

사고력 함양을 위한 문법 교육 방안 연구

—명사의 의미 기능과 교육 방안을 중심으로—

고춘화*

<차례>

- I. 들머리
- II. 문법 교육과 사고
- III. 문법의 사고적 기능과 교육방안
- IV. 마무리

I. 들머리

문법 교육에 대한 기존의 논의는 문법 교육의 필요성과 문법 지식의 가치를 어떤 관점에서 보느냐에 따라 이루어져 왔다. 문법 교육의 필요성에 대한 관점은 크게 독자론과 통합론¹⁾으로 양분하여 살펴볼 수 있는데, 독자론은 문법 지식이 그 자체로 학문적 가치를 지니고 있기 때문에 교육해야 한다는 인문주의적 전통을 고수하는 입장인 반면, 통합론은 문법 지식을 익히는 것이 학습자의 언어 사용 능력에 기여하기 때문에 교육할 필요가 있다는 입장이다. 두 관점은 결국 ‘왜 문법 교육을 해야 하는가’라는 문제 제기에 대해 그 해답을 모색하는 과정에서 도출된 것이다.

문법 교육에 대한 이러한 논의들은 문법의 교육적 가치를 높이고 문

* 경북대학교 박사 수료, spring9@paran.com

1) 여기에서 무용론은 논지 전개와 관련하여 거리가 멀기에 언급하지 않기로 한다.

법 교육의 위상을 바로 세우기 위해 반드시 필요한 탐색이다. 그 중에서도 학교 문법²⁾에 대한 탐색은 기존의 학교 문법이 국어학적 지식의 요약에 지나지 않았다는 문제의식에서 출발한다. 학교 문법이 단순한 학문 문법의 축소판이 되어서는 안 된다는 비판은 기존의 문법 교육이 문법 지식의 단순한 암기 학습에 그쳤으며, 학교 문법이 통일 문법의 틀에 갇혀 국어학적 성과를 제대로 포괄하지 못했다는 문제의식에서 그 타당성을 가질 수 있다. 따라서 문법 지식의 독자적인 가치를 찾거나 문법 지식을 교수 학적으로 변환시켜 교실 수업에 적극적으로 활용할 수 있는 방안을 모색하는 일련의 연구는 이론에 대한 실천적 모색이라는 측면에서 의미가 있다 하겠다.

문법 교육에 대한 논의가 어떤 방향으로 발전되든 문법 교육의 대상은 국어 문법에 대한 지식일 텐데 문제는 이 지식 체계가 저절로 주어지는 것이 아니라는 데 있다. 이 지식체계의 원천이 국어에 대한 언어학적 연구의 결과물이지만 이것이 아무런 가공 과정을 거치지 않고 문법 교육의 대상이 될 수는 없다는 생각은 국어 교육의 발전과 함께 성장해 왔고, 지금의 교육 과정에 이르기까지 이 지식 체계는 국어 교육의 본질에 부합하는 방향으로 다듬어져 온 것으로 평가될 수 있다(이문규, 2008 : 24). 그렇다면 문법 교육에서 학교 문법을 바로 세우기 위해 우리가 근본적으로 탐구해야 할 문제는 ‘문법 교육에서 다루어야 할 문법 지식이란 무엇이며 어떤 성격을 지녀야 하는가’란 문제가 된다. 문법 교육의 대상이 ‘문법 지식’이란 것이 부정할 수 없는 사실이라면 ‘문법 지식’이 내재적으로 갖는 교육적 가치가 무엇이며 이를 어떻게 도출시킬 것인가가 근본적인 연구 명제가 되는 것이다.

이와 같은 인식을 바탕으로 해서 이 논문에서는, 기존 문법 교육에서 공통적으로 추구한 교육적 가치를 검토해 보고, 문법의 ‘사고적 기능³⁾’을

2) 이 논문에서는 ‘문법 교육’, ‘학교 문법’, ‘교육 문법’의 용어가 거의 유사한 의미로 사용되고 있으나 문맥에 따라 다소 차이가 있다. ‘문법 교육’은 일반적으로 사용할 경우에, ‘학교 문법’은 학문 문법과의 차별성을 강조할 경우에, ‘교육 문법’은 교육적 맥락을 강조할 경우에 사용하고 있다.

탐구해 보고자 한다. 이를 위해 우선 문법 지식의 성격을 교육과정을 통해 살펴 것이다. 그런 후, 문법 교육과 사고⁴⁾에 대한 기준의 논의를 정리하고 문제점을 개선시키기 위한 대안을 문법 지식의 발생학적 맥락에서 모색할 것이다. 모국어 화자가 일차적으로 익히는 ‘명사’를 예로 들어 그 사고적 기능을 탐구하고 이를 교육 내용으로 삼아 효과적인 교육 방안을 제안할 것이다. 문법⁵⁾은 국어의 특질과 논리를 합의하고 있기에 문법 교육을 통해 학습자의 합리적 이성과 지성적 판단 능력을 발달시킬 수 있다. 따라서 국어의 특질 및 사고와 관련된 문법 지식을 도출하고 이를 바탕으로 문법 교육 내용을 재정립시킴으로써 교육 문법의 체계를 정립하는 기본 원리를 삼고자 한다.

II. 문법 교육과 사고

1. 문법 지식의 성격

중등학교에서 가르치는 문법의 성격에 대한 일반적인 인식은 교육과

-
- 3) 이 논문에서는 문법이 학습자의 사고력을 향상시키는 역할을 한다고 보고, 이를 문법의 ‘사고적 기능’이라고 명명한다. 또한 문법의 사고적 기능을 통해 얻어지는 학습자의 사고를 ‘문법적 사고’라고 한다. 문법 지식 자체에 모국어 화자의 사고 과정이 반영되어 있으므로 문법 지식 중 사고와 밀접하게 관련된 요소를 추출하여 교육한다면 학습자의 사고력을 향상시킬 수 있을 것이라고 판단한 것이다. 이에 대해서는 다음 장에서 자세히 살펴 것이다.
- 4) 대상을 찾고 그에 대한 심리적 상태를 변화시키는 정신 작용을 ‘사고’라 하고, 이 정신 작용을 운용할 수 있는 힘을 ‘사고력’이라 한다(서울대국어교육연구소, 2007 : 380).
- 5) 여기서 ‘문법’은 다양한 맥락에 따라 사용된다. 학문 문법을 논할 때는 구조와 체계의 의미로 사용되고, 교육과정이나 교육의 상황을 논할 때는 교과의 의미로 사용된다. 일반적인 경우에는 모국어 화자가 의미를 생성하는 과정에 작용하는 인지 능력의 의미로 사용한다. 전체적으로 문법(언어)은 본질적으로 의사소통의 도구이자 내적 사고의 도구라는 점을 전제로 한다.

정의 진술을 분석해 보면 알 수 있다. 7차 교육과정과 개정 교육과정 내에서 문법 학습의 성격에 대한 진술을 살펴보자.

(1) 교육과정에 제시된 문법 학습의 성격

- ㄱ. ‘국어 지식’ 영역의 학습은 언어 현상에서 규칙을 찾아 내는 탐구 학습 활동을 중심으로 하되, 학습한 지식을 국어 사용 상황에 적용하는 활동을 강조한다.—교육부 고시 제 1997-15호 [별책5] 「국어과 교육과정」 ‘1. 국어, 1. 성격’에서
- ㄴ. ‘문법’ 학습은 언어 현상에서 규칙을 찾아내는 탐구 활동을 강조하고, 학습한 지식을 국어 사용 실제에 적용하는 활동을 강조한다.—교육인적자원부 고시 제 2007-79호 [별책 05] 「국어과 교육과정」 ‘1. 국어, 1. 성격’에서

ㄱ과 ㄴ에서는 공통적으로 김광해(1997)에서 제시한 ‘탐구학습’을 강조하고 있는데, 이는 규범적 지식 전달의 문법 교육에서 언어 현상에 대한 탐구를 통한 주체 중심의 문법 교육으로의 전환을 시사하는 변화이다. 규범을 먼저 익히고 이에 따라 언어생활을 행한다는 일방적 하향적 전달 위주의 교수 상황에서 언어 현상을 통해 일반적인 규칙을 발견해 가는 상향식 교수 상황으로 바뀌게 된 것이다⁶⁾. 이러한 인식의 변화는 학습자들의 의미 있는 학습을 진작시키고 참여를 독려하여 학습 과정에서 사고력, 판단력 등의 신장을 기대할 수 있게 하였다. 그런데 ㄱ에서는 학습한 지식을 ‘국어 사용 상황에 적용해야 한다’고 진술하고 있고 ㄴ에서도 역시 학습한 지식을 ‘국어 사용 실제에 적용해야 한다’고 진술하고 있다. 비록 7차의 ‘국어 사용 상황’이란 용어가 ‘국어 사용 실제’로 현상이 확장되어 그 대상이 폭넓게 바뀌었지만, 교육과정 속에 뿌리 깊게 존재하는 문법 지식의 실용성/유용성에 대한 강박관념⁷⁾을 확인할 수 있다.

-
- 6) 여기서 ‘규범’은 학습자들이 습득해야 할 절대적 지식의 성격을 가진 반면, ‘규칙’은 학습자들이 발견해 내는 상대적, 상황적 지식의 성격을 가짐을 의미한다.
 - 7) 문법 지식은 끊임없이 실용성/유용성 논란에 빠져 있고 문법 교육 전공자들은 어떻게 하면 문법 지식이 실제로 유용하다는 것을 보이느냐에 대한 해답을 모색해 왔다. 그런데 그 해답은 요원하다. 왜냐하면 문법 자체가 언어에 내재하여 있는 원리와 규칙인데

다음으로 문법 과목의 목표를 살펴보자.

(2) 문법 과목의 목표

ㄱ. 7차 교육과정에서 문법 과목의 목표

국어에 대한 탐구 과정을 통하여 길러진 통찰력과 논리적 사고력을 바탕으로 언어와 국어의 문화적 가치를 이해하고 지식을 갖추어, 국어를 올바로 사용하고 국어의 발전에 기여하는 태도를 지닌다.

ㄴ. 개정 교육과정에서 문법 과목의 목표

국어에 대한 이해와 국어에 대한 탐구 활동을 바탕으로 문법 능력을 발달시키고 국어와 국어 문화의 발전에 기여하는 태도를 기른다.

문법 과목에서 토대로 삼아야 할 기본 능력으로 7차 교육과정에서는 ‘탐구 과정을 통해 통찰력과 논리적 사고력’을 제시하고 있고 개정 교육 과정에서는 ‘국어에 대한 이해와 탐구 활동’을 제시하고 있다. 7차 교육과정에서는 ‘탐구의 방법과 이를 통한 사고력의 함양’을 의도하고 있는 반면, 개정 교육과정에서는 ‘국어에 대한 인식적 깊이와 탐구 활동’을 의도하여 문법 교육의 목표를 보다 선명하게 제안하고 있다. 국어에 대한 인식과 국어 지식에 대한 깊이를 ‘이해’라는 용어로 분명하게 제시하고, ‘탐구 활동’을 ‘이해’와 동일한 충위로 제시함으로써 교육의 방법으로만 한정하지 않고 다양한 해석의 가능성을 열어 두고 있다.

7차 교육과정에서 문법 과목의 목표의 핵심개념은 ‘탐구와 사고력, 국어의 올바른 사용’으로, 개정 교육과정에서 문법 과목의 목표의 핵심개념

다가 지식 교육 자체가 인문학적 전통에서 발전되어 온 것이기 때문이다. 물리적인 실험과 관찰의 성과로 확인할 수 없는 것을 끊임없이 양적인 연구 방법과 성과를 요구하는 것도 대상과 연구 방법의 성격이 일치하지 않는 것이고, 문학 교육의 효과도 역시 눈으로 확인할 수 없는 요원한 것이지만 굳이 문법 지식 자체에만 엄격한잣대를 들이대는 것은 공평하지 못한 처사이다. 이는 실용성과 기능성을 중요시하는 언어편이 국어 교육을 지배하고 있기 때문이다. 결국 의사소통능력(국어사용능력) 중심의 국어 교육의 담론은 국어 교육의 영역을 스스로 제한하고 말의 본질을 다루는 문법 교육의 활동을 제약하는 족쇄가 될 뿐이다. 따라서 문법 교육의 본령을 회복하고 더 나아가 언어 문화 창조와 기타 사회언어학적 성과까지 적극적으로 반영하는 담론이 활발하게 이루어져야 할 것이다.

은 ‘이해와 탐구, 문법 능력’으로 정리할 수 있다. 국어 현상을 대상으로 국어 현상을 이해하고 탐구하는 과정은 문법에 대한 합리적이고 이성적인 사고와 작용이기도 하다. 이처럼 문법 현상에 대한 관찰과 숙고의 과정을 거쳐 얻는 그 ‘무엇’은 ‘문법 능력’이라고 지칭할 수도 있고 ‘문법적 사고’라고도 지칭할 수 있을 것이다.

지금까지 문법 교육의 성과로 확인할 수 있는 것은 ‘문법적 사고’에 대한 논의이다. ‘사고’라는 용어가 개정 교육과정시안에서 ‘탐구’ 대신에 사용되었지만 하위 부분에 대한 내용의 미비와 기준에 연구가 활발히 이루어진 ‘탐구학습’의 영향으로 ‘탐구’라는 용어로 대체되었다. 그런데 ‘탐구’의 하위에 제시된 관찰, 일반화 등을 사고 작용의 대표적인 예이다. 따라서 문법 교육에서 교육 내용의 원리로 관심을 가져야 할 부분은 문법 현상을 대상으로 한 ‘사고’인 셈이다.

2. 문법 교육과 사고에 대한 논의

문법 교육에서 사고와 관련한 기준 연구는 크게 두 가지로 구분하여 살펴볼 수 있다. 먼저 살필 관점은 문법 교육의 학적인 기반을 국어학의 지식으로 보고, 국어학의 지식 자체를 학습함으로써 즉 문법 법칙과 체계를 배움으로써 국어학에 담긴 논리적 사고를 익힐 수 있다는 관점이다. 국어학의 지식 체계 자체가 인문학적 전통 속에서 연구되어진 성과이므로 국어학의 지식 자체를 익힌다면 국어학에 담긴 사고방식도 함께 자연스럽게 익힐 수 있다는 것이다. 학문적 관점에서 문법 교육을 인식하는 관점으로 이는 곧 문법 교육을 지식학습의 측면에서 바라보는 성격이 강하다. 이 관점은 권재일(1995), 고영근(2004), 박덕유(2005) 등에서 대표적으로 확인 할 수 있다.

권재일(1995)은 국어학적 관점에서 언어 지식 영역 지도 내용을 제시하고 언어 지식 고유의 독자성을 유지하자고 주장하였는데, 이는 언어 지식 자체는 고유의 가치를 가질 뿐 아니라 언어 사용 능력에도 적극적으로 도

움을 준다고 보아 언어 지식 자체의 가치를 강조하는 입장에서의 논의이다. 고영근(2004)은 문법교육의 독자성을 강조하면서 제8차 교육과정부터는 국정을 해제하여야 하며, 문법의 고유 분야인 음성, 단어, 문장에 국한되는 3부체계의 틀을 주장하여 오히려 전통문법으로 돌아가자고 제기하였다. 박덕유(2005)에서는 문법 지식을 지도할 때는 국어학적인 관점을 기저로 하되, 문법 지식의 내용 체계에 따라 보다 체계적이고 위계화된 배열로 조직되어야 한다고 보았다. 언어 기능에 관련된 문법 지식은 체계적으로 구조화되지 않은 반면, 문법 지식 자체는 독자적인 지식 체계를 갖추고 있기 때문에 이러한 독자적인 지식 체계를 교육시키면 논리적이고 합리적인 사고력을 기를 수 있다는 것이다(박덕유, 2005 : 95~96).

이들 연구는 공통적으로 국어학적 관점에서 문법 지식 고유의 학적 체계를 중요시 여기고, 학문 문법의 구조나 체계를 중심으로 교육시킴으로써 그 속에 담긴 학문적 사고방식을 악힐 수 있다고 여긴다. 즉 문법교육은 구조나 체계 중심으로 이루어져야 바른 언어생활을 할 수 있고, 논리적인 사고력도 함양시킬 수 있다고 전제하고 있는 것이다. 그러나 이 관점은 문법 교육의 내용으로 기존의 국어학적 지식을 압축하여 제시하고 있고, 압축된 지식도 문법 용어의 나열과 해설 위주로 진술하는 문제점을 가지고 있다. 기존 문법 교육의 문제점으로 꼽히는 형식 위주, 암기 위주, 교사 일방적 수업의 해결책을 내지 못한 체 문법 교과의 독자성을 강조한 셈이다. 문법 교육의 내용으로서 국어학적 지식의 가치만을 강조하고 있으며, 그 국어학적 지식마저도 국어학계의 발전된 논의는 반영시키지 못한 것이다. 따라서 이 관점은 국어학적 지식을 제대로 교육하면 학습자의 사고력은 자동적으로 향상될 것이라는 선언적 성격이 강하다.

문법교육과 사고에 대한 또 다른 관점은 문법 현상을 연구하는 학자의 연구 방법을 학습의 과정에서 가르치면, 특히 탐구학습의 과정에서 학습자의 사고력을 향상시킬 수 있다는 관점이다. 김광해(1997), 신명선(2004), 김은성(2005), 남가영(2008) 등의 일련의 연구에서 확인할 수 있다. 먼저 김광해(1997)는 ‘탐구학습’을 문법 교육의 새로운 교수학습모형으로 제안하면서 연역적 지식 전달의 교수상황을 귀납적 지식 도출의 학습상황으로

변화시킬 것을 주장하였다. 여기서 문법의 교수학습을 위하여 탐구 학습을 도입함으로써 언어 현상을 흥미로운 탐구 대상의 하나로 인식시키고 학생들에게 특정한 주제에 대한 사고하는 방법에 대하여 체계적인 훈련을 시킴으로써 사고하는 과정을 경험할 수 있게 한다는 데서 그 의의를 찾았다(김광해, 1997 : 107). 신명선(2004)에서는 어휘 교육에서 사고도구어를 집중적으로 교육시킴으로써 학습자의 사고력을 신장시킬 수 있다고 역설하고 있는데 이는 교육의 내용과 방법이 일치되는 문법의 한 요소로서 사고도구어를 다루고 있다는 점에서 주목할 만하다. 김은성(2005)에서는 국어의 다양한 국면을 다양한 관점으로 의식적으로 주목하고 깨닫는 행위를 '국어인식⁸⁾'으로 명명하고, 국어를 아는 것이 단순히 지식의 차원이 아니라 아는 행위 차원이라고 규정하고 있다. 남가영(2008)에서는 '탐구 경험'을 문법 교육의 고유한 속성으로 규정하고, 문법을 문법적으로 사고하는 고유한 경험으로서 교육 내용을 재개념화하고 있다. 이 연구는 '탐구'에 대한 개념을 기존의 교수학습과정과 관련된 층위에서 확장하여 교육적 경험으로 다루고 있다는 점에서 주목할 만하며, 또한 문법적 사고가 단순히 탐구 과정에서 이루어지는 활동이 아니라 문법 자체의 특질에서 그 내용을 갖추어야 한다는 점에서 필자의 관점과 일치한다는 점에서 의미있는 연구이다.

이들 연구는 문법 현상을 관찰하는 학습자를 언어 주체의 측면에서 중요한 교육의 요소로 인정하고 있다. 학습자가 문법 현상을 관찰하고 판단하는 사고 과정 자체를 중요시 여기고 교육의 장에서 그 과정을 촉진시키는 방안에 대해 다양한 이론적 모색을 하고 있다. 그러나 이 관점에서 도 문법 교육에서 가르쳐야 할 교육 내용은 기존의 국어학적 지식의 테두리를 벗어나지 못하고 있다. 교육내용은 여전히 학문 문법의 틀을 유지한 상태이고 다만 교수학습과정의 변화에만 초점을 맞추고 있다. 남가영(2008)에서 교육 내용으로서 '탐구 경험'을 새롭게 구안하고 있으나 형식위주,

8) 김은성(1995)에서는 국어 인식 활동을 국어에 대해 탐구하고 사고하는, 고도의 인간 사고 활동으로 규정하고 이러한 활동을 문법 교육에서 촉진시켜야 한다고 주장함으로써 학습자 인식의 중요성을 강조하고 있다.

내용위주, 기능위주라는 기존 언어학의 연구 방법을 활용하는 한계를 보인다.

문법 교육에서의 사고에 대한 두 가지 관점은 결국 문법 교육의 결과로서의 문법 지식 체계(=사고의 결과)와 문법 탐구 과정(=사고 과정) 중 어디에 강조점을 두느냐의 차이에서 출발한다고 볼 수 있다. 즉 교육 결과로서의 문법 지식을 중요시 하느냐, 교육 과정으로서의 문법적 사고를 중시 하느냐의 문제인 셈이다. 지금까지의 연구에서는 문법 지식과 지식 탐구 방법이 구별되어 논의되어 왔다. 문법 지식으로서 국어학적 지식을 중요하게 다룬 관점은 교육내용을 중요시한 입장이고, 탐구 과정을 중요시한 관점은 교육과정을 중요시한 입장인 것이다.

여기서 문법의 교육내용과 교육과정을 일관성 있게 설명하면서 통합적으로 구성할 수 있는 발전적 대안을 모색해야 할 필요성이 제기된다. 문법 지식과 문법적 사고의 과정은 교육의 장에서 연속적으로 이루어지므로 그 구성 과정과 내용을 통합적으로 살펴야 하는 것이다.

그렇다면 문법적 사고를 위한 교육 내용은 어디에서 구해야 할 것인가라는 의문이 생긴다. 결국 문법 교육의 내용은 문법 자체의 본질 속에서 사고 과정을 유추하여 도출할 수 있다. ‘지식의 발생학적 맥락’에서 따져 볼 때 문법 지식은 문법을 탐구하는 사고의 과정에서 구성되는 지식이다. 문법 지식은 언어 주체가 문법 현상을 인식하고 관찰하여 이를 분석하고 해석하여 설명하는 과정에서 이루어지는 지식이란 것이다. 교육의 장에서는 이러한 지식의 구성 과정 자체가 중요하다. 문법 지식에는 세계를 인식하는 화자의 사고 과정이 내재되어 있고 이러한 문법은 학습자의 사고력을 향상시키므로 여기서는 이를 문법의 ‘사고적 기능’이라고 한다. 문법의 사고적 기능이 잘 구현된 지식을 교육내용으로 선정하여 교육하는 것은 효과적인 사고력 신장 방안이 될 것이다.⁹⁾ 예를 들어 ‘명사’가 어떻

9) 여기서 우리는 문법 교육은 문법 지식을 다루되, 그 실행은 교육의 장(場)에서 교사와 학습자간의 상호 작용에서 이루어진다는 점을 상기해야 할 필요가 있다. 다시 말하면, 문법 교육은 언어 주체와 교육 상황, 교육적으로 가공되어진 문법 지식 간의 상호작용으로 실행되는 것이다. 따라서 문법 교육 내용의 탐색은 문법(언어) 지식이 어떻게 해서

게 생겼으며, 그에 관한 지식이 어떤 과정을 거쳐 이루어졌는지를 살피면 명사의 속성이 뚜렷이 밝혀질 것이다. ‘명사’의 발생학적 맥락을 화자의 세계 인식의 과정에서 살펴보면 ‘명사’의 의미 기능과 특성을 타당하게 설명할 수 있을 것이다. 이러한 과정은 학습자의 문법적 사고를 신장시킴과 동시에 학문 문법과는 차별성이 있는 교육 문법의 내용을 세우는 기반이 될 것이다. 이는 학문 문법을 부정하는 것이 아니라 오히려 그 성과를 분석하고 세계와의 관계 속에서 살펴보면 교육적 맥락에서 적극적으로 활용할 요소를 도출하는 것이다.

지금까지의 논의를 정리하면 다음 표와 같다.

〈표 1〉 문법교육과 사고에 대한 논의

관점	관점1	관점2	관점3
지식	국어학적 지식 강조	국어학적 지식 인정	국어학적 지식 제인식
교육 내용	국어학적 지식의 요약 형식 위주의 기술	국어학적 지식의 변환 의미 기능의 모색	문법의 사고적 기능 강조 의미 기능 중심의 기술
교수 학습	설명식, 강의식	탐구학습	설명식과 탐구학습의 통합
인식	객관주의	구성주의	구성주의
특징	교육내용, 교육의 결과 강조	학습자, 교육의 과정 강조	교육내용과 학습자, 교육의 과정 강조

관점1은 고전교과로서의 문법에서 사고력 신장을 도모했던 것으로 국어학 지식 자체가 논리적이고 분석적인 성격을 띠기 때문에 그 내용을 교육받은 학습자는 자동적으로 논리적인 사고를 할 수 있다는 관점이다. 이 관점에서의 문법 교육은 절대적 지식의 틀을 학습자에게 훈련시키는 교육을 지향함으로써 분석적이고 논리적인 사고에 편재된다. 관점2는 관점1에 비해 학습자의 역동적 사고 과정을 중요시하여 지금 이 시대의 문법적 사고의 발전을 도모하였다. 기준의 국어학적 지식을 교육적 맥락에 맞게 변

생겨났으며 발전했는가에 대한 의문에서 출발해야 할 것이다. 언어 자체가 세계 속에서 대상을 어떻게 관찰하고 언어화했는가를 생각하는 데서 문법 지식을 살펴볼 필요가 있는 것이다.

환하는 작업을 적극적으로 모색하고 학습자의 능동적인 참여를 이끄는 탐구모형을 ‘선구적’으로 제안, 발전시켰다. 기존 관점에 비해 학습자의 문법적 사고 과정을 중요시하여 문법 교육에서의 사고에 대한 인식 자체가 확장되었다고 볼 수 있다.

관점3은 관점2의 발전적 모색이라고 볼 수 있다. 관점3은 ‘언어의 본질’과 ‘문법 지식의 생성 과정’ 자체에 천착하여 기존의 문법 지식을 재조명해 보고자 하는 시도이다. 문법과 사고의 역동적인 관계를 전제하고 학자가 세상 인식의 과정 속에서 문법 지식을 생성하는 과정을 재구성해보고자 한 것이다. 기존 국어학적 성과를 문법적 사고의 관점에서 되짚어 봄으로써 교육내용의 실제성을 확보하고자 한 것이다. 이러한 관점의 제기는 문법 교육 철학의 바탕이 되기도 한다. 관점2에 비해 ‘사고’에 방점을 두고 교육내용과 교수학습과정 전체에 일관된 원리를 찾고자 한 것이다. ‘학교’라는 맥락에서 학습자로 하여금 언어와 세계의 관계 및 문법 지식의 생성과정을 스스로 체험하고 사고하게 하자는 것이다.

문법의 사고적 기능을 밝혀 교육내용으로 삼고 교수학습과정에서 학습자의 사고력을 활성화시키는 방안을 모색하여 교육하는 일련의 과정은 학습자의 문법적 사고를 함양하는 효과적인 방안이 될 것이다. 교육내용 자체에 사고적 기능이 내재되어 있기 때문에 교육 과정 자체에서 학습자의 사고 작용은 자동적으로 활성화될 것이기 때문이다. 따라서 문법 교육 내용을 국어의 특질을 살리고 학습자의 사고 작용을 촉진하는 문법 지식으로 선별하여 재구성해야 하는 것이다. 여기서는 우선 명사를 대상으로 하여 문법적 특성을 분석하고, 학습자의 사고 작용을 촉진할 수 있는 명사 내용 요소를 도출하고 효과적인 교육 방안을 모색하고자 한다.

III. 문법의 사고적 기능과 교육방안

여기서는 문법의 사고적 기능을 밝히기 위한 한 실례로서 실생활 속

에서 ‘명사’의 속성을 살피고자 한다. 언어 주체가 세계 속에서 ‘명사’를 알아가는 과정, 즉 언어 주체가 ‘명사’를 인식하고 사고하는 과정을 통해 명사의 속성과 의미 기능을 살피고 이를 명사의 교육 내용으로 재구성할 것이다¹⁰⁾. 명사의 존재적 의미를 교육 내용으로 삼고, 의미 기능을 중심으로 교육함으로써 학습자의 문법적 사고를 진작시키고자 함이다. 종(種)의 진화를 분석함으로써 개체의 진화를 도모할 수 있듯이 명사의 보편적인 발생 과정을 분석함으로써 개별 학습자의 사고를 발전시킬 수 있기 때문이다.

1. 명사의 의미 기능과 사고

명사는 언어 범주들 중의 하나로 세계에 대한 인식과 관련이 깊다. 명사에는 인간이 세계를 범주화하고 명명하고 인식하는 방식이 표상되어 있으며, ‘고유명사—보통명사—추상명사—의존명사’에는 각기 구체적으로 서로 유의미하게 구별되는 사고 작용들이 내재되어 있다. 제7차 교육과정 문법 교과서에서는 명사를 ‘체언 중에서 가장 일반적인 부류인데, 구체적인 대상의 이름이라는 점에서 다른 체언과 구별된다.’고 설명하고 있다. 명사의 정의에 해당하는 설명이 ‘구체적인 대상의 이름’이라는 진술에 그치고 있다.

대상에 대한 이름붙이기는 ‘범주화’와 관련된다. 어린이의 언어 습득 과정에서 ‘범주화’¹¹⁾는 개념과 언어를 익히는 필수적인 단계이다. 범주화

-
- 10) 여기서 제시하는 명사에 대한 설명은 기존 논의의 발전적 모색이다. 새로운 지식을 구성해낸다는 차원이 아니라, 명사 지식에 대해 지식 생성의 과정을 복원함으로써 문법적 사고 향상에 도움이 되는 지식을 선택하여 교육 내용으로 구성해 보고자 하는 시도이다. 문법 교육은 학습자의 성장을 위한 끊임없는 탐색과 선택의 과정이어야 한다는 것이 연구자의 생각이다.
 - 11) Piaget의 인지발달단계 중 제2단계인 전 조작 시기에 아동이 반드시 획득해야 할 요소가 ‘범주화’ 개념이다. 유아가 ‘공’이라는 단어를 처음 말하게 되었을 때, 처음엔 자기가 가지고 노는 공만 공인 줄 안다. 그러나 차츰 친구가 가지고 노는 공도 공인 것을 알고, 바람 빠진 것도 공이고, 색깔이 달라도 크기가 달라도 공이라는 것을 알게 된다.

는 세계에 존재하는 사물에 대해 이름을 붙이는 행위로서 대상을 관찰, 구별, 분류하는 일련의 사고 작용이 활발하게 이루어지는 과정이다. 그 중에서도 구체적인 사물에 대해 이름을 붙이고 이를 기호로 표현한 것이 ‘명사’ 부류이다. 즉 명사는 ‘사물에 대한 단순한 이름’이 아니라 인지 발달의 중요한 범주화의 과정이 반영된 문법 요소인 것이다. 따라서 ‘명사’에 대한 접근은 형식적 용어와 특성보다는 ‘우리 문법에서는 세상을 어떻게 범주화하고 있는가’라는 본질적인 측면에서 이루어져야 한다. 일찍이 최현배(1937/1965)에서는 품사에 대한 분석을 의미 기능 중심으로 시도하면서 명사를 ‘형체가 있고 없고에 상관없는 일과 사물의 개념’(최현배, 1965 : 212)이라고 정의하였다. 모국어 화자가 대상을 가리켜 부르는 말은 모두 명사가 되는 것이다. 즉 새로운 사물에 대해 이름을 붙이는 과정을 분류한 것이 명사인 것이다. 의미에 따른 명사의 구분은 세상을 인식하는 화자의 인지 작용과 관계가 깊으므로 초등학교 저학년에서 명료하게 다룰 필요가 있다.¹²⁾

하나의 이름이 특정한 한 개의 지시 대상을 가리키는 것이 아니라 하나의 개념을 가지고 있음을 알게 되는 것이다. 그러다가도 동그란 것이면 무조건 ‘공’이라고 하기도 한다. 노란 끝도 공이라 하고, 밤하늘 보름달도 공이라고 하고 둥그렇게 감긴 텔실 타래도 공이라 한다. 그러면서 그것들의 차이점을 인지하고 다른 범주로 구분하게 된다. 이처럼 유아들의 인지 발달은 언어 습득과 함께 세상에 존재하는 대상들을 구별하고 범주화한다. 사람들이 공통적으로 경험하는 사유의 세계를 언어를 통해 차츰 익혀나가는 것이다(김미령 외, 2005 : 70~75).

12) 이를 위해 이 논문에서는 최현배(1965)의 구분을 참고로 제시하겠다. 두루 이름씨(보통명사 또는 통용명사)란 것은 한 가지의 일과 物(物)에 두루 쓰이는 이름씨를 일컬음이나 :

1. 자연물 : 사람, 개, 나무, 돌, 곳, 하늘, 땅
2. 인조물 : 집, 배, 기차, 먹, 봉
3. 동안(시간) : 밤, 낮, 봄, 가을
4. 일안(공간) : 동, 서, 남, 북, 상, 중, 하
5. 일(정신) : 뜻, 마음, 생각, 기쁨, 슬픔, 걱정
6. 짓(행동) : 일, 울음, 노래, 싸움

홀로 이름씨(고유명사 또는 특칭명사)란 것은 다만 어떠한 특정한 일과 物(物)에 홀로 쓰이는 이름을 일컬음이나 :

1. 사람 이름 : 단군, 신자, 세종 대왕, 이순신, 주시경
2. 나라 이름 : 조선, 고구려, 신라, 백제

‘개념’이란 동일 속성을 가진 대상들로부터 추상한 일반화된 관념이다. 즉 <개념>이란 동일 속성들로 추상된 대상을 가진 일반 관념이고, ‘개념’이란 낱말은 방금 정의한 그러한 내용을 표현하는 술어(기호)이다¹³⁾. 우리가 ‘나무’라고 부르는 <나무>라는 개념은 많은 종류의 나무들을 지칭하며 동시에 나무들이 갖는 많은 속성을 내포하고 있는 것이다. 다시 말해 명사는 세상에 존재하는 각각의 사물과 일에 대한 공통의 속성을 추상화하여 집합시킨 언어기호인 것이다. 명사의 이러한 속성은 사물과 언어의 본질적 관계를 인식시키기에 좋은 교육 내용이 될 수 있다.

명사는 그 쓰이는 사물의 범위의 국한성에 따라, 보통명사와 고유명사의 두 가지로 나뉘는데 이 구별에는 존재적 다름의 문제가 결부된다. 고유명사는 개체를 표상하는 말로서 유일성을 가지므로 특징적인 반면, 보통명사는 종류를 표상하는 말로서 보편성을 가지므로 전칭적이다. 따라서 고유명사는 수량과 관련한 표현에 제약을 많이 받는데, 이는 고유명사의 특징적 특성에서 기인한다고 볼 수 있다. 고유명사의 특징적 특성은 상품의 이름으로 활용되어 청자들에게 강한 인상을 줄 수 있으므로 광고에서 많이 활용되기도 한다. 대상을 개체와 부류(종류), 특징과 전칭로 구분, 분류하는 화자의 인식 과정에서 보통명사와 고유명사의 구분이 이루어졌다 고 볼 수 있다.

대상의 존재 양상이 구체적이나, 추상적이나에 명사는 구체명사와 추상명사로 나뉘는데, 추상명사란 구체성을 잃은 즉, 시간, 공간에 좌표를 두지 않은 또는 상세한 것을 생략한 것을 이르는 말이다(이향천, 2008 : 176). 추상명사는 명사 단독으로 추상 개념을 나타내기도 하지만, 보문을 취하여 보문의 내용을 지시하기도 한다. 또한 보문을 논항으로 취하는 명사에

3. 나라, 땅의 이름 : 평양, 한양, 런던, 워싱턴

4. 산, 강의 이름 : 가마 뱈(백두산), 알루 가람(암록강), 금강산, 낙동강, 한강

5. 특정한 일문의 이름 : 삼국유사, 논어, 맹자, 살수대전

13) 개념은 다양한 사물에서 그 공통된 성질에 의하여 하나의 통일된 생각으로 결합시킨 관념, 즉 지각과 기억과 상상에 나타나는 개별적 표상에서 공통된 속성을 추상하여 집합시킨 하나의 심적 통일체로, 그것을 언어화하면 단어 또는 어구가 된다(김봉주, 1988 : 26~28).

대해 이를 명제명사로 부르기도 하는데, 이것은 명사가 보문 내용, 즉 명제를 지시한다는 것을 나타낸다. 이와 같이 추상 개념을 나타내는 명사들에는 통사적으로 보문을 논항으로 취하는 부류가 있다(차준경, 2008 : 402). 이러한 추상명사의 의미통사적 특성은 텍스트의 결속기제로도 작용한다.

Potter(1976 : 142)은 명사의 진화에 대해 다음과 같이 언급했다(윤희수, 2008 : 122 재인용).

언어의 초기 단계에서 최초의 어휘는 이름이며, 모든 이름은 주로 고유명 사임을 쉽게 알 수 있다. *Man*, *animal*, *tree*와 같은 충칭적인 이름은 후에 발생했고, *courage*, *ferocity*, *greenness*와 같은 추상명사는 더욱 뒤에 생겨났다. 고유명사는 유일한 사람, 동물, 장소 혹은 사물을 가리키는 칭호이다. 말할 때 이름을 천박하게, 또는 악의적으로 사용하는 것은 그 이름을 가진 사람에 대한 모욕이나 해를 준다는 의미를 가질 수 있다. 이름 그 자체를 신성시했다.

개체에 대한 이름짓기에서 출현한 고유명사와 종류에 대한 추상적인 개념의 획득으로 등장한 보통명사의 출현을 짐작할 수 있는 대목으로 ‘명사’의 존재적 의미를 짐작하게 한다.

또한 명사는 자립성의 유무에 따라 자립명사와 의존명사로 나뉘는데, 우리말은 의존명사의 용법이 다양한 것이 특징이므로 관심있게 살펴 필요가 있다. 의존명사는 형식적이고 추상적인 의미를 갖기 때문에 그 의미는 문맥에 따라 해석되는 경우가 많다. 의존명사는 구체적인 대상과 추상적인 관념의 지시, 강조, 명사구의 형성 등 다양한 역할을 한다. 또한 셀 수 없는 대상을 셀 수 있게 단위화해 주거나, 셈의 대상이 되는 명사의 의미론적 자질을 표시해 주기도 한다(이익섭 외, 1999 : 138~140). 이러한 의존명사의 속성은 학습자의 인지가 논리적, 형식적 사고 조작을 할 수 있는 발달단계에 도달해야 이해할 수 있는 내용이다. 의존명사의 속성은 다음 절에서 교육방안을 통해 자세히 살펴기로 한다.

지금까지 명사의 특성을 말의 본질적 측면과 그 의미 기능적 특성을 중심으로 살펴봤다. 범주화와 명명의 과정, 개체와 부류에 대한 구별, 구체와 추상, 형식에 대한 인식의 차이가 언어로 표상된 것이 ‘명사’라는 점

을 확인하였다. 명사의 의미 기능과 관련된 사고 작용 및 교육 내용을 요약하면 다음 표와 같다.

〈표 2〉 명사 속성과 교육내용

종류	고유명사	→	보통명사	→	추상명사	→	의존명사
의미 내용	개체	→	부류, 속성	→	추상개념	→	형식성, 양상
사고 작용	개념화	→	개념화 변주화	→	추상화 관계성	→	판단과 해석
학습자 수준 ¹⁴⁾	초등학교 저학년	→	초등학교 중학년	→	초등학교 고학년	→	중등학교

명사는 대상을 개체와 부류, 구체와 추상과 형식으로 인식하는 과정에서 구성된 문법 지식으로 화자는 명사를 익힘으로써 변주화, 개념화, 추상화, 판단 등의 사고 작용을 활발하게 하게 된다. 이러한 내용을 명사 교육 내용으로 삼아 그 구체적인 교육 방안을 모색해 보겠다.

2. 사고력 함양을 위한 명사 교육 방안

명시를 세상과의 관련 속에서 다루는 교육은 모국어 화자가 세상을 어떤 식으로 인식하여 표상하였는지를 확인할 수 있는 효과적인 방안이

14) Piaget의 발생적 인식론에 따르면 학습자들은 구체적 조작기에 도달하면 대상을 구체적으로 인식하고 조작할 수 있게 되는데, 이 시기가 바로 초등학교 시기이다. 초등학교 학습자들은 대상을 직관적이고 구체적으로 인식하여, 사물들 간의 관계를 이해함으로써 대상을 분류하고, 유목화하고, 나열할 수 있게 된다(이현립 외, 2006 : 71). 중학교 시기는 형식적 조작기에 해당하는데, 이 시기의 학습자들은 본격적으로 논리의 세계에 진입하여 가설을 세워 사고할 수 있다. 전 단계의 구체적 경험에 기초한 개념을 추상적 사고를 통해 형식적이고 명제적으로 표현할 수 있게 된다. 여기서 제시한 교육 내용은 위계성을 중심으로 제시한 것으로 전 학년에 걸쳐 반복, 심화시켜 이루어져야 할 것이다. 고유명사, 보통명사, 추상명사, 의존명사의 제시 순서를 중심으로 구안한 것이고, 학습자의 수준을 발생적 인식론에 따라 대략적으로 제시한 것은 앞으로의 과제이기도 하다.

될 것이다. 여기서는 효과적인 명사 교육을 위해 명사 의미범주와 분류, 보통명사와 고유명사의 구별, 추상명사의 이해, 명사의 생산과 명명, 의존명사와 해석 등을 교육하는 방안을 모색해 보았다.

언어 접근 방법¹⁵⁾에는 청자식 접근 방법과 화자식 접근 방법이 있는데 언어의 성질을 잘 파악하기 위해서는 화자식 접근 방법, 즉 생성적 방법이 효과적이다(김봉주, 1988 : 9~11)는 주장이 있다. 이러한 주장은 기존의 형식 위주의 기술보다는 내용과 의미를 중요시 여기고, 또한 문법 지식의 생성과정을 중요시 여기는 접근이므로 교육 방안을 구상할 때 참조하였다.

1) 명사 의미범주와 분류하기

명사는 세상에 대한 범주화의 기본이 되는 어휘이다. 세상과 언어와의 관련성을 학습자에게 인식시키는 것은 말의 본질을 교육시키는 출발점이 될 수 있다. 따라서 초등학교 저학년에서 명사를 대상으로 세계와의 관련성을 생각하며 분류하는 과정은 필수적이다.

범주화를 교육하기 위해서 우선 다양한 범위의 명사를 학습자에게 제시한 후, 이를 일정한 기준에 따라 묶어 보게 한다. 자료의 구성은 앞에서 언급한 최현배(1965)의 범주를 참고로 하여 적절하게 제시한다. 보통명사와 고유명사, 구체명사와 추상명사를 구별하게 한 후, 보통명사의 경우는 다시 실체의 존재양상에 따라 다시 묶어 보게 한다. 이러한 단계를 거치면서 학습자들은 자연물, 인조물, 시간, 공간, 정신, 행동, 고유한 개체로 세상에 존재하는 실체를 분류할 수 있고 이를 명명한 것이 명사라는 사실을 인식할 수 있을 것이다.

15) O. Jespersen(1924 : 33)은 청자식 접근 방법을 $O \rightarrow I$ 법이라 부르고 후자를 화자식 접근 방법을 $I \rightarrow O$ 법이라 하였다. 전자는 언어접근을 외부(the outward)로부터 내부(the inner)로 들어가는 방법이고, 후자는 내부로부터 외부로 들어가는 방법으로 그동안의 언어연구법이 대부분 $O \rightarrow I$ 법으로 이루어져 왔다. 청자식 접근의 결과 언어 연구에서 형식이 우선하고 그것의 내용(의미)이 뒤에 오는, 이를테면 해석적 방법을 써 온 것이 통례였다.

(1) 명사 분류하기

[발문] 다음은 사물의 이름이다. 일정한 기준에 따라 묶고 공통적인 범위를 정해 보자.

[언어자료] 집, 개, 나무, 밤, 뜻, 걱정, 노래, 싸움, 봄, 동, 서, 기차, 세종대왕, 조선, 백두산, 하늘, 컴퓨터, 낮, 하, 이념

[분류 예]

1. 자연물 : 개, 나무, 하늘
2. 인조물 : 집, 기차, 컴퓨터
3. 동안(시간) : 밤, 봄, 낮
4. 열안(공간) : 동, 서, 하
5. 열(정신) : 뜻, 걱정, 이념
6. 짓(행동) : 노래, 싸움
7. 고유한 이름 : 세종대왕, 조선, 백두산

2) 보통명사와 고유명사 구별하기

명시를 분류할 수 있게 되면 보통명사와 고유명사의 차이점을 구별할 수 있게 언어자료를 제시한다. 초등학교의 고학년에 이르면 개체와 종류를 구별할 수 있게 된다. 따라서 전칭과 특칭, 개체와 부류의 개념을 이해할 수 있을 것이다. 이 때 보통명사와 고유명사의 차이점을 관찰하여 구별할 수 있게 한다. 특히 고유명사가 특칭성과 유일성을 가지고 있어 그 자체가 한정성이 강하기 때문에 수식은 오히려 어색하다. 학습자가 이러한 고유명사의 특성을 감지할 수 있게 언어자료를 구성하는 것이 좋다. 보통명사와 고유명사의 차이가 개체와 부류, 전칭과 특칭이라는 의미 특성에서 생겨난다는 것을 학습자에게 인지시킨 후, 거기에서 파생되는 용법상의 제약을 탐구하게 한다.

먼저 의도적으로 구성한 ‘질문’에 학습자가 응답하게 한 후, 응답의 내용에 따라 고유명사와 보통명사의 차이를 확인하게 한다. 이 때 추상의 사단다리¹⁶⁾를 활용하여 개념적인 차원에서 추상의 원리를 설명해 줄 수

16) 상위로 올라갈수록 개념의 외연이 증가하고 그 내포는 감소하고, 하위로 내려올수록 개념의 외연이 감소하고 그 내포는 증가하는 형식이다. 상위일수록 추상적이고 일반적

있다. 또한 고유명사가 ‘보편적인 속성’을 갖게 되면 보통명사화되는 현상을 함께 제시하여 생각해 볼 기회를 제공한다.

(2) 보통명사와 고유명사 구별하기

- ㄱ. 질문과 응답을 통한 고유명사의 특성 알기
 - 우리 한글을 만든 분이 누구지? – 세종대왕
 - 우리나라의 산 중 예전부터 신성한 산으로 여겨져 온 산으로 민족의 정기가 어린 가장 높은 산은 어디지? – 백두산
- ㄴ. 예문 분석을 통한 고유명사의 특성¹⁷⁾ 알기
 - 영자들이 마구 몰려 왔다.
 - 이 영자가 저 영자를 때렸다.
 - 두 백제가 삼한의 패권을 노리고 있다.
 - 설악산마다 단풍이 아름답다.
 - 우리는 장래의 세종대왕들을 기다린다.
- ㄷ. 고유명사의 보통명사화 이해하기
 - 영수는 의자에 앉아 있다.
 - 영수는 학생이다.
 - 영수는 한국의 에디슨이다.

3) 추상명사 이해하기

추상명사는 ‘명제, 자유, 이상’과 같은 추상¹⁸⁾적인 개념을 지칭한다.

인 반면, 하위일수록 구체적이고 특수한 개체에 가까워진다.

- 17) 여기서 ㄴ의 ‘영자’는 동일 인물로 그 해석을 제한한다. 또한 ㄴ의 ‘세종대왕들’은 고유명사의 보통명사화로도 해석이 가능하다. 여기서 확인할 수 있는 고유 명사의 특성은 다음과 같다.
 - ㄱ. 고유 명사는 복수에 대한 표현이 어렵다.
 - ㄴ. 고유 명사는 이, 모든, 새 따위의 관형사와 결합하기 어렵다.
 - ㄷ. 고유 명사는 수와 관련된 말과 결합하지 않는다.
 - ㄹ. 고유 명사가 복수형을 취하면 보통 명사가 되기도 한다.
- 18) ‘추상’이란 개념은 Lyons(1977 : 442~445)의 개념 분류(ontology)에서 확인할 수 있는데, 그는 의미 유형을 <실체>, <사건>, <상태>, <추상>으로 분류하였다. <추상>은 시간과 공간에 독립적으로 존재하며 관찰이 불가능한 개념으로 ‘개념, 생각, 정보, 명제, 사실, 증거’ 등이 이에 해당한다(차준경, 2008 : 403).

추상명사는 학습자가 실제로 지각할 수 없는 인지상의 개념이기 때문에 학습자가 익히기에 상당히 어려울 수 있다. 추상명사는 학습자의 인지발달에서 논리적 사고가 가능해지는 단계에 이르러야 학습이 가능하다. 따라서 추상명사를 어떻게 익히게 할 것인가는 단순히 사전을 찾아 그 뜻을 확인하는 과정을 거치는 것만으로는 학습에 한계가 있다. 학습자가 추상명사를 적재적소에 잘 사용할 수 있고 그 의미를 텍스트의 맥락 속에서 잘 이해할 수 있기 위해서는 문장과 텍스트의 활용을 통해 개념과 개념을 관련시키는 과정이 필요하다.

(1) 빈칸 메우기와 맥락을 활용한 추상명사 지도

- ㄱ. 그는 피해자의 주장이 사실과 다르다고 반박했다.
- ㄱ'. 그는 피해자의 주장이 ()과 다르다고 반박했다.
- ㄴ. 그가 나를 위해 좌석을 양보했다는 사실을 훨씬 뒤에야 알았다.
- ㄴ'. 그가 나를 위해 좌석을 양보했다는 {사실/정보/소식/소문}을 훨씬 뒤에야 알았다.
- ㄷ. (경우)에 어긋나는 행동은 하지 마라.
- ㄹ. 비가 올 (경우)에는 경기를 연기한다.
- ㅁ. 독자가 어떤 텍스트를 읽고 해석하는 과정은 또한 텍스트가 독자를 해석하는 과정이기도 하다는 말이 있다. 이것을 달리 말하자면, 텍스트를 해석하는 행위 속에서 우리는 거기에 들어 있는 객관적 의미를 해독하기만 하는 것이 아니라 자신의 개성, 기질, 관념, 상상 등의 요소를 투영한다는 것이다. 그렇게 본다면 독서 행위란 책이라는 거울을 통해 자신의 모습을 발견하는 일이라 해도 좋을 듯하다. 꼭 이런 (경우)가 아니라 해도 사람마다 감명받은 책이 다른 것은 각자의 개인사와 관심이 다른 때문인 수가 많다. 이런 (일반론)을 생각하면서 재 자신의 독서 체험을 돌아켜 보노라면 지금부터 약 16, 17년 전 무렵에 다산 정약용의 저작을 읽던 일이 가장 인상 깊게 떠오른다(고은 외, 1994 : 46).

‘사실(事實)’을 살펴보자. ‘사실’은 실제 있었던 일이나 현재에 있는 일을 의미하며, 보문절과 결합해서는 보문의 전제가 참임을 가정하는 역할을 한다. ㄱ에서는 사실이 ‘실제로 일어난 일’의 의미로 쓰였고, ㄴ에서는

‘그가 나를 위해 좌석을 양보했다’는 명제의 내용을 지시하면서 ‘사실’을 통해 해당 명제의 내용이 참임을 전제하고 있다. 따라서 그에서 사용된 ‘실제 있었던 일’로서의 ‘사실’의 의미가 ㄴ에서는 명제의 내용이 ‘실제로 있었던 일’로서 ‘긍정적인 점’이라는 화자의 평가를 더한 것으로 볼 수 있다. 따라서 학습자에게 아래와 같이 문장을 제시한 후 사실 대신에 정보, 소문, 소식으로 대치시켰을 경우 달라지는 의미의 변화를 살펴보게 하면 ‘사실’의 의미를 보다 쉽게 인지하게 할 수 있을 것이다. 그처럼 ‘사실’에 해당하는 부분을 빙 칸으로 제시한 후, 학습자로 하여금 채워 넣게 함으로써 학습자의 추상명사에 대한 인지 정도를 확인할 수 있다. 또한 ㄴ처럼 제시한 후, 학습자로 하여금 사실 대신에 소문으로 대치할 경우 앞의 해당 명제의 내용이 참이지 않을 가능성이 높아지면서 화자의 부정적인 평가가 개입하게 됨을 확인할 수 있다.

느과 ㄹ의 경우도 마찬가지이다. 다만 ㄷ의 경우에는 ‘사리나 도리’를 뜻하는 반면, ㄹ에서는 관형어를 동반하여 ‘놓여 있는 조건이나 놓이게 된 형편이나 사정’을 뜻한다. 이러한 현상은 텍스트 속에서도 확인할 수 있다.

특히 ㅁ의 경우를 살펴보면 추상명사가 개념의 복합적인 관계와 사회적인 공통의 해석을 함의한다고 볼 수도 있을 것이다. ㅁ에서 ‘경우’는 앞의 문장들을 의미상 일정한 뎅어리로 묶는 작용을 하고 있는데, 이러한 과정은 추상명사의 의미상의 추상성을 확인시켜 주는 부분이기도 하다. 또한 ‘일반론’의 경우 앞 문장의 의미를 ‘전체에 두루 통용되는 학설이나 논리’로 평가하는 역할을 하고 있다. 따라서 이러한 추상명사의 학습은 단순한 어휘 학습의 차원이 아니라 텍스트를 구조적으로 읽는 능력과도 밀접한 관련이 있다 할 것이다.

추상적인 개념을 구체화시키면 문장이 되고, 구체적인 문장을 추상화시키면 추상명사가 될 수도 있다. 이러한 활동은 추상적인 사태의 구체화로서 단락쓰기와도 관련되는 활동이다. 이는 역으로 생각해 보면, 텍스트에서 제목 붙이기와도 관련된다.

(2) 추상명사의 사태화

지금부터 우리 반에서 해결해야 할 문제를 찾아 봅시다. 예를 들어
() 등이 될 수 있겠지요.

‘문제’는 해결하기 어렵거나 난처한 대상이나 그런 일로서 부정적인 평가를 받는 사안이다. 따라서 ‘예를 들어’라는 안내 표지어를 둘으로써 추상적인 ‘문제’의 개념을 구체화시켜 서술하게 하는 사고 작용을 통해 학습을 도울 수 있다.

4) 명사의 생산과 명명하기

어린이의 언어 습득 과정에서 인형이나 장난감에 이름을 붙이고 그것을 가상의 친구를 설정하고 실제 친구처럼 대화하고 노는 것을 관찰할 수 있다.¹⁹⁾ 이른바 ‘이름붙이기’ 과제를 통해 대상에 의미를 부여하는 행위는 어린이의 언어 습득 과정에서만 관찰할 수 있는 현상이 아니라 보편적인 현상이다. 좋은 상표 이름 붙이기를 통해 대중의 소비를 유도하려는 광고 마케팅이나 낙인찍기를 통해 상대방을 고립시키는 사회적 현상은 일상적인 것이다. 따라서 학습자들에게 책이나 상품, 가게의 이름 붙이기 과제를 제시하는 것은 대상을 효과적으로 분석하여 재해석할 수 있는 방법이 될 것이다. ‘명명하기’의 결과는 기본적으로 명사로 표현되지만, ‘수식+명사’의 형식이나 문장의 형식으로 다양하게 나타나기도 한다.

이러한 방안은 개정 교육과정에서 제시하는 맥락과 탐구/사고와 내용의 결합을 구현할 수 있는 설계가 될 수도 있다. 광고를 제작하는 맥락과

19) 어린이 언어 습득 분야를 전공한 언어학자 겸 심리학자인 Justin Cashel(노스웨스턴 대학교) 교수는 대화 능력을 갖추고 있는, 일종의 아바타이며 가상 에이전트인 ‘가상친구’를 개발했다. 어린이들이 좋아할 수 있도록 만화식으로 그려진 에이전트 캐릭터들에게는 ‘샘’이나 ‘알렉스’ 등의 이름이 붙여졌으며 이들은 대화능력을 갖추고 있어 어린이들과 대화를 할 수 있다. 그는 아이들이 친구들과 대화하고 놀면서 언어 능력을 키운다는데 착안해 이같은 ‘가상친구’를 개발했으며 이처럼 어른 수준의 언어 능력을 갖춘 만화 캐릭터와 대화를 나누는 것은 어린이들의 언어 능력 수준 향상에 도움이 될 수 있을 것으로 기대하고 있다([http://cafe.daum.net/CheminLife/5sUS\(62\).](http://cafe.daum.net/CheminLife/5sUS(62).))

그 속에서 상품명을 짓는 과정은 명명행위를 통해 새로운 명시를 만들어내는 과정이기 때문이다. 이처럼 명명하기는 언어의 생성적 측면에서 구안할 수 있다. 다음은 상품의 이름짓기와 관련된 일련의 지도방안이다.

(1) 상품의 이름 짓기

- ㄱ. 관련 사진 자료 제시
- ㄴ. 대상에 대한 기본적인 정보 제공하기
- ㄷ. 이름붙이기
- ㄹ. 이름에 대해 설명하기

(2) 물놀이장의 새로운 이름 짓기²⁰⁾

내용	실 제
ㄱ. 안내 공고	<p>물놀이장(가칭)의 새로운 이름을 지어주세요~</p> <p>안녕하세요, 옥토끼 우주센터입니다. 옥토끼 우주센터에서 2009년 여름, 옥토끼 가족 여러분의 새로운 추억의 장소가 될 강화도 최고 규모의 유스풀 물놀이장 오픈을 준비하고 있습니다. 그런데… 옥토끼 물놀이장, 너무 멋있하지 않나요? 때문에 여러분의 기발하고 참신한 아이디어를 공모하여 여러분의 많은 참여 부탁드립니다.</p>
ㄴ. 관련 사진	
ㄷ. 선정된 이름	<ul style="list-style-type: none"> • 은하수 유수풀 푸른 하늘 은하수^^ 은하수는 별의 강이고 길다랗게 늘어져 있는 것이 꼭 옥토끼 우주센터를 두르고 있는 유스풀의 모양과 흡사하다.^^ 아마 물이 담겨지고 아이들이 놀고 있으면 헤빛이 반사되어 물도 반짝반짝해서 낮에 뜨는 별과 같을 것 같다니는 생각이 든다^^ • 옥토끼 워터조이 롯데월드처럼 물과 관련된 놀이시설을 나타내죠 ^^ • 옥토끼 물장구터 침벙 침벙 아이들이 물장구 치며 놀이하는 물놀이장을 표 현해 봤어요.

20) <http://oktokki.tistory.com/385?srchid=BR1http%3A%2F%2Foktokki.tistory.com%2F385>
 참조 실제 인터넷 사이트에서 공개적으로 해당 물놀이장의 이름을 공모한 사례임.

5) 의존명사 해석하기

의존명사는 실질적인 내용을 뜻하는 것이 아니라 추상적이거나 형식적인 뜻(양태, 수량)을 가리키므로 ‘형식명사’라고도 한다. 따라서 문장에서 사용될 때 그 의미기능을 분명히 밝혀 학습하는 것이 필요하다. 가장 대표적인 의존명사로 ‘것’을 들 수 있는데, ‘것’의 의미기능을 문장에서 밝혀 익히다면 효과적인 표현을 할 수 있다. ‘것’의 의미기능으로 강조, 명사구의 형성, 가리킴(지시) 등을 들 수 있다(전재호 외, 1994 : 74). 다양한 언어자료를 제시하여 학습자로 하여금 ‘것’의 의미기능을 밝혀 문장의 의미를 해석할 수 있게 한다.

(1) ‘것’의 의미기능 확인하기

- ㄱ. 내가 산 예술품은 19세기의 것이거나 그 이전의 것들이다.
- ㄴ. 내가 말한 것을 그에게 그대로 전해줘.
- ㄷ. 예술이란 것은 인생의 축도다.
- ㄹ. 사람들은 무언지 모르는 행복을 끊임없이 추구하고 있는 것이다.
- ㅁ. 더 큰 행복을 위해 고행도 수난도 감수하는 것임은 두말할 것도 없다.
- ㅂ. 행복은 도에 어긋나지 않고 순리로 얻어지는 것이어야 한다.

ㄱ에서 ‘것’은 모두 앞말 ‘예술품’을 가리켜 구체적인 내용을 지시하는 대명사적인 기능을 하고 있다. ㄴ에서 ‘것’은 나의 발언 내용 또는 발언 그 자체를 지시하고 있어 ㄱ에 비해 추상적인 내용을 지시하는 기능을 하고 있다. ㄷ에서 ‘것’은 ‘-이란+것’의 형식을 취하여 선행어인 ‘인생’ 자체를 강조하고 있다. ㄱ, ㄴ, ㄷ을 통해 ‘것’은 구체적인 내용과 추상적인 내용을 지시하거나 강조하는 기능을 힘을 확인할 수 있다. ㄹ은 ‘-것 +이다’의 표현 형식을 취해 주어가 ‘어찌하다, 어떠하다, 무엇이다’라고 단정하는데 ‘-것’을 삽입함으로써 강조를 하고 있다. 즉 ㄹ은 ‘사람들은 행복을 추구하고 있다’를 강조하며 단정한 것이다. ㅁ은 명사구를 형성하기 위해 ‘-것’을 사용하는 경우이다. ㅁ을 ‘감수함임은 두말할 것도 없다’로 바꾸어도 무방하다. ㅂ은 주어인 ‘행복’을 가리키는 것으로 주어를 대

입시켜도 말이 통한다.

의존명사는 앞에 관형어를 동반하여 화자의 명제 내용에 대한 심리적 태도를 나타내기도 하는데 그 대표적인 경우가 ‘추측’의 양상이다. 추측은 화자가 판단의 주체이므로 ‘내가 생각하기에는’과의 공기관계가 자연스러울수록 화자의 추측의 정도는 강하다고 볼 수 있다²¹⁾.

(2) 의존명사와 추측하기

- ㄱ. 철수가 학교에 올 {것이, 듯하, 모양이, 셈이, 터이}다.
- ㄴ. (내가 생각하기에는) 철수가 학교에 올 {것이, 듯하, *모양이, *셈이, *터이}다.

‘내가 생각하기에는’을 ㄱ~ㅁ의 앞에 넣을 때 가장 자연스러운 것은 ‘올 것이다, 올 듯하다’이므로 이것들이 주관적인 판단이 강하다고 볼 수 있다. 반면에 ‘올 모양이다’의 경우에는 객관적 판단의 태도가 강하게 드러난다.

의존명사 중 사물의 수량 단위로만 사용되는 종류는 ‘분류사’라고도 하는데, ‘분류사’란 셀 수 없는 대상을 셀 수 있게 단위화해 주거나, 셈의 대상이 되는 명사의 의미론적 특성을 명시해 주는 기능을 하는 단어를 일컫는다(서울대국어교육연구소, 2007 : 236~237). 국어의 수량 단위 의존명사는 수량의 단위를 나타내 주면서도 한편으로는 셈의 대상이 되는 명사의 의미론적 자질을 표시해 준다. ‘마리’는 그 앞의 명사가 식물이나 광물이 아니요 사람도 아닌 동물이라는 것을 알려 주는 기능도 있으며, 그 앞에 명사가 나타나 있지 않아도 ‘권’은 이 단위의 대상이 책이라는 것을 나타내 주며, ‘척’은 배 종류를 이야기하고 있음을 알려 준다. 분류사는 명사의

21) 이를 김동욱(2000)에서는 화자가 자신의 판단에 주체적인 태도를 취하는가 객관적인 태도를 취하는가로 구분한다. 이를 쉽게 판별할 수 있는 기준은 화자 자신이 판단의 주체임을 명시하는 ‘내가 생각하기에는’과의 공기 관계를 살펴보는 것이다. ‘내가 생각하기에는’과의 공기 관계가 자연스러울수록 주체적이며 화자의 추측의 정도가 강하다고 판단할 수 있는 것이다. 이러한 테스트는 김동욱(2000 : 182~184)에서 실시된 바 있고, 그 전의 논의에서도 문장의 주체가 누구인가를 가리기 위한 방법으로 사용되었다.

의미 자질에 의해 자동적으로 결정되는 것만이 아니라 화자의 사회적, 심리적 상황 설정에 의해 선택되기도 한다. 예컨대 물이 유리창에 붙어 있을 때는 ‘한 방울’이지만 시험관에 들어 있을 때는 ‘1cc’로 단위화되고, 우물에서 이고 올 때는 ‘한 동이’, 요리할 때는 ‘한 컵’, 마실 때는 ‘한 모금’이 된다(이익섭 외, 1999 : 139~141). 이러한 특성은 학습자에게 의미와 형식의 관련성을 인식시키기에 적절한 자료가 된다.

(3) 분류사 익히기

- 묵음 의존 명사 : 바늘 한 (쌈), 장작 세 (못)
- 재료 의존 명사 : 장미 세 (송이), 신발 다섯 (켤레)
- 부피 의존 명사 : 쌀 다섯 (되), 고등어 한 (손)
- 길이 의존 명사 : 빗줄 서 (발), 비단 넉 (자)
- 무게 의존 명사 : 쇠고기 한 (근), 두 (돈)짜리 금반지
- 기타 : 배 열 (개), 고양이 두 (마리), 약 12(첩), 비행기 한 (대), 5(분) 늦었다, 쌀 한 (톨)

지금까지 명사의 의미 기능과 사고 작용을 관련시켜 교육 내용으로 설정한 후, 이를 바탕으로 명사 교육 방안을 살펴보았다. 이를 표로 정리하면 다음 <표 3>과 같다. <표 3>에서처럼 명사 교육 내용의 개략적인 순서는 고유명사, 보통명사, 추상명사, 의존명사의 순을 따르되, 그 구체적인 지도 방안 및 학습자의 수준에 따른 계열화는 명사의 종류와 반드시 일치하지는 않을 수 있다. 이 논문에서는 사고력 함양을 위한 명사 교육 내용 및 방안을 중심으로 제시하는 것을 주목적으로 삼았기에 그 구체적인 학습자의 수준에 따른 계열화는 일반적인 차원의 제시에 그침을 밝힌다.

〈표 3〉 명사 교육 방안²²⁾

종류	고유명사	→	보통명사	→	추상명사	→	의존명사
의미 내용	개체	→	부류, 속성	→	추상개념	→	형식성, 양상
사고 작용	개념화	→	개념화 범주화	→	추상화 관계성	→	판단과 해석
학습자 수준	초등학교 저학년	→	초등학교 중학년	→	초등학교 고학년	→	중등학교
교육내용 및 지도방안	• 명사 의미 범주에 따 라 분류하 기 • 명명하기1 (가상의 친구)		• 보통명사와 고유명사 구 별하기 • (의존명사 중 분류사 악하기)		• 추상명사이 해하기 • 추상명사의 사태화 • 명명하기2 (광고/상품명)		• 보통명사의 고 유명사화 • 의존명사의 의미 기능 해석하기 • 의존명사의 양태 표현 판단하기

IV. 마무리

말은 객관적인 사물에 붙는 이름이 아니고 인간이 그의 삶의 환경과 대결하면서 취하는 태도와 더불어 구성된 사념(思念)을 표현하는 것이다. 즉 말은 객관적인 사물을 단순히 ‘표시’하는 것이 아니고 ‘의미’하는 것이다. 여기에서 말이 사물을 의미한다는 것은 말이 그 사물을 분류하고 정리할 뿐만 아니라 그 사물을 일정한 각도에서 해석하고 일정한 방법으로 파악한다는 것을 뜻하는 것(이규호, 1998 : 73)으로 이는 말의 창조적인 힘인 동시에 대표적인 인간의 사고작용이다. 따라서 말을 생산하고 사용하는 인지능력으로서의 문법은 사고와 밀접한 연관을 가지며 문법 교육은 가장 효과적인 사고 교육으로서의 본질적 속성을 가지고 있는 것이다.

22) 현재 초등 문법 교육이 제대로 이루어지지 않는 문제 상황과 이로 인한 학교급별 교육 내용의 단절은 교육과정에 대한 근본적인 ‘개혁’을 통해 해결할 수 있다. 이 표는 연구자가 초등학교부터 문법 지식을 사고와 활동 중심으로 교육시키는 방안으로 제안한 것이다. 정의, 전칭과 특칭, 개체와 종 구별, 구체와 추상, 형식, 해석 등의 사고 과정의 위계에 따라 명사교육내용을 위계화한 것으로 선정의 과정 자체에 초점을 둔다.

기존의 문법 교육과정과 각종 논의에서 살펴본 바와 같이 문법 교육이 지향하는 궁극적인 목적은 ‘잘 사고하는 인간의 육성’이 될 수 있다. 문법 지식의 교육적 가치에 대한 적극적인 탐색을 한 주세형(2005)에서는 문법 교육관의 혁신을 위해 탐구 학습의 해석적 지식관이 중요함을 제기하고 이를 위해 문법 지식의 고정성을 극복하여 해석의 가능성을 열어주는 것이 중요함을 지적하였다. 또한 국어학과 차별화되는 문법교육론의 정체성을 확보해야 함을 역설하며 다양한 문법의 속성 중 학습자에게 의미 있는 측면이 어떤 것인가를 논의의 중심에 두었다. 이는 언어철학적인 바탕 아래서 언어의 본질을 교육의 장에서 되살리는 의미 있는 담론이다.

이 논문에서는 문법 교육이 지향해야 할 방향으로서 ‘사고하는 문법’, ‘잘 사고하는 인간’을 설정하고, 그 구체적인 방안으로 문법의 사고적 기능을 찾아 교육내용으로 설정하고 그 교육방안을 구상해 보았다. 즉 문법적 사고를 일관된 원리로 삼아 교육내용과 교수학습과정을 연속성있게 설계한 것이다. 이를 위해 ‘명사’의 의미특성 자체에서 ‘범주화, 개념화, 추상화, 관계성’의 사고 작용을 도출하여 이를 적극적으로 구현하는 실행방법을 제시하였다. ‘명사의 사고적 기능’을 교육내용으로 삼아 학습자가 학습한다면 학습자의 사고력은 자동적으로 신장될 것이다. 이러한 명사 교육 방안은 국어의 특질을 살리고 교육 문법의 토대를 구축하고자 하는 필자의 의도에서 출발한 것이다.

언어는 인간의 사유나 가능성을 열어 주기도 하고 또한 제약하기도 한다. 그리고 언어의 문장 구조는 인간의 사유 과정의 길이이며, 말의 힘은 사람의 생각을 함께 이끌어 간다(이규호, 1998 : 88). 따라서 문법 교육의 기본 체계가 되는 교육문법은 국어의 특질을 살려 구성해야 한다. 한국인의 사고와 한국어의 본질에 맞게 교육문법은 구성되어야 한다. 이를 위해 우선 초등학교부터 제대로 된 문법 교육을 실시해야 할 것이다. 초등학교의 문법 교육은 언어와 사고의 관계에 기반한 본질적인 교육의 내용으로 이루어져야 할 것이다.

문법 지식은 이제 실용성에 얹매이지 말아야 한다. 인문학적 전통의 지식 교육은 사고 교육으로서 의미가 있는 것이다. 교육의 전반적인 목적

이 학습자의 사고력 신장이란 점에는 이의가 없을 것이다. 그렇다면 문법 교육에서도 문법적 사고력의 신장을 중심으로 교육 내용이 구성되어져야 할 것이다. 문법적 사고는 문법의 사고적 기능을 밝혀 재정립시키는 것으로 시작되어야 한다. 이 논문은 사고 문법으로서의 성격을 띤 교육문법의 구축을 위한 시발점이 될 것이다.*

* 본 논문은 2009. 6. 25. 투고되었으며, 2009. 7. 2. 심사가 시작되어 2009. 7. 24. 심사가 종료되었음.

■ 참고문헌

- 고영근(2004), 「국어문법교육의 방향 탐색 : 현행 고등학교 문법을 검토하면서」, 『우리 말연구』 15, 우리말학회, pp.23~51.
- 고은 외(1994), 『책, 어떻게 읽을 것인가』, 민음사.
- 권제일(1995), 「국어학적인 관점에서 본 언어 지식 영역 지도의 내용」, 『국어교육연구』 제2집, 서울대학교 사범대학 국어교육연구소, pp.159~175.
- 교육인적자원부(1997), 『국어과 교육과정』, 교육부 고시 제1007-15호.
- 교육인적자원부(2007), 『국어과 교육과정』, 교육부 고시 제2007-79호.
- 김광해(1997), 『국어지식 교육론』, 서울대학교 출판부.
- 김동욱(2000), 「한국어 추측 표현의 의미차이에 관한 연구」, 『국어학』 35, 국어학회, pp.171~198.
- 김미형 외(2005), 『인간과 언어』, 박이정.
- 김봉주(1988), 『개념학』, 한신문화사.
- 김은성(2005), 「국어지식교육의 현상」, 『국어교육』 116호, 한국어교육학회, pp.1~34.
- 남가영(2008), 「문법 탐구 경험의 교육 내용 연구」, 서울대학교 대학원 박사학위논문.
- 민현식(2003), 「국어 문법과 한국어 문법의 상관성」, 『한국어교육』 제14권 2호, 국제 한국어교육학회, pp.107~141.
- 박덕유(2005), 「문법 지식 지도의 필요성과 발전 방향」, 『새국어교육』 71호, 한국국어 교육학회, pp.91~117.
- 서울대 국어교육연구소 편(2007), 『국어교육학사전』, 대교출판.
- 신명선(2004), 「국어 사고도구어 교육 연구」, 서울대학교 대학원 박사학위논문.
- 신현재(1991), 「창의적 사고력 신장과 국어과 교육」, 『국어교육』 73호, 한국어교육학회, pp.37~51.
- 윤국한(2007), 「두 층위의 국어지식과 문법 교육」, 『새국어교육』 75호, 한국국어교육학회, pp.399~421.
- 윤희수(2008), 「고유명사의 생성과정과 한정성」, 『언어과학연구』 44, 언어과학회, pp.121~137.
- 이규호(1988), 『말의 힘』, 좋은날.
- 이관규(2001), 「학교 문법 교육에 있어서 탐구 학습의 효율성과 한계점에 대한 실증적 연구」, 『국어교육』 106호, 한국어교육학회, pp.31~64.
- 이문규(2008), 「문법 교육의 성격과 학교 문법의 내용」, 『언어과학연구』 46, 언어과학회, pp.23~41.
- 이상태(2006), 「사고력 함양의 모국어 교육」, 『국어교육연구』 제39집, 국어교육학회,

pp.51~72.

- 이익섭·채완(1999), 『국어문법론 강의』, 학연사.
- 이향천(2008), 「무엇을 명사라고 하는가?」, 『언어학』 50권, 한국언어학회, pp.153~183.
- 이현림·김영숙(2006), 『인간발달과 교육』, 교육과학사.
- 임지룡·외(2005), 『학교 문법과 문법 교육』, 박이정.
- 전재호·박태권(1995), 『국어표현문법』, 반도출판사.
- 주세형(2005), 「문법 지식의 교육적 가치 재발견」, 『선청어문』 33, 서울대 국어교육과, pp.561~589.
- 차준경(2008), 「추상 명사의 의미 유형 전이」, 『한국어학』 38, 한국언어학회, pp.401~426.
- 최현배(1937/1965), 『우리말본』, 정음사.
- 한명주(2008), 「형식명사 구성의 '추측' 표현 연구」, 『한성어문학』 27집, 한성어문학회, pp.149~174.
- Jespersen, O.(1924), *The Philosophy of Grammar*. London : Allen & Unwin.
- Langacker, R. W.(1987), *Foundation of Cognitive Grammar*, Stanford University.
- Lyons, J.(1977), *Semantics I*. London : Cambridge University Press.
- Piaget, J.(1973), *The Language and Thought of the Child*, N.Y : Meridian Book.

〈참조 사이트〉

<http://cafe.daum.net/CheMinLife/5sUS/62>, 2009.06.12.

<http://oktokki.tistory.com/385?srchid=BR1http%3A%2F%2Foktokki.tistory.com%2F385>,
2009.06.12.

<초록>

사고력 함양을 위한 문법 교육 방안 연구 – 명사의 의미 기능과 지도방안을 중심으로 –

고춘화

이 글은 문법 교육의 성격을 ‘언어’의 본질에서 찾고 학습자의 사고력 함양을 위한 문법 교육의 내용 및 교육 방안을 명사를 중심으로 설계한 글이다. 이 논문에서는 문법 교육이 지향해야 할 방향으로서 ‘사고하는 문법’, ‘잘 사고하는 인간’을 설정하고, 그 구체적인 방안으로 문법 지식 자체에서 ‘사고의 방법’을 찾아 그 내용을 문법의 ‘사고적 기능’이라 정의한 후 문법 교육 방안을 구상해 보았다.

우선 ‘명사’의 의미 특성 자체에서 ‘범주화, 개념화, 추상화, 관계성’의 사고작용을 도출하여 이를 적극적으로 구현하는 실행방법을 제시하였다. 보통명사, 고유명사, 추상명사, 형식명사 자체의 본질적 특성과 의미기능을 학습자의 사고과정과 연관시켜 교육내용을 추출하고 이를 효과적으로 지도하는 방안을 분류, 구별, 분석, 추상화, 해석 등과 관련시켜 제시하였다. 즉 의미와 기능, 사고를 통합하여 명사 교육의 내용과 방법을 모색한 것이다. ‘명사’를 학습하는 자체가 사고하는 문법의 본질인 동시에 사고하는 문법의 교수학습방안이 될 수 있도록 일관된 설계를 추구한 것이다. 또한 이러한 명사 교육 방안은 한국어의 특질을 제대로 살펴 교육문법의 내용으로 적극 도입하고자 하는 필자의 의도에서 출발한 것이기도 하다.

그렇다면 문법 교육에서도 문법적 사고력의 신장을 중심으로 교육 내용이 구성되어져야 할 것이다. 문법적 사고는 문법의 사고적 기능을 밝혀 재정립시키는 것으로 시작되어야 한다. 이 논문은 사고 문법으로서의 성격을 띤 교육문법의 구축을 위한 시발점이 될 것이다.

【핵심어】 문법 교육, 사고 과정, 문법의 사고적 기능, 의미, 기능, 사고 문법

<Abstract>

Designing Methods of Grammar Education for Developing Learner's Thinking Ability

—For Semantic Function of Noun and Teaching Methods—

Ko, Chun-hwa

This study is to design teaching contents and methods of grammar education focusing on nouns in order to develop students' thinking in perceiving the characteristics of grammar knowledge from the essence of language itself.

This research set the goal of grammar education : 'thinking grammar' –improving leaner's thinking ability and 'a human with logical thinking ability'. I draw thinking methods out of grammar knowledge itself and research teaching methods about them. First, I conduct thinking processes from speaker's cognition about the world such as categorization, conceptualization, abstraction, and relation, and suggest some practical ways focusing on semantic functions of nouns to apply it to a real classroom. I make up the contents of teaching based on essential characteristics of nouns including common, proper, abstract, and form nouns. I also propose teaching methods related to classification, distinction, analysis, abstraction and interpretation to teach effectively the contents of teaching.

In conclusion, I try to grope for the contents and methods of noun education by integrating semantic functions with thinking. I intend to introduce the contents of pedagogical grammar to a real Korean class. If so, the contents of teaching must be designed for developing grammatical thinking in pedagogical grammar. Grammatical thinking should verify thinking function of grammar. This study will be a starting point to construct pedagogical grammar as thinking grammar.

【Key words】 grammar education, process of thinking, thinking function
of grammar, semantic, function, thinking grammar