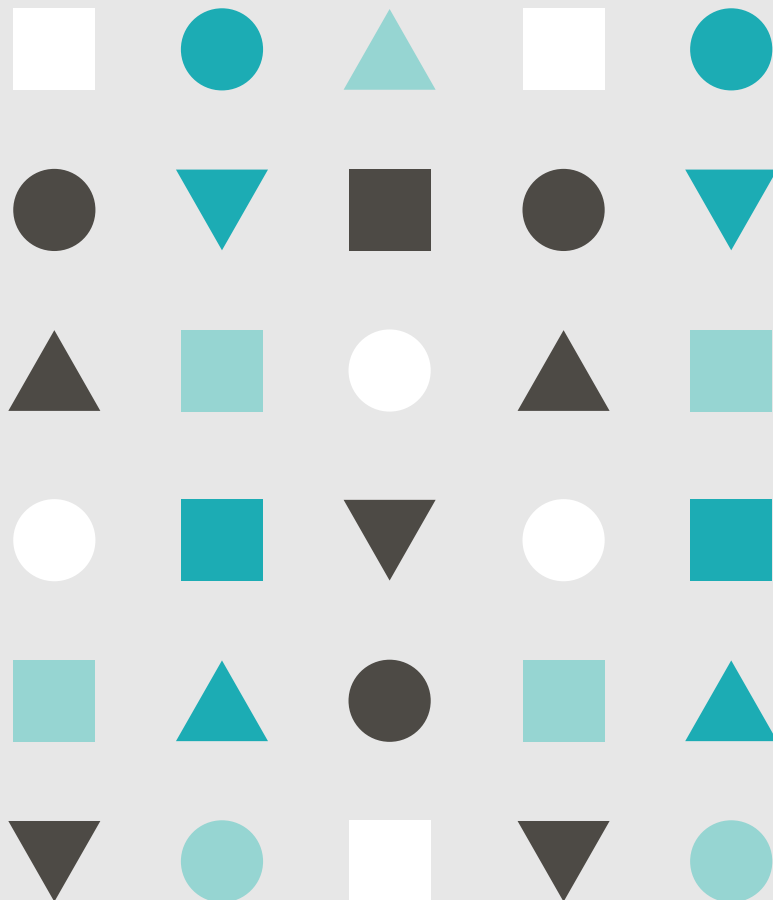


국립국어원 2020-03-02

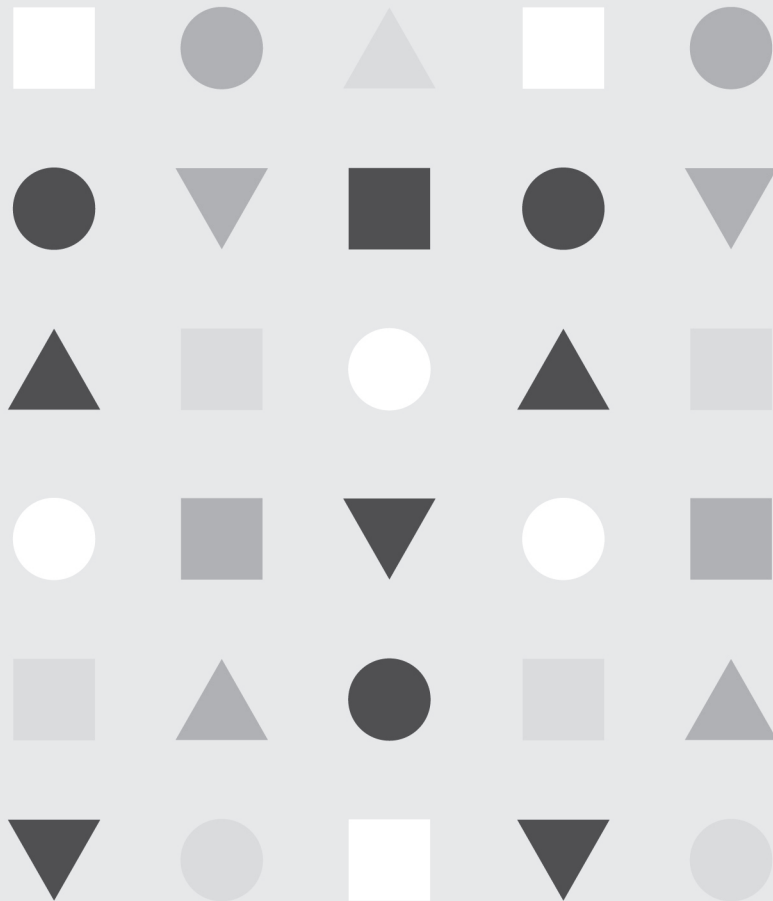


(한국수어 교육을 위한)
언어 교육 이론



국립국어원

국립국어원 2020-03-02



(한국수어 교육을 위한)
언어 교육 이론



국립국어원

목 차

제1장 — 한국수어 교육 개관

1. 들어가며	7
2. 한국수어 교육의 역사적 흐름	8
3. 한국수어 교육 현황	11
4. 한국수어 교원 자격제도의 시행	15
5. 한국수어 교육을 위한 과제	16
■ 참고 문헌	19

제2장 — 교육과정의 이해와 개발

1. 교육과정의 개념	23
2. 교육과정의 유형	27
3. 국내외 언어 교육과정	31
4. 언어 교육과정의 개발과 설계	39
5. 수어 교육과정 개발 사례	43
■ 참고 문헌	49

제3장 — 교재의 이해와 적용

1. 교재의 개념	53
2. 교재의 기능 및 유형	58
3. 교수요목과 교재 구성	63
4. 교재 분석: 평가, 선정 및 개작	69
5. 수어 교재 개발 사례	75
■ 참고 문헌	81

제4장 — 언어 교수법의 이해와 실제

1. 언어 학습 이론 및 수업 관련 용어 개괄	85
2. 언어 교수법과 수어 수업의 실제	89
■ 참고 문헌	122

제5장 — 수업 설계의 원리와 적용

- 1. 수업 설계의 원리와 수업 변인 탐색 125
- 2. 수업 설계의 실제 및 교수·학습 과정안 작성 129
 - 참고 문헌 140

제6장 — 수어 능력과 평가

- 1. 의사소통 능력과 수어 능력 143
- 2. 수어 능력 평가의 기능과 요건 146
- 3. 수어 능력 평가의 종류 150
- 4. 수어 능력 평가 영역 154
- 5. 수어 능력 평가의 단계와 원리 161
 - 참고 문헌 168

제7장 — 어휘 교육

- 1. 어휘 교육의 필요성 171
- 2. 어휘 교육의 원리와 방법 173
- 3. 어휘 교육의 내용 178
- 4. 어휘 교육의 실제 194
 - 참고 문헌 201

제8장 — 문법 교육

- 1. 문법 교육의 필요성 205
- 2. 문법 교육의 원리와 방법 207
- 3. 문법 교육의 내용 212
- 4. 문법 교육의 실제 224
 - 참고 문헌 230

제1장

한국수어 교육 개관

•
남기현

1. 들어가며
2. 한국수어 교육의 역사적 흐름
3. 한국수어 교육 현황
4. 한국수어 교원 자격제도의 시행
5. 한국수어 교육을 위한 과제

참고 문헌



요약

한국수어 교육은 한국수어 강사들의 전문성 함양에 대한 요구, 기존 수어 교육 방법에 대한 반성 등 내부적인 요인과 한국수화언어법 제정 및 한국수어 교원 자격제도의 시행이라는 외부적인 요인에 의해 언어 교육의 체계를 갖추기 위한 변화의 시기에 직면해 있다. 이에 한국수어 교육의 역사적인 흐름과 현황의 파악은 한국수어 교육의 현 상태를 가늠할 수 있으며 앞으로의 발전 계획을 세우는 출발점이 될 수 있다. 제1언어 및 제2언어로서의 한국수어 교육이 제대로 이루어지기 위해서는 한국수어 교육과정 및 교재의 개발, 교수법 연구, 전문적이고 체계적인 양성과정을 통한 한국수어 교원 양성, 한국수어 평가제도 마련 등 종합적인 노력이 필요하다.

핵심어 제1언어 교육, 제2언어 교육, 한국수어 교원, 수어전문교육원, 한국수어 교원 자격제도, 한국수어 교육능력 검정시험

1. 들어가며

2016년 8월 시행된 「한국수화언어법」 이후 한국수어 교육 현장에서의 가장 큰 변화는 한국수어 교원 자격제도가 실시된 것이다. 대학(원)에서 한국수어 교육 분야를 전공하거나 양성기관에서 양성과정을 이수하거나(교육 경력이 있는 경우) 양성과정을 이수한 후 한국수어교육능력 검정시험에 합격한(교육 경력이 없는 경우) 사람에게 한국수어 교원 자격을 부여함으로써 전문적이고 체계적으로 한국수어 교원을 양성할 수 있게 되었다. 한국수어 교육이 언어 교육의 체계를 갖추 수 있는 제도적 기반이 마련되었다고 하겠다.

한국수어 교육은 그 대상에 따라 농인에게 제1언어로서 모어 교육을 수행하는 경우와 청인을 대상으로 제2언어 혹은 외국어로서 수어를 교육하는 경우를 나누어 볼 수 있다. 그런데 한국인이 한국어를 제1언어로 습득하듯이 농인은 어린 시기에 한국수어를 제1언어로 습득하는 것이 자연스러운 일이지만 언어 습득 환경에 따라 반드시 그렇지는 않다. 청 부모의 농 자녀들은 농 부모의 농 자녀들과 비교할 때 한국수어를 제1언어로 습득할 수 있는 환경이 제한적이다. 청 부모의 농 자녀들은 대개 청각장애 특수학교(농학교)에 입학하면서부터 한국수어와 농문화를 접하게 된다. 농 아동들이 수어를 본격적으로 배우게 된 시기는 4~8세이며

수어를 배운 대상은 교사, 친구, 선배였다는 연구 결과(권순우 2002: 46)에서 말해 주듯이, 농 아동들의 수어 습득 시기는 청 아동들의 모어 습득 시기에 비해 상당히 뒤쳐진다. 또한 농인을 대상으로 한 한국수어 교육 현황을 살펴볼 수 있는 공식적인 자료를 찾기 힘들며 농학교 교육과정을 통해 파악할 수 있는 것이 거의 유일하다. 그러나 특수교육 교육과정에 대한 평가를 보면 청각장애 학생들에게 진정한 의미의 한국수어 교육을 제공하였다고 보기 어렵다. 즉 2000년도 이전 농학교 교육과정에 따라 구성된 수어 관련 교재는 수어를 철저하게 한국어의 보조 수단으로 이용하고자 하는 교육과정 목표를 충실히 수행하는 데 이바지하였다(윤병천·김칠관 2018: 55). 또한 2015년 개정 특수교육 교육과정에서는 수어 교육의 필요성은 제기하고 있으나 구체적인 수어 교육 내용을 제시하지는 못했다고 평가할 수 있다(최상배 2019: 2).

수어 교육의 대상에 따라 농인과 청인 대상 수어 교육 현황을 파악하는 것이 필요하지만 자료의 한계로 이 장에서는 청인을 대상으로 한 한국수어 교육의 흐름 및 현황을 살펴보기로 한다. 제2언어 혹은 외국어로서 한국수어 교육 환경을 조성하기 위해 한국수어 교육과정 및 교재 개발, 교원 양성 등 앞으로의 과제들이 상당하다. 산적인 과제들을 풀어가기 위한 하나의 방안으로, 이 교재는 언어 교육 관련 이론들을 소개하고 한국수어 교육에 적용할 수 있는 부분을 모색함으로써 한국수어 교육이 진정한 언어 교육의 모습을 갖추어 가는 데 기여하고자 한다.

2. 한국수어 교육의 역사적 흐름

국내에서 농인을 대상으로 한 첫 수어 교육은 1924년 조선육아협회(朝鮮育啞協會)가 주관했던 ‘수화강습회’이다(윤병천·김칠관 2018: 33). 동아일보 1924년 2월 10일자 기사에 따르면 조선육아협회 주최로 제생원 맹아부에서 수화강습회를 개최하며 그 취지는 집안에 말을 못하는 사람이 있거나 손짓으로 자기가 생각하는 것을 말하고자 하는 사람에게 수어를 가르치는 것이라 밝히고 있다. 그리고 청인을 대상으로 한 첫 수어 교육은 ‘수화강습’(1928)이다. 제생원 맹아부(서울농학교와 서울맹학교의 전신) 주관으로 이루어진 이 강습회는 농 학생들의 학부모 35명과 제생원 맹아부 직원 5명을 대상으로 약 2개월간(1928. 5. 12.~7. 10.) 지도를 받게 한 연수회였다(김칠관 1997: 59). ‘수화강습’은 가정에서 생활 습관을 지도하고

학교에서 교육을 원활히 하기 위해 농 학생의 가족들이 수어를 알아야 한다는 인식 하에 실시되었다. 강습 내용은 수어였으나, 제재 선정의 체계성, 지도 방법 및 지도교사의 선정 등 세심한 계획에 따라 이루어졌다(김칠관 2003a: 18). 강습회에서 사용한 교재는 찾아 볼 수 없으나 아래 교재 선정 기준을 통해 추정할 때 교육내용의 선정과 배열을 고려하였고 일상생활에서의 의사소통 능력을 배양하기 위한 언어기능에 중점을 두었음을 알 수 있다.

- ① 학리적(學理的)으로 연구하는 것이 아니라 일상생활에서 사용하고 있는 언어 속에서 선택한다.
- ② 신변(身邊) 가까운 데서 비롯하여 점차 먼 데로 이행(移行)한다.
- ③ 단어(單語)로 시작하여 회화(會話)로 이행한다.
- ④ 교재 선택의 범위를 가능한 한 넓힌다.

30년대 이후부터 일제 강점기 말에 이르는 기간은 일본어를 중심으로 하는 구화주의와 일본어 보급으로 인해 수어에 대한 보이지 않는 억압이 이어졌고 농교육 현장뿐만 아니라 농 사회에서의 수어 사용이 위축되었다(김칠관 1999: 26). 이런 중에 60·70년대 구화법 유일 체제하에서 「수화」(1963)과 「우리들의 수화」(1979)의 간행은 1980년대로 이어지는 가교의 역할을 하였다(김칠관 1999: 28; 김칠관 2003a: 20).

청인을 대상으로 한 수어 교육이 두드러진 시기는 1980년대이다. ‘수화교실’이라는 새로운 형태의 학습장을 중심으로 수어 교육이 확산되었다. 이정섭(1992)의 연구에 따르면, 1981년 이후 90년대 초에 이르기까지 수화교실을 통해 수어를 학습한 인원이 11,451명에 이르렀고 수어 학습과 보급을 중심으로 하는 동아리 활동도 활발하게 이루어져 90년대 초까지 수어 관련 동아리가 200여 군데에 이르렀다(김칠관 2003b: 29~30 재인용). 이러한 과정에서 수어에 대한 사회적 이해의 저변이 확대되었다고 할 수 있다(김칠관 1999: 29).

1980년대 수화교실과 수화동아리 활동의 양적인 확산은 수어 어휘집의 편찬으로 이어졌다. 그러나 수어 어휘집 편찬은 수어 교육 확장의 원동력이 되었다는 점에서는 긍정적인 영향을 미쳤지만 다른 한편으로는 한국수어에 대한 인식의 정체를 부추기는 한 요인으로 작용함으로써 한국어 대응 수어 체계를 당연한 것으로 받아들이는 결과를 낳았다는 점에서 부정적인 결과를 초래하기도 하였다(김칠관 2003a: 30).

1997년 제1회 수어통역사 자격 인정 시험이 시행되면서 1999년 한국농아인협회, 대구 대학교, 한국방송통신대학교가 협동으로 수어통역사 준비를 위한 기초교양과정 「한국수화 첫걸음」(1999)을 편찬하였고 저자들이 방송에 출연하여 이론과 수어의 실재를 강의함으로써 방송에서 수어 학습이 공식적으로 선을 보이게 되었다. 그 후 10년이 지난 2009년 EBS는 국립국어원과 한국농아인협회가 함께 연구해 표준화한 「한국 수화1」을 교재로 삼아 2009년 6월 6일부터 30주간 총 60편 분량의 ‘함께 배우는 한국수화1’을 방송하였다. 영어와 중국어 등 외국어를 방송을 통해 학습하듯이 한국수어를 방송으로 배울 수 있는 기회를 제공하였다.

「한국수화언어법」 이후 한국수어 사용 인구를 확대하고 농문화의 발전을 유도하는 취지에서 기획한 한국수어 문화학교(이정자 외 2018)는 청인과 농인을 대상으로 실시되었다. 청인 대상 교육으로 공무원과 시민, 어린이집, 학교, 회사, 복지관 등 다양한 직종과 연령, 지역에 속한 사람들에게 농인과 수어를 이해하고 익힐 수 있는 내용으로 교육을 진행하여 수어와 농문화 이해의 장이 되었다는 긍정적인 평가가 있었다.

그간 청인 대상 수어 교육은 활발하게 진행된 데 반해 농인을 대상으로 한 수어 교육은 찾아보기 힘들었다. 따라서 농인 대상 수어 교육과 수어 시 워크숍은 제1언어로서의 수어 교육의 발전 가능성을 보여주는 기회가 되었다. 농인 대상 수어 교육은 2017년 농인 대상 한국수어 교재 개발 및 시범 운영 사업에서 개발된 교재를 사용하여 한국수어 문법, 공감적 의사소통, 대화와 언어 예절, 찬/반 의견 제시하기, 주장과 근거 파악하기, 설명하기, 농문화 및 관용 표현의 이해라는 교육 내용으로 10차시에 걸쳐 진행되었다. 체계적인 과정과 다채로운 표현 학습을 통해 수어 표현에 자신감을 갖게 되었다는 수강생들의 긍정적인 평가와 전문용어에 대한 부연 설명이 부족하고 강의 내용이 수강생의 수어 능력에 맞게 세분화되어 있지 못했다는 부정적인 평가가 있었다(이정자 외 2018: 43). 다양한 연령과 직업군에 속한 참여자들의 사전 지식 및 수어 능력의 차이를 고려한 교육과정과 교육자료 개발이 필요함을 시사한다.

다음으로, 수어 시 워크숍은 국내에서는 생소한 수어 시라는 장르를 소개하였다. 생소한 주제이니만큼 수어 시 관련 이론과 수어 시 창작, 수어 시 발표 등의 내용으로 3일간 진행되었다. 단발적 행사이기는 하나 농인이 주도적으로 생산하고 향유하는 농문화에 대한 관심을 높였으며 농정체성과 농문화에 대한 자긍심을 향상하는 계기가 되었다(이정자 외 2018: 68).

3. 한국수어 교육 현황

한국수어 교육 기관, 강사, 양성과정, 교육과정을 중심으로 한국수어 교육 현황을 살펴보고
도록 한다.

3.1. 한국수어 교육 기관

현재 대학, 국가와 지방자치단체, 한국농아인협회, 수어통역센터, 장애인 복지관 등에서
수어 교육이 운영되고 있다. 한국농아인협회의 자료에 따르면, 한국농아인협회 시도 지부 및
지회(수어통역센터 포함)에서 2012년에서 2016년 사이의 한국수어 학습자 수는 2012년
17,700명에서 매해 꾸준히 증가하여 2016년에는 27,035명에 이른다(황용주 2017: 132).
한국수어 교육이 활성화된 지역은 서울, 경기, 강원, 경북 지역으로 나타났다(황용주 2017:
133). 네 지역에는 서울수어전문교육원, 경기도수어교육원, 강원도수어문화원, 경북수화
문화원이 있다. 위 네 기관은 수어 교육 교재를 자체적으로 개발하여 사용하고 있다.

위 교육기관 중에서 서울특별시에서 서울특별시농아인협회에 위탁하여 운영 중인 서울수
어전문교육원은 2009년 5월에 개원하여 수어통역사 및 한국수어 강사 양성과 한국수어를
사용하는 시민들의 저변 확대에 기여하고 있다. 매년 약 7,000여 명의 수강생들이 강좌를
수강하고 있다(서울수어전문교육원 홈페이지 참조). 입문반(초급), 회화반(중급), 수어트레
이닝반, 고급반, 수어통역실습반 등 다양한 수준과 내용의 수어 강좌가 개설되어 서울 거주
자 및 서울 소재 직장과 학교에 속한 직장인과 학생들이 이용할 수 있다(서울수어전문교육원
2016).

3.2. 한국수어 강사

수어통역센터는 거의 대부분 수어 교육을 운영하고 있는데 수어 강사 대부분이 수어통역사
또는 청각장애통역사이므로 통역 이외 교육 업무를 담당하고 있는 것으로 나타났다(김경진
외 2015: 252). 수어 강사의 선발 기준은 통역사 자격증이 1순위였고 수어 강사 경험, 수어
능숙도 순이었다. 이러한 상황은 과거와 크게 달라진 것이 없다. 한국수어 교육 실태를 조사
한 이주애(2004)에서도 수어 교육 강사 대부분이 수어통역사인 것으로 나타났다. 최근 농인
강사가 기초반부터 진행하는 강좌의 비율이 높아졌으나 전문 교육을 받은 농인 강사는 전무

하며 강사로 활동 중인 농인, 청인 강사들은 수어 강사 양성교육의 필요성을 제기하고 있다(정수연 2016).

3.3. 한국수어 강사 양성과정

한국농아인협회는 2001년부터 농인의 수어 강사로서의 자질 향상을 위해 ‘기초강사 양성 교육’을 실시하였다(김병찬 2004: 43). ‘기초강사 양성교육’은 농인을 위한 전문교육일 뿐만 아니라 외국어 교육처럼 농인을 통한 직접교육법을 뒷받침하기 위해 개설된 과정이다. 아래는 기초강사 양성교육의 필요성을 밝힌 내용의 일부이다.

기초반 강사의 배치가 청인 중심으로 이루어지고 있어서 실제적인 농인과의 교류를 하지 못하는 수화 사용자를 양산하고 있다. 수화를 배우고 익힘에 있어서 처음 접하는 기초표현은 수화를 배우는 청인에게 매우 영향이 크다. 따라서 질 높은 교육이 요구되나 기초반 강사가 수화 경력 연수가 짧은 강사 중심으로 배치되어 있어 효과적인 교육이 이루어지지 못하고 있다. 기초반 이수 후 농인과 교류를 하기보다는 수화 노래 등에 더욱 치중하고 있어서 농문화를 접하기보다는 문장식 수화에 익숙해져서 실제적인 농인과의 대화가 곤란한 경우가 많다.(이하 생략)

외국어 학습처럼 농인과의 의사소통을 목표로 하는 한국수어 교육을 위해서는 한국수어 원어민인 농인 강사의 전문성을 높이는 것이 필요하다. 수어를 잘 아는 것과 잘 가르치는 것은 차원이 다른 문제이며 수어 강사는 수어 교육과 관련한 전문적인 지식이 전제되어야 한다는 인식에서 기초강사 양성교육이 시작되었다. 한국농아인협회는 기초강사 양성교육을 다음의 교육과정으로 실시하였다(김병찬 2004: 46-8).¹

번호	교과명	5회	6회	7회	8회	합계
1	기초수화	3				3
2	교수법	2	2	2	2	8
3	한국수화의 어원, 원리	2		2		4
4	청각장애인의 사회와 문화		2			2
5	비수지 기호			2		2

¹ 1회~7회까지 참석자 현황은 제시되었으나 교육과정은 5회~8회까지 제공하고 있다(김병찬 2004: 43).

번호	교과명	5회	6회	7회	8회	합계
6	수화교육 실습	2	3	3	2	10
7	자연수화			2	2	4
8	수화교육 운영법	2				2
9	수화학습 이론	2	2	2	2	8
10	시각자료 활용				3	3
11	관용적 수화표현		2		2	4
12	국제의 교육방식 및 과정		2			2
합계		13	13	13	13	52

교육과정은 한국수어 관련 5과목, 농사회와 문화 1과목, 교수법 관련 5과목, 실습 1과목으로 총 12과목이며 회기마다 선택하여 개설하였다.² 기초강사 양성과정의 교과목은 한국수어 교육을 위한 과목들로 구성되었으나 아래에서 밝히고 있듯이 또 한편으로는 청각장애 수어통역사 양성이라는 목적이 있음을 알 수 있다(김병찬 2004: 47).

- ① 농인의 기초반 운영의 자질을 향상한다.
- ② 농아인 수화통역사 양성을 돕는다.
- ③ 수화 교육의 표현을 통일한다.
- ④ 농문화와 함께 농인수화를 기초단계부터 접할 수 있도록 교육할 수 있는 강사를 양성한다.
- ⑤ 사전에 이수한 교육을 바탕으로 농아인 수화통역사 자격인정시험을 통해 자격증을 발급할 수 있도록 한다.

그러나 수어 교육과 수어 통역은 별개의 전문분야로 교육목표와 교육과정에서 분명한 차이가 있다. 한국수어 교육의 목표는 한국수어를 통한 의사소통 능력의 향상과 신장이라면 수어 통역 교육의 목표는 한국수어와 한국어 간의 통역 능력 및 기술의 배양이다. 통역은

² 합계가 무엇인지 제시되지 않았으나 기초강사 양성교육의 운영방침에서 ‘총 50시간 이수한 자를 대상으로 기초강사 및 농아인 수화통역사로서의 자질과 능력을 테스트하여 한국농아인협회가 그 자격을 인정하여 농아인 수화통역사 자격증을 발부한다.’(김병찬 2004: 47)라는 항목에 근거할 때 합계는 시수로 보아도 무방할 것이다.

서로 다른 두 언어 사이에서 이루어지는 커뮤니케이션을 중재하는 일이므로 수어통역사에게 기본적으로 요구되는 능력은 언어 능력(linguistic competence)이다(김칠관 2003b: 34). 그러나 한국수어 교육 현장에서는 수어 학습의 최종 단계는 수어통역사 자격증 취득이라는 인식이 깊게 자리하고 있다. 이러한 인식은 최근의 수어 강사들과의 면담에서도 확인할 수 있다. 수어 강사들은 여전히 수어 교육의 목표를 수어통역사 양성과 수어 사용자 확대로 보았다(정수연 2016: 25). 한국수어 교원 자격제도가 처음 만들어질 때 현장에서는 이 제도가 기존의 수어통역사 자격제도와 다를 것을 이해하는 데 시간이 필요하였다.

수어 강사 양성과정은 수어문화원이나 수어전문교육원을 산하에 둔 농아인협회에서 더 체계적으로 운영하였다(김경진 외 2015: 220). 수어 강사 양성과정의 교육 내용은 수어의 표현과 이해, 수어교수법, 수화언어학, 농문화와 농사회, 워크숍 등이었고 2개 기관은 강의 참관 및 교육실습을 실시하였다. 특히 강원도수어문화원은 수어 강사 양성과정 운영 지침을 만들고 2009년에 시작하여 2012년 1차 개정, 2014년에 2차 개정을 거쳤다(김경진 외 2015: 222).

3.4. 교육과정

청인 대상 한국수어 교육과정은 현재 공식적으로 개발된 것이 없다(최상배 2019: 4). 여기서는 2017년 개발된 농인 대상 수어 교육과정을 잠시 소개하고자 한다.

농인 대상 한국수어 교육과정은 목표, 내용, 방법과 평가를 제시하였다. 교육 내용은 수어 기능, 수어 지식, 수어 태도이며 세 요소를 3단계로 기술하였다(최상배 2019: 10~18). 수어의 기능은 실제 생활에서 수어를 활용하는 능력이고 수어 지식은 수어 문법과 특성에 대한 지식이다. 수어 태도는 수어에 대한 인식과 태도이다. 아래는 교육 내용의 체계이다.

내용 요소	범주	내용 체계
수어 기능	상호 의사소통	개인정보, 선호물과 취향, 세상의 지식, 주장하기, 동의하기, 반대하기, 설득하기
	수어 이해	사물 표현과 비수지신호, 사물 묘사, 움직임이 있는 대상의 묘사, 문장유형, 수어의 어원과 의미 이해, 선호물과 취향, 세상의 지식
	수어 표현	수어묘사, 비수지신호, 공간사용과 비교 표현, 발표, 세상 지식, 찬성과 반대, 주제 이야기

내용 요소	범주	내용 체계
수어 지식	음운론	수어소, 음운과정
	형태론	굴절, 비수지신호, 복수, 품사론, 조어론
	구문론	문장구성, 문법범주
	의미론	어휘, 어휘의미론, 문장의미론
	화용론	화행, 함축, 직시
수어 태도	수어 태도	농문화 이해, 농사회 이해, 농 정체성

농인 대상 교육과정의 목표는 문법적으로 정확한 한국수어를 이해하고 표현하는 능력을 기르고 다양한 의사소통 환경에서 의사소통을 수행할 수 있는 능력을 기르는 것이다. 특히 농문화에 대한 자긍심과 농인으로서의 긍정적인 자아 정체성을 함양한다. 교육 방법은 세 가지로 요약할 수 있다(최상배 2019: 18). 첫째, 몰입교육(total immersion) 방식을 바탕으로 하여 수업 중에 음성 사용을 금지하고 강사는 수어로만 수업을 진행한다. 둘째, 모르는 수어 단어를 질문할 경우 제스처와 지문자를 활용하고 초급 단계에 있는 학생들은 지문자를 활용할 수 있다. 셋째, 새 수어 단어를 배울 때 먼저 시각자료를 활용하여 새 수어 단어를 배우고 복습할 때 학습한 단어의 한국어를 제시하여 한국어 학습도 도모한다. 끝으로, 평가는 목표 수행 정도를 평가하는 것으로 수어 이해와 표현 능력을 중심으로 한다.

4. 한국수어 교원 자격제도의 시행

「한국수화언어법」 제14조(한국수어 사용촉진 및 보급) 제2항은 ‘문화체육관광부장관은 한국수어를 배우려는 국민을 위하여 교육과정과 교재를 개발하고 한국수어 교원을 양성하는 등 한국수어의 보급에 필요한 사업을 시행하여야 한다.’라고 명시하고 있다. 이 법령에 따라 한국수어 교원 자격제도를 실행하고 있다.

「한국수화언어법 시행령」 제4조는 한국수어 교원의 자격요건을 제시하고 있다. 한국수어 교원 자격은 2급에서 시작하여 일정한 경력과 심사를 통해 1급으로 승급하는 두 단계로 이루어져 있다. 2급 취득 방법은 학위과정과 비학위과정으로 나뉜다. 학위과정은 대학(원)에서 한국수어 교육 분야를 전공하는 것이다. 비학위과정으로는 기관이나 단체에서 3년 이상

300시간 근무한 경력이 있는 사람이 한국수어 교원 양성과정을 이수하거나 한국수어 교육 경력이 없는 사람은 양성과정을 이수하고 한국수어교육능력 검정시험에 합격해야 한다. 현재 학부 2개교와 대학원 4개교에서 한국수어 교육학과(전공)을 두어 운영하고 있다. 양성과정은 한국농아인협회 및 수어통역센터에서 운영하는 양성기관을 통해 이루어지고 있다.

2019년 11월 9일에 제1회 한국수어교육능력 검정시험을 실시하여 응시자 71명 중에 33명이 최종 합격하였다(에이블뉴스 2019년 12월 6일자 기사).

5. 한국수어 교육을 위한 과제

현재 대부분의 수어 강사들은 언어교수 방법 혹은 제2언어나 외국어 교수 방법에 대한 정식 훈련을 받은 적이 없고 한국수어 문법을 체계적으로 배운 적이 없다는 점이 수어 교육의 문제점으로 지적되었으며 수어 강사들 역시 체계적인 교육의 필요성을 제기해 왔다(이주애 2004, 원성옥·허일 2004, 김경진 외 2015).

수어 교원으로서 전문성을 갖추기 위해서는 언어 및 교육 이론은 물론 한국수어의 언어적 특성과 실제에 대한 이해가 필요하고 한국수어에 대한 교육학적 접근이 필요하다. 덧붙여 한국수어를 제1언어로 사용하는 농인의 문화와 농사회에 대한 균형 잡힌 시각을 가져야 한다. 이러한 다각적인 전문지식의 습득과 인식의 함양을 위해 수어 교원 양성을 위한 교재 개발이 시급하다. 양성용 교재 개발의 첫 시작으로 2019년 『농문화와 농사회』(김유미 외 2019)가 간행되었다.

이 교재는 한국수어 교육을 위한 언어 교육 이론서이다. 한국수어 교육과정과 교수법, 교재 등을 개발할 때 언어 교육 이론은 기초가 된다. 한국수어 교육이 체계화되고 교원이 전문성을 갖추기 위해 이 교재의 역할을 살펴보자.

5.1. 한국수어 교육과정 개발

한국수어 교육과정의 개발을 위한 연구는 거의 전무하며 한국수어 교육 관련 도서와 논문에서 미국수어 교육과정(Cokely & Baker-Shenk 1980)을 소개하는 데 그치고 있다. 코클리 외(Cokely 외, 1980)의 *American Sign Language*³는 ①문화적 인식, ②문법 구조, ③어휘, ④대화 기술의 네 영역(scope)을 여섯 가지 계열(sequence) 수준(ASL I ~ VI)으로 교육

과정을 구성하였다(김칠관 1999: 136). 학생용 교재와 두 권의 교사용 교재(*A Teacher's Resource Text on Curriculum, Methods, and Evaluation*, *A Teacher's Resource Text on Grammar and Culture*)가 있다. 교사용 교재는 교육과정, 교수법, 평가, 그리고 미국수어 문법과 농문화에 대한 안내를 제공한다. 비록 교재이지만 교육과정의 요건을 충실히 갖추고 있다는 점에서 한국수어 교육과정 개발에 참고할 만하다.

한국수어 교원은 수어 교육의 목표, 내용, 방법을 계획·준비·실행·평가하는 일련의 과정인 교육과정을 이해하여 교육 현장에서 능동적이고 창의적으로 교사의 역할을 담당해야 한다. 이를 뒷받침하기 위해 한국수어 교육과정 개발이 필요하다. 고무적인 것은 2017년 농인 대상 한국수어 교육과정이 연구되었다는 점이다. 이 교육과정이 추구하는 교육방법은 몰입 교육 방식이다. 전통적으로 한국어를 가르치기 위해 한국수어를 활용하였던 방식과는 전혀 다른 접근으로 한국수어를 도구로서의 언어가 아니라 목표어로서의 위상으로 인정하는 것이다. 농인 대상 교육과정은 교육과정에 따른 교재 제작과 수업이 시행되어 교육과정에 대한 효율성을 평가하고 보완하는 과정이 필요하다(최상배 2019: 2). 향후 청인 대상 교육과정을 개발할 때 두 교육과정 간의 공통분모와 차이를 구분하는 작업이 요구된다. 또한, 제2언어 교육을 위한 한국수어 교수법 및 교수기법 개발이 과제로 남아 있다.

5.2. 한국수어의 교육학적 접근

한국수어 강사는 한국수어를 가르치기 위해 어휘와 문법에 대한 지식과 교육학적 기반을 갖추어야 한다. 한국수어 강사와의 면담에서 수어 강사 대부분은 수어 문법을 별도로 가르치지 않으며 수어에 특별한 문법이 존재하지 않는다고 응답하였다(정수연 2016: 31~32). 수어 강사들은 비수지 기호를 문법으로 인식하지 않았고 농인들의 표현인 일명 '농식 수어'에 문법이 있다고 배운 적이 없다고 하였다. 수어 강사들의 이러한 인식은 한국수어 언어관이 깊은 영향을 준 것으로 해석할 수 있다. 농교육에서 한국어를 한국수어로 가르치기 위해 고안한 수지 한국어(Signed Korean)는 한국수어를 진정한 자연언어로 인식하는 데 저해 요인이 되었다. 뿐만 아니라 수지 한국어는 '문법식 수화'로도 불리면서 '문법'이라는 용어를

3 미국수어 문법의 기본적인 입문서로 평가받으며 책 표지의 색 때문에 Green Books이라고도 불린다(Rosen 2010). 2008년 미국수어 교사들을 대상으로 한 조사에서 전국적으로 사용되는 교재들의 현황을 파악하였는데 이 책은 「Vista Curriculum」(83%), 「Basic Course Book」(49%)에 이어 세 번째로 많이 사용되는 교재로 조사되었다(30%)(Rosen 2010: 348).

‘자연스럽지 않은’ 혹은 ‘인위적인’ 것에 대응되는 개념으로 인식하게 만들었다. 국내외 수어 학계에서는 비수지 기호를 문장 유형과 관련한 문법 항목으로 인정해 왔다. 수어를 표현하면서 동시에 눈을 크게 뜨고 눈썹을 치켜뜨면 의문문이 되고 아무런 비수지 기호를 하지 않을 때는 평서문이 된다. 농인들에게 한국수어 문법은 마치 청인들이 한국어 문법을 의식하지 않고 사용하는 것과 마찬가지다. 그러나 수어 강사는 한국수어를 가르치는 교원으로서 한국수어의 문법 항목들을 알고 설명할 수 있어야 하며 적절한 문법 교육의 원리와 방법에 따라 교육해야 한다.

또한 한국수어 교육이 어휘 중심이었다는 점은 수어 교육 학계에서 모두가 인정하는 기정 사실이며 이에 대한 비판과 반성이 지속적으로 제기되었다. 수많은 수어 어휘집의 간행이 한국수어 교육의 현실을 증명해 준다. 어휘 교육 자체가 문제가 아니라 한국어에 대응한 한국수어 어휘를 맥락 없이 독립적으로 제시한 어휘 교육 방법이 문제이다. 어휘는 언어의 기초를 이루는 중요한 요소로서 학습의 전 과정에서 교육되어야 한다. 수어 강사는 한국수어 어휘의 형태적 의미적 특징, 의미 관계 등 어휘에 대한 지식을 가지고 적절한 어휘 교육 방법에 따라 가르쳐야 한다.

과거 미국수어 교육도 한국수어 교육과 크게 다르지 않았다. 농사회의 언어, 즉 미국수어에 대한 관심이 증가하면서 전국적으로 수어 수업과 프로그램이 눈에 띄게 증가하였다. 많은 수어 수업에서 전통적으로 어휘만을 가르치는 데 초점을 두었으나 점차 언어로서 미국수어를 가르치려는 시도가 일어났다(Cokely & Baker-Shenk 1980: xiii). 교재들은 미국수어 교실에서 무엇을 가르칠 것인가에 대한 교육 내용과 실례를 교사들에게 제공하였지만 미국수어를 어떻게 가르칠 것인가에 대한 정보는 제공하지 못했다. 따라서 제2언어와 외국어 교육 현장에서 개발된 교수기법(techniques)과 교수법(methods)을 미국수어 교육에 어떻게 적용할 수 있는지 연구가 필요하였다.

1980년대 미국수어 교육 분야에서 이루어졌던 연구와 노력이 한국수어 교육 현장에서도 일어나야 한다. 한국수어는 국어와 동등한 자격을 지닌 농인의 고유한 언어로 공인되었다(「한국수화언어법」 제1조). 언어로서 한국수어를 교육하기 위한 도약이 필요할 때이다.

■ 참고 문헌

- 권순우(2002), 「청각장애학생의 수화습득 과정에 대한 질적 연구」, 대구대학교 석사학위논문.
- 김경진 외(2015), 『한국수어능력 검정시험 및 한국수어교원 자격제도에 관한 연구』, 국립국어원.
- 김병찬(2004), 「농아인 수화강사 양성의 현재와 문제점 및 농아인 참여증진을 위한 대체방안」, 『수화 교육의 효율성 증대와 농아인 참여를 위한 토론회 자료집』, (사)인천광역시농아인협회.
- 김유미 외(2019), 『한국수어교원 양성 교재 농문화와 농사회』, 국립국어원.
- 김칠관(1997), 『한국수화 어원연구』. 인천성동학교.
- 김칠관(1999), 『수화 지도의 이론과 실제』, 인천성동학교.
- 김칠관(2003a), 『한국수화의 이해』, 나사렛대학교 재활복지대학원 미간행 자료.
- 김칠관(2003b), 『수화통역 입문』, 나사렛대학교 재활복지대학원 미간행 자료.
- 김칠관(2005), 「수화교육의 전향적 검토 재론-환경과 틀의 문제를 중심으로-」, 『제7회 한국수화학술대회 자료집』, 5~21.
- 동아일보 1924년 2월 10일자 기사(<http://www.donga.com/pdf/dongadbhtml/192402.html>)
- 서울농학교 편(1963), 『수화』, 서울농학교.
- 서울수화전문교육원(2016), 『함께 공감하고 소통이 춤추는 수어』(창간호), 서울특별시농아인협회.
- 문영진 편(1979), 『우리들의 수화』, 서울영락농아인교회.
- 정수연(2016), 「한국수화언어 교육과정 구성 특징과 실현 환경」, 강남대학교대학원 석사학위논문.
- 윤병천·김칠관(2018), 『한국수화 교재 연구』, 데프게이트출판사.
- 에이블뉴스 2019년 12월 6일자 기사(<http://www.ablenews.co.kr/News/NewsContent.aspx?CategoryCode=0020&NewsCode=002020191206144740216003>)
- 이정자 외(2018), 『한국수어 문화학교 운영』, 국립국어원.
- 이정섭(1992), 「전문 수화통역 제도의 확립을 위한 제언」, 『수화통역사 제도화를 위한 연구 발표회 자료집』, 38~48.
- 이주애(2004), 「한국 수화교육의 실태와 개선방안에 관한 연구」, 나사렛대학교 재활복지대학원 석사학위논문.
- 이희선(2005), 「한국 기초수화 교재 비교분석 연구」, 나사렛대학교 재활복지대학원 석사학위논문.
- 원성옥·허일(2005), 「효과적인 수화교육 방안 고찰」, 『제7회 한국수화학술대회 자료집』, 25~42.
- 최상배 외(2017), 『농인 대상 한국수어 교육과정 개발』, 국립국어원.
- 최상배(2019), 「한국 수어교육론 정립을 위한 과제」, 『수어학연구』 2-1, 1~22.
- 한국농아인협회 외, (1999), 「한국수화 첫걸음: 한국농아인협회 대구대학교 한국방송통신대학교가 함께 만든」, 한국농아인협회.
- 황용주(2017), 「한국수어교원 자격제도의 현황과 의의」, 『제19회 한국수화학회 학술대회 자료집』, 131~144.
- Cokely, D. & Baker-Shenk, C. (1980). *American Sign Language: A Teacher's Resource Text on Curriculum, Methods, and Evaluation*, Gallaudet University Press.
- Rosen, R. S.(2010). American Sign Language Curricula: A Review, *Sign Language Studies*, 10-3, 348~381.

제2장

교육과정의 이해와 개발

진 대 연

1. 교육과정의 개념
 2. 교육과정의 유형
 3. 국내외 언어 교육과정
 4. 언어 교육과정의 개발과 설계
 5. 수어 교육과정 개발 사례
- 참고 문헌



요약

교육과정은 일정한 프로그램을 전제로 하여 교육의 목표, 내용, 방법 등을 계획/준비-실행-반성/평가하는 전반적인 과정을 말한다. 교육과정은 교육의 전(全) 과정을 파악하게 해 주는 문서, 사용 중인 교과서, 강좌에 대한 설명 등의 형식으로 나타난다. 교육과정의 체계는 교육의 성격 및 목표, 교육의 내용, 교육의 방법, 교육의 평가로 구성되며, 교육과정은 각 구성요소들과 관련된 결정들을 구체화한 것이다. 이 장에서는 한국수어 교육과정의 이해와 개발에 필요한 기본적 내용들을 다루고 있다. 먼저 교육과정의 개념과 유형 등 교육과정을 이해하는 데 기초가 되는 사항들을 설명한다. 이어서 국내외의 언어 교육과정을 소개하고 언어 교육과정의 개발 또는 설계와 관련된 주요 항목들을 살펴본다. 그리고 한국수어 교육과정의 개발에 참조할 만한 수어 교육과정 사례를 제시한다.

핵심어 교육과정 구성요소, 교육과정 유형, 교육과정 개발, 교수요목, 한국수어 교육과정

1. 교육과정의 개념¹

1.1. 교육과정의 의미

교육과정은 커리큘럼(curriculum)이라고도 하는데, 이것은 라틴어에서 경주마들이 달리는 트랙을 가리키는 말로 쓰였다. 넓은 의미로 교육과정은 일정한 프로그램을 전제로 하여 교육의 목표, 내용, 방법 등을 ‘계획/준비, 실행, 반성/평가’하는 전반적인 과정을 말한다. 교육과정은 교육 목표를 달성하기 위해 교육 내용을 체계적으로 조직한 교육의 전체 계획을 의미하기도 한다. 좁은 의미로 교육과정은 교육의 전(全) 과정을 파악할 수 있는 문서를 가리키기도 하는데 명시적인 교육과정이 없을 때는 사용되는 교과서나 강좌에 대한 설명이 교육과정의 역할을 대신한다고 볼 수 있다.

교육과정에 대한 정의는 교육과정의 구성 방식에 따라 달라지는데 교육 내용, 학습 경험,

¹ 이 글은 필자의 한국어 교육 경험과 한국수어 학습 경험을 바탕으로 다양한 자료를 참조하여 작성한 것이다. 참고 자료 중 특히 김명광 교수님의 『외국어로서의 한국어 교육과정론(2019)』, 최은규 교수님의 『한국어 교육과정론(2016)』과 서울대 국어교육연구소의 『한국어교육학사전(2014)』에 힘입은 바가 컸음을 밝힌다.

의도된 학습 성과, 문서 속의 교육 계획 등으로 나누어 볼 수 있다. 다음은 교육과정에 대한 4가지 관점을 정리한 것이다(최은규 2016, 함수곤 외 2003).

교육 내용으로 보는 입장	교육과정을 교사가 학생들을 위해 제시한 교과목, 교과 체계, 교수요목과 같은 교육 내용으로 본다. 역사적으로 가장 오래된 입장이지만 이러한 관점으로는 학교와 교사의 역할이 매우 제한적이며 교과 외적인 내용이 교육과정에 포함되지 못한다는 한계가 있다.
학습 경험으로 보는 입장	학생들이 궁극적으로 배우게 될 내용과 그것을 배우게 되는 과정을 모두 중시해야 한다고 생각해 학습 과정에서 학생들이 실제로 경험하거나 학습한 것을 교육과정으로 본다. 1950년대 말까지 지속된 입장이었으나 경험과 같은 개인의 내적인 과정을 교육과정으로 보는 것은 그 범위를 모호하게 만들고 계획을 어렵게 한다는 문제점이 있다.
의도된 학습 성과로 보는 입장	교육과정을 수업 즉 학습 경험의 계획이라기보다는 학습 경험을 통해 성취해야 할 결과로 본다. 교육 내용과 이것을 전달하기 위한 교육 방법 등이 무엇을 성취하기 위한 것인지를 분명히 해 준다는 장점이 있는 반면에 수행 목표에 치중하다 보면 전통적으로 중요하게 여겨 왔던 과정(내용 선정, 학습 활동 명세화 등)이 약화될 수 있다는 문제점이 있다.
문서 속의 교육 계획으로 보는 입장	교육과정을 문서로 보는 견해와 문서화되지 않은 계획으로 보는 견해가 있다. 문서로 보는 견해는 교육과정을 실재하는 구체물로 여기며 수업 계획안, 교육과정 지침서, 평가 방안 등을 포함한다. 문서화되지 않은 계획으로 보는 견해는 교사들이 수업에서 떠오르는 아이디어나 예상치 않았던 수업 외적 요인으로 인해 계획을 변경할 때 이렇게 변경된 계획까지 교육과정으로 보아야 한다는 입장이다. 두 견해의 공통점은 교육과정을 학습을 위한 계획으로 본다는 점이다.

1.2. 교육과정의 구성요소

교육과정의 체계는 크게 다음의 4대 요소로 구성되며, 교육과정은 각 구성요소들과 관련된 결정(사항)을 구체화한 것이다. 첫째, 교육의 성격 및 목표는 프로그램의 총괄목표(goals)와 세부목표(objectives)에 대한 결정으로 이루어진다. 둘째, 교육의 내용은 교육 내용에 대한 결정을 통해 교수요목(syllabus)이 도출된다.² 셋째, 교육의 방법은 교수 방법 즉 가르치는 방법에 대한 결정을 말한다. 크게 교수법(teaching methods)과 교수기법(teaching techniques)으로 나누어 볼 수 있다. 넷째, 교육의 평가는 프로그램의 평가 방법에 대한 결정이다. 시험(좁은 의미의 평가)을 포함한 프로그램 전반 또는 일부에 대한 평가(넓은 의미의 평가)를 의미한다.

2 교수요목(敎授要目)은 어떤 교육 프로그램에서 다루어질 교수-학습 내용을 항목별(item-by-item)로 기술한 것으로서 교육 내용이 선정/선택 및 조직/배열된 것으로 볼 수 있다. 교수요목은 교육과정, 교재와 밀접한 연관을 가지므로 이 책의 2장과 3장에서 계속 언급될 것이다.

가. 교육의 성격 및 목표

교육의 성격과 목표를 설정하고 이해하기 위해서는 교육관, 교육 목적, 교육 대상, 교육 환경 등의 요소들을 살펴야 한다. 교육관(教育觀)은 다시 교과관, 언어관, 학습자관 등으로 구성된다. 교과관은 인간, 언어, 문화, 학문 등 교육의 관련 요소를 어떻게 설정하고, 또 그것들을 어떻게 관계 짓는가에 관련되는 문제이다. 예를 들면 언어 교육을 의사소통으로 볼 것인가 문화행위로 볼 것인가에 따라 교육의 성격과 목표가 달라질 수 있다. 언어관은 언어와 사고, 언어와 생활, 언어와 문화, 언어와 이데올로기 등의 관계 속에서 언어를 무엇으로 보는가에 관련되는 문제이다. 언어 교육에서는 언어를 단순한 의사소통 수단의 하나 또는 자체로 완결된 기호들의 체계로만 보는 관점은 극복되어야 한다. 학습자관은 교수-학습이 가능한 범위, 학습 능력의 개인차 등에 관련되는 문제이다.

언어 교육의 목적은 크게 일반 목적(*general purpose*)³과 특정/특수 목적(*specific purpose*)으로 구분되며, 특정/특수 목적은 다시 학업 목적(*academic purpose*)과 직업 목적(*occupational purpose*)으로 나눌 수 있다. 교육 대상은 연령이나 학습자 집단의 특성 등으로 분류할 수 있다. 연령에 따라 성인 대상의 한국수어 교육, 청소년 대상의 한국수어 교육, 아동 대상의 한국수어 교육 등으로 구별할 수 있으며 학습자 집단의 특성에 따라 농인 대상의 한국수어 교육, 청인 대상의 한국수어 교육 등으로 나눌 수 있다. 교육 환경은 제1언어 환경과 제2언어 환경, 학교 환경(공식 교육)과 지역 센터 환경(비공식 환경), 집단 학습 환경과 개별 학습 환경 등을 고려할 수 있다. 교육관, 교육 목적, 교육 대상, 교육 환경 등에 따라 한국수어 교육의 성격과 목표가 달라진다.

나. 교육의 내용

교육 내용에서는 교육과정에서 다룰 특정 내용의 선정과 조직이 중요하다. 교육 목표를 달성하기 위하여 구체적인 내용을 선정하고 조직해 둔 것을 교수요목이라 하는데 교수요목은 어떤 내용 항목들이 어떤 순서로 연결되어 있는가를 보여 준다. 교육 내용을 선정하고 조직할 때는 심리적·사회적·교육적 요구, 학습 가능성, 개방성과 전이성, 계열성(순서, 전후 관련)과

3 '일반 목적'은 교육 또는 학습의 목적을 특정(特定)하지 않은 경우를 모두 포함하기 때문에 '불특정 목적'이라 볼 수도 있다. 예를 들어 학업이나 취업이 목적이 아니라 단순한 관심, 호기심, 취미 등과 같이 상대적으로 덜 구체적인 이유로 언어를 배우는 경우 일반 목적의 언어 학습이라 부른다.

위계성, 유용성 등을 고려해야 한다.⁴ 교수요목은 교재 구성표의 형태로 나타나기도 한다.

교육 내용의 범주는 인식의 대상(knowing-what)이라 할 수 있는 언어적 정보(verbal informations)와 인식의 방법(knowing-how)이라 할 수 있는 지적 기능(intellectual skills)을 바탕으로 구성된다. 여기에 언어적 정보를 이해하고 표현하는 데 필요한 기호화(encoding) 및 해석(decoding)에 관련되는 실제적인 수행 능력인 언어수행 기능(language skills), 그리고 주의 집중, 학습, 기억, 사고 등 학습 행동을 지배하는 내적으로 조직화된 기능인 인지 전략(cognitive strategies), 어떤 유형의 언어적 실체, 행위, 현상에 대한 개인의 선택에 영향을 미치는 '학습된 성향'인 태도(attitudes) 등이 반영된다.

다. 교육의 방법

교육의 방법은 크게 거시적인 차원의 교수법(teaching methods or approaches)과 미시적인 차원의 교수기법(teaching techniques)으로 나누어 접근할 수 있다. 교수법은 어떤 특정한 시기에 대다수의 사람들이 동의하는 교수 패러다임(paradigm)이라 할 수 있다. 문법번역식 교수법에서 정확한 문법을 익히고 번역을 잘할 수 있게 하는 것을 언어 교육이라고 보거나 청각구두식 교수법에서 언어 학습은 습관의 형성이라고 보는 것처럼 교수법은 특정한 언어 교육의 관점인 동시에 거시적인 교육 방법이라 할 수 있다.

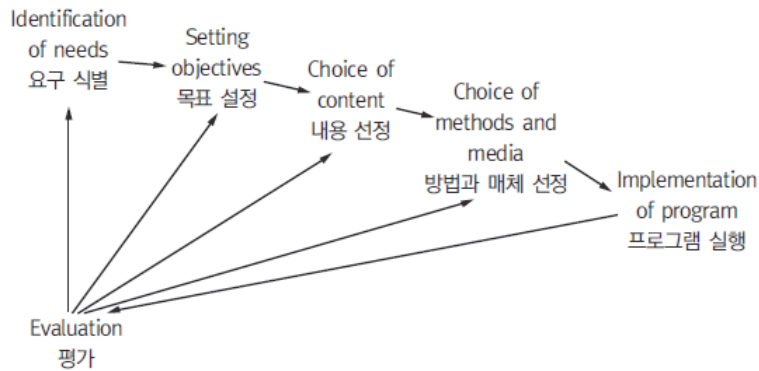
이에 비해 교수기법은 교사 개인별로 선호하거나 선택할 수 있는 교육 방법의 구체적 레퍼토리(repertory) 즉 교사가 수업 중에 사용할 수 있는 방법의 목록이라고 할 수 있다. 예를 들면 단어를 가르칠 때 어떤 교사는 게임을, 어떤 교사는 시험을, 또 어떤 교사는 본문 듣기를 활용하는 것처럼 천인만색(千人萬色)이라 할 수 있을 정도로 매우 다양한 수업 '요령'에 해당한다. 교사의 수업 운영과 관련된 노하우(knowhow)나 경험으로 나타나거나 교재의 활동으로서 구현된다.

라. 교육의 평가

교육의 평가는 좁은 의미의 평가와 넓은 의미의 평가로 구분해 살펴볼 수 있다. 좁은 의미의 평가는 학습자의 능력을 측정하는 시험을 의미한다. 성취도 평가와 숙달도 평가, 직접 평가와

4 교육 내용의 선정에는 내용의 타당성, 내용의 유의미성, 내용의 유용성, 학습 가능성, 학습자 요구 등이 기준이 되며 교육 내용의 조직에는 계열성, 계속성, 범위의 원리 등이 적용될 수 있다.

간접 평가 등의 구분이 가능하다. 이에 비해 넓은 의미의 평가는 교육과정의 전체 또는 일부 구성요소를 대상으로 한다. 예를 들어 강의 평가, 수업 평가, 교재 평가, 시설 평가 또는 교육 내용 평가, 교육방법 평가 등의 형태로 나타난다. 교육과정에서 평가의 역할과 위치는 다음과 같다(서울대 국어교육연구소 2014).



[그림 1] 교육과정에서 평가의 위치

2. 교육과정의 유형

2.1. 교육과정 유형 분류

교육과정의 유형은 해당 교육과정의 바탕에 놓인 철학 즉 교육에 대한 관점에 따라 달라지며 유형별로 목표, 내용, 방법 등 각 구성요소의 내적 체계에서도 차이가 생긴다. 교육과정은 몇 가지의 큰 유형으로 구분되지만 각 교육기관에서 실제로 운영되고 있는 교육과정의 유형을 단적으로 분류하기는 쉽지 않다.⁵ 그러나 교육과정 없이 교육을 하는 것은 설계도(設計圖) 없이 집을 짓는 것과 마찬가지로 할 수 있으므로 체계적인 교육 계획을 위해서는 교육과정의 기본적인 유형을 알아볼 필요가 있다.

교육과정은 대체로 교육의 지향점, 교육과정의 실행 층위 등을 기준으로 나눈다. 김명광

⁵ 이론적으로 분류한 교육과정의 특징이 실제로 운영되는 지역이나 교육기관 차원에서 명확히 드러나지 않기도 하고 이와 반대로 교육 현장에서 실현되고 있는 교육과정이 이론적으로 보면 미흡할 때도 많기 때문이다.

(2019)에서는 이를 각각 교육 목적에 따른 유형, 정책 결정자에 따른 유형으로 분류하고 있다. 교육의 지향점 또는 교육 목적에 따라서는 교육과정을 교과, 경험, 학문 중심으로 나눌 수 있다.

첫 번째로 교과 중심 교육과정은 인간을 사회적 존재로 만들어 주는 문화 전통의 전수가 주된 목적이다. 교과는 교수 목적을 위해 인류 문화유산의 핵심적인 것을 논리적으로 조직해 놓은 것이라고 보기 때문에 교육과정은 교과를 중심으로 내용과 조직 체계가 구성된다.

두 번째로 경험 중심 교육과정은 학습자들의 일상생활에서 당면하는 문제해결 능력을 배양하는 것이 중요한 목적이다. 이것은 학습자 중심 교육과정이라고도 하는데 교과 지식보다는 경험을 통해 상황에 맞는 행동과 실천을 할 수 있는 사람을 기르고자 한다. 교육에서 가르쳐야 할 내용은 학습자들이 생활에서 직면할 수 있거나 직면하게 되는 경험의 총체이다. 그렇기 때문에 교육 내용은 지식 자체보다 학습자의 경험을 중심으로 이루어지며 교재보다는 생활을, 지식보다는 행동을, 분리보다는 통합을 중시한다.

세 번째로 학문 중심 교육과정은 지식의 기본 원리와 지식의 구조, 그리고 학문의 탐구과정을 익히도록 하는 것을 목적으로 한다. 교육 내용은 학문의 기초가 되며 적용 범위가 넓어 새로운 지식을 더 많이 만들 수 있는 내용들로 구성된다. 선정된 기초적인 내용들이 상호 관련성을 갖도록 일정한 형식과 틀을 제공한다. 요약, 순차적 배열, 기호화 등의 방법을 통해 지식과 정보를 단순하고 경제적으로 표현한다. 교육 목표 관련성, 학습 가능성, 사회의 요구 등을 내용 선정의 주요 기준으로 포함한다.

교육과정은 실행 층위 또는 정책 결정의 주체에 따라서 국가 수준의 교육과정, 교사 수준의 교육과정, 학생 수준의 교육과정 등으로도 나눌 수 있다. 국가 수준의 교육과정은 국가가 학습자들에게 어떤 목적을 위하여 무엇을 가르칠 것인지에 대한 일련의 의사 결정을 해 놓은 문서를 말한다. 이것은 법령을 토대로 학교에서 편성·운영해야 할 학교 교육과정의 교육 목표와 내용, 방법과 운영, 평가 등에 관한 국가 수준의 기준 및 지침을 제공한다. 국가 수준의 교육과정은 법적인 효력을 갖기 때문에 교육기관 및 교사의 교육과정 운영에 큰 영향을 미친다.

교사 수준의 교육과정은 학교 또는 교육기관 수준의 교육과정이라고도 한다. 교사가 교육과정 실행에 대한 의사 결정자인 동시에 교사는 소속 기관의 구성원으로서 기관의 교육적 판단이나 합의에 따라야 하기 때문이다. 교사의 역할은 국가 수준의 교육과정을 충실히 실행하는 것으로 제한되기도 하지만 교육과정 결정에서 교육기관의 자율성이 확대되면서 교사

에게 교육과정을 설계하고 중요한 항목과 내용에 대하여 의사결정을 할 수 있는 권한이 보장되기도 한다. 국가 수준의 교육과정이 없거나 교육기관이 국가의 통제를 직접적으로 받지 않는 경우, 예를 들면 대학 부설 교육기관을 중심으로 이루어지는 한국어 교육의 경우는 초기부터 교육기관별 목적, 대상, 환경 등에 따라 교육과정이 개별적으로 운영되는 경향이 강했다.

학생 수준의 교육과정은 학습자들이 교육기관에서 계획하고 의도한 교과 학습만을 경험하는 것이 아니라 의도하지 않은 것도 경험할 수 있다는 점을 고려한 교육과정이다. 달리 말해 교육기관의 공식적인 교육과정에서 계획하지는 않더라도 교육기관의 물리적 조건, 제도, 행정 조직, 사회적, 심리적 상황을 통하여 학습자들이 은연중에 얻게 되는 경험의 총체를 조직화한 것이 학생 수준의 교육과정이다. 이것은 학습자의 흥미, 태도, 가치관 등과 관련되는 정의적 영역에 중점을 두는 교육과정으로 학습자의 주관적 경험과 정의적 영역을 중시하기 때문에 잠재적 교육과정이라고도 불린다(김명광 2019).

2.2. 교수요목 유형 분류⁶

교수요목은 교육과정의 구성요소 중 교육 내용을 중심으로 이루어진 체계라 할 수 있다. 그러나 종종 교육과정과 교수요목이 같은 개념으로 이해되거나 서로 반대의 개념으로 사용되기도 한다. 예를 들면 영국에서는 교육과정이라는 의미로 교수요목을 선호하고 미국에서는 교수요목을 포함한 포괄적인 의미로 교육과정이라는 용어를 사용한다. 그런데 실제 교육 현장에서는 교육 목표에 해당하는 ‘왜?’나 교육 방법에 관련되는 ‘어떻게?’ 보다는 교육 내용을 규정하는 ‘무엇을?’이 더 구체적이고 실질적인 차원에서 논의의 중심이 되기도 한다.

교수요목의 유형은 교육과정 내에 주어진 학습 목표를 성취하기 위해 구체적으로 학습 내용을 제시한 교수요목을 학습의 내용과 방법에 따라 분류한 것을 말한다.⁷ 크게 결과 지향적 교수요목(product-oriented syllabus)과 과정 지향적 교수요목(process-oriented syllabus)으로 나눌 수 있다.

6 이 책 3장 <교재의 이해와 적용>의 3.2.에서도 교수요목의 유형에 관한 내용이 나온다. 3장에서는 교재와 교수요목의 관련성에 초점을 맞추고 있으며 이 장에서는 큰 틀에서 교수요목을 어떻게 나누는지에 관해서 설명한다.

7 교수요목 유형 분류에 관한 내용은 서울대 국어교육연구소의 『한국어교육학사전』 872~885쪽과 강현화·이미혜의 『한국어교육론』 32~41쪽에 비교적 상세히 설명되어 있다. 이 글에서도 관련 내용은 이 두 자료에 기대어 설명하고 있음을 밝힌다.

우선 결과 지향적 교수요목은 학습 내용에 초점을 두는 것으로 구조 중심 교수요목, 상황 교수요목, 주제·화제 교수요목, 개념 교수요목, 기능 교수요목 등이 포함된다. 결과 지향적 교수요목의 특징은 목표어(target language)의 습득을 위한 학습 내용을 사전에 선정, 배열, 조직하여 학습자에게 제시하는 것이다.

이에 비해서 과정 지향적 교수요목은 내용보다는 학습 과정이나 방법에 초점을 두는 것으로 절차 중심 교수요목, 과제 중심 교수요목 등이 포함된다. 과정 지향적 교수요목의 특징은 배워야 할 언어 항목들을 미리 선정하거나 등급화하지 않고 학습자들을 실제적인 의사소통 상황으로 끌어들이어 언어 사용 경험을 쌓게 하면서 자연스럽게 언어를 학습할 수 있도록 하는 것이다. 언어 교육에서 교수요목의 대분류를 시도한 몇 사례를 제시하면 다음과 같다(서울대 국어교육연구소 2014).

연구자	결과 중심	과정 중심
윌킨스(D. A. Wilkins)	구조 교수요목	절차, 과제 중심 교수요목
화이트(R. V. White)	구조, 상황, 주제, 개념, 기능 교수요목	과정, 절차 중심 교수요목
누난(D. Nunan)	구조, 기능, 개념 교수요목	과제, 내용 중심 교수요목

교수요목은 학습 내용의 조직 방법에 따라 직선형(linear type), 나선형(spiral type), 조립형(modular type), 기본내용 제시형(matrix type), 줄거리 제시형(story-line type) 등으로 분류하기도 한다. 각 유형의 특징을 살펴보면 다음과 같다.

유형	특징
직선형 교수요목	난이도에 따라 각각의 교수 항목을 일직선으로 한 번씩 선택하여 배열한다. 모든 항목은 정해진 순서에 따라 한 번씩만 교수되므로 의미보다는 형태 중심의 교수 내용을 제시하는데 적합하다.
나선형 교수요목	순환형 교수요목이라고도 한다. 하나의 언어 교육과정 전체에 걸쳐 교수 항목을 2회 이상 반복적으로 제시한다. 교수 항목이 반복 제시될 때마다 제시된 항목의 난이도와 복잡도가 심화되므로 학습한 내용이 새로운 의미와 통합되어 학습이 강화된다는 장점이 있다. 설계가 용이하지 않다는 단점도 있다.
조립형 교수요목	주제나 상황 중심의 언어 내용을 특정 언어 기능/기술(skill)과 통합하여 하나의 학습 단위로 조직하는 유형이다. 학습자가 동일한 언어 내용을 여러 언어 기능으로 여러 번 학습하게 되므로 언어 기능이 균형적으로 발전할 수 있다.

유형	특징
기본내용 제시형 교수요목	학습해야 할 과제와 상황들을 메뉴나 행렬 형식의 표로 제공한다. 사용자가 주제를 선택하여 학습할 수 있도록 최대한 융통성 있게 제시한다. 보통 하나의 화제에 여러 개의 활동이 한 행렬에 함께 제시되며 다양한 활동을 통한 언어 학습이 가능하다.
줄거리 제시형 교수요목	주제의 지속성을 유지하면서 단원 내용의 순서를 일관성 있게 구성하도록 제안된 내용 배열 방식이다. 하나의 줄거리로 연계성을 이루는 동화나 문학 작품을 활용한 읽기 수업 등에 특히 적합하다.

3. 국내외 언어 교육과정

3.1. 국제 통용 한국어 표준 교육과정

국제 통용 한국어 표준 교육과정은 2000년대 초반에 시도되었던 ‘범용 한국어 교육과정’ 개발에 대한 반성에서 시작된 것이라 할 수 있다. 당시 전(全)세계에서 두루 사용할 수 있는 교육과정을 개발하여 보급하고자 하였으나 실상 그 어느 곳에도 적합하지 않다는 비판이 일었고 좀 더 실질적으로 사용이 가능한 국제 표준 한국어 교육과정 개발에 대한 요구가 많았다. 그러한 요구에 따라 국내외 한국어 교육기관의 상호 독립적이고 개별적인 교육과정을 표준화하는 데 필요한 준거를 마련하고 교육과정의 상호 참조를 유도하여 국내외의 한국어 교육의 저변을 확대하고 전문성을 확보하기 위해 국가적 차원에서 설계한 표준 교육과정이다.

국제 통용 한국어 표준 교육과정에서 ‘표준’이란 비표준의 상대 개념이 아니라 크건 작건 간에 실질적으로 참조할 수 있는 기준이라는 의미로 쓰였다. 이 교육과정은 2010년에 국립국어원에서 ‘국제 통용 한국어교육 표준 모형 개발’이라는 연구 과제로 시작되어 2011년 ‘국제 통용 한국어 교육 표준 모형 개발 2단계’, 2016년 ‘국제 통용 한국어 표준 교육과정 활용 점검 및 보완 연구’를 거쳐 2017년 ‘국제 통용 한국어 표준 교육과정 적용 연구’로 마무리된 결과이다. 다음은 김종섭 외(2017)에서 밝힌 국제 통용 한국어 표준 교육과정의 개요이다.

국제 통용 한국어 표준 교육과정은 교육 환경이나 교육 대상, 학습자들의 다양한 학습 목적 등에 따라 변형·적용될 수 있는 하나의 참조 기준으로서 교육과정 수립, 교수-학습 설계, 교수요목 설계 및 교재 개발, 평가 등 교육 전반의 기본 원칙과 객관적인 기준을 의미한다. 이 교육과정의 등급 체계는 한국어 교육 현장 상황과 한국어능력시험의 등급 체계 등을 고려

하여 6등급 체계로 구성하고 고급 단계 이상의 도달 목표를 한정하지 않고 개방형으로 두어 ‘6+등급’을 설정하였다.

각 등급별 교육 시간은 국내외 기관의 최소시간인 72시간(12주, 6시간)과 국내 정규 기관 및 한국어능력시험이 채택하고 있는 200시간(10주, 20시간)을 기반으로 산출하였다. 전체 교육 시간은 다르지만 해당 등급의 언어 지식(어휘, 문법, 발음) 측면에서는 유사하다고 볼 수 있고 언어 기능/기술(듣기, 말하기, 읽기, 쓰기)과 연계된 교육 시간은 교육 기관별 운영 환경에 따라 탄력적으로 운영할 수 있다.

국제 통용 한국어 표준 교육과정의 내용은 총괄 목표, 주제, 기능 및 과제, 언어 지식(어휘, 문법, 발음), 언어 기능/기술(듣기, 말하기, 읽기, 쓰기), 텍스트, 문화, 평가를 순서대로 등급 별로 기술하였다. 유형별 표준 교육과정의 예로는 중고등(청소년) 과정과 대학 과정을 제시 하였으며 부록에는 1등급부터 6등급으로 구분한 등급별 어휘, 문법 평정 목록을 덧붙여서 사용의 편리성을 도모하였다.

총괄 목표는 각 등급의 한국어 학습이 완료되었을 때 학습자가 도달해야 하는 목표로서 각 등급의 세부 목표와 세부 내용을 종합하여 기술하였다. 1급과 2급인 초급 단계에서는 일상 생활과 관련된 주제를 중심으로 하고, 3급과 4급인 중급 단계에서는 친숙한 사회적·추상적 주제, 5급과 6급인 고급 단계에서는 친숙하지 않은 사회적·추상적 주제를 중심으로 하였다. ‘일상적인 것 → 친숙한 것 → 친숙하지 않은 것’으로 범위를 확장하는 체계를 가지며, 사회적 이고 추상적인 주제도 중급에서는 친숙한 것을 중심으로 하나, 고급 단계에서는 친숙하지 않은 것으로 확장된다. 언어 사용 능력에서도 ‘간단한 의사소통(1~2급) → 최소한의 의사소통(3급) → 비교적 유창한 의사소통(4급) → 대체적으로 설명하거나 자신의 의견을 말할 수 있음(5급) → 유창하고 정확하게 자신의 의사를 표현할 수 있음(6급)’으로 확장되는 구조이다. 이러한 총괄 목표는 각 범주의 등급별 목표와 긴밀한 연관 관계를 가진다. 국제 통용 한국어 표준 교육과정의 등급 범주 설정의 주요 내용은 다음과 같다.

범주	내용
주제	17개 범주, 85개 항목 제시
기능 및 과제	5개 범주, 52개 항목 제시
언어 지식	- 어휘: 10,635개 제시 (1급 735개, 2급 1,100개, 3급 1,655개, 4급 2,200개, 5급 2,365개, 6급 2,580개)

범주	내용
	<ul style="list-style-type: none"> - 문법: 336개 제시 (1급 45개, 2급 45개, 3급 67개, 4급 67개, 5급 56개, 6급 56개) - 발음: 5개 범주, 72개 항목 제시
언어 기능/기술	듣기, 말하기, 읽기, 쓰기: 등급별로 항목과 내용 제시
텍스트	4개 범주, 144개 항목 제시
문화	4개 범주, 77개 항목 제시
평가	등급별로 항목과 내용 제시

3.2. 한국어 교육과정⁸

한국어(KSL: Korean as a second language) 교육과정은 교육부에서 다문화 배경을 가진 학생이 한국어로 의사소통할 수 있는 능력을 기르고, 이를 바탕으로 여러 교과와 학습을 수행할 수 있는 역량을 기름으로써 장차 한국 사회의 일원으로서 주체적인 삶을 영위하는 데 필요한 소양을 갖추게 하고자 개발한 것이다.

이 교육과정은 다문화 배경을 가진 초·중·고등학생 중 한국어 숙달도가 낮아 일상생활과 학교생활, 특히 한국어로 진행되는 교수-학습 상황에서 어려움을 겪는 학생을 위한 한국어 교육의 성격, 목표, 내용, 교수-학습 방법, 평가 등을 밝히고 있다. 한국어 교육과정은 기본적으로 한국어가 부족한 다문화 배경 학습자들의 학교 적응을 돕는 일종의 디딤돌 프로그램 혹은 보호 프로그램의 역할에 초점을 두었으며 2012년 7월 9일 ‘교육과학기술부 고시 제 2012-14호’에서 처음으로 고시되었다.

다문화 배경을 가진 학생 대상의 한국어 교육은 일반적인 외국인 성인 학습자를 위한 한국어 교육과 달리 한국어에 익숙하지 않은 초·중·고등학생이 일상생활을 하는 데 필요한 ‘생활 한국어’ 능력과 학교에서 여러 교과를 학습하는 데 요구되는 ‘학습 한국어’ 능력 신장이라는 두 가지 목표를 중심으로 구성된다. 또한 다양한 언어적·문화적 배경을 가진 학생들이 기존에 획득한 자신의 언어와 문화를 존중하고 인정하면서 원래의 문화와 한국 문화 간의 차이에서 발생하는 어려움을 줄이는 데에 초점을 맞추고 있다.

한국어 교육과정의 세부 목표는 다음과 같이 4가지로 설정되었다. 첫째, 한국어에 대한

⁸ 이 부분은 교육부 고시 제 2015-74호 [별책 43]의 한국어 교육과정에 공개된 내용을 중심으로 기술한 것이다.

기초 지식을 이해하고 일상생활에 필요한 기본적인 의사소통 능력을 함양한다. 둘째, 한국어로 이루어지는 학교 교실 수업 상황에 능동적인 학습자로 참여할 수 있는 학습 한국어 능력을 기른다. 셋째, 한국 사회와 문화에 적절하게 대응할 수 있는 상호 문화 이해 및 소통 능력을 기른다. 넷째, 한국어에 대한 흥미와 한국어 사용에 대한 자신감을 가지고, 한국 사회의 일원으로서 긍정적인 태도와 정체성을 함양한다.

한국어 교육과정의 단계별 성취 수준 중 가장 낮은 단계인 <초급> 1과 가장 높은 단계인 <고급> 6의 총괄 수준을 예시하면 다음과 같다.

<초급> 1단계 총괄 수준

기초 어휘로 이루어진 구, 절, 짧은 문장 단위의 일상적 표현들을 이해하고 사용할 수 있다. 대화 상대자가 천천히 분명하게 말하고 도와줄 준비가 되어 있으면, 기본적인 의사소통을 할 수 있다. 인사하기, 자기소개하기 등의 최소한의 언어 기능을 수행할 수 있으며, 그림, 실물, 동작 등 시각적인 단서와 함께 주어지는 간단한 지시에 반응할 수 있다. 주변 사람과 사물, 장소 등과 관련된 기본적인 어휘를 이해하고 사용할 수 있다. 기본적인 교실 언어를 이해하고 짧고 간단하게 표현할 수 있다. 구체적인 문화 산물을 접함으로써 자국 문화를 인식할 수 있다.

<고급> 6단계 총괄 수준

일상생활은 물론 모든 교수-학습 장면에서 접하게 되는 교과 학습 어휘의 추상적 개념을 이해하고, 친숙하지 않은 어휘와 소재를 중심으로 한 대화에도 능동적으로 참여할 수 있다. 들은 내용에 대해 자신의 생각과 주장을 명료하고 조리 있게 표현함으로써 대체로 능숙하게 과제를 해결할 수 있으며, 언어를 사용할 때 나타나는 오류를 스스로 알고 수정할 수 있다. 수업 시간에 이루어지는 교과 학습 내용의 대부분을 큰 어려움 없이 이해할 수 있다. 자신에 적합한 다양한 활동을 통해 문화 간 의사소통 기술을 개발하고, 다른 문화에 대해 스스로 학습하는 방법을 터득함으로써 다른 문화를 다원론적 시각에서 수용할 수 있다.

다음은 숙달도(proficiency) 중심의 한국어 교육과정 구성 원리이다.

숙달도 중심의 한국어 교육과정 구성 원리				
구성 범주	구성 요소	1급	→	6급
화제와 장면	화제: 친숙도 장면: 일상생활/ 교수-학습	친숙한 화제와 예측이 가능한 일상생활 장면	→	낮선 화제와 장면, 돌발 상황 및 화제
과제와 기능	과제: 소통적 목적의 과제/ 학습 목적의 과제 기능: 기본 의사소통 기능/ 교과 영역에서의 학습 기능	일상생활에서의 의사소통 기능 (인사하기, 소개하기, 질문/대답하기 등)		교과 영역에서 필요한 학습 의사소통 기능 및 전략 (비교/대조하기, 기술하기, 설명하기, 논증하기 등)
언어 단위	단어와 어구, 문장, 문단, 담화, 텍스트	단어와 어구, 짧은 문장		담화와 텍스트
어휘	일상생활 어휘/ 교수-학습 어휘 (학습 기초 어휘, 교과 학습 어휘)	고빈도 어휘 일상 어휘 > 교과 학습 어휘 구상적 아이디어와 개념		저빈도 어휘 일상 어휘 < 교과 학습 어휘 추상적 아이디어와 개념
언어 조정 능력	언어사용 상위인지능력 (초: 오류 인지 못함/ 중: 오류 인지하나, 오류 수정 못함/ 고: 교사 도움으로 오류수정, 오류 인지 및 자가 수정 가능)	낮은 상위인지능력		높은 상위인지능력
문화 적응 능력	문화 적응 발달(구체적 문화적 산물 경험, 문화 간 차이 최소화, 다문화적 정체성 확립)	문화 인식 → 이해 → 타문화 인식 → 비교 → 상대화 → 수용		

3.3. 미국의 한국어 교육 표준

미국의 한국어 교육 표준은 미국 외국어교육위원회(ACTFL)가 주도하고 미국 교육평가원(ETS, Educational Testing Service) 등이 공동으로 참여해 개발한 언어숙달도 평가 지침(ACTFL proficiency guideline)을 바탕으로 하여, 북미한국어교육학회(American Association of Teachers of Korean: AATK)가 미국 내에서 한국어 교육과정을 확립하는 데 근간이 되는 표준을 제시한 지침서로서 2012년에 발표되었다.

미국의 외국어 교육 표준은 다음의 세 가지를 기존 철학으로 삼는다. 첫째, 외국어 교육은 학교 교육에서 부수적인 것이 아닌 핵심적인 것이다. 둘째, 모든 학생들에게 외국어를 배울 수 있는 기회를 제공함으로써 사회 평등의 가치를 추구한다. 셋째, 미국 내의 다양한 인종들이 쓰고 있는 민족어를 가치 있는 자원으로 인정하고 민족어를 공식 학교 교육과정과 접목시키는 효율적인 방법을 찾는다. 한국어 교육 표준은 이러한 철학에 바탕을 두고 다섯 가지 목표(5C)를 추구하는 것으로 구성되었다(서울대 국어교육연구소 2014).

- 의사소통(communication): 영어가 아닌 다른 외국어로 의사소통을 한다.
- 문화(cultures): 타문화에 대한 지식과 이해를 증진시킨다.
- 연계(connections): 다른 교과목과 연계를 통해 지식을 습득한다.
- 비교(comparisons): 다른 언어와 문화에 대한 통찰력을 개발한다.
- 언어 집단(communities): 다중 언어 집단에 적극 참여한다.

한국어 교육 표준은 미국 공교육의 시작점인 유치원에서부터 대학교 4학년까지(K-16)에 해당하는 17년 동안의 한국어 교육과정을 아우르는 지침서이다. 교육과정의 전체 기간인 17년간 한국어를 배우는 것은 현실적으로 어려운 상황이지만 중간 목표 지점인 4학년, 8학년, 12학년과 마지막 지점인 대학교 4학년 등 네 지점의 도달 목표가 명시되어 있고 5C에 의거한 구체적인 학습 시나리오가 제공된다.

ACTFL은 최상급(Superior), 고급(Advanced), 중급(Intermediate), 초급(Novice) 등으로 4단계 등급을 설정하고 고급, 중급, 초급을 각각 상, 중, 하로 하위 등급을 구분하여 총 10단계로 분류하고 있다. 김선정(2010)에서 예시한 ACTFL 등급 기준을 보이면 다음과 같다.⁹

상위 등급	하위 등급	과제/기능
최상급 (Superior)	-	의견 지지, 가설 수립, 추상적 주제에 관해 토의한다. 언어학적으로 친숙하지 않은 주제도 다룰 수 있다. 공식적, 비공식적 대화 상황에 효과적으로 대처한다.
고급 (Advanced)	상 중 하	설명하고 묘사한다. 모든 시제나 상을 이용해 문단 길이로 이야기한다. 학교나 직장에서의 일반적인 업무를 수행할 수 있다.
중급 (Intermediate)	상 중 하	친숙한 주제에 관해 간단히 질문하고 대답한다. 단순한 상황과 업무를 처리할 수 있다. 예측 가능한 상황에서만 대화를 유지해 나갈 수 있다.
초급 (Novice)	상 중 하	의사소통할 수 있는 최소한의 능력을 가진 단계이다. 외운 것을 이용해서만 말할 수 있다.

⁹ ACTFL의 10단계 분류는 2012년 이후 최상급이 Superior 등급과 Distinguished 등급으로 세분되면서 11단계로 바뀌었다. Distinguished 등급은 거의 원어민 수준이지만 원어민의 표현과 문화적 지식, 사투리나 비표준어를 이해하는 데 어려움이 있을 수 있는 수준이라고 한다.

3.4. 유럽공통참조기준

유럽공통참조기준(CEFR: Common European Framework of Reference for Languages)은 서로 언어가 다른 회원국 간의 소통에 지속적으로 관심을 가져온 유럽평의회가 2001년 ‘유럽 언어의 해’에 최초로 공표하였다. 언어와 문화의 다양성을 유지하면서 회원국 간의 소통과 협력을 강화하기 위하여 유럽 40여 개 국가의 외국어 교육 전문가들이 각기 다른 언어 교육 체계를 어떻게 표준화할 것인가에 대해 오랫동안 논의한 내용을 종합한 것이다.¹⁰

이 참조기준의 설정 취지는 효과적인 의사소통과 언어·문화의 다양성을 서로 존중하는 것이며, 다중언어주의적인 언어의 다양성을 도모하는 것이고, 유럽 내의 유동성, 상호이해 등을 위해 외국어 의사소통을 강화하는 것이다. 참조기준의 설계에서 고려된 핵심사항은 포괄성(comprehensive), 투명성(transparent), 일관성(coherent), 다목적성(multi-purpose), 개방성과 역동성(open and dynamic), 비독단성(non-dogmatic), 사용자 친화성(user-friendly) 등이다. 행위 지향 접근법(action-oriented approach)과 의사소통 교수-학습 방법을 강조하는 것도 대표적인 특징이다(김명광 2019).

참조기준의 체계에서는 생활 영역을 공적 영역, 개인 영역, 교육 영역, 직업 영역으로 나누었으며 실용적인 언어 사용을 강조한다. 내용적으로 문법은 체계 문법과 실용 문법으로 구분한다. 언어 능력의 기술은 6개의 단계(A1-A2-B1-B2-C1-C2)로 이루어지는데 6개의 단계는 가장 기초 단계인 A1부터 모국어 수준에 가까운 숙달도를 보이는 C2까지로 나아간다. 각각의 단계에서 하위로 분지(分枝)될 수 있도록 설계되어 있으며 학습자가 해당 단계에서 어떤 수준에 도달해야 하는지를 ‘can do(할 수 있다)’ 형식으로 기술하고 있다. 유럽공통참조기준의 등급 체계와 공통 수준의 사례를 보이면 다음과 같다(Council of Europe 2001, 김선정 2010, 김명광 2019).

¹⁰ 앞에서 언급된 3가지 교육과정이 음성 언어와 문자 언어 기반의 언어 교육과정인데 비해 이것은 2018년에 수어 관련 내용이 포함되어 한국수어 교육과정의 개발에도 시사하는 바가 크다.

숙달된 언어 사용	C2	읽거나 듣는 것을 거의 모두 힘들이지 않고 이해할 수 있다. 문어와 구어로 된 다양한 자료에서 나온 정보를 요약할 수 있으며 이때 그 근거와 설명을 조리 있게 재구성할 수 있다. 준비 없이도 아주 유창하고 정확하게 의사를 표현할 수 있고 복합적인 사안을 다룰 때에도 비교적 섬세한 의미 차이를 구별하여 표현할 수 있다.
	C1	수준 높고 비교적 긴 텍스트의 폭넓고 다양한 주제를 이해하고 내포된 의미도 파악할 수 있다. 준비 없이도 유창하게 의사를 표현할 수 있으며 이때 확연히 드러날 정도로 어구를 찾는 일이 흔하지 않다. 사회생활, 직업 생활, 대학 교육과 직업 교육에서 언어를 효과적이고 유연하게 사용할 수 있다. 복합적인 사안에 대해 분명하고 체계적이고 상세하게 의사를 표현할 수 있으며 이때 텍스트 연결을 위한 다양한 수단을 적절하게 사용할 수 있다.
자립적 언어 사용	B2	구체적이거나 추상적인 주제를 다루는 복합적인 텍스트의 주요 내용을 이해할 수 있다. 또한 자신의 전문 분야에서 전문 토론도 이해한다. 쌍방 간에 큰 노력 없이 원어민과 자연스러운 대화를 할 수 있을 만큼 준비 없이도 유창하게 의사소통할 수 있다. 폭넓고 다양한 주제에 대해 분명하고 상세하게 의사를 표현할 수 있고 시사 문제에 대한 입장을 설명하고 다양한 가능성들의 장단점을 제시할 수 있다.
	B1	명확한 표준어를 사용하고 업무, 학교, 여가, 시간 등과 같이 익숙한 것들이 주제가 될 때 요점을 이해할 수 있다. 해당 언어 사용 지역을 여행하면서 마주치는 대부분의 상황들을 극복할 수 있다. 익숙한 주제와 개인적인 관심 분야에 대해 간단하고 조리 있게 표현할 수 있다. 경험과 사건에 대해 보고할 수 있고 꿈과 희망, 목표를 기술할 수 있으며 계획과 견해에 대해 짧막하게 근거를 제시하거나 설명할 수 있다.
기초적 언어 사용	A2	아주 직접적으로 중요한 분야 예를 들어 신상, 가족, 물건사기, 업무, 가까운 주변 지역에 관한 정보와 관련된 문장과 자주 사용되는 표현들을 이해할 수 있다. 익숙하고 일반적인 문제에 대한 간단하고 직접적인 정보 교환이 주가 되는 경우 반복적인 단순한 상황에서 의사소통할 수 있다. 간단한 수단으로 자신의 출신과 교육, 직접적인 주변 지역에 대해 표현하고 직접적인 욕구와 관련된 것을 기술할 수 있다.
	A1	구체적인 욕구 충족을 지향하는 익숙한 일상적 표현들과 아주 간단한 문장들을 이해하고 사용할 수 있다. 자신과 다른 사람을 소개할 수 있으며 다른 사람들에게 신상에 관하여 묻고 예를 들어 어디에 사는지, 어떤 사람을 알고 있는지, 어떤 물건을 가지고 있는지, 이런 종류의 질문에 답할 수 있다. 대화 상대자가 천천히 분명하게 말하고 도와줄 준비가 되어 있으면 간단한 방식으로 의사소통할 수 있다.

4. 언어 교육과정의 개발과 설계

교육과정 개발은 상황 분석 및 요구 분석을 시작으로 목표 설정, 교육 내용의 선정과 조직, 교육과정의 실행, 평가 등 다양한 절차를 거친다. 언어 교육과정을 설계할 때 참조하는 대표적인 절차 몇 가지를 보이면 다음과 같다(Richards 2001, 권오량 외 2008, 서울대 국어교육연구소 2014, 최은규 2016).

브라운 J. D. Brown (1995)	요구 분석 → 교수-학습 목적 및 목표 설정 → 학습자 언어 능력 평가 도구 개발 → 교재 개발 → 수업 실시 → 프로그램 평가(프로그램 평가는 교육과정 개발의 전(全) 단계에서 이루어짐)
리차즈 Richards (2001)	요구 분석 및 상황 분석 → 학습 결과 계획 → 코스 조직 → 교육 자료 선택과 준비 → 효과적인 교육 제공 → 평가
브라운 H. D. Brown (2007)	(상황, 맥락, 학생 파악) 요구 분석 → 목표 설정 → 강자 내용, 순서, 구조 결정 → 강자의 단위 및 모듈 설계 → 수업 지도안 구축 → 교수-학습 → 평가 (→ 교육과정 수정)

4.1. 상황 분석

상황 분석(situation analysis)은 교육과정이 어떤 특정한 교육 상황에서 시행된다는 것을 전제로 교육과정의 시행에 긍정적이거나 부정적인 영향을 미칠 수 있는 주요 상황 요인들을 분석하는 것이다. 상황 분석은 요구 분석의 일부로 간주되기도 하고 독립적으로 시행되기도 한다. 상황 분석은 교육과정의 시행과 관련된 사회적, 정치적, 경제적 요인 등을 다방면에서 폭넓게 분석 대상으로 삼는다.

상황 분석 요인에는 사회 요인, 프로젝트 요인, 기관 요인, 교사 요인, 학습자 요인, 채택 요인 등(Richards 2001, 최은규 2016)이 포함될 수 있는데 적어도 학습자, 교사, 교수-학습 상황이라는 세 가지 요인은 고려하는 것이 바람직하다. 상황 분석의 요인에서 발견된 제약이 교육과정 개발에 영향을 미칠 수 있는 사례들을 보면 다음과 같은 것들이 있다.

첫째, 학습자 요인의 경우 수업에 정기적으로 참여할 수 없는 학습자 집단이 있다면 교사가 찾아가서 가르치는 방향으로 교육과정을 개발할 수 있다. 둘째, 교사 요인의 경우 교사들이 제대로 된 훈련을 받지 못했고 교수 경험이 많지 않아 스스로 보충 교재나 수업 활동을 제작할 능력이 없다면 특별한 사전 준비 없이도 수업에서 바로 사용 가능한 보충 교재나 수업

활동을 미리 개발하여 제공하는 방향으로 교육과정을 개발할 수 있다. 셋째, 교수-학습 상황 요인의 경우 실제 교수-학습 현장에서 정보통신 기술의 활용이 가능한 여건인지 아닌지를 분석하여 교재 사용의 선택이 적절하게 이루어지도록 교육과정을 개발할 수 있다.

상황 분석은 설문 조사나 면담 방법을 통해 이루어질 뿐만 아니라 기존에 사용되고 있는 교재, 교육과정 편성 및 운영에 관한 지침서, 언어 정책에 관한 보고서 등 현재 상황의 이해에 도움이 되는 자료들을 분석하는 방법, 그리고 수업이나 현장 또는 관련자의 행동들을 관찰하는 기법으로도 진행할 수 있다(서울대 국어교육연구소 2014).

4.2. 요구 분석

요구 분석(needs analysis)은 어떤 개별 학습자 또는 특정 학습자 집단의 언어 학습과 관련해 제기될 수 있는 요구들을 수집하여 분석하는 것이다. 요구 분석 결과는 교육과정 및 교수요목 설계, 교재 개발 등 언어 교육에서 다양한 목적으로 활용된다. 요구 분석의 대상에는 학습자나 교사뿐만 아니라 학부모, 프로그램 의뢰자, 정책 입안자, 교육 전문가 등과 같은 관련 이해 당사자들도 포함된다.

한국어교육학사전(서울대 국어교육연구소 2014)에 따르면 요구는 해당 언어가 사용되는 목표 상황에서 학습자가 수행할 필요가 있는 목표 요구(target needs)와 학습자가 배우기 위해서 수행할 필요가 있는 학습 요구(learning needs)로 크게 나눌 수 있다. 이 중 특히 목표 요구는 목표 상황에서 역할을 효과적으로 수행하기 위해 학습자가 꼭 알아야 하는 것인 필요(necessities), 목표 상황에서 학습자에게 요구되는 숙달도 수준과 학습자의 현재 숙달도 수준 사이의 차이인 결여(deficiencies), 학습자가 원하거나 필요하다고 느끼는 욕구(wants) 등으로 하위분류하기도 한다.¹¹

요구 분석은 다양한 자료 수집 도구를 활용하여 진행할 수 있는데 상황 분석에서 사용되는

¹¹ 요구 분석의 대표적인 유형에는 다음과 같은 것들이 있다. 학습자의 필요를 찾으려는 접근법인 목표 상황 분석(target-situation analysis), 학습자의 현재 숙달도 수준을 알아내려는 접근법인 현재 상황 분석(present-situation analysis), 미래 시점에서 학습자에게 요구되는 수준인 목표 상황과 현재 시점에서 학습자가 할 수 있는 수준인 현재 상황 사이의 차이를 분석하여 학습 요구를 찾으려는 접근법인 결여 분석(deficiency analysis), 학습자가 선호하는 학습 스타일과 전략을 찾으려는 접근법인 전략 분석(strategy analysis), 교수-학습이 실제로 일어나는 특정 지역 환경의 맥락 요인을 고려하여 지역 문화에 적절한 교수법을 찾으려는 접근법인 교육 상황 분석(means analysis) 등이 있다(서울대 국어교육연구소 2014).

여러 방법이 요구 분석에서도 적용된다. 요구 분석에서 사용되는 대표적인 방법에는 설문 조사, 자가 진단, 인터뷰, 모임, 관찰, 학습자 언어 자료 수집, 과제 분석, 사례 연구, 정보 분석 등이 있다(Richards 2001, 최은규 2016).

4.3. 목표 설정

교육 목적(goal)은 교육에서 의도된 계획 또는 예상되는 행동의 변화를 가리키는 추상적인 개념으로서 보편적이고 일반적인 방식으로 기술된다. 교육 목적은 교육 현장의 구체적인 목표들을 통해서 학습자들이 궁극적으로 얻게 될 바람직한 변화를 의미한다. 이에 비해 교육 목표(objective)는 교육 목적을 구현하는 구체적인 지향점들로서 학습자가 도달하게 될 수준을 학습 결과, 행위 목표, 언어 기능 등으로 명시하는 것이다. 교육 목표는 교육과정의 목적을 달성하기 위해 교육 내용을 세부 항목으로 구분하고 이것을 단위별로 배열한 것이라고 할 수 있다.¹²

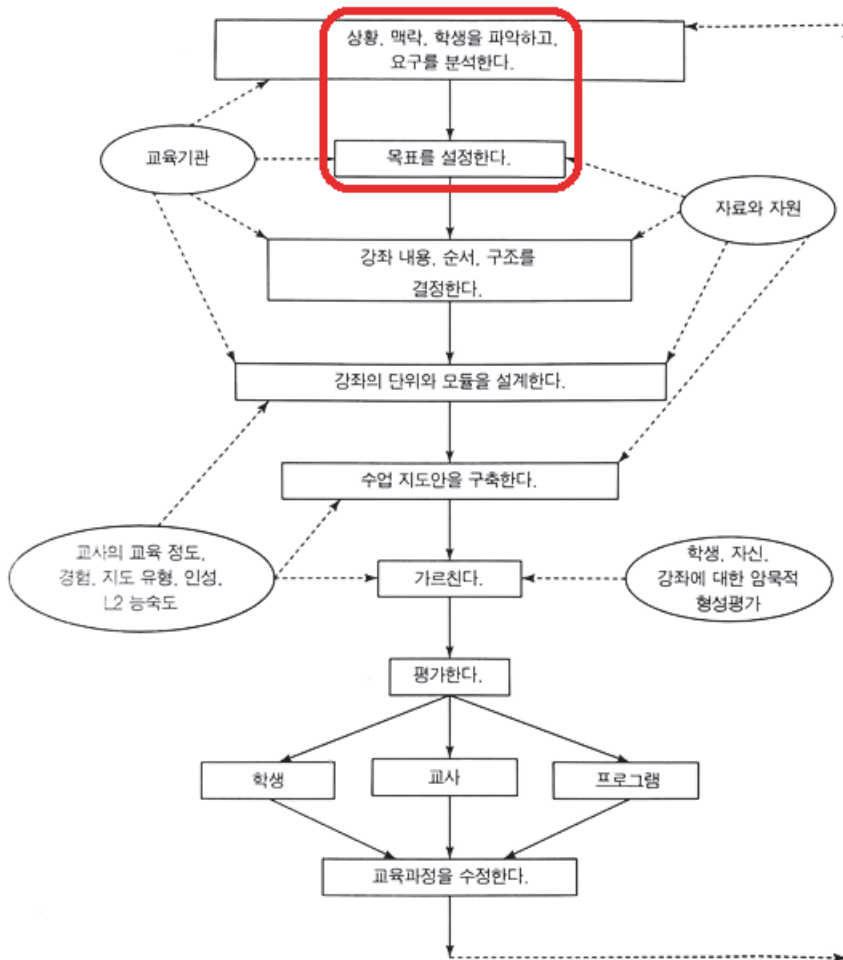
교육 목표는 교육과정 평가의 준거가 되기 때문에 교육과정 개발과 운영에서 매우 중요한 요소이다. 설정되는 교육 목표에 따라 교육과정의 성격이 달라지며 이것은 교육 내용, 교육 방법, 교육 평가 등의 구성요소뿐만 아니라 학습자와 교사의 역할과 태도 등에도 많은 영향을 미치기 때문이다.

교육 목표에는 교육과정의 최종 도착점까지 학습자가 습득하거나 수행하기를 기대하는 특정 교과 내용, 행동 양식, 학업 기술 등을 명시한다. 언어 교육과정의 교육 목표로는 행동 목표(behavioral objectives), 언어 기능 목표(skill-based objectives), 내용 목표(content-based objectives), 숙달도 목표 척도(proficiency scale) 등이 기술된다(Richards 1999). 교육 목표는 수업 운영의 방향을 일정하게 유지할 수 있게 해 주며 수업 시간별로 제시되는 구체적인 교육 목표를 통해 목표 지향적인 교수-학습이 가능해진다.

교육 목표를 설정할 때는 학습자가 직면하게 되는 교육 현장의 상황 분석과 학습자와 교사들이 원하는 수업 내용 등에 대한 요구 분석이 선행되어야 한다. 한국어교육학사전(서울대 한국어교육연구소 2014)에 따르면 언어 교육 목표 설정에서 요구되는 원칙에는 다음과 같은

¹² 교육 목적은 “청인 학습자의 한국수어 의사소통 능력을 신장시킨다.”와 같은 일반적인 진술로 이루어진다. 교육 목표는 “한글 지문자를 사용해 자신의 이름을 표현할 수 있다.”처럼 구체적인 학습 목표 또는 결과를 포함한다.

것들이 있다. 첫째, 목표는 궁극적으로 교육 목적이 달성될 수 있도록 긴밀하게 조직하여야 한다. 둘째, 목표는 교수-학습 현장에서 정확히 인식하여 혼란이 없도록 상세하게 기술하여야 한다. 셋째, 실제 언어 사용 상황에서 성공적으로 의사소통 활동을 할 수 있는 능력을 기술해야 한다. 넷째, 학습자가 신장시켜야 하는 능력을 간결하게 기술하여 교수-학습 내용과 기능 등을 정확하게 인식할 수 있도록 한다. 다섯째, 목표가 실현 가능하도록 하기 위해서는 해당 학습의 진도나 수준에 맞출 필요가 있다.



[그림 2] 제2언어 교육과정 개발 과정(Brown, H. D. 2007)

이상에서 살펴본 상황 분석, 요구 분석, 목표 설정은 교육과정 개발의 초기 단계에 해당하는 절차이다. [그림 2]는 제2언어 교육과정의 전반적인 개발 과정을 도식화한 것인데 (Brown, H. D. 2007, 권오량 외 2008), 그림에서 보이듯이 교육과정 개발 절차는 단선적인 과정이라기보다는 순환적 또는 회귀적인 과정으로 구성된다. 교육 목표 설정 이후에 이루어지는 ‘강좌 내용, 순서, 구조 결정’과 ‘강좌의 단위 및 모듈 설계’는 교육 내용의 선정 및 조직이라는 범주로 묶을 수 있는 과정이며 이것은 주로 교수요목 설계와 관련된다.¹³ 그 다음은 교육과정의 실행 단계로서 교수-학습 즉 실제 수업이 이어지며, 실행 이후에는 교육과정의 전(全) 영역에 대한 평가가 이루어진다. 평가는 학습자, 교사, 프로그램 등을 포함해서 해당 교육과정과 관련되는 모든 요소를 대상으로 할 수 있으며 평가의 결과는 교육과정의 수정 및 개선에 반영된다.

5. 수어 교육과정 개발 사례

5.1. 한국수어 교육과정 개발 현황과 개선 방향¹⁴

교육과정은 교육 목표, 내용, 방법, 평가 등을 아우르는 전반적인 계획-실행-반성의 과정으로서 모든 교육에서 중요한 설계도의 기능을 한다. 한국어 교육의 경험을 참조해 보면 지난 30여 년간 교육과정의 문제들이 꾸준히 제기되고 개선됨으로써 체계화 과정을 겪어 왔다. 한국어 교육과정은 대학 부설기관이나 센터 등 개별 기관뿐만 아니라 국가 차원에서도 발전해 왔으며 앞에서 소개한 <국제 통용 한국어 표준 교육과정>이나 <한국어 교육과정> 등과 같이 비교적 체계성을 갖춘 모습으로 개발되기도 하였다. 그러나 수어 교육에서는 개선되어야 할 사항 중 첫 번째로 ‘체계적인 수어 교육 프로그램과 교육과정의 부재’를 꼽을 만큼 아직 가야 할 길이 많이 남아 있는 것 같다.

정수연·강창욱(2017)에서 현행 수어 교육과정 구성의 특징을 살피고 있는데 그 결과를 교육과정 구성요소별로 추려보면 다음과 같은 문제들이 제기되고 있다. 첫째, 수어 교육 목

¹³ 실제로는 교수요목 설계가 교육과정 개발 과정의 본론이라고 할 수 있다. 이 책의 2장과 3장에서 교수요목 설계와 관련된 내용을 다양하게 반복적으로 다루고 있으므로 이에 관한 언급은 여기에서 줄이도록 한다.

¹⁴ 이 부분은 「한국어 교육과 한국수어 교육의 접점 모색(2019)」에서 일부를 가져와 내용을 추가하고 맥락에 맞게 수정한 것이다.

표는 교육 목표가 명확하지 않으며 단계별 과정마다 수강생의 변화에 대한 기대가 다르다. 또한 수어 강의 운영은 수어 수행 기능에 비중을 두고 수강 태도를 중시하지만 그에 대한 기대가 그다지 높지 않다. 둘째, 수어 교육 내용은 교육 내용에 수어의 언어 체계가 반영되어 있지 않으며 강사에 따라 정확성과 유창성의 강조 정도가 다르고 내용이 편중된다. 또한 실생활 장면 위주의 소재로 구성되어 있고 농사회와 농문화가 포함되어 있지 않으며 수어 강사가 교육 내용 결정의 주체가 된다. 셋째, 수어 교육 방법은 수업이 직접 교수법 중심으로 운영되며 중급 수업 이상에서만 수강생 간 상호 작용이 이루어진다. 학습을 위한 상호 작용이 거의 나타나지 않고 파워포인트가 핵심 교수매체로 사용되며 강사마다 교수 방법의 특징이 다르다. 넷째, 수어 교육 평가는 평가를 하지 않거나 과정 중에 한두 번 정도 비형식적으로 하며 지필 평가는 거의 실시되지 않는다. 그리고 농인과의 의사소통 수행을 중심으로 수어 능력을 평가하는데 평가 결과 기록은 메모 정도에 그치며 결과를 수강생에게 알려 주지 않는다.

이러한 분석은 청인 대상의 수어 교육을 전제로 한 것인데 대부분이 한국어 교육의 초창기에도 제기되었던 문제점들이다. 여기에서 언급된 사항들은 수어 교육과정의 개선 방향을 설정할 때 반드시 고려해야 할 요소들이라 할 수 있다. 그 밖의 고려할 점으로 교수-학습 대상을 보면 한국어 교육은 주로 청인 외국인, 재외동포, 이주민 학습자를 위해 이루어지며, 한국 수어 교육은 대개 한국인 농인 및 청인 학습자를 대상으로 한다. 그리고 교수-학습 매개어 및 기능을 보면 한국어 교육은 음성 언어와 문자 언어를 매개로 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기 기능을, 한국수어 교육은 수화언어와 문자 언어를 매개로 수어 이해 및 표현 기능을 다룬다.

최근까지 한국수어 교육을 위해 체계적으로 개발된 교육과정은 거의 없는 실정이었다. 2017년에 연구 개발된 ‘농인 대상 한국수어 교육과정 개발’이 명시적 교육과정으로서는 국내 최초의 수어 교육과정이다. 그런데 농인을 대상으로 하는 제1언어로서의 수어 교육과 청인을 대상으로 하는 제2언어로서의 수어 교육¹⁵은 수어라는 교수-학습 언어는 동일하지만 학습자가 농인인가 청인인가에 따라 그 특성이 분명히 다르다. 따라서 학습자 집단의 특성 차이가 교육과정에 반영되어야 하고 청인 대상의 수어 교육과정에 대한 논의도 이를 중심

15 언어 교육에서 제2언어(second language)는 크게 두 가지 의미로 쓰인다. 첫째는 습득의 순서나 속달도로 볼 때 제1언어(first language) 또는 모어(mother tongue)의 다음에 해당하는 언어를 말하는데 제3언어, 제4언어 등을 포괄하는 의미로도 쓰인다. 둘째는 외국어(foreign language)의 상대 개념인데 외국어가 주로 목표어(target language) 사용 지역이 아닌 곳에서 의도적인 학습(learning)을 통해 배우는 것인 데 비해 제2언어는 목표어 사용 지역에서 살면서 생존이나 생활의 필요성 때문에 자연스럽게 또는 비공식적으로 습득(acquisition)하고 일상적으로 사용하는 언어를 말한다.

으로 이루어져야 한다. 교육과정을 개발함으로써 교사 개인에 대한 의존도가 낮아지고 교육이 전반적으로 체계화되어야 하는데 교육과정의 목표, 내용, 방법, 평가 등 대부분의 요소가 학습자의 특성에 따라 달라지기 때문이다.

5.2. 농인 대상 한국수어 교육과정

2017년에 국립국어원의 연구 과제로 개발된 ‘농인 대상 한국수어 교육과정’은 대상 단계를 이해와 표현의 난이도 및 수어 사용 맥락의 난이도에 따라 1~3단계로 구분하였다. 1단계는 수어를 사용한 경험이 짧고 수어에 익숙하지 않은 농인을 대상으로 하며, 2단계는 현재 수어를 사용하고 농사회의 구성원으로 생활하고 있는 농인을 대상으로 하고, 3단계는 이미 수어를 능숙하게 사용하고 있으며 농사회의 일원으로 생활하고 있는 농인을 대상으로 하는 구분이다. 내용 영역은 수어 기능, 수어 지식, 수어 태도로 구성되어 있으며 다양한 의사소통 맥락에 맞고 수어의 특징을 반영한 표현으로 수어 의사소통에 참여할 수 있는 능력과 태도를 기르기 위하여 설정한 것이다(최상배 외 2018).

이 교육과정의 전체 구성은 성격, 목표, 수어 기능 교육과정, 수어 지식 교육과정, 수어 태도 교육과정 등으로 이루어져 있다. 이 중 교육의 목표는 교육과정 영역별(수어 기능, 수어 지식, 수어 태도) 목표, 단계별(1단계, 2단계, 3단계) 목표로 구분된다. 수어 기능 교육과정, 수어 지식 교육과정, 수어 태도 교육과정은 각각 내용체계, 성취기준, 성취기준 해설 등으로 구성된다. 다음은 수어 기능의 성취기준을 예시한 것인데¹⁶ 목표, 영역, 단계에 관한 기술이 어떻게 조직될 수 있는지를 보여 준다.

수어 기능
목표: 다양한 의사소통 기능 맥락에 맞고, 수어의 특징을 반영하여 수어 수용과 표현을 하여 수어 의사소통에 참여할 수 있다.
목표 1.1. 상호 의사소통
상호 의사소통은 대인간 상호작용적인 의사소통을 의미한다. 상호 의사소통의 수준은 대화 주제의 난이도, 의사소통의 수준과 질, 의사소통의 유형(예: 일대일, 다자간)에 따라 결정된다. 수어 의사소통은 일대일 의사소통뿐만 아니라 다자간 의사소통 환경을 포함한다. 상호 의사소통은 일대일 또는 다자간 대화 상황에서 상대방과 의사소통을 시작하고 유지하고 끝맺는 능력을 포함한다.

¹⁶ 이 교육과정의 내용 체계는 1장에서 언급된 바 있으니 이것이 좀 더 심화된 성취기준을 예시한다.

	1단계	2단계	3단계
	일상 대화 주제로 일대일 수어 대화에 참여하여 의사소통할 수 있다.	교수자가 제시하는 주제로 소집단 수어 대화에 참여하고 정보를 교환하는 수어 의사소통을 할 수 있다.	다양한 주제로 소집단 수어 대화에 참여하여 토론하고 정보를 교환하는 수어 의사소통을 할 수 있다.
상세 목표: 상호 의사소통			
내용 영역	1단계	2단계	3단계
개인 정보	수어로 인사를 주고받을 수 있다. 개인에 대한 정보를 요청하고 제공할 수 있다.	하루 일과를 표현할 수 있다. 하루 중 가장 기억에 남는 일을 묘사할 수 있다.	다양한 주제로 일대일과 소집단 수어 대화에 참여하여 토론하고 정보를 교환할 수 있다.
선호물과 취향	자신이 선호하는 물건 또는 취향을 표현한다.	자신이 선호하는 물건 또는 취향을 구체적으로 표현한다. 자신이 선호하는 상황의 감정을 표현한다.	자신이 선호하는 물건 또는 취향의 이유를 발표한다. 다른 사람과 선호하는 물건 또는 취향에 대한 정보를 교환한다.
세상의 지식	시사에 관련된 사실을 수어로 표현하고 다른 사람과 정보를 교환한다. 동일한 내용의 사실을 여러 사람이 다양하게 표현하고 이해 정도를 공유한다.	시사에 관련된 사실에 대한 좋고 나쁨 등 개인 의견을 다른 사람과 공유한다.	시사상식의 핵심적인 내용을 추출하고 참여자들 간에 정보를 교환한다.
주장 하기	일대일 소통에서 자신의 생각을 육하원칙에 따라서 주장할 수 있다.	다자간 의사소통에서 다른 사람의 의견을 수렴하고 자신의 의견을 주장할 수 있다. 다자간 대화에서 자신의 의견을 발표하기 위해 시각적인 끼어들기 방법을 사용한다.	다자간 의사소통에서 상대방의 생각을 정리해서 말한다.
동의 하기	일대일 의사소통에서 타인의 내용에 적절한 방법으로 동의할 수 있다. 상대의 이야기에 적극적인 방법으로 공감을 나타내고, 이에 따른 적절한 대화 이어가기를 한다.	다자간 의사소통에서 상대방의 이야기에 동감함을 표시한다.	다양한 주제의 다자간 의사소통을 한다.
반대 하기	일대일 의사소통에서 상대방의 이야기에 공감하는 부분을 인정하고 상대방과 다른 의견을 제시한다.	다자간 의사소통에서 상대방의 이야기에 다른 의견을 제시하고 이에 대한 다른 사람의 반응을 관찰한다.	상대방의 의견을 요약하고 자신과 다른 핵심을 정리할 수 있다.
설득 하기	일대일 의사소통에서 자신의 의견을 정리해서 표현할 수 있다. 자신의 의견의 유익한 점을 시각적인 방법으로 제시할 수 있다.	다자간 의사소통에서 자신의 의견과 이에 대한 예를 들어 자신의 의견이 유익함을 제시할 수 있다.	자신의 의견이 유익함을 명확하게 제시하고 실천 방법을 제시할 수 있다.

이 교육과정에서 교수-학습 방법은 크게 다섯 가지가 제시되어 있다. 첫째, 몰입교육 방식을 바탕으로 강사는 수어로만 수업을 진행한다. 둘째, 수업 중 음성 사용을 금지한다. 셋째, 모르는 수어 단어를 질문할 경우 제스처와 지문자를 활용한다. 넷째, 학생 상호 간 질문은 수어를 사용하고 초급 단계에 있는 학생들은 지문자를 활용할 수 있다. 다섯째, 새로운 주제와 관련된 새 수어 단어를 배울 때 먼저 시각자료를 활용해서 배우고 복습을 할 때 학습한 단어의 한국어를 제시하여 한국어 학습도 도모한다.

이 교육과정의 체계는 수어 이해와 표현 능력을 중심으로 목표 수행 정도를 평가하는 것으로 마무리된다. 수어 능력을 평가할 때 포함되어야 할 내용은 수어 단어 지식, 정확한 수어 문법 구사 능력, 농문화에 대한 이해도, 주제에 맞는 토론 능력, 소집단에서 진행되는 자유 대화 능력 등을 제시하고 있다.

5.3. 유럽공통참조기준 수어 교육과정

1장에서 언급하였듯이 한국수어 교육과정의 개발을 위한 연구는 별로 없으며 한국수어 교육 관련 문헌에서 미국수어 교육과정을 소개하는 데 그치고 있는 형편이라 할 수 있다. 최근에 다른 한편으로 유럽공통참조기준(CEFR)의 수어 교육과정도 참조하려는 경향이 나타나고 있다. 유럽공통참조기준은 다중언어주의에 기반을 두고 언어와 문화의 다양성 유지, 회원국 간의 소통과 협력 강화 등을 목적으로 2001년에 발표된 것이다. 애초에는 음성 언어와 문자 언어의 교수, 학습, 평가를 다루었는데 2018년에 수어 관련 내용을 포함한 유럽공통참조기준 자매편(Companion Volume)이 발간되면서 한국수어 교육과정의 연구와 개발에도 시사하는 바가 커졌다.

이 ‘자매편’에서는 수어 능력(signing competence)을 언어 능력, 화용 능력, 사회언어 능력으로 구분한다. 이 중 언어 능력은 수어 목록(sign language repertoire)과 도상적 정확성(diagrammatic accuracy)으로 구성된다. 화용 능력은 수어 텍스트 구조(sign text structure), 설정 및 관점(setting and perspectives), 현존 및 효과(presence and effect), 수어 유창성(signing fluency)으로 이루어진다. 사회언어 능력은 사회언어적 적절성 및 문화 목록(sociolinguistic appropriateness and cultural repertoire)이라는 단일 영역으로 심화된다.

유럽공통참조기준의 수어 능력 기술(descriptor) 중 상당수는 (동일한 의사소통 기능

수행과 관련될 경우) 구어 능력에 관해서 사용한 것을 그대로 적용할 수 있다고 제안한다. 그러나 수어 고유의 특성 즉 시각적 공간의 사용에서 공간, 도상 능력 등을 강조하며 ‘텍스트’라는 용어도 문자에 의존하지 않은 녹화된 수어를 포함한다. 수어에서 중요한 분류사의 사용과 얼굴 표정, 몸짓 등 비수지 기호의 사용에 관해서도 광범위하게 기술하고 있다. 다음은 유럽공동참조기준의 수어 교육과정에서 제시하고 있는 총괄 목표 기술의 예시이다.¹⁷

숙달된 언어 사용	C2	수어로 된 거의 모든 텍스트를 무난하게 이해할 수 있다. 출처가 서로 다른 정보를 요약하고 일관된 방식으로 논증과 설명을 재구성할 수 있다. 복잡한 상황에서도 의미의 미세한 차이를 구별하면서 자연스럽게 유창하며 정확하게 표현할 수 있다.
	C1	폭넓고 어려운 텍스트를 이해하고 암시적인 의미도 파악할 수 있다. 적절한 표현을 찾아보지 않고도 유창하고 자연스럽게 자신의 생각을 표출할 수 있다. 사회적, 학술적, 직업적 목적으로 수어를 유연하고 효과적으로 사용할 수 있다. 담화 구조나 응결 장치 등을 사용하면서 복잡한 주제에 대해 명확하고 짜임새 있게 상세한 텍스트를 생성할 수 있다.
자립적 언어 사용	B2	전문 분야의 토론을 포함하여 구체적이거나 추상적인 주제에 대한 복잡한 텍스트의 주요 내용을 이해할 수 있다. 모어 화자 또는 유창한 수어 사용자와 긴장하지 않고 정기적으로 상호작용할 수 있을 정도의 유창성과 자발성을 보인다. 광범위한 주제에 대해 명확하고 상세한 텍스트를 만들 수 있으며 다양한 선택이 가능한 문제에 대해 자신의 관점을 표명할 수 있다.
	B1	(자신의 출신 지역에서 사용되는 것과 비슷한 형식으로) 명확하고 표준적인 수어라면 직장, 학교, 여가활동 등에서 정기적으로 접하게 되는 익숙한 주제의 요점을 파악할 수 있다. 일어날 수 있는 대부분의 상황을 수어로 표현할 수 있다. 친숙하거나 개인적인 관심사에 대해 간단한 연결 텍스트를 작성할 수 있다. 경험과 사건, 꿈, 희망 등을 묘사하고 의견, 계획, 이유를 간략하게 설명할 수 있다.
기초적 언어 사용	A2	자신과 관련성이 아주 큰 분야(예: 기본적인 개인/가족 정보, 쇼핑, 지역, 직업)에 관한 내용 또는 자주 사용되는 표현을 이해할 수 있다. 친숙하고 일상적인 주제에 관한 정보를 짧고 단순한 형태로 표현하고 이해할 수 있다. 자신의 배경, 환경, 필요 영역 등의 주제에 대해 간단하게 설명할 수 있다.
	A1	아주 기본적이거나 익숙한 일상 표현을 이해하고 사용할 수 있다. 자신과 타인을 소개할 수 있고 자기가 사는 곳, 아는 사람들, 가지고 있는 것들처럼 개인적인 사항에 관해 질문하고 대답할 수 있다. 다른 사람이 천천히 명확하게 의사를 표현하고 도와줄 준비가 되어 있으면 간단한 방식으로 상호작용을 할 수 있다.

17 이 장에서 유럽공동참조기준의 수어 교육과정에 관한 소개는 이 정도에서 멈추고자 한다. 아직까지는 한국수어 교육계에서 용어 번역이나 참조 가능성 등에 대한 합의가 부족한 상황이며 필자의 이해도 또한 완벽하지 않기 때문이다. 다만 앞으로 한국수어 교육과정의 체계화에 유럽공동참조기준의 활용 가능성이 매우 크다고 보기 때문에 논의의 씨앗을 뿌리는 의미로 단순하게나마 소개한 것이다.

■ 참고 문헌

- 강현화·이미혜(2011), 『한국어교육론』, 한국방송통신대학교 출판문화원.
- 교육부(2015), 『한국어 교육과정』, 교육부.
- 권오량·김영숙(역)(2008), 『원리에 의한 교수(제3판)』, (주)피어슨에듀케이션코리아.
- 김명광(2019), 『외국어로서의 한국어 교육과정론』, 소통.
- 김선정(2010), 『해외 초·중등학교 한국어 표준교육과정 개발 연구』, 교육부.
- 김정숙(2002), 「한국어 교수요목 설계와 교재 구성」, 『21세기 한국어교육학의 현황과 과제』, 한국문화사.
- 김중섭 외(2017), 『국제 통용 한국어 표준 교육과정 적용 연구』, 국립국어원.
- 민현식(2002), 「언어교육과정의 구성요소와 교수요목의 유형」, 『21세기 한국어교육학의 현황과 과제』, 한국문화사.
- 박동호 외(2006), 『한국어교육능력검정시험 모형 개발』, 국립국어원·한국어세계화재단.
- 서울대 국어교육연구소(편)(2014), 『한국어교육학사전』, 도서출판 하우.
- 원성옥(2017), 「우리나라 수어 교육 실태와 개선 방안」, 『새국어생활』 27-2, 국립국어원.
- 이준우(2018), 「한국수어 연구의 방향과 제언」, 『한국장애인복지학』 40, 한국장애인복지학회.
- 정수연·강창욱(2017), 「한국수화언어 교육과정 구성 특징과 실현 환경」, 『한국청각·언어장애교육연구』 8-2, 한국청각·언어장애교육학회.
- 진대연(2019), 「한국어 교육과 한국수어 교육의 접점 모색」, 『어문론집』 80, 중앙어문학회.
- 최상배 외(2017), 『농인 대상 한국수어 교육과정 개발』, 국립국어원.
- 최상배 외(2018), 「농인 대상 한국수어 교육과정 개발」, 『한국청각·언어장애교육연구』 9-1, 한국청각·언어장애교육학회.
- 최은규(2016), 「한국어 교육과정론」, 『한국어 교육 II』, 서울대학교 사범대학 외국인을 위한 한국어교육 지도자과정.
- 함수곤 외(2003), 『교육과정 개발의 이론과 실제』, 교육과학사.
- Brown, H. D.(2007), *Teaching by Principles (Third Edition)*, Longman.
- Brown, J. D.(1995), *The Elements of Language Curriculum*, Heinle & Heinle.
- Council of Europe(2001), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*, Cambridge University Press.
- Council of Europe(2018), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (Companion Volume with New Descriptors)*, Cambridge University Press.
- Richards, J. C.(1999), *The Language Teaching Matrix*, Cambridge University Press.
- Richards, J. C.(2001), *Curriculum Development in Language Teaching*, Cambridge University Press.

제3장

교재의 이해와 적용

•
진 대 연

1. 교재의 개념
 2. 교재의 기능 및 유형
 3. 교수요목과 교재 구성
 4. 교재 분석: 평가, 선정 및 개작
 5. 수어 교재 개발 사례
- 참고 문헌



요약

교재는 교수와 학습을 매개해 주는 자료로서 교사, 학습자와 더불어 교수-학습의 3대 요소로 꼽힌다. 또한 교재는 교육과정을 구체화하는 자료로서 다양한 기능을 통해 교수-학습의 효과를 높여 준다. 이 장에서는 한국수어 교재의 이해와 개선에 필요한 기본적인 내용들을 소개하고 있다. 먼저 교재의 개념, 기능, 유형 등 교재를 이해하는 데 기초가 되는 사항들을 설명하고 교수요목과 교재 분석이라는 개념으로 교재의 구성, 평가, 선정, 개작 등과 관련된 주요 항목들을 살펴본다. 이어서 한국수어 교재의 개발 사례를 제시함으로써 수어 교재들의 특징과 개발 경향, 개선 방향을 위한 실마리를 제공한다.

핵심어 교수-학습 자료, 교육과정의 구현체, 교수요목, 교재 분석, 한국수어 교재

1. 교재의 개념¹⁾

1.1. 교재의 의미

교재(教材)의 의미는 대단히 유동적이지만 ‘교재’라는 글자의 뜻대로 정의하면 ‘교육의 재료(teaching materials)’를 말한다. 그런데 교사와 학습자가 수업에서 하게 되는 주요 활동 즉 교수(가르치는 행위)와 학습(배우는 행위)은 교재를 매개로 이루어진다. 그래서 교재를 교사, 학습자와 더불어 교수-학습의 3대 요소로 꼽으며 교수와 학습이라는 두 측면을 고려하여 교수-학습의 재료(teaching and learning materials)라 부르기도 한다.

교재는 교육과정에서 설정한 교육 목표를 달성하는 데 필요한 교육 내용과 방법 등을 담고 있으며, 교육과정을 실현하는 교수-학습 활동에서 지식(knowledge)과 기능(skill)을 습득시키기 위하여 매개물로 이용되는 모든 재료/자료는 교재가 될 수 있다. 그런데 교재는 교육 내용을 반영(또는 표상)한다는 점에서 칠판이나 컴퓨터와 같은 단순 전달 매체인 교구와

¹⁾ 이 글은 1999년에 발표한 ‘한국어 교재 분석의 기준’으로 시작되고 2019년의 ‘한국어 교육과 한국수어 교육의 접점 모색’으로 이어진 필자의 교재 관련 연구를 골격으로 삼고 그 사이에 접한 다양한 자료의 내용을 녹여낸 것이다. 가급적 출처를 명확히 하려 하였으나 지난 20여 년간 교재와 관련된 수많은 논의가 이어지면서 상식화하였거나 최초 출처가 분명하지 않은 경우는 인용사항을 명시하지 못하였음을 밝힌다.

구별된다. 예를 들어 교육 내용으로 활용하는 뉴스 동영상은 교재가 되지만 이를 재생하는 컴퓨터는 교구가 되는 것이다.

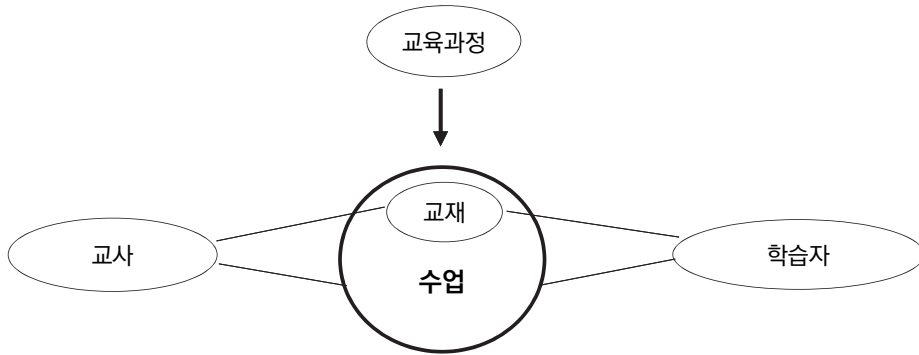
전통적인 입장에서 정의할 때 교재는 손에 잡히거나 눈에 보이는 물체, 즉 물리적 실체(physical entities)에 국한되었는데 최근에 인터넷과 같은 정보통신 기술이 발달하면서 컴퓨터나 휴대전화 등의 매체로 가시화(可視化)할 수 있는 많은 자료들이 교재의 범주에 포함되게 되었다. 현실 세계의 다양한 모습들을 촬영한 동영상은 물론이고 가상현실(virtual reality: VR)까지도 교수-학습의 재료로서 수업에서 활용되고 있는 것이다.

1.2. 교수-학습과 교재

교재는 교수-학습 활동에서 지식과 기능을 습득시키기 위하여 이용되는 매개물이므로 교재를 이해하기 위해서는 교수(teaching)와 학습(learning)의 개념을 확인해 볼 필요가 있다. 교수는 교사가 학습자의 바람직한 변화를 위하여 교육과정으로 정해진 교육의 목표, 내용, 방법 등을 구현(具顯)하는 행위이다. 교사가 학습자의 가능성과 능력을 자극하여 스스로 발전할 수 있게 해 주는 것이 교수의 핵심 목적이며, 교수는 대개 ‘구체적인 목표로 설정한 행동의 변화’ 다시 말해 학습이 일어나도록 설계된 수업을 통해 이루어진다.

학습은 연습, 훈련, 경험 등의 결과로 나타나는 비교적 지속적인 행동의 변화라고도 할 수 있는데 학습자의 내적 변화 과정이기 때문에 외적으로 관찰 가능한 수행(performance)을 통해 추정할 수 있는 것이다. 언어 교육에서는 학습(learning)과 습득(acquisition)을 구분하여 ‘의식적인 노력을 통해 배우는 것’과 ‘무의식적으로 자연스럽게 익히는 것’으로 보기도 한다. 예를 들어 농학교나 수어교육원 같은 공식 환경에서 공부하는 경우는 학습으로, 가정이나 동료 집단에서 생활 또는 놀이를 통해서 익히는 경우는 습득으로 볼 수 있다.

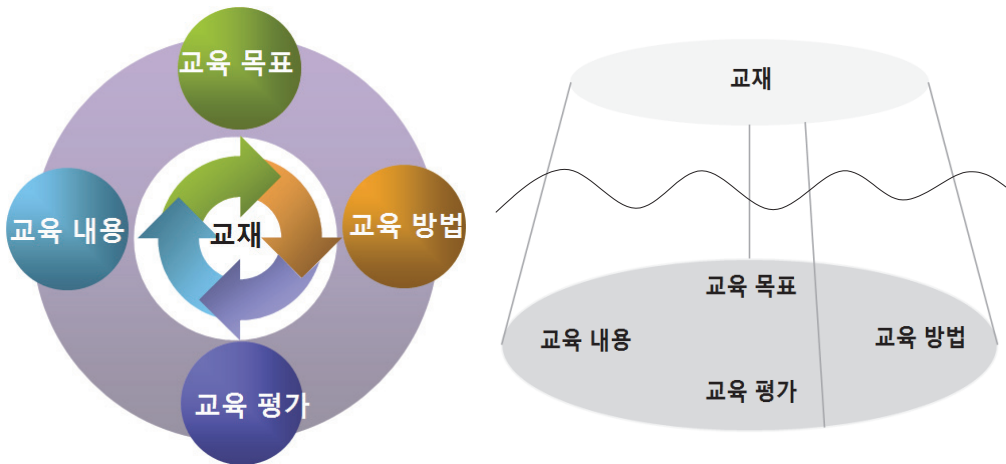
교수-학습은 교사와 학습자가 각각 교수와 학습이라는 의도적 행위를 위해 만나는, 수업이라는 시간과 공간에서 주로 이루어진다. [그림 1]에서 볼 수 있는 것처럼 교재는 추상적인 교육과정이 구체적인 수업으로 변환되는 과정에서 핵심적인 위치에 놓이며 교수-학습을 연결해 주는 매개 역할을 한다. 그런데 수업에서 교수 행위가 아무리 훌륭하다 하더라도 학습이 수반되지 않는다면 그것은 성공한 것이 아니다. 그렇기 때문에 학습자 중심의 교수가 중요하며 교재를 개발할 때도 학습자의 요구를 반영하고 학습자가 자기 주도적으로 사용할 수 있도록 구성해야 한다.



[그림 1] 교재의 위치 (1)

1.3. 교육과정 구현체로서의 교재

교육과정은 교육 목표, 교육 내용, 교육 방법, 교육 평가 등으로 구성되는데 각각의 구성요소들은 서로 영향을 주고받으며 유기적으로 결합되어 총체성을 띤 교재라는 모습으로 구현된다. 다시 말해 교재는 교육과정의 여러 구성요소들을 반영하여 각각의 속성을 종합적으로 구현하는 실체 즉 교육과정의 구현체(具顯體)가 된다. [그림 2]의 왼쪽은 이러한 영향 관계를 표현한 것이다.



[그림 2] 교육과정 구현체로서의 교재

교재가 교육과정의 구현체이기는 하지만 과거에는 전문적인 교재 개발자나 연구자가 아니라면 교재에 녹아 있는 교육과정 구성요소들을 인식하기 어려웠다. [그림 2]의 오른쪽에서 볼 수 있듯이 교육의 목표, 내용, 방법, 평가와 같은 요소들은 교재 구성의 기반이 되지만 빙산의 숨겨진 부분처럼 표면으로 잘 드러나지 않기 때문이다. 그리고 실제로 교재에 교육 내용 이외에 목표, 방법, 평가 등의 요소가 반영된 것은 비교적 최근의 일이다.²

1.4. 교재와 교과서

언어 학습 자료 중 인쇄된 도서 형태 즉 책으로 된 교재를 일반적으로 교과서라 부른다.³ 교과서는 ‘표준적이고 보편적인 무엇’을 담고 있어야 하는 것으로 이해되고 있으며, 교육과정의 목표와 내용 등을 상세화하여 교수-학습의 절차와 방법을 가장 잘 체계화할 수 있는 교재이다. 교과서를 바라보는 관점과 그 기능에 관한 몇 가지 설명을 살펴보면 다음과 같다.

○ 닫힌 교과서와 열린 교과서 ○ 느슨한 교재와 촘촘한 교재 ○ 교과서의 순기능과 역기능

가. 닫힌 교과서와 열린 교과서

닫힌 교과서관(觀)에서 보면 교과서의 내용은 절대적으로 옳은 것이다. 닫힌 관점에서는 도서/서적/책자 중심의 교육 및 모방적인 상호작용에 중점을 둔다. 학습자가 교과서에 포함된 내용을 완전히 익히게 하는 것이 목적이다. 이에 비해 열린 교과서관(觀)에서 보면 교과서의 내용이 언제나 옳은 것은 아니다. 열린 관점에서는 교과서를 문제 및 해결의 사례를 제공하는 자료로 여긴다. 학습자가 교과서를 매개로 창의적인 사고를 할 수 있게 하는 데 목적을 둔다.

2 그러나 아직까지 서울수어전문교육원, 경기도수어교육원, 강원도농아인협회 등에서 사용하는 한국수어 교재 중 다수가 교육 내용 중심으로 구성되어 있다. 외국어로서의 한국어 교육에서는 2000년대 초중반을 기점으로 대다수의 교재에서 교육 목표, 방법, 평가 관련 항목들을 명시적으로 반영하고 있다.

3 ‘교과서’는 좁은 의미로 학교 교육에서 사용되는 ‘교과용 도서’를 말하지만 실제 다양한 교육 맥락에서 ‘도서 형태의 주교재’라는 개념으로 넓게 사용된다.

나. 느슨한 교재와 촘촘한 교재

느슨한 교재(loose materials)는 교재의 구성에서 ‘빈틈’을 찾기 쉬우며 교사가 교육 내용과 방법을 스스로 해석, 판단하고 적용할 여지가 많다. 그 때문에 경험과 연륜이 많은 교사에게 더 적합한 편이다. 교사 개인이나 학교 단위의 자율성을 지향하는 경우에 사용하기 좋다. 한편 촘촘한 교재(tight materials)는 교재의 구성에서 ‘빈틈’을 찾기 어려우며 교육 내용과 방법이 자세히 기술되어 있어 교사가 교재에 정해진 대로 따라하면 수업을 진행할 수 있다. 그 때문에 교육 경험이 적은 초임 교사나 양성 단계에 있는 예비 교사가 활용하기 무난한 편이다. 교수-학습의 표준화와 체계성을 중시하는 경우에 권장할 만하다.

다. 교과서의 순기능과 역기능

교과서는 ‘인쇄된 도서 형태’의 교재라는 점에서 다양한 순기능(장점)과 역기능(단점)을 내포하고 있다. 먼저 순기능을 살펴보면 첫째, 자료를 일일이 준비하는 데 드는 시간과 비용을 줄일 수 있어 경제적이다. 둘째, 학습자가 자신의 상황에 맞춰 반복할 수 있기 때문에 학습의 개별화가 가능하다. 셋째, 교과서의 구성 체제를 활용하면 교수 내용을 조직하기가 쉽다. 넷째, 교과서에 제시된 내용과 방법을 문제 해결의 지침으로 활용할 수 있다. 다섯째, 수업 수준을 일정하게 유지하고 표준화하는 데 기여한다.

이에 대비되는 교과서의 역기능을 살펴보면 첫째, 교과서는 글자와 그림 등 이미 제작 단계에서 고정된 자료로 이루어지기 때문에 역동성이 떨어진다. 둘째, 학습자가 교과서에 인쇄된 내용은 모두 맞는 것으로 인식하고 이에 지나치게 의존할 수 있다. 셋째, 많건 적건 분량의 제한이 있기 때문에 내용 기술이 피상적 수준에 그칠 수 있다. 넷째, 대략의 학습 목적, 대상, 환경 등이 반영되지만 개별 학습자나 특정 집단의 특수성을 세밀하게 고려하기는 힘들다. 다섯째, 일단 개발되고 나면 자주 개편하기 어려우므로 시대의 흐름을 신속하게 반영할 수 없다.

1.5. 언어 교재의 성격

언어 교재는 언어 학습을 촉진시키기 위하여 사용될 수 있는 모든 것을 포함하며 설명적/지시적, 경험적, 유인적, 탐구적 성격을 지닌다. 언어 교재의 성격을 설명과 예시로 정리해 보면 다음과 같다.

언어 교재의 성격	설명	예시
설명적/지시적 (instructional)	언어 자체에 대한 정보를 제공한다.	수어는 수형, 수위, 수동, 수향, 비수지 기호 등 수어소로 구성됨을 설명하기
경험적 (experiential)	학습자에게 실제 사용되는 언어의 경험을 제공한다.	수어 대화 상황과 관련 표현을 학습한 후 짝 활동으로 대화 만들어 발표하게 하기
유인적 (elicitative)	언어 사용에 필요한 자극을 제공함으로써 반응을 이끌어낸다.	사진이나 동영상을 보고 질문에 답하거나 자신의 생각을 표현하게 하기
탐구적 (exploratory)	학습자가 언어에 대해서 스스로 발견할 수 있도록 해 준다.	한글 지문자 학습 시 자음과 모음의 형성 규칙을 발견하게 하기

2. 교재의 기능 및 유형

2.1. 교재의 기능

교재는 주로 수업에서 사용되지만 수업 외적으로도 다양한 기능을 한다. 만약 교사와 학습자에게 교재가 없다면 단순히 불편한 것에 그치지 않고 교수-학습 자체가 불가능할 수도 있다. 그만큼 교재를 사용함으로써 얻게 되는 효용성, 바꿔 말해 교재의 필요성이 크기 때문이다. 교재 사용의 효용성에는 다음과 같은 것들이 있다.

언어 사용의 구체적인 경험을 제공함	→	학습의 다양성과 능률화에 기여함
학습 동기를 유발하고 자발적인 학습 활동을 자극함	→	학습 결과의 기억 및 재생에 긍정적인 영향을 미침
정확한 사고와 판단력을 기를 수 있는 소재를 제공함	→	개념을 일반화하며 사고의 발전을 촉진시킴
학습자 스스로 문제점을 발견하도록 유도함	→	발견한 문제점을 해결하는 기능을 배우게 함
직접적인 연상이나 간접 경험을 통해 실제성 있는 경험을 하게 함	→	기억을 지속적으로 유지할 수 있음
학습 내용을 이해시키는 데 드는 시간을 절약함	→	교육의 효율성을 높여 줌
다수의 학습자에게 동시에 동일한 경험 내용을 제공함	→	교수-학습의 경제성을 보장해 줌
학습자의 개인차를 최소화함	→	표준적인 교수-학습을 매개함

교재의 기능에 관한 국내 언어 교육계의 논의는 서종학 외(2017)에 잘 정리되어 있다. 그에 따르면 교육과정, 교육 목표, 교수법, 교수-학습 자료, 평가, 학습자, 연습 등이 교재의

기능을 설명하는 핵심어이다. 여기에서는 서종학 외(2017)에 인용된 논의들의 토대가 되었다 할 수 있는 노명완 외(1988)에서 소개한 교재의 7대 기능 즉 관점 반영 기능, 내용 제공 및 재해석 기능, 교수-학습 자료 제공 기능, 교수-학습 방법 제시 기능, 학습 동기 유발 기능, 연습을 통한 기능/기술(skill) 정착 기능, 평가 자료 제공 기능 등에 관해 알아본다.

가. 관점 반영 기능

교재에는 교육 환경에 가장 적합한 교수-학습 이론과 교육의 목적, 방향 등을 설정하는 교육 철학이 반영된다. 또한 교과와 학습자에 대한 태도나 입장도 교재 개발자의 관점으로 작용한다. 언어 교육에 접근하는 관점인 교수법(teaching method or approach) 역시 교수-학습의 패러다임(paradigm)으로서 관점 반영 기능에서 설명할 수 있다. 예를 들면 문법 번역식 교수법에서는 정확한 문법을 익혀 번역을 잘하게 되는 것이 언어 학습이라고 보았던 데 비해 청각구두식 교수법에서는 습관 형성을, 의사소통 중심 교수법에서는 의사소통 능력 신장을 언어 학습이라 여기기 때문에 서로 다른 관점에서 언어 교육이 이루어진다.

나. 내용 제공 및 재해석 기능

추상적이고 포괄적으로 진술된 내용 요소를 교재에서 구체적이고 체계적으로 제시한다. 교재에 제시된 내용은 사용자에 의해 다시 해석될 수 있으며 교육 내용은 교수요목 또는 교재 구성표 등의 형식으로 체계성 있게 보여 줄 수 있다. 교육 내용을 선정할 때는 학습자의 요구 및 상황 분석 결과를 활용하고 선정된 내용은 나선형으로 조직하는 것이 교육적으로 바람직하다.

다. 교수-학습 자료 제공 기능

교재는 음성 언어, 문자 언어, 수화언어 등의 언어 이해와 표현 활동에서 쓰이는 자료(예: 수어 보기/하기 자료)를 제공한다. 교재에 수록된 자료를 통해 언어 사용 능력을 신장시킬 수 있을 뿐만 아니라 그 토대가 되는 언어 지식 즉 어휘와 문법 등도 익힐 수 있다. 자료의 제시는 ‘이해 + 표현’, ‘어휘/문법 + 이해 + 표현’ 등과 같이 통합적으로 하는 것이 효과적이다.

라. 교수-학습 방법 제시 기능

교재에서 교사와 학습자에게 교수-학습의 과정, 과정별로 부여된 과제, 과제 해결의 전략 등을 단계화하여 제시한다. 교수-학습의 과정은 몇 개의 단계로 나눌 수 있는데 언어 교육에서는 수업을 ‘도입, 전개, 마무리’의 3단계 또는 ‘도입, 제시-설명, 연습, 활용, 마무리’의 5단계로 구성하는 경우가 많다. 과제(task)는 특정한 의사소통을 위해 목적 지향적으로 이루어지는 언어활동을 말하며 전략(strategy)은 정해진 목표에 도달하기 위한 최적의 방법을 의미한다.

마. 학습 동기 유발 기능

교재는 학습 내용과 관련된 학습자의 배경지식을 활성화하고 관심과 흥미를 높임으로써 학습 동기와 태도를 유발할 수 있어야 한다. 학습자의 배경지식은 학습할 내용을 이해하는데 중요한 역할을 하며 이와 유사한 개념으로 스키마(schema), 사전지식, 세상지식 등이 있다. 학습자의 관심과 흥미를 유발하기 위해서는 내용의 실제성, 유용성 등이 보장되어야 한다. 이에는 교재의 내용뿐만 아니라 삽화와 같은 형식적 장치도 이용된다.

바. 연습을 통한 기능/기술(skill) 정착 기능

교재는 언어 사용 기능/기술의 획득을 위한 연습 자료를 제공한다. 연습을 통해 학습한 기능/기술을 다지고 강화(強化)함으로써 학습자 자신의 것으로 정착시키는 내재화(內在化)가 가능하다. 연습은 통제적 연습, 준의사소통적 연습, 의사소통적 연습의 단계로 나아갈 수 있으며 단계별로 연습을 통해 언어 학습의 과정과 결과를 확인할 수 있다. 언어는 지식을 학습하는 데 그치는 것이 아니라 실제 사용할 수 있는 기능/기술을 익히는 것이므로 실제성 있는 연습이 다양하게 제공되어야 한다.

사. 평가 자료 제공 기능

교재는 교수-학습의 과정과 결과를 평가할 수 있는 자료 및 방법을 제공한다. 특정 교육과정의 시행 전, 중, 후에 이루어지는 여러 형태의 평가에서 교재가 활용될 수 있는데 특히 성취도 평가(예: 중간시험, 기말시험)의 경우 교재의 활용 가능성이 더욱 크다. 교사에게는 평가 범위의 안내나 출제의 근거로, 학습자에게는 평가 대비 자료로 쓰일 수 있다. 또한 연습 방법이

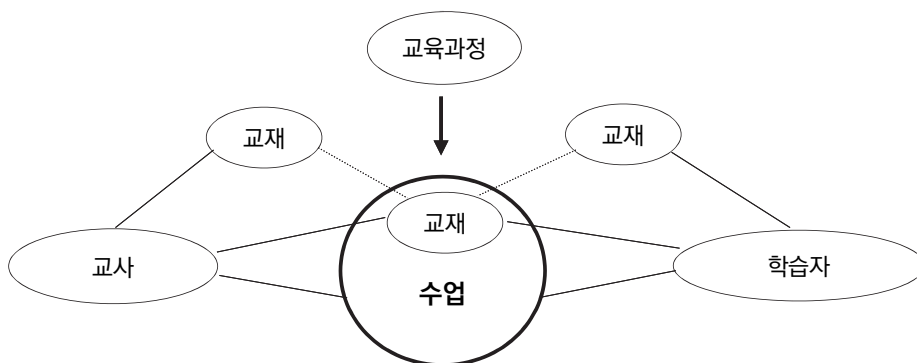
평가 방식으로 전이될 수 있기 때문에 교재를 통해 평가의 방법이 공유될 수 있다.

그 밖에 수업의 단계를 기준으로 교재의 기능을 살펴볼 수도 있다. 다음은 <수업 단계별 교재의 기능(김정숙 외 2006, 서종학 외 2017)>을 정리한 것이다.

수업 단계	교재 사용 주체	교재의 기능		
수업 전	교사	교수-학습 목표 제시 교육과정 구현		
	학습자	학습 동기 유발		
수업 중	교사	교수-학습 내용 제공 표준이 되는 언어 제공 교수법 제공 교수-학습 자료 제공	교사와 학습자 매개	
	학습자	학습 내용 제공 학습 방법 제공		
수업 후	교사	교수-학습 평가의 근거 제공 교수-학습 내용의 일관성 확보		
	학습자	평가 대비 자료 연습을 통한 정착 기능 수행 수업 수준의 일정성 확보		

수업 전 단계에서 교재는 교사에게 교수-학습 목표를 제시해 주고 교육과정 구현의 사례를 보여 주며 학습자에게 학습 동기를 유발하는 기능을 한다. 교재는 수업 중 단계에서 교사와 학습자를 매개하며 교사에게는 교수-학습 내용, 표준이 되는 언어, 교수법, 교수-학습 자료를, 학습자에게는 학습 내용, 학습 방법을 제공한다. 수업 후 단계에서 교재는 교사에게 교수-학습 평가의 근거를 제공하고 교수-학습 내용의 일관성을 확보할 수 있게 해 주며, 학습자에게 평가 대비 자료를 제공하고 연습을 통한 정착 기능을 수행하고 수업 수준의 일정성을 확보할 수 있게 해 준다.

이렇게 교재가 수업 중뿐만 아니라 수업 전과 후에도 사용된다는 점을 반영하면 [그림 1]에서 제시한 ‘교재의 위치’는 [그림 3]과 같이 수정될 수 있다.



[그림 3] 교재의 위치 (2)

2.2. 교재의 유형

교재의 유형 및 종류는 기준을 무엇으로 설정하는가에 따라 다양하게 나눌 수 있다. 진대연(1999), 박영순(2006), 김정숙 외(2006)에서 제시한 대표적인 기준 몇 가지로 교재의 유형을 살펴보면 다음과 같다.

가. 문자의 사용 유무에 따른 분류

문자 교재에는 교과서, 연습책(워크북), 교사용 지도서,⁴ 교육과정 해설서, 참고서, 자습서, 단어장, 사전, 보충학습 교재 등이 속한다. 이에 비해 비(非)문자 교재에는 오디오 자료, 시청각 자료, 그래픽 자료, 멀티미디어 자료 등이 포함된다. 그 밖에 모형이나 실물 같은 실제 자료, 견학이나 참관 등의 지역사회 자료도 비문자 교재로 분류할 수 있다.

나. 교수-학습에서의 기능 등에 따른 분류

교재가 교수-학습에서 어떤 기능을 하는가에 따라 주교재와 부교재(보조교재)로 나눌 수 있으며, 교재 구성의 성격에 따라 자료집, 내용 해설서, 학습 안내서로 구분하기도 한다. 교재가 개발 또는 선택되는 형식에 따라서는 개발형 또는 선택형 교재로 분류할 수 있으며,⁵

4 언어 교육에서는 교과서, 연습책(워크북), 교사용 지도서 등 3종의 교재가 기본적인 구성물로 갖추어지는 것이 바람직하다. 그러나 한국어 교육이나 한국어 교육 등이 체계화되는 과정에서 보면 이 3종의 교재는 동시에 개발되기보다 순차적으로 추가되는 경향이 나타난다.

5 한국어 교육의 경험으로 보면 언어 교육 경험이 오래된 기관 또는 이미 자체 교재를 보유한 기관에서는 대개 자체 개발 교재를 사용하고, 학습자가 급격히 증가하는 신생 기관 또는 소규모 프로그램의 경우에는

국가의 개입 정도에 따라 국정, 검인정, 자유발행 교재로 나누기도 한다. 교재의 존재 방식을 기준으로 폐쇄적(닫힌) 교재와 개방적(열린) 교재로, 동원 방식을 기준으로 원리 학습형 교재와 활용 연습형 교재로 구분한다.

다. 영역별, 지역별, 수준별, 성격별, 위상별, 목적별 분류⁶

교재는 회화, 읽기, 쓰기, 문법, 문화 등과 같이 교재에서 주로 다루는 영역에 따라 분류하기도 하며 북미, 일본, 중국, 호주, 러시아 등 사용 지역에 따라 나누기도 한다. 또한 대상 수준에 따라 입문, 초급, 중급, 고급 등과 같이 구분하기도 하며 교재의 성격에 따라 교수-학습용, 자습용, 교사용, 인터넷용 교재 등으로 나누기도 한다. 한편 교재가 차지하는 위상에 따라 주교재, 부교재, 워크북, 과제용, 평가용 등으로 분류하기도 하며, 교수-학습 목적에 따라 일반 목적, 학업 목적, 취업 목적의 교재로 나누기도 한다.

라. 학습자 연령과 학습 집단의 특성에 따른 분류

교재를 학습자의 연령에 따라 분류하면 성인 학습자 대상, 청소년 학습자 대상, 유아 및 아동 학습자 대상의 교재 등으로 나눌 수 있다. 언어 교육에서 학습자의 연령이 배경지식이나 습득 속도에 큰 영향을 미치므로 연령은 매우 중요한 학습자 변인으로 꼽힌다. 수어 교육에서 우선적으로 고려할 학습 집단의 특성은 농청(聾聽) 여부이므로 이에 따라서 농인 대상의 교재와 청인 대상의 교재로 구분할 수 있다.

3. 교수요목과 교재 구성

3.1. 교수요목

교수요목(教授要目, syllabus)은 교육 목표를 달성하기 위하여 구체적인 교육 내용을 선정하고 조직해 둔 것으로서 어떤 내용 항목들이 어떤 순서로 연결되어 있는가를 보여 준다.

자체 편집 교재를 사용하는 사례가 많았다.

- 6 그 밖에 교육 내용 및 학습 목적에 따라 교재를 분류하기도 하는데 이미 언급된 사항과 유사하거나 중복되는 것이 많아 별도로 사례를 제시하지는 않는다. 교육 내용에 따른 분류는 영역별 분류와, 학습 목적에 따른 분류는 목적별 분류와 비슷하다.

전통적 교수요목에는 교육 내용만 들어갔으나 과정 중심의 교수요목이 등장하면서 교육 방법까지 포함하게 되었다. 교수요목은 어떤 내용을 어떤 순서와 방법으로 가르칠 것인가를 담고 있기 때문에 교육과정을 구현하는 설계도라 할 수 있다. 또한 교수요목은 교재 구성의 골격으로 활용되어 다음과 같이 교재 구성표로 표현되기도 한다.⁷

단원	말하기	듣고 말하기	읽고 쓰기	과제	어휘	문법과 표현	발음	문화 산책
1과								
2과								
3과								
4과								
5과								

3.2. 교수요목의 유형

언어 교육에서 교수요목은 교수-학습의 내용과 방법을 기준으로 크게 결과 지향적 교수요목과 과정 지향적 교수요목의 두 가지로 나눈다. 결과 지향적 교수요목은 교수-학습 내용에 초점을 두며 구조 교수요목, 상황 교수요목, 주제-화제 교수요목, 개념 교수요목, 기능 교수요목 등을 포함한다. 과정 지향적 교수요목은 교수-학습 내용보다는 과정이나 방법에 초점을 두는 것으로 절차 교수요목, 과정 교수요목, 과제 교수요목 등이 해당한다.⁸

국내에서는 민현식(2002)과 김정숙(2002)이 소개한 교수요목 유형이 교재 개발 시 많이 참조가 되었다. 두 논의에서 언급된 교수요목의 유형과 특징을 간략하게 살펴보면 다음과 같다.

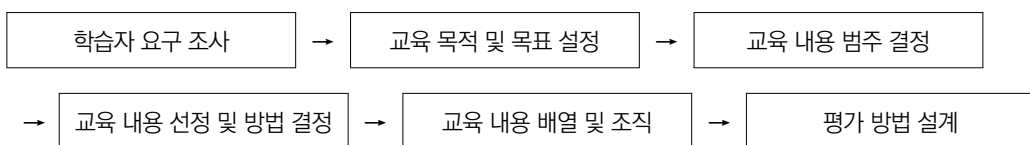
7 이 교재 구성표는 서울대 언어교육원 교재 『한국어 2A』의 사례로 혼합/다층 교수요목에 해당한다. 3과의 예를 보면 ‘말하기’부터 ‘문화 산책’까지 각 빈칸에 ‘경험 표현하기, 제안하기와 거절하기’, ‘장소 소개하는 대화 듣기, 장소 소개하기’, ‘경험에 대한 글 읽기, 경험에 대한 글 쓰기’, ‘경험 말하기 게임’, ‘경험, 기간’, ‘V-아/어 보다, N 동안, A-은데/V-는데/N-인데, V-을 N’, ‘ㅎ 약화’, ‘한류’ 등이 들어가 있다.

8 개별 교수요목에 대한 상세한 설명은 서울대 국어교육연구소(편)의 『한국어교육학사전』 872~885쪽과 강현화·이미혜의 『한국어교육론』 35~41쪽을 참조할 수 있다.

민현식 (2002)	<ul style="list-style-type: none"> - 구조(structural) 교수요목: 문법이나 음운론의 구조 내용에 따라 구성 - 상황(situational) 교수요목: (공항, 은행, 식당 등) 학습자가 부딪히는 생활 장면들을 소재로 구성 - 주제(topical) 교수요목: (건강, 음식, 옷 등) 주제 또는 화제별로 구성 - 기능(functional) 교수요목: (소개하기, 정보 알리기, 보고하기 등) 언어 표현 기능의 학습을 목적으로 구성, '표현 교수요목'이라고도 함 - 기술(skills-based) 교수요목: (요점 파악하기, 추론하기, 정보 찾기 등) 언어 이해 기술로 구성, '이해 교수요목'이라고도 함 - 개념(notional) 교수요목: (시간, 공간, 수량, 성질 등) 개념 범주들의 학습을 위한 내용으로 구성 - 과제(task-based) 교수요목: (지도 그리기, 지시대로 하기, 명령 따르기 등) 과제나 활동을 기반으로 하는 학습으로 구성 <p>* 실제 교재 구성에서는 대개 두 가지 이상의 교수요목을 고려하여 혼합(mixed) 또는 다층(layered) 교수요목을 골격으로 삼음</p>
김정숙 (2002)	<ul style="list-style-type: none"> - 문법(grammatical) 교수요목: 문법적 난이도와 빈도수를 기준으로 하여 언어 구조 중심으로 설계함, (명사문, 동사문, 현재시제, 과거시제 등) 문법 사항을 체계적으로 제시함, 문법번역식 교수법, 청각구두식 교수법 등에서 주로 사용됨 - 개념·기능(notional-functional) 교수요목: 언어를 규칙 체계가 아닌 의사소통 목적으로 파악하여 실제적 학습 과제를 설정함, '개념'은 언어를 통해 표현하는 의미이고 '기능'은 언어활동을 통해 수행하는 의사소통의 목적임, 문법, 화제, 문화적 재료를 재도입하는 나선형 교육과정을 중시함 - 과제(task-based) 교수요목: 학습자가 수업 중 수행하게 될 과제나 활동을 중심으로 구성함, '과제'는 교수-학습 목표에 도달하기 위해 수행되는 활동 또는 의미 표현과 기능 수행에 초점을 둔 의사소통 활동으로 정의할 수 있음, (언어 형태의 학습 후 학습자가 수행할 수 있게 되는 결과가 아닌) 학습을 자극하는 수업 과정에 초점을 둠

3.3. 교수요목의 설계 및 내용 범주

교수요목의 설계는 요구 조사 및 분석을 통해 교육 목표를 설정하는 것으로 시작한다. 그리고 어휘와 문법 등의 교육 내용 선정과 배열, 학습 과제와 연습 활동 유형의 배치, 평가 등을 포함한다. 그런데 교수요목의 설계에서 가장 중요한 것은 교육 내용의 선정과 배열이라고 할 수 있다(강현화·이미혜 2011). 교수요목 설계의 전반적인 절차는 다음과 같다.



교수요목은 교재 구성표의 형태로 나타날 수 있는데 그렇게 되면 학업 진도표의 기능도 하게 된다. 교수요목에 교수-학습의 내용뿐만 아니라 순서와 단위까지도 설정이 되기 때문이다. 따라서 교수요목의 설계는 단순한 내용 목록의 제시에 그치지 않고 이를 바탕으로 교수-

학습 과정이 효율적으로 진행될 수 있도록 구체적인 내용을 체계적으로 조직하여야 한다. 교육 내용 체계화의 기본적인 원칙은 쉽고 필수적이고 일반적인 것이 그렇지 않은 것보다 앞에 나오도록 해야 한다는 것이다.

교수요목의 내용으로는 의사소통 기능(function), 언어 기능/기술(skill), 언어 지식, 상황, 소재, 과제, 전략 등 다양한 범주가 포함될 수 있다. 다음은 김정숙(2002)에서 Graves(1996)를 참조하여 정리한 교수요목의 내용 범주이다. 이것은 전통적 교수요목을 바탕으로 교육 목표의 변화에 따라 추가되는 새로운 교육 내용을 덧붙인 것이다. 교수요목 개발 과정에서 다양한 층위의 내용 범주로 참조할 만하다.

참여 과정 Participatory processes 예; 문제 제기, 경험적 학습 기술		학습 전략 Learning strategies 예; 자가 모니터링, 문제 파악하기, 노트 필기		내용 Content 예; 학과목, 기술과목
문화 Culture 예; 문화 인식, 문화 행위, 문화 지식		과제 및 활동 Tasks and activities 예; 정보 결합 활동, 프로젝트, 스피치·프리젠테이션 등의 기술 혹은 화제 지향의 과제		일상적·업무적 기술 Competencies 예; 직장에 지원하기, 아파트 빌리기
듣기 기술 Listening skills 예; 요점 찾기, 특정 정보 찾기, 화제 추론하기, 적절한 반응 선택하기	말하기 기술 Speaking skills 예; 발화 교체하기, 이해 부족 부분 보완하기, 응집 장치 사용하기	읽기 기술 Reading skills 예; 특정 정보 빠르게 찾기, 요점 찾기 위해 빠르게 읽기, 수사적 장치 이해하기	쓰기 기술 Writing skills 예; 적절한 수사적 문체 사용하기, 응집 장치 사용하기, 문단 구성하기	
기능 Functions 예; 사과하기, 거절하기, 설득하기		개념과 화제 Notions and topics 예; 시간, 양, 건강, 개인 신원		의사소통 상황 Communicative situations 예; 음식점에서 주문하기, 우체국에서 우표 사기
문법 Grammar 예; 구조(시제, 상), 패턴(질문)		발음 Pronunciation 예; 분절음(음운, 음절), 초분절음(강세, 리듬, 억양)		어휘 Vocabulary 예; 단어 형성 규칙(접미사, 접두사), 언어, 어휘 목록

3.4. 교재 구성 시 교수요목의 구체화 원리

교재를 구성할 때는 교수요목에 설계되어 있는 교육과정의 목표와 맥락에 따라 적절한 방식으로 교육 내용을 구체화해야 한다. 교수요목을 교재로 구체화할 때 고려해야 할 구성 원리로는 교수-학습 목적의 반영, 학습자 및 교육 환경 등 다양한 변인 고려, 학습자 중심의 원리, 정확하고 자연스러운 언어의 사용, 언어의 실제적 사용 중심, 과정 중심의 교육 효과 극대화,

언어와 문화의 융합, 다양한 매체와 연결 등(김지영 2008)을 꼽을 수 있다. 이 8가지 원리를 한국수어 교육에 적용하여 설명하면 다음과 같다.

가. 교수-학습 목적의 반영

언어 학습의 목적은 일반 목적, 학업 목적, 직업 목적 등으로 다양하며 언어 사용 환경도 학습의 목적에 따라 달라질 수 있다. 그러므로 학습자의 목적에 맞는 한국수어 능력을 기를 수 있도록 교수-학습 목적을 분명히 하고 교재를 구성해야 한다. 물론 학습 목적의 차이와 관계없이 공통적으로 배워야 할 부분도 다루어야 한다. 입문반 같이 수어 학습의 초기 단계에는 일반 목적 교재로 공통적인 내용을 다루다가 수준이 올라가면서 수어통역사 과정 등으로 목적을 분화하는 방법도 고려할 수 있다.

나. 학습자 및 교육 환경 등 다양한 변인 고려

수어 교육에서 고려할 주요 학습자 변인에는 학습자의 연령, 배경, 농청(聾聽) 상황 등이 있다. 연령에 따라, 가정환경이나 성장 배경에 따라, 농인인지 청인인지 여부에 따라 수용할 수 있는 학습 내용과 방법이 달라진다. 교육 환경 변인으로는 농학교 또는 수어교육원, 농인 교사 또는 청인 교사, 교사의 수어 사용 능력, 기관 및 학급의 규모 등이 영향을 미친다. 학습자나 교육 환경의 변인에 따라 교재 내용과 구성 방식의 적절성이 달라질 수 있다.

다. 학습자 중심의 원리

“학습이 이루어지지 않으면 교수는 성공한 것이 아니다.”라는 말처럼 교수-학습의 성공 여부는 학습의 주체인 학습자에게 달려 있다. 그러므로 학습자의 흥미와 욕구, 필요와 동기 등을 교재에 반영해야 한다. 자발적이고 적극적인 학습을 통해서만 학습한 바가 의사소통 상황에서 언어 능력으로 전이될 수 있다. 학습 과정에 자발적, 능동적으로 참여할 수 있도록 학습자의 의사소통 욕구를 자극해 학습의 내적 동기를 강화해야 한다.

라. 정확하고 자연스러운 언어의 사용

자연스러운 담화 맥락 속에서 사용되는 한국수어의 형태를 제시해야 한다. 수지 한국어가 아닌 자연 수어를 바탕으로 정확하고 적절한 한국수어를 익힐 수 있도록 해야 한다. 격식 상

황과 비격식 상황의 담화 특성이 살아 있는 자료를 제공하여 상황과 맥락에 적절한 수어를 구사할 수 있게 해야 한다.

마. 언어의 실제적 사용 중심

한국수어가 실제 사용될 수 있는 과제 수행 중심으로 교재를 구성해야 한다. 일상에서 접할 가능성이 높은 실제적인 과제 수행을 통해 실생활 의사소통 능력을 향상시킨다. 과제의 수행은 학습 동기 유발에도 긍정적인 영향을 미치므로 학습자는 실생활 활용이 전제되는 교실 활동에 흥미를 느끼게 된다.

바. 과정 중심의 교육 효과 극대화

학습이 이루어지는 과정에 학습자가 능동적, 적극적으로 참여하고 학습자 간 상호 활동이 원활하게 이루어질 수 있도록 유도해야 한다. 학습자가 주어진 문제를 해결해 나가는 과정에서 자신의 배경지식과 경험을 활용해 효율적이고 성공적인 학습을 할 수 있도록 교재를 구성해야 한다. 과정이 결여된 활동이나 단순 모방적 활동은 창조적 또는 유의미적 언어 수행이라는 의사소통적 과제의 본질과 거리가 있다. 지금껏 배워 알고 있는 언어와 세계에 대한 지식이나 경험을 최대한 활용하여 학습자 스스로 과정을 통해 창조적 의사소통 능력을 기를 수 있게 해야 한다.

사. 언어와 문화의 융합

수어 교육과 농문화 교육이 적절하게 융합될 수 있어야 한다. 수어 학습을 통해 농문화를 이해할 수 있으며 농문화를 이해함으로써 수어 사용 능력을 신장시킬 수 있기 때문이다. 청인 학습자에게는 농사회와 농인에 대해 우호적인 태도와 친근감을 갖게 하고 농인 학습자에게는 자신감과 자존감을 높일 수 있도록 교재를 구성해야 한다.

아. 다양한 매체와 연결

교재 구성에 과학기술의 발달에 따른 매체 환경의 변화를 이용해야 한다. 도서 형태의 교재와 비도서 형태의 교재를 적절히 사용할 수 있어야 한다. 교과서와 PPT 자료 이외에도 인터넷이나 핸드폰으로 쉽게 접할 수 있는 자료는 가급적 다양하게 활용하는 것이 좋다. 수업의

생동감과 학습 동기, 학습자의 자기 주도성을 높이는 데 효과적이기 때문이다. 그러나 매체를 교수-학습의 흐름을 깰 정도로 번잡하게 사용하는 것은 바람직하지 않다. 또한 교육 현장에서 매체 사용이나 연결이 가능한지 여부도 고려해야 한다.

3.5. 교재 개발 절차

교재는 교육과정의 구현체이고 교수요목은 교재 구성의 골격이 된다. 그러므로 교재 개발은 교육과정과 교수요목을 토대로 구성하는 것이 일반적인 절차이다. 다만 교육기관의 상황에 따라서 간혹 확정된 교육과정이나 교수요목을 갖추지 못하고 교재부터 개발해야 하는 경우가 있으므로 학습자 요구 조사 단계부터 전반적인 교재 개발 절차를 보이면 다음과 같다.

학습자 요구 (및 상황) 조사 → 교육 (목적 및) 목표 설정 → 교육과정 설정
→ **교수요목 설계**
→ 단위 모형 구성 → 단위 내용 구체화 → 시험 사용 → 완성 및 출간

위에서 보인 단계 중 교수요목 설계 이후부터가 본격적인 교재 개발 절차에 해당한다. 다양한 유형의 교수요목 가운데 어떤 것을 중심에 놓고 또 어떤 것을 혼합할 것인지 판단한 후에 선택한 교수요목의 내용 선정 및 조직 기준에 따라 교수요목을 설계한다. 이것을 교재 구성의 근간으로 삼아 전체 개별 단원의 구성을 결정하여 한두 단원의 모형을 제작하고 보완한다. 그다음에 개별 단위 전체 내용을 구체화하여 집필한 후 실제 교수-학습 상황에서 시험 사용해 본다. 시험 사용에서 드러난 문제점을 보완해서 완성하고 출간하는 것이 교재 개발의 마지막 단계가 된다.

4. 교재 분석: 평가, 선정 및 개작

4.1. 교재 분석

교재 분석은 ‘좋은 교재 또는 이상적인 교재’의 존재를 가정하고 교재의 여러 요소들을 분석하는 교육적 활동이다. 현재까지 제작되었거나 사용되고 있는 교재들을 살펴서 교재 현황

및 개발 실태를 파악하는 것은 이전보다 나은 교재를 만드는 데 바탕이 되는 필수적인 과정이다. 교재를 분석함으로써 교재 평가가 가능해지고 이러한 평가를 근거로 해서 발전된 형태의 새로운 교재 개발이 가능하기 때문이다.

교재 분석의 목적은 분석의 범위에 따라 여러 가지로 세분될 수 있지만 기본적인 목적은 다음과 같이 요약할 수 있다. 첫째, 교재의 평가 및 개선이다. 교재의 장단점을 평가하고 평가 결과를 교재의 개선에 활용한다. 둘째, 교재 선정의 기준 설정이다. 교육의 목표와 방법에 맞는 교재를 선정하는 기준이 된다.⁹ 셋째, 교재의 이해 및 개작이다. 교재를 올바르게 이해하고 구체적인 수업에 적합하게 개작한다. 넷째, 필요한 부교재의 제작이다. 주교재의 효과적인 사용 및 보완을 위한 부교재 제작의 조건이 된다.

4.2. 교재 분석의 방법

교재를 분석할 때 주관적이거나 자의적인 결과를 피하기 위해서는 분석 방법이 명확하게 제시되어야 한다. 분석 방법은 분석 대상 교재에 적합해야 하며 가능한 한 객관성, 신뢰성, 타당성을 확보할 수 있어야 한다. 교재 분석에 활용할 수 있는 기술적·분석적 방법과 내용 분석적 방법에 관해 살펴보면 다음과 같다.¹⁰

가. 기술적·분석적 방법

교재에 기술된 텍스트의 의미 해석을 중시한다. 대략적인 구상을 한 후 인상이나 관찰 등을 통해 처음의 구상을 발전시키거나 수정한다. 사실 확인과 해석, 가설과 증명을 통해서 분석 대상의 모습을 점점 더 명료화한다. 문제 상황과 평가 기준을 모르는 상태에서 분석을 시작하고 기술과 평가를 동시에 수행하는 방법이다. 분석 결과의 객관화를 위해서는 분석 범주의 틀이 상세해야 한다.

9 훌륭한 교사는 교재 개발자로서의 역할도 수행할 수 있어야 하겠지만 여러 가지 제약으로 인해 실제로 교재를 개발할 수 있는 교사는 많지 않다. 그래서 기존에 개발된 교재를 선정해야 하는 경우가 많다. 이때 적합한 교재를 선정하기 위해서는 원칙이 있어야 하는데, 이 원칙은 교재 분석·평가에 의해 마련될 수 있다.

10 여기에 언급된 방법론을 실행할 때는 다양한 분석 도구가 활용된다. 예를 들면 분석 항목별 점수표, 중요 사항 우선 순위표, 활용 가능 보조교재 목록, 교사용 지도서, 수업 지도안 등이 사용된다.

나. 내용 분석적 방법

내용 분석적 방법은 양적인 내용 분석과 질적인 내용 분석으로 나눌 수 있다. 양적인 내용 분석은 텍스트의 내용과 평가자의 의견을 객관적이고 측정 가능하게 만들기 위해서 내용을 객관적, 체계적, 양적으로 기술한다. 특정한 텍스트가 텍스트 전체에서 차지하는 상대적인 범위를 측정하는 ‘공간 분석’과 특정한 텍스트 요소의 빈도를 측정하는 ‘빈도 분석’ 등이 대표적이다. 이에 비해서 질적인 내용 분석은 겉으로 드러나는 내용만을 분석하는 양적인 내용 분석에 방법론상의 결함이 있다고 본다. 그러므로 분석 대상의 심층에 잠재해 있는 특성(잠재성), 겉으로 드러난 특성(현재성), 다른 대상과 비교할 때 두드러지게 다른 특성(특이성) 등을 중시한다.

4.3. 교재 분석 및 평가의 기준

교재 분석 및 평가와 관련된 기준은 국내에 언어 교재 분석이 소개되기 시작한 1990년대 후반부터 ‘교재 개발의 원리, 교재 구성의 원칙, 교재 분석 항목, 교재 평가의 기준, 교재 제작 및 선택 기준’ 등의 유사한 명칭으로 다양하게 제시되었다. 한국어세계화재단·국립국어원(2008)에서 11편의 연구를 살펴본 결과 핵심 사항은 대략 3가지로 간추려진다. 첫째는 교재의 주 사용자인 학습 활동의 주체인 학습자이고, 둘째는 실제 언어생활을 반영한 체계적인 내용이며, 셋째는 교수-학습의 구현체인 교재의 내적·외적 구성 등과 관련된 사항이었다. 11편에서 언급된 기준들은 모두 교재 분석 및 평가의 체크리스트로 활용할 만한 내용들이는데 그 중 몇 가지를 제시하면 다음과 같다.

가. 교재 개발의 원리(박영순 2003)

- 철학이 있는 교재여야 한다.
- 학습자 중심의 교재여야 한다.
- 흥미를 유발할 수 있는 교재여야 한다.
- 지적 호기심을 자극할 수 있는 교재여야 한다.
- 교육과정과 교수요목에 의거한 체계적인 교재여야 한다.
- 정확하고 표준적인 교재여야 한다.
- 실생활에 활용될 수 있고 언어능력 신장에 도움을 줄 수 있어야 한다.

나. 교재 개발의 원리(조항록 2003)

- 교육의 목적을 설정하고 교육과정과 교수요목을 설계하여 이를 구현하기 위한 교재가 되어야 한다.
- 학습자 요구조사가 선행되어야 한다. 이를 통해 학습자 중심의 교재가 되도록 한다.
- 개발할 교재의 종류와 수에 대한 면밀한 검토가 필요하다.
- 어휘, 문법, 문화, 발음과 같은 교재 내용 구성에 있어 이론적 뒷받침과 함께 경험적 데이터의 활용이 필요하다.
- 학습자의 배경지식을 활용하고 지적 호기심을 유발할 수 있는 교재의 구성이 필요하다.
- 의사소통 목적을 달성할 수 있도록 목표 언어를 사용할 기회를 충분히 제공하여야 한다.
- 학습 성취수준을 평가하고 이에 대한 처방을 해 줄 수 있어야 한다.
- 최근의 교수 원리가 충실히 반영되어야 한다.

다. 교재 구성의 원칙(김선정·허용 1999)

- 학습자에게 지적 자극을 줄 수 있는 교재라야 한다.
- 학습자의 지적 수준과 시대적 화제에 관계되는 주제에 초점을 두어야 하고, 현실과 부합되는 신빙성을 갖고 있어야 한다.
- 학습자의 자아 성장과 자아실현을 도모하고 사회적으로나 언어적으로 적합해야 한다.
- 교사나 학습자가 이해하기 쉽고 애매모호하지 않은 교재라야 한다.
- 학습자의 의사소통 능력을 개발할 수 있도록 구성된 교재라야 한다.
- 수업의 준비 단계에서 시간적으로나 금전적으로 효율성이 있어야 한다.

라. 교재 분석 항목(황인교 2003)

- 교수 학습 상황: 현장, 학습자, 교사
- 교재 외적인 구성: 모양 및 구입 용이성, 관련 구성물, 저자 또는 기관 정보 유무
- 교재 내적인 구성: 구성(전체, 단위), 학습 내용(주제, 문법, 어휘, 발음, 담화, 문화), 학습 활동(말하기, 듣기, 읽기, 쓰기), 학습 평가와 피드백

마. 교재 평가의 기준(서종학 2001, 2002)

- 교육과정이 합당하고 충실하며 일관성 있게 구성되어 있는가?
- 다음 단계의 교재와 유기적으로 관련되어 있는가?
- 학습목표가 분명하게 제시되어 있는가?
- 학습목표를 포함한 교육과정은 어떤 철학(또는 이론)에 바탕을 두고 있는가?
- 학습내용이 체계적이고 정확한가?
- 언어 기능이 비중과 시기 면에서 적절하게 배분되어 있는가?
- 언어 기능을 단계적, 유기적으로 학습하게 되어 있는가?
- 발음, 문법, 어휘 등의 배분이 적절하고 상호관련성을 맺고 있는가?
- 교육과정(특히 학습목표)이 구체적인 학습자를 대상으로 한 것인가?
- 학습자의 요구와 수준을 고려하였는가?
- 교수법은 어떤 이론에 기초를 두고 있는가?
- 그 이론과 교수법은 학습목표에 적합한가?
- 다양하고 적합한 교수법이 학습내용에 따라 제시되어 있는가?
- 교재의 체제는 적절한가?
- 표현 수단이 한국어인가 외국어인가 또는 그 혼합인가?
- 책의 사용 방법과 과외활동 방법을 제시하는 교사 지침서를 제공하는가?
- 상세한 색인이 있는가?

4.4. 주교재의 개작과 부교재의 개발

교재 분석을 통해 주교재에서 보완할 점을 발견한 후 필요한 부분을 개작하는 과정은 부교재의 개발과 연결될 수 있다. 교재의 개작은 개인화(personalizing), 개별화(individualizing), 현지화(localizing) 등으로 이루어진다. 개인화는 학습자의 경험, 개인적인 필요 등에 부합하도록 교재를 재구성하는 것이다. 개별화는 학습자 개개인의 특성을 모두 고려하는 것을 의미한다. 현지화는 교육이 실시되는 지역의 사회문화적 특성에 맞게 교재를 재구성하는 것이다(강현화·이미혜 2011). 교재의 개작 방법에는 첨가, 삭제와 생략, 수정, 재배열 등이 있다.

부교재는 정해진 수업 목표와 내용에 부합하는 주교재 이외의 모든 자료를 말한다. 교사의 말과 행동에서부터 교육을 목적으로 제작된 자료와 실제 자료에 이르기까지 종류가 다양하

다. 특히 연습지, 카드, 그림, 사진, PPT, 멀티미디어 자료 등이 언어 교육에서 자주 사용되고 있다. 그리고 목표어가 사용되는 사회에서 언어를 배우는 경우에는 모든 환경이 자료로 활용될 수 있다. 영어마을의 사례처럼 교실만 목표어 사용 환경과 유사하게 만들어 놓아도 학습 효과를 높일 수 있다.

부교재를 잘 준비해서 활용하면 주교재의 단점을 보완하고 수업의 완결성을 높일 수 있다. 좀 더 구체적으로 부교재의 기능을 살펴보면 다음과 같다. 첫째, 교재 또는 교사의 설명만으로는 이해하기 어려운 어휘나 상황에서 학습자의 이해를 증진시킨다. 둘째, 목표 어휘나 문법의 이해와 내재화에 드는 시간과 노력을 절약할 수 있다. 셋째, 주교재와 마찬가지로 부교재의 내용도 평가 자료로 변형 또는 응용하여 활용할 수 있다. 넷째, 매개어를 대신해서 교사와 학습자 간의 의사소통을 돕는다. 다섯째, 교사 1명이 다수의 학생을 상대할 때 교사의 역할을 일부 대신할 수 있다(김은애 2005).

다음으로 부교재 선정 및 제작 시 고려할 점, 선정 기준, 제작 원리 등을 정리하면 아래와 같다.

부교재 선정 및 제작 시 고려할 점	<ul style="list-style-type: none"> - 학습자 관련 요인: 학습자의 연령, 성별 및 성격, 학습 수준 및 선행 학습 정도, 사회문화적 배경, 학습 목적 등 - 기술·환경적 요인 - 경제적 요인
부교재 선정 기준	<ul style="list-style-type: none"> - 사용하려고 하는 부교재가 수업에서 가르치고자 하는 내용과 맞는지를 확인해야 함 - 적합하다고 판단이 되면 어느 시점에 사용할 것인지에 대한 계획을 세워야 함 - 수업에 꼭 필요한 부교재인지 살펴봐야 함: 수업 내용이 복잡해지면 오히려 학습 효과를 떨어뜨릴 수 있음 - 배우는 입장에서 효율적으로 사용할 수 있어야 함 - 학생들의 언어 수준에 알맞은 내용을 선정해야 함 - 학습 내용 및 활용되는 교수법과 맞아야 함 - 배운 내용을 미리 준비할 수 있으며, 배운 내용을 복습하고 평가할 수 있는 재료여야 함
부교재 제작 원리	<ul style="list-style-type: none"> - 교재와 연계성: 주제, 어휘, 문법 요소들과 연관되어야 함 - 텍스트의 실재성: 텍스트를 통해 실생활에 접근할 수 있어야 함 - 기능/기술의 통합성: 특정한 언어 기능/기술을 중심으로 하는 경우에도 다른 기능/기술이 통합적으로 활용될 수 있도록 구성해야 함 - 담화의 현실성: 가급적 현실에 가까운 실생활 담화들을 제시할 수 있어야 함 - 제작 및 사용의 편리성: 제작뿐만 아니라 사용의 편리성도 고려해야 함

5. 수어 교재 개발 사례

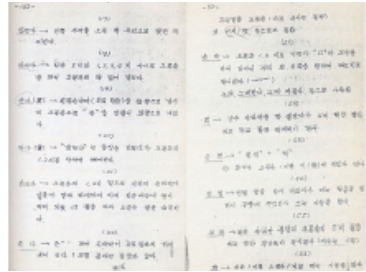

5.1. 어휘 중심 수어 교재

최초의 한국수어 교재는 1979년 영락농아인교회(현 영락농인교회)에서 펴낸 『우리들의 수화』로 농인들이 빈번하게 사용하는 수어 어휘들을 주제별로 간략히 묶어낸 것이었다. 그 후 1986년에 서울농아학교에서 수어 교육을 실시하기 위해 국내 최초로 수어를 교과목으로 채택하고 『표준수화교본』이라는 교재 3권을 간행하여 주당 1시간씩 수어를 지도하였다(이준우 2018). 이준우(2018)에서 1979년부터 2017년까지¹¹ 40여 년간 개발된 수어 교재 74권을 분석하여 그 특징을 분석한 결과 대부분의 교재가 ‘어휘, 문장, 문법’ 중심의 소개 및 제시 형태를 띠고 있었다.

원성욱(2017)에서는 이희선(2005)의 논의를 빌려 1963년 최초로 발간된 교재부터¹² 2005년 출판된 수어 교재까지 분석한 결과를 제시하였는데 대다수의 교재가 단원별 목표가 제시되지 않았고 주로 어휘 중심의 내용으로 구성되어 있으며 어휘 수의 편차가 심하고 소재와 기능의 배치가 균형적이지 않았으며 농인이나 농문화에 관한 영역이 없었다. 정수연·강창욱(2017)에서 살핀 수어 교재들도 기관에서 제작했거나 자작한 교재를 사용하는 경우가 많았으며 교재 구성이 주로 생활 주제 중심으로 이루어져 있다. 그리고 교재에 사용된 어휘 수를 정확히 알 수 없으며, 수어 교재가 문장 지도의 기준이 되지 못하고 있다.

11 이준우(2018)에서는 이 기간을 ‘수어 표준화 지향(1979~2005)’, ‘농인의 생활 반영(2006~2015)’, ‘농인 당사자의 욕구에 기초(2016~)’라는 주제어로 구분하였다.

12 이희선(2005)에서 최초의 수어 교재로 언급한 『수화』는 서울농아학교 선생님들이 외국의 교재를 참고하여 학교에서 통용되는 수어 표현을 모은 것인데 정식 교재로 보는 데 약간의 이견이 존재할 수도 있을 것 같다. 이 논문의 지도교수가 이준우 교수였다는 점에서 볼 때 이 언급이 틀렸다고보다는 교재 인정 여부에 대한 관점의 차이가 있었던 것으로 보인다.

책표지	제목	출판연도	저자	출판사
	수화	1963.01.	편집위원회	서울 농아학교
	우리들의 수화	1979.03.	손천식 정달영	영락 농아인교회

[그림 4] 초기의 수화 교재(이희선 2005)

이상의 논의를 보면 최근까지도 한국수어를 이해하고 그 실재를 전달하는 교육이 아닌 수어 어휘 중심의 교육이 이루어져 학습자가 수어를 배우고도 이를 능숙하게 구사하지 못하는 경우가 많았고 교육기관이나 교수자에 따라 교육 내용이 달라 학습자의 혼란이 있었던 것이 사실이다. 원성옥(2017)과 정수연·강창욱(2017)에서 제시한 교재 개선책 중 교재를 통해 실제 수어 의사소통 능력을 신장시키고 학습자의 상호작용을 촉진할 수 있도록 구조화하는 것, 언어 교수법의 근거를 가지고 주제, 기능, 상황 등을 고루 배치하는 것, 학습자의 수준과 능력에 따라 학습 목표, 요소, 내용 및 활동을 결정하는 것 등은 언어 교육의 체계화 과정에서 자주 제기되어 온 방안들이다.

5.2. 수어의 특성을 반영한 교재

수어 학습자가 시각-동작 체계를 통해 의사소통 능력을 향상할 수 있도록 하는 것, 수어 의사소통에서 중요한 지문자나 지숫자 등 수어 특유의 요소를 비중 있게 다루는 것, 농사회나 농문화와 관련된 여러 측면을 적극적으로 포함시키는 것 등은 수어 교재가 다른 언어 교재와 구별될 수 있는 지점이다. 특히 기존에 한국어 단어나 문장을 놓고 수어 표현을 연습하던

방식에서 벗어나 그림이나 상황으로 의미와 표현을 익히게 하는 교재가 좀 더 수어 교재다울 것이다.



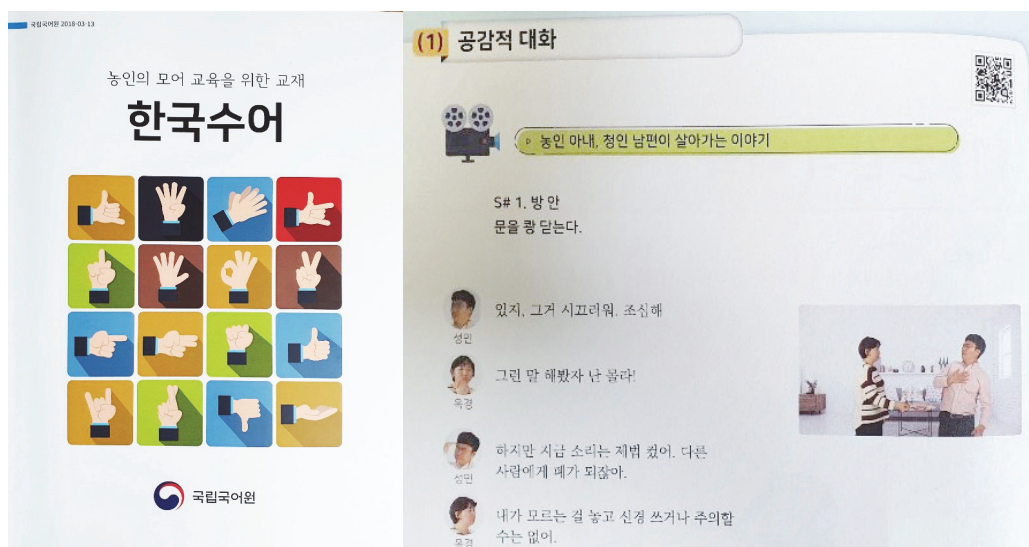
[그림 5] 수어의 특성이 반영된 교재 예시

[그림 5]에서 보이는 왼쪽의 교재 표지들은 그림이나 사진과 같은 시각 보충(visual compensation) 자료의 활용을 고려한 시리즈¹³이며 오른쪽의 삽화는 해당 교재에서 수어 학습 초기부터 배워야 하는 수어의 주요 특징인 비수지 기호를 강조한 사례이다. 이 시리즈는 2010년부터 2014년까지 (사)한국농아인협회 강원도협회에서 기존의 수어 교재가 가지고 있던 단점들을 보완하고 한국수어의 특징을 반영하여 개발한 교재이다. 수어 사용 시 얼굴 표정을 구분하는 것이 중요하지만 청인 학습자에게는 쉽지 않다는 점을 고려하여 학습이 시작되는 I 단계부터 비수지 기호의 이해를 강조하고 있다. 또한 시각, 방향, 위치, 지문자, 지숫자 등을 고루 배치하고 급이 높아질수록 농인, 농문화, 한국수어 등과 관련된 내용의 비중을 높이고 있다.

위의 교재가 청인 학습자 대상의 교재인데 비해 『(농인의 모어 교육을 위한 교재) 한국수

¹³ 2000년대 초까지의 수어 교육은 주로 문자 언어로 표현된 것을 수어로 치환하는 어휘 교육으로 시작하였는데 청인 수어 사용자가 얼굴 표정이 명확하지 않을 경우 농인들과 대화할 때 오히려 오해가 많이 생긴다고 한다. 이러한 이유로 수어 교육에서는 제일 먼저 시각 능력을 훈련하는 것이 중요하기 때문에 비수지 기호를 우선적으로 교육하는 것이다.

어』는 제목에서 드러나듯이 수어를 제1언어로 학습하는 데 사용할 수 있도록 개발된 것이다. 제1언어 교육용이라는 점에서 차례와 내용이 국어 교재와 비슷하며 한국수어 교재 중 드물게 강사용 지침서와 함께 개발되었다. 이 교재의 가장 큰 특징은 핸드폰으로 QR 코드를 인식하면 단원별 수어 영상을 확인할 수 있다는 점이다. 기존의 수어 교재가 문자, 사진, 삽화 위주로 정적 매체에 의존하였던 것에서 탈피하여 수어의 본질인 시각-동작 체계를 구현하는 확장형 교재라는 점은 앞으로 교재 개발에서 시사하는 바가 크다. 다음의 그림에서 오른쪽 상단의 QR 코드를 통해 대화문 옆의 삽화가 동영상으로 구현되면서 대화 맥락을 보여준다.



[그림 6] 문자 및 동영상 병용 수어 교재 예시

5.3. 수어 교재의 구성 체제

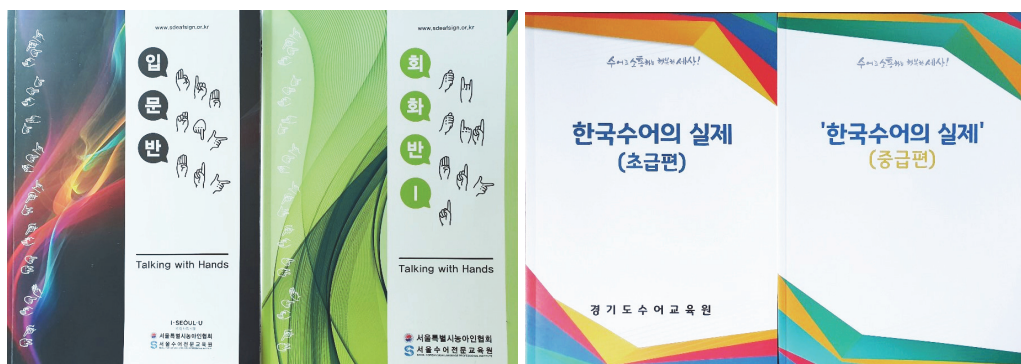
주요 한국수어 교재의 구성 체제를 살펴보면 교수요목에 따라 교재가 구성되어 있기는 하지만 보다 체계적인 교육과정을 바탕으로 하지는 못하고 있다. 특히 계열성, 계속성 등 교육 내용의 배열 및 조직에서 중시되는 원리들이 적극적으로 반영되지 못한 것으로 보인다. 그러나 한국수어 교재 대부분은 전체 단원 설정에서 주제를 중심으로 배열함으로써 일반 외국어 교재의 방법을 따르고 있으며 개별 단원 구성에서도 외국어 교재의 단원 구성 체제를 따르고

있다. 다음은 주요 한국수어 교재의 구성 체제를 정리한 것이다.¹⁴

교재	주제	단원 구성	기능	문법
기초 한국수화	16	<ul style="list-style-type: none"> - 학습활동 방향 - 문형 익히기 - 문법 - 연습문제 - 특정 사항 	<ul style="list-style-type: none"> - 문법을 중심으로 한 대화 	<ul style="list-style-type: none"> - 의문문, 부정문 - 비수지신호 - 대명사, 방향 동사 - 주어와 목적어 - 분류사 서술어
한국수어와 친구되기	18	<ul style="list-style-type: none"> - 여러 가지 기본 문장 - 수화 표현 구조 - 문법 사항 - 문화 정보 	<ul style="list-style-type: none"> - 인사 - 일상 회화 - 직업 관련 대화 - 교통 관련 대화 - 여러 가지 장면에 따른 대화 	<ul style="list-style-type: none"> - 추상적 개념의 표현 - 서술적 표현 - 분류사 - 비수지부사 - 일치동사 - 역할 전환 - 의문, 부정, 명령, 청유
한국수화 회화 첫걸음	13	<ul style="list-style-type: none"> - 학습 목표 - 기본 문장 - 대화 - 단어 - 문화 단편 	<ul style="list-style-type: none"> - 인사하기 - 생일, 취미 이야기 - 길 묻기 - 여러 가지 장면에서의 대화 	<ul style="list-style-type: none"> - 의문, 부정 - 동사의 굴절 - 대명사 활용 - 위치, 방향 - 시제와 시간 - 분류사 - 조건문
The 쉽고, 재미있는 수화	13	<ul style="list-style-type: none"> - 학습 목표 - 의문, 청유, 명령, 서술 등(기본 문장) - 응용 표현 - 문화 확대경 	<ul style="list-style-type: none"> - 인사 - 소개하기 - 취향 묻고 대답하기 - 시간 묻고 대답하기 	<ul style="list-style-type: none"> - 비수지신호 - 부사의 기능
농인과 함께 하는 한국수어	16	<ul style="list-style-type: none"> - 오늘의 단어 - 대화 연습 - 문법과 표현 	<ul style="list-style-type: none"> - 인사, 소개 - 개인 정보 묻기 - 초대 - 취미, 의향, 길 묻기 	<ul style="list-style-type: none"> - 인칭대명사 - 시간 - 조건문 - 의문과 비수지 신호 - 분류사 - 부정 - 동사의 방향성 - 능동, 피동
수어가 꽃피는 행복한 교실 (초·중급)	26 (13+13)	<ul style="list-style-type: none"> - 어휘 - 농문화 - 수화 읽기 - 생각 열기 	<ul style="list-style-type: none"> - 대학 생활 관련 회화 - 회화 읽기 - 수화문 번역 	<ul style="list-style-type: none"> - 공간 활용 - 동사의 일치 - 분류사 - 어순

¹⁴ 이 부분은 『한국수어 교육론(2018)』에서 발췌한 것이다.

위에서 언급한 교재 이외에 서울수어전문교육원, 경기도수어교육원 등 주요 수어 교육기관에서 개발한 교재도 실제 교육 현장에서 많이 사용되고 있다. 다음은 두 기관에서 최근 개편 또는 편찬한 교재의 표지이다.



[그림 7] 수어 교육기관 발간 교재 예시

이 교재들의 개별 단원들은 주로 어휘와 표현, 문법, 예문 등으로 구성되어 있다. 교수-학습 자료가 열린 형식으로 제공되고 있다 할 수 있으며 교재의 ‘빈틈’은 교사의 수업에 의해서 보완된다. [그림 7]에서 보인 교재 4종의 단원 내부 구성을 정리하면 다음과 같다.

교재명		단원 내부 구성
서울수어전문교육원	입문	단원 제목 - 도입 사진 - (게임) - 어휘 - 응용 표현
	회화 1	단원 제목 - 표현 연습 - 어휘와 문장 - 본문
경기도수어교육원	한국수어의 실제 (초급)	단원 제목 - 학습 목표 - 문법 - 예문 - 어휘 - 문형 연습 - (농문화) - 어휘 심화
	한국수어의 실제 (중급)	단원 제목 - 학습 목표 - 문법 - 대화문 - (예문) - 주요 어휘

■ 참고 문헌

- 강승욱 외(2019), 『입문반』, 서울수어전문교육원.
- 강승욱 외(2019), 『회화반 1』, 서울수어전문교육원.
- 강현화·이미혜(2011), 『한국어교육론』, 한국방송통신대학교 출판문화원.
- 김만영(2019), 『한국수어의 실제(중급편)』, 경기도수어교육원.
- 김만영(2019), 『한국수어의 실제(초급편)』, 경기도수어교육원.
- 김영만(2005), 「교재의 구성과 개발 방향」, 『한국어교육론 1』, 한국문화사.
- 김은애(2005), 「한국어 교육용 부교재 제작 및 활용법」, 『외국어로서의 한국어교육학』, 한국방송통신대학교 출판부.
- 김정숙 외(2006), 『한국어 교재론 개발』, 한국어세계화재단.
- 김정숙(2002), 「한국어 교수요목 설계와 교재 구성」, 『21세기 한국어교육학의 현황과 과제』, 한국문화사.
- 김중섭(2005), 「교재의 과제와 발전 방향」, 『한국어교육론 1』, 한국문화사.
- 김지영(2008), 「한국어 교재 구성」, 『한국어와 한국어교육』, 한국문화사.
- 노명완 외(1988), 『국어과교육론』, 갑을출판사.
- 민현식(2002), 「언어교육과정의 구성요소와 교수요목의 유형」, 『21세기 한국어교육학의 현황과 과제』, 한국문화사.
- 박동호 외(2006), 『한국어교육능력검정시험 모형 개발』, 국립국어원·한국어세계화재단.
- 박영순(2006), 『외국어로서의 한국어교육론(개고판)』, 도서출판 월인.
- 서울대 국어교육연구소(편)(2014), 『한국어교육학사전』, 도서출판 하우.
- 서울대 국어교육연구소(1999), 『국어교육학 사전』, 대교출판.
- 서울대 언어교육원(2015), 『한국어 2A』, ㈜투판즈.
- 서종학·이미향·박진욱(2017), 『한국어 교재론』, 한국문화사.
- 원성욱(2017), 「우리나라 수어 교육 실태와 개선 방안」, 『새국어생활』 27-2, 국립국어원.
- 이봉원 외(2018), 『(농인의 모어 교육을 위한 교재) 한국수어』, 국립국어원.
- 이윤희 외(2010/2012/2013/2014), 『재미있게 배우는 한국수어 I, II, III, III-하, IV, V』, 사단법인 한국농아인 협회강원도협회.
- 이준우(2018), 「한국수어 연구의 방향과 제언」, 『한국장애인복지학』 40, 한국장애인복지학회.
- 이희선(2005), 「한국 기초수화교재 비교분석 연구」, 나사렛대학교 석사학위논문.
- 정수연·강창욱(2017), 「한국수화언어 교육과정 구성 특징과 실현 환경」, 『한국청각·언어장애교육연구』 8-2, 한국 청각·언어장애교육학회.
- 진대연 외(2008), 『‘국내외 한국어 교재 백서 발간’을 위한 기초자료 구축』, 국립국어원·한국어세계화재단.
- 진대연(1999), 「한국어 교재 분석의 기준」, 『국어교육학연구』 9, 국어교육학회.
- 진대연(2019), 「한국어 교육과 한국수어 교육의 접점 모색」, 『어문론집』 80, 중앙어문학회.
- 최상배 외(2018), 『한국수어 교육론』, 국립국어원(미간행).
- Brown, J. D.(1995), *The Elements of Language Curriculum*, Heinle & Heinle.

Ortega, L.(2009), *Understanding Second Language Acquisition*, Hodder Education.
Thornbury, S.(2006), *An A-Z of ELT*, Macmillan.
Tomlinson, B.(ed.)(2003), *Developing Materials for Language Teaching*, continuum.

제4장

언어 교수법의 이해와 실제

•
윤 천 탁

1. 언어 학습 이론 및 수업 관련 용어 개괄
 2. 언어 교수법과 수어 수업의 실제
- 참고 문헌



요약

언어 교수법을 이해하기 위해서는 언어 학습 이론을 이해해야 한다. 언어 학습 이론에는 행동주의 이론, 인지적 언어 학습 이론, 상호작용적 이론, 구성주의 이론 등이 있다. 수업과 관련된 용어에는 교사 중심의 '교수 활동'과 학습자 중심의 '학습 활동'을 아우르는 '교수·학습' 이외에 '수업', '수업 모형', '수업 방법', '수업 기법' 등이 있다. 국어 교육이나 한국어 교육에서 활용되는 언어 교수법을 이해하면 수어 교육에 활용할 수 있는 시사점을 얻을 수 있다. 여러 언어 교육에서 활용되는 수업 방법에는 '직접 교수법', '전문가 협력 학습', '역할놀이 모형', '정보통신기술(ICT) 활용 학습', '설명-연습-산출(PPP: Presentation-Practice-Production) 모형', '문법번역식 교수법', '공동체 언어 학습법', '침묵식 교수법', '의사소통식 교수법', '과제 중심 교수법' 등이 있다. 이상의 여러 수업 방법들 가운데 한 차시 수업에 하나의 방법만 써야 하는 것은 아니며 여러 가지 방법을 혼합해서 사용할 수 있다. 한편 이러한 교수법은 정확성에 중점을 두는 형태 중심 교수법과 유창성에 중점을 두는 의미 중심 교수법으로 나눌 수 있는데, 향후 이 둘을 통합하여 유창성과 정확성을 함께 향상하는 '형태초점교수법'이 많은 관심을 받을 수 있다. 수어 수업에서 활용할 수 있는 수업 기법에는 '막대 변환하기', '시장에 가면 게임', '도구 활용하기' 등이 있다.

핵심어 언어 학습 이론, 행동주의 이론, 인지적 언어 학습 이론, 상호작용적 이론, 구성주의 이론, 수업, 교수·학습, 수업 모형, 수업 방법, 수업 기법, 직접 교수법, 전문가 협력 학습, 역할놀이 모형, 정보통신기술(ICT) 활용 학습, 설명-연습-산출(PPP: Presentation-Practice-Production) 모형, 문법번역식 교수법, 공동체 언어 학습법, 침묵식 교수법, 의사소통식 교수법, 과제 중심 교수법, 형태 중심 교수법, 정확성, 의미 중심 교수법, 유창성, 형태초점교수법, 막대 변환하기, 시장에 가면 게임

1. 언어 학습 이론 및 수업 관련 용어 개괄

1.1. 언어 학습 이론 개괄

언어 교수법이 특정 언어 학습 이론을 반영한다고 보면 언어 교수법을 살펴보기 위해서는 먼저 언어 학습 이론에 대해 알아볼 필요가 있다. 여기에서는 전병만 외 역(2017) 등의 내용을 바탕으로 언어 학습 이론과 이를 반영한 교수법을 살펴보고자 한다.

전병만 외(2017: 29~30)에서는, 언어 학습 이론은 학습자가 제2언어를 학습할 때 사용하는 인지적, 개인적, 대인적, 사회적 과정을 설명한다고 하면서 행동주의(behaviorism) 이론,

인지적 언어 학습(cognitive-code learning) 이론, 상호작용적 이론(interactional theory), 구성주의(constructivism) 이론 등을 제시하고 있다.

행동주의 이론은 학습이 특정 자극에 대한 반응으로 나타나는 행동 변화 과정이라는 견해에 바탕을 두는데, 학습을 반복과 강화를 통한 습관 형성의 과정으로 본다. 이 이론은 ‘청화식 교수법’의 바탕을 제공했는데, 이 교수법에서는 광범위한 연습과 반복, 실수를 최소화할 수 있는 활동을 통해 언어를 가르치는 데 주안점을 두었다. 또한 ‘직접 교수법, 역할놀이 모형’ 등도 이 이론과 관련이 있는 교수법인데, 수어 수업에서 학습자들에게 여러 연습을 반복해서 시키고 실수를 최소화하는 활동을 강조한다면 이 이론의 영향을 받은 것으로 볼 수 있다.

인지적 언어 학습(cognitive-code learning) 이론은 1960년대에 행동주의에 대한 대안으로 개발되어 언어 학습이 유의미한 연습뿐만 아니라 연역적·귀납적 학습에 의존하는 인지적 과정이라는 점을 강조한 것이다. 이 이론에 따라 학생들은 문법 규칙을 실생활에 잘 적용할 수 있도록 배우는데, 상황 중심 교수법에서 사용되는 피피피(PPP) 접근 방법[Presentation(설명)-Practice(연습)-Production(산출)]¹은 인지적 언어 학습 이론을 따른다고 볼 수 있다.

상호작용적 이론(interactional theory)에서는 학습이 상호작용적 과정으로, 공동의 이해를 달성하기 위해 함께 참여하는 학습자에 의존한다고 주장한다. 이 이론의 중심에는 의미의 협상(negotiation of meaning)이라는 개념이 자리하는데, 이는 상급 학습자나 원어민 화자와 의사소통할 때 학습자가 받는 언어 입력의 수정과 화자 간에 받는 피드백을 의미한다. 상대적으로 보다 더 유능한 화자는 전형적으로 언어 입력을 수정할 것이고 이러한 과정을 통해 언어가 학습될 것이므로 교수자의 역할은 교실에서 이와 같은 상호 작용 과정이 활발히 일어날 수 있도록 지원하는 일이라고 본다. 의사소통 중심 접근 방법과 과업 중심 접근 방법은 상호작용적 이론을 반영하고 있다고 볼 수 있다. 수어 학습에서 학습자의 구성을 살펴봤을 때, 높은 수준의 학습자와 낮은 수준의 학습자가 섞여 있다면 이러한 학습자 간의 상호 작용이 잘 이뤄질 수 있도록 하는 것이 교수자의 역할이라고 할 수 있다.

구성주의(constructivism) 이론에서는 학습을 수동적 과정, 즉 외부 지식을 내재화한 결과(즉 지식의 전달 과정)로 보기보다는 학습자가 의미를 내적으로 구성하는 과정의 결과로 본다. 구성주의에서는 학습자가 자신의 학습 과정에 적극적으로 참여하고 있다고 강조하고

1 PPP 접근 방법을 ‘설명-연습-산출’ 대신 ‘제시-연습-표현’으로 번역하기도 한다.

구성주의 학습은 학습자가 기존 지식에 바탕을 두고 새로운 지식을 재조직하는 인지적 차원과 학습자가 서로 상호 작용을 하고 대화를 통해 문제를 해결하는 사회적 차원을 지닌 역동적 과정이라고 본다. 학습에 대한 구성주의적 접근 방법은 학생 중심, 프로젝트 중심 학습을 강조하기 때문에 교사는 학생들이 질문을 제기하고 다양하게 의미를 해석할 수 있도록 학습의 촉진자와 안내자 역할을 담당한다. 구성주의 이론은 의사소통 중심 접근 방법, 협동 학습법, 협력 학습법 등과 관련되어 있다. 수어 수업에서도 학습자의 적극적인 참여를 유도하고 기존 지식을 활성화하고 동료 학습자와 상호 작용을 할 수 있도록 유도하는 교사의 역할이 강조되어야 할 것이다.

1.2. 수업 관련 용어 개괄

학습자의 온전한 학습이 이뤄지기 위해서는 교육 현장에서 이뤄지는 수업이 매우 중요하다. 수업을 담당할 교수자에게는 수업과 관련된 주요 개념들에 대한 이해가 필요하다. 여기에서는 최지현 외(2007)의 내용 등을 바탕으로 하여 수업, 교수·학습, 수업 모형, 수업 방법, 수업 기법 등의 개념에 대해 살펴보고자 한다.

‘수업(instruction)’은 ‘교수’나 ‘학습’은 물론 ‘교수·학습’과도 구별된다. ‘교수’는 교수의 활동을 염두에 두고 ‘학습’은 학습자의 활동을 염두에 둔 것이다. 이에 비해 ‘수업’은 학습이 촉진되도록 학습자에게 영향을 미치는 일체의 의도된 활동으로서 ‘교수’가 인간에 의해 가르치는 행위를 말한다면 ‘수업’은 교사가 가르치는 행동뿐만 아니라 교재, 각종 수업 자료, 수업 시 활용되는 기자재 또는 이들의 조합에 의해 학습자에게 제공되는 모든 경험을 포괄한다고 할 수 있다.

‘교수·학습(teaching-learning)’은 교사 중심의 ‘교수 활동’과 학습자 중심의 ‘학습 활동’을 아우르는데, 특히 교수자와 학습자 간의 빈번한 상호 작용을 강조하는 맥락에서 자주 사용되는 용어이다. 국어 교과에서는 국어로 ‘국어’를 가르치기 때문에 특히 교사와 학생의 의사소통과 상호 작용이 중요한 의미를 갖는데, 수어 교육에서도 수어 교수자와 학습자의 상호 작용이 매우 중요하므로 상호 작용을 강조하는 맥락에서는 이 용어를 자주 사용하는 것이 적절할 것이다. 예전에는 ‘교수안’ 또는 ‘교안’으로 불리던 ‘학습지도안’, ‘교수지도안’을 ‘교수·학습 과정안’이라고 부르기도 하는데 이러한 용어도 교사와 학생의 상호 작용을 잘 나타내는 문서라는 뜻에서 명명된 것으로 볼 수 있다. 한편 김창원 외(2005: 16)에서는 ‘교수·학습’이

라는 용어는 교사와 학습자 변인을 표나게 드러내는 대신 다른 요인들을 은폐하는 경향이 있기 때문에, ‘교수·학습’이란 용어 대신에 ‘수업’이라는 용어를 그대로 쓰겠다는 뜻을 밝힌 바 있다.

일반적으로 ‘모형’이란 어떤 현상, 구조, 특성과 관련된 이론의 핵심적 내용이나 틀을 간단하고 명료하게 보여 주기 위하여 추상화하고 단순화하여 제시한 것을 가리킨다고 본다. 이런 개념과 관련하여 ‘(수업) 모형(model)’은 어떤 교육 철학이나 이론, 구체적인 연구 결과들을 바탕으로 핵심적인 요소나 단계, 원리 등을 간명하게 제시하는 정형화된 틀을 가리키는 것으로 ‘방법’과 거의 비슷한 뜻으로 혼용되기도 한다. 한편 ‘수업 모형’이란 복잡한 수업 현상을 기술, 설명, 예언할 수 있도록 수업의 주요 특징들을 간추려 체계화해 놓은 형태 또는 전략으로 정의되기도 한다.

‘(수업) 방법(method)’은 주로 구체적인 수업 설계나 적용의 단계 또는 절차를 의미하는데, ‘방법’은 매우 폭넓은 개념으로 사용되기도 한다. 이에 반해 ‘(수업) 기법(technique)’은 구체적인 수업 장면에서 교사가 교수·학습 환경에 따라 언제든지 활용할 수 있는 세부 기술이나 기능을 가리키는데, 예를 들어 질문법(발문법)이나 정보통신기술(ICT)을 활용하는 것은 수업의 환경에 따라 교사가 언제든지 적절히 활용할 수 있어야 하는 기법에 속한다.

한국교육과정평가원(2002: 18)에 따르면, ‘교수 방법’이란 교사가 교수·학습의 효과를 높이기 위해 자신의 활동을 조직하는 방법과 관련되는데, 이 용어는 교사와 학생의 상호 작용으로 이루어지는 수업에서 교사의 ‘교수 행위’에 강조점을 두고 있어서 교수·학습의 과정이나 결과로 일어나는 학생의 인지적·정의적 변화를 포괄하지 못하는 한계를 지닌다고 한다. 그렇기 때문에 이 용어보다는 교사와 학생의 상호 작용 및 학생들의 학습 양식을 중요한 내용으로 포함하는 ‘교수·학습 방법’이라는 용어를 사용하는 것이 더 적절할 것이라고 했다.

이하에서 수어 교수법에 관해서는 교수·학습 모형이나 교수·학습 방법을 특별히 구별하지 않고 한 차시 수업이나 여러 차시 수업에 전반적으로 적용될 수 있는 수업 단계나 절차를 다루는 측면과 각 수업 단계나 절차 등에서 특별히 사용될 수 있는 기법 측면에서 생각해 볼 수 있는 내용을 언급하고자 한다. 수어 교육에 특화된 수업 방법이 많지 않아서 부득이하게 기존의 국어 교육이나 한국어 교육 현장에서 사용된 교육 방법 위주로 설명할 것이다. 향후 수어 교육 현장에 특화된 수업 방법이 많이 개발되기를 기대한다.

2. 언어 교수법과 수어 수업의 실제

2.1. 교수·학습 모형과 수업의 실제

여기에서는 국어교육이나 한국어 교육에서 많이 활용되는 교수·학습 모형이나 방법 중 일부를 소개하고 수어 수업에 활용할 때의 유의점 등을 제시하고자 한다.²

2.1.1. 직접 교수법

직접 교수법은 전략, 기능, 사고의 틀 등을 학습자가 체계적으로 습득하도록 과제를 세분화하고 교사의 시범과 설명을 통해 과제 내용을 학습자가 익히게 하는 방법이다. 결국 학습자 스스로 과제를 해결할 수 있는 기본 능력을 기르도록 하는 교수·학습 방법으로서 ‘과제 파악하기 → 설명하기 → 시범 보이기 → 질문과 대답하기 → 단계적 연습하기 → 독립적 연습하기’의 과정을 거치게 된다.

이 교수법을 적용할 때에 염두에 두어야 할 원리는 다음과 같다.

첫째, 과제와 학생 역할의 세분화를 통한 단계적인 학습을 중시해야 한다.

둘째, 집중적이고 반복적인 연습을 통해서 학습이 이뤄지게 해야 한다.

셋째, 학습자의 학습 능력 신장을 위해 교정적 송환이 함께 이루어져야 한다.

넷째, 학습자 스스로 학습 과제를 완수해야 함을 인식할 수 있도록 분위기를 형성하고 학습자가 능력 향상에 대한 높은 기대와 긍정적 정서를 갖도록 해 주어야 한다.

다섯째, 학습자가 학습 과제를 성공적으로 수행할 수 있도록 학습 시간을 극대화해야 한다.

이 교수법의 수업 절차는 ‘과제 파악하기 → 설명하기 → 시범 보이기 → 질문과 대답하기 → 단계적 연습하기 → 독립적 연습하기’로 이루어지는데, 각 단계를 효율적으로 진행하기 위해 학생의 성취도를 측정하고 사전 학습 여부 및 관련 지식을 점검할 필요가 있다. 각 수업 절차를 좀 더 상세화해서 설명하면 다음과 같다.

첫째 ‘과제 파악하기’ 단계에서는 수업의 틀을 제시하고 전체 수업을 몇 개의 부분으로 나누어 학습자가 어떤 과정을 거쳐 학습하게 될 것인지 이해하도록 한다. 그리고 교육 목표와 학습 과제가 무엇인지 주지시키고 나서 그 목표를 달성할 수준을 명시하여 동기를 유발하고

2 아래에서 제시한 ‘직접 교수법’, ‘전문가 협력 학습’, ‘역할놀이 모형’, ‘정보통신기술(ICT) 활용 학습’은 김창원 외(2005)에 있는 내용을 요약하고 정리한 것이다.

학생이 이미 가지고 있는 지식이나 경험과 새로 학습할 요소와의 관계를 설명하여 학습을 촉진시킨다.

둘째 ‘설명하기’ 단계에서는 새로운 개념이나 특성, 규칙, 원리, 절차 등에 대하여 교사가 상세하게 설명하여 학생이 정확한 지식을 토대로 학습할 수 있는 기반을 제공한다. 이 단계는 직접 교수법을 적용하는 출발점으로서, 여기서 교사가 설명하는 것은 과제를 수행하는 방법이다. ‘직접’의 의미는 학생들에게 과제 수행 방법을 교사가 주도적으로 가르친다는 의미를 담고 있으므로 교사가 과제를 수행하는 방법을 잘 설명하도록 해야 한다.

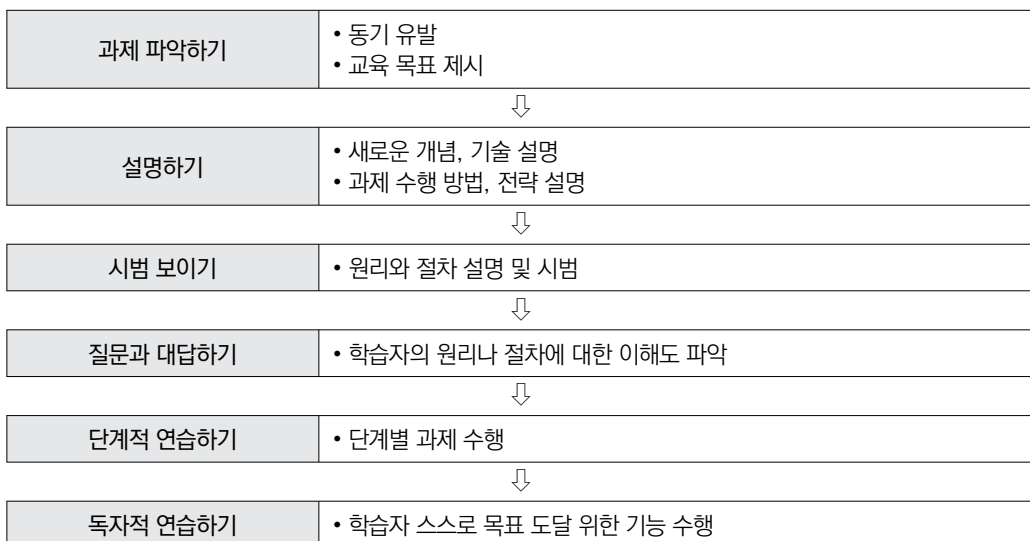
셋째 ‘시범 보이기’ 단계에서는 교사가 설명한 원리나 절차를 가장 잘 보여 줄 수 있는 예를 찾아 학습자 앞에서 적절한 시범을 보인다. 학습자가 이 시범을 모방하게 되므로 시범을 보일 때는 원리나 절차에 잘 맞아야 한다. 원리와 절차가 잘 드러나게 시범을 보여야 하며, 이에 대한 설명도 함께 제시해야 한다.

넷째 ‘질문과 대답하기’ 단계에서는 학습자가 원리나 절차를 잘 알고 있는지 확인하기 위하여 학습자에게 질문을 하고 학습자는 자신이 기억하고 학습한 내용을 대답한다. 이를 통해 이해의 정도 및 기억의 정도를 확인하게 된다. 이 단계에서는 교사가 설명한 내용을 학생이 다시 반복하여 설명하도록 하는 활동이 원활하게 이뤄져야 한다.

다섯째 ‘단계적 연습하기’ 단계에서는 학습자가 기본 지식을 갖추었다고 판단되면 과제를 수행하는 단계를 세분하여 한 번에 한 가지씩 처리하도록 해야 한다. 난이도를 고려하여 낮은 단계에서 높은 단계로 나아갈 수 있도록 하는데, 각 단계를 거쳐 가면서 교사의 역할을 축소하고 학생의 역할을 확대하는 것이 중요하다.

여섯째 ‘독립적 연습하기’ 단계에서는 학습자의 성취 수준이 높아지면 스스로 문제를 해결할 수 있는 상황을 제시하고 원리와 절차에 따라 앞서 수행한 단계의 연습을 통해 학습한 기능 및 능력을 발휘하도록 한다. 일단 학생의 수행이 끝난 후에 교정적 피드백을 주도록 한다.

이상의 절차 및 주요 내용을 그림으로 나타내면 다음과 같다.



수어 수업에서 이 방법을 활용할 때에는 수업의 목표를 제시하여 과제를 파악하고 수업에서 배울 수어 내용을 교사가 설명하고 나서 시범을 보인다. 그리고 교수자와 학습자가 질문과 대답을 하며 수어에 대해 충분히 숙지하는 단계를 거친 후 배운 내용을 연습하는 과정을 수행할 수 있다. 그리고 어느 정도 연습이 충분히 되었을 때 학습한 수어를 실제 상황에서 구사하는 단계까지 이끌어 내도록 유의해야 한다.

2.1.2. 전문가 협력 학습

전문가 협력 학습은 ‘계획(모집단) → 전문가 탐구(전문가 집단) → 상호 교수(모집단) → 발표 및 정리(전체)’의 단계로 이루어진다. 이 모형을 잘 활용하기 위해서는 수업 전에 미리 전문가 협력 학습 방식에 학생들이 익숙해지게 하는 것이 필요하며 실제 수업에서는 융통성을 발휘하여 부분적으로 활용하는 것이 효율적이다.

이 교수법을 적용할 때에 염두에 두어야 할 원리는 다음과 같다.

첫째, 전문가 협력 학습의 절차와 규칙에 대한 학생들의 합의가 필요하다.

둘째, 소집단 구성원이 활발한 상호 작용을 하도록 집단을 조직해야 한다.

셋째, 학생들에게 주어지는 학습 과제는 학습 목표에 맞고, 학생의 수준에 적절한 것이어야 한다.

이 교수법의 수업 절차를 보면, 먼저 특정 주제를 맡은 학생들끼리 모여 그 주제에 대해 깊

이 있게 연구한 다음, 원래의 집단으로 돌아가서 서로 가르치는 것이다. 처음엔 모집단에서 자기가 하고 싶은 것을 소주제로 선택한 다음, 같은 소주제를 맡은 학생끼리 모여서 전문가 집단을 구성하고 전문가 집단에서 깊이 있게 공부한 다음, 모집단으로 돌아가서 서로 배우고 가르치는 과정을 거치게 된다. 각 수업 절차를 좀 더 상세화해서 설명하면 다음과 같다.

첫째 ‘계획’ 단계에서는 분명하고 구체적인 성취 목표를 정한다. 학습 문제는 교육과정과 교재에 근거하여 수립하고, 성취 목표와 수업에서 달성해야 할 목표는 분명하고 구체적으로 정해야 한다. 다음은 주제를 세분화하고 주제에 따라 역할 분담을 한다. 주제 세분화를 위해서 교사가 전문가 학습지를 준비하는 것이 효율적인데, 학생들은 전문가 학습지를 통하여 전문가 집단에서 어떤 문제를 어떻게 해결해야 하는지를 알 수 있으며, 주제와 관련한 문제 해결 방안을 전체적으로 탐색하고 각자 자기의 역할을 분담할 수 있게 된다.

둘째 ‘전문가 탐구’ 단계에서는 모집단에서 동일한 주제를 맡은 전문가끼리 따로 전문가 소집단을 형성한다. 전문가 소집단은 과제를 수행하기 위해, 특정 주제에 관한 심도 있는 협의와 토론을 진행하는데, 각 전문가들은 협의와 탐구 활동을 진행하는 동시에 모집단에 가서 효과적으로 상호 교수할 수 있는 내용이나 자료를 준비하고 전문가 탐구 과정에 열중하게 된다. 소주제를 탐구하는 초기 과정에서는 교사의 개입을 늘리고, 학생들의 수준이 일정한 단계에 이르면 학생들이 스스로 문제를 찾고 해결하도록 한다.

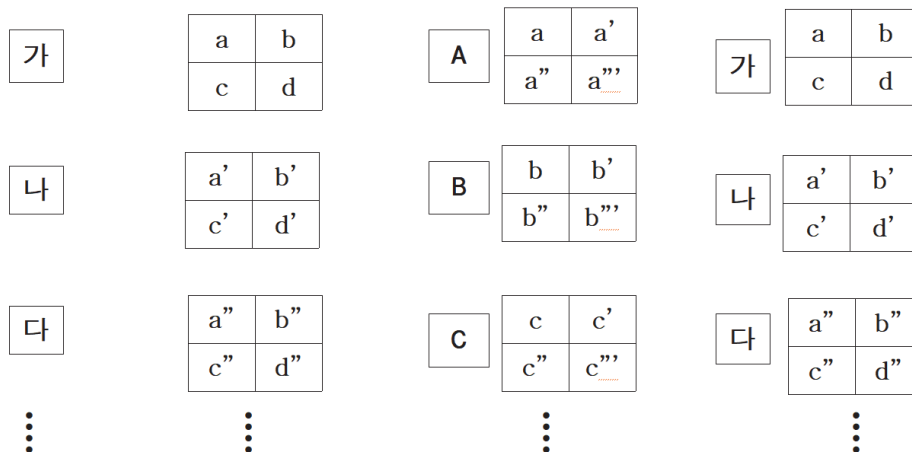
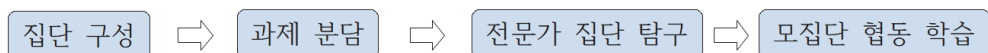
셋째 ‘상호 교수’ 단계에서는 전문가 탐구 활동이 끝난 후 다시 모집단으로 돌아와서 모집단의 다른 동료들에게 자기의 전문적 지식을 전수한다. 다른 동료들은 자기가 탐구하지 않은 영역에 대해서는 전적으로 동료 전문가의 지식에 의존할 수밖에 없으므로, 학생들이 동료의 가르침을 적극적으로 수용할 수 있는 분위기를 조성하는 것이 필요하다.

넷째 ‘발표 및 정리’ 단계에서는 모집단에서 상호 교수가 끝난 후 전체적으로 발표하여 정리한다. 이때 전문가 집단별로 핵심 부분만을 간략하게 발표해도 좋고, 상호 교수를 한 후 모집단에서 학습 내용과 관련하여 특정 활동을 새롭게 만들어 발표해도 좋다. 이미 상호 교수를 통하여 학습이 이루어져 있기 때문에 전체적인 질의응답과 평가의 기회를 통하여 학습 내용을 정리한다.

이상의 절차 및 주요 내용을 그림으로 나타내면 다음과 같다.

학습 과정	핵심 요소	주요 내용
계획(모집단)	문제 확인 문제 해결 방안 확인	<ul style="list-style-type: none"> • 문제(주제) 확인 • 주제 세분화 • 역할 분담 • 주제 해결 방안 탐색
↓		
전문가 탐구 (전문가 집단)	전문가 협의 일반화 상호 교수 준비	<ul style="list-style-type: none"> • 전문가 협의 • 의사 결정(합의) • 상호 교수 학습을 위한 준비(내용, 자료)
↓		
상호 교수 (모집단)	상호 교수 전체 발표 준비	<ul style="list-style-type: none"> • 상호 교수 • 질의 / 응답 • 정리 • 전체 발표 준비
↓		
발표 및 정리 (전체)	전체 발표 정리	<ul style="list-style-type: none"> • 전체 앞에서 발표 • 질의 / 응답 • 정리 • 다음 과제 준비

수어 수업에서 이 방법을 적용할 때에는 고급 수준의 학습자들끼리 심화된 학습 문제에 대해 서로 협의하고 상호 교수할 수 있어야 한다는 점을 유념해야 한다. 전문가 협력 학습 모형의 실행 과정에 대한 이해를 돕기 위해 아래 그림을 제시한다.



위 그림에서 ㉠의 모집단을 구성하는 4명은 각각 a 과제부터 d 과제까지 하나씩 맡고, ㉡의 모집단을 구성하는 4명 역시 a 과제(a')부터 d과제(d')까지 하나씩 맡는다. 과제 분담 후 a 과제를 맡은 사람인 a, a', a'', a'''가 모여서 전문가 집단인 ㉢, ㉣ 등을 이룬다. 예를 들어 ㉢라는 전문가 집단은 병원에서 쓰는 수어 단어를 익히는 집단, ㉣라는 전문가 집단은 학교에서 쓰는 수어 단어를 익히는 집단 등으로 나눌 수 있다. 이렇게 각 집단에 소속된 구성원들이 학습할 단어를 열심히 찾아 익힌 후 각자가 원래 소속되었던 모집단 ㉠, ㉡로 돌아온다. 병원에서 사용하는 수어 단어를 많이 알게 된 모듬원은 나머지 모듬원에게 자신이 알게 된 것을 가르치고 학교에서 사용하는 수어 단어를 많이 알게 된 모듬원은 나머지 모듬원에게 자신이 알게 된 것을 가르친다.

이 수업 모형은 전문가 집단의 모임에서 심화된 내용을 접할 수 있어야 학습 효과를 높일 수 있기 때문에 어느 정도 수어 능력이 뛰어난 학습자에게 적용할 수 있을 것이다. 예를 들어 ㉢ 집단에는 손의 모양(수형)에 따른 최소대립쌍을 찾게 하고 ㉣ 집단에는 손의 위치(수위)에 따른 최소대립쌍을 찾게 하여 여러 수어 단어를 자연스럽게 익히게 할 때 활용될 수 있을 것이다.

다른 예로는 특정한 손의 모양(수형)이 들어간 단어들을 찾아내는 활동을 할 때도 이 방법을 사용할 수 있다. 각 전문가 집단별로, 사람을 나타내는 손의 모양 중 특정한 손 모양을 배분해 주고 나서 해당 모양이 들어간 여러 단어를 찾게 한 후, 소속 집단에 돌아가서 각 전문가 집단에서 찾은 단어에 특정한 손의 모양이 어떻게 쓰였는지 그리고 특정한 손 모양이 쓰인 단어에는 어떤 것들이 있는지를 서로 학습하게 할 수 있다. 또한 농사회에서 사용되고 있는 수어이름(얼굴이름)을 조사하는 활동과도 연결해 볼 수 있다. 각 전문가 집단별로 남성의 수어이름, 여성의 수어이름 등을 조사하게 한 후 소속 집단에 돌아가서 각자가 조사한 수어이름을 공유하고 수어이름에 대해 이해하고 나서 수어이름이 없는 모듬원에게 수어이름을 지어 주는 활동을 할 수 있다. 농사회의 일원이라면 누구나 수어이름을 갖고 있는데 수어이름을 이해하고 수어이름을 지어 보는 활동을 통해 농사회를 이해하는 데에 이 수업 방법을 활용할 수 있을 것이다.

2.1.3. 역할놀이 모형

역할놀이 모형은 학습자가 문제를 해결하기 위해 직접 연기를 해 보고, 다른 연기자의 행동과 관찰자의 분석 내용을 중심으로 문제 해결 능력, 의사소통 능력을 길러주는 교수·학습

방법이다. 이 모형의 일반적인 수업 절차는 ‘준비하기 → 실연하기 → 토의·평가하기 → 재실연 및 반성하기’의 과정을 거치게 된다. 이 수업 모형은 다른 수업 모형과 통합하여 사용할 수 있고 여러 수업 장면에서 짧은 시간에 활용할 수 있다. 그러나 역할놀이를 통해 도달할 목표를 학습자가 정확히 인지하지 않으면 활동으로만 끝날 수 있으니 주의해야 한다.

이 교수법을 적용할 때에 염두에 두어야 할 원리는 다음과 같다.

첫째, 학생의 자발적인 참여가 전제되어야 한다.

둘째, 자유로운 수업 분위기가 조성되어야 한다.

셋째, 교사는 수업의 조력자 역할을 해야 한다.

이 교수법은 여러 단계를 제시하는 경우도 있지만 여기서는 4단계로 설정한 것을 상세화하여 설명하면 다음과 같다.

첫째, ‘준비하기’는 학습자의 관심을 집중시키는 단계로, 문제를 학습자에게 소개하거나 학습자 스스로 찾아내어 이 문제를 역할놀이로 나타낼 필요가 있는지를 미리 살펴보는 단계이다. 수업 장면에서 문제를 선정하여 개인 실연, 모둠별 실연, 전체 실연 중에서 실연 방법을 선택하고, 그에 따라 실연자를 선정한다. 학습자와 교사가 여러 가지 배역과 관련하여 어떤 인물이 필요하고 각각의 성격은 어떠해야 하는지 살펴보고, 그에 적합한 배역을 결정한다. 이때 학습자의 선택을 고려하여 실연자를 선정하되 교사는 어느 정도 상황을 통제할 필요가 있다.

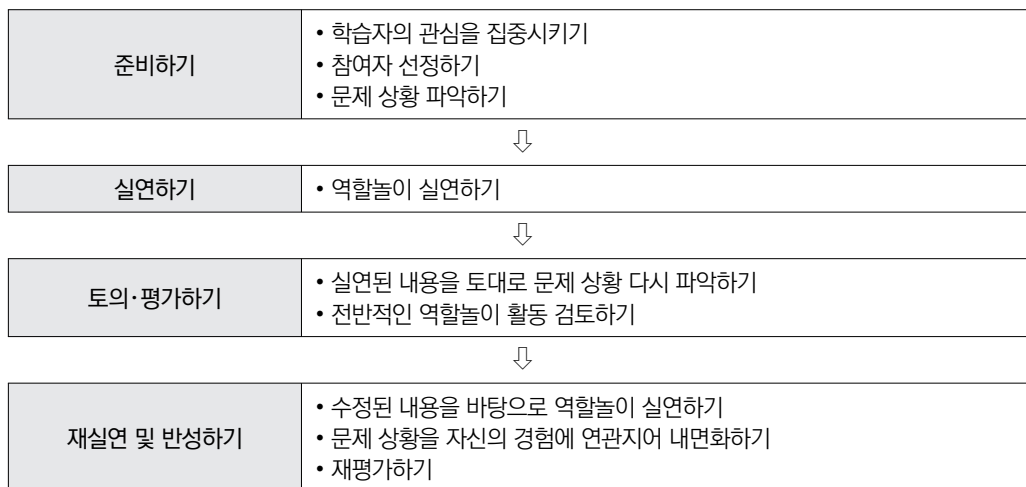
둘째, ‘실연하기’는 실연을 하는 단계로, 역할을 맡은 실연자들이 주어진 상황에서 자연스럽게 서로에게 반응한다. 이때 교사나 관찰자는 실연자들이 배우처럼 연기를 잘할 것을 기대하지 말고, 그 역할을 통해 나타내는 것이 무엇인지에 초점을 맞춰 관찰해야 한다. 만약 실연자가 주어진 내용을 잘 이해하지 못하여 제대로 실연을 못했을 경우, 후속 단계를 거쳐 재실연을 할 필요가 있으므로 면밀히 관찰해야 한다.

셋째 ‘토의·평가하기’는 실연된 내용에 대해 자유롭게 토의를 진행하는 단계로, 토의의 관점은 실연자의 자연스런 연기가 아니라 문제해결에 얼마나 접근하였는지에 대한 것으로 설정해야 한다. 이 과정을 통해 역할놀이를 마칠 수도 있고 문제가 해결되지 않았을 경우 다음 단계인 재실연으로 이어질 수도 있다.

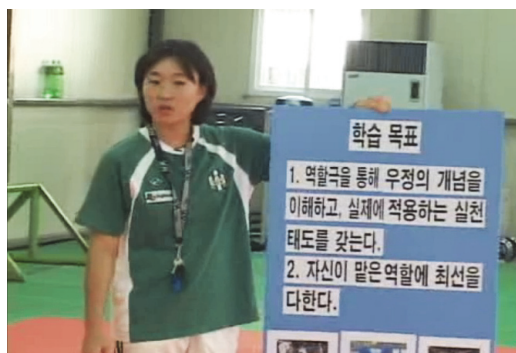
넷째 ‘재실연 및 반성하기’ 단계에서는 학습자의 필요에 따라 재실연을 하지 않을 수도 있고, 여러 번 할 수도 있다. 학습자와 교사는 역할에 대해 새로운 해석을 교환하고 더 나은 방향으로 문제를 해결할 수 있도록 노력해야 한다. 여기서의 반성은 실연자와 관찰자 모두에게

해당하는 것이고 실연·관찰 내용 및 태도까지 포함해야 한다.

이상의 절차 및 주요 내용을 그림으로 나타내면 다음과 같다.



이 모형은 학습자에게 다른 사람의 역할을 수행하게 함으로써 수업 목표에 도달하고자 하는 여러 수업에서 많이 활용되고 있다. 아래의 왼쪽 사진은 체육과 수업에서 교사가 학습 목표를 제시하는 장면인데 역할극을 통해 우정의 개념을 이해하고 적용하는 수업을 한다고 알리고 있다. 오른쪽 사진은 운동 경기 중 우정을 발휘해야 함을 알게 하는 역할극 장면으로, 학생들이 직접 축구 선수 역할과 스포츠 담당 기자 역할을 수행하고 있다.³



3 이하의 여러 수업 동영상 장면은 한국교육과정평가원에서 운영하는 교수학습개발센터(www.classroom.re.kr) 사이트에서 발췌하였다.

이 모형은 수어 수업 시간에 배운 내용을 학습자가 배역을 맡아서 실연을 하고 동료 학생들의 토의와 평가 후 필요에 따라 재실연을 하며 수어 관련 능력을 키우는 데 유용하게 활용할 수 있다. 또한 농인 역할을 맡아 실연함으로써 농문화나 농사회를 이해하는 데도 적극적으로 활용할 수 있다. 예를 들어 국립국어원에서 2018년에 발간한 『농인의 모어 교육을 위한 교재 한국 수어』의 2단원 (1) 소단원인 ‘공감적 대화’에는 농인 아내, 청인 남편이 살아가는 이야기가 나온다. 이를 수업에 활용할 때 학습자에게 각각 아내와 남편 역할을 맡게 해서 수어 표현을 익히게 하면서 이와 더불어 공감적 대화가 중요하다는 태도 측면을 강조할 수 있다.

2.1.4. 정보통신기술(ICT) 활용 학습

정보통신기술(ICT)은 정보기술(Information Technology)과 통신기술(Communication Technology)의 합성어로 정보통신기술(ICT) 활용 학습은 정보 기기의 하드웨어 및 이들 기기의 운영 및 정보 관리에 필요한 소프트웨어 기술을 교수·학습에 활용하여 교사와 학생, 학생과 학생 간에 효율적이고 활발한 정보소통을 유도하는 학습 방법이다. 정보통신기술(ICT) 활용 학습은 정보통신 매체를 사용하기 때문에 수업 계획의 치밀함이 요구된다. 교사는 먼저 학습주제와 학습목표, 교실환경에 따라 수업활동의 유형을 정하고, ‘과제 선정 → 과제 해결 방법 탐색 → 탐색 결과 발표 및 공유 → 평가’의 과정으로 학습활동을 조직한다.

이 교수법을 적용할 때에 염두에 두어야 할 원리는 다음과 같다.

첫째, 정보통신기술(ICT)을 활용하고자 할 때, 먼저 수업의 거시적 목표를 염두에 두고 수업을 설계해야 한다. 다시 말해, 수업의 목표를 이루기 위해 정보통신기술(ICT)이 유용한 곳에 정보통신기술(ICT)을 활용하는 수업 설계가 필요하고 학생 수준도 고려해야 한다.

둘째, 정보통신기술을 수업에 적용하기 위해서는 그에 적합한 환경이 구비되어야 한다.

셋째, 온라인과 오프라인의 활용 원리를 고려해야 한다. 다시 말해, 물리적인 상황과 과제의 성격에 따라 온라인과 오프라인을 적절히 활용할 수 있도록 해야 한다.

이 교수법의 수업 절차를 상세화하여 설명하면 다음과 같다.

첫째, ‘정보통신기술(ICT) 활용 수업환경 구성’ 단계에서 정보통신기술(ICT) 활용 교육을 위한 학습 환경, 다시 말해 학생 1인당 컴퓨터 한 대 환경, 모둠당 컴퓨터 한두 대 환경, 교사용 컴퓨터 한 대 환경 중에서 수업 목표에 따라 적절한 환경을 미리 준비해야 한다. 또한 인터

넷을 활용할 때에는 네트워크에 문제가 발생하여 수업 진행이 불가능할 경우를 대비한 대안 활동을 준비해야 한다.

둘째, ‘학습 활동 유형 선정’ 단계에서는 수업 방법, 교실 환경 등의 여건을 고려하여 정보통신기술(ICT) 활용 수업의 활동 유형을 결정한다. 일반적으로 정보통신기술을 활용한 수업의 형태는 크게 여덟 가지(정보 탐색하기, 정보 분석하기, 정보 안내하기, 웹 토론하기, 협력 연구하기, 전문가와 교류하기, 웹 펜팔하기, 정보 만들기)가 있는데, 실제 수업에서 각 활동 유형 중 한 가지 이상의 유형을 혼합해 적용할 수 있다.

셋째, ‘과제 선정’ 단계에서는 정보통신기술(ICT)을 활용하여 수업할 때 효과적인 교육 내용을 선정하고 수업목표로 구체화해야 한다. 예를 들어, ‘컴퓨터를 이용하여 자신의 생각을 글로 쓴다.’, ‘전달 효과를 고려하여 자신의 글을 컴퓨터로 편집한다.’처럼 구체적인 목표를 세워야 한다.

넷째, ‘과제 해결 방법 탐색’ 단계에서는 제시된 문제를 해결하는 방법을 탐색한다. 이때 혼자서 해결할 수도 있지만 현재의 교실 상황에서는 모둠을 구성하고 협력하여 탐색하는 것이 대체로 유용하다. 교사는 상황에 맞게 모둠을 구성해 주고 학생들이 문제를 해결할 수 있도록 물리적 환경을 제공해야 한다. 한편, 학생들은 온라인 또는 오프라인을 넘나들면서 문제를 해결하게 되는데, 문제를 해결하는 방법은 과제의 성격이나 상황에 따라 온라인과 오프라인을 적절히 활용할 수 있도록 해야 한다.

다섯째, ‘탐색 결과 발표 및 공유’ 단계에서는 과제 해결을 위한 정보 탐색 및 해결 과정을 거치고 나서 인터넷이나 오프라인을 통하여 그 과정과 결과를 서로 공유할 수 있도록 한다. 정보통신기술(ICT) 활용 수업을 통해 달성한 학습목표를 인지시키고 프레젠테이션 등 자료 작성 및 분석용 정보통신기술(ICT)을 활용하여 학습한 내용을 체계적으로 정리하도록 한다.

여섯째, ‘평가’에서는 학생들의 결과물뿐만 아니라 학생들이 그 결과물을 완성하기까지의 과정도 함께 평가할 수 있도록 평가 내용을 구성해야 한다. 그러기 위해서는 실제로 학습 과정에서 학생들이 자신의 학습 정도를 스스로 점검해 보고 자신의 학습 과정을 되돌아보고 수정할 수 있도록 해 주어야 한다.

이상의 절차 및 주요 내용을 그림으로 나타내면 다음과 같다.

학습 과정	주요 내용
정보통신기술(ICT) 활용 수업환경 구성	수업목표에 따른 적절한 환경 준비(1인 한 컴퓨터 환경, 1모둠 한두 컴퓨터 환경, 교사용 컴퓨터 한 대 환경)
↓	
학습활동 유형 선정	수업 방법, 교실 환경 등의 여건을 고려하여 정보통신기술(ICT) 활용 수업 유형 (정보탐색 및 분석, 웹 토론, 전문가 교류, 정보 만들기 등) 선정
↓	
과제 선정	교육 내용 선정, 수업 목표로 구체화
↓	
과제 해결방법 탐색	과제 해결에 필요한 수단, 방법에 관한 토의
↓	
탐색 결과 발표 및 공유	과제 해결 과정과 결과 공유
↓	
평가	해당 교과목과 관련된 학업성취도 달성 여부 평가

이 모형은 인터넷상에서 수어로 의사소통하는 여러 장면 시청, 농문화나 농사회에 대한 각종 자료 탐색 등 여러 학습 활동 유형을 선정하고 이를 온라인 및 오프라인을 통해 실시하고 평가하는 활동을 하는 데 매우 유용하게 활용할 수 있다. 구체적으로 수어 수업 시 정보통신 기술을 활용하는 활동의 예로는, 농인들이 많이 이용하는 영상전화를 활용하여 농사회 구성원과 인터뷰하기, 친구에게 영상으로 편지 쓰기(촬영하기), 한국농아방송(DBN)에서 농사회의 최근 이슈 조사하기, 최근 농사회의 이슈에 대한 자신의 의견을 동영상으로 찍어 소셜 네트워크 서비스(SNS)에 올리기 등을 들 수 있다. 최근 페이스북이나 유튜브를 보면 농인들이 자신의 의견을 올릴 때 한글보다 수어를 선호하기 때문에 다양한 영상 자료 등을 이 수업 모형 적용 시 활용할 수 있을 것이다.

2.1.5. 설명-연습-산출(PPP: Presentation-Practice-Production) 모형

한국어 교육에서 수업의 구조를 ‘도입(Warm-up)’, ‘설명(Presentation)’, ‘연습(Practice)’, ‘산출/사용(Production/Use)’, ‘마무리(Follow up)’로 나눌 때, ‘설명’, ‘연습’, ‘산출’의 3단계에 주안점을 두어 피피피(PPP) 모형이라고 한다. 한편, 언어 교육에서 실생활에서 접할 가능성이 높은 과제(task)를 중심으로 교육을 실행하여 수업이 일어나는 교실을 실생활을 위한 연습의 장으로 만드는 것과 관련된 교수법을 ‘과제 중심 교수법(Task-Based Language

Teaching)’이라고 한다. 이와 관련하여 김정숙(1998: 116~117)에서는 외국어로서의 한국어 교육이 지향해야 할 방향과 교육 원리를 제시하고 교육 모형을 제안한 바 있다. 즉 한국어 교육이 사용법이 아닌 실제 사용 중심, 즉 과제 수행 중심으로 실시되어야 하며 학습의 주체인 학습자를 중심으로 교육 내용이 결정되고 교육 방법이나 절차가 설계되어야 한다고 밝힌 바 있다. 또한 김정숙(2003: 133)에서는 통합 교육을 목표로 한 한국어 교수요목을 설계할 때에는 과제를 교수요목 설계의 기준으로 삼되, 필수적인 형태 요소만을 약하게 다루는 원형의 과제 중심 교수요목이 아닌, ‘형태를 고려한, 과제 중심 교수요목’을 설계하는 것이 필요하다고 강조하였다.

이 교수법을 적용할 때에 염두에 두어야 할 것은 여러 표현들을 한꺼번에 설명하고 연습을 시키는 것보다는 한 가지를 설명하고 바로 이어서 연습을 하는 것이 훨씬 효과적이라는 것이다. 따라서 수업의 5단계는 순서대로 진행되는 것이 아니라 해당 단원에서 교육해야 할 어휘 범주와 문법 항목의 수만큼 ‘도입-설명-연습’이 순환되는 구조로 이루어지는 것이 적절하다.

강현화 외(2016: 16~22)에서는 피피피(PPP) 모형의 최종 목표는 산출(Production)이며, 이 모형은 의사소통 활동을 하는 데 필요한 어휘나 표현을 먼저 설명하고 연습하여 산출 단계의 의사소통을 원활하게 하는 모형이라고 하면서 각 단계에 대해 다음과 같이 설명하고 있다.

첫째, ‘도입’ 단계는 학습 목표를 학생들에게 제시함으로써 학습 동기를 부여하며 학습자들을 준비시키는 단계이다. 도입 단계에서는 학생들과 자연스러운 대화를 해 나가면서 해당 목표로 유도하는 것이 좋는데, 이 단계는 단원 전체의 교육 목표를 도입하는 것과 어휘나 문법 등과 같은 세부 교육 항목을 도입하는 것으로 구분된다.

둘째, ‘설명’ 단계는 학생들이 도입 단계를 통해 유추한 목표 어휘나 문법의 의미를 확인시키고 정확한 의미와 사용법을 설명하여 목표 한국어 표현에 대한 학습자의 이해를 돕는 단계이다. 어휘나 문법을 설명할 때는 교사가 일방적으로 설명하기보다는 학습자들의 발견 학습을 유도하는 것이 좋다. 이를 위해서 학습자들의 기존 지식을 활용하거나 한국어 예를 제시하고, 학생들에게 규칙성을 발견하도록 유도하는 방법을 활용한다.

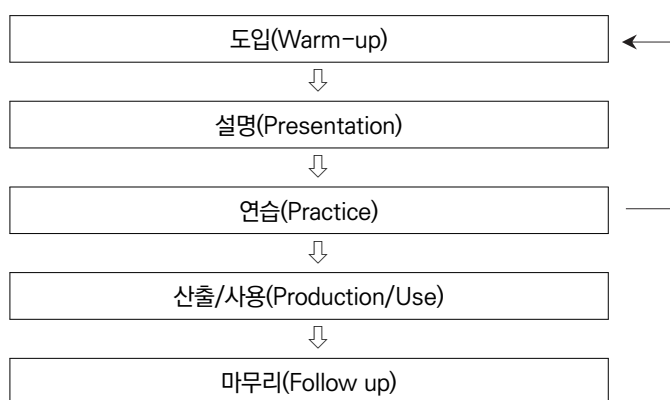
셋째, ‘연습’ 단계는 설명 단계를 통해 학습자가 이해한 의미나 규칙을 반복 연습을 통해 내재화하는 단계이다. 연습의 첫 단계는 발화에 대한 두려움을 없애고 형태적인 규칙을 자동적으로 적용할 수 있는 단계까지 연습을 반복한다. 이러한 기계적인 반복 연습을 통해 발화의 정확성과 유창성을 높일 수 있다. 그리고 기계적인 연습 이후에는 특정 형태에 초점을 맞

추지만 학습자 자신이 표현하고 싶은 것을 묻고 대답할 수 있는 유의적 연습(structured but meaningful practice)이 실시되어야 한다.

넷째, ‘산출/사용’ 단계는 앞의 도입, 설명, 연습 단계를 통해 학습한 어휘, 문법, 발음 항목 등을 모두 활용하여 실제로 의사소통 활동을 하는 단계, 즉 과제(task)를 수행하는 단계이다. 학습한 내용을 의사소통 단계에서 적절히 활용하기 위해서는 학습한 내용을 자연스럽게 사용할 수 있도록 과제를 구성하는 것이 좋다. 과제는 크게 ‘실제적 과제’(real-world task)와 ‘교육적 과제’(pedagogic task)로 나뉘는데, 실제적 과제는 현실 세계에서 일어날 수 있는 의사소통 관련 과제를 말하며, 교육적 과제는 현실에서는 존재하지 않을 수 있으나 교육적 목적으로 교실에서 학생들에게 수행하게끔 제시하는 과제를 말한다. 교육적 과제보다는 실제적 과제를 제시하는 것이 학습자들의 학습 동기를 유발하여 흥미도와 참여도를 높일 수 있고 실생활 의사소통 능력을 높일 수 있다.

다섯째, ‘마무리’ 단계에서는 앞에서 학습한 내용을 정리하고 학습자들의 학습 활동에 대해 평가하고 격려하는 단계이다. 이때 교사가 일방적으로 교육 내용을 정리해 제시하기보다는 과제 수행 단계에서 학습자들이 생성한 문장이나 표현을 활용해 학습한 내용을 정리하는 것이 좋다.

이상의 절차는 순환적 구조를 이루고 있으며 이를 그림으로 나타내면 다음과 같다.



수어 수업 시간에 이 모형을 적용할 때는 특정 어휘나 문법 요소, 특정 상황에 따른 수어 대화 등을 학습 내용으로 선정하여 설명과 연습의 과정을 반복적으로 수행하는 순환 구조를 적극적으로 활용하는 것이 중요하다. 또한 실제적 과제를 많이 부과하여 학생들이 흥미롭게

수업 내용을 배우고 적절하게 산출할 수 있도록 유도하는 것도 매우 중요하다.

2.1.6. 문법번역식 교수법(Grammar Translation Method)⁴

문법번역식 교수법은 문법 학습에 초점을 두고 서로 다른 언어를 상호 번역하는 연습을 주로 하는 교수법으로 문법 규칙의 자세한 분석을 통해 정확한 문법을 학습하는 데 주안점을 두고 있다. 이 교수법은 문법 규칙의 자세한 분석을 통해 정확한 문법을 학습하는 것이 목표이므로 주로 읽기·쓰기에 초점을 두는 수업 활동이다. 이 교수법은 ‘제시 → 내용 이해하기 → 어휘 연습 → 문법 학습 → 마무리’의 과정을 거치게 된다.

이 교수법을 적용할 때에 염두에 두어야 할 원리는 다음과 같다.

첫째, 수업은 주로 모국어로 진행된다.

둘째, 많은 어휘가 맥락 없이 고립된 형태로 지도된다.

셋째, 복잡한 문법을 길고 자세하게 설명한다.

넷째, 문법은 단어를 조합하는 규칙을 제공한다. 그리고 수업은 단어의 형식이나 굴절에 초점을 둔다.

다섯째, 초기부터 어려운 고전의 글을 읽기 시작한다.

여섯째, 교재로 사용되는 글의 내용에는 거의 관심을 두지 않으며 그 내용은 단순히 문법적인 분석의 연구 자료로 다뤄진다.

일곱째, 가끔 사용되는 유일한 연습은 서로 아무런 관계가 없는 목표어로 된 개별 문장들을 모국어로 번역하는 작업이다.

여덟째, 발음에는 거의 또는 전혀 관심을 두지 않는다.

이 교수법의 수업 절차는 ‘제시 → 내용 이해하기 → 어휘 연습 → 문법 학습 → 마무리’로 이루어지는데, 각 단계를 효율적으로 진행하기 위해 학습 초기부터 어휘와 문법 설명 위주의 읽기와 쓰기를 중심으로 학습이 이루어지므로 어휘, 문법과 관련된 학습자의 지식을 점검할 필요가 있다. 각 수업 절차를 좀 더 상세화해서 설명하면 다음과 같다.

첫째 ‘제시’ 단계에서는 교사가 수업 자료를 제시하며 어려운 어휘나 표현 등을 학습자들이 이해하기 쉽게 설명해 준다. 학습자들은 이를 번역하고 교사는 번역이 끝난 후 모국어로

4 이하에서 제시한 ‘문법번역식 교수법’, ‘공동체 언어 학습법’, ‘침묵식 교수법’, ‘의사소통식 교수법’, ‘과제 중심 교수법’은 김재욱 외(2010)에 있는 내용을 요약하고 정리한 것이다.

질문이 있는지 묻고 질문에 모국어로 보충 설명을 하도록 한다.

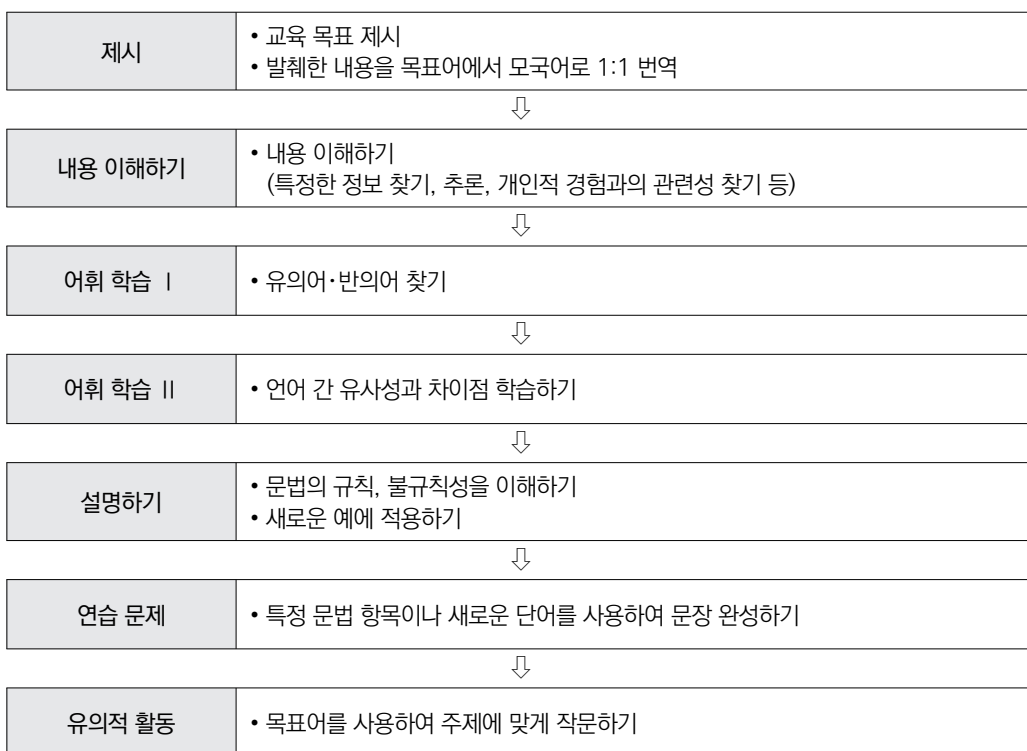
둘째 ‘내용 이해하기’ 단계에서는 교사와 학습자가 자료를 함께 읽고 내용을 이해하도록 한다. 두 번째 자료부터는 학습자들이 각기 문제를 풀게 하며 문제 풀이 과정에서 모르는 어휘가 나왔을 경우 교사는 학습자들에게 단어의 뜻을 알려 주고 답을 함께 맞히도록 한다.

셋째 ‘어휘 연습’ 단계에서는 학습자가 어휘의 의미를 모를 경우 읽기 본문 뒤에 있는 어휘 목록을 보고 그 뜻을 질문하면 교사는 그 의미를 알려 주도록 한다. 또 연습 활동으로 학습한 어휘의 반의어, 유의어를 주고 본문에서 이에 해당하는 어휘를 찾도록 한다.

넷째 ‘문법 학습’ 단계에서는 교사가 자료에 나온 문법 규칙을 설명하고 예문을 들어 학습자가 이해하기 쉽도록 한다. 또한 학습 문법 내용에 대한 연습 문제를 풀고 학습자가 그 의미를 파악하도록 한다.

다섯째 ‘마무리’ 단계에서는 교사가 학습한 어휘 목록에 나온 어휘 중 일부를 선택해 모국어의 의미를 암기하게 하고, 이 단어를 사용해 문장을 만들어 오는 과제를 부여하도록 한다.

이상의 절차 및 주요 내용을 그림으로 나타내면 다음과 같다.



수어 수업에서 이 방법을 활용할 때에는 어휘나 문법 요소 등을 학습 내용으로 선정한 후 어휘의 구성 원리, 문법의 구성 원리, 문장의 구성 원리 등을 교사가 충분히 설명한 후 문법 규칙에 맞게 단어, 문장 등을 배합하는 연습을 수행하도록 한다. 이때 학습해야 할 어휘들을 목록화하여 학습자에게 제시하며, 유의어·반의어도 함께 학습하도록 한다. 이 방법을 사용할 때에 교사는 체계적이고 상세하게 문법 규칙을 가르치며, 수어 구사 연습을 통해 심화 학습이 이루어지도록 한다. 분류사를 익히거나 공간 활용을 통해 내용을 전달하는 수어 표현 등을 다룰 때 이 방법이 유용하게 활용될 수 있을 것이다.

한편 이 교수법은 학습자의 수준을 고려하지 않고 학습 초기부터 상당한 양의 어휘와 상세한 문법 설명이 필요하고 전적으로 학습자의 모어에 의존하여 수업을 하게 되는 점이 단점으로 지적되어 최근에는 교육 현장에서 비판을 많이 받고 있으며 잘 쓰이지 않고 있다. 기존에 우리나라에서 행해진 수어 수업의 경우, 수어가 아닌 학습자의 모어인 한국어로 수업이 진행되거나 많은 어휘들이 맥락 없이 고립된 형태로 지도가 되는 점 등이 비판을 받을 때, 이 교수법의 영향이라고 지적되기도 했다. 이런 비판 속에서도 이 교수법을 활용하고자 할 때는 이 교수법에만 의존하지 말고 수업의 목표, 학습자의 수준이나 상황 등에 따라 다른 방법들과 절충하여 쓸 수 있다.

이 교수법을 수어 교육에 적용할 때 유의할 사항을 덧붙이자면, 이 교수법이 한국어와 한국수어 간 유사성과 차이점을 학습할 때 유용하게 쓰일 수는 있으나 ‘수어 학습을 위한 교육’과 ‘수어통역을 위한 교육’은 명확히 구분되어야 한다는 것이다. 허일(2004: 19)의 지적에 따르면, 한국에서 수어 교육은 수어 통역 교육, 정확하게 표현하면 한국어를 한글식 수어로 음역(transliterating)하는 교육으로 진행되었다는 점에서 한계가 있으며 미국과 유럽 선진국에서는 수어 학습과 음역, 번역, 통역이 철저히 별도의 교육과정으로 진행된다는 점을 지적하였다. 이런 견해에 따르면 수어 자체를 가르칠 때와 수어 통역을 가르칠 때를 적절히 구분하여 특정 상황에서 적절하다고 생각할 때 문법번역식 교수법을 사용할 수 있을 것이다. 또한 이 교수법을 쓴다면, 수어 학습에서 문법 지식을 가르치는 것과 의사소통 기능을 가르치는 데에 균형을 이루는 것이 중요하다는 점을 간과하면 안 된다.

2.1.7. 공동체 언어 학습법(Community Language Learning)

공동체 언어 학습법은 상담학습(Counseling-Learning)이라고도 불리는데, 이는 심리적

학습 방법을 언어 교수에 도입한 것이다. 수업 내에서 교사와 학습자들의 역할을 조정함으로써 학습자들은 자신들이 표현하고 싶은 내용들을 자유롭게 이끌어 내고 교사는 카운슬러(counselor) 역할을 함으로써 상담 원리를 교육현장에 응용한 것이다. 이 교수법은 학습자들의 관심 사항에 따라 진행되는데, 학습자가 의사소통적 의도에 맞게 목표어로 해당 내용을 적절하게 변형을 하면 교사는 구체적인 설명과 분석을 위하여 세부적인 문법 요점이나 어휘 패턴 등을 따로 설명하기도 한다. 이 교수법을 적용할 때에 염두에 두어야 할 원리는 다음과 같다.

첫째, 학습자 각각의 감정을 존중한다.

둘째, 작은 집단을 만들어 원으로 둘러앉아 의사소통을 중심으로 학습한다.

셋째, 분위기가 학습 내용보다 중요하고 학습자 간의 상호활동을 강조한다.

넷째, 교사는 카운슬러(counselor)이거나 학습효과 촉진자의 역할을 한다.

다섯째, 교사는 목표언어와 학습자의 모국어를 모두 할 수 있는 능력을 갖고 있어야 하며 초기 단계에서는 통역을 통해 학습을 이끌어 나가야 한다.

이 교수법의 수업 절차는 ‘자료 축적 → 분석 단계 → 동화 단계 → 평가 단계’로 이루어지는데, 각 단계를 효율적으로 진행하기 위해 학습자의 수준을 파악하고 수업 중에 다룬 내용을 다시 되새겨 보는 시간을 갖는 후속 활동도 필요하다. 각 수업 절차를 좀 더 상세화해서 설명하면 다음과 같다.

첫째 ‘자료 축적’에서는 학습자들이 녹화기나 녹음기 등을 가운데 둔 채 동그렇게 앉고 교사는 학습자들에게 친근감을 표현하면서 학습자들 중 한 명 뒤에 선다. 편안한 분위기를 조성한 후 교사는 학습자들이 자유롭게 자신의 의견을 개진할 수 있도록 자유로운 분위기 속에서 서로 이야기하는 내용에 흥미를 가지고 접근할 수 있도록 돕는다. 이후 교사는 학습자들이 발화를 쉽게 반복할 수 있도록 문장을 구나 단어로 제공하고 다른 학습자들이 그것을 반복하게 한다. 학습자들이 유창하게 전체 문장을 말할 수 있는 단계가 되면 수업 내용을 녹음하거나 녹화하도록 한다.

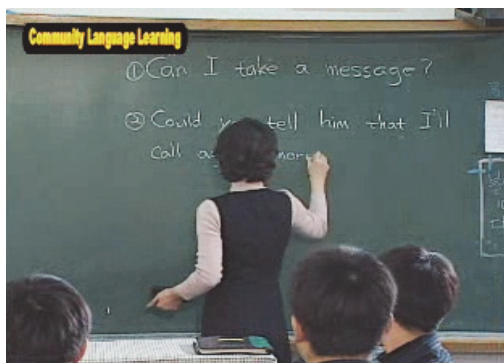
둘째 ‘분석 단계’에서는 녹음이나 녹화가 완료된 대화를 다시 들어본 후 학습자들은 새로운 목표어와 교사가 문자 그대로 번역한 내용을 대조해 본다. 교사는 학습자들이 배운 내용들 중에서 더 연습해 보고 싶은 부분을 물어본 후 연습이 더 필요한 학습자 뒤에서 학습자가 학습 내용을 파악할 수 있도록 반복하게 한다. 그리고 교사는 칠판이나 차트 위에 필기를

하고 학습자는 발화 자료를 여러 번 반복해서 학습한다. 교사의 필기가 다 끝난 후 교사는 학습자들에게 검토할 시간을 주고 필기한 부분의 일부를 가리키며 학습자들에게 그것의 의미와 기능을 추측하며 학습 내용을 확인하도록 한다.

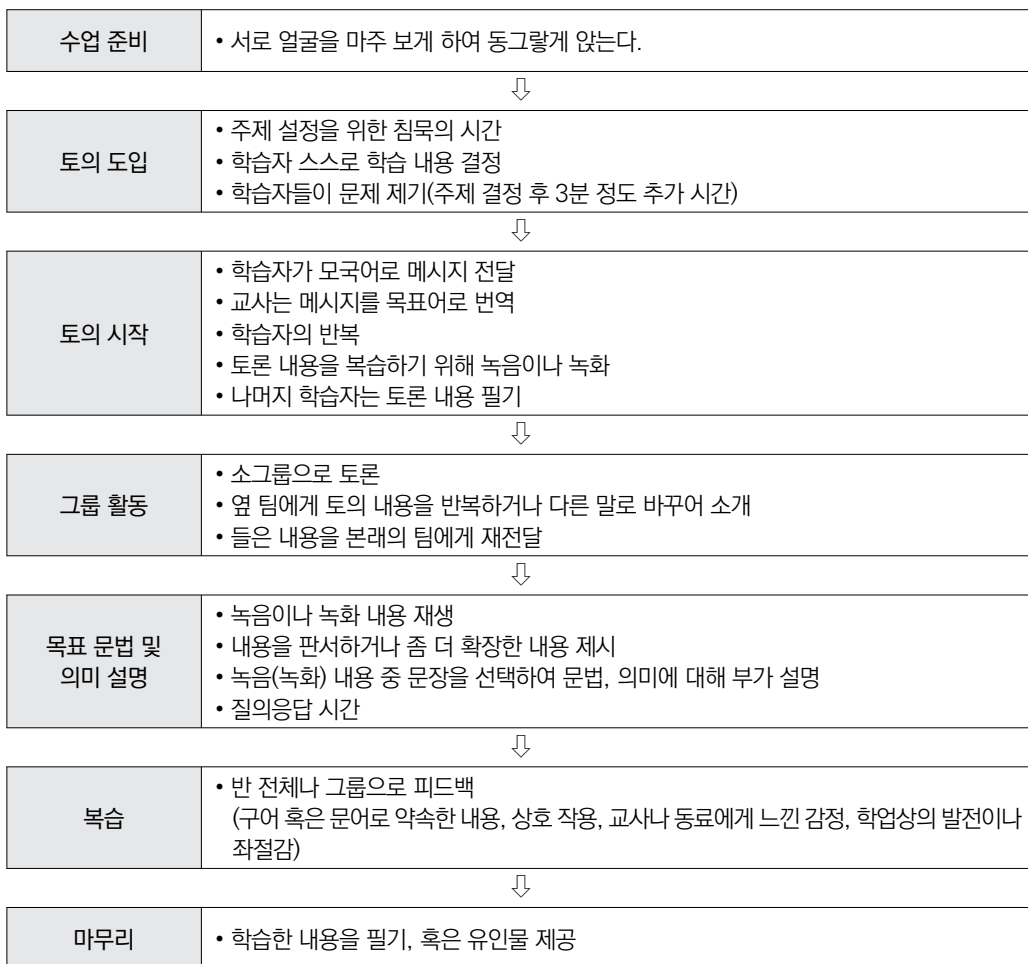
셋째 ‘동화 단계’에서는 학습자들이 원문의 의미를 이해하고 그것이 어떻게 결합되었는지를 확인한 후 그 내용이 장기 기억 속에 정착될 수 있게 해야 한다. 이것을 달성하기 위해 새로운 자료를 연구하고 어휘를 게임의 형식으로 제공하여 다양성을 추구하도록 한다.

넷째 ‘평가 단계’에서는 학습자들이 수업 중에 적절하게 반응했는지를 검토하고 비방어적인 반응을 보였는지 되돌아보게 한다. 학습의 내용을 복습할 뿐만 아니라 자신의 태도와 행동을 살펴보고 새로운 차이점을 배워 수정하도록 유도한다.

이상의 단계에 따른 수업 장면을 몇 가지 제시하면 다음과 같다. 아래 제시한 왼쪽 사진은 영어 교육의 한 장면으로 공동체 언어 학습법 중 자료 축적 단계에 해당된다. 교사가 직접 학습자 가까이에서 가서 학습자가 말하고자 하는 바를 모국어인 한국어로 말하게 한 다음 그 모국어로 대응되는 내용을 목표어인 영어로 알려준다. 그리고 목표어(영어)를 유창하게 말할 수 있을 때까지 연습하게 한 후 어느 정도 수준이 되었을 때 녹음을 한다. 이를 수어 수업에 적용하면, 수어 수업에서는 녹음 대신 스마트폰 등을 이용하여 학습자의 수어 표현이 어느 정도 수준에 이르렀을 때 교사가 해당 장면을 영상으로 찍어 자료를 축적하는 단계를 밟을 수 있다. 한편 오른쪽 사진은 전체 수업을 마친 후 지금까지 학습한 목표어(영어)를 칠판에 적으며 학습 내용을 정리하는 장면이다. 수어 수업에서는 활자화해서 나타낼 수가 없으므로 교사가 영상으로 찍은 수어 장면을 정확한 수어 표현으로 구사하여 학습자에게 보여 줌으로써 정확한 수어 표현이 어떤 것인지를 학습자가 깨우치도록 할 수 있을 것이다.



아래 내용은 모국어와 목표어를 구사하여 목표어에 대해 학습하는 일반적인 수업의 절차 및 주요 내용을 그림으로 나타낸 것이다. 수어 수업에서는 녹음 대신 녹화로 대체할 수 있다.



수어 수업에서 이 방법을 활용할 때에는 학습자들 스스로 토의 주제 및 학습 내용을 선택한 후 학습자들이 메시지를 전달하도록 한다. 이후 교사는 학습자가 정한 주제 및 학습 내용을 수어로 표현하거나 반복하도록 한 후 녹화를 통해 이를 익히게 한다. 그리고 소그룹 활동을 통해 학습자들이 학습 내용을 수어로 바꾸어 표현하게 하고 녹화를 통해 바꾸어 표현한 내용을 익히도록 한다. 이후 교사는 제대로 구사하는 수어 표현을 학습자에게 실연해 줌으로써 학습한 내용을 확인할 수 있고 확장된 표현을 제시하여 학습자들이 수어 문법이나 단어의

의미를 익히도록 돕는다. 이후 반 전체에서 학습한 표현에 대해 상호 작용이 이루어지도록 하는 것이 중요하다.

2.1.8. 침묵식 교수법 (The Silent Way)

침묵식 교수법은 학습 내용이나 교사의 능력보다는 스스로 알아가는 학습자의 능력 발휘에 중점을 두어 학습자 ‘스스로 자각(self-awareness)’하여 ‘스스로 수정(self-correction)’하게 하는 교수법이다. 이 교수법에서 교사는 거의 침묵하며, 도표와 색깔 있는 막대기를 보조자료로 사용하여 학습자로 하여금 무엇을 말해야 하는지 발견하고 발표하게 한다. 교사와 학습자는 협조적이어야 하며, 학습자는 적극적으로 학습에 참여하여 문제를 발견하고 해결하며 창조적인 활동을 전개해야 한다. 또한 이 교수·학습 방법에서는 학습자들이 상호 교정을 통해 더 적극적으로 학습에 참여하며 스스로 학습하는 과정을 통해 효율적으로 학습이 이루어질 수 있다고 본다.

이 교수법의 기저에 내재하고 있는 세 가지 원리는 다음과 같다.

첫째, 학습은 학습자가 배울 내용을 기억하거나 반복하기보다는 발견하고 창조할 때 촉진된다.

둘째, 학습은 실물이 동반되면 촉진된다.

셋째, 학습은 학습할 자료를 포함하는 문제를 해결함으로써 촉진된다.

이 교수법의 수업 절차는 ‘도입 → 제시 → 연습 → 활용 → 마무리’로 이루어지는데, 각 단계를 효율적으로 진행하기 위해 학습자에게 발화하고자 하는 동기를 부여하고 다양한 시각적 도구를 활용하여 학습자들의 흥미와 자발적인 학습 태도를 이끌어 낼 필요가 있다.

침묵식 교수법에서는 학습자의 주의 집중을 이끌고 학습 효과를 높이기 위해 다양한 도구를 사용하는데, 그 목록은 다음과 같다.

첫째, 다양한 색깔과 길이의 막대(mult-colored rods)를 문장의 구조, 강세, 눈으로 볼 수 있는 행동 또는 상황 등을 지칭하는 데 사용한다. 교실에서 1cm부터 10cm까지 길이가 다른 10가지 색상의 막대와 15cm의 긴 막대가 사용된다. 막대는 연상을 촉진하는 기능을 하며 학습자들의 학습과 회상에 도움을 줄 수 있다. 교사는 초급 단계에서는 색깔이나 숫자를 학습할 때 막대를 사용할 수 있으며 점차 복잡한 구문이나 문법 구조를 대신하여 막대를 제시할 수도 있다. 또한 막대의 배열을 이용하여 어순을 비교하고 막대의 크기로 비교급을

설명하며 막대를 움직이거나 떨어뜨리면서 시간이나 속도 관련 어휘, 인물이나 물체, 구조물 등을 표현할 수 있다.

둘째, 지시봉(pointer)은 길이를 조절하여 사물이나 그림을 가리킬 수 있으며 학습자들의 시선을 모을 수 있다. 또한 사물의 길이나 크기의 비교, 구문의 축약 등을 설명할 때도 사용할 수 있다. 발음 학습 시 교사는 지시봉으로 학습자들에게 강세를 나타내거나 억양의 형태를 보여 줄 수도 있다.

셋째, 음색표(sound color fidel chart)와 음가표(phonetic chart: fidel chart)를 사용할 수 있다. 음색표는 자음과 모음을 발음에 따라 각각 다른 색으로 나타내고 유사한 소리들은 비슷한 색으로 제시한 것이다. 특정한 색으로 기호화된 소리는 학습자가 발음하는 데 집중하도록 하며 발음에 대한 두려움을 제거해 주며 비슷한 색으로 제시된 유사음의 소리 차이를 정확하게 인식하게 한다. 음가표는 학습자들이 말하기 위해 배워야 할 발음의 범위와 철자의 수를 알려 준다.

넷째, 단어표(word chart)는 총 12장으로 이루어지며 이때 각 장의 단어표에는 대략 40개의 단어가 음색표에 있는 색상으로 제시된다. 이는 동일한 색상으로 동일한 소리를 나타낸 것이며 색으로 표현된 소리를 결합하여 학습자는 교사의 도움 없이도 발음을 인식할 수 있다. 교사는 단어표를 이용한 어휘 대치를 사용하여 문형 구조를 연습시키고 학습자 스스로 문장을 만들 수 있도록 한다.

다섯째, 그림과 학습지(wall picture and worksheets)를 활용할 수 있다. 10장의 그림과 각 그림에 관련된 4장의 학습지를 통해 기능어나 문법 구조 외에 어휘 학습을 익히도록 한다. 4장의 학습지를 통해 그림을 보고 어휘를 익힌 후 3개 이상의 어휘를 골라 문장 하나를 만드는 연습을 한 후 그림이 나타내는 상황을 글로 표현하도록 한다. 이밖에 사진, 실물, 슬라이드, 녹음(녹화) 등의 교실 안의 실물을 활용하여 다양한 학습을 유도할 수 있다.

이러한 수업 도구를 활용하여 교실에서 활용할 수 있는 수업 활동을 살펴보면 다음과 같다.

첫째, ‘발음’ 단계에서는 시각적 자료를 활용하여 학습자 스스로 규칙을 발견하고 정확하게 발음을 학습하게 된다. 특히 한국어 발음을 시각적 이미지로 인식하여 효과적으로 학습할 수 있으며 철자는 같지만 사용 환경에 따라 음가가 달라지는 현상을 학습자가 스스로 발견할 수 있다. 또한 단어 사이의 연음 현상을 시각적으로 보여 줄 수 있다.

둘째, ‘억양’ 단계에서는 평서문, 의문문과 같은 문장 유형이나 화자의 감정과 태도 등을

나타낼 수 있다. 단어 카드나 막대를 활용하여 문장을 제시할 때 음의 높낮이 차이를 두어 문장 유형이나 기능에 따라 억양이 달라지는 양상을 학습자들이 파악할 수 있다.

셋째, ‘문형’ 단계에서는 체언에 결합하는 조사나 용언에 결합하는 어미에 따라 문장의 의미가 달라짐을 파악할 수 있다. 그리고 각각의 문장 성분에 따라 막대의 색깔을 달리하여 한국어의 어순 규칙을 발견하게 할 수 있다.

이러한 활동을 상세화하여 수업 절차를 나타내면 다음과 같다.

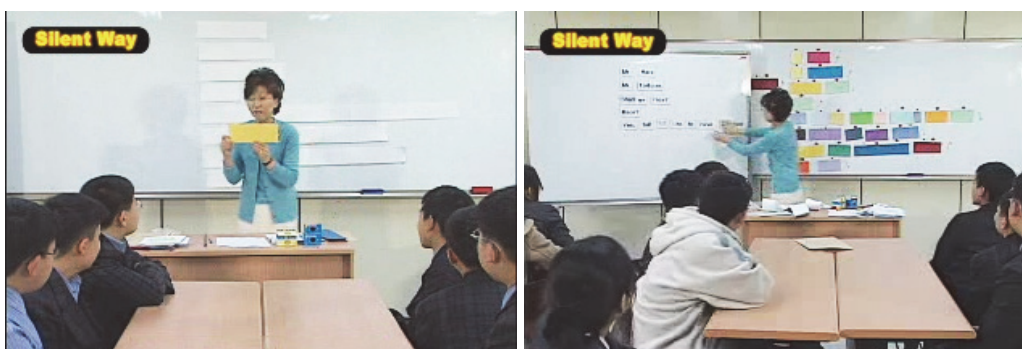
도입	<ul style="list-style-type: none"> • 인사 및 자료 제시하기
↓	
제시	<ul style="list-style-type: none"> • 자료 보고 생각하기 • 자료 보고 이해하기
↓	
연습	<ul style="list-style-type: none"> • 구조 연습하기 (교구를 이용하여 제시) • 제시 내용 보고 추측하여 구조 말하기
↓	
활용	<ul style="list-style-type: none"> • 활동 안내 및 관찰 • 구조 연습 및 의사소통 연습 • 학습자 간 연습하기, 학습자 간 피드백
↓	
마무리	<ul style="list-style-type: none"> • 내용 확인 및 정리하기 • 과제 제시하기 • 인사하기

침묵식 교수법은 일반적인 수어 교육 환경을 고려하면 실제 교육 현장에서 사용되기 어렵고 언어교수법 현장에서도 많이 사용되지 않는 경향이 있다. 이런 상황을 고려하면서 수어 수업에서 이 방법을 활용할 때에는 학습자 스스로 발견하고 수정하는 과정을 겪을 수 있도록 수업의 주체가 학습자가 되도록 한다. 학습자의 주의 집중을 이끌고 학습 효과를 높이기 위해 다양한 도구를 활용할 수 있으며 초급 단계의 학습에 적절하게 활용할 수 있다. 남성우 외(2006)에서는 이 교수법의 활동으로 ‘음색표와 음가표를 활용하여 발음 익히기’, ‘그림 차트, 음색표와 음가표를 활용하여 단어 익히기’, ‘지휘봉을 활용하여 강세 익히기’, ‘그림 차트를 활용하여 어휘력 확장하기’, ‘채색 막대를 활용하여 구나 문장 만들기’, ‘채색 막대를 활용하여 어순 및 초분절소 익히기’, ‘손가락을 활용하여 숫자 익히기’, ‘손가락을 활용하여 문장

연결하기’ 등의 8개의 활용 유형을 제안한 바 있다.

수어 수업에 이를 활용한다면 수어에서 역양의 역할을 하는 비수지 기호를 학습하는 상황에서 이러한 도구를 활용한 활동을 고안해 볼 수 있다. 김칠관(1999: 47)에 따르면 비수지 기호(non-manual signals: NMS)는 눈과 눈썹, 입, 머리, 몸의 움직임 등의 요소로 이루어져 있으며, 의문과 명령 등 문장 유형을 표시하거나 관계절, 화제화, 수긍, 부사어, 감정 표현 등의 기능으로 쓰인다. 이렇게 수어에서 비수지 기호가 여러 기능으로 쓰이므로 다양한 도구를 활용하여 비수지 기호를 익히는 활동을 수어 수업에 적용할 수 있을 것이다.

아래 사진은 실제 영어 교과 수업 장면의 일부이다. 왼쪽 사진을 보면 교사가 막대 대신 노란색 종이를 이용해서 종이에 해당하는 단어를 발음하고 있다. 그런데 수어를 원활하게 구사할 때에는 양손을 다 사용해야 하므로 수어 교사가 막대나 종이를 손에 들지 말고 좌석 칠판 등에 종이를 붙여 놓고 종이에 해당하는 수어를 구사하는 방식으로 변형할 수 있다. 오른쪽 사진은 수업 정리 단계에서 여러 색깔과 길이의 종이를 배열하여 문장을 만들어 보는 장면이다. 수어는 활자화할 수 없기 때문에 교사가 칠판에 붙여 놓은 종이에 해당하는 수어 단어를 나열하여 문장을 제대로 구사하는 모습을 학습자에게 제시해야 한다는 점에 유의해야 한다. 이 방법은 초급 수준의 수어 학습자에게 흥미를 유발하고 집중력을 높이며 단어나 짧은 문장을 익히는 데 유용하게 활용할 수 있다.



2.1.9. 의사소통식 교수법(Communicative Language Teaching)

의사소통식 교수법은 언어의 의사소통 기능에 중점을 두고 그 기능을 토대로 새로운 접근을 시도하며, 구조에 대한 정확한 지식보다는 의사소통을 위한 유창성을 강조하는 교수법이다. ‘의사소통 능력’은 ‘문법적 능력’, ‘사회언어학적 능력’, ‘담화능력’과 ‘전략능력’을 포함하는

개념이다(Canale 1983). 이 교수법은 언어를 의미 전달의 수단으로 보기 때문에 언어의 문법적 규칙을 습득하는 것보다는 실제 의사소통 능력을 중시한다. 그래서 수업에서는 학습자가 유의미한 목적 하에 화용적·실제적·기능적 언어 사용 활동에 참여할 수 있도록 언어 기술이 구성되어야 하며, 학습자는 궁극적으로 전혀 새로운 상황에서도 언어를 사용할 수 있어야 한다. 또한 학습자의 유의미한 언어 사용을 위해 때로 유창성이 정확성보다 중시된다.

이 교수법을 적용할 때에 염두에 두어야 할 원리는 다음과 같다(Nunan 1989).

첫째, 목표어를 메타언어(metalanguage)로 사용하여 의사소통 능력을 기르게 한다.

둘째, 실제 상황을 언어 학습에 활용한다.

셋째, 학습자로 하여금 언어 자체만이 아니라 학습 과정에도 주의를 기울이게 한다.

넷째, 학습자의 개인적 경험을 향상시키는 것이 학습 과정에 중요한 역할을 한다.

다섯째, 교실에서의 언어 학습을 교실 밖 실제 상황의 언어 사용과 연결시킨다.

이 교수법의 수업 절차는 ‘자료 이해하기 → 이야기를 중심으로 놀이, 느낌 말하기 → 소집단별로 역할놀이하기 → 시청각 보조 자료를 보고 듣는 연습하기’로 이루어지는데, 각 단계를 효율적으로 진행하기 위해 학생의 성취도를 측정하고 사전 학습 여부 및 관련 지식을 점검할 필요가 있다. 각 수업 절차를 좀 더 상세화해서 설명하면 다음과 같다.

첫째, ‘자료 이해하기’ 단계에서는 교사가 실생활에 관련된 그림이나 읽기 자료 등을 학습자들에게 배부하고 학습자들은 그것을 보고 상황이나 느낌을 이야기한다. 이때 구문의 정확성보다는 의미 전달에 중점을 두어 읽게 하며 이야기의 전체 전개를 이해하고, 논리적 전개와 전후 관계, 응집성 등을 생각하도록 한다.

둘째, ‘이야기를 중심으로 놀이, 느낌 말하기’ 단계에서는 자료를 읽거나 듣고 난 후 이야기를 중심으로 간단한 놀이를 하고 이에 대한 느낌을 말하게 하는데 이때 학습자들이 말하는 동안 오류를 범해도 중간에 말을 끊거나 고쳐 주지 않도록 한다.

셋째, ‘소집단별로 역할놀이하기’ 단계에서는 텍스트와 관계있는 그림 자료나 이야기, 과제 등을 소집단별로 제공하고 역할놀이를 하게 한다. 학습자들 스스로 의미를 전달하는 데 중점을 두어 말하게 하며 교사는 소집단별로 학습자들이 활동을 하는 데 어려움이 있으면 도와주고 질문에 답하게 한다.

넷째, ‘시청각 보조 자료를 보고 듣는 연습하기’ 단계에서는 교사는 시청각 보조 자료를 보고 듣는 연습을 하도록 학습자에게 개인 숙제를 부과하도록 한다.

폴스턴·부르더(Paulston & Bruder, 1976)은 외국어 수업에서 언어 구조와 함께 ‘사회적 용법(social usage)’을 가르치는 것의 중요함을 강조하면서 보다 효율적으로 학습자의 의사소통 능력을 개발하기 위해서는 교실 수업에 두 단계의 활동이 필요하다고 하였다. 첫 번째 단계에서는 기계적 연습, 유의적 연습, 의사소통 연습 등 세 가지 유형의 활동이 필요하며 두 번째 단계에서는 ‘사회 관습적인 표현과 대화의 연습, 목표언어를 사용하는 집단에 섞여 실제 상황에서 의사소통하기, 문제해결 활동, 일정한 상황에 따라 대화하는 역할극’이 필요하다고 하였다.

아래 사진은 실제 영어 교과 수업 장면의 일부인데, 왼쪽 사진은 교사가 제시한 읽기 자료를 통해 과제를 이해하는 단계이고 오른쪽 사진은 짝과 함께 역할을 분담하여 배운 내용을 연습하는 단계이다.



이상의 절차 및 주요 내용을 그림으로 나타내면 다음과 같다.

자료 이해하기	<ul style="list-style-type: none"> • 동기 유발 • 교육 목표 제시 • 교육 자료 제시하기
↓	
이야기를 중심으로 놀이, 느낌 말하기	<ul style="list-style-type: none"> • 자료를 읽거나 듣기 • 이야기를 중심으로 놀이, 느낌 말하기
↓	
소집단별로 역할놀이하기	<ul style="list-style-type: none"> • 그림 자료, 이야기, 과제 등을 소집단별로 제공 • 소집단별로 자료 이해하기
↓	
과제 부과하기	<ul style="list-style-type: none"> • 교사는 시청각 보조 자료를 보고 듣는 연습을 하도록 학습자에게 개인 숙제 부여하기 • 마무리하기

수어 수업에서 이 방법을 활용할 때에는 교사와 학습자, 학습자와 학습자 간의 의사 교환 활동이 쉽게 이루어질 수 있도록 상황을 설정해야 한다. 학습 내용에 대해 먼저 교사가 주도 하여 연습을 한 뒤 학습자가 자발적으로 언어표현을 이끌어 낼 수 있도록 한다. 또한 학습자들 사이의 수어 교환이 원활히 이루어지도록 하기 위해 교사는 학습자들이 적절히 수어를 구사하는지 살피고 조언을 하거나 교정을 해 주는 것이 필요하다.

참고로 실제 수업에 적용될 때의 모습을 더 잘 이해하기 위해서 한국어 교육 현장에서 의사소통식 교수법을 적용한 수업 절차를 제시하면 다음과 같다.(김재옥 외 2010: 196 참조)

단계	과정	활동 및 역할		시간
		교사	학습자	
도입	인사, 동기 유발	<ul style="list-style-type: none"> 인사 사진, 질문 등을 통한 학습 내용 노출 	<ul style="list-style-type: none"> 인사 흥미를 가지고 학습할 내용에 대해 추측하기 	5분
제시	상황 제시 및 학습할 표현 설명	<ul style="list-style-type: none"> 시청각 자료를 통해 의사소통 상황 제시 학습할 내용 판서 및 설명 	<ul style="list-style-type: none"> 자료 보고 학습 내용이 사용되는 상황 맥락 이해 교사의 설명 듣고 이해하기 	10분
연습	통제적 연습	<ul style="list-style-type: none"> 어휘 및 주요 구문 연습 짝 활동을 통한 통제적인 연습 유도 	<ul style="list-style-type: none"> 교사의 지시에 따라 배운 표현을 정확하게 사용할 수 있도록 연습 	10분
활용	의사소통 활동	<ul style="list-style-type: none"> 역할극, 게임, 다양한 과제를 통해 실제 맥락과 유사한 의사소통 활동 유도 	<ul style="list-style-type: none"> 학습 내용을 자신의 생활과 연결시켜 여러 사람과 함께 자연스러운 의사소통하기 	20분
마무리	학습 내용 확인 및 정리	<ul style="list-style-type: none"> 질문을 통해 학습 내용 확인하기 	<ul style="list-style-type: none"> 교사의 질문에 대답하면서 표현 정리하기 	5분

2.1.10. 과제 중심 교수법(Task-Based Language Teaching)⁵

과제 중심 교수법은 의사소통식 교수법의 한 갈래로 언어 교수에서 과제(task)를 바탕으로 한 교수 방법이다. 진정한 의사소통을 포함한 학습활동이 언어학습이며, 의미 있는 과업을 수행하기 위한 언어활동이 학습을 증진시킨다고 보았다. 예를 들어 학습자들은 퍼즐, 지도 찾기, 길 안내, 전화하기, 편지 쓰기, 안내문 읽기, 장난감 조립하기 등 실제 생활에서 당면하게 될 문제를 해결하는 과정에서 동료들과 함께 협력적으로 의사소통을 해 나가며 언어 숙달

5 이 모형을 ‘과업 중심 교수법’이라고도 한다.

도를 높일 수 있다. 과제 중심 교수법은 ‘과제 전 과제 → 수행 중 → 과제 후’의 과정으로 진행된다.

이 교수법을 적용할 때에 염두에 두어야 할 원리는 다음과 같다.

첫째, 수업의 초점을 결과물보다는 과정에 둔다.

둘째, 수업의 기본적인 요소는 뚜렷한 목적이 있는 활동과 의사소통과 의미를 강조한 과제이다.

셋째, 학습자는 과제와 활동에 적극적으로 참여하는 동안 의사소통과 목적에 맞는 상호 작용을 함으로써 언어를 배우게 된다.

넷째, 수업 시에 사용되는 활동과 과제는 학습자들이 실제 생활에서 달성할 수 있는 것이어야 하고 수업 시간에는 구체적인 교육적 목적을 가져야 한다.

다섯째, 과제 중심의 교수요목에서 활동과 과제는 난이도에 따라 배열된다.

여섯째, 과제의 난이도는 학습자들이 사전에 경험한 것, 과제의 복잡성, 과제 수행에 요구되는 언어 그리고 도움을 줄 수 있는 정보를 포함하는 요소들에 따라 정한다.

이 교수법의 수업 절차는 ‘과제 전 활동 → 과제 활동 → 과제 후 활동’으로 이루어지는데, 각 단계를 효율적으로 진행하기 위해 학습자의 수준에 맞는 과제를 선택하고 배열해야 한다. 또한 학습자들이 습득해야 할 구체적인 내용이나 기술보다도 학습의 과정적인 측면에 중점을 둘 필요가 있다. 각 수업 절차를 좀 더 상세화해서 설명하면 다음과 같다.

첫째 ‘과제 전 활동’ 단계에서는 과제를 선정한다. 이때 학습자의 요구, 관심 그리고 언어 수준에 맞춰 교육적인 배열을 해야 한다. 또한 학습자들이 본격적으로 과제를 수행하기 전에 사전 준비 과정을 반드시 거쳐야 한다. 주제 도입, 분명한 지시, 과제 수행 과정의 일부 구현 등 사전 활동이 필요하며 과제 수행에 필요한 어휘를 떠올릴 수 있도록 도와야 한다.

둘째 ‘과제 활동’ 단계에서는 소규모 그룹을 중심으로 역할극을 하거나 짝 활동을 하며 과제 수행에 대해 논의한다.

셋째 ‘과제 후 활동’ 단계에서는 연습 단계를 통해 학습자들이 학습 내용을 확인할 수 있는 기회를 제공하고 나머지 학습자들은 피드백을 준비한다. 또한 교사는 진행 과정상의 문제점이나 보완점에 대해 피드백을 할 수 있다.

이상의 절차 및 주요 내용을 그림으로 나타내면 다음과 같다.

과제 전 활동	<ul style="list-style-type: none"> • 과제 소개 • 핵심 어휘나 문법 구조를 제안의 형태로 제시 • 주제와 상황을 도입하여 과제 모형 제시 (마임, 그림, 인터넷, 신문, 오디오, 비디오 등을 이용하여 브레인스토밍, 순위 매기기, 문제 풀기 등의 활동) • 주제와 관련된 대화문을 파악하도록 하고 그러한 상황에서 사용하게 될 언어의 예를 보여 주기
↓	
과제 활동	<ul style="list-style-type: none"> • 소규모 그룹의 역할극이나 짝 활동 • 표현하고 싶은 언어 사용의 기회 제공
↓	
과제 후 활동	<ul style="list-style-type: none"> • 발표: 반 전체에 구두 보고 • 교사와 학습자들의 피드백

아래에 제시된 사진은 실제 영어 교과 수업 장면의 일부이다. 왼쪽 사진은 교사가 학생들에게 과제를 소개하는 장면인데, 음식점에서 파리 등의 이물질이 들어간 음식이 제공됐을 때 어떻게 표현해야 하는지를 알아내는 것이 학생들의 과제임을 알려주는 상황이다. 오른쪽 사진은 과제를 수행한 후 발표하는 모습이다.



수어 수업에서 이 교수법을 활용할 때에는 수업의 목표와 과제를 정확히 제시하고 주제와 상황에 맞게 핵심 어휘나 수어 내용에 대해 여러 예를 보여 주면 좋다. 이후 소규모 그룹 활동이나 짝 활동을 통해 과제를 수행하고 나서 과제 활동에 대한 결과를 학급 전체에 수어로 발표하게 한다. 이때 교수자와 나머지 학습자들은 소규모 그룹의 수행 결과 발표를 유심히 관찰하면서 의문점이나 문제점 또는 보완점에 대해 피드백을 하며 과제 내용을 심화시킬 수 있다.

예를 들어 특정 장소로 가는 경로를 설명하는 것이 과제라면 이 과제를 잘 수행한 후 출발 장소와 도착 장소를 계속 바꿔 가면서 수어로 설명하는 과제로 심화할 수 있다.

참고로 실제 수업에 적용될 때의 모습을 더 잘 이해하기 위해 한국어 교육 현장에서 과제 중심 교수법을 적용한 수업 절차를 제시하면 다음과 같다.(김재욱 외 2010: 207 참고)

단계	과정	활동 및 역할		시간
		교사	학습자	
도입	<ul style="list-style-type: none"> • 동기 유발 • 학습 내용 제시 	<ul style="list-style-type: none"> • 게임, 시청각 자료, 질문 등을 통한 동기 유발 • 학습할 내용 제시 	<ul style="list-style-type: none"> • 능동적인 자세로 교사의 지시에 따름. • 학습할 내용을 추측 	5분
과제 ①	<ul style="list-style-type: none"> • 1차 과제 수행 	<ul style="list-style-type: none"> • 1차 과제 제시 및 소개 • 과제 해결 방법을 설명하지 않고 학습자가 능동적으로 과제를 해결하도록 유도 	<ul style="list-style-type: none"> • 교사의 설명을 듣고 적극적으로 1차 과제 수행하기 	10분
학습	<ul style="list-style-type: none"> • 어휘와 표현 정리 	<ul style="list-style-type: none"> • 목표 학습 내용 정리 및 설명 	<ul style="list-style-type: none"> • 과제 중 학습의 필요성을 느낀 어휘와 표현을 학습함. 	10분
과제 ②	<ul style="list-style-type: none"> • 2차 과제 수행 	<ul style="list-style-type: none"> • 1차 과제와 성격이 비슷하나 보다 심화된 2차 과제 제시 및 소개 	<ul style="list-style-type: none"> • 배운 학습 내용을 바탕으로 2차 과제 수행하기 	20분
마무리	<ul style="list-style-type: none"> • 학습 내용 정리 • 활동 후 감상 발표 	<ul style="list-style-type: none"> • 과제 수행 결과 확인하기 • 질문을 통한 학습 내용 복습 • 학습자들에게 과제 수행 후 느낀 점 질문하기 	<ul style="list-style-type: none"> • 교사의 질문에 대답하면서 학습 내용 확인하기 • 과제 수행 시 느낀 점 발표하기 	5분

이상에서 제시한 여러 수업 방법들은 한 차시에 한 가지의 수업 방법만 써야 하는 것은 아니며 여러 가지 방법을 함께 적용할 수 있다. 예를 들어 공항에서 쓰는 수어를 학습하는 것이 수업 목표라면 전문가 협력 학습 모형을 통해서 공항의 발권 업무와 관련된 수어, 비행기 탑승과 관련된 수어, 면세점을 이용할 때 쓰는 수어 등을 익히도록 한다. 그리고 역할놀이 모형을 통해 여행객과 항공사 직원 역할을 맡아 학생들이 학습한 수어를 직접 연습해 보는 활동을 수행하며 수업 목표에 도달할 수 있을 것이다.

한편 이상에서 다룬 여러 수업 방법들은 다양한 이름으로 교육 현장에서 활용되지만 분류 기준의 주안점을 ‘형태’, ‘의미’, ‘형태와 의미의 통합’ 중 어디에 두느냐에 따라서 재분류해 볼 수 있다. 형태에 중점을 두는 것은 정확성에 중점을 두는 방법이고 의미에 중점을 두는 것은 유창성에 중점을 두는 방법이라고 할 수 있는데, 강창욱(2012: 346)에서는 여러 교수법

을 아래 표와 같이 분류하여 제시하였다.

언어교수의 중점	형태 (정확성)	의미 (유창성)	형태와 의미 (정확성과 유창성)
언어교수법	<ul style="list-style-type: none"> • 문법번역식 교수법 • 직접 교수법 • 청각구두식 교수법 • 침묵식교수법 • 전신반응교수법 	<ul style="list-style-type: none"> • 자연적 교수법 • 의사소통식 교수법 • 총체적 언어 접근법 • 공동체 언어학습법 • 암시적 교수법 	<ul style="list-style-type: none"> • 과제 중심 교수법

그런데 언어 교수에서는 정확성과 유창성이 함께 강조되어야 한다는 관점에 따라, 기존에 형태만을 강조하던 형태중심교수법(Focus on Forms)을 탈피하여 의미에 바탕을 두면서도 형태 지도를 통합하는 교수법인 형태초점교수법(Focus on Form)이 최근에 관심을 끌게 되었다. 강창욱(2012)에서는 청각장애학생의 언어지도에서 형태와 의미 어느 하나에 치우치지 않고 이것들을 통합적으로 조화롭게 지도하여 유창성과 정확성을 동시에 향상하는 언어 교수법으로 형태초점교수법을 제시하고 있다. 앞으로는 기존의 교수법에서 부족한 부분을 보완한 교수법, 형태와 의미를 동시에 고려하여 유창성과 정확성을 함께 높일 수 있는 교수법들이 많은 관심을 끌 것으로 예상된다.

2.2. 기법 차원의 접근 및 실제

최지현(2007:33)에서는 국어과 교육에서 활용할 수 있는 주요 기법의 예로 역할놀이, (모둠)토의·토론, 문답법, 팀 경쟁 학습, 팀 보조 개별 학습, 팀 프로젝트, 체크리스트, 유추 활동 기법(synetics), 브레인스토밍, 게임·시뮬레이션 활용, 생각그물, 버즈집단학습, 신문활용 교육(NIE), 인터뷰, ICT 활용 등을 들고 있다. 또한 넓은 의미의 수업 기법으로는 교사화법, 동기유발법, 발문법, 수업 분위기 조성법, 학생활동 유도 방법, 학생 반응에 대한 피드백 기법, 교육 기자재 활용법 등을 제시하고 있다. 여기에서는 수어 수업을 진행할 때 기법 측면에서 활용할 수 있는 것을 몇 가지만 제시하고자 한다.

초급이나 중급 수준의 수어 학습자를 대상으로 흥미 유발 차원에서 많이 쓸 수 있는 기법 중 하나는 농인의 수어 대화 장면을 보고 어떤 상황인지를 알아맞히게 하는 것이다. 초급 수준의 학습자에게는 농인의 대화 장면을 보고 나서 어떤 상황인지, 대화의 화제가 무엇인지를

알아맞히게 할 수 있고 중급 수준의 학습자에게는 대화의 주요 내용이 무엇인지를 짐작하여 말해 보게 할 수 있다. 수업의 도입 단계에서 이 기법을 사용하면 학습자의 흥미를 유발하는데 도움이 될 것이다.

배운 내용에 대해 응용하거나 학습의 정도를 평가할 때 쓸 수 있는 기법으로 수어 전달하기를 들 수 있다. 예를 들어 학습자를 일렬로 배치한 상태에서 다른 사람이 쓰는 수어를 볼 수 없게 눈을 감게 하거나 제일 앞 사람과 등을 지고 서게 한 후⁶, 교수자가 제일 앞 사람에게 특정 문장을 수어로 표현하여 보여 주고 다음 사람에게 전달하게 하여 제일 마지막 사람에게 수어가 제대로 전달되었는지를 확인하는 것이다. 이를 평가 단계에서 활용할 때에는 몇 개 모듈로 나누어서 빠르고 정확하게 수어가 전달된 모듈에게 보상을 할 수도 있을 것이다.

특정 수업 모형과 관련된 여러 기법을 수어 수업에 응용할 때 창의성 계발 모형에서 쓰이는 방법 중 하나인 ‘강제 결합법(Forced connection, Forcing relationships) 기법’을 적용해 볼 수 있다. 이 기법은 겉으로 보기에는 전혀 관계가 없어 보이는 두 가지 이상의 아이디어나 사물을 강제로 관련시켜 색다르게 생각해 보게 하는 것으로 창의성 계발 모형에서 많이 사용하는 기법 중 하나이다. 실제 이 기법을 적용한 예로 ‘임의 강제 결합법’을 들 수 있는데, 이는 무작위로 선택된 단어나 사물, 혹은 아이디어 중에서 다시 무작위로 몇 개를 뽑아 억지로 연결시켜 생각해 보게 하는 것이다. 예를 들어, 1번 주머니에는 다양한 인물을 적은 종이를 넣고 2번 주머니에는 어떤 사건을 적은 종이를 넣고 3번 주머니에는 다양한 장소를 적은 종이를 넣은 후 각 주머니에서 하나씩을 뽑은 다음, 이들을 엮어서 이야기를 만들어 보게 한다. 만약 1번에서 ‘경찰’을 뽑고, 2번에서 ‘노래하다’를 뽑고, 3번에서 ‘운동장’을 뽑았다면 “경찰의 날을 맞이하여 많은 경찰들이 운동장에 모여 체육대회를 하는데 노래 자랑 순서에서 내가 노래를 했다.”처럼 문장이나 짧은 글을 만들어 볼 수 있다. 이를 수어 수업에서 활용한다면 고급 수준의 학습자에게 몇 개의 항목을 주고 이들 항목을 강제로 결합하여 특정한 문장이나 이야기를 만들어 수어로 표현해 보게 하는 활동을 할 수 있다. 이를 통해 어떤 인물이 어떤 장소에서 어떤 사건을 겪는 상황 등을 자유롭게 수어로 표현할 수 있는 능력을 기를 수 있다.

수어에서는 몸동작이나 얼굴 표정 등을 활용하는 능력이 중요하기 때문에 이런 능력을 키워 주기 위한 수업 기법도 생각해 볼 수 있다. 예를 들어 특정한 물건을 활용하여 일상생활

6 제일 앞 사람과 등을 지고 서게 할 때에는 다음 사람에게 설명하기 위해 다음 사람의 어깨를 살짝 터치하도록 할 것이다. 이런 식의 활동이 끝난 후에는 농인들이 상대방을 부를 때 어깨를 살짝 두드린다는 농문화를 언급하는 부수적인 학습 효과도 얻을 수 있다.

에서 쓰이는 특정한 단어를 표현하게 할 수 있는데, 일정한 길이의 막대기를 학습자에게 주고 이를 통해 표현할 수 있는 여러 가지를 생각해 보게 하는 것이다. 일명 ‘막대기 변환하기’라는 이름의 활동을 소개한 코클리 외(Cokely 외, 1980: 49)에 따르면, 이 활동의 목표는 학생들에게 시각적 민감성을 키우고 집단 단결력을 신장하고 시각적이고 창조적인 활동 기회를 제공하는 데 있다고 한다. 이 활동의 절차를 소개하면 다음과 같다.

첫째, 교사는 학생들을 원으로 배열한다.

둘째, 교사는 상상의 ‘막대기’를 잡고 있다.

셋째, 교사는 ‘막대기’로 무엇인가를 행동하고 막대기는 새로운 물건으로 변한다(야구 방망이, 골프채, 낚싯대 등등).

넷째, 교사는 ‘막대기’를 아무 학생에게나 전달한다.

다섯째, 학생은 ‘막대기’를 또 다른 물건으로 바꾸고 그것을 다른 학생에게 전달한다.

여섯째, 모든 학생들이 활동하거나 더 이상 아이디어가 없을 때까지 활동을 계속한다.

이상의 활동은 몸동작(제스처)으로 표현할 수 있어 수어를 알지 못하는 초급 수준의 학생들도 쉽게 따라 할 수 있는데, 이를 응용하여 막대기의 두께를 달리할 수도 있다. 가는 막대기, 굵은 막대기로 표현할 수 있는 대상이 바뀌므로 사물의 표현력을 더 키울 수 있을 것이다.

얼굴 표정을 순간적으로 바꾸어 의사소통에 활용할 수 있는 능력을 기르는 방법으로는 학습자들이 서로 짝을 지어 상대방이 특정한 표정을 지으면 그것을 순간적으로 따라해 보는 것이다. 만약 수업에 참여하는 학습자 전체를 대상으로 한다면 화면에 특정 비수지 기호를 사용한 얼굴 표정을 찍은 사진을 5초 단위로 제시하고 이를 학습자들에게 따라하도록 유도할 수 있다.

한편 수업에서 여러 게임을 활용할 수도 있다. 예를 들어 초등학교 국어 과목에서 어휘력을 키우기 위해 사용하는 방법 중에 일명 ‘시장에 가면’이라는 게임을 활용하는 경우가 있다. 앞사람이 시장에 가면 사거나 볼 수 있는 것의 이름을 대면 뒷사람이 앞사람이 낸 이름에 보태서 새로운 이름을 제시하는 게임이다. 수어 수업에서 교사가 학습자들에게 장소에 해당하는 수어를 제시하고 나서 학생들이 돌아가면서 그 장소와 관련이 있는 수어(예: 문구점에서 살 수 있는 물건, 시장에서 파는 물건 등)를 구사하게 하는 게임을 하면 흥미 유발 등에 효과가 있을 것이다.

끝으로 특정 도구를 활용하여 여러 학습 요소를 학습할 수 있는 기법도 생각해 볼 수 있는

데 렌츠(Lentz 외, 1988: 64~65)에서 제시한 예를 소개한다. 이 활동을 통해 다양한 색지를 활용하여 색깔 어휘, 사물의 모양과 배치 표현, 사물의 크기와 관련한 비수지 기호의 부사적 쓰임 등을 배울 수 있는데, 활동의 절차는 다음과 같다.

첫째, 교사는 색지 묶음을 준비하여 각 색지를 작은 조각으로 자른다.

둘째, 색 단어를 소개한다.(빨간색, 노란색, 파란색, 흰색, 검은색 등)

셋째, 학생들이 망설임 없이 색 단어를 수어로 하게 되면 색지 조각이 들어 있는 봉투를 학생들에게 나눠 준다.

넷째, 학생에게 흰색 조각을 꺼내어 책상 위에 놓도록 한다. 그리고 나서 검은색 조각과 흰색 조각 위에 파란색 조각을 대각선으로 올려놓게 한다. 학생들이 모든 색을 이용하여 이 패턴으로 만들도록 한다.

다섯째, 색지 조각을 어떻게 배열했는지 교사에게 말하게 한다. 이때 사물의 모양을 기술하는 기술 분류사(descriptive classifier)와 특정 장소에 있는 사물을 표현하는 위치 분류사(locative classifier)를 바르게 사용했는지 확인한다.

여섯째, 학생들이 두 분류사를 안정적으로 사용하게 되면 학생들이 짝을 이루어 활동하게 한다. 학생들은 서로 지시하는 사람이 되어 색지를 이용하여 새로운 패턴을 만들도록 한다.

일곱째, 활동을 변형하여 동일한 색지로 두께가 다른 조각을 추가하여 ‘작거나 얇은’ 등에 적합한 비수지 기호를 연습하게 한다.

■ 참고 문헌

- 강승혜 외(2015), 『언어 교육과정 개발-이론과 실제』, 한국문화사.
- 강창욱(2012), 「청각장애학생 언어지도 방향성 설정을 위한 반성과 대안」, 『특수교육 저널: 이론과 실천』 제13권 4호, 대구대학교 한국특수교육문제연구소.
- 강현화 외(2016), 『한국어 교원을 위한 한국어교육학』, 한국방송통신대학교출판문화원.
- 곽지영 외(2007), 『한국어 교수법의 실제』, 연세대학교 대학출판문화원.
- 국립국어원(2018), 『농인의 모어 교육을 위한 교재 한국수어』, 국립국어원.
- 김은호 외(2018), 『제2언어 교실에서의 문법 교육』, 한국문화사.
- 김재욱 외(2010), 『한국어 교수법』, 형설출판사.
- 김정숙(1998), 「숙달도 배양을 위한 한국어 교육 원리 및 모형」, 『이중언어학』 15, 이중언어학회.
- 김정숙(2003), 「통합 교육을 위한 한국어 교수요목 설계 방안 연구」, 『한국어 교육』 14권 3호, 국제한국어교육학회.
- 김창원 외(2005), 『국어과 수업 모형』, 삼지원.
- 김칠관(1999), 『수화 지도의 이론과 실제』, 인천성동학교.
- 남성우 외(2006), 『언어교수이론과 한국어교육』, 한국문화사.
- 박경자, 장복명(2011), 『언어교수학』, 박영사.
- 박덕택, 박성현(2011), 『외국어 습득론과 한국어 교수』, 박이정.
- 원해영(2015), 『즐거운 한국어 수업을 위한 과제활동 안내서』, 박이정.
- 전병만 외 역(2017), 『언어 교육의 접근방법과 교수법(3판)』, 케임브리지.
- 최지현 외(2007), 『국어과 교수·학습 방법』, 도서출판 역락.
- 한국교육과정평가원(2002), 『초등학교 국어과 교수·학습 방법과 자료 개발 연구』, 연구보고 RRC 2002-15.
- 허일(2004), 「수어교육의 운영의 실제와 문제점 그리고 대처방안」, 『수화 교육의 효율성 증대와 농아인 참여를 위한 토론회 자료집』, (사)인천광역시농아인협회.
- Cokely, D. & Baker-Shenk, C.(1980), *American Sign Language: A Teacher's Resource Text on Curriculum, Methods, and Evaluation*, Gallaudet University Press.
- Lentz, E. M., K. Mikos, and C. Smith.(1988), *Signing Naturally: Teacher's Curriculum Guide. Level 1*. Berkeley: DawnSignPress.
- Paulston, C. B., & Bruder, M. N.(1976). *Teaching English as a second language: techniques and procedures*. Cambridge, Mass.: Winthrop Publishers.

제5장

수업 설계의 원리와 적용

•
윤 천 탁

1. 수업 설계의 원리와 수업 변인 탐색
 2. 수업 설계의 실제 및 교수·학습 과정안 작성
- 참고 문헌



요약

수업 설계란 교수·학습이 효과적으로 이루어지도록 전반적인 계획을 수립하는 것을 일컫는다. 수업의 설계 및 실행의 단계를 크게 셋으로 나누면 ‘교수·학습 계획의 준비 단계’, ‘교수·학습 계획의 구체화 단계’, ‘교수·학습 실행 단계’로 나눌 수 있다. 수업의 설계 과정에서 고려해야 할 변인으로는 교수자, 학습자, 교수·학습의 목표와 내용, 매체와 교재, 교수·학습 환경 등 매우 다양할 수 있다. 수업에 적합한 교수·학습 모형을 선정할 때에는 이러한 변인들을 잘 고려해야 한다. 한편 수업에 교수·학습 모형을 적용할 때에는 한 차시에 적용할지 다차시에 적용할지, 동일한 차시에 하나의 모형만 쓸지 여러 모형을 혼용해서 쓸지 등을 고려해야 한다. 교사의 수업 계획을 문서로 형식화한 것을 일컫는 말에는 ‘학습전개안’, ‘교수안’, ‘교안’, ‘학습 지도안’, ‘지도안’ 등이 있는데, 수업이 교사와 학생의 상호 작용을 통해 이루어진다는 점에서 ‘교수·학습 과정안’이라는 용어를 쓰는 것이 적절하다는 견해가 있다. 교수·학습 과정안은 계획의 구체성에 따라 세안(細案)과 약안(略案) 두 가지로 구분되는데, 세안은 수업에 관한 자세하고 구체적인 계획서이며 약안은 수업 계획과 관련된 주요 사항만으로 간략하게 작성된 것이다. 수업 설계 시 수업 전체 과정을 ‘도입’, ‘전개’, ‘정리 및 평가’로 나누는 것이 일반적인데, ‘전개’ 부분을 ‘설명/제시’, ‘연습’, ‘산출/표현’ 등으로 세분할 수 있다. 최근 초중등학교 등에서 사용되는 ‘거꾸로수업(플립러닝, Flipped Learning)’을 활용한다면 학습자에게 수어와 관련된 내용을 본 수업 전에 미리 숙지하게 하고 본 수업에서는 학습자가 수어를 주체적으로 배울 수 있는 다양한 활동을 마련할 수 있다.

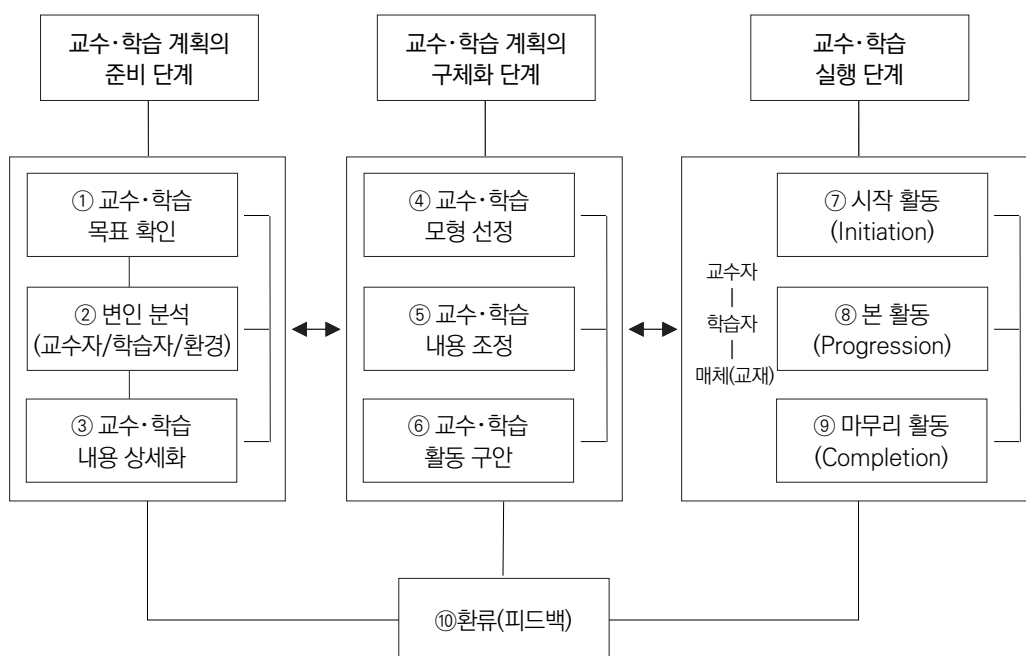
핵심어 수업 설계, 준비 단계, 구체화 단계, 실행 단계, 교수·학습 과정안, 교안, 세안(細案), 약안(略案), 도입, 전개, 정리 및 평가, 설명/제시, 연습, 산출/표현, 거꾸로수업(플립러닝, Flipped Learning)

1. 수업 설계의 원리와 수업 변인 탐색

1.1. 수업 설계의 원리

수업 설계란 교수·학습이 효과적으로 이루어지도록 전반적인 계획을 수립하는 것을 일컫는다. 수업을 설계할 때는 교수·학습의 목표와 내용, 학습자의 수준과 관심, 교수·학습 환경, 교수·학습 모형과 전략, 방법 등의 전반적인 사항들을 점검해서 계획을 수립한다.

예를 들어 국어 수업의 설계라고 하면 국어 교사가 국어과 교육과정상의 학습 목표를 달성하기 위해 국어교육과 관련된 전문 지식과 경험, 교재를 바탕으로 학습자의 학습이 최단 시간 내에 가장 효과적으로 달성될 수 있도록 계획하는 창의적인 활동을 말한다(최지현 외 2007: 68~71). 국어과 수업의 설계 및 실행의 각 단계를 도식화하여 제시하면 아래와 같다.



[그림] 수업 설계 및 실행 단계

위 그림의 내용을 간단히 설명하면 ‘준비 단계’는 본격적인 계획을 준비하는 단계로서 교수·학습의 목표를 확인하고 교수자, 학습자, 교수·학습 환경 등 여러 변인을 분석한 후, 교수·학습할 내용을 상세화하는 단계이다. ‘구체화 단계’에서는 이전 단계의 활동을 바탕으로 하여 적절한 교수·학습 모형을 선정하고, 그에 맞게 상세화한 교수·학습 내용을 가감하여 조정하며, 구체적인 교수·학습 활동들을 구상하고 절차화한다. 이때 수업에서 주로 활용하게 될 교재나 매체의 적용 방법과 활용 방안을 구체적으로 수립한다. ‘실행 단계’에서는 이전 단계에서 구조화한 내용들을 투입·실행하는 단계로서, 교수자와 학습자 그리고 매체나 교재를 중심으로 실제 수업이 진행되는 단계이다. 전통적으로 교사의 교수 활동에 중심을 둔 한 시간 단위의 미시적인 수업 국면을 구조화하여 표현하는 용어는 ‘도입, 전개, 정리’이다.

그런데 한 단원 이상의 거시적 수업 국면을 고려할 때는 위의 표처럼 ‘시작 활동, 본 활동, 마무리 활동’이란 용어를 사용한다. 이렇게 구분할 때의 장점은 단일 차시는 물론, 다차시 수업을 구조화하거나 단계화할 때 유용하게 사용할 수 있다는 점이다.

‘시작 활동 단계’에서는 본격적인 수업을 진행하기 위한 주위 환기, 주의 집중, 관심과 흥미 유발, 선수 학습 확인, 학습 목표 확인, 학습 계획 설명 등의 활동이 이루어진다. 이 단계에서 이루어지는 활동은 대체로 몇 가지로 유형화할 수 있는데, ‘교사의 설명’, ‘교사의 지시와 동기 유발 활동’, ‘매체 감상과 문제 해결 활동’, ‘학습자의 표현·이해 활동’ 등이다. ‘본 활동 단계’에서는 특정 교수·학습 모형이나 방법의 차시별 적용 활동이나 다양한 교수·학습 방법의 복합적 실행 활동 등이 다양하게 이루어질 수 있다. ‘마무리 활동 단계’에서는 앞에서 진행되어 온 교수·학습 내용과 활동에 대한 종합 정리와 평가 활동이 이루어진다.

1.2. 수어 수업의 주요 변인 탐색

수업의 설계 과정에서 고려해야 할 변인으로는 교수자, 학습자, 교수·학습의 목표와 내용, 매체와 교재, 교수·학습 환경 등 매우 다양하다. 여기에서는 서혁(2006: 213~215)에서 제시한 국어 수업 설계 과정에서 고려해야 할 주요 변인 네 가지를 살펴보면¹ 수어 수업에 영향을 미칠 변인에 대해서도 언급하고자 한다.

먼저 수업 설계 시 가장 큰 변인 중 하나는 ‘교수자’ 변인인데, 교수자의 국어관이나 국어 교육관은 수업 교수·학습 전반에 걸쳐 의식적이거나 무의식적으로 큰 영향을 미치게 된다. 다시 말해, 국어 교과와 학습자 국어 발달 등의 특성에 대한 교수자의 이해 정도에 따라 수업 설계와 실행에서 큰 차이를 보이게 된다. 예를 들어 국어 교육이 학습자들의 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기의 통합적인 표현·이해 능력을 신장하는 것이라고 믿는 교사일수록 총체적 언어 학습 모형을 선호하게 된다. 또한 교수·학습 모형에 대한 이해 정도와 수업 기법의 활용 능력 정도는 실제 수업 설계와 실행에서 큰 영향을 미치게 된다. 수어 수업을 담당하는 교수자가 교수·학습 모형을 얼마나 잘 숙지하고 있는지 여러 수업 기법을 얼마나 잘 구사할 수 있는지 등에 따라 수업이 실행되는 모습이 달라질 것이다. 한편 수어 수업을 담당하는 교수자의 수어관도 중요한 변인이 되는데, 한국수어를 어휘와 문법을 지닌 자연언어로 인식하는 교사와

¹ 서혁(2005)에서는 교수학습 방법 구성 핵심 변인으로 네 가지를 제시했는데, 서혁(2006)에서는 ‘목표와 내용’ 변인을 ‘목표와 내용, 교재’로 수정하고 각 변인의 세부 내역에서 일부 제시 순서를 변경했다.

수어를 수지 한국어로 인식하는 교사의 수업은 다를 수밖에 없다. 후자에 해당하는 교사는 한국어 문법에 대응하여 한국수어를 지도할 가능성이 크다.

두 번째로 ‘학습자’ 변인을 들 수 있는데, 학습자의 국어관이나 국어학습관, 국어 능력, 인지 수준(학습 능력), 역할 기대 및 믿음과 태도, 구성(수)에 따라서 국어 수업의 설계나 실행은 다양한 양상을 띠게 된다. 즉 학습자의 수가 적고, 인지 수준이 높고 역할 기대가 높을수록 학습자 주도적이고 상호작용적인 방법이 유용할 것이다. 한편 학습자들이 소극적이고 수동적인 태도를 보일 경우, 교사가 주도하는 전달식 수업에 의존하게 되지만 교육적 측면에서 학습자들의 태도를 바꾸려는 노력과 함께 적극적 반응을 유도해 낼 수 있는 기법을 동원할 필요가 있다. 수어 수업을 준비할 때에도 학습자의 숫자, 학습자 수어 능력의 차이, 학습자의 수업 참여도 등 여러 가지를 고려하여 다양하게 수업을 설계할 수 있다. 한편 학습자의 가족 중에 농인이 있는 경우와 그렇지 않은 경우에 수업에 참여하는 적극성이 달라질 수 있고 사전 경험 등에서 차이를 보일 수 있으므로 이를 잘 활용하여 수업을 설계할 필요가 있다.

세 번째로 ‘목표와 내용, 교재’ 변인을 들 수 있는데, 교수·학습의 목표나 내용이 무엇인지, 교재가 지식, 기능, 태도 중 무엇에 초점을 두고 있는지에 따라서 교수·학습 모형의 선택과 적용, 수업 형태가 크게 달라진다. 지식이나 개념의 이해와 관련된 내용일수록 직접 교수 모형을 채택할 가능성이 높고, 가치관이나 태도 강화와 관련된 학습일수록 역할놀이 모형 등을 적용할 가능성이 높다. 수어 수업의 경우 수어를 이해하고 표현하는 능력 함양이 목표인 수업에서는 직접 교수 모형이 적용될 가능성이 높고 농문화에 대해 배우는 수업에서는 역할놀이 모형 등을 적용해 볼 수 있다.

네 번째로 ‘교수·학습 환경’ 변인을 들 수 있다. 교수·학습 환경에는 사용 가능한 기자재, 시간, 공간, 학교 방침, 학급 분위기 등이 포함되는데 이는 수업에 크게 영향을 미친다. 예를 들어, 인터넷이나 ICT 관련 기자재의 구비 여부, 수업의 시기와 장소, 좌석 배치 상황, 교실의 구조 등에 따라서 교수·학습 모형의 선택이나 수업 진행 방식에 큰 차이를 보이게 된다. 외국어를 배우는 수업에서 원어민이 원어를 구사하는 모습을 담은 동영상 활용할 수 있는데 수업 현장에 ICT 관련 기자재가 없으면 동영상을 활용하기 어려울 것이다. 수어 수업에서도 농인들이 실제 수어를 통해 의사소통하는 장면을 찍은 동영상을 활용하기 위해서는 ICT 관련 기자재가 갖춰져 있어야 한다. 또한 수어는 시각 언어이기 때문에 수업 시간에 학습자들이 서로를 바라볼 수 있도록 원형 혹은 반원형으로 자리를 배치하는 것도 교수·학습 환경과

관련이 있는데, 만약 이러한 배치가 어려운 환경이라면 수업 운영 방식이 달라질 수 있다. 한편 김칠관(2005: 13)에서 언급된 일본의 실천보고에 의하면, 제2언어 습득을 목표로 하는 교실 환경을 모어 습득을 목표로 하는 교실 환경과 유사하게 맞추는 자연적 접근법(Natural Approach)을 적용했을 때 학습자의 수어 커뮤니케이션, 특히 수어 이해 능력과 적절한 태도의 습득에서 높은 성과가 나타났다고 한다. 이는 수업에서 교수·학습 환경이 얼마나 중요한지를 알게 해 주는 일례라 할 수 있다.

강현화 외(2016: 14)에서는 한국어 교육의 원리를 제시하면서 교수법에 대해서도 언급하고 있는데, 교수·학습 상황에 맞는 절충적인 교수법을 스스로 만들어 가야 한다고 제시했다. 한국어 교육에서 일반적으로 통용되는 여러 교육 원리들은 모두가 다 나름대로의 장단점을 가지고 있기 때문에 교사는 자신의 현재 교수·학습 상황을 고려하여 다양한 교육과정과 교수법의 원리에서 활용 가능한 것들을 선택해 활용할 수 있는 능력을 길러야 한다고 덧붙이고 있다. 즉 학습자의 나이나 숙달도 같은 학습자 변인과 교사 자신, 교수·학습 상황 같은 여러 변인 등을 고려하여 상황에 맞는 적절한 교수 방법을 찾아낼 수 있어야 한다고 했다. 수어 교육을 담당하는 교수자도 여러 변인을 고려하여 수업 상황에 적절한 교수 방법을 찾아내어 적용하는 능력을 갖추 필요가 있다.

2. 수업 설계의 실제 및 교수·학습 과정안 작성

2.1. 교수·학습 모형의 선택 기준

실제 수업을 계획할 때 어떤 교수·학습 모형²을 선택하고 적용할지를 판단할 때에는 앞서 살펴본 여러 수업 변인들을 복합적으로 고려해야 한다. 최지현 외(2007: 75)에서는 기본

2 학자에 따라서 교수·학습 모형에 대한 정의나 유형 분류는 매우 다양하다. 예를 들어 모형의 유형을 분류할 때, '일반 절차 모형, 학습 조건 모형, 행동 모형'으로 나누는 경우가 있고(김창원 외 2005: 39 참조) '정보 처리 모형, 사회적 모형, 개인적 모형, 행동주의 모형'으로 나누는 경우가 있다(최지현 외 2007: 39 참조). 각 유형에는 그에 해당하는 여러 교수법이 있는데, 예를 들어 행동주의 심리학에 기반하여 인간의 행동을 수정하는 데 관심을 두는 행동주의 모형 중 하나로 직접 교수법을 들 수 있다. 그런데 일반적으로 교육 현장에서는 각 유형에 속해 있는 세부적인 교수법을 수업 모형이나 교수·학습 모형과 별 차이 없이 인식하고 있다. 이런 점을 감안하여 5장에서는 교수·학습 모형에 대한 자세한 얘기를 하기보다 실제 수업을 설계하는 부분에 초점을 두었다. 각 교수법에 관한 내용은 4장에서 이미 다뤄진 여러 언어 교수법에서 확인할 수 있다.

적으로 고려할 수밖에 없는 것들로 교수·학습의 목표와 내용, 수업 시수, 교수 상황의 맥락, 학생 수, 학생의 능력과 흥미 및 사전 경험, 교사의 능력 및 취향, 교사가 강조하고자 하는 사항 등을 들고 있다. 이와 관련하여 Hyman(1974)에서 제시된 교수·학습 모형의 선택 기준 여덟 가지를 제시하면 아래와 같다.

첫째, 교수 방법은 교사의 능력, 교과목에 대한 지식, 흥미에 적합해야 한다.

둘째, 학생의 언어적, 인지적 능력에 적합해야 한다.

셋째, 기능 지향, 지식 지향, 가치 지향 등 교수 목적 유형에 적합해야 한다.

넷째, 교수 상황(시간, 장소)에 적합해야 한다.

다섯째, 학생 수에 적합해야 한다.

여섯째, 학생의 흥미와 경험에 적합해야 한다.

일곱째, 학생과 교과목의 관계에 적합해야 한다.

여덟째, 교사와 학생 간의 관계에 적합해야 한다.

위의 기준과 관련된 내용을 몇 가지만 예를 들어 언급해 보겠다. 둘째 기준과 관련하여 봤을 때, 학습자들의 수어 능력이 어느 수준 이상으로 확보된 상태에서는 전문가 협력 학습 모형을 수업에 적용할 수 있겠지만 수어 능력이 기초적인 수준의 학습자들을 대상으로 이 모형을 적용하게 되면 원활한 수업이 이루어지기 어렵다. 셋째 기준과 관련하여 봤을 때, 수어의 기본적인 이해나 표현 기능의 숙달을 위한 수업에서는 토의·토론 수업을 적용하는 것보다는 직접 교수 모형을 적용하는 것이 적절할 것이다. 그런데 농문화와 농사회에 대한 이해를 심화시킬 때에는 토의·토론 수업 모형을 적용하는 것이 훨씬 효과적일 수 있다.

2.2. 교수·학습 모형의 적용 원리

수업과 관련한 여러 변인을 고려하여 실제 수업을 실행할 때에는 특정한 교수·학습 모형을 그대로 적용하기보다는 몇 가지 모형을 결합하여 재구성하거나 해당 모형의 절차를 변형하는 것이 필요할 때가 많다. 최지현 외(2007: 77~79)에서는 교수·학습 모형을 적용하는 원리를 세 가지 측면에서 살펴보고 있다.

첫째는 단일 차시와 다차시 수업의 구분에 따른 다양한 적용 원리이다. 예를 들어 직접 교수법을 적용할 때 단일 차시 내에서 ‘설명하기, 시범 보이기, 질문하기, 활동하기’가 모두 이뤄질 수 있다면 모형 적용의 완결성 면에서 좋을 것이다. 그러나 다차시로 이뤄지는 수업이

라면 1차시에는 교사의 설명과 시범 중심 수업을 하고 나머지 차시에서는 질문과 활동하기 중심의 수업을 적용할 수 있을 것이다.

둘째는 단일 모형 대 복합 모형의 적용 원리이다. 예를 들어 직접 교수법, 역할놀이 모형, 토의·토론 모형 각각이 단일 차시나 다차시에 걸쳐서 단일하게 활용되는 것은 단일 모형이 적용된 것이라 할 수 있다. 그런데 직접 교수법의 ‘활동하기’ 단계에서 ‘역할놀이 모형’을 삽입하여 수업에 적용한다면 복합 모형이 적용된 것이다. 이러한 복합 모형은 단일 차시와 다차시 모두에 적용이 모두 가능하다.

셋째는 모형의 변형을 통한 적용 원리이다. 앞에서 살펴본 복합 모형도 넓게 보면 모형의 변형으로 볼 수 있지만 ‘모형의 변형’은 특정 모형에서 특정한 단계나 절차를 생략하거나 추가할 때, 또는 단계 내 활동을 변경할 때 이를 가리키는 용어로 사용된다. 예를 들어 단계의 생략은 특정 모형에서 어떤 단계를 생략하는 것인데, 역할놀이 모형의 경우 ‘상황 설정, 역할 분담, 사전 연습, 실연, 평가’에서 내용이 복잡하지 않고 시간적 여유가 없을 때에는 ‘사전 연습’ 단계를 생략할 수 있다.

위에서 살펴본 것처럼 수어를 가르치는 교사는 수업에 적용할 교수·학습 모형을 선택한 후 실제 수업에 적용할 때 여러 가지를 고민해야 한다. 예를 들어 수어 능력이 중급 이상인 학습자를 대상으로 수업을 설계할 때는 특정한 상황을 주고 역할을 분담하여 역할놀이 모형을 적용할 수 있는데, 이때 수업 시간이나 수업 내용 등을 고려하여 특정한 단계를 생략하거나 추가하는 것 등을 고려해야 한다.

2.3. 교수·학습 과정안 작성의 실제

교사의 수업 계획을 문서로 형식화한 것을 ‘학습전개안’, ‘교수안’, ‘교안’, ‘학습 지도안’, ‘지도안’ 등 다양한 명칭으로 불러 왔다. 최지현(2007: 400~407)에서는 수업이 교사의 일방적인 전달이 아니라 교사와 학생의 상호 작용을 통해 이루어진다는 점에서 ‘교수·학습 과정안’이라는 용어를 쓰는 것이 적절하다는 견해를 제시한 바 있다. 이와 함께 교수·학습 과정안을 구체적으로 작성할 때 수업 진행과 평가 측면에서 교사가 얻을 수 있는 이점을 아래와 같이 언급하고 있다.

첫째, 과정안을 작성하면서 자신의 학급에 적절한 학습 자료와 방법을 찾게 된다.

둘째, 과정안을 작성하는 과정에서 교육과정이나 교과서의 학습 내용이나 방법상의 문제

점을 발견할 수 있다.

셋째, 과정안 작성을 통해 수업에 편안하게 임하고 수업을 원활하게 진행할 수 있다.

넷째, 과정안을 교사의 수업 평가를 위한 준거 자료로 삼을 수 있다.

다섯째, 과정안을 통해 자기의 수업을 평가하고 개선할 수 있다.

여섯째, 과정안을 통해 다른 교사와 소통을 할 수 있고 서로의 수업 구조와 내용을 알 수 있다.

교수·학습 과정안은 학습 과제의 내용에 따라 창의적이고 개성적으로 작성할 수 있지만 기본적인 틀과 내용을 갖추어야 한다. 다시 말해 교수·학습 과정안에는 그 수업에서 도달해야 할 목표가 설정돼 있어야 하고, 선행 학습과의 관련성, 지도할 내용과 학습 활동, 거기에 필요한 자료와 지도 방법, 평가의 방법 등이 포함되어야 한다.

교수·학습 과정안은 계획의 구체성에 따라 세안(細案)과 약안(略案) 두 가지로 구분되는데, 세안은 수업에 관한 자세하고 구체적인 계획서이며 약안은 수업 계획과 관련된 주요 사항을 간략하게 작성한 수업계획서이다. 교수·학습 과정안에 포함되어야 할 요소 또는 내용에 대해 정해진 규약은 없기 때문에 학급에 따라 혹은 교과와 특성이거나 교사의 견해에 따라 과정안에 들어갈 구성 요소는 달라질 수 있다. 그런데 대체로 세안에는 ‘단원명 또는 단원의 개관’, ‘단원 설정의 이유’, ‘단원의 학습 목표’, ‘단원의 주요 학습 내용(또는 학습 과제)과 체계표(또는 구조도)’, ‘지도상의 유의점’, ‘단원의 차시별 지도 계획’, ‘본시의 수업 목표’, ‘본시의 수업 전개 계획’, ‘평가 계획’, ‘수업 매체(교수·학습 자료) 또는 참고 자료’ 등이 포함된다. 교과와 성격이나 수업 상황 등에 따라 교사가 과정안을 수정하여 사용할 수 있다.

기존에 사용되어 온 국어과 교수·학습 과정안의 세안을 제시하면 일례로 제시하면 다음과 같다.

■ 참고 문헌

- 강창욱 외(2017), 『‘수어, 도서관에서 꽃피다’ 교수학습 계획 및 강의안』, 국립국어원.
- 강현화 외(2016), 『한국어 교원을 위한 한국어교육학』, 한국방송통신대학교출판문화원.
- 국립국어원(2018), 『농인의 모어 교육을 위한 교재 한국수어-강사용 지침서』, 국립국어원.
- 권순우 (2002), 「청각장애학생의 수화습득 과정에 대한 질적 연구」, 대구대학교 석사학위논문.
- 김선정(2010), 『국외 한국어교원 (재)교육을 위한 표준 교육과정 개발 연구』, 국립국어원.
- 김창원 외(2005), 『국어과 수업 모형』, 삼지원.
- 김철관(2005), 「수화교육의 전향적 검토 재론-환경과 틀의 문제를 중심으로-」, 『한국수화학회 학술대회 자료집』, 한국수화학회.
- 박철홍 외(2019), 『교육실습지침』, 영남대학교출판부.
- 서혁(2005), 「국어과 교수·학습 방법 구성의 원리」, 『국어교육학연구』 24, 국어교육학회.
- 서혁(2006), 「국어과 수업 설계와 교수·학습 모형 적용의 원리」, 『국어교육학연구』 26, 국어교육학회.
- 최지현(2017), 「국어과 교육에서 플립러닝(거꾸로수업)의 실행 조건」, 『국어교육연구』 40, 서울대학교 국어교육 연구소.
- 최지현 외(2007), 『국어과 교수·학습 방법』, 도서출판 역락.
- Hyman, Ronald T.(1974), Ways of Teaching, 권낙원 역(2001), 『교수방법』, 원미사.

제6장

수어 능력과 평가

●
김 유 정

1. 의사소통 능력과 수어 능력
 2. 수어 능력 평가의 기능과 요건
 3. 수어 능력 평가의 종류
 4. 수어 능력 평가 영역
 5. 수어 능력 평가의 단계와 원리
- 참고 문헌



④ 부언

이 상호작용적 활동은 [내가 너에게 준다], [네가 나에게 준다], [네가 그에게 준다]의 수어로만 제한되지 않는다. [보여주다], [던지다]와 같은 동사도 소개하고 대치하여 동일한 활동을 할 수 있다. 수업마다 다양한 사물이나 사물의 그림을 활용하여 이런 형태의 수어 구문에 많이 노출되게 함으로써, 학습자들은 어휘를 의미 있는 상황 맥락에서 획득하고 사용할 수 있게 된다. 물론 이러한 활동들은 한정된 수업 시간 내에 많은 학생들이 빨리 연습하고 경험 하도록 하기에는 비효율적일 수 있다. 그러나 이러한 활동은 학습자들의 흥미를 유발하고 동기화할 수 있다는 장점이 있다.

■ 참고 문헌

- 구본관 외 20인(2014), 『어휘 교육론』, 사회평론.
- 김광해(1993), 『국어 어휘론 개설』, 집문당.
- 김광해(1995), 『어휘연구의 실제와 응용』, 집문당.
- 김광해(2003), 『등급별 국어교육용 어휘』, 박이정.
- 김승국(1983), 「한국 수화의 심리언어학적 연구」, 성균관대 박사학위논문.
- 김승국(1994), 『한국수화연구』, 오성출판사.
- 김칠관(1998), 『한국수화 어원연구』, 인천성동학교.
- 김칠관(1999), 『수화 지도의 이론과 실제』, 인천성동학교.
- 남기현(2018), 「한국수어 관용표현 개념 정립을 위한 제언」, 『한국어의미학』 60, 한국어 의미학회, 93~120.
- 원성옥(2013), 『수화』, 커뮤니케이션북스.
- 원성옥·강윤주(2002), 『수화교육개론』, 농아사회정보원.
- 원성옥 외(2013), 『수화통역의 기초』, 교우사.
- 원성옥 외(2019), 『한국수어 문법 연구 결과보고서』, 국립국어원.
- 이울하(2008), 「한국수화언어의 동시적 결합구조에 대한 형태론적 연구」, 강원대 석사학위논문.
- 이준우·남기현(2014), 『한국 수어학 개론』, 나남.
- 이충우(2006), 『국어 문법의 교육과 연구』, 역락.
- 이한나·최상배(2016), 「한국수어 반의관계 양상: 한국어 초급단계 교육용 반의어 쌍을 대상으로」, 『이중언어학』 64, 이중언어학회.
- 임지룡(1991), 「국어의 기초어휘에 대한 연구」, 『국어교육 연구』 23, 경북대학교 국어교육연구회.
- 장진석(2008), 『미국수어』, 교육과학사.
- 조현웅(2000), 『한국어 어휘 교육 연구』, 박이정.
- 최상배·안성우(2003), 『한국수어의 이론』, 서현사.
- 한재영 외(2013), 『한국어 어휘 교육』, 태학사.
- Cokely, D. & Baker-Shenk, C.(1980), *American Sign Language: A Teacher's Resource Text on Curriculum, Methods, and Evaluation*, Gallaudet University Press.

제8장

문법 교육

●
정한대로

1. 문법 교육의 필요성
 2. 문법 교육의 원리와 방법
 3. 문법 교육의 내용
 4. 문법 교육의 실제
- 참고 문헌



요약

하나의 언어를 제대로 이해하고, 또 그 언어를 활용하여 능숙하게 상대방과 의사소통하기 위해서는 해당 언어의 문법적 체계와 원리를 학습하는 과정이 반드시 필요하다. 이때 일련의 절차와 방법을 고려하여 문법 교육 내용을 설계함으로써 효과적인 수어 교육을 진행할 수 있다. 수어를 제대로 이해하기 위해서는 일차적으로 한국수어가 지닌 문법적 특징을 올바르게 학습해야 한다. 한국수어는 공간 활용, 비수지 기호를 통한 문법적 관계 표시, 역할 전환, 어순 제약, 어휘적 방식을 이용한 시제 표현, 서술적 방식의 표현, 부정어 위치, 문장 확장 방식 등에서 한국어와 비교할 때에 문법적으로 큰 차이를 보인다. 후반부에 제시된 자료를 통해서서는 실제 현장에서 적용 가능한 단계별 문법 교육 활동 사례를 경험함으로써 실질적인 도움을 받을 수 있을 것이다.

핵심어 수어, 한국수어, 문법 교육, 단어, 문장, 형태론, 통사론

1. 문법 교육의 필요성

새로운 언어를 처음 배울 때에 가장 일반적인 접근 방식은 어휘를 중심으로 학습하는 것이다. 개별 단어를 하나씩 따라 읽고 쓰면서 해당 언어의 형식적인 기본 특성을 파악할 수 있기 때문이다. 가령 한국어를 처음 배우는 외국인 학습자가 있다면, 이들은 한국어의 대표적인 단어들, ‘김밥, 불고기, 비빔밥’ 등과 같은 일부 음식 어휘를 통해 한국어에 실재하는 발음 등을 경험해 볼 수 있다. 어린아이가 모어를 습득할 때에도 역시 단어 수준부터 하나씩 배워 나간다. 또한 경우에 따라서는 의사소통 과정에 어휘 하나만으로도 자신의 생각을 표현하기도 한다. 이렇듯 언어 교육에서 단어 또는 어휘 학습은 기본 수준의 단계라고 할 수 있다.

그러나 개별 단어의 나열만으로 해당 언어를 제대로 이해한다고 볼 수는 없다. 예를 들어 ‘아버지는 나랑 노래를 자주 부르셨다.’라는 한국어 문장을 표현하고자 할 때에 ‘아버지, 나, 노래, 자주, 부르다’의 각 단어를 알고 있다고 해서 해당 문장을 정확하게 표현하기란 쉽지 않다. ‘동반’(-랑)의 의미뿐만 아니라 ‘과거’(-었-), ‘높임’(-시-)과 같은 표현을 더해야만 전체적인 문장 이해가 가능하기 때문이다. 또한 어순도 상당히 중요하다. ‘내가 친구에게 전화했어.’라는 문장과 ‘나에게 친구가 전화했어.’라는 문장은 엄밀히 그 의미가 다르다. 만약

‘나, 친구, 전화하다’의 단어만으로 문장을 나열한다면, 이 역시 의미를 파악하기 어렵다.

이렇게 보면, 새로운 언어를 배울 때에 해당 언어의 문법을 제대로 알고 이해하는 것이 상당히 중요하다는 것을 알 수 있다. 그런데 실제 문법 교육학 분야에서는 문법 지식이나 문법 교육이 언어 능력 향상에 얼마나 유용한지를 놓고 찬성과 반대 입장으로 팽팽하게 대립해 왔다. 어떠한 배경에서 이러한 논의가 이어져 왔는지 알아보기 위해, 제2언어 문법 교육에 대한 유용론과 무용론의 각 입장을 먼저 간단히 살펴보고자 한다(Thornbury 1999 / 이정화 2017: 324~328 참고).

문법 교육 유용론의 입장 몇 가지를 소개하면 다음과 같다.

문장 제조기론	문법은 학습자의 제한된 어휘를 이용해서 언어를 무한히 창조해 낼 수 있는 도구이다. 이러한 점에서 문법 교수는 교육적 가치가 있다.
정치한 조절 기능론	문법은 문장의 모호성을 교정해 주는 데 필요하다. 문법적 장치를 통해서 문장 내 미묘한 의미 차이를 드러낼 수 있도록 한다.
화석화론	학습자들의 언어 능력이 더 이상 발전하지 않는 상태, 즉 화석화되는 것을 지연시키는 데 문법이 기여할 수 있다.
선행 조직자론	문법 교육의 효과가 나중에 언어를 습득하는 과정에서도 긍정적으로 작용할 수 있다.
개별 문법 항목론	거대하고 형체가 없는 덩어리처럼 보이는 언어를, 문법이 개별 항목으로 구분하여 교육이 가능하도록 해 준다.
문법 규칙론	문법은 학습할 수 있는 규칙의 체계이고, ‘전달’ 차원에서 교수 학습을 이해할 수 있다. 지식을 가진 사람이 가지지 않은 사람에게 지식을 전달하는 것이 교육의 역할이라고 파악하는 것이다.

반면, 문법 교육이 유용하지 않다고 보는 주장도 일부 소개된 바 있다.

실천 방법 지식론	자전거를 타는 방법이나 자전거의 구조를 이해한다고 해서 자전거를 탈 수 있는 것이 아닌 것처럼 문법적 지식을 안다고 해서 그 언어를 잘 할 수 있는 것은 아니므로 문법 교육은 불필요하다.
의사소통론	문법 지식은 단지 의사소통 능력의 한 구성 요소에 불과하며, 언어는 문법 그 이상을 아는 것이다. 의사소통을 통해 무의식적으로 언어가 습득될 수 있다.
습득론	모어 화자와 마찬가지로 외국어도 적절한 환경이나 언어 사용자와의 접촉을 통해 자연스럽게 습득될 수 있다.
자연적 순서론	엄격히 문법적 교수요목을 정하고 정확성을 고집하는 것은 자연적 언어습득 능력을 파괴하는 것이다. 모든 언어에는 보편적인 문법이 있고, 인간은 이 보편문법 습득 능력을 가지고 태어난다.
어휘 청크론	단어보다는 크지만 대체로 문장보다는 작은 청크(덩어리)를 익히는 것은 학습자들의 실제 상호 작용에서 시간을 절약해 줄 뿐만 아니라 학습자의 언어 발달에 중요한 역할을 하기도 한다.

그렇다면 수어 교육에서의 문법 교육은 과연 어떠한 위치에 있을 것인가? 앞서 제시한 제2언어 교수에서의 문법 교육 유용론과 무용론 두 입장이 모두 한국수어 문법 교육에도 그대로 적용 가능할지 모른다. 이렇듯 문법 교육에 관한 학자들 간의 다양한 의견이 있기는 하지만, 어떠한 맥락에서 문법 교육이 유의미한 역할을 담당할 수 있을지 고민하면서 문법 교육의 방법, 한국수어의 문법 교육 내용 등에 관해 살펴보기로 하자.

2. 문법 교육의 원리와 방법

2.1. 문법 교육의 원리

김재욱(2012), 이정화(2017)에서는 다음의 8가지 문법 교육의 원리를 제시한 바 있다. 각 원리를 토대로 수어 문법 교육과 관련한 사항들을 추가적으로 논의 가능하다.

(1) 교수요목을 반영한 문법 항목의 배열

문법 항목 배열은 교수요목에서 설정한 목적을 충분히 반영해야 한다. 문법 교수의 대상, 방법, 순서의 결정 등 전체 교과 과정에서 설정한 목표에 의해 선택, 배열되므로, 문법 항목의 결정은 이미 교수요목 작성 시에 고려되어야 한다. 수어 문법 교육의 경우, 학습자의 한국어 및 한국수어 능력 수준, 연령 등 다양한 요인에 맞추어 교수요목을 작성해야 하며, 그에 맞게 문법 항목을 배열할 필요가 있다.

(2) 숙달도를 고려한 문법 항목의 배열

어휘 교육에서 단어의 사용 빈도나 학습자 수준에 따라 교수 시기를 조정하는 것과 마찬가지로 문법 항목의 경우도 학습자의 숙달도에 맞는 항목 배열이 필요하다. 한국수어의 문법 내용은 한국어와 분명한 차이가 있기 때문에 한국수어 문법 항목은 한국어와 달리 배열되어야 한다. 이에 관한 정밀한 설계가 필요하다.

(3) 기능과 연결한 문법 교수

문법 교육은 학습 목표와 학습 주제, 기능 등과 관련이 있어야 한다. 결국 의사소통적인

목적에 지향해야 하며 단순한 문법적 지식 전달에 그치는 것이 아니라 기능 교육과 밀접한 관련이 필요하다. 따라서 수어 문법 교육의 내용 역시 학습자를 둘러싼 언어 환경, 실제적인 쓰임 등을 고려하여 제시되어야 한다.

(4) 과정 중심의 교수

제시된 문법을 유의미하게 사용할 수 있도록 하기 위한 과정적 문법 교육 절차가 필요하다. <준비 단계 → 활동 단계 → 활동 후 단계>로 구성하여 사용 중심의 문법 교수가 될 수 있도록 해야 한다. 이러한 절차는 한국어와 한국수어 간에 큰 차이가 없을 듯하다. 다만 구체적인 활동 내용은 음성 형식이 배제된 방식으로 설계되어야 한다.

(5) 개별 교수

문법 교육은 한 번에 하나씩 이루어져야 한다. 하나의 문법 연습에는 하나의 문법 항목을 다루는 것이 효과적이다. 하나의 문법 항목이 여러 가지 의미를 가지더라도 의미별로 나누어서 한 번에 하나씩 제시해야 한다. 이에 대해서는 한국어와 한국수어 간에 큰 차이가 없다. 다만 제시되는 문법 항목은 한국어와 한국수어 사이에 차이가 분명하다.

(6) 구체적인 기술

문법 항목의 추상적인 의미를 제시할 것이 아니라, 구체적인 의미를 기술해야 한다. 모어 교육에서는 다소 직관적으로 이해 가능한 것들도, 외국어 또는 수어 교육에서는 이해에 어려움이 있을 수 있다. 다만 모어 교육에서는 정확한 문법 용어를 사용해서 문법적 지식을 전달하는 것이 중요할 수 있으나, 외국어나 수어 교육에서는 문법 용어의 개념과 쓰임이 크게 중요하다.

(7) 내적 동기 유발

문법 교육은 재미있어야 한다. 외국어 학습에서 학습자의 내적 동기화는 아주 중요하다. 따라서 문법이 단순히 지루한 것이 아니라고 인식할 수 있도록 과정을 즐길 수 있는 수업 구성을 해야 한다. 수어 교육에서도 학습자들이 흥미를 느끼며 새로운 언어를 학습할 수 있도록 다양한 활동을 적용하는 접근이 필요하다.

(8) 적절한 피드백의 제공

학습자가 문법을 연습할 때 그들의 오류를 발견하고 고쳐주는 오류 수정이 일어나야 한다. 따라서 문법 교육에서 적절한 피드백이 제공될 필요가 있다. 학습자에게 피드백을 제공하면서 교수자 스스로는 본인이 설계한 문법 연습의 적절성을 평가하게 된다. 다만 오류의 지나친 초점화는 역효과를 가져올 수도 있다는 점을 명심할 필요가 있다.

2.2. 문법 교육의 방법

문법 교육론에서 언급되어 온 몇 가지 유형을 살펴보고자 한다. 대칭적으로 제시된 이들 교육 방법은 상호 배타적으로 쓰이는 것이 아니라 교실 상황이나 학습자 성향 등에 따라 선택적으로 사용될 수 있다. 여기에서는 이정화(2017: 333~342)에서 정리된 내용을 토대로 문법 교육의 방법을 제시하였다.

(1) 귀납적 방법과 연역적 방법

‘귀납적 방법’과 ‘연역적 방법’의 가장 큰 구분 기준은 문법 규칙을 먼저 제시하는가, 아니면 언어 자료를 먼저 제시하는가에 있다.

귀납적 방법은 학습자에게 실제적인 언어 자료를 제시하고 이를 통하여 내재되어 있는 규칙을 추출하게 하는 방법으로 모어 화자의 언어 습득 과정에서 자주 사용되는 방식이다. 문법 규칙들에 의식적으로 초점을 주지 않고 자연스럽게 습득되는 과정을 거치기 때문에 장기 기억으로 저장되기 쉽다고 알려져 있다. 규칙을 스스로 발견해 보게 하는 과정은 내적 동기 유발에도 도움이 된다.

그러나 모어 학습이 아닌 경우에는 일부 문제가 발생하기도 한다. 학습자를 잘못된 규칙으로 이끌 수 있으며, 규칙 발견에 많은 시간이 소요되기도 한다. 또한 실제 사용이 아니라 규칙의 발견이 주요한 목표가 되어 버릴 가능성도 있으므로 주의할 필요가 있다. 수어 문법 교육도 모어 학습이 아닌 경우가 적지 않기 때문에, 귀납적 방법을 취할 때 위 사항을 유념할 필요가 있다.

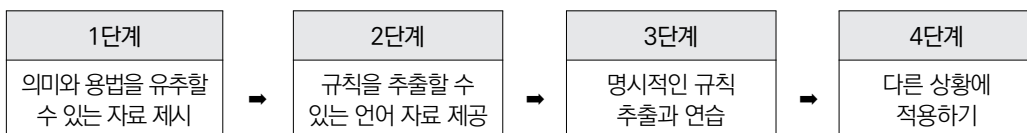
연역적 방법은 학습자에게 문법 규칙에 대한 상세한 설명을 제시한 후 그 문법이 사용된 예를 보여 주는 방식으로 진행된다. 체계화된 규칙을 명시적으로 보여준 후에 학습자가 예를 통해 확인하고 검증해 나가도록 하는 방식이다. 이 방법은 잘못된 중간언어 단계로 고착되는

것을 막을 수 있다는 장점이 있다. 또한 학습자들이 자신이 학습해야 할 문법이 무엇인지 알기 때문에 집중이 가능하고 시간을 효율적으로 활용할 수 있다.

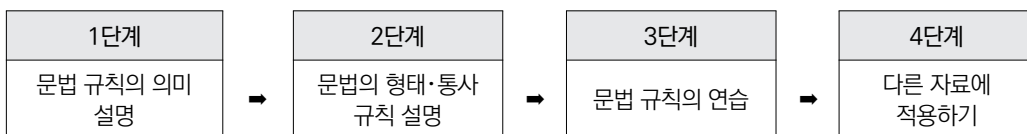
그러나 교수자가 일방적으로 전달하고 학습자는 수동적인 태도로 수업에 참여할 수 있으며, 언어를 배운다는 것이 문법을 아는 것이라는 잘못된 믿음이 생길 수 있다는 문제가 있다. 청인을 대상으로 한 수어 문법 교육에서는 기초적인 문법 내용을 토대로 한국어와 한국수어의 대응 양상을 하나씩 짚어 가며 연역적 접근이 가능하다.

앞서 언급한 바와 같이 귀납적 방식과 연역적 방법을 적절하게 혼합하여 단계별로 수업을 진행하는 것이 바람직하다. 가령 도입 단계에서는 문법의 의미를 추측하게 해 보는 귀납적 방식을 진행하고, 형태 제시 부분에서 규칙을 명시적으로 보여주고 형태 연습을 시키는 연역적 방식을 진행할 수 있다.

[귀납적 방법을 활용한 문법 교수]



[연역적 방법을 활용한 문법 교수]



(2) 결과 중심 교육과 과정 중심 교육

학습자가 문법을 익히는 과정에서 무엇을 중시하는지 또 그 과정에서 교사가 어떠한 역할을 수행하는지에 따라 ‘결과 중심 교육’과 ‘과정 중심 교육’으로 구분된다. 전자는 문법의 정확한 전달에 중점을 두며, 후자는 활동의 참여에 중점을 둔다는 차이가 있다.

결과 중심 교육에서는 학습자가 언어의 형식과 의미에 초점을 두고 문법을 인식하고 구조화하는 것이 중요하다. 따라서 학습자가 문법적으로 정리된 사항을 정확히 익히고 이를 활용하여 문법적으로 정확한 문장을 생성하도록 유도하는 데 수업 목표가 있다. 예컨대, 피동사 목록을 제시해서 이를 외우고 직접 문장을 생성해 보도록 하는 것이 대표적인 결과 중심 수

업이다. 이러한 방법은 신속하고 명백하게 문법 형식들의 학습을 촉진하고 높은 수준의 성취에 이르게 한다는 장점이 있다. 학습자에게 뚜렷한 방향을 제시하며, 동기 부여 효과가 강하다는 것 역시 장점이 될 수 있다. 그러나 실생활 의사소통에서 문법을 처리하고 사용하는 능력이 발휘될지에 대해서는 예측이 어렵다는 문제가 있다.

과정 중심 교육은 학습자를 실제적인 언어 사용 활동에 참여시켜 문법을 자원으로 이용할 수 있도록 하는 방법이다. 따라서 학습자가 실제 담화 상황 속에서 문법을 실제로 사용하는 과정을 통해 효율적으로 의사를 전달할 수 있도록 유도하는 데 수업 목표가 있다. 문법 항목을 가르치는 것이 목표가 아니라 충고하기, 조언하기, 설득하기 등의 언어 기능을 수행하는 것이 중요하다. 이러한 방법은 학습자가 능동적으로 자신의 문법을 정교화할 수 있는 기회를 제공할 수 있다는 장점이 있다. 그러나 학습자에게 언어 핵심에 대한 개관을 제공하거나 구조적인 접근을 제시하기 어려우며 학습자 성향에 따라서는 과제 처리에 대한 부담감이나 중압감을 크게 느껴 비효율적인 경우도 있다는 단점이 있다.

(3) 제시 훈련 모형과 과제 훈련 모형

과정 중심의 문법 교육 방법에 대한 연구가 진행되면서 교수 과정에서 어떤 단계를 거쳐 문법을 가르칠 것인지에 관한 논의가 이루어져 왔다. 통합 교수의 방법으로 제시되어 있는 가장 대표적인 방법이 바로 ‘제시 훈련 모형(PPP)’과 ‘과제 훈련 모형(TTT)’이다.

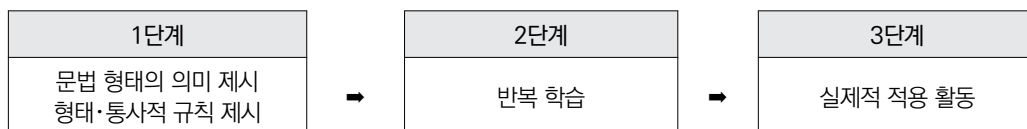
제시 훈련 모형은 교수자가 적절한 언어 보기를 제시하고 반복 연습을 통해 학습자가 올바른 언어 자료를 생성할 수 있도록 하는 모형이다. 일반적으로 ‘제시/설명(Presentation) → 연습(Practice) → 생성/산출(Production)’의 3단계로 진행되며, 연역적 방식으로 문법을 제시하고 연습하게 된다. 의사소통 목적에 중심을 두기 전까지의 문법 교육은 제시 및 설명(Presentation)과 연습(Practice)으로 구성된 수업으로 정확성만을 강조하고 실제적 적용 능력을 키우는 생성이 너무 간과되었다. 제시 훈련 모형은 추가적으로 생성과 산출(Production)의 과정을 넣어 문법 사용의 정확성을 통한 언어 사용의 유창성을 강조한 교수 방법이다. 수어 문법 교육도 이와 동일한 접근이 가능하다. 제시된 문법 항목을 연습하는 데 그치지 않고, 학습자가 능동적으로 한국수어 문장을 생성해 내는 과정을 포함함으로써 학습자의 능동적인 수업 참여를 이끌 수 있다.

과제 훈련 모형은 의사소통 능력 함양을 목표로 교수자가 과제를 제시한 후, 학습자가

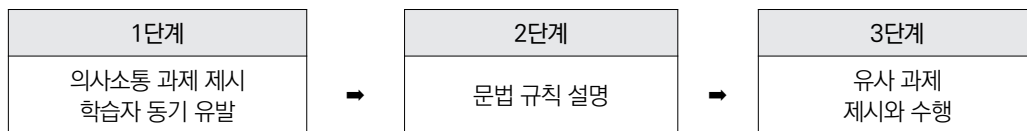
제시된 과제를 해결함으로써 언어를 습득하는 모형이다. 일반적으로 ‘과제1(Task1) → 교수(Teach) → 과제2(Task2)’의 3단계로 진행되며, 귀납적인 방식으로 문법을 연습하게 된다. 과제1은 의사소통적 과제로 학습자를 준비시키는 단계이고, 과제2는 과제1을 반복하거나 유사 과제를 제시하여 정확하게 산출하도록 유도하는 단계이다. 과제 훈련 모형에서 학습자들은 효과적인 의사소통 과제를 수행하면서 유창성을 익힌 후, 다시 이와 유사한 다른 과제를 수행하기 전에 각 문법 항목의 특징을 정확하게 배우는 과정을 거친다. 그러나 과제를 선택하고 배열하고 평가하는 과정에 대한 정밀한 기준이 아직 수립되지 않았다는 문제가 있다.

제시 훈련 모형이 정확성에서 유창성을 이끌어 내고자 한다면, 과제 훈련 모형은 유창성을 먼저 확보하고 정확성을 이끌어 내려고 한다는 점에서 차이가 있다.

[제시 훈련 모형(PPP)의 수업 단계]



[과제 훈련 모형(TTT)의 수업 단계]



3. 문법 교육의 내용

3.1. 한국수어 문법의 주요 특성

원성옥 외(2013: 140~147)에서는 한국수어의 특성을 아래와 같이 정리한 바 있다. 각 주제를 중심으로 한국수어와 한국어의 문법적 차이를 확인해 보고, 이를 통해 수어 문법 교육에서 어떠한 점이 강조되어야 할지 고민해 보기로 하자.

① 주동문(능동문)을 기본으로 삼고, 공간을 이용하여 사동(피동)을 표현한다.

수어는 문법 단위가 공간적으로 배열되는 데 반해, 한국어를 포함한 음성 언어는 선형적으로 나열된다. 따라서 수어는 많은 언어 정보를 동시에 표현하는 것이 가능하며, 음성 언어에서 사용하는 사용하지 않는 공간을 활용할 수 있다.

예를 들어, 한국어는 ‘-이-, -히-, -리-, -기-’와 같은 접사를 활용하여 ‘먹이다, 앉히다, 살리다, 웃기다’와 같은 사동 표현이 가능하다. 이와 달리 한국수어는 사동(피동) 접사가 없으며, 공간이라는 특성을 이용하여 사동(피동)을 나타낸다. 이에 대부분의 문장 표현이 주어가 직접 동작이나 행위를 하는 주동문(능동문)의 형태를 갖게 된다.

② 비수지 기호가 문법적인 관계들을 나타낸다.

한국수어는 비수지 기호를 활용하여 문법적 역할을 표현하는 데 반해, 한국어는 조사, 어미와 같은 문법 형태를 활용하여 각각의 기능을 나타낸다. 더 나아가 수어의 비수지 기호는 단어를 만들 때 쓰이기도 하며, 부사적 표현이나 감정 표현을 할 때에도 활용된다.

예를 들어, 한국수어에서 비수지 기호는 문장의 유형(평서문, 의문문, 명령문, 청유문, 감탄문)을 나타내는 문법 표지의 역할도 하며, 부정문이나 조건문을 만드는 기능도 한다.

예시1 가. 간다 → [가다]



나. 가니? → [가다] [비수지 기호(의문 표지)]



다. 가! → [가다] [비수지 기호(명령 표지)]



라. 가자! → [같이] [가다] [비수지 기호(청유 표지)]



③ 역할 전환(role shift)을 이용한다.

한국수어는 혼자서 여러 사람이 등장하는 이야기를 할 수도 있다. 이때 역할 전환이라는 장치를 이용하여 이야기를 전개한다. 이 역시 수어에서 더욱 효과적으로 주동문을 구사하기 위한 장치로 쓰인다.

④ 어순에 제약이 있다.

한국수어는 어순에 따른 제약이 있어 배열되는 단어의 순서가 자유롭지 못하다. 이에 비해 한국어는 조사를 활용하여 문법적 관계를 표시하므로 어순이 비교적 자유로운 편이다.

예시2 가. 한국수어: [나] [너] [좋다] / [너] [나] [좋다]

나. 한국어: 나는 너를 좋아한다. / 너를 나는 좋아한다.

별다른 문법 표지가 없는 경우에 한국수어는 먼저 나오는 것이 주어가 되고, 나중에 나오는 것이 목적어가 된다. 따라서 위 예시와 같이 표현할 경우에 주어와 목적어가 바뀌게 되는 문제가 있다. 한국수어는 기본적으로 <주어-목적어-서술어> 구조로 표현되는 어순상의 제

약이 있다.

또한 한국수어는 부정문이나 의문문을 표현할 때에 부정어나 의문사가 문장의 가장 마지막에 위치하는 특징이 있다.

예시3 가. 왜 사람들이 풋볼 시위를 합니까? → [사람] [풋볼] [시위] [왜] [비수지 기호(의문 표지)]

나. 언제 서울에 가십니까? → [서울] [가다] [언제] [비수지 기호(의문 표지)]

다. 나는 책을 못 샀다. → [나] [책] [사다] [못하다(불능)]

⑤ 어휘적 방식으로 시제를 표현한다.

한국수어는 시제를 표현하고자 할 때 서술어에 어떠한 어형 변화도 없다. 그러나 한국어는 시제를 표현하는 어미를 활용해서 과거, 현재, 미래의 시제를 표현할 수 있다. 즉, 서술어에 시간을 표시하는 ‘-었-’이나 ‘-느-’와 같은 문법 요소가 결합하여 과거나 현재를 나타낸다. 한국수어는 문장의 처음이나 주어 바로 다음에 시간부사를 사용하여 과거, 현재, 미래를 표현한다. 과거나 미래도 현재 시점으로 발화되는데, 시간을 나타내는 어휘가 쓰이면 시간의 장을 형성해서 그 시간(과거 또는 미래)에 구속되는 것으로 본다.

예시4 가. 어제 나는 집에 갔다. → [어제] [나] [집] [가다]

나. 오늘 나는 집에 간다. → [오늘] [나] [집] [가다]

다. 내일 나는 집에 간다. → [내일] [나] [집] [가다]

예시5 가. 그녀는 예쁘다. → [그] [여자] [예쁘다]

나. 그녀는 예뻤다. → [과거] [그] [여자] [예쁘다]

⑥ 서술적 방식으로 표현된다.

한국수어는 한정적·제한적인 방식이 아니라 서술적인 방식으로 문장을 표현한다. 한국어에서는 ‘맛있는 사과, 새 책’ 등과 같이 수식하는 성분이 수식을 받는 성분보다 앞에 위치하는 관형 구성도 많이 쓰이는데 수어에서는 이러한 방식으로 문장이 구성되지 않는다. 한국수

어는 ‘맛있는 사과’라고 표현하지 않고 ‘사과가 맛있다.’라고 표현한다. 즉, 한국어에서 수식 성분이었던 단위가 수식을 받는 성분보다 뒤에 나오는 것이 자연스럽다.

예시6 밥을 먹은 철수가 열심히 공부한다.

→ [철수] [밥] [먹다] [끝] [~후] [공부하다] [열심히]

⑦ 부정어는 문장의 마지막에 위치하며, 그 형태가 다양하다.

한국수어에서 부정에 쓰이는 표현은 한국어에 비해 훨씬 다양하다. 한국어의 부정 표현이 크게 ‘안’ 부정과 ‘못’ 부정으로 구분되는 것과 비교할 때에, 한국수어는 폭넓은 방식으로 표현된다. 다양한 형태의 부정어들([아니다], [안하다], [없다], [못하다], [아직] 등)이 문장의 마지막에 위치하는 특성이 있다.

예시7 가. 나는 여자가 아니다. → [나] [여자] [아니다]

나. 나는 집에 안 간다. → [나] [집] [가다] [안하다]

다. 비가 안 온다. → [비] [오다] [없다]

꽃이 안 예쁘다. → [꽃] [예쁘다] [없다]

철수는 어제 학교에 안 왔다. → [철수] [어제] [학교] [오다] [없다]

라. 나는 수영을 못한다. → [나] [수영] [못하다]

마. 아직 회의가 끝나지 않았다. → [회의] [끝] [아직]

아침을 안 먹었다. → [아침] [먹다] [아직]

숙제를 안 했다. → [숙제] [아직]

또한 한국어에서 어휘적 차원에서 표현된 부정적 의미의 단어가 한국수어에서는 부정어를 활용하는 방식으로 나타난다.

예시8 가. 미완 → [완성하다] [아직]

나. 금연 → [담배] [안되다(금지)]

다. 무료 → [돈] [없다]

한국어는 [아니다]의 동일한 방식으로 단순 부정과 의지 부정을 모두 나타낼 수 있다. 그러나 한국수어는 이 두 가지 상황에 따라 각각 다르게 부정을 표현한다.

예시9 가. 물음: 당신은 경찰인가요?

대답: 아니오.(단순 부정) → [아니다]

나. 물음: 당신은 경찰이 되고 싶나요?

대답: 아니오.(의지 부정) → [안하다]

⑧ 문장의 확장

한국수어는 둘 이상의 문장이 결합하여 더 큰 문장으로 확대될 때, 구조를 바꿔서 표현해야 한다. 반면, 한국어는 이러한 경우에 한 문장이 다른 문장 속의 한 성분으로 안기는 방식으로 표현 가능하다. 문장이 길어지거나 복잡하게 될 경우 한국수어에서는 의미를 명료하게 하기 위해 주어와 서술어의 위치를 가깝게 한다. 시간의 순서에 따라 서술하며, 주어가 각기 다른 경우에는 주어와 관련된 서술어가 가능하면 가까이 배치되는 구조를 만든다.

예시10 가. 철수는 밥을 먹고, 영희는 빵을 먹었다.

→ [철수] [밥] [먹다] [비수지 기호(고개 끄덕임)] [영희] [빵] [먹다]

나. 바나나를 먹은 철수가 회사에 출근했다.

→ [철수] [바나나] [먹다] [끝] [~후] [회사] [일+가다]

다. 밥을 먹은 철수가 열심히 공부를 하고 있다.

→ [철수] [밥] [먹다] [끝] [~후] [공부] [열심히]

라. 나는 철수가 성실한 사람임을 알고 있었다.

→ [철수] [열심히] [나] [과거] [부터] [알다]

마. 철수가 영희에게 숙제를 다 했느냐고 물었다.

→ [철수] [영희] [묻다] [숙제] [모두] [끝] [비수지 기호(의문 표시)]

3.2. 한국수어의 통사론적 특성

한국수어는 공간을 활용한다는 점, 또 동시적 표현이 가능하다는 점에서 한국어와 큰 차이가

있다. 여기서는 이울하(2011: 16~30)의 일부 예문과 사진 자료를 참고하여, 문장을 표현할 때 한국수어가 어떠한 방식으로 실현되는지 몇 가지 항목을 중심으로 확인해 보고자 한다.

① 어순에 의한 문장성분 실현

한국수어의 기본 어순은 보통 ‘주어+목적어+서술어’로 알려져 있다. 이는 한국어와 크게 다르지 않다.

예시11 가. 꽃이 예쁘다. → [꽃] [예쁘다]



나. 그가 교사이다. → [그] [교사]



다. 만나기가 힘들다. → [만나다] [힘들다]



그러나 기본 어순과 달리 주어가 문장 첫 자리에 나타나지 않는 경우도 가능하다.

예시12 가. 여자를 남자는 사랑한다. → [여자] [남자] [사랑하다]



나. 아버지께 아들이 절한다. → [아버지] [아들] [절하다]



위의 (가) 문장은 기본 어순에 따르면 ‘여자가 남자를 사랑한다’로 해석될 법하다. 그러나 위 수어에서 [여자]와 [남자]가 동일한 공간에서 표현되지 않는다는 점에 주목해야 한다. [여]재가 수어 화자의 왼쪽 어깨 앞에서 표현되고, [남자]는 오른쪽 어깨 앞에서 표현된 다음, 왼쪽 어깨 앞에서 [사랑하다] 서술어가 표현된다. 또는 [여자]로 인칭 표지된 손 위에서 손바닥

을 대고 수평으로 원을 그림으로써, 즉 [사랑하다]를 [여자] 위에서 표현함으로써 [여자]가 [사랑하다]의 목적어임을 표시한다.

(나)의 문장도 기본 어순만 고려한다면 ‘아버지가 아들에게 절한다’로 해석될 수 있지만, 수위와 좌우 공간에 따라 의미가 달리 파악된다. [아버지]는 얼굴 수위, [아들]은 배 수위로 표현됨으로써 어순과 상관없이 아들이 아버지를 향해 절을 하는 동작으로 표현된다.

한편, 다음 두 문장은 어순을 기준으로 하면 동일한 양상을 띤다.

예시13 가. 어제 여자가 친구를 만났다. → [어제] [여자] 휴지 [친구] [만나다]



나. 어제 여자 친구를 만났다. → [어제] [여자친구] [만나다]



(가)의 문장에서는 [여자]와 [친구] 중간에 휴지가 있는데, 이때의 휴지를 통해 (가)와 (나)의 문장 의미가 변별된다. (가)는 ‘주어+목적어+서술어’ 문형이지만 (나)는 ‘수식어+피수식어’ 구성인 것이다. 또한 (가)는 [여자]와 [친구]가 좌우 공간에서 각각 표현된 후, [만나다]는 검지를 편 주먹형 양손이 각각 좌우에서 몸 앞으로 움직이는 수평 좌우방향 운동으로 표현된다. 그러나 (나)는 [여자]와 [친구]가 수어 화자의 몸 바로 앞에서 휴지 없이 연달아 표현된 후, [만나다]는 검지를 편 주먹형 양손이 한 손은 수어 화자 가슴 앞에서 다른 손은 맞은편에서 수평 전후방향 운동으로 표현된다.

② 수어 공간의 문법적 기능

한국수어 공간은 몇 가지 기능을 지니고 있다. 첫째, 위치, 길이, 폭, 넓이 등의 의미를 표현한다. 그 예로 다음 두 문장에서 [비행기]와 관련한 높낮이 차이를 확인해 보자.

예시14 가. 비행기가 날다. → [비행기 / 날다]



나. 비행기가 높이 날다. → [비행기 / 높이 / 날다]



위 문장의 경우, 지면의 높이는 수어 화자의 가슴 수위, 일반적으로 날아가는 [비행기]의 높이는 목이나 얼굴 수위 정도에서 표현되며, 높이 날아가는 [비행기]는 수위를 더 높여서 표현한다.

둘째, 수어 화자의 몸을 중심으로 전후 공간은 시제법을 실현한다. 몸의 앞쪽은 미래를, 몸의 뒤쪽은 과거를 가리킨다.

예시15 가. [과거], [어제], [그저께] (앞쪽→뒤쪽 수동)

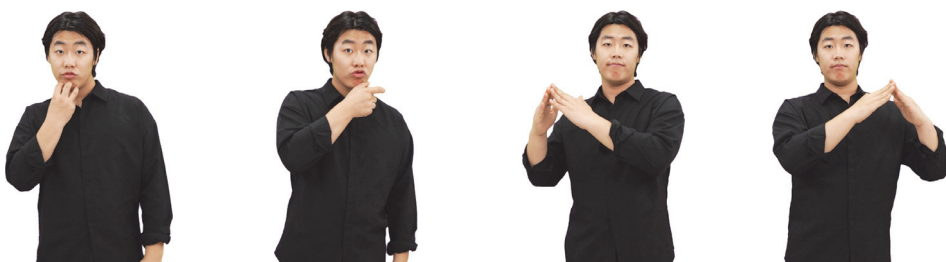
나. [미래], [내일], [모레] (뒤쪽→앞쪽 수동)

전후 공간을 이용하는 수동과 지숫자가 동시에 결합하여 시간과 관련된 수어를 생산한다. 몸의 뒤에서 앞쪽을 향한 수동은 미래를 의미하는 수어 단어를, 몸의 앞쪽에서 뒤쪽을 향한 수동은 과거를 의미하는 수어 단어를 표현한다.

셋째, 수어 화자의 몸을 중심으로 좌우 공간은 수어 문장에서 비교격, 대등 접속문 등의 의미를 명확하게 나타내는 기능을 한다.

예시16 가. 서울에서 수원으로 이사하다.

→ [서울](오른쪽 수위) [수원](왼쪽 수위) [이사하다](오른쪽→왼쪽 수위)



나. 형보다 동생 키가 크다.

→ [동생](왼쪽 수위) [형](오른쪽 수위) [키가] [크다]



다. 형은 키가 작고, 동생은 키가 크다.

→ [형](왼쪽 수위) [키가 / 작다](왼쪽 수위) [동생](오른쪽 수위) [키다 / 크다]
(오른쪽 수위)



(가) 문장은 [서울]과 [수원]을, (나) 문장은 [동생]과 [형]을 좌우 공간으로 나누어 표현한다. 또한 (다) 문장은 [형은 키가 작고]와 [동생은 키가 크다]를 좌우 공간으로 나누어 표현한다. 단어의 수위는 오른쪽과 왼쪽이 고정적이지 않다. 다만 좌우로 나누어 공간을 활용한다.

넷째, 수어 화자의 몸을 중심으로 수어 공간은 인칭과 문장성분의 격을 실현한다. 한국수어에서 1인칭은 수어 화자의 바로 앞 공간이고, 2인칭은 수어 화자의 맞은편 공간이며, 3인칭은 수어 화자의 좌우 공간이다.

예시17 가. 내가 너에게 말한다.



나. 네가 나에게 말한다.



다. 엄마가 너에게 말한다.



라. 엄마가 언니에게 말한다.



마. 엄마가 나에게 말한다.



위 문장에서 [말하다]는 수동 방향에 따라 일치 자질을 표현한다. (가) 문장은 1인칭 수어 공간에서 2인칭 수어 공간으로 움직이는 수동 방향에 따라 1인칭 공간이 주어로, 2인칭 공간이 부사어로 기능한다. (나) 문장은 이와 반대의 양상을 보인다. 한편, (다) 문장에서는 1인칭 수어 공간에서 3인칭 주어가 실현된다. (라) 문장에서는 3인칭 주어에서 3인칭 수어 공간으로 움직이는 수동 방향에 따라 1인칭 공간이 3인칭 주어(엄마가)로, 3인칭 공간이 부사어(언니에게)로 기능한다. 끝으로 (마) 문장에서는 2인칭 수어 공간에서 3인칭 주어가 실현되고 있다. 3인칭 주어에서 1인칭 수어 공간으로 움직이는 수동 방향에 의해 2인칭 공간이 3인칭 주어(엄마가)가 되고, 1인칭 공간이 부사어(나에게)로 기능한다.

4. 문법 교육의 실제

4.1. 교실 활동을 위한 몇 가지 원칙

제2언어로서의 수어 학습은 다음 원리에 부합하는 활동을 통해 이루어져야 한다(Cokely & Baker-Shenk 1980, 김칠관 1999: 129 참고).

- ① 언어 학습의 궁극적인 목적은 목표 언어에 의한 창의적인 의사소통에 있으므로, 학습 활동도 이것을 촉진할 수 있어야 한다.
- ② 목표 언어에 적절하게 노출되는 것은 언어 학습에서 상당히 중요한 요소이다. 따라서 그러한 환경을 조성할 수 있는 활동이 필요하다.
- ③ 목표 언어로 의사소통을 하고자 하는 학습자의 욕구와 기회가 충족되어야 한다. 따라서 이러한 욕구와 기회를 이룰 수 있는 활동이 필요하다.
- ④ 모방과 반복만으로는 의사소통이 아닐 뿐만 아니라 학습을 지루하게 끌어갈 가능성이 크므로 게임 등 목표 언어에 의한 의미 있는 노출이 필요하다.
- ⑤ 언어 학습은 단순한 모방만이 아니라 부분적으로는 학습자의 의식적인 과정을 포함하므로, 이를 통해 학습자는 수어에 대한 분명한 개념을 지니게 될 수도 있다. 따라서 학습 활동은 이러한 과정을 오래 유지할 수 있는 방향으로 뒷받침해야 한다.
- ⑥ 목표 언어만으로 구성된 활동도 중요하므로, 실제로 학습자에게 이러한 활동 기회를 제공할 필요가 있다.
- ⑦ 학습자의 오류를 지적하기보다는 다양한 활동을 통해 자연스럽게 수정되도록 한다.

대부분의 농학교 현장에서는 동시법(수어와 구화의 동시적 의사소통)에 의존하고 있다. 목표 언어의 숙달, 문법 익히기, 농문화와 농사회 이해, 확장 모방 등이 중심이 되기 위해서는 구화와 의 관계가 종속적이어서는 달성될 수 없다(김칠관 1999: 132). 농인을 대상으로 한 수어 교육을 위해 미국에서 제시되고 있는 교수 활동 원칙은 다음과 같다(Cokely & Baker-Shenk 1980, 김칠관 1999: 132~134 참고).

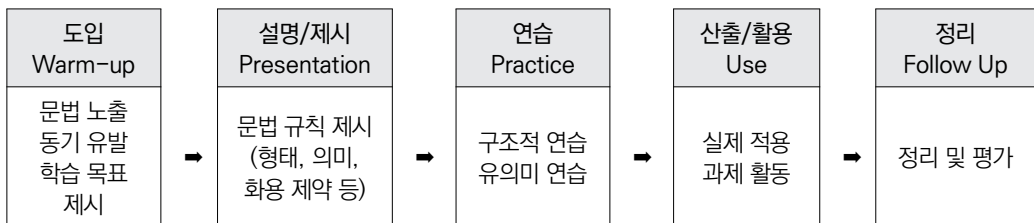
- ① 교수자는 교실에서 음성을 사용해서는 안 된다. 개인에 따라 이것을 받아들이기 어려울 수 있다. 그러나 두 가지 이유에서 필요한데 첫째는 수용 기술의 발달을 촉진하기 위함이고, 둘째는 동시법의 폐해를 막기 위해서이다.
- ② 교실에서 학습자들이 음성을 사용하도록 허용해서는 안 된다. 언뜻 생각하기에 이것은 심한 것 같지만, 그 이유는 매우 단순한 것으로서 몸을 이용한 표현 기술 발달을 촉진하기 위해서이다.
- ③ 학습 초기 단계에는 칠판이나 그림 자료와 같은 교재 및 교구를 활용한다. 이들을 통해 비교적 편하게 의사소통을 할 수 있다.

- ④ 교재·교구를 활용하는 것 외에 모든 교사는 수어로만 의사소통을 해야 한다. 학습자가 이해하지 못하면 더 쉽게 설명하고 그래도 실패하면 몸짓을 사용할 수 있다. 그것마저도 실패하면 구체물을 이용할 수도 있다. 이러한 접근 방법은 학습자들의 시각적 민감성을 증진시킨다.
- ⑤ 학습자들이 충분히 그리고 의미 있게 수어를 수용할 수 있을 때까지는 생각한 바를 수어로 표현하도록 요구해서는 안 된다. 학습자들로 하여금 충분히 수용할 수 있는 기회를 제공해야 한다는 것을 의미한다.
- ⑥ 모든 어휘는 상호작용 기술, 대화, 이야기 등을 통한 의미 있는 맥락에서 가르쳐야 한다. 어휘란 따로 분리하여 학습할 것이 아니라 대화 속에서 자연스럽게 의미 있게 사용함으로써 익히게 된다는 것이다.
- ⑦ 민간 설화나 옛날이야기를 이용하여 특정 수어 어휘의 형성 기원이나 이유를 설명하려는 시도는 피해야 한다. 학습자가 원한다면 글로 대신하거나 간단히 설명할 수는 있어도 너무 많은 시간을 소비해서는 안 된다.
- ⑧ 수업에서는 여러 농인들이 참여하도록 하여 모델로서의 역할을 하도록 해야 한다. 교수자가 청인일 경우 절대적으로 필요하다. 교수자가 농인이라고 하더라도 농인 수어 사용자와의 폭넓은 접촉이 중요하다. 이러한 경우 교수자는 사전에 치밀한 계획과 원칙을 세워 실행하여야 한다.
- ⑨ 학습자가 적어도 1학기의 과정을 마칠 때까지는 지문자를 가르쳐서는 안 된다. 그 이유는 다음과 같다. 첫째, 지문자는 섬세한 시지각과 소근육 운동을 필요로 하므로 처음부터 어려운 과제를 주는 것은 공평치 않기 때문이다. 둘째, 눈과 몸은 지문자를 효과적으로 다루기에 앞서 조정 기간이 필요하다. 셋째, 초기 수어 어휘의 성장 기반을 해칠 수 있다. 넷째, 지문자는 음성 언어의 자모이므로 초기에는 이것으로부터 떨어져서 수어에 집중할 필요가 있다. 다섯째, 농사회 속에서의 지문자 사용의 실용성을 보증할 수 없다.
- ⑩ 교수자는 가능한 한 자주 학습자들의 수어 표현을 영상으로 녹화하여야 한다. 이 자료를 통해 학습자는 자기 분석이나 자기 평가를 할 수 있고, 교수자의 조언을 얻을 수 있다.
- ⑪ 교수자는 추천 받은 교재나 자료를 신중하게 평가하되, 과정의 목표를 성취하는 데 적절한지를 결정해야 한다.

- ⑫ 학습자들이 통역 활동에 참여하지 못하도록 해야 한다. 의사소통하는 기술과 통역하는 기술은 다르기 때문에 오직 의사소통 능력을 촉진하기 위해 고안된 활동에 전념하도록 해야 한다.
- ⑬ 교수자는 효과적인 수어 표현을 하는 데 장애가 되는 교실 환경의 문제를 인식하고 있어야 한다. 자주 환경을 바꾸어 환경이 학습자들의 심신에 장애를 주지 않도록 한다.
- ⑭ 학급 규모는 교수자 1인당 약 10-12명의 학습자를 넘어서는 안 된다. 교수자가 개별 학습자의 성장을 확인하기에 충분한 환경이어야 한다.
- ⑮ 수업은 1주일에 최소한 4시간(2시간씩 2회)은 해야 한다.

4.2. 단계별 문법 교육 활동

실제 문법 교육 현장의 모습을 몇 가지 단계로 살펴보고자 한다. 앞서 소개한 ‘제시 훈련 모형’을 중심으로 관련 사례를 구체적으로 논의할 것이다. 이정화(2017: 342~358)에서 정리된 내용을 토대로 단계별 과정을 정리해 보자.



(1) 도입 단계

문법 수업의 시작으로 학습 목표를 제시하고 학습 동기를 유발시키는 단계이다. 교수자가 일방적으로 학습 목표를 알려주는 것이 아니라 목표 문법 항목이 사용되는 전형적인 맥락을 제시하여 학습자가 맥락을 통해 문법 의미를 유추해 볼 수 있도록 유도할 수 있다. 도입은 교수자와 학습자 사이의 대화를 통한 방식을 주로 사용하는데, 교사의 질문에 답한 학습자의 답변에 대해 목표 문법을 사용해서 수정해 주면서 맥락을 이해할 수 있게 하는 것이 일반적이다. 그림을 통한 도입, 이미 배운 문법을 통한 도입 방법 등도 가능하다. 학습자의 배경 지식이나 기존 학습 내용을 미리 파악하고 분석할 필요가 있다.

(2) 설명/제시 단계

학습의 목표가 되는 문법 항목을 학습자들에게 제시하고 설명하는 단계이다. 이때 주의해야 할 것은 지나치게 많은 정보를 주지 말아야 한다는 것이다. 문법 지식 중심의 수업을 지양하고 풍부한 예를 통해 학습자가 문법적 특징을 이해할 수 있도록 하는 것이 좋다.

(3) 연습 단계

학습자가 설명/제시 단계에서 이해한 규칙을 다양한 연습을 통해 자기 것으로 만드는 내재화 단계이다. 설명/제시 단계에서 얻은 정보를 단기 기억에서 장기 기억으로 바꿔 실제 사용으로 이끌어 가게 하는 단계이기 때문에 문법 교육에서 없어서는 안 될 중요한 단계이다. 초기에는 통제된 연습 형태를 중심으로 진행하고, 점차 맥락에 어울리는 의미를 전달할 수 있는 유의미 연습 단계로 가는 것이 일반적이다.

① 통제 연습

모방, 반복 연습을 통해 목표 문법을 자동적으로 생산할 수 있도록 유도한다. 숙달도가 낮을수록 기계적인 연습을 충분히 시킨다. 고정된 단어나 구를 활용하여 목표 문법의 형태에 익숙해지도록 한다.

② 유의미 연습

기계적인 구조 연습이 아니라 의미 있는 맥락에서 목표 문법을 연습하도록 유도하는 유형의 연습이다. 자신이 표현하고자 하는 의미를 전달하기 위해 목표 문법을 사용하도록 유도한다.

(4) 산출/활용 단계

설명/제시와 연습을 통해 학습한 문법 항목을 보다 큰 담화 단위 안에서 사용할 수 있도록 하는 의사소통 단계이다. 학습자들이 배운 문법 항목을 사용하여 의사소통을 할 수 있도록 과제를 구성한다. 형태가 아닌 의미에 초점을 두어야 하기 때문에 지나친 오류 수정은 삼간다.

역할극, 게임, 문제 해결하기 등의 방법을 통한 세부 활동이 가능하다. 역할극은 실제 의사소통과 유사한 상황을 가정하여 대화를 해 보도록 하는 활동이다. 목표 문법이 완전히 내재화된 상태에서 사용할 수 있는 활동 유형으로 문형에 대한 이해를 심화하는 데 도움이 될 뿐

만 아니라 맥락 이해에 도움이 된다는 장점이 있다. 학습 상황에서 적절한 게임을 사용하여 학습한 문법을 실제로 사용해 보게 할 수도 있다. 긴장이 완화된 상태에서 목표 문법을 사용할 수 있다는 장점이 있고, 상대적으로 숙달도가 낮은 학습자도 동등하게 참여가 가능하다는 점에서 효과적이다. 또한 구체적인 문제 상황을 주고 학습자가 문제를 해결할 때 학습한 문법을 사용하도록 유도하는 활동이다. 그룹 활동으로 진행하면 학습자들이 문제를 해결해 나가는 과정에서 종합적인 의사소통 활동을 이끌어 낼 수 있다는 장점이 있다.

(5) 정리 단계

학습자가 배운 내용을 정리하고 자신의 학습 성취도를 점검하게 하는 단계이다. 이때 학습자가 스스로 학습한 내용을 점검해 보도록 하는 것이 중요하다. 교수자는 학습자의 미흡한 부분을 보완해 주고 배운 문법을 이해하고 사용할 수 있는지 확인한다. 제시 단계의 과부하를 막기 위해 미루어 두었던 설명을 보충해 주거나 유사 표현과의 차이를 제시할 수도 있다. 목표 문법을 사용해 볼 수 있는 간단한 질문을 제시하는 것도 좋다.

■ 참고 문헌

- 김광해(1997), 『국어지식 교육론』, 서울대학교 출판부.
- 김재욱(2012), 「한국어 문법 교수법」, 『다문화 가정 대상 한국어 교원 양성 과정 교재』, 국립국어원.
- 김칠관(1999), 『수화 지도의 이론과 실제』, 인천성동학교.
- 남기현·김태욱(2015), 『농인과 함께하는 한국수어』(개정판), 교우사.
- 원성옥(2013), 『수화』, 커뮤니케이션북스.
- 원성옥·강윤주(2002), 『수화교육개론』, 농아사회정보원.
- 원성옥 외(2013), 『수화통역의 기초』, 교우사.
- 이관규(2013), 『학교 문법 교육론』, 개정판, 고려대 민족문화연구원.
- 이윤희(2008), 「한국수화언어의 동시적 결합구조에 대한 형태론적 연구」, 강원대 석사학위논문.
- 이윤희(2011), 「한국수어의 동시적 결합구조에 대한 통사론적 연구」, 강원대 박사학위논문.
- 이정화(2017), 「한국어 문법 교육론」, 『한국어 교육의 이론과 실제 2』, 최신개정 3판, 아카넷.
- 이준우·남기현(2014), 『한국 수어학 개론』, 나남.
- 이충우(2006), 『국어 문법의 교육과 연구』, 역락.
- 장진석(2008), 『미국수어』, 교육과학사.
- 최경봉·김윤신·이동석·주세형(2017), 『국어 선생님을 위한 문법 교육론』, 창비교육.
- 최미숙 외(2014), 『국어 교육의 이해』, 개정판, 사회평론.
- 최상배·안성우(2003), 『한국수어의 이론』, 서현사.
- Brown, H. D.(2001), *Teaching by Principles: An interactive approach to language pedagogy*, Longman.
- Cokely, D. & Baker-Shenk, C.(1980), *American Sign Language: A Teacher's Resource Text on Curriculum, Methods, and Evaluation*, Gallaudet University Press.
- Thornbury, S.(1999), *How to Teach Grammar*, Longman.



『(한국수어 교육을 위한) 언어 교육 이론』 집필진

김유정 THE K-LANGUAGE ASSESSMENT(주) 대표

남기현 나사렛대학교 재활복지대학원 강사

윤천탁 한국교원대학교 국어교육과 교수

정한데로 가천대학교 한국어문학과 교수

진대연 호원대학교 한국어학부 교수

(한국수어 교육을 위한)
언어 교육 이론



2020년 1월 10일 인쇄

2020년 1월 10일 발행

발행인 : 국립국어원장

발행처 : 국립국어원

주 소 : 서울시 강서구 금남화로 154

전 화 : 02-2669-9775

인 쇄 : (주)늘품플러스

070-7090-1177

담당: 남미정 학예연구사(특수언어진흥과)

[한국수어 교육을 위한]
언어 교육 이론



비매품

