

문법 교과서 속 ‘문법 요소’ 교육 내용의 변천 연구 — 제6차~2015 국어과 교육과정을 중심으로

신희성 경상국립대학교 국어교육과 조교수

- * 이 논문은 제82회 국어교육학회 전국학술대회(2024. 8. 10.)에서 발표한 것을 수정·보완한 것이다. 토론을 통해 도움을 주신 윤천택 선생님과 역시 좋은 말씀 나눠 주신 세 분의 심사위원께 감사의 말씀을 드린다.

- I. 머리말
- II. 교육과정의 요목 제시와 교육 내용 변천
- III. 교육과정의 관점(지향)과 교육 내용 변천
- IV. 맺음말

I. 머리말

교육 내용의 변천은 다양한 방식으로 논의될 수 있다.¹⁾ 변하지 않고 지속되고 있는 부분에 대해 변화를 모색해 볼 수도 있으며, 이미 변화한 부분을 두고서 긍정적인 평가를 내리며 나머지에도 같은 변화를 촉구하거나, 혹은 이루어진 변화가 보다 잘 안착하도록 구체적인 실천 방안을 구상할 수도 있다. 반대로 이전과 다르게 변화한 부분에 대해 경계와 우려를 표할 수도 있으며, 나아가 부정적인 평가를 내리고 기존의 것을 지속하자고 주장할 수도 있다.

한편, 문법교육의 경우 제목에 ‘변화’나 ‘변천’을 명시하지 않은 연구들도 교육 내용의 변화를 빈번히 언급하는 편인데, 그 이유는 ‘문법 교과의 생태’적 특징을 정리한 남가영(2022)를 통해 간접적으로나마 짐작해 볼 수 있다. 남가영(2022: 198-199)에 따르면 문법교육의 내용은 타 영역 대비 상대

1) 본 연구의 제목에서 ‘변천’은 시간의 흐름에 따른 ‘변화’와 ‘지속’을 포괄하는 뜻으로 사용되었다.

적으로 안정적인 수용을 거쳐 꽤 긴 시간 지속되었고, 그러한 상황 속에서 학교 현장은 그 필요성과 존재 의의에 계속적으로 의문을 표해 왔으며, 동시에 문법교육 스스로는 그 답을 독자적(내재적) 체계 속에서 찾고자 하는 동기를 강하게 가져 왔다. 즉, 문법교육은 안정적인 듯 불안정한 지속과 그에 대한 내·외부의 다양한 목소리가 혼재하는 교과 생태를 지닌바, 변화는 언제나 주요한 화두일 수밖에 없었던 것이다.

문법 영역의 교육 내용 변화는 교육과정과 교과서에서 가시적으로 드러나는데, 특히 최근 고시된 2022 국어과 교육과정을 두고서 개정의 과정부터 시작해 그 실행을 목전에 둔 현재까지도 다양한 입장의 논의가 활발히 이루어지고 있다(김규훈, 2023; 김은성·김호정·박재현·남가영, 2021; 김중수, 2023; 남가영, 2023; 방유진, 2023; 신호철, 2022, 2023; 양세희, 2023; 양영희, 2022; 이관규, 2020; 최웅환, 2022 등). 교육과정의 변화에 대해 다양한 목소리가 병립함은 꽤나 자연스러운 일이나 이번에는 교육과정 개정의 내부적 시선에서나, 외부적 시선에서나 ‘새롭다(혹은 낯설다)’고 여겨지는 시도들이 이전에 비해 현저한 듯하다. 문법교육학자인 연구자에게도 이번 교육과정 개정 속 문법 영역의 변화는 상당히 과감한 보폭으로 읽힌다. 이는 연구자 스스로의 눈대중으로 살펴보기에도 그러하고, 앞서 언급한 목소리들을 통해 헤아려 보아도 그러하다(김중수, 2023; 방유진, 2023; 신호철, 2023; 최웅환, 2022 등). 이때, 본 연구에서 특히 주목하는 지점은 아래 성취기준이다.

[12화언01-05] 담화의 맥락에 적절한 어휘와 문법 요소를 선택하여 화자의 태도를 드러낸다.

문법교육은 오랜 시간 언어의 구조를 교육 내용의 중심에 두어 왔다. 그러한 가운데 언어의 구조에 대한 논리적이고 과학적인 접근들의 산물로서 도출된 ‘언어 단위’는 문법 영역의 주요한 내용 조직자로 기능해 왔다. 이러한 전통 속에서 [12화언01-05] 성취기준은 ‘언어 단위’의 경계를 허물고 그

간 단어 단위와 문장 단위에서 따로 다루었던 ‘어휘’와 ‘문법 요소’를 한데 묶고 있어 특기할 만한 것이다. 이와 관련해 남가영(2023: 400-402)에서는 ‘문법 요소’가 의미 생성 차원의 교육 경험을 발전시켜 온 것과 달리 ‘어휘’는 그러한 변화가 부족했었음을 짚고, 이 둘의 결합 배경에 의미 자원으로서의 관점 강조가 있음을 설명하기도 했다.

한편, 해당 변화에 대한 우려 역시 존재하는데, 국어교육계에서 ‘언어 자원’의 개념이 낯설다거나(김중수, 2023; 신호철, 2023), 결합의 구체적인 상이 그려지지 않는다는(방유진, 2023; 최웅환 2022) 것이다. 이 지점에서 본 연구의 문제의식이 발생한다. 실상 교육과정의 변화란 점적인 것이기보다 선적인 것일진대, 다소 갑작스러워 보이는 변화라도 분명 그 이면에는 최소한의 이음매들이 존재하리라 보는 것이다. 그렇기에 변화의 궤적을 보다 선명히 살핀다면 기대와 우려 사이의 간극도 좁혀볼 수 있지 않을까 하는 것이다.

문제의식의 해소를 위해 구체적으로는 제6차 국어과 교육과정부터 2015 국어과 교육과정까지 문법 교과서 내 문법 요소 교육 내용의 변천을 살펴보고자 한다.²⁾ 교육 내용의 변천을 살핌에 있어 교육과정이나 선행 연구 대신 교과서를 초점화하는 이유는 다음과 같다. 가장 먼저는 교육과정이나 연구물을 대상으로 문법교육의 변천을 다룬 거시적 논의가 상당히 축적된 바, 본 연구에서는 교과서를 통해 변모의 실재를 조금 더 미시적(구체적)으로 확인함으로써 연구사를 잇는 동시에 그 틈을 채우고자 하는 것이다. 더하여 앞서 언급했듯, 그간 문법교육이 변화를 도모해 온 과정들 속에서 한눈으로 훑어 살피지 않고서는 잘 견주어지지 않는 변화들의 실재를 최대한 세밀하게 내어 보이려는 의도도 내재해 있다.

2) 이때, 문법 교과서는 단일 과목인 <문법>뿐 아니라 통합 과목인 <독서와 문법 I>, <독서와 문법>, <언어와 매체>를 포함한다. 나아가 <화법과 언어>의 경우, 아직 교과서가 발행되지 않아 연구 대상이 되지는 않았지만 필요에 따라 교육과정 차원에서는 함께 논의하기도 할 것이다.

II. 교육과정의 요목 제시와 교육 내용 변천³⁾

교과서는 교육과정을 구체화하여 실행하고, 교육과정은 교과서 개발의 기준이 되어 준다. 그러니 교과서 속 문법 요소 교육 내용의 변천에 가장 큰 영향을 미치는 존재 역시 교육과정이다. 하지만 교과서가 항상 교육과정과 완전히 일치하는 방향으로만 실현되는 것은 아니다. 교육과정이 교과서에 담길 내용들을 제시하고 있다고는 하지만 그 표상의 언어는 교과서에 비해 훨씬 적고 추상적이다. 그뿐 아니라 교과서가 교육과정을 구체화하는 과정에서 교육과정의 여러 의미들은 교과서 집필진에 의해 나름대로 해석되고 재생산된다.

교육과정 개정과 교과서 내용 변화의 일치성이 높은 경우는 대개 교육과정이 직접적으로 요목을 제시했을 때인데, 문법 요소의 하위 범주가 대표적이다. 예를 들어, 2011 교육과정의 문법 요소 성취기준 해설은 “주요 문법 요소”들로 ‘종결 표현, 피동·사동 표현, 높임 표현, 시간 표현, 부정 표현, 인용 표현’을 언급했는데, 이 중 ‘인용 표현’은 2009 교육과정까지는 없었다가 2011 교육과정에서 새로이 추가된 것이다. 이에 맞춰 2011 교육과정에 기반한 <독서와 문법> 교과서 6종은 예외 없이 인용 표현을 포함하여 문법 요소 단원을 구성하였다.⁴⁾

3) 이하에서는 논의의 편의를 위해 ‘개정’이나 ‘국어과’를 생략하고 ‘제6차 교육과정, 2015 교육과정’ 등과 같은 표현을 사용하여 해당 개정 국어과 교육과정을 지칭한다. 또한 2009 <독서와 문법 I> 교과서는 출판사명의 가나다순에 따라 <가>~<라>(미래엔, 비상교육, 지학사, 천재교육)로 2011 <독서와 문법> 교과서 역시 마찬가지로 <마>~<차>(교학사, 미래엔, 비상교육, 지학사, 창비, 천재교육)로 2015 <언어와 매체> 교과서는 <카>~<거>(미래엔, 비상교육, 지학사, 창비, 천재교육)로 언급한다. 서지사항은 참고 문헌 목록뒤에 제시해 두었다.

4) 박진희(2020: 33)에서는 문법 요소 성취기준의 ‘인용 표현’ 추가 이유를 “하이퍼텍스트 시대의 도래로 표절과 저작권에 대한 교육적 필요성”이 높아졌기 때문이라고 보았다.

또 2015 교육과정은 교수·학습 방법 및 유의사항에서 이전과 달리 “높임 표현, 시간 표현, 피·사동 표현, 부정 표현, 인용 표현을 모두 세세하게 다룰 필요는 없으며 표현 효과를 탐구하기 좋은 사례를 선택”하라는 내용을 기재했다. 전통적으로 문법 요소 성취기준에서 다뤄 왔던 ‘종결 표현’은 선택지에도 포함되지 않았으며, 포함된 범주들에 대해서도 배제의 가능성이 열린 것이다. 이에 실제 5종의 <언어와 매체> 교과서 중 3종(<카, 하, 거>)은 ‘종결 표현’을 다루지 않았으며, 그중 1종(카)은 ‘인용 표현’을 본문이 아닌 ‘더 알아보기’에서 다룸으로써 다른 문법 요소들과 위상을 달리하기도 했다.⁵⁾ 이와 달리, 2종(<타, 파>)의 교과서는 교육과정에서의 배제에도 불구하고 ‘종결 표현’까지 포함하여 직전의 2011 교육과정에서 다룬 모든 문법 요소를 본문에 담기도 했다. 이처럼 교과서 층위에서 문법 요소 하위 범주에 대한 선택과 배제가 균일하지 않게 일어나는 양상은 그간 교육과정이 교과서 개발의 자율성과 다양성을 제고하고자 한 노력의 결과라고도 할 수 있을 것이다.⁶⁾

교육과정의 요목 제시는 ‘문법 요소 하위 범주들의 상세 내용’(이하 ‘상세 내용’)에 대해서도 있어 왔다. 이때 특정 문법 요소의 ‘개념 정의, 하위 유형, 실현 형식(어휘/문법) 및 범주적 의미, 형태·통사적 특징(결합 제약, 문장 구조 등)’은 대개 기본적인 요소로 전제되어 교육과정에서는 따로 언급되지 않았고, 이 외의 것들이나 혹은 기본 요소라 하더라도 쟁점적인 사항들이 주로 언급되었다. 교육과정에서 상세 내용의 요목 제시는 다소 다양한 층위로 전개되었는데, 아래 (1)과 <표 1>을 통해 이를 확인할 수 있다.⁷⁾

- 5) 이 같이 문법 요소의 하위 범주를 선택적으로 다루도록 한 데에는 여러 고려가 있었겠으나 기본적으로 한정된 지면 속에서 언어생활로의 전이력이 높은 개별 요소들을 깊이 있게 탐구하게 하려는 의도가 주요했을 것이다.
- 6) 제6·7차 <문법> 교과서들도 교육과정에 언급되지 않은 종결 표현까지 함께 다루기는 했으나, 특정 하위 범주를 배제하는 일은 없었다.
- 7) (1)과 <표 1>에서 제6차, 제7차, 2009 교육과정만 다루는 것은 이후로는 상세 내용의 요목 제시가 없었기 때문이다.

(1) 교육과정 내 ‘문법 요소 상세 내용’에 대한 접근 방식(밑줄 및 굵게 표시는 연구자)⁸⁾

ㄱ. 제6차: 이 중에서 문제가 되는 부분만 간략하게 언급하면 **다음과 같다**.

(교육부, 1995)

ㄴ. 제7차: 이 내용의 교수·학습에서는 교육적으로 필요한 내용을 선정하는 것이 중요하다. 유의할 부분만 간략하게 언급하면 **다음과 같다**. (교육부, 2000: 283)

ㄷ. 2009: 구체적으로는 종결 표현, 높임 표현, 시간 표현, 피동 표현, 사동 표현, 부정 표현을 이해하고 표현할 줄 아는 능력을 길러 주는 데 중점을 두도록 한다. … ○○ 표현에서는 ~을 탐구해 볼 수 있다. (교육과학기술부, 2009: 160)

〈표 1〉 교육과정의 문법 요소 상세 내용 제시 및 교과서 실현 양상 1

	제6차 교육과정		제7차 교육과정		2009 교육과정	
	교과서 본문	교과서 활동	교과서 본문	교과서 활동	교과서 본문	교과서 활동
ㄱ. 의사 피동	피동에서는 ‘의사 피동’이라고 하는 피동의 의미와 동일한 의미를 가지는 구문의 처리 문제가 해결되어야 한다.		피동에서는 ‘의사 피동’이라고 하는 피동의 의미와 동일한 의미를 가지는 구문의 처리 문제가 해결되어야 한다.		-	
	×	×	×	×	×	×
ㄴ. 시제 구분 기준	과거, 현재, 미래로 구분하는 삼분 체제로 볼 것인지, 과거와 비과거로 구분하는 이분 체제로 볼 것인지 문제가 된다.		과거, 현재, 미래로 구분하는 삼분 체제로 볼 것인지, 과거와 비과거로 구분하는 이분 체제로 볼 것인지 등에 관한 문제는 흥미로운 탐구거리가 된다.		과연 과거, 현재, 미래라고 하는 구분은 어떤 기준에서 나온 것인지 등의 문제를 제기해 볼 수 있다.	
	×	×	×	×	×	×

8) 이하 인용에서의 밑줄 및 굵게 표시는 모두 연구자가 한 것이다.

㉔. 단장형 사동 의미	사동에서는 ‘장형’과 ‘단형’의 의미 차이 문제 … 가 해결되 어야 한다.		사동에서는 ‘장형’과 ‘단형’의 의미 차이 문제 … 가 해결되 어야 한다.		장형과 단형의 의미 차이 문제 … 등 많은 탐구거리가 있다.	
	○	○	○	○	1(〈가〉)	4(〈가, 나, 다, 라〉)
㉕. 시간 표현 하위 유형	시간 표현에서도 시제나 상 또 는 서법 중에서 어느 것으로 국어의 시간 표현을 처리할 것 이나 하는 문제가 있다.		시간 표현에서도 시제나 상 또 는 서법 중 어느 것으로 국어 의 시간 표현을 처리할 것이나 하는 문제가 있다.		-	
	시제, 상	시제	시제, 상	시제, 상	시제·상 (〈가, 나, 다〉) 시제·상·서법 (〈라〉)	시제 (〈가, 다〉) 시제·상 (〈나, 라〉)
㉖. 부정문 중의성	‘긍정과 부정’에서는 그 의미 해석 문제를 다루어야 할 것이 다. “다 먹지 않았다”가 다양하 게 해석될 수 있는 것과 같이 부정문을 문맥에 맞게 해석하 는 방법이 다루어져야 한다.		‘긍정과 부정’에서는 문맥에 맞 게 해석하는 방법을 탐구해 볼 필요가 있다.		-	
	○	○	○	×	2(〈가, 다〉)	2(〈가, 라〉)

먼저 (1)을 보면 제6차 교육과정은 엄밀히는 상세 내용에 대한 요목을 제시하고 있다기보다 그중 학술적으로 쟁점적이거나 미결인 사안들을 안내하고 있다. 즉, (1ㄱ)의 “문제가 되는”에서 ‘문제’는 학습자가 탐구하거나 해결해야 하는 대상으로서의 문제이기보다 교과서 집필의 과정에서 국어학적인 판단을 내려 해결(처리)해야 하는 문제인 것이다. 여기에는 교육 내용의 선정과 관련해서 통일성을 중요하게 고려했던 당시의 지향이 내재해 있기도 할 것이다. 이후 제7차 교육과정에서는 “교육적으로 필요한 내용을 선정하는” 데 있어 “유의할 부분”이라고 함으로써 학술적 문제를 교육적 문제로 전환하려는 모습을 보인다. 하지만 <표 1>에서 나타나듯 해당 문구에 이어지는 “다음”의 내용들은 제6차의 것과 대동소이했다. 이에 따라 얼핏 상세 내용에 대한 요목으로도 읽힐 수 있는 교육과정의 기술 일부는 실제 교과서로는 전혀 실현되지 않기도 했는데 <표 1> ‘ㄱ, ㄴ’행의 ‘의사 피동’이나 ‘시제 구분

기준'이 대표적인 사례이다.

한편, 이처럼 제6·7차 교육과정 속 상세 내용 대다수가 학술적인 문제로서 언급된 와중에도 이들이 '요목 제시'로 기능하는 지점 역시 혼재되어 있었다. 예를 들면, <표 1> 'ㄴ'행의 '시제 구분 기준'과 관련한 내용은 제6차 교육과정에서 교과서 집필진의 국어학적 판단이 필요한 문제로 언급되었다가 제7차 교육과정에서는 학습자의 탐구 대상으로 전환되었으며, 이는 2009 교육과정까지도 이어졌다. 다만, 해당 내용 역시 실제 교과서에서 교육 내용으로까지 실현되지는 않았다. 이와 달리 <표 1> 'ㄷ'행의 '단형·장형 사동문의 의미 차이' 문제는 제6·7차 교육과정에서 학술적 문제로 다루어지다가 2009 교육과정에 와서야 학습자의 탐구 대상으로 지위가 전환되었지만 정작 교과서상으로는 이미 제6·7차 <문법>부터 교육 내용으로 다루어지기도 했으며, 이후 2009 <독서와 문법 I> 4종의 교과서 모두에서도 역시 교육 내용으로 구체화되었다.

<표 1> 'ㄷ'행의 '시간 표현 하위 유형' 문제는 앞서 2015 교육과정에서 문법 요소로 다룰 하위 범주를 선택하게끔 한 것과 유사하게 '시제, 상, 서법' 중 시간 표현으로 다룰 상세 내용을 선택하게 한다는 점에서 역시나 일정 부분 요목 제시의 역할을 하고 있는 것으로 볼 수 있다. 다만, 앞서 2015 교육과정의 문법 요소의 하위 범주 선택에서는 "표현 효과를 탐구하기 좋은 사례"라는 교육적 고려가 기준이 된 반면, 제6·7차 교육과정의 시간 표현 하위 유형 선택에는 국어학적 판단이 기준이 된다는 점에서는 차이가 있다.

제6·7차 교육과정에서 진정 교육 내용으로서 제시된 상세 내용 중 하나는 <표 1> 'ㄹ'행의 '부정문의 중의성'이다. 이는 여타 상세 내용들의 술어가 "문제가 해결되어야 한다.", "문제가 된다.", "문제가 있다." 등이었던 데 반해 해당 상세 내용은 "문제를 다루어야 할 것이다."와 같이 서술된 데에서 방증된다. 실제로 부정문의 중의성은 제6·7차 <문법> 교과서 모두에서 교육 내용으로 실현되었으며, 2009 교육과정에서는 부정문의 중의성에 대한 별도 언급이 없었음에도 3종의 <독서와 문법 I> 교과서(<가, 다, 라>)가 교육 내용

으로 다름으로써 그 명맥이 이어졌다.

이처럼 교육과정이 상세 내용을 제시하는 양상이 다소 혼란스럽던 제 6·7차와 달리 2009 교육과정의 해설은 “○○ 표현에서는 ~을 탐구해 볼 수 있다.”와 같은 기술을 통해 그 뒤에 기술되는 상세 내용들의 교육적 지위를 분명히 밝히고 있다. 또한 일부 하위 범주에 대해서만 상세 내용을 언급했던 제6·7차와 달리 모든 하위 범주에 대해 상세 내용을 언급하면서 그 양이 이전에 비해 많아졌으며, 상세 내용의 성격에서도 다양화가 이루어졌다. 이는 아래 <표 2>를 통해 일부 살펴볼 수 있다.

<표 2> 교육과정의 문법 요소 상세 내용 제시 및 교과서 실현 양상 2

	제6차 교육과정		제7차 교육과정		2009 교육과정	
	교과서 본문	교과서 활동	교과서 본문	교과서 활동	교과서 본문	교과서 활동
ㄱ. 상태 부정	-		-		또한 이른바 상태 부정의 문제도 있다. 즉 '꽃이 안 예뻐.' 같은 경우는 의지도 능력도 아닌 상태를 보여 준다.	
	○	×	×	×	1(라)	1(나)
ㄴ. 이중 피동	-		-		이중 피동·사동의 문법성 문제 등 많은 탐구거리가 있다.	
	◇ (다른 단원)	×	×	○	×	3(가, 나, 라)
ㄷ. '았/었-'의 다의성	-		-		또한 과거 시제를 표현하는 선어말 어미로 알려져 있는 '았-/었-'의 여러 가지 용례를 통해, 이것이 상황에 따라 미래에 어떤 일이 실현된 것을 인식함을 나타내는 의미도 나타냄을 탐구해 볼 수 있다.	
	×	×	×	○	1(가)	2(나, 라)

르. 객체 높임 약화	-		-		'여쭙다, 뵙다' 등과 같은 객체 높임 표현이 현대 국어에서 약화되어 가고 있는 이유는 무엇인지 탐구해 볼 수 있다.	
	×	×	×	×	×	2(나, 라)

〈표 2〉의 ‘ㄱ’행은 앞서 〈표 1〉의 ‘ㄱ’행과 성격이 유사하다. ‘의사 피동’은 “날씨가 풀리다.”와 같은 문장을 학술적으로 어떻게 기술(규정)할 것인지의 문제로 그것을 피동이라고 하든, 피동이 아니라고 하든 실제 언중의 언어 사용 변화에는 큰 영향을 주지 않는다. 다만 언어에 대한 체계적 기술의 결과물로서 ‘문법’에는 변화가 생긴다. 이는 “꽃이 안 예뻐.”를 ‘상태 부정’으로 볼 것인지의 문제 역시 마찬가지이다.⁹⁾ 상태 부정 내용은 2009 〈독서와 문법 I〉에서 상태 부정을 따로 언급하지 않는 방식(체계에서 배제; <가>), 상태 부정의 체계 포함 여부를 학습자가 토의하도록 하는 방식(체계 포함 여부를 쟁점화+쟁점을 교육 내용화; <나>), 상태 부정을 부정 표현의 체계에 포함하는 방식(체계에 포함; <라>) 등 다양한 양상으로 실현되었다. 이는 현재 2015 〈언어와 매체〉에서도 마찬가지이다.

다음으로 〈표 2〉 ‘ㄴ’행의 ‘이중 피동의 문법성’ 문제는 상태 부정 문제와 성격이 다소 다르다. 특정 문장이나 언어 현상에 대해서 단순히 규정하고 기술하는 것에 그치지 않고 그 문법적 적격성을 판단/평가하는 것이다. 이에 따라 이중 피동을 비문법적이라고 본다면 이중 피동 사용을 지양하도록 교육해야 하는 처방적 결과가 이어질 수 있다. 2009 〈독서와 문법 I〉에서는 교과서가 이미 이중 피동 표현을 틀린 것으로 규정하고 학습자가 교정해 보도록 하는 방식(규범적 교정; <나>), 이중 피동 표현을 틀린 것으로 규정하되 그 사용 이유를 학습자가 추론해 보도록 하는 방식(기술적 탐색; <라>), 이중 피동 표현의 허용 여부를 학습자가 토의하는 방식(가치적 판단; <가>)으로 다양

9) 제6·7차 교육과정 해설에서 제시된 상세 내용은 대부분 이러한 성격을 지니고 있었다.

한 실현 양상이 나타났다.¹⁰⁾ 또 <표 2> ‘ㄷ’행의 경우 ‘-었/았-’의 다의성을 탐구하게 하는 내용으로 특정 형식이나 문장에 대해 국어학적인 기술이나 판단/평가를 하는 것과는 또 다른 성격을 지닌다.¹¹⁾

마지막으로 <표 2> ‘ㄹ’행의 내용은 <표 2> ‘ㄱ~ㄷ’행과는 다른 유형으로 볼 수 있는데 특정한 형식이나 문장을 무엇으로 규정하거나 혹은 정오를 판단하는 문제도 아니며, 특정 형식의 다의성을 살피는 일과도 차이가 있다. ‘객체 높임 표현’이라는 문장 이상의 체계 충위를 제시한다는 점, 범시적 관점에서 접근한다는 점 등에서 해당 내용을 탐구 대상으로 삼은 것은 특기할 만한 변화라 할 수 있다. 하지만 이는 이후 교육과정에서 계승되지 않는 모습을 보이는데 해당 탐구 문제에 대한 답이 되는 교육 내용을 명료하게 구성하기 어려운 까닭이 아니었을까 짐작된다.

이후 2011 교육과정부터는 문법 요소의 하위 범주별 상세 내용에 대한 요목 제시가 사라지고 ‘교육 내용 선정의 기준’이라고 할 정도의 기술만 남게 되었다. 이는 2015 교육과정에 이어 2022 교육과정에서도 마찬가지로인데 참조를 위해 제6·7차 및 2009 교육과정에서 상응되는 부분까지 함께 비교해 보겠다.

(2) 교육과정 속 문법 요소 내용 선정의 기준

ㄱ. 제6차: 여기에서 **다루어야 할** 요소들을 나열하면 다음과 같다. 사동과 피동, 시간 표현, 높임과 낮춤, 긍정과 부정 (교육부, 1995)

ㄴ. 제7차: 이 내용은 **국어 문법론의 핵심이 되는 내용**이며, 이것을 잘 이해

10) 현행 2015 <언어와 매체>에서는 규범적 입장이 보다 우세한데 이를 통해 문법교육의 내용 변화가 단선적으로만 이루어지지는 않음을 확인할 수 있다.

11) 한편, ‘ㄴ, ㄷ’행은 모두 제6차 <문법> 교과서의 문법 요소 단위에서는 출현하지 않았다가 제7차 <문법> 교과서의 문법 요소 단위에서 학습 활동으로 다루어진 것들이다. 인과 관계를 정확히 단정하기는 어렵지만 문법교육 내용의 사적(史的) 전개에서 교육과정만 일방적으로 교과서에 영향을 미치는 것이 아니라 교과서 역시 교육과정에 영향을 주는 모습으로 해석해 볼 여지도 있다.

하면 국어 표현을 능숙하고 정확하게 하는 데 도움이 된다는 점을 중시하여 선정된 것이다. 이 내용은 부정 표현, 시간 표현, 사동 표현과 피동 표현, 높임 표현 등에 대한 학습을 의도하고 있다. (교육부, 2000: 283)

ㄷ. 2009: 이 내용은 기본적으로 **답화나 문장의 의미를 정확히 이해하고 표현할 수 있는 능력을 신장**하기 위해서 설정하였다. 구체적으로는 종결 표현, 높임 표현, 시간 표현, 피동 표현, 사동 표현, 부정 표현을 이해하고 표현할 줄 아는 능력을 길러 주는 데 중점을 두도록 한다.

화자의 의도는 문장에 정확하게 드러나야 하고, 청자는 화자의 의도를 올바르게 이해해야 한다. … 종결 표현, 높임 표현, 시간 표현, 피동 표현, 사동 표현, 부정 표현 등에서 ‘표현’이라는 용어를 사용함은 바로 이런 뜻을 반영한다. (교육과학기술부, 2009: 160)

ㄹ. 2011: 구체적으로는 종결 표현, 피동·사동 표현, 높임 표현, 시간 표현, 부정 표현, 인용 표현 등 주요 문법 요소들이 사용되는 양상을 이해하고 특히 독서와 관련지어 그것들이 문장과 글 전체에 미치는 표현의 효과를 탐구하도록 한다. 이를 위해서는 기사문, 광고문, 시, 소설 등 실제 국어 자료를 통하여 학습하고 활용하도록 한다. (교육과학기술부, 2012: 122)

ㅁ. 2015: 문법 요소의 개념과 표현 효과를 탐구하고 국어생활에 활용하기를 지도할 때에는 높임 표현, 시간 표현, 피·사동 표현, 부정 표현, 인용 표현을 모두 세세하게 다룰 필요는 없으며 표현 효과를 탐구하기 좋은 사례를 선택하되, 실제 국어생활에 활용할 수 있게 한다. (교육부, 2015: 113)

먼저 제6차 교육과정에서는 문법 요소의 하위 범주나 구체적으로 예시를 들고 있는 상세 내용 외에 이렇다 할 내용 선정의 기준을 찾아볼 수 없다.

그러던 것이 제7차 교육과정에서는 ‘국어 문법론의 핵심’이라는 학술적 기준과 ‘국어 표현을 능숙하고 정확하게 하는 데 도움이 된다.’라는 실용적 기준이 함께 제시되었다. 하지만 여기까지도 학습의 핵심이 되는 것은 문법 요소 그 자체이다. 이와 달리 2009 교육과정에서는 언어 체계로서의 문법 요소 학습이 아니라 언어 사용으로서 문법 요소의 표현이 내용 선정의 중점이 되는 면모가 나타나게 된다.¹²⁾ 그러나 이는 도달점으로서의 ‘능력’으로 언급되어 교육 내용 혹은 교육 내용 선정 근거를 제시하는 차원에서는 다소 간접적이라 할 수 있다.

2011 교육과정에서는 “문법 요소들이 사용되는 양상”과 “문법 요소들이 문장과 글 전체에 미치는 표현의 효과”가 일종의 요목으로 명시되는데 전자를 문법 요소의 개념, 체계, 형식 등으로 등치하여 본다면 이쯤에서 문법 요소의 상세 내용에 대해 이원화가 보다 명확해진 것이라고 해석해 볼 수 있다. 한편, 2011 교육과정에서는 문면만 놓고 봤을 때, 문법 요소의 ‘활용’이 학습의 내용인지, 방법인지, 결과인지가 뚜렷하지 않은데 2015 교육과정에서는 이를 학습 내용으로 분명히 하였다.

지금까지의 내용을 정리하면, 제6차부터 2015 교육과정에 이르기까지 문법 요소 교육 내용의 요목 제시는 학술적 정합성이나 교육 내용의 통일성에 대한 고려로부터 시작하여 점차 실용성에 대한 고려, 그리고 실제성(국어의 역동성)에 대한 고려까지 확장되어 온 것으로 볼 수 있다. 또한 상세 내용의 요목 제시는 국어학적인 쟁점을 열거하는 방식에서 탐구 학습 대상을 열거하는 방식으로 전환되었다가, 구체적인 내용 사례보다는 선정 기준을 제시해 주는 방식으로 변했다.

한편, II 장에서의 검토를 통해 구체적인 요목 제시가 있다 하더라도 그것의 실제 교과서 구현은 또 다른 차원의 문제라는 점도 확인해 볼 수 있었

12) 2009 교육과정의 “... 다양한 어휘적, 통사적 피동과 사동 유형도 인정할 필요가 있음을 뜻한다. ...”와 같은 기술에서도 이러한 지향의 반영을 찾아볼 수 있다.

다. 결국 요목 제시마저 대강화된 2011 교육과정 이후로는 교육과정에서의 교육 내용 변천에 비해 교과서에서의 교육 내용 변천이 보다 복잡다단한 양상을 띠는 것임을 짐작해 볼 수 있다. 특히 이 시기에는 문법 요소를 교육하는 관점에 있어 변화가 있었는데, 이때 변화는 정확하게 보서는 분기점의 발생이라고 할 수 있다. 교육과정의 관점이 변화했을 때, 교과서에서는 이를 수용하는 방향뿐 아니라 수용하지 않고 기존을 지속하는 방향 역시 선택할 수 있기 때문이다. 즉, 단순히 특정 내용 요소를 다룰 것인지, 다루지 않을 것인지를 넘어서서 동일한 내용 요소라고 하더라도 어떠한 관점으로 구현하는지에 따라 구체적인 교육 내용의 정향(定向)과 구도(構圖)가 달라질 수 있게 된 것이다. 이에 대해서는 이어지는 III장에서 자세히 다루도록 한다.

III. 교육과정의 관점(지향)과 교육 내용 변천

사실 교육과정에 내재한 관점은 그 층위도 다양할뿐더러 심지어 같은 층위에서 같은 대상을 향한다고 할지라도 서로 다른 입장이 양립할 수도 있는 등 단순하게 규정하기 어려운 면이 있다. 또한 문법 요소의 교육 내용을 실현하는 데에 영향을 미치는 관점이 해당 성취기준에만 있지도 않을 것이다. 혹은 어느 시기 교육과정에 표출됐던 특정 관점이나 지향이 해당 시기 교과서에서는 실현되지 않았다가 이후 교과서에서 출현하기도 한다. 게다가 교육과정에 내재한 관점 및 지향은 이론 층위에서 교육 연구들과 밀접한 관련을 맺고 있기도 해 이러한 영향 관계도 주요하게 고려되어야 한다. 다만, 본 연구에서는 교과서 차원에서 문법 요소 교육 내용의 변천을 살피는 일에 초점을 맞추고자 한다. 따라서 우선은 교육과정 성취기준만을 바탕으로 그 안에 내재한 관점을 일별하고, 이를 통해 교육 내용 변천 관측에 있어 최소한의 참조점을 마련할 것이다.

(3) 문법 요소 성취기준의 관점¹³⁾

ㄱ. 제7차: (2) 국어 알기-(라) 문장의 구성 요소와 짜임새-① **국어 문법 요소의 기능과 그 의미**를 이해한다.

이 내용은 국어 문법론의 핵심이 되는 내용이며, 이것을 잘 이해하면 국어 표현을 능숙하고 정확하게 하는 데 도움이 된다는 점을 중시하여 선정된 것이다. 이 내용은 부정 표현, 시간 표현, 사동 표현과 피동 표현, 높임 표현, 국어의 시간 표현 등에 대한 학습을 의도하고 있다. (교육부, 2000: 283)

ㄴ. 2009: (1) 국어와 읽-③ 문장-㉔ **국어 문법 범주**를 이해하고 탐구하며 **자연스러운 문장 표현 방법**을 설명한다.

구체적으로는 종결 표현, 높임 표현, 시간 표현, 피동 표현, 사동 표현, 부정 표현을 이해하고 표현할 줄 아는 능력을 길러 주는 데 중점을 두도록 한다. … 화자의 의도는 문장에 정확하게 드러나야 하고, 청자는 화자의 의도를 올바르게 이해해야 한다. (교육과학기술부, 2009: 160)

ㄷ. 2011: 국어 구조의 이해-문장-(12) **의미 구성에 기여하는 문법 요소의 개념과 표현 효과**를 탐구한다.

구체적으로는 종결 표현, 피동·사동 표현, 높임 표현, 시간 표현, 부정 표현, 인용 표현 등 주요 문법 요소들이 사용되는 양상을 이해하고 특히 독서와 관련지어 그것들이 문장과 글 전체에 미치는 표현의 효과를 탐구하도록 한다. 이를 위해서는 기사문, 광고문, 시, 소설 등 실제 국어 자료를 통하여 학습하고 활용하도록 한다. (교육과학기술부, 2012: 122)

ㄹ. 2015: (2) 국어의 탐구와 활용-[12언매02-06] **문법 요소들의 개념과 표현 효과**를 탐구하고 **실제 국어생활에 활용**한다. (교육부, 2015: 111)

13) (3)에서 제6차 교육과정을 다루지 않은 것은 앞서 언급했듯, 교육 내용에 대한 ‘관점’을 보이는 기술이 없기 때문이다. 반면, 2022 교육과정의 경우 비록 아직 교과서가 출간되지 않아 연구 대상은 아니었으나, 교육과정 관점 변화의 궤적을 보다 선명히 보이려는 의도를 가지고서 함께 살폈다. 이 과정에서 본래 I 장에서 언급했던 [12화언01-05] 성취기준의 배경도 어느 정도 짐작해 볼 수 있다.

□. 2022: [12화언01-05] **담화의 맥락에 적절한 어휘와 문법 요소를 선택**
하여 화자의 태도를 드러낸다.

이 성취기준은 담화에 사용된 어휘와 문법 요소가 화자의 태도를 드러내는 기능을 한다는 것을 이해하고 담화의 맥락에 적절한 어휘와 문법 요소를 사용할 수 있는 능력을 기르기 위해 설정하였다. 화자의 의도, 청자의 특성, 담화의 목적 등에 적절한 어휘와 문법 요소를 선택하기, 학습자가 담화 맥락을 고려하여 직접 담화를 구성하며 자신의 태도를 드러내는 어휘와 문법 요소를 선택적으로 활용하기 등을 학습한다. (교육부, 2022: 114)

이상의 내용을 범박하게만 정리해 보자면 먼저 제7차 교육과정은 문법 요소를 학습하면 능숙하고 정확한 문장 표현에 도움이 된다고 봄으로써 ‘능숙하고 정확한 문장 표현’을 문법 요소 교육의 산물로 보고 있음을 알 수 있다. 그러다 2009 교육과정에서는 화자 의도의 표현·이해 능력 신장을 목표로 두는 방향으로 관점을 전환했다. 2009 교육과정의 관점은 2011, 2015 교육과정에서 보다 심화되어 문법 요소의 표현 효과를 탐구하여 실제 국어생활에 활용하는 것을 강조하였다. 이 과정에서 ‘표현 효과’가 중요한 개념으로 자리하게 되었다. 마지막으로 2022 교육과정에 와서는 문법 요소의 표현 효과를 탐구하는 것에서 나아가 ‘문법 요소의 선택’이라는 행위를 교육 내용 화함으로써 국어의 역동성을 강화하였다.¹⁴⁾ 이하에서는 특히 ‘표현 효과’를 중심으로 교육과정 관점의 변천에 따라 교과서 속 문법교육 내용이 어떤 양상을 보이는지 살펴기로 한다.¹⁵⁾

14) 2022 교육과정에서는 기르고자 하는 능력과 가르치는 내용을 일치시킨 것 역시 특기할 만하다.

15) 이 같은 변화의 보다 섬세한 이면은 문법교육의 이론적 논의들과도 연결해 보아야 할 것이나 이는 후고를 기약한다. 그간의 문법 요소 교육 연구들을 정리한 가장 최근의 논의로 김소산(2023)이 참고될 수 있다.

1. 표현 효과 관련 지식의 확장¹⁶⁾

앞서 살핀 것처럼 교육과정에서 문법 요소 성취기준은 표현 효과를 중시하는 방향으로 그 내용이 변해 왔다. 이때, 문법 요소의 성취기준상 ‘표현 효과’가 명시적인 내용 요소로 등장한 것은 2011 교육과정부터인데, 그에 앞서 2009 교육과정에서는 피동 표현에 한정하여 표현 효과 관련 내용이 제시된 바 있다.¹⁷⁾

(4) 2009 교육과정 속 피동의 표현 효과 관련 내용

피동과 사동 표현에서는 능동과 피동, 주동과 사동이 갖는 의미 기능이 과연 무엇인지, 어떤 이유에서 그런 표현을 사용하는지 등의 근본적인 물음을 탐구해 볼 수 있다. 이는 **능동문에서 피동문으로의 변형, 주동문에서 사동문으로의 변형과 같은 과정을 통해서 그 형태적, 의미적 차이를 구별해 낼 수 있다.** (교육과학기술부, 2009: 160)

(4)에서 나타나듯 2009 교육과정에서는 피동 표현의 선택 이유, 즉 표현 의도 차원에서 피동의 표현 효과를 상세 내용으로 제시하고 있다.¹⁸⁾ 이때, 교

16) 한 심사위원께서는 교육 내용의 변화를 살피는 가운데 교과서의 문제적인 부분을 지적하는 것이 연구의 방향성을 모호하게 한다는 의견을 주셨다. 이는 특히 III장 1절에서 두드러지는데 연구자 역시 심사위원 선생님의 말씀에 공감하는 바이다. 다만, 단순히 변화의 양상만을 언급하기보다 후속 논의와 연구가 필요한 사안들을 쟁점화해 두는 것이 교육 내용의 변화가 이루어지고 그 변화의 일부가 다시 지속으로 자리하는 과정에 본 연구가 미약하나마 보탬이 되는 방법이라 판단하였으며, 이에 다소의 혼잡함을 감수하고서라도 기존의 내용을 유지하였다.

17) 피동 표현은 문법교육이 표현 효과를 점차 중요시해 가는 과정에서 가장 많은 주목을 받은 하위 범주로, 해당 변화의 선두에 있었다.

18) 개념적으로 표현 의도와 표현 효과를 완전히 등치하기는 어려우나 교육과정 및 교과서의 사적 전개 차원에서 (4)의 내용은 ‘표현 효과’의 전신이라 할 만하다. 표현 의도와 표현 효과의 관계에 대해서는 신희성(2023)이 일부 논한 바 있다. 그 외에 표현 의도나 표현 효과를 중심으로 둔 연구로는 표현 의도의 모호성을 논의한 조진수(2018)이나 이태올로기 층위

과서가 문법 요소의 표현 효과를 교육 내용화하는 초기 방식은 대개 전통적으로 다뤄 왔던 상세 내용들은 본문에 배치하고 표현 효과와 관련한 내용은 학습 활동으로 배치하는 것이었다.¹⁹⁾

(5) 2009 <독서와 문법 I> 속 피동의 표현 효과 관련 내용

ㄱ. <가> [본문]: 한편, 피동문은 주어로 나타나는 피동작주에 초점이 가기 때문에 동작주의 동작성이 잘 드러나지 않는 의미 특성을 가진다.

“사람이 개에게 물렸다.”

위 예문에서 피동작주인 ‘사람’에 초점이 가게 되어 동작주인 ‘개’의 행위가 적극적으로 표현되지 않는 것이다.

ㄴ. <가> [활동]: 6. 다음 만화를 보고, 일상 생활에서 사용되는 피동 표현의 기능이 무엇인지 알아보자.

(2) 만화에 표현된 상황을 고려하여, 피동 표현이 어떤 맥락에서 왜 사용된 것인지 그 이유를 말해 보자.

ㄷ. <나> [활동]: 3. 이 신문 기사의 제목을 다음과 같이 바꾸었다고 할 때, 의미상 어떤 차이가 있는지 설명해 보자. 그리고 다음과 같이 신문 기사의 제목을 바꾼 의도에 대해 추측해 보자.

ㄹ. <라> [활동]: (2) 다음은 한 방송의 보도 내용이다. 이 보도에 등장하는 피동 표현을 찾아보고, 그 표현 효과에 대하여 이야기해 보자.

(4)의 교육과정 내용은 (5)에 보이듯 <독서와 문법 I> 4종 교과서 중 3

에서 어휘 선택의 표현 의도를 논의한 김규훈(2019), 표현 효과 중심의 부정 표현 교육을 제안한 김법진(2019) 등이 있다. 가장 최근에는 김정은(2024)에서 2022 교육과정에 맞춰 ‘언어 주체의 태도 표현’이라는 개념 아래 표현 의도와 표현 효과를 논의하기도 했다.

19) 여기서 전통적으로 구현해 온 상세 내용은 앞서도 언급한 특정 표현의 “개념 정의, 하위 유형, 실현 형식(어휘/문법) 및 범주적 의미, 형태·통사적 특징(결합 제약, 문장 구조 등)”을 가리킨다. 오현아·조진수(2019)에서는 2011 <독서와 문법> 속 문법 요소의 교육 내용 합의성을 검토하였는데, 이상의 내용은 대개 높은 합의성을 보인 것으로 보고되었다.

종의 교과서에서 학습 활동으로 구현되었으며, 1종의 교과서만 본문에서부터 표현 효과를 명제적 지식으로 다루었다. 그러다 보니 위와 같은 구도 아래에서 표현 효과 학습 활동은 “(이미 배운) 지식의 적용/응용” 정도로 여겨지는 경우가 많았다.

하지만 실상 피동 표현의 상세 내용 중 표현 효과는 여타의 내용과 피동 표현이라는 범주를 공유하면서도 구분되는 층위의 것이다. 본문에서는 피동 표현의 범주적 의미, 체계, 형식 등 형태·통사 층위를 중심으로 교육이 이루어지다가 학습 활동에서는 피동 표현이 쓰인 맥락을 고려하거나 화용 층위에서 피동 표현의 기능을 탐색해야 하는 식으로 교육이 전개될 경우, 학습자가 스스로의 힘만으로는 충분한 연결 고리를 마련하지 못할 가능성도 있다. 즉, 본문과 학습 활동 사이에 충분한 유기성이 확보되지 않는다는 것이다.²⁰⁾

이를 문제로 인식한 듯, 2011 교육과정에서 ‘표현 효과’를 명시적인 교육 내용으로 제시하였고, 이후로는 해당 구도에 변화가 생겼는데 결과적으로는 앞서 언급한 유기성이 제고된 것으로 평가할 수 있다. 구체적으로 6종의 <독서와 문법> 교과서 중 피동의 표현 효과를 다룬 교과서는 4종(마, 바, 사, 차)이었는데 이 중 3종(<마, 바, 차>)이 본문에서부터 표현 효과를 다루었다. 이후 2015 <언어와 매체>의 5종 교과서 중에는 4종(<카, 타, 하, 거>)이 피동의 표현 효과를 다루었고, 이 중 3종(<카, 하, 거>)이 본문에서부터 표현 효과를 언급하였다. 아래 (6)은 이들을 모아서 정리한 것이다.

(6) 2011 <독서와 문법> 및 2015 <언어와 매체> 본문 속 피동의 표현 효과

- ㄱ. <마>: 편, 피동문은 능동문과 달리 동작의 주체를 부사어로 바꾸어 생략할 수 있다는 특성이 있다. 이 때문에 동작의 주체를 숨기거나 주

20) 물론 그럼에도 불구하고 이러한 연결이 학습자에 의해 어느 정도 성공적으로 수행될 수는 있을 것이다. 본문과 학습 활동이 ‘피동 표현’이라는 범주를 공유하고 있고, 학습자들은 모어 화자 직관을 가지고 있기 때문이다. 혹은 학습자가 추론적 사고를 통해 그러한 간극을 스스로 잇게 하는 자체를 유의미한 문법교육이라고 생각할 수도 있다.

체가 다른 힘에 의하여 움직인다는 점을 강조하고 싶을 때에 피동문이 자주 사용되는 경향이 있다.

- ㄴ. <바>: (가)에서는 ‘~깨졌어요’, (나)에서는 ‘~뒹졌네요’가 각각 피동 표현에 해당한다. 이때 (가)와 (나)의 발화자는 의도를 가지고 피동 표현을 사용한 것으로, (가)에서는 피동 표현을 통해 자신의 책임을 회피하는 효과를, (나)에서는 손님이 ‘뒹는’ 동작의 주체인 종업원을 직접 드러내지 않음으로써 상대를 배려하는 효과를 갖는다.
- [날개] 피동문의 특성: 피동문은 주어로 나타나는 피동작주에 초점이 가기 때문에 동작주의 동작성이 잘 드러나지 않는 의미 특성을 가진다. 예를 들어 ‘사람이 개에 물렸다.’라는 문장에서는 피동작주인 ‘사람’에 초점이 가게 되어 동작주인 ‘개’의 행위가 적극적으로 표현되지 않는 것이다.
- ㄷ. <자>: 피동문은 행동을 입는 대상 중심으로 상황을 표현해야 할 때 쓰인다. 그리고 피동문은 행동의 주체를 부각하지 않는 효과를 수반하므로, 행동의 주체가 모호하거나 주체를 드러내고 싶지 않을 때 쓰기도 한다.
- ㄹ. <카>: 피동 표현은 동작의 대상을 강조하고 싶을 때, 동작의 주체가 분명하지 않거나 밝힐 필요가 없을 때, 또는 동작의 주체를 밝히지 않으려 할 때 사용한다.
- ㅁ. <하>: 피동문은 행동의 주체보다는 대상을 부각하고 싶을 때, 혹은 행동의 주체를 굳이 드러낼 필요가 없거나 드러낼 수 없을 때 주로 사용한다. 첫 번째는 ‘나뭇가지’보다 ‘차’를 부각하는 상황에서 피동문이 사용되었고, 두 번째는 굳이 행동의 주체를 드러낼 필요가 없는 상황에서 피동문이 사용되었다.
- ㅂ. <거>: 피동 표현은 동작의 주체가 누구인지 모를 때, 동작의 주체를 분명하게 밝히지 않고자 할 때, 객관성을 높여 표현하고자 할 때, 책임을 회피하고자 할 때 주로 사용된다.
- [날개] 피동 표현의 사용 효과: • 동작의 주체가 분명하지 않을 때

예) 화가 풀렸다. / • 동작의 주체를 분명하게 밝히지 않고자 할 때
 예) 이곳에는 음식 반입이 허용되지 않습니다. / • 객관성을 높여
 표현하려고 할 때 예) 이번 화재의 원인은 전기 누전 때문인 것으
 로 밝혀졌습니다. / • 책임을 회피하고자 할 때 예) 물이 엇질러졌
 어요.

한편, 오랜 기간을 거쳐 정련된 기존의 상세 내용과 달리 새롭게 교육
 내용으로 편입된 (6)의 내용은 상대적으로 체계화가 필요한 부분이 있다. 가
 장 먼저는 ‘동작의 주체/동작주, 동작의 대상/피동작주’ 같은 의미격의 개념
 과 ‘주어, 목적어, 부사어’ 같은 구조격 개념이 섞여 쓰이는데 이들을 대칭적
 으로 두어 충분히 변별될 수 있도록 언급해 주는 것이 필요하다. 또한 표현
 효과의 층위에도 정리가 필요하다. 예를 들어, (6b)에서는 ‘동작의 주체를
 분명하게 밝히지 않고자 할 때’와 ‘책임을 회피하고자 할 때’를 별개의 효과
 로 언급하고 있으나 실상 책임 회피라는 목적이 동작의 주체를 분명히 밝히
 지 않는 수단을 통해 달성되는 것으로 기술함이 보다 정연하겠다. (6c)에서
 “동작의 주체인 종업원을 직접 드러내지 않음으로써 상대를 배려하는 효과
 를 갖는다.”라고 한 것이 이에 해당한다.²¹⁾

또한 피동의 표현 효과 내용이 교과서에서 다루어지는 방식과 관련해서
 도 주목할 부분이 있다.

(7) 제6차 <문법> 속 피동의 표현 효과 관련 내용

21) 그 외에 ‘책임 회피’ 같은 개념어가 일괄적으로 적용될 수 있는지도 고민이 필요하다. 예
 를 들어, 2015 <언어와 매체>(타)에서는 아이가 공을 차다 실수로 꽃병이나 유리창을 깨
 상황에서 능동문과 피동문을 대조해 보여 주고, 그 표현 효과를 탐구하게 하면서 예시 답
 안으로 ‘책임 회피’라는 개념어를 사용하고 있다. 하지만 해당 맥락에서는 어린이가 반
 드시 책임을 회피하려고 한다가보다 능동문으로 표현할 경우 고의성이 다분하게 느껴지
 는 반면에 피동문으로 표현할 경우 실수였음을 내함할 수 있는바, 사태에 대한 고의성이
 없었음을 드러내고자 피동문을 선택했다고 해석하는 것이 보다 자연스럽게 느껴진다.

[학습 활동] 5. 같은 사실을 표현할 때, 능동문과 피동문이 사용되는 예를 들어 보자. 이 때 능동 표현과 피동 표현은 의미상으로 어떤 차이가 있는가? 국어의 피동문은 어떻게 실현되는지 알아보자.

[학습 활동 도움말] 5. 주어가 제 힘으로 행하는 동작을 나타내는 문법 기능이 능동이고, 주어가 남의 행동을 입어서 행해지는 동작을 나타내는 문법 기능이 피동이다. 능동과 이에 대응하는 피동의 의미는 근본적으로 같지만, 말하는 상황에 따라 선택된다. 흔히, 피동의 대상을 더 부각시킬 때에 피동문이 쓰인다.

왜 피동 표현을 사용하는지에 대한 내용은 제7차 교육과정 및 교과서에서서는 없었으나 그보다 앞선 제6차 <문법> 교과서의 학습 활동에서 일부 다뤄진 바 있다. (7)의 밑줄 친 부분은 2009 교육과정의 “어떤 이유에서 그런 표현을 사용하는지”에 대한 답이 될 수 있다. 하지만 제6차 <문법> 교과서 내용과 2009 교육과정 내용에는 핵심적인 차이가 있는데 이는 앞서 2009 교육과정 중 (4ㄱ)의 굵게 표시된 부분에서 잘 드러난다. 해당 부분에서는 피동 표현의 통사적 변형 과정과 표현 효과를 연결해서 볼 것을 제시하고 있다. 이는 피동 표현에 대한 기존의 상세 내용에 표현 효과가 유기적으로 녹아들 수 있도록 하는 것이다.

하지만 정작 2009 <독서와 문법 I>에서는 이를 실현하는 모습이 잘 나타나지 않다가 2011 <독서와 문법>의 일부에서 그러한 사례들이 나타나는데 (6ㄱ, ㄴ)은 피동 표현의 통사적 특징과 표현 효과를 인과적으로 연결해 주고 있다는 점에서 유의미한 진일보를 보여 준다(밑줄과 굵게 표시 참조). (6ㄱ)의 <독서와 문법>(마)는 본문뿐 아니라 학습 활동에서도 날개로 “피동 표현을 능동 표현으로 바꿀 때에는 서술어뿐만 아니라 문장의 구조도 바뀌니 유의해!”라는 도움말을 제공함으로써 학습자가 피동 표현의 통사적 특징과 표현 효과를 연결해서 이해할 수 있도록 돕고 있다. 2015 교육과정에 이르러서는 표현 효과를 본문에서 다루지 않은 교과서의 경우에도, 표현 효과 학습 활동

에서는 “능동문이 피동문으로 바뀔 때 주어가 달라짐으로써 어떤 의미 차이가 발생하는지 생각해 본다.”와 같은 도움말을 제시함으로써(〈언어와 매체〉(타)) 통사적 특징과 표현 효과를 연결하는 내용이 안착되고 있는 모습을 보여 주었다.²²⁾

문법 요소의 표현 효과 관련 교육 내용의 변화는 간접적으로 일어나기도 한다. 예를 들어, 문법 교과서에서는 문법 요소의 개념 진술에 있어 언어의 체계를 중심으로 하는 방식과 언어의 사용을 중심으로 하는 방식이 대조적으로 나타나기도 한다. 표현 효과가 언어의 체계뿐 아니라 언어의 사용을 함께 다루기 위해 들어온 개념임을 고려해 보면 이는 주목할 만한 현상이다. 아래 (8)과 (9)의 대조를 통해 그 차이를 볼 수 있다.

(8) 2011 <독서와 문법>(마)의 문법 요소 개념 정의 진술

종결 표현 - 국어의 문장은 종결 표현에 따라 전체 문장의 의미가 좌우된다.
이러한 국어의 종결 표현을 구체적으로 결정하는 것은 종결 어미이다.

피동 표현 - 우리는 동일한 사태를 입장에 따라 다르게 표현할 때가 있다. 문장에서 주어가 제 힘으로 움직이는 것을 능동이라 하고, 주어가 다른 주체에 의해서 동작을 당하게 되는 것을 피동이라 한다.

사동 표현 - 우리는 어떠한 사태를 일으킨 주체가 무엇이나에 따라 이를 다르게 표현할 수 있다. 주어가 동작을 직접 하는 것을 주동이라

22) 이상의 논의들을 정리하여 피동의 표현 효과에 대한 명제적 지식의 개선안을 거칠게나마 제시해 보면 아래와 같다.

능동문과 달리 피동문에서는 동작의 대상이 필수적 성분인 주어로 실현되고 동작의 주체가 수의적 성분인 부사어로 실현된다. 이와 같은 문장 구조상의 특징으로 인해 피동문에서는 동작의 대상이 부각되고, 동작의 주체는 그 존재감이 떨어지거나 혹은 생략이 자유로워진다. 이 같은 피동문의 형식적·의미적 특징을 고려하여, ㄱ. 동작의 주체보다는 대상을 초점화(부각)하여 사태를 표현하고 싶은 상황, ㄴ. 주체의 책임을 회피하거나 완화하여 사태를 표현하고 싶은 상황, ㄷ. 사태에 대한 주체의 고의성이 없었음을 표현하고 싶은 상황, ㄹ. 객관적인 어조로 내용을 표현하고 싶은 상황 등에서 피동문을 선택할 수 있다.

고 하고, 주어가 남에게 동작을 하도록 시키는 것을 사동이라고 한다.

높임 표현 - 어떤 대상을 높이거나 낮추는 정도를 언어적으로 구별하여 표현하는 방식이나 체계를 높임법이라고 한다.

시간 표현 - 우리는 언어적으로 과거나 현재, 미래와 같은 시간을 나타내야 할 때가 있다. 많은 언어에는 시간을 나타내기 위한 표현이 따로 존재하는데 이를 시제라고 한다.

부정 표현 - 우리는 어떠한 사건이 일어나지 않거나 일어날 수 없음을 언어적으로 표현해야 할 때가 있다. 국어에서는 부정 부사 ‘안’, ‘못’ 과 부정 용언 ‘않다(아니하다)’, ‘못하다’, ‘말다’를 통해 문장에서 부정의 의미를 나타내는데, 이러한 부정 표현이 사용된 문장을 부정문이라고 한다.

인용 표현 - 우리는 듣는 이에게 신뢰감을 주거나 내용을 생생하게 전달하기 위해 다른 사람의 생각이나 느낌을 전달하거나 끌어 쓰기도 한다. 이때 사용하는 것이 바로 인용 표현이다.

(9) 2011 <독서와 문법>(아)의 문법 요소 개념 정의 진술

종결 표현 - 말하는 사람은 자신의 생각이나 느낌을 어떻게 표현할 것인가에 따라 다양한 종결 표현을 사용할 수 있다.

높임 표현 - 화자가 어떤 대상이나 상대에 대하여 그 높고 낮은 정도에 따라 언어적으로 구별하여 표현하는 방식이나 체계를 높임법이라고 한다.

시간 표현 - 어떤 동작이나 상태가 과거에 일어난 일인지, 현재 일어나고 있는 일인지, 혹은 앞으로 일어날 일인지를 언어적으로 표현하는 것을 시제라고 한다.

피동 표현 - 주어가 동작을 제힘으로 하는 것을 능동이라 하고, 주어가 다른 주체에 의해서 동작을 당하는 것을 피동이라 한다.

사동 표현 - 주어가 동작을 직접 하는 것을 주동이라 하고, 주어가 남에게 동작을 하도록 시키는 것을 사동이라 한다.

부정 표현-부정 부사 ‘안, 못’과 부정 용언 ‘아니하다, 못하다’를 사용하여
부정 표현을 만들 수 있다.

인용 표현-다른 사람의 말이나 글을 끌어다 쓰는 것을 인용이라 한다.

(8)의 <독서와 문법>(마)는 상당히 일관되게 언어 사용을 중심으로 문법 요소를 소개하는 모습을 보이고 있는데 교육과정의 관점 변화에 영향을 받은 것으로 볼 수도 있다. 다만, 같은 2011 교육과정 아래에서도 다른 교과서들은 대개 언어의 체계를 중심으로 문법 요소를 정의하거나 (9)의 <독서와 문법>(아)처럼 한 교과서 내에서도 다양한 진술 방식이 혼재되는 식이어서 어떤 경향성을 단정하기는 어렵다. 이후 <언어와 매체>에서는 (8)과 같은 기술 양상보다 (9)와 같은 기술 양상이 대다수였다. 한편, 이러한 변화를 무작정 발전이라고만 확인하기는 어려운데 문법 요소의 개념을 이해하는데 어떤 진술 방식이 더 효과적일지에 대해서는 보다 정치한 검증이 필요하다.

2. 표현 효과 관련 학습 활동의 다양화

표현 효과를 중심에 두고 문법 요소에 접근하는 관점이 강화되고, 교과서들이 점차 해당 교육 내용을 비중 있게 다루게 되면서 표현 효과 학습 활동은 여러 측면에서 다양해지는 모습을 보인다. 먼저 문법 요소 하위 범주 측면의 다양화를 확인할 수 있는데, 이를 간략히 정리해 보이면 아래 <표 3>과 같다.²³⁾

23) <표 3>에서 제6·7차 <문법> 교과서를 다루지 않은 것은 해당 교과서에 표현 효과 학습 활동이 없었기 때문이다.

〈표 3〉 문법 요소의 표현 효과 학습 활동 구현 여부

	2009				2011						2015				
	가	나	다	라	마	바	사	아	자	차	카	타	파	하	거
종결 표현								○		○		○			
높임 표현	○	○					○		○			○			○
피동 표현	○	○		○	○	○	○			○	○	○		○	○
사동 표현										○					
시간 표현			○	○					○	○	○				
부정 표현												○			
인용 표현					○					○		○		○	

종결 표현과 사동 표현, 그리고 인용 표현에 대한 표현 효과 학습 활동은 이전까지 없다가 2011 〈독서와 문법〉에서 처음 출현했으며, 부정 표현에 대한 표현 효과 학습 활동 역시 2015 〈언어와 매체〉에서 처음 출현했다. 이러한 변화에는 교육과정의 표현 효과를 강조하는 관점을 지속적으로 강화해 나간 흐름뿐 아니라 사용으로서의 언어를 중심에 두고 문법 요소 교육 내용을 다룬 문법교육 연구들이 축적된 것도 영향을 미쳤을 것이다. 또한 이전 시기 교육과정의 교과서들이 참조점이자 촉매제가 되어 다양한 문법 요소의 표현 효과 학습 활동이 개발되는 데 도움을 주었을 수 있다.²⁴⁾ 몇 가지 주목할 만한 활동을 보이면 다음과 같다.

24) 이때 이전 시기 교육과정의 교과서에는 문법 교과서뿐 아니라 고등학교 국어 교과서 등도 포함될 수 있다. 한편, 동일 시기 교육과정 내에서는 실제 교과서 개발 과정에서 학년별 교과서 개발진 간에 직접적인 협의가 이루어지는 경우가 드물어, 교육과정 성취기준의 명시적 기술을 초과하는 범위에서는 국어 교과서와 문법 교과서 사이에 특정한 영향 관계가 성립되기 어렵다.


먼저, 높임 표현은 그 선택에 있어 화·청자의 관계를 고려해야 하는 특징 때문에 주로 대화 상황을 바탕으로 표현 효과를 탐구하는 학습 활동이 구성되어 있었다.²⁵⁾ 그러다 2015 <언어와 매체>(거)에서는 유명한 대중 가요의 가사를 대상으로 상대 높임의 표현 효과를 탐구하게 하는 활동이 등장하였다.



높임 표현의 표현 효과 탐구하기

다음 활동을 통해 높임 표현의 쓰임과 표현 효과를 알아보자. **오류**

1 다음 노랫말을 읽고 높임 표현을 알아보자.



여기까지가 끝인가 보오 이제 나는 돌아서겠소
 억지 노력으로 인연을 거슬러 괴롭히지는 않겠소
 하고 싶은 말 하려 했던 말 이대로 다 남겨 두고서
 혹시나 기대도 포기하려 하오 그대 부디 잘 보내시오
 기나긴 그대 침묵을 이별로 받아 두겠소
 행여 이 맘 다칠까 근심은 접어 두오
 오오 사랑한 사람이여 더 이상 못 보아도
 사실 그대 있음으로 힘겨운 날들을 견며 왔음을 감사하오
 좋은 사람 만나오 사는 동안 날 잊고 사시오
 진정 행복하길 바라겠소 이 말만 가져가오

- 김광진외의 <편지> 노랫말에서

(1) 이 노랫말에 쓰인 상대 높임법이 무엇인지 말해 보자.

(2) 이 노랫말에 쓰인 상대 높임 표현을 다른 상대 높임 표현 중 하나로 바꾸어 보고, 느낌이 어떠한지 말해 보자.

<그림 1> 높임 표현의 표현 효과 학습 활동(<거>)

25) 높임 표현은 맥락 의존성이 높은 특징 때문에 “표현을 사용한 까닭”을 묻는 경우라고 하더라도 단순히 의미 차이를 묻는 활동과 표현 효과를 묻는 활동이 잘 변별되지 않기도 한다. 예컨대, 아래는 대조적인 잠재적 선택항이 허용 범위로 설정되지 않았다는 점에서 [그림 1]처럼 문법 요소의 효과적인 선택을 다루는 활동과는 그 성격이 다른 것이다.

발간하기

밑줄 친 부분에서 서로 다른 어휘와 표현을 사용한 까닭을 생각해 보자.



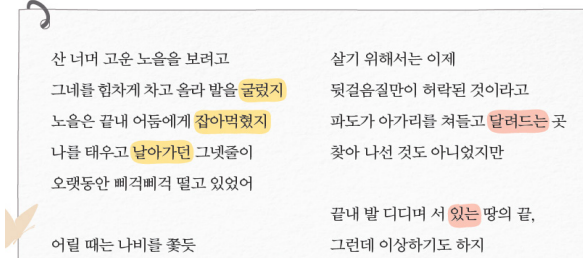
<언어와 매체>(카)

높임 표현의 경우 특히나 ‘정확한 언어 사용’을 중심으로 전개되던 교육 내용인데 그러한 틀에서 벗어나, 맞고 틀리는 문제가 아니라 효과적이고 전략적인 언어 사용의 국면을 보였다는 점에서 위 활동의 출현은 유의미하다. 가사 속 화자는 청자와 연인으로 대등한 관계였기에 꼭 ‘하오체’를 선택해야 하는 것이 아님에도 ‘하오체’를 사용하였다. 이를 통해 화자는 사랑을 체념하고 이별을 받아들이는 순간까지도 상대를 존중하는 태도를 보이게 되고 이는 가사가 보다 애절하고 아련한 느낌을 자아내는 데 일조한다. 실제 인터넷에 “김광진 편지 하오체”와 같이 검색을 해 보면 꼭 전문적인 국어학적 접근이 아니더라도 이러한 표현 효과에 공감하는 일반 언중들의 글을 여럿 확인할 수 있다. 이는 학습자들이 높임 표현의 표현 효과를 진정성 있게 내면화하는 데 있어 해당 가사가 적합한 제재임을 어느 정도 방증한다.

다음으로 시간 표현의 경우, 2009 <독서와 문법 I>(다, 라)에서 각각 황순원의 <소나기>와 오상원의 <유예>라는 소설 장르를 대상으로 표현 효과 탐구 활동이 꾸려졌었다. 두 교과서 모두 기본적으로 과거 시제를 선택하는 소설이 특정 장면에서 현재 시제를 선택함으로써 얻을 수 있는 표현 효과를 탐색하게 하는 식이다. 이후 해당 학습 활동은 어느 정도 전형성을 획득하여 2011 <독서와 문법>(차) 역시 이상의 <날개>로 유사한 활동을 전개하기도 했다.²⁶⁾ 그러다 2015 <언어와 매체>(카) 교과서에는 시 작품을 대상으로 시제의 표현 효과를 탐구하는 활동이 등장하였다.

26) 본 연구의 검토 대상은 아니지만 2015 <고등 국어> 중 한 교과서 역시 <소나기>를 바탕으로 시간 표현의 표현 효과 학습 활동을 다루었다(류수열·송경석·박건호·권순정·김효정·임호원 외, 2018: 265).

2 다음 시를 읽고, 시간 표현의 표현 효과에 대해 탐구해 보자.



(1) 곶, , 의 시제가 무엇인지 말해 보고, 어떤 시제 표현이 사용되었는지 정리해 보자.

	시제	시제 표현
곶		

〈그림 2〉 시간 표현의 표현 효과 학습 활동(〈카〉)

이는 표현 효과 탐구의 대상이 되는 언어 자료의 장르가 다양해졌다는 점에서 유의미하다. 더불어 작품의 특정 국면이 아닌 작품 전반의 흐름을 구성하는 데 기여하는 표현 효과를 탐색하게 했다는 점 역시 발전적인 양상이라 할 수 있다.²⁷⁾

마지막으로 종결 표현의 경우 기본적으로 표현 의도와 그에 상응하는 전형적인 종결 표현의 불일치를 바탕으로 표현 효과를 탐구해 볼 수 있다.²⁸⁾

27) 문법 요소의 선택을 작품 부분 혹은 전반에 연결하는 것을 단순히 산문과 운문의 차이라고 고만 볼 수는 없다. 문법 요소는 아니지만 단어의 의미 관계를 담화 차원에서 다루는 활동 역시 비슷한 양상의 발전적 면모를 보여 준다. 해당하는 사례는 2015 〈언어와 매체〉(거)의 학습 활동으로 이어령의 〈분수의 문화와 폭포수 문화〉라는 산문에서 반의 관계가 글의 전반적인 주제 구현에 어떻게 기여하는지를 묻고 있다. 특정 언어 자원이 글 전체에서 작동하고 있는 모습을 보인다는 점에서 〈그림 2〉와 유사한 궤의 변화라 할 수 있다.

28) 최근 체계기능언어학의 관점의 문법교육 연구나 국어학 연구에서는 이를 문법적 은유로

하지만 의외로 교과서에서는 종결 표현의 표현 효과가 학습 활동으로 구현된 경우가 적었다. 그 배경을 들여다보자면, 2009 교육과정에서는 종결 표현과 관련한 상세 내용으로 유형 분류의 쟁점을 제시하였었고 이에 따라 실제 2009 <독서와 문법 I> 교과서들은 대체로 종결 표현의 체계 정립을 논하는 방향으로 학습 활동을 구성하였었다. 동시에 종결 표현의 불일치적 선택에 대해서는 주로 담화 단원에서 ‘직접 발화’, ‘간접 발화’라는 개념 아래 맥락에 따라 평서문이나 의문문도 명령의 의미로 해석할 수 있다는 내용을 다루게 되었다.

그러다 2015 <언어와 매체>(타)에서는 종결 표현을 대상으로 <그림 3>과 같은 표현 효과 학습 활동을 구성하였다.

6 다음은 다양한 종결 표현이 쓰인 누리 소통망(SNS) 자료이다. 이러한 표현을 사용한 경험을 말해 보고, 이러한 표현을 사용하는 이유와 적절성을 논의해 보자.

#독도 #우리 땅
드디어 우리 땅 독도에 도착!!!
독도의 아름다운 모습을 사진에 담을 예정임.
댓글 더 보기
haram 역시 kimhana님 사진 솜씨는 정말 뛰어나요.
jinayoon 독도의 아름다운 경치를 즐기며 점심도 맛있게 먹어요.

나도 여행 관련 카페에 후기를 작성할 때에 명사나 명사형 종결 이미지로 끝나는 형태로 문장을 쓴 적이 있어 간단하게 내용을 쓸 수 있어서 편했더라고.

<그림 3> 종결 표현의 표현 효과 학습 활동(<타>)

설명하기도 한다. 이와 관련해서는 신희성(2019)나 윤혜경(2023)을 참조할 수 있다.

그간 문법 교과서에서는 종결 표현을 평서문, 의문문, 명령문, 청유문, 감탄문의 유형으로만 다루어 왔었는데, 위 활동은 실제 많이 쓰이는 명사형 어미 종결문으로 탐구 대상을 확장하였다. 또 SNS 게시글이라는 매체 및 장르 속 언어 현상을 제시했다는 점 역시 유의미한 변화라 할 수 있다. 또한 가장 중요한 것은 비록 ‘적절성’이라는 말로 논의 대상을 표상하였지만, 여타 표현 효과 학습 활동에서처럼 효과성 차원이 아니라 담화 관습이나 언어 문화의 ‘바람직함’(타당성) 차원에서 적절성을 따져 보게 한다는 점이다.²⁹⁾ 이는 종결 표현을 떠나 문법 요소 전체에서도 이례적인 내용이다.³⁰⁾

마지막으로 표현 효과를 탐구하는 학습 활동이 다양한 방식으로 구성되고 있음에 주목해 보고자 한다. 먼저 형식 중심의 구도와 의미 중심의 구도를 대립하여 볼 수 있다.³¹⁾ 예컨대, 전통적으로 문법 요소 성취기준에서 [그림 4]와 같이 형식을 중심으로 특정 형태소(‘-겠-’)의 다의성을 탐색하는 경우가 많았다.

(2) 다음 문장에서 ‘-겠-’이 어떤 의미를 나타내는지 말해 보자.

- 그 약속은 꼭 지키겠습니다.
- 내일이면 이 책을 다 읽겠다.

〈그림 4〉 형식 중심의 시제 학습 활동(〈거〉)

그러다 2015 〈언어와 매체〉(하)에서는 “미래에 일어날 상황을 서로 다

29) 이처럼 최근 문법교육 연구나 교육과정, 교과서 등에서 자주 볼 수 있는 ‘적절한 언어 사용’, ‘표현의 적절성’에서 ‘적절성’이 가지는 의미역이 다소 모호하다는 점도 앞으로 논구되어야 한다. 축자적으로는 ‘정확하지 않은 표현’이나 ‘타당하지 않은 표현’도 모두 ‘적절하지 않은 표현’에 포함될 수 있다.

30) 한편 해당 활동이 다루는 언어 현상은 종결 어미의 미실현 혹은 명사형 전성 어미의 종결 어미화라는 점에서 상대 높임의 등급을 ‘선택하지 않으려는 선택’으로 보아 높임 표현 관련 활동으로 볼 수도 있다.

31) 형식 중심과 기능 중심의 구도에 대한 이른 시기의 논의로 주세형(2005)을 참고할 수 있다.

른 시간을 표현을 사용하여 나타낸 까닭을 설명해 보자.”와 같은 발문을 통해 의미를 전경에 두고 형식은 그를 표현할 수 있는 잠재적 선택항이 되는 구도를 보이기도 했다.³²⁾

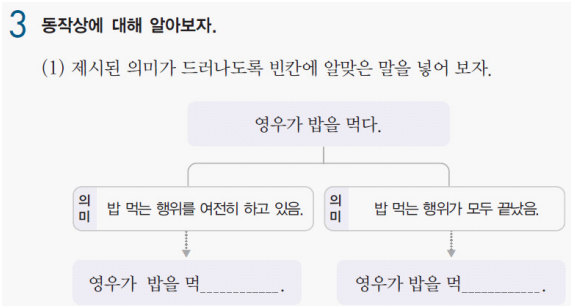
(2) 다음 문장들에서 시간 표현을 찾아 밑줄을 그어 보고, 미래에 일어날 상황을 서로 다른 시간 표현을 사용하여 나타낸 까닭을 설명해 보자.

- 내일 교생 선생님이 오신다.
- 내일 아무래도 체육 수업은 안 하겠다.

〈그림 5〉 의미 중심의 시제 학습 활동(〈하〉)

또한 언어 자료 속 피동 표현을 찾는 데에서부터 활동을 시작하는 교과서가 있는가 하면 미리 피동 표현에 밑줄을 쳐 주는 경우도 있다. 능동 표현으로 바꾸어서 비교해 보게 하는 활동이 있는가 하면 그렇지 않은 활동도 있다. 표현 효과를 묻는 술어 역시 “어떤 맥락에서 왜 사용된 것인지”, “표현의 의도는 무엇인지”, “표현 효과는 무엇인지” 등으로 다양하게 나타난다. 표현 효과를 탐구하는 것이 아닌 활동까지 넓혀서 보았을 때 담화/텍스트 층위의

32) 여기서 문법 요소 교육의 관점 변화에 보다 부합하는 활동은 후자라고 할 수 있다. 이와 관련해 민현식·구본관·민병곤·김호정·권순희·왕단 외(2019: 42)에서는 2011 〈중학교 국어 5〉의 아래 학습 활동 구성에 대해 문장을 산출하려고 하는 모어 화자를 전제함으로써 문법 개념이나 언어 형식에만 주목하지 않고 의미와 문법을 연계하여 다룰 수 있는 활동이라 평가기도 했다. 〈그림 5〉의 활동은 〈그림 4〉와 아래 활동의 중간쯤에 해당하겠다.



(이관규·신명선·신호철·박정진·김명순·이동석 외, 2014: 129)

언어 자료를 활용하여 문법 요소를 탐구하는 활동은 형태를 인식하게 하는 발문들이 주류를 이루다가 의미를 인식하게 하는 발문이 점차 늘어났고 이후 선택항 간의 대조를 통해 표현 효과를 인식할 수 있게끔 하는 식으로 확장되는 양상을 보여 왔다. 현재는 이들이 혼재되어 있는데 향후 이 같은 구도에 대해서도 보다 체계적인 접근이 필요하다.

3. 더 살펴야 하는 문제들

문법 요소, 나아가 문법교육의 관점 변화는 단순히 표현 효과에 대한 강조에 그치지 않는다. 문법 요소 단원의 변화만 하더라도 보다 다양한 기준점이 있을 수 있는데 지면의 제한으로 충분히 상술할 수 없었던 사안들을 간단히만 언급하기로 한다.

먼저 [12화연01-05] 성취기준도 그러하거니와 최근 문법교육 내에서 어휘와 문법을 통합적으로 인식하려는 논의가 활발한데, 문법 교과서 속 문법 요소의 실현 형식 목록은 여전히 다소 보수적인 면이 있었다.³³⁾ 예를 들어, 피동 표현과 사동 표현의 접미사 목록은 제7차 교육과정부터 꾸준히 ‘-이-, -히-, -리-, -기- / -우-, -구-, -추-’에 더해 ‘-되다’, ‘-시키다’로만 구성되었다가, 2015 <언어와 매체>(하) 교과서에 와서 유일하게 ‘-받다’와 ‘-당하다’를 추가하는 모습을 보인다. 또한 부정 표현과 관련해서도 어휘적 부정은 제6차부터 계속 다루지 않다가 2015 <언어와 매체>(카) 교과서만 ‘아니다, 없다, 모르다’ 등을 예시로 다루었다. 혹은 2015 <언어와 매체>

33) 문법 범주를 규정함에 있어 실현 형식을 문법 형태소에 한정할 수도 있고, 보조 용언 구성 같은 준 문법 형태소 정도까지를 인정할 수도 있으며, 음운, 어휘, 파생, 문법 형태, 통사적 방법 등을 모두 인정할 수도 있다. 마지막 입장은 권재일(2012)에서 잘 정리되어 있다. 다만, 이때 [12화연01-05] 성취기준의 경우 문법 범주에 대응되는 ‘문법 요소’와 ‘어휘’를 결합한 것이나, 기존 ‘문법 요소’ 교육에서는 시간 부사어 같은 어휘도 다루고 있어 그 관계가 정합해 보이지 않을 수 있다. 실제 교육에 있어 혼선이 없도록 문법 범주에 대응되는 ‘문법 요소1’과 어휘 요소에 대립되는 ‘문법 요소2’가 구분될 필요가 있겠다.

(타) 교과서는 학습 활동을 통해서 어휘적 부정을 부정 표현이라고 볼 수 있는지 아닌지를 토의해 보게끔 하기도 했다.

어휘와 문법의 통합적 인식은 궁극적으로 그들을 언어 자원으로 묶는 지향을 가지는데,³⁴⁾ 언어 자원의 개념은 단순히 어휘와 문법을 통합하는 이상의 확장을 필요로 하기도 한다. 예를 들어, “이지선(2022), 『꽤 괜찮은 해 피엔딩』”이라는 산문집에는 저자가 교통사고 피해자로서의 정체성을 버리고 보다 주체적으로 삶을 살아가는 사람이 되기 위해 ‘사고를 당했다’라는 표현 대신 ‘사고와 만나다’라는 표현을 사용했다는 내용이 담겨 있다. 이는 문법교육뿐 아니라 국어교육 차원에서도 유의미하게 주목할 만한 언어 사용 사례이다. 그간 문법 교과서는 능동문과 피동문을 선명하게 교육하기 위해 전형적인 대립항을 위주로 다루어 왔다. 그러한 구도 속에서는 ‘사고를 당하다’가 애초에 피동문으로 잘 다뤄지지도 않을뿐더러 위의 맥락 없이 대응하는 능동문을 만들자면 ‘사고가 나다’나 ‘사고를 내다’ 정도를 떠올릴 수밖에 없을 것이다. 하지만 실제 언어 사용은 정돈된 체계를 벗어나서 보다 역동적이고 창의적으로 이루어진다.³⁵⁾ 문법 요소뿐 아니라 어휘의 의미 관계도 마찬가지이다. ‘소년’과 ‘소녀’는 무척 전형적인 반의 관계이지만 “우리 모두에게는 어린 시절이 있다. 우리가 소년, 소녀이던 그때를 떠올려 보자.”와 같은 문맥에서는 유의 관계에 가깝다. 정보 격차와 관련해 스마트폰을 “세계로 향하는 문이지만, 누군가에게는 벽입니다.”라는 문구로 표상한 공익 광고에서 ‘문’과 ‘벽’이 이루는 반의 관계 역시 교과서 속 전형적 사례를 다소 벗어나 있다. 이와 같이 살아 있는 국어, 언어생활, 삶을 포섭하는 차원에서 어휘와

34) 이에 대해서는 신희성(2020)을 참고할 수 있다.

35) 꼭 창의적인 표현이 아니어도 해당 논의는 유효하다. 신희성(2020)에서는 고등학생 필자가 학생부종합전형을 주제로 논설문을 쓰는 과정에서 수능에 대한 부정적 입장을 효과적으로 드러내기 위해 ‘수능 공부를 하다’라는 표현을 ‘수능 공부에 갇히다’라는 표현으로 바꾼 현상을 예시한 바 있는데 이 역시 교과서에서 다루는 전형적인 구도를 벗어나는 것이다.

문법의 관계에 대한 고민이 필요하다.

언어 현상을 탐구하고 학습함에 있어 규범적 관점을 취할 것인지 혹은 기술적 관점이나 개방적인 관점을 취할 것인지의 문제도 문법교육 내용의 변천에 있어 중요한 준거이다. 대표적으로 앞서 논의했던 이중 피동과 관련한 내용은 제6차 <문법> 교과서에서는 본문으로, 제7차 <문법> 교과서에서는 학습 활동으로 구현되었으며, 이후로도 문법 요소 단원에서 꾸준히 다루어진 내용이다. 하지만 아래에서 보이듯 그에 대한 접근 방식은 다양하다.³⁶⁾

(10) 문법 교과서 속 이중 피동 관련 교육 내용

ㄱ. <가>: 4. 다음 자료를 보고, 이중 피동을 중심으로 자연스러운 표현 방법에 대해 토의해 보자.

“㉠ 시간이 흐르자 그도 점차 우리들에게 {잊혀진/잊힌} 사람이 되었다.

㉡ 오늘은 어제와는 달리 고기가 정말 잘 {잡힌다./잡혀진다.}”

(1) ㉠, ㉡에서 어떤 표현이 자연스러운지 생각해 보자.

(2) 국어 생활에서 이중 피동 표현을 **허용해야 하는지에 대해 토의** 해 보자.

ㄴ. <라>: (3) 다음 문장의 밑줄 친 부분을 어법에 맞게 고쳐 보자. **어법에 맞지 않는데도 이러한 표현을 사용하는 이유는 무엇인지** 생각해 보자.

“• 그것이 더 낫다고 생각되어집니다.

/ • 이 문헌이 언제 쓰였는지는 아직 알 수 없다. / ...”

ㄷ. <마>: ④ 다음은 ‘잊다’의 피동형을 검색하는 과정에서 나타난 검색 화면이다. 이를 바탕으로 활동을 해 보자.

“잊혀진 계절, 잊혀지다, 잊혀지는 것들에 대하여,
잊혀질 권리 ...”

36) 이중 피동의 교육과 관련한 문제는 강보선(2020)에서 자세히 논의된 바 있다.

(1) ‘잊다’의 올바른 피동형과 검색창에 나타난 ‘잊다’의 피동형을 비교해 보자.

(2) 이와 같은 예를 더 찾아보고, 이러한 **현상에 대한 자신의 의견을 발표**해 보자.

ㄹ. <카>: 4. 다음 문장을 **자연스럽게 고쳐 써 보자**.

“이 노래는 많은 사람에게 불리운다.

/ 내일이 시험이라니 믿기지 않는다. / …”

ㅁ. <거>: ‘잊힐 권리, 잊혀질 권리’, 어느 표현이 **맞을까?**

인터넷 사이트와 누리 소통망(SNS) 등에 올라와 있는 자신과 관련된 각종 정보의 삭제를 요구할 수 있는 권리를 ‘잊혀질 권리’라고 한다. 인터넷이나 누리 소통망 등에 올라간 사적인 정보는 개인의 것이지만 ‘정보의 삭제 권한은 기업에 있는 환경’, ‘정보의 저장과 공유는 쉽게 이루어지지만, 삭제는 어려운 환경’에서 잊혀질 권리를 도입해야 한다는 목소리가 더욱 커지고 있다. 그런데 ‘잊혀질 권리’가 맞는 표현일까? 우리에게 익숙한 이 표현은 잘못된 표현이다. ‘잊히다’는 피동사이기 때문에 여기에 또 피동의 뜻을 나타내는 ‘-어지-’를 붙이는 것은 어법에 맞지 않기 때문이다. **따라서 ‘잊힐 권리’라고 표현하는 것이 맞다.**

규범적 관점을 취하는 경우에도, 그 안에서 실제성을 제고하는 문제가 별개로 논의될 수 있다. 제6차 교육과정부터 2009 교육과정까지 높임 표현의 오류 사례는 “교장 선생님의 말씀이 계시겠습니까.”, “너 선생님이 지금 오시래.”, “할머니에게 주다.” 등으로 전형화되어 있었다. 그러다 2011 <독서와 문법>(마, 자)에서부터 ‘아메리카노 나오셨습니다.’와 같이 사물 주어 뒤에 결합하는 ‘-시-’에 대한 사례가 적극 다뤄지기 시작했다. 또한 대부분의 교과서가 유사한 사례를 다루는 와중에 2015 <언어와 매체>(하)는 “저에게 여쭙어 보세요.”와 같이 잘못된 객체 높임 표현 사용의 사례를 새롭게 제시하

기도 했다. 반면, ‘압존법’은 실제 언어생활에서 잘 쓰이지 않는 것에 맞춰 문법 교과서에서도 점차 흔적을 감추었다.³⁷⁾ 앞으로도 규범적 언어 사용뿐 아니라 학습자들이 탐구할 언어 현상을 보다 쫓진하고 실제적인 것들로 구성하려는 노력이 경주되어야 할 것이다. 예를 들어, 높임 표현 외에도 ‘건강하세요, 행복하자’와 같은 표현은 틀린 표현이라는 선언이 학습자들에게 얼마나 공감대를 형성할 수 있을지에 대한 고민 역시 필요하다.^{38) 39)}

이상 III장에서 다룬 내용들에 대해 체계적인 접근이 필요하다는 것이 반드시 모든 교과서를 일률적으로 맞추어야 함을 의미하지는 않는다. 그보다는 동일한 문법 요소를 다루더라도 구체적인 교육 내용 구성에 따라 교육 이후에 학습자가 도달할 지점이 달라질 수 있는바, 교육 목표와의 보다 철저한 관련 속에서 이들을 정비할 필요가 있다는 것이다.

37) 최근에는 2015 <언어와 매체>(거) 교과서 정도만이 학습자들이 스스로 잘못 사용한 높임 표현을 찾아봐야 하는 추가 활동의 예시 답안중 하나로 압존법을 언급하고 있다.

38) 연구자는 언어 현상에 대해 명확한 이해와 정확한 이해를 구분할 필요가 있다고 본다. 동사, 형용사의 결합 제약에 따른 분류는 일견 무척 명확한 이해이지만 실제 해당 언어 현상은 이분법적이기보다 스펙트럼에 가깝다. ‘건강하다, 행복하다’가 유정 명사를 주어로 취함으로써 동사와 어떤 성질을 공유하는 면, 그리고 그러한 상태에 대해 언중이 축원을 표하고 싶은 욕구가 있는 점 등 다양한 요소를 종합적으로 고려했을 때 비로소 해당 언어 현상을 보다 정확하게 이해할 수 있을 것이다. 특정 표현의 규범성 문제는 정확한 이해가 담보된 후에야 보다 타당하게 고려될 수 있다. 오현아(2023)에서는 ‘건강하세요, 행복하자’ 부류에 대해서 다루지는 않지만 문법교육에서 동사와 형용사의 구분 문제에 대해 보다 섬세한 접근을 논구하고 있어 참고가 된다.

39) 그 외에도 2015 <언어와 매체>(하)에서는 “어릴 적 나는 산 높고 물 맑은 조용한 시골 마을에서 (자랐다/자랐었다).”에 대해 전자만을 정답으로 인정하며 ‘-었-’으로 충분할 때에는 ‘-었었-’을 남용하지 않도록 지도하도록 하고 있다. 하지만 맥락에 따라 ‘-었었-’이 자연스럽거나 더 적절한 경우도 있을 수 있는데 이러한 규범이 얼마나 설득력을 얻을 수 있을지는 의문이다.

IV. 맺음말

본 연구에서는 문법 요소 교육 내용의 변천을 성글게나마 살펴보았다. 향후에는 문법 요소 성취기준에서 그치지 않고 문장의 짜임과 어휘 체계 및 어휘 의미 관계, 나아가 단어 및 담화 관련 성취기준도 함께 연구할 필요가 있다.^{40) 41)} 예컨대, 동사인지 형용사인지에 따라 관형사절에서 ‘-은’의 의미나 명령문, 청유문 결합 제약에 차이가 있음은 단어 단원에서도, 문장 단원에서도 다루어질 수 있다. 또한 종결 표현에서 형식과 기능의 불일치적 실현 역시 문장 단원과 담화 단원을 넘나들고 있으며, 2015 교육과정에서는 장르 문법 관련 성취기준 역시 문법 요소와 관련한 내용을 일부 포함하고 있다. 그 외에 통합 과목이 되면서 독서 영역이나 매체 언어 영역(예: 창의적 표현)에서도 문법 요소와 관련한 내용들이 다루어지고 있으며, 앞으로 나올 <화법과 언어>에서도 그러한 양상이 나타날 것으로 보인다.

교육과정과 교과서의 관계뿐 아니라 문법교육 이론과 교육 내용의 관계, 그리고 국어학 이론과 교육 내용의 관계, 현실 언어의 변화, 언중의 의식 변화 등도 문법교육 내용의 변천을 다룸에 있어 빠질 수 없는 변인들이다. 이처럼 다양한 변인 속에서 문법교육 내용의 지속과 변화는 단선적이라거나

40) 본 연구가 [12화언01-05] 성취기준에 대한 주목에서 출발한바, 애초의 연구 기획은 어휘 관련 성취기준도 포함하고 있었으며 실제 교과서 분석도 실시하였다. 하지만 연구 결과를 담는 과정에서 연구 대상을 좁혀 초점화할 수밖에 없었으며, 어휘 성취기준 관련 분석 결과는 본 연구에서 일부만 활용되었다. 남은 논의는 후고를 기약한다.

41) 한 심사위원께서는 교육과정의 학년별 내용 요소가 단계적으로 제시되는바, 전 학년 성취기준 전체의 계열성을 살펴볼 필요가 있음을 지적해 주셨는데 연구자 역시 심사위원 선생님의 의견에 전적으로 동의한다. 특히 2022 국어과 교육과정에서는 문법 요소의 계열성이 강조되고 있어 이 문제 역시 무척 중요한 사안이다. 다만, 지면의 한계상 연구 범위를 축소할 수밖에 없었는데 이때, 선택 과목으로서 문법 교과서들은 나름의 독자성과 그로 인한 체계적 완결성을 가지고 있어 우선 이들만을 검토 대상으로 삼게 되었다. 이 문제 역시 후고를 기약한다.

시계열적이기만 하지 않고 입체적이거나 회귀적으로 이루어질 때가 많다. Ⅲ장에서 그러한 면모를 일부 살폈다.

공식적이든, 통시적이든 교육 내용의 편폭에 대한 관측이 누적되어 문법교육의 지형도가 작성되면 문법교육의 나침반 역시 보다 선명하게 작동할 수 있을 것이라 기대한다. 지형도 작성마저(혹은 작성을 위한 관측도) 온전하지 않은 상태에서 나침반에 대해 논하기는 어려우나 어렵פות하게라도 연구자 개인의 지향을 남겨 둬으로써 미흡한 논의에 대한 최소한의 맺음을 하고자 한다.

연구자는 문법교육이 ‘국어(언어)에 대한 교육’으로서 그 정체성을 공고히 할 때 그 근간이 단단해지고 외연 역시 넓어질 수 있다고 생각한다. 지금 문법교육이 보이고 있는 변화는 특정 지식의 가치를 높이기 위해 지식에 실용성을 가미하는 것이 아니라 문법교육의 가치를 높이기 위해 언어에 대한 접근이 보다 폭넓을 수 있도록 하는 방향을 취하고 있다. 혹은 그래야 한다. 국어에 대한 이해 자체를 목표로 두는 입장이든, 국어 사용 능력 신장을 함께 목표로 두는 입장이든 국어의 입체적인 모습, 역동적인 모습을 다룸이 바람직하다는 사실은 변하지 않는다.

국어에 대한 교육은 다양한 교육적 지향을 가질 수 있다. 국어학적인 쟁점을 깊이 있게 고민함으로써 학습자의 사고력을 신장해 볼 수도 있고 꼭 표현 효과까지 가지 않더라도 다양한 문법 요소나 어휘의 형식과 의미를 메타적으로 다루어 봄으로써 학습자의 언어 자원을 양적으로, 질적으로 확장해 볼 수도 있다. 한편, 언어생활과의 관련성을 높이려는 지향 속에서 파생된 문법 요소의 표현 효과 탐구는 2022 국어과 교육과정에서 문법 요소를 선택하는 행위에 대한 교육으로 전환되었는데, 이는 ‘문법 영역’이 중요하게 다룰 수 있는 문법적(언어적) 행위이다. 해당 행위는 언어의 바깥이 아니라 언어안의 차원에서 언어적 문제 해결력 신장에 기여한다는 점에서 이해·표현 영역의 언어를 ‘통한’ 문제 해결과는 다른 차원의 것이다.

나아가 ‘현대 사회에서 객체 높임의 사용은 왜 줄어드는가?’와 같은 질

문도 문법교육의 변천사에서 눈여겨볼 만한 부분이라고 생각한다. 이는 “‘아메리카노 나오셨습니다.’와 같은 문장은 어떤 이유로 나타나게 되었는가?’라는 질문으로 계승될 수 있으며, 나아가 ‘이는 사회적으로 바람직한 현상인가?’와 같은 질문으로 발전될 수 있다.⁴²⁾ 또한 시간 표현에서는 ‘시간은 자연스러운 것이나 시제는 인위적인 것’이라는 내용이 계속해서 명맥을 이어오고 있다. 그런데 현재 이러한 명제적 지식은 그 자체로 다소 고립된 섬처럼 존재하는데 이를 잘 발전시키면 언어를 통해 인간이 세계를 이해하고 인식하는 방식을 교육하는 내용으로 다듬어 볼 수도 있을 것이다.

국어에 대한 교육이 다양한 교육적 지향을 가질 수 있다고 할 때, 현재처럼 ‘문법 요소’와 같은 문법적 내용을 고정하고 다양한 관점을 혼합하여 가르치는 것이 나올지, 이해와 실천 그리고 정체성 등과 같은 교육적 지향의 문제를 고정하고 다양한 문법적 내용을 혼합하여 가르치는 것이 나올지에 대해서는 보다 고민이 필요하다. [12화연01-05] 성취기준은 그 고민에 대한 답 중 하나일 것이다.

아래 (11)로 고민의 출발점을 보다 구체화할 수 있다.

(11) 〈언어와 매체〉 교과서 속 높임 표현 관련 학습 활동

ㄱ. <타>: 1. 다음 활동을 하며 종결 표현과 높임 표현을 알아보자.

(1) 다음 글에서 ㉠~㉢에 사용된 종결 표현, 문장의 종류, **상대 높임법의 단계를 파악**해 보자.

“3정승의 재가를 받을 수 있을까요?

/ 이제야말로 진인사대천명 아니겠느냐? / ... ”

ㄴ. <하>: 2. 다음 각 상황에서 사용된 **높임 표현이 적절하지 않은 까닭을 적고 알맞게 바꿔 써** 보자.

42) ‘-시-’에 대한 문법교육의 관점에 있어 규범적 관점을 넘어서자는 논의는 지속적으로 있어 왔는데, 최근 연구인 박혜진(2024)에서는 이들에 대해 종합적으로 검토하여 교육 방향을 제시하고 있다.

“부장님, 곧 시작하실 회의에 참석해 주시기 바랍니다.

/ (아이가 어른에게) 할머니한테 잘 갖다 줄게요.

/ (학급 회의 시간에 사회자가) 지금부터 회의 시작할게. 먼저 누가 발표할까?”

ㄷ. <거>: ㄱ. 다음 활동을 통해 **높임 표현의 쓰임과 표현 효과를** 알아보자.

1. 다음 노랫말을 읽고 높임 표현을 알아보자.

(1) 이 노랫말에 쓰인 상대 높임법이 무엇인지 말해 보자.

(2) 이 노랫말에 쓰인 상대 높임 표현을 다른 상대 높임 표현

중 하나로 바꾸어 보고, 느낌이 어떠한지 말해 보자.

ㄴ. <타>: 6. 다음은 다양한 종결 표현이 쓰인 누리 소통망(SNS) 자료이다.

이러한 표현을 사용한 경험을 말해 보고, **이러한 표현을 사용하**

는 이유와 적절성을 논의해 보자. ([그림 3] 참조)

(11)은 <언어와 매체> 교과서 속 높임 표현 관련 학습 활동을 모아둔 것이다. 현재 문법 요소는 하나의 성취기준 안에 여러 하위 범주들을 다루고 있는데 그러다 보니 교육 목표 차원의 변화가 모든 하위 범주에 일률적으로 적용되지 않기도 한다. 위에서 본 것처럼 어떤 교과서는 높임 표현을 소재로 형식이나 체계에 초점을 맞추는 활동을 구현하고 어떤 교과서는 표현 효과에 초점을 맞추는 활동을 구현한다. 모든 문법 요소들에 다양한 활동을 총체적으로 실현하기에는 지면의 제약이 큰 탓이다. 이에 동일한 시기 동일한 학년급의 학생들이 해당 성취기준을 바탕으로 ‘높임 표현’을 학습했다고 하더라도 교과서에 따라 실제 일어난 교육은 상당히 이질적일 수 있다는 것이다.

오히려 (11ㄱ)은 부정 표현 관련 학습 활동인 아래 (12ㄱ)과 동질적이며, (11ㄷ)은 피동 표현 관련 학습 활동인 아래 (12ㄴ)과 동질적이라 할 수 있다. 즉, 문법 지식으로서 내용 요소뿐 아니라 문법 경험(활동)으로서의 내용 요소에 대한 정렬이 필요한 것이다.

(12) 〈언어와 매체〉 교과서 속 부정 및 피동·사동 표현 학습 활동

ㄱ. 〈하〉: 5. 〈보기〉의 문장들을 다음 항목에 따라 구분해 보자.

“이 세상에 못 오를 산이 어디 있나.

/ 안 갈 거면 어서 이리 와서 앉아라. / ...”

의지 부정 표현이 쓰인 문장 vs. 능력 부정 표현이 쓰인 문장

ㄴ. 〈타〉: 3. 피동 표현과 사동 표현을 탐구해 보자.

(1) ㉞와 ㉟의 기사 제목을 비교해 보고, ㉟의 기사 내용이 ㉞

와 어떤 차이가 있을지 생각해 보자.

㉞ ○○ 경찰서, 신속 대응으로 물에 빠진 네 명 전원 구출해.

/ ㉟ 강물에 빠진 대학생 네 명 전원 구출돼”

양태 표현 논의에서 이러한 정렬의 일부 참조점을 찾을 수 있다. 최근 문법교육은 다양한 문법 요소 중에서도 그간 교육과정에서 거의 다루지 않았던 양태 표현에 주목하고 있다(강효경, 2019; 김정은, 2021; 신희성, 2019 등). 이들 연구는 박사학위논문 차원에서 양태 표현을 중심에 두고, 총체적인 문법교육 과정의 전반을 설계하고 있는데 이러한 구도 속에서 국어를 알고, 행하고, 또 그를 통해 자신과 세계를 탐색해 나가는 ‘국어에 대한 교육’의 전망을 간접적으로 살필 수 있다.

이들에 따르면 양태 표현은 능숙한 언어 사용자가 되는 데 있어 중요한 요소이다. 화자가 표상 이전의 의미(의도)를 가장 적합하게 표현할 수 있는 언어 형식을 자신의 언어 체계 내에서 찾아 실현하고, 또 청자가 자신의 언어 체계에 기반해 해당 형식을 가장 적합한 의미로 이해하는 과정에서 양태 표현은 선택의 폭이 넓고 의미적 유연성이 높아 교육의 필요성이 크다.⁴³⁾ 또한 ‘인간은 본래부터 선하다 / 나는 인간이 본래부터 선하다고 생각한다 / 인간은 본래부터 선할 확률이 높다’와 같은 문장에서 명제와는 별개의 절

43) 양태 표현은 의미적 유연성이 높은 탓에 정오의 문제를 벗어나기 수월하며, 그 결과 학습자가 스스로의 언어적 정체성을 탐색해 보는 데에 있어서도 장점을 지닌다.

로 실현된 양태 의미의 실현을 섬세하게 따져서 ‘나’라는 주체(subject) 혹은 ‘확률’이라는 객체(objective)가 어조의 주관성(subjectivity)이나 객관성(objectivity) 제고에 기여함을 이해하는 과정 속에서 통사적 층위와 화용적 층위를 긴밀하게 연결하고, 언어의 작동 원리(기제)를 실제 언어생활과 관련 지어 탐구하기에 적합하다. 마지막으로 양태 표현은 ‘그렇다/아니다’ 혹은 ‘하다/하지 않다’ 사이의 불확정적인 의미를 표현하는 언어 자원으로, 기실 학습자가 살아가는 세계 그리고 그 삶 속에서 맞닥뜨릴 존재들이 대개 불확정적이고, 불명확하다는 것을 고려해 보면 그 사이를 깊이 있게 탐색해 보는 일은 그 자체로 교육적 가치가 있다.⁴⁴⁾

신희성(2024)에서는 이러한 맥락 속에서 구체적인 양태 표현 학습 활동을 구안하고 교육적 쟁점을 구체화하였는데, 아래와 같이 양태 표현 교육의 구도를 보이고 있어 참고가 된다. 이는 위 (11ㄱ~ㄴ)의 정렬과도 유사하다. 향후 특정 문법 요소별 교육 내용의 구도에 대한 고민이 필요하다.

(13) 양태 표현 교육 내용의 구도(신희성, 2024: 7)

- ㄱ. 양태 표현의 개념과 성격 알기
- ㄴ. 양태 표현의 선택항 체계 구성하기
- ㄷ. 텍스트에 실현된 양태 표현이 내재하는 필자/화자의 표현 의도 추론하기
(혹은 독자/청자에게 수용되는 표현 효과 파악하기)
- ㄹ. (텍스트의 장르성을 고려하여) 양태 표현의 적절성 평가하기
- ㅁ. 적절한 양태 표현 선택에 유의하며, 텍스트 생산해 보기

44) 신희성(2022)에서는 초등학교 5학년 학생들이 설득하는 글을 쓰는 데 있어 ‘-면 좋겠다’를 위주로 주장문을 실현하는 양상을 보고한 바 있다. 이때 [약한 당위]로서 [소망]의 의미를 지니는 ‘-면 좋겠다’는 사회적 문제에 대한 논의를 개인의 소망 차원에 둔다는 점에서 발달적으로 언제고 뚫고 나가야 할 단계라고 볼 수 있다. 앞서 언급한 언어적 문제 해결이란 의미가 소통되는 기호적 차원에서 초점화될 수도 있지만 우리가 언어를 통해 사고하고 또 세계와 만나는 것을 생각해 보면 그 이상의 차원으로 확장하는 것 역시 가능하다.

연구 내내 ‘고민이 필요하다’라는 말을 달아 두었다. 이는 책임으로부터 자유롭고자 함이 아니라 위 내용이 쟁점이 되어야 한다는 것이 연구자의 논지이지 현재로서 반드시 특정 구도와 정향을 결정하자는 것이 아님을 표하기 위해서였다. 보다 구체적이고 진전된 논의는 계속 노력하여 보충하고자 한다.

* 본 논문은 2024.11.7. 투고되었으며, 2024.11.14. 심사가 시작되어 2024.12.12. 심사가 종료되었음.

참고문헌

- 강보선(2020), 「피동 표현 교육의 내용 검토」, 『국어교육학연구』 55(3), 5-40.
- 강효정(2019), 「설득 목적 글쓰기의 양태 표현 교육 연구」, 서울대학교 박사학위논문.
- 교육과학기술부(2009), 『고등학교 교육과정 해설』, 서울: 교육과학기술부.
- 교육과학기술부(2012), 『국어과 교육과정(제2012-14호)』, 서울: 교육과학기술부.
- 교육부(1995), 『(고등 학교)국어과 교육 과정 해설: 국어, 화법, 독서, 작문, 문법, 문학』, 서울: 교육부.
- 교육부(2000), 『고등학교 교육과정 해설2, 국어』, 서울: 교육부.
- 교육부(2015), 『국어과 교육과정(제2015-74호)』, 세종: 교육부.
- 교육부(2022), 『국어과 교육과정(제2022-33호)』, 세종: 교육부.
- 권재일(2012), 『한국어 문법론』, 파주: 태학사.
- 김규훈(2019), 「표현 의도를 담구하는 어휘 교육의 설계 요소 탐색」, 『국어교육학연구』 54(3), 5-33.
- 김규훈(2023), 「문법의 교육과정 통합 실재화 방안」, 『배달말』 72, 1-30.
- 김범진(2019), 「표현 효과 중심의 부정표현 교육 연구」, 서울대학교 석사학위논문.
- 김소산(2023), 「비판적 문해력 신장을 위한 문법 요소 교육 내용」, 『한국문법교육학회 학술발표 논문집』 2023(2), 3-19.
- 김은성·김호정·박재현·남가영(2021), 「국어과 문법 교육과정 개선을 위한 미국 공통핵심기준(CCSS)의 언어 영역 성취기준 분석」, 『교과교육학연구』 25(6), 472-495.
- 김정은(2021), 「양태 표현 선택에 대한 문법교육 내용 연구」, 서울대학교 박사학위논문.
- 김정은(2024), 「문법 교육에서 ‘언어 주체의 태도 표현’에 관한 연구」, 『한말연구』 65(35), 1-27.
- 김중수(2023), 「2022 개정 국어과 교육과정의 ‘문법’ 영역에 대한 비판적 검토」, 『우리말교육현장연구』 17(2), 7-47.
- 남가영(2022), 「학문적 상상력을 통한 국어교육 연구의 지평 확장」, 『국어교육』 177, 187-227.
- 남가영(2023), 「2022 개정 국어과 교육과정 ‘문법’ 영역 개발의 논리와 교육적 의미」, 『청람어문교육』 92, 369-407.
- 류수열·송경석·박진호·권순정·김효정·임호원·김소현·김지상·강문식·강지영·김용현(2018), 『고등학교 국어』, 서울: 금성출판사.
- 민현식·구본관·민병곤·김호정·권순희·왕단·박재현·조형일·주세형·신명선·김은성·강남옥·권은선·남가영·남지애·이기연·이해숙·강보선·오현아·이관희·박혜경·제민경·조진수·최소영·강효경·박혜진(2019), 『국어 의미 교육론』, 파주: 태학사.
- 박진희(2020), 「국어 인용 표현의 해석적 사용 교육 연구」, 서울대학교 박사학위논문.
- 박혜진(2024), 「선어말 어미 {-시-}의 사용 영역 확대에 관한 문법교육 방향 탐색」, 『새국어교육』 140, 233-275.

- 방유진(2023), 「2022 개정 교육과정 ‘문법’ 영역에 대한 비판적 검토」, 『우리말교육현장연구』 17(1), 51-75.
- 신호철(2022), 「국어과 문법 영역 교육과정 개정의 순(順)방향」, 『한글』 88(1), 99-131.
- 신호철(2023), 「2022 개정 국어과 ‘문법’ 교육과정의 새로운 시도와 과제」, 『한국어문교육』 45, 63-99.
- 신희성(2019), 「텍스트의 대인적 기능에 대한 문법교육적 연구」, 고려대학교 박사학위논문.
- 신희성(2020), 「고등학생의 고쳐쓰기 과정에서 나타나는 어휘문법적 선택의 유형 및 메타인지 양상 연구」, 『국어교육연구』 73, 71-116.
- 신희성(2022), 「초등학교 5학년 학생의 설득하는 글에 나타난 양태 표현 사용 양상」, 『국어교육연구』 80, 95-137.
- 신희성(2023), 「『언어와 매체』 내 문법 요소 단원의 ‘표현 효과’ 학습 활동 연구」, 『인문사회21』 14(1), 3679-3694.
- 신희성(2024), 「언어 사용 과정 중심의 양태 표현 교육 연구」, 『한말연구』 65(45), 1-34.
- 양세희(2023), 「문법 교육에서 맥락의 위상에 대한 고찰」, 『한말연구』 64(24), 1-21.
- 양영희(2022), 「‘2022 국어과 개정 교육과정’의 문법 교육 내용 설계」, 『국어교육학연구』 56(4), 165-203.
- 오현아(2023), 「문법교육에서 동사·형용사 품사 구분 문제」, 『문법 교육』 48, 199-236.
- 오현아·조진수(2019), 「문법 개념의 ‘교육 내용 합의성’에 대한 고찰」, 『국어교육학연구』 54(1), 141-183.
- 윤혜경(2023), 「체계기능언어학 기반 한국어의 문법적 은유 양상 연구」, 단국대학교 박사학위논문.
- 이관규(2020), 「교육 환경의 변화와 문법 교육과정」, 『문법 교육』 40, 239-276.
- 이관규·신명선·신호철·박정진·김명순·이동석·김부연·김서경·김학찬·나정연·류보라·박보현·양세희·유미향·윤구희·이규범·이보명·이윤복·하성욱(2014), 『중학교 국어 5』, 서울: 비상교육.
- 이지선(2022), 『꽤 괜찮은 해피엔딩』, 파주: 문학동네.
- 조진수(2018. 8. 23.), 「문법교육에서의 ‘표현 의도’ 개념에 대한 기호학적 고찰」, 한국어학회·우리말학회 일반발표, 부산대학교.
- 주세형(2005), 「통합적 문법 교육 내용 설계의 원리와 실제 연구」, 서울대학교 박사학위논문.
- 최용환(2022), 「2022 개정 국어과 교육과정 ‘문법’ 영역 분석」, 『우리말글』 95, 215-244.

교과서 자료

- 서울 대학교 사범 대학 국어 교육 연구소(1996), 『고등 학교 문법』, 서울: 대한교과서.
- 서울대학교 국어교육연구소(2002), 『고등학교 문법』, 서울: 두산동아.
- 박영목·민현식·천경록·신명선·박의용·이지은(2012), 『독서와 문법 I』, 서울: 천재교육.
- 윤여탁·최미숙·구본관·김혜정·김정우·김은성·김진식·박경희·김기훈(2012), 『독서와 문법 I』, 서울: 미래엔.

이남호·이관규·김유범·신호철·정경주·조혜숙·남궁민·하성옥·김부연·이수진(2012), 『독서와 문법 I』, 서울: 비상교육.

이삼형·권순각·김중신·김창원·양정호·이성영·정재찬·조형주·최지현(2012), 『독서와 문법 I』, 서울: 지학사.

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: 비상교육.

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

민현식·신명선·오현아·이지은·안장호·조진수·박진희(2019), 『언어와 매체』, 서울: 천재교육.

방민호·안효경·신서인·오현숙·이용광·김태경(2019), 『언어와 매체』, 서울: 미래엔.

이관규·박경희·신호철·이동석·정지현·하성옥(2019), 『언어와 매체』, 서울: 비상교육.

이삼형·김창원·양정호·안혁·하동원·박찬용(2019), 『언어와 매체』, 서울: 지학사.

최형용·강영준·권태윤·박재연·박종오·소신애·송찬옥·오세호·임요한(2019), 『언어와 매체』, 서울: 창비.

문법 교과서 속 ‘문법 요소’ 교육 내용의 변천 연구

— 제6차~2015 국어과 교육과정을 중심으로

신희성

본 연구에서는 그간 문법 요소 교육 내용의 변천이 어떤 양상이었는지를 살피고자 하였다. 구체적으로는 제6차부터 2015 국어과 교육과정까지의 문법 교과서를 검토하였다. 일반적인 내용 요소의 측면에서 문법 요소 교육은 크게 변한 부분이 없어 보이지만 문법 요소 교육의 지향과 관점에 변화가 생김으로써 학습 활동 층위에서는 보다 다양한 변화가 있었다. 특히 실제 언어생활과 문법교육의 긴밀성을 제고하려는 노력은 교육과정에서 ‘표현 효과’라는 개념으로 드러났고, 교육과정의 개정 속에서 여러 검정 교과서들은 저마다 조금씩 다른 방식으로 표현 효과와 관련한 교육 내용들을 설계해 왔다. 다만, 이러한 변화는 단선적이지 않고 입체적인 모습을 보였다. 표현 효과 외에도 규범적·기술적 입장의 차이, 실제성의 제고 등에서 교육과정마다, 교과서마다 동일 문법 요소에 대해서도 다양한 편폭이 있음을 확인할 수 있었다. 이 같은 편폭의 주요한 지점들을 쟁점 삼아 앞으로의 문법 요소 교육 방향에 대한 연구를 전개해 보아야 할 것이다. 본 연구에서는 특히 학습 활동의 표상 방식이나 기존의 문법 지식과 표현 효과의 연계성, 표현 효과 학습 활동의 위계성이나 교육 내용을 조직하는 구도 등을 쟁점으로 도출하였다.

핵심어 문법교육, 문법 교육과정, 문법 교과서, 학습 활동, 문법 요소, 문법 범주, 표현 효과, 표현 의도

ABSTRACT

A Study on the Evolution of ‘Grammar Elements’ in Grammar Textbooks

— Focusing on the 6th to 2015 Korean Language Curriculum

Shin Heeseong

This study examines the evolution of educational content related to grammar elements. Specifically, it examines grammar textbooks from the 6th curriculum to the 2015 Korean Language Curriculum. While there has been little change in the general content of grammar element education, shifts in the aims and perspectives of grammar element education have led to various changes in the level of learning activities. In particular, efforts to enhance the closeness between actual language use and grammar education have been revealed in the curriculum through the concept of “expressive effects.” Several certified textbooks have designed educational content related to expressive effects in slightly different ways during curricular revisions. However, these changes are multidimensional and regressive rather than linear. Beyond expressive effects, there are variations in normative and descriptive stances and the enhancement of authenticity, resulting in diverse approaches to the same grammar elements across curricula and textbooks. These key points of variation should be addressed in future research on the direction of grammar element education. This study particularly identified problems such as the representation methods of learning activities, the linkage between existing grammar knowledge and expressive effects, the hierarchical nature of expressive effect learning activities, and the structure of organizing the educational content.

KEYWORDS Grammar Education, Grammar Curriculum, Grammar Textbook, Learning Activity, Grammatical Elements, Category of Grammar, Expression Effect, Expression Intention