

# 국어지식 교육의 자리매김과 그 원리\*

허선익\*\*

## <차 례>

- I. 들머리
- II. 국어지식과 의사소통 활동
- III. 국어지식 교육의 원리
- IV. 마무리

## I. 들머리

교육과학기술부에서 밝힌 7차 개정교육과정에서 국어과교육의 목표는 다음과 같다.

- (1) 언어활동과 언어와 문학의 본질을 총체적으로 이해하고, 언어활동의 맥락과 목적과 대상과 내용을 종합적으로 고려하면서 국어를 정확하고 효과적으로 사용하며, 국어 문화를 바르게 이해하고, 국어의 발전과 민족의 국어 문화 창조에 이바지할 수 있는 능력과 태도를 기른다.

문맥을 생략하면 국어교육의 목표에서 강조하는 것은 언어의 이해와 사용과 능력과 태도에 있다는 것을 알 수 있다. 문제가 되는 것은 언어활

---

\* 문젯거리를 새롭게 인식하도록 지적해 주신 세 분의 심사위원들께 깊이 감사드립니다.

\*\* 경남과학고등학교 교사, hesi@chol.com

동의 본질 이해와 언어의 효율적인 사용을 대등하게 연결함으로써, 이 둘의 관련성이 드러나지 않는다는 점이다.<sup>1)</sup> 아울러 언어의 본질에 대한 이해와 국어의 사용이 별개로 취급되면서 이 두 가지도 서로 간극이 벌어져 실제로 국어지식 교육을 기피하는 현상이 빚어지기도 하였다.<sup>2)</sup> 이런 문제 의식을 바탕으로 이 연구에서는 국어사용의 핵심이 되는 의사소통<sup>3)</sup> 능력이라는 개념과 관련하여 국어지식 교육이 모국어 교육<sup>4)</sup>에 지니는 함의를 살피고자 한다. 이를 위해서 먼저 II장에서는 국어지식 교육이 능숙한 의사소통을 위해 필요하지만 의사소통 교육의 일부로 들어와야 하는 당위성을 주장한다. III장에서는 이런 국어지식 교육이 어떤 원리에 의해 짜여야 하는지를 논의한다.

## II. 국어지식<sup>5)</sup>과 의사소통 활동

국어지식을 의사소통 활동의 범주에 묶어서 다루어야 하는 이유는 지금까지 국어지식 교육이 제대로 수행되지 못한 데서 먼저 현실적이고 논

- 
- 1) 물론 하위목표에 다른 방식으로 제시되어 있긴 하지만 어쨌거나 상호작용이 결여되어 있다는 점에서는 마찬가지이다.
  - 2) 국어교육에서 언어지식 쪽의 실태와 흐름은 이관규(1999, 2005), 왕문용(2005)에서 자세히 언급되었다. 아울러 이 교육목표에는 개인의 중요성에 대한 자각이 강조되고 있는 현실을 고려하지 않고, 언어 능력의 향상이 갖는 개인적인 의미를 고려하지 않고 있다.
  - 3) 유럽에서는 유럽 통합의 논의와 더불어 의사소통 중심 언어 교육이 일찍 자리를 잡아 왔으며, 최신 발전 모습이 '과제 중심'(Task-based) 언어 교육이다. 과제 중심 언어 교육과 서로 겹치는 흐름이 미국에서는 듀이(Dewey)에게서부터 유래하는 '학습자 중심' 또는 '수행 중심'으로도 불리며 제7차 교육과정에서 도입하고 있는 흐름임, 굤만(Goodman)에 의해 주도된 '전체 언어'(Whole Language) 교육 흐름이 있다.
  - 4) 모국어 교육은 넓은 의미의 담화 교육이 되어야 하며 그 가운데 초점을 모아야 하는 것이 의사소통 교육이며 이를 제대로 하기 위해서는 과제 중심 교육과정을 운영하는 것이 바람직하다고 생각한다. 이에 따라 '언어교육<모국어교육<담화교육(목표)<의사소통 교육(교육과정)<과제중심(방법)'이 된다(김지홍 미발간 참조).
  - 5) 영국의 교육과정에서는 언어 탐구를 '언어 자각(language awareness)'으로 나타냈다. 언

리적인 근거를 찾을 수 있겠다.<sup>6)</sup> 여기서는 그 이유<sup>7)</sup>를 국어지식의 본질과 관련하여 구체적으로 살펴보기로 한다.<sup>8)</sup>

얇은 그 자체로 의미가 있고, 활동으로 싸안을 수 없는 얇이 있다는 것은 분명하다.<sup>9)</sup> 그렇지만 지금까지 국어 지식 교육은 얇과 삶이 너무 멀리 떨어져 있고, 이 둘 사이의 전이나 교환이 이뤄지지 않았다는 데서 학습자들에게 적절한 동기를 마련해 주지 못하고 있다. 또한 인간의 의식과 활동에 관련되는 일반적인 원리에서도 찾을 수 있다. 인간은 목표 지향적인 활동을 할 때 더 높은 차원의 사고 능력을 발휘하고 지식을 더 잘 습득하게 된다. 인간의 목표 지향적인 활동의 대표적인 사례가 의사소통 활동이다. 다른 사람에게 자신의 생각이나 얇을 전달하고 표현하려는 욕구

---

표현대로 언어지식 혹은 국어지식이란 말을 쓰기로 한다. 언어 지식이란 말이 문법이란 말을 대신해 온 역사가 짧은데, 문법이란 말보다는 언어지식이 더 나은 듯하고, 언어지식이란 말보다는 언어자각이란 말이 더 나은 듯하다. 임지룡(1987 : 25)에서는 뜻밖이가 약간 다르긴 하지만 국어의식이란 말을 쓰기도 하였다. 문법이란 말이 좁은 뜻의 언어 지식을 나타내기 때문이며 지식이란 말이 언제나 주입으로만 연결되는 것은 아니지만, 무엇인가 없는 상태에서 무엇인가를 알도록 주입한다는 의미가 강하다. 그에 비해 자각은 사람의 정신 안에 있는 무엇인가를 일깨운다는 의미가 강하다. 사정이 이러하기는 하지만 혼란을 줄이기 위해 이 연구에서는 지금까지의

- 6) 국어지식 교육이 제대로 이뤄지지 못한 이유는 문법 교육 자체의 문제점으로 여럿을 꼽을 수 있다. 이론적인 세세한 지식의 주입이나, 국어지식에 대한 구조화의 부족으로 교과서 구성이 부실하다는 점 등을 지적할 수 있겠다(이춘근, 2002 : 18~24).
- 7) 남가영(2007)에 따르면 지금까지 국어지식과 의사소통 활동을 다룬 논의로 독자론, 신 독자론, 통합론으로 정리할 수 있다고 한다. 그간의 논의를 통해 문법교육의 위상을 다지려는 노력이 있었지만 아직도 논란의 여지를 남기는 것은 국어교육의 재료이자 대상인 문법지식의 성격 때문에 빚어진 것으로 생각한다. 아울러 문법지식이 그 자체로 자족적인 체계를 지향하기 때문에 이들이 국어교육의 재료로서 혹은 대상으로서 어느 정도 수준과 자리에서 국어교육과 관련을 가지느냐를 결정하는 문제와 깊은 관련이 있다고 할 수 있다. 이런 점들이 국어교육과 국문학의 관계와 다른 점이다.
- 8) 이 연구에서 논제를 다루는 관점에 대해 의사소통(=언어사용)에만 치중함으로써 언어를 통해 인격을 완성하는 ‘사람됨’(임지룡 외, 2005)의 문제와 관련하여 ‘태도’에 관련된 문제를 논외로 한다는, 극단적인 비약을 할 수 있을 것이다. 그러나 이 글에서는 국어 교육의 일부분을 다루고 있으며, 다른 정의적인 차원은 다루지 않을 뿐이다.
- 9) 이를테면 국어 교육 영역에서 문학에 대한 통시적인 얇이나 언어에 대한 통시적인 얇은 활동을 통해 습득되거나 체득되지 않는다. 이런 것들은 자료를 바탕으로 따로 가르쳐야 할 내용이다.

가 강하기 때문에 의사소통 과정에서 언어에 대한 자각을 끌어올린다면 훨씬 효과적이라는 것이다. 이를테면 왜 내가 하는 말은 사람들이 이해하지 못하며 다른 사람의 말은 이해가 잘 되는지를 살펴봄으로써 문장의 기능이나 문장의 짜임을 생각해 볼 수 있고 맥락도 짚어볼 수 있는 것이다.

다른 이유는 인간의 언어에 내재된 특성에 있다. 인간이 동물과 다른 점으로 누구나 지적하듯이 언어이고, 언어는 사뭇 다양하게 사회적 활동을 바탕으로 한다. 액셀(Axel, 1997 : 136)에서 지적하듯이 사회는 인간의 실천을 위한 조건이면서, 인간의 실천 결과이며 개별 활동을 엮는 단위이다(김명순, 2003 : 324에서 재인용). 그렇다면 언어는 기본적으로 사회적 활동과 관련된 측면에서 의의를 지닐 수밖에 없는 것이다. 결국 언어는 인간의 활동의 결과이고, 그것을 의식으로 붙들어 둔 것이 언어 지식이라고 할 수 있다.<sup>10)</sup> 그런 의미에서 의사소통(언어사용(=활동))과 언어지식 교육을 따로 떼어내어 가르친다는 것은 이치에 맞지 않다. 비트겐슈타인의 언어관에서 읽어낼 수 있듯이 인간의 행위 의미는 곧 말의 의미라고 할 수 있다는 점에서 좀 더 적극적으로 인간의 의사소통 행위와 언어 지식의 문제를 관련지을 수 있다. 결국 의사소통 행위에 관련이 없는 언어 지식은 실제적 유용성을 지니지 않는다고 할 수 있다.<sup>11)</sup>

다른 식으로 국어지식의 본질과도 관련지을 수 있다. 사람들이 쓰는 자연 언어에서 문법 ‘규칙’은 우선 무의식 중에 사용되고 그런 뒤에 실제로 사용하는 방식에 대해서 추상화된다. 그리고 이 추상화된 규칙은 부분적으로는 명시적으로 말할 수 있을지라도 결코 완벽하게 말할 수 없다는 난점을 포함하고 있다(Ong, 1982 : 17). 옹근 모습을 제대로 파악할 수 없기

10) 추상적인 수준에서 이는 ‘활동이 우선인가, 의식(知識)이 우선인가’라는 문제와 관련된다 고 할 수 있다. 그러나 이것은 인간의 행위와 인식을 별개로 생각하는 데서 나온 문제 제기이고, 이들은 상호 보완 관계를 이룬다고 보아야 할 것이다.

11) 이 주장은 오해의 소지가 있는데 국어지식이 지나는 교육적, 사회적, 문화적 가치를 부정하는 것은 아니다. 즉 그 자체로 지나는 의미가 있다. 국어로 된 문화를 이해하고, 탐구 능력과 추론 능력을 기르게 할 뿐만 아니라 국어에 대한 자각을 일깨워주기도 한다. 다만 이들이 담화 교육과 유기적인 관련성을 갖도록 하여야 한다는 점을 강조할 뿐이다.

때문에 이론 체계에 빈틈이 생겨날 것이고, 이런 점에서 어느 정도의 깊이로 학생들에게 제시해야 할 것인가 하는 문제는 항상 문제가 된다. 뒤에서 언급하게 되듯이 이런 이유로 단계성, 일관성, 간결성이 국어지식 교육에서 고려되어야 한다.

국어지식에 대한 설명력에서도 실제적인 사용을 다루는 담화와 이론을 다루는 국어지식의 통합은 반드시 필요하다. 이에 대한 일차적인 근거로 다음을 참조할 수 있다(Bastone, 2003 : 50~53).<sup>12)</sup>

〈표 2-1〉 대화 참여자의 공유 지식과 문법 필요성의 조울점

| 청자-화자 사이에 공유지식이 적음                   | 청자-화자 사이에 공유지식이 많음 |
|--------------------------------------|--------------------|
| 문법 및 어휘에 의한 표현 → 어휘에 의한 표현 → 비언어적 표현 |                    |

이 표는 공유된 지식에 대한 이용이 더욱 적게 이뤄질수록 더욱더 문법에 기대야 함을 보여준다. 더 많은 공유지식을 가정한다면 문법을 더욱더 어휘로 바꿀 수 있고, 생사고락을 함께 한 동반자들 사이에서처럼 굳은 약속나 웃음을 주고받는 것만으로도 의사소통이 이뤄질 수 있는 것이다. 이와 같은 예들은 우리 주변에서 쉽게 찾을 수 있는데, 강연이나 학술회의에서 우리가 알고 있는 내용은 일일이 문법 구조를 분석하지 않아도 쉽게 의미를 파악할 수 있다거나 운동 중계방송에서 화면으로 볼 수 있다면 몇 마디는 놓치더라도 의미를 깨달을 수 있는 것이다. 반면에 생소한 내용에 대해서는 주의를 기울여서 조사 하나하나까지 새겨들어야 한다. 이런 의미에서 문법은 잉여적이라고 할 수도 있는 것이다. 맥락과 관련 세계 지식이 탐구될 때, 덩어리의 언어적 세부 사항들에 대해서 덜 주목하는 경향은 ‘위에서 아래로의 처리(top-down processing)’라고 부를 수 있겠다.<sup>13)</sup>

12) 이를테면 킨취(1998 : 2장)에서 지적하고 있는 것처럼 명제(≒문장)의 표면구조는 화용론적, 수사학적, 문제론적, 인지적, 상호작용적 속성은 물론 표면구조에서 드러나지 않고 무시되었던 추가적인 통사 및 의미 속성들도 지니고 있다.

13) 의사소통을 위해 언어에 접근하는 방식은 일반적으로 셋 정도로 나눌 수 있는데 부분에서 전체로의 접근, 전체에서 부분으로의 접근, 상호작용적인 접근이 있을 수 있다. 첫 번째는 언어의 요소를 익히면 상위 수준의 언어 단위를 부러낼 수 있다는 입장이

‘알고 있는 것’과 ‘사용하는 것’ 사이의 구별을 고려해 보면 언어지식과 사용을 분리하는 데 문제가 있다는 것을 알 수 있다. 일정한 지적 능력과 경험을 갖고 있는 학습자들은 어느 정도 내재된 문법 지식(보편문법)을 갖고 있다. 이런 지식은 실제 언어 사용에서 사용될 수도 있고, 그렇지 않을 수도 있는데, 특정의 국어 시간 한 시간(예를 들면 2008년 12월 1일 5교시)에 사용되지 않았다고 해서 모른다고 할 수는 없다. 필요한 것은 그들이 이미 알고 있는 언어 형식들에 대한 지식을 사용할 기회를 제공하고, 지니고 있는 언어를 효과적으로 활용하여 발전시키도록 하는 것이다(앤더슨 외, 1984 : 2장). 언어의 본질과 관련하여 담화와 언어지식을 통합해야 되는 이유를 찾을 수 있다. 인간의 언어에서 드러나는 다양한 속성은 결국 사용과 유기적으로 얽혀 있다(누년, 2004 : 6장). 그렇다면 결국 인간은 어느 일정 단계에서 어떤 언어를 완벽하게 깨우칠 수는 없다. 따라서 언어의 사용을 통해서 그런 측면들을 깨우칠 기회를 많이 제공해 주는 것이 타당하다고 볼 수밖에 없는 것이다.<sup>14)</sup>

그렇지만 이 연구에서 주장이 국어교육의 내용 영역에서 국어지식 교육을 몰아내자는 것으로 해석되어서는 안 된다. 문법이 역사적으로 볼 때 언어 사용에서 비롯되었고(Tomasello, 2003 : 5~8), 담화와 문법을 통합하려는 움직임(Du Bois, 2003 : 47~48)이 일고 있듯이, 국어 교육의 속살 안에는 포함을 시키되, 의사소통 교육과 유기적인 관련성을 더 가지도록 하자는 의

---

고, 두 번째는 언어 학습자의 배경지식을 바탕으로 언어적인 실마리를 활용하도록 하는 접근법인데 전체 언어적인 접근법이 대표적이다. 상호작용적인 접근은 언어 학습이 순서에 따라 일어나는 것이 아니라 전체에서 부분으로, 부분에서 전체로 동시에 일어난다고 보는 입장이다(Gunning, 2006 : 8~9). 전체에서 부분으로 접근은 일반적으로 하향식 접근이라 부르고, 부분에서 전체는 상향식 접근이라고 하는데, 학문에 따라 조금씩 알안이 다르다.

- 14) 이와 같은 점은 이삼형(2005 : 175~176)에서도 지적되고 있다. 단순한 절차적 지식과 전략적 능력을 구분하면서 언어활동을 위해서는 ‘왜’와 관련되는 전략적 능력이 필요하다고 지적하였다. 한편 ‘이천화(2005)에서는 국어능력을 국어에 관한 지식을 바탕으로, 다양한 의사소통 상황에서 언어의 기능(機能, function)에 따라 적절하게 말하고, 듣고, 읽고, 쓰는 정신 작용, 즉 국어사용 전략’으로 자리매김하였다. 그러나 이는 전략의 일면만을 드러낸 것으로 ‘지식’에 대한 자리매김이 다시 필요하게 된다.

미이다. 이는 결국 국어지식을 습득하는 궁극적인 목적 즉 문법 교육의 목표와도 바로 이어진다. 다음은 교과부에서 밝힌 『문법』과목의 목표이다.

(2) 고등학교 『문법』과목의 목표

- ① 국어에 대한 탐구과정을 통한 통찰력과 논리적 사고력을 바탕으로  
 ② 언어와 국어의 문화적 가치 및 국어에 대한 체계적인 지식을 갖추고  
 ③ 국어를 올바르게 사용하여 국어의 발전에 기여하는 태도를 지닌다.

이 목표 진술은 세 부분으로 나뉘어 있는데 ①은 절차 지식으로서 의미를 지닌다. ②는 문법의 고유한 영역으로 목적이라고 할 수 있으며, ③은 ①과 ②를 통하여 나온 목표라고 할 수 있다.<sup>15)</sup>

국어지식과 의사소통이 유기적인 관련을 맺도록 한다는 내용을 정리해 보면 <표 2-2>(김수업, 1997 : 156)에서처럼 나타낼 수 있다.

<표 2-2> 국어교과의 내용체계

| 영역    | 삶      |        | 앎         |           |
|-------|--------|--------|-----------|-----------|
|       | 주기(표현) | 받기(수용) | 공시적 앎     | 통시적 앎     |
| 일상 국어 | 말하기·쓰기 | 듣기·읽기  | 일상 국어의 이론 | 일상 국어의 역사 |
| 예술 국어 | 말하기·쓰기 | 듣기·읽기  | 예술 국어의 이론 | 예술 국어의 역사 |

특히 언어 산출과 관련하여 문법의 역할은 빼놓을 수 없을 것이다. 고급스러운 의사소통 과정에서 통사구조와 어미의 차이가 불러일으키는 의미의 미묘한 차이는 짚 수 없을 정도로 클 수 있을 것이다. 즉 의미를 분명히 드러내고, 의미를 확실히 이해하기 위해서뿐만 아니라 올바른 국어 생활을 하기 위해서도 국어지식은 필요하다.<sup>16)</sup> 다음 예문 (3)에서 두 문장

15) 이 목표 진술에서 따져 보아야 할 점은 ①은 문법교육만의 목표가 아닐 수 있으며, ③은 목표 진술 자체가 너무 추상적이라는 점, 문법 교육으로만 가능한 일이 아닐 수도 있다는 것이다.

16) 다음의 문장은 분명히 동원되는 어휘가 같다고 모국어 화자들은 직관적으로 알고 있을 것이지만 문법 구조에 따라 차이가 나타난다. 이러한 차이가 나타나는 이유는 ‘만들다’

의 차이가 분명히 존재하는데 그것은 어디에서 비롯되었는가? (3-가)에서는 과거의 어떤 시점에서 <대상>인 ‘혜원’이 예뻐다는 사실을 나타내는 반면, (3-나)에서는 현재와의 대조에 초점이 놓여 있다. 이와 같은 사실은 이른바 과거 시제를 나타내는 선어말 어미인 [-었-]의 출현 횟수와 관련된다. 어떤 언어 요소의 반복은 유의미한 차이를 가져옴을 단적으로 보여주는 사례라고 할 수 있다.<sup>17)</sup>

(3) 가. 혜원이는 예뻐다.

나. 혜원이는 예뻐었다.<sup>18)</sup>

이와는 대조적인 사례가 있다. 동일한 형태소의 겹침이 비문법적인 경우로 다음 예문을 고려해 보자.

(4) 가. 문이 바람에 닫혔다.

나. \*문이 바람에 닫혀졌다.

두 문장의 차이는 (4가)에서는 ‘닫+히+었+다’로 분석되는 형태소로 되어 있고, (4-나)는 ‘닫+히+어지+었+다’로 분석되는 형태소에 있다.<sup>19)</sup>

의 어휘의미 구조에 있다는 인식은 문법 지식을 통해서 분명해질 것이다.

(예) 두루가 장난감을 고물로 만들었다. 두루가 고물로 장난감을 만들었다.

아울러 울타리친 표현(hedge)의 차이와 의미에 대한 인식도 고급 수준에서 필요한 의사소통 능력이 된다. 울타리친 표현에 대한 논의는 Lakoff(1975)를 참조할 수 있다.

- 17) 자연의 기호와는 달리 인간언어의 다른 점이 여기에 있다. 그러나 (3-나)의 형태에 대하여 대과거라고 설명하는 것(고등학교 교사용 지도서 문법: 217)은 문제가 있다. 국어의 시제에 대과거는 없기 때문이다. 다른 한편으로 몇몇 국어학의 연구성과를 참고한다면(대표적인 논의로 김지홍(1999) 참조), 국어 시제 문제는 상당히 문제가 있는 것으로 지적되는 만큼 그리고 시제가 3분법으로 정리되었을 때 혼란을 생각한다면 설명적 타당성을 지니도록 하는 일이 필요하다.

- 18) (3)의 (가), (나) 문장은 <경험주>가 공범주로 실현된 문장으로 보는 것이 온당할 것이다. 이 문장들은 평가 내용이나 추측을 담고 있는 명제로 간주한다는 것이다. 즉 ‘[c [부용이는 예뻐다]라고 생각한다]’의 형식으로 볼 수 있다. 사실 (3-나)는 화용론적인 전제가 깔려 있는데 말하는 이전의 어느 시점에서의 대상에 대한 판단과 발화시의 시점(학교문법 용어로 현재에서 판단 사이에 대조가 있음을 뜻으로 깔고 있는 것이다.
- 19) 학교문법에서는 파생접사에 의한 파생적 피동문과 ‘-어지다, -게 되다’에 의한 통사

실질적인 의미에서 차이가 없으면서 형태소 구성에서만 차이를 보일 뿐이다. 이 경우 (4-가)는 문법적이라는 판정을 받을 수 있다. 그러나 (4-나)는 ‘히+어지’라는 이중의 피동 형태소가 사용되에도 의미를 드러내는 데 아무런 이바지를 하는 것이 없는 잉여적인 피동 형태소가 사용되었다는 점에서 비문법적이라고 할 수 있다. 위의 (3)과 (4)의 두 사례로부터 국어문법에 대한 의식이 국어 사용에도 영향을 미친다는 것을 알 수 있다. 또 다른 사례로 문법 의식이 의미 판단에 영향을 끼치는 사례를 보일 수 있다.

- (5) 가. 진희가 창문을 색종이로 발랐다.  
       나. 진희가 창문을 색종이를 발랐다.  
 (6) 가. 진환이가 영희를 꽃을 주었다.  
       나. 진환이가 영희에게 꽃을 주었다.

(5)의 문장은 도포 동사의 일종으로 어떤 액체나 종이를 바르거나 덮음을 나타낸다고 할 수 있다. 그런데 (5-가)와 (5-나)는 사건양상이 다르다. 즉 (5-가)는 ‘바르다’가 전체의 의미를 나타내거나 완결되었음을 나타내고 (5-나)는 부분의 의미나 바르는 행위가 완결되지 않음을 나타낸다. 졸고(2002 : 26~27)에서는 ‘칠하다’ 동사가 이와 비슷한 사건 양상을 띠는 점을 주장하면서 두 개의 의미표상을 제안하였다.<sup>20)</sup> 이와 비슷한 양상은 (6)의 경우도 마찬가지이다. (6-가)는 적어도 진환이의 행위로 인해 영희가 꽃을 갖게 되었음을 의미하지만 (6-나)는 진환이의 주는 행위는 나타내지만 영희가 갖게 되었다는 함의는 없다. 이상의 (3), (4), (5), (6)의 사례들은 문법의식이 문법성 판단이나 의미 파악에 영향을 미친다는 것을 보여준다.

사회적 맥락에서 문법 지식의 필요성을 언급할 수 있겠다. 의사소통이

적 피동문으로 나눈다. 그러나 이런 구분에도 불구하고 ‘-어지다’와 같은 통사적 피동문은 문제가 있다. ‘구두끈이 저절로 풀어졌다.’나 ‘방안이 저절로 밝아졌다.’는 피동문으로 보는 것은 문제가 있다(임지룡 외, 2005 : 284).

20) 칠하다(-에, -를) : [[x ACT <칠->] BECOME [y TO BE ON z]]  
 칠하다(-를, -로) : [[x ACT <칠->] BECOME [y O( TO BE ON z)]]로 표상하였는데 이는 각각 (5-나)와 (5-가)에 대응한다. 여기서 O 연산자는 결과 상태를 나타내고, BECOME은 상태의 변화를 표상한다. 이에 대한 자세한 설명은 졸고(2002) 참조.

정보를 전달하고 사회적 상호작용을 위해 이용된다는 점에서 생각해 보면 뻔히 알고 있는 상황이나 정보도 사회적 상호작용을 부드럽게 하는 역할을 한다. 특히 상호작용을 위한 말하기에서 의례적인 말하기는 상당히 중요한 역할을 수행한다. 이때 자신의 태도와 관점을 드러내기 위하여 상황에 적절한 표현과 반언어적 표현과 언어딸림 표현을 사용하게 될 것이다. 이는 효과적인 언어 표현에 대한 자각(=언어 의식)이 필요함을 의미하는데 이들은 문법 지식을 전제로 할 때 확연히 드러나게 된다.

형태소 관련 지식을 가르쳐야 하는 이유에 대해서는 형태소에 관련된 지식이 실제 언어 사용과 관련이 있기 때문이다. 다음의 두 형태에 대한 선택을 고려하여 보자.

(7) 가. \*영광스런 졸업식

나. 영광스러운 졸업식<sup>21)</sup>

이 두 형태를 놓고서 적절성 여부에 대한 판단은 형태소 관련 지식이 사용된다. 우리말에는 동사가 문장에 쓰일 때 ‘어간+어미’의 형태로 쓰인다는 의식이 일차적인 판단의 잣대가 될 것이다. 그리고 어간에 대한 지식을 바탕으로 ‘가’보다는 ‘나’가 올바른 활용 형태라는 것을 알게 될 것이다. 학교 문법에서 ‘ㄴ’ 불규칙이라고 활용의 갈래를 정해 놓았지만 그것이 그렇게 중요한 것은 아닌 듯하다.<sup>22)</sup> 이런 의식은 탐구활동 과정에서 유추나 일반화를 통해 깨달을 수 있는 내용이기도 하다.

형태소와 관련된 또 다른 문제로 ‘사이시옷’을 들 수 있다. 국어에서 가장 복잡한 현상 가운데 하나가 ‘사이시옷’과 관련되는 문제이다.<sup>23)</sup> 기본

21) 이와 같은 잘못은 이전에 폐지 여부가 논란이 되었던 ‘국기에 대한 맹세’에도 나타난다. ‘나는 \*자랑스런 태극기 앞에—’에서도 활용이 잘못되었다.

22) 심사위원 한 분이 이 맥락에 대해서 지적을 해주셨는데, 여기서 강조하고자 하는 것은 문법 지식의 필요성이며, ‘ㄴ’ 불규칙 용언을 선택 지식으로 가르치자는 의미는 아니다. 이를테면 왜 이런 유형의 표현이 잘못되었는지 깨닫게 하는 근거로 이런 지식을 활용해 볼 수 있는 것이다.

23) 북한의 문화어에서는 대부분의 경우에 ‘ㅅ’을 적을 환경에서 이를 빼고 합성어(“합친말”)를 적도록 하고 있다. 그러나 소리내기에서는 이를 반영하고 있다(유목상, 1989).

적으로 합성의 문제로 보아야 하는데 합성의 기본은 다음의 (8)에서 알 수 있는 것처럼 비통사적 합성이라고 보아야 할 것이다. 아래 (8)에서 ( )는 통사적인 짜임을 보여준다.

- (8) • 두더쥐(땅 뒤희는 쥐)                      • 누비옷(여기저기 누벼 있는 옷)  
       • 묵밭(오래 묵힌 밭)                      • 박쥐(밤눈 밝은 쥐)  
       • 먹성(먹는 성질)                          • 먹거리(먹을거리)
- (9) • 고기배 : 고깃배,                          • 나무집 : 나뭇집  
       • 땅개 : 들개 : 물개

(9)는 어떻게 해석해야 할까? 똑같이 합성어이지만 ‘스’의 실현여부에 따라 의미가 달라진다. ‘고기배’와 ‘나무집’은 기본적으로 ‘어근+어근’이 합쳐진 통사적 합성어라고 볼 수 있지만 ‘고깃배’(고기를 잡는 배)와 ‘나뭇집’(나무를 파는 집)은 비통사적 합성어를 이루기 위한 장치의 하나로 사이시옷이 끼어들었다고 볼 수 있다. 통사적 합성어와 비통사적 합성어는 의미에서 차이를 보인다는 점을 형태론적 지식을 통해 체득할 수 있다.<sup>24)25)</sup> 이와 같은 예는 [들개]([들에 사는 개])와 [들개]([땅개와 대립되는 개로 키가 큰 개])에서도 마찬가지다. [들개]는 북한어인 [물개]와 차이가 있다.

문장을 국어지식 교육에서 다루어야 하는가 하는 문제는 논의의 필요가 없을 정도로 당연한 것으로 볼 수 있다. 문장은 기본적으로 생각을 전

24) 논란거리가 되었던 ‘먹을거리’와 ‘먹거리’의 경우를 들 수 있다. ‘먹을거리’는 식재료까지를 포괄할 수 있는 통사적 합성어이지만 ‘먹거리’는 비통사적 합성으로 입에 들어갈 수 있는 음식만을 가리킨다. 사이시옷의 실현은 기본적으로 합성을 이루기 위한 장치의 일부이며 음운론적 환경(이들테면 앞 음절이 모음으로 끝나는 경우)에 따라 쓰일 수 있지만 이와 같은 비통사적 합성은 같은 말을 쓰는 사람들 사이에 함의를 통해 생성되다가 언중의 지지를 잃으면 사라진다. 이에 대한 더 자세한 설명은 유희(1842), 언문지(뒤친이 주석) 참조

25) 사이시옷에 대해서는 한마디로 잘라 말할 수 없지만 한글맞춤법규정에 제시된 대로 음운론적 해석만으로 설명할 수 없는, 위와 같은 경우가 있다. 여기서는 상위개념으로 합성어를 이루기 위한 장치로 보고, 음운론적 설명을 곁들이는 것이 더 간결하다고 보고 이를 드러내 보았다.

달하는 단위로 나날의 삶에서 필수적이다.<sup>26)</sup> 다만 문장의 짜임에 따른 갈래로 나누고, 단순하게 품사만을 가르치는 차원은 서술적 지식만을 지니게 할 뿐 아무런 의의가 없을 것이다. 교육 내용으로서 문장에 대한 지식은 형태 중심보다는 기능 중심으로 이루어져야 한다. 그러기 위해서는 문장에 대한 언어지식 교육내용으로 명제의 기능과 의미뿐만 아니라 문장<sup>27)</sup> 차원의 결합도 아우를 수 있어야 한다.

의사소통 능력을 기르기 위한 국어지식 교육의 다른 영역으로 어휘가 있다.<sup>28)</sup> 일차적으로 중요한 것은 어휘 창고를 늘려 주는 일이다.<sup>29)</sup> 이미 여러 연구에서 알려진 대로 어휘를 의도적이고 주입식으로 가르치는 방법의 효과는 크지 않다(Krashen, 2004). 다른 국어지식 영역과 마찬가지로 의사소통 활동을 통해서 어휘 교육의 효과를 볼 수 있을 것이다.

읽기에서는 자주 반복되는 어휘/주제 중심의 어휘를 찾고, 글의 내용과 관련지어 맥락 의미를 가르칠 수 있다. 졸고(2008 가)에서 시도하였듯이 어휘사슬을 활용하면서, 유의, 반의, 상하위 관계들을 읽기 지도에 녹여서 실시해 볼 수 있을 것이다. 이런 어휘사슬은 읽기뿐만 아니라 쓰기, 말하

26) 문장의 범위는 상당히 넓은데 담화 맥락에서 단어 단위에서 온전한 문장에 이르기까지 거의 모든 언어 단위들이 포함될 수 있다.

27) 명제와 문장은 단위의 크기가 같을 수 있지만 대체로 문장은 명제보다 단위가 크다. 명제는 하나의 서술어에 필요한 논항을 중심으로 짜이는 생각의 덩이를 가리키고 문장은 논항구조와 서법이 결합된 형태라고 할 수 있다.

28) 지금까지 국어학의 갈래에서 어휘론과 의미론은 다루는 열안이 다르기 때문에 따로 구분하였다. 국어지식 교육에서 적어도 이 두 영역에 대해서만큼 반드시 이런 구분을 따를 필요는 없어 보인다. 그래서 이 연구에서는 어휘와 의미를 따로 가르치지 않기로 한다.

29) 이 일과 관련해서 당장 급한 일이 우리말 낱말이 더 이상 사라지기 전에 붙잡아 두어야 한다는 것이다. 이런 현상이 나타나는 것은 사람들이 필요에 따라 자원을 이동시키듯이 다른 언어에 쓰이는 말들이 언어 자체와는 아무런 상관없이 언어를 널리 퍼뜨리는 사람들에 의해 점차 힘을 잃혀 다른 말의 영역을 빼앗기 때문이다. 네틀과 로메인(Nettle & Romaine, 1999 : 98~100)에 따르면 명사는 동사나 형용사보다 변화에 더 잘 견디고 사용 계층에서 보면 젊은 층의 말들이 변화를 더 많이 겪는다고 한다. 중요한 사실 한 가지는 젊은 층의 말에서 일반화된 추상어가 구체어보다 더 많이 쓰이고 있다는 점인데, 이는 오늘날 고유어 어휘 체계를 보면 쉽게 수궁이 가는 지적이다. 한편 김수업(2001)에서는 지역문화 교육과 아울러 지역어(시투리)를 살려 쓰는 방안을 제안하고 있다.

기에서 넓혀서 활용할 수 있을 것이다.<sup>30)</sup>

어휘사슬은 덩어리의 내용을 풍부하게 한다. 똑같은 대상에 대해 다른 방식으로 표현할 수 있게 됨으로써 해당 어휘가 지니는 함축적인 의미를 담아낼 수 있기 때문이다. 예컨대, ‘사과’를 소재로 하는 글에서 해당 어휘를 기계적으로 반복하는 것보다는 함축적인 의미가 다양한 어휘로 바뀌 쓸 수 있다. 이는 영어권에서 동일 단어의 반복이 ‘나쁜 문체’라는 근거에서, 모국어 학습자들에게 유의어나 더 일반적인 단어를 사용하도록 장려하는 것과 관련이 있지만(Wallace, 2002 : 37~38) 어휘사슬은 교육 맥락에서 많은 부수적인 효과를 거둘 수 있다.

또한 어휘사슬은 글을 읽을 때 긴장을 불러일으킨다. 이는 어휘사슬을 이루는 어휘들 사이에 명시적인 결속 관련성을 언급하지 않음으로써 독자들이 관련성을 유추하게 하기 때문이다. 읽는이들은 어휘 결속을 찾아내며 부족한 정보를 채우고 관련을 지어야 전체 의미를 구성할 수 있을 것이다. 어휘는 글쓴이의 태도나 관점을 은연중에 드러내기도 한다. 예컨대 어떤 사건이 사람들의 무리 때문에 일어났을 때 그것을 보는 태도는 단어 선택에 나타나게 마련이다. 사람들의 무리를 보고 ‘군중’이라고 표현하는 것과 ‘집단’이라고 표현하는 것은 차이가 있다. ‘군중’이란 낱말 속에는 [-의도성]을 전제로 한 반면 ‘집단’이란 단어 속에는 [+의도성]을 함의하는데, 이는 사건을 보도하는 기자의 입장에서 본다면 사태의 속성을 파악하는 관점을 드러내게 된다.

어휘사슬이 지니는 또 다른 중요성은 이해 과정에서 중심 문장<sup>31)</sup>과

30) 그 동안 국어교육이나 국어 정책에서 지나치게 표준어 사용을 강조하였다. 오죽하면 표준(혹은 기준)이 되는 의미로 표준어라는 용어를 썼겠는가? 여기에는 다중 언어 사용을 유해한 결과들에 연결시키는 서구의 논리를 그대로 받아들인 것이라는 점에서 문제가 있다. 이런 견해에 따르면 인도는 다중 언어 사용이 원인이 되어 분열되었고, 영어권 세계는 단일 언어 사용으로 단합을 이룬다고 보아야 하는데 정말로 맞는 이야기인가? 우리의 경우는 어떤가? 다양성을 기리는 일이 조건 없이 옳다고 할 수는 없지만 생물학적 다양성을 지키내는 일이 소중하듯이 늦었지만 우리말의 다양성을 지키도록 노력해야 할 것이다.

31) 중심 문장을 중심으로 한 요약은 첫째로 주변적인 문장의 확인을 통해서, 두 번째로는 중심 문장들에 연결(bridging)을 함으로써 이뤄질 수 있다.

보조 문장을 구별하는 데 이바지한다는 점이다. 중심 문장은 앞뒤 문장과 의 유대를 나타내는 수치 좌표계를 사용을 통해 드러나듯이 다른 문장과 긴밀도가 높게 나타난 문장인데 저자가 말하고자 하는 핵심이므로 여러 문장과 유대를 맺고 있을 것임을 자연스럽게 알 수 있다. 아울러 글을 쓴 필자의 의도도 담겨 있을 것이다. 주변 문장들은 종종 독자의 과제를 더 쉽게 만들어 주거나 또는 그것이 없이는 본 주제가 오해되기 쉬운 어떤 필수적 보조 정보를 제공해 준다는 점에서 중요하다. 그럼에도 불구하고, 그것들이 본 주제에 직접 이바지하지 않는다는 점에서 그것들이 주변적이라고 할 수 있다.

쓰기에서는 주제 중심의 글감을 모으는 과정에서 관련되는 어휘들을 모아 놓고, 쓰는 과정에서 낱말들의 의미 관계를 확인하면서 활용할 수 있다. 쓰기에서는 유의어들을 모아놓고 글의 분위기나 자신의 태도를 드러내기 위해 적절한 어휘를 골라보게 할 수 있을 것이다. 말하기와 듣기에서는 개념 위주의 말하기/듣기 활동을 통해서 어휘 의미를 정교하게 다듬을 수 있다.<sup>32)</sup> 이를테면 우리말의 특성이 드러나는 여러 어휘들이 있는데 그 중에서 몇몇 유형들이 알려져 있다. 대표적인 것으로 사람들의 행위를 나타낼 때 추상적인 행위와 구체적인 행위를 나타낼 때 낱말이 달라지는 경우가 있다. 대표적인 것으로 ‘쫓다 : 쫓다’, ‘개발 : 계발’ 등이 있다. 사람의 행위나 속성을 나타내는 어휘와 사람을 제외한 대상의 행위, 속성을 나타내는 어휘도 어휘에서 조사에 이르기까지 나타난다. ‘(나이를) 먹다 : 묵다, 명 : 구, 예 : 예게’ 등이 있다. 한편 유의어의 속성에서 비롯되었지만 글쓴이의 태도에 따라 선택할 수 있는 낱말들이 있다. 이런 어휘들을 글쓰기에서 활용하도록 할 수 있으며, 읽을 때에도 글감에 대한 글쓴이의 태도를 알아차리는 데 활용할 수 있다.

32) 쓰기에서와 마찬가지로 말할거리에 대하여 중요하다고 생각하는 어휘, 흥미를 끄는 어휘, 개인적인 맛을 반영하는 어휘들을 점찍듯이 늘어놓고 이들을 풀어쓰거나 구체적 과정으로 잘게 나누어 말할거리를 작성해 보게 하는 활동을 할 수 있다는 것이다.

### Ⅲ. 국어지식 교육의 원리

#### 3.1. 단계성

국어지식 교육의 내용은 기본적으로 단계성과 일관성, 실용성, 간결성, 경제성<sup>33)</sup>에 따라 마련되어야 한다. 먼저 국어 지식 교육에서 단계성에 함의된 의미<sup>34)</sup>는 ‘고급 수준의 언어 사용자와 낮은 수준의 언어 사용자 사이에는 차이가 있는가, 낮은 수준의 언어 사용자는 고급 수준의 언어 사용자로 향상될 수 있는가, 고급 수준의 언어 사용자가 되는 데 언어 지식 교육이 이바지하는가’에 대한 물음을 전제로 한다. 일반적으로 낮은 수준의 언어 사용자는 복잡한 문장의 이해가 어렵고, 어휘 사용에서 세련되지 못하다고 지적한다. 이런 점들은 교재 마련 단계에서 고려해야 한다. 그러나 단계성에서 특별히 문제가 되는 것은 담화 능력이다. 담화 의미를 파악하고, 그 의미를 담아내도록 언어를 부려 쓸 수 있는 능력은 세계에 대한 일반적인 지식, 언어 공동체의 사용 관례를 따르기 때문에 단박에 붙어날 수 없는 능력이다.

낮은 수준의 언어 사용자가 고급 수준의 언어 사용자로 발전하기 위해서 언어에 대한 자각을 일깨워 줄 필요가 있다. ‘언어에 대한 자각’은 단순히 언어 지식을 가지고 있다는 것과는 일단과 수준이 다르다. 단순한 언어 지식은 음운 변동이나 문장 구조에 대한 서술적 지식<sup>35)</sup>이다. 국어

33) 경제성은 여기서 따로 다루지는 않았지만 가르칠 내용의 폭을 정하는 데 필요한 기준이다. 지금의 설명대로 한다면 보어는 서술어 가운데 둘 ‘되다, 아니다’와 관련이 있을 뿐이다. 두 개의 서술어를 두고서 문장 성분을 설정하는 것은 비경제적이다. 오히려 의미역을 바탕으로 폭을 넓혀서 필수적으로 요구되는 부사어까지를 싸안는 것이 더 나을 수 있다.

34) 이는 일반 언어 이론 [국어학]과 국어지식 교육의 다른 점이다. 국어학은 이상적인 언어 사용자를 전제로 하여 언어에 관련되는 모든 문제를 다룰 수 있고 보편성을 추구한다. 그러나 국어지식 교육은 개별성과 단계성에 초점을 모아야 한다는 것이다.

35) 이런 지식은 언어사용 과정의 측면에서 보면 자동적으로 활성화되지 않고 인지적 통제

지식이 단순히 이 수준이라면 아무런 쓸모가 없다. 누구나 그런 앎이 없이도 일정한 나이가 되면 일정 수준에서 가로막힘 없이 말글살이를 할 수 있기 때문이다. 높은 수준의 언어 사용자는 언어 사용에 대한 자각을 가지고 상위 언어적 능력<sup>36)</sup>을 지니게 됨을 의미한다. 아울러 과제에 부딪혔을 때 서술적 지식을 절차적 지식으로 바꾸어 문제를 해결할 수 있는 능력을 지니게 됨을 의미한다.

이와 같은 점을 반영하여 언어 지식 교육에서는 전형적인(무표적인) 쓰임과 비전형적인(유표적인) 쓰임으로 갈라서 설명할 수 있는 방안을 마련해 볼 수 있다. 이는 국어지식 교육의 위계에 비추어 볼 때 전형적인 요소를 먼저 가르치고, 비전형적인 요소를 뒤에 가르치는 방식으로 가닥을 잡을 수 있을 것이다. 이를테면 문장에서 겹문장은 유표적인 경우이므로 더 늦은 단계에서 문장에 대한 자각을 일깨우기 위해 필요하다. 그에 비해 홑문장은 이른 시기부터 문장을 익히는 기본으로 활용할 수 있다. 아울러 빈도가 높은 언어현상을 우선 다루고 빈도가 낮은 현상을 배우는 것으로 차례를 정할 수 있다. 이를테면 높임법에서 주체 높임의 대표적인 형태는 주체 높임 선어말 어미 ‘-시-’가 서술어에 나타나는 유형으로 이들을 먼저 가르치고 압존법과 같이 빈도가 낮은 형태를 가르치도록 내용을 마련할 필요가 있다.<sup>37)</sup>

---

과정을 거쳐야 한다.

- 36) 최영환(1997)의 용어인데 상위언어(metalanguage)와는 다른 개념이다. 최영환(1997)에서는 ‘언어의 구조와 기능을 의식적으로 생각하고 조절하는 능력’을 가리키는 의미로 쓰고 있다. 이는 상위언어 능력으로 풀어볼 수 있다.
- 37) 더 다른 논의가 반드시 필요하지만 다음과 같은 점을 고려해 볼 수 있다. 고영근(2004)의 지적대로 중학교 문법의 범위를 덩잇글로 넓히면서 쓰기와 통합하고, 고등학교는 그 동안 배운 문법지식을 총정리하면서 국어문법의 구조나 체계를 학습하는 방안을 제시하는 방향도 생각해 볼 수 있다. 이런 의미에서 주세형(2005)의 논의나 신명선(2006)의 논의를 상생적으로 아우를 수 있는 함의를 얻을 수도 있다. 어떻게 이름을 붙이든(이를테면 통합론: 신독자론, 혹은 통합문법교육론: 신독자론) 의사소통 활동 중심의 문법 기술(중학교 이하 단계에서 문법체계 중심의 기술(고등학교 10학년 수준 이후)로 나아가는 방향도 생각해 볼 수 있다.

### 3.2. 실용성(authenticity)

앞에서 언급하였듯이 실제 의사소통 활동과 관련을 지어야 한다는 의미에서 실용성도 중요한 기준이 된다. 이는 특히 국어학의 연구 성과들이 모두 국어교육에서 의미를 지니는 것은 아니라는 점에서 눈여겨보아야 한다. 국어학은 국어의 현상을 설명하는 데 초점이 모이지만 국어교육은 언어의 사용 즉 의사소통에 초점을 두어야 하기 때문이다. 앞서 언급하였듯이 문장의 짜임에 따라 문장을 나누는 것은 국어 현상을 설명하는 데 필요한 개념이긴 하지만 넓은 맥락에서 특히 의사소통의 측면에서 하는 역할에 따라 가르칠 필요성 유무를 결정해야 할 것이다. 이론적인 필요성보다는 실생활 자료를 바탕으로 언어 의식을 일깨우고, 올바른 표현을 쓸 수 있도록 하는 실생활 관련성(authenticity)<sup>38)</sup>이 고려되어야 한다는 말이다. 실생활과 관련을 맺도록 하는 방법은 여러 가지로 찾을 수 있겠지만, 잘 마련된 과제를 제시하는 방법이 있다. 과제에는 실제 의사소통 동기가 실생활과 관련성이 높으며 학생들이 순간적이든 계획적이든 단계에 따라 실제 의사소통 과정에서 필요로 하는 복잡한 사고 과정을 할 수 있도록 하여야 한다.<sup>39)</sup>

우리말 어순은 비교적 자유로운 편이다. 그러나 완전히 자유로운 것은 아니다.<sup>40)</sup> 실생활 맥락에서 왜 어순이 우리말에서 일반적인 경우와 그

38) 이 연구에서 국어교육의 의사소통 맥락을 강조하는 것도 그 밑바닥에는 실용성이 깔려 있다. 실용성을 강조한다는 점에서 국어 지식 교육의 한 측면으로 고려될 수 있는 귀납과 유추, 연역을 통한 지적인 탐구 능력을 강조하는 입장과 대조를 보일 수 있다. 이는 앞의 각주의 내용과 연결해 보면 문법체계를 가르치는 단계에서도 학습자들의 내적인 필요성에 따른 탐구활동은 중요하다고 할 수 있다.

39) 이는 1장의 각주에서 언급한 적이 있는 ‘과제 중심’의 교육과정 흐름과 맞닿아 있다. 이런 점에서 학생들의 실생활과 관련이 있는 극과 희곡의 활용을 적극 권장해 볼 수 있다.

40) 변형생성 문법에서 어순과 관련하여 형상 언어와 비형상 언어로 갈라서 언어를 다루려는 노력이 있었다. 대체로 우리말은 어순이 고정되어 있지 않아서 비형상 언어에 속하는 것으로 기술하여 왔으나 실제로는 그렇지 않은 면도 적지 않다. 대표적인 경우는 앞에서 예로 든 것으로 ‘장난감을 고물로 만들었다.’와 ‘고물로 장난감을 만들었다.’의

렇지 않은 경우가 나타나는지를 언어 사용의 측면에서 체득하도록 하는 것이 바람직할 것이다. 일반적으로 담화이론이나 텍스트 이론에서 제안하듯이 문장은 사용 맥락에 따라 ‘알려진 정보-새로운 정보’의 짝으로 이뤄져 있다. 의사소통 상황에서 문장은 그와 같은 노릇을 하도록 사용되는 것이다. 예컨대 다음 문장을 보자.

- (10) 우리나라에는 4계절 아름다운 꽃이 핀다. 봄에는 개나리와 진달래가 피고, 여름에는 장미가 만발한다. 가을에는 코스모스와 국화가 보기 좋고, 겨울에는 동백꽃이 유명하다. 그 중에 가장 아름다운 꽃은 장미이고, 가장 향기가 좋은 꽃은 국화이다. 그러나 나는 코스모스를 가장 좋아 한다.<sup>41)</sup>

위 덩어리는 전체적으로 마지막 문장을 제외한다면 첫 번째 문장이 주제 문장이고 주제 문장을 효과적으로 뒷받침하기 위해 문장의 구조가 ‘부사어+주어+서술어’ 구조로 되어 있다. 이들 문장에서 ‘부사어’는 알려진 정보를, ‘주어+서술어’는 새로운 정보를 전달한다고 볼 수 있는 것이다. 마지막 문장은 의미 연결을 해치고 있기는 하지만 자신이 전달하고자 하는 주제를 잘 전달하기 위해 주어를 정상 어순으로 배열하고 있다. 이런 문장을 사용하는 효과에 대해 학생들이 깨달을 수 있도록 가르칠 필요가 있는 것이다. 여러 번에 걸쳐 강조되고 있듯이 결국은 문장을 말하는

사례가 될 것이다. 앞은 파괴 행위를 나타내지만, 뒤는 창조 행위가 되는 것이다. 마찬가지로 상태변화를 나타내는 ‘되다’ 동사의 경우도 ‘장난감이 차가 되었다.’와 ‘차가 장난감이 되었다.’에서처럼 문장의 의미가 바뀐다.

- 41) 줄고(2002 : 48~52)에 따르면, 안긴문장으로 절이 나타난 이와 같은 문장은 확장된 인식·평가 동사구문이라고 부른다. 이와 같은 구문은 <사격>으로 실현되는 논항이 화자인 <경험주>와 동지표되는 경우와 그렇지 않은 경우로 나눌 수 있다고 하였다. 이 문장은 앞의 문장과 같은 문장구조를 지닌다고 볼 수 있는데 앞의 문장은 [ $\phi_j$  [꽃, [ $\phi_i$  이 아름답다]]고 생각한다.]와 같은 구조를 지닌다고 볼 수 있다. 이 문장은 경험주가 생략되고, 인식평가의 내용이 절로 안겨 있다고 볼 수 있는 것이다. 그에 비해 마지막 문장은 <경험주>가 외현되어 있다는 점에서 다를 뿐이지만 근본적으로는 기저에 같은 문장을 가정하고 있다는 것을 알 수 있다. 그러니까 마지막 문장과 그 앞의 문장은 통사결속을 이루도록 하기 위해 비슷한 의미역을 지닌 문장을 늘어놓았다.

이의 의도에 따라 다양한 방식으로 표현될 수 있다. 문장의 구조와 짜임을 가르치는 것은 그와 같은 지식을 바탕으로 의사소통에서 말하는 이의 의도를 알아차리도록 하는 것으로 발전되어야 한다. 마찬가지로 자신이 처한 상황과 맥락에 맞게 정보를 효과적으로 표현할 수 있는 방법을 찾아보도록 하는 데 의의가 있다.

문장의 구조에 따른 문장의 갈래 지도의 필요성과 관련하여 더 알아보기 위해 다음을 살펴보도록 하자.

(11) 가. 고양이가 모자에 앉았다.

나. 살이 포동포동 쥘 우리 집 고양이가 우리 집에 놀러온 아빠 친구의 모자를 깔고 앉았다. 잘난 척하는 그 아저씨의 새 모자가 폭삭 찌그러진 것을 보고 속으로 고소해 했다.

문장의 구조와 관련하여 학교문법에서는 겹문장과 홑문장으로 나누고 겹문장을 다시 이어진 문장과 안긴문장으로 나누고 있다. 그런데 이와 같은 겹문장이 어떤 일을 하는지는 전혀 설명이 없다. 적어도 안긴문장은 상황과 맥락을 분명하게 표현하는 데 필요하다는 인식을 갖도록 지도할 필요가 있는 것이다. 그 반대로 문장이 짧게 이어지는 것도 특별한 담화 효과를 가져 온다는 것도 가르칠 필요가 있다.<sup>42)</sup> 아울러 문장 결합하기는 쓰기에서 생각해 볼 수 있다. 문장 결합하기를 문법적인 문제로 다루어서는 안 되고 더 큰 덩이를 짜임 안에서 산출물의 결합 기능을 깨닫도록 하는 담화 맥락에서 보아야 한다(그레이브와 카폴란 1996 : 428). 문장의 길이와 국어 능력 사이의 상응관계도 고려할 수 있겠지만, 적어도 고등학교 수준에서 짧은 문장이 이해에 별다른 영향을 미치지 않을 수도 있음을 고려할 필요가 있다.<sup>43)</sup>

42) 화제를 제시할 때나, 글의 처음과 끝에서 자신의 주장을 제시할 때 사용될 수 있다.

43) 기본적으로 읽기의 쉽고 어려운 정도를 재는 잣대는 기본 낱말 목록에 있지 않은 어려운 낱말의 수와 평균 문장 길이를 고려한다. 그러나 개인적인 과업으로 기본적인 낱말을 결정하기 위해 수백 개의 덩어리를 산출하기가 쉽지 않다. 기본적으로 교과에 대한 전문용어는 각 학교급 기준에 따라 교과서가 편찬될 반영된다는 점을 고려할 때 고등

### 3.3. 간결성

문법의 원리를 세우고 가르치는 데서 간결성<sup>44)</sup>은 중요하다. 간결성은 동일한 현상을 가르치는 데 가장 합리적이고, 경제적인 설명을 가르침의 대상으로 삼아야 한다는 것으로 풀어볼 수 있는데, 동일한 원리가 여러 현상을 설명할 수 있다면 그 원리를 설명의 축으로 삼아야 한다는 의미도 지닌다. 이와 관련하여 두 가지 예를 들어보기로 한다. 고등학교 『문법』(교육인적자원부 2003 : 83)에는 단어의 형성에 대해 설명하면서 다음과 같은 예를 들고 있다.

|         |    |      |
|---------|----|------|
| (12) 치- | ㅅ- | -다   |
| 파생접사    | 어근 | 굴절접사 |

어근에 붙어 그 뜻을 제한하는 주변 부분을 접사라고 하면서 이렇게 분석하고 있지만, 접사를 파생접사와 굴절접사로 가르치는 것 자체가 단어의 짜임에 따른 분류(단일어, 합성어, 파생어)를 설명하는 데 짐을 지울 뿐만 아니라 굳이 학교문법에서 굴절접사와 어미라는 구분을 하는 것 자체가 간결하게 문법 현상을 설명하는 데 도움을 줄 것 같지 않다. 이관규(2005 : 110)에서 지적하고 있는 것처럼 ‘굴절접사라는 용어를 일반화해서 사용하게 되면, 선어말 굴절접사, 어말 굴절접사, 종결 굴절접사, 전성 굴절접사

---

학교 이상의 교과서에 나오는 용어들이 상위 수준에 있는 단어들이라고 할 수 있다. 그리고 덩잇글 읽기에 대한 쉽고 어려운 정도는 고등학교 수준 이상을 벗어나면 재기 어렵다고 할 수 있는데 이는 어휘의 속성상 일상 세계에 대한 지식과 전문 분야에 대한 지식을 반영하기 때문에 평면적으로 썰 수 없고, 문장의 길이도 여러 겹으로 이뤄진 문장이나 통사·의미적으로 호렷한 문장이 아니라면 그동안의 학교 교육으로 경험해 볼 수 있는 문장들이 반을 넘기 때문이다. 이와 같은 사정은 Gunning(2002 : 583)에서도 지적하고 있는데 덩잇글에 대한 가독성(readability)는 기본 수준에 가장 잘 들어맞는다고 하였다.

44) 국어지식 교육과 관련하여 문법 기술의 일관성에 대한 논의로 김지홍(1990)이 있다. 김지홍(1990)에서는 간결성도 문법 기술(記述)의 우위를 판가름하는 기준이 될 수 있다고 하였다.

라고 해야 할 것’인데 이는 설명에서 너무 많은 짐을 지게 된다.<sup>45)</sup>

다른 예를 들면 오랜 동안 국어에서는 영어 문법의 영향을 받은 때문 인지는 정확하지 않지만, 기본 문장(홀문장)을 세워두고, 문장의 갈래를 가르쳐 왔다. 또한 문장 성분도 필수성분과 부수적인 성분으로 갈라서 필수 성분은 반드시 실현되어야 한다고 하였다. 또한 복합 명사구가 갖는 중의 성도 학교 문법에서 다루어 왔다. 그러나 이들이 정말로 서로 다른 범주로 설명될 수 있을까, 서로 별다른 관련성이 없는 현상인가를 생각해 볼 필요가 있다. 필자는 일단 이들 사이에 관련성이 있을 것으로 간주하고 있는데 그 관련성을 붙들 수 있는 뿌리는 논항구조와 의미역이라고 생각할 수 있다. 논항구조는 뼈대가 될 것이고, 의미역은 뼈대를 감싸고 있는 살이라고 볼 수 있다.<sup>46)</sup>

논항구조이론과 관련하여 문장의 성분들은 의미역으로 간주할 수 있다. 다음은 일반화된 논항구조와 의미역 계층이다(김지홍, 1993, 2006).

45) 교육인적자원부(2003 : 82)에서는 형태소 분석의 예를 들면서 ‘하늘이 맑다’에서 마치 막에 있는 ‘-다’를 종결어미라고만 지적하고 있어서 설명이 일관되지 않다.

46) 이 논문의 심사 과정에서 논항구조에 따른 문장 갈래의 설명이 국어교육의 원리로서 간결성을 주장할 수 있는 근거가 아니라는 지적이 있었다. 문장은 인간의 사고를 완전히 담을 수 있는 문법단위이다(서울대학교 국어교육연구소 7, 2002 : 146). 그렇다면 인간의 사고가 문장에 어떻게 반영되는가를 설명할 수 있는 원리 가운데서 간결한 원리를 찾아내는 일을 해 보아야 한다. 문장의 짜임에 대한 기존의 문장성분 설명은 지나치게 구조적인 관점에서만 가르치기 때문에 인간의 사고와 언어의 관계를 학습자들이 알아차릴 수 없다(김은성, 2005의 사례에서처럼 상위언어로서 쓰일 수 있다는 점에서 부분적으로만 의의를 가짐). 여러 이유가 있겠지만 학습자들은 문장성분의 파악을 힘들어 한다. 왜 인간이 문장을 만들고, 문장을 이어서 복잡한 문장들을 산출하는지, 그리고 왜 서술어마다 자릿수가 다른지를 설명할 수 있는 간결한 원리는 무엇인지 생각할 필요가 있는 것이다. 기존의 서술어 자릿수는 다른 문법체계의 틀에도 맞지 않을 뿐만 아니라, 즉 왜 서술어 자릿수를 다루어야 하는지 알 수 없을 뿐만 아니라 인간의 사고가 반영되어 산출되는 문장에 대해 적극적인 설명을 할 수가 없다는 결정적인 한계가 있다. Chafe(1994)에서는 내성이란 용어를 반대하지만, 문장의 짜임이나 변동을 스스로 살피고(내성), 추론할 여지가 없는 것이다.

논항구조란 용어 자체가 낯설 수 있지만 일상생활에서 경험하는 사건을 파악하는 기본적인 요소들이 서술어를 중심(일원론적 관점)으로 문장구조에 반영되는 구조를 가리킨다고 할 수 있다. 이를 단계에 맞게 풀어주는 일은 문법교육에서 떠안아야 할 짐이라고 생각한다.

(13) (가) < 행위주 · 경험주 < 근원 · 목표 · 처소 < 대상 >>>

(나) [ 지정어<sub>1</sub>                      [ 지정어<sub>2</sub>                      [ 보충어 ] ] ]

기존의 문장 성분 분석은 문장성분이 하는 역할을 제대로 지적해 낼 수 없는 약점이 있다.<sup>47)</sup> 아울러 부수적인 성분이라고 하는 부사어의 지위를 제대로 드러낼 수 없다는 약점이 있다. 기본 문형 설정에서 부사어는 부수적인 성분인데 비해, 실제로 문장을 살펴보면 부수적인 성분이 아니라 필수적인 성분인 경우도 있는 것이다. 이런 약점을 보완하기 위해서 의미역(의미역할:  $\theta$ -role)이라는 개념을 제안해 볼 수 있다. 의미역은 인간이 세계를 인지하고, 인지한 내용이 언어 구조에 투사된다는 전제를 바탕으로 문장 구조를 밝히고자 한다는 점에서 인간의 정신 구조를 반영한다고 할 수 있다.

같은 배경에서 문장의 갈래 문제를 살펴보자.

(14) 진주가 왔는가 싶다.

이 문장은 점문장인가, 홑문장인가? 기존의 학교문법에서 베푸는 설명을 참고해서는 답을 내릴 수 없다. 아울러 학교문법에서 제시한 문장의 짜임에 따른 갈래가 사실은 그렇게 유용성이 높은 것도 아님을 알 수 있다. 우리의 직관을 제대로 포착할 수 없는 것이다. 그에 비해 아무리 긴 내포문도 논항구조와 의미역의 관점에서 일관되게 설명할 수 있다고 말할 수 있다.

논항구조와 관련하여 우리말 문장은 논항의 가지 수에 따라 다음과 같은 동사 구문이 있을 수 있다.<sup>48)</sup>

47) 학생들의 글에서 발견되는 여러 가지 문법적인 문제를 가운데 가장 두드러진 유형이 주어-서술어 호응이 제대로 되지 않은 경우와 지나치게 피동·사동형태를 사용하는 경우인데 실험 연구를 통해 검증이 되어야 하겠지만 문장성분의 의미 역할을 제대로 인식하게 하면 이런 잘못들의 많은 부분을 고칠 수 있으리라 가정해 본다.

48) 이미 언어학계의 폭넓은 논의를 거쳐 문장에 대한 일원론적 관점에 따른 설명이 설득력을 얻고 있다. 그 기원과 당위성에 대한 논의는 김지홍(1993)의 논의를 참조할 수 있

- (15) 가. 논항이 하나인 문장 : 자발적 행위주 구문, 비대격 구문, 내부 감각동사 구문,  
 나. 논항이 두 개인 문장 : 전형적인 타동사 구문, 외부 대상 지각동사 구문  
 다. 논항이 세 개인 문장 : 수여동사 구문, 사역동사 구문, 결과절 구문, 평가동사 구문, 인식동사 구문  
 라. 내포문 하나만을 갖는 문장 : 인용문과 추측 구문

(15-가)는 흔히 자동사를 중심으로 그 동안 논의가 있어 왔다. 자발적 행위주 구문은 자동사가 문장의 주어 지위를 지니고 있는 구문이며, 이른바 비대격(unaccusative) 구문은 ‘종이 울렸다.’나 ‘돌이 움직였다.’와 같이 명백히 다른 대상의 영향을 받았지만 행위주가 생략되고 대상역에 있는 대상이 주어로 실현되는 경우이다. 내부 감각동사 구문은 경험주가 실현되는 구문으로 화자 자신의 주관적인 감정을 표현하는 동사구문이라고 할 수 있다. (15-나)는 <행위주<대상역>>으로 이뤄진 구문과 <경험주<대상역>>으로 이뤄진 구문인데, 세계 어느 나라 언어에서나 가장 폭넓은 분포를 보인다. (15-다)는 <행위주<대상역<목표역>>>으로 실현되는 수여동사 구문이 있다. 또한 ‘어머니가 아이를 재우다.’에서 [어머니가 아이를 [ $e_i$  자게] 하다]에서와 같이 <행위주<대상역<목표역>>>으로 이뤄진 사역동사 구문이 있다. 결과절 구문은 지금까지 국어학에서 자동사 구문으로 다루던 문장인데 조금 다른 시각에서 볼 필요가 있는 구문이다. ‘꽃이 [ $e_i$  아름답게] 피다’인데 문장의 기저 구조에는 ‘경험주’와 ‘대상역’이 포함된 구문으로 볼 수 있기 때문이다. 그밖에도 평가동사 구문과 인식동사 구문들이 더 있는데 이들은 평가의 내용이 문장에서 사격으로 실현된

---

다. 이때 일원론적 관점은 그에 대응하는 개념들 짝이 여럿 있는데, 국어의 후행성 매개인자를 고려한다면 문법에서는 서술어를 유형이나 집합에 대응하는 개념으로 파악할 수 있다. 국어의 핵심적인 요소는 서술어이기 때문이다. 필수적인 논항에 따른 문장의 갈래는 김지홍(1993)의 논의에 전적으로 기대고 있음을 밝혀 둔다. 여기서 제시하는 동사의 논항 구조에 따른 문장 갈래가 그대로 학생들에게 제시되어야 하는지 여부는 학계의 폭넓은 논의를 통해 결정해야 한다. 다만 일관성을 갖추기 위한 사례로서의 의미를 지닌다.

다.<sup>49)</sup> (15-라)는 그 동안 주목을 받지 못하던 구문들인데 여전히 학교문법 차원에서 처리되지 않는 문장이다. 이들은 ‘싫다, 모르다’ 등의 형식인데 실현되는 형태가 다양하지만 어쨌든 기본적으로 [ e e [내포문] V]의 형식을 가질 것으로 가정하는 것이 논리적으로 문제가 없을 듯하다. 이와 같은 논의는 어쨌든 담화 맥락을 전제로 함으로써 훨씬 더 일관되고 간결하게 국어의 문법 현상을 설명하는 것이 타당하다고 할 수 있다. 다만 이와 같은 논의들이 충분히 논의가 되어 학습자의 수월성을 드높일 수 있는 방안이 계속해서 마련되어야 할 것이다. 실제 의사소통 맥락에서 이와 같은 사실들은 의미를 세분화하고 비문법적인 문장에 대한 문법성 판단을 위한 도구가 될 수 있다.

중의적인 명사구 해석에도 논항구조가 참고가 된다.

#### (16) 동우 사진

이 명사구에 상응하는 동사구의 짝은 “동우가 e 가지다”라는 구조와 “e 동우를 찍다”와 같은데, 이 구조가 명사 핵어로 실현된다면(가지다→가진 것→사진: 찍다→찍은 것→사진), 핵어를 중심으로 하여 외현범주 ‘동우’가 자리잡는 위치는 소유주 해석에서와 피사체 해석에서 서로 다른 것이다. 앞의 경우는 <경험주<대상>>의 논항구조를 지니고 뒤는 <행위주<대상>>의 논항구조를 지닌다고 할 수 있다.

다의어의 의미에 대하여 그 동안 의미 중심으로만 이해를 하였다. 그

49) 지금까지의 논의에서 뚜렷이 부각시키지는 않았지만, 학교 문법에서 문장의 필수성분으로 간주하는 것 가운데 ‘보어’가 있다. ‘보어’를 필요로 하는 용언어의 범위가 정해진 시기는 4차 교육과정 시기이다(왕문용, 2005 : 67). 이는 바로 잡아야 하는 용어인데 ‘필수적인 부사어’와 그 범위가 충돌한다. 가령 ‘황필이가 민주를 천재로 보았다.’에서 ‘천재로’는 현재 학교 문법의 테두리 안에서 온당하게 처리할 방법이 없는 것이다. 다만 부사어 가운데 필수적으로 요구되는 갈래가 있다는 것을 덧붙이는데, 이는 옹색하기 그지없다. 전형적인 구조로서 ‘핵어-보충어’의 구조를 염두에 두고 빈 칸을 채워나가는 추론을 하도록 하는 방법이 있는데 이런 방법이 학습자들이 태어날 때부터 지니고 있는 문법 의식을 일깨우는 데 도움을 줄 것이다(이에 대해서는 조금 추상적인 하지만 제킨도프(1994) 참조).

리나 본질적으로 다의어의 의미는 중심 의미에서 확장된 것이고, 그 확장의 범위는 일관된 속성을 보일 뿐만 아니라 통사 구조에서 변동이 일어나는 것이 관찰되었다. 예를 들어 ‘보다’의 경우, 시지각 동사=행위동사→평가동사로 확장되며 이는 논항의 변동을 필수적으로 수반한다. 실제로 논항의 변동이 결국 다의어의 의미 변동과 함께 일어난다. 이를테면 다음의 사례에서 다의어로 변동되는 모습은 논항구조를 통해 훨씬 간결하게 설명된다.

- (17) 가. 현태가 남회를 보았다.  
       나. 명기가 남회를 천재로 보았다.  
       다. 집에 다 왔는가 보다.

(17-가)는 (15-나)에 있는 외부대상 지각동사 구문으로 논항이 두 개 필요한 동사가 된다. 그에 비해 (17-나)는 (15-다)에 있는 평가동사 구문으로 논항이 세 개 필요한데 사격 논항이 평가의 내용이 된다. (17-다) 구문은 (15-라)에 있는 추측 구문인데 내포문이 논항으로 들어 있는 구문이다. 이와 같은 사실은 기존의 방법을 따른다면 ‘보다’의 다의적인 의미는 의미에서, 필요로 하는 문장성분(자릿수)은 문장에서 다루어왔기 때문에 의미에 따른 문장구조의 변동을 잘 드러낼 수 없을 뿐 아니라 간결하지도 않다.

### 3.4. 일관성

일관성은 동일한 대상이나 현상에 대하여 통일된 해석을 제공함으로써 학습자들의 혼란을 줄이기 위해 필요한 원리이다. 이는 한편으로 국어지식 교육이나 문법기술에서 모국어 화자의 직관을 존중해 주어야 하지만 다른 한편으로 전체 문법 체계의 기술에서 어긋남이 없어야 함을 의미한다.

- (18) 가. 우리가 지애를 손목을 잡았다.  
       나. 현주는 학교를 갔다.

다. 누리는 선물을 유진이를 주었다.

학교 문법을 대표한다고 볼 수 있는 고등학교 『문법』(교육인적자원부, 2003 : 153)에서는 이들을 모두 목적어로 처리하고 있는데 문법 체계 전체 기술과 어긋남이 있다. (18-가, 다)를 둘 다 목적어로 본다면 우리말에 목적어가 두 개 있는 동사가 있다고 해야 한다. (18-나)에서는 전형적인 자동사 부류의 하나인 이동 동사 가운데 ‘가다’는 자동사인 ‘가다’와 타동사인 ‘가다’로 나누어 설명해야 하는 부담이 있다.<sup>50)</sup> 이런 경우는 이광호(1987)에서 지적하고 있듯이 강조의 의미를 지닌다고 볼 수 있다.<sup>51)</sup>

조사에 따른 의미의 변화를 일관되게 설명하는 방법으로 사용 맥락을 고려하는 방법을 쓸 수 있다. 사실 어떤 조사이든 사용 맥락에 따라 강조의 의미를 띠게 된다. 대표적인 주격조사인 ‘이/가’의 경우도 다음에서처럼 강조의 의미를 나타낼 수 있다.

(19) 가. 어디로 봄놀이 가면 좋겠습니까?

나. 황매산이 좋아요.

(19-나)에서는 다양한 보조사들이 올 수 있겠지만 이런 경우에 ‘이’는 황매산을 강조하는 효과(혹은 가 볼 만한 장소로서 대표성)가 있다고 할 수 있다. (18-가)는 ‘누리가 지애의 손목을 잡았다.’는 무표적인 문장(혹은 아무런 강조점이 없는 중립적인 문장)과 대비를 통해 설명이 가능하다. 이 문장은 누리가 지애의 손목을 잡으면 뭔가 다른 일이 일어나거나 다른 의미를 지닐 수 있는데 그럼에도 불구하고 손목을 잡았다는 의미가 내포되어 있다고 할 수 있다.

(18-나)는 이미 여러 사람이 지적을 하고 있듯이, ‘를’이 붙음으로써

50) ‘오다’의 경우에도 ‘현준이가 집을 오지 않는다.’와 같은 문장이 가능하다. 그렇다면 우리말 이동 동사들은 모두 타동사와 자동사로 쓰일 수 있다고 해야 할 것이다.

51) 여기에 대해서 임지룡 외(2005 : 245)에서는 ‘을/를’을 보조사로 인정하는 방안을 제시하고 있다. 그러나 이 방법도 전체적인 격조사의 틀에서 벗어나므로 올바른 해결책은 아닌 듯하다.

‘학생’이 되었다는 의미까지 전달할 수 있고, 어떤 행위가 완료되었음을 나타내기도 한다. 이를테면 현주는 다른 일을 다 그만두고 학생이 되었다는 의미이거나 학교에 도착했다는 의미도 전달할 수 있다. ‘현주는 학교에 갔다.’는 문장이 반드시 현주가 학교에 도착했다는 의미를 담고 있지 않다는 점과 대비된다. (18-다)의 경우에도 (18-나)와 마찬가지로 주는 행위의 완료를 의미한다.<sup>52)</sup>

#### IV. 마무리

국어지식의 본질과 인간 활동의 특성을 논의하면서 국어지식 교육이 필요하긴 하지만 의사소통을 위한 활동에 안기도록 하는 것이 바람직함을 논의하였다. III장에서는 국어지식 교육이 이뤄지는 토대로 단계성, 실용성, 간결성, 일관성을 강조하였다.

논항구조에 따른 문장 갈래에 대해서 본 연구의 논의는 시론의 성격을 띤다. 문장의 핵이 동사인 점을 고려하여 동사 중심의 문장 갈래를 가르는 것이 낱말과 문장의 짜임에 대하여 일관된 설명을 제공한다는 전제와 인간의 인지구조를 잘 반영한다는 점에서 동사 중심의 문장 갈래를 제시하였지만 이는 학계의 폭넓은 논의를 통하여 가르칠 내용으로 적합한지 여부가 결정되어야 할 것이다. 아울러 국어지식의 여러 층위에 대하여 이와 같은 원리의 적용과 확대가 이루어져야 할 것이다.\*

52) 이들 의미변동은 줄고(2002)에서 시도하였듯이 이론적인 차원에서 어휘의미 표상을 통해 일관되게 설명할 수 있다.

\* 본 논문은 2009. 2. 28. 투고되었으며, 2009. 3. 3. 심사가 시작되어 2009. 3. 30. 심사가 종료되었음.

# ■ 참고문헌

- 서울대학교 국어교육연구소(2002-), 『문법』, 교육인적자원부.
- 서울대학교 국어교육연구소(2002-), 『문법』-교사용지도서, 교육인적자원부.
- 고영근(2004), 국어문법교육의 방향 탐색, 『우리말연구』 15집, 우리말학회.
- 김명순(2003), 활동이론이 언어사용 교육에 주는 시사점, 『한국어문교육』 12집.
- 김수업(2001), 지역언어문화와 국어교육, 『국어교육학연구』 13집, 국어교육학회.
- \_\_\_\_\_ (2002), 『배달말꽃-갈래와 속살』, 지식산업사.
- 김수업 외(1999), 중·고등학교 학생의 듣기 능력에 관한 조사연구, 『중등교육연구』 11집, 경상대학교 사범대학 중등교육연구소.
- 김은성(2005), 국어지식교육의 현상, 『국어교육』 116, 한국어교육학회.
- 김재봉(1999), 『텍스트 요약전략에 대한 국어교육학적 연구』, 집문당.
- 김지홍(1990), 문법기술의 일관성과 간결성, 『모국어교육』 8호, 모국어교육학회.
- \_\_\_\_\_ (1993), 『국어 부사형어미 구문과 논항구조에 대한 연구』, 서강대 박사논문.
- \_\_\_\_\_ (1999), 문법론, 경상대학교사범대학 국어교육과 통사론 강의교재(미간행).
- \_\_\_\_\_ (2006), 국어 통사·의미론에서의 ‘방법론’ 검토, 『배달말』 39호, 배달말학회.
- \_\_\_\_\_ (2007), ‘언어 사용’에 대한 자각, 『국어문학』 42호, 전북대학교.
- \_\_\_\_\_ (2008), 언어 산출과 처리의 심리학적 과정, 한글학회 진주지회 발표문.
- \_\_\_\_\_ (미발간), 담화교육.
- 남가영(2007), 문법교육론 자리매김의 두 방향, 『국어교육연구』 19집, 서울대학교국어교육연구소.
- 신명선(2006), 통합적 문법교육에 관한 담론 분석, 『한국어학』 31, 한국어학회.
- 왕문용(2005), 문법교육 변천사, 한국어교육학회 편찬위원회, 『국어교육론 2』, 한국문화사. pp.47~75.
- 유목상(1989), 북한의 맞춤법, 고영근 편집, 『북한의 말과 글』, 을유문화사.
- 유 희(1842), 『언문지』, 김지홍 뒤집(2008), 『언문지』, 지만지고전철출.
- 이관규(1999), 『학교문법론』(개정판), 월인.
- \_\_\_\_\_ (2005), 문법교육연구사, 한국어교육학회 편찬위원회, 『국어교육론 2』, 한국문화사. pp.13~46.
- 이광호(1987), 목적격 조사 ‘을/를’의 연구, 탐출판사.
- 이삼형(2005), 국어과 교육과정 내용의 틀, 『국어교육학연구』 23집, 국어교육학회.
- 이천희(2005), 국어능력의 개념 정립을 위한 시론, 『국어교육』 118집, 한국어교육학회.
- 이춘근(2002), 『문법교육론』, 이회.
- 임지룡(1987), 국어과 ‘언어’영역에 대하여, 『모국어교육』 5호, 모국어교육학회.

- 임지룡 외(2005), 『학교문법과 문법교육』, 박이정.
- 주세형(2005), 통합적 문법 교육 내용 설계, 『이중언어학』 27호, 이중언어학회.
- 최영한(1997), 상위언어적 능력의 국어교육적 의의, 『국어교육연구』 7집, 국어교육학회.
- 허선익(2002), 『의미변동에 따른 동사의 어휘의미표상 연구』, 경성대 석사논문.
- \_\_\_\_\_(2007), 설명문 쓰기에서 다른 덩잇글 활용 양상, 『배달말』 41호, 배달말학회.
- \_\_\_\_\_(2008가), 읽기와 어휘 지도에서 어휘시슬 활용방안, 『배달말교육』 29호, 배달말교육학회.
- \_\_\_\_\_(2008나), 논설문의 내용 전개와 교육적 함의, 『새국어교육』 79호, 한국국어교육학회.
- Anderson, Brown, Shillock & Yule(1984), *Teaching Talk*, Cambridge Univ. Press.(김지홍 뒤  
참고 : <http://nongae.gsnu.ac.kr/~jhongkim/>)
- Bastone(2003), *Grammar*, Oxford Univ. Press, 김지홍 뒤참, 『문법』, 범문사
- Du Bois(2003), Discourse and Grammar, *The New Psychlogy of Language*, Lawrence Erlbaum  
Associates(M. Tomasello ed). pp.47-87.
- Candlin, N.(1987), Towards Task-Based Language Learning, Candlin and Murphy 엮음,  
*Language Learning Tasks*, Princeton-Hall International, pp.5-23.
- Chafe(1994), Discourse, consciousness and time, Univ. of Chicago Press, 김병원·성기철  
공역(2006), 『담화와 의식과 시간』, 한국문화사.
- Grabe & Kaplan(1996), *The Theory and Practice of Writing*, Pearson Education, 허선익 뒤참  
(2008), 『쓰기 이론과 실천사례』, 박이정.
- Gunning(2002, 2006), *Assessment and Correcting Reading and Writing Difficulties*, Allyn and  
Bacon.
- Hedge, T.(2003), 『언어교실 수업에서 교수학습』, Oxford University Press, 김지홍 뒤참  
참고.
- Kintsch(1993), Information Accretion and Reduction in Text Processing : Inference, *Discourse  
Processes*, 16. pp.193-202.
- \_\_\_\_\_(1998), *Comprehension*, Cambridge University Press.
- Krashen, S.(2004), *The Power of Reading*, Heinemann.
- Levelt(1989), *Speaking*, MIT Press, 김지홍 뒤참(2008), 『말하기1, 2』, 나남출판사.
- Lakoff(1975), Hedge : A study in meaning criteria and the logic of fuzzy concepts,  
Hockey 등(엮음), *Contemporary Research in Philosophical Logic and Linguistic  
Semantics*, Reidel Publishing Company, pp.221-271.
- Nettle & Romain(1999), *Vanishing voices*, 김정화 뒤참(2000), 『사라져 가는 목소리들』, 이  
제이북스.
- Nunan, D.(2004), *Task-based Language Teaching*, Cambridge UP.

- Ong, W.J.(1982), *Orality and Literacy*, Methuen, 이기우 · 임진명 옮김(1996), 『구술문화와 문자문화』, 문예출판사.
- Tomasello(2003), *The New Psychplogy of Language*의 편집자 서문, Lawrence Erlbaum Associates(M. Tomasello ed.), pp.1-14.
- Wallace(2002), *Action research for language teachers*, Cambridge teacher and training and development.

## <초록>

# 국어지식 교육의 자리매김과 그 원리

허선익

본 연구에서는 국어지식 교육이 의사소통 활동과 함께 가르쳐야 하고 그럴 때에만 국어지식 교육이 효과적이라는 점을 강조하였다.

국어지식 교육을 의사소통 활동에 묶어서 다루어야 하는 이유를 언어 지식의 본질과 인간 활동의 여러 측면과 관련지어 언급하였다. 특히 의사소통 활동을 통한 국어지식의 습득이 인간의 목적 지향적인 활동과 밀접한 관련이 있음을 강조하였다. 그러면서 형태소, 어휘를 예로 들어 국어지식 교육의 필요성을 언급하였다.

국어지식 교육의 내용을 마련하는 원리로 단계성과 실용성, 일관성, 간결성을 제시하였다. 단계성에 따른 국어지식 교육의 내용은 무표적인 쓰임에서 유표적인 쓰임을 가르치는 방향으로 나아가거나 빈도가 높은 현상에서 빈도가 낮은 현상으로 마련될 수 있다. 실용성은 실제 의사소통 과정에서 소용되는 지식을 중심으로 구성하는 것인데 문장의 기능에 대한 지식을 예로 들 수 있다. 간결성은 동일한 현상을 가르치는 데 가장 합리적이고 경제적인 설명을 가르침의 대상으로 삼아야 한다는 것으로 단어 형성에 대한 지식을 예로 들었다. 아울러 문장 구조와 중의적인 명사구, 다의어의 통사구조 변동에 대하여 논항 구조를 중심으로 논의하여 보았다. 일관성은 동일한 대상이나 현상에 대하여 통일된 해석을 제공하는 것으로 전체 문법 체계의 기술에서 어긋나지 않아야 함을 조사를 예로 들어 논의하였다.

**【핵심어】** 국어지식 교육, 의사소통 활동, 단계성, 실용성, 간결성, 일관성

<Abstract>

## A Definition of Instruction of Korean Language Knowledge and it's Principle

Heo, Seon-ik

In this study, I have argued that Korean language knowledge (henceforth, KKK) instruction should be accomplished in accordance with communication activity and if and only if it were, it would be effective.

One of the reasons which we teach KKK in the communication context is that the use of language is closely related to the human activity which is goal-oriented. So, KKK is ought to be served as source for man to act. It is well supported we look up examples vein from morpheme knowledge and lexis.

As a principles of content setting, I have proposed four criteria : progressive procedure, authenticity, consistency and simplicity. Progressive procedure means KKK education might start from unmarked or typical grammatical phenomena. Or, it may introduce a learner highly frequent grammatical phenomena initially. KKK education must be composed of real knowledge needed to actual communication in terms of authenticity. In the situation when similar phenomena are in need of being taught, as in the case of teaching word formation, simplicity principle is criterion for the most economic and rational account for them. Similarly the structure of sentence might be instructed according to argument structure for the sake of simplicity. Consistency means an account of a linguistic phenomenon should not violate the whole grammar system.

**[Key words]** Korean language knowledge instruction, communication activity, progressive procedure, authenticity, consistency, simplicity