

제48회 한말연구학회 전국학술대회

일시 : 2018년 7월 13일(금요일)

장소 : 한국학중앙연구원 강당(제1학회장), 세미나실(제2학회장)

주제 : 국어 교육의 현황과 방향성 재고

주최 : 한말연구학회 || 한국학중앙연구원 비교문화연구소

개회식(제1 발표장)		사회: 윤혜영(한라대)	
9:50 ~ 10:20	등록 및 접수		
10:20	개회 학회장 인사말 : 허월옥(건국대)		
제1부	<제1 분과>	<제2 분과>	
	제1 발표장	사회: 원흥연(경동대)	제2 발표장 사회: 김병건(건국대)
10:40 ~ 11:20	일제 강점기 잡지 『어린이』의 어문 교육 내용 검토 김미미(국립한글박물관) 안예리(한중연)	명사구와 명사절, 관형사절 김건희(서원대) 정연주(가톨릭대)	
11:20 ~ 12:00	외국인 유학생과 한국인 대학생의 서론 쓰기 전략 연구 손달임(이화여대) 방영심(상명대)	‘명사+化+-하다’ 동사 구문 연구 정수현(경동대) 하지희(건국대)	
점심 : 12:00~13:20			
제2부	특 강	제1 발표장	사회: 김홍범(한남대)
13:20 ~ 14:20	문법 교육 연구의 현황과 과제 이관규(고려대)		
점심 : 12:20~13:40			
제3부	주제 발표	제1 발표장	사회: 김용경(경동대)
14:30 ~ 15:10	국어 생활과 국어 교육 신호철(청주대)	김한샘(연세대)	
15:10 ~ 15:50	'국어에 대한 태도 교육'의 현황과 새로운 전개 김은성(이화여대)	남가영(아주대)	
15:50 ~ 16:30	문법 교육 내용 체계의 변화와 2015 교육과정의 특징 허재영(단국대)	오현아(강원대)	
휴식 : 16:30~16:40			
제4부	<제3 분과>	<제4 분과>	
	제1 발표장	사회: 윤재연(호서대)	제2 발표장 사회: 이정란(한중연)
16:40~ 17:20	노동자 지칭어의 생성 및 의미 변화 요인 고찰 - 『서유견문』 과 <신소설>을 중심으로 - 조민정(연세대) 이민우(사이버한국외대)	한국어 문법 교육에서 형태초점화 시기의 적절성 제안을 위한 연구 방법론 모색 정대현(협성대) 강남옥(경인교대)	
17:20~ 18:00	접속문의 의미·통사 구조와 운을 실현 양상 하영우(고려대) 김민국(연세대)	외국어 교수법의 변천과 한국어 교재와의 상관성에 대한 연구 고경민(건국대) 김승환(상명대)	
< 폐회 및 총회 >			

한 말 연 구 학 회

제48회 한말연구학회 전국학술대회

일시 : 2018년 7월 13일(금요일)

장소 : 한국학중앙연구원 강당(제1학회장), 세미나실(제2학회장)

주제 : 국어 교육의 현황과 방향성 재고

주최 : 한말연구학회 || 한국학중앙연구원 비교문화연구소

개회식(제1 발표장)		사회: 윤혜영(한라대)	
9:50 ~ 10:20	등록 및 접수		
10:20	개회 학회장 인사말 : 허월옥(건국대)		
제1부	<제1 분과>	<제2 분과>	
	제1 발표장	사회: 원흥연(경동대)	제2 발표장 사회: 김병건(건국대)
10:40 ~ 11:20	일제 강점기 잡지 『어린이』의 어문 교육 내용 검토 김미미(국립한글박물관) 안예리(한중연)	명사구와 명사절, 관형사절 김건희(서원대) 정연주(가톨릭대)	
11:20 ~ 12:00	외국인 유학생과 한국인 대학생의 서론 쓰기 전략 연구 손달임(이화여대) 방영심(상명대)	‘명사+化+-하다’ 동사 구문 연구 정수현(경동대) 하지희(건국대)	
점심 : 12:00~13:20			
제2부	특 강	제1 발표장	사회: 김홍범(한남대)
13:20 ~ 14:20	문법 교육 연구의 현황과 과제 이관규(고려대)		
점심 : 12:20~13:40			
제3부	주제 발표	제1 발표장	사회: 김용경(경동대)
14:30 ~ 15:10	국어 생활과 국어 교육 신호철(청주대)	김한샘(연세대)	
15:10 ~ 15:50	'국어에 대한 태도 교육'의 현황과 새로운 전개 김은성(이화여대)	남가영(아주대)	
15:50 ~ 16:30	문법 교육 내용 체계의 변화와 2015 교육과정의 특징 허재영(단국대)	오현아(강원대)	
휴식 : 16:30~16:40			
제4부	<제3 분과>	<제4 분과>	
	제1 발표장	사회: 윤재연(호서대)	제2 발표장 사회: 이정란(한중연)
16:40~ 17:20	노동자 지칭어의 생성 및 의미 변화 요인 고찰 - 『서유견문』 과 <신소설>을 중심으로 - 조민정(연세대) 이민우(사이버한국외대)	한국어 문법 교육에서 형태초점화 시기의 적절성 제안을 위한 연구 방법론 모색 정대현(협성대) 강남옥(경인교대)	
17:20~ 18:00	접속문의 의미·통사 구조와 운을 실현 양상 하영우(고려대) 김민국(연세대) 오재혁(건국대)	외국어 교수법의 변천과 한국어 교재와의 상관성에 대한 연구 고경민(건국대) 김승환(상명대)	
< 폐회 및 총회 >			

한 말 연 구 학 회

차 례

【제1부 제1 분과】

김미미(국립한글박물관)	일제 강점기 잡지 『어린이』의 어문 교육 내용 검토·····	1
안예리(한중연)	토론 ·····	23
손달임(이화여대)	외국인 유학생과 한국인 대학생의 서론 쓰기 전략 연구·····	25
방영심(상명대)	토론 ·····	26

【제1부 제2 분과】

김건희(서원대)	명사구와 명사절, 관형사절 ·····	29
정연주(가톨릭대)	토론 ·····	49
정수현(경동대)	‘명사+化+-하다’ 동사 구문 연구 ·····	51
하지희(건국대)	토론 ·····	62

【제2부 특강】

이관규(고려대)	문법 교육 연구의 현황과 과제·····	77
----------	-----------------------	----

【제3부 주제 발표】

신호철(청주대)	국어 생활과 국어 교육 ·····	101
김한샘(연세대)	토론 ·····	121
김은성(이화여대)	‘국어에 대한 태도 교육’의 현황과 새로운 전개 ·····	122
남가영(아주대)	토론 ·····	134
허재영(단국대)	문법 교육 내용 체계의 변화와 2015 교육과정의 특징 ·····	135
오현아(강원대)	토론 ·····	147

【제4부 제3 분과】

조민정(연세대)	노동자 지칭어의 생성 및 의미 변화 요인 고찰- 『서유견문』 과 <신 소설>을 중심으로- ·····	151
이민우(사이버한국외대)	토론 ·····	168
하영우(고려대)	접속문의 의미·통사 구조와 운율 실현 양상 ·····	169
김민국(연세대)	토론 ·····	185

【제4부 제4 분과】

정대현(협성대)	한국어 문법 교육에서 형태초점화 시기의 적절성 제안을 위한 연구 방 법론 모색 ·····	189
강남옥(경인교대)	토론 ·····	198
고경민(건국대)	외국어 교수법의 변천과 한국어 교재와의 상관성에 대한 연구 ·····	200
김승환(상명대)	토론 ·····	225

제1부 <제1 분과>

일제 강점기 잡지 『어린이』의 어문 교육 내용 검토

김미미(국립한글박물관)

< 차 례 >

1. 들어가기
2. 일제 강점기 어린이 잡지의 위상과 『어린이』
3. 어문 교재로서의 『어린이』 내용 검토
4. 나가기

1. 들어가기

이 글은 일제 강점기의 대표적인 어린이 잡지 『어린이』의 어문 교육 내용을 검토함으로써 어문 교재로서의 『어린이』의 위상을 재조명하고 동시대 어린이 잡지에 대한 어문 교육사적 연구의 필요성을 확인하는 것을 목적으로 한다.

일제 강점기는 일제의 동화(同化) 정책 및 내선일체(內鮮一體) 정책에 의해 우리말과 글에 대한 교육이 억압받던 시기였다. 우리말글과 문화에 대한 교육이 공적·제도적으로 이루어질 수 없었던 상황 속에서 민간이 주도하는 다양한 우리말글 회복 운동과 교육, 출판 등이 시도되었다. 이와 더불어 위태로운 국가의 미래를 책임질 어린이에 대한 교육 필요성은 날로 커져 갔고, 어린이에게 새로운 지식과 우리말글을 올바르게 가르치기 위한 다양한 어린이 잡지들이 발달하게 되었다. 그 중에서도 1923년 소파 방정환(方定煥, 1899~1931)이 발행한 『어린이』는 발행 부수 및 규모, 독자 참여, 수록 내용의 다양성 등에 있어서 단연 일제 강점기를 대표하는 어린이 잡지라고 할 수 있다.

이에 2장에서는 일제 강점기 어린이 잡지의 발달과 『어린이』의 의의를 살피고, 3장에서는 『어린이』의 어문 교육 내용을 문체, 표기법, 한글·한국어 교육 내용을 중심으로 검토함으로써 『어린이』가 갖는 어문 교재로서의 성격을 밝히도록 한다.

2. 일제 강점기 어린이 잡지의 위상과 『어린이』

2.1. 일제 강점기 어린이 잡지의 발달과 위상

개화기(開化期) 조선은 서구 열강에 의해 새로운 문물과 근대식 학문·제도가 도입되는 한편 일

본이 식민 지배의 야욕을 드러내기 시작한 위태로운 상황을 맞이하였다. 이러한 시대적 상황은 나라의 위기를 극복하고 장차 우리나라의 새 시대를 이끌어 나갈 ‘어린이’라는 존재를 주목하게 만들었다.

개화기 이전 조선의 아동은 사회를 구성하는 독립된 인격체로 존중되기보다는 신체적·정신적으로 보호받아야 할 대상으로 생각되어 왔다. 하지만 1894년 갑오개혁 이후 소학교 및 사범학교가 설립되고 근대식 교육 제도가 도입되면서 어린이를 하나의 인격체로 존중하는 사회적 인식이 형성되기 시작하였다. 특히 20세기 초 이후 나이가 어린 사람을 존중하여 일컫는 ‘어린이’라는 말이 대중화되면서¹⁾ 어린이를 새롭게 계몽하기 위한 다양한 방법이 고민되었다. 이에 따라 어린이들에게 새로운 문물과 문화를 소개하기 위한 교과서·독본·잡지·신문 등 다양한 매체가 만들어졌고, 그 중에서도 독자들 과 활발하게 소통하며 충성도 높은 독자층을 확보해 나갈 수 있었던 잡지는 비교적 인기가 높았다.

한편 일제 강점기 조선 총독부는 조선인을 대상으로 한 일본어(국어) 보급 정책을 우선으로 하였으며 조선어는 불완전하고 열등한 언어로 취급하였다. 1919년 3·1운동 이후 전개된 소위 ‘문화정치’ 시기에 이루어진 조선어 교육 역시 점진적이고 완전한 일본화를 위한 전략에 불과하였다(허재영 2009: 19~70, 김성준 2011: 107~133, 허재영 2017: 123~137).²⁾ 중국에는 조선어를 말살시키고자 했던 조선 총독부의 언어 정책들은 일제 강점기 내내 지속되었고, 이러한 상황에서 우리말과 우리글에 대한 공적·제도적 교육은 기대하기 어려웠다. 이때 어린이를 대상으로 발행된 다양한 잡지와 독본은 민간 차원에서 이루어졌던 한글 교육 및 운동과 더불어 우리말과 글에 대한 공적·제도적 교육의 공백을 메우는 데에 큰 기여를 하였다.

1906년 소년한반도사에서 발행한 『소년한반도(少年韓半島)』와 1908년 신문관에서 발행한 『소년(少年)』은 향후 간행된 어린이 잡지들의 발판이 된 초기 잡지다. 『소년한반도』의 ‘소년’은 오늘날의 ‘청년’에 가까운 의미로 젊은이를 폭넓게 아우르는 개념이었다. 잡지의 내용 역시 ‘사회학’, ‘경제학’, ‘물리학’ 등의 비교적 높은 수준의 학문을 다루었으며 소화(笑話)·동양담설·옛이야기 등의 일부 특수한 장르의 글을 제외하고는 토씨만 한글로 표기한 한문체에 가깝다.³⁾ 최남선(崔南善, 1890~1957)의 『소년』 역시 대상 독자층이 어린이와 청년층에 두루 걸쳐 있으며 ‘문학’, ‘과

1) ‘어린이’라는 단어는 흔히 방정환이 새로 만들어 쓴 것으로 알려져 있으나, ‘어린이(어리니)’라는 단어 자체는 『가례연해』, 『경민편연해』 등의 17세기 자료에서부터 간헐적으로 확인된다. 개화기에 이르러서는 어른, 노년과 대비하여 새롭게 계몽해야 할 대상으로서의 ‘어린이(幼/愚)’가 『소년』(1908), 『붉은저고리』(1913), 『청춘』(1914) 등의 잡지에서 사용되기도 하였다. 다만 20세기 초부터 1920년에 이르기까지의 ‘어린이’는 오늘날의 ‘아동’, ‘어린이’, ‘청소년’, ‘청년’ 등의 젊은 세대를 총칭하는 개념으로 ‘소년’과 혼용되어 사용되어 왔다(김대용, 2010: 3~6쪽)

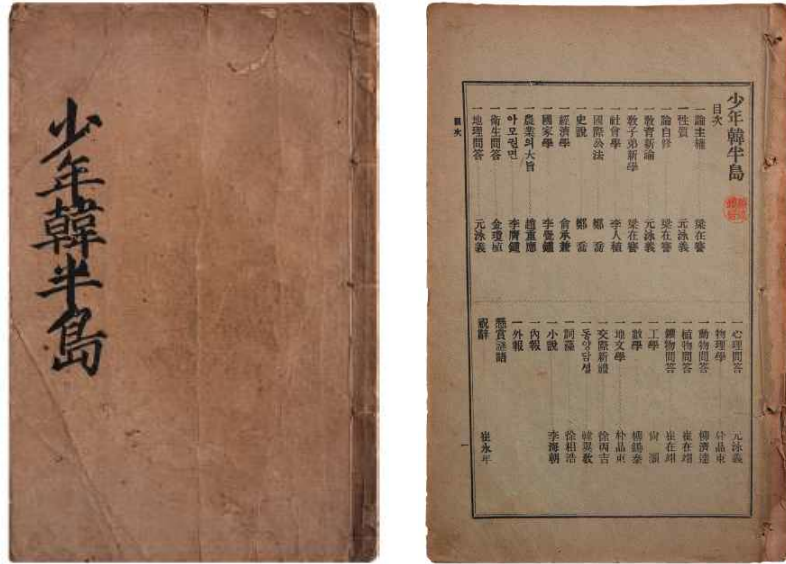
1920년대 방정환은 ‘어린이’의 개념을 계몽의 대상인 동시에 계몽의 주체로, 어른과 구분되는 독립적인 사회 구성원으로 변화시켰다. 특히 그가 1923년 창간한 잡지 『어린이』를 통해 ‘어린이’라는 용어가 대중화되었고 그 범위도 오늘날의 ‘아동’, ‘어린이’, ‘청소년’을 지칭하는 것으로 보다 구체화되었다.

2) 허재영(2017: 123~238)에서는 일제 강점기에 조선인과 일본인을 대상으로 이루어진 조선어 교육의 역사적 과정을 상세히 기술한 바 있다. 당대의 신문 기사와 교육령 등의 자료를 참고로 하여 일제 강점기의 조선어 교육을 ‘일본어에 종속된 언어 교육’, ‘일본화의 전단계에서 이루어지는 언어 교육’, ‘식민지 피지배 언어에 대한 교육’의 특성을 보임을 객관적으로 밝혔다.

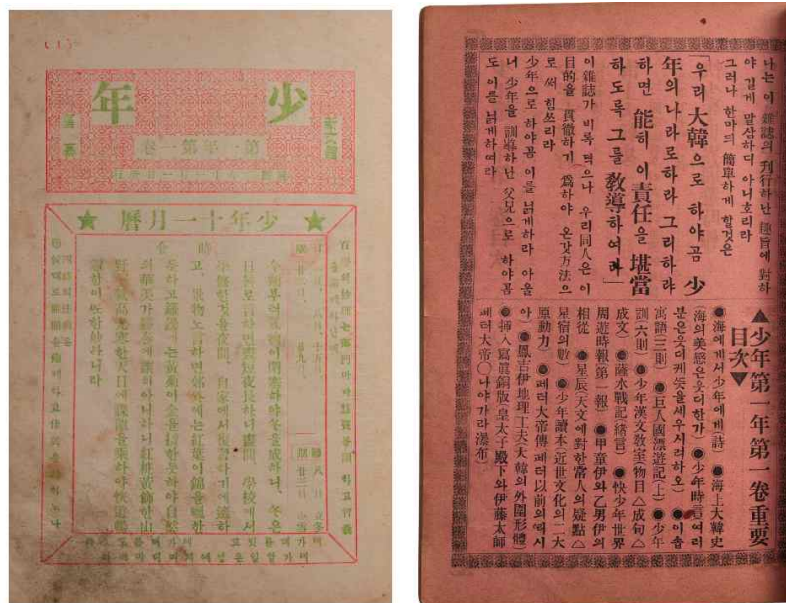
3) 請言能保我自由호고 能培養我少年韓半島호노니 乃高尚純潔之愛國心也 | 라 愛國何오 眞愛國者는 國事以外에 舉無足而介其心호야 捨國事에 無嗜欲호며 捨國事에 無忿懷호며 捨國事에 無希望호며 捨國事에 無競爭호야 ... (『趣旨』, 『소년한반도』 권1, 1쪽, 1906년)

호박꽃피는것을, 보라흔들, 앓춤잠수레이라, 볼수업논고로, 훈날은, 밤을시키고, 안저서, 아춤을기다리더니, 밤중에, 호박꽃이, 활작피는지르, 인제피는것을, 보앗다고조화호더니, ... (『朝寢者 아춤잠수레이』(동양담설), 『소년한반도』 권1, 36쪽, 1906년)

학', '지리', '세계사' 등의 폭넓은 내용을 다루었다. 『소년한반도』와 비교했을 때 상대적으로 한글의 비중이 높은 국한문혼용체를 사용하였다.⁴⁾



[그림1] 『소년한반도』 1호(1906년) 표지(왼쪽), 2호 목차(오른쪽), 국립한글박물관 소장



[그림2] 『소년』 1호(1908) 표지(왼쪽), 창간 취지⁵⁾ 및 목차 요약(오른쪽), 국립한글박물관 소장

- 4) 前에前에 씨앗夫人의씨서 그의딸 茂英少姐를 길외실새 掌中에 寶玉처럼 사랑하서 暫時도 膝下에 跽이고 지낸 일이 업스디더니 어니해에는 夫人이 밧해 일이 有別히 밧바서 보리·모밀·기장·조는 姑舍하고 世上 百穀의 培養을 혼자 맛하가지고 … (『소년』 제2년 제5권(통권 7권), 49쪽, 1909년)
- 5) 『소년』 1호의 말미에는 잡지의 창간 취지가 다음과 같이 간략하게 소개되어 있다.
나는 이 雜誌의 刊行하난 趣旨에 對하야 길게 말삼하디 아니호리라 그러나 한마디 簡單하게 할것은 「우리 大韓으로 하야곰 少年의 나라로하라 그리하라 하면 能히 이責任을 勘當하도록 그를 教導하여라」 이 雜誌가 비록 덕으으나 우리同人은 이 目的을 貫徹하기 爲하야 온갖方法으로 써 힘쓰리라 少年으로 하야곰 이를 넘게하라 아올너 少年을 訓導하난 父兄으로 하야곰도 이를 넘게하여라 (『소년』 제1년 제1권(통권 1권), 1908년)

이를 시작으로 1913년 신문관에서 본격적인 어린이 잡지 『붉은 저고리』가 발행되었다. 어린이에게 ‘공부거리와 놀잇감’을 제공하기 위해 다양한 ‘동화’와 ‘만화’, ‘수수께끼’ 등을 실었다. 8면짜리 신문 형태(가로23.5cm×세로32.5cm)로 발행된 『붉은 저고리』에는 ‘바보 온달이’, ‘세 가지 시험’, ‘말굽 가는 곳’과 같은 전래 동화와 ‘개미와 메뚜기’, ‘남생이와 독수리’, ‘어미 종달새와 새끼 종달새’와 같은 이솝 우화 등 이야기의 비중이 단연 높았다. 어린이가 쉽고 재미있게 접근할 수 있는 독물(讀物)을 제시함으로써 편집자가 전하고자 한 메시지를 자연스럽게 깨우칠 수 있도록 한 것이다.



[그림3] 『붉은 저고리』 1호(1913년), 개인 소장

1910년대 어린이 계몽에 기여했던 『붉은 저고리』(1913), 『아이들보이』(1913) 등의 어린이 잡지는 1920년대 들어 그 수가 증가하고 종류가 다양해지기 시작하였다. 1923년 발행된 『어린이』를 필두로 『신소년(新少年)』(1923), 『새벗』(1925), 『아이생활』(1926), 『별나라』(1926), 『혜성(彗星)』(1931), 『신가정(新家庭)』(1933), 『아이동무』(1933), 『신아동(新兒童)』(1935), 『목마(木馬)』(1935), 『새싹』(1946) 등 많은 어린이 잡지가 쏟아져 나왔다. ‘인문’, ‘사회’, ‘과학’, ‘예술’ 등 전 분야의 지식을 고루 다루었고 고전과 창작, 번역 문학 작품이 다양하게 실렸다.

일제 강점기에 발행된 이 같은 어린이 잡지들은 국가의 독립을 이끌어낼 젊은 세대에게 새로운 지식을 보급하는 한편, 억압받던 우리말과 우리글에 대한 교육의 활로가 되었다. 당대를 대표하는 지식인과 문인들이 앞다퉈 잡지에 글을 실었으며, 어린이를 대상으로 하는 잡지의 특성상 순 한글체를 지향하는 경향을 보인다. 독자 투고란과 담화 공간을 마련함으로써 독자들의 글쓰기 참여를 독려하고 글쓰기 요령을 안내하는 등 적극적인 어문 교육의 장을 열어 두기도 하였다. 시대적 상황에 의해 공적·제도적으로 이루어지지 못했던 어문 교육의 역할을 수행한 것이다.

2.2. 일제 강점기 대표 어린이 잡지, 『어린이』

『어린이』는 1923년 3월 20일 어린이 문학가이자 어린이 운동의 선구자인 소파 방정환(方定煥, 1899~1931)의 주도로 발행된 어린이 잡지다. 1920년대 초기 문화운동을 선도했던 천도교청년회·천도교소년회를 주축으로 하여 개벽사에서 발행되었다. ‘모든 사람은 평등하다’는 천도교의 평등 사상을 배경으로 ‘어린이’를 독립적이고 주체적인 인격체로 존중하는 기조가 깔려 있었다. 새 시대를 이끌어갈 어린이들의 지덕체를 함양하고 그들을 계몽함으로써 농촌과 지방의 풍속을 개선하는 데 힘썼다.

이러한 방향성에 따라 『어린이』에는 어린이들을 계몽하고 그들의 정신생활을 풍요롭게 만들어 줄 다양한 독물(讀物)이 실렸는데, 특히 동화·동요·동시·동극 등의 어린이 문학 작품이 대다수였다. 1923년 방정환이 어린이 문화 운동 추진을 위해 조직한 색동회 회원들을 비롯하여 이광수(李光洙, 1892~1950), 피천득(皮千得, 1910~2007), 박태원(朴泰遠, 1910~1986), 윤극영(尹克榮, 1903~1988), 마해송(馬海松, 1905~1966), 주요섭(朱耀燮, 1902~1972), 이태준(李泰俊, 1904~?), 심 훈(沈 熏, 1901~1936), 홍난파(洪蘭坡, 1898~1941) 등 당대를 대표하는 지식인이나 문인들이 어린이를 위한 다양한 글을 실었다. 1920년대 초 일본에서 유학 생활을 하던 방정환은 당시 일본에서 절정기를 맞이했던 어린이 문학의 영향을 크게 받았고 이것이 『어린이』의 전체 구성에도 고스란히 반영된 것이다.

『어린이』는 일제 강점기에 1923년부터 1935년까지 약 12년 동안 총 122호가 발행되었으며, 해방 후 1948년 5월 복간되어 총 137호까지 발행되었다.⁶⁾ 고한승(高漢承, 1902~1950)에 의해 복간된 123호~137호는 이전의 『어린이』와 비교하였을 때, 계급주의라는 특정 사상을 지향하고 일반 독자의 글을 주 내용으로 삼는 등 그 체제와 성격이 서로 다르다.⁷⁾

[표1] 『어린이』 발행 정보(1923~1949년)

발행시기	판형	편집 겸 발행	권·호수(통권·호)
1923년	4·6배판	김옥빈	제1권 제1호~제1권 제4호(1호~4호)
1923년~1925년	4·6판	김옥빈	제1권 8호~제3권 제7호(8호~30호)
1925년~1931년		방정환	제3권 제8호~제9권 제6호(31호~86호)
1931년~1931년		이정호	제9권 제7호~제9권 제11호(87호~91호)
1932년~1935년	국판		제10권 제1호~제10권 제12호(92호~103호) 제11권 제2호~제11권 제3호(105호~106호) 제11권 제5호~제13권 제1호(108호~122호)
1948년~1949년	4·6판	이응진(발행) 고한승(편집)	123호~131호
1949년	4·6판	이응진	132호~137호

6) 이 가운데 일제 강점기에 간행되었던 제1권 제5호(통권 5호)~제1권 제7호(통권 7호), 제11권 제1호(통권 104호), 제11권 제4호(107호)와 해방 후 복간되었던 제126호는 아직 발견 또는 발표되지 않은 상태다.

7) 이에 이 글에서는 해방 전 일제 강점기에 출간되었던 『어린이』 제1권 제1호(통권 1호)에서 제13권 제1호(통권 122호)까지를 분석의 대상으로 삼는다.

『어린이』는 1923년부터 1935년까지 약 12년에 걸쳐 간행되는 동안 판형과 편집 체제, 편집진 등의 변화를 수차례 겪었다.⁸⁾ 초기에 발행된 제1호 제1권(통권 1호)부터 제4권(통권 4호)까지는 4·6배판에 가까운 신문 형태(가로19.0cm×세로26.5cm)로 발행되던 것이, 제1권 제8호(통권 8호)부터는 4·6판에 가깝게 작아진 책 형태(가로12.5cm×세로18.5cm)로 발행되었다. 방정환이 죽은 뒤 1932년에 간행된 제10권 제1호부터는 국판에 가까운 형태(가로15.3cm×세로22.3cm)로 판형이 조금 커졌다. 이 같은 판형의 변화는 잡지에 실을 내용물의 변화, 인쇄 여건의 변화, 독자들의 요구 등을 반영하여 이루어졌다.



[그림4] 1. 『어린이』 제1권 4호(1923년) 표지(4·6배판), 개인 소장⁹⁾
 2. 『어린이』 제6권 3호(1928년) 표지(4·6판), 국립한글박물관 소장
 3. 『어린이』 제12권 1호(1934년) 표지(국판), 권진규미술관 소장

오늘날의 ‘어린이’는 일반적으로 4~13세 정도의 연령대를 가리키지만, 『어린이』가 대상으로 하는 ‘어린이’의 범위는 오늘날과 다르다. 1925년에 발행된 『어린이』 제3권 제3호(통권 26호)에는 『어린이』에 투고할 수 있는 ‘어린이’의 연령을 묻는 18세 독자의 질문이 실렸고, 이에 대한 답변은 “二十歲까지는 少年이라 할 수 있습니다 투고할 수 있습니다”라고¹⁰⁾ 하였다. 이에 더하여 생리학적으로 25세까지는 발육이 되기 때문에 25세까지는 소년으로 칠 수 있지만, 조선에서 보통 20세까지를 소년으로 할 수 있다는 설명을 덧붙였다. 또한 1929년 『어린이』 제7권 제3호(통권

8) 『어린이』의 판형, 편집 체제, 편집 및 발행인, 인쇄소, 가격 등의 상세한 발행 정보는 이재철(1982: 4~12), 정용서(2013: 50~61), 장정희(2015: 111~119) 등에 정리되어 있다.

9) 기존에 미발굴 자료로 남아있던 제1권 제4호(통권 4호)는 2017년 국립한글박물관의 기획특별전 <옛날 옛날 아주 먼 옛날에-한글 전래 동화 100년>을 통해 소장처가 확인되고 그 일부가 공개된 바 있다. 1923년 5월 8일에 발행된 제1권 제4호(통권 4호)는 제1권 제3호(통권 3호)와 마찬가지로 4·6배판에 가까운 크기(가로19.0×세로26.5)의 신문 형태(총 20쪽)로 발행되었다. 어린이 날을 맞아 이를 축하하는 방정환과 이정호의 글 등이 실려 있으며 각종 어린이 문학 작품과 현상문제, 당선작 발표, 편집후기(남은인크)로 구성되어 있다.

10) 선생님 나희 몇 살까지 少年임닛가 또 몇 살까지 투고(投稿)할 수 잇음닛가 아르켜 주십시요(十八歲讀者) 생리학상으로는 二十五歲까지 발육되는 고로 二十五歲까지는 少年期로 침니다만은 조선서는 보통으로 二十歲까지는 少年이라 할 수 잇습니다 투고할 수 잇습니다(記者) (『독자담화실』, 『어린이』 제3권 제3호(통권 26호), 49쪽, 1925년)

64호)에는 독자들의 사진을 응모받아¹¹⁾ 이름, 주소, 나이와 함께 실은 것이 있는데 이에 표시된 나이는 14~18세가 주를 이룬다. 이러한 기록을 통해 볼 때, 『어린이』 잡지에서 대상으로 삼고 있는 독자층은 11~19세의 10대로 오늘날의 ‘어린이’와 ‘청소년’을 넓게 아우른 것으로 보인다.

『어린이』는 다른 어떤 어린이 잡지보다도 독자들의 큰 호응 속에서 지속되었다. 당시 『어린이』의 유통은 크게 우편국을 이용하는 방식과 개벽사의 지·분사와 서점을 이용하는 방식의 두 가지로 이루어졌다. 당시 출판물의 유통 방식으로 널리 사용되었던 우편국을 통해 전국 곳곳으로¹²⁾ 4~5일 정도면 잡지가 전해졌을 것으로 추정된다.¹³⁾ 또한 1930년에 약 230여 개에 이르렀던 『어린이』의 지·분사를 통해 직접 잡지를 구매할 수도 있었다(박현수, 2005: 283~290). 이러한 경로를 통해 『어린이』는 전국의 독자들에게 거의 비슷한 시기에 공유될 수 있었고, 그 파급력은 다른 잡지들과 비교할 수 없었다.

1925년 발행된 『어린이』 제3권 제11호(통권 34호)에는 편집실로 글을 보내는 독자들에게 당부하는 말이 실려 있는데, 이에 독자로부터 투고된 글이 “한달에도 근 천여 가지씩 들어”온다는¹⁴⁾ 언급이 보인다. 1928년 발행된 『어린이』 제6권 제3호(통권 57호)에는 늘어난 글의 수요를 더 빠르게 처리하기 위해 기자(記者)의 수를 셋 늘렸다는¹⁵⁾ 소식도 있다. 이러한 꾸준한 독자 참여를 통해 1929년 발행된 『어린이』 제7권 제3호(통권 64호)에는 여섯 번째 돌을 맞이한 『어린이』의 독자가 “十수萬을 더 넘게 되어” 감사하다는 방정환의 인사말이¹⁶⁾ 언급되어 있다. 모두 『어린이』의 인기와 그 파급력을 짐작케 하는 기록들이다.

방정환은 이러한 『어린이』를 통해 우리말 우리글의 가치와 이로써 이룩된 우리의 문화와 사상

11) 얼굴은 보지도 못하고 『어린이』로 하여 생각을 통하고 정드려 온 동모에게 보이기 위하여 각각 사진을 내어 모으기로 하십시다. 다시 도라오지 못할 『어린이』를 영구히 기억하기 위하여 또 압날의 일동무를 길게 사귀기 위하여 이 사진첩을 정성드려 모으십시다. 흐리지 안코 똑똑한 사진을 보내주십시오. (여러 家族이 박힌 것이라도 좋습시다) 學校名이나 住所 姓名 年齡(年齡) 업스면 無用)을 明記하십시오(少女讀者도 만히 보내주십시오) (『어린이』 제7권 제3호(통권 64호), 73쪽, 1929년)

12) 『어린이』가 유통됐던 지역의 범위는 「독자담화실」을 비롯한 각종 수수께끼, 현상모집 등에 글을 투고한 사람들의 주소를 통해 짐작할 수 있다. 『어린이』 제7권 제3호(통권 64호)의 「독자담화실」에 글을 보낸 이들의 주소를 보면 마산(馬山), 용인(龍仁), 단천(端川, 함경남도 소재), 종성(鍾城, 함경북도 소재), 익산(益山), 안악(安岳, 황해도 소재), 무산(茂山, 함경북도 소재), 평산(平山), 영양(英陽), 리원(利原, 함경남도 소재) 등으로 매우 다양하게 나타난다.

13) 박현수(2005: 292~293)에 따르면 1930년 개벽사 창립 10주년을 맞아 개벽사가 자사에서 발행된 잡지 중 『어린이』는 평균 3만 부 정도씩 발행하였다고 밝힌 바 있으나, 이는 잡지의 흥행을 홍보하기 위해 다소 과장한 수치일 것으로 보이며 실제 발행 및 판매 부수는 아직 밝혀지지 않았다.

14) 여러분의 作文과 동요와 동화가 한 달에도 근 천여 가지씩 들어오난대 그것을 추리기에만 쏙 하로 쏙박 걸립니다. 그리고 그것을 세 번씩 나리 넘어 뽑기에 일주일이 걸립니다 (『어린이』 제3권 제11호(통권 34호), 69쪽, 1925년)

15) 어린이 내용을 더 잘 추리고 더 속히 하기 위하여 기자(記者)의 수요를 늘였는데 놀나지마십시오 세분이나 새로 더 오시게 되었습시다. 한분은 女선생님 동경 가서서 여자고등사범을 맞치고 도라오신이요 또 한 분은 금년 봄에 배재고등학교를 졸업하신이요 또 한 분은 여러분과친한 동모인 安州의 崔京化씨 어린이 독자 중에서 재조잇는 이가 본사에 와서 어린이의 일을 보게 된 일은 나의 가장 깃버하는 일의 하나입니다. (『어린이』 제6권 제3호(통권 57호), 68쪽, 1928년)

16) 『어린이』 독자 수에 대해서는 다음과 같은 언급을 참고할 수 있다.
 七년전 봄에 처음 어린이잡지를 시작할 때에는 엽헤 잇는 모든 친구들이 구지구지 시작하지 말라고 말니 엽습니다. 어른잡지도 되여가지 못하는 세상인데 어린애잡지를 누가 거들떠보거나 할 듯 십으냐고 정성뿐만은 조흔일이지만은 아모리 애를 써도 안될 터이니 하지 말라고 누구던지 정성스럽게 말니엽섯습니다. … 돈을 내고 사지 안키는 고사하고 사는 동리와 성명 三자만 적어보내면 그저 보내준다고 신문지에 크게 광고를 하여도 보내달나고 통지한 사람이 원조선에서 겨우겨우 열여덜 사람밖에 엽섯습니다. 우리들은 참말 울고 십 엽습니다. … 『어린이』의 독자가 지금은 十수萬을 더 넘게 된 것 그것뿐만이 우리로 하여곰 고생을 닉이고 나스게 하는 것이요 한이 업시 고맙흔 몸에 감사한 위로가 되는 것입니다. (『여섯번째 돌날을 마지하면서』, 『어린이』 제7권 제3호(통권 64호), 2~4쪽, 1929년)

을 어린이들에게 전하고자 하였다. 특히 교육을 받기 위해 고향을 떠났던 중학생, 전문 학생들에게 집에 돌아가면 자신의 가족이나 이웃에게 한글을 가르칠 것을 강조하였다. 우리글을 익혀 문맹을 면하고 이를 통해 새로운 지식과 사상을 배운다면 민중의 힘으로 나라의 위기를 극복하고 미래를 꿈꿀 수 있다는 믿음이 있었던 것이다. 이 같은 방정환의 기조는 『어린이』가 기본으로 삼았던 문체나 어종, 내용에도 그대로 반영되어 있다. 이는 『어린이』가 어린이에게 신지식을 보급하는 교양잡지이자 어린이의 문학적 소양을 기르기 위한 문예지인 동시에 우리말과 글에 대한 바른 인식과 사용법을 안내하는 어문 교재로서의 가치도 지녔음을 보여 준다.

3. 어문 교재로서의 『어린이』 내용 검토

『어린이』에 대한 기존 연구는 주로 어린이, 어린이 문학 분야에서 이루어져 왔다. 어린이 및 아동·소년 운동의 흐름과 근대 어린이 문학의 형성을 파악하기 위하여 『어린이』에 나타난 당대 어린이의 개념이나 어린이상, 『어린이』에 수록된 동화·동요·동시·동극 등의 문학 작품 양상 또는 『어린이』의 많은 부분을 차지하는 방정환의 작품을 분석하는 연구 등이 있다.¹⁷⁾

하지만 앞서 언급한 바와 같이, 일제 강점기 가장 널리 읽혔던 어린이 잡지 『어린이』는 국어·국문에 대한 공적·제도적 교육이 부재했던 시기에 이를 대체할 수 있는 일종의 어문 교재로 기능하기도 하였다. 이 장에서는 『어린이』에 나타난 직간접적인 어문 교육 내용을 문체, 표기법, 한글·한국어 교육 내용의 측면에서 분석함으로써 『어린이』가 갖는 어문 교육사적 의의를 검토하도록 한다.

3.1. 문체

문체는 글의 기본적인 성격과 대상 독자를 결정짓는 글의 형식적 특징이라 할 수 있다. 문체는 크게 대화 지향적인 구어체와 문장 지향적인 문어체로 구분되며 문장 구성과 표기 방식에 따라 국문체, 국한문혼용체, 한문체 등으로 구분될 수 있다.¹⁸⁾ 이 절에서는 『어린이』의 문체를 표기 측면에서 검토함으로써 『어린이』의 편집자들이 지향했던 글의 성격을 시대적 특성과 관련지어 살

17) 이는 비단 『어린이』에 대한 연구에 한한 것이 아니라 일제 강점기에 발행된 어린이 잡지 전체를 대상으로 하여 살펴봐도 마찬가지다. 일제 강점기의 어린이 잡지를 어문 교육 또는 국어 교육의 관점에서 접근한 논의로는 1910년대 소년 잡지 『소년(少年)』(1908~1911년), 『청춘(靑春)』(1914~1918년), 『학지광(學之光)』(1914~1930)에 수록된 국어(조선어)교육 담론을 분석한 조희정(2004), 소년 잡지 『청춘(靑春)』(1914~1918년)의 독자투고란에 게재된 작품과 그에 대한 평가를 어문교육의 관점에서 접근한 황혜진(2007), 개화기와 일제 강점기의 소년(어린이, 아동) 독본이 갖는 국어교육사적 의의를 다룬 김경남(2017) 등이 있으나, 어린이 운동 및 어린이 문학의 관점의 연구와는 양적으로 비교할 수 없을 만큼 적은 실정이다.

18) 1894년 국문을 기본으로 하고 한문 번역이나 국한문 혼용을 부로 삼는다는 고종의 칙령과 구어와 문어를 일치시키자는 언문일치에 대한 인식은 개화기 문체의 다양한 변화를 일으켰다. 문장 구성이나 어법 차원에서는 여전히 한문을 좇는 한문체, 이와 반대로 국어의 어법에 따른 국문체, 이 둘을 섞어 쓰는 국한문혼용체가 나타났다. 국문체 중에서도 글자의 표기에 있어서는 한자를 병기하는 방식과 한글만 사용하는 방식이 있었고, 한자를 병기할 때에도 한자를 주로하느냐 한글을 주로 하느냐에 따라 다양한 문체가 확인된다. 개화기 국어의 문체(표기적 관점)에 대해서는 민현식(1994), 홍종선(1996), 허재영(2011), 이상혁·권희주(2013) 등 지속적인 논의가 이루어져 왔다. 연구에 따라 각 문체를 세분화하는 정도와 이름을 붙이는 방식은 서로 다르나, 이 글에서는 잠정적으로 『어린이』의 문체를 문장 구성과 어법의 측면에 따라 한문체·국문체·국한문혼용체로 크게 구분하고, 국문체 가운데서도 한글 표기만 쓰는 순한글체와 한자를 병용하는 한자병용체를 구분하도록 한다.

펴보도록 한다.

『어린이』는 표기 측면에 있어서 기본적으로 국문 중심의 순한글체 또는 한자병용체를 지향한다.

(1) 『어린이』 창간호의 머리말 문체

새와가티 꽃과가티 앵도가튼어린입술로, 댤진란만하게부르는노래, 그것은 고대로 자연의소리이며, 고대로 한울의소리입니다 비답이와가티 특기와가티 부들어운머리를 바람에날리면서뛰노는모양, 고대로그 자연의자태이고 고대로그 한울의그림자입니다. (『처음에』, 『어린이』 제1권 제1호(통권 1호), 1쪽, 1923년)

특히 ‘동화’, ‘동극’, ‘소설’, ‘동요’, ‘동시’ 등과 같은 문학 장르의 글에서는 국문체 중에서도 순한글체에 가까운 문체가 우세하다.

(2) 문학 장르의 문체

- ㄱ. 무섭게추운밤이엿습니다. 눈은 자꾸쏘다지고 밤은 점점깊허가는데, 이날은 일년에도 맨쫘 셋달 그믐날밤이엿습니다. (『석냥파리소녀』, 『어린이』 제1권 제1호(통권 1호), 2쪽, 1923년)
- ㄴ. 냇날 어느 산(山)만흔시골에몹시 작난조하하는귀신이 하나잇섯습니다. 아모 욕심사나운짓도 아니하고 심술구진짓도 아니하고 … (『작난군의 귀신』, 『어린이』 제1권 제1호(통권 1호), 10쪽, 1923년)
- ㄷ. 새야새야 파랑새야/녹두남게 안지말아/녹두쫘이 떨어지면/청포장사 울고간다 (『파랑새』, 『어린이』 제1권 제1호(통권 1호), 9쪽, 1923년)

(2ㄱ)과 (2ㄴ)의 글쓴이는 각각 ‘小波’와 ‘夢中人’으로 제시되어 있는데 모두 방정환을 가리킨다.¹⁹⁾ (2ㄱ)은 덴마크(丁抹) 작가 안데르센(안-더슨)이 쓴 동화를 번안한 「성냥팔이 소녀(석냥파리소녀)」, (2ㄴ)은 프랑스(불란서)의 동화를 번안한 「장난꾼 귀신(작난군의 귀신)」이다. 글쓴이가 따로 없는 (2ㄷ)은 전래 동요 「파랑새」다. 일부 한자 병기 표기가 사용되었지만 어린이를 위한 문학 작품의 특성상 한자어보다는 쉬운 고유어가 선택되었고, 표기 역시 자연스럽게 한글 위주로 나타나게 되었다.

한편 ‘설명문’, ‘논설문’, ‘전기문’, ‘광고문’ 등의 비문학적인 글은 한문 요소의 일부가 문장에 남아 있거나 한자를 높은 비율로 섞어 쓴 국한문혼용체가 우세하다.

(3) 비문학 장르의 문체

- ㄱ. 그會의 事情、그會가생긴後에 그會內에 少年同樂會를두고 每日저녁마다 少年少女가모여서 或童話 或唱歌其他 제각기長技대로 演하기도하고 … (『天道教兼二浦少年會』, 『어린이』 제1권 제1호(통권 1호), 9쪽, 1923년)
- ㄴ. 感想文、遠足記、편지글、日記文、童謠、以上무엇이던지、새로짓거나 學校에서보내시면 쫘아서 책속에내어들이고 조흔賞品을 보내들이겟습니다. (『懸賞 글쫘기』, 『어린이』 제1권 제1호(통권 1호), 12쪽, 1923년)
- ㄷ. 電車나 汽車나 사람 만히 모힌곳에서 었던 사람이 不注意로 발을 밟으면누구나怒하기쉬웁지마는

19) 방정환은 자신의 호인 ‘소파(小波)’ 이외에도 ‘잔물’, ‘몽중인(夢中人)’, ‘몽견초(夢見草)’, ‘스쟁(生)’, ‘S쟁(生)’, ‘갈갈박사(쌀쌀박사)’ 등 40여 개에 달하는 필명을 활용하여 많은 글을 실었다. 독자들에게 재미를 주고 필자에 대한 호기심을 일으키기 위한 장치로 보인다. 실제로 필명에 대한 독자들의 관심이 높아서 실제 필자가 누구인지를 맞추는 현상 문제가 제기되는 경우도 있었다.

발을뺀하고 돌이켜 『未安합니다』하고 절을하는 훌륭한 性質을 가진사람! (『발을뺀하고 未安합니다』, 『어린이』 제1권 제2호(통권 2호), 3쪽, 1923년)

(3ㄱ)은 황해도 지역 천도교소년회 모임의 근황을 알리는 홍보글, (3ㄴ)은 상금을 내건 글 모집을 알리는 홍보글, (3ㄷ)은 상대방에 대한 예의와 배려를 아는 어린이가 되자는 일종의 논설문이다. 앞선 문학 장르의 문체와 비교했을 때 한자의 비중이 높을 뿐 아니라, 한글을 앞세우고 한자를 병기하는 방식 대신 한자만 노출하는 방식을 선택했다.

한편 문학·비문학 장르를 모두 포함하여, 한자를 병기할 경우 본문에 한자를 노출하는 방식은 크게 다섯 가지로 구분된다.

(4) 국문·국한문혼용체의 한자 병기 방식

- ㄱ. 한자어(한글 표기)-한자 병기: 빈약(貧弱), 개성(個性)과 자유(自由), 일기(日記)
- ㄴ. 고유어(한글 표기)-한자 병기: 소곰(鹽), 대(竹), 기름(油), 말(馬), 눈(雪), 혀(舌)
- ㄷ. 고유어(한글 표기)와 한자어(한자 표기) 병기: 꽃테(花環), 묵예(重量), 올(今年), 네모(四角), 물귀신(水神), 짐승(動物), 썩덜수(抵抗할수)
- ㄹ. 개념 풀이(한글 표기)-한자어(한자 표기) 병기: 종의맨드는데(製紙), 비누맨드는데(石鹼製造), 개성 서나는것(開城産), 아모빗도업는것(無色)
- ㅁ. 한자어(한자 표기): 學校에서, 一時에, 心身이 完全한 사람, 分別업시

(4ㄱ)과 같이 한자음을 한글로 적은 것을 앞세우고 해당 한자를 괄호 안에 적거나 (4ㄴ)과 같이 고유어와 그에 대응되는 한자를 적는 방식이 가장 일반적이다. 글의 성격에 따라 차이가 있으나 (4ㄱ)처럼 한자만 바로 노출하는 방식도 적지 않게 나타난다. (4ㄷ)처럼 고유어와 그에 해당하는 한자어를 제시하거나 (4ㄹ)처럼 압축적인 한자어 개념을 우리말로 풀고 한자어를 함께 제시하는 경우도 있다. (4ㄱ), (4ㄴ)과 같은 표기 방식은 문학과 비문학 장르의 글에서 고루 관찰되며 (4ㄷ)은 주로 문학 장르, (4ㄹ)과 (4ㅁ)은 주로 비문학 장르의 글에서 관찰되는 경향이 있다.

(4ㄱ)~(4ㄹ)과 같이 본문에서 한글과 한자를 함께 제시할 때의 공통점은 한글 표기를 한자 표기에 앞세운다는 것이다. 제목의 경우 ‘^낙葉지는 날’, ‘^추業의 날’과 같이 한자 표기를 주표기로 삼고 한글로 음을 작게 표시하는 것이 보통이지만, 본문에서는 철저히 한글 표기를 우선으로 하였다. 이처럼 가급적 순한글체를 지향하고 한자를 병기할 경우에도 한글을 표기를 우선으로 삼았던 『어린이』의 문체는 대상 독자의 연령과 수준에 적절했을 뿐만 아니라, 당시 제한적으로 교육되었던 우리글에 대한 바른 인식과 태도를 길러 주는 데 기여했을 것으로 생각된다.²⁰⁾

3.2. 표기법

표기법은 인쇄물의 간행에 있어 기본적으로 갖추어져야 할 요소다. 특히 잡지나 신문처럼 여러

20) 이 같은 『어린이』의 특성은 『붉은 저고리』(1913), 『아이들보이』(1913) 등의 초기 어린이 잡지와, 『신소년(新少年)』(1923), 『새벗』(1925), 『아이생활』(1926), 『별나라』(1926) 등의 동시대 어린이 잡지 또는 『개벽(開闢)』, 『삼천리(三千里)』 등의 동시대 종합 잡지 등과의 비교를 통해 더욱 명확해질 것으로 보인다. 일반적인 경향에서 벗어난 문체나 어휘 사용의 특징의 경우, 여러 사람의 글을 모집하여 실는 잡지의 특성상 개인의 문체 특성을 반영하는 것인지도 검토될 필요가 있다. 이는 아직 필자가 불분명한 『어린이』 소재의 작품들에 대한 필자 추정에 실마리가 될 수 있는 작업이기도 하다.

사람의 글을 한데 엮어서 실을 경우에는 표기 방식을 통일하기 위한 기준이 반드시 필요하다. 일제 강점기 동안 대중에게 공식적으로 공포된 표기법은 크게 네 가지다. 조선 총독부는 1912년에 한글 표기를 규정하는 『보통학교용 언문철자법』을 발표하고, 선행 규정에 대한 개정안이라 할 수 있는 『보통학교용 언문철자법대요』(1921년)와 『언문철자법』(1930년)을 각각 발표하였다. 각각의 명칭을 통해서 알 수 있듯이 이 표기법들은 조선 총독부가 발행한 보통학교용 교과서에 적용하기 위해 만들어졌다. 이후 1933년에는 조선어 학회에서 제정한 『한글마춤법통일안』이 발표되었고 이는 오늘날 사용되는 「한글맞춤법」의 기초가 되었다. 이 절에서는 『어린이』의 표기법이 당대의 표기 정책에 따라 어떻게 변화했는지를 검토함으로써²¹⁾ 당대 표기법 정책과의 일치 정도와 『어린이』 편집자들의 표기 의식을 살펴보도록 한다.

[표2] 일제 강점기의 표기 정책과 『어린이』 발행 정보

시대	1910년대	1920년대	1930년대	
표기 정책	보통학교용 언문철자법 (普通學校用 諺文綴字法) (1912년)	보통학교용 언문철자법대요 (普通學校用 諺文綴字法大要) (1921년)	언문철자법 (諺文綴字法) (1930년 2월)	한글마춤법통일안 (1933년 10월)
『어린이』 권·호수 (통권·호)		제1권 제1호(통권1호)~ 제8권 제2호(통권72호)	제8권 제3호(통권73호)~ 제11권 제10호(통권113호)	제11권 11호(통권114호)~ 제13권 제1호(통권112호)

3.2.1. 『보통학교용 언문철자법대요』 시기의 『어린이』 표기 양상

1921년에 발표된 『보통학교용 언문철자법대요』(이하 『철자법』(1921))의 ‘병서 표기’, ‘종성 표기’, ‘음절말자음군 표기’ 규정과 1923년 『어린이』 제1권 제1호(통권 1호)(이하 『어린이』(1923))의 표기 양상을 비교하면 [표3]과 같다.

[표3] 『보통학교용 언문철자법대요』와 『어린이』 제1권 제1호의 표기 양상

구분	『철자법』 (1921)	『어린이』 제1권 제1호 (1923)	비고
병서 표기	ㅅ7	새씨, 깨끗한, 작난꾼	
	ㅅ8	뜨거운, 짜뜻이, 쥐어	
	ㅅ9	어여쁜, 뽀작뽀작, 뽀	
	ㅅ10	눈싸힌길, 새악씨	
종성	ㄱ	덕, 목, 새벽, 이약이	

21) 표기법과 관련된 항목은 ‘연철·중철·분철 표기’, ‘병서 표기’, ‘종성 표기’, ‘음절말 자음군 표기’ 외에도 ‘어두 ㄴ, ㄹ 표기’, ‘사이시옷 표기’ 등이 있으며, 음운현상을 반영한 ‘구개음화 표기’, ‘비음화 표기’, ‘유음화 표기’, ‘전설모음화 표기’, ‘고모음화 표기’, ‘원순모음화 표기’ 등도 함께 검토될 필요가 있다. 이 글에서는 표기 정책상 그 변화가 비교적 명시적으로 드러나는 ‘병서 표기’, ‘종성 표기’, ‘음절말 자음군 표기’를 우선적으로 검토하도록 한다.

구분	『철자법』 (1921)	『어린이』 제1권 제1호 (1923)	비고	
표기	ㄴ	어린이, 눈, 문		
	ㄹ	일, 불, 팔, 말		
	ㅁ	사람, 모듬, 몸		
	ㅂ	몹시, 겁, 잡아서	ㅍ	압흐로(앞으로), 옆헤(옆에)
	ㅅ	무엇, 이것, 뜻	ㅊ	밋습니다(밋습니다), 부뒛고(부뒛고), 쫓기고(뜯기고)
			ㅈ	맛잡을(맛잡을), 맛고(맛고)
			ㅊ	빛나는(빛나는), 햇빛(햇빛)
ㅊ			쫓(끝), 뵈(별)	
		ㅎ	넛코(넛코)	
ㅇ	사랑, 정성, 동모			
음절말 자음군 표기	ㄹ	비답이, 뽀안(뽀안), 밝고		
	ㄹ	젊은		
	ㄹ	얹다란, 넓혀, 슬플(슬플)		
			ㄹㅅ	안저서(앉아서)
			ㄹㅎ	만하ㅅ니다(만하ㅅ니다), 쓴허지고(꺼어지고)
			ㄹㅎ	쓸히는(풀이는)
			ㅂㅅ	업는(업는), 업ㅅ니다(업ㅅ니다)
		ㅅ(ㅅ)	밧게(밧에)	
		ㅅ	잇는(잇는), 하엿ㅅ니다(하엿ㅅ니다)	

『철자법』(1921)의 병서 표기는 『보통학교용 언문철자법』(1912)의 규정과 마찬가지로, ㄴ계 합용병서와 각자병서를 제외한 ㅅ계 합용병서만 사용하는 것을 원칙으로 한다.²²⁾ 이에 따라 『어린이』(1923)에서는 ‘ㅅ’, ‘ㅈ’, ‘ㅊ’, ‘ㅊ’, ‘ㅊ’ 등 ㅅ계 합용병서의 예만 나타난다. 종성 표기의 경우 『철자법』(1921)은 기본적으로 ‘ㄱ’, ‘ㄴ’, ‘ㄹ’, ‘ㅁ’, ‘ㅂ’, ‘ㅅ’, ‘ㅇ’의 7종성만을 규정하는 표음주의적 태도를 보인다. 『어린이』(1923) 역시 7종성 규정을 준수하여 ‘밋다’·‘뜯다’·‘맛다’·‘빛’·‘끝’ 등의 종성은 모두 ‘ㅅ’으로 표기하고, ‘얹’·‘옆’ 등의 종성은 ‘ㅂ’으로 표기하는 모습을 보인다. 마지막으로 『철자법』(1921)의 음절말자음군 표기는 ‘ㄹ’, ‘ㄹ’, ‘ㄹ’으로 제시되어 있다. 『어린이』(1923)은 음절말자음군의 규정 역시 대체로 준수하였다. ‘ㄹ’, ‘ㄹ’, ‘ㄹ’의 경우 후행 음절의 첫 요소가 자음이건 모음이건 관계없이 ‘비답이’·‘밝고’, ‘젊은’, ‘얹다란’·‘넓혀’와 같이 음절말자음군을 표기하였다. 반면 규정에 없는 음절말자음군의 경우 후행 음절의 첫 요소가 자음일 때는 ‘업는’·‘잇는’과 같이 대표 자음 하나만을 받침으로 적고, 후행 음절의 첫 요소가 모음일 때는 ‘안저서’, ‘쓴허지고’, ‘쓸히는’ 등과 같이 자음 하나를 연철하여 표기하였다.

3.2.2. 『언문철자법』 시기의 『어린이』 표기 양상

1930년에 발표된 『언문철자법』(이하 『철자법』(1930))의 ‘병서 표기’, ‘종성 표기’, ‘음절말자음군 표기’ 규정과 1931년 『어린이』 제9권 제8호(통권 88호)(이하 『어린이』(1931))의 표기 양상을 비교하면 [표4]와 같다.

22) 된시옷의 記號에는 「ㅅ」만을 使用하고 「ㅅ까」等과 如한 書法은 取하지 아니함. (『보통학교용 언문철자법대요』 제13항)

[표4] 『언문철자법』과 『어린이』 제9권 제8호의 표기 양상

구분	『철자법』 (1930)	『어린이』 제9권 제8호 (1931.9.)	비고	
병서 표기	ㄱ		ㄱ	꾸지람, 깨여, 함께, 꼬리
	ㅋ		ㄴ	쌈, 쏘, 어찌케, 썬들고
	ㆁ		ㅅ	썬앗기고, 썬더나가, 썬리, 썬
	ㅅ	싸흠, 씨, 썬고, 썬		
	ㅆ		ㅆ	어씨, 썬썬, 반썬반썬
종성 표기	ㄱ	도덕, 기억, 아즉(아직)		
	ㄴ	기분, 소년, 혼자, 친구		
	ㄹ	가을, 날마다, 술, 별		
	ㅁ	바람, 사람, 여름		
	ㅂ	밥, 집, 몹시, 법		
	ㅅ	썬, 붓, 곳, 썬	ㅎ	넛꼬(넛고), 썬습니다(썬습니다), 닷채(달자)
	ㅇ	장마, 마당, 동정		
	ㄷ		ㅅ	دت고(دت고), 받고(받고)
	ㅈ			빗쟁이(빗쟁이), 찾는다(찾는다)
	ㅊ			빗치(빗이), 멧치(멧이), 썬(썬)
ㅌ		썬흐로(썬으로), 미테서(미에서 cf. 미해서)		
ㅍ		ㅂ	갑히(갑이), 숲속(숲속)	
음절말 자음군 표기	ㄹ	밝은, 읽는다, 흠, 붉은		
	ㄹ	젊은, 닳은		
	ㄹ	썬었다, 넓은, 밝혔든		
	ㄱ		ㄱ (ㄱ)	밖게(밖에)
	ㄴ			
	ㄴ		ㄴ	안저서(앉아서), 언저(엎어)
	ㄹ			
	ㄹ			
	ㅂ		ㅂ	갑(값), 업슬(없을),
			ㄴㅎ	귀찬케(귀찮게), 안습니다(않습니다)
		ㄹㅎ	올치(올지)	
		ㅅ	잇는(잇는), 되엿습니다(되엿습니다)	

『철자법』(1930)의 병서 표기는 합용병서를 폐지하고 각자병서만을 사용하도록 하였다.²³⁾ 하지만 『어린이』(1931)은 이전 시기와 마찬가지로 ㅅ계 합용병서 표기를 고수한다. 종성 표기 역시 『철자법』(1930)은 기존의 표음주의적 태도를 바꾸어 ‘ㄷ’, ‘ㅈ’, ‘ㅊ’, ‘ㅌ’, ‘ㅍ’을 추가하였지만 『어린이』(1931)은 이를 따르지 않았다. 규정의 변화가 적용된 모습은 1932년 5월에 발행된 『어린이』 제10권 제5호(통권 96호) 무렵부터 보인다. ‘꽁보리밥’, ‘끈기’, ‘떠러지고’, ‘빨니’, ‘어찌’ 등과 같은 각자병서 표기가 나타나고 ‘뻘는’, ‘썬’, ‘썬겨’, ‘얹길’, ‘얹사귀’ 등과 같이 확대된 종성 표기가 적용된 예들이 보인다.²⁴⁾ 하지만 여전히 ㅅ계 합용병서와 7종성 표기를 적용한 예가 더 우세하다. 마지막으로 음절말자음군 표기는 ‘ㄱ’, ‘ㄴ’, ‘ㄴ’, ‘ㄹ’, ‘ㄹ’, ‘ㅂ’이 추가되었으나

23) 뒤시옷의 記號는 「씨·까·썬」과 如히 並書로 하고 「씨·까·썬」等과 如한 書法을 廢함. (『보통학교용 언문철자법』 제12항)

24) 『언문철자법』이 발표된 것은 1930년 2월이고 『어린이』 제9권 제8호는 1931년 9월에 발행되었으니 양자 간에는 1년 7개월 정도의 시간이 있다. 이 기간 동안 반영되지 않던 표기 규정은 1932년 5월에 발행된 『어린이』 제10권 제5호에 와서야 서서히 반영되는 모습을 보인다. 이와 관련하여 표기 규정의 적용 시점에 영향을 미쳤을 사회적 상황이나 계기에 대한 추가적인 검토를 보완할 예정이다.

『어린이』(1931)에서 용례를 찾기 어려우며 ‘ㄴ’에 모음 요소가 후행할 때 ‘안저서’, ‘언저’와 같이 자음 하나를 연결하는 표기가 보일 뿐이다. 이는 ‘리’, ‘레’, ‘래’의 경우 모음 요소가 후행하더라도 ‘밝은’, ‘닭은’, ‘넓은’ 등으로 표기한 것과 차이가 있다.

3.2.3. 『한글마춤법통일안』 시기의 『어린이』 표기 양상

1933년에 발표된 『한글마춤법통일안』(이하 『통일안』(1933))의 ‘병서 표기’, ‘종성 표기’, ‘음절 말자음군 표기’ 규정과 1934년 『어린이』 제12권 제2호(통권 117호)(이하 『어린이』(1934))의 표기 양상을 비교하면 [표5]와 같다.

[표5] 『한글마춤법통일안』과 『어린이』 제12권 제2호의 표기 양상

구분	『통일안』 (1933.10.)	『어린이』 제12권 제2호 (1934.2.)	비고	
병서 표기	ㄱ	새끼, 께, 꺽, 깨끗한		
	ㄲ	땀, 뛰고, 또, 딱지		
	ㅃ	아빠, 뽀는, 뽕, 뿌리		
	ㅅ	싸인, 써서, 쌀쌀		
	ㅆ	번쩍, 어찌, 문짝, 쪽		
종성 표기	ㄱ	학교, 속, 목, 식구		
	ㄴ	산, 신, 조선, 어떤		
	ㄹ	들, 발, 이불, 시절		
	ㅁ	땀, 춤, 밤, 꿈, 마음		
	ㅂ	밥, 집, 몹시, 읍내		
	ㅅ	뜻, 맛, 다섯, 붓		
	ㅇ	등, 종, 방, 병, 장		
	ㄷ	얻어, 묻은, 받아	ㅅ	듯고(듣고)
	ㅈ	찾어, 늦어, 꽃아, 찢어진	ㅈ	찾는(찾는)
	ㅊ	꽃, 햇빛, 쫓겨		
	ㅋ			
	ㅌ	갈고, 햇볕, 풀밭, 끝		
	ㅍ	앞은, 높은, 뒤덮이기		
ㅎ	놓을, 넣어, 좋은			
음절말 자음군 표기	ㄹ	붉은, 맑은, 읽을, 까닭		
	ㄹ	젊은		
	ㄹ	없는, 얹어서, 넓이		
	ㄱ	밖		
	ㅅ	(있고, 있기, 있지, 있는, 썼다는, 커졌던, 하겠다)	ㅅ	잇었습니다(잇었습니다), 잇다가(잇다가), 잇는(잇는)
	ㄱ			
	ㄴ	앞어		껴앞고(껴안고), 내뎡이려(내던지려)
	ㄴ	많은, 많이, 앓을		
	ㄴ			
	ㄹ			히려(히려)
	ㄹ			
	ㄹ	옳지, 꿩고, 뚫고		싫고(싫고), 뚫으셔서(따르셔서)
ㅁ 25)				
ㅂ	없습니다			

25) 『한글마춤법통일안』(1933)에 새롭게 추가된 ‘ㅁ’은 ‘굴(穴)’, ‘남(木)’과 같은 특수 체언을 위한 것이다. 이전

한글에 대한 내용으로는 한글에 대한 기본적인 지식을 객관적으로 기술하거나 한글의 우수성을 역설한 것이 확인된다. 대체로 일본 글자와 비교하여 한글이 가진 장점이거나 한글이 세계에서 가장 우수한 글자라는 태도를 취하고 있다.

[표6] 『어린이』에 실린 한글 관련 교육 내용(일부)

제목	글쓴이	권·호수(통권·호)	발행시기	쪽수
조선 글자를 만들던 해	청오	제4권 제1호(36호)	1926.1.	10~11
조선글은 천하에 제일	권덕규	제4권 제6호(41호)	1926.6.	10~12
세계에 그 유가 업는 조선의 유명한 글	권덕규	제7권 제3호(64호)	1929.3.	40~41
우리나라 자랑 한글	서영호	제127호 *속간 잡지	1948.10.	22~23

1926년 『어린이』 제4권 제1호에 실린 「조선 글자를 만들던 해(조선 글자를 맨들든 해)」의 글쓴이 ‘청오’는 당대의 문인·언론인이자 개혁사의 주간이었던 차상찬(車相瓚, 1887~1946)으로 추정된다. 1926년 병인년을 맞아 쓴 이 글은 조선 역사상 병인년에 있었던 사건(인조 때의 남한산성 축조, 고종 때의 병인양요 등) 가운데 세종이 우리 글을 만든 일을 소개한 것이다. 세종이 한글을 만든 때, 만든 이유, 만든 내용을 소개하였는데 그 내용을 간추리면 (5)와 같다.

(5) 조선 글자를 만들던 해(조선 글자를 맨들든 해)

- ㄱ. 조선의 임금 세종이 병인년(1446년)에 새로운 조선 글자를 만들었다.
- ㄴ. 조선에 국문이 없는 것은 수치스러운 일이며, 일반 인민을 가르치는 데 자기나라 국문이 없으면 안 될 것이라고 생각하여 만들었다.
- ㄷ. 같은 해 궁중에 국문국(國文局)을 설치하여 문신 정인지(鄭麟趾), 신숙주(申叔舟), 성삼문(成三問) 등으로 하여금 28자를 짓고 초성, 중성, 종성을 합하여 글자를 만들었다.
- ㄹ. 한문(漢文)과 음운(音韻)을 맞춰보려고 요동에 귀양살이 하던 명나라 한림학사 황찬(黃瓚)에게 사람을 13번이나 보내 확인하였다.

1926년 당시에는 아직 『훈민정음해례본』이 세상에 알려지지 않았기 때문에 한글 창제에 대한 다양한 면모를 소개하기에는 역부족이었을 것이다. 새로운 조선 글자가 만들어진 것은 1446년(세종 28년)이 아닌 1443년(세종 25년)이었고, 『훈민정음해례본』의 「어제서문」에 밝혀진 한글의 창제 취지는 국문이 없는 것에 대한 수치와는 거리가 멀다.²⁹⁾ 다만 어린이에게 한글의 역사에 대해 소개함으로써 우리글을 사랑하고 연구하는 마음을 길러주고자 한 편집진의 의도는 명확히 알 수 있다.

같은 해 『어린이』 제4권 6호에 실린 「조선글은 천하에 제일」은 조선어학회의 위원이자 『한글 맞춤법통일안』의 제정에도 참여했던 권덕규(權惠奎, 1890~1950)가 쓴 것이다. 이는 우리나라의 자랑스러운 문화, 역사, 자연환경 등을 소개함으로써 어린이들이 민족적 자부심을 기를 수 있도록

29) 이 같은 기술은 차상찬 개인의 지식이나 의견에서 비롯된 것이라기보다는 당대 널리 읽혔던 국어 관련 연구서를 참고한 것으로 보인다. 기술의 배경을 살피기 위해, 동시대 국문 연구서들에 실린 한글 관련 내용의 전반적인 검토 작업을 보완할 예정이다.

록 기획된 조선 자랑 시리즈 가운데 세 번째로 실린 글이었다. 한글이 다른 문자들과 비교했을 때 어떤 유형에 속하는 문자인지, 어떤 특징을 가졌는지 등 문자 유형론적인 기술을 보여 주는데 그 내용을 간추리면 (6)과 같다.

(6) 조선글은 천하에 제일

- ㄱ. 세계의 글은 크게 한문(漢文) 같은 그림글과 로마글자 같은 소리글로 나눌 수 있다.
- ㄴ. 조선글은 소리글로서 말하는 소리를 그대로 그리도록 만든 것이다.
- ㄷ. 소리글자 가운데에는 일본글자처럼 소리를 덩어리로 표현하는 것과 조선글처럼 소리의 갈래갈래를 살살이 갈라서 드러내는 것이 있다.
 - * 조선글은 「가」라는 소리를 적을 때 소리를 똑똑하게 갈라서 ㄱ 다음에 ㅏ가 소리나고, ㄱ과 ㅏ를 합하면 「가」가 되게 만들었으나, 일본글자는 글자상에 소리의 구분이 드러나지 않은 범벅글이다.)
- ㄹ. 조선글로는 이 세계 어느 나라 말도 적어 형용하지 못할 것이 없다. (일본글로 적기에는 펍 거북하다.)
- ㅁ. 이 때문에 외국말을 배울 때도 조선사람은 말재주가 있는데 일본사람은 말재주가 부족하다. 과연 조선글은 세계에서 으뜸이다.

문자 유형을 크게 표의 문자와 표음 문자로 구분하고, 표음 문자를 다시 음절 문자와 음소 문자로 구분하였다. 음절 문자인 가나와 음소 문자인 한글의 차이를 문자상으로 소리의 갈래를 가릴 수 있는가의 여부로 설명하고 덩어리글·범벅글과 같이 풀이한 것은 상당히 흥미롭다. 가나와 달리 한글은 적지 못할 외국어가 없다거나 이로 인해 일본인은 한국인보다 외국어 배우는 능력이 떨어진다고 하는 기술은 비약이 심하고 다소 문자 제국주의적인 인식을 포함하는 듯하다.

하지만 한글은 우리나라 고유의 문자이므로 자랑스러워해야 한다는 식의 한글 교육이 아니라 보다 객관적인 내용을 통해 한글의 특징과 장점을 제시함으로써, 당시 공적 교육 내에서 일본글에 비해 열등한 것으로 취급받던 한글의 위상을 높이고 그 가치를 전달하고자 했던 의도를 확인할 수 있다. 한편 1929년 『어린이』 제7권 제3호에는 역시 권덕규가 쓴 「세계에 그 유가 없는 조선의 유명한 글(세계에 그 類가 업는 朝鮮의 有名한 글)」이 실렸는데 그 내용은 대동소이하다.

3.3.2. 글쓰기, 말하기 관련 교육 내용

『어린이』 집필진은 어린이들이 말과 글을 통해 생각을 바르게 주고받을 수 있도록 일반적인 글쓰기와 말하기, 장르별 글쓰기의 방법을 안내하기도 하였다.

[표기 『어린이』에 실린 글쓰기, 말하기 관련 교육 내용(일부)]

구분	제목	글쓴이	권·호수(통권·호)	발행시기	쪽수
글쓰기	이렇게 하면 글을 잘 짓게 됩니다	일기자	제2권 제12호(23호)	1924.12.	33~37
	일기 쓰는 법	김선생	제7권 제9호(70호)	1929.12.	12~14
	연하장 쓰는 법	삼산인	제7권 제9호(70호)	1929.12.	24~25
	연하장 쓰는 법	적두건	제8권 제10호(80호)	1930.12.	12~13
말하기	다른 사람과 이야기 할 때에는 이렇게 하십시오	-	제8권 제2호(72호)	1930.2.	30~32

1924년 『어린이』 제2권 제12호에는 일반적인 글쓰기 방법을 안내한 「이렇게 하면 글을 잘 짓게 됩니다(이러케 하면 글을 잘 짓게 됩니다)」가 실려 있다.

(7) 이렇게 하면 글을 잘 짓게 됩니다(이러케 하면 글을 잘 짓게 됩니다)

- ㄱ. 생각하는 그대로 써라: 자신의 느낌과 뜻과 생각을 조금도 꾸미지 말고 빼지도 말고 그대로 써라
- ㄴ. 정신을 쏟아 넣어 지어라: 온 정신을 쏟아 넣어 짧더라도 남을 움직일 수 있는 글을 써라
- ㄷ. 많이 읽고 많이 지어라: 잘 된 글은 몇 번이고 되풀이하여 읽어라. 자주 써 보지 않으면 내 속 생각을 남이 알도록 나타내는 재주는 늘지 않는다
- ㄹ. 몇 번이든지 좋게 고쳐라: 함부로 많이 쓰지 말고 하나를 써서 그것을 읽고 또 읽어 몇 번이고 고치고 고쳐라
- ㅁ. 힘써 남의 비평을 받아라: 자기보다 나은 사람에게 비평을 많이 들어라
- ㅂ. 모든 물건과 모든 일에 대하여 자상하고 치밀한 관찰을 해라

글쓰기에 있어서 가장 강조하는 것은 자신의 생각을 꾸밈없이 솔직하게 쓰라는 것이다. 틀에 박힌 상투적인 말로 쓴 글은 필자의 속생각을 알 수 없기에 아무짝에도 쓸모없다는 것이다.³⁰⁾ 이를 위해서 『어린이』에 실린 글과 같이 잘 쓴 글을 많이 읽고 가능하다면 글쓴 사람을 직접 만나서 어떤 생각과 어떤 느낌으로 글을 썼는지 물을 것을 권하기도 한다. 실제로 『어린이』는 집필진과 독자 혹은 독자와 독자 간에 묻고 답할 수 있는 「독자담화실」을 마련하여 『어린이』에 실린 글에 대한 생각을 주고받도록 하였다. 그리고 『어린이』에 보낸 글이 도무지 뽑히지 않는다고 불평하는 독자들에게는 몇 번이건 고친 글을 포기하지 말고 보낼 것을 독려하는 한편 당시 신문이나 잡지에서 무분별하게 독자의 글을 신는 것을 경계하기도 하였다.³¹⁾

한편 특정한 목적성을 띤 장르별 글쓰기에 대한 내용도 있다. 1929년 『어린이』 제7권 제9호에는 ‘일기 쓰는 법’, 1929년 『어린이』 제7권 제9호와 1930년 제8권 제10호에는 ‘연하장 쓰는 법’이 실려 있다.

(8) 일기 쓰는 법(日記 쓰는 法)

- ㄱ. 일기: 슬펐거나 기뻐거나 자기 과거의 온갖 생각과 생활을 그래도 사진 박듯이 써 놓는 귀중한 기념문(紀念文)이자 역사문(歷史文)
- ㄴ. 사실대로 써라: 보고 듣고 생각하고 행한 일을 그대로 거짓 없이 꾸밈없이 써라
- ㄷ. 그날 그날의 특징을 써라: 하루에 일어나는 일 가운데 다른 날과 다른 특별한 사건을 써라

(9) 연하장 쓰는 법(年賀狀 쓰는 法)

- ㄱ. 연하장: 일년 중 잘못된 것을 사과하고 새해에는 더 잘지내자는 인사로 하는 것
- ㄴ. 틀에 박힌 말은 피하고 정이 담긴 진솔한 말을 써라: 근하신년(謹賀新年), 공하신년(恭賀新年)은

30) 내가 어느 학교 사무실에 가서 학생들의 作文지는 것을 보니까 문에는 「春」인데 이것저것을 모다 뒤져보아도 모다 … 嚴冬雪寒은 어느덧 지나가고 春三月好時節이 來 하니 我等은 大端히 愉快하다. 桃李花는 滿發하고 蜂蝶은 춤을 추니 平和한 樂園이로다… 서로 약속하고 쓴 것가티 이러한 글들이엿습니다. … 엇더케 그러케 六十名 학생이 봄에 대한 생각이나 늦감이 고러케 똑가틀 수가 잇겿슴닛가 (『이러케 하면 글을 잘 짓게 됩니다』, 『어린이』 제2권 제12호(통권 23호), 34쪽, 1924년)

31) 요사이 흔한 잡지나 신문에서 조희구석이나 채우고 글 보내는 이의 환심(歡心)이나 사기 위하여 되나 못되나 함부로 뽑아주는 것을 미더서는 못씀니다 (『이러케 하면 글을 잘 짓게 됩니다』, 『어린이』 제2권 제12호(통권 23호), 37쪽, 1924년)

- 너무 어렵고 한갓 형식에 불과하여 따뜻한 맛이 적다
- ㄷ. 재미있는 글, 노래, 그림, 감상문 같은 것을 보내라(친한 동무, 일가 형님, 선생님)
- ㄹ. 직접 손으로 적어라
- ㅁ. 날짜 쓰는 법: ‘一月一日’, ‘正月一日’ 등은 맞지만 ‘元月元旦’, ‘一月元朝’은 틀린 표현이다
- ㅂ. 주소와 이름 쓰는 법: 주소와 이름은 똑똑히 밝혀 적어라

(8)과 (9)는 각각 일기와 연하장 쓰는 법의 핵심적인 내용을 추려 제시한 것이다. 연하장 쓰는 법 중 (9ㄷ)~(9ㄴ)은 제8권 제10호에서 제시한 내용인데 당시의 사회문화를 엿볼 수 있어 흥미롭다. 당시 사회에서는 연하장이나 편지글을 인쇄하여 보내는 것을 자랑으로 여기는 분위기가 있었으나 이는 정이 얇고 딱딱하고 쌀쌀하니 서툴러도 직접 손으로 적으라는 것, 연하장에 온전한 주소를 적는 것은 마치 답례를 바라는 민폐로 여기는 경향이 있었으나 주소와 이름을 똑똑히 쓰라는 것 등이다. (8)의 일기문과 (9)의 연하장 쓰는 법에서 공통적으로 강조하는 것은 자신이 행한 일이나 생각, 감정을 역시 꾸밈없이 표현하라는 것이다. 일반적인 글쓰기든 장르적 글쓰기든 본인의 생각과 감정을 솔직하고 꾸밈없이 표현하는 것을 가장 중요하게 여겼으며, 이를 ‘글을 잘 쓰게 되는 가장 튼튼한 밑천’으로 여겼음을 알 수 있다.

1930년 『어린이』 제8권 제2호에는 말하기와 관련된 내용이 안내되어 있다. 다른 사람과 이야기를 나눌 때 지켜야 할 예의에 관한 것인데, 주로 하지 말아야 할 행동이나 물으면 실례가 되는 내용에 대한 주의를 기술하였다.

(10) 다른 사람과 이야기 할 때에는 이렇게 하십시오(다른 사람과 이야기 할 때에는 이렇게 하십시오)

- ㄱ. 너무 잔소리를 하는 것도 너무 잠잠히 있는 것도 실례이니 조심해라
- ㄴ. 다른 사람의 이야기를 가로채거나 말을 끊지 마라
- ㄷ. 낯선 사람들끼리 모인 자리에서 “아니요 그것은 틀렸소”라는 말을 하지 마라
- ㄹ. 자기 부모님이나 형님의 자랑, 자기 집에 돈이 많다는 이야기는 절대 금물이다
- ㅁ. 다른 사람과 이야기하면서 그 사람의 옷이나 몸을 아래위로 훑어보지 마라
- ㅂ. 상대방의 나이나 집안 사정을 묻지 마라
- ㅅ. 벽이나 창구멍으로 남 이야기를 엿듣지 마라
- ㅇ. 앞에서는 동정하는 것처럼 하고 뒤에서 비방하거나 조소하지 마라
- ㅈ. 자기가 서울이나 큰 도시에 산다고 시골이나 촌에서 온 사람에게 ‘시골사람’, ‘시골뜨기’, ‘촌사람’, ‘촌뜨기’라고 절대 하지 마라
- ㅊ. 전차나 기차처럼 낯선 사람이 많은 곳에서 선생님의 비난이나 학교의 비밀을 말하지 마라
- ㅋ. 친한 친구일지라도 “이것은 비밀이니 꼭 너만 …”이라고 하는 것은 남에게 말하고 싶은 호기심을 일으키는 것이니 잘 생각해라

(10ㄱ)~(10ㄴ)은 일반적인 말하기 상황에서 상대방을 존중하며 말하는 예의, (10ㄷ)~(10ㄴ)은 보다 특수한 상황의 말하기에서 경계해야 할 사항을 언급하였다. 주로 주의해야 할 ‘언어적·비언어적 행동’, 부적절한 ‘이야기 소재’에 대한 기술로 요약할 수 있다. 시골이나 촌에서 온 사람과의 말하기, 공개된 장소에서 이루어지는 학교나 교사에 대한 부정적인 말하기를 특정하여 경계한 것이 흥미롭다.

글쓰기와 말하기에 관한 이 같은 내용들은 『어린이』의 집필진이 글쓰기와 말하기를 위한 기술

적인 내용보다는 글쓰기와 말하기에 임하는 태도를 중요하게 여겼음을 보여 준다. 또한 『어린이』에 엄선된 글 자체가 잘 쓴 글의 모범을 제시하는 독본의 역할을 하였고, 각종 현상 모집을 통해 글쓰기 연습을 독려하였으며, 「독자담화실」의 운영을 통해 글쓰기 교정 기능을 수행함으로써 일제 강점기 당시 비공식적인 글쓰기 교육의 장이 되었음을 알 수 있다.

3.3.3. 맞춤법 관련 교육 내용

『어린이』는 1933년 한글 맞춤법 통일안 제정을 전후로 하여 한글 표기법의 필요성과 표기법에 대한 기초적인 이해를 돕기 위한 글을 연재하기도 하였다. 한글 맞춤법 통일안 제정에 직간접적으로 참여한 조선어학회 회원인 신명균, 김병제 등이 집필을 맡았다.

[표8] 『어린이』에 실린 맞춤법 관련 교육 내용(일부)

제목	글쓴이	권·호수(통권·호)	발행시기	쪽수
한글에도 법이 있어야 한다	신명균	제11권 제7호(110호)	1933.7.	44~45
한글 마침법 이야기(1)	신명균	제12권 제1호(116호)	1934.1.	46~49
한글 마침법 이야기(2)	신명균	제12권 제2호(117호)	1934.2.	38~40
한글 마침법 이야기(3)	신명균	제12권 제4호(119호)	1934.4.	40~43
한글 마침법 이야기(4)	신명균	제12권 제5호(120호)	1934.5.	55~59
한글 맞춤법 통일안	김병제	제13권 제1호(122호)	1935.3.	42~43

국어학자 신명균(申明均, 1889~1941)은 당시 『어린이』의 편집진 중 하나였던 윤석중(尹石重, 1911~2003)의 부탁으로 한글 맞춤법에 대한 글을 연재하게 되었다. 『한글 맞춤법 통일안』이 제정되었던 1933년 『어린이』 제11권 제7호부터 1934년 제12권 제5호까지 총 다섯 차례에 걸쳐 어린이들이 꼭 알아두어야 할 맞춤법을 안내하였다.

(11) 한글 맞춤법 이야기(1), (2) (한글 마침법 이야기(1), (2))

- ㄱ. 조선글 맞춤법에서 가장 중요한 것은 받침 다는 것이다
- ㄴ. ‘소’, ‘개’ 같은 것은 받침 없는 글자라 ‘소가’, ‘개가’, ‘소는’, ‘개는’, ‘소와’, ‘개와’처럼 어떤 경우에도 받침을 달지 않는다
- ㄷ. 이전처럼 아무 받침을 달아서 ‘꽃치/꽃춘/꽃출/꽃츠로’, ‘입히/입흔/입흘/입흐로’, ‘박기/박근/박글/박기로’처럼 쓰면 그 뜻을 수월하게 알 수 없다
- ㄸ. 동사는 언제나 토를 붙여 말하기 때문에 ‘가다’, ‘오다’, ‘주다’ 같은 말이 본래 받침이 있는 것인지 없는 것인지 알기 어렵다
- ㄹ. 명사처럼 동사도 받침이 있고 없고에 따라 다른 토(는다/니다, 읍니다/습니다/비니다, 으니/니, 으면/면)를 쓰기 때문에 알아 두어야 한다
- ㄺ. 받침 있는 글자의 토에는 「으」라는 군소리를 넣어 소리를 부드럽게 한 것이다

(11)과 같이 당시 한글 맞춤법에서 가장 주목받았던 것 중 하나는 받침에 관한 것이었다. 새로운 받침법에 대해 설명하기 위해 명사의 곡용과 동사의 활용으로 내용을 크게 구분하고, 받침 유

무에 따라 뒤에 오는 조사와 어미의 형태가 달라진다는 사실만 알아도 맞춤법을 바르게 쓸 수 있다고 하였다. 모두가 알고 있는 간단한 내용 같으면서도 실제 사용에서는 이것을 몰라서 ‘오리’를 ‘올이’라고 적거나 ‘까마귀’를 ‘까막위’로 적는 경우가 있음을 함께 언급하기도 하였다. 특히 ‘ㅈ’, ‘ㅉ’, ‘ㅊ’과 같은 격음 받침이나 ‘ㄱ’과 같은 겹자음 받침을 ‘꽃치(꽃이)’, ‘입힐(있을)’, ‘박그로(밖으로)’와 같이 쓰면 의미를 수월하게 알 수 없기 때문에 바르게 쓸 것을 강조하였다. 이 같은 맞춤법 관련 내용을 통해 한글을 쓰는 데에 일정한 약속이 있으며, 이를 지켜야 문자를 통한 의사소통에 문제가 생기지 않음을 교육한 것이다.

4. 나가기

지금까지 일제 강점기에 간행된 『어린이』의 직간접적인 어문 교육 내용을 검토함으로써 이제껏 조명되지 못했던 어문 교재로서의 『어린이』가 갖는 가치와 의의를 살펴보았다. 일제 강점기의 대표 어린이 잡지인 『어린이』는 순한글체 또는 국문 위주의 한자 병기를 사용하고, 우리말과 글에 대한 다양한 지식과 가치를 제시함으로써 긍정적인 어문 의식과 태도를 교육하였다. 본문에 수록된 작품들은 그 자체로 좋은 글쓰기 예시가 되었고, 글쓰기와 말하기를 지도하는 글을 수록하기도 하였으며, 독자들의 글쓰기를 독려하고 글쓰기에 대해 자유롭게 의견을 주고받을 수 있는 장치를 마련함으로써 훌륭한 글쓰기 교육의 장이 되었다. 또한 잡지의 표기 자체가 제도적으로 시행된 맞춤법을 준수하는 경향을 보이고, 맞춤법의 필요성과 내용에 대해 안내하는 글을 게재함으로써 맞춤법 교육의 기능도 수행하였다.

이러한 내용은 일제 강점기에 비공식적으로 이루어졌던 우리말·우리글 교육의 실상을 파악하는데 기여할 수 있는 자료라는 점에서 의의를 갖는다. 이 글에서 미처 다루지 못하였지만 독자들이 글에 대한 의견을 자유롭게 주고받았던 「독자담화실」, 어문 관련 내용에 대한 편집자의 고민이 담긴 「편집후기(남은 잉크, 편집실에서, 편집을 마치고)」, 『어린이』가 교과서의 부교재 역할을 할 수 있도록 국어 교과서의 체재를 갖춰 수록한 독본 등에 대한 면밀한 검토도 필요하다.

이제까지 일제 강점기 어린이 잡지에 관한 연구는 주로 어린이 사상·운동, 어린이 문학 등에 집중되어 왔으나 이들에 대한 어문 교육 내용을 검토하고 어문 교육사적 의의를 밝히는 연구도 필요하다고 생각한다. 이를 위해 『어린이』를 전후로 발행되었던 다양한 어린이 잡지와 『어린이』와 일제 강점기에 발행되었던 다른 장르의 잡지들을 종합적으로 검토할 계획이다. 앞으로 어문 교육적 관점에서의 어린이 잡지에 대한 관심과 연구가 보다 활발해지기를 바란다.

■ 참고 문헌

- 김경남(2017). 근현대 소년(어린이, 아동) 독본의 국어교육사적 의의. 『독서연구』 42. 한국독서학회. 61~86쪽.
- 김경희 외(2015). 『어린이 총 목차』. 소명출판.
- 김대용(2010). 방정환의 ‘어린이’와 ‘소년’ 개념에 대한 논의. 『한국교육사학』 제32권 제2호. 한국교육사학회. 1~20쪽.
- 김성준(2011). 『일제강점기 조선어 교육과 조선어 말살정책 연구』. 경인문화사.
- 민현식(1994). 개화기 국어 문체 연구. 『국어국문학』 111호. 국어국문학회. 37~61쪽.
- 박현수(2005). 잡지 미디어로서 『어린이』의 성격과 의미. 『대동문화연구』 50호. 성균관대학교 동아시아학술원. 261~296쪽.
- 이상혁·권희주(2013). 근대계몽기 “국어교과 독본류”의 문체 연구-학습자와의 상관 관계를 중심으로. 『민족문화연구』 60호. 고려대학교 민족문화연구원. 445~473쪽.
- 이재철(1982). 兒童雜誌 「어린이」 研究-「어린이」誌 影印本 分析을 中心으로. 단국대논문집. 9~30쪽.
- 장정희(2015). 《어린이》지 간행사 개관-해방 전 잡지 28책 발굴 소식을 전하며. 『아동문학평론』 40. 아동문학평론사. 109~123쪽.
- 정용서(2013). 방정환과 잡지 『어린이』. 『근대서지』 8호. 근대서지학회. 43~63쪽.
- 조희정(2004). 1910년대 국어(조선어)교육의 식민지적 근대성-《少年》, 《青春》, 《學之光》을 중심으로. 『국어교육학연구』 18. 국어교육학회. 434~470쪽.
- 허재영(2009). 『일제강점기 교과서 정책과 조선어과 교과서』. 경진.
- 허재영(2011ㄱ). 『일제 강점기 어문정책과 어문생활』. 경진.
- 허재영(2011ㄴ). 근대 계몽기 언문일치의 본질과 국한문체의 유형. 『어문학』 114. 한국어문학회. 441~467쪽.
- 허재영(2017). 일제 강점기 한글 표기론과 교수 방법론의 국어교육사적 의미. 『어문론총』 제73호. 한국문학언어학회. 157~183쪽.
- 홍종선(1996). 개화기 시대 문장의 문체 연구. 『국어국문학』 117. 국어국문학회. 33~58쪽.
- 황혜진(2007). 잡지 『청춘(靑春)』 독자투고란의 어문교육사적 연구. 『작문연구』 4. 한국작문학회. 145~172쪽.

▣ 토 론

“일제 강점기 잡지 『어린이』의 어문 교육 내용 검토”에 대한 토론문

안예리(한중연)

발표문에서도 지적하셨듯이 일제 강점기에 발행된 어린이용 잡지에 대한 국어학적 검토는 그동안 매우 미진했다고 볼 수 있습니다. 그런 면에서 『어린이』에 수록된 어문 교육 관련 내용들을 상세히 검토하신 김미미 선생님의 연구는 큰 의미를 갖는다고 생각합니다. 잡지의 정간과 폐간이 잦았던 시기에 약 12년간 총 122호가 발행된 『어린이』는 어린이를 주된 독자로 설정한 일제 강점기의 대표적인 잡지라 할 수 있을 것입니다. 연구 자료가 갖는 중요성에 충분히 공감하고 연구 내용에도 전반적으로 동의하지만 그럼에도 몇 가지 궁금증이 들어 이에 대해 질문을 드리고자 합니다.

- 1) 1923년 『어린이』가 창간되기 전에도 이미 『소년』, 『소년한반도』, 『붉은저고리』 등과 같은 아동 문학잡지가 존재했습니다. 유사한 성격의 이들 잡지와 비교할 때 『어린이』가 갖는 어문 교육사적 특수성이 무엇이라고 생각하시는지 의견을 여쭙고 싶습니다. 그리고 그러한 특수성이 방정환이 유학 시절 접했던 일본의 아동잡지들로부터 영향을 받은 측면이 있는지도 궁금합니다.
- 2) 발표문에서 ‘어린이가 누구인가?’에 대한 잡지 지면상의 기술들을 소개해 주셨습니다. ‘어린이’는 근대의 산물로서 당대의 문제의식과 지향점을 담은 개념어의 일종이라는 점에서 단순히 연령만으로 규정될 수 있는 의미는 아닐 듯합니다. 『소년』 창간호에서 ‘우리 대한(大韓)으로 하여금 소년(少年)의 나라로 하라!’라고 한 것처럼 최남선의 ‘소년’은 진취적 기상으로 새로 태어나는 국민과 국가를 표상하는 개념어였다고 생각합니다. 『소년』이 발행되던 1908~1911년과 『어린이』가 발행되던 1920~1930년대의 문제의식은 공통되는 측면과 더불어 차별적인 측면도 있었을 것입니다. 근대적 개념어로서의 ‘어린이’가 전대의 ‘소년’과 어떤 점에서 달랐는지, 방정환이 ‘어린이’라는 용어를 도입하게 된 배경이 무엇인지 궁금합니다. 발표문에서는 근대식 교육 제도의 도입과 어린이를 하나의 인격체로 존중하는 사회적 인식의 형성을 들었지만, 국민 담론이나 민족 담론과의 관계 속에서 논의될 필요가 있지 않을까 합니다.
- 3) 각주1을 보면 17세기 자료에서부터 ‘어리니’라는 단어가 확인된다고 하셨지만 이는 구 구성으로 쓰인 ‘어린 이’가 아니었을까 합니다. 20세기 전반기 사전 등재 양상을 보면 ‘어린이’가 하나의 단어로 정착된 것은 1930년대 이후였을 것으로 생각합니다. 계일의 1911년판 『한영사전』을 보면 ‘어린 것(A child;a baby)’, ‘어린 〇히(A child;a baby)’만 실려 있고, 1931년판에는 그 외에 ‘어린년(A young girl)’, ‘어린놈(A young boy)’가 추가되었지만 ‘어린이’는 표제어 목록에서 확인되지 않습니다. ‘어린이’는 문세영의 『조선어사전』(1938) 초판에서부터 확인됩니다. 문세영은 ‘어린-것’, ‘어린-녀석’, ‘어린-년’, ‘어린-놈’, ‘어린-아해’, ‘어린-아이’, ‘어린-애’

와 더불어 ‘어린-이’를 등재하였고 이를 ‘어린애’와 같음’으로 풀이하였습니다. ‘어린이날’도 등재한 것으로 보아 방정환이 사용한 ‘어린이’를 사전 표제어로 인정한 것으로 보입니다.

- 4) 예문 (4)에서 소개해 주신 한자 병기 방식은 일제 강점기 여러 자료들에서 공통적으로 나타났던 방식입니다. 굳이 한자를 쓰지 않아도 의미 전달이 가능한 고유어 단어들에 대해 대응 한자를 괄호 안에 병기한 이유가 무엇일까 늘 궁금하게 생각했는데 ‘소곰’, ‘기름’, ‘말’ 등에 한자를 병기한 어문 교육적 목적을 무엇으로 보시는지 의견을 여쭙고 싶습니다.
- 5) 각 시기별로 어문 규범과의 관계를 분석하신 부분을 무척 흥미롭게 읽었습니다. 조선총독부의 규범은 반영되지 않았으나 조선어학회의 한글마춤법통일안은 준수하는 경향을 보였고 신명균, 권덕규 등 조선어학회 소속 학자들이 맞춤법에 대한 해설을 연재하기도 하였습니다. 이러한 부분은 통일안 보급을 위한 조선어학회의 활동과 연계하여 설명할 필요도 있어 보입니다. 조선어학회는 통일안 제정 이후에도 다수의 출판사나 신문사들이 이를 따르지 않자 『한글』 등의 지면을 통해 새 활자의 제작 등 인쇄 측면에서의 투자를 권고하기도 했고 신문 기사나 교과서의 문장을 직접 통일안에 맞게 수정한 예를 보이기도 했습니다. 『어린이』의 표기가 통일안에 맞게 수정된 것이 1934년 2월호부터라면 통일안 발표 이후 몇 개월의 시간이 경과한 뒤인데 (논의의 범위에서 다소 벗어난 것일 수 있지만) 개벽사의 인쇄 방침 변경과 관련이 있는지, 같은 개벽사에서 발행된 『별건곤』의 경우는 어떠한지도 궁금합니다. 『어린이』의 지면상에 통일안에 대한 지지를 표명하는 글이 실렸거나 주요 필진들이 조선어학회와 긴밀한 관계에 있었다거나 하는 부분도 검토되면 좋을 듯합니다.
- 6) 『어린이』의 표기가 통일안을 전반적으로 준수하면서도 받침의 ‘ㅍ’은 반영하지 않았다는 점을 언급하셨습니다. 이는 당시에 통일안에 대한 적극적 지지를 표명하고 당사의 표기법을 통일안에 맞게 전면 수정하겠다고 공표했던 『동아일보』의 경우도 마찬가지였습니다.¹⁾ 『동아일보』는 1940년 8월 10일 강제 폐간될 때까지 철저하게 ‘있다, -었-, -겠-’의 ‘ㅍ’ 받침 표기를 유지하다가 1945년 12월 1일 복간되면서부터 ‘있다, -었-, -겠-’의 ‘ㅍ’ 받침을 섞어 쓰기 시작했습니다. ‘ㅍ’ 받침에 대해서는 통일안 제정 과정에서도 논란이 있었는데 그 이유는 당시 ‘ㅍ’ 받침의 소리가 서울말에는 있지만 다른 지방 말에는 없었기 때문입니다. ‘ㅍ’ 받침이 쓰이는 ‘있다, -었-, -겠-’은 사용 빈도가 매우 높았기 때문에 전국적 독자들을 의식해야 하는 신문사나 잡지사로서는 지면에 이를 도입하기가 망설여졌을 것이라 생각합니다. (동아일보사가 제작한 자체 철자법 『신철자편람』은 통일안과 달리 서울말을 표준말로 삼는다는 원칙을 두지 않았음.) 『어린이』의 ‘ㅍ/ㅍ’ 표기 역시 서울 발음을 표준으로 삼을 것인가에 대한 동의 여부의 문제였으리라 생각합니다.
- 7) 마지막으로 연구 방법론에 대해 여쭙고자 합니다. 분석 시에 입력 자료를 활용하신 것인지, 입력 자료의 구축 현황 혹은 그에 대한 계획이 있으신지 궁금합니다.

1) 안예리(2015), “한글마춤법통일안과 『동아일보』의 철자법: 어문 규범과 언어 현실의 관계에 대한 고찰”, 『반교어문연구』 39, 281-304.

외국인 유학생과 한국인 대학생의 서론 쓰기 전략 연구

-서론의 텍스트 구조 분석을 중심으로-

손달임(이화여대)

별지 참조

▣ 토 론

“외국인 유학생과 한국인 대학생의 서론 쓰기 전략 연구”에 대한 토론문

방영심(상명대)

별지 참조

제1부 <제2 분과>

명사구와 명사절, 관형사절

김건희(서원대)

<차 례>

1. 서론
2. 역대 문법 교과서의 명사구와 명사절
3. 현재 국어 문법의 '구와 절'과 관련된 쟁점: 기능적 동일성
4. 생성 문법 및 언어유형론, 국어 문법의 '명사구와 관형사절'
5. 결론

1. 서론

본 연구의 목적은 현재 국어 문장을 구성하는 기본적인 문법 단위인 '명사구, 명사절, 관형사절'에 대해 고찰하는 것이다. 최근 구와 절의 기능적 동일성을 주장하는 일련의 논의 흐름에서 구와 절이 뚜렷이 구분되지 않고 실제 문법 기술에서도 동일한 대상이 명사구, 명사절 등으로 혼란스럽게 규정되고 있다. 이에 본고에서는 '구와 절'을 세밀히 다룬 역대 문법 교과서 기술도 찾아보고, 국외의 논의도 살펴보면서 현재 국어 문법 기술에서 수용할 수 있는 '명사구, 명사절, 관형사절'에 대한 개념 정의를 확립하려는 것이다.

문제 제기를 위해 최근 국어학 논의에서 제시된 '명사구, 명사절, 관형사절' 예시를 바로 살펴 보겠다.

- | | | |
|------------|-------|-------------------|
| (1) 가. 새 집 | [명사구] | |
| 나. 큰 집 | [명사절] | 장소원·김혜영(2016:186) |

장소원·김혜영(2016:186)에서는 '큰 집'은 내부에 주술 관계를 지니므로 명사구에서 제외되지만 외양상 비슷한 느낌을 주는 '새 집'과 '큰 집' 중 '새 집'은 명사구이고 '큰 집'은 명사절로 봐야 하는 문제가 남는다고 주장한다. 이 논의의 '큰 집'의 경우, 명사구 '새 집'에 대응되는 동일한 명사 '집'에 초점을 맞추고 '큰'이라는, 술어가 형용사로 주술 관계를 상정할 수 있는 절 단위가 포함된 것에 주목하여 '명사절'이라고 제시한 것이다. 그러나 (1나) '큰 집'의 경우, 현재 국어 접문장의 일반적인 기술에서는 '주어'가 생략된 관형사절이 포함된 것으로 '큰 집'의 '집'은 관형사절의 수식을 받는 명사로 제시된다.

이선웅(2015:92)에서는 (2)에 대해서 관형사절만 있기 때문에 밑줄 친 부분을 명사구가 아니라 명사절로 기술하는 예는 없다고 제시한다. 그러나 장소원·김혜영(2016:186)은 현재 ‘절’에 대한 일반적인 문법 기술에 의거하여, 주어가 생략된 소위 관형사형을 구로 보지 않고 관형사절로 보는 관점을 유지하였음에도 불구하고 (2)와 같은 부류인 (1ㄴ)을 ‘명사절’로 보았다.

특히 이선웅(2015:92)에서는 생성 문법에서는 구, 절, 문장을 구분하지 않으므로 생성 문법의 ‘구’는 전통문법의 ‘구’와는 외연이 다른 경우가 많다고 주장하면서 (3)과 같은 문장을 ‘명사절’ 또는 ‘명사구’로 보았다. ‘구’를 생성 문법 계열의 개념어로 사용하는 한, ‘명사절’을 ‘명사구’로 표현하는 일이 크게 부당한 것이 아니라고 제시한다. 이선웅(2015)에서는 전통적인 국어 문법 단위인 (3)‘절’이 순수한 생성 문법식이라면 보절(CP)¹⁾로 제시되어야 하며 ‘명사구’로 부르는 것도 가능하다고 제시하였다.

생성 문법의 구절구조 규칙 및 언어유형론적 관점에서 (2)는 ‘핵’(head)인 명사 ‘고양이’를 중심으로 확장된 ‘구’이지만 현재 국어 겹문장 기술에서는 (2)에 대해서 단지 ‘관형사절’이 포함되었다고 할 수 있다. 3장에서 자세히 논의하겠지만 구절구조 규칙 및 언어유형론적 관점에서 ‘구’는 절을 포함하는 단위로 관형사절은 명사구의 구성 요소 중 하나로 (1ㄴ) ‘큰 집’을 비롯하여 (2)가 전형적인 명사구로 간주된다.

이와 같이 최근 국어 이론문법의 깊이 있는 논문에서도 명사구, 명사절 및 관련된 관형사절이 다양한 관점에서 이해되고 있음을 알 수 있다. 생성 문법의 ‘명사구’가 국어 문법에서는 ‘관형사절+명사’로 제시되고 국어 문법의 ‘명사절’이 생성 문법의 ‘명사구’로 제시되기도 한다. 따라서 본고에서는 이러한 ‘명사구, 명사절, 관형사절’에 대해 논의하기 위해 먼저 생성 문법을 받아들인 초기 역대 문법 교과서(1960-1970년대 통일 문법 검인정 교과서)²⁾의 ‘명사구, 명사절, 관형사절’에 대해 살펴보면서 오늘날의 ‘명사구, 명사절, 관형사절’(1980년대 이후 통일 문법 국정 교과서)이 정립된 과정을 고찰한다. 나아가 생성 문법 구절구조 규칙의 ‘명사구’에 대해서 고찰하고 Dixon(1991, 2010)을 중심으로 언어유형론적 관점의 ‘명사구’에 대해서도 고찰한다.

일찍이 김기혁(1985:9)에서는 전통문법에서의 구와 절에 대한 규정을 환기하고 이것이 구조 문법, 변형 문법 등의 이론 문법의 연구를 거치면서 드러나게 된 새로운 모습들과 연관시켜 이들

1) 최용환(2010:282)에서는 국어의 종결어미를 통한 형식적 완결성과 같은 것을 생성 문법적 관점에서는 확인하기 어렵지만 생성 문법에서의 (I,C)P 단위는 전통문법의 절에 더욱 근접되는 단위로 볼 수 있다고 제시하였다.

2) 가. 제1기: 통일 문법 검인정 시기

ㄱ. 제1-1기: 강복수·유창균(1968), 강윤희(1968), 양주동·유목상(1968), 이명권·이길록(1968), 이송녕(1968), 이을환(1968), 이은정(1968), 이인모(1968), 이희승(1968), 정인승(1968), 최현배(1968), 허웅(1968), 김민수·이기문(1968)

ㄴ. 제1-2기: 김완진·이병규(1979), 김민수(1979), 이길록·이철수(1979), 허웅(1979), 이응백·안병희(1979)

나. 제2기: 통일 문법 국정 시기

ㄱ. 제2-1기: 고등학교 문법, 성균관대학교 대동문화연구원(편)(1985)

ㄴ. 제2-2기: 고등학교 문법, 성균관대학교 대동문화연구원(편)(1991)

ㄷ. 제2-3기: 고등학교 문법, 서울대학교 사범대학 국어교육연구소(편)(1996)

ㄹ. 제2-4기: 고등학교 문법, 서울대학교 국어교육연구소(편)(2002)

단위에 대한 새로운 정의가 필요하다고 주장하였다. 최규수(2007:166)에서는 문장의 문법 단위로 ‘문장, 절, 구, 어절’을 설정하고 문장 성분과 문장의 짜임새에 대한 모든 설명이 문법 단위에 의존하고 있기 때문에 문법 단위를 정확하게 정의하는 것이 중요하다고 주장하였다. 이들 논의에서는 문법 단위의 중요성을 역설하고 이에 대한 새로운 개념을 정립하자고 공통적으로 주장하였다. 문법 단위 중 최근 ‘절’을 중심으로 ‘문장’과 구별하는 논의(장요한(2007), 유현경(2011), 이선웅(2015) 등 참조)는 이루어지고 있으나 ‘절’과 ‘구’의 관계를 다룬 논의는 많지 않다. ‘절과 문장’의 관계만큼이나 ‘구와 절’의 관계³⁾ 또한 자세히 살펴볼 필요가 있다. 본고에서는 ‘구와 절’의 관계를 밝히기 위해, 명사구와 명사절에 대해 살펴본다. 생성 문법의 ‘명사구’가 국어 문법에서 ‘관형사절+명사’로 제시되는 양상과 국어 문법의 ‘명사절’이 생성 문법의 ‘명사구’로 제시되는 양상을 살펴보면서 다음과 같은 두 가지 문제 의식을 도출하여 논의하겠다.

- (i) 국어 문법의 명사구 속에 관형사절이 포함될 수 있는가?
- (ii) 명사절과 명사구가 구별되어야 하는가? 구별되어야 한다면 어떻게 구별될 수 있는가?

특히 (ii)와 관련해서는 문장성분과 품사가 혼재된 내포절 분류 용어 논란이 지속된 점을 고려하여 ‘명사구, 명사절’이 품사 단어 ‘명사’와 어떤 차원에서 관련이 있어 ‘명사’란 용어를 공유하는지 논의한다.

본고의 내용은 다음과 같다. 2장에서는 역대 문법 교과서의 ‘명사구, 명사절’에 대해 살펴본다. 3장에서는 현재 이론 문법의 ‘구와 절’ 논의의 쟁점인 ‘단어, 구, 절의 기능적 동일성’에 대해 살펴본다. 4장에서는 먼저 생성 문법 및 언어유형론의 ‘명사구, 관형사절’ 기술에 대해 살펴본다. 다음으로 국어 문법의 ‘명사구, 관형사절’ 기술에 대해 살펴보고 명사구와 관형사절의 밀접한 관련성을 포착한 권재일(2012)를 토대로 현재 국어 문법 기술에서 통용될 수 있는, 적절한 ‘명사구와 명사절, 관형사절’의 기술 방안을 제안한다. 5장에서는 본고의 논의를 정리하고 남은 문제를 제시하겠다.

2. 역대 문법 교과서의 명사구와 명사절

2.1. 역대 문법 교과서의 ‘구’의 개관: 주어구 (등)에서 명사구/체언구로

역대 문법 교과서에서 ‘구와 절’은 주로 주술 관계 유무로 서로 대비되는 개념으로 제시된다. 곧 문장성분으로 기능하면서 주어, 서술어 관계를 가지면 절이고 동일하게 문장성분으로 기능하지만 주어, 서술어 관계를 가지지 않으면 구로 제시된다. 이처럼 역대 문법 교과서의 ‘구와 절’은 문장성분이라는 구성 단위를 기반으로 하므로 ‘주어구/주어절, 목적구/목적절, 보어구/보어절’ 등으로 설정된다.(강복수.유창균(1968), 양주동.유목상(1968), 이송녕(1968)) 반면에 강윤호(1968),

3) 특히 본고에서는 어떤 국어 이론(규범) 문법(서)보다도 ‘절’과 동등한 지위로 ‘구’에 대해서 자세히 다룬 역대 문법 교과서 내용을 참조하였다. 최근 김건희(2018)에서 이러한 역대 문법 교과서 내용에 대해 자세히 다루었다.

이명권·이길록(1968), 이을환(1968)에서는 ‘주어구, 목적구, 보어구’를 포괄하는 ‘명사구’를 제시하는데 이러한 명사구는 ‘주어, 목적어, 보어’ 등으로 쓰일 수 있다고 명시한다. 기존의 문장성분 단위가 아니라 단어 단위의 명사구를 설정한 점이 주목된다. 나아가 허웅(1968, 1979), 이인모(1968)에서는 ‘체언구’라는 품사 중분류 용어를 사용하였다. 대명사, 수사를 포괄하는 대표성을 띠는 상징적인 의미로 ‘명사’가 사용되지만(권재일(2012:42)), 일찍이 최현배(1946) ‘중등조선말본’에서 ‘체언절’을 쓴 것을 위시하여 품사의 명칭을 쓴다면, ‘체언’이 더 적절하다는 것은 기존 연구에서도 여러 번 제시되었다.(이흥식(2003), 최규수(2007), 유현경(2011), 김건희(2014) 등 참조) 이후의 교과서에서는 명사구(이길록·이철수(1979)), 체언구(이응백·안병희(1979))로 제시되었고 1980년대 이후 통일 문법 국정 교과서에서 ‘명사구’로 통일되어 이러한 ‘명사구’가 오늘날까지 이어지고 있다. 다음 장에서는 ‘명사구/체언구’ 실제 예시를 제시하면서 논의하겠다.

2.2. 역대 문법 교과서의 ‘구’의 실제: 명사구/체언구에 현재 명사절, 관형사절이 포함됨

(4) 명사구

ㄱ. 강윤호(1968:124-125)⁴⁾

내 고향은 남쪽 나라다.

나는 잘 익은 과일을 먹는다.

내 고향은 남쪽 방향이 아니다.

ㄴ. 이명권·이길록(1968:51)

호랑이를 보기도 힘들구나.

그는 빨리 가기를 싫어한다.

이것은 아주 좋은 농사짓기가 아니다.

ㄷ. 이을환(1968:101)

더운 날씨에 고생이 많다.

마른 낙엽이 뒹군다.

ㄹ. 이길록·이철수(1979:74)

호랑이가 오기도 힘들다.

그는 빨리 가기를 싫어한다.

이것이 가장 훌륭한 농사 짓기가 아니다.

(5) 체언구

ㄱ. 이인모(1968:144)

그의 성공은 노력의 결과이다.

ㄴ. 허웅(1968:116)⁵⁾

아름다운 꽃, 내 집 (관형어+체언)

빨리 걷기, 매우 아름다움 (부사어+명사형)

4) ‘주어구, 목적어구, 보어구’가 아니라 ‘명사구’를 설정하면서 이러한 명사구가 주어, 목적어, 보어 따위로 쓰인다고 제시한다.

5) 체언에 관형어가 수반되거나, 주어 이외의 다른 성분이 용언의 명사형에 수반되어 만들어진다고 제시한다.

다. 허웅(1979:121)	
아름다운 꽃, 가는 것	(관형어+체언)
빨리 걷기	(부사어+명사형)
잠을 자기	(목적어+명사형)
학교에 가기	(위치어+명사형)

이러한 (4)명사구, (5)체언구 예시에서는 주어가 생략되었지만 주술 관계를 이루는, 현재 국어 문법의 관형사절과 명사절이 포함된다. 구체적으로 예를 들자면, (6)과 같다.

(6) 잘 익은 과일	명사구[관형사절]	강운호(1968)
더운 날씨	명사구[관형사절]	이을환(1968)
아름다운 꽃	체언구[관형사절]	허웅(1968, 1979)
잠을 자기	체언구[명사절]	허웅(1979)

따라서 이후 표면에서 주어가 생략된 구를 절로 보면서⁶⁾ 명사구가 각각 관형사절과 명사절로 해체되어 ‘구’의 범위가 축소된다.

이들 교과서에서 명사구에 관형사절과 명사절이 모두 포함된 것은 초기 생성 문법의 수용을 보여준다. 일찍이 국어 이론 문법에서는 명사구를 문장으로 다시 쓰는 규칙을 적용하는 생성 문법식 기술을 받아들여 명사구 보문에 관형사절과 명사절이 모두 포함되었다. 그러나 통사적 핵의 존재가 명확하지 않은 명사절이 명사구 보문에서 가장 먼저 배제되고 이후 문장의 술어가 요구하는 보충어가 아닌 관형절, 특히 필수적이지 않은 관계관형절이 명사구 보문에서 제외된다.(이홍식(1999) 등 참조) (6)에서도 관찰할 수 있는 점은 관형사절이 갈라져 나온 명사구에는 보문관형사절은 없고 관계관형사절만 있다는 것이다. 4장에서 자세히 제시하겠지만 이런 점도 고려하여 본 고에서는 보문관형사절과 관계관형사절을 동일한 위상을 가지는 것으로 다루지 않았다.

2.3. 역대 문법 교과서의 ‘절’의 개관 및 실제

앞 장에서 살펴본 것처럼 강운호(1968), 이명권·이길록(1968), 이을환(1968), 이길록·이철수(1979)에서는 ‘주어구, 목적구, 보어구’를 포괄하는 ‘명사구’를 설정하였는데, ‘절’에 대해서는 ‘명사절(체언절)’로 포괄하지 않고 여전히 문장 성분을 기준으로 ‘주어절, 목적절, 보어절’ 등으로 세분화한다.

- (7) 강운호(1968:125-126)
- 절에는 그 직능에 따라, 주절, 목적절, 보어절, 관형사절, 부사절, 서술절 따위가 있다.
- ㄱ. 주절: 겨울 날씨가 따뜻하기가 봄과 같다.
- ㄴ. 목적절: 나는 그가 오기를 기다렸다.
- ㄷ. 보어절: 따뜻한 날씨가 봄이 옴과 같다.

6) ‘구’에 대한 최근의 논의에서도 표면에 주어가 없어도 주술 관계를 상정할 수 있으면 ‘구’가 아니라 ‘절’이라는 주장이 제시되고 있다.(신승용(2011:163), 장소원·김혜영(2016:183) 등)

(8) 이명권·이길록(1968:49-50)

절은 문장 속에서 어떤 문법적 구실을 하느냐에 따라 다음과 같이 나뉜다.

- ㄱ. 주어절: 맛이 달기가 꿀과 같다.
- ㄴ. 목적절: 나는 그가 아름다워지기를 바란다.
- ㄷ. 보어절: 포근한 날씨가 봄이 옳과 같다.

(9) 이길록·이철수(1979:72-74)

절은 문장 속에서 어떤 문법적 구실을 하느냐에 따라 다음과 같이 나뉜다.

- ㄱ. 주어절: 맛이 달기가 꿀과 같다.
- ㄴ. 목적절: 나는 그가 건강하기를 바란다.
- ㄷ. 보어절: 그의 성공은 기회가 와서가 아니다.

특히 이을환(1968)에서는 ‘주어절, 목적절, 보어절’ 외에 명사절도 설정하는데 이러한 품사 용어 ‘명사절’이 함께 제시된 문장성분 용어 ‘주어절, 목적절, 보어절’과 구분되지 않는다.

(10) 이을환(1968)

ㄱ. 명사절: 명사와 같은 구실을 하는 절로서 그 절의 서술어가 명사형으로 된 절
우리는 꽃이 피기를 기다렸다.

교통난이 해결되기를 우리는 바란다. 이을환(1968:102)

ㄴ. 주어절: 주어의 구실을 하는 절
꽃이 예쁘기 그지 없다.

따뜻한 날씨가 봄날 같다. 이을환(1968:101)

ㄷ. 목적절: 목적어의 구실을 하는 절
나는 그가 오기를 기다렸다.

이을환(1968:102)

ㄹ. 보어절: 보어의 구실을 하는 절
너는 성질이 나쁘기가 아니다.

이을환(1968:102)

이인모(1968), 허웅(1968, 1979)에서는 체언구를 설정하였고 ‘절’의 경우, 체언구에 대응되는 체언절을 설정하였다.

(11) 체언절

ㄱ. 이인모(1968:143)
그가 성공함은 노력의 결과이다.

ㄴ. 허웅(1968:129)
체언절(임자마디): 체언처럼 쓰이는 절

맛이 달기가 꿀과 같다.
나는 비가 옳을 좋아하오.

ㄷ. 허웅(1979:121)
체언절: 주어(및 다른 성분)가 용언의 명사형에 수반되어 만들어짐

얼굴이 희기	(주어+명사형)
내가 빨리 걸음	(주어+부사형+명사형)

2.4. 역대 문법 교과서의 ‘명사구와 명사절’ 종합

지금까지 살펴본 것처럼 역대 문법 교과서에서는 구와 절 모두 공통적으로 문장성분의 구성 단위를 이룬다는 점을 기본 바탕으로 ‘구’의 경우, ‘주어구, 목적구, 보어구’로 제시되다가 이후 통합되어 ‘명사구’로 제시되었다. 그러나 생성 문법의 심층구조 개념을 받아들여(허웅(1975), 김기혁(1985) 등 참조) 표면에 주어가 없더라도 술어가 주어와의 문법적 관계를 가지는 동사나 형용사인 경우는 생략된 주어를 상정할 수 있는 절로 보면서 기존의 ‘명사구’가 해체되어 ‘명사절, 관형사절’ 등으로 제시된다.⁷⁾ ‘명사구’의 경우, ‘주어구, 목적구’ 등 문장성분 단위 용어에서 ‘명사구/체언구’로 포괄되었다가 ‘명사절, 관형사절’로 되는 급격한 변화를 겪는 것이다.

특히 ‘구’는 문장성분 단위 용어에서 품사 단위로 포괄되는 용어 ‘명사구’가 되었지만 동일한 교과서에서도 (7), (8), (9)와 같이, ‘절’은 여전히 문장성분 단위 용어인 ‘주어절, 목적절, 보어절’로 제시되어 ‘구’의 기술 양상과 차이를 보인다. 나아가 이을환(1968)에서는 ‘주어절, 목적절, 보어절’이 함께 제시된 ‘명사절’과 구분되지 않는데, 이는 중요한 시사점을 준다. 곧 ‘절’의 경우는 ‘구’와 달리 주어, 목적어, 보어와 같은 문장성분 구성 단위라는 인식이 지배적인 것이다.⁸⁾

최근 ‘구와 절’의 정의와 기능 등에 대해 고찰한 일련의 논의에서는 ‘구와 절’ 모두 단어와 동

7) 이러한 역대 문법 교과서의 명사구는 ‘명사절, 관형사절+명사’가 포함되는, 이론 문법의 넓은 의미의 명사구 보문(엄정호(1999, 2005) 등 참조)로 볼 수 있다. 그러나 최근 이론 문법에서도 ‘명사구 보문’을 ‘통사적 핵의 필수보어’로 더 엄격하게 규정하여(안명철(1999), 이홍식(1999) 등 참조) 명사절, 관계관형사절을 배제하며 ‘명사구’를 주술 관계를 갖지 않는 단위로 규정하는 것을 고려하면, 역대 문법 교과서의 명사구가 각각 명사절, 관형사절로 해체되는 것은 자명하다.

8) (1)지구가 둥글다는 것은 변함이 없다.
사과가 대구에서 나는 것이 제일 맛있다.

‘명사절’에서 문제가 되는 것은 소위 ‘것’ 명사절로 6차 교육과정에서는 구성 단위에 초점을 두어 (1)에서 ‘것’을 포함하여 그 전체를 (2)명사절로 보았다. 비록 ‘-음, -기’와 같은 전형적인 명사형 표지는 나타나지 않지만 하나의 구성 단위를 이루어 주어, 목적어 등 명사와 같은 문장성분이 될 수 있다는 점에 초점을 둔 것이다.

- (2) 6차 교육과정
지구가 둥글다는 것(명사절)
사과가 대구에서 나는 것(명사절)

반면에 동일한 문장에 대해 7차 교육과정 이후에는 ‘것’을 수식하는 (3)관형사절로 보았다.

- (3) 7차 교육과정
ㄱ. 지구가 둥글다는 것(관형사절+것)
ㄴ. 사과가 대구에서 나는 것(관형사절+것)

그러나 (3ㄴ)처럼 ‘것’이 명사와 같은 지시성(실체성)이 있으면 이러한 실체성을 가진 명사(사과)를 수식하는 관형사절로 볼 수 있지만 (3ㄱ)과 같이 실체성이 없는 ‘것’의 경우, 관형사절의 수식을 받는다고 보는 것은 의문의 여지가 있다. ‘큰 집’과 같은 ‘관형사절+명사’의 경우, 생성 문법 관점에서는 명사구로 볼 수 있지만 (3ㄱ)의 경우 ‘것’이 ‘집’과 같은 실체성이 없으므로, 생성 문법 관점에서도 ‘명사구’로 보는 것은 문제가 있기 때문이다. 이러한 문제의식으로 (2), (3)에 대해서는 추후 논의할 필요가 있다. 다시 우리의 논점으로 이 예문을 분석하면, (3)처럼 관형사절이 포함된 문장으로 보는 것이 일반적인 현 겹문장 기술이지만 (2)처럼 명사절로 본 것은 구성 단위에 초점을 둔 것이다.

등한 기능을 하여 품사의 단어처럼 쓰인다고 주장하는데(최규수(2007), 이선웅(2015)) 이러한 역대 문법 교과서 기술을 참고하면 ‘명사구’와 ‘명사절’을 구분해서 접근해야 할 필요가 있다. 다음 장에서 이에 대해서 자세히 살펴보겠다.

3. 현재 국어 문법의 ‘구와 절’과 관련된 쟁점: 기능적 동일성

먼저 고등학교 문법(2002)에서는 ‘구’를 두 개 이상의 어절이 모여서 하나의 단어와 동등한 기능을 하지만 자체 내에 주어, 서술어 관계를 가지지 못한다고 정의하고 있다. 다음으로 최규수(2007:176)에서는 학교 문법의 ‘구와 절’ 기술에서 절은 하나의 의미 단위를 이루고, 구는 하나의 단어와 동등한 기능을 하는 것으로 설명하고 있는데, 이 두 설명 사이에 어떤 차이가 있지 않다고 제시한다. 곧 절도 하나의 단어와 동등한 기능을 하며, 구도 단어와 같은 하나의 의미 단위를 이루는 것으로 볼 수 있다고 제시하였다. 이선웅·이은섭(2013:256)에서는 명사절, 관형사절, 부사절은 각각 명사, 관형사, 부사와 동등한 기능을 한다고 제시하는 등 ‘단어, 구, 절’의 기능적 동일성을 상정하였다.

이러한 일련의 논의에서는 ‘구와 절’ 모두 한 품사의 단어처럼 기능한다고 정의해야 하며 품사를 중심으로 품사 용어로 명명해야 한다고 주장한다. 본고에서는 이러한 주장에 대해 과연 ‘구와 절’이 기능적 공통성을 가지는지 여부에 대해 자세히 살펴보고 ‘명사구’와 ‘명사절’이 품사 ‘명사’와 어떤 관련성이 있는지에 대해서도 논의하고자 한다.

앞서 살펴본 것처럼, 역대 문법 교과서에서는 문장성분 구성의 기본 단위로 ‘구와 절’을 상정한다. 따라서 (12) ‘주어구와 주어절’은 동일하게 주어로 기능하므로 ‘문장성분 구성 단위’라는 기능적 측면에서는 동일하다.

(12) 양주동□유목상(1968)

주어구: 너와 나는 친구다. 살고 죽기가 그렇게 쉬운가?

주어절: 내가 가기는 틀렸다. 친구가 없음이 한이로다.

특히 이을환(1968)의 주어절 예시 (13)에서는 밑줄 친 명사구(생성 문법식의 명사구), 명사절이 모두 포함되는데 기능적 측면에서는 주어로 기능하므로 ‘주어절’이라는 명칭이 틀리지 않다. 곧 명사구, 명사절이 모두 주어라는 구성 단위를 이루는 것이다.

(13) 이을환(1968)

주어절: 주어의 구실을 하는 절

따뜻한 날씨가 봄날 같다.

[명사구]

꽃이 예쁘기 그지 없다.

[명사절]

역대 문법 교과서의 주어절 (13)에서는 명사구, 명사절이 모두 동일하게 주어를 이루는 재료 단위가 되어 그 기능이 같다고 할 수 있지만 현재 국어 문법 ‘명사구와 명사절’의 경우, 기능적 측면에서 동일한 위상을 가지지 않는다. 먼저 명사절은 실제로 ‘명사’가 나타나지는 않지만 명사

형(용언에 명사 전성의 표지가 붙은 형태)이 ‘명사와 같은(noun-like)’ 기능을 한다는 측면에서 ‘명사’의 대표성을 고려하여 쓰인 용어이다. ‘명사절’의 경우, 동일한 표지 ‘-기, -음’이 결합된 형태가 다양한 문장성분 단위에서 나타나므로, 다양한 문장성분 단위로 기능할 수 있는 ‘명사’의 대표성을 고려하여 기능적 차원에서 ‘명사절’이라는 품사 단위로 명명하는 것이 바람직하다는 것이다.(최규수(2007) 참조)⁹⁾

앞서 2장에서 살펴본 것처럼 역대 문법 교과서에서도 ‘절’의 경우는 ‘구’와 달리 문장성분 구성 단위라는 기능적 측면에서의 인식이 지배적이다.(예문 (7), (8), (9) 참조) 반면에 ‘구’는 구성 성분으로서의 기능이 아니라 핵어의 분포에 의해 설정되어야 한다. ‘우리 집 같은 편안함’이라고 할 때 ‘우리 집’과 같은 전형적인 국어 문법 좁은 의미의 ‘명사구’의 경우, 문장성분 구성 단위로서의 ‘단어, 절’과의 기능적 동일성은 찾을 수 없다. 이처럼 핵이 되는 명사가 실제로 나타나는 명사구가 주어, 목적어 등과 같은 문장 성분으로 기능하는 것을 따지는 것은 이차적인 문제이다. 현재 국어 문법 기술에서 ‘명사구’는 ‘명사류’(대명사, 수사 포함)가 실제로 나타나는 분포를 중심으로 한 용어, ‘명사절’은 명사와 같은 문장성분으로 쓰인다는 기능을 중심으로 한 용어로 기술되는 것이 타당하다.¹⁰⁾ ‘명사구’와 ‘명사절’이 명칭에서는 ‘명사’를 공유하지만 ‘명사’와의 관계가 동일하지 않다. ‘명사’를 중심으로 다양한 관형어의 수식을 받을 수 있는 ‘명사구’는 허용(1983)에서 제시된 것처럼, 두 개 이상의 어절로 된 문장 단위의 한 가지로 중심이 된 말과 그것에 부속되는 말들을 한데 묶어 일컫는 용어이다.

한편 구의 불필요성을 주장한 논의도 있는데 이러한 ‘구’에 대한 부정적인 관점을 살펴보면, 최호철(1995:641)에서는 구가 문장 구성의 기본 단위가 되지 못하는데 그 이유는 분석 과정상의 중간 단위로 모든 문장이 반드시 구를 구성 성분으로 갖는 것은 아니기 때문이라고 제시한다.¹¹⁾ 다음으로 신승용(2011:171)에서도 구의 불필요성을 제시한다. 문장의 분석은 문장성분을 분석하는 것이고, 문장성분의 크기가 단어이나 단어보다 큰 단위이나는 중요한 문제가 아니라고 주장한다. 이들 논의에서는 문장성분 구성이라는 기능적 차원에서 ‘구’가 일관된 구성성분이 되지 못하거나(최호철(1995)), 문장성분 자체는 중요하지만 문장성분의 크기는 중요하지 않기 때문에 단어보다 큰 ‘구’가 불필요하다고 주장한다.(신승용(2011))

지금까지 살펴본 구와 절에 관련된 일련의 논의((i)고등학교 문법(2002), 최규수(2007), 이선웅, 이은섭(2013), (ii)최호철(1995), 신승용(2011)) 모두 구와 절의 기능적 측면을 다루고 있으나 ‘구’의 불필요성을 주장한 최호철(1995), 신승용(2011)에서는 ‘구’가 ‘절’에 비해 문장성분과 같은 구성 단위로서 적극적으로 기여하지 못한다는 문제점을 제시한 반면에 ‘구와 절’의 정의를 다룬 최

9) 최규수(2007:180-182)에서는 절의 기능을 품사가 아니라 문장 성분과 관련지어 설명하고 명칭도 문장 성분에 따라 붙인 데서 비롯된 문제점을 제시하며 아래와 같이 절의 명칭과 기능을 제안하고 있다.

절의 명칭과 기능(수정안)

- ㄱ. 체언절: 절 전체가 체언의 기능을 하는 것
- ㄴ. 용언절: 절 전체가 용언의 기능을 하는 것
- ㄷ. 관형사절: 절 전체가 관형사의 기능을 하는 것
- ㄹ. 부사절: 절 전체가 부사의 기능을 하는 것

10) 김건희(2014:306-307)에서는 내포절의 경우, 문장성분으로서 문장의 한 구성 성분으로 기능하므로 문장성분의 용어로 명명되어야 함을 주장하였는데 이처럼 ‘절’의 경우 ‘구’와 달리 구성 성분 단위라는 기능적 측면이 우선되어야 한다. 다만 김건희(2014)에서는 ‘주어절, 목적어절, 보어절’ 등으로 다양하게 기능하지만 동일한 전성어미로 나타나는 명사절은 체언의 품사 분류 중 기능에 의한 분류인 체언절로 명명되어야 한다고 주장하였다.

11) 장소원,김혜영(2016:182)에서도 구는 한 품사의 단어를 대신하기 때문에 어떤 문장성분의 구성요소가 될 수 있고 그 자체로 하나의 성분이 되는 경우도 있을 수 있다고 주장한다.

규수(2007), 이선웅·이은섭(2013) 등에서는 구와 절 모두 단어와 같은 기능을 한다고 제시한다. 이처럼 최근 ‘구와 절’에 관한 선행 연구들이 공통적으로 기능을 중심으로 다루지만 (i)과 (ii) 부류의 논의가 ‘구와 절’의 ‘기능’에 대한 관점과 설명이 전혀 다르다는 것도 알 수 있다. ‘구와 절’의 기능적 동일성에 대한 재고가 요구된다.

‘명사구’는 명사를 핵으로 하여 나타나는 분포 관계로 ‘명사’와 같은 단어의 앞, 뒤에 올 수 있는 분포적 특성을 고려해야 한다. 기존에 ‘명사구’에 후행하는 조사에 주목하여 조사가 결합한 형태의 기능적 쓰임, 곧 문장성분으로서의 기능적 측면을 지나치게 강조했다면 명사구에 대한 온전한 기술을 위해서는 ‘명사’에 후행하는 조사뿐만 아니라 ‘명사’에 선행하는 다양한 요소를 제시해야 한다. 이때 ‘절’과 같은 단위도 선행할 수 있다는 분포적 측면을 강조하면 ‘큰 집’은 충분히 명사구로 볼 수 있다. 이에 대한 보충 논의는 4장에서 더 제시할 것이다.

명사구를 문장으로 다시 쓰는 규칙을 사용하는 생성 문법 이론에서는 명사구와 명사절이 구분되지 않지만 지금까지 정립된 국어 문법 체계에서는 구와 절을 구분하고 있으므로¹²⁾ 이러한 점도 고려하여, ‘명사구’는 ‘명사’를 중심으로 하는 분포에 의한 것이고 ‘명사절’은 ‘명사와 같은’ 기능에 의한 것으로 좀 더 명확히 해야 한다. 구는 분포, 절은 기능에 의해 각각 일차적으로 구별한 다음, 명사구도 명사절과 같은 기능을 가질 수 있다고 보는 것이 적절하다. ‘새 집’을 ‘명사구’라고 판단하는 것은 ‘집’이라는 명사가 나타났기 때문이지 ‘새 집’이 주어, 목적어, 보어 등과 같은 구성 성분 자리를 채울 수 있는 기능과는 관련이 없다. 곧 문장성분과 연관시키지 않아도 ‘구’가 되며 단어의 분포로 개별적인 ‘구’의 정체성을 확인할 수 있는 것이다.

4. 생성 문법 및 언어유형론, 국어 문법의 ‘명사구와 관형사절’

4.1. 생성 문법 및 언어유형론의 ‘명사구와 관형사절’

먼저 역대 문법 교과서 겹문장 기술 시기에 받아들인, 생성 문법 구절구조 규칙 ‘명사구’의 기본 개념과 정의에 대해 살펴보겠다. 생성 문법은 다양한 이론 변화를 겪었고 물론 현재까지도 다양하게 변모하고 있지만 이번 장에서 소개하는 생성 문법의 ‘명사구’는 일반적으로 받아들여지는, 생성 문법의 기본적인 논의 전제와 관련된 내용이다. 생성 문법에서 ‘명사구’는 구절구조 규칙 (phrase structure rule/grammar)의 주요 개념이다. 먼저 구절구조 규칙이란 문장을 구성하는 단위들이 결합하는 순서 및 양상을 보여주는 것으로 문장 구조에 관한 의미 있는 정보를 나타낸다. 가장 기본적인 구절구조 규칙을 제시하면, (14)와 같다.

$$(14) S \rightarrow NP VP$$

12) 구와 절의 구분이 명확하지 않은 생성 문법에서도 CP(보문자핵), IP(굴절소핵), TP(시제핵), VP(동사핵) 등의 개념을 구분하는데 ‘구와 절’이 표지에 의해 어느 정도 구분될 수 있는 한국어에서 ‘구와 절’의 구분은 여전히 유효하다. 앞서 이선웅(2015)에서는 ‘명사절’을 ‘명사구’로 표현하는 일이 크게 부당한 것이 아니라고 주장하였지만 국외의 논의에서 영어 예문에 대해서도 구와 절의 구분, 곧 명사구와 명사절(보문절)의 구분에 대해 자세히 설명하며 둘을 분리하는 데 공을 들이고 있다. 구체적인 논의는 Dixon(1991:50-51), Dixon(2010:15) 참조

하나의 문장은 (14)와 같은 구절구조 규칙으로 제시되는데 (14)는 명사구(NP)와 그 뒤에 이어지는 동사구(VP)로 이루어지는 단위들의 결합 순서를 보여준다. (14)와 같이 명세화된 기본구조는 소위 심층구조로 문장에 나타나는 단어들의 자연스런 묶임에 대한 화자의 직관을 반영한다는 것이 생성 문법의 기본 전제이다. 곧 단어들의 어순에 대한 화자의 지식과 단어들이 ‘명사구, 동사구’라는 통사 범주로 묶이는 것을 보여준다.

(15) S → NP VP
 VP → V CP¹³⁾
 CP → C S

(15)에서는 동사구(VP) 내부에 국어 문법의 내포절에 해당하는 보문구(CP)를 가질 수 있고, 보문구(CP)는 보문소와 문장으로 이루어져 있음을 제시한다. (15)는 왼쪽에 S(문장)으로 시작하여, 다시 처음으로 돌아가고, 규칙을 다시 반복해서 거치고 하여 결국 오른쪽에 S(문장)으로 끝나게 되었다. 이것은 이론적으로 규칙을 사용하여 문장이 다른 문장을 끊임없이 포함할 수 있다는 것을 보여준다. 특히 문장의 계층적 부류에 대한 화자의 직관을 반영하는 구절구조 규칙에서는 구가 절보다 상위 개념이라는 것을 제시한다.

다음으로 대표적인 언어유형론 저서인 Dixon(2010)을 중심으로 ‘명사구와 관형사절’에 대해 살펴보면, 문장을 구성하는 성분인 ‘내포절’을 흔히 보절(complement clause)이라고 하는데 Dixon(2010:1-3)에서는 ‘보절’을 정의할 때 보절을 요구하는 동사 부류를 먼저 제시한다. 곧 일련의 동사들이 핵심 논항(core argument)으로 명사구 대신 명제문인 절을 요구할 때 이러한 절을 보절이라고 한다. 이 정의에서는 명사구(noun phrase)와 절을 구별하는 관점이 드러나며 보절을 요구하는 동사 부류의 유형(의미와 통사적 기능)이 있음을 전제하고 있다.

또한 Dixon(2010:15)에서는 보절이 되는 4가지 기준을 제시하는데. (16ㄱ,ㄷ)은 단어가 최대 투사된 일반 명사구와 절을 구별한 것이며 (16ㄴ)은 앞서 언급한 것처럼 보절을 요구하는 동사 부류의 의미 유형을 제시한 것이다. 특히 (16ㄴ)은 생성 문법 관점에서 문장을 구성하는 보충어로 보절을 제시한 것과 일치하는 기준이다. 일찍이 상위문의 보절에 대한 주어 통제(control)을 다루며 보절에 대해 논의한 생성 문법 관점의 Rosenbaum(1967)에서는 (16ㄴ)과 같이, 보절을 동사가 요구하는 논항이라고 제시하였다. 곧 생성 문법 관점의 Rosenbaum(1967)에서는 보절에 대해 절 형식의 보충어로 문장을 구성하는 특징에 초점을 두었다.

(16) 보절이 되는 4가지 기준

ㄱ. 절의 내부 구성소 구조(internal constituent structure of a clause)를 갖는다.

13) 물론 (15)는 가장 간단한 부류 도식에 속하고 동사구는 동사 단독으로 나타날 수도 있으며, 명사구, 부사구, 전치사구 등 다양한 요소가 추가될 수 있다.

VP → V (NP) (PP) (Adv) (CP)

2장에서 살펴본 것처럼 역대 문법교과서에서는 ‘구’이던 것이 ‘절’로 되어 ‘구’의 지위가 약화되면서 구를 세분화하여 자세히 다루었던 교과서에서도 변화가 있다. 구를 세분화하지 않거나 ‘어부’라는 새로운 단위를 제시한 것이다. 이러한 어부는 위 구절구조 규칙의 동사구(VP)와 같이 동사를 중심으로 목적어 등 다양한 부류를 수반하는 단위이다. 허용(1968, 1979)에서는 동사구란 용어 대신 서술구로 제시하는데 서술구도 구절구조 규칙의 동사구에 해당한다. 이러한 동사구는 내부에 목적어 명사구 등을 포함하고 있음을 나타내며 외부적으로는 주어 명사구와 결합해서 문장을 형성하는 문장 구조의 계층성을 보여준다.

- ㄴ. 상위 절의 핵심 논항으로 기능한다.
- ㄷ. 보절은 사실, 행위, 가능성과 같은 명제를 기술한다.
- ㄹ. ‘보다, 듣다’ 등의 의미를 가진 특정 부류의 동사에 대한 핵심 논항으로 기능한다.

Dixon(2010:15)

특히 Dixon(2010)에서는 보절을 명사구(NPs)이며 동시에 문장(Sentences)이라고 규정한 Stenson(1981:63)을 비판하였다. 보절은 절이지 문장이 아니며 명사구와 같은 논항 자리를 채우더라도 보절과 명사구는 확실히 구별된다고 주장하며 구와 절을 명확히 구분하였다.¹⁴⁾ 또한 Dixon(2010:17)에서는 후기 구조주의(post-Bloomfieldian)와 생성 문법(Chomskian)에서 절과 문장을 적절히 구분하지 못하였다고 비판한다. 이들 논의에서는 문장을 주절(main clause)로 보는 경향이 있다고 제시한다. 곧 Dixon(2010)에서는 (14) 생성 문법 구절구조 규칙에서처럼 문장이 명사구(NP)와 동사구(VP)로 이루어지는 것이 아니라, 문장은 주절과 생략이 가능한 종속절로 이루어진다(sentence consists of main clause and optional subordinate clauses)고 주장하였다.

지금까지 살펴본 것처럼 보절과 명사구를 구분하고 있는 Dixon(2010:3)에서도 관계절의 경우, 아래와 같이 핵을 수식하면서 명사구를 구성하고 있는 한 구성소로 제시한다. 절의 논항으로 보절과 명사구가 있으며, 명사구의 경우 관계절과 핵으로 구성되기도 한다는 것이다.

(17)

절	
논항 (i)	논항 (ii)
보절	명사구
	핵+수식어(관계절)

일찍이 Dixon(1991:22-24)에서는 ‘명사구’에 대해 분포를 중심으로 자세히 제시했다. 곧 명사구의 핵인 명사를 중심으로 핵 앞에 올 수 있는 요소와 핵 뒤에 올 수 있는 요소를 제시하였다.

(18) 명사구

명사구는 대명사나 고유명사라도 구성되며 일반적으로는 핵으로 보통명사가 온다.

- ㄱ. 명사구의 핵 앞에 올 수 있는 요소
 - ① all (of), both (of), one-quarter (of)
 - ② 관사, 지시어 this, that, 소유격
 - ③ 최상급 또는 비교급, 기수 또는 수량사
 - ④ 서수
 - ⑤ 한 개 이상의 부사 수식어
 - ⑥ 한 개 이상의 구성요소 수식어(wooden, vegetable), 기원(British) 등

14) 보절과 명사구의 구분 Dixon(2010:15)

보절: <John's playing the national anthem> pleased Mary.

명사구: [John's playing of the national anthem] pleased Mary.

- ㄱ. 보절에서는 목적어 명사구가 동사 뒤에 직접 뒤따르지만 명사구에서는 ‘of’로 표시된다.
- ㄴ. 명사구에서는 핵 명사의 수식어가 한정사 ‘the’로 대체되지만 보절 주어는 ‘the’로 대체될 수 없다.
the playing of the national anthem(0) / the playing the national anthem(x)
- ㄷ. 보절의 동사는 부사 수식을 받고 명사구의 핵 명사는 형용사 수식을 받는다.
John's playing the national anthem competently/John's competent playing of the national anthem

- ㄴ. 명사구의 핵 뒤에 올 수 있는 요소
- ⑦ of 전치사구
- ⑧ 시간, 장소의 부사 (예: tomorrow, upstairs)
- ⑨ 전치사 + NP (예: after lunch, in the sky, for Mary)
- ⑩ 관계절

ㄷ. 명사구 예시

the② engine(핵, Head) of Fred's old car⑦ outside⑧ in the back garden⑨ which John tried to mend⑩

위와 같이 영어의 명사구는 핵을 중심으로 앞, 뒤로 무한히 뻗어나갈 수 있는 단위로 (18ㄷ)의 밑줄 친 관계관형사절(관계절)의 경우, 명사구의 구성요소로 간주된다.(Dixon1991:33) 이러한 관점에 의하면 (1ㄴ) ‘큰 집’은 핵 명사 ‘집’을 설명해 주는 부수적인 관형사절 ‘큰’이 나타나는 전형적인 명사구이다. 앞서 언급한 것처럼 국어 이론 문법의 ‘명사구 보문’ 논의에서도 다른 내포절에 비해 이러한 부가적인 관형사절이 ‘보문’에서 일찍이 배제되었다. 이를 중심으로 절 분류 체계를 다룬 국외의 논의들을 좀 더 살펴보자.

Dixon(2010:3)에서는 두 개의 절(clause)이 하나의 복합문(complex sentence)을 이루기 위해 연결된다고 주장하며 그 유형을 세 가지로 제시하였다.

(19) 복합문 유형

- ㄱ. Coordinate and non-embedded subordinate constructions
- ㄴ. Relative clause constructions
- ㄷ. Complement clause constructions

이러한 분류가 현재 국어 겹문장 체계와 다른 점은 관형사절(19ㄴ)과 보절(complement clause)로 분류되는 명사절, 부사절, 인용절(19ㄷ)을 따로 분류하였다는 점이다. 곧 이러한 분류 체계에서도 관형사절을 다른 내포문 형성 절과 구별하는 관점이 나타난다.

다음으로 대표적인 언어학개론서인 Fromkin et al(2002:117-118)에서는 모든 언어는 수식(modification), 연결(coordination), 절 삽입(clause insertion)으로 수많은 문장을 만들어 낼 수 있다고 주장한다.

(20) 문장의 생성

ㄱ. 수식

The kind-hearted boy had many girlfriends.

The kind-hearted, intelligent boy had many girlfriends.

ㄴ. 연결

John went to the movies.

John went to the movies and ate popcorn.

ㄷ. 절 삽입

The cat chased the mouse.

The cat chased the mouse that ate the cheese.

‘수식’은 영어의 형용사와 같은 수식으로 어떤 첨사(어미, 접사) 결합 없이 명사에 선행하는 직접 수식을 의미하고 연결은 대등적 연결, 절 삽입은 부가적인 관계관형사절을 말한다. 특히 ‘절 삽입’이라는 관형사절 용어는 전체 주술 관계는 그대로 유지하되 부수적으로 끼어들었다는 측면이 부각된다. 이러한 설명 분류도 ‘관계관형사절’이 포함된 문장을 다른 내포문과 구별되게 제시한다는 것을 알 수 있다.

지금까지 살펴본 것처럼 영어의 구절구조 규칙 및 언어유형론 관점에서 ‘관계관형사절’은 소위 삽입(insertion) 표현으로 명사구의 한 구성요소이다. 다른 수식어와 마찬가지로 명사인 핵의 지시물을 설명해 주는 부수적인 요소인 것이다. 따라서 국외의 논의에서는 관계관형사절을 대등절/종속절은 물론 하나의 절이 다른 문장의 한 성분으로 되는 일반 내포절과도 구별한다. 곧 국외의 논의에서도 관계관형사절은 단독으로 명사구를 구성할 수 없으므로 명사절 등과 같은 내포절과 동일한 위상을 지니지 못하는 것으로 간주된다.

4.2. 국어 문법의 ‘명사구와 관형사절’

- (21) ㄱ. 내 고양이가 있다.
 ㄴ. 착한 고양이가 있다.
 ㄷ. 착한 내 고양이가 있다.

(21ㄷ)은 핵인 ‘고양이’를 중심으로 앞에 수식 요소들이 오는데 수식 요소 중 하나인 ‘착한’은 그 크기 단위가 ‘절’이다. 물론 ‘착한’이 ‘나(내)’를 수식하는 의미적 중의성이 나타나기도 하지만 ‘착한’, ‘내’가 고양이를 중심으로 확장된 수식 요소라는 것은 변함이 없다. 따라서 모두 한 품사의 단어인 명사, ‘고양이’를 중심으로 상관성 있게 논의되어야 하지만 (21ㄱ)은 명사구, (21ㄴ, ㄷ)은 관형사절로 제시되어 (21ㄱ, ㄴ, ㄷ)에 공통적으로 나타나는 명사의 위상에 대해서는 논할 수 없다. 현재 국어 접문장 문법 기술에서는 기능상으로 주어 자리를 채우는 단위가 ‘명사구(21ㄱ)’, 또는 ‘관형사절의 수식을 받는 명사(21ㄴ, ㄷ)’가 된다고밖에 기술할 수 없는 것이다.

위와 같이 일반적인 현재 접문장 기술에 의하면, (21ㄴ, ㄷ)의 경우, 절 단위(관계관형사절)가 포함된 것으로 기술해야 하지만 앞서 살펴본 국외의 논의에서처럼 관형사절을 명사구를 구성하는 구성소로 보아 넓은 의미의 ‘구’로 기술한 내용을 국어 문법서에서도 종종 찾아볼 수 있다. (21ㄴ, ㄷ)류도 명사구로 보면 공통적으로 나타나는 명사 ‘고양이’를 중심으로 (21ㄱ) 명사구까지 상관성 있게 논의할 수 있다.

먼저 고영근·구본관(2008)에서는 ‘접사가 단어뿐 아니라 구에 결합되기도 한다’고 설명하며 (21ㄴ, ㄷ)과 같은 예시, (22)가 ‘구’로 제시된다. 곧 (22)는 ‘큰 집’과 같은 부류로 현재 문법 기술에 의하면 접사가 ‘구’가 아니라 ‘관형사절의 수식을 받는 명사’에 결합할 수 있다는 정도로 제시될 것이다.

- (22) 그 집은 재벌이 사는 집답지 않게 평범하게 꾸며져 있다.
 고영근·구본관(2008:224)

임지룡 외(2005)에서도 (23)에 대해 제6차 교육과정에 따른 문법 교과서에서는 ‘-는/은 것’을

했는데 본고에서는 이러한 부가적인 관형사절이 포함된 경우는 명사구로 볼 수 있다고 판단한 것이다.

특히 국어의 특수성을 고려하여 ‘관형사구, 부사구’ 등도 ‘구’로 인정이 되어야 한다면(김기혁(1985), 남기심·고영근(1985/2014), 고영근·구본관(2008), 장소원·김혜영(2016) 등 참조), 이러한 ‘관형사구, 부사구’에서도 각각 관형사, 부사라는 핵이 되는 품사 단어와 그 핵을 수식하는 부수적인 성분이 나타난 것이다.

(26) 남기심·고영근(1985/2014:240)

그 집 앞에 아주 새 차가 한 대 서 있었다. [관형사구]
 오늘은 웬일인지 차가 무척 빨리 달리는 것 같았다. [부사구]

(27) 장소원·김혜영(2016:187)

아주 새 책을 구했다. [관형사구]¹⁷⁾
 밥을 아주 많이 먹었다. [부사구]

곧 위 일반적인 국어학 논의들에서처럼 ‘관형사구, 부사구’ 등을 설정한다면, 이들과 함께 명사구가 ‘구’로 묶이기 위해서는 명사절은 명사구에서 배제되어야 한다. 문장성분 구성단위라는 이유로 ‘명사절’이 ‘명사구’에 포함된다면 단독으로 문장성분 구성단위 ‘관형어’가 되는 ‘관형사절’이 관형사구에 포함될 수 있다. 이렇게 되면 현재 국어 문법 기술에서의 구와 절의 구별이 유지되지 않는다.

지금까지 살펴본 것처럼 본고에서는 권재일(2012)의 기본적인 ‘명사구’ 논의를 받아들이지만, ‘명사절’은 명사구에서 배제한다. 그 이유를 좀 더 제시하면 다음과 같다. 먼저 앞서 언급한 것처럼 현재 국어 문법 기술에서처럼 ‘구와 절’의 구별을 유지한다고 할 때 ‘명사절’까지 ‘명사구’로 포함하는 것은 무리가 있다. 절이 문장성분이 되면 명사구로 간주되기도 하나 ‘구와 절’의 구별을 유지하는 현재 일반적인 문법 기술에서는 명사구 중에서 명제로 기능하는 절의 형식인 것이 있음을 다시 제시해야 하므로 명사구와 명사화된 명사절을 동일시하는 것은 비효율적이다.(엄정호

17) 먼저 장소원·김혜영(2016)에서는 절이 구에 내포될 수 없으므로 ‘아주 큰 옷’을 명사구라고 판단해서는 안 된다고 제시한다. 그러나 본고에서는 ‘관형사절’의 특수성을 고려하여 ‘아주 큰 옷’을 명사구로 본다. 이러한 기술의 장점은 앞서 언급한 것처럼 아래 문장의 밑줄 친 부분은 어휘 범주(옷)가 최대투사되거나 구절 범주(아주 큰 옷)가 최대투사되지만 명사가 핵인 ‘명사구’라는 공통된 단위로 인식할 수 있다는 점이다.

옷을 샀다.
 내 옷을 샀다.
 아주 큰 옷을 샀다.

일찍이 김기혁(1985)에서는 관형사구와 부사구가 주요 성분이 아니기 때문에 부속성분이라는 이유로 구절구조 규칙에서는 다루어지지 않는데 국어에서는 필요한 것이기에 설정이 필요하다고 제시하였다. 이러한 관점에서 (26), (27)에서처럼 관형사구를 설정하면, ‘아주 새 옷’의 경우 장소원·김혜영(2016)에서도 제시한 것처럼 명사구 속에 관형사구가 포함된 것으로 볼 수 있겠다.

아주 새 옷명사구 → 아주 새관형사구

위 ‘아주 새 옷’의 경우, ‘아주’가 관형사 ‘새’를 꾸며 ‘아주 새’가 관형사구로 설정될 수 있는 것이다. 그러나 ‘이 새 옷’의 경우, ‘이’가 관형사 ‘새’를 꾸미는 것이 아니고, 명사구 ‘새 옷’ 또는 명사 ‘옷’을 꾸민다고 볼 수 있기 때문에 ‘이 새’는 ‘관형사구’로 볼 수 없다. 이처럼 ‘관형사구’의 경우, 다양한 수식 관계를 보이고 수식에 따른 의미적 중의성도 있어 그 설정 여부에 문제가 있다.

이 새 옷명사구 → 이 새관형사구

이와 같이 명사구 속에 관형사구를 다시 설정하는 문제는 좀 더 고려해야 할 문제가 있다. 다만 본고에서는 ‘아주 큰 옷’, ‘아주 새 옷’을 일관되게 명사가 핵인 명사구로 보는 것에 초점을 맞춰 논의를 진행하였다. ‘이 새 옷’의 경우도 그 전체를 명사구로만 설정하면 다른 문제는 없다.

(2005) 등 참조) 무엇보다 명사절에서는 핵이 되는 품사 단어 ‘명사’가 나타나지 않는다. 이론 문법의 ‘명사구 보문’에서도 명사절이 먼저 배제된 것은 통사적 핵의 존재가 명확하지 않기 때문이다.

이와 같이 본고에서는 명사가 실제 나타나는지 여부를 중심으로, 곧 ‘분포’를 기준으로 명사구와 다른 문법 단위를 구분한다. 따라서 명사구가 명사를 핵으로 하여 관계관형사절과 같은 수식 요소를 가진 명사까지 확장될 수 있다는 것으로 기술하는 것이 타당하다고 판단한다.¹⁸⁾ 다만 ‘명사’라는 핵의 분포 여부가 명사구 판단 준거이므로 본고의 명사구는 명사화의 결과로 나타난 명사절 등도 명사구로 보는 생성 문법 명사구와는 별개이다. 생성 문법의 명사구도 절을 포함하지만, 절과 좁은 의미의 구(국어 문법)를 구별하지 않기 때문이다.

보문을 ‘통사적 핵의 필수 보어가 되는 내포문’으로 정의한 국어학 전통에서는 부가적인 관계관형사절을 제외하고 있고 앞서 살펴본 것처럼 국외의 논의에서도 관계관형사절을 보문에서 제외하고 있으므로 본고에서는 명사를 수식하는 부가적인 관계관형사절은 내포문 체계보다는 하위문 명사 논항의 수식어로, 피수식어인 명사와 함께 명사구를 이루는 명사구 구성성분으로 보려는 것이다. 이때 명사구는 일찍이 Dixon(1991)에서 제시한, 명사를 핵으로 하며 절의 수식도 받을 수 있는 ‘넓은 의미의 명사구’이다.

5. 결론

지금까지 살펴본 것처럼 국어 문법에서 ‘구’는 주술 관계 유무로 ‘절’과는 차이점이 있는 좁은 의미로 쓰는 것을 지향해 왔다. 그러나 실제 국어 문법 기술에서는 절도 포함할 수 있는 넓은 의미의 ‘구’와 좁은 의미의 ‘구’가 혼란스럽게 쓰이는 양상을 목도할 수 있었다. 본고에서는 이러한 혼란상이 1960년대부터 1980년대까지 현재 국어 문법이 정립되던 시기의 ‘명사구(주어구 등)에서 명사절, 관형사절로의 분화’와 관련이 있으며 명사구와 명사절이 구분되어야 하지만 국어 문법 기술에서 관계관형사절이 포함되는 넓은 의미의 ‘명사구’도 유용한 측면이 있음을 제시하였다.

역대 문법 교과서에서는 구와 절을 동일한 문장성분으로 제시하면서 ‘주어구/주어절’과 같이 주술 관계 유무, 곧 포함관계 크기로(구<절) 구별했다면 최근 논의에서는(최규수(2007), 이선웅, 이은섭(2013), 이선웅(2015) 등) ‘명사구/명사절’과 같은 ‘단어’ 명칭을 쓰면서 단어와 같은 기능을 한다는, ‘구와 절’의 기능적 동일성에(구=절) 주목하였다. 그러나 명사절, 관형사절 등으로 세분화되는 절과 달리, 현재 국어 문법 기술에서는 구를 명사구, 관형사구 등으로 세분화하기보다는 ‘절’과의 기능적 동일성이나 그 포함 관계를 중심으로 절에 대비되는 부수적인 문법 단위로 제시되었다. ‘구’도 그 자세한 분포적 특성을 고찰하고(Dixon(1991) 참조) 그 다음에 ‘단어’, ‘절’과 같은 기능적 특성을 보일 수 있다는 것이 이차적으로 제시되어야 할 것이다. 역대 문법 교과서의 ‘주어구/주어절’이 모두 기능적 측면에서의 문장성분(구성 단위) 용어였다면, 현재 국어 문법 용어인 ‘명사구/명사절’은 각각 분포, 기능으로 명명한 용어임을 분명히 구분하여 제시해야 할 것이다.¹⁹⁾

18) 이정훈(2016:440)에서도 ‘영의 철수 사랑’에서 ‘사랑’에 아무런 용어도 배당할 수 없다고 제시하면서 학교 문법이 명사구 차원은 무시하고 문장 차원만 배려하는데 현대 통사론의 성과를 적극 수용하여 명사구 차원과 문장 차원을 아우르는 용어 체계를 수립해야 한다고 주장하였다.

남은 문제는 다음과 같다. 본고에서는 일반적인 내포절과는 다른 부가적인 관계관형사절의 특수성을 제시하면서 ‘명사구’에 ‘관계관형사절+명사’가 포함되는 넓은 의미의 ‘명사구’가 유용성이 있음을 보였다. 생성문법과 달리, 일반적인 ‘구와 절’의 구별은 유지하지만 ‘관계관형사절’의 특수성에 주목하여 관계관형사절을 명사구 속에 포함시키자고 제안하였다. 그러나 이는 현재 내포절 체계에서 ‘관계관형사절’만 따로 떼어내는 것이므로 내포절과 접속절 전체를 아우르는 겹문장 체계를 고려하면서 추후 좀 더 논의해야 할 것이다.

19) 가장 최근의 구에 관한 논의인 장소원.김혜영(2016)에서는 구의 정의를 ‘내부에 주술 관계를 가지지 않으며 한 품사의 단어처럼 쓰이는 어군’으로 제시했다. 이러한 정의의 문제점은 ‘주술 관계’ 유무를 기준으로 ‘절’을 중심으로 대비시켰고 무엇보다 ‘한 품사의 단어처럼 쓰이는 어군’은 그 기능을 중심으로 제시했다는 점이다. 물론 장소원.김혜영(2016)에서는 구가 문장성분 역할을 한다고 확장함으로써 구에 대한 이해를 어렵게 한다고 주장하며 기능 중심 정의를 부정하지만 장소원.김혜영(2016)의 정의에서 단어의 분포가 언급되지 않고 ‘단어처럼 쓰인다’는 것은 기존의 ‘구, 절도 단어처럼 동일한 문장성분 역할을 한다는 것’과 구별되지 않는다.

■ 참고 문헌

<역대 문법 교과서>

- 강복수·유창균(1968), 문법, (대계 II 1부 54책 143)
강운호(1968), 정수 문법, (대계 II 1부 54책 144)
양주동·유목상(1968), 새 문법, (대계 II 1부 54책 145)
이명권·이길록(1968), 문법, (대계 II 1부 55책 146)
이승녕(1968), 국어문법, (대계 II 1부 56책 147)
이을환(1968), 최신 문법, (대계 II 1부 56책 148)
이은정(1968), 우리 문법, (대계 II 1부 57책 149)
이인모(1968), 새 문법, (대계 II 1부 57책 150)
이희승(1968), 새 문법, (대계 II 1부 58책 151)
정인승(1968), 표준 문법, (대계 II 1부 58책 152)
최현배(1968), 새로운 말본, (대계 II 1부 59책 153)
허웅(1968), 표준 문법, (대계 II 1부 59책 154)
김민수·이기문(1968), 표준 문법, (대계 II 1부 59책 155)
김완진·이병규(1979), 문법, (대계 II 1부 60책 156, 157)
김민수(1979), 문법, (대계 II 1부 61책 158, 159)
이길록·이철수(1979), 문법, (대계 II 1부 62책 160, 161)
허웅(1979), 문법, (대계 II 1부 63책 162, 163)
이응백·안병희(1979), 문법, (대계 II 1부 64책 164, 165)
성균관대학교 대동문화연구원(편)(1985), 고등학교 문법, (대계 II 1부 66책 168, 169)
성균관대학교 대동문화연구원(편)(1991), 고등학교 문법, (대계 II 1부 67책 170, 171)
서울대학교 사범대학 국어교육연구소(편)(1996), 고등학교 문법, (대계 II 1부 68책 172)
서울대학교 국어교육연구소(편)(2002), 고등학교 문법, 교육인적자원부

<학술지 논문 및 저서>

- 고영근·구본관(2008), 우리말문법론, 집문당.
권재일(2012), 한국어 문법론, 태학사.
김건희(2012), 부사절과 관형사절의 수식, 어문학 118, 한국어문학회, 63-91.
김건희(2014), 단어, 품사, 문장성분의 분류에 대한 일고찰, 인문논총 71-1, 서울대 인문학연구원, 279-316.
김건희(2015), 인용절에 대한 재고찰-내포절 체계 내의 다른 절과의 비교를 중심으로-, 한글 307, 한글학회, 125-169.
김건희(2017), 서술절에 대한 재고찰-내포절 체계 내의 다른 절과의 변별을 중심으로-, 한말연구 43, 한말연구학회, 29-63.
김건희(2018), 한국어 내포문 연구사-역대 학교 문법 교과서 분석을 중심으로-, 신용권 외(2018), 한국어 연구의 새로운 흐름, 박이정, 45-72.
김기혁(1985), 문장 구성에서 단위의 문제, 연세어문학 18, 연세대학교 국어국문학과, 5-32.
남기심(1986), 접속어미와 부사형 어미, 말 10, 연세대 한국어 학당.
남기심·고영근(1985/2014), 표준국어문법론(제4판), 박이정.
서정목(1987), 국어 의문문 연구, 탑출판사.
신승용(2011), 문법 교육에서 구(句)와 어(語)의 문제, 국어교육연구 49, 국어교육학회, 153-178.
신승용 외(2013), 국어학 개론, 태학사.
안명철(1999), 보문의 개념과 체계, 국어학 33, 국어학회, 337-365.
엄정호(1999), 동사구 보문의 범위와 범주, 국어학 33, 국어학회 399-428.
엄정호(2005), 보문자의 개념과 국어의 보문자, 한국어학 27, 한국어학회, 201-224.
우순조(1997), 국어 어미의 통사적 지위, 국어학 30, 국어학회, 225-256.
유현경(2011), 접속과 내포, 국어학 60, 국어학회, 389-410.
유현경 외(2015), 한국어의 문법 단위, 보고서.

- 이관규(2002), 국어의 문장 구성에 대한 연구와 전망. *한국어학* 16, 한국어학회 105-147.
- 이선웅·이은섭(2013), 이론문법의 관점에서 본 학교문법, *국어국문학* 163, 국어국문학회, 249-277.
- 이선웅(2015), 통사 단위 ‘절’에 대하여, *배달말* 56, 배달말학회, 77-104.
- 이은경(2010), 역대 학교 문법의 연결 어미와 부사형 어미 - 이어진 문장. 부사절과의 관련을 중심으로 -, *한국어학* 46, 한국어학회, 285-315.
- 이정훈(2016), 학교문법의 ‘겹문장’ 관련 내용 고찰, *언어와 정보사회* 28, 421-456.
- 이흥식(1999), 명사구 보문, *국어학* 33, 국어학회, 367-398.
- 이흥식(2003), 문장의 주요 성분, *새국어생활* 13-4, 국립국어연구원.
- 임지룡 외(2005), 학교문법과 문법교육, 박이정.
- 임흥빈(1987), 국어의 재귀사 연구, 신구문화사.
- 장소원·김혜영(2016), 구의 개념 정립과 그 분류, *국어학* 80, 국어학회, 173-194.
- 장요한(2007), ‘문장의 확장’에 대한 소고, *시학과 언어학* 14, 시학과 언어학회, 191-220.
- 최규수(2007), 학교 문법의 문장의 성분과 짜임에 대한 비판적 검토, *한글* 275, 한글학회, 165-192.
- 최웅환(2010), 국어 문장 구조에 대한 이해, *언어과학연구* 54, 언어과학회, 275-294.
- 최현배(1946), *중등조선말본*, 정음사.
- 최호철(1995), 국어의 문법 단위와 문법 교육, *어문논집* 34-1, 안암어문학회, 637-657.
- 허웅(1975), *우리 옛말본 -15세기 국어 형태론-*, 샘문화사.
- 허웅(1983), *국어학*, 샘문화사.
- Dixon, R. M. W.(1991), *A new approach to English grammar, on semantic principles*, Oxford Clarendon Press.(김윤경 옮김(1995), *딕슨 영문법*, 한국문화사)
- Dixon, R. M. W.(2010), *Complementation*, In Dixon & Aikhenvald (eds.), *Complement clauses and complementation strategies in Typological perspective*, Oxford University Press, 1-48.
- Noonan, M.(1985), *Complementation*, in Shopen, T.(ed.), *Language typology and syntactic description: Complex constructions*, Volume 2, Cambridge University Press. 42~140.
- Radford, A.(1981), *Transformational Syntax*, Cambridge Press.
- Rosenbaum, P.(1967), *The Grammar of English Predicate Complement Constructions*, MIT Press.
- Stenson, N.(1981), *Studies in Irish syntax*, Tübingen: Gunter Narr.
- Victoria A. Fromkin, Robert Rodman, N.M. Hyams(2002), *An Introduction to Language, (7th Edition)*, THOMSON WADSWORTH.

▣ 토 론

“명사구와 명사절, 관형사절”에 대한 토론문

정연주(가톨릭대)

이 논문은 [관형사절+명사] 구성을 주요 소재로 삼아 이 구성이 명사구로도 불리고 명사절로도 불리는 혼란스러운 양상이 있음을 지적하고, [관계관형사절+명사] 구성은 내부에 주술 관계가 있어도 명사구로 포함할 수 있음을 주장한 것이라고 이해됩니다. 글을 읽으며 떠오른 몇 가지 의문점에 대해 아래와 같이 질문을 드리고자 합니다.

1. ‘큰 집’은 현재 국어 접문장의 일반적인 기술에서는 주어와 생략된 관형사절이 포함된 것으로 ‘관형사절의 수식을 받는 명사’로 제시된다고 하셨습니다. 그리고 이와 같은 [관계관형사절+명사] 구성을 ‘명사구’로 포함할 수 있다는 주장을 하셨습니다. 그런데 고영근·구본관(2008), 남기심·고영근(2014), 구본관 외(2015), 신지영 외(2012)에서 명사구의 예로 [관계관형사절+명사] 구성을 들고 있는 것을 참고하면, 이 구성을 ‘명사구’로 다루는 것이 오히려 현재 국어 문법 기술의 일반적인 방식이 아닌가 하는 생각이 듭니다.

- (1) 가. ‘달’과 ‘둥근 달’은 모두 주어 명사구에 포섭되며 … (고영근·구본관, 2008:274)
- 나. 흔히 명사에 여러 가지 꾸밈말이 붙어서 이루어진 명사구가 주어와 되는 일이 많다.
- 4. 저렇게 아름다운 물건이 또 있을까! (남기심·고영근, 2014:241~242)
- 다. ‘빵’이라는 명사와 문장에서의 역할이 같은 ‘어제 산 빵’을 명사구라고 부른다. (구본관 외, 2015:208)
- 라. 한편 하나 이상의 단어가 주변어-중심어의 관계로 맺어지거나, 혹은 중심어(head)만으로 이루어진 통사 단위를 구(句, phrase)라고 한다.
- (8) [성난 파도]가 [마을]을 [순식간에 덮쳤다].
- 예를 들면, 위의 예에서, ‘성난 파도’와 ‘마을’은 명사구, ‘순식간에 덮쳤다’는 동사구라고 부른다. (신지영 외, 2012:157)

[관계관형사절+명사] 구성은 표면적으로 [주변어+중심어] 구조를 가지고 있어서, 주변어 내부에 주술 관계가 있음에도 표면적 구조에 주목하여 명사구로 다루어지고 있는 것이 아닌가 합니다. 장소원·김혜영(2016) 외에 이 구성을 명사구로 보지 않는 견해가 더 많이 있다면, 소개해 주시면 이해에 도움이 될 것 같습니다.

2. 보문관형사절과 관계관형사절을 동일한 위상을 가지는 것으로 다루지 않는다고 하셨는데, 보문관형사절과 관계관형사절은 ‘핵이 되는 명사의 어휘 의미 표상 속의 빈자리를 채워 주는 역할을 하는가 그렇지 않은가’로 구별될 뿐, [주변어(관형사절)+중심어(명사)] 관계를 맺는다는 점에서는 동일한 것으로 볼 수 있지 않을까요? 보문관형사절이 포함되어 있는 예문 (23ㄴ)에 대해 임

지룡 외(2005)에서 ‘명사구’라 부른 것도 이런 생각의 일환인 것 같습니다. 임지룡 외(2005)처럼 [보문관형사절+명사]도 명사구로 포함하는 견해에 대해 어떻게 생각하고 계시는지 궁금합니다.

3. 본문에 관계관형사절과 보절(명사절, 부사절, 인용절)을 구별하여 다루는 것을 지지하는 언급이 있는데, 그렇다면 관계관형사절과 보절이 혼합되어 있는 ‘철수는 [[[건강이 최고의 재산임]을 아는] 사람]이다’에서 [관계관형사절+명사]의 지위는 어떻게 보고 계시는지 여쭙고 싶습니다.

참고문헌

구본관 외(2015), 한국어 문법 총론 I, 집문당.

신지영 외(2012), 쉽게 읽는 한국어학의 이해, 지식과교양.

‘명사+化+-하다’ 동사 구문 연구

정수현(경동대)

《차 례》

1. 머리말
2. 연구의 개요
3. ‘명사+化+-하다’
4. ‘명사+化+-되다’
5. 맺음말

1. 머리말

본 연구는 우리말 동사 중 자동사와 타동사로 모두 쓸 수 있는 ‘명사+化+-하다’ 동사의 실제 쓰임을 확인하는 것을 목적으로 한다. 자동사와 타동사의 쓰임을 모두 가지는 동사는 자타 양용 동사, 중립동사, 능격동사 등으로 지칭되고 있다. 연구를 진행하면서 용어가 바뀔 수는 있겠으나 일단 이 용어들 가운데 능격동사라는 용어를 택하여 쓰기로 한다. 기존 연구들에서는 능격동사의 분류 혹은 제약 관계에 대한 연구들이 많았고, 한편 능격 동사에 대한 접근은 자신의 직관에만 의존한 연구들이었다. 그러나 본 연구에서는 연구자 직관에 의한 예문들을 만들어 내는 것이 아니라 능격동사의 자동사로의 쓰임과 타동사로의 쓰임의 실재를 확인하는 데에 그 차별점이 있고 사전의 문형을 기본으로 한다는 점에서도 차별성을 찾아볼 수 있다.

능격 동사 ‘명사+化+-하다’가 자동사와 타동사의 쓰임 가운데 어느 쪽의 쓰임이 우세한지에 대해 실제의 사례들을 바탕으로 기술해 보고자 한다. “우리말샘”에 올라 있는 능격 동사의 목록을 형태적 특성을 기준으로 하여 목록화한 후, 목록의 각 동사를 말뭉치를 통해 실제 쓰임을 확인하여 ‘명사+化+-하다’ 동사의 쓰임이 자동사와 타동사 가운데 어느 쪽에 기울어져 있는지를 각 개별 어휘마다 확인해 보는 일을 일차적 목표로 삼는다. 최종적으로는 이를 유형화해 보는 연구를 진행할 것이다.

본 연구에서 관심을 두고 있는 것은 ‘명사+化+-하다’ 동사가 자동사와 타동사의 쓰임을 가지고 있는데 실제로 자동사로 활발히 쓰이고 있는가이다. 또한 ‘명사+化+-하다’ 동사와 짝을 이루는 ‘명사+化+-되다’ 동사가 있는 경우, 대부분 이 경우에 해당하는데, ‘명사+化+-되다’는 자동사로만 쓰이기 때문에 개별 어휘마다 차이가 있기는 하겠으나 ‘명사+化+-하다’의 자동사의 쓰임이 축소되고 있는 것은 아닌지에 대해 설명할 수 있는가이다.

실제로 구문들을 모아 살펴보는 과정에서 개별 어휘마다의 특성이 달리 나타나고 있음을 알 수 있었다. 그 경향의 차이에 영향을 주는 요인은 어휘의 의미가 한 부분이 될 것으로 추측할 수 있다. ‘명사+化+-하다’ 동사를 연구함에 있어 ‘-하다’ 앞에 오는 명사의 성격에 대해 논해야 할

것이지만 이번 발표에서는 선행명사의 성격에 대한 기술과 설명은 연구가 아직 초기 단계이므로 이 발표에서는 다루지 못할 듯하다. 연구를 완료할 때까지는 선행명사의 성격과 의미도 함께 고려되어야 할 것이나 이번 발표에서는 ‘명사+化+-하다’ 동사의 실제 경향성에 대한 접근의 한 맥락으로 진행이 되는 만큼 그 설명에 집중하지는 않음을 밝힌다.¹⁾

2. 연구의 개요

능격 동사는 사전에 문형이 주로 ‘【(…을)】’으로 제시되어 있다. 이를 기준으로 《우리말샘》에 검색을 해 보면 6268건의 동사가 검색된다. 먼저 형태적 기준으로 이들을 분류해 볼 수 있는데, ‘-하다’가 결합한 형태가 3313건으로 가장 많고, ‘-거리다’가 결합한 구성이 1212건, ‘-대다’가 결합한 구성이 1196건, ‘-이다’가 결합한 구성이 387건 정도이다. 이들 목록을 우리말 능격 동사를 연구하는 데에 최종적인 목표로 삼아야 하겠으나 그 양이 매우 방대하여 우선 ‘명사+化(화)+-하다’ 동사를 그 대상으로 삼았다.

이 발표의 연구 대상은 일차적으로 다음과 같다.

기준1) ‘명사+化+-하다’ 동사

기준2) ‘기준1’을 만족하고 사전에 문형이 ‘【(…을)】’으로 제시되어 있는 동사

‘-하다’가 결합한 형태에서 ‘명사+化+-하다’ 구성은 모두 981건, 그 가운데 문형이 ‘【(…을)】’으로 제시되어 있는 것은 579건이다. 연구가 진행되면 이 연구 대상 579건에 대한 용례와 실제의 쓰임을 비교하여 ‘-하다’가 자동사와 타동사의 쓰임이 고루 나타나는지에 대해 경향성을 파악하는 것이 목적이다.(3장의 내용) 이 발표에서는 아직 연구가 완전히 진행되지 않은 상태이므로 연구에 방향성을 재고할 수 있도록 다른 대상으로까지 접근하기로 한다. 따라서 위의 기준1,2뿐만 아니라 다음의 대상도 연구 대상으로 설정해 본다.(4장의 내용)

기준3) ‘기준2’를 만족하지만 사전에 ‘-되다’ 형이 오르지 않아 ‘-하다’, ‘-되다’가 짝을 이루지 않는 동사

물론 ‘-되다’, ‘-하다’ 접사는 일부 명사에 붙어 쓰이는 생산성이 높은 접사이다. 그렇기 때문에 모든 형태가 사전에 올라야 하는 것은 아니다. 그렇지만 예를 들어 본다면 ‘민주주의화’는 ‘민주화’와 동의어인데 ‘민주주의화되다’는 등재된 단어가 아니다. 그러나 실제 용례를 살펴보면 ‘민주주의화되다’가 쓰이고 있다. 한편 ‘민주주의화하다’는 사전에서는 용례도 제시하지 못하고 있으며 말뭉치에서는 그 쓰임을 찾을 수 없다. 물론 ‘네이버’의 검색 결과에서는 언중들이 “민주주의화한, 민주주의화할 뿐만 아니라” 정도로 쓰고 있음을 확인할 수는 있다. 뉴스 기사를 기준으로

1) 사실상 가장 중요한 초점이 여기에 있을 수 있다. 그러한 특성이 나타나는 이유는 ‘-하다’가 접사로 기능한다든지 본용언으로 기능한다든지에 대한 설명보다 먼저 설명되어야 하는 것이 선행 명사의 의미일 것으로 판단된다.

본다면 ‘민주주의화한’은 4건, ‘민주주의화된’은 3건(중복 기사 제외)이다. ‘민주주의화한’의 경우 ‘스페인이 민주주의화한 이후’, ‘남한을 자유민주주의화한 미국 군정은’으로 자동사와 타동사의 쓰임을 모두 보여 주고 있다. 한편 매체를 ‘블로그’로 한정하여 검색한 결과는 ‘민주주의화한’은 2건, ‘민주주의화된’은 17건이다. 이 두 결과를 참고한다면, ‘대만이 바로 민주주의화된’ 등과 같은 쓰임을 본다면 ‘-되다’의 결합이 더 활발하게 쓰인 것으로 볼 수도 있다. 또한 ‘민주주의화한 세상’이라는 표현보다는 ‘민주주의화된 세상’과 같은 수식 구조에서는 ‘-되다’가 훨씬 쓰임이 많다. 이렇게 사전이 우리말의 쓰임을 모두 반영하고 있지 않기도 하고 또한 말의 이행 과정을 그대로 보여 주지 못할 수도 있다. 그렇기 때문에 지금 우리말의 경향성에 대한 파악을 고민해 보고자 하는 것이다.

위의 기준을 만족하는 동사 가운데 이차적 연구 대상은 ‘명사+化’에는 ‘-되다’도 결합한 것이다. ‘명사+化+-되다’는 자동사로 풀이되어 있는데 이 자동사의 쓰임과 ‘명사+化+-하다’의 자동사의 쓰임의 정도를 비교해 보고자 한다. ‘명사+化+-되다’ 동사는 현재 《우리말샘》에서 983건이 올라 있다. 본래의 ‘-化’가 붙은 명사는 우리말에서 피동으로 해석될 가능성이 많다. ‘-화’, ‘-되다’는 각각 접사로 표준국어대사전에 다음과 같이 올라 있다.

-화16「접사」((일부 명사 뒤에 붙어))‘그렇게 만들거나 됨’의 뜻을 더하는 접미사.

¶ 기계화/대중화/도시화/자동화/전문화.

-되다05「접사」((일부 명사 뒤에 붙어))‘피동’의 뜻을 더하고 동사를 만드는 접미사.

¶ 가결되다/사용되다/형성되다.

‘-化’의 위와 같은 뜻풀이는 ‘명사+化+-하다’는 능동, 피동으로 모두 나타날 수 있다. 그러나 기능적으로 부담량이 많아 피동, 자동과 타동 등에서 구별해 낼 수 있는 가능성이 떨어지므로 그러한 어려움을 탈피하기 위해 ‘-되다’를 생산적으로 사용하여 식별한 것일 수 있다. ‘명사+化+-하다’가 자동사로의 쓰임이 타동사로의 쓰임보다 적다라는 것이 방증이 된다면 이는 우리말의 언어 현상의 하나를 설명할 수 있게 된다. 예를 들자면 ‘가속화’에 ‘-하다’가 결합하여 ‘가속화하다’, ‘가속화’에 ‘-되다’가 결합하여 ‘가속화되다’가 될 수 있다. 그런데 ‘가속화하다’는 자동사와 타동사로 쓰일 수 있는 것으로 풀이가 되어 있다. 이렇게 ‘가속화’에 대해 ‘-하다’, ‘-되다’가 모두 결합하는 경우 ‘가속화하다’가 자동사, 타동사로 모두 쓰일 수 있다고 하더라도 ‘가속화되다’에 밀려 ‘가속화하다’가 자동사로 쓰이는 일은 축소될 수 있을 가능성이 있다. 본 연구에서는 ‘가속화’의 예시와 같은 경우에 대한 실재를 확인하려고 하는 것이다. 본 연구에서 추진하고자 하는 유형화 전략 및 방법은 ‘명사+化+-하다’의 자동사로의 쓰임에 관한 영향을 미칠 만한 변인과 관련된 사항을 한눈에 명시적으로 드러내기 위한 것이다. ‘명사+化+-되다’와의 비교를 통해 접사와 결합하는 동사의 쓰임에 대한 설명도 가능할 수 있기를 바란다.

3. ‘명사+化+-하다’

앞서 밝힌 바와 같이 이 발표의 일차적 목표는 ‘명사+化+-하다’가 자동사와 타동사의 쓰임 중

어느 쓰임으로 더 많이 쓰이는지에 대해 살펴보는 데에 있다. 기준을 다시 보이면 다음과 같다.

기준1) ‘명사+化+-하다’ 동사

기준2) ‘기준1’을 만족하고 사전에 문형이 ‘【(…을)】’으로 제시되어 있는 동사

‘명사+化+-하다’ 목록을 모두 살펴보아야 하겠으나 이번 발표에서는 거기까지 이르지 못했다. 목록 가운데 앞의 몇 어휘들에 대해서 얘기해 보도록 한다.

1) ‘가속화하다’

먼저 국립국어원 누리집에서 제공하고 있는 말뭉치를 사용하여 ‘가속화’를 검색한 후 검색 구문들을 검토하였다. ‘가속화’가 쓰인 구문은 653건이고 그중 ‘가속화하다’가 쓰인 구문은 178건, ‘가속화되다’가 쓰인 구문은 259건, ‘가속화시키다’가 쓰인 구문은 120건이다.²⁾ 이 결과 가운데 주목해야 할 것은 ‘가속화하다’의 쓰임이다. ‘가속화하다’가 자동사로 쓰인 것은 58건이고, 타동사로 쓰인 것은 120건이다. 타동사로의 쓰임이 2배 이상 많은 수로 나타났다.³⁾ ‘가속화하다’가 자동사로 쓰인 문장을 예로 들어 보이면 다음과 같다.

[예문1. ‘가속화하다’의 예문]

- ¶노 대통령의 386 부산 측근들의 지역 공략도 가속화 하는 분위기다.《주간조선 1752호》
- ¶13세기 이전 고려 불교계는 대체로 보수적인 문벌귀족체제에 매몰되어 각 종파의 분립과 대립현상이 가속화하여 새로운 이념체계를 이끌어내는 데 한계가 있었다.《한국사》
- ¶말은 내뱉어진 방향으로 가속화하는 경향이 있다.《꼭두의 사랑》
- ¶세계화가 가속화할수록 대외경제 통상문제는 앞으로 더욱 중요한 과제가 될 것인 바 하루속히 그에 상응하는 정부 조직 개편이 이루어져야 할 것이다.《조선일보 오피니언(2002)》
- ¶이에 따라 오는 7월 1일로 예정된 의약분업의 실무 준비작업이 가속화할 것으로 보인다.《조선일보 2001년 기사》
- ¶선우박사는 우루과이 라운드 체제가 발효되면 국제 경쟁이 더욱 가속화하고 정부의 시장 개입이 어려워질 것으로 전망하고…《조선일보 경제(90)》
- ¶화폐 개념이 더욱더 추상화하고, 경제적 실재로부터 고립된다는 사실에 의해 이 과정은 더욱더 가속화한다.《신과학운동》
- ¶더구나 중국은 세계의 공장이면서 강력한 내수시장까지 갖추고 있어 서방의 접근이 가속화할 것이고 이에 따라 중국의 영향력이나 발언권도 매우 강력해질 것으로 보인다.《중국의 새로운 사회주의 탐색》
- ¶디지털 시대가 열리고 기업들의 글로벌화가 가속화하면서 IT 지식과 외국어 능력을 겸비한 인재를 선호하는 추세를 보이고 있다.《주간조선 1766호》
- ¶이제 시작 단계이지만 앞으로 이런 추세가 가속화할 것입니다.《주간조선 1742호》
- ¶또 IT 경기의 회복 조짐이 가속화하고 국내 증시가 상승세로 접어들면 2003년 말까지는 50만원에 육박할 가능성도 있다고 말했다.《주간조선 1735호》
- ¶미국의 독주는 가속화할 가능성이 높아 국제사회의 분열과 갈등을 치유하기가 쉽지 않을 것으로 전망된다.《한겨레신문 2003년 기사》

2) 나머지 96건은 ‘가속화’가 명사로 쓰인 경우이다.

3) 그런데 타동사로 쓰인 120건이라는 수는 ‘가속화시키다’의 수와 비슷한 수이다. ‘가속화시키다’ 역시 타동사로의 쓰임이다.

¶신문 공동배달 전담회사 설립을 위한 준비가 가속화하고 있다.《한겨레신문 2003년 기사》
 ¶이는 하나의 제품에 각종 디지털 기술이 응집되는 '디지털 융·복합화'가 가속화하면서 제품의 부가가치를 높이는 데, 소프트웨어 개발이 핵심 요소가 되고 있기 때문이다.《한겨레신문 2003년 기사》
 ¶2000년 8월 의약분업 시행 뒤 다국적 제약사들의 국내 시장 잠식이 가속화하고 있다는 통계가 최근 나왔다.《한겨레신문 2003년 기사》
 ¶'엘지카드 쇼크' 이후 생존 기로에 선 카드업계의 '몸집 줄이기'가 가속화하고 있다.《한겨레신문 2003년 기사》
 ¶이런 흐름은 '동북아 금융허브론'이 대두되는 등 개방 확대 분위기를 타고 더욱 가속화할 것으로 보인다. 한겨레신문 2003년 기사》

2) '가시화하다'

'가시화'가 쓰인 구문은 모두 269건이고, 그중 '-하다'가 쓰인 구문은 52건, '-되다'가 쓰인 구문은 176건이다.⁴⁾ 이 가운데 '가시화하다' 52건 중 자동사로 쓰인 것은 27건, 타동사로 쓰인 것은 25건이다. 자동사로 쓰인 구문이 2건 많다.

[예문2. '가시화하다'의 예문]

¶당초 전문가들은 경기회복이 가시화하면서 전체 매출에서 수출 비중이 큰 IT업종의 주가가 많이 오를 것으로 내다봤다.《중앙일보 경제(2002)》
 ¶IT 경기 회복이 가시화하지 않으면 새해 미국 증시는 계속 불안정한 모습을 보일 것이라는 예상이었다.《주간조선 1735호》
 ¶경제성장률이 2002년 수준을 상회하고 IT 부문의 회복이 3분기부터 가시화하면서 연간 대비 10%가 넘는 상승 여력이 있을 것"이라고 전망했다.《주간조선 1735호》
 ¶"본격적인 새학기 대비 피시 수요 증가가 가시화하는 8월부터 디램가격 상승이 본격화될 전망"이라고 밝혔다.《한겨레신문 2003년 기사》
 ¶한국전력을 시작으로 공공부문 구조조정을 둘러싼 정부와 노동계의 정면 충돌이 가시화하고 있다. 《한겨레신문 2001년 기사》
 ¶때마침 소련의 우주개발이 가시화하여 미국이 과학기술 교육에 박차를 가하고 있어서...《한국사에도 과학이 있는가》

3) '가축화하다'

'가축화'가 말뭉치에서 검색된 결과는 7건이고 그중 '가축화되다'가 4건, '가축화하다'가 2건이다. 그런데 '가축화하다'가 쓰인 구문 둘은 모두 타동사로 쓰였다.

[예시3. '가축화하다'의 예시]

¶종류 집토끼는 야생종인 유럽굴토끼를 개량하여 가축화한 것으로 여러 가지 품종이 있으나《계몽사학생백과사전》
 ¶남성이 "짐승"이라면 이 짐승을 결혼이라는 울타리를 통해 가축화한 건 오히려 여성이다.《남성을 보호하라》

4) '간접화하다'

모두 49건이고 '간접화하다' 2건, '간접화되다' 13건, '간접화시키다' 1건이고 '간접화하다' 2건 모두 타동사로 쓰였다.

4) '-시키다'가 쓰인 구문이 6건이고 나머지는 모두 명사로 쓰인 구문들이다.

5) '간편화하다'

모두 5건, 그중 '간편화하다' 1건, '간편화되다' 4건이고 '간편화하다'는 “그동안 자기계좌로만 고칠 수 있던 것을 해당 수탁계좌로도 정정할 수 있도록 간편화했다.”와 같이 타동사로 쓰였다.

6) '강경화하다'

이렇게 '-하다'가 타동사로 쓰이는 경우가 많은 중에도 '강경화'와 같이 '강경화되다'가 나타나지 않은 경우도 있다. '강경화하다' 자동사로 쓰였다.

[예시4. '강경화하다'의 예시]

☞소련의 지도 체제가 최근 보수 강경화하고 있다는 지적에 대해... 《조선일보 91년 인터뷰기사》

7) '개념화하다'

타동사로 쓰임이 모두 39건, 자동사로 쓰인 것이 3건, '개념화되다'가 17건이다. 위의 다른 동사들과 비슷하게 '개념화하다'가 목적어와 쓰인 구문이 거의 대부분이다.

8) 그 밖의 어휘들

어휘	-하다(자동사)	-하다(타동사)	-되다
개별화	6	3	51
개성화	7	8	16
개체화	10	1	11
객체화	0	2	9
거대화	1	0	15
거점화	0	1	1
격식화	1	0	1
경기화	2	0	0
경음화	2	0	1
계급화	3	0	5
계층화	1	7	8
계통화	0	2	1

언어 직관은 사람마다 다르기 때문에 위의 예시의 문장들이 얼마만큼 자연스럽게 느껴질지는 개인의 차가 있을 수 있다. 그러나 위의 '명사+化+-하다'가 자동사로 쓰인 것이 자연스럽게 느끼는지에 대한 직관에 대한 설명을 하고자 하는 것이 아니라 그 직관을 바탕으로 한 실제 쓰임에 대해 살펴보고자 하는 것을 목표로 하고 있음을 감안한다면 위의 결과들을 통해 우리는 전반적으로 '명사+化+-하다'가 타동사로의 쓰임이 많다는 것을 알 수 있다. 물론 경우에 따라서는 타동사의 쓰임이 지배적이기도 하고 반대로 타동사로의 쓰임이 전혀 없기도 하고 한편으로는 자동사와 타동사의 쓰임이 비등하기도 하다. 위의 8)에서 보는 것과 같이 '경기화, 경음화' 등의 경우에는 타동사로 쓰이는 경우가 검색 결과에는 없었다. 그러나 예를 들어 “‘ㄱ’을 경음화하여 발음하면...”과 같은 표현이 쓸 수 없는 표현은 아니다. 말뭉치에 기대어 이러한 연구를 진행하는 것이 부적절할 수 있다. 그렇기에 세대별로 언어 직관에 대해 살펴볼 수 있도록 연구 계획을 바꾸어볼 생각도 하고 있다. 연구가 더 진행이 되어야 하겠으나 이러한 사실을 바탕으로 유형화를 할 수 있기도 할 것이다.

'명사+化+-하다'가 기능의 부담이 많아 피동, 자동과 타동 등에서 구별해 낼 수 있는 가능성이

떨어지므로 그 기능의 부담을 탈피하기 위해 ‘-되다’를 생산적으로 사용하여 식별한 것일 수 있고, 여기에서 논외로 치기는 하였으나 같은 이유로 ‘-시키다’의 쓰임이 생산적으로 생겨날 수도 있는 것으로 보인다. ‘명사+化+-하다’가 자동사로의 쓰임이 타동사로의 쓰임보다 적다라는 것이 방증이 된다면 이는 우리말의 언어 현상의 하나를 설명하는 데에 도움이 될 듯하다.

4. ‘명사+化+-되다’

‘명사+化+-하다’ 능력 동사 목록 580개 가운데 ‘명사+化+-되다’ 동사가 대응하지 않는 동사는 모두 84건이고 그 목록은 다음과 같다. 이는 위의 2장에 말한 기준 3의 목록이다.

[‘명사+化+-되다’ 동사가 대응하지 않는 동사]

가부장화-하다	단어화-하다	식민화-하다	주기화-하다
가성화-하다	대국화-하다	아세틸화-하다	준기업화-하다
가십화-하다	도안화-하다	액체화-하다	중심화-하다
강남화-하다	독선화-하다	양질화-하다	즉석화-하다
경직화-하다	목전화-하다	연극화-하다	지구촌화-하다
계열화-하다	민주주의화-하다	연예인화-하다	진리화-하다
공영화-하다	방식화-하다	온라인화-하다	질산화-하다
공장화-하다	부합화-하다	우매화-하다	질소화-하다
광물화-하다	부화-하다	우민화-하다	집적화-하다
광역화-하다	불모화-하다	이성질체화-하다	축소화-하다
국악화-하다	불소화-하다	이성질화-하다	친일화-하다
군국주의화-하다	비공개화-하다	이성체화-하다	탈가부장화-하다
군국화-하다	비법화-하다	자립화-하다	탈자본화-하다
권력화-하다	비음화-하다	잡식화-하다	탈중심화-하다
균일화-하다	비주열화-하다	재서열화-하다	페로사이안화-하다
극한화-하다	비현실화-하다	저염화-하다	페로시안화-하다
금속화-하다	설폰화-하다	저탄소화-하다	평범화-하다
기구화-하다	세계화-하다	전국화-하다	품격화-하다
다당화-하다	속국화-하다	정예화-하다	허상화-하다
다목적화-하다	순수화-하다	정예화-하다	환화-하다
다채널화-하다	술폰화-하다	주관화-하다	흥행화-하다

위의 목록에서 화학 등의 과학 전문어로 쓰이는 ‘술폰화하다’, ‘페로시안화하다’와 같은 경우를 제외할 것이지만, 위의 목록 가운데 말뭉치 파일에서 ‘-되다’ 형이 나타난 목록은 다음과 같다.

[‘명사+化+-되다’ 용례]

경직화-하다	<ul style="list-style-type: none"> ¶근대 일본에 군사적 사회적으로 경직화된 엄한 계급 사회가 형성된 것은 이 원칙에서 한 치도 벗어나지 않았기 때문이다. ¶그러나 이 논의가 모더니티로서의 대립물을 상정하지 않는다면 다분히 경직화되기 쉽다. ¶이는 주체사관 아래 역사해석이 극단적으로 경직화되고 있음을 보여주는 한 예로 생각된다.
--------	--

	<p>¶소비에트 社會가 변증법적 力動性을 상실하고 스탈린주의로 경직화되어 감을 폭로하는 '소비에트 마르크스주의'(1958)를 간행했다.</p>
계열화-하다	<p>¶한국의 독점적 대기업과 그에 하청 계열화된 중소기업이 그들의 집중적 투자 대상으로 부각되었다.</p> <p>¶거기서 생산된 철강을 원자재로 삼는 관련 산업체들이 계열화되어 있는, 우리나라 최대의 철강 콤비나트이다.</p> <p>¶예를 들면 동남 아시아 특히 말레이시아 같은 데서는 일본과 계열화된 산업과 기업 경영이 이루어지고 있습니다.《조선일보 91년 인터뷰기사》</p>
공영화-하다	<p>¶반면에 공영화되어 가지고 실제 경제기획원 장관이 전혀 정책을 골똘히 생각하고 《대선후보 초청 합동토론회》</p>
공장화-하다	<p>¶나전장 역시 최근세의 공장화된 제작소에서는 줄음질과 끊음질을 아예 분업적으로 분장해야산했기 때문에《한국의 목공예(상)》</p>
광역화-하다	<p>¶지역 경제는 그러한 광역화된 경제를 분할해서 개인의 몸으로 경험할 수 있는 생태계, 자립적이고 자급적인 소규모 협업 경제로 이행하고 있다. 《여백의 질서》</p> <p>¶특히 분당은 고객이 광역화된 서울과 달리 주민들의 선호나 이미지가 매출에 직결되기 때문에 《조선일보 2001년 기사》</p> <p>¶그것의 유통소비가 일정한 지역을 넘어 광역화되거나 세계화될 때 그에 따르는 에너지 낭비는 농사에서 지킨 친환경농 원칙들을 스스로 배반하는 반환경, 반공생이 되고 만다. 녹색평론 48호》</p>
권력화-하다	<p>¶오히려 그런 역사관은 권력화된 역사관에 지나지 않는다.《초월에서 포일로》</p> <p>¶이러테면 기존의 지식들은 권력화된 사회적 관계의 맥락을 반영하는 담론에 불과하다는 것이다.《교수신문,1996》</p> <p>¶그간 '서세원 쇼' 폐지를 주장하며 "서세원씨가 자신이 출연하는 프로그램을 통해 연예 권력화됐다"고 지적했다.《중앙일보 사회(2002)》</p> <p>¶우리 사회처럼 절대적으로 권력화된 사회에서 볼 때, 식민지화될 만한 삶이 있다고 인정되는 것만도 상당한 정도의 자연스러운 삶이 있다는 것을 나타내는 것으로 보입니다.《녹색평론 34호》</p>
균일화-하다	<p>¶인위적으로 만들어지는 희소성 표준화된 대량생산 체제의 요구에 따라 사람들의 일상적 필요와 욕망(음식, 옷, 주택, 사치품 등에 대한)이 갈수록균일화된다.《녹색평론 47호》</p> <p>¶그러다 보니, 결국 자연히 情報商品의 質的 平準化와 마찬가지로 價格도 거의 均一化되어 있다시피 한 것이 오늘날의 현실이다.《오늘의 판매 무엇이 문제인가》</p>
극한화-하다	<p>¶문학은 바로 그 늦음 또는 더 나아가지 않고 그대로 머물고 있음의 점선상에서 더 빠름 또는 극한화된 빠름의 속도를 선취할 수 있을 것이고.《초월에서 포일로》</p>
기구화-하다	<p>¶정체성 상실과 관련해, 박영숙 한국환경사회정책연구소 이사장은 서울기독교청년회가 무모한 외형 확장과 수익 추구를 지향하면서 운동체가 아닌 '기구화'되어가는 위기에 처했다고 비판했다.《한겨레신문 2003년 기사》</p>
다채널화-하다	<p>¶또한 영상산업은 단순히 극장의 흥행여부에 따른 흥망이 판가름되고 기업의 운명이 좌우되는 종래의 영화산업이 아니라 미디어가 다매체화, 다채널화되면서 극장 흥행의 실패에 따른 위험은 상대적으로 적어지게 된 반면 《한국영화정책의 흐름과 새로운 전망》</p>
도안화-하다	<p>¶복잡한 사물 형태가 극도로 단순화되어 선과 원 등으로 도안화된다.《축소지향의 일본인》</p> <p>¶그리고 무용총에서 보듯 흐르는 것과 같은 도안화된 산과 무용하는 여인의 예리하게 꺾인 팔 모습·팔메토행의 큰 연꽃 무늬 등등...《한국회화소사》,1972</p>
민주주의화-하다	<p>¶만약에 세계의 모든 국가가 민주주의화된다면 세계는 현재와는 상이한 세계가 될 것이다. 《일본내막기, 1941》</p>
불소화-하다	<p>¶이런 차이를 고려할 때, 불소화된 식수의 일상적인 섭취는 독성학자, 약물학자, 위생학자들이 유독한 것으로 간주하는 양의 불소를 유기체속으로 들여보낼 수 있다.</p> <p>¶세련된 이중맹검법을 통해서 불소화된 식수를 마시는 많은 사람들에게서 수많은 불쾌한 부작용이 발생할 수 있다는 것을 증명하였다.</p>

	<p>¶그리고 그것은 오늘날 열대지방을 제외한 모든 불소화된 도시들에서 목표로 되어있는 것과 같은 농도이다.《녹색평론 46 호》</p>
비현실화-하다	<p>¶“미국은 중동지역의 또 다른 ‘비현실화된 위협’에 대해서는 군사공격을 고려하지 않으면서 《조선일보 국제(2002)》</p> <p>¶산세와 물줄기가 아련히 멀어지며 모여드는 거기서, 까닭 모르게 더욱 더 비현실화되어 가던 태양은, 이제 언젠가 현미경의 작고 둥근 시야로 확대되어 보이던 핏방울과도 같았다.《마지막 연애의 상상 1994》</p>
세계화-하다	<p>¶지금은 모든 것이 세계화되고 있지만 이럴 때일수록 자기 것을 소중히 아는 가치관이 요구된다고 생각한다.《우리교육 중등용 94/10》</p> <p>¶초국적기업들이 점차 세계화되면서 이들은 자신들의 활동을 규제하는 국가 당국의 파워를 어느 정도 회피해 왔다.《글로벌 가버넌스와 NGO》</p> <p>¶동아시아 일부 국가에서만 통용되고 있는 폐쇄된 의술로서 세계화되지 못하고 있다.《경락의 실체》</p>
순수화-하다	<p>¶존재가 최초로 언어화되어 있는 영역, 과학의 영역으로 순수화되지 못하고 과학의 下層部를 형성하고 있는 이 익명적 장의 발견이야말로 고고학의 첫 번째 공헌일 것이다. 《미셀푸코의 답론공간 개념과 주체의 문제》</p>
식민화-하다	<p>¶자기비하적이고 주체부정적이고 외향화되고 식민화된 학문정신으로부터 발현되는 열등의식 (complex)을 반영하고 있을 가능성이 높다.《드러난 얼굴과 보이지 않는 손》</p> <p>¶일본인들이 그렇게 각 강대국들의 장점을 스스로 선별적으로 선택하여 근대화할 수 있었던 것은 다카시 이노구찌(猪口孝: Inoguchi Takashi)의 주장처럼 무엇보다도 19 세기와 20 세기에 식민화된 다른 국가들과는 달리 독립을 유지할 수 있었기 때문이었다.《시베리아 횡단열차와 사무라이-러일 전쟁의 외교와 군사전략》</p>
액체화-하다	<p>¶그리고 그들 기는 서로 작용하여 순환하고, 전이하면서, 액체화되고, 고체화되어 이 세계의 물질을 형성한다.《녹색평론 33 호》</p> <p>¶우리의 피는 액체화된 태양이며 액체화된 일광이다.《나를 찾는 술래잡기》</p>
연극화-하다	<p>¶서두 부분만이 기록되어 있기 때문에 연극화된 내용의 전체적 면모에 대하여는 알 길이 없고《한국고전소설사연구》</p> <p>¶《구운몽》은 후에 연극화되기도 했던 것 같다.《한국고전소설사연구》</p>
연예인화-하다	<p>¶점점 연예인화되어 가고 있는 아나운서의 변화된 모습을 미처 따라가지 못하는 높은 도덕적 잣대 역시 '끼'로 뽕뽕 뭉친 신세대 '아나운서'들에겐 조금 무겁고 거추장스런 것임에 틀림이 없다. 《여성중앙 21, 2000》</p>
자립화-하다	<p>¶사실 오늘의 소설을 볼 때 그런 본원성과 잡식성에서 멀어진 채 별도로 자립화된 노선으로서 생각하고 독자도 읽어나가는 것에 익숙해져 있다.《중앙일보 문화(2002)》</p>
전국화-하다	<p>¶속도 숭배주의, 요령주의, 능률 지상주의, 목표 달성주의, 편법주의 등의 비뚤어진 가치관들이 맹렬하게 全國化되고 있다. 《민중사회학》</p>
정예화-하다	<p>¶이 교육을 마친 직원들은 앞으로 물류센터 및 경제사업장의 정예화된 유통전문가로 활약하게 된다.《금융 97년 4월호》</p> <p>¶왜구와의 실전을 통해 정예화된 그의 측근들은 태종의 기대를 저버리지 않았다.《조선왕조사 제 1 권》</p>
주관화-하다	<p>¶이 두 과정의 복합으로 인해 진리는 주관화되면서 동시에 주관적인 데 머물지 않을 수 있었습니다.《철학과 굴뚝 청소부》</p>
주기화-하다	<p>¶주교님, 주교님께서는 문제의 핵심을 흐려 놓으시는데 신비체인 교회가 권력 구조, 행정 중심화되었을 때 복음 본래의 가르침인 참 공동체인 개념에서 너무나도 멀어질 뿐 아니라 이탈될 수밖에 없다는 신학자들의 고민은 복음을 근거한 근원적 물음, 근원적 차원의 신학적 고민입니다.《1990 년대에 즈음한 한국천주교회의 실상 90/12/14》</p>
탈중심화-하다	<p>¶현대사회는 Luhmann 이나 Habermas 가 말하는 중심 없는 사회(centerless society) 또는 탈중심화된 사회가 되어 국가나 단일의 단체가 모든 결정을 독점하거나 절대적인 영향력을 행사하는 것이 불가능하다.《NGO 와 정부 그리고 정책》</p> <p>¶그 대신 탈중심화된 재생가능 에너지 쪽으로 지원을 전환한다면 마을과 소읍들을 강화함으로써 도시화의 물결을 막는 데 도움이 될 것이다.《녹색평론 47 호》</p>

위에 제시된 목록은 우리말샘에 ‘-하다’는 있고 ‘-되다’는 없는 목록 가운데 말뭉치에서 ‘-되다’의 쓰임을 찾은 것이다.⁵⁾ 위의 용례를 보아 ‘-되다’가 결합한 형은 모두 자동사로 쓰이고 있음을 알 수 있다. ‘-되다’, ‘-하다’ 접사는 일부 명사에 붙어 쓰이는 생산성이 높다. 생산성이 높기 때문에 사전에 꼭 등재되어야 하는 것은 아니지만 앞의 2장에서 들어 보인 ‘민주주의화’와 ‘민주화’의 예시와 같이 사전이 우리말의 쓰임을 모두 반영하고 있지 않기도 하고 또한 말의 이행 과정을 그대로 보여 주지 못할 수도 있다. ‘-되다’ 형을 사전에 올려 달라는 말이 아니라 지금의 우리말의 이행 과정을 보여 주지 못할 수도 있기 때문에 우리말의 실제 쓰임에 대해 생각해 보자는 것이고, ‘-하다’로 충분하니 ‘-시키다’가 붙은 꼴이 틀렸다고 말하거나 ‘-되다’가 붙은 꼴이 틀렸다고 말하지 않고 언어의 변화 이행의 상태에 ‘왜’와 ‘어떻게’에 집중하여 기술을 해 보자는 것이다.

5. 맺음말

본 발표 구상의 시작점은 “‘명사+化+-하다’의 쓰임은 사전의 문형대로 자동사, 타동사로 고루 쓰이고 있는 것일까?”이었다. 사실 우리는 문법에 맞는 언어를 사용하기 위해 부단히 애를 쓴다. 그러나 우리의 직관에 분명 그리 틀려 보이지 않는 말들에 대해 지적을 당할 때 당황해한다. 그 가운데 하나가 능격 동사로 풀이되어 있는 동사의 사동, 피동의 표현이다. 그렇다면 우리 사전에서 풀이하고 있는 대로 그렇게 쓰이고 있는지에 대해 의구심을 품은 것이 처음이었다. 아직 연구가 매우 초기 단계이기에 선불리 단정을 지을 수는 없겠으나 이 연구의 가설은 ‘-하다’의 쓰임의 각 어휘마다 다를 수야 있겠으나 ‘-되다’와 대립을 이루면서 타동사로 쓰이는 비중이 커지고 있다는 것이었다. 3장에서도 보았듯이 사실 개별 어휘의 차가 클 수 있다는 것이 조금 드러난 상태에서는 앞으로의 연구에서 어휘의 의미적 특성을 고려하지 않을 수는 없게 되었다. 그렇지만 어휘의 개별 의미적 특성을 설명에 넣기 이전에 전체적인 맥락, 즉 500여 건의 어휘의 일반적인 경향성에 대해 기술을 하고 그 과정 안에서 유형화하여 개별 어휘의 특성을 고려한 설명도 하나의 유형으로 설명할 수 있을 것이다.

5) ‘-되다’로 나타나지 않고 ‘-시키다’ 형으로 나타나는 경우가 있었다. 그렇지만 본 연구에서는 다루지 않고 발표 이후에 논의가 확장될 때 고려해 보기로 한다.

■ 참고 문헌

- 고광주(1997), 「능력 동사 구성에 대한 고찰」, 『어문논집』36, 민족어문학회, pp.257-276.
- 고영근(1986), 「능력성과 국어의 통사 구조」, 『한글』192, 한글학회, pp.43-76.
- 김문오(1997), 「국어 자타 양용동사 연구」, 경북대학교 박사학위논문.
- 송창선(2008), 「국어 자동사와 타동사의 구분 문제: 이른바 자타 양용 동사를 중심으로」, 『언어과학연구』47, 언어과학회, pp.36-55.
- 연재훈(1989), 「국어 중립 동사 구문에 대한 연구」, 『한글』203, 한글학회, pp.165-188.
- 유혜원(2012), 「중립동사 '명사-하다'에 대한 연구」, 『한국어학』57, 한국어학회, pp.271-298.
- 정해권(2016), 「한국어 문법 현상과 역전태-단체명사 주어, 주체 존대, 능력 동사를 중심으로」, 『한말연구』40, 한말연구학회, pp.203-225.

▣ 토 론

“명사+化+-하다’ 동사 구문 연구”에 대한 토론문

하지희(건국대)

이 연구는 사전의 문형 정보를 토대로 능격 동사 ‘명사+化+-하다’를 대규모 말뭉치를 통해 그 쓰임을 확인함으로써 언어 변화가 나타나고 있는지를 예측하고자 하는 의미 있는 연구입니다. 또한 지금의 우리말의 이행 과정을 보여 주지 못하는 사전 처리의 한계를 감안해 볼 때, 한국어에 방대하게 흩어져 있는 ‘명사+化+-하다’의 목록을 유형화하고 실제 언어생활에서 결합의 과도기적 양상을 보이는 능격 동사를 추적함으로써 사전 처리만으로는 알 수 없는 언어 변화의 모습을 확인할 수 있다는 점에서 앞으로의 연구가 더욱 기대되는 논문이라 생각합니다. 논문의 문제의식에 깊이 공감하며, 토론자의 짧은 지식이 발표자 선생님께 누가 되지 않기를 바라는 마음으로 읽으면서 궁금했던 내용에 대한 질문을 몇 가지 드리는 것으로 토론을 대신하고자 합니다.

1. 선생님께서 본 연구에서 다루고자 하는 부분은 기준3 부분으로, 사전에 ‘-되다’ 형이 오르지 않아 ‘-하다’, ‘-되다’가 짝을 이루지 않는 동사입니다. 물론 ‘하다’와 ‘되다’가 모두 1:1 대응이 되지 않겠지만, 목록이 방대하여 시간이 걸리더라도 우선 형태론적 대응쌍을 이루고 있는지를 확인한 후, 그들의 관계를 도식화하여 빈도를 나타내는 작업이 선행되면 좋을 것 같습니다. 즉 등재 여부로 표시하면 ① ‘-하다’(○), ‘-되다’(○), ② ‘-하다’(×), ‘-되다’(○), ③ ‘-하다’(○), ‘-되다’(×) 경우로 도식화할 수 있는데, 이와 관련된 목록을 정리하면 ‘-되다’가 없는 경우뿐만 아니라 ‘-하다’가 없는 경우도 알 수 있고, 이로 인해 사전에 등재되지 않은 이유를 추측할 수 있지 않을까 생각합니다.

선생님께서 예로 들어주신 ‘민주주의화하다’의 경우, ‘민주주의화되다’는 사전에 없으나 의미가 같은 ‘민주화하다’와 ‘민주화되다’는 모두 등재되어 있어 ‘민주주의화되다’의 누락 가능성을 조심스레 예측해 볼 수 있을 듯합니다. 즉 단순 누락일 수도 혹은 사전 편찬 과정에서 언중들에 의해 쓰임이 없거나 표현이 어색하여 누락됐을 가능성도 있습니다.

그런데 한편으로는 사전 지침과 관련된 등재 기준에 대해서도 생각하게 됩니다. 다시 말해서 사전 뜻풀이로 일부분 밝힐 수 있는지 의문이 들었습니다. <우리말샘>에서는 ‘-하다’와 ‘-되다’의 풀이 원칙 및 등재 기준이 나타나지 않았지만, <표준> 지침에서는 ‘-되다’의 설명 중에 ‘-되다’가 붙을 수 있는 말은 대체로 ‘-하다’도 붙을 수 있다고 하면서 예시를 들고 있는데, 그중 능격 동사의 예는 아니지만, ③의 경우인 ‘-하다’(○), ‘-되다’(×) 경우의 예로, ‘실종되다/*실종하다’, ‘마비되다/*마비하다’를 찾을 수 있었습니다. 그 이유에 대해서는 설명이 되어 있지 않았지만, 어휘의 뜻풀이를 찾아본 결과 ‘-되다’만 등재된 이유가 ‘-하다/-되다’ 앞에 선행하는 명사의 뜻풀이 형식 및 유개념([예] 실종: 종적을 잃어 간 곳이나 생사를 알 수 없게 됨.)과 관련되어 있다는 생각이 들었습니다. 그렇다면 선생님께서 다루고자 하는 ②의 ‘-하다’는 있고 ‘-되다’는 없는 경우도 마찬가지로, 선행 명사의 의미와 관련되어 있는 것은 아닌가하는 생각이 듭니다. 본 연구

는 선행 명사의 의미에 대하여 다루고 있지 않지만 이러한 가능성에 대한 발표자 선생님의 의견을 듣고 싶습니다.

2. 자동사와 타동사로 모두 쓸 수 있는 능격 동사 가운데 왜 ‘명사+化+-하다’를 선택하셨는지 궁금합니다. 물론 본 연구는 실제 쓰임을 밝히는 것을 목적으로 하고 있으나 연구에 들어가기 앞서, 연구 대상이 되는 목록이 능격 동사임을 밝히기 위해서는 사전의 문형 정보만으로는 불충분하기 때문에 형태/통사/의미론적 기준에 맞는 간략한 설명이 뒷받침되어야 할 것입니다. ‘명사+-하다’의 연구에서 중요한 것은 ‘-하다’ 앞에 오는 선행 명사의 의미에 있다고 밝혀져 있는데, ‘명사+化+-하다’의 연구도 마찬가지로 ‘化’의 의미를 통해 명사와 ‘化’가 결합하여 어떤 변화가 나타나는지를 살펴봄으로써 ‘-하다’ 앞에 오는 선행 요소의 의미를 밝힐 수 있고 논항을 할당할 수 있는 서술성명사로서의 가능성에 대해서도 유추해 볼 수 있을 것입니다. 따라서 차후에 논문을 완성하실 때 이에 대한 설명을 추가하신다면 ‘명사+化+-하다’의 형태론적 분류를 통해 선행 요소의 의미론적 분석 및 특성을 파악할 수 있을 것 같습니다.

3. 국립국어원 누리집에서 제공하고 있는 말뭉치 자료에 대한 정확한 언급이 필요할 듯합니다. 이 연구는 사전을 기반으로 표제어 목록을 추출한 것이기 때문에 사전에서 문형 정보로 추출한 빈도는 알 수 있었으나, 이 연구의 최종 목표인 자동사의 언어 변화를 설명하기 위해 선택한 말뭉치의 장르나 유형 및 전체 자료의 규모와 빈도 등에 대해서는 나타나지 않았습니다. 단순히 용례만을 보이기 위한 작업이 아니라면, 선택한 자료가 구어 말뭉치인지 문어 말뭉치인지, 혹은 소설이나 뉴스 등 매체별로 파악한 것인지 등 말뭉치 자료에 대한 구체적인 정보를 밝혀주시면 대상 자료의 범위에 대해 잘 파악할 수 있을 것 같습니다.

4. 마지막으로 <우리말샘>에서 검색되는 능격 동사의 전체 개수와 유형별 개수가 일치하지 않습니다. 즉 능격 동사의 전체 개수는 6,268건이고, 이를 형태적 기준으로 분류했을 때 ‘-하다’가 결합한 것은 3,313건, ‘-거리다’가 결합한 구성은 1,212건, ‘-대다’가 결합한 구성은 1,196건, ‘-이다’가 결합한 구성은 387건으로 이를 모두 더하면 총 6,108건으로, 약 160건의 차이를 보입니다. 물론 이 개수가 선생님께서 연구하시고자 하는 중점적인 연구 대상의 수는 아니지만, 사전에 나타난 능격 동사(혹은 넓은 의미에서의 자타양용동사)의 범주라고 할 수 있기 때문에 정확한 수치와 분류가 선행되어야 할 것 같습니다. 따라서 160건이 계산상 누락된 것인지, 다른 어휘의 형태가 누락된 것인지 확인이 필요할 것 같습니다.

제2부 <특강>

문법 교육 연구의 현황과 과제

이관규(고려대)

< 차례 >

1. 들어가기
2. 단행본을 통해 본 문법 교육 연구의 현황
3. 박사학위논문을 통해 본 문법 교육 연구의 현황
4. 문법 교육 연구의 과제
5. 나아가기

1. 들어가기

1.1. 문법의 개념

문법 교육을 한다는 것은 언어에 대한 지식인 문법을 교육한다는 의미를 띠고 있다. 따라서 여기서 문법은 보통 이야기 하는 단어와 문장의 규칙을 말하는 것이 아니라 문(文), 즉 언어를 가리키는 것으로 보아야 할 것이다.¹⁾ 문법을 흔히 ‘grammar’를 번역한 용어로 알고 형태론과 통사론을 지칭하는 것으로 알고 있으나, 실제 국어 교육의 한 분야로서 사용하는 문법 교육에서의 ‘문법’은 ‘언어의 규칙’이라는 뜻으로 사용되고 있다. 결국 문법은 본래 ‘language rule’을 뜻하며, 문법 교육은 ‘education of language rule’이라고 보는 것이 좋을 듯하다.²⁾

흔히 학교 문법이라고 할 때의 ‘문법’도 마찬가지다. 여기에는 음운-단어-문장-담화 내용이 모두 다루어진다. 음운의 규칙, 단어의 규칙, 문장의 규칙, 담화의 규칙이 모두 문법 안에 포함된다. 이런 것들을 교육하는 것이 바로 문법 교육이다.

우리의 문법 교육 연구사를 볼 때 최현배 선생은 ‘문법’이 아니라 ‘말본’이라는 용어를 사용하였다. 그의 기념적인 저술의 명칭이 <우리문법>이 아니라 <우리말본>이었다. 문법 과목 명칭의 역사를 볼 때 말본파와 문법파가 서로 대립하던 시절이 있었다. 어느 것이 더 좋으냐를 떠나서 음운-단어-문장-담화 모든 분야를 직접적으로 드러낸다는 차원에서 보면, 문법보다는 말본이 더욱 적절한 듯싶다.

문법 교육을 주장하면 괜히 거부감을 보이는 경우가 있지만, 우리말의 본, 즉 말본 교육을 주장할 경우, 진정 한국인라면 그 누구도 거부감을 보이지 않는다. 우리가 사용하는 우리말의 본질

1) 특히 국어 교육 차원에서 말할 때는 문법이라는 용어가 언어 운용의 법칙 혹은 규칙이라는 의미로도 사용되곤 한다. 정적인 의미의 문법이 아니라 실제 사용상 운용에 필요한 문법으로 사용된다는 것이다. 여기서는 이에 대해서 자세히 논하지는 않겠다. 이에 대한 논의는 구분관·신명선(2011) 참조해 볼 수 있다.
2) 최근 들어 문법 교육계에서 문법을 언어 운용의 규칙으로 보는 경향이 많아졌다. 이것은 문법을 사용의 관점에서 보는 실용성을 강조한 개념이다. 이에 대해서는 구분관·신명선(2011)에서 자세히 설명하고 있다.

을 교육하자고 하는데, 그 누가 반대한다는 말인가? 생활 속의 문법 교육을 주장하곤 한다. 생활 속의 우리말본 교육을 주장하면 또 어떨까?

지금까지 문법 교육에서 문법이 지니고 있는 함의, 나아가 범위를 생각해 보았다. 음운-단어-문장-담화 모든 언어 단위가 바로 문법 교육의 분야, 곧 말본 교육의 분야이다.

1.2. 논문의 목표

본고에서는 문법 교육 연구가 어떻게 이루어지고 있는지 그 현황을 먼저 살펴보고자 한다. 이론적 측면을 세세히 살펴보아야 하겠으나, 일단(一端)만 살피고, 대체적으로는 단행본과 박사학위 논문들을 통해서 고구해 보도록 한다.

문법 교육이라는 제목으로 출판된 단행본들이 나왔다는 것은 작은 논문으로 문법 교육을 다룬 것들이 전제되어 있을 것이다. 그것들이 모여서 문법 교육론이라는 단행본이 나왔을 것을 기대하게 된다. 그를 통해서 문법 교육 이론의 일단을 알 수 있기를 기대해 본다. 문법 교육 이론을 다룬 단행본은 국내본과 국외본이 있다. 각각의 성격에 대해서도 살피도록 한다. 특히 국외본들을 통해서는 문법 교육 이론의 흐름을 엿볼 수도 있기를 기대한다.

박사학위논문들을 통해서 문법 교육 이론의 현황은 잘 파악할 수 있다. 1992년부터 나오기 시작한 국내 문법 교육 관련 박사논문들은 2018년 현재 51개로 파악되었다. 어떤 때는 많이 나오고 어떤 때는 적게 나오고, 또 시기별로 다른 내용의 분야별 차이 및 질적 차이를 예측해 볼 수도 있다. 본래 박사학위논문이 나오려면 작은 소논문들이 학위논문 전후로 해서 몇 개씩은 나오곤 한다. 그것들 하나하나 살펴야 하겠으나, 여기서는 그냥 박사학위논문들을 통해서 문법 교육 이론의 25년 정도의 현황을 시기별 및 내용별로 살펴보도록 한다.

그 다음으로 이 논문에서는 문법 교육 내용에서 최근 학교 문법에서 뜨거운 감자로 등장하는 몇몇 사항을 검토해 보도록 한다. 특히 음운론 분야에서 최근 문법 교육 내용의 변화가 많이 나타나고 있다. 이론가와 실천가라는 측면에서 몇몇 음운론 관련 내용을 검토해 보도록 한다.

2. 단행본을 통해 본 문법 교육 연구의 현황

문법 교육이라는 이름으로 등장한 단행본은 그리 많지 않다. 그마저도 진정한 의미에서의 문법 교육 이론서라고 할 수 있는 것은 더욱 그리 많지 않다. 문법서와 문법 교육서는 이름부터도 다르다. 문법서는 내용만을 다룬 책이고, 문법 교육서는 흔히 말하는 목표-내용-방법-평가를 다룬 책이다. 학교 문법 내용을 다룬 것은 학교 문법서이지 학교 문법 교육서가 아니라는 말이다. 물론 넓은 의미에서 볼 때 교육 내용을 다루고 있으니, 일반 내용을 다루는 문법서와는 차이가 난다고 말할 수 있을지도 모른다. 그럴 경우는 학교 문법론이라는 제목을 붙여야지 학교 문법 교육론이라고 붙여서는 안 된다.³⁾

3) 학교 문법론 유형의 초창기 저서는 아래 전자 두 개를 꼽을 수 있고, 맨 아래 하나는 응용국어학 차원에서 학교 문법 내용에 많은 영향을 끼쳤다.

이관규(1999, 2002, 2012), 학교 문법론, 월인.

여기서는 국내 단행본과 국외 단행본으로 나누어서 문법 교육 연구의 현황을 알아보도록 한다.

2.1. 국내 단행본

국내본 가운데 ‘교육’이라는 이름이 붙은 문법 교육서는 크게 네 가지 종류가 있다. 첫째, 말 그대로 목표-내용-방법-평가 전 과정을 다룬 진정한 의미에서의 문법 교육서가 있고(A형), 둘째, ‘교육’ 부분이 조금 있긴 하지만 책의 대부분이 ‘내용’으로 채워져 있는 중간 단계의 문법 교육서가 있고(B형), 셋째, 무늬는 ‘교육’ 자가 붙었지만 거의 ‘내용’으로 채워진 것이 있다(C형). 넷째, 한 가지 더 추가한다면 연구자들이 개인 박사논문을 기본으로 하여 단행본으로 낸 경우가 있다.(D형)

(1) A형 문법 교육서

ㄱ. 김광해(1997), 국어지식 교육론, 탑출판사.

제1부 국어지식의 교육적 전개

1. 국어교육과 국어지식교육
2. 국어지식 교육의 필요성
3. 국어지식 교육과 학교 문법
4. 국어지식 교육의 방향
5. 국어지식 교육의 내용
6. 국어지식 영역의 교수 학습 방법

제2부 탐구 학습의 실제⁴⁾

제3부 탐구 학습을 위한 참고 자료

ㄴ. 이관규(2008, 2013), 학교 문법 교육론, 고려대 민족문화연구원.

- | | |
|---------------------------|-------------------------------|
| 제1장 국어 교육과 문법 교육 | 제2장 학교 문법 교육의 위상과 현황 |
| 제3장 학교 문법 교육의 목표와 내용 | 제4장 문법 교육 연구의 역사 |
| 제5장 문법 교육 방법의 종류와 특성 | 제6장 문법 탐구 학습의 실제 |
| 제7장 문법 교육에서 평가의 종류와 특성 | 제8장 문법 능력 평가의 실제 |
| 제9장 학교 문법 교과서의 변천 | 제10장 문법 교육의 인식 변화와 문법 교과서의 실제 |
| 제11장 문법 교육 연구의 현황과 새로운 방향 | |

ㄷ. 민현식 외(2016), 『문법 교육의 이론과 응용 1』, 태학사.

주제1 국어교육의 거시 담론 - 엄 훈: 고전 논변의 국어교육적 해석/ 주세형: 할리데이 언어 이론과 국어교육/ 신명선: 개화기 국어 생활과 국어교육/ 김은성: 국어지식교육 현상과 국어교육

주제2 문법교육의 내용 - 박재현: 어휘교육 내용의 체계화/ 강보선: 한글 맞춤법 교육의 내용/ 이기연: 문법 능력의 평가 내용

주제3 문법교육의 방법 - 오현아: 문법교육의 이야기화 모델/ 이관희: 문법교육의 위계화 방법론

김광해, 권재일, 임지룡, 김무림, 임철성(1999), 국어지식탐구: 국어교육을 위한 국어학개론, 박이정.
민현식(2000), 국어교육을 위한 응용국어학 연구, 서울대 출판부.

4) 이 책의 제2부에는 다음과 같이 구체적인 실제 내용이 들어가 있다. 한편 제3부는 당시 학교 문법의 내용을 요약해서 담고 있다.

1. 언어의 본질 <김광해>
2. 음절의 끝소리 현상
3. 언어와 문화<김선호>
4. 언어와 사고<이상수>
5. 단어의 형성<김정원>
6. 형태소와 단어 <김세련>
7. 단어 만들기과 문장 만들기<김광해>
8. 문장의 성격<김지상>
9. 용언의 규칙활용과 불규칙활용<김성규>
10. 사동 표현 <김천홍>
11. 피동 표현<김지은, 채주희>
12. 시간 표현<남가영>
13. 문법에 맞는 문장<차동민>
14. 논리적인 문장<홍현정>
15. 명확한 문장<한수자>
16. 다의어와 동음이의어<신명선, 이성희>
17. 관용 표현<박해상, 조수진>
18. 어휘의 특질<오태경>
19. 유의 관계<엄소영>
20. 장면에 따른 원근 표현
21. 장면에 따른 높임 표현
22. 맥락에 따른 이해<정가영>
23. 이야기의 구조 <윤희정>

주제4 문법교육과 텍스트 - 남가영: 문법교육용 텍스트의 개념과 범주/ 제민경: 문법 설명 텍스트 구성 방법론/ 이지수: 문법 단원 본문의 텍스트 구조

(1)에 있는 저서는 진골 문법 교육서라고 할 수 있다. 약간의 정도 차이는 있지만 목표-내용-방법-평가의 내용을 갖추고 있거나 거시적인 문법 교육 담론을 다루고 있기 때문이다. (1ㄱ)은 출간 당시 문법 영역의 명칭이던 ‘국어지식’이라는 표현을 사용하여 ‘국어지식 교육론’이라는 제목으로 나온 저서이다. 이 책은 비록 평가 부분을 다루고 있지 않지만, 제2부에서 주로 탐구 학습 방법의 실례를 담고 있어서 교육적 가치가 있다. (1ㄱ)에서 핵심은 제1부에 있는 ‘6. 국어지식 영역의 교수 학습 방법’ 부분인데, 여기서 연구자는 사회과의 탐구 학습 이론을 많이 응용하여 서술하고 있다.⁵⁾

(1ㄴ)은 ‘목표-내용-방법-평가’라는 교육의 흐름을 반영하여 각 장을 구성한 저서이다. 당시의 문법 교육 이론을 어느 정도 보여주고 있는 저서이다. 이 책의 제5장 방법 이론과 제7장 평가 이론은 대체로 Scott Thornbury(1999), *how to Teach Grammar*라는 책의 이론을 응용하고 있다. 또한 제10장의 이론은 Larry Andrew(2006), *Language Exploration and Awareness*의 영향을 받았다.⁶⁾ (1ㄷ)은 일정한 체계에 따른 저서로 보이진 않는다. 그러나 민현식 교수의 회갑을 맞아 그 제자들 12명이 자신들의 대표 논문들을 묶어서 낸 책이다. 거시적 및 미시적 문법 교육 관련 논문들을 묶어 놓고 있다.⁷⁾

(2) B형 문법 교육서

ㄱ. 박덕유(2005), *문법교육의 이론과 실제*, 역락.⁸⁾

5) 구체적으로 보면 Barry K. Beyer(1979)의 사회과 탐구 학습 방법을 원용하고 있다. 이 책은 한면희 외 역(1988)으로 나와 있다.

6) (1ㄴ)에서 제10장은 2013년 개정판에서 추가한 내용이다. 2008년 초판에 비해 다른 장들도 약간씩 수정 보완되었다.

7) (1)에 있는 저서들 말고 문법 교육 관련 저서라고 볼 수 있는 것이 있다. 김의수(2017)가 지은 ‘해석문법의 이론과 실제’라는 책인데, 저자는 문장에 대한 이해를 목적으로 하여 해석문법이라는 것을 창안하여 각종 언어 교육 분야에 적용하고 있다. 문법 교육서라기보다는 적극적 의미에서 문장 이해론서라고 해야 할 것 같다. 아래는 그 책의 목차이다.

제1부 도입 - 제1장 해석문법 개관

제2부 해석문법의 배경 - 제2장 문장 구조 이론 비판/ 제3장 문장 구성 성분 검토

제3부 해석문법의 태동 - 제4장 문장의 생성에서 문장의 해석으로/ 제5장 문장 해석 방법의 정교화

제4부 해석문법의 확대 - 제6장 문장의 통사 분석에서 어휘 분석까지/ 제7장 문장의 화용 분석

제5부 해석문법의 방법 - 제8장 해석문법의 통사 분석 기본 체제/ 제9장 해석문법의 통사 분석 세부 지침

제6부 해석문법과 국어교육 연구 - 제10장 국어 교과서 분석/ 제11장 국어교육과 한국어교육의 접점

제7부 해석문법과 구어 연구 - 제12장 이주노동자 구어 분석/ 제13장 다문화가정 아동 구어 분석

제8부 해석문법과 한국어 학습자 언어 연구 - 제14장 학문 목적 한국어 학습자 구어 분석 제15장 SVO 언어권 한국어 학습자 작문 분석

제9부 해석문법과 한국어 교재 연구 - 제16장 일반 목적 한국어 학습자 교재 분석(1)/ 제17장 일반 목적 한국어 학습자 교재 분석(2)

제10부 해석문법과 시험 지문 및 교재 연구 - 제18장 한국어능력시험 지문 분석/ 제19장 이주노동자 교재 분석

제11부 전망 - 제20장 해석문법의 미래

8) 이 책은 2017년에 아래처럼 다른 제목으로 재구조화되어서 출판된다.

박덕유(2017), *이해하기 쉬운 문법 교육론*, 역락.

제1장 학교문법의 성격

제2장 문법의 내용 - I. 언어와 국어 / II. 음운 / III. 단어 / IV. 어휘 / V. 문장 / VI. 의미 / VII. 담화 / VIII. 국어의 규범

제1장 문법 교과서 내용 분석 - 1.국어 지식의 내용 체계 2.문법 교육의 필요성과 내용 3.문법 교과서의 내용 분석

제2장 학교문법의 성격 - 1.학교문법의 개념 2.학교문법과 학문문법

제3장 문법의 내용 - 1.언어와 국어 2.말소리 3.단어 4.어휘 5.문장 6.의미 7.이야기 8.국어의 규범

부록|우리말의 변천

ㄴ. 임지룡·임철성·심영택·이문규·권재일(2010), 문법 교육론, 역락.

제1부 총론 - 제1장 문법 교육이란

제2부 국어와 읽 - 제2장 언어의 본질/ 제3장 국어의 구조

제3부 국어와 삶 - 제4장 국어와 규범/ 제5장 국어와 생활

제4부 국어와 열 - 제6장 국어의 변천/ 제7장 국어의 미래

제5부 문법 수업과 평가 - 제8장 문법 교수·학습 방법/ 제9장 문법 평가

ㄷ. 고춘화(2010), 국어교육을 위한 문법 교육론, 역락.

01 문법 교육의 목적 - 제1장 문법 교육의 목적과 성격/ 제2장 문법 교육 연구의 흐름/ 제3장 사고력 함양을 위한 문법 교육

02 문법 교육과 표현 - 제4장 문법 교육과 바른 표현/ 제5장 바른 사고와 바른 표현/ 제6장 한국어 문법의 기능과 특질/ 제7장 한국어 문장의 의미 구성 과정

03 문법 교육의 내용 - 제8장 대상물과 개념의 표현/ 제9장 사태의 표현/ 제10장 양상의 표현/ 제11장 발화 의도의 표현/ 제12장 문법 교육의 내용 체계/ 제13장 사태 관계 교육 내용

04 문법 교육의 실제 - 제14장 의미 중심의 동사 교육/ 제15장 언어 능력 평가와 낱말집기검사/ 제16장 의미 기능 중심의 문법 교재 개발

ㄹ. 양문용(2012), 문법 교육론의 과제, 한국문화사.

제1장 문법교육의 목적 - 문법교육의 궁극적인 목적

제2장 문법교육의 현실과 반성 - 문법교육의 변천/ 문법교육의 현실/ 문법교육을 위한 국어학 연구 방법론

제3장 의존명사 - 의존명사의 연구/ 의존명사의 특성, 신생과 소멸/ 부사성 의존명사

제4장 관형어 기능의 명사구 - 명사 관형구성

제5장 조사 - 조사 ‘을/를’/ 조사 ‘와/과’/ ‘이(다)’의 품사 문제

제6장 어미 - 국어의 활용체계와 부사형어미/ 대등접속문과 대등적 연결어미 문제/ 어미 ‘-던’

제7장 시간 표현과 피동 표현 - 국어의 시간표현/ 학교문법의 피동표현

제8장 한글 자음의 명칭 문제 - 한글 자음 명칭의 유래

(2)에 있는 문법 교육서들은 대부분 내용을 다루고 있고, 1/3 이하 약간만 방법이나 평가를 다루고 있다. 따라서 오롯이 문법 교육서라고 말하기는 어려운 저서들이다. (2ㄱ)은 오랫동안 국어과 교사의 양성에 관여하면서 교사에게 필요한 학교 문법 내용을 심도 있게 다루고 있는 저서이다. 이 책은 이후 2017년에 현대 문법은 물론이고 2011 교육과정에서 도입된 중세국어문법과 우리말의 변천 내용까지 밀도 있게 추가하여 다루게 된다. (2ㄴ)은 2007 국어과 교육과정에서 문법 과목의 내용 체계를 ‘국어와 읽’, ‘국어와 삶’, ‘국어와 열’로 삼분한 것을 그대로 적용하여 제2부~제4부까지 각각 내용을 배열하였다. 즉 당시의 문법 교육의 실태를 그대로 반영한 것이라 하겠다.⁹⁾ (2ㄷ)은 필자 개인이 문법 교육과 관련한 글 혹은 논문들을 몇 가지 집어넣고 더불어 문

제3장 중세국어문법과 우리말의 변천 - I. 중세국어 문법 / II. 우리말의 변천

9) 이 내용 체계는 2007년 ‘문법’ 과목의 것이었다. 그러나 교육부의 지시로 교육과정이 갑자기 등장하여, <독서와 문법 I, II>로 통합된 선택 과목으로 변화하였다. 그렇지만 세 가지 내용 체계 구분 내용은 2009 국어과 교육과정에서 거의 그대로 유지되었다.

법 교육과 관련한 문법 내용들을 많이 넣은 저서이다. 목표-내용-방법-평가라는 문법 교육의 기본 절차를 담고 있는 것은 아니지만, 교육을 많이 염두에 둔 저서임에는 분명하다. (2ㄷ)도 필자 개인이 생각하는 문법 교육 관련 내용을 일부 다루고 있고(1장, 2장), 나머지 3장~7장에서는 문법 내용을 깊이 있게 다루고 있는 저서이다. 역시 문법 교육 전개 절차를 체계적으로 다루고 있지는 않다.

(3) C형 문법 교육서

ㄱ. 임지룡, 김령환, 김억조, 김옥녀, 서혜경, 송현주, 이주익, 임태성, 정병철, 정수진, 최진아(2014), 문법교육의 인지언어학적 탐색, 태학사.

1부 총론 제1장 문법교육과 인지언어학

2부 형태·통사 제2장 기본문형/ 제3장 연결어미/ 제4장 높임법/ 제5장 사동 표현과 피동 표현

3부 의미 제6장 어휘의미/ 제7장 다의어/ 제8장 반의어// 4부 제9장 비유/ 제10장 개념적 혼성/ 제11장 가상이동

ㄴ. 최경봉, 김윤신, 이동석, 주세형(2017), 국어 선생님을 위한 문법 교육론, 창비교육.

1부 총론 - 문법 교육과 텍스트/ 문법 교육과 문장/ 문법 교육과 어휘/ 문법 교육과 음운

2부 텍스트 - 텍스트 내용 구성하기/ 텍스트에 변화 주기/ 텍스트에 수사적 관계 반영하기

3부 문장 - 문장 성분/ 문장의 구조/ 피동 표현과 사동 표현/ 부정/ 시제·상·양태/ 문장 종결법/ 높임법

4부 어휘 - 단어의 형성/ 단어의 유형화, 품사/ 어휘의 의미 관계/ 단어의 의미 해석

5부 음운 - 음운의 개념과 성격/ 음운 체계/ 음절/ 음운 현상

(3)은 문법 교육이라는 명칭을 저서 제목으로 달고 있는 것만 거의 문법 내용만을 다루고 있는 저서들이다. 물론 내용에서 교육이라는 기본 전제를 하고 있기는 하겠지만, 진정한 의미에서의 문법 교육서라고 하기는 쉽지 않은 저서들이라고 판단된다. (3ㄱ)은 인지언어학을 이론적 배경으로 하고 있는 저서이다. 대표 저자인 임지룡 교수의 화답을 맞이해서 그 제자들이 인지언어학에 기반하여 문법 교육을 할 수 있는 가능성을 엿본 저서이다. 상식적으로 전통문법, 구조문법, 변형 생성문법을 지나서 이제는 인간의 사고를 표현하고 또 그 표현을 통해서 인식 및 이해할 수 있는 새로운 패러다임으로서 인지언어학을 문법 교육에 적용하고자 하는 의도를 짙게 밑바탕으로 하고 있는 내용 차원의 저서이다.¹⁰⁾

(3ㄴ)은 최근 비교적 젊은 학자들이 만들어낸 저서이다. 음운-단어-문장-담화라는 기본 언어 분류를 받아들여서, ‘음운-어휘-문장-텍스트’라는 언어 단위를 설정하여 그것을 역순으로 배열하여서 책을 저술하고 있다. 총론에서 문법 교육을 부각하여 제시하고 또 5부 음운 부분에서 실제 언어생활에서 자주 나타나는 오류를 다루고 있어서 교육적 냄새를 나타내고는 있지만, 전반적으로는 문법 내용을 주로 다루고 있다. 특히 제2부 텍스트 부분에서는 Knapp & Watkins(2005)의 텍스트 중심의 이론적 배경을 지니면서 새로운 이론의 문법 교육적 적용을 시도하고 있다.¹¹⁾

10) 교사를 위한 문법 모형을 다루고 있는 도서는 다음을 들 수 있다.

Julie Ann Hagemann, (2002), *Teaching Grammar: A Reader and Workbook*, Pearson.(이관규, 김미미, 김부연, 신희성, 이규범, 이정현, 정지현 옮김(2017), 문법 가르치기, 역락.)

1. 문법의 역사 2. 문법 가르치기 3. 전통 문법

4. 구-구조 문법 5. 촘스키와 문법 6. 인지 문법 7. 방언학

11) Peter Knapp & Megan Watkins(2005), *Genre, Text, grammar: Technologies for Teaching and Assessing Writing*, University of Washington Press(주세형, 김은성, 남가영 옮김(2007), 장르 텍스트 문법: 쓰기 교육을 위한 문법, 박이정.)

(4) D형 문법 교육서

ㄱ. 이춘근(2002), 문법교육론, 이회문화사.

- 1. 서론
- 2. 문법 교육의 기초
- 3. 문법 교육의 목적
- 4. 문법 교육의 내용 선정
- 5. 문법 교육 내용 조직: 구조화
- 6. 문법 교육 내용 조직: 계열화
- 7. 문법 수업 설계

ㄴ. 주세형(2006), 문법 교육론과 국어학적 지식의 지평 확장, 역락.

제1부 문법 교육론의 위상 정립 - 제1장 문법 교육의 현황 제2장 교육용 패러다임의 구축

제3장 본질적 문법 교육과정의 이론화 제4장 통합적 문법 교육과정의 이론화

제2부 국어학적 지식의 지평 확장 - 제1장 문법 지식의 교육적 가치 재발견 제2장 문장에 대한 지식과 글쓰기

제3장 국어사 지식과 역사적 사고력

ㄷ. 신호철(2012), 국어교육을 위한 연계성의 이론과 실제, 한국문화사.

- 1. 들어가기
- 2. 연계성의 개념과 구성 요소
- 3. 연계 요소의 개념과 종류
- 4. 연계성의 원리와 구현 방식
- 5. 국어과 교육과정의 연계성
- 6. 국어과 교과서의 연계성
- 7. 기타 연계성
- 8. 문법 영역의 연계도 측정
- 9. 나오기

ㄹ. 김규훈(2015), 텍스트 중심 문법교육론, 동국대 출판부.

- 1. 문법교육과 텍스트 중심성
- 2. 생태학기반 사회문화적 소통의 문법교육
- 3. 문법교육 관점에 따른 문법 능력의 개념화
- 4. 문법교육의 내용 범주 설정과 텍스트 유형화
- 5. 텍스트 중심적 문법교육 내용 통합의 실제
- 6. 결론

저서 제목으로 문법 교육이 들어간 또 다른 것으로 (4)에서처럼 연구자의 박사학위논문을 단행본으로 만든 것이 있다. 본래의 박사논문을 그대로 단행본으로 낸 것도 있지만 많이 수정 보완하여 단행본으로 낸 것도 있다. (4ㄱ,ㄷ,ㄹ)은 박사논문 내용을 거의 그대로 저서화한 것이고, (4ㄴ)은 제1부만 박사학위논문 그대로이고 제2부와 제3부는 새로운 작은 논문들을 내용별로 묶는 것이다.¹²⁾ 그렇기 때문에 전자의 단행본들은 일정한 박사학위논문 주제가 하나로 일목요연하게 꿰뚫어질 수 있는 것들이고, 후자의 단행본은 여러 주제의 논문들이 묶여져 있다. 이들 모두의 공통점은 ‘교육’이라는 글자를 책 제목에 붙였다는 점이다.

12) 이춘근(2001), 주세형(2005), 신호철(2010), 김규훈(2014)의 박사학위논문 목차는 각각 다음과 같다.

이춘근(2001), 문법 교육의 목적과 내용 체계 연구, 부산대 박사학위논문.

- 1. 서론
- 2. 문법 교육의 목적
- 3. 문법 교육의 내용 선정과 조직
- 4. 문법 교육 내용 체계
- 5. 결론

주세형(2005), 통합적 문법 교육 내용 설계의 원리와 실제 연구, 서울대 박사학위논문.

- 1. 서론
- 2. 통합적 문법 교육의 전제
- 3. 통합적 문법 교육 내용 설계의 원리
- 4. 통합적 문법 교육 내용 설계의 실제
- 5. 결론

신호철(2010), 국어과 문법 영역의 연계성 연구, 고려대 박사학위논문.

- 1. 서론
- 2. 국어교육에서 연계성의 개념과 구성 요소
- 3. 국어교육에서 연계성의 원리와 구현 방식
- 4. 국어교육에서 연계성의 양상
- 5. 문법 영역에서 연계 요소의 개념과 종류
- 6. 문법 영역의 연계도 측정
- 7. 결론

김규훈(2014), 텍스트 중심 문법교육의 내용 구성 연구: 생태학 기반의 사회문화적 소통을 근간으로 동국대 박사학위논문.

- I. 서론
- II. 생태학 기반 사회문화적 소통의 문법교육론
- III. 문법교육 관점에 따른 문법 능력의 개념화
- IV. 문법교육의 내용 범주 설정과 텍스트 유형화
- V. 텍스트 중심적 문법 내용 통합의 실천
- VI. 결론

이론의 영향 관계라는 점으로 볼 때, (4ㄱ)은 특별히 어떤 이론을 받아들인 것으로 보이지 않는다. 즉 논리적인 측면에서 자생적 학위논문이라는 것이다. 이에 비해 (4ㄴ)은 Halliday의 체계 기능언어학 이론의 영향을 많이 받았으며,¹³⁾ (4ㄷ)은 Tyler를 비롯한 여러 학자들의 연계성 혹은 통합성 이론을 응용하였으며, (4ㄹ)은 생태언어학적 이론을 담고 있는 Leo van Lier(2004), *The Ecology and Semiotics of Language Learning*을 적극 반영하고 있다.¹⁴⁾ 15)

2.2. 국외 단행본

3장에서 살펴보겠지만, 1992년부터 국내에서 문법 교육을 다룬 박사학위논문이 나왔다. 1988년에 서울대와 한국교원대에서 일반대학원 박사학위과정이 만들어진 이후 우리나라에서도 문법 교육 관련 박사논문이 나오게 된 것이다. 그 이후로 문법 교육 연구에 영향을 끼친 국외 이론서가 국내 문법 교육 연구에 영향을 끼친 것들이 여러 권 나왔다.

(5) 문법 교육 초창기 영향을 끼친 국외 단행본들

ㄱ. M.A.K. Halliday(1964), *The Linguistic Sciences and Language Teaching*. Longmans.(이충우·주경희(1993), 『언어 과학과 언어 교수』, 국학자료원.)

ㄴ. Stern Hans Heinrich(1983), *Fundamental concepts of language teaching*, Oxford University Press. (심영택, 위호정, 김봉순 공역(1995), 언어 교수의 기본 개념, 하우)¹⁶⁾

13) Halliday의 체계기능언어학을 논한 논저는 무수히 많다. 우리나라에 국어교육학계에 많이 소개되어 있는 것들은 아래와 같다. 이 가운데 주세형의 박사학위논문은 Halliday(1994)의 영향을 많이 받았다. 아래에서 M.A.K. Halliday(1994)와 M.A.K. Halliday & Christian, Matthiessen(1994)은 동일한 것이다. 즉 제1판은 할리데이가 혼자 썼으나 제2판 이후로는 제자인 매티슨도 공저자가 된다.

M.A.K. Halliday(1994), *Introduction to Functional Linguistics*, Routledge, LONDON & NEWYORK.

M.A.K. Halliday & Christian, Matthiessen(1994, 2004, 2014, 2017), *Halliday's Introduction to Functional Linguistics(4th)*, Routledge, LONDON & NEWYORK.

M.A.K. Halliday(1964), *The Linguistic Sciences and Language Teaching*. Longmans.(이충우·주경희(1993), 『언어 과학과 언어 교수』, 국학자료원.)

M.A.K. Halliday(2007), *Language and Education*, Volume 9 in the Collected Works of M. A. K. Halliday, Edited by Jonathan J. Webster.

14) (1)~(4)에 제시된 문법 교육 관련 단행본 말고도 여러 권의 책들이 있다. 그러나 이것들은 내국인용 단행본이 아니고 외국인을 위한 한국어 문법 교육 차원의 것이어서 차이가 있다. 아래 저서들 가운데 박영순(2005)는 박영순(2002)와 그 내용이 거의 똑같다.

박영순(2002), 한국어 문법 교육론, 박이정.

박영순(2005), 국어 문법 교육론, 한국문화사.

주경희(2009), 한국어 문법 교육론: 조사를 대상으로, 박이정.

우형식(2015, 2016), 외국어로서의 한국어문법교육론(개정판), 부산외국어대학교 출판부.

이주행(2017), 외국어로서의 한국어 문법 교육론, 보고서.

15) 국어교육학회 차원에서 나온 '어휘교육론'이라는 제목으로 방대한 단행본이 나왔다(구분관 외 19인). 제목을 크게 보면 문법 교육 관련 저서로 볼 수도 있겠으나, 그 펼친 20인의 면면과 저서의 목차를 볼 때 문법 교육 차원에서만이 아니라 국어 교육 전체 차원의 저서라고 보는 게 좋을 듯하다. 아래 저자들 명단과 책의 목차를 제시해 둔다.

구분관, 신명선, 서혁, 이도영, 민병근, 김봉순, 원진숙, 이관규, 김정우, 이경화, 전은주, 김창원, 강보선, 권순희, 송영빈, 박동열, 신동광, 김호정, 김종신, 조형일, 이기연(2014), 어휘교육론(국어교육학회 국어교육연구총서 01), 사회평론.

제1부 어휘 교육의 방향

제2부 국어교육의 영역과 어휘 교육

제3부 학교 현장 교육과 어휘 교육 제4부 외국에서의 어휘 교육과 외국어교육에서의 어휘 교육

- ㄷ. Larry Andrew(1994, 1998, 2006), *Language Exploration and Awareness: A Resource Book for Teachers(3rd)*, Routledge.(이관규·신호철·오현진·백혜선·장봉기 옮김(2008), 문법 수업을 위한 언어 탐구와 인식, 박이정.)¹⁷⁾
- ㄹ. Scott Thornbury(1999), *how to Teach Grammar*, Pearson Education ESL.(이관규, 김라연, 윤정민, 서수현, 김지연 옮김(2004), 문법을 어떻게 가르칠 것인가?, 한국문화사.)¹⁸⁾

뒤에서도 살펴보겠지만, 문법 교육 이론으로 많은 영향력을 끼친 것은 체계기능언어학자인 Halliday이다. (5ㄱ)은 할리데이가 초창기에 썼던 ‘언어과학과 언어 교수’라는 책인데, 우리나라 초기 문법 교육, 나아가 언어 교육에 관심을 갖고 연구하던 대학원생들이 보았던 필독서이다. (5ㄴ)도 당시 언어 교육을 공부하던 대학원생들이 보았던 필독서인데 2018년인 지금도 언어 교육학을 연구하는 사람들이 반드시 보아야 할 책이다. 교육에서 꼭 필요한 학습, 교수, 사회 등 언어 교수의 기본 개념이 상세화 되어 있는 방대한 저서이다.

(5ㄷ)은 (1ㄱ)을 지은 고(故) 김광해 교수께서 생전에 늘 말하던 책이다. 문법 교육의 방향은 앞으로 이 저서의 방향으로 나가야 한다고 했었다. 언어 탐구와 인식이라는 큰 전제에서, 문법 교육이 실생활 차원에서 접근되어야 한다는 것이 요점이다. (5ㄹ)은 문법을 어떻게 가르칠 것인가라는 큰 물음에 대하여 실례를 통해서, 텍스트를 통해서, 활동을 통해서, 오류를 적극 이용하면서, 통합적인 방법으로 해야 한다고 여러 실례를 통해서 보이고 있다. 앞에서 밝힌 대로 (1ㄴ)의 이관규(2008)은 이 책의 내용을 적극 활동 도입하였다.¹⁹⁾

- 16) 이 번역서의 목차는 아래처럼 되어 있다.
- 제1부 기초 개념 - 제1장 언어 교수에 대하여/ 제2장 이론과 실제/ 제3장 개념들의 정립/ 제4장 연구
 - 제2부 역사적 조망 - 제5장 접근법과 고찰/ 제6장 근대 및 현대의 연구 개관(1880~1980)
 - 제3부 언어의 개념 - 제7장 언어학 이론의 경향/ 제8장 언어학 이론과 언어 교수(관계의 출현)/ 제9장 언어학 이론과 언어 교수(재평가와 현상태)
 - 제4부 사회의 개념 - 제10장 사회, 문화, 언어/ 제11장 사회언어학의 양상/ 제12장 사회 과학과 제이언어 교육과정/ 제13장 언어 교수와 언어 학습의 사회학
 - 제5부 언어 학습의 개념 - 제14장 언어와 학습에 대한 심리학적 접근/ 제15장 언어 교수에 있어서 심리학적 관점의 전개: 선택적 고/ 제16장 제이언어 학습 모형과 숙달성의 개념/ 제17장 학습자 요인/ 제18장 학습 조건과 학습 과정
 - 제6부 언어 교수의 개념 - 제19장 교육과 언어 교수와의 관련성 연구/ 제20장 교수법 이론으로서의 언어 교수 이론/ 제21장 교수법 개념의 변화/ 제22장 언어 교수의 교육학적 해석
- 17) 이 번역서는 다음 차례로 되어 있다.
- 제1부 언어 탐구와 인식: 이론적 근거
 - 제1장 언어 탐구와 인식: 무엇인가? 제2장 언어 탐구와 인식: 왜인가?
 - 제3장 언어 탐구와 인식: 세 가지 전제조건
 - 제2부 언어 탐구와 인식: 구성 요소
 - 제4장 의사소통과 언어의 특성 제5장 단어와 사전 편찬
 - 제6장 문법, 철자, 그리고 좋은 영어 제7장 일상적 담화와 사회적 관습
 - 제8장 지역적, 사회적, 그리고 역사적 변이 제9장 의미와 일반 의미론
 - 제10장 편협하고 차별적인 언어 제11장 누군가 영어를 못할 때
- 18) 이 책은 다음과 같은 목차로 구성되어 있다.
1. 문법이란 무엇인가? 2. 왜 문법을 가르치는가?
 3. 규칙을 통해 문법을 가르치는 방법 4. 실례를 통해 문법을 가르치는 방법
 5. 텍스트를 통해 문법을 가르치는 방법 6. 연습 활동을 통해 문법을 가르치는 방법
 7. 문법적 오류를 어떻게 다룰까? 8. 문법을 어떻게 통합 교수하나?
 9. 문법 평가는 어떻게 할까? 10. 문법을 가르치지 말아야 하는가?
- 19) 이 책들 이외에도 문법 교육 연구에 많은 영향을 끼친 책들이 있다. 국어교육학회와 한국문법교육학회의 번역총서로 기획되어 나온 다음 두 책도 실질적인 문법 교육 연구에 영향을 끼치고 있는 책들이다.
- Julie Ann Hagemann.(2002), *Teaching Grammar: A Reader and Workbook*, Pearson.(이관규, 김미미, 김부연, 신희성, 이규범, 이정현, 정지현 옮김(2017), 문법 가르치기, 역락.)

(6) 문법 교육에 영향을 끼친 체계기능언어학의 국외 단행본들

- ㄱ. M.A.K. Halliday & Christian Matthiessen(1994, 2004, 2014, 2017), *Halliday's Introduction to Functional Linguistics*, Routledge, LONDON & NEWYORK.²⁰⁾
- ㄴ. M.A.K. Halliday(2007), *Language and Education*, Volume 9 in the Collected Works of M. A. K. Halliday, Edited by Jonathan J. Webster.
- ㄷ. Suzanne Eggins(2005, 2013), *An introduction to systemic functional linguistics(2nd)*, London: Bloomsbury Academic.
- ㄹ. Elena Smirnova & Tanja Mortelmans(2010), *Funktionale Grammatik*. De Gruyter.(최지영 옮김(2015), 「기능문법의 개념과 이론」, 한국문화사.)
- ㅁ. Geoff Thompson(2004, 2009, 2013), *Introducing Functional Grammar(3rd)*, Routledge.

(6)은 이론적으로 국내 문법 교육 연구에 많은 영향을 끼친 할리데이의 체계기능언어학 이론을 다룬 저서들이다. 이미 (5ㄱ)의 할리데이 책이 문법 교육 학습과 연구의 기초를 이루고 있지만, 특히 (6ㄱ)은 주세형(2005)의 박사학위논문 작성에 지대한 영향력을 끼치고 있을 정도로 중요한 이론 저서로 알려져 있다. 그 제자인 Matthiessen가 스승과 공저로 해서 계속해서 개정판을 내고 있는 중인데 최근 2017년에는 제4판 *Halliday's Introduction to Functional Linguistics* 이란 제목으로 간행을 하였다. (6ㄱ)은 주세형(2010), 신호철(2010), 정려란(2018)과 같은 논문들 이외에 기타 다른 과목 연구에도 큰 영향력을 끼치고 있다.

(6ㄴ)은 할리데이의 논문들 가운데 언어 교육과 관련된 논문들만을 모아 놓은 책이다. 여기에는 할리데이가 체계기능언어학 차원에서 사회 맥락을 중시하는 언어 교육, 혹은 문법 교육을 하는 입장을 구체적인 사례를 들어서 밝히고 있다. (6ㄷ)은 체계기능언어학에 관한 여러 학자들의 견해를 적극 도입 및 비판하면서 그 이론을 소개하는 책이다. (6ㄹ)은 독일어로 된 기능 문법을 강조하는 도서이며, (6ㅁ)은 체계기능언어학에 대하여 아주 쉽게 설명해 주고 있는 책이다. 지금까지도 그렇지만 앞으로도 할리데이의 체계기능언어학은 우리나라 문법 교육 연구에 큰 영향력을 끼칠 것으로 예상된다.²¹⁾

- 1. 문법의 역사 2. 문법 가르치기 3. 전통 문법
- 4. 구-구조 문법 5. 촘스키와 문법 6. 인지 문법 7. 방언학

James D. Williams(2000, 2005), *The Teacher's Grammar Book(2nd)*, Routledge.(이관규, 신호철, 이영호, 박보현, 유미향 옮김(2016), 교사를 위한 문법 이야기, 시사평론.)

- I. 문법 교육과정에 대한 논쟁 - 제1장 문법 정의하기 제2장 전통 문법에 도전하기 3장 문법 맥락화하기
- II. 학생의 글 논평하기 - 제4장 학생의 글 평가하기 제5장 “오류” 이해하기
- III. 문법과 수사법 연결하기 - 제6장 문어와 구어 이해하기 제7장 문장과 구두법에 대한 감각 발달시키기 제8장 복합문과 단락 만들어 내기
- IV. 언어적 소수 필자에 관한 연구 - 제9장 언어적 소수 학생에 관한 연구: 방언 영어 화자들 제10장 언어적 소수 학생에 관한 연구-영어 학습자들
- V. 학생 글 - 제11장 학생 글

20) 이 책의 목차는 다음과 같다.

제1부 절

- 1. 언어의 구성/ 2. 기능문법을 향하여/ 3. 메시지로서의 절/ 4. 교환으로서의 절/ 5. 표상으로서의 절

제2부 절 위, 아래, 그 너머

- 6. 절 아래: 그룹과 절들/ 7. 절 위/ 8. 그룹과 절 복합체/ 9. 절 주변: 응결성과 담화/ 10. 절을 넘어서: 표현의 비유적 양상

21) 할리데이는 가히 촘스키의 이론 문법과 쌍벽을 이루는 실용적 언어학자이다. 실용적 문법 교육을 지향하는 문법 교육 연구에서는 가히 기념비적인 인물이라 할 수 있다. 지난 2018년 4월 할리데이가 세상을 떠났다. 이 자리를 빌려 마음 속 묵념을 올린다.

(7) 문법 교육에 영향을 끼친 또 다른 단행본들

- ㄱ. Diane Larsen-Freeman(2004), *Teaching Language -From Grammar to Grammaticing-*, Cengage Learning.(김서형·이혜숙·Miny Kim 역(2013), 언어 교수 -문법에서 문법 사용하기로-, 지식과교양.)
- ㄴ. Leo van Lier(2004), *The Ecology and Semiotics of Language Learning*, Springer.(김혜숙·김규훈·김혜련·변정민·이호형 옮김(2017), 언어 학습의 생태학과 기호학 -사회문화적 관점으로, 사회평론.)
- ㄷ. Peter Knapp & Megan Watkins(2005), *Genre, Text, grammar: Technologies for Teaching and Assessing Writing*, University of Washington Press(주세형, 김은성, 남가영 옮김(2007), 장르 텍스트 문법: 쓰기 교육을 위한 문법, 박이정.)
- ㄹ. Martha J. Kolln & Loretta S. Gray(2010, 2016), *Rhetorical Grammar -Grammatical Choice, Rhetorical Effects(8th)*, Pearson.(허수연 옮김(2013), 레토릭얼 그램머 -문법적 선택, 수사학적 효과-, 베이직북스.)

(7)에 제시된 국외 단행본들은 할리데이의 체계기능언어학과 직접 관계는 없지만 문법 교육 연구에 많은 영향을 끼친 것들이다. (7ㄱ)은 문법 사용하기라는 표현에서 보듯이 실제 국어생활 차원에서 문법을 사용한다는 차원에서 실용적 문법 교육 연구에 영향을 끼쳤다. (7ㄴ) 역시 생태학적인 차원에서 언어 학습을 다루는 것으로 구체적으로는 박사논문인 김규훈(2014)과 김혜숙 외(2017) 등에 이론적으로 영향을 주었다.

(7ㄷ)은 텍스트 차원의 문법 교육을 강조한 저서인데 문장 이상의 문법 교육 연구를 강조하는 최근의 학계 흐름에 많은 영향을 끼쳤다. 특히 소위 장르 문법을 적극적으로 받아들인 제민경(2017)과 같은 박사학위논문에도 이론적으로 절대적인 영향을 끼쳤다. (7ㄹ)은 소위 수사학적 문법이라 하여 역시 실용적 문법 교육을 강조하는 저서인데, 유미향(2017) 같은 박사학위논문에도 이론적으로 절대적 영향을 끼쳤다. 결국 (7)에 제시된 국외 단행본은 맥락을 중시하면서 텍스트 차원의 문법 교육 연구를 강조한다는 점에서 공통점을 보인다.

3. 박사학위논문을 통해 본 문법 교육 연구의 현황

문법 교육 연구의 현황을 살피려면 앞서 살핀 단행본을 살필 수도 있겠으나 그것보다는 학술지의 논문들을 꼼꼼히 살피는 것이 더욱 타당할 것이다. 이관규(2005, 2013)에서는 학술지 논문들의 흐름을 통해서 문법 교육 연구의 흐름을 살핀 적이 있다. 따라서 여기서는 학술지 논문보다 더욱 가치 있다고도 볼 수 있는 문법 교육 관련 박사학위논문들을 검토해 보고자 한다. 가치 있는 학술지 논문들은 사실 박사학위논문들을 구성하게 만든 것들이어서, 결과적 박사학위논문들의 현황을 살핌으로써 문법 교육 연구의 현황을 파악해 볼 수 있을 것이다. 문법 교육 연구의 현황이라고 했지만 1992년부터 2018년 2월까지 나온 박사학위논문들을 검토해 보려고 하니, 결국 문법 교육 연구의 흐름이라고 말할 수도 있을 것이다.

(8) 연도별 및 학교별 문법 교육 관련 박사 논문의 숫자

영역	연도	92-93	94-95	96-97	98-99	00-01	02-03	04-05	06-07	08-09	10-11	12-13	14-15	16-17	18-19	합계	백분율
서울대		7	1	1	1			2	1	1	1	2	2	1	2	22	43.1
한국교원대								1	1	1			3		1	7	13.7
고려대											1		1	2	3	7	13.7
부산대						1	1				1		1			4	7.8
경북대											1	1	1			3	5.8
동국대													1	1		2	3.9
가톨릭관동대											1			1		1	2.0
경상대													1			1	2.0
동아대											1					1	2.0
서울여대									1							1	2.0
영남대														1		1	2.0
한양대											1					1	2.0
합계		7	1	1	1	1	1	3	3	2	6	3	10	6	6	51	100.0
		8		2		2		6		8		13		12		51	

(8)에서 보듯이 1992년에 7개 박사논문이 나온 이래 2018년 2월 현재까지 총 51개의 박사논문이 나왔다. 4년 단위로 살펴보면, 8->2->2->6->8->13->12개로 나타난다. 1990년대 12개, 2000년대 14개, 2010년대 25개 정도로 나타난다. 2020년까지는 아직도 2-3년 남았으니 문법 교육 관련 박사학위논문은 정말 기하급수적으로 늘어나고 있는 추세라고 할 수 있다.

학교별로 살펴보면, 서울대가 압도적으로 많다. 전체 숫자의 43.1%나 되는 22개가 박사논문으로 나왔다. 질도 그렇겠지만, 양적으로도 문법 교육 연구를 선도해 나가고 있다고 할 수 있다. 그 다음에 1988년에 서울대와 함께 박사과정을 개설한 한국교원대에서 7개 박사논문이 나왔으며, 20여 년 후에 대학원 과정이 등장하게 된 고려대에서 7개 박사논문이 나왔다. 이어 부산대 4개, 경북대 3개, 동국대 2개 등 지역별로 골고루 박사논문을 배출하고 있다.²²⁾

(9) 교육의 과정에 따른 문법 교육 관련 박사 논문의 흐름(1)

영역	연도	92-93	94-95	96-97	98-99	00-01	02-03	04-05	06-07	08-09	10-11	12-13	14-15	16-17	18-19	합계	백분율
목표						1										1	2.0
내용		6		1	1		1	2			3		1	2	1	18	35.3
방법		1							1	1	2	2	1	1	1	10	19.6
평가												1				1	2.0
통합			1					1	2	1	1		8	3	4	21	41.1
합계		7	1	1	1	1	1	3	3	2	6	3	10	6	6	51	100.0
		11				15				25							

(9)에서 보다시피 문법 교육 연구는 아무래도 그 특성으로 인해서 ‘내용’ 영역이 일정하게 많

22) 아마도 필자가 파악하지 못한 박사학위논문들이 더 있을 수도 있을 것이다. 또한 학교별 논문을 질로 평가하는 것에 대해서는 다른 논의가 필요할 듯하다.

은 숫자를 차지하고 있으며(18개, 35.3%), 특히 2000년대 이후 내용 영역보다는 종합적으로 살피는 통합 영역 연구물이 아주 많이 나타난다(21개, 41.1%). 물론 문법 교육이라는 차원에서 ‘방법’을 다룬 학위논문도 10편으로 19.6%를 차지한다. 철학을 다루는 측면이나 평가를 다루는 측면은 앞으로 더 연구해야 할 분야이다. 여기서는 내용 차원과 통합 차원의 박사논문들을 좀 더 살피기로 한다.

(10) ‘내용’ 영역의 박사학위논문: 1992-1998, 2012-2018

ㄱ. 초기 7년(1992-1998) : 9개

이충우(1992), “국어 교육용 어휘 연구: 국민학교·중학교 국어과 교육용 어휘 선정을 중심으로”, 서울대 박사학위논문.

손영애(1992), “국어 어휘 지도 방법의 비교 연구: 한자 이용 여부를 중심으로”, 서울대 박사학위논문.

주경희(1992), “국어 대명사의 담화분석적 연구”, 서울대 박사학위논문.

서덕현(1992), “학교문법의 경어법 기술에 관한 연구”, 서울대 박사학위논문.

이은희(1993), “접속관계의 텍스트 언어학적 연구”, 서울대 박사학위논문.

이종철(1993), “의사소통능력 신장을 위한 함축적 표현의 연구”, 서울대 박사학위논문.

최영환(1993), “합성 명사의 지도에 관한 연구”, 서울대 박사학위논문.

김봉순(1996), “텍스트 의미 구조의 표지 연구”, 서울대 박사학위논문.

송현정(1998), “한국어의 호응관계에 대한 국어교육적 연구”, 서울대 박사학위논문.

ㄴ. 최근 7년(2012-2018): 4개

양세희(2014), 국어의 조사 교육에 대한 연구: 담화 문법을 중심으로, 고려대 박사학위논문.

고주환(2016), 국어과 교육과정의 어휘 교육 내용 분석 및 변화 양상 연구, 가톨릭관동대 박사학위논문.

김시정(2017), 구어 문법 기반의 부정 표현 교육 연구, 한양대 박사학위논문.

김부연(2018), 『훈민정음』 해례본의 텍스트 분석을 통한 국어교육적 연구: <예의>와<<해례>>를 중심으로, 고려대 박사학위논문.

(10)은 초창기 7년간 및 최근 7년간 문법 교육 내용을 다룬 박사학위논문들을 제시한 것이다. 단순히 논문의 제목을 보고 판단한 것이 아니라 전체 논문의 내용을 살피고 필자가 판단한 것이다. 사실 초창기 때 문법 교육 학위 논문이라 하여 소위 ‘5+1’ 체제가 주를 이루었다. 즉 ‘내용’을 다룬 장이 5개이고 말 그대로의 ‘교육’을 다룬 장은 1개라는 다소 부정적 인식을 담고 있었다. 물론 문법 교육 연구 분야는 분명히 내용을 다루지 않을 수 없다. 그 자체가 국어지식을 다루는 분야이기도 하다. 최근에도 그리 많지는 않지만 ‘내용’을 주로 다룬 박사 논문들이 나온다. 그러나 (10ㄱ)의 것들과 (10ㄴ)의 것들이 동일한 방식으로 구성되어 있지도 않고 그 전개 내용이 동일하지도 않다. 여하튼 전체 박사학위논문들 가운데 초창기에 비해서 최근 들어서는 질적 차이를 보인다.

(11) 전체적 ‘통합’ 영역의 19개 박사학위논문: 1992-2018

ㄱ. 1992-2003년: 1개

심영택(1995), “문법 지식의 확대 사용 전략에 대한 연구”, 서울대 박사학위논문.

ㄴ. 2003-2013년: 5개

주세형(2005), “통합적 문법 교육 내용 설계의 원리와 실제 연구”, 서울대 박사학위논문.

김은성(2006), “국어 문법 교육의 태도 교육 내용 연구”, 서울대 박사학위논문.

최성덕(2007), “중학교 국어 지식 영역의 연계성 연구.” 서울여대 박사학위논문.

남가영(2008). “문법 탐구 경험의 교육 내용 연구.” 서울대 박사학위논문.

신호철(2010), “국어과 문법 영역의 연계성 연구.” 고려대 박사학위논문.

ㄷ. 2014-2018년: 15개

김규훈(2014), 텍스트 중심 문법교육의 내용 구성 연구 : 생태학 기반의 사회문화적 소통을 근간으로, 동국대 박사학위논문.

제민경(2015), 장르 문법 교육 내용 연구, 서울대 박사학위논문.

김수정(2015), 학습자 생성 텍스트를 이용한 문법 교수학습 방안 연구, 영남대 박사학위논문.

김진희(2015), '문법 핵심 역량' 함양을 위한 문법 교육 내용 재구조화 연구, 한국교원대 박사학위논문.

박종미(2015), 문법 교육 내용의 구조화 연구 : '지식의 구조'와 '연결망 구조'를 중심으로, 한국교원대 박사학위논문.

김중수(2015), 중등학교 문법 교육에 대한 국어 교사의 인식 연구, 부산대 박사학위논문.

이관희(2015), 학습자의 지식 구성 분석을 통한 문법 교육 내용의 조직과 표상 연구, 서울대 박사학위논문.

서혜경(2015), 국어 어휘의미 교육의 인지언어학적 연구, 경북대 박사학위논문.

이지수(2016), 문법 교육을 위한 교수학적 내용 지식 연구, 서울대 박사학위논문.

고희성(2016), 상호문화적 문법교육의 내용 구성 연구: 생태학적 인식론을 중심으로, 동국대 박사학위논문.

유미향(2017), 학습자의 수사학적 문법 전략 연구: 대학생 학습자의 쓰기 활동을 중심으로, 고려대 박사학위논문.

조진수(2018), 문법 문식성 관점의 문장 구조 교육 내용 연구, 서울대 박사학위논문.

윤구희(2018), 국어과 예비 교사의 문법 교수역량 분석 연구, 고려대 박사학위논문.

홍경화(2018), 교사 집필자의 문법 교과서 집필 경험에 대한 연구, 한국교원대 박사학위논문.

박보현(2018), 의사소통역량 강화를 위한 학습자의 문법 교육 내용 요구분석 연구, 고려대 박사학위논문.

(11)은 전체적 ‘통합’ 영역으로 분류할 수 있는 박사학위논문들이다. 초창기 10여 년 동안에는 1개였으며, 이후 10여 년 동안에는 5개가 나왔고, 최근 7년간에는 15편으로 급증하였다. 대부분 공들인 문법 교육 박사학위논문들이 특정 영역에 제한되지 않고 통합적으로 논문 작성을 한다는 것을 확인할 수 있다. 이는 문법 교육 연구의 정체성을 잘 드러내는 것이라 본다. 모든 논문이 질적 차이가 있겠지만, 최소한 문법 교육 관련 학위 논문으로서의 고민은 많이 묻어났다고 하겠다.

(12) 연구 대상에 따른 문법 교육 관련 박사 논문의 흐름(2)

영역	연도															합계	백분율
	92-93	94-95	96-97	98-99	00-01	02-03	04-05	06-07	08-09	10-11	12-13	14-15	16-17	18-19			
음운																0	0
단어	2						1						1			4	7.8
문장	1			1						1			1	1		5	9.8
의미											1	1	1			3	5.9
담화	2		1									1		1		5	9.8
어휘	2					1	1			2	2	1	1			10	19.6
어문 규범										1						1	2.0
태도								1	2			1		1		5	9.8
통합		1			1		1	2		2		5	3	3		18	35.3
합계1	7	1	1	1	1	1	3	3	2	6	3	10	6	6		51	100.0
합계2	11			15					25					51			

(3)은 문법 교육 연구에서 연구 대상에 따라서 문법 교육 관련 박사학위논문의 흐름을 표로 제시한 것이다. 전체적으로 다루는 통합 논문이 18개로 35.3%를 차지해서 가장 많고, 어휘를 다룬 논문이 10개로 19.6%를 차지하고 있다. 그 다음으로 문장, 담화, 태도, 단어를 다루는 박사논문이 각각 10% 내외로 자리를 차지하고 있다.

음운을 다루는 박사학위논문이 아직 등장하지 않은 것이 주목된다. 사실 7차 국정 문법 교과서 집필 때만 해도 음운론 전공자가 문법 교육에 관심을 기울인 적이 거의 없다. 관련 논문을 쓰지도 않았고 교과서 집필자라도 참여하지 않았다. 어쩌면 ‘문법 교육’이라는 명칭 자체에 사로 잡혀서, 단어와 문장을 연구하는 사람들만 문법 교육 연구를 하는 것으로 치부됐을지도 모른다.

그러나 결코 그렇지 않다. 문법 교육은 말본 교육이다. 우리말의 본질을 가르치는 것이 문법 교육이고, 그것을 연구하는 것은 특정 분야 연구자가 배제되어야 할 이유는 더욱 없다. 최근 들어 음운론자들이 문법 교육에 관심을 갖고 연구물을 내고 문법 교과서 집필에도 참여하는 것은 무척 고무적이다. 단지 우리는 음운론자이면서 교육론자인 연구자들이 많이 나오기를 기대한다. 다음 4장에서 몇 가지 구체적으로 살펴겠지만, 연구와 교육은 동일한 것이 아니기 때문이다.

또 실천적 문법 교육이라는 측면에서 어문 규범을 다루는 학위논문도 기대함 직한데, 1개만 나왔다고 하는 점도 지적해 볼 일이다. 어문 규범이라는 것은 무척 실천적인 성격을 지니고 있다. 이것은 과연 문법 교육 박사학위논문 주제로 매력적이지 않은가? 실천적 문법 교육을 지향하는 이때 이에 대해서도 많은 연구물들을 기대해 본다.

4. 문법 교육 연구의 과제

4.1. 문법 이론과 문법 교육의 간극

학교 현장에서 문법 과목을 꼭 가르쳐야 하느냐 하는 목소리가 끊임없이 나오고 있다. 그 이유 가운데 실생활에 필요하지도 않고 지식으로 외워야 하는 문법을 굳이 가르쳐야 하느냐는 것이다. 분명 국어에 대한 지식으로서의 문법은 학습자 입장에서 볼 때 쉽지 않다. 그리하여 한국문법교육학회에서는 학회의 표어로 “생각하는 문법, 생활속의 문법”을 설정하고 실생활에 필요한 문법 교육을 하자고 주장하고 있다. 그리하여 문법 이론과 문법 교육 이론은 차이가 있으며, 문법 연구와 문법 교육 또한 차이가 있다고 말하곤 한다. 문법 학자와 문법 교육학자는 차이가 있다는 말이다.

문법 교육의 여러 분야 가운데 특히 음운론 분야는 최근 뜨거운 감자로 등장하고 있다. 1985년 국정 문법 교과서를 만들 때도 그랬고 2022년 국정 문법 교과서를 만들 때도 음운론 전공자는 참여하지를 않았다. 표준 발음법에 있는 내용을 응용하여 ‘음운’ 부분을 교과서로 제시하였을 뿐이다. 한국어학회에서는 2006년에 문법 연구와 문법 교육을 분야별로 심도 있게 발표하고 토론을 하였다. 문법 연구와 문법 교육에 대해서 이관규(2006)가 발제하였고, 특히 신지영(2006)이 음운 분야를 맡아서 발제를 하였는데, 음운론 이론 차원에서 볼 때 문법 교과서의 음운 관련 설명이 문제가 많다는 것을 신랄하게 지적하였다.

이후 음운론 학자들이 음운 교육 분야에 관심을 갖기 시작하였다. 특히 문법 교과서가 검정 체제로 바뀐에 따라 각 출판사에서 음운론 전공자도 교과서 필자로 참여하게 하였다. 2012년, 2014년 ‘독서와 문법’ 검정 교과서 집필 때부터 시작하여, 드디어 음운 부분에 교과서상 여러 음운 이론들이 등장하기 시작하였다. 음운 체계부터 시작하여 특히 음운 변동 부분에서는 여러 가지가 지적되곤 했다. 특히 2009 교육과정에 따른 ‘독서와 문법’ 교과서부터는 ‘교체, 탈락, 첨가, 축약’으로 나누어서 모든 음운 변동 현상을 설명하려다 보니, 기존 국정 문법 교과서 내용과는 다른 방식으로 음운 내용이 기술되기 시작하였다.

예를 들면 기존의 음운의 끝소리 규칙 같은 경우는 학습자들도 쉽게 이해하곤 하던 현상이었는데, 이것을 교체로 설명하면서, 교체인지 탈락인지, 또 뒤에 어떤 소리가 오느냐에 따라서 끝소리가 여러 모습을 띠는 현상이 나타나기도 하였다. 그러다 보니, 이 현상이 학습자 입장에서 커다란 어려움으로 다가오게 되었던 것이다. 이것 말고도 사잇소리 현상은 더욱 학습자에게 어려운 현상으로 다가와서 문법 교과서에 따라서는 이것을 아예 다루지 않는 것도 등장하게 되었다. 이 논문에서는 이것들을 모두 다루기는 어렵다. 한 가지 현행 2014 ‘독서와 문법’ 교과서에 나타난 축약 현상에 대한 설명 및 예시를 갖고 교과서마다 약간씩 다르게 나타나는 설명 방식을 살펴보고자 한다. 과연 이론과 교육의 간극을 어떻게 좁힐 수 있을 것인가?

4.2. 7차 문법 교과서 ‘고등학교 문법’(2002)에서의 축약 현상에 대한 설명

2002년에 나온 마지막 국정 문법 교과서에서는 축약 현상에 대하여 다음 (13)과 같이 설명하고 있다.

(13) 7차 문법 교과서(2002: 71-72)에서의 음운의 축약에 대한 설명

ㄱ. ‘ㅂ, ㄷ, ㅈ, ㄱ’이 서로 만나면 ‘ㅍ, ㅌ, ㅊ, ㅋ’이 된다. 이와 같이 두 음운이 합쳐져서 하나의 음운이 되는 것을 축약(縮約)이라고 한다.

 좋고->[조코] 많다->[만타] 옳지->[올치]
 잡히다->[자피다] 달히다->[다치다] 먹히다->[머키다]

ㄴ. 두 형태소가 서로 만날 때에 앞뒤 형태소의 두 음절이 한 음절로 줄어드는 일이 있는데, 이것도 축약의 하나이다. 이 때 어느 하나의 모음은 반모음으로 바뀐다.

 오+아서->와서 두+었다->뒀다 띄+이다->띄다
 되+어->돼 가지+어->가져 쓰+이어->쓰여, 씌어

일반적으로 (13ㄱ)에서처럼 두 음운이 합쳐져서 하나의 음운이 되는 것을 축약이라고 했다. ‘좋고->[조코]’에서처럼 ‘ㅎ’과 ‘ㄱ’이 합쳐져서 [ㅋ]이라는 하나의 음운이 된 것이 바로 축약이다. 그런데 문제는 (13ㄴ)에서 보듯이 ‘오+아서->[와서]’에서처럼 ‘오’와 ‘ㅏ’가 합쳐져서 ‘ㅜ’가 되는 경우이다. 두 음절이 한 음절로 줄어드는 것도 축약의 하나이며, 이때 어느 하나의 모음은 반모음으로 바뀐다는 것이다. 그리하여 학교의 문법 교육 현장에서는 ‘되+어->돼’, ‘가지+어->가져’로 되는 것들을 의심하지 않고 축약 현상으로 처리하여 왔던 것이다.

(13ㄱ)에서는 음운과 음운이 만날 때, (13ㄴ)에서는 음절과 음절이 만날 때 각각 두 개가 하나로 된다는 공통점을 발견하게 된다. 우리는 (13ㄱ)의 축약과 (13ㄴ)의 축약은 완전히 성격이 다른

것임을 알 수 있다. 전자는 음운과 음운이 만나고, 후자는 음절과 음절이 만난다는 차이가 있다. 단지 둘이 모여서 하나가 된다는 차원에서만 축약이다.²³⁾

(14) 7차 문법 교과서(2002: 57-58)에서의 단모음과 이중 모음에 대한 설명

ㄱ. 국어의 모음 중에는 발음하는 도중에 입술이나 혀가 고정되어 움직이지 않는 모음이 있다. 이러한 모음을 단모음(單母音)이라고 한다.(57) ……

모음 중에는 혀가 일정한 자리에서 시작하여 다른 자리로 옮겨 가면서 발음되는 소리가 있는데, 이를 이중 모음(二重母音)이라고 한다. 예를 들어, ‘야’를 천천히 발음하여 보면 처음에 혀가 ‘ㅣ’의 자리에서 시작하여 ‘ㅏ’로 옮겨 가는 것을 알 수 있다. 마찬가지로 ‘나’나 ‘냐’ 같은 소리도 혀나 입술이 움직이면서 발음된다.(58)

ㄴ. 이중 모음은 반모음(半母音)과 단모음이 결합하여 이루어진다. 혀가 ‘ㅣ’의 자리에서 다음 자리로 옮겨 갈 때 발음되는 반모음이 ‘[ij]’이고 ‘ㅏ/ㅑ’의 자리에서 다른 자리로 옮겨 갈 때 발음되는 반모음이 ‘ㅏ/ㅑ[w]’이다. 반모음은 온전한 모음이 아니므로 반달표(˘)를 하여 ‘’로 표시한다. 반모음은 음성의 성질로 보면 모음과 비슷하지만, 반드시 다른 모음에 붙어야 발음될 수 있다는 점에서 자음과 비슷하다. 그러나 반모음은 스스로 음절을 이루지 못하므로 온전한 모음이 되지는 못한다.(58)

반모음은 (14ㄴ)에서 보듯이 온전한 모음이 아님을 알 수 있다. (14ㄱ)에서 알 수 있듯이, 7차 문법 교과서에서는 단모음과 이중 모음을 설정하고 있다. 각각은 하나의 음운으로 인정되고 있다. 다시 말하면 반모음을 따로 설정하지 않고 단지 결과론적으로 이중 모음을 구성하는 하나의 요소로만 본다. 모음 두 개가 합해져서 하나의 모음, 즉 이중 모음이 된다고 보았다. 이런 차원에서 ‘되+어->돼’, ‘오+아서->와서’를 축약으로 보아 왔던 것이다.

요컨대 핵심은 국어의 모음을 단모음과 이중 모음으로 설정하고 있는 7차 국정 문법 교과서에서는 ‘되+어->돼’, ‘오+아서->와서’ 같은 경우를 축약으로 보고 있다. 이는 곧 반모음을 하나의 음운으로 따로 보지 않는 견해에 근거한다. 만약 반모음을 하나의 모음으로 본다면 이런 예들은 축약이 아니라 교체로 설명해야 할 것이다.

4.3. 검정 교과서 ‘독서와 문법’(2014)에서의 축약 현상에 대한 설명

소위 모음 축약에 대한 설명 방식은 검정 교과서인 ‘독서와 문법’(2014)에서도 이어진다. 2014년 ‘독서와 문법’ 교과서는 6종이 나왔다. 이들 가운데는 이전처럼 모음 축약 현상으로 그대로 설명한 것도 있지만, 모음 축약을 인정은 하되 교체로 볼 수 있는 가능성을 열어두고 있는 교과서도 있다. 이는 음운론 학자들이 음운으로서 자음과 모음 이외에 소위 반모음을 설정해야 한다고 보기 때문이다. 미리 말하면 (16)에서 보듯이 미래엔 출판사의 ‘독서와 문법’ 교과서에서는 교체로 볼 가능성을 열어 두고 있다.

23) ‘오+아->와’에서는 분명히 음절과 음절이 합해진다고 말할 수 있다. 그러나 ‘기+어->겨’와 같은 경우는 음절은 ‘기’인데, 사실은 ‘ㅣ’와 ‘ㅣ’가 합해져서 ‘ㅟ’가 되었다. 이것은 음절과 음절의 결합이 아니라 음운과 음운의 결합이다. 따라서 (13ㄴ)의 설명은 재고가 필요하다. 이는 필자가 교육적 측면에서 모음의 축약도 축약 현상으로 보고 싶어 하는 생각을 반영한다. 뒤에서 좀 더 보도록 한다.

(15) 비상 교과서 '독서와 문법'(2014: 55, 66)

ㄱ.

2 다음 글을 읽고 모음에 대해 탐구해 보자.

모음은 발음할 때 공기가 목 안이나 입안에서 장애를 받지 않고 나는 소리이다. 국어의 모음은 발음하는 도중에 입술이나 혀의 모양이 달라지지 않는 단모음과 입술이나 혀의 모양이 처음과 달라지는 이중 모음으로 나뉜다. 국어의 단모음은 10개, 이중 모음은 11개로 이루어져 있다.
단모음은 소리를 낼 때 혀의 앞뒤와 혀의 높이, 입술의 모양에 따라 구분된다. 국어의 단모음 체계는 다음과 같다.

혀의 앞뒤 입술의 모양 혀의 높이	전설 모음		후설 모음	
	평순 모음	원순 모음	평순 모음	원순 모음
고모음	ㅣ	꺄	ㅡ	ㅜ
중모음	ㅓ	ㅗ	ㅑ	ㅛ
저모음	ㅕ		ㅓ	

이중 모음은 단모음과 반모음이 결합하여 이루어진다. 반모음은 반드시 다른 모음에 붙어야 발음될 수 있는 것으로 국어의 반모음에는 'ㅣㅣ'와 'ㄱ/ㄷ/w'가 있다. 반모음 'ㅣ'로 시작하는 이중 모음에는 'ㅑ, ㅓ, ㅛ, ㅜ, ㅝ, ㅞ, ㅟ'가 있고, 반모음 'ㄱ/ㄷ'로 시작하는 이중 모음에는 'ㄱㅑ, ㄱㅓ, ㄱㅛ, ㄱㅜ, ㄱㅝ, ㄱㅞ, ㄱㅟ'가 있다. 이중 모음 'ㅣ'는 앞의 'ㅡ'가 반모음인지, 뒤의 'ㅣ'가 반모음인지 판단하기가 쉽지 않다.

본질 음운
본질 음운은 소리의 경계마다 들 수 있는 것으로 모음과 자음을 가리킨다.

반모음의 특성
반모음은 음성의 성질로 보면 모음과 비슷하지만, 반드시 다른 모음에 붙어야 발음될 수 있다는 점에서 자음과 비슷하다. 그러나 스스로 음성을 이루지 못하므로 온전한 모음이 되지 못한다.

ㄴ.

<p>축약 현상을 보이는 예</p> <ul style="list-style-type: none"> • 일고[일코] • 달하디>다타디>다치디 • 집하디[지따디] • 먹어+어>먹여[머겨] • 질기+어>질겨[질겨] • 되+어>돼[돼] 	<p>4 다음 글을 읽고 음운의 축약 현상에 대해 탐구해 보자.</p> <p>축약은 두 개의 음운이 하나의 음운으로 줄면서 다른 음운으로 바뀌는 현상을 말한다. 국어의 축약은 자음 축약과 모음 축약으로 나뉜다. 자음 축약은 'ㄱ, ㄷ, ㅂ, ㅈ'과 'ㅎ'이 연결될 때, 'ㄱ, ㄷ, ㅂ, ㅈ'과 같은 거센소리로 변하는 현상으로, 거센소리되기라고 한다. 모음 축약은 'ㅣ'와 'ㅣ'가 만나서 'ㅑ'로 바뀌거나, 'ㅓ, ㅑ'가 'ㅓ, ㅑ'를 만나서 둘이 'ㅓ, ㅑ'로 바뀌는 현상이다. 이때 어느 하나의 모음은 반모음으로 바뀐다.</p>
---	---

(15ㄱ)은 비상 교과서에서 나온 '독서와 문법'인데, 여기서 모음을 단모음과 이중 모음으로 보고 있다. 반모음은 날개 부분에서도 설명하고 있듯이 스스로 음성을 이루지 못하므로 온전한 모음이 되지 못한다. 결과적으로 볼 때 이중 모음은 단모음과 반모음으로 나타나지만 반모음은 음운이 아니므로, '오+아->와' 같은 경우는 축약으로 설명하고 있다. 즉 단모음 'ㅓ'와 단모음 'ㅑ'가 합쳐져서 하나의 이중 모음 'ㅓ'로 축약되었다는 논리이다.

(15ㄴ)에서 '먹어+어->먹여', '질기+어->질겨'에서도 단모음 'ㅣ'와 단모음 'ㅣ'가 이중 모음 'ㅑ'로 축약된다고 본다. 이때 어느 하나의 단모음은 반모음으로 바뀐다고 보고 있어서, 곧 'ㅑ'에서는 앞의 'ㅣ'가 반모음이므로 선행 단모음 'ㅣ'가 반모음 'ㅣ'로 바뀌었다고 볼 수 있다. 이것만 보면 축약이 아니라 교체라고 주장할 만도 하다. 그러나 본질적으로 국어의 모음 체계는 단모음과 이중 모음으로 이루어진다고 전제하고 있고, 더구나 반모음은 독립적인 것도 아니어서 이런 현상을 축약으로 보고 있다. 요컨대 단모음 'ㅣ'와 단모음 'ㅣ'가 합쳐져서 하나의 모음인 'ㅑ'로 축약되었다고 보는 것이 (15)에서의 입장이다.

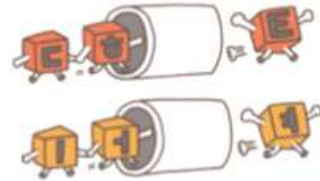
(16) 천재 ‘독서와 문법’ (2014:57)

2 음운의 축약

두 개의 음운이 합쳐져서 하나의 음운으로 줄어드는 현상을 음운의 축약이라고 한다.

- 자음 ‘ㄱ, ㄷ, ㅂ, ㅅ’이 ‘ㅎ’과 만나 거센소리 [ㅋ, ㅌ, ㅍ, ㅊ]으로 발음되는 현상을 자음 축약이라 한다.
 - 줄고 → [조크], 많다 → [만타], 압하다 → [어피타], 젖하다 → [저차타]
- 모음 ‘ㅣ’나 ‘ㅜ/ㅠ’가 다른 모음과 결합하여 이중 모음이 되는 것도 축약이라 한다. 이때 모음 ‘ㅣ’나 ‘ㅜ/ㅠ’는 반모음으로 바뀐다.
 - 가리- + -어 → 가려, 두- + -었다 → 뵈다

예) ‘가리 + 어 → 가려’와 같은 현상은 두 음절이 한 음절로 줄어드는 것이므로 음절 축약에 해당한다. 이 현상은 ‘단모음+단모음’이 ‘반모음 + 단모음’이 되는 것이므로, 단모음이 반모음으로 바뀌는 음운의 교체로 설명하기도 한다.



한편 천재의 ‘독서와 문법’ 교과서인 (16)에서는 ‘가리+어->가려’, ‘두+었다->뵈다’에 대하여 본문에서는 축약으로 설명하면서 날개에서는 교체로 볼 가능성도 열어두고 있다.

이 책의 날개 부분에서 보면 “이 현상은 ‘단모음+단모음’이 ‘반모음+단모음’이 되는 것이므로, 단모음이 반모음으로 바뀌는 음운의 교체로 설명하기도 한다.”라고 덧붙이고 있다. 그러나 이것은 반모음을 하나의 음운으로 본다는 전제가 필요하다. 곧 모음이 단모음과 이중 모음으로 이루어진다고 하지 말고, 국어의 모음은 단모음, 반모음, 이중 모음으로 이루어진다고 전제해야 한다는 것이다. 엄밀히 말하면 반모음도 단모음이라고 말해야 할 것이다. 그런데 불행하게도 반모음은 홀로 설 수 있는 모음이 아니다. 그 속성으로 인해서 반모음이 아닌 반자음이라고 해도 괜찮다. 반모음을 모음의 하나라고 보는 순간 축약이 아니라 교체로 보아야 한다는 결론이 나온다.

(17) 미래엔 ‘독서와 문법’ (2014:73-74)

밑줄 친 단어들 중 ‘빨강다’, ‘파랗다’는 [빨가타], [파라타]로 발음되어 ‘ㅎ’과 ‘ㄷ’이 ‘ㅌ’으로 발음된다. 또한, ‘뵈’는 ‘보아’가 줄어든 것이다. 이처럼 두 음운이 하나의 음운으로 줄어드는 것을 축약이라 하는데, ‘ㅎ’이 축약되는 거센소리되기와 모음 축약 등이 있다.

● 거센소리되기

‘ㄱ, ㄷ, ㅂ, ㅅ’이 ‘ㅎ’과 만나 거센소리인 ‘ㅋ, ㅌ, ㅍ, ㅊ’이 되는 현상을 거센소리되기라고 한다.

- 날고 → [나크]
- 알던 → [안뉠]
- 법학 → [버박]

위의 예를 보면 ‘ㄱ, ㄷ, ㅂ’이 ‘ㅎ’과 결합하여 ‘ㅋ, ㅌ, ㅍ’으로 소리 나는 것을 알 수 있다.

● 모음 축약

모음들이 합쳐져 이중 모음을 이루는 것을 모음 축약이라고 한다.

- 그리-+-어 → [그려]
- 보-+-아 → [뵈]

위의 예를 보면 모음 ‘ㅣ’나 ‘ㅜ’가 다른 모음과 결합하여 이중 모음이 되는 것을 알 수 있다.

더 알아보기
이중 모음으로 변하는 현상이 축약인가
단모음이 결합하여 이중 모음으로 변하는 현상을 축약으로 보는 경우가 많다. 하지만 이중 모음을 ‘반모음+단모음’의 두 음운으로 분석하면 음운 변동이 일어나기 전이나 후 모두 두 음운이므로 축약으로 보기 어렵다. 따라서 축약으로 보려면 이중 모음을 하나의 음운으로 보아야 한다.

(17)은 미래엔 출판사의 ‘독서와 문법’ 교과서인데, 여기서도 역시 ‘그리+어->그려’, ‘보+아->봐’에서 축약 현상이 일어난다고 설명하고 있다. 물론 모음 ‘ㅣ’나 ‘ㅜ’가 다른 모음과 결합하여 이중 모음이 되고 있다고 전제하고 있다.

그런데 ‘더 알아보기’ 날개를 통해서 왜 이중 모음으로 변하는 현상이 축약인지 보충 설명을 하고 있다. 만약 이중 모음을 ‘반모음+단모음’의 두 음운으로 분석하면 음운 변동이 일어나기 전이나 후 모두 두 음운이므로 축약으로 보기 어렵다고 말하면서, 따라서 축약으로 보려면 이중 모음을 하나의 음운으로 보아야 한다고 설명하고 있다. 결국 반모음을 모음의 하나로 따로 설정할 필요가 없다는 것을 강조하는 것이다.

4.4. ‘독서와 문법’(2019)에서의 축약 현상에 대한 설명

이처럼 검정 교과서들 간에 모음 축약을 그대로 축약 현상으로 볼 것인지 아니면 교체로 볼 것인지 그 의견이 분분하다. 그리하여 급기야는 모음 축약을 교과서에서 다루지 않고 그냥 넘어가는 지경까지 이르렀다.

(18) 비상 교과서 ‘언어와 매체’ (2019:119)

4 축약

두 음운이 합쳐져 하나의 음운으로 줄어드는 축약 현상에는 자음 축약이 있다. 다음과 같이 자음 축약은 ‘ㄱ, ㄷ, ㅌ, ㅈ’이 ‘ㅎ’과 만나 거센소리 ‘ㅋ, ㅌ, ㅍ, ㅊ’으로 축약되어 발음되는 현상을 말한다. 이를 거센소리되기라고도 한다.



다음 빈칸을 채워 보고, 음운의 축약 과정을 정리해 보자.

	발음	음운 축약 과정
일하다	[ɛɾɪɰda]	일+ㅎ → ㅌ
알다라		
축하하다		

(18)은 2019년 3월에 출판되어 나오게 될 검정 교과서 내용이다. 축약을 두 음운이 합쳐져 하나의 음운으로 줄어드는 현상이라고 정의하고 자음 축약만을 제시하고 있다. 모음 축약에 대해서는 아예 언급을 하지 않음으로써 교과서 검정 심사에서 왈가불가 말을 듣지 않으려는 의도가 깔려 있다. 검정 심사 과정에서 모음 축약으로 기술된 것을 교체로 바꾸라고 지시받았기 때문이다.

그러나 동일한 출판사의 고등학교 국어 교과서(비상교육)에서 ‘그려’와 ‘와서’를 모음 축약의 예

로 설명하고 있다. 즉 2018년부터 시행되는 고등학교 국어 교과서에서는 축약 현상으로 보고 있고 2019년부터 시행하는 ‘언어와 매체’ 교과서에서는 축약으로 보는 것을 주저하고 있다는 얘이니, 그 사태가 참으로 심각하다.

‘오+아서->와서’ 현상을 교체 현상으로 보려면 반모음이 음운이라고 처리해야만 한다. 그런데 현재 학교 문법에서는 ‘자음’과 ‘모음’만을 음운으로 보고 있기 때문에 이 현상을 교체 현상으로 볼 수가 없다. 학교 문법에서는 ‘모음’을 단모음과 이중 모음으로 나누고 있기 때문에 학교 문법상으로는 이중 모음 전체가 하나의 음운이다. 만약 반모음을 음운으로 보려면 학교 문법에서 음운에 해당하는 요소를 ‘자음’, ‘(단)모음’, ‘반모음’이라고 설명해야 할 것이다.

대개 음운론을 전공하는 학자들은 모음 체계를 단모음과 반모음, 이렇게 설정하고 있다. 이중 모음은 결과로서 나오는 것으로 특별히 관심을 두고 있지 않다. 그런 이론적 접근 입장에서 교육의 거리로서의 축약 현상을 바라보고 있다는 것이다. 결국 문법 이론을 따를 것이냐 아니면 문법 교육을 따를 것이냐의 문제이다. 이에 대해서 필자는 교육이 수월성 문제를 고려해야 한다고 본다. 즉 모음 축약을 인정해야 하지 않겠느냐는 것이다.

자음 축약은 음운 축약이고 모음 축약은 음절 축약이기 때문에 ‘와서’ 류를 축약으로 인정하기 어렵다는 반모음 강조의 주장은 문법 교육 차원에서는 쉽게 받아들이기 어렵다. 축약은 축약이고, 그 아래 세부 하위분류가 있을 뿐이다. 모음 축약이 음절 축약일 수는 있지만, 역시 음운과 음운이 합쳐져 또 다른 하나의 음운이 만들어진다고 보면 음운 간 축약이라고 말하지 못할 이유가 없다고 본다.

교수자와 학습자 입장에서 바라보아도 ‘오+아->와’ 현상을 축약이라고 바라보는 게 이해하기 쉽지, 굳이 반모음 교체 현상으로 설명하고 이해하는 게 쉽다고 말하진 못할 것이다. 더구나 ‘의’ 같은 경우는 무엇이 반모음인지도 의견이 분분하지 않은가?

사실 ‘되+어->돼’로 되는 형상을 반모음 교체라고 설명한다면, 교체되는 반모음은 과연 무엇이라고 해야 할지 궁금하다. ‘늑+ㄱ->늑’에서 앞의 ‘늑’인가 뒤의 ‘ㄱ’인가 무엇이 반모음인가? 물론 ‘늑’을 이중 모음으로 보아서 ‘ㄱ’가 반모음이라고 말할지 모르겠으나, 그리되면 더욱 논리가 꼬인다. 당장의 문제는 ‘늑+ㄱ->늑’이기 때문이다.

5. 나아가기

■ 참고 문헌

- 구본관·신명선(2011), 원리 중심의 문법 교육에 대한 연구. 국어교육연구 27, 261-297.
- 김병건(2015), 메르스 보도에 대한 신문 사설의 비판적 담화 분석, 한말연구 38, 한말연구학회, 47-76.
- 김호정(2016), 예보(豫報) 담화의 문법교육용 텍스트화 방향 연구: 일기예보 담화의 '상호적 메타기능' 분석을 토대로, 국어교육연구 38, 서울대학교 국어교육연구소, 27-65.
- 박종훈(2008), 텍스트의 기능적 분석과 그 국어교육적 의미: 타동성(transitivity)을 중심으로, 국어교육학연구 33, 국어교육학회, 427-448.
- 박지영(2017), 독도 영유권 주장의 비판적 담화 분석, 담화와인지 24(3), 담화인지언어학회, 25-52.
- 신지영(2006), 국어 음운론 지식의 교과서 수용 실태와 문제점 - 고등학교 문법 교과서를 중심으로, 한국어학 33, 한국어학회, 1-31.
- 이관규(2005), 문법 교육 연구사, 국어교육론 2, 한국어교육학회, 13-42.
- 이관규(2006), 문법 연구와 문법 교육의 상관관계- 문법 교육의 내용 선정 원리와 관련하여, 한국어학 33, 한국어학회, 37-60.
- 이관규(2016), 문법 과목의 명칭과 내용, 문법교육 26, 1-17.
- 이화자(1989), Halliday의 언어이론과 읽고 쓰기 교육에 대한 함축 관계, 응용 언어학 2, 한국응용언어학회.
- 정려란(2007), Halliday의 체계기능언어학 관점에서 본 형용사-동사 통용어의 체계와 의미 기능, 한국어문교육 24, 고려대 한국어문교육연구소, 189-212.
- 정병철(2011), 수사학적 문법의 인지적 토대, 청람어문교육 44, 한국청람어문교육학회, 551-582.
- 정병철(2011), 언어언어학의 관점에서 본 문법 교육 과정의 개선 방향, 한국어의미학 34, 한국어의미학회, 375-408.
- 정재훈(1999), 체계·기능 언어 이론의 이해, 언어정보 2, 고려대 언어정보연구소, 219-257.
- 주세형(2009), 할리데이 언어 이론의 국어교육학적 의미, 국어교육 130, 한국어교육학회, 173-204.
- 추영재(1981), M.A.K. Halliday의 체계문법, 새한영어영문학 11, 새한영어영문학회, 117-141.
- 허철구(2016), 외래 문법과 학교 문법, 동서인문학 52, 계명대 인문과학연구소, 195-247.

[학교별 박사학위논문] 51개(1992~2018.2.)

<서울대> 22개

- 이충우(1992), “국어 교육용 어휘 연구: 국민학교·중학교 국어과 교육용 어휘 선정을 중심으로”, 서울대 박사학위논문.
- 주경희(1992), “국어 대명사의 담화분석적 연구”, 서울대 박사학위논문.
- 서덕현(1992), “학교문법의 경어법 기술에 관한 연구”, 서울대 박사학위논문.
- 손영애(1992), “국어 어휘 지도 방법의 비교 연구: 한자 이용 여부를 중심으로”, 서울대 박사학위논문.
- 이은희(1993), “접속관계의 텍스트 언어학적 연구”, 서울대 박사학위논문.
- 이종철(1993), “의사소통능력 신장을 위한 함축적 표현의 연구”, 서울대 박사학위논문.
- 최영환(1993), “합성 명사의 지도에 관한 연구”, 서울대 박사학위논문.
- 심영택(1995), “문법 지식의 확대 사용 전략에 대한 연구”, 서울대 박사학위논문.
- 김봉순(1996), “텍스트 의미 구조의 표지 연구”, 서울대 박사학위논문.
- 송현정(1998), “한국어의 호응관계에 대한 국어교육적 연구”, 서울대 박사학위논문.
- 신명선(2004), “국어 사고도구어 교육 연구.” 서울대 박사학위논문.
- 김은성(2006), “국어 문법 교육의 태도 교육 내용 연구”, 서울대 박사학위논문.
- 남가영(2008), “문법 탐구 경험의 교육 내용 연구.” 서울대 박사학위논문.
- 오현아(2010), “표현 문법 관점의 문장 초점화 교육 내용 연구.” 서울대 박사학위논문.
- 이기연(2012), “국어 어휘 평가 내용 연구.” 서울대 박사학위논문.
- 강보선(2013), “표현 어휘 교육 연구.” 서울대 박사학위논문.
- 이관희(2015), 학습자의 지식 구성 분석을 통한 문법 교육 내용의 조직과 표상 연구, 서울대 박사학위논문.
- 제민경(2015), 장르 문법 교육 내용 연구, 서울대 박사학위논문.
- 주세형(2005), “통합적 문법 교육 내용 설계의 원리와 실제 연구”, 서울대 박사학위논문.
- 이지수(2016), 문법 교육을 위한 교수학적 내용 지식 연구, 서울대 박사학위논문.
- 조진수(2018), 문법 문식성 관점의 문장 구조 교육 내용 연구, 서울대 박사학위논문.

남지애(2018), 문법 탐구 공동체의 학습 경험에 관한 연구, 서울대 박사학위논문.

<한국교원대> 7개

- 유혜령(2005), “국어지식 교육을 위한 '국어 연결어미' 연구”, 한국교원대 박사학위논문.
이창근(2007), “초등학교 문법 교육 연구: 전일체적 관점을 중심으로.” 한국교원대 박사학위논문.
최규홍(2009), “문법 현상 인식 중심의 초등학교 문법 교육 연구.” 한국교원대 박사학위논문.
김지영(2014), 텍스트 기반 어휘 교육 연구, 한국교원대 박사학위논문.
김진희(2015), '문법 핵심 역량' 함양을 위한 문법 교육 내용 재구조화 연구, 한국교원대 박사학위논문.
박종미(2015), 문법 교육 내용의 구조화 연구 : '지식의 구조'와 '연결망 구조'를 중심으로, 한국교원대 박사학위논문.
홍경화(2018), 교사 집필자의 문법 교과서 집필 경험에 대한 연구, 한국교원대 박사학위논문.

<고려대> 7개

- 신호철(2010), “국어과 문법 영역의 연계성 연구.” 고려대 박사학위논문.
안찬원(2016), 개념 체계 중심의 어휘 교육 연구, 고려대 박사학위논문.
양세희(2014), 국어의 조사 교육에 대한 연구 : 담화 문법을 중심으로, 고려대 박사학위논문.
유미향(2017), 학습자의 수사학적 문법 전략 연구: 대학생 학습자의 쓰기 활동을 중심으로, 고려대 박사학위논문.
김부연(2018), 『훈민정음』 해례본의 텍스트 분석을 통한 국어교육적 연구 : <예의>와 <<해례>>를 중심으로, 고려대 박사학위논문.
박보현(2018), 의사소통역량 강화를 위한 학습자의 문법 교육 내용 요구분석 연구, 고려대 박사학위논문.
윤구희(2018), 국어과 예비 교사의 문법 교수역량 분석 연구, 고려대 박사학위논문.

<부산대> 4개

- 이춘근(2001), “문법 교육의 목적과 내용 체계 연구”, 부산대 박사학위논문.
성숙지(2002), “고등학교 공통필수교과 어휘분석연구”, 부산대 박사학위논문.
이승왕(2011), “초등학교 국어 규범 교육 내용 연구”, 부산대 박사학위논문.
김중수(2015), 중등학교 문법 교육에 대한 국어 교사의 인식 연구, 부산대 박사학위논문.

<경북대> 3개

- 고춘화(2010), “바른 표현을 위한 문법 교육의 내용 체계 구성 연구.” 경북대 박사학위논문.
최진아(2013), 인지언어학에 기초한 비유 교육 연구, 경북대 박사학위논문.
서혜경(2015), 국어 어휘의미 교육의 인지언어학적 연구, 경북대 박사학위논문.

<동국대> 2개

- 김규훈(2014), 텍스트 중심 문법교육의 내용 구성 연구 : 생태학 기반의 사회문화적 소통을 근간으로, 동국대 박사학위논문.
고희성(2016), 상호문화적 문법교육의 내용 구성 연구: 생태학적 인식론을 중심으로, 동국대 박사학위논문.

<가톨릭관동대> 1개

- 고주환(2016), 국어과 교육과정의 어휘 교육 내용 분석 및 변화 양상 연구, 가톨릭관동대 박사학위논문.

<경상대> 1개

- 곽철호(2010), “초등학생을 위한 단계형 어휘 지도 방안 연구.” 경상대 박사학위논문.

<동아대> 1개

- 이창수(2011), “국어과 문법 영역 교수·학습 방안 연구: 초등 어휘 관련 내용을 중심으로”, 동아대 박사학위논문.

<서울여대> 1개

- 최성덕(2007), “중학교 국어 지식 영역의 연계성 연구.” 서울여대 박사학위논문.

<영남대> 1개

김수정(2015), 학습자 생성 텍스트를 이용한 문법 교수학습 방안 연구, 영남대 박사학위논문.

<한양대> 1개

김시정(2017), 구어 문법 기반의 부정 표현 교육 연구, 한양대 박사학위논문.

제3부 <주제 발표>

국어생활과 국어교육

-문법 영역의 교육 내용으로서 국어생활-

신호철(청주대)

< 차례 >

1. 서론
2. 교육 담론 속의 국어생활
3. 교육 정책 속의 국어생활
4. 교육 현장에서 국어생활 교육의 방향
5. 결론

1. 서론

국어와 관련되어 살아가는 모든 활동을 국어 생활이라 할 수 있다. 이는 의(衣)생활, 식(食)생활, 주(住)생활과 같이 옷과 관련된, 음식과 관련된, 집과 관련된 일련의 제반 활동을 의미하는 것과 같다. 이 의미가 일상적으로 인식하고 있는 국어 생활에 대한 일반적인 개념일 것이다. 그러나 이러한 거시적 차원의 개념을 기반으로 국어 생활에 접근하면 국어를 통해 이루어지는 모든 일들이 국어 생활이 된다. 국어를 배우고, 사용하고, 관련된 것을 고민하는 모든 활동들을 아울러 국어 생활이 된다. 하지만 이렇게 하면 국어를 배우고 사용하고 고민하는 일들을 기본 요소로 하는 국어 교육과 구별할 수 없다. 곧 국어 교육 자체가 국어 생활이 되며, 따라서 국어 생활의 외연은 더욱 거대해질 것이다.

이러한 접근은 국어 생활의 범위가 너무 넓어져 본 논의의 논점을 잡을 수 없다. 따라서 국어 생활의 범위를 제한할 수 있는 미시적 접근이 필요하다. 구본관(2009:2)에서는 ‘국어생활사’의 범위가 포괄적이어서 명시적이지 못함을 지적하면서 ‘국어생활사’의 직접구성성분을 ‘국어생활+사’로 파악하는 방법과 ‘국어+생활사’로 파악하는 방법을 제시하여, 전자의 경우는 ‘국어교육의 6대 영역의 통시적 고찰의 의미로 파악’될 수 있고, 후자의 경우는 ‘가정생활사, 사회생활사’와 같이 ‘생활사 중심의 역사학의 일부로 파악’할 수 있다고 기술하고 있다.¹⁾

본고에서 기본적으로 ‘국어생활’은 국어교육의 5대 영역에 포함되어 있음을 전제로 한다. 이중

1) 물론 구본관(2009)는 ‘국어생활사’에 대한 논의로 통시적 방법을 기반으로 하고 있고, 본고는 ‘국어생활’에 대한 논의로써 공시적 방법을 기반으로 하고 있어 근본적인 연구 방법은 다르다. 그러나 ‘국어생활(사)’의 용어적 해석 차원에서는 연구 방법론과 별개이기 때문에 이 논의를 인용한다.

특히 문법 영역으로 한정하고, 문법 영역에서 문법 교육 내용으로서의 ‘국어생활’로 그 범위를 제한하여 ‘국어생활’의 양상과 현황을 살핀다. 곧 ‘국어생활’의 범위를 ‘국어교육 내 문법 영역 안에서 교육 내용의 대상이 되는 것’으로 한정하고, 본 논의를 출발한다.²⁾

본고는 국어교육(특히 문법 영역) 내에서 국어생활에 대한 학문적 논의를 점검하고 교육 정책에서의 현황에 대하여 고찰하여, 교육 현장에서 국어생활 교육에 대한 방향성을 제안하는 것을 목적으로 한다.

이러한 연구 목적을 위해 2장에서는 학문적 담론에서의 국어생활에 대한 논의이다. 곧 문법 교육계에서 논의되었던 영역 설정의 문제를 검토하면서 문법 영역의 내용 범주로 ‘국어생활’과 관련된 문제들에 대하여 살펴본다.

3장에서는 교육 정책적 관점에서의 논의를 진행한다. 2015 개정 국어과 교육과정의 내용 체계에 나타나 있는 국어생활 관련 내용들에 대하여 검토하고, 또 현재 사용되고 있는 중학교 1학년 교과서를 대상으로 국어생활의 모습이 어떠한 방식으로 구현되고 있는가에 대하여 살펴본다.

4장에서는 국어교육 현장에서 국어생활에 대한 교육 현황을 살펴본다. 특히 국어생활 관련 교육 내용에 대한 평가 방법에 대하여 살펴봄에 향후 그 방향성에 대하여 제안하고자 한다.

2. 교육 담론 속 국어생활

문법 교육 분야가 교과교육적인 모습을 찾기 위한 일련의 여러 학문적 활동 중에서 공동체적인 힘을 모아 문법 영역의 체계화를 모색한 것 중의 하나가 1995년 서울대학교 국어교육연구소에서 ‘언어 지식 영역의 체계화 연구’를 주제로 개최한 학술대회일 것이다. 물론 6차 국어과 교육과정부터 ‘내용 체계’의 등장으로 교육 내용의 체계화를 시작하였는데 이는 교육과정과 관련된 논의로 3장에서 다룬다. 이후 여러 연구자들에 의해 문법 교육 내용 선정을 위한 체계화 논의가 이루어졌다. 이 가운데 지속적으로 회자되는 주요 논의들을 ‘국어생활’ 중심으로 정리하여 제시하면 다음 (1)과 같다.³⁾

(1)가. 권재일(1995:163~165)의 언어 지식 영역의 지도 내용

	지도 영역	내용
1	언어의 이해	언어의 본질과 기능, 국어의 특질, 국어 연구의 발자취
2	국어의 역사와 문자	국어의 계통과 형성, 국어의 역사, 국어 문자의 이해
3	현대 국어의 구조	음운, 단어, 문장, 담화
4	국어의 올바른 사용	국어 규범, 표준 발음, 국어의 적절한 사용, 국어 순화

2) 이러한 논의의 출발은 주관 학회의 기획 의도에 따른 것이기도 한다. 주관 학회의 기획 의도는 국어교육의 현황 대상으로 ‘국어 지식, 국어 생활, 국어 태도’의 세 범주를 설정하고 그에 대한 현황과 방향성에 대하여 논의하는 것으로 파악된다. 이 세 범주는 국어교육의 내용 체계의 세 범주로 해석되는데, 국어의 본질이나 지식 관련 내용은 ‘국어 지식’으로, 국어의 실제, 사용, 기능(skill) 관련 내용은 ‘국어 생활’로, 국어의 태도 관련 내용은 ‘국어 태도’로 설정한 것으로 이해하고, 본 논의를 출발한 것이다.

3) 도표 안의 음영 부분은 ‘국어 생활’에 해당되는 내용 영역이라 판단되는 것을 필자가 표시한 것이다.

나. 최영환(1995:198~200)의 언어 지식 영역의 지도 내용

지도 영역		내용	
1	언어 구조에 대한 지식	음운과 문자	음성과 음운, 국어 음운의 체계, 음절, 음운의 변동
		단어	단어의 개념, 단어의 분류와 특성, 단어의 구조, 단어의 의미와 의미 관계, 단어 의미의 변화
		문장	문장의 개념, 문장의 구성, 문장의 종류, 어순, 문장의 확대, 문장 종결, 격, 대우 표현, 시간 표현, 사동 표현, 피동 표현, 부정 표현, 비교 표현
		담화	담화의 요소, 지시와 대응, 전제와 함축, 담화의 의미 관계
2	언어의 본질 및 사용에 대한 지식	언어의 본질	언어의 체계, 언어 기호의 특성, 언어의 기능, 음성 언어와 문자 언어, 비언어적 의사소통
		언어와 인간	언어와 사고, 언어와 사회, 언어와 문화, 언어 습득과 발달
		국어의 사용	표준어와 맞춤법, 언어 정책, 국어의 특질, 국어의 역사

다. 김광해(1997:103)의 국어 지식 영역의 교수 학습 내용 체계⁴⁾

성격	대영역	중영역	소영역
지식	우리말 알기	언어 규범	맞춤법, 표준어, 표준 발음, 한자
		언어 일반	언어의 본질, 언어와 사고, 언어 현상, 언어와 국어
		국어 문화	국어의 특질, 우리말의 역사, 한글의 역사 및 가치, 우리말을 빛낸 인물
		국어 탐구	말소리, 형태소, 단어, 품사, 어휘, 문장(문법 요소), 의미, 이야기
태도	우리말 가꾸기	바른 언어 생활	정확한 단어 구사, 정확한 문장 구사, 논리적인 텍스트 생산
		풍부한 언어 생활	풍부한 어휘 구사, 어휘력 증진의 방법
		국어 사랑의 태도	국어 문제의 인식, 국어 발전을 향한 정신

라. 이관규(1998:87)의 학교 문법의 내용 체계

대영역	중영역	소영역	세목
지식	언어 일반	언어의 본질	언어의 특성/언어의 기능/언어와 국어
		언어와 인간	언어와 문화/언어와 사회/언어와 사고
	국어 특수	공시론	음운론, 형태론, 통사론, 의미론, 화용론
		통시론	국어의 계통/국어의 역사
사용	규범 규정	규범 규정	맞춤법/표준어/외래어 표기법/국어의 로마자 표기법/남북한 언어 정책
		기본 한자	기본 한자/기본 어휘
	국어 생활	바른 국어 생활	음운/단어/문장/의미/화용
		풍부한 국어 생활	국어의 생산성/외래어
태도	한글 가치	한글의 역사	차자표기법/훈민정음
		한글의 가치	세계의 문자와 한글의 위상
	국어 사랑	국어를 빛낸 인물	세종대왕/주시경/최현배 등
		국어의 발전 방향	국어 연구의 발자취/국어 사랑의 방향

(1)에 제시된 논의들을 살펴보면 기본적으로 세부 내용은 거의 같다. 차이점을 찾는다면 대영

4) ‘우리말 가꾸기’는 원문에서는 2개로 구분되어 있는데, ‘풍부한 언어 생활’과 ‘국어 사랑의 태도’는 내용 상 별개로 구분할 수 있어 세 개로 나누었다. 이에 실선이 아닌 점선으로 구분한 것이다.

역의 범주 설정에 있다. 곧 상위 범주 결정 기준 속성에 따라 내용 체계 구성이 달라지고 있음을 볼 수 있다. (1가)는 국어학적 관점에서 문법 교육 내용을 체계화한 것이고, (1나)는 언어 사용 기능 관점에서 문법 교육 내용을 체계화한 것이다. (1가, 나)는 공통적으로 문법 교육 내용을 ‘내용(內容)’의 특질에 따라 체계화하였는데, (1가)가 내용 특질별로 나열하였다면 (1나)는 한 단계를 더 두어 범주화하였다는 차이점을 찾을 수 있다. (1나)는 결과적으로 언어의 구조, 언어의 본질, 언어의 사용으로 분류할 수 있다. ‘언어 기호의 특성과 기능에 대하여 알게 되면 언어를 학습하고 사용하도록 하는 데 유용한 초인지적 지식이 되기 때문에 설정한다.’고 하였고, ‘국어의 사용’의 세부 내용으로 ‘국어의 특질, 국어의 역사’를 설정하고 있어 주목되는데, 이 역시 실제 언어 사용에 도움이 될 수 있는 요소이기 때문이라 하였다(최영환, 1995:198). 결국 (1나)의 경우 문법 교육 내용은 언어 사용에 근거가 될 수 있도록 체계화한 것이다. 하지만 언어 사용이나 학습에 유용한 지식이 유독 ‘언어의 본질, 국어의 특질, 국어의 역사’에 대한 지식을 아는 것만은 아닐 것이다.

(1다)의 논의는 7차 국어과 교육과정 문법 영역 내용 체계의 근간이 되는 논의이다. (1다)에서는 대범주를 교육 내용의 ‘성격’을 기준으로 구분하고, 다음 대영역은 ‘교육적 가치를 가지는’ ‘지식’은 ‘우리말 알기’로, ‘태도’는 ‘우리말 가꾸기’로 체계화하고 있다(김광해, 1997:102). ‘우리말 알기’와 ‘우리말 가꾸기’로 구분한 것으로 보아 이는 교육 내용이 가지는 기능적 속성을 기준으로 제시한 것으로 보인다. 문제는 최상위 범주 ‘태도’ 아래에 ‘국어생활’의 내용을 포함시켰다는 데 있다. 생활은 외현적으로 드러나는 방식으로, 태도는 내면적으로 전개되는 방식으로 구분된다. 곧 생활은 행동과 같이 외부로 관찰될 수 있는 물리적 실체이지만, 태도는 마음 자세와 같이 겉으로 드러나지 않는 심리적 실체라 할 수 있다. 따라서 태도 범주 속에 ‘바른 언어 생활, 풍부한 언어 생활’을 포함시키는 것은 문제라 할 수 있다.

(1라)는 2007 개정 국어과 교육과정 문법 영역 내용 체계의 근간이 되는 논의이다. (1다)에서 ‘태도’ 범주에 나타나는 문제점을 보완해서 ‘사용’과 ‘태도’ 범주로 분리하여 대영역을 ‘지식, 사용, 태도’의 세 범주로 체계화하였다. 국어에 대한 이해와 함께 이를 실제 언어생활에 사용할 수 있는 실용적인 내용을 포함한 것이다(이관규, 1998:86). ‘사용’ 범주 안에 ‘규범 규정’, ‘국어 생활’을 포함하고 있는데, 문제는 (1다)에서 나타났던 ‘한자’를 국어 규범에 포함시키고 있음에 있다. 국어 규범이 국어를 바르게 쓰기 위한 규정임을 감안할 때, 한자와 국어 규범을 동일선 상에 위치시키는 것은 재고할 필요가 있다. 또한 ‘규범 규정’에서 ‘남북한 언어 정책’을 세부 내용으로 포함시키고 있는데, 이 역시 재고의 여지가 있다. 국어 규범은 우리나라의 대표적인 언어 정책적 사안이고, 남한과 북한의 언어 정책에 대한 이해는 남북 언어의 동질화를 추구하는 중요한 사항이 될 것이다. 하지만 이것은 순전히 언어 정책의 문제이다. ‘문법 교육 내용’이라는 관점에서, 그것도 ‘사용’의 범주라는 관점으로 들여다 볼 때, 과연 ‘남북한 언어 정책’이 학습자들에게 국어 생활에 도움이 될 수 있는 실용적인 내용이 될 것인지는 의문이다.

지금까지 문법 교육 내용 체계에 대한 네 개의 주요 논의에서 주로 ‘국어생활’ 관련 내용에 대한 논의들을 살펴보았다. 위 논의들에서는 주로 ‘사용’이라는 용어로 ‘국어생활’ 내용을 담고 있는데, 이를 토대로 ‘국어생활’에 포함될 수 있는 교육 내용들을 추출하면 다음 (2)와 같다.

(2) ‘국어생활’ 관련 문법 교육 내용

범주	영역	세부 내용	
사용	국어 규범	맞춤법/표준어/외래어 표기법/국어의 로마자 표기법/국어 순화	
	국어 생활	바른 국어 생활	정확한 발음, 단어, 문장의 사용, 논리적인 담화의 생산
		풍부한 국어 생활	국어 어휘, 한자

(2)에 제시한 ‘국어생활’ 관련 교육 내용은 (1)에서 제시된 네 논의 중 ‘사용’, ‘국어 생활’, ‘국어 규범’ 영역에 포함되어 있는 내용들을 재배열한 것이다. 그리고 ‘한자’를 ‘풍부한 국어 생활’의 영역에 포함시켰다. 이는 (1다, 라)에서 언어 정책과 국어 규범에 포함시켰던 것이다. 한자는 국어 어휘 사용에 있어서 도움을 주는 문장이다. 의미를 구별할 수 있고, 다양한 어휘들을 생산할 수 있는 장점을 가진다. 곧 우리의 국어 생활을 풍부하게 해주는 충분 요소라 할 수 있다.

이처럼 ‘국어생활’의 교육 내용 범주에 포함될 수 있는 요소들은 대체적으로 ‘사용’이라는 성격에서 출발한다. 이는 국어 지식에 해당하는 교육 내용을 바탕으로 이것을 현실 생활 속에서 어떻게 사용하는가에 대한 실용성의 측면에 무게 중심을 두고 있는 것으로 보인다. 그리고 국어 규범의 경우, 국어 지식적인 측면과 국어 사용적인 측면을 동시에 가진다. 국어 규범이 ‘국어’라는 언어 자체가 가지는 본질은 아니고, 단지 국어 공동체에서 사회적으로 용인된 표기 약속이기 때문에 사용적인 측면이 앞선다고 할 수 있다.

3. 교육 정책 속의 국어생활

본 장에서는 교육 정책, 국어과 교육과정과 그에 따른 현행 검정 교과서를 중심으로 그 속에서 나타나는 국어생활의 양상에 대하여 살펴본다.

3.1. 교육과정과 국어생활

먼저 국어과 교육과정 속에서 국어생활의 교육 내용의 변천 과정을 ‘내용 체계’가 만들어진 6차 문법 교육과정 시기부터 간략히 살펴보겠다. 다음 (3)은 문법 교육과정의 내용 체계에서 국어생활 관련 교육 내용을 추출한 것이다.

(3) 문법 교육과정 내용 체계 속 국어생활 관련 내용

	교육과정 시기	영역	내용
가.	6차	3) 국어 사용의 실제	가) 단어와 문장의 올바른 구사 나) 표준어와 맞춤법
나.	7차	(3) 국어 가꾸기	(가) 국어 사용의 규범 (나) 정확한 국어 생활
다.	2007	국어와 삶	○ 국어와 규범 ○ 국어와 생활
라.	2011	국어 구조의 이해	● 음운 ● 단어 ● 문장 ● 담화

(3가)의 6차 교육과정 시기에는 ‘국어 사용의 실제’로 상위 영역을 설정하고 그 내용으로 단어

와 문장의 올바른 사용과 어문 규범을 설정하고 있다. 여기에 ‘ㄷ’ 국어를 정확하고 효과적으로 사용하는 태도 및 습관’의 내용도 있었지만 이 내용은 ‘태도’ 영역에 해당되는 내용이므로 삭제하였다. (3가)에서는 주로 사용 관련 내용과 규범 관련 내용으로 국어생활 내용을 구성하고 있음을 볼 수 있다.

(3나)의 7차 교육과정 시기에서는 ‘국어 가꾸기’의 상위 영역과 어문 규범, 국어 생활의 내용으로 국어생활 내용을 구성하고 있다. 여기에서 ‘국어 생활’은 주로 단어와 문장을 정확하게 사용하고 논리적인 텍스트를 생산하는 내용이다. 또한 7차 문법 교육과정 내용 체계에도 ‘ㄷ’ 국어 사랑의 태도’라는 내용을 담고 있어 이를 삭제하였다. (3가, 나)의 교육과정 시기에서는 ‘국어생활’과 ‘태도’의 경계가 아직은 모호해서 양자를 구분하지 않고 하나의 영역으로 설정하고 구성하고 있음을 볼 수 있다.

(3다)의 2007 개정 교육과정 시기에서는 ‘지식, 생활, 태도’ 영역을 명확히 구분하여 ‘국어와 읽, 국어와 삶, 국어와 열’의 세 영역으로 구분하여 내용 체계를 구성하였다. 세 영역이 가장 분명하게 구분되어 있는 내용 체계라 할 수 있다. 이는 곧 국어 내용 체계 속에서 ‘국어와 읽’과 ‘국어와 삶’, ‘국어와 열’이 서로 대등한 위상을 갖는 것으로 그동안 ‘읽’(지식) 중심의 문법 교육 내용이 ‘삶’(생활)과 ‘열’(태도)로 분산되어 실제 중심의 문법 교육을 지향하는 것을 반영한 것이라 할 수 있다(이관규, 2013:76). (3다)에서 국어생활 내용으로 어문 규범과 국어 생활을 제시하고 있다. 여기에서 국어 생활은 ‘일상 언어, 예술 언어, 매체 언어, 전문어’를 제시하여 각 종류의 언어들의 특징을 이해하고 이를 일상생활에 효과적으로 사용할 수 있는 교육 내용을 담고 있다. 우리 일상에서 접할 수 있는 다양한 언어들을 교육 내용으로 선정하여 그것을 이해하고 효과적이고 올바르게 사용할 수 있도록 한 것인데, 이는 상위 영역 설정에서 실제 문법 교육을 지향하는 의도를 세부 내용에도 적용한 것이다.

2009 개정 국어과 교육과정 시기부터 고등학교 선택과목의 통합이 이루어졌다. 따라서 이 시기의 선택과목의 내용들이 대폭 감소되었다. 더욱이 2011 개정 국어과 교육과정 시기에는 그나마 두 권으로 분책되어 있었던 통합 선택과목이 단 권으로 합본되면서 교육 내용의 양은 더욱 감소되었다.

(3라)의 2011 개정 교육과정 시기의 독서와 문법 과목의 내용 체계를 보면 ‘독서’와 ‘문법’ 내용이 통합되어 내용 체계 상 국어생활 관련 내용은 없어 보인다. ‘독서의 실제와 국어 자료의 탐구’ 영역에 ‘독서와 국어 생활, 국어 자료의 탐구, 독서의 가치와 성찰’이 제시되어 있는데, 이 가운데 ‘독서와 국어 생활’이 국어생활 관련 내용처럼 보이지만, 이때의 ‘국어 생활’은 독서와 관련된 국어생활 내용이다. 2011 개정 교육과정 시기에서 문법 관련 국어생활 교육 내용은 세부 내용에서 담고 있다. ‘국어 구조의 이해’ 영역 속의 각 세부 내용에서 음운 관련으로 ‘(5) 음성, 음운의 세계를 탐구하고 올바르게 발음 생활을 한다.’, 단어 관련으로 ‘(9) 외래어 표기법과 로마자 표기법을 이해하고 국어 생활에서 활용하도록 한다.’, 문장 관련으로 ‘(11) 문장의 짜임을 탐구하여 이해하고 정확한 문장을 사용한다.’, 담화 관련으로 ‘(13) 담화의 개념과 특성을 이해하여 적절하고 효과적인 국어 생활을 하도록 한다.’ 등을 제시하고 있다. 이는 곧 ‘읽(지식)’의 내용과 ‘삶(생활)’의 내용을 통합하여 내용 체계를 구성한 것이다. 이는 단지 성취 기준의 수요가 대폭 감소한 이유도 있겠지만, 긍정적으로는 문법의 ‘읽’과 ‘삶’을 병행하여 교육한다는 측면도 있겠지만, 지식과 생활이 구분되지 않아 혼동이 될 수 있다는 부정적 측면도 있다.

이러한 내용 체계 영역의 통합적 전개 흐름은 2015 개정 교육과정 시기에 와서 더욱 심화된다. 주지하다시피 2015 개정 교육과정에서는 전 교과 공통의 내용 체계 표를 작성하여 사용하였다. 각 영역의 내용은 하위 범주별 ‘핵심 개념’과 ‘일반화된 지식’을 바탕으로 하여 ‘학년(군)별 내용 요소’로 전개하였으며, 이를 통해서 각 영역이 추구하는 통합적 ‘기능’을 신장하도록 하였다.

(4) 2015 개정 교육과정 언어와 매체 내용 체계표

영역	핵심 개념	일반화된 지식	내용 요소	기능
언어와 매체의 본질	<ul style="list-style-type: none"> 언어와 인간 매체와 소통 	<ul style="list-style-type: none"> 언어는 인간의 사고와 문화를 반영하는 기호 체계이며, 국어는 세계 속에서 주요 언어로서의 위상을 지니고 있다. 매체는 현대 사회에서 중요한 의사소통 수단으로서, 물리적 특성에 따라 다양한 유형과 소통 방식이 있다. 	<ul style="list-style-type: none"> 언어와 국어의 특성 국어의 위상 매체의 유형 매체 소통의 특성 	<ul style="list-style-type: none"> 문제 발견하기 맥락 이해·활용하기 자료 수집·분석하기 자료 활용하기 지식 구성하기 지식 적용하기 내용 구성하기 표현 선별하기 비평하기 성찰하기 소통하기 점검·조정하기
국어의 탐구와 활용	<ul style="list-style-type: none"> 음운·단어·문장·담화 국어 자료의 다양성 	<ul style="list-style-type: none"> 국어는 음운, 단어, 문장, 담화의 체계로 구성된다. 국어 구조에 대한 이해는 올바른 발음, 단어와 문장의 정확한 사용, 담화의 효과적인 구성에 활용된다. 다양한 국어 자료에 대한 이해는 국어 자료를 비판적으로 수용하고 창의적으로 자료를 생산하는 데 활용된다. 	<ul style="list-style-type: none"> 음운의 체계와 변동 품사와 단어의 특성 단어의 짜임과 새말 형성 의미 관계와 어휘 사용 문장의 짜임과 활용 문법 요소의 효과와 활용 담화의 특성과 국어생활 시대·사회에 따른 국어 자료 매체·갈래에 따른 국어 자료 국어의 규범과 국어생활 	
매체 언어의 탐구와 활용	<ul style="list-style-type: none"> 인쇄 매체 전자 매체 대중 매체 복합 양식성 	<ul style="list-style-type: none"> 매체 언어는 소리, 음성, 이미지, 문자, 동영상 등 다양한 기호가 함께 어우러져 의미를 만들어 내는 복합 양식의 특성을 지닌다. 매체 언어에 대한 이해는 인간관계 형성 및 정보 사회와 문화의 이해에 도움을 준다. 다양한 매체 자료에 대한 이해는 매체 자료를 비판적으로 수용하고 창의적으로 생산하는 데 활용된다. 	<ul style="list-style-type: none"> 매체의 소통 방식 매체 자료의 수용 매체 자료의 생산 매체 언어의 표현 방법 매체의 영향력과 가치 매체 문화의 향유 	
언어와 매체에 관한 태도	<ul style="list-style-type: none"> 국어생활 매체 문화 	<ul style="list-style-type: none"> 자신의 국어생활과 매체 언어생활을 비판적으로 성찰할 때 국어 능력과 매체 언어 능력이 효과적으로 신장된다. 	<ul style="list-style-type: none"> 국어생활 성찰 매체 언어생활 성찰 언어와 매체 문화의 발전 	

2015 개정 교육과정은 문법과 매체 언어가 통합되면서 ‘언어와 매체’ 과목이 탄생되었다. 이 과목의 내용 체계 구성은 앞뒤를 통합형으로 내용 체계를 구성하고 중간에서 각 영역별 내용 체계를 구성하였다. 영역의 내용은 ‘언어와 매체의 본질 - 국어의 탐구와 활용·매체 언어의 탐구와 활용 - 언어와 매체에 관한 태도’로 구조화되어 있다. 곧 ‘본질’ - ‘탐구와 활용’ - ‘태도’로 구조화되어 있는 것이다. 여기에서도 역시 ‘지식’ 내용과 ‘생활’ 내용이 통합되어 제시되었는데, 이전 시기 교육과정 때와 마찬가지로 긍정적인 면과 부정적인 면을 동시에 담고 있다. 그러나 ‘지식’과 ‘생활’이 통합되어 제시되기 때문에 ‘국어생활’ 자체가 가질 수 있는 교육 내용을 펼칠 수 없을 뿐만 아니라, ‘국어생활’의 교육 내용이 학습한 ‘지식’을 활용하는 수준에 머물 수 있다는 문제도 발생할 수 있다.⁵⁾ 물론 (4)의 ‘국어의 탐구와 활용’ 영역의 내용 요소 마지막에 ‘국어의 규범과 국어 생활’을 제시하고는 있지만, 이는 다른 내용 요소와 마찬가지로 국어 규범에 대

5) 이전 교육과정 시기에서 국어생활 관련 용어들은 주로 ‘사용’이라는 어휘를 사용하였음에 비해 통합 과목이 등장한 시기부터는 ‘사용’보다는 주로 ‘활용’이라는 용어를 사용하고 있음을 볼 수 있다. ‘사용(使用)’이 ‘일정한 목적이나 기능에 맞게 씬’으로, ‘활용(活用)’이 ‘충분히 잘 이용함’(이용: ‘대상을 필요에 따라 이롭게 씬’)으로 사전적 풀이가 되어 있음을 볼 때, ‘국어생활’의 상징 용어로 ‘활용(活用)’을 사용한다는 것은 학습한 문법 지식 내용을 실생활에 이용한다는 의미로 해석할 수 있다. 이는 ‘국어생활’이 독자적인 범주와 내용을 확보하는 것이 아닌 ‘생활’이 ‘지식’에 종속되는 결과라 할 수 있다.

한 활용에 지나지 않는다. 이는 엄밀한 의미에서 ‘국어생활’ 관련 교육 내용이 빠져 있는 것이라 할 수 있다. 이로서 국어과 교육과정의 내용 체계를 통해 ‘국어생활’의 실체는 더욱 희미해지고 불명확해지고 있다.

3.2. 교과서와 국어생활

2018년 현재 학교 현장에 적용된 교과서 중 2015 개정 교육과정에 따라 제작되어 보급된 교과서는 초등 1~4학년, 중학교 1학년, 고등학교 1학년 국어 교과서이다. 따라서 본 절에서는 2015 개정 교육과정에 근거해서 학교 현장에 적용된 몇 개의 중학교 1학년 국어 교과서를 대상으로 그 속에 담겨 있는 국어생활의 양상을 살펴본다.

이를 위해 먼저 2015 개정 국어과 교육과정에서 문법 영역의 내용 체계표를 보자.

(5) 2015 개정 국어과 교육과정 문법 영역 내용 체계표

핵심 개념	일반화된 지식	학년(군)별 내용 요소					기능
		초등학교			중학교 1~3학년	고등학교 1학년	
		1~2학년	3~4학년	5~6학년			
· 국어의 본질	국어는 사고와 의사소통의 수단이 되는 기호 체계로서, 언어의 보편성을 바탕으로 하여 고유한 국어문화를 형성하며 발전한다.			· 사고와 의사소통의 수단	· 언어 기호	· 역사적 실체	
· 국어 구조의 탐구와 활용 · 음운 · 단어 · 문장 · 담화	국어는 음운, 단어, 문장, 담화로 구성되며 이들에 대한 탐구를 통해 국어 지식을 얻고 이를 언어생활에 활용할 수 있다.		· 낱말의 의미 관계 · 문장의 기본 구조	· 낱말 확장 방법 · 문장 성분과 호응	· 음운의 체계와 특성 · 품사의 종류와 특성 · 문장의 짜임 · 담화의 개념과 특성	· 음운의 변동 · 문법 요소의 특성과 사용	· 문제 발견하기 · 자료 수집하기 · 비교·분석하기 · 분류·범주화하기 · 종합·설명하기 · 적용·검증하기 · 언어생활 성찰하기
· 국어 규범과 국어생활 · 발음과 표기 · 어휘 사용 · 문장·담화의 사용	발음·표기, 어휘, 문장·담화 등 국어 규범에 대한 이해를 통해 국어 능력을 기르고 바른 국어생활을 할 수 있다.	· 한글 자모의 이름과 소릿값 · 낱말의 소리와 표기 · 문장과 문장 부호	· 낱말 분류와 국어사전 활용 · 높임법과 언어 예절	· 상황에 따른 낱말의 의미 · 관용 표현	· 단어의 정확한 발음과 표기 · 어휘의 체계와 양상의 활용 · 한글의 창제 원리	· 한글 맞춤법의 원리와 내용	
· 국어에 대한 태도 · 국어 사랑 · 국어 의식	국어의 가치를 인식하고 국어를 바르게 사용할 때 국어 능력이 효과적으로 신장된다.	· 글자·낱말·문장에 대한 흥미	· 한글의 소중함 인식	· 바른 국어 사용	· 통일 시대의 국어에 대한 관심	· 국어 사랑과 국어 발전 의식	

(5)에서는 핵심 개념으로 ‘국어 규범과 국어생활’을 구분하여 제시하고 있다. 그러나 학년별 내용 요소를 살펴보면 ‘본질’이나 ‘지식’에 해당하는 요소(한글 자모의 이름과 소릿값, 낱말의 소리와 표기, 문장과 문장 부호 등), ‘국어생활사’나 ‘태도’ 범주에 해당하는 요소(한글의 창제 원리 등)가 보인다. 또한 ‘국어 구조의 탐색과 활용’을 핵심 개념으로 설정하고 그 내용 요소로 ‘국어생활’에 포함되는 요소를 포함하고 있다. 이는 ‘지식’과 ‘생활’을 통합적으로 설정한 것이라 할 수 있다. 또한 ‘국어에 대한 태도’ 속에 ‘바른 국어 사용’의 내용 요소가 포함되어 있음을 볼 수 있

다. 이를 볼 때 2015 개정 국어과 교육과정 내용 체계에서는 범주를 구분하고는 있지만 실제 내용 요소의 배분은 그렇지 이루어지지 않고 있는 것을 알 수 있다.

본고에서는 2015 개정 국어과 교육과정이 적용된 미래엔(신유식 외)에서 발행한 중학교 1-1 국어 교과서, 천재교육(박영목 외)에서 발행한 중학교 1-2 국어 교과서, 비상교육(김진수 외)에서 발행한 중학교 1-2 국어 교과서를 대상으로 국어생활 관련 내용의 특징적인 전개 양상을 살펴보겠다.⁶⁾

먼저 미래엔에서 발행한 중학교 1-1 국어 교과서에서 국어생활 관련 내용 요소로 ‘어휘의 체계와 양상의 활용’이 학습 목표로 구성되어 있다.

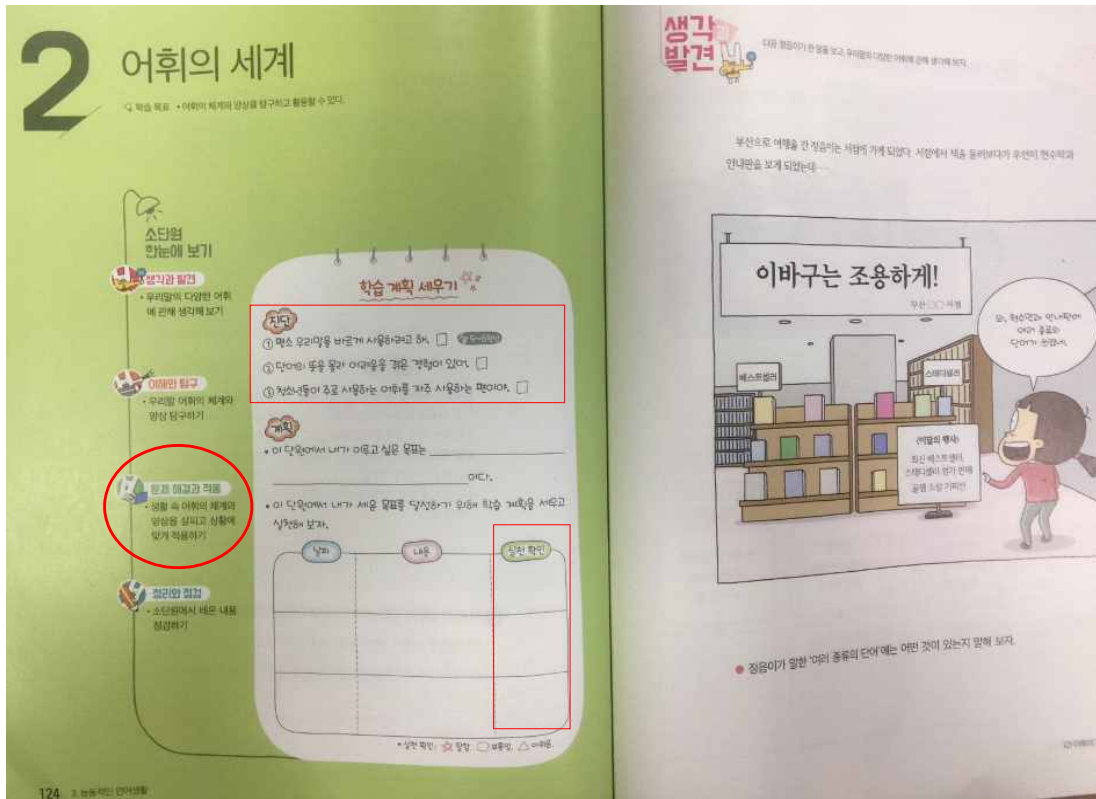
(6) 미래엔 중학교 1-1 국어 교과서의 대단원 목차

3 능동적인 언어생활	
(1) 예측하며 읽기	102쪽
우리 몸은 단맛을 사랑해. 이은희	
(2) 어휘의 세계	124쪽
● 창의·융합 활동 - 외국인과 이주민을 위한	
한국어 소개 책만들기	146쪽
● <u>교실 밖 국어 체험 - 지역방언으로 쓴 시</u>	150쪽

(6)은 대단원 목차 중 국어생활 관련 내용이 담긴 대단원 3의 목차 부분이다. 단원 구성에서 ‘교실 밖 국어 체험’을 두어 국어생활과 직접적인 관련성이 있는 요소처럼 보이지만 실제 대단원이 끝나고 쉬어가기 역할을 하는 부분이다. 여기에 교과서에서 배운 내용과 연결되는 다양한 실생활 자료를 제시함으로써 국어생활과 간접적으로 연계될 수 있는 장점을 가질 수 있다. 다음 (7)은 소단원 들어가기 부분이다.

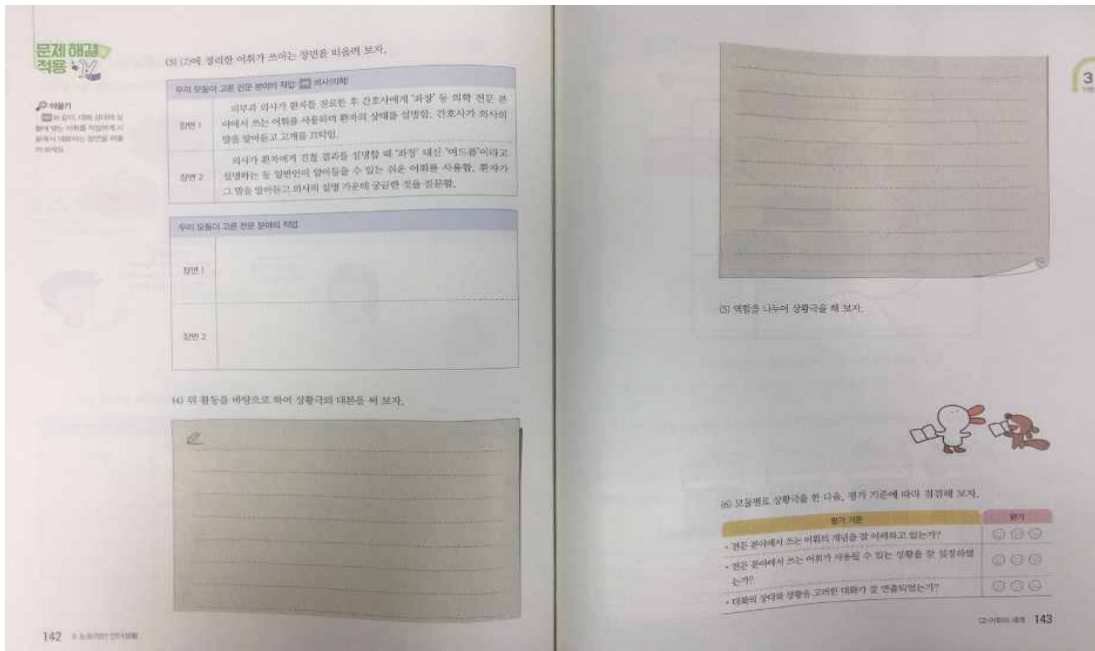
6) 중학교 교과서는 학년군으로 묶여 출판사마다 각 학년 학기별 내용이 다르다. 예를 들어 ‘어휘 체계와 양상의 활용’은 미래엔(신유식 외)과 비상교육(김진수 외)에서 발행한 교과서에는 중학교 1학년 1학기에 배정되었고, 천재교육(박영목 외, 노미숙 외)에서 발행한 중학교 1학년 2학기에 배정되었다.

(7) 미래엔 중학교 1-1 국어 교과서의 소단원 들어가기



(7)의 소단원 들어가기 부분에서 소단원 학습 과정에 ‘문제 해결과 적용’ 부분을 보면 이전 학습 단계인 ‘이해와 탐구’에서 학습한 내용을 여러 가지 글이나 생활 문제에 적용하여 과제를 해결하는 기능을 하고 있어 국어생활에 직접적인 영향을 줄 수 있다. 또한 ‘학습 계획 세우기’를 보면 ‘진단’에서 ‘① 평소 우리말을 바르게 사용하려고 해.’, ‘② 단어의 뜻을 몰라 어려움을 겪은 경험이 있어.’, ‘③ 청소년들이 주로 사용하는 어휘를 자주 사용하는 편이야.’라고 묻고 있는데, 이는 학습자의 국어에 대한 태도뿐 아니라 학습자의 평소 국어 생활에 대한 질문이어서 이것도 국어생활 관련 학습 내용과 직접적인 연계성을 찾을 수 있다. 또한 ‘학습 계획 세우기’의 마지막 부분에 ‘실천 확인’ 난이 있다. 학습자가 국어생활 관련 계획을 세우고 그 계획을 국어 생활 속에서 실천했는지의 여부를 확인하는 것이어서 학습자에게 국어생활을 실행할 수 있는 기회를 제공하고 있는 것이다.

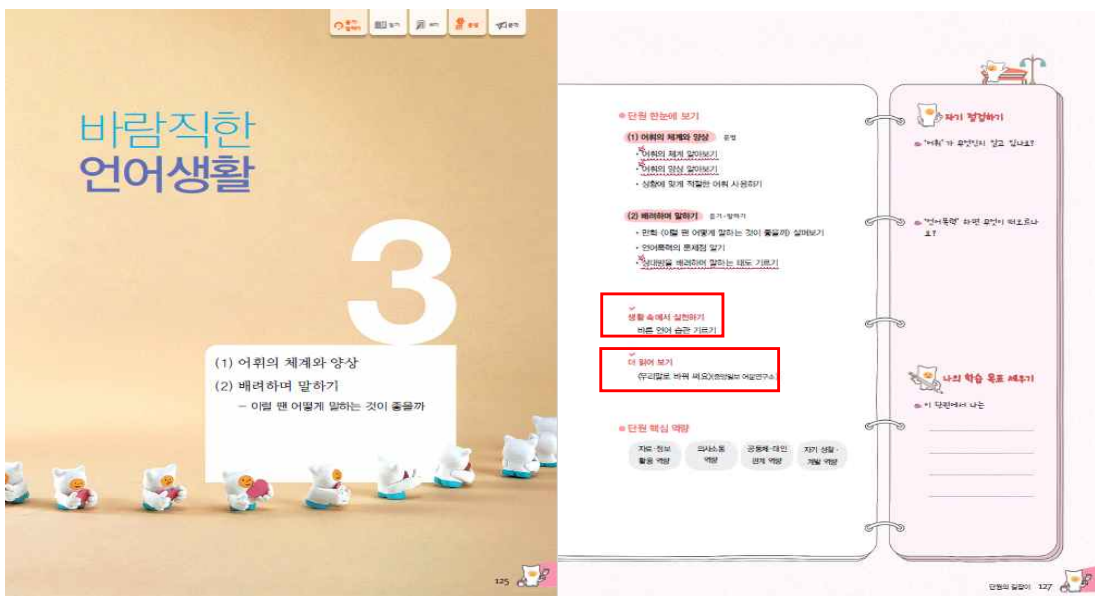
다. 문제 해결과 적용 3



(8)은 ‘어휘 체계와 양상의 활용’의 내용 요소에 해당하는 부분 중 국어생활과 관련성이 있는 ‘문제 해결과 적용’ 부분을 인용한 것이다. 본문 내용에 해당하는 어휘의 어종, 지역 방언, 전문어 등의 내용을 다양하게 전개하고 있다. 상황에 맞게 어휘를 적절하게 사용하기, 지역 방언의 사용 효과, 생활 속의 전문어 등에 대한 내용을 담고 있다. 특히 (8나)의 빨간색 원 안은 ‘생활 속으로’라 하여 실제 언어생활이라는 학습 활동의 특징을 명시적으로 드러내고 있음을 볼 수 있다.

다음으로 천재교육(박영목 외)에서 발행한 중학교 1-2 국어 교과서에서 ‘어휘 체계와 양상의 활용’의 내용 요소에 해당하는 단원의 내용을 살펴보자.

(9) 천재교육 중학교 1-2 국어 교과서 대단원 표지와 단원의 길잡이 부분



(9)의 오른쪽 단원의 길잡이 부분에서 소단원 차례와 ‘생활 속에서 실천하기’ ‘더 읽어 보기’(빨간색 사각형 선 안쪽)로 구성하여 실제 언어생활 속에서의 수행할 수 있는 실천적 교과서로 구성하였다고 할 수 있다. ‘단원 한눈에 보기’를 보면 별표(☆)를 통해 학습 목표에 해당하는 중요한 내용을 표시하고 있다. 여기에 국어생활과 관련되는 ‘상황에 맞게 적절한 어휘 사용하기’도 있다. 또한 ‘더 읽어 보기’에는 ‘우리말로 바꿔 써요’를 게재하여 국어 순화 내용을 다루고 있어 국어생활의 내용을 충분히 다루고 있다.

(10) 천재교육 중학교 1-2 국어 교과서 ‘목표 학습’ 부분
가. 목표 학습 1

목표 학습

1 다음 광고를 살펴보고, 어휘의 체계에 대한 이해를 바탕으로 하여 아래 활동을 해 봅시다.

하늘 레스토랑이 새롭게 태어납니다!

10월 20일 ○○ 건물 2층으로 이전합니다.
좀 더 넓은 매장에서 세련된 인테리어로 여러분을 맞이하겠습니다.

- 이벤트 1. 10월 20일에 방문하시는 분 모두에게 기념품을 증정합니다!
- 이벤트 2. 식사 후, 홈페이지의 설문 조사에 참여해 주세요. 추첨을 통해 **와이베이션** 상품을 드립니다.

(1) 위 광고의 밑줄 친 단어를 고우어, 한자어, 외래어로 분류해 봅시다.

고유어	한자어	외래어

(2) 다음 (가)는 어려운 한자어와 외래어를 다듬은 것입니다. 이를 참고하여 (나)을 적절하게 바꾸어 봅시다.

이전합니다 → 옮깁니다	이벤트 → 이벤트
인테리어 → 실내 장식	증정합니다 → 증정합니다
플레이지 → 누리집	와이베이션 → 와이베이션

Tip 외래어를 다듬는 법은 있는 고유어나 쉬운 한자어로 바꿀 수 있어서 생각해 보세요. 또 '누리' 장과 같이 고유어를 결합하여 새 단어를 만들 수도 있는 점을 고려해 보세요.

138 3. 배워지던 언어생활

(3) (2)의 활동을 한 뒤 느낀 바를 말해 봅시다.

2 다음 만화를 살펴보고, 지역 방언과 표준어의 사용과 관련하여 아래 활동을 해 봅시다.

(1) 은수가 (가)에서는 지역 방언을, (나)에서는 표준어를 사용한 까닭은 무엇일까요?

Tip 표준어는 의사소통의 불편함을 없애기 위해 공용어로 쓰는 일이다. (가) 상황에서 맞게 표준어나 방언을 선택하여 쓰는 것이 중요하다.

(2) 위치별 상황에 따라 지역 방언 또는 표준어를 선택하여 쓰는 경우를 더 생각해 봅시다.

(1) 어휘의 체계와 방언 139

나. 목표 학습 2

3 다음 만화를 살펴보고, 사회 방언을 사용할 때 유의할 점을 알아봅시다.

(1) (가)에서 의사와 같은 내용을 다르게 표현한 까닭은 무엇일까요?

(2) (나)에서 두 사람이 상대방의 말을 이해하지 못한 까닭은 무엇일까요?

(3) (1)과 (2)의 활동을 바탕으로 하여 사회 방언을 사용할 때 유의할 점을 말해 봅시다.

Tip **장갑**의 비유
장갑의 사용 목적에 의도를 지니고 중점을 명확하는 것.
장갑 사수 (장갑) 프로그램 등의 문장을 꼭 눈.
장갑을 유목으로 일한 번째 달.
장갑을 매일 첫째 날.

140 3. 배워지던 언어생활

4 다음 일기 예보를 읽고, 어휘의 의미 관계를 고려하여 아래 활동을 해 봅시다.

(1) (가)와 (나)의 같은 안에서 적절한 단어를 골라 봅시다.

(가) (맑음/가시) (나) (흐림/흐릿)

(2) 다음 각 문장에 쓰인 (가)의 의미와 고려하여 적절한 반의어를 써 봅시다.

(가) **장갑**을 **장갑** ↔ **장갑** _____

(가) **장갑**을 **장갑** ↔ **장갑** _____

(가) **장갑**을 **장갑** ↔ **장갑** _____

(1) 어휘의 체계와 방언 141

다. 목표 학습 3

고른 단어를 기준으로 삼아 그 단어의 상하(위)를 생각하여 부가식, 위어어를 생각하여 부사도, (부기)와 같이 상하(위)와 하(아래)를 모두 생각하여 부사도 생각...

(3) 짝과 함께 일기 예보에 나오는 단어 가운데 하나를 고르고, (보기)와 같이 상하 관계를 아래에 나타내 봅시다.

복식
옷
어휘
티셔츠 플리우즈 치마 바지

복식 뜻과 장단점을 아
출려 이라는 일.

142 3. 계획적인 언어생활

(10)에서는 소단원의 목표 학습에 해당하는 부분만 인용한 것이다. 여기에는 어휘의 어종과 한자어 외래어의 순화 문제, 지역 방언과 표준어, 사회 방언 사용 시 유의점, 어휘의 유의 관계에 대한 내용을 담고 있다. 학습 목표에 해당하는 어휘 체계와 양상 탐구보다는 어휘의 일상생활의 상황에 적절한 활용 문제를 담고 있는 듯한 양상을 보이고 있다.

다음으로 비상교육(김진수 외)에서 발행한 중학교 1-1 국어 교과서에서 ‘어휘 체계와 양상의 활용’의 내용 요소에 해당하는 단원의 내용을 살펴보자.

(11) 비상교육 중학교 1-1 국어 교과서 대단원 표지와 단원 열기 부분

3 재미있는 낱말 탐험
의사소통 역량

(1) 품사의 종류와 특성
(2) 어휘의 체계와 양상

말의 종류와 특성
· 품사의 종류와 특성 파악하기
· 각 품사에 해당하는 낱말 찾아보기
· 품사를 시문에 빗대어 표현해 보기

어휘의 체계와 양상
· 어휘의 체계와 양상 탐구하기
· 어휘를 상황에 맞게 활용하기
· 아름다운 우리말을 찾아 개성 있는 글씨로 표현해 보기

창의·융합
· 실려 쓰고 싶은
· 고유어 사진 만들기

자신의 경험을 바탕으로 다음 질문에 대해 보고, 이를 참고하여 이 단원의 학습 계획을 스스로 세워 보자.

· 낱말의 뜻과 쓰임을 알아보기 위해 사전을 찾아본 적이 (□ 있다 / □ 없다).
· 우리말을 고유어인 한자어, 외래어로 구분할 수 (□ 있다 / □ 없다).
· 다른 사람들이 알아듣지 못하도록 친구들끼리만 사용하는 말이 (□ 있다 / □ 없다).

나는 이 단원을 통해 _____ 알고 싶다.

단원 열기 95

(11)을 보면 문법만으로 구성된 대단원이다. ‘단원 열기’ 부분을 보면 다른 교과서와 같이 소단

원 목차와 '계획하기'로 구성되어 있지만 달리 국어생활 관련 구성 요소는 없는 것으로 보인다.

(12) 비상교육 중학교 1-1 국어 교과서 학습 활동 부분
가. 적용 학습 부분

적용 활동

다음 활동을 통해 어휘를 올바르게 정리하게 사용해 보자.

1 다음 글을 읽고 외래어를 어떻게 사용해야 할지 생각해 보자.

우리말 오염 현상이 심각하다. 일반인들은 물론 공공 기관에서조차 외래어를 무분별하게 사용한다. 또한 분야를 막론하고 그 뜻을 이해하기 힘든 외래어가 결합한 합성어를 어렵지 않게 발견할 수 있다. 외래어는 새로운 문화를 받아들이면서 자연스럽게 생겨나는 말로, 우리말을 보완하는 역할을 한다. 하지만 지나친 외래어 사용은 우리말의 정체성을 흔들고 우리 문화에 대한 자긍심을 떨어뜨릴 수 있다. 국제화, 세계화 과정에서 다른 나라의 말이 들어오는 것을 막을 수는 없지만, 그 말을 우리말로 바꾸려는 노력 없이 무분별하게 받아들이는 것은 경계해야 한다. 따라서 우리는 다른 나라의 말을 어떻게 수용할 것인가를 진지하게 고민하고, 이미 널리 쓰이는 외래어라 하더라도 최대한 우리말로 바꾸어 보려는 노력을 기울여야 할 것이다.

(1) 이 글을 바탕으로 무분별한 외래어 사용의 문제점이 무엇인지 정리해 보자.

(2) **네이션**은 외래어를 고유어로 다듬은 예이다. 이를 참고하여 밑줄에서 자주 쓰는 외래어를 골라 고유어로 다듬어 보자.

보기

- **네이션(nation)**: 가장 공간에서 활동하는 사람 ⇨ '국리꾼'으로 순화
- **리얼(riyal)**: 같은 목적을 가졌거나 같은 분야에서 일하면서 이기거나 앞서려고 서로 겨루는 사람, ⇨ '맞수'로 순화

나. 역량을 기르는 활동 마당 부분

활동 마당

글씨로 표현하는 아름다운 우리말

우리가 쓰는 낱말은 생각난 듯이나 쓰이는 상황에 따라 다양한 모습으로 존재한다. 재미나 감동을 느끼는 글귀들도 이 낱말들을 멋지게 꾸며 쓴 글귀들이다. 문학 작품이나 영화, 광고 등에서 우리말을 잘 활용한 글귀를 찾아 개성이 담긴 글씨로 표현해 보면서, 우리말의 아름다움을 느껴 보자.

1 내가 찾은 글귀를 쓰고, 그 글귀를 선택한 까닭을 말해 보자.

2 다음을 참고하여 **1**에서 찾은 글귀를 독창적인 글씨로 표현해 보자.

무엇으로 쓰나요?
연필, 색연필, 붓펜 등 부드럽게 잘 써지는 필기구면 무엇이든 좋아요.

어떻게 쓰나요?
전체적인 구도를 잡은 다음, 글씨 크거나 굵기에 변화를 주면서 자연스럽게 써주세요. 그림이나 무늬가 필요하면, 그것을 그려 넣을 수도 있어요.

표현할 때 고려해야 할 점은 무엇인가요?
글귀의 뜻이 잘 전달되어야 해요. 그리고 자신의 개성이 담긴다면 더 좋겠지요.

126 3. 새터민을 위한 국어

개념 한눈에 살펴보기

어휘의 체계

	고유어	합쳐어	
뜻	유리병이 깨졌다. 있던 말이나 그것에 기초하여 새로 만들어진 말	<input type="checkbox"/> 등 바탕으로 만든 들어간 말	다른 나라에서 들어왔지만 우리말 체계에 쓰이는 말
특징	· 일상생활에서 자주 쓰인다 · 보너스, 데려와, 낱말이 아닌 의미의 특이 없음. · 우리 민족 특유의 문화와 정서가 잘 반영됨.	· 중국에서 들어온 말 외에도 일화에서 만들어진 후 우리 나라로 들어온 말, 우리 스스로 만들어 낸 말 등이 있음. · 일반적으로 고유어에 비해 그 말이 분화된 경우가 많아 고유어를 보완하는 역할을 함.	· 외국어의 문화적 고충 과정에서 많이 들어옴. · 우리말에 쓰이기 시작되면, 그러나 우리말에 맞게 변화한 결과는 고유어로 인식되기도 함. · 외래어는 국어의 어휘를 풍부하게 꾸미고 있으나, 지나칠 경우 문화적 자긍심이 손상될 우려가 있다. 국어의 정체성이 유지되도록 노력해야 함.
예	유자매, 마음, 꽃샘 등	책고, 책상, 친구 등	버스, 햄버거, 피자 등

어휘의 양상

	지역 방언	사회 방언
뜻	<input type="checkbox"/> 에 따라 다르게 쓰는 말	<input type="checkbox"/> 처 요인(상황)이나 시대, 사회 집단 등에 따라 다르게 쓰는 말
특징	· 해당 지역의 고유한 정서와 문화를 반영함. · 우리말의 어휘를 풍부하게 함. · 동일한 상황에서는 주로 표준어를 사용하지 않음. 같은 지역 사제들끼리나 사제인 상황에서는 지역 방언을 사용하는 경우가 많음.	· 같은 집단 내에서 의사소통의 효율성을 높이기 위해, 구성원 간의 <input type="checkbox"/> 을 형성함. · 우리말의 사회적 다양화를 함. · 다들 사회 집단에서 사용하는 의사소통에 어려움이 생길 수 있음.

127 3. 새터민을 위한 국어

(12가)에서는 텍스트 속에서 외래어 사용 문제점과 외래어 순화 내용의 학습 활동과 상황에 맞는 어휘 사용 내용의 학습 활동으로 구성하였다. 실생활의 언어생활의 모습보다는 해당 상황이나

장면을 소략히 제시하고 있는 양상이다. 곧 이해 학습 활동에 비해서 이를 실생활에 적용하는 국어생활 관련 내용이 미약해 보인다. (12나)는 관련 핵심 역량(의사소통 역량, 비판적·창의적 사고 역량) 기르기 활동을 제시하고 있는데, 글씨 쓰기 표현 활동과 본문 내용에 대한 개념 학습 정리를 담고 있어 국어생활의 내용과는 거리가 있어 보인다.

4. 교육 현장에서 국어생활 평가의 방향

3장에서 2015 개정 국어과 교육과정에 따른 중학교 1학년 교과서를 대상으로 국어생활 관련 학습 내용들을 살펴보았다. 일부는 국어생활 내용 요소를 실제 언어생활 속에 잘 적용하여 사용할 수 있도록 구성하였는가 하면 일부 교과서의 내용에서는 미약한 부분도 발견되었다.

향후 우리 교육 현장에서 실생활에 도움을 줄 수 있는 현실적인 국어교육이 이루어지기 위해 국어생활 교육을 어떠한 방향으로 전개해야 할까? 본고에서는 이에 대한 방안으로 국어생활 평가에서 찾고자 한다. 교육과정이나 이에 따른 교과서의 내용 속에서 국어생활을 강조한다고 하더라도 이에 대한 평가를 간과하거나 경시한다면 생활 속의 국어교육이 아닌 이론 속의 국어교육으로 여전할 것이라는 우려 때문이다.

2015 개정 교육과정에서는 교과 공통의 6개 핵심역량과 교과별 교과 역량을 제시하였으며, 이러한 역량들이 학교 교육을 통해 함양할 수 있도록 강조하였다. 그러나 교육과정과 교수·학습의 변화를 통해 역량을 함양한다고 하더라도 여전히 암기 위주의 지필평가가 실시된다면, 역량을 함양하기 위한 교육의 효과는 제한될 수밖에 없다. 따라서 역량을 함양하기 위한 교육을 실시하기 위해서는 교수·학습뿐만 아니라 평가 방식에서도 변화가 필요하다(김현정 외, 2017:144)고 평가의 변화를 강조하고 있다.

이에 따라 정부에서도 2015 개정 교육과정에 따른 초·중등 평가기준을 개발하여 보급하였다. 여기에는 기존 성취기준에 머물고 있는 평가 기준을 ‘교육과정 성취기준, 평가준거 성취기준, 평가기준, 성취수준’으로 개념화하고 이에 따른 학교급별 ‘예시 평가도구’를 개발하여 보급하였다. 이를 요약하면 ‘교육과정 성취기준’은 ‘각 교과별 국가 교육과정에 제시되어 있는 성취기준’을 의미하는 것으로, ‘교수·학습 활동의 기준으로서 학생들이 각 교과 수업을 통해 배워야 할 내용(지식, 기능, 태도)과 관련된 능력 또는 특성을 진술한 것’이다(이미경 외, 2017:29). 이는 ‘교육과정 성취기준’은 기존 교육과정 내용에 해당한다. ‘평가준거 성취기준’은 ‘교육과정 성취기준을 실제 평가의 상황에서 준거로 사용하기에 적합하도록 재구성한 것’으로, 학생 입장에서 무엇을 공부하고 성취해야 하는지, 교사 입장에서 무엇을 가르치고 평가해야 하는지에 대해 보다 명료한 안내를 제공하기 위해 교육과정 성취기준을 재구성한 것을 의미한다(이미경 외, 2017:29~30). 국어과에서는 여러 전문가 검토를 거쳐 교육과정 성취기준 내용과 평가준거 성취기준 내용을 동일하게 적용하기로 결정하였다. 또한 평가기준은 모든 평가준거 성취기준에 대하여 상/중/하의 세 단계로 개발하여 제시하였고, ‘성취수준’은 영역이나 단원을 모두 학습하고 닳을 때 학생들이 성취할 것으로 기대하는 내용을 초등은 3개, 중등은 5개 수준별로 제시한 것이다.

중학교용 예시 평가도구 문항은 5개 영역별 2문항씩 개발되었다. 문법 영역에서는 ‘[9국04-04-00] 품사의 종류와 품사별 특성 알기, 언어 자료에서 쓰인 품사의 쓰임 파악하기’, [9국

04-06-00] 문장의 짜임 방식 알기, 흘문장과 겹문장, 이어진문장과 안은문장의 표현 효과를 이해 하기'로 각각 선다형 문항, 서술형 문항으로 개발되었다.

(13)가. 중학교 문법 영역 '예시 평가도구' 선택형 문항(가은아 외, 2016:278~280)

【중1-3-7-①/②】

학교급	중학교	학년군	1~3학년군	영역/단원	문법
교육과정 성취기준	[9국04-04] 품사의 종류를 알고 그 특성을 이해한다.				
평가준거 성취기준	[9국04-04-00] 품사의 종류를 알고 그 특성을 이해한다.				
평가 기준	상 ■	언어 자료를 탐구하여 품사의 종류와 품사별 특성에 따라 언어가 사용됨을 이해할 수 있다.			
	중 ■	품사 분류 기준에 따른 품사의 종류와 각 품사의 특성을 이해할 수 있다.			
	하 □	품사 분류 기준에 따른 품사의 종류를 이해할 수 있다.			
문항 유형	지필 평가	<input checked="" type="checkbox"/> 선다형 <input type="checkbox"/> 진위형 <input type="checkbox"/> 연결형 <input type="checkbox"/> 조합형 <input type="checkbox"/> 단답형 <input type="checkbox"/> 서술형 <input type="checkbox"/> 기타()			
	수행 평가	<input type="checkbox"/> 관찰 <input type="checkbox"/> 실기 <input type="checkbox"/> 논술 <input type="checkbox"/> 포트폴리오 <input type="checkbox"/> 연구보고서 <input type="checkbox"/> 프로젝트 <input type="checkbox"/> 자기평가·동료평가			

<p>【선다형】 상</p> <p>1. 밑줄 친 부분에 대한 설명으로 <u>알맞지 않은</u> 것은?</p> <p>형에게</p> <p>형, 잘 지내? <u>그곳</u> 생활은 어때? 형이 대학에 간 지 <u>두 달</u>이 지났어. 엄마는 요즘도 온통 형 <u>생각밖에</u> 없는 것 같아. 매일 형 얘기만 해. 나도 공부할 하다 보면, 어려운 문제를 형이 도와주던 생각이 나곤 해. 이제 형이 없으니 내 스스로 <u>알맞은</u> 공부 방법을 찾아야겠어. 빨리 방향이 되어 형을 볼 수 있으면 좋겠어. 형, 거기에서도 <u>행복해</u>.</p> <p>① '그곳'은 대명사이므로 '그'와 '곳'을 붙여 쓴다. ② '두 달'은 관형사인 '두'가 명사인 '달'을 꾸미므로 띄어 쓴다. ③ '밖에'는 조사이므로 앞 말에 붙여 쓴다. ④ '알맞은'은 동사이므로 '알맞은'으로 비꾸어 쓴다. ⑤ '행복해'는 형용사이므로 자연스러운 표현으로 '행복하길 바랄게'로 고친다.</p>	<p>【선다형】 중</p> <p>1. 밑줄 친 단어 중 다음에서 설명하는 품사에 해당하는 것은?</p> <div style="border: 1px solid #f08080; padding: 10px; margin: 10px 0; text-align: center;"> <p>나는 형태가 변하지 않아요. 나는 문장 내에서 다른 단어를 꾸며 주는 기능을 하지요.</p> </div> <p>① 나는 밥을 맛있게 <u>먹었다</u>. ② 가을 <u>하늘</u>이 높고 푸르다. ③ 동생이 아파서 병원에 <u>갔다</u>. ④ <u>어머니</u>, 시간이 벌써 지났네. ⑤ <u>옆집</u>의 강아지는 <u>매우</u> 귀엽다.</p>
--	--

나. 중학교 문법 영역 '예시 평가도구' 서술형 문항(가은아 외, 2016:282~283)

【중1-3-8】

학교급	중학교	학년군	1~3학년군	영역/단원	문법
교육과정 성취기준	[9국04-06] 문장의 짜임과 양상을 탐구하고 활용한다.				
평가준거 성취기준	[9국04-06-00] 문장의 짜임과 양상을 탐구하고 활용한다.				
평가 기준	상 <input type="checkbox"/>	흐문장과 겹문장, 이어진문장과 안은문장의 구성 방식과 표현 효과를 탐구하고, 표현 의도에 맞게 문장을 적절히 활용할 수 있다.			
	중 <input checked="" type="checkbox"/>	흐문장과 겹문장, 이어진문장과 안은문장의 구성 방식과 표현 효과를 이해하고 활용할 수 있다.			
	하 <input type="checkbox"/>	흐문장과 겹문장의 구성 방식과 표현 효과를 이해하고 활용할 수 있다.			
문항 유형	지필 평가	<input type="checkbox"/> 선다형 <input type="checkbox"/> 단답형	<input type="checkbox"/> 진위형 <input checked="" type="checkbox"/> 서술형	<input type="checkbox"/> 연결형 <input type="checkbox"/> 기타()	<input type="checkbox"/> 조합형
	수행 평가	<input type="checkbox"/> 관찰 <input type="checkbox"/> 연구보고서	<input type="checkbox"/> 실기 <input type="checkbox"/> 프로젝트	<input type="checkbox"/> 논술 <input type="checkbox"/> 자기평가·동료평가	<input type="checkbox"/> 포트폴리오

【서술형】 다음 글을 참고하여 문장의 짜임에 따른 표현 효과에 대해 탐구하고 물음에 답하시오.[5점]

식구들이 음식을 남깁니다. 어머니는 그 음식을 드셨습니다. 식구들은 각자 먹을 만큼의 양이 있습니다. 식구들이 먹을 만큼의 양을 상에 올립니다. 음식 물이 남지 않습니다. 어머니는 남은 음식을 드시지 않아도 됩니다. 자연 환경을 보호할 수 있습니다.

1) 제시된 문장들을 서로 연결하여 겹문장으로 바꾸어 다시 쓰시오.[3점]

- 조건 1. 모든 문장을 사용할 것.
조건 2. 표현 의도가 잘 드러나게 할 것.

2) 처음 글과 자기가 다시 쓴 글의 표현 효과의 차이에 서술하시오.

본고에서 제안하는 첫 번째 국어생활 교육 평가 방향은 지필평가보다는 수행평가 위주로 이루어져야 할 것이다. (13)에 제시된 예시 평가문항을 보면 선택형 문항과 서술형 문항의 지필평가 예시이다. 물론 여러 종류의 수행평가 문항도 있겠지만, 선택형 문항과 서술형 문항은 전형적인 문법 영역의 평가 방식일 것이다. 이러한 평가 방식은 기존의 문법 평가와 비교하였을 때 크게 달라진 점을 찾을 수 없다. 교육의 혁신을 위해 평가 방식의 혁신을 모색하고 실천해야 할 것이다.

두 번째 국어생활 교육 평가 방향은 재미와 흥미를 가질 수 있는 체험형 수행평가 방식을 도입해야 한다는 것이다. 학습자들의 흥미나 관심을 유발하기에는 부족하다. 강한 긴장과 집중적인

암기로 대표되는 이미지에서 벗어나 학생들이 재미있고 흥미를 가질 수 있는 평가로 변화를 모색해야 할 것이다. 예를 들어 국어생활 평가 방법으로 부모님 세대와 같은 언어로 생활해보기 같은 체험 학습을 하도록 하는 것이다. 세대가 다른 사람들과 생활하면서 서로의 사용 언어를 바꾸어서 체험해 보는 것으로 세대간의 언어 차이에 공감할 수 있도록 하는 것이다.

세 번째 문법 지식 내용을 실생활에 활용하는 수준에서 벗어나 실생활 속에서 문법 지식 내용을 찾아보는 과제형 수행평가 방식을 지향해야 할 것이다. 문법 지식 학습 이후 제시된 텍스트나 주어진 상황 속에서 문법 지식을 복기하며 그 속에서 문제점을 찾아 해결하는 것이 기존의 일반적인 방식이었다. 이와 반대로 실제 언어생활 속에서 문법 지식을 찾아보는 것이다. 예를 들면 자신이 알고 있거나 이미 학습한 문법 지식을 동원하여 친구들이나 사람들과의 언어생활 속에서 언어 일지를 기록하거나 잘못 사용되고 있는 내용을 조사하는 방법이다.

5. 결론

생략

■ 참고 문헌

- 가은아 외(2016), 2015 개정 교육과정에 따른 초·중학교 국어과 평가기준 개발 연구, 한국교육과정평가원.
- 권재일(1995), 국어학적 관점에서 본 언어 지식 영역 지도의 내용, 『국어교육연구』 2, 서울대학교 국어교육연구소.
- 김광해(1995), 언어 지식 영역의 교수 학습 방법, 『국어교육연구』 2, 서울대학교 국어교육연구소.
- 김광해(1997), 『국어지식 교육론』, 서울대학교출판부.
- 김대행(2006), 국어생활, 국어문화, 국어교육, 『국어교육』 119, 한국어교육학회.
- 김진수 외(2018), 『중학교 국어 1-1』, ㈜비상교육.
- 김현정 외(2017), 2015 개정 교육과정에 따른 고등학교 국어과 평가기준 개발 연구, 한국교육과정평가원.
- 노미숙 외(2018), 『중학교 국어 1-1』, ㈜천재교육.
- 박갑수 외(1995), ‘언어 지식 영역의 체계화 연구’ 종합 토론, 『국어교육연구』 2, 서울대학교 국어교육연구소.
- 박영목 외(2018), 『중학교 국어 1-1』, ㈜천재교육.
- 신유식 외(2018), 『중학교 국어 1-1』, ㈜미래엔.
- 신호철(2017), 언어와 매체 성취기준의 통합적 배분 방안 연구, 『한말연구』 44, 한말연구학회.
- 심영택(1995), 언어 지식 내용의 조직 방식에 대한 국제 비교 연구, 『국어교육연구』 2, 서울대학교 국어교육연구소.
- 이관규(1998), 학교 문법의 내용 체계, 『새국어교육』 56, 한국국어교육학회.
- 이관규(2004), 문법 영역의 위상과 문법론의 내용 체계, 『이중언어학』 26, 이중언어학회.
- 이관규(2011), 2011 국어과 교육과정의 실제와 과제, 『국어교과교육연구』 19, 국어교과교육학회.
- 이관규(2013), 『개정판 학교 문법 교육론』, 고려대학교 민족문화연구원.
- 이미경 외(2017), 2015 개정 교육과정에 따른 고등학교 교과별 평가기준 개발 연구(총론), 한국교육과정평가원.
- 이병규(2016), 2015 개정 국어과 교육과정 문법 영역의 비판적 분석 연구, 『한국초등국어교육』 61, 한국초등국어교육학회.
- 이성영(1995), 언어 지식 영역 지도의 필요성과 방향, 『국어교육연구』 2, 서울대학교 국어교육연구소.
- 임철성(2007), 2007년 개정 문법 교육과정 검토, 『우리말교육현장연구』 1, 우리말교육현장학회.
- 임철성(2009), 교육문법의 교육 방향 연구, 『국어교육학연구』 36, 국어교육학회.
- 최영환(1995), 언어 능력 신장의 관점에서 본 언어 지식 영역의 지도 내용, 『국어교육연구』 2, 서울대학교 국어교육연구소.

▣ 토 론

“국어 생활과 국어 교육”에 대한 토론문

김한샘(연세대)

별지 참조

‘국어에 대한 태도 교육’의 현황과 새로운 전개

김은성(이화여대)

< 차례 >

1. 서론
2. ‘국어에 대한 태도’의 개념적 지형도
3. 국어에 대한 태도 교육의 현황
4. 국어에 대한 태도 교육의 새로운 전개
5. 결론

1. 서론

이 연구는 국어 문법교육에서 교육대상으로서 ‘국어에 대한 태도’를 다루어 온 양상을 검토함으로써 그 현황을 파악하고, 근래 한국어 공동체의 언어 환경 및 교육적 맥락 변화에 따라 앞으로 국어에 대한 태도 교육이 어떻게 전개되어야 할 것인지 그 지향점을 제안하는 것으로 목적으로 한다. 이를 위하여, 우선적으로 주요 논의 대상인 ‘국어에 대한 태도’가 무엇이고, 이 대상에 대한 개념적 이해가 이론적으로 어떤 지적 전통들에서 다루어져 왔으며, 그렇기에 학제적인 성격을 띤 이 대상이 국어 문법교육에서 어떻게 수렴되어 논의되어 왔는지 정리하고자 한다. 이어지는 장에서는 국어과 교육과정의 개괄적 내용 분석을 통하여 국어에 대한 태도 교육의 현황을 점검하고, 마지막으로 국어 문법교육에서 국어에 대한 태도 교육의 새로운 전개 방향을 어떻게 잡아야 할 것인지에 대해 논의하고자 한다.

2. ‘국어에 대한 태도’의 개념적 지형도

본고의 논의 대상인 ‘국어에 대한 태도’는 국어과 내에서도 문법교육 분야의 정의적 영역에 속하는 핵심 내용 요소이다¹⁾. 이것은 국어교육학의 이론 체계 안에서 개념적으로 정련화 과정을 거

1) 국어교육학에서는 학교에서 국어과 학습을 하게 되면, 국어과에서 목표로 하는 모종의 지식과 기능을 익힐 것으로 기대한다. 이것들은 학습 성과의 성격에 따라 분류하는 일반적 틀에서 ‘인지적 영역(cognitive domain)’의 성과로 분류된다. 한편, 국어과 학습을 통해 다음과 같은 학습자의 변화도 가능하다. “한글은 과학적이라는 것을 그냥 듣고 넘겼는데, 제대로 알고보니 정말 대단한 문자 체계야. 정말 자랑스러워.” 이런 반응들은 그 성격 면에서 인간의 감정, 심적 변화 등과 관련되므로 ‘정의적 영역(affective domain)’의 성과로 분류된다. 국어교육학에서는 국가 수준 교육과정을 기준으로 볼 때 제7차 교육과정에서부터 전면적이고 본격적으로 정

쳐 오늘에 이르렀다.

○ 초기의 정의

합리적인 관심을 가지고 국어를 사랑하는 태도로서, 한국어에 대한 다양한 반응들이 적절한 교육활동을 통해 바람직한 방향으로 정향된 것이며, 교육의 결과로 형성됨(김은성, 1996).

초기의 정의는 7차 국어과 교육과정기의 탐구 중심 문법 교육에서 강조한 ‘국어 문화’와 그 시기의 세계화 및 영어공용화 논쟁과 맞물려, 국어를 소중히 여기고 국어를 발전시켜 나가는데 기여하고자 하는 태도로 구체화되었다. 이것은 특히 ‘민족어’로서의 국어에 초점을 두어 교육적으로 의미화된 결과이다.

이후의 정련화 과정에서 초기의 정의는 두 가지의 주요 한계점을 드러내었다. 첫째, 지나치게 좁은 시야에 의한 것이라는 점이다. 민족어에 대한 강조만으로는 급변하는 언어 환경을 유연하게 반영할 수 없다. 둘째, 국어 문법교육의 정의적 영역으로서의 내적 체계를 고려하지 않은 단선적 개념 설정이라는 점이다. 국어과 내에서 ‘문법’에서 도달해야 하는 정의적 학습 성과 들로는 학습자가 국어에 대하여 가져야 하는 바람직한 태도뿐만 아니라, 문법 학습 과정에서 갖추어야 하는 특정한 방향성을 가진 학습 태도, 국어 문법 학습에 대한 태도도 존재하기 때문이다.

○ 정교화된 정의

국어인식 활동의 대상(즉, 한국어)에 대한 태도로서, 민족어로서의 국어에 대한 태도뿐만 아니라 국어의 다양한 실현체에 대한 하위 태도들로 구성된 집합적 태도임. 한편 이것은 단일 준거에 의한 평가적 차원의 태도가 아니라, 다양한 조망점에 입각하여 국어에 대하여 여러 각도에서 판단할 수 있는 기술적 차원의 태도임.(김은성, 2006)

이 정의가 가능한 토대는, 국어과에서 문 영역이 목표로 하는 국어 활동이 ‘국어인식 동’이고([표 1] 참고), 이 특수한 목적의 국어 활동의 대상, 과정, 결과에 따른 정의적 요의 내적 체계가 존재한다는 가정이다.

국어과	듣기 영역	➡	듣기 활동	국어 활동 소 들
	말하기 영역	➡	말하기 활동	
	읽기 영역	➡	읽기 활동	
	쓰기 영역	➡	쓰기 활동	
	문법 영역	➡	국어인식 활동	
	문학 영역	➡	문학 활동	

[표 1] 문법 영역 고유의 국어 활동: 국어인식 활동

의적 영역을 내용 체계와 성취기준에 반영하였다. ‘국어에 대한 태도’ 역시 제7차 교육과정에서 문법 영역의 정의적 범주로 제시되었다.

유형	개념	성격	구성 요소
국어에 대한 태도	국어인식 활동의 대상에 대한 태도	집합적 언어 태도 기술적 차원의 태도	① 청소년어에 대한 태도 ② 전자언어에 대한 태도 ③ 방언에 대한 태도 ④ 표준어에 대한 태도 ⑤ 북한어에 대한 태도 ⑥ 민족어에 대한 태도
국어인식 활동의 태도	국어인식 활동 과정의 태도	국어인식 활동의 방향과 성격을 결정짓는 태도	① 분석적 국어인식 태도 ② 규범적 국어인식 태도 ③ 비판적 국어인식 태도 ④ 창의적 국어인식 태도
국어인식 활동에 대한 태도	국어인식 활동 자체에 대한 태도	국어인식 활동의 내재적 동기로 작용하는 긍정적 태도	① 국어인식 활동의 필요성과 가치에 대한 인식 ② 국어인식 활동에 대한 적극성

[표 2] 국어 문법교육의 정의적 교육요소의 체계

이상의 것은, 다음과 같은 유관된 여러 개념들을 교육적 시각과 맥락에서 정돈한 결과로 보는 것이 적절할 것이다.

- 언어 태도(language attitude) > 개별어로서의 ‘한국어’에 대한 태도 : 사회언어학
- 언어적 이데올로기 또는 언어와 이데올로기 : 인류언어학
- 공리적 언어관 및 공동체의 상징적 주요 자원으로서의 관리 대상 : 언어정책론
- 언어인식(language awareness) : 언어에 대한 교육적 접근

○ ‘국어에 대한 태도’는 ‘언어 태도’의 일종

국어에 대한 태도는 “언어 자극에 대해 가지는 심리 상태, 그리고 그 심리 상태를 바탕으로 한 반응(박성현, 2017: 216)”이자 “다른 언어나 변이어를 쓰는 화자가 다른 이의 언어나 그들 자신의 언어에 대해 가지는 태도(Richards, Platt, & Platt, 1992: 199)”인 ‘언어 태도’의 일종으로서, 특히 한국어라는 개별어에 대한 태도이다.

○ ‘국어에 대한 태도’와 언어적 이데올로기와의 연관성

국어에 대한 태도는 한국어라는 특정 대상에 대한 지식, 감정, 행동경향성의 복합체로서, 언어적 이데올로기와 밀접하게 연관되어 있다. 언어 태도는 강력한 이데올로기적 입장에 의해 영향받는 것이기 때문이다(Garrett, 2010: 34). 자연어로서의 ‘한국어’를 ‘국어’라고 명명한 것부터 이미 일제 강점기의 특별한 역사적 맥락에서 강제적으로 부여된 언어적 이데올로기의 영향에 의한 것이며, 강점기에서부터 해방 이후 지금까지 ‘민족어’로서 한국어를 정체화하면서 여전히 (한국어가 아니라) ‘국어’로 이름 부르는 것 역시 또 다른 차원에서 스스로 부여한 언어적 이데올로기의 반영이라 볼 수 있을 것이다.

○ 결정적 경험에 근거한 공리적 언어관이 반영된 ‘국어에 대한 태도’와 제도적 환경

일제강점기에 일본어가 ‘국어’의 위치를 점하고, 한국어가 ‘조선어’로 대타화(對他化) 되는 결정적 경험과 함께 근대 국가로의 전환기를 겪은 결과, 한국에서는 ‘민족’과 ‘국민’이 일치되며²⁾ 단

일 언어권이라는 특수 조건까지 결합하여 독일 훔볼트 류의 공리적 언어관은 강력한 언어민족주의의 뿌리로 작동하게 되었다. 근대 국어학의 성립과 발전의 과정에서 언어민족주의적 관점의 영향은 부인할 수 없으며 초기 국어학자들의 대부분이 국어과 문법 교과서 집필자였기에, 국어 및 국자(國字)를 민족 문화, 정신, 얼, 나라의 구성 요소로 간주하는 관점은 공식적인 국가 문서인 국가 수준 교육과정 및 국정 국어과 교과서에 고스란히 반영되었으며, ‘국어에 대한 태도’는 이러한 역사적 흐름이 교육의 장에서 응축된 결정(結晶)이다³⁾.

한편 국어정책의 차원에서 국어기본법(2005년 제정)이나 국립한글박물관(2014년 개관) 등 제도적 환경이 갖추어진 점도 ‘국어에 대한 태도’ 교육과 무관하지 않다. 국어 기본법은 문화체육관광부의 ‘지식·정보·문화 국가의 기반 구축을 위한 국어 발전 종합 계획 시안(2002)’을 발판으로 2005년 제정되었으며, 그 목적과 이념을 보면 ‘국어에 대한 태도’ 교육과 매우 관련성이 깊다는 점을 확인할 수 있다.

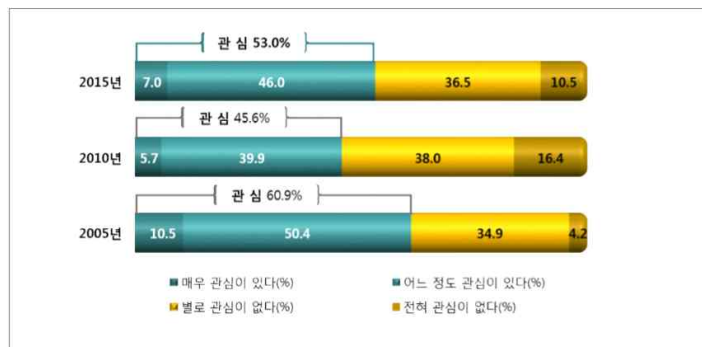
제1조(목적) 이 법은 국어 사용을 촉진하고 국어의 발전과 보전의 기반을 마련하여 국민의 창조적 사고력의 증진을 도모함으로써 국민의 문화적 삶의 질을 향상하고 민족문화의 발전에 이바지함을 목적으로 한다.

제2조(기본 이념)

국가와 국민은 국어가 민족 제일의 문화유산이며 문화 창조의 원동력을 깊이 인식하여 국어 발전에 적극적으로 힘써으로써 민족문화의 정체성을 확립하고 국어를 잘 보전하여 후손에게 계승할 수 있도록 하여야 한다.

국립한글박물관은 단일 문자박물관으로는 세계 최초로 건립되었으며 2009년~2014년까지 총 사업비 326억이 건립 비용으로 소요되었다(송기형, 2015: 396). 이 박물관에 투입된 유무형의 자원 규모와 그 용도를 고려해 보면, ‘국어에 대한 태도’ 교육을 위한 제도적 환경이 충실히 갖추어졌다고 볼 수 있다.

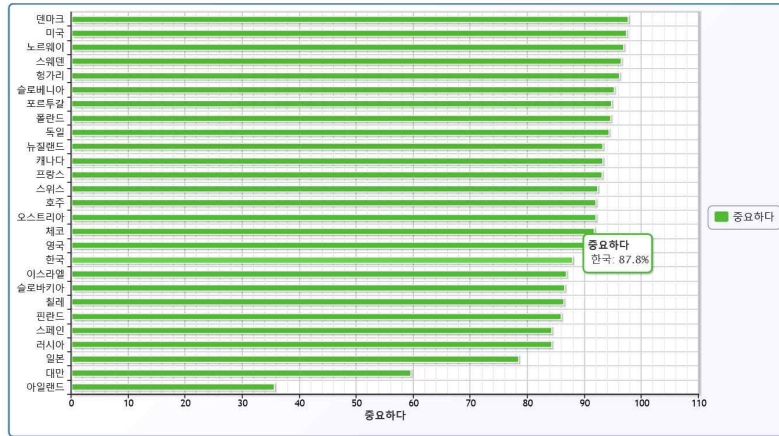
한편 이러한 교육적 지향과 제도적 환경의 정비가 오로지 관 주도에 의한 것이 아니라는 점도 기억해 두어야 한다. 국내외 대규모 국가 수준 통계치는 한국어 언중들이 한국어에 대한 관심이 상대적으로 높고, 한국어가 한국의 국민임을 드러내는 국가 정체성을 결정짓는 핵심 요소로 간주한다는 점을 알게



[그림 1] 국민의 국어에 대한 관심도의 변화 추이(국립국어원, 2015: 25)

해 준다. 2005년부터 2015년까지 3차례에 걸쳐 실시된 국민의 국어인식 조사 결과에 따르면, 대체로 조사대상자의 약 절반 정도는 국어에 대한 관심이 있다고 보고하고 있으며([그림 1] 참고),

- 2) ‘국어’, ‘국민’, ‘민족’과 관련하여 한국 특유의 근대 국어 의식의 형성 과정에 대한 것은 조태린(2009)을 참고할 것.
- 3) 고영근(2008:31-32)은 개화기부터 해방공간에 이르기까지 한국의 언어관의 흐름을 다음과 같이 정리한 바 있다.
 - 개화기의 언어관: 언어는 독립의 가장 중요한 요소로 간주하였음. 대표적인 어학자는 주시경.
 - 일제 강점기의 언어관: 언어와 민족의 밀접한 상관관계가 추구되고 언어가 민족문화 창조의 중요한 요소라는 점이 인식되었음. 대표적인 어학자는 박승빈, 최현배, 이희승.
 - 해방공간의 언어관: 언어와 민족, 국가와의 밀접한 상관성이 강조되고 국어사랑의 정신의 양성 및 교육 현장에서의 실천이 시도되었음. 대표적 학자는 국문학자인 조운제.



[그림 2] 국민자격요건으로서 국어구사능력의 중요도 평가 국제비교(ISSP, 2003)

국가정체성에 대한 국제사회조사(ISSP: International Social Survey Programme, 2003)에서도 응답자의 87.8%가 한국어가 중요한 국가정체성의 요소라고 응답하였으며, 이러한 자국어에 대한 인식은 거의 대부분의 국가에서 확인할 수 있는 부분이다([그림 2] 참고).

○ 언어인식(language awareness)의 태도 요소 처리와 국어에 대한 태도 개념의 확장

한편, 2000년대 이후 국어 문법교육의 이론화 과정에서 영국에서 주도한 새로운 언어교육적 접근인 언어인식(비판적 언어인식까지 포함)이 참조 이론으로 일정한 역할을 하게 된 것도, 국어 문법교육에서 국어에 대한 태도 개념 설정에 영향을 미친 한 요소이다. 언어인식은 언어에 대한 명시적인 지식 그리고 언어를 배우고 가르치고 구사할 때의 의식적인 지각과 감수성(ALA, 191)으로 정의되는, 언어교육의 접근법 또는 관점이다(김은성, 2005: 324). 언어인식 교육 프로그램에서는 대체로 구조주의적 문법 학습보다는 언어와 사회, 언어와 인간생활 등을 포괄하는 거시적인 교육내용 구성을 지향하기 때문에, 언어에 대한 이해 시에 필요한 '기꺼이 하고자 하는 자세(willingness)'의 요소(Wallace, 1997), 언어에 대해 흥미를 가지는 태도의 개발(Tulasiewicz, 2000), 언어에 관한 가치로운 사회문화적 지식과 태도의 조화로운 획득(van Geldern, Couzijn & Hendrix, 2000), '언어적 자아존중감의 확립' 및 '언어적-문화적 관용의 신장'(Hudson, 1992) 등을 논의한 바 있다⁴⁾. 이러한 내용들은 국어에 대한 태도가 독립적 개념이 아니라 문법 교육의 정의적 요소로서 나름의 내적 체계 안의 한 부분이라는 시야를 확보하는 데 일정한 영향을 미쳤다. 동시에 자국어에 대한 단선적인 애호와 숭앙을 넘어서, 그 언어를 사용하고 누리는 언어 주체의 개념을 중심으로 상호존중과 관용의 덕목을 국제화 시대의 언어 간의 넘나듦과 접합으로 인해 생기는 여러 상황과 관련하여 중요한 참조점으로 삼을 수 있게 하였다.

요약하면, 국어에 대한 태도 교육의 대상인 '국어에 대한 태도'는 자연적 의미가 아니라 국어교육의 체제 안에서 특히 문법교육의 이론적 지향에 따라 정련화된 의미를 가진 것으로, 다양한 지적 전통의 지류가 한데 얽혀 있는 상황이다. 국어에 대한 태도는 언어 태도의 일종이나, 한국어의 역사문화적 특성상 '국어'를 둘러싼 민족, 국가, 국민의 개념이 특히 두드러질 수밖에 없는 조건을 가진 결과 현재까지 국어에 대한 공리적 접근이 제도적인 면에서도 매우 공고히 뒷받침 되

4) 언어인식 교육 프로그램의 내용에 대한 것은, 김은성(2006)의 내용을 압축적으로 요약, 정리하여 제시함.

고 있는 상황이다. 이런 맥락에서 국어 문법교육에서는 ‘국어에 대한 태도’ 개념의 뿌리를 과거의 전통에 두되, 급변하는 세계의 언어 간 힘의 관계와 언어인식 등에서 먼저 보여준 문법교육에서의 태도 요소 설계의 다원성을 참조하여, 전통적인 국어 사랑의 정신을 발전적으로 수정 보완하는 방향으로 새롭게 정련해 왔다. 즉, 국어에 대한 합리적 관심, 관념적 허구로서의 국어가 아닌 다원적 실체로 실재하는 국어에 대한 학습자의 긍정적인 인식과 심적 태세를 기르는 데에 초점을 두어, “오로지 한국어!”가 아닌 이 시점의 한국어 공동체가 겪고 있는 다양한 언어적 문제들에 잘 집중하여 다른 언어들과 관련하여 생기는 경쟁과 포용, 관용과 배타, 발산과 수렴의 양방향성의 중심선을 지혜롭게 조정하면서 문제를 해결해 나가고자 하는 행동 경향성을 국어 문법교육의 성과로 기르는 데 초점을 두고 있다.

결국, 국어에 대한 태도 교육은 국어를 사랑하지 않는 학습자를 국어를 사랑하게 만드는 것이 아니라, 어떤 사랑의 방식이 지금 이 시점의 한국어 주체들에게 가장 적합한 것인지를 제시해야 하는 책무성을 가지며, 그렇기에 그 책무성의 실천은 한국어에 대한 무조건적 애호를 교육 현장에서 강조함으로써 이루어질 수 없다. 그보다는, 한국어 주체들로 하여금 한국어와 그것을 둘러싼 여러 언어적 문제들을 합리적인 관심을 가지고 탐구하고자 하는 지적 열정을 기르도록 북돋는 동시에 한국어의 여러 문제 상황에 적극적으로 참여하는 관여도를 강화하기 위한 구체적인 방안을 마련하는 것으로 이루어질 수 있을 것이다. 그런 점에서 국어에 대한 태도 교육은 상당한 쇄신의 과정을 겪어야 할 것인데, 다음 절에서는 그 방향을 가늠하기 전에 그 교육 현황을 간략히 검토하고자 한다.

3. 국어에 대한 태도 교육의 현황

국어에 대한 태도 교육은 국어과 교육과정에 준하여 실행된다. 국어과 교육과정은 국어교육의 이론적 지향과 선택이 반영된 체계적인 설계도인 동시에 학교에서 이루어지는 모든 국어 수업들의 나침반이기도 하다. 그렇기 때문에 국어에 대한 태도 교육의 현황을 보기 위해서는 우선적으로 교육과정을 검토해야 한다.

여기에서는 국어에 대한 태도 교육의 현황을 논의하기 위하여 우선적으로 국어과 교육과정의 사적 흐름 속에서 관련 교육내용이 어떻게 전개되었는지 소략한 수준이나마 훑고자 한다. 국어에 대한 태도 교육과 관련된 변화의 지점들을 주목하면서 시기를 나누게 되면, 교수요목기부터 2015 개정 교육과정기에 이르기까지 총 세 시기로 구분할 수 있을 것이다. 다음은 각 교육과정에서 국어에 대한 태도 관련 요소에 해당하는 것들을 추려 시기별로 제시한 것이다.

○ 시기 1

- 교수요목: 국어에 대한 관심
- 1차~2차 교육과정: 국어 국자 문제에 대한 관심, 국어 순화 발전에 이바지
- 3차 교육과정: 국어에 대한 관심과 사랑, 국어 존중, 국어 문화 사랑과 이해
- 4차 교육과정: 국어 애호, 국어국자 문제에 대한 바른 생각
- 5차 교육과정: 국어국자에 대한 올바른 생각, 언어·문자·민족·국가의 관계에 대한 바른 생각,

국어 발전에 이바지하려는 뜻

○ 시기 2

-6차 교육과정: 국어를 소중히 여기는 습관, 민족어인 국어 발전에 이바지하려는 태도, 국어국자에 대한 올바른 인식, 국어 순화와 발전에 이바지하려는 뜻

-7차 교육과정: 국어의 발전과 국어 문화 창조에 이바지하려는 태도, 문화유산인 우리말과 우리글을 소중히 여기는 태도, 국어를 순화하려는 태도, 국어를 발전시키려는 태도, 국어 사랑의 태도

○ 시기 3

-2007 개정 교육과정: 국어 의식

-2009 개정 교육과정: 국어의 가치와 중요성, 국어 탐구에 대한 흥미, 국어 의식과 국어 사랑

-2015 개정 교육과정: 국어 사랑, 국어 의식

국어과 교육과정에서 ‘국어에 대한 태도’라는 용어가 내용 체계의 범주 명칭으로 처음 등장한 것은 7차 교육과정이었다. 그리고 이러한 변화의 작은 이미 6차 교육과정에서 국어과의 모든 하위 영역에 정의적 교육내용을 ‘실제’ 범주에 ‘태도와 습관’이라는 내용 요소로 일괄 배치한 것에서 생겨났다. 국어과 교육과정사에서 크게는 정의적 영역 작게는 국어에 대한 태도의 체계적 반영이 실현되기 시작한 분기점으로 6차와 7차 교육과정기를 잡는 것이 합당할 것이다. 그 이전인 교수요목부터 5차 교육과정까지는, 국어과 교육과정의 체제에 내용 체계 자체가 존재하지 않았기에 교육 목표나 교육 내용에서 ‘국어 존중’(3차), ‘국어국자 문제에 대한 바른 생각’(4차) 등으로 제시되었으며, 이것은 실제 교과서에서 대체로 관련된 설명문이나 논설문 제재를 신는 것으로 실현되는 것이 일반적이었다. 이러한 변화를 거치면서, 수시 개정 시대에 속하는 2007 개정 교육과정기부터 2015 개정 교육과정기인 현재에 이르기까지 국어에 대한 태도 교육은 개신을 거듭해 왔다.

시기 1은 개화기 이후 일제강점기를 거치면서 부각된 국어 사랑의 정신이 새로운 국가 건설과 부강에 힘쓰던 사회적 상황과 맞물리면서 국어과 교육과정에 안착한 시기이다. 흥미로운 점은 각 교육과정이 경험 중심 교육과정, 학문 중심 교육과정 등 나름대로 뚜렷이 변별되는 특징으로 구분됨에도 불구하고 국어에 대한 태도 관련 요소만은 교수요목부터 5차 교육과정까지 큰 변화 없이 대동소이한 내용으로 일관되었다는 점이다. 교육사조는 다양하게 변화되어도, 국어라는 대상을 귀하게 생각하고 공동체의 가치적 덕목으로 올려놓은 것이다. 이후 시기와 연결하여 볼 때, 표현은 약간씩 달라지지만 지금 현재의 국어에 대한 태도 교육의 내용 요소들이 시기 1에 모두 제시되고 있다는 점도 특기할 만하다. ‘국어 사랑’, ‘국어 순화’, ‘국어 발전’, ‘국어 문화 사랑’ 등의 내용들은 이미 제도 교육 내에서 국어과가 처음 설계되었을 때부터 마련되어 있었던 것이다. 물론 그 실질적인 알맹이까지 지금껏 고스란히 유지되어 왔다고 보기는 힘들다.

시기 2는 국어과 교육과정 내에 태도 범주가 내용 체계 안에 자리잡게 된 결정적 시기이며, 동시에 정의적 영역에 대한 학문적 관심의 고조와 함께 그 구체적인 내용의 상세화가 이루어진 시기이기도 하다. 6차에서 5차까지 계속된 내용 요소도 포함하면서도 ‘민족어인 국어 발전에 이바지하려는 태도’와 같이 더 상술하여 새롭게 태도 요소를 제시하고자 하는 움직임이 생겨났다. 이러한 변화는 7차에서 더욱 가속화되어 형식적으로는 ‘국어에 대한 태도’가 범주로 최초로 설정되

는 한편 교육과정 술어가 ‘~ 태도’로 끝나도록 ‘국어에 대한 태도’ 관련 내용 요소를 구체적으로 정돈하게 되었다. 그러나 형식을 정교하게 갖춘 데 그쳤을 뿐 그 구체적인 내용이 이전과 달라지거나 새롭게 추가되지는 않았다. 단적으로 이렇게 국어에 대한 태도 요소만을 상세하게 하위 구분하여 독립적으로 제시하는 것이 과연 타당한지에 대한 점검은 이루어지지 못했다. 그렇기 때문에 형식적 정교화의 차이에 집중하지 않고, 내용 요소의 면면만을 시기 구분의 기준으로 본다면 시기 1과 시기 2는 결국 하나의 시기로 보아도 무방할 정도이다.

시기 3은 국어과 교육과정이 전면 개정 체제에서 수시 개정 체제로 바뀐 이후로서, 국어에 대한 태도 교육도 이전과는 다른 양상들이 나타나기 시작하였다. 가장 주목할 만한 점은, 이 시기에 ‘국어에 대한 태도’는 범주명으로 쓰이거나 또는 아예 범주명에서 사라지고 실제 내용 요소에는 ‘~ 태도’가 아닌 ‘국어 의식’이라는 술어가 등장하게 된 점이다. 이와 관련하여 특히 2007 개정 교육과정은 매우 특이한 지점에 위치해 있는데, 이 교육과정에서는 내용 체계에 ‘태도’ 범주를 없애고 ‘맥락’ 범주를 넣는 변화를 꾀한 동시에 문법 영역의 주요 교육과정 용어로 ‘국어 의식’을 제시하되 그 개념을 다음과 같이 새롭게 재개념화하였다.

개인적 혹은 사회적으로 형성된 국어에 대한 지식과 태도. 학습자의 국어 의식은 시간의 흐름에 따라 변화할 수 있다. 따라서 국어에 대한 지식을 강화하고 국어에 대한 관심과 사랑을 높이고자 하는 문법 교육은 의미를 갖는다. 문법 교육에서는 학습자가 자신의 국어 의식 자체를 비판적으로 성찰하고 점검할 수 있는 기회를 제공할 수 있다. 개인들의 국어 의식의 집합체를 상정하여 ‘우리나라 사람들은 국어 의식이 약하다’처럼 사용하는 것도 가능하다(교육과학기술부, 2008: 141).

여기서의 ‘국어 의식’은 일반적으로 통용되는 개념을 기저에 깔고 있으면서도 국어 사랑의 정신이나 태도 등의 정의적 차원만을 가리키는 것이 아니다. 교육과정에 명시된 대로 이것은 ‘지식’이면서 ‘태도’(신명선, 2008: 374)이고, 인지적 영역과 정의적 영역이 통합되는 지점(고춘화, 2013: 177)이다. 이것은 국어 문법교육에서 국어에 대한 인지적 접근과 정의적 접근이 통합되어야 한다는 관점이 반영된 것으로서 그 주요한 참조점은 앞서 논의한 언어인식(language awareness)이다⁵⁾.

인간의 학습 성과를 인지적 영역, 정의적 영역, 심동적(또는 행동적) 영역으로 나누는 일반적 체계를 감안할 때, 이러한 처리는 국어과 교육과정의 내용 체계 자체의 논리적 정합성을 저해하는 면도 있으나, 적어도 국어에 대한 태도 교육의 눈으로만 본다면 2007 개정 교육과정기에 들어서 국어에 대한 태도라는 교육 대상이 정의적 차원의 교육내용 요소로 독립적으로 처리되는 것의 한계를 벗어나기 위한 시도가 시작된 것으로 보인다. 이제까지 태도 명칭으로 교육내용을 선정, 배열하는 것에서 벗어나, 그것이 실제로 교육내용으로 구현될 때의 최적성을 고려하면서 국어 문법교육의 전체를 조망하여 지·정·의의 교육내용이 통합적으로 다루어져야 한다는 자각에 이른 것이다.

그렇지만 ‘국어 의식’은 2009 개정 교육과정에서부터는 다시 부활한 ‘태도’ 범주의 주요 하위

5) 자세한 내용은 신명선(2008) 참고.

“‘국어 의식’이 의도하고 있는 교육 내용의 실체는 ‘언어 인식(language awareness)’에 대한 고찰 속에서 더 분명해질 수 있을 듯하다. ‘언어 인식’은 7차 국어과 교육과정 해설서에서도 이미 언급된 바 있는 개념이다. 또한 영국의 ‘언어 인식’ 운동이 영국 문법 교육의 문제점을 해결하기 위한 노력의 일환으로 나온 개념이라는 점에서 ‘국어 의식’의 긍정적 실천 담론을 확보하는 데에 도움을 줄 수 있다고 판단된다(신명선, 2008: 371)”

술어로 제시되면서 다시 내용 체계 내 정의적 내용 요소로 자리매김하게 되었다. 그리고 이것은 2015 개정 교육과정에서도 그대로 유지되었다. 이런 처리는 ‘국어 의식’ 자체가 보통 일상적으로 인지적 차원의 것이라기보다는 정의적 차원의 것으로 받아들여지는 부분이 큰 데다, 국어과 교육과정상의 내용 체계에서의 태도 범주 부활에 따라 취해진 조치로 보인다. 향후 국어에 대한 태도 요소를 교육내용으로 이론적으로 체계화할 때 논리적 정합성에 준해 정의적 교육내용으로 별도 범주로 처리하는 것과 실제적 실용성을 고려하여 문법 교육내용의 주요 주제 항목들 아래 지식 요소와 합쳐진 상태로 처리하는 것의 장, 단점을 더 면밀하게 검토해야 할 것으로 생각된다.

이상에서 개관한 흐름에 따라 현 시점에서의 최종 현황은 2015 개정 국어과 교육과정의 내용 체계([표 3])에서 확인할 수 있다. ‘국어에 대한 태도’는 ‘국어의 본질’, ‘국어 구조의 탐구와 활용’, ‘국어 규범과 국어생활’과 함께 문법 영역의 4대 핵심 개념을 이룬다. 목표 면에서는 국어의 가치 인식이 국어 능력의 바탕이 된다는 점을 밝히고 있으며, 5개 학년군에 고르게 내용 요소가 분포하되, 그 술어가 하위 태도가 아니라 구체적인 특정 유관 주제들에 따라 ‘인식’, ‘흥미’, ‘관심’ 등이 사용되고 있다. 또한 여전히 ‘국어 사랑’과 ‘국어 발전’이 제시되어 공리적 관점이 유지되고 있음을 확인할 수 있다.

한 걸음 더 들어가 각 학년군의 성취기준을 구체적으로 검토해 보도록 하자. [표 4]에 정리된 학년군 성취 기준들에 대한 설정 취지와 배경을 개발진의 설명에 따라 정리하면 다음과 같다(이하, 김창원 외, 2015 참고).

핵심 개념	일반화된 지식	학년(군)별 내용 요소					기능
		초등학교			중학교	고등학교	
		1~2학년	3~4학년	5~6학년	1~3학년	1학년	
▶ 국어의 본질	국어는 사고와 의사소통의 수단 이 되는 기호 체계로서, 언어의 보편성을 바탕으로 하여 고유한 국어문화를 형성 하며 발전한다.			• 사고 와 의사 소 통 의 수단	• 언 어 기 호	• 역 사 적 실체	<ul style="list-style-type: none"> • 문제 발견하기 • 자료 수집하기 • 비교·분석하기 • 분류·범주화하기 • 종합·설명하기 • 적용·검증하기 • 언어생활 성찰하기
▶ 국어 구조의 탐구와 활용 • 음운 • 단어 • 문장 • 담화	국어는 음운, 단 어, 문장, 담화로 구성되며 이들에 대한 탐구를 통해 국어 지식을 얻고 이를 언어 생활에 활용할 수 있다.		• 낱 말 의 의미 관계 • 문 장 의 기본 구조	• 낱말 확 장 방법 • 문장 분과 호응	• 음운 의 체계 와 특성 • 품사 의 종류 와 특성 • 문 장 의 짜임 • 담 화 의 개념 과 특성	• 음운 의 변동 • 문법 요 소의 특 성 과 사용	
▶ 국어 규범 과 국어생활	발음·표기, 어휘, 문장·담화 등 국 어 규범에 대한	• 한글 자 모의 이 름 과	• 낱말 분 류와 국어사전	• 상 황 에 따른 낱말 의 의미	• 단 어 의 정 확 한 발 음 과	• 한글 맞 춤 법 의 원 리 와	

<ul style="list-style-type: none"> • 발음과 표기 • 어휘 사용 • 문장·담화의 사용 	이해를 통해 국어 능력을 기르고 바른 국어생활을 할 수 있다.	<ul style="list-style-type: none"> • 소릿값 • 낱말의 소리와 표기 • 문장과 문장 부호 	<ul style="list-style-type: none"> • 활용 • 높임법과 언어 예절 	<ul style="list-style-type: none"> • 관용 표현 	<ul style="list-style-type: none"> • 표기 • 어휘의 체계와 양상의 활용 • 한글의 창제 원리 	내용
<ul style="list-style-type: none"> ▶ 국어에 대한 태도 • 국어 사랑 • 국어 의식 	국어의 가치를 인식하고 국어를 바르게 사용할 때 국어 능력이 효과적으로 신장된다.	<ul style="list-style-type: none"> • 글자·낱말·문장에 대한 흥미 	<ul style="list-style-type: none"> • 한글의 소중함 인식 	<ul style="list-style-type: none"> • 바른 국어 사용 	<ul style="list-style-type: none"> • 통일 시대의 국어에 대한 관심 	<ul style="list-style-type: none"> • 국어 사랑과 국어 발전 의식

[표 3] 2015 개정 국어과 교육과정의 내용 체계 중 문법 영역의 ‘국어에 대한 태도’ 범주

	초등학교			중학교	고등학교
	1~2학년	3~4학년	5~6학년	1~3학년	1학년
태도 관련 성취기준	글자, 낱말, 문장을 관심 있게 살펴보고 흥미를 가진다.	한글을 소중히 여기는 태도를 지닌다.	일상생활에서 국어를 바르게 사용하는 태도를 지닌다.	통일 시대의 국어에 관심을 가지는 태도를 지닌다.	국어를 사랑하고 국어 발전에 참여하는 태도를 지닌다.

[표 4] 2015 개정 국어과 교육과정 문법 영역의 태도 관련 성취기준

- ▶ [2국04-04] 글자, 낱말, 문장을 관심 있게 살펴보고 흥미를 가진다.
: 주변의 언어 현상에 대한 관심과 흥미를 복돋아 문법적 사고력의 기초를 마련하기 위한 것
- ▶ [4국04-05] 한글을 소중히 여기는 태도를 지닌다.
: 오늘날의 국어 현실 속에서 한글에 대한 자긍심과 애착을 극대화하기 위한 것
- ▶ [9국04-09] 통일 시대의 국어에 관심을 가지는 태도를 지닌다.
: 통일을 대비해야 하는 우리 사회의 현실 속에서 남북한 언어의 이질성을 극복할 수 있는 방안에 대해 생각해 보도록 하기 위한 것
- ▶ [6국04-06] 일상생활에서 국어를 바르게 사용하는 태도를 지닌다.
: 규범성을 국어생활의 측면에서 구현하는 것을 염두에 둔 것
- ▶ [10국04-05] 국어를 사랑하고 국어 발전에 참여하는 태도를 지닌다.
: 국어 사랑의 자세를 함양하고 국어를 더욱 발전시키기 위한 방안을 생각해 보기 위한 것

[4국04-05], [10국04-05]는 교수요목기부터 유지되어 온 연원 깊은 성취기준이다. 이 성취기준들을 일제강점기 시대와 동일한 강도와 시야각으로 해석되면 곤란할 것이다. 상대적이고 다원주의적 관점을 충분히 견지하면서, 맹목적인 국어 애호로 귀결되지 않도록 특히 그 내용 실현에 주의를 기울여야 할 것이다. [2국04-04]는 이전과는 달라진 면모를 보여주는 성취기준으로서, 국어 인식 활동의 대상인 언어 현상에 대한 탐구적 자세를 강조함으로써 문법 학습 활동의 총체성을 고려한 정의적 성취기준이 설정되었다는 점을 확인할 수 있게 해준다. [6국04-06]은 바른 언어 생활 태도에 대한 정의적 성취기준이나, 이것이 기존의 강조점과 같이 ‘바른 언어’로 ‘좋은 국어’를 만들고 그림으로써 ‘좋은 국민이 됨’으로 귀결되는 구조가 아님에 유의해야 할 것이다. 한 사

람의 언어 주체로서 자신의 일상 속에서 언어적 삶의 질을 높이는 것으로 그 방향성이 전환된 경우라 하겠다. [9국04-09]는 통일을 대비하여 설정된 것으로서, 크게는 국어 발전과 관련된 성취기준이다.

이제까지 검토한 내용은, 현 시점의 국어에 대한 태도 교육이 앞서 정리한 전체 흐름 속에서 어떤 점이 유지되고 어떤 점이 변화되고 왔는지를 더 선명하게 드러내 준다.

첫째, 국어교육에서 한국어 공동체의 '얼'을 상징하는 국어에 대한 사랑과 관심을 강조하는 교육은 문법 영역의 '국어에 대한 태도' 요소에서 지속해서 이루어지고 있다.

둘째, 그렇지만 그 내용의 방향이나 강조의 강도는 예전과는 다르다. 분명히, 모국어로서의 한국어와 한글에 대한 자긍심을 고취시키고자 하는 교육적 지향은 여전히 뚜렷하나, 교육과정 성취기준의 해설을 통하여 언어상대주의적 관점을 함께 진술하여 지나치게 이념적으로 치우치는 것을 방지하고자 하거나, 그것만으로 문법 영역의 정의적 교육내용을 채우지는 않고 문법 교육 일반에 해당하는 다른 정의적 성취기준을 설정하여 균형을 잡고자 하는 방향을 취하고 있다.

셋째, 여러 유의미한 발전에도 불구하고 복잡한 언어 현실을 고려하면 여전히 추상적이어서 뚜렷한 교육적 지침을 시사받기 어려운 난점이 존재한다. 예를 들어 한국어에 대한 자긍심을 고취한다고 할 때, 그 방향을 일방향적으로 설정하지 않고 언어 다원주의적 태도를 근간으로 하여 조정하는 것은 상당한 어려움이 따른다. 한 언어에 대한 자긍심은 그 자체로 언어 주체의 특정 대상에 대한 신념과 가치로 뒷받침되며, 그러한 신념과 가치관이 생기는 과정에서 다른 언어에 대한 비교 분석이 이루어지 않을 수 없을 것인데 그 과정에서 생기는 인지적 갈등과 자칫 빠지기 쉬운 언어 우월주의의 허방을 교육적으로 어떻게 조정해 나갈 것인지에 대한 안내가 가능해야 할 것이다. 또한 다민족, 다언어 사회로 변모되어 가고 있는 한국 사회의 변화에 따라 한국어에 대한 긍정적 태도와 함께 타 언어에 대한 관용과 배려의 덕목도 별도의 성취기준으로 함께 다루어야 할 것이다. 그리고 이 둘 사이의 긴장을 어떻게 교육적으로 처리할 것인지에 대한 심도 있는 논의도 반드시 뒤따라야 한다.

4. 국어에 대한 태도 교육의 새로운 전개 / 5. 결론

추가 보충 예정

■ 참고 문헌

- 고영근(2008). 민족어의 수호화 발전. 제이앤씨.
- 고영근(2010). 민족어학의 건설과 발전. 제이앤씨.
- 고춘화(2013). 국어 의식의 개념화와 교육적 해석, 국어교육학연구 47. 국어교육학회. pp.153-185.
- 김은성(1997). 국어에 대한 태도 교육 연구. 서울대학교
- 김은성(2005). 비판적 언어인식에 대한 연구. 국어교육연구 15. 서울대학교 국어교육연구소. pp.323-355.
- 김은성(2006). 국어 문법교육의 태도 교육 내용 연구. 서울대학교 국어교육과 박사학위논문.
- 김창영 외(2015). 2015년 국민의 언어 의식 조사, 국립국어원.
- 김창원 외(2015) 개정 교과 교육과정 시안 개발 연구 II: 국어과 교육과정(연구보고 CRC 2015-25-3), 한국교육과정평가원.
- 송기형(2015). 현대 프랑스의 언어정책. 한국문화사.
- 신명선(2008). 개정 국어과 교육과정의 문법 교육 내용에 대한 고찰. 국어교육학연구 제31집. 국어교육학회. pp.357-392.
- 조태린(2009). 근대 국어 의식 형성의 보편성과 특수성. : 언어와 국민 사이의 관계 인식을 중심으로. 한국언어문화 제 39집. 한국언어문화학회. pp.81-108.
- Garrett, P.(2010). Attitudes to Language: Key Topics in Sociolinguistics. Cambridge: Cambridge University Press.
- International Social Survey Programme: National Identity III - ISSP 2013 (<http://w.issp.org>)

▣ 토 론

“‘국어에 대한 태도 교육’의 현황과 새로운 전개”에 대한 토론문

남가영(아주대)

별지 참조

문법 교육 내용 체계의 변화와 2015 교육과정의 특징

- 고등학교 문법 지식의 선정 및 배열을 중심으로 -

허재영(단국대)

< 차 례 >

1. 서론
2. 국어과 교육과정 변화와 문법 교육
3. 2015 고등학교 교육과정의 문법 교육 내용 체계와 문법 지식
4. 결론

1. 서론

- 국어과 교육에서 문법 교육의 위상
- 국어과 교육과정 변천사에서 문법 교육의 내용 선정과 배열상의 변화 연구 필요
- 7차 교육과정 통일 문법 이후의 검정제 하의 문법 교육 변화 고찰 필요
- 2015 교육과정의 문법 지식 선정 및 배열에 관한 적절성 검토 필요

이 글은 국어과 교육에서 문법 교육의 위상을 살펴보기 위한 목적을 갖고 있다. 학제 도입과 함께 국어와 관련된 다수의 교과가 등장하고, 모국어 교육이나 외국인을 위한 한국어 교육이 발전하는 과정에서 ‘문법’ 교육은 교과 교육의 핵심으로 작용했음에도, 문법 교육의 위상은 시대에 따라 요동쳐 왔다. 특히 광복 이후 국어를 회복하고, 국어과 교육이 본격적으로 실행되었음에도, 당시의 ‘교수요목’에서는 국민학교의 경우 ‘문법’을 국어과의 영역으로 설정하지 않았으며(‘읽기, 말하기, 듣기, 짓기, 쓰기’의 5영역), 중학교의 경우 ‘문법’이 영역에 포함되어 있었으나(‘읽기, 말하기, 짓기, 쓰기, 문법, 국문학사’의 6영역), 제1차 교육과정부터 제3차 교육과정기까지는 ‘문법’이 국어과의 영역으로 설정되지 않았다. 그뿐만 아니라 제4차 교육과정 이후 ‘문법’ 영역의 명칭도 동일하지 않아, 때로는 ‘언어’로 불리기도 했고, 때로는 ‘국어지식’으로 불리기도 했다.

이와 같은 혼란은 국어과에서 문법 교육의 위상을 떨어뜨리는 요인으로 작용했을 뿐만 아니라, 문법 교육을 기피하거나 무용한 것으로 생각하는 경향을 낳기도 한 것으로 보인다. 물론 영역 설정이 이루어지지 않았다는 사실이 문법 교육의 부재를 의미하는 것은 아니다. 그럼에도 문법 교육의 필요성이나 체계적인 문법 교육에 장애 요인으로 작용했을 가능성이 높은 것은 틀림없는 사실이다.

국어과에서의 문법 교육 변화에 대해서는 이미 상당수의 논의가 이루어진 바 있다. 특히 2004

년 『문법교육』 창간호에서 ‘문법교육과정의 변천’(허재영), ‘문법 교과서의 변천’(이관규), ‘국어 문법 교육의 문제점’(성낙수), ‘문법교육의 개선 방안 연구’(송현정) 등의 논문이 발표된 이래, 문법 교육의 역사와 문제점에 대한 상당한 연구가 축적되어 왔다. 임지룡 외(2005)의 『학교문법과 문법교육』(박이정), 이관규(2008)의 『학교문법교육론』(고려대 민족문화연구소) 등을 비롯한 다수의 개론서에서도 이 문제는 정도의 차이가 있을지라도 지속적으로 검토되어 왔음을 확인할 수 있다. 그럼에도 2015 교육과정에서의 문법 교육의 위상은 문법교육학자들의 고민을 충분히 해소할 수 있는 수준에 올라 있다고 보기는 어렵다.

이 점에서 이 글은 국어과에서의 문법 교육의 위상 변화를 고찰하고, 현행 문법 교육의 기반을 이루고 있는 제7차 교육과정 이후의 문법 교육 변화를 바탕으로, 2015 교육과정의 문법 지식 선정 및 배열에 관한 적절성 문제를 논의 대상으로 삼는다.

2. 국어과 교육과정 변화와 문법 교육

2.1. 국어과 교육과정에서 문법 교육의 위상 변화

광복 이후 ‘국어’ 교과에서 ‘문법’이라는 명칭은 중학교 교수요목에 처음 등장한다. 이는 근대 계몽기 ‘독서, 작문, 습자’ 등의 교과나 일제 강점기 ‘조선어과’에서의 ‘독법, 해석, 암송, 서취(書取), 작문’ 등의 내용 요소가, 광복 이후 ‘국어’ 교과에서 가르쳐야 할 체계적인 내용 구조를 갖 추기 시작함을 의미한다¹⁾. 그러나 중학교 교수요목의 ‘교수 사항’(교육 내용을 일컫는 말)에서 ‘문법’을 포함하고 있었지만, 당시의 『국어』 교과서에서는 문법을 선정·배열한 적이 없었고²⁾, 국민학교나 중학교 모두 개인 저작의 문법 교과서에 의존했다³⁾.

이러한 흐름에서 교수요목부터 현행 교육과정까지 국어과에서의 ‘문법’은 ‘지도 내용’ 또는 ‘내용 체계’ 안에서 다음과 같은 변화를 보인다.

-
- 1) 근대식 학제 도입과 국어 교과의 성립 과정에 대해서는 박봉배(1987), 윤여탁 외(2005) 등의 저서를 참고할 수 있다. 1895년 학제 도입 당시 소학교 교과로 ‘독서, 작문, 습자’가 있었는데, 이 명칭은 교과로서의 명칭과 영역으로서의 명칭 구분이 뚜렷하지 않았다. 1906년 보통학교령에서 ‘국문’ 교과에서는 ‘독법, 서법, 철법’ 등과 같이 읽기, 쓰기, 짓기가 영역으로 인식된 것으로 보이며, 일제 강점기 ‘보통학교 규칙’의 ‘조선어급한문’에서는 “朝鮮語及漢文을 授함에는 讀法, 解釋, 暗誦, 書取, 作文을 併課함이 可함.”이라고 하여 교육 내용에 ‘읽기, 해석, 암송, 쓰기, 짓기’ 등을 포함하였다.
 - 2) 1946년 조선어학회의 『초등국어교본』, 『중등국어교본』을 비롯하여, 제1차 교육과정 이전의 5차에 걸친 국정 『국어』 교과서에서는 ‘문법’ 관련 내용을 수록한 적이 없다.
 - 3) 우리나라에서 현행 6-3-3 제도가 실행된 것은 1951년부터이다. 광복 직후 중학교는 초급 3년, 고급 3년이었으며, 1951년 이후 중·고가 분리된 뒤, 제1차 교육과정 이후부터 중학교와 고등학교 교과서가 명료하게 구분되기 시작했다. 1951년 당시에는 고급 중학교용 교과서를 임시 고등학교 교과서로 출판하였다.

<표 1> 국어과 교육과정에서 ‘문법’의 위상 변화

교육과정	초등(국민)학교	중학교	고등학교	고등학교 선택 교과
교수요목	읽기, 말하기, 듣기, 짓기, 쓰기	읽기, 말하기, 듣기, 짓기, 쓰기, 문법 , 국문학사	(중학교 6년제)	(해당 없음)
제1차~제2차	영역 개념 모호-학년 지도 목표: ‘말하기, 듣기, 읽기, 쓰기’로 설정			1차 교육과정은 선택 과정 규정이 없으며, 2차 교육과정의 경우 국어 II(고전, 한문)을 규정. 실제로는 1차에서도 ‘한문’이 국어과에 포함됨
제3차	학년 지도 목표: ‘말하기, 듣기, 읽기, 쓰기’로 설정			국어 II(고전, 작문), 한문
제4차	학년 목표 및 내용: ‘표현·이해(말, 듣, 읽, 쓰)’, ‘ 언어 ’, ‘ 문학 ’으로 설정			국어 II(현대문학, 작문, 고전, 문법), 한문 I, II
제5차	학년 목표 및 내용: 말, 듣, 읽, 쓰, 언어 , 문학			문학, 작문, 문법 , 한문과
제6차	내용 체계: 언어사용기능(말, 듣, 읽, 쓰), 언어 , 문학			화법, 독서, 작문, 문법 , 문학, 한문
제7차 (1997-15호)	듣, 말, 읽, 쓰, 국어지식 , 문학(국민공통기본): 10학년			일반선택(국어생활), 심화선택(화, 독, 작, 문법 , 문학)
2007 교육과정 (2007-79호)	듣, 말, 읽, 쓰, 문법 , 문학(국민공통기본): 10학년			화·작 I, II, 독서와 문법 I, II , 문학 I, II.(2009년 임시 개정에 따름)
2009 교육과정 (2011-361호)	듣·말, 읽, 쓰, 문법 , 문학			국어 I, II, 화·작, 독서와 문법 , 문학, 고전
2015 교육과정 (2015-74호)	듣·말, 읽, 쓰, 문법 , 문학			일반선택(화·작, 독서, 언어와 매체 , 문학)/ 진로선택(실용국어, 심화국어, 고전읽기)

‘교수요목’ 이후 2015 교육과정에 이르기까지 교육 내용으로서 ‘문법’은 ‘지도 내용(가르쳐야 할 내용)’ 또는 ‘내용 체계’ 속에 ‘문법’, ‘언어’, ‘국어지식’ 등의 명칭으로 존재했다. 이처럼 명칭이 혼란스러운 까닭은 문법 교육과 관련한 이론적(또는 현실적) 뒷받침이 충분하지 않았기 때문으로 풀이할 수 있다. 특히 제1차 교육과정부터 제3차 교육과정까지 실질적으로 문법 교육을 하고 있었음에도 영역 명칭에 ‘문법’이 등장하지 않는 것이나⁴⁾, 제4차 교육과정부터 제6차 교육과정에서 ‘문법’이라는 용어 대신 ‘언어’라는 용어를 사용한 것은 ‘문법’을 국어와 관련한 규칙이라는 좁은 의미로 해석하고, 언어사용 기능을 강화하고자 하는 의도가 반영된 것으로 보인다. 이는 제4차 교육과정의 ‘교과 목표’에서 “2)언어와 국어에 관한 체계적인 지식을 가지게 한다.”라는 진술이나 <국어 I>의 목표에서 “5)언어의 본질과 국어의 특질 및 국어사의 개략을 이해하고, 국어의 여러 규칙에 관한 체계적인 지식을 가지게 한다.”라는 진술을 통해 추론할 수 있는데, 여기에 진술된 네 가지 가운데 ‘문법’은 ‘규칙’과 관련된 요소만을 지칭하는 개념으로 해석될 수도 있기

4) 이 시기는 『국어』 교과서에 문법 관련 단원이 들어 있지 않다. 그 대신 중학교와 고등학교에서 개인 저작의 검정 교과서를 사용했다.

때문이다.

제7차 교육과정의 영역 명칭 가운데 ‘국어지식’은 기존의 ‘문법’이나 ‘언어’를 대용한 표현이다. 이 교육과정에서는 기존의 ‘언어’ 대신 ‘국어지식’이라는 용어를 사용하게 된 배경을 다음과 같이 설명하고 있다.

(1) 내용 체계 구성의 기본 방침⁵⁾

(라) 제4차부터 제6차 교육과정까지 사용하였던 ‘언어’라는 교육 내용 영역명을 ‘국어지식’으로 조정하였다. 그 이유는 ① ‘국어’의 교육 대상이 되는 언어가 ‘국어’이지 ‘언어’ 일반일 수 없고, ‘언어’와 ‘국어’와의 관계에서 보더라도 상위 개념이 하위 개념의 밑에 놓이게 되며, ‘언어’ 영역에서 제시하였던 교육 내용의 대부분이 언어 일반에 대한 것이 아니라 주로 ‘국어의 구조와 체계’에 대한 지식이라는 점 등을 고려하여 영역명을 ‘국어지식’으로 한정하는 것이 학습자의 국어사용 능력 향상을 도울 수 있는 교육 내용을 선정, 조직하는 데 유효하다고 판단했기 때문이다.

이 진술은 ‘언어’와 ‘국어’와의 관계에 대한 해명으로, 엄밀히 말하면 ‘문법’이라는 용어와 ‘지식’이라는 용어의 상관성을 이해하는 데는 한계가 있다. 특히 이 교육과정의 ‘내용 범주화’의 원칙에서는 “(가) 국어과의 교육 내용은 학습자가 반드시 알아야 할 것으로서의 ‘학습 요소(내용)’와 이 학습 요소를 학습함으로써 학습자가 할 수 있는 것으로서의 ‘수행’ 두 차원을 고려하여 선정” 하였음을 천명하고, “국어과의 인지적 교육 내용으로서 학습자가 반드시 알아야 할 ‘지식’을 두 가지 유형으로 분류”하고 있음을 밝혔다. 이에 대한 진술은 다음과 같다.

(2) 국어 교육의 내용 범주화⁶⁾

(나) 국어과의 인지적 교육 내용으로서 학습자가 반드시 알아야 할 ‘지식’을 두 가지 유형으로 분류하였다. 첫째 번 유형은 단언적 지식인데, 이 지식은 ‘무엇은 무엇이다’와 같이 명제 형식으로 표현할 수 있는 지식으로 진리 여부를 입증할 수 있는 지식이다. 둘째 번 유형은 방법, 또는 절차에 관한 지식인데, 이 유형의 지식은 어떤 문제를 해결하는 절차와 방법 및 전략에 대한 지식으로 원리하고 할 수 있는 지식이다. 전자, 즉 명제적 지식 범주의 교육 내용을 ‘본질’로, 후자 즉 방법 또는 절차적 지식 범주의 교육 내용을 ‘원리’로 구분하여 ‘내용 체계’를 구조화하였다.

이 진술에 따르면 ‘지식’은 크게 명제적 지식과 절차적 지식의 두 가지 유형이 있다. 그런데 이 두 유형의 개념이 ‘국어지식’이라는 용어가 기존의 ‘언어’나 ‘문법’을 대용하는 용어로서 설득력을 갖춘 것인지를 증명하지는 못한다. 김광해(1997)에서와 같이, ‘언어사용’과 대립되는 차원에서 ‘국어지식’이라는 용어가 ‘문법’이라는 용어보다 적합하다는 논리가 존재하지 않았던 것은 아니나⁷⁾, 엄밀히 말하면 ‘지식’이라는 용어에 대한 객관적 검토와 ‘국어’와 관련된 ‘지식’의 개념과 범주에 대한 충분한 논리가 뒷받침된 것이라고 보기는 어렵다. 엄밀히 말하면 사전적 의미에서 ‘지식’은 ‘대상에 대한 명료한 의식 또는 인식⁸⁾’을 의미하는 것으로, 지식의 개념이 언어 또는 국어의 규칙에만 적용되는 것이 아니기 때문이다.

5) 교육부(2001), 『교육부 고시 1997-15호 고등학교 교육과정 해설 -국어-』, 교육부, 22쪽.

6) 교육부(2001), 앞의 책, 23쪽.

7) 김광해(1997), 『국어지식교육론』, 서울대학교출판부. 허재영(2002), 「국어지식교육의 내용과 방법-제7차 교육과정 『국어』를 중심으로」, 『한말연구』10, 한말연구학회, 273-306쪽.

8) 허재영(2018), 「지식 생산과 전파·수용에 따른 지식 권력 연구 방법론」, 『한국민족문화』66, 부산대 한국민족문화연구소, 177-204쪽.

이 점에서 고등학교 선택 교과에서는 ‘문법’이라는 비교적 일관된 교과명을 사용하고 있음을 주목할 필요가 있다. <표 1>에 나타난 바와 같이, 제4차 교육과정 이후 고등학교 선택 교과에서는 ‘문법’이라는 교과명이 사용되지 않은 적이 없다. 이 용어가 지속적으로 사용된 이유는 논리적 근거나 개념적 타당성의 여부보다 관습적으로 ‘문법’이라는 용어가 ‘국어의 구조와 규칙’뿐만 아니라 ‘국어에 대한 이해’ 또는 ‘국어사용을 위한 규칙’ 등을 포괄하는 개념으로 인지되어 왔기 때문이다. 이에 비해 2015 교육과정의 경우 ‘언어’라는 교과명이 ‘매체’와 묶여 사용되고 있음을 확인할 수 있는데, 이는 문법 교육의 위상이 그만큼 더 하락하고 있음을 의미하는 것으로 해석할 수 있다.

2.2. 고등학교 문법 교육의 내용 변화

제1차 교육과정부터 제3차 교육과정까지 고등학교 국어과의 문법 교육은 읽기 영역에 포함되어 있었다. 이 시기 교육과정에서의 문법 관련 내용 요소를 간추리면 다음과 같다.

<표 2> 제1차 ~ 제3차 교육과정 국어과 문법 관련 내용 요소

교육과정	내용 요소
제1차	<p>고등학교 국어 1의 지도 내용: 읽기 - 4. 고전 학습</p> <ul style="list-style-type: none"> ㄴ. 국어학사를 다루어 문자 언어의 변천을 이해한다. ㄷ. 고어 문법과 현대어 문법을 비교 연구한다. ㄹ. 방언, 속담, 민요, 민담, 전설 등을 채집하여 연구하게 한다. <p>5. 국어 문제</p> <ul style="list-style-type: none"> ㄱ. 국어의 본질을 이해한다. ㄴ. 우리말과 외국어와 비교하여 볼 때, 어떠한 점이 다른가를 연구한다. ㄷ. 국어의 시대적 변천을 연구한다. ㄹ. 어원을 조사한다. ㅁ. 사투리, 유행어, 새말 등에 대하여 연구한다. ㅂ. 우리말이 외국어에서 어떤 영향을 받았나를 연구한다. ㅅ. 국어의 문체에 끼친 외국어의 영향을 연구하랴. ㅇ. 국어 국자 문제에 대한 관심을 가지고 국어의 순화 발전에 이바지하도록 한다.
제2차	<p>국어 1: 읽기 ㄷ. 고전 학습 (1차와 내용 동일), ㄹ. 국어 문제(1차와 내용 유사)</p>
제3차	<p>국어 1: 2. 내용 <읽기> (마) 여러 문장 형식의 특징 -</p> <ul style="list-style-type: none"> 나. 제재 선정의 기준: (가) 국어의 개념 및 특징, (나) 국어사의 개요, (다) 훈민정음의 제자 원리, (라) 국어 음운론의 개요, (마) 국어 문장론의 개요, (5) 국어 품사론의 개요, (5) 국어 정서법 <p>국어 2: <고전> - 국어사</p>

이 시기 문법 관련 내용은 고전 문법과 국어사와 관련한 비중이 높은 것이 특징이다. 이처럼 고전 문법의 비중이 높은 까닭은 교수요목기 국어과 영역에서 ‘국문학사’가 들어 있는 것과 마찬가지로, 일제 강점기 고전 연구의 전통이 이어지고 있기 때문으로 풀이된다⁹⁾. 이는 이 시기 교과서를 통해서도 확인할 수 있는데, 이 시기 발행된 『고등학교 국어』의 경우 국어의 구조와 사용과 관련된 내용 선정이 거의 나타나지 않는다. 그 대신 선택 교과인 『고등학교 문법(말본)』을 별도로 편찬하여 문법 교육을 보완하고 있는 셈이다¹⁰⁾.

제4차 교육과정부터는 국어과에 ‘표현·이해’와 대립하는 ‘언어’를 별도의 영역으로 설정하여, 『고등학교 국어』에서도 문법 관련 교육 내용을 선정·배열하고 있다. 특히 제4차 교육과정 교과서의 경우 ‘문법’ 내용은 ‘작문’과 함께, 대단원의 부록 형태로 분산 배치한 점이 흥미롭다. 이에 비해 제5차 교육과정 이후부터는 문법 관련 대단원을 선정·배열한다. 이처럼 공통 과정 『국어』에 문법 관련 내용을 포함하는 것은 선행 교육과정에서 선택 교과로만 문법을 다룬 것에 비해 문법이 좀 더 중요한 의미를 띠게 되었음을 의미한다.

제6차 교육과정의 고등학교 문법 교육은 ‘언어사용기능’과 대립하는 영역으로 ‘언어’를 설정한 데서 알 수 있듯이, 언어의 본질이나 국어의 이해, 국어사용 등에 좀 더 중점을 두고 있다. ‘언어의 본질’에서는 ‘언어와 사회’, ‘국어의 특질’ 등을 내용 요소로 선정하였으며, ‘국어의 이해’에서는 ‘국어의 구조와 체계(음운, 단어 형성, 문장 구성 요소와 기능, 단어의 의미, 문장과 담화)’를 기본으로 삼고 있다. ‘국어의 사용’은 ‘표준어와 표준 발음’, ‘맞춤법’, ‘국어순화’, ‘단어와 문장의 효과적 사용 태도 및 습관’ 등을 내용 요소로 하여, 제5차 교육과정의 내용보다 좀 더 체계적이고 실용적인 면모를 갖추고자 하였다.

이러한 흐름에서 제7차 교육과정은 ‘국어지식’을 영역으로 하여, 초등 1학년부터 고등 1학년까지 10학년 개념을 도입하고, 국어의 ‘읽’, ‘읽’, ‘읽’과 관련한 내용 요소를 체계화하여 학년별, 수준별로 배열하고자 하였다. 이러한 모습은 선행 교육과정에 비해 분명 진보한 모습으로 평가된다. 더욱이 ‘본질-원리-태도’의 ‘실제’ 범주를 체계화한 제7차 교육과정과는 달리 ‘실제’ 범주를 전제로 ‘지식-기능-맥락’을 범주화하고자 한 2007 교육과정에서는 『고등학교 국어』에서 ‘문법’을 영역으로 설정하고, ‘국어사용의 실제(음운, 단어, 문장, 담화/글)’에 대한 ‘지식(언어의 본질, 국어의 특질, 국어의 역사, 국어의 규범)’, ‘탐구(관찰과 분석, 설명과 일반화, 판단과 적용)’, ‘맥락(국어 의식, 국어 생활 문화)’로 체계화하여 문법 교육의 내실을 기하고자 한 것으로 평가된다.

그러나 2007 교육과정 실행 이후 교육 환경이 급변하면서, 빈번한 교육과정 개정이 있었다. 특히 교육과학기술부 고시 2009-41호와 같이 주5일제 수업에 따른 급격한 개정 결과 고등학교 선택 과정에서 『독서와 문법』이라는 기형적인 교과가 탄생했으며, 이는 2009 교육과정(교육과학기술

9) 루이 장 칼베는 『식민주의와 언어』에서 식민 지배 언어가 피지배 언어를 침식하는 과정을 설명한 바 있다. 이에 따르면 언어 침식이 일어나는 과정에서 “지배 언어는 세속 영역, 즉 일상생활이나 행정, 법률, 기술, 정치, 연구 등 생활에 관련되는 모든 영역을 차지하는 데 반해, 피지배 언어는 성스러운 것으로 밀려난다.”(이병혁 편저, 1988, 『언어사회학서설』, 까치, 155쪽)라고 주장하였다. 여기서 말하는 ‘성스러운 것’은 ‘고전적인 것’을 지칭하며, 비현실적인 퇴행적인 것을 의미한다. 달리 말해 식민시대 고전 연구는 세속이나 현실생활과 관련된 연구보다 상대적으로 자유로움을 의미한다.

10) 이관규(2008), 『학교문법교육론』, 고려대학교출판부, 326-335쪽 참고.

술부 고시 제2011-361호)까지 이어진다. 이 점에서 2007 교육과정 이후의 문법 교육은 기존의 10학년제를 전제로 한 문법 관련 내용 요소의 체계화가 적용되지 않고, 『고등학교 국어 I, II』, 『독서와 문법』이 별도의 구조를 갖게 되었다. 달리 말해 『국어 I』 ‘문법’ 영역의 ‘음운과 어휘 이해’, ‘음운과 어휘 지식 활용’, ‘올바른 국어사용의 생활화’, 『국어 II』 ‘문법’ 영역의 ‘문장과 담화의 이해’, ‘국어의 변천과 발전 방향’, ‘한글의 가치와 국어 사랑’, 『독서와 문법』의 내용 체계인 ‘독서와 언어의 본질’(언어의 본질), ‘국어의 구조와 이해’(음운, 단어, 문장, 담화), ‘독서의 실제와 국어 자료의 탐구’(독서와 국어생활, 국어 자료의 탐구)로 이어지는 구조는, 이 교육과정이 선택 교육과정만으로 구성되어 있기 때문에 나타난 현상이다. 이러한 구조는 고등학교 수준에서 문법 교육이 앞선 시기보다 전문화될 가능성이 높음을 의미하는데, 이는 자칫하면 국어생활에 필요한 문법 능력을 상대적으로 소홀하게 다룰 가능성이 높아질 염려도 있다¹¹⁾.

3. 2015 고등학교 교육과정의 문법 교육 내용 체계와 문법 지식

3.1. 2015 고등학교 교육과정의 문법 교육 내용 체계

2015 교육과정의 내용 체계는 기존에 사용하지 않던, ‘핵심 개념’, ‘일반화된 지식’이라는 범주(?)가 등장한다. 개정 과정에서도 적지 않은 논란의 대상이었던 ‘핵심 개념’과 ‘일반화된 지식’은 다른 교과와 교육과정과의 연계를 고려하여 수용된 상태로 알려져 있다. 2015 국어과 교육과정의 문법 영역 내용 체계는 다음과 같다.

11) 현재 2009 교육과정 실시 이후 국가 차원의 ‘수학능력시험’에서 ‘국어 문법’ 관련 문제가 앞선 시기보다 다소 어렵게 출제된다는 평가가 있는데, 이러한 경향이 문법 교육 내용 선정과도 무관해 보이지는 않는다.

<표 3> 2015 국어과 교육과정의 '문법' 영역 내용 체계

핵심 개념	일반화된 지식	학년(군)별 내용 요소					기능
		초등학교			중학교	고등학교	
		1~2학년	3~4학년	5~6학년	1~3학년	1학년	
▶ 국어의 본질	국어는 사고와 의사소통의 수단이 되는 기호 체계로서, 언어의 보편성을 바탕으로 하여 고유한 국어문화를 형성하며 발전한다.			• 사고와 의사소통의 수단	• 언어 기호	• 역사적 실체	<ul style="list-style-type: none"> • 문제 발견하기 • 자료 수집하기 • 비교·분석하기 • 분류·범주화하기 • 종합·설명하기 • 적용·검증하기 • 언어생활 성찰하기
▶ 국어 구조의 탐구와 활용 • 음운 • 단어 • 문장 • 담화	국어는 음운, 단어, 문장, 담화로 구성되며 이들에 대한 탐구를 통해 국어 지식을 얻고 이를 언어생활에 활용할 수 있다.		• 낱말의 의미 관계 • 문장의 기본 구조	• 낱말 확장 방법 • 문장 성분과 호응	• 음운의 체계와 특성 • 품사의 종류와 특성 • 문장의 짜임 • 담화의 개념과 특성	• 음운의 변동 • 문법 요소의 특성과 사용	
▶ 국어 규범과 국어생활 • 발음과 표기 • 어휘 사용 • 문장·담화의 사용	발음·표기, 어휘, 문장·담화 등 국어 규범에 대한 이해를 통해 국어 능력을 기르고 바른 국어생활을 할 수 있다.	• 한글 자모의 이름과 소릿값 • 낱말의 소리와 표기 • 문장과 문장 부호	• 낱말 분류와 국어사 전 활용 • 높임법과 언어예절	• 상황에 따른 낱말의 의미 • 관용 표현	• 단어의 정확한 발음과 표기 • 어휘의 체계와 양상의 활용 • 한글의 창제 원리	• 한글 맞춤법의 원리와 내용	
▶ 국어에 대한 태도 • 국어 사랑 • 국어 의식	국어의 가치를 인식하고 국어를 바르게 사용할 때 국어 능력이 효과적으로 신장된다.	• 글자·낱말·문장에 대한 흥미	• 한글의 소중함 인식	• 바른 국어 사용	• 통일 시대의 국어에 대한 관심	• 국어 사랑과 국어 발전 의식	

<표 3>에서 '핵심 개념'은 2009 교육과정의 '지식'과 '태도' 영역을 재구성한 것으로 볼 수 있으며, '일반화된 지식'은 해당 개념과 관련한 목표나 효과를 재진술한 것으로 해석된다¹²⁾. 더욱이 '기능'으로 설정된 항목들은 그 자체가 '기능'(역할이나 작용)인지 아니면 그 기능을 얻기 위한 '활동'인지 불분명한 상태이다. 이 점에서 2015 국어과 교육과정은 개정 과정이나 결과에 대해서는 만족할 만한 수준에 도달했다고 보기는 어려울 것이다¹³⁾. 더욱이 학년별 내용 요소 선정 과정에서 기존의 성취 기준을 대폭 줄임으로써, 꼭 가르쳐야 할 내용을 압축하고, 재구조화하는 작업도 결코 쉽지 않았던 것으로 알려져 있다. 이는 『언어와 매체』라는 선택 교과목도 마찬가지이다. 이 과목의 내용 체계 및 성취기준은 다음과 같다.

12) 여기서 '일반화된 지식'으로 진술한 항목이 '지식'의 본질적 개념과 일치하는가에 대해서는 개정 당시에도 논란이 있었던 것으로 알려져 있다.

13) 조심스러운 진술이지만, 2015 교육과정 개정 과정에서 여러 가지 제약 조건이 따랐음을 고려할 때, 개정을 맡은 분들도 충분히 만족했던 것으로 보이지는 않는다.

<표 4> 『언어와 매체』 내용 체계 및 성취 기준

영역	핵심 개념	일반화된 지식	내용 요소	기능
언어와 매체의 본질	<ul style="list-style-type: none"> 언어와 인간 매체와 소통 	<ul style="list-style-type: none"> 언어는 인간의 사고와 문화를 반영하는 기호 체계이며, 국어는 세계 속에서 주요 언어로서의 위상을 지니고 있다. 매체는 현대 사회에서 중요한 의사소통 수단으로서, 물리적 특성에 따라 다양한 유형과 소통 방식이 있다. 	<ul style="list-style-type: none"> 언어와 국어의 특성 국어의 위상 매체의 유형 매체 소통의 특성 	
국어의 탐구와 활용	<ul style="list-style-type: none"> 음운·단어·문장·담화의 다양성 국어 자료의 다양성 	<ul style="list-style-type: none"> 국어는 음운, 단어, 문장, 담화의 체계로 구성된다. 국어 구조에 대한 이해는 올바른 발음, 단어와 문장의 정확한 사용, 담화의 효과적인 구성에 활용된다. 다양한 국어 자료에 대한 이해는 국어 자료를 비판적으로 수용하고 창의적으로 자료를 생산하는 데 활용된다. 	<ul style="list-style-type: none"> 음운의 체계와 변동 품사와 단어의 특성 단어의 짜임과 새말 형성 의미 관계와 어휘 사용 문장의 짜임과 활용 문법 요소의 효과와 활용 담화의 특성과 국어생활 시대·사회에 따른 국어 자료 매체·갈래에 따른 국어 자료 국어의 규범과 국어생활 	<ul style="list-style-type: none"> 문제 발견하기 맥락 이해 활용하기 자료 수집 분석하기 자료 활용하기 지식 구성하기 지식 적용하기 내용 구성하기 표현·전달하기 비평하기 성찰하기 소통하기 점검·조정하기
매체 언어의 탐구와 활용	<ul style="list-style-type: none"> 인쇄 매체 전자 매체 대중 매체 복합 양식성 	<ul style="list-style-type: none"> 매체 언어는 소리, 음성, 이미지, 문자, 동영상 등 다양한 기호가 함께 어우러져 의미를 만들어내는 복합 양식의 특성을 지닌다. 매체 언어에 대한 이해는 인간 관계 형성 및 정보 사회와 문화의 이해에 도움을 준다. 다양한 매체 자료에 대한 이해는 매체 자료를 비판적으로 수용하고 창의적으로 생산하는 데 활용된다. 	<ul style="list-style-type: none"> 매체의 소통 방식 매체 자료의 수용 매체 자료의 생산 매체 언어의 표현 방법 매체의 영향력과 가치 매체 문화의 향유 	
언어와 매체에 관한 태도	<ul style="list-style-type: none"> 국어생활 매체 문화 	<ul style="list-style-type: none"> 자신의 국어생활과 매체 언어 생활을 비판적으로 성찰할 때 국어 능력과 매체 언어 능력이 효과적으로 신장된다. 	<ul style="list-style-type: none"> 국어생활 성찰 매체 언어생활 성찰 언어와 매체 문화의 발전 	

<표 4>의 내용 체계에서는 공통 과정에서 사용한 ‘핵심 개념’과 ‘일반화된 지식’이라는 범주의 앞에 ‘영역’을 설정하여, 두 가지 개념을 영역 범주로 이해할 수 있도록 하는 장치를 두었다. 여기서도 ‘기능’은 ‘역할이나 작용’의 개념보다 ‘활동’을 의미하는 것으로 해석된다. 이처럼 개념상의 혼란이 존재하나 내용 선정과 배열의 차원에서는 기존의 교육과정과 크게 다르지 않다. 문제

는 교육 내용 선정과 배열의 기준이 되는 성취 기준이다. 문법 지식과 관련한 2009 교육과정 『독서와 문법』의 ‘국어 구조의 이해’의 성취 기준과 2015 교육과정 『언어와 매체』의 ‘국어의 탐구와 활용’에 제시한 성취 기준을 비교해 보면 다음과 같다.

<표 5> 성취 기준 비교

2009 『독서와 문법』 ‘국어 구조의 이해’	2015 『언어와 매체』 ‘국어의 탐구와 활용’
<p>-음운-</p> <p>(5) 음성, 음운의 세계를 탐구하고 올바르게 발음 생활을 한다.</p> <p>(6) 음운의 변동을 탐구하고 올바르게 발음하며 표기하는 생활을 한다.</p> <p>-단어-</p> <p>(7) 품사 분류를 통해서 개별 단어의 특성을 이해한다.</p> <p>(8) 단어의 형성 과정을 이해하고 새말이 만들어지는 원리를 탐구한다.</p> <p>(9) 외래어 표기법과 로마자 표기법을 이해하고 국어 생활에서 활용하도록 한다.</p> <p>(10) 단어의 의미 관계와 의미 변화의 양상을 탐구하고 이해한다.</p> <p>-문장-</p> <p>(11) 문장의 짜임을 탐구하여 이해하고 정확한 문장을 사용한다.</p> <p>(12) 의미 구성에 기여하는 문법 요소의 개념과 표현 효과를 탐구한다.</p> <p>-담화-</p> <p>(13) 담화의 개념과 특성을 이해하여 적절하고 효과적인 국어 생활을 하도록 한다.</p> <p>(14) 담화에서 지시, 대응, 접속 표현의 기능과 효과를 이해한다.</p>	<p>[12언매02-01] 실제 국어생활을 바탕으로 음운의 체계와 변동에 대해 탐구한다.</p> <p>[12언매02-02] 실제 국어생활을 바탕으로 품사에 따른 개별 단어의 특성을 탐구한다.</p> <p>[12언매02-03] 단어의 짜임과 새말의 형성 과정을 탐구하고 이를 국어생활에 활용한다.</p> <p>[12언매02-04] 단어의 의미 관계를 탐구하고 적절한 어휘 사용에 활용한다.</p> <p>[12언매02-05] 문장의 짜임에 대해 탐구하고 정확하면서도 상황에 맞는 문장을 사용한다.</p> <p>[12언매02-06] 문법 요소들의 개념과 표현 효과를 탐구하고 실제 국어생활에 활용한다.</p> <p>[12언매02-07] 담화의 개념과 특성을 탐구하고 적절하고 효과적인 국어생활을 한다.</p>

<표 5>에서 알 수 있듯이, 2009 교육과정의 10개 성취 기준이 2015 교육과정에서는 7개로 통합되었다. 통합 과정에서 기존의 성취 기준이 대부분 반영되었지만, 성취 기준의 감소는 해당 교육 내용 선정의 축소로 이어질 가능성이 높음은 당연하다. 특히 07 성취 기준의 경우 통합 과정에서 기존의 ‘지시, 대응, 접속 표현의 기능과 효과’와 같은 구체적인 요소를 명시하지 못함으로써 실제 교육 내용 선정에서 이러한 요소가 사라질 가능성이 높아졌음을 추측할 수 있다.

3.2. 2015 고등학교 교육과정 문법 지식 내용 선정에서 고려할 문제

문법 교육과정의 변화에 따라 문법 내용 선정과 배열에서도 지속적인 변화가 이루어져 왔다. 특히 검정제 도입 이후 저작자에 따라 다양한 국어 자료가 등장하고, 교육과정이 허용하는 범위 내에서 이론상의 차이가 반영되는 경우도 생겨났다. 그럼에도 2009 교육과정에 비해 2015 교육과정에서의 성취 기준 감소는 앞으로 개발될(현재 검정 중에 있을 것으로 추측) 교과서의 내용 선정과 배열에 적지 않은 부담을 줄 것으로 판단된다.

이 점에서 2009 교육과정 교과서에 비추어 2015 교육과정 교과서에서 고려할 만한 사항을 제시하면 다음과 같다.

첫째, 2015 교육과정에서 천명한 ‘실제의 국어 생활’과의 관련성을 어떻게 구현할 것인가이다. 이 문제는 2009 교육과정부터 중시되기 시작한 것으로 볼 수 있는데, ‘음운, 단어, 문장, 담화’ 층위의 문법 지식이 국어 생활과 밀접한 관련을 맺을 수 있도록 선정·배열하는 문제를 의미한다. 이 문제는 학습자의 흥미 요소를 고려하여 생활 속에서 자료를 선정하고, 문법 지식을 적용하는 태도만으로는 해결되지 않는다. 특히 시간과 공간에 따라 달라지는 언어의 본질과 국어 생활의 합리성을 기준으로 하는 규범의 상관성을 적절히 탐구하는 능력을 배양하는 문제는 학자의 연구뿐만 아니라 교사의 다양한 경험으로부터 도출되어야 한다. 다시 말해 문법이 ‘이론’과 ‘지식’으로 존재하는 것이 아니라, ‘생활 속의 문법(국어)’으로 녹아들 수 있도록 해야 한다는 것이다. 예를 들어 문법 지식 설명에 사용되는 다양한 용어가 ‘문법’이라는 교과서에서만 사용되는 것이 아니라 ‘한글 맞춤법’을 비롯한 다수의 규범에서도 적용되는 용어라는 점을 인식한다면, 문법 교육이 교과서의 하나가 아니라 국어 생활의 기반을 이루는 것이라는 인식 전환이 가능하다. 이러한 인식 전환을 가능하게 하는 내용 선정·배열이 필요하다는 뜻이다.

둘째, 2009 교육과정에서 천명한 ‘국어 생활’이 주로 규범과 연계되어 있다면, 2015 교육과정에서 천명한 ‘실제의 국어 생활’은 규범성에 치중하기보다 언어 변화의 속성(정도성)을 반영하는 개념으로 이해하는 것도 필요해 보인다. 예를 들어 ‘동사’와 ‘형용사’를 구분하는 기준인 진행상과 명령형 허용 여부를 ‘따끔거리다’나 ‘없다’에 적용할 경우, 일관된 결과를 얻지 못한다. ‘따끔거리다: 따끔거리는데: *따끔거리라’, ‘없다: 없는데: *없어라’와 같이, 유사한 구조를 갖고 있음에도 사전에서는 전자를 동사로 처리하는 데 반해 후자는 형용사로 처리한다. 이러한 결과는 언어 변화의 정도성과 규범성이 불일치한 데서 비롯된 것으로, 실제의 국어 생활에서는 이러한 사례가 더 많이 발견된다.

셋째, 국어의 구조에서 교육적 활용도가 높은 내용 요소를 살릴 수 있는 방안도 필요해 보인다. 엄밀히 말하면 이 문제는 교육과정의 내용 요소 선정 과정에서 고민해야 할 문제이다. 왜냐하면 검정제 하에서의 교과서 개발은 교육과정의 내용 요소를 전적으로 수용할 수밖에 없기 때문이다. 그럼에도 실제의 국어 생활의 핵심을 이루는 작문 활동이나 화법 활동의 기반이 되는 내용 요소 선정을 위해 필요한 문법 지식이 무엇인지를 좀 더 심층적으로 고민하는 것은 매우 중요한 문제로 보인다. 예를 들어 제3차 교육과정의 ‘문형 학습’과 같은 것은 제4차 교육과정 이후 문법 내용 요소에서 고려되지 않았는데, 작문 활동의 효율성을 위해 필요한 요소가 될 수도 있다.

4. 결론

(생략)

■ 참고 문헌

- 교육과학기술부(2009), 『교육과학기술부 고시 제2009-41호 고등학교 교육과정 해설 국어』, 교육과학기술부.
- 교육과학기술부(2011), 『교육과학기술부고시 제2011-361호 국어과 교육과정』, 교육과학기술부.
- 교육부(1999), 『중학교 교육과정 해설(Ⅲ)』, 대한교과서주식회사.
- 교육부(2000), 『국어과. 한문과 교육과정 기준(1946~1997)』, 교육부.
- 교육부(2001), 『고등학교 교육과정 해설』, 대한교과서주식회사.
- 교육부(2015), 『교육부 고시 제2015-71호 국어과 교육과정』, 교육부.
- 김광해(1997), 『국어지식교육론』, 서울대학교출판부.
- 민현식(1999), 『국어문법연구』, 역락.
- 박봉배(1987), 『국어교육전사』(상), 대한교과서주식회사.
- 송현정(2004), 문법교육의 개선 방안 연구, 『문법교육』 창간호, 한국문법교육학회.
- 이관규(2004), 문법 교과서의 변천, 『문법교육』 창간호, 한국문법교육학회.
- 이관규(2008), 『학교문법교육론』, 고려대 민족문화연구소.
- 이병혁 편저(1988), 『언어사회학 서설-이데올로기와 언어』, 까치.
- 임지룡 외(2005), 『학교문법과 문법교육』, 박이정.
- 허재영(2004), 문법교육과정 변천, 『문법교육』 창간호, 한국문법교육학회.
- 허재영(2010), 『국어과 교육론』, 역락.

▣ 토 론

“문법 교육 내용 체계의 변화와 2015 교육과정의 특징

- 고등학교 문법 지식의 선정 및 배열을 중심으로 -”에 대한 토론문

오현아(강원대)

선생님께서서는 ‘국어과에서의 문법 교육의 위상 변화를 고찰하고, 현행 문법 교육의 기반을 이루고 있는 제7차 교육과정 이후의 문법 교육 변화를 바탕으로, 2015 교육과정의 문법 지식 선정 및 배열에 관한 적절성 문제를 논의 대상으로 삼(논문 1-2쪽)’고자 하십니다.

선생님의 발표 주제에 전적으로 공감하면서 제가 잘 알지 못하여 설명을 청해 듣고 싶은 내용을 말씀드리는 것으로 토론의 소임을 다하고자 합니다.

궁금한 사항은 다음의 세 가지입니다.

1) ‘문법 교육의 위상’ 관련하여

선생님께서서는 ‘<표 1>에 나타난 바와 같이, 제4차 교육과정 이후 고등학교 선택 교과에서는 ‘문법’이라는 교과명이 사용되지 않은 적이 없다...이에 비해 2015 교육과정의 경우 ‘언어’라는 교과명이 ‘매체’와 묶여 사용되고 있음을 확인할 수 있는데, 이는 문법 교육의 위상이 그만큼 더 하락하고 있음을 의미하는 것으로 해석할 수 있다.(논문, 4쪽)’고 기술하고 계십니다.

영역 명칭의 변화(이것 역시 아주 중요한 문제이지만)로 문법 교육의 위상이 하락한 것으로 보시고 계신 것인지 좀더 설명을 청해 듣고 싶습니다.

2) ‘고등학교 문법 교육의 내용 변화’ 관련하여

선생님께서서는 <표2>에서 제1~3차 국어과 문법 관련 내용 요소를 보여 주고 계십니다. 그리고 논문 5쪽에서부터 4차 교육과정부터 현재 2015개정 교육과정에 이르기까지 내용 범주를 중심으로 내용 변화 양상을 살피고 계십니다.

이러한 내용 변화 양상을 주요 키워드를 중심으로 좀더 상세한 내용을 청해 듣고 싶습니다.

3) ‘2015 개정 교육과정의 문법 지식 선정 및 배열’ 관련하여

선생님께서서는 논문 10쪽에서 2015 개정 교육과정 문법 지식 내용 선정에서 고려할 문제로 '1) 실제의 국어생활과의 관련성 구현 문제, 2) 실제의 국어 생활은 언어 변화의 속성(정도성)을 반영하는 개념으로 이해하는 게 필요, 3) 국어의 구조에서 교육적 활용도가 높은 내용 요소를 살릴 수 있는 방안'에 대해 언급하고 계십니다.

그렇다면 문법 지식 배열을 위해 고려해야 할 문제로는 어떤 것들이 있을지요?

끝으로, 발표자 선생님의 논의에 제 우문들로 이 연구의 가치를 충분히 드러내지 못한 것은 아닌지, 오독한 부분은 없는지 염려하면서 이상 토론을 마칩니다. 감사합니다.

제4부 <제3 분과>

노동자 지칭어의 생성 및 의미 변화 요인 고찰

- 『서유견문』과 <신소설>을 중심으로 -

조민정(연세대)

<차 례>

1. 머리말
2. 최근세 노동자 지칭어의 형성 및 해석 맥락
3. '노동자, 급여' 지칭어에 투영된 노동·노동자 인식
4. 맺음말

1. 머리말

본고는 최근세 자료 중 특히 『서유견문』과 신소설을 중심으로 노동에 종사하는 자들을 지칭하는 명사(노동자 지칭어)와 함께 이들에게 지급된 '급여' 지칭어에 투영된¹⁾ 당시 사람들의 노동자에 대한 인식, 그리고 그러한 인식이 변모되어 가는데 영향을 미치는 맥락적 요인(context factor)을 밝히는 것을 목적으로 한다. 노동자의 개념은 그들을 어떻게 인식하는가에 따라 만들어지는데, 그러한 인식은 해당 어휘를 둘러싼 환경(맥락, context)의 영향을 받을 수밖에 없으며, 그러한 환경은 정치·사회 제도를 포함해 다양하다. 본고는 노동자 지칭어를 만드는 접미사 중 '-민', '-인', '-자'와 '군'의 생산성과 의미 변화를 토대로 이에 영향을 미치는 맥락 요인을 살펴볼 것이다.

본고에서 최근세란 대략 1870년대 개항 시기부터 1894년 갑오경장을 거쳐 1910년 국권 상실 전후 시기(1890-1910)를 가리키며, 역사의 시대 구분과 달리 단지 근대 말기를 지칭하는 명칭이다. 이 시기는 중국을 대신해 일본의 정치적 영향력이 확대되고, 또 봉건적 사회 질서가 무너지는 것과 함께 서구 사상과 문물이 대량으로 수입되는 등 언어 외적 환경이 급격히 변한 시기다. 특히 정치·사회 제도의 변화로 기존의 사회 계급 중 노동 분야에서의 변화가 급격하게 이루어진 시기이며 그 결과 노동자의 수가 급증하고, 그런 변화와 함께 노동자에 대한 인식 역시 달라졌을

1) <신소설>에서 추출된 파생어는 9,109개이고, 그 중 단어 종류수는 2,103개이다. 그 중 가장 높은 빈도를 보인 파생어는 '사람'으로, '사름/사람/스름/스람/사람들/사름들'의 변이형으로 실현된다(총 2315회, 17.6%). 또 접미사 '-님', '-들'이 '하느님, 셔방님, 진스님, 하나님/사름들, 사람들, 사람덜' 등에서 보듯이 아주 생산적으로 쓰였다.

것으로 추정한다.²⁾

언어 외적 환경이 급격하게 변화함에 발맞추어 새말이 활발하게 만들어진다. "신어는 사회의 전반적인 발전 양상을 반영하게 되므로 신어들의 목록을 통해서 사회의 변동상을 읽을 수 있다 (김광해, 2009:181)."는 주장과 궤를 같이하면서 변화된 사회의 요구에 의해 신어가 만들어진 것이다. 반대로 그렇게 만들어진 신어의 의미 역시 그 말이 사용되는 맥락(정치·사회 제도 외)에 의해 변할 수 있고, 또 맥락을 보여주는 지표이다('이혼녀, 이혼남').³⁾

이 시기에 등장한 신어가 『서유견문』과 신문(『독립신문』, 『제국신문』 등)에서 활발히 사용된다. 그러나 신어 사용 양상이 조금 다르다. 즉 『서유견문』에는 새로운 문물을 지칭하는 차용어가, 『제국신문』에 실린 신소설에는 당시 정치와 사회의 전면에 등장한 다양한 사인(私人)을 지칭하는 명사(즉 노동자 지칭어)와 그들이 담당하는 일(직업)을 지칭하는 말들이 주로 사용된다(각주 1, 예문 (2-5) 참조). 또 『서유견문』에서는 노동자 지칭어 하민이 주로 사용되는 반면 신소설에서는 '-인, -자, -군'을 활용한 지칭어가 다양하게 사용되는데, 노동자 지칭어의 사용 양상이 다른 이유가 무엇인지 살펴볼 필요가 있다.

위에서 언급한 목적을 위해 본고는 명칭론적 분석 방법과 『독립신문』과 <신소설>의 용례를 추출하기 위해 깎깎새 프로그램을 사용하였다. 명칭론적 분석(onomasiologisch analysis)이란 한 대상 혹은 한 개념에 대한 다양한 지칭어들 및 동의어, 반의어 등의 유관 용어들을 통해 사실(실재)의 변화와 상황의 변화, 그리고 새로운 지칭어의 출현 과정(개념화 과정) 속에서 개념의 변화를 분석하는 데 사용되는 방법이다.⁴⁾ 깎깎새는 『독립신문』과 신소설 자료(한글 2bite로 저장)를 불러오기 위한 프로그램으로, 해당 어휘가 출현한 앞뒤 문맥과 출현 위치를 보여준다.⁵⁾

1.2. 연구 대상과 출현 빈도

이 시기를 대상으로 이루어진 연구 대부분이 『독립신문』으로 대표되는 신문류에 한정되어 있어, 상대적으로 『서유견문』과 신소설에 대한 연구가 드물었다. 최초의 국한문혼용체로 쓰인 『서유견문』은 1894년 이전과 이후의 정치·사회 구조에 따른 언어 변화를 보여주고 있고, 기사문 성격의 신문류와 달리 신소설은 다양한 상황과 맥락 속에서 대화를 제시하는 등 구어체적 요소로 쓰여 당시의 언어를 생생하게 보여준다. 예컨대, 이들 작품은 새로 들어온 차용어(외래어, 외국어)를 적극적으로 사용하고 있어 당시 국어의 특성을 나타내고, 개화기를 둘러싼 당시 언중들의 언어 의식을 보여준다. 이런 이유로 이들을 연구 대상으로 선정하였다.

먼저, 『서유견문』은 유길준이 신사유람단(1881년)의 일원으로 일본을 처음 방문하면서 구상하여, 미국 체류(1883년 9월부터 11월까지)와 미국에서 귀국할 때 들른 유럽에서 넓은 견문과 지식을 바탕으로 1890년에 완성하였고, 연금에서 풀려난 1894년에 출판되었다.⁶⁾ 이 책에는 '遠語機

2) 그 중 노동은 인간의 생존을 위해 요구되는 가장 기본적인 행위 중 하나이다(한나 아렌트 1958/2016:134).

3) 이러한 작업은 어휘가 사회·문화 현상에 대한 지표가 된다는 윌리엄스(Williams, R., 1976/2010:31)의 연구와 궤를 같이한다. 윌리엄스에 따르면 어휘 의미의 다양화나 혼란은 언어 교육의 부족 때문도 언어 자체의 결함 때문도 아니다. 새로운 의미나 어휘의 생성은 자연스러운 언어 생태계에서 일어나는 자연스러운 작용의 일부라고 한다.

4) 개념 연구에 있어서 명칭론적 분석에 대해 자세한 것은 나인호(2011)를 참고.

5) 이를 활용하여 추출한 어휘의 모습을 그림 <1, 2, 3>에서 볼 수 있다.

6) 후쿠자와에게 부탁하여 일본의 교순사(交詢社)에서 정식으로 출판하였다.

(오늘날 전화기), 傳語線(전화선), 傳語筒(전화통), 용토수(pump의 직접의역어), 電信機(a telegraph), 汽車路(중국 鐵路, 일본 鐵道)와 같은 차용어가 다수 등장하는데, 이 말들은 당시 사회상을 보여주고 있다. 차용어들이 모두 한자로 표기된 것을 볼 수 있는데, 이는 그가 먼저 보고 들었던 서양의 모습을 조정과 임금에게 전하는 과정에서 이들에게 익숙한 한자로 표기한 것으로 생각된다. 유길준은 개화의 주체를 일반인이 아닌 조정과 임금으로 상정하고 있다.⁷⁾

또 '신소설'은 구소설 또는 고대소설에 반대되는 새로운 소설이란 뜻으로, 고대소설에서 근대소설로 넘어가는 과도기적 양식을 보인다.⁸⁾ 즉 고대소설이 문어체나 율문체인데 비해 신소설은 평이한 일상용어인 이른바 구어체로 쓰였고, 또 내용면에서 신소설은 친일성과 중국비판, 자유결혼관의 주장, 남녀평등, 교육열과 향학열, 신문명의 도입 강조, 독립사상의 강조, 여성의 사회참여를 강조하여 주제에서 구소설과 대비된다. 이를 위해 당시 하층민과 부녀자들에게 익숙한 고유어와 신어, 사라진 한자어를 사용하였다. 본고에서 연구 대상으로 선정한 신소설 목록을 보이면 아래와 같다.

〈표 1. 연구대상 신소설 목록〉

문헌 이름	출판 연도	저자	문헌 이름	출판 연도	저자
경세종	1908	김필수	송퇴금	1908	육정수
고목화	1908	이해조	완월루	1912?	작자 미상
구의산	1911	이해조	옥호괴연	1912	이해조
귀의성	1908	이인직	원양도	1908	이해조
금수회의록	1908	안국선	월화가인	1911	이인직
동각한매	1911	현공렴 역	은세계	1908	이인직
두견성	1912	선우일 역	자유중	1910	이해조
마상루	1912	김교계	죽서루	1911	현공렴 역
만인계	1912	최창선 역	추월색	1912	최찬식
명월정	1912	박이양	치악산 상	1908	이인직
모란봉	1910	이해조	치악산 하	1911	이인직
목단화	1911	김교계	화의혈	1911	이해조
빈상설	1908	이해조	행락도	1912	작자 미상
산천초목	1910	남궁준	현미경	1908	김교계
설중매	1908	구연학	홍도화	1910	이해조
성산명경	1911	최병현역	화중화	1912	작자 미상
쌍옥적	1911	이해조	황금탑	1912	김용준

노동자 지칭어 중 가장 먼저 떠올릴 수 있는 '노동자'가 『서유견문』에서는 쓰이지 않고 대신 '하민'(하층민을 뜻한다.)이 사용된다(예문 (3) 참조). 그리고 이 말이 『독립신문』에서는 쓰이지 않고, '로동자'로 딱 한 번 출현한다(1). 이와 달리 〈신소설〉에서는 '로동자(5회)/로동자(6회)/노동자(1회)'의 꼴로 사용되고 있다.⁹⁾ 아래의 예와 그림을 살펴보자.

7) 민현식(1999:172-173)에 따르면, 『서유견문』은 고유어로 쓸 만한 것을 철저히 한자어로 바꿔 쓰는데, 이러한 방식은 『월인석보』와 『논어연해』의 국한문체와 다르다고 한다. 그래서 '개화기 국한문체'로 따로 구분하기도 하였다.

8) '신소설'이라는 용어는, 개화기 이후 발표된 특정한 문학 양식을 지칭하는 고유한 문학사적 의미를 지닌 것으로, 이 말은 본래 일본에서 쓰이던 것인데, 1906년 2월 1일자 『대한매일신보』의 『중앙신보』 발간 광고에서 '신소설'이란 용어가 처음으로 쓰인 이후 『만세보』에 연재되었던 이인직의 「혈의 누」가 단행본으로 출간될 때 『신소설 혈의 누』라고 함에 따라 보편적인 명칭으로 굳어진다. 신소설의 개념과 작품과 작가에 대해 자세한 것은 김영민(2006:21-50)을 참조하라.

9) '로동자'가 대한매일신보(1904-8, 40회)와 경향신문(1906, 3회)에 사용되었다.

- (1) ㄱ. 지금 추동교서에 혼란이 못지 못 하니 새 짐야 **로동호시논** 것이 <독립>
 ㄴ. 두루번두루번 하는 청인 **로동자** 분주히 <송퇴금, 24>
 ㄷ. 슈건으로 험슈룩흔 머리를 질끈질끈 동힌 **로동자** 스오명이 <목단화, 151>
 ㄹ. 돌놓은 아모란 줄 물으로 셋는디 그 **로동자들**이 좌우로 <목단화, 151>
 ㄺ. 각각 허여지고 장거수들과 **로동자** 몇만 남아잇도록 <고목화 하, 132>
 ㄻ. 우리 동포는 안인데 **로동자**의 의복은 입었으나 <비행선, 47>
 ㄼ. 즈기의 동류되는 **로동자** 썬이라 은근히 심여가 되야 <안의성, 15>

<그림 1. 신소설에서 로동자 출현 양상>

번호	앞 어절	키워드	뒤 어절
1	소리 명줄을 쓰치고# 있는 소관 왕건히 서서 두루번두루번# 하는 청인	로동자	분주히
2	다리고 심산중으로 들어가더니 솔밭# 숲에 슈건으로 험슈룩흔 머리를 질끈질끈 동힌#	로동자	스오명이
3	어서 이리틀# 오게 [p]oo[p]돌놓은 아모란# 줄 물으로 셋는디 그#	로동자	들이 좌우로
4	줄 살# 줄# 물으고 남췌며 그# 조리에서 죽이라# 흥는지라 [p]oo[p](로동자)여보게#
5	현판 건 것을 보면 흥선# 회사 지점도 갖터 보이고 뽕두난발에	로동자	\$들이 방안에

<그림 2. 신소설에서 로동자 출현 양상>

앞 어절	키워드	뒤 어절
회기들# 첫지 만나리요 그# 만흔 사들이# 다 각각# 허여지고 장거수들과	로동자	몇만#
집은# 줄 알것슬닛가 어질# 업시 현치# 모양으로 오락가락# 흥겁더니 었던	로동자	한아이
중억덜이# 것흔 연줄을 들었스디 그 [p] n='16]홍합흔# 모양과 완뢰흔# 거동은	로동자	가# 안이면
하 이득나는 무슨 인종이 그려호지 잠간# 보아도 우리 동포는 안인데	로동자	의 의복은

『독립신문』과 <신소설>이 비슷한 시기에 간행되었음에도 불구하고, '노동자'가 『독립신문』에서는 출현하지 않은 반면 <신소설>에서 출현한 이유는 이들의 저술 목적에서 찾을 수 있다. 먼저, 『독립신문』은 국제 열강에서 벗어나 자주독립과 정치공동체 건설이라는 목적 하에 모든 국민을 계몽하기 위해 발행하여 특정 계층을 지칭하는 말('노동자' 포함)이 사용되기 어려운 구조인 반면 <신소설>은 주로 『제국신문』(1898년 8월 10일 창간되어 1910년 3월 31일 폐간된다.)에 실렸는데,¹⁰⁾ 이 신문은 상대적으로 사회적 약자인 여성과 하층민을 계몽하기 위해 발행했는데, 그 이유로 독자층에게 익숙한 '노동자'라는 말이 상대적으로 많이 사용된 것으로 본다.¹¹⁾

또 이 말은 일본의 토지와 자본이 진출함에 따라 한국인 노동자가 급증하는 정치·사회 구조의 영향으로 사용이 증가한 것으로 해석된다.

2. 최근세 노동자 지칭어의 형성 및 해석 맥락

2.1. 정치 지형의 변화 -각종 전쟁과 그에 따른 군사제도의 개혁

10) 신소설이 실린 지면을 통해 이들의 독자층과 사용 어휘 간의 관련성을 간접적으로 추정할 수 있다. 신문의 독자층에 대한 기술은 최기영(1989:72)에서 재인용하였음을 밝힌다.

11) <네이버 뉴스라이브러리>에 따르면, 이 말은 1920에는 265건 출현하다가 점차 높아져 1934년에 875건으로 최고조에 달하다가 점차 감소하는 추세이다. 그러다 1940년부터 1945년까지는 이 말이 신문에서 출현하지 않는데, 이는 이 기간 동안 신문이 정간되는 데 그 이유가 있다(노동자 어휘 사용 추이는 아래 그림 참조).

<네이버 뉴스라이브러리 '노동자'사용 추이>



1876년 개항으로 조선의 무역 구조에 많은 변화가 일어난다. 개항 이전에는 제한된 왜관무역을 통하여 견포, 약재 등을 수입하고 그 대가로 면포, 쌀, 콩 등을 지불하는데 불과하였다면, 개항 후에는 면직물이 거의 제한 없이 수입되고 그 대가로 쌀, 콩, 금과 같은 1차 산품이 제한 없이 수출되었다. 이로 인해 조선인은 식량 부족을 겪고, 그 결과 일본인들에게 높은 고리대를 주고 식량을 빌리게 된다. 이후 높은 고리대를 통해 축적된 자금으로 일본인들이 농민들의 토지를 매입하기 시작한다.

열강의 침탈에 이어 왕실도 토지 소유를 확대하고, 아울러 정부의 근대화 사업에 필요한 세금을 농민들에게 부과하여 조세 부담이 가중된다¹²⁾ 더욱이 정부가 위와 같은 조세수취 구조의 모순을 해결하지 못하자 군현 단위에서 농민들의 민란이 일어나게 된다. 이러한 농민들의 요구가 최제우에 의해 창시된 동학에 적극 수용되면서 그 세가 전국적으로 확장되었고,¹³⁾ 동학을 매개로 결집한 농민들이 농민전쟁을 일으키게 된다. 신식 군대마저 농민군을 진압하지 못하자 고종은 청에 파병을 요청했고, 그로 인해 조선에 대한 청의 정치·경제적 영향력이 강화되면서 일본의 입지가 위협받게 되자, 일본 역시 천진조약을 근거로 조선에 파병하게 된다.¹⁴⁾

'공사관 및 국민을 보호한다.'는 명목으로 5월 인천에 상륙한 일본군이 선전포고 없이 청군을 공격하여 청일전쟁(1894년 6월 23일)이 발발하고, 청이 조선의 독립을 승인함으로써 이후 조선에 대한 청의 '종주권'이 사라지게 된다(강화조약, 1895년).¹⁵⁾

또 러시아는 고종의 신병 보호라는 명목(아관파천, 1896) 하에 조선에 병력을 증강하여 일본을 견제한다. 이 시기부터 러일전쟁 때(1904)까지 조선 국왕의 운신의 폭이 상대적으로 넓어져 자주성을 높일 수 있었고, 이런 과정에서 대한제국이 탄생하게 된다. 정부는 구본신참(舊本新參)을 내세워 군주권을 강화하면서 근대화를 추구하는 방향으로 행정 및 법률 체계를 개편해 나가는 한편 고종은 근위대와 훈련대를 설치한다.¹⁶⁾

군사력 증강은 국내의 정변과 열강의 침략으로부터 정부를 수호하고 강력한 황제권을 행사하기 위한 것과 함께 독립협회, 만민공동회, 활빈당 등 민중 운동의 확산으로 인해 그 어느 때보다 치안 확보의 필요성에 의해 이루어졌다. 이 과정에서 조선육군은 육군편제강령(1895)에 의해 중앙군으로서 서울의 왕성수비를 담당하는 친위대(2개 대대에 8중대)와 지방군으로서 전국 주요지역의 방위를 담당하는 진위대(평양부 1개, 전주부 1개 2개 대대, 도합 4개 중대)로 편성된다(서인한, 2000:55).

12) 안악군과 그 외 각도 각군들이 칙령이 아닌 구습대로 무명 잡세를 받고, 어떤 고을에서는 그보다 더하여 잡세를 받았다고 한다(독립신문, 1897.3.16.일자 사설).

13) 1894년 고부 군수 조병갑의 횡포로 농민 봉기가 발발하고, 정부는 이들과 타협하면서 이글은 각 지역 군현에 설치된 집강소를 중심으로 노비문제, 무명잡세 폐지, 문벌 타파 및 인재 등용 등 정치·경제부문에서 개혁에 착수하였다.

14) 갑신정변의 실패 후 청과 일본은 천진조약(1885)을 체결하였고, 이는 청의 조선 속국론을 저지하고 일본이 군대를 파병할 수 있는 발판이 된다.

15) 이후 일본의 내정 간섭이 강화되는데, 예컨대 일본이 조선을 본격적으로 보호국화하기 위해 이노우에 가오루를 주한 공사관 임명하고, 일본인 고문관을 각 부처에 의무적으로 고용하도록 하며, 차관을 도입하게 함으로써 조선의 재정을 좌우하였다. <잠정합동조관>을 통해 철도부설권, 전선가설권, 전라도 지역의 항구 개방을, <조일양국맹약>을 통해 군수물자의 지원을, <신식화폐발행장정>을 통해 일본 화폐의 자유 통용을 약속하게 했다. 연갑수 외(2016:120-161)을 참조하였음.

16) 그 밖에 전국의 행정구역을 재편하고, 재판소를 설치해 사법권을 행정권에서 분리시켰으며, 지방관의 권한을 축소시키고, 탁지부 아래에 관세사와 정세서를 설치해 세금징수 업무를 담당하도록 했다.

<표 2. 1895년경 조선육군 병력 규모, 서인한, 2000:57, 64를 참조하여 구성>

		친위대(2개 대대, 8중대)	진위대(2개 대대, 4중대)
편제	대대본부	장교 4*2=8명	장교 4*2=8명
	중대부	[중대장(1)+소대장(3)+병사(216)]*8=총 1760명	[중대장(1)+소대장(3)+병사(216)]*2=880명
인원		총 1768명	총 888명

이후 황제는 1898년 6월(아관파천 이후) 자신이 대원수가 되고 황태자를 원수로 삼아 육군과 해군 일체를 총괄하고 통솔하게 하고, 더 나아가 이듬해 6월에는 원수부를 설치하여 군부의 권한을 대폭 축소시켰다(이진한 외, 2014:380-394 참조). 더 나아가 1902년경 대한제국의 군대는 친위대, 시위대, 호위대, 진위대로 세분화되고, 병력 규모 역시 크게 늘어나게 된다.¹⁷⁾

<표 3. 1902년경 대한제국 병력 규모, 연갑수 외, 2016:210 재인용>

	친위대	시위대	호위대	진위대
편제	2개 연대(4개 보충대대) 및 공병중대, 차중중대	2개 연대(4개 보병대대와 2개 포병대대) 및 시위기병대대	1개	6개 연대(17개 대대) 및 제주진위대대
인원	4,000명	5,150명	730여 명	18,000명

2.2. 사회 지형의 변화 -토지제도, 외래자본 유입과 노동자 사회

1894년 농민전쟁이 진압되고 양전.지계 사업이 실시되면서 지주의 토지 소유가 보호받고, 그러면서 대량의 곡물 수출이 가능해졌다. 이를 통해 부를 축적한 지주들은 경쟁적으로 토지 소유를 확대해 나갔는데, 이들은 몰락하는 농민들이 내 놓은 토지를 구입하기도 했으나 주로 고리채를 통하여 토지 소유를 늘려간다.¹⁸⁾

1910년대 조선에서 농민은 압도적으로 많았다. 이 시기 높은 소작료로 말미암아 농민의 대다수는 가난한 소작농이었다. 이를 반증하는 것으로, 1910년 총 경지 면적은 246만 4904정보(1정보는 약 9917.4제곱미터)에 농가는 233만 6320호였다.

당시 총독부는 토지조사사업을 통해 누락된 경지를 찾아내고, 높이나 황무지를 개간해 논밭으로 일구었으며, 또한 자연재해를 대비해 사방 공사를 실시하거나 저수지를 만들고 수해 방지를 위한 조림 사업에도 힘써 경지 면적이 획기적으로 늘어난다. 총독부의 비호로 일본인 토지 점유율이 높아짐에 따라 일본인 대지주가 출현하였고, 그 결과 지주 호수도 증가하게 된다. 그와 반대로 한국인 자작 및 자작 겸 소작농이 감소하는 한편 소작농 증가가 초래되었다.¹⁹⁾

17) 군사력 증강의 결과 1901년 정부 세출 예산 총액이 802만여 원인데 그 중 군부 예산이 44.8%를 차지하고, 이후에도 군부 예산은 늘어나 1904년에는 40%에 달하게 된다.

18) 대표적으로 동아일보사.중앙고보.보성전문 등의 언론.교육 사업과 삼양농장.경성방직 등의 기업을 거느린 고부 김씨 집안도 이 시기에 약간의 전답으로 출발해 1200석을 추수하는 대지주가 된다.

19) 이를 통하여 조선총독부는 소위 국유지 13만 7천여 정보를 독점하였으며, 그 대부분을 일본인 회사와 지주들에게 불하하였다. 그 결과 1907년 동양척식주식회사는 1910년에 1만 1천여 정보의 토지를, 이후 토지조사사업으로 1924년에는 9만 6천여 정보의 토지를, 1930년에는 123만 5천여 정보의 토지를 소유한다.

<표 4. 1914-1930년간 조선 국내 농가상황, 조선총독부생산국, 1932:172>

년 도	농가호수				
	지주	자작	자작 겸 소 작	소작	계
14	46,754	569,517	1,065,705	911,261	2,592,237
∴	∴	∴	∴	∴	∴
20	90,930	529,177	1,017,780	1,082,842	2,720,819
25	103,567	544,536	910,178	1,184,422	2,742,703

<표 4>에 따르면 1914년 지주가 4만 6천여 호에 불과하였으나 1920년에는 무려 9만 930여 호로 증가하였다. 반면 자작농은 56만 9천여 호에서 52만 9천호로, 자작 겸 소작농은 106만 5천 호에서 101만 7천여 호로 감소하였다. 지주호수의 증가와 자작농 및 자작 겸 소작농의 감소는 결국 소작농의 증가로 나타났는데, 소작농은 91만 천여 호에서 108만 2천여 호로 급증한다.

높은 고리채에 쫓들린 소작농들이 다른 곳으로 이주(=출주)하는 상황이 《원양도》를 포함한 신소설에서 생생히 그려지고 있다.

(2) ㄱ. 빅성이나 사랑하고 **탐장**이나 업스면 <원양도, 2>

- ㄴ. 다른 곳으로 **이민**해야 농스도 지어 먹지 못하게 하니 <구의산, 31>
- ㄷ. 저는 도적의 **외주**썸 되야 언어의 디경에 같는지 <치악산 하 72>와 같다.
- ㄹ. 다른 고을로 **출주**를 나가더라 <현미경, 72>²⁰⁾

이외에도 총독부가 1911년부터 실시한 삼림령과 1912년에 공포된 국유삼림산야보호규칙과 1912년 火田地課稅를 실시하여 삼림에서 불을 냈거나 함부로 모닥불을 피운 자에 대해서도 상술한 규정에 의하여 처벌하였다.²¹⁾ 이로 인해 생활난이 가중된 화전농들이 결국 더 깊은 산으로 들어가거나 고향을 떠나 도시나 만주로 이주하게 된다(강만길, 1981:156).

이와 함께 일본 자본이 조선에 진출함에 따라 한국인 노동자가 급증하는데, 이 중 제일 먼저 등장한 것은 자유노동자였다. 자유노동자는 일본 자본이 가장 먼저 침투한 무역업, 운수업, 건설업, 서비스업 분야에 종사한 사람들로 주로 부두에서 하역 노동, 토목 건설 현장에서의 일용 노동, 그 밖에 지게꾼, 인력거꾼 등이 해당된다. 김정인 외(2015:55)에 따르면 1910년대 말 부산에서 약 3000명의 부두 노동자가 존재했다고 한다.

다음으로 정부가 미국, 영국 등 자본주의 열강에 광산 개발권을 양도함에 따라 일본 등 제국주의 열강이 공업 원료와 연료를 얻기 위해 일찍부터 광산 개발에 투자하면서 한국인 광업자, 지역민이 일자리를 잃고 광산노동자가 된다. 1910년에 등장한 광산노동자는 약 3만 명 정도로, 이들의 임금은 운산 금광의 경우 하루 평균 82전(일본인 노동자는 2원 45전)으로 일본인에 비하면 1/3 수준에 불과하였다.

마지막으로 공장노동자는 1911년 1만 2180명에서 1919년에 4만 1878명으로 3.4배 증가한다. 특히 1917년에 조선방직, 조선제지 등의 회사가 들어서고, 미쓰비시 재벌이 세운 검이포 제철소가 본격적으로 가동하면서 공장노동자가 급속도로 증가하게 된다.

20) 탐장(貪贓): 관리가 나쁜 짓을 하여 재물을 탐함, 이민(移賈): 가진 땅을 팔아서 다른 땅을 삼, 외주(僑主): 도둑이나 노른군 소굴의 우두머리, 출주(出走): 있던 곳을 떠나서 달아남. 『표준국어대사전』 참조.

21) 삼림령은 보호림에서 허가 없이는 낙엽, 잔디, 토석, 나무뿌리, 풀뿌리의 채취를 금지하고, 이를 위반 시 200 원 이하의 벌금에 처한다고 규정하였다.

3. '노동자'와 '급여'에 투영된 노동·노동자 인식

3.1. '노동자' 지칭어에 투영된 노동·노동자 인식

당시의 대표적인 지식인 유길준이 노동에 종사하는 사람을 어떻게 인식했는지 『서유견문』의 내용을 통해 어느 정도 추정해 볼 수 있다.

- (3) ㄱ. 土農工商의 業에 貴賤의 區分을 不立하며① 미 我的 事功을 各治하야 <서, 122>/ 暴行을 縱容하든 徒輩는 皆不學無職② <서, 99>/
- ㄴ. 下民의 無職無知함을 由함이라 <서, 101>
- ㄷ. 惑庸拙者는 有心人의 知是洪大하 효를 不解하고 不學호 <서, 102>
- ㄹ. 器械學의 趣旨를 解悟하는 者는 時變을 應하야 其業을 能改하나 不學無術者는 不然하야 變通하는 道를 不知하고 自己의 愚見을 是執하야 窮困 坐受할 忒됨이니 중략 自己의 營業하는 외에 <서, 103>

유길준은 서구의 제도와 사상을 소개하면서 사농공상의 직업에 귀천이 따로 없다고 주장하지만 (3ㄱ①), 실제로 당시 하층민 중 하나인 "동학도가 모두 불학무식하고(3ㄱ②), 하민(하층민)이 무식·무지하다(3ㄴ-ㄹ)"고 기술한다. 이를 볼 때 그가 노동에 종사하는 사람들(하민)을 부정적 집단으로 인식하고 있음을 볼 수 있다.

<신소설>에서 하층 계급이나 그들이 종사하는 일(노동 혹은 행위)을 지칭하던 한자어(4)가 지배층과 그들의 일을 대변하던 한자어(5 참조)보다 수적으로 많을 뿐만 아니라 더 자주 사용된다. 이는 당시 독자층인 서민층과 부녀자를 계몽의 대상으로 간주한 목적에 따른 당연한 결과이며, 신소설 작가 역시 하는 일에 따라 사람을 구분한 것을 볼 수 있다.

- (4) ㄱ. 괴구(寄口, 남의 집에 붙어 사는 사람): 대감 괴구 두엇다 언제 부릴가요 <구의산, 27>
- ㄴ. 안잠마누라(가정부): 그 전에 꺾씨가 안잠마누라를 두고 <구의산, 24>
- ㄷ. 반비앗치(飯婢, 밥짓는 일을 맡아보는 계집종): 반비앗치는 반찬을 민갈고 <귀의성, 96>
- ㄹ. 교전비(橋前婢, 혼례 때 새색시를 모시고 따라 가는 계집 종): 그 썩는 구월이라 교전비로 보니라 호고 <원양도, 71>
- ㅁ. 별비(別陪, 며느라치 집에서 부리던 하인): 원리 돌이가 별비로 원급푼을 엇어 먹고 <빈상설, 148>
- ㅂ. 하님(계집종이 서로 존대하여 부르는 말): 그딴 하님에 금분이라고 잇지요 <빈상설, 100>
- ㅅ. 비부(婢夫, 계집종의 지아비): 네가 너의 덕 안에서의 비부라면서 <빈상설, 130>
- ㅇ. 하례비(下隸輩, 下人輩): 말 전쥬 도하하는 하례비들은 <홍도화 하, 19>
- ㅈ. 숙수(熟手, 잔치 때에 음식을 만드는 사람): 그 늘부터 침모 부른다 숙수를안친하하야 <추월색, 33>
- ㅋ. 주파(酒婆, 술을 파는 늙은 여자): 아모 말 말고 술이나 더먹세 여보 주파 술한 순비 더 테여 오 <쌍옥적, 20>
- ㅌ. 노주(奴主, 주인과 종): 노주가 마쥬 안져서 귀신 업셀 공론만 <치악산, 193>
- ㅍ. 시앗(첩): 시앗에 투기하기 친척에 이간하기 <자유종, 3>
- ㅎ. 고공(雇工: 머슴살이): 다른 식구가 모다 싸로 나서 고공소리라도 하게 될 형편이 되깃스니 <동각한때, 9>
- (5) ㄱ. 순무스(巡撫使, 전시의 군무를 맡아 보든 벼슬): 락동딴같은 순무스 즈격이 되지마는 <화중화, 14>
- ㄴ. 슈셔기(首書記, 지방관아에 딸린 서기의 우두머리): 넉외 샤촌이 지금 우리 골 슈셔기 단이지 안이하나 <황금탑, 28>
- ㄷ. 안렴스(按廉使, 조선조 초의 지방장관): 넉야 안렴스 즈격이 되나 그것은 엇지 되얏던지 <화중화, 14>
- ㄹ. 츠함(借銜, 이름만을 비는 벼슬): 돈의 죠화로 은룰군슈 츠함을 엇어호 후 <빈상설, 56>

- ㄷ. 옥사장(獄鎗匠: 옥에 갇힌 사람을 맡아 지키는 하례): 옥사장이는 검정 털노를 뒤집어 써느미 <설중매, 33>
- ㄹ. 증사인(證師人, 증명의 임무를 가진 법사): 옥단이 춘심이 추월이를 증사인으로 압장을 세워 가면서 <추품감수록 하, 8>
- ㅅ. 소졸(小卒, 힘 없는 작은 졸병): 이 양반이 서울 잇기 곳흐면 소졸흔 설비안이오 <화중화, 76>
- ㅇ. 시스(時仕, 이속이나 기생이 그 매인 관아에서 봉사하는 일): 열세살부터 시스를 흐얏 스오니 <화중화, 25>

또한 (4)에서 아이를 보는 종부터 밥하는 종, 안주인을 모시는 종, 잔치 때 음식을 하는 종 등 '종'이 하는 일에 따라 세분화되어 쓰이고 있다. 이들 대다수는 주로 농촌에서 도시로 이주한 소작농 출신이다. 반면 지배층을 지칭하는 어휘는 지방 관아의 '말단 졸병(5ㅅ)'이나 '이름만 벼슬인 사람(5ㄹ)', '옥사장(5ㄷ), 증사인(5ㄹ)' 정도가 있다. 이 경우 '말단 졸병, 옥사장, 증사인' 등은 당시 토지사기사건과 분실 사건 등 사회 문제가 등장하면서 새로이 등장한 직업군의 사람을 지칭한 신어로,²²⁾ 종을 지칭하는 말과 함께 당시 노동이 재편되고 있음을 간접적으로 보여준다.

당시 노동과 노동자에 대한 인식을 노동자 지칭어를 만드는 접미사의 사용 양상에서도 볼 수 있다.²³⁾

3.2. 인성명사 형성 접미사의 사용 양상 -생산성과 의미 변화

일반적으로 노동자 지칭어를 포함해 인성명사 형성 접미사 '-인(人)'과 '-자(者)'로 만들어진 파생어는 개인을, '-민(民)'이 붙은 파생어는 "집단"을 가리키나, 『서유견문』에서는 이들의 의미가 거의 구분되지 않고 사용된다.

<표 5. 서유견문과 현대의 어휘 비교, 김형철, 1999:131 재인용>

서유견문			오늘날		
病人	病者	病民	病者		患者
商人	商者	商民		商人	
貧人	貧者	貧民		貧民	
×	農者	農民	農民		農夫
×	富者	富民		富者	
老人	老子	×		老人	
私人	×	私民	私人		個人
國人	×	國民(人民)		國民	
平人	×	平民		平民	
遊人	(遊者)	遊民		×	

예컨대, '농민(農民)'이 개인들의 무리인 집단을, '농부(農夫)'가 개인을 나타낸다고 볼 수 있으나 그러한 구분이 무너진 채 사용되고, 또 어휘 체계를 고려할 경우 "부유한 사람"의 뜻으로는 '부자'를, 반대로 "가난한 사람"의 뜻을 가진 말로는 '빈자('부자'의 반의어)'를 가정할 수 있다.

22) 당시 토지사기사건이나 물건분실 등을 빈번하게 발생했던 것은 『제국신문』의 광고를 통해 추론할 수 있다. 『독립신문』이나 『황성신문』과 달리 위 광고가 『제국신문』에서 상대적으로 자주 게재되었다고 한다. 자세한 것은 장영숙(2012:329-330)을 참고하라.

23) 국어 접미사에 대해 차준경(2000)은 현대국어어를 1기(1880년대-1910년대), 2기(1920년대-1930년대), 3기(1940년대-현대)로 나누어 시기별로 접미 파생법을 다루었고, 이현희(2006:195)는 18세기 중반부터 1894년 전후의 후기 근대국어의 파생법을 다룬 바 있다. 두 연구 모두 '-군'을 접미사로 확정하고 있어 접사로 문법화의 길에 들어선 본고와 다른 입장이다.

그러나 이 말 대신 '빈민'이 더 많이 사용되는 것에서도 그러한 구분이 무너진 채 접미사가 사용되고 있음을 볼 수 있다.

이처럼 『서유견문』은 동일한 뜻을 가진 어휘가 구분되지 않고 사용되는 불안정성을 보이는데, 이러한 불안정성은 일반적으로 서로 다른 형성 과정을 지닌 두 가지 이상의 어형이 충돌하여 경쟁관계에 놓일 때 보인다. <표 5>에서 어휘들 간의 경합은 1894년 전후 조선을 둘러싼 세계열강의 각축전의 영향을 그대로 반영된 것으로 본다.²⁴⁾

<신소설>에서 노동자 지칭어를 포함 인성명사가 사용되는 방식은 『서유견문』과 조금 다르다. 그 지칭어들을 보이면 아래와 같다.

- (6) ㄱ. 그 남자는 청국 말을 하는 양인이라 <혈의누, 67>
 - ㄴ. 아주 미결죄인으로 옥중에 퇴슈하야 <구의산 하, 32>
 - ㄷ. 쪽지가 너덧장 붓고 영수인이 무하야 반환함 <추월색, 62>
 - ㄹ. 가(佳)인, 각국인, 간스인, 개인, 결인, 고소인, 고인, 공인, 관사인, 관인, 구주인, 귀인, 나인, 너디인, 대인, 덕국인, 동방성인, 량인, 리왕인, 로인, 무직인, 미결죄인, 미국인, 미인, 범(犯)인, 병인, 보증인, 본인, 불교인, 상인, 성인, 서인, 수삼인, 악인, 양인, 영수인, 예수교인, 유교인, 위인, 외국인, 은인, 의인, 작공인, 작인, 장인, 제작인, 죄인, 차인, 청인, 출가외인, 타인, 횡인, 호인, 황인, 흑인(총 55개)

- (7) ㄱ. 기자의 붓짓을 따라 즈미가 진진헌 소설이 되나 <화의혈, 1>
 - ㄴ. 몽두난발에 로동자들이 방안에 들락날락하는 것을 보면 <송퇴금, 24>, <목단화, 151>, <두견성 하, 95>, <비행선, 16>
 - ㄷ. 독자 제군의 신기히 녀이는 고펡을 임의만희 엇엇거니와 <화의혈, 1>
 - ㄹ. 왕씨는 섭섭한 마음을 이기지 못하야 보호자를 보닌 <추월색, 109>
 - ㅁ. 일변 부상자를 운반하야 손이 절로 활동하고 <두견성 하, 45>
 - ㅂ. 사회의 선각자 <홍도화, 32>
 - ㅅ. 향히자가 주의치 안이하면 <송퇴금, 35>
 - ㅇ. 부자 <월화가인, 76>
 - ㅈ. 고발자, 관상자, 기사, 독자, 로동자, 보호자, 부상자, 부자, 사자, 선각자, 선도자, 선치자, 시자, 신문기자, 위업자, 은군자, 작자, 칙자, 탐험자, 필자, 학자, 향히자, 호식자 (총 23개)

(6, 7)에서 '-민'이 사용된 인성명사는 쓰이지 않는 반면 '-인, -자'가 포함된 지칭어는 활발히 사용되고 있다. 이는 개인이 정치와 사회의 전면에 등장한 당시 시대적 배경과 무관하지 않으며, 이때 개인은 자신의 마음과 뜻대로 행할 수 있는 주체를 의미한다(아래 8 참조).

- (8) "국민이 시국을 짐작하야 억지로 서력에 부퉁겨 변하지 말고 저마다 미리 변하야", 이때 근대적 사인(私人)은 식민 조약을 체결한 "정부 관리의게 부탁할 슈 없"으며 "언론과 그 행동에 주유를 보전하야 너 마음과 뜻되로 횡"할 수 있어야 한다.²⁵⁾

그러지만 노동자 지칭어를 만드는 데 '-인'이 더 사용된 것은 신소설 작가들의 특징으로 설명할 수 있다. 대표적인 신소설 작가인 이해조, 이인직, 김교제 등은 한자에 익숙한 지식인으로, 일본어보다는 중국 한자의 영향을 더 받았다. 이러한 배경에서 이들이 '-인'을 '-자'보다 더 사용한 것으로 본다. 그리고 '-자'는 일본계 차용어에 활발히 사용되는 것을 볼 수 있다(7ㄱ).²⁶⁾

24) 오늘날에는 이러한 불안정성이 해소되어 일정한 형태로만 사용되고 있다. 위 <표. 5의 右 참조>

25) <<제국신문>> 1905.5.17., 1907.10.6., 1907.8.15.일자 논설.

하는 사람]

ㄷ. 구경군, 노름군, 털녕군, 마중군, 선모습군, 술주정군, 시중군,, 조방군, 타령군, 직담군³¹⁾ [여기와 관련된 일을 습관적으로 하는 사람, +낮춤]

(12) 동류 칠팔인이 작당하야 뒤를 밟아 싸르다가 쌍갈문이 으스흐 곳에서 교군군을 결박호고³²⁾ <홍도화, 66>

또 (11'ㄱ)에서 '군'은 "군인"을 뜻한다. 그렇지만 (ㄴ)의 '거간군, 인력거군, 삭마차군, 나무군'에서는 '군'이 "일 혹은 여기와 관련된 행위를 직업적으로 하는 사람"을 의미한다.³³⁾ 그리고 (ㄷ)의 '구경군, 노름군, 술주정군'에서 이 말은 "여기에 관련된 일을 익숙하게 습관적으로 하는 사람"과 함께 [낮춤]의 의미도 함께 내포한다.³⁴⁾ 이때 [낮춤]의 의미는 여기인 '구경, 노름, 술주정, 타령'에 내포된 것이 '군'으로 전이된 것으로 본다(인접성의 의한 의미변화는 홍사만, 1985:58-59 참조). (11', 12)에서 보듯이 '군'의 의미가 점차 달라지고 있음을 볼 수 있다.

<신소설>에서 대한제국 수립 후 군인의 수가 증가하면서 다른 곳에서 전출되어 온 군인(교군군)들이 근무지의 지리와 풍습에 어두워 실수가 잦고, 직업적 전문성이 결여된 것과 또 군인이 술에 취하여 문제를 일으키는 것도 볼 수 있다. 이로 인해 당시 사람들이 '군인'에 대해 어떻게 인식하고 있는가를 (12)에서 엿볼 수 있다.

'ㅅ'의 표기와 관련된 (9ㄱ, ㄴ)과 사이시옷에 대한 기존의 견해로 볼 때 '군'을 파생어 형성 접미사라고 확정하는 것에 논란의 여지가 있을 수 있으나, 이 말의 분포와 의미가 달라졌다는 것, 그리고 표기법이 실제 언어 현상보다 보수적이라는 점을 감안하면 이 말은 이미 파생 접미사의 길에 들어섰다고 본다.³⁵⁾

위의 '군' 포함어 중 "여기에 관련된 일을 익숙하게 습관적으로 하는 사람, +낮춤"의 의미를 가진 단어들이 '군 → ㅂ'처럼 표기법을 달리하는데, 그러한 예로는 '삿ㅂ, 노름ㅂ, 술ㅂ'이 있다. 또 '군'포함어가 다른 어휘로 교체되기도 하는데(교군군(군인) → 객병), '군' 포함어의 2/3가 다른 어휘나 통사적 구로 교체되었다(표 6에서 진하게 표시).

<표 6. 신소설에 출현한 어휘의 현대적 대응형 비교>

신소설	현대어	신소설	현대어
교군군	객병(客兵)	시중꾼	시중드는 사람/시중꾼
삭군	삿ㅂ	정담군	정담군
노름꾼	노름ㅂ	술군	술ㅂ
도망군	도망자	시중꾼	시중
농군	농민	장사군	장사/장사치
마중군	마중나온 사람	털녕꾼	털령쇠/털령꾼

에 출현한다.

31) '군' 포함어 중 '교군군(9회, 0.099%), 삭군(6, 0.066%), 노름꾼(6, 0.066%),도망군(5, 0.054%), 농군(5, 0.054%), 마중군(5, 0.054%), 시중꾼(1, 0.010%), 정담군(1, 0.010%), 술군(1, 0.010%) 순으로 사용되었다.

32) 교군군(객병): 다른 곳에서 온 졸병, ≡ 교군(僑軍) 『표준국어대사전』

33) 토지제도와 삼림령의 실시 이후 농토를 잃은 사람들 다수가 도시로 이주한 후 이들은 자유노동자가 되는데, 이들이 종사한 일을 여기로 하여 '군'이 결합된 '삭군, 인력거군, 삭마차군, 시중군' 등으로 이들을 지칭하게 된다.

34) 도시로 이주한 소작농들이 일용직에서도 밀려나 범죄를 저지르고 도망하거나 노름에 빠지는 사람(예컨대, '도망군, 노름군, 마중군, 술주정군')을 지칭하는 데 사용되면서 '군'이 "여기와 관련된 행위를 습관적으로 하는 사람"에 [낮춤]의 의미까지 추가된 것으로 해석한다.

35) 조민정(2009)에서는 표기법을 근거로 '군'을 파생 접사로 보기를 어렵다고 주장한 바 있다. 그러나 표기법의 보수적 측면과 생산성, 의미 변화를 고려한다면 그러한 판단이 달라질 수 있을 것이다. 자세한 설명을 하고 있지는 않지만 차준경(2000:354)도 '군'을 파생어 형성 접미사로 본 바 있다.

『서유견문』에서는 노동자 지칭어를 만드는 데 '-인, -자, -민'이 개인과 집단의 구분 없이 사용되는 한편, 신소설에서는 '-인, -군'이 더 생산적으로 사용되고 있다. 이때 '-인, -자'가 파생어 형성 접사인 것과 달리 '-군'은 생산성과 의미 변화, 표기법 등을 고려할 때 단일한 어기가 파생어 형성 접사로 문법화되어 가는 과정에 있는 것으로 보았다.

또한 당시 급증하는 노동자(하층민)를 '군' 포함어로 지칭했는데, '군'의 의미가 "군인"에서 "어기와 관련된 일을 익숙하게 습관적으로 하는 사람을 낮추어 이름"으로 달라진 점을 볼 때 당시 노동자에 대한 인식이 부정적으로 변모했음을 확인할 수 있었다. 당시 노동자에 대한 인식을 이들과 결합관계를 이루는 '급여' 지칭어에서도 볼 수 있다.

3.3. '급여' 지칭어에 투영된 노동자 인식

노동의 댓가를 '급여' 혹은 '품삿'으로 지칭하는 오늘날과 달리, 『서유견문』에서는 '급료(給料), 녹봉(祿俸), 봉록(俸祿), 봉금(俸金), 월봉(月俸), 월급(月給), 표금(俵金), 임금(賃金), 임전(賃錢), 임가(賃價), 가임(價賃), 가전(價錢), 고임(雇賃), 고전(雇錢), 공전(公錢), 공가(工價), 태가(駄價)'처럼 노동 계층에 따라 다양하게 쓰고 있다.

(13) ㄱ. 每人에 同等給料를 附與하는 事로 <서유견문, 160>

ㄴ. 官吏의 祿俸과 工匠의 雇賃은 <서, 259>

ㄷ. 各學校의 教師 俸祿을 他官人의 祿俸 給與하는 法과 同하게 <서, 210>

ㄹ. 一法을 設히야 俸金을 給하고, 此는 泰西의 給俸하는 <서, 334>

ㅁ. 比探報하는 諸人은 新聞局의 月俸을 受히야 <서, 461>

ㅂ. 比輩人은 本來 自己 願으 看病하는 職을 自擔히 故로 俸金을 不收히고서 <서, 443>

ㅅ. 每日 服勤한 賃金은 其半을 留貯히야 <서, 519>

ㅇ. 幾里의 道와 幾卜의 重에 賃錢 或 駄價의 幾何를 受히라 <서, 177>

ㅈ. 格外的 賃價를 貪히는 者가 <서, 178>

ㅊ. 政府가 民間의 雇錢과 工價를 酌定히 즉 一日 工雇의 價錢을 受히 <서, 160>

ㅋ. 下等 匠人 半日 工錢에 不及히야 <서, 160>

ㅌ. 役夫의 雇錢과 匠人의 工價를 酌定히고 <서, 155>

ㅍ. 雇錢(품삿)과 工價는 物價의 高下 役事의 大小(큰지작은지)를 因히야 其層等이 有하는 <서, 155>

(13ㄱ)의 '급료'는 원래 관리들에게 주는 '녹(祿)'의 일종이고, (ㄴ-ㅁ)의 '녹(祿), 봉(俸)'과 결합된 어휘들도 대개 '관리들의 급여'에 사용된 것들이며, (ㅅ)의 '표금(俵金)' 역시 관리들의 급여를 지칭한다. 반면 '고(雇), 임(賃), 공(工)'이 결합된 어휘와 (ㅋ)의 '가전(價錢)'은 '노동자의 품삿'을 가리키기 위해 사용된 것들이다. 급여 지칭어를 통해 유길준이 당시 지배 계급과 노동자 계급을 구분하고 있음을 확인할 수 있다.

(14) ㄱ. 各學校의 教師 俸祿을 他官人의 祿俸 給與하는 法과 同하게 <서, 210>

ㄴ. 一法을 設히야 俸金을 給하고, 此는 泰西의 給俸하는 <서, 334>

또 (14ㄱ-ㄴ)의 "급여하는, 급봉하는"에서 보듯이 '물건이나 돈을 주다'로 동사처럼 사용되다가

이후에 (14ㄴ)에 쓰인 '급봉'의 첫음절과 둘째 음절을 도치하여 '봉급'으로 바뀌어 현재까지 사용된다.

이와 달리 <신소설>과 『독립신문』에서는 (15)에 제시된 네 가지 외의 '급여' 지칭어가 사용되지 않는다.

- (15) ㄱ. 전 개성부 참서관 이하 폐관 倭給 이백 오십 삼 원 오십 일전 사리 <독, 1권 2호, 26회>
 ㄴ. 사름을 엇어 품삭을 후히 주어가며 몇칠 두고 <황금탑, 22>, <추풍감수록, 43>/무슨 일이던지 식힐 때에 품삭을 주는 것은 <독립신문, 2회>
 ㄷ. 유모를 엇어 후히 월급을 주고 어린 〇희를 잘 길너 달라 맛겼더라 <구의산, 7>/얼마 시험흔 뒤에 일년에 오백 원 월급을 주기로 하고 고용하기로 하더라 <만민계, 88>/이 사름들 월급(月給)은 나는 상관 안흔다더라 <독립신문, 1권 2호>/가을에 울릉도 도감 .. 당초에 월급도 업고 <독립신문, 47회>
 ㄹ. 工價 <탈세계, 25>/공전은 공가로 밧아 <독립신문, 2회>

<그림 3. 독립신문에서 '월급'의 출현 양상>

번호	앞 어절	키워드	뒤 어절	페이지 ...
32	알외엿더니 불an<p>디 다투 독담히 채문이 잇스리라 하시다an</p>...	월급	부족이	<p>...
33	일이던지an<p>식힐 때에 품삭을 주는 것은 <독립신문, 2회>	월급	이라는 훈훈은	<p>...
34	일이던지 식힐 때에 품삭을 주는 것은 <독립신문, 2회>	월급	주지	<pb n=1>...
35	대소 만인들 출계 후면 모도二千여 인이라 칙 주임 관이	월급	十분메	<pb n=1>...
36	인이라 칙 주임 관이 월급은 十분메 二를 갈 후고 만인관의	월급	十분메	<pb n=1>...
37	별이 드는 지라 그런 고로 칙성의게 거두은 돈으로 국고에서 지발 후야	월급	주어가며	<p>...
38	기일 후기 견에는 비록 十년이라도 공연히 국고에 돈인 허비 후야	월급	연년 티	<p>...
39	길터월은 시위 데 一련던 데 二대뒤부를 보 후다an</p>an<head>잡문</head>...	월급	수건)	<p>...
40	二대뒤부를 보 후다an</p>an<head>잡문</head>an<p>월급 수건) 아어 고...	월급	일종	<p>...
41	도약으로 二百五十五원으로 직업 후엿더니 후고사기 말 후기를 열어 고사 할...	월급	고 고치	<p>...
42	아관사 결수가 학부에 가서 또 말 후기를 열어 고사 활치신세의	월급	고 고치	<p>...
43	말이 잇다 후나 아측 문책이 업스니 후 오정이나 아난지an<p>*	월급	가춤)	<p>...
44	二十일에 아어 고사 미류고프시가 또 학부에 가서 말 후기를 <pb n=3>주기의	월급	영여	<pb n=1>...
45	아니 후엿다는 말이 잇다더라an<p>* 수세 부족이) 아어 고사 미류고프...	월급	三百三十원으로	<p>...
46	잇다더라an<p>* 등소 절부) 각부 대관들의 집에서 사수로 부리는 구출...	월급	이 원시	<p>...
47	<p>* 구출절부) 일적에 각 대관들의 집 구출되어 회종 후야 그	월급	티 디	<p>...

<신소설>과 『독립신문』에서 '품삭, 월급'이 주로 사용되고 있으며, 그 중 '월급'이 『독립신문』에 출현한 모습을 보면 위의 <그림 3>과 같다.³⁶⁾ 이 시기에는 오늘날 사용되는 '시급(時急), 일당(日當), 주급(週給), 월급(月給), 연봉(年俸)과 같이 급여의 주기에 따라 품삭이 구분되어 사용되지 않는 듯하다. '급여' 지칭어 중 '품삭'과 '월급'이 <신소설>에서 노동 계급에 따라 구분되지 않고 사용된다. 이런 면에서 『서유견문』과 <신소설>이 차이를 보인다고 하겠다. 현재는 '급료(給料)를 대신해 '월급(月給), 봉급(俸給)'이 급여의 주기에 구애받지 않고 자주 쓰인다. 또 월급(月給)이 '급여(給與), 봉급(俸給)'과 함께 공무원과 근로자 모두에게 즉 중화된 의미로 사용되고 있다.³⁷⁾

4. 맺음말

본고는 『서유견문』과 신소설에 출현한 노동자 지칭어의 세분화와 더불어 인성명사 형성 접미사 '민, 인, 자, 군'의 생산성과 함께 이들의 의미 변화를 토대로 당시 노동과 노동자에 대한 일반인들의 인식이 어떻게 달라지고 있는가를 살펴보고자 하였다.

먼저, 노동을 담당하는 '노동자'가 『서유견문, 독립신문』에서는 사용되지 않았으나 신소설에서

36) 이 예문은 <국립국어원>에서 구축한 『독립신문』을 한글.2bite로 변환한 뒤 <<감작새>>에서 붙여온 뒤 전문가 검색으로 추출한 것이다.

37) 오늘날 '급여, 월급, 봉급' 등은 공무원이나 노동자 구분 없이 중화된 의미로 가장 빈번하게 사용되고, 이 말들은 일본어계 어휘이거나 일본의 영향을 받은 어휘로 보는 시각도 있다.

사용이 점차 증가하다가 1919년 급증하는데 이는 언어 외적인 요인 중 하나인 소작농과 일용직 노동자의 증가에 기인하는 것으로 보았다.

또 인성명사를 만드는 접미사 중 '민'을 제외한 '인, 자, 군'은 기존의 결합 범위가 확장되는 것과 함께 본래 자립어인 '군'이 접사화되는 과정에 있음을 볼 수 있었는데, 표기법의 혼란과 의미 변화 등을 통해 그러한 주장이 타당함을 간접적으로 확인할 수 있었다. 이 역시 정치·사회적 구조의 변화로부터 영향을 받은 것으로 보았다.

또한 노동 계급에 따라 다른 급여 명칭을 사용한 『서유견문』과 달리 『독립신문』과 신소설에서는 '품삿'을 포함한 '봉급, 월급'이 주로 사용되고 노동자에게 준 급여인 '공가'가 딱 한 번 사용되고 있다. 이는 현대의 급여 유의어 사용과 유사함을 볼 수 있었다.

■ 참고 문헌

- 강만길(1981), 일제시대의 화전민 생활 상, 『동방학지』 27, 연세대학교 국학연구원, 155-203쪽.
- 강만길(1981), 일제시대의 화전민 생활 하, 『동방학지』 28, 연세대학교 국학연구원, 165-217쪽.
- 강신향(1991), 『현대 국어 어휘 사용의 양상』, 태학사.
- 국립국어원(1994), 『신소설의 언어 사용 실태 조사』, 국립국어원.
- 국립국어원(1999), 『국어의 시대별 변천 연구2-근대국어』, 국립국어원.
- 국립국어원(1999), 『국어의 시대별 변천 연구4-개화기국어』, 국립국어원.
- 국립국어원(2001), 『20세기 전반기 어휘 조사 (1)』, 국립국어원.
- 고영근(2005), 『한국어 변천사』, 수정 5쇄, 형설출판사.
- 기주연(1994), 『근대국어 조어론 연구 1』, 파생법편, 태학사.
- 김경남(2005), 『신여성』 잡지를 통해 본 1920년대 여성관의 변화와 여자 교육, 『우리말글』 43, 우리말글학회, 237-259쪽.
- 김광혜(1993/2009), 『국어 어휘론 개설』, 집문당.
- 김명광(2004), 국어 파생어의 형태론적 어휘화 연구, 연세대학교 대학원 석사 학위 논문.
- 김민영(1995), 『일제의 조선인 노동력수탈 연구』, 한울아카데미.
- 김영민(2006), 근대 계몽기의 국민국가 담론; 근대계몽기 문학 연구의 성과와 과제 - '신소설'에 대한 논의를 중심으로, 『인문연구』 50, 영남대학교 인문과학연구소, 21-50쪽.
- 김정인 외(2015), 『한국근대사 2-식민지 근대와 민족 해방 운동』, 푸른역사.
- 김춘선(2016), 『북간도 한인사회의 형성과 민족운동』, 고려대학교 민족문화연구소.
- 김현주(2007), 근대 개념어 연구의 동향과 성과, 『상허학보』 19, 상허학회, 205-241쪽.
- 김현주(2015), 『제국신문』에 나타난 세계 인식의 변주와 소설적 제현 양상 연구, 『대중서사연구』 21·2, 대중서사학회, 315-348쪽.
- 나인호(2011), 개념사: 역사와 언어의 새로운 만남, 『적층과 확산, 언어적 해석의 시도들』, 연세대학교 언어정보연구원 제28회 학술대회자료집, 연세대학교 언어정보연구원.
- 남기심(1983), 『새말의 생성과 사멸』, 『한국 어문의 제문제』(이기문 외), 일지사.
- 남길임·이수진(2016), 『신어』, 커뮤니케이션북스.
- 민현식(1986), 개화기 국어의 어휘(2), 『국어교육』 54·54, 국어교육학회, 107-134쪽.
- 민현식(1999), 개화기 국어 문법, 『국어의 시대별 변천 연구4-개화기 국어』, 국립국어연구원.
- 박영섭(1994-), 『개화기 국어 어휘 자료집(2) - 증보 신소설 편』, 서광학술자료사.
- 서인한(2000), 『대한제국의 군사제도』, 혜안.
- 손정목(1996), 『일제강점기 도시사회상 연구』, 일지사.
- 송민(1989), 개화기 신문명어휘의 성립과정, 『어문학논총』 8, 국민대학교 어문학연구소, 69-88쪽.
- 송철의(1998), 파생어, 『문법 연구와 자료』, 이익섭선생 회갑 기념 논총, 태학사, 717-751쪽.
- 연갑수 외(2016), 『한국근대사 1』, 푸른역사.
- 유길준(2005), 『서유견문』, 신원문화사.
- 유창돈(1971), 『어휘사 연구』, 선명문화사.
- 이상의(2006), 『일제하 조선의 노동정책 연구』, 혜안.
- 이이화(2003), 『한국사 이야기-오백년 왕국의 종말』, 한길사.
- 이준식(2014), 『일제강점기 사회와 문화』, 역사비평사.
- 이호승(2001), 「단어형성과정의 공시성과 통시성」, 『형태론』 3·1, 형태론학회, 교보문고, 113-119쪽.
- 이현희(2006), 후기 근대 국어의 파생법-파생접미사의 변화 양상을 중심으로, 『후기 근대국어의 형태 연구』, 홍중선 외, 역락, 159-235.
- 장영숙(2012), 대한제국기 일반 독자층의 『제국신문』 광고계재와 사회상의 일면, 『중앙사론』 35, 중앙대학교 중앙사학연구소, 323-359쪽.
- 조민정(2009), 신소설에 나타난 인성명사 형성 접미사의 특징에 대하여, 『어문론총』 50호, 한국문학언어학회, 1-32쪽.
- 차준경(2000), 현대 국어 접미사의 변천, 『현대국어의 형성과 변천』, 박이정, 347-383쪽.
- 최기영(1989), 『제국신문 연구』, 서강대학교 언론문화연구소.
- 허경진 역(2004), 『서유견문- 조선지식인 유길준, 서양을 번역하다』, 서해문집.
- 허수열(1985), 조선인 노동력의 강제동원의 실태-조선 내에서의 강제동원정책의 전개를 중심으로, 『일제의 한국 식민통치』, 정음사.

- 홍사만(1985), 『국어어휘의미연구』, 학연사.
- 홍성찬(1992), 『한국근대농촌사회의 변동과 지주층』, 지식산업사.
- 홍윤표(1994), 『근대국어 연구(1)』, 태학사.
- 홍윤표(2005), 최근세 국어문법의 연구, 2005년도 (기초학문육성, 인문사회분야지원사업)과제 결과보고서, 한국연구재단.
- Angelika Kratzer(1995), "Stage-level and Individual-level Predicates", (edit.) Carson, G.N. & Pelletier, F. J., *The Generic Book*, The University of Chicago Press, Chicago, 176-223면.
- Carlson, G. N.(1977), "A unified analysis of the English bare plurals", *Linguistics and Philosophy* 1, *Linguistics and Philosophy*, 413-458쪽.
- Hannah, Arendt(1958/2016), 『인간의 조건』, 이진우·태정호 역, 한길사.
- Hopper, P.J. & E.C. Traugott(1993), *Grammaticalization*, Cambridge University Press.
- Ogden, C.K. & I.A. Richards(1987), *The Meaning of Meaning*, 김영수 역, 『의미의 의미』, 현암사.
- Williams, R.(1976/2010), *Keywords: A Vocabulary of Culture and Society*, 『키워드』, 김성기·유리 역, 민음사.

<사전류>

- 국립국어원(1999), 『표준국어대사전』, 두산 동아.
- Gale, J.S.(1897), 『韓英字典』, Yokohama: Kelly & Walsh.
- Ridel, Felix-Clair(1880), 『한불자전』, Yokohama: C. Levy, Imprimeur-Libraire, 서울 : 國學資料院, 1994인쇄

▣ 토 론

“노동자 지칭어의 생성 및 의미 변화 요인 고찰”에 대한 토론문

이민우(사이버한국외대)

이 연구는 최근세 자료 속에 등장하는 노동자 관련어들을 살펴 당시 노동자에 대한 인식과 변화를 파악하고자 한 것으로 보입니다. 특정 개념의 생성과 변화를 당대의 사회적 맥락 속에서 파악하여야 한다는 점에 동의하며, 토론자로서 몇 가지 의문점을 말씀드리고자 합니다.

1. 이 연구의 대상은 ‘노동자’에 대한 개념인가, ‘노동자 지칭어’인가? 연구 목적을 살펴보면 이 연구의 대상은 궁극적으로 ‘노동자’라는 개념에 대한 인식으로 보입니다. 그런데 제목은 ‘노동자 지칭어’를 대상으로 하고 있어 둘 사이에 혼란이 생깁니다. 아울러 노동자 지칭어가 일반적인 호칭이나 지칭어와 구분되지 않는 것처럼 보입니다.
2. 2.1의 정치 지형의 변화나 군사제도의 개혁은 이 연구와 어떤 관계가 있는지 알기 어렵습니다.
3. 3의 예들 가운데 상당수가 실제로 ‘노동자’를 지칭하는 것인지 파악하기 어렵습니다. 예를 들어 (3)의 ‘서유견문’ 예시는 모두 하층민에 대한 기술인데, 이를 노동자라고 판단한 근거는 무엇입니까? 근대적 개념으로서 노동자는 경제적 생산 수단이 없는 사람이 자본가와 노동 계약을 맺고 자신의 노동력을 상품으로 삼는 사람을 말합니다. 당대 상황을 고려하면 노동자라고 부를 수 있는 사람들이 한정되어 있을 것으로 보입니다. 따라서 신소설에 등장하는 하층 계급의 종사 업무에 따른 명칭이나, 인성명사 형성 접미사들이 모두 노동자를 의미한다고 보기 어렵습니다.
4. 접미사 ‘꾼’이 ‘軍’에서 왔다고 보면서 당시에는 아직 접미사로 보기 어렵다고 하였습니다. 하지만 ‘꾼’이 ‘軍’에서 비롯됐다는 근거가 희박합니다. 더구나 만약 그렇다면 ‘교군군’과 같은 예를 통해 오히려 접미사로 확정되었다고 보는 것이 적절해 보입니다.
5. ‘급여’ 지칭어들은 대부분 일이나 지급 방식에 따라 구분되는 것으로 보입니다. 노동에 대한 대가로 지급되는 비용인 ‘품삯’은 노동력을 판 대가로 비용을 지급받는다라는 명확한 개념으로 이해됩니다.

접속문의 의미·통사 구조와 운율 실현 양상

-‘-고’ 접속문을 중심으로-

하영우(고려대)·김민국(연세대)

< 차 례 >

1. 머리말
2. ‘-고’ 접속문의 의미·통사적 특성
3. ‘-고’ 접속문의 운율 실현 양상
4. 한국어 대등접속문의 운율 구조와 대등성
5. 결론

1. 머리말

이 연구는 실험음성학적 방법론을 활용하여 연결어미 ‘-고’로 이어진 접속문을 중심으로 이들의 운율 실현 양상을 기술하고, 이를 바탕으로 접속문의 의미·통사 구조가 접속문의 운율 실현 양상에 어떠한 영향을 미치는지를 살펴보는 것을 목적으로 한다.

연결어미 ‘-고’, ‘-지만’, ‘-는데’ 등은 대등접속문을 이루기도 하지만 종속접속문을 이루기도 한다.¹⁾ 이와 같이 동일한 형식의 연결어미가 대등접속문과 종속접속문에 모두 나타난다면 선후행 절의 의미 관계나 화용적 맥락뿐만 아니라 음성적 수단도 대등접속과 종속접속을 구분하는 데 관여할 것으로 생각된다. 실제로 연결어미의 용법이나 접속 구조에 따라 운율구 형성, 경계 성조 패턴, 점진하강의 재설정(reset) 현상 등이 달리 나타나는 것으로 조사되었다(Cooper & Sorensen 1981, Vaissière 1983, 김미란 2001, 광숙영 2012, 김진웅 외 2013). 이에 따르면 동일한 형식의 연결어미로 연결된 접속문들이 의미 구조나 통사 구조에 따라 운율 실현 양상에서 차이를 보일 것이라는 본고의 가설은 더욱 지지된다. 따라서 본고에서는 한국어의 가장 대표적인 연결어미라고 할 수 있는 ‘-고’를 중심으로 접속문의 의미·통사 구조와 운율 실현 양상 간의 상

1) 본고의 ‘대등접속’과 ‘종속접속’은 그간의 전통을 따라 coordination과 subordination을 나타낸다. 그런데 엄밀하게 따지면 ‘접속’은 절뿐만 아니라 단어나 구가 대등하게 연결되는 것도 가리키므로 coordination에만 적용되고 굳이 ‘대등’을 붙이지 않아도 될 것이다. 따라서 coordination과 subordination은 각각 ‘병렬’과 ‘종속’(임동훈 2009) 혹은 ‘접속’과 ‘내포’라고 하는 것이 더 타당할 것이다. 하지만 본고에서는 동일한 형식의 연결어미가 ‘접속’과 ‘내포’에 모두 쓰이는 양상에 주목하므로 기능상의 이질성에 주목하여 ‘접속어미’와 ‘종속어미’로 구분하기보다는 형식상의 동질성에 주목하여 ‘대등적 연결어미’, ‘종속적 연결어미’로 구분하는 것이 기술상의 이점이 크므로 기존의 ‘대등접속’, ‘종속접속’이라는 용어를 그대로 사용하기로 한다.

관관계를 확인하고자 한다.

한편, 그간의 연구에서 대등접속문은 대등성의 층위와 관련하여 통사적 대등성이 논란이 되어 왔다. 대등접속문의 통사적 대등성을 인정하는 입장이 없지 않으나 대등접속문에는 의미적 대등성만 있고 통사적 대등성이 없다고 보는 입장이 다수를 차지한다. 즉 한국어에는 대등접속문을 설정하기 어렵다고 보는 것이 일반적인데, 대등접속이 범언어적으로 발견되는 문장의 확장 방식이라는 점을 고려하면 한국어에 대등접속문이 존재하지 않는다고 할 수 있을지 의문이다. 본고는 이러한 문제의식을 바탕으로 접속문의 통사적 특성과 운율 실현 양상에 보다 주목할 것이다. 접속문의 통사적 특성이 운율 실현 양상에 영향을 미친다면 이는 대등접속문과 종속접속문을 구분하는 근거가 되고 더 나아가 그간 논란이 되어 온 대등접속문의 설정 근거가 될 것이기 때문이다.

요컨대, 본고는 접속문에서 나타나는 통사, 의미, 음성 층위 간의 상호 작용 양상을 확인·기술하는 작업인 동시에 그간의 연구에서 논란이 되어 온 대등접속문의 통사 구조를 음성적 차원에서 살펴본다. 대등접속문의 설정 근거를 다시금 확인하는 작업이라고 할 수 있다. 이를 위해 본고의 논의는 다음과 같이 진행된다. 우선 2장에서는 본고의 연구 대상인 ‘-고’ 접속문의 의미·통사적 특성을 살펴본다. 3장에서는 실험 대상 및 방법에 대해 소개한 뒤, 의미·통사 구조에 따른 ‘-고’ 접속문의 운율 실현 양상을 살펴볼 것이다. 4장에서는 3장의 결과를 정리하고 이를 바탕으로 한국어 대등접속문의 대등성에 대해 논의하게 될 것이다. 5장은 결론으로, 논의를 요약하고 남은 문제를 제시한다.

2. ‘-고’ 접속문의 의미·통사적 특성

2.1. 연결어미 ‘-고’의 용법과 접속 구조

연결어미 ‘-고’는 접속문에서, 두 절의 의미 관계가 독립적인 대칭적 용법과 한 절이 다른 절에 종속적인 의미 관계를 표시하는 비대칭적 용법으로 모두 사용된다(남기심 1994, 이은경 1996, 임동훈 2009 참고).²⁾

대칭적 용법의 ‘-고’는 (1가)와 같이 의미적 연관성이 없는 두 절을 단순히 나열하는 ‘순접’의 대등접속문을 형성한다.³⁾ 그런데 선행절은 문장 구조상 앞에 위치하므로 시간상으로도 먼저 일어난 사건이라는 도상적 해석이 적용되기 쉽다. 따라서 (1나)와 같이 맥락의 도움을 받지 않으면 [나열]과 [계기(繼起)]가 구분되지 않는 경우도 적지 않다.

- (1) 가. 철수는 공부를 잘하고 영희는 운동을 잘한다.
- 나. 철수가 학교에 가고 영희가 회사에 간다.

2) 후술하겠지만 연결어미 ‘-고’는 절뿐만 아니라 동사나 동사구와도 결합한다(이정훈 2007 참고). 따라서 ‘-고’의 대칭적 용법과 비대칭적 용법은 절 층위의 접속뿐만 아니라 동사나 동사구 층위의 접속에도 동일하게 적용된다. 그러나 본고에서는 ‘접속문’의 의미·통사 구조와 운율 실현 양상 간의 상관관계에 주목하므로 절 접속을 중심으로 논의를 진행한다.

3) 만약 (1가)에서 ‘대조’와 같은 의미적 연관성이 발견된다면 이는 화용적 맥락에 의한 것이다.

나'. [나열] 해석: 철수가 학생이고 영희가 회사원이다.

나". [계기] 해석: 철수가 학교에 가고 난 뒤 영희가 회사에 간다.

이와 같이 [계기]로 해석되는 '-고'의 비대칭적 용법은 '-고'의 대칭적 용법에 도상적 의미 해석이 적용된 결과로 설명되지만 대칭적 용법의 화용적 함축으로 보기는 어렵다. [계기]의 '-고' 접속문은 [나열]의 '-고' 접속문과 달리 '-고'를 종속적 연결어미 '-고서'로 대치할 수 있고(2가) 선행절에 독립적으로 시제 형태소가 나타날 수 없으며(2나), 선행절이 후행절 내부로 이동이 가능하다⁴⁾는 통사적 특성을 지닌다(2다). 이는 [계기]의 '-고' 접속문이 [나열]의 '-고' 접속문과 달리 종속접속문임을 보여 주는 근거가 되는데(김영희 1988, 남기심 1994, 이은경 1996, 임동훈 2009 등), 이처럼 [나열]과 [계기] 중 어떠한 의미 관계를 표시하느냐에 따라 '-고' 접속문의 통사적 특성이 달라진다면 [계기]는 대칭적 용법의 함축이 아니라 '-고'가 지닌 의미로 볼 수 있을 것이다.

(2) 가. 철수가 학교에 {가고/가고서} 영희가 회사에 간다.

나. 철수가 학교에 {가고/*갔고} 영희가 회사에 간다.

다. 영희가, 철수가 학교에 가고 회사에 간다.

[계기]는 시간적 선후 관계를 나타내므로 (3)과 같이 두 절이 나타내는 사건이 일정한 인과 관계를 형성하는 경우 '-고'가 [인과]의 의미 관계를 표시하기도 한다. 그렇다면 앞서와 마찬가지로 '-고'가 표시하는 [인과]가 [계기]의 함축인지 '-고'가 지닌 또 다른 의미인지 살펴볼 필요가 있을 것이다.

(3) 가. 철수가 약을 {먹고/먹고서/*먹었고} 병이 나왔다.

나. 영희가 비를 {맞고/맞고서/*맞았고} 감기에 걸렸다.

(4) 가. 철수는 열심히 공부를 하고 좋은 학교에 입학했다.

나. 영희는 친구와 싸우고 며칠 동안 혼자서 밥을 먹었다.

다. 철수가 약을 먹고 병이 나왔다. 그의 쾌유는 전적으로 어머니의 간호 덕분이었다.

라. 영희가 비를 맞고 감기에 걸렸다. 며칠 전부터 야근을 한 것이 화근이었다.

우선, (3)에서 알 수 있듯이 [인과]의 '-고'는 [계기]의 '-고'와 마찬가지로 '-고서'로 대치될 수 있으며 선행절에 독립적으로 시제 형태소가 나타날 수 없다. 즉, [인과]의 '-고' 접속문은 [계기]의 '-고' 접속문과 통사적 특성이 다르지 않다. 또한 인과의 맥락이 충분히 형성되더라도 '-고'가 늘 [인과]의 의미 관계를 표시할 수 있는 것도 아닐뿐더러(4가, 나) '-고'가 표시하는 [인과]의 의미는 취소가 가능하다(4다, 라). 따라서 [인과]는 '-고'의 의미라기보다는 [계기]의 화용적 함축으로 볼 수 있을 것이다.⁵⁾

4) 대등접속문은 선행절과 후행절이 계층 구조를 이루지 않으므로 선행절이 후행절 내부로 이동이 불가능하지만 종속접속문은 선행절이 후행절에 내포되어 있는 구조이므로 선행절이 후행절의 한 성분처럼 이동이 가능하다.

5) [인과]의 '-고' 접속은 선후행절의 주어가 동일하여 후행절의 주어가 생략되는 경우에만 성립하므로 절 접속이 아니라 구 접속으로 볼 가능성도 제기된다. 그러나 후술할 구 접속을 이루는 [방식]의 '-고'가 지니는 특성에 비추어 볼 때 구 접속으로 보기는 어렵다. 따라서 [인과]의 '-고' 접속문이 선후행절의 주어가 동일할 때에만 가능하다는 사실은 [인과]가 동일한 주어가 참여한 계기적 사건이라는 특수한 맥락에서만 성립하는 화용적 함

한편, ‘-고’의 비대칭적 용법에는 [계기], [인과] 외에 [방식(manner)]도 있다.⁶⁾ [방식]의 ‘-고’는 일부 동사와 결합하여 ‘-고 있-’의 결과상태 지속(5가, 나, 다), 행위 지속(5라, 마, 바)의 의미를 나타내 지속되는 상태나 행위가 후행하는 사건의 양상을 수식해 준다.⁷⁾

- (5) 가. 어머니는 아이를 업고 학교에 갔다.
 나. 철수는 넥타이를 매고 소개팅 자리에 나갔다.
 다. 영희는 눈을 감고 고개를 두리번거렸다.
 라. 우리는 김 사장 말만 믿고 큰돈을 투자하였다.
 마. 아버지는 차를 몰고 약속 장소까지 갔다.
 바. 농부는 수레를 끌고 돌밭에 들어섰다.

- (6) 가. 어머니가 아이를 {업고/업고서/*업었고} 차에 올랐다.
 나. 철수는 파란 넥타이를 {매고/매고서/*매었고} 소개팅 자리에 나갔다.

[방식]의 ‘-고’는 결과상태나 행위의 지속을 나타내지만 결국 두 사건의 계기적 관계를 나타내므로 동일 주어가 생략된 [계기]의 ‘-고’와 크게 다르지 않아 보이며 (2가, 나)와 (6)을 비교했을 때 통사적 특성도 유사한 듯하다. 하지만 [방식]의 ‘-고’ 접속은 선어말어미 ‘-시-’와의 결합 여부 (7가), 동사구의 이동 가능성(7나)에서 [계기]의 ‘-고’ 접속문과 차이가 난다. 이러한 차이는 [방식]의 ‘-고’가 절이 아니라 동사구와 결합함을 보여 주는 것이다.

- (7) 가. [방식] 어머니가 아이를 *업으시고 학교에 가셨다.
 [계기] 선생님은 학생을 지도하시고 집으로 퇴근하셨다.
 나. [방식] 어머니는 아이를 업고 학교에 갔다.
 > 어머니는 학교에 아이를 업고 갔다.
 [계기] 선생님은 학생을 지도하고 집으로 퇴근했다.
 > *선생님은 집으로 학생을 지도하고 퇴근했다.

- (8) 가. 어머니는 아이를 *안으시고 있으시다.
 나. 철수가 질문을 마치고 선생님은 다시 수업을 시작하였다.
 > 선생님은 철수가 질문을 마치고 다시 수업을 시작하였다.

(8가)에서 제시한 바와 같이 동사(구) 접속 구성인 보조용언 구성에서는 선행 동사구에 ‘-시-’와의 결합이 불가능하다. 또한 (8나)와 같이 종속적으로 접속된 선행절은 후행절 내부로 이동이 가능하듯이 [방식]의 ‘-고’와 결합한 선행 동사구는 후행 동사구에 종속된 구조를 이루기 때문에 후행 동사구 내부로 이동이 가능하다.

축의 결과로 생각된다.

- 6) ‘-고’의 비대칭적 용법에는 [양보]가 포함될 수도 있겠지만 ‘-고’가 보조사 ‘도’와 결합하지 않고 [양보]를 표시하는 경우는 극히 드물다고 판단되어 본고의 논의에서 제외하였다.
- 7) [방식]의 ‘-고’는 동사의 어휘상적 특성과 관련되는 것처럼 보인다. (5가-다)의 동사는 [+순간성(punctual)], [+종결성(telic)]의 어휘상 자질을, (5라)의 동사는 [+상태성(static)]의 어휘상 자질을 지니기 때문이다. 그러나 ‘철수는 자리에 놓고 밥을 먹었다’에서 알 수 있듯이 [+순간성, +종결성]의 동사라도 ‘-고 있-’으로 결과상태를 나타낼 수 없는 동사는 [방식]의 ‘-고’가 불가능하고 [+상태성]의 동사라도 ‘사랑하다’는 [방식]의 ‘-고’가 불가능하다. 더욱이 (5마, 바)의 동사는 행위(activity) 동사이므로 [방식]의 ‘-고’ 접속을 형성하는 동사를 어휘상적 특성만으로 명확하게 규정하기는 어렵다.

이처럼 [방식]의 ‘-고’는 동사구를 종속적으로 접속하는데 (9)와 같이 동사를 종속적으로 접속하기도 한다. 이때는 ‘-고’를 ‘-고서’로 대체할 수 없다.

- (9) 가. 나는 항상 책을 [들고/*들고서 다니]겠다.
나. 아버지는 지하철을 [타고/*타고서 출근하]신다.

이상의 논의를 정리하면 다음과 같다. 첫째, ‘-고’가 표시하는 [나열]과 [계기]는 화용적 함축의 차이가 아니라 의미의 차이이고 이는 대등접속과 종속접속이라는 통사적 특성의 차이로 이어진다. 둘째, [계기]와 [인과]는 의미의 차이가 아니라 화용적 함축의 차이이고 이로 인해 [계기]의 ‘-고’ 접속문과 [인과]의 ‘-고’ 접속문은 통사적 특성에서 차이를 보이지 않는다. 셋째, [방식]은 [계기]나 [인과]와 마찬가지로 ‘-고’의 비대칭적 용법이지만 동사나 동사구 접속만 가능한데, 이는 접속의 의미 구조가 절 층위 접속과 동사(구) 층위 접속이라는 통사 구조에 영향을 미치는 것이라고 할 수 있다.

2.2. ‘-고’ 대등접속문의 대등성 정도

대등접속문은 두 절의 의미 관계에 따라 ‘순접’, ‘역접’, ‘이접’으로 나뉘는데, 각각의 접속에 해당하는 연결어미를 보면 (10)과 같다. 이처럼 대등접속문의 유형을 3가지로 분류할 수 있다면, ‘-고’가 형성하는 ‘순접’의 대등접속문을 ‘역접’이나 ‘이접’의 대등접속문과 비교해 선후행절의 대등성이 어느 정도인지 따져볼 수도 있을 것이다.

- (10) 가. ‘순접’의 연결어미: ‘-고’, ‘-(으)며’
나. ‘이접’의 연결어미: ‘-거나’, ‘-든지’
다. ‘역접’의 연결어미: ‘-지만’, ‘-는데⁸⁾, ‘-(으)나’

이은경(1996: 154)은 주어, 선어말어미 공유 여부의 통사적 특성을 주요 기준으로 대등접속문의 대등성을 ‘역접 > 순접 > 이접’의 순서로 매긴다. 이는 선후행절이 통사적으로 독립적일수록 선후행절에 주어나 선어말어미가 독립적으로 나타난다는 사실을 근거로 하는 것이다. 이와 달리 임동훈(2009: 114)에서는 의미적 특성을 기준으로 선후행절의 대등성 정도를 ‘이접 > 순접 > 역접’의 순서로 매긴다. 이에 대한 주요 근거로는 ‘이접’의 ‘-거나’ 등이 비대칭적 용법이 존재하지 않는 반면 ‘역접’의 ‘-지만’ 등은 비대칭적 용법이 아주 활발하며 순접의 ‘-고’는 그 중간이라는 사실과 ‘X-연결어미 X-연결어미 하다’ 구성으로 바꿀 수 있는 가능성을 들고 있다. 요컨대 이은경(1996)은 통사 층위에서, 임동훈(2009)는 의미 층위에서 대등접속문의 대등성의 정도를 매기는데⁹⁾, 2.1에서 살펴본 바와 같이 의미적 대등성과 통사적 대등성은 상관관계를 지니므로 완전히

8) ‘-는데’는 ‘배경 제시’의 의미도 지닌다. ‘배경 제시’는 ‘-는데’의 비대칭적 용법으로 종속접속문을 형성한다.
9) 이은경(1996: 154)에서 ‘순접’, ‘역접’, ‘이접’은 각각 ‘나열’, ‘대조’, ‘선택’으로 제시되어 있다. 이은경(1996)은 선후행절의 대등성을 통사적 기준으로 따지지만 통사적 대등성이 의미적 대등성으로 이어지는 것으로 본다. 즉, 이은경(1996)에서 제시하는 ‘역접 > 순접 > 이접’은 통사적 대등성의 정도이자 의미적 대등성의 정도인 것이다.

상반되는 두 논의의 결과는 그 타당성을 따져 볼 필요가 있다.

이은경(1996)에서 통사적 대등성의 주요 기준으로 제시한 주어나 선어말어미 공유 현상은 대등접속문에서의 동일 성분 생략에 의한 것일 수도 있으므로 선행절에 주어나 선어말어미가 독립적으로 나타나지 않는다고 해서 두 절의 대등성 정도가 낮다고 하기는 어렵다. 특히나 ‘순접’이나 ‘이접’은 절 접속과 동사(구) 접속이 모두 가능한 데 반해 ‘역접’은 대개 절 접속에서만 나타나고 (임동훈 2009: 102), (11)에서 확인할 수 있듯이 동사구 접속은 동일 성분이 생략된 절 접속과 구분되지 않는 경우도 많으므로 주어나 선어말어미 공유가 기준이 된다면 실제 그 대등성이 어떠한 ‘역접’에서 대등성이 높게 나타날 수밖에 없을 것이다.

(11) 철수가 밥을 먹고 빵을 먹었다.

가. [철수가 밥을 먹었고] [철수가 빵을 먹었]-다.

나. [철수가 [밥을 먹고 빵을 먹]]-었다

따라서 대등접속문의 대등성 정도는 임동훈(2009)와 같이 의미 층위에서 ‘이접 > 순접 > 역접’의 순서로 매길 수 있을 것으로 생각된다. 더욱이 대등접속문은 그 의미 관계가 어떠한 기본적으로 통사적 대등성을 지니므로 두 절의 대등성 정도는 통사 층위보다는 의미 층위에서 논의하는 것이 더 합리적일 것이다. 하지만 의미적 대등성의 정도가 (12)와 같이 ‘X-연결어미 X-연결어미 하다’ 구성으로 바꿀 수 있는 형식상의 차이로 이어진다면 대등접속문에서도 의미 구조가 통사 구조에 일정한 영향을 미친다고 할 수 있을 것이다.

(12) 가. 철수가 밥을 먹고 영희가 떡을 먹는다.

가’. 철수가 밥을 먹고 영희가 떡을 먹고 한다.

나. 철수가 밥을 먹거나 영희가 떡을 먹는다.

나’. 철수가 밥을 먹거나 영희가 떡을 먹거나 한다.

다. 철수가 밥을 먹지만 영희가 떡을 먹는다.

다’. *철수가 밥을 먹지만 영희가 먹지만 한다.

3. ‘-고’ 접속문의 운을 실현 양상

3.1. 실험 방법

이 연구에서는 접속문의 통사·의미 구조에 따른 접속문의 운을 실현 양상을 살펴보기 위해 문장 낭독 실험을 진행한 후 접속문의 점진하강(declination) 실현 양상을 살펴보았다.

실험 문장은 크게 ‘연결어미의 용법별 운을 실현 양상’, ‘대등접속문의 유형에 따른 운을 실현 양상’으로 나누어 구성하였다. 먼저 연결어미의 용법별 운을 실현 양상은 연결어미 ‘-고’를 중심으로 구성하였다. 연결어미 ‘-고’의 용법은 대칭적 용법인 [나열]과 비대칭적 용법인 [계기], [인과], [방식]으로 구분하였다. 연결어미 ‘-고’의 용법별 운을 실현 양상에 대한 실험 결과의 일반성을 확보하기 위해 연결어미 ‘-어’를 대상으로 한 실험 문장을 추가로 구성하였다. 연결어미 ‘-어’

는 ‘-고’와 더불어 한국어의 대표적 연결어미일 뿐만 아니라 연결어미 ‘-고’에 대응되는 비대칭적 용법을 설정할 수 있기 때문이다. 아래 <표1>은 연결어미의 용법에 따른 실험 문장 구성을 제시한 것이다.

연결 어미	용법		실험 문장
‘-고’	대칭적 용법	[나열]	① 나영이는 공부하고 용민이는 놀러가요. ② 나영이는 요리하고 용민이는 노래해요.
		[계기]	① 나영이는 공부하고 공원으로 놀러가요. ② 나영이는 요리하고 블로그에 올려놔요.
	비대칭적 용법	[인과]	① 나영이는 비를 맞고 오 일 내내 열이 나요. ② 나영이는 논일을 하고 어제오늘 앓았어요.
		[방식]	① 나영이는 공을 들고 공원으로 놀러가요. ② 나영이는 DB를 보고 안내문을 만들어요.
‘-어’	비대칭적 용법	[계기]	① 나영이는 돈을 벌어 고아원에 기부해요. ② 나영이는 밥을 지어 아이에게 먹여줘요.
		[인과]	① 나영이는 비를 맞아 오 일 내내 열이 나요. ② 나영이는 비를 맞아 어제오늘 열이 나요.
		[방식]	① 나영이는 돌을 들어 마당으로 옮겨놔요. ② 나영이는 공을 들어 마운드로 가져가요.

<표 1> 연결어미의 용법에 따른 실험 문장 구성

대등접속문의 유형에 따른 대등성의 정도를 살펴보기 위한 실험 문장은 ‘순접’, ‘역접’, ‘이접’으로 분류하여 구성하였다. 각 유형의 대등접속문에 해당하는 연결어미는 용법과 대표성을 고려하여 ‘순접: -고’, ‘역접: -지만, -는데’, ‘이접: -거나, -든지’로 설정하였다. 대등접속문 읽기 실험은 피험자가 문장의 의미를 보다 명확하게 파악할 수 있도록 ‘질문-응답’ 쌍의 형식으로 구성하였다. 아래 <표 2>는 대등접속문의 유형별 실험 문장을 제시한 것이다.

유형	연결 어미	실험 문장
순접	‘-고’	Q. 나영이랑 용민이는 주말에 뭐했어? A. 나영이는 놀러갔고 용민이는 공부했어요.
		Q. 아까 집이 시끄럽던데, 나영이랑 용민이 뭐하고 있었던 거야? A. 나영이는 요리했고 용민이는 노래했어요.
역접	‘-지만’	Q. 곧 시험인데 나영이랑 용민이는 주말에 공부 좀 했어? A. 나영이는 공부했지만 용민이는 놀러갔어요.
	‘-는데’	Q. 곧 시험인데 나영이랑 용민이는 주말에 공부 좀 했어? A. 나영이는 공부했는데 용민이는 놀러갔어요.
이접	‘-거나’	Q. 자리가 하나 비었는데, 누가 집에 간 거야? A: (아마도) 나영이가 집에 갔거나 용민이가 집에 갔어요.
	‘-든지’	Q. 자리가 하나 비었는데, 누가 집에 간 거야? A: (아마도) 나영이가 집에 갔든지 용민이가 집에 갔어요.

<표 2> 대등접속문의 유형에 따른 실험 문장 구성

문장 낭독 실험의 피험자는 20~30대 표준어 여성 화자였다. 피험자는 건강 상태가 양호했으며, 실험 당시 발화 산출과 지각에 문제가 없었다. 녹음은 조용한 실내 혹은 방음실에서 진행되었으

며, 녹음에 사용된 기기는 TASCAM DR-100 MK II(내장 마이크)와 SONY PCM D-50(내장 마이크)이었다. 녹음 자료는 표본추출률 44,100Hz, 양자화는 16bit로 디지털화하였으며, Praat의 'Convert to mono' 기능을 이용하여 '스테레오 > 모노'로 변환하였다.

문장 낭독 실험은 '문장 이해하기 > 문장 낭독하기' 순서로 진행되었다. '문장 이해하기'는 녹음 전 실험 문장의 의미를 피험자가 충분히 파악할 수 있도록 실험 문장을 읽고 이해하는 단계이다. 피험자가 문장의 의미를 충분히 파악한 후에는 문장을 순서대로 읽게 하였다. 문장은 무작위로 제시하였으며, 총 3회 반복하여 낭독하였다(문장 20개 x 피험자 5명 x 3회 반복 = 총 300개). 문장을 낭독하다가 오류가 발생할 경우 해당 문장을 다시 읽어줄 것을 요구했다.

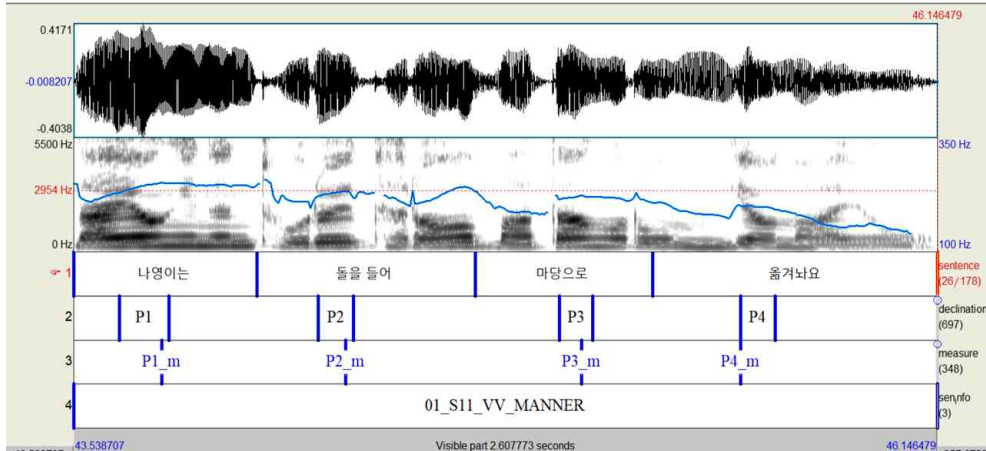
실험 자료의 분석은 점진하강 상한선 측정법을 사용하였다. 한국어의 운율 연구는 국부적 음높이 이동을 바탕으로 하는 K-ToBI 기반의 운율 경계 형성이나 경계 성조를 분석하는 것이 일반적이다. 연결어미의 운율적 특성을 분석한 기존의 연구 역시 주로 연결어미의 경계 성조에 주목하였다(김미란 2001, 김진웅 외 2013). 그러나 접속문의 유형에 따른 운율 경계 형성이나 경계 성조의 분포는 어떠한 경향성을 나타낼 수는 있지만 그 자체로 접속문의 운율적 특성이 되기는 어렵다. 운율 경계 형성이나 경계 성조는 일반적으로 단일한 요소에 의한 결과라기보다는 언어 내외적 요인이 복잡하게 작용한 것으로 해석되기 때문이다. 따라서 어떤 접속문의 절 경계가 'La'나 'L%', 'Ha'나 'H%'로 빈번하게 실현되는 경향이 있다고 하더라도 해당 경계 성조 패턴이 특정 접속문의 유형에 따른 결과로 단언하기는 매우 어렵다. 무엇보다 경계 성조는 기본적으로 'L'와 'H'로 이분되는 단순 구조이므로 동일 범주에 속하는 언어 요소 간의 비교에 범주적 한계가 있으며, 선후행 절 사이의 운율적 관계가 아닌 선행절의 어미에 한정된 국부적 관찰에 지나지 않아 절 간의 직접적 관계를 규명하기도 어렵다.¹⁰⁾ 따라서 절 접속과 관련된 운율 실현 양상은 K-ToBI의 국부적인 음높이 이동이 아닌 전체적인 음높이 이동 과정에서 나타나는 절 경계의 물리적 특성을 관찰하는 것이 적합하다.

접속문의 운율 실현 양상을 선후행절 전체적 관점에서 물리적으로 분석하기 위해 본고에서는 점진하강 상위선 측정법을 사용하였다. IPO 방식과 AM 이론을 융합하여 한국어의 점진하강의 체계화와 연구 방법론을 수립한 곽숙영(2012)는 각 음운구(phonological phrase)의 '+H'를 연결하는 상위선 측정법을 제안하였다.¹¹⁾ 점진하강 상위선 측정법은 음높이 값의 직접적 측정을 바탕으로 하기 때문에 접속문 전체의 운율 실현 양상을 보다 명확하게 관찰할 수 있을 뿐만 아니라 음높이 값을 바탕으로 한 요소 간 직접 비교도 가능하다. 또한 시간 값을 함께 살펴볼 경우 점진하강의 기울기도 관찰할 수 있어 재설정(reset) 현상에 대한 관찰도 가능하다.¹²⁾

10) 예비 실험 과정에서 연결어미를 대상으로 연결어미의 길이, 경계 성조 분포, 억양구 경계 성조 형성 여부, (억양구 경계가 나타났을 때) 절 간 휴지 길이를 살펴보았으나 연결어미의 유형이나 용법에 따른 두드러진 특징이 나타나지는 않았다.

11) 점진하강은 발화가 지속되는 동안에 억양 곡선의 마루와 골짜기 음높이가 점차 낮아지는 현상이다. 점진하강의 물리적 관찰은 마루 부분을 대상으로 하는 상위선 측정법과 골짜기 부분을 대상으로 하는 하위선 측정법이 있는데, 곽숙영(2012)에서는 한국어의 경우 상위선 측정법이 보다 용이함을 논의한 바 있다.

12) 재설정은 음높이 상승으로 인해 점진하강 선에 변화가 온 것으로 정의되는데, 이 현상은 초점이나 대등적인 절 접속의 경계 지점에서 나타나는 것으로 보고되었다(Cooper & Sorensen 1981, Vaissière 1983, 곽숙영 2012).



<그림 1> 점진하강 상위선 측정법 예시

<그림 1>은 실험 문장 ‘나영이는_{P1} / 돌을 들어_{P2} / 마당으로_{P3} / 옮겨놔요_{P4}’의 점진하강 상위선 측정을 제시한 것이다. 4개의 음운구(phonological phrase, 음운구는 이하 P_n으로 표기)로 구성된 ‘나영이는_{P1} / 돌을 들어_{P2} / 마당으로_{P3} / 옮겨놔요_{P4}’는 기본적으로 ‘L +H L+ Ha’의 구조를 가지는데, 점진하강 상위선은 각 음운구의 ‘+H’(두 번째 음절)를 측정하여 연결한다. 각 음운구의 ‘+H’에 대한 음높이 값은 해당 음절의 레이블링 후 Praat의 ‘get maximum pitch’ 기능을 이용하여 산출하였다.

각 음운구의 ‘+H’의 음높이 값을 산출한 후에는 측정 지점 간의 기울기를 살펴보기 위해 측정 지점 값의 시간 정보를 추출하였다. 대등적인 절 접속은 절 경계에서 점진하강의 재설정(재설정)이 일어나는데(Cooper & Sorensen 1981, Vaissière 1983, 광숙영 2012), 이는 점진하강의 기울기 값의 ‘+/-’ 여부를 바탕으로 이분화하여 판정할 수 있기 때문이다. 기울기 값은 음높이 값과 시간을 기준으로 계산되므로 ‘기울기 = P_n-P_{n-1}/T(P_n; n번째 측정 지점의 음높이, T: 음운구 측정 지점 간 시간 차이)’와 같다. 이 연구에서는 기울기 값을 바탕으로 절 경계에서 나타나는 재설정 현상을 관찰하므로 P2와 P3간 기울기만을 살펴보았다.

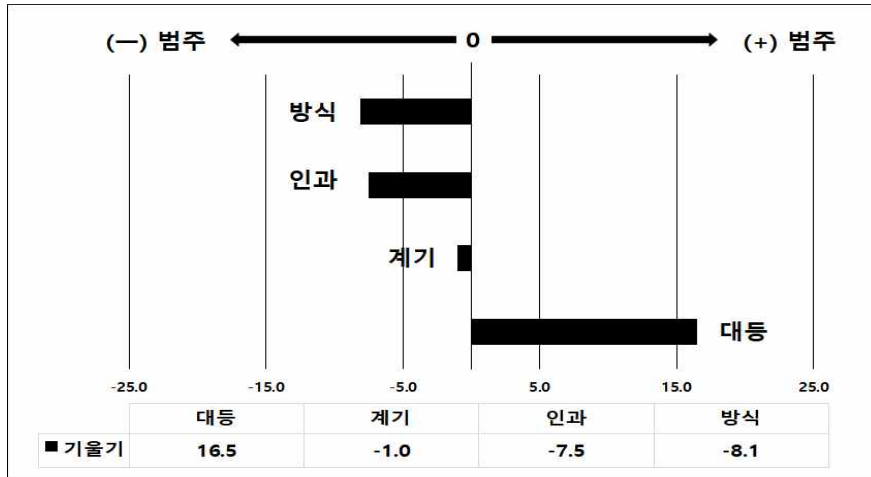
음성 자료 분석은 Praat(ver.5.2)를 이용하여 레이블링을 진행한 후 Praat 스크립트를 이용하여 측정 지점의 최고 음높이 값과 시간 값을 자동 측정하는 방식으로 진행하였다. 이후 이상치는 Tukey(1977)의 정의에 따라 사분범위(IQR)의 ±1.5배를 벗어나는 값으로 두고 R 스크립트를 이용하여 처리하였다. 이상치 처리를 통해 얻은 최종 토큰은 293개였다(유형별 이산값 수치 = [계기]의 ‘-고’: 1, [방식]의 ‘-고’: 1, [계기]의 ‘-어’: 1, ‘순접’: 1, ‘역접’: 1, ‘이접’: 1).

3.2. 접속문의 점진하강 실현 양상과 특성

3.2.1. 연결어미 ‘-고’의 용법별 비교

연결어미 ‘-고’의 용법은 대칭적 용법인 [나영]과 비대칭적 용법인 [계기], [인과], [방식]으로 분류된다. 이러한 의미적 차이는 통사적 차이로 이어져 대칭적 용법의 ‘-고’는 대등접속문을, 비대칭적 용법의 ‘-고’는 종속접속문을 형성한다. 비대칭적 용법인 [계기]와 [인과]는 의미적 차이가 아닌 화용적 함축의 차이일 뿐만 아니라 이들 접속문 사이에는 통사적 차이가 발견되지 않는다.

그러나 [방식]은 [계기], [인과]와 달리 동사나 동사구 접속만 가능하다는 통사적 차이가 있다. 여기서는 이러한 의미적, 통사적 차이를 지니는 연결어미 ‘-고’의 다양한 용법이 접속문의 운율 실현 양상에 어떻게 반영되어 나타나는지를 점진하강 기울기를 중심으로 살펴보도록 한다.

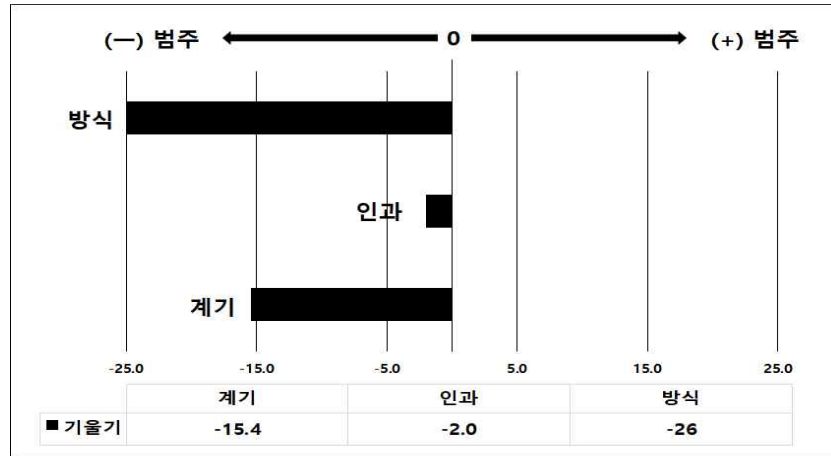


<그림 2> 연결어미 ‘-고’의 용법별 점진하강 기울기

<그림 2>는 연결어미 ‘-고’의 용법에 따른 점진하강 기울기 값을 제시한 것이다. 연결어미 ‘-고’의 점진하강 양상은 대칭적 용법인 [나열]과 비대칭적 용법인 [계기], [인과], [방식]으로 구분된다. 대칭적 용법인 [나열]은 점진하강의 기울기가 양(+)의 값인 16.5으로 나타난 반면 비대칭적 용법의 점진하강 기울기 값은 [계기]가 -1.0, [인과]가 -7.5, [방식]이 -8.1로서 모두 음(-)의 값으로 나타났다. 연결어미 ‘-고’의 용법별 점진하강 기울기 값이 통계적으로 유의미한 차이가 있는지 알아보기 위해 [나열], [계기], [인과], [방식]의 ‘-고’의 용법을 독립 변수로 하고 점진하강 기울기 값을 종속 변수로 하여 일원분산분석을 실시하였다. 그 결과 연결어미 ‘-고’의 용법에 따른 점진하강 기울기 값은 유의미한 차이가 있었다($F_{(1, 113)}=12.72, p<.001$). 사후 검정 (TukeyHSD) 결과 [나열]과 [계기] 간, [나열]과 [인과] 간, [나열]과 [방식] 간에 유의미한 차이가 있었으며, [계기], [인과], [방식] 간에는 유의미한 차이가 없었다.

이상의 결과는 연결어미 ‘-고’의 용법과 접속문의 운율 실현 양상 간에 일정한 상관관계가 있음을 보여 주는 것이다. 점진하강의 기울기가 양의 값이라는 사실은 점진하강 재설정(reset)이 일어났음을 의미한다. 점진하강 재설정은 일반적으로 휴지(pause)가 있을 때 잘 일어나지만, 휴지가 없는 환경에서도 통사적 특성을 반영하는 경계 표지(boundary marker)로 사용될 수 있으며, 재설정의 정도성은 경계의 중요도를 나타내기도 한다(Vaissière 1983: 57). 이에 따르면 대칭적 용법의 ‘-고’ 접속문은 두 절 간의 경계 표지가 운율적으로 설정되어 운율적 측면에서 두 절이 독립성을 지니지만 비대칭적 용법의 ‘-고’ 접속문은 두 절 간의 경계 표지가 운율적으로 설정되지 않아 운율적 측면에서 두 절 간의 종속성이 강하다고 해석된다. 따라서 두 절의 의미, 통사 구조가 대등성을 지니는 ‘-고’ 접속문에서는 운율적 측면에서도 두 절이 대등성을 지니고 두 절의 의미, 통사 구조가 종속성을 지니는 ‘-고’ 접속문에서는 운율적 측면에서도 두 절이 종속성을 지닌다고 할 수 있다. 요컨대, 연결어미 ‘-고’의 용법에 따른 접속문의 운율 실현 양상은 접속문의 의미, 통사 구조의 차이가 운율 구조에도 일정하게 반영되는 양상을 보여 주는 것이라 하겠다.

접속문의 의미.통사 구조의 차이가 운율 구조에 반영된다는 사실은 종속적 연결어미 ‘-어’로 이어진 접속문에서도 잘 드러난다.



<그림 3> 연결어미 ‘-어’의 용법별 점진하강 기울기

<그림 3>은 연결어미 ‘-어’의 용법별 점진하강 기울기를 제시한 것이다. 연결어미 ‘-어’의 점진하강 기울기는 [방식]이 -26.0으로 가장 낮았으며, [계기]는 [방식]에 비해 상대적으로 낮은 -15.4였다. [인과]의 점진하강 기울기는 -2.0으로 [방식], [계기]와 큰 차이를 보였다. 연결어미 ‘-어’의 용법별 점진하강 기울기 값이 통계적으로 유의미한 차이를 보이는지 알아보기 위해 [계기], [인과], [방식]의 연결어미 ‘-어’의 용법을 독립 변수로 하고 기울기 값을 종속 변수로 하여 일원분산분석을 실시하였다. 그 결과 연결어미 ‘-어’의 용법에 따른 점진하강 기울기 값은 유의미한 차이가 있었다($F_{(1, 86)}=12.71, p<.001$). 사후 검정(TukeyHSD) 결과 [인과]와 [방식] 간, [인과]와 [계기] 간에 유의미한 차이가 있었으며, [계기]와 [방식] 간에는 유의미한 차이가 없었다.

종속적 연결어미 ‘-어’를 비대칭적 용법의 연결어미 ‘-고’와 비교했을 때 이들의 점진하강 실현 양상은 다소 차이를 보인다. 비대칭적 용법의 ‘-고’ 접속문에서는 점진하강 기울기가 ‘[계기] > [인과] > [방식]’의 순서를 보이는 데 반해 ‘-어’ 접속문에서는 점진하강 기울기가 ‘[인과] > [계기] > [방식]’의 순서를 보이기 때문이다. 이는 연결어미의 유형에 따른 음운론적 환경의 차이나 연결어미가 지니는 고유의 기능적 차이 등이 영향을 미친 결과로 생각된다.¹³⁾ 이러한 차이보다 우리가 더 주목해야 할 점은 종속적 연결어미 ‘-어’ 접속문과 비대칭적 용법의 ‘-고’ 접속문 모두 점진하강 기울기가 음의 값으로 나타났다는 사실이다. 이는 ‘-고’ 접속문이든 ‘-어’ 접속문이든 두 절의 의미.통사 구조가 종속성을 지닌다면 이러한 종속성이 운율 구조에 반영된다는 것을 보여 주기 때문이다.

지금까지 살펴본 접속문의 구조와 운율 실현 양상 사이의 상관관계는 광숙영(2012)에서 선구적으로 논의된 바가 있다. 광숙영(2012)는 ‘-고’ 대등접속문과 ‘-면’ 종속접속문의 점진하강 양상 비교를 통해 대등접속문에서 억양구 경계 형성이 더 빈번하게 발견되고 억양구 경계 형성 유무와

13) 본고에서는 연결어미 ‘-어’의 용법을 연결어미 ‘-고’의 비대칭적 용법과 평행하게 [계기], [인과], [방식]으로 설정하였지만 연결어미 ‘-어’와 ‘-고’의 각각의 용법이 동일한 특성을 지닌다고 보기 어렵다. 가령, 연결어미 ‘-고’의 [인과]는 [계기]의 화용적 함축으로 해석되지만 이것이 연결어미 ‘-어’의 [인과]와 [계기]에도 적용된다고 볼 수는 없다. 따라서 여기서는 연결어미 ‘-어’의 운율 실현 양상과 비대칭적 용법의 연결어미 ‘-고’에서 드러나는 운율 실현 양상을 직접적으로 비교하지 않기로 한다.

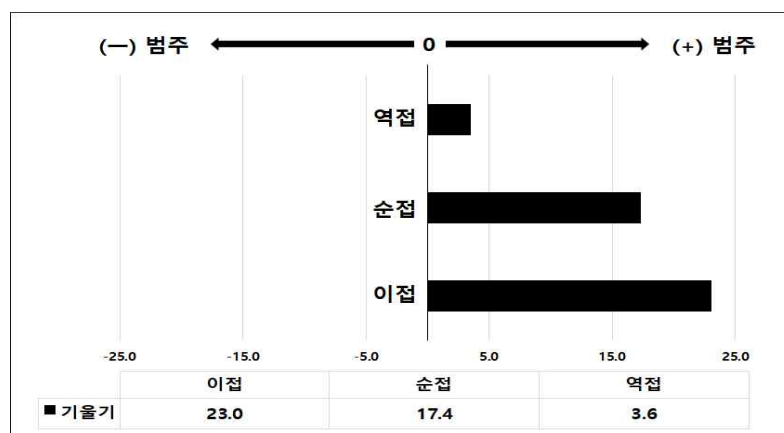
상관없이 대등접속문은 점진하강 재설정이 발생하는 데 비해 종속접속문은 억양구 경계 형성과 무관하게 항상 절 경계에서 점진하강 재설정이 발생하지 않음을 지적하였다. 곽숙영(2012)에서는 이러한 결과에 대해 독립된 문장을 발화할 때 점진하강의 재설정이 크게 일어나는 것처럼 선행절과 후행절의 의미적 관계에 따라 점진하강 재설정이 반영되어 나타나는 것으로 보았다.

하지만 선행절과 후행절의 의미 관계가 접속문의 운율 구조에 영향을 미치는 요인이라고는 선불리 판단하기 어렵다. 접속문의 의미 구조와 통사 구조는 서로 일치한다고 볼 수 있으므로 통사 구조가 운율 구조에 결정적인 영향을 미치는 것으로 해석할 수도 있기 때문이다. 더욱이 비대칭적 용법 ‘-고’의 [계기], [인과]와 [방식] 간에는 의미적 차이가 존재함에도 불구하고 이러한 차이와 점진하강 기울기 사이에서 일정한 상관관계를 발견하기 어려웠다. 따라서 통사 구조는 동일하지만 의미 구조에서 차이를 보이는 접속문들을 대상으로 이들의 점진하강 실현 양상을 다시 검토해 볼 필요가 있을 것이다. 이에 다음 절에서는 ‘순접’, ‘이접’, ‘역접’의 대등접속문의 운율 실현 양상에 대해 살펴보려고 한다.

3.2.2. 순접의 ‘-고’와 이접, 역접의 비교

Vaissière(1983)에 따르면 점진하강 재설정의 정도는 경계의 중요도 지표로 해석될 수 있다. 즉, 점진하강 기울기가 양의 값이나, 음의 값이나의 차이뿐만 아니라 양의 값을 보이는 점진하강 기울기나 음의 값을 보이는 점진하강 기울기 사이에서도 그 정도성에 따라 운율 구조의 대등성이나 종속성의 정도가 가늠된다는 것이다. 따라서 통사적 구조의 차이를 보이지는 않지만 의미적 관계가 다른 접속문들 사이에서 점진하강 기울기 값이 정도성의 차이를 보인다면 이는 의미 구조가 운율 구조에 일정한 영향을 미친다는 근거가 될 것이다.

하지만 앞서 살펴본 바와 같이 비대칭적 용법의 ‘-고’ 접속문들 사이에는 의미 관계에 따라 점진하강 기울기 값이 유의미한 차이를 보이지 않았으며, ‘-어’ 접속문들 사이에는 의미 관계에 따라 점진하강 기울기 값이 일정한 차이를 보이지만 의미 구조의 종속성 정도를 설정하기 어려워 이들을 대상으로 의미 구조와 운율 구조 간의 상관관계를 고찰하기 어렵다. 따라서 여기서는 통사적으로 대등한 구조를 지니되 의미적 대등성에 있어서는 일정한 차이를 보이는 ‘순접’, ‘역접’, ‘이접’의 대등접속문을 대상으로 점진하강 실현 양상을 살펴보았다.



<그림 4> 대등접속문의 의미 관계에 따른 점진하강 기울기

<그림 4>는 대등접속문의 의미 관계에 따른 점진하강 기울기 값을 제시한 것이다. 대등접속문은 의미 관계와 무관하게 모든 점진하강 기울기가 양의 값으로 나타난다. 이는 종속접속문을 이루는 비대칭적 용법의 ‘-고’와 종속적 연결어미 ‘-어’의 점진하강 기울기가 음의 값으로 나타나는 사실과 완전히 정반대의 결과이다. 즉, 연결어미의 종류와 상관없이 종속접속문은 점진하강 기울기가 음의 값으로 나타나는 반면 대등접속문은 점진하강 기울기가 항상 양의 값으로 나타난다는 것이다. 이는 대등접속문과 종속접속문에서 나타나는 운율 구조의 차이가 정도성의 차이가 아니라 ‘점진하강 재설정(reset)’ 여부로 구분되는 질적인 차이임을 보여 주는 것으로 생각된다.

그런데 대등접속문은 그 의미 관계에 따라 점진하강 기울기 값이 정도성의 차이를 보인다. 대등접속문의 두 절 간 점진하강 기울기 값은 ‘이접’이 23.0으로 가장 컸으며, ‘순접’은 ‘이접’보다 상대적으로 낮은 17.4였다. ‘역접’의 점진하강 기울기 값은 3.6으로 ‘이접’, ‘순접’의 점진하강 기울기 값에 비해 매우 낮은 양상을 보였다. 대등접속문의 의미 관계에 따라 점진하강 기울기 값이 통계적으로 유의미한 차이를 보이는지 알아보기 위해 ‘이접’, ‘순접’, ‘역접’의 의미 관계를 독립변수로, 점진하강 기울기 값을 종속 변수로 하여 일원분산분석을 실시했다. 그 결과 대등접속문의 점진하강 기울기 값은 의미 관계에 따라 유의미한 차이가 있었다($F_{(1, 84)}=6.439, p<.01$). 사후검정(TukeyHSD) 결과 ‘이접’과 ‘역접’ 간에, ‘순접’과 ‘역접’ 간에는 유의미한 차이가 있었지만 ‘이접’과 ‘순접’ 간에는 유의미한 차이가 없었다.

대등접속문의 의미 관계에 따른 점진하강 기울기 값의 평균은 ‘이접 > 순접 > 역접’의 순서로 나타났다. 이는 의미 층위에서 대등접속문의 대등성 정도를 ‘이접 > 순접 > 역접’의 순서로 매긴 임동훈(2009)의 결과와 일치하는 것이므로 접속문의 의미 구조가 운율 구조에 일정한 영향을 미친다고 할 수도 있을 것이다. 그러나 점진하강 기울기 값의 통계적 유의미성을 살펴보면, ‘이접 = 순접 > 역접’의 결과로 나타나므로 이러한 운율 구조의 차이가 의미 구조의 차이에 의한 것인지 명확하지 않다. 이에 대해 본고에서는 ‘이접 = 순접 > 역접’의 순서로 나타나는 점진하강 기울기 값의 차이는 ‘이접’, ‘순접’, ‘역접’의 대등접속문이 지니는 통사적 특성의 차이와 관련 있다고 생각한다.

2.2에서 살펴보았듯이, ‘이접’과 ‘순접’의 대등접속문은 ‘X-연결어미 X-연결어미 하다’ 구성으로 바꿀 수 있는 반면, ‘역접’의 대등접속문은 그렇지 않다. 즉 ‘이접’은 ‘순접’에 비해 의미적 대등성의 정도가 더 크지만 통사적 특성은 동일하고 ‘역접’은 ‘이접’, ‘순접’과 서로 다른 통사적 특성을 지닌다. 그리고 ‘X-연결어미 X-연결어미 하다’ 구성은 선행절과 후행절은 완전히 동일한 형식을 지니므로 이러한 구성으로의 치환 가능성은 대등접속문의 통사적 대등성 정도를 보여 주는 것이라고 할 수 있다. 따라서 ‘이접 = 순접 > 역접’의 순서로 나타나는 점진하강 기울기 값의 차이는 의미적 대등성의 정도보다는 통사적 대등성의 정도를 반영하는 결과로 보는 것이 더 합리적일 것이다.

요컨대, 접속문의 운율 구조는 의미 구조보다 통사 구조에 의해 더 직접적인 영향을 받는다고 할 수 있다. 이는 의미 관계에 따른 대등접속문의 운율 실현 양상이 의미 관계의 차이보다 통사적 특성의 차이로 더 잘 설명되기 때문만은 아니다. 설령 의미 관계에 따른 대등접속문의 운율 실현 양상이 ‘이접 > 순접 > 역접’의 결과로 나타났다고 하더라도 통사 구조가 운율 구조의 실현에 결정적인 영향을 미친다는 결론은 크게 달라지지 않을 것이다. 왜냐하면, 연결어미의 종류와 상관없이 대등접속문과 종속접속문의 운율 구조는 ‘점진하강 재설정’ 여부에 의해 전혀 다른 것

으로 판단되기 때문이다. 의미 관계의 차이는 대등접속문과 종속접속문 사이에서만 아니라 대등접속문과 종속접속문 내에서도 나타나므로 의미 구조의 차이가 운율 구조에 결정적 영향을 미친다면 종속접속문이나 대등접속문 내에서 나타나는 의미 관계의 차이에 따라서도 점진하강 재설정 여부가 관찰될 것으로 기대되는데, 이러한 결과는 본고의 실험을 통해 관찰할 수 없었다.

4. 한국어 대등접속문의 운율 구조와 대등성

3장의 논의를 통해 우리는 접속문의 운율 구조가 의미 구조보다는 통사 구조와 밀접한 상관관계를 가진다는 것을 알 수 있었다. 이러한 상관관계와 더불어 2장에서 논의한 접속문의 의미 구조와 통사 구조 간의 상관관계를 고려한다면 한국어 접속문에는 ‘의미↔통사↔운율’로 요약되는 세 문법 층위 간의 상호 작용 혹은 접면(interface)이 존재한다고 할 수 있다. 즉, 의미 구조와 통사 구조는 상호 영향을 미치고 통사 구조와 운율 구조는 상호 영향을 미치지만 의미 구조와 운율 구조는 직접적인 상관관계를 가지지 않는다. 그렇다면, 이러한 상관관계를 통해 한국어 접속문과 관련하여 어떠한 함의를 도출해낼 수 있을까?

대등접속은 범언어적으로 나타나는 절 연결(linking) 방식이다. 그러나 그간의 한국어 문법론 연구에서는 한국어 대등접속문이 의미 구조만 대등하고 통사 구조는 대등하지 않다고 보아 한국어에서는 대등접속문을 설정하기 어렵다는 입장이 다수를 차지한다(고광주 1999, 유현경 2002, 박소영 2002, 이정훈 2008 등). 물론 대등접속문과 종속접속문을 구분하는 통사적 특성도 뚜렷할 뿐만 아니라(김영희 1988, 유현경 1986, 남기심 1994, 이은경 1996 등), 대등접속문의 설정 근거 또한 꽤 명확하다(임동훈 2009). 그러나 대등접속문의 통사 구조가 대등하지 않다고 보는 입장에서는 이러한 사실이 크게 중요하지 않을 것이다. 왜냐하면 한국어는 절 접속소(coordinator)인 연결어미가 선행절의 일부로 나타나 선행절이 후행절에 의존적이므로 접속사형 언어처럼 자립적인 두 절이 대등하게 연결된, 완전한 통사적 대등성이 나타나지 않기 때문이다.

다시 말해, 완벽한 통사적 대등성은 부동사형 언어에는 애초부터 적용될 수 없는 기준인 셈이다. 따라서 한국어에서는 선·후행절의 완벽한 통사적 대등성보다는 선·후행절이 일정한 통사적 독립성을 지니느냐, 그리고 이러한 통사적 독립성이 다양한 특성을 통해 관찰되느냐가 대등접속문의 설정 근거가 되어야 할 것이다. 예컨대, 선·후행절의 시제가 독립적이거나 선·후행절의 화행 의미가 달리 나타날 수 있다는 특성이 그러하다. 이를 고려한다면, 본고에서 살펴본 접속문의 운율 실현 양상은 접속문의 통사 구조를 반영하는 결과이므로 종속접속문과 구분되는 대등접속문의 운율 실현 양상도 한국어 대등접속문의 설정 근거의 하나가 될 것으로 생각한다.

대등접속문은 점진하강 기울기가 양의 값으로 나타나는 반면 종속접속문은 점진하강 기울기가 음의 값으로 나타나 대등접속문과 종속접속문은 ‘점진하강 재설정’ 여부로 명확히 구분된다. 점진하강 재설정은 운율적 경계가 형성되었음을 보여 주는 것이다. 그런데 점진하강 재설정을 통한 운율적 경계의 형성은 통사적으로 독립된 문장이 새로 시작될 때 가장 뚜렷하게 나타난다. 즉 두 문장의 통사적 경계와 점진하강 재설정을 통한 운율적 경계가 일치하는 것이다. 따라서 점진하강 재설정이 대등접속문의 선행절과 후행절 사이에서도 나타난다는 것은 선행절과 후행절이 독립된 문장과 마찬가지로 통사적 독립성을 지님을 보여 주는 것이라고 할 수 있겠다.

5. 결론

이 연구에서는 ‘-고’ 접속문을 중심으로 접속문의 의미·통사 구조와 접속문의 운율 구조 간의 상관관계를 고찰하고 이를 바탕으로 그간의 연구에서 논란이 되어 온 대등접속문의 설정 근거에 대해 논의하였다. 본고의 논의를 요약하면 아래와 같다.

첫째, ‘-고’ 접속문은 대칭적 용법에서 점진하강 기울기가 양의 값으로, 비대칭적 용법에서 점진하강 기울기가 음의 값으로 나타나 그 용법에 따라 운율 실현 양상이 뚜렷하게 구분된다. 이는 두 절의 의미·통사 구조가 종속성을 지닌다면 이러한 종속성이 접속문의 운율 구조에도 반영된다는 것을 보여 주는 것이다.

둘째, 이러한 결과는 ‘-어’ 접속문의 운율 실현 양상과 의미 관계에 따른 대등접속문의 운율 실현 양상을 통해서도 확인할 수 있다. 종속적 연결어미 ‘-어’는 비대칭적 용법만 지니므로 모든 용법에서 점진하강 기울기가 음의 값으로 나타나는 반면 대등접속문은 그 의미 관계에 상관없이 점진하강 기울기가 모두 양의 값으로 나타난다. 이는 대등접속문과 종속접속문에서 나타나는 운율 구조의 차이가 정도성의 차이가 아니라 ‘점진하강 재설정’ 여부로 구분되는 질적인 차이임을 보여 주는 것이다.

셋째, ‘순접’의 ‘-고’ 대등접속문과 ‘이접’, ‘역접’의 대등접속문의 운율 실현 양상을 비교하면 점진하강 기울기 값은 ‘이접 = 순접 > 역접’의 결과를 얻을 수 있다. 이는 대등접속문의 의미적 특성보다는 통사적 특성을 반영하는 것으로 해석된다. 따라서 접속문의 운율 실현 양상은 의미 구조보다는 통사 구조와 더 긴밀한 관련을 맺고 있다고 볼 수 있다. 즉, 한국어 접속문에서는 ‘의미↔통사↔운율’로 요약되는 세 문법 층위 간의 상호 작용 혹은 접면이 존재하는 것이다.

넷째, 대등접속문의 선행절 사이에는 점진하강 재설정을 통한 운율적 경계가 형성되는데 이는 선행절과 후행절이 독립된 문장과 마찬가지로 통사적 독립성을 지님을 보여 주는 것이다. 특히 접속문의 운율 실현 양상은 접속문의 통사 구조를 반영하는 결과이므로 종속접속문과 구분되는 대등접속문의 운율 실현 양상은 한국어 대등접속문의 설정 근거의 하나가 될 수 있다.

이와 같이 본고에서는 ‘-고’ 접속문을 바탕으로 접속문의 의미·통사·운율 구조 간의 상관관계를 밝히고 이러한 상관관계가 한국어 대등접속문의 설정 근거가 될 수 있음을 명확히 하였다. 하지만 접속문의 의미 구조와 운율 구조 간의 상관관계에 대해서는 조금 더 자세한 논의가 필요할 것으로 보인다. 비대칭적 용법의 ‘-고’ 접속문들 사이에서는 그 의미의 차이에 따라 운율 실현 양상이 유의미한 차이를 보이지 않았지만 ‘-어’ 접속문은 그 의미에 따라 일부 운율 실현 양상에서 유의미한 차이를 보였기 때문이다. 물론 이러한 결과가 본고에서 주장하는 핵심에 반례가 되는 것은 아니지만 앞으로의 연구에서는 종속적 연결어미만을 대상으로 하여 그 의미·통사적 특성이 운율 구조 실현에 미치는 영향에 대해서 보다 폭넓게 논의할 필요가 있을 것이다.

■ 참고 문헌

- 고광주(1999), 「대등 접속문에 대한 재검토」, 『한국어학』 9, 49-80.
- 곽숙영(2012), 「한국어 발화의 점진하강 현상에 대한 연구」, 고려대학교 박사학위 논문.
- 구본관·박재연·이선웅·황선엽(2015), 『한국어 문법 총론 I』, 집문당.
- 김미란(2001), 「한국어 대등적 연결어미 '-고'의 함축 의미와 운율」, 『음성과학』 8-4, 289-305.
- 김영희(1988), 「등위 접속문의 통사 특성」, 『한글』 201.202, 83-117.
- 김진웅·박상훈(2013), 「구어말뭉치에 나타난 대등연결어미 운율의 양상」, 『담화와 인지』 20-3, 65-87.
- 남기심 편(1994), 『국어 연결어미의 쓰임』, 서광학술자료사.
- 남기심(2001), 『현대국어 통사론』, 태학사.
- 박소영(2002), 「한국어 부사절과 접속문 체계 다시 보기」, 『언어학』 34, 49-73.
- 유현경(2011), 「접속과 내포」, 『국어학』 60, 389-410.
- 유현경(1986), 「국어 접속문의 통사적 특질에 대하여」, 『한글』 191, 77-104.
- 유현경(2002), 「부사형 어미와 접속어미」, 『한국어학』 16, 333-352.
- 이은경(1996), 「국어의 연결어미 연구」, 서울대학교 박사학위 논문.
- 이정훈(2007), 「국어 어미의 통합 단위」, 『한국어학』 37, 149-179.
- 이정훈(2008), 「한국어 접속문의 구조」, 『생성문법연구』 18, 115-135.
- 임동훈(2009), 「한국어 병렬문의 문법적 위상」, 『국어학』 56, 87-130.
- 송경안·송진희(2006), 「등위접속구문의 유형론적 연구」, 『독일언어문학』 31, 73-97.
- Cooper, W. E. and J. M. Sorensen(1981), *Fundamental Frequency in Sentence Production*, Berlin: Springer-Verlag.
- Vaissière, J.(1983), *Language-independent prosodic features*, A. Cutler and D. R. Ladd. (eds.) *Prosody: Models and Measurements*. Berlin: Springer-Verlag. 53-66.

▣ 토 론

“접속문의 의미·통사 구조와 운율 실현 양상”에 대한 토론문

오재혁(건국대)

의미, 통사, 운율의 상관에 대해서 그동안 많은 학자들이 관심을 가져왔고, 이 관계를 밝히고자 노력해 왔습니다. 그러나 적절한 방법을 찾지 못했으며, ‘상관은 있으나 필연적이지는 않다.’라는 유보적인 결과만 제시해 왔습니다. 급기야 운율을 연구하는 학자는 의미, 통사 구조를 보지 않고, 통사를 연구하는 학자들은 운율을 보지 않는 연구 풍토까지 있었던 것이 사실입니다. 이러한 점에서 토론을 하기 위해 이 발표문을 먼저 받았을 때에는 주제에 대해서 매우 흥미를 느꼈고, 발표문을 다 읽고 난 뒤에는 연구 결과에 매우 놀랐습니다. ‘통사, 의미와 운율의 상관성’을 밝히려는 도전이 얼마나 어려운 가를 잘 알고 있기에, 이 발표문에서 제시한 결과가 얼마나 값진 것인가를 잘 알고 있기 때문입니다. 정말 발표문 재미있게 잘 읽었습니다. 감히 말씀드립니다만, 이후 운율과 통사의 상관성을 밝히는 연구로 중요한 참고 문헌이 될 것입니다. 아래는 토론자로서 드리는 몇 가지 질문과 의견입니다.

1. 이 연구에서 사용한 ‘점진하강(declination)’ 용어를 다시 한 번 생각해 보아야 할 것 같습니다. 서술하셨듯이 점진하강은 국부적인 음높이의 특성이 아닌, 발화 전체에 걸쳐 나타나는 전반적인 음높이 하강을 지칭하는 음성학적 용어이기 때문입니다. 이 연구에서 측정된 P2와 P3 간의 기울기를 ‘점진하강’으로 지칭하는 것은 재고가 필요할 것 같습니다.
2. 큰 문제는 아닐 듯합니다만, 정밀한 측정을 기반으로 서술하고 있으며, 이 연구에서 제시하는 결과가 앞으로 통사와 운율의 관계를 밝히는 데 매우 중요하게 기여하게 될 것이라 생각하기에 아주 사소한 문제라도 생각해 보는 차원에서 말씀드립니다. 실험 문장이 대부분 4음절로 구성된 음운구가 4개로 구성된 문장인데, 일부에서 2번째 음운구가 5음절인 것이 걸립니다. 기울기 값을 계산하는 과정에서 음높이 변위($y_2 - y_1$)를 시간($x_2 - x_1$)으로 나누기 때문에 4음절과 5음절의 물리적 시간의 차이는 상쇄되겠지만, 그럼에도 불구하고 5음절이 미친 억양 및 운율의 특성이 기울기 값 산출에 영향을 미쳤을 여지가 있기 때문에 음절 수를 동일하게 구성해 보는 것이 어떨지 제안 드립니다.
3. 솔직히, 연구에서 가정한 ‘대등 접속’과 ‘종속 접속’의 차이가 운율적으로는 p2, p3 간의 기울기 값의 음양으로 명백하게 구분되고, 대등 접속의 정도에서는 기울기 값의 정도로 구분되는 너무도 깔끔한 결과가 나왔기 때문에 많이 놀랐습니다. 의미, 통사와 운율이 이렇게 깔끔하게 상관성을 맺는 결과를 본 적이 없기 때문입니다. 그렇기 때문에 더더욱 이 연구 과정에 오류가 없었기를 진심으로 바라며, 연구 결과가 일반화될 수 있기를 진심으로 바랍니다. 이러한 면에

서 피험자 수를 충분히 확보하고, 실험 문장을 조금 더 추가하고(현재 한 범주 당 2문장씩으로만 구성되어 있는데, 조금 더 많으면 좋겠습니다.), 대신 피험자 반복 발화(반복 측정)를 줄여서 충분히 일반화 가능성을 확보하신 뒤 발표하시기를 부탁드립니다.

제4부 <제4 분과>

한국어 문법 교육에서 형태초점화 시기의 적절성 제안을 위한 연구 방법론 모색

정대현(협성대)

< 차례 >

1. 서론
2. 이론적 배경
3. 연구 방법
4. 결론

1. 서론

제2 언어 습득 분야의 기존 연구 성과에서는 형태와 의미를 적절하게 결합하는 형태 초점 교수가 제2 언어 학습에 유익하다는 것에 동의하고 있다. 그간 이 연구 분야에서 명시적 형태 초점 교수¹⁾가 언어 학습에 유익하다는 사실에 대한 실증적 증거들이 축적되어 왔다(Norris & Ortega, 2000; Spada, 2011; Williams, 2005; 정대현, 2008; 이원우, 2010; 초곤, 2012 등). 이에 비하여 학습자의 주의력을 형태로 이끄는 데 적절한 시기가 존재할 수 있다는 이론을 실증적으로 연구한 성과는 많지 않다. 1990년대 Doughty와 Williams(1998)는 형태 초점 교수에서 교수법적 선택²⁾이 어느 시기에 이루어져야 하는가에 관한 연구가 이루어져야 한다고 주장하였는데 이를 증명할 수 있는 구체적인 연구 성과는 드물다.

또한 Spada와 Lightbown은 2008년에 주의력을 형태에 초점화시키는 교수법을 ‘시기의 적절성’이라는 관점에서 식별할 수 있는 개념적 틀, 즉 분리적 형태 초점 교수와 통합적 형태 초점 교수를 제안하였는데, 이 연구에서는 이와 같은 제안을 바탕으로 형태초점화 시기의 적절성을 검증할 수 있도록 개발하고자 한다.

1) 여기에서 의미하는 명시적 형태 초점 교수란 교사의 오류 수정 피드백, 입력 강화, 처리 교수 등의 교수 기법을 의미한다. 특히 제2 언어 교실에서 내용과 의미에 초점을 맞추어 연구한 경우가 이에 해당된다. 한국어교육에서 명시적 형태 초점 교수와 관련한 연구 성과는 다음과 같다.: 김창구, 2010; 김정, 2011; 박성미, 2011; 서유연, 2009; 이원우, 2010; 정대현, 2008, 2015a, 2015b; 정소희, 2007; 진동희, 2010; 최보선, 2010; 초곤, 2012 등

2) Doughty와 Williams(1998)는 교수법적 선택의 문제를 다음과 같은 주제를 중심으로 다루었다.: 선택 1. 형태 초점 교수인가 아닌가?, 선택 2. 반응적 형태 초점 교수 VS 원시적 형태 초점 교수, 선택 3. 언어 형태의 선택 선택, 4. 형태 초점 교수의 명시성, 선택 5. 형태 초점 교수의 교수 순서 VS 통합적 형태 초점 교수 선택, 6. 교육과정에서 형태 초점 교수의 역할. 이 연구는 선택 5번과 관련이 있다.

2. 이론적 배경

Spada와 Lightbown은 2008년에 주의력을 형태에 초점화시키는 교수법을 ‘시기의 적절성’이라는 관점에서 식별할 수 있는 두 가지 교수 유형, 즉 분리적 형태 초점 교수(Isolated Form Focused Instruction, FFI)와 통합적 형태 초점 교수(Integrated Form Focused Instruction)로 구분하였다. 전자는 학습자의 주의력을 형태에 집중하도록 유도하되 ‘의사소통 중심/내용 중심 교수’와 분리시켜서 교수하는 것으로 정의한다. 반면에 후자는 주의력을 형태에 집중하도록 유도하되 이것이 결과적으로 ‘의사소통 중심/내용 중심 교수’와 통합하여 교수하는 것으로 정의한다.

이 두 학자들은 분리적 형태 초점 교수와 통합적 형태 초점 교수를 구별해야 할 명확한 근거로 전이 적합형 처리 이론(Transfer Appropriate Processing, TAP)³⁾을 제안하였다. 이 이론은 인지 심리학에서 정보 처리 이론이라는 광범위한 이론적 틀 안에 그 뿌리를 두고 있다. TAP 이론의 핵심 가설은 인간의 두뇌는 정보를 양적으로 처리하는 데 한계가 존재한다는 것이다. 이는 인간은 주의를 집중하는 데 한계가 있을 수밖에 없으며 기억할 수 있는 정보량에도 한계가 존재한다는 것을 의미한다(Lachman, Lachman, & Butterfield, 1979).

또한 TAP 이론이 정보 처리 측면에서 기여한 것은, **인간의 두뇌가 어떠한 것을 더 잘 기억하는 경향**을 보인다는 것이다. 다시 말해서 인간이 학습을 하는 동안 인지 과정이 활성화되는 것처럼 기억을 재생할 때의 인지 과정도 동일하게 활성화된다(Blaxton, 1989; Morris, Bransford, & Franks, 1977). TAP 이론에서는 인간이 어떤 항목을 학습할 때 학습한 항목을 두뇌 속에 기록할 뿐만 아니라, 인지적 과정과 지각적 과정이 인간의 학습 수행에 개입한다고 주장한다. 따라서 인간이 학습한 항목을 기억하려고 할 때 학습 과정에서 발생했던 여러 장면을 회상하게 되는데, 인간이 겪었던 인지적 과정과 그 항목을 재생할 때 필요한 인지적 과정 사이에는 매우 큰 유사성이 존재하며, 유사성이 크면 클수록 어떠한 것을 학습할 가능성이 높아진다.

Spada와 Lightbown(2008)은 TAP 이론의 연구 성과를 근거로, 학습자가 제2 언어 지식을 획득하는 시기에 대하여 다음과 같이 주장하였다. 제2 언어 지식은 학습자의 주의력을 형태와 의미에 **동시에** 초점화하는 방법(예: 의사소통 과제)을 동원하는 통합적 형태 초점 교수에서 획득된다. 그것이 아니라면 제2 언어 지식은 의사소통과 **분리하여서**(예: 문법 테스트) 학습자의 주의력을 형태에 집중시키는 분리적 형태 초점 교수에서 획득된다고 주장했다.

Spada가 정의한 형태 초점 교수의 정의에 따르면 분리적 형태 초점 교수와 통합적 형태 초점 교수는 대부분의 초점을 의미에 두되 주의력을 형태에 두도록 유도하는 것을 포함한다. 즉 주의력을 형태에 두는 것은, 부가적인 작업이지만 필수적으로 수행해야 하는 작업이다. 그러나 이 두 교수 유형의 차이점은 형태 초점 교수를 제공하는 **시기**에 차이를 둔다는 점에서 확연히 다르다. 통합적 형태 초점 교수는 학습자의 주의력을 형태에 초점화시키는 활동이 의사소통/내용 중심의 연습 및 활동과 연계된다. 반면에 분리적 형태 초점 교수는 의사소통/내용 중심의 연습과는 **분리하여서** 학습자의 주의력을 형태에 초점화시키는 활동을 수행한다.

3) 전이 적합형 처리 이론이란 기억의 용이성과 관련이 있다. 즉 학습 재료가 나중에 어떻게 이용될 것인지에 따라 다르게 부호화하는 것을 의미하는데 부호화 시 사용되는 과정과 인출 시 사용되는 과정이 유사할수록 기억이 더 잘되는 것을 말한다.

의사소통 연습이 포함된 통합적 형태 초점 교수와 내용 중심의 언어 교수(content-based language teaching, CBLT)에서는 형태 초점화가 주제 중심 교수(subject-matter instruction)와 함께 제공된다(Doughty & Varela, 1998; Pica, 2002; Polio & Zyzik, 2009). 그리고 의사소통 교수(Communicative Language Teaching, CLT)와 과제 기반 언어 교수(Task-Based Language Teaching, TBLT)에서는 형태 초점화가 유의미한 맥락과 특정한 목적을 가진 연습 속에서 제공된다. 이 연구에서는 교사 중심의 형태 초점화⁴⁾를 의미 중심의 맥락 속에서 다양한 방법(명시적 교수, 오류 수정 피드백, 입력 강화)으로 제공하고, 이에 더하여 학습자가 자신의 발화 속에 함의된 의미에 그들의 주의력을 집중할 수 있도록 유도할 것이다. 그러나 대부분의 선행 연구가 그러했듯이 이 연구에서는 형태 초점 교수를 제공하는 순서를 연구의 변인으로 삼지는 않을 것이다. 즉 여기에서 말하는 ‘순서’란 학습자의 주의력을 형태로 이끄는 교수의 순서(형태 초점 활동을 수행하기 전, 수행하는 동안, 의사소통 연습을 수행한 후 등)를 조작하지 않을 것이다.

3. 연구 방법

3.1 연구 대상 및 연구 집단의 균질성 확보 방안

<표 5>에서 보는 바와 같이 이 연구는 집단을 크게 두 집단으로 분류하여서 실험을 수행한다. 분류 기준에 따라 나누면 다음과 같다. 첫째, 대학 부설 한국어교육원에서 한국어를 학습하는 한국어연수생 중 중급 학습자를 주요 대상으로 할 것이다. 이 집단의 한국어능력은 3~4급에 해당한다. 둘째, 대학의 학부생을 대상으로 실험을 수행할 것이다. 학교에 따라 특수한 상황은 있지만, 외국인 유학생의 입학 조건은 보편적으로 TOPIK 3급을 요구하므로, 이 집단의 한국어 능력 역시 3~4급에 해당한다.

이 두 집단은 숙달도상 비슷한 수준의 한국어능력을 가지고 있다고 할 수 있지만 연구 가치가 높은 많은 차이점도 가지고 있다. 두 집단의 학습 환경과 학습 동기, 학습 전략과 학습 목표가 달라, 한국어교육학계의 많은 연구에서 이들의 동이(同異)에 관심을 가지고 있는 실정이다. 이에 본 연구는 집단별로 특성이 다른 학습자들을 대상으로 실험을 진행함으로써 연구 목표, 즉 **형태 초점화 시기의 적절성 문제가 집단에 따라서 달라질 수 있는지 탐구하여 연구의 가치를 제고하려고 한다.**

균질한 연구 집단을 확보하기 위해서 **학습자의 숙달도, 목표 문법에 대한 학습 여부, 집단의 외적 구성**을 신중하게 고려할 필요가 있다. 따라서 다음과 같이 3단계에 걸쳐서 피험자 집단을 선정함으로써 신뢰도 높은 데이터를 추출할 수 있는 기반을 마련한다.

4) Swain(1998)과 정대현(2009)에 의하면 학습자의 형태 초점화는 계획적인 교수법으로 가능할 뿐만 아니라 학습자 자신의 필요에 따라서 자발적으로도 이루어진다고 주장하였다. 그러나 이 연구에서는 학습자의 능동적 형태 초점화가 아닌, 교사에 의한 형태 초점화를 유도할 필요가 있다. 왜냐하면 이 연구의 목적은 형태 초점화의 시기를 파악하고자 하기 때문이다. 적절한 시기를 파악하기 위해서는 우연성에 기대는 학습자 중심의 형태 초점화보다 계획적으로 의도된 형태초점화가 연구에 필요하다.

첫 번째 단계는 학습자의 직전학기 성적 즉, 2급과 3급 시험 성적을 근거로 학습자의 숙달도를 상, 중, 하로 분류할 것이다. 참고로 이 교육과정의 진급 가능 최하점은 총점 기준 70점이다. 총점 90~100점은 숙달도 상, 80~89점은 중, 70~79점은 하로 분류한다. 두 번째 단계에서는 이들을 대상으로 사전 시험⁵⁾을 보게 하고 이를 근거로 목표 문법의 습득 정도를 파악하려고 한다. 사전 시험 점수가 100점 만점에 20점이 되지 않는 학습자를 피험자 집단으로 분류할 것이다. 세 번째 단계에서는 피험자 집단의 외적 구성을 균일하게 편성하는 데 중점을 두고자 한다. 집단의 구성은 한국어 학습 목적, 한국어 숙달도 인원 구성 비율, 학습 목적, 국적, 성별을 기준으로 집단이 균형을 갖도록 최대한 안배할 것이다. 실험 집단을 균형적으로 안배하는 것은 실험 결과의 보편적 활용이라는 측면에서 중요하다. 즉, 집단 구성이 어느 한쪽으로 치우치게 된다면 연구 결과를 보편적으로 적용하기에는 논리적으로 무리가 따를 수 있다.

3.2 목표 문법과 교수 도구

3.2.1 목표 문법은 관형사형 어미⁶⁾ ‘-(으)ㄴ, -는, -(으)ㄹ, -던’이다.

관형사형 어미를 분리적 형태초점 교수법과 통합적 형태초점 교수법으로 교수하되 교수는 이틀 동안 수행하는데 1일 4시간 씩, 총 8시간에 걸쳐서 수행할 것이다. 분리적 형태 초점 교수와 통합적 형태 초점 교수는 동일한 화제와 주제(예, 인터넷에 답글하기, 여가 생활에 대한 인터뷰하기)를 사용하며 주의력을 형태에 초점화하는 활동도 동일하다.

또한 교수 활동에는 학습자에게 메타언어적 설명과 명시적 오류 수정이 포함된다. 그러나 한국어 관형사형 어미의 형태에 주의력을 어떻게 배분할 것인가의 문제는 교수 유형에 따라서 다르다. 통합적 형태 초점 교수를 제공하는 수업에서 학습자의 주의력을 이끄는 활동은 의사소통/내용 중심의 활동과 함께 학습자에게 제공될 것이다. 반면에 분리적 형태 초점 교수를 수행하는 수업에서 학습자의 주의력을 이끄는 활동은 의사소통/내용 중심의 활동과 분리하여서 학습자에게 제공될 것이다. 예를 들어서 통합적 형태 초점 교수 활동은 어떤 특정한 주제에 대한 소개/토론(예, 이웃 주민과의 분쟁해결하기)과 함께 제공하여서 학습자의 주의력을 교수 자료의 내용으로 이끌어 갈 수 있게 한다. 학습자가 활동을 수행하는 동안 교사는 주제를 담은 교육 자료의 예들

5) 사전 시험의 목적은 피험자가 목표 문법을 어느 정도까지 학습하였는지를 검증하는 데 있다. 예를 들어서 관형사형 어미에 대한 교수가 교실에서 이루어졌다고 해도 학습이 충분하게 이루어졌다고 볼 수는 없다. 이 연구에서는 사전 시험 성적이 100점 만점에 20점을 넘지 못하면 목표 문법에 대한 학습이 이루어지지 않은 것으로 판단한다. 이 연구 분야에서 일반적으로 사전 점수 성적이 40점을 기준을 학습 상태를 판단하지만 이 연구에서는 좀더 엄격한 기준을 적용하고자 한다.

6) 관형사형 어미는 전성어미 가운데 하나로 용언의 어간에 붙어 한 문장을 내포절로 만들어 뒤에 오는 명사나 명사구를 수식하는 기능을 한다. 일반적으로 국어학에서는 ‘-(으)ㄴ, -(으)ㄹ, -는, -던’을 관형사형 어미로 본다. 관형사형 어미의 쓰임과 의미를 간략히 살펴보면 다음과 같다. ‘-는’은 동사와 ‘있다/없다’에만 쓰이며 현재 또는 현재 진행을 나타내고 ‘-(으)ㄴ’은 동사에 쓰이며 과거의 일, 과거에 완결된 일의 지속 상태를, 그리고 형용사나 ‘-이다’에 쓰이면 현재 상태를 나타낸다. ‘-(으)ㄹ’은 미래나 불확실한 사실에 대한 추측, 미확인, 미정인 것을 나타내며, ‘-던’은 과거 동작의 진행 중 미완료된 일, 또는 과거 동작의 일상성 등을 나타내면서 회상·보고의 기능을 한다. 국어학에서는 관형사형 어미에 대한 논의가 형태적인 관점과 의미적인 관점에서 진행되어 왔다. 즉, 시제체계와 상체계의 문제, 시상형태소로 보는 입장, 양태나 서법의 개념으로 보는 입장 등 다양하다. 그러나 본 연구에서는 체계와 의미의 문제를 논하는 데 목적이 있지 않으므로 연구 목적에 맞도록 관형사형 어미의 형태와 의미를 보고자 한다.

을 사용함으로써 학습자가 그들의 주의력을 관형사형 어미의 형태에 집중하지 못하게 할 것이다.

교사는 한국어 관형사형 어미에 대하여 빠르게 설명을 제공하는 식으로 개입하거나 학습자가 관형사형 어미를 산출할 때 일어나는 오류에 대하여 오류 수정을 제공하는 형식을 취할 것이다. 수업은 크게 두 부분으로 구성된다.: (1) 형태 중심의 활동에서 관형사형 어미 구조의 형태에 전적으로 집중한다. (2) 의사소통/내용 중심 활동에서는 관형사형 어미 구조를 주제 중심의 내용과 함께 제공하되 명시적으로 형태에 주의력을 제공하는 활동은 수행하지 않는다. 그러나 분리적 형태 초점 교수 집단에서 교사에게 형태에 대한 오류 수정을 제공하지 말도록 요청할 것이다.

대부분의 형태 초점 활동은 비슷하게 제공되지만 반드시 똑같은 것은 아니다. 예를 들어서 두 집단 모두 인터넷에 답글하기에 대한 읽기 활동을 수행한다면 분리적 형태 초점 집단의 학습자에게는 형태에 집중하게 하는 활동을 제공한다. 이 활동은 문법 형태를 수정하도록 요구하되 괄호를 채우는 형식과 같은 것이 될 것이다. 그러나 통합적 형태 초점 교수 집단은 어떤 내용을 읽게 하고 그 내용에 대해서 질문하도록 요구할 것이다. 그리고 교사는 목표 문법에 대한 오류 수정을 제공할 것이다.

다음 <그림 1>에는 수업 첫째 날에 수행할 통합적 형태 초점 교수 활동과 분리적 형태 초점 교수 활동을 제시하였다. 두 수업 모두 인터넷에 답글하기를 주제로 삼았다. 분리적 형태 초점 교수를 수행하는 수업에서 첫째 날 학습자에게 제공하는 두 가지 활동의 초점은 관형사형 어미의 형태적 특징에 초점을 맞출 것이다. 학습자에게 명시적 교수를 제공하고 다양한 방식으로 관형사형 어미 구조를 익힐 수 있는 연습 기회도 제공된다(예, 관형절을 포함한 복문 구조의 문장에서 주어와 동사 찾아내기, 관형사형 어미 형태와 시제 식별하기). 이러한 두 활동은 텍스트의 내용을 중심으로 이루어지고, 학습자가 인터넷 답글하기에 필요한 연습과 발견에 대한 내용을 읽고, 그 주제에 대하여 이야기할 때 수행될 것이다. 앞에서 언급한 바와 같이 이 두 가지 활동 자료는 관형사형 어미로 구성된다. 그러나 학습자의 주의력은 이 자료의 내용과 주제에 한정하여 집중되도록 설계할 것이다. 다시 말해서 학습자는 다양한 과제를 수행하면서 자료의 내용과 주제를 접하게 되는데, 예를 들어 제시된 자료와 관련이 있는 진위형 문제를 풀게 하는 것 등을 말한다.

이와 대조적으로 통합적 형태 초점 교수를 받는 집단의 첫 번째 활동은 학습자에게 자신의 건강 상태, 건강을 유지하기는 방법, 건강하기 위해서 현재 하고 있는 일 등에 대한 경험에 대해서 이야기하게 한다. 이 활동은 학습자에게 관형사형 어미의 형태와 문장의 구조, 활용 방법에 대해서 짧지만 명시적으로 교수한다. 이 때 수업의 주제와 관련이 있는 내용을 예로 들어서 사용한다.

또한 학습자는 이 내용과 관련이 있는 진위형 문제를 해결해야 하는데 이때 문제는 한국어 관형사형 어미로 구성한다. 학습자가 진위형 문제를 해결한 다음에 교사는 학습자의 주의력을 능동형 문장과 사동형 문장에 집중하도록 유도하고 학습자에게 이들 사이에 나타나는 형태적 차이가 무엇인지 말하도록 요구한다. 학습자가 활동을 마치면 교사는 진위형 문제에 대한 학습자의 반응에 오류 수정을 제공한다. 마지막 활동은 건강하게 사는 방법/연습이라는 내용을 중심으로 학습자의 주의력을 형태로 유인하되 항상 교수 자료의 내용과 주제 속에 이루어지도록 구성한다.

교수 자료 속에 담긴 통합적 형태 초점 교수와 분리적 형태 초점 교수가 **제대로 작동하도록 하기 위해서 다음과 같은 원칙을 세우고 실천할 것이다.**

- 통합적 형태 초점 활동에서 주의력을 형태로 이끄는 작업은 항상 의사소통/내용 중심에 기반을 두어서 구성한다.
- 분리적 형태 초점 활동에서 주의력을 형태로 이끄는 작업은 학습자에게 제공하는 시기를 의사소통 활동과 분리하여 제시한다.
- 명시적인 교수와 명시적 오류 수정은 통합적 형태 초점 활동과 분리적 형태 초점 활동에 모두 포함시킨다.
- 교수가 이루어지는 8시간은 모든 집단에서 동일하다. 구체적으로 형태에 대한 교수 시간과 의사소통 교수 활동 시간도 모두 일정한 시간 안에 수행할 것이다.

<그림 1> 분리적 형태 초점 교수 활동과 통합적 형태 초점 교수 활동의 내용

교수 활동	○ 교수 활동 내용(형태 초점 활동 내용은 굵게, 기울임체로 표시)
● 분리적 형태 초점 활동 내용	
1(40분)	<p>관형사형 어미로 구성된 문장을 쓰고 그날의 주제를 소개한다. <i>'인터넷에 답글하기'</i>라고 칠판에 쓴다 관형사형 문장들을 칠판에 나열한다. 학생들에게 문법 요소를 구별하도록 요구한다. 학습자에게 관형사형 문장의 의미가 무엇인지 물어본다. 관형사형 어미의 문법적 특징에 대해서 설명하고, 관형사형 어미의 결합 형태와 문장 구조에 대해서 설명한다. 관형사형 어미 형태를 연습하고, 문장에서 관형사형 어미를 변형하는 연습을 수행한다. 교사는 오류가 있는 관형사형 어미의 형태에 대해서 피드백을 제공한다. 인터넷에 답글 달기라는 주제를 가진 읽기 자료를 나누어 주고 학습자에게 텍스트</p>
2(20분)	<p>를 읽도록 한 후, 문법 형태에 대한 클로즈 테스트를 실시하거나 학습자가 제출한 답을 수정한다.</p>
3(30분)	<p>학습자가 읽은 텍스트에서 문장을 찾아보도록 요구한다. 관형사형 어미의 유형별 형태 변화에 대해서 설명한다. 다시 한 번 '인터넷에 답글 달기'란 글을 읽게 한 후, 모르는 단어에 대해서 설명한다.</p>
4(20분)	<p>글의 내용과 관련한 질문을 담은 질문지를 학습자에게 나누어 준다. 자신의 짝과 함께 질문에 대답하도록 한다. 질문에 대한 정답을 가르쳐 준다.</p>
5(20분)	<p>'인터넷에 답글 달기'를 읽고 발견한 사실을 친구들과 토론하게 하고 몇 가지 진위형 질문에 대답하게 한다.</p>
● 통합적 형태 초점 활동 내용	
1(30분)	<p>인터넷으로 답글을 해본 경험에 대해서 학생들이 서로 이야기하도록 한다. <i>'인터넷에 답글달기'</i>라고 칠판에 쓴다. 관형사형 어미 문장들을 칠판에 나열한다. 학생들에게 관형사형 어미의 의미 차이가 무엇인지 설명하게 한다. 관형사형 어미의 구조와 의미, 시제 등에 대해서 설명한다. 관형사형 어미의 쓰임에 대해서 같이 이야기 한다.</p>
2(30분)	<p>학생에게 이 글과 관련한 내용을 중심으로 작성한 진위형 문제를 풀게 한다. 관형사형 어미의 형태에 대한 설명을 요구한다. 관형사형 동사의 형태, 의미, 시제</p>

를 제시하고 이 가운데 오류가 있는 형태를 수정해 보도록 요구한다.

교사는 학습자의 반응을 수정한다.

교사는 진위형 문제에 대한 대답에 대해서 질문한다.

교사는 토론을 통해서 목표 문법의 오류를 수정한다.

다시 한 번 ‘건강하게 사는 방법’이란 글을 읽게 한 후, 모르는 단어에 대해서 질문을 받는다.

교사는 토론에서 발견되는 목표 문법 오류를 수정한다.

학습자에게 다시 한 번 글을 읽게하고 관형사형 문장과 문법 규칙을 식별하게 요구한다.

3(60분)

글의 내용과 관련한 질문을 담은 질문지를 학습자에게 나누어 준다. 자신의 짝과 함께 질문에 대답하도록 한다. 질문에 대한 정답을 가르쳐 준다.

교사는 토론에서 발견되는 목표 문법 오류를 수정한다.

학습자에게 글에서 나타나는 관형사형 동사의 유형을 정리하고 식별하게 한다.

3.2.2 언어 측정 도구

목표 문법에 사용할 언어 측정 도구에는 두 가지가 있다. 오류 수정 과제(written error correction task, ECT)와 그림 단서 구어 생산 과제(picture-cued oral production task, OPT)를 사용할 것이다. ECT⁷⁾는 통제 가능한 문법 지식(예, 명시적 지식)을 분석하는 도구로 사용될 것이고, OPT는 의사소통 상호작용 활동에서 문법에 대한 학습자의 직관적인 지식(암시적 지식)을 측정하는 데 사용될 것이다. 사전 시험은 교수를 시행하기 전에 수행하고 사후 시험은 교수를 진행한 후에 수행하고, 마지막으로 지연 시험은 2주 후에 시행할 것이다.

ECT는 두 가지 버전으로 학습자에게 제공하는데 각 버전에는 20개의 목표 항목과 5개의 오답지가 무작위한 순서로 나열될 것이다. 버전 A는 사전 시험에 사용하고 버전 B는 사후 시험과 지연 시험에 사용할 것이다. Lee(2007)에서 제시한 오류 유형을 근거로 이 연구에서는 오류 유형을 연구 계획 단계에서 다음과 같은 세 가지 유형으로 분류할 것이다.

- 관형사형 어미의 시제에 맞는 형태 구별: ‘-(으)ㄴ, -는, -(으)ㄹ, -던’과의 접사 결합 오류(예, 태권도를 배우면서 옛날에는 이상하게만 보이는(보이던) 한국 문화.....).
- 주동문과 사동문 구별: 복문 형태의 문장에서 관형사형 어미를 중심으로 주어와 동사를 찾는 능력(예, 우선 한 달동안 돈을 쓸 계획을 세우고.....).

언어 측정 도구 버전 A와 B에는 모두 20개(‘-(으)ㄴ(5개), -는(5개), -(으)ㄹ(5개), -던(5개)’의 목표 문법 항목을 포함시키되 동일한 동사와 문법 구조로 문장을 구성한다. 그러나 명사와 형용사는 학습자가 익숙하게 알고 있는 항목으로 설계한다. 이렇게 함으로써 학습자의 주의력이 연구 목적과 관계없는 곳으로 분산되는 것을 최대한 방지하고자 한다.

OPT 버전은 사전 실험, 사후 실험, 지연 실험 모두에서 집단별로 동일하다. 그림에는 학습자가 이야기를 구체화할 수 있는 단서를 포함시킨다. 선생님 학생에게 한국어를 가르치는 그림, 어

7) ECT로는 제2 언어의 명시적 지식의 발전 양상을 밝힐 수 있고, OPT로는 제2 언어 암시적 지식의 발전 양상을 밝힐 수 있을 것이다.

제 여자 친구와 영화를 보는 그림 등과 같다. 학습자는 그림을 보면서 스토리를 만들되 관형사형 어미를 이야기 구성에 맞게 사용하여서 말하도록 유도한다. 이 과제는 연구보조원과 학습자 사이에 컴퓨터를 두고 진행하는데 파워포인트를 활용하여서 과제 내용을 수행하게 한다. 과제를 수행하면서 음성화되는 모든 내용은 음성녹음기에 기록한다.

3.2.3 데이터 분석

ECT에 반응한 학습자의 답안을 점수화시킬 것이다. 구체적인 데이터 분석은 목표 문법 수행 능력, 비목표 문법 수행 능력, 중간 언어 발전을 대상으로 한다. 만일 학습자가 문장의 의미에 맞는 관형사형 어미를 선택하고, 관형사형 어미의 결합 형태 오류를 수정하고, 적합한 시제를 사용하여 오류문을 수정하면 3점을 부여한다. 학습자가 문장의 의미에 맞는 관형사형 어미를 선택하였지만 결합 형태에 대한 수정이 부적절하다면 2점을 부여한다. 학습자가 오류를 수정하기 위하여 어떠한 수정을 하였지만 그것이 부적절하다면 1점을 부여한다. 학습자가 어떠한 시도하지 않았다면 0점을 부여한다.

OPT도 ECT와 같이 학습자의 중간 언어 발전이라는 관점에서 고찰할 것이다. 학습자가 정확한 관형사형 어미가 포함된 문장을 생산하였다면 3점을 부여한다. 반면에 학습자가 적절한 관형사형 어미를 사용하였지만 접사 결합 형태에 오류가 있거나 시제 오류가 있다면 2점을 부여한다. 학습자가 어떠한 시도도 하지 않았다면 0점을 부여한다. 데이터의 분석은 사동 동사를 분석하는 방법과 같이 다층수준기본기법을 사용할 것이다.

4. 결론

이 연구는 형태초점화 시기의 적절성에 대한 고려 없이 진행되는 한국어 문법 교육의 틈새를 메꾸기 위한 시도이다. 형태초점화 시기에 관한 연구는 제2 언어 교육에서 현재 다각도로 진행되고 있는 만큼 한국어교육에서도 이와 같은 연구의 흐름을 따라가야 할 필요성이 있다.

이 연구에서는 형태초점화 시기의 적절성을 확정할 수 있는 연구 방법론으로 TAP이론을 제안하였다. 이 이론은 인간의 인지 현상을 고찰해 볼 때 언어를 입력하였을 때 환경, 맥락 등이 존재하는데, 이때 환경, 맥락 등이 중요한 변인으로 작용한다는 것이다. 즉 언어를 입력할 때의 환경과 맥락이 언어를 출력할 때 환경, 맥락과 비슷하면 언어를 효과적으로 생산할 수 있는 확률이 높아진다는 것이다. 이와 같은 이론적인 근거를 배경으로 형태초점화 시기의 적절성을 검토할 수 있는 구체적인 방법을 기술하려고 하였다.

■ 참고 문헌

국내문헌

- 김창구(2010), 외국어로서의 한국어 관계절 습득 연구, 부경대학교 박사학위 논문.
- 김정(2011), 입력 처리 교수가 한국어 불규칙 활용 학습에 미치는 효과 연구, 부산대학교 석사학위 논문.
- 박성미(2011), 시각적 입력 강화가 한국어 학습자의 명사형 어미 학습에 미치는 영향, 이화여자대학교 석사학위 논문.
- 박아현(2011), 처리 교수가 한국어 피동 학습에 미치는 영향 연구, 경희대학교 석사학위 논문.
- 서유연(2009), 시각적 입력강화가 한국어 문법 학습에 미치는 효과에 관한 연구, 영남대학교 석사학위 논문.
- 안지은(2012). 오류 고쳐 되말하기와 개인차 요인이 중국인 한국어 학습자의 단형 사동 습득에 미치는 영향, 이화여대 석사학위 논문.
- 우형식(2015). 외국어로서의 한국어문법 교육론, 부산대학교 출판부.
- 이동은과 김윤신과 이준규(2010). 한국어 학습자의 사동사 습득 연구, 중국인 학습자와 몽골인 학습자를 중심으로, 한글학회, 290호, 295-331.
- 이원우(2010). 입력 처리 활동을 활용한 문법 교수가 한국어 문법 학습에 미치는 영향 연구, 영남대학교 석사학위 논문.

국외문헌

- Barcroft, J.(2002). Semantic and structural elaboration in L2 lexical acquisition. *Language Learning*, 52, 323-363.
- Blaxton, T.A.(1989). Investigating dissociations among memory measures: Support for a transfer-appropriate processing framework. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory & Cognition*, 15, 657-668.
- DeKeyser, R.(1998). Beyond focus on form: Cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 42-63). New York: Cambridge University Press.
- DeKeyser, R.(2003). Implicit and explicit learning. In C. Doughty & M. Long (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 313-348). Oxford: Blackwell.
- DeKeyser, R.(2007). Situating the concept of practice. In R. DeKeyser (Ed.), *Practicing in a second language: Perspectives from applied linguistics and cognitive psychology* (pp. 1-18). New York: Cambridge University Press.
- Doughty, C., & Varela, E.(1998). Communicative focus on form. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 114-138). New York: Cambridge University Press.
- Elgün-Gündüz., Akcan, S., & Bayyurt, Y.(2012). Isolated form-focused instruction and integrated form-focused instruction in primary school classrooms in Turkey. *Language, Culture and Curriculum*, 25, 157-171.
- File, K.A., & Adams, R.(2010). Should vocabulary instruction be integrated or isolated? *TESOL Quarterly*, 44, 222-249.

▣ 토 론

“한국어 문법 교육에서 형태초점화 시기의 적절성 제안을 위한

연구 방법론 모색”에 대한 토론문

강남욱(경인교대)

정대현 선생님의 발표, 잘 들었습니다. 선생님께서는 한국어교육 교수-학습의 장면을 과학적인 분석을 통해 꾸준히 이론을 만들어 나가셔서 저와 같은 분야 동료 연구자에게 의미 있는 시사점과 통찰을 던져 주셨습니다. 이번 발표 역시 형태초점 교수법과 관련하여 연구 방법론을 설계하고 이를 공유하는 자리로서, 제기해 주신 발표 내용 감사한 마음으로 들었습니다.

형태초점 교수법은 한국어 문법 교육에서(더 넓게는 외국어 문법 교육에서) 문법 교수가 ‘그래도 꼭’ 존재해야 할 근거이자 방법으로 널리 알려져 있습니다. 그러나 이 형태초점 교수법은 개론 차원에서, 또는 교수 기법(technique)의 차원에서 병렬적으로 몇 가지 방법이 나열되어 왔을 뿐, 구체적으로 언어교육이론의 틀 안에서 어떤 방법론을 설계해 볼 수 있고, 시기나 방법에 따라 어떤 교육적 효용성이 증명되는지를 논의하는 사례는 많지 않습니다. 소개해 주시고 설계해 주신 TAP의 방법론이 귀납적으로 여러 학습자군을 대상으로 하여 수행이 되고, 의미 있는 결과들을 얻을 수 있기를 희망해 봅니다.

선생님께서 제시해 주신 여러 논의들에 대해 많은 부분 공감합니다. 그러나 지정받은 토론자로서 청중을 대신하여 몇 가지 궁금한 사항을 여쭙어 보고자 합니다.

첫째, 선생님께서는 이론적 배경을 소개하시는 과정에서 “TAP 이론에서는 인간이 어떤 항목을 학습할 때 학습한 항목을 두뇌 속에 기록할 뿐만 아니라, 인지적 과정과 지각적 과정이 인간의 학습 수행에 개입한다고 주장한다.”고 하시면서 지각과 인지, 경험, 기억, 회상, 유사성 등의 심리학적 개념들을 말씀하셨습니다. 이 부분에서 더 상세한 접근 논리가 궁금합니다. 예컨대 ① 언급하신 ‘인지적 과정’과 ‘지각적 과정’의 ‘인지’와 ‘지각’은 우리가 일반적으로 알고 있는 ‘cognition’과 ‘perception’인지, 그렇다면 그 중 지각적 과정은 어떻게 학습 수행에 개입할 수 있는지 ② 말씀하신 ‘인간이 겪었던 인지적 과정’이라는 것은 어떤 것을 뜻하는지, ③ 회상 또는 재생을 할 때 요구되는 ‘인지적 과정’이 소위 말하는 인지들의 하위 요소 중 1차 인지 능력인 재인(recognition)이나 기억(memory) 같은 부분에 국한되는지 혹은 그 이상의 차원인 추리력(reasoning)이나 문제해결능력(problem-solving) 등을 가리키는지 또는 이 모든 것을 포괄하는지 여러 가지 사안들이 궁금합니다. 이 가운데 학습에서 경험한 유사성을 말씀하셨는데, 그 경험의 정교화는 또 어떻게 보아야 할지도 궁금했습니다.

둘째, 목표 문법으로 제시한 표현형 ‘-(으)ㄴ, -는, -(으)르, -던’에 개입하는 문법적 판단 요소가 많아서 이후 측정이나 판정에 영향을 주지 않을까 하는 생각이 들었습니다. 용언 중 형용사-

동사 판단의 요소도 개입하고, 어간의 종성 자음도 형태에 영향을 주며, 더구나 ‘-던’의 경우는 상적 요소가 있어 학습자에게 입력되는 요소가 명쾌하기 어렵고 이를 형태초점 교수법으로 돌리면 분리적, 통합적 제시 이상의 설명이 요구될 수도 있을 것 같다는 생각이 들었습니다. 개인적으로도 학습자들에게 ‘다닌/다니는/다닐 (학교)’까지는 형태초점으로 설명을 해 보았는데, ‘다닌/다니던/다녔던 (학교)’의 제시 과정에서는 적지 않은 어려움을 겪었던 기억이 있습니다. 이들 표현형을 선정하신 이유는 아무래도 학습자들의 출력 양상을 보는 데 유리함이 있지 않을까 하는 생각이 들지만, 예상되는 난점에 대해서는 어떻게 해결하면 좋을지 궁금함과 걱정이 생기는 것도 사실입니다.

선생님의 귀한 발표에 제가 부족한 이해로 누를 끼친 것은 아닌지 모르겠습니다. 선생님의 연구 설계가 순조롭게 진행되어 의미 있는 결과로 이어지시길 바랍니다. 감사합니다.

외국어 교수법의 변천과 한국어교재와의 상관성에 대한 연구

고경민(건국대)

<차 례>

1. 들어가며
2. 연구 방법 및 관련 연구 동향
3. 교수법의 변천과 교재의 상관성
4. 마치며

1. 들어가며

한국어교재 편찬 과정은 일반적으로 학습자의 요구 분석 단계를 거쳐 교육 목표와 교육 과정, 교수법과 교수요목을 설정한다. 이렇게 설정한 교육 목표 및 과정을 통해 교재의 내용 체계를 구체화하고, 이를 시험 사용한 후 수정과 보완 과정을 거친다. 즉, 교수법은 교재의 내용을 구성하기에 앞서 교재의 방향과 기본적인 체계를 이루는 것이라 할 수 있다. 이를 교재의 기능과 관련지어 생각해보면 교재 개발은 이미 개발 단계부터 특정의 교수법을 이끌어 낼 기능을 부여받은 것이라 할 수 있을 것이다.

본 연구는 교수법과 교재의 상관관계를 밝히기 위해 총 100여 권의 시대별 교재를 분석하였으며, 교재의 내용 및 편찬 의도를 교수법과 함께 살펴보았다. 교재와 교수법의 시대 구분은 교재사¹⁾를 중심으로 구분하였으며, 이번 발표에서는 이 가운데 한국어교재의 바탕기나 태동기에 해당할 수 있는 ‘전통적 교수 방식’, ‘문법 번역식 교수법’, ‘직접식 교수법’을 중심으로 살펴보았다.²⁾ 교수법과 교재의 관계 분석을 통해 과거의 교재는 물론 현재, 그리고 미래에 편찬될 교재까지 통시적이면서 체계적인 흐름을 포착할 수 있을 것이다. 본 발표에서는 교재와 교수법의 상관성에 대한 논의를 위해 다음과 같은 점을 미리 밝히고자 한다.

첫째, 교수법 혹은 교수이론 교수학습방법 등 다양한 용어들을 사용하고 있고, 때로는 이러한 개념을 혼동하여 사용하기도 한다. 본 발표에서 논의의 대상이 되는 교수법은 일반적으로 ‘방법’의 측면³⁾에서 이야기하는 ‘교수법’을 말한다.

1) 고경민(2012, 2017)을 참조하였다.

2) 발표 이후에는 한국어교재의 성장기와 발전기에 해당하는 교재를 중심으로 ‘청각 구두 교수법’, ‘의사소통식 교수법’, ‘과제 중심/내용 중심 교수법’에 대한 후속 논의를 진행할 것이며, 암시교수법이나 침묵식 교수법, 전신반응 교수법을 활용한 한국어교재가 추가적으로 발견된다면 이에 대한 연구도 함께 진행할 것이다.

3) 강승혜(1999)에서는 외국어 교수법을 두 가지 측면에서 분석할 수 있다고 보았다. ‘방법’과 ‘접근’으로 나뉘는 것으로 각 교수법들은 기술적 측면의 ‘방법’으로 사용되어 온 것도 있고, 이론적 바탕 위에 원리적 측면이

둘째, 교수법을 지칭하는 용어에 대한 부분이다. 같은 교수법을 지칭할 때도 ‘서제스토페디어’ 혹은 ‘암시교수법’이라고 기술하기도 하고, ‘집단언어학습’을 ‘카운셀링 러닝’으로 표기하기도 한다. 이 연구에서는 다양한 개론서와 선행 연구를 살펴 이 가운데 더 일반적으로 사용되고 있는 용어로 논의를 진행하기로 한다.

셋째, 과연 특정 교재가 특정 교수법만을 기반으로 제작되었는가에 대한 부분이다. 초기의 몇몇 한국어교재들을 제외하고는 여러 교수법이 하나의 교재에 적용되기도 한다. 예를 들어 초급 한국어 교재에서 발음 연습을 하기 위해서는 청각 구두식 교수법이 사용될 수 있으며, 듣기 연습을 위해서 자연 교수법이, 문법 연습을 위해 문법 번역식 교수법이 사용될 수 있다.⁴⁾ 이 글에서는 교수법과 교재가 일대일로 대칭된다고 보지 않는다. 따라서 다양한 교수법이 기반이 되지만 그 가운데 가장 광범위하게 사용되었거나 기초가 되는 교수법을 찾아내는 것이 이 연구의 선결 과제 중 하나로 볼 수 있다.

넷째, 그렇다면 어떤 교수법이 기준이 되어 교재를 분석할 것인지를 문제의 지점이 뒤따른다. 특정 시대의 교재를 살피는 데 있어 교재에 나타나는 특징이 어떤 교수법과 연관이 있는지 보기 위해서는 기준이 되는 교수법이 있어야 한다. 예를 들어 외국어로서의 독일어 교수법에서는 50년대 이후의 ‘문법 번역식 교수법’, 60년대 이후의 ‘구청각/시청각 교수법’, 70년대 중반 이후의 ‘의사소통적-화용적 방법’으로 구분하기도 하며, 외국어 교수법의 변천을 문법 번역식 교수법 - 직접식 교수법 - 시청각 교수법 - 절충 교수법 - 의사소통적 접근방법 - 상호 문화적 접근방법으로 구분하기도 한다. 이러한 구분은 미국에서 유입된 교수법 혹은 교수 방법의 명칭과는 차이가 있다. 그렇기 때문에 이 가운데 어떤 교수법을 교재에 적용할 것인지를 정하는 일이 중요하다. 본고에서는 한국어교육에서 보편적으로 사용하거나 적용되었다고 보는 교수법⁵⁾을 기준으로 삼을 것이다.

마지막으로 교수법의 변천과 교재에 대한 상관성을 살피는 것이 본 연구의 목적이지만 여기서 교수법의 변천이 반드시 이전 교수법의 완전한 도태나 상실을 의미하는 것은 아니라는 점과 시기에 따른 변천이 반드시 교수법의 발전과 궤를 같이 하지 않는다는 점을 연구의 전제로 삼고 있다.

2. 연구 방법 및 관련 연구 동향

2.1. 연구의 대상과 방법

본 연구는 근대부터 현재까지 간행된 한국어교재와 이 시기 교재에 담긴 외국어 교수법⁶⁾을 연

강조된 ‘접근’으로 활용되는 것도 있다는 것이다. 여기서 ‘방법’에 해당하는 것으로 ‘문법 번역식 교수법’이나 ‘직접식 교수법’, ‘청각구두식 교수법’ 등을 제시하고 있으며, ‘접근’에 해당하는 것으로 ‘고전적 교수법’, ‘심리학적 접근의 교수법’, ‘언어습득이론 교수법’ 등으로 제시하고 있다.

- 4) 같은 맥락에서 교수법의 적용이 언어 기능이나 영역에 따라 달라질 수도 있지만 교재의 수준에 따라 달라질 수 있다고 본다.
- 5) 이를 위해 현재 한국어 교수법과 관련해 개론서로 사용되고 있는 남성우 외(2009)와 김재욱 외(2012)를 중심으로 기준을 정하고, 외국어 교수법과 관련한 선행 연구를 참고하였다.
- 6) 백봉자(2001)에서는 ‘교재 편찬에서 내용과 형식을 결정하는 데는 어떤 교수법을 적용하느냐가 편찬 방향을 정해주는 조건이 되는 것이고 특정한 교수법의 적용을 위해서는 주제와 제목, 어휘와 문법의 설명 방법, 연습

구 대상으로 한다. 이를 위해 전체 한국어교재 가운데 시기별로 총 100여 권의 교재를 선정하였으며, 국내에서 출간되었거나 저자가 국내에서 편찬한 교재를 대상으로 하였다.

근대부터 현재까지의 편찬된 교재가 다수이고, 이를 선별하는 것에 기준이 필요하기 때문에 2000년 이전과 이후를 구분하여 DB를 구축하고 있으며, DB 구축이 끝난 이후에는 교수법이나 교재의 특징을 기준으로 활용할 수 있을 것이다. DB 작업에서 2000년 이전과 이후를 구분하는 이유는 교재의 출판횟수가 현저하게 차이가 난다는 점과 2000년 이후 교재에는 다양한 교수법이 혼용된 것에 비해 초기의 교재들은 비교적 명료한 교수법을 기반으로 편찬되었기 때문이다.⁷⁾

B	C	D	E	F	G	H	I	J
저자	발행연도	제목	출판 및 발행	출판지	언어	대상	목적 및 등급	관련된 교수법/교수 이론
Ross, J.	1877	Corean Primer	美長老敎書部 역문 2(02)	상하이/ 중국	영어	외교관/ 상인/ 선교사	문법/회 화서	문법 번역식 교수법
寶迫繁勝	1880	韓語入門 (上, 下)	알 수 없음 역문 2(26/ 27)	알 수 없음	일본어	일본인	문법서	전통적 교수법(어휘, 대역)
寶迫繁勝	1880	韓日番隣通話	알 수 없음 역문 2(28/ 29)	알 수 없음	일본어	일본인	회화서	전통적 교수법(어휘, 대역)
Ridel, F.	1881	Grammaire Coréenne	Echo du Japon 역문 2(19)	요코하 마/일본	불어	외국인	문법서	문법 번역식 교수법
Ross, J.	1882	Korean Speech with Grammar and Vocabulary	Walsh Kelly & Co. 역문 2(06)	Statistical	요코하 마/일본	외교관/ 상인/ 서교사	문법/회 화서	문법 번역식 교수법
Scott, J.	1887	(En-moun mal ch'aik) A Corean Manual or Phrase Book with Introductory Grammar	Department of the Inspectorate General of Customs 역문 2(08)	상하이/ 중국	영어	외국인	문법/회 화서	문법 번역식 교수법
M. C. Imbault- Huart	1889	Manuel de la Langue Cor éenne Parl ée	Imprimerie Nationale 역문 2(22)	파리/프 랑스	불어	알 수 없음	문법/회 화서	문법 번역식 교수법
Underwood H. G.	1890	韓英大話 (한영대화) An Introduction to the Korean Language	The Tokonama Seishi bunsha	일본	영어	알 수 없음	문법/회 화서	문법 번역식 교수법
Scott, J.	1893	Phrase Book: with Introductory Grammar	English Church Mission Press 역문 2(09)	서울	영어	알 수 없음	문법/회 화서	문법 번역식 교수법/직접 교 수법 일부

<그림 1> 교수법과 교재의 상관관계를 규명하기 위한 1차 DB

2.2. 관련 연구 동향

본 연구와 관련한 선행 연구를 검토하는 데 있어 관련 연구를 크게 교재와 교수법으로 구분하였으며, 교재와 관련한 연구는 교재 변천을 중심으로, 교수법과 관련한 연구는 다시 ‘교과와 교수법’, ‘교수법 일반’, ‘교재와 교수법’, ‘특정 이론 적용’, ‘현장 교수법’으로 세분화하였다.

2.2.1. 교재 변천

먼저 교재 변천과 관련한 연구는 아래 표와 같으며, 교재 전체의 체계나 구성에 대한 연구부터 특정 시기 교재의 발달 과정을 다룬 연구나 저자 혹은 편찬 기관에 주목하여 기술한 연구 등 다양한 논의가 이루어졌다는 점을 확인할 수 있다.

방법들이 그 이론을 따라 주어야 한다.’고 보았다.

7) 이는 교수법에 대한 논의가 비교적 현대에 와서 활발하게 이루어지기 시작했다는 점에서 이유를 찾을 수 있을 것이며, 초기의 교재들이 주로 저자의 의도와 방향에 중점을 둔 것에 비해 현대의 교재들은 학습자를 고려한 교수법이나 교재 체계를 중요하게 생각하기 때문에 이러한 차이가 발생한 것으로 추측해 볼 수 있다.

제목	저자	출판 일	대분류	소분류
근현대 한국어 교재의 단위 구성 변천	이지영	2003	교재	교재 변천
근현대 한국어 교재 구성의 변천	이지영	2003	교재	교재 변천
教材評價論을 통한 초기 한국어 교재에 관한 研究	강남옥	2005	교재	교재 변천
한국어교육 교재의 변천 연구	김영란	2009	교재	교재 변천
한국어교재 변천사 연구	고경민	2012	교재	교재 변천
19세기 서양인의 한국어 교재 연구	고예진	2013	교재	교재 변천
국의 한국어 교재의 변천사 연구 -중국과 일본을 중심으로-	고경민	2013	교재	교재 변천
한국어교재의 편찬 동향 분석	고경민	2016	교재	교재 변천

<표 1> 한국어교재의 변천에 대한 선행 연구

다만 선행 연구의 주된 논의가 교재의 내적인 구성이나 내용에 맞춰지다보니 교재에 영향을 끼친 교수법에 대한 논의나 당시 저자의 교육관 등에 대한 기술을 찾아보기 어려웠다.

본 연구에서는 교재의 서문이나 머리말 등을 통해 저자의 교육관이나 편찬 의도 등을 파악할 것이다.

2.2.2. 교과와 교수법

교과와 교수법에서는 한국어교육의 교수법에 대한 논의는 아니지만 국어, 영어, 기타 외국어에서 다뤄진 교수법에 대한 논의를 살펴볼 수 있다.

이러한 논의를 통해 한국어교육에 영향을 미쳤거나 비교 대상이 될 수 있는 다른 언어교육의 변천을 살펴볼 수 있으며, 한국어교육 및 한국어교재 구성과의 차이를 엿볼 수 있다.

제목	저자	출판 일	대분류	소분류
한국에서 외국어 교육의 역사	이광숙	2001	교수법	교과와 교수법
한국에서의 외국어 교육에 대한 역사적 고찰	정승혜	2002	교수법	교과와 교수법
한국 영어교사를 위한 반성언어교수모형	박길수	2002	교수법	교과와 교수법
한국 고등학교 프랑스어 교과서의 변천	송정희	2003	교수법	교과와 교수법
국어과 교수 학습 이론 변천사	허재영	2006	교수법	교과와 교수법
한국의 외국어과 교육과정의 변천사 및 발전 방향	권오량	2013	교수법	교과와 교수법
한국 영문법 학습 교재의 변천 : 영어 교육과정 및 평가의 맥락에서	엄태경	2015	교수법	교과와 교수법

<표 2> 교수법 연구 가운데 교과와 관련해 논의한 선행 연구

2.2.3. 교수법의 이론적 검토

본 연구는 한국어교재에 적용된 한국어교수법의 변천과 흐름을 파악하는 것을 목적으로 한 연구이다. 따라서 다양한 교수법 가운데 일반적으로 한국에서 논의되고 있는 교수법이 무엇이며, 실제 교수법이 어떤 과정을 통해 정착되었는지 살필 필요가 있다. 아래의 논의들은 한국어교수법을 포함한 그간의 외국어 교수법이 한국에서 어떻게 활용되고 있는지를 논의한 연구이다.

제목	저자	출판일	대분류	소분류
외국어 교수법의 이론적 고찰	윤기옥	1974	교수법	교수의 이론적 검토
외국어교육에서 문법·번역식 교수법	선형성	1990	교수법	교수의 이론적 검토
외국어 교수법에 관하여	황혜진	1997	교수법	교수의 이론적 검토
동양 언어관의 특성	김상대	1997	교수법	교수의 이론적 검토
외국어 교수법 이론의 비판적 검토	강승혜	1999	교수법	교수의 이론적 검토
외국어 교수법과 외국어 교육	박동호	2003	교수법	교수의 이론적 검토
한국어교수법의 새 방향	이동재	2008	교수법	교수의 이론적 검토
변인에 따른 한국어 교수법에 대한 연구	임삼미	2011	교수법	교수의 이론적 검토
한국어교육이 공자의 교육관에서 취할 수 있는 시사점	장용수	2016	교수법	교수의 이론적 검토

<표 3> 교수법 연구 가운데 교수법의 일반적 이론과 특성을 논의한 선행 연구

2.2.4. 교재와 교수법

다양한 한국어교육의 대상만큼이나 교수법도 변화를 거듭해왔다. 이렇게 변화하는 교수법을 담고 있는 것이 바로 교재이다. 교재와 교수법의 상관성에 대한 연구는 그간 외국어교육 분야에서 논의가 이루어져왔다. 주로 프랑스어교육이나 독일어교육에서 교수법에 변천에 따른 교재 구성의 변화를 다루었는데 해당 논의들은 교수법의 적용을 프랑스나 독일의 기준에 맞춰 진행하였기 때문에 본 연구와 충분히 비교할 수 있는 논의라고 생각한다. 한국어교육에서의 교재와 교수법의 변천에 대한 연구로 백봉자(2001)을 살펴볼 수 있는데 교재와 교수법의 직접적인 관련성을 기술하기보다는 전체 한국어교육의 역사를 거시적인 관점에서 논의한 것이다.

제목	저자	출판일	대분류	소분류
독일어의 교수법과 교재	박이도	1998	교수법	교재와 교수법
새로운 외국어 교수법과 교재의 개발을 위한 연구	조항덕	1999	교수법	교재와 교수법
프랑스와 한국에서의 교수법과 교재의 활용 실태에 관한 연구	조항덕	2000	교수법	교재와 교수법
외국어 교육자료 편집을 위한 교수법 기반에 대한 연구	하수권	2001	교수법	교재와 교수법
교재와 교수법을 통해 본 한국어 교육의 역사와 과제	백봉자	2001	교수법	교재와 교수법
외국어 교수법 원리에 따른 독일어 교재의 작문 연습 유형 변화 연구	이미영	2012	교수법	교재와 교수법
외국어 교수법 원리에 따른 독일어 교재의 작문 연습 유형 변화 연구	이미영	2012	교수법	교재와 교수법

<표 4> 교수법 연구 가운데 교재와 관련해 논의한 선행 연구

2.2.5. 교수법의 모형과 방법론

교수법의 방법론과 관련한 논의와 교수 이론이 적용된 모형에 대한 논의를 통해 구체적인 교수법의 특징을 파악할 수 있으며, 새로운 교수법이 등장했을 때 이를 교육적으로 어떻게 활용할 것인지 살필 수 있다. 특히 2000년 이후의 교수법과 교재의 관계를 규명하는 데 필요한 논의라 할 수 있다.

제목	저자	출판일	대분류	소분류
몸짓 의사소통적 한국어 교수법 모형	김영순	2002	교수법	교수법 모형과 방법론
의사소통적 교수법에 의한 한국어 교육 방법론	임지아	2006	교수법	교수법 모형과 방법론
일반논문 : 암시교수법을 활용한 한국어 교육 방법의 모색	김소영	2016	교수법	교수법 모형과 방법론
학문목적 한국어 학습자를 위한 내용 기반 언어 교육 연구	안정호	2016	교수법	교수법 모형과 방법론

<표 5> 교수법 연구 가운데 특정의 교수법의 모형 및 방법론을 살핀 연구

2.2.6. 현장에서의 활용

현장 교수법으로 분류한 논의들은 실제 한국어 교실에서 교수법이 어떻게 활용되고 있으며, 언어 기능이나 언어 영역에 따라 같은 교수법이라도 적용하는 방법이나 과정이 다르다는 것을 살핀 연구들이다. 이러한 논의를 통해 기능별 혹은 영역별로 구분한 교재에 교수법이 어떻게 적용되며, 기능이나 영역에 따라 어떤 차이를 보이는지 포착할 수 있을 것이다.

제목	저자	출판일	대분류	소분류
고급 단계 한국어 학습자를 위한 내용 중심 한국어 교수법의 실제	이정희	2003	교수법	현장 교수법
논문 : 한국어 문법 교수 방법론의 재고찰 - 제2 언어 교수 이론에 바탕을 둔 교수 모형의 보완 -	이미혜	2007	교수법	현장 교수법
한국어교육에서의 교수법과 학습법의 상관관계 연구	박문자	2010	교수법	현장 교수법
한국어 교육에서의 외국어 교수법 활용 방안	박미경	2000	교수법	현장 교수법
언어교수법과 한국어문법 교육	이숙	2010	교수법	현장 교수법
한국어 교육에서 교수 방법 적용의 실태 분석	우형식	2015	교수법	현장 교수법

<표 6> 교수법 연구 가운데 교실 현장 적용에 관련한 선행 연구

그동안 한국어교재의 변천에 대한 연구나 교수법에 대한 다양한 논의가 이루어졌으며, 이러한 연구는 현재까지도 활발하게 진행되고 있다. 이 글에서는 선행 연구에서 미처 다루지 못했던 다음의 몇 가지를 추가적으로 검토하고자 한다.

첫째, 한국어교재 전반에 대한 통시적인 고찰이 이루어진다는 점이다. 그간 한국어교재의 변천과 관련한 연구는 특정 시기에 대한 연구나 특정 저자 혹은 교재에 대한 연구가 많았으며, 전체 교재에 대한 변천을 살핀 연구 역시 실증적인 DB의 구축이나 분류가 없이 논의되었다. 본 연구에서는 실증적 자료의 DB 구축과 더불어 이를 통시적인 관점에서 논의할 것이다.

둘째, 한국어 교수법의 변화와 흐름을 포착할 것이다. 현재 한국어 교수법과 관련한 연구는 해당 교수법의 활용이나 이론적 근거를 밝히는 데 초점을 맞춘 연구가 대부분이다. 본 연구는 한국어 교육 현장에서 활용하고 있는 교수법에 대한 이론적 근거나 활용 방안은 이미 많은 연구가 이루어졌다고 판단하였으며, 이제는 이러한 교수법의 변천과 앞으로의 방향에 대한 논의가 필요하다고 판단하였다.

셋째, 자료의 분석 및 해석의 관점이다. 국어교육과 한국어교육 분야에 ‘교재론’이라는 연구 분야가 있고, 교재의 역사를 비롯해 체계, 형식, 내용, 평가, 개발 등 다양한 연구가 이루어지고 있다. 그동안의 교재와 교수법에 대한 연구는 개별적인 논의에 중점을 둔 연구가 많다. 본 연구는 교재와 교수법에 대한 논의를 ‘교재론’의 관점에서 통합적으로 논의하는 것이 필요하다고 판단하

였다.

3. 교수법의 변천과 교재의 상관성

3.1. 전통적인 교수 방법의 변천

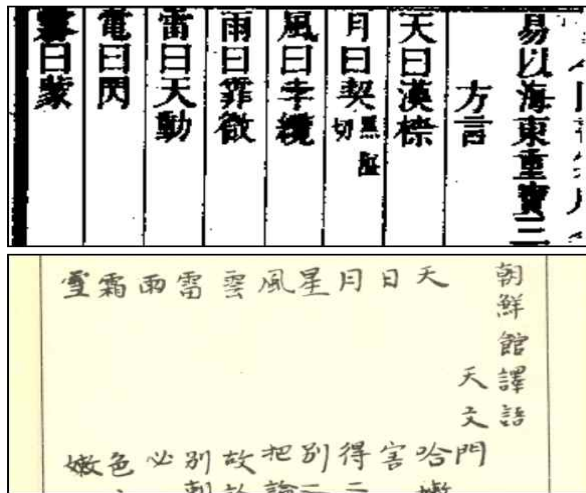
본고의 연구 대상이 되는 교수법은 유럽과 미국을 중심으로 한 교수법이다. 전시대 어느 문화를 막론하고 교육 철학이나 교수 방법에 대한 논의는 있었기에 유럽과 미국을 중심으로 교수법을 살피는 일이 거시적 관점에서 교재와의 관계를 파악하는 데 한계점이 될 수도 있을 것이다. 한국어 교육에서 활용하고 있는 다양한 교수 이론이 유럽과 미국의 교육 방법과 이론을 바탕으로 한 것이 많기에 본 연구에서는 이를 중심으로 하고, 연구의 한계점을 조금이라도 보완하기 위해 동양의 전통적인 교수 방법과 한국어 문헌과의 상관성을 간략히 살펴보기로 한다. 전통적인 교수 방법에 대한 여러 논의 가운데 전통적인 교수 방법의 특징을 잘 포착한 강남욱(2005:141)에서는 근대 이전까지 동양에서 유지되어 온 전통적 교수 방식의 특징을 몇 가지로 제시한 바 있다.⁸⁾ 제시한 내용을 살펴보면 크게 교수자의 특성과 관련한 부분, 교재 구성과 제시에 대한 부분, 교수 학습 자료에 대한 부분, 교수 학습 방법에 대한 부분으로 구분해서 살펴볼 수 있다. 특히 이 가운데 주목할 수 있는 부분은 교재 구성과 제시 방식 및 교수 학습 방법에 대한 것이다. 근대 이전에 간행되었던 『계림유사』나 『조선관역어』는 어휘 학습 중심의 어휘 자료집이며, 『교린수지』 역시 이러한 전통적인 방식에 기반을 두고 있다. 또한 『노걸대』⁹⁾와 『박통사』 같은 문헌은 상황을 중심으로 편찬된 회화 교재 구성과 흡사하다. 교수 학습 방법에 있어서도 반복적 암기가 중요한 학습 방식의 하나였는데 이러한 방식은 고려 말 설치된 「사역원」¹⁰⁾과 같은 통역 기관의 교육 방식과 상당히 유사하다고 볼 수 있다. 안경화(2008:319)에서는 오구라 신페이외의 조선어학교 교칙 개정에 대한 내용을 기술하면서 당시의 한국어 교수 학습 방법을 배송(背誦)역독(譯讀)의 전통적 학습 방법을 따르고 있다고 제시한 바 있다. 본 발표에서는 여러 특성 가운데 ‘어휘 중심 학습’이라는 점과 ‘상황을 고려한 대화문(예문)’을 중심으로 관련 문헌을 살펴보고자 한다. 여기서 살펴볼 수 있는 문헌은 「계림유사」와 「조선관역어」, 「교린수지」, 「사과지남」 등이다.

8) 강남욱(2005)에서 언급한 전통적 교수 방식의 특징은 다음과 같다. 첫째, 지역 전문가 출신의 세습적 방식의 외국어 교육으로 목표어 환경에 근접한 배경이나 지리적인 영향을 받은 전문가들에 의한 교육 방식이라는 점. 둘째, 부문별 어휘 분류를 통한 어휘 확장 학습으로 외국어의 어휘를 범주별로 제시하고, 어휘를 중심으로 학습하게 하는 방법을 취하고 있다는 점. 셋째, 실제 상황을 염두에 둔 가상 상황형 교재를 사용하고 있으며 이러한 어휘 제시 방식이나 상황 제시 방식이 동양의 두드러지는 특징이라는 점. 넷째, 문헌자료를 원전으로 활용하고 있다는 점. 다섯째, 반복적 암기와 검사를 통한 대면적 교육 방식이라는 점.

9) 정광(2006:27)에서는 『노걸대(老乞大)』를 ‘실용 회화 교재’로 규정하면서, 이와 같은 근거를 이 책이 여러 차례 개정 작업을 했다는 점에서 찾을 수 있다고 언급하고 있다. 또한 『노걸대(老乞大)』가 실용적인 목적이 없었다면 이 책들의 연해나 개정은 이루어지지 않았을 것이라며, 『노걸대(老乞大)』의 실용성을 기술하고 있다.

10) 한 가지 흥미로운 사실은 사역원에서 중국어 습득을 위해 평소에는 조선어를 사용하지 않도록 지시했다는 점이다. 공무수행에서부터 일상생활에 이르기까지 모두 중국어만을 사용하도록 한 조치는 서양 교수법의 관점에서 본다면 ‘직접식 교수법’에서 목표 언어만 사용한다는 점과 비교해 볼 수 있는 점이라 할 수 있다.

먼저 계림유사의 경우 366개(혹언(或言) 또는 '역왈(亦曰)'이라는 형태의 복수 표기를 포함할 경우)의 어휘가 수록되어 있는데 고경민(2012:33)에서는 계림유사와 같은 어휘 자료집이 한국어 교육과 두 가지 점에서 연관성을 찾을 수 있다고 보았다. 첫째는 수록 어휘의 상당 부분이 교육용 기본 어휘 항목이나 어휘와 일치한다는 점이며¹¹⁾, 둘째는 비록 어휘 자료집일지라도 일부 항목에서 담화 상황에 적합한 문법 형태소 결합 형태를 독립된 어휘항으로 설정하고 있다는 점이다.



<그림 2> 「계림유사」(12세기초)(上)와 「조선관역어」(15세기말)(下)

조선관역어 역시 계림유사와 마찬가지로 중국어와 한국어의 대역 어휘집이라 할 수 있다. 조선관역어는 『화이어어』 속에 포함된 일부분으로 중국인들이 당시의 조선어 어휘를 조선음과 중국음으로 구분하여 펴낸 것이다. 어휘 제시방식을 보면 ㉠天 ㉡哈嫩二 ㉢添과 같은 방식으로 제시하며, 여기서 ㉠은 어휘항이며 ㉡은 이에 대응하는 한국어이다. 여기에 ㉢을 부기한 것은 ㉠에 해당하는 이 시대 중국음이었을 것으로 추정할 수 있다. 이와 같은 기술 방식에 따라 596개 어휘항을 제시하였는데 『계림유사(鷄林類事)』와는 달리 유해류의 어휘 분류 방식을 적용하였다.

전통적 교수 방식에서 살펴볼 수 있는 또 하나의 문헌으로 『교린수지』를 살펴볼 수 있다. 앞선 두 어휘집과 달리 실제 한국어 교육 목적으로 사용되었으며, 어휘집 형태가 아닌 회화 중심의 교재이다. 엄밀한 의미에서는 회화식 예해문례사전(例解文例事典)으로 보는 것이 맞겠으나 오랜 시간 한국어 교육용 교재로 사용되었다는 점이나 이후에 편찬된 서양인 연구자의 한국어교재에도 많은 영향을 주었다는 점에서 한국어교재로 분류할 수 있을 것이다. 본문은 ‘천문’, ‘시절’과 같이 주제별 의미 분류에 의한 부문을 설정하고 각 부문에는 그 주제에 맞는 표제어를 제시한 뒤 관련된 예문을 한글로 적고 있다.

이러한 방식은 현대의 교수요목 관점에서 보자면 ‘개념교수요목’이나 ‘주제교수요목’ 구성 방식

11) 임지룡(1991)에서는 국어의 기초 어휘 선정에 대해 논의하면서 교육용 기초 어휘 1,500개를 다음과 같은 항목으로 제시한 바 있다. 1. 사람과 관한 어휘(인체, 정신, 부류) 2. 의식주에 관한 어휘(의생활, 식생활, 주생활, 생필품) 3. 사회생활에 관한 어휘(사회조직, 제도, 관습, 교통, 통신, 공공시설, 경제분야) 4. 교육 및 예체에 관한 어휘(교육 일반, 언어, 문학, 체육, 음악, 미술) 5. 자연계에 관한 어휘(천체, 지리, 지형, 자연현상, 동물, 식물, 광물) 6. 감각 및 인식에 관한 어휘(일반부류, 공간, 시간, 수량, 추상) 7. 동작에 관한 어휘 8. 상태에 관한 어휘 9. 기타

과 비슷한데 앞선 두 어휘집과 마찬가지로 실생활에 밀접한 어휘를 중심으로 하고 있다. 앞서 전통적 교수 방식의 특징 중 두 번째 특징인 부문별 어휘 분류를 통한 어휘 확장 학습의 전형적인 특징과 일치한다고 볼 수 있다. 이러한 방식은 동양에서 출간된 언어 학습용 교재에서 두루 살펴볼 수 있는 특징으로 어휘항을 설정하고, 해당 어휘에 대한 뜻풀이나 예문을 곁들이거나 문답 형태의 대화문을 제시하는 방식이다. 다산 정약용이 편찬하고 이후 지식영이 새롭게 편집한 『아학편』의 경우¹²⁾도 한자를 기준으로 한국어와 중국어, 일본어, 영어를 어휘 중심으로 제시한 것이며, 조선 중기부터 일본어 학습서로 사용되었던 『첩해신어』는 일본인과의 대화에서 자주 쓰이는 내용을 문답체 회화 형태로 엮은 것이다.



<그림 3> 『아학편』(1908, 上)과 『첩해신어』(1676, 下)

이러한 전통적 교수 방식은 이후 『한어회화(韓語會話)]나 『조선어학독안내(朝鮮語學獨案內)]와 같이 일본인이 저술한 한국어 학습서에서도 찾아볼 수 있으며,¹³⁾ Gale의 『Korea Grammatical Forms』(사과지남)(1894)에서도 같은 방식¹⁴⁾으로 회화문을 제시하는 것을 볼 수 있다. 흥미로운 점은 호세코(寶迫繁勝)의 『韓語入門』(1880)이다. 이 교재는 상권과 하권으로 이루어져 있는데 상권이 전통적 교수 방식의 어휘항 설정과 어휘 제시 방식을 취하고 있는데 반해 하권은 문법을 중심으로 내용이 구성되었다. 즉, 상권은 전통적 교수 방식 중심이고, 하권은 문법 번역식 교

12) 이준환(2014:250)에서는 『아학편』이 새로운 형태로 바뀐 것에 대해 한자를 배우고 이해하는 데에 그치지 않고 중국어와 일본어를 이해하는 것과 서구와의 접촉에 따라 밀려드는 외국어와 외래 문물을 이해하기 위해서는 영어를 배우고 이해하는 것이 절실하다는 시대적 요청이 반영된 것으로 기술한 바 있다.

13) 다만 강남옥(2005)에서 언급했던 바와 같이 서양인 선교사의 교재는 서양식 교수법, 일본 연구자의 교재는 동양식 교수법으로 규정할 수는 없을 것으로 보인다. 당시의 일본인 연구자 가운데 오랜 기간 외국에서 유학을 하며, 서양의 교수법에 익숙해진 연구자도 있을 것이고, 반대로 한국에 머물면서 전통적인 한국의 교수방법이나 교재 편찬 방식을 선호하는 이도 있었을 것이다. 실례로 Gale의 『사과지남』의 경우 상당 부분이 어휘 제시와 상황 대화로 이루어져 있어 당시 서양의 주요 교수법이었던 ‘문법 번역식 교수법’과는 차이를 보인다. 그렇기 때문에 당시의 시대상황이나 다른 외국어 학습에 비추어 한국어교재 편찬과 교수법에 대한 논의를 하는 것은 자칫 일반화의 오류를 범할 수 있음을 주의해야 할 것이다.

14) 회화부의 내용을 보면 「교린수지」의 내용과 동일한 문장이 사용되었는데 이는 「교린수지」가 당시 널리 사용되었던 한국어 교재이기 때문에 그대로 차용한 것으로 볼 수도 있고, 저자인 Gale 목사가 「교린수지」와 같은 구성을 전형적인 동양의 언어 학습서로 생각했기에 그 방식을 따랐다고 볼 수도 있을 것이다.

15) 『한어입문』의 서문에서는 다음과 같은 내용을 확인할 수 있다. “우리가 한어(한국어)를 배우는 것은 시급한

<그림 5>에서와 같이 『교린수지』와 『사과지남』은 모두 ‘천문’이나 ‘지리’와 같은 어휘항을 설정하고, 관련 예문을 기술하는 형태에서 동일한 방식을 취하고 있으며, 어휘항에 따라 주제 어휘를 제시하고 예문을 기술한다는 점과 어휘항 밑에 바로 예문을 제시한다는 점에서 차이를 보인다.

앞선 논의를 통해 ‘전통식 교수 방식’과 ‘한국어교재’와의 상관성에 대해 확인할 수 있었던 점은 다음과 같다.

첫째, 『계림유사』나 『조선관역어』와 같은 어휘 자료집 이후에도 어휘를 중심으로 한 문헌들이 꽤 오랫동안 간행되었다는 점이다. 12세기 초에 간행된 『계림유사』에서(혹은 그 이전부터) 19세기 말에 간행된 『교린수지』까지 어휘 중심의 전통식 교수 방식은 서양의 교수법 관점에서 본다면 언어에 대한 접근 방법을 ‘기능적인 견해(functional view)’에 가까운 것으로 볼 수 있을 것이다. 일반적으로 기능적 견해에서는 학습자가 의사소통의 필요성을 느끼는 화제나 의미, 개념을 상세화하는 것을 중요하게 여긴다(Jack C. Richards 2008:32). 즉, 천문이나 지리 또는 인성, 동물 등의 어휘항 설정은 의사소통에 필요한 개념이나 주제를 상세화한 것으로 볼 수 있다는 것이다. 또한 ‘어휘’를 중심으로 다룬다는 점은 언어 구조의 기본 단위를 ‘어휘’로 보고 있다는 점도 조심스럽게 유추해 볼 수 있을 것이다.

둘째, 어휘 자료집 이후에 간행된 한국어 교육용 교재의 예문이나 대화문이 상황을 중심으로 하고 있다는 점이다. 이는 앞선 선행 연구들을 통해서도 밝혀진 것이지만 비슷한 시기 문법 번역식 교수법 기반의 서양인 연구자들의 교재와 확연한 차이를 보이는 부분이다. 문법 번역식 교수법에 기반한 교재들이 문법을 주로 다루고 있기에 문법 내용에 대한 예시를 위해 문장을 빌려오는 것과 상황을 가정하여 이에 맞는 대화문을 구성하는 것에는 큰 차이가 있다. 서양에서의 외국어 학습 초기에 문법이나 문법 규칙을 더 쉽게 배우기 위해 문장학습에 초점을 맞춘 것과 달리 전통식 교수 방식에 기초한 한국어 교재들은 앞선 살핀 ‘기능적 견해’의 관점에서 문장을 의사소통의 개념으로 보고 있다고도 할 수 있을 것이다. 본문에서 다루진 않았지만 전통식 교수 방식의 특징을 고스란히 담고 있는 ‘노걸대’나 ‘박통사’와 역시 이러한 상황 중심의 대화문으로 이루어져 있다. 이러한 방식은 이후의 회화 교재에도 영향을 준 것으로 볼 수 있으며, 비슷한 시기 문법 번역식 교수법 중심의 교재와는 확연히 다른 차이점이라 할 수 있다. 오히려 ‘의사소통’이나 ‘말하기’를 중요하게 여긴다는 점에서 직접식 교수법이나 청화식 교수법의 일부 특징들에 더 가깝다고 할 수 있겠다.

3.2. 한국어교재의 태동기와 문법 번역식 교수법

외국어 교수법이 시대에 따라 바뀌는 것은 시대에 따라 학습자가 외국어를 배워야 할 목적이 달라지기 때문이다. 외국어를 배우는 학습자의 목적이 달라지면서 교수법이 달라지고, 이렇게 달라지는 교수법을 담기 위해 교재도 변하는 것이다. Puren(1994, 조항덕 1999 재인용)은 외국어 교수법의 발전을 이론 측면과 실행 측면으로 볼 수 있으며, 이론 측면은 교수법, 이론, 목표, 상황의 네 가지 요소로 이루어지며, 실행 측면은 교수법, 기자재, 수행, 평가로 이루어진다고 보았다. 특히 이 가운데 교수법은 단순히 이론에 해당하는 것이 아니라 이론과 실행을 동시에 겸비하는 것이며, 시대에 따라 변천한 외국어 교수법을 보면 각 교수법에 따라 중점을 두는 부분이 다르다고 언급하고 있다.

서양에서 문법 번역식 교수법(Grammar Translation Method)의 시작은 라틴어 학습과 관련이 깊다. 라틴어가 일상적인 언어로서의 지위를 상실해감에 따라 17세기에서 19세기까지의 라틴어 학습은 문법 규칙을 암기하고, 라틴어와 영어로 나란히 쓴 글을 번역하거나 그대로 따라 쓰는 연습이 주된 학습 방법이 되었다. Jack C. Richards(2008:6)에서는 현대 언어들이 18세기 유럽 학교의 교육 과정에 포함되기 시작했을 때 이들 언어가 라틴어를 가르치는 데 쓰인 것과 동일한 기본적 과정을 통해 학습되었으며, 교과서는 추상적인 문법 규칙과 설명, 어휘 목록, 번역을 위한 문장들로 구성되었다고 제시한 바 있다. 문법 번역식 교수법은 문법을 통해 정확한 문장 구조 습득이 가능하고, 번역 능력을 높은 수준까지 올리는 것을 목적으로 하기 때문에 되도록 문법 규칙들을 정확하고 상세하게 기술하는 것을 중요하게 여긴다.

문법 번역식 교수법의 특징¹⁷⁾과 이에 해당하는 한국어교재를 함께 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 문법은 단어를 조합하는 규칙을 제공하며, 수업은 단어의 어형 변화와 형태에 중점을 둔다는 점이다. 이러한 특징은 Ridel¹⁸⁾이 편찬한 『Grammaire Coréenne』(1881)에서 살펴볼 수 있는데 문법을 제시하고, 이를 통해 단어가 형성된다는 점, 규칙이 적용되고 있다는 점을 중점적으로 다루고 있다. 또한 어형의 변화를 함께 제시하여 규칙에 따라 어형이 어떻게 변화하고 있는지를 보여주고 있다.

RADICAL	갓	kat.....	chapeau.
NOMINATIF	갓 시	kat-si.....	le chapeau.
INSTRUMENTAL	갓 소로	kat-sa-ro.....	avec le chapeau.
GÉNITIF	갓 식	kat-sik.....	du chapeau.
DATIF	갓 식 게	kat-sik-ke.....	au chapeau.
ACCUSATIF	갓 을	kat-sil.....	le chapeau.
VOCATIF	갓 아	kat-a.....	ô chapeau !
LOCATIF	갓 식	kat-sik.....	au, sur, dans le chapeau.
ABLATIF	갓 식 처	kat-sik-cho.....	du chapeau.
OPPOSITIF	갓 손	kat-sun.....	quant au chapeau.

Les mots terminés en ㅅ, ㅈ, et quelques-uns en ㅃ, dont le nominatif est en 시, 시, 지, ㅈ, ou ㅈ, se déclinent ordinairement sur le modèle de 갓 kat, chapeau. Ainsi se déclinent :

맛	시	mat.....si	Goût.	것	거시	kat.....ke-si	Chose.
밭	시	pat.....si	Faucheille.	밭	시 ou ㅈ	pat.....si ou ㅈ	Champ.
못	시	mat.....si	Faute, défil.	깃	시	hit.....si	Plume (d'oi-)

쓰느냐	sseu-nâ-nya	écris-tu ?	쓰더냐	sseu-te-nya
갈취느냐	kâl-heui-nâ-nya	choisis-tu ?	갈취더냐	kâl-heui-te-nya
오느냐	o-nâ-nya	viens-tu ?	오더냐	o-te-nya
웃느냐	not-nâ-nya	lâches-tu ?	노더냐	no-hte-nya
보느냐	po-nâ-nya	vois-tu ?	보더냐	po-te-nya
기다리느냐	ki-tâ-ri-nâ-nya	attends-tu ?	기다리더냐	ki-tâ-ri-te-nya

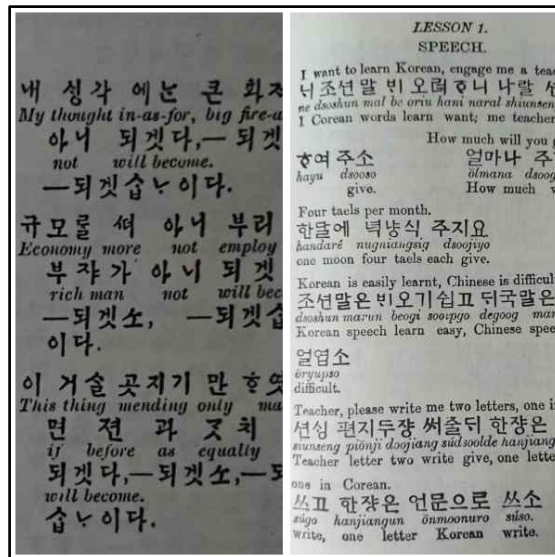
<그림 6> Ridel의 『Grammaire Coréenne』(1881)

<그림 6>을 보면 동사의 활용형을 중심으로 의미에 따라 달라지는 어형의 변화를 상세히 기술

17) 여기서는 Jack C. Richards(2008)과 남성우 외(2009)에서 제시한 문법 번역식 교수법의 특징을 참고하였다.
 18) Ridel은 이 책의 서문에서 본서의 특징과 활용 방법에 대해 몇 페이지에 걸쳐 기술하고 있는데 이 중에는 “문법의 장점은 해당 언어에 대해 설명할 때 명확하고 정확한 문장 체계를 잘 이해하도록 돕는다는 점이다.”라는 부분과 “한국어를 배우기 위해서는 읽기부터 가르치는 것이 필요하다.”는 내용을 볼 수 있다. 여기서 ‘읽기부터’라는 부분이 읽기의 기능적 특징을 강조하는 것인지 읽기를 통한 문법 규칙의 학습이 목적인지는 서문을 통해 정확히 알 수 없으나 교재의 전반적인 체계나 내용을 봤을 때는 후자에 가까울 것으로 생각해 볼 수 있다.

하고 있다는 점을 알 수 있다. 이는 이 시기 간행된 한국어 교재 중 문법을 중심으로 다루고 있는 교재들이 갖는 공통적인 특징이라 할 수 있다. 또한 품사 설정에 있어서도 ‘형식’¹⁹⁾을 중심으로 분류를 하고 있다는 점도 첫 번째 특징과 관련하여 살펴볼 수 있는 점이다.

둘째, 문장이 언어 학습과 가르침의 기본 단위이며, 학생들의 모국어가 교수 매체라는 점이다. 우선 문장이 언어 학습의 기본이 된다는 점은 앞서 살핀 전통적 교수 방식과도 비교해 볼 수 있는 부분이다. 문법을 설명하기 위해 문장을 제시하는 유형(전형적인 문법 번역식 교수법에서의 문장 제시 방법)이 다수이지만 아래 <그림 7 右>와 같이 주제를 제시하고 대화문을 제시하는 유형²⁰⁾도 볼 수 있었다. 더불어 학습자의 모국어가 교수 매체라는 점은 의사소통중심교수법이 등장하기 전까지 대부분의 한국어 교재에서 찾아볼 수 있는 특징으로 Eckardt의 『Koreanische Konversations-Grammatik』과 같은 교재는 본문이나 설명에 해당하는 부분 전체가 학습자의 모국어(독일어)로 이루어져 있다.



<그림 7> Underwood(1890,左), Ross(1882,右)

<그림 7 右>에서는 ‘SPEECH’라는 제목 아래 문장 중심으로 단원을 구성하였고, 한국어 문장

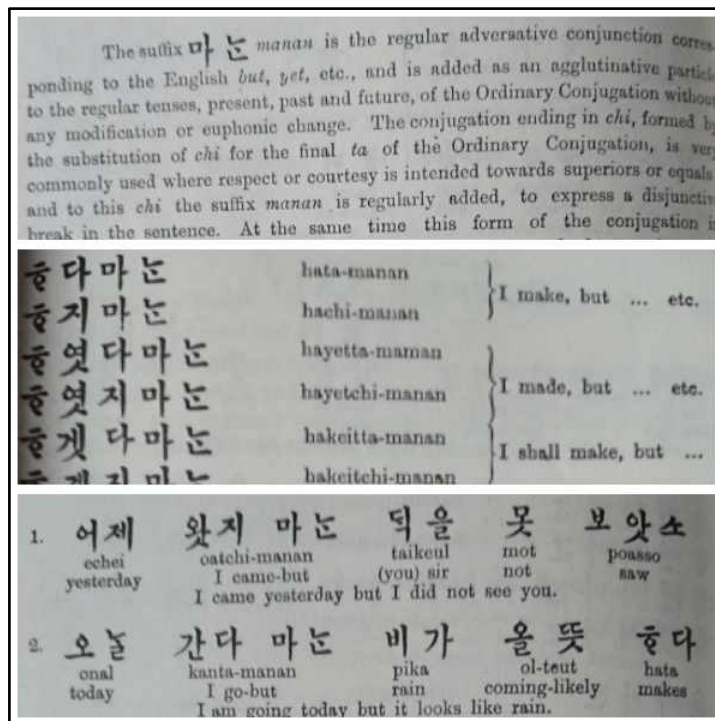
19) 품사 설정 기준에 있어서의 ‘형식’ 또는 ‘형태’란 단어의 형태적 특징을 나타내는 것으로 굴절양상에 따른 형태적 변화를 말하는 것으로 Ridet의 『Grammaire Coreene par Felix』는 다른 학습서와 달리 적은 양이지만 ‘관사’에 대한 설정이 있었고, ‘분사’를 품사로 따로 분류했다는 특징을 가지고 있다. Ridet을 ‘형태’에 중점을 두었다고 본 근거는 ‘분사’의 설정 때문이다. 분사는 동사의 어형 변화라고 할 수 있는데, Ridet은 분사를 따로 설정하기는 했으나, 동사와 함께 다루고 있어 한국어의 품사체계에 ‘분사’에 대한 확신이 있지는 않은 것으로 보인다.

20) Ross(1882)에서는 그림과 같이 주제를 제시하고 주제에 관련한 대화문을 나열하는 유형으로 구성을 하고 있는데 모든 과를 그렇게 구성한 것이 아니고 과에 따라서는 ‘상황식 대화문’을 구성해 서로 대화를 주고받는 내용을 확인할 수 있다. 즉, 문장을 언어 학습의 기본 단위로 사용한다는 점에서 문법 번역식 교수법이 바탕이 된 것이라 볼 수 있지만 한편으로는 전통적 교수방법의 상황식 대화문과도 매우 흡사한 형태를 보이고 있다. 아래는 이러한 대화문의 일부를 옮긴 것이다.

VISITING - 손님 오심무다 뻬분이나 세분이오다 너어나나 아지못함무다 보교타고오나나 다 말타고 옴무다 사환이잇나나 마부이서명첩들고옴무다 가져오나라 친한친고로다 청호여직실노모셔라 다들어 오섯수다 조금안저기다리라고살아라 차부위드점호여라 편안오섯나 귀간편안한가 이 두분은위신가 이 눈김진사오테는니초시니 다 촌에 잇는 친고로세 알고 지니세 슈인장이시닛가 예글어호오다 못본전편안 호시닛가 예 편이 오섯소 암셔 존성을 포문하였나이다 무삼존성이울잇가 -중략

위에는 학습자 모국어를 아래에는 로마자 표기로 발음을 제시하고 있다. 이렇게 모국어와 함께 문장을 제시하는 방식은 문법 번역식 교수법 중심의 교재가 갖는 일반적인 특징이지만 <그림 7 右>처럼 ‘주제’를 제시하고 문장을 기술하는 방식은 문법 번역식 교수법의 전형적인 특징에서는 벗어나는 부분이라 할 수 있겠다. 반면에 <그림 7 左>에서는 예문의 내용보다는 제시하는 문법 형태가 잘 드러날 수 있는 단문 중심으로 구성을 이루고 있다. 문장의 내용보다는 종결법 설명에 대한 예문의 역할이 더 크다고 할 수 있다.

셋째, 문법은 연역적으로 가르친다. 즉, 문법규칙을 제시하고 학습한 후에 이를 번역을 통해서 연습시켰으며, 교과서를 통해 문법 사항을 순서대로 전개시키는 교수 요목을 택하게 된다. 이러한 특징을 두드러지게 살펴볼 수 있는 교재는 Scott의 『A Corean Manual or Phrase Book :with Introductory Grammar』(1893)이다.



<그림 8> Scott의 『A Corean Manual or Phrase Book :with Introductory Grammar』(1893)

<그림 8>을 보면 상단과 같이 해당 문법의 의미를 모국어 설명을 통해 제시하고, 이를 어형 변화를 중심으로 설명한 후(중단) 마지막에 예문을 통해 처음에 제시했던 문법 규칙을 이해하는 과정으로 이루어져 있다. 문법을 연역식으로 제시하는 방식은 비슷한 시기의 문법서들이 공통적으로 취하는 방식으로 <그림 8>과 같이 모국어로 규칙을 설명하고, 이해시키는 데 꽤 많은 노력을 기울이고 있다. 또한 예문은 한국어로 먼저 기술하고, 아래에 발음과 모국어 풀이를 함께 제시하고 있다.

넷째, 유창성보다는 정확성을 강조한다. 학생들은 번역을 하는 데 필요한 내용들을 우선적으로

학습한다. 정확성을 강조한다는 것은 학습의 목적이 정확한 문법을 사용하는 것에 있는 것으로 볼 수 있을 것이며, 이러한 특징은 동양의 전통식 교수 방식과는 사뭇 다른 특징이라 할 수 있다. ‘역관’을 중심으로 ‘통역’이 중요한 목적이라는 점은 문법보다는 상황을 이해하고, 대화에 필요한 어휘와 예문이 중심이 될 수밖에 없다. 반면에 ‘문학 작품의 번역’이 중요한 목적이라는 점은 유창성보다는 정확한 문법 사용이 중심이 될 수밖에 없을 것이다.

또한 이러한 특징은 이 시기에 간행된 한국어교재가 문법서를 중심으로 한다는 점과 이러한 문헌들이 한국어의 교육용(또는 조선어교육) 목적과 연구 목적이 혼합된 형태이기 때문이 아닐까 조심스럽게 추측해 볼 수 있다. 동일한 문형을 반복해서 제시한다거나 문법 사용보다 문법 지식을 기술하는 부분이 많다는 점, 자국의 문법 체계와 비교하여 제시하는 점 등이 이러한 추측의 근거이다. 더불어 문법을 연역적으로 제시한다는 점도 이러한 특징에 영향을 끼쳤을 것으로 생각해 볼 수 있다.

前間恭作『韓語通』(1909)		Underwood의 『한영문법』(1890)		
名詞部	動詞部	命令部	格部	終止部
서다	서어보	서어라	서는것	서다
보다	보아보	보아라	보는것	보다
...

	Present Indefinite	Past Tense	Future
To sit.....	앉소	앉았	앉게
To put up.....	걸소	걸었	걸게
To be lacking ..	참소	참었	참게
To be.....	있소	있었	있게
To fit.....	맞소	맞았	맞게
To complete.....	끝소	끝었	끝게
To forget.....	잊소	잊었	잊게
To take off	벗소	벗었	벗게
To wash	씻소	씻었	씻게
To be frequent...	잦소	잦았	잦게
To be wet.....	젖소	젖었	젖게
To follow after...	쫓소	쫓았	쫓게
To drive	달소	달았	달게
To look for.....	찾소	찾았	찾게
To find	발소	발았	발게
To be disgusting	악어할소	악어하	악어하
To be beautiful	아름할소	아름하	아름하
To itch	가렵소	가려하	가려하
To be light	가볍소	가벼하	가벼하
To be droll.	가오롱소	가오롱하	가오롱하
To be minute ..	미자랄소	미자라하	미자라하
To be ticklish ..	간지럼소	간지러하	간지러하
To be near	가깝소	가까하	가깝하
To be vexatious	고통소	고통하	고통하
To be heavy	무겁소	무거하	무겁하
To be dirty	더럽소	더러하	더럽하
To be regretful	슬그럽소	슬그러하	슬그럽하

<그림 9> 前間恭作의 『韓語通』(1909)(左)와 Underwood의 『한영문법』(1890)(右)

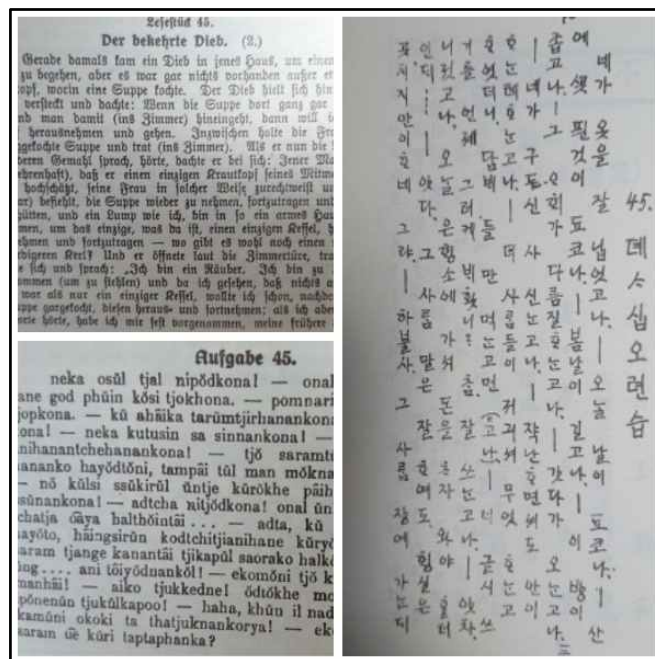
<그림 9 좌>에서는 ‘서다’와 ‘보다’라는 동사가 서법과 시제, 결합하는 어미에 따라 변화하는 양상을 보여주고 있으며, 제시한 내용의 좌측에는 이러한 변화의 이유와 쓰임에 대해 상세히 설명하고 있다.

다섯째, 어휘 선정은 사용하는 읽기 교재에 의존하며, 어휘는 모국어의 번역이 함께 제시된 어휘목록과 사전 학습, 암기를 통해 학습한다는 점이다. 이를 살펴볼 수 있는 대표적인 교재는 Underwood²¹⁾의 『한영문법』(1890)이다. <그림 9 우>에서 보는 것과 같이 이 시기 문법 교재들

21) 이 책의 서문을 보면 교재의 목적 자체는 문법 교육에 있다기보다 구어 연구를 소개하는 것에 있다고 밝히고 있다. 또한 체계적인 문법을 설명하는 것을 목표로 하지 않는다는 점도 덧붙이고 있다. 서론에서 밝힌 바와 같이 한 교재가 하나의 교수법만을 기반으로 하는 것은 아니다. 『한영문법』도 전반부와 후반부가 서로 다

은 문법 규칙을 설명한 후 그림과 같이 이를 목록으로 제시하거나 상단에는 한국어, 하단에는 모국어 설명을 함께 제시한다. 특히 교재에 따라 조금씩 차이는 있지만 어휘 변화를 보여줄 수 있는 어휘 목록(또는 문형 목록)을 제시한다는 점도 이 시기 교재들의 공통적인 특징으로 볼 수 있다. 차이가 있다면 그림과 같이 왼쪽에 모국어를 제시하고 오른쪽에 한국어 어휘를 제시하거나 상단에 한국어를 제시하고 하단에 모국어를 제시하는 방식에서의 차이만 있을 뿐이다. 다만 문법 번역식 교수법의 특징으로 제시한 ‘어휘 선정은 읽기 교재에 의존한다’는 부분은 이 시기 교재에서 발견하기 어려운 특징이었다. 이러한 특징은 보통 단원을 구성하고, 본문이 앞에 제시가 되거나 ‘문학 텍스트’와 같은 읽기 자료가 따로 있는 상태에서 문법 교재가 보조 교재 형태로 제시되는 교재에서 찾아볼 수 있는 특징인데 이 시기 한국어교재 중에는 독본 교재와 함께 사용되었다거나 읽기 텍스트를 먼저 제시한 형태를 찾아볼 수 없었기 때문에 이러한 특징을 확인할 수는 없었다.²²⁾

여섯째, 읽기와 쓰기가 주요 학습 대상이 된다는 점이다. 말하기와 듣기는 거의 또는 전혀 다루지 않는다. 읽기는 본문의 형태로 제시되는 경우가 많으며, 이렇게 제시된 읽기 내용은 학습 대상의 모국어와 목표어(한국어)로 함께 제시되거나 로마자 표기를 함께 제시하기도 한다. Eckardt의 『Koreanische Konversations-Grammatik』(1923)에서는 이를 세 부분으로 나눠 제시하고 있다.



<그림 10> Eckardt의 『Koreanische Konversations- Grammatik』(1923)

른 구성의 교재이며, 문법을 중심으로 설명한 전반부와는 달리 후반부(회화부)는 의미별로 단문 형태의 회화 내용을 제시하고 있다.

22) 다만 아래에 제시되는 것처럼 Eckardt의 『Koreanische Konversations- Grammatik』(1923)에서 이와 유사한 방식으로 제시된 경우가 있었으나 이것이 한국어 읽기 내용에 의존해 어휘를 제시하는 것으로 보기에 어려움이 있기 때문에 본 논의에서는 제외하였다.

<그림 10>을 보면 우측에는 한국어(목표어)로 읽기 내용이 제시되고, 좌측 상단이 학습자의 모국어(독일어)로, 좌측 하단에는 한국어 읽기에 대한 발음을 표기하고 있다. 보통 읽기 내용에 대한 모국어 번역이 한국어와 함께 좌우에 제시되거나 하단에 제시되는 것과 달리 철저히 분리하여 따로 제시하고 있으며, 로마자 발음 역시 함께 제시되지 않는다. 이러한 이유에 대해 여러 가지를 유추해 볼 수 있겠지만 다른 교재들이 읽기 자료를 따로 신지 않거나 문법 내용에 대한 예문인 것에 반해 이 교재가 문법과 거의 동일한 비중으로 ‘읽기’를 따로 다루고 있다는 점을 통해서 읽기 교육도 중요한 교재 편찬의 목적²³⁾이라는 점을 고려해 볼 수 있을 것이다.

이렇게 여섯 가지 특징 외에 문법 번역식 교수법의 특징으로 두 가지를 더 언급하기도 한다. 교재로 사용되는 글의 내용에는 거의 관심을 두지 않고, 글의 내용은 문법적인 분석의 연습 자료로 취급된다는 특징과 학습 초기부터 어려운 고전 텍스트를 사용한다는 점이다. 글의 내용이 문법적인 분석의 연습 자료로 취급된다는 점은 앞선 두 번째 특징에서 살펴보았듯이 제시되는 문장이나 읽기 내용이 연역적으로 제시했던 문법 내용에 대한 예문의 역할을 한다는 점에서 이해될 수 있을 것으로 보인다. 하지만 고전 텍스트를 사용한다는 특징은 분석 대상의 한국어교재에서 찾아보기 어려운 특징이었다. 앞서 제시한 바와 같이 이 시기 한국어교재들이 문학 텍스트를 별도로 사용했다거나 저자들이 함께 사용할 것을 권장했다는 내용을 교재를 통해서 확인할 수 없었다. 다만 근대 이후부터 일제강점기의 영어교육에 독본류가 많이 사용되었다는 점이나, Gale 목사와 같은 한국어교재 저자들이 개인적인 관심과 한국어 학습을 위해 고전 서적을 자주 보았다는 언급들을 통해서 국내에서 한국어 학습이 이루어질 때는 이러한 문학 텍스트를 충분히 활용했을 것으로 추측해 볼 수 있다.

교재사 측면에서는 태동기에 해당하는 이 시기 교재들과 문법 번역식 교수법의 상관성에 대해 확인할 수 있었던 점은 다음과 같다.

첫째, 이 시기 서양인 저자들에 의해 출간된 한국어교재가 문법 번역식 교수법이 중심이 되어 편찬되었다는 점이다. 물론 앞서 살핀 문법 번역식 교수법의 모든 특징이 분석 대상 교재에 모두 담긴 것은 아니나 적어도 세 가지 이상의 일치하는 특징들을 찾아볼 수 있었으며, 저자에 따라 모국의 구성 방식을 그대로 따르는 경우와 한국에서 기존에 출판되었던 방식을 일부 수용하는 정도의 차이를 보이고 있었다.

둘째, 여러 가지 특징 중에서도 특히 ‘읽기’를 위한 ‘문법’ 중심의 편제는 대다수의 교재에서 공통적으로 발견할 수 있는 특징이었다. 문법 번역식 교수법에 기반한 교재들이 문어 중심이라는 점과 본래 이 교수법이 고전 문학을 번역하는 것이 목표였다는 점을 감안할 때 당연한 결과일 수 있겠다. 다만 주지한 바와 같이 분석 대상이 된 한국어교재들에서 한 두 저서를 제외하고는 목표로 하는 문학 작품이 함께 제시되거나 그것을 목표로 편찬되었다는 직접적인 언급은 찾아볼 수 없었다.²⁴⁾

23) 저자의 서문에서는 이 교재의 활용 방법을 다음과 같이 소개하고 있다. “읽기 텍스트가 이해되지 않는다면 처음에는 그냥 넘어갔다가 나중에 다시 보아도 된다. 이 교재를 공부하고, 반복하여 읽고, 어휘와 각주를 통해 내용을 이해하고, 해제의 도움을 받아 정확하게 번역하고, 마지막으로 내용을 다들기를 권장한다.”

24) Eckardt(1923)의 경우 본서의 뒤에 <그림 10>과 같은 형태로 이야기 형태의 읽을거리를 신고 있다. 함께 편

셋째, 선행 연구에서 문법 번역식 교수법의 특징으로 언급된 적은 없지만 한국어교재에 반영된 특징에 비추어 볼 때 문법 번역식 교수법 기반의 교재들이 ‘단원’의 개념이 분명치 않다는 점을 확인할 수 있었다. 여기서 ‘단원’ 또는 ‘과’의 정확한 개념을 규정하기에 어려움이 있지만 적어도 현대의 외국어 교육용 교재와 비교할 때 단원의 개념이 명확하지 않으며, 문법서가 중심이 되다 보니 문법 개념이나 범주를 하나의 ‘과’로 분리하여 교재를 구성한다는 점을 확인할 수 있었다. 이는 비교적 ‘과’나 ‘단원’의 개념이 분명했던 태동기 후반(1910-1945)의 교재들과 비교되는 부분이다.²⁵⁾

2.3. 한국어교재의 태동기와 직접식 교수법

문법 번역식 교수법의 한계에 대한 지적과 함께 외국어 교육에서도 모국어 학습과 비슷한 방식의 교수 방식이 주목을 받게 되었고, 직접적인 구두 의사소통에 관심을 갖게 되면서 직접식 교수법이 등장하게 된다.²⁶⁾ 이전과 달리 발음에 대한 체계적인 지도와 더불어 말하기 학습을 중요하게 생각한 직접식 교수법²⁷⁾의 특징을 Diane Larsen Freeman(2002:51)에서는 다음의 몇 가지로 제시하고 있다.

첫째, 교사는 학생들이 목표어로 의사소통 능력을 발달시키는 것을 학습목적으로 삼는다. 이를 위해 학습자는 목표어로 생각하는 능력을 길러야 한다. 당연하게도 학습자는 교실에서 모국어를 사용할 수 없다.

둘째, 교사는 교수 학습 과정에서 학생과 상호간에 적극적으로 협력하는 자세를 취한다. 단 학습자의 오류는 스스로 정정하도록 지도한다.

셋째, 교사는 새로운 어휘나 구를 제시할 때 목표어만을 이용해야 하기 때문에 그림이나 몸짓 등을 사용할 수 있으며, 문법 역시 귀납적으로 가르치게 된다.

넷째, 언어에서 중요한 것은 구어이며, 목표어를 말하는 사람들의 일상 언어는 물론 삶에 대한 정보를 얻을 수 있는 문화를 배운다.

다섯째, 기본적으로 언어 기능 모두를 중요하게 다루지만 말하기를 더 강조하고, 특히 발음 학습을 중요한 요소로 다룬다.

하지만 이러한 직접식 교수법은 Berlitz 학교와 같은 특수한 몇 곳을 제외하고는 큰 영향력을 끼치지 못했다. 목표어로 수업이 가능한 교사를 구하는 일도 어려웠을뿐더러 모국어 습득과 동

찬된 ‘조선어교재문전 부주해’의 서문을 보면 여기에 ‘순수한 한국어로만 된 읽기 자료를 실었으며, 한국어 읽기 자료의 독일어 번역과 독일 과제들의 한국어 번역을 함께 수록했다는 정보를 살펴볼 수 있다. 여기에는 ‘귀신’, ‘도깨비’ 이야기와 같은 설화 내용이나 실생활과 관련한 다양한 대화 내용이 실려 있다.

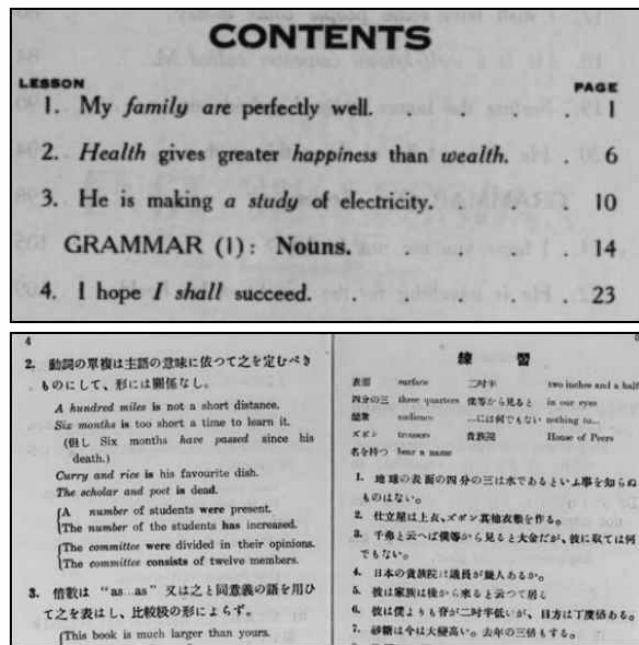
25) 하지만 태동기 후반의 교재들이 ‘직접식 교수법’의 영향을 받았다고 단정지을 수는 없을 것이며, 실제 ‘직접식 교수법’이 교재의 형태로 구현되기 어렵기 때문에 이러한 변화를 문법 번역식 교수법에서 직접식 교수법으로의 변천 결과로 보기는 어려울 것이다. 오히려 이러한 측면은 교수법의 변천보다는 교재 발달사의 측면으로 보는 것이 더 타당할 것으로 보인다.

26) 문법 번역식 교수법에 대한 한계점과 그에 대한 고민은 오랜 기간에 걸쳐 다양한 접근 방법과 대안을 내놓았으며, Jack C. Richards(2008:10)에서는 이 시기를 ‘19세기 언어 교수의 혁신’으로 보고 다양한 학자의 성과를 제시한 바 있다. 여기에서는 이렇게 논의된 여러 접근 방법 가운데 ‘자연적 교수법’으로 불린 학습 원리들을 만들어 냈고, 직접식 교수법의 기초를 제공했다고 기술하고 있다.

27) 여기서 제시하는 직접식 교수법(Direct Method)은 Berlitz 교수법이나 직접 교수법 등으로 표기되기도 하는데 본 발표에서는 기초학습능력이 부족한 학습자들의 성취동기를 높여주기 위해 개발된 직접교수(Direct Instruction)와 구분하기 위해 ‘직접식 교수법’으로 표기하기로 한다.

일한 과정으로 외국어를 학습한다는 것이 교실 환경과 괴리되는 부분도 있었기 때문이다. 무엇보다 언어학 이론에 입각한 교수법이 아니라는 비판이나 회화 능력을 가르치는 것이 외국어 교육에 부적합하다는 인식은 직접식 교수법의 설 자리를 점점 잃게 만들었다.

또한 직접식 교수법은 교수·학습 측면에서 교사의 능력에 상당 부분을 의존하여 진행하였고, 교과서보다는 교사의 수업 지도안이 더 중요한 교수·학습 매체였다. 따라서 직접식 교수법을 바탕으로 한 교재 제작이 많지 않았다. 한국어교재 측면에서 본다면 서양인 선교사들이 근대에 편찬한 한국어교재들은 당시까지 서양의 교수법에 영향을 받아 편찬될 수밖에 없었다. 주요 학습 대상이 자신의 뒤에 오게 될 선교사들임을 감안할 때 선교사 스스로가 라틴어나 기타 외국어를 학습할 때 자신의 경험에 비추어 교수법을 반영할 수도 있었을 것으로 추측해 볼 수 있다.²⁸⁾ 따라서 근대와 일제강점기 한국에 들어와 한국어교재를 편찬했던 대다수의 서양인 저자들은 ‘문법 번역식 교수법’에 의거한 교재 제작이 접근하기 쉬운 방법이었을 것이다. 반면에 한국보다 먼저 영어 학습을 경험한 일본의 경우 근대를 지나면서 이미 영어 학습을 통해 경험했던 방법들을 한국어교재에 적용하거나 제작하는 데 영향을 미쳤을 것으로 추측²⁹⁾해볼 수 있다. 아래 그림은 山田巖의 『新英語レッスンズ』(1919)로 비슷한 시기 편찬된 미국이나 영국의 영어 교재와 비슷한 편제로 이루어져 있으며, 당시 일본인 연구자들의 일본어 교재나 조선어 교재가 장이나 절 단위로 단원 편제가 이루어지고 어법과 회화를 구분해서 제시한 데 반해 단원을 구성하고 한 단원에 본문과 해설, 연습을 함께 배치했다는 특징이 있다.



<그림 11> 山田巖의 『新英語レッスンズ』(1919)

28) 하지만 연구를 위해 선정한 100권의 서적 외에 기수행 과정에서 확보했던 100종 이상의 한국어교재(일본인 저)에서 <그림 11>과 같은 편제의 한국어교재는 발견하지 못했다. 한국어교재 외에 ‘월간잡지 조선어’와 같은 잡지도 확인을 해 보았으나 이러한 구성을 확인할 수는 없었다.

29) 이를 정확히 알기 위해서는 같은 시기 간행된 일본의 영어교재 혹은 한국의 영어교재나 외국어교재와 비교해 봐야 하겠으나 이는 후속 과제로 남겨두기로 한다.

실제 한국어교재에서 이러한 특징을 찾지 못한다면 직접적인 비교 대상이 될 수 있는 당시 한국의 영어 교재는 어떤 교수법을 기반으로 제작이 되었을지 살펴볼 필요가 있다. 강내희(2005:279)에서는 일제강점기 때의 영어 교재로 『The New King's Crown Readers Book』(1935), 『Aoki's Grammar and Composition』(1938), 『速修英語講義錄』(English in Six Month 1935,1936)을 제시한 바 있다. 여기에 제시된 교재의 내용을 확인하기는 힘들지만 강내희(2005)에서 제시한 『The New King's Crown Readers Book』의 목차³⁰⁾를 살펴보면 위에서 살펴본 『新英語LESSONS』의 목차 내용과 크게 다르지 않다는 점을 알 수 있다. 또한 강내희(2005:281)에서는 일제강점기 가장 중요한 영어교과서로 『나쉴날』 또는 『내이쉴날』이라는 독본교재를 언급한 바 있다. 이 교재는 실제 일본의 중학교 영어교재로 사용되었던 것으로 미국에서 영어 교과서로 사용되었던 The new national Reader 시리즈를 수입하여 사용한 것으로 보았다. 실제 사용되었던 『나쉴날』의 내용을 알 수 없지만 미국에서 발행되었던 시리즈를 살펴보면 다음과 같다.



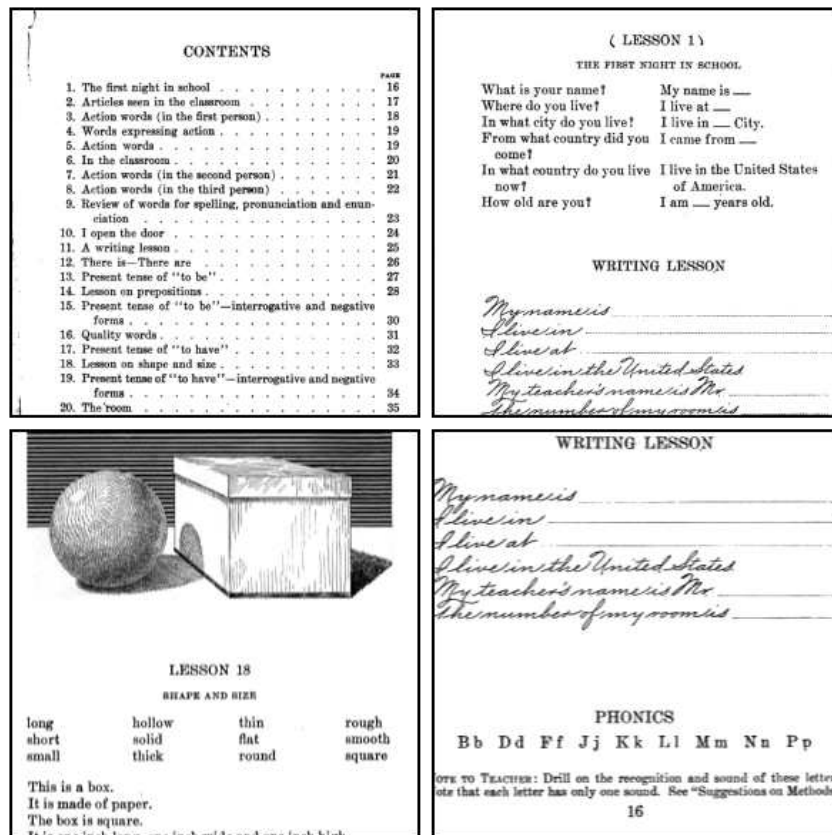
<그림 12> 『The New National Reader』 (1888)

이 교재는 정확한 학습 대상과 목적을 밝히고 있지는 않지만 당시 미국의 어린이들 대상의 읽기 교재로 추정할 수 있다.³¹⁾외국인 학습자 대상의 교재가 아니기 때문에 직접적인 비교는 어렵

30) "The Weather" "Spring" "Fishing" "Aesop" "The Meals" "Asking the Way" "Which?" "Sheep" "My Home" "An Early Rose" —Oliver Herford "What Use Is a River?" "The Land of the Nile" "The Clover Leaves" "London" "Summer" "The Cinema" "Dean Swift" "A Trip by Air" "In New York City" "The Naughty Boy" —John Keats "The Peasant and the Demon" "A Letter" "The Post-Office" "The Bear's Skin" "Keep Off the Grass" "At the Docto's" "Visits" "The Merchant and the Robber" "At Dover" 등 29단원

31) 교재 제작 원리를 밝히는 부분에서 '어린이'들이 '어머니'와 같은 단어를 쉽게 배울 수 있다는 점이나 주의를 환기하기 위한 그림 삽입, 읽기에 편한 큰 글씨, 맞춤법과 철자를 중요하게 다루고 있다는 점, 어린이들에게

겠지만 일본이나 한국에 수입이 되어 큰 변형 없이 사용되었을 것이기 때문에 당시에 간행된 외국인 대상 한국어교재와는 구성이나 교수 원리 면에서 큰 차이가 있다고 할 수 있다. 일본이나 한국에서 주로 사용했던 영어 교재가 모국인 어린이 학습용의 교재를 수입해 사용한 것이라면 이것만으로는 실제 직접식 교수법이 반영된 교재의 특성을 알기가 어렵다. 다른 특징은 일치한다고 해도 가장 중요한 ‘학습자의 목표어’ 부분에서 차이가 있기 때문이다. 실제 사용되었던 직접식 교수법 기반의 외국인 학습용 영어 교재를 살펴보면 아래의 <그림 13>과 같다.



<그림 13> Isaac Price의 『The Direct Method of Teaching English to Foreigners』 (1913)

<그림 13>을 보면 상황식 단원으로 내용을 구성하고 있다는 점(그림左上)을 볼 수 있으며, 새로운 교수 요점을 구두로 도입하거나 목표어로만 문장과 어휘가 제시되고 있다는 점(그림右上)을 알 수 있다. 또한 구체적인 단어들은 실물 및 그림을 제시하면서 가르치고 추상적인 단어들은 연상을 통해 가르친다는 점(그림左下)과 발음을 교육 내용에 포함하고 있다는 점(그림右下)도 확인할 수 있다.

하지만 직접식 교수법의 중요한 원리 가운데 하나인 ‘교과서를 사용하지 말고, 교사의 수업 지도안을 이용하라’는 원리의 영향으로 직접식 교수법을 전면으로 제작된 교재를 찾기 어려워 더 다양한 교재와 비교해 살펴볼질 못했다. 직접식 교수법과 한국어교재와의 상관성을 살펴면서 확인된 사항은 다음과 같다.

교훈을 전달하기 위해 대화체로 본문을 제시한다는 점 등이 제시되어 있기 때문에 모국어 화자용 읽기 교재로 추정하였다.

첫째, 직접식 교수법이 교재에 구현되거나 교수법으로 활용되기 위한 조건이 필요하다는 점이다. 직접식 교수법은 모국어의 습득 방식과 유사한 방식의 학습을 중요하게 생각하고, 그러한 이유로 목표어만 사용한다는 특징이 있다. 하지만 목표어로만 진행해서 학습이 가능하다는 것은 이미 목표어에 대한 기본적인 지식이 있거나 목표어 학습에 대한 분명한 동기 부여가 이루어진 상태에서 가능할 수 있겠다는 생각도 하게 되었다. 앞서 제시했던 외국어로서의 영어 교육 교재와 비교해보면 당시 미국의 영어 교육 환경이나 학습자 상황은 한국어교재 편찬 상황과 차이가 있기 때문에 목표어로만 이루어진 교재 제작에도 영향을 미쳤을 것으로 보인다.

둘째, 교재의 성격과 관련이 있다는 점이다. 주지한 바와 같이 태동기에 편찬한 문법 중심의 한국어교재는 ‘한국어’를 자국에 처음 소개하는 경우가 많았고, 저자 자신도 한국어를 수년 이상 배우거나 가르친 적이 없는 입장에서 저술한 것이기 때문에 교육용 교재의 성격보다 연구용 또는 자습용 학습서의 개념에 더 가깝다고 할 수 있다. 철저하게 저자 본인의 학습 경험에 의존하여 책을 펴내거나 한국어에 대한 본인의 연구 결과 등이 함께 제시되기 때문에 목표어(한국어)로 상호작용이 가능한 교재를 편찬하기에는 어려움이 있었을 것으로 보인다.

셋째, 학습자의 학습 목적 및 상황과 관련이 있다는 점이다. 태동기에 간행된 한국어교재들은 대부분 해당 저자의 모국에서는 매우 낮은 외국어 교재가 될 것이며, 한국어 학습에 대한 개념도 분명하지 않은 상황일 것이다. 의사소통 중심의 깊이 있는 한국어 지식이 별로 필요하지 않은 상황에서 빠른 시간 안에 간단한 소통과 번역이 이루어져야 한다면 목표어(한국어) 어휘나 문장, 발음을 제시하는 일이 불필요한 것으로 인식될 수도 있을 것이다.

또한 한국어교재 편찬 횟수나 편찬 경험이 많음에도 불구하고, 일본인 저자들의 한국어교재에서 ‘직접식 교수법’의 특징을 찾아볼 수 없었다.³²⁾ 일본에서의 한국어 교육보다 역사가 짧은 일본에서의 영어 교재와 비교해 보면 알 수 있는 사실이며, ‘한국어’에 대한 인식이나 ‘한국어’를 배우는 목적에 따라 얼마든지 달라질 수 있다는 점을 확인할 수 있었다.

4. 마치며

이 연구는 외국어교수법의 변천과 한국어교재의 상관성에 대해 살피는 것을 목적으로 하였다. 문법 번역식 교수법부터 의사소통중심교수법까지 한국에서의 교수법 변천이 한국어교재와 직접적·간접적으로 어떠한 관계가 있는지 살피고, 그 흐름을 포착하는 것이 이 연구의 중요한 목적이다. 본 발표는 이 가운데 초창기라 할 수 있는 전통식 교수 방법과 문법 번역식 교수법, 직접식 교수법에 대해 살펴보았으며, 이후의 교수법부터는 후속 연구를 통해 계속 진행하고 있다. 아직 연구가 마무리된 것이 아니기 때문에 선부른 결과를 이야기할 수는 없겠지만 이 발표를 통해 후속 논의에서 고려해야 할 몇 가지를 생각해 볼 수 있었다.

첫째, 다른 교과목 또는 다른 나라의 교수법 흐름이 한국어교육의 교수법 변천과 반드시 같을 수 없다는 점이다. 연구를 시작하는 단계에서 비슷한 흐름이나 단계를 상정했지만 연구가 진행되면서 한국어교육의 위상이나 환경, 저자 등에 따라 확연히 달라질 수 있다는 점을 알 수 있었다.

32) 이러한 이유를 포함해 이 때의 시대적 상황이나 학습자의 목적 등을 고려해 일제강점기의 한국어교육을 외국어로서의 한국어교육으로 보지 않고, 조선어교육으로 분류하기도 한다.

둘째, 교수법에 교재를 맞춰 생각하기 보다는 교재에 드러난 특징을 통해 교수법을 유추하는 과정으로 연구가 진행되어야 한다는 점이다. 이 부분은 연구를 계획하는 단계부터 매우 중요한 기준으로 삼았던 것인데 연구를 진행하는 과정에서 교재 분석 시 교수법을 미리 상정하고 분석하는 일이 생길 수 있다는 점을 경험할 수 있었다. 이렇게 되면 교재에 담긴 다른 교수법의 특징을 간과할 수 있기 때문에 후속 논의에서는 더욱 주의를 기울여 진행해야 한다는 점을 알 수 있었다.

마지막으로 한국어교재를 통한 한국어 교수법의 변천을 알기 위해서는 한국어교재뿐만 아니라 같은 시기에 사용되었던 다른 외국어 교재에 대한 확인도 필요하다는 점을 확인할 수 있었다. 특히 '직접식 교수법'을 살펴보면서 영어 교육용 교재와의 비교가 연구에 큰 영향을 미칠 수 있다는 점을 알 수 있었다. 후속 논의에서는 한국어교재는 물론 더 많은 외국어 교육용 교재와의 비교도 필요할 것으로 보인다.

■ 참고 문헌

- 강남옥(2005), 「教材 評價論을 통한 초기 한국어 교재에 관한 研究」, 국내석사학위논문, 서울대학교 大學院.
- 강승혜(1999), 「외국어 교수법 이론의 비판적 검토」, 『연세 교육연구』 12, 연세대학교 교육연구소, 131-153.
- 고경민(2012), 「한국어 교재 변천사 연구」, 국내박사학위논문, 건국대학교 대학원.
- 고경민(2017), 「한국어교재의 변천과 시대구분에 대한 연구」, 『교육과학연구』 19, 제주대학교 교육과학연구소, 19-38.
- 고영근(1974), 「외국어로서의 한국어교육에 대한 연구」, 『언어교육』 6-1, 서울대 어학연구소, 79-117.
- 고예진(2013), 「19세기 서양인의 한국어 교재 연구」, 국내박사학위논문, 부산대학교.
- 권오량(2013), 「한국의 외국어과 교육과정의 변천사 및 발전 방향」, 『교육연구와 실천』 79, 서울대학교 교육종합연구원, 25-57.
- 김상대(1997), 「동양 언어관의 특성」, 『국어교육』, 한국국어교육연구회, 207-229.
- 김소영.최권진(2016), 「일반논문 : 암시교수법을 활용한 한국어 교육 방법의 모색」, 『교육문화연구』 22, 인하대학교 교육연구소, 309-331.
- 김영란(2009), 「한국어교육 교재의 변천 연구」, 국내박사학위논문, 고려대학교 대학원.
- 김영순.임지룡(2002), 「몸짓 의사소통적 한국어 교수법 모형」, 『이중언어학』 20, 이중언어학회, 1-24.
- 김정숙(2012), 「19세기 말의 한국어 학습서 연구」, 『이중언어학』 49, 이중언어학회, 87-109.
- 김재욱 외(2012), 『한국어 교수법』, 형설출판사.
- 남성우 외(2009), 『언어교수이론과 한국어교육』, 한국문화사.
- 박길수(2002), 「A reflective language teaching model for teachers of english in Korea」, 국내박사학위논문, 중앙대학교 대학원.
- 박동호(2003), 「외국어 교수법과 외국어 교육」, 『比較文化研究』 6, 경희대학교 부설 비교문화연구소, 43-55.
- 박문자(2010), 「한국어교육에서의 교수법과 학습법의 상관관계 연구」, 『중국조선어문』 169, 길림성민족사무위원회, 25-30.
- 박미경(2000), 「한국어 교육에서의 외국어 교수법 활용 방안」, 『지역학논집 = Research Institute of Regional Studies』 4, 숙명여자대학교 지역학연구소, 35-70.
- 박이도(1998), 「독일어의 교수법과 교재」, 『論文集』 19, 慶星大學校, 129-144.
- 백봉자(2001), 「교재와 교수법을 통해 본 한국어 교육의 역사와 과제」, 『외국어로서의 한국어교육』 25, 연세대학교 한국어학당, 11-31.
- 선형성(1990), 「외국어교육에서 문법·번역식 교수법」, 『論文集』 15, 광주보건대학, 117-141.
- 송정희(2003), 「한국 고등학교 프랑스어 교과서의 변천」, 『프랑스어문교육』 15, 한국프랑스어문교육학회, 49-72.
- 안정호(2016), 「학문 목적 한국어 학습자를 위한 내용 기반 언어 교육 연구」, 국내박사학위논문, 한양대학교 대학원.
- 엄태경(2015), 「한국 영문법 학습 교재의 변천 : 영어 교육과정 및 평가의 맥락에서」, 『한국교육문제연구』 33, 중앙대학교 한국교육문제연구소, 375-399.
- 우형식(2015), 「한국어 교육에서 교수 방법 적용의 실태 분석」, 『우리말연구』 43, 우리말학회, 139-173.
- 윤기욱(1974), 「외국어 교수법의 이론적 고찰」, 『한국교육』 1, 한국교육개발원.
- 이광숙(2001), 「한국에서 외국어 교육의 역사」, 『獨語教育』 21, 한국독어독문학교육학회, 53-88.
- 이동재(2008), 「한국어교수법의 새 방향」, 『한국어 교육』 19, 국제한국어교육학회, 1-36.
- 이미영(2012), 「외국어 교수법 원리에 따른 독일어 교재의 작문 연습 유형 변화 연구」, 『Foreign languages education』 19, 한국외국어교육학회, 263-283.
- 이미영(2012), 「외국어 교수법 원리에 따른 독일어 교재의 작문 연습 유형 변화 연구」, 『Foreign languages education』 19, 한국외국어교육학회, 263-283.
- 이미혜(2007), 「논문 : 한국어 문법 교수 방법론의 재고찰 - 제2 언어 교수 이론에 바탕을 둔 교수 모형의 보완」, 『한국어 교육』 18, 국제한국어교육학회, 285-310.
- 이숙(2010), 「언어교수법과 한국어문법 교육」, 『국제한국어교육학회 학술대회논문집』 2010, 국제한국어교육학회, 122-126.
- 이정희.김지영(2003), 「고급 단계 한국어 학습자를 위한 내용 중심 한국어 교수법의 실제」, 『학술대회논문집』 2003, 국제한국어교육학회, 193-203.
- 이지영(2003), 「근현대 한국어 교재의 단원 구성 변천」, 『국어교육연구』 11, 서울대학교 국어교육연구소, 369-410.
- 이지영(2003), 「근현대 한국어 교재 구성의 변천」, 『국제한국어교육학회 학술대회논문집』 2003, 국제한국어교육학회,

631-647.

- 임삼미(2011), 「변인에 따른 한국어 교수법에 대한 연구」, 『태릉어문연구』 17, 서울여자대학교, 96-118.
- 임지아(2006), 「의사소통적 교수법에 의한 한국어 교육 방법론」, 『동남어문논집』 22, 동남어문학회, 181-211.
- 장용수(2016), 「한국어교육이 공자의 교육관에서 취할 수 있는 시사점」, 『亞細亞研究』 59, 고려대학교 아세아문제연구소, 38-79.
- 정광(2006), 『역학서와 국어사 연구』, 태학사.
- 정승혜(2002), 「한국에서의 외국어 교육에 대한 역사적 고찰」, 『이중언어학』 21, 이중언어학회, 286-312.
- 정우향(2015), 「한국의 외국어 교육 담론과 인문학」, 『아시아문화연구』 40, 가천대학교 아시아문화연구소, 131-153.
- 조항덕(1999), 「새로운 외국어 교수법과 교재의 개발을 위한 연구」, 『Foreign languages education』 6, 한국외국어 교육학회, 427-454.
- 조항덕(2000), 「프랑스와 한국에서의 교수법과 교재의 활용 실태에 관한 연구」, 『프랑스어문교육』 9, 한국 프랑스어문 교육학회, 57-82.
- 지광신 외(2001), 「한국 독일어 교재와 그 교수법의 발전방향 모색」, 『외국어로서의 독일어』 9, 한국독일어교육학회, 211-219.
- 하수권(2001), 「외국어 교육자료 편집을 위한 교수법 기반에 대한 연구」, 『외국어로서의 독일어』 9, 한국독일어교육학회, 7-26.
- 허재영(2006), 「국어과 교수 학습 이론 변천사」, 『어문논총』 44, 한국문학언어학회, 67-99.
- 황혜진(1997), 「외국어 교수법에 관하여」, 『외대통역협회지』 14, 한국외국어대학교 학생통역협회, 116-119.
- Diane Larsen-Freeman 지음 방영주 역(2002), 『외국어 교육의 교수기법과 원리』, 경문사.
- H.Douglas Brown 지음 권오량 외 역(2012), 『원리에 의한 교수』, 피어슨에듀케이션코리아.
- Jack C. Richards 외 지음 전병만 외 역(2008), 『외국어 교육 접근 방법과 교수법』, CAMBRIDGE.

▣ 토 론

“외국어 교수법의 변천과 한국어교재와의 상관성에 대한 연구”에 대한 토론문

김승환(상명대)

교수법과 교재는 떼어 수 없는 관계임을 누구나 잘 알고 있을 것입니다. 즉, 일반적인 교재의 정의를 살펴보면 교재는 교육 목표를 실현하기 위한 모든 내용을 담고 있는 도구입니다. 그리고 이러한 도구를 토대로 어떻게 효율적으로 전달하느냐에 따라 성과는 달라지게 됩니다. 여기에서 ‘어떻게’가 바로 교수법에 해당합니다.

이 연구는 한국어 교육뿐만 아니라 언어교육의 큰 틀에서 아주 기초적이고 늘 연구하지 않을 수 없는 분야입니다. 하지만 이러한 연구를 이론적 측면에서, 그리고 실제 현장에서 활용되고 있는 교수방법과 다양한 교재의 특징을 이해하지 못하고 있다면 결코 접근하기 쉽지 않은 분야이기도 합니다. 이러한 측면에서 발표자의 연구 내용은 기초적이면서도 접근하기 쉽지 않은 분야를 시대별로 그 특징을 잘 살펴보았다는 점과 향후 연구의 초점을 어떻게 설정해야 하는지를 잘 보여주는 의미 있는 연구내용이라고 볼 수 있습니다.

이에 발표문을 읽어보는 과정에서 궁금했던 몇 가지 사항과 이해가 필요한 몇 부분을 서지를 통해 질의하고자 합니다.

첫째, 논의의 대상이 되는 교수법은 ‘방법’의 측면에서 이야기하는 ‘교수법’이라고 하셨습니다. 각주에서도 다루기는 하셨습니다만 교수법이나 교수 이론, 교수 방법, 접근 방법 등의 다소 복잡한 개념들을 이 연구에서 어떻게 구분하고 있는지 여쭙고 싶습니다.

둘째, 일본에서의 영어교육 및 영어 교재와 일본에서의 한국어교재가 비교 가능하다고 하셨는데 구체적으로 어떠한 차이가 있으며, 이러한 차이가 발생한 이유는 무엇이라고 생각하고 계시는지 여쭙고 싶습니다.

마지막으로, 이번 발표문 자체가 마치 다른 특정 연구에 대한 일부분 즉, 서두에 해당한다고 생각됩니다. 이번 발표에서 세 가지 교수법과 교재에 대한 논의를 하셨는데, 후속 논의에서는 어떠한 교수법을 기준으로 논의를 이어가실 것인지 그 의도가 궁금합니다.