탐구 교육은 문법 지식의 이해와 배치되는 것이 아니라 오히려 이를 전제로 이루어지는 것이므로, 관련되는 기본적인 문법 지식을 사전에 일차적으로 교수·학습한 상태에서 탐구를 수행하게 할 때 더욱 원활한 탐구 학습이 추동될 수 있다.</p> <p>▷ (위의 관점에서) 문법 탐구를 통한 학습 내용이 교육적으로 합의된 문법 개념에 상충하거나 모순되는 상황은 지양해야 하며, 학습자가 그러한 맥락의 수행 오류를 보일 경우 교사가 적절한 비계를 제공하여 학습자 스스로 분석 내용을 검토하고 재추론할 수 있도록 유도한다.</p>
--	---

(3) 문법 탐구 학습을 위한 표상화 및 예시의 정교화

문법 탐구 과정에서 학습자들의 지식 구성을 안내하고 유도하는 일차적인 기제는 문법 탐구 과제에 제시된 발문과 언어 자료, 그리고 이에 더해 교사가 제공하는 언어적 표상과 추가적인 사례라고 할 수 있다. 그러나 추상적 속성을 갖는 개념을 언어로 전이하는 과정에서 왜곡 또는 파손⁸²⁾이 일어나거나, 언어화된 표상 자체가 의도치 않은 해석의 가능성을 내포하는 경우가 있어 주의를 요한다.

이관희(2015: 57)에서는 베르너와 카프란(Werner & Kaplan, 1964)의 연구를 인용하며, 복잡다단하고 추상적인 실체로서의 개념을 어떠한 언어적 형태를 갖추어 표상할 때 주체의 인식 속에서 어떠한 개념은 언어적 표상인 ‘무엇’으로 전환되어 존재한다고 하였다. 이러한 맥락에서 조진수(2017)는 문법 용어의 표상 방식에 주목하였는데, 그는 언어적 표상이 태생적으로 완전하지 못하다는 점은 특정한 문법 용어가 그 자체로 의미 있는 ‘탐구 대상’이 될 수 있는 가능성을 시사한다고 언급하였다. 본고 역시 이러한 관점을 기본적으로 수용하여 불완전한 언어적 표상이

82) 교사는 학자의 관점에서 조직된 학문적 지식을 교사의 입장에서 가르칠 지식으로 변환하고, 이를 다시 학습자의 입장을 고려하여 학습자가 학습할 지식으로 변환하여 가르친다(박태호, 2011: 104). 쉐바야르(Chevallard, 1985)는 이를 ‘교수학적 변환(didactical transposition)’이라고 개념화하였는데, 가르치려는 의도에 의해 지식을 변형하는 과정에서 지식을 주의 깊게 다루지 않으면 본래 그 의미가 상당히 손상되거나 왜곡될 수 있다고 하며 ‘지식의 파손성’에 주목하였다.(심영택, 2002: 167)

학습자들의 다양하고 풍부한 탐구를 촉발하는 긍정적 기능을 수행할 수 있다고 본다. 그러나 촉발된 탐구의 수행 양상이 탐구 목표의 성취를 저해하는 수행 오류로 관찰될 경우 이를 유의미한 방향으로 유도하고 이끌어 주기 위한 추가적인 언어적 표상의 제공 방식에 대해서도 고민해 보아야 할 필요가 있다.

이와 관련하여 본고는 앞선 III장에서의 분석을 통하여, 학습자들에게 제공되는 언어적 표상이 학습자들의 자유로운 탐구 활동을 구속하고 제어하는 지침으로 작용함으로써 결과적으로 학습자들의 능동적인 지식 구성을 저해하는 요인이 될 수 있음을 확인하였다. 따라서 본고는 학습자들의 탐구 수행을 촉발하기 위해 제공되는 언어적 표상과 관련된 일체의 내용을 포괄하는 교수 지식이 별도로 체계화되어야 한다고 보고, III장에서 분석한 수행 오류의 유발 요인 중 ‘탐구 문제 요인’과, ‘교사 요인’의 하위인 ‘학습자의 수준을 넘는 과도한 추가 정보 제공’을 토대로 한 구체적인 교수 지식을 <표 21>과 같이 명세화한다.

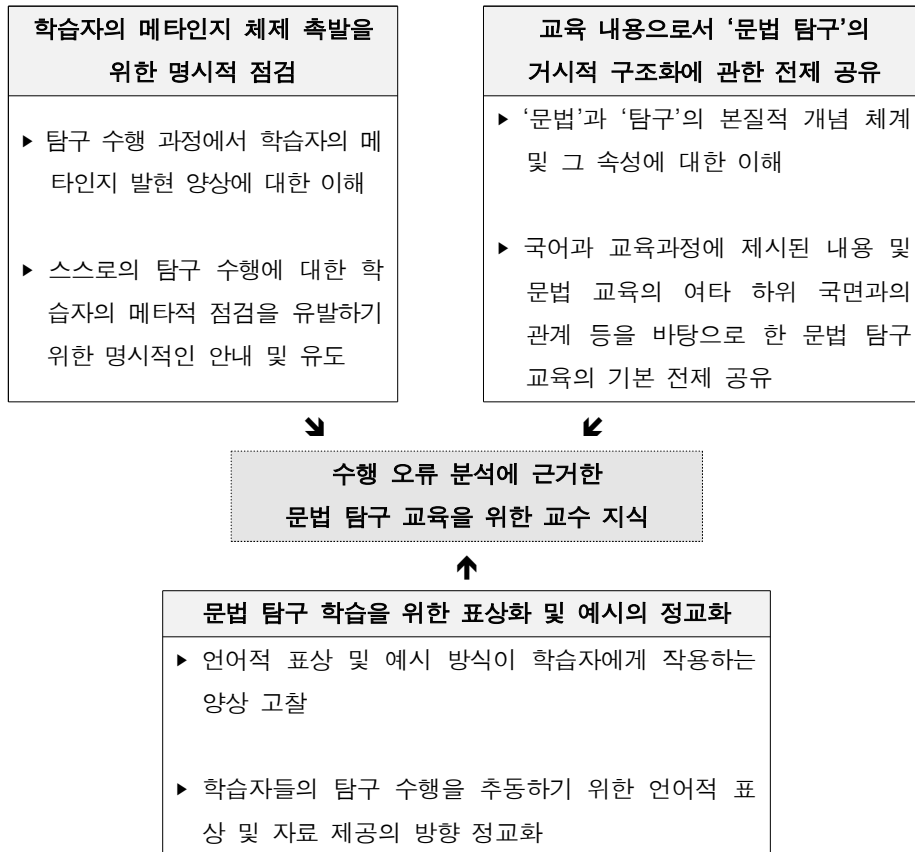
<표 21> 문법 탐구 학습을 위한 표상화 및 예시의 정교화를 위한 교수 지식

거시적 내용 범주	구체적 교수 지식의 내용
<p>▶ 언어적 표상 및 예시 방식이 학습자에게 작용하는 양상 고찰</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▷ 탐구 과제에 제시된 용어가 문법 개념으로서의 함의와 일상어로서의 함의를 모두 포괄하고 있을 경우 학습자들은 일상어로서의 용법에 이끌리거나 두 가지 의미를 혼용하여 자의적인 또는 비체계적인 탐구 수행을 보이게 된다. ▷ 탐구 과제의 발문에서 요구하는 바가 단정적으로 진술되어 있을 경우 학습자들은 해당 요구 사항만을 주어진 자료 내에서 단편적으로 해결하려고 하며, 더 이상의 추가적인 단서 탐색의 가능성 또는 필요성을 느끼지 못하는 모습을 보인다. ▷ 일부 학습자들은 교사가 구조화하여 제시한 교수·학습 자료에 절대적인 권위를 부여하는데, 이들은 탐구 대상으로서 제시된 언어 자료가 탐구 수행에 필요한 모든 정보의 원천이라고 여겨 제시된 자료에 대한 분석만을 토대로 제한적인 탐구 결론을 도출하려는 경향을 보인다. ▷ (위의 경우와 관련하여) 교수·학습 자료의 구조화 방식이 곧

	<p>교사의 교육적 의도를 고스란히 투영하고 있다고 여기는 학습자들은 탐구 대상으로 제시된 예문 낱말에 과도한 의미를 부여하여, 주어진 모든 예문이 상호 배타적으로 변별되는 각각의 문법 규칙을 담고 있다고 생각한다. 이때 학습자들은 언어 자료 간의 공통성은 소홀히 하고 차이점만을 극단적으로 수용하여, 과도한 분석에 따른 수행 오류를 보이게 된다.</p>
<p>▶ 학습자들의 탐구 수행을 추동하기 위한 언어적 표상 및 자료 제공의 방향 정교화</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▶ 문법 탐구는 기본적인 문법 지식을 바탕으로 수행되나, 문법 탐구 교육은 구체적인 문법 개념이 아닌 탐구 행위 그 자체를 교육 내용으로서 가르쳐야 한다는 관점을 전제하므로 학습자들에게 제시되는 문법 탐구 과제는 구체적인 문법 용어의 사용을 가급적 지양해야 한다. ▶ (위의 경우에 관련하여) 탐구의 대상이 되는 문법적 개념을 지칭하기 위하여 ‘표현, 부분, 것’ 등의 일상어를 과도하게 사용하는 경우 학습자들의 혼란을 초래할 소지가 높아진다. 따라서 ‘문장을 끝내는 표현(-아요/어요 등)’과 같이 지칭하고자 하는 문법 형태를 직접적으로 예시하거나, 탐구 과제를 세분하여 학습자들이 주목해야 하는 특정 문법 층위의 형태 또는 기능만을 분석하도록 하는 단계를 별도로 제시하는 방식으로 학습자들의 탐구 수행을 보조해야 한다. ▶ 탐구 과제의 발문은 일차적으로 주어진 언어 자료를 적절하게 탐구하기 위해 요구되는 핵심적인 인지 행위를 명시해야 한다. 그러나 문법 탐구에 익숙하지 않은 학습자의 경우 해당 탐구 과제의 해결과 관련하여 동원할 수 있는 여타의 인지 행위들을 추가적인 단서로서 발문 아래에 함께 제시해야 한다. 혹은 탐구 수행 과정에서 교사가 직접적인 개입을 통해 학습자가 추가적으로 시도할 수 있는 인지 행위를 일러주거나 필요할 경우 예시해 주어야 한다. ▶ 탐구 과정에서 관련되는 예를 지속적으로 탐색하는 행위는 합리적인 결론을 도출하게 할 뿐만 아니라, 도출한 결론의 타당성과 적절성을 검증하기 위해서도 필수적으로 요구된

	<p>다. 따라서 교사는 학습자들에게 주어진 언어 자료가 실생활에서 발견할 수 있는 하나의 유관 예시에 불과하며, 학습자들 스스로 탐구 과정에서 추가적인 사례 또는 반례를 탐색해야 한다는 사실을 주지시켜야 한다.</p> <p>▷ 탐구 과제로 제공되는 언어 자료는 학습자들이 탐구 수행 과정에서 일차적으로 참고하고 분석하는 대상이 된다. 이때 제시된 자료가 전형적인 예에만 한정되어 있을 경우 학습자들이 기존에 학습한 문법 지식을 바탕으로 일방적인 해석을 시도할 우려가 있다. 반면 비전형적인 예만 제공될 경우 학습자들은 기존에 학습한 문법 개념과 스스로의 언어적 직관 사이에서 혼란을 느껴 소극적이고 수동적으로 탐구를 수행하는 모습을 보인다. 따라서 탐구 자료는 전형적인 예와 비전형적인 예를 아울러 구성해야 한다.</p> <p>▷ 일부 학습자들은 탐구 과정에서 난관(impasse)에 봉착했을 때 자신들의 수행 오류를 교정하고자 추가적인 예를 탐색하려고 시도한다. 그러나 적절한 사례 또는 반례를 떠올리는데 실패하여 탐구 수행 자체를 중단하거나 연쇄적인 수행 오류를 보이기도 한다. 이러한 경우 교사는 관련되는 예를 직접 제시함으로써 학습자의 수행을 안내할 수 있다.</p> <p>▷ (위의 경우에 관련하여) 학습자가 이미 주어진 예들을 탐구하는 과정에서 구체적인 분석 내용과 관련하여 수행 오류를 보인 경우에는 교사가 추가적인 예를 제시하는 것이 오히려 혼란을 강화하는 요인으로 작용할 수도 있다. 그러므로 이 경우에는 일차적으로 학습자가 분석의 관점을 달리하도록 유도한 뒤, 단편적인 분석이 가능한 전형적인 예부터 순차적으로 제시하여 그에 대한 합리적인 분석을 누적해 나갈 수 있도록 돕는다.</p>
--	--

이상에서 제시한 내용을 종합적으로 정리하여, 학습자들의 수행 오류 분석을 바탕으로 한 문법 탐구 교육의 교수 지식 내용을 체계화하면 [그림 12]와 같다.



[그림 12] 수행 오류 분석에 근거한 문법 탐구 교수 지식의 구성

3.2. 수행 오류 분석에 근거한 문법 탐구 교수·학습의 실제

이 절에서는 위의 내용들을 반영하여 구체화한 실제 문법 탐구 활동의 내용 틀을 제시한다. 본고는 앞서 본 실험을 위한 문법 탐구 과제를 설계하는 과정에서 ‘구조주의적 지식’과 ‘의미기능’에 대한 탐구가 복합적으로 일어날 수 있는 내용 영역으로서 형태론 및 통사론의 탐구 주제를 5가지(조어법, 시간 표현, 종결 표현, 관형사형 전성어미의 이형태 및 문법적 기능, 부정칭/미지칭 대명사의 용법) 선정하였다. 이 중에서 본 실험 결과 가장 다양하고 풍부한 수행 오류의 양상이 드러난 주제는 시제 선어말어미 ‘-았/었-’의 문법적 기능을 귀납적으로 탐색하여 정리해 내는 과제였다.⁸³⁾ 이에 본고는 위의 교수 지식을 바탕으로 해당 과제를 재구조화하여 학습자들로 하여금 수행상의 오류를 극복하고 효과적으로 문법 탐구를 체화할 수 있도록 돕기 위한 교수·학습의 실례를 다음과 같이 제시한다.

여기서 제시된 문법 탐구 교수·학습의 단계는 III장 1.2.(3) ‘문법 탐구 과제의 설계’에서 살펴본 선행 연구들의 탐구 절차 중, 연관된 세부 탐구 단계를 크게 세 차원으로 범주화한 이관규(2001), 남가영 외(2009), 최은정·조용기(2015) 등의 논의를 응용한 것이다. 그러나 이는 하나의 사례에 해당하는 것으로, 구체적인 교수·학습의 단계는 개별 탐구 과제에서 유도하고자 하는 주요 인지 행위가 무엇인지에 따라 다르게 구성될 수 있다.

83) 이는 시제 선어말어미 ‘-았/었-’이 여타 탐구 주제에서 다루는 문법 형태들에 비해 이 형태 간의 상호배타적 경계 및 그 자체의 다의적 문법 기능이 중첩적이고 불분명하기 때문인 것으로 판단된다. 예컨대 관형사형 전성어미의 이형태 및 문법적 기능에 대해 탐구하는 과제에서는 ‘-(으)ㄴ/는’이 선행 용언의 품사 및 시제에 따라 형태적으로도 의미적으로도 비교적 명확하게 분류되며, 종결 표현에 대해 탐구하는 과제에서 각각의 종결어미들은 단일한 문법적 의미기능을 담당하는 것으로 분석된다. 그러나 ‘-았/었-’의 경우에는 이른바 ‘대과거’를 나타내는 어미인 ‘-았었/었었-’의 존재로 인해 학습자들이 ‘-었-’을 “-았-” 또는 ‘-었-’에 덧붙여서 단절된 과거의 의미를 강조해 주는 형태소”라고 오인함으로써 상보적 분포를 보이는 이형태인 ‘-았-’과 ‘-었-’을 기능적으로 완전히 구분되는 형태소라고 분석하는 경향을 보였다. 또한 ‘-았/었-’이 화용적 맥락에 따라 발화시보다 미래의 사건을 이미 정해진 사실인 것처럼 나타낼 수도 있는 까닭에 그 문법적 기능도 쉽게 추론해 내지 못했다. 이러한 복합적인 원인으로 인해 선어말어미 ‘-았/었-’에 대한 탐구 수행 양상이 가장 활발하고 풍부하게 관찰된 것으로 보인다.

학습 목표	<ol style="list-style-type: none"> 1. 제시된 탐구 자료를 토대로 문장에서 선어말어미 ‘-았/었-’이 담당하는 문법적 기능을 설명해 낼 수 있다. 2. 탐구 과정을 통해 언어에 내재된 문법 규칙을 귀납적으로 발견하고 체계화할 수 있음을 이해한다. 3. 스스로의 탐구 수행에 대한 메타적 점검을 통해 주체적이고 합리적으로 탐구하려는 태도를 기른다.
--------------	--

교수학습 단계	교수·학습 내용 및 지도상의 유의점	교수 지식의 적용
목표 안내	<p>[학습자의 문법에 대한 인식 점검]</p> <p>1. ‘문법’이란 무엇이라고 생각하는지 자유롭게 이야기해 봅시다.</p> <p>- 문법이 절대적이고 고정적으로 존재하는 실체가 아니라 실생활의 언어에서 발견되는 공통적인 특성 또는 규칙을 체계화해 놓은 상대적인 실체임을 이해하게 한다.</p> <p>[탐구 학습의 목표에 대한 사전 안내]</p> <div style="border: 1px dashed black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <ul style="list-style-type: none"> • 음식이 정말 맛있었어. • 음식이 정말 맛있어. • 음식이 정말 맛있겠어. </div> <p>2. 제시된 문장들이 의미상 어떤 차이가 있나요? 왜 그러한 차이가 느껴지는지 이야기해 봅시다.</p> <p>- 선어말어미가 교체됨에 따라 문장이 나타내는 시간적 의미가 달라짐을 확인하게 하여 시제 선어말어미의 문법적 형태 및 기능에 주목하게 한다.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▶ ‘문법’과 ‘탐구’의 본질적 개념 체계 및 그 속성에 대한 이해 ▶ 국어과 교육과정에 제시된 내용 및 문법 교육의 여타 하위 국면과의 관계 등을 바탕으로 한 문법 탐구 교육의 기본 전제 공유
문제 인식	<p>[자료 관찰을 통한 탐구 문제 인식]</p> <div style="border: 1px dashed black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <ul style="list-style-type: none"> • 요즘은 과자 값이 많이 올랐다. • 저기 봐. 코스모스가 활짝 피었어. • 벌써 12월이네. 올 한 해도 다 갔다. • 나는 이를 닦았고 동생은 손을 씻었다. • (지각한 친구에게) 늦었네. 왜 이제야 왔어? • (점심 식사를 마치고) 너무 배불러서 오늘 저녁은 다 먹었다. </div>	

	<p>3. 주어진 예문들에서 ‘-았/었-’이 사용된 부분을 모두 찾아서 분석해 봅시다. (예: 먹었다 → 먹--었--다)</p> <ul style="list-style-type: none"> - 학습자들이 선어말어미 ‘-았/었-’의 형태적 차이에 이끌려 이들을 기능적으로 분절하여 인식할 수 있으므로, 특정한 시제상을 나타내는 예문에 ‘-았-’과 ‘-었-’을 고르게 포함한다. - ‘부분’이라는 표현이 의미하는 바가 구체적이지 않아 정밀한 분석이 이루어지지 않을 수 있으므로, 학습자의 수준에 따라 필요한 경우 실제 분석의 간단한 예를 보인다. - 어간 ‘하-’에 모음 어미 ‘-아’가 붙을 경우 어미가 ‘-어’로 바뀌는 ‘어’ 불규칙의 예를 포함할 경우, 학습자들이 이를 불규칙 활용으로 인지하지 못하고 ‘하았-’ 또는 ‘하였-’으로 자의적으로 분석할 수 있다. 이는 시제 선어말어미의 문법 기능을 추론해 내는 학습 목표의 맥락에서는 불필요한 탐구 주제이며, 오히려 학습자들에게 혼란을 주어 수행 오류를 유발할 수 있으므로 예문 구성에서는 가급적 제외한다. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ 언어적 표상 및 예시 방식이 학습자에게 작용하는 양상 고찰 ▶ 학습자들의 탐구 수행을 추동하기 위한 언어적 표상 및 자료 제공의 방향 정교화
<p>자료 분석</p>	<p>[자료 분석을 통한 규칙 추론]</p> <p>4. 주어진 예문들은 모두 동일한 시간을 나타내고 있나요? 아니라면 주어진 예문들에 사용된 ‘-았/었-’은 각각 어떤 시간을 표현하는지 추론해 봅시다.</p> <ul style="list-style-type: none"> - 학습자들은 보통 ‘-았/었-’이 과거 시제를 나타낸다고 인식하고 있으므로, 이러한 통념과 배치되는 예문을 처리하는 데에 어려움을 겪는다. 따라서 교사는 학습자들에게 주어진 예문에서 시제 선어말어미 삭제 또는 교체해 보도록 요구하거나, 주어진 예문과 유사한 시제상을 표현하는 다른 추가 예문을 제시하여 능동적인 탐구가 촉발되도록 한다. - 구체적인 분석 과정에서 학습자들이 특정한 탐구 단계를 누락하거나, 자의적으로 개념을 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ 언어적 표상 및 예시 방식이 학습자에게 작용하는 양상 고찰 ▶ 학습자들의 탐구 수행을 추동하기 위한 언어적 표상 및 자료 제공의 방향 정교화 ▶ 스스로의 탐구 수행에

	<p>추론하는 양상이 관찰될 경우, 학습자가 주목해야 할 지점 또는 거쳐야 할 인지 행위를 명시적으로 안내하여 학습자들 스스로 수행 오류를 극복하도록 한다.</p>	<p>대한 학습자의 메타적 점검을 유발하기 위한 명시적인 안내 및 유도</p>
<p>문제 해결 및 적용</p>	<p>[추론 내용을 종합하여 탐구 결론 도출 및 적용]</p> <p>5. 탐구한 내용을 종합하여, 문장에 쓰인 ‘-았/었-’이 어떠한 시간을 표현하는 기능을 담당하는지 정리하여 봅시다.</p> <ul style="list-style-type: none"> - 학습자들이 선어말어미 ‘-았/었-’에 대한 탐구 결론을 시제의 측면에 초점을 맞추어 진술할 수 있도록 과제의 요구 사항을 명료하게 제시한다. - 학습자들이 구성해 낸 탐구 결론이 스스로의 모든 추론 내용을 종합적으로 수렴한 것인지, 개별 분석 및 추론 과정에서 지나치게 모호한 채로 넘어간 부분은 없는지 등을 반추해 보도록 유도한다. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ 학습자들의 탐구 수행을 추동하기 위한 언어적 표상 및 자료 제공의 방향 정교화 ▶ 스스로의 탐구 수행에 대한 학습자의 메타적 점검을 유발하기 위한 명시적인 안내 및 유도

V. 결론

본고는 문법교육의 내용으로서 탐구 학습을 수용하는 관점에 터하여, 학습자들이 문법 탐구 경험의 내용 요소를 효과적으로 체화하게 하기 위해서는 정형적인 탐구의 과정적 절차 및 인지 행위 등을 단순히 제시하고 기계적으로 모방하게 하는 것이 아니라, 실증적 연구를 통한 별도의 문법 탐구 교수·학습 방안을 구안해야 할 필요가 있다고 보았다. 이에 실제 문법 탐구 과정에서 표면적으로 관찰되는 오류를 통해 학습자들이 교육적 지원을 필요로 하는 지점을 확인할 수 있다고 보고, 그러한 오류에 대한 이론적 고찰과 실증적인 분석을 토대로 문법 탐구 교수·학습을 위한 실천적 교수 지식의 일면을 제시하고자 하였다.

이에 II장에서는 문법 탐구 학습에 대한 교사 및 학습자들의 인식 조사 결과를 바탕으로 문법 탐구 과정에서의 수행 오류(miscue)를 교육적으로 재개념화하고, 그러한 수행 오류를 유발하고 심화시킬 수 있는 관여 요인들을 체계화하였다. 교육과정 및 교과서상에서는 교육 내용으로서의 문법 탐구가 충실히 반영되어 왔음에 반해 실제 교수·학습 층위에서 교사와 학습자들은 문법 탐구를 어렵고 부담스러운 것이라고 인식하고 있었다. 학습자들은 탐구의 필요성 내지 탐구를 수행하기 위한 방법적 지식을 이해하지 못하거나, 탐구에 수반되는 구체적인 인지 행위를 제대로 수행하지 못하겠다는 어려움을 토로하였으나 교사들은 학습자들이 이러한 어려움을 보이는 양상과 원인을 적확하게 진단하지 못하고 있었고, 이로 인해 실제 문법 탐구 학습이 끊임없는 악순환만을 되풀이하고 있음이 확인되었다.

따라서 본고는 선행 논의를 종합하여 ‘착오(slip)’, ‘실수(mistake)’ 등과 구별되는 개념으로서 ‘오류’에 주목하였다. 문법 탐구 과정에서 ‘오류’는 ‘학습자들이 문법 탐구의 과정에서 내·외부적인 요인에 영향을 받아 기대된 바에 부합하지 않게, 부적절하게 수행한 행위’라고 개념화될 수 있는데, 이는 단순한 교정 및 제거의 대상이 아니라 학습자의 현재 상태에 대한 단서이자 지표로서 기능할 수 있다. 이에 본고는 ‘error’가 아닌 ‘miscue’의 역어로서 ‘오류’를 정의하는 한편 ‘오류’라는 역어가 지니는 부정적인 연상을 감소하고 문법 탐구 과정에서의 ‘수행’의 측면을 강조하기 위하여 이를 ‘수행 오류’라고 구체화하였다. 이러한 ‘수행 오류’는 문법 탐구 과정에서 학습자의 지식 구성을 추동하는 인지적 자극제이자, 학습자의 현재

인지 수준을 가늠하게 해 주는 평가 지표, 나아가 탐구 과제 또는 교수·학습의 개선 방향을 암시하는 기초 자료로서의 역할을 수행한다.

또한 본고는 선행 논의를 토대로 문법 탐구 과정에서 수행 오류를 유발하고 심화시킬 수 있는 요인을 학습자, 문법 탐구 문제, 교사의 측면에서 각기 체계화하였다. 이러한 이론적 토대를 준거로 삼아, III장에서는 실제 학습자들이 문법 탐구 과제를 해결하며 사고 구술한 자료를 대상으로 질적 내용 분석을 실시하여 문법 탐구 과정에서의 구체적인 수행 오류의 양상과 그에 관여하는 부정적 요인의 목록을 명세화하였다. 양상에 해당하는 범주는 ‘문법 지식 체계와 상충하는 과도기적 개념 체계의 구성’ 및 ‘탐구 과정에 요구되는 인지 행위 및 전략의 부적절한 실현’의 측면에서 총 6개의 유형을 구체화하였고, 그에 관여하는 요인은 ‘학습자 요인’, ‘탐구 문제 요인’, ‘교사 요인’의 차원에서 총 8개의 범주가 제시되었다.

문법 탐구 과정을 통해 학습자가 구성해 내는 지식은 구조적 문법 규칙에 대한 명제적 지식뿐만 아니라 그러한 명제적 지식을 형성하기 위해 동원되는 탐구의 방법적 지식까지도 포괄하는 ‘탐구적 지식’이다. 이를 기준으로 할 때 학습자들의 수행 오류는 크게 교육적으로 함의되어 있는 문법 지식 체계와 상충하는 학습자의 과도기적 개념 체계가 드러나는 양상과, 탐구의 단계적 절차를 파편적으로 수행하거나 과제에서 요구되는 인지 전략 내지 사고 기능이 불충분하게 구현된 양상으로 구분될 수 있다. 이러한 수행 오류는 기저의 복합적인 요인의 영향으로 촉발 또는 강화된다고 볼 수 있는데, 구체적으로는 학습자의 인지적·정의적 요인, 언어적 표상 방식과 같은 탐구 문제의 요인, 비계의 제공 방식 및 유형 등과 관련되는 교수자 요인이 부정적으로 개입할 수 있음을 확인하였다. 이들 요인은 문법 탐구 교육의 내용 요소 중 문법 탐구 교육의 맥락에서 직접적으로 다루어질 수 있는 ‘문법 탐구의 방법적 지식’ 및 ‘문법 탐구 활동의 태도’, ‘문법 탐구 활동에 대한 태도’ 등의 학습을 저해하는 것으로 볼 수 있다.

이러한 분석 내용을 바탕으로 IV장에서는 수행 오류 분석에 기초한 문법 탐구 교수·학습의 방안을 제시하였다. 주지하듯 문법 탐구 학습은 구성주의 교수·학습의 관점을 전제하는바, 이러한 구성주의적 맥락에서 학습자의 지식 구성 활동이 교육적으로 유의미한 테두리 안에서 이루어지도록 하기 위해서는 탐구적 지식 구성의 과정에 함께 참여하는 교육적 주체로서 교수자의 위상이 올바르게 재정립되어야만 한다. 이에 본고는 수행 오류 분석에 기초한 문법 탐구 교육 설계가 일차적으로는

탐구의 공동 주체인 교사의 실천적인 교수 지식의 내용을 체계화하는 방향으로 이루어져야 한다고 보고, 수행 오류 분석에 근거한 문법 탐구 교육을 위한 교수 지식의 범주를 크게 ‘학습자의 메타인지 체제 촉발을 위한 명시적 점검’, ‘교육 내용으로서 문법 탐구의 거시적 구조화에 관한 전제 공유’, ‘문법 탐구 학습을 위한 표상화 및 예시의 정교화’의 세 가지로 구조화하였다.

본고의 논의는 학습자 중심의 교수·학습 내용이자 방법인 문법 탐구 학습에서 학습자가 교육적인 처치를 필요로 하는 지점인 ‘수행 오류(miscue)’에 주목하고, 이에 대한 실증적인 분석을 바탕으로 교수·학습 원리를 체계화함으로써 문법 탐구 교육이 목표로 하는 문제 해결 능력 및 메타인지적 학습 능력의 신장에 한층 기여하고, 나아가 탐구 학습을 위한 정의적 태도를 기르게 한다는 의의가 있다. 그러나 본고는 문법 탐구의 구인으로 설정될 수 있는 요소들을 다소 연역적으로 제시하였다는 점, 연역적으로 상정될 수 있는 세부 요인들 각각이 문법 탐구 학습에 미치는 영향을 총체적이고도 탐색적으로 살피지는 못하였다는 점, 실제 수업이 이루어지는 물리적 시간과 공간 및 국가 교육과정에 따른 국어교육의 현실적인 교수 방향 등과 같은 요인은 다루지 못했다는 점, 특히 소규모의 학습자 자료만을 분석 대상으로 하였다는 점 등에서 한계를 가진다. 이러한 한계를 보완하고 학습자 본위의 문법 탐구 교수·학습을 정련하기 위한 실증적인 후속 연구들이 이루어져야 할 것이다.

참 고 문 헌

I. 자료

교육부(1997), 국어과 교육과정, 교육부 고시 제1997-15호.

교육부(2001), 고등학교 국어과 교육과정 해설, □교육부 고시 1997-15호.

교육인적자원부(2007), 국어과 교육과정, 교육인적자원부 고시 제2007-79호.

교육과학기술부(2012), 국어과 교육과정, 교육과학기술부 고시 제2012-14호.

교육부(2015), 국어과 교육과정, 교육부 고시 제2015-74호.

교육인적자원부(2002), 고등학교 문법 교과서.

윤여탁 외(2012), 고등학교 독서와 문법 I, (주)미래엔.

이남호 외(2012), 고등학교 독서와 문법 I, 비상교육.

이삼형 외(2012), 고등학교 독서와 문법 I, (주)지학사.

박영목 외(2012), 고등학교 독서와 문법 I, 천재교육.

박영목 외(2013), 고등학교 독서와 문법, 천재교육.

윤여탁 외(2013), 고등학교 독서와 문법, 미래엔.

이관규 외(2013), 고등학교 독서와 문법, 비상.

이도영 외(2013), 고등학교 독서와 문법, 창비.

이삼형 외(2013), 고등학교 독서와 문법, (주)지학사.

한철우 외(2013), 고등학교 독서와 문법, (주)교학사.

고형진 외(2018), 고등학교 국어, 동아출판.

류수열 외(2018), 고등학교 국어, (주)금성출판사.

민현식 외(2018), 고등학교 국어, 좋은책신사고.

이삼형 외(2018), 고등학교 국어, 지학사.

이성영 외(2018), 고등학교 국어, 천재교육.

정민 외(2018), 고등학교 국어, 해냄에듀.

최원식 외(2018), 고등학교 국어, 창비.

II. 논저

- 강민이(2016), 탐구형 문항 해결 과정에서 나타나는 문법적 사고에 대한 연구 -음운·형태 관련 문항을 중심으로-, 한국교원대학교 석사학위 논문.
- 강승호(1992), 학습자의 학년수준과 성별에 따른 정의적 특성 차이와 학업성취의 관계 연구, 교육심리연구 6(1), 한국교육심리학회, 57-110.
- 고상숙·양필숙(2001), 교수학적 상황론에 입각한 효과적인 극한지도, E-수학교육 논문집 11, 한국수학교육학회, 47-69.
- 고영근·구본관(2008), 우리말 문법론, 집문당.
- 고춘화(2009), 교육내용으로서의 국어적 사고 범주 설계, 문화와융합 31, 한국문화융합학회, 1-28.
- 고희성(2009), 문법 교육에서의 탐구 능력 평가 방안 연구, 동국대학교 석사학위 논문.
- 구본관(2009), 패러다임의 변화와 문법 교육의 방향, 어문학 103, 한국어문학회, 1-40.
- 구본관(2010), 문법 능력과 문법 평가 문항 개발의 방향, 국어교육학연구 37, 국어교육학회, 185-218.
- 구본관·박재연·이선웅·이진호·황선엽(2015), 한국어 문법 총론 I, 집문당.
- 국동식·이무(1993), 고등학교학생들의 과학적 탐구 사고과정 조사, 한국지구과학회지 14(4), 한국지구과학회, 413-423.
- 권경일(2013), 학교 문법의 내용 선정과 기술에 대한 제안 - 탐구 학습 활동을 중심으로, 문법교육 19, 한국문법교육학회, 155-182.
- 권재술 외(1998), 과학교육론, 교육과학사.
- 권재술·이성왕(1991), 물리문제해결 실패자(초심자)와 성공자(전문가)의 문제해결 사고 과정에 관한 연구, 청람과학교육연구논총 1(1), 한국교원대학교 과학교육연구소, 72-84.
- 김광해(1992), 문법과 탐구학습, 선청어문 20, 서울대학교 국어교육과, 81-101.
- 김광해(1995), 언어 지식 영역의 교수 학습 방법, 국어교육연구 2, 서울대학교 국어교육연구소, 209-254.
- 김광해(1997), 국어지식 교육론, 서울대학교 출판부.
- 김다연(2018), 학습자 오개념 분석을 통한 음운 교육 연구, 서울대학교 석사학위 논문.
- 김명순(2018), 국어과 교육 내용 범주 구분 양상과 개선의 시사점, 학습자중심교과교육연구 18(4), 학습자중심교과교육학회, 945-966.

- 김미나(2015), 초등 학습자의 문법 개념 연구 -품사와 문장 성분을 중심으로-, 서울대학교 석사학위 논문.
- 김민성(2014), 지리 오개념 형성 메커니즘: 고등학생들의 한국지리 오개념을 사례로, 대한지리학회지 49(4), 대한지리학회, 601-614.
- 김석우·박상욱(2015), 교육연구방법론, 학지사.
- 김슬기(2016), 문법 탐구에서의 문제발견 교육 연구, 서울대학교 석사학위 논문.
- 김신곤(1998), 교육내용으로서의 지식에 대한 구성주의적 접근, 교육사상연구 7, 한국 교육사상연구회, 101-119.
- 김영채(1995), 사고와 문제해결심리학: 인지의 이론과 적용, 박영사.
- 김은성(2006), 국어 문법 교육의 태도 교육 내용 연구, 서울대학교 박사학위 논문.
- 김은성·문영은·전영주·최신인(2013), 문법 탐구 과제의 새로운 설계를 위한 기초 연구 - 국제 언어학 올림피아드(ILO)의 문항 분석을 중심으로, 국어교육 143, 한국어교육학회, 45-82.
- 김익균·황유정(1993), 고등학생의 탐구 사고력 문제 해결 과정에 나타난 유형과 특징, 한국과학교육학회지 13(2), 한국과학교육학회, 152-162.
- 김종백(2010), 실수-기반 학습의 의미와 교육적 시사점, 교육심리연구 24(4), 한국교육심리학회, 895-913.
- 김진희(2015), '문법 핵심 역량' 함양을 위한 문법 교육 내용 재구조화 연구, 한국교원대학교 박사학위 논문.
- 김창건·강경희(2014), 중학생들의 탐구계획서에 나타난 탐구문제 유형과 가설검증 방법 분석, 교육연구 59, 성신여자대학교 교육문제연구소, 45-65.
- 김현진(2015), 사고력 신장을 위한 단어 형성법 탐구학습활동 개발 연구, 고려대학교 석사학위 논문.
- 김호정·김은성·남가영·박재현(2009), 국어과 오개념 연구 방향 탐색, 새국어교육 83, 한국국어교육학회, 211-238.
- 김홍범(2008), 문법교육을 위한 탐구학습 자료 개발 연구, 겨레어문학 41, 겨레어문학회, 11-32.
- 남가영(2003), 메타언어적 활동에 대한 국어교육적 연구 -소집단 고쳐쓰기 활동을 중심으로, 서울대학교 석사학위 논문.
- 남가영(2008), 문법 탐구 경험의 교육 내용 연구, 서울대학교 박사학위 논문.
- 남가영(2012), 문법교육과 교과서, 한국어학 57, 한국어학회, 1-34.
- 남가영(2013), 학습자 오개념 형성 요인으로서의 교과서 -중학교 국어 교과서 '단어형

- 성법' 관련 단원을 중심으로-, 우리말글 57, 우리말글학회, 109-137.
- 남가영·김호정·김은성·박재현(2009), 문법 탐구 과정에 대한 어휘계량적 접근 -고등학교 문법 교과서의 한자 학술어휘를 중심으로-, 어문연구 143, 한국어문교육연구회, 359-380.
- 류시경·박종석(2009), 과학영재들의 과학탐구문제발견 활동의 유형 및 특징 분석, 중등교육연구 57(2), 경북대학교 중등교육연구소, 59-83.
- 류춘렬(2010), 고등학생의 과학 성취에 영향을 미치는 학습자 변인의 구조적 관계, 충북대학교 박사학위 논문.
- 문영은·김은성·최신인·최은정·이세연(2014), 문법 탐구 과제의 해결 경험에 대한 학습자 반응 사례 연구, 문법교육 21, 한국문법교육학회, 27-65.
- 민현식(1995), 국어의 여성어 연구, 아시아여성연구 34, 숙명여자대학교 아시아여성연구원, 7-64.
- 박병태(2008), 초등 최상위권 학생의 과학 문제 해결 과정에 따른 성별 특성, 단국대학교 박사학위 논문.
- 박병태·신동희(2010), 과학 성취도 최상위 학생의 과학 문제 해결 과정에서 성공자와 실패자의 성별 특성 비교, 학습자중심교과교육연구 10(2), 학습자중심교과교육학회, 173-189.
- 박병태·신동희(2011), 초등 과학 우수아와 일반아의 과학 지식, 탐구 기능, 과학 관련 태도에 있어서의 성별 특성, 한국초등교육 22(2), 서울교육대학교 초등교육연구원, 1-14.
- 박종미·강민이(2016), 고등학교 학습자의 문법 오개념 조사 연구 -음운을 중심으로-, 새국어교육 108, 한국국어교육학회, 59-88.
- 박진희·전영은·이주영·강효경(2018), 문법탐구와 과학탐구의 비교 분석 연구 - 탐구 과정에 관한 교육적 논의를 중심으로 -, 문법교육 32, 한국문법교육학회, 33-68.
- 박태호(2011), 국어 수업에 나타난 PCK 교수 변환 사례, 학습자중심교과교육연구 11(4), 학습자중심교과교육학회, 103-121.
- 박형우(2009), 문법 교육과 관련된 탐구 학습의 문제점과 개선 방안, 새국어교육 82, 한국국어교육학회, 145-170.
- 송선희(2003), Vygotsky의 비계설정(scaffolding)이론에 대한 고찰, 교육방법연구 15(1), 한국교육방법학회, 77-93.
- 송현정(2009), 문법 교육을 위한 내용교수법적 접근, 한국초등국어교육 41, 한국초등

- 국어교육학회, 60-87.
- 신명선(2007), 문법교육에서 추구하는 교육적 인간상에 관한 연구, 국어교육학연구 28, 국어교육학회, 423-458.
- 신종호·연은모·김종백·설보연·강미라(2016), 예비교사들이 지각하는 학습자의 실수의 개념화, 교육심리연구 30(4), 한국교육심리학회, 735-761.
- 심영택(2001), 구성주의 관점에서 본 국어 지식 교육, 한국초등국어교육 18, 한국초등국어교육학회, 107-132.
- 심영택(2002), 국어적 지식의 교수학적 변환 연구, 국어교육 108, 한국어교육학회, 155-179.
- 심영택(2004), 문법 지식의 교수학적 변환 연구 - 문법 교육의 학습 환경을 중심으로 -, 국어교육학연구 21, 국어교육학회, 355-390.
- 양미경(1995), 오류에 대한 교육적 해석, 한국교육 22(1), 한국교육개발원, 5-15.
- 엄주경·이길재(2015), 초등과학영재와 일반학생의 과학적 의문 생성 패턴 분석, 한국과학교육학회지 35(4), 한국과학교육학회, 537-548.
- 우형식(2002), 문법 교육과 탐구 학습: 단어 형성법의 경우, 교육논총 4, 부산외국어대학교 교육대학원, 5-29.
- 유인협·조선형(1997), 초등학생들의 과학 탐구 능력과 과학 불안에 관한 연구, 초등과학교육 16(1), 한국초등과학교육학회, 69-82.
- 유혜령(2017), 문법교육 내용으로서 '문법'과 '활동'에 대한 재고, 어문론총 72, 한국문학언어학회, 81-113.
- 윤정은·김도연·권오남(2015), 학습자 중심 수업에서의 교사의 역할 탐색, 학습자중심교과교육연구 15(1), 학습자중심교과교육학회, 45-68.
- 이경화·안부영(2011), 초등 예비 교사들의 국어 교과 지식에 관한 오개념 분석, 학습자중심교과교육연구 11(3), 학습자중심교과교육학회, 115-133.
- 이관규(2001), 학교 문법 교육에 있어서 탐구 학습의 효율성과 한계점에 대한 실증적 연구, 국어교육 106, 한국어교육학회, 31-63.
- 이관규(2007), 2007년 국어과 문법 교육과정의 개정 특징과 문법 교육의 방향, 청람어문교육 36, 청람어문교육학회, 53-80.
- 이관희(2015), 학습자의 지식 구성 분석을 통한 문법 교육 내용의 조직과 표상 연구, 서울대학교 박사학위 논문.
- 이관희·조진수(2015), 문법 교사의 오개념 유형화 연구, 새국어교육 102, 한국국어교육학회, 107-152.

- 이기연(2013), 문법 능력 평가 내용 연구 - 문법적 판단력 설정을 중심으로 -, 국어교육연구 32, 서울대학교 국어교육연구소, 105-132.
- 이병규(2005), 국어 지식 교육의 성격과 국어과 교육의 영역 체계, 국어교육학연구 22, 국어교육학회, 243-274.
- 이병규(2016), 2015 개정 국어과 교육과정 문법 영역의 비판적 분석 연구, 한국초등국어교육 61, 한국초등국어교육학회, 321-348.
- 이선경·한지원·이재원·노태희(2015), 프로젝트 기반 과학 활동 과정에서 나타나는 학생 탐구의 특징: 증거-이론-방법의 조정과 도구 사용의 숨씨를 중심으로, 한국과학교육학회지 35(4), 한국과학교육학회, 599-608.
- 이성영(2014), 국어능력의 개념과 성격 : 감(感)으로서의 국어능력, 한국초등국어교육 56, 한국초등국어교육학회, 89-116.
- 이은주(2010), 메타인지를 활용한 직접적 탐구 기능 수업 전략에 대한 연구, 이화여자대학교 박사학위 논문.
- 이지수(2016), 문법 교육을 위한 교수학적 내용 지식 연구, 서울대학교 박사학위 논문.
- 이지수·정희창(2015), 문장 성분 교수를 위한 ‘문법 교과 내용 지식’ 연구, 새국어교육 104, 한국국어교육학회, 229-259.
- 이창근(2005), 탐구 학습에 관한 연구 동향 고찰 -국어 지식 영역을 중심으로-, 청람어문교육 31, 청람어문교육학회, 193-213.
- 이흥우(1992), 교육의 목적과 난점, 교육과학사.
- 임영미·오현아(2013), 문법 탐구 학습 과정에서의 중등 학습자의 학습 전략 사용 양상 탐색, 새국어교육 97, 한국국어교육학회, 415-449.
- 임재근·송윤미·송미선·양일호(2010), 초등학교 영재 학생들의 탐구 활동에서 나타나는 논증 과정 평가 및 분석, 초등과학교육 29(4), 한국초등과학교육학회, 441-450.
- 장덕현·조성겸(2017), 리커트형 척도의 중간점은 필요한가?: 중간점 있는 척도와 없는 척도 간 측정 결과 비교, 조사연구 18(4), 한국조사연구학회, 1-24.
- 장상호(2000), 학문과 교육(하), 서울대학교 출판부.
- 정주혜·김효남(2013), 초등 과학영재와 일반학생의 과학 탐구문제 발견 과정 분석, 교육과학연구 44(1), 이화여자대학교 교육과학연구소, 123-145.
- 정지현(2012), 국어과 탐구 학습을 통한 탐구적 지식의 형성 단계 연구, 고려대학교 석사학위 논문.
- 정혜승(2002), 국어과 교육과정 실행 요인 분석 -교과서 요인을 중심으로-, 국어교육

- 108, 209-248.
- 정혜승(2006), 국어과 교육에서의 질적 연구의 현황과 과제, 교육논총 26(1), 경인교육대학교 교육연구원, 201-223.
- 제민경(2018), 학습자의 탐구 활동과 문법 지식: 언어 규범에 대한 탐구 활동에서 비계로 작용하는 지식은 무엇인가, 학습자중심교과교육연구 18(7), 학습자중심교과교육학회, 471-495.
- 조정일(1990), 탐구로서의 과학학습의 본질과 탐구과학교육을 위한 제 조건들의 변화, 한국과학교육학회지 10(1), 한국과학교육학회, 65-75.
- 조진수(2014), 형태소의 '자립성'과 '의존성'에 대한 학습자의 오개념 연구, 문법교육 21, 한국문법교육학회, 269-306.
- 조진수(2017), 학교 문법 용어의 표상 방식 유형화 연구, 국어교육학연구 52(1), 국어교육학회, 464-494.
- 조진수·구본관(2018), 교과 간 용어 비교를 통한 문법 개념 교육 연구 - 문법 교과와 과학 교과의 용어 비교를 중심으로 -, 청람어문교육 66, 청람어문교육학회, 261-291.
- 조진수·김소산·김지현·박진희(2015), 문법교사의 PCK에 대한 사례연구: 학습자 요인에 따른 문법 교수 조절 양상을 중심으로, 학습자중심교과교육연구 15(10), 학습자중심교과교육학회, 121-146.
- 조진수·박진희·이주영·강효경(2017), 탐색적 요인분석을 통한 문법 탐구의 구인 탐색 - 고등학교 학습자의 자기 인식을 중심으로-, 국어교육 157, 한국어교육학회, 37-67.
- 조혜자(1996), 언어처리의 생리적 기제와 남녀차이, 한국심리학회지 - 여성 1(1), 한국심리학회, 63-75.
- 주세형(2008), 학교 문법 다시 쓰기(2) - '숙련자의 문법 탐구 방법'을 중심으로 -, 국어교육 126, 한국어교육학회, 283-320.
- 최선희(2016), 문법 탐구 학습 모형의 비판적 고찰, 새국어교육 109, 한국국어교육학회, 419-451.
- 최신인·김은성·최은정·이세연(2014), 문법 탐구 과제 설계를 위한 국제 언어학 올림피아드 문항 분석, 국어교육 145, 한국어교육학회, 27-60.
- 최은정(2018), 문법적 모호성 탐구 교육 내용 연구, 이화여자대학교 박사학위 논문.
- 최은정·조용기(2015), 문법 탐구 능력 평가 방안 연구, 국어교육 148, 한국어교육학회, 175-210.

- 최은정·최신인·김은성(2014), PBG(Problem Behavior Graph)를 이용한 문법 탐구 과제 해결 과정 분석, *국어교육학연구* 49(2), 국어교육학회, 499-531.
- 최혜숙(2013), 과학탐구학습을 위한 자기비계 활용 모형의 개발과 적용, 이화여자대학교 박사학위 논문.
- 하성욱(2015), 문법 탐구 학습의 학습 동기 증진 효과 연구, *한어문교육* 33, 한국언어문학교육학회, 39-58.
- 한철우·천경록·김명순·박영민·이재기·최숙기·가경신·최병훈·홍인선·이재형·임택균·정미경(2012), *국어 교육 연구 방법론*, 박이정.
- 허창범(1996), 절차적 지식과 선언적 지식에 대한 연구, *논문집* 2(1), 대불대학교, 111-130.
- 황미향(2013), 문법 교육에서 ‘탐구’의 의미, *국어교육연구* 53, 국어교육학회, 269-290.
- Allwood, C. M.(1984), Error Detection Processes in Statistical Problem Solving, *Cognitive Science*, 8(4), 413-437.
- Ames, C., & Archer, J.(1988), Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes, *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 260-267.
- Bartholomae, D.(1980), The Study of Error, *College Composition and Communication*, 31(3), 253-269.
- Charmaz, K.(2013), 근거이론의 구성: 질적 분석의 실천 지침(박현선·이상균·이채원 공역), 학지사. (원서출판 2006).
- Charters, E.(2003), The Use of Think-aloud Methods in Qualitative Research: An Introduction to Think-aloud Methods, *Brock Education: a Journal of Educational Research and Practice*, 12(2), 68-82.
- Dunkley, D., Blankstein, K., Halsall, J., Williams, M., & Winkworth, G.(2000), The relation between perfectionism and distress: Hassles, coping, and perceived social support as mediators and moderators, *Journal of Counseling Psychology*, 47(4), 437-453.
- Ericsson, K. A., & Simon, H. A.(1980), Verbal Reports as Data, *Psychological Review*, 87(3), 215-251.
- Fiori, C., & Zuccheri, L.(2005), An experimental research on error patterns in

- written subtraction, *Educational Studies in Mathematics*, 60, 323-331.
- Flavell, J. H.(1979), Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry, *American Psychologist*, 34(10), 906-911.
- Freud, S.(1914), *Pshchopathology of Everyday Life*(Brill, A. A., Trans.), New York: The Macmillan company. (Original work published in 1901).
- Freud, S.(2003), 일상생활의 정신 병리학(이한우 역), 열린책들. (원서출판 1914).
- Gómez-Ariza, C. J., Del Prete, F., Prieto Del Val, L., Valle, T., Bajo, M. T., & Fernandez, A.(2017), Memory Inhibition as a Critical Factor Preventing Creative Problem Solving, *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 43(6), 986-996.
- Goodman, K. S.(1973), Miscues: Windows on the Reading Process, In Goodman, K. S. (Ed.), *Miscue Analysis: Applications to Reading Instruction*(pp. 3-14), Urbana: National Council of Teachers of English.
- Goodman, Y. M., Watson, D. J., & Burke, C. L.(2005), *Reading Miscue Inventory: From Evaluation to Instruction* (2nd ed.), New York: Richard C. Owen Publishers, Inc..
- Hill, R. W. Jr., & Johnson, W. L.(1993), Impasse-driven tutoring for reactive skill acquisition, *Proceedings of the 1993 Conference on Intelligent Computer-Aided Training and Virtual Environment, NASA/Johnson Space Center*, 1, 93-110.
- Jonassen, D. H.(1997), Instructional design model for well-structured and ill-structured problem-solving learning outcomes, *Educational Technology Research and Development*, 45(1), 65-95.
- Jonassen, D.(2000), Toward a design theory of problem solving, *Educational Technology Research and Development*, 48(4), 63-85.
- Kapur, M.(2008), Productive Failure, *Cognition and Instruction*, 26(3), 379-424.
- Kirschner, P. A., Sweller, J., & Clark, R. E.(2006), Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching, *Educational Psychologist*, 41(2), 75-86.
- Kluwe, R. H.(1995), Single case studies and models of complex problem

- solving, In Frensch, P. A., & Funke, J. (Eds.), *Complex problem solving: The European perspective*(pp. 269-291), Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Labov, W., & Baker, B.(2010), What is a reading error?, *Applied Psycholinguistics*, 31(4), 735-757.
- Lee, O., Buxton, C., Lewis, S., & Leroy, K.(2006), Science inquiry and student diversity: Enhanced abilities and continuing difficulties after an instructional intervention, *Journal of Research in Science Teaching*, 43(7), 607-636.
- Lester, F. K.(1994), Musings about mathematical problem-solving research: 1970-1994, *Journal for Research in Mathematics Education*, 25, 660-675.
- Martens, P.(1997), What Miscue Analysis Reveals about Word Recognition and Repeated Reading: A View through the "Miscue Window", *Language Arts*, 74(8), 600-609.
- McKenna, M. C., & Picard, M. C.(2006), Revisiting the role of miscue analysis in effective teaching, *The Reading Teacher*, 60(4), 378-380.
- Nicholls, J. G.(1984), Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance, *Psychological Review*, 91(3), 328-346.
- Nielsen, J., Clemmensen, T., & Yssing, C.(2002), Getting access to what goes on in people's heads?: reflections on the think-aloud technique, *Proceedings of the second Nordic conference on human-computer interaction*, 101-110.
- Norman, D. A.(1981), Categorization of action slips, *Psychological Review*, 88(1), 1-15.
- Page, W. D.(1973), Clinical Uses of Miscue Research, In Goodman, K. S. (Ed.), *Miscue Analysis: Applications to Reading Instruction*(pp. 65-76), Urbana: National Council of Teachers of English.
- Palinkas, L., Horwitz, S., Green, C., Wisdom, J., Duan, N., & Hoagwood, K.(2015), Purposeful Sampling for Qualitative Data Collection and Analysis in Mixed Method Implementation Research, *Purposeful*

- Sampling for Qualitative Data Collection and Analysis in Mixed Method Implementation Research*, 42(5), 533-544.
- Patton, M. Q.(2002), Two Decades of Developments in Qualitative Inquiry: A Personal, Experiential Perspective, *Qualitative Social Work*, 1(3), 261-283.
- Perry, W. G.(1970), *The forms of intellectual and ethical development in the college years: A scheme*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Prawat, R. S.(1992), Teachers' Beliefs about Teaching and Learning: A Constructivist Perspective, *American Journal of Education*, 100(3), 354-395.
- Reason, J. T.(1987), Generic Error-Modelling System: a cognitive framework for locating common human error form, In Rasmussen, J., Duncan, K., & Leplat, J. (Eds.), *New Technology and Human Error*, London: John Wiley.
- Reason, J. T.(1990), *Human Error*, New York: Cambridge University Press.
- Reason, J. T.(2016), 휴먼 에러 - 사람은 왜 에러를 범할 수밖에 없는가?(김광점·김성진 역), 도서출판 YOUNG. (원서출판 1990).
- Rizzo, A., Bagnara, S., & Visciola, M.(1987), Human error detection processes, *International Journal of Man-Machine Studies*, 27(5), 555-570.
- Santagata, R.(2005), Practices and Beliefs in Mistake-Handling Activities: A Video Study of Italian and US mathematics lessons, *Teaching and Teacher Education*, 21(5), 491-508.
- Shavelson, R. J.(1972), Some aspects of the correspondence between content structure and cognitive structure in physics instruction, *Journal of Educational Psychology*, 63, 225-234.
- Skinner, B. F.(1958), Teaching Machines, *Science*, 128(3330), 969-977.
- Steuer, G., Rosentritt-Brunn, G., & Dresel, M.(2013), Dealing with errors in mathematics classrooms: Structure and relevance of perceived error climate, *Contemporary Educational Psychology*, 38(3), 196-210.
- Stevenson, H., & Stigler, J. W.(1994), *The Learning Gap: Why Our Schools Are Failing and What We Can Learn from Japanese and Chinese Education*, New York: Simon & Schuster Paperbacks.

- Strauss, A., & Corbin, J.(2001), 근거이론의 단계(신경림 역), 현문사. (원서출판 1998).
- Suchman, J. R.(1962), *The elementary school training program in scientific inquiry*, Urbana: University of Illinois.
- Tulis, M.(2013), Error Management Behavior in Classrooms: Teachers' Responses to Student Mistakes, *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 33, 56-68.
- Tulis, M., Steuer, G., & Dresel, M.(2016), Learning from errors: A model of individual processes, *Frontline Learning Research*, 4(2), 12-26.
- VanLehn, K.(1988), Toward a Theory of Impasse-Driven Learning, In Lesgold, A. M., & Mandl, H. (Eds.), *Learning Issues for Intelligent Tutoring Systems*(pp. 19-41), New York: Springer-Verlag.
- VanLehn, K.(1999), Rule-Learning Events in the Acquisition of a Complex Skill: An Evaluation of Cascade, *The Journal of the Learning Sciences*, 8(1), 71-125.
- VanLehn, K., Siler, S., Murray, C., Yamauchi, T., & Baggett, W. B.(2003), Why Do Only Some Events Cause Learning during Human Tutoring?, *Cognition and Instruction*, 21(3), 209-249.
- Wade, S. E.(1990), Using Think Alouds to Assess Comprehension, *The Reading Teacher*, 43(7), 442-451.
- Zapf, D., & Reason, J. T.(1994), Introduction: Human Errors and Error Handling, *Applied Psychology*, 43(4), 427-432.
- Zhao, B., & Olivera, F.(2006), Error Reporting in Organizations, *The Academy of Management Review*, 31(4), 1012-1030.

【부록】

<교사 설문지> - II장 인식 조사

본 설문에 응해 주신 선생님께 진심으로 감사의 말씀을 드립니다. 본 설문지는 문법 탐구 교육에서의 평가 실태를 조사하기 위하여 제작되었습니다. 본 설문에 대한 응답 내용은 연구 목적 이외에는 절대 사용되지 않을 것임을 약속드립니다.

서울대학교 국어교육과 석사과정 신유진 드림 (clavis@snu.ac.kr)

※ 설문에 앞서 최소한의 개인정보를 확인하기 위한 질문을 몇 가지 드립니다. 아래의 질문에 답해 주시기 바랍니다.

현재 근무 학교	() 중학교/고등학교	교직	중학교 ()년
		경력	고등학교 ()년

1. 문법 탐구 교육이 무엇이라고 생각하십니까?

- ① 문법 지식을 이해시키는 방법으로서 탐구를 도입하는 것
- ② 문법을 매체로 하여 학습자들의 탐구 능력 및 사고력을 향상시키는 것
- ③ 문법 평가를 수행평가, 과정평가와 같은 탐구형으로 진행하는 것
- ④ 기타 :

2. 문법 탐구 교육이 필요하다고 생각하십니까? ① 그렇다 ② 아니다

2-1. ('그렇다'고 응답한 경우) 왜 그렇다고 생각하십니까? 간략히 써 주세요.

2-2. ('아니다'라고 응답한 경우) 왜 그렇지 않다고 생각하십니까? 간략히 써 주세요.

3. 문법 탐구 교육을 실시해 본 경험이 있습니까? ① 그렇다 ② 아니다

3-1. ('그렇다'고 응답한 경우) 문법 탐구 교육을 진행하는 과정에서 어떤 어려움이 있었는지를 자세히 써 주세요. (본인이 문법 탐구 교육을 준비하는 과정에서 느낀 어려움 또는 실제 문법 탐구 교육을 수행하는 과정에서 학습자와 관련하여 발생한 어려움 등을 구체적으로 써 주세요.)

3-2. ('아니다'라고 응답한 경우) 왜 문법 탐구 교육을 실시하지 못했습니까? 문법 탐구 교육을 실시하기 위해서는 어떤 점이 더욱 보완되어야 한다고 생각하시는지 구체적으로 써 주세요.

4. 문법 탐구 교육을 보다 효과적으로 진행하기 위해서는 어떠한 방안이 필요하다고 생각하십니까?

- ① 문법 탐구를 위한 정형화된 단계 및 절차가 제공되어야 한다.
- ② 문법 탐구 과정에 필수적으로 요구되는 문법 개념의 목록이 마련되어야 한다.
- ③ 문법을 탐구하려는 태도를 형성하기 위한 교육적 유인이 제공되어야 한다.
- ④ 기타 :

5. 현재의 문법 탐구 교육을 위한 제반 여건이 4에서 답한 바에 부합한다고 생각하십니까? ① 그렇다 ② 아니다

5-1. ('아니다'라고 응답한 경우) 문법 탐구 교육을 위해 특히 어떤 부분이 보완되어야 한다고 생각하십니까? 구체적으로 써 주세요.

* 귀한 시간을 내 주시어 성심껏 설문에 응답해 주셔서 대단히 감사드립니다.

<학습자 설문지> - II장 인식 조사

본 설문에 응해 주신 학생 여러분께 진심으로 감사의 말씀을 드립니다. 본 설문지는 문법 교육에 대한 학생 여러분의 생각을 알아보고자 제작되었습니다. 본 설문에 대한 응답 내용은 연구 목적 이외에는 절대 사용되지 않을 것임을 약속드립니다.

서울대학교 국어교육과 석사과정 신유진 드림 (clavis@snu.ac.kr)

※ 설문에 앞서 최소한의 개인정보를 확인하기 위한 질문을 몇 가지 드립니다. 아래의 질문에 답해 주시기 바랍니다.

학교	()	중학교 / 고등학교	학년	
----	----------------	------------	----	--

1. 문법은 왜 배우는 것이라고 생각하십니까? (복수 응답 가능)

- ① 문법 개념을 이해하고 외우려고
- ② 의사소통을 확실하게 잘 하려고
- ③ 맞춤법에 맞는 말을 사용하려고
- ④ 언어에 대해 깊이 생각해 보려고

2. 문법 수업이 필요하다고 생각하십니까? ① 그렇다 ② 아니다

3. 본인이 들었던 문법 수업은 어땠는지 간략히 써 주세요.

(예: 문법 용어의 뜻을 이해하고 외우는 게 중요했다. / 교과서 대신 개념 정리 학습지로 수업했다. / 교과서 탐구 활동을 중심으로 수업했다. / 수업 시간에 배운 문법 개념을 바탕으로 실제 언어 자료를 추가로 분석하고 탐구해 보았다. / 시험에 나오는 부분만 외우고 넘어갔다. / 학교에서 배운 문법 개념과 관련 있는 예시를 직접 찾아와서 발표했다. ... 등등)

4. 문법 수업에서 탐구가 필요하다고 생각하십니까? (교과서에 있는 문법 개념을 단순히 외우는 것이 아니라, 문법 개념에 대해 나만의 방식으로 생각해 보고, 나름의 답을 직접 찾아보는 것) ① 그렇다 ② 아니다

4-1. ('그렇다'고 답한 경우) 왜 그렇다고 생각하십니까?

- ① 문법 개념을 잘 이해하고 외우는 데 도움이 되니까
- ② 깊이 있게 생각해 보는 힘을 기르는 것이 중요하니까
- ③ 언어에 대해 논리적으로 생각해 보는 경험 자체가 중요하니까
- ④ 기타 :

4-2. ('아니다'라고 답한 경우) 왜 그렇지 않다고 생각하십니까?

- ① 어차피 문법 개념을 잘 외우기만 하면 되니까
- ② 국어는 쉽기 때문에 생각을 깊이 할 필요가 없으니까
- ③ 언어에 대해 논리적으로 생각해 보는 게 너무 어려우니까
- ④ 기타 :

5. 문법 수업에서 탐구를 해 본 경험이 있습니까? ① 그렇다 ② 아니다

5-1. ('그렇다'고 답한 경우) 무엇을 어떻게 해 봤는지 간략히 써 주세요.

6. 문법 탐구를 잘 하기 위해서는 무엇이 제일 중요한 것 같습니까? (복수 응답 가능)

- ① 문법 개념을 정확히 이해하고 응용할 줄 아는 것
- ② 국어를 아끼고 사랑하는 태도를 기르는 것
- ③ 논리적으로 생각하는 능력을 갖추는 것
- ④ 기타 :

6-1. 왜 그렇게 생각하십니까? 그 이유를 간략히 써 주세요.

* 성심껏 설문에 응답해 주셔서 대단히 감사드립니다.

<학습자 설문지> - III장 본조사

본 실험에 응해 주신 학생 여러분께 진심으로 감사의 말씀을 드립니다. 본 설문지는 실험에 앞서 문법 교육에 대한 학생 여러분의 생각을 알아보고자 제작되었습니다. 본 설문에 대한 응답 내용은 연구 목적 이외에는 절대 사용되지 않을 것임을 약속드립니다.

서울대학교 국어교육과 석사과정 신유진 드림 (clavis@snu.ac.kr)

※ 설문에 앞서 최소한의 개인정보를 확인하기 위한 질문을 몇 가지 드립니다. 아래의 질문에 답해 주시기 바랍니다.

학교	() 고등학교	학년		이름	
-----------	---------------------	-----------	--	-----------	--

1. 나는 평소 국어에 관심이 많다.

전혀 그렇지 않다(1)	별로 그렇지 않다(2)	보통이다(3)	조금 그렇다(4)	매우 그렇다(5)
--------------	--------------	---------	-----------	-----------

2. 나는 문법 수업이 재미있었다.

전혀 그렇지 않다(1)	별로 그렇지 않다(2)	보통이다(3)	조금 그렇다(4)	매우 그렇다(5)
--------------	--------------	---------	-----------	-----------

2-1. 문법 수업을 들으면서 가장 흥미로웠던 부분과 그 이유는 무엇입니까?

2-2. 문법 수업을 들으면서 가장 힘들었던 부분과 그 이유는 무엇입니까?

3. 나는 문법 수업을 통해 국어에 대한 관심이 높아졌다.

전혀 그렇지 않다(1)	별로 그렇지 않다(2)	보통이다(3)	조금 그렇다(4)	매우 그렇다(5)
--------------	--------------	---------	-----------	-----------

4. 나는 문법 수업을 통해 국어를 더욱 잘 이해하게 되었다.

전혀 그렇지 않다(1)	별로 그렇지 않다(2)	보통이다(3)	조금 그렇다(4)	매우 그렇다(5)
--------------	--------------	---------	-----------	-----------

5. 일상에서 문법 수업 시간에 배운 내용을 떠올려 적용해 본 적이 있다.

전혀 그렇지 않다(1)	별로 그렇지 않다(2)	보통이다(3)	조금 그렇다(4)	매우 그렇다(5)
--------------	--------------	---------	-----------	-----------

6. 나는 문법 수업에서 탐구를 해 본 경험이 있다. ① 그렇다 ② 아니다

7. 문법 수업에서 직접 탐구해 보는 건 꼭 필요하다.

전혀 그렇지 않다(1)	별로 그렇지 않다(2)	보통이다(3)	조금 그렇다(4)	매우 그렇다(5)
--------------	--------------	---------	-----------	-----------

7-1. 그렇게 생각한 이유를 간략히 적어 주세요.

8. 문법 탐구를 잘 하기 위해서는 무엇이 제일 중요한 것 같습니까?

- ① 문법 개념을 정확히 이해하고 응용할 줄 아는 것
- ② 국어를 아끼고 사랑하는 태도를 기르는 것
- ③ 논리적으로 생각하는 능력을 갖추는 것
- ④ 기타 :

9. 본인이 들었던 문법 수업은 주로 어떤 방식으로 이루어졌는지 써 주세요.

(예: 문법 용어의 뜻을 이해하고 외우는 게 중요했다. / 교과서 대신 개념 정리 학습지로 수업했다. / 교과서 탐구 활동을 중심으로 수업했다. / 수업 시간에 배운 문법 개념을 바탕으로 실제 언어 자료를 추가로 분석하고 탐구해보았다. / 시험에 나오는 부분만 외우고 넘어갔다. / 학교에서 배운 문법 개념과 관련 있는 예시를 직접 찾아와서 발표했다. ... 등등)

10. 본인은 위의 수업 방식에 얼마나 만족하십니까?

매우 불만족한다(1)	조금 불만족한다(2)	보통이다(3)	조금 만족한다(4)	매우 만족한다(5)
-------------	-------------	---------	------------	------------

10-1. 그 이유를 간략하게 적어 주세요.

11. 나는 국어 선생님을 친근하게 생각한다.

전혀 그렇지 않다(1)	별로 그렇지 않다(2)	보통이다(3)	조금 그렇다(4)	매우 그렇다(5)
--------------	--------------	---------	-----------	-----------

11-1. 그 이유를 간략하게 적어 주세요.

* 성심껏 설문에 응답해 주셔서 대단히 감사드립니다.

<수행 오류 포착을 위한 문법 탐구 과제> - III장 본조사

문 1. 다음 자료의 단어들에 대하여 탐구해 보자.

글썩거리다	글썩대다	글썩이다	글썩글썩하다
반짝거리다	반짝대다	반짝이다	반짝반짝하다
으르렁거리다	으르렁대다	으르렁이다	으르렁으르렁하다
아찔거리다	아찔대다	아찔이다	아찔아찔하다
훌쩍거리다	훌쩍대다	훌쩍이다	훌쩍훌쩍하다

(1) 위의 단어들 중 어감이 어색한 말 앞에 별(*)표를 하세요.

(2) (1)과 같이 표시한 결과를 토대로 '-거리다, -대다, -이다, -하다'가 붙어 성립할 수 있는 단어와 그렇지 않은 단어 간의 차이에 대해 근거를 들어 설명해 보시다.

(3) (2)에서 탐구한 내용을 바탕으로, '-거리다, -대다, -이다, -하다'의 관계에 대해 종합적으로 설명해 보시다.

문 2. 다음 자료를 토대로 시간 표현에 대해 탐구해 보자.

- ▶ 너는 누구를 닮았니? — 저는 엄마를 닮았어요.
- ▶ 나는 조금 전에 왔고 경숙이는 지금 왔어.
- ▶ (방 안에 막 들어서면서) 늦었어요. 죄송해요.
- ▶ 숙제도 하나도 안 해 놓고.... 넌 내일 학교 가면 혼났다.
- ▶ (점심 식사를 마치고) 아, 너무 배불러서 오늘 저녁은 다 먹었다.

(1) 위의 문장들에서 '-았-/-었-'이 사용된 부분을 모두 찾아서 분석해 봅시다.

(2) 위의 문장들에서 사용된 '-았-/-었-'은 '어제 친구를 만났다.'의 '-았-/-었-'과 동일한 시간을 나타내는가? 아니면 위의 문장들에서 사용된 '-았-/-었-'은 어떤 시간을 표현하는 것인지 추론하여 설명해 봅시다.

(3) (2)에서 탐구한 내용을 바탕으로 '-았-/-었-'이 어떤 기능을 하는지, 어떤 문법적인 의미를 가지고 있는지에 대해 종합적으로 설명해 봅시다.

문 3. 다음의 자료를 바탕으로 문장의 종결 표현에 대하여 탐구해 보자.

- (가) 비가 와서 우산 좀 빌리고 싶은데요.
- (나) 저는 무서운 영화를 못 보는데요.
- (다) 오늘은 교실이 정말 깨끗한데요.
- (라) 그 옷은 저한테 너무 작은데요.
- (마) 매운 음식은 잘 못 먹는데요.
- (바) 이건 제 휴대폰이 아닌데요.
- (사) 내일은 약속이 있는데요.
- (아) 그건 제 책인데요.

(1) 위의 자료에 제시된 문장들의 종결 표현을 정리해 봅시다.

(2) (1)에서 정리한 종결 표현들이 각각 어떤 뜻을 나타내 주는지 탐구해 봅시다.

(3) (1)에서 정리한 종결 표현들의 형태를 비교해 보고, 다르다면 왜 그러한 차이가 나는지 탐구해 봅시다.

문 4. 다음의 자료를 바탕으로 밑줄 친 문장 성분에 대하여 탐구해 보자.

오늘은 내 제일 친한 친구 희진이의 생일이다. 선물로 뭘 줄까 며칠 동안 고민하다가, 작년 내 생일에 희진이한테 받은 사진 액자가 아주 마음에 들었던 기억이 나서 나도 똑같은 선물을 해 줘야겠다고 생각했다. 아침에 일어나자마자 자주 가는 문구점에 가서 예쁜 액자를 고르고, 희진이가 환하게 웃는 사진을 액자에 넣었다. 희진이가 마음에 들어 했으면 좋겠다.

(1) 밑줄 친 부분들이 문장에서 각각 어떤 문법적인 기능을 하는지 탐구한 뒤, 종합적으로 정리해 봅시다.

(2) 밑줄 친 표현 중 (1)의 기능을 담당하는 부분의 형태를 분석하여 정리해 봅시다.

(3) (2)에서 정리한 형태들을 서로 비교해 보고, 다르다면 왜 그러한 차이가 나는지 설명해 봅시다.

문 5. 다음의 자료를 바탕으로 단어에 대하여 탐구해 보자.

어제는 하루 종일 혼자 울었다. 꼭 붙고 싶었던 시험에서 불합격한 것이다. 그래도 기운을 내야지 하는 생각에 오늘은 일찍 일어나서 친구들과 만나기로 한 장소에 먼저 가 있었다. 그런데 약속 시간이 지나도 아무도 오지 않았다. 아무나 빨리 왔으면 좋겠다고 생각했지만 30분이 지나도록 연락이 없어서 그냥 돌아가려는 순간, 누군가 뛰어나와서 앞을 가로막았다. 깜짝 놀라서 보니 친구들이 케이크를 들고 서 있었다. 나를 위해 깜짝 파티를 해 주려 했다는 말에 그 자리에 서서 엉엉 울고 말았다. 살다 보면 누구나 혼자라고 느끼는 순간이 온다. 하지만 사실은 항상 곁에서 나를 바라봐 주는 사람들이 있다는 사실을 모두 느낄 수 있었으면 좋겠다.

(1) 밑줄 친 단어들이 각각 어떤 의미로 사용된 것인지 탐구하고 정리해 봅시다.

(2) (1)의 탐구 결과를 바탕으로 '아무'와 '누구'의 공통점 또는 차이점을 비교하여 정리해 봅시다.

Abstract

A Study on Grammar Inquiry Education Based on Analysis of Performative Miscues

Shin, Yujin

Grammar inquiry learning has been accepted in grammar education as an alternative paradigm that can be a key for the uselessness of grammar education, which is raised by skeptical criticism of grammatical knowledge with absolute authority. The process of objectifying the language of a native speaker who is unconsciously and automatically used his or her own language as an object of inquiry with systematic regularity, and finding the solution on the discovered language problem with various cognitive activities can contribute to the growth of high dimensional thinking, the goal of public education.

However, current grammar inquiry education still deals with grammar inquiry learning as one of teaching and learning methods to assist understanding of grammar knowledge. In addition, when teaching the procedural knowledge of grammar inquiry education, it merely makes students to mechanistically imitate the formal and declarative stages of inquiry. As a result, the learners had difficulties in performing the grammar inquiry and show various errors. This resulted in a negative recognition of the grammar inquiry learning itself.

The purpose of this study is to induce learners to practice grammar inquiry effectively and to offer them a meaningful process of knowledge construction through grammar inquiry based on correct intervention of teachers. Therefore it is necessary to grasp firstly in which part learners have difficulty and are showing errors in grammar inquiry process, what kind of specific errors are, and what factors affect such errors. For this purpose, in chapter II, it was firstly confirmed that the grammar inquiry learning was accepted as the

contents of grammar education on the curriculum and the textbook. On the contrary, the fact that the grammar inquiry education still can't find its place on the teaching and learning level was critically confirmed. Therefore, it is needed to elaborate the concept of 'miscue' as a educational clue to the current state of learners. And it is also needed that systematize all the factors that can be involved in it. In this way, designing grammar inquiry education based on the analysis of actual learners' performative miscues can affect not only to form a desirable positive attitude of learners about grammar inquiry, but also to improve the ability of problem solving and meta-intellectual learning ability of learners through grammar inquiry.

Based on this, in chapter III, the learners' thinking-aloud datas about their grammar inquiry process are collected through one-on-one interview and small group discussion method, and are analyzed qualitatively. In result, the details of the specific performative miscues and detailed factors involved in it are specified. The learners who are participating in the experiment are limited to 2nd and 3rd grades in high school, who are suitable for thinking-aloud their grammar inquiry process. Also the grammar inquiry tasks presented to the learners are composed of five sets based on morphology and syntax knowledge, in consideration of the difference between the procedural stage and the subject content area.

The data analysis was conducted focusing on 'methodological knowledge of inquiry', 'attitude of grammar inquiry activity' and 'attitude about grammar inquiry activity' among contents elements of grammar inquiry education. The types of performative miscues seen by learners are classified based on the nature of knowledge that they are expected to construct through grammar inquiry. Specifically, it can be divided into two major categories: 'Constructing a transitional conceptual system that conflicts with the grammatical knowledge system', and 'Inadequate realization of cognitive behavior and strategies required for the inquiry process'. Besides, the negative factors influencing the occurrence of these miscues are analyzed based on the results of the

teacher–learners questionnaire survey and the theoretical foundations in Chapter II, and they are differentiated in aspects of ‘learner factor’, ‘internal factor of inquiry problem’, and ‘teacher factor’.

Based on these analysis, chapter IV presents a practical grammar inquiry teaching and learning method aiming at forming reasonable inquiry knowledge and desirable grammar exploration attitudes. In this study, the miscues of the learners in the grammar inquiry process function as a practical indicator to reveal the point where the learners need educational support. Therefore, based on this, practical teaching knowledge for grammar inquiry education can be prepared. By restructuring factors of the performative miscues analyzed in chapter III, the specific categories of teaching principles consist of ‘explicit inspection for triggering metacognition system of learners’, ‘sharing of premise about macroscopic structuring of grammar inquiry as educational content’, and ‘elaboration of representations and examples for grammar inquiry learning’.

This study pointed out the limitations of the previous studies that focused only on the detailed process of grammar inquiry and the function elements that accompanied them, and put forward practical teaching and learning methods based on the phenomena observed in the course of actual grammar inquiry. In addition, it is meaningful that the cues of education found from the learners were reorganized into the knowledge for the instructors so that include the roles of the teacher and the learner as the collective subject of the grammar inquiry learning.

Key word : Korean Language Education, Grammar Education, Grammar Inquiry Education, Problem Solving Ability, Grammar Inquiry, Learners’ Miscues, Learners’ Errors, Constructive Knowledge through Inquiry Process, Pedagogical Knowledge

Student Number : 2016–23211