

교육과정평가연구

The Journal of Curriculum and Evaluation

2022, Vol. 25, No. 1, pp. 173~198

DOI: <https://doi.org/10.29221/jce.2022.25.1.173>

초등학교 1~2학년을 위한 국어 교과서 어휘 지도 원리와 의사소통 전략 연구¹⁾

이민형 (한국교육과정평가원 부연구위원)*

양정실 (한국교육과정평가원 연구위원)**

요약

본 연구는 초등학교 1~2학년 국어 수업의 관찰과 교사 면담을 통해 교사가 국어 수업을 할 때 교과서 혹은 수업에 나오는 어휘 지도를 위해 어떻게 교수 담화를 전개하는지를 분석하고, 학습의 이해도를 높이기 위한 어휘 지도 원리와 교사의 의사소통 전략을 중심으로 교과서 어휘 지도 방법을 제안하고자 하였다.

수업 관찰과 면담 결과, 실제 수업에서 학습자의 교과서 어휘 이해도를 높이하고자 하는 시도가 수업 설계나 의사소통 전략에 조직적으로 반영되지 못하는 부분을 개선하여야 하며 교과 수업에 어휘 이해도 제고의 목적이 유연하게 결합할 수 있도록 해야 한다는 시사점을 얻었다. 또한 저학년 학습자에게 맞는 구체적인 어휘 설명 등 어휘 지도를 위한 의사소통 전략이 필요하였다. 이에 교사들이 어휘 지도를 체계적으로 실행하되 수업의 주요 학습 목표 달성과 통합하여 운용할 수 있는 어휘 지도 원리와 방법의 사례를 도입, 전개, 정리 단계에 맞추어 제시하고, 교사의 어휘 지도와 관련한 수업 의사소통 전략을 시작 발화, 설명 화법 전략, 피드백 전략으로 나누어 제시하였다.

주제어 : 교과서 어휘 지도, 교수 담화, 어휘 지도 원리, 의사소통 전략, 초등학교 1~2학년

1) 본 연구는 양정실, 정은주, 이민형, 박미미, 박재현, 이은정, 최인용(2021)의 '초등학교 1~2학년 국어, 수학 교과서 어휘에 대한 학습자 이해 지원 방안' 보고서의 일부를 발췌, 재구성하여 작성한 것임을 밝힌다.

* 제1저자, lee327@kice.re.kr

** 교신저자, monkemi@kice.re.kr

I. 서 론

초등학교 1~2학년은 공교육에 입문하면서 교과 학습을 시작하는 시기이다. 이 시기에 강조되는 것이 기초 문식성²⁾의 습득이다. 기초 문식성을 습득하고 이후 교과 학습을 진행하는 데 어휘는 특히 중요하다. 즉 학습자의 지식 구성과 교과 답론 구성 측면에서 어휘는 매우 중요한 것이다(전영주, 2020, pp.196-197). 또한 초등 교실에서 교과서는 가장 주요하고 핵심적인 교수·학습 자료이다. 이 교과서에는 다양한 어휘가 분포한다. 이러한 어휘 유형을 기초 어휘, 사고도구어, 전문어³⁾로 구분할 수 있다고 볼 때 교과서는 초등학교 1~2학년 학습자들이 이미 알고 있거나 익혀야 하는 기초 어휘 혹은 일상어를 기반으로 사고도구어와 전문어를 공식적으로 배우기 시작하는, 가장 중요한 ‘자원’이자 ‘터’라고 할 수 있을 것이다. 이러한 중요한 시기의 초등학교 저학년 학생의 교과서 어휘 이해의 격차와 간극을 줄이기 위해서는 교과서 어휘에 대한 지도가 실제 어떻게 이루어지고 있는지에 대한 탐구가 꼭 필요하다.

따라서 본 연구는 초등학교 1~2학년 국어 수업 관찰과 교사 면담을 통해 교사가 국어 수업⁴⁾을 할 때 교과서 어휘 지도를 위해 어떻게 교수 담화를 전개하는지 분석하였다. 이를 통해 교과 수업을 실행할 때 교과서 어휘 지도를 고려하여 수업을 설계할 수 있는 지도 원리와, 수업의 운용 시 어휘 지도에 활용할 수 있는 의사소통 전략을 제안하여 초등학교 1~2학년 국어 수업에서의 교과서 어휘 지도를 개선하고자 하는 목적을 달성하고자 하였다.

II. 선행 연구

본 연구에서 초점이 되는 초등학생의 어휘, 초등학교 국어 교과서의 어휘, 어휘교육, 문식성 신장의 핵심 도구로서의 어휘 관련 선행 연구는 1) 초등학교 국어 교과서 어휘를 계량적으로 수집하여 그 실

2) 한글 해득인 초기 문식성을 포함하여, 짧은 글을 읽고 이해하며, 자신의 생각을 문장으로 쓸 수 있는 정도의 기초적 수준의 읽기, 쓰기 능력을 의미한다(이경화, 2020, p.810).

3) 기초 어휘란 일상의 기초적인 의사소통 상황에서 필요한 어휘로서, 일상 구어 의사소통 상황에서만 출현하는 단어가 아닌 전 영역에 걸쳐 폭넓게 등장하는 어휘이며, 국어 생활을 위한 핵심 단어라고 할 수 있다(전영주, 2019). 또한 본격적인 교과 학습의 대상이 되는 것은 사고도구어와 전문어일 것이다. 사고도구어는 여러 학문 분야에 걸쳐 두루 나타나면서 사고 및 논리 전개 과정을 담당하는 단어들로서(Coxhead, 1998, 2000), 학술 텍스트에서 연구자가 수행하고 있는 행위가 무엇인가(예: 비교하다, 검토하다), 연구 대상의 무엇을 다루고 있는가(예: 개념, 특성, 요소)를 알려주는 역할을 한다(신명선, 2004). 그리고 전문어는 학문어라고도 부르며, 해당 학문 분야의 지식의 응결체이므로, 이 단어들은 해당 학문 분야의 발전도 내지 성과를 나타내는 표지가 된다(신명선, 2004). 그런데 초등학교 1~2학년 학생들이 배우는 국어의 교과적 수준, 그리고 인지적 수준을 고려해 보았을 때, 이 ‘전문어’는 통상 우리가 ‘전문어’라고 지각하는 범위보다 더 넓어질 수 있다. 일상적 수준에서는 기초 어휘가 될 수 있는 것도 막 공교육에 입문한 초등학교 1~2학년 아동의 수준에서는 전문어가 될 수도 있는 것이다.

4) 본 연구에서 대상으로 삼은 국어 수업은 문법 영역의 ‘어휘’ 성취기준과 직접적으로 관련되지 않은 수업이다. 즉 어휘 교육의 목표가 전면으로 드러나지 않은 수업을 대상으로 삼았다.

태를 분석하는 연구, 2) 초등학교 학생들의 어휘 능력의 특성에 대한 실증적 연구 3) 어휘 교육 방안에 대한 연구로 나눌 수 있다.

먼저 1)과 같은 연구들은 학습용 기본 어휘, 기초 어휘, 교육용 어휘를 선정하고자 기초 자료를 확보하는 차원에서 초등학교 교과서를 활용한 연구들과 교육과정과 연계하여 어휘를 분석한 연구들로 세 부분류할 수 있다. 서종학(2000), 민현식(2003), 김한샘(2009), 박재용(2010) 등의 연구가 전자, 그리고 신명선(2001), 이기연(2015), 양정실 외(2015) 등의 연구가 후자의 경향이라고 할 수 있다. 그리고 2)와 같은 초등학교 학생들의 어휘 능력 특성에 대한 실증적 연구는 이응백, 이인섭, 김승렬(1982)을 시초로 강충열(1999), 김한샘(2010) 등을 들 수 있다.

마지막으로 어휘 교육의 방안에 대해 논의한 연구들은 국어 교육의 확고한 하위 영역으로서의 어휘 교육의 방향과 방법, 그리고 개선 방안에 대해 종합적으로 논의한 연구들과 도구 교과로서의 국어 교육의 정체성에서 시작하여 어휘 교육을 통해 교과의 학습을 성공적으로 수행하게 하려는 연구들로 구분할 수 있다. 이때 본 연구는 후자의 맥을 잇는 것이라고 할 수 있다.

먼저 국어 교육 중 문법 영역의 하위 분야로서의 어휘 교육의 방향과 방법, 그리고 개선 방안에 대해 종합적으로 논의한 연구들로 주세형(2005), 신명선(2011) 등을 들 수 있다. 주세형(2005)에서는 기존 어휘교육의 한계를 ‘모어 화자’인 학습자 변인을 특성화하지 못했다는 점, ‘도구적 관점’을 넘어서지 못했다는 점 등으로 지적하였다. 또한 신명선(2011)에서는 국어과 교육과정에서 선정되어 온 어휘교육 내용을 살펴보고, 어휘교육 내용 체계화의 필요성을 강조하였다.

한편 최근 국어 교과에서는 도구 교과로서의 정체성을 살려, 어휘를 도구로 텍스트 읽기 역량을 신장하는 방법을 여러 가지로 모색하고 있다. ‘기초 문식성’, ‘학습 문식성’, ‘내용 영역 문식성’, ‘교과 문식성’⁵⁾ 등의 개념이 대두되면서 국어 교과의 어휘 교육을 통해 교과의 학습을 성공적으로 수행하게 하려는 학문적 접근이 계속되고 있다. 이때 국어 교과의 영역을 확장하여 국어과의 소관인 어휘교육과 범교과적 사고력 신장, 학습 능력 신장의 관계를 본격적으로 천착한 것으로 대표적인 것이 바로 ‘사고 도구어’ 관련 논의이다.⁶⁾ ‘사고도구어(academic vocabulary)’란 ‘여러 학문 분야에 걸쳐 두루 나타나면서 사고 및 논리 전개 과정을 담당하는 단어들(신명선 외, 2020)’로 정의될 수 있다. 사고도구어는 특정 분야에 국한된 전문어와는 달리 학습자들이 학습을 성공적으로 수행하기 위해 반드시 필요한 것이며, 정규 교육 입문 이후 끊임없이 노출되는 것이다. 하지만 이에 대한 명확한 교육적 접근이 없다면 학습자들은 피상적으로 이 사고도구어를 접하게 되고, 그 의미를 곡해하거나 잘 활용하지 못하게 될 가능성이 높다.⁷⁾ 본 연구의 연구 대상인 초등학생을 대상으로 수행한 사고도구어 연구로는 이연우

5) 전영주와 김은성(2015), 전영주(2019), 전영주(2020) 등에서 사용한 개념이다. 이때 ‘학습 문식성’이란 학습이라는 목적적이고 의도적인 활동의 성공적 수행을 목적으로 학습의 총체적 국면과 맥락 아래 실현되는 특수 문식성이다(전영주, 김은성, 2015, p.262). 또한 ‘내용 영역 문식성’과 ‘교과 문식성’은 T. Shanahan과 C. Shanahan의 개념으로 이러한 학습 문식성에 접근하기 위한 두 가지 방향의 접근 방식이다(전영주, 2020, p.197).

6) 신명선(2020)은 그간 사고도구어 교육의 목표와 내용, 방법, 평가 등에 관해 제시된 논의를 정리하여 사고도구어 교육의 실제화를 위한 논제(혹은 쟁점)를 ‘목표와 평가’, ‘내용과 방법’으로 제시하고 있다. 이 논문에서 다룬 쟁점 중 본 연구의 주제와도 연결되는 것은, ‘사고 행위 그 자체를 어휘 교육에서 다룰 수 있는냐’, ‘명시적이고 체계적인 사고도구어 교육이 가능한가’ 등일 것이다.

7) 신명선 외(2020)에서는 중학교 학습자를 대상으로 ‘국어 사고도구어 능력’과 ‘교과서 텍스트 읽기 능력’의 관계를 탐색하고 있는데, 연구 결과 사고도구어 능력은 교과서 읽기 여부를 결정하는 핵심 능력이라고 결론지었다

(2009), 정남영(2014), 최규홍 외(2020)가 있다. 먼저 이연우(2009)는 초등학교 6학년과 중학교 1학년 국어 교과서의 사고도구어를 비교하였다. 정남영(2014)은 다문화가정 초등학생의 학력 향상을 위해 학문 목적의 한국어 교육용 어휘를 선정하면서, 중요한 범주로 초등학교 학업 수행을 위한 사고도구어를 설정하였다. 또한 최규홍 외(2020)에서는 초등학교 국어 교과서에서 사고도구어를 선정하고, 이를 대상으로 한 어휘 학습 내용을 제공하는 연구를 진행하였다.

요컨대 국어과에서는 도구 교과로서의 정체성을 기반으로 학습 문식성을 신장하기 위한 핵심적인 방법으로 학습 어휘를 통한, 그리고 학습 어휘에 대한 교육 방안에 주목하고 있다. 하지만 선행 연구들에서는 교실 수업 관찰 등 어휘 지도의 실태를 직접 조사한 연구가 아직 나타나지 않았다. 또한 사고도구어와 관련해서도 교과 학습을 막 시작하는 시기인 초등학교 1~2학년 학생들과 그에 대한 지도에 특화한 연구는 거의 이루어지지 않았다. 본 연구는 실제 교과서가 다루어지는 장(場)인 국어 수업에서 교과서 어휘를 교사와 학습자가 어떻게 교수·학습하는지를 질적으로 분석하여 교과서 어휘에 대한 학습자 이해 제고 방안을 도출하는 데 실증적 기반으로 삼고자 한다.

III. 연구 방법과 연구 대상

수업 관찰은 교수 방법 개선을 위한 수업 과정에 관한 자료 수집과 분석 및 평가에 가장 보편적으로 활용되고 있는 수단이다(주삼환 외, 2009, p.37). 이때 Wajnryb(1993/2014)은 수업 관찰의 주체와 목적에 주의하면서 수업 관찰을 더욱 정련하고자 하였다. 수업 관찰 과업은 학습자, 언어, 학습, 수업 자체, 지도 기능과 전략, 수업 관리, 수업 자료와 자원으로 구분될 수 있는데(Wajnryb, 1993/2014, pp.22-35), 본 연구에서는 Wajnryb (1993/2014)의 논의에 따라 교과서 어휘의 교수·학습 실태 분석을 위하여 수업 분석의 내용을 초점화하고자 한다. 수업 관찰의 주요 분석 내용은 교사의 교과서 어휘 사용 및 설명, 지도 양상이며, 이와 함께 학습자의 언어 사용 양상도 분석하기로 한다. 또한 하나의 유기체로서의 수업을 분석할 때 교과서 어휘가 가장 영향을 미칠 수 있는 수업의 국면인 수업 운영과 수업 언어로 관찰 영역을 범주화하였다. 영역별 세부 항목은 다음 <표 1>과 같다.

<표 1> 수업 관찰을 위한 틀

관찰 영역	영역 내 항목	세부 관찰 항목
수업 운영	수업 구성 요소별 양상	수업 과정에서 교과서 어휘에 대한 이해를 돕는 활동의 전개 양상
		교과서 어휘 이해를 돕는 교수 학습 자료 활용
		교과서 어휘 이해를 고려한 과제 제시
		교과서 어휘에 대한 학습자 이해도 점검
수업 언어	교사 의사소통 전략	학습자 눈높이에 맞춘 어휘 제시(변형, 환언 등)
		어휘에 대한 부가적 설명 및 예시

관찰 영역	영역 내 항목	세부 관찰 항목
학생 언어 사용		학생이 사용한 어휘에 대한 주목과 피드백 제공
		또래 학습자의 어휘 사용에 대한 주의 환기
		수업 중 어휘에 대한 질문
		어휘 관련 질문에 대한 반응과 의견 제시
		또래 학습자의 어휘 사용에 대한 관심

첫 번째 관찰 영역은 ‘수업 운영’으로 수업에서 교과서 어휘 이해 지도가 다루어지는 양상에 대해 관찰하기 위한 항목이다. 즉, 교사가 학습 목표를 달성하기 위하여 수업을 진행하면서 교과서 어휘 이해 지도가 어떤 구조로, 어떤 양상으로 전개되는지를 파악하고자 한다. 교과서 어휘 이해를 목적으로 한 활동의 전개 양상, 자료와 과제, 학습자 이해도 점검 등이 세부 관찰 항목이다.

두 번째 관찰 영역은 ‘수업 언어’이다. 이 수업 언어는 교사와 학습자가 수업을 진행하고 학습을 성취하기 위하여 기본적으로 사용할 수 있는 주요 자원이자 수단이다. 본 연구에서는 이 수업 언어를 교사의 의사소통 전략과 학생의 언어 사용 국면으로 나누었다. 이때 교사의 의사소통 전략의 측면에서는 학습자 눈높이에 맞는 어휘 변형의 여부 및 부가적 설명과 예시, 피드백의 충분성, 또래 학습자들이 사용하는 어휘에 주의를 기울이는 의사소통 전략의 유무 등이 세부 관찰 항목이다. 한편 학습자의 수업 언어와 관련해서는 어휘에 대한 적극적인 질문, 교사의 질문에 대한 반응과 의견 제시를 세부 관찰 항목으로 삼았다.

또한 수업 관찰 이후 수업에 참여한 교사를 대상으로 면담을 하게 된다. 이 면담 틀은 수업 중 행동이나 언어에는 드러나지 않는 참여자들의 맥락적 정보와 의견을 수집하기 위하여 구성되었다. 면담 틀은 다음 <표 2>와 같다.

<표 2> 교사 면담을 위한 틀

영역 내 항목	면담 내용
수업 운영	교과서 어휘 이해와 관련하여 활용하는 프로그램이나 지도 전략
	교과서 어휘 이해와 관련하여 겪는 수업 운영 측면의 어려움
	수업 과정에서 교과서 어휘 이해와 관련하여 가장 중시하는 요소
	학습자들의 교과서 어휘 이해 정도 점검 방법
의사소통 전략 사용	어휘를 사용할 때 1, 2학년 학습자에 대해 특별히 고려하는 점
	어휘 지도와 관련하여 주로 사용하는 설명 방법이나 전략
	학습자에게 어휘에 대한 설명 및 예시를 제시할 때 겪는 어려움

면담 질문은 대체로 수업에서 구현된 교사의 의사소통 전략과 수업 설계 및 운영에 대한 부가적인 정보를 확보하는 것이다. 이를 위해 전국 초등학교 중 6개교를 선정하여 1, 2학년 국어 수업(총 10차시)을 관찰하고 수업 교사를 면담하였다. 이 과정에서 해당 영상의 녹화와 분석에 있어 수업 참여자들의 동의 절차를 거쳤다. 이렇게 관찰과 면담을 진행한 사례의 현황은 다음 <표 3>과 같다.

〈표 3〉 사례 연구 학교의 현황

No.	학교명	소재지	학년	학급 규모	수업 관찰 대상 단원	일시
1	A초등학교	서울	1	20	-(국) 8. 소리내어 또박또박 읽어요	6. 28.
			2	18	-(국) 10. 다른 사람을 생각해요	6. 28.
2	B초등학교	충북	1	29	-(국) 9. 그림일기를 써요	6. 29.
			2	33	-(국) 10. 다른 사람을 생각해요	6. 29.
3	C초등학교	경기	1	25	-(국) 8. 소리내어 또박또박 읽어요	7. 1.
			2	27	-(국) 7. 친구들에게 알려요	7. 1.
4	D초등학교	광주	1	9	-(국) 7. 생각을 나타내요	7. 5.
			2	5	-(국) 10. 다른 사람을 생각해요	7. 5.
5	E초등학교	충북	2	19	-(국) 10. 다른 사람을 생각해요	7. 7.
6	F초등학교	대전	1	27	-(국) 9. 그림일기를 써요	7. 9.

이때 학교는 지역을 고려하여 골고루 선정되었다. 수업 관찰 및 면담 교사의 선정은 교과에 대한 전문적 안목을 지닌 교사로 선정하되 1) 각 교과별 석사 학위 이상을 소지하고 있는 교사나 2) 교과서 집필 경험이 있는 교사, 3) 해당 교과를 10년 이상 지도한 경력이 있는 교사로 자격 기준을 마련하여 세 가지 중 하나를 만족하는 교사를 섭외하였다. 즉 교과에 대한 전문성을 지닌 교사로 후보군을 마련하고 연구진이 직접 연락하여 섭외하는 편의표집 방식을 사용하였다. 이는 교과에 대한 충실한 이해와 숙련된 수업 운용 경험을 지닌 교사들이 수업의 장에서 ‘교과서 어휘’에 주목하고 학습자의 어려움을 해결하며 지도하는 방식을 분석하기 위함이다. 그리고 그럼에도 불구하고 수업에서 그들이 겪는 난점을 도출하여 이를 본 연구의 목적인 학습자의 교과서 어휘 이해도 제고 방안을 수립하는 데 활용하려고 한다. 이렇게 본 연구에서 관찰하는 수업과 면담은 본 연구의 분석 내용이 교실 수업 맥락을 보다 잘 포괄하기 위한 도구적 사례(instrumental case)의 성격을 지닌다. 각 단원의 교과서에 제시된 학습목표는 다음 〈표 4〉와 같다.

〈표 4〉 수업 관찰 단원의 학습목표

학년	단원명	학습목표
1	7. 생각을 나타내요	문장을 읽고 써 보시다.
1	8. 소리 내어 또박또박 읽어요	문장부호를 생각하며 글을 띄어 읽어 보시다.
1	9. 그림일기를 써요	겪은 일을 떠올려 그림일기를 써 보시다.
2	7. 친구들에게 알려요	글에서 주요 내용을 확인하고, 주변에 있는 물건을 설명해 보시다.
2	10. 다른 사람을 생각해요	듣는 사람의 기분을 생각하며 대화를 나누고, 일기를 써 보시다.

〈표 4〉에서 알 수 있듯이 각 단원들은 모두 수업 관찰 대상 학교의 수업 진행 상황에 따라 선정된 것으로 모두 어휘 능력의 신장이 학습 목표 전면에서 부각되지 않는 단원이라는 특징이 있다. 이는 앞서 언급하였듯이 본 연구에서 논의하는 교과서 어휘 지도가 교과 학습의 성공적 수행을 위한 수단적 성격의 것임을 고려한 것이다.

IV. 수업 관찰과 면담 결과

1. 수업 구성 요소별 양상 분석

먼저 수업 운영과 관련한 관찰 결과를 서술한다. 교사는 학습 목표를 달성하기 위해 수업을 진행하며 필요시 교과서 어휘 이해 지도 활동을 계획하고 전개하게 된다. 본 관찰 결과에서는 국어 수업에서 교과서 어휘 이해 지도가 어떻게 진행되는지, 어떤 방식으로 수업을 점유하는지를 관찰하였다.

가. 수업 과정에서 교과서 어휘에 대한 이해를 돕는 활동의 전개 양상

먼저 본 연구에서는 수업에서 교과서 어휘에 대한 이해를 돕는 활동의 전개 양상에 초점을 맞추어 관찰하였다. 이 교과서 어휘 이해는 각 수업 시간의 명시적 수업 목표로 기능하지는 않았으나, 각 수업에서 목표를 달성하기 위한 기반이자 하위 필수 능력으로 고려되고 있었다. 다음은 1학년 국어 수업의 예이다.

교사: 자, 느낌표는 직접 적어볼게요. 느, 낄, 표. 연필로 적어봅시다. 맨 뒤에 있는 거예요. 자, 선생님이 순서가 바뀌어 있기 때문에, 다시 쓸게요. 자, 느낌표는 ‘엄마!’라고 했을 때, 친구들이 깜짝 놀라는 것 같다고 이야기했었죠, 놀랄 때나, 감탄했을 때, “와! 놀라워라!” 라고 이야기할 때 쓰는 그림입니다.

[2021. 7. 1. C초 1학년 국어 수업 중]

위 수업에서 교사는 ‘느낌표’라고 하는 어휘의 뜻을 ‘놀랐을 때’, ‘감탄할 때’ 사용하는 것이라며 기능을 중심으로 설명하고 있다. 이 ‘느낌표’는 ‘문장부호’를 교수·학습하기 위한 단원에서 학습해야 할 필수 개념이자 어휘이며, 이 어휘를 설명해 주면서 학습 목표를 달성하고 있는 것이다. 또한 본 연구에서 관찰한 2학년 국어 수업에서도 역시 ‘고운 말’, ‘대화’ 등 학습 목표에 해당하는 중요 개념어를 해당 개념어가 사용되는 중요 맥락, 예를 들어 속담 등을 제공을 하며 어휘 이해를 돕고 있다. 특히 ‘가는 말이 고와야 오는 말이 곱다’는 ‘고운 말’이라고 하는 어휘에 대한 이해를 도울 수 있는 중요한 문화적 맥락이라는 점에서 적절하다.

교사: 어 이거는 선생님이 거의 매일 우리 친구들이 선생님 뭐 누가 누가 뭐라 했어요 누가 괴롭혔어요 해서 오지?

그러면 선생님이 항상 뭘로 바꿔보라고 하죠?

학생: 고운 말로

교사: 어 좋은 말 고운 말. 그다음에 우리가 속담 하나 배웠는데

학생: 가는 말이 고와야 오는 말이 곱다

교사: 그렇지 가는 말이 고와야?

학생: 오는 말이 곱다

[2021. 6. 29. B초 2학년 국어 수업 중]

교사: 이 기분을 생각하며 대화를 해야 해요. 대화는 나 혼자만 이야기하는 게 아니죠? 어떻게 하는 게 대화라고 할까요? 대화는 두 사람이 주거나 받거나 하면서 이야기하는 게 대화예요. 선생님이 동영상 준비했어요. 한번 볼까요?

[2021. 7. 7. E초 2학년 국어 수업 중]

위의 두 번째 사례에서 등장하는 ‘대화’도 2학년 수준의 중요 ‘전문어’라고 할 수 있다. 이때 교사는 이 ‘대화’에 대해 어휘 설명을 제공하면서 ‘두 사람이 이야기하는 것’이라며 학습자의 수준에 맞게 핵심적 속성에 대한 설명을 제시하고 있다. 그런데 본 연구가 관찰한 대부분의 수업에서 교사는 ‘학습자의 어휘 이해 수준’을 중요한 수업의 고려 요인으로 간주하고 있으나, 실제 수업에서 어휘 지도는 위와 같이 산발적으로 행해질 뿐, 이러한 고려가 조직적이거나 집중적으로 구현되지는 않았다. 또한 주로 도입 부분에서 집중적으로 이루어졌으며 정작 학습 목표를 본격적으로 달성하기 위한 학습이 이루어지는 전개와 정리 부분에서는 이루어지지 않았다.

이와 관련하여 교사들과의 면담 결과 대체로 교사들은 수업에서 ‘어휘 이해’만을 단독으로 목표로 하는 프로그램이나 전략을 활용하기보다는 어휘 지도를 다른 학습 목표를 이루기 위한 하위 전략 및 활동으로 생각하고 있었다. 그리고 교사들은 수업에서 어휘 이해와 관련하여, 낱말 자체의 축자적 의미 이해보다는 어휘를 여러 다양한 상황에 적용하는 것, 그리고 맥락적으로 이해하는 것 등을 중시하고 있었다. 하지만 구체적으로 1~2학년 학습자의 어휘 이해 때문에 수업 운영에 어려움을 겪은 경험은 없다고 하였다.

우선은, 읽는 방법을 익히기 전까지, 읽는 방법에 대한 설명은 하지 않고, 계속 딱히 낱말이 떠오르지는 않는데, 아이들에게 낱말을 이해시키기 위해서는 그 의미도 물어보고, 그것과 관련된 상황을 계속 물어서, 그 어휘를 이해하고 있는지, 적용할 수 있는지를 보는 게 중요하던 생각이 들더라고요. 꺾라는 낱말이 나왔으면, 꺾라는 단어를 다른 상황에 또 쓸 수 있는지. (중략) 아까 말씀 드린 것처럼, 교과서 어휘 수준이 높거나 하지는 않은 것 같아서, 의미를 설명하거나 하는 것으로 아이들이 충분히 이해가 되고 있고, 예시를 들어 주거나 해서 충분히 이해가 되는 편이라서, 어휘 이해도로 어려웠던 적은 없었던 것 같아요.

[2021. 7. 1. C초 1학년 교사]

그리고 교사들은 학습자들의 어휘 이해도를 높이기 위해서 교과서에서 주요하게 제시하는 개념어를 중시하며 수업하고 있다고 대답하였다.

아무래도 교과서의 개념 어휘 같은 것들이 아이들이 꼭 알았으면 하는 부분이에요. 또 생활 속에서 아이들이 쓸 수 있는 어휘들에 초점을 두고 설명을 해 주는 편이에요.

[2021. 7. 1. C초 2학년 교사]

또한 생활 속에서 학습자들이 사용하게 되는 기초 어휘에 대해서도 비중을 두고 설명하고 있다고 하였다.

나. 교과서 어휘 이해를 돕는 교수 학습 자료 활용과 과제 제시

앞서 언급한 대로 대부분의 수업에서 어휘 지도는 미리 계획하거나 조직적으로 도입하는 방식이 아닌, 현장에서 학습자의 이해 정도 등을 맥락적으로 판단하여 이루어졌기 때문에 모든 수업에서 어휘 지도만을 위해 특별히 사전 계획된 자료 혹은 과제가 다루어지지 않았다. 특히 본 연구에서 관찰한 국어 수업에서는 ‘교과서 어휘’에 초점을 맞추어 어휘 이해 지도를 하는 것이 아니라 교사가 국어 수업 목표를 달성하기 위해 동원하는 다양하고 방대한 읽기, 복합 미디어 자료에 등장하는 어휘들에 대해 집중하여 어휘 지도를 하려고 하였다. 국어 시간에 등장하는 이러한 읽기 자료, 혹은 복합 미디어 자료는 교사 커뮤니티, 혹은 출판사에서 교과서 이해를 지원하기 위해 제작한 자료들이 대부분이다. 예를 들어 ‘D초등학교’에는 교사가 자체 제작하여 자료를 학생에게 제시하고 있다. 다음은 이에 해당하는 1학년 국어 수업의 예이다.

교사: 첫 번째 활동은 탐정놀이예요. 낱말들이 막 섞여 있을 거예요. 그럼 그 섞여 있는 낱말을 여러분이 잘 연결해서 문자를 만들고 그걸 보고 써 볼 거예요. 두 번째 놀이는 이렇게 하고 나면 이제 여러분은 낱말들이 있으면 그거 연결해서 문장 만들고 쓰는 거 굉장히 잘하게 될 거예요.

[2021. 7. 5. D초 1학년 국어 수업 중]

위 수업에서 교사는 자신이 직접 만든 자료를 제시하고 이를 통해 학습 목표를 달성하고자 하고 있다. 이럴 때 직접적으로 어휘 이해라고 하는 학습 목표는 아니더라도, 낱말의 제시를 통해 간접적으로 어휘 이해도를 진단하고 어휘 이해 목적을 달성할 수 있게 된다. 즉 교사들은 교과서보다는 교과서를 지원하거나 보조하는 자료에 등장하는 어휘에 대해 학습자들이 잘 이해하고 있는지 신경을 쓰고 있었다. 그러나 결국 학습 목표와 직결되는 것은 교과서 어휘라는 점에서, 교과서 어휘에 대한 학습자 이해도에 보다 유의해야 할 필요가 있다.

다. 교과서 어휘 이해에 대한 학습자 이해도 점검

교실에서 학습자 어휘 이해 수준 점검과 이에 대한 처치는 거의 동시에 순차적으로 이루어졌다. 이때 교사들은 미리 계획하거나 체계적 전략 하에 학습자 어휘 이해 수준을 점검하는 것이 아니라 맥락적으로 학습자 어휘 이해 수준을 점검하고 있었다. 또한 주요 어휘가 아니라 학습자들이 처음 접했을 법한 어휘에 대해 교사의 임의적 판단 하에 학습자 어휘 이해 수준을 점검하고 있었다. 그리고 이는 미리 계획하거나 체계적 전략을 도입하는 방식이 아니라 학습자의 수준과 맥락에 맞게 그때그때 판단하여 이루어지며 주로 학습자들에게 직접적으로 어휘 의미에 대해 질문하는 형식으로 이루어졌다. 아래 사례에서는 교사가 교과서 이해를 위한 지원 자료를 영상으로 보여주면서 자료에 제시되는 어휘 중 1학년 학습자가 모를 만한 어휘에 대한 질문을 던지고 있다.

교사: 애들아, 혹시 껌이 뭔지 알아요? 어떤 말인지 설명해 줄 수 있는 친구?

학생: 속임수

교사: 속임수, 다르게 생각하는 친구 있어요?

학생: 머리를 굴려서 사람이 진짜인 줄 알고 함정에 빠지게 하는 거요.

교사: 껌은 친구들이 이야기한 것처럼, 생각하지 못할 것 같은 그런 것들. 우리 껌을 예전에 본 적이 있어요.

토끼가 웅궁에 잡혀 가지고, 간을 내놓으라고 했더니 껌을 내었어. 어떤 껌을 내었지? 기억나는 친구?

[2021. 7. 1. C초 1학년 국어 수업 중]

위 사례도 읽기 제재에 있는 어휘 중 학습자가 모를 것 같은 어휘에 대해 ‘질문’을 통해 점검하는 양상이라고 할 수 있다. 이는 수업의 체계적 전개 과정에 있는 것이 아니라 대체로 산발적, 즉시적으로 이루어진 점검이었다. 다음은 2학년 국어 수업의 예로, 1학년 수업과 마찬가지로 어휘 이해가 주가 되는 것은 아니지만 배운 것을 적용해 보는 과정에서 많은 어휘들이 등장하고, 이에 대한 이해를 점검하고 있다.

학생: 수줍음

교사: 수줍음. 무슨 뜻이야 애들아? 수줍음이 많아서 목소리가 작아지는 것처럼. 그런 뜻이에요. 다음 뽕뽕이.

뽕이 애들아? 선생님이 뽕뽕이라고 하는 거 본 적 있어? 뽕뽕이는 사람이 태도나 성격이 훌륭한 거야. 저 친구는 뽕뽕이가 되어 있네. 이렇게 쓰는 거야. 사람의 성격이나 태도 이런 걸 말해요.

[2021. 7. 1. C초 2학년 국어 수업 중]

위 사례에서는 교사가 제시한 자료에 ‘수줍음’, ‘뽕뽕이’라고 하는 낱말을 학습자들이 잘 모를 것이라고 판단하고 이에 대해 학습자들의 어휘 이해도를 진단하고 뜻에 대해 제시한 것이 드러나 있다. 그러나 질문과 이에 대한 교사의 보충 설명의 간격이 너무 짧아 학생들의 대답 정도를 충분히 살피지 못한 측면이 있다.

요컨대 교사들은 미리 계획하거나, 체계적으로 학습자 어휘 이해 수준을 점검하는 것이 아니라 산발

적으로 학습자 어휘 이해 수준을 점검하고 있었다. 이때 주로 점검되는 어휘는 교사가 도입한 보충 자료 혹은 멀티미디어 자료에서 나온 것으로, 학습자들이 ‘낯설 것’이라고 생각한 어휘에 대해 주로 점검하는 양상을 보였다.

2. 교사의 의사소통 전략

다음으로는 수업 언어 양상이 관찰된 부분에 대해 기술한다. 이 부분에서는 교사와 학생의 수업에서의 언어 양상에 대해 전체적으로 다룬다. 즉 변형, 환언 등 학습자 눈높이에 맞춘 어휘 제시, 어휘에 대한 부가적인 설명 및 예시, 학생이 사용한 어휘에 대한 주목과 피드백, 또래 학습자의 어휘 사용에 대한 주의 환기 등 어휘 지도에서 교사가 어떤 의사소통 전략을 사용하는지, 그리고 학생이 질문과 반응, 의견 제시, 또래 학습자의 어휘 사용에 대한 관심 등 어떤 언어를 사용하는지에 대해 주목한다.

가. 학습자 눈높이에 맞춘 어휘 제시

먼저 교사의 의사소통 전략에 대한 관찰 분석 부분이다. 교사는 학습자 눈높이에 맞춰 어휘를 변형하거나 환언하여 제시한다.

교사와 학생 같이: 문장은 말이나 글로 생각을 나타내는 가장 작은 단위를 말해요.

교사: 그런데, 우리 문장 이렇게 꼭 읽어보니까, 무슨 뜻인지 알겠어요?

학생: 아니요.

교사: 모르겠죠, 무슨 말인지 어렵죠? 선생님이 다시 한 번 이야기해 줄게요. 문장은 친구들이 말이나 글로 생각을 나타낼 수 있는 가장 작은 덩어리라는 뜻이에요. 이게 바로 문장이예요. 문장의 뜻은 이해가 갔나요?

[2021. 7. 1. C초 1학년 국어 수업 중]

교과서에서는 ‘문장’을 ‘말이나 글로 생각을 나타내는 가장 작은 단위’라고 제시하고 있다. 그런데 교사는 이 개념 풀이가 학습자들의 수준에 비추어 어려운 설명이라고 판단하고, 이에 대해 다시 환언하여 ‘친구들이 말이나 글로 생각을 나타내는 가장 작은 덩어리’라고 다시 설명하고 있다. 즉 문장이라고 하는 개념어를 설명할 때 사용되는 ‘단위’라고 하는 어휘가 1학년 학생들에게 어려운 것이라고 판단하여 다시 풀어 설명하고 있는 양상이다. 하지만 ‘단위’뿐 아니라 ‘친구들이 말이나 글로 생각을 나타낸다.’는 부분도 여전히 학습자에게는 어려운 부분일 수 있지만 이 부분은 해결되지 않은 채 남았다. 교사들은 대체로 학습자 눈높이에 맞춰서 어휘를 제시하고 있으나 의도치 않게 학습자 수준에 어려운 낱말들이 노출되곤 하였다.

교사: 받침이 뒷말 서술해야 하는 단어는 몇 개인지 찾아보세요.

[2021. 7. 1. C초 2학년 국어 수업 중]

위의 2학년 국어 수업 사례에서 발견되는 ‘서술’ 등의 어휘는 교사 입장에서 자주 사용하나 2학년 학습자에게는 어려운 낱말일 수 있다.

나. 어휘에 대한 부가적 설명 및 예시

아래 사례는 교과서 어휘에 대해서 부가적인 설명과 예시를 드는 사례이다. 수업에서 교사는 주로 ‘질문’의 형식으로 어휘에 대한 관심을 환기하고 설명을 제공하고 있었다.

교사: 세 번째에서는 지은이가 뭘 하고 있나요?

학생: 찰흙으로 뭘 만들고 있어요!

교사: 애들이 찰흙이 뭘 줄 알아요? 우리 반에서는 아직 사용을 안 해 봤는데 이걸 가지고 작품을 만들 수 있어요.

다음 그림에서는 지은이가 뭘 하고 있을까요?

[2021. 7. 9. F초 1학년 국어 수업 중]

위의 사례에서는 학생의 반응에 나온 ‘찰흙’이라는 어휘에 교사가 주목하고 있는 것이 관찰된다. 학생이 ‘찰흙’이라는 어휘를 사용하자 교사는 ‘찰흙’에 대해 학생들이 알고 있는지 질문을 던지면서 ‘찰흙의 용도’를 중심으로 이에 대한 설명을 제공하고 있다. 그러나 ‘우리 반에서는 아직 ~ 작품을 만들 수 있어요.’라고 하는 설명이 ‘찰흙’에 대한 충분한 설명을 제공하고 있지는 못하다. 이와 같이 국어 수업에서 전반적으로 교사는 사회문화적 배경이 필요한 일상 어휘에 주목하고 학습자 어휘 이해를 점진하고자 한다. 단 본 연구에서 관찰한 결과 사고도구어에 대한 어휘 지도는 일어나지 않았다.

교사 면담 결과 교사들은 설명 전략으로 ‘반복’을 중요시하고 있었다.

교사: 계속 반복한 거예요 그래서 결국에는 2학년 애들 뭐 저학년도 고학년도 반복이 제일 습득이 좋고. 두 번째는 계속 예시를 들어 주는 하나의 흥미 위주가 포인트잖아요

[2021. 6. 29. B초 2학년 교사]

위 교사는 ‘반복’의 중요성을 강조하고 있다. 집중 시간에 한계가 있는 저학년 학습자에게는 ‘반복’하고 ‘흥미’를 지속하게 하는 것이 중요하다는 것이다.

면담자: 선생님이 아이들 수준에서 높은 어휘들을 사용하셨을 때 의도하는 효과가 있었을 거라고 생각을 했거든요.

(중략)

교사: 반복을 많이 하고 한자어 같은 단어도 뜻을 많이 해 줘요. 그렇게 하면 아이들이 이해를 하고 편지를 쓸 때도 그런 표현들을 자주 사용하더라고요.

[2021. 7. 7. E초 2학년 교사]

위 면담 교사는 한자어, 조금 어려운 단어라도 수업 시간에 자주 활용하여 학습자들에게 익숙해지게 하는 반복 전략을 취하고 있다고 하였다. 교사들은 학습자에게 어휘를 설명할 때 미리 교과서를 보고 교과서 어휘에 대한 설명을 사전에 준비하였다. 대체로 학생들이 어휘에 대해 질문하면, 이에 대해 쉽게 풀어 환언하는 방식을 사용하였다. 이때 ‘제스처’, ‘사진과 그림 제시’ 등 학습자에게 각 어휘에 대한 구체적 이미지를 주는 것이 중요하다고 보고 있었다.

교사: 제스처를 정말 많이 쓰고 사진이나 그림 위주로 준비를 많이 하고 이야기를 할 때도 있고 그런 식으로 제시를 꼭 해야겠다고 깨닫고서 하고 있습니다.

[2021. 7. 9. F초 1학년 교사]

교사: 명확한 건 그림을 그려서 설명을 하거나, 쉬운 건 말로 설명을 하는데, 아이들이 질문을 많이 하는 어휘들이 대부분 추상적인 거, 감정 표현하는 것들이 조금 많더라고요. 그 상황을 아까 말씀드렸던 것처럼, 계속 비슷한 상황을 이야기하고, 어휘가 친숙한 아이들이 그 경험을 이야기하고, 아이들 입으로 전해 듣다 보니까 쉽게 이해하더라고요. 상황이나 경험 떠올리기.

[2021. 7. 1. C초 1학년 교사]

또한 그림이나 이미지로 설명하되, 추상적인 어휘나 감정과 관련된 어휘는 상황이나 경험과 연관하여 설명하는 방식을 취하고 있었다. 교사들은 어휘에 대한 의사소통을 할 때 어려운 점에 대해 다음과 같이 언급하였다.

국어사전에 뜻을 찾아보면, 사전에 풀이되어 있는 낱말이 어려운 거예요. 저도 어제 교과서 어휘를 찾아보면서 꺾는 아이들이 잘 접해 보지 않은 낱말이 아닌가, 하고 찾아봤더니, 신묘한 생각. 기묘한 생각 하고 또 어휘가 어렵다 보니까, 의미를 오히려 정확하게 전달해서 알려주는 게 더 힘들더라고요.

[2021. 7. 1. C초 1학년 교사]

위에서 교사는 ‘꺾’을 설명하기 위해 국어사전을 참고하였으나 국어사전의 설명이 ‘신묘한 생각’ 등으로 더 어려웠던 경험을 증언하고 있다. 그래서 국어사전 등의 도움을 받지 못하고 자신이 예를 만들어 활용하여 설명한 경우이다. 즉 쉽게 풀어서 설명할 때 근거 자료로 삼을 수 있는 사전 등도 학습자 수준에 맞는 쉬운 설명이 아니라 어려움을 겪고 있었다.

교사: 설명을 보면 국어 사전을 설명하는 것보다는 정말 아이들 눈높이에서 설명하는 걸 저도 버퍼링 걸릴 때가 많아요 예를 들어서 어떤 단어가 나와서 선생님 이 단어 무슨 뜻이에요? 이러면 저 자체가 머릿속에 한 번 버퍼링 걸리고. 특징이라는 말이 있는데 물건 특징을 잘 드러나게 쓴다, 이걸 애들이 외달지가 않는 거예요 물건의 특징? 특징이 뭐지?

[2021. 6. 29. B초 2학년 교사]

위의 증언은 추상적인 어휘 설명에 대한 어려움이다. ‘특징’ 등의 추상적인 어휘, 주로 사고도구어에 대한 설명에 있어 교사들은 가장 전형적으로 사용하는 설명 전략인 구체적인 이미지 제시 혹은 예시 활용 등으로는 그 개념역을 포괄하기에 한계를 느끼고 있었다.

다. 학생이 사용한 어휘에 대한 주목과 피드백 제공

다음은 학생이 사용한 어휘에 대한 주목과 피드백을 제공한 사례이다. 교사가 학생의 어휘 사용에 대해 주목하는지 여부와 피드백을 제시하는 방식을 파악하고자 한다. 수업 중에는 교사뿐만 아니라 학생들도 끊임없이 발화하고 의사소통을 하게 된다. 이때 교사는 자신의 어휘 사용에 대해 학생들이 주목할 뿐만 아니라 의도를 가지고 또래 학습자의 어휘 사용에 대해 주의를 환기하고 주목하도록 한다.

학생: 서현이가 쌀기를 씹니다.

교사: 쌀기 놀이를 씹니다. 저거 뭐지요? 낱말?

학생: 몰라요.

교사: 저거 무슨 모양이죠.

학생: 비누 모양.

교사: (웃음) 수학 시간에 배운 걸 기억하고 있었어? 근데 저거 사실은 작은 컵 쌀기. 스피드 컵 쌀기 알아요?

학생: 네

교사: 네 그거 컵 쌀기인데 이거는 대형 스피드 컵 쌀기 놀이었죠. 그래서 스피즈 데이 때 컵이라고 그냥 하였습니다. 서현이가 컵을 쌀고 있습니다. 요렇게 문장으로 말할 수 있겠네요. 자 이거 다 같이 해 봅시다.

[2021. 7. 5. D초 1학년 국어 수업 중]

이 경우 위 사례처럼 주로 교사의 질문에 대답한 다른 학생의 발화를 다른 학습자가 주목하도록 요구하면서 또래 학습자가 사용한 어휘의 뜻을 다른 학습자들에게 묻는 사례가 발견되었다. 우선 학생이 ‘쌀기를 씹니다.’라고 불완전한 문장을 발화하자, 이에 대해 교사가 즉각적으로 ‘쌀기 놀이를 씹니다.’라고 교정하지만 이조차 완전한 문장은 아니다. 교사는 바로 이 내용에 대해 다른 학생들이 알고 있는 지를 확인하고 ‘스피드 컵 쌀기’라고 하는 어휘를 제시하며 다시 ‘서현이가 컵을 쌀고 있습니다.’라고 교정하고 있다. 다음도 역시 학생이 사용한 어휘에 대해 주목하고 피드백을 제공하는 2학년 국어 수업 사례이다.

학생: 폭우

교사: 폭우 하니까 생각하는데, 어제 비 엄청 많이 오는 거 봤어 애들아? 선생님도 깜짝 놀랐어. 다음

[2021. 7. 1. C초 2학년 국어 수업 중]

학생이 ‘폭우’라는 단어를 사용하자, 교사는 이에 주목하고 은연중에 ‘폭우 하니까 생각하는데, 어제 비 엄청 많이 오는 거 봤어?’라고 의미 해석을 제공하고 있다. 이는 명시적으로 피드백을 한 것은 아니

지만, 학생이 사용한 어휘에 대해 교사가 암묵적으로 관심을 표명하고 이에 대한 의미 해석을 제공한 사례이다. 그런데 본 연구에서는 전체적으로 학습자들이 수업에서 자발적으로 어휘 관련 질문을 하고 의견을 제시하는 사례는 나타나지 않았다.

V. 교수학습 활동에 통합된 교과서 어휘 지도의 원리 및 의사소통 전략

1. 교과 학습 목표 달성을 위한 체계적인 어휘 지도 원리 수립

본 연구에서 수행한 수업 관찰과 면담 분석 결과, 교사는 ‘학습자의 교과서 어휘 이해도’가 중요한 수업의 고려 변인이라고 생각하고 있었다. 그러나 실제 수업에서 학습자의 교과서 어휘 이해도를 높이고자 하는 시도가 조직적이거나 집중적으로 반영되고 있지 않은 문제점을 보였다. 또한 저학년 학습자에게 맞는 구체적인 어휘 설명 전략이 필요했다. 교사가 저학년 학습자에게 어휘를 설명하기 위한 자료로 전형적인 것이 국어사전이나, 국어사전의 설명이 학습자의 어휘 자원보다 더 어려운 경우가 많았다. 따라서 교사가 학습자의 이해 수준에 맞춰 단계적으로 구체적 예시나 배경지식 등을 들어 설명해야 하는 경우가 많지만 이에 대한 구체적인 의사소통 전략이 부족한 것이다.

따라서 본 연구에서는 교사들이 수업의 주요 학습 목표 달성과 통합하여 운용할 수 있는 교과서 어휘 지도를 위하여 수업 설계에 반영할 수 있는 어휘 지도 원리, 그리고 구체적으로 수업을 운영할 때 활용할 수 있는 의사소통 전략으로 나누어 개선 방안을 제시하고자 한다.

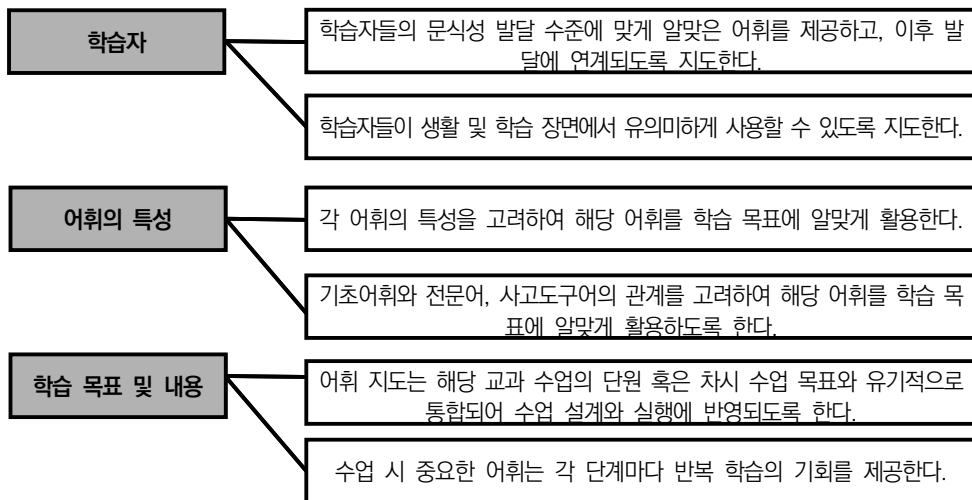
우선 본 연구에서 제시하고자 하는 학습자의 어휘 이해 제고의 목표는 수업의 주요 학습 목표를 달성하기 위한 수단적 목표의 성격을 지닌다. 즉 교사는 학습자 어휘 이해 제고를 학습 목표 달성을 위한 중요한 수단으로 인식하고, 어떤 방식으로 이를 달성할지 계획을 세울 수 있어야 한다. 이러한 원리를 수립하기 위하여 먼저 고려해야 하는 것은 ‘학습자’와 ‘어휘의 특성’, ‘학습 목표 및 내용’ 측면이다.

첫째, 본 연구의 대상인 1, 2학년 학습자의 특성을 고려하여야 한다. 1~2학년과 같은 초등학교 저학년 학습자들의 어휘 사용 특성에 대해 이승왕(2012, p.201)은 ‘모국어 화자로서의 기본적인 어휘 사용 능력이 형성되어 있음’, ‘자기중심적 어휘 사용 양상’, ‘여러 매체 어휘에의 노출’, ‘맥락적 의미 파악 능력의 부족’, ‘구체적이고 직접적인 지도의 필요’ 등을 들었다. 또한 아직은 저연령인 까닭에 1~2학년 학습자들은 자신이 해당 어휘에 대해 ‘알고 있는지’ 자체에 대한 인식이 낮고, 어휘가 사용되는 맥락과 사례와 함께 어휘의 뜻을 알고 있는 경우가 많다는 것도 고려하여야 한다.

둘째, ‘어휘의 특성’ 등에 대한 고려가 필요하다. 이에는 본 연구에서 제시한 ‘전문어’, ‘사고도구어’의 속성에 대한 고려가 대표적으로 속한다. 양정실 외(2021)에서 분석한 것과 같이, 초등학교 1~2학년 국어 교과서에서는 기초어휘인 난이도 1등급 어휘와 정규교육 이전에 습득될 만한 어휘인 난이도 2등급 어휘가 90%를 차지하였다(양정실 외, 2021, p.137). 즉 초등학교 1~2학년 교과서 어휘는 일상생

활을 하는 데 필요한 기초가 되는 기초어휘 속성을 기본으로 하는 가운데, 학문 분야의 개념적 지식을 표상하는 전문어와 사고와 논리 전개 과정을 담당하는 사고도구어로 분화된다고 할 수 있다. 전문어는 학습 목표와 해당 교과 내용, 개념과 보다 직접적으로 연계되며, 사고도구어는 하나의 교과와 직접 관련된다기보다는 범교과적으로 학습자의 사고 활동을 촉진하며, 사고의 행위를 ‘수행’하는 것에 깊게 관련되는 것이다.

셋째, 교과 학습 목표의 특성을 고려한 어휘 지도 계획을 수립해야 한다. 어느 교과나 교과 수업을 통해 달성하고자 하는 학습 목표와 이 학습 목표에 이르기 위해 주요하게 다루는 학습 활동이 있다. 구체적으로 교과 수업의 목적과 과정에서 어휘가 어떻게 기여하는지 살펴보면, 수업에서 어휘는 1) 각 교과의 학습 목표나 주요 핵심 개념, 성취기준과 결부되어, 혹은 2) 학습의 과정에서 사용되며, 학습 목표나 내용에 접근하거나 달성하기 위한 수단으로서 작용한다. 대체로 전문어가 1) 각 교과의 학습 목표나 핵심 개념 자체, 그리고 사고도구어가 2) 학습의 과정에서 사용되며 학습 활동에 수반되는 사고 활동에 수반되는 도구 혹은 수단으로 작동한다고 볼 수 있다. 즉 다음과 같이 학습 목표와 활동, 이러한 지점에서 대표적으로 드러나는 어휘의 유형을 연계하여 제시할 수 있다.⁸⁾ 이러한 논의를 통하여 다음 [그림 1]과 같이 ‘학습자’, ‘어휘의 특성’, ‘학습 목표 및 내용’의 세 범주에 따라 교과 학습 목표 달성을 위한 어휘 지도 원리를 제시할 수 있다.



[그림 1] 교과 학습 목표 달성을 위한 어휘 지도 원리

먼저 학습자 측면에서의 어휘 지도 원리이다.

8) 물론 1~2학년 수준에서 일상어, 전문어, 사고도구어의 경계는 매우 느슨하여 일상어이면서도 전문어일 수 있고, 일상어이면서도 사고도구어일 수도 있다. 또한 전문어와 사고도구어의 성격을 같이 가지고 있는 어휘들이 많다. 그리고 학습 목표나 핵심 개념, 주요 성취기준에서 발견되는 사고도구어들도 적지 않다. 위와 같은 연계는 교사가 수업의 학습 목표와 어휘의 유형을 함께 통합하여 어휘 지도 원리와 방법을 고안할 때 사용할 수 있는 하나의 도식적 성격을 가지며, 이후 학습 목표의 성격이나 어휘의 성격에 따라 많은 변형이 있을 수 있는 것이다.

첫째, 학습자들의 문식성 발달 수준에 맞게 알맞은 어휘를 제공하고, 이후 발달에 연계되도록 지도한다. 1, 2학년 학습자들은 기초 문식성을 갖추고 이후 단계의 과업에 대비하여야 한다. 이때 기초 문식성이란 초기 읽기와 초기 쓰기의 수준을 말하며, 글을 읽고 쓸 수 있는 기초 능력, 즉 한글 해독과 글씨 쓰기에서 한 걸음 더 나아가 기초적인 의미 구성을 말한다(이경화, 2007, p.159). 초등학교 1, 2학년 어휘 지도에서는 이러한 기초 문식성의 완성과 고등 문식성으로의 이양이 목표라고 할 수 있다. 따라서 기초 문식성을 완성할 수 있는 어휘 제공뿐만 아니라 이후 교과 학습과 의사소통 활동의 준비에 필요한 어휘들이 함께 제시되어야 할 것이다.

둘째, 학습자들이 생활 및 학습 장면에서 유의미하게 사용할 수 있도록 지도한다. 서로 이야기하기 활동, 짧은 글 쓰기, 어휘 넣어 대화 꾸미기, 의견 제시하기, 동료 학습자의 어휘 사용에 대한 주의 환기 등 다양한 경로를 통해 어휘에 대해 탐구하고, 직접 표현할 기회를 마련함으로써 학습자들이 어휘를 유의미하게 사용할 수 있게 해야 한다.

다음으로 어휘의 특성을 고려한 어휘 지도 원리이다.

셋째, 각 어휘의 특성을 고려하여 학습 목표에 알맞게 활용한다. 앞서 언급한 것처럼 개념과 학문적 지식의 총체를 담은 전문어는 주로 각 교과 학습 목표나 주요 핵심 개념, 성취기준과 결부되어 사용되고, 사고도구어는 사고 활동과 학습의 과정에서 사용되며, 학습 목표나 내용에 접근하거나 달성하기 위한 수단으로서 작용한다. 이러한 어휘의 특성을 고려하여 학습 목표와 연계하여 교수·학습하여야 한다.

넷째, 기초어휘와 전문어, 사고도구어의 관계를 고려하여 학습 목표에 알맞게 활용하도록 한다. 초등학교 1~2학년 학습자의 경우, 지금까지 일상생활 속에서 획득한 '일상적 개념(신명선, 2004, p.222)이 대부분이며, 이제 학교 공교육에 입문하여 이 일상적 개념을 바탕으로 학문적 개념을 서서히 쌓아가기 시작하는 단계라고 할 수 있다. 그리하여 1~2학년 교과서와 교수학습 과정에서는 학습자들이 쉽게 사용하는 기초 어휘를 기반으로, 초기 문식성 학습자 수준에서의 전문어와 사고도구어가 분화되고 배치되는 성격이 있다. 학습자들은 자신이 알고 있는 일상적 개념을 기반 지식으로 하여, 이후 학문적 과정에서 요구하는 전문어와 사고도구어의 개념을 정교화하여 학습하거나 새로 습득하게 되는 것이다. 그러므로 일상어나 기초어휘에 가까운 전문어는 그 자원을 활용하여 의미를 정교화하는 방향으로 나아가도록 지도하고, 이러한 연계 없이 새롭게 배워야 하는 전문어는 학습자들이 처음 접하는 전문어의 개념을 최대한 잘 이해할 수 있도록 조력해야 하는 것이다.

마지막으로 학습 목표 및 내용과 관련된 어휘 지도 원리이다.

다섯째, 어휘 지도는 해당 교과 수업의 단원 혹은 차시 수업 목표와 유기적으로 통합되어 수업 설계와 실행에 반영되도록 한다. 교사는 주요 학습 목표를 확인하고, 학습 목표를 달성하는 데 필요한 어휘를 선택하여 수업 설계에 반영하도록 한다. 이때 '전문어'는 '주요 학습 목표로서의 어휘'로 기능하며 학습 목표가 담고 있는 개념 및 지식의 깊이와 폭을 심화할 수 있다. 또한 사고도구어를 통해 어휘가 의미하는 사고 활동을 할 수 있으며 어휘 의미를 활용하여 사고 활동을 점검, 조절, 반성하여 사고 활동에 대한 메타 인지를 기를 수 있다. 교사는 수업 단계별 지도 내용을 구안할 때 이러한 어휘의 특성을 고려할 수 있다. 예를 들어 도입 단계에서는 학습 목표와 관련하여 학습자의 어휘 이해 정도를 진단하고 주목하게 하며, 전개 단계에서는 전문어와 사고도구어의 어휘 특성에 따라 학습 활동을 전개하며 정리

단계에서는 학습 목표 관련 어휘의 심화 및 확장을 위한 교육 내용을 구성할 수 있다.

여섯 번째, 수업 시 중요한 어휘는 각 단계마다 반복 학습의 기회를 제공한다. 모국어 학습자들은 일상생활에서 많은 어휘를 은연중에 학습한다. 하지만 이러한 어휘들이 모두 국어와 수학 수업 시간에 초점화되어야 하는 것은 아니다. 이후 교과 학습을 위하여 집중 학습되고 반복되어야 하는 어휘, 일상에서 자주 사용되지만 교과 학습의 맥락에서 더 심화되어야 하는 어휘, 그리고 일상적 습득으로 충분한 어휘 등에 대한 구분이 필요하다. 집중학습이 필요한 어휘는 그만큼 시간을 들여 설명하고 예를 들고 이해 정도를 확인해야 한다.

2. 어휘 지도 원리가 적용된 수업 국면별 어휘 지도 방법의 실제

다음은 위와 같은 원리가 반영된 수업 국면별 어휘 지도 방법의 예를 제시한 것이다. 이때 수업의 기본 단계인 도입, 전개, 정리 단계로 나누어 국면별로 위와 같은 원리가 반영된 어휘 지도 방법을 사례로 제시하고자 한다. 각 단계는 선형적인 것이 아니며, 교사의 필요와 학습 내용, 그리고 학습자의 수준에 따라 각 단계를 선택적으로 적용할 수 있다.

가. 도입 단계: 주요 학습 대상 어휘에 대한 학습자 이해도 확인

수업 도입 단계에서는 주요 학습 대상 어휘에 대한 학습자 이해도 확인 활동이 수행될 수 있다. 즉 학습 목표, 성취기준, 단원명, 그리고 학습 활동에 필요한 주요 어휘들에 대한 이해 및 확인 활동이 이루어진다. 교사는 즉각적으로 학습자에게 확인해 줄 수 있는 것과 이후 차시를 거듭하여 이해 활동을 전개할 어휘를 분류하고, 해당 어휘 설명 방법을 선택해야 한다.

국어과의 경우 학습 목표, 단원명 등을 읽어 보며 모르는 어휘 동그라미 치기 등의 활동을 통해 학습자들의 어휘 이해도를 확인해 볼 수 있다. 또는 중요 어휘 카드를 마련하여 잘 모르는 어휘, 뜻을 아는 어휘의 칸으로 이동해 보게 하는 등의 활동을 하며 자연스럽게 어떤 어휘에 대해 주목해야 하는지 등을 할 수 있다. 그리고 학습자에게 모르는 어휘 뜻을 추측해 보는 등의 활동을 통해 어휘 이해도를 확인하고 자연스럽게 다음 단계로 전이할 수 있다.

나. 전개 단계: 어휘의 특성(전문어, 사고도구어)에 맞춘 어휘 교수학습 활동 전개

전문어의 경우 학습 목표의 달성과 관련되는 핵심 개념을 담고 있는 어휘인 경우가 많다. 앞서 진술한 대로, 교과와 핵심적인 내용 및 성취기준이 반영되어 있기 때문에 수업 시간에 의식적으로 교수학습되어야 하며, 어휘 이해의 폭과 깊이를 하는 심화 활동이 수행되어야 한다.

핵심 개념을 담고 있는 전문어의 경우, 두 가지 방향으로 교수학습될 수 있다. 첫째, 어휘 이해의 심화 활동이다. 교사는 해당 어휘를 학습자가 이해할 수 있도록, 복잡하고 어려운 형태의 어휘의 사전적 정의를 단순화하여 학습자에게 명료하게 전달하도록 한다. 어휘의 형성 방법에 따라 어휘를 분해하여, 어휘의 뜻을 더욱 분명하게 만드는 것도 가능하다. 또한 전문어가 지니고 있는 개념적 선후 관계를 살

퍼, 전문어를 이해하기 위해 필요한 이전 개념에 대한 배경지식을 제공하거나 어휘가 적용되는 사례와 다양한 맥락들을 제공하여 어휘의 뜻을 짐작하게 할 수 있다. 마지막으로 유사한 어휘들 간의 비교 및 대조, 그리고 유의어, 반의어, 상위어, 하위어 등의 의미 관계를 이용하여 어휘의 이해를 깊게 만들 수 있다.

둘째, 어휘 이해의 확장 및 적용 활동이다. 어휘가 적용되는 비슷한, 다양한 상황 및 사례를 찾게 하거나 어휘를 사용하여 학습자가 직접 표현해 보게 하는 활동 등이 여기에 속한다.

한편 사고도구어는 학습 활동이 담지하고 있는 주요 사고 활동과 직결되어 있으며, 범교과적인 성격을 지닌다. 따라서 사고도구어를 지도할 때에는 전문어와 같이 교과별로 접근하는 것이 아니라 범교과적으로 접근하는 것이 적절하다.

각 교과와 학습 활동은 ‘조사, 분류, 종합, 비판’ 등의 주요 사고 활동을 담고 있다. 학습 활동에서 사고도구어는 이러한 사고 활동을 드러내는 데 중요한 역할을 한다. 그러므로 사고도구어의 경우 학습 활동의 수행과 연계하여 교수학습되어야 한다. 이때 저학년 학습자는 ‘이해하다’, ‘정리하다’ 등의 사고도구어에 대해 명확한 개념적 이해는 없더라도 이를 맥락적으로 이해하고 있거나, 해당 사고도구어가 지시하는 사고 활동을 수행할 수 있는 경우들이 있다. 즉 사고도구어에 대해 ‘알고 있다’고 했을 때 수행적 지식은 갖추었으니 이를 개념적으로 정의하거나 언어적으로 표현하는 것에는 미숙할 수 있는 것이다. 교사는 이러한 저학년 학습자의 상태를 고려하여 학습 활동이라는 사고 활동 속에서 실제로 사고도구어를 사용해 보고 습득하도록 지도한다.

제시된 교과서 학습 활동에서 주요한 사고 활동을 담당하는 사고도구어를 발견하여 학습 활동을 가르치고자 할 때, 사고도구어에 대한 학습자들의 인지 정도를 확인하여야 한다. 학습자가 해당 사고도구어에 대해 맥락적으로 이미 이해하고 있거나 알고 있는 경우 학습자에게 이를 유의하여 학습 활동을 수행할 수 있도록 안내한다.

또한 교사는 학습자의 학습 활동 수행 양상을 관찰하여 학습자가 문제에 봉착하였을 경우, 어휘 의미를 활용하여 문제를 해결할 수 있도록 조력한다. 또한 학습 활동이 끝난 이후에는 해당 어휘 의미를 활용하여 학습 활동을 점검, 반성할 수 있도록 한다. 만약 해당 사고도구어에 대해 알지 못할 경우 간단하게 그것의 의미를 알려 주고 학습 활동을 진행하게 하는 것이 방법이 될 수 있다.

예를 들어 ‘발명하고 싶은 물건의 특징이 잘 드러나도록 보기와 같이 설명할 내용을 정리해 봅시다.’ 등의 활동을 수행할 때, 수행 과정과 이후 수행에 대한 점검, 조정, 반성 활동에서는 ‘특징’, ‘정리하다’ 등의 사고도구어에 대한 이해가 필수적인 부분이다. 예를 들어 특징은 ‘다른 대상과 구별되는 것’이 중요한 속성이며 학습자는 이 학습 활동을 수행할 때 이러한 부분을 고려하여 설명하여야 한다. 또한 ‘정리하다’는 학습자들이 ‘정리하다’ 등의 일상어에 기반해서 이해하고 있는 부분이 있으므로, 이러한 일상적 개념을 분류하고 범주화하는 등의 사고 활동과 관련하여 제시해야 하는 부분이다. 교사는 이러한 사고도구어의 의미에 대하여 학습 활동 수행 전후에 어휘 의미를 토대로 한 반성과 점검 활동을 수행할 수 있다.

다. 정리 단계: 학습자들의 어휘 이해도 확인 및 연계 활동

여기에서는 학습자들의 어휘 이해도를 다시 한번 확인하고 해당 어휘를 사용하여 표현하는 활동 등 유의미한 사용 활동을 포함시킬 수 있다. 특히 핵심 학습 목표나 주요 개념과 관련된 전문어의 경우 수업 정리 단계에서 학습자의 이해도를 확인할 필요가 있다. 예를 들어 해당 어휘에 대한 뜻을 학습자가 설명해 볼 기회를 주거나, ‘짧은 이야기 짓기’ 등으로 표현해 볼 기회를 줄 수 있다. 또한 수업 중에 주요하게 제시된 사고도구어의 경우, 비슷한 뜻을 가지고 있거나 조금 더 심화된 연계 어휘를 제시하여 학습자의 어휘 자원을 확장시킬 수 있다.

3. 어휘 지도를 위한 교사의 의사소통 전략

본 연구에서 수행한 수업 관찰 결과, 교사는 수업 의사소통 속에서 어휘를 지속적으로 설명하며 학습자의 이해를 돕고자 하지만, 몇 가지 문제점을 노출하였다. 즉 몇몇 교사들은 시작 발화 측면에서 “~는 무슨 뜻이에요?”라고 묻고 어휘 능력이 높은 한두 학생이 대답하면 넘어가는 양상이 관찰되었다. 또한 어휘에 대해 본격적으로 지도할 때도 어휘에 대한 충분하고도 다양한 설명 전략을 구사하지 못하였다. 또 어휘 설명을 끝내고 학습자의 이해 정도를 확인하지 않거나 학습자의 어휘 사용에 대해 단순히 ‘반향’만 할 뿐 적절한 피드백을 주고 있지 못하였다. 따라서 본 연구에서는 교사의 어휘 지도와 관련한 수업 의사소통 전략을 제안하고자 한다.

가. 학습자의 어휘 자원을 활용한 시작 발화 전략

먼저 시작 발화 전략이다. 이때 가장 중요하게 수행해야 할 것은 설명하고자 하는 어휘에 대한 학습자의 어휘 지식과 이해도를 확인하여 알맞은 설명을 제공하는 것이다. 앞서 언급한 것처럼 “~의 뜻을 아니?”라고 직접 질문을 하는 것이 가장 전형적인 확인 방식인데, 1~2학년 학습자들은 자신이 해당 어휘의 뜻을 알고 있는지도 잘 알지 못할 수도 있다. 따라서 직접적으로 질문하기보다는 동료 학습자가 사용하는 어휘 등에 주의를 환기하거나 관찰을 요구하는 등 모국어 화자로서 학습자들이 가지고 있는 다양한 어휘 자원을 활용하는 전략을 구사할 수 있다.

나. 학습자의 수준에 맞춘 설명 화법 전략

교사는 학습자 반응 확인을 확인하고 필요시 어휘에 대해 설명하게 된다. 그런데 앞서 관찰한 것처럼 대체로 교사들은 어휘의 정의를 설명하는 것을 어려워하고 있었다. 아래 사례는 교사가 ‘문장’에 대한 정의를 설명하는 것을 관찰한 것이다.

교사와 학생 같이: 문장은 말이나 글로 생각을 나타내는 가장 작은 단위를 말해요.

교사: 그런데, 우리 문장 이렇게 꼭 읽어보니까, 무슨 뜻인지 알겠어요?

학생: 아니요.

교사: 모르겠죠, 무슨 말인지 어렵죠? 선생님이 다시 한 번 이야기해 줄게요. 문장은 친구들이 말이나 글로 생각을 나타낼 수 있는 가장 작은 덩어리라는 뜻이에요. 이게 바로 문장이예요. 문장의 뜻은 이해가 갔나요?

[2021. 7. 1. C초 1학년 국어 수업 중]

교사는 교과서에 제시되어 있는 ‘문장은 말이나 글로 생각을 나타내는 가장 작은 단위’라고 하는 정의는 학습자들이 이해하기 어렵다고 생각하고 있다. 이 중 ‘단위’라고 하는 말이 어려운 것이 문제라고 생각하고 이를 ‘덩어리’라고 환언하여 다시 전달하고 있다. 그러나 이와 같은 설명으로는 여전히 학습자들이 이해하기 어려울 수 있다. ‘단위’만 문제가 아니라 ‘친구들이 말이나 글로 생각을 나타낼 수 있는’ 등의 진술도 여전히 추상적인 것이다. 따라서 이때는 이전 단원에서 배운 ‘날말’ 등의 어휘에 대한 학습자들의 배경지식을 최대한 활용하고, 이와 연결지어 문장의 의미를 전달할 필요가 있다. 예를 들면 다음과 같다.

여러분, 앞서 7단원에서 우리가 여러 낱말을 가지고 문장을 만들어 보았지요? ‘나무꾼’, ‘산’, ‘호랑이’ 이런 것들이 ‘날말’인데 이들 혼자로는 우리의 생각이나 느낌을 다 나타낼 수가 없어요. ‘나무꾼이 산에서 호랑이를 만났어요.’처럼 낱말들이 모여야 우리 생각이나 느낌을 나타낼 수 있습니다. 이것이 바로 문장이라고 해요.

위에서는 학습자가 이미 가지고 있는 ‘날말’의 배경지식을 활용하고, 이와 비교하여 ‘문장’의 의미를 전달하고 있다. 즉 1~2학년 학습자들에게 어휘의 정의에 대해 설명할 때는 교과서, 국어사전 등의 정의를 그대로 사용하거나, 일부분만 환언하는 것이 아니라, 관련된 학습자의 배경지식과 연계하는 방식을 활용하는 것이 적절하다. 혹은 다음과 같이 해당 어휘의 가장 중요한 속성을 중심으로 어휘의 뜻을 설명해 줄 수 있다.

교사: 이 기분을 생각하며 대화를 해야 해요. 대화는 나 혼자만 이야기하는 게 아니죠? 어떻게 하는 게 대화라고 할까요? 대화는 두 사람이 주거나 받거나 하면서 이야기하는 게 대화예요.

[2021. 7. 7. E초 국어 수업 중]

위에서 교사는 ‘대화’의 가장 중요한 속성, 즉 ‘쌍방 의사소통 속성’을 중심으로 학습자에게 간결하게 ‘대화’의 뜻을 설명하고 있다.

또한 교사는 어휘와 관련된 사례, 경험 혹은 문화적 맥락 등을 들어 학습자들에게 어휘를 설명하고자 한다. 각 사례나 문화적 맥락은 학습자들에게 어휘를 맥락적으로 이해하게 하는 단서의 역할을 한다. 그런데 학습자들이 어휘가 가지고 있는 의미의 일부분만 이해하지 않도록 다양한 사례, 다각도의 사례를 들 필요가 있다. 다음의 사례를 보자.

교사: 애들아, 혹시 피가 뭔지 알아요? 어떤 말인지 설명해 줄 수 있는 친구?

학생: 속임수

교사: 속임수, 다르게 생각하는 친구 있어요?

학생: 머리를 굴려서 사람이 진짜인 줄 알고 함정에 빠지게 하는 거요.

교사: 꾀는 친구들이 이야기한 것처럼, 생각하지 못할 것 같은 그런 것들. 우리 꾀를 예전에 본 적이 있어요.

토끼가 용궁에 잡혀 가지고, 간을 내놓으라고 했더니 꾀를 내었어. 어떤 꾀를 내었지? 기억나는 친구?

[2021. 7. 1. C초 1학년 국어 수업 중]

교사는 ‘꾀’라고 하는 어휘를 설명함에 있어, 학습자들의 ‘속임수’라고 하는 일차적 대답을 활용하고 있다. 이때 ‘꾀’는 ‘닥친 문제의 해결이나 일의 진행을 위해 생각해 낸 교묘한 방법이나 제안(표준국어대사전 참고)의 사전적 정의를 갖는데, 학습자들은 이를 맥락적으로 ‘속임수’라고 하는 부정적인 속성으로 이해하고 있다. 이에 학습자가 알고 있는 문화적 맥락을 활용하여 ‘꾀’의 ‘문제를 해결하는’ 긍정적 속성에 집중한 것이다. 즉 어휘를 설명하기 위해서는 위와 같이 다양한 시각과 관점의 사례, 배경지식을 전달하는 것이 적절하다.

다. 유의미한 어휘 확장을 촉진하는 피드백 발화 전략

본 연구의 수업 관찰 결과 몇몇 교사들은 어휘를 설명한 이후 별다른 확인 단계 없이 어휘 설명을 마무리하고 있었다. 학습자들이 어휘에 대한 이해를 적절하게 했는지를 확인하는 과정, 학습자에게 어휘 지식을 확장하고 표현해 볼 기회를 제공하는 과정이 제대로 구현되지 않고 있는 것이다. 이때 “~가 말한 ‘겪은 일’은 한자어로 ‘경험’이라고도 해.”(유의어 제시), “혹시 ~을 넣어 짧은 말을 해 볼 수 있을까?”(표현 연습) 등처럼 어휘 설명 이후 학습자들이 적절하게 어휘를 이해했는지 확인하고, 때에 따라서는 학습자들이 사용한 어휘 등에 덧붙여 다양한 유의어를 제시하거나, 표현해 보게 하고 관련 어휘 등에 대한 정보를 부가적으로 제공하여 학습자들의 어휘 지식을 풍부하게 할 필요가 있다.

VI. 결론

본 연구에서는 초등학교 1~2학년 국어 수업을 관찰하고 교사 면담을 거쳐 교사가 국어 수업을 할 때 교과서 혹은 수업에 나오는 어휘 지도를 위해 어떻게 교수 담화를 전개하는지를 분석하고, 교과 수업에서 학습의 이해도를 높이기 위한 어휘 지도 원리와 교사의 의사소통 전략을 제안하였다.

수업 관찰과 면담 결과, 실제 수업에서 학습자의 교과서 어휘 이해도를 높이고자 하는 시도가 수업 설계나 의사소통 전략에 조직적으로 반영되지 못하는 부분을 개선하여야 하며 교과 수업에 어휘 이해도 제고의 목적이 유연하게 결합할 수 있도록 해야 한다는 시사점을 얻었다. 또한 저학년 학습자에게 맞는 구체적인 어휘 설명 전략이 필요하였다. 이에 본 연구에서는 교사들이 어휘 지도를 체계적으로 실행하되 수업의 주요 학습 목표 달성과 통합하여 운용할 수 있는 어휘 지도 원리와 방법의 사례를 도입, 전개, 정리 단계에 맞추어 제시하고, 교사의 어휘 지도와 관련한 수업 의사소통 전략을 시작 발화,

설명 화법 전략, 피드백 전략으로 나누어 제시하였다.

본 연구는 한정된 사례를 중심으로 수업관찰을 진행하였고, 면담을 했다는 점에서 일반화의 한계를 지닌다. 그리고 듣기·말하기, 읽기, 쓰기, 문학, 문법 영역별로 특화된 어휘 지도의 원리가 있을 것이다. 이를 추후 연구에서 보완할 수 있을 것이다.

참고문헌

- 강충열. (1999). 초등학교 1-6학년 아동의 기초 어휘 이해 발달 상황. **한국심리학회지: 발달**, 12(2), 1-10.
- 곽재용. (2010). 초등학교 저학년 국어 교과서에 나타난 어휘 분석. **한글**, 290, 265-294.
- 김한샘. (2009). **초등학교 교과서 어휘 조사 연구**. 국립국어원.
- 김한샘. (2010). 국어 교육용 어휘 선정을 위한 교과서 어휘 조사 연구 - 초등학교 교과서 어휘 분석 -, **국어교육연구**, 47, 63-90.
- 민현식. (2003). **초등학교 교과서 한자어 및 한자 분석 연구**. 국립국어연구원.
- 서중학. (2000). **교과서 어휘의 조사 단위 연구 - 초등학교 국어 교과서를 중심으로**. 국립국어원.
- 신명선. (2001). 초등학교 1학년 읽기 교과서 어휘의 계량적 고찰- 6차 1학년 읽기 교과서와 7차 1학년 읽기 교과서의 비교를 중심으로. **국어국문학**, 128, 53-76.
- 신명선. (2004). 국어 사고도구어 교육 연구. 서울대학교 박사학위논문.
- 신명선. (2011). 국어과 어휘 교육 내용의 유형화에 관한 연구. **국어교육학연구**, 40, 61-101.
- 신명선, 차경미, 이기연 (2020). 국어 사고도구어 능력과 교과서 읽기 능력의 관계에 대한 연구. **국어교육학연구**, 55(4), 79-119.
- 양정실, 권점례, 신호재, 박재현, 오피석, 이미미. (2015). **초등학교 교과서의 어휘 실태 분석 연구**. 한국교육과정평가원.
- 양정실, 정은주, 이민형, 박미미, 박재현, 이은정, 최인용. (2021). **초등학교 1~2학년 국어, 수학 교과서 어휘에 대한 학습자 이해 지원 방안**. 한국교육과정평가원.
- 이경화. (2020). 기초 문식성 반응을 위한 국어교육과정 개발 방향. **학습자중심교과교육연구**, 20(16), 809-839.
- 이기연. (2015). 초등학교 교과서 수록 어휘 양상 연구. **학습자중심교과교육연구**, 15(6), 669-689.
- 이승왕. (2012). 초등학교 저학년 어휘 지도의 주안점. **국어교과교육연구**, 20, 197-219.
- 이연우. (2009). 초등학교 6학년과 중학교 1학년 국어 교과서의 사고도구어 비교 연구: 7차 교육과정을 중심으로. 가톨릭대학교 석사학위논문.
- 이응백, 이인섭, 김승렬. (1982). 초등학교 아동의 어휘력 조사 연구: 저·중·고 학년별 표준 어휘 목록의 작성. **국어교육**, 42, 235-242.
- 임칠성, 최진희, 정영아 역(2014). 언어수업관찰. 서울:박이정. Wajnryb, R.(1993). *Classroom Observation Tasks*. Cambridge University Press
- 전영주. (2019). 학습문식성 신장을 위한 교과 어휘 교육 연구. 이화여자대학교박사학위논문.
- 전영주. (2020). 내용 교과를 위한 문식성에서의 어휘 교육 양상 고찰. **국어교육**, 169, 195-233.

- 정남영. (2014). 다문화가정 초등학생을 위한 한국어 교육용 어휘 선정 연구: 사고도구어 선정을 중심으로. 경인교육대학교 석사학위논문.
- 주삼환, 이석열, 김흥운, 이금화. (2009). **수업관찰분석과 수업연구**. 서울: 한국학술정보.
- 주세형. (2005). 국어과 어휘 교육의 발전 방향. **독서교육**, 14, 373-399.
- 최규홍, 김연동, 김원구, 김대조, 김상한. (2020), **초등학생용 사고도구어 선정 연구**. 대구미래교육연구원.

Coxhead, A. (1998). *The development and evaluation of an academic word list. Unpublished master's thesis*. Victoria University of Wellington, NZ.

Coxhead, A. (2000). A new academic word list. *TESOL Quarterly*, 34(2), 213-238.

· 논문접수 : 2022.01.05. / 수정본접수 : 2022.01.28. / 게재승인 : 2022.02.09.

ABSTRACT

A study on Korean textbook vocabulary instruction principles and communication strategies for elementary school 1st and 2nd graders

Min-Hyoung Lee

Associate Research Fellow, Korea Institute for Curriculum and Evaluation

Jeong-sil Yang

Research Fellow, Korea Institute for Curriculum and Evaluation

The purpose of this study is to analyze how teachers develop discourses for vocabulary instruction in textbooks or classes during Korean language classes, and to suggest a vocabulary instruction principle and a teacher's communication strategy to increase the understanding of learning in subject classes. As a result of class observation and interview, it is necessary to improve the part where attempts to increase the vocabulary understanding of textbooks in class are not systematically reflected in class design or communication strategies.

In addition, a communication strategy was needed for vocabulary instruction, such as explaining specific vocabulary suitable for lower-grade learners. Accordingly, in this study, examples of the principles and methods of vocabulary guidance that teachers can systematically implement and integrate with the achievement of the main learning goals of the class are presented according to the stages of introduction, development, and arrangement, and Relevant class communication strategies were presented by dividing them into opening speech, explanatory speech strategy, and feedback strategy.

Key Words: *Textbook vocabulary instruction, professor discourse, vocabulary instruction principle, communication strategy, elementary school 1st and 2nd graders*