http://dx.doi.org/10.20880/kler.2017.52.4.343

문법 오개념에 대한 인식론적 고찰

조진수 서울대학교 국어교육과 박사수료

I. 서론
II. '문법 오개념'에서 '오(誤)'의 인식론적 의미
III. 정당화 관점에 따른 문법 오개념의 교육적 활용 방향
IV. 결론 및 제언

I. 서론

문법 오개념을 인식론적 차원에서 검토하기에 앞서, 문법 오개념에 대한 상식적 이해를 살펴볼 필요가 있다. 학술적 논의의 자리에서 굳이 상식적 이해에 대한 검토를 선결 과제로 내세우는 것은, 문법 오개념에 대해 상호 모순된 두 가지 이해 방식이 존재하고 이러한 두 이해 방식 간의 모순이 문법교육의 국면에서 중요한 인식론적 문제를 야기하기 때문이다.

문법 오개념에 대한 첫 번째 상식적 이해는 문법 개념은 소위 '딱 떨어지는 지식'에 해당하고, 당연한 결과로 이러한 지식을 잘못 이해하고 있는 상태가 존재한다는 것이다. 문법 오개념에 대한 두 번째 상식적 이해는 문법 개념에 대한 학자 간의 견해가 엇갈리는 경우가 많기 때문에 그 중 하나를 오개념으로 간주할 수 없다는 것이다. 예컨대, '이다'를 '서술격 조사'로 보아 조사의 하나로 처리하는 방식과 '지정사'라는 별도의 품사 범주를 설정하여 이해하는 방식, '(의존) 형용사' 정도로 처리하는 방식 중 어느 하나를 오개념이라고 할 수 없다는 것이다.

표면적으로만 보면 첫 번째 이해 방식은 문법 오개념의 존재를 인정하

고 두 번째 이해 방식은 문법 오개념의 존재를 인정하지 않는 것처럼 보일 수 있지만, 문제는 그리 간단하지 않다. 문법 오개념을 연구하는 문법교육학자들이 첫 번째 상식적 이해가 논리적으로 가정하고 있는 '문법 개념은 딱 떨어진다'와 같은 전제를 그대로 수용할 것이라고 생각되지 않기 때문이다. 최근 국어교육과 문법교육 연구에서 문법 오개념을 구성주의적 관점에서 이해하려는 흐름(김호정 외, 2009; 남가영, 2013; 조진수, 2014; 이관희·조진수, 2015; 제민경, 2016)이 존재함을 고려할 때,[1] 문법 개념을 정오(正誤)의 문제로 한정하는 첫 번째 이해 방식은 문법 오개념의 성립 여부와 별개로 문법교육학적 관점에서 수용되기 어렵다.

문법 오개념을 인정하지 않는 두 번째 이해 방식은 대체로 문법 오개념과 과학 오개념, 나아가 문법적 개념과 자연과학적 개념을 이분적(二分的)으로 구분하는 관점에 터해 있다. 이러한 관점에서는 자연과학은 최소한 과학자들 사이의 공시적 합의체에 해당하는 정상과학(定常科學, normal science)[2] 단계를 설정할 수 있으나 문법 지식은 해석적 성격을 지니고 있어 문법 영역에는 학자들 사이의 공시적 합의체에 해당하는 문법이 존재하기 어렵다고 본다.[3]

---

1) '인지적 교두보(김호정 외, 2009: 216-217)'는 국어 오개념을 대상으로, '탐구의 시발점(始發點)(조진수, 2014: 296)', '오개념 내러티브(제민경, 2016: 360)'는 문법 오개념을 대상으로 제안된 개념으로, 모두 학습자 오개념에 대한 구성주의적 관점을 바탕으로 삼고 있다.

2) '정상 과학'은 토마스 쿤이 『과학혁명의 구조』에서 사용한 용어로 '하나 이상의 과거의 과학적 성취에 확고히 기반을 둔 연구 활동(research firmly based upon one or more past scientific achievements)'을 의미한다(박은진, 2004: 15).

3) 최근 활발히 논의되고 있는 '표준문법(standard grammar)'이 참조문법(reference grammar)이자 기반 문법(base grammar)으로서(유현경 외, 2015: 15) 정상과학과 같은 역할을 할 수 있다는 지적이 제기될 수 있으나, '표준문법'이 존재하더라도 쟁점적 문법 항목의 문제는 여전히 합의되기 어려운 속성을 지니고 있기 때문에 이를 정상과학과 동일하게 간주하기 어렵다는 반론도 존재할 수 있다. 예컨대, 표준문법을 지향하는 유현경 외(2015: 141-142)에서는 '이다'를 '(의존) 형용사'로 보고 있으나 이는 여전히 쟁점적 사

그러나 문법 오개념에 대한 이와 같은 이해 방식은 자연과학적 개념과 문법적 개념을 이분적으로 구분되는 대상으로 규정하고 있다는 점에서 수용하기 어렵다. '논리-과학적 사고'와 '내러티브 사고'를 구분한 브루너(Bruner, 1996/2005: 92)의 논의가 자연과학적 지식과 인문학적 지식의 차이를 설명하는 데 동원될 수 있으나, 이는 정도성 차원의 설명일 뿐 이분법적 구분이 가능한 것은 아니다. 본질적 차원에서 자연과학적 지식과 인문학적 지식 모두 이러한 두 속성을 모두 지니고 있다고 볼 수 있기 때문이다.[4)]

본 연구는 이와 같이 문법 오개념에 대한 이해가 모순적 양상을 띠는 이유가 문법 오개념에서 '오(誤)'가 갖는 의미를 인식론적 정당화 차원에서 이해하지 않고 '참/거짓'의 차원에서만 이해하려고 한 접근 방식에 있다고 진단한다. 따라서 본 연구에서는 이와 같은 문제의식에 터하여 II장에서 '문법 오개념'의 '오(誤)'가 갖는 인식론적 의미에 대해 논의하고, III장에서 인식론적 정당화 방식에 따른 문법 오개념의 교육적 활용 방향에 대해 논의한다.

물론, 문법 오개념의 인식론적 문제 해결의 실마리를 토대론, 정합론 등과 같은 현대 인식론적 논의가 아니라 '교육 인식론(Hamlyn, 1978; 유한구,

---

항이기 때문에 '이다'를 '서술격 조사'나 '지정사'로 보는 관점이 오개념이라고 단정 지을 근거가 되기 어렵다는 반론이 제기될 수 있다. 본 연구는 이러한 문제 자체가 문법 오개념의 '오(誤)'를 인식론적 정당화 차원에서 이해하지 않고 '참/거짓' 차원에서 이해하려고 한 데에서 비롯되었다고 보고 있다. 이 문제에 관해서는 II장에서 상론한다.

4) 개념의 '해석적 성격'에도 다양한 층위가 존재할 수 있어 문법 오개념을 타 교과의 오개념과 어떻게 관련지을지의 문제 역시 간단하지 않다. 예컨대, 역사적 개념과 문법적 개념 모두 해석적 속성을 지닌다고 말할 수 있으나, 두 용법에서 '해석적'이라는 용어의 개념이 동일하다고 보기 어렵기 때문이다. 따라서 문법 오개념이 과학 오개념, 역사 오개념과 어떤 관련을 맺고 있는지도 인식론적으로 중요한 논의거리가 된다. 역사학습에서의 오개념 문제를 인식론 차원에서 검토한 허신혜(2001)는 역사 개념이 자연과학과 달리 해석적 성격이 강하다고 보고 '오개념'이라는 용어 대신 클랙스톤(Claxton, 1993)이 제안한 '비공식적 아이디어'라는 용어를 사용할 것을 제안한 바 있으나, 최근 과학사회학적 논의를 살펴보면 허신혜(2001)가 구분한 것과 같이 자연과학적 개념과 인문학적 개념을 구분하는 것이 적절한지 단정하기 어렵다.

1989; 이호찬, 1999; 노철현, 2008)'이나 '교육적 인식론(엄태동, 1998; 장상호, 2000)'에서 찾을 수도 있다. 그러나 교육 인식론 혹은 교육적 인식론의 논의에 앞서 지식과 정당화의 문제를 다루는 현대 인식론의 관점에서 논의를 시작해야 할 필요가 있다.

문법 개념이 명제적 지식에 국한된 것이 아니고 개념 학습의 문제를 다루어야 한다는 점을 고려할 때 궁극적으로는 교육적 인식론의 논의가 필요하지만, 그렇다고 하여 지식의 문제, 믿음의 정당화 문제를 다루는 인식론적 논의가 부당하게 소외되어서는 안 되기 때문이다. 그간 문법교육에서 많이 활용되었던 '교육적 인식론'은 정합론을 기본 전제로 수용하면서 '품차', '품계'로 명명되는 상대적 우열을 인정하는 방식을 취하고 있는데(장상호, 2000: 264) 정합론과 토대론은 인식론적으로 여전히 논쟁적인 관점이다.[5] 또한, 교육적 인식론에서 '정초주의'로 규정하며 비판(장상호, 2000: 37-39)한 토대론은 실상 다양한 스펙트럼을 가진 종합적 개념이기 때문에 문법교육에서 '최소 토대론'까지 폐기해야 하는지는 소위 '정초주의'에 대한 비판과 별도로 다루어질 필요가 있다.

본 연구는 문법 오개념을 인식론적 차원에서 이해하기 위한 연구가 시작 단계에 있다는 연구사적 진단을 바탕으로, 우선 현대 인식론의 관점에서 문법 오개념을 어떻게 이해해야 하고 또 문법교육에서 어떻게 활용해야 하는지에 대해 논의한다.[6]

---

5) 1985년 『경험지식의 구조』라는 책에서 토대론을 비판하며 정합론의 관점에서 인식론을 연구하던 반주어(Bonjour)가 2001년 논문 「경험적 토대론의 옹호」와 2003년 논문 「내재주의적 토대론의 한 버전」에서 다시 정합론의 한계를 지적하며 토대론의 관점을 옹호한 사례(이병덕, 2013: 77)는 두 관점이 여전히 논쟁적인 문제임을 방증한다. 참고로 '정합론'은 정합성에 관한 인식 주체의 상위 믿음을 끝없이 요구하게 되는 문제(Steup, 1996/2008: 299-300)를 안고 있다.

6) 문법 오개념이 교육적 인식론의 관점에서 어떻게 이해될 수 있는지의 문제는 후속 연구를 통해 별도의 자리에서 논의한다.

II. '문법 오개념'에서 '오(誤)'의 인식론적 의미

문법 오개념에 대한 인식론적 검토는 '문법 오개념'에서 '오(誤)'의 의미를 어떻게 규정해야 하는지의 문제를 논의하는 데에서 시작한다. 문법 오개념에 대한 그간의 연구는 주로 학습자나 교사가 가지고 있는 문법 오개념의 양상과 형성 요인을 규명하는 데 초점을 두어 왔는데, 이러한 논의에서 '오(誤)'가 개념 인식 과정의 어떤 국면에 작용하는 것인지가 분명하지 않았다.

인식론의 표준적 설명에 따르면 '지식'은 '정당화된 옳은 믿음(Justified True Belief, JTB)'이다.[7] 이 정의에서 '정당화'는 지식이 성립하기 위한 필수 조건으로, 정당화 조건이 존재하기 때문에 '요행수 추측'은 설령 그것이 옳은 믿음일지라도 지식에서 배제된다(Steup, 1996/2008: 24-25). '인식적 정당화(epistemic justification)'는 인식론의 핵심적 문제로, 인식론 고유의 문제는 '인식적 정당화'에 관한 문제라고까지 간주된다(홍병선, 2006: 12-13; Lehrer, 1990).[8]

문법 오개념의 성립 가능성에 대한 상식적 견해를 검토해 보면, 문법 오개념에서 '오(誤)'가 '정당화'에 관한 것인지, '옳음'에 관한 것인지의 문제가 구분되지 않았음을 알 수 있다. 문법 개념이 딱 떨어지는 정확한 것이라고

---

7) 물론 '지식'을 '정당화된 옳은 믿음'으로 규정할 수 있는가에 대해 '게티어(Gettier) 문제'가 제기된 바 있다. 게티어 문제를 해결하기 위해 제안된 '논파주의'에 따르면 지식은 '논파되지 않게 정당화되는 참된 믿음(undefeated justified true belief)'이다(이병덕, 2013: 19). 게티어 문제 그 자체는 인식론적으로는 중요한 문제이지만 문법교육의 관점에서 시급한 문제는 아니므로, 본 연구에서는 정당화가 배제된 요행수 추측의 문제만 다루고 정당화 과정이 존재하지만 운 좋게 참이 된 경우에 해당하는 게티어 문제에 대해서는 상세히 다루지 않는다.

8) 물론 지식과 개념을 동일하게 간주할 수는 없지만, 인식론에서 이루어진 지식 이론이 명제적 지식을 주로 다루고 있고 이러한 지식이 개념과 밀접한 관련을 맺고 있다는 점을 고려하여 여기서는 우선 지식 이론에서의 설명을 활용하기로 한다.

믿는 측이나 문법 개념은 다양하게 설정될 수 있어 어느 한 입장만을 옳다고 볼 수 없다는 측 모두 '옳음' 여부에만 주목했지 인식 주체의 '정당화' 과정에 주목하지는 못하였다. 문법 개념의 인식에 인식 주체의 '정당화' 과정이 필수적으로 요구된다는 점을 고려하지 않았기 때문에, 문법 오개념 논의에서 인식 주체의 정당화 과정이 소외되고 결과물로 생성된 '믿음'의 '옳음' 여부만을 따지게 된 것이다. 문법 개념의 이해에 인식 주체의 정당화 과정이 필수적으로 관여한다면, '오(誤)'의 의미 역시 정당화 과정에서 찾아볼 수 있다는 논리가 성립한다.

'정당화'라는 과정에 주목할 때 우선 오개념으로 고려해 볼 수 있는 것이 '요행수 추측'이다. 예컨대, 어떤 문법 학습자가 '휘두르다'라는 단어가 합성어인지 파생어인지 선택해야 하는 시험 문제를 보고 눈을 감고 찍어서 '파생어'라는 답을 골랐다고 하자. '휘두르다'는 파생어이므로 이 학생의 믿음은 '옳은 믿음'이라고 할 수 있지만, 정당화 과정을 거친 것으로 볼 수는 없다. 이 학생이 옳은 믿음을 가지게 된 것은 순전히 운의 문제이지 이를 뒷받침할 수 있는 증거를 통한 것이 아니기 때문이다.

그러나 정당화 과정이 아예 배제된 채 갖게 된 '옳은 믿음'을 오개념으로 규정하는 것은 문제가 있다. 문법 오개념 규정 시 인식 주체의 정당화 과정에 주목해야 한다는 본 연구의 관점에 근거하면, 특정 믿음을 '오개념'으로 규정할 수 있기 위해서는 최소한 '정당화 과정' 자체가 존재해야 하기 때문이다. 정당화 과정에 문제가 존재하는 경우를 오개념으로 규정할 수는 있으나, 정당화 과정 자체가 배제된 믿음을 오개념으로 규정하기는 어렵다. 따라서 위와 같은 사례에서 해당 학습자가 오개념을 가졌는지 여부를 판단할 수 없다.

문법 오개념의 성립에 '정당화'가 핵심적 역할을 한다는 입장을 수용하고 나면, 문법 오개념을 유발하는 정당화 차원의 문제에 어떤 유형이 존재하고 각 유형이 문법 오개념의 교육적 활용에 어떤 시사점을 주는지가 문제가 된다. 이에 대해서는 III장에서 상론한다.

III. 정당화 관점에 따른 문법 오개념의 교육적 활용 방향

문법 오개념의 '오(誤)'를 '참/거짓'의 문제가 아니라 '정당화 과정' 차원에서 접근하는 본 연구의 방식이 문법 오개념에 대한 기존의 이해 방식과 변별되는 지점을 명료화하기 위해서는 학습자의 정당화 과정에 대한 인식론적 고찰이 필요하다. 본 연구에서는 가상적 사례 구성을 통해 인식론적 문제를 검토해 온 현대 인식론의 연구 방식을 차용하여, 학습자의 정당화 방식을 가상적으로 구성한 후 각 사례에 내재한 인식론적 문제를 검토한다. 또한, 이러한 검토를 통해 학습자의 정당화 과정에 대한 인식론적 분석이 문법 오개념의 문법교육적 활용에 어떠한 시사점을 주는지 논의한다.[9)]

(가)는 '코웃음', '비웃음'의 형태소 분석에 관한 전문가의 정당화 과정이고, (나-1), (나-2)는 전문가와 다른 정당화 과정을 통해 전문가와 동일하거나 다른 결론에 도달한 학습자의 정당화 과정을 가상적으로 구성한 사례이다.

(가) '코웃음'은 '코', '웃-', '-(으)ㅁ'의 세 개의 형태소가 결합한 것인데, '코웃-'이 존재하지 않고 '코'와 '웃음'만 존재하며 의미상으로도 '코+웃음'의 분석이 자연스럽다. 따라서 직접 구성 성분은 '코'와 '웃음'이며 이들이 모

9) 가상적 사례를 구성하여 논증에 활용하는 것은 인식론 연구에서 오랫동안 활용되어 온 방식이다. 가상적 사례는 실제 사례가 아니라는 점에서 귀납 연구에 활용될 수는 없으나, 예상되는 문제 상황을 미리 고려할 수 있게 해 준다는 점에서 이론 연구에 활용될 수 있다. 구체적 방법은 다르지만 이론 물리학 등에서 이론 구축을 위한 수단 중 하나로 사고 실험(thought experiment)을 활용해 온 것도 같은 맥락에서 이해할 수 있다. 즉, '사례'가 '귀납 연구'만 활용되며 무조건 '실제 사례'이어야 한다는 생각은 일종의 편견이다. 본 연구는 '사례'에는 '실제 사례'뿐 아니라 '가상적 사례'도 있으며, 후자는 이론 구축에 생산적으로 활용될 수 있다는 입장을 취하고 있다. 물론, 가상적 사례를 활용한 이론 연구에 이어 해당 이론을 귀납적으로 실증하기 위한 후속 연구가 이루어져야 할 것이다.

두 어휘 의미를 강하게 띠는 요소들이므로 합성어에 속한다. ‘비웃음’ 역시 ‘비-’, ‘웃-’, ‘-(으)ㅁ’의 세 개 형태소가 결합한 것인데, 이 경우는 ‘비웃-’이 존재하며 의미상으로도 ‘비웃-’에 파생 접미사 ‘-(으)ㅁ’이 결합한 것으로 이해할 수 있으므로 ‘비웃-+-(으)ㅁ’의 분석이 자연스럽다. 따라서 직접 구성 성분은 ‘비웃-’과 ‘-(으)ㅁ’이며 직접 구성 성분의 하나가 형식 의미를 가지는 요소이므로 파생어에 속한다.(구본관 외, 2015: 113-114)

(나-1) ‘코웃음’은 ‘코’, ‘웃-’, ‘-(으)ㅁ’의 세 개의 형태소가 결합한 것인데, ‘코웃-’이 자연스럽지는 않지만 사용되는 경우가 있을 수도 있기 때문에 ‘코+웃음’으로 단정하는 것은 적절하지 않다. ‘코웃-’이 사용될 수도 있다고 본다면, ‘코웃-+-(으)ㅁ’으로 분석하는 것이 타당하다. 따라서 직접 구성 성분은 ‘코웃-’과 ‘-(으)ㅁ’이며 직접 구성 성분의 하나가 형식 의미를 가지는 요소이므로 파생어에 속한다.(이하 동일)

(나-2) ‘코웃음’은 ‘코’, ‘웃-’, ‘-(으)ㅁ’의 세 개의 형태소가 결합한 것인데, ‘코웃-’이 불가능한 것은 아니지만 자연스럽지는 않으므로 ‘코+웃음’의 분석이 자연스럽다. 따라서 직접 구성 성분은 ‘코’와 ‘웃음’이며 이들이 모두 어휘 의미를 강하게 띠는 요소들이므로 합성어에 속한다.(이하 동일)

가상적으로 구성된 (나-1), (나-2)의 두 자료는 각기 다른 정당화 방식을 보여준다. 이하 각 절에서는 (나-1), (나-2)에 담긴 학습자의 정당화 과정에 내재한 인식론적 문제와 문법교육적 시사점을 ‘최소 토대론과 학습자의 언어적 경험 문제’, ‘정합론의 전체론적 정당화 방식과 문법 오개념의 다층성 발견 문제’로 구분하여 논의한다.

1. 최소 토대론과 학습자의 언어적 경험 문제

(나-1)은 '코웃음'에 대해 (가)와 다른 정당화 방식을 통해 다른 결론에 도달한 사례이다. (나-1)이 (가)와 갖는 가장 큰 차이는 '코웃-'의 사용 가능성에 대한 판단이다. 전문가의 정당화 사례인 (가)에서 '코웃음'을 '코+웃음'으로 분석한 근거 중 하나는 '코웃-'이 존재하지 않다는 점이다. 이는 언어 사용에 대한 전문가의 직관적 판단이라고 할 수 있다. (나-1)은 '코웃-'이 자연스럽지는 않지만 사용되는 경우가 존재할 수 있다고 보고 있어 언어적 직관 차원에서 (가)와 미세한 차이를 보인다.

이 문제는 어떤 단어를 파생어와 합성어 중 어디에 귀속시키느냐의 문제에 언어 사용에 관한 직관이 깊이 관련되어 있음을 보여준다. 물론 언어적 직관이 아니라 양적 자료를 활용하여 신뢰할 만한 한국어 말뭉치에서 '코웃-'이 나타나는지를 확인해 보는 방법도 가능하지만, 이러한 절차가 반드시 요구되는 것은 아니라는 점에서 언어 사용에 대한 직관은 여전히 중요한 관여 요소가 된다. 언어 사용에 대한 직관은 언어 경험과 관련된 문제이기 때문에 문법 오개념이 비추론적 믿음의 문제를 다루는 토대론과 깊은 관련을 맺고 있음을 시사한다.

(나-1)과 같이 생각한 학습자가 문법 오개념을 가졌다고 할 때 '오(誤)'로 지적할 수 있는 지점은 정당화 과정 중 언어 사용에 관한 직관 차원에 존재한다고 볼 수 있는데, 이러한 직관은 비추론적 믿음과 유사한 성격을 지니고 있다.[10] 언어 사용에 대한 직관이 언어 경험에 근거한다고 볼 때, '코웃음'

10) 언어적 직관에 근거하여 특정 언어 형태의 수용성에 대해 갖게 되는 판단을 비추론적 믿음으로 간주하기 어렵다는 반론이 제기될 수 있다. 이러한 반론은 언어 경험 자체가 개념적 틀을 전제하기 때문에 언어 경험 자체를 비추론적 믿음으로 간주할 수 없다는 견해를 반영한다. 본 연구에서는 언어 경험을 '비개념화된 소여(所與)(unconceptualized given)'로 수용할 수는 없으나 언어 경험이 개념적 틀에 의해 구획된다는 점을 수용하더라도 언어적 직관에 따른 믿음은 '비추론적 성격'을 띨 수 있다고 본다. 경험에 개념이 관여하는지의 문제와 특정 믿음이 추론적 성격을 띠는지 여부는 별개이기 때문이다. 참고

의 형태소 분석 과정에서 '코웃-'이라는 언어 형태의 사용 정도에 대한 판단은 판단 주체의 언어적 경험에 근거하고 있다고 볼 수 있기 때문이다. '코웃-'의 사용 정도에 대한 판단은 일종의 믿음인데, 이 믿음은 추론적 성격을 지닌 믿음을 통해 정당화되지 않고 비추론적 믿음인 경험에 의해 정당화된다는 점에서 토대론에서 이야기하는 '기초적 믿음'(윤보석, 2015: 38)에 해당한다고 간주할 수 있다.[11)]

이러한 논의가 문법 오개념 문제에서 중요한 이유는 정당화 과정 차원에서 볼 때 문법 오개념 형성에 학습자의 언어적 경험이 관여하기 때문이다. 문법 오개념에 관한 그간의 접근은 구성주의적 인식을 지향해 왔음에도 불구하고 정당화 과정에 충분히 주목하지 못하고 정당화의 결과로 학습자가 갖게 된 오개념의 정오 판단을 교육적 출발점으로 삼아 왔기 때문에, 문법 오개념을 학습자의 언어적 경험 문제와 적절히 관련짓지 못하였다. 비추론적 믿음에 해당하는 경험을 기초 믿음으로 상정하는 토대론의 가정을 고려하면, 학습자의 오개념을 문법교육에서 다룰 때 숙련자에 가까운 언어적 직관을 형성할 수 있도록 충분하고 질 높은 언어적 경험을 제공하는 것이 중요한 문제로 부각된다.

인식론적 차원에서는 문법 오개념 논의에서 최소 토대론이 인식론적 기

로 '경험의 소여'에 대한 전통적 논의에서는 '경험에 주어진 것은 어떤 개념적 틀에 의해서도 오염되지 않은 순수한 내용'으로 간주하지만, 새로운 토대론자로 분류되는 맥도웰(McDowell)은 '경험'을 '외부로부터 주어짐과 개념적 활동이 융합되어 있는 상태(윤보석, 2015: 38)'로 규정한다.

11) 물론, '코웃-'이 존재하지 않는지 아니면 자연스럽지는 않지만 존재할 수는 있는지 자체가 개인의 언어 경험에 의해 직관적으로 판단될 수 있는 대상이 아니라는 지적이 제기될 수 있다. 말뭉치 분석과 같은 실증적 자료 분석을 바탕으로 규명되어야 하는 주장이라는 점에서, 이러한 주장을 직관적으로 판단하는 것 자체가 문제라고 생각할 수도 있다. 이러한 관점에서 보면 '코웃-'의 사용 정도에 대한 판단은 정당화 과정에서 또 다른 믿음을 요구할 수 있기 때문에 '기초적 믿음'이 아닐 수도 있다. 그러나 '코웃음'과 같은 단어의 형태소 분석 과정에서 '코웃-'과 같은 특정 언어 형식의 사용 정도에 대한 판단이 통상 판단 주체의 언어적 직관에 의존한다는 점에서 판단의 근거를 언어 경험에 두는 것이 크게 잘못된 것은 아니다.

반의 하나로서 적절한 위상을 부여받지 못해왔던 문제를 재고하게 해 준다는 점에서 주목할 수 있다. 서론에서 언급한 바와 같이 교육적 인식론은 토대론을 정초주의로 규정하고 이에 대해 신랄한 비판을 가해 왔으나, 실상 현대 인식론에서 토대론은 다양한 입장을 보이고 있어 전통적인 토대론이 모든 토대론을 대표하는 것으로 간주하고 토대론의 폐기를 주장하는 것은 인식론적으로 적절한 태도라고 보기 어렵다.

슈토이프(Steup, 1996/2008: 222-229)는 '고전적 토대론'과 '최소 토대론'을 구분한다. 그의 논의에 따르면 '고전적 토대론'은 기초 믿음이 오류불가능하고 비기초 믿음이 기초 믿음으로부터 연역적으로 도출된다고 보는데 현대 철학자 중 고전적 토대론의 옹호자는 거의 없다. 그러나 '최소 토대론'은 비추론적 믿음이 기초 믿음이 될 수 있다는 관점을 유지하지만 기초 믿음이 오류불가능한 인식적 특권을 지니고 있다고 보지 않음으로써 고전적 토대론에 가해졌던 비판을 피하고 있다.[12)]

최소 토대론은 기초 믿음을 오류불가능한 절대적 지식으로 간주하지 않는다는 점에서 교육적 인식론에서 비판한 정초주의와는 구분되며, 문법 오개념 논의에서 인식 주체의 '언어 경험'에 대한 논의가 부당하게 소외되어서는 안 된다는 점을 시사한다.[13)]

최소 토대론을 고려하여 문법 오개념에서 학습자의 언어 경험 문제를 다루기 위해서는 (나-1)에 관여하는 정당화 과정을 그 성격에 따라 세분화

---

12) 전통적 토대론의 개념과 이에 가해진 비판, 그리고 새롭게 제안되고 있는 토대론의 다양한 입장에 관한 논의는 윤보석(2015) 참조. 본 연구는 언어 경험도 경험의 일종이기 때문에 경험의 인식론적 역할에 관한 천착을 보여주는 토대론의 사유를 문법 오개념 논의에서 살펴볼 필요가 있다고 보고 있다. 물론 문법 개념 형성에 기여하는 언어 경험이 인식론 일반에서 이야기해 온 경험과 어떤 지점에서 변별되는지는 문법교육학에서 답해야 하는 문제일 것이다.

13) 또한, 교육적 인식론이 정합론을 기본 전제로 수용하고 있으면서도 '자증(自證)'과 '타증(他證)'을 핵심 기제로 사용한다는 점을 고려할 때 학습자의 언어 경험의 문제는 학습자의 문법 개념 구성에 있어서 피해갈 수 없고 피해서도 안 되는 문제에 해당한다.

하여 이해할 필요가 있다. '코웃-'이 자연스럽지는 않지만 사용되는 경우가 있을 수도 있기 때문에 '코+웃음'으로 단정하는 것은 적절하지 않다는 판단에는 두 단계의 인식 과정이 관여한다. 하나는 '코웃-'이 사용되는 경우가 있는지를 판단하는 단계에고, 다른 하나는 설령 '코웃-'이 사용되는 경우가 존재한다고 하더라도 '코+웃음'으로 분석하는 것이 불가한가를 판단하는 문제이다. 여기서 전자는 언어적 경험에 근거한 직관적 판단의 문제로 최소 토대론과 관련되어 있지만, 후자는 추론적 믿음에 관한 문제로 전자와 구분된다. 따라서 인식론적 차원에서 보았을 때 전자와 후자는 문법교육적으로 다른 접근이 요구된다.

만일 (나-1)과 달리 '코웃-'이 국어생활에서 자연스럽게 사용될 수 있다는 언어적 직관을 가진 학습자가 있다면, 이 학습자에게 우선 필요한 것은 이 문제와 관련하여 숙련자와 유사한 언어적 직관을 가질 수 있도록 충분한 언어적 경험을 제공하는 일이다. 언어 경험의 양과 질의 차이로 특정 언어 형식의 수용성에 관한 직관에 현격한 차이가 존재하는 경우, 언어 형식의 수용성에 근거한 추론적 판단 단계로 나아갈 수 없기 때문이다.[14] 비추론적 믿음을 기초 믿음으로 상정하는 최소 토대론의 논의는 문법 오개념 논의에서 학습자의 언어적 직관에 주목하고 언어적 경험의 제공이 필요한 경우를 식별할 수 있게 해 준다는 점에서 의의를 지닌다.

(나-1)과 같은 사례는 '코웃-'이 자연스럽지는 않지만 사용되는 경우가 있을 수도 있다고 본다는 점에서 복합적인 접근이 요구된다. 우선 언어적 직관과 언어 경험 차원에서 '코웃-'이 사용되는 경우가 존재할 수 있는지에 대한 점검이 필요하고, 그 다음으로 만일 그러한 경우가 존재한다는 믿음을

14) 물론 숙련자들이 가진 언어적 직관이 모두 동일한 것은 아니다. 예컨대, 이선웅(2005: 88)에서는 '철수의 영희에게의 상장의 수여'라는 예를 제시하며 이를 어색한 구성으로 판단할지 자연스러운 구성으로 판단할지에 대해 국어학자들이 상이한 의견을 제시한 바 있음을 밝히고 있다. 학습자에게 추가적인 언어 경험을 제공함으로써 일정 수준의 언어적 직관을 형성하도록 해야 한다는 주장은 이와 같이 미묘한 사항에 관한 것이 아니라 숙련자들이 대체로 합의하는 사항에 관한 것으로 한정된다.

수용한다면 '코웃음'을 합성어로 볼 수 없는 것인지, 또한 합성어나 파생어로 단정할 수 없는 것인지 아니면 파생어로 보아야 하는 것인지에 대한 논의가 필요하다.

여기서 첫 단계의 문제는 최소 토대론과 관련하여 언어적 경험 제공이라는 차원에서 논의될 수 있다. 그러나 나머지 문제는 추론적 사고와 관련된 문제이기 때문에 최소 토대론의 범위를 벗어나는 문제이다. 이에 대해서는 '정합론의 전체론적 정당화 방식과 문법 오개념의 다층성 발견 문제'를 다룬 2절에서 논의한다.

2. 정합론의 '전체론적 정당화' 방식과 문법 오개념의 다층성 발견 문제

문법 오개념에 관한 대부분은 연구는 외현적으로 드러난 학습자의 오개념에 주목하는 데에서 출발한다. 이는 학습자의 문법 오개념을 교정적 관점에서 바라보는 입장과 구성주의적 관점에서 바라보는 입장 모두에 해당한다. 기존 연구에 나타난 두 입장의 차이는 외현적으로 드러난 학습자 오개념을 처리하는 방식이 '대체' 기제에 따른 '교정'인지 아니면 '변형', '재구성' 기제에 따른 '구성'인지에 있을 뿐이다.

그러나 문법 오개념은 외현적으로 드러난 현상 하나로 이루어진 '단층적 구조체'가 아니라 다양한 층위에 존재하는 개념들이 복합적으로 연결되어 있는 '다층적 구조체'이고, 문법 오개념을 가진 학습자들이 이런 관계 자체를 인식하지 못하고 있는 경우가 많다. 이러한 점을 고려할 때, 문법교육적으로 중요한 것은 외현적으로 드러난 문법 오개념 그 자체의 활용에 있다기보다는 드러나지 않은 문법 오개념을 발견하여 학습자들이 인식하게 하고 이를 통해 문법 개념 간의 관계에 대한 이해를 제고하는 데 있다.[15]

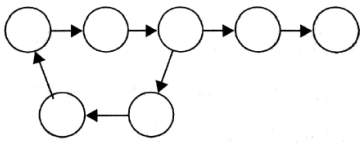
15) 외현적으로 드러난 문법 오개념의 처리 방식을 논하기 이전에 문법 오개념 이면에 존재하

인식론의 한 유형인 '정합론'이 전제하고 있는 '전체론적 정당화' 개념은 문법 오개념을 다층적 구조체로 간주하고 문법 개념 간의 관계망에 주목해야 한다는 입장과 관련하여 참고할 만한 시사점을 준다. 상식적 관점에서는 '정합론'이라는 것이 '정합성'을 바탕으로 하고 '정합성'은 논리적 모순을 체계 내에 포함하지 않는 것을 의미하므로 '정합론'은 체계 내에 논리적 모순이 없는 상태를 가리키는 것으로 이해하기 쉽다. 그러나 논리적 모순이 없어야 한다는 전제는 토대론에도 마찬가지로 적용되기 때문에 이것만으로 정합론을 규정하기는 어렵다. 토대론과 정합론의 근본적인 차이는 비추론적 믿음을 기초믿음으로 수용하느냐에 있다.

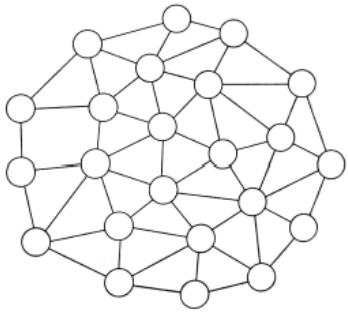
이 문제가 중요한 이유는 정당화의 근거를 어디에서 찾을 것인지와 관련되기 때문이다. 토대론은 무한후퇴 논증을 통해 비추론적 성격을 가진 기초 믿음을 상정하지 않을 경우 주장의 근거를 끝없이 묻는 무한후퇴를 충족하지 못한다고 가정한다. 그렇다면 정합론은 이와 같은 무한후퇴의 문제를 어떻게 처리하는가? 오브라이언(O'brien, 2006/2011: 127-129)에 따르면 정합론에서는 〈그림 1〉과 같은 단선적 정당화 개념이 아니라 〈그림 2〉와 같은 전체론적 정당화 개념을 수용함으로써 이 문제에 답한다.

그의 논의에 따르면 정합론자들은 순환적 추론에 의존하는 단선적 정당화 개념을 거부하고, 어떤 특정 믿음의 정당화 여부는 〈그림 2〉와 같은 믿음 체계의 전체론적 정합성에 의해 결정된다고 본다. 정합론에는 '고립 반론', '복수체계 반론' 등과 같은 다양한 반론이 제기되어 왔으나, 문법 오개념을 논하는 본 연구에서 중요한 것은 정합론이라는 이론의 인식론적 정당

는 문법 개념의 관계망에 주목하여 '관계망에 존재하는 학습자의 문법 오개념'을 '새롭게 발견되어야 하는 대상'으로 규정했다는 점에서, 이와 같은 발상은 문법 오개념 연구의 관점 전환 차원에서 이해할 필요가 있다. '문법 개념 간의 관계 구성' 문제는 그간의 문법교육 연구에서도 지속적으로 논의되어 왔다(김은성, 2012; 남가영, 2012; 제민경, 2012; 이관희, 2015; 오현아, 2017). 본 연구는 그간 지속적으로 이루어져 온 문법 개념 간 관계에 관한 논의를 문법 오개념 차원에서 활용하는 방안을 제안했다는 점에서 그 의의를 찾을 수 있다.



〈그림 1〉 단선적 정당화(O'Brien, 2006)



〈그림 2〉 전체론적 정당화(O'Brien, 2006)

화가 아니라 정합론의 인식론적 발상이 문법 오개념과 관련된 문법교육 논의에 주는 함의가 무엇인지를 찾는 것이다. 이러한 점을 고려할 때, 반주어(Bonjour)가 제시한 정합론의 '정합성 개념'에 대한 다음의 설명에 주목할 필요가 있다.[16]

(1)한 믿음 체계는 논리적으로 일관된 한에서만 정합적이다.
(2)한 믿음 체계의 정합성은 확률적 일관성의 정도에 비례한다.
(3)한 믿음 체계의 정합성은 그 요소 믿음들 사이의 추론적 연관성이 존재할 때 증가하고, 그것이 증가하는 정도는 그러한 연관성의 수와 강도에 비례한다.
(4)한 믿음 체계의 정합성은 추론적 관계를 통하여 상호간 상대적으로 연결되지 않은 하부 체계들의 정도에 반비례하여 감소한다.
(5)한 믿음 체계 내에서 설명되지 않는 이례항의 존재에 비례하여 그 체계의 정합성은 감소한다.

(Bonjour, 1985/2003: 168-170 재인용)

위의 다섯 가지 중 문법 오개념 논의에서 특히 (3), (4)에 주목할 필요가 있다. (3)과 (4)는 논리적 일관성과 별개로 인식 주체가 각 믿음 간의 '추론적

16) 김기현(2003: 168)은 '지금까지 알려진 정합성에 대한 설명들 중에서 반주어(Bonjour)의 설명이 가장 보편성을 가지며 상당히 명료'하다고 지적한 바 있다.

연관성'을 인식하는지가 정합성에 영향을 끼친다는 점을 지적하고 있기 때문이다. 김기현(2003: 169)에서 이 문제에 관해 정밀한 설명을 제공하고 있기 때문에 다소 길지만 관련 부분을 인용한다.

> 한 믿음 체계가 논리적으로 일관적이며 확률적 일관성이 높다고 하여, 그 체계가 정합적인 것(정합성이 높은 것)은 아니다. 예를 들어, 긍정적이든 부정적이든 내용적 연관성이 전혀 없는 믿음들로 이루어진 체계를 보자. 이 체계는 논리적으로 일관적일 뿐 아니라, 확률적으로 일관적이기도 하다. 그러나 이 체계 내에서는 믿음들이 상호간 지지하는 역할을 전혀 하고 있지 않으므로 그 체계를 정합적이라고 보기 어렵다.(김기현, 2003: 169)

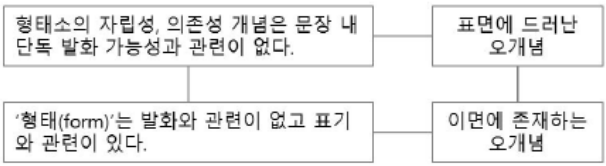
이러한 견해에 따르면 전체론적 정당화 관점을 수용하고 있는 정합론에서는 믿음들 간의 논리적 모순이 존재하지 말아야 한다는 점뿐 아니라 각 믿음들 간의 추론적 연관성이 인식 주체에 의해 인식되어야 한다는 점도 중요하다.[17] 이를 문법 오개념과 관련지어 생각해 보면, 우선 문법 개념 간 관계에 대한 인식 제고를 위해 개념 간의 추론적 연관성에 대한 교육가 이루어져야 한다는 점을 알 수 있다. 나아가 문법 개념 간 추론적 연관성에 대해 교육하는 과정에서 학습자들이 스스로 인지하지 못했던 오개념을 발견하고 자각하는 과정이 수반될 것임을 예상할 수 있다.[18]

---

17) 물론 '정합론'을 설명하는 방식은 단일하지 않다. 예컨대, 레러(Lehrer, 1990)는 '승인(acceptance)'이라는 개념을 도입하여 현상에 대한 복수의 경쟁적 주장을 물리치고 특정한 주장이 승인되는 것을 '정합성'이라고 설명한다. 그는 "p가 t 시점에서 S의 승인 체계와 정합한다는 말은 S가 t 시점에서 S의 승인 체계를 기반으로 할 때 다른 어떤 경쟁 주장보다 p를 승인하는 것이 합리적임을 의미(Lehrer, 1990: 117)"한다고 보았다. 정합론에 대한 레러의 설명 방식은 승인된 주장을 경쟁 주장들과의 관계 속에서 규정한다는 점에서 문법 현상에 대해 복수의 설명 방식이 공존하는 문법 오개념 논의에서 참고할 사항이 많으나, 이에 대해서는 별도의 자리에서 논의하기로 한다.

18) 제민경(2016)에서 제안한 '오개념 내러티브'는 학습자의 문법 오개념을 개념 간의 연결 관계의 측면에서 설명한다는 점에서 본 연구에서 언급한 문법 개념 간의 추론적 연관성과

정합론의 전체론적 정당화 방식과 '추론적 연관성 인식'에 대한 강조는 '외현적으로 드러난 문법 오개념'을 논의의 대상으로 삼았던 기존의 방식이 '발견 대상으로서의 문법 오개념'을 논의의 대상으로 삼는 방향으로 전환되어야 함을 시사한다. 체계기능 언어학의 용어를 빌린다면 전자를 '문법 오개념의 실현태', 후자로 '문법 오개념의 잠재태'로 명명할 수 있다. 기존 논의에서도 문법 오개념이 다층적 성격을 지니고 있음은 지속적으로 보고되어 왔는데(남가영, 2013; 조진수, 2014; 이관희 · 조진수, 2015; 박종미 · 강민이, 2016; 전영주 외, 2017; 최선희, 2017), 이를 본고의 관점에서 재해석할 필요가 있다. 다음은 조진수(2014: 284)에서 제시한 사례로 문법 오개념이 다층적 구조를 이루고 있음을 보여준다.



〈그림 3〉 문법 오개념의 다층적 구조 일부 예시(조진수, 2014: 284)

〈그림 3〉은 '형태소의 자립성, 의존성 개념은 문장 내 단독 발화 가능성과 관련이 없다'는 학습자의 오개념 이면에 '형태(form)는 발화와 관련이 없고 표기와 관련이 있다'는 오개념이 존재함을 보여주며, 이와 같은 사례는 문법 오개념이 다층적 구조체임을 시사한다. 본 연구의 관점에 따르면 이러한 다층성 역시 실현태와 잠재태의 논리로 이해할 수 있으며, 잠재태에 존재하는 문법 오개념은 연관성에 대한 추론을 통해 문법교육의 국면에서 발견

깊은 관련을 맺고 있다. 본 연구자는 "학습자의 오개념은 문법 지식에 대한 학습자 나름의 앎의 방식을 보여주는 방편이 되며, 이런 면에서 오개념은 '오개념 내러티브'로 접근(제민경, 2016: 360)"해야 한다는 주장에 깊이 공감하며, '오개념 내러티브', '추론적 연관성 인식'과 같은 개념이 문법 오개념 연구를 '외현적으로 드러난 오개념'을 넘어 '발견 대상으로서의 잠재적 오개념'에 주목하는 방향으로 변화시킬 것이라고 본다.

되어야 하는 대상에 해당한다.

앞서 가상적으로 구성한 학습자 사례인 (나-1), (나-2)에 내재한 문법 오개념의 교육적 활용 가능성 역시 이러한 관점에서 설명할 수 있다. '추론적 연관성'에 대한 인식이 믿음 체계의 정합성을 높이는 데 기여한다는 반주어(Bonjour)의 논의를 참고하면, (나-1), (나-2)의 학습자로 하여금 자신의 정당화 과정을 성찰하며 정당화 과정에 동원된 문법 개념 간의 관계에 주목하게 하고 이를 통해 자신의 오개념을 새롭게 발견하도록 유도하는 교육이 이루어져야 한다고 볼 수 있다.

예컨대, (나-1) 학습자의 경우 '코웃-'이 자연스럽지는 않지만 사용되는 경우가 있을 수 있다는 판단이 어디에 근거를 둔 것인지 되물을 수 있다. 만일 이와 같은 되물음을 통해 학습자가 '사용되는 경우'라는 표현으로 의도한 바가 '미래의 언젠가 누군가에 의해'를 의미하는 것으로 확인된다면, 이 학습자는 언어의 공시태와 통시태를 구분하지 못하거나 설령 구분한다 할지라도 직접 구성 성분의 판단이 통시태가 아닌 공시태를 기준으로 한다는 점을 이해하지 못하고 있었음이 드러난다. 여기서 공시태와 통시태의 구분에 관한 오개념은 (나-1)의 문면에 드러난 오개념이 아니라 자신의 판단 과정을 성찰하는 과정에서 학습자가 새롭게 발견하게 된 오개념이라는 점에서 기존 연구에서 주로 다루어 온 오개념과 구분된다.

(나-2) 학습자의 경우 결과적으로는 '코웃음'을 합성어로 처리했기 때문에 '참/거짓'의 관점에서는 오개념으로 규정하기 어렵지만, (나-1)과 유사한 관점에서 '코웃-'이 불가능한 것은 아니라는 판단이 어디에 근거를 둔 것인지 되물을 수 있다. 만일 (나-2) 학습자도 통시적 차원에서 근거를 찾는다면 이 경우 역시 잠재적으로 존재하였던 오개념을 정당화 과정에 대한 성찰을 통해 발견한 사례로 볼 수 있을 것이다. 만일 통시적 차원에서 근거를 찾지 않고 자신의 언어 경험에 바탕을 둔 언어적 직관 차원에서 근거를 제시한다면, 이는 1절에서 논의한 최소 토대론과 관련되며 언어 경험의 제공 차원에서 접근해야 문제로 규정된다.

정리하면, (나-1), (나-2)와 같은 사고를 보인 학습자를 대상으로 자신의 정당화 과정을 메타적으로 성찰하게 하여 합성어와 파생어 판단에 어떠한 문법 개념이 관여하고, 각 문법 개념이 어떤 관련을 맺고 있는지를 확인하게 하며, 그 과정에서 자신이 인지하지 못했던 오개념을 새롭게 인식할 수 있도록 유도해야 한다. 물론, 학습자가 이와 같은 경험을 할 수 있도록 하기 위해서는 교사의 적절한 개입이 필요할 것이다.

IV. 결론 및 제언

본 연구는 문법 오개념에 관한 그간의 논의에서 '오(誤)'가 '참/거짓'에 관한 것인지 '정당화'에 관한 것인지의 문제가 명료히 구분되지 않았다는 점에 문제의식을 갖고, 문법 개념의 인식에 인식 주체의 '정당화' 과정이 필수적으로 요구된다는 점을 고려할 때 문법 오개념의 '오(誤)'를 '인식론적 정당화' 차원에서 이해해야 한다는 관점에서 출발하였다.

이러한 관점을 전제로 학습자의 정당화 과정에 내재한 인식론적 문제와 문법교육적 시사점을 '최소 토대론과 학습자의 언어적 경험', '정합론의 전체론적 정당화 방식과 문법 오개념의 다층성 발견'의 두 국면에서 각각 논의하였다. 우선 최소 토대론은 문법 오개념 논의에서 학습자의 언어적 직관에 주목하고 언어적 경험 제공이 필요한 경우를 식별할 수 있게 해 준다는 점에서 의의를 찾을 수 있었다. 다음으로 정합론 검토 결과 '전체론적 정당화 방식'과 '추론적 연관성 인식'에 대한 강조를 통해 '외현적으로 드러난 문법 오개념'을 논의의 대상으로 삼았던 기존 방식이 '문법 개념 간 관계 속에 잠재하는 문법 오개념'도 함께 발견하는 방식으로 바뀌어야 함을 확인하였다.

본 연구는 인식론적 관점에서 문법 오개념의 문법교육적 활용 방안을 탐색하여 문법 오개념 논의의 인식론적 기반을 제공했다는 점에서 그 의의

를 찾을 수 있다. 문법 오개념의 인식론적 기반에 관한 연구가 폭과 깊이를 더하기 위해서는 다음과 같은 후속 연구가 요구된다.

첫째, 토대론과 정합론을 넘어 인식론의 '내재주의/외재주의' 논쟁이 문법 오개념 연구에 주는 시사점이 무엇인지에 대한 연구가 필요하다. 내재주의/외재주의 논쟁은 인식 주체의 반성적 성찰, 내성가능성의 범위를 벗어난 근거가 인식론적 정당화에 활용될 수 있는지의 문제를 다루고 있다. 문법 오개념 차원에서 볼 때, 이 논쟁은 학습자가 자신이 가진 문법 개념의 근거를 반성적으로 성찰할 수 있는지의 문제와 깊이 관련되어 있기 때문에 추후 심도 있는 논의가 요구된다.

둘째, 교육적 인식론이 문법 오개념에 주는 시사점이 무엇인지에 대한 연구가 필요하다. 교육적 인식론은 '상호주관성', '당사자적 지식', '초점식과 보조식', '품차', '자증과 타증' 등의 개념을 통해 국어교육과 문법교육의 개념 인식 문제에 큰 영향을 끼쳐 왔다. 현대 인식론과 교육적 인식론을 포괄한 조망적 관점에서 그간 교육적 인식론에 바탕을 두고 이루어진 국어교육과 문법교육 논의를 점검하고 재해석하는 작업이 필요하다.

앞으로 문법 오개념의 인식론적 기반을 마련하기 위한 연구가 지속적으로 이어져, 궁극적으로는 문법교육학이 고유의 독창적인 인식론적 기반을 확립할 수 있기를 기대한다.

* 본 논문은 2017. 11. 1. 투고되었으며, 2017. 11. 21. 심사가 시작되어 2017. 12. 11. 심사가 종료되었음.

참고문헌

구본관 · 박재연 · 이선웅 · 이진호 · 황선엽(2015), 『한국어 문법 총론 I』, 집문당.

김기현(2003), 『현대 인식론』, 민음사.

김은성(2012), 「문법교육 내용의 표상체로서의 담화: 문법교육 내용화 방안의 변화 모색을 위한 시론」, 『문법교육』 16, 83-110, 한국문법교육학회.

김호정 · 김은성 · 남가영 · 박재현(2009), 「국어과 오개념 연구 방향 탐색」, 『새국어교육』 83, 211-238, 한국국어교육학회.

남가영(2012), 「문법교육과 교과서」, 『한국어학』 57, 1-34, 한국어학회.

남가영(2013), 「학습자 오개념 형성 요인으로서의 교과서: 중학교 국어 교과서 '단어형성법' 단원을 중심으로」, 『우리말글』 57, 109-137, 우리말글학회.

노철현(2008), 「칸트 선험철학의 교육인식론적 해석」, 서울대학교 박사학위논문.

박은진(2004), 「철학 텍스트들의 내용 분석에 의거한 디지털 지식 자원 구축을 위한 기초적 연구 –쿤, 『과학혁명의 구조』」, 『철학사상』 별책 3(24), 서울대학교 철학사상연구소.

박종미 · 강민이(2016), 「고등학교 학습자의 문법 오개념 조사 연구 –음운을 중심으로」, 『새국어교육』 108, 59-88, 한국국어교육학회.

엄태동(1998), 『교육적 인식론 탐구』, 교육과학사.

오현아(2017), 「충분한 문법 학습 경험을 갖지 못한 중등 예비 국어 교사의 문법 개념화 양상 분석 연구를 위한 시론」, 『문법교육』 29, 29-63, 한국문법교육학회.

유한구(1989), 『교육인식론 서설』, 교육과학사.

유현경 · 강현화 · 구본관 · 김성규 · 김홍범 · 이병규 · 이정택 · 이진호 · 한재영 · 황화상 · 김문오(2015), 『2015년 표준 국어 문법 개발』, 국립국어원.

윤보석(2015), 『현대 토대론 연구』, 이화여자대학교출판부.

이관희(2015), 「학습자의 지식 구성 분석을 통한 문법 교육 내용의 조직과 표상 연구」, 서울대학교 박사학위논문.

이관희 · 조진수(2015), 「문법 교사의 오개념 유형화 연구」, 『새국어교육』 102,, 107-152, 한국국어교육학회.

이병덕(2013), 『현대 인식론』, 성균관대학교출판부.

이선웅(2005), 『국어 명사의 논항구조 연구』, 월인.

이호찬(1999), 「지식의 획득과정에서의 학습자 존중의 의미: 듀이와 함린」, 서울대학교 석사학위논문.

장상호(2000), 『학문과 교육(하) -교육적 인식론이란 무엇인가』, 서울대학교출판부.

전영주 · 이상일 · 김승현(2017), 「서답형 문항 분석을 통한 중학교 학습자의 문법 오개념 양상 연구 –국어 음운 개념을 중심으로」, 『국어교육학연구』 52(1), 149-180, 국어교육학회.

제민경(2012), 「내러티브적 앎을 위한 문법 설명 텍스트 구성 방향: 실용 문법서의 내러티브 분석을 중심으로」, 『국어교육』 139, 175-211, 한국어교육학회.

제민경(2016),「문법 학습자의 내러티브 형성 기제로서의 오개념 –네이버 지식인의 품사 질문을 중심으로」,『국어교육학회 제62회 전국학술대회 자료집』360-370, 국어교육학회.
조진수(2014),「형태소의 '자립성'과 '의존성'에 대한 학습자의 오개념 연구」,『문법교육』21, 269-306, 한국문법교육학회.
최선희(2017),「학습자 오개념 분석을 통한 교육 내용 개선 방향 –초등학교 국어 교과서 '문장의 종류' 단원을 중심으로」,『새국어교육』111, 145-184, 한국국어교육학회.
허신혜(2001),「역사학습에서 오개념의 인식론적 검토」,『역사와 담론』30, 1-26, 호서사학회.
홍병선(2006),『현대 인식론 논쟁-지식과 믿음의 정당화』, 한국학술정보.
Bruner, J.(2005),『브루너 교육의 문화』, 강현석·이자현 역, 교육과학사(원서출판 1996).
Hamlyn, D. W.(2010),『(증보판)교육인식론–경험과 이해의 성장』, 이홍우 역, 교육과학사(원서출판 1978).
Lehrer, K.(1990), *Theory of knowledge*, Boulder, Westview Press.
O'Brien, D.(2011),『지식론 입문』, 한상기 역, 서광사(원서출판 2006).
Steup, M.(2008),『현대 인식론 입문』, 한상기 역, 서광사(원서출판 1996).

초록

문법 오개념에 대한 인식론적 고찰

조진수

본 연구는 문법 오개념의 '오(誤)'를 '참/거짓' 차원이 아니라 '인식론적 정당화' 차원에서 이해하는 관점이 문법교육에 주는 시사점을 고찰하는 것을 목적으로 한다. 이를 위해 학습자의 정당화 방식을 가상적으로 구성한 후 각 사례에 내재한 인식론적 문제를 검토하는 연구 방법을 사용하였다.

그 결과 최소 토대론과 정합론의 관점이 문법 오개념 논의에 주는 시사점을 다음의 두 측면에서 확인하였다. 첫째, 문법 오개념 논의에서 학습자의 언어적 직관에 주목하고 언어적 경험 제공이 필요한 경우를 식별할 필요가 있다. 둘째, 외현적으로 드러난 문법 오개념만을 논의의 대상으로 삼아서는 안 되고, 문법 개념 간의 연관성을 탐색하는 과정을 통해 학습자들이 오개념을 새롭게 발견하고 자각하는 경험을 할 수 있도록 해야 한다.

본 연구는 문법 오개념 논의의 인식론적 기반을 제공했다는 점에서 그 의의를 찾을 수 있다. 앞으로 현대 인식론과 교육적 인식론의 논의를 바탕으로 문법 오개념의 인식론적 문제에 대한 연구가 지속적으로 이어져야 할 것이다.

핵심어 문법교육, 문법 오개념, 인식론적 정당화, 최소 토대론, 정합론

ABSTRACT

An Epistemological Approach to Grammar Misconceptions

Jo Jinsu

This study aims to examine the implications of grammar education in comprehending grammar misconceptions in terms of "epistemic justification" rather than "true/false" dimensions. To achieve this, we employed a research method to construct learners' justification cases and review the epistemological problems inherent in each case. The results are as follows. First, from the viewpoint of minimal foundationalism it is necessary to examine learners' linguistic intuition and identify cases wherein linguistic experience is required. Second, from the viewpoint of coherence theory learners should be enabled to realize misconceptions through the process of searching for the connection between grammatical concepts. This study is significant as it provides the epistemological basis for grammar misconception discussions. Based on contemporary and educational epistemology, studies on the epistemological problems of grammar misconceptions should be sustained.

KEYWORDS Grammar Education, Grammar Misconceptions, Epistemic Justification, Minimal Foundationalism, Coherence Theory