

문법 교육에서 주어 관련 교육 내용에 대한 비판적 고찰

강호경 서울대학교 국어교육과 강사(주저자)

주세형 서강대학교 교육대학원 교수(교신저자)

- I. 서론
- II. 선행연구
- III. 문법 교육에서 주어 관련 교육 내용
- IV. 요약 및 함의: 주어 관련 교육 내용화 방향

I. 서론

본 연구는 교육과정과 교과서의 핵심 사례들을 중심으로, 통사·형태론적 관점을 중심으로 교육 내용화되어온 주어 관련 교육 내용을 비판적으로 고찰하고, 다양한 입각점에 의거해 주어를 바라볼 수 있도록 하는 교육 내용화가 필요함을 논하고자 한다.¹⁾

하나의 문법 개념을 학습자의 수준에 맞게 교육 내용화하다 보면 온전한 지식 전체가 교육 내용으로 구성되기보다는 일정 수준 단순화되기 마련이지만, 국어과 문법 교육에서 다루는 주어에 대한 이해와 탐구 경험은 ‘언어 일반론에서 다루는 개념으로서의 주어’가 아닌 ‘한국어의 주어’여야 할

1) 이 논문은 주어 관련 교육 내용이 보다 더 의미 중심적인 교육 내용으로 구성될 수 있어야 한다는 방향성 아래, 기존 교육 내용을 비판적으로 고찰하는 것을 목적으로 하였다. 지면의 한계상 문제 제기와 함께 대안의 가능성 및 타당성을 동시에 담지 못하였음에도 꼼꼼히 읽어 주신 익명의 심사위원 세 분께 감사드린다. 향후 연구의 방향성을 위해 ‘요약 및 함의’ 부분에서 밝혀 둔 주어 관련 교육 내용의 실현 가능성에 대해 지적해 주신 바와 관련하여서는 후속 연구들을 통해 구체화하며 하나하나 촘촘하게 논증할 것을 약속드린다.

것이다. 하지만 기존의 교육과정과 교과서의 주어 관련 교육 내용은 언어 유형론적 연구의 성과들을 담지 못하고 있고, 그에 따라 학습자의 실제 언어 경험에 부합하지 않은 교육 내용을 제공하고 있다는 점에서 문제가 있다.

한국어 문장에는 무엇을 주어라고 하여야 할지가 불분명한 문장이 많이 존재하는데, 이는 한국어가 기본적으로 ‘주제’도 중요하고 ‘주어’도 중요한 ‘주제·주어 동시 부각형 언어(topic-subject prominent language)’이기 때문이다(구본관·박재연·이선웅·이진호·황선엽, 2018: 223). 또한 한국어는 통사 구조와 별도로 정보 구조를 나타내는 방식이 발달했고, 담화 중심의 언어로서 주어, 목적어 등 주요 성분이 흔히 생략되며, 상황 중심 언어로서 인간이 표현의 중심에 서기보다 상황이 우선적으로 드러난다(구본관 외, 2018: 32-34).

이와 같이, 한국어에서 주어는 다른 언어에서와 다른 양상을 띠고 있으나 그간 문법 교육에서 주어에 대한 교육은 통사 구조에서 실현되는 하나의 논항, 즉, 문장 성분의 하나로서 필수적인 성분이라는 통사론적인 관점과 주격 조사 ‘이/가’와의 결합 가능성을 바탕으로 한 형태론적 관점을 중심으로 주어를 개념화하고 있다. 또한 이러한 개념적 이해 아래 여러 체계문 예시 속에서 주어가 무엇인지 변별함으로써 문장의 구조를 파악하는 것 중심으로 주어를 다뤄왔다. 이와 같은 교육 내용을 통해 접하는 ‘주어’는 학습자의 언어 경험에 부합하지 않을뿐더러 오히려 유의미한 언어 탐구 경험을 제공해 주어야 하는 문법 교육의 내용이 학습자의 주어에 대한 이해와 인식을 실제의 언어 경험보다 축소시키는 것이라고 볼 수 있다.

한국어 교육에서는 조사 ‘이/가’와 ‘은/는’을 혼동하는 학습자들을 위해 이를 구분하여 교수·학습하려는 노력 이상으로, 언어 유형론적인 연구 성과들을 바탕으로 국어의 문장을 더 이상 주어, 목적어, 서술어라는 통사 구조를 통해 설명할 수 없음을 인정하고 정보 구조로서 문장의 구조를 바라보는 관점 아래 주어와 주제를 설명하고자 하는 논의가 진행되고 있다(김경은·이선웅, 2017; 이창덕, 2014 등). 한국어 교육에서처럼 주어 및 문장의 구조와 관

련한 언어 유형론적인 연구 성과들을 적극적으로 도입하는 단계까지는 이르지 못했지만,²⁾ 국어교육에서도 문장을 통사론적 구조의 차원에서만 다루는 것을 넘어서서 모어 화자의 의미 구성 방식에 초점을 두어 ‘선택’의 관점에서 교육해야 한다는 논의가 계속되어 왔다. 주세형(2005)에서는 문장을 ‘의도한 하나의 사태인 정보 구조(주세형, 2005: 488)’라는 개념으로 파악하여 필자의 표현 의도가 문장의 형식적 구조로 표상되는 방식으로서 문장을 바라볼 것을 논하였고, 조진수(2015), 양세희(2019)에서는 김은성(2005)에서 Ivanič(1990)의 논의를 토대로 언어의 세 층위로서 정확성, 적절성, 타당성의 차원을 논한 것을 문장의 확대, 문장 성분 교육 내용에 적용하여 모어 화자를 대상으로 하는 문장 관련 교육 내용이 정확성 차원을 뛰어넘어 사회적 실천 행위의 차원에서도 다루어져야 함을 논의한 바 있다.

이렇게 ‘문장’을 표현 의도에 따라 선택한 결과로 바라보는 ‘선택의 문법’은 2007 개정 교육과정에서는 교동 표현과 관련한 교육 내용에서 그리고 2009 개정 교육과정에서는 문장의 확대와 관련한 교육 내용에서 구체화되어 왔으나, 주어를 비롯한 문장 성분의 교육 내용과 관련하여서는 여전히 문장 차원을 통사론적인 구조로서만 다루어오고 있다. 특히, ‘주어를 어떻게 실현할 것인가’는 ‘문장을 어떠한 방식으로 구조화할 것인가’의 출발점에 있는 중요한 선택 문제이기에 글쓰기 교육 등으로도 곧장 확장될 수 있는 교육 내용이지만, 문법 교육에서 주어를 통사적 구조 중심으로 개념화함에 따라 문장의 호응이라는 정확성 차원에서만 주어 관련 교육 내용이 다루어져 오고 있는 실정이다.

2) ‘언어 일반론에서의 주어’가 아닌 ‘국어의 주어’에 대한 국어학적 연구 성과들을 교육 내용에서 다뤄야 한다는 것은, 단순히 학적 성과물을 교육 내용에 포함한다는 것이 아니라 그것이 국어문화의 창달을 이끌어갈 미래 세대에게 유의미한 교육 내용이기 때문이다. 최옹환(2007: 61, 66)은 주어가 국어 문장의 문법적 설명을 위한 가장 기본적인 단위이자 기반 개념이라며, 국어의 주어를 어떻게 정의할 수 있느냐의 문제는 단순히 주어 확인의 문제에서 그치는 것이 아니라 ‘국어 문장의 모습에 대한 문제’라고 본 바 있다.

이에 따라 본 연구는 특별히 주어와 관련한 교육 내용의 다층화가 필요하다는 인식 아래, 교육과정과 교과서의 사례들을 바탕으로 그간의 주어 관련 교육 내용을 분석하여 살피며 주어를 문장의 필수 논항으로만 보는 틀을 벗어나 다양한 관점에서 파악할 수 있도록 하는 교육 내용의 필요성을 논하고자 한다. 이는 문장에서 다수의 논항 중 주어가 무엇인지를 가려내는 것이 주어 관련 교육의 핵심이 아니라, 한국어에서 주어는 어떠한 양상을 띠며 주어를 무엇으로 선택할지에 따라 문장의 의미 구성 양상이 달라질 수 있다는 것 등을 파악할 수 있도록 하는 교육 내용이 이루어져야 함을 논하고자 하는 것이다.

이를 위해 2장에서는 주어와 관련한 그간의 국어학과 국어교육의 논의들을 살피고 3장에서는 교육과정과 교과서에서 주어 관련 교육 내용이 어떠한 양상으로 실천되었는지를 검토해 보고자 한다. 이를 바탕으로 4장 제언에서 앞으로의 문법 교육에서 주어 관련 교육 내용을 어떠한 방식으로 구성해야 할지 그 방향성을 간략히 논하고자 한다.

II. 선행연구

이중 주어문이나 여객 조사와 결합된 의미상의 주어, 주어가 생략되는 것이 자연스러운 문장의 존재 등으로 인해 국어에서 주어는 기존의 문장 구조 중심으로 정의된 주어의 개념으로 설명하기에는 한계가 있다. 또한 주어를 생략할지 또는 어떤 주어를 실현할지 등은 언어 사용자의 표현 의도에 따라 선택된 결과이며, 그 결과에 따라 다양한 의미 기능이 실현된다. 본 장에서는 그간 국어학에서 주어를 어떻게 설명해 왔으며, 주어의 선택 문제가 문장과 텍스트의 의미 구성에 어떤 방식으로 기여하고 있는지를 관련 연구들을 통해 살펴봄으로써 문법 교육에서 주어와 관련한 교육 내용을 고찰할 수

있는 틀을 얻고자 한다.

1. 국어학에서 주어에 대한 정의

국어의 주어와 관련된 연구는, 국어에 있는 특별한 현상인 이중 주어문을 어떻게 볼 것인가에서 파생되어 본격적으로 국어의 주어와 주제어의 개념, 범주에 대해 논의하는 연구들(김영국, 2009; 남기심, 1985; 이필영, 2004 등)부터 국어에서 주어의 개념을 어떻게 설명할 수 있을지에 대한 논의(강창석, 2011; 김원경·고창수, 2015; 김원호, 2014; 목정수, 2016; 이창덕, 2014; 이홍식, 2014 등)가 이어져오고 있으나, 한국어에서 주어를 어떻게 개념화해야 할지에 대해서는 여전히 연구자들마다 서로 다른 목소리를 내고 있다.

전통적으로 국어 문법에서 주어는 최현배(1955)에서의 정의를 기반으로 ‘무엇이 어찌하다, 무엇이 어떠하다, 무엇이 무엇이다’에서 ‘무엇’에 해당하는 말로, ‘어떤 행위, 상태, 환언의 주체를 지칭하는 말로써 문장의 필수 성분’이며 체언이나 체언 구실을 하는 말에 주격 표시 격조사 ‘가/이’가 붙어서 이루어진 것으로 설명해 왔다(남기심, 1985: 92-93).³⁾

하지만 전형적인 행위주 주어 구문과 다른, 이중 주어 구문이나 비주격 형 주어를 갖는 구문 등으로 인해 전통적인 의미의 주어와 관련하여 개념적 혼란이 초래되고 있다(최웅환, 2007: 50-51).⁴⁾ 엄밀하게 말해서 한국어의 주

-
- 3) 남기심(1985)는 “어떤 행위, 상태, 존재, 환언의 주체를 지칭하는 말이 주어라고 하는 것은 주어를 뜻으로 정의한 것이고, 체언 또는 체언 상당어에 격조사 ‘가/이’가 붙은 말이란 것은 형태론적인 정의이며, 주어가 필수 성분이란 것은 문장 구성의 측면에서 내린 정의(남기심, 1985: 93)”라며 최현배(1955)의 주어에 대한 정의를 의미론적 개념, 형태론적 개념, 통사론적 개념으로 구분하였는데, 이 세 종류의 개념이 현재 대부분의 문법서에서 주어를 설명하는 일반적인 설명 방식이다.
 - 4) 최웅환(2007: 50)에서 말하는 바는, “‘여격 주어’란 무엇을 말하는가? 전통적인 관점에 따라 여격어를 부사어라고 본다면, 주어가 부사어란 말인가? 또는 ‘주어적 속격/속격 주어’에서와 같이, 여격 조사를 수반하고 있는 의미상의 주어이며 문법적으로는 어휘격을

어는 주어를 표지하는 수단이 분명하게 존재하는 것이 아니므로, 존칭의 ‘-시-’, 재귀대명사 ‘자기’와 ‘자신’ 등과 같은 주어에 의해 제약되는 통사 현상에 의해 주어가 정의되어야 한다(김원호, 2014: 25)는 견해도 있지만, 이들 역시 국어의 주어성을 검증하는 보조 장치로는 활용될 수 있으나 주어를 완전히 정의해 주기에는 불충분하기에 언어 유형론의 관점에서 서술어의 일반적인 논항 의미역에 기대어 서술어의 유형별로 주어를 정의할 것(한정한, 2013, 2016)을 논하기도 하고, 더 나아가 국어에서는 주어라는 개념보다 ‘주제’라는 개념으로 그 개념을 대체할 것(강창석, 2011)을 주장⁵⁾하기도 한다.

특히, 주어의 정의 및 선별에서 주격 조사와의 결합 가능성과 관련해 비판적인 시각이 많다(강창석, 2011; 김원경·고창수, 2015; 김원호, 2014; 유현경, 2005; 최웅환, 2007; 한정한, 2013, 2016 등).⁶⁾ 주격 조사 없이 실현되는 경우가 많으며, 보조사, 여격 조사 등 꼭 주격 조사와 결합하지 않더라도 주어로 실현되는 예가 많기 때문이다.

위와 같은 주어의 형태론적 개념에 대한 비판 외에도, 서술어가 갖는 필수 논항 중 하나라는 통사론적 개념 아래 ‘서술어’를 중심으로 ‘주어’를 바라보는 것과 관련한 비판적 논의들도 있다. “한 문장에서 서술어가 가지는 고

갖는 부가어로 볼 수 있는가?”와 같은 혼란들이다. 최웅환(2007)은 이들과 관련하여 통사론적 관점을 견지한다면 여격 주어나 속격 주어에 대해서는 ‘주어’라는 용어를 사용할 수 없을 것이라고 말한 바 있다.

- 5) 강창석(2011)은 국어학계에서 그간 주어를 정의하거나 주어가 무엇인지 판단을 할 때 서로 모순적인 복수의 기준을 가리지 않고 임의로 사용해 왔다면, “이/가”가 붙지만 동작의 주체로 보기 어려운 경우’, ‘동작의 주체처럼 보이는데 ‘이/가’가 붙지 않은 경우’, ‘이/가’가 붙은 명사가 없거나 두 개 이상인 경우’에 대해 답하는 것이 불가능하므로 국어에서는 주어라는 개념이 없는 것으로 보는 편이 합당하다고 본 바 있다.
- 6) 유현경(2005: 206)은 주어의 문제는 서술어와 주어의 의미 구조와 통사 구조 및 속성을 함께 고려해야 하는 것으로, 국어의 주어가 문장의 맨 왼쪽에 오는 조사 ‘가’가 붙은 명사 구라는 정의는 무의미한 것이라고 말한 바 있고, 최웅환(2007: 50-58)도 더 이상 격과 성분의 일치 관계는 의미 있는 문법적 현상이 되지 못하며 ‘주격 표지’와 같은 용어의 사용은 재고되어야 한다고 하였다.

유의 의미적 속성이 문장 내 명사항의 격을 규정하게 되는데, 문장 술어 동사의 행위나 형용사의 상태의 주체가 되는 것이 주어로 선택되며, 즉, 문장의 어느 구성 요소가 주어가 되는지는 기본적으로 서술어의 의미적 속성에 의해 결정된다(이창덕, 2014: 244).”라고 보는 것이 일반적이다.⁷⁾ 하지만 문장을 구성하는 과정에서는 서술어를 중심으로 그 서술어의 의미적 속성과 격틀에 의해 나머지 구성 요소를 선택하기보다는, 여러 텍스트의 맥락과 언어 사용 자로서 어떠한 의미 기능을 구성하고자 하는지에 따라 주어를 선택하고, 이에 따라 서술어와 양태 등 여타의 문장 구성 요소들을 선택한다고 보는 것이 자연스러울 것이다.

즉, 서술어가 주어나 목적어 등의 논항을 선택하는 일방적인 것이 아니라 논항이 되는 명사의 자질이 서술어의 의미 구조에 영향을 주는 상호적인 것이며(유현경, 2005: 206), 주어는 ‘기능 범주의 실현과 관련되면서 문장 형성에 가장 관여적인 언어 단위(최웅환, 2007: 62)’라고 볼 수 있다.

2. 문장과 텍스트에서 주어의 의미 기능

한국어는 영어와 비교했을 때 주어가 실현되지 않는 경우가 많으며, 구어일 경우에는 주어의 실현이 오히려 부자연스러운 경우가 많다. 국어에서 주어가 어떤 일정한 환경 아래서 생략되는지와 관련하여 국어학에서도 많이 논의된 바 있으나, 단순히 문장의 자연스러움을 추구하기 위해 주어를 생략하는 것이 아니라 주어의 실현 여부가 문장과 텍스트 내에서 다양한 의미

7) 이창덕(2014: 241)은 한국어교육의 주어 관련 교육 내용 방안을 제안하는 과정에서, 그동안 주어가 성립하는 조건으로 보통 내세워왔던 ‘문장의 술어가 나타내는 동작이나 상태의 주체가 되어야 한다는 점’과 ‘주격조사가 붙어야 한다는 점’과 관련하여, 실제 담화에서 한국어의 주어는 생략 가능하고, 이른바 이중 주어 구문이 많이 나타나며, 주격 조사 ‘이/가’가 없이도 주어의 기능을 수행하는 데 문제가 없는 경우가 많다는 점에서 이러한 조건들은 주어 성립의 기본 조건으로 보기 어렵다고 하였다.

맥락을 구성하기에 언어 사용자의 표현 의도에 따라 주어가 생략되기도 한다. 즉, 아래의 (1)과 (2)와 같이, 주어가 가리키는 지시체가 텍스트의 앞부분 또는 단락 내에서 언급된 적이 있는지의 여부나 주어의 명확성 등과 같은 기본적인 주어 생략 환경에서 주어가 항상 생략되는 것이 아니라 주어의 실현, 비실현의 여부는 언어 사용자의 선택 문제인 것이다.

- (1) 이 일의 결과를 보니 내가 무척 기뻤어. 내가 참 기분이 좋았어.
(2) 너 꼭 청소해라.

그간 일반적인 문법서에서는 문장의 필수 성분인 주어가 생략되는 경우를 보통, ‘문맥으로 보아 주어가 명시되지 않아도 그 문장의 주어가 무엇인지 알 수 있는 경우, 명령문의 경우, 서술어가 ‘기쁘다, 슬프다, 싫다’ 등과 같은 느낌 형용사인 경우(남기심·고영근, 1993: 244-246)⁸⁾ 등과 같이 주어가 생략되어도 의미상 크게 문제될 것이 없는 상황에서 생략됨을 주로 다루었다. 이에 따라 주어가 명시되지 않았을 경우에 주어를 생략하지 않을 것을 문장의 호응과 관련해 다루기도 한다. 하지만, 주어의 실현과 비실현의 문제는 단순히 문장의 의미를 명시적으로 이해하는 것과만 관련되지 않는다. 예를 들어, 학술 텍스트에서 주어 ‘나’를 실현하지 않음으로써 해당 판단에 대한 주관성을 약화하는 등 주어의 생략은 언어 사용자의 의도에 따라 다양한 의미 기능을 실현하고 있다.

또한 주어는 담화 정보 흐름에서 주어가 발화의 시작 지점에 있는가, 구 정보/신정보를 전달하는가, 관심의 초점인가, 감정이입의 초점인가 등과 같은 화용론적 특성에 따라 다양한 실현 양상을 보이기도 한다(박철우, 2014: 153-154). 이야기의 소주제, 대주제, 선주제가 화자의 주어 선택과 밀접히 연

8) 명령문은 주어가 항상 이인칭인 까닭에 그것이 생략되어도 의사소통에 문제가 없고, 느낌 형용사가 서술어로 쓰인 문장의 주어는 말하는 이 자신인 까닭에 굳이 주어를 밝혀 말하지 않아도 된다(남기심·고영근, 1993: 246).

관되어 텍스트의 주제가 무엇인지에 따라 주어 실현 여부가 달라지기도 하며(김명희, 1996), 주어와 연결된 술어의 의미 특성, 양태 그리고 담화에서 해당 문장을 통해 어떠한 의미 기능을 실현할지에 따라 주어의 실현 여부가 결정되기도(김경호, 2006)⁹⁾ 한다.

장르별로 주어의 실현 양상이 다르기도 하다. 문어 텍스트 중에서 주어의 실현 비율은 소설이나 사설에 비해 ‘정보 전달에 목적이 있는 보도 기사’의 경우가 많고, 소설에서는 특히 새로운 사건이 전개되는 맥락에서 주어의 실현 비율이 높아지는 등 주어 지시체의 실현 여부가 장르별로 다양한 양상을 띠고 있다(김수정, 2016).

소설 장르에서 주어 ‘나’의 실현은 다양한 의미 구성과 관련된다는 연구들 또한 있는데, 그 대표적인 예가 김홍수(2010)와 김수정·최동주(2013)이다.¹⁰⁾ 이들 논의는 개별 소설 텍스트의 문체적 특성을 분석하는 것이기도 하지만, 소설에서 주어 ‘나’의 실현이 어떻게 의미를 구성하는지와 관련한 다양한 가능성을 볼 수 있는 연구이기도 하다. 즉, 서사 장르에서는 ‘나’의 실현이 어떤 방식으로 의미를 구성해 나가는지에 대한 시사점을 얻을 수 있는 연구로 볼 수 있다.

또한 학술 텍스트에서 주어를 무엇으로 선택하는지는 논지의 객관화 방식과도 관련된다. 학술논문에서 어떤 자료에 대한 해석과 관련 견해

-
- 9) 김경호(2006)은 1, 2인칭 주어의 언어화와 비언어화 양상을 통해 담화에서 주어의 의미 기능을 살핀 연구로 일본어에 대한 연구이긴 하지만 국어에서 주어도 이와 다르지 않다.
 - 10) 김홍수(2010)에서는 김수영 산문에서 1인칭 대명사 ‘나’가 필수적인 문장 성분상의 동기 외에도 담화·표현상의 동기에 따라 실현되기도 하고 생략되기도 한다며 그 각각의 문장 예시를 통해 ‘나’의 실현 여부가 소극적 강조, 자의식의 투사에 따른 맥락상의 초점화와 같은 문체적 효과를 창출하며, ‘나’의 주체됨이 뚜렷한 상황에서 ‘나’가 절제되는 경우에는 의도적으로 생략되는 만큼 해당 문장이 더욱 유표적으로 느껴지면서 의미 내용의 내적 흐름을 강화시키는 효과가 있음을 말한 바 있다. 김수정·최동주(2013)는 박완서의 소설에서 수사적 목적에 의해 앞에 언급된 적이 없음에도 불구하고 주어가 나오지 않는 경우도 있으며, 앞에 언급되었음에도 불구하고 해당 의미를 더욱 강조할 수 있는 조사와 결합해 주어를 나타냄으로써 소설 안에서 다양한 의미 맥락을 창출한다고 한 바 있다.

가 지속적으로 제시됨에도 불구하고 제시의 주체인 필자가 주어로 드러나는 일이 드문 것은 행위자 존재를 약화시켜 논문의 논지를 행위자의 주관적 판단과 거리를 두어 표현하기 위함이다(안소진, 2012: 98-101). 그리고 학술 논문에서 동일한 지시체인 ‘필자’를 주어로 칭할 때에도 어떤 맥락 아래에서 언급하느냐에 따라 명명 방식이 달라지기도 한다(안소진, 2012; 이윤진, 2014).¹¹⁾¹²⁾

비판적 담화 분석에서도 무엇을 주어로 실현하느냐가 상당히 중요한 문제로 다뤄진다. Fairclough(2003/2012)는 주어를 너와 나를 포함하여 ‘우리’로 삼을 것인지, 또는 행위의 주체를 숨기기 위해 피동 표현이나 명사화된 구문을 사용할 것인지에 따라 사건의 책임 관계 및 사건을 바라보는 관점을 달리할 수 있음을 말한 바 있다.

이상의 논의들을 정리해 보면, 주어의 실현 문제는 단순히 통사 구조상의 문제가 아니라 언어 사용자의 의도에 따른 선택 문제임을 알 수 있다. 즉, 주어를 실현할지의 여부와 어떤 주어를 선택할지에 따라 다양한 의미를 구성해 낼 수 있다는 것이다. 또한 동일한 주어라고 하더라도 어떤 장르 내에서 구성되는 문장이냐에 따라 실현하는 의미 기능이 다르다는 것을 알 수 있다.

-
- 11) 이윤진(2014)을 정리하자면, 연구 목적 및 내용, 의의, 방법 절차, 논의에 대한 참고 정보 제공, 연구의 관점 및 성격을 이야기할 때는 ‘이 논문’, ‘본고’, ‘본 연구’, ‘이 글’, ‘이 연구’, ‘졸고 외 기타’를 사용하고, 논의 관련 필자의 경험 및 상황 언급, 자료 수집 과정 및 논의 방향 설명, 필자의 견해를 피력하는 경우에는 ‘필자’를, 논의 관련 필자의 경험 및 상황 언급하는 경우에는 ‘연구자’를 사용한다는 것이다.
- 12) 안소진(2012: 101)도 학술 논문에서 ‘나’라고 해야 할 부분에 복수의 불특정 다수인 ‘우리’를 사용함으로써 현재 논문에서 전개되는 지식에 대해 독자와 필자가 같은 수준과 입장에 있음을 표시해 준다고 해석하였다.

III. 문법 교육에서 주어 관련 교육 내용

그렇다면 실제 문법 교육에서 주어 관련 교육이 어떻게 실행되고 있는지 살펴보자 한다. 그간 문법 교육에서 주어는 문장을 구성하는 기본적인 요소로서 초등학교급에서부터 다뤄져 왔다. 이때 주된 교육 내용은 주어를 비롯한 문장 성분들을 변별하여 문장의 구조를 파악하고 호응 관계를 이해하는 것과 관련한 정확한 문장 구성의 차원이다. 이에 따라 3장에서는 교육 과정과 교과서에서 주어를 어떻게 설명해 왔는지 주어의 개념과 관련한 교육 내용과 문장 구조 및 성분 간 호응 관계를 파악하는 것과 관련한 교육 내용으로 나누어 살펴보자 한다.

1. 주어의 개념 관련 교육 내용: 통사·형태론적 개념 중심의 주어 교육

그간 교과서에서 주어의 개념은 최현배(1955)에서의 정의와 거의 동일하게 지금까지 기술되어 오고 있다. 문법의 국정 교과서가 처음 시작된 4차 교육과정의 문법 교과서에서 주어는 “무엇이 어찌한다.”, “무엇이 어떠하다.”, “무엇이 무엇이다.”의 ‘무엇이’에 해당하는 말(문교부, 1985: 63)’로 정의하고 있는데, 이러한 통사론적 개념의 정의는 2015 개정 교과서들에서도 거의 동일하다. 이러한 통사론적 개념에 대한 설명 이후에 ‘그 문장의 주체를 나타내는 말(문교부, 1985: 66)’이라는 의미론적 개념과 ‘체언에 주격 조사가 붙어서 성립(문교부, 1985: 66)’하는 말이라는 형태론적 개념이 덧붙여져, 통사론, 의미론, 형태론, 이 세 가지 측면에서의 주어 개념이 빠짐없이 주어의 개념을 설명하는 데 지금까지 계속 사용되어 오고 있다.

〈표 1〉 국정 교과서에서 주어의 개념 설명 양상

교과서	주어의 개념
4차	<ul style="list-style-type: none"> - “무엇이 어찌한다.”, “무엇이 어떠하다.”, “무엇이 무엇이다.”의 ‘무엇이’에 해당하는 말(문교부, 1985: 63) - 그 문장의 주체를 나타내는 말(문교부, 1985: 66) - 체언에 주격 조사가 붙어서 성립(문교부, 1985: 66)
5차	4차와 동일
6차	<ul style="list-style-type: none"> - 서술하는 주체를 나타내는 문장 성분으로서 모든 문장에 필수적 - ‘무엇이 어찌하다, 누가 어떠하다, 누가 무엇이다’에서 ‘무엇이’ 또는 ‘누가’에 해당 - 체언에 주격 조사가 결합하여 실현되며, 주격 조사 대신 보조사를 결합하여 주어를 실현할 수 있으며, 상황에 따라 주격 조사가 생략되어도 주어가 실현될 수 있다. - (교육부, 1996: 72)
7차	<ul style="list-style-type: none"> - 문장에서 동작 또는 상태나 성질의 주체를 나타낸다. - 주어는 문장을 서술어의 종류에 따라 ‘무엇이 어찌한다’, ‘무엇이 어떠하다’, ‘무엇이 무엇이다’의 세 유형으로 나누었을 때, 바로 ‘무엇이’에 해당하는 성분이라고 할 수 있다. - 체언이나 체언 구성을 하는 구나 절에 주격 조사 ‘이/가’, ‘께서’가 붙어 나타나는데, 때로는 주격 조사가 생략될 수도 있고 보조사가 붙을 수도 있다. - (교육인적자원부, 2003: 151)

이와 같은 개념 설명 중 학습자들이 ‘주어’를 설명하는 방식으로 많이 사용하는 개념은 의미론적 개념으로 ‘그 문장의 주체를 나타내는 말(문교부, 1985: 66)’, 또는 ‘문장에서 동작 또는 상태나 성질의 주체를 나타냄(교육인적자원부, 2003: 151)’ 등과 같은 정의이다. 하지만 실제로 문장에서 주어가 무엇인지를 변별하는 과정에서는 의미론적 개념보다는 주격 조사와의 결합 가능성과 같은 형태론적 개념이 주로 작동하며, 이에 따라 최종적으로 학습자들이 도달하는 지점은 해당 문장의 통사 구조이다. 예를 들어, “하늘이 예쁘다.” 또는 “도둑이 잡혔다.”와 같은 문장이 교과서에서 다뤄지는 과정에서 학습자들이 주어가 무엇인지 분명하게 찾으면서도 왜 전형적인 행동주역이 아닌 ‘하늘이’와 ‘도둑이’가 서술의 주체로서 주어일 수 있는지에 대해 의문을 가지며 탐구하거나 질문하지 않는 것이 보통이다. 이를 보면, 실제에서는 ‘문장의 주체’라는 의미가 학습자들에게 실제적인 의미로 문장의 구성을 파악하는 데 작용된다기보다는 개념적으로 주어를 정의하고 설명하는 과정에서만 명제적으로 관여하고, 실제 주어를 이해하고 파악하는 과정에서는 깊

게 관여하지 않는다고 볼 수 있다.¹³⁾ 또한 그리하여 주어가 해당 문장에서 어떤 의미 기능을 실현하고 있는가에 대한 관심보다는, 해당 문장이 어떤 문장 성분으로 구성된 통사 구조를 이루고 있는가가 학습자들이 도달하는 최종 도착점이 된다.

<p>1. 다음 각 문장에는 주어와 서술어가 각각 두 개씩 있다. 호응되는 주어와 서술어를 찾아 짹을 맞추어 보라.</p> <p>(가) 나는 그가 노래하는 것을 들었다. (나) 우리는 모두 그가 무사히 돌아오기를 바랐다. (다) 그는 철수가 아주 성실하다고 칭찬하더군. (라) 나뭇잎이 소리도 없이 한 잎, 두 잎 떨어진다.</p>	<p>2. 다음 예로 주어를 탐구하여 보자.</p> <ul style="list-style-type: none"> • 정부에서 실직자들을 위한 적절한 대책을 마련 중이다. • 철수가 등산을 좋아한다. • 철수는 등산을 좋아한다. • 철수만이 등산을 좋아한다. • 선생님께서 오라고 하셨어. <p>○ 앞에서 '정부에서', '철수는', '선생님께서'처럼 주격 조사 '이/가'가 결합하지 않은 성분은 무엇인지 생각하여 보자.</p>
<p>4차 교육과정의 문법 교과서(1985: 74)</p>	<p>7차 교육과정의 문법 교과서(2003: 152)</p>

〈그림 1〉 문법 교과서들에서 주어와 관련하여 탐구할 수 있도록 구성한 교육 내용 중 일부

이는 〈그림 1〉에서처럼 주어 등 문장 성분 관련 교육 내용이, 해당 개념을 설명한 후에 제시된 문장들에서 무엇이 주어인지를 변별해 냅으로써 문장의 통사 구조를 파악하는 것 위주로 구성되기에 다른 여러 탐구를 통해 주어를 깊이 있게 이해하기보다는, 각각의 문장 성분들을 변별하기에 간편한

13) 기존 교육 내용에서 주어와 서술어의 의미적 관계에 대해 주목하여 주어를 설명하거나 탐구하는 것과 관련한 구체적인 교육 내용은 다뤄진 바 없기에, '주어'가 전형적인 행동주역으로 나타나는 경우에는 주어의 의미론적 개념이 명확히 다가오지만 경험주역이나 대상역으로 주어가 실현되는 경우에는 '서술의 주체'라는 의미론적 개념이 명확하게 학습자들에게 작동하지 않을 수 있다. 이에 따라 주어의 개념과 관련해 학습자들이 명확하게 형성하고 있는 개념은 형태론적 개념과 통사론적 개념일 가능성성이 크다. 학습자들이 문장에서 주어를 변별하는 과정에서 주로 이들 개념 중심으로 주어를 변별하는 경향이 있다는 것이 이 점을 방증한다.

방식으로 주어를 이해할 수밖에 없도록 구성되었기 때문이기도 하다.

4차~6차 교육과정 내 문법 교과서에서는 <그림 1>의 좌측처럼 주어에 대한 개념적 이해 이후에, 각 문장에서 무엇이 주어인지 변별해 내도록 하는 교육 내용으로 구성되어 있다. 7차 교육과정의 문법 교과서에서는 이어서 더 나아가 주격 조사 ‘이/가’가 실현되지 않는 주어를 대상으로 주어에 대해 탐구해 보도록 유도하고 있으나, 탐구 가능한 지점이 구체적으로 제시되거나 방향이 설정되어 있지 않기에 결국 학습자들은 제시된 문장의 격 조사를 주격 조사 ‘이/가’로 대치하여 실현함으로써 주어를 찾게 될 것이다. 즉, 학습자들과 심지어 교사들까지도 주어와 관련해 다른 어떤 탐구가 가능할지 접근하기 어렵다. 주어 자리에 실현될 수 있는 다른 종류의 조사가 무엇인지 정도를 경험할 수 있는 차원이라고 볼 수 있다.

<그림 2>와 같이 문법 교육 내용으로 주어의 개념을 다룰 때 주격 조사와의 연관성이 주목하여 주어를 설명하는 방식¹⁴⁾은, 주어의 다양한 면면을 탐구하도록 하는 교육을 지향하는 차원에서 배제해야 할 지점일 수 있다. 주격이라는 것이 꼭 주어와 연결되지 않는다는 점은 앞서 논의에서도 살펴본 바 있는데, 이와 같이 주격 조사와의 연관성의 차원에만 주목한 교육 내용은 주어의 개념과 관련된 다양한 면면들을 이해하지 않고 획일적이고 단순한 공식처럼 주격 조사를 삽입함으로써 주어를 판정하는 것 위주로 주어를 이해할 가능성성을 높인다.

14) <그림 2>는 6차 교육과정의 문법 교과서에서 학습활동을 제외한, 주어를 설명하는 교육 내용의 전문이다. 주어를 설명할 때 주격 조사와의 결합 가능성에 대한 설명이 대다수의 내용을 차지하고 있다.

■ 주 01

주어는 서술하는 주체를 나타내는 문장 성분으로서 모든 문장에 필수적이다. ‘무엇이 어찌하다, 누가 어떤하다, 누가 무엇이다’에서 주어는 ‘무엇이’ 또는 ‘누가’에 해당한다.

주어는 체언에 주격 조사가 결합하여 실현된다. 전형적인 주격 조사는 ‘이/가’인데, 주어를 높일 때에는 ‘께서’가 쓰인다. 주어가 단체를 나타내는 명사이면 ‘어서’가 대신 쓰일 수 있다.

잎이 무성하니, 나무가 더욱 커 보인다. (이/가)

아버지께서 우리들을 칭찬하셨다. (께서)

이번에도 우리 학교에서 우승을 차지했다. (에서)

주격 조사 대신 보조사를 결합하여 주어를 실현할 수 있으며, 여기에 주격 조사가 다시 결합할 수도 있다. 그리고 상황에 따라 주격 조사가 생략되어도 주어가 실현될 수 있다.

우리는 음악회 끝나자 바로 집으로 갔다. (보조사)

자신만이 옳다고 생각하지 말아라. (보조사+주격 조사)

너 어디 가니? 응, 나 학교 가. (주격 조사 생략)

〈그림 2〉 6차 교육과정 문법 교과서 ‘Ⅳ. 문장’ 단원 내 소단원 ‘(2) 문장 성분’에서 ‘주어’ 관련 전문(교육부, 1996: 72)

이상의 내용을 볼 때, 그간의 문법 교육에서 주어의 개념과 관련한 교육 내용은 문장의 구성을 설명하는 층위에서 통사론적 개념과 형태론적 개념을 중심으로 주어를 판별하도록 하는 교육 내용을 중심으로 주어를 다루어왔고, 주어가 나타내는 의미 기능과 서술어 및 다른 성분들과 어떤 의미 관계가 있는지 의미론적 개념으로서는 유효하게 다뤄지지는 못했다. 더 나아가 다양한 층위에서 주어가 어떤 의미 기능을 하는지를 탐구하고 접근해 볼 수 있는 교육 경험이 교육 내용으로 구현된 바가 미진했다고 할 수 있다. 이러한 교육 내용은 주어의 개념적 이해를 다양하게 하는 데 방해가 될 수 있고 더 나아가 주어의 선택 문제를 문장 내의 필수 논항으로서만 바라보게 함으로써 문장의 다양한 구성 및 텍스트 층위에서의 의미 구성 등과 관련되어 주어를 보는 안목을 구성할 수 없게 한다는 점에서 보완이 필요하다.

이렇게 필수 논항으로서만 주어를 다루었을 때, 학습자들에게 경험되는 ‘주어’라는 문법 범주는 문장 성분으로서의 주어이며 격 조사와만 연관된 주어이다. 그렇기에 지금의 주어 관련 교육 내용은 사건을 바라보는 주체자로서의 주어 내지는 세상의 사건을 그리는 방식을 조정할 수 있는 주어, 그 과정에서 다양한 방식으로 경험주나 행동주로서 표상 가능한 주어, 또는 주제로 나타나는 주어 등과 같은 여러 차원으로 표상되는 주어에 대한 생각을 다채롭게 할 수 없는 구조라고 할 수 있다.

주어의 개념을 문장 성분과 관련하여 다룬 이후 주된 교육 내용은 주어진 문장에서 다수의 논항 중 주어가 무엇인지를 가려내며 문장의 구조를 파악하여 문장의 짜임을 이해하는 것이나 문장의 호응 관계에서 정확하게 문장을 구성하는 차원의 교육 내용이다. 앞서 서론에서도 말한 바와 같이, 주어 관련 교육은 해당 문장에서 여러 논항 중 주어가 무엇인지 판정하여 가려내는 것이 핵심이 아니라 해당 주어의 실현이 문장에서 그리고 전체 텍스트 내에서 어떤 의미 기능을 실현하는지를 파악할 수 있도록 하는 것이 핵심이기에 이러한 방향의 주어 관련 교육으로 나아갈 필요가 있다.

2. 성분 간 호응 및 문장 구조 파악과 관련한 주어 교육 내용: 정확성 차원 중심의 주어 교육

주어 관련 교육 내용은, 1955년 1차 교육과정 중학교 국어과 ‘지도 내용’에서 어법에 맞게 문장을 구성하는 교육 내용으로 등장한 이후부터 오늘날 까지 이에 초점을 두고 교육 내용화되고 있다.

[1차 교육과정 중학교 국어과 ‘지도 내용’ 中]

(ㄱ) 언어 소재(素材)의 면(面)

d. 어법

- 어법을 이해하여 일상의 언어 생활을 바르게 한다. [때(Tense)의 표

시, 주어의 사용과 생략 등]

- 문교부(1955: 12)

특히 3차 국어과 교육과정에서는 초등학교 1학년 교육 내용에서부터 줄곧 읽기와 쓰기 영역에서 주어를 중요하게 다룬다. 여타의 교육과정에서 는 일정 학년 안에서 주어 관련 교육 내용을 포함하는 것과는 달리, <표 2> 에서 보듯 3차 국어과 교육과정에서는 초등학교 1학년부터 주어와 서술어 의 관계를 다루며 읽기와 쓰기에서 주어를 중요한 교육 내용의 하나로 보고 있다.

<표 2> 3차 초등 국어과 교육과정 내 주어 관련 교육 내용(문교부, 1973: 22-28)

학년	교육 내용 '지도 사항 및 형식'
1	- 읽기 ⑦ 임자가 되는 말과 풀이가 되는 말이 있는 것을 의식하면서 읽기 - 쓰기 ⑧ 임자가 되는 말과 풀이가 되는 말이 있는 것을 알기
2	- 읽기 ⑧ 임자가 되는 말과 풀이가 되는 말의 호응에 유의하여 읽기 - 쓰기 ⑧ 임자가 되는 말과 풀이가 되는 말의 호응에 유의하여 쓰기
3	- 읽기 ⑤ 임자가 되는 말과 풀이가 되는 말에 주의하여 읽기 - 쓰기 ⑪ 임자가 되는 말과 풀이가 되는 말에 주의하여 쓰기

이후 4학년에서도 '쓰기' 영역에서 '임자가 되는 말과 풀이가 되는 말' 이 갖추어진 글월을 쓰기'와 같은 지도 사항이 6학년까지 이어진다. 또한 중학교 교육과정에서도 '지도상의 유의점' 내 '(11) 어법과 정서법 지도' 영역 안에서 '문장의 성분'과 '문장의 호응과 일치, 통일'을 언급하며, 중학교 전체 교육과정의 쓰기 영역에서 어법에 맞게 글을 써야 함을 줄곧 강조하고 있다. 이와 같이 문장을 구성하는 요소로서 문장의 성분 중 하나인 주어와 서술어 를 이해한 후, 호응 관계를 생각하며 문장을 어법에 맞게 구성하도록 하는 것으로 이어지는 교육 내용은 이후 2007 개정 교육과정까지 큰 변화 없이 계 속되어 왔다.

<p>2 자연스러운 문장의 오건</p> <p>자연스러운 문장은 문법성과 적절성을 갖추고 있다. 따라서 자연스러운 문장을 생산하기 위해서는 의사소통 상황에 적절하게 문법적인 문장을 구성해 낼 수 있는 능력이 필요하다. 그러한 능력은 정확한 문장 구성 방법에 대한 이해를 토대로 한다.</p> <p>(1) 문법성</p> <p>문법성이란 문법에 맞게 정확하게 썼는지를 나타내는 말이다. 문법성을 갖추어 자연스러운 문장을 쓰려면 다음과 같은 시장에 익히어야 한다.</p> <table border="0" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%; vertical-align: top; padding-right: 10px;"> <ul style="list-style-type: none"> • 조사와 어미 정확히 쓰기 • 문장 성분 갖추기 • 문장 상문 간의 호응 지키기 </td> <td style="width: 50%; vertical-align: top; padding-left: 10px;"> <ul style="list-style-type: none"> • 주동·시동 표현 적절하게 사용하기 • 농동·피동 표현 적절하게 사용하기 • 높임 표현 적절하게 사용하기 </td> </tr> </table>	<ul style="list-style-type: none"> • 조사와 어미 정확히 쓰기 • 문장 성분 갖추기 • 문장 상문 간의 호응 지키기 	<ul style="list-style-type: none"> • 주동·시동 표현 적절하게 사용하기 • 농동·피동 표현 적절하게 사용하기 • 높임 표현 적절하게 사용하기 	<p>2 다음 (보기)처럼 아래 문장에서 문장 성분들의 호응이 부자연스러운 부분을 찾아 자연스럽게 고쳐 보자.</p> <p>보기</p> <ul style="list-style-type: none"> • 수사에 혼선은 물론 시민들이 큰 불편을 겪어야 했습니다. ▶ 수사에 혼선이 있어서 낱말들은 물론이고 시민들이 큰 불편을 겪어야 했습니다. <p>(1) 로네상스는 그리스 정신과 중세의 정신을 인간 중심으로 극복하여 ‘인간에게 칭조적이었다.’라고 인식하였다.</p> <p>▶ _____</p> <p>(2) 예비 교사의 절반 가까이에서 그 선생님 보고 차기 친로를 결심하였다고 한다.</p> <p>▶ _____</p> <p>(3) 가정 과제 현상의 문제점과 대안을 진단한다.</p> <p>▶ _____</p>
<ul style="list-style-type: none"> • 조사와 어미 정확히 쓰기 • 문장 성분 갖추기 • 문장 상문 간의 호응 지키기 	<ul style="list-style-type: none"> • 주동·시동 표현 적절하게 사용하기 • 농동·피동 표현 적절하게 사용하기 • 높임 표현 적절하게 사용하기 		

〈그림 3〉 2007 개정 교육과정 ‘독서와 문법Ⅱ’ 교과서의 ‘IV. 국어 생활과 규범’ 단원 내 문장 성분 관련 교육 내용(박영목·민현식·천경록·신명선·박의용·이지은, 2011: 269, 271)

다만, 2009 개정 교육과정에서부터 중등 국어과 교육과정에서는 초등 교육 내용보다 심화된 문장 성분에 대한 이해와 분석과 관련한 교육 내용을 다루지는 않고, 초등 교육 내용에서 개괄적으로 이해한 문장 성분 및 주어에 대한 개념을 바탕으로 문장의 짜임과 확대를 이해하는 것 중심으로 교육 내용이 구성되고 있다. 즉, 문장 성분 또는 주어를 주인공으로 다루는 교육 내용은 초등 교육과정에서 마무리되고, 중등 교육과정에서는 문장의 확대를 위한 조언으로 등장할 뿐이다.

2015 개정 교육과정에서도 주어 관련 교육 내용은 초등 교육과정 중심이다. 초등학교 1-2학년군에서 띄어 읽는 단위로서 주어부와 술어부를 다루고 있으며, 3-4학년군에서는 “[4국04-03] 기본적인 문장의 짜임을 이해하고 사용 한다.”라는 성취기준 아래 “문장은 기본적으로 동작이나 상태의 주체를 나타내는 부분(주어부)과 주체에 대해 서술하는 부분(서술어부)으로 나눌 수 있다. 주어부와 서술어부의 역할을 이해하고 정확하게 문장을 사용하도록 한다(교육부, 2015: 26).”라고 한 바 있다. 이를 교육 내용에서는 주어, 서술어와 같은

문장 성분을 본격적으로 다루지 않을 것을 명시한 바 있지만, 문장을 띠어 있는 기준이 되는 지점으로서 주어를 구분하거나 문장의 짜임이 ‘누가 + 어찌하다’로 이루어져 있음을 배우며 문장을 이해하는 교육 내용을 통해 학습자는 암묵적으로 문장의 한 구성 요소로서 주어를 이해하고 인식할 수 있을 것이다.¹⁵⁾

이후 5-6학년군에서 “[6국04-05]국어의 문장 성분을 이해하고 호응 관계가 올바른 문장을 구성한다.”라는 성취 기준 아래 본격적으로 문장 성분을 배우고 탐구하는 교육 내용이 다뤄지는데, 주어와 관련한 본격적인 학습 경험은 중등 교육과정에서는 다뤄지고 있지 않다. 아래 그림에서 보듯, 주어라는 개념을 처음 접하는 맥락에서부터 학습자들은 국어 어법에 맞게 문장을 구성하는 정확성의 차원에서 주어를 경험하게 되며 이후 이외의 다양한 차원에서 주어를 탐구할 수 있는 교육 경험이 마련되어 있지 않다.



- 15) 김지영(2019: 200)는 초등학교 3-4학년군에 제시된 해당 교육 내용과 관련해 초등학생 모국어 학자들에게 5-6학년군에서 다룰 호응을 제외하고 ‘주어부와 서술어부의 역할을 이해’하는 것과 ‘정확하게 문장을 사용하도록 하는 것’을 관련시켜 교육 내용화하는 것이 유의미하지 못하다며, 해당 교육 내용의 적합성을 재고할 필요성을 논한 바 있다. 실제로 초등학교 교과서의 기획 및 집필에 참여했던 전문가들 사이에서도 해당 성취기준에 대한 견해차가 컸고 교육 내용으로서의 정당성과 효용성에 대해 합의를 찾기 어려웠다고 한다(김지영, 2019: 각주14). 이는, 주어라는 개념을 노출하지 않고 주어부와 서술어부를 나누는 것이 과연 유의미할지에 대한 논의의 필요성과 함께, 모국어 학자들에게 주어를 단순히 정확성 차원에서만 다루기에는 한계가 크다는 것을 보여주는 하나의 예로 볼 수 있을 것이다.

3. 문장에서 잘못된 부분을 찾아 밑줄을 그어 봅시다. 그리고 모두 친구들과 함께 바르게 고쳐 쓰고 그렇게 고친 까닭도 써 봅시다.

내가 이번 대회에 참가하면서 느낀 점은 어떤 일에 도전하고 그 목표를 성취하고자 노력하는 순간들도 소중하다는 것을 느꼈다.



고치 까닭:

〈그림 4〉 초등학교 ‘국어 5-2 가’ 교과서의 주어 관련 교육 내용 중 일부(교육부, 2016: 126-127, 135)

중등 교육과정에서 주어는 <그림 5>와 같이 문장의 구조를 파악하고 문장 확대로 나아가기 위한 기초 단계로 다뤄져 왔다.¹⁶⁾

<p>이끌기</p> <p>주어는 문장에서 동작이나 작용, 상태나 성질의 주체를 나 타내는 문장 성분이고, 서술어 는 주어와 동작이나 작용, 상태 나 성질을 끌어내는 문장 성분 이에요. 주어와 서술어는 문장 을 구성하는 필수적인 성분이 지요. 한편, 주어는 때에 따라 생략되기도 한답니다.</p> <p>꽃이 핑계 꺼렸다.</p> <p>주어 서술어 그는 웃으면서 그는 걸었다. 주어 서술어 (주어 서술어 (생략))</p>	<p>문장의 짜임을 알아보자.</p> <p>보기</p> <p>❶ 어느새 가을이 왔다.</p> <p>❷ 사람들이 운동장에 모였다.</p> <p>❸ 토끼가 들판에서 풀을 뜯는다.</p> <p>❹ 나는 고양이를 좋아하지만 승원이는 개를 좋아한다.</p>
<p>(1) ❶~❹에서 주어와 서술어를 찾아보자.</p>	

〈그림 5〉 중학교 3-2 국어 교과서 내 주어 관련 교육 내용(신유식·정미선·김영찬·전경원·윤인희·박서준 외, 2020: 72)

16) 2015 개정 교육과정의 중학교 1-3학년군에서 “[9국04-06] 문장의 짜임과 양상을 탐구하고 활용한다.”라는 성취 기준 아래 홀문장과 겹문장을 이해하기 위한 도구로 주어와 서술어의 개념을 상기하며 문장의 구조를 파악하도록 하고, 이를 바탕으로 문장의 짜임 및 확대로 나아갈 수 있도록 <그림 5>와 같은 방식으로 교육 내용을 구성하고 있다. 그리고 이러한 양상을 선택 과목이 ‘언어와 매체’에서도 동일하다.

이와 같이 문법 교육 안에서 주어가 실제 언어생활과 연관되어 다뤄지고 있는 지점은 ‘문장의 호응’과 관련하여 정확한 문장을 구성하는 것 그리고 ‘문장의 구조’를 파악하는 것에 초점이 맞춰져 있다. 이에 따라 학습자들은 주어를 통사 구조 안에서의 개념으로만 파악하게 되고 통사론의 최대 단위인 ‘문장’을 넘어서서 주어를 바라보거나 탐구할 수 없다. 또한 교육 내용으로 제공되는 문장 예시들을 보면 탈맥락적으로 제시된 전형적인 체계문 형식으로, 학습자의 실제 언어생활에서 접할 수 있는 다양한 주어의 의미 기능을 경험하기 어렵다.¹⁷⁾

체계문이 아닌 사용문에서는 무주어문이 더 자연스러운 경우가 많고, 2장에서 살펴본 바와 같이 문맥에 따라 또는 언어 사용자의 의도에 따라 주어의 실현 여부는 선택 가능한 부분이 많으며, 어떤 주어를 선택할 것인지에 따라 문장을 구성하는 방식 및 해당 문장이 텍스트 전체에서 의미를 구성하는 방식이 다양해짐에도 이러한 선택과 관련한 깊이 있는 탐구 내용이 다루어지지 않고 있다. 주어가 무엇으로 선택되는지가 텍스트 전체 맥락 그리고 문장 내 다른 요소들과 역동적으로 상호작용하는데, 이러한 영향 관계를 다채롭게 다루지 못한 채 ‘호응’이라는 개념 아래에서 주어와 서술어의 관계를 반드시 어떤 방식으로 써야 한다는 치방적 관점으로만 다루고 있는 것이다. 어떤 문장에서는 주어가 사건의 경험자로, 어떤 문장에서는 주어가 행위자로, 어떤 문장에서는 주어가 사태 또는 대상으로 드러남에 따라 해당 문장이 어떻게 구성되는지 그리고 문장을 둘러싼 다양한 요소들과 상호작용하며 주체의 의식 강화나 객관화 등과 같은 특정한 의미를 구성해내고 있는지 등 주어를 통해 문장을 다양하게 볼 수 있는 교육 내용이 미흡하다는 것이다.

이창덕(2014: 243)은 Li & Thompson(1976)의 연구를 바탕으로 한국

17) 박혜림(2018: 329-330)과 최선희(2019: 83)는 초등학교 문장의 호응 교육 내용이 탈맥락적이고 단순한 문형들로 구성된 예시로 문장 성분을 다루고 있어 정확성 차원에서도 그 교육적 목적을 달성하지 못하고 있음 비판한 바 있다.

어는 주어성이 강한 언어라기보다는 주제성이 강한 언어로, 문장의 성분과 구조를 중시하는 문장 중심의 언어가 아니라 담화상의 전제와 합축 등 화자와 청자의 소통 의미를 중시하는 언어로 때때로 문장 중심 성분의 생략이 허용되는 맥락 중심의 언어라고 말한 바 있고, 최웅환(2007: 62) 역시 주어는 특정 조사의 교착, 인칭 제약, 양태와 관련된 제약, 존칭 선어말 어미와의 호응 관계, ‘보고’나 ‘직접 지식’과 같은 증거성 표지에 따른 어미와의 관계 등 다양한 문법적 현상에 관여되어 있다고 말한 바 있다. 상대적으로 주어 외의 문장 성분들은 현대 국어에서 그러한 관련성이 적극적으로 포착되지 못한다는 점을 생각해 볼 때 주어는 기능 범주의 실현과 관련되면서 문장 형성에 가장 관여적인 언어 단위라는 것이다. 하지만 현행 문법 교육에서는 이러한 주어의 위상이 상당히 축소되어 다루어지고 있음을 볼 수 있다. 보다 다양한 차원에서 주어의 면면을 경험할 수 있는 교육 내용이 필요하다.¹⁸⁾

18) 양세희(2019)는 문장 성분과 관련하여 정확성, 적절성, 타당성 차원에서 다음과 같은 교육 내용이 구성될 수 있음을 말한 바 있다. 문장 성분과 관련하여 이러한 다양한 차원의 교육 내용이 구성되어야 국어의 특질 및 실제 의사소통에서 문장 성분의 쓰임을 파악할 수 있다는 것이다.

문법 인식의 층위	문장 성분 교육 내용
정확성의 관점	문장 성분의 기능 / 문장 성분 사이의 호응 / 이중주어의 특성 / 보어의 성격(필수적부사어) / 겹문장에서 주어와 목적어 사용
적절성의 관점	이중목적어 / 효과적인 의사소통을 위한 문장 성분 생략 / 화자의 의도에 따른 특정 문장 성분 초점화
비판적인 관점	숨기기 또는 드러내기 장치로서의 문장 성분 생략 / 변화 주기 장치로서의 문장 성분 이동 / 사회적 행위자 표상으로서 주어 선택

IV. 요약 및 함의: 주어 관련 교육 내용화 방향

본고는 교과서와 교육과정을 살피며 주어 관련 교육 내용을 비판적으로 고찰해 봄으로써 보다 확장된 교육 내용이 필요함을 논하고자 했다. 그간 교육 내용을 볼 때, 주어 관련 교육은 주어를 문장의 필수 성분으로 초점화하여 ‘문장’이라는 범위 내에서 통사·형태적으로 기능하는 범주로 다뤄왔고, 이에 따라 국어학에서의 여러 연구 성과나 학습자의 실제 언어 경험에 부합하지 않는 단순화된 형태로 다뤄졌다. 또한 주로 문장의 구조를 설명하는 것과 호응과 관련하여 정확성의 차원 중심으로 주어를 파악하게 하였다. 본고는 이러한 주어 관련 교육 내용이 주어의 다양한 면면을 경험하고 탐구하는데 한계가 있음을 논하였다.

이상의 논의를 바탕으로 생각해 볼 때, 주어와 관련하여 다음과 같은 확장된 교육 내용이 필요하다.

첫째, 국어의 주어는 다른 언어에서의 주어와는 다른 여러 특성이 있다 는 점에서, 유형론적 관점으로 한국어의 주어를 다룸으로써 세계어 속의 한국어에 대한 이해를 위한 교육 내용으로 구성할 수 있을 것이다. 주어에 대한 이해의 심화는, 국어를 더 깊이 있게 이해하는 과정의 하나이며, 이를 통해 실제 모어 화자가 문장을 구성하는 방식을 더 잘 이해하는 과정의 하나이며, 영어와 같은 문장 구조 중심의 언어와는 달리 한국어에서 주어가 어떤 의미 기능을 하는지 이해할 수 있도록 하는 교육 내용이기에 김창원(2019)에서 논한 바와 같이 21세기 국어과 교육과정에 요구되는 ‘세계어로서의 한국어에 대한 이해 심화’를 위한 교육 내용의 하나가 될 수 있을 것으로 기대된다.

둘째, 정확성 외의 다층적인 관점에서 주어와 문장을 바라보는 관점으로 전환되어야 한다. 주어는 문장 내외의 여러 요인들과 역동적으로 상호영향을 주고받으며 다양한 의미를 구성해 낸다. 문장을 바라보는 관점의 확대

와 관련하여 주어 역시 다양한 관점에서 바라볼 수 있도록 교육 내용을 구성할 필요가 있다. 주어를 무엇으로 선택할 것인지의 문제는 문장을 어떻게 구성할 것인가를 넘어서서 해당 텍스트에서 해당 문장을 통해 어떠한 의미 기능을 구성할 것인가의 차원의 문제이다. 정확성, 적절성, 타당성 차원의 모든 층위에서 주어 선택의 문제를 바라볼 수 있도록 하는 것이 일상생활 언어에서 접하는 주어와 관련된 지점들을 풍성히 탐구할 수 있도록 하는 교육 내용이 될 것이다.

셋째, 선택한 주어가 어떤 의미 기능을 드러내는지와 관련해 밀접하게 영향을 주고받는 요인 중 하나인 장르와 관련하여 교육 내용을 구체화할 필요가 있다. 동일한 주어 지시체의 실현이라 하더라도 어떤 장르 안에서 구성되는 문장이나에 따라 구성되는 의미가 달라진다. 학술 텍스트나 서사 텍스트에서 인식의 주체인 주어의 명시적 실현 여부는 서로 다른 의미를 창출해낸다. 즉, 동일한 주어 지시체인 ‘나’를 실현한다 해도 장르에 따라 그 의미 기능이 서로 다르다. 이러한 주어 선택의 문제는 쓰기와 읽기 관련 교육 내용으로 곧장 연결될 수 있는 부분이며, 더 나아가 언어 발달의 관점에서 주어를 해석해 볼 수 있는 지점이기도 하다.

본고는 기존의 문법 교육에서 주어 관련 교육 내용이 어떻게 실현되어 왔는지를 비판적으로 고찰함으로써 앞으로의 방향을 제언하는 데까지 논의하였다. 언어 유형론적 관점에서 그리고 다층적으로 주어를 탐구하는 교육의 방향과 관련하여 그 타당성과 가능성을 구체화하는 후속 연구가 필요할 것이다.

* 본 논문은 2020.8.11. 투고되었으며, 2020.8.21. 심사가 시작되어 2020.9.10. 심사가 종료되었음.

참고문헌

1. 교육과정

- 교육부(2015),『국어과 교육과정(제2015-74호)』, 세종: 교육부.
문교부(1955),『중학교 교과과정(문교부령 제45호)』, 서울: 문교부.
문교부(1973),『국민 학교 교육 과정(문교부령 제310호)』, 서울: 문교부.

2. 교과서

- 교육부(1996),『문법』, 서울: 교육부.
교육부(2016),『국어 5-2 가』, 세종: 교육부.
교육인적자원부(2003),『문법』, 서울: 교육인적자원부.
문교부(1985),『문법』, 서울: 문교부.
박영목·민현식·천경록·신명선·박의용·이지은(2011),『독서와 문법 II』, 서울: 천재교육.
신유식·정미선·김영찬·전경원·윤인희·박선주·김정희·이은화·나단비(2020),『중학교 국어 3-2』, 서울: 미래엔.

2. 논저

- 강창석(2011),「국어 문법과 주어」,『개신어문연구』33, 44-77.
구본관·박재연·이선웅·이진호·황선엽(2018),『한국어 문법 총론 1』, 서울: 집문당.
김경은·이선웅(2017),「한국어교육을 위한 주제와 초점의 이론적 고찰」,『국어교육연구』40, 49-81.
김경호(2006),「주어의 언어화와 비언어화-1, 2인칭을 중심으로」,『일어일문학』29, 1-15.
김명희(1996),「주어 선택과 주제와의 관계: 영어와 국어의 비교연구」,『영어영문학』15(2), 155-172.
김수정(2016),「문어 텍스트의 장르별 주어의 실현 양상」,『한민족어문학』72, 25-62.
김수정·최동주(2013),「소설 텍스트에서의 주어의 실현 양상-박완서의 소설 ‘그 가을의 사흘 동안’을 중심으로」,『한민족어문학』64, 37-69.
김영국(2009),「주제와 주어: 영어와 한국어의 비교 연구」,『언어연구』26(2), 1-14.
김원경·고창수(2015),「주어의 개념에 대하여」,『언어와 정보 사회』25, 1-28.
김원호(2014),「주어를 찾아서」,『언어과학』21(3), 23-44.
김은성(2005),「비판적 언어인식에 대한 연구」,『국어교육연구』15, 323-355.
김지영(2019),「초등학교 문장 관련 교육 내용의 통시적 변화 양상 탐색」,『한국초등교육』30(3), 189-205.

- 김창원(2019), 「기로에 선 국어교육: ‘국어’ 교과는 어떤 선택을 해야 하는가?」, 『국어교육연구』 70, 69-104.
- 김홍수(2010), 「김수영 산문에서 1인칭 대명사와 필자 관련 지침어의 표현 양상」, 『국어문학』 49, 5-37.
- 남기심(1985), 「주어와 주제어」, 『국어생활』 3, 92-103.
- 남기심·고영근(1993), 『표준국어문법론』, 서울: 탑출판사.
- 목정수(2016), 「한국어의 진성 주어를 찾아서」, 『어문연구』 44(3), 7-46.
- 박철우(2014), 「한국어에는 주어가 없는가」, 『현대문법연구』 76, 149-172.
- 박혜림(2018), 「문장의 호응 관련 교과서 단원의 비판적 고찰」, 『새국어교육』 115, 309-334.
- 안소진(2012), 「학술논문 문형의 문법적 특징과 담화 기능에 대하여 -국어국문학 분야의 학술 논문을 대상으로」, 『어문연구』 73, 87-107.
- 양세희(2019), 「문법 인식 확장에 따른 문장 성분 교육 내용 연구」, 『국어교육학연구』 53(1), 5-36.
- 유현경(2005), 「형용사 구문의 주어에 대한 연구」, 『배달말』 37, 177-210.
- 유형선(2004), 「국어의 주어 연구사」, 『순천향 인문과학논총』 12, 5-20.
- 이윤진(2014), 「학술논문에 나타난 필자 지침 표현의 사용 양상」, 『작문연구』 40, 231-266.
- 이창덕(2014), 「한국어 교육에서 주어와 주제 구분에 대하여」, 『문법 교육』 21, 239-268.
- 이필영(2004), 「주제어와 주어」, 『형태론』 6(1), 126-139.
- 이홍식(2014), 「주어에 관련된 몇 문제에 대하여」, 『어문연구』 42(4), 7-34.
- 조진수(2015), 「문장 확대 교육 내용의 다층성 연구」, 『국어교육학연구』 50(3), 268-295.
- 주세형(2005), 「쓰기 교육을 위한 대안적 문장 개념」, 『어문연구』 33(4), 475-502.
- 최선희(2019), 「초등학교 학습자의 글에 나타난 문장 성분의 생략 및 호응에 관한 오류 분석 연구」, 『한국초등국어교육』 66, 55-86.
- 최웅환(2007), 「주어와 관련된 몇 가지 문제」, 『언어과학연구』 43, 49-69.
- 최현배(1955), 『우리말본』, 서울: 정음사.
- 한정한(2013), 「국어의 주어를 어떻게 정의해야 하는가」, 『한국어학』 60, 59-224.
- 한정한(2016), 「통사론과 학교문법 - 언어 유형론의 관점을 중심으로」, 『어문연구』 40(1), 89-130.
- Fairclough, N. (2012), 『담화분석 방법』, 김지홍(역), 서울: 도서출판 경진(원서출판 2003).
- Ivanič, R. (1990), Critical Language Awareness in Action In R. Carter(Ed.), *Knowledge about language and the curriculum: the LINC reader*, London: Hodder & Stoughton.
- Li, Charles N. & Thompson, Sandra A. (1976), Subject and Topic: A New Typology of Language In Charles N, Li(Ed.), *Subject and Topic*, New York, NY: Academic Press.

문법 교육에서 주어 관련 교육 내용에 대한 비판적 고찰

강효경 · 주세형

본고는 교과서와 교육과정상의 주어 관련 교육 내용을 비판적으로 고찰함으로써 주어와 관련해 보다 확장된 교육 내용이 필요함을 논하고자 하였다. 그간의 문법 교육에서 주어 관련 교육 내용은 첫째, 주어를 문장의 필수 성분으로 초점화하여 ‘문장’이라는 범위 내에서 통사·형태적인 개념으로 다뤄 왔으며, 둘째, 문장의 구조 및 호응과 관련하여 정확성의 차원을 중심으로 구성돼 왔다. 이에 따라 다양한 의미 구성에 관여하는 실제 국어 주어의 면면을 경험하고 탐구하는 데 한계가 있었다.

이상의 논의를 바탕으로 주어 관련 교육 내용화 방향으로는 다음의 세 가지를 제안하였다. 첫째, 언어 유형론의 관점에서 국어 주어에 대한 설명이 필요하다. 둘째, 정확성 이상의 다층적인 관점에서 주어와 문장을 바라볼 수 있어야 한다. 셋째, 주어 선택의 문제에서 중요하게 작동되는 장르와 관련한 교육 내용을 구체화할 필요가 있다.

핵심어 주어, 주제, 정보 구조, 장르, 비인칭화

ABSTRACT

A Critical Study on the Contents of ‘Subject’ in Grammar Education

Kang Hyokyung · Joo Se-hyung

The purpose of this paper is to discuss the needs for more expanded educational contents about the ‘Subject’ by examining textbooks and curricula of grammar education. In the meantime, the educational contents related to the subject are as follows. First, the contents have been focused on the obligatory arguments of the sentence, and the subject has been treated as a syntactic and morphologic concept within the scope of ‘one sentence’. Second, the contents has been mainly constructed in the dimension of accuracy in relation to the structure and concord of the sentence. Therefore, there has been a limitation to the experience and exploration of various aspects of the Korean subject.

Based on the above discussions, we would suggest three directions in reconstruing educational contents. First, we could get linguistic typology to balance the viewpoint with other languages. Second, we could offer a multilayered perspective in describing subject and sentence. Third, we should include an understanding ‘genre’ as well as so called ‘grammar accuracy outlook’.

KEYWORDS Subject, Theme, Information Structure, Genre, Impersonalization