

제43차 한국문법교육학회 전국학술대회

(한)국어 교육에서 표준성의 문제

일 시	2025년 9월 13일(토) 09:30-18:00
장 소	세종대학교 대양AI센터
주최	한국문법교육학회
주관	세종대학교, 세종사이버대학교

기조 발표

한국어 문법 교육 내용의 표준성과 다양성에 대하여
| 이관규(고려대학교)

개 회 사

존경하는 한국문법교육학회 회원 여러분, 그리고 귀한 걸음 해주신 내외 귀빈 여러분, 안녕하십니까?

한국문법교육학회 제11대 회장을 맡고 있는 배재대 심혜령입니다.

오늘 이곳 세종대학교 대양AI센터에서 열리는 제43차 한국문법교육학회 전국학술대회에 함께해 주신 모든 분들께 환영의 인사를 드립니다. 바쁜 학기 초 일정 속에서도 문법 교육의 미래를 위해 귀한 시간을 내어 주신 여러분의 열정에 깊이 감사드립니다.

이번 학술대회의 주제는 “(한)국어 교육에서 표준성의 문제”입니다. 여러분도 잘 아시다시피 언어는 사회 변화와 함께 끊임없이 진화합니다. 그러나 교육은 그 변화 속에서도 지켜야 할 원칙과 가치를 탐색해야 합니다. 표준성은 단순히 언어 규범의 문제가 아닙니다. 언어 교육이 지향하는 정체성과 공통 기반을 어떻게 마련할 것인가, 그리고 다양한 방언, 디지털 언어, 다문화 언어 환경이 공존하는 오늘날 표준성을 어떻게 재해석하고 새롭게 설정할 것인가 하는 근본적인 물음과 맞닿아 있습니다. 오늘 학술대회는 바로 이러한 문제의식에서 출발해 문법 교육이 앞으로 나아가야 할 길을 학문적으로 모색하는 뜻깊은 시간이 될 것입니다.

오늘 학술대회는 오전에는 개인발표와 학위논문 발표, 오후에는 주제발표를 중심으로 진행됩니다. 오전 세션에서는 다양한 연구자들의 시각과 성과가 공유되며 표준성 문제에 대한 학문적 토대가 다져질 것이고, 오후 주제발표에서는 국어 교육과 한국어 교육 현장에서 표준성을 어떻게 재해석하고 실천할 수 있을지에 대해 심층적 논의가 이어질 것입니다.

오늘 이 자리에 직접 참석하지는 못하셨지만 환영사를 글로 전해 주신 엄종화 세종대학교 총장님 그리고 신구 세종사이버대 총장님께 깊이 감사드립니다. 세 분의 환영사는 학술대회의 의미를 한층 더 풍성하게 해 주었으며, 문법 교육의 미래를 향한 깊은 격려와 응원을 담고 있습니다.

이어서 연세대학교 강현화 교수님께서 축사를 통해 문법 교육의 미래를 함께 고민하고 학문적·교육적 비전을 성찰하는 뜻깊은 메시지를 전해 주실 예정입니다. 뒤이어 고려대학교 이관규 교수님께서 “국어교육의 표준성”을 주제로 기조발표를 해 주십니다. 이관규 교수님의 발표는 표준성이라는 주제를 역사적·이론적 맥락에서 조망하고 앞으로의 교육적 실천 방향을 체계적으로 제시함으로써 오늘 논의의 중요한 이정표가 되어 줄 것입니다.

이어지는 주제발표에서는 국어 교육과 한국어 교육의 각 영역에서 표준성을 어떻게 이해하고 적용할 수 있을지에 대한 깊이 있는 논의가 전개됩니다. 이 시간을 통해 문법 교육이 변화하는 언어 환경 속에서도 지켜야 할 핵심 가치와 더불어 실제 교육 현장에서 학습자 중심의 교육 방법론으로 구체화될 수 있는 다양한 가능성 을 발견하게 될 것이라 기대합니다. 특히 표준성과 다양성, 규범성과 실제성 사이에서 교육이 취해야 할 균형 점을 탐색하고 이를 통해 미래 사회가 요구하는 언어 역량을 길러낼 수 있는 방안도 함께 모색하게 될 것입니다.

이번 학술대회가 세종대학교와 세종사이버대학교의 후원으로 열리게 된 데 대해 깊이 감사드립니다. 두 기관의 아낌없는 지원은 문법 교육이 학문적 연구와 교육 현장의 혁신을 잇는 의미 있는 만남을 가능하게 해 주었으며 오늘의 논의가 학문적 성과를 넘어 교육 현장과 사회에 기여할 수 있는 길을 열어 주었다고 생각합니다.

끝으로 오늘 학술대회가 단순히 연구 결과를 발표하고 토론하는 자리에 머무르지 않고 문법 교육의 정체성

과 미래 비전을 함께 모색하는 계기가 되기를 기대합니다. 여러분의 경험과 통찰이 모여 표준성이라는 주제가 지닌 학문적·교육적 가치를 새롭게 밝혀내고 이를 바탕으로 문법 교육의 방향을 함께 그려 가는 뜻깊은 시간이 되기를 바랍니다. 문법 교육의 길을 묵묵히 걸어가고 계신 동학 여러분께 깊은 존경과 감사를 드리며 오늘의 만남이 문법 교육의 발전과 미래 비전 확립을 위한 든든한 초석이 되기를 진심으로 바랍니다.

감사합니다.

한국문법교육학회 제11대 회장 심혜령

환영사

안녕하십니까.

세종대학교 총장 엄종화입니다.

오늘 제 43차 <한국문법교육학회 전국학술대회>를 우리 세종대학교와 세종사이버대학의 주관으로 개최하게 되어 매우 기쁘게 생각하며, 특히 우리 대학의 미래 비전을 상징적으로 보여주는 이곳 대양 AI 센터에서 귀한 학술 행사를 가지게 되어 더욱 반가운 마음입니다. 주말임에도 불구하고 학문적 열정을 안고 전국 각지에서 와 주신 참석자 여러분들을 진심으로 환영합니다.

국어 혹은 한국어 교육에 관한 귀한 발표들로 이루어지는 이번 학술대회를 보면서 저는 세종대왕의 위대함을 다시금 느끼고 아울러 우리 세종대학의 건학이념 중 하나인 훈민 정신을 떠올리게 됩니다. 세종대왕께서는 많은 어려움과 장벽에도 굴하지 않고 백성들을 위해 새로운 문자 체계인 한글을 창제하셨습니다. 이에서 알 수 있듯이 훈민 정신은 독창성과 창의성, 배움과 나눔, 도전과 혁신의 정신이며 아울러 나눔을 중시하는 마음이기도 합니다. 이러한 정신을 이어받고자 하는 마음가짐이 오늘 ‘한국문법교육학회’의 학술대회에도, 그리고 우리 세종대학의 건학이념에도 선명하게 살아있음을 느낍니다.

이번 전국 학술대회의 주제가 ‘(한)국어교육에서의 표준성의 문제’라고 들었습니다. 표준성이 가지는 규칙성과 공공성에 대한 담론과 이에 더해 탈표준성이 가지는 다양성과 확장성에 이르기까지 풍부하고 깊이 있는 논의가 이루어질 것으로 기대합니다. 한국어에 대한 변함없는 사랑과 긍지로 (한)국어교육의 현장과 학계에서 묵묵히 최선을 다하고 계시는 참가자 여러분께 존경을 보내며, 이번 학술대회에서 학문적으로나 상호 교류에서나 풍족한 성과를 얻으시고 넉넉한 마음으로 돌아가시기를 바랍니다.

마지막으로 이번 학술대회 준비를 위해 다방면으로 수고해주신 ‘한국문법교육학회’ 관계자 여러분과 학술대회에서 발표와 토론 및 진행을 맡아주신 많은 분들께 감사의 말씀을 드립니다.

감사합니다.

2025년 9월 13일
세종대학교 총장 엄종화

환영사

안녕하십니까.

세종사이버대학교 총장입니다.

제43차 한국문법교육학회 전국학술대회에 함께해 주신 모든 분들을 진심으로 환영합니다. 특히 이번 학술대회가 세종대학교와 세종사이버대학교의 공동주관으로 열리게 되어 대단히 기쁩니다.

올해 학술대회의 주제가 “(한)국어 교육에서 표준성의 문제”라는 것을 매우 뜻깊게 생각합니다. 언어는 한 사회의 정체성과 문화를 담아내는 근간이자, 세대와 세대를 이어주는 다리입니다. 특히 세계가 한국어와 한국문화에 주목하고 있는 요즘, 한국어 교육에서 표준성은 단순히 올바른 문법 규범의 문제가 아니라, 사회 구성원 모두가 원활하게 소통할 수 있는 공통 기반을 마련하고 더 나아가 전 세계의 수많은 한국어 학습자들과 관심사들이 함께 소통하는 데에 필요한 핵심 과제라 할 수 있습니다. 이번 학술대회를 통해 한국어 문법 교육의 현재를 성찰하고, 미래의 교육 방향을 모색하는 귀중한 논의가 이루어지리라 기대합니다.

세종사이버대학교는 창의적이고 융합적인 인재를 양성한다는 교육 철학 아래, 언제 어디서나 학습할 수 있는 첨단 교육 환경을 구축하여 지식의 문을 활짝 열어가고 있습니다. 사이버대학교로서의 특성을 살린 AI 및 디지털 기반의 교육 혁신과 함께 한국어학과와 한국어교육원을 통해 한국어 교육의 국제적 확산에도 앞장서고 있습니다. 특히 다양한 형태의 온라인 콘텐츠 개발과 메타버스캠퍼스 및 Live 강의실에서 이루어지는 실시간 원격 수업을 통해 교육의 보편성과 접근성을 높이고자 노력하고 있습니다. 이러한 점에서 이번 학술대회에서 논의되는 ‘표준성의 문제’는 우리 대학이 추구하는 교육 가치와도 깊이 연결되어 있다고 할 수 있습니다.

오늘 학술대회가 국어 교육 및 한국어 교육의 표준성과 다양성의 조화를 새롭게 조명하고, 문법 교육 연구의 지평을 넓히는 계기가 되기를 희망합니다. 더불어 오늘의 학문적 성과가 한국어 교육의 발전은 물론, 글로벌 시대의 문화적 소통과 상생에도 크게 이바지하리라 확신합니다.

끝으로, 이번 학술대회를 위해 수고해 주신 한국문법교육학회 관계자 여러분과 준비위원회, 그리고 학문적 열정을 가지고 참여해 주신 모든 분들께 다시 한번 깊은 감사의 말씀을 드립니다. 학술대회에 함께하시는 여러분 모두의 건승과 건강을 기원합니다.

감사합니다.

2025년 9월 13일
세종사이버대학교 총장 신구

축 사

오늘, 본 학술대회에 축사를 하게 되어 매우 뜻깊게 생각합니다. 새 학기를 맞이하여 분주하신 일정 속에서도 (한)국어교육의 발전을 위해 한자리에 모여 발표와 토론을 나누게 되어 기쁩니다. 특히, 문법 교육학회는 국어 교육과 한국어교육이 만나, 한 주제에 대한 진지하고 생산적인 논의를 다루는, 국내 유일의 학술의 장이라는 점에서 더욱 의미를 가지는 것 같습니다.

오늘 학술대회의 주제는 “(한)국어교육에서의 표준성의 문제”입니다. 그간 (한)국어교육에서 ‘표준성’은 오랫동안 핵심적이면서도 동시에 논쟁적인 주제였다고 생각합니다. 우선, ‘표준’은 공동체의 소통을 원활히 하고 교육의 일관성을 유지하는 중요한 역할을 해왔습니다. 그러나 동시에, 표준을 지나치게 강조할 경우 학습자들은 실제 언어생활과의 괴리와 그로 인한 동기 저하를 초래할 수 있는 문제이기도 합니다.

사실 ‘표준성’의 문제는 언어학적 차원을 넘어 사회·문화·정치적 맥락과 깊게 관련된 쟁점이라고 하겠습니다. 이에 여타의 언어교육 분야에서도 ‘표준’을 어떻게 정의할 것인가에 대해 여전히 논의를 이어 오고 있습니다. 이런 의미에서 오늘 이 학술대회는 이러한 균형점을 다시 모색하고, 미래 국어교육의 방향을 새롭게 설계하는 소중한 자리가 될 것입니다.

최근 AI와 빅데이터 시대를 맞이하여, 언어교육은 새로운 전환기를 맞고 있습니다. 우선, 언어 사용은 디지털 플랫폼 속에서 끊임없이 변화하고 있으며, 젊은 세대의 언어는 표준 규범과 다른 새로운 변화를 만들어내고 있습니다. 또한 AI를 활용한 다양한 사용역에서의 대규모 언어 처리가 가능한 시점에서, 연구자들은 더 이상 학술적 논의의 ‘표준’에만 머물기 어려운 것도 사실입니다.

이러한 변화 속에서 표준성을 단순히 규범으로만 가르치기란 쉽지 않을 것입니다. 이제는 표준을 기반으로 하되, 변화를 이해하고 설명하며, 언어 사용의 다양성을 포용할 수 있는 교육으로 나아가야 할 것입니다.

이를 위해 문법 교육의 연구 또한 끊임없는 변화를 준비해야 합니다. 진보된 기술을 바탕으로 실제 언어를 탐구하여 학습자들에게 가장 도움이 되는 표준적인 교육 자료의 마련은 필연적 과제입니다. 그리하여, ‘표준’은 학습자의 실제 삶에서의 유용성으로 연결되어야 할 것입니다.

향후, 문법 교육은 비판적 사고와 담화 능력을 키우는 교육으로 확장되어야 합니다. 학습자들이 특정 상황에서 어떤 언어 변형을 선택해야 하는지, 사회언어학적 의사결정 능력을 길러 주어야 할 것입니다. 아울러, 언어가 사회에서 어떤 역할을 하며, 표준이 어떻게 형성되고 변화하는지를 학습자가 스스로 사고하도록 이끄는 교육이 되어야 할 것입니다.

오늘 발표를 해 주시는 7대 회장님 이관규 교수님은 이러한 변화의 방향성을 제시해 줄 것이라고 확신합니다. 오늘 여러 발표자 분들의 진지한 논의와 학술적 고민이 모여, (한)국어교육이 혁신과 새로운 표준성의 방향을 함께 담아낼 수 있기를 진심으로 희망합니다.

끝으로, 이번 학술대회를 위해 애써 주신 심혜령 학회장님을 비롯한 관계자 여러분께 축하의 말씀을 드리면서, 오늘의 논의가 우리 (한)국어교육의 미래를 밝히는 소중한 밑거름이 되길 기대합니다.

연세대, 전 문법교육학회장 강현화

2025 한국문법교육학회
제 43차 전국학술대회
(한)국어 교육에서 표준성의 문제

(한)국어 교육에서 표준성의 문제

일시 | 2025년 9월 13일(토) 09:30-18:00

장소 | 세종대학교 대양AI센터

09:30-10:00		등록			
분과	제1부 개인 발표 및 학위논문 발표				
	제1분과(B109) 사회: 신희성(경상국립대학교)	제2분과(B107) 사회: 이은영(경찰대학)			
10:00-10:30	북한 문법의 '도' 교육 내용 연구 · 2013 개정 교육강령에 따른 소학교 국어 교과서를 중심으로 · 발표: 권혁수(고려대학교) · 토론: 하빛나(평택중학교)	전래동화를 활용한 단어형성법 기반 어휘 교육 방안 · 초등학교 KSL 아동 학습자를 대상으로 · 발표: 정라니(충북대학교) · 토론: 이선중(배재대학교)			
10:30-11:00	예비 국어 교사의 문법 수업 시연의 분석 및 지도 방향 연구 · 발표: 박종관(충남대학교) · 토론: 양세희(우석대학교)	한국어교육의 온라인 뉴터링 운영 사례 분석 · 한국어 예비교원과 블로그 학습자를 중심으로 · 발표: 오미진(세종대학교) · 토론: 조승희(연세대학교)			
11:00-11:10	휴식				
11:10-11:40	예비 초등 교사의 발음 실태 및 표준 발음에 대한 인식과 태도 연구 · 발표: 홍정현(KAIST부설한국과학원교재학교) · 토론: 고경재(경상국립대학교)	한국어 고급 학습자의 글쓰기 연구 동향 · 발표: 김호영(연세대학교) · 토론: 문지원(창신대학교)			
11:40-12:10	[학위논문 발표] 자원 이름 관점의 문법 지식 교육 연구 · 발표: 오지은(서울문백초등학교)	[학위논문 발표] 한국어(KSL) 학습자의 학업 문식성 신장을 위한 한국어 교재 구성 연구: 과학 교과를 중심으로 · 발표: 유상미(국립국어원)			
12:10-13:10	점심 식사				
개회식 및 기조 발표					
13:10-13:20	[개회사] 심혜령(한국문법교육학회장)	사회: 이규범(충북대학교) 장소: B107			
13:20-13:30	[환영사] 엄종화(세종대학교 총장) 신 구(세종사이버대학교 총장) [축사] 강현화(연세대학교, 전 한국문법교육학회장)				
13:30-14:30	[기조 발표] 한국어 문법 교육 내용의 표준성과 다양성에 대하여 · 발표: 이관규(고려대학교)				
14:30-14:40	휴식				
제2부 주제 발표					
분과	제1분과(B109) 국어 교육에서 표준성의 문제 사회: 이규범(충북대학교)	제2분과(B107) 한국어 교육에서 표준성의 문제 사회: 장재린(명지대학교)			
	국어 규범 교육 내용의 표준성 진단 · 2015 개정과 2022개정 교육과정을 중심으로 · 발표: 양명희(전남대학교) · 토론: 이동석(한국교원대학교)	속달도에 따른 문법과 과제 활동의 다변화 · 「새 이화 한국어 1, 3」을 중심으로 · 발표: 김현진(이화여자대학교) · 토론: 조인옥(연세대학교)			
15:20-16:00	학교문법의 교육 내용과 문법 용어 · 「공통국어」의 문법 영역을 중심으로 · 발표: 박형우(한국교원대학교) · 토론: 오현아(강원대학교)	통용적·표준적 한국어 교육과정에서의 문법: '국제 통용 한국어 표준 교육과정' 및 '한국어 표준 교육과정'을 중심으로 · 발표: 이준호(경인교육대학교) · 토론: 황성은(배재대학교)			
16:00-16:10	휴식				
16:10-16:50	문법교육 내용의 향상성과 변화성 · 발표: 신명선(인하대학교) · 토론: 최소영(부산대학교)	한국어 교육에서의 표준성, 표준 문법 · 발표: 양명희(중앙대학교) · 토론: 오경숙(서강대학교)			
16:50-17:30	문법 평가에서 언어 사례의 표준화 문제 · 발표: 조진수(경인교육대학교) · 토론: 최은정(부산교육대학교)	한국어 학습자 표현 능력 향상을 위한 기본 문형 교육 제고 · 발표: 심지영(세종대학교) · 토론: 이은경(세종사이버대학교)			
17:30-17:40	휴식				
17:40-17:50	연구문리교육		사회: 이규범(충북대학교)		
17:50-18:00	정기총회 및 회의식		장소: B107		

2025 한국문법교육학회
제 43차 전국학술대회
(한)국어 교육에서 표준성의 문제

목 차

■ 기조 강연

- 한국어 문법 교육 내용의 표준성과 다양성에 대하여
발표: 이관규(고려대학교) 16

■ 제1부 개인 발표 및 학위논문 발표

○ 제1분과 / 사회: 신희성(경상국립대학교)

- 북한 문법의 ‘토’ 교육 내용 연구: 2013 개정 교육강령에 따른 소학교 국어 교과서를 중심으로
발표: 권혁수(고려대학교) 36
 - 토론: 하빛나(평택중학교) 55
 - 예비 국어 교사의 문법 수업 시연의 분석 및 지도 방향 연구
발표: 박종관(충남대학교) 56
 - 토론: 양세희(우석대학교) 62
 - 예비 초등 교사의 발음 실태 및 표준 발음에 대한 인식과 태도 연구
발표: 홍정현(KAIST부설한국과학영재학교) 65
 - 토론: 고경재(경상국립대학교) 79
- [학위논문 발표]
- 자원 이론 관점의 문법 지식 교육 연구
발표: 오지은(서울문백초등학교) 80

○ 제2분과 / 사회: 이은영(경찰대학)

- 전래동화를 활용한 단어형성법 기반 어휘 교육 방안: 초등학교 KSL 아동 학습자를 대상으로
발표: 정라니(충북대학교) 93
 - 토론: 이선중(배재대학교) 111
 - 한국어교육의 온라인 튜터링 운영 사례 분석: 한국어 예비교원과 베트남 학습자를 중심으로
발표: 오미진(세종대학교) 113
 - 토론: 조승희(연세대학교) 128
 - 한국어 고급 학습자의 글쓰기 연구 동향
발표: 김호영(연세대학교) 129
 - 토론: 윤지원(창신대학교) 151
- [학위논문 발표]
- 한국어(KSL) 학습자의 학업 문식성 신장을 위한 한국어 교재 구성 연구: 과학 교과를 중심으로
발표: 유상미(국립국어원) 153

■ 제2부 주제 발표

○ 제1분과: 국어 교육에서 표준성의 문제 / 사회: 이규범(충북대학교)

- 국어 규범 교육 내용의 표준성 진단: 2015 개정과 2022 개정 교육과정을 중심으로
 발표: 양영희(전남대학교) 172
 토론: 이동석(한국교원대학교) 186
- 학교문법의 교육 내용과 문법 용어: 『공통국어』의 문법 영역을 중심으로
 발표: 박형우(한국교원대학교) 189
 토론: 오현아(강원대학교) 207
- 문법교육 내용의 항상성과 변화성
 발표: 신명선(인하대학교) 210
 토론: 최소영(부산대학교) 233
- 문법 평가에서 언어 사례의 표준화 문제
 발표: 조진수(경인교육대학교) 235
 토론: 최은정(부산교육대학교) 245

○ 제2분과: 한국어 교육에서 표준성의 문제 / 사회: 장채린(명지대학교)

- 숙달도에 따른 문법과 과제 활동의 다변화: 「새 이화한국어 1, 3」을 중심으로
 발표: 김현진(이화여자대학교) 250
 토론: 조인옥(연세대학교) 265
- 통용적·표준적 한국어 교육과정에서의 문법: ‘국제 통용 한국어 표준 교육과정’ 및 ‘한국어 표준 교육과정’을 중심으로
 발표: 이준호(경인교육대학교) 267
 토론: 오경숙(서강대학교) 282
- 한국어 교육에서의 표준성, 표준 문법
 발표: 양명희(중앙대학교) 284
 토론: 오경숙(서강대학교) 297
- 한국어 학습자 표현 능력 향상을 위한 기본 문형 교육 재고
 발표: 심지영(세종대학교) 299
 토론: 이은경(세종사이버대학교) 319

■ 연구윤리교육 / 이규범(충북대학교) 321

2025 한국문법교육학회
제 43차 전국학술대회
(한)국어 교육에서 표준성의 문제

[기조 강연]

한국어 문법 교육 내용의 표준성과
다양성에 대하여

이 관 규
고려대학교

2025 한국문법교육학회
제 43차 전국학술대회
(한)국어 교육에서 표준성의 문제

한국어 문법 교육 내용의 표준성과 다양성에 대하여

이관규(고려대 교수)

차례

1. 머리말
2. 한국어교육에서 표준성과 다양성의 가치
3. 한국어 문법 교육 내용의 표준성과 다양성 문제
4. 맺음말

1. 머리말

1.1. 한국어교육을 하다 보면 이 표현이 좋을지 저 표현이 좋을지 헷갈리는 경우가 많이 있다. ‘안녕히 가세요.’와 ‘안녕히 가셔요.’ 가운데 어느 것이 맞을지 헷갈리는 경우가 있다. 다행히도 <표준어 규정>(1988)에서는 ‘가세요’와 ‘가세요’는 복수 표준어이기 때문에 둘 다 가능하다고 말한다. 그런데 ‘네가 행복하길 바라.’와 ‘네가 행복하길 바래.’ 같은 문장에서는 일상생활에서는 후자를 사용하는데, ‘바라’가 표준어라서 전자처럼 교수 학습해야 한다고 하는 불합리에 직면하게 된다.

또한 일정한 언어 현상에 대하여 메타적 문법 설명을 할 경우, 공적 차원에서 서로 다르게 되어 있어서 어려움이 있다. 예컨대 학교 문법에서는 ‘이다’에 대하여 서술격 조사라고 명명하고 있음에 비하여, 국립국어원에서 나온 『외국인을 위한 한국어 문법』(2005)에서는 특별한 명명 없이 그냥 ‘이다’라고만 제시하고 있다. 한 걸음 나아가 유현경 외(2018)의 『한국어 표준 문법』에서는 형용사라고까지 말하고 있다.¹⁾

한국어를 처음 배우는 학습자에게 한글을 교육할 때, 도저히 받아들이기 어려운 소위 표준적인 내용이 있다. 자음자 ‘ㄱ, ㄷ, ㅅ’의 이름이 ‘기역, 디귿, 시옷’이라는 것이다. 한글이 체계적이고 과학적인 문자라고 하면서 다른 것은 ‘니은, 리을, 미음, 비읍, 이옹’처럼 모두 ‘ㅣ’와 ‘一’를 갖고 체계적으로 되어 있는데, 왜 이 세 가지만 예외적으로 명명하는가 하는 점이다. 연구자들은 누구나 알고 있듯이 이것들은 ‘기윽, 디은, 시읏’으로 명명해야 맞다. 정확성이라는 점에서 잘못된 것이라면 그 표준성은 수정되어야 마땅하다. 그뿐만 아니라 교수 학습의 효율성 차원에서 필요하다면 ‘가, 나, 다’처럼 자음자 이름을 허용할 수도 있을 것이다(이관규, 2023). 이 문제는 외국인을 위한 한국어교육이나 내국인을 위한 국어교육이나 동일하게 정확성 차원의 표준성 문제라고 할 수 있다.

아무리 어문 규범에서 정해져 있는 것이라 할지라도 현실성이 없거나 설명력이 떨어진다고 하면 교

1) 유현경 외(2018)는 머리말에서 밝혔듯이 2013년부터 2017년까지 5년 동안 국립국어원에서 발주한 사업의 결과물이다. “이 책의 목표는 참조 문법 및 기반 문법으로서 한국어의 표준적인 문법(<표준 문법>)을 기술하는 것이다.”, “국어국문학과, 국어교육과, 한국어교육과 학부생들이 이해할 수 있는 수준으로 기술되었으며 예비 국어 교사나 예비 한국어 교사뿐만이 아니라 이론 문법을 공부하는 대학원생들이 한국어 문법의 해당 영역의 표준적인 내용 전반을 이해하는 데 도움을 줄 수 있을 것”이라고 기술하고 있다. 다시 말하면 유현경 외(2018) 자체가 표준 문법이라는 것이 아니고 연구, 교수, 학습에서 참조 문법, 기반 문법으로서 역할을 한다는 것이다. 예를 들어 불규칙 활용 어간의 기저형을 여러 가지 방법으로 설정하고 있는데, 이는 곧 어느 하나만을 표준으로 한다고 말하는 것이 아니다.

육 내용으로서 그 표준성은 재고가 필요하다. 이 논문에서는 한국어교육 현장에서 한국어의 사용 양상 및 메타적 문법 설명에서 혼란을 일으키곤 하는 몇 가지 사례를 표준성과 다양성 차원에서 다뤄 보고자 한다. 그리하여 한국어교육에서 표준성이란 무엇이며 어떤 특징이 있는지, 나아가 실제 한국어 교수 학습 현장에서 어떻게 대처해야 하는지 어휘문법의 내용적 측면에서 살펴도록 한다. 특히 정확성, 적절성, 유창성 차원과 표준성, 다양성 차원에서 생각해 보도록 한다.²⁾

1.2. 국어교육에서 문법 교육은 중요한 역할을 해 왔다. 국어를 정확하게 알아야 국어를 제대로 사용할 수 있다고 보기 때문이다. 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기 능력을 높이기 위해서는 국어 자체를 올바로 알 필요가 있다. 문법 교육이 필요한 이유가 바로 이 때문이다. 본래 문법은 말본인데, 즉 말의 본질, 곧 언어의 규칙이나 원리가 바로 문법이다. 따라서 올바른 문법 교육을 통해서 화법, 독서, 작문과 같은 언어 사용하기 능력이 올라갈 수가 된다. 문법 교육은 언어교육, 국어교육에서 기초적인 교육이라고 할 수 있다.³⁾

말의 본(本), 즉 문법은 내국인을 위한 국어교육에서는 물론이고 외국인을 위한 한국어교육에서도 기초적 지식으로 학습자가 반드시 알아야 할 내용이다. 문법 영역을 국어 알기 영역이라고도 부르는데, 그렇기 때문에 문법 교육에서 내용으로서의 지식이 올바로 되어 있어야 한다. 학문으로서의 문법 지식이 다양하게 존재하는 현 시점에서 표준적인 것이 무엇인지 제시할 필요가 있다. 이런 점에서 문법 교육의 표준성이 중요하게 떠오른다. 대개 문법 교육에서 표준성은 학교 문법에서 찾는다. 학습자들이 제도권인 학교에서 교수 학습하게 되는 국어 지식으로서 학교 문법이 문법 교육의 내용이 되어 온 것은 일견 당연하게 받아들여져 왔다.

그러나 문제는 모든 학교 문법 내용이 표준적인 것으로 받아들여지기가 쉽지 않다는 것이다. 예컨대 주어와 목적어 이외에 서술어가 반드시 요구하는 성분이라고 보어를 학교 문법에서 정의를 내리고 그 범주를 정한다고 해서 실제 교수 학습 현장에서 그대로 활용되기가 쉽지 않다. 특히 2022 교육과정에서처럼 학습자의 주체성을 강조하는 탐구 활동 중심의 교육 현장에서라면 단순히 학교 문법이 이러니까 이렇게 해야 한다는 강요는 전혀 교육적이라고 할 수 없는 교수 학습 활동이다.

이 논문에서는 문법 교육에서 표준성이 과연 필요한지, 필요하다면 어느 정도, 어느 방식으로 제시되어야 하는지 살펴보도록 한다. 결국 문법 교육의 표준성과 다양성 문제를 다룰 필요가 생기는 것이다. 표준성을 논하면서 하나만 표준적인 것인지 아니면 복수의 것을 다양성 차원에서 인정해야 하는지, 나아가 그렇다면 틀린 것은 인정하는 것인지 등등 생각해야 할 것들이 많이 있다. 표준성, 다양성, 혹은 오류성에 대하여, 특히 교수 학습의 문법 내용 측면에서 구체적인 실례를 들면서 검토하도록 한다. 내국인을 위한 국어교육과 외국인을 위한 한국어교육 양쪽 입장에서 이러한 문제를 살펴도록 한다.

2. 한국어교육에서 표준성과 다양성의 가치

2.1. 정확성, 유창성, 적절성의 관계

일반적으로 언어교육의 목적으로 학습자가 언어를 정확하게 알고 사용하게 하느냐 혹은 유창하게 사

-
- 2) 한국어교육의 표준성을 다룬다고 하면 비단 내용 측면뿐이 아니라 교수 학습 방법, 평가 등 다양한 차원에서도 들여다볼 수 있을 것이다. 문법 교수 학습 방법으로 ‘독자적 방법과 통합적 방법, 연역적 방법과 귀납적 방법, 문장 중심 방법과 담화 중심 방법, 올바른 예문을 통한 방법과 오류 예문을 통한 방법’ 등 다양한 방법이 있는데, 이들 각각은 표준성 차원이 아니라 다양성 차원으로 접근해야 할 것이다. 이관규(2008/2013) 참고.
 - 3) 국어 알기는 주로 문법 영역에서 이루어지고 국어 사용하기는 화법, 독서, 작문, 문학 영역에서 이루어진다. 일반적으로 화법, 독서, 작문 영역을 통해서 일상적 국어 사용하기 능력이 신장되고, 문학 영역을 통해서는 예술적 국어 사용하기 능력이 신장된다(이관규, 2016).

용하게 하느냐 가운데 어느 것을 추구할 것인지에 따라서 교수 학습의 방법이 달라진다. 흔히 문법 교육을 통해서는 정확성 목적을 달성하고 화법, 독서, 작문 교육을 통해서는 유창성 목적을 달성한다고 말하고 있지만, 할 수만 있다면 이 두 가지 목적을 모두 달성할 수 있는 것이 최상의 방법일 것이다. 그리하여 적절성 목적을 설정하여서 맥락에 따라서 언어 사용을 융통성 있게 하는 방법이 주목을 받고 있다. 적절성은 문법 교육이든 언어 기능 교육이든 모든 언어교육에서 필수적인 목적으로 최근 받아들여지고 있다. 적절한 언어 사용은 화자와 청자가 사회문화적 맥락에 따라서도 그렇고 개별적 상황 맥락에 따라서도 이루어져야 효율적인 대화가 진행될 수 있을 것이다. 언어교육의 목적으로 설정되는 정확성과 유창성은 서로 반대 개념을 띠고 있는 것 같지만, 사실 가장 이상적인 것은 정확하고 유창한 언어생활이 적절하게 이루어지는 것이다. 단지 목적이 무엇이냐에 따라서 어느 것을 더욱 강조할 것인가의 문제가 있을 뿐이다. 그 중간에 선 것이 바로 적절성이다.

문법은 크게 이론 문법과 실용 문법으로 구분한다. 언어교육, 특히 문법 교육에서는 당연히 실용 문법을 그 대상으로 한다. 기준에 학교 문법이라 하여 정해져 있는 지식으로서의 규범 문법(prescriptive grammar)을 떠올리는 경우가 많았다. 그러나 이것은 실용 문법으로서의 학교 문법을 제대로 인식하고 있는 것이 아니다. 궁극적으로, 지식을 위한 문법이 아니라 실용을 위한 문법, 곧 실용 문법이 학교 문법에서 지향하는 것이다. 국어를 올바로 알고 제대로 사용할 수 있는 능력이 바로 국어 능력이라는 말과 동체로, 문법을 잘 알고 잘 사용하는 것이 바로 문법 교육에서 추구하는 바이다. 이것은 비단 내국인을 위한 국어교육에서만이 아니다. 외국인을 위한 한국어교육에서도 한국어를 올바로 알고 맥락에 따라서 제대로 사용할 줄 아는 능력이 바로 한국어 능력이라는 말이다.⁴⁾

국어교육을 통해서 국어를 잘 알고(앎), 국어를 잘 사용하고(삶), 한국인으로서의 정신(열)을 고양하게 될 것이다. 외국인을 위한 한국어교육에서도 한국어를 알고(앎), 한국어를 사용하고(삶), 한국 및 한국어 문화(가치, 열)를 이해하게 될 것이다. 정도성 문제에서 한국어교육에서는 당연히 의사소통 능력 배양에 주된 목표를 둘 것이며, 국어교육에서도 최근 맥락을 중시하는 국어사용 능력 신장에 강조점을 두고 있다. 그럼에도 불구하고, 국어 및 한국어에 대한 지식(앎)이 간과될 수는 없다. 어쩌면 언어사용 능력을 더욱 신장하기 위해서라도 국어 지식, 곧 문법이 교수 학습되어야 할 것이다. 다시 말하면 문법 교육을 할 때 정확성 능력뿐만이 아니라 유창성 능력에까지 이바지할 수 있는 적절성 능력을 중시할 필요가 절실하다는 것이다.

현행 국어교육에서 문법 교육은 국어 지식 학습만을 목표로 하지 않는다. 의사소통 능력이라는 유창성을 전제에 두면서 국어에 대한 이해를 위해서 특히 국어 탐구 능력 함양을 중요한 목표로 삼고 있다. 이것은 학습자가 국어를 탐구하여서 국어를 올바로 이해할 수 있는 보다 고차원적인 사고력 신장을 중요한 목표로 삼고 있다는 말이다. 언어의 본질을 이해하고, 의사소통 맥락에 적절한 국어 탐구 능력을 기르며, 나아가 국어문화 및 의사소통 문화 발전에 기여하는 것을 문법 교육의 목표로 삼고 있다.⁵⁾ 이것은 결국 국어교육에서도 문법 교육이 정확성뿐만이 아니라 유창성 능력도 중요한 목표로 삼고 있음을 보여 준다. 특히 현행 2022 교육과정에서는 상황 맥락과 사회문화적 맥락을 중시하고 있는데, 이는 적절성 능력에 적합한 요소이다.⁶⁾

4) 문화체육관광부에서 나온 ‘한국어 표준 교육과정’(2020)에서는 다음과 같이 제시하고 있다. 이것은 결국 한국어교육의 목표를 밝힌 것이라 할 수 있다.

“한국어 표준 교육과정은 다양한 주제와 맥락에서 한국어로 의사소통할 수 있는 능력을 배양하는 것을 목표로 삼으며 동시에 한국 문화를 이해하고 경험할 수 있는 상호문화 의사소통 능력을 기르는 것을 목표로 한다.”

5) 2022년 국어과 교육과정에서는 ‘국어’ 및 ‘화법과 언어’ 과목의 목표를 아래 ㄱ, ㄴ에 각각 구체적으로 보여 주고 있다.

ㄱ. 국어 의사소통의 맥락과 요소를 이해하고 다양한 의사소통의 과정에 협력적으로 참여하면서 언어생활을 성찰하고 국어문화를 향유함으로써 미래 사회에서 요구되는 높은 수준의 국어 능력을 기른다.

ㄴ. 화법과 언어의 본질을 이해하고, 의사소통 맥락에 적절한 담화 수행을 위해 화법 능력과 언어 탐구 능력을 함양하며, 이를 통하여 의사소통 문화 발전에 기여한다.

6) 현행 2022 국어과 교육과정에서는 맥락 중심으로 담화를 기반으로 한 학습자 중심 교수 학습을 추구하고 있다. 문법 교육에서도 학습자 중심, 담화 중심, 기능 중심, 맥락 중심 접근을 강조하고 있다.

2.2. 표준성과 다양성의 가치

2.2.1. 표준성과 다양성, 그리고 오류성의 개념

화법, 독서, 작문 같은 언어기능 영역에서는 특별히 유창성을 가장 중요시하고 적절성은 물론이겠고, 정확성 차원의 능력도 최소한 기초적인 지식 차원에서 유용하다고 본다. 문법 교육에서는 국어 지식 영역이라 하여 정확성을 중시하며, 적절성은 물론이고 유창성 능력도 최근 들어 중요하게 다루고 있다. 현재는 살아 있는 문법 교육을 지향하면서 각급 학교에서도 국어교육이 이루어지고 있으며, 앞서도 보았듯이 실제 2022 교육과정에서 언어 탐구 능력 신장을 중요한 문법 교육의 목표로 삼고 있기도 하다.

이 논문에서는 언어교육에서 표준성을 주요 핵심으로 하여 다루어 보려고 한다. 이것은 결국 언어교육에서 정확성 차원에서 교수 학습 내용으로서 어떤 내용을 표준으로 삼을 것인지를 다루는 것이다. 언어교육의 표준성이 정해진다는 것은 결국 언어교육의 내용으로 무엇을 선정할 것인지를 정하는 것이다. 예컨대 ‘이다’를 서술격 조사로 보는 학교 문법이 표준이 되어야 할 것인지 아니면 최근 나온 《한국어 표준 문법》(유현경 외, 2018/2023)의 내용대로 ‘이다’를 일종의 형용사로 볼 것인가가 대표적인 표준성 문제가 될 수 있다. 뒤에서도 다루어지겠지만, 어느 하나를 정답으로 정할 수 없는 언어교육의 현실에서 교수 학습 내용의 다양성을 설정하지 않을 수 없다.

더더구나 학교 문법 차원에서도 언어 탐구 활동을 주요 내용 체계 속에 담고 있는 현재, 정답 하나만을 무조건적으로 제시한다는 것은 언어교육의 흐름에도 맞지를 않는다. 그렇다고 해서 표준적인 학교 문법 내용이 정해져 있지 않다는 것도 교수 학습 과정에서는 수긍하기가 쉽지 않다. 따라서 필자는 언어교육에서 표준성의 문제와 다양성의 문제를 같이 고민하면서 다루어야 한다고 본다. 한 걸음 더 나아가서 다양성을 어디까지 인정해야 할지도 논란이 될 수가 있다. 과연 소위 오류라고 하는 것을 틀렸다고 보아야 할지 아니면 또 다른 다양한 것일 뿐이라고 보아야 할지의 판단이 필요할 것이다. 이 문제는 국어교육이든 한국어교육이든 모든 곳에서 기본적으로 고민해야 할 지점이다.

2.2.2. 표준성과 다양성의 관계: 유동적

국어교육이든 한국어교육이든, 언어교육에서 표준성을 이야기하면 대개 표준어 문제, 맞춤법 등 어문 규범 문제, 혹은 학교 문법(‘표준 문법’) 문제를 떠올린다. 표준어, 맞춤법, 문법 내용(체계) 같은 것들이 문법 교육의 표준성과 다양성을 다룰 때 나타날 수 있는 교수 학습 내용들이다.⁷⁾ 여기서는 주로 문법의 교수 학습 내용 차원에서 표준성과 다양성 개념을 다루도록 한다.

대개 표준성은 하나의 해석 방법만을 떠올리는 게 보통이다. 표준(standard)이라는 말이 본래 가장 기본적인 내용 혹은 방법을 뜻하고, 표준성도 그에 준해서 이해되기 마련이다. 이에 비해서 다양성(diversity)이라는 말은 여러 가지 내용 혹은 방법을 뜻한다. 흔히 원칙이 있고 허용이 있다는 말을 하곤 하는데, 바로 표준성이 원칙이고 다양성이 허용이라고 이해해도 될 듯하다. 본래 다양성이라는 말에도 기본적인 표준성이 내재되어 있다고 보아도 무관하다. 물론 다양성이라는 말에 여러 해석 방법 가운데 어느 하나가 기본이라는 뜻을 전제할 수는 없을 것이긴 하지만, 교육이라는 관점에서 보면 원칙과 허용이라는 의미로 다양성을 받아들여도 큰 무리는 없을 듯하다.

- (1) ㄱ. 비가 와서, 길이 질다.

7) 국어교육과 한국어교육 분야의 교육 목표, 내용, 방법, 평가 등에서도 표준성 문제를 다룰 수 있다. 추구하는 교육의 목적이 다르니, 교육의 목표, 내용, 방법, 평가 등 모든 분야에서 차이가 있을 수 있다. 구체적으로 교재를 보면 국어 교과서는 국정, 검정, 인정 교재의 차이도 있을 수 있고, 한국어 교과서는 주제별, 목적별 등 다양한 종류가 있을 수 있을 것이다.

ㄴ. 길이 비가 와서 질다.

학교 문법에 따르면 (1)은 겹문장은 종속절로 이어진 문장으로 해석하는 것이 원칙이고 부사절을 안은 문장으로 해석하는 것이 허용이다(교육인적자원부, 2002:163, 168). 국정 학교 문법이 처음 나왔던 시기(1985)에는 모두 종속적으로 이어진 문장으로 해석되도록 했었다. 표준성으로 하나만 인정했었다는 말이다. 그러나 마지막 국정 문법 교과서(2002)에서는 밑줄 친 부분을 종속절로 보는 것(1ㄱ)을 원칙, 부사절로 보는 것(1ㄴ)은 허용으로 인정하고 있다. 즉 다양성을 인정했다는 말이다.

(2) ㄱ. 비가 오기 때문에, 길이 질다.

ㄴ. [비가 오]기 때문에, 길이 질다.

ㄷ. [[비가 오기] [때문]]에, 길이 질다.

마지막 국정 문법 교과서에서는 종속적으로 이어진 문장 유형으로 (2ㄱ)에서와 같이 ‘비가 오기’라는 명사절이 들어간 문장도 설정하고 있다(교육부, 2002:168). 이러한 ‘-기 때문에’ 유형을 종속절로 본 것은 최현배(1937/1961), 허웅(1983) 등에서 받아들여져 온 견해를 따른 것이다. 그러나 문법적 정합성 차원에서 볼 경우, (2ㄱ)을 (2ㄴ)처럼 해석하는 것은 커다란 문제가 있다. 엄밀하게 볼 때, (2ㄷ)에서처럼 ‘비가 오기’라는 명사절은 뒤의 ‘때문’이라는 의존 명사를 수식하고 이후 ‘비가 오기 때문에’라는 명사구에 조사 ‘에’가 붙은 형국으로, 결국 ‘비가 오기 때문에’는 종속절이 아닌 것은 물론이고 부사구가 될 뿐이다(이관규, 2017). 이러한 분석은 형식주의적 분석 방법에서 나온 것이다. 이를 따를 때 (2ㄱ)은 결코 종속적으로 이어진 문장이 될 수 없는 것이다.

만약에 (2ㄱ)을 종속적으로 이어진 문장으로 보려고 한다면 분석 방법을 달리해 보아야 한다. ‘-기 때문에’ 전체를 하나의 통합적 종속 연결 어미로 보는 방법이다. 이럴 경우 ‘-기 때문에’처럼 하나로 붙여 써서 하나의 어미로 보는 입장이 된다. 물론 문법적 복주를 반드시 띄어쓰기와 일치시킬 필요는 없다. 그냥 가능 문법 차원에서 ‘-기 때문에’ 전체를 원인을 나타내는 관용구 표현으로 볼 수 있기 때문이다.⁸⁾

(3) ㄱ. 그가 나를 사랑하기에, 나도 그를 사랑했다.

ㄴ. [그가 나를 사랑하기]에, 나도 그를 사랑했다.

ㄷ. [그가 나를 사랑하]기에, 나도 그를 사랑했다.

(3ㄱ)은 (3ㄴ)처럼 분석하면 선행 표현이 ‘부사구’가 되며, (3ㄷ)처럼 분석하면 부사절이 된다. (3ㄴ)은 명사절 ‘그가 나를 사랑하기’에다가 ‘에’라는 부사격 조사를 붙여서 부사구가 된 것이고, (3ㄷ)은 ‘그가 나를 사랑하-’에다가 ‘-기에’라는 부사형 어미가 붙었다고 보는 것이다. ‘실제로 -기에’라는 표현이 위낙 자주 등장하니까 하나의 통합적 부사형 어미로 사전에까지 등재되어 있는 실정이다.⁹⁾ (3ㄴ)은

8) 이럴 때는 그냥 ‘어휘문법’이라는 체계기능언어학의 개념을 사용하면 쉽게 설명될 수 있다. 체계기능언어학은 미시적인 분석보다는 거시적인 텍스트 차원에서 언어 표현을 다루고 있기 때문에, 동일한 의미기능을 수행하는 표현이라면 모두 뭉뚱그려서 ‘어휘문법’이라는 용어를 사용하여 기술하곤 한다. 물론 이때도 표현 하나하나가 지니는 의미 기능은 차이가 있는 것은 물론이다.

9) 표준국어대사전에서는 ‘-기에’라는 표제어를 설정하고 아래처럼 제시하고 있다.

-기에

「참고 어휘」-길래

「어미」((‘이다’의 어간, 용언의 어간 또는 어미 ‘-으시-’, ‘-었-’, ‘-겠-’ 뒤에 붙어))

원인이나 근거를 나타내는 연결 어미.

반가운 손님이 오셨기에 버선발로 달려 나갔다.

한데 어제는 어디를 가셨기에 왜 그렇게 빛 수가 없었어요? 『염상섭, 무화과』

빈집이야 얼마든지 있었지만 그래도 흙날 말썽이 없어야겠기에 우선 피난 간 언니네다 짐을 풀었다. 『박완서, 도시의 흥년』

형태 분석 방법을 사용한 것이고, (3ㄷ)은 기능 통합 방법을 사용한 것이라고 할 수 있다. 물론 종속적으로 이어진 문장으로 보는 입장에서는 (3ㄷ)의 ‘-기에’는 연결 어미라고 해야 할 것이다.¹⁰⁾

‘-기 때문에’와 ‘기에’에 대한 해석 방법의 변화를 통해서, 표준성과 다양성의 관계를 다시 한번 생각해 볼 수 있었다. 즉 정확하다고 여겨져 온 표준성은 일정한 기준에 따라서 변화할 수 있다는 것이고, 마찬가지로 관습적 사용량에 따른 문법적 해석의 변화도 표준성 및 다양성의 개념에 대해서 재고할 필요가 있다는 것이다. 그뿐만이 아니라 교수 학습의 효율성을 염두에 두고 보면 수많은 문법 교육 내용의 표준성은 열어 놓고 연구하고 실행할 필요가 있을 것이다. 여러 가지 표준성을 인정하는 다양성 차원에서 한 가지 더 생각해 볼 수 있는 것은 원형적인 표준은 무엇인가 하는 점일 것이다. 선후의 관계로 볼 것인가 수평의 관계로 볼 것인가의 문제도 고민해 보아야 할 것이라는 말이다.

3. 한국어 문법 교육 내용의 표준성과 다양성 문제

여기서는 문법 교육에서 다루는 내용의 정확성 문제를 중심으로 하여 다양성 문제도 함께 다루도록 한다. 그동안 국어교육과 한국어교육에서 교수 학습 문법 내용으로서 논란이 많은 것들을 택하여서, 내용 차원과 교육 차원에서 문제점을 지적하면서 정확성 및 다양성 차원에서 견해를 제시해 보도록 한다. 결국 이것은 원칙과 허용의 문제로 이해해도 된다.

3.1. 한글 자음자 명칭

3.1.1. ‘기윽, 디을, 시웃’과 ‘가, 나, 다’ 명칭

국어교육 및 한국어교육에서 가장 먼저 다루는 것은 한글 자모자이다. 그러니 자모자의 이름을 다루는 것은 당연하다. 그런데 ‘ㄱ, ㄷ, ㅅ’의 현재 명칭인 ‘기역, 디귿, 시옷’은 누가 보더라도 비과학적이다. 다른 자음자는 모두 ‘니은, 리을, 미음, 비읍, 이웅, 지읒, 치읒, 키읔, 티읕, 피읖, 히읕’으로 ‘ㅣ’와 ‘-’를 사용하고 있는데, 유독 이 세 가지만 비과학적이고 비체계적이다.

(4) ㄱ. 최세진(1527), ‘훈몽자회’, 범례 언문자모 - 기역, 키

그其役 ㄴ尼隱 ㄷ池④ ㄹ梨乙 ㅁ眉音 ㅂ非邑 ㅅ時⑤ ㅇ異凝 (초성종성통용팔자)

ㅋ⑥ ㅌ治 ㅍ皮 ㅈ之 ㅊ齒 ㅊ而 ㅇ伊 ㅎ屎 (초성독용팔자)

ㄴ. 국문연구소(1909), ‘국문연구의정안’ - 기윽

ㅇ이웅 ㄱ기윽 ㄴ니은 ㄷ디을 ㄹ리을 ㅁ미음 ㅂ비읍 ㅅ시웃

ㅈ지읒 ㅎ히읕 ㅋ키읔 ㅌ티읕 ㅍ피읖 ㅊ치읒

그것은 (4) 최세진의 ‘훈몽자회’에 제시된 “그其役, ㄷ池④, ㅅ時⑤”에서 그 근거를 찾고 있다. ‘ㄷ’을 ‘디귿’으로 읽는 것은 15세기 때 ‘池’는 ‘디’로, ‘④’은 뜻을 나타낸 ‘귿>꼴’으로, ‘⑤’ 역시 뜻을 나타낸 ‘옷’으로 읽었다는 것이다. 그러나 이것은 당시 ‘을’과 ‘옷’의 소리를 가진 한자가 없었기 때문에 이런 의차 표기를 한 것이지, 만약 한글로 이름자를 적었다면 당연히 ‘디을’, ‘시옷’으로 명명했을 것이다. 그나마 ‘其役’의 ‘役’은 본래 ‘윽’이라는 의차 발음 표기도 없어서 그냥 ‘其役’이라고 한자 표기를 해 놓은

10) (3)의 해석 방법은 실제로 국어 교사를 뽑는 임용시험 문항(2024년)으로 제시된 바가 있다. 즉 형식적 관점과 기능적 관점에 따라서 ‘기에’를 명사형 어미와 부사격 조사의 두 개로 보거나, 그냥 부사형 어미 혹은 종속적 연결 어미로 볼 수도 있다는 것이다. 언어 탐구 활동을 강조하는 문법 교육 입장에서는 여러 가지 해석 방법을 열어 놓고 있다고 해석할 수 있다.

것일 뿐이다.

실제로 개화기 한글 연구의 집합체인 (4ㄴ) 국문연구소의 최종 의결안에서는 ‘丨’와 ‘一’를 사용한 ‘기윽, 디은, 시읏’을 그 이름으로 제시하고 있다. 다른 자음자 이름도 동일한 원리로 명명하고 있는 것은 물론이다. 이관규(2024ㄱ)에서는 자음자 명칭에 관한 15~19세기 여러 문헌을 살피고 있는데, 한글로 자음자를 제시한 것으로 ‘기역, 디귿, 시옷’으로 된 표기는 나타나지 않았다. 개화기 한글 전문가들이 공식 국문연구소에서 의결한 (4ㄴ)처럼 일괄적으로 ‘丨’와 ‘一’를 사용하여서, ‘기윽, 니은, 디은, 리을, 미음, 비읍, 시읏, 이옹, 지읒, 치읓, 키읔, 퍼읖, 히읗’으로 명명하는 것이 과학적이고 체계적이라고 볼 수 있다.

한편 (4ㄱ)에서는 초성독용팔자라 하여 “ㅋ(竚) ㅌ(治) ㅍ(皮) ㅈ(之) ㅊ(齒) △(而) ○(伊) ㅎ(屍)”을 따로 제시하고 있다. 이는 ‘ㅋ, ㅌ, ㅍ, ㅈ, ㅊ, △, ○, ㅎ’의 이름이 각각 ‘키, 티, 피, 지, 치, 싱, 히’라는 것이다. ‘ㅋ’는 ‘(竚)’로 표시되어 있는데, ‘키’로 발음되는 한자가 없어서 역시 의차(意借)를 한 것이다. 왜 이것들은 (4ㄴ)에서처럼 ‘丨’와 ‘一’를 사용하지 않았을까? 그것은 훈민정음 창제 원리에서 8종성가족용이라는 받침 표기 원칙 때문이었다. 즉 ‘ㄱ, ㄴ, ㄷ, ㄹ, ㅁ, ㅂ, ㅅ, ㅇ’은 초성과 종성에 통용되는 글자라서, 초성을 나타낸 ‘丨’ 앞과 종성을 나타낸 ‘一’ 아래를 표시하기 위하여 ‘기윽, 니은, 디은, 리을, 미음, 비읍, 시읏, 이옹’으로 명명한 것이었다. 그러나 (4ㄴ) 국문연구소 의결안에서는 8종성이 아닌 모든 자음자를 초성과 종성에서 사용할 수 있게 되면서 따로 ‘키, 티, 피, 지, 치, 히’ 명칭이 불필요하게 된 것이다.

(5) 주시경(1909), ‘국문연구안’ - ‘가, 갸’

1자: ㄱ가 ㄴ나 ㄷ다 ㄹ라 ㅁ마 ㅂ바 ㅅ사 ㅇ아 ㅈ자 ㅎ하 ㅋ카 ㅌ타 ㅍ파 ㅊ차
2자: ㄱ갸 ㄴ나냔 ㄷ다냔 ㄹ라냔 ㅁ마남 ㅂ바남 ㅅ사남 ㅇ아냥 ㅈ자남 ㅎ하남 ㅋ캬남 ㅌ탸남 ㅍ파남
ㅊ차남 11)

그렇다면 굳이 2음절로 된 ‘기윽, 니은, 디은’ 류의 명칭을 사용할 필요가 없는 것이 아닌가? 그래서 그랬는지는 모르겠으나, (5) 주시경 선생은 1음절로 ‘ㄱ가, ㄴ나, ㄷ다, ㄹ라, ㅁ마, ㅂ바, ㅅ사, ㅇ아, ㅈ자, ㅎ하, ㅋ카, ㅌ타, ㅍ파, ㅊ차’라는 명칭을 제안하고 있다. 흔히 ‘가나다라마바사아자차카타파하’라 하여 노래로 부르고 있는데, 바로 그 이름을 제시한 셈이다. 2음절로는 ‘ㄱ갸, ㄴ나냔, ㄷ다냔, ㄹ라냔, ㅁ마남, ㅂ바남, ㅅ사남, ㅇ아냥, ㅈ자남, ㅎ하남, ㅋ캬남, ㅌ탸남, ㅍ파남, ㅊ차남’라는 명칭을 제시하고 있는데, 모음자 ‘ㅏ’를 앞뒤에 모두 사용하고 있는 것이 특징적이다. 초성과 종성 표기를 구분하지 않는 받침법에서는 굳이 2음절자를 적용할 필요가 없어 보인다. 더구나 (5)의 2음절자 자음자 명칭은 실제하지 않았었고, 단지 초성의 ‘ㄱ’과 종성의 ‘ㄱ’을 각각 ‘가’와 ‘갸’으로 표시했을 뿐이었다.

그러면 현재 국어교육과 한국어교육에서 사용할 자음자 명칭은 어떻게 하는 게 바람직할까? 필자는 2음절 이름자로 ‘기윽, 니은, 디은, 리을, 미음, 비읍, 시읏, 이옹, 지읒, 치읓, 키읔, 퍼읖, 히읗’을 원칙으로 택하고, 1음절 이름자로 ‘가, 나, 다, 라, 마, 바, 사, 아, 자, 차, 카, 타, 파, 하’를 허용으로 하자고 주장한다. 전자를 원칙으로 한 것은 15세기 훈민정음의 창제 원리로서 발음기관 상형설을 잘 보여주기 때문이다, 후자를 허용으로 한 것은 실제 국어교육 및 한국어교육에서 아주 유용하기 때문이다. 개구도가 가장 커서 ‘ㅏ’를 발음할 때 각각의 자음자가 뚜렷이 들리고 시각적으로도 교육상 효율적이기 때문이다, 또한 모음자 배열에서 가장 먼저 오는 것이 ‘ㅏ’라서 심리적 출발선이 안정적이기 때문이다.¹²⁾

요컨대, 국어교육과 한국어교육 공히 ‘기윽, 니은, 디은, 리을, 미음, 비읍, 시읏, 이옹, 지읒, 치읓, 키읔, 퍼읖, 히읗’을 원칙으로 택하고, ‘가, 나, 다, 라, 마, 바, 사, 아, 자, 차, 카, 타, 파, 하’를 허용으로 하면 정확성과 다양성을 인정하는 결과가 된다.

11) 여기 제시된 ‘ㄱ갸 ㄴ나냔’의 ‘갸, 낾’은 ‘ㅏ’가 본래 중간에 나타나 있다. 즉 당시 주시경이 제시한 2음절 명칭은 실제하지 않는 표기라고 할 수 있다. 모든 모음자를 이렇게 표기하자고 의도한 것이 아니라면 말이다.

12) 이에 대한 구체적인 근거는 이관규(2024ㄱ)에서 보여 주고 있다. 3.1.1.은 그곳에서 대부분 다루었음을 밝힌다.

3.1.2. 자음자 이름의 표준성과 다양성

최세진(1527)의 ‘훈몽자회’에서 자음자 이름이 드러났다. 한자로 표기된 이름으로는 ‘기역, 디귿, 시옷’으로 읽혔으나, 한글로 표기를 하면 ‘기윽, 디은, 시읏’으로 읽히는 게 정확하다. 흔히 ‘낫 놓고 기역 자도 모른다’라는 속담을 예로 들어서 ‘기역’으로 읽는다고 했으나, 한자로 ‘윽’을 표기할 게 없어서 그나마 가까운 발음 표기인 ‘役’ 한자를 사용했을 뿐이다. 따라서 발성 기관 상형설을 나타내 주는 자음자 이름은 ‘기윽, 디은, 시읏’으로 해야 정확하다. 이것을 표준적인 이름자, 곧 표준성을 지닌 것으로 설정해야 할 것이다.

한편 ‘가, 나, 다’ 식으로 자음자에다가 ‘ㅏ’를 붙여서 명명하는 것은 다양성 차원에서 인정할 수 있다고 본다. 북한에서처럼 ‘그, 느, 드, 르’ 식의 이름자도 불가능할 것은 없다. 역시 다양성 차원에서 허용할 수 있을 것이다. 단지 효율성 차원에서 ‘가나다’ 유형이 훨씬 효과적인 것은 물론이다.

여기서 한 가지 기준의 ‘기역, 디귿, 시옷’ 명칭은 틀린 것이라고 보아야 할까 아니면 이것 역시 다양성 차원에서 허용하고 오류라고 말할 필요는 없다고 해야 할까? 장기적으로는 오류가 될 것이나, 거의 모든 교재 등에서 ‘기역, 디귿, 시옷’이 일반화되어 있는 실정을 감안하여, 이것 역시 다양성 차원에서 받아들여도 큰 문제는 없다고 본다. 다양성을 인정하는 근거는 그냥 ‘낫 놓고 기역자도 모른다’에서처럼 관습적으로 사용된 것을 고려해 준다고 볼 수 있을 것이다.

3.2. 음절 유형과 반모음 설정 여부¹³⁾

3.2.1. 음절은 소리마디로서 4유형이면 충분하다: 표준성과 다양성

한 번에 소리 낼 수 있는 소리마디를 음절이라고 한다. 우리말에서 음절은 초성, 중성, 종성을 통해서 이루어진다고 흔히 말한다. 초성과 종성은 자음이고 중성은 모음이어서 결국 CVC 구조가 음절을 이룬다고 말한다. 그리하여 전통적으로 아래 (6)과 같은 네 가지 음절 구조가 국어교육 현장에서 교수 학습되어 왔다.

(6) 음절 유형 4가지 (교육인적자원부, 2002)

- ㄱ. 모음: 아, 예, 예, 와
- ㄴ. 자음+모음: 가, 계, 네, 과
- ㄷ. 모음+자음: 악, 엑, 엘, 왈
- ㄹ. 자음+모음+자음: 각, 격, 넬, 괄, 깊

음절이 음성학 차원의 소리마디이기 때문에, (6)의 초성에 제시된 ‘o’은 형식적인 표시일 뿐이다. 초성과 종성의 자음은 와도 되고 안 와도 되지만 중성, 즉 모음은 필수적으로 와야 한다. 이때 모음은 단모음과 이중 모음 모두를 포함한다. 단모음에다가 반모음이 결합되어 이루어진 이중 모음이 하나의 모음으로 파악되는 것은 물론이다. 실제로 음성학 분야에서는 반모음을 활음(glide)이라 하여 미끄러짐 소리라고 부르곤 한다. 그리하여 (6-ㄱ)의 ‘아, 예, 예, 와’ 같은 경우는 모음 하나로, (6-ㄷ)의 ‘악, 엑, 엘, 왈’은 모음+자음 구조로 음절이 이루어졌다고 말해 왔다. 초성 자리를 나타낸 ‘o’은 형식일 뿐이고 반모음 [j]와 [w]는 후행 [ㄱ]과 [ㄴ]과 합해져 하나의 이중 모음, 즉 복모음으로 받아들여진 것이다. 한글 자모자로 보면, 네모난 형식의 음절 구조를 이루고 있어서, 초성자, 중성자, 종성자로 쉽게 이해할 수 있다. 이로 인해서 교수

13) 여기 제시된 주장의 대부분은 이관규(2023-ㄱ)에서 가져온 것임을 밝힌다.

학습이라는 교육 차원에서는 무척 유용하게 사용되어 왔다.

(7) 음절 유형 12가지 (구본관 외, 2015:62)

- 가. V형: 아, 어, 오, 우
- 나. CV형: 가, 너, 도, 루
- 다. SV형: 야, 여, 와, 위
- 라. VS형: 의
- 마. VC형: 악, 언, 온, 울
- 바. CSV형: 가, 녀, 묘, 류
- 사. CVC형: 각, 난, 단, 랄
- 아. CVS형: [조구기](조국+의), [바퇴](밭+의)
- 자. VSC형: [회임니자](회의+입니다), [의원데](의의+인데)
- 차. SVC형: 약, 연, 읊, 응
- 카. CSVC형: 격, 년, 명, 별
- 타. CVSC형: [노닌](논의+는), [하벌](하의+를)

그런데 반모음 [j], [w]를 의미 변별의 음운으로 따로 설정하여서, 음절 구조를 (7)처럼 12가지로 제시하는 경우가 나타났다. (7)은 표준 발음법에서 인정하는 최대한의 음절 유형인데, 여기서 S가 바로 반모음 표시이다(Semivowel). (7)의 ‘아, 자, 타’ 유형은 둘 이상의 형태소가 결합하는 과정에서만 생겨나는 음절 유형으로, 단독 하나의 네모난 글자에서는 나타나지 않는 유형이다. 이를 반영하여 국립국어원 프로젝트의 결과물인 (8) <한국어 표준 문법>(2018)인 (8)에서는 9가지 음절 유형을 제시하고 있다.

(8) 음절 유형 9가지 (유현경 외, 2018:88)

- ㄱ. 단모음: 아, 어, 오, 우.....
- ㄴ. 반모음+단모음: 야, 여, 요, 유, 와, 위, 웨.....
- ㄷ. 자음+단모음: 가, 너, 모, 부.....
- ㄹ. 자음+반모음+단모음: 격, 년, 명, 별, 흐, 과, 워.....
- ㅁ. 단모음+자음: 약, 연, 읊, 응.....
- ㅂ. 반모음+단모음+자음: 약, 연, 읊, 율, 육, 왕, 원.....
- ㅅ. 자음+단모음+자음: 간, 먹, 송, 분.....
- ㅇ. 자음+반모음+단모음+자음: 향, 별, 뽕, 균, 꽈, 권.....
- ㅈ. 단모음+반모음: 의

(7)과 (8)은 소리마디인 음절 구조 차원에서 보면 구분할 필요가 없다. 한 글자 단독이든 두 형태소든 결과론적으로 한 번에 내는 소리마디가 음절이기 때문에 굳이 의미를 가진 형태소 경계 및 의미 변별 요소로서의 반모음 경계를 따로 구분할 필요가 있는지는 의문이다. 교수 학습이라는 점에서 보면 (7)이나 (8)이나 음절 유형으로 사용 가능할지 의문이다. (6)과 같은 4가지 방법은 쉽게 사용할 수 있으나 (7), (8)과 같은 방법은 결코 유용하지 않아서, 실제 교육 현장에서는 교수 학습을 포기할 수밖에 없다. 단순한 소리마디인 음절 구조에 의미 변별의 음운 개념을 굳이 사용해야 하는지 근본적인 의문이 있다.

(9) 음절 유형 8가지 (이관규, 2023:108)¹⁴⁾

- ㄱ. 단모음: 아, 예
- ㄴ. 반모음+단모음: 예, 와, 의
- ㄷ. 자음+단모음: 가, 계
- ㄹ. 자음+반모음+단모음: 네, 과

14) ‘-’를 반모음으로 볼 경우 반모음의 종류에 따른 이중 모음은 다음 세 유형으로 나뉜다.

[j] : ㅑ, ㅓ, ㅕ, ㅠ, ㅡ, ㅖ
[w] : ㅘ, ㅕ, ㅕ, ㅕ, ㅕ
[ɥ] : ㅕ

- . 단모음+자음: 악, 액
- ▣. 반모음+단모음+자음: 옐, 왈
- △. 자음+단모음+자음: 각, 격, 값
- . 자음+반모음+단모음+자음: 벨, 괄

의미 변별의 음운으로 반모음을 설정하는 경우에 ‘니’를 VS 구조로 볼지, SV 구조로 볼지에 따라서 음절 구조 숫자는 달라진다. (7), (8)은 ‘니’의 ‘ㅣ’를 반모음 [j]로 본 입장이고, (9)는 ‘ㅡ’를 반모음 [ɯ]로 본 입장이다. 즉 ‘니’를 하향 이중 모음으로 본 것이나 상향 이중 모음으로 본 것이나 입장 차이를 반영 한다. 그나마 (9)는 12가지가 아닌 8가지 유형이어서 상대적으로 간단한 모습을 보인다. 그러나 음절 유형을 교수 학습하는 시기는 초급자인 시기이기 때문에 역시 쉽지 않으리라 판단된다.¹⁵⁾

(6)~(9)의 음절 유형을 통해서 볼 때 국어교육이든 한국어교육이든 (6)의 음절 유형으로 교수 학습하는 것이 가장 이상적이다. 사실 음성학적 소리마디인 음절 논의에서는 의미 변별 단위인 음운(음소) 논의로서 반모음 인정 여부를 굳이 해야 하는지부터 논란일 수 있기 때문이다. (7)~(9)의 음절 유형 설정은 기본적으로 반모음을 음운으로 인정하면서 나온 것이다. 따로 음운으로 설정하고서는 어떤 음운들이 모여서 음절이 구성되는지를 살피 것이라는 말이다. 그러나 음절은 소리마디일 뿐 음운과는 관련이 없다. 음절은 초성, 중성, 종성으로 구성된 것이라는 말이다. 필자는 음절 유형은 소리마디로서, 음운 단위로서의 반모음은 고려 대상이 되지 않는다고 본다. 결국 한국어의 음절 유형은 (6)에서처럼 V, CV, VC, CVC 유형으로 그 설정이 충분하다고 본다.

요컨대, 국어교육 및 한국어교육 모두 음절 구조를 언급할 때 4유형으로 교수 학습하면 충분하다고 본다. 그렇다고 해서 8유형, 9유형, 12유형으로 교육에서 사용한다고 해서 틀리다는 말은 아니니, 굳이 인정한다면 다양성 차원에서 받아들일 수는 있을 것이다.

3.2.2. 반모음은 복합음운을 구성하는 미끄러짐 소리이다: 표준성과 정확성

최근 반모음이 음운인지 아닌지에 논의가 활발하다. 최소 의미 변별 단위로 인정되면 음운이고 그렇지 않으면 굳이 음운으로 설정할 필요가 없다. 음운 변별 기준으로 학교 문법에서는 최소 대립쌍(minimal pairs)을 든다. ‘달, 땔, 탈’, ‘달, 돌, 들’을 통해서 ‘ㄷ, ㅌ, ㅌ’, ‘ㅏ, ㅗ, ㅡ’가 각각 음운인 것을 알 수 있고, ‘눈[눈:]([雪]), 눈[눈](眼)’을 통해서 장음(:)이 역시 음운인 것을 알 수가 있다. 전자의 경우는 음소, 후자의 경우는 운소라고 따로 구분하기도 한다.

- (10) ㄱ. 아니오 [아니오] / [아니요]
 ㄴ. 외국(外國) [ö:guk] / we:guk]

반모음이 음운이라고 한다면 (10 ㄱ)의 ‘아니오’가 [아니오], [아니요] 두 가지로 발음되어도 의미 차이가 나지 않는다는 것을 설명하지 못한다. 또 (10 ㄴ)의 ‘외국’은 ‘니’가 단모음 [ö:]로 발음되든지 이중 모음 [we:]로 발음되든지 상관없이 동일한 의미를 지닌다는 것을 설명할 수 없다. 각각에서 음운으로 반모음 ‘j’와 ‘w’를 설정하지 않아도 된다는 말이다.

15) ‘니’를 하향 이중 모음으로 보는 입장은 주로 음성학 분야에서 바라보는 주장이다. 음성학자인 신지영(2014)에서 그 내용을 볼 수가 있는데, 반모음을 활음(glide)라고 명명하고 있다. 한편 ‘니’를 상향 이중 모음으로 보는 입장은 주로 음운론 분야에서 바라보는 주장인데, 음운론자인 이진호(2012)에서 그 내용을 볼 수가 있다. 실제로 10명이 공동 집필한 유현경 외(2018)의 《한국어 표준 문법》과 5명이 공동 집필한 구본관 외(2015)의 《한국어문법총론》의 음운론 내용에서 그 자세한 내용을 확인할 수 있다. 15세기 때 ‘니’를 비롯하여 ㅋ, ㅌ, ㅍ, ㅎ’가 모두 하향 이중 모음이었다가 4가지는 단모음으로 변했고, ‘니’만 현재까지 이중 모음으로 남아 있는데, 하향 이중 모음으로서 특성을 지금도 유지하고 있다는 주장을 한다. 이런 입장이 국립국어원의 《한글 맞춤법·표준어 규정 해설》(2018)에도 제시되어 있어서, 현행 학교 문법에서도 그 입장을 추종하고 있는 셈이다.

(11) ㄱ. 가리어 → [가려]

ㄴ. 놓다 → [노타]

ㄷ. 되어 → [꽤:]

따로 반모음을 음운으로 설정하지 않으면 (11)의 음운 변동 현상을 모두 축약으로 설명할 수가 있다. (11ㄱ, ㄷ)은 모음 축약, (11ㄴ)은 자음 축약에 해당한다. (11ㄷ)은 ‘의’와 ‘ㅓ’가 축약되어 ‘내’가 등장한 것으로 결과론적으로 보니 미끄러짐 소리인 반모음 ‘w’와 단모음 ‘ㅓ’로 분석이 된다. ‘내’ 자체를 하나의 복합음운으로 보면 교수 학습 측면에서 어려움이 없게 된다.

(12) 복합음운 설정의 이론적 근거 (Bloomfield, 1933:124)

모음과 공명음은 이중 모음, 또는 세 요소로 구성된 경우에는 삼중 모음으로 알려진 복합음소로 결합되는데, 음소의 연속이 복합음소로 간주되는 것은 전적으로 언어의 음성적 구조에 달려 있다. 영어에서 yes의 [je]나 well의 [we]의 연쇄는 자음과 모음의 연쇄와 같이 두 음소로 간주되지만, 모음과 반모음의 결합은 복합음소로 간주된다. 우리는 그런 결합체는 물론이고 반모음-모음-반모음으로 된 삼중모음도 볼 수 있다.

반모음을 음운(음소)으로 보지 않고 복합음운(음소)의 일부로 보는 견해는 특이한 것이 아니다. 1930년대 대표적인 구조주의 언어학자였던 Bloomfield(1933)는 이런 의견을 강하게 제시하고 있다. 언어의 음성적 구조에 따라서 음소의 연속이 복합음소로 간주되는데, 특히 모음과 반모음의 결합이 거기에 해당한다고 말하고 있다.¹⁶⁾

(13) 음운 : 단일음운, 복합음운 [음소 : 단일음소, 복합음소]

단어 : 단일어, 복합어

문장 : 단일문, 복합문 [홑문장, 겹문장]

반모음을 음운으로 설정하지 않는다고 하면 결국 그 구성은 복합음운으로 설정되는 것이다. 그렇게 하면 (13)에서처럼 모든 언어 단위가 체계적인 모습을 갖출 수가 있게 된다. 단일음운과 복합음운, 단일어와 복합어, 단일문과 복합문이 바로 그것들이다.

요컨대 음절 구조를 4유형으로 제시한 (6)이 초성, 중성, 종성을 어떻게 조합시키느냐 하는 기본적인 방식임을 확인할 수 있었다. 반모음을 의미 변별 단위인 음운(음소)으로 보고, 음절 구조를 이 음운들의 결합 양상으로 보고자 했던 (7)~(9)는 소리의 조합이라고 하기 어려운 것이었다. 근본적으로 반모음은 복합음운의 일부일 뿐이지 음절 구조 방법과는 차이가 있던 것이었다. 한편 교수 학습에서는 주로 문자 언어로서의 자음자와 모음자로 음절 구조를 다루게 되는데, 이 경우도 (6)에서처럼 글자로 써 놓고 실제 발음을 해 보면 한 번에 소리 내는 구조가 어떤 것인지 알 수 있기 때문에 4가지 음절 구조 방법이 유용하다.

16) 음운론의 아버지라고 불리는 Troubetzkoy(1939)에서도 복합음소의 설정을 말하고 있다.

“일반적으로 소리의 연쇄를 구성하고 있는 요소가 그 언어에서 두 음절로 나뉘지 않고, 한 가지 조음운동을 통하여 만들어지며, 그 지속시간이 하나의 소리를 내는 데 필요한 보통 지속기간을 넘지 않을 때에만 단음소로 풀이 될 수 있다고 말할 수 있다. 이렇게 순전히 음성학적인 전제조건에 들어맞는 소리의 연쇄는 ‘잠재적으로 단음소적’이다. 그러나 언어 규칙에 따라 그 소리연쇄가 하나의 음소로 다루어지거나 그 언어 음소체계의 일반적 구조가 그러한 평가를 필요로 한다면, 이 소리연쇄는 실제로 단음소적인 것으로, 즉 한 음소의 실현으로 보아야만 한다.”

-한문희 옮김(2013 : 102-103)

3.3. '-너라' 불규칙 활용: 표준성과 정확성

3.3.1. '-너라'는 규칙이 아니라 불규칙 활용 어미이다

문법 교육에서 정확성 문제의 실례로 '-너라' 불규칙 활용 현상을 들 수 있다. 이것은 국립국어원에서 나온 《한글 맞춤법·표준어 규정 해설》(2018)에서 잘못 설명해 놓은 결과이다. 이 오류를 그대로 국립국어원 프로젝트 결과로 나온 유현경 외(2018)의 《한국어 표준 문법》에서도 동일하게 나타난다.

(13) 《한글 맞춤법·표준어 규정 해설》 (국립국어원, 2018)

제18항 다음과 같은 용언들은 어미가 바뀔 경우, 그 어간이나 어미가 원칙에 벗어나면 벗어나는 대로 적는다.

[해설] '-거라/-너라 불규칙'의 소멸

'가다'와 '오다'에는 일반적인 명령형 어미 '-아라/-어라' 대신에 '-거라'와 '-너라'가 결합한다고 본 적이 있다. 하지만 현재는 '-아라/-어라'와 '-거라', '-너라'가 의미와 어감이 다르다고 보아 '가라(←가-+-아라), 가거라'와 '와라(←오-+-아라), 오너라'를 모두 표준형으로 인정하였다. 따라서 이전에 '-거라/-너라 불규칙'이라고 하였던 현상은 더 이상 존재하지 않는다. '-거라', '-너라'는 '-아라/-어라'에 비해 예스러운 느낌을 준다는 차이가 있다.

(13)에서는 일단 '-아라/-어라' 형도 표준형이고 '-거라/-너라' 형도 표준형이라는 말을 하고 있다. 각각 유형은 의미와 어감이 다른데, 후자 형이 전자 형에 비해 예스러운 느낌을 주는 차이가 있다고 설명하는데, 이것은 이전부터 받아들여져 온 내용이다. 문제가 되는 것은 밑줄 친 '-거라/-너라' 불규칙이라고 하였던 현상이 더 이상 존재하지 않는다는 설명이다. '-거라'는 '가거라, 먹거라, 자거라' 등 활용 형이 자연스럽게 쓰이기 때문에 규칙 활용을 한다. 그러나 '-너라'는 여전히 '오너라, 돌아오너라'에서처럼 '오다'나 '오다'로 끝나는 동사에서만 사용되는 불규칙 활용을 보인다. 즉 여전히 '-너라' 불규칙 활용은 존재한다는 말이다.

(14) 《한국어 표준 문법》 (유현경 외, 2018:264–265),

ㄱ. (16) 가. '가다' 동사의 활용: 가다, 가고, 가니, 가거라 비교: 가라

나. '오다'의 활용: 오다, 오고, 오니, 오너라 비교: 와라

(16가)의 '가다' 동사의 활용은 양상이 좀 복잡하다. '가라'를 올바른 활용으로 인정하지 않고 '거거라'만을 인정하게 되면 '가다'의 활용을 불규칙으로 볼 수 있다. '-거라' 불규칙을 인정하는 경우 '가다'와 '가다'가 결합한 복합어들의 '해라체' 명령형에 한정하여 불규칙 활용이 인정된다. 그런데 문제는 '가다'의 명령형은 '가거라'뿐만 아니라 '가라' 역시 자연스럽고, 어미 '-거라'가 '가다'류 외에도 '있거라', '먹거라'처럼 다른 단어에도 나타난다는 것이다. 이를 고려하면 명령형 어미로 '-아라/어라' 외에 '-거라'를 하나 더 인정하는 것이 타당할 것이다. [표준국어대사전]에도 '-거라'는 '-아라/어라'보다 예스러운 느낌을 주는 명령형 어미로 올라 있다.

(16나)의 '오다' 동사의 활용에서 '와라'를 인정하지 않고 '오너라'만을 올바른 활용으로 인정하면 불규칙으로 볼 수 있다. 이를 '-너라' 불규칙이라 불렀는데, 이에 해당하는 동사에는 '오다'와 '오다'가 결합한 복합어의 '해라체' 명령형에 한정된다. 이는 '-거라'가 '가다' 외에도 '있거라, 먹거라'처럼 나타나기도 하는 것과도 차이가 난다. 최근에는 특히 구어에서 '오다' 동사의 명령형이 흔히 '와라'로 나타나므로 '-너라' 불규칙을 인정하지 않는 입장이 더 우세하다. [표준국어대사전]에도 '-너라'는 '-거라'와 마찬가지로 '-아라/어라'보다 예스러운 느낌을 주는 명령형 어미로 올라 있다.

ㄴ. '거라' 불규칙과 '너라' 불규칙의 인정 여부

'거라'나 '너라' 불규칙은 명령형 활용에서 불규칙이 나타나는데, 구어에서 흔히 사용되는 '가라', '와라'와 같은 활용을 표준적인 것으로 인정한다면 불규칙이 아니라 규칙이 된다. 흔히 '-거라' 불규칙에 대해서는 '가라'와 '가거라', '자라'와 '자거라'가 모두 성립하는 것으로 보아 불규칙 활용이 아니라 어미의 차이로 설명하고 있다. 즉 명령형 어미에는 '-아라/-어라' 이외에 약간의 어감 차이를 가지는 '-거라'가 있다고 보아 불규칙

이 아닌 것으로 설명한다. …… 최근에는 『표준국어대사전』에서 ‘-너라’ 역시 명령형 어미의 하나로 따로 등재하고 있다. 한편, ‘-너’를 불규칙에서 제외하는 것에 대한 비판적인 입장도 있다. <표준 문법>에서는 표준국어대사전의 처리 등을 고려하여 ‘거라’와 ‘너라’ 불규칙 처리를 인정하지 않는 태도를 취한다.

(14)는 국립국어원의 프로젝트 결과로 나온 책이기 때문인지는 몰라도 (13)의 견해를 그대로 제시하고 있다. ‘-거라’와 동일하게 ‘-너라’도 규칙 활용을 하고 있다는 것이다. 그러나 ‘너라’는 ‘오다’ 동사류에서만 나타나는 차이를 인정하고 있으며, “특히 구어에서 ‘오다’ 동사의 명령형이 흔히 ‘와라’로 나타나므로 ‘너라’ 불규칙을 인정하지 않는 입장이 더 우세하다”라고 제시하고 있다. 그러면서 (14ㄴ)에서 보다시피 최종적으로는 ‘-거라’와 ‘-너라’ 불규칙을 인정하지 않는 태도를 취하고 있다.

(15) 《표준국어대사전》 (국립국어원, 2025.6.14.)

ㄱ. -거라 「어미」 ((동사 어간 뒤에 붙어))

해라할 자리에 쓰여, 명령의 뜻을 나타내는 종결 어미. ‘-어라’보다 예스러운 느낌을 준다.

어서 가거라.

그만 물러가거라.

가만히 있거라.

·한 걸음 더

‘-거라’는 예전에는 ‘가다’나 ‘가다’로 끝나는 동사와만 결합하는 어미로 보았으나 지금은 여느 동사와도 자유롭게 결합하는 어미로 본다.

ㄴ. -너라 「어미」 ((‘오다’나 ‘오다’로 끝나는 동사 어간 뒤에 붙어))

해라할 자리에 쓰여, 명령을 나타내는 종결 어미. ‘-어라’보다 예스러운 느낌을 준다.

이리 오너라.

어서 나오너라.

실제로 현재(2025.6.14.) 표준국어대사전에서는 ‘-거라’와 ‘-너라’ 어미에 대하여 규칙 활용 차원에서 보면 설명상 차이를 보여 준다. (15ㄱ)에서는 ‘-거라’ 어미가 ‘-어라’보다 예스러운 느낌을 주면서 여느 동사와도 자유롭게 결합한다고 ‘한 걸음 더’라는 란을 마련하여 특별히 설명을 덧붙이고 있다. 그러나 (15ㄴ)에서는 ‘-너라’가 ‘오다’나 ‘오다’로 끝나는 동사 어간에 붙어서 쓰이며 ‘-어라’보다 예스러운 느낌을 준다고만 설명하고 있다. (15ㄱ) ‘-거라’ 어미를 설명할 때 덧붙인 ‘한 걸음 더’ 설명을 제시하고 있지는 않다. 이것은 ‘-거라’와 ‘-너라’의 규칙 및 불규칙 활용의 차이, 즉 ‘-거라’는 규칙 활용, ‘-너라’는 불규칙 활용이라는 점을 암시해 준다.¹⁷⁾

(16) 《한국어문법총론 I》, (구본관 외, 2015:96)

ㄱ. (58) 가. 막아라, 쏘이라, 잡아라

나. 먹어라, 쓰어라, 접어라

다. 오너라

ㄴ. 예전에는 ‘가-’ 뒤에서 명령형 어미가 ‘거라’로 나타나는 것도 비음운론적 교체의 예로 보았다. 그런데 ‘-거라’는 현재 ‘가-’ 이외에도 ‘먹거라, 자거라, 하거라’ 등 많은 용언 어간과 결합하고 있다. 그래서 접차 불규칙 교체를 하는 어미 목록에서 제외되고 있는 설정이다. 그럴 경우 ‘-거라’는 ‘-아라, -어라, -너라’와는 다른 형태소로 처리된다.

(58다)의 환경에서 ‘-너라’ 대신 ‘-아라’가 쓰이는 경우도 존재한다. 그래서 ‘오너라’ 대신 ‘와라’도 나타나는 것이다. 그러나 ‘오너라’와 ‘와라’는 그 쓰임이 동일하지 않다. ‘오너라’는 옛 말투의 명령형 어미로서

17) 그런데 유현경 외(2018:264-265)의 『한국어 표준 문법』에서 ‘-너라’와 ‘-아라’가 둘 다 사용된다고 하여 ‘-너라’ 규칙이라고 말하는 것은 논리가 맞지 않는 해설이다. 둘은 서로 다른 명령형 어미일 뿐이며, ‘-거라’와 ‘-너라’ 가운데 ‘-거라’는 일반 동사에서 쓰이니 규칙 활용을 함에 비해서 ‘-너라’는 특수하게 ‘오다’나 ‘오다’가 결합한 복합 동사에서만 쓰이니 불규칙 활용을 한다고 말하는 것이 타당하다. 한편 ‘오너라’는 물론이고 ‘오거라’도 쓰이는 현상은 무척 특이하다.

‘와라’와 바꾸어 보면 그 의미 차이가 드러난다. 가령 ‘이리 오너라’와 ‘이리 와라’는 의미가 같지 않은 것이다. 이러한 ‘너라’와 ‘아라’의 차이를 문체적 차이라고 분석하기도 한다.

(16ℓ)에서는 ‘-거라’가 더 이상 비음운론적 교체를 보이지 않는다고 말하고 있다. ‘-거라’가 ‘가거라, 먹거라, 자거라, 하거라’ 등 많은 용언 어간과 결합하고 있기 때문에, 점차 불규칙 교체를 하는 어미 목록에서 제외되고 있다고 설명하고 있다. 완전히 규칙 활용 어미라고까지는 단정하지 않고 있다. 한편 ‘-너라’에 대해서는 단지 ‘오너라’와 ‘와라’는 문체적 차이가 있음을 말하고 있을 뿐 분명하게 규칙이니 불규칙이니 하는 설명을 하고 있지는 않다. (16ℓ)만 갖고는 ‘-너라’가 규칙 활용 어미인지 불규칙 활용 어미인지 단정할 수가 없다.

요컨대 ‘-거라’는 대부분의 동사에서 일상적으로 등장하는 예스러운 느낌을 주는 어미이기 때문에 당연히 규칙 활용 어미라고 볼 수 있다. 그러나 ‘-너라’는 ‘오다’나 ‘오다’로 끝나는 동사에서만 오는 분포적 제한이 있기 때문에 불규칙 활용을 한다고 말해야 한다. ‘-너라’는 ‘-아라’가 아니라 ‘-거라’와 동일하게 예스러운 느낌을 주는 대당되는 불규칙 활용 어미인 것이다.¹⁸⁾

3.3.2. ‘-너라’의 표준성 및 정확성

‘-거라’는 ‘가거라, 먹거라, 앓거라’ 등에서처럼 명령을 나타내는 동사에서 자유롭게 사용된다. 따라서 이것은 규칙 활용 어미에 해당한다. 이에 비하여 ‘-너라’는 ‘오너라, 돌아오너라’에서처럼 ‘오다’ 혹은 ‘오다가 뒤에 오는 복합동사에서만 사용된다. 따라서 ‘-너라’는 형태론적 제약을 지닌다. 국립국어원(2018) 『한글 맞춤법·표준어 규정 해설』 및 유현경 외(2018)의 『한국어 표준 문법』에서 제시된 ‘-너라’ 불규칙 활용 설명은 재고가 필요하다. 이것은 문법의 표준성은 물론이고 기본적인 정확성 문제에서 오류로 판단된다. 표준성으로 인정하여서 국어교육 및 한국어교육에서 강제한다면 그것은 심각한 문제를 유발한다.

‘-어라/아라’ 명령형 어미는 일반적인 해라체 명령형 종결 어미이며, 이에 비하여 ‘-거라’와 ‘-너라’는 의고체 명령형 종결 어미이다. ‘-거라’는 일반적인 의고체 명령형 어미이고, ‘-너라’는 특히 ‘오다’류 동사에서만 사용되는 형태론적 의고체 명령형 어미로서 차이가 있다. 따라서 ‘-너라’ 명령형 어미는 불규칙적 의고체 명령형 어미이다. 이리해야 정확성도 확보하고 그래서 표준성 있는 설명이 될 것이다.

한편, 사고력 신장이라고 하는 문법 탐구 학습의 궁극적 목적을 위해서라면, ‘-너라’를 규칙적 활용이라고 하는 것을 상정해 볼 수는 있다. 국립국어원(2018)이나 유현경 외(2018)에서 왜 규칙적 활용이라고 했을까 하고 그 의중을 파악해 본다는 말이다. (13), (14)에서 명령형 어미로 ‘와라’의 ‘-어라’와 함께 의고체로 ‘오너라’의 ‘-너라’도 가능하니까, 규칙적 활용이라고 보겠다는 것을 송궁해 본다는 말이다. 마치 ‘먹어라’의 ‘-어라’와 함께 의고체로 ‘먹거라’의 ‘-거라’가 사용된다는 것과 결을 같이 하겠다는 것이다. 아, 그런 기준으로 규칙적 활용이라고 본 것이구나 하고 이해해 볼 수는 있다. 상황 맥락, 즉 개인적 기준을 달리해서 볼 때 고개를 그덕일 수도 있을 것이라는 말이다. 그렇지만, 궁극적으로 규칙 활용과 불규칙 활용의 일단 다른 용례들과 비교해 보면, 분포의 일반성이라는 동일한 기준으로 볼 때 ‘-거라’ 규칙 활용처럼 ‘-너라’ 규칙 활용을 인정하기는 쉽지 않아 보인다. 즉 동일한 기준으로 볼 때 ‘-너라’ 규칙 활용 인정은 오류로 볼 수밖에 없다.

3.4. ‘이다’의 품사

18) 흔히 한국어교육 분야에서는 ‘어간+다’라는 기본형에서 어간이 변하는 것을 불규칙, 변하지 않는 것을 규칙이라고 교수 학습하는 경우가 있다. 이러한 입장은 어간(stem)의 중요성에 집중한 것으로 일견 의미가 있을 수 있지만, 현실 국어 생활에서 어간만이 아니라 어미도 불규칙적으로 활용하는 현상을 간과할 수는 없다. 초급 단계의 한국어교육에서는 이해를 돋기 위한 방안이라고 말할 수는 있지만, 본격적인 학문적 한국어교육 단계로 들어가면 설명력의 한계점에 부딪칠 수밖에 없다.

3.4.1. ‘이다’의 품사 규정: 서술격 조사, 의존 형용사, 접사, 계사(coupla)

학교 문법에서는 조사를 포함하여 9품사를 설정하고 있다. 혀사인 조사를 품사 속에 넣는 것도 문제이지만 명사 뒤에 오는 ‘이다’를 서술격 조사라고 명명하는 것도 논란을 일으켜 왔다. 이 용어는 명사 뒤에 오고 이를 통해서 서술어 역할을 한다는 두 가지 뜻을 지니고 있다. 그렇지만 최현배(1937)에서 그 특이성을 특정하여 지정사로 품사를 따로 설정하기도 하였고, 최근 유현경 외(2018)에서는 형용사로 명명하고 있는데, 이는 ‘이다’가 다른 조사와 달리 여러 형태로 활용을 한다는 이유 때문이다. 최근 들어 ‘이다’의 ‘이-’가 접사라고 하는 주장이 등장하였는데, 즉 체언을 용언으로 만드는 역할을 한다는 데 초점을 맞춘 것이다.

(17) 《고등학교 문법》 (교육인적자원부, 2002:96–97)

ㄱ. 철수야, 오늘이 바로 한글날이니?

특히 체언을 서술어가 되게 하는 ‘이다’는 서술격 조사라고 하는데, 마치 동사나 형용사처럼 활용한다.

ㄴ. 탐구2: 서술격 조사 ‘이다’에 대하여 모둠별로 탐구해 보자.

‘이다’가 다른 조사들과 같은 점을 찾아보자.

‘이다’가 다른 조사들과 구별되는 점을 찾아보자.

‘이다’를 현재는 서술격 조사라고 부르고 있다. 위 활동을 바탕으로 ‘이다’에 대하여 설명한 뒤, 적절한 다른 이름을 붙여 보자.

(17)은 마지막으로 나온 국정 문법 교과서의 내용인데, 현재의 7종의 검정 교과서 《화법과 언어》(2025)에서도 그 내용을 기본적으로 따르도록 되어 있다. 학교 문법에서는 (17ㄱ)에 있는 것처럼 ‘이다’를 단정적으로 서술격 조사라고 말하고 있다. 그러면서 <탐구2>를 통해서 ‘이다’의 지니는 특이한 성격을 모둠별로 탐구해 보도록 하고 있다. 주지하다시피 내국인용 문법 교육에서는 탐구 활동을 무척 강조하고 있다. 정답이 있는 문법 내용보다는 학습자 스스로 탐구하여 찾아가는, 사고력 신장을 위하여 교수 학습 방법을 지향하고 있다. 여하튼 ‘이다’는 서술격 조사라고 전제를 마련해 두고 있음은 사실이다.

(18) 《외국인을 위한 한국어 문법 1: 체계편》 (국립국어원, 2005)

ㄱ. 한국어의 ‘이다’는 주로 명사 뒤에 붙어서 명사와 함께 문장의 서술어 기능을 하는 요소이다.

ㄴ. ‘이다’는 ‘명사-이다’에서 그 앞에 오는 명사와 떨어질 수 없기 때문에 접사와 같은 성격을 가지고 있다. 그리고 ‘이다’는 활용을 하기 때문에 동사와 형용사와 같은 성격도 가지고 있으며, 명사나 대명사 뒤에 붙으므로 조사와 같은 성격도 가지고 있다.

ㄷ. ‘이다’는 동사나 형용사와 달리 명사 뒤에 붙어서 그 명사가 서술어의 기능을 할 수 있도록 해 준다. 따라서 명사 뒤에 ‘이다’가 붙은 ‘명사-이다’ 전체는 동사나 형용사처럼 한국어 문장을 구성하는 핵심적 요소인 서술어의 구실을 하게 된다.

2005년에 국립국어원에서는 《외국인을 위한 한국어 문법 1, 2》를 냈는데, 체계 편과 용법 편 두 가지이다. (18)에서 보듯이 외국인을 위한 한국어 교육에서는 ‘이다’에 대하여 서술격 조사니 형용사니 단정을 하고 있지는 않았다. 단지 주로 명사 뒤에 붙어서 그와 함께 서술어 기능을 한다느니, 명사와 대명사 뒤에 붙어서 조사와 같은 성격을 갖는다느니, 명사와 떨어질 수 없어서 접사와 같은 성격을 가진다느니, 혹은 동사와 형용사처럼 활용을 한다느니 그 특성들을 하나하나 설명해 주고 있다(18ㄱ, ㄴ). (18ㄷ)에서는 ‘명사-이다’ 전체가 동사나 형용사처럼 문장을 구성하는 핵심적인 요소인 서술어의 구실을 한다고 말하고 있다. 즉 (18)에서는 ‘이다’ 자체의 품사 단정화보다는 그 일반적인 성격을 보여 주고 있다.

(19) 『한국어 표준 문법』 (유현경 외, 2018:268–270)

- ㄱ. <표준 문법>에서는 ‘이다’의 여러 특성 중 어미와 결합하여 활용을 한다는 측면에 주목하여 용언설을 받아들이되, 품사는 형용사로 처리하여 동사, 형용사와 함께 용언을 논하는 자리에서 다루기로 한다. 이는 ‘이다’가 활용을 한다는 특성이 다른 특성에 비해 상대적으로 중요하다는 점을 고려한 처리이다.
- ㄴ. ‘이다’는 어미를 취해서 활용을 한다. … ‘이다’의 의미로 가장 많이 언급된 것은 ‘나는 학생이다’에서 나타나는 것과 같은 ‘지정’의 기능이지만, ‘나는 커피다’와 같은 ‘주문’이나 ‘선택’ 등의 간접 표현의 기능을 하기도 하고, ‘와, 눈이다’와 같은 ‘감탄’이나 ‘놀라움’을 나타내기도 한다. … ‘이다’는 과생 접미사가 아니므로 단어 형성에 적극적으로 참여하지는 않는다. 다만 ‘이다’가 선행 요소와 의존적인 속성을 가지므로 선행 요소와 결합하여 하나의 단어처럼 쓰이기도 한다. (예: 다행이다, 십상이다, 열심이다, 예사이다, 일쑤이다)

한편 5년간의 프로젝트 결과물로 나온, 일종의 참조 문법 성격을 띤 『한국어 표준 문법』(2018)에서는 ‘이다’를 형용사로 처리하고 있다(19ㄱ). 이것은 최현배(1937)의 지정사설을 계승한 것이라고 보아도 무방하다. ‘이다’가 어미를 취해서 활용을 하는 것을 특히 주목한 것이며, 의미 특성으로 ‘지정’은 물론이고 ‘주문’이나 ‘선택’, ‘놀라움’ 등의 간접 표현의 기능을 수행한다고 말하고 있다(19ㄴ). ‘이다’의 정체성을 형용사라고 하는 것은 체언 뒤에 붙는 조사 성격보다는 서술어를 형성하는 의미 기능 및 활용 방식에 주목한 것이다.

3.4.2. ‘이다’의 표준성과 다양성

‘이다’에 대하여 학교 문법에서 서술격 조사라고 한 것은 일종의 표준적인 것, 다시 말하면 표준성을 지닌 것으로 흔히 알려져 있다. 이것을 기준으로 해서 ‘이다’ 논의가 시작되었다는 것이다. 그렇지만 ‘이다’를 서술격 조사라고 하는 것이 정확성을 확보했다고까지는 말하기 어렵다. (17)~(19)에서 보았듯이 형용사 등 다른 입장이 충분히 있을 수 있기 때문이다. ‘이다’의 ‘이－’만을 접사로 보는 이론도 충분히 가능할 것이다.

(19)를 보면 ‘이다’의 표준성이 조사설에서 형용사설로 이동하고 있다는 생각을 갖게 한다. ‘이다’가 지닌 형용사성 성격 때문일 것이다. 그렇지만 이리 간단히 말할 수 있는 것은 아니다. 무엇보다 ‘명사－이다’ 구성으로 붙여 쓰는 관습이 확고히 자리 잡고 있기 때문이다. ‘이다’의 ‘이－’만을 다루는 접사설도 하나의 중요한 의견인 것은 분명하다. 그러나 ‘이다’ 전체가 아닌 ‘이－’만을 설명하는 것이라 차이가 있다. 접사라고 하면 하나의 단어를 형성하는 요소가 될 텐데, ‘이－’가 그렇게 기능하는 경우는 별로 없다.

어쨌든 ‘이다’를 조사든 형용사든 하나의 품사, 혹은 접사라고 하는 하나의 요소라고 단정하기는 쉽지 않을 것 같다. 차라리 외국인용 한국어교육 차원이라고 하면 영어의 ‘be’처럼 계사라고 말하는 게 효율적일 것도 같다. 계사는 범언어적인 성격을 띠기 때문이다. 그렇지만 내국인용 국어교육 차원에서는 굳이 ‘이다’만을 갖고 계사 운운하기는 역시 무리가 있다. 요컨대, 관습대로 ‘이다’는 서술격 조사라고 하여 표준성을 부여하고 형용사 혹은 접사라 하여 다양성을 다른 기준을 갖고서 인정하는 것이 나을 듯하다.

4. 맷음말

지금까지 국어교육과 한국어교육에서 문법 교육 내용이 가지는 표준성과 다양성 문제를 구체적인 예를 들어서 살펴보았다. 기본적으로 언어교육이 정확성, 유창성, 적절성이라는 효과 가운데 어느 것을 목적으로 하느냐에 따라서 교수 학습 방법 등이 달라질 수가 있다. 문법 교육 내용 같은 경우는 특히 정

확성을 중시하곤 하지만, 실제 문법 교수 학습에서는 이와 함께 적절성의 방법을 취하는 것이 효율적이다.

최근에는 틀림은 없고 오로지 다름만 있을 뿐이라는 인식이 확산되고 있다. 국어교육의 문법 교육에서도 일찌감치 정답이 없는 문법 교육이라는 차원에서, 탐구 학습을 교육과정에서 강조하고 있기도 하다. 예컨대 서술격 조사라고 알려져 온 ‘이다’에 대하여 기준에 따라서는 형용사로 볼 수도 있다는 말들을 하곤 한다. 한편으로는 ‘이다’의 ‘이’만을 대상으로 하여서 접사로 처리하기도 한다. 문법 교과서에서도 이를 배제하지 않고서, 학습자들이 자유롭게 탐구하여 결국 사고력 신장이라는 언어교육의 궁극적 목적을 지향하려는 의도를 갖고 있다.

외국인을 위한 한국어교육이라 하면 근본적으로 의사소통 능력 신장이라는 목적을 설정하고 유창성을 높이 평가하고 있으며, 그러면서도 실제 한국어교육 현장에서는 한국어 문법 내용을 교수 학습할 때 정확성과 함께 적절성을 고려할 수밖에 없다. 이럴 때는 이렇게 쓰는 거라고 하면서, 왜냐하면 이게 이렇게 때문이라고 설명하게 된다. 사실 정확하게는 이것이 맞는데, 이러저러한 이유로 적절하게 처리 사용한다는 식의 설명을 하게 되는 것이다.¹⁹⁾

이 논문에서는 어느 것을 표준으로 정할 것인지 그에 따라 다른 설명은 허용으로 정해서 결국 다양성을 인정할 것인지에 대해서 논해 보았다. 당연히 어느 것은 오류로 처리해야 할지도 고민하게 하는 여지도 남겨 두고 있다. 한글 자음자의 명칭, 반모음 설정과 관련한 음절 유형 문제, ‘이다’의 처리 문제는 모두 표준성과 다양성의 문제로 바라볼 수 있음을 말했고, ‘-너라’ 활용을 규칙으로 보는 것은 오류성 문제이기 때문에 정확성 차원에서 바로 잡아야 한다고 주장한 셈이다. 물론 ‘-너라’를 규칙 활용으로 보는 입장이 어떤 의도에서 나왔을지 이해해 볼 수는 있을지 모르겠으나, 일반적인 규칙 및 불규칙 활용의 개념에 비추어 볼 때 받아들이기 쉽지 않다. 한편 ‘-너라’ 활용 건은 해석의 차이일 뿐 언어 사용자의 오류 문제는 결코 아니다.

참고 문헌

- 강현화·고성환·구본관·박동호·송원용·이호권·이홍식·임동훈·정승철·진제희(2016), 『한국어 교원을 위한 한국어학』, 한국방송통신대학교출판문화원.
- 교육인적자원부(2002), 『고등학교 문법』, 서울대학교 국어교육연구소.
- 교육인적자원부(2022), 2022 국어과 교육과정
- 구본관·박재연·이선웅·이진호·황선엽(2015), 『한국어 문법총론 I : 이론 편』, 집문당.
- 국립국어원(2005), 『외국인을 위한 한국어 문법 I : 이론 편』, 커뮤니케이션북스.
- 국립국어원(2018), 『한글 맞춤법·표준어 규정 해설』
- 문화체육관광부(2020), 한국어 표준 교육과정
- 신지영(2014), 『말소리의 이해』, 한국문화사.
- 유현경·한재영·김홍범·이정택·김성규·강현화·구본관·이병규·황화상·이진호(2018/2023), 『한국어 표준 문법(2판)』, 집문당.
- 이관규(1999/2023), 『학교 문법론(4판)』, 역락.
- 이관규(2008/2013), 『학교 문법 교육론(2판)』, 역락.

19) 이관규(2019)에서는 중국인 학생이 쓴 이메일 표현에 대하여 글쓴이의 설명을 듣고 해당 표현이 나름대로 이유가 있음을 체계기능언어학의 이론을 들어서 확인하고 있다. 결국 사회 문화적 및 상황 맥락 속에서 언어 표현이 나타나는 것이므로 화자와 청자, 또 글쓴이와 독자 사이에 상호 이해를 바탕으로 해서 바람직한 의사소통이 이루어질 수 있음을 구체적인 예를 들어서 살피고 있다.

- 이관규(2012), 「학교 문법에서 ‘-기 때문에’ 구분은 부사절인가?」, 『국어교육학연구』 26·27, 국어교육학회, 389–411.
- 이관규(2023), 체계기능언어학의 한국어교육학적 적용 방안, 『한국어교육』 30(3), 국제한국어교육학회, 145–162.
- 이관규(2023ㄱ), 「복합음소 설정의 필요성과 교육적 유용성」, 『한말연구』 64(29), 한말연구학회, 1–14.
- 이관규(2024ㄱ), 「한글 자음자의 명칭에 대한 고찰」, 『문법교육』 51, 한국문법교육학회, 41–71.
- 이관규(2024ㄴ), 「한글 자음자의 이름을 ‘가, 나, 다...’로 하면 어떨까?」, 『한말연구』 65(26), 한말연구학회, 1–21.
- 이관규(2024ㄷ), 『한글 자모자 연구』, 박이정.
- 이관규·김서경·노하늘·성수진·신희성·유상미·이현주·정려란·정지현·정혜현(2021), 『체계기능언어학 개관』 . 사회평론.
- 이동석(2021). 「국어의 반모음은 음소인가」. 『한국어문교육』 35. 고려대 한국어문교육연구소.
- 이영욱(2021). 「반모음과 이중모음의 음소 설정 — 교육적 효율성을 중심으로」. 『우리말연구』 66. 우리말학회.
- 이진호(2005/2021), 『국어 음운론 강의』, 집문당.
- 최현배(1937/1961), 『우리말본』, 연희전문학교출판부.
- 허웅(1983), 『국어학』, 샘문화사.

- Bloomfield. L.(1933). *Language*. London : George Allen & Unwin.
- Scott Thornburry(1999). *how to Teach Grammar*. England : Pearson Education Limited. (이관규·김라연·윤정민·서수현·김지연 옮김(2004). 『문법을 어떻게 가르칠 것인가?』 . 한국문화사.)
- Troubetskoy. N. S. (1939/1970). *Principes de phonologie*. Paris : Editions Klincksieck. (한문희 옮김(2013). 『음운론의 원리』 . 서울대학교출판문화원.)

[개인 발표 및 학위논문 발표]

제1분과

■ 사회자: 신희성(경상국립대학교)

2025 한국문법교육학회
제 43차 전국학술대회
(한)국어 교육에서 표준성의 문제

북한 문법의 ‘토’ 교육 내용 연구

-2013 개정 교육강령에 따른 소학교 국어 교과서를 중심으로

권혁수(고려대학교)

차례

1. 들어가며
2. 북한 문법의 ‘토’의 특성
3. 북한 소학교의 ‘토’ 교육 내용 분석
4. 나가며

1. 들어가며

이 연구는 남한의 문법과 차이를 보이는 북한의 ‘토’에 대하여 2013 개정 교육강령에 따른 소학교 국어 교과서에서 제시되고 있는 ‘토’ 교육 내용을 분석하는 것에 목적이 있다. 북한에서는 남한의 조사와 어미를 토라 하여 매우 중요시하고 있다.²⁰⁾ 그리하여 북한의 문법을 ‘토의 문법’이라고까지 일컬기도 한다(이관규, 2021:137). 북한의 소학교급 학년은 총 5학년제로 구성되는데²¹⁾, 실제로 북한의 소학교 국어 교과서를 살펴보면 2학년 교과서에서 최초로 ‘토’에 대한 개념을 밝히고 있다. 이러한 교육 내용 구성은 북한의 국어 교육에서 ‘토’에 대한 중요성을 보여준다고 할 수 있다. 뿐만 아니라 남한의 초등학교 교과서와 비교해 볼 때 문법적 용어나 개념이 일찍이 등장하고 있다는 점 또한 주목해 볼 필요가 있다.

2013 개정 교육강령을 바탕으로 하는 토 교육과 관련된 논의로는 강보선·권순희·주재우·정진석·김진숙(2017), 강보선(2018), 권순희(2018), 정경화·권순희(2019), 박소은(2020, 2021, 2024), 이관규(2021) 등이 있다. 소학교급에서 교수·학습되는 토와 관련한 교육 내용을 살펴본 논의로는 강보선 외(2017)에서 2013 개정 교육강령에서 나타나는 소학교 문법 교육 내용 중 일부 토에 대한 내용을 언급하고 있으며, 정경화·권순희(2019)에서는 소학교 2학년의 국어 교과서 언어 규범 교육 내용 분석 중 일부 토 교육 내용을 밝히고 있다. 박소은(2020)에서는 존경 표현과 관련하여 소학교에서 교수·학습되는 토에 대하여 연급하고 있으며, 박소은(2024)에서는 소학교 5학년의 국어 교과서의 문법 교수·학습 내용 연구 중 토에 관련한 내용을 일부 제시하고 있다. 또한 하빛나(2025)에서는 북한의 문법 교수·학습 방법과 관련한 연구를 진행하면서 토 교육과 관련한 담론을 주제별로 살펴보고 있다. 북한의 국어 교육 측면에서 토와 관련한 연구가 진행되고 있으나 토를 중심으로 하여 국어교육의 내용 측면에서 진행된 연구는 아직까지 미진하다고 할 수 있다. 북한의 토와 관련한 교육 내용 연구는 앞으로 맞이할 통일 시대를 대비함에 있어 매우 중요하게 다뤄질 필요가 있다.²²⁾ 토는 남한과는 차이를 보이는 문법 범주이며 그 용어 또한 상이하게 나타나고 있기 때문에 토 교육과 관련한 내용을 살펴 봄으로써 양측의 문법적 차이를 이해할 필요가 있다.

먼저, 북한 문법의 ‘토’와 관련하여 토의 특성을 살펴보자 한다. 이후 2013 개정 교육강령에서 나타나는 ‘토’ 교육 내용을 확인한 후 북한 소학교 2학년부터 5학년까지의 국어 교과서에서 토 교육과 관련한 내용이 어떻게 반영되고 있는지 분석해 보고자 한다.

20) 북한의 토는 남한의 조사와 어미에 대응된다고 볼 수 있지만 완전히 일치하지 않으며, 남한의 접사 또한 그 일부가 북한의 토 범주에 속한다.

21) 북한의 교육제도에 따른 국어 교육 변화 양상에 대한 연구는 이관규(2021) 참고.

22) 이관규(2020:273)는 북한에서 남한의 허사인 조사와 어미를 모두 ‘토’로 명명하는 방식은 우리말의 특성을 잘 드러내 준다는 점에서 통일 문법 용어 차원에서 주목해 볼 필요가 있음을 밝히고 있다.

2. 북한의 ‘토’의 특성

2.1. ‘토’의 정립 과정

토의 정립 과정을 파악하기에 앞서 ‘단어’의 개념부터 살펴볼 필요가 있다. 북한의 『조선말대사전』(2017)에서는 단어를 “일정한 말뜻을 나타내는 말소리의 덩어리로서 문장에서 가장 작은 단위로 나누이는 언어의 기본단위”로 밝히고 있다. 단어는 형태부로 구성되는데 고영근(1994)에서 형태부는 단어를 구성하는 최소의 어휘적 또는 문법적 뜻을 가진 덩어리를 의미하는 것으로 남한의 형태소 또는 어소에 대체로 일치하는데, 이때 ‘어휘적’은 복합어(합성어와 파생어)의 구성 요소를 가리키고 ‘문법적’은 토로 대표되는 조사와 어미를 가리킨다. 북한에서 형태부는 말뿌리(어근), 덧붙이(접사)²³⁾, 토로 구성된다.

북한의 토 정립에 대한 본격적인 시작은 1950년대 중반부터라고 볼 수 있는데, 해방 이후부터 1950년대 초반은 토가 정립되기 이전으로 토에 대한 견해가 단일하지 않았고 토에 대한 각이한 견해를 가지며 우리 말의 구조적 특성을 문법적으로 해석하려고 노력하였다(박효정, 2022:37). 1950년대 중반에 이르러 북한의 문법 연구가들은 조선어의 형태론적 구조와 특성에 주목하였고 1960년대 말까지 계속적으로 논의되었다. 그중 토의 형태론적 특성에 관한 문제가 가장 첨예하게 논의되었는데, 조선어와 같이 교착어적 특성이 있는 언어에 있어서 문법적 의미 표시의 주요 수단으로 되는 토의 형태론적 특성을 옳게 밝히는 것이 조선어의 형태론적 구조의 전반적 특성을 해명하는 열쇠로 되기 때문이며 나아가서 주체적인 조선어 문법 서술의 출발적 전제를 마련하는 첫공정으로 되기 때문이다(양옥주, 1996:368). 이 시기에는 조선어 문법 연구의 주체성을 확립하기 위해 다양한 연구 토론회가 진행되었고 이를 바탕으로 『조선어문법1』(1960)이 등장하였다. 『조선어문법1』(1960)에서는 토를 ‘형태부’라는 개념을 통해 구성 요소로 제시하였다. 이와 관련하여 ‘단어의 구성’을 살펴보면 어근, 접두사, 접미사, 어간, 토, 결합모음으로 구분하고 있고 접미사를 ‘단어조성 접미사’와 ‘형태조성 접미사’로 나누었으며, 형태조성 접미사를 다시 네 가지로 분류하여 ‘상의 의미를 나타내는 접미사’, ‘존칭의 의미를 나타내는 접미사’, ‘시칭의 의미를 나타내는 접미사’, ‘체언형을 만드는 접미사’로 제시하고 있다. 형태조성 접미사와 토를 모두 단어의 문법적 형태를 조성하는 형태부로 규정하였으나, 형태조성 접미사의 경우 단어의 문장론적 관계를 설명할 수 없으나 토는 단어의 문장론적 기능과 관련된 문법적 의미를 나타냄으로써 문장 또는 단어 결합에서의 관계를 표현한다는 점에서 형태조성 접미사와 차이가 있음을 밝히고 있다.

1970년대에 이르러 북한은 문법 연구에서 논의되었던 문제들에 대하여 견해를 일치시키고 통일된 문법 규범을 만들어 학교의 문법 교육과 언어생활 개선에 힘을 쓸기 시작했다. 이 시기에 등장한 대표적인 단행본으로는 『조선문화어문법규범』(1976)이 있다. 『조선문화어문법규범』(1976)에서는 ‘형태부와 그 갈래’를 통해 단어의 구조를 ‘말뿌리, 덧붙이, 토(+결합모음)’로 구분하였다. 토와 관련하여 주목할 만한 점은 이전까지 접사로 보던 것을 덧붙이라고 하고 이를 다시 앞붙이와 뒤붙이로 구분하였다. 또한 형태조성의 접미사를 모두 토에 속하게 하고 어휘적인 뜻을 단어에 보충해 주는 형태부만을 덧붙이에 포함하였다. 이후 『조선문화어문법규범』(1976)에 증보판의 성격을 갖는 『조선문화어문법』(1979)가 출간되는데, 형태론적 범주에 연관성의 범주를 설정하고 있으며 도움토가 관련성의 범주를 나타낸다고 언급하고 있다.

1980년대는 조선어 문법 이론을 더욱 체계화하여 많은 성과를 보이는 시기로 토와 관련하여 『조선어리론 문법(형태론)』(1985)를 주목해 볼 필요가 있다. 『조선어리론 문법(형태론)』(1985)에서는 토에 의해 이루어지는 다양한 형태에 대한 문제와 문법적 형태에 의해 나타나는 문법적 의미 등과 관련한 다양한 문제를 다루면서 토 중심의 접근보다는 토에 의해 이루어지는 다양한 문법적 범주들에 주목하였다. 단어를 말붙이와 덧붙이로 구성된다고 보고 단어 구성 방식에 대하여 단어조성적짜임과 형태조성적짜임으로 구분하였다. 단

23) 북한의 덧붙이는 남한의 접사에 대응되는데, 이는 다시 앞붙이와 뒤붙이로 구분할 수 있다. 앞붙이는 남한의 접두사에 대응되며 뒤붙이는 접미사에 대응된다.

어조성적짜임은 다른 하나의 새로운 단어를 이루는 것을 뜻하며, 형태조성적짜임은 한 단어 안에서의 문법적 형태의 변화를 나타내는 것으로 ‘이, 에서, 을, 과’ 등의 예를 통해 형태조성적짜임의 수단이라고 언급하였다. 특히 토에 대하여 교착적 특성이 강한 덧붙이로서 단어에서 문법적인 뜻을 나타내는 형태부라고 규정하였다.

2000년대에는 『조선어형태론』(2005), 『조선어기능문법』(2013) 등에서 토의 내용을 확인할 수 있는데, 유현경(2020)은 북한의 기존 형태론의 연구에서 품사론과 단어조성론이 포함되었으나 『조선어형태론』(2005)에서 이들을 제외하고 형태론적 변화형태들에 해당하는 조선어 단어구조, 문법적 형태, 문법적 형태로 표현되는 문법적 의미로 그 범위가 축소되었음을 밝히고 있다. 이러한 특징은 『조선어리론문법(형태론)』(1985)에서도 토 중심의 접근보다 토에 의해 이루어지는 다양한 문법적 범주들에 주목하였다는 점을 미루어 봤을 때 북한의 형태론에서 가장 중점을 두는 내용이 토로 되었음을 확인할 수 있다.

『조선어기능문법』(2013)에서는 ‘조선어기능형태론’ 부문에서 기능 문법을 중심으로 하는 토와 관련한 내용을 살펴볼 수 있는데, 조선어기능형태를 서술하기 위해서 형태론적인 표현 수단을 다루면서도 형태론적 범주와 분류, 결합적 특성을 밝히는 것에 치중하는 것이 아니라 문장론적 연계를 이루며 어떤 의미를 표현하는지, 그리고 의미기능을 표현하기 위해서 어떤 수단들을 이용해야 하는가의 측면에서 다루겠다고 밝히고 있다. 이와 관련하여 김건희(2024)에서는 『조선어기능문법』(2013) ‘조선어기능형태론’의 부문 내용을 목차를 중심으로 『조선어형태론』(2005)와 비교하면서 고찰하고 있다. 『조선어기능문법』(2013) ‘조선어기능형태론’의 목차를 살펴보면, 크게 세 부류의 절로 구성되어 있는데 ‘체언토에 의한 단어들의 문장론적연계’, ‘용언자리토에 의한 단어들의 문장론적연계’, ‘용언끼움토에 의한 문법적범주들의 표현’으로 구성되어 있으며, 각각의 항 구성은 절에서 제시한 토를 바탕으로 구분되는 토에 대한 문장론적 연계와 문법범주들의 표현으로 구성되어 있다. 『조선어기능문법』(2013) ‘조선어기능형태론’에서 토와 관련하여 주목할 만한 내용은 『조선어형태론』(2005)와 같이 조선어기능형태론에서 토를 전면적으로 내세워 내용을 구성하고 있다는 점, 문장론의 측면에서 기능 문법적 접근에 따라 그 관련성을 다루고 있다는 점, 토와 관련한 기존의 용어 대신 새로운 용어를 사용하고 있다는 점 등을 특징으로 확인할 수 있다.

지금까지 북한에서 출간된 단행본을 중심으로 토가 정립되어 가는 과정과 토의 문법적 지위를 확인할 수 있었다. 북한에서 토는 초창기 연구에서 문법적 범주에서 명확한 자리를 얻지 못하였으나 연구가 계속되면서 형태부를 통해 지위를 얻고 나아가 최근의 연구에서는 형태론을 대표하는 문법적 개념으로 자리잡고 있다.

2.1. ‘토’의 개념과 분류

앞서 북한의 주요 문법서를 중심으로 토의 정립 과정을 살펴본 바와 같이 시기에 따라 토를 규정하는 방식에 차이가 있음을 확인할 수 있었다. 토의 개념 또한 문법서에 따라 차이를 보이고 있는데, 이와 더불어 비교적 최근에 출간된 국어과 교과서의 정의까지 포함하여 토의 개념을 파악해 보고자 한다. 그리고 이후에 제시될 토의 분류는 소학교의 토 교육 내용을 고려하여 북한의 국어과 교과서에서 분류하고 있는 토의 내용을 중심으로 그 분류 체계를 확인해 보고자 한다.

먼저, 북한의 시대별 문법서에서 나타나는 토의 개념을 살펴보면 해방 이후부터 1950초반까지 토는 접후사나 보조적 품사로 처리되었다.²⁴⁾ 이후 본격적으로 1950년대에 이르러 토의 문제에 대하여 논의를 시작하게 되면서, 등장한 북한의 문법서를 중심으로 토의 개념을 살펴보면 다음과 같다.

24) 박효정(2022:38)에서는 해방 이후부터 등장하는 북한의 문법서별 토의 개념을 정리하고 있는데, 1950년대까지의 문법서에서 나타나는 토의 개념에 대하여 『조선어문법』(1949:71-72)에서는 ‘문법적 의미를 나타내는 형태조성의 접후사’로 『조선어문법』(1954:251)에서는 ‘문장 안에서 단어들을 연결시키든가 여러 가지 의미적 색체를 단어나 문장에 주는 보조적 품사’로 정의되고 있음을 밝히고 있다.

<표 5> 시기별 북한 문법서의 토의 개념

시기	단행본	토의 개념
1960년대	『조선어문법1』 (1960)	- 단어의 문법적 형태를 조성하는 형태부 : 단어의 문장론적 기능과 관련된 문법적 의미를 나타냄.
1970년대	『조선문화어문법』 (1976)	- 단어에서 문법적인 뜻을 나타내는 형태부 : 단어의 품사적 성격을 규정하는 데 중요한 역할을 함. : 일정한 문법적 뜻을 나타내며 고정된 모양을 가지고 엄격한 질서에 따라 단어의 줄기에 붙음.
1980년대	『조선어리론문법(형태론)』 (1985)	- 단어의 말줄기에 교착되어 문법적 형태를 이루는 교착어의 교착물 : 조선어토는 그 말줄기에 맞붙지만 《융합》하는 식으로 그 경계를 선이 흐려질만큼 녹아붙는것이 아니라 어디까지나 기계적인 교착을 함.
2000년대	『조선어형태론』 (2005)	- 문법적 형태를 조성하는데서 기본수단으로 되는 교착물 : 그 어떤 복잡한 사상과 감정도 잘 나타낼 수 있는 것으로 문법적 의미의 표현을 담당함.

<표 1>은 북한에서 본격적으로 토에 대한 논의가 시작되면서 출간된 문법서를 기점으로 하여 이어져 오고 있는 문법서에서 제시되고 있는 토의 개념을 정리한 것이다. 『조선어문법1』(1960)에서는 토를 단어의 문법적 형태를 조성하는 형태부로 보고 단어의 문장론적 기능과 관련된 문법적 의미를 나타내는 기능을 하는 것으로 밝히고 있다. 특히 문장 성분으로 규정되는 것을 강조하면서 형태 조성 접미사와는 차이가 있음을 직접적으로 언급하고 있다. 『조선문화어문법』(1976)에서는 단어의 문법적 형태를 조성하는 형태부로 규정하면서 단어의 품사적 성격을 규정하는 역할, 일정한 문법적 뜻을 나타내고 고정된 모양을 갖고 있으며 엄격한 질서에 따라 단어의 줄기(어간)과 결합한다는 점을 밝히고 있다. 『조선어리론문법(형태론)』(1985)에서는 단어의 말줄기에 교착되어 문법적 형태를 이루는 교착어의 교착물로 제시되고 있는데, 이전의 문법서에서도 교착과 관련한 내용을 제시하고 있으나 토의 개념에서 직접적으로 언급하고 있다는 점은 주목할 만하다. 『조선어형태론』(2005)에서는 문법적 형태를 조성하는 교착물로 정의하고 있는데, 토와 관련하여 ‘우리말은 오직 토만이 단어의 문법적 형태를 이룬다’고 밝히고 있다. 이를 통해 북한에서 토는 문법적 형태의 측면에서 매우 중요하게 다뤄진다고 볼 수 있다.

다음으로, 비교적 최근에 출간된 국어과 교과서에서 나타나는 토의 개념을 살펴보면 <표 2>와 같다.

<표 6> 북한 국어과 교과서의 토의 개념

북한 국어과 교과서	토의 개념
『국어문법1』(2001:28)	단어에 붙어서 그 단어를 다른 단어와 연결시켜 주거나 어떤 사실이 있는 시간을 나타내거나 문장이 끝났다는것을 나타내거나 그밖의 다른 여러 가지 뜻을 나타내는 형태부
『국어2』(2014:40)	

<표 2>는 국어과 교과서에서 제시하고 있는 토의 개념을 보여주고 있다. 『국어문법1』과 『국어2』 모두에서 토의 개념이 동일하게 나타나고 있는데, 『국어2』가 2013 교육강령을 바탕으로 집필된 교과서임을 고려했을 때 이전 교육강령을 바탕으로 집필된 『국어문법1』에서 제시하고 있는 토의 개념과 동일하다는 것은 교과서에서 밝히는 토의 개념이 큰 변화 없이 유지되고 있음을 보여준다.²⁵⁾ 다만, 『국어문법1』에서는 토의 개념과 관련하여 “다시말하여 단어의 문법적뜻을 나타내는 형태부를 토라고 한다.”라고 언급하고 있는데,

25) 북한의 문법 교육에 대하여 『국어문법』과 관련하여서는 허재영(2007), 『국어2』와 관련하여서는 이관규(2021) 참고.

북한에서 계속 문법서가 출간되었음에도 불구하고 『조선문화어문법』(1976)에서 밝히고 있는 토의 개념과 교과서의 토의 개념이 동일하다는 것은 주목할 만하다.

북한의 문법서에서 정의하고 있는 토의 개념은 짧고 간결하게 제시되고 있으나 교과서에서 나타나는 토의 개념은 상세하게 풀어서 제시하고 있다. 이는 북한의 문법 교육에서 토의 중요성을 보여주면서 학습자에게 세분화되는 토의 기능을 파악하게 하기 위해 교육의 목적에 따라 친절하게 개념을 제시한 것이라고 볼 수 있다. ‘단어에 붙어서 그 단어를 다른 단어와 연결’하는 토는 체언토, ‘어떤 사실이 있은 시간을 나타내거나 문장이 끝났다는 것을 나타내’는 토는 용언토, ‘그밖의 다른 여러 가지 뜻을 나타내’는 토는 체언토와 용언토를 제외한 나머지 토를 밝히는 내용으로 토의 범주를 고려한 진술 방식이라고 할 수 있다.

다음으로 북한의 국어과 교과서에서 제시되고 있는 토의 분류를 확인해 보고자 한다. 북한의 국어과 교과서인 『국어문법1』과 『국어문법2』(2001), 『국어2』에서 토 교육 내용으로 제시하고 있는 토를 정리하여 분류해 보면 <표 4>와 같다.

<표 7> 『국어문법1』, 『국어문법2』, 『국어2』의 토의 분류

토의 분류			남한 대응 용어	
체언토	격토	주격토	격조사	주격조사
		대격토		목적격조사
		속격토		관형격조사
		여격토		부사격조사(에/에게, 깨)
		위격토		부사격조사(에서/에게서)
		조격토		부사격조사(로/으로)
		구격토		부사격조사(와/과)
		호격토		호격조사
		도움토	보조사	
		복수토	복수접미사(들)	
용언토	맺음토		종결어미	
	이음토		연결어미	
	규정토		관형사형어미	
	상황토		부사형어미	
	존경토		높임 선어말어미(시)	
	시간토		시제 선어말어미(현재 시제 X)	
	상토		파·사동 접미사	
바꿈토			명사형 어미((으)ㅁ, 기) 서술격조사(이(다))	

<표 3>은 『국어문법1』, 『국어문법2』, 『국어2』에서 제시되고 있는 토의 분류와 함께 남한에서 대응되는 용어를 보여주고 있다. 『국어문법1』, 『국어문법2』와 『국어2』에 적용되고 있는 교육강령이 서로 다름에도 불구하고 토의 분류는 모두 동일한 구조으로 제시되고 있다. 국어과 교과서에서 제시하고 있는 토의 용어를 살펴보면 ’상황토‘의 경우 『조선어형태론』(2005)에서 주로 ‘꾸밈토’로 제시되고 있는 것을 확인할 수 있는데 『조선어리론문법(형태론)』(1985)에서는 상황토로 제시되고 있다. 용어의 뜻을 생각해 보면 상황토는 상황이라는 의미에 집중하여 토를 기능적으로 바라본 용어라고 할 수 있고 꾸밈토는 용언을 기준으로 하여 토를 문법적으로 바라본 용어라고 할 수 있다. 따라서 상황토는 해당 토가 갖는 의미를 중심으로 제시하는 용어로 토 그 자체의 기능에 주목한 것이라고 볼 수 있기 때문에 더욱 명확하게 학습자에게 이해시킬 수 있다는 점에서 적절하다고 할 수 있다. 또한 국어과 교과서에서는 북한의 문법서에서 등장하였던 ‘령토’를 따로 제시하지 않고 있으며, 토의 분류에서 ‘강조토’를 따로 설정하지 않고 있음을 확인할 수 있다. <표 3 의> 토의 분류에 따라 <표 2>의 토의 개념과 연결지어 볼 때 ‘그밖의 다른 여러 가지 뜻을 나타내는’ 토는 국어과 교과서 내에서는 ‘바꿈토’로 제한된다.

남한에서 대응되는 용어의 측면에서 살펴보면, 격토의 경우 “주격토와 호격토는 통사론적 격에 해당하고, 나머지는 모두 의미론적 격에 해당하여 일관된 기준을 지니고 있지는 않다.”(이관규, 2021:141) 또한 남한의 복수접미사 ‘들’을 체언토의 복수토로 규정하고 있으며, 시제 선어말어미와 관련하여 시간토로 제시

하고 있으나 과거 시제와 미래 시제에 대한 토는 있으나 현재 시제와 관련된 토는 따로 설정하지 않고 있다. 이는 『국어문법2』(2001:41)에서 “현재를 나타내는 토는 따로 없고 맷음토 그자체가 현재시간의 뜻을 함께 나타낸다.”라고 밝힌 내용에서 그 이유를 찾을 수 있다. 마지막으로 남한의 서술격조사 ‘이(다)’가 바꿈토로 제시되고 있는데, 남한에서는 격조사에 해당하기 때문에 북한에서는 격토에 대응될 것으로 생각할 수 있으나 북한의 격토는 주로 의미론적 격을 나타내며, ‘이(다)’를 기능적인 관점으로 바라 보고 있어 바꿈토로 제시하고 있다.²⁶⁾

지금까지 2013 교육강령에 따른 북한 소학교 국어 교과서에서 나타나는 토 교육 내용과의 연계성을 위해 『국어문법1』, 『국어문법2』, 『국어2』에서 제시하고 있는 토 교육 내용을 바탕으로 토의 분류를 살펴보았다. 국어과 교과서에서 나타나는 토의 분류는 북한의 문법서에서 제시하고 있는 토 용어와 차이를 보이는 경우가 있었고, 교육 내용으로 제시될 때 배제되는 토가 있음을 확인할 수 있었다. 뿐만 아니라 남한에 대응하는 용어와의 비교를 통해 북한의 토가 남한과 어떠한 차이를 보이고 있는지 살펴볼 수 있었다. 다음 장에서는 토 교육 내용과 관련하여 북한의 2013 개정 소학교 국어 교육강령과 국어 교과서 분석을 통해 교육 내용의 양상을 살펴보고자 한다.

3. 북한 소학교 ‘토’ 교육 내용 분석

3.1. 2013 개정 소학교 국어 교육강령의 ‘토’ 교육 내용 분석

북한의 소학교 2013 개정 국어 교육강령의 구성 체계는 크게 ‘머리말’, ‘교수목적과 교수목표’, ‘교수내용’으로 구분되어 있다. 이를 구체화하면 <그림 1>과 같다.



<그림 1> 2013 개정 소학교 국어 교육강령 구성 체계

26) 바꿈토 ‘이(다)’에 대한 문제에 대한 논의는 이관규(2021:169-170) 참고.

2013 개정 소학교 국어 교육강령에서 ‘토’에 대하여 직접적으로 밝히고 있는 내용은 ‘1. 교수목적과 교수목표’와 ‘2. 교수내용’에서 확인할 수 있다.

(1)

교수목적과 교수목표

2) 교수목표

② 읽기 및 쓰기, 듣기, 말하기, 글짓기의 기초지식과 기능을 채득시키도록 한다.

— 우리 말과 글에 대한 언어생활규범(발음법, 맞춤법, 띄여쓰기규범, 문장부호법, 글씨쓰기규범)지식과 언어표현지식, 문장, 토지식 및 글형태들에 대한 지식을 알고 언어생활에 옮바로 구현할수 있도록 한다.

(1)은 교육강령의 ‘교수목적과 교수목표’에서 토 교육과 관련하여 내용을 밝히고 있다. 1-2)-②에서 ‘토지식’을 언급하면서 이에 대한 지식을 알고 언어생활에 옮바르게 구현할 것을 제시하고 있다. 소학교 국어 교수목표에서 ‘언어생활규범’, ‘언어표현’, ‘문장’, ‘글형태’ 등의 지식과 더불어 ‘토지식’을 직접적으로 밝히고 있다는 점을 통해 북한의 국어 교육에서 토의 위상이 매우 높음을 확인할 수 있다. 이에 더하여 토에 대한 기초지식을 언어생활에 옮바르게 적용하여 표현할 것을 언급하고 있어 교육 내용으로 토의 중요성을 보여주고 있다.

(2)

2. 교수내용

1) 교수내용

② 우리 말과 글에 대한 기초지식교육내용구성

— 우리 말 단어맞춤법과 문장억양에 대한 지식, 우리 글 맞춤법, 띄여쓰기규범, 문장부호법, 글씨쓰기규범, 토, 문장들에 대한 초보적인 지식으로 내용을 구성한다.

2) 내용분야별범위와 수준

⑦ 기초원리지식교육

— 토(맺음토, 존경토, 이음토, 시간토, 격토, 도움토)에 대하여 알도록 한다.

(2)는 ‘교수내용’에서 토 교육과 관련한 내용을 언급하고 있는데, 2-1)-②에서 ‘단어맞춤법’, ‘문장억양’, ‘맞춤법’, ‘띄여쓰기규법’, ‘문장부호법’, ‘글씨쓰기규법’, ‘문장’ 등과 더불어 토에 대한 초보적인 지식으로 교과의 내용을 구성할 것을 밝히고 있다. 이는 소학교 국어 교육강령에서 토와 관련한 기초적인 지식을 교수·학습할 것을 강조한다고 볼 수 있으며, 특히 ‘문장’과 나란히 언급되고 있는 점을 비교해 볼 때 문법 교육에서 높은 위치에 놓여 있음을 알 수 있다.

2-2)-⑦에서는 소학교 토 교수내용과 관련하여 기초원리지식 영역에서 교수·학습할 내용을 구체적으로 밝히고 있다. 북한의 다양한 토 중 ‘맺음토, 존경토, 이음토, 시간토, 격토, 도움토’로 그 범위를 제한하고 있는데, 앞서 언급한 바와 같이 초보적인 지식으로 내용을 구성한다는 점을 미루어볼 때 소학교 수준에서 학습자가 학습해야 할 토의 범위를 정한 것이라고 볼 수 있다.

이를 바탕으로 하는 2013 소학교 국어 교육강령의 토 교육과 관련한 학년별 ‘범위와 수준(이하 성취기준)’을 정리해 보면 <표 1>과 같다.

<표 8> 2013 개정 소학교 국어 교육강령의 ‘토’ 관련 교육 내용

학년	범위와 수준		도달기준
1학년	-		-
2학년	글짓기교육	- 문장에서 단어와 토들을론리에 맞게 쓸수 있도록 한다.	<ul style="list-style-type: none"> - 교재의 단어, 삭갈리기 쉬운 단어와 토를 문장속에서 맞춤법을 지켜 쓸수 있어야 한다.
	기초원리지식교육	<ul style="list-style-type: none"> - 우리 글 맞춤법의 개념과 합침말적기, 토적기, 삭갈리기 쉬운 말들의 맞춤법을 알도록 한다. - 띄여쓰기의 개념과 수사의 띄여쓰기, 토붙은 말 띄여쓰기에 대하여 알도록 한다. 	
3학년	기초원리지식교육	- 맷음토, 존경토에 대하여 알도록 한다.	
4학년	기초원리지식교육	- 이음토, 시간토에 대하여 알도록 한다.	
5학년	기초원리지식교육	- 격토, 도움토에 대하여 알도록 한다.	

<표 4>에서는 1학년을 제외한 2학년부터 5학년까지 토 교육과 관련한 범위와 수준, 도달 기준이 제시되고 있다. 강보선·권순희·주재우·정진석·김진숙(2017)에서는 2013 개정 교육강령에 따라 토와 관련한 문법 영역의 성취기준이 3학년에서부터 5학년까지로 제시되고 있음을 보여주고 있다. 다만, 토 그 자체를 기준으로 교육강령을 살펴볼 때 특정 영역으로 제한하지 않고 국어과의 전 영역 측면에서 토에 대한 성취기준을 파악할 필요가 있다. 따라서 <표 1>과 같이 영역 통합적 측면에서 토와 관련한 성취기준을 모두 제시하였다. 1학년의 경우 1학년 ‘교수목표’에서 “우리 글자를 알고 바로 읽고 바로 쓰며 묻는 말을 똑똑히 듣고 정확히 대답하며 글자들을 글씨쓰기규범에 맞게 곱게 쓰는 기초 능력을 키워주는 것이다.”라고 밝히는 바와 같이 주로 기초 문식성의 측면에서 교수·학습할 내용으로 구성되어 있어 토와 관련한 직접적인 범위와 수준과 도달기준은 제시되지 않고 있다.

토와 관련한 본격적인 범위와 수준은 2학년부터 시작되는데, 먼저 글짓기 영역에서 문장을 중심에 두고 이를 구성할 때 토를 논리에 맞게 쓸 것을 밝히고 있다. 이는 문장에서 토를 어떻게 다룰지에 대한 내용을 중점적으로 밝히는 것이라고 할 수 있다. 문법적인 층위를 고려해 봤을 때 토는 단어와 함께 동일한 지위 이상을 갖고 있다고 볼 수 있으며, 문장을 구성하는 필수적인 요소로서 소학교급에서 저학년에 교수·학습해야 할 대상으로 제시되고 있다. 다음으로, 남한의 문법 영역에 대응하는 기초원리지식 영역에서도 토에 대한 교육내용이 제시되고 있는데, 조선말 규범을 바탕으로 하는 토에 대한 교육내용을 밝히고 있다. 먼저 맞춤법을 중심으로 ‘토적기’와 관련한 내용을 제시하고 있으며, ‘토붙은 말’에 대한 띄어쓰기의 내용을 보여주고 있다. 국립국어원(2018)의 ‘한국 어문 규정집’에 따르면 한글 맞춤법 규정에 띄어쓰기에 대한 내용이 한 장으로 구성되어 있으나 국어사정위원회(2010)의 ‘조선말규범집’에 따르면 맞춤법 규정과 띄어쓰기 규정이 각각의 규정으로 제시되고 있어 차이를 보인다. 북한의 소학교 2학년 교육강령의 성취기준에서 토와 관련한 내용들이 ‘맞춤법’과 ‘띄어쓰기’로 구분되어 제시되고 있는 것 또한 조선말 규범을 따르는 결과라고 할 수 있다.

3학년부터 5학년까지의 토 관련 성취기준은 기초원리지식 영역에서만 나타나게 되는데, 이는 비교적 낮은 학년에서 토에 대하여 기초적인 수준에서 이해와 표현을 중심으로 교수·학습하여 거시적인 측면에서 토를 파악한 후 높은 학년에 이르러 본격적으로 다양한 토에 대하여 미시적으로 문법 지식의 측면에서 접근하려는 의도를 담고 있다고 볼 수 있다.

3학년에서는 용언토와 관련하여 남한의 종결어미에 해당하는 맷음토와 높임 선어말 어미에 해당하는 존경토에 대한 내용을 제시하고 있으며, 4학년에서도 용언토와 관련하여 남한의 연결어미에 해당하는 이음토와 시제 선어말 어미에 해당하는 시간토를 성취기준으로 밝히고 있다. 마지막으로 5학년에서는 제언토와 관련하여 남한의 격조사에 해당하는 격토와 보조사로 칭하는 도움토를 제시하고 있다. 이렇듯 3학년에서 5학년까지의 토와 관련한 성취기준에서는 2학년과 달리 보다 전문적인 문법 지식을 교수·학습하는 방향으로 나아가게 된다.

도달기준은 2학년부터 5학년까지 공통된 내용이 반복되고 있는데, 토 교육과 관련하여서는 문장 속에서 토를 쓸 때 맞춤법을 지켜야 한다는 내용이 반복적으로 제시되고 있다. 이를 통해 교육강령에서 제시되고 있는 토와 관련한 범위와 수준은 실제 언어생활에서 토를 쓰에 있어 규범적으로 적용해야 할 것을 강조한다고 볼 수 있다.

3.2. 2013 개정 소학교 국어 교과서의 ‘토’ 교육 내용 분석

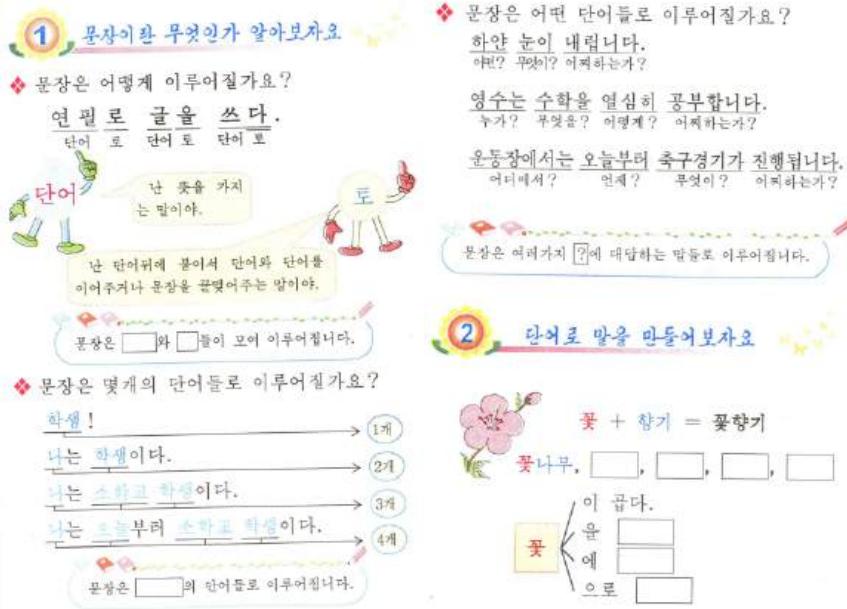
2013 개정 소학교 국어 교육강령에서 제시되고 있는 성취기준에 따라 소학교급 『국어』 교과서에서 내용이 구체화되고 있다. 교과서에 수록된 토와 관련하여 학년 및 학기별 교육 내용 구성 양상을 살펴보면 <표 2>와 같다.

<표 9> 소학교 국어 교과서 ‘토’ 관련 교육 내용 구성 양상

학년	학기	단원명(제목)	학습활동명	교수학습내용
2	1	제5과. 문장을 지어보자요	① 문장이란 무엇인가 알아보자요 ② 단어로 말을 만들어보자요	- 토의 개념 - 다양한 토(격토)를 적용하여 문장 만들기
	2	제16과. 글을 옮겨 지어보자요 제26과. 혁명군놀이	⑤ 띄여쓰기에 대하여 공부하자요 ⑦ 토를 바로 쓰자요	- 토 붙여쓰기 - 토 붙은 말 띄어쓰기 - 헷깔리는 토 바로 쓰기
3	1	배운것을 다져보자요	② 바른 문장을 만들어보자요	- 토를 바꿔 문장 수정하기
	2	제17과. 뜻깊은 개학날	⑨ 존경을 나타내는 토에 대하여 알아보자요 ⑩ 존경을 나타내는 토를 바로 쓰자요 ⑪ 맷음토에 대하여 알아보자요 ⑫ 맷음토를 넣어 문장을 만들어보자요	- 존경토 - 맷음토
4	1	제12과. 거북선	⑨ 시간토에 대하여 알아보자요 ⑩ 알아맞춰보자요	- 시간토
	2	제17과. 릉라곱등어관을 찾아서	⑩ 이음토에 대하여 알아보자요 ⑪ 이음토를 바로 쓰자요	- 이음토
5	1	제1과. 우리 교실	⑦ 토 『도』에 대하여 알아보자요	- 도움토
	2	제16과. 분단결정	⑨ 토 『로서』, 『로써』의 쓰임을 알아보자요 ⑩ 토 『로서』와 『로써』를 넣어 문장을 만들어보자요	- 격토

<표 5>를 살펴보면 <표 4>의 교육강령에서 제시되고 있는 성취기준들이 교과서에 반영되어 교수·학습 내용으로 구성되고 있음을 확인할 수 있다. 다만, 교육강령에서 각 학년별로 제시하고 있는 토 교육 내용이 제시 순서에 따라 교과서에 구현되는 것이 아닌 제시 역순으로 교과서에 나타나고 있다는 점은 독특하다고 할 수 있다. 또한 학년의 학기 별로 대부분 토와 관련한 학습활동을 2개의 내용으로 구성하고 있으나 3학년의 경우에는 1학기에 1개 2학기에 4개로 구성되고 있어 다른 학년의 학기별 학습활동 내용 구성과는 차이를 보이고 있다. 5학년 1학기의 경우 도움토와 관련한 학습활동이 1개만 나타나고 있다는 점 또한 주목 할 만하다.

다음으로, 토 교육과 관련하여 실제 교과서의 내용이 어떻게 구현되고 있는지 살펴보자 한다.

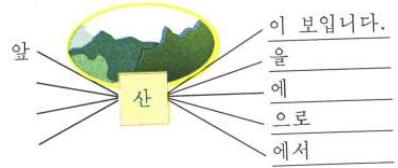


◆ 문장은 어떤 단어들로 이루어질까요?

하얀 눈이 내립니다.
어디? 무언가? 어찌하는가?

영수는 수학을 열심히 공부합니다.
누가? 무엇을? 어떻게? 어찌하는가?

운동장에서는 오늘부터 축구경기가 진행됩니다.
어디에서? 언제? 무엇이? 어찌하는가?



2 단어로 말을 만들어보자요

꽃 + 참기 = 꽃향기

꽃나무, □, □, □, □

꽃
이 꽂다.
을
에
으로



<그림 4> 소학교 『국어』 2-1 '토' 교육 내용

<그림 3>은 소학교 2학년 1학기 『국어』 교과서에서 나타나는 '토' 교육내용을 보여주고 있다. 학습활동 '① 문장이란 무엇인가 알아보자요'에서는 문장 구성과 관련하여 단어와 함께 토에 대한 개념을 밝히고 있다. 북한에서 단어의 구성을 말뿌리, 덧붙이(앞붙이, 뒤붙이), 토로 구분하여 형태부로 정하고 있는 것을 생각해 보면. 해당 학습활동에서 제시하고 있는 단어는 말뿌리를 중심으로 개념화하고 있으며, 토를 단어의 지위에 준하는 것으로 제시하고 있다. 이는 북한의 문법에서 단어를 어휘적 뜻을 가진 덩어리로 토를 문법적 뜻을 가진 덩어리로 보아 토의 중요성을 강조하는 것이라고 할 수 있다. 토에 대한 개념에 대해서는 '단어뒤에 붙어서 단어와 단어를 이어주거나 문장을 끝맺어주는 말'로 정의하고 있는데, 『조선어리론문법(형태론)』(1985:78)에서 "조선어에서는 그 교착문인 토가 항상 말줄기의 뒤에 잇달아붙어서 쌓이게 되는 특성을 가진다."라고 하여 학습활동에서 제시되고 있는 토의 개념과 일맥상통하고 있음을 확인할 수 있다. 토의 개념을 제시하는 방식을 살펴보면 문장과 관련한 학습활동에서 제시하고 있는 것은 특징적이라고 할 수 있는데, 토가 형태론적인 단위임에도 불구하고 소학교 학습자를 대상으로 할 때 문장에서 단어와 함께 다루는 것이 학습자에게 더 수월하게 교수·학습할 수 있으며, 토가 가지는 특성이 형태론적 층위와 통사론적 층위 모두와 관련이 있기 때문에 문장에서 이를 교수·학습하는 것은 적절하다고 할 수 있다. 학습활동 '② 단어로 말을 만들어보자요'에서는 특정한 명사에 올 수 있는 다양한 토(격토)를 제시한 후 문장을 구성하는 활동을 통해 토에 따라 다양한 서술어가 올 수 있음을 교수·학습 내용으로 제시하고 있다. 해당 학습활동은 문장성분 중 서술어를 대상으로 하여 교수·학습하고자 하나 토를 중심으로 살펴보면 소학교에서 토와 관련하여 학습자가 직접 활동하는 최초의 교육 내용으로 다양한 격토가 제시되고 있으며, 해당 토에 따라 제시될 수 있는 서술어의 차이가 있음을 교수·학습함으로써 토의 기능을 이해할 수 있다. 이러한 활동은 소학교 낮은 학년의 학습자가 토에 대한 기초적인 지식을 이해하는데 적절한 활동 구성이라고 볼 수 있다.

5 띠어쓰기에 대하여 공부하자요

- ◆ 띠어쓰기를 왜 해야 할까요?
 - 다음 글을 읽고 누가 어디로 가는지 대답하자요.
 - 너구려: 아버지가 방으로 들어가신다.
 - 아옹이: 아버지 가방으로 들어가신다.
 - 읍: 아버지 가방으로 들어가신다.
 - 누구에게 어떤 의견을 줄까요?

6 희어쓰기를 잘못하면 문장의 뜻이 달라져.

피어쓰기를 하지 않으면 읽기도
틀면하고 뜻도 달라지지 않아.

- ◆ 토가 붙은 말들을 어떻게 띠어씁까요?

나는 책을 읽습니다.

토가 붙은 말들은 위에 오는 단어와 네
비만큼 띠어씁니다. 는 언제나 앞의 말마디
에 붙여씁니다.

• 글자들을 맞추고 띠어쓰기를 치켜 쓰자요.

나로갑는교니학다

7 토를 바로 쓰자요

- ◆ 토 《이》와 《의》를 바로 쓰자요.

어머니, 삼촌^이 집에 오시겠대요.
어머니, 삼촌^의 집에 오시겠대요.

- 두 문장이 각각 무엇을 알려줄까요?
- 《이》와 《의》를 바꾸어쓰면 어떻게 될까요?
- 《이》와 《의》는 어떤 물음을 가질까요?

- ◆ 《운》과 《운》을 바로 쓰자요.

• 어떤 때 《운》을 쓸까요?

이름^이 > 《우니》를 불여보고 읊
고운^으 > 으으면 《운》을 써줍니다.
한기 토운

《운》앞에 글자가 모두 말립없는 글자들이구나.

- 어떤 때 《운》을 쓸까요?

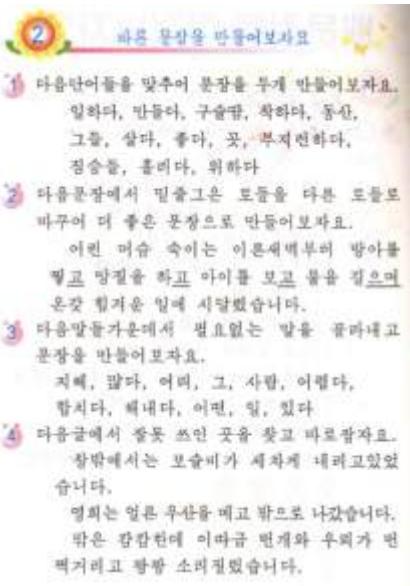
동생^은 > 《온》앞에는 모두 말침
꽃은^으 > 글자입니다.
사람^으

- ◆ 받아쓰 보세요.

새로운 모습, 사나운 표범, 동생은 세살,
행복의 노래, 학생의 기본입문, 바람이 뿐다

<그림 5> 소학교 『국어』 2-2 ‘토’ 교육 내용

<그림 3>은 소학교 2학년 2학기 『국어』 교과서에서 나타나는 ‘토’ 교육 내용을 보여주고 있다. 학습활동 ⑤ 띠어쓰기에 대하여 공부하자요‘에서는 ‘문장 읽기 → 토가 붙은 말의 띠어쓰기 → 띠어쓰기 연습’ 순으로 학습 활동이 이루어진다(정경화·권순희, 2019). 즉, 띠어쓰기의 중요성을 교수·학습 내용으로 하여 토를 중심으로 띠어쓰기와 함께 토의 결합과 위치에 대한 내용을 제시하고 있다. 토는 반드시 앞의 말마디에 붙여 써야 한다는 원칙과 토가 붙은 말이 뒤에 오는 단어와 일정한 간격으로 띠어 써야 한다는 것을 명시하면서 문장을 구성하는 문장성분에 따라 띠어쓰기를 해야 함을 강조하는 내용으로 구성되어 있다. 이는 토가 교착어의 특성을 갖고 있다는 것을 학습활동에 반영한 것이라고 할 수 있는데, 『조선어리론문법(형태론)』(1985:78)에서 “조선어에서는 그 교착물이 말줄기의 앞에 와서 붙는 일이란 없다.”라고 언급하고 있어 토의 교착어적 성격 가운데 접후사의 특징을 반영한 것이라고 할 수 있다. 학습활동 ⑦ 토를 바로 쓰자요‘에서는 토 ‘이’, ‘의’와 ‘운’, ‘은’을 바탕으로 헷갈리는 토에 대한 비교를 통해 교수·학습 내용을 구성하고 있다. 비슷한 말소리가 나는 토를 중심으로 각각의 토의 쓰임, 토를 바꿔 쓸 때의 의미 차이, 토가 쓰이는 방식 등 언어생활에서 헷갈리는 토 쓰기에 대한 내용들을 담고 있다. 나아가 받아쓰기 활동을 통해 비슷한 말소리가 나는 토에 대하여 표기를 통해 구분하는 활동을 함으로써 표기의 명확한 구분을 통해 말소리에서 헷갈리는 토를 이해할 수 있도록 교수·학습 내용으로 마련하고 있다.



<그림 6> 소학교 『국어』 3-1 ‘토’ 교육 내용

<그림 4>는 소학교 3학년 1학기 『국어』 교과서에서 나타나는 ‘토’ 교육 내용을 보여주고 있다. 학습활동 ‘② 바른 문장을 만들어보자요’의 2에서는 문장 속에서 쓰이고 있는 토를 다른 토로 바꾸어 자연스러운 문장으로 만들어 보는 교수·학습 내용을 제시하고 있다. 학습활동에서 밑줄로 제시되고 있는 토는 이음토로 이음토의 쓰임과 관련하여 학습자가 문장을 구성할 때 동일한 이음토를 반복해서 사용하기보다 문장을 구성할 때 보다 적절한 토를 사용하게 하려는 의도를 담고 있다. 이러한 활동은 토를 언어생활에서 사용할 때 보다 적절하게 사용하는 것에 초점을 두어 자연스럽게 문장을 구성할 것에 중점을 두는 학습활동이라고 할 수 있으며 토가 다른 토로 대치되어 나타날 수 있다는 점에서 형태소의 계열관계의 측면에서도 교수·학습이 진행될 수 있다.

9 존경을 나타내는 토에 대하여 알아보자요

- ◆ 학생은 웃사람들에 대한 존경을 어떻게 나타낼까?
• 배스안에서
• 밥먹을 때
• 아침에 선생님을 만났을 때
- ◆ 존경을 나타내는 단어들을 찾아보자요.
자다→주무시다 먹다→잡수시다
주다→ 말하다→
◆ 존경을 나타내는 토에 대하여 알아보자요.
할아버지에게 드려라. 선생님이 온다.
할아버님께 드려라. 선생님께서 오신다.

존경을 나타내는 토에는 □, □, □가 있습니다.

10 존경을 나타내는 토를 바로 쓰자요

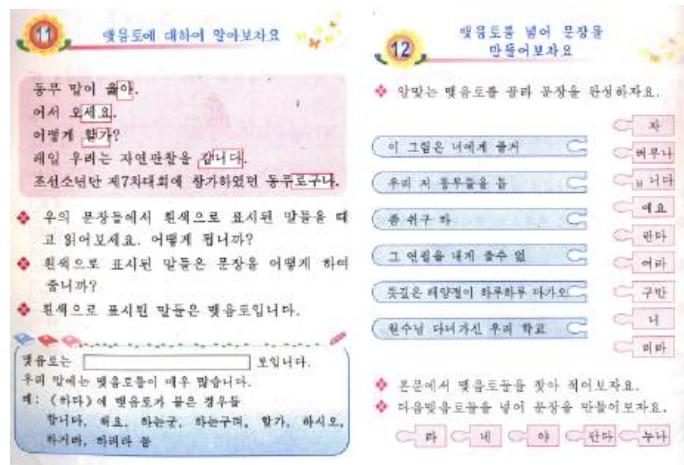
- ◆ 어떤 때 존경을 나타내는 토를 쓰는지 알아보자요.
위대한 김일성대원수님과 김정일대원수님, 경애하는 김정은원수님, 항일의 녀성영웅 김정숙이머님에 대한 말을 하거나 글을 쓸 때에는 반드시 존경을 나타내는 토를 써야 합니다.
- ◆ 세일을 맞으시는 선생님께 축하의 인사를 드립니다.
• 어머니, 왜 이제야 오시나요?
• 둘째들, 저희 토론을 들어주세요.
- ◆ 잘못 쓴 토를 찾아 고쳐보자요. 그리고 무엇이 잘못되었는지 말해보자요.
ㄱ) 《아버지, 어제 가나요?》
ㄴ) 《철이 등무, 선생님이 오시래.》
ㄷ) 《존경하시는 할아버지에게 드립니다.》
ㄹ) 《우리 할머니 지금 신문을 읽으시고계서.》
ㅁ) 《아저씨, 뭘 보나요?》

<그림 7> 소학교 『국어』 3-2 ‘토’ 교육 내용(1)

<그림 5>은 소학교 3학년 2학기 『국어』 교과서에서 나타나는 ‘토’ 교육 내용 중 존경토와 관련한 교수·학습 내용을 보여주고 있다. 학습활동 ‘⑨ 존경을 나타내는 토에 대하여 알아보자요’에서는 2013 개정 교육 강령에 따라 ‘존경토’로 ‘께, 께서, 시(으시)’를 제시하고 있는데, 같은 시기에 나온 교육강령을 바탕으로 하는 초급중학교(중학교교급)의 교과서인 『국어2』에서는 “존경토로서는 《시(으시)》 하나가 있습니다.”로 제시

하고 있어 학습활동 ⑨에서 제시하는 ‘께, 께서, 시(으시)’를 모두 존경토로 설정할 경우 오히려 중학교급 교육 내용이 축소된 내용으로 제시된다는 문제가 발생한다. 이에 대하여 이관규(2021:159)에서는 “사실 존경토라고 해서 ‘-시’만을 설정할 필요는 없어 보인다 체언 뒤에 오는 ‘께서’, ‘께’도 존경토라고 말할 수 있다는 것이다. 엄밀히 말해서 ‘시’는 존경 용언토라고 명명해야 할 것이다.”라고 언급하고 있다. 학습활동 내에서는 ‘존경토’라는 용어를 직접적으로 드러내고 있지는 않으나 교육강령의 성취기준에서 존경토를 직접적으로 언급하고 있음을 고려했을 때 교육강령과 교과서의 관계가 치밀하지 못하고 구성 또한 성기게 이루어진 것이라고 볼 수 있다.

학습활동 ‘⑩ 존경을 나타내는 토를 바로 쓰자요’에서는 존경토의 쓰임과 관련한 교수·학습 내용으로 존경토가 반드시 쓰여야 할 대상을 제시하고 문장에서 잘못 쓰인 존경토와 적절하게 쓰이지 않은 존경토에 대하여 수정하는 내용으로 구성되어 있다. 존경토와 관련된 문법 지식을 단선적으로 나열하는 것이 아닌 통합적 단원 구성 방식을 취하고 학습자의 활동 위주로 교수·학습 내용을 구성하려 한다는 점은, 2013년 이전까지 학습 활동이 거의 없고 본문이 주를 이루던 국어 교과서와 비교해 볼 때 뚜렷한 변화를 보이는 지점이라 할 수 있다(박소은, 2020). 독특한 점으로는 교육 내용에서 존경토를 반드시 써야 할 우선순위의 대상을 먼저 언급한 후 그 아래에 존경토를 사용해야 할 또 다른 대상을 보여주고 있다. 북한에서는 국어 교육을 중심으로 사상 교육 및 이념 유지에 힘을 쏟고 있다(권혁수, 2022:2). 이는 북한의 사회 체계를 보여주는 것이라고 할 수 있으며, 교육 내용에 특정한 사상이 개입되어 있음을 확인할 수 지점이라고 할 수 있다.

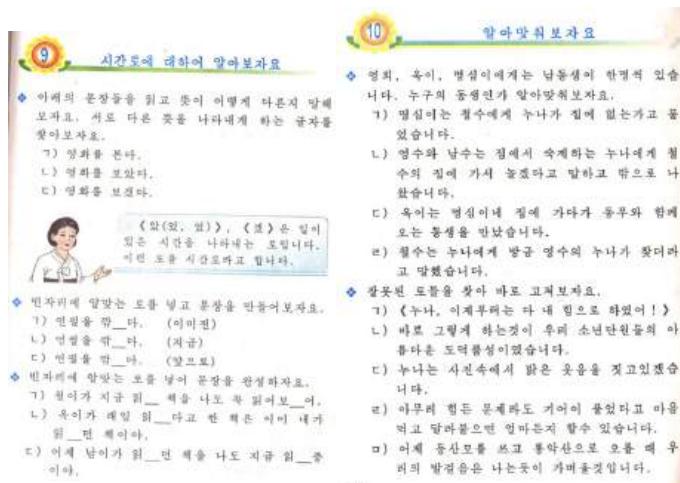


<그림 8> 소학교 『국어』 3-2 ‘토’ 교육 내용(2)

<그림 6>은 소학교 3학년 2학기 『국어』 교과서에서 나타나는 ‘토’ 교육 내용 중 맺음토와 관련한 교수·학습 내용을 보여주고 있다. 학습활동 ‘⑪ 맺음토에 대하여 알아보자요.’에서는 맺음토에 속하는 토의 예로 ‘-아, -세요, -르가, -ㅂ니다, -로구나’를 제시하면서 맺음토의 기능을 묻고 개념을 써 보는 활동과 함께 다양한 맺음토가 있음을 밝히고 있다. 특히 ‘하다’를 중심으로 다양한 맺음토가 나타나는 예를 보이고 있는데, ‘해요’의 ‘해’의 경우 ‘하다’의 어미 불규칙 활용 ‘하여’와 ‘하여’가 ‘해’가 되는 축약의 개념을 알고 있어야 ‘해요’를 명확하게 이해할 수 있다. 하지만 이를 고려하지 않고 맺음토의 교육 내용으로 제시하고 있어 교사가 반드시 추가적인 설명을 해 줘야 하는 문제가 발생하게 된다. 이는 북한의 국어 교육에서 제시되고 있는 교육 내용의 체계를 고려해 볼 때 적절한 예로 보기에는 어려움이 있다. 만약 교사의 설명이 없을 경우 맺음토를 쓸 때 학습자는 혼란이 생길 수도 있다.

‘⑫ 맺음토를 넣어 문장을 만들어보자요’는 맺음토의 쓰임과 관련하여 완성되지 못한 문장에 적절한 맺음토를 골라 연결하여 문장을 구성하는 활동과 본문에서 맺음토 찾기, 제시되어 있는 맺음토를 골라 새로운 문장 만들기 등의 학습 활동을 제시하고 있다. 박소은(2020:201)에서는 이러한 구성이 ‘문법 지식의 실제성’과 괴리를 보이고 있음을 지적하고 있는데, 위계성 측면에서 발문의 단계를 고려하지 않고 있어 학습자

의 학습 수행 단계를 가늠하기가 불편하다고 언급하고 있다.



<그림 9> 소학교 『국어』 4-1 ‘토’ 교육 내용

<그림 7>은 소학교 4학년 1학기 『국어』 교과서에서 나타나는 ‘토’ 교육 내용으로 시간토에 대한 교수·학습 내용이 제시되고 있다. 학습활동 ‘⑨ 시간토에 대하여 알아보자요’에서는 시간토가 쓰이는 예문과 함께 시간토의 개념에 대해 밝히면서 시간토를 적용하여 문장을 구성하는 활동을 제시하고 있다. 시간토의 예를 보여주기 위해 ‘보다’를 중심으로 과거, 현재, 미래를 나타내는 토로 문장을 구성하였는데, ‘보다’를 바탕으로 하는 예는 『국어문법2』에서부터 이어져 해당 학습활동의 내용뿐만 아니라 『국어2』까지 계속된다. 교육 강령이 바뀌고 학교급을 고려했을 때 다양한 서술어를 바탕으로 시간토의 예를 보여주는 것이 실제 언어 생활에서의 적용에서 더 적절할 것으로 보이지만 같은 서술어를 반복하여 제시하고 있어 다소 의문이 생긴다. 현재를 나타내는 시간토와 관련한 내용 구성에서도 지적할 만한 점이 있는데, 앞서 밝힌 바와 같이 『국어문법2』에서 제시하고 있는 것처럼 맷음토 그 자체가 현재시간의 뜻을 함께 나타낸다고 하면서 ‘-ㄴ다’ 그 자체가 현재 시간을 포함한다고 보았다. 이와 같은 태도로 학습활동 ⑨의 예문에서는 현재 시제를 나타내는 토를 따로 설정하지 않고 현재를 나타내는 예를 보여주고 있다. 하지만 시간토의 개념을 밝히는 내용에서 ‘-ㄴ다’와 같은 맷음토에 대한 특별한 설명 없이 과거와 미래를 나타내는 토의 개념만 제시하는 방식에는 문제가 있다. 내용 구성상 학습자가 처음으로 시간토의 개념을 학습하는 단계임을 고려해 보면 현재를 나타내는 토에 대한 추가적인 설명이 필요할 듯하다. 따라서 시간토의 개념을 제시하고 있는 내용은 적절하지 않은 구성 방식이라고 할 수 있다.²⁷⁾

뿐만 아니라 학습활동에서 제시하고 있는 ‘육이가 래일 읽_다고 한 책은 이미 내가 읽_던 책이야.’에서 ‘읽_다고’의 빈칸에 들어갈 수 있는 말로는 ‘는’, ‘겠’이 모두 가능할 것으로 보이는데, 이러한 점을 고려하지 않고 예문을 구성한 점, ‘어제 남이가 읽_던 책을 나도 지금 읽_중이야’의 예문에서 각각의 빈칸에 ‘읽_었던’과 ‘읽는’, ‘읽던’이 채워질 수 있는데, 의미상 그 차이가 있음에도 불구하고 단순히 시간토를 넣어 문장을 구성하는 방식의 활동이 전개되고 있으며, 특히 ‘읽는’과 ‘읽던’이 모두 올 수 있는 경우를 고려하지 않고 학습활동 내용을 구성하고 있다는 점은 한계로 지적할 만하다.

학습활동 ⑩에서는 시간토만을 다루는 활동으로 구성되어 있지는 않으나 잘못된 토들을 찾아 고쳐보는 활동에서 시간토를 적절하게 바꿔보는 활동을 확인할 수 있다. 내용을 살펴보면, 잘못 제시되고 있는 시간토에 대하여 적절한 토로 바꿔보는 활동, 불필요한 토를 빼서 문장을 구성하는 활동 등으로 구성되어 있다. 다만, ‘어제 등산모를 쓰고 룽악산으로 오를 때 우리의 발걸음은 나는듯이 가벼울것입니다.’의 예문에서 ‘가벼울것입니다’를 ‘가벼웠습니다’로 수정하게 하려는 의도로 예문을 구성한 것으로 보이나, 앞서 미래를

27) 이관규(2021:161)에서는 ‘-ㄴ다’ 자체가 현재 시간을 포함한다고 보면, 형용사의 경우, 예컨대 ‘꽃이 예쁘다’가 현재라고 해석될 때 ‘-다’가 현재도 포함한다는 설명을 할 수 있어서 유용한 점이 있다고 밝히고 있다.

나타내는 토로 ‘겠’만을 제시한 것을 생각해 보면 ‘가벼울것입니다’의 ‘-르것’이 미래의 의미를 나타낸다는 것은 고려하지 않고 예문을 구성한 것으로 보인다. 이러한 학습활동 예문 구성은 제시한 교육 내용과 잘 맞지 않으며 학습자에게 추가로 더 교수·학습할 내용이 늘어난다는 점에서 학습자에게 부담을 줄 수 있다.

10 이음토에 대하여 알아보자요

- 아래의 글을 읽고 이음토에 대하여 알아보자요.
 - 1) 무른 하늘에 꽃구름이 둥둥 떠 있습니다.
쩝쩝 예미가 옵니다.
 - 2) 무른 하늘에 꽃구름이 둥둥 떠 있고
쩝쩝 매미가 옵니다.

문왕파 문장을 이어 주는 톤을 이음토라고 합니다.

11 이음토를 바로 쓰자요

- 너 구리와 품, 야옹이가 물챙챙기를 합니다.
누가 지은 문장이 옳을까요?

갑자기 비가 내비니 통사에 큰 물이 날가봐 걱정된다.

갑자기 비가 내리느라고 통사에 큰 물이 날가봐 걱정된다.

갑자기 비가 내리면 통사에 큰 물이 날가봐 걱정된다.

▶ 이 음토를 미용하여 두 개 문장을 하나의 문장으로 만들어 보자요.

봄이 왔다 - 날씨가 따뜻해졌다.
니
자

▶ 1조에서 두 명의 학생이 나옵니다. 먼저 한 학생이 책상 위에 위생어들은 문장카드를 하나 선택하여 청판에 붙입니다. 다른 학생이 그에 맞는 이음토를 적은 카드를 문과 잘 맞는 자리에 붙입니다. 두 학생이 함께 이어진 문장을 읽습니다.

▶ 1조에서 이 음토를 정확히 찾지 못했을 때 2조의 학생들이 바로잡습니다.

▶ 이 땐 방법으로 조를 바꾸어 가며 놀이를 진행합니다.

<그림 10> 소학교 『국어』 4-2 ‘토’ 교육 내용

<그림 8>은 소학교 4학년 2학기 『국어』 교과서에서 나타나는 ‘토’ 교육 내용으로 이음토에 대한 교수·학습 내용이 제시되고 있다. 학습활동 ‘⑩ 이음토에 대하여 알아보자요’에서는 이음토가 적용되지 않고 있는 문장과 적용되고 있는 문장의 예를 비교하는 활동을 제시한 후 이음토에 대한 개념을 밝히고 있다. 나아가 문장 속에서 나타나는 다양한 이음토를 제시한 후 여러 이음토들만을 따로 나열하여 밝히고 있다. 다만, 두 번째 학습활동의 예문 중 마지막 예문인 ‘강사선생님은 지붕의 기와밑을 가리키면서 이야기하시였다.’에서 ‘면서’는 다른 예문에서 이음토를 파란색으로 제시하고 있는 것과 다르게 이를 적용하지 않고 있어 이러한 의도가 편집상의 오류인지 아니면 학습자가 직접 이음토를 찾게 하려는 의도인지를 명확히 파악하기에 어려움이 있다. 만약 학습자가 직접 이음토를 찾게 하려는 활동이라고 하더라도 그 구성이 마지막 하나의 예에서만 찾는 활동으로 구성하는 것이 적절한지에 대한 의문이 생긴다.

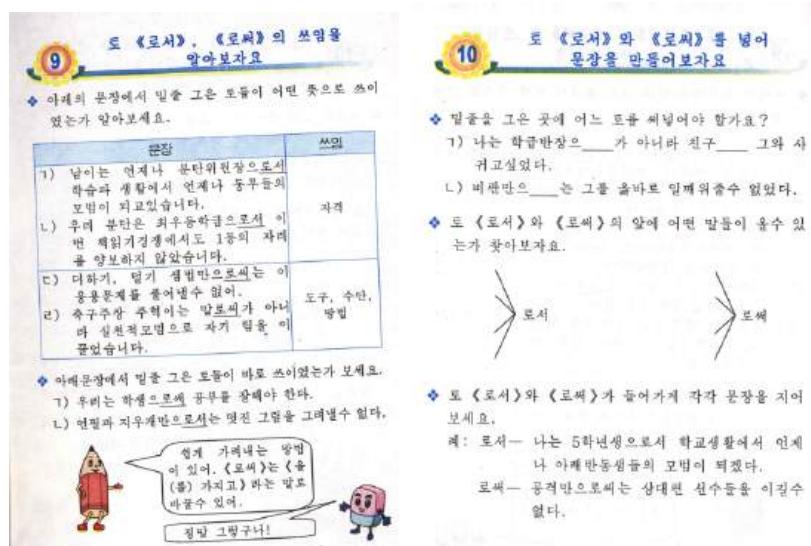
학습활동 ‘⑪ 이음토를 바로 쓰자요’는 이음토가 옳게 적용된 문장을 찾는 활동으로 ‘내리-’에 이음토가 붙은 예를 보여주고 있다. 학습자에게 ‘내리-’에 다양한 이음토가 붙을 수 있다는 것을 보여준다는 점에서 의의가 있다고 볼 수 있으나, 학습활동 내용에서는 옳고 그름을 찾는 것에만 목적을 두고 각각 ‘내리-’에 붙은 이음토의 의미에 대해서는 직접적으로 밝히고 있지 않고 있다. 이러한 내용 구성은 지나치게 단순한 구성을 가지고 있어 학습자들이 이음토를 명확하게 이해하는 것에 큰 도움을 줄 수 없을 것으로 보인다. 특히 해당 학년이 소학교 4학년임을 고려해볼 때 보다 구체적으로 각각의 이음토가 적용되는 예와 의미를 교수·학습할 필요가 있다.

다음 활동으로는 이음토를 이용하여 두 개의 문장을 하나의 문장으로 만들어 보는 놀이활동이다. 해당 활동은 앞서 시간토와 맷음토에 대한 개념을 학습한 이후에 진행되는 활동으로 ‘왔다’ 표현에 이음토가 올 때 토가 적용된 형태를 어떻게 바꿔야 할지에 대해서도 연계하여 이해할 수 있다. 이러한 활동 구성은 단순히 이음토에 대한 활동이 아닌 앞서 학습한 내용을 바탕으로 연계하여 구성한 활동이라고 할 수 있다.



<그림 11> 소학교 『국어』 5-1 ‘토’ 교육 내용

<그림 9>는 소학교 5학년 1학기 『국어』 교과서에서 나타나는 ‘토’ 교육 내용으로 도움토 ‘도’에 대한 교수·학습 내용이 제시되고 있다. 도움토는 남한의 보조사에 대응되는 것으로 학습활동 ⑦ 토《도》에 대하여 알아보자요’에서는 도움토 ‘도’를 중심으로 개념과 쓰임을 밝히고 있다. 학습활동의 내용에서 두 학생의 대화를 통해 ‘도’ 사용에 대한 예를 보여주면서 이와 관련하여 ‘도’의 개념을 제시하고 있으며, 동시에 활용하여 시 속에서 나타나는 ‘도’의 쓰임을 보여주고 있다. 다만, 학습활동 명에서 이전의 학습활동에서는 토의 명칭을 최대한 밝히려는 태도를 취하고 있는 것과 다르게 특정한 도움토의 한 예를 중심으로 내용을 구성하고 있다는 점에서 차이가 드러나는 구성 방식이라고 할 수 있다. 도움토와 관련하여 내용 구성에서도 토움토를 직접적으로 언급하지 않고 토 ‘도’에 대한 의미적 측면에서 다루고 있다는 점은 앞선 토의 교육 내용 구성과 비교해 볼 때 차이가 드러난다고 확인할 수 있다. 이는 높은 학년에 이를 때 특정한 토에 대하여 토의 기능적인 측면을 이해하는 방향으로 교수·학습 내용이 구성되어야 함을 반영한 결과라고 할 수 있다. 다만, 아쉬운 점으로는 토를 이해하기 위해 동시에 활용하고 있으나 단순하게 특정한 맥락 없이 ‘도’가 나타나는 동시의 일부분만을 가지고 왔다는 점에서 동시에 교육 내용으로 활용하는 특별한 이유를 찾을 수가 없다. 이러한 구성은 이전 다른 토를 교수·학습하는 활동에서 단순히 문장을 중심으로 제시하는 방식과 비교해 볼 때도 특별한 교육적 의의를 찾기에 어려움이 있다.



<그림 12> 소학교 『국어』 5-2 ‘토’ 교육 내용

<그림 10>은 소학교 5학년 2학기 『국어』 교과서에서 나타나는 ‘토’ 교육 내용으로 격토 ‘로서’와 ‘로써’ 대한 교수·학습 내용이 제시되고 있다. 학습활동 ‘⑨ 토 《로서》, 《로써》의 쓰임을 알아보자요’에서는 ‘로서’와 ‘로써’가 적용되는 예문을 통해 그 쓰임을 밝히고 비교하여 그 차이를 보여주고 있다. ‘로서’와 ‘로써’의 비교를 통해 토의 개념을 밝히는 내용으로 구성한 것은 실제 언어생활에서 학습자들이 자주 헷갈려하는 표현을 고려한 것이라고 볼 수 있다. 리혜숙(2005:45)에서는 섞갈리기 쉽거나 잘못 쓰인 토들과 관련하여 격토 《로》, 《로서》, 《로써》의 관계를 제시하면서 학생들이 혼동하기 쉬운 토들을 서로 연관 속에서 대비적으로 가르쳐 주어야 한다고 언급하였다. 뿐만 아니라 ‘격토’라는 용어가 직접적으로는 제시되지 않고 있으나 ‘로서’를 사용한 것을 미루어 짐작해 볼 때 ‘자격’을 통해 ‘격’의 의미를 이해할 수 있도록 하려는 의도가 담겨져 있는 것으로 보인다.

학습활동 ‘⑩ 토 《로서》, 《로써》를 넣어 문장을 만들어보자요’는 ‘로서’와 ‘로써’를 적용하여 문장을 구성하는 활동으로 빈칸에 알맞은 토를 적는 활동, ‘로서’와 ‘로써’ 앞에 올 수 있는 말 찾기, ‘로서’와 ‘로써’가 쓰인 문장의 예를 바탕으로 새로운 문장 구성하기 등의 활동이 제시되고 있다. 다만, 이러한 활동이 언어생활에서 ‘로서’와 ‘로써’를 쓸 때 단순히 기계적으로 기입하여 문장을 구성할 수 있다는 점에서 교수·학습 활동으로 타당한지에 대해서는 고민해 볼 필요가 있다.

지금까지 소학교 국어 교과서에서 제시되고 있는 토 교육 내용을 분석하였다. 교육 내용의 구성과 관련하여 저학년일 때에는 거시적인 측면에서 그 내용을 다루면서 주로 맞춤법 및 띠어쓰기와 관련한 어문 규범 중심의 내용으로 구성되고 있음을 확인할 수 있었다. 학년이 높아질 수록 문법적 측면에서 보다 미시적으로 높은 수준의 내용을 다루고 있었으며, 특히 토의 개념과 관련하여 토 전체의 개념을 시작으로 특정 범주의 토의 개념, 특정 범주 속 개개의 토의 의미로 나아가는 내용 구성을 통해 구체적으로 토에 대한 내용들을 다루고 있었다. 특히 토에 대한 학습활동에서 문장을 중심으로 토를 교육하는 내용들이 계속 등장하였는데, 하빛나(2025:150)에서는 리혜숙(2005:45)에서 토를 규범에 맞게 잘 쓰도록 하자면 문장짓기를 통하여 토의 활용 능력을 높여 주는 것이라며 통합적 교육 방법을 제안하고 있고, 이를 위해서는 우선 학생들이 짧은글짓기를 많이 하도록 하여야 하는데 토들을 넣어 짧은글을 짓게 하면 그 과정에 문법지식을 확고히 인식할 수 있다고 밝히고 있다. 또한 토 교육 내용에서도 확인할 수 있다시피 북한의 국어과 교육과정에서는 사상교양과 정서교양을 가장 큰 덕목으로 다루고 있다고 말할 수 있다. 국어에 대한 지식과 그 실천에 대해서도 강조하는 것은 물론이다(이관규, 2022:76).

다만, 토에 대한 교육 내용 구성에 있어 학습자가 기계적으로 토를 암기해야 하는 대상처럼 인식하게 할 만한 내용들이 보였고 학습자가 학습하지 않은 내용을 바탕으로 예나 설명이 담겨져 있는 내용 구성은 한

계로 지적할 만하다.

5. 결론

-생략-

참고 문헌

교육강령 및 교과서

- 교육위원회(2013), 「제1차12년제의무교육강령(소학교)」, 교육위원회
리수향 외(2014), 『국어(소학교 2-1)』, 교육도서출판사.
리수향 외(2014), 『국어(소학교 2-2)』, 교육도서출판사.
리수향 외(2014), 『국어(소학교 3-1)』, 교육도서출판사.
리수향 외(2014), 『국어(소학교 3-2)』, 교육도서출판사.
리수향 외(2016), 『국어(소학교 4-1)』, 교육도서출판사.
리수향 외(2016), 『국어(소학교 4-2)』, 교육도서출판사.
리수향 외(2016), 『국어(소학교 5-1)』, 교육도서출판사.
리수향 외(2016), 『국어(소학교 5-2)』, 교육도서출판사.
우인철 외(2014), 『국어2(초급중학교 제2학년용)』, 교육도서출판사.
최준영 외(2001), 『국어문법1(고등중학교 제1학년용) 2판』, 교육도서출판사.
최준영 외(2001), 『국어문법2(고등중학교 제2학년용) 2판』, 교육도서출판사.

논저

- 강보선(2018), “북한 초급중학교의 학교문법 내용 분석”, 『국어교육』 제161호, pp.119~157.
강보선·권순희·주재우·정진석·김진숙(2017), “남북한 초등학교 문법교육 내용 비교”, 『우리말 글』 제72호, pp.31~65.
고영근(1994), 『통일시대의 語文問題』, 도서출판 길벗.
과학, 백과사전출판사(1979), 『조선문화어문법』, 과학, 백과사전출판사.
과학백과사전출판사(1979), 『조선문화어문법』, 과학, 백과사전출판사.
권순희(2018), “2013 개정 북한 교과서 분석”, 『국어교육학연구』 제53권 제3호, pp.7~47.
김건희(2024), “북한문법서, 『조선어기능문법』 (2013), ‘조선어기능형태론’ 연구: 『조선어형태론』 (2005)과의 비교를 중심으로”, 『어문론총』 제102호, pp.7~49.
김일성종합대학출판사(1972), 『문화어문법규범』, 김일성종합대학출판사.
김일성종합대학출판사(1976), 『조선문화어문법규범』, 김일성종합대학출판사.
리근영(1985), 『조선어리론문법(형태론)』, 과학, 백과사전출판사.
박소은(2020), “북한의 국어 교과서에 나타난 ‘존경표현’ 교육 내용 연구”, 『청람어문교육』 제75호, pp.183~212.
박소은(2021), “북한의 문법 교육 내용 연구”, 경북대학교 대학원 박사학위논문.

- 박소은(2024), “북한 소학교 5학년 구어 교과서의 문법 교수·학습 내용 연구”, 『어문학』 제165호, pp.49–82.
- 박효정(2022), “북한의 ‘토’ 이론 연구”, 연세대학교 대학원 박사학위논문.
- 사회과학출판사(2017), 『조선말대사전1』, 사회과학출판사.
- 양옥주, 김영황·권승모 편(1996), “3. 형태연구사”, 『주체의 조선어연구 50년사』, pp.364~401.
- 유현경(2020), “<조선어형태론>(2005)의 토문법에 대한 해석적 연구”, 『어문론총』 제85호, pp.27~57.
- 이관규(2020), “남·북한의 형태론·통사론 분야 용어의 사용 실태와 통일 방안”, 『나라사랑』 제129호, pp.250~300.
- 이관규(2021ㄱ), “북한의 교육 제도에 따른 국어 교육 변화 양상”, 『한국어문교육』 35호, pp.7~30.
- 이관규(2021ㄴ), 『북한의 학교 문법론』, 도서출판 역락.
- 이관규(2022), “남북한 국어과 교육과정의 비교 및 논점: 남한의 교육과정(2015)과 북한의 교육강령(2013)을 중심으로”, 『한글』 제83권 제1호, pp.67~98.
- 정경화·권순희(2019), “북한 소학교 2학년 국어 교과서에 나타난 언어 규범 교육 내용 분석: 남북 비교를 중심으로”, 『국어교육학연구』 제54권 제2호, pp.115~151.
- 정순기(2005), 『조선어형태론』, 사회과학출판사.
- 정순기(2013), 『조선사회과학학술집 392 언어학편: 조선어기능문법』, 사회과학출판사.
- 조선문화어문법규범편찬위원회(2011), 『조선사회과학학술집 242 언어학편: 조선문화어문법규범』, 사회과학출판사.
- 조선민주주의 인민공화국 과학원(1960), 『조선어문법1: 어음론, 형태론』, 언어문학연구소.
- 하빛나(2025), “북한의 문법 교수·학습 방법 연구”, 고려대학교 대학원 박사학위논문.

북한 문법의 ‘토’ 교육내용 연구: 2013 개정 교육강령에 따른 소학교 국어 교과서를 중심으로에 대한 토론문

하빛나(평택중학교)

이 연구는 북한 문법 교육 내용 중에서도 남한과의 차이가 두드러지는 ‘토’ 교육 내용을 2013년 개정 교육강령에 따른 소학교 국어 교과서를 중심으로 살핀 연구로, 특히, 북한의 ‘토’가 지닌 문법적 특성을 촘촘히 살피고 현재 교육 내용화된 ‘토’의 교육 양상을 체계적이면서도 미시적으로 접근하고 있다는 점에서 의의가 돋보이는 연구라 생각됩니다. 무엇보다 토론자 또한 북한의 문법 교육에 대한 관심으로 연구를 진행해 오고 있어 문법 교육의 다양한 연구 주제 가운데 이처럼 북한의 문법 교육이라는 주제를 함께 공유하고 논의의 장에서 함께 고민할 수 있는 기회를 갖게 되어 큰 영광으로 생각합니다. 또한 연구자가 북한의 문법 교육을 바라보는 시각, 연구 주제로서의 가치 부여에도 공감하는 바입니다. 다만, 토론자의 소임을 다하기 위하여 이 연구를 보다 잘 이해하기 위하여 들었던 몇 가지 궁금한 점을 여쭙고자 하오니, 연구자의 고견을 부탁드립니다.

먼저, 토론자가 주목한 것은 결국, 우리가 북한의 문법 교육 내용을 들여다 보는 것의 귀결은 궁극적으로 미래 통일 시대의 대비에 놓인다고 볼 때, 연구자께서 진행한 북한의 현 토 교육 내용에 대한 연구 결과가 미래 통일 시대의 문법 교육 내용에 어떠한 시사점을 줄 수 있는가에 대한 궁금점입니다. 물론, 북한의 현 토 교육 내용을 온전히 이해하는 것만으로도 가치가 있는 작업이며, 연구에서 비가시적으로 드러나는 시사점과 토론자가 읽어내지 못한 부분도 분명 있을 것으로 판단되나, 이 연구의 의의가 보다 부각되기 위해서는 그 지점이 연구에서 보다 표면적으로 기술되어 드러나면 좋겠다는 생각이 들었습니다. 다시 말해, 연구자께서 해당 연구를 통해 얻어낸 북한 토 교육 내용의 특징들이 미래 통일 시대를 위해서는 무엇이 반영되고 무엇이 변화되어야 하는지, 혹은 남한의 문법 교육 내용과 어느 지점에서 만나 미래 통일 시대 문법 교육 내용으로 어떻게 발전되면 좋을지에 대한 궁구가 연구의 말미에 보완된다면 더 좋을 것 같다는 생각이 들었습니다. 아마도 이는 발표문을 읽는 독자로서의 궁금증이자 이 주제에 대해 오랜 고민을 이어가고 있는 연구자로서의 제 개인적 궁금증이기도 할 것 같습니다.

다음으로, 연구에서 흥미롭게 읽혔던 지점으로 4장의 정리 부분에서 “학년이 높아질수록 문법적 측면에서 보다 미시적으로 높은 수준의 내용을 다루고 있었으며, 특히 토의 개념과 관련하여 토 전체의 개념을 시작으로 특정 범주의 토의 개념, 특정 범주 속 개개의 토의 의미로 나아가는 내용 구성”으로 분석한 부분입니다. 이 지점이 북한 소학교에서의 토 교육 내용에 대한 연구자의 핵심적인 결과로 읽히는데, 이는 하빛나(2025)에서 북한의 경우 개별적인 토의 기능과 의미에 주목하여 학습자에게 이를 인식시키는 것에 토 교육의 중점을 둘으로써 문법교육에서 화용성과 실용성을 중시하는 것과도 연결될 수 있을 듯합니다. 그렇다면, 북한의 이러한 의도가 구체적으로 교육 내용 구성의 원리에서 어떤 토를 선택하고 배제하는 데 작용하였을지, 거시적인 개념 체계에서 특정 범주의 개념, 특정 범주의 형태가 지닌 의미기능으로 이어지는 해당 내용 구성이 과연 그러한 의도를 적절히 반영하여 구현하고 있는 원리인 것인지에 대한 연구자의 추가적인 설명이 듣고 싶습니다.

마지막으로, 북한의 토 교육 내용을 접하면서 들었던 지속적인 물음은 다시 우리의 교육 현상으로 돌아와서 과연 초등학교급에서부터 문법적 지식과 개념을 교육 내용화하여 직접적으로 다루는 것이 어떠한가에 대한 고민입니다. 연구자께서도 1장에서 북한의 경우 문법적 용어나 개념이 국어교육 장면에서 일찍이 등장하고 있다는 점에 주목할 필요가 있음을 언급하셨는데, 동일한 모국어 교육 현장인 우리의 교육 상황에서 이와 관련된 연구자의 고견을 끝으로 청해 듣고 싶습니다.

문법 모의 수업의 설계와 실행에 대한 예비 국어 교사의 인식 연구

박종관(충남대학교)

차례

1. 연구의 배경
2. 선행 연구
3. 연구 방법
4. 면담 자료 분석 결과
5. 논의 및 제언

연구의 배경

- 사범대학의 모의 수업 지도 강화에 따른 반성적 성찰
 - 교사 교육자로서 모의 수업을 지도할 만한 능력을 가지고 있는가.
 - 모의 수업에서 중점을 두고 지도해야 하는 점은 무엇인가.
- 모의 수업 지도를 하면서 초임 교사 교육자가 가진 궁금증
 - 모의 수업을 학습자들은 어떻게 준비했는가.
 - 학습자들은 스스로의 수업을 어떻게 평가하는가.
- 본 연구는 연구자 스스로의 수업 평가 및 환류의 일환임.

선행 연구

- 모의 수업과 관련하여 예비 교사가 설계 및 실행 과정에서 겪는 어려움, 예비 교사의 수업 설계 및 실행의 양상에 대한 연구가 꾸준히 이루어지고 있음.
 - 배재성, 송정윤(2014): 설문 조사로써 국어 수업 설계 시 중시하는 벤인 및 어려움 분석
 - 송정윤(2014): 모의 수업에서의 질문 활용 양상 분석
 - 서종훈(2015): 수업 지도안 및 수업 시연 동료 및 자기 평가 결과로써 모의 수업의 문제점 분석
 - 류보라(2017): 읽기 수업 설계 활동으로써 수업 차시 설계 능력 분석, 설문 조사로써 수업 설계 시 고려 요인 및 어려움 분석
 - 류보라(2019): 수업 설계 및 수업 시연에 대한 성찰일지로써 어려움 분석
 - 서종훈(2018): 동료 평가로써 말하기 유창성과 모의 수업 시연 능력 간 상관 분석
 - 고주환, 이상일(2021): 수업 시연 시 도입 단계의 수업 사태 실현 양상 분석
 - 김정은, 양수연(2024): 교사 교육과정의 실현으로서의 모의 수업 양상 유형화

연구 방법

- 연구 대상

- 2022년 A대학교 국어교육과 3학년 3명
- '국어 교수법 및 평가' 과목에서 문법 영역 모의 수업 시연 후 구조화된 면담 실시
- 모의 수업의 학습 목표
 - 예비 교사 A: 실생활에서 올바른 **높임 표현**을 사용할 수 있다.
 - 예비 교사 B: **음운의 체계**를 알고 그 특성을 이해할 수 있다.
 - 예비 교사 C: **표준 발음법**이 무엇인지 알 수 있다. / 조사 '의'를 올바르게 발음할 수 있다.

연구 방법

- 면담 내용의 선정

- 모의 수업의 주체가 되는 교수자로서의 예비 교사에 대한 이해가 필요함.
- 예비 교사의 문법에 대한 호감도 및 교육관, 국어 수업 설계에 대한 이해도를 중점적으로 확인.

- 면담 내용의 구성

- 문법 영역 선택 이유 및 문법에 대한 호감도
- 단원 선정 이유 및 수업의 전반적인 계획
- 도입, 전개, 정리 단계별 계획 시 중시한 점 및 실행 양상의 비교 및 평가
- 교사관: 좋은 문법 교사란

연구 방법

- 면담 자료 분석 방법

- 면담 자료 전사

- 클로바노트를 활용하여 면담 자료 1차 전사
 - 녹음 파일 청취하며 1차 전사 결과 대조 및 면담 내용 숙지

- 면담 자료 분석(1차): 코파일럿(스마트 모드) 활용한 질적 내용 분석

- 구조화된 질문지 및 면담 전사 자료 제공하고 질적 내용 분석 요청
 - 범주별 세 예비 교사의 공통점과 차이점 분석 요청

- 면담 자료 분석(2차): 연구자가 1차 분석 결과와 면담 자료 대조 및 추가 분석

면담 자료 분석 결과

• 문법 영역 선택 이유 및 문법 학습에 대한 호감도

문법 영역 선택 이유		문법 학습에 대한 호감도
A	교수님께서 문법 전공이시기도 하고 그게 가장 컸던 것 같습니다. 그래서 교수님한테 좀 제대로 된 피드백을 한번 받아보고 싶어서	<ul style="list-style-type: none"> ▶ 그냥 좋아하지도 않고 싫어하지도 않는데요. ▶ 학자마다 견해가 갈리는 부분이 굉장히 좀 많다고 생각이 들어서 좀 정확하게 정해진 게 없는 느낌 그 각자의 각자 다른 학자의 견해를 모두 알아야 된다는 점이 조금 거리감이 느껴지게 만드는 것 같습니다.
B	시간을 공백 없이 채우기 위해서는 원가 특정 지식을 전달 해야 한다고 생각했는데 그럼 절에서 문법 영역이 가장 지식 전달에 적합한 영역이라고 생각	고등학교 수준에서는 단순 음운 변동 정도만 알았다면 대학교 와가지고는 IPA나 환경에 따라서도 바뀌는 그런 근거들을 다 와줘야 하고 이런 게 좀 외울 게 많아서 힘들었던 것 같습니다.
C	복수 전공 중이어서 국어 교육과 수업을 많이 못 들었는데 가장 최근에 배운 그 교과 지식이 문법론 쪽이 어가지고	다른 분야에 비해서 딱 떨어지는 편이고 그래서 더 공부하기 좀 편하고 그런 부분을 좀 좋아하는 편이라 그래서 문법을 가장 좋아했습니다.

✓ 타 영역과 문법 영역의 모의 수업의 공통점, 차이점에 대한 교사 교육자의 안내가 필요함.
 ✓ 문법 모의 수업에서 예비 교사에게 요구해야 하는 바에 대한 고민이 필요함.

면담 자료 분석 결과

• 단원 선택 이유

A	<ul style="list-style-type: none"> ▶ 중학교에서는 중학교 수업을 할 때 조금 표현상에 있어서 조금 주의해야 될 부분이 더라고요. ▶ 설명할 수 있게 파트별로 잘 나눠져 있는 걸 고르다 보니까 높임 표현을 고르게 된 것 ▶ 제가 가르치다가 오류를 범할 가능성이 높은 영역이라 생각을 해서 현대국어 쪽으로 ▶ 음운보다 이 부분이 제가 조금 더 자신 있게 설명할 수 있을 거라 생각
B	<ul style="list-style-type: none"> ▶ 조금 더 다양한 활동을 구성하고 싶어 가지고 중학생으로 선정을 하였고 음운의 변동을 다룰 어렵다고 느끼는 것 같아서 일단 음운의 개념부터 확실히 짚고 넘어가 주는 수업을 하고 싶었습니다.
C	<ul style="list-style-type: none"> ▶ 좀 재미있게 수업을 하고 싶었고 좀 흥미 있는 수업을 하고 싶어서 중학생 대상으로 했는데 그런 부분에서 이제 표준 말을 단원을 선택하게 되면은 실생활이랑 가장 관련 있는 부분이고 학생들이 더 흥미롭게 수업을 들을 수 있을 것 같아서

- ✓ 학교급 측면: (고) 문법 용어 사용의 자유로움 / (중) 흥미로운, 재미있는 수업
 ✓ 내용 측면: 자신 있게 설명할 수 있는 내용, 학생들이 어려워하는 내용, 실생활과 관련되어 있는 내용
 ✓ 학습자 변인에 대한 고려를 구체적으로 할 수 있도록 지도가 필요함.

면담 자료 분석 결과

• 수업의 전체적인 구조에 대한 계획

A	<ul style="list-style-type: none"> ▶ 문법이니까 정확한 지식 전달이 무조건 선행이 돼야 된다 생각을 했습니다. 그래서 좀 이론적인 측면을 선행을 하고 나서 뒤에 학습을 이제 학습 활동을 부여할 때 이제 좀 예시 부분을 좀 신경 써서 한번 만들어 봐야겠다 약간 이런 식으로 좀 처음에 구상을 했던 것 같습니다.
B	<ul style="list-style-type: none"> ▶ 출판사에서 그 다음 음운의 개념과 특성 부분을 한 8차시 정도로 구성은 해보았는데 사실 생각보다 차시 구성이 되게 많은데 페이지 수가 그렇게 많지 않아서 제가 좀 당황을 하기도 하였는데요. 그런데 그만큼 음운의 개념을 학생들한테 정확하게 알려주고자 하였고 그래서 저도 음운의 개념 부분은 사실 그렇게 어려운 부분이 아니었지만 계속 반복하고 강조하고 친구들이 기억할 수 있도록 수업을 짰던 것 같습니다.
C	<ul style="list-style-type: none"> ▶ 여러 교과서들을 봤는데 대부분의 교과서들이 그냥 한 표준 발음법 등에 두세 가지 정도의 개념만 설명하고 있었고 또 그거에 대한 그냥 간단한 사례 같은 거를 제시하고 있었는데 (중략) 추가적으로 표준 발음법이 왜 필요하고 중요한지를 설명한 다음에 (중략) 실생활에 있어서 '의'를 발음을 할 때는 이제 들리지 말자는 그런 목표를 가지고 수업을 구성했던 것 같습니다.

- ✓ 문법 수업 계획 시 예비 교사들의 전략이 존재함.
 - 학습 내용 관련 적절한 예시 마련, 학습 내용에 대한 반복 및 강조, 학습 내용의 필요성 및 중요성을 강조
 ✓ 전략을 실행할 수 있는 더욱 구체적인 전략을 세우도록 지도가 필요함.
 ✓ 귀납적 교수·학습 모형에 대한 지도가 필요함.

면담 자료 분석 결과

• 도입 단계 계획 시 중시한 점 및 도입 단계 실행 평가

	도입 단계의 계획 시	도입 단계의 실행 후
A	<ul style="list-style-type: none"> ➢ 제가 국어과 교육 과정을 찾아봤을 때 이제 고등 문법에서 이런 이제 놀임 표현이나 이런 부분을 실생활에서 <u>줄 바르게 사용할 수 있도록 지도</u>한다고 ➢ 1분 30초짜리 간단한 짧으면서도 좀 바로 볼 수 있는 영상을 좀 찾고자 노력을 많이 했던 	<ul style="list-style-type: none"> ➢ 저는 이제 영상을 들어 놓고 이제 금요일 <u>학습 목표를 줄 미리 적어놓고 싶었는데 그게 영상이 그 화면에도 갑자기 같이 원래는 안 그렸는데 같이 나오더라고요. 그래서 좀 급하게 변경한 게 이제 저를 따라 읽어 봐라</u>
B	<ul style="list-style-type: none"> ➢ 문법 영역은 뭔가 영상 자료를 찾는 것도 저한텐 어려울 이 있었고 뭔가 경험이랑 연관짓기도 조금 애매한 부분들이 많더라고요. ➢ 음운에 대해서 처음 접할 친구들을 위해서 이제 음운이 무엇이다라고 설명할 만한 단순 <u>흥미 위주의 활동으로 구성</u> 	<ul style="list-style-type: none"> ➢ 제가 생각보다 많이 제대로 설명을 못했고 '나·랑·에'의 차이점에 대해서 조금 더 설명했어야 했구나라는 생각이 들었습니다.
C	<ul style="list-style-type: none"> ➢ 발음의 중요성을 알려주는 게 가장 중요하다고 생각해서 그런 관련된 자료를 찾는 거를 중점으로 했고 	<ul style="list-style-type: none"> ➢ 학생들의 경험을 들어보는 식으로 했는데 경험을 들어봤을 때 사실 제가 원하는 답이 안 나올 것 같다는 생각을 많이 했습니다.

✓ 동기 유발 자료 찾기에 치중함. 도입 단계의 기능 및 세부 단계에 대한 지도 필요.

면담 자료 분석 결과

• 전개 단계 계획 시 중시한 점 및 전개 단계 실행 평가

	전개 단계의 계획 시	전개 단계의 실행 후
A	<ul style="list-style-type: none"> ➢ 놀임 표현 각 미제 워 예를 들면은 상대 주체 객체 (증략) <u>파트별로 딱딱 딱 아이들이 헷갈리지 않게 최대한 그림</u>에 설명을 하는 게 좀 중요하다고 생각을 했습니다. 	<ul style="list-style-type: none"> ➢ 혼자 생각했던 예시들이 굉장히 많았었는데 수업 진행을 하다 보니까 그 예시를 다 써먹지 못한 게 ➢ 예시 문장을 만드는 게 가장 좀 어려웠던 것 같습니다.
B	<ul style="list-style-type: none"> ➢ 몇몇 다른 교과서들은 소리의 길이까지 포함을 시켜서 이 교과서에 나와 있는 모음과 자음만 다를 것인지 소리의 길이까지 다를 것인지에 대한 고민을 하였습니다. 	<ul style="list-style-type: none"> ➢ 학생들이 생각보다 그(교과서) 설명으로는 모음과 자음에 대해 제대로 이해할 수 없을 것 같다는 생각이 들었습니다. ➢ 제가 활동이 좀 다양하고 폭넓지 못한 것 같아서 그 부분이 아쉽습니다.
C	<ul style="list-style-type: none"> ➢ 다른 교과서는 2개 3개 정도 있는데 교사는 한 8개 정도의 개념을 다루고 있어서 이것을 다 다뤄도 될지 아니면은 저도 다른 교과서처럼 두세 개만 다뤄야 할지가 가장 고민 	<ul style="list-style-type: none"> ➢ '의' 발음을 설명할 때 요구되는 다른 개념들이 좀 많았었던 것 같아서 중학생들 입장에서는 조금 이것 저것 조금 이렇게 배웠다가 갑자기 '의' 발음으로 넘어가고 이런 것 같아서 그 부분에서는 학생들이 뒷부분에서 더 집중을 일을 수 있겠다는 생각을 했던 것 같습니다.

✓ 계획 시 교육 내용 선정을 중시하는 예비 교사에 대해 선정한 내용의 구성 및 설명 전략 지도 필요.

✓ 계획 시 설명 전략을 중시하는 예비 교사에 대해 예시 자료 제작에 대한 지도 필요.

✓ 전반적으로 학습자와의 상호 작용에 대한 인식 제고 필요.

면담 자료 분석 결과

• 정리 단계 계획 시 중시한 점 및 정리 단계 실행 평가

	전개 단계의 계획 시	전개 단계의 실행 후
A	<ul style="list-style-type: none"> ➢ 제가 계속 수업 시간 준비할 때도 <u>최대한 학원처럼 절대 하지 말아야지</u> 	<ul style="list-style-type: none"> ➢ 너무 제 스스로 학원처럼 정리, 학원의 강사처럼 정리를 하진 않았나
B	<ul style="list-style-type: none"> ➢ <u>복습 활동이 중요하다고 생각하였고</u> ➢ <u>다음 차시 예고를 하려고 노력했습니다.</u> 	<ul style="list-style-type: none"> ➢ 정리 부분은 저는 (계획과의 차이점이) 크게는 없었습니다.
C	<ul style="list-style-type: none"> ➢ '의'의 발음을 이제 학생들이 정확하게 발음할 수 있느냐 여러 환경에서 정확하게 발음할 수 있느냐 이것을 확인시키는 게 가장 중요하게 생각했습니다. 	<ul style="list-style-type: none"> ➢ 한 번 수업한 거 가지고 이렇게 바로 적용하는 건 어려울 것 같다는 생각이 들었고, 좀 더 정리 부분을 길게 잡아서 차라리 많은 사례를 더 발음하게 연습하고 익히는 시간이 있었으면 더 좋았겠다라는 생각을 했습니다.

✓ 정리 단계의 기능 및 세부 단계에 대한 지도 필요.

✓ 정리 단계에서의 학습자와의 상호 작용 강화 방안에 대한 지도 필요.

논의 및 제언

- 문법 수업이 가지는 위상을 고려한 지도 방안 마련이 요구됨.
 - 일반적인 수업 측면에서의 특성
 - 도입-전개-정리의 구조, 학생과의 상호 작용
 - 국어 수업측면에서의 특성
 - 실제적인 언어 생활과의 연계
 - 문법 수업 고유의 특성
 - 문법 지식의 설명
 - 문법 지식이 적용된 사례

논의 및 제언

- 수업 설계 및 실행과 관련된 학습이 누적되도록 교육과정 설계가 요구됨.
 - 수업 설계 및 실행과 관련된 학습 경험이 예비 교사들의 기억 속에 파편적으로 존재함.
 - 전공 교과목 간, 교직 과목 간 연계가 요구됨.
- 학습자에 대한 다각도의 탐구 기회 제공이 필요함.
 - 현장 경험이 부족한 교사 교육자의 한계가 존재함.

참고 문헌

- 고주환, 이상일(2021), “국어과 예비 교사의 수업 시연에 나타난 문제 양상 고찰–도입·마무리 단계를 중심으로–”, 『국어교육연구』 47, 서울대학교 국어교육연구소, pp.1~33.
- 김정은, 양수연(2024), “중등 국어과 예비 교사의 모의 수업 시연에 나타난 교사 교육과정 실현 양상 분석”, 『국어교육연구』 53, 서울대학교 국어교육연구소, pp.33~79.
- 류보라(2017), “예비 국어 교사의 수업 설계 양상–읽기 수업 설계를 중심으로–”, 『새국어교육』 112, 한글국어교육학회, pp.37~70.
- 류보라(2019), “예비 국어교사의 수업 실연 경험과 수업 어려움 연구”, 『학습자중심교과교육연구』 19(21), 학습자중심교과교육학회, pp.1101~1122.
- 배재성, 송정윤(2014), “국어과 예비교사들의 수업 설계에 대한 인식 연구”, 『국어교육』 146, 한국어교육학회, pp.409~435.
- 송정윤(2014), “중등 국어과 예비 교사들의 수업 질문 활용 양상 분석–K대학교 국어교육과의 모의 수업 사례를 중심으로–”, 『새국어교육』 101, pp.249~276.
- 서종훈(2015), “국어과 예비 교사의 지도안 작성과 수업 시연에 드러난 문제 양상 고찰”, 『국어교육연구』 58, 국어교육학회, pp.1~34.
- 서종훈(2018), “말하기 유창성과 모의 수업 시연 능력의 상관관계 연구”, 『국어교육연구』 67, 국어교육학회, pp.155~190.

‘문법 모의 수업의 설계와 실행에 대한 예비 국어 교사의 인식 연구’에 대한 토론문

양세희(우석대학교)

교과 교육 전공자는 교과 내용 지식 습득 외에도 예비 교사로서 교과의 내용을 학습자가 잘 이해할 수 있도록 가르치는 방법에 대한 지식을 이해하고 실행으로 나아가는 것 또한 매우 중요한 과업으로 생각합니다. 따라서 국어 교육에서도 교수 내용 지식(Pedagogical Content Knowledge)을 비롯하여 실천적 지식(Practical knowledge) 등에 대한 연구가 활발하게 이루어지고 있습니다.

그런데 내용 지식과 방법적 지식에 대한 이해가 곧 예비 국어 교사의 수업 능력 신장을 보장하지는 않기 때문에 교과 교육을 통해 실제 수업 맥락과 현장성을 고려하여 교수 학습 과정안을 작성하고 수업 실연 경험을 갖도록 하고 있습니다.²⁸⁾

주지하다시피 교육 활동의 장면은 교사, 학습자, 교육 내용, 이들을 둘러싼 교육적 맥락으로 이루어집니다. 그런데 이 모든 교육적 변인을 고려하는 주체는 교사이며, 교사가 수업을 계획하고 운영하는 과정에서 이 변인들을 해석하고 조작(통제)하는 방식은 교사의 교육적 경험이나 배경지식, 가치관 및 태도 등이 중요한 영향을 미칩니다. 그러므로 교육 현상의 원인과 결과를 파악하는 데 교사 요인을 분석하는 것은 매우 중요합니다. 그런 측면에서 예비 국어 교사의 모의 수업 설계와 실행에 대한 인식을 분석한 이번 연구가 매우 가치가 있다고 생각합니다. 그럼에도 불구하고 연구자의 발표문을 읽으며 궁금한 점들을 여쭤봄으로써 토론자의 소임을 다하고자 합니다.

1. 면담 내용의 구성에 관하여

면담 내용을 구성할 때 연구자께서 생각하신 일정한 기준이 무엇이었는지 궁금합니다. 이를 테면 교육과정의 항목에 따라 ‘문법 교육의 목표, 내용 선정 및 조직(교과서 분석), 교수 학습 방법, 평가’ 등으로 설정하는 방식을 생각해 볼 수 있습니다.

2. 교과서 분석에 관하여

문법 교육은 교육과정의 목표와 성취기준 변화, 탐구 학습을 비롯한 다양한 교수 학습 등 방법론적 차원의 연구들을 통해 문법적 사고력 신장 및 학습자의 의사소통의 기저에 있는 운용 규칙이자 원리로서 문법으로의 변화를 거듭하고 있습니다. 문법 교육의 이론을 정립하는 데 있어서 교사의 전문성 신장이나 수업 현장을 고려하는 일이 필수적이지만, 문법 교육의 변화가 현장에서도 정착됨으로써 궁금적으로는 학습자가 문법 교육의 목표에 도달할 수 있는가에 대해서도 살펴볼 필요가 있습니다. 즉 이론에서 실천으로의 각 단계의 연결 지점들을 예비 국어 교사들이 명확하게 인지하고 있는가를 파악해야 합니다. 이를 위하여 이론과 실천을 매개하는 주축으로서 교과서에 주목해야 하고, 이 교과서에 대한 예비 국어 교사들의 분석 양상을 파악하는 일은 예비 국어 교사의 모의 수업 설계와 실행 양상 연구에서 매우 중요하다고 생각합니다. 예를 들어, 2022 교육과정에서 품사에 대한 성취기준은 다음을 강조하고 있습니다.

28) ‘교사자격을 취득하기 위한 교육부 고시(교육부 고시 제2020-240)’에 따르면 내용 지식에 관해서는 ‘~론’과 ‘~교육론’으로 명명된 과목을 기본 이수과목으로 편성하였으며, 방법적 지식에 관해서는 교과 교육을 편성하여 교수 학습 지식을 익히고 실습할 수 있도록 하였다.

또한 2008년부터 교원양성기관 역량진단 시 학생 수업 역량 제고 노력을 위하여 교과 교육에서의 모의 수업 실연 여부를 조사하며, 학과 내부적으로는 수업 실연의 확대를 위하여 교과 교육뿐만 아니라 기본이수과목을 통해서도 모의 수업 실연을 확대하는 등의 노력을 하고 있다.

언어 자료에 사용된 단어의 품사나 문장의 구조를 단순하게 분석하기보다는, 특정 사건이나 현상을 명사로 나타내는 경우와 동사로 나타내는 경우의 표현 효과 차이, 어떠한 생각을 홀문장과 겹문장, 이어진문장과 안은문장 등의 서로 다른 문장 구조로 표현할 때의 적절성과 효과 차이 등을 분석하며 언어 자료를 설명하고, 품사와 문장 구조에 관한 지식을 담화 특성에 맞게 활용한다.

그래서 이를 구현한 교과서에서는 아래와 같은 학습 활동이 제시되어 있습니다. 이 성취기준의 교과서 반영 양상을 잘 이해한 예비 국어 교사는 이 학습 활동을 통해 명사와 동사의 표현 효과 차이를 학습하게 한 후에, “품사에 관한 지식을 담화 특성에 맞게 활용한다.”에 대한 학습 활동이 부족함을 인식하고는, 품사 지식을 담화의 특성에 맞게 활용하여 담화를 직접 생산해 보게 하는 학습 활동을 추가할 것으로 예상해 볼 수 있습니다. 이는 교사의 교과서 재구성 방식에 해당합니다.

5. 명사와 동사의 표현 효과

① 속 문장의 차이를 살펴보며 명사적 형태와 동사적 형태의 표현 효과를 탐구해 보자.



(이관규 외, 2024:71)

그런데 예비 국어 교사는 앞서 언급한 실천적 지식의 정향²⁹⁾에 따라 교과서를 다른 방식으로 분석하거나 재구성하기도 합니다. 개인적(personal) 정향이 강하게 작용할 경우를 예를 들어보면 다음과 같습니다. 문법 수업은 대체적으로 학습자가 재미 없다고 느끼기 때문에 학습자에게 흥미를 유발하는 수업 방식을 운영해야 한다는 교사의 가치관이 작용하여, 품사 지식을 빠르고 쉽게 익힐 수 있는 게임을 개발하여 학습 활동으로 사용하기도 합니다. 이 학습 활동은 학습자의 흥미와 관심을 이끌 수 있는 방식이기는 하지만 교육과정에서 의도한 문법 교육의 목표에 도달하는 데는 한계가 있습니다. 그러므로 예비 국어 교사가 교과서를 어떻게 분석하여 모의 수업을 설계하고 실행하는가를 파악하는 일은 예비 국어 교사의 수업 실행 역량을 신장하기 위해서 반드시 수행되어야 하는 연구라고 생각합니다.

3. 교수 학습 모형 및 전략에 관하여

발표문에서 문법 수업의 귀납적 교수 학습 모형에 대한 지도가 필요하다고 하셨는데 이에 대하여 구체적인 단계 및 방법을 여쭙고 싶습니다. 예비 국어 교사가 면담 시 사용한 ‘예시, 사례, 실생활’ 등의 용어들이 면담 분석 시에도 매우 중요하게 파악해야 할 사항으로 여겨집니다. 문법 교육론 강의를 통해 습득한 방법적 지식에 관한 이해를 바탕으로, 예비 국어 교사는 문법 교육 전문가로서 ‘국어 자료, 국어 생활, 탐구 학습’ 등의 용어를 사용해야 하고, 이에 대한 예비 국어 교사의 인식 여부 또한 모의 수업 분석 시 성찰의 한 부분으로서 포함되어야 한다고 생각합니다. 이는 당연히 다양한 문법 교수 학습 모형에 대한 이해로까지 이어져야 할 것입니다.

또한 ‘전략’이 구체적으로 무엇을 의미하는지 궁금합니다. 문법 교수 학습 모형에서의 전략에 대한 연구는 화법, 독서, 작문 교수 학습 모형에서의 전략 연구에 비해 매우 부족한 실정이기도 합니다.

29) Elbaz(1981)에 의하면, 이론적 정향은 교사의 실천적 지식에 영향을 주는 이론이나 지식이고, 상황적 정향은 특정한 교실의 특정한 집단의 학습자를 대상으로 하여 가르치는 데서 발생하는 특정한 요구를 의미하며, 개인적 정향은 교사 개인의 목적, 가치, 관점으로서 실천적 지식의 정의적 영역을 형성하는 중요한 기반이다. 사회적 정향은 사회적으로 바람직하다고 인정되는 여러 가지 요인들을 의미하며, 경험적 정향은 교사의 다양한 교수 경험을 의미한다.

각 영역에 알맞은 교수 학습 전략이 필요하고 그 전략은 반드시 그 영역과 학습 목표에 필연적으로 부합하는 것이어야 한다고 생각합니다. 예비 국어 교사뿐만 아니라 경력 교사들이 흔히 갖는 교수 학습 전략에 대한 오해가 있습니다. 학습자의 흥미와 동기 유발에 치우친 결과 재미만을 추구하고 학습 목표나 내용의 성격이나 정합성에는 알맞지 않은 전략을 사용하는 것을 종종 발견할 수 있습니다.

그래서 제가 경험했던 예비 국어 교사의 매우 바람직한 교수 학습 전략을 사용한 예를 말씀드리면 다음과 같습니다. ‘예측하며 읽기’ 단원을 가르치기 위하여 예비 국어 교사는 직접교수법을 이용하면서도 읽기 전·중·후 활동에 K-W-L Plus를 접목하였습니다. K-W-L Plus는 학습자가 읽기 과제를 수행하기 전에 그들이 이미 알고 있는 지식을 활성화하도록 돋는 전략으로서, 학생들이 대답해야 할 질문들을 생성하면서 읽어야 할 글에 관해 예측하는 데 도움을 주고 학생들이 글을 모두 읽은 후에 새롭게 배운 내용을 조직하고 종합하도록 도움을 줍니다. 이를 보며, 문법 영역 역시 문법 학습에 알맞은 교수 학습 전략이 다양하게 개발되었으면 좋겠다는 생각을 하였습니다. 이에 대한 연구자의 생각을 여쭙고자 합니다.

연구자의 발표에 대한 토론을 맡으며 예비 국어 교사의 수업 실행 역량을 신장하기 위하여 어떤 고민과 연구를 해야 할까를 다시 한번 생각할 수 있는 기회를 가졌습니다. 연구자께 감사의 말씀을 드리며, 궁금한 점들을 여쭙는 과정에서 오독하거나 부족한 소양으로 인하여 우문을 드렸다면 죄송하다는 말씀도 함께 드리고자 합니다.

예비 초등 교사의 발음 실태 및 표준 발음에 대한 인식과 태도 연구

홍정현(KAIST부설한국과학영재학교 전임교원)

차례

1. 서론
2. 연구 방법
3. 분석 결과
4. 결론 및 제언

1. 서론

표준 발음은 정확한 언어 사용 능력과 원활한 의사소통을 위한 중요한 기준이다. 특히 초등 시기는 아동의 언어 사용 습관이 자리잡아 가는 때로, 초등 교사의 언어 사용은 중요한 본보기가 된다. 그러나 실제 교육 현장에서 표준 발음만이 일관되게 사용되지는 않는다. 표준 발음과 비표준 발음이 혼용되는 혼재되어 나타나는 현상은 학교급 전반에서 관찰되지만, 언어적 민감성이 높은 초등학생에게는 더욱 큰 영향을 미칠 수 있다는 점에서, 초등 교사의 발음 인식을 살펴보는 것은 교육적 의미가 크다.

이에 본 연구는 예비 초등 교사들의 표준 발음 사용 실태를 알아보고, 표준 발음에 대해 어떠한 인식과 태도를 지니는지 조사하고 분석하였다. 이를 통하여 초등 국어 교육 현장에서 표준 발음 교육이 안고 있는 현실적 문제를 진단하고, 아울러 고등학교 문법 교육에서 이루어진 음운 관련 학습이 예비 초등 교사들의 발음 인식에 미치는 영향을 살펴보았다. 초등 교사 양성 과정과 고등학교 국어 문법 교육의 개선 방향을 제시하고자 한다.

2. 연구 방법

예비 초등 교사의 발음 실태 및 표준 발음에 대한 인식과 태도 조사는 2022년 3월에 비대면 수업 상황에서 3단계에 걸쳐 진행하였다. 발음 조사의 특성상 단어별로³⁰⁾ 실제 발음의 이형태가 다양하게 나타나고, 3단계에 걸친 순차적 조사였으므로 본 조사에 앞서 예비 조사를 실시하였다. 충북 지역의 교육대학교 1학년 학생 50명 대상의 예비 조사 결과의 미비점을 보완하여 전북 지역의 교육대학교 2학년 학생 112명을 대상으로 본 조사를 실시하였다. 교육대학의 특성상 여러 지역의 학생들이 모이는 특성이 있어 두 집단의 조사 결과에 유의미한 차이는 관찰되지 않았다. 조사의 개요 및 취지는 다음과 같다.

<1차 조사: 표준 발음을 의식하지 않고 자연스럽게 발화하는 장면에서의 발음 수집>

조사 대상자에게 순서 없이 늘어 놓은 8개의 문장을 주고, 각 문장을 어떻게 배열해야 자연스럽게 장면이 연계될지를 고려하여 문장을 배열하되, 문장을 기록하지 말고 직관적인 판단에 따라 문장을 배열하여 즉석

30) 엄밀히 말하면 ‘어절’로 봄이 합당하나, 편의상 본고에서는 ‘단어’로 지칭한다.

녹음을 하라고 주문하였으며, 문장 배열 및 녹음, 업로드의 전체 시간은 10분으로 제한하였다.

(1) 장면 순서를 고려하여 아래 여덟 개의 문장을 적절히 배열하고 녹음하세요.

- 벌여놓은 일들이 가득했지만 엄마는 지호에게 신발을 신기고 챙이 넓은 모자를 써워 집을 나섰어요.
- 무릎으로 풀밭을 기어다녀 생채기가 나기도 했어요.
- 시장에 들러 김밥과 통닭을 사서 공원으로 갔어요.
- 지호의 천진한 모습은 엄마의 근심에 효과 만점이었어요.
- 하늘에는 해님이 반짝, 땅에는 예쁜 꽃이 방긋 지호를 맞이했어요.
- “빨강 꽃아, 노랑 꽃아, 나랑 놀자.” 지호는 까르르 웃으며 꽃밭으로 달려갔어요.
- 바깥세상에 대한 지호의 첫인상은 호기심 자체였어요.
- 조그맣고 말랑한 발로 아장아장 흙을 밟고 걸어다녔어요.

장면 순서를 직관적으로 판단하여 빠르게 녹음하도록 한 이유는, 조사 대상자가 조사의 취지 등을 추측하는 시간을 최대한 배제하고, 문장의 배열에만 집중하게 함으로써 발음 조사임을 인식하지 않은 상태에서 자연스러운 발화를 끌어내기 위한 조치였다. 녹음 업로드 후 학생들이 문장 순서의 정답만을 요구한 것으로 미루어 보아, 녹음 자료는 비교적 자연스러운 일상적 발화, 또는 읽기 상황에서의 발화가 수집된 것으로 판단할 수 있었다³¹⁾.

112명이 녹음 자료를 제출하였으나 녹음 상태가 좋지 않은 경우, 나열된 문장 중에서 순서를 바꾼 일부 문장에 대해서만 녹음을 한 경우, 발음이 명확하지 않아 정확한 전사가 어려운 경우를 제외하고, 총 95명의 녹음 데이터를 분석하였다³²⁾.

<2차 조사: 표준 발음 지식 및 자신의 일상적 발음에 대한 객관적 인지 정도>

두 번째 조사에서는 각 단어의 표준 발음은 무엇이라고 생각하는지, 그리고 평소에 해당 단어를 어떻게 발음하는지를 선택하게 하였다. 다음은 2차 조사에 활용된 질문의 예시이다.

(2) ㄱ. ‘신기고’의 표준 발음은 무엇일까요? (복수 선택 가능)

- ① [신기고] ② [신끼고] ③ [싱기고] ④ [싱끼고]

ㄴ. ‘신기고’를 평소에 주로 어떻게 발음하는지 하나만 고르세요.

- ① [신기고] ② [신끼고] ③ [싱기고] ④ [싱끼고]

(1ㄱ)은 표준 발음 지식을 측정하기 위한 질문이고, (1ㄴ)은 해당 단어에 대한 자신의 일상적 발음을 무엇으로 인지하고 있는지를 평가하는 질문이다. (1ㄱ, ㄴ)에 대한 답변은 차후 분석 단계에서 1차 조사의 실제 발음과 비교하여 일치도 및 상관관계 등을 검토하였다.

<3차 조사: 단어별 표준 발음 준수 필요성에 대한 인식 및 태도 조사>

세 번째 조사는 초등 교사가 되었을 때, 수업 등의 공식적인 상황이 아닌 학생과의 일상적인 대화나 대면 상황에서도 해당 단어의 표준 발음을 준수하여 발화할 것인가에 대한 물음과 답변이다. 3차 조사에 활용된 질문의 예시는 다음과 같다.

31) 발음 조사의 특성상, 1차에서는 조사의 취지나 동의 여부를 물을 수 없었다. 1차 조사 후 동의서를 제출한 112명의 자료만을 분석 대상으로 삼았고, 나머지는 폐기하였다. 동의서를 제출하지 않은 경우 2~3차 조사에서 제외하였다.

32) 녹음 데이터 분석 및 표준 발음 실현 여부 판단에서 장단 구별은 고려하지 않았다.

- (3) 그. ‘신기고’의 표준 발음은 [신기고]입니다. 자신의 일상적인 발음과 표준 발음은 동일합니까?
- ㄴ. 같지 않다면, 초등 교사가 되었을 때, 발음을 지도하는 장면이 아닌 자연스러운 아이들과의 대화 상황에서 어떻게 발음할 것입니까?
 - ㄷ. ㄴ의 답변과 같이 판단한 이유는 무엇입니까?

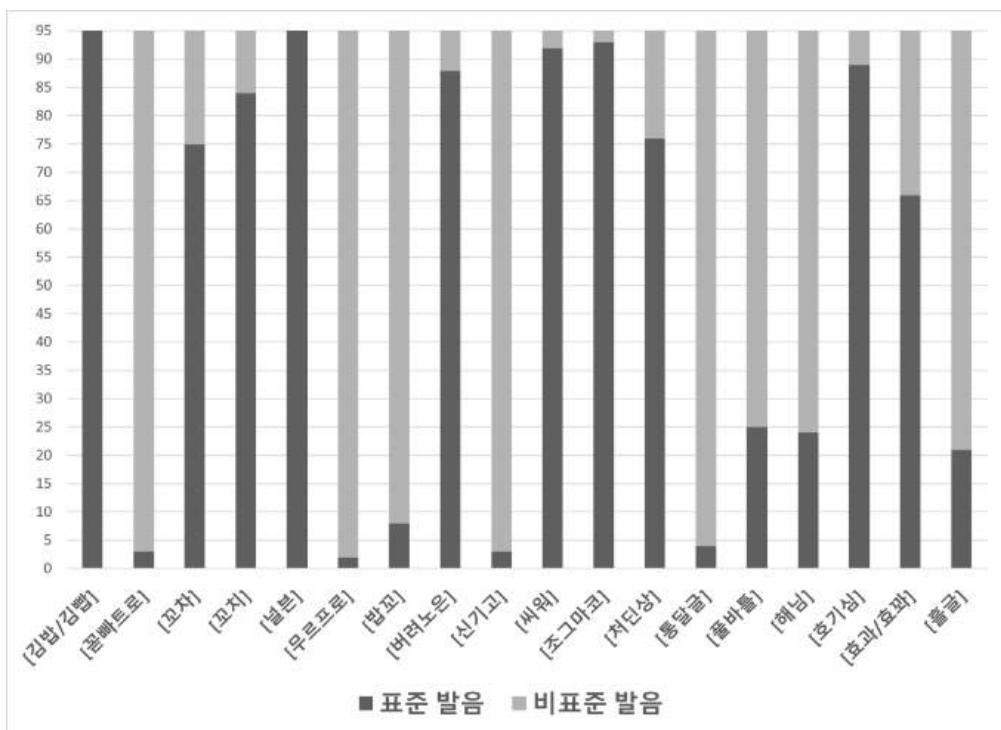
3차 조사는 단어에 따라 표준 발음 준수 필요성에 대한 인식의 차이가 있는지, 그리고 만약 표준 발음을 준수하지 않아도 된다고 판단한 경우에는 왜 그렇게 생각하는지를 알아보기 위한 것이다. 이 조사를 통하여 학생들과의 일상적인 언어 사용 상황에서 교사의 표준 발음 준수 필요성에 대한 예비 초등 교사의 태도를 가늠할 수 있었다.

3. 분석 결과

3.1. 표준 발음 지식 및 실제 발음 실태 분석

1차 조사와 2차 조사를 통하여 예비 초등 교사의 실제 발음, 표준 발음 지식, 자신의 평소 발음에 대한 인식에 대한 비교가 가능하였으며, 이들 자료를 통하여 다양한 시사점을 도출할 수 있었다.

<그림 1>은 조사 대상자의 실제 발음을 분석한 결과, 단어별로 표준 발음의 실현 빈도를 보여주는 그래프이다.



<그림 27> 예비 초등 교사의 표준 발음, 비표준 발음 실현 빈도

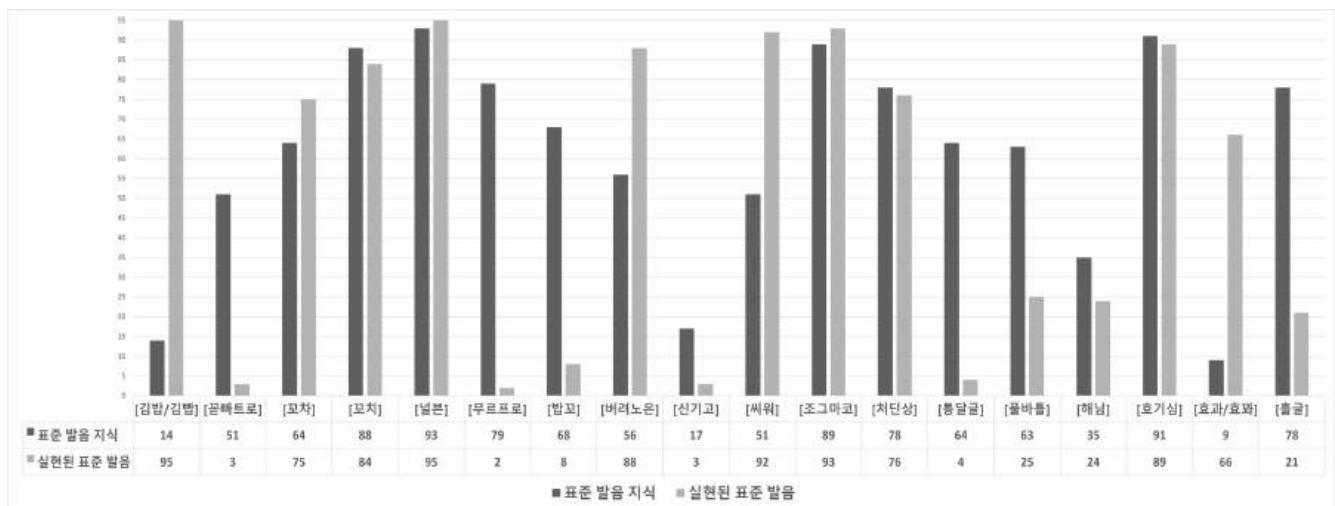
<그림 1>을 보면, ‘무릎으로’의 오류율이 가장 높고, ‘꽃밭으로’, ‘신기고’, ‘통닭을’, ‘밟고’, ‘흙을’, ‘해님’, ‘풀밭을’의 순으로 높은 오류율을 보인다. ‘김밥’과 ‘넓은’은 95명 모두 표준 발음을 구사하였는데, ‘김밥’의 발음 오류가 없는 것은 이 단어의 표준 발음이 [김밥]과 [김밥]으로 복수 인정되기 때문이다³³⁾. ‘넓은’은 1음절

의 음절 말 자음군이 2음절로 연음되는 경우인데, 동일한 조건인 ‘통닭을, 흙을’의 발음 오류율이 높은 것과는 대조적으로 오류가 발생하지 않았다.

이는 용언 어간 ‘넓-’과 어미 ‘-은’의 결합이 ‘통닭을, 흙을’ 등과 같은 체언과 조사의 결합보다 훨씬 더 긴밀하게 이루어져 있으며, 체언은 조사를 동반하지 않고 자립적으로 쓰이거나 자음으로 시작하는 조사와 결합하여 ‘닭[닥]’, ‘흙[흑]’으로 자음군단순화되는 경우가 많기 때문에 모음으로 시작하는 조사가 결합함에도 불구하고 자음군단순화가 된 것으로 재구조화하여 연음하는 경향이 있기 때문인 것으로 분석할 수 있다.

연구 설계 단계에서 비표준 발음이 많을 것으로 예상하였던 ‘조그맣고[쪼그마코]’, ‘꽃아[꼬사]/[꼬타]’는 비교적 표준 발음 실현 빈도가 높았다. 특히 ‘꽃아’의 경우, 조사 대상자들이 나머지 7개의 문장은 막힘 없이 자연스럽게 발화한 반면, ‘꽃아’가 포함된 문장에서는 대부분의 학생이 발화 전에 머뭇거리는 휴지를 두거나, 일부 학생은 두 번의 ‘꽃아’ 중 첫 번째와 두 번째를 다르게 발음하는 등, ‘꽃아’의 발음에 대해서 고민한 흔적을 볼 수 있으며, 이 과정에서 ‘꽃’의 종성 ‘ㅊ’을 연음시켜야 함을 의식했을 것으로 보인다. 이는 읽기 상황이라는 특성이 다소 반영된 것으로 해석할 수 있다. ‘조그맣고’의 경우, 일상적 의사소통 상황에서 ‘작다[짝따], 조금만[쪼금만], 조그맣네[쪼그마네], 좀[쫌]’과 같이 ‘조그맣고’와 의미적으로 연관되며 ‘ㅈ’로 시작하는 단어가 발음될 때 어두경음화가 실현되는 것과는 다른 양상을 보였다.

한편, (2ㄱ)의 “‘○○○’의 표준 발음은 무엇일까요?(복수 선택 가능)” 문항을 통해 각 단어의 표준 발음을 선택하도록 한 뒤, 표준 발음을 선택한 응답 빈도와 실제로 표준 발음으로 실현된 빈도를 단순 비교한 결과는 다음과 같다.



<그림 28> 표준 발음 지식과 실현된 표준 발음 빈도

표준 발음 선택의 정답률이 50% 미만인 단어는 ‘효과 9명(9.5%), 김밥 14명(14.7%), 신기고 17명(17.9%), 해님 35명(36.8%)’이다³⁴⁾. ‘신기고’와 ‘해님’은 표준 발음의 정답률이 ‘신기고 17명(17.9%), 해님 35명(36.8%)’으로 상대적으로 낮을 뿐만 아니라, 실제로 표준 발음으로 발화한 경우도 ‘신기고 3명(3.2%), 해님 24명(25.3%)’에 불과했다. ‘김밥’과 ‘효과’는 실현된 표준 발음의 비율이 ‘김밥 95명 (100%)’, ‘효과 66명(69.5%)’임에도 불구하고, 복수 표준 발음이 인정됨을 알지 못하여 자신이 평소 표준 발음으로 발화하고 있다는 사실조차 인지하지 못하는 사례가 나타났다.

33) ‘김밥’의 표준 발음은 [김:밥], [김:뺨]이지만, 녹음 데이터 분석에서 장단 구별을 배제하였으므로 표준 발음형에서 도 장음 표시를 삭제하였다. 이하 동일.

34) 소수점 둘째 자리 반올림.

(2ㄱ)에 이어 제시한 (2ㄴ)의 “‘○○○’을 평소에 주로 어떻게 발음하는지 하나만 고르세요.” 문항은 특정 단어의 표준 발음을 고르게 한 뒤, 응답자가 자신이 표준 발음을 사용한다고 인식하는지를 확인하기 위해 구성된 질문이다. ‘효과’의 경우, 표준 발음을 [효과]로 선택한 응답자 60명 중 평소에도 [효과]로 발음한다고 응답한 사람은 13명에 불과했고, 나머지 47명은 [효꽈]라고 답하였다. 이는 해당 응답자들이 ‘효과’를 발화할 때 표준 발음을 사용하지 않는다고 스스로 인식하고 있음을 시사한다. 반면, 표준 발음을 [효꽈]로 선택한 25명은 모두 평소에도 [효꽈]로 발음한다고 응답하였다. ‘김밥’의 경우, 표준 발음을 [김밥]으로 선택한 16명 중 15명은 평소에 [김짭]으로 발음한다고 응답하였고, 표준 발음을 [김짭]으로 선택한 65명 중 3명은 평소에 [김밥]으로 발음한다고 응답하였다.

‘효과’와 ‘김밥’의 사례는 복수 표준 발음에 대한 지식 부족으로 인해, 일부 화자들이 자신이 표준 발음을 사용하고 있음에도 이를 명확히 자각하지 못하는 양상을 보여준다. ‘효과’와 ‘김밥’처럼 표준 발음을 정확히 알지 못하나 실제로는 표준 발음을 사용한 빈도가 비교적 많은 것, 둘 사이가 30이상 차이나는 것으로 ‘벼려 놓은(56:88), 씩워(51:92)’가 있다.

반대로 표준 발음을 알고 있으나 실제 발화에서 표준 발음 사용 빈도가 낮은 것으로는 ‘꽃밭으로(51:3), 무릎으로(79:2), 밟고(68:8), 통닭을(64:4), 풀밭을(63:25), 흙을(78:21)’이 있다. 이 중 자음군 단순화와 관련된 ‘밟고’를 제외하면, 모두 체언과 모음으로 시작하는 조사가 결합한 연음 환경에서 나타난 사례이다.

<표1>은 조사 대상자들이 각 단어의 표준 발음형(A)으로 선택한 것과 조사 대상자의 실제 발음형(B)를 비교한 것이다. 발음형 목록을 토대로 구체적인 특징을 살펴보고자 한다.

<표 14> 단어별 표준 발음 지식과 실제 발음 비교

(단위:명)

A. 표준 발음 지식	단어	B. 실제 발음
[김밥/김밥]	김밥	92
[김밥]		3
[김밥]		
[꽃밭트로]		3
[꽃밭츠토]		
[꼬빠츠토]		53
[꼬빠트로]		29
[꽃밭트로/꼬빠트로]		
[꽃밭드로]		
[꽃빠츠로/꽃빠트로]		
[꼽빠트로]	꽃밭으로	3
[꼽빠츠로]		
[꼬빠트로]		
[꽃밭트로]		
[꽃밭드로]		
[꽃빠츠로/꽃빠트로]		
[꽃빠트로/꼽빠츠로]		
[꽃빠스로]		7
[꼬차]		
[꼬사]		
[꼬다]	꽃아	1
[꼬차/꼬다]		
[꼬타]		1
[꼬차/꼬사]		
[꼬차/꼬타]		
기타, 모음		1
[꼬자]		
[꼬치]		84
[꼬시]		9
[꼬시/꼬치]		2
[널븐]	넓은	95
[너븐]		
[무르프로]		2
[무르브로]		
[무르브로/무르프로]		
[무루푸로]		59
[무루부로]		27
[무루푸로]		7
[발고]	밟고	
[발꼬]		8
[발고]		82
[발고]		4
[박고]		1
[벌려노은]	벌여 놓은	88
[벌려노은]		6
[벌려노흔]		
[벌려노은/벌려노흔]		
[벌려노흔]		
[벌려노은/벌려노흔]		1
[벌려논]		1

A. 표준 발음 지식	단어	B. 실제 발음
[신끼고]	신기고	13
[신기고]		3
[신기고/신끼고]		
[씨워]	씨워	92
[찌워]		3
[씨워/찌워]		
[조그마코]	조그맣고	93
[꼬꼬마코]		2
[조그마고/조그마코]		
[처딘상]	첫연상	76
[천닌상]		1
[처던상/천닌상]		
[통달글]	통닭을	4
[통다글]		91
[통달글/통다글]		
기타, 모음		
[풀바를]	풀밭을	25
[풀비줄]		57
[풀바를]		
[풀바줄]		
[풀바를/풀바를]		
[풀비줄/풀바줄]		
[풀바를/풀바줄]		
[해님]	해님	24
[한님]		71
[해님/한님]		
[호기심]	호기심	89
[호기샘]		6
[호기심/호기샘]		
[효과]	효과	10
[효과]		56
[효까]		27
[효가]		2
[흘금]	흘을	21
[흐금]		74

<표 1>은 이들 단어의 발음에 ‘연음, 경음화, 자음군 단순화, 사잇소리, 연구개음화, 원순음화’ 등이 연관되어 있음을 보여주며, 다음과 같은 몇 가지 특징점을 찾아볼 수 있다.

우선, 연음과 관련하여 ‘꽃아, 꽃이, 꽃밭으로, 무릎으로, 풀밭을’은 체언의 음절 말 자음이 모음으로 시작하는 형식형태소의 초성으로 옮겨가 발음되는 것들로, 표준 발음 선택의 정답률은 ‘꽃아 64명(67.4%), 꽃이 88명(92.6%), 꽃밭으로 51명(53.7%), 무릎으로 79명(83.2%), 풀밭을 63명(66.3%)’로 모두 50% 이상이다. 실제 발음에서 표준 발음 사용률은 ‘꽃밭으로 3명(3.2%), 꽃아 75명(78.9%), 꽃이 84명(88.4%), 무릎으로 2명(2.1%), 풀밭을 25명(26.3%)’인데, ‘꽃밭으로, 무릎으로, 풀밭을’이 비교적 큰 차이를 보인다.

‘꽃밭으로’의 경우, 표준 발음 발화가 3명에 불과한 것은 ‘꽃밭’의 표준 발음이 [꼰뺨]이지만 신경써서 발음하는 경우가 아니라면 [꼬뺨]과 같이 첫 음절의 종성이 탈락되는 경우가 많기 때문이다³⁵⁾. 연음의 측면에

서 보자면, ‘꽃밭으로’와 ‘풀밭을’은 모두 ‘ㅌ’가 연음되는 조건인데, 실제 발음에서 ‘ㅌ’을 연음하여 발음한 경우는 [꼬빠트로/꼴빠트로/꼴빤트로] 35명(36.8%), [풀바틀] 25명(26.3%)에 불과하고, ‘ㅌ’를 ‘ㅊ’로 바꾸어 연음한 경우가 [꼬빠츠로] 53명(55.8%), [풀바芟] 57명(60%)로 절반 이상이었으며, [꼬빠스로] 7명(7.4%), [풀바슬] 13명(13.7%)와 같이 /ㅅ/으로 바꾸어 연음한 경우도 있다.

‘꽃밭으로’와 ‘풀밭을’은 마찰음화되는 경향을 보이며, 이는 재구조화 현상의 한 유형으로 볼 수 있다(이동석, 2009. 송인성, 2016)³⁶⁾. 다만, 읽기 상황이기는 하나, 위와 같이 아직 표준 발음대로 발음하는 경우도 있으므로, 재구조화가 완전히 이루어졌다고 보기는 어려운 상황이다.

<표 1>에서 볼 수 있는 또 하나의 특징적인 단어는 ‘신기고’인데, 용언 ‘신다’에 피동 접미사 ‘-기-’가 결합하여 만들어진 ‘신기다’는 경음화 조건에 해당하지 않는다. 즉, ‘신다[신따], 안고[안꼬], 숨다[숨따], 다듬지[다듬찌]’와 같은 용언 어간 말 비음 뒤의 경음화의 예가 아닌 것이다. ‘안기고[안기고], 숨기지[숨기지], 감기다[감기다]’와 같이 용언 어간 뒤 접사의 두음이 경음으로 바뀌지 않는다. 그러나 <표 1>의 ‘신기고’의 실제 발음을 보면, 접사 두음을 경음으로 발음한 [신끼고/싱끼고/싱끼구]가 74명(77.9%)이며, 접사 두음을 격음으로 발음한 [싱기고]도 11명(11.6%)에 이른다. 결국 접사 두음을 평음으로 그대로 발음한 [신기고/싱기고]는 9명(9.5%)에 불과한 것이다. 이는 비슷한 단어 형성의 과정을 거쳐 만들어진 ‘안기다, 숨기다, 감기다’와도 다른 양상이다.

‘신기고’의 발음형이 보여주는 또 하나의 중요한 특성은 연구개음화이다. 국어에서는 ‘연계(軟鷄, 健鷄)>영계, 강남콩>강낭콩’과 같이 예외적으로 연구개음화의 결과를 인정하여 굳어진 몇몇 단어를 제외하면, 조음 위치동화에 해당하는 연구개음화를 표준 발음으로 인정하지 않는다. 그럼에도 불구하고 연구개음화된 [싱끼고/싱기고/싱끼고/싱끼구]로 발음한 경우가 78명(82.1%)로 대부분을 차지하고 있다. 연구개음화는 선행하는 순음이나 치경음이 후행하는 연구개음의 조음 위치를 닮아 연구개음으로 바뀌는 음운 현상을 일컫는데, 표준 발음으로 인정되지 않지만 ‘신기고’의 실제 발음에서 보는 바와 같이 실현 빈도가 매우 높다. 이와 관련하여 이동석(2004)에서는 실제 발음·전통성·합리성 측면에서 연구개음화를 표준 발음으로 인정해야 한다면서, 중세·근대·현대 국어에 걸쳐 ‘떡갈나무’, ‘도깨비’ 등 다양한 어휘의 통시적 분석을 통해, 조음위치 동화로서 발음 경제성과 청각 효력 측면에서의 합리성을 가진다고 주장하였다. 또한 연구개음화가 고유어·한자어·외래어에서 보편적으로 나타나며, 표준 발음법 제1항의 ‘실제 발음’ 원칙과 복수 발음 허용 태도에도 부합한다고 언급하였다. 이나라(2019) 역시 국어에서 나타나는 연구개음화와 같은 수의적 조음 위치 동화는 화자가 청자가 지각하기 어려운 음향 환경에서 조음 노력을 줄이면서도 의사소통에 지장을 주지 않는 효율적 전략임을 주장하였다.

<표 1>에서 살펴볼 수 있는 또 다른 음운론적 특징으로 원순모음화가 있다. ‘무릎으로’의 실제 발음이 [무루푸로/무루부로] 86명(90.5%)임을 감안하면 연구개음화보다도 높은 비율로 원순모음화가 실현되었음을 알 수 있다.

원순모음화는 주로 양순 자음인 /ㅁ, ㅂ, ㅃ, ㅍ/ 뒤에서 비원순모음 /-/가 원순모음 [ㅜ]로 변하는 현상으로, 통시적으로 ‘물>물, 블>블, 플>플’과 같은 예가 있으나, 공시적으로는 수의적 음운 변화로 보아 표준 발음으로 인정하지 않는다. 그러나 현대 국어 화자의 실제 발음에서는 양순음 뒤의 /-/가 [ㅜ]로 발음되는 것이 일반적이므로 표준 발음에서도 이에 대한 고려가 필요해 보인다.

자음군 단순화에 해당하는 ‘밟고’는 표준 발음인 [밥꼬]로 발음한 경우는 8명(8.4%)에 불과하다. 대부분이 [발꼬]로 발음하였으며, [발ㅂ꼬]와 같이 의식적으로 /噗/을 모두 발음하고자 노력한 경우도 관찰되었다. 표준 발음법 제10항에서는 음절 말 자음군의 발음을 다음과 같이 규정하고 있다.

(4) 제10항 겹받침 ‘ㄱ’, ‘ㄴ’, ‘ㄷ’, ‘ㄹ’, ‘ㅌ’은 어말 또는 자음 앞에서 각각 [ㅋ, ㄴ, ㄷ, ㄹ, ㅌ]으로 발음한다.

35) 장애음 앞에서 /ㄷ/가 탈락하는 현상은 비록 표준 발음은 아니지만, 상당히 일반화된 발음이다.

36) 김연희(2016)은 20대 대학생을 대상으로 체언 말 자음 /ㅈ, ㅊ, ㅌ/가 모음 조사와 결합할 때 나타나는 발음 양상을 조사한 결과 저빈도 어휘, 조사일수록 ‘ㅅ’, ‘ㅊ’ 등 비표준 발음이 높게 실현된다고 하였다.

넋[넉]	넋과[넉꽈]	앉다[안따]	여덟[여델]
넓다[널따]	외곬[외골]	핥다[할따]	값[갑]
없다[업:따]			

다만, ‘밟–’은 자음 앞에서 [밥]으로 발음하고, ‘넓–’은 다음과 같은 경우에 [넙]으로 발음한다.

밟다[밥:따]	밟소[밥:쏘]	밟지[밥:찌]
밟는[밥:는→밤:는]	밟게[밥:께]	밟고[밥:꼬]
넓–죽하다[넙쭈카다]	넓–둥글다[넙뚱글다]	

국립국어원(2018:231)

이 규정에 따르면, 음절 말 자음군 /ㄹ/는 첫째 자음이 발음되는 것이 원칙이되, ‘밟–’의 경우에는 예외적으로 둘째 자음이 발음된다는 것인데, ‘밟고’를 [발꼬]로 발음한 빈도가 82명(86.3%)에 이르는 것은 /ㄹ/을 가진 다른 단어와 달리 예외 사항이 적용되기 때문인 것으로 보인다. 음절 말 자음군 /ㄹ/의 경우, 단어에 따라 발음이 달라지기 때문에 자음군 단순화 적용 과정에서 의식적인 사고의 과정을 거치지 않는 한 오류가 많이 발생할 수밖에 없는 것이다.

앞서 조사 대상자들이 녹음한 자료는 비교적 자연스러운 일상적 발화, 또는 읽기 상황에서의 발화가 수집된 것으로 판단할 수 있다고 언급하였다. 일상적인 발음에서 ‘꽃이’를 [꼬시], ‘벌여 놓은’을 [벌려노은]으로 발화하는 경우가 많음을 감안하면, 단어에 따라 읽기 발화의 특성이 반영되어 나타나기도 하고, 반대로 자연스러운 발화의 특성이 두드러지게 나타나기도 하는 것으로 보인다³⁷⁾. 그러한 측면에서 ‘해님’은 주목 할 만한데, 문장에 명시되어 시작적으로 ‘해님’으로 인지됨에도 불구하고, [핸님]으로 발음한 빈도가 71명(74.7%)에 육박한다. 이는 ‘해님’을 발음할 때 ‘ㄷ’ 소리를 침가하여 발음하는 것이 고착화되어 있음을 의미한다. 표준 발음형 선택에서도 [해님] 35명(36.8%), [핸님] 57명(60%), [해님/핸님](복수 선택) 7명(7.4%)인 것을 보면, 표기보다는 자신의 굳어진 발음을 표준형으로 인식하고 있음을 알 수 있다.

<표 1>에서 확인할 수 있는바, 표준 발음 지식도 부족하고 실제 발음에서도 표준 발음 빈도가 매우 낮은 ‘신기고’, 표준 발음형 정답률이 낮은 ‘김밥’, ‘효과’, ‘해님’ 등은 실제 실현된 발음형과는 별도로 표준 발음의 원리나 지식을 제대로 알지 못한다는 사실을 방증한다. ‘씩워’도 이에 해당하는 예인데, 표준 발음법 제5항에서는 자음을 첫소리로 가지는 음절의 ‘ㄱ’은 []로 발음한다고 규정하였으므로, ‘씩워’는 [씨워]로 발음해야 할 뿐만 아니라, 자연스러운 발화 상황에서는 누구든 [씨워]로 발음한다.

그럼에도 불구하고 실제 발음에서 이중 모음을 의식하여 [씨워]로 발음한 소수의 발화자(3명)을 관찰할 수 있었으며, 표준 발음형 선택에서 [씨워] 26명(27.4%), [씨워/씩워] 18명(18.9%)로 나타난 것을 보면, 초성이 있는 경우 ‘ㄱ’를 어떻게 발음하여야 하는지에 대한 지식이 부족함과 동시에, 초성이 있는 ‘ㄱ’를 본인들이 실제로 []로 발음한다는 사실을 인지하지 못하는 것으로 판단할 수 있다.

이에 3장에서는 각 단어별 표준 발음과 실제 발음에 대한 조사 대상자들의 인식과 태도를 심층적으로 고찰해 보고자 한다.

3.2. 표준 발음에 대한 태도 조사

발음 실태 조사 후에 실시한 3차 조사는, 단어별 표준 발음을 제시하고 평상시에 어떻게 발음해 왔는지,

37) ‘무릎’도 자연스러운 발화에서는 ‘무릎이’가 [무르비], ‘무릎을’이 [무르블]과 같이 발음되는 경우가 많다. 별도로 수집하지는 않았으나 “시장에 들러 김밥과 통닭을 사서 공원으로 갔어요.”에서 ‘들러’도 일상적 발화에서 [들러]보다는 [들려]로 사용하는 경우가 압도적으로 많으나, 이 조사의 녹음 자료에서는 [들러]의 빈도수가 압도적으로 높은데, 이는 읽기의 특성이 반영되었기 때문인 것으로 판단된다.

초등 교사가 되었을 때 자연스러운 대화 상황에서 해당 단어의 표준 발음을 준수할 것인지에 대한 물음이었다. 112명 대상의 설문에서 다양한 의견이 제시되었는데³⁸⁾, 특히 평소에 표준 발음대로 발음하지 않는 예비 교사들이 자신의 발음이 표준 발음과 다르다는 사실을 안 후에 보인 태도에 주목할 만한다.

우선, 3차 조사의 첫 번째 질문은 “‘○○○’의 표준 발음은 [○○○]입니다. 자신의 일상적인 발음과 표준 발음은 동일합니까?”로 해당 단어의 표준 발음을 알고 있는지를 측정하고, 일상적 발음이 그에 부합하는지를 스스로 점검하는 의미를 지닌다. 아래 <표 2>의 C는 이 질문에 ‘동일하지 않다’(×) 또는 ‘때에 따라 다르다, 혼용한다’(△) 등의 답변을 한 경우이다³⁹⁾.

다음으로, 두 번째 질문인, “동일하지 않다면, 초등 교사가 되었을 때, 발음을 지도하는 장면이 아닌 자연스러운 아이들과의 대화 상황에서 어떻게 발음할 것입니까?”라는 것으로, 해당 단어들에 대하여 자신이 표준 발음을 사용하지 않음을 인식한 조사 대상자를 대상으로, 표준 발음 준수 의지를 알아보기 위한 것이다. <표 2>의 D는 C의 ×, △에 해당하는 조사 대상자 중 비표준 발음이더라도 자신의 발음을 고수하겠다고 답한 경우이다⁴⁰⁾.

끝으로, 3차 조사의 세 번째 질문은, “위의 답변과 같이 판단한 이유는 무엇입니까?”로, 표준 발음 준수 여부의 판단 기준과 이유를 알아보기 위한 것이었다.

<표 15> 표준 발음과 평상시 발음 불일치(C) 및 표준 발음 미준수 태도(D) 발생 빈도

(단위: 명)

단어 \ 답변	꽃밭으로		꽃아		꽃이		넓은		무릎으로		밟고		별여 놓은		신기고	
답변	C	D	C	D	C	D	C	D	C	D	C	D	C	D	C	D
×	49	11	28	5	21	2	1	0	14	3	52	18	45	14	96	35
△	6	(20%)	4	(15.6%)	4	(8%)	0	(0%)	3	(17.6%)	4	(32.1%)	1	(30.4%)	2	(35.7%)
단어 \ 답변	씩워		조그맣고		첫인상		통닭을		풀밭을		해님		호기심		흙을	
답변	C	D	C	D	C	D	C	D	C	D	C	D	C	D	C	D
×	13	0	3	1	11	3	71	29	49	7	89	35	4	2	63	27
△	0	(0%)	0	(33.3%)	0	(27.3%)	3	(39.2%)	5	(13%)	0	(39.3%)	0	(50%)	2	(41.5%)

<표 2>는 표준 발음과 평상시 발음이 불일치(C) 하더라도, 표준 발음을 사용할 생각이 없는 경우(D)를 보여준다. 예를 들어, ‘신기고’는 자신이 평상시에 표준 발음을 사용하지 않거나 때때로 표준 발음 사용 여부가 달라진다고 응답한 사람은 98명, 그 사실을 알았지만 표준 발음으로 고칠 생각이 없다고 응답한 사람은 35명인데, 이는 98명 대비 35.7%에 해당하는 것이다.

표준 발음과 평상시 발음의 불일치(C) 빈도가 20 미만으로, C 대비 D의 비율이 사실상 의미를 갖기 어려운 ‘넓은’, ‘무릎으로’, ‘씩워’, ‘조그맣고’, ‘첫인상’, ‘호기심’을 제외하면, 표준 발음을 알아도 이를 따르지 않겠다고 응답한 비율은 ‘흙을(41.5%) > 해님(39.3%) > 통닭을(39.2%) > 신기고(35.7%) > 밟고(32.1%) > 별여 놓은(30.4%) > 꽃밭으로(20%) > 꽃아(15.6%) > 꽃이(8%)’의 순으로 나타난다.

이는 비표준 발음을 인지했다고 해서 일률적으로 수정할 의사가 있는 것이 아니라, 단어에 따라 표준 발음 사용에 대한 수용도나 거부감이 달라진다는 점을 의미한다. 특히 ‘꽃밭으로’, ‘꽃아’, ‘꽃이’처럼 단일 자음

38) 1차 조사(실제 발음)의 결과물 중 녹음 상태 등을 고려하여 95명의 녹음 자료를 분석하였고, 2차 조사(단어별 표준 발음형 선택, 해당 단어에 대한 자신의 평상시 발음형 선택) 설문도 1차 조사에서 분석한 95명의 자료만을 추려 분석하였다. 그러나 3차 조사는 실제 발음이 표준 발음으로 실현되었는지의 여부와 무관하게 표준 발음에 대한 예비 초등 교사의 태도에 관한 조사이므로 112명의 자료를 모두 분석 대상으로 삼았다.

39) ‘동일하지 않다’를 선택했다고 해서 실제 발음 조사에서 비표준 발음을 사용한 것은 아니며, 마찬가지로 ‘동일하다’를 선택했다고 해서 실제로 표준 발음을 사용한 것도 아니다. 3차 조사는 평상시 자신의 발음에 대한 인식을 알아보기 위함으로 실제 발음과 차이가 있다.

40) ‘김밥’과 ‘효과’는 복수 표준 발음이 인정되므로 3차 조사의 질문이 무의미하므로 제외하였다.

이 연음되는 경우에는 수정하겠다는 의견이 많은 반면, ‘흙을’, ‘통닭을’처럼 기저의 어말에 자음군을 가진 경우에는 수정 의사가 크게 낮게 나타났다는 점은 주목할 만하다.

이러한 결과와 관련하여, 3차 조사 세 번째 질문에 대한 자유 서술형 응답은 표준 발음에 대한 조사 대상자들의 전반적인 인식 및 태도뿐만 아니라 각 단어별 구체적인 인식과 태도를 보여준다.

자신이 표준 발음을 사용하지 않음을 알게 된 대부분의 조사 대상자들은, 수업이나 공식적인 상황이 아닌 학생들과의 자연스러운 대화 상황에서도 표준 발음을 사용하거나 표준 발음을 사용하도록 노력하겠다는 대답을 하였다. 이 중 몇몇 답변을 살펴보면 다음과 같다⁴¹⁾.

- (5) ㄱ. 초등학생은 새롭고 다양한 어휘를 배우는 학습자로서 표준 발음과 일상적인 발음에 차이가 있다면 이에 대해 혼란을 겪게 될 것이다. 따라서 초등 교사가 되었을 때, 발음을 지도하는 경우가 아니더라도 항상 표준 발음으로 대화하도록 노력할 것이다.
- ㄴ. 이번 과제를 통해 익숙한 발음이 옳은 발음이라고 여기게 되는 경향이 있다는 것을 알게 되었다. 그렇기 때문에 아이들에게 평상시에도 옳은 발음으로 말한다면, 아이들의 언어 사용에 긍정적인 영향을 끼칠 수 있다고 생각한다.
- ㄷ. 표준 발음을 어기면서까지 아이들에게 특별한 교육적인 효과나 친근감을 나타내는 효과가 없다면 표준발음으로 발음하는 것이 맞다고 생각한다.
- ㄹ. 학생들은 발음을 지도할 때보다 평상시 사용하는 발음을 통해 더 많이 배운다고 생각한다. 따라서 아이들이 일상 생활 속에서 표준 발음을 듣는 것에 더 익숙해질 수 있는 환경을 조성하는 것이 교사로서의 역할이라고 생각한다.

(5 ㄱ~ㄹ)과 더불어, 비표준 발음 사용 인지 이후에 자신의 발음을 표준 발음으로 교정하려는 이유로는 교사가 초등학생의 본보기가 된다는 점, 초등학생의 언어 사용 습관 형성에 영향을 크게 미치는 위치에 있다는 점, 규범의 준수가 바른 언어 생활에 중요하다는 점, 규범은 약속이므로 표준 발음을 알게 된 이상 지켜야 한다는 점 등을 들고 있다.

- (6) ㄱ. 꽃밭으로: 어미인지 조사인지 등의 유무만 구별하면 알기 쉬우므로 표준 발음을 지켜 발음하려 노력할 것이다.
- ㄴ. 밟고
- a. ‘밟고’는 표준 발음대로 발음해도 아이들이 충분히 이해하고 받아들일 수 있을 것 같기 때문이다.
- b. 문법 시간에 배웠던 ‘ㄹ’은 ‘ㄹ’을 발음하는데 ‘밟-’이랑 ‘밟-’은 +ㄱ인가 일때랑인가 그냥인가 아무튼 ‘ㅂ’으로 발음하는 예외로 두고 있었던 것 같은데 내가 지금까지 기억하는 거 보면 나름 중요하니까 학교에서 계속 배웠던 것 같다.
- ㄷ. 벌여 놓은: ‘벌리다’와 ‘벌이다’의 혼동으로 인한 착각이기 때문에 문맥에 맞게 각각의 표준 발음을 사용할 것 같다.
- ㄹ. 신기고: ‘신기고’를 세계 ‘신끼고’라고 발음하는 문제이기 때문에 살살 발음하기만 하면 고칠 수 있을 것이라고 판단했기 때문이다.
- ㅁ. 풀밭을: 형식 형태소니까 연음해 주면 되는데, 잊어버렸던 것 같다. 기억해 두면 어렵지 않을 것이다.

41) 응답의 예시는 최대한 원래의 문장을 살리되, ‘-습니다’형을 ‘-다’로 어미를 통일하였고, 가독성과 내용 이해를 위하여 따옴표와 쉼표, 발음 표면형 표식([])을 추가하였다.

(6ㄱ~ㅁ)에서 보듯, 단어별로 표준 발음 준수 이유에 차이가 나타나기도 한다. 대체로 표준 발음과 평상시 발음 간의 이질성이 크지 않다고 판단했거나, 고등학교 때 학습한 문법 지식을 여전히 기억하고 있음에도 자신이 표준 발음을 사용하지 않았음을 인지한 경우에, 문법적 원리나 지식의 적용을 통하여 표준 발음을 습관화하겠다는 의지를 보이는 응답이 다수였다. 이 외에 다소 흥미로운 대답으로 ‘조그맣다’ 대신 ‘째깐하다’라는 방언을 일상에서 많이 사용하는데, 학생들 앞에서는 사용하지 않도록 조심하겠다는 응답이 있었다.

이와 반대로, 자신이 표준 발음을 사용하지 않음을 알게 되었어도(C), 자신의 비표준 발음을 고수하겠다는 응답(D)이 의외로 많았다⁴²⁾.

- (7) ㄱ. 20년 넘게 이렇게 살아와서 바꾸기 힘들다. 무의식적으로 자연스럽게 발음되는 것을 고수할 것이다.
ㄴ. 일상에서 아나운서처럼 정확한 발음을 유지하려 애쓰면 말투가 딱딱해질 것 같다.
ㄷ. 아이들에게 표준 발음의 모범을 보이는 것도 중요하지만 대화 상황에서 발음보다는 대화 내용이나 분위기 등 맥락을 파악하고 대화에 참여하는 것이 더 중요하다고 생각한다.
ㄹ. 표준 발음대로 발음할 수 있다면 좋겠지만, 일상적인 대화 속에서 의식적으로 표준 발음에 따라 발음하는 것에는 어려움이 있을 것이다. 또한 표준 발음은 규정일 뿐 실제 억양은 사람마다, 지역마다 다른 것이기 때문에 발음을 지도하는 상황이 아니라면 표준 발음을 고집하기보다는 자연스럽게 발음해도 될 것이라는 생각이 들었다.

(7ㄱ~ㄹ)은 비표준 발음이라 하더라도 자신의 평상시 발음을 유지하려는 이유를 전반적인 차원에서 기술한 것으로, 규범보다는 발음이나 대화 맥락 측면에서의 자연스러움이 중요하다는 견해가 반영되어 있다. 이 외에도 원활한 의사소통, 익숙한 발음이 학생들의 이해에 도움이 된다는 판단, 방언을 포함한 자신만의 말투를 자연스럽게 유지하고자 하는 의도 등도 제시되었다.

한편, 비표준 발음이라 하더라도 자신의 평상시 발음을 유지하려는 이유를 구체적 단어 차원에서 기술한 응답들은 더 다채로운 양상을 보인다.

- (8) ㄱ. 신기고
a. 일상생활을 하면서 ‘신발부터 신끼’라고 발음하는 등, [신끼고]로 발음하는 경우가 더 많은 것 같다.
고등학교 때 배운 문법에서 ‘ㄴ’ 뒤에 어미가 나올 경우 된소리로 발음한다고 했던 것이 생각나서 [신끼고]로 발음했고, 앞으로도 그럴 것 같다.
b. 정체불명의 사잇소리가 계속해서 발생하는데 이것이 입에 붙어서 이를 자주 사용할 것 같다.
c. ‘신다’도 [신따]로 발음하기 때문에 ‘신기고’도 [신끼고]라고 할 것 같다.
ㄴ. 밟고
a. 대부분 사람들이 [발꼬]로 발음할 것이다. 심지어 노래에서도 [발꼬]로 발음하는 경우가 많다. 아이들에게는 대중적으로 익숙한 발음을 알려주는 것이 나을 것 같다.
b. [밥꼬]라고 말하면 아이들이 어떤 단어인지 못 알아채 혼란스러워할 것 같기 때문이다.
c. ‘래’ 중 ‘ㄹ’이 사라지고 ‘ㄹ’로 발음되어 [발꼬]라고 하는 것이 자연스럽기 때문이다.

42) ‘넓은’, ‘무릎으로’, ‘씩워’, ‘조그맣고’, ‘첫인상’, ‘호기심’은 표준 발음과 평상시 발음이 동일하지 않다는 답변(C)이 20명을 넘지 않았다. 실제 표준 발음 실현율은 ‘넓은’ 100%, ‘씩워’ 96.8%, ‘조그맣고’ 97.9%, ‘첫인상’ 80%, ‘호기심’ 93.7%로 매우 높았다. 그러나 ‘무릎으로’의 경우, 평상시에 비표준 발음을 사용한다고 응답한 사람이 17명에 불과했으나, 실제로 표준 발음을 실현한 조사 대상자는 95명 중 2명뿐이었다. 이는 조사 대상자가 [무루푸로], [무루루푸로]와 같이 원순모음화된 발음을 사용하고 있다는 사실을 인식하지 못한 채, 자신이 표준 발음을 사용한다고 착각했기 때문으로 볼 수 있다.

- ㄷ. 별여 놓은: [벼려노은]이라고 말하면 아이들이 ‘버리다’로 의미를 혼동할 것 같기 때문이다.
- ㄹ. 첫인상: ㄴ첨가와 비음화가 작용되었다고 생각하기 때문에 [천닌상]이라고 발음할 것 같다.

(8ㄱ)은 ‘신기고’를 [신끼고]로 발음하게 된 이유를 언급하고 있는데, (8ㄱ-a)는 “‘ㄴ’ 뒤에 어미가 나올 경우 된소리”를 근거로 용언 어간 말 비음 뒤의 경음화를 적용한 것인데, ‘-기-’를 어미로 판단하고 있음을 알 수 있다. (8ㄴ)은 ‘밟고’를 [발꼬]로 발음하는 이유를 든 것으로 익숙한 발음이 자연스럽고 아이들의 이해에도 도움을 준다고 보고 있다. (8ㄷ)은 ‘별여 놓은’을 [벌려노은]으로 발음하겠다는 입장의 근거를 제시하고 있는데, [벼려노은]으로 발음하면 ‘버리다’와 혼동될 수 있다는 판단을 담고 있다. (6ㄷ)에서 ‘별여 놓은’을 [벌려노은]으로 발음한 것은 ‘별리다’와 ‘별이다’를 혼동한 착오임을 인지하고, 표준 발음으로 수정하겠다는 의견과 상반된 태도이다. 같은 발음 오류에 대해 예비 교사들의 인식과 대응이 서로 달라 흥미롭다.

(9) ㄱ. 통닭을/흙을

- a. 두 단어가 연음이 되어 발음을 하는 것이 표준 발음에 해당이 되지만 실제로 평소에 표준 발음대로 발음을 하면 부자연스럽기에 [통다글], [흐글]로 발음할 것이다.
- b. [통달글]보다는 [통다글]이, [흘글]보다는 [흐글]이 훨씬 발음하기 편하기 때문이다.
- c. 아이들이 잘 이해하고 받아들이는 게 먼저라고 생각하기 때문이다.
- d. ‘흙을’의 바름이 [흘글]이라는 건 평소에도 알고 있긴 했다. 그래서 발음을 고치자고 생각해봤지만 조금 쉽지 않았다. 하지만 ‘통닭을’의 발음이 [통달글]이라는 건 처음 알았는데, 이렇게 발음하는 사람을 정말 거의 보지 못한 것 같기 때문에 표준 발음으로 발음하면 아이들이 단어를 알아듣지 못할 것 같다.
- e. 어디서 얼핏 봤는데 원래 ‘자장면’인데 사람들이 하도 ‘짜장면’이라 해서 그렇게 발음도 허용한다고 인정했다는 사실을 들은 것 같다. 다른 사람들도 나처럼 [통다글], [흐글]이라고 많이 하는 것 같다. 내가 광주사람이라 사투리를 쓰는 사람이 주위에 많아서 그런 걸 수도 있다. 아무튼 언어가 사람과 소통하기 위해 있는 건데 사람들이 많이 편하게 쓰면 발음을 표준에 맞춰서 바꿀 필요는 없지 않을까 싶다.
- f. 고향에서 사투리가 이런 식으로 많이 사용되어서(나뿐만이 아닌 다른 사람들도) 친근감을 주는 것 같다.
- g. 일상적으로 ‘통닭’을 발음할 때 [통닭]으로 발음하기 때문에 ‘통닭을’ 역시 ‘통닭+을’로 생각하여 [통다글]로 발음할 것 같다.
- h. ‘닭’이라는 단어를 독립적으로 활용할 때에는 [닭]이라고 읽기 때문에 이게 입에 붙어 자연스레 [통다글]이라고 할 것 같다.

ㄴ. 해님

- a. 어릴 때부터 [핸님] 혹은 [핸님]으로 발음하는 것이 익숙했고, 아마 아이들도 어릴 때 동화책을 듣거나 읽으며 이렇게 발음을 많이 했을 것이기 때문이다.
- b. ㄴ이 첨가되기 전과 비교해 보면 부드러운 어감을 살짝 주는 감이 있는데, 이런 발음이 아이들에게 더 친근하게 다가갈 수 있는 발음이라 생각한다.
- c. 해와 님이 합쳐진 단어기 때문에 ‘햇님’이 맞는 단어인 줄 알고 있었고, ‘해님달님’ 이야기를 배울 때도 ‘햇님’이라고 들어서, 뿐만 아니라 사잇소리가 발생한 것이 입에 붙어 [핸님]이라고 발음할 것 같다.

- d. [핸님]이 조금 더 친근하고 밝은 느낌이 있기 때문에 저학년 학생들에게는 [핸님]으로 발음하고 고학년 학생들에게는 [해님]으로 발음할 것이다.
- e. 발음을 할 때에는 [핸님]으로 발음을 하는 것이 자연스럽기에 현장에서도 [핸님]으로 발음할 것이고 표준 발음은 [해님]이라는 것을 전달할 것이다.

‘통닭을’, ‘흙을’, ‘해님’은 표준 발음으로 수정할 생각이 없다는 응답(D)이 비교적 많았다. (9ㄱ)은 ‘통닭을’, ‘흙을’의 비표준 발음 그대로 두려는 이유는 보여주는데, (9ㄱ-a~f)에서 보듯, 일상적으로 [통달글], [흘글]로 발음하는 경우가 매우 드물고 낯설기 때문에 학생들이 오히려 이해하지 못할 것이라 판단하고 있음을 알 수 있다. 눈에 띄는 응답은 (9ㄱ-e, f)로, [통다글], [흐글]이 특정 지역에 국한되지 않고 보편적으로 나타나는 발음 습관임에도 불구하고, 이를 지역 방언의 문제로 보고 있다는 점이 특징적이다. (9ㄱ-g, h)는 ‘통닭’, ‘흙’이 단독으로 쓰이거나 자음으로 시작하는 말과 연결될 때 자음 하나가 탈락하는 자음군 단순화 현상을 ‘통닭을’과 ‘흙을’에도 적용하여 ‘통닭’, ‘흙’으로 재구조화한 결과, [통다글], [흐글]로 발음하게 됨을 설명하고 있다. 이는 자신의 비표준 발음을 문법적 직관에 기반하여 분석함으로써, 이러한 발음 방식에 일정한 언어적 타당성을 부여하려는 태도로 이해된다.

(9ㄴ)은 ‘해님’을 [핸님]으로 발음하는 것이 비표준임을 인지하면서도 이를 고수하려는 이유를 밝힌 응답이다. (9ㄴ)을 비롯한 다수의 응답에서 [해님]보다 [핸님]이 더 따뜻하고 밝은 느낌을 주며, 동화책 속 ‘햇님’ 표기나 동화 구연 과정에서 [핸님]으로 발음했던 경험이 앞으로도 그렇게 발음하려는 중요한 근거로 작용하고 있음을 확인할 수 있었다. 이는 ‘해님’의 경우 어감과 청각적 심상이 표준성보다 더욱 중요한 기준으로 작동하고 있음을 시사한다. [핸님]이 주는 심상을 특히 중시한다는 점은, (9ㄴ-d)에서 학년에 따라 발음을 달리하겠다는 언급이나 (9ㄴ-e)에서 기존 발음을 유지하되 표준 발음은 지식으로서 안내하겠다는 입장을 통해 확인된다.

지금까지 살펴본 바, 예비 초등 교사들은 표준 발음을 인지하고 있음에도 실제 언어 사용 상황에서 이를 수용하거나 실천하는 태도는 단어의 특성과 발음 직관에 따라 다르게 나타났다. 조사 대상자의 과반수 이상이 공식적이고 교육적인 맥락뿐만 아니라 학생들과의 자연스러운 대화 상황에서도 표준 발음을 사용하거나 이를 지향하려는 의지를 드러냈지만, 발음의 자연스러움, 학생들의 이해도, 어감 및 청각적 심상, 개인의 언어 습관 등의 다양한 이유를 들어 자신의 평상시 발음을 유지하려는 경향도 확인되었다.

4. 결론 및 제언

본 연구는 예비 초등 교사들의 발음 실태와 표준 발음에 대한 인식 및 태도를 다각적으로 조사하고 분석함으로써, 초등 교사 양성 교육 및 초등 국어교육 현장, 나아가 고등학교 문법 교육에 이르기까지 표준 발음 교육이 안고 있는 현실적 과제를 살펴보고, 개선 방향을 제시하고자 하였다.

예비 초등 교사들은 대체로 표준 발음의 필요성과 교육적 의미를 이해하고 있으며, 학생과의 대화와 같은 자연스러운 언어 사용 맥락에서도 표준 발음을 사용함으로써 초등 교사가 학생들에게 바른 언어 사용자의 본보기로서 모범을 보여야 한다는 인식을 가지고 있었다. 그러나 기존의 발음 습관, 어감이나 청각적 심상, 이해의 용이성, 의사소통의 효율성 등 실용적 판단을 이유로 특정 단어에 대해서는 비표준 발음을 고수하려는 경향을 보이기도 했다.

특히, ‘통닭을’, ‘흙을’ 등은 표준 발음과 현실 발음의 차이가 커 수정 의지가 낮았던 반면, ‘꽃아’, ‘꽃이’, ‘꽃밭으로’, ‘풀밭을’과 같이 단일 자음 연음에 해당하는 단어에 대해서는 표준 발음으로의 수정 의지가 비교적 높게 나타났다. 또한 ‘해님’처럼 어감이 강하게 작용한다고 판단한 단어의 발음은 표준성보다 발음이 주는 정서적 효과를 더 중요한 기준으로 설정하고 있음을 확인할 수 있었다.

또한, 표준 발음이든, 비표준 발음이든, 자신이 발화한 실제 발음형을 ‘자음군 단순화’, ㄴ 첨가, ㄷ 첨가,

경음화’ 등의 음운 현상에 근거해 설명하고자 하였는데, 문법적 이해가 부분적이고 다소 비체계적인 경향을 보였다. 문법적 지식이나 원리에 대한 설명은 모두 고등학교 문법 수업에서 학습한 내용을 기반으로 하고 있는데, 교육대학의 교육과정 특성상, 학생들이 모든 전공의 수업에 참여해야 할 뿐만 아니라, 각 전공의 수업 내용이 대부분 교육 방법론 중심으로 운영되는 구조이기 때문에, 예비 초등 교사에게 고등학교 문법 수업에서 습득한 문법 지식과 원리가 매우 의미있게 작용함을 알 수 있었다.⁴³⁾

바꾸어 말하면, 예비 초등 교사들이 문법적 원리나 지식을 명확하게 설명하지 못하는 것은, 고등학교 문법 교육이 실제 발음 선택에 영향을 미칠 수 있는 수준의 음운론적 이해를 충분히 제공하지 못한다는 방증이기도 하다. 문법 지식을 어렵듯이 암기하고 있더라도, 음운 현상이 실현되는 문법적 조건이나 환경에 대해서는 체계적으로 인지하지 못한다는 점에서 표준 발음 교육은 단순한 규범 전달을 넘어, 실제 발음 사용에 대해 인식하고 이를 적용·조정할 수 있는 반성적 언어 능력을 기르는 방향으로 강화될 필요가 있다.

더불어, 초등 교사 양성 과정에서는 교육 현장에서 접하게 될 다양한 발음 양상과 표준 발음 사용의 교육적 의미를 이해하고, 상황에 따른 적절한 언어적 판단을 통하여 자신의 언어 생활을 점검하고 조정하는 역량을 길러줄 필요가 있다. 이를 위해서는, 첫째, 표준 발음 및 음운 교육과 관련된 이론·실습 혼합형 교과를 통하여, 예비 교사가 자신의 발음 습관을 점검하고 언어 본보기로서 훈련 받을 기회를 제공할 필요가 있다. 둘째, 발음 지도를 국어과에 국한하지 않고, 전 교과의 모의 수업 활동이나 교육 실습과 연계함으로써, 수업뿐만 아니라 학급 담화나 생활지도 상황과 같은 다양한 맥락에서 표준 발음 사용이 가지는 교육적 역할을 성찰하도록 지원할 필요가 있다. 해야 한다. 셋째, 비교적 가까운 시기에 학습한 고등학교 문법 교육 내용과의 연계로 표준 발음 관련 지식과 원리를 심화하고, 단순한 규칙 암기가 아닌 실제 언어 자료 기반의 분석 활동으로 발음 현상의 문법적 조건과 환경을 이해할 수 있도록 하는 교육이 필요할 것으로 보인다. 나아가 표준 발음 규정 자체도 현실 언어 사용과의 괴리를 완화하고 언중의 수용성을 고려하는 방향으로 유연하게 재검토될 필요가 있다.

참고 문헌

- 국립국어원(2018), ‘한글 맞춤법’, ‘표준어 규정’ 해설.
- 김연희(2016), “체언 말 자음의 발음 실태와 원인 분석–모음 조사와의 결합을 중심으로–”, 『한말연구』 41, 한말연구학회, pp.37~59.
- 송인성(2016), “20세기 음성 자료에서 나타나는 체언 말 자음의 교체 현상”, 『어문논집』 76, 민족어문학회, pp.207~232.
- 이나라(2019), “조음 위치 동화로 본 감쇄된 단어의 인지”, 『우리어문연구』 65, 우리어문학회, pp.263~299.
- 이동석(2004), “연구개음화 현상에 대한 연구”, 『어문논집』 50, 민족어문학회, pp.487~513.
- 이동석(2009), “마찰음화 현상과 약자음화 현상”, 『어문논집』 60, 민족어문학회, pp.99~122.

43) 국어교육과나 국어국문학과로 진학하지 않는 이상 이러한 상황은 대부분의 대학생에게 공통되지만, 특히 초등 교사는 학생들의 언어 생활과 밀접하게 연관된 역할을 수행한다는 점에서 그 중요성이 더욱 크다고 할 수 있다.

‘예비 초등 교사의 발음 실태 및 표준 발음에 대한 인식과 태도 연구’에 대한 토론문

고경재(경상국립대학교 사범대학 국어교육과 조교수)

본 발표문은 예비 초등 교사를 대상으로, 표준 발음 사용 실태를 조사하고, 예비 교사들이 표준 발음에 대해 어떤 인식과 태도를 지니는지 연구한 것입니다. 발표문을 보면서, 몇몇 단어들에 대한 예비 교사들의 표준 발음 사용 실태와 함께, 그들이 표준 발음에 대해 어떤 인식·태도를 지니고 있는지 확인할 수 있었습니다. 많은 인원을 대상으로 설문을 진행하는 과정이 쉽지 않으셨을 텐데, 그 노고 덕분에 발표 내용을 구체적으로 이해할 수 있었습니다.

아래에서는 발표문을 보면서 떠올린 생각을 말씀드리겠습니다.

1. ‘서론’에서, “고등학교 문법 교육에서 이루어진 음운 관련 학습이 예비 초등 교사들의 발음 인식에 미치는 영향을 살펴봄으로써, 초등 교사 양성 과정과 고등학교 국어 문법 교육의 개선 방향을 제시하고자 한다.”라고 기술하였습니다.

그런데 2장과 3장에는 이와 관련한 내용이 거의 없는 것으로 보이고, 4장에서 결론과 함께 발음 교육이 충분히 이루어질 필요가 있다는 점과, 단순히 규범을 전달하는 것을 넘어서 실제 언어 자료를 바탕으로 발음 교육을 할 필요가 있음을 제안하고 있습니다.

이와 같은 제안은 발음 교육의 관점에서 그동안 이루어져 왔던 제안으로 보이는데, 발표자 선생님께서는 “초등 교사 양성 과정과 고등학교 국어 문법 교육의 개선 방향”과 관련한 보다 구체적인 대안을 가지고 있으신지 궁금합니다.

2. <2차 조사>(3.1절)와 관련하여, 3.1절에서 ‘밟고’(자음군 단순화)의 발음, ‘해님’(사잇소리 현상 오류)의 발음, ‘신기고’(조음 위치 동화, 경음화 오류)의 발음, ‘흙을, 무릎으로’(연음 오류, 원순모음화 오류)의 발음 오류를 설명하고 있습니다.

그런데 이들 유형의 단어에서 발음 오류가 흔히 나타난다는 점, 그리고 각 발음 오류에 대한 설명은 기존 연구에서도 언급된 바 있습니다.

발음 조사 결과 중에서, 선행 연구에서는 잘 관찰되지 않는 내용이 있는지 궁금합니다.

3. <3차 조사>(3.2절)에서는 “자연스러운 대화 상황에서 해당 단어의 표준 발음을 준수할 것인지”(8쪽)에 대해 물어보았다고 하였습니다.

그런데 자연스러운 대화 상황에서 항상 표준 발음으로만 발음하는 사람은 없을 것 같습니다. 그리고 표준 발음 교육이, 일상의 자연스러운 대화 상황에서도 항상 표준 발음을 사용할 것을 의도하고 있지 않은 것 같습니다.

그래서 토론자는 3.2절의 <3차 조사>와 관련한 예비 교사의 답변이 어느 쪽이든 당연하게 나올 수 있는 답변이라고 생각합니다.

지금 3.2절이 예비 교사의 답변을 요약하는 것으로 마무리되고 있는데, 발표자 선생님께서는 위와 같은 질문에 대해 어떻게 생각하고 있으신지 말씀해 주시면 감사하겠습니다.

이상입니다.

감사합니다.

자원 이론 관점의 문법 지식 교육 연구

오지은(서울문백초등학교)



I 연구의 필요성과 목적

- 문법 교육에서 학습자상의 변화: 정해진 문법 지식을 전달받는 객체가 아닌 자신의 언어 경험과 능력을 바탕으로 문법 지식을 구성해 나가는 주체
- 학습자의 문법 지식 구성이라는 교육적인 지향에 대한 공감대는 형성되어 있으나 이러한 이상에 '어떻게' 도달할 것인가에 대한 고민은 계속되고 있음.
- 교육적인 지향을 구체화하기 위하여서는 학습자의 지식을 '자원'으로 분석하고 이를 바탕으로 문법 지식을 교육해야 한다고 주장함.

왜 문법 지식 교육
인가?

왜 학습자의 지식
에 주목하는가?

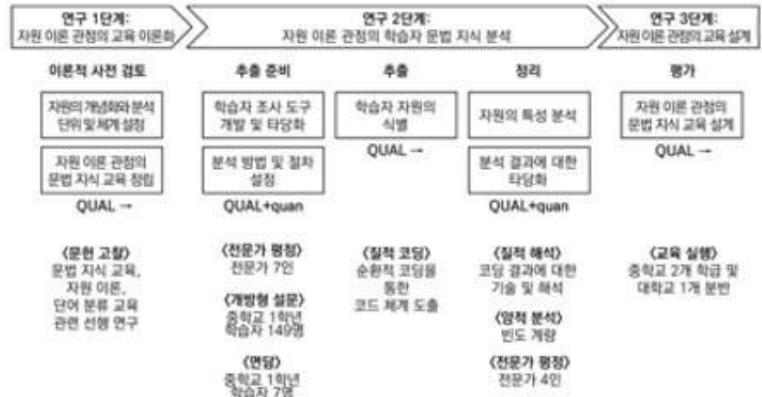
왜 '자원'이라는 단
위로 분석하는가?

왜 '자원'을 중심으로
교육해야 하는가?

- 연구 목적: 문법 지식 교육을 위한 관점으로 자원 이론을 도입하여 단어 분류 과정을 중심으로 학습자의 문법 지식을 분석하고 그 결과를 바탕으로 교육을 설계하고자 함.
 - ① 자원 이론 관점의 문법 지식 교육을 위한 이론적 토대를 마련한다.
 - ② 자원 이론 관점에서 학습자의 문법 지식을 단어 분류를 중심으로 분석한다.
 - ③ 자원 이론 관점의 문법 지식 교육을 단어 분류를 중심으로 구체화한다.

I 연구 대상 및 방법

- 혼합적 방법 내용 분석 설계.
- Glaser & Laudel(2012)의 질적 내용 분석 절차를 바탕으로 함.
- 양적 분석 방법은 도구 개발 및 자료 분석에서의 타당화를 위한 전문가 검토와 빈도 계량에 활용됨.
- 분석의 결과에 대한 평가를 실행을 통한 교육 설계로 확인함.



II 문법 지식 교육에서 자원의 위상

구성주의 교육 철학의 실현 경로

- 오개념 연구가 구성주의 관점에 터하여 학습자를 지식 구성의 주체로 가정하면서도, 근본적으로 그 명명상 학습자의 '잘못되거나 틀린' 개념에 주목하게 된다는 문제.
- 대안적인 관점으로 자원 이론을 표방하는 연구의 흐름이 형성됨.

구분	오개념 관점	자원 관점
학습자의 직관적 사고에 대한 입장	파악적 관점과 일치하지 않음, 표준적이고 정확한 이해로 말달하는 데 걸림돌이 되는 지점을 표상함.	특정 문맥에서는 파악적 관점과 일치함. 과학적으로 정교한 이해가 말달하는 기반을 표상함.
학습자 지식 구조	고정적, 일관적, 문맥 독립적	역동적, 문맥 의존적
연구 방향	학생 사고의 보편적이고 부진학한 패턴	생산적이고, 유용할 수 있는 학생의 생각
교수 방향	별시적이고, 오개념을 직면하여 해결하도록 하는 교수	학습자의 직관을 구성하고 정교화하는 교수

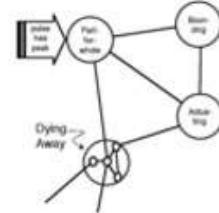
연결주의 모형의 교육적 단위

- 개념은 단일체로 존재하는 것이 아니라 단위들의 활성화 양상으로 분산되어 표상되는 것으로, 사람이 어떠한 개념을 가지고 있다는 것은 기저의 수많은 단위들에 분산되어 있던 패턴이 활성화된 결과로 설명됨(Quinlan, 1991: 217).

II 문법 지식 교육에서 자원의 위상

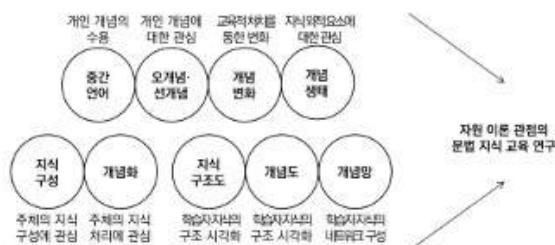
연결주의 모형의 교육적 단위

- 학습자들의 인지가 개념보다 작은 지식의 원자로 구성되어 있으며(Richards et al., 2019: 1121), 학습자가 어떠한 개념을 떠올린다는 것은 일상생활이나 학교 수업에서의 다양한 경험을 통해 축적해온 광범위한 자원들이 맥락 특이적으로 활성화되어 함께 네트워크를 이룬 결과(Hammer & Elby, 2002: 178)로 설명.
- 자원은 다중적인 프랙탈 구조를 가지는 것으로 가정됨. 상징 수준 이하의 단위~하위 자원의 결합체.



학습자 문법 지식 연구와의 관계

- 학습자 문법 지식에 대한 기존의 연구들과 흐름을 공유함.



II 분석 단위로서 자원의 개념

- 선행 연구에서 나타나는 자원의 정의를 종합하고, 이를 바탕으로 상위어와 차별적 의미 특질소를 설정하여 자원에 대한 개념적 정의를 제시함.
- 실제 분석을 위하여 자원이 갖추어야 하는 요건을 파악하여 자원에 대한 조작적 정의를 제시함.

개념적 정의: 맥락에 따라 활성화되어 문법에 대한 개념이나 주장을 구성하는 다양한 크기의 인지적 요소
조작적 정의: 조사 도구를 통하여 언어화된 결과를 바탕으로 문법 교육 전문가에 의하여 문법에 대한 개념이나 주장을 구성하는 것으로 식별되는 형태소 이상의 요소

- 본고의 '자원'은 '의미 생성 자원' 등과도 구별됨. 인간의 언어 행위에 대한 인식을 문법 교육적으로 의미화하고자 한다는 지향점을 공유하나, 어휘 문법 외에도 학습자의 문법 지식을 구성하는 요소를 포괄적으로 기술하기 위한 단위라는 점에서 접근 방향이 다름.
- 자원의 개념을 보다 분명하게 드러낼 수 있는 구 구조으로 '인지적 자원', '문법 자원', '학습자 자원', '인식적 자원', '지식 자원', '지식 구성 자원' 등이 있음.
- 본고에서는 '자원'을 핵심 용어로 사용하되, 자원의 하위 유형 또는 특성을 가리키기 위하여 수식어를 포함하는 명사구 구성을 사용함.

II 분석 준거로서 자원의 유형과 특성

자원의 유형

- 자원의 유형으로 p-prim, 개념적 자원, 인식론적 자원, 실천적 자원이 논의되었는데 이들 개념의 변별이 어려움. 자원 이론이 발전되는 과정 중에 있어 연구에 따라 개념 선택의 양상이 다르게 나타나기 때문에이기도 하며, 교육의 결과로 나타나는 인간 상태의 복합성 때문이기도 함.
- 'p-prim'은 언어적 직관과, 개념적 자원은 문법 지식 구성의 내용적 측면, 인식론적 자원은 문법 지식에 관한 방법적 지식 및 태도와, 실천적 자원으로 구획되는 인식론적 자원의 일부는 문법적 사고의 방법적 측면과 관련됨.
- 지금까지 문법 교육 연구에서 각 양상을 개별적인 관점과 방법으로 분석하였다면, 자원 이론의 관점에서는 이들을 모두 '자원'으로 동등하게, 종합적으로 분석한다는 차이.

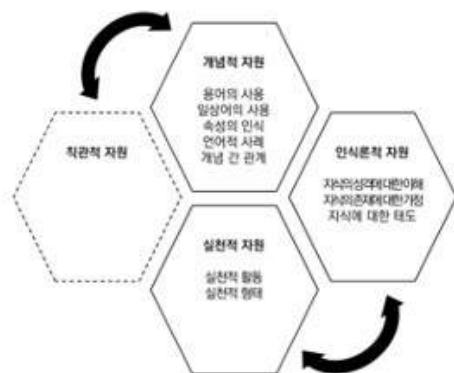
직관적 자원(intuitive resources): 문법 지식과 관련되는 직관적인 판단을 구성하는 자원

개념적 자원(conceptual resources): 문법 지식의 내용을 구성하는 자원

실천적 자원(practical resources): 문법 지식을 얻는 방법을 구성하는 자원

인식론적 자원(epistemological resources): 문법 지식에 대한 관점을 구성하는 자원

II 분석 준거로서 자원의 유형



【표 II-2】 개념적 자원의 조작적 정의와 분석 범주

조작적 정의	분석 범주		
	구분	단위	자원의 예
국어학 및 문법 교육의 전문 개념을 구성하는 요소	용어의 사용 일상어의 사용 속성의 인식 언어적 사례 개념 간 관계	단어~구 단어~구 구~문장 형태소~텍스트 구~문장	'활용' 변화 용언의 형태가 변화한다. 기다, 기사, 가니 용언의 활용에는 규칙 활용과 불규칙 활용이 있다.

【표 II-3】 실천적 자원의 조작적 정의와 분석 범주

조작적 정의	분석 범주		
	구분	단위	자원의 예
언어를 대상으로 하는 사고의 철학을 구성하는 요소	실천적 활동 실천적 형태	단어~절 단어~절	자료 관찰 주제 조사

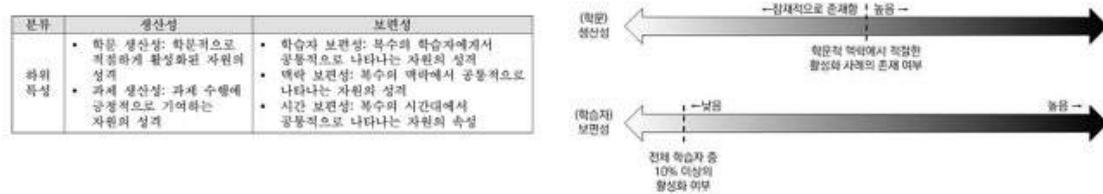
【표 II-4】 인식론적 자원의 조작적 정의와 분석 범주

조작적 정의	분석 범주		
	구분	단위	자원의 예
문법 지식에 대한 메타적인 인식을 구성하는 요소	지식의 성격에 대한 이해	구~문장	'불확정성'
	지식의 존재에 대한 가정	구~문장	문법 지식은 개인의 외부에 존재하는 객관적 세계이다.
	지식에 대한 태도	구~문장	'호기심'

II 분석 준거로서 자원의 특성

자원의 특성

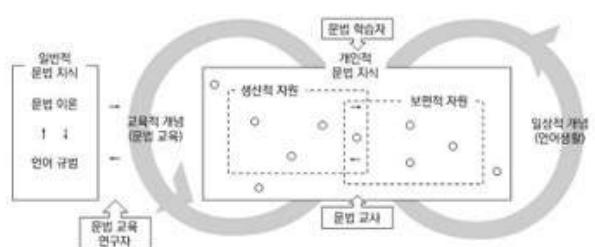
- 자원들이 서로 다른 특성을 가진다는 논의는 교육적으로 보다 의미 있는 자원을 찾아내기 위한 것.
- 선행 연구들에서 논의된 자원의 특성에는 가소성(자원이 학습자에게 얼마나 견고하게 자리잡았는가), 생산성(자원이 학문적으로 얼마나 적절한가 또는 학문적인 담화 진행 상황에 얼마나 기여하였는가), 보편성(서로 다른 학습자 또는 맥락에서 얼마나 공통적인가)이 있었음.
- 각 특성의 세부 특성을 검토하고 자원이 가지는 특성을 생산성과 보편성으로 대별하여 구조화함.
- 각 특성에서 학문 생산성과 학습자 보편성이 가장 일반적인 성격을 지닌다고 보고 이들을 분석 기준으로 구체화함.



II 자원 이론 관점의 문법 지식 교육의 정립

자원 이론 관점의 문법 지식 교육의 구도

- 일반적 문법 지식과 개인적 문법 지식의 공립: 본질적으로 지식의 양상이라는 점에서 동등한 지위를 가짐.
- 교육적 개념과 일상적 개념의 순환: 학습자의 개인적 문법 지식은 순환의 결과.
- 생산적 자원과 보편적 자원의 상호 지향: 교육적인 개입을 구체화하는 경로
- 반응적 교실을 위한 문법 교육의 주체



자원 이론 관점의 문법 지식 교육의 층위

- 문법 지식의 성격을 반영한 교육 목표: 문법 지식의 불확정성, 해석성, 모호성, 유동성에 대한 고려.
- 학습자 자원에 기반한 교육 내용: 학문적 지식의 존재가 곧바로 교육의 필요성으로 연결되지 않음.
- 주체적인 지식 구성을 촉진하는 교수 학습: 학습자의 접근 가능성 확보와 일상적 개념의 활용.

III 학습자 자원 분석의 방법

조사 대상

- 서울 및 경기 지역에서 군집으로 표집한 진학 예정 또는 재학 중의 중학교 1학년 학습자 149명

조사 도구

- 카드 소팅(card sorting) 방법을 활용한 개방형 설문지로 학습자에게 문장에서 단어를 찾고 분류하도록 함.
- 카드 소팅은 기본적으로 사용자에게 특정 내용에 대한 카드를 직접 분류하도록 요청하는 방식으로 이루어지며(박은정·서종환, 2008: 113), 항목 간의 관계에 대한 인식을 조사하기에 유용한 방법임(이지운·이호·권정희, 2022: 566).
- 구성: (1) 학습자가 생각하는 단어 인출하기, (2) 단어 분류하기, (3) 실천적 자원 및 인식론적 자원 회상하기, (4) 선행 교육 경험 확인하기
- 연구 설계의 적절성, 이론적 정합성, 도구의 사용성에 대한 1, 2차 전문가 검토를 거쳐 조사 도구를 확정함.

III 학습자 자원의 식별 결과

- 순환적 질적 코딩의 결과로 289개의 개념적 자원, 53개의 실천적 자원, 27개의 인식론적 자원을 식별함.

유형	분석 범주	개수	자원 예
개념적 자원	용어 사용	25	'동사'
	일상어 활용	154	'숫자'
	단어 판단 속성	31	연결 요소 제외
	단어 범주화 속성	70	음식 의미
	개념 간 관계	9	단어와 문장의 구성 관계
실천적 자원	판단 및 범주화 형식	17	평서형 종결 어미
	범주 명명 형식	15	명사(형) 연쇄
	판단 및 범주화 활동	19	개별 의미 추상화
	범주 명명 활동	5	통일성 부여
인식론적 자원	단어 분류 성질	10	결과의 다양성
	단어 지식 존재 양상	4	객관적 체계 전달
	단어 분류 태도	13	재미있음

III 학습자 자원의 특성 분석 결과

생산적 자원

- 단어의 정의, 단어 분류의 기준, 단어 범주의 명명과 관련하여 학문적으로 적절하게 활성화된 자원을 식별함.
- 단어 분류의 기준과 관련된 생산적 자원을 예로 살펴보면, 다양한 범주의 자원이 확인되었음.
- 생산적인 자원이 항상 활성화된 것은 아니므로, 높은 학문 생산성을 가지고 교육 시 유의할 필요가 있음.

분석 범주	자원
용어 사용	'남발', '대행사', '동사', '행사', '영어', '원형', '표현', '한글', '형용사', '형태'
단어 범주화 속성	가령어, 구체성, 단어 연결, 대량적 의미, 대상 의미, 대용성, 명사 수식, 명칭 의미, 무정성, 문장 보충, 분량성, 상태 의미, 속성 의미, 수량 의미, 수식성, 순서 의미, 시간 의미, 심리 의미, 유정성, 의문 표현, 의미 고정, 의미 비교정, 이유 표현, 인물 지시, 자기 지시, 장소 의미, 주제 의미, 자시성, 추상성, 통사적 의존성, 행동 의미, 행태 의미
관단 및 범주화 형식	구체, 위치, 평서형 종결 어미
관단 및 범주화 활동	개별 의미 추상화, 결합 관계 고려, 동일 형태 탐색, 문장 내 기능 고려, 문장 생성, 사용 상황 고려, 어법 관찰, 예외 품인, 절검
단어 분류 성질	결과의 다양성, 결과의 발견성, 기술의 정확성, 빛출법 준수, 사용 시 유용성, 시전과의 일치, 타인과의 소통성
단어 지식 존재 양상	개인적 관단 및 구성, 객관적 세계 전달, 타 영역 지식 전이
단어 분류 태도	고민스러움, 쉬움, 신뢰감, 어려움, 유용함, 의심, 이해됨, 재미있음

'한강, 밤, 약, 맨발, 자세'-명사이다(사물이나 사람을 나타내는 단어)-명사 단어
'한강, 맨발, 자세, 여러, 적극적, 언제, 다른'-명사인 것 같다-명사 단어

단어의 의미를 정확하게 모르니 계속해서 고민하고 어려움을 느꼈다.

III 학습자 자원의 특성 분석 결과

보편적 자원

- 전체 학습자의 10% 이상이 활성화한 자원.
- 학습자들이 쉽게 활성화하거나 교사나 동료의 지원에 의해 그렇게 할 수 있을 것으로 기대되므로 교수학습에서 활용이 용이하다는 의의가 있음.
- 학습자에게 보편적인 자원들이 초등학교에서의 교육 내용과 일치하지 않았음.
- 교육되지 않은 용어가 보편적인 자원으로 확인되기도 하였는데, 영어 교육의 영향으로 보임.

유형	분석 범주	자원
		용어 사용
개념적 자원	일상어 활용	'거리하다', '거짓', '끌내다', '나타내다', '동작', '말(하다)', '먹다', '사람', '상태', '생각(하다)', '생명(체)', '숫자', '음식', '장소', '행동(하다)'
	단어 관단 속성	대상 의미, 분량성, 연결 요소 체의
	단어 범주화 속성	사물 의미, 상태 의미, 수량 의미, 수식성, 심리 의미, 유정성, 음식 의미, 인물 의미, 장소 의미, 지시성, 행동 의미
	관단 및 범주화 형식	규칙, 규자, 목적적 조사, 평서형 종결 어미
설천적 자원	범주 명명 형식	관형절, 명사, 명사형 연체
	관단 및 범주화 활동	개별 의미 추상화, 결합 관계 고려, 동일 형태 탐색, 문장 내 기능 고려, 사용 상황 고려, 어법 관찰
	범주 명명 활동	동일성 부여
	단어 분류 성질	결과의 다양성
인식론적 자원	단어 지식 존재 양상	개인적 관단 및 구성, 객관적 세계 전달
	단어 분류 태도	쉬움, 어려움, 의심, 이해됨, 재미있음

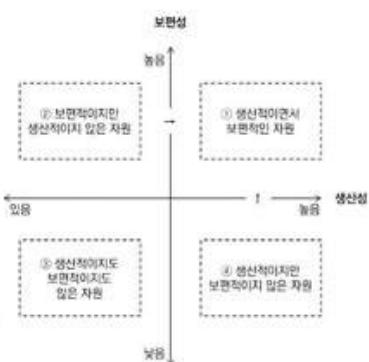
학습자 18-1: 다로 끌나는 거? 없잖아.
학습자 18-2: 다로 끌나는 거?
학습자 18-3: 최소 4개야. 그러니까 다로 할 거야, 다?
학습자 18-1: 그러자. 근데 개를 어떻게 4개를 만들 수 있었어?
학습자 18-3: '다'가 많잖아 지금. '돕다' 이런 게 많으니까.
학습자 18-1: 근데 그게 아니라 비슷한 단어끼리 하잖아.
학습자 18-3: 그러니까 '먹다'. 디에서도 또 분류할 수 있지.

III 개별 학습자 분석의 사례

- 개별 학습자 사례를 분석하여 자원 이론 관점에서 학습자의 문법 지식을 분석하는 일의 이점을 강조하고자 함.
- 최대 변량 표본 추출 방법에 따라 생산적/보편적 자원의 활성화 양상과 단어 판단 유형이 서로 다른 학습자 3명의 사례를 분석함.
- 동일한 학습자라고 하더라도 자원의 활성화 양상이 다르게 관찰되는 경우가 있었는데, 이는 '맥락적 활성화'라는 자원의 속성을 보여 줌.
- 생산적 자원을 다수 활성화한 학습자라고 하더라도 항상 생산성이 높은 맥락에서 활성화한 것은 아니었음. 생산적인 자원의 정교화를 통해 학습자가 활성화한 자원의 생산성을 높일 필요가 있음.
- 보편적인 자원을 중심으로 활성화한 학습자의 경우 보편적인 자원의 생산성을 높이고, 미활성화한 보편적인 자원들을 생산성이 높은 맥락에서 경험하게 하는 교육이 필요함.
- 자원을 제한적으로 활성화한 경우 결과적으로 단어 분류의 질도 높지 않았음. 학습자에게 식별한 자원을 중심으로 보편적이면서 생산적인 자원을 제공하여 문법적인 수행을 경험하게 할 필요가 있음.

IV 교육 설계의 중점

- 생산성과 보편성이 배타적인 개념이 아니므로 분석을 통해 식별된 자원은 사분면 중 하나에 위치하게 됨.
- 교육에서 우선적으로 고려되는 것은 ②와 ④임. 이들은 교육을 통해 ①로 이동하는 것을 목표로 함.
- ②의 교육을 위하여서는 새로운 관점의 교육 내용 개발이 요구되므로 교육 언어학적 관점에서 가장 연구가 필요한 주제로 부각됨.
- ④는 교육을 통해 보편성을 확보하는 것을 목표로 하며, 교육의 수준과 범위를 설정하는 역할을 함.
- ①은 생산성과 보편성을 함께 지닌다는 점에서 교육적 처치가 필요하지 않은 것으로 여겨질 수 있으나, 학문적으로 적절한 맥락에서 활성화 되도록 지원할 필요가 있음.
- ③은 교육의 내용을 구체화하거나 학습자의 양상을 포착하는 과정에서 활용될 수 있음.



IV 교육 설계의 절차

- 잠정적으로 교육 내용을 마련한 후, 실제 교육의 실행을 통하여 교육 설계를 정련하여 나감. 현장에서의 적합성과 실천 가능성을 최대화하기 위함.
- 각 교육 실행은 도구적·탐색적 성격을 지니며, 실행 결과를 반영하는 것은 형성적 설계 연구 방법론에 바탕을 둠.
- 1차: 서울 소재 (가) 중학교 1학년 학습자 15명 대상, 3차시 수업 실행, 학교 문법의 품사 체계 참조
- 2차: 강원 소재 (나) 대학교 2학년 학습자 24명 대상, 3차시 수업 실행, 단어 분류 교육의 전반
- 3차: 서울 소재 (다) 중학교 2학년 학습자 23명 대상, 1차시 수업 실행, 의미론적 분류 정교화



종위	항목	1차	2차	3차	최종
교육 목표	단어의 체계적 분류와 학교 문법의 품사 체계 이해	○			
	단어의 타당한 문법과 학교 문법의 품사 체계 이해		○	○	
	다양한 단어 분류에 대한 조망적 이해와 자기 발전				○
교육 내용	(1) 품사 체계에 대한 이해 (2) 학습자 자원의 정교화 (3) 단어 단위에 대한 태다식 인식 (2'4) 형태론적-분사론적-의미론적 기준에 따른 분류 경험화 (5) 단어 범주 명령의 의식적 수행 강화 (6) 학교 문법의 품사 체계에 대한 품조 (1) 단어 분류 활동 (2) 단어 분류의 정교화 경험(형태론적-분사론적-의미론적 기준에 따른 분류 정교화) (3) 단어 분류에 대한 성찰			○	
교수 학습	의식론적 자원과 실천적 자원에 대한 고려 생산적 자원과 보편적 자원의 활용 교실 내 상호 작용 강조 교육 시간 확보의 필요성	○	○	○	○

IV 단어 분류 교육 설계안

- **교육 목표의 설정:** 다양한 단어 분류를 조망적으로 이해하고 이를 바탕으로 자신의 단어 분류를 발전시킨다.
- **교육 내용의 구성:** 일상적 개념을 바탕으로 단어 분류 활동을 수행하는 단계, 단어 분류의 정교화를 경험하는 단계, 단어 분류를 성찰하는 단계
- **생산적 자원과 보편적 자원을 바탕으로 '단어 분류의 정교화 경험'의 세부 교육 내용을 마련함.**



단어 단위에 대한 인식 확장	형태론적 기준과 객관성 확보	통사론적 기준과 실용성 확보	의미론적 기준과 직관의 타당화	단어 범주 명령의 의식성 강화	학교 문법에 대한 참조적 이해
• 형태론적 단어 인식	• 형태 변화의 유무	• 조사의 기능	• 보편적 의미 체계	• 초점화한 속성의 언어화	• 조사에 대한 처리
• 통사론적 단어 인식	• 조사의 결합 여부	• 접속 부사의 기능	• 하위 품사의 범주적 특성	• 용어로서의 간결성 확보	• 가변어와 불변어
• 의미론적 단어 인식		• 수식 관계		• 범주 명령의 통일성 확보	• 체언/용언/수식언

IV 단어 분류 교육 설계안

- 단어 분류에 대한 성찰은 학습자 개인 간 분류 비교, 자신의 단어 분류에 대한 전후 비교, 학교 문법 등 일반적 문법 지식에 의한 단어 분류 비교 등 다양하게 이루어질 수 있음.
- 학교 문법의 단어 분류도 성찰의 대상이 됨. 결과의 명확성과 공인성은 장점이나 언어생활과의 이질성이 단점으로 지적될 수 있음. 이러한 성찰의 경험과 결과는 공인된 품사 체계의 발전을 촉진하는 원동력이 될 수 있음.
- 단어 분류 교육 설계안은 전체 학습자의 일반적인 양상을 고려하여 문법 교육 연구자에 의하여 도출된 것. 그러나 실제로 교육은 개별적이고 특수한 맥락에서 일어나며 이때의 주체는 문법 교사와 문법 학습자.
- 일반성을 가정한 연구 결과로 교육을 설계하는 것은 각 주제가 해야 하는 역할을 현실화한다는 점에서 유의미함.

2. 내가 한 단어 분류를 다른 학생(김보름 학생)의 분류, 교과서의 단어 분류와 비교해 보자.

	내가 한 단어 분류 (필동자1.2 결과)	다른 학생(김보름)의 단어 분류 (필고자료1)	교과서의 단어 분류 (필고자료2)
특장 • 창의 • 퍼포	독점) 같은 단어로 대체하면 큰 불속 안에서 떠다 꽃과에 흩어져 흩어졌다. (여기서 '꽃'이라는 단어) 직관법) 영향력, 사용률로는 진정한 단어였지만 분류하는데 문제를 두고 있다. 예전에는 언어를 통해 전달되는 분류 속성이 아름다운 분류였다. 관용법) 같은 단어로 대체하면 큰 불속 안에서 떠다 꽃과에 흩어져 흩어졌다. 교과서) 미노세계 안에 새 꽃 가 있는 것이 아닌 모든 꽃 가 수놓듯 흩어졌다.	특장) 미노세계 안에 새 꽃 가 있는 것이 아닌 모든 꽃 가 수놓듯 흩어졌다.	특장) 미노세계 '꽃과'에 흩어져 있는 꽃, 디, 1등 단어가 꽃과 같이 흩어졌다.

참고 문헌

- 구본관. (2010). 국어 품사 분류와 관련한 몇 가지 문제. *형태론*, 12(2), 179-199.
- 구본관·신영선. (2021). 문법 지식의 층위와 성격. *국어교육연구*, 76. 국어교육학회, 97-136.
- 남가영. (2011). 초등학교 문법 문식성 연구의 과제와 방향. *한국초등국어교육*, 46, 99-132.
- 박은정·서종환. (2008). 카드소팅테스트를 위한 정량적인 분석 기법의 개발. *디지털디자인연구*, 8, 111-121.
- 이지윤·이호·권정희. (2022). 카드소팅을 활용한 디지털 신기술 과정 핵심역량 군집화에 관한 연구. *실천공학교육논문지*, 14(3), 565-572.
- 제민경. (2020). 오개념 내러티브와 문법교육적 함의. *국어교육연구*, 73, 117-152.
- 조진수. (2017). 문법 오개념에 대한 인식론적 고찰. *국어교육학연구*, 52(4), 344-369.
- Gläser, L., & Laudel, G. (2012). 천문가 인터뷰와 질적 내용 분석 : 제구성 연구 방법론. 우상수·정수정 역. 커뮤니케이션북스. (원서 출판 2009년)
- Hammer, D., & Elby, A. (2002). On the form of a personal epistemology. In Pintrich, PR. & Hofer, Bk. (Eds.). *Personal Epistemology: The Psychology of Beliefs about Knowledge and Knowing* (pp. 169-190). NJ: Erlbaum.
- Richards, A. J., Jones, D. C., & Etkina, E. (2018). How students combine resources to make conceptual breakthroughs. *Research in Science Education*, 50(3), 1119-1141.
- Quinlan, J. R. (1991). *Connectivism and Psychology*. Chicago: The University of Chicago Press.

2025 한국문법교육학회
제 43차 전국학술대회
(한)국어 교육에서 표준성의 문제

[개인 발표 및 학위논문 발표]

제2분과

■ 사회자: 이은영(경찰대학)

2025 한국문법교육학회
제 43차 전국학술대회
(한)국어 교육에서 표준성의 문제

전래동화를 활용한 단어형성법 기반 어휘교육 방안

- 초등학교 KSL 아동 학습자를 대상으로 -

정라니(충북대학교 박사과정, 서울특석초 교사)

차례	1. 서론 2. 선행 연구 분석 및 시사점 3. 수업의 내용적 측면과 형식적 측면 구성 4. 수업의 실제 5. 참고 문헌
----	---

1. 서론

본 연구는 표준교육과정의 3·4급 수준의 초등학교 KSL 아동 학습자들을 대상으로 하여 전래동화를 활용해 단어형성법을 기반으로 한 어휘교육 방법을 제안하고자 하였다.

일반적으로, 초등학교 KSL 아동 학습자들을 대상으로 한 한국어교육은 ‘한국어능력을 갖추고 한국 문화를 이해하며 학교 적응과 과제 수행, 한국 사회로서의 일원으로서 긍정적인 태도를 갖는 것’을 목표로 한다. 왜냐하면, 이들이 중도입국자녀·다문화 가정 자녀·탈북 청소년 등 여러 가지 국적과 배경을 가지고 있어 한국어 의사소통 능력이 부족하거나 간단하게 소통이 되어도 학업에 필요한 문해력이 일반 모국어 학습자들보다 낮은 경우가 많기 때문이다. 사실, 초등학교 KSL 아동 학습자들은 일반 수업 과제 이행율이 낮고 참여 동기가 적으며 이에 문화적인 정체성 혼란이 더해져 학교 생활 전반 혹은 수업에 큰 흥미를 보이지 않는 경우도 많아 한국어교육에서도 이에 대한 대책 마련이 필요하다.

필자는 이러한 KSL 아동 학습자들에게 우선 필요한 한국어교육이 ‘어휘 교육’이라고 생각하였다. 어휘는 한국어를 비롯한 외국어를 배울 때, 가장 효율적이고 유용한 요소이다. 학습자가 외국어 문장을 온전히 이해하지 못하더라도 많은 수의 어휘를 알고 있는 경우, 어느 정도 소통이 가능하기 때문이다. 학습자가 다양한 어휘의 의미를 알고 이를 상황에 맞게 활용하는 데 자신감이 생길수록 자신이 말하고자 하는 바를 정확하게 표현할 수 있게 되어, 의사소통능력과 사회성에 많은 영향을 주게 되는 것도 중요한 이유이다. 따라서, 본 연구에서는 어휘교육 중에서도, 어휘가 만들어지는 방식과 이를 통해 더 풍부한 어휘를 만들어내는 경험을 해 볼 수 있는 ‘단어형성법’에 집중하였다. 단어형성법은 어근과 접사 등의 형태소가 결합하여 새로운 단어를 만들어내는 과정이며 이를 통해 기존의 단어에 새로운 의미를 부여하거나, 새로운 단어를 창출할 수 있다. ‘단어형성법’을 초등학교 KSL 아동 학습자의 발달단계와 수준에 맞게 가르친다면, 해당 학습자들의 어휘 능력 신장은 물론, 이를 기반으로 한 창의적인 사고력 신장도 함께 도모할 수 있을 것이다.

여기서 중요한 것은, 대상 학습자들이 ‘단어형성법’의 모든 조어 원리와 정의, 구체적인 예시를 쉽게 받아들일 수 있는 연령이 아니라는 점이다. 초등학교 중·고학년 학습자들의 특성에 맞게 ‘단어형성법’을 자연스럽고 재미있게, 그러나 교육적인 원리는 놓치지 않고 제시할 수 있어야 한다. 따라서, 본 연구에서는 교육의 내용적 측면에서는 ‘전래동화를 통한 맥락 제시’를, 교육의 형식적 측면에서는 인터뷰 및 정보차 활동 등을 포함한 ‘PPP(제시-연습-발화)수업 모형’의 방법을 활용할 것이다.

본 연구에서는, ‘단어형성법’에 기반한 어휘 중 ‘쟁이/-장이’, ‘-롭-’, ‘새-/헌-’을 선택하여 그에 맞는 전

래 동화로 ‘방귀 시합’과 ‘며느릿감 시험’, ‘콩쥐팥쥐’를 선정하고 그에 맞는 교수·학습 과정안을 각각 3차시와 2차시, 1차시로 구성하고, 학습자료 및 활동과 유의점을 안내하였다.

본 연구를 통하여, 초등학교 KSL 아동 학습자들이 전래동화의 전통적 익살과 해학을 통해 한국어 어휘를 만드는 방식을 익히고, 그 과정에서 더 풍부하고 즐거운 의사소통방식과 사고력 신장을 경험할 수 있는 기회가 확대되었으면 한다. 또한, 교수자에게는 전래동화를 통해 단어형성법 기반 어휘를 가르칠 수 있는 수업의 틀과 예시를 제공할 수 있는 지도서의 역할을 했으면 한다.

2. 선행 연구 분석 및 시사점

2.1. 단어형성법의 정의 및 관련 선행연구

구본관(2017)은 단어형성법과 관련한 교육내용과 수업 방안을 명확히 정리하였다. 이 연구는 한국어 어휘 교육에 단어형성법을 활용하는 방법에 대해 논의하고자 한 것으로, 한국어 어휘 특성과 외국어로서의 한국어 교육의 특수성을 알아보고 그러한 한국어 어휘의 특성을 어휘 교육에 활용하는 방안을 제시하였다. 해당 논문은, 한국어가 합성이나 파생과 같은 다양한 단어형성법으로 만들어짐을 언급하며 이러한 특성을 외국어 학습자가 한국어 어휘를 더 효율적으로 익히게 하고자 하였다. 또한, 한국어 단어 형성 규칙, 제약 규칙, 다른 외국어와의 규칙 비교 등을 어휘교육에 활용할 수 있음을 알리고, 이에 더해 유사 접사를 통한 어휘 교육 방안을 제시하였다.

위의 교육 내용을 한국어 교육 교재에 실현하고자 한 것이, 강혜화·홍혜란·유소영·김정현(2019)의 연구이다. 이 연구에서는, 어휘 교육은 체계적으로 가르치고 배워야 하며, 단순히 어휘 지식을 익히는 것에서 더 나아가 학습자 스스로 효율적으로 어휘를 확장해 나갈 수 있는 다양한 전략을 함께 가르치고 배워야 한다고 언급하였다. 이 연구는, 이전의 연구에서 주로 파생 접사와 같은 특정 조어 단위의 선정에 초점을 두어 온 것과 달리 복합어를 형성하는 단음절 어근까지 포함한 단어 형성 원리를 근간으로 하는 어휘 교재 개발에 중점을 두고 방대한 분량의 연구성과를 교재 개발에 활용함으로써 이론과 실제를 연계하고자 하였다.

김보현(2020)은 최근에 형성된 신조어를 분석하여 공식적인 신조어 형성법을 검토하고, 이를 통해, 중·고급 학습자를 대상으로 교육 내용과 방안을 제시하였다. 이를 위해, 웹 말뭉치를 검토·분석하여 빈도수를 조사하고 어휘 교육 자료로서 가치가 높은 어휘들을 선정하였다. 이 연구에서는 신조어를 통한 단어형성법 교육이 학습자들의 실제 의사소통능력을 향상시킨다고 보았다.

한국어 교육과 관련된 단어형성법 연구는 주로 단어형성법에 관련된 어휘의 원리와 해당 어휘들에 대한 정의와 설명과 예시를 구체화하거나, 외국인 학습자들이 낯설어하는 신조어를 중심으로 단어형성법을 가르치거나, 단어형성법의 원리를 근간으로 한국어 교재 개발을 위한 단원 및 문제 문항을 만드는 것에 집중되어 있다. 즉, 수업을 위한 교육 내용은 비교적 구체적으로 제시되어 있으나, 이러한 교육내용들을 특정한 수업 원리를 통해 적용한 교수·학습 실제에 대한 연구는 많지 않다는 의미이다. 이에 본 연구에서는 구본관(2017)에서 안내해 준 단어형성법에 근거한 어휘들의 정의와 예시를 바탕으로 강혜화·홍혜란·유소영·김정현(2019)의 한국어 교재 문항의 형태를 참고하여 중급 수준의 초등학교 학습자들을 대상으로 한 교수·학습 방안의 실제를 제시할 것이다.

2.2. 전래동화의 텍스트 활용 가치

한국어교육에서 전래동화는 주로 성인 학습자를 대상으로 의성어, 의태어 혹은 문화어휘를 가르치거나 문학의 서사, 반영된 한국 문화를 가르치는데 주로 텍스트로 활용되었다. 여기에서는 그 중에서도 ‘어휘’와 관련된 읽기 및 쓰기 활동 중심이거나, KSL 아동 학습자를 대상으로 하는 연구를 살펴보았다.

윤미정(2018)은 ‘전래동화를 활용한 어휘 교재 단원 구성 개발 연구’에서 KSL 아동 학습자들을 대상으로 어휘력 향상을 목적으로 하는 전래동화 관련 어휘교재 단원 구성을 설계하였다. 이 연구에서는 전래동화가 어휘 교육에 활용되어야 하는 이유에 대해 ‘전래동화에 사용된 언어는 실제성이 높고, 이야기 전개구조가 학습자의 예측력과 자연스러운 의사소통능력을 길러주기 때문’이라고 언급하였다. 이 연구에서는, 텍스트 ‘토끼의 간’에 나오는 어휘들을 Schmitt의 어휘 학습 전략인 도입, 어휘 제시, 연습, 활용을 과정을 통해 수업에 반영하고자 하였다. 이는 성인 학습자가 아닌 KSL 아동 학습자들을 대상으로 전래동화를 통해 어휘 수업을 진행하여 의사소통능력과 언어적 사고력 신장이라는 목적을 달성하고자 했다는 점에서 의의가 있다.

김정연(2022)은 텍스트 ‘해와 달이 된 오누이’를 활용하여 결혼이주여성들의 읽기 이해능력 향상과 상호문화성을 강화하고자 한 바 있다. 이 연구에서는 특히, 결혼이주여성들의 읽기 능력 신장을 위한 전래동화 목록 선정에 주력하였다. 선정기준은 ‘한국인에게 대중적이고 초등학교 교과서에 수록되어 가치가 검증되었으며, 해외에 유사한 작품이 있는 것’으로, 여기에서는 ‘해와 달이 된 오누이’를 중심으로 수업안을 계획하였다. 수업에 적합한 모형은 ‘Intro-Through-Beyond’ 모형으로, 읽기 전·중·후 단계와 같다. 이 논문에서는, 결혼이주여성의 읽기 이해능력 향상과 상호문화성을 강화하기 위한 방법으로 문화 캡슐 활동과 역할극 활동도 추가로 제시하였다.

분석 결과, 전래동화는 한국어교육 학습자에게 의사소통능력 향상과 문해력 함양의 두 가지 측면을 위해 활용하기에 적합한 텍스트였다. 이 측면에서의 적합성은 다음과 같다. 첫째, 전래동화에 활용된 문학적 서사 구조와 단순·반복성이 학습자의 가독성과 문해력을 향상시킬 수 있고, 둘째, 의성어와 의태어의 활용이 한국어 어휘 활용에 재미를 느끼게 하며, 셋째, 학습자의 수준에 맞게 내용과 어휘를 수정·번안할 수 있다는 점에서 교수적 유용성이 있고, 넷째, 실생활에 활용되는 어휘가 많아 학습자들이 실제적인 어휘 사용의 예를 경험할 수 있기 때문이다.

이제까지 초등학교 KSL 아동 학습자들을 위해 어휘 조어법인 ‘단어형성법’을 구체적으로 활용한 예는 거의 없었다. 이는 ‘단어형성법’이 어휘가 만들어지는 원리에 대한 설명과 구체적인 예시, 연습이 필요한데 초등학교 KSL 아동 학습자에게는 자칫 지루하고 어렵게 느껴질 수 있기 때문이다. 이에, 본 연구에서는 의사소통능력과 문해력을 기를 수 있는 여러 가지 전래동화의 장점과, 단어형성법의 구체적인 방법론, 초등학교 학습자들의 발달 단계적 특성을 고려하여 ‘전래동화를 활용한 단어형성법 관련 어휘 교육 방안 연구’를 초등학교 KSL 아동 학습자들을 중심으로 전개해 볼 예정이다.

3. 수업의 내용적 측면과 형식적 측면

3.1. 수업의 내용적 측면

3.1.1. 단어형성법의 정의와 어휘 유형 분류

단어형성법은 일상 언어생활에서 가장 친근하게 접할 수 있는 언어 사용의 가장 기본적인 단위인 ‘단어’의 짜임에 대해 아는 것에서 출발한다. 이전에는 기존 단어의 짜임에 대해 분석하는 것에 치중하였다만, 최근에는 새로운 단어를 만드는 능력에 주목하고 있다. 그러나 조어 능력에 주목하고 있더라도, 단어를 분석하는 과정을 통해 단어의 짜임새를 알아야 새로운 단어를 만들 때 어떻게 적용되는지 파악할 수 있다. 즉,

단어의 분석과 형성은 분리하여 생각할 것이 아니라 통합적으로 살펴보아야 하는 것이다.

구본관(2017)은 그의 논문에서 어휘교육과 관련하여 유사 접사의 유형을 분류하고, 이를 의미적인 관련이 없는 형태 관련 유사 접사와 의미적인 관련이 있는 형태 관련 유사 접사로 크게 나누었다. 그리고, 형태상 관련이 없지만 의미가 관련되는 유사접사를 유의관계와 대립관계로 나누어 제시하였다. 본 연구에서는 그 중, 의미적인 관련이 있는 형태적인 유사 접사 ‘-쟁이’와 ‘-장이’를 교육내용으로 선택하였다. 그리고 형태상 관련이 없고 의미가 관련되는 유사접사 중 유의관계에 있는 ‘-답1-’, ‘-되-’, ‘-롭-’ 중에서 ‘-롭-’을, 대립관계에 있는 ‘새-’와 ‘헌-’을 선택하여 그 의미와 예시를 살펴보았다.

의미적인 관련이 있는 형태적인 유사 접사 ‘-쟁이’와 ‘-장이’의 의미와 활용 예시는 다음과 같다.

<표 1> 의미적인 관련이 없는 형태 관련 유사 접사 ‘-쟁이’와 ‘-장이’

‘-쟁이’	<ul style="list-style-type: none">· 정의 : 일부 명사와 결합하여 ‘그것이 나타내는 속성을 많이 가진 사람’, ‘그것과 관련된 일을 직업으로 하는 사람’의 의미를 가지는 명사를 만드는 접미사.· 예 : 겁쟁이, 고집쟁이, 그림쟁이, 이발쟁이
‘-장이’	<ul style="list-style-type: none">· 정의 : 일부 명사와 결합하여 ‘그것과 관련된 기술을 가진 사람’의 의미를 가지는 명사를 만드는 접미사.· 예 : 양복장이, 옹기장이, 칠장이

형태상 관련이 없고 의미가 관련되는 유사접사 중 유의관계에 있는 ‘-답1-’, ‘-되-’, ‘-롭-’ 중에서 ‘-롭-’의 정의와 활용 예시는 다음과 같다.

<표 2> 형태상 관련이 없고 의미가 관련되는 유사 접사(유의관계)

‘-답1-’	<ul style="list-style-type: none">· 정의 : 일부 받침을 가진 명사 어근과 결합하여 ‘~성질을 가지고 있다’의 의미를 가지는 형용사를 만드는 접미사.· 예 : 정답다, 꽂답다, 참답다
‘-되-’	<ul style="list-style-type: none">· 정의 : 일부 받침을 가진 명사 어근과 ‘~성질을 가지고 있다’의 의미를 가지는 형용사를 만드는 접미사.· 예 : 욕되다, 복되다, 참되다, 진실되다
‘-롭-’	<ul style="list-style-type: none">· 정의 : 일부 받침을 가지지 않는 명사 어근과 결합하여 ‘~성질을 가지고 있다’의 의미를 가지는 형용사를 만드는 접미사.· 예 : 명예롭다, 신비롭다, 자유롭다, 풍요롭다, 향기롭다, 위태롭다

형태상 관련이 없고 의미가 관련되는 유사접사 중 대립관계에 있는 ‘새-’와 ‘헌-’의 의미와 활용 예시는 다음과 같다.

<표 3> 형태상 관련이 없고 의미가 관련되는 유사 접사(대립관계)

‘새-’	<ul style="list-style-type: none">· 정의 : 일부 명사와 결합하여 ‘처음의’, ‘새로운’의 의미를 더하는 요소.· 예) 새것, 새사람, 새날, 새해
‘헌-’	<ul style="list-style-type: none">· 정의 : 일부 명사와 결합하여 ‘처음이 아닌’, ‘새롭지 않은’의 의미를 더하는 요소.· 예) 헌것, 헌책

본 연구에서는 위에서 정리된 접사간의 관계를 면밀히 파악하고, 활용되는 예시는 추가로 찾아 교육내용을 삼고, 이러한 접사가 문맥에 맞게 활용될 수 있는 전래동화를 선정하여 아래와 같이 정리하였다.

3.1.2. 단어형성법 관련 전래 동화 선정 및 관련 활동

본 연구에서는 위에서 정리된 접사간의 관계를 면밀히 파악하고, 활용되는 예시는 추가로 찾아 교육내용을 삼고, 이러한 접사가 문맥에 맞게 활용될 수 있는 전래동화를 선정하여 아래와 같이 교육 내용과 관련 활동을 정리하였다.

(1) ‘쟁이-’와 ‘장이’ 관련 텍스트 ‘방귀 시합’

1) ‘쟁이-’와 ‘장이’ 관련 텍스트 ‘방귀 시합’ 어휘 및 문법 분석

의미적인 관련이 있는 형태적인 유사 접사 ‘-쟁이’와 ‘-장이’의 텍스트는 ‘방귀 시합’으로 선정하였고, 어휘 및 문법을 분석한 내용은 다음과 같다.

<표 4> 발췌문 ‘방귀 시합’ : ‘-쟁이’

화가 난 윗마을 방귀쟁이 사내가 방귀를 뿡 뀌자, 맷돌이 훅 날아갔어요.

맷돌은 아랫마을 방귀쟁이 아낙네의 지붕 위로 쿵 떨어졌지요.

이번에는 아랫마을 방귀쟁이 아낙이 방귀를 뀌자,

다듬잇돌이 쌩 날아가 윗마을 방귀쟁이네 기둥을 바지직 부러뜨렸어요.

그 뒤로도 계속

항아리가 뿡! 솔단지가 뿡!

요강이 뿡! 경대가 뿡!

삼 일 낮 삼 일 밤 동안 뿡뿡 뿡뿡 뿡뿡 뿡뿡,

방귀 시합은 쉬지 않고 계속됐어요.

“감히 나에게 덤벼!”

아이구야! 방귀쟁이 사내가 심술이 나서 심술쟁이가 되었어요.

더욱더 힘을 주어 다듬잇돌, 항아리, 솔단지를 날려버렸어요.

“내가 이기고야 말겠다.”

아이구야! 방귀쟁이 아낙네가 욕심이 나서 욕심쟁이가 되었어요.

더욱더 힘을 주어 요강과 경대를 날려버렸어요.

위 텍스트의 어휘를 2017년 한국어 표준 표준과정⁴⁴⁾ 어휘, 문법에 맞추어 분석해 본 결과, ‘솔단지’와 같이 한국의 문화가 강하게 반영된 문화어를 제외하고는 대부분 4급 이하 수준의 어휘가 활용되었음을 알 수 있다. 3-4급의 중급 학습자를 대상으로 한 수업이므로, 상급이나 급수 목록에 없는 어휘는 사진이나 그림을 통해 안내하고 중급 수준의 어휘는 문맥을 통해 의미를 파악하게 하고, 개별 학습지를 통해 구체적으로 그 의미를 알게 할 것이다. 구본관(2017)에 제시된 어휘 외에 더 제시할 수 있는 표현을 찾아보면, 다음과 같다.

<표 5> ‘-쟁이’를 활용한 추가 표현⁴⁵⁾

심술쟁이, 욕심쟁이, 방귀쟁이, 트름쟁이, 멋쟁이, 겁쟁이, 글쟁이⁴⁵⁾

44) 「2017년 국제 통용 한국어 표준 교육과정 적용 연구(4단계) 어휘, 문법 등급 목록」을 기반으로 하였다.

2) ‘쟁이-’와 ‘장이’ 관련 텍스트 ‘방귀 시합’의 수업 활동

ㄱ. 추측게임 : 모둠원 중 한사람이 카드를 선택하고, 나머지 모둠원들이 목표 어휘와 활용 문법을 사용하여 카드에 대해 질문하는 게임이다. 학습자들은 다른 모둠원이 가지고 있는 카드에 대한 추측을 통해 반복적으로 문장을 발화할 수 있다. 다른 모둠원들의 발화를 반복해서 듣는 과정에서 목표 언어에 대한 듣기능력이, 질문하는 과정에서 말하기 능력이 신장될 수 있다. 2가지 빈 칸은 모둠원들이 상의하여 ‘-쟁이’를 통해 새로운 어휘를 만드는 놀이를 진행할 수 있다. 수영을 잘 하는 사람을 일컬어 ‘수영쟁이’라고 어휘를 새로 만드는 형식이다. 카드 형식의 예시는 아래와 같다.

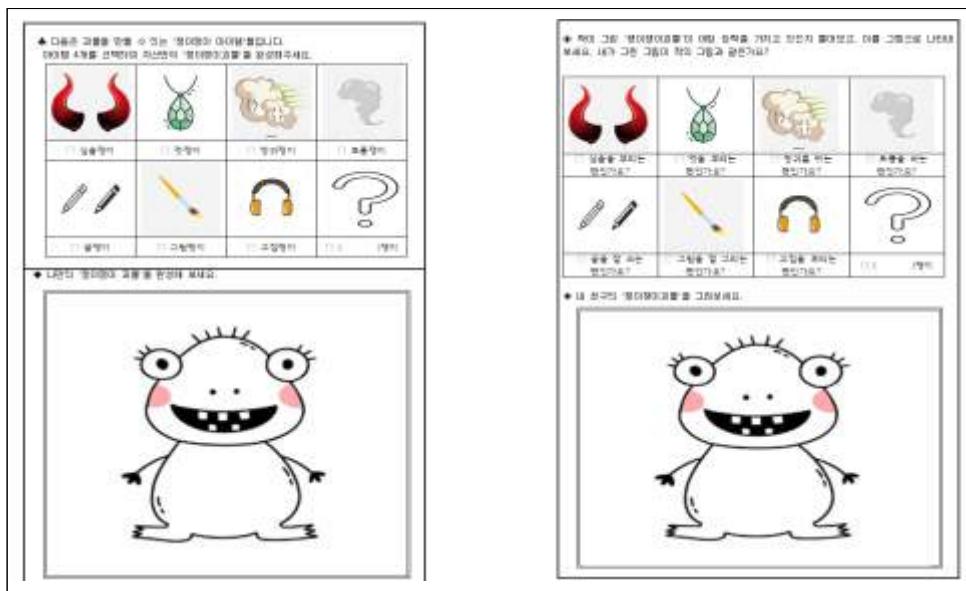


<그림 1> 추측 게임 활동 카드

ㄴ. 정보차 활동 : 상대방과 서로 다른 정보를 가지고, 의사소통활동을 통해 나에게 없는 정보를 얻는 활동이다. 본 수업에서 학습자들은 ‘-쟁이’와 관련된 표현들이 사람의 ‘능력’과 관련되어 있음을 알고, 이를 여러 가지 능력이 있는 괴물을 그리는 데 활용할 수 있다. 학습자가 선택하는 능력은 개개인별로 다르고, 각자 그리는 괴물도 동료가 볼 수 없도록 가리고 수행하도록 한다. 정보차 활동을 수행하기 전에, 능력 아이템의 1칸은 짹과 협의하여 새로운 능력을 갖춘 ‘-쟁이’를 만들도록 하여 어휘 만들기 놀이를 해 볼 수 있도록 한다. 활동을 위한 학습지 예시는 아래와 같다.

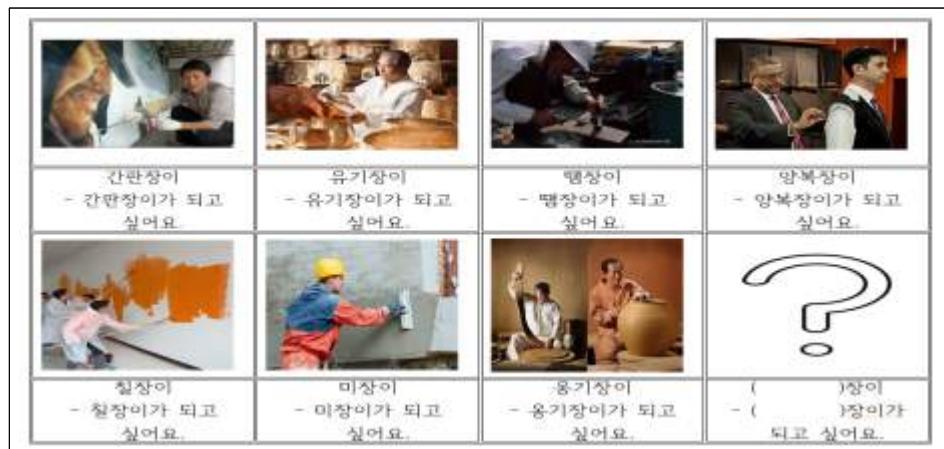
45) 다음 표현 중 ‘글쟁이’를 제외한 ‘방귀쟁이 등’의 표현들은 모두 ‘그것을 가진 속성을 가진 사람’을 의미하고, ‘글쟁이’, ‘그림쟁이’ 등의 표현은 ‘그것과 관련된 직업을 가진 사람’을 의미한다.

46) 굴게 표시된 표현은 전래동화 텍스트에 제시된 표현으로, 학습자들이 문맥을 통해 암시적으로 그 의미를 유추해 보도록 하고, 그 외의 표현은 명시적으로 그 의미를 제시하여 학습자들이 그 의미를 알고 활용을 연습하도록 유도 한다.



<그림 2> 정보차 활동 학습지

ㄷ. 마임 활동 : 모둠원 중 1명이 카드를 선택하고, 그 카드에 해당되는 장면을 마임으로 표현한다. 다른 모둠원들은 카드를 선택한 친구의 동작을 보고 어떤 카드에 해당되는지 맞춘다. 답을 맞추는 친구가 카드를 갖게 되고, 많은 수의 카드를 갖는 친구가 우승자가 된다. 마임활동을 위한 카드 예시는 아래와 같다.



<그림 3> 마임활동을 위한 카드

ㄹ. 인터뷰하며 정보수집하기 : 내가 미래에 되고 싶은 '-장이'에 대해 짧은 글을 짓고, 교실을 돌아다니며 친구와 서로 간단한 인터뷰를 주고 받는다. 배운 내용을 정리하기 위해, 친구의 인터뷰를 짧은 글로 정리하는 것을 과제로 내줌으로써 듣기, 말하기, 쓰기 영역의 통합적인 사용을 목적으로 하였다. 인터뷰 활동을 위한 학습지 예시는 아래와 같다.

<그림 4> 인터뷰를 위한 학습지 예시

--

<p>★ 「장수!」와 「나가 뭐고 싶어요?」를 활용하여 같은 글을 적어 봅시다.</p>	
<p>나는 로봇장수가 되고 싶다.</p>	<p>★ 내 친구... ()는 ()장수가 되고 싶다고 한다.</p>
<p>로봇을 만들고 싶다.</p>	
<p>로봇이 움직이는 것이 신기하다.</p>	
<p>내 속재를 대신해주는 로봇을 만들 것이다.</p>	<p>★ 내 친구... ()는 ()장수가 되고 싶다고 한다.</p>
<p>◆ 내 친구 이야기</p>	
<p>• 새 새은 대원도장이자 되고 싶다.</p>	
<p>• 새 새은 대원도장을 대장하고 싶다.</p>	
<p>• 대원에도 나가고 싶다.</p>	
<p>• 주호하면 새마도 행복파다.</p>	

(2) '-롭-' 관련 텍스트 '며느릿감 시험' 어휘 및 문법 분석

1) '-롭-' 관련 텍스트 '며느릿감 시험' 어휘 및 문법 분석

형태상 관련이 없고 의미가 관련되는 유사접사 중 유의관계에 있는 ‘-답-’, ‘-되-’, ‘-롭-’ 중에서 ‘-롭-’의 텍스트는 ‘며느릿감 시험’으로 선정하였고, 어휘 및 문법을 분석한 내용은 다음과 같다.

<표 6> 발췌문 ‘며느릿감 시험’ : ‘-롭-’

“배불리 먹었으니, 이제 열심히 일을 해야지요.”
처녀는 나물을 캐다 팔거나, 삶바느질을 해서 돈을 벌었어요.
몸종 부부도 열심히 처녀를 도왔지요.
어느덧 석 달이 지났어요.

창고를 둘러본 김진사는 창고 안이 곡식으로 풍요로운 것을 보고 눈이 휘둥그레졌어요.
“허허허, 내가 찾던 지혜로운 며느릿감이 여기 있구나.”
이렇게 해서 처녀는 당당히 며느릿감 시험을 통과했어요.

분석 결과, ‘며느리’, ‘시험’, ‘창고’, ‘지혜롭다’ 등 이야기의 전체 흐름에 중요한 어휘들이 대부분 3-4급 수준이었다. 이는 4급 이내 학습자들이 텍스트의 내용과 어휘의 의미를 파악하는 데 도움을 줄 것이다. 구본관(2017)에 어휘 외에 더 제시할 수 있는 표현을 찾아보면, 다음과 같다.

<표 7> ‘-롭-’을 활용한 추가 표현

지혜롭다, 만족스럽다, 평화롭다, 풍요롭다, 의미롭다, 외롭다

2) '-롭-' 관련 텍스트 '며느릿감 시험' 수업 활동

ㄱ. 문장 만들기 카드 : 학습자들이 순서와 문법에 맞게 카드로 문장을 구성한다. 활용할 수 있는 카드 자료 예시는 아래와 같다.

지예	자유	명예	신비
향기	위태	창고가	새가
꽃이	머느리가	상 받은 일이	다리가
바위가	호랑이가	풀다	풀다

<그림 5> 문장 만들기 카드 예시

ㄴ. 노래 가사 만들기 : 학습자들이 배운 어휘와 문법 표현을 활용하여 상황이나 인물을 묘사한 노래 가사를 만든다. 노래 가사에 맞는 멜로디는 Char GPT를 활용하여 간단하게 만든다. 활용할 수 있는 학습지의 예시는 다음 아래와 같다.

▶ 노래 가사를 만들어 봅시다.	
■ 선생님의 노래를 들려줄게요.	
<p style="text-align: center;">▶ 풍요로운 창고 ▶</p> <p>지혜로운 머느리, 청밀 청밀 멜리하네 텅 빈 창고를 쌓 기든 담았네 풍요롭다, 풍요롭다! 풍요로운 창고다!</p>	
■ 여러분의 노래를 만들어 보세요.	
<p style="text-align: center;">제목 : ▶ 창기초 유통비 ▶</p> <p>도끼로 막을 때마다 막창기와 함께 있다 막을 막을 때면 막창기와 가득 차네 창기운다 창기운다 창기운 유통비</p>	

<그림 6> 노래 가사 만들기 학습지 예시

(3) ‘새-’와 ‘현-’ 관련 텍스트 ‘콩쥐 팥쥐’

1) ‘새-’와 ‘헌-’ 관련 텍스트 ‘콩쥐 팥쥐’의 어휘 및 문법 분석

형태상 관련이 없고 의미가 관련되는 유사접사 중 대립관계에 있는 ‘새-’와 ‘현-’의 텍스트는 ‘콩쥐팥쥐’로 선정하였고, 어휘 및 문법을 분석한 내용은 다음과 같다.

<표 8> 발췌문 ‘콩쥐팥쥐’ : ‘새-’와 ‘현-’

옛날 옛적 작은 마을에 착하기로 소문난 콩쥐가 살았어.
 “엄마가 없는데도 어찌 저리 밝은지 몰라.”
 “어디 밝기만 한가? 심성은 또 얼마나 고운데.”
 콩쥐를 볼 때마다 마을 사람들은
 입에 침이 마르도록 칭찬을 하는 거야.
 그러던 어느 날
 아버지가 새엄마와 팔쥐를 데리고 왔어.
 그런데 새엄마도 팔쥐도
 얼굴이나 말씨, 어디 한구석 고운 데가 없는 거야.
 하루는 새엄마가 콩쥐와 팔쥐를 불렀어.
 “팔쥐는 동생이니까 평평한 모래밭을 갈고,
 콩쥐는 언니니까 산비탈 자갈밭을 갈거라!”
 그리고는 팔쥐에게는 따끈한 쌀밥과
 쇠로 만든 호미를 주고,
 콩쥐에게는 까맣게 탄 누룽지와
 나무로 만든 낡은 호미를 주었어.
 콩쥐는 하루 종일 낡은 호미로 잡초 새싹을 뽑아야 했어.
 새어머니가 어딘가에서 얻어 온 너덜너덜한 헌옷을 입고 말이야.

새언니 팔쥐는 콩쥐를 보며 이렇게 말했지.
 “나는 원님과 결혼해서 새댁으로 새출발할테야.
 너는 매일 매일 헌옷 입고, 헌집에서 지내렴.”

분석 결과, ‘호미’와 같이 문화적인 어휘를 제외하고는 3-4급에서 활용되는 어휘가 가장 많은 편이어서 해당 급수의 학습자가 충분히 읽고 내용을 파악할 수 있는 수준이다. 구본관(2017)에 제시된 어휘 외에 더 제시할 수 있는 표현을 찾아보면, 다음과 같다.

<표 9> ‘새-’와 ‘헌-’을 활용한 추가 표현

새어머니, 새언니, 새싹, 새댁, 새출발, 새내기, 헌옷, 헌집, 헌차, 헌내기(신조어)

2) ‘새-’와 ‘헌-’ 관련 텍스트 ‘콩쥐 팔쥐’의 수업 활동

- ㄱ. 초성게임 : ‘새-’와 ‘헌-’이 활용된 어휘들을 익히기 위한 연습활동으로는 초성게임이 제시된다. 초성 게임을 위한 자료 예시는 다음과 같다.

뜻 : 새로 돌아나는 짜 문장 : 봄이면 따뜻파 뜻 ㅅ ㅆ 이 돌아난 다.	뜻 : 모빠의 아내를 이 르거나 부르는 말 문장 : 설날인데도 오 빠는 바쁘다면 오지 않 고 ㅅ ㅇ ㄴ 만 왔다.	뜻 : 어떤 일을 새롭게 다시 시작할 때 또는 그 시작 문장 : ㅅ ㅊ ㅂ 을 하기로 마음먹고 하면 일을 그만 두었다.	뜻 : 새로 시작되는 해 문장 : ㅅ ㅎ 복 많 이 받으세요.
ㅅ ㅆ	ㅅ ㅇ ㄴ	ㅅ ㅊ ㅂ	ㅅ ㅎ
뜻 : 오래되어 낡은 옷 문장 : ㅎ ㅇ 을 이용 하여 가방을 만드는 방 법이 있다.	뜻 : 주로 대학에서, 세대기를 벗어난 이학 년 학생들을 이르는 말 문장 : ㅎ ㄴ ㄱ 라면 이미 대학생활에 적용 했을거야.	뜻 : 이미 사용한 책 문장 : 언니는 ㅎ ㅊ 을 수첩상에서 넘겼다.	뜻 : 낡고 성하지 아니 한 물건. 또는 오래되 어 허술한 물건. 문장 : ㅎ ㄱ 을 고쳐 새것을 만들다.
ㅎ ㅇ	ㅎ ㄴ ㄱ	ㅎ ㅊ	ㅎ ㄱ

<그림 7> 초성 게임을 위한 자료 예시

‘돌아가며 재미있는 이야기 만들기’ 수업 활동에서는 1명당 1가지 이상의 단어를 활용하여 1개의 문장을 만든다. 그 예시는 다음과 같다.

■ 오늘 배운 내용 단어들을 활용하여 돌아가며 재미있는 이야기를 만들어 봅시다.

새어머니, 새언니, 새댁, 새해, 새싹, 새출발, 새내기, 한옷, 현차, 현집, 현책, 현것, 현내기

① 새언니가 땅 귀 둘 꿔졌다.
 ② 새생마께서 천 쪽 으로 네새를 막았다.
 ③ 새언니가 새 땅 귀는 새싹 창 티난 낸다고 한다.
 ④ 새생마가 천 쪽 둘 새밀 먹 땅 고 모자고 하셨다.
 ⑤
 ⑥
 ⑦
 ⑧

■ 재미있는 이야기를 발표해 봅시다. 특별히 재미있거나 인상적인 부분이 있었는지 이야기해 봅시다.

<그림 8> 돌아가며 이야기 만들기 학습지 예시

3.2. 수업의 형식적 측면

본 연구에서는, 초등학교 KSL 아동 학습자들의 어휘력과 의사소통능력 향상 및 일반적인 문제해결능력을 길러주기 위해 ‘단어형성법에 의한 어휘 조합’과 ‘전래동화를 활용한 문맥알기’를 동시에 도모하였다. 여기서 제시한 수업 과정안은 학교 교육과정 외에 한국어를 배우기 위한 수업인 ‘한국어 교실’에서 시행하는 것으로 국내 일반 초등학교 학생들이 자주 접하는 전래동화 텍스트로 국어 교과와의 텍스트 수준과 양 차이를 최소화하고자 노력하였다. 또한, ‘단어형성법에 의한 어휘 조합’은 국내 일반 초등학생들의 텍스트에는 부족한 언어 문법 및 기능 제시를 강화하고자 한 것이다.

그리고, 이러한 내용을 가장 잘 통합할 수 있는 수업 형식은 아래 제시할 P(제시)-P(연습)-P(발화) 수업 모형이라 판단하였다. 이 수업 모형은, P(제시) 단계에서 초등학교 KSL 아동 학습자들이 전래동화 텍스트를 듣고 읽어볼 기회를 주고, P(연습) 단계에서 아동학습자들이 언어 문법 기능을 강화할 수 있도록 할 뿐 아니라, P(발화) 단계에서 편안하게 배운 것을 실현할 수 있는 활동을 제공한다. 따라서 본 연구에서는, 위 모형을 큰 틀로 삼아 전래동화 텍스트와 단어형성법에 의한 어휘 조합을 수업에 담을 계획이다. P-P-P 수업 모형을 실제로 적용한 예는 다음과 같다. 아래는 텍스트 ‘방귀 시합’을 활용하여 ‘쟁이-’에 관해 수업한

예로, 주요 활동과 교사 발문이 포함되어 있다.

<표 10> P-P-P 수업 모형을 활용한 수업 활동 및 교사 발문

P-P-P 모형 단계	수업 활동 및 교사 발문 (‘-쟁이’와 ‘-장이’ : 1차시, 방귀쟁이들을 만나보자!)
제시 (Presentation) 교사가 새로운 어휘, 문법, 또는 언어 구조를 학습자에게 설명하고 주는 단계	<ul style="list-style-type: none"> ■ 텍스트 ‘방귀 시합’ 내용 파악하기 <p>T : ‘방귀 시합’을 1줄씩 돌아가며 읽어봅시다.</p> <p>T : 지금 누가 방귀를 뀌나요?</p> <p>T : 방귀 시합을 하는 동안, 무엇이 날아다니나요?</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ ‘-쟁이’의 의미와 활용법 알기 <p>T : 짹과 함께 글 속에서 ‘-쟁이’라는 표현을 찾아봅시다. 그리고 동그라미를 해 봅시다. 몇 개를 찾았나요?</p> <p>T : 방귀를 잘 뀌는 사람을 ‘방귀쟁이’라고 합니다. 여기, 동물들이 있어요. 강아지는 무엇을 잘 하나요?</p>
연습 (Practice) 학습자가 새로운 언어 항목을 여러 번 반복적으로 연습하여 정확하게 익히는 단계	<ul style="list-style-type: none"> ■ ‘-쟁이’ 와 ‘-을 잘 V-는 편이예요?’라는 표현을 활용하여 질문과 대답을 주고 받기 <p>T : 여러분들에게 모둠별로 그림카드와 그림판을 나누어 주었습니다. 그림판에 있는 단어들을 다함께 읽어봅시다.</p> <p>T : 모둠원 중 1번이 선생님처럼 카드를 1장 고르세요. 2,3,4번 친구들이 돌아가며 질문합니다. 누가 질문해 볼래요? 질문은 PPT에도, 그림판에도 적혀 있어요.</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ 연습 활동 정리하기 <p>T : 카드 속 멋쟁이는 무엇을 잘 하는 편인가요?</p>
발화 (Production) 학습자가 새로운 언어 항목을 활용하여 실제적인 의사소통 상황에서 말하기 활동을 수행하는 단계	<ul style="list-style-type: none"> ■ ‘쟁이 쟁이 괴물’ 만들어보기 <p>T : 여러분은 이제부터 ‘쟁이쟁이 괴물’을 만들거예요. 쟁이쟁이 괴물이 가질 수 있는 힘은 10가지가 있어요. 그 중에 여러분은 5가지를 선택할 수 있어요. 몇 가지를 선택할 수 있죠?</p> <p>T : 선생님이, 여러분이 좋아하는 5가지 힘을 선택할게요. 무엇을 선택할까요?</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ 학습 내용 정리하기 <p>T : 짹의 쟁이쟁이괴물에 대해서 이야기할 친구가 있나요?</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ 과제제시 ‘쟁이쟁이 괴물’을 묘사하는 글 써오기 <p>T : 수업이 끝난 후 나의 ‘쟁이쟁이괴물’에 대해 3줄 이상 글을 써 오세요. 그 괴물의 이름도 꼭 지어주세요. 다음 시간에는 ‘-장이’에 대해서 배우도록 하겠습니다.</p>

4. 수업의 실제

4.1. 차시별 수업 계획

4.1.1. ‘쟁이-’와 ‘장이’ : 방귀 시합

전래동화 텍스트 ‘방귀 시합’을 기반으로 하여, ‘-쟁이’와 ‘-장이’의 의미와 활용방법을 알아보고, 맥락에

맞게 듣기·읽기·말하기·쓰기 활동을 진행한다. 본 수업은 3차시로 구성되어 있으며, 그 내용은 아래와 같다.

<표 11> ‘-쟁이’와 ‘-장이’ 차시별 수업 내용

차시	교수 · 학습 내용
1차시 [방귀쟁이들을 만나보자]	<ul style="list-style-type: none"> ■ ‘방귀 뀌는 사람’ 사진 보여주기 ■ 학습 목표 및 활동 제시하기 ■ [제시1] 텍스트 ‘방귀 시합’ 내용 파악하기 ■ [제시2] ‘-쟁이’의 의미와 활용법 알기 ■ [연습 : 추측게임] ‘-쟁이’와 ‘-을 V-는 편이예요?’ 활용하여 질문과 대답을 주고받기 ■ [발화 : 정보차활동] ‘쟁이 쟁이 괴물’ 만들어보기 ■ 학습 내용 정리하기 및 과제제시
2차시 [외고산 옹기장이를 만나보자]	<ul style="list-style-type: none"> ■ 전 세계의 예쁜 그릇 사진 보여주기 ■ 학습 목표 및 활동 제시하기 ■ [제시1] 텍스트 ‘옹기장이’ 읽고, 내용 파악하기 ■ [제시2] ‘-장이’와 관련된 어휘의 의미 익히기 ■ [연습1 : 마임활동] 마임으로 ‘-장이’ 표현 연습하기 ■ [연습2 : 보드게임활동] ‘-장이’ 표현과 함께 ‘-가 되고 싶어요.’ 연습하기 ■ [발화 : 인터뷰활동] 내가 되고 싶은 ‘-장이’에 대한 글을 쓰고, 인터뷰하기 ■ 인터뷰 내용 정리하기 ■ 배운 내용 정리하기 및 과제제시
3차시 [다른 점은?]	<ul style="list-style-type: none"> ■ [연습 빛 발화] 누구의 괴물 혹은 꿈인지 찾아보기 ■ 배운 내용 정리하기 및 차시 예고

4.1.2. ‘-롭-’ : 며느릿감 시험

전래동화 텍스트 ‘며느릿감 시험’을 기반으로 하여, ‘-롭-’의 의미와 활용방법을 알아보고, 맥락에 맞게 듣기·읽기·말하기·쓰기 활동을 진행한다. 본 수업은 2차시로 구성되어 있으며, 그 내용은 아래와 같다.

<표 12> ‘-롭-’ 차시별 수업 내용

차시	교수 · 학습 내용
1차시 [‘며느릿감 시험’ 읽고, ‘-롭다’ 표현 익히기]	<ul style="list-style-type: none"> ■ 두 개의 ‘창고’ 그림 보여주기 ■ 학습 목표 및 활동 제시하기 ■ [제시1] 골든벨 : 텍스트 ‘며느릿감 시험’ 내용 파악하기 ■ [제시2] ‘-롭’ 어휘의 의미와 사용법 파악하기 ■ [연습1] ‘-롭’과 관련된 서술어의 뜻 익히기 ■ [연습2] 쌀주머니게임 : ‘-롭’ 문장을 돌아가며 말해보기 ■ [발화] ‘-롭’을 활용하여 묘사하고, 그 이유를 구체화하기 ■ 정리 및 차시예고
2차시 [‘-롭다’ 서술어를]	<ul style="list-style-type: none"> ■ ‘풍요로운 창고’ 노래 들어보기 ■ [제시] ‘지혜로운 며느리’의 발췌문 돌아가며 읽기

<p>‘-로운’ 형용사로 바꾸어보기]</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ [연습] ‘-로운’을 활용한 제목을 가진 노래 가사 만들기 ■ [발화] ‘-로운’을 활용한 제목을 가진 노래 발표하기 ■ 배운 내용 정리 및 과제 제시하기
------------------------------	--

4.1.3. ‘새-’와 ‘현-’ : 콩쥐 팔쥐

전래동화 텍스트 ‘콩쥐 팔쥐’를 기반으로 하여, ‘새-’와 ‘현-’의 의미와 활용방법을 알아보고, 맥락에 맞게 듣기·읽기·말하기·쓰기 활동을 진행한다. 본 수업은 1차시로 구성되어 있으며, 그 내용은 아래와 같다.

<표 13> ‘새-’와 ‘현-’ 차시별 수업 내용

차시	교수 · 학습 내용
1차시 ['새-'와 '현-'으로 만들어진 단어의 뜻과 활용법 알기]	<ul style="list-style-type: none"> ■ [숨은그림찾기] 오늘의 어휘 확인하기 ■ 학습 목표 및 활동 제시하기 ■ [제시1] 텍스트 ‘콩쥐팔쥐’ 읽고, 내용 확인하기 ■ [제시2] ‘새-’와 ‘현-’이 들어간 낱말의 의미 알아보기 ■ [연습1] [골든벨] 초성으로 단어를 맞추기 ■ [연습2] ‘새어머니, 새언니, 새댁, 새해, 새싹, 새출발, 새내기, 현 옷, 현차, 현집, 현책, 현 것, 현내기’를 활용하여 문장 써 보기 ■ [발화] 모둠별 돌아가며 이야기 만들기 ■ 정리 및 차시 예고하기

4.2. 교수·학습 지도 방안⁴⁷⁾

4.2.1. ‘쟁이-’와 ‘장이-’ : 방귀 시합

텍스트 ‘방귀 시합’을 활용하여 ‘쟁이-’의 의미와 활용법을 위한 수업 중에서 1차시의 구체적 내용은 다음과 같다.

(1) 주요 어휘 : 부러지다, 계속되다, 사내, 기둥, 시합, 심술쟁이, 멋쟁이, 그림쟁이, 욕심쟁이, 방귀쟁이

(2) 활용 문법 : -를 잘 V는 편이다

(3) 학습 목표 : 텍스트 ‘방귀 시합’을 읽고, ‘쟁이-’와 ‘장이-’를 활용하여 듣고, 말하고, 읽고, 쓸 수 있다.

(4) 교수·학습 내용

1차시에서는 주로 ‘쟁이-’의 의미와 활용 방법을 안내한다. ‘방귀뀌는 사람’의 사진을 보여줌으로써, 학습자들의 흥미와 관심을 둘운 뒤, 텍스트 ‘방귀 시합’을 제시한다. 주요 언어기능은 ‘읽기’이다.

‘P(제시) 단계’에서는 텍스트 ‘방귀 시합’의 내용을 파악한다. 학습자들은 1줄씩 돌아가며 텍스트를 읽고, 내용 파악을 위한 교사의 질문에 대답한다. 이어서, 짹과 함께 ‘쟁이-’ 표현이 있는 부분을 동그라미 하고, 해당 어휘가 어떤 의미인지 추측하게 한다.

‘P(연습) 단계’에서는 ‘추측게임활동’으로, ‘쟁이-’와 ‘-을 잘 V-는 편이예요?’를 활용하여 질문과 대답을

47) 각각의 수업은 주제별로 3차시, 2차시, 1차시로 구성되어 있다. 수업의 원활한 흐름을 위해 구본관(2017)에서 제시하지 않은 ‘-로운’과 같은 어휘를 활용한 차시도 있고, 전래동화가 아닌 ‘외고산 옹기장이’와 같은 창작동화를 도입한 차시도 있다. 본문에서는 논문 주제의 일관성을 위해 ‘단어형성법’에 의한 어휘를 제시하면서도, ‘전래동화’ 텍스트를 활용하며 P-P-P 수업 모형을 적용된 차시만을 구체적으로 제시할 것이다.

주고 받는다. 모둠원 중 1명이 카드를 선택하고, 나머지 모둠원들이 ‘방귀쟁이는 방귀를 잘 뀌는 편이예요?’라는 질문을 던짐으로써 1명의 모둠원이 선택한 카드를 알아맞히는 활동이다. 학습자들은 질문하고 질문에 대한 답을 하는 과정에서 ‘듣기’와 ‘말하기’ 기능을 주로 사용한다.

‘P(발화) 단계’에서는 ‘정보차 활동’으로 학생들의 창의적인 듣기와 말하기 능력을 격려한다. 학습자들은 ‘쟁이쟁이 괴물’을 만들기 위해 여러 가지 능력을 선택하고, 이를 직접 그려본다. 이후, 짹과 함께 질문을 통해 상대방의 ‘쟁이쟁이 괴물’을 그려보고 정확하게 그렸는지 확인해본다. 상대방의 ‘쟁이쟁이 괴물’에 대해 발표하게 하면, 활동에의 집중도가 더욱 커진다. 이 활동에서는 ‘듣기’와 ‘말하기’ 언어 기능이 주로 활용되었다.

‘정리 단계’에서는 내가 그린 ‘쟁이쟁이괴물’에 대해 묘사하는 글을 써 보는 것을 과제로 내준다. ‘쓰기’ 언어 기능이 활용된다.

이후 2차시에서는 ‘장이-’의 의미와 활용법을 알아보고, 3차시에서 ‘쟁이-’와 ‘장이’의 의미 및 활용 방법의 차이를 비교하며 ‘추측게임활동’으로 배운 내용을 정리해본다.

4.2.2. ‘-롭-’ : 며느릿감 시험

텍스트 ‘며느릿감 시험’을 활용하여 ‘-롭-’의 의미와 활용법을 위한 수업 중에서 1차시의 구체적 내용은 다음과 같다.

- (1) 주요 어휘 : 명예롭다, 지혜롭다, 자유롭다, 풍요롭다, 향기롭다, 위태롭다, 신비롭다
- (2) 활용 문법 : S가(이)/가 N롭다.
- (3) 학습 목표 : 텍스트 ‘며느릿감 시험’을 읽고, ‘-롭-’을 활용하여 서술어를 만들고 이를 통해 묘사하는 글을 쓸 수 있다.
- (4) 교수·학습 내용

1차시에서는 ‘-롭-’을 활용하여 여러 가지 서술어를 만들어보고, 이를 활용하여 묘사하는 글을 써본다. 수업 도입부에서는 ‘-롭-’이 묘사하는 단어의 뜻을 알리기 위해 비어있는 창고와 곡식으로 가득 차 있는 창고를 동시에 보여주어 ‘풍요롭다’라는 단어를 이끌어낸다.

‘P(제시) 단계’에서는 독서 골든벨을 통해 텍스트 ‘며느릿감 시험’의 내용을 파악해 본다. 학생들은 읽은 내용을 모둠원들과 함께 확인하고, 교사가 제시한 질문에 대한 답을 보드에 적어 보여준다. 이 때 주로 활용되는 언어 기능은 ‘읽기’와 ‘쓰기’이다. 이후 교사는 ‘-롭-’과 관련한 여러 가지 어휘와 의미, 서술어 만드는 방법을 제시한다.

‘P(연습) 단계’에서는 교사는 ‘-롭-’과 관련된 그림 카드를 제시하고, 학생들은 그림을 통해 그 의미를 파악한다. 이후, ‘쌀주머니 돌리기 게임’으로 ‘-롭-’과 관련된 서술어를 반복하여 말하는 연습을 해본다. 이 때, 학습자가 연습하는 문장은 ‘향수가 향기롭다’, ‘새가 자유롭다’와 같은 문장 형식이어야 한다. 이 활동에서 주로 활용되는 언어 기능은 ‘말하기’이다.

‘P(발화) 단계’에서는 ‘-롭-’을 활용하여 묘사하는 글을 써 보고 그 이유를 구체화한다. 교사는 주제가 되는 문장 ‘마법사가 신비롭다’를 제시하고 그 아래에 ‘마법이 강해요’, ‘옷이 보라색이예요’와 같이 이유를 적은 예시를 제시한다. 학습자들은, 여러 가지 단어 카드 중에서 어휘를 골라 한가지 완전한 문장을 만든 후, 짹과 함께 그 이유를 적거나 관련된 그림을 그려보고, 이후 발표를 통해 문장을 읽어본다. 이 활동에서 주로 활용되는 언어 기능은 ‘쓰기’와 ‘읽기’이다.

‘정리 단계’에서는 교사가 배운 내용을 정리하여 제시하고, 다음 시간에 배울 ‘-로운’ 표현을 간단히 언급한다.

이후 2차시에서는 ‘풍요롭다’와 같은 ‘-롭-’ 관련 어휘들을 ‘풍요로운’과 같이 ‘-로운’의 형식으로 바꿔보고, 이를 노래 가사로 만들어본다.

4.2.3. ‘새-’와 ‘현-’ : 콩쥐 팥쥐

텍스트 ‘콩쥐 팥쥐’를 활용하여 ‘새-’와 ‘현-’의 의미와 활용법을 위한 수업의 구체적 내용은 다음과 같다.

(1) 주요 어휘 : 소문나다, 살다, 밟다, 모르다, 구석, 모래, 쌀, 쇠, 나무, 호미, 누룽지, 새어머니, 새언니, 새댁, 새해, 새싹, 새출발, 새내기, 현옷, 현차, 현집, 현책, 현차, 현내기(신조어)

(2) 활용 문법 : -었, -았, -였

(3) 학습 목표 : 텍스트 ‘콩쥐 팥쥐’를 읽고, ‘새-’와 ‘현-’이 쓰인 어휘의 의미와 활용법을 알아 이를 통해 이야기를 만들 수 있다.

(4) 교수·학습 내용

‘수업의 도입부’에서는 학생들이 전차시에 배워왔고, 본 차시에 주로 활용할 ‘명사’들을 ‘숨은그림찾기’를 통해 복습한다.

‘P(제시) 단계’에서는 텍스트 ‘콩쥐 팥쥐’를 읽고 내용을 확인하고, ‘새-’와 ‘현-’이 쓰인 어휘를 찾아본다. 이 때, 텍스트는 모둠 안에서 돌아가며 2줄씩 읽는다. 이후, 교사는 학습자들이 ‘새-’와 ‘현-’이 쓰인 어휘의 의미를 추측해보게 한 후, ‘새-’와 ‘현-’이 활용될 경우 어휘에 어떠한 의미가 덧붙는지 직접적으로 설명하고 더 많은 예시자료를 제시한다. 이 단계에서는 ‘읽기’ 언어 기능이 활용된다.

‘P(연습) 단계’에서는 ‘초성 게임’을 진행하여, 오늘 배운 새로운 단어들을 읽고, 써 본다. 학습자들은 모둠 별로 번호를 정하고, 번호 순서대로 제시된 초성 퀴즈의 답을 보드에 적는다. 이 때, 교사는 어휘의 의미와 초성을 함께 제시하고, 답을 확인할 때는 학습자들이 반드시 어휘와 그 의미를 읽어보도록 격려한다. 학습자들이 어휘의 의미와 형태를 파악한 후에는, 2가지 어휘를 골라 1개의 문장을 간단히 써 볼 수 있도록 한다. 이 단계에서 주로 활용된 언어 기능은 ‘쓰기’이다.

‘P(발화) 단계’에서는 모둠별로 돌아가며 새로운 이야기를 만들어 본다. 1명의 친구가 1개의 어휘를 활용하여 문장을 만들면, 이어서 다른 친구가 같은 형식으로 문장을 만드는 방식이다. 이 때, 다른 동료 학습자가 쓴 문장과 맥락이 맞아서 새로운 이야기가 만들어져야 한다. 활동이 끝난 후에는, 모둠별로 만들어진 이야기를 발표해보도록 한다. 이 수업에서 주로 활용되는 언어 기능은 ‘읽기’, ‘쓰기’, ‘말하기’이다.

이후 ‘정리 단계’에서는 모둠별로 쓴 이야기를 다시 한 번 개별적으로 공책에 적어오는 것을 과제로 내주어 배운 내용을 스스로 정리해보도록 격려한다.

5. 결론

본 연구는 표준교육과정 3·4급 수준에 해당하는 초등학교 KSL 아동 학습자들을 대상으로 단어형성법의 원리로 만들 수 있는 어휘들을 전래동화의 맥락에 비추어 제시하고, 이를 P-P-P 모형의 수업 구성에 활동을 안내한 한 일종의 ‘안내서’와 같다.

본 연구의 기본 내용이 되는 ‘단어형성법’은 어근과 접사 등의 형태소를 결합하여 새로운 조합의 어휘를 만들어내는 과정으로, 학습자가 한국어 어휘가 만들어지는 방식을 알게 하고 이를 활용하게 함으로써 언어적 창조성을 높일 수 있는 방법이다. 본 연구에서는, 구본관(2017)의 연구에서 안내한 ‘유사접사에 의한 어휘교육내용’을 채택하였다. 그리고 그 중에서도 의미적인 관련이 있는 형태 관련 유사접사인 ‘-장이’와 ‘-쟁이’, 형태상 관련이 없고 의미가 관련되는 유사 접사인 ‘-롭-’과 ‘새-’와 ‘현-’을 교육 내용으로 선정하였다.

그러나 여전히 단어형성법에 관련된 어휘를 ‘어떠한 방식으로 제시하고, 연습, 발화하게 만들 것인가’는 과제로 남아 있었다. 이에, 본 연구에서 활용하고자 한 텍스트는 전래동화 ‘방귀쟁이’와 ‘며느릿감 시험’, ‘콩쥐 팥쥐’였다. 전래 동화는 첫째, 전세계적인 보편적인 내용으로 학습자의 공감을 쉽게 살 수 있다는 점 둘째, 반복되는 문단과 문장 구조로 학습자가 글의 구조와 특정 문법을 쉽게 익힐 수 있다는 점에서 텍스

트로서의 가치가 있다. 이에 따라 본 연구에서는 단어형성법 관련 어휘를 전래동화를 통해 초등학교 학습자의 수준에 맞게 제시하여 그들이 관련 어휘를 재미있고 흥미롭게 바라볼 수 있도록 수업을 구안하고자 하였다.

본 연구에서는 ‘쟁이-’와 ‘장이-’와 관련하여 전래동화 ‘방귀시합’을 활용해 3차시, ‘-롭-’에 대해서는 ‘며느릿감 시험’을 활용하여 2차시의 수업을, ‘새-’와 ‘현-’과 관련해서는 ‘콩쥐 팔쥐’를 적용하여 1차시의 수업을 구성하였다. 텍스트를 활용하여 첫 번째로 한 작업은 텍스트의 언어 요소를 분석하고, KSL 아동 학습자들이 내용 이해를 위해 반드시 알아야 할 어휘들을 선별해 내는 일이었다. 분석 결과, 대부분의 어휘가 표준교육과정 기준 4급 이하였으나, 목록에 나오지 않는 문화적 어휘는 사진과 동영상을 통해 학습자의 이해를 도울 필요가 있었다.

전래동화를 기반으로 한 단어형성법 어휘 교육 내용을 효과적으로 수업에 반영하기 위해서는 학습자 중심의 ‘P(제시)-P(연습)-P(발화) 모형’을 활용하였다. 이는 교사가 언어 문법을 제시하고 학습자가 하여금 목표 문법을 연습한 뒤 창의적으로 발화해보도록 하는 언어 문법 중심 모형이다. 학습자 간 상호작용과 활동성을 극대화하기 위해 정보차 활동, 추측 게임, 간단한 묵사를 작성하기, 마임활동, 보드게임, 인터뷰하기, 초성게임, 노래 가사 만들기 등을 활용하였고, 본문에 구체적인 학습지나 활동 자료를 제시해 두었다.

본 연구는, 교사가 어휘 교육 혹은 문법 교육을 ‘맥락’이나 ‘활동’과 함께 제시하여 학습자의 창의적이고 실제적이 언어생활에 도움이 되도록 하였다. 다시 말해, 초등학교 KSL 아동 학습자들이 어휘를 새롭게 만드는 과정이나, 기초 문법들에 대한 과업에 성취감과 즐거움을 느꼈으면 한 것이다. 또한, 이 과정에서 학습자들의 의사소통능력과 문화 이해 능력을 함양하도록 하는데 목적을 두었다. 본 연구가 교수자 입장에서도 효과적으로 전래동화와 문법 교육을 통합시킬 수 있는 구체적이고 친절한 안내서가 되길 바란다.

참고 문헌

- 강혜화 · 홍혜란 · 유소영 · 김정현(2019), 단어 형성 원리를 활용한 한국어 어휘 교재 개발 연구, 「외국어로서의 한국어교육」 Vol.54 No.-, 연세대학교 언어연구교육원 한국어학당, 47–77쪽
- 구본관(2017), 단어 형성법을 활용한 한국어 어휘 교육 내용 연구-유사 접사의 활용을 중심으로-, 「국어교육연구」 Vol.40 No.-, 서울대학교 국어교육연구소, 1–47쪽.
- 김보현(2020), 신조어를 활용한 한국어 단어 형성법 교육 내용 연구, 「어문 논집」, Vol.84 No.-, 363–389쪽.
- 김정연(2022), 전래동화를 활용한 결혼이주여성 대상 읽기 교육 방안 연구-내용중심교수법을 통한 상호문화성 강화를 중심으로, 동국대학교대학원 석사학위논문.
- 김지인(2017), 단어형성법 관련 단원 학습지도방안 연구, 서강대학교 대학원 석사학위논문.
- 김현진(2015), 사고력 신장을 위한 단어 형성법 탐구학습활동 개발 연구, 고려대학교 대학원 석사학위논문.
- 박성희(2016), 단어형성법 교육 내용 연구, 서강대학교 대학원 석사학위논문.
- 박수빈(2024), 단어형성법의 범시적 연계 교육방안 연구, 부산대학교 대학원 석사학위논문.
- 박효훈(2023), 아동·청소년 한국어(KSL) 학습자를 위한 확장형 읽기 텍스트 연구, 연세대학교 대학원 석사학위논문.
- 배정화(2015), 전래동화 콩쥐팥쥐를 활용한 한국문화 교육 방안 연구, 부산외국어대학교 대학원 석사학위논문.
- 윤미정(2018), 전래동화를 활용한 어휘 교재 단원 구성 개발 연구-KSL 아동학습자 대상-, 방송통신대학교 대학원 석사학위논문.

오현정(2012), PPP수업 모형에 연습단계와 발화단계에 적용된 수준별 수업 효과 비교 연구, 아주대학교
교육대학원 석사학위논문.

이선영(2023), 전래동화를 활용한 한국어 문화 어휘 교육방안 연구－전래동화 「흥부 놀부」를 중심으로,
부산교육대학교 대학원 석사학위논문.

조윤희(2011), 호랑이 전래동화를 활용한 한국어 교육 방안 연구－외국인 성인 초급 학습자를 중심으로,
건국대학교 대학원 석사학위논문.

‘전래동화를 활용한 단어형성법 기반 어휘교육 방안 – 초등학교 KSL 아동 학습자를 대상으로 –’에 대한 토론문

이선중(배재대학교)

우선 발표자 선생님께 초등학생 KSL 학습자 대상 한국어 교육과 관련해 흥미로울 뿐만 아니라 함께 고민해 볼 만한 주제로 발표를 준비해 주셔서 감사드린다는 말씀드립니다. 최근 글로벌 정주 인구의 증가와 함께 공교육 현장, 특히 초등학교 및 중학교에 한국어가 제1언어가 아닌 아동 및 청소년 학습자들이 늘어나고 있는데, 이런 시기에 매우 시의적절한 주제가 아닐까 생각되었습니다.

다만, 발표문이라는 형식적 한계와 학술발표라는 상황적 특수성으로 인해 일부 내용이 충분히 다루어지지 못했을 수 있다고 생각합니다. 이에 의구심이 들었던 내용을 중심으로 질문을 하는 것을 통해 이 자리에서 본 연구 주제에 대한 보다 심도 있는 논의가 이루어지는 데 기여하며, 토론자로서의 소임을 다하고자 합니다.

우선 어째서 ‘전래동화’로 어휘교육을 하고자 하는가에 대한 의문입니다. 단어형성법을 기반으로 하는 어휘교육의 중요성과 필요성에 대해서는 충분히 공감하나 그것을 하필 전래동화로 하는 것에 있어서는 그 당위성이나 중요성에 대해 좀 더 구체적으로 설명해 주신다면 본 논문을 이해하는 데 더욱 도움이 되리라 생각합니다. 아무래도 전래동화에는 고어, 사어, 문화(특수)어휘 등이 다수 등장하고 이는 KSL 교육의 목표 달성을 오히려 방해가 될 수도 있습니다. 그럼에도 전래동화를 선택했을 때는 그만한 가치가 있기 때문이라고 생각됩니다. 전래동화 자체가 가지는 교육적 가치에 대한 언급은 있으나 전래동화가 단어형성법 기반의 어휘교육에 어떠한 가치가 있는지에 대해서는 아쉽게도 본 발표문에는 상세히 언급되어 있지 않습니다. 발표자 선생님의 명쾌한 답변을 요청드립니다.

다음으로 수업에서 활용한 작품들의 선정 기준에 대한 것입니다. 본 발표문에는 방귀 시합, 며느릿감 시험(혹은 며느리 시험), 콩쥐 팥쥐가 나오고 각각 어떠한 접사들을 가르치는지에 대해서만 나오지, 그 이전에 어째서 이 세 작품인가에 대한 논의된 내용이 없습니다. 사실 공교육 현장의 KSL 학습자들은 매우 제한적인 한국어 학습의 환경에 놓여 있습니다. 결국 어떤 소재, 주제, 장르의 텍스트를 제시해야 하는지 깊이 고민할 수밖에 없는 문제입니다. 따라서 제시된 작품들이 왜 선택되었는지, 또는 비록 필연적이지 않더라도 어떤 교육적 가치를 지니는지에 대해 명확한 설명이 필요합니다.

마지막으로 구체적인 교육내용과 관련된 것입니다. ‘-쟁이’와 ‘-장이’의 구분은 의미적으로나 발음에 있어서도 유사성이 있어 어휘교육적으로 가치도 있고 또 그 자체로 재미있을 수 있는 내용이라고 생각되었습니다. 다만, 이런 접사들 교육에서 늘 고민되는 것이 어디까지 확장할 것인가에 대한 문제가 있는데, 본 발표문에는 ‘그림쟁이, 이발쟁이’와 같은 어휘가 등장하는데, 이는 ‘방귀쟁이, 고집쟁이, 겁쟁이’와는 달리 명백히 비하적 의미가 있습니다. 심지어 이들은 ‘그림장이, 이발장이’처럼 쓰이지도 않기 때문에 이것이 과연 교육적으로 적절한지, 더 나아가 KSL 아동 및 청소년 교육에서 우선적으로 다루어야 하는지에 대한 의문이 들었습니다. 또한 수업 활동 중에 ‘쟁이 쟁이 괴물’과 같은 일반적이지 않은 용어가 학습 활동의 중심이 되며 매우 중요하게 다뤄지는데 과연 이것이 어휘 교육에 얼마나 우선될 수 있는가에 대해서 다소 회의적인 생각마저 들었습니다. 다만, 초등학교 교육 현장을 잘 모르는 토론자의 좁은 시각에 의한 편협한 생각일 수 있어 이 자리에서 이런 생소한 용어가 수업에서 활용될 수밖에 없는 상황에 대해 설명해 주시

면 감사하겠습니다.

그 외에 ‘-롭-’의 추가 표현 중 ‘의미롭다’라는 말이 나오는데 ‘의롭다’의 오타가 아닐지 혹시 본 발표문을 추후에 학술논문으로 발전시키실 때 단순 실수라면 수정하십사 사소하지만 말씀드립니다. 다시 한번 시의적절한 주제로 발표를 준비해 주시고 소중한 수업 아이디어를 공유해 주신 점에 진심으로 감사드리며 토론을 마치겠습니다. 감사합니다.

한국어교육의 온라인 튜터링 운영 사례 분석

： 한국어 예비교원과 베트남 학습자를 중심으로

오미진(세종대학교)

차례

1. 서론
2. 이론적 배경
 - 2.1. 튜터링의 개념과 유형
 - 2.2. 한국어교육에서의 튜터링
 3. 온라인 한국어 튜터링 프로그램
 - 3.1. 분석 대상
 - 3.2. 프로그램의 개요
 - 3.3. 분석 방법
 4. 튜터링 일지 분석 결과
 - 4.1. 튜터링 사례 중심 분석
 - 4.2. 튜터링 내용 영역별 분석
 - 4.3. 튜터링 문화 영역별 분석
 - 4.4. 튜티 반응 및 소감
 5. 결론

1. 서론

본 연구는 서울 소재 S대학과 베트남 V대학교가 협력하여 운영한 ‘온라인 튜터링 프로그램’의 사례를 분석하고, 이를 통해 한국어교육에서 온라인 튜터링이 가지는 유의미한 교육적 시사점을 검토하는 데 목적이 있다.

최근 전 세계적으로 한국어 학습 수요가 급증하고 있다. 이는 K-pop을 비롯한 한류 콘텐츠의 확산과 한국 기업의 경제적인 위상 강화가 주된 요인으로 작용하며, 한국어를 배우려는 학습자들은 지속적으로 증가하는 추세이다. 해외에서는 세종학당, 대학 기관, 온라인 플랫폼 등을 통해 한국어를 배우거나, 한국어 관련 학위 취득 및 취업을 위해 한국을 유학지로 선택하는 경우가 늘고 있다. 교육부에 따르면, 2024년 기준 국내에 체류 중인 외국인 유학생의 누적 수는 약 219만 명으로, 약 20만 9천 명이 한국에서 학업을 이어가고 있다.⁴⁸⁾ 또한 1997년 첫 시행된 한국어능력시험(TOPIK)은 2024년까지 누적 응시자가 약 400만 명에 달하였고, 최근 5년간 응시자 수가 매년 증가세를 보이고 있다.⁴⁹⁾

이처럼 꾸준히 증가하는 한국어 학습자 수요에 대응하기 위해, 이를 담당할 수 있는 한국어 교원의 공급과 교원 양성 기관의 제도적 보완은 필수적인 과제로 제기되고 있다. 특히 자격증 중심으로 운영되는 교원 양성 체계는 자격 취득에 필요한 필수 이수 요건 충족에만 집중되어 있다. 이러한 한계로 인해 ‘한국어교육 실습’ 1과목만으로는 예비 교원이 수업을 직접 설계하거나 학습자와 상호작용하는 경험을 충분히 축적하기

48) 교육부, 국내 고등교육기관 외국인 유학생 통계(2003~2024), 2024.09.19.

49) 국립국제교육원, 한국어능력시험(TOPIK) 소개 및 2020~2024 토픽 시행 현황, 2024.02.19.

어렵다는 지적이 있다(홍종명 외, 2021). 교원 양성 교육기관에서는 예비 교원이 실제 교수 경험을 쌓을 기회가 매우 제한적이다. 이와 같은 배경에서 민진영 외(2023)⁵⁰⁾는 ‘한국어교육 실습’ 교과가 예비 교원이 교수 역량을 실제로 체득할 수 있는 거의 유일한 기회로 한국어교육 실습 교과 운영 개선에 대해 언급하였다. 더 나아가 한국어교육 현장에서는 교원 자격을 취득한 이후에도 객관적인 피드백을 받을 기회가 부족하고, 교수자로서의 자신감 함양에 어려움을 겪는 현실이 지속되고 있다. 따라서 이러한 한계를 극복하기 위해서는 한국어 교원 양성 체계 전반에 대한 제도적 보완이 선행되어야 하며, 특히 실효성 있는 실습 기회를 지속적으로 확대하기 위한 대책 마련이 필요한 시점이다.

이러한 한계를 해결하기 위한 실질적인 보완책으로 ‘온라인 튜터링’을 제시할 수 있다. 일반적으로 튜터링이란 학습 공동체인 튜터(tutor)와 튜티(tutee)간의 상호작용을 통해 학습 내용을 공유하고, 다양한 활동을 수행하는 학습 지도를 의미한다(윤지원 외, 2019; 서진숙 외, 2019; 서지예 외, 2023). 여기에서 튜터는 동료 또는 선배 학습자로서, 학습 지원이 필요한 튜티를 멘토처럼 돋는 조력자의 역할을 한다. 온라인 튜터링은 이러한 튜터링의 특성을 온라인 환경에 접목한 것으로, 제한된 교육 환경에서 경험하기 어려운 학습자와의 상호작용 기회를 제공하는 대안으로 볼 수 있다. 이는 시공간의 제약 없이 실제 학습자와의 상호작용을 통해 예비 교원이 수업을 설계하고 주도적으로 운영해 볼 수 있는 기회를 제공한다는 점에서 중요한 의미를 지닌다.

이와 같은 맥락에서 본 연구에서는 S대학과 베트남 V대학교의 온라인 튜터링 프로그램 운영을 분석함으로써, 온라인 튜터링 기반의 한국어 예비교원 교수 역량 강화와 교육 현장 적용에 대한 교육적 가능성과 방향성을 모색하고자 한다.

2. 이론적 배경

2.1. 튜터링의 개념과 유형

튜터링의 개념은 운영 현장이나 국가에 따라 상이하게 정의되고 있다. 예를 들어 미국에서는 튜터링을 특정 교과목의 학습을 보조하기 위해 대학원생, 선배 등 다양한 주체와 함께하는 상호작용 학습 보조 활동으로 이해한다. 반면 영국, 호주, 뉴질랜드, 이탈리아 등에서는 주로 대학원생이나 강사가 주체가 되어 운영하는 학습 활동을 의미한다(선복근 외, 2009).

국내에서 널리 적용되는 동료 튜터링(peer tutoring)은 Topping(1996)이 “선행 학습을 한 동료가 학습자의 부족한 영역을 도와주는 학습 보조 활동”으로 정의하였다(김선효, 2024 재인용). 여기서 ‘동료’란 유사한 학습 수준을 가진 학습자뿐만 아니라, 학습 경험이 앞선 선배와 학습 지원이 필요한 후배 간의 관계를 포괄하는 넓은 의미로 사용된다. 아울러 상호작용튜터링(reciprocal peer tutoring)은 튜터-튜티가 팀을 이루어 학습전략을 적용하고 상호작용하며 성장을 도모하는 형태로 도움을 받는 쪽(튜티)뿐 아니라 돋는 쪽(튜터)도 학습 과정에서 함께 성장한다는 점을 강조한다(윤지원 외, 2019; 민장배 외, 2020; 변소연 외, 2021; 이민경, 2021).

50) 민진영 외(2023)에 따르면 ‘한국어교육 실습’ 교과 운영에 있어 실습 학기를 두 학기 이상으로 확대하고, 다양한 교육기관의 강의 참관 기회를 제공하며, 강의 운영 방법 및 학습자 상호작용을 위한 교사 언어 사용에 대한 교육의 필요성에 대한 예비 교원들의 요구가 확인되었다.

또한 튜터링은 일대일 또는 일대 다수 등 다양한 참여 유형으로 실행될 수 있으며, 환경적 여건에 따라 대면, 온라인, 혼합형 형식으로 운영된다. 대면 튜터링은 물리적인 공간에서 상호작용을 통해 즉각적인 피드백과 비언어적 신호를 주고받을 수 있는 특징이 있다. 온라인 튜터링(online tutoring)은 네트워크 기반 플랫폼을 활용하여 시·공간의 제약 없이 튜터와 튜티가 실시간 또는 비실시간 상호작용을 통해 학습을 지원하는 활동으로 정의할 수 있다(추성경 외, 2022). 이는 화상회의(Zoom, MS Teams 등), 메신저, 온라인 학습관리시스템(LMS) 등을 매개로 하여 텍스트·음성·영상·자료공유를 통한 다중형태의 의사소통이 가능하다(박가영 외, 2021).

온라인 튜터링은 다음과 같은 주요 특징을 가진다. 첫째, 물리적으로 떨어진 지역 간 연결이 가능해 해외 거주 학습자나 이동이 어려운 학습자에게 특히 유용하다(서진숙 외, 2019; 박가영 외, 2021). 둘째, 학습자의 수준·목표·선호에 맞춰 주제·자료·활동을 유연하게 조정하여 맞춤형 학습 지원이 가능하다(서지예 외 2022). 셋째, 세션 녹화, 채팅 기록, 자료 아카이빙을 통해 학습 과정을 추적·분석할 수 있는 기록 관리와 피드백 제공이 용이하다(박가영 외, 2021). 넷째, 화면공유, 실시간 문서 공동 편집, 디지털 화이트보드 등 ICT 도구를 활용하여 상호작용을 강화할 수 있다(추성경 외, 2022; 임서연, 2023).

코로나19 팬데믹 이후 전 세계적으로 대면 수업 환경의 대체로 온라인 수업 방식이 보편화되었고, 이에 따라 효과적인 온라인 교수-학습 모델에 관한 연구가 진행되고 있다. 특히 시공간의 제약을 극복하는 온라인 수업 방식은 새로운 교수-학습 모델로 부각되었다(정경숙, 2020). 이러한 변화 속에서 온라인과 오프라인 방식을 병행하는 혼합형 형식인 블랜디드 러닝은 한국어 학습자의 언어 능력과 학습 인식 개선에 실질적인 효과를 가져온 사례로 논의되고 있다(박가영 외, 2021; 추성경 외, 2022).

다음 절에서는 튜터링이 한국어교육에서 어떻게 적용되고 있는지를 사례 중심으로 살펴보고자 한다.

2.2. 한국어교육에서의 튜터링

한국어교육에서의 튜터링은 주로 비교과 프로그램으로 운영되고 있다. 다양한 형태의 한국어교육 튜터링 프로그램 운영 사례를 찾을 수 있었으며, 프로그램의 주요 내용은 다음 <표 1>과 같다.

<표 1> 한국어교육에서의 튜터링 프로그램 운영 사례

기관 및 프로그램명	튜터링 대상	기간	프로그램 운영 특징
P대학교 나눔튜터링	한국인 학부생 외국인 학부생	5주	동일 학과 및 교과목 수강생 1:1학습, 상호튜터링
E대학 동료튜터링	한국어교육 전공 석사과정생 외국인 석사과정생	15주	동료 튜터링, 튜터 역할 교육 및 보상의 필요성
K사이버대 화상 튜터링	한국어교육 전공생 중국 한국어 학습자	6주	원격 튜터링, 생활 밀착형 말하기, SNS 매체 활용
S1대학 상호동료튜터링	한국인 학부생 외국인 학부생	15주	이론 수업 및 상호동료튜터링의 협력 수업, RWS(읽기, 쓰기, 말하기)기반 평가
S2대학 온라인 튜터링	한국어교육 석·박사과정생 프랑스 학부생	학기제	온라인 튜터링, 맞춤형 활동, 의사소통 지원
대만 M대학 동료튜터링	한국인 유학생 대만 한국어 학습자	10주	고급 학습자 중심 토론 학습, 지시적 튜터링 선호

표에 제시된 사례들에서 공통적으로 나타나는 특징 중 하나는 한국인과 외국인 학습자가 ‘상호 동료’로서 서로에게 튜터와 튜티 역할을 수행한다는 점이다. 이는 한국인이 외국인 학습자를 일방적으로 돋는 구조에서 벗어나, 대등한 관계를 추구하며 상호 도움을 주고받는 모습이다(윤지원 외, 2019; 민장배 외, 2020). 이처럼 상호동료튜터링 방식은 모두 대등한 학습 파트너 관계를 기반으로 서로가 동시에 학습자이자 가르치는 사람으로 도움을 주고받는 상호성을 강조한다. 이러한 특징은 교수자-학습자 간의 위계적 관계나 역할 고착화 문제를 보완하는 장점으로 작용한다. 다만, 학습자 수준에 따라 튜터의 전문성이 요구되거나 지시적 튜터링을 선호하는 경우도 있었으며(김선희, 2024), 운영 기관 차원에서 체계적인 수업 진행을 위한 튜터링 교육 등 추가적인 운영 지원이 필요하다는 점도 지적되었다(이민경, 2019).

온라인 튜터링의 경우 시공간의 제약을 극복한 학습 방식의 장점이 있으나, 인터넷 환경의 불안정과 비대면 상호작용의 한계 등 기술적 및 운영상의 과제도 동반된다(서진숙 외, 2019; 서지예 외, 2022). 이에 따라 온라인 튜터링 프로그램의 효과를 극대화하기 위해서는 충분한 사전 교육, 온라인 플랫폼 활용의 다양화, 튜터 간 협력 촉진을 위한 운영 지원이 더욱 강화되어야 한다.

3. 온라인 한국어 튜터링 프로그램

3.1. 분석 대상

본 연구는 S대학 비교과 프로그램으로 운영된 ‘온라인 한국어 튜터링’의 실제 사례를 분석 대상으로 한다. 이 프로그램은 한국어 예비교원에게 실질적인 교수 역량을 함양하고, 베트남 학습자에게 맞춤형 한국어 학습을 지원하는 데 그 목적이 있다.

참여자는 S대학 한국어교육 전공 석사과정생 29명과 베트남 V대학교 한국어문화학부 재학생 81명으로 구성되었다.⁵¹⁾ S대학 석사과정생인 한국어 예비교원은 ‘튜터’, 베트남 V대학교 재학생인 베트남 학습자는 ‘튜티’로 칭한다. 튜터는 한국어교원자격증 보유 여부와 관계없이 튜터링 프로그램 참여 의지가 있는 자를 대상으로 하였으며, 튜티는 본교의 정규 한국어 수업 외에 추가 학습을 희망하는 학습자이다. 학기별 튜터·튜티 참여 인원과 운영 방식은 아래의 <표 2>와 같다.

<표 2> 튜터-튜티 참여 인원 및 운영 방식

구분	2024-1학기	2024-2학기	2025-1학기	총계 ⁵²⁾
튜터 수(명)	16	16	8	40
튜티 수(명)	48	33	17	98
1대1(반)	15	14	8	37
소그룹(반)	12	7	3	22

본 프로그램은 2024-1학기 운영 체계를 기반으로 2024년 1학기, 2024년 2학기, 2025년 1학기의 학기별 총 세 차례 운영되었다. 2024년 1학기의 경우, 2024년 4월 29일부터 6월 30일까지 약 2개월간 튜터링 활동 기간이었으며, 학기마다 운영 기간과 기준에서 일부 변화를 보였다. 운영 방식으로는 1대1과 소그룹이

51) 베트남 V대학교의 한국어문화학부(Khoa Ngôn ngữ & Văn hóa Hàn Quốc, Faculty of Korean Language and Culture)는 베트남 내 한국어 학습 수요 증가에 따라 2021년에 신설되었으며, 한국어와 한국문화를 아우르는 통합 교육과정을 운영하고 있다.

52) 총계는 학기별 참여자 수를 단순 합산한 값이며, 동일한 튜터·튜티가 여러 학기에 중복 참여한 경우가 포함되어 실제 고유 참여자 수(튜터 29명, 튜티 81명)와는 차이가 있다.

있으며, 1대1은 튜터 1명과 튜티 1명이 고정으로 짹을 이루는 형태이고, 소그룹은 튜터 1명과 2명 이상의 튜티가 함께 참여하는 방식이다. 튜터와 튜티의 희망하는 수업 방식에 따라 매칭이 이루어졌고, 수업 내용은 한국어 회화와 한국문화 또는 튜티가 희망 학습 주제를 반영하여 자유롭게 구성할 수 있다.

3.2. 프로그램의 개요

본 절에서는 프로그램의 전반적인 운영 개요를 제시하고자 한다. 이는 4장의 튜터링 일지 분석의 기초 자료로 활용되며, 프로그램의 목적과 운영 절차 전반을 이해하는 데 초점을 둔다. 이를 위해 먼저 프로그램의 목적과 기대효과를 설명하고, 모집 및 선발, 튜터링 활동, 결과 보고의 주요 단계로 구분하여 세부 운영 과정을 상세히 서술하였다.

3.2.1. 목적 및 기대효과

‘온라인 한국어 튜터링’의 목적은 튜터에게 실제 학습자와의 상호작용 경험을 기반으로 교수 방법론 적용의 기회를 제공하여 교수 역량을 강화하고, 튜티에게는 한국어 활용·연습의 기회 확대와 학습 효율 증대를 도모하는 데 있다.

기대효과는 다음과 같다.

첫째, 튜터에게는 실제 학습자와의 1대1 또는 소그룹 수업을 기획·운영하는 전 과정을 경험하게 함으로써 교재·자료 선정, 학습자 맞춤형 교수법 적용, 학습 진행 상황 평가 및 피드백 제공 등 현장 중심의 교수 방법론을 직접 실천할 기회를 제공한다. 이를 통해 교사말 사용 능력, 수업 운영 능력, 학습자 관리 능력 등 실질적 교수 역량과 현장 대응력을 강화하는 데 기여한다.

둘째, 튜티에게는 정규 교과 수업 외의 시간에 한국어를 실제로 사용하고 연습할 수 있는 확장된 학습 공간을 제공한다. 특히 관심 분야나 개인 학습 목표를 반영한 맞춤형 주제 수업을 통해 의사소통 능력과 자기주도 학습 역량을 향상시키고, 다양한 사회·문화적 맥락에서 한국어를 접할 수 있도록 지원한다.

셋째, 튜터와 튜티가 서로의 문화·가치관·생활양식을 공유함으로써 문화 교류와 상호 이해를 증진시키고, 언어와 문화가 통합된 학습 경험을 제공한다. 이는 단순한 언어 전달을 넘어, 문화 간 소통 능력과 글로벌 시각을 함양하도록 한다.

넷째, 온라인 환경을 기반으로 함으로써 시공간의 제약을 극복하고 지속 가능한 한국어교육 실습 모델을 제시한다. 이를 통해 한국어 교원 양성 과정에서의 실습 기회 부족 문제를 보완하고 국제 협력 및 글로벌 네트워크 확장의 기반 마련에 기여한다.

3.2.2 운영 절차

‘온라인 한국어 튜터링’의 운영 절차는 다음 <표 3>과 같다. 프로그램이 처음으로 실시된 2024년 1학기 기준 운영으로 작성되었다.

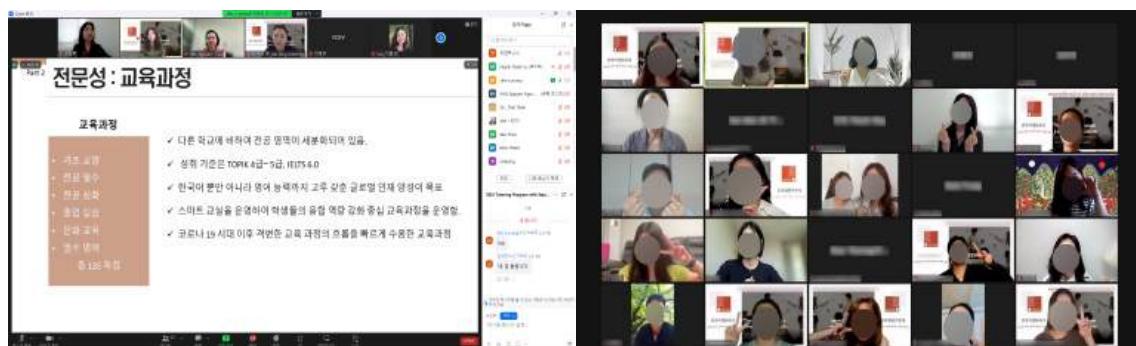
<표 3> 온라인 한국어 튜터링 운영 절차

단계	주요 내용
모집 및 선발	<ul style="list-style-type: none"> 프로그램 공지 참가자 모집과 선발 오리엔테이션: 프로그램 소개 및 유의 사항 안내, 튜터-튜티 소개
튜터링 활동	<ul style="list-style-type: none"> 튜터링 진행 방식: 온라인 플랫폼을 활용한 튜터링(Zoom, Webex, 네이버 웨일온 등) 튜터링 지도 내용: 한국어 회화·문화, 튜티의 희망 학습 튜터링 일지 작성: 튜터링 내용, 수업 자료, 소감, 증빙 사진 등 최소 이수 기준: 10회차, 10시간 이상
결과 보고	<ul style="list-style-type: none"> 튜터: 튜터링 일지 제출 담당 기관: 경력증명서·이수증 발급

1. 모집 및 선발

각 담당 기관은 튜터와 튜티를 별도로 모집하였다. 튜터 모집은 2024년 3월 22일부터 4월 4일까지 Google Form을 활용하여 진행되었다. 신청서에는 프로그램의 개요(한국어교육 실습 및 해외 경력 취득을 위한 비교과 프로그램), 기본 인적 사항(이름, 연락처, 이메일, 학번)과 함께 희망하는 수업 방식(1대1 및 소그룹) 항목으로 이루어져 있다. 특히 1대1 수업의 경우 복수 반 운영이 가능하여, 다수의 학생을 담당하고자 하는 경우 담당 가능한 인원을 기재하도록 하였다.

오리엔테이션은 프로그램의 원활한 운영과 참여자 간 상호 이해를 목적으로 시행되었다. 이 과정에서는 프로그램의 전반적인 운영과 목표를 공유하고 운영 방식, 튜터링 활동 기준 등이 안내되었다. 아울러 튜터와 튜티 간의 인사를 나누며 서로를 소개하는 시간이 마련되었으며, 이는 참가자 간 초기 관계 형성(라포)을 촉진하고 튜터링 활동에 대한 명확한 이해를 돋기 위함이었다. 특히 한국어교육 전공 주임교수는 “이번 튜터링을 통해 전공생들이 실제적인 한국어교육을 경험하고, 동시에 해외 현지 한국어 학습자의 특성을 이해 할 수 있는 기회가 되기를 바란다”라고 언급하며 오리엔테이션의 취지를 강조하였다.



<그림1> 오리엔테이션 행사 사진

2. 튜터링 활동

튜터-튜티의 매칭은 참가자의 희망 수업 방식을 우선적으로 반영하여 이루어졌다. 특히 소그룹 운영 시에는 튜티의 한국어 학습 수준과 학년을 고려하여 동일 그룹으로 배정되었다. 카카오톡 단체 오픈채팅방을 통해 매칭 정보를 공지했으나, 일부 튜티가 카카오톡 사용에 어려움을 겪으면서 혼선이 발생하였다. 이후 메일과 개별 카카오톡을 활용해 매칭 결과를 전달하는 방식으로 개선되었다.

튜터링 활동 기간은 2024년 4월 29일부터 6월 30일까지였다. 튜터링은 튜터가 생성한 온라인 회의 계정

(Zoom, Webex, 네이버 웨일온, Google Meet 등)을 활용하여 진행한다. 회차와 일시는 튜터와 튜티가 협의하여 자율적으로 정할 수 있고, 튜터 지도 내용으로는 한국어 회화 및 한국문화 또는 튜티의 희망 학습 내용을 반영한 자유 주제로 구성할 수 있다.

모든 활동은 회차별로 튜터링 일지를 작성 및 제출하는 방식이다. 튜터링 일지 양식은 <그림 2>와 같다.

튜터링 일지는 회차별로 작성해야 하며, 작성 방식은 서술형 또는 항목형 모두 가능하다. 작성 시에는 참

한국어 교육 활동

2024-1 한국어 온라인 튜터링 일지

연번 및 일자	튜터	방법
날짜	2023년 09월 00일 10:00-10:30(한국시간)	
장소	동시대상	
내용		
시 헌		
교사에게-기록 담당자가 다른곳에 첨부		교사에게-기록 담당자가 다른곳에 첨부

<그림 58> 튜터링 일지

석자와 일시, 실제 진행 시간을 기재하고 해당 회차의 주제와 튜터링의 활동을 간략히 요약해야 한다. 필요에 따라 튜티의 이해 정도나 소감, 사용한 수업 자료 등을 추가할 수 있다. 증빙 자료는 시작과 종료 시점을 확인할 수 있도록 화면을 각각 1장씩 캡처하여 첨부한다. 캡처 화면에는 참석자와 시작·종료 시간이 명확히 표시되어야 하며, 이는 경력증명서 발급의 증빙 서류로 활용된다.

튜터링 유의 사항은 다음과 같다.

1. 튜터와 튜티는 튜터링의 내용, 시간, 횟수를 상의해야 하고, 합의된 일정을 준수해야 한다.
2. 사전에 승인되지 않은 학생의 튜터링 참여는 불가하다.
3. 튜터링 일지는 경력증명서 발급의 필수 근거이므로 성실히 작성·제출해야 한다.
4. 최소 횟수와 시간을 충족하지 않거나 일지 미제출 시 경력증명서 발급이 불가하다.
5. 튜터링 활동이 불성실하다고 판단되는 경우 프로그램 참여가 중지될 수 있다.

3. 결과 보고

튜터링 종료 시 튜터는 작성한 튜터링 일지를 제출해야 하며, 이를 근거로 S대학의 경력증명서와 베트남 V대학교의 이수증이 발급된다. 이 가운데 경력증명서는 한국어 교원 자격 심사 과정에서 공식 경력으로 인정된다.⁵³⁾

또한 일부 튜터는 활동을 마친 후 튜터링 참여 소감문(편지)을 작성하여 튜터에게 전달하였고, 선물을 교환하며 튜터-튜티 간의 정서적 유대감을 형성하였다.

3.3. 분석 방법

53) 국립국어원은 「한국어교원 자격제도 운영 규정」에 따라 대학 및 교육기관의 경력증명서를 심사·인정하며, 이를 교원 경력 관리에 반영한다.

본 연구에서는 2024년 1학기, 2024년 2학기, 2025년 1학기에 진행된 온라인 한국어 튜터링 프로그램의 운영 자료, 튜터링 일지, 튜티의 소감문을 수집하여 분석하였다. 수집된 자료는 첫째, 튜터가 작성한 튜터링 일지를 중심으로 (1) 튜터링 사례, (2) 튜터링 내용 영역, (3) 튜터링 문화 영역을 분석하였다. 둘째, 튜터링 활동 종료 후 작성된 튜티 소감문을 바탕으로 (4) 튜티 반응 및 소감을 분석하였다.

분석은 질적 주제 분석(thematic analysis) 방법을 활용하였다. 수집된 자료를 반복적으로 읽으며 핵심 의미를 정리하고, 유사한 내용을 묶어 주요 주제를 도출하였다. 이후 영역별 자료에 공통으로 나타나는 특징과 차이점을 확인하였으며, 이를 바탕으로 프로그램 운영의 특징과 의의, 한계를 분석하였다.

4. 튜터링 일지 분석 결과

본 연구의 분석은 튜터가 작성한 튜터링 일지와 튜티의 소감문을 기반으로 이루어졌다.

튜터 지도 내용은 한국어 회화, 한국문화 또는 튜티의 희망 학습 내용을 반영하여 자유롭게 구성되었으며, 이에 따라 수업은 다양한 주제로 진행되었다.

분석은 첫째, 튜터링 일지를 중심으로 4.1 튜터링 사례 중심 분석, 4.2 내용 영역별 분석, 4.3 문화 영역별 분석을 살펴보았다. 둘째, 튜티 소감문을 바탕으로 4.4 튜티 반응 및 소감을 검토하였다.

4.1 튜터링 사례 중심 분석

대부분의 첫 수업에서는 자기소개와 학습 방향 설정이 이루어졌으며, 튜티가 한국어를 배우는 이유와 관심사를 파악하여 튜터·튜티 간의 라포 형성에 중점을 두었다. 특징이 있는 몇 가지 사례를 살펴보겠다.

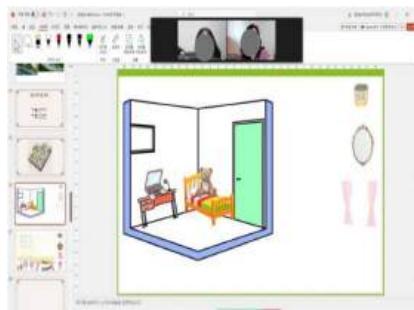
1. [사례 1] 실제적 말하기 연습과 튜티 수준별 맞춤 지도

[사례 1]은 튜티 3명이 참여한 소그룹 수업으로, “연세한국어 1-1, 1-2” 교재를 활용해 문법, 어휘를 복습하고 말하기 활동에 중점을 두어 진행되었다.

주요 특징으로는 2회차부터 4회차까지 위치 명사 어휘 학습과 ‘장소 가는 방법·길 찾기’ 상황 제시를 통해 실제적 말하기 연습을 강화한 점이다. 그림을 활용한 위치 명사 어휘 말하기를 시작으로, 위치 명사를 활용한 ‘학교 소개’, ‘생일상 차리기’, ‘방 꾸미기’ 활동을 진행하였다. 이후 ‘학교 주변 장소 묻고 답하기’, ‘다른 도시의 장소 안내’, ‘길 안내 및 지도 위치 설명’ 등으로 점차 실제적 맥락과 연계된 말하기 활동으로 확장되었다. 특히 구글 지도를 활용하여 학교 주변 건물과 관광지를 탐색하거나, 교사가 한국인 관광객, 학습자가 안내자가 되어 병원을 찾는 역할극은 학습자가 즉흥적으로 필요한 표현을 구사할 수 있도록 유도하여 실제 상황에 가까운 발화 경험을 제공하였다. 이러한 과정은 단순한 대화문 암기를 넘어 맥락 속에서 언어를 활용하는 능력을 신장시키는 데 효과적이었다.

한편, 상대적으로 한국어 실력 차이가 있는 일부 튜티는 말하기 활동에 소극적인 모습을 보였다. 이에 튜터는 소그룹을 분반하여 개별 발화 기회를 확대하고 꾸준한 피드백을 제공함으로써, 튜티의 불안감을 줄이고 점차 자신감을 높이는 데 긍정적인 효과를 거두었다.

3. 위치명사 어휘 퍼즐하기 : 어휘를 확인해보니 모두 다 맞게 잘 알고 있었다.
4. 그림을 보며 위치 명사 사용하여 문장 말하기 : 그림과 함께 그림에 맞는 단어 3개를 제시하여 주고, 적절한 조사와 위치 대명사를 사용하여 문장을 만들어 말하도록 하였다. 어순과 조사도 거의 정확하게 잘 사용하고 있고, 위치명사도 정확하게 잘 말하였다.
5. 위치명사로 반랑대 학교 소개하기 : 반랑대에 무엇이 있는지 위치명사를 사용하여 말하기를 하였다. 각자 글로 쓰면서 생각을 정리하는 시간을 가졌고, 그것을 도대로 한 사람씩 말하기를 하였다. 부족한 부분은 교사가 질문을 하며 자연스러운 대화를 연습하였다. 저항은 몇몇에 무엇이 있는지와, “앞으로 뚜속 가면..”이라는 표현도 사용하며 풍성한 어휘를 사용하였다. 반랑대 대학교 안에는 카페가 없다고 하여 놀라웠다.
6. 위치명사로 지시하여 생일상 차리기, 방 꾸미기 : 학습자가 교사에게 “-(위, 아래..)에 놓아주세요”를 말하면 그대로 그림 아이콘을 옮겨 생일상과 밤을 꾸며주는 활동을 하였다. 실제로 오프라인에서 활동할 만한 것을 온라인 활용으로 만들어 본 것인데 반응이 좋았다.



<그림 59> [사례1] 튜터링 일지

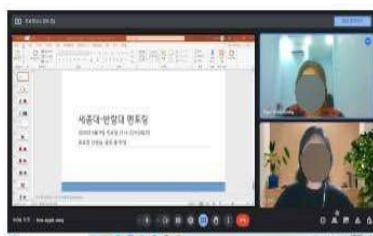
2. [사례 2] 문화 중심 수업과 상호 이해 성장

[사례 2]는 “세종한국문화” 교재를 바탕으로 한 한국문화 중심의 맞춤형 수업이었다. 튜티의 흥미를 이끌 만한 주제를 중심으로 수업을 구성하여, ‘기념일’, ‘음식문화와 배달문화’, ‘주말·여가 활동’, ‘결혼문화’, ‘화폐와 물가’, ‘공공예절’, ‘휴가’ 등 일상생활과 문화 요소를 폭넓게 다루었다.

주제에 따라 베트남의 상황을 비교하는 과정에서 서로의 문화에 대한 이해와 흥미가 자연스럽게 촉진되었다. 예를 들어, 한국에서는 아침·외출·귀가 등 상황에 따라 다양한 인사법을 사용하는 반면, 베트남 가정에서는 아침 인사가 따로 없고 외출·귀가 시 인사하는 차이가 있었다. 또한 한국의 ‘스승의 날’에 카네이션을 선물하는 문화와 베트남의 ‘스승의 날’(11월 20일)에 빨간 장미를 선물하는 문화가 유사하다는 점을 발견하며 문화적 공통점을 공유하였다. 특히 종이접기(카네이션 만들기)와 외국인이 닭갈비를 먹고 디저트로 볶음밥을 먹는 한국 예능 영상 시청 등 실제적·간접적 체험 활동 요소를 포함함으로써 수업의 몰입도를 높일 수 있었다.

초반에는 튜티가 한국어 말하기에 어려움을 느끼고 조심스러운 태도를 보였으나, 회차가 거듭될수록 질문을 던지거나 적극적으로 의견을 표현하며 튜터링에 주도적으로 참여하는 모습을 보였다. 튜터는 이러한 과정에서 튜티의 진로 고민을 함께 나누고, 다양한 문화 주제를 매개로 상호 교류를 이어가며 단일 방향의 지식 전달이 아닌 쌍방향적 성장과 문화 교류의 장으로 확인되었다.

1. 한국의 기념일
가정의 달을 맞이해 한국 기념일과 기념일에 주는 선물에 대해 학습함.
'어린이날, 어버이날, 스승의 날' 세 가지 기념일을 주제로 함.
지난 시간보다 튜티의 집중력이 좋아서 수업의 흐름이 원활했음.
2. 베트남의 기념일
한국의 기념일과 비슷한 베트남의 기념일이 있는지 이야기를 나눔.
베트남 스승의 날은 11월 20일이며, 선생님께 맛간색 장미를 선물한다고 함.
빨간색 카네이션을 선물하는 한국의 문화와 비슷한 점이 있다는 것을 알게 됨.
3. 카네이션 만들기(종이접기)
카네이션 만들기를 위한 준비물을 지난 회차에 미리 꾸지함.
온라인 수업이라 종이 접는 과정을 잘 따라올 수 있을지 걱정했지만, 학생의 이해 능력이 뛰어나고
손이 빨라서 카네이션 하나를 금방 완성함, 더 높은 수준의 활동도 가능할 것으로 보임.
완성한 카네이션은 현지에 계신 선생님께 드리겠다며 좋은 반응을 보임.



<그림 60> [사례2] 튜터링 일지

3. [사례 3] 중고급 심화 학습과 학습 동기 강화

[사례 3]은 “세종학당 한국어 5A” 교재와 “외국인을 위한 TV와 영화 속 한국문화 찾기” 교재를 기반으로 한 1대1 튜터링 수업으로 중고급 수준의 튜티가 대상이었다.

튜티가 통번역학 전공생이라는 점을 고려하여 ‘-에 따르면’, ‘-기 나름이다’, ‘-는다는 것이다’, ‘-게 끔 -

어야 하다’, ‘-는 것이 무엇보다 중요하다’, ‘-에 이르다’, ‘-은 말할 것도 없고’, ‘-고도’, ‘-는 법이다’ 등 실제 통·번역 상황에서 활용할 수 있는 심화 문법 표현을 중심으로 수업을 구성하였다. 어휘 학습은 단원별 주제와 연계하여 진행되었으며, 주요 주제로는 직업 선택의 기준, 일과 삶의 균형, 학교생활과 교육, 교육 제도, 습관의 중요성, 건강한 신체, 음악과 미술 감상, 행복의 조건, 경제적 여유와 행복 등이 포함되었다. 또한 TV와 영화 속 자료를 활용해 한류, 음식, 연애·결혼, 주거·직장문화, 역사 등 다양한 소주제를 중심으로 한 한국문화를 살펴보았다. 특히 학습자의 관심사를 반영해 고려시대와 조선시대의 역사적 특징과 주요 인물을 주제로 학습을 확장하였으며, 위키백과와 유튜브 자료를 활용한 활동은 학습자의 동기를 강화하고 한국문화와 역사에 대한 흥미를 유발하는 데 효과적이었다.



4.2 튜터링 내용 영역별 분석

튜터링 활동은 튜티에 따라 다양한 수업 구성이 복합적으로 나타났다. 이에 본 연구에서는 튜터링 활동 내용을 주요한 연관성을 중심으로 재구성하여 <표 4>와 같이 제시하였다.

<표 4> 튜터링 주제별 문법 및 활동

주제	문법 및 표현	활동
자기소개·인사	-은/는, -이에요/예요, -입니다, 존댓말, 성격	<ul style="list-style-type: none"> - 자기소개하기 - 존댓말(높임말) 연습하기 - 가족 구성원·친구 생김새 설명하기
학교생활	-이/가 있다/없다, -에서, 을/를, -이/가 아니에요, 위치 표현	<ul style="list-style-type: none"> - 학교 주변 위치 설명하기 - 길 안내하기 - 동아리 활동 소개하기 - 한국·베트남 학교생활 비교하기
여행·교통	-(으)려고 하다, -고 싶다, -아/어야, -(으)ㄹ까요?, -(으)ㄴ 적이 있다,	<ul style="list-style-type: none"> - 한국 여행 계획·베트남 여행 경험 공유하기 - 베트남 관광지 소개하기 - 한국·베트남 교통수단 비교하기
음식·쇼핑	-아서/어서, -(으)려면, -(으)ㄹ 수 있다, -(으)ㄹ까요?, -(으) 는 편이다	<ul style="list-style-type: none"> - 음식 주문하기 - 베트남 음식 소개하기 - 물건 환불·교환·홍정하기 - 인터넷 쇼핑하기
취미·문화생활	-아/어도, -나 보다, -던데요, -(으)니까, -고요	<ul style="list-style-type: none"> - 취미·문화생활 소개하기 - 공통 취미를 가진 친구를 찾는 글쓰기 - 약속 정하기
직업·진로	-다 보면, -ㄴ/는다면서, -다고 하다, -고 싶다, -는 대로, 직업 어휘	<ul style="list-style-type: none"> - 직업 소개하기 - 직장 문화·복지 제도 토론하기 - 졸업 후 계획·미래 직업 계획 말하기 - 직업 고민에 대한 글쓰기

<표 4>는 튜터링 수업의 주제를 자기소개·인사, 학교생활, 여행·교통, 음식·쇼핑, 취미·문화생활, 직업·진로 등 여섯 가지 영역으로 분류하고, 영역별 핵심 문법과 대표 활동을 제시한 것이다. 이는 학습자의 실생활에서 사용 가능한 언어 활동을 연습할 수 있다는 점에서 강점을 가진다. 예를 들어 ‘음식·쇼핑’ 주제에서는 주문하기, 가격 묻기, 교환·환불 등 역할극을 통해 학습자가 배운 내용을 곧바로 실제 상황에 적용할 수 있도록 한다.

각 문법은 주제와 연결되는 빈도 높은 표현 위주로 제시하였다. 활동은 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기를 상호 보완적으로 통합된 형태로 이루어졌다. ‘학교생활’이나 ‘여행·교통’ 주제에서는 설명하기, 경험 나누기, 비교하기, 상황극 활동과 같은 말하기 활동의 비중이 높았으나, 듣기 자료 청취, 글쓰기 과제, 읽기 활동 등이 결합하여 언어 기능이 유기적으로 연계되었다.

초급 학습자는 ‘식당에서 주문하기’, ‘길 찾기’ 등 일상생활 주제를 중심으로 발화를 연습하고 간단한 읽기 및 문법 표현을 활용한 글쓰기 과제를 병행하였다. 반면 중급 학습자는 직업관, 사회 변화, 복지 제도와 같은 심화 주제를 다루며 토론, 글쓰기, 발표를 통해 학습 범위를 확장하였다. 일부 학습자의 경우 한국어 말하기 대회를 준비하면서 원고 작성, 첨삭, 발음 교정, 모의 발표 활동을 경험함으로써 발화 유창성을 높일 수 있었다. 또한 TOPIK 대비 학습을 희망하는 학습자는 TOPIK 읽기, 쓰기 학습과 기출문제 풀이를 통해 시험 유형과 학습 방법을 익힐 수 있었다.

문화적 측면에서는 ‘한국·베트남 학교생활 비교’, ‘베트남 음식 소개하기’와 같은 상호문화적 맥락을 반영한 활동을 통해, 자문화와 타문화에 대한 이해를 심화시켰으며, 이는 언어 습득을 넘어 문화 교류 역량을 확장하는 사례라 할 수 있다.

4.3 튜터링 문화 영역별 분석

튜터링 수업에서 다룬 다양한 문화 영역별 활동을 아래의 <표 5>와 같이 정리하였다.

<표 5> 튜터링 문화 영역별 주제 및 활동

주제	활동
대중문화	<ul style="list-style-type: none"> K-POP 가사 해석 및 노래 부르기(빅뱅, 방탄소년단, 아이콘, 비비 등) 한국 드라마 ‘눈물의 여왕’, ‘선재 업고 튀어’ 시청 및 문법 학습 신조어·유행어·줄임말 등 MZ세대 미 공유
음식문화	<ul style="list-style-type: none"> 인기 있는 한국 음식 및 베트남 음식(커피, 망고, 반미 등) 소개 한국 음식 만드는 방법(떡볶이, 비빔밥, 된장찌개) 명절 음식/한정식/임금님 수라상 소개 배달문화와 식사 예절
생활문화	<ul style="list-style-type: none"> 집의 형태와 구조/도시와 시골 생활 비교 한국 화장품 및 패션 공유 여가 활동(찜질방, 등산, 술 문화) 직장문화와 복지 제도 대학 캠퍼스 문화 비교
지역문화	<ul style="list-style-type: none"> 관광지 및 유적지 소개(경주의 불국사, 제주도 등) 한국 지리 및 지역 특성 지역별 사투리의 특징
전통문화	<ul style="list-style-type: none"> 사물놀이·풍물놀이 및 전통 놀이(윷놀이, 제기차기, 연날리기) 소개 아리랑 지역별(정선·밀양·진도) 영상 시청 및 소감 나누기 한국 전래동화(해님과 달님, 흥부와 놀부) 감상 및 베트남 전래동화 읽기 한국인의 정서(정, 한, 흥) 미신, 속담, 민담, 사자성어

그중에서도 교육적 효과와 학습자의 흥미를 동시에 높인 대표 사례는 대중문화(K-POP ‘밤양갱’), 전통문화(전래동화), 음식·생활문화(한국과 베트남 비교) 세 가지로 정리할 수 있다.

첫째, 대중문화 영역에서의 K-POP 수업은 학습자들의 적극적인 참여를 이끌어낸 사례이다. 튜터는 가수 비비의 노래 ‘밤양갱’을 활용하여 가사를 해석하고 함께 노래를 불러보는 활동을 진행하였다. 단순히 음악을 듣고 따라 하는 것이 아닌 실제 밤양갱을 준비하여 맛과 식감을 설명하면서, 튜티들은 ‘달디달다, 쓰디쓰다, 짜디짜다, 맵디맵다’와 같은 표현을 학습할 수 있었다. 이를 통해 학습자는 K-POP 가사에 있는 한국어 표현 방식을 자연스럽게 익히며, 언어 활용 능력 향상으로 이어졌다.

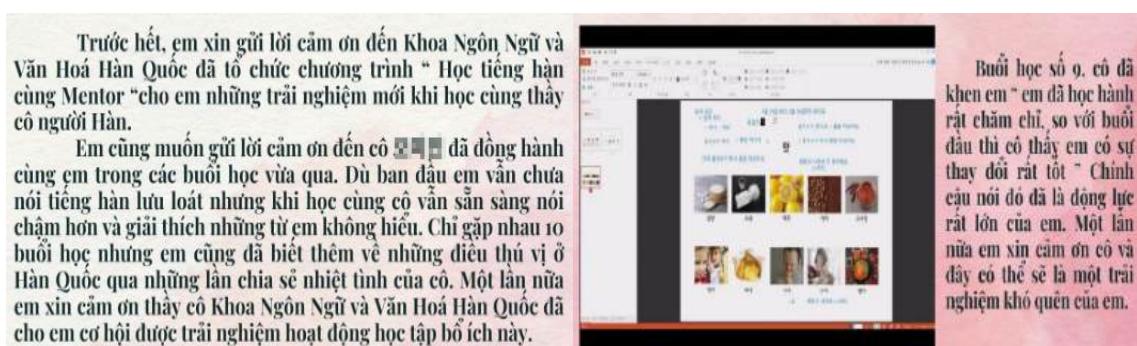
둘째, 전통문화 영역의 전래동화 수업에서는 ‘흥부와 놀부’, ‘해님과 달님’ 등 한국 전래동화를 영상으로 시청하고 책을 낭독하며, ‘밥주걱, 밥풀, -꾸러기, -쟁이’와 같은 전통 어휘를 학습하였다. 또한 “팥쥐 엄마 같다”와 같은 표현이 현대에 어떻게 비유적으로 활용되는지도 소개하였다. 튜티는 베트남 전래동화인 ‘탄과 깜’, ‘발자국에서 잉태한 아이’를 낭독하며 틀린 표현과 발음 교정하는 시간을 가졌다. 이처럼 문학적 배경에 대한 이해를 통해 흥미를 높일 수 있었다.

셋째, 음식·생활문화 영역에서의 한국-베트남 문화 비교 활동은 일상 문화를 체감할 수 있는 기회를 제공하였다. 양국의 음식, 명절, 여가 활동, 화장품과 패션, 대학 생활 등 다양한 생활문화를 학습하거나 최근 젊은 세대가 즐겨 쓰는 신조어와 유행어를 함께 공유하였다. 한국-베트남 문화의 교류 속 유사성과 차별성을 인식하며 상호 문화 이해를 증진하는 계기가 되었다.

4.4 튜티 반응 및 소감

튜터링을 마친 후, 튜티들은 튜터에게 감사와 소감을 담은 편지를 작성하였다. 그중 일부 반응을 발췌하면 다음과 같다.

- 튜티 A: “선생님은 항상 제 이야기에 귀 기울여 주시고, 이해하지 못하는 부분이 있으면 천천히 설명해 주셨어요. 덕분에 한국의 흥미로운 점들을 새롭게 알게 되었습니다.”
- 튜티 B: “처음에는 한국어 실력이 부족해 걱정이 많았지만, 수업이 진행될수록 더 길고 정확한 문장을 말할 수 있도록 도와주셔서 정말 감사했습니다.”
- 튜티 C: “수업 시간마다 선생님이 베트남 문화에 관심을 주시고, 저희 이야기를 진심으로 들어주셔서 한국과 베트남 두 문화 모두에 대해 더 친근함을 느꼈습니다.”
- 튜티 D: “수업을 통해 한국의 음식, 명절, 생활문화를 직접 체험하고, 한국인의 일상 이야기를 들으며 문학적 이해를 깊게 할 수 있었습니다.”
- 튜티 E: “온라인 수업임에도 불구하고 선생님과 가까워졌다는 느낌을 받았고, 이 경험이 앞으로의 한국어 학습에 큰 동기 부여가 되었습니다.”



<그림 6> 튜티 소감문(편지)

대부분의 튜티는 튜터에게 한국어 실력 향상뿐 아니라 동기 부여와 격려를 통한 학습 태도의 변화를 경험한 점에 감사함을 전했다. 특히 해외 학습자의 경우, 한국인과 교류할 기회가 제한적인 상황에서 본 프로그램이 대안적 기회를 제공함으로써 상호 문화 이해 증진에 긍정적으로 기여했음을 확인할 수 있었다.

5. 결론

본 연구는 서울 소재 S대학과 베트남 V대학교가 협력하여 운영한 온라인 한국어 튜터링 프로그램의 실제 운영 사례를 분석함으로써, 온라인 기반의 튜터링이 한국어 예비교원 교수 역량 강화와 현장 적용에 대한 교육적 의의와 가능성을 고찰하였다.

이를 위해 온라인 한국어 튜터링 프로그램의 운영 자료, 튜터링 일지, 튜티 소감문을 중심으로 결과를 분석하였다. 분석 결과, 온라인 한국어 튜터링은 한국어 예비교원이 실제 베트남 학습자를 대상으로 수업을 설계·운영하는 과정을 통해 실질적인 교수 경험을 측정하고, 교육 현장에서의 적용 가능성을 확인하게 하는 사례가 되었다.

한국어교육에서 온라인 튜터링의 주요한 교육적 시사점은 다음과 같다.

첫째, 교수 경험이 부족한 환경에서 한국어 예비교원은 교재·자료 선정, 학습자 수준에 따른 맞춤형 지도, 교사여 사용을 포함한 수업 운영을 실제적으로 적용해 봄으로써, 현장에서 요구되는 다양한 교수 역량을 강화할 수 있었다. 이론적 지식을 바탕으로 실제 튜터링 과정을 통해 수업에 적용하며 학습자와의 상호작용을 경험하는 과정은, 향후 교원으로서의 자신감과 전문성을 함양하는 성과라 할 수 있다.

둘째, 베트남 학습자는 정규 교과 외에 확장된 학습 기회를 제공받음으로써 한국어 활용 능력과 학습의 효율성을 증대할 수 있었다. 특히 학습자의 관심사를 반영한 맞춤형 튜터링은 학습 동기를 강화하는 데 긍정적인 효과를 주었다. 나아가 튜터와의 상호작용을 통해 실생활 중심의 말하기 연습과 문화 체험 활동은 한국어 발화에 대한 불안감을 완화하고, 자기 주도적인 성장을 확인할 수 있었다.

셋째, 쌍방향 상호작용과 문화 교류의 경험은 상호문화적 이해를 확장하는 데 기여하였다. 다양한 문화 주제를 통해 한국과 베트남의 유사성과 차이를 비교하는 과정은 일방향 전달식 학습의 한계를 보완하는 교육적 가치가 있었다. 나아가 베트남 학습자에게는 한국의 언어·문화적 특성에 대한 이해를 확장하는 계기가 되었으며, 한국어 예비교원에게는 글로벌 소통 역량을 강화하는 데 긍정적으로 작용하였다.

넷째, 온라인 튜터링은 시공간 제약을 극복한 대체적 실습 모델로서 의의가 있다. 환경적인 제약으로 해외 학습자와의 소통이 제한적인 상황에서도 온라인 플랫폼을 활용하여 실시간 상호작용을 가능하게 한 점은 한국어교육 현장에서 실질적인 대안으로 기능할 수 있음을 시사한다. 특히 해외 대학과의 협력을 기반으로 운영된 본 프로그램은 한국어교육 현장의 국제 협력과 글로벌 네트워크 확장의 기틀을 마련한 실천적 사례라 할 수 있다.

한편, 본 연구는 다음과 같은 한계를 가진다. 첫째, 프로그램 운영 과정에서 겪는 실제적 어려움, 온라인 환경의 기술적인 제약, 담당 기관 운영 지원의 필요성 등에 대한 논의가 충분히 이루어지지 못하였다. 둘째, 체계적인 만족도 조사와 교사 효능감 측정이 이루어지지 않아 프로그램 효과를 수치로 검증하는 데 한계가 있었다.

따라서 향후 연구에서는 본 연구에서 다루지 못한 영역을 보완하여 후속 연구를 진행하고자 한다. 첫째, 튜터와 튜티가 경험하는 구체적 어려움(온라인 플랫폼 활용의 기술적 제약, 수업 설계 과정, 비대면 상호작용의 한계 등)을 심층적으로 분석할 필요가 있다. 둘째, 프로그램 효과성을 검증하기 위해 참여자의 만족도를 양적으로 조사하고, 교사 효능감 수준을 척도로 삼아 분석하고자 한다.

본 연구는 온라인 한국어 튜터링이 한국어 예비교원의 교수 역량을 강화하고, 베트남 학습자의 학습을 경험 향상에 효과적인 교육 사례임을 실증적으로 보여주었다. 나아가 본 연구에서 도출된 시사점은 한국어 교원 양성 과정에서 온라인 튜터링을 실제적인 대체 실습 방식으로 제도화하여 운영하는데 기초 자료로 활용될 수 있기를 기대한다.

참고 문헌

- 김선효(2024). "해외 한국어 동료 튜터링(peer tutoring)의 효율성과 방향성." *이중언어학*, 98(-), 127-150.
- 민장배·송진영(2020). "외국인 유학생 대상 상호동료튜터링 비교과 프로그램 개발: S대학의 사례를 중심으로." *교육문화연구*, 26(2), 865-885.
- 민진영·이수미·손다정·장문정(2023). "'한국어교육 실습' 교과 운영 개선 방안 연구 -한국어 예비 교원의 인식 을 중심으로-." *우리어문연구*, 77(-), 467-503.
- 박가영·이정민(2021). "'대학 신입생 대상 온라인 동료 튜터링에 참여한 튜티의 경험에 대한 질적 연구.'" *학습 자중심교과교육연구*, 21(22), 583-605.
- 변소연·추성경·윤혜경(2021). "대학 온라인 튜터링 학습환경에서 교수실재감, 학업성취도 및 학습만족도 간의 관계 분석." *한국콘텐츠학회논문지* 21.11 (2021): 814-825.
- 서지예·홍소라·이금희(2023). "한국어교육 온라인 튜터링 프로그램 사례 연구 - 성균관대학교와 프랑스 라로 셀대학교의 교류 활동을 중심으로 - ." *인문과학*, -(88), 61-99.
- 서진숙·방성원(2019). "화상교육을 활용한 한국어 튜터링 사례 연구." *이중언어학*, 74(-), 213-237.
- 선복근·김병삼·정준오(2009). "운영사례를 중심으로 한 학생 주도형 학습공동체(피어 튜터링) 활동." *공학교육 연구*, 12(4), 126-134.
- 이민경(2019). "외국인 대학원생을 위한 한국어 동료튜터링 프로그램 운영 사례 연구 - 만족도와 효과를 중심 으로 - ." *언어와 문화*, 15(2), 183-206.
- 임서연(2023). "온라인 일본어 튜터링 프로그램의 운영사례 연구 - 활동내용의 영상 분석을 중심으로 - ." *한 국일본어교육학회 학술발표논문집*, 2023(0), 74-79.
- 윤지원·심혜령(2019). "대학 내 외국인 유학생 대상 상호동료튜터링 프로그램 연구 - 실제 운영 사례를 중심 으로 - ." *외국어로서의 한국어교육*, 53(-), 101-123.
- 정경숙(2020). "대학생의 온라인 튜터링에 대한 인식 및 수업 만족에 영향을 주는 요인 분석." *비교과교육연구*, 1(3), 25-41.
- 추성경·윤혜경·변소연(2022)."온라인 동료튜터링 운영사례를 통한 대학교양으로서의 비교과 교육과정 탐색연구." *학습자중심교과교육연구*, 22(1), 373-385.
- 홍종명(2022). "한국어교원 양성 교육과정 개발 연구." *한국어교육학회 학술발표논문집*, 2022(1), 387-403.

‘한국어교육의 온라인 튜터링 운영 사례 분석: 한국어 예비교원과 베트남 학습자를 중심으로’에 대한 토론문

조승희(연세대학교)

케이팝 스타를 소재로 한 애니메이션 영화가 전 세계적인 인기를 끌면서 한국어와 한국 문화에 관심이 나날이 뜨거워지고 있는 요즘, 국외 한국어 학습자의 수효도 급격히 증가하고 있는 만큼 국내의 예비 한국어 교육자와 해외에서 한국어를 배우고 있는 학습자를 연결하여 확장적 교육 프로그램을 제공하는 온라인 튜터링에 대한 연구는 매우 시의적절한 논의라 생각됩니다. 온라인 튜터링은 한국인과 소통할 기회가 많지 않은 국외 한국어 학습자에게 실제적이면서도 효용성이 높은 접근 방식이기에 향후 국내 여러 교육 기관에서 적극적으로 활성화에 나서야 할 분야인 듯합니다. 이와 관련하여 귀중한 연구를 통해 여러 시사점을 제공해 주신 데에 감사드리며, 몇 가지 질의와 제안으로 토론을 갈음하고자 합니다.

첫째, 본 연구에서는 온라인 튜터링의 목적 및 기대 효과로 튜티인 베트남 한국어 학습자의 한국어 및 한국 문화 지식 습득과 동시에 튜터인 한국어 교육 전공자의 현장 교수 역량 강화를 제시하였습니다. 그렇다면 튜터링을 진행하는 과정에서 튜터를 위한 한국어 교수 관련 코칭이나 피드백을 제공하는 것이 바람직하지 않았을까 싶습니다. 튜터들이 소속된 한국 대학 측에서 프로그램을 시작하기 전에 튜터들에게 학습자 맞춤형 교육과정 설계 방법을 지도하거나, 튜터링 활동 참관 후 피드백을 제시하는 과정이 있었는지 궁금합니다. 또한 발표문의 내용에 따르면 한국어 교육 전공 석사 과정생 중 희망자를 모집하여 프로그램을 운영하신 것으로 되어 있는데, 본 튜터링 활동을 ‘한국어 교육 실습’과 같은 교과목 내 과제로 부과하여 강의를 통해 얻은 이론적 지식을 실제로 적용할 수 있도록 연계하는 방안이 가능할지 여쭙고 싶습니다.

둘째, 본 연구에서 진행한 튜터링의 유형은 참여자 수에 따라 1:1 수업과 소그룹 수업으로 나뉘는데, 각각의 방식이 수업 내용, 학습자 요인, 학습 효과 등의 측면에서 어떠한 차이점이 있는지 궁금합니다. 발표문의 내용에 따르면 참여자의 선호에 따라 1:1 방식과 소그룹 방식을 선택하여 자유롭게 수업을 진행하도록 하였는데, 활동 내용을 분석한 결과 특정 수업 주제나 학습자 성향에 보다 적합한 수업 방식이 있다고 판단하셨다면 의견을 제시해 주시면 좋겠습니다.

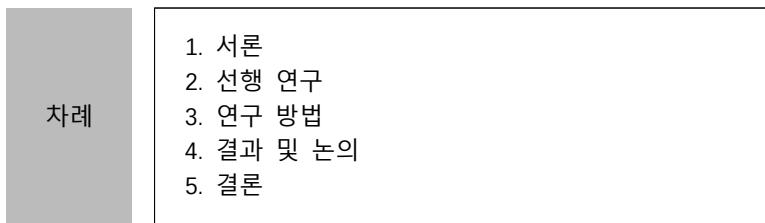
셋째, 발표문에서는 온라인 튜터링 운영 과정에서 겪었던 어려움에 대하여 짧게 언급하셨는데, 구체적으로 어떤 문제점들이 나타났는지 상세히 밝혀 주신다면 앞으로 유사한 프로그램을 추진하고자 하는 기관 및 한국어 교육자들에게 실제적 도움이 될 것 같습니다. 특히 기술적인 문제 이외에 튜터와 튜티 간의 정의적 요인으로 인해 갈등이 발생하거나 활동이 원활히 이루어지지 않을 때 중재 및 점검을 할 수 있는 기제에 어떤 것이 있는지 제안해 주시면 감사하겠습니다.

마지막으로 4.1~4.3의 내용을 체계화하여 한국어 튜터링을 위한 커리큘럼 개발이나 온라인 튜터링에 적합한 학습 활동을 제안하는 후속 연구가 이루어지기를 기대합니다. 4.1의 [사례 1]에 제시된 ‘위치 표현을 활용하여 길 안내하기’와 같은 활동을 온라인 환경에서 구현하는데 필요한 플랫폼이나 프로그램, 교수 자료 등을 제공할 수 있다면 온라인 튜터링을 한층 전문화하고 발전시키는 데 기여하는 연구가 될 것이라고 봅니다.

감사합니다.

한국어 고급 학습자 글쓰기 연구 동향

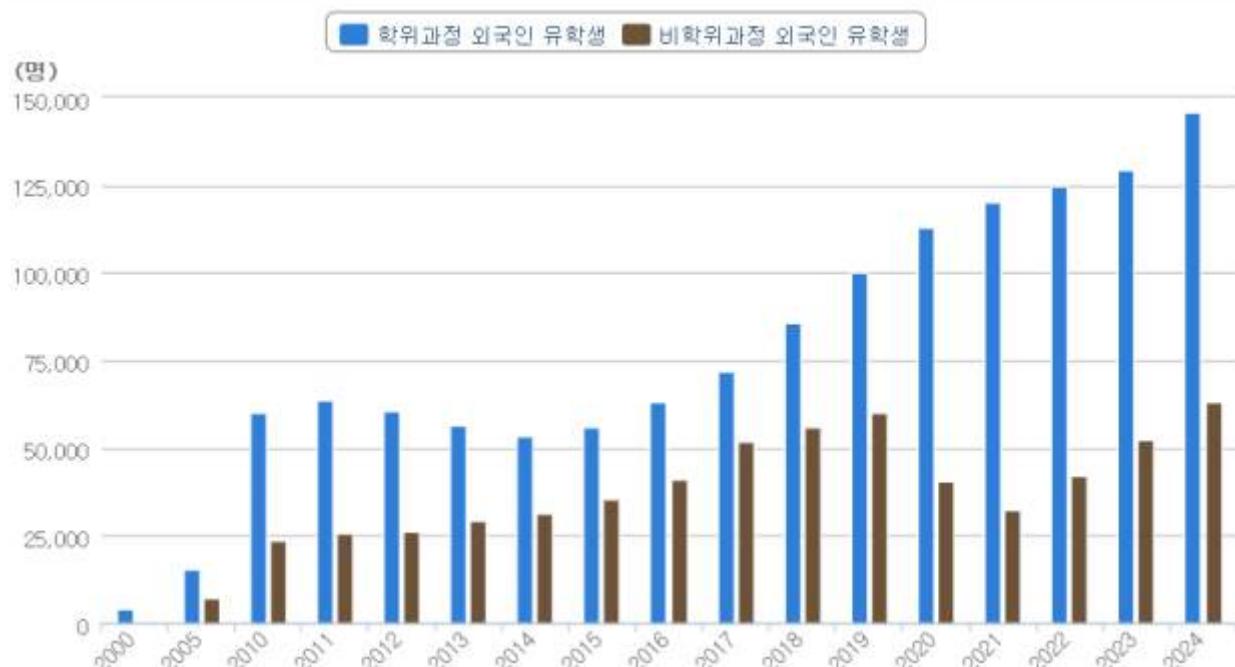
김호영(연세대학교)



1. 서론

1.1. 연구의 목적 및 필요성

2023년 교육부에서 ‘유학생 교육경쟁력 제고 방안(Study Korea 300K Project)’을 발표하며 ‘유학생 30만 명 유치를 통한 세계 10대 유학 강국 도약’을 목표로 하여, 우리나라가 세계(글로벌) 교육 선도 국가의 행렬에서 앞서나가기 위해 유학생 유치-학업·진로 설계 등 단계별 전략을 제시하였다.⁵⁴⁾ 이는 2004년에 ‘Study Korea’를 통해서 유학생을 5만 명 유치, 2008년 ‘Study Korea 발전 방안’ 정책을 통해서 외국인 유학생을 12만 명 이상 유치하는 목표를 달성하여, 한국어 교육 기관과 대학교에 외국인 유학생들의 양적인 부흥을 경험한 결과로 보인다.



54)

교육부

누리집:

<https://www.moe.go.kr/boardCnts/viewRenew.do?boardID=294&boardSeq=96027&lev=0&searc>

<그림 63> 연도별 국내 외국인 유학생 현황(1999~2024)⁵⁵⁾

<그림 1>에서 보면 2005년부터 2012년까지 학위 과정 외국인 유학생이 비학위과정 유학생의 두 배이상 많아졌다. 이후 2019년까지 비학위과정 외국인 유학생의 수도 꾸준히 증가했으나 2020년 이후에는 비학위 과정 외국인 유학생의 수는 감소하였다. 그에 비해 동일 기간 학위 과정 외국인 유학생의 수는 큰 폭으로 증가했다. 아래 <표 1>에서 정확한 수치로 이를 확인할 수 있다. 2005년 약 15,577명이었던 학위 과정 외국인 유학생이 2024년 기준으로 145,778명으로 약 10배 정도 증가했는데, 이 수치는 비학위과정 외국인 유학생 수의 2배 이상이며 일반 어학 연수생의 수의 3배 이상이라는 점도 주목할 만 한다. 어학 연수생이 아닌, 학위과정 외국인 유학생을 유치하고자 한 결과로 보인다.

<표 1> 연도별 국내 고등교육기관으로 유학 온 외국인 유학생 수 (명)

연도	외국인유학 생 계	학위과정				비학위과정		
		소계	전문학사· 학사	석사	박사	소계	어학연수 생	기타연수 생
1999	3,418	3,418	1,792	1,233	393	0	0	0
2000	3,980	3,980	2,103	1,381	496	0	0	0
2001	4,690	4,690	2,415	1,648	627	0	0	0
2002	5,776	5,776	2,866	2,181	729	0	0	0
2003	7,962	7,962	4,294	2,757	911	0	0	0
2004	16,832	11,121	6,641	3,246	1,234	5,711	4,520	1,191
2005	22,526	15,577	9,835	4,023	1,719	6,949	5,212	1,737
2006	32,557	22,624	15,268	5,183	2,173	9,933	7,938	1,995
2007	49,270	32,056	22,171	7,247	2,638	17,214	14,184	3,030
2008	63,952	40,585	28,197	9,143	3,245	23,367	19,521	3,846
2009	75,850	50,591	36,525	10,697	3,369	25,259	20,088	5,171
2010	83,842	60,000	43,709	12,480	3,811	23,842	17,064	6,778
2011	89,537	63,653	44,641	14,516	4,496	25,884	18,424	7,460
2012	86,878	60,589	40,551	15,399	4,639	26,289	16,639	9,650
2013	85,923	56,715	35,503	16,115	5,097	29,208	17,498	11,710
2014	84,891	53,636	32,101	15,826	5,709	31,255	18,543	12,712
2015	91,332	55,739	32,972	16,441	6,326	35,593	22,178	13,415
2016	104,262	63,104	38,944	17,282	6,878	41,158	26,976	14,182
2017	123,858	72,032	45,966	18,753	7,313	51,826	35,734	16,092
2018	142,205	86,036	56,097	21,429	8,510	56,169	41,661	14,508
2019	160,165	100,215	65,828	23,605	10,782	59,950	44,756	15,194
2020	153,695	113,003	74,851	24,996	13,156	40,692	32,315	8,377
2021	152,281	120,018	80,597	25,169	14,252	32,263	23,442	8,821
2022	166,892	124,803	80,988	26,923	16,892	42,089	27,194	14,895
2023	181,842	129,240	81,087	30,012	18,141	52,602	37,974	14,628
2024	208,962	145,778	93,624	33,860	18,294	63,184	48,924	14,260

이에 유학생들의 양적인 부흥에 힘입어 대학교에서 학업을 수행하기 위한 다양한 한국어 프로그램과 수업 운영, 평가 과정을 도입하여 시행하게 되었다. 대학 부설 한국어 교육 기관에서도 한국어 숙달도를 기준으로, 초급과 중급의 학생뿐만 아니라 고급 과정 학습자들의 수가 늘었다. 오경숙(2024)에서는 교육 기관에

55) 한국교육개발원 교육통계서비스: <https://kess.kedi.re.kr/index> 외국인 유학생 계에는 일반대학, 산업대학, 교육대학, 전문대학, 방송통신대학, 사이버대학, 기술대학, 각종학교, 대학원, 전공대학, 원격 대학 형태의 평생교육시설, 사내 대학 형태의 평생교육시설, 기능대학의 학위/비학위 과정에 있는 외국인 유학생이 포함되며, 비학위과정 기타 연수생에는 교육과정공동운영생, 교환연수생, 방문연수생, 기타 연수생이 포함되며, 교육과정공동운영생은 2014년도부터 별도 구분되어 비학위과정의 '기타연수생'에 포함된다.

재학 중인 한국어 학습자 수는 110~3,800명 정도가 되며, 이 가운데 고급 학습자 수는 재학생의 10~55%로 나타났는데, 언어교육원은 14~23%, 학부는 10~20%, 대학원이 55%라고 했다. 대학의 언어교육원과 대학 학부, 대학원이라는 교육 기관의 특성에 따라 다르고 소재 지역에 따라서도 고급 학습자 수가 상이하지만 적지 않은 고급 학습자가 교육 기관에 있음을 강조하였다.⁵⁶⁾ 고급 학습자의 학습 목적은 학문 목적이 대부분이었고, 언어교육원 학습자를 중심으로 일반 목적 및 취업 목적, 학부 학습자 중에서 취업 목적이 추가되기도 한다.

그런데 외국인 유학생들은 고급 한국어 과정을 수료하더라도 학술적 한국어 사용 능력의 부족으로 인해 한국 대학 수업 내의 보고서 작성, 토론, 시험, 과제 발표 등에서 많은 어려움을 겪고 있다(이선영·나은주, 2018:168). 외국인 유학생들이 성공적으로 학업을 이어나갈 수 있도록 연구들이 많이 진행되고 있지만, 여러 선행 연구(홍정현, 2005; 정다운, 2014; 신영지, 2016)에서 언급하고 있듯이 유학생들은 한국의 대학이나 대학원에서 수학하면서 여전히 쓰기 영역에서 어려움을 많이 느낀다. 서아람·안기정(2019)에서 유학생들에게 쓰기(필기, 발표문 작성, 이메일 쓰기, 보고서나 시험 답안 작성 등) 영역은 다양하게 활용되는데 이는 평가와도 직결되고 대학원에서 수학 중인 유학생들에게는 졸업에 필요한 학위 논문과도 연관되기 때문에 쓰기는 학문 목적 학습자들에게 가장 어려운 영역이기도 하고 중요한 과정이라는 점을 지적했다. <그림 1>에서 학위과정 외국인 유학생의 수를 확인했는데 이들이 일반대학뿐만 아니라 대학원 진학 비율도 예전보다 높아졌음을 <그림 2>에서 볼 수 있다.



<그림 64> 연도별 학생 만 명당 외국인 유학생 수(1999~2024)⁵⁷⁾

<그림 2>는 국내 고등교육기관에 등록된 전체 학생 1만명 당 외국인 유학생 수가 몇 명인지를 나타내는 지표로, 일반대학, 전문대학과 대학원에서 학위 과정에서 수학하는 유학생의 수를 그래프로 제시하였다. 대학원에서 수학하는 유학생의 수가 일반대학과 전문대학 학위 과정에 비해서 절대적으로 많다. 그렇다면

56) 2025년 봄학기 기준으로, 연세대 한국어학당에는 2,327명의 학생이 있었다. 그중에 363명(15.59%) 학생이 5, 6급 과 최상위 과정에 있으며 1959년부터 2025년 봄학기까지 6급 과정을 이수하고 졸업한 학생은 9,150명(누적 학생 수)에 달했다.

57) 한국교육개발원 교육통계서비스: <https://kess.kedi.re.kr/index>에서 산출식은 학생 만 명당 유학생수 = (외국인 유학생수 / 전체 재적 학생수)×10,000 로 하여 제시한 것이다.

이 과정에서 필요한 언어 기능은 쓰기이며, 학술적인 글쓰기 장르에 적합한 쓰기 능력이 이들에게 요구되며 발표문 쓰기, 발표하기, 보고서 쓰기 장르에서 비교, 인용, 나열, 서술과 같은 수사법에 관한 교육도 필수적인 교육 내용으로 포함되어야 할 것이다. 최은지(2012)에서도 학문 목적 한국어 작문 교육을 위한 내용 지식을, 절차적인 지식과 함께 교수해야 한다고 주장한 바 있다.

김미영(2016)은 기존에 학습한 일반 목적 한국어 능력만으로는 대학 수학에 필요한 비판적 사고를 통해 창의적인 결과물을 완성할 수 없으므로 학문적 텍스트를 중심으로 하는 쓰기 교육이 이루어져야 한다고 강조하였다. 학문 목적 학습자가 고급 과정의 한국어 수업을 이수하였더라도 대학 입학 전까지 일반 목적 한국어 쓰기 연습에 더 치중하기 때문에 대학 입학 후에 한국인 신입생도 어려워하는 학술적 쓰기 능력을 단기간에 기르기는 쉽지 않다. 그러나 지금까지 학문 목적 한국어 쓰기 연구는 대부분 이미 대학에 입학한 학부생으로 연구 대상을 한정하고 있어 대학 입학 목적을 가진 고급 학습자에 대한 연구는 부족한 편이다.⁵⁸⁾ 학문 목적 글쓰기와 작문 연구, 유학생을 대상으로 한 글쓰기 연구 등이 늘어났지만 한국어 고급 학습자⁵⁹⁾ 전체를 대상으로 한 연구 동향은 거의 없는 실정이다. 이에 학문 목적 한국어 학습자, 학부 유학생, 대학 부설 기관 한국어 고급 학습자를 대상으로 한 고급 한국어 학습자를 위한 글쓰기 교육을 위한 기초 작업으로, 이들을 위한 연구를 유형별, 쓰기 주제별, 언어권별로 분석하여 앞으로 고급 학습자 글쓰기 연구 방향을 제시하고자 한다.

2. 선행 연구

한국어 학습자를 위한 쓰기 관련 연구를 살펴본 결과, 한국어 고급 학습자를 위한 연구, 학문 목적 한국어 학습자를 대상으로 한 연구, 외국인 유학생 글쓰기를 위한 연구가 있었다.

한국어 교육에서 쓰기 교육 관련 연구는 다음과 같다. 강승혜(2014)는 1980년대 이후 한국어 교육 분야에서 수행된 한국어 쓰기 교육 관련 연구의 연구 동향을 분석하여 쓰기 교육 일반, 오류 분석, 교수 학습, 교육 과정 개발, 교재, 텍스트 분석, 평가 등으로 일곱 가지 주제 분류 틀을 제시하였다는 점에서 의의가 있다. 조용준(2012)은 2005년 이후 2012년 5월까지의 한국어 쓰기 교육 논문(학위논문이 175편: 석사논문 166편, 박사논문 9편과 학술 연구 93편)을 분석하여 유형화하였다. 이론적으로는 장르중심 쓰기 교육 연구, 분야별로는 학문 목적 쓰기 교육 연구가 많은 비중을 차지하고 있는데, 이는 대학 내의 유학생 증가라는 현실적 요구와 작문 교육론에서의 이론적 추세의 결합에 의한 것으로 분석하였다.⁶⁰⁾ 심상민(2008)이 한국어 쓰기 연구의 경향을 연구 방법 측면에서 분석했다. 그는 일반적으로 언어교육에서 사용되는 주요 연구 방법의 개념을 살펴보고 한국어 쓰기 관련 연구로 학술지와 학위 논문 68편을 분석 대상으로 연구 방법 분석 유형의 틀로서 Brown(2004)이 제시한 연구 분류를 기초로 분석하였다. 한국어 쓰기 교육에 관련된 연구사 혹은 연구 동향 분석 연구에는 강명순(2005), 최정순(2011) 등이 있다. 강명순(2005:71-73)은 1980년대 이후 한국어 교육 분야에서 ‘외국어로서의 한국어 쓰기 교육’ 관련 연구의 동향과 추세를 분석하여 한국어 쓰기 교육 분야의 변화를 네 가지로 제시하였다.⁶¹⁾

58) 강란숙(2022) 학문목적 한국어 쓰기교육 연구 동향 분석, 강승혜(2014) 한국어 쓰기 교육 연구 동향 분석, 서아람·안기정(2019) 학문 목적 한국어 쓰기 교육 연구 동향 분석, 손다정·장미정(2013) 쓰기 지식을 중심으로 한 학문 목적 한국어 쓰기 교육의 연구의 경향 등이 있다.

59) 본 고에서 고급 학습자는 대학 부설 어학원에서 숙달도 고급에 해당하는 학습자와 대학의 학문 목적 학습자와 외국인 유학생을 모두 포함한다.

60) 이는 유학생 증가에 따른 특수 목적 교육 과정의 현실적 필요성은, 제 2언어로서의 영어 교육(ESL)에서의 이 분야에 큰 영향을 미치고 있는 장르 중심 쓰기 교육 이론, 특히 시드니 학파와 Halliday의 기능체계적 접근 방법을 수용하게 하였고, 이에 따라 장르 분석과 대조수사학, 그에 따른 교수 방법 연구가 주된 연구 경향을 띠는 것으로 보았다.

61) 네 가지 틀은 다음과 같다: 첫째, 교실 밖에서 방과 후 활동으로 이루어지던 쓰기가 수업 중 활동으로 강화되었다. 둘째, 결과 중심의 쓰기 교육에서 과정 중심 쓰기 교육으로 변화되었다. 셋째, 학습자 전략 개발에 초점을 둔 쓰기 교육으로 변화되었다. 넷째, 통제적이고 유도된 쓰기에서 자유로운 쓰기 교육으로 초점이 변화되었다.

<표 64> 강승혜(2014) 한국어 쓰기 교육 연구의 주제별 연구 분석 틀

번호	주제	관련 내용	
1	쓰기 교육 일반	쓰기 교육의 개념 및 대상별 쓰기 교육 현황 쓰기 교육의 원리, 쓰기 능력 발달, 쓰기 교육 일반 쓰기 교육 연구 동향, 다양한 쓰기 이론에 입각한 쓰기 교육 논의	
2	오류 분석	언어권별 학습자의 쓰기 오류 분석 쓰기 문법 오류, 어휘 사용 오류, 정서법/띄어쓰기 오류 등	
3	교수 학습	1	쓰기 교수 학습 방안 다양한 전략을 활용한 쓰기 교수 학습 방안 과정 중심 쓰기 교수 학습 방안
		2	다양한 요인이 쓰기 학습에 미치는 영향 오류수정 방법, 피드백 방법 등의 쓰기 학습 효과
		3	읽기와 쓰기 통합 교육 방안 말하기와 쓰기 통합 교육 방안
4	교육 과정 개발	쓰기 교육과정 개발, 쓰기 교육 프로그램 개발 쓰기 교육과정 개발을 위한 요구 분석	
5	교재	쓰기 교재 개발, 쓰기 교재 개발을 위한 요구분석 쓰기 교재 분석	
6	텍스트 분석	학문 목적 학습자의 쓰기를 위한 장르별/유형별 텍스트 분석 한국어 학습자의 작문 텍스트, 학문적 텍스트 등의 분석	
7	평가	한국어 학습자의 쓰기 평가 쓰기 영역 문항 개발 쓰기 수행 평가, 포트폴리오 평가 한국어능력시험(TOPIK) 쓰기	

한국어 고급 학습자를 대상으로 한 연구는 다음과 같다. 조가인(2023)에서 고급 한국어 쓰기 교재의 과제 유형 분석을 한 결과, 학문 목적 학습자를 대상으로 한 교재가 부족하며 대학부설 기관 한국어 어학원에서 같은 고급 학습자일지라도, 일반 목적 학습자와 학문 목적 학습자를 구분하여, 차별화된 교수 방법과 교재가 필요하다는 점을 강조하였다. 장미정(2022)에서는 글쓰기 교재 분석 및 학문 목적 한국어 쓰기 교재 개발 방안을 제시하였다. 최향옥(2011)은 고급 단계 한국어 교재를 외적 측면과 내적 측면으로 나누어 분석 하였으며, 박은하(2019)는 글쓰기 교재를 분석하여 일반 목적 쓰기 교재와 학술적 쓰기 교재의 차별화를 주장하였다. 김민정(2019)에서는 국내 대학 기관에서 출간된 학문 목적 한국어 쓰기 교재를 중심으로 과제의 복잡성을 분석하고, 새로운 방향의 과제 배열 원리를 제시하였으며, 박상경(2017)에서는 한국 대학 입학을 앞둔 한국어 고급 학습자를 대상으로 '글쓰기 지식'을 고찰하였다. 이를 위해 고급 학습자를 위한 학술적 쓰기 교재를 분석한 결과 문맥 지식과 글쓰기 과정에 대한 지식은 잘 제시됐지만, 콘텐츠 지식은 부족하다고 지적하였다. 이 연구는 학문 목적 고급 학습자를 대상으로 교재를 편찬할 때 필수적으로 반영해야 하는 '글쓰기 지식'을 제시하였다는 점에서 의의가 있다.

한국어 쓰기 교육 연구 중 응집성에 초점을 둔 연구로는 양송이(2008), 정다운(2008), 박민신(2013), 한정희(2016), 박수진(2016), 박민정(2018) 등이 있다. 양송이(2008)은 중·고급 과정의 중국인 학습자를 대상으로 한국어 쓰기의 응집성 양상을 분석하였다. 분석 결과, 텍스트의 구조에 대한 학습자의 지식 부족이 가장 큰 원인이었으며, 의미적 긴밀성이 낮은 문장의 대등적 연결이 또 다른 요인이 라고 보았다. 이에 체계적인 쓰기 교육의 필요성을 언급했다. 정다운(2008)에서는 중국인 한국어 학습자의

작문을 대상으로 단락과 도입, 주장과 근거 제시방법을 분석하고, 응집성을 중심으로 살폈다. 이후 내용 조직하기와 응집성 확보를 위한 다양한 교육 방안 마련이 이루어져야 함을 제언했다. 한정희(2016)에서는 고급과정을 시작하는 중국어권 학습자의 한국어 텍스트 20편을 대상으로 문장 단위, 단락 단위, 글 전체 단위로 나누어 내용의 응집성과 형태적 결속성을 분석했다. 분석 결과, 문장 단위에서는 형태적 결속력이 낮았고 단락과 글 단위에서의 내용적 응집성이 떨어짐을 확인했다. 한국어 학습자의 쓰기에 나타나는 문제 점을 지적한 선행 연구에서는 공통적으로 불필요한(적합하지 않은, 관련성이 없는, 주제와 다른, 주제와 무관한) 문장 삽입을 응집성 저해 요인으로 꼽고 있었다.

다음은 학문 목적 학습자 쓰기(글쓰기/작문) 관련 연구는 다음과 같다.⁶²⁾ 대학에서 학업 수행을 위한 도구 사용에 관한 문제로서 학문 목적 쓰기 교육에 관한 연구 동향을 분석(서아람, 안기정, 2019; 박석준, 김용현, 2013; 성아영, 이경, 2016; 장미정, 2013)하고 외국인 유학생들이 갖는 학술적 글쓰기에 관한 원인과 요구를 파악하는 연구(이미선, 2021)를 통해 대학에서 학업 수행을 위한 실제적인 쓰기 교육 방안과 학습 성취도를 높이는 방안(이아름, 오선경, 2021; 이연정, 이주미, 2021) 문제를 구체적으로 논의하는 연구들이 이루어졌다. 서아람·안기정(2019)에서는 학문목적 한국어 쓰기 교육 연구 동향 분석 기준을 형식주의, 인지적 구성주의, 사회적 구성주의, 대화 주의 등의 이론 구성에 따라 각각의 영역의 쓰기 교육 영역을 분류하고, 이들이 타 영역에서 통합된 활동으로 다루어지는 양상을 분석하여 학문 목적 쓰기 교육의 체계적인 분석 틀을 제시하였다는 점에서 의의가 있다.

62) 김인규(2003)에서 학문 목적을 위한 한국어 교육(English for general purposes)이라는 용어는 영어 교육 이론에 그 뿌리를 두고 출발했다는 점을 밝혔다. 영어 교육은 일반적으로 일반 목적을 위한 영어(English for general purposes)와 구체적·특수 목적을 위한 영어(English for specific special purposes)로 나눌 수 있으며 후자는 다시 크게 직업 목적을 위한 영어(English for occupational purposes)와 학문 목적을 위한 영어(English for academic purposes) 그리고 교육 목적을 위한 영어(English for educational purposes)로 나뉜다고 설명했다. 그리고 학문을 목적으로 언어를 배우는 경우 이에 대한 용어로서 ‘학문적 목적의’, ‘학문적 목적’, ‘학문 목적을 위한’, ‘학문을 위한’, ‘학문 목적용’, ‘학문 목적의’ 등의 용어들이 사용된다고 정리했다 김계진 (2021:32 재인용). 김낭예(2017)에서는 학문 목적 한국어를 대학에서의 수학을 목적으로 하는 학습자들이 학문 수행을 위해 필요로 하는 한국어라고 설명한다.

<표 2> 서아람·안기정(2019) 학문 목적 쓰기 연구 동향 분석 틀

번호	대주제	소주제	
1	쓰기 교육 일반 환경 구축	기초 조사 교육 과정 교수 학습 방안 교재 분석 및 개발	
2	형식주의에 기반한 연구	문법 오류 분석	
3	인지 구성주의에 기반한 연구	계획하기	과제 유형 분석
		작성하기	쓰기 전략, 쓰기 활동
		검토하기	피드백, 오류 수정, 다시 쓰기, 평가
		평가	평가 척도 및 도구 개발
		상위 인지	자기 평가, 자기 점검
4	사회 구성주의에 기반한 연구	장르 중심 쓰기 텍스트 구조 담화 분석	
5	대화 주의에 기반한 연구	대화·상호작용·상호텍스트	
6	타 영역과 통합한 연구	읽기와 쓰기/말하기와 쓰기/듣기와 쓰기 통합 활동	

강란숙(2022)는 Alexander Brain(1867)에서 제시한 학문 목적 글쓰기 유형 틀을 기준으로 삼아 수집된 자료들을 정리하여 자료를 검토한 후 분석하였다. Alexander Brain(1867)에서 대학의 학문 목적 글쓰기를 위한 주요 기준으로 제시한 네 개의 묘사, 서사, 설명, 논증 등의 개념이 학문 목적 작문 교육에서 가장 중요한 영역에 해당하는 것으로 보고 이를 학문 목적 쓰기 교육에서 작문 활동에 관한 현황 분석 기준으로 삼았다.⁶³⁾ <표 3>에서 제시한 분석 절차에서 볼 수 있듯이 1단계에서 학문 목적 연구 중에서 주제(글쓰기 교육, 글쓰기 이론과 사례, 글쓰기 활동과 과제)에 따라 학위논문과 학술지를 수집하였다. 그 후에 작문 활동 유형을 분석한 결과 에세이 쓰기, 보고서 쓰기, 학위논문 작성하기 등의 내용이 포함된 연구가 주를 이룬다는 것을 확인하였고 이를 통해서 학문 목적 한국어 작문 수업, 작문 지도, 작문 교수와 학습 방안의 연구를 분석하여 한국어 교육에서 학문 목적 학습자를 위한 작문 교육의 전반적인 내용을 논의하였다. 본 연구는 해당 기간 내 출간된 논문에 나타난 단어들을 추출하여 텍스트 내에서 가지는 의미를 살펴보고 주제화하였다는 점에서 차별성을 갖는다.

63) AlexanderBrain(1867)의 연구는 미국 대학의 글쓰기 교육 및 교재구성을 위한 지침으로 활용되는 학문 목적 글쓰기 이론이 체계적으로 구성된 것으로서 대학의 학문 목적 글쓰기 교육에서 가장 많이 사용되는 묘사, 서사, 설명, 논증에 관한 기본 개념과 실제적 교육 방안을 수사학을 기본으로 한 작문 교육의 실행 방안으로 도입되어, 미국 대학의 글쓰기 교육 및 연구의 초석이 되는 이론서이다 강란숙(2022:223 재인용).

<표 3> 강란숙(2022) 분석 절차 및 대상

1단계	2단계	3단계
연구 대상을 설정한다. (2012-2022 학위논문과 학술지)	학목목적 작문 활동 유형 틀을 제시한다.	연구 분석 대상을 선정한다.
	설명적 쓰기	
학문 목적 한국어 글쓰기 교육	분석적 쓰기	학문 목적 한국어 작문 수업
	설득적 쓰기	
학문 목적 한국어 글쓰기 이론과 사례	설득적 쓰기	학문 목적 한국어 작문 지도
	비판적 쓰기	학문 목적 한국어 작문 교수학 습 방안

외국어로서의 한국어 교육 분야에서 학문 목적 쓰기 교육에 관한 동향 분석에 관한 연구를 보면 학문 목적 쓰기 교육을 위한 연구들이 초기에 학습자 요구분석을 통한 교재 개발 연구에 이어서 다양한 국적 학습자들의 특징과 교육 현장의 여건 등을 고려한 맞춤형 교육 방안을 모색하는 연구로 이어져 온 것을 알 수 있다. 그러나 대학에서 요구되는 학업 수행 도구로서 쓰기는 일반적인 의사소통 목적의 언어표현 도구보다는 해당 학문 분야와 관련된 다양한 지식을 요약하고 비판하여 하나의 텍스트로 재구성하는 능력이 요구 된다는 점에서 구분되어야 할 것이다. 성아영·이경(2016)은 2002년부터 2015년까지 연구된 학위논문 238편을 대상으로 외국인 유학생을 위한 글쓰기 교육 연구 동향 분석 및 시사점과 세부 기준을 정하고 그에 따라 연구 동향을 분석하였다. 그 결과에 따르면 해당 연도 연구 대상이 되었던 외국인 유학생들은 중국어권 학습자가 85%를 차지하였고, 언어 기능별 동향으로는 쓰기 영역에 연구 비중이 절반 이상이었다. 마지막으로 외국인 유학생을 대상으로 한 글쓰기 연구는 다음과 같다. 전대일(2023)은 외국인 유학생을 위한 글쓰기 교육 연구를 넷마이너 도구로 분석하였다. 빈도분석과 중심성 분석을 통해 나타난 결과를 바탕으로 95편의 논문에서 핵심어 역할을 하는 키워드를 추출하는 방식으로 토픽 모델링을 활용하여서 5개 토픽과 연결되는 키워드(명사)를 제시하여 객관적인 지표를 제시했다는 점에서 특징적이다. 외국인 유학생을 대상으로 하는 글쓰기 수업의 현황을 조사한 연구로 민진영(2017), 원해영(2018)이 있다. 민진영(2017)에서 외국인을 위한 글쓰기 강좌의 대부분이 한국어 기능별 쓰기에 국한되어 있다는 것을 지적했으며 일부 대학에서 학문 목적을 위한 한국어 교과목이 필요함에도 불구하고 실제로는 일반 목적의 한국어 교과목이 개설되어 있고 개설된 강좌들의 내용이 주로 글의 유형에 맞춘 글쓰기 연습을 다루고 있다는 것을 보고하였다. 원해영(2018)은 부산 지역 대학 내 외국인을 대상으로 하는 글쓰기 수업의 실태를 살펴본 결과, 언어적 숙달도에 따라 수업의 내용과 사용하는 교재가 다르며 한국어 능력 수준을 고려하여 합반과 분반을 유동적으로 실행하는 것이 필요하고, 한국어 능력과 상관없이 다양한 인문학적 주제를 학습할 수 있도록 기회를 제공해야 한다고 주장했다. 또한, 다양한 글쓰기 교재 개발이 시급함을 강조하였다. 곽준화(2018)에서는 외국인 유학생에게 학술적 글쓰기란 이에 더해 한국의 학문 공동체에서 통용될 수 있는 정확한 한국어 어휘를 사용하여 어문 규정에 맞는 문체와 표현을 사용해야 하는 작업이 된다는 점을 강조하며, 요약하기와 바꿔쓰기 교육은 외국인 유학생들의 학술적 글쓰기를 위한 핵심 전략으로 제안하고 있으며 효용성도 연구를 통해서 증명했다. 외국인 유학생들의 쓰기 역량 강화를 위해 무엇보다 중요한 것은 대학을 중심으로 한 학문 담화공동체와 소통하고 상호작용하며 학술적 글쓰기에 대해 ‘인식’해야 한다는 문제라고 주장했다.

이에 본 고에서 한국어 고급 학습자는 숙달도 고급에 해당하는 학습자뿐만 아니라, 학부 대학에서 수강하는 외국인 (유학생)학습자를 포함하는 개념으로 정의하고자 한다. 그리고 글쓰기와 작문에 관련된 연구는 강승혜(2014)의 분류 기준에 따라 분석하여 정리하여 한국어 고급 학습자 쓰기의 연구 동향을 살피고자 한다.⁶⁴⁾

3. 연구 방법

Riss에서 “한국어 고급 학습자”로 검색한 결과 학술논문 825개, 학위논문 2,878개, 단행본 48개, 연구보고서는 173개로, 적지 않은 수의 연구 결과가 나타났다. 그러나 본 고에서 대상으로 하는 “글쓰기”로 재검색한 결과 학술논문은 38개, 학위논문은 118개, 단행본은 4개, 연구보고서는 5개로 나타났다. 또, “작문”으로 결과 내 검색을 하면 학술논문 49개, 학위논문은 182개, 단행본은 5개, 연구보고서는 18개가 있었다. 그리고 “학문 목적 한국어 학습자”와 “글쓰기”로 검색한 결과, 학술논문 83개, 학위논문 155개, 단행본 9개, 연구보고서 19개 있다. 결과내 재검색 “작문”으로 검색한 결과, 학술논문 27개, 학위논문 66개, 단행본 6개, 연구보고서 6개가 나타났다. 다음과 같다.⁶⁴⁾ “외국인 유학생”과 “글쓰기”로 검색하면 학술논문 127개, 학위논문 90개, 단행본 30개, 연구보고서 17개가 있고 “작문”으로 검색하면, 학술논문 26개, 학위논문 29개, 단행본 14개, 연구보고서 3개가 있다.

<표 4>는 2002년부터 2025년 8월까지 한국어 고급/학문 목적/외국인 유학생 키워드와 글쓰기와 작문 키워드로 검색한 결과이다. 학술논문은 외국인 유학생 글쓰기로 검색했을 때 가장 많았고 학위논문은 석사논문과 박사논문을 포함한 수로, 한국어 고급 학습자 작문으로 검색했을 때 가장 많았다. 그런데 단행본은 주로 쓰기와 작문 교재가 대부분이었고 연구보고서는 학술논문의 내용과 중복되는 내용이 많아서 본 고에서 분석 대상에서 제외하기로 하였다.

64) 김남미(2012:72) ‘학문 목적 한국어’라는 용어는 대학 수업을 위한 한국어 글쓰기를 가리킨다. 즉, 대학의 전공 내용에서 언급되는 학술적 글쓰기의 영역보다 더 넓은 범위를 지시하는 용어다. 반면 학술적 글쓰기란 학술적인 내용을 생성하는 글쓰기다. 보다 염밀하게 말한다면 학술적 글쓰기는 다른 학자를 독자로 삼아 학술적인 내용을 전문적으로 논증하는 글을 쓰는 과정이다. 윤경숙(2006)은 학술적 쓰기는 베껴 쓰는 것부터 자신의 글로 표현하는 모든 행위를 포함한다고 하였다. 따라서 박미숙 외(2014)에서는 대학원생들의 학술적 글쓰기를 형식에 맞추어 합리적인 근거를 바탕으로 자신의 주장을 객관적으로 입증한 글이라고 정의하였다.

65) 숙달도를 기준으로 학습자를 초급, 중급, 고급으로 나누고 초급을 다시 1.2과정, 중급도 1.2과정, 고급도 1.2과정으로 구분하기도 하고 1급부터 6급까지로 나타내어 1급을 초급, 6급을 고급 과정으로 본다. 그리고 일부 대학 부설 기관에서 숙달도 6급 이상의 학습자를 최고급반으로 분류하기도 한다. 그리고 학문 목적 한국어 학습자는 일반 목적 학습자와 구분하여 사용하는 용어로, 대학교와 대학원 진학과 같은 학문 목적으로 한국어를 학습하는 학습자와 특정 분야의 직업과 연구를 위해서 한국어를 학습하는 학습자를 일컫는 용어로 학술지와 논문에서 주로 쓰인다. 본 고에서는 숙달도 고급에 준하거나 고급 이상의 수준인 한국어 학습자로 학문 목적 학습자와 외국인 유학생을 대상으로 분석하고자 한다.

<표 4> 1차 분류: 분석 대상 정리

키워드	학술논문	학위논문	단행본	연구보고서	합계
한국어 고급 학습자-글쓰기	38	118	4	5	165
한국어 고급 학습자-작문	49	182	5	18	254
학문 목적 한국어 학습자-글쓰기	83	155	9	19	266
학문 목적 한국어 학습자-작문	27	66	6	6	105
외국인 유학생-글쓰기	127	90	30	17	264
외국인 유학생-작문	26	29	14	3	72
합계	350	640	68	68	

또한, 한국어 고급/학문 목적/외국인 유학생 키워드와 글쓰기와 작문 키워드로 검색해서 제목과 논문초록을 정리한 1차 분류 작업 결과, 제목과 저자가 동일한 연구가 적지 않았다.⁶⁶⁾ 그래서 2차 분류 작업 시에는 KCI 등재 학술지 여부와 원문 유무, 국내/외 기관 여부 등의 기준을 가지고 분류했다.⁶⁷⁾ <표 5>에서 분석 대상을 정리하였는데 학문 목적과 외국인 유학생을 대상으로 한 연구는 범위와 경계가 모호하고 학문 목적과 외국인 유학생을 뚜렷하게 구분하기는 어려운 연구들이 대부분이었다. 외국인 유학생을 대상을 학부와 대학원 과정으로 한정하는 경우, 토픽 기준 중 고급 (숙달도)학습자도 학문 목적 연구와 외국인 학부(유학생)에 포함되기도 하였다.⁶⁸⁾

<표 5> 2차 분류: 분석 대상 정리

	석사 학위논문	박사 학위논문	학술지	합계
분석 대상	305	70	203	578

2차 분석 대상 연구를 살펴본 결과, 석사 학위논문의 수가 가장 많았고 학술지와 박사 학위 논문이 그 뒤를 이었다.

66) 2차 분류하는 과정에서 KCI등재 여부, 키워드 분류에 따라 겹치는 연구를 제외하여 학술지 156 편, 학술논문 380 편으로 분석 대상을 정비하였다. 예를 들어, 형재연(2021) 연구는 학문목적 글쓰기/작문, 외국인 유학생 글쓰기/작문과 고급 한국어학습자 글쓰기 등 5가지 키워드에 검색되었다.

67) KCI (Korean Citation Index, 한국학술지인용색인): 대한민국 국내 학술지 정보, 논문 정보 및 참고문헌을 DB화하여 논문 간 인용관계를 분석하는 시스템. 한국연구재단의 학술지평가를 통해 선정된 등재 및 등재후보 국내학술지와 계재논문에 대한 각종 정보를 제공하고 있다. 국내 대학 및 정부 사업의 성과를 따질 때 SCI(SCIE)에 의존하는 경향이 너무나도 강한 나머지, 그 영향을 받아 한국 정부에서 국내 학술지를 대상으로 만든 색인이다. 따라서 KCI는 국내 학술지의 질적 수준을 관리하고 유지하는 기준점이라고 할 수 있다. <https://www.kci.go.kr/kciportal/aboutKci.kci>

68) 류선숙(2023:542) 인식 조사 대상은 2022년 2학기에 서울 소재의 4년제 대학에서 수학하고 있는 외국인 학부생으로, 한국어 교육 기관 및 한국어능력시험(TOPIK)을 기준으로, 고급 수준의 한국어 숙달도를 보유한 150명의 학습자를 대상으로, 한국어 숙달도는 입학 시기를 포함해 최근 2년 이내의 한국어교육기관 수료 자격 및 한국어능력시험(TOPIK) 최종 성적을 기준으로 조사하였다. 그 결과, 응답 대상 중 60.4%가 6급 이상이었으며 5급 이상은 39.6%로 나타났다. 따라서 본 고에서 관심을 두고 있는 고급 수준 학습자들의 인식을 살피기에 적절하다고 볼 수 있다.

오경숙(2023:229) 대학 교양 국어 과목 <한국어글쓰기> 수업은 한국어 숙달도 수준은 3급에서 6급까지로 3급은 4명, 4~6급은 각각 10명 안팎으로 구성되었다.

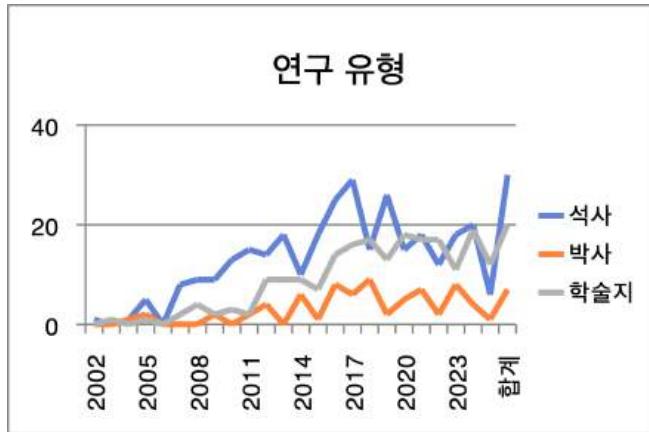
4. 결과 및 논의

4.1 유형별

한국어 고급 학습자를 대상 쓰기 연구를 학위논문 기준으로 해서 살펴보면 2002년 첫 연구를 시작으로 2025년 현재 375편의 연구가 있었다. 이를 연도별로 정리하면 <표 6> 같다. 2002년에는 여순민(2002) 고급 학습자의 글쓰기 전략 연구가 유일했으며 2003년과 2006년에는 고급 한국어 학습자를 대상으로 한 글쓰기 연구가 나타나지 않았다. 이후 꾸준히 증가했으며, 2016년부터 석사 논문을 중심으로 크게 증가한 것을 볼 수 있다. 2025년 1월까지의 연구를 보면 석사 학위 6편과, 박사 학위 1편으로, 중국인 학습자를 대상으로 한 연구가 4편, 다국적 학습자를 위한 연구가 2편, 이란인 학습자를 위한 연구가 1편으로 분석되었다. 다음으로 학술지 연구는 2003년 첫 연구가 나타났으며 2012년에 양적으로 크게 증가한 것을 볼 수 있다. 2016년부터 학위논문과 비슷한 양상으로 연구 수가 2배 이상 증가한 것으로 <표 6>에서 확인할 수 있다. 2025년 8월 4일 Riss 검색일 기준으로 학술지 연구는 올해 상반기에 12편이 나타났다.

<표 6> 연도별 연구 현황

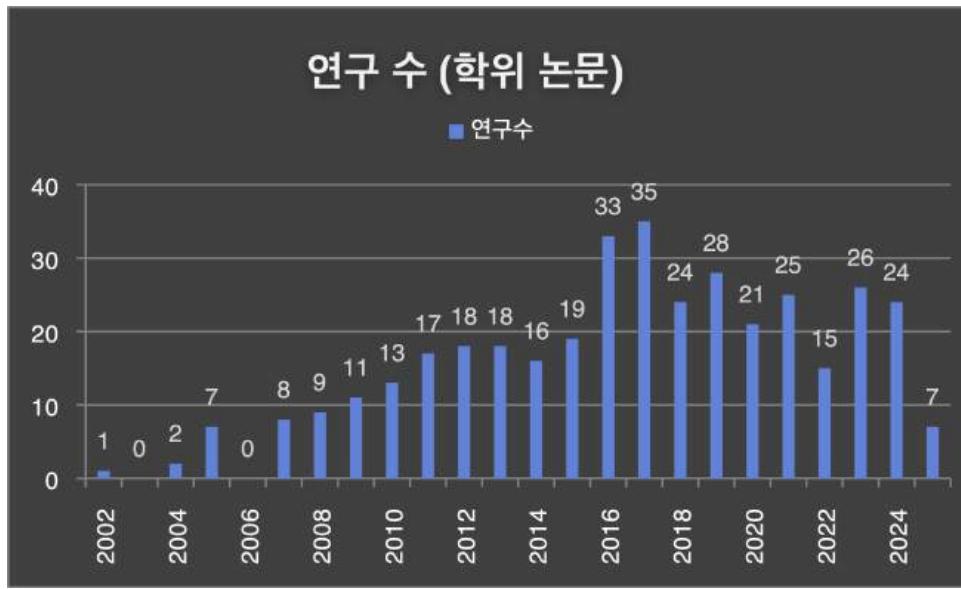
연도	석사	박사	학술지	연구 수
2002	1	0	0	1
2003	0	0	1	0
2004	1	1	0	2
2005	5	2	1	7
2006	0	0	0	0
2007	8	0	2	11
2008	9	0	4	13
2009	9	2	2	13
2010	13	0	3	16
2011	15	2	2	19
2012	14	4	9	27
2013	18	0	9	27
2014	10	6	9	25
2015	18	1	7	26
2016	25	8	14	47
2017	29	6	16	51
2018	15	9	17	41
2019	26	2	13	41
2020	15	5	18	38
2021	18	7	17	42
2022	12	2	17	31
2023	18	8	11	37
2024	20	4	19	43
2025	6	1	12	13
합계	305	70	203	571



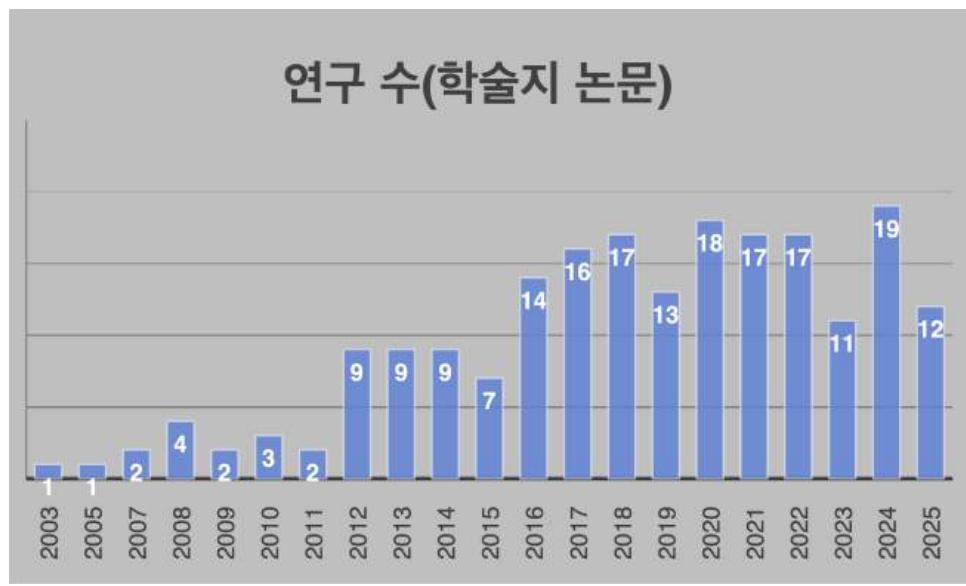
<그림 3> 연구 유형별 현황

한국어 고급 학습자를 위한 글쓰기 연구가 진행되었다는 것을 알 수 있다. 2016년과 2017년에 가장 활발하게 연구가 진행되었는데 오류 분석과 텍스트 분석을 연구 방법으로 진행하는 연구가 주를 이루었는데

이 연구들은 문법 사용과 어휘와 관련된 연구였다. 주격 조사 사용 양상, 부사격 조사 사용 오류, 연결 표현(어미), 보조 용언 사용 양상, 준말 표현, 사동 표현, 인과 관계 표현 교육/학습 방안과 연계되었는데 학습자 작문 텍스트 분석을 통해서 이들 표현 문형과 어휘의 정확성과 적절성을 확인하고 학습자에게 교수하는 방안을 제시하는 연구가 주로 나타났다. 이에 대한 구체적인 논의는 4.2 주제별 분석을 통해서 하도록 하겠다.



<그림 4> 연도별 연구 수(학위 논문)



<그림 5> 연도별 연구 수(학술지 논문)

<그림 4>과 <그림 5>에서 볼 수 있듯이 학위논문은 2016년부터 2017년까지 가장 많은 연구가 있었고 학술지 논문은 2016년부터 2018년까지 큰 폭으로 증가하였다가 2019년에 줄었다. 코로나19 시기와 함께 물리적으로 유학생 수도 감소한 결과에 따른 것이다. 그 후에 2023, 2024년에 다시 학술지 연구뿐만 아니라 학위논문 연구도 증가했다. 교육부에서 주도한 3회에 걸친 유학생 유치 프로젝트와 맞물린 결과로 학위

과정 유학생 증가, 그에 따른 결과물로 학위논문 연구가 증가한 것으로 볼 수 있다.

4.2 주제별

강승혜(2014)의 주제 분석 틀에 따라 한국어 고급 학습자 연구는 7가지 주제로 크게 정리하고 학습자 언어권별로 분석하였다. 학술지 연구를 중심으로 살펴보면 쓰기 교육 일반 25편, 오류 분석 17편, 교수 학습 79편, 교육 과정 개발 24편, 교재 15편, 텍스트 분석 56편, 평가 8편 등의 연구가 있다. 언어 교수 학습에서 ‘쓰기’ 기능 연구라는 특성상 교수 학습 방안 제시를 위해서 작문 텍스트 분석 및 교재 분석이 선행되며 글쓰기 평가 기준과 준거를 마련하기 위해서 학습자 작문 및 한국인 작문을 대조하는 등의 텍스트 분석 과정과 설문 등의 요구분석 과정이 연구 방법으로 제시되었다. 이를 통해 ‘글쓰기 연구’에서 연구 방법이 다양하게 적용된다는 점을 확인할 수 있었다.⁶⁹⁾

한편, 학위논문에서는 <교수 학습> 주제 중 교수·학습 방안에 대한 연구가 압도적으로 많았다. 이는 학위논문의 구조적 특성상 서론에서 문제를 제기하고 결론에서 해결 방안을 제시하는 방식이 한국어 교육 관련 논문의 전형성을 반영하기 때문이다. 해당 연구들은 언어권별(중국인, 베트남인, 일본인 학습자), 대상별(학문 목적 학습자, 학부 유학생, 고급 과정 학습자), 장르별(학술적 글쓰기, 논증적 글쓰기, 서사 담화)로 세분화된 글쓰기 교수 방안을 제시했다.

또한, <오류 분석>과 <교재> 연구는 학술지에 비해 학위논문에서 더 많이 다루어졌다. 외국인 연구자가 한국어와 모어를 대조하여 문법적 오류 및 어휘 사용 양상을 유형화하거나, 국내·외 한국어 교재를 분석하여 특정 장르 텍스트의 특성을 파악하고, 학문 목적·직업 목적·숙달도 고급 학습자를 위한 교재 개발에 대한 요구를 분석하는 연구가 주를 이루었다.

<표 7> 강승혜(2014) 주제별 연구 분석 틀에 따른 한국어 고급 학습자 연구 현황

번호	주제	관련 내용	편수	
			학술 지연구	학위 연구
1	쓰기 교육 일반	쓰기 교육의 개념 및 대상별 쓰기 교육 현황 쓰기 교육의 원리, 쓰기 능력 발달, 쓰기 교육 일반 쓰기 교육 연구 동향, 다양한 쓰기 이론에 입각한 쓰기 교육 논의	25	5
2	오류 분석	언어권별 학습자의 쓰기 오류 분석 쓰기 문법 오류, 어휘 사용 오류, 정서법/띄어쓰기 오류 등	17	41
3	교수 학습	1 쓰기 교수 학습 방안 다양한 전략을 활용한 쓰기 교수 학습 방안 과정 중심 쓰기 교수 학습 방안	25 13 16	108 10 25
		2 다양한 요인이 쓰기 학습에 미치는 영향 오류수정 방법, 피드백 방법 등의 쓰기 학습 효과	6 5	19 9
		3 읽기와 쓰기 통합 교육 방안	14	13

69) 엑셀에 연구 목적과 방법, 과정에 따라 분류, 분석하는 과정에서 ‘오류 분석과 텍스트 분석’, ‘교수/학습 방안과 교재’가 중복하여 주석되기 때문에 <표 7>에서 연구 수(합계)가 전체 연구 수<표 5, 6>와 일치하지 않게 되었다.

		말하기와 쓰기 통합 교육 방안		2
4	교육 과정 개발	쓰기 교육과정 개발, 쓰기 교육 프로그램 개발 쓰기 교육과정 개발을 위한 요구 분석	24	12
5	교재	쓰기 교재 개발, 쓰기 교재 개발을 위한 요구분석 쓰기 교재 분석	15	35
6	텍스트 분석	학문 목적 학습자의 쓰기를 위한 장르별/유형별 텍스트 분석 한국어 학습자의 작문 텍스트. 학문적 텍스트 등 의 분석	56	41
7	평가	한국어 학습자의 쓰기 평가 쓰기 영역 문항 개발 쓰기 수행 평가, 포트폴리오 평가 한국어능력시험(TOPIK) 쓰기	8	12
합계			224	330

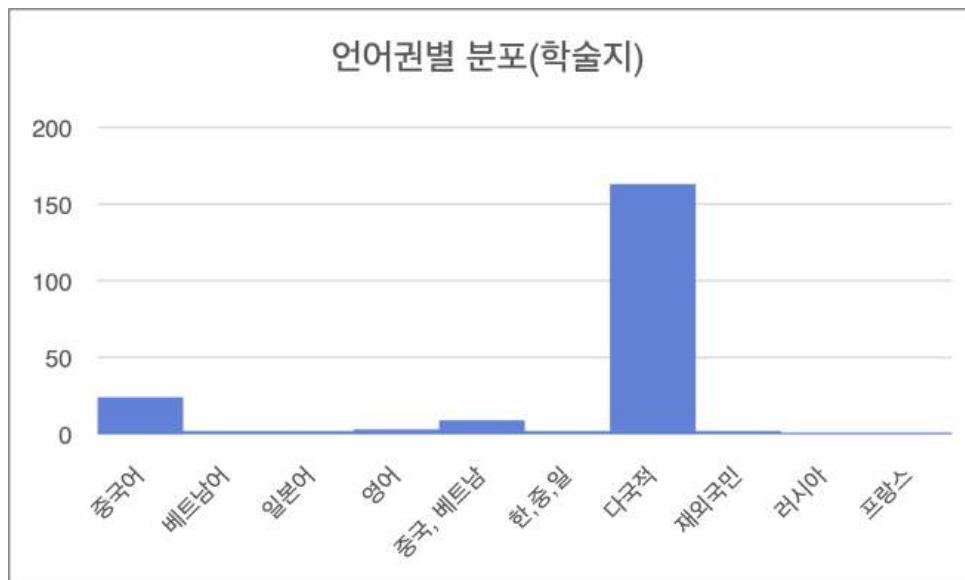
<쓰기 교육 일반> 연구로는 학부생 글쓰기 교육 현황, 글쓰기 센터 개선 방향, 특정 학교 사례를 통해서 운영 현황, 연구 동향 등의 연구가 있었다. <오류 분석> 연구로는 학습자 작문, 국립 국어원의 대량 학습자 말뭉치 분석을 통해서 문법 오류(동사 어미, 조사 오류, 정형표현, 연결표현, 연결어미)와 어휘 오류(문법적 연어 사용 오류) 연구가 주를 이루었다. 이명화(2017)은 기존의 오류 분석 연구와 다르게, 토픽 시험(53번 설명문)의 설명문 장르에서 오류를 분석했다는 점에서 특징적이다. <교수 학습> 연구는 가장 많이 연구되는 분야로, 과정 중심(PBL, KWL, 비대면강의, 논문쓰기, DDL 활용, chat GPT 활용), 자기소개글, 글 쓰기막힘, 성찰적 글쓰기 교수 방안 제시, 수업 모형 제안 등의 연구와 쓰기 전략 연구 등 다양하게 있었다. 통합 교육 방안으로는 읽기와 연계된 쓰기 교수 방안 연구가 가장 많았는데 시, 소설, 수필과 같은 문학 작품 읽기와 연계한 쓰기 활동뿐만 아니라 신문 사설과 같은 문어 텍스트와 연계된 설득하는 글, 논증적인 글쓰기 등 장르와 연계된 쓰기 교수/학습 연구도 있었다. <교육 과정 개발> 연구는 플립러닝 기반 교육과정, 전공 연계 글쓰기(WAC)과정, CTL(대학생 학업 역량 지원을 위한 프로그램) 개발, 미술계열 학습자, 베트남인 교수자와 국내 베트남 유학생을 대상으로 한 강의 등 다양한 학습자와 도구를 활용한 글쓰기 수업 개발 및 교육 과정 개설을 위한 연구가 있었다. 이는 <교재> 연구와 <평가> 관련 연구와 연동되어 요구 조사 및 분석, 교재 분석이 연구 방법으로 제시되기도 했다. 토픽 문항 개발 및 분석, 장르 중심 교육을 위한 제안으로 토픽의 주장하기 글, 개요 쓰기 등의 연구가 있었다. <텍스트 분석> 연구는 장르에 따른 글쓰기와 정형 표현, 어휘, 문법, 구조와 연계된 연구가 대부분이었다. 한국어 학습자 작문과 한국인 학습자 작문을 말뭉치로 구축하여 대조, 분석하고 한국어 교재 텍스트 분석을 통해서 구조를 학습/교수하는 방안을 제시하는 연구도 있었다. <평가> 연구의 최근 논의로는 허영수(2024)에서는 ChatGPT를 활용한 한국어 고급 학습자의 작문 채점과 그 결과의 신뢰도를 분석한 연구가 있다. 교수자가 AI도구를 활용하여 작문을 평가/피드백한 결과와 교수자가 직접 평가와 피드백한 결과에 대한 내용과 신뢰성 확보와 자동 작문 평가에 대한 논의는 앞으로 계속될 것으로 사료되며 학습자 쓰기 결과물에 대한 내용 평가뿐만 아니라 글 쓰는 과정과 절차에서 AI도구의 활용, 연구 윤리의 문제 등이 유기적으로 연결되어 논의될 것으로 보인다.

4.3 언어권별

학술지 연구에서 특정 언어권을 대상으로 하지 않은⁷⁰⁾ 연구는 148편으로 나타났고 중국어권 학습자만을

70) 본고에서는 연구 대상을 분류할 때 다국적 학습자를 대상으로 한 용어로 정리하고자 한다. 연구 대상에 따라 다양한 국적의 학습자 또는 특정 언어권 학습자를 대상으로 한 연구들이 있다. 한 언어권을 대상으로 한 연구로는 하흔·박은우(2020)의 '한국어 '자기소개' 텍스트 쓰기 교육 방안 연구 - 중국인 학습 필자 대상으로 -' 등이 있다. 또

대상으로 한 연구는 24편, 베트남 학습자만 대상으로 한 연구는 2편, 일본어권 학습자만 대상으로 한 연구도 2편이었다. 한편, 중국어와 베트남어 학습자를 대상으로 한 연구는 9편으로 집계되었다. 그리고 영어권 학습자를 위한 연구는 3편, 한국어, 중국어, 일본어권 학습자를 위한 연구는 4편이 있었다. 그 밖에 이란어, 러시아어, 몽골어 학습자를 위한 연구가 다국적 학습자를 위한 연구에 포함되어 있었다. <그림 6>에서 볼 수 있듯이 다국적 학습자를 대상으로 한 연구가 절대적으로 많았다. 그 다음으로 중국, 중국과 베트남 순으로 나타났다. 이는 학술논문의 언어권별 분포와는 다른 양상으로 <그림 7>에서 중국어권 학습자를 대상으로 한 연구가 지배적이며 학술지 연구보다 학위논문 연구에서 더욱 다양한 학습자 언어권 대상으로 한 연구가 많다는 것도 확인할 수 있다.



<그림 6> 언어권별 연구 현황(학술지 연구)

학위 논문 연구에서 대상 언어권을 살펴보면, 중국어(중국인 학습자)를 대상으로 한 연구가 119편으로 가장 많은 수를 차지한다. 그 외에는 네덜란드어(1편), 독일어(3편), 러시아어(2편), 몽골어(4편), 미얀마어(2편), 베트남어(9편), 아랍어(2편), 스페인어(1편), 스리랑카어(1편), 영어(2편), 이란어(1편), 인도어(2편), 일본어(5편), 태국어(3편), 터키어(1편)를 대상으로 한 연구들이 있었다. 이러한 연구들은 주로 <오류 분석>, <텍스트 분석>, <교육 과정 개발>과 관련된 주제를 다루었다. 이는 선행 연구에서 지적되었듯이, 학위과정 유학생이 증가함에 따라 대상 학습자와 연구자의 언어적, 지역적 배경이 영향을 미친 것으로 풀이된다. 향후 다양한 언어권 학습자를 대상으로 한 연구가 더욱 활발해질 것으로 전망된다.

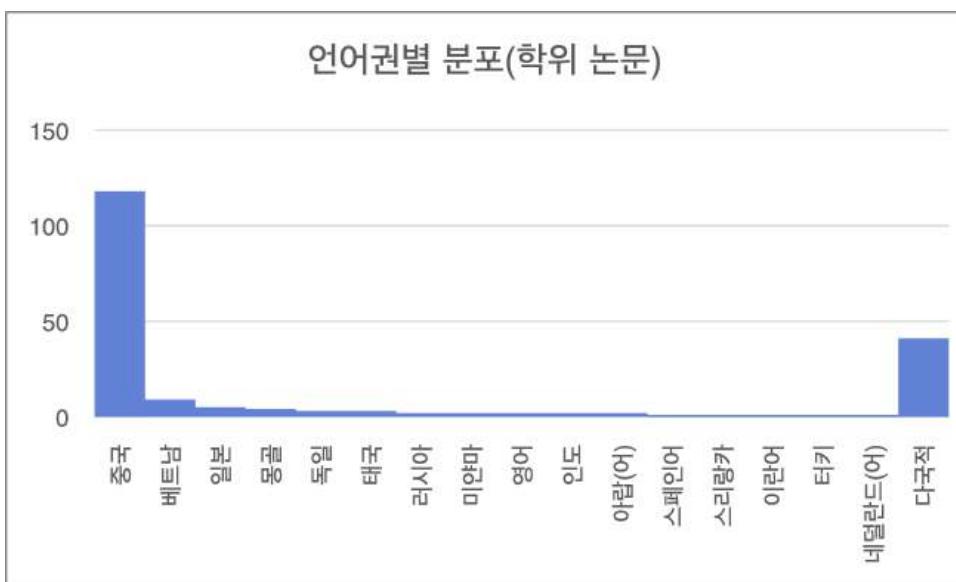
특히, 중국인 학습자 대상 연구(총 119편) 중 <오류 분석>과 <텍스트 분석> 연구는 38편을 차지하였다. 이 중 17편이 문법 오류(접속부사, 연결어미, 종결어미, 조사, 양태 표현, 이유와 원인 표현, 시제 표현 등)에 관한 것이었다. 나머지 11편은 어휘 오류(촉각 형용사, 한자어, 연어, 대용어 등)와 장르 연관 담화 표지 연구로, 학술 논문 및 번역문 내 접속부사 오류 등에 대한 연구 등이 있었다. 이는 중국인 학습자들이 한국어 문법 사용의 정확성과 어휘 적절성 측면에서 학습 요구가 높다는 것을 시사한다.

<교수·학습> 관련 연구(총 23편)에서는 15편이 과정 중심 글쓰기를 주제로 다루었으며, 논증적 글쓰기, 학

한, 두 언어권을 대상으로 하거나, 세 언어권을 대상으로 한 연구에는 한국, 중국, 일본인 학습자를 대상으로 한 이혜경(2017)의 '영상 콘텐츠를 활용한 유학생 글쓰기 지도 방안 연구 - 한국, 중국, 일본 대학생을 중심으로'와 같은 연구가 있으며, 혹은 중국과 대만 학습자를 대상으로 한 김강월(2019)의 '이미지 리터러시를 활용한 자기소개 글쓰기 수업 방안 연구 - 외국인 유학생 글쓰기를 중심으로' 등도 있다. 이 경우에는 중국과 대만 학습자를 대상으로 하였기 때문에 '중국어권 학습자'로 분류된다. 따라서 본고에서는 특정 언어권/국적을 대상으로 한 연구는 '언어권' 개념으로 주석을 달아 분류하며, 특정 언어권/국적을 대상으로 하지 않은 경우는 '다국적'으로 주석을 달아 분류하였다.

술 보고서 쓰기, 비판적 쓰기, 취업용 자기소개서 쓰기, 설명문 쓰기 등 장르 및 주제 중심적인 글쓰기 교육 방안에 대한 연구가 활발히 진행되었다. 이러한 연구들은 중국인 학습자들이 대학 담화 공동체에서 성공적인 학업 수행과 교수자와의 효과적인 상호작용을 위해, 글쓰기 과정과 절차에 대한 교수·학습 지원이 필수적임을 보여준다.

기타 언어권(네덜란드어, 독일어, 러시아어 등)학습자를 대상으로 한 연구는 총 38편으로 나타났으며 <오류 분석>연구가 11편, <교수 학습>과 <교육 과정 개발> 연구가 8편이 있었다.⁷¹⁾ 외국인 연구자가 그 대상 언어 학습자를 위한 연구의 필요성 및 과정에 대한 이해가 한국인 연구자보다 높을 수 있다는 점과 이중 언어 화자로서의 장점을 활용한 연구로 보인다. 앞으로 다양한 언어권 학습자를 위한 교육 과정 개발과 교재 개발, 학습자 요구분석 등이 선행되어 실제적인 글쓰기 교육 방안을 제시하는 연구가 더욱 많아질 것으로 보인다.



<그림 7> 언어권별 연구 현황(학위 논문)

학술지 연구는 학습자의 언어권을 특정하지 않은 다국적 학습자를 대상으로 한 연구로, 대주제 <교수 학습>에서 쓰기 교수/학습 방안, 사례 연구, 과정 중심 쓰기 교수 방안이 63편, <교육 일반>에서 윤리적 글쓰기, 글쓰기 수업 운영 현황, 연구 동향, 글쓰기 센터 운영 방향 등의 연구가 있었다. <교재>관련 연구(13편)는 외국인 유학생을 위한 교재 개발을 위한 기초 연구로 요구 분석, 숙달도별 교재, 장르별 교재, 통합 기능 활용을 위한 교재, 교재 구성 방안을 위한 연구 등이 나타났다. <오류분석>은 9편으로 문법 표현 관련한 연구(문법적 언어관계, 연결어미, 조사 화석화 현상, 정형표현, 연결표현)가 주로 나타났다. <텍스트 분석> 연구는 30편으로 장르에 따른 구조와 표현, 어휘에 관한 연구가 주로 나타났는데 대상 장르로는 자기소개서, 학술보고서, 설득적 텍스트, 논설문, 설명문, 신문 사설과 같은 논증적 텍스트에서 필요한 표현과 어휘, 구조, 담화표지 등을 분석하는 연구였다. 분석 대상은 국립 국어원의 학습자 말뭉치와 연구자 수

71) BATJARGAL, ENKHTUYA, 2017, 몽골인 학문 목적 한국어 학습자의 논증적 글쓰기 텍스트 분석과 교육 방안/Koehn, Sarah, 2020, 독일 대학 학문 목적 한국어 교육과정 개발을 위한 요구 분석 연구 : 한국학 전공자를 대상으로/

Nam, Victor남 빅토르, 윤희원, 2012, 우즈베키스탄의 한국어 쓰기 교육과정 연구/

Nguyễn, Thị Hương Sen, 2015, 베트남인 한국어 쓰기 교육 연구 : 주장하는 글을 중심으로/

김민선, 2019, 아랍어권 학문 목적 한국어 학습자를 위한 쓰기 교육 자료 개발 방향 연구 : 맥락 지식 교육을 중심으로/

이동희, 2015, 실무 한국어 쓰기 교육과정 연구 : 태국을 중심으로/

황티엔, 2008, 실무목적 한국어 교육과정 개발을 위한 요구분석 및 적용 : 실무문서 작성 교육을 중심으로

업에서 구축한 학습자의 작문, 한국인 학술 논문, 신문 사설 등에서 연결 표현, 전공 분야 어휘 등을 축출하는 연구였다. <평가> 연구는 8편으로 연구 수가 가장 적었다. 토픽(한국어능력시험) 쓰기 과제 문항 분석에 관한 연구가 대부분이었고 Chat GPT를 활용한 작문 채점의 신뢰도의 문제를 논의한 연구가 1편 있었다. 학술지에서 학위논문보다 다양한 주제로 접근한 연구가 많았으며 다국적 학습자를 대상으로 한 연구가 일반적이었다. 특정 학습자 목적을 대상으로 하거나 학습자의 언어권을 대상으로 한 연구는 학위논문에서 주로 나타났다.

5. 결론

한국어 고급 학습자를 대상으로 한 쓰기 연구를 3장에서 수집과 기준에 따라 분류한 후에 4장에서 연구 유형별, 주제별, 학습자 언어권별로 분석하여 연구 동향을 살펴보았다. 선행 연구에서 언급했듯이 기능별 교수 현황에서 쓰기에 관련한 연구가 말하기와 읽기에 비해서 압도적으로 많은데 이는 숙달도 고급에 해당하는 한국어 학습자의 학습 동기와 목적이 학문 목적에 있으며, 한국 회사에 취업, 가정을 이루는 등의 실제적인 필요와 요구와 관계가 깊기 때문이다.⁷²⁾

본 연구는 단순한 통계적 분류와 제시를 넘어, 한국어 고급 학습자 쓰기 교육 연구의 흐름과 방향성을 입체적으로 조망하고자 했다.

첫째, 연구 주제의 편중과 주제의 다양성이 필요하다. <교수·학습 방안>과 <텍스트 분석> 연구가 가장 활발하게 다뤄졌으며, 이는 쓰기 교육의 실제적인 교수 방법과 평가 기준 마련의 필요성을 반영한다. 반면, <평가>와 <오류 분석>은 상대적으로 적게 연구되어 향후 보완이 필요한 영역으로 볼 수 있다.

둘째, 연구 유형별로 학술지와 학위논문 간의 성격 차이가 뚜렷하다. 학술지 연구는 이론적 틀과 교육 현장 적용을 균형 있게 다루는 반면, 학위논문은 문제 해결 중심의 실천적 접근이 두드러진다. 특히, 학위논문에서는 언어권, 학습자 유형, 장르별 교수 방안이 세분화되어 제시되었는데 이는 교육 현장의 구체적 요구와 현실을 반영한 결과로 해석된다.

셋째, 언어권별 연구의 편중과 확장 가능성을 시사한다. 중국어권, 베트남어권 학습자에 대한 연구가 집중된 반면, 기타 언어권 학습자에 대한 연구는 매우 제한적이었다. 특히, 중국인 학습자를 대상으로 한 연구가 119편으로 가장 높은 비중을 차지했는데 이는 학위과정 유학생의 언어적·지역적 배경이 연구 주제에 영향을 미쳤음을 보여준다. 네덜란드어, 독일어, 러시아어 등 다양한 언어권 학습자를 대상으로 한 연구도 일부 존재하므로, 향후 다국적 학습자를 아우르는 연구가 필요하다.

넷째, 연구 주제 간 중복은 쓰기 교육 연구 방법의 복합성을 보여준다. <오류 분석>과 <텍스트 분석>, <교수·학습 방안>과 <교재 분석>이 함께 다뤄지는 경향은 보다 통합적인 분석 틀의 필요성을 시사한다. 앞으로 다중 방법론적 접근을 통해 학습자의 쓰기 능력 향상에 실질적으로 기여할 수 있는 교육 과정 개발과 교수 학습 방안 연구가 필요하다.

다섯째, 연도별 주제의 경향성을 확인했다. 2000년대 초반에는 일반적인 쓰기 교육이론과 오류 분석 중심의 연구가 주를 이뤘으나, 최근에는 장르 기반 교육, 평가 기준 개발, 학술적 글쓰기의 표현·구조·담화 표지 등으로 연구가 확장되고 있다. 이는 한국어 교육에서 쓰기 영역이 단순한 언어 전달과 표현을 넘어 과정 중심적이며 소통 능력 발달을 지향하는 상호작용 활동으로 가고 있음을 시사한다.

결론적으로, 현재까지 한국어 고급 학습자의 쓰기 교육 연구는 중국인 학습자를 중심으로 <교수·학습 방안>, <오류 분석>, <텍스트 분석>에 집중된 경향이 있다. 앞으로 다양한 언어권 학습자를 포괄하는 연구의 확대와 다양한 글쓰기 이론과 방법을 교육 현장 적용에 적용하는 실천적 방안을 제시하는 연구로 확대되어야 하며 다양한 학습자를 위한 개별적인 교수 방안, 교재, 교육 과정 설계 등이 이루어져야 한다. 이와 동시에 <평가> 관련하여 AI도구를 활용한 평가, 글쓰기 절차와 내용 지식에 관한 연구 등 다양한 주제로 연구가 확장되어야 할 것이다.

72) 강승혜(2017:133) 기능별 교수의 하위 주제로 구분해 보면 총 631편 중 ‘쓰기’ 257편으로 가장 많이 나타났고 ‘읽기’ 165편, ‘말하기’ 126편, ‘듣기’ 52편, 통합 31편의 순으로 나타났다.

참고 문헌

- 가마카리 스스(2004), “일본어권 한국어 학습자의 발달 양상 연구 : 이유 표현 연결구를 중심으로”, 학위 논문(석사), 고려대학교 교육대학원 한국어교육 전공.
- 가수진(2020), “학문 목적 한국어 학습자를 위한 보고서 쓰기 교재 개발 연구 : 중국인 학습자를 대상으로”, 학위논문(석사), 한성대학교 대학원 한국어문화학과 한국어교육전공.
- 강경아(2016), “한국어 중·고급 학습자의 쓰기 전략 연구”, 학위논문(석사), 경희대학교 대학원 국제한국 언어문화학과.
- 강누리(2016), “중국인 유학생을 위한 개조식 요약하기 쓰기 교재 개발”, 학위논문(석사), 이화여자대학교 외국어교육특수대학원 한국어교육학과.
- 강신영(2021), “학문 목적 한국어 쓰기 교육을 위한 웹사이트 모형 연구”, 학위논문(석사), 경희사이버대학교 문화창조대학원 글로벌한국학전공.
- 강예림(2024), “학문 목적 한국어 학습자 쓰기 교육을 위한 접속 응결 장치 연구”, 학위논문(석사), 부산대학교 대학원 외국어로서의한국어교육전공.
- 고경복(2021), “일기를 활용한 외국인 유학생의 한국어 쓰기능력 향상 연구 : 상호작용적 글쓰기 방식을 활용하여”, 학위논문(석사), 충북대학교 외국어로서의 한국어교육전공.
- 고리사(2025), “중국인 고급 한국어 학습자의 쓰기 막힘 및 멈춤 양상 연구”, 학위논문(석사), 서울대학교 대학원 국어교육과.
- 고스란(2023), “인공 지능 (챗 GPT)을 활용한 한국어 고급 글쓰기 수업 연구”, 학위논문(석사), 한국외국어대학교 KFL대학원 외국어로서의한국어교육학과.
- 박송이(2016), “한국어 쓰기 능력 향상을 위한 쓰기 평가 문항 개발 : 고급 학습자를 중심으로”, 학위논문(석사), 안양대학교 교육대학원 외국인을위한한국어교육과.
- 박수연(2016), “학문 목적 한국어 학습자의 쓰기 교육을 위한 학위논문의 장르 분석 연구:<선행연구> 부분을 중심으로”, 학위논문(박사), 연세대학교 일반대학원 국어국문학과.
- 박수정(2023), “학술적 담화공동체에서의 필자 태도 표현 연구”, 학위논문(박사), 연세대학교 대학원 언어 정보학협동과정 한국어교육정보학전공.
- 송유주(2016), “학문 목적 학습자 대상 띄어쓰기 교육을 위한 교육 방안 연구”, 학위논문(석사), 세종대학교 대학원 국어국문학과.
- 송진우(2014), “한국어 학습자의 연결어미 사용양상 분석 : 독일어권 학습자를 중심으로”, 학위논문(석사), 경인교육대학교 한국어교육.
- 신주연(2012), “한국어 학습자의 글쓰기 오류 분석 연구 : 고급 중국어권 학습자를 대상으로”, 학위논문(석사), 한양대학교 교육대학원 외국인을 위한 한국어교육전공.
- 신중민(2020), “고급 단계 한국어 교재 쓰기 영역 개선 방안 연구 : 논설문을 중심으로”, 학위논문(석사), 부산대학교 대학원 외국어로서의한국어교육전공.
- 안기정(2020), “외국인 유학생들의 학술적 글쓰기 막힘 양상과 개선 방안 연구 : 학문 공동체 상호작용을 기반으로”, 학위논문(박사), 이화여자대학교 국제대학원 한국학과.
- 안소현(2024), “중국인 고급 한국어 학습자의 이야기 산출 양상 연구 : 한국어 모어 화자와의 비교를 중심으로”, 학위논문(석사), 서울대학교 대학원 국어교육과(한국어교육전공) 한국어습득 및 한국어 교수학습·평가.
- 안유진(2010), “고급 한국어 학습자를 위한 의성어 · 의태어 교육 방법 연구”, 학위논문(석사), 한양대학교 교육대학원 외국인을 위한 한국어교육전공.
- 여순민(2002), “고급 한국어 학습자의 글쓰기 전략 연구 : '문제-해결' 글쓰기 중심으로”, 학위논문(석사), 연세대학교 교육대학원 외국어로서의 한국어교육 전공.
- 유미정(2011), “읽기 텍스트를 활용한 장르 중심 한국어 쓰기 교육 방안 연구”, 학위논문(석사), 배재대학교 교육대학원 외국어로서의한국어교육학과 외국어로서의 한국어교육전공.

- 유언가(2017), “학부 유학생의 글쓰기에 나타난 연결어미 ‘-고’의 사용양상과 복합문 구성능력 연구”, 학위논문(석사), 경희대학교 대학원 국어국문학과.
- 유엔느낫람(2022), “베트남인 학습자의 한국어 작문에 나타난 조사 오류 연구”, 학위논문(석사), 부산대학교 교육대학원 국어교육전공.
- 유인박(2021), “한국어교육을 위한 학술 텍스트 해석 표현 연구 : '-(으)ㄹ 것이다'를 중심으로”, 학위논문(석사), 연세대학교 대학원 국어국문학과.
- 윤미영(2005), “태국인 한국어 학습자의 조사 사용 오류 양상”, 학위논문(석사), 이화여자대학교 교육대학원 외국어로서의 한국어교육전공.
- 이가연(2022), “플립드 러닝을 활용한 한국어 쓰기 교육 연구 : 학문 목적 논설문 쓰기를 중심으로”, 학위논문(석사), 대구대학교 대학원 국어국문학과 한국어교육전공.
- 이영현(2024), “한국어 학습자의 문법적 은유로서 명사화 표현 사용 양상 연구”, 학위논문(석사), 연세대학교 대학원 국어국문학과.
- 이윤실(2018), “NIE를 활용한 다문화 배경 학습자 어휘 교육과 글쓰기 지도”, 학위논문(석사), 이화여자대학교 외국어교육특수대학원 한국어교육학과.
- 이윤진(2012), “외국인 유학생의 자료 사용의 윤리성에 대한 연구”, 학위논문(박사), 연세대학교 대학원 국어국문학과.
- 이은서(2017), “중국어권 학습자의 접사 사용 연구 : 학습자 중간언어 분석을 통하여”, 학위논문(석사), 연세대학교 대학원 국어국문학과.
- 정예랜(2005), “일본인 한국어 학습자의 부사 사용 연구 : 학습자 작문의 오류분석을 중심으로”, 학위논문(석사), 연세대학교 교육대학원 외국어로서의 한국어교육전공.
- 조윤희(2023), “고급 학습자를 위한 한국어 번역 교재 개발 방안 연구”, 학위논문(석사), 경희대학교 교육대학원 외국어로서의 한국어교육전공.
- 조은영(2017), “중국인 학문 목적 한국어 학습자의 장르별 글쓰기 특징에 대한 사례 연구”, 학위논문(박사), 이화여자대학교 국제대학원 한국학과.
- 조인순(2005), “문제 해결 쓰기 교육이 한국어 학습자의 쓰기 능력에 미치는 영향 연구”, 학위논문(석사), 이화여자대학교 교육대학원 외국어로서의 한국어교육전공.
- 조인옥(2014), “중국인 한국어 학습자의 논설 텍스트에 나타난 모국어 영향 특성 연구 : 중국 산동대학 사례를 중심으로”, 학위논문(박사), 연세대학교 대학원 국어국문학과.
- 최보르미(2019), “베트남인 한국어 학습자의 자기소개서 장르 분석 연구”, 학위논문(석사), 이화여자대학교 국제대학원 한국학과.
- 최은지(2009), “사회적 구성주의에 기반한 학문 목적 한국어 작문 교육 연구”, 학위논문(박사), 고려대학교 대학원 국어교육학과.
- 허영수(2024), “한국어 고급 학습자의 쓰기 능력 평가를 위한 평가 준거 개발 연구”, 학위논문(박사), 연세대학교 대학원 언어정보학협동과정 한국어교육정보학전공.
- 황티옌(2008), “실무목적 한국어 교육과정 개발을 위한 요구분석 및 적용 : 실무문서 작성 교육을 중심으로”, 학위논문(석사), 이화여자대학교 국제대학원 한국학과.
- ANJALI, SINGH(2012), “인도인 한국어 학습자의 작문에 나타난 어휘 오류 분석 연구”, 학위논문(석사), 이화여자대학교 국제대학원 한국학과.
- BATJARGAL, ENKHTUYA(2017), “몽골인 학문 목적 한국어 학습자의 논증적 글쓰기 텍스트 분석과 교육 방안”, 학위논문(박사), 이화여자대학교 국제대학원 한국학과.
- Cheng, Yulu(2025), “한국어 모어 화자와 중국인 고급 학습자의 접속부사 사용 양상 연구 : 설명문 및 논설문 텍스트를 중심으로”, 학위논문(석사), 연세대학교 대학원 한국학협동과정.
- CONG, Ni(2016), “혼합 연구 방법을 통해 본 협력적 글쓰기가 중국인 한국어 학습자의 쓰기 능력에 미치는 영향”, 학위논문(박사), 이화여자대학교 국제대학원 한국학과.
- Huang, Jing(2013), “한국어 촉각 형용사 교육 방안 연구: 중고급 중국인 학습자를 중심으로”, 학위논문

- (석사), 서울대학교 대학원 국어교육과(한국어교육전공).
- Li, Yacong(2019), “중국인 한국어 학습자를 위한 '것' 양태 구문 교육 연구”, 학위논문(석사), 서울대학교 대학원 국어교육과 한국어교육전공.
- LI, YAN(2015), “중국인 대상 장르 중심 쓰기 교육 : '주장하기' 글을 중심으로”, 학위논문(석사), 경희대학교 일반대학원 국제한국언어문화학과.
- Liu, Che-Yu(2016), “대만 고급 학습자를 위한 한국어 쓰기 교육 연구 : 동료 피드백 및 자기 평가 활동 을 중심으로”, 학위논문(석사), 서울대학교 대학원 국어교육과 한국어교육 전공.
- Liu, Xiaociang(2019), “중국인 고급 학습자의 한국어 글쓰기 교육 연구 : 문제 해결 전략을 중심으로”, 학위논문(석사), 서울대학교 대학원 국어교육과 한국어교육전공.
- Naguib, Alrefaei Mennatallah Mohamed(2013), “아랍권 학습자를 위한 한국어 격조사 교육 연구”, 학위논문(석사), 서울대학교 대학원 국어교육과(한국어교육전공).
- Nam, Victor남 빅토르, 윤희원(2012), “우즈베키스탄의 한국어 쓰기 교육과정 연구”, 학위논문(박사), 서울대학교 대학원 국어교육과 한국어교육 전공.
- Nguyễn, Thị Hương Sen(2015), “베트남인 한국어 쓰기 교육 연구 : 주장하는 글을 중심으로”, 학위논문(박사), 서울대학교 대학원 국어교육학과 한국어교육전공.
- Phengsomboon, Chanamas(2023), “태국인 학습자의 텍스트의 완성도와 한국어 응결 장치 사용의 상관관계 연구”, 학위논문(박사), 이화여자대학교 국제대학원 한국학과.
- Su, Nandar(2017), “미얀마 중·고급 학습자를 위한 인과관계 표현 교육 연구”, 학위논문(석사), 서울대학교 대학원 국어교육과.
- Takeuchi, Noriko(2008), “한국어 '-고 있다'의 사용 양상 및 교육 방안 연구 : 일본어권 한국어 학습자를 대상으로”, 학위논문(석사), 고려대학교 대학원 국어국문학과 국어학전공.
- Wong, Lin(2019), “홍콩 중·고급 한국어 학습자의 문어 텍스트 응결 장치 사용 양상 연구”, 학위논문(석사), 이화여자대학교 국제대학원 한국학과.
- Zhang, Yanan(2019), “학문 목적 한국어 학습자를 위한 해지 표현 교육 연구”, 학위논문(박사), 고려대학교 대학원 국어국문학과.
- Zhu, Cuiying(2012), “중국인 고급 학습자를 위한 한국어 문학 교육 연구 : 연암소설과 <유림외사>의 비교·탐구를 중심으로”, 학위논문(박사), 서울대학교 대학원 국어교육과 한국어교육 전공.

<학술지 연구>

- 강승혜(2014), “한국어 쓰기 교육 연구 동향 분석”. 『외국어로서의 한국어교육』, 41, pp. 1–35.
- 강승혜(2017), “한국어교육 연구 동향 분석을 기초로 한 한국어교육학의 연구 영역”. 『새국어교육』, 110, pp. 121–146.
- 강란숙(2022), “학문목적 한국어 쓰기교육 연구 동향 분석 – 학문목적 한국어 작문교육 관점으로”, 『리터러시연구』 13–6, 한국리터러시학회, pp. 215–239.
- 강소영, 이금희, 김은호, 양지선, 유해준, 이미정(2025), “세종학당 학문 목적 한국어 교육과정 개발을 위한 요구 분석 연구 – 국내·외 학문 목적 한국어 학습자를 중심으로 –”, 『한성어문학』, 55(–), pp. 149–197.
- 곽준화 (2018), “한국어 학습자들의 학술적 글쓰기에 대한 인식 및 태도 연구”, 『사회언어학』, 26권 3호, 한국사회언어학회, pp. 1–30.
- 김경환, 이금희(2014), “학문목적 한국어 학습자의 쓰기 능력 향상에 대하여 – 중국인 학습자의 대학 글쓰기에서 보이는 조사 오류를 중심으로”, 『반교어문연구』, 0(36), –, 93–130.
- 김남미, 정재현(2013), “專攻글쓰기 能力 啓發을 위한 WAC 협력 과정 – 哲學 授業 事例를 中心으로 –”, 『어문연구』, 41(1), –, 477–504.
- 김성숙(2008), “외국인의 한국어 작문 과정에 대한 연구 – 프로토콜 분석 내용을 중심으로 –”, 『작문연구』, 0(7), –, 209–234.

- 김성수(2010), “연세대학교 ‘글쓰기 교육’의 현황과 방향”, 『리터러시 연구』, -(1), -, 149–186.
- 김용현(2020), “국내 대학 부설 한국어 교육 기관 현황 분석”, 『이중언어학』 80, 이중언어학회, pp. 32–58.
- 김지혜(2015), “내용 지식 확장을 위한 협력적 쓰기 활동 연구 – 중급의 수준의 학문 목적 한국어 학습자를 대상으로 –”, 『어문논집』, -(74), 159–186.
- 남신혜, 홍윤혜, 신영지(2020), “예술 분야 외국인 대학원생을 위한 교육용 어휘 선정 – 미술계열 학습자 대상 학술적 글쓰기 수업을 중심으로 –”, 『외국어로서의 한국어교육』, 56(-), 79–104.
- 류선숙(2022), “한국어 고급 학습자의 문법 학습에 대한 인식 연구 – 대학 내 학문 목적 학습자를 중심으로”, 『어문연구』, 114(-), 531–559.
- 서아람, 안기정(2019), “학문 목적 한국어 쓰기 교육 연구 동향 분석”, 『외국어교육연구』, 33(4), -, 83–119.
- 서효원(2019), “상호적 쓰기 전략과 텍스트 재구조화를 통한 한국어 쓰기 교육 연구 – 한국어 고급과정 수업 사례를 중심으로 –”, 『외국어교육연구』, 33(2), -, 189–227.
- 손달임(2021), “외국인 유학생의 자료 사용 능력 향상을 위한 인용 교육 방법 연구: 학문 목적 글쓰기 교재 분석을 중심으로”, 『이화여문논집』, 53(-), -, 267–293.
- 손윤권(2011), “대학 <글쓰기>에서의 ‘글’에 대한 태도 변화와 창의적 교수법의 필요성”, 『리터러시 연구』, -(2), -, 55–80.
- 손다정, 정다운(2017), “외국인 유학생의 한국어교육 박사 학위 논문 서론 텍스트 구조 분석”, 『어문논집』, 70(-), -, 445–479.
- 심지영(2025), “번역 목적 중국인 학습자를 위한 한국어 교재 개발 사례 연구”, 『대학교양교육연구』, 10(1), -, 231–267.
- 오경숙(2023), “학문 목적 한국어 학습자의 설문지 작성 양상과 교육적 함의”, 『언어사실과 관점』, 59(-), -, 217–246.
- 오선경, 박정은, 장미정, 유민애(2023), “대학 글쓰기에서의 좋은 수업에 대한 외국인 학부생의 인식 분석”, 『교양교육연구』, 17(1), -, 91–102.
- 이승연(2012), “고급 한국어 학습자를 위한 수사의문문 교육 연구 – 논증적 글쓰기의 문어체 수사의문문을 중심으로 –”, 『한국어 교육』, 23(3), -, 259–287.
- 이지연, 소지영(2025), “학문 목적 한국어 학습자의 모어를 활용한 자료 기반(DDL) 글쓰기 수업의 실행 연구”, 『국어교육연구』, 55(-), -, 129–165.
- 이인혜, 공하림(2024), “L2 학습자를 위한 전공 연계 글쓰기(WAC) 교육과정 개발 연구 – 한국어교육학 전공 교수자 및 학습자 대상 요구 분석을 중심으로”, 『한국어 교육』, 35(3), -, 153–184.
- 임지현(2016), “신문을 활용한 읽기–쓰기 교육 현황 – 프랑스 파리7대학교 고급학습자 사례를 중심으로 –”, 『한국어문화교육』, 9(2), -, 95–116.
- 전대일(2023), “외국인 유학생을 위한 글쓰기 교육 연구 동향 분석 및 시사점”. 리터러시 연구, 14(5), pp. 243–268.
- 최은지(2012), “학문 목적 한국어 작문 교육을 위한 내용 지식 지도 방안”, 한국어교육, vol.23, no.4 pp. 419–440.
- 하흔흔(2021), “e-PBL 글쓰기 수업의 실제와 학습자 과제 수행 분석 연구 – 외국인 유학생을 대상으로 –”, 『우리어문연구』, 80(-), -, 533–555.
- 허영수(2022), “한국어 고급 학습자의 쓰기 능력 평가 준거 개선 방향 연구 – 장르를 중심으로 –”, 문법 교육, vol.45, pp. 155–196.
- 형재연(2024), “e-PBL 글쓰기 수업의 실제와 학습자 과제 수행 분석 연구 – 외국인 유학생을 대상으로 –”, 『우리어문연구』, 80(-), -, 533–555.
- Andrew Sangpil Byon(2005), “고급 KFL 학습자 작문 교육에 관한 연구: “학습자 간의 피드백”을 이용하여”, 『한국어 교육』, 16(1), -, 299–325.

(Yan Li), 김정남(2014), “장르 중심 쓰기 교육을 위한 제안 –한국어능력시험 고급 작문 문항의 주장하기 글을 중심으로–”, 『학술저널』.

Christopher Tribble(2015), Writing academic English further along the road. What is happening now in EAP writing instruction?, ELT Journal, Volume 69, Issue 4, October 2015, Pages 442-462, <https://doi-org-ssl.access.yonsei.ac.kr/10.1093/elt/ccv044>

<서적>

강명순(2005), 『한국어교육론 3』, 서울: 한국문화사.

‘한국어 고급 학습자 글쓰기 연구 동향’에 대한 토론문

윤지원(창신대학교)

본 연구는 2002년부터 2025년까지 발표된 한국어 고급 학습자 글쓰기 연구를 동향 분석의 틀에서 조망한 것으로, 지난 20여 년간 한국어 고급 학습자의 글쓰기 연구를 유형별·주제별·언어권별로 면밀하게 분류하고 동향을 제시하였다는 점에서 큰 의의가 있습니다. 방대한 자료를 꼼꼼히 정리하여 연구 지형을 보여주었다는 점에서 의의를 찾을 수 있겠습니다.

저는 본 연구의 토론자로서 소임을 다하고자, 몇 가지 의문을 던져 보고자 합니다.

우선, <표 4>는 분석 대상을 정리하는 1차 분류에 대한 것으로 분석 대상을 정리한 것이고, <표 5>는 최종 분석 대상을 정리한 표입니다. <표 4>와 <표 5>의 관계에 관한 문제를 언급하고 싶습니다. 우선, 1차 분류와 2차 분류의 결과가 일치하지 않는 것은 당연히 동향 연구의 특성에서 비롯된 것이라고 생각합니다. 그러나 독자 입장에서는 그 과정이 다소 불투명하게 보일 수 있습니다. 연구자가 실제로 어떤 기준으로 중복 논문을 제거하고 분류를 달리했는지, 또 이로 인해 전체 동향 이해에서 어떤 차이가 발생할 수 있는지 좀 더 구체적인 설명이 가능할까요? 또한, 각주 13)에서 언급한 최종 연구 편수 역시 숫자가 다릅니다. 이러한 수치상의 차이가 단순히 기술적 처리의 문제인지, 아니면 연구 설계상의 의도적 선택인지를 분명히 해 준다면 연구의 신뢰도가 더욱 높아질 수 있을 것입니다.

연구 분석 결과에서 주제의 불균형이 눈에 띕니다. 교수·학습 방안과 텍스트 분석 연구가 많고 평가 연구는 상대적으로 적다고 하셨는데, 이것이 단순히 연구자들의 선택 때문인지, 아니면 학문적 담론 구조가 평가 연구를 덜 생산하게 만드는 구조적 배경 때문인지 궁금합니다. 만약 후자라면, 앞으로 어떤 주제들이 이러한 공백을 메울 수 있을지 여쭙고 싶습니다. 더 나아가 연구자가 제시한 분류 틀 안에서 ‘빈자리’로 드러난 영역이 실제 한국어 교육 현장에서는 어떤 의미를 지니는지도 궁금합니다. 예컨대 평가 연구가 적은 상황이 실제 학습자의 글쓰기 지도에서 어떤 한계를 낳고 있는지, 이에 대한 연구적 보완이 시급한지 묻고 싶습니다.

언어권 분포에서도 비슷한 의문이 듭니다. 중국인 학습자를 대상으로 한 연구가 압도적으로 많다고 하셨는데, 이것이 단순히 유학생 수 비중의 문제인지, 아니면 연구자들의 언어적 접근성과 자료 접근성의 제약 때문인지 궁금합니다. 만약 접근성의 문제라면, 향후 동향 연구에서 어떻게 다양한 언어권 연구를 포함시킬 수 있을지, 또 연구자들이 그 자료를 확보하기 위해 어떤 협력이나 방법론적 노력이 필요한지도 질문해 보고 싶습니다.

마지막으로, 최근 새롭게 등장한 ChatGPT 활용 연구에 관한 질문입니다. 전통적인 오류 분석 연구와 AI 기반 평가 연구를 어떤 기준으로 구분하거나 연결할 수 있을까요? 또 AI가 개입할 때 발생할 수 있는 신뢰성 문제, 연구 윤리 문제는 앞으로 동향 연구에서 어떤 방식으로 다루어야 할까요? 특히 동향 분석 연구에서 AI 관련 논문들을 어떻게 분류하고, 전통적 연구 흐름과 비교·해석할 수 있을지가 새로운 과제로 보입니다.

동향 연구는 “자료는 어떻게 모았는가, 어떻게 분류했는가, 왜 이런 흐름이 나타났는가, 앞으로 무엇이 필요한가” 등의 문제를 중심으로 이루어집니다. 본 연구는 그 중에서도 특히 “왜 이런 흐름이 나타났는가”에

대한 설명을 강화할 수 있는 가능성을 보여주었습니다. 정책적 요인(예: 유학생 유치 정책), 사회적 요인(예: 코로나19, AI 기술의 등장)과 연구 동향 간의 연계성을 조금 더 드러내 주신다면, 단순한 현황 정리를 넘어 연구사적 의미가 더 분명해질 수 있으리라 생각합니다.

오늘 토론은 향후 논문으로 확장해 나갈 때 고려할 수 있는 몇 가지 의문점을 중심으로 질문을 하는 데에 목적이 있습니다. 제가 드린 질문들이 연구자의 후속 작업에 작은 참고가 되어 학문적 담론의 다양성이 확보되는 데 기여할 수 있기를 바랍니다.

한국어(KSL) 학습자의 학업 문식성 신장을 위한 한국어 교재 구성 연구: 과학 교과를 중심으로

유상미(국립국어원)

목 차

1. 서론
2. 학업 문식성 신장을 위한 한국어 교재 구성의 이론적 배경
3. 과학 교과 학습 양상과 학습자 및 교사의 한국어 교재 인식 및 구성 특성
4. 한국어 학습자의 학업 문식성 관련 한국어 교재 분석
5. 한국어 학습자의 학업 문식성 신장을 위한 한국어 교재 구성 방안
6. 결론

1.1. 연구의 필요성 및 목적



- 국내 이주 배경 학습자: 2014년 6만8천명 → 2023년 18만1천명 (3배 증가)
- 고등학교 이주 배경 학생 학업 중단율 2.05% (일반 학생 1.55%보다 높음)
- 대학 진학률 40.5% (일반학생 71.5%와 큰 격차)
- 학교 부적응 주요 원인: 학교 공부 어려움(56.2%), 교우관계(55.4%)
- 고등학교 단계: 언어적 복잡성 급격 증가, 진로 결정에 직접 영향
- 과학 교과 선택 이유: 언어적 장벽이 특히 높음, 문법적 은유 빈번 사용
- 교과 특화 교재 부족: 생활 한국어 중심, 학습 한국어 내용 미흡

1.2. 선행 연구 검토

• 1.2.1. 한국어 학습자의 학업 문식성 연구

- 한국어(KSL) 학습자들이 겪는 언어적 어려움이 학업 성취와 사회적 적응에 큰 영향을 미친다는 점을 강조하며, 한국어(KSL) 능력 향상을 위한 효과적인 교육 프로그램과 교재 개발의 필요성을 제기.

• 1.2.2. 한국어 학습자를 위한 교육과정 및 교재 연구

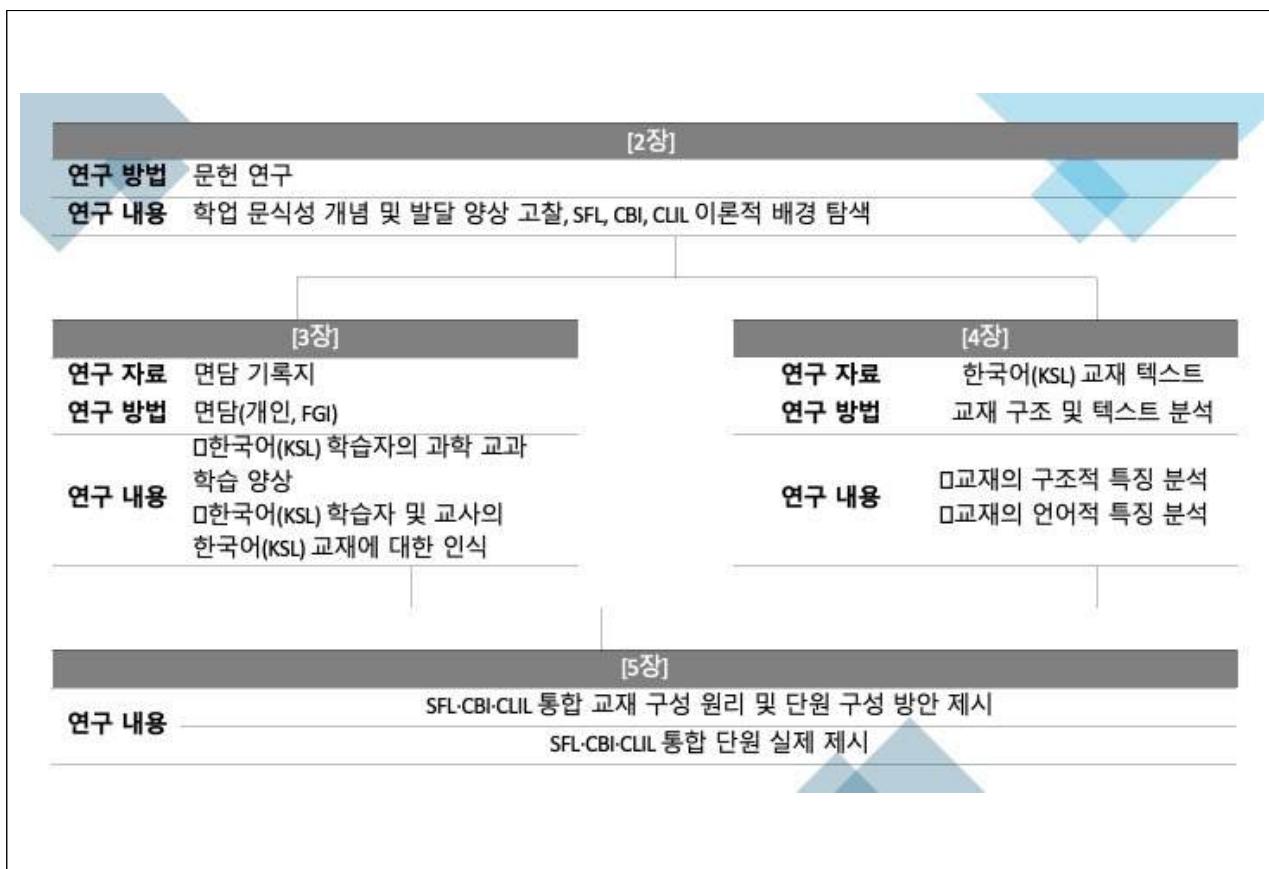
- 교육과정 연구: 2012년 한국어(KSL) 교육과정이 처음 고시된 이후, 교육과정의 전체 체계 및 내용 체계 분석, 성취 기준 분석, 특정 항목이나 목록 분석 등 교육과정과 관련된 다양한 연구가 진행됨. 2017년에 한국어(KSL) 교육과정이 개정된 이후에는 개정 전후 교육과정의 내용을 비교 분석하거나, 각 교육과정의 특징을 밝힌 연구들이 활발히 이루어짐.
- 교재 연구: 교육 과정을 기반으로 개발된 표준 교재의 개선 방향에 관한 연구가 활발히 진행되고 있음.
- 그러나 한국어(KSL) 학습자를 대상으로 한 연구는 주로 초등학교와 중학교 학습자에 집중되어 있으며, 고등학교 학습자를 대상으로 한 연구는 상대적으로 부족한 실정.

• 1.2.3. 과학 교과 언어 특성 연구

- 과학 교과서 텍스트가 지닌 언어적 특성이 학습자의 인지 발달 및 과학 개념 형성과 밀접하게 연관되어 있음을 입증.
- 그러나 실제 교육 현장에서 학습자들이 경험하는 구체적인 언어적 문제점을 식별하고 이에 대한 개선 방향을 제시하는 데까지는 나아가지 못함.
- 특히 한국어(KSL) 학습자의 관점에서 과학 교과서 텍스트의 언어적 장벽과 이를 극복하기 위한 교육적 지원 방안에 대한 논의는 거의 이루어지지 않음.

1.3. 연구 문제 및 방법

- 첫째, 한국어(KSL) 학습자의 학업 문식성 개념과 발달 양상을 파악하고, SFL, CBI, CLIL을 교재 구성의 이론적 토대로 탐색한다.
- 둘째, 고등학교 한국어(KSL) 학습자의 과학 교과 학습 양상과 한국어(KSL) 교재에 대한 학습자 및 교사의 인식 및 요구를 분석한다.
- 셋째, 현행 한국어(KSL) 교재의 구조적 특성과 과학 교과 단원 설명 텍스트의 언어적 특성을 분석하여, 학업 문식성 교재 구성의 시사점을 도출한다.
- 넷째, 앞선 연구 수행을 바탕으로 고등학교 한국어(KSL) 학습자의 학업 문식성 신장을 위한 과학 교과 중심의 교재 구성 원리와 구체적인 교수요목 및 단원 구성 방안을 제시한다.



1.3. 연구 대상 및 방법: 한국어 학습자 면담

이름	지역	학년	한국 거주 기간	학습자 모어	한국어 의사소통 수준	가정 언어	토픽 급수	부모님
S1	서울	고3	18년	소말리어	고급	영어/ 한국어	6급	외국인
S2	서울	고2	17년	영어	고급	영어	5급	외국인
S3	경기	고1	5년	중국어	고급	중국어	6급	외국인
S4	경기	고1	9년	중국어	고급	중국어	없음	외국인
S5	경기	고1	14년	중국어	고급	중국어/ 한국어	없음	모:외국인
S6	경기	고1	4년	말레이어	중급	영어	4급	외국인

1.3. 연구 대상 및 방법: 한국어 교사 면담

이름	근무 지역	교육 경력(년)	KSL 학습자 교육 경력(년)	현 KSL 학습자 수	현 KSL 학습자 학년	현 KSL 학습자의 모어
TK1	서울	14년	11년	5명	고3	영어, 아랍어
TK2	서울	12년	7년	4명	고1, 2	베트남어, 영어, 중국어
TK3	서울	10년	5년	2명	고1	베트남어, 중국어
TK4	경기	12년	6년	7명	고1, 2	러시아어, 영어, 중국어
TK5	경기	9년	4년	3명	고1	러시아어, 아랍어
TK6	경기	9년	5년	4명	고1, 2	러시아어, 영어

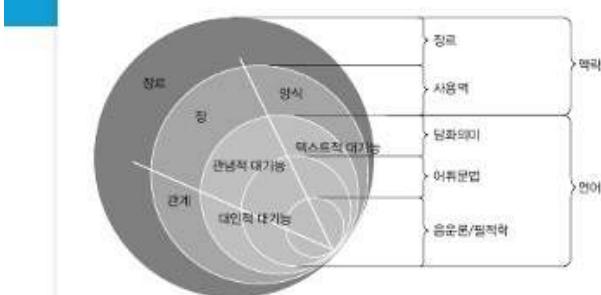
1.3. 연구 대상 및 방법: 과학 교사 면담

이름	근무 지역	교육 경력(년)	KSL 학습자 교육 경력(년)	현 KSL 학습자 수	현 KSL 학습자 학년	현 KSL 학습자의 모어
TS1	서울	12년	4년	3명	고2, 3	영어, 일본어
TS2	서울	3년	3년	2명	고2, 3	영어, 아랍어
TS3	서울	10년	5년	2명	고1	베트남어
TS4	경기	12년	5년	7명	고1	중국어, 영어, 러시아어, 베트남어

2.1. 학업 문식성 개념 및 발달 특성

- 학업 문식성:** '특정 교과목에서 요구하는 방식으로 텍스트를 깊이 이해하고 활용할 수 있는 의사소통 능력'으로, 단순한 언어 능력을 넘어 학문 분야 담화공동체에 능동적으로 참여하는 복합적 역량
- 제2언어 학습자의 언어 발달 특성**
- BICS(기본 대인 의사소통 능력):** 2-3년 습득, 일상적 대화 중심
- CALP(인지·학문적 언어 능력):** 5-7년 소요, 학교 교과학습에 필요

회화적 유창성 (CF, Conversational Fluency)	별별적 언어 기능 (DLS, Discrete Language Skills)	학문적 언어 숙달 (ALP, Academic Language Proficiency)
<ul style="list-style-type: none"> - 친숙한 면대면 상황에서 대화를 유지할 수 있는 능력 - 자주 쓰이는 단어와 단순한 문법 구성을 사용할 수 있음을 의미 	<ul style="list-style-type: none"> - 음운 인식, 자소-음소 대응 알기, 철자 습득, 글자 읽기 등을 해 낼 수 있는 능력 	<ul style="list-style-type: none"> - 자주 안 쓰이는 어휘에 대한 지식과 복잡한 문어를 이해하고 산출할 수 있는 능력 - 타 교과의 내용을 이해할 수 있는 능력 - 정확하고 응집성 있는 글쓰기 능력
<ul style="list-style-type: none"> - 목표 언어에 집중적으로 노출되면 1-2년 내에 발달함 	<ul style="list-style-type: none"> - 직접 가르쳐 주거나, 문식 환경이 좋은 학교나 가정에서 노출되면서 자연스럽게 학습 가능함 	<ul style="list-style-type: none"> - 학업 언어 숙달은 회화적 유창성을 확보하고 독립적인 언어 기능을 학습하는 것과 관계가 없음



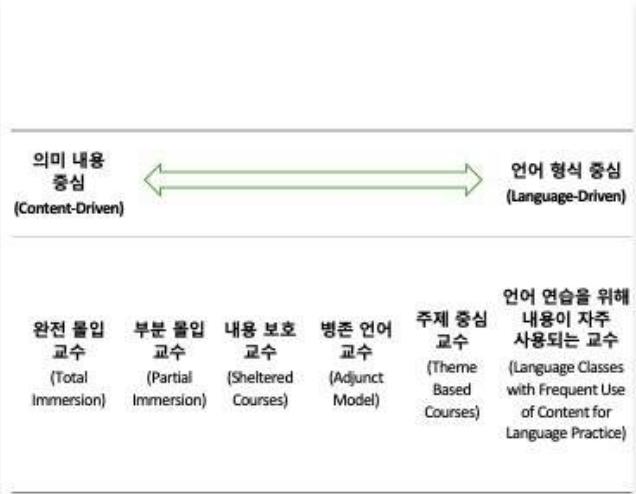
대기능	기능(의미)	주요 요소
관념적 대기능	경험의 표상 (Clause as representation)	과정, 참여자, 배경, 논리적 관계
대인적 대기능	사회적 관계·교환 (Clause as exchange)	서법, 양태, 화자·청자 관계, 평가어
텍스트적 대기능	메시지 조직·전달 (Clause as message)	주제 구조, 정보 구조, 텍스트 조직

2.2. 교재 구성을 위한 언어 교육 접근법

- 체계기능언어학(SFL)**
- 기본 관점:** 언어를 맥락 내 의미 구성 체계로 이해
- '체계적(systemic)'이라는 용어는 언어 표현이 일종의 체계망, 곧 의미를 이루는 연관 선택(choice) 항목들의 체계망으로 바라보는 시각을 반영하며, '기능적(functional)'이라는 용어는 언어가 맥락 속에서 수행하는 역할, 즉 의미기능에 초점을 둔다는 것을 의미(이관규, 2019)**
- 세 가지 대기능:**
- 교육적 함의:** 교과 언어의 구조적 특성 분석 도구, 명사화·문법적 은유 등 학술 언어 특성 규명

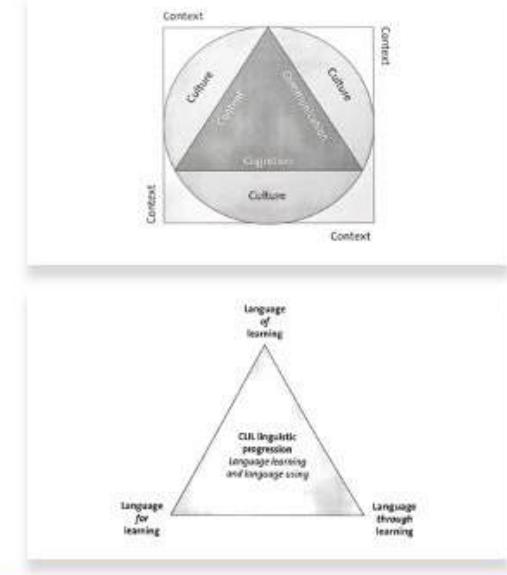
2.2. 교재 구성을 위한 언어 교육 접근법

- 내용 중심 접근법(CBI)
- 원리: 언어와 교과 내용 통합, 의미 있는 맥락에서 언어 학습
- 교수 모형:
- 특징: 실제적 자료 활용, 학습자 요구 반영, 학문적 언어 능력 개발



2.2. 교재 구성을 위한 언어 교육 접근법

- 내용 언어 통합 접근법(CLIL)
- 4Cs 원리: 내용(Content), 의사소통 (Communication), 인지(Cognition), 문화 (Culture)
- 언어 삼중구조:
 - 학습의 언어(기본 개념·기술 이해용)
 - 학습을 위한 언어(상호작용·참여용)
 - 학습을 통한 언어(탐구과정에서 자연 습득)
- 특징: 이중 초점으로 언어·내용 동시 학습, 인지적 발달 촉진



III 2.3. 내용 교과 중심 통합형 교재 개념 및 구성 원리

- 내용 교과 중심 통합형 교재:
 - 실제 교과 내용을 중심축으로 설정하되, SFL 기반 언어적 특성 분석, CBI-CLIL 원리에 따라 내용-언어 통합 비율 설정 및 학습 활동 구성
- 기준 교재와의 차별점
 - 주제 선정: 일상 주제 → 교과 교육과정 중심 주제
 - 언어 학습: 일반 어휘·표현 → 교과 전문 어휘·문법적 은유
 - 통합형 교재 구성 원리
- SFL 기반 교과 언어 특성 분석: 과학 교과 텍스트의 관념적·대인적·텍스트적 특성, 명사화 등 문법적 은유 단계별 제시
- CBI 기반 내용-언어 통합: 실제 과학 교과 주제 중심 단원 구성, 내용 목표와 언어 목표 동시 설정
- CLIL 기반 학습 활동 구성: 4Cs와 언어 삼중구조 반영한 통합적 학습 경험 제공

3.1. KSL 학습자의 과학 교과 학습 양상: '학습자'가 인식한 학습자의 과학 교과 학습 양상

• 언어 개념 차원

- 수업 내용 '필기'의 어려움: 교사의 발화 속도를 따라가며 중심 내용을 파악하여 필기하는 것이 어려움. 특히 과학 전문 용어와 개념을 접할 때, 판서 없이 구두로만 수업이 진행될 때 어려움 가중
- '그래프 해석'의 어려움: 과학 교과서의 그래프나 도표 등 2차적 시각 자료를 본문 텍스트와 통합하여 해석하고 이해하는데 어려움. 시각적 정보를 과학적 개념과 연결하여 의미 있게 해석하기 어려움
- '동음이의어' 및 '다의어'로 된 과학 용어 이해 어려움: 한국어의 언어적 특성으로 인한 어려움(예: '적자생존'의 '적자(適者)'를 '적자(嫡子)'로 혼동). 일상어와 과학적 정의 사이의 혼동(예: '일', '힘', '에너지')

• 실행·탐구 차원

- '실험 기구 명칭 및 사용법'에 대한 낯섦: 중도 입국 학습자들은 이주 전 국가에서 실험 경험이 부족하여 기본적인 실험 기구 명칭과 사용법을 모름
- '실험 활동' 수업 선호: 과학 성적과 관계없이 실험 활동을 선호. 이주 전 국가와 한국 간의 교육 배경 차이로 인해 실험 활동에 큰 흥미를 보임

3.1. KSL 학습자의 과학 교과 학습 양상: '교사'가 인식한 학습자의 과학 교과 학습 양상

• 언어·개념 차원

- '한자어'로 된 과학 용어 이해 어려움: 한자 문화권이 아닌 국가 출신 학습자들은 '전하, 효소, 중화반응, 만유인력' 등 한자어로 구성된 과학 용어 이해에 취약
- '과학 단위' 및 '기호' 이해 어려움: 국가별 단위 체계 차이 (예: 마일/미터, 파운드/킬로그램)로 인한 혼란
- 읽기의 '유창성' 미흡: 한국어의 연음 현상, 음운 변동 현상 적응 과정에서 발음 오류 발생
- 실행·상호작용 차원
- '평등한 학습 환경'에서의 관찰 및 실험 활동 선호: 모든 학생이 동등하게 새로운 과학 탐구 방법을 접하는 상황에서 적극적 참여
- 탐구 실험 활동 '수행' 미숙: 복잡한 조작이나 복잡한 절차 수행에서 어려움
- 관찰 및 실험 '보고서 작성' 미숙: 자료 변환, 자료 해석, 논리적 연결어 사용에서 어려움
- '토의·토론 활동'에 소극적 참여: 언어적 자신감 부족으로 공식적 담화 상황에서 소극적 태도

3.2 학습자 및 교사의 KSL 교재에 대한 인식 및 요구: '학습자'의 인식 및 요구

• 언어·구조 차원

- 어휘 난이도 및 설명 방식의 문제:
교재의 어휘가 어렵고 설명이 부족, 어려운 용어를 더 복잡하게 설명하는 문제
- 문법 의미 및 용법 추가:
문법의 의미와 용법에 대한 설명 부족
- 과학 교과 내용 강화:
과학 교과서의 개념 설명과 실험 내용 보강 필요

• 교수·학습 지원 차원

- 학습자 수준에 맞게 난이도 조정:
토익 4-5급 수준이어야 이해 가능
- 수업 보충 동영상 자료 필요:
QR코드를 통한 영상 자료 확대 요구

3.2 학습자 및 교사의 KSL 교재에 대한 인식 및 요구: '한국어 교사'의 인식 및 요구

- 언어 내용 차원
 - 어휘와 문법 난이도 및 설명 방식의 문제:
학습자 수준에 맞지 않는 어휘, 설명 없는 문법 목록 제시
 - 어휘 학습 활동 부족: 연습 문제의 양 부족
- 교과 통합성 차원
 - 내용 교과와 체계적인 연계성 강화:
구체적이고 명확한 교과서 연계 정보
- 실용성 차원
 - 교재 내 학습 보충 자료 관리 소홀:
QR코드 작동 불량 등 사후 관리 문제
 - 실제 언어 표현 활동 부재:
'보고서 쓰기', '발표하기' 등 실제 수행 활동
 - 교재의 높은 난도로 인한 현장 활용 저조: 교재 사용 중단 경험

3.2 학습자 및 교사의 KSL 교재에 대한 인식 및 요구: '과학 교사'의 인식 및 요구

- 내용·구조 차원
 - 어휘 난이도 및 설명 방식의 문제:
기존 교과서보다 오히려 어려운 용어 사용
 - 주요 용어 번역 및 병기 추가:
한자 병기, 영어 명칭 병기 필요
 - 결손된 이전 학교급 내용 보완 필요:
과학 교과의 위계성 고려한 선수 학습 내용 포함
- 교재 개발 과정 차원
 - 각 교과 전문가 검토 및 협업 필요:
과학 내용 오류 다수 발견, 과학과 교육과정과의 괴리

4. 한국어 학습자의 학업 문식성 관련 KSL 교재 분석

대상	발행처	교재명	발행년
고등학생	국립국어원	『고등학생을 위한 표준 한국어(학습 도구)』	2019
중학교		고등학교	
단원	내용	단원	내용
1과 계획서 작성하기	식물도감	1과 계획서 작성하기	달의 다양한 모습
2과 협동 학습하기	국가지질공원의 암석	2과 협동 학습하기	신재생 에너지
4과 모둠 활동 하기	생활 속 과학 원리	4과 모둠 활동 하기	생활 속 과학 원리
6과 필기하기	태양계 행성 분류	6과 필기하기	물질의 상태 변화
7과 복습하기	지구가 당기는 힘	7과 복습하기	멘델의 법칙
10과 발표하기	빛 공해	10과 발표하기	감염병 예방 방법
10과 발표하기	지진	11과 토론하기	대기 오염
11과 토론하기	생물의 다양성 보존	12과 실험하기	산과 염기
12과 실험하기	산소와 산화	13과 평가받기	행성, 별자리, 달
13과 평가받기	암석 분류하기	14과 예습하기	우주 개발과 우주 과학
		16과 학습 반응하기	생활 속 화학

4. 한국어 학습자의 학업 문식성 관련 KSL 교재 분석

분석 기준	분석 항목
내적 구성	<ul style="list-style-type: none"> ▶ 단원 구성 ▶ 학습 내용: 주제, 어휘, 문법, 텍스트 유형 ▶ 학습 활동: 의사소통 기능
분석 기준	분석 항목
관념적 대기능	<ul style="list-style-type: none"> ▶ 경험적 대기능: 과정, 참여자, 배경 ▶ 문법적 은유: 명사화
대인적 대기능	<ul style="list-style-type: none"> ▶ 서법, 양태, 화자-청자 관계, 평가어
텍스트적 대기능	<ul style="list-style-type: none"> ▶ 주제 구조, 정보 구조 ▶ 결속성

4.1 교재 분석에 기반한 학업 문식성 교재 구성 시사점: 교재의 '구조적' 특성 기반

1. 학교급별 위계성 강화
 - 중학교와 고등학교 교재 간 명확한 차별화 필요
 - 학령 차이와 언어 숙달도 발달 특성 반영
2. 학습 도구 어휘의 체계적 확충
 - 양적 확충: 한국어 교육과정 권장량 총족
 - 질적 개선: 모어 병기, 어휘장 제시, 의미 관계 체계화
 - 활용 강화: 다양한 맥락에서의 연습 기회 확대
3. 문법 항목의 명시적 제시와 단계적 접근
 - 문법 목록의 명시적 제시
 - 목표 문법 항목의 시각적 강조
 - 문법적 은유(명사화) 등 학술적 언어 특성 교육
4. 텍스트 유형의 다양화 및 교과 연계성 강화
 - 한국어 교육과정의 다양한 텍스트 유형 반영
 - 교과별 특화된 텍스트 유형과 언어 특성 교육
5. 의사소통 기능 연습 기회 확대 및 교과별 차별화
 - 반복적이고 다양한 맥락에서의 연습 기회 제공
 - 교과별 특수한 담화 특성을 고려한 차별화 교육

4.1 교재 분석에 기반한 학업 문식성 교재 구성 시사점: 교재의 '언어적' 특성 기반

1. 과학 교과 텍스트의 언어적 특성 명시적 교육
 - 문법적 은유: 명사화 과정의 단계적 교육
 - 과정 유형: 관계적/물질적/정신적 과정의 기능과 역할 이해
 - 참여자 구조: 인간에서 비인간·추상적 개념으로의 확장 패턴 인식
2. 대인적 기능의 전략적 강화
 - 객관적 정보 전달을 넘어 학습자 참여 유도 전략 활용
 - 직접적 질문, 일상 경험 연결, 대화적 확장 등 상호작용 요소 확대
3. 결속성 강화와 다양한 정보 구조 패턴 제시
 - 주제 전개 유형: 파생형, 대조적, 예시적 전개의 다양한 활용
 - 결속 장치: 지시어, 접속 표현, 어휘 반복 등의 체계적 교육
 - 정보 구조: Given-New 구조의 효과적 활용 방법 교육

5.KSL 학습자의 학업 문식성 신장을 위한 한국어 교재 구성 방안

5.1. 교재 구성 원리

5.1.1 SFL 기반 언어 교육 원리의 적용:

세 가지 대기능, 장르 이론, 문법적 은유와 사용역

5.1.2 CBI-CLIL 기반 내용·언어 통합 원리의 적용:

4Cs 통합, 언어 삼중 구조, 통합적 목표 설정, 실제적 과업, 수준별 접근

5.1.3 학습자 및 교사 요구 반영 원리:

언어와 개념의 통합적 지원 강화, 실행과 탐구 차원의 실질적 경험 제공, 언어 속도별 맞춤형 교육, 교과 내용과 언어의 통합성 강화, 이전 학교급 기초 개념 보완

5.KSL 학습자의 학업 문식성 신장을 위한 한국어 교재 구성 방안

5.2. 교수 요목 및 단원 구성

5.2.1. 내용 교과 중심 교수요목

- 구성 원리: 학교급별 연계성과 위계성, 개념적 이해와 탐구 과정 통합, 언어 기능과 과학 내용 통합

- 구성 체계(4개 영역): 과학 '주제' 영역, 과학 '탐구 과정' 영역, 과학 '텍스트 유형' 영역, 과학 '언어 기능' 영역

5.2.2. SFL-CBI-CLIL 통합 단원 구성

- 학습 목표: SFL 기반 '언어' 목표와 CBI-CLIL 기반 '내용' 목표의 통합

- 설명 텍스트: SFL 기반 과학 교과 설명 텍스트 설계

- 학습 활동: 언어 기능과 교과 내용을 통합한 학습 활동 구성

과목	주제	공통 내용 및 개념
화학	[물질과 변화] <ul style="list-style-type: none"> • 물질의 상태와 입자 • 물질의 변화와 화학 반응 • 물질의 성질과 분리 	<ul style="list-style-type: none"> • 상태 변화(고체-액체-기체) • 입자 운동(기체 운동, 확산) • 화학 반응: 산화환원, 중화 반응, 연소 • 물질 특성: 밀도, 용해도, 녹는점, 끓는점 • 혼합물 분리: 증류, 여과 등
생명	[생명 시스템] <ul style="list-style-type: none"> • 세포와 생명 활동 • 생식과 유전 • 생물 다양성과 생태계 	<ul style="list-style-type: none"> • 세포 구조와 기능(소화, 순환, 호흡, 배설) • 광합성과 호흡 • 유전: 유전자, 유전 형질 전승 • 생물 다양성: 종 분화, 자연선택 • 생태계 구성: 생물 요소와 비생물 요소, 먹이 사슬
물리	[운동과 에너지] <ul style="list-style-type: none"> • 힘과 운동 • 에너지 전환과 보존 • 전기와 자기 현상 • 파동(빛과 소리) 	<ul style="list-style-type: none"> • 힘의 작용: 중력, 마찰력, 탄성력, 부력 • 운동: 속력, 가속도, 자유낙하 • 에너지: 일, 위치에너지, 운동에너지, 에너지 보존 • 전기/자기: 전류, 전압, 음의 법칙, 전자기 유도 • 빛과 소리: 반사, 굴절, 파동의 성질
지구	[지구와 우주]	<ul style="list-style-type: none"> • 지구 시스템: 지권, 수권, 기권, 생물권 상호작용 • 기상과 기후: 온실효과, 대기 대순환, 강수 과정 • 암석과 화석: 지질 시대, 지층, 퇴적암
과학	<ul style="list-style-type: none"> • 지구 시스템과 상호작용 • 날씨와 기후 변화 • 태양계와 우주 구조 	<ul style="list-style-type: none"> • 천체 운동: 태양계 행성, 달의 위상 변화, 별의 특성

2022 개정 과학과 교육과정의 초·중·고 공통 '주제' (교육부, 2022)

학교 수준	초등학교		중학교		고등학교	
	주제	중급(토픽 3-4급)	주제	중급(토픽 3-4급)	주제	중급(토픽 3-4급)
물질과 변화	물질의 상태와 변화	물질의 입자적 특성	화학 반응과 에너지			
주제의 학교급별	개념	<ul style="list-style-type: none"> • 고체, 액체, 기체의 기본 특성 • 쉬운 상태 변화 	<ul style="list-style-type: none"> • 분자와 원자의 개념 • 간단한 입자 모델 (물 분자, 산소 분자 등) 	간단한 화학 반응식 (물, 산소 반응식)	반응 속도의 개념	
교수요목	탐구 활동	<ul style="list-style-type: none"> • 그림이나 실물 자료를 보고 고체-액체-기체 구분하기 • 얼음이 녹는 과정 관찰하기 • 주변에서 볼 수 있는 상태 변화 이야기 	<ul style="list-style-type: none"> • 종이, 점토 등으로 분자 모형 만들기 • 확산 실험 • 실험 결과를 관찰하고 기록하기 • 관찰문 	화학 반응 관찰 (산과 염기의 반응 관찰)	실험 결과를 발표하고, 원인과 결과를 연결하여 설명하기	
예	텍스트 유형	<ul style="list-style-type: none"> • 그림이 포함된 관찰 기록문 • 짧은 설명문 	<ul style="list-style-type: none"> • 실험이나 현상 관찰 후 기록 • 실험 기록 • 실험 과정과 결과를 정리한 글 	실험 목적, 과정, 결과, 해석 • 주장-근거 논증문 (과학적 주장과 근거 제시)	실험 과정과 결과를 논리적으로 설명하기 • 원인과 결과를 연결하여 말하기	
	언어 기능	<ul style="list-style-type: none"> • 물질의 상태를 간단히 말하기 • 관찰한 내용을 한 문장으로 쓰기 • 상태 변화 과정을 짧게 설명하기 	<ul style="list-style-type: none"> • 물질 과정을 단계별로 설명하기 • 실험 결과를 표나 문장으로 정리하기 	화학 반응, 반응 속도, 에너지, 변화, 결과, 원인 등	실험 과정과 결과를 논리적으로 설명하기 • 원인과 결과를 연결하여 말하기	
	어휘	<ul style="list-style-type: none"> • 물질 상태 변화 기본 어휘 (고체, 액체, 기체, 농다, 얕다 등) • -아서/어서(이유) 	<ul style="list-style-type: none"> • 분자, 원자, 섞이다, 에너지, 확산, 모형 등 • -면(조건) 	-는 동안(동시) -게 되다(결과) -기 때문에(원인)		
	문법	<ul style="list-style-type: none"> • -고 있다(진행) • -고/거나(나열) • 순서와 결과 표현 	<ul style="list-style-type: none"> • 아서/어서(이유) • 고 있다(진행) • 단계적 설명 			
	담화	<ul style="list-style-type: none"> • 먼저, 그리고, 그래서 • 반복 구조 활용 (-이/가 ~으로 변해요) 	<ul style="list-style-type: none"> • 먼저, 다음에, 마지막에 • 원인-결과 연결 (~해서 ~이/가 일어났다) 	논리적 연결어 (그래서, 따라서, 그러므로)		

5.3. 단원 구성의 실제: 도입

학습 목표(이중 초점)

1. 언어 목표: SFL의 세 가지 대기능 통합

- 1) [관념적 대기능] 화학 반응 과정과 결과를 '과정-참여자-배경' 요소를 활용하여 논리적으로 설명할 수 있다.
- 2) [텍스트적 대기능] 실험 과정에서 관찰한 내용을 '인과, 결과, 동시' 표현을 활용하여 기술할 수 있다.
- 3) [텍스트적 대기능] 논리적 연결어를 사용하여 과학적 주장과 근거를 제시할 수 있다.
- 4) [대인적 대기능] 과학 담화에서 과학적 객관성을 나타내는 언어 표현을 사용할 수 있다.

2. 내용 목표: CLIL의 4Cs 통합

- 1) [내용(Content)]: 물과 산소의 화학 반응식을 이해하고 해석할 수 있다.
- 2) [인지(Cognition)]: 반응 속도의 개념과 영향 요인을 이해한다.
- 3) [의사소통(Communication), 인지(Cognition) 통합]:
산과 염기의 반응을 관찰하고 결과를 분석할 수 있다.
- 4) [문화(Culture)]: 화학 반응에서의 에너지 변화를 설명할 수 있다.

※ L1(van): 어떤 변화가 진행되는 버스기
반응 Activation reaction: 화학 반응이 일어나는 버스기
※ Substitution reaction: 어떤 물질이 물이나 다른 액체에 들어나면서 놓아 있는지를 나타내는 것
속도(velocity): 화학 반응에서 각 물체 일어나도록 도와주는 물질
인자(factor): 수용액에서 주로 이온을 제공하는 물질
영기(ion): 수용액에서 수산화 이온을 내놓는 물질

※ 이하 표는 차트

언어	용법적	변형적	장치적	접합 관계
언어	온도	온도	온도	온도가 일어나도록 변화를 한다.
변형	작은, 만족해	우선은	변화	변동이 일어나도록, 반응을 한다.
온도	작고, 드물게	결과	인과, 관계	온도가 작고, 반응을 한다.
결과	결과, 결론	온도	인과, 관계	결과가 일어나도록 결과를 한다.

5.3. 단원 구성의 실제: 전개(탐구)

• 읽기: 텍스트적 대기능 기반 과학 설명 텍스트

- 장르 구조: 개념 정의 → 과정 설명 → 인과 관계 제시
- 중급 수준 맞춤: 부분적 명사화와 일상적 표현 병행

• 언어 표현 학습: 형태 초점 접근법 적용

- 인과 관계(-기 때문에), 결과(-게 되다), 동시(-는 동안) 표현
- 의미 있는 맥락 속에서 문법 형식 주목

• 실험 활동: CLIL 4Cs 통합

- 산과 염기의 반응 관찰, 실험 관찰 일지 작성 (언어 삼중 구조 반영), 수준별 관찰 기록 양식 제공
- 과학적 글쓰기: 장르 이론 기반
- 실험 보고서 작성 ('보고' 텍스트 장르)
- 과학적 논증문 작성 ('논증' 텍스트 장르)
- 장르별 도식 구조와 언어적 특성 명시적 제시

6. 결론

- 연구의 의의
 - SFL, CBI, CLIL의 이론적 원리를 통합적으로 적용한 교재 구성 방안 제시
 - 학습자와 교사의 현장 요구를 반영한 실제적 접근
 - 과학 교과의 언어적 특성 분석 및 교재 구성 반영 방안 제시
 - 이론과 실제를 연결하는 구체적 단원 사례 개발
- 제언
 - 연구 범위 확장: 사회, 수학 등 다른 교과 영역으로의 확대 연구
 - 효과성 검증 연구: 제안된 교재 구성 방안의 실증적 검증
 - 교사 전문성 개발: 한국어 교사와 내용 교과 교사의 협력적 전문성 개발

2025 한국문법교육학회
제 43차 전국학술대회
(한)국어 교육에서 표준성의 문제

[주제 발표]

제1분과 국어 교육에서 표준성의 문제

■ 사회자: 이규범(충북대학교)

2025 한국문법교육학회
제 43차 전국학술대회
(한)국어 교육에서 표준성의 문제

국어 규범 교육 내용의 표준성 진단

-2015 개정과 2022 개정 교육과정을 중심으로-

양영희(전남대)

차례	<ol style="list-style-type: none">1. 머리말2. 표준성 개념 정립 및 분석 방법3. 현행 규범 문법의 표준성 진단4. 맺음말
----	--

1. 머리말

우리나라의 한글 맞춤법은 1933년 조선어학회에 의해 제정된 이후 1988년의 개정을 거쳐 현재에 이르고 있다. 현행 규범에는 「한글 맞춤법(6장 56항)」, 「표준어 규정(3장 26항)」, 「표준 발음법(7장 30항)」, 「외래어 표기법(4장 8항 12세칙)」이 포함되어 있다. 이들은 화자가 바르고 정확한 의사소통을 할 수 있도록 국가 차원에서 제정한 공적 약속 체계라는 점에서(임지룡 외, 2010: 226), 국어 교육의 중요한 대상으로 평가된다.

김진희(2013), 이기연(2019), 남가영(2014), 강보선(2014)을 중심으로 한 규범 교육의 방향 설정과 내용 구성에 관한 논의. 이관규·신호철(2011), 허재영·이규범(2011)로 대표되는 어문 규범 교재 구성 및 어휘 선정에 관한 업적은 이런 맥락에서 유의미하게 평가된다.

그러나 국어 규범 교육으로서 구축해야 할 표준성을 대한 논의는 없었던 듯하다. 그것이 공교육 기관의 학습자를 대상으로 공공성을 전제한 규범에 관한 교육이라는 사실에 무게를 두면, 일정 부분 일반적이고 평균적인 기준에 근거하여 진행됨이 마땅하다. 본고는 이런 문제의식에 터하여, 현행 맞춤법 교육의 표준성을 진단하고자 한다. 이때 표준성을 적용할 구체적 대상에 대한 초점화가 요구된다. 그 대상을 교수·학습 방법에 두느냐, 혹은 교육 내용에 두느냐에 따라 논의의 방향이 달라질 수 있기 때문이다. 여기서는 후자, 즉 교육 내용에 초점을 둔다. 표준적인 교육 내용이 마련된 후라야 그에 상응하는 효율적인 교수·학습 방법의 설계도 가능할 것으로 판단되는 까닭이다.

결국 본 논의는 ‘국어 규범 교육이 표준성을 확보하기 위해서는 어떤 내용으로 구성되어야 하는가’라는 물음에 대한 답을 찾아가는 과정으로 이해될 수 있다. 다음 장에서 표준성의 개념이 확립되면 보다 구체적인 논의 방향을 설정할 수 있을 것이다. 여기의 결과가 미완의 수준에 머무를지라도, 향후 규범 교육의 발전을 위한 기초 자료로서나마 활용될 수 있기를 기대한다.⁷³⁾

73) 논의 과정에서 ‘문법 교육, 규범 교육, 학교 문법, 규범 문법’의 용어와 개념이 혼재될 경우, 설명과 이해에 혼란을 초래할 우려가 있다. 이에 해당 개념들을 다음과 같이 정의하여, 그러한 우려를 최소화하기로 한다.

- 가. 문법 교육: 문법에 관한 지식 및 내용과 이를 교수·학습하기 위한 방법을 통칭하는 교육 전반.
- 나. 규범 교육: 문법 교육의 일부로서, 어문 규범과 그 교수·학습 방법을 포괄하는 교육 전반.
- 다. 학교 문법: 공교육 기관에서 학습자에게 가르치는 문법 지식과 내용.
- 라. 규범 문법: 학교 문법의 일부로, 어문 규범에 관한 지식과 내용.

2. 표준성 개념 및 분석 대상

위와 같은 목적을 달성하기 위해서는 먼저 표준성의 개념을 명확히 규정하고, 논의 전개를 위한 분석 대상을 선정하여, 결과 제시의 원칙을 설정해야 한다. 본 장은 이런 과정에 주력하기로 한다.

2.1 표준성의 개념 정립

보편적으로 ‘표준’은 “일반적인 것 또는 평균적인 것(『표준국어대사전』)”으로 정의되므로, ‘표준성’은 이에 근거하여 “일반적이거나 평균적인 성질” 정도로 규정될 수 있다. 이러한 의미를 본 논제에 적용하면, 향후 논지는 ‘국어 규범 교육의 일반성 혹은 평균성’에 관한 문제로 구체화 된다.

일부 연구에서는 규범이 띄어쓰기, 맞춤법, 표준 발음법 등을 포괄하므로, 이에 대한 교육을 특정 영역에 한정하지 않고 국어 교과 전체가 담당해야 한다는 견해가 제시되기도 하였다(김진희, 2013). 그러나 2007 개정 교육과정에서는 규범을 문법 교육의 내용으로 명시하였으며, 이러한 방향은 현재까지 유지되고 있다. 해당 규정을 올바르게 이해하기 위해 음운, 형태소, 품사 등의 국어 지식이 요구된다는 점을 고려한 결과로 해석할 수 있다(남가영, 2014; 강보선, 2014).

결국 규범이 문법 교육의 내용으로 자리 잡은 이상, 규범 교육의 표준성은 문법 교육과의 연관 속에서 규정되는 것이 타당하다. 이 지점에서 다음과 같은 학교 문법의 성격과 기능이 참조된다.

(1) 학교 문법

가. 이관규(1998: 386–387)

- ① 통일성: 학교 문법(문법 교육)은 제도권으로서의 학교에서 가르쳐지는 것이기 때문에 통일 될 필요가 있음. 실제로 학교 문법이 통일되어 있지 않음으로 파생되는 많은 현실적인 문제점들이 있다.
- ② 실용성: 학교 문법은 이론을 위한 이론이 아니라 사용을 위한 실용 문법이라는 것을 뜻한다. 작문을 하는 데 그리고 발화를 하는 데 유용하게 사용될 수 있는 문법이 학교 문법이라는 말이다.

나. 박덕유(2009: 117–118)

- ① 목표: 언어생활에서 직면하는 언어적 사실의 일반적 질서, … 자신의 언어생활을 반성하는 능력을 기르며, 동시에 정확한 언어표현의 요령을 습득시키는 실용적이며 실제적인 의의를 지니는 기능 문법이다.
- ② 내용: 실용적인 효용성을 고려하여 교육 효용성에 근거를 두고 통일적으로 체계화시켜야 한다.

다. 이선웅(2014: 168)

교육을 위한 문법이고 교육은 실제 언어생활을 이해하는 데 최적의 도구를 제공하는지 여부가 가치 판단의 중요한 기준이다.

요컨대 학교 문법은 학습자의 언어생활에 실용적으로 활용될 수 있는 교육 내용을 선정하고, 이를 일관되게 구성해야 한다는 것이다. 규범 문법이 학교 문법으로 간주 되는 한, 그 내용 역시 실용성과 통일성을 확보해야 한다. 그래야 규범 문법은 ‘표준적인’ 학교 문법으로 인정받을 수 있기 때문이다. 그렇다면 ‘규범 문법’ 고유의 표준성은 무엇인가라는 문제가 제기되는바, 이와 관련되는 조항을 살펴보면 다음과 같다.

(2) 「표준어 규정」의 ‘표준’

- 가. 제1항 표준어는 교양 있는 사람들이 두루 쓰는 현대 서울말로 정함을 원칙으로 한다.
- 나. … 표준어는 국민 누구나가 공통적으로 쓸 수 있게 마련한 공용어(公用語)이므로(국어 연구소, 1988: 1)
- 다. … 현재 널리 쓰이는 말이 표준어라는 것으로 요약할 수 있다(이선웅 · 이승희 · 정희창, 2025: 3).
- 라. 과거에 쓰이던 단어가 시간의 흐름에 따라 쓰이지 않게 되었을 때, 언어 현실에 따라 표준 어휘를 갱신하여야 한다(국립국어원, 2018: 185).

(3) 「표준 발음법」 규정의 ‘표준’

- 가. 제1항 표준 발음법은 표준어의 실제 발음을 따르되, 국어의 전통성과 합리성을 고려하여 정함을 원칙으로 한다.
- 나. … 가장 중요한 원칙은 … 실제적인 발음을 따르는 것이며, … 표준어의 실제 발음을 따른다는 것은 … 현대 서울말의 현실 발음을 기반으로 표준 발음을 정한다는 뜻이다(국립국어원, 2018: 215).

위의 내용은 표준어 규정과 표준 발음법에 관한 해설의 일부로, 밑줄 친 부분에서 규정의 표준은 ‘공통성, 현재 · 실제성(이하 실제성으로 통칭함)⁷⁴⁾으로 파악된다. ‘모든’ 국민이 ‘현재’ ‘실제’로 사용하는 어휘와 발음을 표준으로 인정한다는 것으로 읽히는 까닭이다. 여기서, 규범에 관한 교육으로서의 규범 문법의 표준성은 위의 속성과 궤를 같이해야 한다는 생각에 도달한다. 이상을 그림으로 정리해 보면 다음과 같다.



[그림1] 규범 문법의 표준성

규범 문법은 학교 문법에 해당하므로 학교 문법의 일반적 성질인 통일성과 실용성을 갖추는 한편, 규범 설정의 기준인 공통성과 실제성을 갖춘 내용을 구성해야 표준성을 확보하게 된다는 의미이다. 이후 논의에서는 통일성·실용성, 공통성·실제성을 표준성을 구축하기 위한 ‘조건’의 개념으로 활용하기로 한다. 이들은 표준성과 대등한 개념으로서보다는 표준성을 구성하는 하위 조건으로 이해되는 것이 더 적절하기 때문이다.

74) 엄밀히 말하면, ‘실제’는 상상이 아닌 현실적 상황을 의미하고, ‘현재’는 시간적으로 ‘지금’을 가리킨다. 그러나 본 논의에서는 두 개념을 ‘실제’의 의미인 ‘실제성’으로 통합하여, 기술과 설명의 복잡화를 최소화하기로 한다. 규범의 해설(2)에서도 이들을 같은 개념으로 간주하면서 ‘실제’를 보다 많이 사용한 점을 고려한 것이다.

2.2 분석 자료 및 결과 제시 원칙

규범 문법의 표준성 진단이 본 연구의 주된 목표인 만큼, 보편적이고 타당한 관점에서 분석 대상을 선정할 필요가 있다. 이에 본 논의에서는 2015 개정 및 2022 개정 교육과정에 근거하여 개발된 국어과 교과서를 분석 대상으로 삼는다. 그 근거는 다음과 같다. 첫째, 규범 문법은 교과서 단원의 내용으로 구현되므로, 교과서는 교육 실태를 확인하기에 가장 적합한 자료로 평가된다. 둘째, 결과의 신뢰성을 확보하기 위해 많은 자료를 대상으로 분석하는 것이 유효하므로, 공통 과목과 선택 과목을 모두 포함하여 분석한다. 이런 취지에서 선정된 교과서는 총 53권⁷⁵⁾으로, 세부 사항을 정리하면 다음과 같다.

(4) 분석 교과서

가. 2015 교육과정 시기

- ① 『중학교 국어』, ② 『고등학교 국어』, ③ 『언어와 매체』

나. 2022 교육과정 시기

- ① 『고등학교 공통 국어』, ② 『고등학교 공통 국어 2』, ③ 『화법과 언어』

(5) 분석의 원칙 및 제시 방향

가. 분석 원칙

- ① 규범(한글 맞춤법, 표준 발음법)의 단독 구성 단원의 규범 조항

- ② 음운 변동과 연계한 규범의 조항

- ③ 다음 조항(에 관한 설명)은 결과(빈도)에 포함하지 않음

③-1. 한글 맞춤법 제1항: 한글 맞춤법은 표준어를 소리대로 적되, 어법에 맞도록 함을 원칙으로 한다.

③-2. 표준 발음법 제1항: 표준 발음법은 표준어의 실제 발음을 따르되, 국어의 전통성과 합리성을 고려하여 정함을 원칙으로 한다.

③-3. 표준 발음법 제2항: 표준어의 자음은 다음 19개로 한다.

③-4. 표준 발음법 제3항: 표준어의 모음은 다음 21개로 한다.

나. 제시 방향

- ① 분석 결과의 빈도 순위

- ② 분석 결과가 ‘1개(1% 미만)’인 경우는 정리 <표>에 제시하지 않음.

2022 개정 교육과정에 근거한 중학교 『국어』는 2025년 8월 현재까지 출판되지 않아 분석 자료에서 제외하였다. 또한 (4.가.③)의 조항은 맞춤법의 원리나 자음·모음을 열거한 내용으로, 실제 사용 규정이 아님에 주목하여, 분석 대상에서 배제하였다. 아울러 규범 문법으로 제시된 조항이 1개(1% 미만)에 불과한 경우 결과에 포함하지 않았다. 본 논의에 실질적 영향을 미치지 않는 항목을 배제함으로써 가독성을 높이고 결과 제시의 효율성을 확보하기 위함이다.

3. 현행 규범 문법의 표준성 진단

본 장에서는 표준성의 조건을 ‘실용성·공통성·실제성’과 ‘통일성’으로 구분하여, 현행 규범 문법의

75) 본 발표에서는 관련 서지 정보는 생략한다. 논지 전개나 이해에 실질적인 도움을 주지 못하면서 상당한 지면을 할애해야 한다는 점을 고려해서이다.

표준성을 진단하고자 한다. 전자는 학습자의 실제 언어 생활에 유용한 규정을 선별하는 차원에 해당하며, 후자는 그러한 규정을 일관된 규범 문법으로 구성하는 차원에 해당한다. 따라서 전자의 세 조건을 포괄하여, 후자의 조건과 구별하면 설명의 명확성과 이해의 효율성을 동시에 확보할 수 있다는 판단에서이다.

3.1 실용성, 실제성, 공통성

현행 규범 문법은 ‘실용성, 실제성 및 공통성’을 일정 부분 충족할 것으로 예측된다. 다음의 밑줄 친 부분에서, 교육과정은 학습자의 ‘실제’ 국어 생활에 ‘실질적’으로 기여할 수 있는 규정을 선별하여 규범 문법으로 구성할 것을 요청하였음이 확인되는 까닭이다.

- (6) 가. 이 성취 기준은 실제의 국어생활에 적용하는 능력을 기르기 위해 설정하였다. … 학습자가 자주 틀리는 잘못된 발음이나 잘못된 표기를 중점적으로 다루어 학습자들의 언어생활을 개선하도록 하며, (2015 개정 [9국04-03], 해설 일부).
- 나. … 여러 조항 중 설명이 필요한 일부 조항만을 선택하여 학습 부담을 줄이고 실제 생활에 적용할 수 있는 원리를 이해하도록 한다((2015 개정[9국04-03], 해설 일부)
- 다. 한글 맞춤법의 규정을 일일이 학습하기보다는 실제 언어생활과 관련이 깊은 것을 선택적으로 다루며…(2015 개정 [10국04-04], 해설 일부)
- 라. … 실제 국어생활에서 자주 혼동되는 표기나 띄어쓰기와 관련된 한글 맞춤법 조항을 찾아 문제를 해결하도록 하는 데 중점을 둔다(2022 개정 [10공국2-04-02] 해설 일부)

주지하듯, 교육과정은 교과서 개발의 직접적인 준거로 작용한다. 따라서 교과서 집필진은 교육과정의 이러한 취지에 부합하는 규정을 규범 문법으로 구성하려 할 것이다. 특히 교사들이 교과서 집필 과정에 적극적으로 참여한다는 사실은 이 같은 추론을 강화한다. 교사들은 실제 수업 현장에서 학습자들의 규범 사용 양상을 직접 관찰할 수 있으므로, 학습자들이 어떤 규정을 어려워하고 혼동하는지를 누구보다 명확히 파악할 수 있다. 결과적으로, 교사들의 판단을 거쳐 구성된 규범 문법에는 앞서 언급한 표준성의 조건이 반영되어 있을 가능성이 크다.

이러한 전제는 표준성 검토의 방향타 역할을 한다. 즉, 특정 규정이 교과서에 수록된 이유를 표준성 조건에 비추어 보편·타당하게 설명할 수 있다면, 현행 규범 문법은 그 자체로 표준성을 확보한 것으로 평가될 수 있기 때문이다. 요컨대, 교과서 수록의 근거가 표준성 조건과 일치한다면, 해당 규범 문법이 표준성을 확보한 것으로 평가할 수 있다는 의미이다. 수록된 규정의 빈도 순위가 표준성 정도와 비례할 확률이 높다는 점도 중요하게 참조되는 지점이다.

3.1.1 한글 맞춤법

「한글 맞춤법」(이하 ‘맞춤법’)은 2015 개정 국어과 교육과정의 ‘한글 맞춤법의 기본 원리와 내용을 이해한다([10국04-04])’ 및 2022 개정 교육과정의 ‘한글 맞춤법의 원리를 적용하여 국어 생활을 성찰하고 문제를 해결한다([10공국2-04-02])’에 근거하여 규범 문법으로 구성되었다. 실제 교과서 반영 양상을 살펴보면, 전체 56개 조항 가운데 16개 조항이 수록되어, 약 28%의 반영 비율을 보인다. 여기에 교과서별 반영 비율이 1% 미만인 10개 조항을 추가하면 26개 조항으로 전체 조항의 약 46%에 해당한다. 최대치를 고려해도 맞춤법 규정의 절반 정도만이 규범 문법으로 구성되었음을 파악할 수 있다.

<표1> 교과서의 맞춤법 조항 빈도

순위	개수 (%)	항	규정 내용
1	12 (11.88)	5	한 단어 안에서 뚜렷한 까닭 없이 나는 된소리는 다음 음절의 첫소리를 된소리로 적는다.
2	11 (10.89)	41	조사는 그 앞말에 붙여 쓴다.
3	9 (8.91)	42	의존 명사는 띄어 쓴다.
4	8 (7.92)	6	‘ㄷ, ㅌ’ 받침 뒤에 종속적 관계를 가진 ‘-이(-)’나 ‘-하-’가 올 적에는, 그 ‘ㄷ, ㅌ’이 ‘ㅈ, ㅊ’으로 소리나더라도 ‘ㄷ, ㅌ’으로 적는다.
	8 (7.92)	43	단위를 나타내는 명사는 띄어 쓴다.
	8 (7.92)	19	어간에 ‘-이’나 ‘-음/-ㅁ’이 붙어서 명사로 된 것과 ‘-이’나 ‘-하’가 붙어서 부사로 된 것은 그 어간의 원형을 밝히어 적는다.
5	7 (6.93)	30	사이시옷은 다음과 같은 경우에 받치어 적는다.
6	6 (5.94)	11	한자음 ‘랴, 려, 례, 료, 류, 리’가 단어의 첫머리에 올 적에는 두음 법칙에 따라 ‘야, 여, 예, 요, 유, 이’로 적는다
	6 (5.94)	15	용언의 어간과 어미는 구별하여 적는다.
	6 (5.94)	25	‘-하다’가 붙는 어근에 ‘-하’나 ‘-이’가 붙어서 부사가 되거나, 부사에 ‘-이’가 붙어서 뜻을 더하는 경우에는 그 어근이나 부사의 원형을 밝히어 적는다.
7	5 (4.95)	35	모음 ‘ㅗ, ㅜ’로 끝난 어간에 ‘-아/-어, -았/-였’이 어울려 ‘나/거, ㄹ/ㄱ’으로 될 적에는 준 대로 적는다.
8	3 (2.97)	47	보조 용언은 띄어 씀을 원칙으로 하되, 경우에 따라 붙여 씀도 허용한다.
	3 (2.97)	10	한자음 ‘녀, 뇨, 뉴, 니’가 단어 첫머리에 올 적에는, 두음 법칙에 따라 ‘여, 요, 유, 이’로 적는다.
9 76)	2 (1.98)	53	다음과 같은 어미는 예사소리로 적는다.
	2 (1.98)	56	‘-더라, -던’과 ‘-든지’는 다음과 같이 적는다.
	2 (1.98)	13	한 단어 안에서 같은 음절이나 비슷한 음절이 겹쳐 나는 부분은 같은 글자로 적는다.

여기서는 학습자들이 <표1>에 제시된 규정을 왜 어렵고 혼란스럽게 생각하는지를 추정하는 데 주력해야 한다. 우리는 현행 규범 문법이 학습자들의 이런 측면에 주목하였다는 점에서, 표준성 확보의 가능성을 예측한 까닭이다.⁷⁷⁾

이제 그 이유를 구체적으로 추론해 보자. 먼저 ‘된소리 규정’이 1순위로 나타난 이유는, 학습자들이 발음과 표기가 일치하지 않는 맞춤법을 혼란스럽고 어렵게 인식하는 경향이 반영된 것으로 보인다. 예를 들어 [훨씬, 산뜻하다, 살짝, 국쑤, 짹뚝, 몹씨, 각두기, 갑짜기]는 모두 된소리로 발음되나, 표기는 서로 다르게 적용된다. 일부 단어는 발음대로 표기되지만(훨씬, 산뜻하다, 살짝) 일부 단어는 발음과 달리 표기된다(국쑤, 짹뚝, 몹씨, 각두기, 갑짜기). 이러한 발음과 표기의 불일치가 학습자들에게는 혼란으로 작용하는 듯하다.

조사의 띄어쓰기 규정이 2순위로 나타난 이유도 유사한 맥락에서 설명할 수 있다. 학습자들은 ‘만, 만

76) 참고로 1개(1%)로 미만의 10개 규정은 ‘14·20·31·40·23·8·7·45·4·2’에 해당하는 조항이다.

77) 물론 규정에 대한 학습자의 인식을 가장 객관적으로 검증하는 방법은 전국 단위의 학습자를 대상으로 한 양적·질적 조사를 통해 귀납적으로 검증하는 것이 될 수 있다. 그러나 필자는 여기까지 진행하지 못하였다. 이러한 상황에서 차선책으로 선택한 방법이 교과서에 수록된 규정을 분석하는 것이었다. 본문에서 언급한 바와 같이, 이러한 규정이 규범 문법으로 구성된 근거는 표준성의 조건과 상응하는 측면이 있음을 주목한 것이다.

큼, 바’ 등이 조사로 사용되는 상황과 의존명사로 사용되는 상황을 구별하는 데 어려움을 겪는 듯하다. 형태소와 형태에 대한 이해가 부족한 학습자에게는 같은 형식의 띄어쓰기를 다르게 해야 하는 이유가 쉽게 납득되기 어려울 수 있다.

이와 관련하여, ‘개, 별, 살’과 같이 1음절 의존명사의 띄어쓰기가 학습자에게 부자연스럽게 인식되는 점도 주목할 필요가 있다. 일반적으로 국어 단어는 2~3음절로 이루어진 경우가 많으므로, 학습자들은 ‘한 개, 두 별, 한 살’보다 ‘한개, 두별, 한살’처럼 붙여 쓰는 경향을 보인다. 그러나 규정에 따라 띄어 쓰게 되면 다소 불안정한 표기로 간주 되어, 평소 습관대로 붙여 쓰게 되는 것이다. 이처럼 자신들의 표기 예에 관한 평소 습관이나 인식이 규범과 상치될 때 학습자들은 혼란을 느낀다.⁷⁸⁾

이상에서 현행 맞춤법은 학습자들이 가장 많이 혼동하는 띄어쓰기 및 표기 규정을 중심으로 규범 문법을 구성하여, 표준성의 조건인 교육적 실용성과 실제성 및 공통성을 확보한 것으로 진단된다. 이러한 면은 규정과 더불어 제시된 용례 선택에서도 확인된다.

(7) 맞춤법 용례(일부)

가. 규정: 절병, 함지(5항); 버선 한 죽, 북어 한 쾌((43항); 벼훑이, 굽도리, 무녀리, 뜨더귀(19항); 고랫재, 냇가지, 맷나물, 도리갯ய(30항)

나. 교과서: 짹득, 깍두기, 몹시, 굽식, 국수(5항); 옷 한 벌, 한 개, 소 한 마리, 차 한 대(43항), 해돋이, 곤이, 너머(19항); 꼭짓점, 훗날, 만둣국, 하굣길(30항)

위의 (7.가)는 해당 규정에 제시된 단어이고, (7.나)는 교과서에서 사용된 단어이다. 전자의 경우, 학습자에게 친숙하지 않은 단어라는 점에서 주목된다. 가령, 그들이 [목직한 물체가 물에 거칠게 부딪치는 소리]를 뜻하는 절버덩의 준말 ‘절병’이나, [나무로 네모지게 짜서 만든 그릇]을 지칭하는 ‘함지’와 같은 어휘를 실생활에서 얼마나 사용하며, 그 의미를 얼마나 정확히 이해할 수 있을지는 의문이다. ‘쾌, 굽도리, 무녀리, 맷나물’과 같은 다른 예도 마찬가지이다. 규범에는 이와 유사한 유형의 용례가 적지 않게 포함되어 있다는 점은 잘 알려진 사실이다.

그러나 필자의 조사 결과, 모든 교과서는 이러한 어휘를 (7.나)와 같은 유형의 단어로 대체하고 있었다. 이 과정에서 ‘굽식, 꼭짓점, 만둣국, 하굣길’과 같이 규범에 제시되지 않은 단어들도 다수 포함되었다. 이는 학습자에게 친숙하고 실제 생활에서 자주 사용되는 어휘를 선택하려는 의도로 해석된다.

3.1.2 표준 발음법

표준 발음법은 2015 교육과정의 ‘단어를 정확하게 발음하고 표기한다([9국04-03])’와 2022 교육과정의 ‘음운 변동을 탐구하여 발음과 표기에 올바르게 적용한다([10국어1-04-02])’, 표준 발음을 이해하고 정확하게 발음하는 국어생활을 한다([12화언01-02].)’는 성취 기준을 근거로 규범 문법의 내용으로 구성되었다.

교과서에는 총 16개 규정이 반영되었으며, 이는 전체 맞춤법 조항(30개)의 약 53%에 해당한다.

맞춤법과 비교할 때, 표준 발음법은 교과서에 반영된 규정이 상대적으로 많은데, 이는 표준 발음법과 ‘음운 변동’의 연계를 강조한 교육과정의 취지를 반영한 결과로 해석된다.

<표2> 교과서의 「표준 발음법」 조항 빈도

순	개수	항	규정
---	----	---	----

78) “단음절로 된 단어가 연이어 나타날 적에는 붙여 쓸 수 있다.”는 띄어쓰기 46항은 ‘의미를 빠르고 정확하게 파악하기 위해’ 제정되었다(국립국어원, 2018, 107). 그러나 이 조항은 1음절 단위 의존명사의 띄어쓰기에 혼란을 가중시킬 가능성이 없지 않다.

위	(%)		
1	10 (9.09)	11	겹받침 ‘ㄺ, ㄻ, ㄽ’은 어말 또는 자음 앞에서 각각 [ㄱ, ㅁ, ㅂ]으로 발음 한다.
	9 (8.18)	10	겹받침 ‘ㄻ’, ‘ㄽ’, ‘ㄻ, ㄻ, ㄽ’, ‘ㄽ’은 어말 또는 자음 앞에서 각각 [ㄴ, ㄴ, ㄹ, ㅂ]으로 발음한다.
2	9 (8.18)	12	받침 ‘ㅎ’의 발음은 다음과 같다.
	9 (8.18)	5	‘ㅑ ㅒ ㅕ ㅖ ㅘ ㅙ ㅚ ㅞ ㅢ’는 이중모음으로 발음한다.
3	6 (5.45)	17	받침 ‘ㄷ, ㅌ(ㅍ)’이 조사나 접미사의 모음 ‘ㅣ’와 결합되는 경우에는, [ㅈ, ㅊ]으로 바꾸어서 뒤 음절 첫소리로 읊겨 발음한다.
	6 (5.45)	29	합성어 및 파생어에서, 앞 단어나 접두사의 끝이 자음이고 뒤 단어나 접미사의 첫음절이 ‘이, 야, 여, 요, 유’인 경우에는, ‘ㄴ’ 음을 첨가하여 [니, 냐, 녀, 뇨, 뉴]로 발음한다.
4	5 (4.55)	14	겹받침이 모음으로 시작된 조사나 어미, 접미사와 결합되는 경우에는, 뒤에 옛것만을 뒤 음절 첫소리로 읊겨 발음한다. (이 경우, ‘ㅅ’은 된소리로 발음함.)
	5 (4.55)	20	‘ㄴ’은 ‘ㄹ’의 앞이나 뒤에서 [ㄹ]로 발음한다.
	5 (4.55)	23	받침 ‘ㄱ(ㅋ, ㅋ, ㅋ, ㄺ), ㄷ(ㅅ, ㅆ, ㅈ, ㅊ, ㅌ), ㅂ(ㅍ, ㅍ, ㅍ, ㅍ, ㅍ)’ 뒤에 연결되는 ‘ㄱ, ㄷ, ㅂ, ㅅ, ㅈ’은 된소리로 발음한다.
	5 (4.55)	24	여간 받침 ‘ㄴ(ㄴ), ㅁ(ㅁ)’ 뒤에 결합되는 어미의 첫소리 ‘ㄱ, ㄷ, ㅅ, ㅈ’은 된소리로 발음한다.
5	4 (3.64)	8	받침소리로는 ‘ㄱ, ㄴ, ㄷ, ㄹ, ㅁ, ㅂ, ㅇ’의 7 개 자음만 발음한다.
	4 (3.64)	9	받침 ‘ㄱ, ㅋ’, ‘ㅅ, ㅆ, ㅈ, ㅊ, ㅌ’, ‘ㅍ’은 어말 또는 자음 앞에서 각각 대표음 [ㄱ, ㄷ, ㅂ]으로 발음한다.
	4 (3.64)	13	홑받침이나 쌍받침이 모음으로 시작된 조사나 어미, 접미사와 결합되는 경우에는, 제 음가대로 뒤 음절 첫소리로 읊겨 발음한다.
	4 (3.64)	15	받침 뒤에 모음 ‘ㅏ, ㅓ, ㅗ, ㅜ, ㅡ’들로 시작되는 실질형태소가 연결되는 경우에는, 대표음으로 바꾸어서 뒤 음절 첫소리로 읊겨 발음한다.
	4 (3.64)	19	받침 ‘ㅁ, ㅇ’ 뒤에 연결되는 ‘ㄹ’은 [ㄴ]으로 발음한다.
6	3 (2.73)	6	모음의 장단을 구별하여 발음하되, 단어의 첫음절에서만 긴소리가 나타나는 것을 원칙으로 한다.
	3 (2.73)	18	받침 ‘ㄱ(ㄱ, ㅋ, ㄱ, ㄺ), ㄷ(ㅅ, ㅆ, ㅈ, ㅊ, ㅌ), ㅂ(ㅍ, ㅍ, ㅍ, ㅍ, ㅍ)’은 ‘ㄴ, ㅁ’ 앞에서 [ㅇ, ㄴ, ㅁ]으로 발음한다.
	3 (0.91)	4	‘ㅏ ㅐ ㅓ ㅔ ㅗ ㅚ ㅜ ㅟ ㅡ ㅡ’는 단모음(單母音)으로 발음한다.
7	2 (1.82)	26	한자어에서, ‘ㄹ’ 받침 뒤에 연결되는 ‘ㄷ, ㅅ, ㅈ’은 된소리로 발음한다.
	2 (1.82)	27	관형사형 ‘-(으)ㄹ’ 뒤에 연결되는 ‘ㄱ, ㄷ, ㅂ, ㅅ, ㅈ’은 된소리로 발음 한다.

<표2>에 따르면, 받침 발음과 관련된 조항은 총 11개로, 교과서에 반영된 전체 조항(16개)의 약 70%를 차지한다. 이 가운데 겹받침 관련 조항은 3개로, 전체 받침 조항의 약 27%를 구성한다. 이는 학습자들이 받침 발음을 전반적으로 어렵게 느끼고, 특히 1·2순위에 해당하는 겹받침 발음을 더 어렵게 인식한다는 점을 시사한다. 관련 규정을 정리하면 다음과 같다.

(8) 받침 발음 양상(일부)

가. ㄻ(10항: 뒤 자음 탈락)

① 넓다[널따], 여덟[여덜]

② 밟다[밥:따], 밟소[밥:쏘], 밟지[밥:찌], 넓-죽하다[넙쭈카다], 넓-둥글다[넙뚱글다]

나. 라(11항: 앞 자음 탈락)

① 맑다[막따], 늙지[늑찌], 흙과[흑꽈]

② 맑게[말께], 묽고[물꼬], 얹거나[얼거나]

다. ㅎ탈락(12항: 모음으로 시작되는 어미나 접사와 결합하는 경우의 ‘ㅎ’ 탈락)

① 낳은[나은], 놓아[노아], 닳아[다라]

② 고향[고향], 면허[면허], 실학[실학]

(8.가)의 ‘래’ 받침은 ①과 같은 경우 뒤 자음을 탈락시키는 발음이 표준으로 인정되지만, ②의 경우에는 앞 자음을 탈락시키는 발음이 표준으로 인정된다. 반면, (8.나)의 ‘리’ 받침은 ①에서는 앞 자음을 탈락시키는 발음을 표준으로 인정하지만 ②에서는 뒤 자음을 탈락시키는 발음을 표준으로 인정한다.

보국어 화자는 일상적인 발화에서 자신이 어떤 자음을 발음하지 않았는지를 거의 의식하지 않는다. 아울러, 지역적 또는 개인적 발음 습관에 따라 (8.가)와 (8.나)의 앞 자음을 탈락시켜, 모두 ‘[넙따], [여덥], [막께], [묽고], [억꺼나]로 발음하기도 한다. 학습자들은 이러한 상황을 혼란스럽게 인식하는 듯하다.

(8.다)의 ‘ㅎ’ 발음도 유사한 양상으로 이해된다. 모음으로 시작하는 형태소(어미, 접사)와 결합할 때는 ①과 같이 ‘ㅎ’을 탈락시키는 발음이 표준으로 인정되지만, ②의 경우는 ‘ㅎ’을 그대로 발음하는 것이 표준으로 인정된다. 접사와 어미의 개념이 충분히 형성되어 있지 않은 학습자는 그 차이를 파악하기 어려울 수 있다.

한편, 모음의 경우를 살펴보면, 이중 모음 발음에 관한 규정이 2순위에 해당하고, 단모음 발음 규정은 6순위에 해당한다. 이론적으로 모음은 자음과 함께 국어 음운 체계의 두 축을 이루므로, 규범 문법에서 모음에 할당된 비중이 상대적으로 낮게 보일 수 있다. 그러나 표준 발음법의 모음 규정이 3개 조항으로 구성되어 있고, 이 가운데 발음과 직접 관련된 규정이 (9)와 (10)에 한정됨을 고려하면, 모음 규정에 대한 실제 중요도에 대한 인식이 낮지 않음을 깨닫게 된다.

다만 단모음 발음 규정의 비율이 상대적으로 높지 않은 점은 주목할 만하다. 이는 음운 변동 단원에서 ‘ㅚ, ㅟ’와 같이 단모음을 이중 모음으로 발음할 수 있음을 설명(전원주 외, 2025; 이관규 외, 2025)하여, 규범 문법에서는 해당 내용을 생략한 데서 비롯한 결과로 해석된다. 학교 문법 간의 통합·연계 학습을 도모하려는 취지인 것이다.

(9) 단모음 발음(4항)

‘ㅏ, ㅓ, ㅗ, ㅓ, ㅜ, ㅓ, ㅡ, ㅣ’는 단모음으로 발음한다.

[붙임] ‘ㅚ, ㅟ’는 이중 모음으로 발음할 수 있다.

(10) 이중모음 발음(5항)

‘ㅑ ㅕ ㅕ ㅕ ㅕ ㅕ ㅕ ㅕ’는 이중모음으로 발음한다.

가. 다만 용언의 활용형에 해당하는 ‘졇, 쪘, 쳇’은 [저, 쩌, 처]로 발음한다.

가지어→ 가져[가져], 찌어→ 찌여[찌], 다치어→ 다쳐[다쳐]

나. 다만 ‘예, 례’ 이외의 ‘ㅔ’는 [ㅔ]로도 발음한다.

계집[계:집/ 계:집], 계시다[계:시다/ 계:시다], 혜택[혜:택/ 혜:택]

다. 다만, 자음을 첫소리로 가지고 있는 ‘ń’는 [ń]로 발음한다.

널리리, 무늬, 희망, 씩어, 띄어쓰기

라. 단어의 첫음절 이외의 ‘의’는 [يء]로도 발음한다.

주의[주의/ 주이], 협의[혀비/ 혜비], 우리의[우리의/ 우리에], 강의의[강:의의/ 강:이에]

어쨌든 규범 문법에서 이중모음 발음에 방점을 두고 있는 것은 분명한데, 그 이유는 다음처럼 추정된다. 11개를 이중모음으로 발음한다는 원칙을 정하고도, 일부 예외 발음(10.가, 10.다)을 표준으로 인정하거나, 현실 발음을 허용하여 두 발음을 모두 표준으로 인정하기도 하는(10.다, 10.라), 이런 이중적 기준이 학습자에게 혼란스럽게 어렵게 인식되는 것이다.

논지 전개의 느슨함을 피할 요량으로, 여기서는 관련 용례 제시 양상을 생략하기로 한다. 다만 필자의 조사 결과, 앞서 살핀 (7)과 마찬가지로, 교과서에서는 학습자 중심의 단어를 사용하고 있음이 확인되었다. 예컨대 규정에 제시된 ‘보너, 메별, 넝큼, 희렙다’ 대신, 학습자에게 친숙한 ‘의사, 민주주의, 희망, 뛰어쓰기’와 같은 단어가 선택되었다.

3.1.3 외래어 표기법 및 표준어

외래어 표기법은 2015 교육과정의 ‘다양한 국어 자료를 통해 국어 규범을 이해하고, 정확성·적절성·창의성을 갖춘 국어생활을 한다([12언매02-11])’에 근거하여, 선택 심화 교과인 『언어와 매체』의 규범 내용으로 구성되었다. 이관규 외(2019)를 제외한 모든 교과서에서는 ‘1장 표기의 기본 원칙’에 제시된 5개 조항을 중심으로, 외래어의 올바른 표기를 학습 활동을 통해 익히도록 구성하였다.

(11) 외래어 표기의 용례

가. 규정상의 표기

shark: 샤크, shank: 생크, sherif: 셰리프, cuplike: 컵라이크, sit-in: 싯인

나. 교과서 표기

coffee shop: 커피숍, digital: 디지털, file: 파일, café: 카페

다. 활동 예시

다음 뜻풀이에 맞는 괄호 안 외래어를 찾아보자.

*() (coffee shop) … ① 커피샵 ② 커피샾 ③ 커피숍 ④ 커피술

외래어 표기법은 21개의 국가별 세칙과 인명·지명 표기법까지 포함하고 있어⁷⁹⁾ 학습자에게는 친숙하지 않은 표기가 많을 수밖에 없다. 이에 따라 교과서에서는 (11.나)와 같이 그들에게 친숙한 단어를 제시하고, (11.다)와 같은 활동을 통해 학습자 중심의 접근을 시도하였다. 이러한 구성 방식은 실용성과 실제성을 고려한 교육적 선택으로 평가될 만하다.⁸⁰⁾

마지막으로 살펴볼 표준어 규정은 주로 어휘론이나 한국어의 위상과 관련된 단원에서 간략히 언급되고 있다(류수열 외, 2018 등). 이는 표준 발음법을 음운론과 연계한 사례와 유사하게, 표준어 규정을 다른 학교 문법 내용과 통합·연계함으로써 교육적 실용성을 도모하려는 취지로 이해된다. 그러나 최근 새로 지정된 표준어의 경우, 규범 문법의 내용으로 별도로 구성할 필요성이 제기된다.

(12) 추가된 표준어(일부)

가. 간질이다: 간지럽히다(2011), 거방지다: 결판지다(2016), 고운대: 토란대(2011), 끄적대다: 끄적거리다(2011)

나. 예쁘다: 이쁘다(2015), 마을: 마실(2015), 굽실: 굽신(2014), 꺼림칙하다: 꺼림직하다(2017)

79) 이런 맥락에서, 외래어 표기법은 교과서 수록 빈도를 산출하지 않았다. 그 용례가 매우 다양하여 통계적으로 유의미한 빈도를 도출할 수 없었기 때문이다.

80) 다만 2022 교육과정의 선택 과목인 『화법과 언어』에서는 외래어 표기법을 규범 문법으로 다루지 않았으므로, 향후 규범 문법의 범주에서 제외될 가능성도 있다. 그러나 외래어 표기법이 여전히 규범에 속하고, 새로운 외래어가 계속 생성됨에 따라 정확한 표기에 대한 교육적 안내는 필요하다. 실제로 ‘국립국어원 온라인 상담실’에 외래어 표기 관련 문의가 자주 제기된다는 점도 주목할 필요가 있다.

다. -고 싶다: 고프다(2016)

라. 노라네, 동그라네, 조그마네…: 노랗네, 동그랗네, 조그맣네…(2015); 마, 마라, 마요: 말아/말아라/말아요(2015)

국립국어원(2018: 153)은 “어문 규범을 자주 바꾸는 것은 바람직하지 않으므로 발음에 다소 변화를 입더라도 표준어를 곧바로 수정하지 않는다. 그러나 발음 변화의 정도가 심하거나 변화가 오래 지속되어 교양 있는 서울 지역 화자 다수가 새로운 발음을 사용하게 된 경우에는 표준어를 새로 지정”한다는 지침에 근거하여, 2011년부터 2017년까지 약 74개의 표준어를 새로 지정하였다. (12.가~다)의 유형은 일상어로 간주할 만하므로 규범 문법으로 별도 구성하지 않고, 현행과 같이 다른 학교 문법과 연계하여 제시하는 방식도 무방하다.

그러나 (12.라)와 같은 유형은 규범 문법으로 구성할 필요성이 제기된다. 예컨대 ‘노랗다’와 ‘말다’의 경우, 2015년 이전까지는 맞춤법 제18항에 따라 ‘노라네, 마’ 등만을 올바른 표기로 인정하였다. 그러나 2015년 이후에는 ‘-네’, ‘-아/아라/아요’와 결합할 때 ‘-’과 ‘-’을 생략하지 않은 표기도 표준어로 인정되고 있다. 이와 같은 변화는 맞춤법 규정에 관한 새로운 지식을 요구하는 것으로, 해당 유형은 규범 문법에 반영하는 방안을 적극적으로 검토할 필요가 있다.

3.2 통일성

주지하다시피 학문 문법은 국어에 관한 다양한 해석과 용어의 사용을 허용하지만, 학교 문법은 일정한 기준에 따라 선택된 이론과 용어를 일관되게 기술할 필요가 있다. 이러한 특성은 규범 문법에 한층 더 보수적으로 적용될 수밖에 없다. 규범은 국가 차원에서 제정된 공적 약속 체계로 인정되므로, 이에 관한 교육에서는 규범과 같은 관점을 유지하고 통일된 교육 내용을 구성하며, 그에 상응하는 용어를 사용하는 것이 바람직하다. 만약 그와 다른 관점을 선택해야 할 경우에도, 최소한 교과서 간의 일관된 통일성을 유지되어야 할 것이다.

필자의 조사 결과, 현행 규범 문법은 이러한 원칙을 대체로 충실히 따르고 있다. 음운론에서 일반적으로 사용하는 ‘평음, 경음, 격음’ 대신 규정에 명시된 ‘예사소리, 된소리(되기), 거센소리’를 대부분 일관되게 사용하는 것이 그 예이다.⁸¹⁾ 그러나 다음에서 살펴볼 일부 용어와 개념들은 이와 달리 음운론적 용어를 채택하였다는 점에서 주목할 만하다.

(13) 가. 다음과 같은 용언들은 어미가 바뀔 경우, 그 어간이나 어미가 원칙에서 벗어나면 벗어나는 대로 적는다(18항)

① 어간의 끝 ‘ㅅ’이 줄어질 적(굿다: 그어, 그으니, 그었다.)

② 어간의 끝 ‘ㅎ’이 줄어질 적(그렇다: 그러니, 그럴, 그러면, 그러오)

③ 어간의 끝 ‘ㅌ, ㅡ’가 줄어질 적(고프다: 고파, 바쁘다: 바빠)

나. 모음 ‘ㅏ, ㅓ’로 끝난 어간에 ‘-아/-어, -았/-였-’이 어울릴 적에는 준 대로 적는다(34항).

① (본말) 가아 (준말) 가, ② (본말) 나아 (준말) 나

다. 어간의 끝음절 ‘하’의 ‘ㅏ’가 줄고 ‘ㅎ’이 다음 음절의 첫소리와 어울려 거센소리로 될 적에는 거센소리로 적는다, [붙임 2] 어간의 끝음절 ‘하’가 아주 줄 적에는 준 대로 적는다(40항).

① (본말) 간편하게 (준말) 간편케/ (본말) 연구하도록 (준말) 연구토록

② (본말) 거북하지 (준말) 거북지/ (본말) 생각하건대 (준말) 생각건대

81) 다만 전은주 외(2025: 46)에서는 ‘된소리 되기’를 ‘경음화’로 대체하였고, 서혁(2025: 29, 32)에서는 ‘된소리 되기(경음화)’, ‘… 된소리 되기 혹은 경음화라고 한다’와 같이 병행 표기를 택하였다.

맞춤법에는 위의 밑줄 친 부분과 같이 ‘줄(어들/지)다’로 기술된 조항이 적지 않은데, 이에 대한 교과서의 반영 양상은 다음과 같다.

(14) 규범의 ‘줄(어들/지)다’의 교과서 반영 양상

가. 규범 표현 사용

(본문) 어간의 끝음절 ‘하’가 줄어드는 방식은 두 가지이다. 첫째 ‘하’가 통째로 줄지 않고 ‘ㅎ’이 남아 뒤에 오는 말의 첫소리와 어울려 … 둘째, ‘하’가 통째로 줄어드는 경우인데 이때도 소리 나는 대로 적는다(김철희 외, 2025: 145)

나. 탈락으로 대체

① 본문: 음운 탈락의 현상을 알아보자.

두 개의 모음이 이어질 때 둘 중 한 모음이 탈락하는 현상을 모음 탈락이라고 하며, 이는 표기에도 반영된다. 모음이 탈락하는 경우는 다음과 같다.

(가) 모음 ‘ㅏ/ㅓ’로 끝나는 어간이 ‘아/어’로 시작하는 어미와 결합하면 ‘ㅏ,ㅓ’가 탈락함

(나) 모음 (–)로 끝나는 어간이 ‘아/어’로 시작하는 어미와 결합하면 ‘–’가 탈락함

② 날개: 한글 맞춤법 제34항을 보면 “모음 ‘ㅏ,ㅓ’로 끝난 어간에 ‘-아/-어, -았/-었-’이 어울릴 적에는 준 대로 적는다.”라고 되어 있어(김종철 외, 2025: 67).

(14.가)는 김철희(2025)에서만 채택된 방식으로, 맞춤법의 표현인 ‘줄(어들/지)다’를 그대로 사용한 경우이다. 반면 (14.나)는 나머지 모든 교과서가 선택한 방식으로, 이를 ‘탈락’이라는 용어로 대체하여 설명하였다. 물론 (14.나.①)의 ‘탈락’을 음운 변동을 설명하기 위한 용어로 이해할 수도 있다. 그러나 밑줄 친 부분과 (14.나.②)를 함께 고려하면, 그것이 맞춤법 설명을 위한 용어임을 확인하게 된다. 이러한 경향은 ‘줄(어들/지)다’라는 개념이 지닌 모호성에서 비롯되는 설명과 이해의 혼란을 최소화하기 위한 전략적 선택으로 해석된다. 실제로 ‘줄(어들/지)다’라는 표현에는 모음 축약 현상⁸²⁾이 포함되기도 한다.

(15) ‘ㅏ, ㅑ, ㅓ, ㅕ, ㅗ, ㅕ’로 끝난 어간에 ‘-이-’가 와서 각각 ‘ㅐ, ㅕ, ㅚ, ㅟ, ㅕ’로 줄 적에는 준 대로 적는다(37항)

① (본말) 싸이다; (준말) 째다, ② (본말) 쓰이다; (준말) 씌다

앞서 살핀 (13)의 유형들은 ‘탈락’으로, (15)의 유형들은 ‘축약’으로 구분하면 규정을 보다 명료하게 설명하고 이해할 수 있다. 어떻든 대부분 교과서가 규정의 표현을 대체하여 다른 용어를 일관되게 사용함으로써 학습자들에게 통일된 교육 내용을 제공한 점은 분명하므로, 규범 문법으로서의 통일성을 확보한 것으로 평가할 만하다.⁸³⁾ 다음에 제시한 ‘종속적 관계’의 표현 역시 같은 맥락으로 이해된다.

(16) ‘ㄷ, ㅌ’ 받침 뒤에 종속적 관계를 가진 ‘-이(-)’나 ‘-히-’가 올 적에는 그 ‘ㄷ, ㅌ’이 ‘ㅈ, ㅊ’으로 소리 나더라도 ‘ㄷ, ㅌ’으로 적는다(맞춤법 6항).

위는 구개음화의 표기와 관련되는 규정으로, 그러한 음운 동화를 밑줄 친 종속적 관계로 설명하였다. 이에 대한 교과서의 반영 양상은 다음과 같다.

82) 유현경 · 한재영 · 김홍범 외(2023: 166)에서는 이러한 음운 현상을 공시적으로 일어난 축약으로 해석하기는 어렵고 통시적 변화의 결과로 이해해야 한다는 단서를 달고, 축약의 일부로 간주하였다.

83) 동일 저자인 김철희 외(2025: 110)에서 동일 음운 현상을 ‘탈락’으로 설명하고 있음을 참고할 때, 교과서 간 용어의 통일을 이룬 것으로 인정해도 무방할 듯하다.

(17) 종속적 관계의 교과서 반영 양상

가. ① (본문) 한글 맞춤법 규정의 각 항목에 대한 이해를 바탕으로 다음 단어들 중 올바른 표기 를 고르고, 그 근거가 되는 조항을 찾아봅시다.

제5항, 제6항

② (날개) 제6항은 구개음화 현상과 관련된 규정이다. 여기에서 ‘종속적 관계’란 형태소가 연결될 때 실질 형태소인 체언, 어근, 용언 어간 등에 형식 형태소인 조사, 접미사, 어미 등이 결합하는 관계를 말한다. 이 경우, 형식 형태소는 실질 형태소에 딸려 붙는(종속되는) 요소인 것이다((류수열 외, 2017: 108)

나. ① (본문) 다음 한글 맞춤법 규정을 참고하여 올바른 표기를 탐구해 보자.

제5항, 제6항, 제11항, 제35항

② (날개) 종속적 관계: 실질형태소인 체언, 어근, 용언 어간 등에 형식 형태소인 조사, 접사, 어미 등이 결합하는 관계를 말한다.(강호영 외, 2025: 156)

즉, 위의 (17)처럼 본문에는 6항을 포함한 맞춤법 조항을 나열하고, ‘날개’ 부분에서 종속적 관계를 설명하는 방식을 취하였다. 이는 조항의 표현을 그대로 유지하면서도 어려운 개념을 별도로 설명하여 학습자의 이해를 도우려는 의도라 할 수 있다. 실제로 6항을 교육 내용으로 제시한 교과서는 모두 이러한 방식을 따르고 있어, 규범 교육으로서의 형식적 통일성을 확보한 것으로 진단된다.

4. 맷음말

본고는 현행 규범 교육의 표준성을 진단하는 데 목적을 두었다. 이를 위해 표준성의 속성을 ‘통일성, 실용성, 공통성, 실제성’으로 정립하였다. 표준성의 사전적 정의인 ‘일반성 · 보편성’을 일차 기준으로 삼고, 규범 문법의 상위 개념인 학교 문법과 규범의 속성을 종합적으로 검토한 결과이다. 다시 말해, 규범 문법은 학교 문법에 해당하므로 학교 문법의 기본 속성인 ‘통일성과 실용성’을 갖추고, 동시에 규범의 조건인 ‘공통성과 실제성’을 충족할 때 ‘일반성과 보편성’으로서의 표준성을 확보할 수 있다는 논리이다.

이 기준에 따라 2015 개정 및 2022 개정 교육과정에 근거한 중등학교 규범 교육을 진단하였다. 그 결과를 정리하면 다음과 같다. 첫째, 현행 규범 문법은 표준성을 비교적 충실히 구현하였다. 맞춤법과 표준 발음법에서는 학습자들이 어려워하거나 혼란스러워하는 조항을 규범 문법으로 구성하고, 친숙한 어휘를 용례로 제시하였다. 외래어 표기법 역시 국가별 세칙의 난해한 사례 대신 학습자들이 일상적으로 사용하는 외래어를 중심으로 교육 내용을 구성하였다.

둘째, 표준어 규정은 규범 문법의 관점에서 아쉬운 면이 없지 않은 것으로 진단하였다. 물론 지금처럼 다른 학교 문법과 통합하는 것도 한 방법이지만, 2011년부터 새로 지정된 표준어 가운데 맞춤법 표기와 직결되는 유형은 규범 문법에 포함하는 방안이 적극적으로 검토되어야 한다는 취지이다.

셋째, 현행 규범 문법은 통일성을 충족한 것으로 평가하였다. 규범을 교육 내용으로 구축하는 규범 문법의 특성상, 통일성은 기본적으로 내재 되어 있기 마련이어서, 본 논의에서는 규범과 교과서 간, 교과서 상호 간의 통일성에 주목하였다. 이에 모든 교과서가 규범의 용어를 그대로 수용하였음을 확인하였다. 다만 규범의 모호한 표현은 교과서에서 음운론적 용어로 일관되게 대치하거나, 그것을 그대로 기술 하되 별도로 설명을 보충하는 식으로 일관성을 확보하고 있음을 확인하였다.

주지하듯이, 규범 교육은 문법 교육의 지향점을 함께 추구해야 한다. 즉, 학습자의 탐구력과 사고력 증진, 바른 언어 사용 및 태도 형성이라는 목표와 결합하여, 능동적이고 주체적인 언어 공동체 구성원으로서의 성장을 지원해야 한다. 이를 위해서는 효율적인 규범 문법 구성이 요구되는바, 본 논의의 소략한

결과가 향후 심도 있는 논의로 이어지기를 기대한다.

참고문헌

- 강보선(2014), 「표준 발음법 교육 방향」, 『국어교육학 연구』 49-3, 국어 교육학회, 6-32.
강호영, 신승은, 이성수, 강이욱, 김미향, 김태광 외(2025), 『공통국어2』, 비상.
국립 국어연구원(2018), 『한글 맞춤법 표준어 규정 해설』, 국립국어연구원.
국어 연구소(1988) 『한글 맞춤법 해설』, 국어연구소.
김종철, 서유경, 안혁, 이상일, 박찬용, 박혜영 외(2025), 『공통국어1』, 천재.
김진희(2013), 「국어 규범 교육의 현황과 방향」, 『새국어교육』 96, 255-279.
김철희, 남궁민, 조형주, 이승철, 송소라, 이민정 외(2025-), 『공통국어1』, 지학사.
김철희, 남궁민, 조형주, 이승철, 송소라, 이민정 외(2025-), 『공통국어2』, 지학사.
남가영(2014), 「국어 규범교육과 문법교육의 관계 설정 양상」, 『우리말글』 62, 우리말글학회, 1-44.
박덕유(2009), 『학교 문법론의 이해』, 역락.
류수열, 송경석, 박건호, 권순정, 김효정, 임호원 외(2017), 『고등학교 국어』, 금성.
유현경 · 한재영 · 김홍범 · 이정택 · 김성규 · 강현화 · 구본관 외(2023), 『한국어 표준문법』, 집문당.
이관규(1998), 「학교 문법의 성격과 역사」, 『어문논집』 37, 민족어문학회, 385-410.
이관규, 박경희, 신호철, 신희성, 이동석, 정지현 외 (2019), 『언어와 매체』, 비상.
이관규, 김재봉, 신호철, 박경희, 이동석, 하성욱 외(2025), 『화법과 언어』, 비상.
이관규 · 신호철(2011), 「국어 어문 규범 교재의 성격과 어휘 선정 원리」, 『문법교육』 14, 39-71.
이기연(2019), 「어문규범의 교육방향 탐색」, 『국어교육학 연구』 54-4, 국어교육학회, 171-203.
이선웅(2014), 「기술문법과 학교문법」, 『국어학』 69, 국어학회, 167-205.
이선웅 · 이승희 · 정희창(2025), 『한국어 정서법』, 사회평론 아카데미.
임지룡, 임칠성, 심영택, 이문규, 권재일(2010), 『『문법교육론』』, 역락.
전은주, 김유범, 남가영, 이세영, 서정현, 하고운(2025), 『화법과 언어』, 천재.
허재영 · 이규범(2011), 「어문 규범 교재의 실제」, 『문법교육』 14, 123-151.
https://www.korean.go.kr/front/mcfaq/mcfaqView.do?mn_id=217&mcfaq_seq=9241&pageIndex=1
(외래어 표기 사례: 25. 8. 17)
<https://korean.go.kr/kornorms/refr/refrList.do>(복수표준어 목록: 25. 8. 17)

‘국어 규범 교육 내용의 표준성 진단’에 대한 토론문

이동석(한국교원대)

2007 개정 교육 과정 아래로 지금까지 학교에서 어문 규범의 내용을 교수 학습 내용으로 다루어 왔지만, 어문 규범 교육의 표준성을 객관적으로 진단한 연구는 거의 없었다. 그러한 의미에서 이 연구는 매우 반갑고 의미 있는 연구라 할 수 있다. 이 연구에서 표준성의 진단 기준으로 ‘통일성, 실용성, 공통성, 실제성’을 제시하고 이에 따라 교과서의 교육 내용을 분석한 결과에 전반적으로 동의하면서 몇 가지 사항에 대해서만 토론을 진행하고자 한다.

1. ‘규범 문법’의 개념

발표문에서는 ‘규범 문법’을 ‘학교 문법의 일부로, 어문 규범에 대한 지식과 내용’이라고 정의를 했는데, 일반적인 ‘규범 문법’은 ‘언어생활을 올바르게 하기 위하여, 규칙을 설정하고 그것을 지키도록 한 문법’<표준국어대사전>을 의미하며, 일반적으로 학교 문법이 규범 문법의 성격을 갖는다고 설명한다. 이처럼 지금 까지 일반적으로 사용해 온 ‘규범 문법’의 개념과 발표문에서 사용한 ‘규범 문법’의 개념이 달라서 혼란의 여지가 있다. 이러한 혼란을 방지하기 위해 각주 1)에서 ‘규범 문법’의 개념을 제시한 것으로 보이지만, ‘규범 문법’의 개념이 워낙 일반화되어 있다 보니 이러한 혼란을 막을 수 있는 새로운 용어를 생각해 볼 필요가 있다.

2. 실제성

3.1에서 ‘실용성, 실제성, 공통성’을 하나로 묶어서 검토를 했는데, 각각의 기준의 성격이 조금씩 다르다 보니 개별적인 검토가 필요해 보인다. 예를 들어 「한글 맞춤법」과 관련해서는 학생들이 틀리기 쉬운 예나 학생들에게 친숙한 예시를 사용했다는 점을 특징으로 보았는데, 이는 ‘실용성’에는 해당하지만, ‘실제성’과 ‘공통성’에는 해당하지 않는다. 물론 「한글 맞춤법」과 관련하여 ‘실제성’과 ‘공통성’에 대해서는 특기할 사항이 없을 수도 있다.

그런데 「표준 발음법」의 경우에는 ‘실제성’에 대한 검토가 필요해 보인다. 규범 자체의 문제이기는 하나, (8가, 나)의 자음군 단순화 발음은 규범과 현실이 차이를 보이는 경우가 있으며, (8다②)의 체언 내부의 ‘ㅎ’ 탈락 현상 역시 규범과 현실의 차이가 커 ‘실제성’에서 문제가 발생한다.

3. ‘늬’와 ‘뉘’의 발음

3.1.2에서 단모음 발음 규정의 비율이 상대적으로 높지 않은 점은 음운 변동 단원에서 ‘늬, 뉘’와 같이 단 모음을 이중 모음으로 발음할 수 있음을 설명하여, 규범 문법에서는 해당 내용을 생략한 데서 비롯한 결과로 해석된다고 하였는데, 정작 음운 체계 단원에서 ‘늬, 뉘’를 이중 모음으로 발음할 수 있다고 설명하는 교과서는 극히 일부이다. 따라서 이 부분은 학교 문법 간의 통합·연계 학습이 잘 이루어졌다기보다는 교과서에서 규범이 허용하는 내용을 충분히 반영하지 못하여 오히려 교과서가 규범보다 더 경직된 모습을 보이ing 것이라고 할 수 있다.

4. 통일성

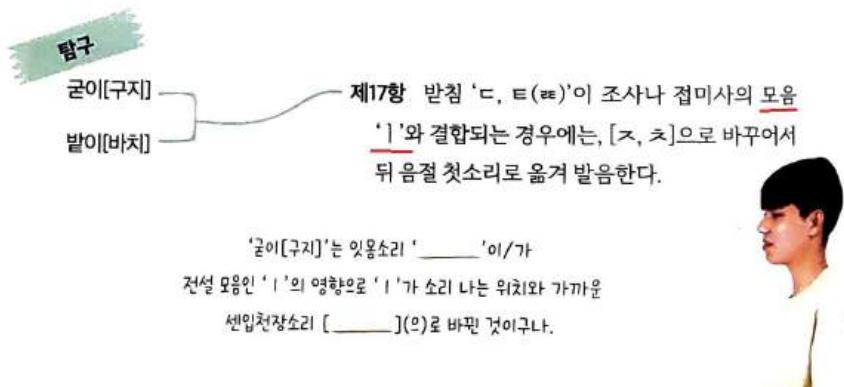
국어 규범 교육 내용이 대체로 통일성을 충족한다고 보았는데, 「한글 맞춤법」이나 「외래어 표기법」, 「표준어 사정 원칙」 등에서는 통일성에 큰 문제가 없어 보인다. 그런데 「표준 발음법」에서는 통일성에서 몇 가지 문제점이 보인다.

1) 구개음

화

교체 구개음화

끝소리가 'ㄷ, ㅌ'인 형태소의 바로 뒤에 모음 'ㅣ'나 반모음 'ㅣ[j]'로 시작하는 형식
형태소가 을 때, 'ㄷ, ㅌ'이 센입천장소리, 즉 구개음 [ㅈ,ㅊ]으로 바뀌어 소리 나는 현상
을 구개음화라고 한다.



<그림 102> 미래엔 『화법과 언어』

① 구개음화

받침 'ㄷ, ㅌ'이 조사나 접미사의 모음 'ㅣ'와 결합되는 경우, 구개음 [ㅈ, ㅊ]
으로 바뀌는 현상을 구개음화라고 한다. 'ㄷ' 뒤에 접미사 '히'가 결합하여 '티'
를 이루는 것은 [치]로 발음한다.

곧이듣다[고지듣따] 굳이[구지] 굳히다[구티다 → 구치다]

<그림 103> 지학사 『화법과 언어』

미래엔의 『화법과 언어』는 표준 발음법 제17항에서 구개음화의 동화주를 'ㅣ'로 한정하고 있다는 점을 인용하고 있음에도 불구하고 같은 페이지에서 구개음화를 설명할 때는 구개음화의 동화주를 'ㅣ'나 반모음 'ㅣ[j]'로 규범과는 다르게 설명하고 있다. 그런데 지학사의 『화법과 언어』에서는 규범과 동일하게 구개음화의 동화주를 'ㅣ'로 설명하고 있어 통일성의 문제가 발생한다.

2) 평파열음화(음절의 끝소리 규칙)

표준발음법 제9항 받침 'ㄱ, ㅋ', 'ㅅ, ㅆ, ㅈ, ㅊ, ㅌ', 'ㅍ'은 어말 또는 자음 앞에서 각각 대표음 [ㄱ, ㄷ, ㅂ]으로 발음한다.

표준 발음법 제9항에서는 종성 /ㅎ/가 [ㄷ]로 발음된다는 설명을 하고 있지 않지만, 창비의 『화법과 언어』에서는 종성 /ㅎ/가 [ㄷ]로 발음된다고 설명하고 있고 지학사의 『화법과 언어』에서는 종성 /ㅎ/의 발음을 따로 설명하지 않아 역시 통일성의 문제가 발생한다.

3) 반모음 첨가

표준 발음법 제22항 다음과 같은 용언의 어미는 [어]로 발음함을 원칙으로 하되, [여]로 발음함도 허용한다.
되어[되어/되어여] 피어[피어/피여]

<p>받침의 발음</p> <p style="text-align: center;">홑받침과 쌍받침의 발음</p> <ul style="list-style-type: none"> 어말 또는 자음 앞에서: 대표음으로 바꾸어서 발음함. ㄱ, ㅋ → [ㄱ] ㅅ, ㅆ, ㅈ, ㅊ, ㅌ, ㅎ → [ㅅ] ㅍ → [ㅍ] 모음으로 시작하는 형식 형태소 앞에서: 대표음으로 바꾸지 않고 제 음가대로 뒤 음절의 _____로 옮겨 발음함. 모음으로 시작하는 _____ 형태소 앞에서: 대표음으로 바꾸어서 뒤 음절의 첫소리로 옮겨 발음함. 	<p>❶ 음절의 끝소리 규칙</p> <p>국어의 음절 끝에서 발음될 수 있는 자음은 'ㄱ, ㄴ, ㄷ, ㄹ, ㅁ, ㅂ, ㅇ'의 일곱 개뿐이다. 이 밖의 나머지 자음이 음절 끝에 오면 이 일곱 자음 중 하나로 발음되는데 이러한 현상을 음절의 끝소리 규칙이라고 한다.</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; text-align: center;"> <thead> <tr> <th>받침</th><th>발음</th><th>예시</th></tr> </thead> <tbody> <tr> <td>ㄱ, ㅋ</td><td>[ㄱ]</td><td>박[박], 키읔[키윽]</td></tr> <tr> <td>ㅅ, ㅆ, ㅈ, ㅊ, ㅌ</td><td>[ㅅ]</td><td>옷[온], 있다[인따], 낫[남], 꽃[꼰], 솔[솔]</td></tr> <tr> <td>ㅍ</td><td>[ㅂ]</td><td>앞[암]</td></tr> </tbody> </table>	받침	발음	예시	ㄱ, ㅋ	[ㄱ]	박[박], 키읔[키윽]	ㅅ, ㅆ, ㅈ, ㅊ, ㅌ	[ㅅ]	옷[온], 있다[인따], 낫[남], 꽃[꼰], 솔[솔]	ㅍ	[ㅂ]	앞[암]
받침	발음	예시											
ㄱ, ㅋ	[ㄱ]	박[박], 키읔[키윽]											
ㅅ, ㅆ, ㅈ, ㅊ, ㅌ	[ㅅ]	옷[온], 있다[인따], 낫[남], 꽃[꼰], 솔[솔]											
ㅍ	[ㅂ]	앞[암]											
창비 『화법과 언어』	지학사 『화법과 언어』												

반모음
'첨가

- 제22항 다음과 같은 용언의 어미는 [어]로 발음함을 원칙으로 하되, [여]로 발음함도 허용한다. ④ 되어[되어/되여] 피어[피어/피여]

<그림 3> 창비 『화법과 언어』

표준 발음법 제22항은 '제7장 음의 첨가'가 아닌 '제5장 음의 동화'에 속해 있는데, 창비의 『화법과 언어』에서는 이를 첨가 현상으로 분류하고 있어 규범의 내용과 교과서의 내용 사이에 차이가 있다.

위와 같이 교과서와 규범의 설명이 일치하지 않는 경우도 있고, 규범의 내용과 관련하여 교과서 간의 설명이 일치하지 않는 경우도 있는데, 이러한 통일성에 대한 고민이 필요해 보인다.

학교 문법의 교육 내용과 문법 용어

- 『공통국어』의 문법 영역을 중심으로

박형우(한국교원대학교 교수)

차례	<ol style="list-style-type: none">1. 서론2. 분석 대상 및 연구 방법3. 성취기준별 교육 내용과 문법 용어 분석4. 결론
----	---

1. 서론

학교 문법의 교육 내용에 대해 표준성을 논의하는 것은 우선 기본적으로는 학교 문법에서 다루고 있는 문법 교육 내용의 기술이 소위 통론으로서의 기술문법 내용에 어느 정도 부합하는가를 중심으로 살펴볼 수 있다. 이러한 측면에서 보면 문법 기술에서 사용하는 문법 용어 역시 통론에 해당하는 기술에서 쓰이는 것을 사용하는 것이 적절하다. 또한 다른 측면에서는 1985년 통일된 국정 고등학교 문법 교과서가 발행되면서 내용상의 통일성이 완성된 이후 다시 검인정 교과서 발행제를 시행하고 있는 현재 시점에서는 검인정 제에 의해 선정된 교과서에서 관련 문법 내용 중 어떤 것을 얼마만큼 교육 내용으로 선정하여 제시하고 있는가의 문제가 ‘표준성’과 관련이 있다고 할 수 있다.⁸⁴⁾

소위 표준 문법에 대해 “국어의 자료와 문법 현상을 객관적이고 체계적으로 설명하는 국어 문법 체계(유현경 외 2018: 9)”라고 설명하는 방식은 주로 통론으로서의 기술문법 내용, 즉 전자의 언급과 관련된 것이라 할 수 있다. 그런데 이러한 ‘표준’에 대한 개념 설정이 실제로는 표준으로서의 범주와 내용을 선정하는 데 작용할 수 있는가에는 의문이 있다. 이선웅(2020)에서는 기술문법은 사실상 집합적인 개념이며, 이러한 집합적인 개념임을 전제로 한다면 표준성을 결정하는 것이 쉽지 않다고 보고 있다.⁸⁵⁾

이와 관련하여 본고는 ‘표준성’에 대해 전자의 개념보다는 후자의 관점에서 논의를 진행하고자 한다. 무엇이 표준인가를 논의하기보다는 이미 검인정제에 의해 선정된 교과서에서 교육과정의 성취기준에 따라 어떤 교육 내용이 선정되어 있으며, 여러 가지 검인정 교과서에 관련 교육 내용으로서 주로 제시하는 교육 내용은 무엇이고, 그와 관련한 문제점은 없는지를 검토하고자 한다. 이를 검토하는 과정에서 본고는 교과서 단원에 쓰인 문법 용어를 중심으로 논의를 진행하고자 한다. 교과서에 쓰인 문법 용어를 중심으로 해서 기본적으로는 해당 용어 자체의 표준성, 그리고 용어와 관련한 문법 교육 내용과 교과서별 분포를 살펴서 문법 영역의 교육 내용과 용어상의 표준성 문제를 살펴보고자 한다.

현재 문법 교육에서 중시하는 접근 방식으로 국어문화, 탐구, 문법하기, 문법적 민감성 높이기, 자신의 언

84) 이 경우 ‘표준성’을 지나치게 강조하면 교과서 내용이 획일화되어 검인정제의 취지를 제대로 살리지 못하게 될 수도 있다.

85) 이선웅(2020: 64)에서 “문법이 문학에 비해 인문학적 성격보다 자연과학의 성격이 좀 더 강하다 해도, 문법 현상에 관한 인간의 인지를 단 한두 개의 관점으로 묶어 두려는 것은 문법은 인문학이 ‘아니라고’ 천명하는 셈인데, 이는 철학의 빈곤이라고 말할 수밖에 없다.”라고 밝혔다. 또한 “어떤 문법이라도 그것은 그 문법을 기술한 연구자들의 것이다. 문법 기술의 수요자는 그중 상대적으로 나아 보이는 것을 받아들이는 것이다. 이상적인, 그래서 존재하지 않는 추상적 실체로서의 표준문법에 더 ‘가까워 보이는’ 구체적 문법 기술이 흰색과 검은색 사이에 존재할 수는 있어도 현실에서 표준문법의 표준성은 객관적으로 검증하기 어렵다.(이선웅 2020: 68)”라고도 밝힌 바 있다.

어 성찰하기 등 다양한 관점을 고려할 수 있으나 어떤 관점이든 기본적인 문법 개념, 지식에 대한 학습은 그 바탕이 된다고 할 수 있으며, 교과서의 내용 서술과 학습 활동의 구성에서도 여전히 문법 개념과 지식에 대한 이해 활동은 빠지지 않는 것이다. 이러한 측면에서 문법 용어 자체의 명명, 그 개념 이해와 적절한 사용 등은 문법 교육에서 중요한 의미가 있고, 문법 용어를 통해 문법 교육 내용의 폭과 깊이를 파악해 볼 수도 있을 것이다. 특히 이때 다루는 문법 교육의 내용을 학교 문법에 관한 것으로 한정한다면 문법 용어에 대한 검토는 더욱 의미가 있다고 생각한다. 본고에서 문법 교육 내용과 관련하여 문법 용어에 초점을 두는 것도 이러한 이유 때문이다.⁸⁶⁾

2. 분석 대상 및 연구 방법

문법 교육에서 문법 교육 내용의 ‘표준성’을 다루기 위해서는 원칙적으로 초등, 중등 교육 내용 전반에 걸쳐 관련 분석을 진행해야 하겠지만, 초등의 교육과정에서는 상대적으로 문법 교육 내용으로서 다루는 지식의 양이 많지 않은 편이고, 현재 중학교의 경우 개정 교육과정에 따른 교과서가 완편되지 않은 상황이어서 문법 교육 내용에 대한 전반적인 검토가 불가능하다. 결국 고등학교 교육과정과 관련하여 ‘공통국어1·2’와 ‘화법과 언어’의 문법 영역을 중심으로 논의를 진행할 수 있는데, 본고에서는 우선 공통 과목으로서 ‘공통 국어1·2’의 문법 영역을 중심으로 논의를 진행하고자 한다. 2022 개정 교육과정에서 ‘공통 국어1·2’의 문법 영역의 성취기준을 살펴보면 다음과 같다.

(1) 고등학교 공통국어1·2의 문법 영역 성취기준

[10공국1-04-01] 언어 공동체가 다변화함에 따라 다양해진 언어 실천 양상을 분석하고 언어 주체로서 책임감을 가지며 국어생활을 한다.

[10공국1-04-02] 음운 변동을 탐구하여 발음과 표기에 올바르게 적용한다.

[10공국1-04-03] 다양한 분야의 글과 담화에 나타난 문법 요소 및 어휘의 표현 효과를 평가하고 적절한 표현을 생성한다.

[10공국2-04-01] 과거 및 현재의 국어생활에 나타나는 국어의 변화를 이해하고 국어문화 발전에 참여한다.

[10공국2-04-02] 한글 맞춤법의 원리를 적용하여 국어생활을 성찰하고 문제를 해결한다.

교육과정의 성취기준에 따른 ‘공통국어1·2’의 교과서 중 문법 영역 관련 단원 전체 내용을 대상으로 문법 용어에 대한 분석을 진행하되, 단원 내용 외에 추가로 제시된 참고 자료 성격의 내용은 분석에서 제외했다. 이번 2022 개정 교육과정의 ‘공통국어1·2’에 따른 검인정 교과서는 총 8종의 16권이다. 성취기준을 반영한 단원의 구성 방식은 교과서에 따라 일부 차이가 있지만 대부분 성취기준별로 하나의 소단원을 구성하는 경향을 보였다. 분석 대상이 된 교과서와 해당 교과서의 약어를 제시하면 다음과 같다.

<표 1> 2022 개정 교육과정에 따른 ‘공통 국어1·2’의 교과서

교과서	약어
최두호 외(2025), 공통국어1·2, 동아출판	동아
강호영 외(2025), 공통국어1·2, 비상교육	비 I
박영민 외(2025), 공통국어1·2, 비상교육	비 II
김철희 외(2025), 공통국어1·2, 지학사	지학
최원식 외(2025), 공통국어1·2, 창비교육	창비

86) 물론 이러한 관점에서 논의를 진행하게 되면 문법 교육 내용을 크게 ‘지식, 기능, 태도’로 분류할 때 ‘표준성’과 관련해서는 주로 ‘지식’의 측면만 강조될 수 있다는 한계도 있다.

김수학 외(2025), 공통국어1·2, 천재교과서	천 I
김종철 외(2025), 공통국어1·2, 천재교과서	천 II
임광찬 외(2025), 공통국어1·2, 해냄에듀	해냄

이번 분석 과정에서 대상으로 삼은 문법 용어는 기본적으로는 교육부(2023)을 기본으로 하여 진행했지만 이 자료에 빠진 문법 용어가 등장하면 그 용어도 포함하여 분석을 진행했다.⁸⁷⁾

문법 용어는 성취기준이 반영된 개별 교과서 단원을 기준으로 그 쓰임에 따라 ‘학습용어’, 설명용어, 기타 용어’로 나눠 유형을 분류했다. 일단 ‘학습용어’는 교과서 단원에서 문법 지식과 개념을 설명하는 내용에서 해당 개념을 명명하는 용어를 대상으로 했다. 정의, 지정, 분류 등의 방식으로 특정 문법 용어를 설명하는 경우 해당 문법 용어를 ‘학습용어’로 보았다. 이 ‘학습용어’는 해당 성취기준과 관련한 핵심적인 문법 지식 이거나 해당 문법 지식의 학습에 기반이 되는 위계적인 개념과 관련된 것이라고 할 수 있다. 다음으로 ‘설명용어’는 ‘학습용어’를 설명하는 문장에 쓰인 문법 용어를 의미한다. ‘학습용어’를 핵심적인 교육 내용으로 본다면 ‘설명용어’는 이러한 ‘학습용어’의 학습을 위해 학생들이 사전에 개념 이해가 되어 있는 용어라고 할 수 있을 것이다.⁸⁸⁾ ‘학습용어’를 선정하는 것은 문법 교육 내용으로 선정된 구체적인 문법 지식의 폭을 확인하여 여러 교과서에서 어떤 교육 내용이 표준적으로 제시되는지를 확인하기 위한 것이고, ‘설명용어’는 이러한 ‘학습용어’에 대한 개념 설명의 깊이를 살펴 표준성을 확인하는 데 활용하고자 한 것이다. 예를 들면 “예사소리인 ‘ㄱ, ㄷ, ㅂ, ㅈ’과 ‘ㅎ’이 만나 거센소리인 ‘ㅋ,ㅌ,ㅍ,ㅊ’으로 축약되어 소리 나는 현상을 거센소리되기라고 한다.”라는 단원의 서술 내용 중에서 ‘거센소리되기’는 ‘학습용어’, 나머지 ‘예사소리, 거센소리, 축약’은 ‘설명용어’가 된다. 또한 이러한 ‘학습용어’와 ‘설명용어’ 외에 교과서 단원에서 학습 활동이나 설명문 내용에 포함된 다양한 문법 용어는 ‘기타용어’로 분류하여 정리했다. 성취기준에 따라서는 교육 내용과 관련한 새로운 문법 개념이나 지식이 등장하기보다는 기존의 문법 용어로 현상을 설명하는 경우도 있다. 이 경우에는 ‘학습용어’나 ‘설명용어’보다도 ‘기타용어’를 통해 문법 교육 내용을 검토할 수 있을 것이다. 예를 들어 특정한 개념과 관련된 문법 지식이 제시되지 않은 “중세 국어에는 ‘ㅇ(옛이 응), ㆁ(여린히읗), 崩(순경음 비읍), ߡ(반치음), ߝ(아래아)’ 등과 같이 현대 국어에는 쓰이지 않는 글자들이 존재하였다.”와 같은 설명에서는 같은 교과서 단원 서술에서는 ‘중세 국어, 옛이응, 여린히읗, 순경음 비읍, 반치음, 아래아, 현대 국어’ 등을 ‘기타용어’로 분류했다.

3. 성취기준별 교육 내용과 문법 용어 분석

3.1. [10공국1-04-01] 관련 교육 내용

[10공국1-04-1]의 경우에는 교육부(2022:83)의 교육과정의 성취기준 해설에서 언급하고 있는 바와 같이 다문화 사회와 남북한 언어 실천의 이질화 문제, 통일 시대를 대비한 동질성 회복 방안 등을 중점적으로 다루며 의사소통 상황에서 발생할 수 있는 갈등과 차별에 대응하며, 언어 주제로서 적절한 언어를 사용하는 태도와 관련된 ‘태도’ 중심의 성취기준이어서 구체적인 문법 관련 개념 학습이 중요한 교육 내용으로 드러나진 않는다. 또한 언어생활의 현실과 상황을 제시하는 단원 내용 구성으로 인해 각각의 교과서마다

87) 교육부(2023)에서 ‘Ⅱ. 학교 문법 용어 일람’의 ‘2. 학교 문법 용어 일람’에는 ‘언어 일반, 말소리, 단어, 문장, 담화, 어휘와 의미, 국어의 규범, 옛말의 문법’의 분류에 따라 구체적인 문법 용어를 제시하였지만, 현재 교과서에 쓰이는 문법 용어를 모두 포함하고 있다고 볼 수도 없고 제시된 용어 중 일부는 문법 용어로 적절하지 않은 것으로 보인다. 예를 들면 ‘필수적 부사어’와 ‘어두자음군’과 같은 것은 제시되어 않았고, ‘한글의 창제 정신, 한글의 운용 원리’ 등이 목록에 포함되어 있다.

88) 경우에 따라서는 ‘설명용어’로 제시된 문법 용어가 같은 교과서 단원에서 ‘학습용어’로 함께 제시되기도 하는데, 이런 경우는 일단 ‘학습용어’로 처리하였다.

다양한 언어 상황을 제시하는 것이 이 성취기준 관련 교과서 단원의 특징이라 할 수 있다. 이러한 특성으로 인해 실제 교과서 관련 단원에서 중요한 문법 관련 개념 학습 내용은 거의 언급되지 않은 상황이다. 실제로 8종의 겸인정 교과서를 모두 검토해 본 결과 제시된 개념 관련 내용은 학습용어를 중심으로 살펴볼 때 여섯 개뿐이었다.

(2) 교과서에 등장하는 [10공국1-04-1] 관련 학습용어

간접화행⁸⁹⁾, 공정언어, 두음법칙, 문화어, 언어공동체, 직접화행

이 중에서 복수의 교과서 관련 단원에서 공통으로 제시되는 학습용어는 ‘언어 공동체’ 하나뿐이다. 또한 ‘언어 공동체’를 설명하는 문장에서는 특별한 문법 용어는 쓰이지 않았다. 사실 ‘언어 공동체’는 특별한 개념 설명 없이도 학생 수준에서 어느 정도 개념 이해가 가능한 용어라고 볼 수도 있다. 이러한 상황을 고려하면 이 성취기준과 관련하여 학교 문법의 내용과 관련하여 특정한 문법 지식에 대한 교육 내용으로서 ‘표준성’을 논의할 것은 거의 없는 셈이다.

기타용어로 제시된 것을 정리해서 보이면 다음과 같다.

(3) 가. 복수의 교과서에 등장하는 [10공국1-04-1] 관련 기타용어⁹⁰⁾

방언[2], 어휘[3], 억양[2], 언어공동체[5], 언어주체[2], 외래어[3], 표준어[4]

나. 1종의 교과서에만 등장하는 [10공국1-04-1] 관련 기타 용어

국어문화, 규범어, 낱말, 띠어쓰기, 문화어, 병기, 사이시옷, 사투리, 신조어, 어문규범, 언어문화, 은어, 전문어, 줄임말, 지역방언, 지역언어, 외래어표기법, 한자말, 한자어, 형태

[10공국1-04-1]의 성격상 문법 용어 차원에서 교육 내용을 검토하는 데에는 일정한 한계가 있지만 기타용어를 검토해 보면 이 성취기준과 관련된 교과서 단원에서 제시되고 있는 학교 문법 관련 내용을 확인해 볼 수 있다. [10공국1-04-1]의 관련 단원에 등장하는 기타용어는 학습용어에 비하여 훨씬 많고 다양하다. 학습용어로 나타났던 ‘언어 공동체’가 기타용어로도 가장 많은 교과서에 나타나고 있는 것은 이 성취기준 내용에 포함된 용어라는 특성과 관련이 있는 것으로 보이는데 성취기준에 ‘언어 공동체’와 함께 등장하는 ‘언어 주체’는 상대적으로 제시된 경우가 많지 않다. 성취기준의 내용에 따라 다양한 언어 실천 양상과 관련하여 표준어와 방언의 관계(남북의 언어 차이 포함)가 여러 교과서에서 ‘표준성’을 보이는 교육 내용으로 보인다. 이와 관련하여 여러 교과서 단원에서 ‘규범어⁹¹⁾, 문화어, 사투리, 지역 방언, 지역 언어’ 등 관련 용어들이 나타나고 있다. 또한 언어 실천에 대한 구체적인 양상과 관련해서는 ‘어휘’ 중심으로 내용이 제시되고 있는 것으로 보이는데 ‘신조어, 은어, 전문어, 줄임말, 한자말, 한어자’ 등의 기타용어가 교과서 단원에 제시되었다.

3.2. [10공국1-04-02] 관련 교육 내용

[10공국1-04-2]는 음운 변동과 관련하여 개념 학습이 강조되는 대표적인 문법 영역의 성취기준으로, 이 성취기준에 따른 교과서의 단원들도 상당히 많은 문법 개념을 제시하고 이러한 개념에 대한 이해와 현실 언어에 적용하는 내용을 중심으로 단원이 구성되어 있다. 특히 국어 음운의 변동과 관련한 이 성취기준의 경우 관련 내용을 학습하기 위해 이전 교육과정에서 학습한 국어 음운의 체계에 대한 내용이 바탕이 되어

89) 이하에서 관련 용어를 목록으로 제시할 때는 띠어쓰기를 하지 않고 가나다라순으로 배열한다.

90) 기타용어를 언급할 때 용어 뒤에 대괄호([]) 안의 숫자는 관련 용어가 나타난 교과서의 종수를 의미한다. 예를 들어 ‘방언[2]’는 2종의 교과서에서 ‘방언’이 기타용어로 쓰이고 있음을 뜻한다.

91) ‘규범어’는 교육부(2023)이나 표준국어대사전에 등재되지 않은 것인데 ‘해냄’ 단원에만 나타나며 ‘표준어’라는 의미로 쓰였다.

야 해서 이와 관련한 개념이 다시 등장하는 것도 상당히 많은 편이다. 이 성취기준을 반영한 교과서 단원에 제시되는 학습용어는 총 48개였다. 우선 관련 용어를 보이면 다음과 같다.

(4) 교과서에 등장하는 [10공국1-04-2] 관련 학습용어

거센소리되기, 경구개음, 교체, 구개음, 구개음화, ㄴ첨가, 된소리(경음), 된소리되기, 두음법칙, ㄹ의 비음화, ㄹ탈락, 모음, 모음탈락, 반모음, 반모음첨가, 반모음화, 분절음운, 비분절음운, 비음, 비음화, 실질형태소, ㅏ / ㅓ 탈락, 어간, 어근, 어미, 연음, 예사소리(평음), 용언, 유음, 유음화, ㅡ탈락, 음운, 음운변동, 음절, 음절의 끝소리규칙(받침의 발음(음절의 끝소리규칙)), 자음, 자음군단순화, 접사, 첨가, 축약, 탈락, 파생어, 파열음, 표준발음법, ㅎ탈락, 합성어, 형식형태소, 형태소

이 성취기준의 학습용어는 음운 체계, 음운 변동 유형과 관련된 것이 대부분인데 이외에 ‘형태론’ 관련 용어도 많다는 것이 특징이다. 음운 변동이 일어나는 조건을 설명하는 내용에서 형태론 관련 용어가 많이 등장하고 있다. 이를 고려하면 음운 변동과 관련한 교육 내용의 ‘표준성’은 음운 체계, 음운 변동, 음운 변동 발생 조건에 대한 내용이라고 할 수 있다.

특히 이 성취기준 관련 학습용어에서 ‘표준성’과 관련하여 살펴볼 내용은 음운 변동의 유형에 대한 것이다. 단원의 내용이 대부분 음운 체계의 학습 내용을 바탕으로 하여 변동 규칙을 ‘교체, 탈락, 첨가, 축약’으로 1차 유형화한 후 그 유형에 따라 세부적인 변동 규칙을 제시하고 있으며, 그 규칙의 정의와 음운 변동이 일어나는 환경을 제시하는 내용은 대부분 공통적이라고 할 수 있다. 그런데 각 교과서 단원마다 다르고 있는 음운의 변동에는 일정한 차이가 있다.

<표 2> 『‘공통국어1』의 단원별 음운 변동 유형의 제시 상황

	동아	비 I	비 II	지학	창비	천 I	천 II	해냄	비율(%)
교체	구개음화	○	○	○	○	○	○	○	100
	된소리되기	○	○	○	○	○	○	○	100
	두음 법칙							○*	12.5
	ㄹ의 비음화 ⁹²⁾					○* ⁹³⁾			12.5
	반모음화				○				12.5
	비음화	○	○	○	○	○	○	○	100
	유음화	○	○	○	○	○	○	○	100
첨가	음절의 끝소리 규칙 (받침의 발음)		○		○	○	○	○	75
	ㄴ첨가	○	○		○	○	○		75
축약	반모음 첨가			○	○			○	37.5
	거센소리되기	○	○	○	○	○	○	○	100
탈락	ㄹ탈락					○			12.5
	모음 탈락 (ㅏ / ㅓ 탈락, ㅡ탈락)		○	○	○*	○	○ ⁹⁴⁾	○	87.5
	ㅎ탈락	○			○		○		37.5
	자음군단순화		○*		○	○	○	○*	75
합계		7	9	7	11	10	12	9	10
비율(%)		46.67	60.00	46.67	73.33	66.67	80.00	60.00	66.67
환산 점수 ⁹⁵⁾		65.33	86.67	66.67	94.67	88.00	93.33	86.67	84.00

92) ‘ㄹ의 비음화’를 비음화에 포함하지 않고 독립적으로 다른 것은 일반적으로 관련 내용을 ‘비음화’의 하위 분류로 다루지 않기 때문이다. 현재 『‘공통국어1』에서 ‘ㄹ의 비음화’를 명시적으로 제시한 것은 ‘천 I’이 유일하다. 다만 ‘창비’와 ‘해냄’에서는 이를 ‘비음화’가 아니라 ‘유음화’의 예외로 이 내용을 다루면서 일부 예를 제시하고 있다.

93) 여기에 제시한 음운 변동 중 ‘*’를 한 것은 해당 교과서 본문이 아니라 소위 날개와 같은 부분에 참고 자료로 제시된 것을 의미한다. 예를 들어 ‘ㄹ의 비음화’는 ‘천 I’의 본문이 아니라 날개 부분에 제시된 것이다.

94) ‘천 I’의 경우 ‘ㅏ / ㅓ 탈락’과 ‘ㅡ 탈락’에 대해 두 가지 음운 변동으로 나눠 제시하고 있으나 다른 교과서에서는

전체 15가지의 음운 변동이 교과서에 제시되었는데 평균으로는 교과서마다 9.38가지의 유형이 나타난 것이며, 이는 15종의 62.53%에 해당한다. 특히 음운 변동 중에서 ‘거센소리되기, 구개음화, 된소리되기, 비음화, 유음화’의 다섯 가지는 모든 교과서에 공통으로 제시된 음운 변동 교육 내용이고, ‘모음 탈락’은 7종의 교과서, ‘ㄴ첨가, 음절의 끝소리 규칙, 자음군 단순화’는 8종의 교과서 중 6종의 교과서에 수록되어 있는 교육 내용이었다. 반면에 ‘두음법칙, ㄹ의 비음화, 반모음화, 반모음첨가, ㄹ탈락, ㅎ탈락’의 6가지 유형은 3종 이하의 교과서에서만 다루어져 일반적 교육 내용으로 볼 수 없다. 가장 많은 음운 변동 규칙을 다루고 있는 교과서는 12가지, 가장 적은 것은 7가지의 유형을 다루고 있다.

이러한 점을 고려하면 2022 개정 교육과정의 ‘공통국어’에서 음운 변동 교육 내용으로서 표준이라 할 수 있는 것은 ‘거센소리되기, 구개음화, ㄴ첨가, 된소리되기, 모음탈락, 비음화, 유음화, 음절의 끝소리 규칙, 자음군 단순화’의 9가지 유형이라 할 수 있다. 2022 개정 교육과정의 교과서에 제시된 음운 변동 유형이 나타나는 비율의 차이에 따라 환산 점수를 내서 비교해 보니, 65.33에서 94.67까지 다양한 점수가 나왔고 평균을 계산하니 83.17에, 표준 편차는 10.46였다. 이 정도의 점수라고 한다면 평균 점수 자체는 표준성의 관점에서 높은 편이라고 할 수 있지만 표준 편차를 고려하면 전체 점수의 분포 폭이 꽤 넓어서 음운 변동 관련 내용은 비교적 다양한 특성을 보인다고 할 수 있다. 특히 15가지 유형 중 전체 교과서에서 공통으로 나타나는 유형은 5가지뿐이었는데 이는 전체의 1/3 수준이라는 점을 고려하면 음운 변동과 관련하여 『‘공통국어1』에 제시된 교육 내용은 표준성보다는 다양성이 우선한다고 할 수 있다.

그런데 2015 개정 교육과정의 음운 변동 관련 학습 요소로 다룬 것은 ‘거센소리되기, 구개음화, 된소리되기, 두음 법칙, 모음 탈락, 반모음 첨가, 비음화, 유음화(교육부 2015: 64)’의 8가지였다. 이전 교육과정의 학습 요소를 기준으로 이번 교과서에서 주로 다루고 있는 음운 변동의 유형을 살펴보면 ‘거센소리되기, 구개음화, 된소리되기, 모음 탈락, 비음화, 유음화’의 6가지는 역시 표준으로 볼 수 있다. 반면에 ‘ㄴ첨가, 음절의 끝소리 규칙, 자음군 단순화’는 이전 교육과정에서 학습 요소로 다루지 않았던 것인데 이번 교과서에서는 주요 내용으로 추가되었고, ‘두음 법칙, 반모음 첨가’는 이전 교육과정에서는 주요 학습 요소였으나 이번 교과서에서는 표준으로 다루어졌다고 보기 어렵다. 마지막으로 이전 교육과정에서도 주요 학습 요소로 보지 않았고, 이번 교과서에서도 주로 제시되는 것이 아닌 음운 변동은 ‘ㄹ의 비음화, 반모음화, ㄹ탈락, ㅎ탈락’ 네 가지였다.

앞서 살펴본 학습용어 중에서 복수의 교과서 단원에서 학습용어로 제시된 문법 용어와 그 학습용어를 설명하는 데 쓰인 설명용어를 함께 보이면 다음과 같다.

<표 3> 복수의 교과서 단원에 쓰인 [10공국1-04-2] 관련 학습용어와 설명용어

학습용어 ⁹⁶⁾	설명용어
1 거센소리되기[8]	거센소리, [겹받침], [어간], [어미], 예사소리, [용언], 음운, [음절], 축약
2 교체[8]	음운
3 구개음[2]	[경구개음], [연구개음]
4 구개음화[8]	경구개음, 구개음, 끝소리, 모음, 반모음, 받침, [센입천장소리], 실질형태소, [음운변동], [잇몸소리], [조음방법], 조음위치, [축약], [치조음], 형식형태소, 형태소
5 ㄴ첨가[6]	결합, 모음, 반모음, 자음, 첨가, 파생어, 합성어, 형태소
6 된소리되기[8]	관형사형어미, 된소리, 받침, 어간, 어미, 예사소리, 용언, 음절, 첫소리, 한자어
7 모음탈락[6]	결합, 모음, 어간, 어미, 용언, 탈락, 표기
8 반모음[7]	단모음, 모음, [반달표], 음운, 음성, 음절, 이중모음, [자음]
9 반모음첨가[3]	[결합], 모음, [단모음], 반모음, 어미, 어간, 용언, 첨가, 표준발음(법), [형태소]
10 비음[4]	

이 두 음운 변동을 ‘모음 탈락’이라는 하나의 유형으로 다루고 있다.

95) 15종의 음운 변동 유형 각각에 대해 8종의 교과서에 제시되는 비율에 따라 점수를 부여했고, 이 유형별 비율 점수를 교과서별로 합산한 후 전체 비율의 총합으로 나눠 퍼센트로 제시한 것이 환산 점수이다. 이 환산 점수는 100점 만점이며 각 교과서의 환점 점수로 교과서에 제시된 전체 음운 변동 유형의 ‘표준성’ 정도를 파악할 수 있다.

11	비음화[8]	[끌소리], 받침, 비음, [음운], [자음], 조음위치, [조음방법], 파열음
12	실질형태소[4]	[실질적인의미], [어휘적인의미], 형태소
13	어간[4]	[동사], 용언, [형용사], [형태], 활용
14	어미[4]	[동사], 용언, [형용사], 형태, 활용
15	연음[3]	끌소리, 모음, 음운변동, 음절, 자음, 첫소리, 형식형태소
16	유음[4]	
17	유음화[8]	비음, [비음화], 유음, 조음방법, [조음위치]
18	음운[6]	모음, [반모음], [소리의길이], 자음
19	음운변동[8]	음운, [표기]
20	음절의끌소리규칙 (받침의발음)[6]	끌소리, [모음], 실질형태소, [연음], [예사소리], 음절, 자음, [종성], [파열음], [평음], [평파열음], [평파열음화], [형식형태소]
21	자음군단순화[6]	겹받침, [어간], [어말], [용언], 음절, 자음, [자음군], 탈락, [표준발음]
22	첨가[8]	[ㄴ첨가], 음운
23	축약[8]	[거센소리되기], 음운
24	탈락[8]	음운, [ㅎ탈락]
25	파생어[2]	단어, [동사], [명사], [실질형태소], [어간], [어근], [접두사], [접미사], 접사
26	파열음[2]	
27	ㅎ탈락[3]	결합, [끌소리], [받침], 모음, 어간, 어미, 용언, [음운], 음운변동, [접미사], [접사], 탈락, 형식형태소
28	합성어[2]	단어, [결합], [실질형태소], [어근]
29	형식형태소[7]	[문장], [문법적 의미], 실질적인의미, 실질형태소, 접사, 조사, 어미, 형태소

복수의 교과서 단원에 등장하는 학습용어와 설명용어 역시 대부분이 음운 체계, 음운 변동, 음운 변동의 조건과 관련된 것인데, 이 성취기준의 교육 내용 중에서 ‘표준성’과 관련하여 살펴봐야 할 몇 가지 용어가 있다. 우선 문제가 될 수 있는 것은 ‘음운’에 대한 것이다. 기본적으로 [10공국1-04-2]는 음운의 개념과 직접적인 관련성이 있는 단원은 아니지만 학습용어로서 ‘음운’을 복수의 교과서에서 다루고 있다. 그런데 ‘음운’의 설명용어를 검토해 보면 주로 ‘자음’과 ‘모음’이 제시될 뿐 ‘반모음’과 ‘소리의 길이’는 소극적으로 제시되고 있다. 이러한 설명 방식은 ‘음운’을 음소와 운소의 하위 개념까지 가르치지 않는다고 해도 문제 가 될 소지가 있다.⁹⁷⁾ 이미 음운의 체계와 관련한 이전 교육과정에서 음운에 대해 학습을 한 상태이지만 음운 변동의 경우 반모음 관련 내용까지 포함하고 있기 때문에 이 음운의 정의 문제는 현재 교과서에 제시되는 방식에 문제를 제기할 수 있다.⁹⁸⁾

다음으로 ‘구개음화’와 관련하여 용어 문제가 제기될 수 있다. 학습용어로 ‘구개음화’를 설명할 때 설명용 어로 ‘구개음, 경구개음, 센입천장소리’ 등이 쓰이고 있다. ‘경구개음’과 ‘센입천장소리’의 양립은 큰 문제가 아니라고 할 수 있으나 ‘구개음’이란 용어의 사용은 문제가 될 수 있다. 음운 변동의 명칭을 ‘구개음화’라고 명명하고 있으므로 ‘구개음’이란 용어의 사용이 문제가 되지 않는다고 할 수도 있겠지만 이 ‘구개음’이 ‘경구개음’과 유의 관계에 있는 것이 아니라 연구개음과 경구개음의 상위어로 학생들이 인식할 가능성 이 있기 때문이다. 자음 체계를 제시할 때도 연구개음과 경구개음의 상위어는 제시되지 않는다.⁹⁹⁾ 이러한 점을 고려하면 ‘구개음화’를 설명할 때는 ‘설명용어’로는 ‘구개음’보다는 ‘경구개음’이나 ‘센입천장소리’라는 용어를 사용하여 음운 체계에서 학습하는 용어를 제시하는 것이 적절할 것으로 보인다.

앞서 언급한 ‘음운’과 관련하여 ‘반모음’의 문제 역시 살펴봐야 할 내용이다. ‘음운’ 관련하여 ‘반모음’에

96) ‘학습용어’ 뒤 대괄호([]) 안에 숫자는 제시된 교과서의 종수를 의미하고, ‘설명 용어’ 중 대괄호([]) 안에 제시된 것은 1종의 교과서 단원에서만 제시된 설명용어라서 일반적으로 쓰인 설명용어로 보기 어렵운 것이다.

97) 이 문제가 확대되면 소리의 길이에 따른 동음이의어 판단 문제, 반모음 첨가나 반모음화에 대한 명칭과 음운 변동 인정 문제 등까지도 연결되어 논란이 될 수 있다.

98) 예를 들면 음운과 관련하여 “음운은 말의 뜻을 구별해 주는 소리의 가장 작은 단위이다. 우리말의 자음과 모음도 음운에 해당한다.” 정도로 기술된 교과서도 있고, “음운 말의 뜻을 구별해 주는 소리의 가장 작은 단위” 정도로만 기술한 것도 있다.

99) 특히 이와 관련하여 후술하는 기타용어에는 ‘구개음’이나 ‘경구개음’, ‘센입천장소리’ 외에 ‘거센입천장소리’라는 용어도 등장한다.

대한 음운 인정 문제에 대해서는 이견이 존재한다. 특히 ‘반모음’을 음운으로 인정하지 않는 입장에서는 현재 학습용어나 설명용어에서 문제가 되는 부분이 있다. 우선 일부 관련 단원에서 ‘반모음화’나 ‘반모음 첨가’를 변동 규칙으로 볼 때 용어 자체에서 문제가 발생하게 된다. ‘반모음화’는 ‘이중모음화’가 되면서 ‘교체’가 아니라 음절이 줄고 음운의 수가 줄어드는 ‘축약’으로 다루어야 하고, ‘반모음 첨가’는 역시 ‘이중 모음화’로 설명할 수 있지만 이때는 ‘첨가’가 아니라 음절에 변화가 없으면서 음운이 바뀌는 ‘교체’로 보아야 한다. 또한 이러한 관점이라면 앞서 언급한 ‘음운’의 개념 설명에서 반모음을 언급할 필요가 없다. 반면에 ‘반모음’을 음운으로 인정하여 ‘반모음화’나 ‘이중모음화’로 ‘학습용어’를 제시했다면 ‘음운’의 개념에 ‘반모음’이 설명용어로 제시되어야 하는데 현재 교과서에서는 이런 정합성이 잘 지켜지지 않거나 명확하게 설명되지 않는 것으로 보인다.

다음으로 일부 교과서에서만 다루고 있는 ‘ㄹ의 비음화’의 문제도 살펴볼 필요가 있다. ‘ㄹ의 비음화’는 ‘비음화’의 한 유형으로 다루는 것이 아니라 독립된 음운 변동으로 보는 것이 일반적이다.¹⁰⁰⁾ 이는 ‘ㅏ / ㅓ’의 탈락’과 ‘ㅡ의 탈락’을 ‘모음 탈락’의 하위 개념으로 다루는 것과는 차이가 있다. 그런데 이 ‘ㄹ의 비음화’를 다루는 교과서 단원은 ‘천 I’이 유일해서 학교 문법 내용으로 ‘표준성’을 갖는다고 보기는 어렵지만 현재 『‘공통국어1』중 ‘창비’와 ‘해냄’에서는 이를 ‘비음화’가 아니라 ‘유음화의 예외’로 다루면서 일부 예를 제시하고 있다. 결국 관련 음운 변동을 교과서에 따라 교육 내용으로 처리하는 방식이 서로 다른 것인데 ‘ㄹ의 비음화’가 일어나는 조건의 규칙화나 발생의 제한점, 고등학생들 대상으로 한 학습 가능성을 고려할 때 ‘ㄹ의 비음화’를 교과서에 제시하는 것은 일정한 검토가 필요한 것으로 보인다.

설명용어에 나타나고 있는 ‘끝소리’와 ‘받침’이란 용어의 문제도 검토해 볼 필요가 있다. ‘구개음화, 비음화, ㅎ탈락’의 학습용어를 설명하는 설명용어에서 ‘끝소리’와 ‘받침’이 제시되는데 주로 음운 변동의 발생 조건을 설명하는 데 쓰이는 것으로 보인다. 그런데 이 용어는 둘 다 같은 개념을 설명하기 위한 것이긴 하지만 학생들에게 혼란을 줄 여지가 있다. 우선 ‘끝소리’는 교과서에서 ‘종성’으로 나타나기도 하는데 음절에서 끝에 나오는 자음을 의미하기 위해 사용된 것이지만 음절이 모음으로 끝나는 경우에는 그 모음 역시 마지막 소리라는 의미의 ‘끝소리[종성]’이 될 수 있다는 점에서 혼란이 있다. ‘받침’ 역시 음절의 마지막 자음이라는 것을 나타내는 용어이지만 한글을 적을 때 모음자 아래 적는 자음자, 즉 자모를 나타내기도 해서 문제가 될 수 있다.¹⁰¹⁾ 이러한 문제를 해결하기 위해서는 ‘끝닿소리’나 ‘종자음’과 같은 용어를 사용해야 하는데 학생들에게 어색한 점이 있어서 역시 문제가 될 수 있다.¹⁰²⁾

간단한 문제이긴 하지만 ‘음절의 끝소리 규칙’에 대해서도 일부 교과서에서는 ‘받침의 발음’이란 용어를 쓰고 ‘음절의 끝소리 규칙’을 병기하고 있다. 실제로 교육부(2023: 37)에서는 이 음운 변동에 대해 ‘(음절의) 끝소리 규칙/받침 규칙/음절말 평파열음화’ 등으로 다양하게 제시하고 있다. ‘받침의 발음’이란 표현이 의미하는 바를 알 수는 있으나 음운 변동 내용을 다루는 단원에서 이 용어를 앞세우고 ‘음절의 끝소리 규칙’을 병기하는 방식이 적절한 것인지 의문이다.

또한 이 음운 관련 부분에서는 교과서 자체의 문제라기보다는 교과서에 사용하는 문법 용어의 근거가 되고 있는 교육부(2023)에 존재하는 문제로 인해 발행하는 문제점도 있는데 고유어계 용어와 한자어계 용어에 대한 것이다. 간단히 예를 들면 교육부(2023)의 말소리 관련 부분에서 ‘센입천장소리/경구개음, 콧소리/비음, 흐름소리/유음, 된소리/경음, 거센소리/격음/유기음’ 등을 제시하고 있지만 음운 변동에 대해서는 ‘입천장소리되기/구개음화, 비음화, 유음화, 된소리되기/경음화, 거센소리되기/격음화/유기음화’로만 제시하고 있다. 유독 ‘비음화’와 ‘유음화’에 대해서는 ‘콧소리되기’나 ‘흐름소리되기’는 제시되지 않았고 이에 따라 유독 이 두 음운 변동에 대해서만 모든 교과서에서도 한자어계의 ‘유음화, 비음화’로만 제시하고 있

100) 이문규(2004), 신지영(2011), 구본관 외(2015), 유현경 외(2018) 등에서는 ‘ㄹ의 비음화’를 ‘비음화’와 분리하여 따로 다루고 있다.

101) 소리와 자모에 대한 차이점 인식 문제는 음운 관련 오개념으로 흔히 언급되는 문제여서 ‘받침’이란 용어 사용은 이러한 혼란과도 관련이 되어 문제가 될 수 있다.

102) ‘끝닿소리/종장음’은 교육부(2023)에는 제시되지 않았으며, 교육부(2023)에는 ‘받침’이란 용어 역시 제시되지 않았고, ‘끝소리/종성’에 대해서는 ‘음절’의 하위 항목에 ‘첫소리/초성’, ‘가운뎃소리/중성’과 함께 제시하여 ‘끝닿소리/종자음’과 같은 의미로 제시한 것으로 보인다.

다. 이외에 모든 교과서에서 ‘거센소리되기’와 ‘된소리되기’는 예외 없이 고유어계로, ‘구개음화’는 반대로 한자어계로만 제시하고 있는데 그 용어 자체로는 큰 문제가 아니지만 이러한 엇갈린 선택의 기준이나 이유는 정확히 파악이 되지 않는다.¹⁰³⁾

이 성취기준에 따른 기타용어가 나타내는 특징도 학습용어나 설명용어의 경우와 크게 다르지 않은데 목록을 보이면 다음과 같다.

(5) 가. 복수의 교과서에 등장하는 [10공국1-04-2] 관련 기타용어

경구개음(거센입천장소리/센입천장소리)[2]¹⁰⁴⁾, 고모음[3], 끼탈락[2], 마찰음[6], 모음체계[2], 목청소리(후음)[3], 센입천장소리(경구개음)[3], 양순음(입술소리)[2], 어문규정[2], 여린입천장소리(연구개음)[3], 연구개음(여린입천장소리)[2], 연음[2], 원순모음[3], 입술소리(양순음)[3], 잇몸소리(치조음)[3], 자음체계[5], 자음탈락[2], 저모음[3], 전설모음[3], 조음방법[3], 중모음[2], 치조음(잇몸소리)[2], 파열음[2], 파찰음[6], 평순모음[3], 표기[3], 표준발음[3], 표준발음법[3], 표준어규정[2], 흐탈락[2], 현대국어[2], 후설모음[3], 후음(목청소리)[2]

나. 1종의 교과서에만 등장하는 [10공국1-04-2] 관련 기타 용어

거센소리(격음), 겹받침, 단모음, 단어, 된소리(경음), 목청소리, 문장, 받침, 복합어, 센입천장소리, 실질형태소, 어두, 여린입천장소리, 예사소리(평음), 용언, 음운변동, 음운체계, 음절구조, 이중모음, 입술소리, 잇몸소리, 자음군, 접미사, 조사, 중모음, 조음위치, 철자, 첫소리, 첫음절, 체언, 한글맞춤법, 한자어, 활용형

기타용어에서 제시되는 것들 중에서 복수의 교과서 단원에 등장하는 용어들은 대부분 역시 음운 체계와 관련된 문법 용어들이 가장 많이 나타나고 있다. 이는 음운 변동 관련 교육 내용은 중학교에서 학습한 음운 체계 교육 내용과 위계성이 강하다는 점을 반증하는 것이다. 실제로 현장 교사들이 음운 변동 수업을 하기 전에 음운 체계에 대한 이해 정도를 확인하고 문제가 있는 경우 이를 먼저 보충한 상태에서 교육을 진행하는 경우가 많은데, 이러한 점을 고려하여 [10공국1-04-2] 관련 교과서 단원에는 음운 체계 관련 내용, 특히 자음 체계 관련 내용이 단원의 도입부 정도에 제시되어 있는 경우가 많다. 음운 체계 외에 다른 부류의 기타용어는 ‘표준 발음, 표준 발음법, 표준어 규정, 한글 맞춤법’ 등의 어문 규정과 관련 용어인데 이 역시 [10공국1-04-2]의 성취기준이 음운 변동 자체뿐만 아니라 올바른 발음과 표기의 실용성과 관련된 교육 내용을 다루고 있음을 의미하는 것이다. 이러한 현실을 고려하면 [10공국1-04-2]의 교육 내용은 음운 변동뿐만 아니라 음운 변동과 관련된 ‘올바른 발음과 표기’의 교육 내용도 ‘표준성’을 갖는다고 할 수 있다.¹⁰⁵⁾

이외에 특정 교과서 단원에서 1회만 등장하는 용어들을 살펴보면 역시 음운 체계와 음운 변동이 일어나는 환경과 관련된 용어들이 대부분이라서 특별한 점이 발견되진 않았다.

3.3. [10공국1-04-03] 관련 교육 내용

[10공국1-04-3]의 성취기준은 사실상 이전에 두 개였던 성취기준을 하나로 통합한 것으로 볼 수 있다. 크

103) 이전부터 학교 문법의 기준으로 작용한 것이 서울대학교국어교육연구소(2002)의 『고등학교 문법』인데 이 책에서 ‘비음, 유음, 비음화, 유음화, 구개음화’는 등장하는데 ‘거센소리되기, 된소리되기’ 등은 나타나지 않는다.

104) [10공국1-04-2]의 기타용어 항목에서 제시한 괄호 안 내용은 그 앞의 용어와 병기되어 나타난 경우를 말한다. 예를 들어 ‘경구개음(거센입천장소리/센입천장소리)’는 교과서 단원에서 ‘경구개음(거센입천장소리)’와 ‘경구개음(센입천장소리)’로 나타난 경우를 제시한 것이다.

105) [10공국1-04-2]와 관련된 교과서 단원이 ‘올바른 발음과 표기’라는 측면에서 접근하는 교육 내용을 포함하고 있어서 [10공국2-04-02]의 성취기준의 교육 내용과 영역 내적 통합을 고려해 볼 수 있지만, 사실상 『공통국어1』과 『공통국어2』가 별도의 교육과정 구성을 갖고 있고 교과서도 분권 체제로 구성되어서 통합 단원 구성의 가능성은 없는 상황이다.

게 보면 ‘문법 요소’와 ‘어휘의 표현 효과’에 대한 내용인데 전자는 문법 지식을 강조하는 성격을 갖는 내용인 반면, ‘어휘의 표현 효과’에 대한 내용은 문법 지식 자체보다는 적절한 어휘의 사용을 강조하는 것으로 볼 수 있다. 일단 이 성취기준과 관련하여 확인된 학습용어 49개를 보이면 다음과 같다.

(6) 교과서에 등장하는 [10공국1-04-3] 관련 학습용어

간접높임, 간접인용, 객체높임(객체높임표현), 격식성, 고유어, 과거시제, 관형사형어미, 높임표현, 능동, 능동문, 능동표현, 담화, 담화맥락, 동작상, 문법요소, 문장성분, 미래시제, 발화, 발화시, 사건시, 사고도구어, 상대높임(상대높임표현), 선어말어미, 시간부사어, 시간표현, 시제, 어종, 어휘, 완료상, 외래어, 이중피동(이중피동표현), 인용, 인용절, 인용표현, 일상어, 전문어, 접사, 종결어미, 주체높임(표현), 직접높임, 직접인용(직접인용표현), 진행상, 통사적피동, 파생적피동, 피동, 피동문, 피동표현, 한자어, 현재시제

이 중에서 복수의 교과서 단원에 등장하는 학습용어와 그에 따른 설명용어를 보이면 다음과 같다.

<표 4> 복수의 교과서 단원에 쓰인 [10공국1-04-3] 관련 학습용어와 설명용어

	학습용어	설명용어
1	간접높임[7]	[주어], 주체, 주체높임, [특수어휘]
2	간접인용(표현)[8]	높임표현, [따옴표], 문장, [문장부호], [화자], 시간표현, 인용격조사, 인용부호, 인용절, [인칭표시], [인칭표현], 조사, [종결어미], [종결표현], [지시어], 지시표현, 직접인용(표현)
3	객체높임(표현)[8]	객체, 목적어, 문장, 부사격조사, 부사어, 서술, 특수어휘(어휘)
4	고유어[5]	[기초어휘], 순우리말, 어휘, [의성어], [의태어], [한자어]
5	과거시제[8]	관형사형어미, 동사, 발화시, 부사어, 사건시, 서술격조사, 선어말어미, [시간표현], 시제, 형용사, [화자]
6	높임표현[8]	객체높임, [문법요소], 상대높임, 주체높임, 화자
7	능동[5]	주어
8	능동문[3]	[능동표현], 문장, 주어, 주체
9	능동표현[2]	문장, 주어
10	담화[2]	문장, [발화]
11	동작상[8]	문법범주, 보조용언, [시간표현], [어미], 연결어미, 완료상, 진행상
12	문법요소[3]	문법적의미
13	미래시제[8]	[결합], 관형사형어미, 발화시, 부사어, 사건시, 선어말어미, [시간표현], 시제, 의존명사, [화자]
14	발화시[5]	화자
15	사건시[5]	
16	사고도구어[8]	기초어휘, [단어], [순우리말], 어휘, 전문어, 한자어
17	상대높임(표현)[8]	격식체, 비격식체, 종결어미, 종결표현, 청자, [하게체], 하십시오체, [하오체], [해라체], [해요체], 해체, 화자
18	시간표현[7]	동작상, 시제
19	시제[7]	과거시제, [관형사형어미], 미래시제, [문법범주], 발화시, 사건시, [선어말어미], [시간부사], [시간표현], 현재시제, [화자]
20	어종[2]	[고유어], [단어], [어휘], [외래어], [한자어], [현대국어]
21	어휘[4]	단어
22	완료상[5]	[동작상], [문장], [보조용언], [연결어미]
23	외래어[5]	[단어]
24	이중피동(표현)[3]	[결합], 동사, 피동접미사, 피동표현
25	인용[2]	
26	인용표현[5]	[간접인용표현], [문장], [직접인용표현]
27	전문어[6]	[단어], [담화상황], [사고도구어], 어휘, [외래어], [용어], [한자어]
28	종결어미[2]	문장, [어말어미], [어미], [화자]
29	주체높임[8]	[명사], 문장, 서술, [서술어], 선어말어미, [어간], [용언], 주격조사, 주어, 주체,

		특수[한]어휘(어휘), [화자]
30	직접높임[5]	[주어], 주체, 주체높임[표현], 주체
31	직접인용[8]	[따옴표], [마침표], 문장, 인용격조사, 인용절, 조사, 큰따옴표
32	진행상[6]	[동작상], [문장], [보조용언], [연결어미]
33	피동[4]	주어, [주체]
34	피동문[3]	[능동문], 동사, [명사], 문장, [어간], 주어, 주체, [피동사], 피동접미사, [피동표현]
35	피동표현[8]	[결합], 능동, [능동문], 동사, 명사, [문장], [문장구조], [어미], 접미사, 접사, 주어, 주체, [피동문], 피동접미사
36	한자어[5]	고유어, [단어], [문어], 어휘, [전문용어], [학술용어]
37	현재시제[8]	관형사형어미, 기본형, 동사, 발화시, 부사어, 사건시, 서술격조사, [서술어], 선어말어미, 시제, 형용사, [화자]

[10공국1-04-3] 관련 학습용어와 설명용어를 통해 ‘문법 요소’와 ‘어휘의 표현 효과’에 따라 주요한 교육 내용을 살펴보면, 앞에서 성취기준의 특징에서 언급한 대로 문법 지식 내용은 ‘문법 요소’에 대한 것이 대부분을 차지하고 있다. 다음으로 이 두 교육 내용은 이전의 다른 성취기준과 비교할 때 교과서에서 교육 내용으로 선정된 항목이 대부분 유사해서 각 교과서가 전반적으로 내용 선정과 관련한 ‘표준성’이 매우 높다고 할 수 있다. 일단 ‘문법 요소’의 경우에는 각 교과서 단원마다 ‘높임 표현, 시간 표현, 피동 표현, 인용 표현’으로 1차 분류되고 각각은 다시 ‘주체 높임, 객체 높임, 상대 높임’, ‘과거시제, 현재시제, 미래시제’, ‘피동, 능동, 이중피동’, ‘직접인용, 간접인용’으로 2차 분류되어 제시되고 있다. 이 분류 단계를 중심으로 개입하는 문법 요소를 제시하는 방식으로 교과서 단원이 구성되어 있다.

좀 더 세부적으로 살펴보면 높임 표현의 경우에는 주체 높임 표현과 관련하여 ‘직접 높임’과 ‘간접 높임’이 주요 교육 내용으로 제시되어 있는 것이 특징이다. 시간 표현의 경우에는 단순히 시제 내용만 다루는 것이 아니라 모든 교과서에서 동작상을 교육 내용으로 다루고 있다. 피동 표현의 경우에는 주어뿐만 아니라 주체라는 개념을 소개하고 피동 접미사에 의한 피동사 구성의 문제를 중요하게 다루고 있다. 또한 인용 표현에서는 인용절이라는 문장의 구조 내용과 관련한 직접 인용과 간접 인용의 차이점에 주목하여 교육 내용이 제시되고 있다.

‘어휘의 표현 효과’ 내용은 ‘어종’에 따라 고유어, 한자어, 외래어로 분류되며, 이외에 전문어와 사고도구어를 주요 교육 내용으로 하고 있다는 점이 모든 교과서에서 공통적이다.

특히 이 성취기준은 관련 교과서 단원은 다루어야 할 교육 내용의 양이 매우 많은 편이다. 제시된 학습용어가 49개로 가장 많고, 복수의 교과서 단원에 제시되는 학습용어도 37개로 가장 많다. 사실상 이전 교육 과정에서 두 개였던 것을 하나의 성취기준으로 다루면서 이런 상황이 발생한 것이기도 하지만 ‘문법 요소’와 관련한 교육 내용이 기본적으로 그 양이 압도적으로 많은 상황이다. 이런 상황이어서 기본적으로 다루어야 할 교육 내용만으로도 충분히 단원 구성이 가능하게 되었다. 결국 새로운 내용을 제시하여 교과서 단원별로 다양성이 나타나기보다는 교육 내용을 엄선하여 핵심적인 내용만 다루다 보니 거의 모든 교과서 단원에서 다루는 교육 내용이 동일한 상황이 되어 버렸다.

이 성취기준과 관련한 학습용어와 설명용어의 관점에서 ‘표준성’과 관련하여 몇 가지 내용을 살펴보면, 높임 표현은 주체 높임의 경우에는 ‘직접 높임’과 ‘간접 높임’이 거의 모든 교과서 단원에서 언급되는 내용으로 ‘표준성’이 매우 높다고 할 수 있다. ‘객체 높임’과 관련해서는 다른 높임 표현과 달리 객체를 높이는 우리말 문법 요소가 없다는 점에 대한 설명이 제시되지 않고 있다. 이와 관련하여 ‘특수 어휘’ 또는 ‘어휘’를 이용한다는 설명이 제시되어 있긴 하지만 현대 국어에서 나타나는 이러한 문법 요소의 결여가 중세 국어의 객체 높임법과 큰 차이를 보이는 특징이라는 점을 제시할 수도 있을 것으로 보이는데 관련 설명이 나타나지 않는다.¹⁰⁶⁾ ‘상대 높임’과 관련해서는 ‘격식체’와 ‘비격식체’에 따른 높임 단계를 제시하는 것은

106) 이는 교육과정상 어쩔 수 없는 문제이기도 하다. 국어사 관련 교육 내용은 [10공국2-04-1]에서 다루어지므로 현대 국어에 객체 높임과 관련한 문법 요소가 없다는 것은 [10공국1-04-3] 관련 내용이 아니라 [10공국2-04-1]에서 다루어질 수 있다. 그런데 사실상 이런 차이를 [10공국2-04-1]에서도 명확하게 제시한 경우는 많지 않다.

‘표준성’이 매우 높은 교육 내용이다. 그런데 문제는 이 상대 높임의 단계과 구체적으로 실현되는 실제 어 말 어미 체계를 상세하게 제시하지는 않는다는 점이다. 사실상 평서형 어미만을 제시하여 단계 자체만을 제시하고 있는 상황이다.

시간 표현에 대한 교육 내용 역시 ‘표준성’의 관점에서 매우 높은 일치성을 보인다. 시제 표현과 관련하여 관형사형 어미, 선어말 어미, 부사어의 쓰임을 체계적으로 다루고 있다. 다만 문제가 될 수 있는 점은 일부 교과서 단원에 부사어의 쓰임과 관련하여 ‘시간 부사어’라는 용어가 제시된 것이다. 일반적으로 부사의 하위 분류로 ‘시간 부사’를 설정하는 것은 적절한데, 통사론 관련 내용이라서 ‘시간 부사’가 부사어로 쓰인 경우를 ‘시간 부사어’로 표현한 것으로 보인다.¹⁰⁷⁾

피동 표현과 관련해서는 ‘능동’의 개념과 대립적으로 다루는 것은 ‘표준성’이 높게 나타나고 있지만 ‘이중 피동’에 대해서는 3개 교과서 정도에서 다루어지고 있어서 ‘표준성’의 관점에서는 문제가 될 수 있는 내용이고, 이 ‘이중 피동’에 대해 그 표현 효과의 특성보다는 주로 오류의 측면만을 제시하는 교과서 단원의 내용 역시 일정한 고려가 필요한 것으로 보인다.¹⁰⁸⁾

‘어휘의 표현 효과’와 관련한 내용 중에서 이번 교육과정에서 문법 영역에 새롭게 도입된 ‘사고 도구어’의 경우 예외 없이 모든 교과서에서 학습용어로 제시되어 있지만, 학생들이 그 의미를 정확하게 파악하는 데에는 일정한 한계가 있는 것으로 보인다. ‘사고 도구어’에 대해 ‘기초 어휘’와 대립적인 개념으로 설명을 하고 있는데 학생의 입장에서는 ‘사고 도구어’뿐만 아니라 ‘기초 어휘’ 자체도 정확하게 의미를 파악하기 어려운 상황이다.

[10공국1-04-3]의 기타용어를 정리하여 제시하면 다음과 같다.

(7) 가. 복수의 교과서에 등장하는 [10공국1-04-3] 관련 기타용어

격식체[3], 고유어[2], 관형사형어미[2], 능동문[3], 능동표현[2], 담화[2], 문법요소[3], 비격식체[4], 서술어[2], 이중피동[2], 인용표현[2], 피동문[4], 하게체(예사낮춤)[3], 하게체[4], 하십시오체(아주높임)[3], 하십시오체[4], 하오체(예사높임)[3], 하오체[4], 한자어[2], 해라체(아주낮춤)[3], 해라체[4], 해요체(두루높임)[2], 해요체[4], 해체(두루낮춤)[2], 해체[4]

나. 1종의 교과서에만 등장하는 [10공국1-04-3] 관련 기타 용어

간접인용문, 격식성, 관형사절, 국어학, 능동사, 단어, 담화참여자, 맥락, 명사, 문장, 문장성분, 보조사, 보조용언, 보조적연결어미, 시간표현, 어근, 어종, 언어주체, 음운, 인칭대명사, 일상어, 전문어, 접사, 종결표현, 중의성, 중의적의미, 지시표현, 피동사, 피동접사, 합성어, 현재형, 형태, 화자, 활용

사실상 기타용어의 경우도 학습용어나 설명용어와 비교하여 별다른 특징이 발견되지는 않는다. 앞서 밝힌 바대로 문법 요소의 내용은 교과서별 특징이 드러나지 않아 상대적으로 교육 내용 선정에서 ‘표준성’이 높게 나타나고 있다. 다만 앞에서 언급한 대로 ‘상대 높임’의 ‘격식체’와 ‘비격식체’와 높임의 단계는 대부분의 교과서 단원에 제시되어 있지만 ‘하십시오체, 하오체, 하게체, 해라체, 해체, 해요체’에 대해 언급을 한다고 해도 구체적인 종결 어미를 문장 종결법에 따라 모두 제시하는 방식이 아니라 간단히 단계만 보이는 차원에서 언급하고 있어서¹⁰⁹⁾ 사실상 상대 높임의 단계에 대한 내용을 충실히 다루고 있다고 보기 어렵다. 물론 이런 서술 방식은 양적 문제로 인해 교과서에서 서술 내용이 매우 복잡한 관련 내용을 모두 설명할 수 없다는 한계와도 관련이 있다고 할 수 있지만, 현재 문법 영역 교육 내용에서 상대 높임에 따른 종결 어미 관련 내용을 명시적으로 다루는 문법 영역 교육 내용은 거의 없는 셈이어서 학교 문법 교육에서 문

107) 교육부(2023)에서도 부사어의 하위 분류로 ‘시간 부사어’를 제시하지 않았고, 부사의 하위 분류에서 ‘시간 부사’를 제시하고 있다.

108) 상대적으로 ‘피동 표현’ 관련 내용에서는 이 표현상 효과의 문제를 여러 교과서 단원에서 다루고 있다는 점이 특징이라 할 수 있는데, 이중피동과 관련해서는 그 표현상 효과를 교육 내용으로 제시하지는 않고 있다.

109) 관련 종결 어미를 언급한 교과서 단원에서도 주로 평서문의 종결 표현을 중심으로 어미의 차이를 제시하는 정도이다.

제가 될 수 있다.¹¹⁰⁾

3.4. [10공국2-04-01] 관련 교육 내용

[10공국2-04-1]은 국어사 관련 성취기준으로 교과서 관련 단원은 중세 국어와 현대 국어의 차이점을 중세 국어 자료인 ‘훈민정음 언해본’을 중심으로 살펴보도록 한 것이다. 성취기준의 특성을 고려하면 이 단원은 비교적 문법 지식 중심의 교육 내용으로 구성될 것이 예상된다. 이 단원에서 나타나는 학습용어 26개 전체를 보면 다음과 같다.

(8) 교과서에 등장하는 [10공국2-04-1] 관련 학습용어

고대국어, 근대국어, 끊어적기(분철), 모음조화, 무정명사, 방점, 성조, 세로쓰기, 순화어, 양성모음, 어두자음군, 언어의 역사성, 옛이응, 음성모음, 음운, 의미의이동, 의미의축소, 의미의확대, 이어적기(연철), 전기중세국어, 중세국어, 팔종성법, 합용병서, 현대국어, 후기중세국어, 훈민정음

실제로 이 성취기준 관련 교과서 단원에 제시된 학습용어의 수는 많은 편은 아니다. 국어사 내용이 전반적으로 학생들에게 생소하고 관련된 많은 새로운 문법 지식이 제공되어야 할 필요가 있으나 학습용어가 많지 않다는 것은 관련 교육 내용이 양적으로 많이 축소되었음을 의미하는 것으로 보인다. (8)에 제시된 것 중에서 복수의 교과서에서 학습용어로 등장하는 것을 설명용어와 함께 보면 다음과 같다.

<표 5> 복수의 교과서 단원에 쓰인 [10공국2-04-1] 관련 학습용어와 설명용어

	학습용어	설명용어
1	끊어적기(분철)[4]	성분, 음절, [형태], 형태소
2	모음조화[5]	모음, 양성모음, 음성모음, [중세국어], [현대국어]
3	방점[2]	성조
4	성조[4]	거성, 단어, 방점, 상성, 소리의 높낮이(고저), 음절, 평성, [현대국어]
5	어두자음군[8]	단어, [된소리], [ㅂ계자음군], [어두], 음절, 자음, 중세국어, [첫소리], [현대국어]
6	언어의 역사성[3]	[단어], [문법], [문법요소], [어휘], [음운], [표기]
7	이어적기(연철)[7]	끝소리, [모음], [받침], [어간], [어미], [용언], 음절, [조사], 종성, [첫소리], [체언], 초성, [표기], [형태소]
8	중세국어[5]	[문법], [어휘], [음운], [표기], [현대국어]
9	팔종성법[2]	받침, 자음, [종성], [중세국어], [초성], [표기법], [훈민정음]

전체 학습용어의 수도 많지 않았지만 복수의 교과서 단원에 나타나는 학습용어는 9개뿐이다. 이 9개의 관련 내용을 중심으로 [10공국2-04-1] 관련 교육 내용을 ‘표준성’의 관점에서 살펴보면 우선 국어사 교육 내용과 관련하여 2015 개정 교육과정에서 강조했던 ‘언어의 역사성’에 대한 언어의 일반적 특징 내용이 제시되었다. 다음으로 국어사 교육 내용과 관련하여 표기 교육 내용과 관련된 ‘끊어적기(분철), 이어적기(연철), 방점’ 등의 용어가 많이 나타났고, 음운 교육 내용과 관련하여 ‘성조, 어두자음군, 팔종성법’ 등의 용어가 높은 빈도로 나타났다. 또한 선행 모음의 차이에 따른 문법 형태 차이를 설명하는 데 ‘모음 조화’가 언급되면서 이 용어 정도가 문법 분야의 교육 내용을 설명하는 데 공통적으로 제시되고 있다. 이러한 점을 고려하면 국어사의 특징을 음운, 문법, 어휘 중심으로 살펴본다고 할 때 ‘음운’ 관련 내용 중심으로는 국어사 교육 내용이 ‘표준성’을 갖춰 교과서 단원에서 교육 내용으로 제시되고 있다고 할 수 있다.

110) 현재 교육과정에서 우리말의 어미 전반을 다루는 독립된 문법 영역의 성취기준은 존재하지 않고, 학교 문법의 다양한 교육 내용에서 어미 교육 내용이 다루어지고 있다. 특히 이전까지 없던 어말 어미 교육 내용이 2022 개정 교육과정의 ‘화법과 언어’ 성취기준 [12화언01-05]에서 제시되긴 했지만 상대 높임법에 따른 종결 표현을 어미별로 제시한 『화법과 언어』교과서는 6종 중 한 종뿐이고, 이 내용도 종결 표현 관련 내용이 아니라 높임 표현의 상대 높임 교육 내용에서 제시된 것이다.

관련 학습용어와 설명용어에 대해 좀 더 살펴보면 우선 ‘팔종성법’이 학습용어로 제시된 교과서는 2종에 불과하다. 이렇게 되면 ‘팔종성법’ 관련 교육 내용은 ‘표준성’과 관련하여 문제를 제기할 수 있다. 또한 앞에서 ‘끝소리’와 관련하여 ‘받침’이란 용어의 문제를 언급했었는데 ‘팔종성법’의 설명용어에도 ‘받침’이 등장한다. 그런데 ‘팔종성법’은 사실상 ‘팔종성표기법’으로 종자음에서 8개의 소리가 변별되며 그에 따라 그 종성을 나타내는 자모로 소리대로 적는다는 표기법이므로¹¹¹⁾ 상대적으로 ‘받침’이란 용어의 쓰임이 종성과 자모를 모두 의미하는 것이 큰 문제가 아니라고 할 수도 있지만 교과서에서 중점을 두어 설명하는 방식이 소리의 문제인지 표기의 문제인지에 차이에 따라 문제가 될 수도 있다.¹¹²⁾

또한 ‘모음 조화’에 대해서는 설명용어를 살펴보면 양성모음과 음성모음에 따라 결합한다는 설명이 중심을 이루고 있는데¹¹³⁾ 결합하는 단위에 대한 설명은 명확하게 제시되지 않고 있다. 이러한 상황에서 중세 국어의 경우 모음 조화에 따라 문법 형태소의 형태가 결정된다는 내용이 교과서 단원에 제시되어 모음 조화가 단어나 형태소 내부가 아니라 조사나 어미 결합의 문제에만 관여하는 것으로 학생들이 오해하는 되는 것은 문제가 될 수 있다.

[10공국2-04-1]에서 나타나는 기타 용어를 살펴보면 다음과 같다.

(9) 가. 복수의 교과서에 등장하는 [10공국2-04-1] 관련 기타용어

가로쓰기[3], 가획의원리[2], 고대국어[2], 고유어[4], 관형격조사[4], 국어사[2], 근대국어[2], 다듬은 말[3], 띠어쓰기[6], 명사형어미[2], 모음[2], 모음자[3], 문법[2], 문법요소[3], 문장[2], 반치음[3], 받침[2], 방점[2], 부사격조사[5], 상형의원리[2], 생활어[2], 세로쓰기[2], 소리의높낮이(성조)[2], 순경 음비읍[2], 순수우리말[2], 신어[3], 신조어[4], 아래아[3], 어간[2], 어문규범[2], 어미[3], 어휘[6], 언어문화[2], 역사성[2], 외래어[4], 유행어[2], 음운[6], 자음자[3], 조사[5], 주격조사[7], 줄임말[2], 중세국어[2], 지역어[2], 체언[2], 표기[4], 표제어[2], 표준어[5], 한자어[4], 현대국어[5], 형태[4], 훈민 정음[2]

나. 1종의 교과서에만 등장하는 [10공국2-04-1] 관련 기타 용어

가획, 가획자, 간접높임, 격조사, 겹자음, 구, 구절, 기본자, 기본형, 끊어적기, 낱말, 단모음, 단어, 동국정운식한자음표기법, 된소리, 명사형전성어미, 목적격조사, 몽골어, 문자, 문자체계, 반모음, 발음기관, 방언, 복수표준어, 복합어, 새말, 서울말, 어두, 어법, 어종, 어형, 여린히읗, 여진어, 옛이 응, 용언, 은어, 음가, 이체자, 인용문, 장단음, 장음, 재출자, 전기중세국어, 전문어, 전문용어, 절, 종성자, 중국어, 중성모음, 중성자, 초성자, 초출자, 표준발음, 표준어규정, ㅎ종성체언, 한글맞춤법, 한자음, 합성어, 활용형, 후기중세국어

다른 성취기준에 비하여 [10공국2-04-1]에 제시된 기타용어가 상대적으로 많다. 특히 1종의 교과서 단원에만 나타나는 기타용어도 비교적 매우 많은데 이는 관련 성취기준의 교과서 단원에서 교육 내용이 매우 다양하게 나타나고 있음을 드러내는 것이라고 할 수 있다. 그래도 ‘기타용어’를 중심으로 중세 국어 관련 국어사 교육 내용으로 ‘표준성’을 나타내는 교육 내용을 찾아보면 ‘관형격 조사, 띠어쓰기, 부사격조사, 주격 조사’ 정도가 ‘표준성’을 갖는 교육 내용으로 볼 수 있다. 우선 ‘띠어쓰기’는 중세 국어의 표기법 관련 특징에 대한 교육 내용이고, ‘관형격 조사, 부사격 조사, 주격 조사’는 모두 중세 국어의 문법적 특징과 관

111) 교육부(2023)에는 ‘팔종성법’으로 제시되었으나, 표준국어대사전에는 ‘팔종성법’은 등재되지 않았고, ‘팔종성가족 용법’만 등재되어 있다. 이 내용은 원래 『훈민정음』 해례본의 ‘종성해’에 등장하는 ‘八字可足用’과 관련된 것인데 관련 부분의 설명은 결국 표기법에 대한 것으로 보아야 한다.

112) ‘팔종성법’에 대해 ‘비Ⅱ’ 60쪽에서는 “종성으로는 ‘ㄱ, ㄴ, ㄷ, ㄹ, ㅁ, ㅂ, ㅅ, ㅇ’ 8개의 자음이 발음되었음.”으로 제시되어 종성 발음에 중점을 둔 설명을 하였고, ‘창비’ 116쪽에서는 “팔종성법은 훈민정음 17자의 초성 중에서 ‘ㄱ, ㄴ, ㄷ, ㄹ, ㅁ, ㅂ, ㅅ, ㅇ’의 8개 자음만 받침으로 사용하는 표기법이다. 중세 국어 시기에 종성에서 발음되던 자음의 종류가 여덟 가지였다는 점과 관련이 있다.”라고 하여 표기법과 종성 발음 두 측면을 모두 설명하고 있다.

113) 대표적인 예를 들어보면 ‘모음 조화’에 대해서 ‘창비’ 114쪽에서는 “양성 모음은 양성 모음끼리, 음성 모음은 음성 모음끼리 결합하는 ‘모음조화’가 비교적 잘 지켜졌다.”와 같이 제시하고 있다.

련하여 제시된 교육 내용인데 ‘관형격 조사’의 경우에는 앞서 학습용어와 설명용어에서 중세 국어 관련 문법적 특징과 관련이 있는 ‘모음 조화’와 관련된 것이고, 부사격 조사의 경우 대부분 비교의 의미를 나타내는 ‘에’에 대한 것이다.¹¹⁴⁾ 또한 학습용어와 설명용어에서 중세 국어의 어휘 관련 교육 내용을 언급하지 않았는데 기타용어를 살펴보면 중세 국어 시기에 나타난 ‘고유어’와 ‘한자어’ 경쟁에 대한 어휘 문제가 교육 내용으로 제시되고 있음을 확인할 수 있다.

이외에 중세 국어와 관련한 기타용어 중 1종의 교과서에서만 나타나는 것을 살펴보면 ‘동국정운식 한자음 표기법, 명사형 전성 어미, 목적격 조사, 몽골어, 여진어, 중국어, ㅎ종성 체언’ 등이 제시되었는데 이런 기타용어가 반영하는 교육 내용은 중세 국어의 특징과 관련된 내용들이지만 교육 내용으로서 ‘표준성’을 나타내지는 못하는 것으로 볼 수 있다. 이러한 점을 고려하면 [10공국2-04-1] 관련 교과서 단원에서 국어사 관련 교육 내용은 ‘표준성’을 나타내는 요소들을 선정할 수 있으나, 상대적으로 다른 단원에 비하여 그 교육 내용에서 다양성을 보이고 있다고 할 수 있다. 또한 1회 나타나는 기타용어에서 ‘가획, 가획자, 발음기판, 여린히읗, 옛이응, 이체자, 재출자, 종성자, 중성자, 초성자, 초출자’ 등의 문자로서의 훈민정음 관련 용어가 등장하는 것은 단원 도입부에 이전 교육과정과의 연계를 위해 훈민정음 제자에 관련 내용이 제시된 경우가 있기 때문이다. 다만 여기에서 고려해야 할 사항은 ‘여린히읗, 옛이응’ 그리고 ‘반치음, 순경음 비읍, 아래아’가 기타용어로 제시되면서도 교과서에 등장하는 빈도가 높지 않다는 것인데, 사실 중세 국어 표기법과 관련하여 현대 국어에 쓰이지 않는 자모가 존재한다는 점은 거의 모든 교과서에서 다루고 있는 교육 내용이지만 해당 자모의 명칭을 명확하게 교과서에 제시하지 않는 경우가 많아서 이런 용어들의 빈도가 낮게 나타난 것이다. 2022 개정 국어과 교육과정에서는 중학교의 [9국04-01] 성취기준에서 한글의 문자 체계에 대한 내용이 제시되긴 하지만¹¹⁵⁾ 중학교 수준을 고려하면 사라진 자모의 내용을 명확하게 학습하기 어려운 상황이므로 [10공국2-04-1] 관련 교과서 단원에서 이러한 자모에 대한 명칭을 제시할 필요가 있다.

중세 국어와의 차이점 이외에 기타용어를 살펴보면 학생들이 생활 주변에서 언어의 변화를 확인할 수 있는 교육 내용과 관련된 것도 발견이 된다. ‘다듬은말, 신어, 신조어, 유행어, 줄임말, 표준어’ 정도를 고려해 볼 수 있는데 [10공국2-04-01]에서 언급한 국어생활과 관련한 국어의 변화, 언어의 역사성 등과 관련한 교육 내용으로 인해 제시된 것이다. 언어 변화를 현실적으로 인식하는데 어휘의 변화가 가장 확실하게 파악이 가능한 교육 내용이 될 수 있음을 확인할 수 있다. 상대적으로 중세 국어와 현대 국어의 차이점이 음운과 문법 중심의 교육 내용이었다면 현대 국어에서의 언어 변화의 인식 관련 교육 내용은 어휘를 중심으로 제시되고 있다고 할 수 있다.

3.5. [10공국2-04-02] 관련 교육 내용

[10공국2-04-2]의 성취기준 내용은 한글 맞춤법의 원리 이해와 실제 언어생활에의 적용이라는 점에 중점을 둔다. 이러한 성취기준의 특징을 고려할 때 교과서 단원에서 특별한 문법 지식이 제공되는 단원 구성은 기대하기 어렵다. 기존의 문법 지식을 배경으로 하여 한글 맞춤법의 원리를 이해하고 현실 생활에서 이를 활용하여 올바른 언어생활을 하도록 하는 단원 구성을 기본으로 한다. 이와 관련한 학습용어는 17개인데 전체를 보이면 다음과 같다.

(10) 교과서에 등장하는 [10공국2-04-2] 관련 학습용어

114) 비교의 의미를 나타내는 부사격 조사 ‘에’의 쓰임이 교육 내용으로 많이 제시되는 것은 『훈민정음』 언해본의 ‘어지’ 부분을 이 단원의 중세 국어 자료로 모든 교과서들이 사용하면서 “둥귁에 달아” 부분의 해석 과정에서 논의되는 것이다. 그런데 이 비교로 쓰이는 ‘에’의 용법이 교육 내용으로 적절한 것인가에는 의문이 있다.

115) 중학교 [9국04-01] 성취기준의 내용은 “국어의 음운 체계와 문자 체계를 이해하고 국어생활에 활용한다.”인데 이 중에서 ‘문자 체계’에 대한 내용이 훈민정음을 창제 정신과 원리를 중심으로 국어의 문자 체계를 탐구하는 내용과 관련된 것이다.

거센소리되기, 된소리되기, 두음법칙, 사이시옷, 어미, 예사소리, 원형, 의존명사, 접미사, 종속적관계, 표음문자, 표음주의, 표의주의, 한글맞춤법, 한글맞춤법총칙, 합성어, 형태소 (17개)

학습용어로 제시된 것 중에서 사실상 문법 영역의 이전 교육 내용을 고려할 때 특별히 학습이 필요한 것은 거의 없는 상황이다. 관련 성취기준의 특성이 교과서 단원의 학습용어에서도 그대로 드러난다고 할 수 있다. 복수의 교과서 단원에 등장하는 학습용어는 4개뿐인데 관련 설명용어와 함께 보이면 다음과 같다.

<표 6> 복수의 교과서 단원에 쓰인 [10공국2-04-2] 관련 학습용어와 설명용어

	학습용어	설명용어
1	두음법칙[3]	단어, [음운]
2	종속적관계[2]	실질형태소, 어간, 어근, 어미, 용언, [접미사], [접사], 조사, 체언, 형식형태소
3	한글맞춤법[7]	[띄어쓰기], [문자], 어문규범, [표기], [한글], [형태]
4	합성어[2]	[결합], [단어], [실질형태소], [어근]

복수의 교과서 단원에 나타나는 학습용어 중에서 주목할 만한 것은 사실상 ‘종속적 관계’뿐이다. 그런데 이 용어가 등장하는 단원은 2종의 교과서에서만 나타나고 기타용어까지 살펴보면 다른 교과서 3종에서도 이 용어가 등장한다. 한글 맞춤법의 구체적인 규정에 포함된 내용을 설명하기 위해 교과서에서 설명이 제시된 것인데 특별한 문법 교육 내용으로 보기에는 어렵다. 이러한 점을 고려하면 이 성취기준에서는 특별한 문법 지식 교육 내용은 거의 없는 셈이다.

이 성취기준과 관련하여 제시된 기타용어를 살펴보면 다음과 같다.

(ii) 가. 복수의 교과서에 등장하는 [10공국2-04-2] 관련 기타용어

결합[2], 고유어[2], 구개음화[4], 단어[4], 된소리[6], 된소리되기[2], 두음법칙[4], 띄어쓰기[7], 맞춤법[7], 명사[7], 모음[8], 문장[4], 문장부호[2], 받침[8], 보조용언[5], 부사[7], 사이시옷[3], 순우리말[2], 어간[6], 어근[2], 어문규범[2], 어미[5], 어법[8], 용언[5], 원형[6], 음운변동[3], 음절[7], 의존명사[7], 자립성[2], 자모[천3], 자음[2], 접미사[4], 조사[6], 종속적관계[3], 준말[2], 첫소리[7], 체언[2], 표기[5], 표음문자[2], 표준어[2], 표준어[6], 품사[4], 한글맞춤법[2], 한자어[5], 한자음[7], 합성어[3], 형태[5], 형태소[6], 호칭어[2], 활용형[3]

나. 1종의 교과서에만 등장하는 [10공국2-04-2] 관련 기타 용어

고유명사, 관형사형, 교체, 기본형, 끝소리, 끝음절, 명사파생접미사, 명사형, 명사형어미, ㅂ불규칙용언, 보조사, 보조형용사, 본용언, 부사파생접미사, 부사형어미, 불규칙용언, 수사, 실질형태소, 예사소리, 외래어, 음운, 자립명사, 전문용어, 접두사, 종성, 축약, 탈락, 파생, 표제어, 피동접미사, 한글, 합성용언, 형식형태소, 형용사, 활용

기타용어와 관련하여 별다른 특징이 발견되지 않는다. 다만 이러한 용어는 대부분 교과서 단원에서 다루고 있는 한글 맞춤법의 개별 규정의 설명에서 쓰인 것이므로 구체적인 규정과 더 관련이 있는 것으로 보여 그 용어 자체가 가진 문법 지식이나 개념과는 관련성이 없다고 할 수 있다. 그래서 이 성취기준과 관련한 ‘표준성’의 문제는 문법 용어 자체보다는 교과서에서 제시된 한글 맞춤법 규정을 고려하여야 할 것으로 보인다. 이러한 관점에서 교과서 단원별로 제시된 한글 맞춤법 개별 규정을 검토하여 정리해 보았다.

<표 7> [10공국2-04-2] 관련 교과서 단원별 한글 맞춤법 규정 제시 상황

	한글 맞춤법 규정	동아	비 I	비 II	지학	창비	천 I	천 II	해냄	비율(%)
1	제1항	○	○	○	○	○	○	○	○	100
2	제2항	○		○	○	○	○		○	75
3	5항	○	○	○	○	○	○	○	○	100
4	6항	○	○		○			○	○	62.5

5	7항				○					12.5
6	8항								○	12.5
7	9항	○								12.5
8	10항				○			○		25
9	11항	○	○	○		○			○	62.5
10	13항								○	12.5
11	15항				○	○	○	○		50
12	19항	○		○	○	○	○	○	○	87.5
13	23항				○					12.5
14	25항					○			○	25
15	27항					○				12.5
16	28항				○					12.5
17	29항				○					12.5
18	30항		○				○	○	○	50
19	35항	○	○	○						37.5
20	40항				○			○		25
21	41항	○	○	○	○	○	○	○	○	100
22	42항	○	○	○	○	○	○	○	○	100
23	43항	○	○	○		○	○	○	○	87.5
24	44항			○						12.5
25	45항			○						25
26	47항		○		○	○		○	○	62.5
27	48항		○			○				25
28	51항				○					12.5
29	53항	○	○							25
30	56항	○	○							25
합계		13	15	9	16	14	9	12	14	
비율(%)		43.33	50.00	30.00	53.33	46.67	30.00	40.00	46.67	
환산 점수		68.63	68.63	58.82	66.67	71.57	58.82	66.67	73.53	

교과서 단원에 제시된 한글 맞춤법 규정은 총 30개인데, 교과서 단원에 제시된 규정 수의 평균은 12.75개로 제시된 전체 규정의 42.50%에 해당한다. 6종 이상의 교과서에 제시되어 75% 이상의 비율을 보이는 규정은 '제1항, 제2항, 제19항, 제41항, 제42항, 제43항'의 여섯 개뿐이다. 총칙을 제외하면 띠어쓰기 관련 규정이 가장 일반적으로 교과서 단원에서 다루어지고 있고, 나머지 19항은 "어간에 '-이'나 '-음/-ㅁ'이 붙어서 명사로 된 것과 '-이'나 '-히'가 붙어서 부사로 된 것은 그 어간의 원형을 밝히어 적는다."라는 것으로 형태음소 표기에 대한 내용이다. 반대로 3개 교과서 이하로, 즉 제시되는 비율이 37.5% 이하를 보이는 규정은 '제7항, 제8항, 제9항, 제13항(이상 '소리에 관한 것' 관련), 제23항, 제27항, 제28항, 제29항, 제35항, 제40항(이상 '형태에 관한 것' 관련), 제44항, 제45항, 제48항(이상 '띠어쓰기' 관련), 제51항, 제53항, 제56항(이상 '그 밖의 것' 관련 기타 항목)'으로 16개 항이나 되어 전체 항목의 53.33%에 이른다. 전체 제시된 규정 중 절반 이상의 항목이 일부 교과서에서만 제시되고 있는 셈이다. 가장 많은 한글 맞춤법 규정을 다루고 있는 교과서는 16개 항을 제시하고 있고, 가장 적은 항목만을 다룬 교과서는 9개의 항만을 제시하고 있다. 6종 이상의 교과서에서 다루고 있어서 '표준성'이 강하다고 볼 수 있는 규정은 6개 항으로 전체 제시 규정 중 20%에 해당한다. 교과서에 제시된 비율에 가중치를 두어 교과서별로 제시된 항목을 환산 점수로 재계산해 보니¹¹⁶⁾ 최고 73.53에서 최하 58.52로 나타났고 평균값은 66.67, 표준편차는 5.02로 나왔다. 평균 점수 자체는 그리 높지 않은 상황이라서 전체 교과서에서 제시한 한글 맞춤법 규정은 전반적으로 '표준성'이 높다고 보기는 어려운 상황인데, 평균과 표준편차를 고려하면 전체 점수의 폭은 좁지만 그 폭 내에서 다양하게 점수가 분포하는 것이어서 교과서별로 제시된 한글 맞춤법 관련 규정 중 표준이라고 할 것도 적고, 수록된 규정의 '표준성'도 매우 약하다 할 수 있다. 이러한 점을 고려하면 한글 맞

116) 환산 점수의 산출 방식은 앞에서 진행한 음운 변동 유형의 경우와 같다.

충법 규정과 관련하여 교과서에 제시할 적절한 규정을 선정하는 방안이나 표준성을 갖는 규정을 확인하는 과정에 대한 연구가 필요할 것으로 보인다.

4. 결론

- 생략 -

참고 문헌

- 유현경 외(2018), 『한국어 표준 문법』, 집문당.
- 이선웅(2020), “표준성, 규범성의 개념과 한국어 문법 기술”, *한국어학* 86, 한국어학회, pp. 61~84.
- 교육부(2015), 『국어과 교육과정 -교육부. 고시 제2015-74호』, 교육부.
- 교육부(2022), 『국어과 교육과정 -교육부 고시 제2022-33호』, 교육부.
- 교육부(2023), 『2022 개정 교육과정에 따른 교과용도서 개발을 위한 편수자료 II - 인문·사회과학/체육·음악·미술 편』, 화신문화.
- 구본관 외(2015) 한국어 문법 총론 I -개관, 음운, 형태, 통사, 집문당.
- 서울대국어교육연구소(2002), 『고등학교 문법』, (주)두산.
- 이문규(2004), 국어교육을 위한 현대 국어 음운론, 한국문화사.

‘학교 문법의 교육 내용과 문법 용어 - 『공통국어』의 문법 영역을 중심으로’에 대한 토론문

오현아(강원대)

선생님께서는 (학교 문법의) ‘표준성’에 대해 ‘이미 검인정제에 의해 선정된 교과서에서 교육과정의 성취 기준에 따라 어떤 교육 내용이 선정되어 있으며, 여러 가지 검인정 교과서에 관련 교육 내용으로서 주로 제시하는 교육 내용은 무엇이고, 그와 관련한 문제점은 없는지’의 관점에서 교과서 단원에 쓰인 문법 용어를 중심으로 살펴보고자(논문, 1쪽)’ 하십니다. 구체적으로는 ‘공통 과목으로서 <공통 국어1·2>의 문법 영역을 중심으로(논문, 2쪽)’ ‘해당 용어 자체의 표준성, 그리고 용어와 관련한 문법 교육 내용과 교과서별 분포를 살펴서 문법 영역의 교육 내용과 용어상의 표준성 문제(논문, 1쪽)’를 다루고자 하십니다.

선생님의 관점에 전적으로 동의하면서, 선생님께 좀 더 설명을 청해 듣고 싶은 내용들을 여쭙는 것으로 토론의 소임을 다하고자 합니다.

1. 문법 용어의 유형 분류로서의 ‘학습 용어, 설명 용어, 기타 용어’의 구분

‘학습 용어, 설명 용어, 기타 용어’의 구분이 교수 학습 장면을 염두에 두신 명명으로 느껴집니다. 다음 인용에서 ‘설명 용어’로 보신 ‘예사소리, 거센소리, 축약’ 역시 교수 학습 국면에 따라 ‘학습 용어’가 될 수 있을 것으로 보입니다. ‘기타 용어’ 역시 마찬가지로 보입니다. 이러한 명명 방식을 택하신 이유에 대해 좀 더 청해 듣고 싶습니다.

예를 들면 “예사소리인 ‘ㄱ, ㄷ, ㅂ, ㅈ’과 ‘ㅎ’이 만나 거센소리인 ‘ㅋ, ㅌ, ㅍ, ㅊ’으로 축약되어 소리 나는 현상을 거센소리되기라고 한다.”라는 단원의 서술 내용 중에서 ‘거센소리되기’는 ‘학습용어’, 나머지 ‘예사소리, 거센소리, 축약’은 ‘설명용어’가 된다(논문, 3쪽).

예를 들어 특정한 개념과 관련된 문법 지식이 제시되지 않은 “중세 국어에는 ‘ㅇ(옛이응), ㆁ(여린히읗), 崩(순경음 비읍), ㆁ(반치음), ㆍ(아래아)’ 등과 같이 현대 국어에는 쓰이지 않는 글자들이 존재하였다.”와 같은 설명에서는 같은 교과서 단원 서술에서는 ‘중세 국어, 옛이응, 여린히읗, 순경음 비읍, 반치음, 아래아, 현대 국어’ 등을 ‘기타용어’로 분류 했다(논문, 3쪽).

2. 성취기준별 교육 내용과 문법 용어 분석 관련

1) ‘공정언어’의 학습 용어로서의 적절성

선생님께서 제시해 주신 ‘교과서에 등장하는 [10공국1-04-1] 관련 학습용어’ 중 ‘공정언어’는 ‘학습 용어로서의 적절성’에 대해서는 의견이 나뉠 수 있을 것 같습니다. ‘공정언어’를 ‘학습 용어’로 판단하신 선생님의 생각을 좀 더 청해 듣고 싶습니다.

(2) 교과서에 등장하는 [10공국1-04-1] 관련 학습용어
간접화행, 공정언어, 두음법칙, 문화어, 언어공동체, 직접화행(논문, 3쪽)

2) 2015 개정 교육과정과 2022 개정 교육과정에 따른 검정 교과서의 음운 변동 관련 문법 교육 내용의 변화

선생님께서는 2015 개정 교육과정과 2022 개정 교육과정에 따른 검정 교과서의 음운 변동 관련 문법 교육 내용의 변화를 다음과 같이 분석해 주셨습니다. 이러한 변화를 선생님께서는 어찌 보시는지 궁금하여 여쭙고 싶습니다.

그런데 2015 개정 교육과정의 음운 변동 관련 학습 요소로 다룬 것은 ‘거센소리되기, 구개음화, 된소리되기, 두음 법칙, 모음 탈락, 반모음 첨가, 비음화, 유음화(교육부 2015: 64)’의 8가지였다. 이전 교육과정의 학습 요소를 기준으로 이번 교과서에서 주로 다루고 있는 음운 변동의 유형을 살펴보면 ‘거센소리되기, 구개음화, 된소리되기, 모음 탈락, 비음화, 유음화’의 6가지는 역시 표준으로 볼 수 있다. 반면에 ‘ㄴ첨가, 음절의 끝소리 규칙, 자음군단순화’는 이전 교육과정에서 학습 요소로 다루지 않았던 것인데 이번 교과서에서는 주요 내용으로 추가되었고, ‘두음 법칙, 반모음 첨가’는 이전 교육과정에서는 주요 학습 요소였으나 이번 교과서에서는 표준으로 다루어졌다고 보기 어렵다. 마지막으로 이전 교육과정에서도 주요 학습 요소로 보지 않았고, 이번 교과서에서도 주로 제시되는 것이 아닌 음운 변동은 ‘ㄹ의 비음화, 반모음화, ㄹ탈락, ㅎ탈락’ 네 가지였다(논문, 6쪽).

3) [10공국1-04-03] 성취 기준에서 ‘표현 효과’

(1) 선생님께서는 [10공국1-04-03]의 성취 기준인 ‘다양한 분야의 글과 담화에 나타난 문법 요소 및 어휘의 표현 효과를 평가하고 적절한 표현을 생성한다.’를 “크게 보면 ‘문법 요소’와 ‘어휘의 표현 효과’에 대한 내용인데 전자는 문법 지식을 강조하는 성격을 갖는 내용인 반면, ‘어휘의 표현 효과’에 대한 내용은 문법 지식 자체보다는 적절한 어휘의 사용을 강조하는 것으로 보(논문, 9쪽)”셨고, 이 성취 기준과 관련하여 확인된 학습용어 49개의 목록에 ‘표현 효과’는 포함되어 있지 않습니다. ‘표현 효과’가 ‘학습 용어’에는 포함이 안 되더라도 ‘문법 용어’로는 고려할 수도 있을 것 같은데, 어떠실는지요?

(2) 그리고 교육과정의 의도를 고려하면 ‘표현 효과’ 용어에 대한 천착이 필요하지는 않을까요? ‘이해 문법 對 표현 문법, 형식 문법 對 기능 문법, 문장 분석론 對 문장구성론’ 관점의 대비를 통한 문법교육 관점이 무엇이냐에 따라서도 ‘문법 용어’ 선정이 달라질 것 같아 여쭙습니다.

(6) 교과서에 등장하는 [10공국1-04-3] 관련 학습용어(49)

간접높임, 간접인용, 객체높임(객체높임표현), 격식성, 고유어, 과거시제, 관형사형어미, 높임표현, 능동, 능동문, 능동표현, 담화, 담화맥락, 동작상, 문법요소, 문장성분, 미래시제, 발화, 발화시, 사건시, 사고도구어, 상대높임(상대높임표현), 선어말어미, 시간부사어, 시간표현, 시제, 어종, 어휘, 완료상, 외래어, 이중피동(이중피동표현), 인용, 인용절, 인용표현, 일상어, 전문어, 접사, 종결어미, 주체높임(표현), 직접높임, 직접인용(직접인용표현), 진행상, 통사적피동, 파생적피동, 피동, 피동문, 피동표현, 한자어, 현재시제(논문, 9쪽)

끝으로, 2022 개정 교육과정에 따른 <공통 국어 1·2> 검정 교과서 8종을 꼼꼼히 분석해 주시고 우리에게 ‘문법 교육 내용’, ‘문법 용어’, ‘표준성’의 문제에 대해 고심할 수 있는 계기를 마련해 주신 발표자 선생님의 논의에 깊이 감사드리며 제 우문들로 이 연구의 가치를 충분히 드러내지 못한 것은 아닌지, 오독한 부분은 없는지 염려하면서 이상 토론을 마칩니다. 감사합니다.

참고문헌

김범진(2021), 표현 효과 중심의 문법교육적 관점에 입각한 학습자의 부정표현 선택 과정 유형 분석 연구, 선청어문 48, 서울대 국어교육과, 141-179.

신희성(2023), 『언어와 매체』 내 문법 요소 단원의 ‘표현 효과’ 학습 활동 연구, 인문사회 21 14(1), 인문사회 21, 3679-3694쪽.

오현아(2010), 표현 문법 관점의 문장 초점화 교육 내용 연구, 서울대 박사논문.

오현아(2025-), 표현 문법 관점에서 ‘문장 분석’이 아닌 ‘문장 구성’으로서의 이북의 기능 문장론, 국어학 113, 121-185.

오현아(2025-), 시점과 문장 구성 - 『문장구성론연구(2판)』(2010, 2014)와 『조선어기능문법』(2013)의 ‘제3장 조선어 기능문장론’에서 담화 구성 요인으로서의 ‘화자’ 요인 중 ‘시점과 문장 구성’을 중심으로-, 우리어문연구 82, 우리어문학회, 315-353.

오현아·조진수(2016), 문법 교과서의 언어 단위별 교육 내용 구성과 범위 검토 - 단어 단위에서 품사 분류 문제를 중심으로 -, 「새국어교육」 109, 한국국어교육학회, 219-254쪽.

조진수·오현아(2019), 문법 개념의 ‘교육 내용 합의성’에 대한 고찰 – 문법 요소를 중심으로, 국어교육학연구 54(1), 국어교육학회, 141-183.

Oh(2024), A Grammar Pedagogical Exploration of North Korean Functional Grammar as ‘Sentence Construction’ rather than ‘Sentence Analysis’, Korean language education research 59(5), Association Of Korean Language Education Research, pp. 107-139.

문법 교육내용의 항상성과 변화성

1. 연구 필요성과 목표
2. 연구 방법
3. 연구 내용
4. 연구 결과
5. 논의

신명선(인하대)

1. 필요성과 목적

-제5차 고등학교 국어과교육과정(1988.3)부터 '문법'이 독립된 교과목으로 설정됨. 이후 6차(1992), 7차(1997), 2007 개정, 2009개정(2012), 2015개정, 2022개정 등 총7번의 교육과정 개정 작업이 진행됨. 교육과정의 개정 과정에서 교육내용의 수정 작업이 반복되어 온다.
1) 그 과정에서 변화하지 않고 유지되어 온 핵심 교육 내용이 있을까? 변화에 저항하면서 유지되어 온 기반 틀이 되는 교육내용이 있는가?
2) 문법 교육 내용의 틀을 교란하는, 변화를 유도하는 요인들은 무엇이었을까?

문법 교육내용의 항상성과 이펙터(effecter)는?

1. 필요성과 목적

항상성(homeostasis): 생명체가 생존에 필요한 안정적인 상태를 능동적으로 유지하려는 성질.

그리스어 접두사 'homeo'(동일한)와 'stasis'(그대로 유지하다)를 합성

예) 체온 36.5도가 유지되지 않으면 이를 유지하려는 시스템이 가동됨.
36도나 37도 정도도 정상이기는 함.

- 1) 문법 교육내용을 하나의 식물체로 비유해 본다면, 문법 교육내용의 항상성을 작동하게 만드는 항상성의 전제가 되는 기본 틀이 있을까? 생명 유지 시스템과 같은 문법 교육내용의 기반 틀이 되는 것이 있을까?

* 문법 교육내용은 문법 교육 전문가들의 학제적/이론적/실제적 고민의 산물이라고 볼 때 교육과정의 개정 과정에서도 끝까지 유지하고자 한 핵심 교육내용은 무엇이었을까?

1. 필요성과 목적

이펙터(effecter): 식물 면역(Plant Immunity)에서 사용되는 개념. Effector는 식물 세포의 방어 반응을 교란하여 병원체의 침투와 증식을 막는 기능을 함.

- 2) 생명체의 항상성을 무너뜨리려고 하는 외부적 요소, 식물의 방어 기제를 뚫는 강력한 외적 공격 요소는 무엇일까? 문법 교육내용의 항상성을 무너뜨리고 변화성을 유도하려는 이펙터 혹은 강력한 외적 요소는 무엇이었을까?

- 정책, 사회 변화 등과 같은 교육과정 개정의 외적 요소 말고, 교육내용 그 자체에서 찾아본다면?
- 문법 교육과정 전체를 하나의 생명체로 봄(전체), 교육과정의 교육내용 외에도 문법 교육내용으로 간주되는 교육내용들은 존재할 수 있음
- 5차 문법 교육과정을 생명 시스템의 시작이라고 간주, 이후 해당 시스템의 항상성이 유지되어 있는가? 그 시스템 변화의 이펙터가 있는가?

* 교육과정 개정마다 문법 교육내용을 개선하기 위한 노력들이 있었다고 할 때에, 문법 교육내용의 변화를 촉진하기 위해 도입된 강력한 외적 변화 유도 요소(교육내용적 측면)들은 무엇이었을까?

항상성과 이펙터

문법 교육과정의 개정 때마다 조금씩 교육내용의 틀은 변화함.
그럼에도 문법 교육내용을 특징짓는 핵심 틀이 있는가?
변화를 유도한 요소, 혹은 변화한 요소는 무엇인가?

기장: 세대에 따른 배롱나무의 변화. 그래도 모두 배롱나무.



1세대 배롱나무



2세대 배롱나무



3세대 배롱나무



4세대 배롱나무

배롱나무가 외부의 이펙터로 인해 유전자적 변화(면역체계의 변화)를 겪을 수 있음. 그러한 변화를 유지한 채 새로운 후손 배롱나무 탄생. 이러한 과정 반복. 이러한 변화 속에서도, 배롱나무를 배롱나무라고 규정짓게 만드는 요소는 무엇인가? 어떤 부분이 변화했는가? 변하지 않은 부분은 무엇인가? 변화를 유도한 요소는 무엇인가?

2. 연구 방법

- 양적 방법: 어휘 네트워크 분석
 - 어휘 네트워크 분석
 음집성(cohesion) 분석/ 연결점도 중심성(degree centrality) 분석/
 커뮤니티(community) 분석 /LDA 분석
 - 분석 도구: Netminer 4.0
- 질적 방법: 양적 방법 보완
 제5차~2022 문법 교육과정의 목표와 교육내용에 대한 질적 분석
- 자료:
 - 1) 제5차~ 2022 고등학교의 문법 교육과정
(독서와 문법, 언어와 매체, 화법과 언어 등의 경우 문법 내용만 추출)
 - 2) '문법 교육 과정'을 다룬 KCI 등재 소논문들

2. 연구 방법

• 양적 방법: 어휘 네트워크 분석

- 1) 시기별 교육과정: 제5차 문법 교육과정부터 2022 문법 교육과정 중 교육내용들만 모두 추출해 교육과정별 교육내용을 확인 및 분석. 어휘 네트워크 자료 생성 후 어휘 간 네트워크, 중심성, 커뮤니티, 응집성, LDA 분석을 실시함.
 - 교육내용의 성격을 파악하기 위해 교육 목표도 함께 분석함.
 - 교육과정의 변화 속에서도 유지되어 온 핵심 문법 교육내용 분석, 교육과정 개정에 따라 변화되어 온 교육내용의 특성 파악, 교육과정의 교육내용의 특성 파악 등
- 2) 문법 교육과정 관련 소논문: KCI(8월초 검색)에서 다음 조건으로 검색. 총 336편 추출.
교육과정 관련 논의 파악, 교육과정 변화 유도의 매개체 혹은 템파 등 탐색
-제목, 초록, 한글 키워드만 분석
 - 제목: '국어 문법 교육과정' 인 논문, / -제목 '독서와 문법 교육과정' + 키워드 '문법'인 논문, / -제목 '언어와 대체 교육과정' + 키워드 '문법'인 논문 / -제목 '화법과 언어 교육과정' + 키워드 '문법'인 논문

2. 연구 방법

구분	연결 정도 (Degree)	응집성 (Cohesion)
분석 단위	개별 단어(정점)	단어 집단(community) 또는 전 체 네트워크
의미 초점	한 단어가 얼마나 많은 다른 단어 집합이 얼마나 강하게 연결된 단어와 연결되었는가	결·조직되어 있는가
지표 성격	양적 지표(연결 수)	구조적 지표(결속, 밀도)
측정 방식	노드의 차수(degree)	밀도(density), 클러스터링 계수, k-core, clique 등
활용 관점	빈출 어휘, 중심 어휘 탐색	텍스트 내 주제적 결속, 의미망의 구조적 강도 파악
한계	단어의 연결망 위치나 전 개별 단어의 세부적 빈출 정도 체 구조는 반영 못함	는 알기 어려움

* 연결 정도 (Degree)

- 특정 노드(단어)가 직접적으로 연결된 간선의 수, 개별 단어 수준

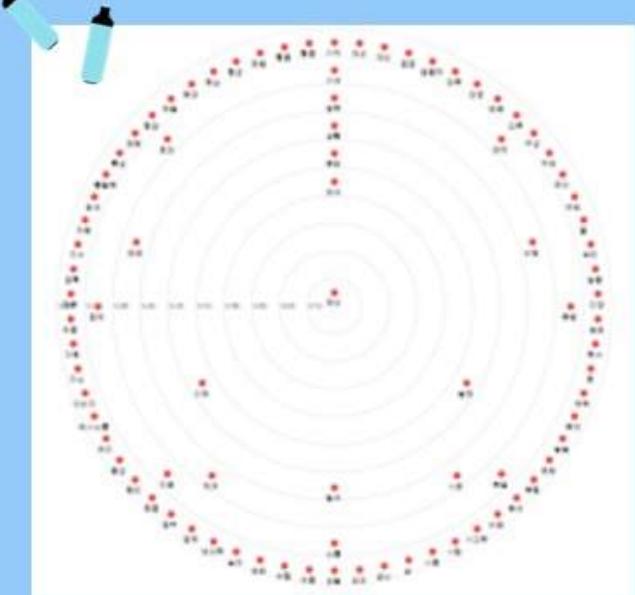
* 응집성 (Cohesion)

- 네트워크 혹은 집단 내 노드들이 얼마나 밀접하게 연결되어 있는가를 나타내는 지표
- 집단/네트워크 전체 수준

2. 연구 방법

	토픽 모델링 (Topic Modeling)	커뮤니티 분석 (Community Analysis, betweenness)	
이론적 기반	확률적 언어 모델 (단어 분포 기반)	그래프 이론 (네트워크 구조 기반)	• 토픽 모델링 = 확률적 주제 구조 • 커뮤니티 분석 = 네트워크 군집 구조
분석 단위	주제(topic)	단어 집단(community)	기반(확률 vs 네트워크), 단위(주제 vs 커뮤니티), 단어 소속 방식(다중 vs 단일), 중심성 해석 차이
중요 단어 판별	단어가 여러 토픽에 동시에 속할 수 보통 하나의 커뮤니티에 속함 (단, 중첩 있음 (확률적 비중))	모델 예외)	- 토픽 모델링은 확률적 언어 모델을 통해 문서 집합의 주제 분포를 추출하는 방법으로, 하나의 단어가 여러 주제에 동시에 속할 수 있음.
주요 초점	주제 내 확률 기여도(가중치)	중심성 지표(특히 betweenness)	- 반면 커뮤니티 분석은 네트워크 구조를 기반으로 단어들의 군집과 연결 관계를 분석하는 방법으로, 특히 betweenness는 집단을 이어주는 경계 단어를 드러내는 데 유리.
해결하고자 하는 질문	“이 문서 집합은 어떤 주제로 구성되며 네트워크에서 어떤 단어가 집단을 형성하고 연결하는가?”		

3. 연구 내용: 목표



‘국어’와 ‘언어’ 중심
주목되는 핵심 단어:
1그룹: 문화, 발전, 이해
2그룹: 생활, 탐구
3그룹: 능력, 체계

문화	0.392857
발전	0.392857
이해	0.392857
생활	0.285714
탐구	0.285714
능력	0.250000
체계	0.250000

5차-2022 문법 교육 목표의 연결 정도 중심성(Degree Centrality) 분석

문법 교육의 목표: 어휘 네트워크 분석 결과

이해/탐구

[규칙, 체계, 본질], [가치]
[효과, 과정, 의사소통]

발전

[태도, 기여, 이바지, 사랑]
[순화, 창의, 발전]

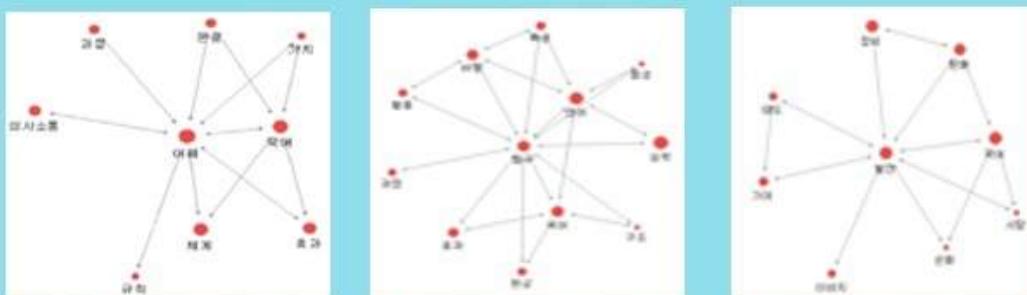
앞의 핵심 단어들 중 학생들에게 요구되는 교육의 목표, 동사 전환 가능한 명사(동사성 명사)는 '이해' 와 '탐구' (이해하다, 탐구하다), 결이 조금 다른 단어로 '발전'(발전시키다)

'이해'와 '탐구'와 달리 '발전'은 '태도' 영역과의 관련성이 높음.

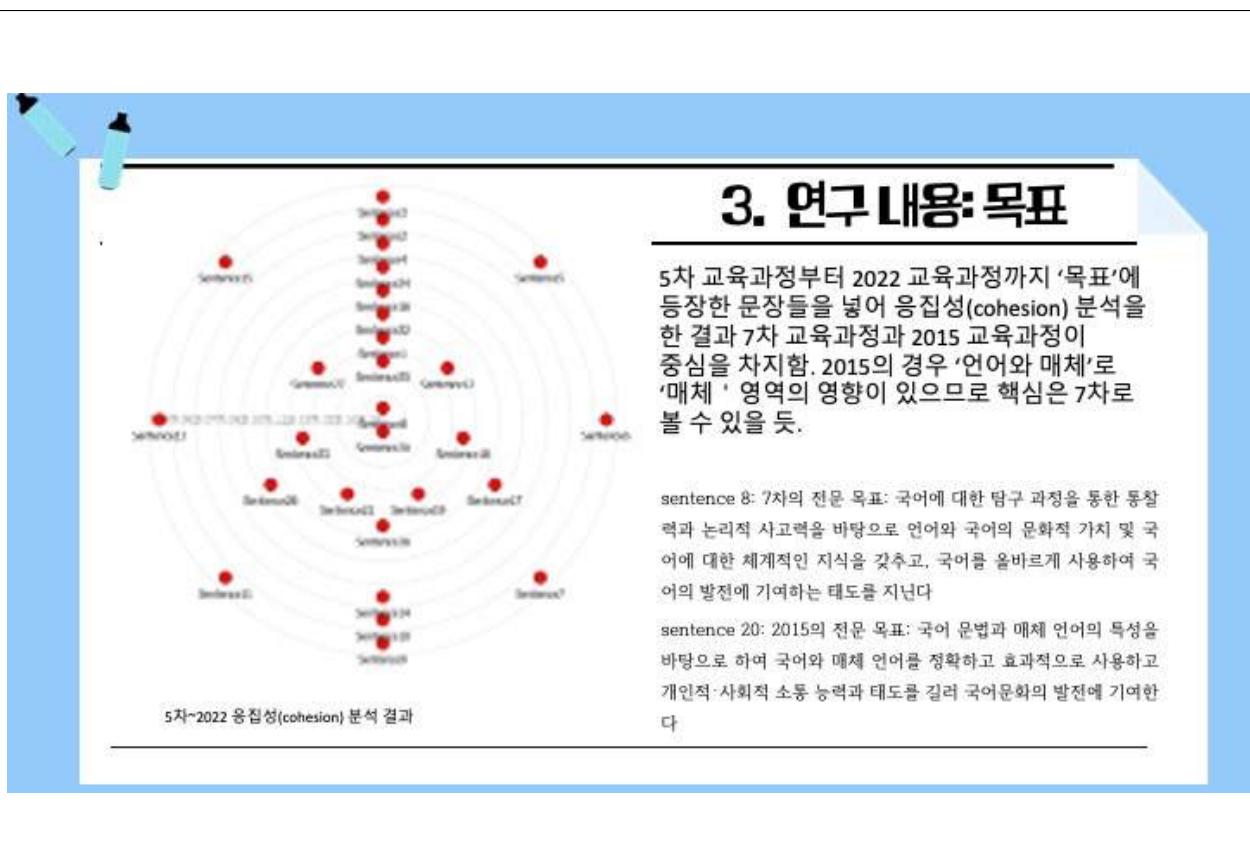
[목표] 문법 교육 내용 방향 설정의 참조점

3. 연구 내용: 목표

'목표'에 등장한 핵심 단어들의 어휘 네트워크



- '이해, 탐구, 발전'의 직접적 관련 네트워크를 살펴보면, '이해'에 비해 '탐구'가 더 많은 단어들과 긴밀한 관련을 보여줌.
- '이해'가 '본질, 규칙, 체계' 등과 관련되는 데 비해 '탐구'는 '특성, 능력, 구조, 현상' 등과 관련을 맺고 있음.
- '이해'와 '탐구'는 모두 '과정, 효과'와 관련을 맺음.
- '이해'는 '탐구' 와 달리 '가치' 등과도 관련을 맺음. '가치'에 대한 '탐구'보다는 '이해' 가 강조됨.
- '이해'는 지식, 활동, 태도 등과 모두 관련을 맺어 전방위적이라면, '탐구'는 지식과 활동에, '발전'은 주로 태도 영역과 관련됨.



3. 연구 내용: 목표	
5차 목표	국어 과목(특히 언어 영역)의 교육 성과를 바탕으로 언어와 국어에 관한 체계적인 지식을 익히고, 국어의 발전에 이바지하려는 뜻을 세우게 한다. 1) 현대 국어를 언어학적 관점에서 체계적으로 이해하게 한다. 2) 국어와 국자에 대하여 올바른 생각을 가지고, 효과적인 국어 생활을 영위하게 한다. 3) 국어의 변화 과정을 이해하고, 국어의 발전에 이바지하려는 뜻을 세우게 한다.
6차 목표	가. 현대 국어를 체계적으로 이해하게 한다. 나. 국어와 국자에 대하여 올바른 인식을 가지고 효과적인 국어 생활을 영위하게 한다. 다. 국어의 순화와 발전에 이바지하려는 뜻을 세우게 한다.
	 <p>5차의 전문 목표(sentence1)은 꽤 중심부 원 차지. Sentence2('현대 국어를 체계적으로 이해하게 한다')도 나머지 하위 목표들에 비해서는 다소 응집성이 높음.</p> <p>Sentence1: 국어 과목(특히 언어 영역)의 교육 성과를 바탕으로 언어와 국어에 관한 체계적인 지식을 익히고, 국어의 발전에 이바지하려는 뜻을 세우게 한다.(5차 전문)</p> <p>Sentence2: 현대 국어를 언어학적 관점에서 체계적으로 이해하게 한다.</p>
	<p>초기 문법 교육의 목표 중 다음과 같은 내용은 응집성이 매우 낮음.</p> <p>Sentence 3, 6(같음) 2) 국어와 국자에 대하여 올바른 생각을 가지고, 효과적인 국어 생활을 영위하게 한다.(5차, 6차)</p> <p>Sentence 7: 국어의 순화와 발전에 이바지하려는 뜻을 세우게 한다.(6차)</p> <p>-> 국자에 대한 생각/ 국어 순화 등이 목표에서 사라짐.</p>

3. 연구 내용: 교육내용

'교육내용' 상위 빈도 단어들

	Frequency
이해	117.0
문장	31.0
단어	31.0
생활	26.0
탐구	24.0
사용	24.0
의미	22.0
음운	21.0
담화	21.0
관계	21.0
효과	18.0
특성	16.0
원리	16.0

표현	15.0
발음	14.0
체계	13.0
정확	13.0
자료	11.0
요소	11.0
설명	11.0

문장>단어>의미>음운>담화>발음

* 이해>> 탐구>설명

* 생활, 사용, 관계, 효과, 표현, 자료, 요소

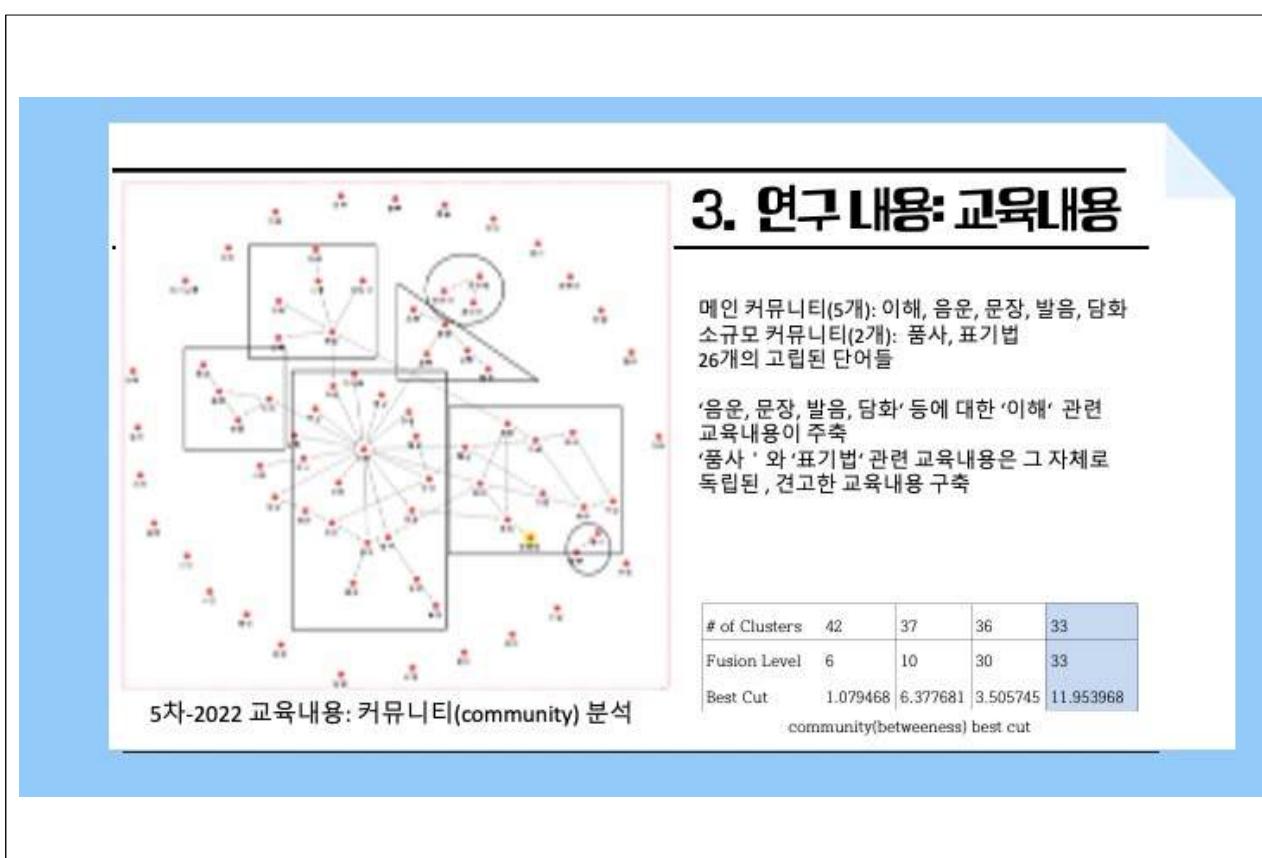
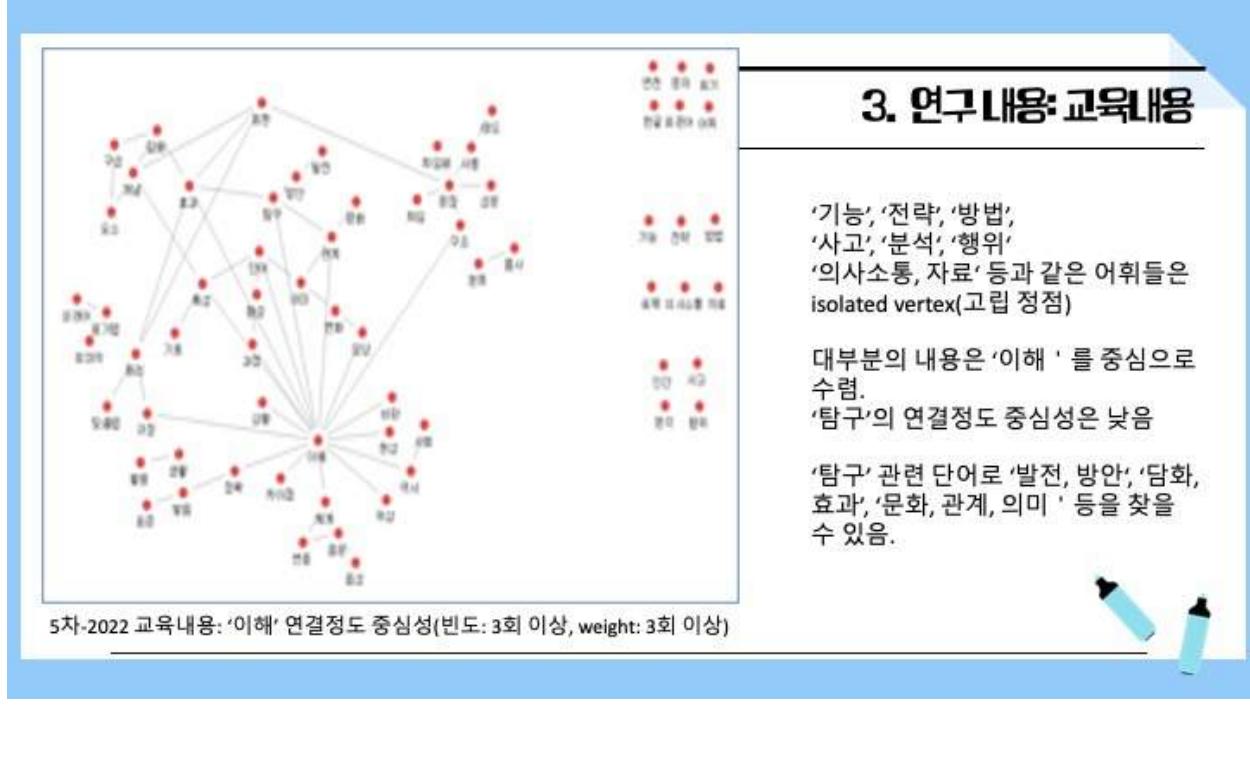
3. 연구 내용: 교육내용

'이해'(중심)가 중심축 /탐구, 단어, 문장, 생활'(8번째 원)
/표현, 효과, 관계, 담화, 사용, 원리, 음운, 의미, 체계, 정확,
특성(9번째 원)

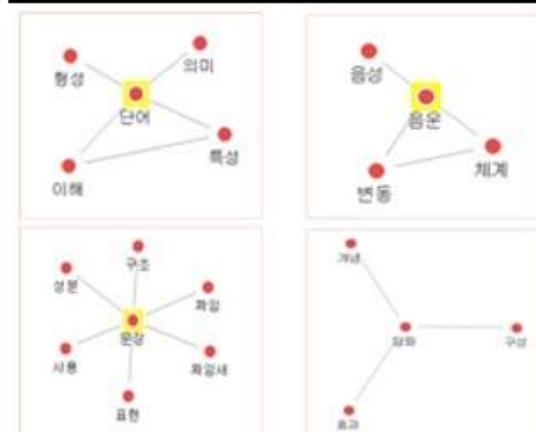
- '이해'와 '탐구' 간 거리가 매우 멀고, '생활, 표현,
효과, 담화, 사용, 의미' 등과의 거리는 '이해' 보다
'탐구' 가 훨씬 더 가깝다.

* 교육과정 개정이 7차례 지속되는 동안 변하지 않
은 중심 축은 '이해' -> '문법 교육내용의 향상성' 유
지의 축은 '이해' 일 수 있음.

5차~2022 교육과정 '교육내용' 연결정도 중심성 분석
-Proximity Measures로 Jaccard coefficient(두 집합이 얼마나 비슷한지, 겹치는
정도가 얼마나 되는지를 측정하는 지표) 이용,



3. 연구 내용: 교육내용

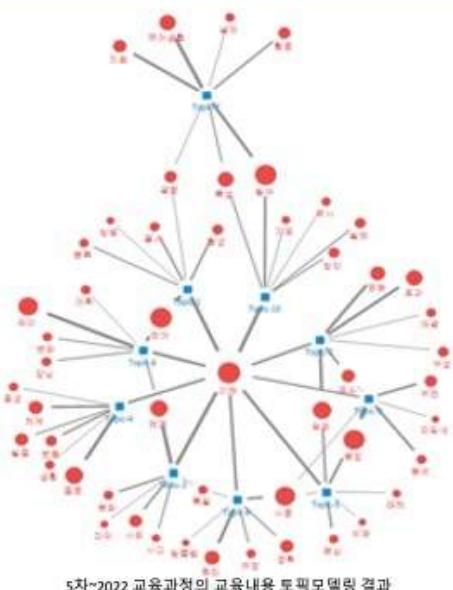


음운, 단어, 문장, 담화 등을 중심으로 커뮤니티 구성, 이 네 요소가 문법 교육내용의 커뮤니티 구성의 매개적 요소로 작동함. 국어학적 연구 성과와 매우 유사한 형국

가장 중요한 커뮤니티 구성의 매개적 요소는 '이해'
→ 문법 교육내용의 항상성의 축

5차~2022 '교육내용': '단어, 음운, 문장, 담화'

3. 연구 내용: 교육내용



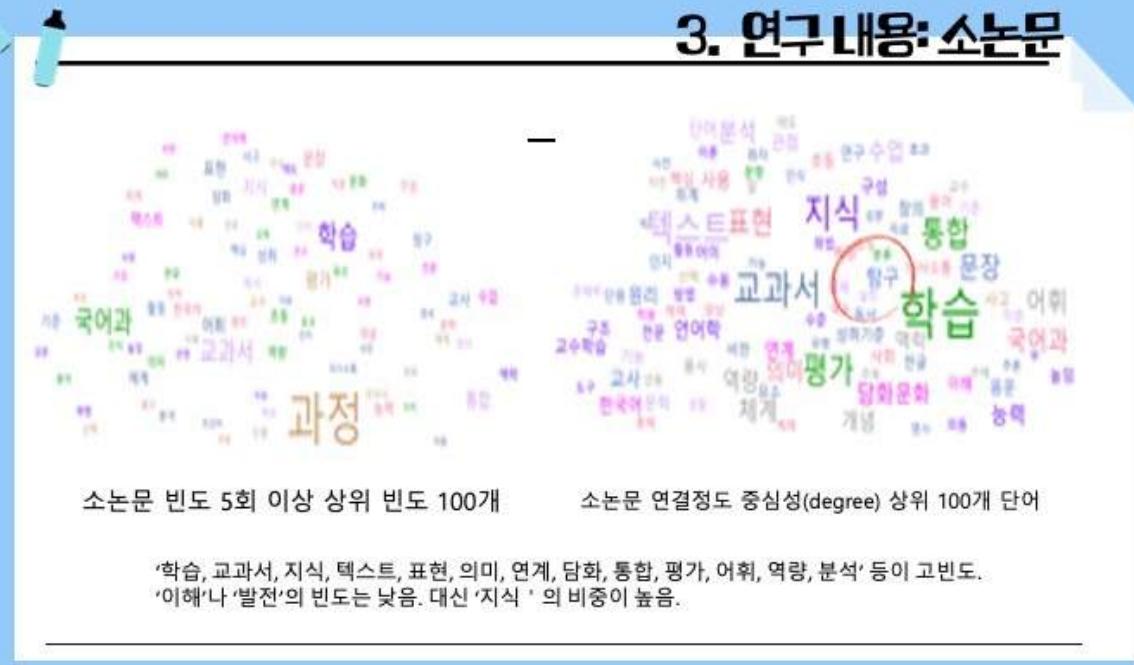
10개의 토픽: 품사 분류, 기호의 특성, 담화의 표현 효과, 문장의 특성, 매체 비판, 어문 규정, 언어와 사고 및 문화, 음운과 발음, 어휘 의미 변화, 실제 국어 생활의 탐구와 활용

'실제 국어 생활의 탐구와 활용'의 경우 '이해' 와 다소 거리가 있는 토픽으로 분류됨.

- 이펙터로서 '탐구'의 가능성
- '탐구' 관련 단어로 '실제', '활용', '국어 생활', '자료' 등에 주목할 필요가 있음

5차~2022 교육과정의 교육내용 토픽모델링 결과

3. 연구 내용: 소논문



Source	Target	Weight
학습	활동	12.0
탐구	학습	9.0
역량	핵심	8.0
교사	평가	7.0
표현	효과	7.0
구성	단원	7.0
담화	표지	6.0
문장	성분	6.0
교과서	학습	6.0
높임	표현	6.0
교사	전문	5.0
교수	학습	5.0
교사	인식	5.0
국어과	평가	4.0
사고	창의	4.0
자료	학습	4.0
교수학습	활동	4.0

국어 문법 교육과정 소논문: weight 4 이상, top 10%

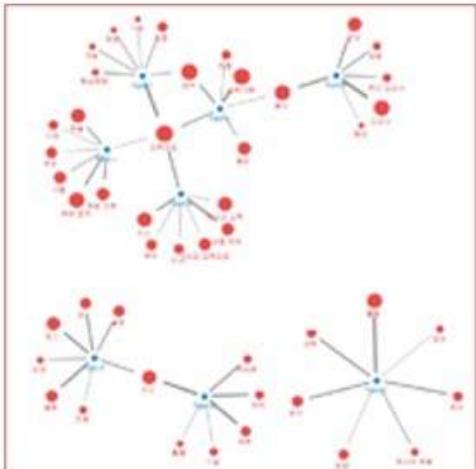
3. 연구 내용: 소논문

어휘 네트워크 연결정도 상위 단어들 목록을 보면 '학습'에 관한 높은 관심을 확인 할 수 있음.
'학습 활동', '탐구 학습', '교과서 학습', '교수 학습', '자료 학습', '교수학습 활동' 등이 상위에 포진.

그 외 주목되는 단어로는 '교사', '교사 평가', '교사 인식', '교사 전문' 등

교육내용으로 판단되는 것으로는 '표현 효과', '담화 표지', '문장 성분', '높임 표현' 등이 있음

교과서에 대한 높은 관심을 보여주는 것으로 '단원 구성'이 있으며 '자료 학습'도 관련 어구로 볼 수 있음



‘국어 문법 교육과정’ 소논문: 토픽모델링 분석 결과(8개 분류)

3. 연구 내용: 소논문

소논문 대상 토픽 모델링 분석 결과 크게 세 그룹으로
분류 가능

- 교육과정(교과서) 관련 논의, 지식 관련 논의,
통합(연계) 논의

1) 교육과정 관련 논의는 다시 두 개의 논의로 구분됨.

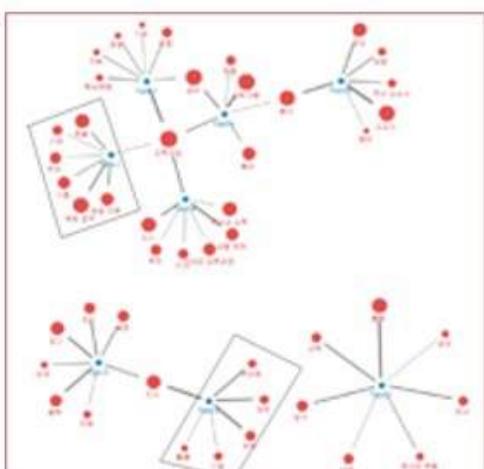
- 교육과정: 핵심 역량 등 교육목적 관련 논의, 성취기준
관련 논의, 교육과정 자체(목표, 내용 제시, 체계 등),
문법 영역의 변화(이해, 학습, 사용 등)

- 교과서: 단원 구성 등

2) 지식 관련 논의도 다시 두 개의 논의로 구분됨.

- 지식을 기반으로 한 타 영역과의 통합 및 연계 논의
- 지식을 기반으로 한 텍스트 활동(맥락, 기능, 활동 등
고려) 논의

3) 교과목 설정 관련 논의(선택 과목 체계, 선택 과목 설정
방향 등)



‘국어 문법 교육과정’ 소논문: 토픽모델링 분석
결과(8개 분류)

3. 연구 내용: 소논문

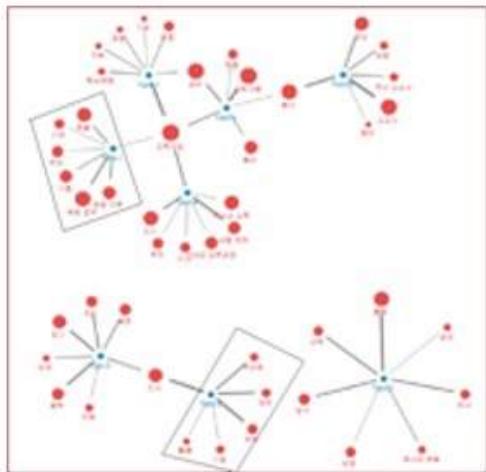
• 소논문 대상 토픽 모델링 분석 결과에서 ‘핵심 역량, 목표, 내용 제시,
체계’ 등을 다룬 논의나 ‘선택 과목 설정 방향’ 등에 관한 논의들은
교육과정의 변화에 따른 외부적 요인들에서 축발된 논의들일 가능성
있음. 특히 핵심 역량이나 문법과 타 영역과의 통합 교과목
설정(‘독서와 문법, 언어와 매체, 화법과 언어’ 등) 등이 이러한
논의들을 활성화한 것일 수 있음.

• 교과서 단원 구성 관련 논의들은 교육과정 및 성취 기준에 대한
‘분석’(매개 중심성을 보인 핵심 단어임)을 기반으로 단원 구성 등을
다룬 논의들로 판단됨.

• 주목되는 연구 그룹은 옆 그림에서 네모 친
그룹(토픽1과 토픽5 그룹). 교육내용의 이펙터로 봤던
'탐구'와 관련된 주요 어휘들 포함.

• 문법 영역 자체 내에서 ‘이해, 사용, 학습, 변화’ 등을
다룬 연구들(토픽1)

• 지식을 매개로 한 영역 연계와 관련된 연구 그룹으로서
'텍스트, 기능, 맥락, 활동' 등을 다룬 연구들(토픽5)



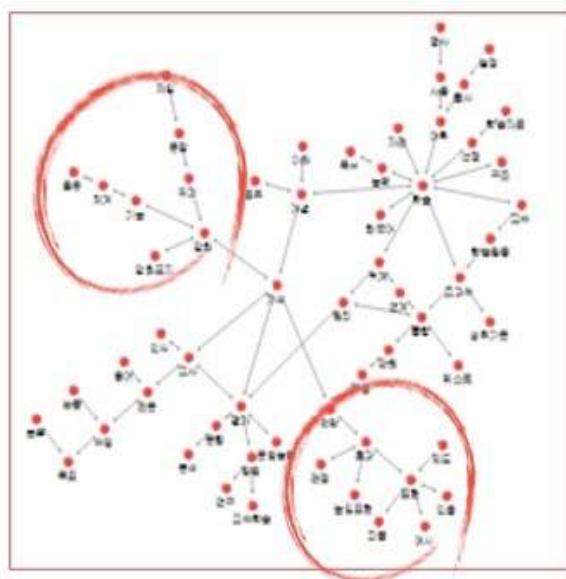
'국어 문법 교육과정' 소논문(초록, 키워드, 제목 포함): 토픽모델링 분석 결과(8개 분류)

3. 연구내용: 소논문

- 주목되는 다음 두 연구 그룹은 교육과정의 '이펙터'로 봤던 '탐구'와 관련하여 '교육내용 및 교육 목표' 측면에서 주요 어휘로 부상한 어휘들과 관련을 맺고 있음.

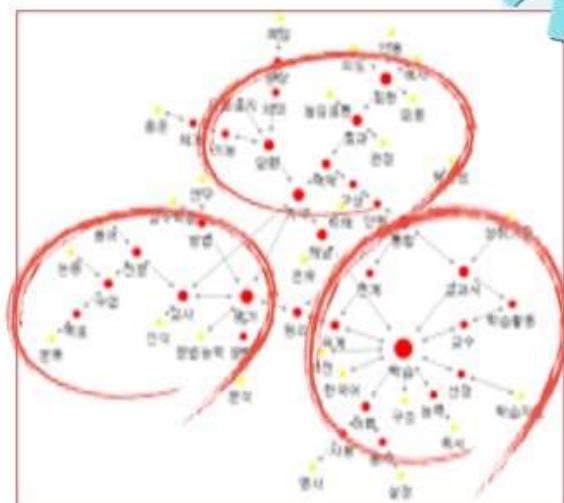
- 문법 영역 자체 내에서 '이해, 사용, 학습, 변화' 등을 다룬 연구들(토픽1)
- 지식을 매개로 한 영역 연계와 관련된 연구 그룹으로서 '텍스트, 기능, 맥락, 활동' 등을 다룬 연구들(토픽5)

교육목표의 '이펙터'로 봤던 '탐구'와 관련하여, 교육 내용 측면에서 위 두 그룹에 주목할 필요.



초록, 제목 빼고 키워드만으로 구성한 community(betweenness)

3. 연구내용: 소논문



초록, 제목 빼고 키워드만으로 구성한 연결정도 중심성(centrality)

3. 연구 내용: 소논문

- 키워드(핵심어)만으로 구성한 커뮤니티 분석 결과 '학습' / '통합' / '표현, 효과, 맥락' / '교사, 평가' / '담화' 등의 5개 커뮤니티 확인. 이중 교수학습이나 통합 관련 논의 외 교육 내용에 관한 주요 커뮤니티는 '담화' 관련 커뮤니티와 '표현, 효과, 맥락' 등을 다룬 커뮤니티. 두 그룹은 '**지식**'을 중심으로 매개됨.
- 두 커뮤니티에서 '인용, 피동, 높임' 등과 같은 문법 교육 내용의 맥락적 표현 효과를 다룬 논의들, 음운이나 문장 등의 담화 의미를 다룬 논의들 확인.
- 연결정도 중심성 분석의 경우, '학습', '담화와 맥락', '교사, 교수학습, 평가' 등의 세 가지 내용 그룹을 확인할 수 있는데 이들을 매개하는 주목되는 핵심 단어는 '**지식, 개념, 원리, 통합, 연계**' 등의 단어임.

3. 연구 내용: 소논문

'사용', '기능'을 중심으로 하는 **독립된** 커뮤니티 존재

지식, 체계, 하위, 범주 → '사용과 기능' - '어휘, 문장, 능력, 신장'

# of Clusters	18	12	11
Fusion Level	17	68	104
Best Cut	4.162005	3.953514	14.532764

'국어 문법 교육 과정' 소논문(제목, 키워드, 초록 포함): community(betweenness), 11개 커뮤니티로 분류

	Permutation	
태도	83	국어사 69
정책	82	교재 68
의식	81	효과 67
어미	80	관점 66
수준	79	피동 65
사전	78	표현 64
창의	77	주체 63
사고	76	높임 62
비판	75	전문 61
한글	74	용어 60
문화	73	키워드들만으로 커뮤니티(매개중심성) 분석한 결과 상위 단어들
문학	72	
매체	71	
단어	70	

<키워드 중심 커뮤니티(매개중심성) 분석의 permutation>

기능 3, 의미 13, 이해 16, 지식 25, 맥락 34, 사용 40,

(참조) 자료 47, 의사소통 55, 탐구 56, 활동 57

3. 연구 내용: 소논문

	permutation	
활동	114	의사소통 100
핵심역량	113	화법 99
표준	111	요소 98
태도	110	어미 95
탐구	108	실용 94
창의	106	수행평가 93
제재	105	수준 92
정책	104	수용 91
작문	103	수능 90
인지	102	키워드, 초록, 제목 등으로 커뮤니티(매개중심성) 분석한 결과 상위 단어들
이론	101	

<제목, 초록, 키워드 포함 커뮤니티(매개중심성) 분석의 permutation>

사용 3, 이해 20, 맥락 34, 기능 39, 의미 44, 지식 53

'기능, 의미, 이해, 지식, 맥락, 사용' 등의 permutation이 낮음
'태도'가 매우 높고, '활동, 의사소통, 탐구' 등과 '창의'도 높음.

Permutation value(순열 검정 값 또는 무작위화 검정 값)

- Permutation test: 네트워크에서 커뮤니티 구조나 중심성이 우연에 의한 것인지 아닌지를 검증하기 위해, 노드(단어)들을 무작위로 섞어(permutation) 재계산한 뒤 원래 값과 비교하는 방법.

- Permutation 값이 높을수록, 그 단어를 섞으면 구조가 크게 흔들리므로 해당 단어가 네트워크 구조 유지에 중요하다는 의미.

Permutation 값이 높은 단어: 커뮤니티 경계를 가르는데 결정적인 역할을 하는 '핵심 단어'

Permutation 값이 낮은 단어: 커뮤니티 생성의 구조적 기여도가 낮은 단어.

- 두 가지 가능성: 1) 여러 커뮤니티에 두루 퍼져 있어 개별 커뮤니티의 특징을 보여 줄 수 없는 단어
2) 특정 커뮤니티에만 존재하는데 커뮤니티의 특징은 될 수 없는 단어.

3. 연구 내용: 소논문

- '태도', '창의' 등과 '활동, 의사소통, 탐구' 등의 순열검정값(permuation)이 매우 높음. 이들은 국어 문법 교육과정 연구의 주요 커뮤니티를 구성하는 하나의 키(key)로 자리잡았음.
- '지식', '이해'의 순열 검정값이 낮은 이유는 아마도 앞장의 1)번에 가까울 듯.
- 그렇다면, '기능, 의미, 맥락, 사용' 등의 순열 검정값이 낮은 이유는? '활동, 의사소통' 등의 순열검정값이 높으므로 이들 역시 1)의 경우에 해당할 수 있으나 확인하기 어려움. '의사소통'이나 '활동'이 커뮤니티의 구조적 특성을 보여주는 데 비해 '기능, 의미, 맥락, 사용' 등은 그 값이 낮다는 것은 '의사소통'이나 '활동'에 관한 연구들이 '기능, 의미, 맥락, 사용' 등을 주요하게 논의하지 않은 것으로 볼 수도 있음.
- 다만 소논문 토픽 모델링 결과, '지식'을 기반으로 한 텍스트 활동 논의들의 경우 '맥락, 기능, 활동' 등을 다루는 연구 커뮤니티가 이미 조성되어 있었음. 이를 기반으로 본다면 1)의 경우로 보는 것이 가능.
- **교육과정의 실제와 달리 국어 문법 교육과정에 관한 논의들은 이미 '국어 생활, 탐구, 활용' 등을 매우 중요한 주제로 다루고 있음.**

4. 연구 결과: 목표 : 항상성과 변화성

항상성의 축: 이해와 발전

이해의 대상: 지식
발전의 대상: 국어

이펙터의 축: 탐구

탐구의 대상: 언어와 국어의 문화적 가치, 지식

'항상성'의 구심점인 '지식'의 특성으로 '체계성'에 대한 지속적인 강조

'탐구'의 대상은 여전히 '지식'으로서
'이해'와 동일하게
[규칙, 체계, 본질]과 관련됨.

이해와 탐구의 대상: '지식' 외 '문화적 가치' 추가
변화의 요소는 [효과, 과정, 의사소통]

'발전'은 곧 [태도, 기여, 이바지, 사랑]
으로 귀결
[순회]는 악화됨.

발전의 방법으로서 '국어의 올바른 사용' 추가,
→ 변화의 요소: '사용'

5차

5차: 국어 과목(특히 언어 영역)의 교육 성과를 바탕으로 언어와 국어에 관한 체계적인 지식을 익히고, 국어의 발전에 이바지하려는 뜻을 세우게 한다.(5차 전문)

7차

7차: 국어에 대한 탐구 과정을 통한 통찰력과 논리적 사고력을 바탕으로 언어와 국어의 문화적 가치 및 국어에 대한 체계적인 지식을 갖추고, 국어를 바르게 사용하여 국어의 발전에 기여하는 태도를 지닌다

이펙터의
축: 탐구

항상성의
축: 이해와
발전

4. 연구 결과: 교육 내용

5차 문법 교육 내용

<언어의 본질과 국어의 특질>

- 언어의 본질과 국어의 특질을 체계적으로 이해한다.
- 언어와 사고, 언어와 개인, 언어와 사회, 언어와 문화의 관계를 파악함으로써 언어와 인간 사이의 관계를 폭넓게 이해한다.

<국어의 이해와 분석>

- 문장 성분을 알고 구문을 분석한다.
- 문장의 구조와 그 요소 사이의 호응을 안다.
- 문장의 구성 요소를 품사로 분류하고, 그 형태를 분석한다.
- 단어 형성 규칙을 이해하고, 이를 활용하여 어휘를 확장한다.
- 국어 음운과 그 계계를 안다.
- 음운 변동의 조건과 규칙을 알고, 올바른 발음 생활을 한다.
- 국어에 대한 체계적인 지식을 바탕으로 언어 행위를 관찰하고, 비문법적 문장을 가려낸다.
- 의사 전달의 한 체계로서의 글의 구조를 분석한다.
- 현대 국어와 그 이전의 국어의 음운, 형태, 통사, 의미상의 차이점을 개략적으로 파악한다.
- 현대 국어와 그 이전 국어의 표기법상의 차이점을 개략적으로 파악한다.
- 국자의 특질 및 국어 맞춤법의 원리를 파악한다.

5차 ~2022 교육 내용 전체 분석 결과와 '5차 문법 교육 내용' 분석 결과를 비교해 보면, 큰 틀에서 유사

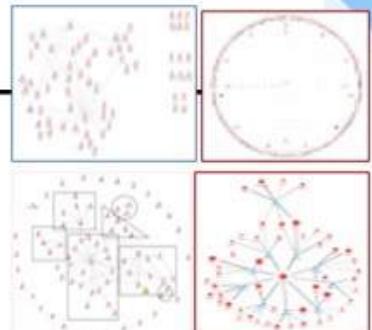
- 커뮤니티 분석 결과: "이해, 음운, 문장, 발음, 담화, 품사, 표기법"
- 토픽 분석 결과:
기호의 특성, 언어와 사고 및 문화, 음운과 발음, 품사 분류, 문장의 특성, 담화의 표현 효과, 어문 규정, 어휘 의미 변화, 매체 비판, 실제 국어 생활의 탐구와 활용
- 5차 문법 교육 내용 중 '7번'은 큰 틀 내에서 유지되어 온 것으로 판단 가능하나, '8번'은 사라짐. 8번은 5차 교육과정만의 특징.

4. 연구 결과: 교육 내용

항상성의 축: 지식과 이해

'지식'과 '이해'라는 큰 틀 내에서의 변화

비중: 문장 > 단어 > 의미 > 음운 > 담화 > 발음



중심적 교육내용: 커뮤니티 분석 결과가 토픽 분석 결과에 포함되므로 커뮤니티 분석 결과로 대체 가능.
커뮤니티 분석 결과: "이해, 음운, 문장, 발음, 담화, 품사, 표기법"

토픽 분석 결과:
기호의 특성, 언어와 사고 및 문화, 음운과 발음, 품사 분류, 문장의 특성, 담화의 표현 효과, 어문 규정, 어휘 의미 변화, 매체 비판, 실제 국어 생활의 탐구와 활용

커뮤니티 분석 결과와 토픽 분석 결과를 종합해 보면, 토픽 분석 결과의 다음과 같은 내용은 상대적으로 주변적 교육내용임: '기호의 특성, 매체 비판, 언어와 사고 및 문화, 어휘 의미 변화, 실제 국어 생활의 탐구와 활용'

4. 연구 결과: 교육 내용

이펙터의 축: 실제 국어 생활의 탐구와 활용

'실제 국어 생활의 탐구와 활용'의 경우
'이해' 와 다소 거리가 있는 토픽으로 분류됨.

- 이해>> 탐구>설명
- 압도적으로 '지식'과 '이해' 중심으로 교육내용이 구성됨. ('탐구'의 연결정도 중심성은 낮음)
- '탐구'는 '지식'과 '이해'에 결부되어 '지식'과 '이해' 중심의 견고한 교육내용의 틀(방패?)을 교란하는 일부 창(?)으로 기능

'지식' 및 '이해'와 다소 거리를 두었던 단어들 즉
'기능', '전략', '방법', '사고', '분석', '행위',
'의사소통, 자료' 등과 같은 어휘들은 isolated
vertex(고립 정점)이었음.

<탐구 관련 단어들>

- 연결정도 중심성 분석 결과: '발전,
방안', '담화, 효과', '문화, 관계,
의미' 등
- 토픽 분석 결과: '실제', '활용, 국어
생활, 자료' 등

4. 연구 결과: 교육 내용

문법 교육 내용
" 이해, 음운, 문장, 발음, 담화, 품사, 표기법"

'지식'
'이해'

항상성

이펙터

실제 국어 생활의 탐구와 활용

'지식'과 '이해'의 틀은 유지되고,
'지식'을 매개로 '국어 생활의 탐구와
활용' 이 교육내용의 틀을
변화시키고자 노력하는 과정

4. 연구 결과: 소논문 (교육내용의 변화를 유도하려는 이론적 도전)



- <토픽 모델링 분석 결과> '지식'과 '이해' 중심의 교육내용의 향상성에 도전하는 주목되는 연구 토픽들 존재.

- 문법 영역 자체 내: '이해, 사용, 학습, 변화' 등을 다룬 연구들
- 지식을 매개로 한 영역 연계: '텍스트, 기능, 맥락, 활동' 등을 다룬 연구들



- <키워드 중심 분석 결과>
- 교육 내용에 관한 주요 커뮤니티는 '담화' 관련 커뮤니티와 '표현, 효과, 맥락' 등을 다룬 커뮤니티. 두 그룹은 **'지식'**을 중심으로 매개됨.
- 두 커뮤니티에서 '인용, 피동, 높임' 등과 같은 문법 교육 내용의 핵심적 표현 효과를 다룬 논의들, 음운이나 문장 등의 담화 의미를 다룬 논의들 확인.
- 연결정도 중심성 분석의 경우, '학습', '담화와 맥락', '교사, 교수학습, 평가' 등의 세 가지 내용 그룹을 확인할 수 있는데 이들을 매개하는 주목되는 핵심 단어는 **'지식, 개념, 원리, 통합, 연계'** 등의 단어임.



〈커뮤니티 분석 결과〉

'사용', '기능'을 중심으로 하는 독립된 커뮤니티 존재: **지식, 제계, 하위, 범주** - '사용과 기능': **어휘, 문장, 능력, 신장**

'기능, 의미, 이해, 지식, 맥락, 사용' 등의 permutation이 낮음, '태도'가 매우 높고, '활동, 의사소통, 탐구' 등과 '창의'도 높음.

4. 연구 결과: 소논문 (교육내용의 변화를 유도하려는 이론적 도전)

- '지식, 개념, 원리, 통합, 연계' 등을 매개로, '실제 국어 생활의 탐구와 활용'을 다룬 논의들이 활발하게 연구되고 있음. ('활동, 의사소통, 탐구' 등이 문법 교육과정 연구를 구별짓는 매우 중요한 구별자로 기능하는 것과 연관지어 해석 가능)
- 이 논의들은 문법 영역 내, 문법 영역 외 양 방향에서 진행되고 있음. 이러한 논의들을 하나의 커뮤니티로 묶는 핵심 키워드는 '사용, 기능'으로 볼 수 있음. 특히 '사용, 기능' 등은 연구 커뮤니티의 특성이나 토픽과 상관 없이 다양한 문법 교육과정 연구들에 널리 퍼져 있는 것으로 판단됨.
- '태도'는 커뮤니티를 구별하는 매우 중요한 어휘이지만 관련 연구 성과는 미비함

문법 교육 내용에서 '탐구'는 '지식' 및 '이해' 와 연결되어 있으나 향상성 유지의 기본 틀로까지 기능한다고 보기 어려웠음. 국어 문법 교육과정 관련 연구들에서 '탐구'는 연구의 특성을 드러내주는 구조적 구별자로 기능하고 있음. 또 '탐구'의 성격을 드러내주는 요소들 중 '사용, 기능' 등과 같은 단어들은 이미 국어 문법 교육과정 연구들에 널리 퍼져 있음. '탐구'는 '사용, 기능' 외 '지식 및 이해' 와도 매우 긴밀한 관련을 맺고 있음.

4. 연구 결과

국어 문법 교육과정의 목표와 내용



- ① 만일, '국어 문법 교육과정의 내용'이 하나의 생명체라면, 이 생명체 유지 시스템은 '지식과 이해'를 중심으로 운영되고 있음. 따라서 생명체가 항상성을 유지하듯 교육과정의 개정 과정 속에서도 이러한 틀은 지속적으로 유지되어 옴.
- ② 생명 유지 시스템을 교란하기 위해 외부 병원균 등이 이펙터로 생명체를 공격하듯, '탐구', '국어 생활', '활용' 등이 이펙터가 되어 '사용과 기능'을 침투하는 노력이 지속적으로 있었음. 이러한 공격이 일정 부분 성공을 거둘 수 있었던 것은 이들이 생명유지 시스템의 기반인 '지식'과 연계되어 있었기 때문으로 보임.
- ③ '국어 문법 교육과정' 관련 연구들은 이펙터 생산의 기지로 작용하고 있는 듯.

5. 논의



본질적 내부적 요인: 개념적 현상적 차이

외부적 요인: 교육적 지향, 학습자의 특성, 시대의 변화와 요구, 연구 성과의 축적과 발전, 교육 정책 등등

교육의 주체와 대상 구별

교육 내용

교사

학습자

5. 논의



교육과정의 잣은 개정, 변하지 않은 요소가 있는가?

- 5차를 기준점으로 분석하는 방법
- 5차부터 2022 교육과정 전체를 하나로 묶어 핵심 특성을 파악해내는 방법

항상성

일반적으로, 교육내용의 변화는 어떻게 이루어지는가?

- 새로운 교육내용의 유입
- 기존 교육내용의 변화
- 기존 교육내용의 삭제

국어 문법 교육내용의 변화는 어떻게 이루어졌는가?

큰흐름: 유입, 변화, 삭제 등 여러 변화가 있었지만, 전반적으로 새로운 교육내용이 유입되기보다는 기존 교육내용을 최대한 유지하면서 교육내용 자체의 변화를 유도하려는 방식 선택. 따라서 식물의 진화 과정적 비유로 어느 정도 설명이 가능한 상황.

5. 논의



교육과정의 잣은 개정, 무엇이 변화하였는가? 왜 변화했는가?

문법교육학계는 그동안 교육내용의 변화를 어떤 방식으로 유도하고자 하였는가?

아펙터

‘국어생활’, ‘탐구’, ‘실제’ 등의 키워드는 교육내용의 변화를 유도하는 아펙터이면서 동시에 기존 교육 내용으로 편입.

‘국어생활’, ‘탐구’, ‘실제’ 등은 왜 여전히 항상성 유지의 전제가 되지 못하는가?

5. 논의

교육 내용의 원심력과 구심력



'지식과 이해' 중심의 견고한 체계



문법 교육과정의 교육내용과 관련 연구들과의 차이 존재
교육과정의 중심을 차지해 온 이 '지식'은 어떤 지식인가?

5. 논의

1. 국어 문법 교육내용을 유지하는 향상성의 축은 무엇이어야 하는가?
2. 현 국어 문법 교육내용의 향상성을 교란할 필요가 있다면, 유의미한 이펙터는 무엇인가?

① '국어 문법 교육과정의 목표와 내용'의 중심 축은 왜 '지식과 이해' 일까? 이것이 갖는 의의와 한계는?

② 현재와 같은 상황에서 '국어 생활의 탐구와 활용'이 이펙터로서 지속적으로 기능할 수 있을까? 혹은 향상성을 교란하는데 성공할 수 있을까? 즉 '지식과 이해'를 중심으로 한 향상성 유지를 유지해야 한다면, '국어 생활의 탐구와 활용'이 이펙터로서 기능하는 것은 한계가 있지 않을까? 무엇보다 국어 문법 교육내용으로 기능하는 지식이 명제적 지식의 성격을 농후하게 갖는 상황임을 고려해야 함.

③ 제5차 문법 교육과정부터 현재(2025년)까지 7차례 교육과정이 개정되었음에도 놀라울 정도로 교육 내용의 큰 틀은 변화하지 않음. 이것은 이들이 유의미하고 바람직하기 때문인가, 아니면 다른 이유 때문인가? 이펙터가 제대로 작용하고 있는 중인가?

5. 논의

기존 교육과정의 교육내용은 실재했던 현상. 본 분석은 현상에 대한 분석.
중요한 것은 교육적 성찰에 의한 미래 지향적 방향.

- 그렇다면, 교육과정 개정 시 고려해야 하는 문법 교육내용의 향상성은 무엇이 되어야 하는가?
- 관련하여, 언어가 향상성을 갖고 있다면, 그것은 무엇일까?
- 언어의 향상성을 교란하고자 하는 이펙터가 있다면 그것은 무엇일까?

Imbalance = Disease

Everything is about balance

지식, 이해

국어 생활의 탐구와 실제

문법 교육내용의 향상성?
언어의 향상성?

이펙터는?

Q & A

감사합니다

우리의 몸은
아주 많은 세포로
이루어져 있어
음운, 단어, 문장,
단화,

우리 몸

언어

완벽한 구조와 체계?

완벽한 구조와 체계?



‘문법 교육내용의 항상성과 변화성’에 대한 토론문

최소영(부산대학교 국어교육과)

이 연구는 학제적·이론적·실제적 고민의 결과물이자 전문가들이 합의한 산물이라 할 수 있는 문법 교육내용 중에서 가장 구심점이 된 핵심 교육내용이 무엇인지 탐구하는 한편, 교육과정 개정과 더불어 문법 교육 내용의 변화를 유도한 요소는 무엇인지를 분석한 연구입니다. 이 양자의 관계를 생명체의 면역 체계에 빗대어, 항상성 유지 시스템과 이펙터로 작용하는 것을 규명한 연구라는 점이 특히 눈길을 끕니다. 교육과정 개정 시마다 교육 내용의 변화 폭이 달라져 온 만큼, 이 연구에서 주목한 문제는 비단 오늘날뿐 아니라 향후의 문법 교육내용 논의와 교육과정 개정 연구에 큰 시사점을 주리라 기대됩니다. 선생님의 통찰력에 존경을 표하며, 토론자로서의 소임을 다하기 위해 몇 가지 질문을 드리고자 합니다. 선생님의 넓은 시야를 충분히 이해하지 못하여 드리는 질문이 있을 수 있음을 미리 양해를 구하고자 합니다.

첫째, 연구 방법 중 교육과정의 ‘교육 내용’을 분석한 방법에 대한 질문입니다. 발표 자료 7쪽에 제시된 바에 따르면 “~ 교육과정 중 교육내용들만 모두 추출해 교육과정별 교육내용을 확인 및 분석”으로 교육과정 문서가 양적 분석되었음을 알 수 있습니다. 그런데 이 연구 방법에 따라 도출된 ‘연구 내용: 교육 내용’(16~20쪽)을 보아도 교육과정 문서의 어느 부분을 대상으로 한 것인지를 정확하게 알기 어렵기에 질문을 드립니다.

‘교육 목표’의 경우에는 발표 자료 14쪽에 예시된 ‘연구 내용: 교육 목표’의 ‘5차 목표’와 ‘6차 목표’를 통해, 교육과정 문서에서 ‘목표’ 부분만을 분석 대상으로 삼았음을 추측할 수 있습니다(즉 성격과 목표 중에서 ‘목표’만을 대상으로 하신 것으로 보입니다.). 그런데 ‘교육 내용’은 무엇을 연구 대상으로 한 것인지 파악하기 쉽지 않은 가운데, 아마도 문장 단위로 구성되는 ‘성취기준’을 대상으로 삼으신 것이 아닐까 짐작해 보았습니다.

만약 그러하다면, ‘내용 체계’에 담긴 정보와 용어들은 어떻게 고려되었는지 궁금해집니다. 내용 체계에 포함된 교육 내용 요소가 성취기준에 직접적으로 표현될 정도로는 반영되지 않은 경우(예: 특히 내용 체계가 총론 지침에 따라 개편된 2015, 2022 개정 국어과 교육과정), 내용 체계에서는 중요한 개념으로 존재하지만 성취기준에서는 좀 더 구체적인 용어나 포괄적인 표현으로 바뀌어 진술된 경우(예: 2015 시기 내용 체계에서의 ‘기호’가 성취기준에서는 ‘언어의 본질에 대한 이해…’로 진술되며 드러나지 않음. 2022 시기 내용 체계에서의 ‘맥락’이 성취기준에는 동일한 용어로 사용되지 않으며 성취기준에 따라서 좀 더 구체적인 용어로 바뀜.) 등이 존재하기 때문입니다. 2015, 2022 시기 각각의 내용 체계에 새롭게 도입된 문장 형식의 ‘일반화된 지식’과 ‘핵심 아이디어’에 대해서도 마찬가지입니다. 이와 같이 여러 가지 궁금증이 이어지므로, 연구 방법에 대한 설명을 좀 더 자세히 해 주신다면 연구 과정 및 그에 따른 결과 데이터를 이해하는 데 큰 도움이 될 것입니다.

둘째, ‘연구 내용: 소논문’에서 다룬 내용의 성격 혹은 층위에 관한 질문입니다. 이 또한 ‘연구 방법’에 관한 추가적인 설명을 요청드리는 것과 관련이 되기도 합니다. 발표 자료 7쪽에 제시된 연구 방법을 보면, 소논문에 대해서는 ‘제목, 초록, 한글 키워드’가 분석 대상이 되었음을 알 수 있습니다. 이 분석 결과에 해당하는 ‘연구 내용: 소논문’(21쪽~)에서는 ‘학습, 교과서, 지식, 텍스트, 표현, 의미, 연계 …’ 등이 고빈도이며 ‘이해’나 ‘발전’의 빈도는 낮은 대신에 ‘지식’의 비중이 높음, ‘학습’에 관심이 크다는 점과 교육내용으로 판단되는 예로 ‘표현 효과, 담화 표지, 문장 성분, 높임 표현’ 등을 제시하고 있습니다.

그런데 소논문의 경우, 연구 목표를 특정 시기의 교육과정이나 교육적 현황을 기술적으로 분석하는 데 둔

연구와 새로운 지향점이나 교육내용을 제안한 연구를 나누어서 볼 필요는 없었는지 궁금합니다. 교육과정에 관한 연구 내용과 연계해서 생각해 본다면, 전자는 교육과정의 ‘목표’와 ‘교육내용’ 분석 내용 중에서 연구자들이 특히 관심을 둔 부분, 후자는 교육과정에서 보완이 필요한 점과 관련하여 해석될 여지가 있어 보입니다. 경우에 따라서는 이 연구에서 주요하게 주목한 교육과정의 ‘항상성’과 ‘이펙터’를 구체화하는 것으로 더 밀접하게 연결될 수 있을 듯합니다. 이는 ‘논의’(발표 자료 40쪽)에서 언급하신 바와 같이 ‘교육 내용의 방향≠교육내용의 실제’인 것은 물론이고, ‘교육내용의 방향’ 내에서도 현재의 방향과 미래의 방향이 갈릴 수 있다는 점과도 관련될 것입니다.

셋째, ‘연구 결과: 교육 내용’에 제시된 내용 중 ‘이해’의 의미와 양상에 대한 질문입니다. ‘음운, 문장, 발음, 담화, 품사, 표기법’은 언어 단위 또는 언어 현상의 구체적 요소인 것에 비해, ‘이해’는 여러 가지 인지 작용을 포괄하는 상당히 넓은 것이기에 드는 궁금증입니다. 언어 단위는 연구 대상이 된 자료에 명시적으로 제시되어 양적 분석에서 서로 다른 수치를 분명하게 나타내는 데까지 이어진 것에 비해, ‘이해’는 질적인 판단이 보다 많이 개입되어 종합적 분석의 결과로 제시된 것이 아닌가 의문이 들기도 합니다. 또 ‘이해’의 양상에 따라 몇 가지 종류나 단계를 나눌 수 있지는 않았는지도 궁금합니다. 한편으로는 ‘이해’와 결합하는 지식적 내용 요소에 따라서는 매우 깊이 있는 이해를 요구하여 ‘이해’ 내에서도 이펙터로서 기능하는 것을 발견할 여지가 혹여 있었는지에 대해서도 호기심이 생깁니다.

방대한 양의 자료를 대상으로 여러 가지 분석적 기법을 적용하여 문법 교육내용을 다각도로 짚어 보고 생각할 거리를 풍부하게 제공해 주신 선생님께 깊이 감사드립니다. 발표 자료를 바탕으로 서면 질의를 드리는 것은 여기까지이고, 소중한 연구 결과를 더 잘 이해하기 위해 발표장에서 주의 깊게 듣고 추가 질문을 드리도록 하겠습니다. 특히 발표 자료 44쪽의 ‘논의’에 제시해 주신 세 가지 의문에 대해 선생님께서 먼저 고민해 주신 견해를 듣고 이야기를 나눌 것이 매우 기대됩니다. 감사합니다.

문법 평가에서 언어 사례의 표준화 문제

조진수(경인교육대학교 국어교육과)

평가 표준화의 범위

평가 표준의 다양한 층위들

- 타당성, 신뢰성, 공정성을 위한 표준(Standard for Validity, Reliability/Precision, Fairness)
 - 평가 설계 및 개발을 위한 표준(Standard for Test Design and Development)
 - 점수, 척도, 규준, 점수 연계, 분할 점수를 위한 표준(Standard for Scores, Scales, Norms, Score Linking, and Cut Scores)
 - 평가 행정, 채점, 보고, 해석을 위한 표준(Standard for Test Administration, Scoring, Reporting, and Interpretation)
- (이하 생략)

[출처: American Educational Research Association, American Psychological Association, & National Council on Measurement in Education (Eds.). (2014). *Standards for educational and psychological testing*. American Educational Research Association.]

문법 평가 연구에서 표준화 문제를 논의한다는 것은 어떤 의미인가?

- 평가에서의 표준 정립을 위해서는 표준화 대상에 대한 일정 수준 이상의 합의가 선결 과제로 요구됨.
(예) 문법 평가의 타당성을 위한 표준 정립을 위해서는 문법 평가의 타당성에 관한 합의 필요
(예) 문법 문항 설계의 바람직한 방향에 대한 합의가 선행되어야 설계 표준화 논의 가능.
- 선결 과제에 대한 인식이 명확하지 않으면, 표준화 논의와 타당성 등 다른 논의가 뒤섞일 우려
- 절차의 표준화 -> 문법 문항 개발과 해석을 위한 표준화된 절차
평가 내용의 표준화 -> 평가 대상이 되는 문법 지식의 표준 정립

이미 표준화된 것은 무엇인가?

: 대규모 평가에서의 표준화 현황

(예) 국가수준 학업성취도 평가의 표준화된 <평가 틀> 및 <문항 유형>

: 영역, 역량, 맥락 / 문항 유형 – 학생 응답 측면/자료 탐색 측면, 문항 유형, 기술공학적 기능

17 평가 영역 및 성취기준				
영역	문법	영역	자료·정보 활용 역량	맥락
성취 기준	[9국04-03-02] 단어를 정확하게 표기할 수 있다.			
● 정답률과 변별도				
정답률	56.82	변별도	0.53	
4수준	79.50			
3수준	62.44			
2수준	45.47			
1수준	12.92			

17 문항 유형				
학생 응답 측면	문항 유형	단독형	단답형	단답 입력
자료 탐색 측면	기술공학적 기능	문항 유형	단답형	단답 입력
	기술공학적 기능	기술공학적 기능	단답형	단답 입력

The screenshot shows a digital platform interface for a sample question. The question is "나를" (Me). Below it are several response options, some with checkmarks, and a feedback message: "나는 나에게 좋은 점, 멋진 점을 잘 알게 되었네. 좋았어!" (I know well about my good points, nice points. It was great!). There are also buttons for "다음" (Next) and "다시" (Again).

[출처: 한국교육과정평가원(2024), <2023년 국가수준 학업성취도 평가 결과 분석 – 중학교 국어>, 한국교육과정평가원. (연구진: 이정찬 외)]

평가 문항 설계에서 직면하는 문제: 언어 자료 선정

- (예비) 교사들이 어려움을 겪는 지점이면서,
- 표준화된 목록이 미구축된 영역

문법 평가 문항 설계에서 “적절한 언어 자료의 선정 및 구성의 어려움(남가영, 2013:135)”

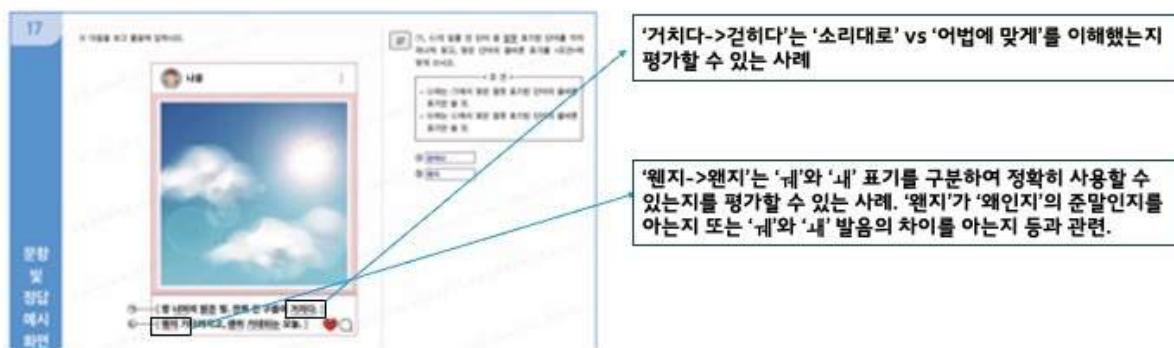
“딱 맞는 게 있으면 좋은데 막상 찾으려니까… 찾기가 쉽지 않았어요. 찾는 데 시간이 너무 많이 걸려… 이게 적당한 건지도 잘 모르겠고…”

“적절한 예 찾는 거요. ‘밤나무’ 이런 거처럼 너무 많이 나오는 거 빼고 적당히 어려우면서도 괜찮은 거 찾는 게…”

[출처: 남가영(2013), 예비 국어 교사의 문법 평가 문항 설계 양상 연구, 교육과정평가연구 16(3), 한국교육과정평가원, 121-145.]

언어 사례 선정의 중요성

- 언어 사례 선정은 문항의 난이도에 국한되는 문제가 아님.
- 어떤 사례를 선정했느냐에 따라 평가의 세부 항목이 달라지기도 함.
- 평가자가 참고할 수 있는 표준화된 언어 사례 선정 가이드라인 필요 -> 교사 교육, 학교 현장에 도움



[문항 출처: 한국교육과정평가원(2024), 2023년 국가수준 학업성취도 평가 결과 분석 – 중학교 국어, 한국교육과정평가원. (연구진: 이정찬 외)]

평가 문항의 언어 사례 선정, 무엇을 고려해야 할까

- 고려 요인에 대한 판단은 언어 사례 선정 표준화의 첫 단계
- 고려 요인이 확정되어야 표준화된 목록 체계의 축 설정 가능

[문법 요소 중 피동 표현에 관한 문항을 예로 들어 생각해 보기]

-국가수준 학업성취도 문항 고등학교 국어 사례 (한국교육과정평가원(2024:29))

※ 다음 <자료>를 읽고 물음에 답하시오.

<자료>

피동 표현은 농동사 어간에 피동 접미사 '-이-, -하-, -리-, -기-'를 붙인 피동사로 나타내거나, '-아/어지다' 등을 붙여 나타낸다. 일부 명사에 접사 '-되다'를 붙여 나타내기도 한다. 그런데 피동 접미사와 '-아/어지다'를 모두 사용한 표현은 피동이 불필요하게 두 번 적용된 것이므로 중복을 피하는 것이 바람직하다.

(문항 출처: <한국교육과정평가원(2024), 2023년 국가수준 학업성취도 평가 결과 분석 – 고등학교 국어>, 한국교육과정평가원. (연구진: 이정찬 외))

7 <자료>의 말을 전 부분이 포함된 것을 대화방에서 2가 선택하시오.



표준화된 지침 마련을 위한 피동 표현 관련 문항의 사례 선정 시 고려 사항 검토 : 전문가가 이미 체득한 암묵적 지식을 명시적 지식으로 만들고 표준화하기

1. 성취 기준에 따른 문법 범주 확인

: 피동 표현-피동사

<국립국어원 표준국어대사전 '피동사' 검색 결과> 결과

피동사

믿기다
나뉘다
불리다
보이다

검색 결과
'자세히 찾기' 결과(460 개)

기여받-아다 「동사, 」, 부정 어휘가 구별된다. '기여보다'의 피동사. [보기]

기여받-아다 「동사, 」, 열으로 끌리다. '기여풀다'의 피동사. [보기]

기여풀-아다 「동사, 」, 가로질러 끌리다. '기여풀다'의 피동사. [보기]

기여지-아다 「동사, 」, 알지 가로질러 허락하다. '기여락다'의 피동사. [보기]

기여락-아다 「동사, 」, 기다란 것이 가로놓이게 풀리다. '기여풀다'의 피동사. [보기]

기여풀-아다 「동사, 」, 양쪽 사이에 기다란 허리나 줄 띠의 기여로 놓이거나 풀하다. '기여지었다'의 피동사. [보기]

기여제-아다 「동사, 」, 열에서 걸차기 치고 풀려와 빠았기다. '기여해다'의 피동사. [보기]

기여-아다 「동사, 보이거나 풀려도록 허락하다. '기여다'의 피동사. [보기]

2. 어휘 수준 확인

표준국어대사전의 피동사 460개를, 국립국어원의 <국어 기초 어휘 선정 및 어휘 등급화 연구>
→ (국립국어원 보도자료(2024.5.31.)의 어휘 등급화 목록을 활용하여 어휘 수준 파악)

등급	어휘(일부만 제시)
1등급(학령 전)	같히다, 금히다, 깎이다, 깔리다, 꺾이다, 꼽히다, 꽂기다, 끌리다, 끼이다, 걸리다, <u>나누다</u> , <u>불리다</u> , <u>보이다</u> …
2등급(초1-초2)	갈리다, 담기다, 뒤틀리다, 떠밀리다, 말리다, 맷히다, 몰리다, <u>믿기다</u> , 쓰이다, 씻기다, 얹히다…
3등급(초3-초4)	가로막히다, 감기다, 걷히다, 깨다, 그을리다, 널리다, 뒤섞이다, 뜨이다, 매이다, 불들리다, 사로잡히다…
4등급(초5-초6)	가로놓이다, 낚이다, 내다보이다, 내려다보이다, 내몰리다, 내쫓기다, 둘리다, 둘볶이다…
5등급(중1-중3)	건너다보이다, 곤두박이다, 곧이들리다, 그슬리다, 꿀리다, 내걸리다, 다물리다, 뒤얽히다 …
미확인	가려보이다, 가로걸리다, 가로물리다, 가로질리다, 가로채이다, 가리이다, 깊히다, 감싸이다, 거머잡히다, 건너질리다…

2. 어휘 수준 확인

→ 단, 어휘 등급만으로 해당 사례의 난이도를 판단할 수는 없음. 더 세심한 고려한 필요한 사례들
(예) 걸리다, 갈리다, 말리다, 깨다, 내보이다, 그을리다, 가로놓이다, 꿀리다,

깨다³

발음 [깨:다 ㅋ]

활용 깨어 [깨어 ㅋ] (깨 [깨: ㅋ]), 깨니 [깨:니 ㅋ]

[한글 미역]

「동사」

【…에서】

앞로 품었던 새끼가 겁데기를 끼고 나오다. '깨다'의 피동사.

• 앞에서 캔 병아리.

깨다⁵

발음 [깨:다 ㅋ]

활용 깨어 [깨어 ㅋ] (깨 [깨: ㅋ]), 깨니 [깨:니 ㅋ]

[한글 미역]

「동사」

【…에게 …을】

알을 품어 새끼를 깨게 하다. '깨다'의 사동사.

• 어미 달에게 알을 깨다.

[출처: 국립국어원 표준국어대사전(<https://stdict.korean.go.kr>) 검색 결과]

2. 어휘 수준 확인

→ 단, 어휘 등급만으로 해당 사례의 난이도를 판단할 수는 없음. 더 세심한 고려한 필요한 사례들

(예) 걸리다, 갈리다, 말리다, 깨다, 내보이다, 그을리다, 가로놓이다, 꿀리다,

그을리다 찾기 결과 (총 2 개)

그을-리다¹ 「동사」햇볕이나 불, 연기 따위를 오래 쬐어 검게 되다. '그을다'의 피동사.

그을-리다² 「동사」햇볕이나 불, 연기 따위를 오래 쬐어 검게 하다. '그을다'의 사동사.

내보이다 찾기 결과 (총 2 개)

내보-이다¹ 「동사」안이나 속에 들어 있던 것이 밖으로 드러나 보이다. '내보다'의 피동사.

내보-이다² 「동사」「1」안이나 속에 넣어 두었던 것을 꺼내서 보이다. '내보다'의 사동사.

[출처: 국립국어원 표준국어대사전(<https://stdict.korean.go.kr>) 검색 결과]

3. 문법 문항 선지와 오개념에 대한 최근 연구 결과 참고 필요

: 예상 오개념을 고려하여 성취 기준 외 유관 문법 범주 확인하기

: 피동사 - 사동사

피동사	피동 외 유관 문법 범주 (사동-사동사)
믿기다	
나누다	
불리다	밝히다
보이다	

→ 언어 사례 선정 시 "문법 문항에 반영된 예상 오개념(이관희 외, 2022)"을 고려하면,
성취기준에 해당하는 사례뿐 아니라 유관 문법 범주의 사례까지 고려 필요

이관희 외(2022:229)에서 제시한
문법 요소 범주로 추출된 예상 오개념

기호	예상 오개념	포함 문항
①	• '-자'가 쓰이면 형상 청유문이다.	【2016-9모-국어 A형 15번】
②	• '-히-'는 피동 접미사로만 쓰인다.	【2023-6모-언해 39번】
③	• 강세 접미사는 사동의 뜻을 더한다.	【2022-9모-언해 37번】
④	• 특정 동사의 피동사와 사동사의 형태가 같을 수 없다.	【2015-6모-국어 A형 13번】
⑤	• '-겠-'이 결합하면 항상 미래 시제이다.	【2018-9모-국어 15번】
⑥	• 어휘를 통한 높임은 자체 높임만 가능하다.	【2014-6모-국어 A형-14번】 【2014-본수-국어 A형(중)-15번】
⑦	• 겸양어는 화자와 청자를 모두 낮춘다.	【2022-6모-언해 38번】

[출처: 이관희 외(2022), 문법 문항에 반영된 예상 오개념 분석 -대학수학능력시험 및 6월 9월 모의평가를 대상으로-, 국어교육 179, 한국어교육학회, 207-249.]

4. 사례의 전형성, 관계성 확인, 문법 개념망에서의 위상 확인

→ 문법 평가 연구는 아니지만 교과서의 예시 단어 연구(정지현 외, 2015:261)에서 빈도가 높아도 문법 개념의 전형성은 낮은 사례가 있음이 보고된 바 있음.

"**빈도와 전형성의 불일치**: '-님' 명사파생과 같은 경우는 전형성과 빈도가 불일치하는 대표적인 경우이다. '-님'은 접미사로서 전형성이 낮지만 '님'의 파생형 '손님'은 빈도가 2500에 달하는 고빈도어이다."

→ 학습자의 문법 개념 구성에 관한 연구인 이관희(2015)
: "전형적 사례를 통한 개념의 단순화", "비전형적 사례를 통한 개념의 정교화", "대조적 사례를 통한 개념의 구획화", "사례 공유/복합 사례를 통한 개념 연결" 등

문법 교육을 위한 교수학적 내용 지식(PCK) 연구인 이지수(2016)
: "문법 개념 형성을 돋는 언어 사용의 예시", "전형적 예시와 비전형적 예시에 관한 교수학적 내용 지식"

4. 사례의 전형성, 관계성 확인, 문법 개념망에서의 위상 확인

→ 사례는 개념망을 구성하는 요소 중 하나로, 사례의 전형성 역시 문법 개념망의 속성 중 하나임.
언어 사례를 선택하는 과정에서, 해당 사례가 문법 개념망에서 어떤 위상을 차지하는지 따져볼 필요 있음.

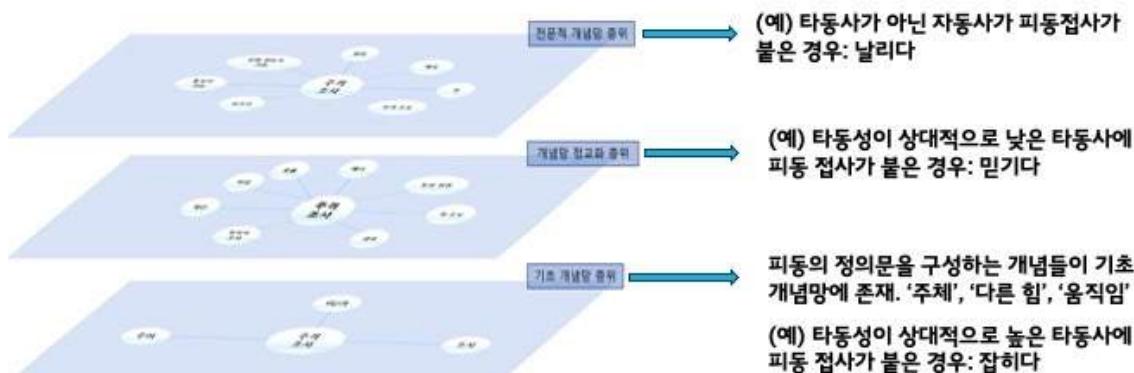
(단, 문법 개념이 상호 연결되며 망을 이루고 있다는 점에 관한 연구는 현재 다양한 각도에서 활발히 진행 중임(e.g. 오현아, 2016 ; 제민경, 2020 ; 이관희, 2025 등). 아래는 여러 개념망 중 하나의 사례를 제시한 것으로 개념망 자체에 대한 연구는 별도 진행 필요)

층위	정의	구성 요소	
전문적 개념망 층위	초·중등 학습자의 일반적 수준을 넘어 문법 전공자들이 학술적 소통이나 학술 연구를 할 때 사용하는 개념들로 이루어진 개념망	<ul style="list-style-type: none">◦ 이론적 추상도가 높은 상위 범주◦ 비전형적 언어 형식◦ 층위를 넘어서는 다층적인 유관 개념	→ (예) 날리다
개념망 정교화 층위	기초 개념망과 전문적 개념망 사이에 존재하는 층위로, 기초 개념망이 전문적 개념망으로 정교화되어 가는 과정에서 나타나는 다양한 양상을 포괄하는 개념망	<ul style="list-style-type: none">◦ 정교화 과정에서 나타나는 상위 범주◦ 해당 개념의 특징 설명에 일반적으로 동원되는 유관 개념◦ 전형적/비전형적 사례의 중간 지대에 놓인 언어 형식	→ (예) 믿기다
기초 개념망 층위	해당 문법 개념을 이해하고 있다고 판단할 수 있는 최소 기준을 설정하여, 그러한 최소 기준에 도달하는 데 필요한 최소 개념만으로 이루어진 개념망	<ul style="list-style-type: none">◦ 필수적 상위 범주◦ 정의에 동원되는 필수 유관 개념◦ 전형적 언어 형식	→ (예) 잡히다

[표 출처: 조진수(2024), 개념 발달 연구를 위한 문법 개념망의 이론적 모형 연구, 문법교육 52, 한국문법교육학회, 170쪽.]

문법 개념망에서의 위상 확인

- 해당 사례가 '기초 개념망'에 있을지, '전문적 개념망 층위'에 있을지 우선 판단 필요
단, 문법 개념망은 아직 다양한 논의가 진행 중이므로, 피동사의 경우 '피동' 개념망이 구축되어야 판단 가능



[그림 출처: 조진수(2024), 개념 발달 연구를 위한 문법 개념망의 이론적 모형 연구, 문법교육 52, 한국문법교육학회, 169쪽.]

5. 형태적 복잡성 고려하기

- 피동이라는 문법 범주에 관한 개념적 문제는 아니지만,
형태적 복잡성 문제가 문법 평가 문항의 사례 선정에 관여할 수 있음.
(예) 믿기지 않다, 믿겨지지 않다(믿기어지지 않다)
- 형용사 개념 학습에서의 사례 선정에 관한 연구(박인규, 2013)가 주는 시사점

: “형용사 개념 학습에서 주의를 집중해야 하는 형용사 개념 이외에도 ‘음운의 탈락’과 ‘불규칙 활용’이라는 ‘다른 문법 개념’의 연상이 가능하여 학습자의 인지 활동에 방해로 작용할 수 있다”

* 다음 단어를 활용하여 문장을 완성 하시오.

(가늘다) • 바닥에 놓인 _____ 막대를 주웠다.

가늘은(6명, 2.4%), 가늘한(8명, 3.2%), 가느다란(27명, 11.1%)

[출처: 박인규(2013), 형용사 개념 학습을 위한 사례 선정 방안 연구, 서울대 석사학위논문, 56-58쪽]

문법 문항에서의 언어 사례(어휘) 선정 절차 표준화(안)



평가 고려 요소가 표시된 피동사 목록의 표준화(안)

어휘	문법 범주	어휘 수준	오개념 고려한 성취기준 외 문법 범주	문법 개념망에서의 위상	형태적 복잡성	비고
잡히다	피동	1등급 (학령전)	사동 접사 '-히-' 사용된 사동사 (예: 밟히다)	기초 개념망 층위	-	
믿기다	피동	2등급 (초1-초2)		개념망 정교화 층위	-	
깨다	피동	3등급 (초3-초4)	동일 형태 사동사 존재	전문적 개념망 층위	피동 접사 식별 어려움	
말리다	피동	2등급 (초1-초2)	동일 형태 사동사 존재	개념망 정교화 층위	-	
...

연구의 의의 및 과제

→ 예비 교사를 위한 문법 문항 설계의 교육 내용 마련

오랜 기간 평가 경험을 축적한 평가 전문가들이 암묵적 지식의 형태도 공유하던 내용을 명시화, 표준화함으로써 문법 문항 설계 능력의 향상에 기여

→ 피동 외 다른 문법 범주의 사례 선정 과정에도 적용하여 수정, 보완 필요

문법 평가에서 표준화될 수 있는 것과 표준화되기 어려운 것의 구분에 대한 고민

참고 문헌

- 남가영(2013), 예비 국어 교사의 문법 평가 문항 설계 양상 연구, *교육과정평가연구* 16(3), 한국교육과정평가원, 121-145.
- 박인규(2013), 형용사 개념 학습을 위한 사례 선정 방안 연구, 서울대학교 석사학위논문.
- 오현아(2016), 사용자 중심의 문법 기술을 위한 문법 교육 내용 재구조화 방안 모색, *어문학보* 36, 강원대학교 국어교육과, 27-52.
- 이관희(2015), 학습자의 지식 구성 분석을 통한 문법 교육 내용의 조직과 표상 연구, 서울대학교 박사학위논문.
- 이관희, 최선희, 김자영(2022), 문법 문항에 반영된 예상 오개념 분석 -대학수학능력시험 및 6월, 9월 모의평가를 대상으로-, *국어교육* 179, 한국어교육학회, 207-249.
- 이관희(2025), 문법 학습자의 오개념 네트워크 분석 - '단어 형성법'을 대상으로 -, *국어교육연구* 87, 국어교육학회(since1969), 259-282.
- 이지수(2016), 문법 교육을 위한 교수학적 내용 지식 연구, 서울대학교 박사학위논문.
- 제민경(2020), 오개념 내러티브와 문법교육적 학의, *국어교육연구* 73, 국어교육학회(since1969), 117-152.
- 정지현, 김승정, 신희성(2015), 교과서에 실린 예시 단어의 사용 빈도와 전형성 분석 -2011 중학교 교과서 단어 형성법 단원의 '파생어' 내용을 중심으로, *국어교육학연구* 50(3), 236-266.
- 조진수(2024), 개념 발달 연구를 위한 문법 개념망의 이론적 모형 연구, *문법교육* 52, 한국문법교육학회, 149-175.
- 한국교육과정평가원(2024), 2023년 국가수준 학업성취도 평가 결과 분석 - 중학교 국어, 한국교육과정평가원. (연구진: 이정찬 외)
- 한국교육과정평가원(2024), 2023년 국가수준 학업성취도 평가 결과 분석 - 고등학교 국어, 한국교육과정평가원. (연구진: 이정찬 외)

American Educational Research Association, American Psychological Association, & National Council on Measurement in Education (Eds.). (2014). *Standards for educational and psychological testing*. American Educational Research Association.

국립국어원(2024.5.31.) 국어 기초 어휘 선정 및 어휘 등급화 연구 보도자료 "빨주노초파보는 1등급 어휘, 남색은 2등급 어휘입니다"
국립국어원 표준국어대사전(<https://stdict.korean.go.kr>)

‘문법 평가에서 언어 사례의 표준화 문제’에 대한 토론문

최은정(부산교대)

문법 평가는 학습자의 문법 능력과 관련된 정보를 다각적으로 수집하는 종합적인 과정으로, 문법교육의 질을 관리·개선하기 위한 의도적인 활동이자 학습자에게 맞춤형 피드백을 제공하기 위한 교육적 실천으로서의 의의를 지닙니다. 따라서 교사는 다층위적이고 다면적인 학습자의 문법 능력이 구체적인 행동 특성으로 발현될 수 있는 기회를 충분히 제공하고 유의미한 정보를 포착해 낼 수 있는 평가 전문성을 갖추어야 합니다. 그러나 교사 양성 과정에서 예비 교사들은 문법 평가뿐 아니라 국어과 평가론 전반에 대한 이해와 실천 역량을 갖추지 못한 채 현장에 투입되는 경우가 많습니다. 현장 교사들 또한 문법 평가 문항 설계를 위해 요구되는 표준 지침의 부재와, 소위 도제식으로 개개인의 평가 전문성을 키워 나가는 현실 속에서 다양한 어려움에 직면할 수밖에 없습니다.

특히, 문법 탐구를 통한 문법적 사고력 계발을 강조하는 현 상황을 고려할 때, 타당한 문법 평가 문항 개발을 위한 언어 자료 선정의 문제는 가장 근본적이면서도 문법 평가의 중핵을 이루는 고민일 수밖에 없습니다. 실제 성 높은 언어 자료를 재료로 삼아, 학습자의 문법 능력을 추론할 수 있는 정보를 수집하고 문법 능력 신장에 관여하는 변인들을 파악해 내는 평가 행위는, 학습자의 문법 능력 증진 및 교수·학습 개선 방안을 수립하기 위한 실제적 근거를 확보하는 일이 되기 때문입니다.

이 같은 맥락에서 이번 발표는 문법 평가의 목적과 방향을 다시금 짚어 보게 만드는 기회를 제공하였을 뿐 아니라, 문법 평가에서는 무엇을 물어야 하는가라는 점검의 시간을 마련해 주었습니다. 특히 문법 평가의 실천과 직결되는, 문법 평가에서의 표준성(standardization) 문제를 통해, 평가의 타당성·신뢰성·공정성을 확보하기 위해서는 평가 대상, 절차, 언어 사례에 대한 일정 수준의 합의가 선행되어야 한다는 점, 문법 문항 설계에서의 언어 자료 선정은 여전히 체계적 지침이 부족한 영역임을 지적함으로써, 문법 평가 연구에서 다소 추상적으로만 논의되던 표준화 문제를 구체적인 절차와 사례 중심으로 풀어내고자 했다는 점에서 의미가 크다고 생각합니다. 암묵적 지식으로만 전수되던 평가자의 경험을 명시적 지식으로 전환하여 공유하려는 이 같은 시도가, 문법 문항 설계 경험이 부족한 교사나 예비 교사들에게 실질적인 도움이 될 수 있을 것이라 확신하며, 토론자의 소임을 다하고자 몇 가지 질문을 여쭙고자 합니다.

(1) ‘표준화’의 의미 확인

발표자는 ‘표준화’를 문항 개발 절차의 체계화와 평가 내용의 표준화라는 두 가지 측면에 주목하고 있습니다. 문법 평가의 실천 차원에서 이러한 표준화는 타당한 문법 평가 문항 설계뿐 아니라 교사의 평가 전문성 개발을 위한 토대를 제공할 것이라 생각합니다.

다만, 문항 개발 절차와 내용의 ‘표준화’가 곧 획일화로 받아들여질 위험성 또한 배제할 수는 없다고 생각합니다. 발표의 핵심을 이루는 언어 사례의 표준화, 즉 특정 언어 사례 목록이 지나치게 고정될 경우, 학습자의 다양한 실제 언어 경험을 반영하기보다는 평가 문항 개발을 위한 또 하나의 매뉴얼로 기능할 수도 있기 때문입니다. 이에 표준화의 ‘유연성’을 확보해야 할 필요가 있지는 않은지, 다시 말해 평가 맥락에 따라 조정이 가능한 가이드라인 형태로 제시될 필요성에 동의하시는지 궁금합니다. 만약 그러하다면 ‘표준화=합의된 절차와 기준’임을 좀 더 명확히 밝히고, 다양한 맥락적 변용 가능성을 열어둘 필요가 있어 보입니다. 이에 발표자가 전제하고 있는 ‘표준화’의 의미는 무엇이며, 그 궁극적인 방향은 무엇인지 여쭙고자 합니다.

(2) 언어 사례 표준화 절차(안)의 실효성 점검

발표자는 ‘피동 표현’을 사례로 들어 성취 기준 확인, 어휘 수준 파악, 예상 오개념 반영, 개념망 위상 고려, 형태적 복잡성 검토 등 언어 사례 선정의 표준화 절차(안)을 제시하였습니다. 예로 든 피동사 목록은 성취 기준, 어휘 수준, 개념망 위상 등을 고려해 정교하게 설계되어 있지만 교육 현장에서 교사가 문항을 개발할 때, 이처럼 다층적인 기준을 모두 적용하기는 쉽지 않을 것으로 생각됩니다. 따라서 연구 차원의 ‘이상적 절차’와 실제 교실 현장에서의 ‘실천 가능 절차’를 구분되어야 할 필요가 있어 보이며, 표준화된 절차와 사례가 실제 수업과 평가 현장에서 활용될 수 있도록 교사 연수 자료와 교수학적 지원이 함께 마련될 때 이번 논의가 실효성을 확보할 수 있을 것으로 보입니다. 발표자께서는 예비 교사 교육과 학교 현장에 실제적인 도움이 될 수 있는 표준화된 언어 사례 선정 가이드라인의 필요성에 주목하여 이번 논의를 준비하셨을 것이기에, 언어 사례 선정의 표준화 절차(안)의 현실화는 어떠한 방식으로 구현될 수 있을 것으로 보시는지, 구체적으로 생각하신 부분이 있는지 여쭙고자 합니다.

(3) 표준화와 평가 목적 간의 관계 고려

표준화 논의가 문항 개발의 절차적 정밀성에 초점을 맞추다 보니, ‘평가 목적’과의 연결이 다소 약하게 드러났다고 생각했습니다. 예컨대, 국가 수준 학업성취도 평가와 학교 단위 평가의 목적은 서로 다르게 설정되어 있다는 점에서, 평가 목적에 따라 맥락별로 표준화 수준과 방식을 차등화하여 적용하는 원칙이 필요해 보입니다. 이에, 이번 발표에서 제시된 절차가 어느 맥락에 가장 적합하다고 생각하시는지, 어느 맥락을 중점적으로 고려하여 제안한 절차(안)인지 등에 대한 발표자의 생각을 여쭙고자 합니다. 또한 평가 맥락의 다양성과 관련하여, 추가적으로 생각하고 계셨지만 펼쳐 보이지 않은 단상들이 있었다면 관련 내용을 추가적으로 청해 듣고 싶습니다.

이번 발표는 문법 평가 연구에서 간과되어 온 ‘표준성의 문제’를 본격적으로 제기하고, 구체적인 절차적 대안을 제시했다는 점에서 문법 평가 연구의 활성화를 이끌 동력을 제공했다고 생각합니다. 이번 논의가 획일화의 위험을 피하면서도 문법 평가의 타당성과 신뢰성을 높일 수 있는 ‘유연한 표준화’의 방향으로 발전되기를 기대합니다. 동시에, 발표자의 고민의 깊이를 미처 헤아리지 못하고 제 짧은 소견에서 비롯된 우문을 던지는 것은 아닌지 걱정이 큽니다. 답변을 청해 들으면서 미진한 제 생각들을 정련하고, 좀 더 배워나가도록 하겠습니다. 감사합니다.

2025 한국문법교육학회
제 43차 전국학술대회
(한)국어 교육에서 표준성의 문제

[주제 발표]

제2분과

한국어 교육에서 표준성의 문제

■ 사회자: 장채린(명지대학교)

2025 한국문법교육학회
제 43차 전국학술대회
(한)국어 교육에서 표준성의 문제

 이화여자대학교 언어교육원

숙달도에 따른 문법과 과제 활동의 다변화

-「새 이화 한국어 1, 3」을 중심으로-

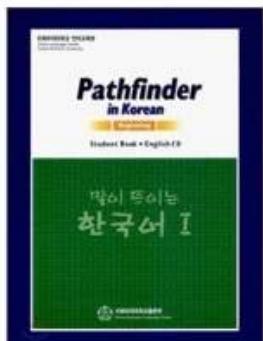
김현진(이화여대 언어교육원)

새 이화 한국어 1-1
1-2
새 이화 한국어 3-1
3-2

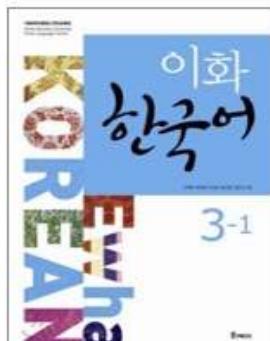
교재 구성 원리

이화여대 한국어 교재

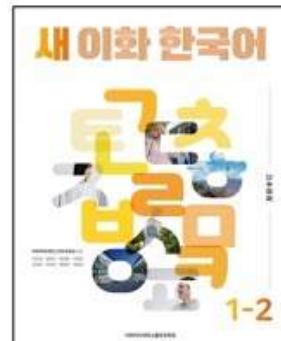
- 의사소통 중심 교수법을 활용한 최초의 한국어 교재
- 과제 중심 통합 교재
- 말하기 과제 ‘역할극’ 활동이 극대화된 한국어 교재



1998



2010



2023

교재 집필 전 고민

1. 문법을 교수할 때 의미에 중심을 둔 과제 중심 교수법을 사용하면서 문법의 정확성을 향상 시킬 수 있는 방법은 무엇인가?
2. 과제 활동을 어떻게 통합시키고 발전 시킬 것인가?
3. 초급, 중급 학습자를 위해 한국어 교재는 어떻게 다르게 집필할 것인가?
4. 이화여대 한국어 교재의 특징인 역할극을 어떻게 계승, 발전시킬 것인가?

문법 선정 기준

1. 빈도: 목표어의 모어 화자들이 얼마나 자주 사용하는가?

2. 유용성

- 실제로 활용성이 높아 학습자가 배우기를 기대하는가?
- 학습했을 때 사용에 있어 파급 효과가 큰가?
- 이 문법을 배우면 다른 문법 항목의 학습에 적용할 수 있는가?

3. 교수·학습의 용이성

- 난이도: 학습자 숙달도에 적합한가?
- 복잡도: 형태적, 통사적으로 간단한 문법 항목부터 배열 되었는가?

- 국통 (2017)
- 이화여대를 비롯한 한국어 교재
- 한국어 교사의 경험적 판단

형태 초점 교수(Focus on Form, FonF)

- 유의미한 의사소통 맥락에서 학습자의 주의를 언어 형태로 이끄는 교수 학습법
- 언어의 정확성과 적절성, 유창성을 동시에 향상시키는 교수 학습법
- 의사소통 맥락에서 목표 문법의 구조, 의미를 알아차리고(noticing) 유의미한 입력을 통해 목표 문법을 처리할 수 있도록 하는 것이 핵심
- 다양한 기법을 활용해 형태 초점 교수가 시도됨
(입력 흥수, 입력 강화, 고쳐 쓰기, 의식 고양, 딕토 글로스 등)
- 문법에 초점을 맞추기는 하지만 문법 학습의 난이도 순서대로 배열하는 구조 중심 교수요목을 따르지 않음

역할극

- 정의

실세계를 최대한 반영하기 위해 설정된 가상의 상황 속에서 학습자가 특정 인물의 역할을 맡아 상호작용하며 의사소통을 연습할 수 있는 교실에서의 말하기 활동

- 3대 필수 요소: 대화 상황, 역할, 유용한 표현, (+배경 지식)

- 대화 상황: 성취 되어야 할 행동이나 과제 상황
- 역할: 역할극 수행할 인물에 대한 역할. 주로 가상의 이름을 사용하고 학습자는 그 인물이 되어 말함. 역할 묘사는 상황과 연관해서 핵심적인 내용을 설명해 주어야 함
- 유용한 표현: 언어 정보, 필수 기능 표현, 필수 어휘 및 문법 등
- 배경 지식: 필수적이지 않으나 역할극 수행 전에 그 주제에 대한 배경 지식 제공이 바람직함

TTT 방식의 과제 기반 학습

과제(Task) 1

교수(Teach)

과제(Task) 2

- 실제 의사소통 상황에서 일어날 만한 과제를 수행하면서 의미에 집중하게 하는 과제 기반 학습
- '과제1'에서는 의미에 집중하기는 하나 부정확하게 수행하겠지만 '교수' 단계를 거치면서 과제 수행에 필요한 언어 지식을 익혀 '과제2'에서는 정확하고 더 유창하게 과제를 수행하게 됨
- 말하기 과제인 '역할극' 수행에 적용시킴
- 기존 한국어 교재에서 처음 시도

새 이화 한국어 1-1
1-2

새 이화 한국어 3-1
3-2

교재 내용 살펴보기

9

1권과 3권의 개요

- 언어 지식(어휘, 문법)과 언어 기능(듣기, 말하기, 읽기, 쓰기)이 모두 포함된 통합 교재
- 국통과 CEFR의 기준을 따른 교재
 - ✓ 1권: 국통 1급, CEFR A1
 - ✓ 3권: 국통 3급, CEFR B1
- 각 급당 총 12개 단원, 두 권으로 분권
 - ✓ 1권: 영어, 일본어, 중국어(간체, 번체)로 지시문, 문법 설명, 어휘와 표현 확인, 문화 해설 제공
 - ✓ 3권: 번역본 없음
- 각 단원은 3개의 소단원으로 구성

10

1권과 3권의 말하기 과제 단원 세부 구성

- 1권

단원 10			
소단원 1 Subunit 1	소단원 2 Subunit 2	소단원 3 Subunit 3	문화 Culture
어휘와 표현 문법 듣고 말하기 Speaking and listening	어휘와 표현 문법 읽고 말하기 Reading and speaking	어휘와 표현 문법 듣고 쓰기 Speaking and writing	어휘와 표현 확인 Vocabulary and expression check
여러분 Sunsubi			취미 Hobbies
	독 활동(하디 바리지 일务) pair work (not changing a partner)		
	복 활동(하디 바리) pair work (both changing partners)		
	3-4명 그룹 활동 group work of 3-4 people		
	교실 발표 a classroom presentation		
도입 듣기	어휘와 표현 1 문법 1, 2 듣기	문법 3 듣고 쓰기 읽고 말하기	어휘와 표현 2 문법 4 말하기 읽고 쓰기

- 3권

- 문법 3개 (추가 문법 '더 알아보기'로 제시)
 - 통합 말하기 과제(역할극, 소그룹 활동) 3개

- 문법 4개 (추가 문법 '더 알아보기'로 제시)
 - 말하기 과제(역할극) 1개
 - 통합 말하기 과제(소그룹 활동) 1개

11

1권과 3권의 단원 도입 구성

- 1권: 2쪽



• 3권: 1쪽



소단원의 주제/내용에 대한 듣기

1권 문법 (10단원)

문법 Grammar

도입

통제된 연습 (이해)

작성 A/B는 어떤 날씨를 묻고 대답해 보세요. 그리고 친구에게 물어보세요.

통제된 연습 (사용)

유도된 연습 자유로운 연습

도입

날씨는 어떤가요?
○ 더워요.
○ 따뜻해요.
○ 냉각해요.

○ 추워요.
○ 눈이 오네요.
○ 바람이 불어요.

통제된 연습 (이해)

같은 대답을 찾아 써 보세요. 그리고 맞는지 풀어 보세요.

“나는 평소에 도시, 고단, 해변에 대한 관심과 흥미를 자주 갖고 사용한다.”
It's reflected on an adjective, a verb, and verb to the content related to actions.

통제된 연습 (사용)

작성 A/B는 어떤 날씨를 묻고 대답해 보세요. 그리고 친구에게 물어보세요.

날씨는 어떤가요?
○ 좋고 맑아요.
○ 좋고 흐려요.

○ 좋고 비가 오네요.

○ 기분 좋고 햇살이 좋네요.

유도된 연습 자유로운 연습

3권 문법 (1단원)

도입

제시

통제된 연습

통제된 연습

유도된 연습 자유로운 연습

도입

작동을 알고 싶었던 부분이 어떤 것인가 추측해 보세요.

작동에 따른 변화에 공부한 경험은 고단에서 대화에서 작동을 해서 작동들을 본것으로, 어떤 작기에 저도 같은데 공부해서 작동들을 알고 싶어요. 그래서 작동들을 본거예요. 그래서 저도 저도 노트북에서 찾았어요.

제시

작동을 하는 일에 맞는 목적은 무엇이에요? 하는 일에 맞는 목적을 찾아 “기 위해(서)”를 사용해 말해 보세요.

작동을 하는 일에 맞는 목적은 무엇이에요?
○ 예전에는 학교에서 운동을 했어요.
○ 예전에는 학교에서 운동을 했었어요.
○ 예전에는 학교에서 운동을 했었는데요.
○ 예전에는 학교에서 운동을 했었는데요.

통제된 연습

작동을 보고 “기 위해(서)”를 사용해 서로 묻고 답해 보세요. 그리고 새 대화도 만들어 보세요.

작동을 보고 “기 위해(서)”를 사용해 서로 묻고 답해 보세요.
○ 노래를 듣기 위해(서) 듣습니다.
○ 여행기를 찾기 위해(서) 찾았습니다.
○ 같은 인터넷 커뮤니티에 가기 위해(서) 가겠습니다.
○ 회의록이나 자료를 만들기 위해(서) 만들었습니다.

통제된 연습

작동을 보고 “기 위해(서)”를 사용해 서로 묻고 답해 보세요. 그리고 새 대화도 만들어 보세요.

작동을 보고 “기 위해(서)”를 사용해 서로 묻고 답해 보세요.
○ 노래를 듣기 위해(서) 듣습니다.
○ 여행기를 찾기 위해(서) 찾았습니다.
○ 같은 인터넷 커뮤니티에 가기 위해(서) 가겠습니다.
○ 회의록이나 자료를 만들기 위해(서) 만들었습니다.

새 이화 한국어 1-1
1-2

새 이화 한국어 3-1
3-2

문법 1번 noticing 다변화

15

1권 문법 noticing 다변화

• 1번



- 각 단원의 목표 문법 3개를 모두 다른 방식으로 제시: 듣기, 대화, 읽기
- 목표 문법을 노출시켜 그 의미와 형태를 알아차리도록(noticing) 유도
 - 목표 문법의 의미: 지시문으로 유도
 - 목표 문법의 형태: 입력 강화, 입력 흥미 방식

3권 문법 noticing 다변화

• 1번



- 각 단원의 목표 문법 4개를 모두 다른 방식으로 제시
 - 듣기(2개): 듣고 질문에 맞는 답 고르기, 듣고 질문에 맞는 시각 자료 고르기
 - 읽기(2개): 읽고 의미 추측하기, 읽고 그림에 맞는 내용 찾기
- 목표 문법의 의미, 형태를 노출시켜 알아차리도록(noticing) 유도
 - 목표 문법의 의미: 지시문으로 유도, 담화 상황이나 맥락 안에서 파악할 수 있도록 유도
 - 목표 문법의 형태: 입력 강화, 입력 흉수 방식
- 1권과 달리 학습자의 선학습된, 의미 범주가 유사한 문법과 결합하여 의미를 유추할 수 있도록 유도함

새 이화 한국어 1-1
새 이화 한국어 1-2
새 이화 한국어 3-1
새 이화 한국어 3-2

문법 통제된 연습 활동 다변화

1권 문법 연습 활동

• 2번, 3번 (통제된 연습)

- 초급이므로 담화 최소쌍에서 문법 이해 확인 연습 → 문법 사용 연습 순으로 단계적 확장
 - 2번: 문법 이해 확인이 목적. 질문에 알맞은 답 찾고 듣기로 확인
 - 3번: 문법 사용 연습이 목적. 담화 구성하기 (정보차 활동, 그림 보고 말하기, 그림 보고 쓰기)

The first screenshot shows a matching exercise where students find the correct responses to questions about what to do at night. The second screenshot shows a listening activity where students identify what they hear in a dialogue between a teacher and a student. The third screenshot shows a writing activity where students complete a sentence based on a picture of a person talking on the phone.

3권 문법 연습 활동

• 3번 (통제된 연습)

The first two screenshots show matching exercises for clothing items. The third screenshot is a listening activity where students identify what a person is doing while working at a computer. The fourth screenshot shows a matching exercise for medical terms. The fifth screenshot shows a listening activity where students identify what a doctor is doing. The sixth screenshot shows a writing activity where students complete a sentence based on a picture of a doctor's office.

문법을 활용한 과제 활동 다변화

• 1권

- 듣고 말하기 (소그룹 활동)
- 읽고 말하기 (역할극)

• 3권

- 읽고 말하기 (소그룹 활동)
- 듣고 쓰기 (dictogloss 변형)
- 말하기 (TTT 활동 역할극)

21

1권 듣고 말하기(소그룹 활동)

듣고 말하기 Listening and speaking

- ① 다음은 한주 사용률이 좋아하는 수제과 물어먹, 맛있어요. 먼저 막는지 절에 보세요.



1번: 듣기

4번: 주제에 대해 쓰고 말하기

(학활동 → 소그룹 활동 → 발표)



답해 보세요.
Ask and answer the questions.



- ① 두 사람의 말하는 상황으로 맞는 것을 찾아 보세요.

Choose the situation that they had for the listening activity.



②



③

- ④ 다음과 같은 표현은 어떤 때 사용하세요.

www.korean-test.com/test.htm

- ① 살비가 끝나면 날씨가 엄지 않고 시원해요.

- ② 저녁은 꽁꽁수를 안 좋아해요.

- ③ 저마다 맛있는 나물 볶았수를 먹으려 할 거예요.

- ⑤ 다른의 이야기에요. 잘 듣고 질문에 답해 보세요.

Listen to the other's story and answer the questions.

- ① 무엇에 대해 이야기하는지 물어 보세요.

Choose the food he is talking about.

① 빵집의 대표 브랜드

② 한국식 거울 간너

③ 한식의 대표 음식

- ② 들풀과 같은 것을 물어 보세요.

Choose the eatable flower that you want to ask.

① 만두를 좋아합니다.

② 마니오는 봄터를 먹는데 저를 막겠습니다.

③ 봄어른은 양파를 안 먹고 싶습니다.

여러분 나라의 계절 음식에 대해 사진을 보여 주면서 이야기해 보세요.

Talk about seasonal foods in your country by showing pictures.

① 여기는 나의 계절 음식에 대해 서 보세요.

Write in the chart about seasonal foods in your country.

나라	여름의 이름이 뭐예요?	겨울의 이름이 뭐예요?	여름과 겨울을 자주 먹어요?
한국	남한의 해로	대한의 땅과 북이로	한국 사람들은 여름에 자주 먹어요.
나			
한국			

- ② 전기에는 소박한 남은 계절 음식의 사진을 서로에게 보여 주면서 그 계절 음식에 대해 묻고 대답해 보세요.

한국에서는 전기에는 남은 계절 음식의 사진을 서로에게 보여 주면서 그 계절 음식에 대해 묻고 대답해 보세요.

한국 사람들은 여름에 자주 먹으면 저는 자주 안 먹어요.

한국 사람들은 여름에 자주 먹으면 저는 자주 안 먹어요.

A 이 음식 이름이 뭐예요?
B 네언더래요.

A 무슨 계절에 먹어요?
B 여름과 겨울이 먹어요.

A 지금 어디 올해를 자주 먹어요?
B 한국 사람들은 여름에 자주 먹으면 저는 자주 안 먹어요.

- ③-4번은 같이하세요. 2번과 소박한 계절 음식의 사진을 모여 주면서 그 계절 음식에 대해 묻고 대답해 보세요.

한국에서는 전기에는 남은 계절 음식의 사진을 모여 주면서 그 계절 음식에 대해 묻고 대답해 보세요.

한국 사람들은 여름에 자주 먹으면 저는 자주 안 먹어요.

한국 사람들은 여름에 자주 먹으면 저는 자주 안 먹어요.

한국 사람들은 여름에 자주 먹으면 저는 자주 안 먹어요.

한국 사람들은 여름에 자주 먹으면 저는 자주 안 먹어요.

- ④ 함께 먹어 보고 싶은 음식을 선택해서 맛보해 놔세요.

Choose the food your group members want to try and present them to the class.

이 음식은 한국 음식이에요. 이 음식 이름은 광천이에요. 한국 사람들은 여름에 많이 먹어요.

우리도 이 음식을 먹고 싶어요.

무슨 계절에 먹어요?

지도 플레이트! 계속 먹어요!

1권 말하기(역할극)

• 2번, 3번 (통제된 연습)

- 초급이므로 담화 최소쌍에서 문법 이해 확인 연습 → 문법 사용 연습 순으로 단계적 확장
- 2번: 문법 이해 확인이 목적, 질문에 알맞은 답 찾고 듣기로 확인
- 3번: 문법 사용 연습이 목적, 담화 구성하기 (정보자 활동, 그림 보고 말하기, 그림 보고 쓰기)



3권 읽고 말하기

읽고 말하기

1 다음은 뿌리즈가 이번 주기에 하고 싶은 것 3번: 이야기 만들어 메모하기
2 다음은 뿌리즈가 이번 주기에 하고 싶은 일에 대해 한 글이예요. 글을 읽고 다음에 메모해 보세요.

1-2번: 읽기

3번: 이야기 만들어 메모하기
4번: 만든 이야기를 말하기(소그룹 활동)
5번: 발표하기

3 다음은 뿌리즈가 이번 주기에 하고 싶은 것에 대해 한 글이예요. 글을 읽고 다음에 메모해 보세요.

간단하세요? 저는 프랑스에서 온 뿌리즈예요. 저는 캐리프 댄스를 좋아해요. 제가 캐리프 댄스에 관심을 갖고 반향이에요. 저는 빨이 춤을 주었는데 한 사람의 주는 걸처럼 흘려 받았고 빠져나갔어요. 그걸 보고 캐리프 댄스를 배우고 싶어졌어요. 그래서 저희를 위해 한국에 와서 고민에는 한국어를 배우고 오겠다는 맛스를 세우고 있어요.
저는 이번 주기에 다음 날에 하는 캐리프 댄스 오디션에 꼭 나가고 싶어요. 기怯에 나가면서 다른 사람에게 제 모습을 보여 주고 싶어요. 그래서 주말에도 많은 학원에 가서 연습해요. 물론 열심히 배우고 싶은 일을 하나씩 즐기워요. 열심히 연습해서 다음 날 오디션에서 꼭 멋진 모습을 보여 줄 거예요.

무엇에 관심이 있어요? 캐리프 댄스

어떻게 해서 관심을 모아 끌까요?

이번 주기에 꼭 하고 싶은 것은 뭐예요?

4-5번에 오세요. 3번 메모를 보고 다른과 같이 잘해 보세요. 그리고 다른 친구들의 질문에 답해 보세요.

A 제가 이번 주기에 꼭 하고 싶은 것은 캐리프 댄스 오디션에 나가는 거예요. 그리고 저거의 멋진 모습을 보여 주는 거예요. 제가 캐리프 댄스에 관심이 많거든요. 그래서요즘 열심히 연습하고 있어요.
B 꿈을 꿨어요. 그런데 캐리프 댄스는 주말에 몇 시간씩 연습해요.

각 침에서 제일 흥미 있는 이야기를 글자 발표해 보세요.

3권 듣고 쓰기(딕토글로스(dictogloss))

- 듣고 쓰기

- 딕토글로스(dictogloss)를 **변형한** 활동
 - 대화를 듣고 중요 내용 메모하기 → 들은 내용을 요약해 목표 문법을 활용해 6~7문장으로 쓰기
 - 문법과 표현의 정확성 확인 목적
 - 3~4명의 협력 학습

3권 듣고 쓰기(딕토글로스(dictogloss))

3권 말하기(역할극)

말하기

식당에서 음식을 주문하려고 해요. 주문 단계 예상 단계 있는 음식의 차이점과 진구와 함께 다른 차점을 이야기하는 역할극을 해 보세요.

다음은 역할극의 상황이에요. 다음을 보고 어떤 상황인지 진구와 이야기해 보세요.

소개의 친구를 먹고자 식당에 왔어요. 그리고 주문하기 전에 배려하는 것과 그에 대한 친구의 반응을 이야기하고 싶어요. 그리고 소리와 함께 차이점과 진구의 차이점을 이야기하고 싶은 음식을 정해보세요.

Task1(1번)

기능	표현
음식의 차이점(차이 점이 있는 음식과 차이가 없는 음식)	
음식의 차이 대응(차이를 알 때)	

(1) 여러분은 음식의 차이점에 대해 알고 싶어요. 음식의 차이점은 차이점과 진구에 대해 이야기해 보세요.
 (2) 여러분은 음식의 차이점에 대해 알고 싶어요. 그리고 소리와 함께 차이점과 진구의 차이점을 이야기해 보세요.
 (3) 소리와 함께 차이점과 진구에 대해 이야기해 보세요.
 (4) 소리와 함께 차이점과 진구에 대해 이야기해 보세요.

다음 대화를 듣고 후에 보세요. 그리고 대화 내용과 순서를 알아보세요.

여러분은 음식의 차이점에 대해 알고 싶어요.
 저는 음식의 차이점에 대해 알고 싶어요.
 저는 음식의 차이점에 대해 알고 싶어요. 그리고 차이를 알 때 어떤 차점을 이야기하는지 알아보세요.

음식의 차이점에 대해 설명해 봐요. 저는 차이를 알 때 차이에 대해 이야기해 보세요.
 저는 차이를 알 때 차이에 대해 이야기해 보세요. 그리고 차이를 알 때 차이에 대해 이야기해 보세요.

다음 대화를 듣고 후에 보세요. 그리고 대화 내용과 순서를 알아보세요.

다음 대화를 듣고 후에 보세요. 그리고 대화 내용과 순서를 알아보세요.

Teach(2-3번)

A. 간접화법하고 불평형언어는 어떻게 놓나?
 B. 간접화법은 문장, 문장으로 말한 것에 불평형언어는 고증과 부인으로 거예요.
 C. 간접화법은 최근 주제 간접화법과 같은데 말한 거는 불평형언어는 고증과 부인으로 고증으로 거예요.
 D. 간접화법은 말한 것에 대해서 말한 거는 불평형언어는 고증과 부인으로 말한 거예요.

(1) 음식의 차이 대안 차이점 차이를 알 때 차이를 표현하세요.

음식의 차이점 차이를 알 때 차이를 표현하세요.
 A. 세운 거 좋아해요! 잘 먹어요!
 B. 저는 피는 피는 좋아해요. 진짜 좋아해요.
 C. 저기 좋은 향기는 좋은 향기예요.
 D. 좋아하는 요리를 먹기 기분 해요.

Task2(4-5번)

여기 있는 상황과 차이를 알고 ①과 ②에서 예쁜 것을 활용해 차별화 사업 그룹 차이 역할극을 해 보세요.
 (1) 저는 음식의 차이점에 대해 알고 싶어요.
 (2) 저는 차이를 알 때 차이에 대해 이야기해 보세요. 그리고 차이를 알 때 차이에 대해 이야기해 보세요.
 (3) 저는 차이를 알 때 차이에 대해 이야기해 보세요. 그리고 차이를 알 때 차이에 대해 이야기해 보세요.

진영 서, 서, 서가 높아는데 있는 간접화법과 불평형언어는 어떻게 달까요?
 진영 서, 서, 서는 간접, 높았어요. 양방향 간접과 고증과 부인 차이로 말한 거예요. 둘 다 차이 있는데 느껴지지 않고 맛있던 거예요.
 저는 먹는데 좋아해요! 좋아요. 소리 좋았어요!
 저는 먹을 거 좋을 거예요.
 그게 우리 간접화법으로 해요. 좋아해 좋아해 말해주세요.
 네, 그럼에도 그런면 서리면 좋아해요. 불평형언어는 다른 거 하나 더 나네요.
 좋아요. 좋아해 좋을 거 아니야 서리요. 그리고 부평화법은 서리면 또 서리고 좋아해 좋아해요.
 대, 그렇게 해요.

다음 대화 상황과 차이를 알고 ③과 ④에서 예쁜 것을 활용해 차별화 사업 그룹 차이 역할극을 해 보세요.

진구와 같이 한 번 역할극을 발표해 보세요.

27

말하기

식당에서 음식을 주문하려고 해요. 주문 단계 예상 단계 있는 음식의 차이점과 진구와 이야기해 보세요.

다음은 역할극의 상황이에요. 다음을 보고 어떤 상황인지 진구와 이야기해 보세요.

소개의 친구를 먹고자 식당에 왔어요. 그리고 주문하기 전에 배려하는 것과 그에 대한 친구의 반응을 이야기하고 싶어요. 그리고 소리와 함께 차이점과 진구의 차이점을 이야기하고 싶은 음식을 정해보세요.

Task1(1번)

기능	표현
음식의 차이점(차이 점이 있는 음식과 차이가 없는 음식)	
음식의 차이 대응(차이를 알 때)	

(1) 여러분은 음식의 차이점에 대해 알고 싶어요. 그리고 소리와 함께 차이점과 진구의 차이점을 이야기해 보세요.
 (2) 여러분은 음식의 차이점에 대해 알고 싶어요. 그리고 소리와 함께 차이점과 진구의 차이점을 이야기해 보세요.
 (3) 소리와 함께 차이점과 진구의 차이점을 이야기해 보세요.
 (4) 소리와 함께 차이점과 진구의 차이점을 이야기해 보세요.

역할극 전체 지시문

(2) (1)에서 한 대화에 대해 듣고 보세요.

여러분은 음식의 차이점에 대해 알고 싶어요.
 저는 음식의 차이점에 대해 알고 싶어요!

핵심 기능 표현을 활용해 역할극 (Task1)수행

(1) 진영에게 두 음식의 차이점에 대해 물어보세요.
 (2) 진영에게 차이점에 대해 물어보세요.
 (3) 진영에게 차이점에 대해 물어보세요.
 (4) 진영에게 차이점에 대해 물어보세요.

(1) 소리가 좋은 두 음식의 차이점에 대해 물어보세요.
 (2) 진영에게 차이점에 대해 물어보세요.
 (3) 진영에게 차이점에 대해 물어보세요.
 (4) 진영에게 차이점에 대해 물어보세요.

28

2 음식의 차이점에 대해 설명할 때의 음식의 맛에 대한 유형을 일렬 편 어떻게 말하는지 알아보세요.

(1) 음식의 차이점에 대해 풀칠 편 어떻게 표현할까요?

음식의 차이점 분류가

A 간장치킨과 불임닭치킨은 어떻게 달라요?
 B 간장치킨은 긴장, 유향으로 맛난편 같대 불임닭치킨은 고춧가루하고 고추장으로 맛난편 거예요.
 간장치킨은 빡간 후에 간장하고 살렁으로 맛난한 거고 불임닭치킨은 그 뜻기루하고 고추장으로 맛난한 거예요.
 간장치킨은 맛난을 강장, 살렁으로 한 거기인 불임닭치킨은 고초기루, 고추장으로 한 거예요.

핵심 기능 표현 교수(Teach)

담화 순서와 내용 교수(Teach)

다음 대화를 듣은 후 퀴즈 보세요. 그리고 대화 내용과 순서를 알아보세요.

진짜 씨, 여기 배우면서 드는 간장치킨과 불임닭치킨은 어떻게 달라요?
 진장치킨은 긴장, 유향으로 맛난편 같대 불임닭치킨은 고춧가루하고 고추장으로 맛난편 거예요. 둘 다 막서 품는데 느껴하지 않고 맛있어요.
 불임닭치킨은 좀 매운 거 같은데 진짜 씨는 뭐든 거 좋아해요? 잘 먹어요?
 먹기는 하는데 좋아하진 않아요. 소리 놓는군요?
 저도 배운 거 몇 몇 먹어요.
 그럼 무언 간장치킨으로 해요. 유향의 풍미가 좋겠네요.
 네. 그런데 그것만 시키면 미안하겠죠? 다른 거 하나 더 시켜요.
 아니요. 감자파전을 하나 더 시켜요. 그리고 무언가 다른 거 하나 또 시켜요. 좋아요. 시키고요.
 네. 그렇게 해요.

(2) 음식의 맛에 대한 자신의 취향을 묻을 때 어떻게 표현할까요?

음식의 맛에 대한 취향 질문하기

A 피운 거 좋아해요? 뭘 먹어요?
 B 먹기는 하는데 좋아하진 않아요.
 ·먹긴 하지만 좋아하는 편은 아니에요.
 ·좋아하는지는 알기란 기분 여기는 뭐예요.



역할극 수행(Task2)

다음 상황과 역할을 향고 ①과 ②에서 배운 것을 활용해 서로 그려 되어 역할극을 해보세요.

제보연에 있는 청장치킨과 고기치킨에 대해 잘 들었어요. 이를 기억해 음식의 차이점과 좋아하는 음식의 맛을 물고 자신의 좋아하는 음식과 맛을 말해주세요. 소리로 잘 듣고 같은 다른 음식에 대해서도 이야기해주세요.

제2 차 물은 음식의 차이점에 대해 설명하고 식당 그네 품이며는 음식의 맛에 대해 이야기하세요. 그리고 주문하고 낮은 음식을 주고 손님하고 같은 음식을 주면주세요.

친구와 같이 만든 역할극을 발표해 보세요.

새 이화 한국어 1-1 새 이화 한국어 3-1

감사합니다.

‘숙달도에 따른 문법과 과제 활동의 다변화-『새 이화 한국어 1, 3』을 중심으로-’에 대한 토론문

조인옥(연세대학교)

이 연구는 대학 부설 한국어 교육기관에서 사용하는 한국어 교재를 대상으로 교재의 숙달도에 따른 문법과 과제 활동의 다변화 양상에 초점을 두고 있습니다. 언어 지식과 기능 등을 포괄하는 통합교재 안에서도 문법의 필요성과 요구는 변함이 없으나 문법을 담아내고 교수하는 방식은 교재마다 특성을 달리하고 있습니다. 이 연구에서 분석 대상으로 삼고 있는 ‘새 이화 한국어’ 교재는 이전 시기 교재가 담고 있던 의사소통 중심 교재로서의 성격을 유지하면서 문법의 정확성과 유창성을 높이기 위한 노력과 제안이 담겨 있어 타 한국어 교재 개발에도 유의미한 방향을 시사하고 있습니다.

향후 한국어 교재 개발과 한국어 문법 교육 현장에 이 연구가 실효성 있고 의미 있는 시사점을 제안 할 수 있도록 몇 가지 질문을 드리는 것으로 토론자의 소임을 다하고자 합니다.

첫째, 대학 부설 한국어 교육기관의 정규과정 사용 교재의 출판은 한국어 교육 현장에 큰 영향을 끼칩니다. 이번 교재 이전의 교재들도 의사소통 중심 교수법을 기반으로 하고 있다고 기술되어 있는데 그렇다면 이번 교재와 이전 교재들과의 차이점은 무엇인지 특히 교재명이 계승된 바로 이전 교재인 ‘이화 한국어’ 교재와 구별되는 가장 큰 특징 및 개선점은 무엇인지 유지 강화된 성격은 무엇인지 궁금합니다.

둘째, 새 교재를 사용함에 따른 기관의 운영 시스템, 방식, 교수 학습 방식 등에는 어떤 변화가 있었는지 궁금합니다. 교재를 새로 개발할 때에는 일반적으로 개선 방향의 발견 및 요구 조사 등 개발 이전 준비 절차가 있게 마련인데 이번 교재 개발과 사용 전후 초점을 둔 부분은 어떤 측면이었는지 알려주시면 교재의 성격 파악에 도움이 될 것 같습니다.

셋째, 기존 교재를 사용했을 때와 ‘새 이화 한국어’ 교재를 사용할 때 학습자와 교수자의 반응 및 수업 운영 측면, 학습자의 학습 효과 등 기관 내에서의 결과적인 부분에서의 평가는 어떠신지 알고 싶습니다.

넷째, 이 교재는 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기 통합 교재이면서 문법의 비중을 낮추고 의사소통 과제의 비중을 높였음을 밝히고 있습니다. 문법의 의미를 지시문으로 유도하고 담화 상황이나 맥락 안에서 파악할 수 있도록 유도한다고 기술되어 있는데 그렇다면 문법 교수를 명시적으로 하지 않는 것인지 나아가 문법에 대한 평가는 어떤 방식으로 진행되는지 궁금합니다. 또한 수업을 운영하는 교사의 재량에 따라 수업 진행 방식과 효과가 다를 것 같은데 교사용 지도서 성격의 보조 자료가 있는지 궁금합니다.

다섯째, 단원의 구성을 보면 실제 수업에 적용할 때 의문이 드는 부분이 있습니다. 한 개 단원에 세 개의 소단원에 있고 각 소단원은 세 파트로 구성되어 있는 것으로 보입니다. 그렇다면 정규 200시간 과정 사용 교재로서 한 개의 소단원이 1일 4시간의 분량인 것인지 확인하고 싶습니다. 구성된 세 파트가 4시간용이라면 어떤 진행 시간과 방식으로 기획된 것인지 궁금합니다.

3급 교재의 단원 구성을 예시하자면 3개의 소단원이 있고 각 소단원은 3-4개의 파트로 구성되어 있습니다.

소단원1	소단원2	소단원3
어휘와 표현 1	문법 3	어휘와 표현 2
문법 1, 2	듣고 쓰기	문법 4
듣기	읽고 말하기	말하기
		읽고 쓰기

타 교육기관의 경우 교실 수업을 할 때 일반적으로 교시별 수업이 고정되어 있거나 요일별 수업이 진행되어도 교시별 수업이 고정되어 있는 곳이 많습니다. 예를 들어 1,2교시는 어휘와 문법, 3교시는 이해 수업, 4교시는 표현 수업 등 해당 교시의 수업이 정해져 있어 다음 수업으로 연계가 됩니다. 그런데 이 교재의 소단원 구성 순서상 교시별 고정된 수업이 가능한지 이런 방식과 체계로 단원을 구성한 배경과 유효하게 적용되고 있는 수업 진행 방식이 궁금합니다.

한정된 내용의 발표문을 접하고 의견을 드려 혹여 잘못된 이해에서 비롯된 질문이 있다면 너그러이 양해 부탁드리며 이 연구가 한국어 교재 개발 연구와 한국어 교육 현장에 유의미한 시사점을 줄 수 있으리라 기대합니다.

통용적·표준적 한국어 교육과정에서의 문법

-‘국제 통용 한국어 표준 교육과정’ 및 ‘한국어 표준 교육과정’을 중심으로¹¹⁷⁾

이준호(경인교육대학교 교수)

차례

1. 서론
2. 한국어 교육과정과 문법 연구의 흐름
3. 국제 통용 한국어 교육과정 및 한국어 표준 교육과정에서의 문법
4. 결과 및 논의
5. 결론

1. 서론

본고에서는 2010년에 시작하여 2017년까지 총 4차례 걸쳐 진행된 국제 통용 한국어교육 표준 교육과정 연구 및 2020년 고시된 ‘한국어 표준 교육과정’을 대상으로 하여 표준적 성격의 한국어 교육과정을 어떻게 설계·개발하여 왔으며, 이 교육과정들의 내용 체계는 어떻게 구성되었는지, 문법을 포함한 언어지식은 어떠한 위치를 차지하고 있는지를 살펴보고자 한다.

국제 통용 표준 한국어 표준 모형에 대한 연구가 시작된 것은 15년 전인 2010년으로 이준호(2020)에 따르면 당시는 대중문화를 중심으로 한 한류의 확산과 국내 기업의 해외 진출, 외국인 근로자의 고용허가제 실시, 외국인 결혼이민자의 증가 등으로 인해 한국어 교육의 수요가 급격히 늘고, 수요층도 다변화·다양화되고 있던 시기였다. 그럼에도 다양한 지역과 목적, 계층의 학습자들의 요구를 포괄할 수 있는 표준 교육과정이 부재하여 각 교육기관이 개별 교육과정을 설계하고 운영하는 데에 있어 기준으로 삼거나 참고할 만한 모델을 찾을 수 없는 고충이 발생하였다. 2001년 유럽의 주요 국가를 중심으로 유럽 공통 참조 기준(CEFR, Common European Framework of Reference for Languages) 개발·발표되어 외국인을 위한 자국어 교육의 표준성을 강화하고, 그 후 비유럽권의 국가들에서도 CEFR을 토대로 국가 수준의 교육과정을 개발한 것과는 대조가 되는 상황이었다. 특히 세종학당과 같은 국외의 한국어 교육기관에서의 표준적 교육과정에 대한 요구가 더욱 크게 형성되었는데, 이는 한국어 교육과정에 대한 연구, 교육과정의 개발과 시행이 국내의 대학 내 한국어 교육기관을 중심으로 발전을 하다 보니 국내 대학과는 한국어교육의 목표와 방법, 수업의 시수와 시행 등에서 큰 차이를 보이는 해외의 한국어교육기관에서 활용할 수 있는, 또는 국내 대학 내 한국어 교육기관 이외의 기관의 교육과정을 마련하거나, 교재를 개발하는 등에 참고할 수 있는 모형이 수요가 크게 발생한 것에 기인하였다고 할 수 있다. 이에 국립국어원의 주관으로 ‘국제 통용 한국어 교육 표준 모형 개발’ 연구가 시작되었으며, 이 연구는 2010년에 첫 단계의 연구를 시작으로 이듬해인 2011년에는 ‘국제 통용 한국어 표준 모형 개발 2단계’로 연구로 이어졌다. 2016년에는 ‘국제 통용 한국어 표준 교육과정 활용 점검 및 보완 연구’로 재개되었으며, 2017년 ‘국제 통용 한국어 표준 교육과정 적용 연구’로 일단락이 지어졌다¹¹⁸⁾. 2020년에는 이 국제

117) 본 발표문은 2020년 개최된 한국문법교육학회 제33차 전국학술대회에서 본 연구자가 발표한 ‘주제발표 3. 국제 통용 한국어 표준 교육과정의 내용 체계 및 체계 내에서의 언어 지식’과 유사한 내용을 다루고 있음을 밝힌다. 동일한 학회에서 동일한 주제로 다시금 발표를 맡게 되어 불가피하게 유사한 내용을 다루지 않을 수 없게 되었다.

통용 연구를 바탕으로 ‘한국어 표준 교육과정’을 개발하기 위한 연구가 이루어졌고 같은 해 11월 ‘한국어 표준 교육과정’이 고시되었다. 본고에서는 이처럼 오랜 기간의 연구를 거쳐 체제를 갖추게 된 한국어 교육과정 연구의 내용을 살펴보고자 하며, 특히 교육과정의 내용 체계가 어떠하게 설계되었는지, 그 체계 내에서 문법을 포함한 언어 지식이 어떠한 방식으로 교육 내용으로 자리하고 있는지를 알아보도록 하겠다.

2. 한국어 교육과정과 문법 연구의 흐름

2.1. 한국어 교육과정 개발·시행·연구의 초기 흐름

이준호(2025)에 따르면 한국어교육은 고대의 역관 교육에서부터 그 역사적 출발점을 찾을 수 있고 근대와 개화기에도 한국어교육이 이루어졌으나 현대적 관점에서의 교육을 논할 수 있고 교육과정이라는 개념을 적용하여 설명이 가능한 방식의 한국어교육이 이루어지기 시작한 것은 1959년 연세대학교 한국어학당의 설립에서부터라 할 수 있다. 1959년 연세대학교 한국어학당을 설립하며 선교사, 외교관, 군인 등을 대상으로 한국어 교육을 실시하기 시작하였으며, 일반적인 목적과 내용을 중심으로 한 문법 교육 중심의 한국어교육이 실시되었다고 한다. 한편, 5년 후인 1964년 프란치스꼬회에서 가톨릭 선교사를 위한 한국어 교육기관인 명도원을 설립하게 되었으며, 다시 5년 후인 1969년에는 서울대학교 어학연구소 재외국민교육원을 설립하여 한국어교육을 실시하게 되었다. 이후 1986년 고려대학교 민족문화연구소 한국어교육원, 1988년 이화여자대학교 언어교육원의 한국어 교육과정이 개설되고, 1990년대에는 선문대학교, 서강대학교, 한국외국어대학교, 경희대학교, 성균관대학교, 한양대학교 등에서 한국어 과정을 운영하게 되어 대학교 부설 한국어 교육기관 중심의 한국어교육이 한국어교육을 대표하는 교육의 형태로 자리매김하게 되었다. 그러나 한국어 교육과정이 명문화되고 체계화된 연구물의 형태가 아니라 실제 한국어 교육기관의 기관 운영의 일환으로 개발되나 보니 등급이나 숙달도 체계, 교육 내용 등에 대한 통일된 인식이 부족하게 되었다. 그러던 가운데, 각 교육기관의 자체적 교육과정이 1990년대 중반에 들어서 숙달도 등급과 교육 내용 등에 있어 통일된 체계를 갖추게 되는 계기가 발생하는데 바로 현재의 ‘한국어능력시험(TOPIK)’, 당시의 명칭으로 ‘한국어능력시험(KPT, Korean Proficiency Test)’가 시행되게 된 것이다. 1997년 이 시험이 시작되면 한국어 능력을 6등급으로 구분하고 각 등급에 맞는 교육 내용을 등급화하게 되자, 각 한국어 교육기관도 이 등급 체계 맞추어 교육과정과 교재를 개발하고 사용하게 되는 역류효과가 나타나게 된 것이다.

2000년대에 들어서는 전국의 수많은 대학에서 한국어 교육과정을 운영하게 되어 이른바 한국어 교육 기관 설립의 중흥기를 맞게 되는데, 이것은 한국의 경제 발전과 국제적 위상 강화, 2002년 월드컵 개최 등을 계기로 한국어 학습자가 다시 한번 급증하게 되는 상황에서 기인한다고 볼 수 있다. 또 2007년 몽골에 최초로 세종학당(당시 명칭으로 한국어문화학교)이 개원하였는데, 이를 시작으로 하여 국외에서의 일반 목적 한국어 교육과정 운영 또한 급격히 확산되기 시작한다. 그러나 2000년대 초기에도 여전히 대학 부설 한국어교육 기관이 자체적으로 운영하는 교육과정이 한국어 교육과정의 대표적인 형태였고, 이 시기에 정규 교육과정 외에도 각 기관마다 단기 교육과정, 특별 교육과정 등을 운영하여 교육과정의 운영 기간, 시수, 교육 내용이 차별화 되기는 하였으나 여전히 등급의 목표, 교육과정의 구성 요소, 교육 내용의 선정, 등급화, 위계화 등에 공통된 기틀이 부재한 경향이 강하였다.

프로그램으로서의 한국어 교육과정이 위와 같이 태동되었다면, 연구의 대상으로의 교육과정 또는 명문화된 교육과정에 대한 연구가 시작된 것은 이보다 조금 뒤늦은 시기이다. 이준호(2025)에 따르면, 한국어 교육과정에 대한 연구는 이정근(1976)에서 시작되었다고 볼 수 있다. ‘韓國語教育課程의 새 정립을 위한基礎研究’라는 제목의 이 연구는 재외국민 2·3세를 위한 민족 교육의 필요성을 언급하며, 민족어로서의 한국어를 그 주제로 하고 있는데, 교육과정에 대한 본격적인 연구라고 보기에는 다소 어려움이 있으나 교육과정을 연구의 주제 중 하나로 다루었다는 점에서 의의를 찾을 수 있을 것이다. 상당 시간이 흐른 뒤 발표된 김정숙(1992)는

118) 본 발표문에서는 ‘국제 통용 한국어 표준 모형 개발’인 1단계 연구에서 ‘국제 통용 한국어 표준 교육과정 적용 연구’인 4단계 연구까지를 통합적으로 지칭할 때 ‘국제 통용 연구’라는 표현을 쓰기로 하였다.

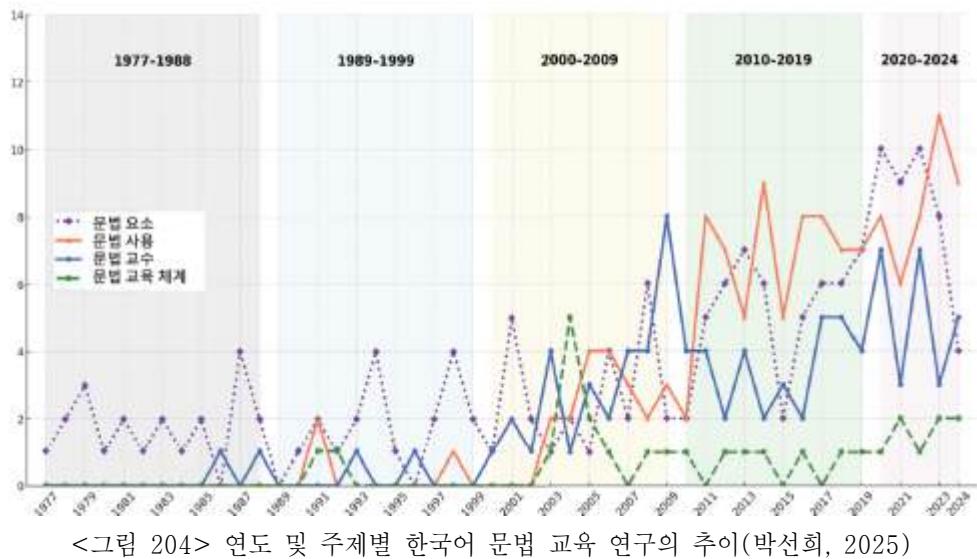
한국어 교육과정을 본격적이고 심도 있게 다룬 첫 연구라 할 수 있으며, 한국어 교육과정 설계 방법을 제시하고 이에 따른 실제 한국어 교육과정을 개발한 연구이다. 이후 발표된 한국어 교육과정 설계와 관련된 초기의 연구로는 윤희원(1997), 이은희(1998), 안경화 외(2000), 이정희·김지영(2003), 민현식(2004) 등을 들 수 있다. 윤희원(1997)은 한국어 교육과정 개발의 필요성을 주장하며, 그에 필요한 한국어교육의 성격과 특성, 주요 연구와 과제를 고찰한 연구다. 이은희(1998)은 외국어로서의 한국어교육을 위한 교육과정 개발을 다룬 연구로, 아직 한국어교육을 위한 표준적 성격의 교육과정이 부재함을 지적하고, 교육과정이 어떠한 체제에서 개발되고 어떤 성격을 가지고 있어야 하는지를 고찰하여 한국어 교육과정 개발의 기본 방향을 제시하였다. 안경화 외(2000)은 학습자 중심의 한국어 교육과정 개발 방향을 주제로 한 연구로, 교육과정에 필요한 교육 내용 특히 듣기·말하기·읽기·쓰기 기술과 의사소통의 장면, 주제, 기능 등에 대한 학습자의 요구 조사자를 시행하였다. 이정희·김지영(2003)의 경우, 내용 중심 한국어 교육과정 수립을 위한 기초 연구로 고급 단계의 학습자를 위하여 내용 중심 교육과정의 개념과 구성 요건을 논하고 내용 중심 학습 단계의 구상을 시도하였다. 민현식(2004)은 한국어 표준 교육과정의 기술 방안을 주제로 한 연구로 표준 교육과정 제정의 당위성과 한국어 교육과정의 표준화 개념, 표준 교육과정의 요소별 고려 사항과 내용 등을 설계하였다. 이처럼 이 시기에는 한국어교육의 장기적 발전을 위하여 한국어교육을 대표하고 견인할 수 있는 교육과정 개발의 필요성이 대두된 시기라고 할 수 있다. 한국어 교육과정이 매우 정교하고 체계적으로 개발된 것은 아니지만 어떻게 하면 한국어교육을 체계화하고 학습자에게 실질적인 도움이 될 수 있는 교육과정을 마련할 것인가에 대한 고민이 시작된 시기라고 할 수 있겠다. 그러나 한국어 교육과정에 대한 연구는 이 시기 이후 한동안 주목할 만한 성과를 보이지 않게 된다. 이 시기 이후에도 한국어 교육과정에 대한 다양한 연구들이 발표되나 대상이나 목적이 분화되기 시작하면서, 학문 목적 한국어 교육과정에 대한 연구나 직업 목적 한국어 교육과정에 대한 연구가 활발히 이루어지게 되고 아동, 청소년, 결혼 이민자, 근로자 등과 같은 특정 대상을 위한 한국어 교육과정 연구와 해외 주요 지역 내에서의 한국어 교육과정 개발에 대한 연구들도 시행되기 시작하면서 상대적으로 일반 목적 한국어 교육과정에 대한 연구는 미진한 경향을 보이게 된다. 국내 대학 부설 한국어 교육기관의 한국어 교육과정을 연구한 황인교(2006), 국어과 교육과정과 한국어과 교육과정의 비교와 대조를 다룬 김명광(2007a), 한국어 교육과정의 표준화에서 고려되어야 할 사항들을 다룬 김명광(2007b), 한국어 교육과정의 위치와 주요 쟁점, 개발 전략을 다룬 박정진(2008) 등의 연구가 이 시기의 주요한 연구라고 할 수 있다(이준호, 2025).

이후 2010년에는 전술한 국제 통용 한국어 표준 교육과정과 관련된 연구가 시행되어 한국어 교육과정에 대한 거시적 관점에서의 연구가 진행되게 되는데 이 부분은 후술하도록 하겠다.

2.2. 한국어 문법 연구의 흐름

박선희(2025)¹¹⁹⁾에 따르면 한국어교육을 위한 문법 연구가 시작된 것은 1970년대 후반임을 알 수 있다. 아래의 그림을 통해서도 알 수 있듯 1970년대 후반을 시작으로 하여 현재까지 한국어교육의 문법 분야 연구들은 문법 요소, 문법 사용, 문법 교수, 문법 교육 체계 등을 주제로 발전해 왔다.

119) 이 연구에서는 ‘외국어로서의 한국어교육’, ‘이중언어학’, ‘한국어교육’, ‘언어와 문화’, ‘한국언어문화학’의 4종 학술지에 게재된 한국어 문법 교육 분야 논문을 대상으로 한국어 문법 교육 연구의 주요 동향을



<그림 204> 연도 및 주제별 한국어 문법 교육 연구의 추이(박선희, 2025)

위의 연구에서도 밝히고 있는 바와 같이 한국어교육에서의 문법 분야 연구는 약 10년을 주기로 시기별 변화가 뚜렷하게 확인됨을 알 수 있다. 이 연구에서는 이러한 변화에 착안하여 한국어 문법 교육 연구의 시기를 아래와 같이 구분하였다.

<표 1> 한국어 문법 교육 연구의 시기 구분 및 특성(박선희, 2025)

시기	주요 연구 주제	연구 특성 및 주요 변화	총 연구 편수 (연 평균 편수)
한국어 문법 교육 연구의 태동기(1977-1988)	문법 요소 (21편)	문법 요소 중심의 기초 연구	23편 (1.92편)
한국어 문법 교육 연구의 탐색기(1989-1999)	문법 요소 (19편)	문법 요소 연구를 중심으로 다양한 주제 출현	27편 (2.45편)
문법 교수 중심의 확대기(2000-2009)	문법 교수 (30편)	문법 교수 연구 급증	87편 (8.7편)
문법 요소와 문법 사용 중심의 성장기(2010-2019)	문법 사용(66편) 문법 요소(52편)	문법 사용 연구와 문법 요소 연구 활성화	160편 (16.0편)
문법 교육 연구의 융합 및 다변화기(2020-2024)	문법 사용(42편) 문법 교수(25편)	문법 교수 연구의 재부상 연구 주제의 다양화 언어학적 층위의 통섭 연구방법의 다각화	116편 (23.2편)

박선희(2025)에서는 문법 교육보다는 문법 요소의 이론적 탐색적 경향이 강했던 태동기, 그리고 이러한 경향이 이어진 탐색기를 지나 확대기에 들어서 한국어 문법 교육 연구가 활기를 띠는 경향성을 가진다고 언급하였다. 이중 2010년대에 성장기에 대한 언급을 주목할 만한데, 2010년에서 2019년까지의 성장기에서는 양적 성장이 크게 일어나고, 주제면에서도 문법의 다양한 측면으로의 확대가 이루어지며, 이전 시기에 거의 나타나지 않던 문법 항목의 교육적 선정과 배열 및 위계화에 중점을 둔 연구가 본격화되었다는 부분이다. 위의 연구에서는 이를 국제 통용 연구의 시작과 관련된 것으로 보고 있다. 이 시기에 국제 통용 연구가 시작되면서 문법 연구에서도 문법 범주 및 항목 배열과 관련된 개별 연구들이 활성화되기 시작한 것이라고 설명하는 것이다. 이처럼 국제 통용 연구는 교육과정 개발뿐만 아니라 교육과정 내용 체계의 한 축을 이루게 되는 문법 교육의 측면에도 큰 영향을 미치게 되어 2010년 이후 교육과정의 교육 내용으로서의 문법에 대한 연구가 활

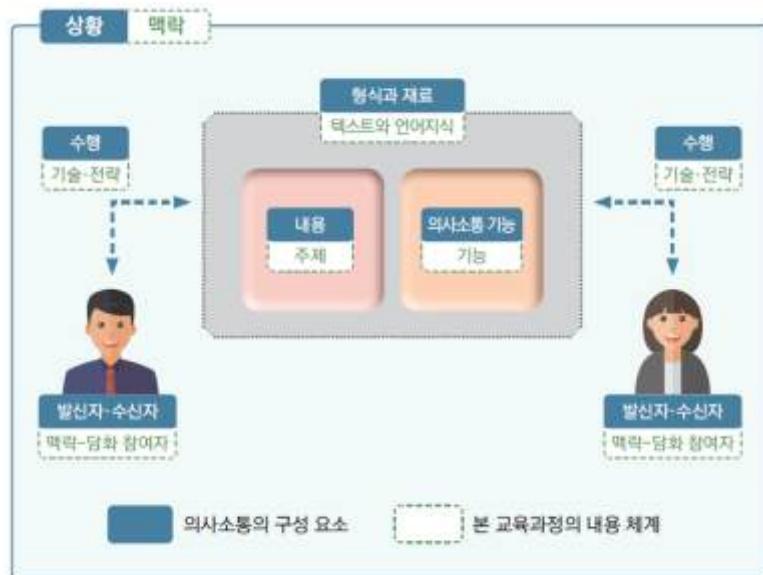
성화되는 데에 기여하게 되었다.

3. 국제 통용 연구 및 한국어 표준 교육과정에서의 문법

3.1. 교육과정의 내용 체계 구성 요소로서의 문법

전술한 바와 같이 국제 통용 연구는 2010년에 시작되었는데, 2010년의 첫 연구의 제목은 ‘국제 통용 한국어 표준 모형 개발’이었다. 교육과정이라는 용어를 사용하지 않은 것이다. 이어진 2011년의 후속 연구의 제목 역시 ‘국제 통용 한국어 표준 모형 개발 2단계’로 첫 연구와 마찬가지로 교육과정이라는 용어가 사용되지 않았다. 이 연구들에서는 표준 모형을 교육과정, 교수요목, 교수방법, 교재, 평가 등을 모두 아우르는 개념이라 칭하였고, 하나의 통일된 교육과정을 개발한다기보다는 한국어 교육을 위한 교육과정, 교수요목, 평가, 교재 등을 개발하는 데에 공통 기반을 마련하는 데에 목표를 두었다고 밝히며 가상의 교육과정 모형 구축에 한정한다는 뜻으로 ‘표준’의 의미를 정의 내렸다. 2016년의 3단계, 2017년의 최종 연구의 제목은 각각 ‘국제 통용 한국어 교육 표준 교육과정 활용 점검 및 보완 연구’, ‘국제 통용 한국어 교육 표준 교육과정 적용 연구’로 이때에서부터 교육과정이라는 용어가 전면적으로 사용되기 시작하였다. 그러나 여전히 이 연구들은 교육 내용을 선정하고 위계하는 데에 집중을 하고 있어 교육과정에 기대하는 온전한 형태를 취하고 있지는 않으며, 이 교육과정이 무엇을 내용 구성 요소로 하여 내용 체계를 설계하였는지에 대한 명시적이고 선언적인 언급이 부재하다. 국제 통용 연구에서부터 이어진 ‘한국어 표준 교육과정’의 연구에서 비로소 표준적 성격의 한국어 교육과정에서 추구하는 내용 구성 요소와 그 체계에 대한 언급이 명시적으로 이루어지게 되었는데 그 내용은 다음과 같다.

국립국어원(2020)에 따르면 ‘한국어 표준 교육과정’의 내용은 교육과정의 목표를 구현하는 데에 필요한 구성 요소를 중심으로 설계하였으며, 특히 가장 기본적인 목표라 할 수 있는 의사소통 능력 배양에 필요한 구성 요소에 중점을 두었음을 알 수 있다. 또 한국어 의사소통 능력의 함양을 위한 내용 체계를 설계하려면 무엇보다 인간의 의사소통에 관여하는 요소들을 분석하고 이를 교육적으로 해석하여 교육과정의 내용 요소들로 변용하는 과정이 필요하다고 하였는데, 즉 교육과정의 내용 체계를 인간의 의사소통 행위에서 찾으려 했을 수 있는 것이다. 국립국어원(2020)의 설명은 다음과 같다. 인간의 의사소통은 사회적 목적을 달성하기 위한 언어적 행위이다. 이때의 사회적 목적이란 어떠한 내용의 처리나 기능의 수행을 말하는 것이며, 언어적 행위란 발신자와 수신자 간의 듣고, 말하고, 읽고, 쓰는 행위를 의미한다. 그런데 발신자와 수신자의 행위는 그들의 관계와 주어진 상황에 적절한 방식으로 이루어지며, 달성하고자 하는 목적과 주어진 상황에 알맞게 언어 구조와 형식, 메시지의 언어적 형태를 결정한다. 이를 교육적으로 풀이하면 내용과 기능은 교육의 내용으로 제공되어야 할 ‘주제’와 ‘의사소통 기능’이 되며, 담화 참여자, 시공간적 배경 등의 상황은 언어 사용의 ‘맥락’이 된다. 또 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기의 수행은 ‘언어기술별 하위 기술과 전략’으로 세분할 수 있고 언어의 구조와 형식, 유형 등은 ‘텍스트’가 되며, 어휘와 문법, 발음 등의 언어 재료는 ‘언어지식’이 된다.



<그림 2> 의사소통의 구성 요소를 바탕으로 한 내용 체계(국립국어원, 2020)

위의 그림을 통해서 알 수 있듯, ‘한국어 표준 교육과정’의 내용 체계의 구성 요소는 의사소통의 내용과 과정을 고려하여 주제, 기능, 맥락, 기술 및 전략, 텍스트, 언어지식으로 설정한다. 각각의 구성 요소는 의사소통 상황에서 다양한 방식으로 융합하여 한국어 의사소통을 이끌어 낸다. 따라서 내용 체계를 구성할 때에는 선후 관계나 역할의 경중보다 상황에 따라 변화가 가능한 유기적이고 역동적인 결합과 수행에 집중할 필요가 있다.

국립국어원(2020)에 따르면 주제는 생각이나 활동을 이끌어 가는 중심이 되는 문제이자 내용이며 언어를 사용하는 환경과 조건을 제시해 주는 것으로 말이나 글의 중심 화제를 의미한다. 주제 범주는 건강, 교육, 일상생활, 쇼핑, 주거와 환경, 개인 신상, 여가와 오락, 여행, 대인 관계, 식음료, 공공 서비스, 날씨(기후), 전문 분야, 일과 직업, 예술, 교통, 사회 등으로 구분할 수 있으며 이러한 주제는 등급에 따라 사적이고 친숙하며 구체적인 것에서 사회적이고 추상적인 것으로 확장되며 학습이 이루어진다.

기능은 언어 형태를 기반으로 의사소통을 수행할 수 있도록 하는 것으로 의사소통을 통해 수행하고자 하는 일을 뜻한다. 기능은 그 기능이 수행하는 행위의 특성에 따라 정보의 요청이나 전달, 설득하거나 권고하기, 태도 표현하기, 감정 표현하기, 사교적 활동하기 등으로 하위 범주를 설정할 수 있다. 그리고 이러한 범주 내에 구체적인 의사소통 기능의 항목을 배치할 수 있는데 가령 정보 요청하기와 정보 전달하기의 범주에는 설명하기, 진술하기, 보고하기, 묘사하기 등의 의사소통 기능이 포함될 수 있다. 한국어 학습자들은 한국인의 기능 수행 방식을 배우고, 기능 수행에 필요한 한국어의 언어 형태를 습득하여 한국어로 필요한 의사소통 기능을 수행할 수 있게 된다.

맥락은 주제를 어떠한 상황에서 다루느냐에 관한 것으로 언어기술이 실제로 사용되는 상황이나 담화 참여자 간의 관계를 의미한다. 의사소통에서 맥락은 상황이나 대상을 구체화하여 어떠한 형식의 언어를 사용할 것인가를 결정하게 한다. 특히, 한국어와 같이 구어와 문어의 언어적 특성의 차이가 큰 경우에는 맥락에 대한 이해가 필수적이다. 구어 맥락에서는 대화자 간의 관계나 발화 목적, 상황 등을 고려하여 격식적 발화를 할 것인지, 비격식적 발화를 할 것인지를 결정하고 높임법의 수준을 확정하게 된다. 문어 맥락에서는 글의 생성 목적이나 상황 등을 고려하여 친한 관계의 사람에게 사적으로 보내는 글인지, 공식적인 문서로서 격식을 갖추어야 하는 글인지를 판단한다.

기술 및 전략에서의 기술은 언어기술이 구현되는 구체적인 방법이나 의사소통 문제의 해결을 위해 목적을 가지고 실현되는 활동을 의미한다. 이해 영역인 듣기와 읽기에서는 정보를 상향식으로 이해할 것인지 하향식으로 이해할 것인지에 따라 요구되는 기술이 달라진다. 또한 이해의 목적에 따라 분절적

이고 세부적인 정보를 정확하게 파악하는 기술이 필요할 수도 있고, 전체 내용을 종합적으로 유창하게 파악하는 기술이 요구될 수도 있다. 표현 영역인 말하기와 쓰기에서는 대화자 혹은 독자를 고려하여 사실적 정보를 논리적으로 전달하기 위한 기술이 필요하며, 설득을 하거나 감동을 주려는 목적으로 정보를 전달하기 위한 기술도 필요하다.

한편 전략은 의사소통의 효율성을 높이기 위해 사용하는 기법이나 장치로 의식적인 인지 활동이다. 전략에는 메시지의 성격을 고려하여 이해 처리 과정의 방식을 선택하거나 어떤 부분에 집중할 것인지 를 판단하는 것, 대화자 혹은 독자를 고려하여 표현의 기법이나 형태를 수정하는 것 등이 있다. 이처럼 기술 및 전략은 의사소통 목적을 더 효율적으로 실현하기 위하여 언어의 형태적 특징을 결정하며 발화 순서나 글의 구조를 변화시킬 수 있다.

텍스트는 일반적으로 문장보다 큰 문법 단위로 문장이 모여서 이루어진 한 덩어리의 말이나 글을 말 하며 의사소통 상황에서 발신자가 전달하고자 하는 메시지의 내용을 담고 있는 덩어리를 가리킨다. 텍스트는 기능과 장르를 고려하여 네 가지 수준으로 분류할 수 있다. 1수준은 정보 전달과 이해를 위한 텍스트, 2수준은 문학적 반응과 표현을 위한 텍스트, 3수준은 비판적 분석과 평가를 위한 텍스트, 4수준은 사회적 상호작용을 위한 텍스트이다. 각 수준의 텍스트는 구어나 문어로 구현될 수 있으며, 일기 예보, 제품 광고, 구인/모집 광고, 선서 등과 같이 구어, 문어 모두로 구현이 가능한 텍스트도 있다. 텍스트는 발신자가 전달하고자 하는 내용을 의사소통 상황과 목적, 대상에 따라 구현한 실체로 말차례가 있는 대화가 될 수도 있고, 토론이나 토의, 강연이 되기도 하며 평론이나 학술 논문과 같은 전문적인 형태로 나타나기도 한다.

<표 2> 내용 체계의 구성 요소(국립국어원, 2020)

구성 요소		내용
주제	의사소통의 내용	<ul style="list-style-type: none"> 생각이나 활동을 이끌어 가는 중심이 되는 문제이자 내용 말이나 글의 중심이 되는 화제 개인 신상, 대인 관계, 여가, 교육 등
기능	의사소통의 기능	<ul style="list-style-type: none"> 언어 형태를 기반으로 의사소통을 수행할 수 있도록 하는 것 의사소통을 통해 수행하고자 하는 일 설명하기, 비교하기, 동의하기 등
맥락	의사소통이 이루어지는 상황	<ul style="list-style-type: none"> 언어기술이 실제로 사용되는 상황 시공간적 배경, 담화 참여자의 역할 또는 관계 격식 수준, 구어·문어 차이, 높임법 수준 등
기술 및 전략	의사소통 수행의 세부 방식	<ul style="list-style-type: none"> 언어기술이 구현되는 데에 필요한 구체적인 기술과 전략 의사소통 문제 해결을 위해 목적을 가지고 실현되는 활동, 의사소통의 효율성을 높이기 위해 사용하는 기법이나 장치 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기의 하위 기술과 전략
텍스트	내용이 담긴 형식과 구조	<ul style="list-style-type: none"> 문장보다 큰 문법 단위로 문장이 모여서 이루어진 한 덩어리의 말이나 글 말이나 글의 유형·종류 및 그것의 형식과 구조 대화, 독백, 설명문, 논설문 등
언어지식	언어 재료	<ul style="list-style-type: none"> 생각(내용)을 언어로 구현시키는 언어의 형태 한국어의 형태적, 통사적, 음운적 특성 의사소통 기능을 수행하는 데에 필요한 언어 재료인 어휘, 문법, 발음 등

한편, 본고에서 관심을 두고 있는 문법의 경우, 언어지식에 포함되어 있어며, 실제 의사소통 상황에서는 언어 재료로 사용된다. 국립국어원(2020)에 따르면 언어지식은 메시지의 형태를 최종적으로 결정하는 언어적 요소인 어휘, 문법, 발음 등에 대한 지식을 뜻한다. 이러한 언어적 요소는 의사소통 기능을 수행하는 데에 필요한 언어 재료로 작용하게 되며 성공적인 기능 수행을 위해서는 이 언어 재료들이 갖는 형태적, 통사적, 음운적 특성에 대한 지식을 효율적으로 사용해야 한다. 언어지식은 읽기와 쓰기에서는 철자를 정확하게 이해하고 표현하는 것에서 시작하며, 듣기와 말하기에서는 발화된 단어를 듣고 이해하고 한국어의 음운적 특성에 맞게 발음하는 것에서 시작한다. 언어지식은 언어 학습에 있어서 매우 기본적이고 중요한 요소이다. 그러나 이를 의사소통 상황에서 바르게 사용하기 위해서는 주제, 기능, 맥락, 기술 및 전략, 텍스트에 대한 이해가 수반되어야 한다. 탈맥락적인 언어지식은 실질적인 언어 사용 능력으로 이어지기 어렵기 때문에 교수·학습에 있어서도 언어지식을 다른 내용 요소들과 분리하여 분절적으로 교육하지 않도록 유의할 필요가 있다. 주어진 주제를 소화하고 필요한 기능을 수행하는 데에 도움이 될 수 있는 언어지식을 교육 내용으로 선정하여, 언어지식이 유의미하고 실제적으로 사용될 수 있도록 해야 하는 것이다.

말하자면 문법은 ‘한국어 표준 교육과정’의 내용 체계의 구성 요소 중 하나이며, 크게는 언어지식 층 위에 포함되어 의사소통 기능을 수행하는 데에 필요한 재료가 되는 것이다. 의사소통에 관여하고, ‘한국어 표준 교육과정’의 내용 체계 구성 요소에 포함된 많은 요소들의 중의 하나로 거시적인 관점에서는 마치 그 역할 또는 비중이 크지 않아 보이지만, 위에서 언급한 바와 같이 문법은 주로 기능을 수행함에 있어 반드시 필요한 필수적인 요소 작용하는 것이다. 어휘가 주제와의 관련성을 더 많이 가지고 있다면

문법은 기능 수행과 더 많은 관련성을 가진다는 것이다. 그리고 문법은 맥락의 적합성이나 텍스트의 정체성에도 관여하게 되며, 올바른 문법의 선택이란 기능 수행에 최적이어야 하며, 맥락과 텍스트에 알맞은 방식으로 이루어져야 하므로 문법은 정확한 언어지식의 사용이라는 측면에서뿐만 아니라 사회가 용인하고 수용할 수 있는 방식으로 의사소통을 하는 데에 매우 적극적인 역할을 하고 있다는 것이다.

3.2. 국제 통용 연구 1~4단계에서의 언어지식과 문법¹²⁰⁾

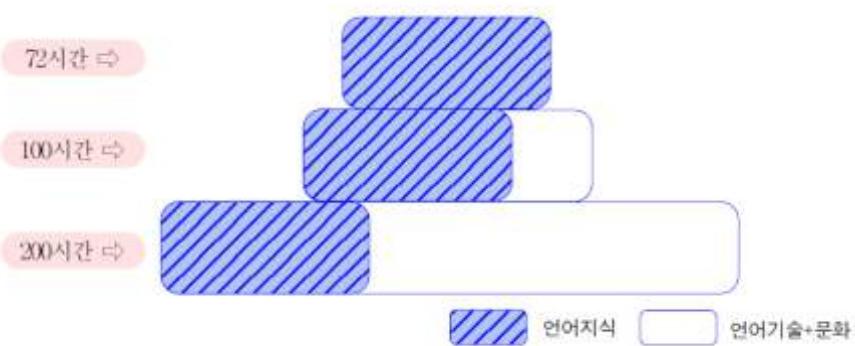
이준호(2025)에 따르면 1단계 연구에서는 교육과정 관련 이론과 선행연구를 고찰하고 더불어 주요 한국어 교육기관의 교육과정 운영 현황 분석을 시행하였으며 이를 바탕으로 하여 한국어 표준 교육 모형의 개발의 원리와 방향을 설정하였다. 그리고 이렇게 개발된 내역을 대상으로 하여 총 3차례 걸친 한국어교육 전문가 델파이 조사를 시행하였고 이 조사의 결과를 반영한 최종 표준 교육 모형을 제시하였다. 특기할 만한 사실은 이 교육 모형에서는 한국어 교육 표준 등급을 7등급으로 나누었다는 사실이다. 교육 모형의 등급 설정이 초급 1-2급, 중급 3-4급, 고급 5-6급, 최상급 7급의 체계로 이루어진 것인데 이는 한국어 학습의 목적, 수요층의 변화 등의 요인을 고려한 결과라 할 수 있다. 당시는 중·고급 수준의 학습자의 비중이 늘고 있는 상황이었고, 동시에 학문 목적 학습자를 위한 한국어능력시험인 아카데믹 토픽(Academic TOPIK)에 대한 요구가 증가하고 있는 추세였다. 또 기존의 6등급 체계에서의 중·고급 과정은 학문 목적 한국어 능력 함양을 위한 교육 요소를 포함하게 되어, 전체적인 등급 수준이 높게 책정되어 있었다. 이에 학문 목적 한국어 능력 향상을 겨냥한 최상급을 따로 설정하고, 다른 등급의 수준을 전반적으로 하향 조정하고자 7등급을 신설한 것이다. 이것은 한국어교육 등급 체계의 준거라고 할 수 있는 한국어능력시험의 6등급 체계를 유지하면서도 최상위 등급을 따로 두어 국내 학습자와 국외 학습자, 정규 과정 학습자와 비정규 과정 학습자, 학문 목적 학습자 등의 다양한 집단의 요구를 충족시키고자 했다는 장점을 가지고 있다.

또 이 모형에서는 국내외, 교육 지역, 교육 기관별로 교육 상황이 다르므로 일률적인 교육 시간을 적용하여 교육 모형을 설계하는 것의 부적절함을 지적하며 각 지역과 기관에서 교육과정 설계와 운영에 참고가 될 수 있는 기준으로서의 교육 시간을 설정하였다. 말하자면 탄력적으로 적용될 수 있는 수업 시수를 설정하고자 한 것인데, 교육 시수를 최소 72시간(12주×6시간)에서 최대 200시간(10주×20시간)으로 설정하고 이를 변형한 변이형을 제시하였다. 즉, 200시간을 기준으로 최대 200시간에서 최소 72시간까지 탄력적 설계가 가능하며, 모형은 200시간, 144시간, 100시간, 72시간 등으로 교육기관의 운영 여건에 따라 조정이 가능하도록 하였다. 또한 동일한 200시간, 144시간 모형이라 하더라도 학습 대상이나 목적 등에 따라 교육 내용의 차이를 둘 수 있다고 설명하였는데, 가령 현장의 교육 여건상 최소 시간에 해당하는 72시간 정도만이 확보된다면 언어지식 중 문법 영역의 비중을 강화하고, 그 외의 부분을 축소할 수 있다는 것이다. 아래의 <그림 3>은 이를 잘 보여 준다.

<그림 3> 1단계 표준 교육 모형에서의 교육 시간 및 시간별 영역 비중(국립국어원, 2010)

즉, 상기한 바와 같이 수업 시수가 제한적인 경우에는 문법을 중심으로 한 언어지식의 교육 비중이 커질 수밖에 없다는 것이다. 문법 교육이란 문장을 만드는 방법을 교육하는 것이고, 문장을 만들 수 없다면 그보다 더 큰 담화를 생성하거나 기능을 수행하는 것에서도 어려움을 겪게 되기 때문에 시수가 제한된 수업에서는 문장을 만들 수 있는 방법을 알려 주는 문법 교육이 중심이 되지 않을 수 없다는 것이다.

120) 이 부분은 이준호(2020)인 ‘국제 통용 한국어 표준 교육과정의 내용 체계 및 체계 내에서의 언어 지식’의 내용을 요약한 것이다.



그러나 이것은 교육과정을 구성하는 데에 있어서 문법의 선정과 배열이 최우선이 된다는 것을 의미하지는 않는다. 이 교육과정에서는 어휘, 문법, 발음, 텍스트를 적극적인 교육 내용으로 선정하되, 언어지식을 주제와 언어기술의 하위로 보고 있다고 할 수 있다. 이 교육과정에서 언어지식을 반드시 주제와 언어기술의 하위요소로 보아야 한다고 분명히 기술해 놓지는 않았으나, 주제와 언어기술을 먼저 선정한 것이나, 등급별 총괄 목표를 기술한 방식 등을 토대로 미루어 볼 때, 교육 내용의 하위 구성 요소로 다루고 있음을 짐작할 수 있는 것이다. 즉, 교육 내용을 선정함에 있어, 언어지식이 가장 먼저 선정되어 교육과정 혹은 교수요목 구성의 중심이 되는 역할을 하게 되는 것이 아니라 주제와 언어기술을 소화하는 데에 필요한 언어적 요소로서 언어지식을 바라보고 있다는 것이다.

언어지식을 다루는 이 첫 연구의 이러한 관점은 2017년 4단계까지 이어졌으며, ‘한국어 표준 교육과정’에서도 같은 관점을 유지하고 있어, 이 첫 교육과정 연구에서 바라본 언어지식의 처리 방식이 현재 한국어 교육과정에 미친 영향은 상당하다고 볼 수 있다. 아쉬운 점이 있었다면 이 연구에서는 언어지식 영역의 등급별 내용 기술을 세부적으로 기술하였다고는 했으나 정확히 합의된 언어지식 항목의 목록을 제시하지는 못했다는 점이다.

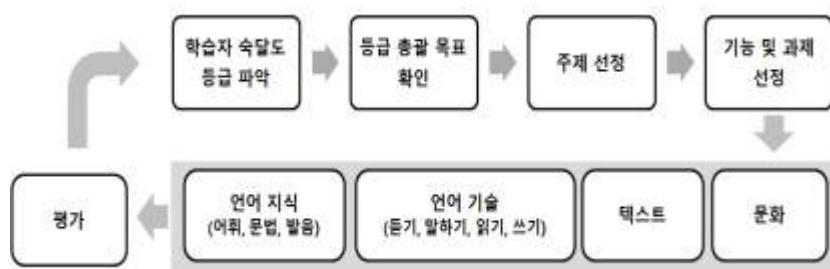
이어진 2011년의 2단계 연구는 위의 부족함을 보완하기 위하여 기존의 내용들을 상세화·체계화하였다. 문법의 경우에도 등급별 교육 문법의 항목을 구체적으로 제시하였는데, 모두 629개의 문법 항목이 선정되었다. 2단계의 연구가 갖는 가장 큰 의의를 찾는다면 아마도 부록으로 제시한 어휘와 문법의 등급별 목록화 자료에 있지 않을까 생각된다. 천 개가 넘는 어휘 항목, 600개가 넘는 문법 항목, 95개의 발음과 147개의 텍스트 항목의 등급화가 이루어졌다. 이를 통해서 한국어교육계에 언어지식의 등급화에 대한 공통된 인식을 심어주고, 특히 어휘나 문법의 등급별 교육 내용 선정 과정에 매우 중요한 기준과 지침이 만들어진 셈이라고 할 수 있다. 이 2단계 연구의 문법은 어미, 조사, 표현을 대유형으로 보았으며 등급별 교육 문법 항목의 선정을 위하여 사용된 등급 구분의 기준으로는 ‘빈도, 복잡도, 난이도, 활용성, 교수 및 학습의 용이성’을 채택했다. 부가적인 기준으로는 일반화 가능성, 학습자의 기대 문법, 사용 맥락에 따른 문형 분석 등도 고려하였다.

2단계의 연구로 교육과정 내용 선정과 등급화에 대한 기준이 제시되었으며, 이후 교육과정 개발자, 교수요목과 교재의 설계자 등에게 상당히 유용하고 신뢰할 수 있는 참조 자료가 태어나게 되었다. 그러나 등급 설정이나 세부 항목의 명료성 부족이 문제점으로 지적되기 하였으며, 무엇보다 본격적인 교육과정으로서의 정체성에 대한 의문도 제기되기 시작하여 2016년에는 3단계 연구가 시작되게 되었다. 먼저 연구의 제목에서 볼 수 있듯이 교육 모형이라는 용어 대신에 교육과정이라는 말을 전면에 내세우고 있는데, 이것을 통해 본격적인 교육과정으로서의 완성도 제고가 중요한 임무가 되었음을 짐작할 수 있다. 이 연구의 서두에서는 ‘국가 차원의 한국어 교육과정’, ‘국가 차원의 한국어 교육 표준 교육과정’, ‘범국가적인 표준 교육과정’ 등의 표현이 자주 등장하는데, 이는 1, 2단계의 연구가 교육 모형과 교육과정 사이의 모호한 경계에 있었다면 3단계의 연구는 국가 차원의 교육과정으로의 변모가 시대적으로 중요해졌음을 말해 준다고 할 수 있다. 3단계 연구에서 가장 크게 주목할 점은 1단계와 2단계 연구에서 등급 설정 기준인 7등급 체계가 ‘6+등급’ 등급으로 조정된 것이다. 아카데mic 토픽(Academic TOPIK)에 대한 요구 증가와, 최상급 설정을 통한 나머지 등급의 하향 조정을 위해 도입된 7등급 체계는 1, 2단계의 연구 발표 이후, 6등급 체계로 운영되고 있는 대부분의 한국어 교육

기관에서의 수용을 어렵게 하였고 6급과 7급의 내용 기술 차이가 거의 없어서 변별이 어렵다는 문제도 지적되었다. 무엇보다 한국어능력시험의 등급체계와의 불균형도 혼란을 줄 수 있다는 문제가 부각되었다. 이에 3단계 연구에서는 7등급 체계를 6등급 체계로 전환하고 별도로 ‘6+등급’을 설정하기로 하였다. 그리고 ‘6+등급’은 개방형으로 6급의 목표와 내용 기술을 상회하는 한국어교육의 모든 목표와 내용을 포함시킬 수 있다고 설명하고 있다.

그러나 3단계의 연구에서는 언어지식에 대한 검토는 별도로 이루어지지 않았으며 목록으로 제시되지도 않았다. 문법의 경우, 국립국어원의 용역 사업으로 시작된 ‘한국어 교육 문법·표현 내용 개발 연구 1~4단계’의 결과로 대신되었고, 어휘의 경우도 ‘한국어교육 어휘 내용 개발’의 결과로 대체되었다. 어휘와 문법 모두 국통 2단계에서의 7등급 분류를 6등급으로 수정할 필요성을 제시했으나 이에 수정은 진행되지 않았다. 한국어 교육 문법·표현 내용 개발 연구’는 2012년 국립국어원에서 ‘한국어교육 내용 연구’ 사업의 일환으로 시작되었으며, 2012년 1단계, 2013년 2단계, 2014년 3단계, 2015년 4단계 연구로 진행되었다. 양명희(2015)에 따르면 1단계 연구에서는 문법·표현 항목의 등급 기준 마련, 문법·표현 교육 내용 기술안 개발, 초급 문법 범주의 중국어·몽골어 대조 연구라는 세 가지 세부 연구 과제를 진행하였고, 2단계 연구에서는 1단계에서 선정된 초급 문법·표현 항목을 정련하고 초급 문법·표현 항목의 문법 교육 내용을 기술하였다. 3단계 연구에서는 2단계에서 선정된 중급 문법·표현 항목을 정련하고, 중급 문법·표현 항목의 교육 내용을 기술하였다. 4단계 연구는 초급과 중급의 문법·표현 교육 내용을 인터넷이나 모바일을 통해 자유롭게 검색하여 사용할 수 있도록 검색기를 개발하는 것을 목적으로 하였다.

2017년도에는 국제 통용 연구의 마지막 단계 연구인 ‘국제 통용 한국어 교육 표준 교육과정 적용 연구’가 진행되었다. 이 연구는 3단계 연구의 후속 연구로, 3단계 연구의 점검과 보완 작업을 실시하였다. 주로 3단계 연구에서 기술된 총괄 목표 기술을 중심으로 등급의 특성, 등급 간 일관성, 등급 간 연계성, 기술의 명료성 부분을 개선하였다. 주제의 경우, 교수요목을 구성하거나 교재 개발을 할 때의 활용성을 높이고, 기능의 경우, 기능을 바탕으로 과제 및 활동 개발이 가능하도록 구체성을 높였다. 언어기술은 영역별 특성과 영역 간의 연계성을 증대시켰으며, 교재 개발 및 활동 개발, 평가 목표 설정 등의 내용도 정교화하였다. 6+등급의 개념은 유지되었고, 그간 암묵적으로만 드러났던 국통의 활용 방안을 제시하였는데, 바로 이 교육과정을 토대로 활용하여 개별 교육 과정을 어떻게 개발할 수 있는지에 대한 설계 절차를 분명히 제시한 것이다. 이로써 국통 교육과정은 개별 교육과정 개발을 염두에 둔 참조 자료로서의 역할을 다시 한번 보여주고 있는 것이다.



<그림 4> ‘국제 통용 한국어 표준 교육과정’을 활용한 교육과정 설계 절차(국립국어원, 2017)

이 외에도 매 등급 기술 요소마다 점검 및 보완이 이루어져, 최종적인 내용 체계는 다음과 같이 선정되었다.

- 주제: 17개 범주 85개 항목 제시
- 기능 및 과제 5개 범주 52개 항목 제시
- 언어지식:
 - 어휘: 10,635개 제시
(1급: 735개, 2급 1,100개, 3급 1,655개, 4급 2,200개, 5급 2,365개, 6급 2,580개)

- 문법: 336개 제시
(1급: 45개, 2급 45개, 3급 67개, 4급 67개, 5급 56개, 6급 56개)
- 발음: 5개 범주 72개 항목 제시
- 언어 기술: 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기: 등급별로 항목과 내용 제시
- 텍스트: 4개 범주 144개 항목 제시
- 문화: 4개 범주 77개 항목 제시
- 평가: 등급별로 항목과 내용 제시

그리고 이러한 등급 기술 요인을 중심으로 총괄목표를 기술하였는데, ‘과제·기능 → 주제 → 언어 사용역과 격식 → 문화’의 순으로 제시하였다. 이를 반영한 ‘국제 통용 한국어 표준 교육과정’의 최종 총괄 목표는 아래와 같다. 한 가지 아쉬운 점은 언급하자면 4단계의 연구에서 조차 이 교육과정의 목적과 목표가 선명하게 제시되지 않았다는 점이다. 2단계 연구를 설명하면서, 최소한 2단계에서는 교육의 목적과 목표 기술이 이루어졌어야 국통 연구의 결과를 ‘교육과정’이라고 칭할 수 있을 것인데 그렇지 못함을 지적한 바 있다. 그런데, 3 단계와 4단계를 거치면서도 이러한 작업은 이루어지지 못하였고, 비록 연구의 제목이 ‘교육 모형’에서 ‘교육 과정’으로 변경되었다고 하더라도, 그 결과는 여전히 참조 기준으로서의 성격을 유지하게 된 것이다.

그러나 이 4단계 연구에서는 3단계에서 다루지 않았던 언어지식 목록에 대한 재검토가 이루어졌다. 어휘의 경우, 앞서 2단계에서 선정한 어휘와 ‘한국어교육 어휘 내용 개발(1-4)단계’에서 선정한 초급, 중급, 고급 단계의 어휘를 1-6급으로 세분화하는 연구가 주를 이루었다. 방법적으로는 2단계에서 진행한 것과 같은 방식을 사용하였다. 객관적 평정과 주관적 평정의 두 단계를 거쳤으며 빈도, 범위, 포괄성, 사용 가능성 및 친숙도, 활용성을 기준으로 한 객관적 평정 후, 연구진과 교사, 전문가의 주관적 평정으로 최종 목록을 확정하였다. 객관적 지표의 검토 대상이 된 정보는 다음과 같다.

- 한국어 교재에서의 최초 출현 등급
- 한국어 교재의 등급별 중복도
- 한국어능력시험(TOPIK)에서의 빈도
- 현대 국어 사용 빈도 조사(조남호, 2002)
- 한국어 사용 빈도(강범모·김홍규, 2009)

이상의 절차에 따른 등급 세분화 결과는 다음과 같았다.

<표 3> 국제 통용 연구 4단계 연구에서 제시한 어휘 등급 세분화 결과

등급	어휘 수	수준별 누적 어휘 수
1급	735	1,835
2급	1,100	
3급	1,655	3,855
4급	2,200	
5급	2,365	4,945
6급	2,580	
합계	10,635	10,635

한편, 문법의 경우, 한국어교육용 문법 사전과 교재를 바탕으로 문법 항목을 선정하고 등급화한 2단계에서의

연구 결과를 보충하였다. 이 과정에서 검토 대상이 된 목록은 총 1,886개였으며 중복 항목과 이형태를 고려하여 628개의 목록을 선정하였다. ‘한국어교육 문법·표현 내용 개발’ 1단계~4단계 연구는 국제 통용 2단계의 문법 목록을 수정·보완하여 초급과 중급의 어휘 목록을 확정하는 연구였는데, 이 연구에 고급 항목은 포함되어 있지 않았다. 이에 4단계 연구에서는 ‘한국어교육 문법·표현 내용 개발’ 1~4단계 연구 결과에 고급의 문법·표현 목록을 보충하여 초중고 단계의 문법·표현 목록을 갖추고 1급~6급으로 등급을 세분화하였다. 이후 3차에 걸친 전문가 평정의 과정을 6등급 체계로 세분화하였으며, 그 결과는 다음과 같았다.

<표 4> 국통 4단계 연구에서 제시한 문법·표현 등급 세분화

등급	문법 항목 수	수준별 누적 문법 항목 수
1급	45	90
2급	45	
3급	67	134
4급	67	
5급	56	112
6급	56	
합계	336	336

4. 결론

2010년 시작된 국제 통용 연구가 2020년 ‘한국어 표준 교육과정’의 고시로 이어져 한국어 교육과정의 표준화 연구가 일단락되었다. 이후, ‘한국어 표준 교육과정’을 기반으로 한 개별 교육과정의 개발이 이루어지는데, 예를 들면 2020년 ‘인도 중·고등학교(6~12학년) 한국어 교육과정’, 2023년 ‘외국인 근로자를 위한 한국어 교육과정’ 등이 그것이다. 위의 교육과정은 ‘한국어 표준 교육과정’의 전체 내용 체계에 맞추어 개별화·현지화 단계를 거쳐 개별 교육과정화되었는데, 이들 교육과정 연구는 추후 인도 중·고등학교 한국어 학습자를 위한 교재, 외국인 근로자를 위한 한국어 교재 개발 연구로 이어졌다. 그리고 이러한 교육과정과 교재가 만들어지는 데에 있어, 그리고 특히 교육 문법 항목을 선정하고 배열하는 데에 있어서 국제 통용 연구의 문법 영역의 결과는 매우 결정적인 기준과 자료로 활용되었다. 이러한 국제 통용 연구, 또 ‘한국어 교육 문법·표현 내용 개발 연구’ 1~4단계가 없었다면 매 교육과정을 개발할 때마다 매 교재를 개발할 때마다 문법 항목을 선정하고 등급화하고 배열하기 위한 기초 연구를 반복해야 할 것이라 생각된다.

즉, 한국어교육에서의 등급별 문법 교육 항목을 위계화하는 데에 있어서, 등급 수준별 문법의 표준성을 더하는 데에 있어서 국제 통용 연구, ‘한국어 표준 교육과정’ 연구, ‘한국어교육 문법·표현 내용 개발 연구’ 등이 매우 중요하고 주요한 역할을 할 수 있게 되었고, 하게 되었다고 할 수 있다. 문법 교육에서의 교수법이나, 교수 전략, 문법 이해·사용 활동 등은 한국어교육의 각 현장에서, 학습자의 요구와 기관의 교육 환경 등에 따라 상이하게 채택될 수 있으나 문법 교육을 위해 무엇을, 언제 교육해야 하는가의 문제에 대해서는 즉, 교육 과정의 내용 체계로서의 문법은 상당한 표준성을 확보하게 된 것이다.

한편, 국제 통용 연구나 ‘한국어 표준 교육과정’의 개발이 의도한 바와 같이 이 교육과정을 토대로 개별 교육 과정 개발의 용이해 진 것과 더불어 ‘한국어 표준 교육과정’을 활용한 교육과정 개발에 대한 연구물도 속속 등장하게 되었는데, ‘한국어 표준 교육과정에 기반한 인도 중·고등학교 한국어 교육과정 개발 연구’인 김지혜·이인혜(2021), ‘한국어 표준 교육과정과 CEFR, ACTFL, WIDA의 숙달도 등급 체계 비교 연구’인 이인혜·이준호(2021), ‘한국어 표준 교육과정에 기반한 한국어 교재의 내용 선정 및 단원 구성 원리 연구’인 이수미·박현진(2021), ‘『한국어 표준 교육과정』에 기반한 해외 대학의 교양 한국어 교육과정 개발 연구’인 이준호·

안정호·이인혜(2022), ‘한국의 <한국어 표준 교육과정>과 중국의 <국제중문교육 중문수평등급표준>의 내용 체계와 속달도 기준 비교 연구’인 유나·강남욱(2022) 등을 예로 들 수 있다. 추후에는 국제 통용 연구의 결과로 제시된 문법 목록의 확장 또는 축소, 문법 항목의 우선 순위 선정, 최소 교육 항목 선정 등과 같은 재구조화 사업이 후속될 필요가 있을 것이다. 문법 항목은 교육과정의 요구에 따라 그 수와 배열 방법이 달라질 수 있으며, 현재의 문법 항목과 등급화 결과는 특정 목적이나 특정 환경, 특정 연령 등을 고려하지 않은 그야말로 범용적인 성격이 강하기 때문에, 이 범용적이고 표준적 문법 항목을 각 요구과 수요에 맞게 재배열하고 재구조화하지 않으면 개별 교육과정, 현지 교육기관에 이 항목을 활용하는 데에 한계가 따르기 때문일 것이다. 이를 통하여 다양한 종류의 문법 목록이 다양한 교육과정에서 채택될 수 있도록 하여 한국어교육용 문법 항목의 표준화와 개별화·현지화 연구가 공존할 수 있도록 해야 할 것이다.

참고 문헌

- 강승혜(2005), “교육과정의 연구사와 변천사”, 『한국어교육론 1』, 한국문화사, 107-125쪽
- 강현화 외(2012), 『한국어교육 어휘 내용 개발(1단계)』, 국립국어원.
- 강현화 외(2013), 『한국어교육 어휘 내용 개발(2단계)』, 국립국어원.
- 강현화 외(2014), 『한국어교육 어휘 내용 개발(3단계)』, 국립국어원.
- 강현화 외(2015), 『한국어교육 어휘 내용 개발(4단계)』, 국립국어원.
- 국립국어원(2020), 『한국어 표준 교육과정』, 국립국어원.
- 김명광(2007a), “국어과 교육과정과 한국어과 교육과정의 비교와 대조”, 『한국초등국어교육』, 34, 한국초등국어교육학회, pp.129-164.
- 김명광(2007), “한국어 교육과정의 표준화에서 고려되어야 할 몇 문제”, 『새국어교육 76』, 한국국어교육학회, pp.29-56.
- 김정숙(1992), 『한국어 교육과정과 교과서 연구』, 고려대학교 박사논문
- 김중섭 외(2010), 『국제 통용 한국어교육 표준 모형 개발』, 국립국어원.
- 김중섭 외(2011), 『국제 통용 한국어교육 표준 모형 개발 2단계』, 국립국어원.
- 김중섭 외(2016), 『국제 통용 한국어 표준 교육과정 활용 점검 및 보완 연구』, 국립국어원.
- 김중섭 외(2017), 『국제 통용 한국어 표준 교육과정 적용 연구』, 국립국어원.
- 김지혜·이인혜(2021), “<한국어 표준 교육과정>에 기반한 인도 중·고등학교 한국어 교육과정 개발 연구”, 『한국어교육 32-2』, 국제한국어교육학회, pp.63-88.
- 김호정 외(2012), 『한국어교육 문법·표현 내용 개발 연구(1단계)』, 국립국어원.
- 민현식(2004), “한국어 표준교육과정 기술 방안”, 『한국어교육 15-1』, 국제한국어교육학회, pp.52-92.
- 박선희(2025), “한국어 문법 교육 연구”, 『한국어교육 입문을 위한 필독서, 한국어 교육학의 연구 동향과 과제』, 국제한국어교육학회 지음, 도서출판 하우, pp.383~416.
- 박정진(2008), “한국어 교육과정 개발 전략 탐색”, 『국어교육 127』, 한국어교육학회, pp.1-25.
- 안경화 외(2000), “학습자 중심의 한국어 교육과정 개발 방향에 대하여”, 『한국어교육 11-1』, 국제한국어교육학회, pp.67-83.
- 양명희 외(2013), 『한국어교육 문법·표현 내용 개발 연구(2단계)』, 국립국어원.
- 양명희 외(2014), 『한국어교육 문법·표현 내용 개발 연구(3단계)』, 국립국어원.
- 양명희 외(2015), 『한국어교육 문법·표현 내용 개발 연구(4단계)』, 국립국어원.
- 윤희원(1997), “한국어 교육과정 개발의 전제와 과제”, 『한국외국어교육학회 학술대회 자료집』, 한국외국어교육학회, pp.56-61.
- 이은희(1998), “외국어로서의 한국어교육을 위한 교육과정 개발 연구”, 『한국어교육 9-2』, 국제한국어교육학회, pp.121-141.

- 이인혜·이준호(2021), “‘한국어 표준 교육과정’과 CEFR, ACTFL, WIDA의 속달도 등급 체계 비교 연구”, 어문논집 93, 『민족어문학회』, pp.415-445.
- 이수미·박현진(2021), “한국어 표준 교육과정에 기반한 한국어 교재의 내용 선정 및 단원 구성 원리 연구”, 『우리어문연구 71』, 우리어문학회 pp.733-756.
- 이정근(1976), “韓國語教育課程의 새 정립을 위한 基礎研究”, 『국어교육 27』, 한국어교육학회, pp.297-320.
- 이정희, 김지영(2003), “내용중심 한국어교육과정 수립을 위한 기초 연구 -최고급 단계를 중심으로”, 『한국어교육 14-1』, 국제한국어교육학회, pp.211-232.
- 이준호(2020), “국제 통용 한국어 표준 교육과정의 내용 체계 및 체계 내에서의 언어 지식”, 『제33차 한국문법교육학회 전국학술대회 자료집』, 한국문법교육학회.
- 이준호 외(2020), 『한국어 표준 교육과정 고시 및 교재 인증제 도입』, 국립국어원.
- 이준호 외(2020), 한국어 표준 교육과정 고시 및 교재 인증제 도입, 국립국어원
- 이준호 외(2021), 한국어 교육과정·교재 현지화 및 질 관리 방안 연구, 국립국어원
- 이준호·안정호·이인혜(2022), “『한국어 표준 교육과정』에 기반한 해외 대학의 교양 한국어 교육과정 개발 연구”, 『Journal of Korean Culture 59』, 고려대학교 한국언어문화학술학술연구소, pp.35-63.
- 이준호(2025), “일반 목적 한국어 교육과정 개발의 현황과 전망”, 『한국어 교육과정 및 교재의 개발 동향과 발전 방향』, 고려대학교 한국언어문화학술학술센터 지음, 도서출판 하우, pp.43~81.
- 유나·강남욱(2022), “한국의 <한국어 표준 교육과정>과 중국의 <국제중문교육 중문수평등급표준>의 내용 체계와 속달도 기준 비교 연구”, 『전남대학교 한국어문학연구소 학술지 어문논총 41』, 전남대학교 한국어문학연구소, pp.109-139.
- 황인교(2006), “한국어 교육과정의 현황과 과제”, 『한국어교육 17-3』, 국제한국어교육학회, pp.381-400.

‘통용적·표준적 한국어 교육과정에서의 문법 -‘국제 통용 한국어 표준 교육과정’ 및 ‘한국어 표준 교육과정’을 중심으로‘에 대한 토론문

황성은(배재대)

오늘 발표는 2010년부터 2020년까지 무려 10여 년에 걸쳐 진행된 국제 통용 한국어 교육 표준 연구와 『한국어 표준 교육과정』의 개발 과정을 종합적으로 조망할 수 있게 정리해 주셨다는 점에서 학술적 의의가 매우 크다고 생각합니다. 특히 오늘 발표에서는 단순히 개발 과정을 시간 순서대로 나열하는 데 그치지 않고, 교육과정 속에서 문법 교육이 어떠한 위치를 차지해 왔는지, 그리고 그 위상이 시대적·교육적 요구 속에서 어떻게 변모해 왔는지를 세밀하게 짚어 주셨습니다. 이를 통해 우리는 한국어 교육과정이 단순한 교육 문서가 아니라 교육 현장과 학문적 담론을 함께 아우르는 복합적 체계임을 확인할 수 있었습니다. 발표자께서 방대한 연구 자료를 시기별·내용별로 교차 분석하며 변화의 흐름을 한눈에 조망할 수 있도록 정리해 주신 점에 깊이 감사드립니다.

이제 저는 여러 청중을 대신해 몇 가지 궁금한 점을 여쭙는 것으로 토론자의 소임을 다하고자 합니다. 혹시 제 이해 부족으로 인해 질문을 드리게 되더라도 너그럽게 양해해 주시면 감사드리겠습니다. 저의 질문은 오늘 발표의 핵심 주제와 직접적으로 연관된 쟁점들을 중심으로 구성하였으며, 이 질문을 통해 향후 한국어 교육과정의 개정 방향을 함께 고민해 보는 계기가 되었으면 합니다.

첫 번째 질문은 문법 항목의 선정과 축소 과정과 관련이 있습니다. 발표에 따르면 2단계 연구에서는 629개의 문법 항목이 등급별로 제시되었으나 4단계에 이르러 최종적으로는 336개 항목으로 정리되었습니다. 이 과정에서 문법 항목의 수가 절반 가까이 줄어들게 된 배경이 무엇인지가 매우 궁금합니다. 단순히 항목 수를 줄이는 것이 목적이 아니라면, 그 우선순위를 결정하는 과정에서 어떤 핵심 기준이 적용되었는지, 이들 중 어떤 기준이 상대적으로 더 큰 비중을 차지했는지 궁금합니다. 또한 문법 항목을 줄이고 등급을 정하는 과정에서 여러 전문가들이 논의와 합의를 통해 최종 목록을 확정했을 것으로 생각됩니다. 발표자께서 파악하신 범위 안에서, 이 절차가 실제로 어떤 방식으로 이루어졌는지, 그리고 그 과정에서 드러난 특징이나 한계가 있었다면 설명해 주시면 감사하겠습니다.

두 번째 질문은 문법 교육의 위상과 역할 재정립과 관련됩니다. 현행 한국어 교육과정에서는 문법을 ‘언어 지식’의 한 범주로 분류하고 있지만, 발표에서도 강조하셨듯이 실제 언어 사용의 장에서는 문법이 단순한 지식 차원을 넘어 담화 기능 수행, 상황적 맥락, 그리고 다양한 텍스트 장르와 긴밀하게 맞물려 있을 때 비로소 학습 효과가 극대화될 것입니다. 그렇다면 향후 교육과정 개정에서는 문법 교육의 목표를 지금처럼 ‘언어지식’ 차원에 한정하기보다는, 예를 들어 설득·보고·토론 같은 구체적 의사소통 기능, 공식적·비공식적 담화 상황, 구어·문어 텍스트의 장르적 특성과 직접 연결하여 설계하는 방식으로 확대할 필요가 있지는 않을지 생각해 보게 되었습니다. 더 나아가 문법 교육의 평가 준거 역시 이러한 기능적·맥락적 요소와 연계하여 설정된다면 문법 교육의 실제성이 한층 강화될 것이라 생각됩니다. 혹시 발표자께서는 이런 방향으로 문법의 위상과 역할을 재정립할 필요가 있다고 보시는지, 아니면 현행 체계만으로도 이러한 요구를 충분히 수용할 수 있다고 판단하시는지 의견을 듣고 싶습니다.

세 번째 질문은 한국어 교육에서 표준성과 유연성의 조화라는 오래된 과제와 연결됩니다. 표준 문법 목록은 교육과정의 일관성과 체계성을 확보하는 데 필수적이지만, 동시에 한국어 교육의 현장은 학습자 집단, 교육 목적, 운영 여건이 매우 다양하여 일정한 유연성을 요구합니다. 그렇다면 향후 교육과정 개정에서는 표준 문법 체계의 안정성과 일관성을 유지하면서도 실제 현장의 다양한 요구와 특수성을 반영할 수 있는 균형점을 어떻게 설정해야 한다고 보십니까? 예를 들어 필수 문법과 선택 문법을 구분하거나, 모듈형 교육과정으로 재구성하는 방식, 혹은 단계별·목적별 차등 적용 모델을 도입하는 방식 등 여러 가능성이 있을 것 같습니다. 발표자께서 생각하시는 가장 현실적이고 효과적인 원칙이나 방향이 무엇인지 궁금합니다. 표준성과 현지화·개별화 요구를 아우르는 이 문제는 앞으로의 한국어 교육과정 개정 논의에서 핵심적인 쟁점이 될 수 있으리라 생각합니다.

오늘 발표가 한국어 교육과정 연구의 성과를 종합적으로 정리하고 미래 과제까지 조망해 주셨다는 점에서, 오늘 논의가 한국어 교육의 표준성과 전문성을 한층 더 심화시키는 계기가 되었을 거라 생각합니다. 다시 한번 귀중한 발표에 깊이 감사드립니다.

한국어교육에서의 표준성, 표준 문법

양명희(중앙대학교 교수)

차례

1. 서론
2. 표준성과 표준 문법
3. 한국어교육의 목표와 표준
4. 문법 기술의 방향
5. 결론

1. 서론

한국어교육에서 표준을 가르쳐야 한다는 것은 당연한 명제라고 할 수 있다. 이는 한국어교육 이전에 국어 교육에서도 마찬가지이다. 모어교육의 표준에 대한 강조는 표준어 규정, 표준 발음법, <표준국어문법론>(1985), <표준국어대사전>(1999) 등 규정과 문법서, 사전의 명칭에서 확인할 수 있다. 이러한 표준의 강조는 국어 생활의 역사와 관련되어 있다. 광복 이후 대한민국 정부가 수립되어 국어를 가르치게 되면서 국민 통합을 목표로 정부나 연구자 모두 표준의 필요성을 강하게 인식하고 있었기 때문이다.¹²¹⁾

이러한 모어교육에서 강조된 ‘표준’은 한국어교육에도 그대로 적용되어 교재 제목에서도 ‘표준’을 볼 수 있고(<중학생을 위한 표준 한국어>), 교수 문법 용어와 교육과정의 표준화(방성원:2002, 김명광:2007)에 대한 연구에서도, <국제통용한국어표준교육과정>(2017)¹²²⁾, <한국어표준교육과정>(2020), <한국어표준문법>(2018) 등의 교육과정과 문법서에서도 ‘표준’은 늘 강조된다.

본고의 주제인 ‘표준 문법’에 대해서는 여러 연구가 있지만 유현경 외(2018), 양명희(2020), 이선웅(2020) 등에서 어느 정도 그 개념을 정리해 볼 수 있다. 유현경 외(2018)에서는 표준 문법을 참조 문법, 기반 문법으로 설명하고 있고, 양명희(2020)에서는 국어사전의 ‘표준’의 뜻풀이에 근거하여 ‘일반적인 것. 또는 평균적인 것’으로 풀이하고 있으며, 이선웅(2020:71)에서도 이를 수용하여 ‘표준 문법’이 단 하나가 아니라 여럿 성립될 수 있음을 언급하고 있다.

<한국어표준문법>(2018)은 참조 문법의 성격을 가진 문법서로, 국어교육이나 한국어교육에서 사용할 수 있는 문법 용어와 문법 체계의 표준을 세우고자 하였다. 양명희(2020:53)에서 기술하고 있듯 이를 참조 문법으로 하여 국어교육 문법이나 한국어교육 문법의 교과서나 교재가 편찬된다면 적어도 문법 용어와 문법 체계는 동일할 수 있을 것이다.

그러나 교육 현장에서는 표준화된 문법 용어나 문법 체계뿐 아니라 실제 사용되는 언어 현실이 더 궁금하고 중요할 때가 있다. 그리고 교사보다 학습자들이 이러한 언어 현실에 더 민감한 경우도 많다. 언어는 그 특성상 끊임없이 변화하며, 상황, 지역뿐 아니라 사회적 변인에 따라 다채로운 변이 현상을 보이기 때문에 규범화된 또는 표준화된 ‘표준’만 알아서는 효율적인 교육이 이루어지기 어렵다.

이러한 관점에서 본고에서는 먼저 표준 문법에서 핵심이 되는 ‘표준성’이 무엇인지 선행 연구를 통해 살펴

121) 본고가 국어생활의 역사를 주된 대상으로 삼고 있지 않기 때문에 국어 규범과 국어교육에 대한 정책이나 역사에 대해서는 자세히 기술하지 않는다. 다만 표준에 이르기까지 학회나 연구자의 다양한 학설이나 이론이 밀바탕이 되어 현재에 이르게 되었음을 강조한다. 참고로 양명희(2020)에서는 국어교육에서 표준 문법이 어떻게 변화하였는지 약술하고 있다.

122) 정확한 명칭은 <국제 통용 한국어 표준 교육과정 적용 연구>(4단계)이다.

보고, ‘표준 문법’의 개념과 ‘표준화’의 필요성에 대해서 논의해 보고자 한다. 더불어 변이 현상을 보이는 국어 문법 현상을 살펴보고 이를 한국어교육에서 어떻게 교육해야 할지 다양한 관점을 제시해 보고자 한다. 이미 <국제통용한국어표준교육과정>(2017)에서는 규범상으로는 비표준적 발음이나 일반적으로 많이 사용되고 있는 발음을 ‘현실 발음’으로 지칭하고 학습 목표로 설정한 바 있다. 다시 말하여 모어교육의 규범에는 맞지 않는 현실 발음을 표준의 영역에 포함한 것이다.

문법은 음운과 비교하여 변이 현상을 포착하기 어렵고¹²³⁾ 대부분의 문법학자들은 현상 기술보다 체계문을 중심으로 한 규칙화에 우선적으로 관심을 기울이기 때문에 현실 문법(?)이라는 이름으로 규범에 맞지 않는 문법 현상이 학습 목표가 되는 경우는 아주 드문 것 같다. 그렇지만 이미 여러 연구자들이 주장하고 있는 것처럼 한국어교육의 교육 내용은 모어교육과는 상당히 다를 수밖에 없고, 그 내용 중 문법도 중요한 부분을 차지하기 때문에 표준화가 필요한 문법적 변이 현상에 어떤 것이 있는지 살펴보는 것이 필요하다. 그리고 더 나아가 이를 교육 현장에서 어떻게 적용해야 할지, 학습 평가에는 어떻게 반영해야 할지 등 관련된 과제들을 함께 논의해 보았으면 한다.

2. 표준성과 표준 문법

이 장에서는 선행 연구를 중심으로 ‘표준성’이 무엇인지, 그리고 ‘표준 문법’의 범위와 필요성에 대해 논의해 보고자 한다.

한국어교육에서의 규범과 표준에 대한 비판적 논의는 박석준(2009)에서 본격적으로 제기되었다. 박석준(2009)에서는 어휘, 문법, 화법, 발음 등으로 나누어 모어교육의 기준이 되는 표준어와 학교문법, 표준화법, 표준 발음을 대상으로 실제와 괴리되어 있는 규범의 문제점을 구체적인 예를 들어 비판하고 있다.

- (1) 가. *내음/냄새, *죽다¹²⁴⁾/줍다, *-길래/기에, *-(으)르래야/(으)려야, *날오는/나는
나. 감사하다/*감사드리다

(1)은 박석준(2009)에서 가져온 몇 예이다.¹²⁵⁾ (1가)는 표준어와 관련한 예로, *가 표시된 형태는 당시에 비표준어로 규정되어 사용해서는 안 되는 형태이다. 그런데 이들 형태가 현실에서는 많이 사용되고 있기 때문에 한국어교육에서 규범을 강조하는 것은 문제가 있다는 주장이다.¹²⁶⁾ (1나)의 ‘드리다’ 역시 당시에 많이 사용되는 표현임에도 모어교육에서는 비표준적인 것으로 교육되고 있었다.¹²⁷⁾ (1가)와 (1나)의 예를 보면 한국어교육에서 ‘표준성’에 문제가 있다고 지적한 예들은 대부분 모어교육에서도 문제가 될 수 있는 경우임을 알 수 있다.

모어교육인 국어교육은 그동안 의사소통의 편의를 위해 규범과 표준을 강조해 왔지만 언어의 특성인 변이 현상으로 인하여 오히려 언어생활에 불편을 겪게 만든 면이 적지 않다. 그러나 이러한 변이형들을 언중들이 모두 사용하는 것은 아니며 시간이 지나면서 변화의 방향이 어디로 가게 될지 예측하는 것도 쉽지 않다. 또한 언어정책 -맞춤법의 개정, 표준어의 인정 등-은 보수적 특성이 강하기 때문에 사용 빈도를 기준으로 표준을 바로바로 개정하는 것도 쉬운 일이 아니다. 그렇기 때문에 역설적으로 한국어교육에서 ‘표준성’의 기준을 정해 이러한 변이형들을 표준의 영역 안에 포함할지, 포함한다면 또 어떻게 가르칠지가 정해

123) 강현석 외(2020)에 소개된 형태, 통사적 변이와 변화에 대한 연구는 ‘합쇼체’와 ‘해요체’의 상대높임법 변이, ‘-나/-니, -구나/-네’ 등 어미 변이, ‘하-/해-’ 어간 변이 정도이다. 국립국어원의 일련의 사용 실태 조사도 문법보다는 발음, 어휘, 담화에 중심이 놓여 있다(조태린 2024).

124) ‘죽다’는 우리말샘에 ‘줍다’의 방언(강원, 경기, 경상, 전라, 제주, 충청)으로 풀이되어 있다. 사용권을 보면 ‘죽다’는 남한 전역에서 사용되고 있음을 확인할 수 있다.

125) 이 외에도 표준 발음과 현실 발음의 괴리를 여러 유형을 들어 제시하였다. 본고는 문법에 중점을 두기 때문에 발음의 예는 신지 않았다.

126) 이 중 비표준어였던 ‘내음’과 ‘-길래’는 2010년 국어심의회에서 복수 표준어가 되었다.

127) ‘드리다’는 새로운 <표준 언어 예절>에서는 사용할 수 있는 것으로 수정되었다.

져야 할 것이다. 그리고 이때 ‘표준성’이라고 하는 것은 모어교육에서의 표준어의 개념과는 다른 개념이다. 박석준(2009)에서 ‘표준성’은 현실에서 많이 사용된다는 의미인 듯하다. 이는 공통어의 개념과 비슷한 것으로 사용자가 많은 언어 형식이 표준이 되어야 한다는 관점이다. 그리고 박석준(2009:40)에서는 현실형의 교육에 대해서 “외국인 학습자를 대상으로 ‘날으는’이 잘못 되었으니 ‘나는’의 형태만을 써야 한다고 설명하는 데에 그치면 외국인 한국어 학습자들은 규범형으로 배운 ‘나는’의 형태만을 사용하게 된다.”고 언급하고 있다. 이는 모어교육의 표준어인 표준형뿐 아니라 현실형을 같이 가르쳐야 한다는 것으로 해석할 수 있다.

다음은 이선웅(2020:75~76)에서 국어교육과 한국어교육의 표준이 다름을 주장하기 위해 든 예이다. 박석준(2009)의 예들이 표준어 규정이나 표준 발음, 표준 화법 등을 대상으로 ‘표준성’을 논의하여 어휘와 발음의 예가 주를 이룬 것에 반해 이선웅(2020)은 문법, 즉 문장의 표준성을 논의한다.

(2) 가. 행복하세요.

- 나. 그분에게 걸맞는 신붓감
- 다. 예쁘고 싶은 것이 꿈이라고?
- 라. 칠판에 명희의 글씨가 써 있다.
- 마. 남진은 이제 잊혀진 가수이다.

(2가)~(2다)는 형용사의 활용과 결합 제약으로 학교문법에서는 오용으로 다루어져 왔던 예이다. 이 중 (2가)에 대해서는 <한국어표준문법>(2018:498~499)에서 “명령형 어미나 청유형 어미가 결합될 수 있는 형용사가 있으며, 이들은 주체의 상태를 변화시키려는 의지나 자발성이 상정될 수 있는 공통점이 있다”고 기술하고 있다.¹²⁸⁾ 이러한 문법 기술은 (2가)를 표준으로 가르치는 데 기반이 될 수 있다. 그리고 (2마)의 이중 피동은 이미 <국어문법론 강의>(1999)와 같은 개론서에서 피동사 피동과 의미적 차이가 있는 것으로 기술된 바 있다.¹²⁹⁾ 그러나 (2다), (2라)의 비표준적 문법 사용에 대해서는 이른바 표준 문법서라고 이름 붙여진 서적들에서 발견하기 어렵다. (2다)와 유사한 예로는 ‘엄마가 예쁘려고 피부과에 다닌다.’ 같은 예가, (2라)와 유사한 예로는 ‘불이 켜 있다, 자물쇠가 채워 있다’ 등이 있다.

기술 문법의 관점에서는 (2가)와 같이 규칙성을 찾아 현상을 설명할 수 있으면 표준으로 간주할 수 있다. (1)에서 ‘날으는’이나 ‘죽다’를 ‘표준형’으로 간주하는 것에 선뜻 동의를 하지 못하는 것은 바로 문법에서 중요하게 생각하는 규칙성 때문이다. 그렇지만 교육 현장에서는 박석준(2009)에서의 방법처럼 표준형과 현실형을 같이 가르칠 수 있다. (2나)의 ‘걸맞은’이 표준어이지만 한국 사람들이 ‘걸맞는’이라고 많이 쓴다는 식으로 말이다.¹³⁰⁾ 그리고 우리가 교육의 관점에서 정해야 하는 것은 어느 단계에서 어디까지 포함해야 하는가일 것이다.

이제까지 ‘표준’의 기준으로 ‘현실에서의 사용’과 ‘규칙성’에 대해 살펴보았다. 그런데 이선웅(2020:79~81)의 다음과 같은 예에 부딪히게 되면 표준의 기준을 어디에 두어야 할지 쉽게 답을 정하기가 어렵다.

(3) 가. 그 주장의 부정적 효과는 어떤 점이 문제이고 어떻게 해결할지에 대해서 생각할 틈을 주지 않는다는 것이다.

- 나. 그 주장의 부정적 효과는 (그 주장에서) 어떤 점이 문제이고 (우리가) (그 문제를) 어떻게 해결할지에 대해서 생각할 틈을 주지 않는다는 것이다.

(4) 가. ‘지우개’는 ‘지우다’의 어간 ‘지우-’를 어근으로 삼아 접사 ‘-개’가 붙어 만들어진 파생어이다.

128) <외국인을 위한 한국어 문법과 표현(초급)>(2016)에도 ‘-세요’나 ‘-으십시오’ 같은 명령형 어미가 일부 형용사와 결합하여 사용된다고 기술하고 있다.

129) <국어문법론 강의>(1999:299)에서는 ‘잊혀지다, 보여지다, 쓰여지다’와 같은 예가 피동사 피동과는 다른 독자적 의미 영역이 있는 것으로 보고 있다.

130) 3장에서 살펴보겠지만 예능 프로그램이나 드라마 자막을 보면 이러한 비표준형(현실형)이 발화될 때 자막은 표준형으로 표기하는 예를 종종 볼 수 있다.(예: 웃길려구/웃기려고)

- 나. ‘지우개’는 ‘지우다’의 어간 ‘지우-’를 어근으로 삼아 접사 ‘-개’를 붙여 만든 파생어이다.
- (5) 가. 인간은 자연을 정복하기도 하고 복종하기도 했다.
 나. 인간은 자연을 정복하기도 하고 (자연에) 복종하기도 했다.
- (6) 가. 지역 상징물로 런던은 빅벤이 있고, 파리는 에펠탑이 있다.
 나. 지역 상징물로 런던에는 빅벤이 있고, 파리에는 에펠탑이 있다.

(3)~(6)은 모어교육에서 국어 글쓰기 시간에 문법적 오용으로 다루고 있는 예들이다. 모든 예문에서 (나)의 예들이 문법에 맞고 작자의 의도도 분명하게 나타나는 것이 사실이지만 문장의 길이는 (가)에 비해 조금씩 길다. 문장 성분의 생략이나 호응 등의 문법 현상은 문어를 기준으로 한다면 (나)가 가장 정확한 문장 구조이겠지만, 예측할 수 있는 내용의 문장 성분 생략이 자유로운 한국어의 특징을 떠올리면 (가)의 예가 문법적으로 모두 잘못되었다고 강변하기 어렵다. 더군다나 모어교육이 아니라 한국어교육에서 이런 산출물에 대해 (나)와 같이 피드백을 한다면 과연 학습 측면에서 긍정적 효과를 거둘 수 있을지 의문이다.¹³¹⁾ 양명희(2020)에서는 한국어교육 표준 문법의 필요성과 그 기준을 세우고자 한 연구로 표준 문법의 지향점을 정확성(규범성), 유창성(실제성), 교육 유용성 세 가지를 제시한 바 있다. 언어교육은 기본적으로 ‘표준’이 필요하기 때문에 모어교육의 표준은 정확성의 측면에서 지켜야 하며, 한국어교육에서 문법의 지나친 강조는 유창성을 저해할 수 있기 때문에 유창성을 지향하기 위해 실제성을 기준으로 삼았다. 또한 교육 유용성의 측면에서 모어 화자들이 많이 사용하는 언어 현실은 표준 문법이 지향해야 하는 기준으로 필수적이다.

양명희(2020)에서는 한국어교육 표준 문법의 개념과 내용을 논의하기 위해 한국어 교사들이 표준 문법에 대해 어떤 인식을 하고 있는지 설문 조사를 하였다. 교사들은 한국어교육 표준 문법과 국어 문법이 다르다고 응답한 비율이 상당히 높았으며(78.8%), 특히 문법의 세부 내용(73%), 화용적 용법의 강조(73%) 등이 한국어교육 표준 문법의 차별점이라고 응답하였다. 앞의 (3)~(6)과 관련하여 흥미로운 응답은 1/5에 해당하는 교사들이(18%) 문법적/비문법적 문장의 판단 기준이 국어 문법과 한국어교육 문법이 다르다고 응답했다는 점이다. 그리고 ‘표준 문법에 어긋나지만 일상생활에서 자주 사용되는 문법, 구어와 문어의 차이, 한국인들이 실제로 빈번히 사용하는 문법 및 표현’ 등이 표준 문법에 포함되기를 요구하는 답변이 높게 나타났다.

이제까지 한국어교육에서의 표준성과 관련해 제시된 몇 가지 예들을 중심으로 표준 문법이 규범성과 규칙성을 지님과 동시에 실제성이 기준이 되어야 함을 논의하였다. 또한 표준 문법의 범위가 단어 수준의 어미 활용형, 문법 단위 간의 결합 관계, 문장 생략과 호응 현상까지 광범위함을 부분적으로 살펴보았다. 다음 장에서는 한국어교육의 목표에 따른 표준 문법의 내용에 대해 논의해 보고자 한다.

3. 한국어교육의 목표와 표준

한국어교육에서 논의되고 있는 표준성은 2장에서 보았듯 모어교육과 구분되는 한국어교육의 표준성을 의미한다. 물론 한국어를 가르치는 것이기 때문에 모어교육의 영향을 다분히 받고 있는 것이 사실이지만(특히 맞춤법, 띄어쓰기, 표준어, 표준 발음 등 규정이 있는 경우), 한국어교육의 목표가 국어교육과는 다르기 때문에 한국어교육은 실제 한국인들이 사용하는 언어 현실이 우선되어야 한다.

한국어교육의 표준에 대해서는 가르치는 주체, 즉 보급자의 교육 목표에 따라, 그리고 교육의 수요자인 학습자의 교육 목표에 따라, 또는 교육을 담당하는 교사나 연구자에 따라 다를 수 있다.

131) 이미 요시모토(2012)에서는 “문법에 관해서는 학자들이 지나치게 규범적으로 생각하지 말고 언어 현실을 잘 관찰 할 필요가 있다. 한국어 문법론이 그렇지 않아도 까다롭고 어려운데 국어학자나 작가들도 지키지 못하는 팬한 제약 까지 만들어서 한국어 학습자를 괴롭힐 필요가 없다.”가 이야기한 바 있다.

(7) 가. 중국 정부 기구와 그 인력에 의해 만들어진 각종 표준과 요강이 중국의 표준어를 기준으로 하 고 중국 정부의 보통화 보급 정책에 부응하는 것은 비록 외국인을 대상으로 한 교육이라 하 더라도 중국의 입장에서는 매우 자연스러운 일이다. 문제는 국제적으로 보면 그것이 중국어 의 전부가 아니라는 데 있다. 또 중국 내부에서도 지역별로 발음·어휘·표현·문법 등이 조 금씩 다른 보통화를 사용하고 있는데, 중국 정부 입장에서는 통일과 정돈의 대상일지 몰라도 우리 입장에서는 현실적으로 학습의 대상이어야 맞다. (김석영, 2013:311)

나. 일본어 교육에 대하여 혁신적인 논의가 이루어지고 있다. 가토(2000:16~17), 마쓰오(2006:102), 오카자키(2007:295~296) 등의 논의를 정리하면, 일본어 모어 화자라고 해서 외국인의 일본어를 고쳐 줄 수 없고, 외국인과 대화하기 위한 일본어는 일본인이 외국인에게 일방 적으로 가르치는 것이 아니라 서로 배우면서 새롭게 만들어 가는 것이라는 주장이다. (요시모 토, 2012:409)

다. 크리스토프 외제(Christophe Euzet) 외 여러 하원 의원들이 2019년 12월 3일 이 사안을 발제하여, ‘여러 발음이 공존하는 프랑스만들기 법안(Promotion de la France des accents)’이 2020년 11월 26일에 발의되었고, 이것이 해당 위원회에서 현재 1회독 중이다. 이 법안에 따르면 ‘발음’은, 차별을 일으켜서는 안 되는 ‘출신, 성별, 가족구성 상황, 장애, 정치적 의견, 성씨’ 등 총 22가지의 기준과 같은 지위로 인정된다. (김보현, 2022:21)

(7가)는 중국어 교육자인 김석영(2013)의 연구에서 가져온 것으로, 중국 정부의 보통화 중심 교육 정책이 중국 정부 입장에서는 자연스러우나 이를 배우는 학습자의 입장에서는 부족함을 표현한 구절이다.¹³²⁾ (7나)는 앞에서 소개한 한국어 교육자인 일본학자 요시모토의 연구(2012)에서 인용한 것인데, 그는 규범과 표준을 강조하는 한국어교육에 대해 비판하면서 학습자 중심의 일본어 교육의 최신 주장을 소개하고 있다. (7다)는 프랑스어 교육자인 김보현(2022)에서 인용한 것으로 한국인 프랑스어권 학습자들이 지나치게 표준 발음에 집착하여 유창성이 떨어짐을 비판하며,¹³³⁾ 정작 프랑스에서는 발음이 차별을 일으킬 수 있기 때문에 이에 대한 법안 마련의 움직임도 있다고 알리고 있다. 외국어 교육에서 지나친 표준의 강조가 교육에 장애가 됨을 주장한 것이다.

이처럼 외국어 교육에서 보급자가 표준을 강조하기도 하고, 교육자의 입장에서 현실과 괴리를 보이는 규범을 비판하기도 하며, 학습자의 입장에서 다양한 언어 현실을 학습하는 것이 필요하다고 주장하기도 한다. 이는 결국 외국어 교육의 목표가 문법의 내용을 결정할 수 있음을 뜻하는 것이기도 하다. 다시 말하여 보급자와 교육자, 학습자들이 외국어를 가르치고 배우는 목적이 무엇이냐에 따라 학습 내용이 달라질 수 있다는 것이다.

한국어교육에서 규범으로서 ‘표준’이 강조된 것은 여러 가지 이유가 있겠지만 그중 하나는 학문 목적 학습자의 비율이 가장 높고 이들을 평가하는 한국어능력시험의 국가 주도로 출제, 시행된 것과 무관하지 않다. 또한 1장에서 언급한 것처럼 모어교육의 표준이 중심 언어교육이 영향을 미친 것도 사실이다. 그러나 점차 지역의 결혼 이주자, 국내 취업을 목적으로 하는 이민자, 드라마나 케이팝으로 한국어를 배우는 한류 향유자 등 여러 지역에서 각자의 목적으로 한국어를 배우는 학습자들이 늘어나면서 규범으로서의 ‘표준’뿐 아니라 비표준어인 지역방언, 구어 중심의 현실 언어, 신어, 비속어, 유행어 등 국어사전에 없는 어휘와 표현이 학습 내용으로 다루어지고 있다.

특히 방언 교육에 대한 연구는 국립국어원의 보고서(2009) 이후로 꾸준히 발표되고 있는데¹³⁴⁾ 이 중 박경

132) 김석영(2013:312)에서는 최소한 수용적 기술(receptive skill)인 듣기와 읽기에 있어서는 다원적 표준을 수용하는 것이 한국에서 중국어 교육에 대한 요구에 맞는 일이라고 주장하고 있다.

133) 김보현(2022:9)에서는 프랑스어 학습자들이 자신의 발음의 결함을 프랑스 표준 발음과 비교하여 과잉 인식하면 유창성이 빠르게 향상되는 데에 큰 장애가 되므로, 표준 발음에 대한 강박증과 자신의 비표준발음에 대한 심리적 불안감을 더욱 적극적인 방식으로 철폐해야 한다고 주장한다.

134) 방언 교육의 필요성과 교육 방안, 교육 방향, 교재 구성 등에 대한 대표적인 연구로 국립국어원(2008, 2011)의 보고서와 안주호(2007), 우창현(2009, 2011a, 2011b, 2012), 박경래(2010), 강보선(2013), 조혜화·조재형(2015), 하

래(2010)의 설문 결과를 보면¹³⁵⁾ 결혼 이주자들이 표준어가 아닌 방언만을 배우고자 하지는 않으며, 마찬 가지로 한국어 교사들도 방언 교육을 표준어보다 일찍 시작하는 것은 바람직하지 않다고 하였다. 신어의 교육 필요성에 대해서는 서로 다른 의견이 대립되고 있는데 이 역시 학습자들을 대상으로 면담을 해 보면 자신의 한국어교육 목적에 따라 신어에 대한 관심도, 교육 필요성의 정도가 다르게 나타났다.

모든 언어는 다음과 같이 격식적 표현과 비격식적 표현이 함께 사용된다.

(8) 가. 00대학교 강사 전형 서류 결과가 나왔는데, 이번에는 아쉽게도 통과하지 못했습니다.

가'. 서류 심사 나왔어. 꽝 났어.

나. 사람들은 누구나 건강을 유지하고 싶어 한다. 또한 매일매일 건강해지기 위해 노력한다.

나'. 사람들? 당연히 건강하고 싶어하지. 노력 장난 아니지.

다. 안녕하십니까? KBS 9시 뉴스를 시작하겠습니다.

다'. 해씨들~ 잘 있었어? 기다리구 기다리던 50만 기념 자리야. 모두들 와 줘서 너무 고마워.

(8가), (8나), (8다)는 격식적이며 공식적인 장소나 장면에서 사용한 아주 표준적인 발화이다. 반면 (8가'), (8나'), (8다')는 친숙한 청자를 대상으로 사적 장면에서 사용한 발화로, 속어를 사용했을 뿐 아니라 공식적 자리에서 사용하기 어려운 ‘노력 장난 아니지’라든지 문법에 맞지 않는 ‘건강하고 싶어하다’ 같은 비표준적 문장과 구어형 어미 ‘-구’를 사용하고 있다. 이처럼 비격식적 구어에서는 격식적 문어나 격식적 구어에서 잘 지키는 표준성이 지켜지지 않는 것이 일반적이다. 그리고 격식적 표현과 비격식적 표현은 때로 섞어서 사용하기도 한다.

우리는 여기서 표준 한국어와 그렇지 않은 한국어의 개념을 다시 한 번 정리해 보고자 한다.

(9) 가. 규범형(표준어, 학교문법)과 비규범형(비표준어)

나. 서울말과 지역방언

다. 격식적 문어 표현과 비격식적 구어 표현

(9가)에서처럼 규범의 관점에서 규범(주로 학교문법)에 맞는 한국어를 표준 (한국어)라고 지칭할 수 있다. 또 (9나)에서처럼 지역방언에 대비하여 서울말을 표준 (한국어)라고도 생각할 수 있다. 그러나 지역방언이 교육 대상 언어가 될 때 무엇을 가르칠지를 결정하려면 역시 ‘표준’이 필요하다. 그리고 마지막으로 (9다)의 ‘표준 한국어’는 격식적 문어를 기준으로 한 고정형과 때와 장소에 따라 변이되어 사용되는 비고정적 표현을 포함하는 개념이라 할 수 있다. 그리고 비고정적 표현 중에 사용 빈도가 높거나 규칙성을 기술할 수 있는 문법 현상이 표준성을 가진다고 할 수 있다.

<한국어표준교육과정>(2020)의 기능별 성취 기준에는 다음과 같이 격식적 상황과 비격식적 상황, 공적 상황과 친숙한 상황을 구분하는 사회언어학적 능력이 포함되어 있다.

(10) 가. 격식적 상황과 비격식적 상황을 구분하여 대화할 수 있다. (3급 말하기 성취 기준 2)

나. 익숙한 공적 상황에서 사용되는 격식적인 글을 쓸 수 있다. (3급 쓰기 성취 기준 2)

다. 업무 상황이나 공적인 상황에서 사용되는 표현이나 내용을 이해할 수 있다. (4급 듣기 성취 기준 2)

신영(2016), 차윤정(2018) 등이 있다.

135) 박경래(2010)의 설문 조사 결과를 보면, 결혼 이주자들은 거주 지역이 표준어권에서 멀수록, 그리고 한국어 구사 능력이 높을수록 방언 교육의 필요성을 더 크게 느끼며, 방언 교육의 영역은 주로 ‘말하기’와 ‘듣기’ 영역으로 한정하여 이루어지기를 희망하였다고 한다. 한편 결혼 이주자를 가르치는 한국어 교사들 대부분은 표준어는 물론이고 방언도 가르쳐야 한다고 생각하고 있으며 방언 교육의 시점은 한국어 중급 단계나 그 이전부터 시작하는 것이 좋으며 표준어 교육보다 일찍 시작하는 것은 바람직하지 않다고 응답하였다.

(10)의 성취 기준을 인용한 것은 ‘표준 문법’이라는 용어 자체가 이제까지 격식적 문어를 중심으로 기술되었음을 상기하기 위해서이다. 그러나 외국어를 배우는 학습자들은 공적 상황에서 사용되는 격식적 표현만을 배우고 싶어하지 않는다. 그렇기 때문에 현실에서 많이 사용되는 문법 현상을 문법의 내용에 포함해야 한다. 그리고 이때 주의할 점은 이러한 문법 현상의 사용역을 기술해 줘야 한다는 것이다. 또한 새로운 문법 현상, 이전 규범에는 맞지 않지만 실제 사람들이 많이 사용하는 문법과 표현에 대해서도 정밀한 기술이 필요하다.

4. 문법 기술의 방향

4.1. 표준형과 현실형의 기술

그동안 한국어교육에서 ‘문법’이란 용어 앞에는 ‘표준, 구어, 사용, 교육’ 등 다양한 개념의 수식어가 사용되었다. 이는 한국어교육 현장에서 가르쳐야 하는 문법의 범위와 내용에 대한 고민의 결과이다. 3장에서 우리는 보급자와 교육자, 학습자의 교육 목표에 따라 교수하는 학습 내용이 달라질 수 있음을 살펴보았고, 한국어교육을 위한 표준 문법은 규범 문법뿐 아니라 현실 문법을 포함해야 한다고 하였다. 이를 위해서는 문법 현상을 설명할 때 발화 상황과 사용 맥락을 고려하여 격식적/비격식적 표현, 공적 상황/사적 상황, 문어/구어 등의 사용을 기술하고, 학습자는 목적에 맞게 이를 선택적으로 사용하도록 하는 것이 이상적이다.

예를 들어 용언의 활용형은 규범형 ‘걸맞은’과 현실형 ‘걸맞는’ 중에 어느 하나를 표준으로 정해서 가르치는 것보다 현행 규범에 따라 ‘걸맞은’이 표준이고 ‘걸맞는’이 현실에서 더 많이 사용한다고 교수하면 된다. 이에는 ‘날으는/나는’, ‘맞다/맞는다’, ‘바래요/바라요’ 등 그 예가 수도 없이 많다. 한국인들도 자주 틀리는 것을 외국인들에게 오류라고 지적하는 것은 학습에 장애가 될 것이 분명하다. 그러나 고급의 학문 목적 학습자나 공무원이나 국어 교사를 꿈꾸는 이주민이라면 현실형만 가르칠 수는 없다.

(2다)의 ‘예쁘고 싶다’나 (9나)의 ‘건강하고 싶다’는 구어에서 비격식적 상황에서 사용될 가능성이 높다. 격식적인 보고서나 과제 글쓰기라면 규범 문법을 지키는 것이 일반적이기 때문이다. 그러므로 ‘당신, 예쁘고 싶어요?’라고 외국인이 질문한다면 굳이 그건 틀린 문법이라고 지적해 줄 필요가 없다. 그리고 한국어 교육을 위한 표준 문법서에는 ‘-고 싶다’를 기술하면서 (2가)처럼 현실에서 많이 사용되는 문법으로 기술해 주면 된다.

양명희(2020:50~51)에서는 <외국인을 위한 한국어 문법과 표현>(2016)의 수정 사항을 기술한 바 있는데 대부분이 제약 정보에 해당한다.

- (11) 가. -으니까: 미래·추측 ‘-겠-’과 결합한다. -> 일부 ‘-겠-’과 결합할 수 있다. (예) 잘 모르겠으니까 다시 설명해 주세요. (o)
- 나. -나요: 형용사 어간이 모음으로 끝날 경우 ‘-나요’의 결합이 부자연스럽다. (예) 그 건물이 크나요?(?) / 그 친구가 똑똑하나요?(?) -> 전체 삭제
- 다. -고 싶어 하다: ‘건강하다, 행복하다’ 등의 일부 형용사와는 결합하기도 한다. -> 규범적 표현은 아니지만 ‘행복하고 싶어 하다’, ‘건강하고 싶어 하다’와 같이 ‘-고 싶어 하다’와 관용적으로 결합되어 사용되는 형용사도 있다. (예) 누구나 건강하고 싶어 한다. 사람들은 늘 행복하고 싶어 한다.

격식적 문어에서 중요한 제약 정보는 비격식적 구어에서는 잘 지켜지지 않는다. (11)의 내용은 이후 다시 수정이 가해졌는데 (11가)의 정보는 아예 삭제가 되었고, (11다)의 ‘-고 싶다’와 ‘-고 싶어 하다’를 비교한 유사 문법에서 형용사와 ‘-고 싶다’의 결합은 비문으로, ‘-고 싶어 하다’와의 결합은 정문으로 기술하고 있다.



<그림 208> 교수학습센터의 ‘-고 싶다’ 정보

<그림 1>의 유사 문법의 기술은 ‘예쁘고 싶어 하다’를 표준으로 인정하는 셈이 되는데 ‘예쁘고 싶다’를 인정하지 않는 것은 어딘가 이상하다. 표준 문법의 기술적 관점에서는 ‘-고 싶다’나 ‘-고 싶어 하다’는 행위뿐 아니라 상태 변화가 전제되는 형용사와 결합하여 사용되며 결합되는 형용사가 점점 많아지고 있다.¹³⁶⁾ 그리고 예를 들어 ‘게으르고 싶다’ 같은 표현은 처음에는 사적인 상황에서 비격식적 표현으로 사용이 시작되었지만 사용의 폭이 넓어지면 공적인 상황에서도 사용이 가능한 표현이 될 수 있다. 이처럼 한국어교육을 위한 문법 기술은 규범형뿐 아니라 현실형을 기술해야 한다.

또한 <그림 1>에서 ‘-고 싶다’는 화자만이 주어가 될 수 있는 것으로 기술하고 있다. 그리고 확장 2에서는 문학 작품 등에서 전지적 시점으로 기술을 할 때는 ‘그 남자는 떠나고 싶었다’처럼 화자가 아닌 제3자가 주어가 될 수 있다고 기술하고 있다. 그런데 구어에서는 ‘수지는 당연히 서울을 떠나고 싶지. 왜 안 그렇겠어.’나 ‘수지는 서울을 떠나고 싶어서 농사를 짓기로 결심했대.’처럼 꼭 문학 작품이 아니어도 화자가 제3자에 대해 이야기할 때 자연스럽게 쓸 수 있다. 한국어교육에서의 표준 문법이 문어와 체계문만을 기준으로 기술되어서는 안 되는 이유이다.

2장에서 소개한 (1가)의 ‘-길래’는 2010년에 표준어가 되면서 <표준국어대사전>에 표준어로 풀이가 되는데 그 풀이는 “‘-기에’를 구어적으로 이르는 말”이다. 그렇다면 (1가)의 ‘좇다’도 “‘좁다’를 구어적으로 이르는 말”로 풀이하는 것이 가능할 듯하다. 그러나 여기서 주의할 점은 모어 화자들은 말은 ‘신문을 주서서’라고 할지언정 공적인 글을 쓸 때는 ‘신문을 주워서’라고 쓴다는 것이다. 또한 말할 때도 격식적인 자리라면 절대 ‘신문을 주서서’라고 하지 않는다. 표준형과 현실형의 기술이 사용역을 고려해야 하는 이유이다.

4.2. 문법적 변이 현상의 기술

양명희(2024)에서는 이른바 오용이라고 하는 문법적 변이 현상을 규칙의 단순화와 과도한 공손성 표현으로 나누어 살펴보았다. 이러한 문법 변이 현상의 기술은 표준 문법을 정하는 데 선행해야 하는 작업이다. 먼저 규칙의 단순화에 해당하는 예는 조사 ‘에/에게’의 혼용, 의문형 어미 ‘-냐/-니’로의 통합, 의문형 어미 ‘-나’로의 통합 현상을 기술하였다. 먼저 조사 ‘에/에게’의 혼용이다.

136) <한국어표준문법>(2018:499)에서 명령형이 가능한 형용사로 제시된 ‘건강하다, 게으르다, 결손하다, 고정하다’ 등은 모두 ‘-고 싶다’나 ‘-고 싶어 하다’와 사용해도 어색하지 않다.

- (12) 가. 자영업자에 25조 지원… 현장에선 "헛껍데기" (2024. 9. 27. SBS 뉴스)
 나. 배민, 외식업 자영업자에 '첫 가게 마련 대출' 지원 (2024. 9. 24. 연합뉴스)
 다. 주 52시간제 도입이 자영업자에게 미친 파장(표제)/자영업자들에 큰 타격을 미쳤기 때문이
 다.(기사 본문) (2024. 9. 26. 시사저널)

(12)는 신문 기사의 예로 주로 표제에서 많이 사용된다. 이들 예는 모두 ‘에게’가 사용될 환경에 ‘에’가 사용된 예로, 이러한 오용은 오래 전 유만근(1991)이나 강신향(2003)에서도 지적된 바 있다. 이러한 오용은 추정컨대 음절 수(경제성, 의도된 오용)를 고려하거나, 유정물과 무정물 구분의 어려움 등이 원인인 것으로 보인다. ‘에게’ 대신 ‘에’를 사용한다는 점에서 규칙의 단순화로 범주화하였다.

다음은 의문형 어미 ‘-느냐’, ‘-으냐’, ‘-으니’가 ‘-냐’, ‘-나’, ‘-니’로 통합되는 현상이다.

- (13) 가. 진희가 곧 {오겠느냐, 오겠느냐}?
 나. 명희가 키가 {작냐, 작으냐}?
 다. 누구 잘못이 더 {작니, 작으니}?

‘-느냐’가 ‘-냐’로 통합되는 현상은 ‘-느-’의 축소로 일어나는 자연스러운 현상으로,¹³⁷⁾ <표준국어대사전>의 ‘-느냐’ 뜻풀이에는 이미 ‘예스러운 느낌을 준다’는 풀이를 덧붙여 놓았다.¹³⁸⁾

- (14) 가. 어쩜 이렇게 손이 고우니/곱니?{귀여우니/귀엽니?, 작으니/작니?}
 나. 어려운 문제가 해결되니 좋으니/좋니?{팬찮으니/팬찮니?}
 다. 아시니?, 알겠니/*알겠으니?, 왔니/*왔으니?

형용사 어간에 붙는 의문형 어미 ‘-으니’와 ‘-니’는 (14)에서 보듯 의미 차이 없이 교체되어 사용될 수 있다. 차이점이 있다면 (14다)에서 보듯 선어말어미 ‘-시-, -겠-, -었-’ 뒤에는 ‘-니’만 결합된다는 것인데 이를 보면 ‘-니’의 분포가 ‘-으니’보다 이미 훨씬 넓다. 이러한 점 때문에 앞으로 ‘-으니’ 역시 ‘-니’로 통합될 가능성이 커 보인다.¹³⁹⁾ 또한 인지적으로도 형용사를 동사와 구분하여 ‘-으니’를 사용하는 것은 부담스럽기 때문에 의문형 어미 ‘-니’로 통합될 가능성이 매우 클 것으로 보인다.

다음은 ‘-나요’로의 통합 현상이다.

- (15) 가. 방이 작은가요/작나요?
 나. 오늘 날씨 팬찮은가요/팬찮나요?
 다. 당신도 가끔 내 생각을 하는가요/하나요?
 라. 당신도 가끔 내 생각을 하시는가요/하시나요?
 마. 철수가 혼자 밥을 먹(었)던가요/*먹(었)더나요/먹었나요?
 바. 철수가 그 일을 하겠던가요/*하겠더나요/하겠나요?

(15) 역시 형용사 어간 뒤의 ‘-으-’와 동사 어간 뒤의 ‘-느-’의 기능 축소로 형용사에 붙는 ‘-은가요’ 대신 ‘-나요’를 사용하거나 동사에 붙는 ‘-는가요’ 대신 ‘-나요’를 사용하는 변이 현상이다. ‘-은가요’와 ‘-는가요’는 변이형 ‘-나요’보다 조금 더 격식적이다. (15마), (15바)에서처럼 ‘-나요’는 ‘-더-’와 결합 제약을 보

137) 중세국어 ‘-느-’에 기원하는 ‘-느-’는 시제나 상의 기능이 축소되어 몇 개 어미와의 결합형으로 존재하고 있다.(-는구나, -는다 등)

138) 형용사 어간 뒤에 결합되는 ‘-으냐’에 대해서도 ‘예스러운 느낌을 준다’는 풀이를 덧붙여 놓았다.

139) 이미 ‘-니’의 풀이에는 동사, 형용사, 이다 어간 뒤에 ‘-니’가 결합된다고 풀이되어 있다. 또한 형태가 같은 연결 어미 ‘-으니’는 ‘고우니, 귀여우니’ 등으로 사용되지만 ‘*곱니, *귀엽니’ 등으로 사용되지 않으며, ‘-겠-, -었-’ 뒤에 결합하여 사용이 가능하여, 의문형 어미 ‘-으니’와 구분된다.

이기 때문에 ‘-나’로의 통합은 부분적일 가능성이 크다. ‘-냐, -니’로의 통합과 마찬가지로 결합되는 어간의 동사, 형용사 구분이 없어지고 단순화되고 있음은 공통적이다.¹⁴⁰⁾

위와 같은 문법의 단순화는 문법 현상이 복잡할수록 학습에 어려움이 생긴다는 점에서 한국어가 세계의 언어로 성장하는 데 도움이 될 수 있다고 생각한다. 그런데 다음과 같은 새로운 공손 표현들은 안 그래도 복잡한 한국어 높임법 학습을 더 어렵게 하는 듯하다.

(1나)에서 언급했던 접미사 ‘-드리다’는 오랫동안 비규범으로 간주되어 사용이 인정되지 않았으나, 2011년 <표준 언어 예절>(국립국어원)부터 ‘축하드립니다’도 쓸 수 있는 표현으로 인정하였다. ‘-드리다’는 접미사 뿐 아니라 보조 동사 ‘-어 드리다’ 구문으로도 사용되는데 (16)의 예처럼 최근 그 쓰임이 매우 활발하다.

(16) 가. 언제든 이웃에게 빌려 드리세요/빌려주세요.

- 나. 깨끗이 닦아 돌려 드리세요/돌려주세요.
- 다. 감사의 마음을 전해 드립니다/*전해 줍니다/전합니다.
- 라. 힘찬 박수를 보내 드립니다/*보내 줍니다/보냅니다.
- 마. ??요리를 준비해 드렸습니다/준비했습니다/??준비해 주었습니다.
- 바. ??자기 소개해 드리겠습니다/소개하겠습니다/??소개해 주겠습니다.
- 사. ??돈을 굴려드립니다.
- 아. ??제가 먹여드릴게요.

(16가), (16나)의 ‘빌려주다, 돌려주다’는 사전 표제어로도 올라있는 단어로, ‘드리다’를 통해 객체를 좀 더 높이고 있다. (16다), (16라)의 ‘-어 드리다’는 ‘-어 주다’로 대체되지 않아 이미 ‘-어 드리다’가 고정 표현으로 사용되고 있음을 알 수 있다. (16마)~(16아)는 과도한 공손 표현의 전형적인 예로 매우 어색하지만 현실 언어에서 들을 수 있는 표현이다. 이들 예를 보면 문법 변이 현상을 기술하는 것도 쉽지 않지만 표준성을 판단하여 표준화한다는 것도 쉬운 일은 아니라는 것을 알 수 있다.

이른바 ‘사물 존대(높임)’라고 칭하는 (17)의 예 역시 청자를 높이려는 의도에서 사용된 것이다.¹⁴¹⁾

(17) 가. XX님, 약 처방 나가십니다.

- 나. 음악을 좋아한다는 것은 좋은 취미세요.
- 다. 고객님께서 주문하신 커피 나오셨습니다.
- 라. 손님께서 찾으시는 상품은 품절이세요.

화자는 문장의 주어를 확인하면서 ‘-시-’를 사용하지 않는다.¹⁴²⁾ (17)의 서술어에 사용된 ‘-시-’가 누구를 높이기 위해 사용됐느냐는 이러한 사용이 비규범적임을 알면서도 고객들 때문에 사용한다는 판매원들의 인터뷰를 통해서도 확인된다. 이 역시 경어법 오용의 대표적인 사례로 논의되는데 한국어교육에서는 비표

140) 반면에 ‘-네요’는 ‘오늘은 기분이 참 좋네요/*좋으네요, 옷 색깔이 참 곱네요/*고우네요’처럼 매개모음 ‘-으-’가 결합된 비규범형이 사용되고 있다.(대만 중국문화대의 김선흐 선생 제보) 이는 과도 교정(과잉 교정) 현상으로, 본고의 규칙 단순화와 대응된다.

141) 박양규(1975:92)에서는 다음 문장을 통해 ‘-시-’가 경험주인 주어(형용사, 피동사, 자동사)를 높이는 것으로 설명 한 바 있다. (가),(나)는 청자에게 하는 발화로 청자존대로 해석되나, (다)의 경우는 제3자가 높임의 대상으로 제3자와 춘천이 관여적이다.

- 가. 이 시계는 비쌉니까? / 이 시계는 비싸십니까?
- 나. 이 책상은 너무 작을 텐데요. / 이 책상은 너무 작으실 텐데요.
- 다. 춘천까지는 멀 거야. / 춘천까지는 머실 거야.

142) 요즘 새로 지적되는 비문으로 “저한테 여쭤보세요”가 있다. 교수가 학생에게 하는 말인데 화자가 윗사람이라고 자신을 높여 ‘여쭈다’를 사용할 수는 없다. 객체경어법에 대한 잘못된 문법 지식으로 생겨난 예이다.

준형으로 교육에서 제외하기보다 이 표현을 이해할 수 있도록 지도하는 것이 필요하다. 이 외에도 간접 명령 ‘-(으)실게요’, 청자의 의도를 묻는 ‘-(으)실까요’ 등은 대화하는 상대를 높이기 위한 표현으로 이들을 교육 현장에서 표준 문법으로 가르칠지 논의할 필요가 있다.

- (18) 가. (손님은) 3층으로 올라갈게요./올라가실게요.
나. (환자분은) 주사실로 들어갈게요./들어가실게요.
다. (여행자분들은) 이 자리로 모일게요./모이실게요. (박재연, 2013:268)¹⁴³⁾

- (19) 가. 교수님, 혹시 지금 통화되실까요?/되세요?

- 나. 궁금한 사항 있으실까요?/있으세요?
다. 기사님, 어디쯤 오셨을까요?/오셨어요?
라. 음식이 입에 맞으실까요?/맞으세요?

이미 기술 문법에서는 ‘-을게’와 ‘-을까’의 새로운 용법에 대해 설명하고 있는데, 박재연(2013)에서는 ‘-을게’의 의미를 ‘청자의 행위에 대한 화자의 의도’로 규정하였다.¹⁴⁴⁾ ‘올라가세요’ 또는 ‘올라가십시오’ 같은 직접 명령은 공손성을 해치므로, 새로운 언어 형식이 필요하게 됐고, 명령은 미래의 행위라는 점에서 미래의 행위를 나타내는 ‘-을게’나 ‘-겠-’으로 명령의 뜻을 전달하게 된 것이다.¹⁴⁵⁾ 그리고 청자를 높이기 위해 ‘-시-’를 붙여 ‘-(으)실게요’ 형식으로 사용하게 되었다.

(19)의 ‘-(으)실까요’도 추측의 형식을 사용해 청자의 응답 가능성을 조금 더 넓게 갖게 하는 공손한 표현으로, 이미 신현규(2021:156)에서 불확실성의 형식을 취해 공손함을 전달한다고 설명하였다.

이러한 공손성과 관련한 문법 변이 현상을 사회적 변인과 관련하여 설명하면 연령, 즉 세대 간 차이로 설명할 수 있고, ‘-(으)실게요, -(으)실까요’의 사용역을 보면 서비스업계나 공적 상황에서 격식적 구어로 주로 사용된다.

기술 문법에서는 이러한 변이 현상이 일어나는 원인 내지는 원리를 설명하는 것이 중요하고, 규범 정책의 측면에서나 한국어교육에서는 이 현상을 정책이나 교육에서 어떻게 수용해야 할지가 과제일 것이다. 규범 정책은 보수적이기 때문에 ‘사물 존대’라는 표현에서 보듯 새로운 문법 변이 현상을 대부분 비문법적 현상 내지 오용으로 간주하는데 ‘축하드리다’의 예에서 보듯 다수의 언중이 사용을 하게 되면 규범 역시 변할 수밖에 없다. 그리고 이보다 먼저 한국어교육에서는 이러한 실제 사용을 언어교육에 포함해야 할 것이다.

5. 결론

학생들을 가르치다 보면 외국인 학생들이 한국 학생들보다 규범을 오히려 더 잘 지키는 경우를 본다. 이는 한국어교육에서 규범을 매우 중요하게 생각하기 때문이기도 하고 외국인 학생 중에서도 규범을 잘 배우고 싶어 하는 학생이 있어서이다. 요즘은 표준어가 아닌 지역 방언을 아주 잘 구사하는 외국인도 많아졌는데, 이때도 표준이라는 규준이 중요하지 않은 것은 아니다.

사실 한국이 아닌 외국의 교실에서 음운 변이 현상이나 문법 변이 현상을 접하거나 가르치는 일은 흔하지 않을 것이다. 그러나 한국의 TV 프로그램을 보거나 한국에서 생활을 하게 되면 다양한 변이 현상을 자주 접하게 될 것이다. 규범적이지 않지만 한국인들이 자주 사용하는 표현을 익히는 것은 일정한 단계 이상에서는 꼭 필요한 일이다. 특히 청자를 공손하게(더 높게) 대우하기 위해 새로운 문법을 사용한다는 사실은 한국인에게도 매우 흥미로운 현상으로 이미 기술 문법에서 이러한 현상에 대해 설명을 하고 있기 때문에

143) 예문의 앞 부분을 일부 삭제하였다.

144) ‘-을게’ 외에도 의도를 포함하는 의미를 가지는 다른 어미(-겠-, -을까 등)에서도 행위주 변동 현상이 일어나고 있으며 이러한 현상이 궁극적으로는 환유의 인지적 원리에 기반한다고 설명하였다.

145) ‘-을게요’가 등장하기 전에는 ‘-겠습니다’가 이 상황에서 활발하게 사용되었었다.

표준형으로 가르쳐도 개인적으로는 무방하다고 본다.

표준성 있는 문법 교육을 하기 위해서는 현실 한국어에 대한 기술과 논의가 꾸준히 이루어져야 한다. 그리고 이러한 문법적 기술은 본론에서 강조했듯이 문어와 구어, 격식적 표현과 비격식적 표현, 공적 장소와 사적 장소의 구분에 따른 사용 차이를 풍부한 예와 함께 제공해야 한다.

학습은 평가와 밀접하게 관련되어 있다. 현재는 토픽을 중심으로 학문 목적 한국어 평가가 주를 이루지만 앞으로는 영어 시험(토플/토익, 학문목적 아이엘츠/취업 및 이민 목적 아이엘츠)처럼 학문 목적과 생활 목적을 나누어 평가를 시행하는 방안도 고려되었으면 한다. 그러면 학습자의 목적에 따라 중점적으로 교수하는 내용과 학습하는 내용이 다를 수 있을 것이다.

본고는 모어교육에서 오용으로 간주되는 현실 언어와 진행 중인 문법 변이 현상을 중심으로 표준성과 표준 문법을 논의해 보았다. 한국어교육에서 현실 문법(?)과 표준 문법은 서로 대립되는 개념이 아니다. 이는 이미 표준 발음과 현실 발음을 모두 목표로 하고 있는 <국제통용한국어표준교육과정>(2017)을 보면 알 수 있다. 앞으로 한국어 문법 교육에서는 현실 문법 중 어떤 내용을 다를 것인지, 교육의 어느 단계에서 그것을 다를 것인지, 평가의 경우에는 어느 정도의 분량으로 그리고 어떤 방식으로 다를 것인지 등이 좀 더 구체적으로 논의되어야 할 것이다.

참고 문헌

- 강보선(2013), “다문화 시대의 방언 교육 방향 연구”, 『새국어교육』 95, 한국국어교육학회, pp.557~580.
- 강신항(2003), “오늘날의 언어 현실과 표준 화법의 중요성”, 『새국어생활』 제13권 제1호, 국립국어연구원, pp.5~25.
- 강현석 외(2020), 『한국 사회언어학 연구 30년의 성과와 과제』, 글로벌콘텐츠.
- 국립국어원·세명대 한국학센터(2008), 『다문화가정 대상 방언 한국어 교재 개발 타당성 조사 연구용역 보고서』. (연구 책임자 박경래)
- 국립국어원(2011), 『다문화가족 국어사용 환경 기초 조사』. (연구 책임자 김경령)
- 국립국어원(2017), 『국제 통용 한국어 표준 교육과정 적용 연구』(4단계). (연구 책임자 김중섭)
- 국립국어원·국제한국어교육학회(2009), 『여성결혼이민자 대상 한국어 교사 교육용 교육과정』. (연구 책임자 허용).
- 김명광(2007), “한국어 교육과정의 표준화에서 고려되어야 할 몇 문제”, 『새국어교육』 76, 한국국어교육학회, pp.29~56.
- 김보현(2022), “프랑스어 교육에서 프랑코포니 다양성의 역할: 비표준발음공포증(glottophobie) 극복과 표준 발음에 대한 인식 전환”, 『프랑스어문교육』 76, 한국프랑스어문교육학회, pp.7~29.
- 김석영(2013), “표준중국어계 지역변이형과 중국어 교육의 표준 문제 –중국어 교육의 사회언어학적 접근 –”, 『중국언어연구』 46, 한국중국언어학회, pp.301~334.
- 문화체육관광부·국립국어원(2020), 『한국어 표준 교육과정 별책 1』.
- 박경래(2010), “결혼이민자를 위한 방언 한국어 교재의 필요성 고찰”, 『우리말글』 48, 우리말글학회, pp.85~118.
- 박석준(2009), “한국어 교육에서 규범과 표준의 문제”, 『문법교육』 11, 한국문법교육학회, pp.29~49.
- 박양규(1975), “존칭체언의 통사론적 특징”, 『진단학보』 40, 진단학회, pp.80~108.
- 박재연(2013), “한국어 의도 관련 어미의 환유적 의미 확장”, 『국어학』 68, 국어학회, pp.253~288.
- 방성원(2002), “한국어 교육용 문법 용어의 표준화 방안”, 『한국어교육』 13-1, 국제한국어교육학회, pp.107~125.
- 서상준(2012), “다문화 가족의 지역어 교육 필요성에 대한 조사 연구”, 『방언학』 16, 한국방언학회,

pp.411~440.

- 송경숙(2015), “표준 영어 및 표준 한국어에 대한 한국 대학생들의 언어 태도 및 인식 : 언어교육 및 사회 언어학적 접근”, 『언어과학』 22-1, 한국언어과학회, pp.71~93.
- 신현규(2021), “‘-을까’ 疑問文의 對話 參與者 情報 分布와 恭遜性 研究”, 『어문연구』 190, 어문교육연구회, pp.135~161.
- 안주호(2007), “한국어 교육에서의 표준어와 지역방언 – 경북지역을 중심으로 –”, 『한말연구』 21, 한말 연구학회, pp.143~165.
- 양명희(2020), “한국어교육과 표준 문법”, 『한국어학』 86, 한국어학회, pp.33~59.
- 양명희(2024), “한국어의 문법 변이 현상에 대하여”, 『제31회 중한문화관계국제학술회의 자료집』, 중화민국한국연구학회.
- 요시모토 하지메(2012), “일본의 한국어 교육 및 규범성 문제”, 『새국어교육』 92, 한국국어교육학회, pp.393~418.
- 우창현(2009), “여성 결혼이민자에 대한 방언 한국어 교육에 대하여”, 『방언학』 9, 한국방언학회, pp.103~134.
- 우창현(2011), “방언 (한국어) 교육 방향”, 『서강인문논총』 32, 서강대학교 인문과학연구소, pp.103~124.
- 우창현(2011), “방언 한국어 교육을 위한 문법 표현 비교 – 시제 선어말어미를 중심으로 –”, 『人文研究』 63, 영남대학교 인문과학연구소, pp.29~52.
- 우창현(2012), “방언 한국어 교육을 위한 존대법 비교 – 표준어와 제주 방언을 중심으로 –”, 『언어와 문화』 8-1, 한국언어문화교육학회, pp.99~121.
- 유만근(1991), “우리 말·우리 글 눈틀밭틀로 휘뚜루마뚜루 다녀 보세”, 『새국어생활』 제1권 제3호, 국립국어연구원, pp.156~163.
- 유현경 외(2018), 『한국어 표준 문법』, 서울:집문당.
- 이선웅(2020), “표준성, 규범성의 개념과 한국어 문법 기술”, 『한국어학』 86, 한국어학회, pp.61~84.
- 이익섭·채완(1999), 『국어문법론강의』, 학연사.
- 조혜화·조재형(2015), “한국어교육에서의 지역어 교육의 필요성과 방안”, 『語文論集』 62, 중앙어문학회, pp.685~721.
- 차윤정(2018), “한국어 학습자를 위한 부산 지역 방언 의문형 어미의 교육 방안 – ‘-가/-나’, ‘-고/-노’를 중심으로 –”, 『우리말연구』 53, 우리말학회, pp.313~338.
- 하신영(2016), “결혼이민자를 위한 방언 한국어 교재의 구성”, 『방언학』 23, 한국방언학회, pp.183~202.
- Crystal, D. (1997), *The Cambridge Encyclopedia of Language*, Cambridge University Press.
- Strevens, P. (1983), What is “Standard English?”, In Smith, L. (Ed.), *Readings in English as an International Language*. Oxford: Pergamon Press. 87~93.
- Strevens, P. (1992), English as an International Language: Directions in the 1990s. In Kachru, B. (Ed.), *The Other Tongue: English Across Culture*, Chicago: University of Illinois Press, 27~39.

‘한국어교육에서의 표준성, 표준 문법’에 대한 토론문

오경숙(서강대학교)

한국어교육에서의 표준화는 교육과정(한국어 표준 교육과정, 한국어(KSL) 교육과정 등), 교재(KSL 학습자용, 아주 배경 학습자용, 재외 동포 학습자용, 해외 정규학교 학습자용 등), 문법(<한국어 표준 문법>) 등 여러 측면에서 이루어져 왔으며, 이러한 표준화의 결과물은 한국어교육의 계획과 실행에 있어서 중요한 기준 또는 근거가 되고 있습니다.

한국어 문법 교육과 관련하여서는 <외국인을 위한 한국어 문법 1(체계편), 2(용법편)>(국립국어원, 2006)에서 문법 체계와 문법 항목의 교육 내용, <한국어 표준 문법>(유현경 외, 2018)에서 문법 체계 및 문법 용어, <국제 통용 한국어 표준 교육과정 적용 연구(4단계)>(김중섭 외, 2017)에서 문법 항목 선정과 등급화, <한국어교육 문법·표현 내용 개발 연구(1~4단계)>(김호정 외, 2012; 양명희 외, 2013~2015)에서 초중급 문법 항목의 교육 내용 등에 대해 표준화 작업이 진행되어 왔다고 할 수 있습니다.

양명희(2020)에서는 그간의 연구 결과가 종합적으로 반영된, 한국어교육을 위한 표준 문법이 마련되어야 함을 주장하며, 이론적 검토와 한국어교원 인식 조사를 통해 표준 문법의 지향점 및 내용과 범위를 논의하였습니다. 여기에서 한국어교육을 위한 표준 문법은 ‘준거가 되는 문법이면서 동시에 실제 사용되는 한국어의 양상을 설명하는 문법’(양명희, 2020:54, 57)으로서 정확성(규범성) 외에도 실제성과 교육 유용성을 지향해야 한다고 보았습니다. 선생님께서 오늘 발표하신 <한국어교육에서의 표준성, 표준 문법>은 표준 문법의 범위와 교육 목표별 내용, 문법 기술의 방향에 대해 한층 더 진전된 깊은 논의를 담고 있습니다.

토론자는 한국어교육 문법과 국어교육 문법의 변별성을 연구하면서 한국어교육을 위한 표준 문법의 필요성을 절감하였음에도(오경숙, 2018) 구체적인 범위와 내용에 대해서 깊이 다루어보지는 못했기에 선생님의 발표문을 매우 흥미롭게 읽었습니다. 또한 한국어 문법 교육 연구가 그동안 다양한 주제에 걸쳐 크고 깊이 있는 성과를 축적해 왔지만 앞으로 해 나가야 할 연구도 여전히 많음을 깨닫게 되었습니다. 한국어 문법 교육 연구의 중차대한 현안을 일깨워주신 선생님께 진심으로 감사드리며, 발표문을 읽으면서 생긴 궁금한 점 몇 가지를 선생님께 여쭙는 것으로 토론을 대신하고자 합니다.

1. 발표문에서 사용된 ‘표준’의 개념에 대한 질문입니다. 양명희(2020)에서는 ‘표준’의 개념을 <표준국어대사전>의 뜻풀이 가운데 두 번째, 즉 ‘일반적인 것, 또는 평균적인 것’으로 정의하였고 이는 발표문에서도 유지되는 것으로 해석됩니다. 글의 여러 곳에서 ‘표준’ 또는 ‘표준’이 포함된 단어들이 나오는데, 어떤 것들은 이러한 개념으로 이해하기가 어려운 것 같습니다. 예를 들어, (9) 하단에서 ‘지역방언이 교육 대상 언어가 될 때 무엇을 가르칠지를 결정하려면 역시 ‘표준’이 필요하다’고 언급하셨는데 이때의 ‘표준’은 이러한 의미로 이해하기가 어려울 것으로 보입니다. 그리고 4.1에서 ‘표준형과 현실형’을 논하고 있는데, 여기서의 ‘표준형’은 ‘규범형’이라는 말로도 사용되고 있습니다. 또한 4.2에서 (16)의 사례에 대해서는 ‘이들 예를 보면 문법 변이 현상을 기술하는 것도 쉽지 않지만 표준성을 판단하여 표준화한다는 것도 쉬운 일은 아니라는 것을 알 수 있다’고 언급하고 있습니다. 이때의 ‘표준’은 어떤 의미인지 명확하지 않은데 제가 이해하기에는 이들 세 가지 사례들이 ‘일반적인 것이나 평균적인 것’보다는 ‘기준, 지침, 규범’에 가까운 의미를 갖는 것이 아닌가 합니다. 제 이해가 부족하여 이러한 질문을 드리게 되었으니, ‘표준’의 의미와 ‘표준 문법’의 개념에 대하여 다시 한 번 짚어 주시기를 요청드립니다.

2. 발표문 2장에서는 국어교육에서의 표준이 언어 현실을 제대로 반영하기 어렵고 언어정책의 보수성으로 신속하게 개정하기도 어려운 현실을 지적하며 다음과 같이 언급하고 있습니다. ‘역설적으로 한국어교육에

서 ‘표준성’의 기준을 정해 이러한 변이형들을 표준의 영역 안에 포함할지, 포함한다면 또 어떻게 가르칠지가 정해져야 할 것이다. 이때 ‘표준성’이라고 하는 것은 모어교육에서의 표준어의 개념과는 다른 개념이다.’ 이는 국어교육과는 별개로 한국어교육의 표준을 정해야 함을 주장한 것으로 이해할 수 있습니다. 발표문 2장에서는 ‘표준성’의 기준으로 ‘규범성’, ‘규칙성’, ‘실제성’을 제시하고 있습니다. 그런데 ‘실제성’은 현실에서의 사용 가운데 규범에 안 맞을 경우 ‘규범성’과 상충하게 됩니다. 선생님께서 제시하신 여러 오용 및 변이의 사례들이 바로 이러한 경우에 해당할 것입니다. 이는, 규범에 맞지 않지만 현실에서 많이 사용하므로 교육의 내용에 포함해야 한다라는 판단을 위해서는 위의 세 가지 기준 외에 추가적인 기준이 더 필요함을 의미합니다. 어떠한 기준이 더 고려될 수 있는지 선생님의 고견을 여쭙고 싶습니다.

또한, 표준성 판단은 개인이 하기 어렵고 그렇게 해서도 안 될 것입니다. ‘표준’을 일반적인 것, 평균적인 것이라고 규정하더라도 교육에서 이것이 활용되는 한, 권위를 획득하고 지침 및 기준, 근거 등의 의미를 갖게 될 가능성이 높기 때문입니다. 한국어교육에서의 ‘표준 문법’이 필요하고, 그것이 언어 생활에서의 현실적 사용을 충분히 반영하여야 한다는 점에도 적극적으로 동의하는 입장에서, 어떤 방식으로 그렇게 해나갈 수 있는지에 대한 고민도 필요하다는 생각이 들었습니다. 이에 대해서 선생님께서는 어떤 의견을 가지고 계시는지도 아울러 여쭙고 싶습니다.

<참고 문헌>

- 국립국어원 편(2006). 외국인을 위한 한국어 문법 1(체계편), 2(용법편). 커뮤니케이션북스.
- 김중섭 외(2017). 국제 통용 한국어 표준 교육과정 적용 연구(4단계). 국립국어원.
- 김호정 외(2012). 한국어교육 문법·표현 내용 개발 연구(1단계). 국립국어원.
- 양명희 외(2013~2015). 한국어교육 문법·표현 내용 개발 연구(2~4단계). 국립국어원.
- 양명희(2020). 한국어교육과 표준 문법. 한국어학 86, 한국어학회, 33-60.
- 오경숙(2018). 국어교육 문법과 한국어교육 문법 용어의 변별성 고찰. 문법 교육 32, 한국문법교육학회, 69-95.
- 유현경 외(2018). 한국어 표준 문법. 집문당.

한국어 학습자 표현 능력 향상을 위한 기본 문형 교육 재고

세종대학교 심지영

1. 들어가기 -연구의 목적과 방향

본 연구는 한국어 문법 교육에 있어 ‘기본문형(Basic Sentence Pattern) 교육’의 중요성과 표준화의 필요성을 환기하고, 그 현황을 파악한 후, 기본문형 교육의 바람직한 방향에 대해 제언하는 것을 목표로 한다.

‘기본문형’은 “무한한 수의 문장을 대표하는 제한된 수의 기본적인 틀(김민수, 1971)”이라거나 “개개의 구체적 표현들로부터 얻어지는 문장의 추상적 형식(한길, 1980)”, “다양한 문장들로부터 뽑아낸 대표형식(원해영, 2013)”, “서술어의 논항구조가 투영되어 이루어진 통사구조(이선웅 외, 2024)” 등으로 다양하게 정의되어 왔다. 또 실제 제시 형식은 단문의 서술형 구조를 취해 왔다.

그런데 기본문형을 어떤 방식으로 얼마나 세분하여 설정할 것인지는 연구의 목적과 적용 대상에 따라 달라질 수 있다. 이른바 ‘원체문형’이라는 명칭(유승국, 2001)처럼 그야말로 기본적인 틀, 즉 ‘무엇이 무엇이다’, ‘무엇이 어떠하다’, ‘무엇이 어찌하다’의 3가지 문형¹⁴⁶⁾으로 나눈 예도 있고, 우리가 영어교육에서 흔히 접했던 5문형(1형식~5형식)처럼 필수적 문장성분의 종류를 기준으로 삼아 설정할 수도 있다.¹⁴⁷⁾ 또 서술어와 그것이 필요로 하는 논항을 기준으로 기본문형을 설정하는 방법도 있으며, 이에 더해 조사에 의해 격이 표시되는 한국어의 특성에 따라 조사 부착 격틀로 문형을 세분하여 표시하는 방식을 택할 수도 있다.¹⁴⁸⁾

이처럼 ‘기본문형’은 엄밀한 언어학적 기준에 따라 이론적, 체계적으로 설정되는 것이기보다는 그것을 어디에 어떻게 적용할 것인지에 따라 유연하게 변용할 수 있는 실용적인 개념이라고 할 수 있다. 즉, 한 언어에 내재한 본성을 밝히는 작업이라기보다는 사용상의 편리를 위한 활용적인 측면이 강하다(원해영, 2013:166). 본 연구 역시 한국어교육에의 활용이라는 관점에서 기본문형에 접근하고 있는데, 학습자들이 한국어의 규칙에 부합하는 문장을 빠르고 쉽게 산출할 수 있도록 함에 있어 기본문형 교육이 필수적이라고 보았기 때문이다.

146) 제7차 교육과정의 학교문법에서 이러한 기본문형 체계를 채택하고 있다.

147) ‘이선웅·문병열·오규환, 2024:360-361’에서는 한국어 기본문형을 설정함에 있어 필수적 문장성분의 종류를 기준 삼아 다음과 같이 분류할 것을 제안한 바 있다.

가. 주어+서술어 : 가-1. 아이가 잔다. 가-2. 방이 크다. 가-3. 나는 학생입니다.

나. 주어+목적어+서술어 : 나-1. 학생이 책을 읽는다.

다. 주어+보어+서술어 : 다-1. 오늘은 일요일이 아닙니다.

라. 주어+필수부사어+서술어 : 라-1. 우리는 너희와 다르다.

마. 주어+목적어+필수부사어+서술어 : 마-1. 김 사장은 민희 씨를 며느리로 삼았다.

바. 주어+필수부사어+필수부사어+서술어 : 바-1. 그는 우리에게 집에 가라고 부탁했다.

사. 서술어 : 사-1. 불이야!

148) “1950년대 후반부터 1980년대까지의 기본문형 연구 초기에는 서술어의 품사를 주요 기준으로 삼고 문장의 주성분만 도입하여 문형을 설정하는 경우가 많았다. 1980년대 후반부터 논항구조, 결합가, 격틀 등의 다양한 기준으로 문장의 주성분뿐만 아니라 부속성분의 일부까지 도입하여 상대적으로 구체적인 기본문형 목록으로 설정하는 경향이 있었다.” -조정미, 2016:6에서 인용.

본고는 기본문형의 여러 제시 방법 중 서술어와 논항에 조사를 붙여 제시하고, 각각의 의미역(Semantic Role)을 밝혀주는 방식을 지지한다. 이렇게 하면 동일한 기본문형이라도 의미역 구성이 여러 가지로 나뉠 수 있으므로 자연스럽게 하위 부류를 형성하게 되는데, 각각의 하위 부류에 해당하는 서술어 어휘 목록을 제시함으로써 기본문형 학습이 실제 한국어 표현능력 향상으로 이어지도록 유도할 수 있다.

이는 본 연구와 같이 한국어교육적 효용성을 염두에 둔 경우에 적절한 방식이기도 하다. 문장성분이 아니라 논항을 기반으로 한다는 것은 서술어의 의미적 특성을 고려한 것이고 격들을 제시한다는 것은 한국어 문장의 실제적 모습을 구체화하여 제시한다는 뜻이기 때문이다. 또 학습자는 특정한 문형으로 어떠어떠한 의미역 구조를 표시할 수 있는지 알 수 있게 된다. 이는 학습자로 하여금 동일한 의미 구조를 한국어와 모국어에서 어떻게 구현하는지 비교할 수 있는 기회를 제공하며, 서술어의 의미에 기반한 학습을 통해 지식을 내재화할 가능성을 높이며, 학습자 오류의 큰 비중을 차지하는 조사 오류를 방지하는 방법이 될 수 있다. 그전에 한국어 문장구조에 대한 체계적 이해를 갖춘다는 점이 기본문형 교육이 가지는 가장 근본적인 의의임은 물론이다.

2000년대 이후부터 현재까지 한국어교육의 가장 주된 흐름은 ‘의사소통 중심’이라는 말로 요약될 수 있을 것이다. 즉 한국어교육의 목표와 내용과 방법이 ‘의사소통 능력’을 중심으로 결정되어 왔다는 것이다. 따라서 문법 교육 역시 이른바 ‘표현문형’¹⁴⁹⁾ 교육에 역점을 두어왔는데, 예를 들어 ‘-기 마련이다/아무리 -어도’ 등 하나의 의미를 나타내거나 기능을 수행하는 덩어리 표현(chunk)을 위주로 문법 교육을 구성해 왔다. 이러한 기조하에서 그간 문법범주에 기반한 지식이나 기본문형에 대한 교육은 한국어교육의 변방에 머물러 왔다.

그런데 최근 들어 한국어교육계에는 ‘다양화/다각화/다변화’의 추세가 뚜렷하게 나타나고 있다. 한국어를 배우는 목적이 다양해지고 학습자의 목표 수준도 다르며 교수학습 방법과 내용도 다각화, 다변화하고 있는 것이다. 거시적인 측면에서도 정부와 대학의 유학생에 대한 태도와 정책이 변화하고 있는데, 유치 확대에 집중했던 단계를 벗어나 이제는 유학생들이 졸업 후 한국 사회에 정주할 수 있도록 유도하는 쪽으로 선회하고 있다. 이는 단순한 의사소통의 단계를 넘어서 학업이나 직무 등을 위해 올바른 한국어 문장을 항시적으로 원활하게 생산해 낼 수 있기를 원하는 학습자들이 늘어날 것임을 의미한다.¹⁵⁰⁾ 본고는 이러한 변화와 궤를 같이하여 한국어 문법교육도 그간의 표현문형 중심의 교육에 더하여 보다 다양한 시도와 적용이 필요하다고 보았다.

표현문형은 구체적이기 때문에 학습자의 접근이 용이하고 즉각적 활용이 가능하다는 점 등 여러 이점이 있기 때문에 그간 의사소통 중심 한국어교육에서 문법교육의 핵심 요소가 되어왔다. 하지만 많은 학습자들이 중·고급에 이르기까지 여전히 한국어 문장 산출에 어려움을 느끼며 동일한 문법적 오류, 특히 조사 오류를 반복하는 일이 많다. 이는 한국어 문장구조에 대한 체계적 지식이 정립되지 못했을 뿐 아니라 그와 같은 지식이 있다 하더라도 적절한 교수학습 방법을 통해 자동적 산출로 이어질 만큼 내재화되지 못했기 때문이라고 할 수 있다. 따라서 앞으로는 기본문형 교육을 통한 구조적 지식을 보강하고 그것을 실제 산출로 이어줄 교수학습 방법을 적용함으로써 현행 표현문형 중심의 문법 교육의 약한 고리를 보강할 필요가 있다.

2. 한국어 교육을 위한 기본문형의 설정

149) 민현식(2004), 강현화(2007a) 등에서는 ‘표현문형’이라 하고, 국립국어원(2005b)에서는 ‘표현’, 최윤곤(2005)에서는 ‘구문표현’, 이미혜(2005)에서는 ‘표현항목’, 여춘연(2009)에서는 ‘문법언어’라고 지칭하기도 하였다.

150) 대표적인 경우로 번역 목적 한국어 학습자들을 들 수 있다. 최근 국내 대학의 학부와 대학원에 ‘외국어로서의 한국어 번역(KFLT:Korean as a Foreign Language for Translation)’ 혹은 ‘직무 번역’ 전공이 생겨나고 있는데 이는 한국어교육학과 번역학의 융합적 성격을 가진다. 번역 목적 학습자들은 한국어 고급 학습자의 한 부류로서 문법적으로 올바른 한국어 문장을 빠르고 원활하게 생성해 내는 능력이 특별히 요구된다. 이와 관련하여 심지영(2025)에서는 번역 목적 한국어 학습자를 위한 한국어 교재의 문법 파트에 기본문형 교육을 적용한 사례를 소개한 바 있다.

한국어교육에 있어 기본문형 교육의 필요성을 주장하는 연구들은 그동안에도 꾸준히 이어져 왔다.¹⁵¹⁾ 이 중 서술어와 그것의 필수논항으로 이루어진 구조를 기본문형이라고 정의하고, 기본문형의 내부 요소들 간 관계를 조사 부착 격틀로 나타낸 연구들이 한국어교육에 있어 적용 가능성과 효용성이 크다고 보고 아래에 대표적인 예를 제시한다.

<표1> 선행연구들의 기본문형 설정 사례

신서인(2006)	구재희(2006)	원해영(2013)
① Np-이 V	① Np이 Np이다	
② Np-이 Np-에 V	② Np이 Np이 아니다	
③ Np-이 Np-으로 V	③ Np이 A	
④ Np-이 Np-에서 V	④ Np이 Np이 A	
⑤ Np-이 Np-에게 V	⑤ Np이 Np에 A	
⑥ Np-이 Np-처럼 V	⑥ Np이 Np로 A	
⑦ Np-이 Np-과 V	⑦ Np이 Np와 A	
⑧ Np-이 Np-보다 V	⑧ Np이 Np보다 A	
⑨ Np-이 Np-이 V	⑨ Np이 V	
⑩ Np-이 Np-을 V	⑩ Np이 Np이 V	
⑪ Np-이 Np-을 Np-으로 V	⑪ Np이 Np에/에게 V	
⑫ Np-이 Np-에게 Np-을 V	⑫ Np이 Np에서/에게서 V	
⑬ Np-이 Np-에 Np-을 V	⑬ Np이 Np로 V	
⑭ Np-이 Np-에서 Np-을 V	⑭ Np이 Np와 V	
⑮ Np-이 Np-을 Np-처럼 V	⑮ Np이 Np고 V	
⑯ Np-이 Np-을 Np-과 V	⑯ Np이 Np을 V	
⑰ Np-이 A	⑰ Np이 Np에/에게 Np을 V	
⑱ Np1-이 Np2-이 A	⑱ Np이 Np에서/에게서 Np을 V	
⑲ Np-이 Np-보다 A	⑲ Np이 Np을 Np로 V	
⑳ Np-이 Np-과 A	⑳ Np이 Np와 Np을 V	
㉑ Np-이 Np-에게 A	㉑ Np이 Np을 Np고 V	
㉒ Np-이 Np-에 A		

위 <표1>를 통해 알 수 있듯이 선행연구들이 제시한 기본문형은 20여 개¹⁵²⁾로 나누어지는 경우가 많다.¹⁵³⁾ 또 대부분의 문형이 겹치지만 <표1>에서 밑줄 친 경우와 같이 특정 연구에서만 나타나는 것도 있다. 본 연구는 위 선행연구들에서 설정한 기본문형들을 통합하여 수용하되 표기 방식을 아래 <표2>와 같이 다소 수정하기로 한다. 상기하였듯이 문형의 설정은 활용의 가능성과 효용성에 중심이 있다고 할 때, 특정한 문형의 제시가 학습자들의 입장에서 직관적으로 접근이 가능하고, 학습이 용이하며, 한국어의 실제적 사용에 가깝다면 최대한 폭넓게 제시하는 것이 바람직하다고 생각하기 때문이다. 결과적으로 본고에서 제시하는 한국어교육용 기본문형의 개수와 종류는 다음과 같다.

<표2> 본 연구의 기본문형 설정

151) 배희임(1987), 원진숙(1993), 윤희원 외(1998), 노은희(1999), 최호철 외(2000), 민현식(2004), 석주연(2005), 신서인(2006), 구재희(2006), 장미라(2008), 원해영(2013) 등이 있다.

152) 원해영(2013)의 경우 15개로 나타나 있으나 서술어 중 V와 A를 따로 카운트하면 21종이 된다.

153) 장미라(2008)에서는 한국어의 기본문형을 모두 46가지로 나누었다. 존재 동사문 7형식, 자동사문 19형식, 타동사문 10형식, 상태 동사문(형용사문) 10형식. 조사 표시는 주격조사 ‘이/가’, 목적격조사 ‘을/를’, 필수적 부사어는 격조사 ‘에’, ‘에게’, ‘으로’, ‘과’, ‘보다’, ‘에서’, ‘에게서’를 사용하였다. 동 연구의 기본문형 수가 상대적으로 많은 것은 ‘에/에게’, ‘에서/에게서’ 등을 따로 분류하였기 때문이기도 하고, “빌리 씨는 선생님하고 무슨 약속을 했습니까?”를 ‘N이 N과 N을 V’ 문형으로 분류하는 등 서술어와 논항 개념에 엄격하게 한정하지 않았기 때문이기도 한 것으로 보인다.

서술어의 종류	논항의 개수	기본문형	비고
형용사 (A)	1개	①N1이 A	
	2개	②N1이 N2가 A ③N1이 N2에/에게 A ④N1이 N2에서 A ⑤N1이 N2로 A ⑥N1이 N2와 A ⑦N1이 N2보다 A	
동사 (V)	1개	⑧N1이 V	
	2개	⑨N1이 N2가 V ⑩N1이 N2를 V ⑪N1이 N2에/에게 V ⑫N1이 N2에서 V ⑬N1이 N2로 V ⑭N1이 N2와 V ⑮N1이 N2처럼 V ※ ⑯N1이 AD V ※ ⑰N1이 S고 V	⑯는 신서인(2006)에서 기본문형으로 제시되었다. ex) 그렇게 차려 입으니 너도 왕자처럼 보인다. ⑯은 원래 원진숙(1993)에서 기본문형으로 제시되었고 원해영(2013)에서 다시 채택되었다. ex) 아이가 예쁘게 군다. 아이가 귀엽게 생겼다. ⑰은 구재희(2006)에서 기본문형으로 제시되었다. 본고는 'NP고'를 'S고'로 바꿈 'S'는 피인용문을 표시
	3개	⑯N1이 N2에/에게 N3를 V ⑯N1이 N2에서/에게서 N3를 V ⑯N1이 N2를 N3로 V ⑯N1이 N2를 N3와 V ⑯N1이 N2를 N3처럼 V ※ ⑯N1이 N2를 S고 V	⑯는 신서인(2006)에서 기본문형으로 제시되었다. ex) 그는 나를 아이처럼 여긴다. ⑯은 구재희(2006)에서 기본문형으로 제시되었다. 본고는 'NP고'를 'S고'로 바꿈 'S'는 피인용문을 표시
명사+이다 (N이다)	1개	⑯N1이 N2이다 ※ ⑯N1이 N2가 아니다	⑯는 구재희(2006)에서 기본문형으로 제시되었다.
	2개	⑯N1이 N2가 N3이다 ⑯N1이 N2에/에게 N3이다 ⑯N1이 N2에서 N3이다 ⑯N1이 N2로 N3이다 ⑯N1이 N2와 N3이다	⑯은 원해영(2013)에서 기본문형으로 제시되었다.

<표2>에서 보듯 본 연구에서는 <표1>의 기본문형들을 종합하여 모두 30개의 기본문형을 제시한다. N은 마땅히 NP로 나타내야 하겠으나 학습자의 이해를 위해 N으로 표시하였고 서술어의 유형에 따라 논항의 개수가 달라짐을 나타내기 위해 N1, N2, N3와 같이 번호를 달아 표시하였다. 조사의 이형태는 'N1(엔원)이/N2(엔투)가', 'N1(엔원)을/N2(엔투)를'과 같이 소리나는 대로 표시하였다.

위 ⑯과 ⑰은 다른 유형과 달리 조사가 아닌 어미 부착 형식이 포함되어 있는데 해당 요소가 필수부사어, 즉 논항인지를 기준으로 삼아 기본문형으로 설정한 것이다. 각각 'AD'와 'S고'로 표시하였는데 'AD'의 어미를 밝히지 않은 이유는 예문과 같이 '-게' 결합형으로 나타나거나 순수부사인 '잘/못' 등이 올 수 있기 때문이고, 'NP고'로 쓰지 않고 'S고'로 표시한 이유는 '인용문(S)+고'의 구조임을 밝혀주기 위해서이다. 다수의 현행 교재들에서는 인용문 형식 역시 {(동)-는다고/(형)-다고/(명)이라고} {하다/보다}와 같이 제시하고 있는데 그보다는 기본문형 교육을 통하여 인용문의 구조를 명시적으로 익히는 것이 필요할 것이다.

⑯와 ⑰는 신서인(2006)에서 기본문형으로 제시된 것으로 문장의 서술어가 '보이다/굴다/여기다' 등이어서 'N처럼'이 필수 성분으로 쓰이는 경우에 한정된다. ⑯의 '아니다'는 형용사이므로 엄밀히 말하면 'N1이 N2가 A' 형에 속한다. 하지만 '이다'와의 긴밀한 연관성을 중시하여 '명사+이다' 항에 넣었음을 밝힌다.

3. 의미역에 기반한 기본문형의 세부 유형 분류

기본문형 교육을 통해 한국어교육적 효과를 얻으려 할 때 ‘의미역’은 빼놓을 수 없는 중요한 요소가 된다. 이는 다수의 연구에서 공통적으로 확인되는 사항이며 본 연구 역시 이에 동의하고 있다. 문제는 ‘의미역’을 어떻게 그리고 얼마나 설정할 것인가, 또 그것을 학습자에게 어떤 용어와 방식으로 제시할 것인가 하는 점일 것이다. 의미역의 종류와 수는 연구자의 수만큼 다른 견해가 있다 할 정도로 일정하게 정해진 규칙이 없고, 연구의 목적과 편의에 따라 다르게 설정할 수 있다. 하지만 그럼에도 불구하고 현재 (한)국어 학계에서 일반적으로 통용되고 있는 모델을 확인할 필요가 있기에 아래 <세종 전자사전>과 <울산대 격틀사전>에서 채택하고 있는 의미역 모델을 제시한다.

<표3> 의미역의 종류-<세종전자사전>, <울산대격틀사전>의 예, 신서인(2019)에서 정리 인용

세종 전자 사전	행위주	영향주	경험주	심리행위주	대상	출발점	도착점	결과상태	동반주	장소	방향	도구	기준치		내용	목적	
	A	E	E	주	T	S	G	F	C	L	D	I	N	C	R	C	P
	G	F	X	M	H	R	O	N	O	O	I	N	R		N	T	R
	T	F	P	A	M	C	L	S	M	C	R	S	T				

울산대 격틀 사전	행동주	경험주	피동주	대상	자극	기점	착점	수혜자	동반주	처소	방향	경로	도구	재료	비교기준	방법	자격	원인	정도	내용	시간	목적
	A	E	P	T	S	S	G	B	C	L	D	R	I	M	C	M	R	C	D	C	T	P
	G	X	A	H	T	R	O	E	O	O	I	O	N	A	R	N	O	A	R	N	M	U
	T	P	T	M	M	C	L	N	M	C	R	U	S	T	T	R	L	U	G	T	P	R

위 <표3>에서 알 수 있듯이 <세종 전자사전>은 문장의 주어에 대해 ‘행위주, 영향주, 경험주, 심리행위주’ 등으로 세분하는 경향이 있으며 ‘도착점’과 그것에서 은유적으로 확장된 ‘결과상태’를 분리하여 의미역을 부여한다. 반면 <울산대 격틀사전>은 ‘대상’과 ‘피동주’와 ‘자극’을 나누며, ‘(도)착점’과 그것에서 은유적으로 확장된 ‘수혜자’ 논항을 구분한다. 또, <세종 전자사전>에서 ‘도구’의 의미역으로 합쳐져 있는 것을 <울산대 격틀사전>에서는 ‘도구’와 ‘재료’로 나누어 제시하며, ‘방법’, ‘자격’, ‘원인’, ‘정도’, ‘시간’ 등 <세종 전자사전>에 없는 의미역을 상정하였다.¹⁵⁴⁾ 이처럼 연구마다 의미역의 설정과 그 적용에 차이가 있으므로 어떤 의미역을 채택할 것인가 혹은 얼마나 세분할 것인가 하는 문제가 대두된다.

본 연구에서는 기본문형 교육을 통한 한국어 표현 능력 향상이라는 실용적 목적을 염두에 두고 있으며 특히 학습자로 하여금 문장의 의미 관계를 스스로 파악하여 유의미한 학습으로 이어지도록 하는 데 목표를 둔다. 따라서 의미역을 너무 크게 일반화하면 직관에서 멀어져 학습에 도움이 되기 어렵고, 반대로 너무 상세하게 구분하면 의미역을 표시해 주는 원래의 의의가 사라질 것이다. 또, 기존의 의미역 명칭이 이미 학술 용어로 굳은 것이기는 하나 한국어 학습자에게 이러한 메타언어를 제시하는 것은 학습상의 또 다른 부담으로 작용할 것이라는 문제가 있다. 따라서 본고에서는 위 <표3>에서 제시한 의미역들 중 기본문형의 논항들에 매치시킬 수 있는 것을 최대한 수용하되¹⁵⁵⁾, 학습자들이 바로 이해할 수 있는 일상적 단어

154) 이는 <세종 전자사전>이 동사의 논항에만 의미역을 부여했기 때문으로 보인다. <울산대 격틀사전>에 제시된 ‘방법/자격/원인/정도’ 등은 주로 부가어에 부여되는 것으로 생각된다.

155) <표3>에서 제시한 의미역 중에는 필수 논항이 아닌 부가어에 부여되는 것들도 있다. <울산대 격틀사전>의 ‘시간/정도/방법’ 등이 그러하다. 본고에서는 서술어와 논항만으로 기본문형을 설정하므로 이들은 제시될 가능성성이 거의 없다.

를 사용하여 제시하도록 할 것이다.

2장에서 제시한 기본문형들은 문장의 기본 구조를 고도로 추상화된 형식으로 나타내고 있다. 또 동일한 기본문형으로 표시된다 하더라도 그 내부에는 서로 다른 의미 구조를 가진 다양한 사태들이 포함될 수 있다. 따라서 한국어교육의 측면에서 볼 때 위와 같은 기본문형의 형식을 제시하는 것만으로는 우리가 목표하는 유의적(meaningful) 문형 학습으로 유도하기 어렵다. 학습자들이 문장을 이루는 성분들 간의 의미적 관계를 이해하고, 이러한 의미 구조와 통사 구조가 특정 서술어의 의미에 따라 도출됨을 이해하여야만 기계적 암기가 아닌 유의적 학습이 가능할 것이기 때문이다.

많은 선행 연구자들이 이러한 점을 의식하여 각 기본문형이 나타낼 수 있는 사태들의 의미 구조를 세부 유형화하여 제시하려 하였고, 이때 유용한 방법으로 의미역(Semantic Role)을 활용해 왔다. 대표적인 연구 중 신서인(2006)의 동사 서술어 기본문형 일부와, 구재희(2006)의 형용사 서술어 기본문형의 일부를 아래에 예시한다.

<표4> 의미역에 기반한 한국어 기본문형의 세부 유형-신서인(2006)

기본문형	세부 유형 - 의미역		예문
Np-이 V	이동	AGT-이동	우리가 타자마자 기차가 출발했다.
	행동	AGT-행동	브리질에서의 화려한 모임이 떠올랐는지 둘은 킬킬댔다.
	변화	THM-변화	여성의 사회참여가 늘고,
	상태	THM-수량상태	어머니, 종이가 모자라요.
Np-이 Np-에 V	이동	AGT-GOL-진행, 진입, 집결, 도달, 부착, 참여	딸아이가...서울 서태지 집에 갔어요.
		THM-GOL-전달, 부착/연결, 확산	체온이 도난 방지기에 전달돼...
	현상	THM-GOL-진입, 도달	시위학생 부상도 수백명에 달했다.
	작용	THM-GOL-작용	IQ 점수 이외의 변인이 학업성취에 관여하기...
	부합	THM-CRT-부합	포상제가 아마추어리즘에 위배된다...
	출현	THM-LOC-출현, 보도	관세음 보살님은 스님의 꿈속에 나타났습니다.
	존재	AGT-LOC-거주	우리는 부산에 살아요.
		THM-LOC-정체, 포괄, 소속	서울이 짙은 어둠에 싸일라치면...
	행동	AGT-THM-기동	이들은...모터스포츠계에 입문했다.
		AGT-LOC-자체행동	민이가 고갯마루에 텔썩 주저앉자...
Np-이 Np-으로 V	이동	AGT-GOL-이동	현우는 일본 동경으로 가고...
		THM-GOL-이동	길은 약간 오른쪽으로 휘어진다.
	변화	THM-FNS-변화, 분류, 지각/판단, 기동	많은 고전이 한글로 번역되고... 물체가 둘로 보인다든지...
		THM-MTR-외양변화	나의 생일은 눈물로 열룩졌습니다.
Np-이 Np-에서 V	이동	AGT-SRC-이동	환경미화원이 차에서 내렸다.
		THM-SRC-이동	주위에서 제의가 많이 들어온다.
	생멸	THM-SRC-출현	도덕적인 행위는 이론이 아니라 느낌에서 일어난다.
		THM-LOC-발생, 소멸	판문점에서 도끼를 휘두르는 일이 발생했다 하여...

신서인(2006)은 구문분석 말뭉치를 이용하여 한국어 문형의 실현 양상을 파악하는 것을 목표로 하였다. 말뭉치를 통해 한국어 기본문형을 추출한 뒤 다시 각 논항에 의미역을 부여함으로써 세부 유형으로 나누고 ‘이동/행동/변화/상태’와 같이 공통된 의미를 추출하여 부류 명칭을 부여하였다. 또 각 세부 유형별로 해당되는 서술어 목록과 실제 사용의 예문을 보여주었다. 위 <표4>는 그중 논항 하나짜리와 두 개짜리 자동사 서술어문 일부를 예로 보인 것이다.

구재희(2006)는 한국어교육적 관점에서 기본문형에 대한 연구를 진행하였는데 한국어 기본문형에 대한 인식과 설정 방식이 신서인(2006)과 기본적으로 일치할 뿐 아니라 각 논항에 의미역을 부여하고 세부 유형별로 해당되는 서술어 목록을 제시했다는 점 등에서도 유사한 관점을 가지고 있다. 단, 구재희(2006)은 문형 교육의 현황 분석과 교육 방법론을 다루는 등 보다 교육에 초점이 맞추어져 있다. 아래에 구재희(2006)에서 제시한 기본문형 중 형용사 서술어문에 대한 내용을 정리하여 보인다.

<표5> 의미역에 기반한 한국어 기본문형의 세부 유형- 구재희(2006)

기본문형	<의미역-서술어 종류>	세부유형 - 예문	
Np이 A	<대상-형용사>	‘고소하다’류	이 참기름 맛이 유난히 고소하다.
		‘게으르다’류	그 사람은 너무 게으르다.
		‘노랗다’류	오늘따라 하늘이 파랗다.
		‘건조하다’류	바람이 세다
		‘시끄럽다’류	모두 외출해서 집안이 조용하다.
		‘크다’류	이 책은 너무 두껍다.
	<경험주/대상-형용사>	‘감사하다’류	나는 불안하다./마음이 불안하다.
Np이 Np이 A	<경험주-대상-형용사>	‘걱정스럽다’류	나는 어머니 건강이 걱정스럽다.
	<행위주(소유)-대상-형용사>	‘고프다’류	나는 배가 고프다.
		‘있다’류	친구가 오늘 돈이 없었다.
Np이 Np에/에게 A	<대상-장소-형용사>	‘많다’류	그는 지금 자리에 없다.
	<대상-대상-형용사>	‘서툴다’류	나는 (운전면허를 딴 지 얼마 안 되어) 운전에 서툴다.
	<대상-대상(기준)-형용사>	‘좋다’류	이 옷감은 열에 강하다.
	<경험주-대상-형용사>	‘미안하다’류	사장은 신입사원에게 무관심하다.
Np이 Np로 A	<대상-영향주-형용사>	‘유명하다’류	그곳은 온천으로 유명하다.
	<경험주-대상-형용사>	‘충분하다’류	나는 이 정도의 정보로 충분하다.
	<장소-대상-형용사>	‘가득하다’류	집안이 연기로 가득하다.
Np이 Np와 A	<대상-기준치-형용사>	‘같다’류	이 옷은 내 옷과 비슷하다.
	<대상-대상-형용사>	‘가깝다’류	나는 그와 친형제처럼 가깝다.
Np이 Np보다 A	<대상-기준치-형용사>	‘낫다’류	형이 동생보다 낫다.

위 <표5>에서 알 수 있듯이 구재희(2006) 역시 각 기본문형의 세부유형을 나눌 때 ‘행위주/ 대상/기준치’ 등 의미역을 중심으로 하였지만 그것을 다시 ‘많다’류, ‘서툴다’류, ‘좋다’류, ‘미안하다’류 등 세부 유형을 대표하는 서술어를 이용해 명명하고 있다. 이는 학습자의 입장에서 이해와 습득을 용이하게 하기 위한 것으로 보인다. 동 연구는 “기본문형 제시는 그 자체로는 한국어 학습자들에게 큰 도움을 줄 수 없고 각 문형에 포함되는 서술어 목록이 함께 제공되어야 한다.”(구재희, 2006:59)는 입장을 취하고 있고, 이에 따라 각 문형에 해당하는 서술어를 분류하여 목록을 제시하는 데 역점을 두었다.

이상 살펴본 두 연구는 한국어의 기본문형을 설정한 후 각 문형 별로 논항의 의미역을 밝혀 줌으로써 의미구조를 기반으로 한 세부 유형을 제시하였으며, 이와 함께 각각의 세부유형에 속하는 서술어 목록을 제시하였다는 점에서 공통점을 가진다. 이러한 특징들은 한국어교육에 적용하기에 적절하다고 판단되기에 본

연구에서도 수용하되, 학습자의 입장에서 쉽게 받아들일 수 있도록 가공하여 제시하기로 한다. 즉, 의미역을 밝혀주는 것이 교사뿐 아니라 학습자에게도 유용한 단서가 될 수 있다고 보지만, 그것을 제시할 때 되도록 메타언어 사용을 자제하고 학습자가 직관적으로 쉽게 이해할 수 있는 일상용어를 사용하도록 하며, 세부유형 별로 제시할 때는 구재희(2006)에서 채택한 방식과 같이 각 세부유형 별로 대표적 서술어를 들어 명명하여 학습자의 직관적 이해를 돋기로 한다.

아래 <표6>에서 <표10>까지는 본 연구에서 택하고 있는 기본문형 및 의미역 제시의 방식을 보인 것인데 지면 관계상 ‘명사+이다’ 서술어의 기본문형만 예로서 보인다. 물론 ‘N이다’는 그 자체로 서술어이지 논항이 아니므로 의미역을 논할 대상이 아니지만 ‘이다’와 결합하는 ‘N’의 의미 부류에 따라 명사서술문의 구조가 결정되므로 아래에서 이러한 ‘N’의 의미에 대해 분석하기로 한다.

<표6> 본고의 기본문형 및 의미역 제시 방식- ‘N1이 N2이다/N1이 N2가 아니다’의 경우

‘N1이 N2이다’ 세부 유형	N1	N2	‘N1이 N2가 아니다’ 세부 유형
① <‘김철수이다’류> ex) 나는 김철수입니다.	대상	(고유명사) {사람/나라/도시} 이름	① <‘김철수가 아니다’류> ex) 나는 김철수가 아닙니다.
② <‘책이다’류> ex) 저것은 책이다.	대상	(물건) 책, 바지, 지갑, 쓰레기통 등	② <‘책이 아니다’류> ex) 저것은 책이 아니다, 노트다.
③ <‘공무원이다’류> ex) 우리 아버지는 공무원이다.	대상	(직업, 신분) 공무원, 경찰, 의사, 학생, 사장, 부장, 팀장 등	③ <‘공무원이 아니다’류> ex) 우리 아버지는 공무원이 아니다.
④ <‘공원이다’류> ex) 이곳은 공원입니다.	장소	(장소) 공원, 병원, 학교, 시청, 우체국, 쇼핑몰 등	④ <‘공원이 아니다’류> ex) 이곳은 공원이 아닙니다.
⑤ <‘봄이다’류> ex) 지금은 봄입니다.	시간	(시간) 봄, 여름, 아침, 저녁, 주석, 개천절, 3시 10분 등	⑤ <‘봄이 아니다’류> ex) 지금은 봄이 아닙니다.
⑥ <‘제일이다’류> ex) 돈이 제일이다.	대상	(평가 관련) 제일, 최고, 일등, 왕, 꼴찌, 최악, 엉망 등	⑦ <‘제일이 아니다’류> ex) 돈이 제일이 아니다.
⑦ <‘포유류이다’류> ex) 고래는 포유류이다.(T)	대상	(N1의 상위어) 포유류, 인문학, 교통수단 등	⑥ <‘포유류가 아니다’류> ex) 고래는 포유류가 아니다. (F)
⑧ <‘과학적이다’류> ex) 연구 방법이 매우 과학적이다.	대상	(‘N적이다’-성질) 과학적, 경제적, 기계적, 효과적, 모범적, 민주적 등	⑧ <‘과학적이 아니다’류> ex) 연구 방법이 과학적이 아니다. (???)
⑨ <-다는/라는 것이다>류 ex) 지수의 장점은 항상 웃는다는 것이다.	대상	(-다는/라는 것=N1 내용) 웃는다는 것, 차갑다는 것, 학생이라는 것 등	⑨ <-다는/라는 것이 아니다’류> ex) 지수의 장점은 항상 웃는다는 것이 아니다.

<표7> 본고의 기본문형 및 의미역 제시 방식- ‘N1이 N2가 N3이다’의 경우

세부 유형	해당 서술어
① <‘세 개다’류> : N1=대상, N2=N1의 부분/소유물, N3=수량 표현 ex) 영희 씨는 아들이 넷이다. 이 밥상은 다리가 세 개다.	·수사+이다/ ·수사+분류사+이다 {셋/둘}이다 {한 명/세 자루}이다
② <‘소원이다’류> : N1=감정의 주체, N2=감정의 내용, N3=감정 명사 ex) 나는 프랑스에 가 보는 것이 소원이다. 우리 할머니는 꽃 가꾸기가 낙이다.	{소원/바람/걱정/고민/ 즐거움/한/낙}이다
③ <‘장점이다’류> : N1=대상, N2=평가의 내용, N3=평가 명사 ex) 명수는 성실한 것이 장점이다. 국가주의는 자국의 이익만 생각한다는 점이 문제다.	{장점/단점/문제/특징} 이다

<표8> 본고의 기본문형 및 의미역 제시 방식- ‘N1이 N2에/에게 N3이다’의 경우

세부 유형	해당 서술어
① <‘희망이다’류>: N1=대상, N2=경험의 주체, N3=감정/심리/태도 ex) 아들은 그녀에게 유일한 삶의 희망이었다. 잡초는 농사짓는 사람들에게 항상 골칫거리이다.	{희망/기쁨/즐거움/낙/재앙/위기/골칫거리/두통거리/숙제/위기}이다
② <‘삼촌뻘이다’류>: N1=대상, N2=대상, N3=관계 ex) 나이는 어리지만, 민수는 수지에게 삼촌뻘이다. 민희에게는 반려견 초코가 유일한 친구였다.	{삼촌뻾/친구/라이벌/우상/대선배/원수}이다
③ <‘찬성이다’류>: N1=심리행위의 주체, N2=, N3=감정/심리/태도 ex) 나는 영수의 의견에 찬성이다. 민수는 요즘 몸 만들기에 열심이다. 많은 직원들이 사업 확장에 회의적이다.	{찬성/반대/열심/진심/회의적/긍정적/유보적/적극적}이다

<표9> 본고의 기본문형 및 의미역 제시 방식- ‘N1이 N2로 N3이다’의 경우

세부 유형	해당 서술어
① <‘안성맞춤이다’류>: N1=대상, N2=평가 기준, N3=평가 결과 ex) 이 목걸이는 선물용으로 안성맞춤이다. ex) 김 군은 사윗감으로 합격이다. ex) 명수 씨는 남편으로는 별로다.	{안성맞춤, 적임, 제격, 최고, 합격, 보통, 별로, 최악 등}이다
② <‘1300원이다’류>: N1=대상, N2=비교 기준, N3=동일 값 ex) 1달러는 현재 한화로 1,400원이다. ex) 지수는 한국 나이로 스무 살이다. ex) ‘내일’은 영어로 tomorrow이다.	(수량표현) 1300원이다 등 (타 언어 대응표현) tomorrow이다 등

<표10> 본고의 기본문형 및 의미역 제시 방식- ‘N1이 N2와 N3이다’의 경우

세부 유형	해당 서술어
① <‘사촌이다’류> : N1=대상, N2=동반, N3=사회적 관계 ex) 민수가 영수와 사촌이다. ex) 개는 고양이와 양숙이다.	{사촌/가족/친척/부부/형제/친구/동창/동료/연인/라이벌/양숙/임수/상극/적/남남}이다
② <‘반대다’류> : N1=대상, N2=동반, N3=논리적 관계 ex) 내 생각은 너의 생각과 완전히 반대다. ex) 생각하는 것과 실행하는 것은 별개이다.	{(정)반대/별개/등가/동의어/반의어/판박이/딴판/천지 차이}이다

이상과 같이 본 연구에서는 기본문형과 의미역을 수용적으로 폭넓게 설정한 후 그것을 학습자가 쉽게 이해하고 직관적으로 받아들일 수 있는 용어와 방식으로 제시하려 하였다. 이러한 작업은 그 자체로 기본 문형 교육의 원재료를 마련한다는 의의가 있다. 하지만 실제 교육에 적용할 때는 교육의 대상과 목적과 단계에 따라 이를 가공할 필요가 있을 것이다.

4. 한국어 기본문형 교육 현황 - 교재 분석

현행 한국어교육에서 문법교육은 표현문형을 중심으로 이루어지고 있으며 기본문형에 대한 교육은 부분적으로 드물게 이루어질 뿐이라고 지적한 바 있다. 이를 뒷받침하기 위해 실제 교재를 분석해 보았다. 아

래는 서울대학교 언어교육원의 정규과정에서 통합교재로 이용하고 있는 <서울대 한국어+>의 1A, 1B부터 6A, 6B까지 총 12권의 ‘문법과 표현’ 파트를 분석한 결과이다.¹⁵⁶⁾ 결론적으로 말해서 기본문형 교육을 표방한 내용은 전무하였으므로 본 분석에서는 문장의 기본 구조를 밝혀 쓴 형식이거나 적어도 기본문형과 연관 지을 수 있는 항목을 찾아 제시하였다. 이 중 문장 구조를 밝히는 형식으로 제시된 항목은 도표에서 음영으로 표시하였다.

<표11> 기본문형 관련 내용에 대한 교재 분석 : <서울대 한국어+> 1A~1B

분석 교재	수록 단원 및 문법 내용		관련 기본문형 (본고의 제시방식)
<서울대 한국어+> 1A	1단원	(명)이에요/예요	N1이 N2이다 : <대상-고유명사-이다> : ‘김철수이다’류
		안녕하세요? 저는 이유진이에요.	
	1단원	(명)이/가 아니에요.	N1이 N2가 아니다 : <대상-직업/신분-아니다> : ‘공무원이 아니다’류
		저는 선생님이 아니에요.	
	2단원	(명)이/가 있어요/없어요	N1이 A : <대상-존재> : ‘있다/없다’류
		텔레비전이 있어요? 아니요, 없어요.	
	3단원	(명)에 있어요/없어요.	N1이 N2에 A / N2에 N1이 A : <대상-장소-존재> : ‘있다/없다’류
		가방이 어디에 있어요? 교실에 있어요.	
	4단원	(명)을/를	N1이 N2를 V : <N1=행위의 주체, N2=대상, V=물리적 동작> : ‘먹다’류
		커피를 사요. 빵을 먹어요.	
	4단원	(명)에 가다/오다	N1이 N2에 V : <N1=행위의 주체, N2=도착점, V=이동> : ‘가다/도착하다’류
		제니는 도서관에 가요. 친구가 한국에 와요.	
	5단원	(명)이/가 (형)-아요/어요	N1이 A : <N1=대상, A=성질/상태/속성> : ‘크다/짜다’류
		비빔밥이 맛있어요. 교실이 깨끗해요.	
<서울대 한국어+> 1B	11단원	(명)으로	N1이 N2로 V : <N1=행위의 주체, N2=도착점, V=이동> : ‘가다’류
		제주도로 여행 갈 거예요. 이 버스는 강남역으로 안 가요.	
	15단원	(명)한테/께	N1이 N2에/에게/한테/께 N3를 V : <N1=행위의 주체, N2=수혜자/도착점, V=위치변화> : <보내다>류

156) 분석의 대상으로 서울대 교재를 선택한 이유는 선행 연구들에서 서울대 교재가 형태 중심의 교재로 분류되어 온 경향이 있고, 기본문형과 관련된 내용도 상대적으로 많은 것으로 평가되었기 때문이다.

<표12> 기본문형 관련 내용에 대한 교재 분석 : <서울대 한국어+> 2A~2B

분석 교재	수록 단원 및 문법 내용		관련 기본문형 (본고의 제시방식)
<서울대 한국어+> 2A	4단원	(명)(으)로 (제가) 편지를 손으로 썼어요. (제가) 인터넷으로 (가방을) 샀어요.	N1이 N2를 N3로 V : <N1=행위의 주체, N2=산출물/대상, N3=도구, V=동작/행위> : ‘쓰다’류
<서울대 한국어+> 2B	13단원	(형)-아지다/어지다 요즘 날씨가 더워졌어요. 커피값이 작년보다 비싸졌어요.	N1이 V(형용사+-아지다/어지다) : <N1=대상, V=변화(피동형)> : ‘길어지다’류
		(형)-게 나나 씨는 정말 예쁘게 웃어요.	N1이 AD V : <N1=행위의 주체, AD=방식, V=행위> : ‘웃다’류
	14단원	머리를 짧게 잘라 주세요.	N1이 N2를 AD V : <N1=행위의 주체, N2=대상, AD=결과상태/방식, V=행위> : ‘닦다/자르다’류
		(동)-기 (형) 한국어는 배우기(가) 쉬워요.	N1이 N2가 A : <N1=평가 대상, N2=평가 기준, A=속성에 대한 판단> : ‘~기가 쉽다/좋다’류

<표13> 기본문형 관련 내용에 대한 교재 분석 : <서울대 한국어+> 3A~3B

분석 교재	수록 단원 및 문법 내용		관련 기본문형 (본고의 제시방식)
<서울대 한국어+> 3A	1단원	(동)-는다고 하다. (형)-다고 하다. (명)이라고 하다 미나는 시간 있으면 책을 읽는다고 해요. 알리 씨는 시험 때문에 바쁘다고 했어요. 알렉스 씨는 영어선생님이라고 해요.	N1이 S고 V : <N1=대상, S=전언 내용, V=하다(발화)> : '-다고 하다'류
		(동)-는다고 들었다. (형)-다고 들었다. (명)이라고 들었다 한국인은 김치를 좋아한다고 들었어요. (나는) 학교가 넓다고 들었어요. (나는) 내일부터 방학이라고 들었어요.	N1이 S고 V : <N1=행위의 주체, S=전언 내용, V=들었다> : '넓다고 들었다'류
	2단원	(명)으로 유명하다 (동)(형)기로 유명하다 그 까페는 맛있는 디저트로 유명해요. 저 분은 노래를 잘 부르기로 유명해요. 제 고향은 아름답기로 유명해요.	N1이 N2로 A : <N1=평가대상, N2=평가 요소, A=속성 평가> : '유명하다'류
		(동)-자고 하다 친구가 수업을 열심히 듣자고 했어요.	N1이 S고 V : <N1=청유 행위의 주체, S=청유 내용, V=하다(발화)> : '듣자고 하다'류
	3단원	(동)-으라고 하다 (동)-지 말라고 하다 친구가 창문을 열라고 했어요. 선생님이 수업시간에 핸드폰을 보지 말라고 하셨어요.	N1이 S고 V : <N1=명령 행위의 주체, S=명령 내용, V=하다(발화)> : '열라고 하다'류
		(동)-느냐고 하다/묻다 (형)-으냐고 하다/묻다 (명)이냐고 하다/묻다	N1이 S고 V : <N1=질문 행위의 주체, S=질문 내용, V=묻다(발화)> : '자느냐고 묻다'류
	4단원	피동(-이/히/리/기) (방에서) 바다가 보여요. 사과가 잘 팔려요.	N1이 V : <N1=대상, V=피동사> : '보이다'류
		(동)-어지다 휴대폰이 꺼졌어요. 약속장소가 아직 안 정해졌어요.	N1이 V : <N1=대상, V=변화(피동)> : '끊어지다'류
	9단원	사동(-이/히/리/기/우/추-) (당신이) 강아지의 발을 씻겨 주세요.	①N1이 N2를 V : <N1=사동행위의 주체, N2=대상, V=사동사> : '씻기다'류
		(나는) 조카에게 옷을 입혔다.	②N1이 N2에게 N3를 V : <N1=사동행위의 주체, N2=피동 행위자, N3=대상, V=사동사> : '입히다'류
		(동)-게 하다 선생님이 학생들을 떠들지 못하게 하셨어요.	①N1이 N2를 V : <'N1=사동행위의 주체, N2=피동 행위자, V=-게 하다'> : '가게 하다'류
<서울대 한국어+> 3B	10단원	동생에게 내 가방을 들게 했다.	②N1이 N2에게 N3를 V <N1=사동행위의 주체, N2=피동 행위자, N3=대상, V=-게 하다> : '들게 하다'류
	12단원		

<표14> 기본문형 관련 내용에 대한 교재 분석 : <서울대 한국어+> 4A~4B

분석 교재	수록 단원 및 문법 내용		관련 기본문형 (본고의 제시방식)
<서울대 한국어+> 4A	1단원	(명)은 (동)-는다는 것이다. (명)은 (형)-다는 것이다. (명)은 (명)이라는 것이다.	N1은 N2이다. : <N1=대상, N2=N1의 내용> : '-는 것이다'류
		나나의 장점은 항상 웃는다는 것이다. 제 장점은 공감 능력이 뛰어나다는 것입니다. 저의 단점은 소극적이라는 것입니다.	
		(동)-는다고 보다. (형)-다고 보다. (명)이라고 보다.	N1은 S고 V : <N1=인식의 주체, S=인식의 내용, V=보다> : '-고 보다'류
	6단원	(나는) S대학교가 이긴다고 봐.	
		(명)에 불과하다	N1이 N2에 A : <N1=대상, N2=기준, A=수준/정도> : '불과하다/알맞다'류
		입장료가 반값에 불과하다. 올해 휴가가 3일에 불과하다. 둘이 사귄다는 것은 소문에 불과하다.	
	7단원	(나는) S대학교가 이긴다고 봐.	
		(명)에 불과하다	
		입장료가 반값에 불과하다. 올해 휴가가 3일에 불과하다. 둘이 사귄다는 것은 소문에 불과하다.	

<표15> 기본문형 관련 내용에 대한 교재 분석 : <서울대 한국어+> 5A~5B

분석 교재	수록 단원 및 문법 내용		관련 기본문형 (본고의 제시방식)
<서울대 한국어+> 5A	1단원	(동)-는 데(에)	N1이 N2에 A : <N1=대상, N2=수혜자, A=평가> : '좋다'류
		아침에 사과를 먹는 것은 노화를 방지하는 데에 좋다.	
	3단원	(명)(에) 못지않게	N1이 N2에 A : <N1=대상, N2=기준치, V=비교결과> : '못지않다'류
		동생도 언니에 못지않게...	
<서울대 한국어+> 5B	9단원	(명)에 한하여	N1은 N2에 V : <N1=대상, N2=기준치, V=접근> : '달하다'류
		이 공연은 15세 이상에 한하여 관람을 허용합니다.	
	12단원	(명)에 달하다	N1이 N2에 V : <N1=대상, N2=기준치, V=접근> : '달하다'류
		주말 쇼핑객은 2만여 명에 달한다고 합니다.	
	12단원	(명)에 그치다	N1이 N2에 V : <N1=대상, N2=기준치, V=접근> : '달하다'류
		혼자 여행하겠다는 계획은 결국 생각에 그치고 말았다.	

<표16> 기본문형 관련 내용에 대한 교재 분석 : <서울대 한국어+> 6A~6B

분석 교재	수록 단원 및 문법 내용		관련 기본문형 (본고의 제시방식)
<서울대 한국어+> 6A 6A	5단원	(명)을 (명)으로 삼다 우리 집은 정직과 신뢰를 가훈으로 삼고 있다.	N1이 N2를 N3로 V :<N1=행위의 주체, N2=대상, N3=결과 상태, V=상태 변화> : ‘삼다’류
		(명)에서 비롯되다 그들의 싸움은 남자의 거짓말에서 비롯됐다.	N1이 N2에서 V :<N1=대상, N2=출발점, V=상태변화> : ‘시작되다’류(피동)
	7단원	(동)-느냐에 달려 있다. (형)-으냐에 달려 있다. (명)에 달려 있다	N1이 N2에 V :<N1=대상, N2=장소, V=부착/결합> : ‘달려 있다’류
		시험 합격 여부는 어떻게 공부하느냐에 달려 있다. 경기의 승패는 팀워크가 얼마나 좋으냐에 달려 있다. 행복은 마음가짐에 달려 있다.	
	14단원 6B	(명)에 지나지 않다 나이는 숫자에 지나지 않는다. 우리가 알고 있는 사실은 빙산의 일각에 지나지 않는다.	N1이 N2에 V :<N1=대상, N2=기준치, V=접근> : ‘달하다’류
		(동)-는다고 치다 (형)-다고 치다 (명)이라고 치다 그래, 네 말이 맞는다고 치자. 아무리 돈이 많다고 치더라도... 평균 수명이 80세라고 치면...	N1이 S고 V :<N1=인지행위의 주체, S=인지내용, V=인지 행위> : ‘여기다’류

위 <표11>~<표16>을 통해서 알 수 있듯이 현행 일반목적 한국어 통합교재의 문법 교육 파트에서는 ‘기본문형’ 혹은 ‘문장의 구조’를 주요한 문법 항목으로 다루지 않는다.¹⁵⁷⁾ 또 기본문형과 관련된 내용이 있다 하더라도 본문에 일부 특수한 서술어나 덩어리 표현이 등장할 때 단편적이고 산발적으로 제시하는 데 그치기 때문에 한국어의 문장 구조에 대한 지식을 체계적으로 익히는 단계까지 나아가기 어려운 것으로 생각된다.

위 표들에서 제법 많은 항목에 음영을 주어 기본문형과 관계있음을 표시하였지만 그중 본고가 다루어온 ‘기본문형’의 개념이나 형식에 부합하는 것은 1A의 ‘(명)이/가 있어요/없어요’, ‘(명)이/가 (형)-아요/어요’ 정도에 불과하다. 나머지는 특정 서술어가 어떤 문장 구조로 쓰이는지를 보여주는 경우들인데 전체 논항을 다 표시하지는 않고 어떤 조사구와 함께 쓰이는지 보여주는 데 치중하고 있다. 예를 들어 1A의 ‘(명)이/가 아니에요’, ‘(명)에 있어요/없어요’, ‘(명)에 가다/오다’, 4A의 ‘(명)에 불과하다’, 5A와 5B의 ‘(명)에 한하여’, ‘(명)에 달하다’, ‘(명)에 그치다’, 6A의 ‘(명)을 (명)으로 삼다’, ‘(명)에서 비롯되다’, ‘(명)에 달려 있다’ 등등이 이런 경우에 속하고 그 외 각종 인용문 형식도 이에 해당된다. 나머지 음영으로 표시하지 않은 항목들은 기본문형의 격틀을 구성하는 격조사나 어미 등을 소개한 예들이다.

이처럼 현행 한국어교육에서 기본문형 교육이 명시적으로 이루어지지 않고 있음을 다시 한 번 확인하였다. 하지만 도표의 가장 오른쪽 칼럼에 제시하였듯이 이를 기본문형 교육으로 구성할 수 있는 가능성도 동시에 확인할 수 있다.

이어서 한국어 ‘쓰기 전용 교재’에는 기본문형과 관련된 내용이 얼마나, 어떻게 제시되는지 알아보기로 한다. 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기의 4대 기능 영역 중 기본문형에 대한 지식이 가장 필요한 영역은 ‘쓰기’라

157) 각 대학 언어교육원 등에서 펴낸 일반목적 통합교재의 문법 항목은 대체로 표현문형, 조사, 어미, 음운규칙 등으로 이루어지는 것으로 보인다.

고 할 수 있을 것이다. ‘쓰기’는 다른 영역에 비해 더 엄밀한 정확성이 요구되기 때문이다. 특히 일반목적의 한국어교육보다는 학문목적 혹은 번역목적의 한국어교육 등에서 그 필요가 더욱 클 것이다. 이에 아래 <표17>에서는 4종의 학문목적 쓰기 전용 교재를 분석하여 제시한다.

<표17> 한국어 쓰기 전용 교재의 기본문형 관련 내용

교재명	저자/ 교육기관	기본문형 관련 내용	비고
<한국어 문장 바로 쓰기>	김경원 외/ 성균관 대학교	3과. 문장 성분이 바르게 쓰였는가(1) -문장성분(1) -주성분(주어, 서술어, 목적어, 보어) 7과. 조사의 쓰임이 바른가(1) 9과. 인용 표현이 바르게 쓰였는가	-한국어 집중 학습 과정 교재 -표현능력, 정확성 강조 -기본문형에 대한 명시적 언급 없음
<서강 한국어 : 학문 목적 과정 쓰기 1>	김성희 외/ 서강 대학교	1과. 조사 정확하게 쓰기 ① : -이/가, -을/를, -에게 2과. 조사 정확하게 쓰기 ② 8과. 인용하는 문장 쓰기 :직접 인용과 간접 인용	-주제별 단원구성 -기본문형에 대한 명시적 언급 없음
<서강 한국어 : 학문 목적 과정 쓰기 2>		없음	"
<서강 한국어 : 학문 목적 과정 쓰기 3>		예비편: 한국어 문형 1. 한국어 문장을 정확하게 쓰는 법 2. 문형 연습	-7가지 문형 (단문+복문) -'기본문형'과 개념이 다름
<서강 한국어 : 학문 목적 과정 쓰기 4>		없음	
<서울대 한국어+ : 학문 목적 쓰기>	서울대학교 언어교육원	없음	
<한국어 문장 쓰기의 모든 것, 초급1>	박미경	I . 문장 쓰기의 기초 3. 조사 쓰기 IV. 문장 유형별 쓰기 1. 유형1: N은/는 N이다 2. 유형2: N은/는 N이/가 아니다 3. 유형3: N이/가 있다[없다] 4. 유형4: N이/가 되다 5. 유형5: N이/가/은/는 A 6. 유형6: N이/가/은/는 V 7. 유형7: N은/는 N을/를 V 8. 유형8: -다고/나고/라고/자고 V	-‘문장 유형’ 이라는 용어 사용 -기본 문형에 대한 명시적 언급이 있음
<한국어 문장 쓰기의 모든 것, 초급2>		I . 문장 쓰기의 기초 3. 조사 쓰기 IV. 문장 유형별 쓰기 1. 유형1: N은/는 N이다 2. 유형2: N은/는 N이/가 아니다 3. 유형3: N이/가 있다[없다] 4. 유형4: N이/가 되다 5. 유형5: N이/가/은/는 A 6. 유형6: N이/가/은/는 V 7. 유형7: N은/는 N을/를 V 8. 유형8: -다고/나고/라고/자고 V	"

우선 성균관대학교의 유학생을 위한 집중학습 과정¹⁵⁸⁾에서 사용하는 <한국어 문장 바로 쓰기>는 상대적으로 표현 능력과 정확성을 강조하고 있으며 비록 기본문형에 대한 명시적 교육 내용은 없으나 문장성분, 조사, 인용표현 등 문장 구조에 대한 정보를 수록하고 있다. 다음으로 서강대학교 학문 목적 과정의 쓰기 교재는 전체 네 권 중 제1권에 조사 바로 쓰기와 인용문 쓰기에 대한 내용이 있으나 역시 기본문형에 대한 명시적 언급은 없다. 제3권의 예비편은 ‘한국어 문형’이라는 제목하에 ‘한국어 문장을 정확하게 쓰는 법’과 ‘문형 연습’을 수록하고 있으나 이때의 문형은 단문과 복문을 포함한 7가지 문장 구성 방식을 뜻하는 것으로 본고에서 말하는 기본문형과는 다른 개념이다. 서울대 언어교육원의 학문 목적 쓰기 교재에서는 관련 내용을 발견하지 못하였다. 이상 살펴본 3종의 교재는 대학의 학문 목적 한국어 과정 쓰기 교재였다.

이어서 개인이 집필, 출간한 쓰기 교재인 <한국어 문장 쓰기의 모든 것-초급1, 초급2>를 살펴본다. 이 교재는 문장 구성에 대한 명시적인 교육 내용을 수록하고 있다. ‘문장 쓰기의 기초’라는 제목하에 ‘조사 쓰기’에 대한 교육 내용을 구성하였고, ‘문장유형별 쓰기’라는 제목하에 8종의 문장 유형을 제시하고 있다. 비록 ‘문장유형’이라는 용어를 사용하고 있으나 제시한 내용을 볼 때 본 연구에서 말하는 ‘기본문형’의 개념과 일치한다. 단, 주로 ‘이다/아니다/있다/없다/되다’와 같은 특정 서술어 위주의 문형을 제시하고 있으며 유형7과 유형8의 경우를 제외하고는 논항 하나짜리 문장에 치중되어 있다.¹⁵⁹⁾ 각 문형의 세부유형을 의식하여 각각에 해당되는 예문을 제시한 것으로 보이지만 의미역에 대한 언급은 없고 각 유형에 해당되는 서술어의 목록을 제시하지 않았다. 초급 1과 초급 2의 구성이 동일하지만 2권에서는 단문을 활용하여 내포문과 접속문으로 문장을 확대하는 연습을 보다 강화하였다.

이상 현행 일반목적의 통합교재와 학문목적의 쓰기 교재에서 기본문형 교육이 얼마나, 어떻게 이루어지고 있는지 살펴보았다. 그 결과 기본문형에 대한 교육은 현재 한국어교육 현장에서 중시되고 있지 않음을 다시 한 번 확인하였다. 일부 기본문형과 관련된 항목이 있다 하더라도 단편적이고 산발적으로 제시되기 때문에 문장구조에 대한 체계적인 이해가 불가하고 이를 활용하여 문장을 원활하고 빠르게 산출하기를 기대하기 어렵다.

앞 장들에서 논의해 온 것과 같이 기본문형 교육은 현행의 표현문형 중심, 의사소통 중심 교육의 부족한 지점을 보완하는 데 꼭 필요한 요소로서, 학습자들이 느끼는 문장 생성의 어려움, 동일 오류 반복의 문제, 정확성 결핍의 문제 등을 해결하는 데 기여할 수 있다고 생각된다. 또한 기본적인 문형 구조를 내재화된 지식으로 확립한 후에라야 이것을 변형하고 확장하여 다양한 형식의 문장을 원활하게 만들어 낼 수 있다는 점에서 한국어교육의 초기부터 기본문형 교육이 이루어져야 할 것으로 본다.

5. 기본문형 교육의 방식에 관한 제언

위 1장~4장에서 기본문형 교육의 필요성과 현황을 살펴보았다. 5장에서는 어떤 방식으로 기본문형 교육을 실현할 것인가 하는 문제를 생각해 본다.

기본문형의 교육 방식에 대한 선행연구 중 구재희(2006)은 ‘형태 초점 의사소통 교수법(FonF)¹⁶⁰⁾을 통

158) 성균관대학교는 교양대학 내에 유학생을 위한 ‘집중학습 과정(ISC)’을 두고 1년간 유학생들에게 집중적인 한국어 교육과 적응교육을 실시한다.

159) 이는 초급 교재이기 때문에 나타나는 제한일 수 있다. 향후 중급 및 고급 교재에서도 동일한 포맷을 유지할지, 이른바 ‘문장유형’이라는 타이틀 하에 더 다양한 종류들을 제시할지는 알 수 없다.

160) 구체적 교수 모형으로는 형태 초점 의사소통 교수법 중 입력 쇄도(Input Flood), 언어 필수 과제 (Task-Essential Language), 입력강화(Input Enhancement), 협상(Negotiation), 고쳐 말해주기(Recast), 출력강화(Output enhancement), 상호작용 강화(Interaction enhancement), 받아쓰기(Dictogloss), 의식 고양 과제 (Consciousness-raising Tasks), 입력 처리(Input processing), 오류 유도 후 수정하기(Garden path) 등을 제안하였다.

해 정확한 문장을 생성하는 동시에 담화 차원의 의사소통 능력 향상까지 도모할 수 있다고 주장하였다. 이 때 교육 내용은 기본문형이 가지는 형태, 의미, 기능으로 잡고 교육의 방식은 의사소통 과제를 통하여 습득을 유도할 것을 제안하였다.

김혜진(2012)은 이동동사 기본문형의 교육 내용을 연구함에 있어 형태 초점 교수법을 실제 적용하여 그 효용성을 검증하려 하였다. 받아쓰기(dictogross)와 의식 고양 과제(consciousness-raising tasks)를 실험에 적용하였는데, 언어 정보 입력 시 서술어와 논항 사이의 의미적 연관성에 관한 정보를 우선적으로 제시한 후 실험 전·후의 결과를 비교하였다. 1차에 비해 2차 받아쓰기에서 문형 사용의 정확성이 높아진 결과를 통해 이러한 방식이 한국어 문장 구성 능력을 향상시키는 데 효과적임을 확인하였다.

곽영(2024)에서는 학습자들의 문장 구성 능력을 신장시킬 수 있는 교수학습법으로 ‘역번역’¹⁶¹⁾을 제안하였다. 역번역은 최근 제2언어 교육에서 주목받고 있는 방법 중 하나로서 특히 쓰기 교육에서 그 효과를 인정받고 있다. 자신의 번역 텍스트를 역번역하는 과정에서 학습자는 목표어와 모국어의 언어적, 구조적 차이를 인지하게 됨으로써 유의미한 학습으로 이어질 수 있다는 것이다. 이는 동일한 의미 구조를 두 언어에서 어떻게 표시하는지 그 공통점과 차이점을 학습자 스스로 포착할 수 있게 한다.

이상 선행연구에서 제시된 방식들은 앞으로 교육 현장에서 활발한 실제 적용을 통해 그 효용성을 충분히 검증해 나가야 할 것이다. 본 연구에서는 현 단계에서 제안할 수 있는 기본문형 교육의 절차와 제시 방식에 대해 아래에 간략히 방향을 제시하고자 한다. 위 4장의 교재 분석에서 보듯이 기본문형의 출현 가능성이나 제시 필요성이 가장 높은 것은 초급 단계이다. 우리가 기본문형의 교육을 통해 이루려고 하는 것은 유의미한 학습을 통해 한국어 문장의 기본 구조에 대한 지식을 내재화하고 원활한 문장 산출로 이어지도록 하는 데 있다. 하지만 초급 단계는 아직 어휘와 문법의 기초가 형성되지 않았기 때문에 기본문형에 대한 체계화된 지식을 제공한다 하여도 학습자가 이에 접근하기 어려울 것이다.¹⁶²⁾

따라서 첫째, 일반목적 한국어교육의 초급 단계에서는 특정 서술어를 중심으로 하여 기본문형을 제시하도록 한다. 즉, 각 기본문형과 관계있는 전형적인 서술어가 교재 단원의 본문에 등장할 때 이 서술어를 중심으로 그것이 요구하는 필수 성분과 조사로 구성된 격틀을 제시한다. 이로써 향후 기본문형에 대한 체계적인 지식으로 구조화하기 위한 자료가 축적되도록 한다. 이때 표현문형이나 음운규칙, 또는 조사와 어미 등 기타 문법 항목과 구분되는 포맷으로 제시함으로써 기본문형에 대해 일정한 인식을 가지도록 유도한다. 또 구체적인 서술어를 명시하여 목표 문형의 추상화된 형식과 예문을 보이되 일상 용어로 쉽게 풀이한 의미역 구조를 함께 제시한다. 예를 들면 다음과 같다.

(1) N1이 N2가 궁금하다

나는	미래가	궁금하다.
(경험의 주체)	(대상)	(감정)

(2) N1이 N2로 떠나다

사람들이	서울로	떠났다.
(행위의 주체)	(목적지/도착점)	(이동 행위)

중급에서도 역시 초급과 같이 특정 서술어 중심으로 기본문형 지식을 제공하되, 초급 때 노출되었던 동일한 기본문형에 대해 더 심화된 내용을 제공함으로써 나선형 교육이 되도록 한다. 즉, 동일한 기본문형을 취하더라도 초급 때 제시된 서술어는 기초어휘일 가능성이 높고 따라서 문장 전체의 의미역 구조도 인지적으로 쉽게 접근이 가능한 구조일 가능성이 높다. 반면 중급 이상에서 동일한 기본 문형이 다시 제시될 때는 해당 서술어가 가지는 의미가 확장 의미일 수 있고 논항들 간의 의미 구조도 더 복잡하거나 비전형

161) ‘역번역’이란 학습자가 목표어로 된 텍스트를 모국어로 번역한 후, 이를 다시 목표어로 번역하는 활동을 말한다.

162) 이미혜(2009)에서 “한국어 문법 교육의 방향은 문법의 사용 능력을 어느 정도 갖춘 중고급 단계에서 문법 범주 및 문법 체계에 대한 교육을 실시하여 문법 지식을 체계화하도록 한다.”라고 하였다.

적일 수 있다. 예를 들어 아래(3)은 위 (2)와 동일한 격틀을 가지지만 의미역 구조가 다른데, 이는 (2)의 사태가 ‘물리적 공간 이동’ 차원에 머물러 있는 반면 (3)이 나타내는 사태는 여기서 은유적으로 확장된 ‘상태 변화’를 나타내기 때문이다.

(3) N1이 N2로 굳어지다.

추측이 확신으로 굳어졌다.
(대상) (변화의 결과) (상태 변화 행위)

고급 단계에서는 초·중급에서 구체적 서술어를 중심으로 축적해 온 기본문형 지식들을 정리하여 일목요연하게 제시할 필요가 있다. 즉 각각의 기본문형에 대해 의미역을 기준으로 세부 유형을 나누어 제시함으로써 해당 형식이 어떠한 의미 구조들을 나타낼 수 있는지를 보여주는 것이다. 이러한 연역적 제시방식은 일반목적 한국어 고급 단계뿐 아니라 학문목적 한국어 쓰기 전용 교재나 번역목적 한국어 학습자를 위한 교육 내용으로 구성 가능하다. 예를 들면 기본문형 별로 아래 <표18>, <표19>과 같은 제시가 가능하다.

<표18> “N1이 N2로 A” 기본 문형의 쓰임

세부 유형	해당 서술어
① <‘유명하다’류> : N1=대상, N2=도구, A=속성 ex) 금산은 인삼으로 유명하다. ex) 명수는 우리 학교에서 공부를 잘 하기로 유명했다.	유명하다, 이름높다 등
② <‘알맞다’류> : N1=대상, N2=자격, A= 평가 ex) 모시는 여름철 옷감으로 알맞다. ex) 명수가 () (으)로 가장 적합한 것 같다.	알맞다, (딱)맞다, (부)적절하다, (부)적합하다, (부)적당하다, 충분하다, 부족하다, 형편없다
③ <‘가득하다’류> : N1=장소, N2=도구, A=상태 ex) 민수의 마음은 온통 지수 생각으로 가득했다. ex) 집 안이 은은한 꽃향기로 그득하다.	가득하다, 그득하다 등

<표19> “N1이 N2로 V” 기본 문형의 쓰임

세부 유형	해당 서술어
① <‘향하다’ 류>: N1=행위의 주체, N2=목적지/도착점, V=이동행위 ex) 탐험가들은 미지의 땅으로 향했다. ex) 아버지는 방으로 들어가셨다. ex) 영주는 고향을 떠나 먼 곳으로 시집갔다.	【…로】 향하다, 떠나다, 이사하다, 옮기다, 사라지다 등 【…에】 , 【…로】 가다, 오다, 들어가다, 나오다, 올라가다, 내려가다, 기어오다, 굴러가다, 시집가다 등
② <‘나뉘다’류> : N1=대상 N2=변화의 결과, V=상태변화 행위 ex) 이 문제에 대해서는 학설이 둘로 나뉜다. ex) 내가 보던 주말드라마가 해피엔딩으로 끝났다. ex) 올해 김민수 씨는 과장으로 승진했다. ex) 열음을 냉장고에서 꺼내자 물로 바뀌었다.	나뉘다, 구분되다, 바뀐다, 되다, 끝나다, 굳어지다, 변하다, 승진하다, 진급하다 등
③ <‘여겨지다’류> : N1=대상, N2=인식 작용의 결과, V=인식행위(피동) ex) 여겨지다, 보이다, 평가되다, 생각되다, 지적되다, 꼽히다,	(피동사류) 여겨지다, 보이다, 평가되다, 생각되다, 지적되다, 꼽히다,

ex) 그는 이 분야의 개척자로 여겨진다. ex) 양극화는 현대사회의 큰 폐단으로 지적된다. ex) 최 박사는 당대 최고의 학자로 꼽힌다.	설명되다, 기억되다, 기록되다 등
---	--------------------

이러한 지식이 내재화되면 학습자들은 어떠어떠한 의미 관계를 한국어로 표시하고자 할 때, 혹은 모국어에서 어떠어떠하게 표시했던 의미 관계를 한국어로 표시하고자 할 때 어떤 문형을 사용해야 하는지를 즉각적으로 알 수 있고, 이는 원활한 문장 산출로 이어질 수 있다.

이상으로 간략하나마 기본 문형의 제시 단계와 방식에 대해 본고의 의견을 기술하였다. 문장은 생각이나 감정을 완결된 내용으로 나타내는 최소의 독립적 언어 형식이다. 따라서 원활한 의사소통이나 학문적, 업무적 글쓰기를 위해 올바른 문장을 생산할 수 있는 능력이 뒷받침되어야 한다(곽영, 2024). 그러나 현행 의사소통 중심의 한국어교육에서는 문장 구조에 대한 명시적 교육이 매우 부족한 실정이다. 따라서 우선은 기본문형 교육에 대한 논의를 본격화하는 것이 필요하며 이어서 최소한의 표준적 교육안을 도출하는 것이 시급하게 요구된다고 할 것이다. 이를 위해서는 관련 연구들이 활발하게 일어나야 할 것인 바, 본 연구는 이러한 인식하에 하나의 시도로서 이루어졌다.

<참고문헌>

- 곽영 (2023), 역번역을 활용한 한국어 문장 교육 방법 연구, 『중한언어문화연구』 24, pp. 169-187.
- 구재희 (2007), 『한국어 기본문형 교육 연구』, 이화여자대학교 박사학위 논문.
- 김혜진 (2012), 『한국어 학습자를 위한 이동동사 기본문형 교육 내용 연구』, 서울대학교 석사학위 논문.
- 노은희 (1999), 한국어 교재개발을 위한 한국어의 문형빈도 조사, 『국어교육연구』 6, pp. 160-168.
- 민현식 (2004), 한국어 표준교육과정 기술방안, 『한국어교육』 15-1, pp. 51-92.
- 배희임 (1987), 한국어 문형 분류 시론-외국인의 한국어 학습을 위한 중급 교재를 중심으로-, 『어문논집』 27-1, pp. 761-776.
- 석주연 (2005), 한국어교육에서의 문형교육의 방향에 대한 일고찰, 『한국어교육』 16-1, pp. 69-194.
- 신서인 (2006), 『구문분석 말뭉치를 이용한 한국어 문형 연구』, 서울대학교 박사학위 논문.
- 신서인 (2019), 한국어 의미역 말뭉치 구축을 위한 의미역 표지 연구, 『한국어 의미학』, 66, pp. 175-204.
- 심지영 (2025), 번역 목적 중국인 학습자를 위한 한국어 교재 개발 사례 연구, 『대학교양교육연구』 10-1.
- 원진숙 (1993), 서술어의 결합가를 중심으로 한 한국어 문형분류, 『어문논집』 32, pp. 495-516.
- 원해영 (2013), 한국어교육을 위한 기본문형 연구 - 필수논항과 격표지를 중심으로-, 『언어과학』, 20-2, pp. 145-168.
- 유해준 (2024), 대학의 외국인 유학생 대상 교양 한국어 수업을 위한 제언, 『국제어문』 제 102집, pp. 517-532.
- 윤희원 외 (1998), 『기본문형 설정을 위한 격틀 유형화에 대한 연구』, 한국어세계화추진위원회.
- 이미혜 (2009). 한국어 문법 교육의 목표 -국어 문법 교육과의 차별성, 『문법 교육』 제 10집, 한국문법 교육학회. pp.241-261.

- 이선웅·문병열·오규환 (2024), 『한국어 문법론의 점과 선』, 한국문화사.
- 장미라 (2008), 『문장구조 중심의 한국어교육연구』, 경희대학교 박사학위 논문.
- 정호 (2024), 『한국어 기본문형에서의 격조사 대치 오류 분석-중국인 학습자 말뭉치 분석을 중심으로-』, 세종대학교 박사학위 논문.
- 조정미 (2016), 『한국어 기본문형 교육 방안 연구』, 세종대학교 석사학위 논문.
- 최호철 외 (2000), 『한국어 문형사전의 개발사업보고서』, 한국어세계화추진위원회.

‘한국어 학습자 표현 능력 향상을 위한 기본 문형 교육 재고’에 대한 토론문

이은경(세종사이버대학교)

한국어 교육에서 문법의 효과적인 교육 방법에 대한 고민은 모두에게 공통적으로 적용되는 과제일 것입니다. 특히 영어 학습 과정에서 다섯 가지 문장 형식을 기본으로 훈련받아 온 학습자라면, 한국어 역시 대표적인 몇 가지 유형으로 정리되어 제시되기를 기대할 것이며, 이러한 경향은 성인 학습자일수록 더욱 두드러질 것입니다. 나아가 이러한 논의는 오늘 학회의 주제인 ‘한국어의 규범성’과도 직결되는 중요한 문제라 생각합니다.

그런 점에서 표현 문형(예: -기 마련이다, -아/어도) 중심으로 이루어져 온 한국어 문법 교육의 한계를 보완하고자 그동안 소홀히 다루어진 기본문형 교육의 필요성과 방향성을 새롭게 제기한 본 연구는 한국어 교육 현장에서도 공감대를 얻을 수 있는 중요한 제안이라 생각합니다.

오늘 귀중한 연구와 발표에 감사드리며, 몇 가지 논의할 점을 중심으로 질문을 드리고자 합니다.

첫째, 발표자께서는 한국어 교육을 위한 기본 문형으로 30개를 제시하셨습니다. 우선 격들을 중심으로 30개를 제시하시고 이를 의미역을 중심으로 다시 세분하여 제시 방법을 제안하셨습니다. 물론, 한국어는 조사에 따라 격이 달라지므로 기본 문형이 다양할 수밖에 없다는 점을 인정하더라도 한국어 학습자들에게 30개의 기본 문형은 학습적 부담이 크지 않을까 생각됩니다. 또한 이를 의미역에 따라 세분하여 가르치는 것이 한국어에 대한 직관이 없는 학습자들에게 어느 정도로 효과적일까 하는 의문도 듭니다. 따라서 연구하시는 과정에서 30개의 기본 문형을 좀더 압축해서 한국어 교육을 위한 소수의 대표 문형 선정 가능성에 대해서 생각해 보셨는지 궁금합니다. 또한 의미역 제시 방식의 현실적 교육 가능성에 대해서도 발표자의 생각을 듣고 싶습니다.

둘째, 현행 한국어 교재를 통해 기본 문형 교육이 활발히 이루어지지 않고 있음을 확인하셨고, 문장 구조에 대한 체계적인 이해와 문장의 원활한 산출을 위해 기본 문형 교육이 필요함을 역설하셨습니다. 특히 문장 생성의 어려움, 동일 오류 반복의 문제, 정확성 결핍의 문제 등을 해결하기 위해 기본 문형 교육이 한국어 교육의 초기부터 이루어져야 한다는 점에 대해서도 동의합니다. 그런데 표현 문형 중심 교육이냐 기본 문형 중심 교육이냐는 언어의 유창성과 정확성 중 어디에 비중을 두느냐와도 관계가 있다고 봅니다. 표현 중심 문형 교육은 최근 한국어 교육이 의사소통 중심 교수법에 기반하여 교재와 교수 방법이 개발되고 있음을 보여주는 실례라고도 할 수 있겠습니다. 그런데 발표자께서는 기본 문형 중심 교육으로도 정확성 뿐만 아니라 유창성 향상이 가능하다고 보시는지, 직접적인 표현 능력 증대로 이루어질 수 있다고 보시는지 궁금합니다.

끝으로, 한국어 문법교육의 방향성에 있어 현행 표현 문형 중심의 교육과 기본 문형 교육은 어떻게 조화될 수 있다고 보시는지 궁금합니다. 기본 문형 교육이 표현 문형 중심 교육을 대체해야 한다고 보시는지, 그렇지 않으면 두 가지 방법이 보완을 이루어야 한다고 보시는지, 보완되어야 한다면 어떤 방식을 생각하시는지 여쭙고 싶습니다.

앞으로도 한국어 기본 문형에 대한 연구를 비롯하여 외국인을 위한 교육용 한국어 문법 체계가 정비되어

한국어 교수-학습에 유용하게 활용되기를 기대하며, 좋은 발표를 해 주신 선생님께 다시 한번 감사드립니다.

연구윤리교육

■ 사회자: 이규범(충북대학교)

2025 한국문법교육학회
제 43차 전국학술대회
(한)국어 교육에서 표준성의 문제

**2025 한국문법교육학회
제43차 전국학술대회**

발행일 : 2025년 9월 13일
편집 및 발행 : 한국문법교육학회
