

피동 표현 교육의 내용 검토 — 2015 개정 고등학교 국어 교과서를 중심으로

강보선 대구대학교 국어교육과 조교수

* 이 논문은 2020학년도 대구대학교 학술연구비지원에 의한 논문임

- I. 머리말
- II. 피동 표현 교육에 대한 관점 변화와 문법 교육적 의미
- III. 2015 교과서의 피동 표현 교육 내용에 대한 비판적 검토
- IV. 맺음말

I. 머리말

문법 교육에서 교육 내용을 설계하는 방식은 다양할 수 있겠으나, 크게 보면 주세형(2005)에서 구분한 것처럼 ‘형식 중심’과 ‘기능 중심’으로 나눌 수 있다. 형식 중심 내용 설계에서는 문법의 체계와 규칙 등이 주된 교육 내용이 되는 반면, 기능 중심 내용 설계에서는 담화 상황에서 문법이 수행하는 의미 기능이 주된 교육 내용이 된다. 따라서 동일한 문법 범주도 어느 방식에 따라 내용을 설계하느냐에 따라 교육 내용이 달라지게 된다.

문법 교육에서 내용 설계 방식에 대한 관점이 변화한 대표적 문법 범주가 ‘피동 표현’이다. 문법 교육과정에서 피동 표현 교육은 7차 국어과 교육 과정(이하 7차 교육과정)까지는 피동 표현과 관련된 체계와 규칙을 중요하게 가르쳤으나, 2007 개정 국어과 교육과정(이하 2007 교육과정)부터는 담화 상황에서 피동 표현이 수행하는 기능을 중요하게 다루기 시작하였다. 즉, 형식 중심의 피동 표현 교육에서 기능 중심의 피동 표현 교육으로 변화한 것이다.

그러나 피동 표현은 문법 교육에서 오랫동안 형식 중심으로 가르쳐 온 문법 항목이다 보니, 과거의 교육 전통이 여전히 오늘날의 피동 표현 교육에

일정한 영향을 끼치고 있는 것이 사실이다. 다시 말해, 교육과정에서의 피동 표현 교육은 기능 중심으로 변화하였으나 교과서에서 다루어지는 피동 표현 교육 내용은 그에 걸맞은 방향으로 완전히 전환되지는 못하였다. 따라서 문법 교육의 관점 변화에 부합되게 교과서의 피동 표현 교육 내용이 수정·보완되어야 한다.

이에 본고는 최근에 개발된 교과서의 내용이 기능 중심의 피동 표현 교육 내용으로 적절한지를 비판적으로 검토하여 문제점을 파악하고 개선 방안을 제시하고자 한다. 이를 위하여, II장에서는 문법 교육과정을 통시적으로 분석하여 피동 표현 교육에 대한 문법 교육의 관점이 기능 중심으로 변화하였음을 확인하고, 이에 대한 문법 교육적 의미를 생각해 본다. 그리고 III장에서는 2015 개정 국어과 교육과정(이하 2015 교육과정)에 따라 개발된 고등학교 국어 교과서를 대상으로 삼아, 교과서의 내용이 기능 중심의 피동 표현 교육 내용으로 적절한지를 검토하여 문제점을 파악하고 개선 방안을 제시한다.

한편, 본고는 III장에서 피동 표현 교육 내용을 비판적으로 검토할 때 이론적 논의의 한계를 보완하기 위하여 학습자의 피동 표현 사용 실태를 적극 참고하고자 한다. 교육적 타당성을 갖는 내용을 찾기 위해서는 실제로 말뭉치를 통해 피동의 사용 경향에 대한 연구가 이루어져야지만, 지금까지의 피동 교육에 대한 연구가 이론적 논의만을 반복할 뿐 국어 사용의 실제 경향을 그다지 많이 참조하지 않았다는 한계를 극복할 수 있다(김윤신, 2017: 165)는 비판에 적극 동의하기 때문이다.

학습자의 피동 표현 사용 실태를 파악하기 위해서는 대규모 학습자 말뭉치 분석이 필요하다. 그러나 현재 국어교육용 대규모 학습자 말뭉치를 활용할 수 없기 때문에, 이를 보완하기 위하여 본고에서는 강보선(2013)에서 2012년 7월에 구축한 학습자 말뭉치를 활용하였다. 학습자 말뭉치는 초등학교 5학년 121명, 중학교 1학년 112명, 중학교 3학년 119명, 고등학교 2학년 108명이 특정 주제¹⁾에 대해 1000자 이내로 쓴 작문 자료를 모은 것이다. 학

습자 말뭉치를 분석하여 얻은 학습자의 피동 표현 사용 실태 결과는 III장의 논의를 진행하면서 필요한 경우 인용하기로 한다.

II. 피동 표현 교육에 대한 관점 변화와 문법 교육적 의미

피동 표현은 학교문법이 통일된 이후를 기준으로 할 때, 4차 교육과정부터 2015 교육과정까지 지속적으로 다루어져 왔다. 문법 교육과정에서 피동 표현 교육에 대한 관점은 7차 교육과정에서 2007 교육과정으로 개정되면서부터 크게 변화하기 시작하였다. 다음 <표 1>은 7차 교육과정부터 2015 교육과정까지 피동 표현 관련 성취기준을 교육과정별로 정리한 것이다.

<표 1> 피동 표현 관련 교육과정 성취기준

교육과정	학년	영역	성취기준	구분
7차	10학년	국어 지식	문법 요소들의 기능을 안다.	…⑦
	고등학교	문법	국어 문법 요소의 기능과 그 의미를 이해한다.	…⑧
2007 개정	7학년	문법	표현 의도에 따라 사동·피동 표현이 달리 사용됨을 안다.	…⑨
	고등학교	문법	문법 범주를 이해하고 자연스러운 문장 표현 방법을 설명한다.	…⑩
2011 개정	중학교 1-3학년군	문법	문법적 기능을 담당하는 요소들의 특징을 이해하고 담화 상황에 맞게 사용할 수 있다.	…⑪

1) 글쓰기 주제는 “학교 폭력에는 신체 폭력뿐만 아니라 언어폭력, 돈을 강제로 빼앗는 것 (금품 갈취), 따돌림(왕따), 강요, 성폭력, 사이버 폭력 등이 포함됩니다. 최근에 이와 같은 학교 폭력이 많이 발생하여 사회적으로 큰 문제가 되고 있습니다. 학교 폭력의 원인과 해결 방안에 대해 자신의 생각을 자유롭게 써 주세요. (1,000자)”이다.

	고등학교 독서와 문법	의미 구성을 기여하는 문법 요소의 개념과 표현 효과를 탐구한다.	…⑧
2015 개정	공통 국어 10학년	문법	문법 요소의 특성을 탐구하고 상황에 맞게 사용한다.

〈표 1〉의 성취기준과 해당 성취기준의 해설²⁾을 참고하여 교육과정별로
피동 표현 교육이 무엇을 강조해 왔는지를 분석함으로써 피동 표현 교육에
대한 관점의 변화를 파악하고, 이러한 변화가 문법 교육적으로 어떠한 의미
가 있는지를 살펴보기로 한다.

먼저 7차 교육과정(교육부, 1997 ㄱ)의 경우, ⑦은 ‘기능’을 안다고 하여
피동 표현의 기능을 강조한 것 같으나, 해당 성취기준의 해설(교육부, 1997
ㄴ)을 보면 “피동 표현이 무엇인지 알기, 피동 표현의 종류와 문장에서의 역
할, 피동 표현의 쓰임이 잘못된 부분을 고치기”를 주요 내용으로 언급하고
있어, ⑦의 ‘기능’은 ‘문장 내에서의 역할’을 의미할 뿐, ‘담화 상황에서 피동
표현이 수행하는 역할’을 의미하는 것이 아님을 알 수 있다.

⑦의 ‘기능’도 ⑦의 ‘기능’과 마찬가지 의미이다. 이를 확인하기 위해서
는 교육 내용을 살펴보아야 하는데, ⑦의 성취기준 해설(교육부, 1997 ㄴ)에서
는 내용 선정 시 유의사항³⁾만 언급할 뿐 어떤 내용을 구체적으로 다루어야
하는지에 대해 명시하지 않았다. ⑦의 구체적인 내용은 7차 고등학교 문법
교과서(서울대학교 국어교육연구소, 2002)(이하 7차 문법 교과서)에서 확인할
수 있다.

-
- 2) 교육과정의 성취기준 해설에서 ‘피동 표현’과 ‘사동 표현’을 함께 다루고 있는 경우, 본고
에서는 ‘사동 표현’은 제외하고 ‘피동 표현’과 관련된 내용만을 발췌하여 제시하였다.
 - 3) 교육부(1997 ㄴ)에서는 유의사항으로 “피동 접미사가 일부의 동사와만 통합된다는 점에
서 이것이 과연 하나의 문법 범주로 볼 수 있는지의 문제”와 “‘의사 피동’이라고 하는 피
동의 의미와 유사한 의미를 갖는 구문의 처리 문제”를 언급하였다.

〈표 2〉 7차 문법 교과서의 본문 내용 및 학습활동

본문 내용	<ul style="list-style-type: none"> • 능동과 피동의 정의 • 파생적 피동문의 실현 방법 • 능동문이 피동문으로 바뀔 때의 통사적 변화 • 피동사 형성의 제약 • 통사적 피동문의 실현 방법
학습활동	<ol style="list-style-type: none"> 1. 다음 문장들을 피동문으로 바꾸어 보고, 이 때 변화하는 요소들을 관찰하여 보자. 2. 다음 문장들의 의미 차이를 모둠별로 설명하여 보자. 3. 이중 피동 표현 고치기

〈표 2〉를 보면 7차 문법 교과서에서의 피동 표현 내용은 “피동 표현의 유형(파생적 피동, 통사적 피동) 및 실현 방법, 피동사 형성의 제약, 능동문이 피동문으로 바뀔 때의 통사적 변화, 이중 피동 표현의 문제”에 대해 아는 것 이 주된 내용이었다. 이로 볼 때, ①의 ‘기능’도 문장 내에서의 역할을 의미함을 알 수 있다.

요컨대 ①과 ②의 내용을 통해 볼 때, 7차 교육과정에서는 피동 표현을 문장 단위에서 이해하는 것으로 한정하는 형식 중심의 피동 표현 교육을 지향했다고 할 수 있다.⁴⁾

그러다가 2007 교육과정(교육인적자원부, 2007 ㄱ)에서부터 피동 표현에 대한 접근 방식이 크게 달라진다. ②을 보면 기존에 없던 ‘표현 의도’를 처음 강조하였는데, 성취기준 해설(교육인적자원부, 2007 ㄴ)에서는 표현 의도를 “행위의 주체를 감추거나 발언에 대한 책임을 회피”하는 것과 관련지어 설명하였다. 그리고 “피동 표현을 사용한 담화와 글의 의미를 문맥적, 심리적, 사회적 의미를 고려하여 분석하고 해석하는 활동을 함으로써 피동 표현을 사용할 때에 의미 해석이 어떻게 달라질 수 있는지를 능동 표현과 비교하여 파악할 수 있도록” 지도할 것을 강조하였다. 이것은 담화 상황에서 피동 표

4) 오현아(2012: 176)에 따르면, 피동 표현을 문장 단위에서 이해하게 되면 문장 단위의 예 문 안에서 구조적으로 문장을 분석하고 재단하는 과정을 강조하기 때문에 피동 표현 교육 내용이 ‘의미 중심’이 아닌 ‘형태 중심’으로 흘러갈 수밖에 없다.

현이 특정한 표현 의도를 실현하는 기능을 수행한다는 점을 강조한 것이다.

그리고 ⑨의 성취기준 해설(교육인적자원부, 2007)에서도 “능동과 피동이 갖는 의미 기능이 과연 무엇인지, 어떤 이유에서 그런 표현을 사용하는지 등의 근본적인 물음을 탐구해 볼 수 있다.”라고 하여 담화 상황에서의 피동 표현의 기능을 강조하고 있다.

이처럼 2007 교육과정에서는 그 이전까지 소홀히 다루었던 피동 표현의 기능을 부각하였다. 구본관·신명선(2011: 279)에 따르면 이러한 변화는 매우 기능주의적이며 의미 중심적으로 제시하는 방식으로 변화한 것이며, 이러한 접근 방식은 문법 교육학계에서 형태나 통사 중심의 교육 내용보다 의미나 기능 중심의 교육 내용을 강조하는 흐름과 일치한다. 다시 말해, 문법의 형태적 특징이나 통사적 특징을 강조하는 ‘형식 중심의 문법 교육’에서 벗어나 문법의 의미나 기능을 강조하는 ‘기능 중심의 문법 교육’을 중요하게 생각하는 문법 교육학계의 변화된 인식이 피동 표현 성취기준에 반영된 것이다.

이러한 인식은 2011 개정 국어과 교육과정(이하 2011 교육과정)에도 이어졌다. ⑩의 성취기준 해설(교육과학기술부, 2011)에서는 “피동 표현의 형태와 의미 기능을 실제 담화 상황 속의 다양한 문장 자료를 통해 탐구하고, 탐구의 결과가 정확하고 효과적인 문장을 구성하는 능력과 습관을 기르는 쪽으로 이어지도록 지도”할 것을 명시하여 피동 표현의 의미 기능, 피동 표현을 활용한 문장 구성 능력을 강조하였다.

그리고 ⑪의 성취기준 해설(교육과학기술부, 2011)에서는 “피동 표현이 사용되는 양상을 이해하고 특히 독서와 관련지어 그것들이 문장과 글 전체에 미치는 표현의 효과를 탐구하도록 한다.”라고 하여 피동 표현의 표현 효과, 즉 기능에 대한 탐구를 강조하였다.⁵⁾ 이처럼 2011 교육과정에서도 2007

5) 피동 표현의 ‘표현 효과’는 피동 표현의 ‘기능’으로 인해 발생하는 효과라는 점에서, 본고에서는 피동 표현의 표현 효과를 탐구하는 것은 곧 피동 표현의 기능을 탐구하는 것과 동

교육과정과 마찬가지로 피동 표현의 기능을 강조하고 있다. 다만, 2011 교육과정에서는 피동 표현의 형태에 대한 탐구도 함께 강조하였다는 특징이 있다.

피동 표현의 기능을 강조한 흐름은 2015 교육과정에도 이어지는데, ⑧의 성취기준 해설(교육부, 2015)을 보면 피동 표현을 “담화 상황에 맞게 사용하여 원활하게 소통하는 능력을 기르기 위해 설정”하였다고 하여 2011 교육과정의 취지와 마찬가지로 담화 상황에 맞게 피동 표현을 사용하는 것을 강조하였다. 또한 “형식적인 특성을 아는 것이 아니라 … 번역 투로 잘못 사용되는 피동 표현 사례를 다루면서 실제 담화에서 활용하는 데 초점을 둔다.”라고 하여 피동 표현의 형식적인 특성을 아는 것이 주요 교육 내용은 아니라 는 점을 명시하였다. 2011 교육과정에서는 피동 표현의 형태도 탐구의 대상이 되었던 것과 비교하면 2015 교육과정에서는 조금 더 피동 표현의 기능 중심으로 교육 내용의 무게 중심을 옮겨 간 것이라 할 수 있다.

지금까지의 내용을 정리해 보면, 피동 표현은 7차 교육과정까지는 형식 중심의 접근을 보였으나 2007 교육과정부터는 기능 중심으로 접근을 하여, 표현 의도(2007 교육과정), 표현 효과(2011 교육과정)를 달성하는 피동 표현의 기능을 강조하여 왔고, 최근의 2015 교육과정에서는 그러한 경향이 더욱 강화되었다고 할 수 있다.

이처럼 피동 표현 교육이 2007 교육과정을 시초로 형식 중심에서 기능 중심으로 전환된 것은 문법 교육적으로 중요한 의미가 있다. 2007 교육과정 이전 문법 교육의 상황을 보면, 문법 교육이 국어 사용 능력 향상에 기여하지 못한다고 비판하면서 문법 교육의 필요성과 가치에 대한 회의적인 견해가 줄곧 제기되었다. 그 결과 2007 교육과정을 개정하는 과정에서는 국어과의 영역에서 문법 영역을 제외하려는 움직임이 있었다.⁶⁾ 이러한 위기 상황을

일한 내용으로 보았다.

6) 2007 교육과정을 개정하는 과정에서 문법 영역을 둘러싸고 벌어진 논란에 대해서는 민현

극복하고 문법 교육의 본질을 추구하기 위하여 기능주의 언어학을 적극 수용하였고⁷⁾ 그 일환으로 피동 표현 교육이 기능 중심으로 전환된 것이다.⁸⁾

따라서 기능 중심 피동 표현 교육을 계승한 2015 교육과정에 따라 개발되는 교과서에서는 문법 교육의 흐름과 교육과정의 취지에 맞게 피동 표현 교육 내용이 기능 중심으로 구성되어야 할 것이다.

III. 2015 교과서의 피동 표현 교육 내용에 대한 비판적 검토

이 장에서는 2015 교육과정에 따라 개발된 교과서의 내용이 기능 중심의 피동 표현 교육 내용으로 적절한지를 비판적으로 검토한다. 그리고 교육 내용을 검토하는 과정에서 논의의 타당성을 제고하기 위하여 학습자의 피동 표현 사용 실태를 적극 참고하기로 한다.

식(2006) 참조.

- 7) 기능주의 언어학은 할리데이(Halliday) 이론을 주로 수용하였다. 그러나 주세형(2009)에서는 할리데이의 논의(Halliday, 1994, 2007 등)가 여러 면에서 다른 기능언어학자와 차이가 있음에도 불구하고 국어교육학계에서 이에 대한 정확한 이해 없이 할리데이의 언어 이론을 수용함으로써, 할리데이의 언어 이론이 국어교육학에서 제대로 수용되지 못한 부분이 많이 있음을 비판적으로 지적하였다.
- 8) 문법 교육 현장에서도 형식 중심의 피동 표현 교육은 학습자의 언어생활에 실제적인 도움이 되지 않는다는 인식이 만연하였다. 예를 들어, 이국화(2007)에서는 고등학교 국어 교사 35명을 대상으로 피동 표현 교육과 관련된 설문 조사를 실시하였는데, 그 결과 교사들의 62.8%는 형식 중심의 피동 표현 교육이 학생들의 실제 언어생활에 도움이 되지 않는다고 응답하였고, 피동 표현 수업을 개선하기 위해서 가장 필요한 것으로 교과서의 내용을 언어생활에 도움이 되게 해야 한다고 응답한 비율이 42.9%로 가장 많은 비율을 차지했다.

1. 분석 대상

본고의 분석 대상은 2015 교육과정에 따라 개발된 12종의 고등학교 국어 교과서(이하 2015 교과서)이다. 이들 교과서에서 피동 표현을 다루는 단원을 정리하면 〈표 3〉과 같다.

〈표 3〉 2015 교과서의 피동 표현 단원

구분	출판사	저자	대단원
			소단원
㉠	교학사	김동환 외	6. 우리의 말과 글에 빠지다 (3) 국어의 올바른 표현
㉡	금성출판사	류수열 외	7. 국어의 어제와 오늘 (2) 올바른 표현, 효과적인 담화
㉢	동아출판	고형진 외	4. 국어의 바른 표현 (2) 문법 요소와 다양한 표현
㉣	미래엔	신유식 외	5. 바른 언어생활 (2) 우리말의 문장 표현
㉤	비상교육	박안수 외	7. 우리의 말과 글을 따라서 (1) 국어의 문법 요소
㉥	비상교육	박영민 외	5. 마음과 마음을 잊는 언어의 끈 (3) 상황에 따른 문법 요소의 활용
㉦	좋은책신사고	민현식 외	2. 상황과 대상에 맞게 표현하기 (2) 정확하고 효과적인 표현
㉧	지학사	이삼형 외	10. 다매체 시대, 가꾸는 국어 (1) 문법 요소와 언어 예절
㉨	창비	최원식 외	6. 국어의 변화와 의사소통 (2) 상황과 대상에 맞는 표현

Ⓐ	천재교육	박영복 외	8. 국어의 어제와 오늘 (2) 문법 요소의 이해와 활용
Ⓑ	천재교육	이성영 외	6. 상황에 맞는 표현 (1) 올바른 문장 표현
Ⓔ	해냄에듀	정민 외	7. 국어 규칙의 탐구와 적용 (1) 우리말의 문법 요소

2015 교과서는 교육 내용 요소에서 교과서 간 차이가 크지 않다. 구체적으로 보면, 2015 교과서는 능동과 피동의 개념, 피동문의 유형 및 실현 방법, 피동문 변형,⁹⁾ 피동 표현의 기능, 잘못된 피동 표현 등을 다루고 있다. 이 중 ‘피동 표현의 기능’, ‘잘못된 피동 표현’은 2015 교육과정의 성취기준을 반영한 것이며¹⁰⁾ ‘능동과 피동의 개념’, ‘피동 표현의 유형 및 실현 방법’, ‘피동문 변형’은 성취기준에서는 교육 내용 요소로 명시하지 않았지만 기존 교육과정의 교과서 내용을 따라 이들도 공통적으로 다루어지고 있다.

2. 피동 표현 교육 내용의 문제점과 개선 방안

2절에서는, 2015 교과서에서 피동 표현의 교육 내용이 어떻게 다루어지고 있는지를 비판적으로 검토한다. 기능 중심의 피동 표현 교육에서는 ‘피동 표현의 기능’이 중요한 만큼, 이와 관련된 내용을 우선적으로 살펴본다. 그리고 형식 중심의 피동 표현 교육에서부터 계속 다루어지고 있는 내용 중 기능

-
- 9) 본고에서는 ‘능동문을 피동문으로 바꾸거나, 피동문을 능동문으로 바꾸는 것’을 ‘피동문 변형’이라는 용어로 지칭한다.
 - 10) 2015 교육과정은 피동 표현에 대해 ① 피동 표현을 담화 상황에 맞게 사용하여 원활하게 소통하는 능력을 기르는 것, ② 고등학교 1학년 수준에 맞는 피동 표현을 다룰 것, ③ 형식적인 특성을 아는 것이 아니라 번역 투로 잘못 사용되는 피동 표현 사례를 다루면서 실제 담화에서 활용하는 데 초점을 둘 것을 강조하였다. ‘피동 표현의 기능’은 ①과 관련이 있고, ‘잘못된 피동 표현’은 ③과 관련이 있다.

중심의 피동 표현 교육에서는 다르게 접근할 필요가 있는 내용(이중 피동 표현, 피동 표현의 유형, 피동문 변형)에 대해서도 차례대로 살펴본다.¹¹⁾

1) '피동 표현의 기능' 관련 문제점 및 개선 방안

피동 표현의 기능은 기능 중심의 피동 표현 교육에서 가장 중요하고 비중 있게 다루어져야 할 교육 내용이다. 피동 표현의 기능은 담화 상황에 따라 다양하게 나타나는데, 구본관·신명선(2011: 283)에서는 피동 표현의 기능을 다음 4가지로 제시하였다.¹²⁾

- ① 피동 표현은 피동작주가 손실을 입었음을 나타내려는 화자의 의도를 표현한다.
- ② 피동 표현은 사태를 객관적인 사실로 나타내려는 화자의 의도를 표현한다.
- ③ 피동 표현은 행동주를 숨기고 싶은 화자의 의도를 표현한다.
- ④ 피동 표현은 행동주인 청자의 체면을 살려 주려는 화자의 의도를 표현한다.

피동 표현은 구어 및 문어 담화 상황에서 위와 같은 역할을 수행하기 때문에, 담화 상황에 사용된 피동 표현의 기능을 정확히 이해하고, 담화 상황에 맞게 피동 표현을 효과적으로 사용하는 것은 국어 사용 능력 향상에 기여한다.

특히, 피동 표현의 기능에 대한 이해는 텍스트를 비판적으로 읽어 내는데에 도움이 된다. 예를 들어, 피동 표현의 기능에 대한 지식을 활용하여 신

11) 기능 중심 교육이 형식 중심 교육에서 중요하게 다루어지는 '언어학적 개념', '문법 형태', '언어 형식' 등의 교육 내용을 배제하는 것은 아니다(주세형, 2005: 48). 따라서 기능 중심 피동 표현 교육에서는 형식 중심 피동 표현 교육에서 다루어진 모든 내용을 배제하는 것 이 아니라 기능 중심에 맞게 수정하거나 재구성하여야 한다.

12) 구본관·신명선(2011: 283)에서는 피동 표현의 기능을 '원리'로 제시하고 있다. "피동 표현은 동작주가 아닌 피동작주에 초점을 두어 탈행동성을 나타내려는 화자의 의도를 표현 한다."라는 상위 원리를 제시하고 상위 원리에서 파생된 하위 원리로 4가지를 제시한다. 본고에서는 4가지의 '하위 원리'가 담화 상황에서는 '기능'으로 작용한다고 보았다.

문 표제어 (ㄱ), (ㄴ)에 대해 다음 (가)와 같이 깊이 있게 해석할 수 있다.

〈공장 노동자의 파업으로 공장이 폭파된 사건을 다룬 신문 표제어〉

(ㄱ) 폭파된 공장, 노동자들의 公憤

(ㄴ) 파업 노동자들 공장 폭파해

(가)

(ㄱ)의 경우, 피동 표현을 선택함으로써 행동주가 전면에 드러나지 않는 반면, (ㄴ)의 경우는 공장을 폭파한 주체가 선명하게 드러난다. (ㄱ)의 경우는 노동자 의 입장에 공감을 표하는 인식과 표현 의도에 기반하고 있다. 표제어에서 공장 을 폭파한 주체가 '노동자'임은 분명히 드러나지만, (ㄴ)에 비해 파업 노동자들 의 불법적이고 폭력적인 행동이 상대적으로 약하게 표현되었다(김은성, 2006: 93-94).

또한 신문 사설에서 피동문을 사용한 것에 대해 (나)와 같이 비판적으로 해석할 수 있다.

〈군사 정부의 5·17 조치에 대한 신문 사설〉

위기속의 생존권 수호

슬기로운 자제로 안정과 발전 다지자

이상을 요약컨대 정부의 5·17 조치는 심상찮은 북괴의 동태와 전국적으로 확대된 소요사태를 감안한 것으로 풀이되며, 나아가서 이를 계기로 국가안 보적 차원에서 부정부패와 사회불안을 다스리려고 결심한 것으로 관측된다.

한국일보 1980년 5월 20일 2면 사설 중

(나)

첫째, 공포·억압 정치 상황에서 현실적으로 5·17 조치를 거부하는 사설과 해 설을 쓸 수가 없다. 둘째, 그렇다고 부당한 권력에 대해 정당성을 부여하는 것

도 내키지 않는다. 능동형 표현으로 ‘단정적’인 미화는 차마 하지 못하겠다. 셋째, 글에 나타내려는 의견이 기자의 양심과 지성에 따라 쓴 것이 아니어서 떳떳하지 못함을 잘 안다. 글을 쓰는 책임감이 너무 무겁다. 이 때문에 마치 나의 의견이 아닌 것처럼 피동형 표현을 쓰게 된다. “내가 아니라 (불특정 다수의) 사람들이 그러더라”는 뉴앙스를 주고 싶다. 넷째, 그렇게 주관을 배제하는 표현을 쓰니, 마치 객관성이 더 있는 것처럼 보이기도 한다. 다섯째, 무책임하게 피동형 뒤로 숨은 것이 비겁하게 보여도 할 수 없다(김지영, 2011: 29).

(가), (나)에서처럼 피동 표현의 기능을 정확히 이해한 상태에서 피동 표현이 사용된 텍스트를 읽게 되면 텍스트를 훨씬 더 깊이 있게 그리고 비판적으로 읽어낼 수 있다.¹³⁾

그러나 남가영(2008)에 따르면 학습자들은 피동 표현과 능동 표현의 의도 차이조차 제대로 인지하지 못하는 경향이 있다.¹⁴⁾ 따라서 명시적인 교육을 통하여 학습자들이 피동 표현과 능동 표현의 의도 차이는 물론, 피동 표현의 다양한 기능을 정확히 이해할 수 있도록 지도할 필요가 있다. 즉, 기능 중심의 피동 표현 교육에서는 피동 표현의 기능에 근거하여, 텍스트에 사용된 피동 표현의 의도는 무엇이고 해당 피동 표현의 사용이 적절하며 효과적인지를 비판적으로 이해하는 경험을 주요한 교육 내용으로 제공해야 한다.

그러나 피동 표현의 기능이 이해되는 것으로 끝나서는 안 된다. 피동 표현의 기능을 이해하는 것에서부터 시작해야 하지만, 학습자들이 피동 표현

-
- 13) 개별 언어 형태의 기능을 이해함으로써 해당 언어 형태가 사용된 텍스트를 깊이 있게 읽어낼 수 있다는 논의는 문법 교육에서 최근에 많이 개진되고 있다. 예컨대, 남가영(2009)은 ‘-(다)는 것이다’를 통하여, 제민경(2011)은 ‘전망이다’를 통하여, 이관희(2010)는 ‘-도록 하-’와 ‘-게 하-’를 통해 신문 텍스트를 깊이 있게 해석할 수 있음을 보였다.
 - 14) 고등학교 2학년 학생 256명을 대상으로 “‘경찰이 도둑을 잡았다’라고 말한 사람과 ‘도둑이 경찰에게 잡혔다’라고 말한 사람의 의도는 동일하다”라는 설문조사에서 절반이 넘는 53.9%의 학생들이 문장 구조의 차이를 의도의 차이와 연계하여 인지하지 못하고 있었다(남가영, 2008: 86-87).

의 다양한 기능을 담화 상황에서 효과적으로, 전략적으로 활용하는 데까지 교육이 확장되어야 한다.

요컨대, 기능 중심의 피동 표현 교육에서는 다양한 담화 상황에서 사용된 피동 표현의 기능을 정확히 이해할 뿐만 아니라 학습자가 처한 다양한 담화 상황에서 피동 표현을 효과적으로 사용할 수 있도록 명시적인 교육이 이루어져야 한다. 그러나 2015 교과서에서는 <표 4>에서와 같이 교과서마다 피동 표현의 기능 중 일부만을 다루고 있어 문제가 있다.¹⁵⁾

<표 4> 2015 교과서의 피동 표현 기능

교과서	피동 표현의 기능	①	②	③	④
⑦	• 행동을 당하는 대상 중심으로 상황을 표현해야 할 때	○			
	• 행동의 주체를 모호하게 해야 할 때		○		
⑮	• 행위의 주체를 감춤으로써 책임을 회피할 때		○		
	• 상대방의 부담을 덜어 주려고 할 때			○	
⑯	• 능동 표현에 비해 단정적이지 않고 객관적으로 사실을 전달하는 느낌 전달	○			
	• 정보나 사실을 전달할 때 객관적인 느낌 전달	○			
⑰	• 행위의 주체를 감추거나 책임을 회피할 때		○		
	• 행위를 당하는 것으로 결과가 더 강조	○			
	• 행위의 주체를 모르거나 밝히지 않고자 할 때		○		
	• 행위의 주체를 굳이 밝힐 필요가 없을 때		○		
⑲	• 객관적인 느낌을 주고자 할 때	○			
	• 행위의 주체를 밝히고 싶지 않거나 행위의 주체가 명확하지 않을 때		○		

15) ⑰ 교과서에서는 피동 표현의 기능이 명시적으로 드리나 있지 않아 <표 4>에 넣을 수 없다. 그리고 <표 4>에서 피동 표현의 기능 ①, ②, ③, ④는 구본관·신명선(2011)에서 제시한 피동 표현의 4가지 하위 원리를 의미한다.

	• 주로 동작이나 행위의 주체가 확실하지 않거나 밝히지 않고자 할 때	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ⓐ	• 동작이나 행위를 당하는 대상을 강조하고자 할 때	<input type="radio"/>		
	• 내용에 객관성을 높이거나 내용에 대한 책임을 회피하고자 할 때		<input type="radio"/>	
	• 행위를 당한 대상을 강조할 때	<input type="radio"/>		
Ⓑ	• 행위의 주체를 밝히고 싶지 않은 경우		<input type="radio"/>	
	• 행위의 주체가 중요하지 않거나 누구나 아는 대상이어서 말할 필요가 없는 경우		<input type="radio"/>	
	• 행위의 주체가 누군지 분명히 알 수 없는 경우		<input type="radio"/>	
	• 주로 말하는 이가 행동을 당하는 대상을 강조하고 싶을 때	<input type="radio"/>		
Ⓒ	• 동작의 주체를 모르거나 밝히고 싶지 않을 때		<input type="radio"/>	
	• 동작의 주체를 밝힐 필요가 없을 때		<input type="radio"/>	
Ⓓ	• 주어가 동작을 당한 상황이 강조	<input type="radio"/>		
Ⓔ	• 동작의 주체를 숨기고, 대상을 강조하는 효과	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
	• 주어가 동작을 당하게 되는 상황을 강조할 때	<input type="radio"/>		
Ⓔ	• 자신의 의견을 객관적으로 전달할 때		<input type="radio"/>	

〈표 4〉를 보면, 피동 표현의 4가지 기능을 모두 설명하고 있는 교과서는 없으며, ‘④ 피동 표현은 행동주인 청자의 체면을 살려 주려는 화자의 의도를 표현한다.’와 같은 기능에 대해서는 ⑤ 교과서에서만 명시적으로 설명하고 있다.

교과서에서 피동 표현이 지니는 각각의 기능에 대해 명시적으로 설명할 때 학습자들은 평소에 주목하지 못했던 피동 표현의 기능에 대해 비로소 생각해 볼 수 있는 기회를 갖게 되므로 교과서에서는 피동 표현의 다양한 기능을 빠짐없이 설명해 주어야 한다.¹⁶⁾ 예컨대, 피동 표현이 객관성을 제고하는

16) 익명의 심사위원께서 피동 표현을 모두 다루는 것이 이론적으로는 바람직하지만, 이를 모두 다루기 위한 내용 배분, 시수 배분 문제는 피할 수 없기 때문에 단계별로 위계를 설정

기능을 한다는 설명이 없으면 학습자들이 이와 관련된 피동 표현의 기능에 주목해 볼 기회가 없게 되는 것이다.

또한 피동 표현의 기능은 설명에 그쳐서는 안 되며 학습활동으로 연결되어야 한다. 비록 교과서에서 피동 표현의 기능과 관련된 설명 자료를 많이 제공해 준다고 하더라도 학습자의 수행력을 높일 수는 없다(주세형, 2005: 51). 학습활동을 통하여 실제의 담화 상황에서 사용된 피동 표현의 기능을 구체적으로 탐구하고 담화 상황에 맞게 피동 표현을 적절히 사용하는 경험을 할 때, 학습자들은 피동 표현을 담화 상황에서 실제로 활용할 수 있는 능력을 갖추게 된다.

이처럼 피동 표현의 기능과 관련된 학습활동이 중요함에도 불구하고 〈표 5〉에서와 같이 2015 교과서 중 일부 교과서만이 피동 표현의 기능과 관련된 학습활동을 제공하고 있을 뿐, 절반에 가까운 교과서들(⑦, ⑧, ⑨, ⑩)은 피동 표현의 기능을 본문에서 기술만 하고 관련된 학습활동을 전혀 제공하지 않고 있다.

〈표 5〉 2015 교과서의 피동 표현의 기능 관련 학습활동 내용

교과서	학습활동 내용
⑥	<ul style="list-style-type: none">글을 쓰는 과정에서 능동 표현을 피동 표현으로 바꾸어 표현한 이유를 탐구해 보는 활동대화에서 피동 표현을 사용한 까닭과 그 효과를 탐구해 보는 활동
⑧	<ul style="list-style-type: none">능동 표현과 피동 표현을 사용했을 때의 느낌 차이를 탐구해 보는 활동방송 보도 내용에서 피동 표현을 사용한 까닭을 탐구해 보는 활동
⑩	<ul style="list-style-type: none">표현 방법(능동 표현과 피동 표현)에 따라 글을 읽거나 말을 듣는 인물의 반응이 다른 이유를 파악해 보는 활동

하는 방안을 생각해 볼 필요가 있음을 말씀해 주셨다. 타당한 지적이라 생각하며, 피동 표현의 기능을 어떻게 위계화할지에 대한 논의도 필요하다고 본다. 다만, 본고에서는 고등학교 1학년 국어 교과서에서 피동 표현의 기능을 모두 다룬다는 전제하에 논의를 진행하였기 때문에 위계화 문제는 별도로 논의하지 않았다.

Ⓐ	<ul style="list-style-type: none"> • 피동 표현을 능동 표현으로 바꾸어 보고, 의미에 어떤 차이가 생기는지 그리고 표현 효과는 무엇인지를 탐구해 보는 활동 • 안내문에 적힌 피동 표현의 의도를 파악해 보는 활동
Ⓑ	<ul style="list-style-type: none"> • 피동문과 능동문의 표현 효과의 차이를 탐구해 보는 활동
Ⓒ	<ul style="list-style-type: none"> • 두 신문 기사에서 능동 표현과 피동 표현을 사용한 의도를 짐작해 보는 활동

〈표 5〉를 보면, 2015 교과서에는 다양한 학습활동이 제시되고 있으나 학습활동의 성격과 관련된 문제가 있음을 알 수 있다. 바로 모든 학습활동이 이해 중심의 학습활동에 한정되어 있다는 점이다. 즉, 2015 교과서에서는 담화 상황에 맞게 피동 표현의 ‘사용’을 요구하는 학습활동이 전무하다. 이는 2015 교육과정에서 담화 상황에 사용된 피동 표현의 기능을 이해하는 것뿐만 아니라 학습자 스스로 담화 상황에 맞게 피동 표현을 효과적으로 사용할 수 있는 능력을 기를 것을 강조한 것에 배치된다.

따라서 기능 중심의 피동 표현 교육에서는 담화 상황에 맞게 피동 표현을 효과적으로 사용할 수 있는 능력을 길러주는 학습활동이 반드시 제공되어야 한다. 다시 말해, 피동 표현이 사용될 만한 다양한 담화 상황(피동작주를 강조해야 하는 상황, 전달되는 내용의 객관성을 제고해야 하는 상황, 행동주를 숨겨야 하는 상황, 상대방의 체면을 배려해야 하는 상황 등)을 제시하고 피동 표현을 적절하게 사용해 볼 수 있는 학습활동을 제공함으로써 피동 표현을 이해의 측면에서뿐만 아니라 사용의 측면에서도 효과적으로 활용할 수 있도록 학습활동을 구성해야 한다.

예를 들어, ‘행동주를 숨겨야 하는 상황’, ‘객관성을 제고해야 하는 상황’과 관련된 학습활동을 다음과 같이 제공할 수 있을 것이다.

〈행동주를 숨겨야 하는 상황〉

※ 다음 대화를 읽고 활동을 해 보자.

(영호가 실수로 교탁 위에 있는 꽃병을 깼다. 이 소리를 듣고 복도에 계시던 선생님께서 교실로 들어온 상황)
- 선생님: 반장, 무슨 일 있니?
- 반장: 영호가 꽃병을 깼어요.

만약에 꽃병을 깐 영호를 보호하고 싶을 때 반장이 어떻게 대답해야 하는지 말해 보자.

〈객관성을 제고해야 하는 상황〉

※ 다음 글을 읽고 활동을 해 보자.

우리나라 교육의 발전을 위해서 나는 입시 위주 교육 문화의 개선을 요구한다. 교육 문화가 달라지면 학생들이 자신의 적성과 재능에 맞게 진로를 선택할 수 있기 때문이다.

위의 텍스트가 독자에게 좀 더 객관적으로 읽히도록 하기 위해서는 밑줄 친 부분의 표현을 어떻게 고쳐야 하는지 써 보자.

2) '이중 피동 표현' 관련 문제점 및 개선 방안

피동 표현의 오남용에 대해서는 학문문법과 학교문법 모두에서 대체로 부정적이다. 우리말은 일반적으로 능동문이 자연스러운데, 근대 이후 일본어와 영어의 영향으로 우리말에 불필요한 피동 표현이 많아졌다(정광, 1995; 김정우, 2003)고 보아 가급적 불필요한 피동 표현을 사용하지 말 것이 강조되어 왔다. 이러한 인식은 널리 받아들여졌고¹⁷⁾ 문법 교육과정에서도 피동 표

현의 오남용을 경계하고 있다.¹⁸⁾

피동 표현의 오남용 논의에서는 이중 피동 표현이 같이 논의되는 경우가 많다. 그래서 모든 2015 교과서는 이전의 교육과정과 마찬가지로 이중 피동 표현이 과도한 피동 표현이며 우리말의 어법에 자연스럽지 않기 때문에 단일 피동 표현으로 고쳐야 하는 것으로 설명하고 있다.¹⁹⁾

그러나 이중 피동 표현을 부정적으로 보지 않는 다른 관점도 존재하는 것이 사실이다. 예컨대, ‘잊혀지다’는 ‘잊히다’나 ‘잊어지다’가 어색하다는 점에서 수정하기 어려운 면이 있다(구본관·박재연·이선웅·이진호·황선엽, 2015: 351), ‘보여지다’, ‘잊혀지다’, ‘찢겨지다’는 경우에 따라서 ‘보이다’, ‘잊히다’, ‘찢기다’만 쓰는 것이 오히려 이상하게 느껴진다(고영근·구본관, 2018: 376), 사태를 이중 피동 표현으로 표현함으로써 표현의 효과성이 극대화될 수 있다(이관규, 2005: 325), 규범에 반하더라도 특수한 상황에서 표현 의도를 충족하기 위해 의도적으로 사용하는 이중 피동 표현은 적절할 수 있다(김은성, 2006: 93)라는 인식도 많이 존재한다.²⁰⁾ 이처럼 일부 이중 피동 표현은 단일 피동 표현으로 바꾸는 것이 오히려 어색하고 이중 피동 표현이 나름의

-
- 17) 일례로 대학교 글쓰기 교재들에서는 피동 표현을 가급적 쓰지 말 것을 강조하고 있고(김지혜, 2019), 일반 대중을 위한 글쓰기 서적에서도 좋은 문장을 쓰기 위해서는 피동문은 가급적 피해야 한다(강원국, 2018: 165)고 강조한다.
 - 18) 2007 교육과정에서는 “피동 표현을 남발하는 언어 자료를 대상으로 하여 현재의 국어 생활 문화를 비판적으로 인식”하는 것을 중요하게 다루었고, 2011 교육과정에서는 “팀구의 결과가 정확하고 효과적인 문장을 구성하는 능력과 습관을 기르는 쪽으로 이어지도록 지도”(밑줄은 연구자)할 것을 명시함으로써 피동 표현의 올바른 사용을 강조하였다. 2015 교육과정에서도 “번역 투로 잘못 사용되는 피동 표현 사례”를 다루도록 명시하였다.
 - 19) 모든 2015 교과서가 이중 피동 표현을 잘못된 표현으로 본다는 점은 공통적이지만, 이중 피동 표현이 번역 투이기에 잘못된 표현이라고 보는 교과서(◎, ⓧ, ⓨ, ⓩ)가 있는 반면, 이중 피동 표현은 번역 투는 아니지만 피동 표현의 남용이기에 잘못된 표현이라고 보는 교과서(Ⓣ, ⓪, ⓫, ⓬, ⓭, ⓮, ⓯, ⓩ)도 있어 관점의 차이가 존재한다.
 - 20) ‘이중 피동 표현’을 인정하지 않는 논의도 있다. 대표적으로 전영철(2008)에서는 ‘-어지다’는 ‘피동’이 아니라 ‘상태 변화’의 의미를 지니기 때문에 이중 피동 표현이라는 것 자체가 존재하지 않는다고 본다.

기능이 있다는 설명도 무시할 수 없다.

이와 같이 이중 피동 표현이 나름의 기능이 존재할 수 있기 때문에, 기능 중심 피동 표현 교육에서는 이중 피동 표현을 규범적으로 접근하여 오류로만 기술하기보다는 이중 피동 표현이 지니고 있는 그 나름의 기능에 대해서 탐구해 보도록 지도하는 것이 타당하다. 물론 불필요하거나 과도한 이중 피동 표현은 바르게 고쳐야 하겠으나 이중 피동 표현이기 때문에 수행하는 역할에 대해서 애써 무시하는 것도 교육적으로 바람직하지 않다.²¹⁾

예를 들어, 학습자들로 하여금 윤동주의 시에서 ‘쉽게 써어진 시’라는 표현에 대해 왜 시인은 ‘쉽게 써진 시’ 혹은 ‘쉽게 쓰인 시’라고 표현하지 않고 이중 피동 표현을 사용하여 ‘쉽게 써어진 시’라고 표현하였는지를 생각해 보는 활동은 의미 있는 탐구 활동이 될 수 있다.²²⁾

또한 학습자들이 실제로 사용한 이중 피동 표현을 대상으로 사용 이유를 스스로 탐구하도록 하는 것도 의미가 있다. 다음은 전체 학습자의 작품자료에서 사용된 이중 피동 표현을 모두 보인 것이다.

- 친구랑 주고받는 비밀 편지 등 자신만의 비밀이 담겨져 있는 소중한 물건을 뺏기면 안 된다. (초5-10²³⁾)
- 사람들에게 안 잊혀지려고 자신만의 발버둥을 치는 것이라고. (초5-51)
- 그러나 쉽게 잊혀져 가는 학교 폭력이라는 문제를 해결하기 위해 기본적으로 갖춰야 할 사항들이다. (고2-5)
- 이런 일들이 반복되어지고, 학교 폭력 또한 계속 되풀이되어지는 것이다. (고

21) 김중수(2015: 193)에서도 각종 매체에서 ‘잊혀진’이 무분별하게 쓰이고, 이론 문법서에서 조차 그 표현이 반드시 틀린 것은 아니라고 설명하는데, 교과서에서만 틀렸다고 한다면 학생들은 의문을 가지게 됨을 지적하였다.

22) 정병철(2016)에서는 윤동주 시의 ‘써어지다’는 행위자를 철저히 숨기고 부끄러워하는 의미를 전달하기 위해 일부러 사용된 것으로 해석하였다.

23) 본고에서는 학습자마다 일련번호를 붙여 구별하였는데, ‘초5-10’은 초등학교 5학년 학습자 중 10번 학습자를 의미한다. 이하 동일하다.

- 그런 것들이 무의식적으로 청소년들에게 인식되어진 것 같다. (고2-76)
- 지금은 동영상 촬영으로 인터넷에 유포되고 누구에게나 보여질 수 있게 되었기 때문에 이면이 보여지면서 문제가 심각해졌다고 사람들이 느끼는 것뿐이다. (고2-105)

전체 460개의 텍스트에서 이중 피동 표현은 단 7번 확인된다. 이처럼 학습자들은 이중 피동 표현을 많이 사용하지 않는데, 굳이 이중 피동 표현을 사용했다면 그 나름의 이유가 있다고 볼 수 있다.

학습자들은 자신의 글에서 왜 이와 같은 이중 피동 표현을 사용하였는지, 단일 피동 표현으로 고치는 것이 좋은 이중 피동은 무엇인지, 이중 피동 표현으로 사용했을 때 나름의 효과가 있는 경우는 무엇인지 등에 대해 탐구해 봄으로써 자신의 이중 피동 표현에 대해 다시 한 번 생각해 볼 수 있는 기회를 가질 수 있다. 이러한 경험을 통하여, 학습자들은 글을 쓸 때 이중 피동 표현의 기능을 생각하면서 이중 피동 표현을 의도적으로 사용할 것인지 여부를 능동적으로 선택할 수 있게 된다.

3) '피동 표현의 유형' 관련 문제점 및 개선 방안

피동 표현의 유형은 겸인정 교과서 체제였던 1차부터 3차까지는 교과서에 따라 다양하게 기술되었다(왕문용, 2006). 그러다가 학교문법이 통일된 4차부터 6차 고등학교 문법 교과서까지는 '-이/히/리/기-'와 '-어지다'만을 피동 표현의 유형으로 다루었고, 그 후에 7차 교과서에서 '-되다'와 '-게 되다'가 새롭게 추가되었다.²⁴⁾

24) 학교문법에서 피동 표현의 유형이 유동적이었던 것은 학교문법의 기반이 되는 학문문법에서 무엇을 피동 표현의 유형으로 볼 것인지에 대해서 다양한 견해가 존재하기 때문으로, 국어학에서는 피동의 의미만 지니면 문법적인 형식을 갖추지 않아도 피동으로 보는 견해가 있는 반면, 피동의 의미뿐만 아니라 이를 담는 일정한 문법적 형식이 갖추어져야

2015 교과서는 검정 교과서임에도 불구하고 모든 교과서가 동일하게 피동 표현의 유형으로 ‘-이/히/리/기-’, ‘-어지다’, ‘-되다’, ‘-게 되다’만을 다루고 있는데, 이는 7차 문법 교과서의 피동 표현 유형을 그대로 따른 것이다.

그러나 기능 중심의 피동 표현 교육에서는 문법적 형식에 경도되어 피동 표현의 유형을 선정하기보다는 기준의 피동 표현 유형과 동일한 기능을 담당하는 언어 형태를 피동 표현의 유형에 적극적으로 포함할 필요가 있다. 예컨대, 7차 문법 교과서에서부터 피동 표현의 유형으로 다루어진 ‘-되다’와 마찬가지로, 피동의 뜻을 더하고 동사를 만드는 접미사²⁵⁾인 ‘-받다’, ‘-당하다’는 피동 표현으로 충분히 다룰 수 있다. 여기에 더하여, ‘되다’, ‘받다’, ‘당하다’가 피동 접미사가 아니라 동사로 쓰인 경우에도 이들이 담화 상황에서 ‘-되다’와 동일한 기능을 한다는 점에서 이들을 피동 표현의 유형으로 볼 수 있다.

‘-되다’, ‘-받다’, ‘-당하다’와 같은 피동 접미사는 물론 ‘되다’, ‘받다’, ‘당하다’와 같은 어휘적 피동을 인정하는 입장은 피동 표현의 기능을 강조하기 시작한 2007 교육과정에서도 나타난다. 2007 고등학교 문법 교육과정에서는 “피동 표현에서 접미사에 의한 피동 외에 다양한 어휘적, 통사적 피동 유형도 인정할 필요가 있으며, 이는 ‘법’ 차원이 아닌 ‘실제’를 주목한다면 당연한 것이다”(교육인적자원부, 2007: 26)라고 기술하여 피동 표현 유형의 범위를 기존보다 넓게 보았다.²⁶⁾

여기서 ‘실제’를 주목한다는 것은 ‘-받다’, ‘-당하다’, ‘되다’, ‘받다’, ‘당

피동으로 보는 견해가 있다(남수경, 2007).

- 25) 『표준국어대사전』에서는 ‘-되다’, ‘-받다’, ‘-당하다’를 “피동의 뜻을 더하고 동사를 만드는 접미사”로 동일하게 뜻풀이를 하고 있다.
- 26) 2007 교육과정의 이러한 관점으로 인해, 2007 교육과정에 따라 개발된 중학교 국어 교과서 중에는 ‘-받다’, ‘-당하다’를 피동 표현으로 인정하는 교과서가 존재한다(이경미, 2011: 48).

하다'가 실제로 피동의 의미를 전달하는 데 활발하게 사용된다는 의미이다. 학습자들은 〈표 6〉²⁷⁾에서처럼 '-이/히/리/기-', '-어지다', '-되다', '-게 되다'뿐만 아니라, '-받다', '-당하다', '되다', '받다', '당하다'를 피동문을 실현하기 위해 실제로 사용하고 있다.²⁸⁾

〈표 6〉 학습자군별 피동 표현 사용 비율(%)

유형	학습자군	초5	중1	중3	고2
-이/히/리/기-		43.8	35.7	27.7	50.0
-되다		47.1	58.9	96.6	155.6
-어지다		45.5	63.4	63.0	73.1
-게 되다		60.3	44.6	58.8	117.6
-받다		11.6	9.8	15.1	17.6
-당하다		10.7	4.5	8.4	5.6

- 27) 〈표 6〉의 사용 비율은 해당 학년의 학습자군이 해당 유형의 피동 표현을 얼마나 사용했는지를 백분율로 나타낸 것이다. 예를 들어, 초등학교 5학년군의 '-이/히/리/기-' 사용 비율이 43.8%라는 의미는, 초등학교 5학년군이 100개의 텍스트를 썼다고 하면 피동 표현을 43.8회 사용하였음을 의미한다. 백분율을 계산한 절차의 경우, 먼저 학습자 말뭉치를 대상으로 피동 표현이 사용된 부분을 일일이 찾아 해당 문맥에서 피동 표현으로 쓰였는지 직접 확인하고 이를 엑셀 프로그램을 활용하여 통계 처리를 하였다.
- 28) 학습자들이 작문에서 '-받다', '-당하다', '되다', '받다', '당하다'를 사용한 예문의 일부를 보이면 다음과 같다.
- 아프지 않은 사람이 들어도 상처받을 말을 조금 몸이 불편하다고 이렇게 하는 건 너무 심한 것 같다. (초5-32)
 - 그렇게 되면 '내가 고발당하지 않았을까.'라는 생각에 학교 폭력이 줄 것이다. (중3-102)
 - 현실 공간과 게임이 구분이 되지 않아 대상으로 다른 친구들을 괴롭히는 것이 원인일 수도 있다. (초5-53)
 - 많은 학생들의 인식 속에는 학교 폭력을 해도 크게 처벌을 받지 않는다고 생각한다. (중3-105)
 - 다른 친구들 앞에서까지 망신을 당하게 하는데 (고2-80)

되다	5.0	3.6	0.8	4.6
받다	25.6	35.7	30.3	62.0
당하다	42.1	72.3	58.8	55.6

그동안 ‘-받다’, ‘-당하다’, ‘되다’, ‘받다’, ‘당하다’와 같은 유형을 피동 표현으로 보지 않은 것은 학문문법에서는 피동을 문법적 피동(‘-이/히/리/기-’에 의한 피동과 ‘-어지다’에 의한 피동)에 한정하고자 하는 경향이 있었기 때문이다.²⁹⁾ 그러나 7차 문법 교과서에서 이미 ‘-되다’의 기능을 고려하여 ‘-되다’를 피동 표현으로 새롭게 인정한 만큼, 기능 중심의 피동 표현 교육에서는 ‘-받다’, ‘-당하다’, ‘되다’, ‘받다’, ‘당하다’를 피동 표현의 유형으로 인정하지 않을 이유가 없다.

물론, ‘-되다’는 〈표 6〉에서처럼 학습자들이 피동문을 만드는 데 가장 적극적으로 사용하고 있고, 학년이 높아질수록 더 많이 사용한다는 점에서 피동 표현의 유형 중 가장 비중 있게 다루어지는 것이 타당하겠으나, 그렇다고 하여 다른 피동 표현 유형을 제외해서는 안 될 것이다.

한편, 기능 중심의 피동 표현 교육에서 ‘-게 되다’를 피동 표현의 유형으로 계속 다룰 것인지에 대해서는 재고가 필요하다. ‘-게 되다’가 7차 문법 교과서에서부터 피동 표현에 포함된 이후 2015 교과서까지 오랫동안 피동 표현의 유형으로 다루어져 왔으나 학문문법에서는 ‘-게 되다’를 피동 표현에 포함하는 것에 대해 비판적인 논의가 많다. 예를 들어, ‘-게 되다’가 피동의 의미를 지닌 것이 아니라(김윤신, 2017; 남수경, 2007; 전영철, 2008;), 상태 변화(김정남, 2009), ‘전망’의 동작상적 의미(고영근·구본관, 2018), 능동성의 배제(이정택, 2004)를 지닌다고 보았다.

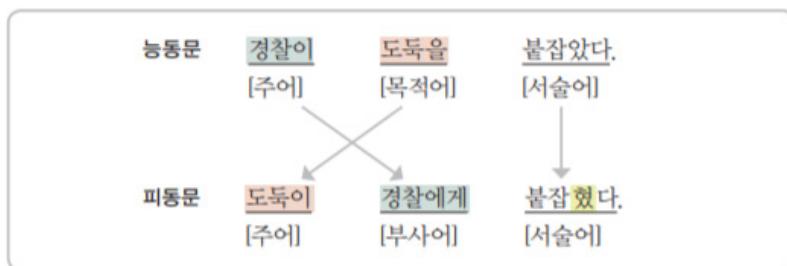
이처럼 학문문법에서 ‘-게 되다’를 둘러싼 논란이 큰 만큼, 피동 표현

29) 일례로, 남기심·고영근·유현경·최형용(2019)에서는 ‘되다’, ‘받다’, ‘당하다’에 의한 피동은 문법적인 것으로 보지 않아 해당 책에서 이를 피동법에 포함하지 않는다고 기술하였다.

교육에서는 ‘-게 되다’를 피동 표현의 유형으로 다루지 않는 것이 적절하다고 할 수 있다. 더욱이 피동 표현의 기능은 능동 표현과의 대비 속에서 탐구된다고 할 때, 기능 중심 피동 표현 교육에서는 대당 능동문을 생각하기 어려운 ‘-게 되다’ 구성을 다룰 이유가 없다고 본다.³⁰⁾

4) ‘피동문 변형’ 관련 문제점 및 개선 방안

2015 교과서에서는 ⑦ 교과서를 제외하고는 7차 문법 교과서와 마찬가지로 피동문 변형이 교과서의 본문, 날개, 학습활동 등에서 다루어진다.³¹⁾ 본문 또는 날개에서는 능동문을 피동문으로 바꿀 때의 형태적 변화(서술어의 형태 변화) 및 통사적 변화(문장 성분의 변화)가 기술되고(〈그림 1〉 참고), 학습활동에서는 피동문 변형 관련 활동이 제시된다(〈그림2〉 참고).



〈그림 1〉 피동문 변형 시 통사적 변화(⑦ 교과서 150쪽)

- 30) 김정남(2009: 65)에서는 ‘-게 되다’ 구성인 아래 (ㄱ)에 대하여 (ㄴ)을 대당 능동 표현이라고 생각할 수 있지만, (ㄴ)의 대당 피동 표현은 (ㄱ)이 아니라 (ㄷ)이기 때문에 (ㄱ)에 대응되는 능동 표현은 생각하기 어렵다고 보았다.
- (ㄱ) 나는 미국으로 가게 되었다.
 (ㄴ) 누군가가 나를 미국으로 보냈다.
 (ㄷ) 나는 누군가에 의해 미국으로 보내졌다.
- 31) 두 교과서(⑦, ⑧)를 제외한 다수의 교과서는 본문 및 날개를 활용하여 〈그림 1〉과 같은 내용을 기술하고 있고, 절반의 교과서(⑦, ⑨, ⑩, ⑪, ⑫, ⑬, ⑭)는 〈그림 2〉와 같은 유형의 학습활동을 제공하고 있다.

2. 아래의 빈칸을 채우며 다음 문장을 피동문으로 바꾸어 보자.



〈그림 2〉 피동문 변형 관련 학습활동(☞ 교과서 151쪽)

이로 볼 때, 2015 교과서에서는 피동 표현 교육의 내용으로 피동문 변형 관련 형태적·통사적 변화를 아는 것과 피동문 변형을 수행할 수 있는 능력을 중요하게 생각하고 있음을 알 수 있다.

그러나 기능 중심의 피동 표현 교육에서 이러한 지식과 능력이 어느 정도 중요한 것인지에 대해서는 성찰이 필요하다. 주세형(2005: 91)에서는 7차 문법 교과서의 학습활동인 “다음 문장들을 피동문으로 바꾸어 보고, 이 때 변화하는 요소들을 관찰하여 보자.”에 대해 세 가지 문제를 지적하였는데, 그 중 2가지는 본고의 문제의식과 동일하여 여기에 인용해 본다.

- ① 학습자가 알고 있는 것을 재진술하고 있다.
 - ② 피동 문형으로 변화시킨 후 변화하는 요소를 관찰하게 하는 것이므로, 학습자가 피동법이 구성하는 의미보다는 언어 형태 자체에 주목하게 된다.

①은 모어 화자라면 능동문을 피동문으로 변형하는 것은 어렵지 않다는 의미로, 이는 학습자들의 피동 표현 사용 실태를 통해서도 확인된다. 학습자들의 전체 작문 자료에서는 잘못 변형된 피동문(서술어의 형태가 어색하거나 문장 성분이 어색한 피동문)은 거의 보이지 않는다.³²⁾ 초등학교 5학년 학습자

들도 어색한 피동문을 사용하는 경우가 드물다는 점에서 고등학생을 대상으로 한 문법 교육에서 능동문을 피동문으로(혹은 반대로) 단순히 변형하는 데 그치는 활동을 수행하는 것은 교육적으로 의미가 적다. 또한 ②는 피동 표현의 언어 형태에 주목하는 것을 비판한 것으로, 피동문 변형은 기능 중심이 아니라 형식 중심 피동 표현 교육에 어울리는 활동이라는 것이다.

요컨대, 기능 중심의 피동 표현 교육에서는 피동문 변형 관련 내용이 교과서의 날개에서 간단히 언급될 정도의 성격이지 교과서의 본문에서 중요하게 설명되거나 학습활동으로 제시될 만한 성격은 아니다. 따라서 기능 중심 피동 표현 교육에서는 피동문으로의 변형 그 자체를 강조하기보다는 피동문이 사용된 담화 상황에서 피동 표현이 지니는 기능과 관련된 교육 내용을 더 비중 있게 다루어야 할 것이다.

IV. 맷음말

지금까지 본고는 2015 교육과정에 따라 개발된 교과서의 내용이 기능 중심의 피동 표현 교육 내용으로 적절한지를 비판적으로 검토하여 문제점을 파악하고 개선 방안을 제시하였다.

II장에서는 피동 표현과 관련된 문법 교육과정의 변화를 통시적으로 분석하여, 피동 표현 교육은 7차 교육과정까지는 형식 중심의 접근을 보였으나

-
- 32) 다만, 피동 표현과의 결합이 어색한 서술어가 일부 발견되는데, 이것도 전체 작문 자료에서 단 3개만 확인될 뿐 매우 드물었다.
- 최근 학교 폭력이니 성범죄니 자살이니 컴퓨터, 텔레비전에 언론되는 게 요즘 문제인 '학교 폭력'이다. (초5-91)
 - 요즘 사회에서 항상 이슈되는 소식이 있다. (중3-55)
 - 학교 폭력의 심각성은 단순한 갈등이나 집단 현상에 초점되는 것이 아니라... (고2-67)

2007 교육과정부터는 기능 중심으로 접근하여 왔고, 최근의 2015 교육과정에서는 그러한 경향이 더 강화되었음을 밝혔고 그에 대한 문법 교육적 의미를 살펴보았다.

III장에서는 2015 교육과정에 따라 개발된 12종의 고등학교 국어 교과서를 대상으로 삼아, 교과서의 내용이 기능 중심의 피동 표현 교육 내용을 적절하게 구현하고 있는지를 비판적으로 검토하였다. 그리고 그 과정에서 논의의 타당성을 높이기 위하여 학습자의 피동 표현 사용 실태를 참고하였다.

2015 교과서를 검토한 결과 5가지의 문제점을 파악하고 개선 방안을 제시하였다. 첫째, 2015 교과서에서는 피동 표현의 일부 기능에 대해서만 설명하고 있으나, 피동 표현이 지니는 각각의 기능에 대해 명시적으로 설명할 때 학습자들은 평소에 주목하지 못했던 피동 표현의 기능에 대해 비로소 생각해 볼 수 있는 기회를 갖게 된다는 점에서 피동 표현의 다양한 기능을 빠짐없이 설명해 주어야 한다. 둘째, 2015 교과서에서는 모든 학습활동이 이해 중심의 학습활동에 한정되어 있으나, 담화 상황에 맞게 피동 표현을 효과적으로 사용할 수 있는 능력을 길러 주는, 표현 중심의 학습활동이 함께 제공되어야 한다. 셋째, 2015 교과서에서는 기존의 교육 내용과 마찬가지로 이 중 피동 표현을 무조건 단일 피동 표현으로 고쳐야 하는 것으로 설명하고 있으나, 담화 상황에서 사용된 이중 피동 표현이 적절한지, 그 기능은 무엇인지 등에 대해서 탐구해 볼 수 있도록 교육 내용을 마련해야 한다. 넷째, 2015 교과서에서는 피동 표현의 유형으로 기존의 ‘-이/히/리/기-’, ‘-어지다’, ‘-되다’, ‘-게 되다’만을 다루고 있으나, 동일한 피동의 기능을 하는 ‘-받다’, ‘-당하다’, ‘되다’, ‘받다’, ‘당하다’를 피동 표현의 유형에 포함하되, ‘-게 되다’는 피동 표현의 유형에서 제외해야 한다. 다섯째, 2015 교과서에서는 피동 문 변형을 중요하게 다루고 있으나, 피동문 변형 그 자체를 강조하기보다는 담화 상황에서 피동 표현이 수행하는 기능과 관련된 교육 내용을 더욱 비중 있게 다루어야 한다.

문법 교육과정의 통시적 흐름을 볼 때, 피동 표현 교육은 형식 중심이

아니라 기능 중심으로 이루어져야 한다는 점에 대해서는 문법 교육계의 합의가 어느 정도 이루어진 것 같다. 이제 기능 중심 피동 표현 교육의 본질에 맞게 교육 내용을 다듬어 나가는 작업이 요구된다. 본고의 논의가 피동 표현 교육 내용을 좀 더 기능 중심으로 설계하는 데 기여할 수 있기를 기대해 본다.

- * 본 논문은 2020.7.31. 투고되었으며, 2020.8.21. 심사가 시작되어 2020.9.10. 심사가 종료되었음.

참고문헌

1. 교육과정 및 교육과정 해설서

교육과학기술부(2011), 『국어과 교육과정(교육과학기술부 고시 제 2011-361호 [별책 5])』, 세종: 교육과학기술부.

교육부(1997-1), 『국어과 교육과정(교육부 고시 제 1997-15호 [별책 5])』, 서울: 교육부.

교육부(1997-2), 『고등학교 국어과 교육과정 해설』, 서울: 교육부.

교육부(2015), 『국어과 교육과정(교육부 고시 제2015-74호 [별책 5])』, 세종: 교육부.

교육인적자원부(2007-1), 『국어과 교육과정(교육인적자원부 고시 제2007-79호 [별책 05])』, 서울: 교육인적자원부.

교육인적자원부(2007-2), 『(교육인적자원부 고시 제2007-79호에 따른) 초·중학교 국어과 교육과정 해설』, 서울: 교육인적자원부.

교육인적자원부(2007-3), 『(교육인적자원부 고시 제2007-79호에 따른) 고등학교 교육과정 해설 2』, 서울: 교육인적자원부.

2. 교과서

고형진·김찬기·김유범·민준홍·신현암·고영호·김부연·김영은(2018), 『고등학교 국어』, 서울: 동아출판.

김동환·박정하·이상욱·신장우·안은희·주영민·박진호(2018), 『고등학교 국어』, 서울: 교학사.

류수열·송경석·박권호·권순정·김효정·임호원·김소현·김지상·강문식·강지영·김용현(2018), 『고등학교 국어』, 서울: 금성출판사.

민현식·유성호·서명희·이은희·홍근희·민병곤·김철희·김혜정·김형수·박기범·이지운·박재현·정글(2018), 『고등학교 국어』, 서울: 좋은책신사고.

박안수·임송본·안병만·이낭희·강정한·강호영·김중수·신승은·이규연·이석중·이성수·이영발(2018), 『고등학교 국어』, 서울: 비상.

박영목·정호웅·천경록·염기식·전은주·조선희·김수학·박의용·서우종·이세영·이혜진·하고운·조종연·정철·류해준·박혜영·방건희(2018), 『고등학교 국어』, 서울: 천재교육.

박영민·박형우·김지영·박경희·김기열·김영민·정미경·조성만(2018), 『고등학교 국어』, 서울: 비상.

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

신유식·이필규·박종석·전경원·전여경·윤인희·이호승·최희윤·호지은·황재진(2018), 『고등학교 국어』, 서울: 미래엔.

이삼형·김창원·정재찬·권순각·류수열·김현·하동원(2018), 『고등학교 국어』, 서울: 지학사.

이성영·염은열·김태석·김유미·남가영·김에스더(2018),『고등학교 국어』, 서울: 천재교육.
정민·노철·강석준·권택경·김민혁·김형진·김형태·나종입·문성후·박경원·박기려·박길
제·박두일·박영수·박정준·박현진·서형오·신흥규·오금희·우보영·유미·이봉형·이
찬교·장소연·정호식·한성찬·현중권(2018),『고등학교 국어』, 서울: 해냄에듀.
최원식·박종호·고화정·곽기영·구자황·박수연·박종오·송영민·송찬욱·심인영·안세봉·오
세호·이삼남·이종호·이현수·임요한·정수임·정지영·최윤영·최형용(2018),『고등학
교 국어』, 서울: 창비].

3. 논저

- 강보선(2013),「표현 어휘 신장 교육 연구」, 서울대학교 박사학위논문.
- 강원국(2018),『강원국의 글쓰기』, 서울: 메디치.
- 고영근·구본관(2018),『우리말 문법론(개정판)』, 서울: 집문당.
- 구본관·박재연·이선웅·이진호·황선엽(2015),『한국어 문법 총론 I』, 서울: 집문당.
- 구본관·신명선(2011),「원리 중심의 문법 교육에 대한 연구」,『국어교육연구』27, 261-297.
- 김윤신(2017),「국어 문법 교육에서의 괴동에 관한 국어학적 고찰」,『한글』318, 147-168.
- 김은성(2006),「국어 문법 교육의 태도 교육 내용 연구」, 서울대학교 박사학위논문.
- 김정남(2009),「- 게 되다'의 의미와 분포-한국어 교육 자료 개발을 위한 기초 연구의 일환으
로-」,『한국어 의미학』30, 59-88.
- 김정우(2003),「국어 교과서의 외국어 번역 투에 대한 종합적 고찰」,『배달말』33, 143-167.
- 김중수(2015),「'잊혀진 계절'의 문법성과 교육적 함의」,『국어교육학연구』50(2), 173-204.
- 김지영(2011),『괴동형 기자들』, 서울: 효령 출판.
- 김지혜(2019),「글쓰기 수업에서의 괴동 표현 교육 내용 분석 및 개선 방안」,『리터러시연구』
10(5), 177-213.
- 남가영(2008),「문법 탐구 경험의 교육 내용 연구」, 서울대학교 박사학위논문.
- 남가영(2009),「문법 지식의 응용화 방향: 신문 텍스트에 나타난 '-(다)는 것이다' 구문의 의미
기능을 중심으로」,『형태론』11(2), 313-334.
- 남기심·고영근·유현경·최형용(2019),『새로 쓴 표준국어문법론』, 서울: 한국문화사.
- 남수경(2007),「한국어 괴동문의 문법적 연구」, 서울대학교 박사학위논문.
- 민현식(2006),「국어와 교육과정 개정과 문법 교육의 과제」,『문법 교육』4, 1-27.
- 오현아(2012),「문법 교육 내용 제시 방법 유형화에 대한 고찰- 괴동 표현을 중심으로」,『언어
학연구』24, 165-190.
- 왕문용(2006),「국정 문법교과서의 괴동법 기술에 대한 고찰」,『국어교육』119, 345-370.
- 이경미(2011),「괴동 표현의 교육 내용 연구- 고등학교『문법』 교과서를 중심으로」, 한국교원대
학교 석사학위논문.
- 이관규(2005),『국어 교육을 위한 국어 문법론』, 서울: 집문당.
- 이관희(2010),「문법으로 텍스트 읽기의 가능성 탐색: 신문 텍스트에 쓰인 '-도록 하-'와 '- 게

- 하-’를 중심으로», 『국어교육연구』 25, 119-161.
- 이국화(2007), 「국어 피동 표현의 교육 방안에 관한 연구」, 중앙대학교 석사학위논문.
- 이정택(2004), 『현대 국어 피동 연구』, 서울: 박이정.
- 전영철(2008), 「소위 이중피동문에 대하여」, 『언어학』 52, 79-101.
- 정광(1995), 「일본어 투 문장 표현」, 『새국어생활』 5(2), 87-107.
- 정병철(2016), 「동기화에 기초한 피동 표현의 교육 내용 연구」, 『청림어문교육』 57, 135-179.
- 제민경(2011), 「텍스트 중심 문법교육의 방향 탐색: 신문 텍스트의 ‘전망이다’ 구문을 중심으로」, 『국어교육』 134, 155-181.
- 주세형(2005), 「통합적 문법 교육 내용 설계의 원리와 실제 연구」, 서울대학교 박사학위논문.
- Halliday, M.A.K. (1994), *An Introduction to Functional Grammar*, (2nd Ed.), London: Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K. (2007), *Language and Education*, (J.Webster Ed.), London and New York: Continuum.

피동 표현 교육의 내용 검토

— 2015 개정 고등학교 국어 교과서를 중심으로

장보선

본고는 2015 개정 국어과 교육과정에 따라 개발된 고등학교 국어 교과서의 내용이 기능 중심의 피동 표현 교육 내용으로 적절한지를 비판적으로 검토하는 것을 목적으로 한다. 2015 교과서의 내용을 검토한 결과, 기능 중심의 피동 표현 교육을 위하여 교과서 내용의 개선 방안을 5가지로 제시하였다. 첫째, 피동 표현의 다양한 기능을 빠짐없이 명시적으로 다루어야 한다. 둘째, 담화 상황에 맞게 피동 표현을 효과적으로 사용할 수 있는 능력을 길러 주는 학습활동이 제공되어야 한다. 셋째, 담화 상황에서 사용된 이중 피동 표현이 적절한지, 그 기능은 무엇인지 등에 대해서 탐구해 볼 수 있도록 교육 내용을 마련해야 한다. 넷째, ‘-받다’, ‘-당하다’, ‘되다’, ‘받다’, ‘당하다’를 피동 표현의 유형에 포함시키고 ‘-게 되다’를 피동 표현의 유형에서 제외해야 한다. 다섯째, 피동문 변형보다는 담화 상황에서 피동 표현이 지니는 기능과 관련된 내용을 더 비중 있게 다루어야 한다.

핵심어 피동 표현, 기능 중심 피동 표현 교육, 학습자들의 피동 표현 사용, 국어과 교육과정, 2015 개정 고등학교 국어 교과서

ABSTRACT

Review the Content of Passive Expression Education —Focusing on High School Korean Textbooks based on 2015 revised Curriculum

Kang Bosun

The purpose of this study is to critically examine whether the content of high school Korean language textbooks developed according to the 2015 revised curriculum is appropriate as functional-oriented passive expression education content. We proposed the following improvement measures for the problems identified during the textbook review. First, the various functions of passive expression should be dealt with without exception. Second, learning activities that cultivate the ability to effectively use passive expressions according to the discourse situation should be systematically provided. Third, educational content should be prepared so that students can explore whether the double passive expression used in the discourse situation is appropriate and what its function is. Fourth, “-batda”, “-danghada”, “doeda”, “batda”, “danghada” should be treated as passive expressions and “-ge doeda” should be excluded. Fifth, it is necessary to deal more with educational content related to the function of passive expression in the context of discourse in which the passive expression is used.

KEYWORDS Passive Expression, Passive Expression Education Centering on Function, Learners' Use of Passive Expression, Korean Language Curriculum, High School Korean Textbooks based on 2015 revised Curriculum