

## 문법 개념의 ‘교육 내용 합의성’에 대한 고찰 — 문법 요소를 중심으로

조진수 전남대학교 국어교육과 조교수(제1저자)

오현아 강원대학교 국어교육과 부교수(교신저자)



- I. 서론
- II. '교육 내용 합의성'의 개념과 '교육 내용 합의 지수'의 산출 방식
- III. 문법 개념의 '교육 내용 합의 지수' 분석 및 논의
- IV. 결론 및 제언

## I. 서론

문법 교과서들을 비교해 보면 다루고 있는 문법 개념들의 범위에 약간씩의 차이가 있음을 확인할 수 있다. 동일한 성취 기준을 구현한 교과서 간에도 이러한 차이가 발생하는 이유는 성취 기준이 상세화, 대강화(大綱化)의 양극단을 모두 지향하는 수준에서 진술된다는 데에서 찾을 수 있다.

예컨대, 문법 요소 단원의 시간 표현 부분에서 '시제 개념'과 '발화시', '사건시'는 모든 『독서와 문법』 교과서에서 다루어지지만, '절대 시제'와 '상대 시제'는 교과서에 따라 다루어지기도 하고 다루어지지 않기도 한다. "의미 구성에 기여하는 문법 요소의 개념과 표현 효과를 탐구한다."라는 성취 기준을 구현하기 위하여 '시간 표현' 부분에서 어떤 내용을 다룰지의 세부적인 문제는 교과서 집필자들이 합의하여 결정한다. 따라서 동일한 성취 기준을 구현한 교과서라 할지라도 세부적인 문법 교육 내용에는 차이가 존재할 수밖에 없다.

이러한 차이를 평가하는 다양한 관점이 존재한다. 혹자는 이러한 차이를 부정적인 것으로 간주하고 이를 줄이기 위한 방안을 제안할 수도 있고,

혹자는 이러한 차이가 교육 내용의 다양성을 보여 주는 것이라고 간주하고 이를 긍정적으로 평가할 수도 있다. ‘긍정/부정’과 같은 평가적 관점에 서지 않고, 이러한 차이 자체가 함의하고 있는 의미를 기술적 차원에서 분석하는 것도 가능하다. 이러한 차이는 일차적으로 교과서 간에 존재하는 것이지만, 결과적으로 문법 개념들이 교재 층위에서 교육 내용으로서 지닌 위상의 차이와 직결된다.

본고에서는 교과서별로 다루어지는 문법 개념의 범위에 차이가 나는 현상을 ‘교육 내용의 합의성’이라는 관점에서 기술적으로 분석하고자 한다. 앞서 언급한 바와 같이 교과서에 어떤 문법 개념을 어느 정도의 범위까지 다룰 것인지는 교과서 집필자들의 합의에 의한 결정으로 간주할 수 있다. 교육과정의 성취 기준이 개략적인 범위를 한정해 주지만, 세부적인 내용은 여전히 교과서 집필자들의 뜻이기 때문이다.

‘교육 내용의 합의성’이라는 관점에 서게 되면, 이와 같은 교과서별 차이는 개별 문법 개념의 교육적 위상에 관한 합의를 보여 주는 지표로 간주할 수 있다. 교육 내용으로서의 가치가 충분히 합의된 문법 개념이라면 다수의 교과서에 제시될 가능성이 높아지고, 반대로 교육 내용으로서의 가치가 거의 인정되지 않는 문법 개념이라면 교과서에 제시될 가능성이 낮아진다. 교육 내용으로서의 가치가 쟁점적인 문법 개념이라면 어떤 교과서에는 제시되고 다른 교과서에는 제시되지 않는 현상이 나타날 가능성이 높을 것이다.

본고는 ‘교육 내용 합의성’이라는 관점에서 시간 표현, 높임 표현, 괴동·사동 표현, 부정 표현 관련 내용의 교과서 수록 양상을 분석한다.<sup>1)</sup> 특히 본고

---

- 1) 오현아·조진수(2016)에서는 교육 내용 합의성의 관점에서 『독서와 문법』 교과서에 수록된 품사 관련 개념을 분석한 바 있다. 이러한 분석은 품사 단원에만 국한되는 것이 아니기 때문에, 분석 범위를 넓혀 다른 언어 단위의 양상도 확인하는 작업이 요구된다. 그리고 오현아·조진수(2016)에 이어 이 논문의 기초 데이터는 2016년도 1학기 K대 국어교육과 4학년생 대상의 〈국어교육논문강독〉 수업의 결과물임을 밝혀 둔다. 교생 실습을 앞두고 ‘검정교과서 시대에 교과서에만 의존하는 수동적인 예비 국어 교사가 될 것인지, 교과서에서 다루어지지 않은 내용은 없는지 살펴 교과서를 능동적으로 재구

에서는 오현아·조진수(2016)에서 논의되었던 ‘교육 내용 합의 지수’를 수식으로 정련화하고, 이항로지스틱 회귀분석 등의 방법을 활용하여 문법 교육 내용의 관례성을 확인하는 등 ‘교육 내용 합의 지수’를 문법교육적으로 의미 있게 다루는 다양한 방안도 함께 텁색한다.

## II. ‘교육 내용 합의성’의 개념과 ‘교육 내용 합의 지수’의 산출 방식

### 1. ‘교육 내용 합의성’의 개념

문법 교육 내용이 합의의 결과라고 말할 때, ‘합의’의 개념을 매우 다양한 층위에서 규정할 수 있다. 우선 합의가 어떤 수준에서 이루어졌느냐에 따라 교육과정 수준, 교과서 수준, 교수·학습 수준의 합의를 구분할 수 있다. 교육과정은 교과서와 교수·학습 수준에서 다룰 교육 내용을 통어하는 역할을 하는데, 앞서 지적한 대로 성취 기준이 상세화와 대강화의 양극단을 지양하는 방식으로 기술되기 때문에 교육과정 수준에서 합의의 대상이 되는 문법 개념은 추상도가 높은 편이다. 이에 비해 교과서와 교수·학습의 경우 보다 구체적인 수준에서 문법 개념들을 다루는 경향이 있다.

‘문법 요소’의 경우 2012년에 고시된 2009 개정 교육과정의 ‘독서와 문

---

성해 수업을 준비하는 예비 국어 교사가 될 것인지 선택하라’는 교수자의 도발적인 발언에 쉬운 길을 선택하지 않고, 학습자에게 부끄럽지 않은 예비 국어 교사가 되기 위해 어려운 길을 주지 없이 선택한 12, 13학번 수강생들에게 감사를 전한다. 그리고 이러한 어려운 선택의 분위기를 이끌고, ‘편입생은 임고 합격한 적 없다’는 편견에 맞서 임고 초수 합격을 하고 벌써 3년차 중등 국어 교사 생활을 하고 있는 류은수 선생님(원주 소재 반곡중 1-3반 담임)에게 깊은 감사의 말씀을 드린다. 또한 이 기초 데이터를 충분히 활용하여 이 기획 논문 시리즈를 마무리 짓지 못한 것은 온전히 저자들의 능장의 소치임을 고백한다.

법' 영역을 기준으로 보면, 교육 과정 수준에서는 '의미 구성에 기여하는 문법 요소'의 '개념'과 '표현 효과'를 다룬다는 점과 이때 문법 요소가 '종결 표현', '시간 표현', '높임 표현', '피동·사동 표현', '부정 표현', '인용 표현' 등을 가리킨다는 점 정도가 합의되어 있다. 교과서는 교육과정의 내용을 상세화하기 때문에 각 문법 요소의 구체적 내용에 관한 설명이 교과서 본문에 제시되는데, 이때 관련 문법 개념을 어느 수준까지 다룰지에 대한 합의가 필요하고 이러한 합의는 교육과정 수준의 합의와 구분된다. 예를 들어, 높임 표현을 다루는 것이 교육과정 수준에서 합의되었다 할지라도 교과서의 해당 부분에서 '직접 높임/간접 높임'을 다룰지의 문제는 교육과정 수준의 합의와 별도의 합의가 필요한 문제이다.

교과서 수준의 합의 역시 합의의 주체를 누구로 상정하느냐에 따라 다양한 방식으로 규정될 수 있다. 특정 종류의 교과서 집필자들을 합의의 주체로 상정하면, 특정 교과서에 제시된 문법 개념 자체도 합의의 산물로 볼 수 있다. 예컨대, 특정 교과서의 높임 표현 부분에 '직접 높임/간접 높임' 개념이 포함되었다고 하더라도, 해당 내용을 교과서에 실을 필요가 없다고 생각한 집필자가 있을 수 있다. '직접 높임/간접 높임'을 교과서에 실어야 한다고 생각한 측과 싶지 말아야 한다고 생각한 측이 팽팽하게 맞섰을 수도 있고 어느 한 쪽이 우세했을 수도 있다. 특정 문법 개념이 교과서에 제시될지 여부는 집필자 간의 의견 조정을 거친 결과이므로 이러한 과정을 일종의 합의로 간주할 수 있다. 그러나 이러한 합의는 내부자가 아닌 이상 그 과정을 확인할 수 없을 뿐 아니라, 합의의 정도성을 추론하기도 어렵다.

합의의 주체를 각 교과서의 집필자 집단으로 상정하여 교과서 수준의 합의를 규정해 볼 수도 있다. 이와 같은 방식을 취하면 특정 문법 개념이 교육 내용으로서 어느 정도 합의되었는지를 확인할 수 있다. 예컨대, '주동문', '사동문'이라는 개념이 모든 독서와 문법 교과서 '사동 표현' 부분에 사용되었다면 두 개념은 해당 교과서 수준에서 교육 내용으로서의 합의 정도가 매우 높다고 볼 수 있다. '절대 시제', '상대 시제'라는 개념이 한 종의 독서와

문법 교과서에만 사용되었다면 이 개념들은 해당 교과서 수준에서 교육 내용으로서의 합의 정도가 매우 낮다고 볼 수 있을 것이다. 합의의 주체를 각 교과서의 집필자 집단으로 상정하면 이와 같이 합의 정도의 상대적 차이를 확인할 수 있다.<sup>2)</sup>

교육 내용으로서의 합의성을 ‘이상태’와 ‘현실태’로 구분해 볼 수도 있다. 이러한 구분은 특히 교과서 차원에서 유용한데, 교과서에 포함될 세부 문법 개념의 선정에는 문법교육학적 관점뿐 아니라 검정 심사나 학교 현장에서의 채택 등과 같은 현실적 문제도 복합적으로 고려될 수 있기 때문이다. 오현아·조진수(2016: 223)에서도 ‘이상태로서의 합의성’과 ‘현실태로서의 합의성’을 구분하여, 교과서에 반영된 결과를 통해 확인할 수 있는 것은 ‘현실태로서의 합의성’이며 이는 ‘이상태로서의 합의성’과 동일하지 않을 수 있음을 지적한 바 있다.

앞서 설명한 각 교과서 집필자 집단을 합의의 주체로 상정하는 방식은 교과서 제시 여부를 토대로 합의 정도를 추정한다는 점에서 ‘현실태로서의 합의성’ 개념과 관련된다. 많은 교과서에 제시된 문법 개념이라고 할지라도, 해당 개념의 문법교육적 가치는 낮을 수 있으며 합의의 주체를 누구로 설정 할지에 따라 합의 정도는 달라질 수 있다. 따라서 본격적인 논의에 앞서 본 연구에서 다루는 합의성이 ‘이상태’가 아닌 ‘현실태’를 가리킨다는 점을 분명히 할 필요가 있으며, 이러한 이유로 본 연구에서는 현재 문법 교육 내용으로 합의된 결과를 객관적으로 기술할 뿐 아니라 문법교육학의 관점에서 비판적으로 분석한다.

---

2) 교과서 수준 외에도 교수·학습 수준에서의 합의 개념에 대해 생각해 볼 수 있으나, 교수·학습 수준에서의 교육 내용 선정은 매우 복합적인 맥락이 작용하기 때문에 상대적인 비교가 쉽지 않고 비교를 위한 기초 자료 구축을 위해서도 광범위한 수업 녹취 자료가 필요하기 때문에 개인 연구에서 다루기 쉽지 않다. 이러한 제약을 고려하여 본 연구에서는 교과서 수준에서의 합의로 논의의 범위를 한정한다.

## 2. ‘교육 내용 합의 지수’ 산출 방식

교과서 층위에서 특정 문법 개념이 교육 내용으로서 어느 정도 합의된 것인지를 논의하기 위해서는 합의 정도를 지수(index)로 나타내는 작업이 선행되어야 한다. 교과서 층위에서의 교육 내용 합의 정도를 나타내는 지수는 오현아·조진수(2016)에서 제시된 바 있고, 이를 적용하여 품사 개념의 교육 내용으로서의 합의 정도가 분석되었다. 본 연구는 문법 개념의 합의성 규명을 위한 보다 큰 연구의 일환으로 수행되는 것이기 때문에, 오현아·조진수(2016)에서 개발한 ‘(교과서 층위에서의) 교육 내용 합의 지수’를 사용하여 문법 요소의 합의 정도를 분석한다. 동일한 지수를 사용하면 향후 다양한 문법 개념 간의 합의 정도를 쉽게 비교할 수 있다는 장점도 있다.

교육 내용 합의 지수가 오현아·조진수(2016)에서 제시된 바 있으나, 합의 지수를 산출하는 공식이 수리적으로 명료하게 설명되지는 않았다. 향후 다양한 문법 항목을 대상으로 교육 내용 합의 지수를 산출하는 작업이 이루어지기 위해서는 지수 산출 공식이 수식으로 명확히 제시되고 각 수식의 의미가 명료히 설명될 필요가 있다. 본 절에서는 이러한 점을 고려하여 교육 내용 합의 지수 산출 공식에 초점을 두어 논의한다.

앞서 설명한 대로 본 연구에서 다루는 합의 지수는 ‘교과서 수준’이라는 점과 ‘현실태로서의 합의성’이라는 점을 전제한다. 이에 따라 동일한 위상을 지닌 여러 종의 교과서들을 분석 대상으로 삼아, 해당 교과서들에 실린 문법 개념의 합의 지수를 도출한다. 많은 종류의 교과서에 실릴 경우 합의 정도가 높은 것으로 간주하여 높은 합의 지수를 부여하고, 대부분의 교과서들에서 해당 문법 개념을 실지 않은 경우 합의 정도가 낮은 것으로 간주하여 낮은 합의 지수를 부여한다. 하나의 문법 개념이 한 교과서에 실린 경우 1점을 부여하고, 실리지 않은 경우 0점으로 처리하여 평균을 내면, 평균 점수는 합의 정도를 반영하게 된다.

그러나 이와 같이 할 경우 평균은 이론적으로 1을 최댓값으로 갖게 되

고, 최솟값은 0은 아니지만 다른 값들에 비해 상대적으로 0에 가까운 값이 되어, 수치를 합의 정도와 연결 짓기 어렵게 된다. ‘합의’라는 말이 교육 내용으로 교과서에 제시할 것을 합의했다는 뜻도 되지만, 교과서에 제시하지 않기로 합의하는 것도 일종의 합의 아니냐는 반론이 제기될 수 있다. 또한, 이와 같이 할 경우 교육 내용으로서의 위상이 대단히 쟁점적이어서 해당 문법 개념을 실은 교과서와 심지 않은 교과서의 수가 비슷한 경우를 나타내는 명료한 수치를 상정하기 어렵다는 점도 문제가 된다.

이런 문제를 해결하기 위해 지수를 표준화하는 방안을 고려할 수 있다. Han, Kamber, & Pei(2012: 114)에서는 최댓값과 최솟값을 설정하여 점수를 구간 표준화하는 공식을 다음과 같이 제시하였다.

$$v'_i = \frac{v_i - \min_A}{\max_A - \min_A} (\text{new\_maxA} - \text{new\_minA}) + \text{new\_minA}$$

※  $v_i$ : A의 원래 값,  $v'_i$ :  $v_i$ 를 구간 표준화한 값  
 $\max_A, \min_A$ : 원래 최댓값과 최솟값  
 $\text{new\_maxA}, \text{new\_minA}$ : 구간 설정 시 새롭게 정한 최댓값과 최솟값

(Han, Kamber, & Pei, 2012: 114)

위의 공식을 활용하여 최댓값이 1, 최솟값이 -1인 구간을 설정하여 평균을 표준화하면, “양수 1에 가까워질수록 교육 내용으로 교과서에 제시되는 것에 대한 합의가 잘 이루어졌음을 의미하고, 음수 1에 가까울수록 교육 내용으로서 합의 수준이 낮아 교과서에 포함되지 않는 경향이 있음을 의미하며, 절댓값이 0에 가까울수록 교과서 제시 여부가 쟁점적임을 의미(오현아·조진수, 2016: 223)”하게 되어, 지수의 해석이 용이해진다. 구간 표준화를 하기 이전의 값을  $\bar{X}$ 로 표시하고, 표준화 후의 최댓값과 최솟값을 각각 1과 -1로 두면 위 공식을 활용하여 합의 지수를 다음과 같이 정의할 수 있다.

$$\frac{\bar{X} - \min_A}{\max_A - \min_A} (1 - (-1)) + (-1)$$

$$= 2 \frac{\bar{X} - \min_A}{\max_A - \min_A} - 1$$

그런데 실제로 교과서를 분석해 보면, 교과서 본문에 제시된 문법 개념과 날개나 학습 활동에만 제시된 문법 개념 간의 위상에 차이가 있음을 확인할 수 있다. 따라서 이러한 위상 차이를 합의 지수에 반영해 줄 필요가 있다.

날개에만 제시된 문법 개념들 간에도 기술된 양이나 구체성 정도에 따라 위상에 약간의 차이가 있고, 학습 활동에만 제시된 문법 개념들 역시 학습 활동의 양과 방식에 따라 위상에 차이가 발생한다. 이러한 섬세한 차이까지 지수에 반영하면 좋겠으나, 이러한 차이까지 반영하기 위해서는 보다 광범위한 실증적 평가 자료가 필요하다. 현재로서는 이러한 자료가 구축되어 있지 않기 때문에, 문법 개념이 교과서 본문에 제시될 경우 1점을 부여하고 날개나 학습 활동에만 제시되어 있을 경우 0.5점을 부여하고, 제시되어 있지 않을 경우 0점을 부여하는 방식을 잠정적으로 선택하였다.<sup>3)</sup>

합의 지수 산출 공식에서는 이를 문법 교과서 제시 여부에 따른 개별 점수  $X$ 에 가중치  $w$ 를 곱한 후 평균을 내는 방식으로 표현하여, 향후 날개 및 학습 활동 내부의 섬세한 차이까지 규명될 경우 이를 지수에 반영할 수 있는 여지를 두었다. 따라서 앞에서는 구간 표준화를 하기 이전 값을 단순 평균값인  $\bar{X}$ 로 보고 이를 구간 표준화하였으나, 가중치  $w$ 를 고려하면 표준화 이전의 값을 다음과 같이 규정할 수 있다.

$$\frac{1}{n} \sum_{i=1}^n w X_i$$

---

3) 단, 분석 대상으로 삼은 총 6종의 독서와 문법 교과서 중 한 종의 교과서는 본문이 없이 활동만으로 구성되었다. 그러나 이 경우에도 활동의 제시문으로 본문과 유사한 수준의 문법 설명 텍스트가 제시되어 있었기 때문에 이를 본문과 동일한 위상으로 간주하였다.

위 식에서  $\omega X_i$ 는 어떤 문법 개념이 한 교과서 본문에 제시되어 있을 경우 1이 되고, 날개나 학습 활동에만 제시되어 있을 경우 0.5, 교과서에 제시되어 있지 않을 경우 0이 된다. 날개나 학습 활동에만 제시되었을 경우 0.5를 부여하기 때문에 이를 고려하면 위 식을 더 단순화할 수도 있으나, 향후 가중치가 조정되어도 공식을 계속 사용할 수 있도록 하기 위하여  $\omega$ 를 사용하여 표현하였다.  $\frac{1}{n} \sum_{i=1}^n \omega X_i$ 는 가중치가 부여된 각 값들의 평균을 도출하기 위한 수식이다.

이상의 논의를 종합하여 '(교과서 층위에서의) 교육 내용 합의 지수'를 수식으로 표현하면 다음과 같다.

$$(교과서 층위에서의) 교육 내용 합의 지수 = 2 \frac{\frac{1}{n} \sum_{i=1}^n \omega X_i - \min_A}{\max_A - \min_A} - 1$$

교육 내용 합의 지수의 적용 사례를 확인하기 전에 본 연구에서 다른 문법 요소의 합의 지수에 관해 특기해야 할 사실이 있다. 합의 지수를 산출할 문법 개념을 2012년에 고시된 2009 개정 교육과정에 따른 독서와 문법 교과서에서만 추출했다면 최소 한 종의 교과서에는 제시된 문법 개념이 분석 대상이 되었을 것이다. 그러나 본 연구에서는 독서와 문법 교과서에 제시된 문법 개념뿐 아니라 7차 교육과정에 따른 고등학교 문법 교과서에 제시된 문법 개념도 추출하였다. 분석 대상을 이와 같이 넓힌 것은 독서와 문법 교과서에 제시된 문법 개념의 관례성을 분석하기 위함이었다. 분석 대상을 이와 같이 넓힘으로써 7차 고등학교 문법 교과서와의 관련성도 포착할 수 있으며 향후 다른 시기 교과서와의 관련성도 포착할 수 있게 된다.

이러한 이유로 본 연구의 분석 대상에는 독서와 문법 교과서에는 없으나 7차 문법 교과서에는 제시되어 있는 문법 요소 관련 문법 개념이 포함되었고, 이에 따라 교육 내용 합의 지수가 0인 항목이 포함되었다. 따라서 본 연구에서 표준화 전 최솟값은 0, 표준화 전 최댓값은 1이 되었고,<sup>4)</sup> 본 연구에

---

4) 모든 독서와 문법 교과서 본문에 제시된 문법 개념이 있었기 때문에 최댓값은 1이 되었다.

서의 교육 내용 합의 지수는 다음과 같이 간략화된다.

$$2 \frac{\frac{1}{n} \sum_{i=1}^n wX_i - 0}{1 - 0} - 1 = 2 \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n wX_i - 1$$

교과서 층위에서의 교육 내용 합의 지수를 몇 개의 사례에 적용해 보면 다음과 같다. 예를 들어, 시간 표현에서 ‘절대 시제’는 한 종의 독서와 문법 교과서에만 날개로 제시되어 있고 다른 독서와 문법 교과서에는 제시되어 있지 않다. ‘완료(상)’은 총 6종의 독서와 문법 교과서 중 5종의 교과서 본문에 제시되어 있고, 나머지 1종의 경우 날개와 같은 형식으로 제시되어 있다. 따라서 ‘절대 시제’와 ‘완료(상)’의 교육 내용 합의 지수는 다음과 같은 방식으로 산출된다.

‘절대 시제’의 교육 내용 합의 지수

$$= 2 \frac{1}{6} \sum_{i=1}^6 wX_i - 1 = 2 \times \frac{1}{6} \times (0+0+0+0+0+0.5) - 1 = -0.8333\cdots$$

‘완료(상)’의 교육 내용 합의 지수

$$= 2 \frac{1}{6} \sum_{i=1}^6 wX_i - 1 = 2 \times \frac{1}{6} \times (1+1+1+1+1+0.5) - 1 = 0.8333\cdots$$

위와 같은 방식으로 산출된 결과를 소수점 셋째 자리에서 반올림하면, ‘절대 시제’와 ‘완료(상)’의 교육 내용 합의 지수는 각각  $-0.83, 0.83$ 이 된다. ‘절대 시제’는 합의 지수가 음수이고 절댓값이 1에 가까우므로 교과서에 싣지 않는 쪽으로 상당 부분 합의가 이루어졌음을 알 수 있다. ‘완료(상)’은 합의 지수가 양수이고 절댓값이 1에 가까우므로 교과서에 싣는 쪽으로 상당 부분 합의가 이루어졌음을 알 수 있다. 다음 장에서는 교육 내용 합의 지수를 문법 요소 단원에 적용하여 분석한 결과를 제시하고, 다양한 관점에서 지수를 해석해 봄으로써 지수의 문법 교육적 활용 방안을 모색한다.

### III. 문법 개념의 ‘교육 내용 합의 지수’ 분석 및 논의

본 장에서는 교육 내용 합의 지수의 분석 결과를 제시하고 이에 대해 논의한다. 분석 대상은 2009 개정에 따라 2012년에 고시된 교육과정을 반영한 총 6종의 독서와 문법 교과서인, 박영목·천경록·이은경·박의용·이현진(2014), 윤여탁·구본관·정정순·김기훈·장성남·소정섭 외(2014), 이관규·류보라·박경희·박정진·신명선·신호철 외(2014), 이도영·김혜정·문숙영·이숙형·장창중·최형용 외(2014), 이삼형·김중신·김창원·정재찬·이성영·최지현 외(2014), 한철우·성낙수·고재현·곽현주·김미희·오유경 외(2014)이다. 여기에 더하여 7차 고등학교 문법 교과서도 분석하였다.<sup>5)</sup> 분석 대상으로 삼은 교과서의 문법 요소 부분에서, ‘시간 표현, 높임 표현, 피동·사동 표현, 부정 표현’의 교육 내용 합의 지수를 산출하고 이에 대해 논의한다.

#### 1. 문법 요소별 ‘교육 내용 합의 지수’

##### 1) 시간 표현

‘시간 표현’과 관련하여 교과서에서 다루어지는 내용은 ‘개념, 하위 유형, 시간 구분과 관련 형태, 동작상’ 등이다. 시간 표현 관련 교과서 기술 양상을 지수화하여 나타내면 <표 1>과 같다.

---

5) 7차 고등학교 문법 교과서를 함께 분석한 이유는 문법 교육 내용의 관례성을 확인하기 위한 것으로 이에 대해서는 3장 2절에서 논의한다.

〈표 1〉 '시간 표현' 관련 하위 요소들의 교육 내용 합의 지수

구분	교육 내용 합의 지수	7차 고등 문법
'시제' 개념	1.00	○
발화시	1.00	○
사건시	1.00	○
절대 시제	-0.83	×
상대 시제	-0.83	×
과거	'과거 시제' 개념	1.00
	'-았-/었-'	0.67
	'-았었-/었았-'	0.33
	과거를 나타내는 시간 부사어	-0.33
	회상의 '더'	0.33
	동사: 관형사형 어미 '-(으)ㄴ'	0.83
	'-던'	0.33
현재	'현재 시제' 개념	1.00
	현재를 나타내는 시간 부사어	-0.33
	동사: 현재 시제 선어말 어미 '-(으)ㄴ-'	0.67
	동사: 관형사형 어미 '-(으)는'	0.83
	형용사, 서술격 조사 : 선어말 어미 없이 현재 나타냄	0.33
	형용사, 서술격 조사 : 관형사형 어미 '-(으)ㄴ'	0.50
	과거 사건을 현재 시제로 표현할 때의 효과	-0.67
미래	'미래 시제' 개념	1.00
	선어말 어미 '-(으)겠-'	0.83
	선어말 어미 '(으)리-'	0.00
	추측, 의지, 가능성의 '겠-'	0.50
	미래를 나타내는 시간 부사어	-0.33
	관형사형 어미 '-(으)ㄹ'	0.83
	'-(으)ㄹ 것(이)'	0.33

동작상	‘동작상’ 개념	0.83	○
	진행(상)	0.83	○
	완료(상)	0.83	○
	보조 용언에 의한 동작상	0.83	○
	연결 어미에 의한 동작상	-0.83	△

※ 7차 고등 문법 열의 기호: ○ 교과서 본문에 제시된 경우  
 △ 교과서 날개나 학습 활동에만 제시된 경우, × 교과서에 제시되지 않은 경우  
 (이하 동일)

‘시간 표현’은 ‘시제 개념, 발화시, 사건시, 절대 시제, 상대 시제, 과거, 현재, 미래, 동작상’의 하위 개념으로 크게 구분하여 그 양상을 살펴보았다.

교육 내용 합의 지수 차원에서는 ‘시간 표현’의 하위 개념 중 ‘시제 개념, 발화시, 사건시, 과거 시제 개념, 현재 시제 개념, 미래 시제 개념’이 1.0으로 모든 교과서에서 교육 내용으로서의 합의가 이루어진 하위 개념이라 할 수 있다.

“-았-/였-”, 동사: 관형사형 어미 ‘-(으)ㄴ’, 동사: 현재 시제 선어말 어미 ‘-는/-ㄴ-’, 동사: 관형사형 어미 ‘-는’, 형용사, 서술격 조사: 관형사형 어미 ‘-(으)ㄹ’, 선어말 어미 ‘-겠-’, 추측, 의지, 가능성의 ‘-겠-’, 관형사형 어미 ‘-(으)ㄹ’, ‘동작상’ 개념, 진행(상), 완료(상), 보조 용언에 의한 ‘동작상’은 교육 내용 합의 지수가 0.50 이상으로 대부분의 교과서에서 합의가 이루어진 개념들이라 할 수 있다.

‘회상의 ‘더’, ‘-던’, 형용사, 서술격 조사: 선어말 어미 없이 현재 나타냄’과 ‘과거를 나타내는 시간 부사어, 현재를 나타내는 시간 부사어, 미래를 나타내는 시간 부사어’는 교육 내용 합의 지수의 절댓값이 0.33으로 교과서 포함 여부가 다소 쟁점적인 하위 개념이라 할 수 있다. 선어말 어미 ‘(으)리-’는 교육 내용 합의 지수가 0.00으로 나타나 교과서 포함 여부가 쟁점적임이 확인되었다.

‘절대 시제, 상대 시제, 과거 사건을 현재 시제로 표현할 때의 효과, 연결 어미에 의한 동작상’은 교육 내용 합의 지수가 -0.50 이하로 교과서 문장 단원에 포함되어야 할 교육 내용으로서의 합의 수준이 낮은 하위 개념이라 할 수 있다.

그러나 ‘절대 시제, 상대 시제, 회상의 ‘더’, ‘-던’은 언어 현실에서 실제로 나타나는 시간 표현 구분의 문제로 학습자가 문법 개념을 일상의 언어생활과 관련지어 볼 수 있는 유의미한 하위 개념이기 때문에 교육 내용 합의에 대한 재검토가 필요하다. ‘과거 사건을 현재 시제로 표현할 때의 효과’도 학습자가 스스로의 언어생활과 관련지어 볼 수 있는 유의미한 하위 개념이므로 이 역시 교육 내용 합의에 대한 재검토가 필요하다.<sup>6)</sup>

‘형용사, 서술격 조사: 선어말 어미 없이 현재 나타냄’ 역시 교육 내용 합의에 대한 재검토가 필요하다. 물론, 현재 시제 선어말 어미가 외현적으로 존재하는 동사와 달리 형용사나 서술격 조사에서는 현재 시제 선어말 어미가 형태상 드러나지 않는다. 그러나 이 경우에도 무표형을 유표형과의 관계 속에서 학습자가 인식하도록 함으로써 학습자의 문법 인식을 촉진할 수 있기 때문에 교육적 가치가 높다고 볼 수 있다.

## 2) 높임 표현

‘높임 표현’과 관련하여 교과서에서 다루어지는 내용은 ‘개념, 하위 유형, 압존법 관련 문제’ 등이다. ‘높임 표현’ 관련 교과서 기술 양상을 지수화하여 나타내면 <표 2>와 같다.

6) ‘과거 사건을 현재 시제로 표현할 때의 효과’는 “주어진 동일한 시간을 어떤 방식으로 표현할 것인가를 선택하는 화자 또는 필자의 의도에 따라 문법적으로 다른 형태를 취하기 마련(오현아·강효경, 2009: 330)”이라는 점을 잘 드러내기 때문에 그간 이와 관련된 여러 연구가 이루어져 왔음(오현아·강효경, 2009; 제민경, 2013, 2015; 김정은, 2014)을 특기할 필요가 있다.

〈표 2〉 ‘높임 표현’ 관련 하위 요소들의 교육 내용 합의 지수

구분	교육 내용 합의 지수	7차 고등 문법
‘높임법’ 개념	0.67	○
상대 높임법	‘상대 높임(법)’의 개념	1.00
	종결 표현으로 실현	1.00
	상대 높임법 단계	0.83
	격식체/비격식체	0.67
	한 사람의 말에 여러 단계의 상대 높임법 공존 이유	-0.83
주체 높임법	‘주체 높임(법)’의 개념	1.00
	선어말 어미 ‘-(으)시-’	1.00
	주격 조사 ‘께서’	1.00
	‘-님’	-0.50
	특수 어휘에 의한 주체 높임	0.50
	직접 높임/간접 높임	0.17
	주체 높임의 정도 비교	-1.00
	‘-(으)시-’의 다양한 쓰임	-1.00
	사물 준대 ‘-(으)시-’의 문제	-0.67
객체 높임법	객체 높임(법)’의 개념	1.00
	특수 어휘에 의한 객체 높임	1.00
	조사에 의한 객체 높임	0.67
	간접 인용절을 가진 안은문장에서의 ‘-(으)시-’ 실현	-0.83
압존법 관련 문제	-0.50	×

‘높임 표현’은 ‘높임법 개념, 상대 높임법, 주체 높임법, 객체 높임법’의 하위 개념으로 크게 구분하여 그 양상을 살펴보았다.

교육 내용 합의 지수 차원에서는 ‘높임 표현’의 하위 개념 중 ‘상대 높임(법)’의 개념, 상대높임법 : 종결 표현으로 실현, ‘주체 높임(법)’의 개념, 선어 말 어미 ‘-(으)시-’, 주격 조사 ‘께서’, 객체 높임(법)의 개념, 특수 어휘에 의한 객체 높임’은 1.0으로 모든 교과서에서 교육 내용으로서의 합의가 이루어진 하위 개념이라 할 수 있다.

‘높임법 개념, 상대 높임법 단계, 상대높임법 : 격식체/비격식체, 특수 어휘에 의한 주체 높임, 조사에 의한 객체 높임’은 교육 내용 합의 지수가 0.50 이상으로 대부분의 교과서에서 합의가 이루어진 개념들이라 할 수 있다. ‘직접 높임/간접 높임’은 교육 내용 합의 지수가 0.17로 교과서 포함 여부가 다소 쟁점적인 하위 개념이라 할 수 있다.

‘한 사람의 말에 여러 단계의 상대 높임법 공존 이유, 주체 높임법 : ‘-님’, 주체 높임의 정도 비교, ‘-(으)시-’의 다양한 쓰임, 사물 존대 ‘-(으)시-’의 문제, 객체 높임법 : 간접 인용절을 가진 안은문장에서의 ‘-(으)시-’ 실현, 압존법 관련 문제’는 교육 내용 합의 지수가 -0.50 이하로 교과서 문장 단원에 포함되어야 할 교육 내용으로서의 합의 수준이 낮은 하위 개념이라 할 수 있다.

그러나 ‘한 사람의 말에 여러 단계의 상대 높임법이 공존하는 이유, 사물 존대 ‘-(으)시-’의 문제’는 언어 현실에서 실제적으로 나타나는 높임 표현 구분의 문제로서 학습자가 문법 개념을 일상의 언어생활과 관련지어 볼 수 있는 유의미한 하위 개념<sup>7)</sup>이므로 교육 내용 합의에 대한 재검토가 필요하다.

---

7) 이와 관련한 논의는 일상 언어에서 청자 높임의 기능을 하는 선어말어미 ‘-시-’의 사용을 주체 높임으로만 한정하여 볼 것인가 아니면 청자 높임 기능까지 확장하여 볼 것인가라는 문제의식 아래 7차 국정 문법 교과서와 2009 개정 교육과정에 따른 독서와 문법 교과서를 대상으로 선어말 어미 ‘-시-’ 관련 교육 내용을 검토하면서, 실제 언어 사용 양상 중심의 선어말어미 ‘-시-’의 교육 내용을 재구성할 것을 제안하고 있는 오현아(2014)를 참조할 수 있다.

### 3) 피동·사동 표현

‘피동·사동 표현’과 관련하여 교과서에서 다루어지는 내용은 ‘개념, 하위 유형, 의미 차이 및 표현 효과’ 등이다. ‘피동·사동 표현’ 관련 교과서 기술 양상을 지수화하여 나타내면 <표 3>과 같다.

<표 3> ‘피동·사동 표현’ 관련 하위 요소들의 교육 내용 합의 지수

구분		교육 내용 합의 지수	7차 고등 문법
피동 표현	능동문	1.00	○
	피동문	1.00	○
	능동	0.50	○
	피동	0.50	○
	능동사	0.67	○
	피동사	0.67	○
	피동 접미사	1.00	○
	피동문으로 바뀌는 통사적 절차	1.00	○
	피동사가 없는 능동사	-1.00	○
	‘-이-, -하-, -리-, -기-’ 접미사 처리 근거	-1.00	○
	피동사 단어 처리 이유	-0.83	○
	피동사 사전 등재	-0.83	○
	파생적 피동문/통사적 피동문	-0.17	○
	단형 피동/장형 피동 <sup>8)</sup>	-0.67	×
사동 표현	‘-이-, -하-, -리-, -기-’	1.00	○
	‘-되(다)’	1.00	○
	‘-어지다’	1.00	○
	‘-게 되다’	0.67	○
	피동문과 능동문의 의미 차이(문장 의미론 차원)	-1.00	△
	피동 표현의 (표현) 효과(화용, 장르 차원)	0.33	×

8) ‘파생적 피동(문)/통사적 피동(문)’과 ‘단형 피동/장형 피동’의 경우 가리키는 실체는 동

사동 표현	주동문	1.00	○
	사동문	1.00	○
	주동	0.50	○
	사동	0.50	○
	주동사	0.67	○
	사동사	0.67	○
	사동 접미사	1.00	○
	사동문으로 바꿔는 통사적 절차	1.00	○
	‘아-, -하-, -리-, -기-, -우-, -구-, -추-’ 접미사 처리 근거	-1.00	○
	사동사 단어 처리 이유	-0.83	○
	사동사 사전 등재	-0.83	×
	두 개의 사동 접사 연속된 유형	-1.00	○
	두 개의 사동 접사 연속된 유형	-1.00	○
	파생적 사동문/통사적 사동문	-0.17	○
사동 표현	단형 사동/장형 사동	-0.67	×
	직접 사동/간접 사동	-0.17	△
	파생적 사동문과 통사적 사동문의 의미 차이	-0.17	△
	‘아-, -하-, -리-, -기-, -우-, -구-, -추-’	1.00	○
	‘시키(다)’	1.00	○
	‘-게 하다’	1.00	○
	사동 표현의 표현 효과	-0.33	×

‘피동·사동 표현’은 피동 표현과 사동 표현을 구분하여 그 양상을 살펴보았다.

일하지만 개념화하는 방식이 다르다는 점을 고려하여 각각을 구분하여 처리하였고, 사동의 경우도 동일한 방식으로 처리하였다.

피동 표현의 경우, ‘능동문, 피동문, 피동 접미사, 피동문으로 바뀌는 통사적 절차, -이-/-히-/-리-/-기-, -되(다), -어지다’, 사동 표현의 경우 ‘주동문, 사동문, 사동 접미사, 사동문으로 바뀌는 통사적 절차, -이-/-히-/-리-/-기-/-우-/-구-/-추-, -시키(다), -게 하다’의 교육 내용 합의 지수가 1.0으로 나타나 모든 교과서에서 교육 내용으로서의 합의가 이루어졌다고 할 수 있다.

피동 표현에서 ‘능동, 피동, 능동사, 피동사, -게 되다’, 사동 표현에서 ‘주동, 사동, 주동사, 사동사’는 교육 내용 합의 지수가 0.50 이상으로 대부분의 교과서에서 합의가 이루어진 개념들이라 할 수 있다. ‘파생적 피동문/통사적 피동문, 피동 표현의 (표현) 효과(화용, 장르 차원), 파생적 사동문/통사적 사동문, 직접 사동/간접 사동, 파생적 사동문과 통사적 사동문의 의미 차이, 사동 표현의 표현 효과’는 교육 내용 합의 지수가 -0.33에서 0.33 사이에 분포하고 있어 교과서 포함 여부가 다소 쟁점적인 하위 개념이라 할 수 있다.

피동 표현에서 ‘피동사의 단어 처리 이유, 피동사의 사전 등재, 단형 피동/장형 피동’, 사동 표현에서 ‘사동사의 단어 처리 이유, 사동사의 사전 등재, 단형 사동/장형 사동’은 교육 내용 합의 지수가 -0.50 이하로 교과서 문장 단원에 포함되어야 할 교육 내용으로서의 합의 수준이 낮은 하위 개념이라 할 수 있다. 또한, ‘피동사가 없는 능동사, -이-/-히-/-리-/-기- 접미사 처리 근거, 피동문과 능동문의 의미 차이(문장 의미론 차원), -이-/-히-/-리-/-기-/-우-/-구-/-추- 접미사 처리 근거, 두 개의 사동 접사가 연속된 유형’은 7차 고등학교 문법 교과서에는 제시되어 있으나 모든 독서와 문법 교과서에 제시되지 않아 교육 내용 합의 지수가 -1.0으로 나왔다는 점도 특기할 필요가 있다.

피동 표현에서는 7차 고등학교 문법 교과서에서 다루지 않았던 ‘피동 표현의 (표현) 효과(화용, 장르 차원)’가 일부 독서와 문법 교과서에서 다루어지고 있다는 점에 주목할 수 있다. 사동 표현의 표현 효과 역시 7차 고등학교

문법 교과서에서 다루지 않았던 내용인데 일부 독서와 문법 교과서에서 다루어지고 있으나 편동 표현의 경우보다는 그 수가 적다.

편동 접사 ‘-이-/-히-/-리-/-기-’와 사동 접사 ‘-이-/-히-/-리-/-기-/-우-/-구-/-추-’를 접사로 처리하는 근거는 7차 고등학교 문법 교과서에서는 다루어졌으나 독서와 문법 교과서에서는 전혀 다루고 있지 않다. 교과서의 각 단원이 언어 단위별로 분절되어 있고 각 단원에서는 해당 성취 기준만을 구현하면 되기 때문에 해당 언어 형식의 접사 처리 근거가 교육 내용에서 제외된 것으로 보인다.

편동문, 사동문은 통사론적 개념이지만 특정 언어 형식을 접사로 처리 할지 여부는 형태론적 문제이다. 통사론과 형태론을 염밀히 구분하는 관점에서는 둘을 별도로 다루는 것이 맞지만, 학습자들이 통사론과 형태론을 연결 지어 사고할 수 있도록 하기 위해서는 ‘편동’, ‘사동’이라는 개념을 매개로 통사론과 형태론의 경계를 넘나드는 설명이 필요한 경우도 있다. 그간 문법 교육 연구에서 언어 단위를 넘나드는 것의 교육적 가치에 관한 논의(유현경, 1986; 왕문용·민현식, 1993; 이관규, 1990, 1999; 왕문용, 1997; 민현식, 2002; 오현아, 2012 ㄱ, 2013; 유현경·김성규·김홍범·이정택·강현화·이병규 외, 2013;<sup>9)</sup> 오현아, 2016 ㄱ, 2016 ㄴ, 2016 ㄷ, 2017 ㄱ, 2017 ㄴ, 2017 ㄷ; 조진수,

9) 유현경 외(2013: 70-71)에는 표준 국어 문법 워크숍(2012년 10월 25일 2시-6시, 연세 대 외술관 326호)에 교신 연구자가 종합토론자로 참석하여 표준 국어 문법의 지식 배열과 기술 문제를 ‘문장 중심의 문법 지식 배열’, ‘문법 지식의 통합적 기술’, ‘문법 지식의 난이도를 고려한 기술’로 구분하여 제시한 내용이 포함되어 있다. 자세한 내용은 다음과 같다. “문법 지식 설정과 상세범주화에 대한 토론은 크게 문법 지식 배열과 기술 문제, 담화론의 기술 범위와 방법의 2가지 주제로 이루어졌다. 먼저 문법 지식의 배열과 기술 방법과 관련하여 3가지 제안이 있었다. 첫 번째 제안은 문장 중심의 문법 지식 배열이다. 문법 지식 배열 방법은 국어학의 하위 범주별로 배열하는 방식과 언어 단위별로 배열하는 방식이 있는데, 문장을 중심으로 하여 위로 가거나 아래로 가는 배열을 선택하여 문법을 기술하면 언어 사용자의 직관에 더 일치하고 학습에 더 용이하다는 것이다. 이는 언어 사용자들이 언어를 구성할 때, 형태소부터 시작하여 위로 올라가는 것이 아니라 문장을 먼저 염두에 두고 아래로 내려가거나 위로 올라가는 순서를 취하기 때문이다. 국어학의 하위 범주별로 배열하면 문장 다음으로 큰 단위를 담화로 설정하면 되기 때문에 담화론의 배치를 자연스럽게 해결할

2014, 2016, 2018)<sup>10)</sup>가 많이 이루어졌다는 점을 고려할 때, 교육 내용으로서의 위상을 재고해 볼 필요가 있다. 물론, 이러한 내용이 교과서에 제시될 경우 현재와 같이 언어 단위별로 단원이 구획된 형식을 어떤 방식으로 극복할

---

수도 있을 것이다. 두 번째 제안은 문법 지식의 통합적 기술이다. 현재의 문법 기술은 분절적으로 기술되어 있어 학습자가 이해하기 어려우므로 관련 있는 문법 지식은 통합적으로 기술하자는 것이다. 예를 들어 어미의 분류와 문장의 확장은 서로 관련성이 있지만 별도의 장에서 기술되어 있기 때문에 학생들이 두 내용의 관련성을 적절히 파악하지 못한다. 따라서 문법적 개념을 제시할 때 관련되어 있는 현상을 통합적으로 제시하는 것이 필요하다는 것이다. 세 번째 제안은 문법 지식의 난이도를 고려한 문법 지식 배열이다. 문법 지식의 난이도를 고려하여 목차를 작성하고 기술에 반영하는 것이다. 목차상에 반영하는 것이 어렵다면 여러 문법 개념들을 추출하여 개념 지도를 만드는 방식으로 다룰 수도 있을 것이다.”

10) 통시적인 차원에서 미군정기의 중등 문법 교과서의 단원 구성 방식과 문법 지식의 체계 구조화 분석을 바탕으로 현대 교육과정기에 이르기까지 문법 기술 방식이 어떠한 방식으로 변화해 왔는지 그 과정을 되짚어 봄으로써 형태와 통사 단위를 넘나들며 문법 범주별로 효과적인 지식의 체계 구조화 방안을 모색하고자 하는 사적 시도는 오현아(2012)를 시작으로 오현아(2013), 오현아(2016), 오현아(2017), 오현아(2017)로 이어지고 있다.

공시적인 차원에서 현대 교육과정기 문법 교과서의 단원 구성 방식과 문법 지식의 체계 구조화 문제에 대해 1) 형태와 통사 단위를 넘나드는 문법 지식들 간의 결합 가능성 제시는 유현경, 1986; 왕문용·민현식, 1993; 이관규, 1990, 1999; 왕문용, 1997; 민현식, 2002; 유현경·김성규·김홍범·이정택·강현화·이병규 외(2013), 조진수(2014), 오현아(2016), 오현아(2016), 조진수(2016), 조진수(2018)에서, 2) 인지언어학적 관점에서 ‘인지 과정(cognitive process), ‘개념화(conceptualization)’, ‘초점 조절(focal adjustment)’ 용어를 도입해 언어 사용 주체의 개념화 과정을 바탕으로 한 문법 교육 내용의 재구조화 방안 모색은 오현아(2017)를 시작으로 박진희·민현식(2018), 오현아(2019)에서 다루어지고 있다. 오현아(2017)과 오현아(2019)에서 ‘문법 개념이나 용어’에 대해 개념화자가 어떻게 윤곽을 특정짓고 어느 정도 범위로 원근법을 조절해 대상을 개념화하느냐의 문제와 그 개념 배열이 개념화자의 개념화 과정을 보여주기에 적절한 방식의 구조화인가의 문제를 함께 다루고 있는데 반해, 박진희·민현식(2018)에서는 ‘언어 현상’에 대해 개념화자가 어떻게 윤곽을 특정짓고 어느 정도 범위로 원근법을 조절해 대상을 개념화하느냐의 문제를 다루고 있다는 점에서 상호 보완적인 연구 결과물이라 할 수 있다.

학령기 학습자의 문법 개념화 과정 기반의 대단위 학습자 데이터베이스 구축 및 한국어 문법 능력 진단 학습 평가 프로그램 개발에 대한 거시적인 논의는 오현아 외(2018)가 참조 가능하다.

것인지에 대한 논의(오현아, 2016ㄱ, 2016ㄴ; 오현아·조진수, 2016; 오현아, 2016ㄷ, 2017ㄱ, 2019)도 함께 이루어져야 할 것이다.

#### 4) 부정 표현

‘부정 표현’과 관련하여 교과서에서 다루어지는 내용은 ‘개념, 하위 유형, 사용 제약, 의미 차이’ 등이다. ‘부정 표현’ 관련 교과서 기술 양상을 지수화하여 나타내면 〈표 4〉와 같다.

〈표 4〉 ‘부정 표현’ 관련 하위 요소들의 교육 내용 합의 지수

구분	교육 내용 합의 지수	7차 고등 문법
부정 부사 안, 못	1.00	○
부정 용언 아니하다, 못하다	1.00	○
짧은 부정문(단형 부정)	0.83	○
긴 부정문(장형 부정)	0.83	○
마/마라, 말자	1.00	○
부정의 범위	0.00	○
부정의 범위에 따른 종의성	0.17	○
부정문 유형(안, 못)에 따른 의미 차이	1.00	△
짧은 부정문과 긴 부정문 차이	-0.67	△
판정 의문문에서의 부정 표현	-0.83	×
못 부정 사용 제약(형용사)	-0.50	×
못 부정의 화용적 의미	-0.83	×
부정문과 긍정문의 논리 관계	-0.67	×

‘부정 부사 안/못, 부정 용언 아니하다/못하다, 마/마라, 말자, 부정문 유형(안, 못)에 따른 의미 차이’의 교육 내용 합의 지수가 1.0으로 나타나 이 항

목들은 모든 교과서에서 교육 내용으로서의 합의가 이루어졌다고 할 수 있다. ‘짧은 부정문(단형 부정), 긴 부정문(장형 부정)’은 교육 내용 합의 지수가 0.50 이상으로 대부분의 교과서에서 합의가 이루어진 개념들이라 할 수 있다.

‘부정의 범위, 부정의 범위에 따른 중의성’은 교육 내용 합의 지수가 각각 0.00, 0.17로 교과서 포함 여부가 쟁점적인 하위 개념이라 할 수 있다. 부정의 범위와 그에 따른 중의성은 7차 고등학교 문법 교과서에 제시되었던 내용인데, 성취 기준 구현을 위한 필수적 내용은 아니라는 판단과 교육 내용으로서의 관례성이 경합을 벌이고 있을 가능성도 있다. 중의성은 문장 의미론의 교육 내용으로 간주될 수도 있기 때문에 문법 요소를 다루는 자리에 적합한지에 의문을 품는 교과서 집필자들이 있을 수 있다.

‘짧은 부정문과 긴 부정문의 차이, 판정 의문문에서의 부정 표현, 못 부정 사용 제약(형용사), 못 부정의 화용적 의미, 부정문과 긍정문의 논리 관계’<sup>11)</sup>는 교육 내용 합의 지수가 -0.50 이하로 교과서 문장 단원에 포함되어야 할 교육 내용으로서의 합의 수준이 낮은 하위 개념이라 할 수 있다. 이러한 내용들은 대체로 세분화의 정도가 높아서 교육 내용으로서의 합의 정도가 낮은 것으로 보이는데, 이에 대해서는 보다 정밀한 실증적 논의가 있어야 할 것이다.

---

11) 부정문과 긍정문의 논리 관계와 관련하여 이도영 외(2014: 145)에서는 “대개 긍정문이 참이면 부정문은 거짓이고, 부정문이 참이면 긍정문은 거짓이 된다.”라는 설명을 제시하고 있다. 이러한 진술은 표면적으로는 상식적 설명인 것 같아 보이지만 부정문의 정의와 관련하여 대단히 난해한 국어학적 쟁점을 담고 있다. 박형우(2003)에서 임홍빈(1987)의 ‘부정 극성 성분과의 호응’, 박정규(1996)의 ‘부정소 삽입 여부’ 등의 쟁점을 검토한 후, 부정문의 형성 조건으로 “① 부정문에 대한 긍정문의 설정이 가능하다. ② 부정문은 긍정문과 의미적으로 모순 관계를 형성한다.”를 제시한 것은 부정문과 긍정문의 논리 관계가 부정문 정의에 중요한 부분임을 보여준다. 부정문을 정의하는 통사적 방식과 의미적 방식은 대단히 심도 있는 탐구와 통찰을 필요로 하는 영역이므로, 이 부분에 어떠한 문법교육적 가치가 있는지에 대한 연구도 필요하다. 이러한 연구가 이루어져야 부정 표현의 정의와 긍정문과의 논리 관계 등이 교과서에서 어떤 위상으로 다루어져야 할지의 문제도 보다 명확해질 것이다.

## 2. ‘교육 내용 합의 지수’의 활용

교육 내용 합의 지수는 기본적으로 각 문법 개념이 교육 내용으로서 어느 정도 합의되어 있는지를 나타내지만, 활용 방식에 따라 다양한 연구에 사용될 수 있다. 본 절에서는 교육 내용 합의 지수를 활용하여 ‘교과서에 제시되는 문법 개념의 관례성’을 확인하고, 그 다음 ‘문법 개념의 세분화 정도와 교육 내용으로서의 합의성 간의 관계’를 탐색한다. 마지막으로 교육 내용 합의 지수에 기반하여 쟁점적 문법 개념을 추출한 후 이를 문법교육적 관점에서 어떻게 해석할 수 있는지에 대해 논의한다.

### 1) 교과서에 제시되는 문법 개념의 관례성

특정 문법 개념이 교과서에 실릴 때 관례성이 어느 정도 작용할 것이라고 예상해 볼 수는 있으나, 관례성의 영향력이 어느 정도인지 양적으로 확인된 적은 없다. 7차 고등학교 문법 교과서는 현재로서는 마지막 국정 문법 교과서이기 때문에 이후 검정 교과서 개발에 큰 영향을 끼쳤으리라 추정할 수 있다.<sup>12)</sup> 즉, 7차 고등학교 문법 교과서에 실린 내용은 이후 검정 교과서를 개발할 때 문법 개념을 어느 정도 범위로 제시할 것인지의 판단에 영향을 끼쳤을 가능성이 높다.

이러한 관례성이 교과서 수준의 문법 교육 내용 선정에 어느 정도 영향을 끼쳤는지를 완벽하게 확인할 수는 없지만, 교과서 수준에서의 교육 내용 합의 지수를 활용하면 어느 정도의 단서를 얻을 수 있다. 이러한 문제의식을 바탕으로 교육 내용 합의 지수가 높을수록 7차 고등학교 문법 교과서에서 다루어졌을 확률이 높은지 확인하기 위하여 이항로지스틱 회귀분석을 실시하였다. 로지스틱 회귀분석은 종속 변수가 범주형 변수일 때 사용되는 분석

12) 신명선(2017: 117)에서도 교과서의 교육 내용 구현 방식의 관례성 문제를 다루면서 7차 문법 교과서가 교과서 개발에서 중요한 참조점이 된다는 점을 지적한 바 있다.

방법으로, 본고에서 설정한 종속 변수인 '7차 고등 문법 교과서 제시 여부'가 범주형 변수기 때문에 이와 같은 분석 방법을 선택하였다.

본고에서 분석 대상으로 삼은 『독서와 문법』 교과서들에 제시된 문법 요소 관련 항목은 총 104개인데, 이 중 7차 고등학교 문법 교과서에서 날개나 학습활동으로만 처리된 것이 9개였다. 교과서 본문에 제시된 경우는 1, 제시되지 않은 경우는 0으로 처리하였는데, 대부분의 항목이 1 또는 0 중 하나에 귀속되므로 7차 고등학교 문법 교과서에 날개나 학습활동으로만 처리된 9개의 사례는 분석 대상에서 제외하고 95개 항목만을 대상으로 하였다. 이들 역시 교과서에 제시된 내용임에는 분명하나 그 위상이 본문에 제시된 것과 달라 분석 대상에 포함시킬 경우 교육 내용 합의 지수에서의 처리와 불일치가 발생할 수 있기 때문이다.

분석 결과는 다음과 같다.

〈표 5〉 이항로지스틱 회귀분석 결과

종속 변수	독립 변수	1단계	모형식
7차 고등 문법 교과서 제시 여부	문법 요소 관련 개념들의 교육 내용 합의 지수(『독서와 문법 교과서』(2009 개정 교육과정에 따른 2012 고시본))	2.871 ***	$Y = 2.871X + 1.936$
	상수항	1.936 ***	
	Nagelkerke의 $R^2$	.529	

※ X: 교육 내용 합의 지수

※ \*\*\*  $p < .001$

분석 결과 로지스틱 회귀계수가 2.871이고 상수항이 1.936인 모형식 "Y=2.871X+1.936"이 산출되었고, Wald 검증 결과 로지스틱 회귀계수와 상수항 모두 .001 수준에서 유의한 것으로 확인되었다. 박성석(2015:202)에서 지적하고 있는 바와 같이 이항로지스틱 회귀분석 결과 도출되는 Y값은 확

률(p) 그 자체가 아니라 로짓(logit)<sup>13)</sup>을 의미하기 때문에 해석에 유의해야 한다.

교육 내용 합의 지수의 로지스틱 회귀계수는 정적으로 유의하므로, 교육 내용 합의 지수가 높을수록 7차 고등학교 문법 교과서에 제시되었던 개념일 가능성이 높아진다고 해석할 수 있다. 문제는 앞서 지적한 바와 같이 위의 Y값이 확률 그 자체가 아니라 로짓이라는 데 있다. 따라서 로짓(Y)과 독립 변수 간의 관계를 최초의 종속 변수이었던 ‘7차 고등 문법 교과서 제시 여부(확률)’와 독립 변수 간의 관계로 변환할 필요가 있다. 위 모형식에서 Y는 로짓을 의미하므로 다음과 같이 표현할 수 있다.

$$Y = \log_e\left(\frac{p}{1-p}\right) = 2.871X + 1.936$$

위 식은 다음과 같은 과정을 거쳐 확률 p에 관한 아래 식으로 변환된다.

$$e^{2.871X+1.936} = \frac{p}{1-p}$$

$$\therefore p = \frac{e^{2.871X+1.936}}{1 + e^{2.871X+1.936}}$$

이와 같은 변환 결과를 활용하면, ‘7차 고등 문법 교과서에 제시될 확률’을 종속 변수로 삼아 이러한 종속 변수가 독립 변수인 교육 내용 합의 지수

13) 범주형 자료의 성격을 갖는 종속 변수는 일종의 확률로 간주할 수 있는데, 이 확률(p)을  $\frac{p}{1-p}$ 를 의미하는 승산(odds)으로 변환한 후 그 승산에 자연로그를 취한 값인  $\ln(\frac{p}{1-p})$ 를 ‘로짓(logit)’이라고 한다. 범주형 종속 변수는 독립 변수와 선형 관계를 이루지 못하지만, 로짓은 독립 변수와 선형 관계를 이루기 때문에 회귀분석이 가능하며 이러한 방법을 로지스틱 회귀분석이라고 한다. 이하 본고에서 사용한 로지스틱 회귀분석 절차는 홍세희(2011)를 참고하였으며, 로지스틱 회귀분석을 사용한 화법교육 분야 연구로 박성석(2015)을, 한국어교육 분야 연구로 민병곤·김종철·구본관·박성석·박종관(2017)을 참고할 수 있다.

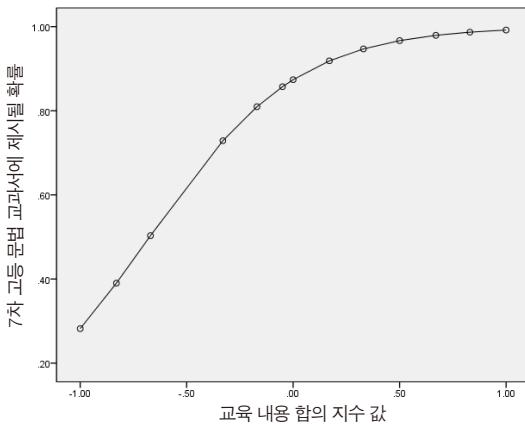
와 어떤 관계를 갖는지 그래프로 나타낼 수 있다. 본고에서 독립 변수로 사용한 95개 항목이 취한 모든 교육 내용 합의 지수 값을 대입하여 표와 그래프를 산출한 결과는 다음과 같다.<sup>14)</sup>

〈표 6〉 교육 내용 합의 지수 값과 로짓 및 확률

구분	교육 내용 합의 지수 값	로짓	7차 문법 교과서에 제시될 확률
사례 1	-1	-0.935	0.281911425
사례 2	-0.83	-0.44693	0.390090933
사례 3	-0.67	0.01243	0.50310746
사례 4	-0.05	1.79245	0.857227391
사례 5	-0.33	0.98857	0.728805378
사례 6	-0.17	1.44793	0.809679655
사례 7	0	1.936	0.873912043
사례 8	0.17	2.42407	0.918644442
사례 9	0.33	2.88343	0.947021218
사례 10	0.5	3.3715	0.966801869
사례 11	0.67	3.85957	0.979358012
사례 12	0.83	4.31893	0.986860815
사례 13	1	4.807	0.991893906

※ 모형식:  $Y = 2.871X + 1.936$ , Nagelkerke의  $R^2 = .529$

14) 박성석(2015)에서는 독립 변수의 대푯값으로 최솟값, 평균값, 최댓값을 산출한 후 대입하여 그래프를 그린 바 있다. 본고에서는 이와 같은 발상을 활용하여, 독립 변수가 취할 수 있는 값이 제한되어 있다는 점을 고려하여 독립 변수의 모든 값을 대입하여 그래프를 산출하였다.



〈그림 1〉 '교육 내용 합의 지수'와 '7차 문법 교과서에 제시될 확률' 간의 관계

위의 표와 그래프를 살펴보면, 교과서에 제시되는 문법 개념의 관례성에 대한 두 가지 시사점을 얻을 수 있다. 우선 교육 내용 합의 지수가 0인 경우, 즉 '현재 교과서 층위의 교육 내용으로서의 지위가 쟁점적인 경우'에도 본고에서 도출한 모형식에 따르면 7차 고등학교 문법 교과서에 제시될 확률이 약 87%로 나타났다. 현 교과서에서 교육 내용으로서의 지위가 쟁점적인 문법 개념들이라 할지라도 7차 고등학교 문법 교과서에 제시되었을 확률이 높다는 것은 무엇을 의미하는가?

이는 교과서에 어떤 문법 개념을 제시할 것인지를 결정할 때, 관례성이 작용하기는 하지만 교과서 개발 시점에서 해당 문법 개념의 교육적 의의가 합의되지 않으면 교과서에 제시되지 않을 수도 있음을 의미한다. 교육 내용 합의 지수가 0인 문법 개념은 현재 교과서 층위에서 교육 내용으로서의 지위가 쟁점적인데, 해당 문법 개념을 교과서에 실은 경우는 관례성을 판단 근거 중 하나로 삼았을 가능성이 있고, 교과서에 실지 않은 경우는 관례성을 극복한 것으로 볼 수 있다.

교육 내용 합의 지수가 0보다 커질 경우 그래프의 기울기가 완만하지만 7차 고등학교 문법 교과서에 제시되었을 확률이 높아짐 역시 확인할 수 있

다. 예컨대, 교육 내용 합의 지수가 0일 경우 해당 문법 개념이 7차 고등학교 문법 교과서에 제시되었을 확률은 약 87%인데, 교육 내용 합의 지수가 1일 경우 그 확률은 약 99%가 된다.<sup>15)</sup> 즉, 교과서 수준에서 교육 내용으로서의 합의 정도가 쟁점적인 문법 개념의 경우 7차 고등학교 문법 교과서에 제시되었을 확률은 약 87%인데, 교과서 수준에서 교육 내용으로서의 합의 정도가 매우 높은 경우 해당 개념이 7차 고등학교 문법 교과서에 제시되었을 확률은 99%가 된다.

## 2. 문법 개념의 세분화 정도와 교육 내용 합의성

교육 내용 합의 지수의 산출 결과를 살펴보면, 세분화 정도가 매우 높은 항목의 경우 교육 내용의 합의 정도가 낮게 나오는 사례가 빈번히 확인된다. 이러한 추정이 사실인지 여부를 확인하기 위해서는 본 연구에서 다룬 문법 개념들의 세분화 정도를 계량화하고 그 결과를 교육 내용 합의 지수와 비교하는 작업이 필요하다.

이를 위해 분석 대상이 된 문법 요소 관련 항목 총 104개를 세분화 정도에 따라 등급화하였다. 세분화 정도를 계량화하는 데에는 여러 가지 방법이 동원될 수 있겠으나, 본 연구에서는 문법 요소의 개념 체계 내에서 해당 항목이 몇 번째 층위의 하위 개념인지를 확인하는 방식을 사용하였다.

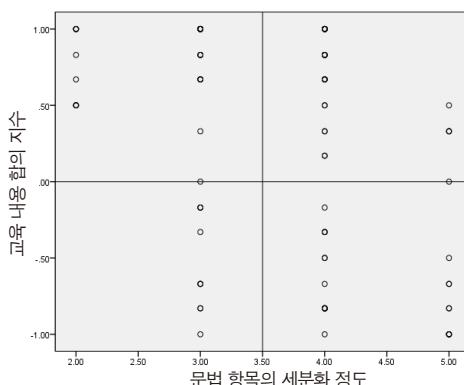
예컨대, 시간 표현에서 ‘시제 개념’과 ‘동작상 개념’이 시간 표현의 개념

15) 로지스틱 회귀분석에서는 ‘독립 변수가 변할 때 사건이 발생할 확률의 변화 크기’를 의미하는 ‘한계 효과(marginal effect)’ 개념을 이용하여 회귀계수를 해석하기도 한다. 독립 변수가 연속형 변수일 때 한계 효과는 독립 변수  $X_k$ 가  $x_0$ 에서  $\Delta$ 만큼 증가할 때 종속 변수의 사건 발생 확률이 변화하는 크기를 계산하는 방식이 사용된다(고길곤, 2017: 17-19). 그런데 기준점이 되는 독립 변수의 위치에 따라 종속 변수의 사건 발생 확률 변화량도 달라지기 때문에, 독립 변수의 어떤 지점을 기준으로 삼을 것인지가 문제가 된다. 평균이나 중앙값을 대푯값으로 삼아 논의하는 경우도 있으나 이와 같은 한계 효과 설명은 특정 값을 기준점으로 삼았을 경우에만 유효하다는 점에서 설명력이 제한적이다. 이러한 점을 고려하여 본고에서는 교육 내용 합의 지수가 0인 경우와 1인 경우만을 예로 들어 설명하였다.

체계 중 ‘시간 표현’을 제외하고 가장 상위에 위치한다고 보고 세분화 점수로 2점을 부여하였다.<sup>16)</sup> 그 다음 ‘현재 시제’, ‘과거 시제’, ‘미래 시제’는 시제 개념의 바로 아래 위치하는 하위 개념이라고 보고 세분화 점수로 3점을 부여하였다. 마찬가지 논리로 동작상의 하위 유형인 ‘진행(상)’과 ‘완료(상)’에도 세분화 점수로 3점을 부여하였다. 이와 같이 점수가 높을수록 세분화 정도가 높아지도록 점수를 부여하였다.

‘-았-/ -었-’과 같은 과거 시제 선어말 어미나 ‘-는-/ -ㄴ-’과 같은 현재 시제 선어말 어미 등은 각 시제를 구현하는 언어 형식이라는 점을 고려하여 3점의 다음 단계인 4점을 부여하였다. ‘-았었-/ -었았-’의 경우 일반적인 시제 형식에 비해 다소 특수한 기능을 한다는 점을 고려하여 세분화 점수로 5점을 부여하였다. 이와 같은 방식을 사용하여 세분화 점수는 항목에 따라 최소 2점, 최대 5점을 부여하였다.

이와 같은 계량화 작업 결과를 활용하여 문법 항목의 세분화 정도와 교육 내용 합의 지수간의 관계를 확인하고자 하였다. 세분화 정도를 X축, 교육 내용 합의 지수를 Y축으로 하여 산포도(scatter plot)를 그리면 다음과 같다.



〈그림 2〉 문법 항목의 세분화 정도와 교육 내용 합의 지수와의 관계

16) 본 연구에서는 시간 표현을 1점이라고 간주하고 ‘시제 개념’과 ‘동작상 개념’에 2점을 부여하였으나, 다른 하위 개념들과의 구분만 정합적으로 이루어진다면 차후 다른 연구에는 점수를 달리하는 것도 가능할 것이다.

〈그림 2〉의 산포도를 보면 우선 세분화 정도와 교육 내용 합의 지수 간의 관계가 선형적이지 않음을 알 수 있다. 즉, 세분화 정도의 증감에 따라 교육 내용 합의 지수가 계속적으로 증감하는 양상이 나타나지 않는 것이다. 두 변수 간의 선형성(linearity)은 상관계수 산출의 기본 가정이므로(성태제, 2014: 133), 본 연구에서 분석한 대상에 한정할 경우 문법 항목의 세분화 정도와 교육 내용 합의 지수 간의 상관관계는 논의하기 어렵다.

그럼에도 불구하고 위의 산점도를 토대로 세분화 정도와 교육 내용 합의 지수 간의 특정한 관련성을 해석해 볼 수 있다. 우선, 세분화 정도가 매우 낮은 항목은 대부분 교육 내용 합의 지수가 높다는 점을 확인할 수 있다. 앞서 세분화 점수를 부여할 때 가장 낮은 점수인 2점이 부여된 항목은 ‘시간 개념’, ‘동작상’, ‘높임법’, ‘능동문’, ‘피동문’, ‘능동’, ‘피동’, ‘주동문’, ‘사동문’, ‘주동’, ‘사동’이었다. 이와 같이 세분화 정도가 매우 낮은 문법 개념들은 교과서 수준에서 교육 내용으로 선정될 가능성이 상대적으로 높다는 점을 확인할 수 있다.

세분화 정도가 매우 높은 항목은 교육 내용 합의 지수가 -1.00과 -0.50 사이에 있는 경우와 0.00과 0.50 사이에 있는 경우가 공존함을 알 수 있다. 즉, 세분화 정도가 높은 문법 항목들의 경우 교과서의 교육 내용으로 제시되지 않는 쪽으로 합의되어 있는 경우와 교과서 제시 여부가 쟁점적인 경우가 공존함을 알 수 있다. 세분화 정도만으로는 해당 문법 개념이 교과서 수준의 교육 내용으로 어느 정도 합의되어 있는지 예측하기 어렵다.

세분화 정도가 3-4점으로 중간 영역에 해당하는 경우 교육 내용 합의 지수가 전 영역에 분포하고 있어 세분화 정도와 교육 내용으로서의 합의성 간의 관련성이 있다고 보기 어렵다. 이 경우는 세분화 정도의 문제가 아닌 다른 요인이 교육 내용의 합의성 판단에 작용하고 있다고 예상할 수 있다.

### 3. 교육 내용 합의 지수에 기반한 쟁점적 문법 개념 탐색

앞서 지적한 대로 교육 내용 합의 지수를 확인함으로써 쟁점적 문법 개념을 추출하여 이를 논의의 대상으로 삼을 수 있다. 교과서 수준에서 교육 내용으로서의 위상이 쟁점적인 항목을 종합하면 다음과 같다.

‘-았었-/였았-’, 과거를 나타내는 시간 부사어, 회상의 ‘더’, ‘-던’, 현재를 나타내는 시간 부사어, 형용사와 서술격 조사: 선어말 어미 없이 현재 나타냄, 선어말 어미 ‘(으)리-’, 미래를 나타내는 시간 부사어, ‘-(으)ㄹ 것(이)’, 직접 높임/간접 높임, 파생적 피동문, 통사적 피동문, 피동 표현의 (표현) 효과(화용, 장르 차원), 파생적 사동문/통사적 사동문, 직접 사동/간접 사동, 파생적 사동문과 통사적 사동문의 의미 차이, 사동 표현의 표현 효과, 부정의 범위, 부정의 범위에 따른 중의성

교육적 위상이 쟁점적인 된 항목들은 ‘관례적으로 제시되어 왔으나 문법교육적 가치가 의심받고 있는 유형’과 ‘문법교육적 가치가 새롭게 인식되고 있는 유형’으로 구분해 볼 수 있다. 관례성은 7차 고등학교 문법 교과서 제시 여부로 어느 정도 가늠해 볼 수 있으므로 이를 기준으로 위의 쟁점적 문법 항목을 다음과 같이 구분해 볼 수 있다.

〈표 7〉 쟁점적 문법 항목 분류

7차 고등 문법 교과서 제시 여부	해당 문법 내용
제시	‘았었-/였았-’, 과거를 나타내는 시간 부사어, 회상의 ‘더’, ‘-던’, 현재를 나타내는 시간 부사어, 형용사와 서술격 조사: 선어말 어미 없이 현재 나타냄, 선어말 어미 ‘(으)리-’, 미래를 나타내는 시간 부사어, ‘-(으)ㄹ 것(이)’, 직접 높임/간접 높임, 파생적 피동문, 통사적 피동문, 파생적 사동문/통사적 사동문, 직접 사동/간접 사동, 파생적 사동문과 통사적 사동문의 의미 차이, 부정의 범위, 부정의 범위에 따른 중의성
미제시	피동 표현의 (표현) 효과(화용, 장르 차원), 사동 표현의 표현 효과

7차 고등학교 문법 교과서에 제시되지 않았던 ‘피동 표현의 (표현) 효과’와 ‘사동 표현의 표현 효과’는 교육적 가치가 새롭게 인식되어 점차 확산되고 있는 사례로 볼 수 있다. 이는 피동 표현과 사동 표현의 표현 효과에 관한 문법교육학 연구(송현정, 1994; 구본관·신명선, 2011; 오현아, 2012 등; 제민경, 2015; 이관희, 2010)가 지속적으로 이루어졌기 때문에 가능한 결과이기도 하다.

교육 내용 합의 지수 산출과 관례성 분석 등이 유의미한 이유는 이러한 사례를 추출하고 그 의의를 확인하는 데 도움을 준다는 점에서 찾을 수 있다. 이와 같은 교과서 평가 작업이 이루어지지 않는다면, 모처럼 문법교육적 가치에 대한 인식이 확산되어 가고 있는 이러한 교육 내용이 이후 교육과정에 따른 교과서 집필 시 충분히 고려되지 않을 수도 있다.

‘관례적으로 제시되어 왔으나 문법교육적 가치가 의심받고 있는 유형’ 중에서 문법교육적 가치를 새로운 시각에서 인식해야 할 필요성이 있는 항목들도 있다. 예컨대, ‘-(으)ㄹ 것(이)’는 미래 시제를 드러내는 표현 중 하나로서 세분화 정도가 높아 교과서 제시 여부가 쟁점적인 것으로 나타났다. 교과서에서 ‘-(으)ㄹ 것(이)’는 미래 시제를 드러내는 여러 형태 중 하나로 단순히 나열되고 있었고(박영목 외, 2014: 110; 이도영 외, 2014: 142), 일부 교과서에서 양태적 의미도 지니고 있음이 가볍게 언급되는 정도였다(이삼형 외, 2014: 218-219; 한철우 외, 2014: 138).

‘-(으)ㄹ 것(이)’를 교과서에서 언급하는 의의를 미래 시제뿐 아니라 양태적 의미까지 언급하는 데에서 찾을 수 있겠다고 생각해 볼 수도 있으나, ‘-(으)ㄹ 것(이)’만 미래 시제를 나타내면서 양태적 의미를 지니는 것은 아니기 때문에 이것만으로는 교육적 의의가 충분하지 않다. 실제로 ‘-(으)ㄹ 것(이)’를 단순히 나열하고 있는 교과서에서도 ‘-겠-’이 미래 시제를 나타내는 기능과 추측의 양태적 의미를 지님을 언급하고 있어, 양태적 의미가 ‘-(으)ㄹ 것(이)’만의 교육적 가치라고 보기는 어렵다.

교과서에서 미래 시제를 설명할 때 ‘-(으)ㄹ 것(이)’까지 언급해야 할

지는 대단히 고민스러운 문제라고 할 수 있다. 이 고민은 ‘-(으)ㄹ 것(이)’가 미래 시제를 나타내는 형태이기는 하지만 선어말어미인 ‘-겠-’, ‘-리-’보다 전형적이지는 않다는 데에서 출발한다. 본고의 논리에 따르면 세분화 정도가 높은 항목인 ‘-(으)ㄹ 것(이)’를 교과서에 제시하기 위해서는 ‘-(으)ㄹ 것(이)’만이 가진 특별한 문법교육적 가치가 무엇인지가 명료히 규명되어야 한다. 그러한 논의가 없다면, 앞으로도 교과서 제시 여부가 자의적 판단에 의해 이루어질 것이다.

현재로서 단언할 수는 없지만 ‘-(으)ㄹ 것(이)’의 교육적 가치는 ‘-(으)ㄹ 것(이)’와 ‘-겠-’ 모두 미래 시제를 나타내는 기능과 양태적 기능을 함께 지닌다는 점을 확인하는 데에서 찾아볼 수 있을 것이다. 동일한 형태가 시제와 양태의 기능을 모두 갖는 이유는 무엇인지를 묻고, 이러한 사례를 통해 시제와 양태가 무엇인지에 대한 본질적 물음을 묻는 것도 생각해 볼 수 있다. ‘-(으)ㄹ 것(이)’만의 고유한 문법 교육적 가치를 찾는다면 최근 많이 이루어지고 있는 장르 문법의 관점에서 해당 형태의 장르 특수적 기능을 다루는 것도 고려해 볼 수 있으나 이는 관련 연구가 충분히 집적된 이후에 가능할 것이다.

#### IV. 결론 및 제언

본고에서는 교과서별로 다루는 문법 개념의 범위에 차이가 나는 현상을 ‘교육 내용의 합의성’이라는 관점에서 기술적으로 분석하고자 하였다. 특히 ‘시간 표현, 높임 표현, 피동·사동 표현, 부정 표현’ 관련 내용의 교과서 수록 양상을 분석하였다.

이는 교육 내용 합의성의 관점에서 『독서와 문법』 교과서에 수록된 품사 관련 개념을 분석한 오현아·조진수(2016)의 연장선상에서 분석 범위를

넓혀 다른 언어 단위의 양상도 확인하는 동시에 기존에 논의되었던 ‘교육 내용 합의 지수’를 수식으로 정련화하고, 이항로지스틱 회귀분석 등의 방법을 활용하여 문법 교육 내용의 관례성을 확인하는 등 ‘교육 내용 합의 지수’를 문법교육적으로 의미 있게 다루는 다양한 방안도 함께 탐색하기 위함이었다.

‘시간 표현, 높임 표현, 피동·사동 표현, 부정 표현’ 관련 내용의 교과서 수록 양상을 지수화하여 교육 내용 합의 지수를 확인함으로써 쟁점적 문법 개념을 추출하였는데, 그 항목은 다음과 같다.

‘-았었-/-었았-’, 과거를 나타내는 시간 부사어, 회상의 ‘더’, ‘-던’, 현재를 나타내는 시간 부사어, 형용사와 서술격 조사: 선어말 어미 없이 현재 나타냄, 선어말 어미 ‘(으)리-’, 미래를 나타내는 시간 부사어, ‘-(으)ㄹ 것(이)’, 직접 높임/간접 높임, 파생적 피동문, 통사적 피동문, 피동 표현의 (표현) 효과(화용, 장르 차원), 파생적 사동문/통사적 사동문, 직접 사동/간접 사동, 파생적 사동문과 통사적 사동문의 의미 차이, 사동 표현의 표현 효과, 부정의 범위, 부정의 범위에 따른 중의성

교육적 위상이 쟁점적인 것으로 나타난 항목들은 ‘관례적으로 제시되어 왔으나 문법교육적 가치가 의심받고 있는 유형’과 ‘문법교육적 가치가 새롭게 인식되고 있는 유형’으로 다시 구분하여 논하였다. 이때, 관례성은 7차 고등학교 문법 교과서 제시 여부로 판단하였다.

이 연구에서 본격화하고 있는 ‘교육 내용 합의 지수’는 교과서 제시 여부가 쟁점적인 문법 항목들의 교육적 가치까지 보여주지는 않는다. 그러나 교육적 가치를 심각하게 고민해야 할 문법적 형태와 개념이 무엇인지 대해서는 단서를 제공한다. ‘-(으)ㄹ 것(이)’의 문법교육적 가치에 대한 본고의 논의 역시 이러한 맥락에서 하나의 가능성을 언급해 본 것에 불과하다. 그러나 이러한 과정을 통해 문법 교육 내용의 교육적 가치에 대한 초점화된 논의가 가능할 것으로 기대된다. 따라서 앞으로도 개별 문법 항목을 대상으로 문

법교육적 가치와 교재론적 위상을 규명하는 연구가 지속적으로 이루어져야 할 것이다.

- \* 본 논문은 2019.1.9. 투고되었으며, 2019.2.1. 심사가 시작되어 2019.3.11. 심사가 종료되었음.

## 참고문헌

### 1. 자료

교육과학기술부(2012),『국어과 교육과정(교육과학기술부 고시 제2012-14호 [별책 5])』, 세종: 교육과학기술부.

교육인적자원부(2002),『문법』, 서울: 서울대학교 국어교육연구소.

박영목·천경록·이은경·박의용·이현진(2014),『독서와 문법』, 서울: 천재교육.

윤여탁·구본관·정정순·김기훈·장성남·소정섭·신효은·최혜민·김정은·송소라(2014),『독서와 문법』, 서울: 미래엔.

이관규·류보라·박경희·박정진·신명선·신호철·하성옥(2014),『독서와 문법』, 서울: 비상.

이도영·김혜정·문숙영·이숙형·장창중·최형용·한성우(2014),『독서와 문법』, 파주: 창비.

이삼형·김중신·김창원·정재찬·이성영·최지현·양정호·권순각·조형주(2014),『독서와 문법』, 서울: 지학사.

한철우·성낙수·고재현·곽현주·김미희·오유경·윤국한·이재형(2014),『독서와 문법』, 서울: 교학사.

### 2. 논저

고길곤(2017),「행정학 분야의 로지스틱 회귀분석 활용 절차와 쟁점」,『현대사회와 행정』27(4), 3-33.

구본관·신명선(2011),「원리 중심의 문법 교육에 대한 연구」,『국어교육연구』27, 261-297.

김정은(2014),「맥락 중심의 시간 표현 교육 연구」, 서울대학교 석사학위논문.

민병곤·김종철·구본관·박성석·박종관(2017),『다문화 시대 이주민의 한국어 의사소통』, 서울: 집문당.

민현식(2002),「‘부사성’의 문법적 의미」,『한국어의미학』10, 227-250.

박성석(2015),「또래 간 고민대화에서 공감성향과 공감지각에 따른 반응발화 선택」,『화법연구』30, 175-215.

박정규(1996),『국어 부정문 연구』, 파주: 보고사.

박진희·민현식(2018),「남북한 외래어 순화에 나타난 의미 표상 방식의 고찰」,『돈암어문학』34, 221-253.

박형우(2003),「부정문의 유형 분류」,『청립어문교육』26, 375-405.

성태제(2014),『현대 기초통계학 – 이해와 적용(7판)』, 서울: 학지사.

송현정(1994),「국어 꾀동 담화 특성 연구」,『선청어문』22(1), 303-334.

신명선(2017),「국어과 교육내용의 교과서 구현 방식의 관례성과 오개념 – 문법 영역의 ‘언어의 본질과 특성’을 중심으로」,『문법 교육』31, 87-134.

오현아(2010), 「이야기를 활용한 품사 단원 내용 구성에 대한 고찰」, 『국어교육』 133, 145-181.

오현아(2012 ㄱ), 「문법 교육 내용 제시 방법 유형화에 대한 고찰 - 피동 표현을 중심으로」, 『언어학연구』 24, 165-190.

오현아(2012 ㄴ), 「미군정기 검인정 중등 문법 교과서의 문법 지식 체계 구조화에 대한 시론」, 『국어교육학연구』 45, 289-313.

오현아(2013), 「미군정기 검인정 중등 문법 교과서의 조사 관련 문법 지식의 체계 구조화 연구」, 『국어교육』 143, 1-44.

오현아(2014), 「선어말어미 - 시 -의 문법 교육 내용 검토」, 『인문과학연구』 40, 157-180.

오현아(2016 ㄱ), 「사용자 중심의 문법 기술을 위한 문법 교육 내용 재구조화 방안 모색」, 『어문학보』 36, 27-52.

오현아(2016 ㄴ), 「미군정기 검인정 중등 문법 교과서의 품사 설정과 분류 문제 연구(1)」, 『국어국문학』 175, 31-77.

오현아(2016 ㄷ), 「통사 구조 중심의 '서술어의 자릿수' 개념 관련 문법 교육 내용 재구조화 방안 모색」, 『국어교육』 155, 1-28.

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

오현아(2017 ㄴ), 「문법교육사의 횡적 차원에서 미군정기 검인정 중등 문법 교과서의 품사 설정과 분류 문제 연구(2)」, 『국어교육』 157, 1-36.

오현아(2017 ㄷ), 「미군정기 검인정 중등 문법 교과서의 문장 단위 문법 지식 체계 구조화 연구」, 『국어교육』 159, 207-248.

오현아(2019. 03), 「학교 문법 용어의 투명도 문제에 대한 시론 - '통사적 합성어'와 '비통사적 합성어'를 중심으로」, 『새국어교육』 118, 페이지 미정.

오현아·강효경(2009), 「인지언어학적 관점의 시제 교육에 관한 고찰」, 『개신어문연구』 30, 323-365.

오현아·조진수(2016), 「문법 교과서의 언어 단위별 교육 내용 구성과 범위 검토 - 단어 단위에 서 품사 분류 문제를 중심으로」, 『새국어교육』 109, 219-254.

오현아·조진수·박민신·강효경·박진희·최선희(2018), 「학령기 학습자의 문법 개념화 과정 기반의 학습자 데이터베이스 구축 및 한국어 문법 능력 진단·학습·평가 프로그램 개발에 대한 시론」, 『새국어교육』 115, 31-80.

왕문용(1997), 「대등접속문은 국어에 과연 있는가」, 『어문학보』 20, 547-567.

왕문용·민현식(1993), 『국어 문법론의 이해』, 개문사.

유현경(1986), 「국어 접속문의 통사적 특질에 대하여」, 『한글』 191, 77-104.

유현경·김성규·김홍범·이정택·강현화·이병규·김한샘(2013), 『표준 국어 문법 개발 기초 연구』(국립국어원 2013-01-28), 서울: 국립국어원.

이관규(1990), 「대등과 내포의 문법 범주 및 체계」, 『한국어문교육』 4, 67-86.

이관규(1999), 「대등문·종속문·부사절 구문의 변별 특성」, 『선청어문』 27, 753-780.

이관희(2010), 「문법으로 텍스트 읽기의 가능성 탐색 - 신문 텍스트에 쓰인 '-도록 하-'와 '-

개 하-'를 중심으로』,『국어교육연구』25, 119-161.

임홍빈(1987),『국어 부정문의 통사와 의미』,『국어생활』10, 72-99.

제민경(2013),『텍스트의 장르성과 시간 표현 교육 -신문 텍스트에서 “-있었-”과 “-ㄴ 바 있-”의 선택을 중심으로』,『텍스트언어학』34, 179-206.

제민경(2015),『장르 문법 교육 내용 연구』, 서울대학교 박사학위논문.

조진수(2014),『형태소의 ‘자립성’과 ‘의존성’에 대한 학습자의 오개념 연구』,『문법 교육』21, 269-306.

조진수(2016),『‘타동성’의 문법 교육적 위상 정립을 위한 시론』,『국어국문학』174, 71-97.

조진수(2018),『‘문장의 주성분’ 개념망에 대한 네트워크 분석 – 문법서에 나타난 문법 개념망 을 중심으로』,『문법 교육』32, 120-156.

홍세희(2011),『이항 및 다항 로지스틱 회귀분석』, 펴주: 교육과학사.

Han, J., Kamber, M., & Pei, J. (2012), *Data mining: Concepts and techniques*, (3rd Ed.), Burlington, MA: Morgan Kaufmann Publisher.

## 문법 개념의 ‘교육 내용 합의성’에 대한 고찰 — 문법 요소를 중심으로

조진수·오현아

본 연구는 교과서별로 다루어지는 문법 개념의 범위에 차이가 발생하는 현상에 주목하여, 이를 ‘교육 내용의 합의성’이라는 관점에서 설명하는 것을 목적으로 한다. 이를 위해 우선 ‘교육 내용 합의 지수’를 수식으로 정련화하여, 문법 요소 중 시간 표현, 높임 표현, 피동·사동 표현, 부정 표현 관련 내용의 합의성을 분석하였다. 분석 결과 교과서 차원에서 문법교육적 위상이 높은 내용과 낮은 내용, 쟁점적인 내용을 구분하였다. 또한, 이항로지스틱 회귀분석을 사용하여 관례성이 문법 개념의 교과서 제시 여부의 관여 요인 중 하나임을 확인하였다. 이러한 분석 결과를 바탕으로 교육적 위상이 쟁점적인 항목들은 ‘관례적으로 제시되어 왔으나 문법교육적 가치가 의심받고 있는 유형’과 ‘문법교육적 가치가 새롭게 인식되고 있는 유형’으로 다시 구분하여 논의하였다. 본 연구는 ‘합의성’ 개념을 정련화하여 문법 개념의 교재론적 위상을 분석할 수 있는 관점을 마련하고, ‘교육 내용 합의 지수’의 활용 방안을 다각도로 모색하였다는 데 의의가 있다.

핵심어 문법교육, 교육 내용 합의성, 교육 내용 합의 지수, 문법 요소, 관례성

## ABSTRACT

# A Study on ‘Consensus as an Educational Content’ of Grammar Concepts

## — Focusing on Grammatical Elements

Jo Jinsu · Oh Hyeonah

The purpose of this study is to explain the differences in the scope of grammar concepts in textbooks from the viewpoint of “consensus as an educational content”. For this purpose, we first refine the “educational content consensus index” and analyze grammatical elements. As a result, the grammar concepts were classified according to the degree of consensus. Moreover, using the binomial logistic regression analysis, it was confirmed that conventionality is one of the factors influencing the presentation of grammar concepts in textbooks. This study is significant in that it refines the concept of “consensus” and explores various ways of using the “educational content consensus index”.

**KEYWORDS** Grammar Education, Consensus as a Educational Content, Educational Content Consensus Index, Grammatical Elements, Conventionality