

초등학교 ‘문장의 기본 짜임’ 교육 내용에 대한 비판적 고찰

안효원 서울교육대학교 초등국어교육 박사과정

* 이 논문은 제86회 국어교육학회 학술발표대회(2025.12.13.)에서 발표한 것을 수정·보완한 것이다.

- I. 서론
- II. 교육과정 및 교과서 분석
- III. 학습자 이해 실태
- IV. 교사 인식 실태
- V. 결론 및 시사점

I. 서론

“어찌하다, 어떠하다, 무엇이다’ 이거 왜 가르치는지 모르겠어요.”

이 연구는 ‘누가/무엇이 어찌하다’, ‘누가/무엇이 어떠하다’, ‘누가/무엇이 무엇이다’로 표상된 ‘문장의 기본 짜임’에 대한 교육 내용이 무엇을 위한 학습인지 그 목표가 불분명하다는 현장의 문제의식에 터하여¹⁾ ‘문장의 기본 짜임’ 교육 내용을 비판적으로 고찰하여 시사점을 제공하는 데에 그 목표가 있다.

김은성(2007)에서는 문법 학습 부진에 대한 요인을 분석하고 그 원인

-
- 1) 이러한 문제의식은 2022 개정 국어과 교육과정에 따른 국어 교과서 집필 과정 및 초등 교과로서의 연구자의 경험에서 축적된 것이기도 하며, 초등교사 커뮤니티(indschool.com)에서 ‘문장의 기본 짜임’과 관련된 교사들의 고민에서도 확인할 수 있다. 또한 김지영(2019: 200)에서도 ‘문장의 기본 짜임’ 단위 집필 과정에서 협의가 어려웠던 지점을 일부 언급하고 있어 ‘문장의 기본 짜임’ 교육 내용에 대한 비판적 고찰이 필요함을 확인할 수 있다.

중 하나로 ‘왜 배워야 하는지’ 되묻는 고등학교 학습자들의 사례를 제시하고 있다. 문장의 기본 짜임을 학습하는 초등학교 3학년 학습자들은 ‘왜 배워야 하는지’ 되묻기 어려운 수준임을 고려한다면, ‘왜 가르치는지’ 모르겠다는 교사들의 반문은 ‘왜 배워야 하는지’ 모를 학습자의 상태로 이어질 수밖에 없다는 점에서 주목할 필요가 있다. 가르치는 교사가 가르치면서 그 교육의 필요성을 가늠할 수 없다면 문법 수업이 제대로 이루어질 리 만무하기 때문이다.

그동안 ‘문장의 구조’ 교육 내용과 관련하여서는 이병규(2016), 조진수(2018), 최선희(2020) 등에서 그 문제점이 지적된 바 있으나, 초등학교급에서 다루어지고 있는 ‘문장의 기본 짜임’에 주목하여 진행된 연구는 부족하다. 이에 본 연구에서는 ‘문장의 기본 짜임’에 대한 초등 학습자의 이해와 교사 인식 실태에 초점을 두고 문장의 기본 짜임 교육 내용이 어떻게 수용되고 있으며 어떤 어려움을 야기하고 있는지 살살이 살피는 것을 목표로 하였다.

이를 위하여 먼저 2장에서는 ‘문장의 기본 짜임’과 관련한 교육 내용을 통시적으로 살피고, 3장에서는 초등 학습자의 수행평가 결과지를 분석한다. 4장에서는 전문가 그룹 인터뷰의 내용을 질적 분석함으로써 ‘문장의 기본 짜임’ 교육에 대한 교사들의 인식을 범주화하였다.

II. 교육과정 및 교과서 분석

1. 교육과정 분석

이 절에서는 ‘문장의 기본 짜임’²⁾과 관련한 교육과정의 내용을 통시적

2) ‘짜임’ 용어와 관련하여서는 김세현(2018)과 최선희(2021)의 논의를 참고할 수 있다. 김세현(2018)에서는 ‘짜임’이라는 용어가 ‘글자의 짜임, 낱말의 짜임, 문장의 짜임’과 같이

으로 살펴보고 용어의 사용과 표상된 교육 내용을 중심으로 그 적절성을 검토하고자 한다.³⁾

〈표 1〉 7차~2022 개정 국어과 교육과정에 나타난 ‘문장의 기본 짜임’ 관련 내용

교육과정 시기	학교급 (학년)	학년별 제시 내용(성취기준)
2022 개정	초등학교 (3~4)	[4국04-03] 기본적인 문장의 짜임 을 이해하고 적절하게 사용한다.
2015 개정	초등학교 (3~4)	[4국04-03] 기본적인 문장의 짜임 을 이해하고 사용한다. 이 성취기준은 기본적인 문장의 짜임 을 익히고 이에 따라 문장을 만드는 능력을 기르기 위해 설정하였다. 문장은 기본적으로 동작이나 상태의 주체를 나타내는 부분(주어부)과 주체에 대해 서술하는 부분(서술어부)로 나눌 수 있다. 주어부와 서술어부의 역할을 이해하고 정확하게 문장을 사용하도록 한다. 단, 주어나 서술어와 같은 문장 성분은 다루지 않는다.
2009 개정	초등학교 (1~2)	(4) 문장의 기본 구조 를 이해하고 문장 부호를 바르게 쓴다. 문장의 기본 구조 를 이해하면 올바른 문장을 생산하는 힘을 키우는 데 도움이 된다. 문장이 마침표(온점, 물음표, 느낌표)로 종결되는 구조임을 이해하고 생각의 한 덩어리를 하나의 문장으로 써 보도록 지도한다. 하나의 문장에 하나의 생각을 올바르게 담아내고 마침표를 올바르게 사용하는 활동을 통해 문장 개념을 익힐 수 있도록 지도한다.

두루 사용되고 있으나 용어가 지칭하는 바가 일관성을 지니지 못함을 비판하고 ‘짜임’을 단순히 ‘구조’의 교수학적 변환이 아닌, 사고를 견인하는 개념으로서 재구성하는 방안을 제시하였다. 또한 최선희(2021)에서는 ‘짜임’에 대한 학습자의 이해 양상을 조사한 결과 ‘짜임’이라는 용어를 자주 접하였음에도 의미를 제대로 이해하지 못하고 그와 관련된 교육 내용에 대한 이해가 저조함을 지적하고, 이를 해결하기 위해 ‘짜임’이라는 문법 용어에 대한 이해를 도모하는 교육 내용이 설계되어야 함을 강조하였다. 본 연구의 2장에서는 교육과정에서 ‘짜임’과 ‘구조’가 혼용되는 양상을 살피고, 최근의 교육과정에서 ‘기본 짜임’으로 교육내용화된 것을 중심으로 논의를 전개하고자 한다.

- 3) 〈표 1〉은 제7차~2022 개정 국어과 교육과정에서 ‘기본적인 문장의 짜임’ 또는 ‘문장의 기본 구조’ 두 가지의 용어가 성취기준이나 성취기준 해설에 포함된 것을 추출하여 정리한 내용이다. 6차 개정 이전의 교육과정에서도 문장을 크게 두 부분으로 나누는 교육 내용은 확인할 수 있지만, ‘기본 구조’나 ‘기본 짜임’ 등의 용어는 사용하지 않고 있어 분석 대상에서 제외하였다. 하지만 ‘문장은 크게 두 부분으로 이루어짐을 알고, 두 부분을 바르게 연결하여 문장을 만든다(제6차 교육과정 초등학교 2학년 언어 영역 교육 내용)’에서는 현재 2022 개정 국어 교과서에서 다루고 있는 3가지 짜임을 언급하고 있어 참고할 수 있다.

2007 개정	중학교 (9)	(3) 문장의 짜임새를 설명한다. [내용 요소의 예] ○ 서술어와 자릿수의 기능 이해하기 ○ 문장의 기본 구조를 바탕으로 문장을 확장하는 방법 이해하기 ○ 안은문장과 이어진 문장을 알고 문장의 연결 방식 이해하기 이 성취기준은 문장의 짜임새를 이해함으로써 올바른 문장을 생산할 수 있는 능력을 신장시키기 위하여 설정하였다. 문장의 기본 구조와 확장 방법을 이해하여 비문(非文) 여부를 판단할 수 있는 능력을 신장시키는 데 중점을 둔다. (...) 이 성취기준은 6학년 문법 영역의 성취기준 ‘(2) 문장의 연결 관계를 이해한다.’와 연계하여 지도할 수 있다.
7차	고등학교 (10)	[10-국-(4)] 문장의 짜임새를 안다. 이 내용은 문장의 짜임새를 아는 학생들이 정확한 국어 문장을 사용할 수 있다는 점을 중시하여 선정하였다. 이 내용은 국어 문장의 기본 구조 알기, 문장의 기본 구조를 바탕으로 문장을 확장하는 방법 알기, 문장의 종류 알기, 문장 성분 사이의 호응 관계에 대한 지식을 바탕으로 정확한 문장 사용하기 등에 대한 학습을 의도하고 있는 것으로, 여러 가지 표현 상황에서 적절한 문장을 구사할 수 있도록 학습 활동을 계획한다.

1.1. ‘기본 짜임’ - 무엇의 ‘기본’인가?

〈표 1〉의 2015 개정 국어과 교육과정의 성취기준 해설에서는 ‘기본적인 문장의 짜임’을 주어부(동작이나 상태의 주체를 나타내는 부분)와 서술어부(주체에 대해 서술하는 부분)의 구성으로 설명하고 있다. 즉, ‘문장의 기본 짜임’은 문장 내부 구조의 짜임을 가리키며 ‘주어부와 서술어부의 결합’으로 이해할 수 있다. 2007 개정 국어과 교육과정의 중학교 9학년 성취기준 해설과 7차 교육과정의 고등학교 10학년 성취기준 해설에서는 ‘기본’이 되는 짜임을 포함한 문장 구조 전체를 통틀어 ‘문장의 짜임새’로 명명하고 있으며, ‘문장의 짜임새’를 안다는 것은 ‘문장의 기본 구조를 아는 것, 기본 구조를 바탕으로 문장을 확장하는 것, 문장의 종류, 문장의 연결 방식, 문장 성분의 호응 관계’ 등에 대한 앎을 포함한다. 특히, ‘문장의 기본 짜임’은 ‘문장의 확대’를 위한 바탕으로 기능한다는 점에서 ‘문장의 기본 짜임’이 ‘기본’이 되는 근거를 확인할 수 있다.

그런데 ‘문장의 기본 짜임’이 ‘주어부와 서술어부의 결합’이라는 것과 ‘확대’를 위한 ‘바탕’이 된다는 점은 ‘문장의 기본 짜임’ 개념을 이해하는 데

에 혼란을 불러일으킨다. 2015 개정 국어과 교육과정에서 언급하고 있는 바와 같이 모든 문장을 주어부와 서술어부로 구분할 수 있는데 문장을 주어부와 서술어부로 나누는 것이 ‘기본’ 구조라고 할 수 있는가? 주어부와 서술어부의 구성을 ‘기본 짜임’으로 설명하면 ‘확대의 바탕이 됨’을 설명할 수 없다는 점에서도 ‘문장의 기본 짜임’을 ‘주어부와 서술어부의 결합’으로 보는 것은 모순되어 보인다. 다시 말하면, 사용문⁴⁾을 ‘주어부’와 ‘서술어부’로 나누는 것과 ‘주어+서술어’의 단일 관계로 구성된 홀문장을 바탕으로 문장의 확대를 학습하는 것은 서로 다른 교육 내용인 것이다.⁵⁾⁶⁾ 더욱이 교육과정 전반에 걸쳐 문장의 짜임 학습의 목표를 문장 생성 능력 신장으로 설정하고 있어 ‘기본’이 ‘확대’를 전제로 한 것임을 확인할 수 있다.

요약하면 초등학교급에서 전제하고 있는 ‘기본 짜임’은 문장 확대의 바탕으로서의 ‘기본’의 기능을 함의하고 있는 것인데, ‘주어부와 서술어부의 결합’이 확대의 바탕이 될 수 없다는 점에서 ‘기본 짜임’에서 ‘기본’의 기능이 무엇인지 불분명하다 할 수 있다.

-
- 4) 구분관·박재연·이선웅 외(2023: 221)에서는 문장을 ‘생각이나 감정을 말과 글로 표현할 때 완결된 내용을 나타내는 최소의 독립적 형식 단위’로 정의하고 체계문(system sentence)과 사용문(text sentence)으로 나눌 수 있다고 설명한다. 체계문은 해당 언어의 문법 원리에 따라 구성된 문장으로, 사용문은 실제로 사용되는 모습 그대로의 문장을 말한다.
 - 5) 이와 관련하여서는 초등학교 3-4학년군 학습자의 수준도 고려할 필요가 있다. 2015 개정 성취기준 해설에서는 ‘주어’와 ‘서술어’의 개념을 학습함 없이 ‘주어부’와 ‘서술어부’를 구분하는 학습을 하도록 하고 있는데, ‘주어’와 ‘서술어’의 개념 없이 ‘주어부’와 ‘서술어부’를 정확히 구분하기는 어렵고, 의미 덩어리로의 구분만을 의도한다고 하더라도, ‘주어’와 ‘서술어’에 대해 어느 정도의 개념을 형성할 수 있는 구체적인 교육 내용은 제정될 필요가 있다. 또한 사용문을 ‘주어부’와 ‘서술어부’로 구분하기 위해서는 ‘주어’와 ‘서술어’뿐만 아니라 이외의 문장 성분에 대한 이해도 필요하다는 점에서 ‘문장의 기본 짜임’에 대한 이러한 개념 정의에 대하여서는 재고(再考)가 필요하다.
 - 6) 최선희(2020: 146)에서도 초등학교급에서 ‘서술어부’와 ‘서술어’를 구별하여 다루지 않고 있기 때문에 ‘어찌하다/어떠하다/무엇이다’로 지칭되는 서술어부 안에서 주어와 제외한 성분들의 분석이 어려워짐을 지적하고 있다.

1.2. '기본 짜임'과 '기본 문형'

다음으로 실제 초등학교 교과서에서 문장의 짜임은 아래와 같이 정의되고 있는데, 이는 문법론에서 '문형'으로 다루어 온 것으로 '문형'의 문법적 개념을 살피 교육 내용의 적절성을 검토해 보고자 한다.⁷⁾

〈표 2〉 초등학교 국어 교과서에 나타난 '문장의 짜임' 관련 설명

2022 3-1-2. 분명하고 유창하게(71쪽)	"문장은 '누가/무엇이+어찌하다', '누가/무엇이 어찌하다', '누가/무엇이+무엇이다'와 같은 짜임으로 나눌 수 있어요."
2015 4-1-8. 이런 제안 어때요(230쪽)	"문장은 '누가+어찌하다', '누가+어찌하다', '무엇이+어찌하다', '무엇이+어찌하다'와 같은 짜임으로 나눌 수 있어요."

구본관 외(2023: 262)에서는 '문형(文型, sentence pattern)'을 '서술어가 자신의 고유한 논항 개수와 종류에 근거하여 만들어 내는 문장의 기본적인 뼈대'로 정의하며, 문형 분류는 이론적 근거에 의한 것이 아니라 실용적·교육적 목표에 의한 것으로 그 분류 방식은 목적과 편의에 따라 다양할 수 있음을 언급하였다. 그러면서 '기본 문형(basic sentence pattern)'이라는 용어는 이러한 문형 분류의 자의성 때문에 압축적으로 분류한 문형임을 의미하는 것이지, '문형'과 '기본 문형'이 개념적으로 구분되는 것이 아님을 강조하였다(구본관 외, 2023: 264).

7) 〈표 2〉는 '기본적인 문장의 짜임(문장의 기본 짜임)'과 '문장의 기본 구조'의 개념이 동일한 것인지 확인하기 위하여 2022 개정, 2015 개정 국어 교과서에서 해당 개념에 대한 설명을 발췌한 것이다. 2009 개정 국어 교과서의 해당 성취기준이 반영된 단원에서는 '문장의 짜임'에 대한 구체적인 학습 내용은 부재하였으며 문장 부호 사용과 '누가(무엇이)' 뒤에 끊어 읽는 것이 주요 교육 내용으로 다루어졌다. 따라서 2015, 2022 개정 국어 교과서에서 확인할 수 있는 '기본적인 문장의 짜임' 개념은 〈표 2〉와 같고, 이것이 2009 개정 교육과정에서 말하는 '문장의 기본 구조'와 동일한 것인지는 확인할 수 없었다.

또한 다음 고영근(1995: 113)⁸⁾의 논의는 기본 문형 책정과 관련하여 시론적 성격을 띠는 것으로 기본 문형 설정의 배경을 이해하는 데에 참조가 된다.

“sentence pattern으로 일컬어지는 “문형”은 개개의 구체적인 표현으로부터 얻어지는 문장의 각종 형식을 말하는 것으로서 넓은 의미로는 언어연습에 사용되는 전형적인 문장의 개념도 포함할 수 있다. 문형의 기본적인 것을 “기본문형(basic sentence pattern)”이라고 한다.

(…) 이상과 같이 우리는 “문형”에 대한 국내외 학자들의 견해를 종합함으로써 우리가 지향하는 “문형”은 수많은 구체적인 문장들을 대표하는 제한된 수의 추상적인 문장임을 다시 한번 강조하는 바이다(고영근, 1995: 113-115, 강조: 연구자).”

이상의 논의를 통해, ‘문형’이 세 가지로 절대적으로 정해진 것이 아니며, 목적에 따라 가짓수를 다양화하여 제시할 수 있음을 알 수 있다. 또한 ‘문형’을 나타내는 ‘누가/무엇이 어떠하다’와 같은 용어가 그 자체로 추상성을 띠는 것으로 초등 학습자에게 별도의 메타적 설명 없이 제시할 경우 이해에 어려움을 초래할 것으로 예상할 수 있다.

2. 교과서 분석

2022 개정 국어과 교과서에서 ‘문장의 짜임’을 다루고 있는 단원은 ‘3-1-2. 분명하고 유창하게’이며, 이 대단원은 ‘문장의 짜임에 따라 문장을 바르게 읽고 쓰기’의 소단원 1과 ‘글의 의미를 생각하며 소리 내어 읽기’의 소

8) 고영근(1995: 119)에서는 위와 같은 개념 정의를 토대로 기본 문형을 ‘(1) 무엇이 무엇이다(용언화한 체언문), (2) 무엇이 어떠하다(형용사문), (3) 무엇이 어찌한다(자동사문), (4) 무엇이 무엇을 어찌한다(타동사문)’의 네 가지로 제시하고 이것이 문장 성분의 구분 이 아니라 서술어의 품사의 구분에 의한 것임을 밝히고 있다.

단원 2의 통합으로 구성된다. 소단원 1의 차시 학습 목표별 세부 학습 내용은 <표 3>과 같다.

<표 3> 2022 국어 교과서 '3-1-2. 분명하고 유창하게' 소단원 1의 세부 학습 내용

소단원명	차시 학습 목표	세부 학습 내용
1. 문장의 짜임에 따라 문장을 바르게 읽고 쓰기	2~4. 문장의 짜임을 이해할 수 있다.	-문장의 짜임 3가지 알기 -글에 등장한 문장을 세 가지 문장의 짜임 중 하나로 분류하기, 주어부와 서술부로 나누어 쓰기 -그림에 어울리는 문장을 제시된 글에서 고르기 -<보기>의 여러 가지 문장에서 '어찌하다'와 '어떠하다'를 나타내는 낱말 분류하기
	5~6. 문장의 짜임을 생각하며 문장을 바르게 읽고 쓸 수 있다.	-문장의 짜임에 따라 썬끼표, 겹썬끼표를 표시하고 소리 내어 읽기 -그림을 보고 문장으로 표현하기 -그림의 내용을 3가지 문장의 짜임 틀에 맞게 표현하기

소단원 1은 문장의 짜임에 대한 ‘이해’가 이루어지는 전반부 2~4차시의 학습과, 전반부에서 학습한 내용을 문장의 읽고 쓰기에 ‘적용’하는 후반부 5~6차시의 학습으로 나누어 볼 수 있다. 먼저 전반부에서 ‘문장의 짜임’에 대해 어떻게 설명하고 있는지를 <그림 1>과 <그림 2>를 통해 살펴볼 수 있다.



<그림 1> 3-1-2. 분명하고 유창하게 (71쪽) **<그림 2>** 3-1-2. 분명하고 유창하게 (72쪽)

<그림 1>의 설명을 보면 ‘문장의 짜임’은 여러 가지 문장을 주고 문장 단위로 분류하는 것이라기보다는 문장 내부의 주어부와 서술어부 구분, 서술어의 분류에 집중하여 구성되어 있다. 특히, 학습 도우미인 책 선생님은 71쪽에서 문장을 세 가지 짜임으로 나눌 수 있다고 설명하면서도, 이어지는 72쪽

에서 ‘어찌하다/어떠하다/무엇이다’의 문법 용어가 의미하는 바를 설명할 때 ‘무엇이다’에 대해서는 언급하지 않고 있다. 이는 ‘어떠하다’를 ‘형용사(구)’로, ‘어찌하다’를 ‘동사(구)’로 해석한 것의 연장선에서 ‘무엇이다’는 ‘체언 + ‘이다’⁹⁾의 해석으로 이어질 텐데, ‘이다’의 품사를 설명하는 것은 초등학교 급의 내용을 벗어나는 것으로 보아 설명할 수 없음에 기인한 것으로 추측해 볼 수 있다.

그렇다 하더라도 ‘무엇이다’에 대한 설명이 부재함으로써 사실상 학습자는 ‘누가/무엇이 무엇이다’ 짜임의 개념에 대해 제시된 사례 문장을 통해, ‘어렵듯이, 감으로’ 이해할 수 있을 뿐이며 어디에 주목해서 ‘누가/무엇이 무엇이다’에 대한 개념을 형성할지 판단의 근거를 갖지 못한다는 점에서 문제적이다.

이렇게 세 가지 문장의 짜임에 대한 개념화가 제대로 이루어졌다고 보기는 어려운 상태에서 지식의 적용으로 볼 수 있는 5~6차시의 학습이 이어진다. 2~4차시 학습에서는 주로 주어진 문장을 세 가지 문장의 짜임에 맞게 분류하는 활동이 이루어졌다면, 5~6차시에서는 그림을 보고 문장을 생성할 때에 세 가지 문장의 짜임의 틀에 맞게 생성하도록 요구하고 있다. 즉, 그림을 보고 사태를 언어화하고, 그 언어화의 결과를 세 가지 짜임에 맞게 생성해 내는 것이 실제 학습자들이 5~6차시에서 수행하는 주요한 학습 활동이다. 그러나 이처럼 그림을 보고 문장을 틀에 맞게 생성해 내는 것이 그 자체로 학습자의 문장 생성 능력을 신장시킨다고 보기는 어렵다.

9) 고영근·구본관(2008: 99)에 따르면 학교문법에서는 ‘이다’를 서술격조사로 보고 있지만 연구자의 해석에 따라서 ‘조사설’, ‘용언설’, ‘접사설’ 등으로 나누어 ‘이다’의 품사를 정의하고 있다.

III. 학습자 이해 실태

1. 자료 수집 방법 및 절차

이 절에서는 실제 한 초등학교에서 이루어진 ‘소단원 1’의 수행평가 결과 분석을 통하여 ‘문장의 짜임’의 이해와 관련하여 학습자들이 겪고 있는 어려움을 분석함으로써, ‘문장의 짜임’ 교육 내용이 가지고 있는 문제점에 대해 살펴보고자 한다. 먼저 연구의 대상과 수집한 자료에 대한 설명은 <표 5>와 같다.

<표 5> 학습자 자료 수집 개요

수집한 자료	대상	평가 시기	평가 문항 구성
3-1-2. 분명하고 유창하게- 소단원 1 수행평가지	서울 J 초등학교 3학년 2개 학급 (45명)	2025. 4. 14. ~ 4. 22.	1. 주어진 문장을 문장의 짜임에 맞게 쓰기 (주어부와 서술부로 나누어 쓰기) 2. 그림의 내용을 문장으로 나타내기 (세 가지 문장의 짜임에 맞게 쓰기)

총 45명의 학생이 동일한 수행평가지로 평가에 참여하였으며, 각 담임 교사가 채점한 상태의 수행평가지를 연구자가 검토하여 다수의 학생들이 어려움을 보이는 지점, 교사가 제시한 답과 학생이 작성한 답 사이에 충돌이 생기는 지점을 중심으로 분석 결과를 도출하였다.

2. 학습자 응답 분석 결과

학습자의 평가지 응답을 분석한 결과, ‘문장의 짜임’과 관련하여 학습자가 혼란을 겪는 지점은 크게 세 가지로 정리할 수 있었다. 첫째, 상의 개입이다. 현재 교과서에서는 ‘어찌하다’를 움직임을 나타내는 것으로, ‘어떠하다’

를 성질이나 상태를 나타내는 것으로 설명하고 있으며 교과서 전반에서 동사와 형용사의 품사 분류로 환원하여 ‘어찌하다’와 ‘어떠하다’를 다루는 양상을 보인다. 그러나 평가 결과, 학습자들은 이것을 품사 분류가 아닌 서술어부의 어휘적 의미로 받아들이는 경향이 나타남을 확인할 수 있었다.

누가/무엇이 몇몇 사람들은	어떠하다 맛을 쓰고 있다
누가/무엇이 사람들이	어떠하다 씨름을 구경하고 있습니다

〈그림 3〉 상의 표현이 문장의 짜임 분류에 혼란을 초래한 경우

〈그림 3〉과 같이 보조 용언 ‘-고 있다’가 사용된 경우, 학습자들은 이를 정지된 상태로 인식하기 때문에 ‘움직임’보다는 ‘상태’를 나타낸다고 이해하여 ‘누가/무엇이 어떠하다’에 해당되는 것으로 판단하였다. 한편, 교사들은 ‘어떠하다=형용사’, ‘어찌하다=동사’와 같이 어휘 품사 분류 차원에서 해당 용어를 이해하고 있기 때문에 이에 따르면 〈그림 3〉의 보조 용언 ‘-고 있다’는 동사(구)를 구성하므로 ‘어찌하다’에 해당한다고 판단하여 틀린 응답으로 평가하게 되는 것이다.¹⁰⁾

이러한 문제는 ‘어찌하다’, ‘어떠하다’, ‘무엇이다’가 가리키는 바가 서술

10) ‘누가 어떠하다’에 해당하는 문장으로 ‘사람들이 피곤해 보입니다.’라는 문장을 생성한 학생이 있었다. ‘사람들이 피곤하다’와 비교하여 ‘사람들이 피곤해 보인다’를 어떻게 분류해야 하는지도 같은 문제로 볼 수 있다. ‘보이다’는 동사인데, ‘피곤해 보인다’는 상태를 기술하므로 이는 ‘어떠하다’가 품사 분류를 위한 것인지 서술어부의 의미를 가리키는 것인지가 분명하게 개념화되지 않았기 때문이며, 애초에 교과서에서 제시하고 있는 개념 설명에서는 단일 어휘가 서술어인 경우만 제시하고 있기 때문에 그 용어의 의미 해석에 대한 합의가 이루어지지 못한 데에서 기인한 것으로 보인다.

어부 전체의 의미인지 단일 단어 차원인지와 관련되어 있는데, ‘주어부와 서술어부’의 구분에서 세 가지 짜임이 파생되어 나온 것으로 보는 교육과정의 설명에 따르면 ‘어찌하다’, ‘어떠하다’, ‘무엇이다’는 서술어부 전체의 의미와 관련된 것으로 해석된다. 하지만 이러한 설명에 터하면 ‘무엇이다’의 의미 해석이 불분명해지므로, <그림 2>의 교과서 설명에서와 같이 ‘어찌하다’, ‘어떠하다’, ‘무엇이다’는 단일 어휘의 품사 차원으로 처리해야 하는 것으로 보인다. 그러나, 3학년 학습자들이 개별 어휘의 품사에 대해 학습하지 않았고 ‘이다’에 대한 학습 내용이 부재하다는 점에서 현재 교과서의 내용만으로는 ‘어찌하다’, ‘어떠하다’, ‘무엇이다’가 가리키는 단위가 무엇인지를 확정하기는 어렵다.¹¹⁾

누가/무엇이 조상들이	어찌하다 씨름을 합니다
누가/무엇이 조상들은	어떠하다 구경을 합니다
누가/무엇이 조상들이	무엇이다 어찌하다

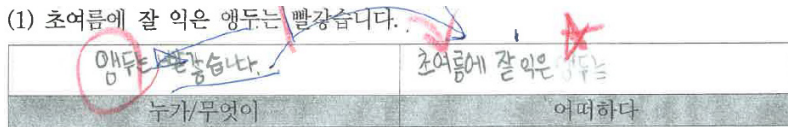
<그림 4> ‘누가/무엇이 무엇이다’에 해당하는 문장 생성 문항의 무응답 사례

둘째, ‘무엇이다’에 대한 개념이 제대로 형성되지 못하였음을 확인하였다. 특히 그림을 보고 문장을 생성해 내는 2번 문항의 경우 <그림 4>에서와 같이 위의 두 문항에 대해서는 응답한 학생도 ‘누가/무엇이 무엇이다’의 짜임에 해당하는 문장은 생성하지 못한 사례를 다수 확인하였다. 이는 앞서 언급하였듯 교과서의 학습 활동이 ‘어찌하다’와 ‘어떠하다’의 구분에 치우쳐 있

11) 이와 관련한 논의로 안희제(2017)를 살펴볼 수 있다. 안희제(2017)에서는 ‘서술어’를 ‘동사/형용사’의 특정 품사와 동일시할 경우의 문제점들을 근거로 제시하며, ‘서술어’를 1개의 동사/형용사만 포함시키는 기존의 정의에서 벗어나 보조 용언 구문, 양태성 의존 명사 구문, 술어 명사 구문, ‘이다’ 구문 등을 ‘서술어’로 분석할 수 있음을 주장하였다.

는 점, ‘누가/무엇이 무엇이다’에 대한 명시적 설명은 부재한 점 등에서 기인한 것으로 보인다.

셋째, 겹문장을 문장의 기본 짜임에 맞게 분석하는 활동의 어려움이다. 3-1-2 단원에서 제시한 첫 번째 텍스트에서는 거의 모든 문장이 홑문장으로 되어 있어 세 가지 짜임에 맞게 분류하는 데에 큰 어려움이 없다. 그러나 두 번째 제시되는 텍스트에는 겹문장이 많고 그 겹문장을 세 가지 기본 짜임에 따라 분류하도록 함으로써 학습자가 ‘문장의 기본 짜임’을 이해하는 데에 어려움을 초래하고 있다.



〈그림 5〉 겹문장을 문장의 기본 짜임에 맞게 분석해야 하는 어려움

〈그림 5〉와 같은 문제는 학습자에게 ‘주어부와 서술어부로 나눌 것’과 ‘서술어부의 의미를 파악할 것’의 두 가지를 요구한다. 해당 문장을 ‘주어부와 서술어부’로 구분하기 위하여서는 ‘초여름에 잘 익은’이 ‘앵두’를 수식하는 관형절의 역할을 한다는 것을 알아 절들 간의 위계를 이해할 수 있어야 한다. 이는 사실상 중학교급 이후에서 다루어지는 ‘겹문장의 분석 과정’을 요구한다는 점에서 초등 학습자들에게 어렵게 느껴질 수밖에 없다. 이처럼 겹문장을 ‘기본 문형’으로 분석하는 것이 교육 내용으로 적절한지 여부에 대해서 비판적 검토가 필요하다.

IV. 교사 인식 실태

1. 자료 수집 방법 및 절차

다음으로 평가 결과로는 발견하지 못한 교수·학습 과정에서의 어려움을 포착하고, 교수자 측면에서 인식하고 있는 문제점을 도출하기 위하여 문장의 기본 짜임 교육 내용에 대한 교사 인식 실태를 조사하였다. 2022 개정 국어과 교육과정에 따른 3학년 국어 교과서가 2025년 최초로 배포되었으므로, 2025년에 초등학교 3학년 담임교사로 국어 수업을 실시한 교사 6명을 선정하여 전문가 그룹 인터뷰(FGI)를 실시하였다. 전문가 그룹 인터뷰는 반구조화된 면담으로 진행되었으며 미리 질문지를 제공하여 생각할 시간을 충분히 제공하였고 면담 과정에서 떠오른 내용은 자유롭게 발언할 수 있도록 하였다. 전문가 그룹 인터뷰에 참여한 교사 정보는 <표 8>과 같다.¹²⁾

<표 8> 전문가 그룹 인터뷰 관련 정보

그룹	면담 일자	분류 기호	교직 경력
(가)	2025년 9월 3일 (수)	교사 A	9년
		교사 B	9년
(나)	2025년 9월 16일 (화)	교사 C	5년
		교사 D	5년
(다)	2025년 9월 30일 (화)	교사 E	11년
		교사 F	2년

12) 전문가 그룹 인터뷰는 편안한 분위기에서 이루어질 수 있도록 서로 같은 교원학습공동체 소속인 그룹 (가), (나)와 같은 학교에서 3학년을 맡아 평소 수업에 대한 교류가 있었던 동학년 그룹 (다)의 세 그룹으로 편성하여 진행하였다.

면담은 온라인 회의 플랫폼 줌(Zoom)에서 그룹별 1시간 내외로 진행되었다. 온라인 면담 과정은 참여자들의 동의를 받아 녹화되었으며 면담 종료 후 녹음된 내용을 네이버 클로바노트 프로그램을 이용하여 전사하였다. 이후 전사한 인터뷰 자료를 대상으로 질적 내용 분석을 실시하여 문장의 기본 짜임 교육 내용에 대한 교사들의 인식을 범주화하였다. 질적 내용 분석 도구로는 Atlas.ti를 활용하였다.¹³⁾ 면담 자료에서 의미 단위를 추출하여 개방 코딩을 실시한 후, 중복·포함 관계 등을 고려하여 ‘주제’를 도출하였다. 주제 선정 후에는 범주화를 통해 범주를 도출하였으며 추출한 의미 단위와 주제와의 교차 검토를 반복하여 최종 범주를 확정하였다. FGI 질문 내용은 <표 9>와 같다.

<표 9> FGI 질문 내용

문항	질문 내용
1	초등학교 3~4학년군의 ‘문장의 기본 짜임’ 교육 내용의 국어교육적 목표 및 필요성을 무엇이라고 이해하고 계십니까? 혹은 어떠한 목표로 교육되어야 한다고 생각하십니까?
2	‘문장이 기본 짜임’ 관련 단위(3-1-2. 분명하고 유창하게)를 지도하면서 어려웠던 점은 무엇입니까? (교사와 학생 측면 모두 포함)
3	‘문장의 기본 짜임’ 교육 내용에서 어떤 점이 개선되어야 한다고 생각하십니까?

<표 9>의 문항 1과 관련하여서는 2.1.에서 그 응답 결과를 기술한다. 이후 2.2에서는 ‘문장의 기본 짜임’ 교육 내용의 문제점을 중심으로 질적 내용 분석의 결과를 제시한다.

13) Atlas.ti는 독일에서 개발되어 1993년에 처음 운영되었으며, Nvivo, MAXQDA, QDA Miner 등 질적연구 수행 과정에서 활발하게 사용되는 도구 중 하나(Evers, 2018; 도재우, 2021: 4 재인용)이다. Atlas.ti가 포함하고 있는 주요 기능은 텍스트, 이미지, 지도, 음성, 비디오 데이터 코딩, 텍스트와 미디어 데이터 연계, 코드 간 연결 및 통합 등이 있다. 이와 같이 질적 내용 분석에서 데이터 도구를 활용하면, 코드의 수정과 반영이 쉽고 반복적인 검토 작업이 용이하며 코드의 일관성을 유지할 수 있다는 장점이 있다.

2. FGI 응답 분석 결과

2.1. ‘문장의 기본 짜임’ 교육 목표에 대한 인식

문장의 기본 짜임 교육의 목표와 관련한 교사들의 응답을 분석한 결과 크게 ‘목표의 모호함’과 ‘예상 목표’로 구분하여 살펴볼 수 있었다. 먼저 ‘예상 목표’ 범주에서는 ‘문법적 사고력 신장’과 ‘국어 사용 능력 신장’의 두 축으로 나누어 문장의 기본 짜임 교육의 의의를 이해하고 있는 것을 알 수 있었다.

먼저 문장의 기본 짜임 교육이 문법적 사고력 신장을 도모할 수 있다는 교사의 응답을 살펴보면, 문장을 기준에 따라 분류해 보는 경험을 통해서 분류의 탐구 기능을 기를 수 있는 것으로 기대하고 있다는 것을 알 수 있었다. 또한 교사들은 구성주의적 관점에서 탐구를 통하여 문법 지식을 구성하는 것을 중요하게 생각하고 문장의 짜임에 대하여서도 짜임 자체에 대한 탐구 학습이 이루어질 것으로 기대하였다. 특히 <표 10>에서 교사 C의 경우 문장의 짜임에 대한 학습이 궁극적으로는 학습자의 쓰기와 읽기 능력 신장으로 전이되어야 함을 언급하면서도, 그 전에 ‘문장의 짜임’이라는 문법 지식, 개념에 대한 탐구가 충실히 다루어져야 함을 강조하고 있어 주목할 만하다.

<표 10> ‘문장의 기본 짜임’ 교육의 목표에 대한 인식 - 문법적 사고력 신장

응답 내용
“3학년 아이들이 기준을 설정하고 사고 하여서 공통점과 차이점을 따져서 문장이라는 것을 분류해 보는 경험을 갖게 하는 데 의의가 있다고 생각했어요.” (교사 A)
“ 문장을 분류하는 경험 을 통해서 문법적인 감각 을 익히고 사고력 을 기르는 경험이 될 수 있을 거라고 생각했고…” (교사 B)
“문장의 짜임을 아이들이 알면 쓰기나 읽기를 할 때 의미 이해가 더 쉽게 될 수 있기 때문에 문장의 짜임을 배운다고 생각을 했고 그걸 배우는 데 있어서 국어 문법 지식의 탐구 도 소홀히 될 수는 없기 때문에…” (교사 C)

다음으로 문장의 기본 짜임에 대한 학습을 통해 국어 사용 능력을 신장할 수 있다는 응답의 사례는 <표 11>에서 확인할 수 있다. 구체적으로는 교사 B나 교사 C와 같이 문장의 구조를 분석하며 읽음으로써 글의 핵심 내용을 보다 잘 이해하게 되는 읽기 능력 신장에 기반이 될 것으로 기대하거나, 교사 E와 같이 문장을 오류 없이 생성하는 말하거나 쓰기 능력의 신장에 기여할 것으로 기대하였다. 이는 앞서 교육과정에서 보았듯, 문장의 짜임 분석을 통해 문장 성분에 대해서 이해하는 것이 문장에서 불필요한 성분과 필요한 성분을 구분하게 해 주고 이를 바탕으로 보다 의미가 명료한 문장을 생성해 낼 수 있다는 전제와도 상통하는 것으로 해석할 수 있다.

〈표 11〉 ‘문장의 기본 짜임’ 교육의 목표에 대한 인식 - 국어 사용 능력 신장

응답 내용
“문장의 짜임을 익힘으로써 글을 읽을 때 아이들이 글을 좀 더 구조적으로 읽을 수 있지 않을까. 그리고 글의 의미를 좀 체계적으로 전략적으로 파악할 수 있는 방법을 배울 수 있다고 생각했어요.” (교사 B)
“문장의 짜임을 아이들이 알면 쓰거나 읽기를 할 때 의미 이해가 더 쉽게 될 수 있기 때문에 문장의 짜임을 배운다고 생각을 했고(…)”. (교사 C)
“누가 무엇이다, 어쩌하다, 어떠하다’를 아는 것만이 아니라 그걸 활용해서 말을 만들거나 문장을 만드는 게 목적 이라고 저는 생각했어요.(…) 3, 4학년은 되게 말을 늘리는 경우가 많잖아요. 그래서 어쩌고 저쩌고 하다 보면 핵심이 없고 하고 싶은 말이 제대로 전달이 안 되는 경우가 많거든요. (…) 문장의 짜임을 알고 명료하게 내 생각을 표현할 수 있는 도구로 쓰이는 것이 목적 이라고 생각하고 가르쳤던 것 같아요.” (교사 D)
“이제 학생들 같은 경우에는 이제 말하거나 글을 쓰거나 할 때 이제 길어지는 때가 되게 많다고 느끼거든요. (…) 그래서 문장의 짜임과 같이 글을 형성하는 안에 있는 요소들에 대해서 배우면서 좀 내가 하는 말이나 내가 쓰는 글들을 상대방이 조금 더 잘 이해할 수 있도록 말하고 쓰는 연습을 하는 게 이 부분의 목표라고 생각했습니다.” (교사 E)

하지만 실제 교과서에 제시된 문장의 기본 짜임 교육 내용에 대해서는 ‘형식에 대한 탐구’와 ‘문법 지식의 적용’ 두 가지의 목표가 온전히 달성되지 못하고 있는 것으로 인식하였으며 <표 12>의 응답과 같이, 오히려 두 가지 목표가 충돌되어 문장의 기본 짜임을 가르치고 배우는 목표가 무엇인지 모호하다는 점을 비판하였다.

〈표 12〉 ‘문장의 기본 짜임’ 교육 목표의 모호함에 대한 응답 사례

응답 내용
“이게 대체 어디를 목표로 하는가, 일상적인 언어 사용 맥락에 초점을 두고 싶은 것인지 아니면 형식에 초점을 두고 싶은 것인지 노선을 좀 확실히 해야 하지 않을까....” (교사F)
“저는 좀 목표가 확실했으면 좋겠어요. 예를 들어서 어떤 기초적인 형식을 배우는 게 목표면, 문장의 짜임에 대한 지식을 얻고 나서 그걸 적용할 수 있는 예시들은 길고 복잡한 것이 아니라 기초적인 형식들로 하고 학생들이 분석해 보는 정도만 해도 되지 않을까....” (교사E)

이상의 분석 결과를 종합하면 교사들은 교육과정에서의 전제와 같이 문장의 기본 짜임에 대한 지식을 습득한 후 그것이 읽기, 쓰기, 말하기 능력 신장의 도모로 이어지는 것을 목표로 인식하고 있으며, 문장의 기본 짜임에 대한 지식을 습득할 때에는 탐구를 통해 언어를 대상으로 사고하는 경험을 제공해야 함을 강조하고 있음을 알 수 있다.

2.2. ‘문장의 기본 짜임’ 교육 내용의 문제점에 대한 인식

문장의 기본 짜임 교육 내용에 대한 문제점을 범주화한 결과를 제시하면 〈표 13〉과 같다. ‘문장의 기본 짜임’ 교육 내용의 문제점에 대하여서는 총 20개의 의미 단위가 추출되었으며 이를 다시 9개의 주제로 범주화하고 최종적으로 ‘개념 제시의 문제’, ‘활동 구성의 문제’, ‘내용 조직의 문제’의 세 가지로 범주화하였다.

〈표 13〉 ‘문장의 기본 짜임’ 교육 내용의 문제점에 대한 교사 인식 범주화 결과

의미 단위 추출		주제		범주화
• ‘누가/ 무엇이 무엇이다’를 어떻게 설명해야 할지 모르겠음. • ‘어찌하다’, ‘어떠하다’에 대해 뭐라고 설명해야 할지 어려움. • 사실상 문법적 개념이 처음 도입되는 단원인데 학생들이 이해하기에 개념에 대한 설명이 불충분함.	→	용어에 대한 메타적 설명 부족	→	개념 제시의 문제
• 무엇이 ‘문장의 기본 짜임’인지 모르겠음. • 교사도 ‘어찌하다’와 ‘어떠하다’의 구분이 헷갈릴 때가 있음.	→	개념의 모호성		

• 용어가 추상적이어서 학생들이 이해할지 의문.	→	개념의 추상성		
• ‘동사’, ‘형용사’ 등 문법 용어를 사용해서 설명할 수 없는 답답함과 모호함.	→	문법 용어 사용 불가		
• 문장 구조를 분석하는 거라면 구분 표시만 하면 되는데 다 쓰게 하는 것이 적합한 활동인지 의문임. • 결국 문장의 짜임에 대한 일방적인 지식 전달이 되어버림. • ‘어쩌하다’와 ‘무엇이다’가 명제의 의미상 구분되지 않는 경우 설명이 어려움.	→	‘문장의 짜임’을 탐구해 보는 활동 부재		
• 문장의 내용적 의미를 이해하는 것과 문장 성분으로 치환하여 이해하는 것의 차이를 학생들이 이해하여 구분한 것일지 의문임. • 문장 성분으로서의 기능과 품사 층위로서의 의미가 중첩되는 데에 대한 고려가 없는 활동.	→	‘문장 성분’으로 인식하는 활동 부재	→	활동 구성의 문제
• 실제 사용문은 세 가지 기본 짜임으로 완벽하게 분석되지 않음. • 문장의 기본 짜임에 맞게 분석하려면 꾸며 주는 말 등 다른 성분에 대한 이해가 선행되어야 함. • 그림을 보고 설명하면서 문장의 짜임에 맞게 문장을 구성하는 것을 어려워함.	→	‘문장의 짜임’으로 사용문을 분석하는 활동에 대한 의문		
• 다른 단원과 비교하였을 때 초등학교 3학년 수준에 굉장히 어려움. • ‘주어부와 서술어부’를 구분하는 것과 ‘어떠하다/어쩌하다/무엇이다’의 짜임으로 분류하는 것 사이에 위계를 설정하여 분리하여 가르쳐야 함. • 단원의 학습 분량이 너무 많음.	→	수직적 조직의 문제	→	내용 조직의 문제
• 이어지는 소단원 2 ‘유창하게 읽기’ 교육 내용과 연계되는 지점이 불분명함. • 주어부와 서술어부의 사이에서 끊어 읽는 것이 유창하게 읽는 것인지 의문임.	→	수평적 조직의 문제		

2.2.1. ‘개념 제시의 문제’ 범주

‘개념 제시의 문제’ 범주와 관련하여서는 ‘용어에 대한 메타적 설명의 부족’, ‘개념의 모호성’, ‘개념의 추상성’, ‘문법 용어 사용 불가’의 네 가지 주제가 도출되었다. 각각의 주제에 대한 교사의 응답 사례는 <표 14>와 같다.

〈표 14〉 ‘개념 제시의 문제’ 범주 관련 응답 사례

응답 내용	관련 주제
“물론 이제 문법의 용어를 투입할 수가 없다는 한계가 있긴 하지만 지금 현재로는 이렇게 책 선생님이 굉장히 간단하게 그리고 작은 글씨로 사이드에 빠져 있잖아요 . 그런 것보다 좀 약간 과학 교과서나 사회 교과서처럼 개념이 많이 나오는 교과서들은 좀 풀어서 설명해 주는 지문이 있잖아요 . 그런 것처럼 조금 더 개괄적으로 설명해 주는 원가 지시문 같은 게 있으면 좀 더 설명하기가 좋을 것 같다 는 생각을 했어요.” (교사 D)	용어에 대한 메타적 설명 부족
“‘철수는 소름이 끼쳤다.’ 이런 문장 같은 경우에는 끼치는 거는 문법적으로는 동사인데 또 의미론적으로 보면은 소름이 끼치다라는 거는 무섭다라는 의미잖아요 . 그러니까 이런 이렇게 보면 또 형용사적이기 때문에 ‘어찌하다’라고 분류하는 것도 가능할 것 같아요.”(교사 F)	개념의 모호성
“그냥 ‘동작이나 행위’이기 때문에 ‘어찌하다’로 분류를 하고 있는데 결과적으로 이게 ‘어찌하다’라는 게 ‘상태나 성질을 나타낸다’라고만 이제 저희가 설명을 하는데 그게 어떻게 보면 좀 추상적이잖아요 . 그래서 그런 것들이 학습자들이 원가 이런 추상성 때문에 더 이 범주에 있어서 더 헷갈리고 이런 문제들이 있는데…” (교사 E)	개념의 추상성
“영어에서는 이미 동사, 형용사 이런 표현들을 학습한 아이들이 많아요. 그런데 국어 교과서에서는 그 문법 표현들을 초등 수준에서 사용하지 못하게 되어 있고 그래서 뭐 ‘움직임을 나타내는 말’, ‘상태나 뉘를 나타내는 말’ 이렇게 풀어 쓰다 보니까 오히려 아이들이 더 어려워하는 것 같아요 .” (교사 B)	문법 용어 사용 불가

‘개념 제시의 문제’ 범주와 관련한 교사 응답 분석 결과는 두 가지로 요약할 수 있다. 첫째, 핵심 개념의 추상성과 그러한 추상적 개념에 대한 설명의 불충분함이다. 〈표 14〉의 교사 E가 언급하였듯 ‘누가/무엇이 어찌하다, 어찌하다, 무엇이다’의 문장 짜임을 나타내는 용어는 문법 개론서에서도 그대로 사용되고 있는 만큼 추상성이 높으며, 그것이 지칭하는 바가 단일 어절 단위를 넘어선다는 점에서 마치 개별 단어의 품사로서 ‘동사’와 ‘형용사’를 풀어서 설명하고 있는 것은 더욱이 핵심 개념에 대한 이해를 어렵게 한다고 볼 수 있다.

하지만 고영근(1995: 115-119)에서도 언급하였듯이 기본 문형 설정의 근거는 학자들마다 주장하는 바가 상이하며, 여러 논의 중 합의된 개념이 지도서 등에 수용된다고 하더라도 초등학교 3학년 학습자가 주어부와 서술어부로 구분하는 것을 넘어 서술어부 한 덩어리의 의미를 ‘어찌하다’와 ‘어찌하다’로 분석하는 것이 필요할지, 필요하다면 어떤 예시로 체계화하여 가르

칠 것인지에 대한 논의가 선행되어야 할 것이다.

둘째, 초등학교급에서의 문법 개념 제시 방법에 대한 고민이다. <표 14>에서 교사 D가 언급하였듯, 초등학교 국어 교과서에서는 다른 교과목의 교과서보다도 핵심 개념에 대한 메타적 설명을 제공하는 데에 소극적이다. 이는 문법 지식을 일방적으로 주입하지 않고 탐구를 통해 학습할 수 있도록 하기 위함에 터한 것으로 보이나 여전히 고정된 지식으로서 3가지 짜임을 선언적으로 제시하고 있다는 점, 실제 탐구 경험을 제공하는 활동이 부재하다는 점에서 이를 개선하기 위한 방안에 대한 고민이 필요하다.

2.2.2. ‘활동 구성의 문제’ 범주¹⁴⁾

다음으로 ‘활동 구성의 문제’ 범주와 관련한 교사들의 응답 사례를 구체적으로 살펴보면 <표 15>와 같다.

<표 15> ‘활동 구성의 문제’ 범주 관련 응답 사례

응답 내용	관련 주제
‘누가/무엇이 무엇이다’의 예를 만드는 것도 애들이 너무 어려워 했어요. 예를 들어 ‘방패 연은 빨간색입니다.’는 ‘무엇이다’인데, ‘빨강습니다’는 ‘어떠하다’잖아요. 근데 그 차이를 3학년이 생각하기에는 그냥 ‘빨강다’는 말이 나오면 같은 의미라고 생각하지 ‘빨강습니다’와 ‘빨간색입니다’의 차이를 생각하지는 않잖아요.” (교사 B)	‘문장의 짜임’을 탐구해 보는 활동 부재
“아이들은 이제 문장의 짜임이나 문단 짜임이나 이런 ‘짜임’ 부분에 대해서 잘 이해를 하 있는지도 사실은 좀 의문이 좀 드는 부분이구요. 교과서에 나온 내용들이 텍스트나 이런 거는 문장은 쉽잖아요. ‘지호가 말합니다’를 보고 이해를 못하는 사람이 어디 있겠어요? (...) 텍스트 자체는 쉬워서 그 말 자체는 이해하지만 아이들이 정말로 이 짜임이라는 거를 이해를 하고 적용을 시킬 수 있는가 (...) 어느 부분이 ‘무엇이다’고 어느 부분이 ‘어찌하다’, ‘어떠하다’인지 나눌 수 있는가를 생각해 봤을 때는 저는 조금 그거는 어렵지 않았을까 하는 생각이 좀 들었습니다.” (교사 E)	‘문장 성분’으로 인식하는 활동 부재

14) ‘활동 구성의 문제’는 ‘개념 제시의 문제’ 범주와도 긴밀히 관련되어 있다. 핵심이 되는 문법 개념을 어떠한 방식과 순서에 따라 제시할 것인지에 따라 활동 구성이 달라지기 때문이다. 여기에서는 현재 교과서의 활동 구성 문제를 중심으로 추출한 의미 단위를 범주화하였다.

‘너무 문장이 길고 그다음에 주어가 생략된 문장도 있고 이러니까 애들이 문장은 세 종류 앞에서 배운 건데 ‘해당되는 게 없는데요.’ 이렇게 되고요.” (교사 A) ‘간단한 ‘지효가 말합니다.’ ‘햇벌이 따뜻합니다.’ 이런 식의 엄청 짧은 문장들은 다 잘하는데 이 문장의 구조가 복잡해지고 관형어들이 진짜 많아지면은 사실 어렵잖아요. (...) 학습지를 주고 국어 책 이야기 속에서 세 문장씩을 찾고 짜임에 따라 분석하는 활동을 했는데 너무 긴 문장은 거의 대부분이 못 맞히니까 약간 활동이 망했었던 경험 있어요. 그래서 문장의 구조가 복잡하면 쪼개는 것을 잘 못하더라. (...) 이 단원은 좀 힘들었던 기억이 있어요.” (교사 C)	사용문을 ‘문장의 짜임’으로 분석하는 활동에 대한 의문
---	---

활동 구성의 문제 범주에서는 ‘문장의 짜임을 탐구해 보는 활동의 부재’, ‘문장 성분으로 인식하는 활동의 부재’, ‘사용문을 문장의 짜임으로 분석하는 활동에 대한 의문’의 세 가지 주제가 도출되었다. 먼저 ‘문장의 짜임을 탐구해 보는 활동의 부재’와 관련한 응답을 통해 특정한 문장의 짜임이 갖는 기능이나 효과에 대한 교육 내용이 필요함을 알 수 있다. 특히, 교사 B의 응답을 살펴보면 학생들은 동일한 명제적 의미를 전달한다는 측면에서 ‘방패 연은 빨강다.’는 문장과 ‘방패연은 빨간색이다.’라는 문장의 차이점을 인식하지 못하고 있다. 앞서 교과서 분석에서도 언급하였듯 이것은 서술격 조사 ‘이다’에 대한 설명이 어렵기 때문도 있겠으나, 문장의 짜임의 기능 자체를 탐구해 보는 활동이 부재하기 때문이라 할 수 있다.

다음으로 <표 15>의 교사 E의 응답을 보면 ‘문장의 짜임’을 분류하기 위해 어느 정도 ‘문장 성분’에 대한 인식이 선행되어야 함을 알 수 있다. 교사 E는 초등학교 3학년 학습자가 교과서에 주어진 텍스트 속 문장의 명제적 의미를 이해하는 데에는 전혀 무리가 없으나, 그것을 문장을 구성하는 성분의 덩어리로 인식하여 구분하고 있지는 않은 것으로 파악하였다. 즉, 문장의 기본 짜임을 ‘주어부와 서술어부’의 구분으로만 보더라도, ‘주어’와 ‘서술어’라는 개념과 그 둘의 관계에 대한 직관적인 이해가 있어야 하는데, 학생들이 어휘적 의미 파악을 넘어서 문장 안에서의 기능으로 ‘주어’와 ‘서술어’를 파악할 수 있을지 의문이라는 것이다.

이를 통해 현재 1~2학년군에서 꾸며 주는 말에 대해서 학습하고, 3~4

학년군에서는 문장의 기본 짜임을, 5~6학년군에서는 ‘주어, 목적어, 서술어’의 문장 성분을 배우는 학습의 위계에 대한 검토가 필요함을 알 수 있다. 2장의 <표 1>에서 살펴보았듯 3~4학년군의 해당 성취기준 해설은 문장 성분에 대해서 가르치지 않고 문장의 기본 짜임을 학습하도록 하고 있지만 사실상 ‘문장의 기본 짜임’을 이해하기 위해서는 어느 정도 ‘문장 성분’에 대한 인식이 선행되어야 하는 것이다.

또한 문장의 기본 짜임 교육 내용이 이후의 문장 확대 교육과 연계된다면 점에서 문장 성분, 문장 짜임, 문장 확대 교육 내용에서 전체 문장 구조 교육의 목표와 각 시기별 교육 목표를 명료화하여 교육 내용을 체계화·구조화할 필요가 있다.

마지막으로 <표 15>의 교사 A와 교사 C의 응답을 통해 사용문을 ‘기본 짜임’으로 분석하는 활동의 목표가 불분명함을 확인할 수 있다. 앞서 2장에서 살펴보았듯, 기본 문형은 다른 성분들을 덧붙여 문장을 확대해 나가는 데에 그 ‘기본’의 의미가 있는 것인데 현재는 이미 생성된 복잡한 구조의 문장들을 서술어의 의미에 따라 분류하게 하고 있어 ‘문장의 짜임에 맞게 분석’하는 활동의 목표와 필요성에 대한 재고(再考)가 필요하다.

2.2.3. ‘내용 조직의 문제’ 범주

마지막으로 ‘내용 조직의 문제’ 범주와 관련한 교사들의 응답 사례를 구체적으로 살펴보면 <표 16>과 같다.

<표 16> ‘내용 조직의 문제’ 범주 관련 응답 사례

응답 내용	관련 주제
“3학년 애들이 1학기에 배우기가 너무 어렵다고 생각이 들어가지고 (...) 먼저 처음 배울 때는 이 세 개를 구분해서 쪼개지 않고 그냥 주어부와 서술어부만 쪼개는 그 정도로 학습을 하고 나중에 이렇게 좀 위계적으로 다음에 배울 때 이걸 또 쪼개든가 약간 이런 순차적인 학습이 제시되면 애들이 처음 받아들일 때부터 너무 어렵지 않겠더라는 생각이 들었고...” (교사 C)	수직적 조직의 문제

“조상들은 더위를 이겨내려고 부채를 주고받았습니다.’ 이런 식으로 단계가 좀 급격하게 이렇게 늘어나는 부분이 있는데 그렇게 단계가 조금 올라가기 위해서는 그 전에 꾸며 주는 말이나 이런 것들에 대한 좀 설명이 좀 같이 들어 왔으면은 좋지 않을까 생각했습니다.” (교사 E) “오히려 간단한 걸로 하되 학생들한테 적어도 주어랑 서술어의 구분을 하는 것 자체가 좀 중심이 돼야지...” (교사 F)	수직적 조직의 문제
“그래도 이 단원은 영역 간 통합이 다른 단원들에 비해서 잘 됐다고 생각했거든요. (...) 근데 뭔가 실제로 애들이 읽어보니까 긴 문장 같은 경우는 그 사이만 끊지 않고 중간도 막 끊잖아요. 의미 단위로. 그래서 이제 그런 것까지 끊어야 하는지 아니면 그냥 여기는 딱 주어부와 서술어부 사이만 끊는지 애들이 헷갈려 하고...” (교사 C) “이거를 짜임을 근거로 주어를 읽은 뒤에 무조건 잠시 쉬어서 읽어야 이런 식으로 가르치는 게 오히려 또 읽기의 유창성에 직접적으로 도움이 되나?”라는 그런 의심이 좀 들었어요. 사실 일상적으로 우리가 얘기를 할 때 ‘누가/무엇이’에서 잠깐 쉬었다가 얘기하고 이리저리는 않잖아요. (...) 문장의 짜임 배우고 나서 유창성을 배우고 적용하는 느낌이 많이 들고 실제로도 그런 활동들을 넣다 보니까 오히려 그 문장 형식 자체가 앞에서 애매했는데 여기 와서 더 고착화될 수 있는 위험성은 조금은 보인다.” (교사 F)	수평적 조직의 문제

교육 내용 조직은 크게 ‘수직적 조직’과 ‘수평적 조직’의 문제로 나누어 볼 수 있다. 먼저 ‘수직적 조직’과 관련하여서 교사들은 현재의 교육 내용이 3학년 학습자에게 지나치게 어렵다고 응답하였다. 교사 C와 교사 F는 일단 초등학교 3학년에서는 ‘주어부와 서술어부의 구분’을 중점적으로 다루고 겹문장의 분석과 같은 내용은 위계화하여 이후 학년에서 다룰 것을 제안하고 있다.

다음으로 수평적 조직과 관련하여서 교사들은 ‘유창하게 읽기’ 단원과 통합된 것 자체는 긍정적으로 인식한 반면 소단원 1에서 학습한 문장의 짜임에 대한 지식을 유창하게 읽는 것과 어떻게 연관 지어 가르쳐야 하는지가 불분명하여, 문장의 기본 짜임에 대한 학습이 실제 읽기 능력 향상에 도움이 되는지 의구심을 갖고 있다. 실제 소단원 2의 ‘유창하게 소리 내어 읽는 방법’¹⁵⁾의 내용을 살펴보면 <표 17>과 같은데 밑줄 친 부분이 소단원 1의 문장

15) 방상호·윤준채(2021)에서는 읽기 유창성이 ‘정확성, 자동성, 표현성’의 세 가지로 구성되는 것으로 보았다. 정확성(accuracy)은 단어를 정확하게 이해하는 능력을, 자동성(automaticity)은 단어 이해가 저절로 되는 일을, 표현성(prosody)은 감정을 살려 적절하게 끊어 읽는 능력으로 정의하고 있다.

의 짜임 학습과 연계되는 내용이라 할 수 있다.

〈표 17〉 유창하게 소리 내어 읽는 방법(3-1-2. 분명하고 유창하게, 국어 3-1 지도서)

- ㉠ 문장의 짜임에 따라 ‘누가/ 무엇이’ 다음에 조금 띄어 읽는다.
- ㉡ ‘누가/ 무엇이’에 해당하는 말의 뒷부분이 길면 한 번 더 띄어 읽는다.
- 문장과 문장 사이는 V보다 조금 더 길게 띄어 읽는다.
- ㉢ ‘어찌하다’와 ‘어떠하다’에 해당하는 낱말은 일어난 일이 정확하게 전달되거나 설명하는 사람의 마음이 잘 전달되도록 읽는다.
- 큰따옴표나 작은따옴표를 사용한 까닭을 생각하며 읽는다.
- 물음표의 역할을 생각하며 읽는다.
- 꾸며 주는 말의 느낌을 생각하여 읽는다.

㉠과 관련하여서 교사들은 주어부 뒤에 꼭 끊어 읽어야 하는지, ㉡와 관련하여서는 ‘누가/무엇이’의 뒷부분이 길면 한 번 더 띄어 읽어야 한다고 하는데 구체적으로 무엇을 근거로 띄어 읽어야 하는지 등에 대해 의문을 제기하고 있다. 또한 교과서에서는 ㉢에 해당하는 문장으로 “아저씨는 프랑스에 서 태어났대요.”를 들고 있는데, 서술어 ‘태어났대요’가 ‘어찌하다’의 의미를 살려 읽어야 하는 문장으로 보기 어렵다는 점에서 ‘문장의 기본 짜임’이 유창하게 읽기와 연계되는 지점이 다소 불분명한 상태로 제시되어 있다고 할 수 있다.¹⁶⁾

V. 결론 및 시사점

이 연구는 초등학교에서 ‘문장의 기본 짜임’으로 다루어지고 있는 교육

16) 최선희·이관희(2025: 315)에서도 띄어 읽기 유창성 신장을 위한 교육 내용이 지나치게 소략되어 있음을 지적하며 문법적인 요인을 중심으로 하여 ‘읽기 지점’을 교육내용화하고 있어 대안 모색에 참고가 된다.

내용이 갖고 있는 문제점을 문법 개념의 교육적 수용 측면, 학습자 이해 측면, 교사 인식 측면에서 종합적으로 분석하였다는 점에서 의의가 있다.

연구 결과 초등학교 ‘문장의 기본 짜임’ 교육 내용의 문제점은 세 가지로 정리할 수 있다. 첫째, 문법론의 ‘문형’ 개념을 가져오면서 문형을 현재와 같은 세 가지로 설정하는 이유가 불분명하므로 교육적 목표를 고려한 ‘기본 짜임’ 설정이 필요하다. 예를 들어, 문장의 기본 짜임에 ‘누가/무엇이 무엇을 어찌하다’를 포함시킬지 등에 대한 논의가 필요하다.¹⁷⁾ 추후 5~6학년군에서 목적어를 학습한다는 점, 많은 선행 연구에서도 문형을 4가지로 설정한 점 등을 고려하여 ‘누가/무엇이 무엇을 어찌하다’를 기본 짜임에 포함시킴으로써 이후 학년군의 문장 성분 교육 내용과 연계하여 지도할 수 있으므로 이와 같이 기본 짜임을 몇 가지로 설정할지에 대한 논의가 선행될 필요가 있다.

둘째, 사실상 ‘문장’에 대한 학습이 아닌 ‘품사’에 대한 학습이 이루어지고 있다. ‘문장의 기본 짜임’이 이후 ‘확장된 문장 구조’, ‘문장 구조의 선택’ 등의 교육 내용과 종적으로 연계¹⁸⁾되어 있다고 할 때, ‘문장 구조’ 자체를 어떠한 관점에서, 무엇을 목표로 탐구하여야 하는지에 대한 논의가 선행될 필요가 있다. 현재와 같이 ‘어찌하다 = 움직임을 나타내는 말’, ‘어떠하다 = 성질이나 상태를 나타내는 말’과 같은 설명 체계로는 ‘무엇이다’를 설명할 수 없고, 앞서 보았듯 ‘어떠하다’와 ‘무엇이다’를 의미로 구별할 수 없는 문장을 ‘이다’의 품사에 대한 설명 없이 서로 다른 구조로 설명해 내야 한다는 문제가 있다.

17) 이와 관련하여 조진수(2016)의 논의를 참고할 수 있다. 조진수(2016)에서는 기존 문법 교육에서 목적어와 동사의 관계에 대한 설명이 구체화되어 있지 않음을 지적하며, 타동성 중심의 문장 성분 교육에 대한 가능성을 타진한 바 있다. 이와 같은 관점을 취한다면 의미 층위에서의 문장 성분에 대한 탐구가 이루어질 수 있고 이와 연계하여 ‘문장의 기본 짜임’ 또한 그 교육 내용과 시점이 변화될 수 있을 것이다.

18) 최선희(2020)에서는 그동안의 문법 교육에서 ‘종적 연계’에 학습자의 지식 상태에 대한 논의가 배제되었음을 문제로 지적하며, 학습자의 지식 구성 분석을 통해 7가지 종적 연계의 원리를 구체화하여 제시하고 있다.

이를 해결하기 위해서는 같은 명제적 의미를 전달하더라도 문장 구조 선택에 따른 효과의 차이를 가져오는 문장을 제시하는 방안 등을 생각해 볼 수 있다.

ㄱ. 이 책은 매우 재미있다.(→ ‘누가/무엇이 어떠하다’)

ㄴ. 이 책은 재미있는 책이다.(→ ‘누가/무엇이 무엇이다’)

예를 들어 위의 ㄱ, ㄴ은 실제 초등학교 학습자의 독서감상문에서 발췌한 것인데 동일한 명제적 의미를 전달하지만 문장의 짜임에 따라 미묘한 의미 차이가 발생하는 것을 보여 준다. ㄱ은 책에 대한 감상을 직접적으로 표현한 반면, ㄴ은 관형절을 사용하여 보다 객관적인 입장을 견지한다. 즉, ㄱ에서는 책의 독자이자 감상문의 필자로서의 주관적 목소리가 잘 드러나는 반면, ㄴ에서는 ‘이다’ 구문을 선택함으로써 책에 대한 객관적 평가에 가까운 듯한 인상을 준다. 이러한 객관화와 주관화의 효과와 문장의 짜임 선택을 연결 지어 이해하는 것은 문법 지식을 의미 자원으로 다루어 보는 경험을 제공하므로, 문장의 짜임 자체에 대해 탐구하는 활동을 구성하는 데에 활용할 수 있다.

셋째, ‘문장의 짜임’ 학습이 문장 쓰기, 읽기 능력 신장에 기여할 것으로 기대하였으나 문법 지식과 해당 기능이 연결되는 지점에 대한 교육 내용은 구체화되지 못하였다. 이는 문법 영역과 타 영역의 통합과도 관련된 문제 인바, 문법 지식의 수행성¹⁹⁾이 어디에 근거하고 있는지를 구체화하는 작업이 요구된다.

19) 문법 지식의 수행성이란, 학습자로 하여금 언어 활동 표현 과정에서 문법 지식을 전략적으로 자유롭게 활용하도록 교육 내용을 설계하는 것(주세형, 2006: 150)으로, 주세형(2006)에서는 통합적 문법교육 설계의 원리 중 하나로 ‘학습자 중심성’을 설정하고, 학습자 중심으로 문법 교육과정을 설계하는 두 가지 방향 중 ‘문법 지식의 수행성 강화’를 강조하고 있다.

이와 관련하여 제민경(2007: 75)에서는 이해 활동에서 초점을 분명하게 찾아 필자의 의도를 밝히기 위해서는 핵을 찾고 핵 간의 관계를 고려할 수 있어야 함을 강조하고 있어 참고가 된다. <표 11>에서 문장의 짜임 학습의 전이에 대한 기대도 이 지점에 있다는 것을 고려할 때, 초등학교급에서 문장을 의미 덩어리로 나누고 의미 덩어리 간의 관계를 탐구하는 활동을 통해서 전달하고자 하는 의미의 핵심을 파악하는 능력을 길러 줄 필요가 있다.

이 연구는 ‘누가/무엇이 어찌하다’, ‘누가/무엇이 어떠하다’, ‘누가/무엇이 무엇이다’로 굳어져 의례적으로 교육되어 온 ‘문장의 기본 짜임’이 초등학교 수업 장면에서 어떠한 혼란을 초래하고 있는지 문제의 양상을 면밀히 들여다보았다는 점에서 의의가 있다. 한편 ‘문장의 짜임’과 관련하여서 어떠한 목적으로 어떠한 과정을 통하여 어떤 교육 내용이 마련되어야 하는지에 대해서 구체적인 안을 제시하지 못하였다는 점에서 한계가 있다. 교수자와 학습자 모두가 그 ‘쓸모’를 감각할 수 있는 문장 교육 내용 설계에 대한 연구를 이어갈 수 있기를 기대한다.

* 본 논문은 2026.01.31. 투고되었으며, 2026.02.08. 심사가 시작되어 2026.03.07. 심사가 종료되었음.

참고문헌

- 고영근(1995), 『단어·문장·텍스트』, 서울: 한국문화사.
- 교육부(1992), 『국민학교 교육과정 해설(1)(제1992-1호)』 서울: 교육부.
- 교육부(1992), 『고등학교 국어과 교육과정 해설(제1992-19호)』 서울: 교육부.
- 교육부(1999), 『고등학교 교육과정 해설(2) 국어·도덕·사회』 서울: 교육부.
- 교육과학기술부(2008), 『초등학교 교육과정 해설』, 서울: 교육과학기술부.
- 교육과학기술부(2009), 『고등학교 교육과정 해설(2) 국어』, 서울: 교육과학기술부.
- 교육과학기술부(2012), 『국어과 교육과정(제2012-14호)』, 서울: 교육과학기술부.
- 교육부(2015 ㄱ), 『2015 개정 국어과 교육과정』, 세종: 교육부.
- 교육부(2015 ㄴ), 『2015 개정 초등학교 국어 교과서』, 세종: 교육부.
- 교육부(2022 ㄱ), 『2022 개정 국어과 교육과정』, 세종: 교육부.
- 교육부(2022 ㄴ), 『2022 개정 초등학교 국어 교과서』, 세종: 교육부.
- 구본관·박재연·이선웅·이진호(2023), 『한국어 문법 총론 1』(개정판), 서울: 집문당.
- 김세현(2018), 「글자·낱말·문장의 짜임 개념 제시 양상 분석 및 재구성 방안 - ‘짜임’의 개념적 은유를 기반으로 -」, 『새국어교육』 117, 7-30.
- 김은성(2007), 「학습자들은 왜 문법학습을 꺼리는가」, 『국어교육연구』 40, 35-72.
- 김지영(2019), 「초등학교 문장 관련 교육 내용의 통시적 변화 양상 탐색」, 『한국초등교육』 30(3), 189-205.
- 도재우(2021), 「질적연구 수행에서 디지털 도구 활용방안 탐색」, 『교육연구』 43(1), 1-22.
- 방상호·윤준채(2021), 「기초 문해력으로서의 읽기 유창성 발달 - 초등학교 1학년 학생들을 중심으로 -」, 『한국초등국어교육』 72, 111-133.
- 안희제(2017), 「국어 서울어 구성에 대한 연구」, 서울대학교 대학원 박사학위논문.
- 이병규(2016), 「고등학교 문법 과목의 문장 성분 교육내용에 대한 비판적 검토」, 『언어와 정보사회』 28, 381-419.
- 제민경(2007), 「언어 단위 교육 내용 연구」, 서울대학교 대학원 석사학위논문.
- 조진수(2016), 「‘타동성’의 문법 교육적 위상 정립을 위한 시론」, 『국어국문학』 174, 71-97.
- 조진수(2018), 「문법 문식성 관점의 문장 구조 교육 내용 연구」, 서울대학교 대학원 박사학위논문.
- 주세형(2006), 『문법 교육론과 국어학적 지식의 지평 확장』, 서울: 역락.
- 최선희(2020), 「문장 구조 교육의 종적 연계 원리와 실제 연구」, 서울대학교 대학원 박사학위논문.
- 최선희(2021), 「학교 문법 용어의 교육적, 일상적 사용 양상에 기반한 학습자 이해 실태 분석 - ‘짜임’을 중심으로」, 『청람어문교육』 83, 319-358.
- 최선희·이관희(2025), 「초등학교 2학년 학습자의 띄어 읽기 양상 연구」, 『한국초등교육』 36(3), 313-333.

Evers, J. C. (2018), "Current issues in qualitative data analysis software (QDAS): A user and developer perspective", *The Qualitative Report*, 23(13), 61-73.

초등학교 ‘문장의 기본 짜임’ 교육 내용에 대한 비판적 고찰

안효원

이 연구는 초등학교 문법 영역의 ‘문장의 기본 짜임’ 교육 내용이 3학년 학습자에게 어렵고 그 학습 목표가 불분명하다는 현장의 비판에 터한 문제의식에서 시작되었다. 이 연구는 ‘문장의 기본 짜임’ 교육 내용의 문제점을 교육과정 및 교과서 측면, 학습자 이해 측면, 교사 인식 측면에서 분석하였다.

연구 결과, 초등학교 ‘문장의 기본 짜임’ 교육 내용은 첫째, 문법론의 ‘문형’ 개념에 터하고 있는바, 그 개념의 추상성이 높아 초등 학습자가 용어에 대한 짧은 설명만으로 이해하기 어렵다는 문제점이 있었다. 둘째, ‘문장의 짜임’ 자체에 대한 탐구가 이루어지지 못하고 동사와 형용사 구분에만 치우쳐 활동이 이루어지고 있음을 확인하였다. 셋째, ‘문장의 짜임’에 대한 학습이 읽기, 쓰기 능력과 연결되기 위한 지점의 구체화가 필요함을 확인하였다.

핵심어 문법 교육, 문법 지식, 통합, 문장의 구조, 문장의 짜임, 문장의 기본 짜임

A Critical Review of the Educational Content on ‘Basic Sentence Patterns’ in Elementary School

An Hyowon

This study originated from critical concerns in the field that educational content on ‘basic sentence patterns’ in elementary grammar is too difficult for third-grade learners and lacks clear learning objectives. The study analyzed problematic aspects of ‘basic sentence patterns’ from three perspectives: curricula and textbooks, learner comprehension, and teacher perceptions.

The findings are as follows: First, the content is based on the linguistic concept of ‘sentence types (sentence patterns).’ Because of its high level of abstraction, elementary learners face significant challenges in understanding materials through terminology alone. Second, the study confirmed that classroom activities focus disproportionately on distinguishing verbs and adjectives rather than exploring sentence structure itself. Third, the connection between learning ‘sentence structure’ and developing reading and writing literacy needs to be established more concretely.

KEYWORDS Grammar education, grammatical knowledge, integration, sentence structure, sentence pattern, basic sentence pattern