

문법 교사의 오개념 유형화 연구

이관희 · 조진수*

국문초록

본고는 체계적인 방식으로 수합한 일선 고등학교의 정기 교사 문법 문항을 분석 및 해석함으로써 문법 교사가 형성하고 있는 오개념의 양상을 거시적으로 유형화하는 데 연구의 목적이 있다. 이를 위해, 공동 연구자 간의 지속적인 숙의를 통해 해당 자료들에 접근하였는데, 그 결과 문법 교사의 오개념을 ‘문법 개념의 과도한 단순화’, ‘위계적 문법 개념의 단절적 인식’, ‘문법 개념의 층위 혼동’, ‘유사 문법 개념의 경계 미인식’, ‘다양한 의미 해석 가능성 미인식’, ‘학교 문법의 함의점에 대한 이해 부족’, ‘경계적 사례에 대한 과도한 일반화’의 일곱 범주로 유형화하였다. 나아가 각각의 오개념 유형에 개재하는 문법 교사의 인식을 세밀하게 해석하여 이러한 오개념 연구가 문법 교사 교육의 변별성과 구체성을 확보하는 데 기여할 수 있음을 밝히고 향후 문법 오개념에 대한 총체적 상을 구축하기 위해서는 진단의 대상, 도구 및 방식, 연구의 입각점 등이 보다 다층화될 필요가 있음을 제언하였다.

주제어 : 문법교육, 문법 오개념, 교사 오개념, 오개념 유형화, 문법 교사 교육

* 제1저자 : 이관희(서울대학교 국어교육연구소), 교신저자 : 조진수(서울대학교 국어교육연구소)

<http://dx.doi.org/10.15734/koed..102.201503.107>

1. 문제 제기

‘교육의 질은 교사의 질을 넘어설 수 없다’는 자명하고도 해묵은 명제를 인용하지 않더라도, ‘구상하지 않아도 되는 교사’라는 표현으로 치부되는 교사의 탈전문화 현상(오옥환, 2005)은 교육의 실행 과정에서 반드시 극복되어야 할 문제이다. 특히, 낯선 용어와 복잡한 개념 체계가 중핵 교육 내용으로 자리하는 교과적 속성에 기인하여, 문법 교사¹⁾가 학습자의 문법 경험을 추동하는 결정적인 경로이자 전체 문법교육의 질을 좌우하는 핵심 요인인 문법교육에서는 교사 전문성의 의의가 더욱 부각된다.

문법교육에서 교사 요인이 지니는 이러한 위상에도 불구하고 그간 문법교육학 연구에서 문법 교사는 ‘교육과정 제작이나 교과서의 제작·검토와 관련하여 의견을 수렴하는 대상으로 인식하거나 교육 실천 과정에 대한 비판적 대상이 되어 왔을 뿐, 본격적으로 교사를 대상으로 문법교육의 문제를 다룬 연구는 찾아보기 어려웠던(박형우, 2008 : 185-186)’ 것이 사실이다. 다만, 실태 조사를 목표로 교사의 국어 교과관 및 문법교육에 대한 관점을 묻는 조사 연구(박형우, 2008; 김주환, 2011 등), 문법교육의 현장을 생생하게 그려 내기 위해 교사의 목소리를 자료화하는 연구(이관규, 2001; 박진, 2011; 조숙영, 2012 등) 등이 간헐적으로 진행되어 왔을 뿐이다.

전문성에 초점을 두어 문법 교사에 접근한 연구들은, 2005년부터 장기 계획을 통해 수행된 한국교육과정평가원의 교과별 내용 교수법(PCK)²⁾ 구

1) 본고에서 ‘문법 교사’라는 용어를 사용하는 것은 주세형(2007a)과 같은 취지이다. 즉, ‘국어 교사라는 모호하고 포괄적인 정체성을 지닌 교사보다는 적어도 문법 수업에서는 문법 교사라는 정체성을 지닌 교사가 전문성을 발휘할 것(주세형, 2007a : 384)’이며, 이렇게 영역 혹은 교과 특수적으로 교사 변인을 연구 대상화할 때 교사 전문성이라는 추상적 실체를 이론화하는 과정이 정합적이라 판단한 소치이다.

2) Shulman(1986, 1987)이 제안한 PCK(Pedagogical Content Knowledge)의 번역어로 ‘교수 내용 지식, 교수적 내용 지식, 교수학적 내용 지식, 교수법적 내용 지식, 내용 교수법’ 등의 용어가 혼용된다. 술만이 의도했던 ‘지식’의 의미를 부각하기 위해서는 ‘교수적 내용 지식’이 PCK의 본질을 드러내는 번역어라 판단하지만, 본고에서는 평

축 과제를 전후하여 활성화되었는데, 주세형(2007a, 2007b)에서는 문법 교사의 수업 전문성을 거시적으로 탐색하였고, 이충우(2005), 주세형·정지은(2010), 주세형(2011), 남가영(2013b)에서는 문법 평가로 초점화하여 교사의 전문성을 규명하였다. 또한, 교사의 전문성은 결국 가르치고자 하는 내용을 학습자들에게 가장 적절한 방식으로 제시할 수 있는 능력으로 귀결된다고 할 때, 보다 실천적인 국면에서 문법 지식에 대한 교사의 교육적 재구성으로서의 PCK를 조밀하게 고찰한 성과는 주세형(2008), 송현정(2009), 김은성(2009) 등에서 확인 가능하다.

한편, 교사의 PCK를 탐색하는 일은 결국 ‘교과 내용 지식을 다양한 수준의 학습자들에게 어떻게 이해 가능하고 유의미한 것으로 질적인 변환을 시키느냐(김병수·임진영, 2014 : 13)’의 문제라는 점에서, 이들 논의는 문법 학습자에 대한 주목, 보다 구체적으로 문법 지식에 대한 학습자의 얇의 양상을 밝히는 작업으로 이어진다. 문법 지식에 대한 학습자의 인식 수준과 변화 과정에 대한 탐색은 문법교육 실천의 주요한 전제로 기능하며, 문법 교사의 전문성 역시 학습자가 구성한 지식의 실체에 대한 이해를 통해 확증될 수 있기 때문이다.

이때, 학습자들이 ‘무엇을 어떻게 잘못 알고 있는지’, 나아가 ‘그렇게 알게 된 환경적, 인지적 원인은 무엇인지’에 대한 관찰과 추적을 통해 교육 내용의 계열화는 물론 교수 전략 선택의 근거를 확보할 수 있기에, ‘학습자에 대한 이해’는 주로 학습자가 형성한 오개념 연구로 구체화되어 왔다. 특히, ‘상대적으로 교과 지식을 구성하는 개념이 분명하게 잡히고 개념들이 이루는 구조와 관계가 체계적인 특수성을 가진 과목들(김호정 외, 2009 : 215)’인 수학이나 과학 교과를 중심으로 오개념 연구가 활발히 전개³⁾

가원 보고서(이화진·송현정 외, 2006 등)에 쓰인 용어를 그대로 쓰기로 한다.

- 3) 이들 교과에서는 개별 연구를 낱알이 제시하기 어려울 만큼 방대한 규모의 오개념 연구 성과가 구축되었다. 가장 많은 결과물이 누적된 주제는 ‘학습자의 오개념’이며, 그밖에도 ‘교사 오개념’, ‘교과서의 오개념’, ‘학습자 오개념에 대한 교사의 인식’, ‘오개념에 대한 교사의 대처 방식’ 등의 다양한 주제로 연구가 진행되고 있다.

되었는데, 문법 교과는 이들 교과와 일정 부분 내용적 속성을 공유하면서도 비교적 최근에는 학습자의 오개념에 주목하기 시작하였다. 국어 교과 전체를 대상으로 오개념 연구의 방향성을 다층위적으로 입론한 김호정 외(2009)를 기점으로, 특정 문법 지식에 대한 오개념 양상을 체계적으로 밝힌 남가영(2012, 2013a), 김지영(2013), 조진수(2014) 등이 그 성과이다.

본고에서는 학습자 오개념 연구의 체계적 누적을 통해 문법교육의 개선 방향을 적분해 내고 최종적으로는 문법교육 실행을 위한 교두보를 마련할 수 있음을 우선시하면서도, 오개념 연구의 대상을 문법 교사로서까지 확장하고자 한다. ‘교사를 지식의 권위자, 전문가로 간주하는 그간의 오랜 전통에 일부 기인하여 국어 교사의 오개념에 대한 연구가 거의 부재(남가영, 2013b : 137)’한 상황 속⁴⁾에서도, ‘교사의 오개념은 학습자 오개념 형성에 결정적으로 영향을 미친다는 점에서 교육적으로 주요한 탐색 대상(김호정 외, 2009 : 221)’이기 때문이다.

궁극적으로, 교사 전문성의 핵심 자질인 PCK 역시 ‘내용 지식과 교수법 지식’⁵⁾의 특별한 결합체(박태호, 2011 : 106)’로 실체화된다는 점에서도 교사가 문법 내용 지식을 어떻게 갖추고 있는가의 문제⁶⁾는 문법 교사의 전문성 논의 과정에서 필수적으로 검토되어야 한다. Shulman(1987)에서 학습자의 인지 수준 및 방식을 고려하여 지식을 변환하는 ‘표상(representation)

-
- 4) 유은경(2005 : 11)에서 교과 내용 지식에 관한 연구가 교사 교육에서 ‘missing paradigm’으로 소외되어 왔음을 지적한 것도 이 같은 맥락에서 이해될 수 있다. 특히, 문법 교사가 보유한 교과 내용 지식을 다룬 연구는 거의 전무하며, 예비 교사가 설계한 평가 문항을 분석함으로써 문법 평가 이론의 구축을 논의하는 남가영(2013b)에서 예비 교사의 오개념 양상을 부분적으로 언급한 정도가 보고될 뿐이다.
- 5) PCK가 기존의 교수-학습 방법 이론과 차별화되는 지점이 여기에 있다. 즉, 기존의 수업 전략, 기법, 활동 등을 다루는 논의들이 가르칠 내용과 무관하게 일회적이고 피상적으로 전개되어 왔음에 대한 반발로 PCK 이론에서는 ‘내용과 방법을 결합한 수업 전략 차원(주세형, 2008 : 75)’을 강조한다.
- 6) 술만이 PCK의 구성 요소로 ‘교과 내용 지식(Subject knowledge), 교수법 지식(Pedagogical knowledge), 맥락 지식(Context knowledge)’을 제시한 데에서도 교과 내용 지식과 PCK의 관계를 살필 수 있다.

전략'을 전문성을 갖춘 교사의 핵심 자질로 제시하면서도, 교사의 내용 지식에 대한 이해가 견고할수록 다양한 표상 양식을 보유할 수 있음을 천명하는 것도 이러한 이유 때문이다.

이때, '교사가 교과 내용 지식을 갖추고 있다는 것은, 학습자들에게 특정 분야에서 수용되고 있는 지식을 제시해야 하는 것뿐만 아니라, 특정 명제가 왜 정당한 것인지, 그것이 왜 알 만한 가치가 있는 것인지, 그리고 그것이 학문 내와 밖 혹은 이론과 실제상의 다른 명제들과 어떻게 관련되는지를 설명해 줄 수 있어야 함을 의미(소경희, 2005 : 174)'한다. 그렇기 때문에, 문법 교사가 지녀야 하는 교과 내용 지식은 문법 교과 고유의 구조와 원리에 부합하는 것이어야 하며, 이를 통해 학습자가 각각의 문법 개념은 물론 문법 지식 전체의 체계 논리를 구성할 수 있도록 유도해야 한다.

본고에서 문법 교사의 오개념에 주목하는 이유가 여기에 있다. 즉, 오개념을 단순히 '처치와 처방의 시각에서 바라보지 않고 해당 개념의 발달적 속성을 읽어 낼 수 있는 유용한 정보(남가영, 2012 : 6)'로 의미화한다면, 오개념 연구를 통해 문법 교사가 갖추어야 하는 교과 내용 지식의 실체를 보다 다채롭게 조망할 수 있다는 것이다. 문법 교사가 어떠한 문법 지식을 어떻게 잘못 알고 있는지를 유형화하고, 또 그렇게 알고 있게 된 연유를 문법 교과 내용적 속성에 기반하여 해석함으로써 '교사들에게 집중적으로 제공되어야 하는 문법 지식과 이때 명시적으로 짚어 주어야 할 지점(남가영, 2013b : 136-137)'들을 목록화할 수 있음은 물론 문법 개념의 지속적 재구성에 대한 교수·학습적 의미를 탐색할 수 있기 때문이다.

이러한 문제의식을 바탕으로 본고에서는 체계적으로 구축한 자료를 분석함으로써 문법 교사가 형성하고 있는 오개념의 양상을 거시적인 관점에서 유형화하고, 그러한 결과의 문법교육적 의미를 탐색하는 기초 연구를 수행하고자 한다. 이를 위해, 2장에서는 본고에서 선택한 연구 방법과 그

7) 초기의 오개념 연구에서는 대체로 오개념의 유형을 탐색하는 작업에 역량이 집중되기 마련이다. '어떻게 알고 있는가'라는 추상적 대상의 미세한 결을 읽어 내기 위해

타당성을 설명하고, 3장에서는 문법 교사 오개념의 양상을 유형화하는 가운데 각각의 유형에 따라 요구되는 논의를 전개한다. 끝으로, 4장에서 교사 교육의 측면과 오개념 연구의 측면에서 본고의 연구 결과가 지니는 의의와 향후의 지향점을 제안하는 것으로 전체 논의를 마무리하고자 한다.

2. 연구 방법

특정 개념에 대한 일정 집단의 오개념을 관찰하기 위한 경로는 다양하다. 가장 일반적으로는, 연구자가 고안한 진단 도구에 대한 집단의 반응을 분석함으로써 해당 집단이 형성한 오개념의 양상을 확인할 수 있다. 이때의 진단 도구는 크게 선다형 혹은 진위형으로 구성된 정량적 방식과 피험자의 응답을 개방적으로 요구하는 정성적 방식으로 구분된다. 다만, 전자의 방식은 비교적 단시간에 대규모 집단의 가시적 통계치를 추출할 수 있다는 이점⁸⁾에도 불구하고 피험자들이 선택한 오답을 통해 간접적으로 오개념의 실체를 ‘추정’할 뿐이라는 한계로 인해, 후자의 방식과 절충⁹⁾하여

서는 이를 가시적 실체로 환원하는 과정이 우선적으로 요구되기 때문이다. 80년대부터 오개념 연구가 활발하게 수행된 수학 및 과학 교과에서도 이러한 경향을 확인할 수 있다. 다만, 어떠한 기준을 세워 유형화할 것인가의 문제는 개별 연구에서 다루는 교육 내용으로서의 개념의 폭과 깊이에 따라 결정되는데, 다른 교과의 오개념 연구들이 대체로 세부 개념에 대한 오개념을 설계된 실험을 통해 미시적으로 유형화함에 비해, 본고에서는 문법 지식 전반에 대한 교사의 오개념 양상을 유형화하고자 한다. 자연히 기존 연구들과는 다른 기준으로 유형화를 시도할 것이다. ‘거시적 관점’, ‘기초 연구’라는 표현으로 연구 방향을 설명하는 것도 이러한 이유 때문인데, 이에 대해서는 2장에서 후술한다.

- 8) 정량적 진단의 가장 전형적인 방법은 선택형 지필 검사법일 것인데, 김호정 외(2009 : 230)에서는 ‘피험자의 내적 지식 구조를 실제로 표상하는 데는 일정 정도 제한적이지만, 피험자의 보편적 오개념과 그러한 오개념의 대략적인 형성 위치를 파악하기에 적합한 방법’이라고 소개한다. 문법교육에서 이 방식으로 수행된 대표적인 연구로 13개의 4지선다 문항을 통해 ‘음운 단위에 대한 학습자의 앎’을 분석한 김은성 외(2007)를 들 수 있다.

진단 도구로 활용하는 경우가 많다.

그런데 진단 도구를 통해 오개념에 접근하는 방식은 필연적으로 주관성의 문제에서 자유로울 수 없다. 아무리 정밀한 도구를 설계한다고 해도, 문항화할 개념의 선정, 선택지의 기술 및 배치 등에서 선별과 배제의 논리는 물론 피험자의 반응에 대한 연구자의 예측이 일정 정도 개입되기 때문이다. 물론, 주관성을 최소화하기 위해 예비 조사나 전문가 검증의 절차를 추가로 두어 신뢰도와 타당도를 제고할 수는 있으나, 진단 도구에 반영된 연구자의 조작을 원천적으로 배제하는 것은 현실적으로 불가능하다.

또한, 소요 시간이나 도구의 크기 등을 감안할 때 진단 도구를 활용하는 방식은 비교적 세밀한 내용에 대한 오개념을 관찰하는 데 적합하다. 이러한 이유로, 비교적 이른 시기부터 오개념 연구가 활성화되었던 과학 교과에서는 ‘물관과 체관(정경수·성민웅, 1999), 유전의 우성과 열성(박시호·권영식·이길재, 2009), 퇴적암(김덕호·홍승호, 2014), 전지의 연결 방법에 따른 전류의 특성(현동걸·신애경, 2014)’ 등과 같이 미시적 내용을 연구 주제로 삼아 왔으며, 문법 교과의 경우에도 김은성 외(2007)처럼 특정 단원(음운)으로 한정하거나 조진수(2014)와 같이 ‘형태소의 의존성’이라는 세부 내용에 초점을 두는 방향에서 진단 도구를 활용해 왔다.

그러나 본고는 ‘이중모음, 실질 형태소, 의존 명사, 필수적 부사어, 종속절’ 등의 세부 문법 개념에 대한 오개념을 상세하게 보고하는 데 목적이 있는 것이 아니라, 광범위한 문법 지식 전반에 대한 교사의 오개념을 분류하고자 한다는 점에서 진단 도구를 통한 접근이 유효한 경로가 되기는 어렵다. 그보다는 오개념 진단이라는 연구 배경을 상정하지 않은 상태에서 교사 집단이 자연스럽게 산출한 결과물을 귀납적으로 처리함으로써 연구

9) 비교적 간단하게는, 조진수(2014)에서 수행한 ‘선택 후 설명법’을 두 방식의 혼용으로 들 수 있다. 조진수(2014)에서는 피험자가 특정 선택지에 응답한 이유도 함께 기술하게 하여, 보다 ‘실제’에 부합하게 결과를 해석하는 방식을 취하고 있다. 이 외에도, 김호정 외(2009)에서 소개한 ‘개념도 작성법, 벤다이어그램법, 면담법, 사례 제시 면담법, 예측-관찰-면담법’ 등을 정량적 진단의 방법론으로 고려할 수 있다.

목적에 부합하는 실증적 정보를 도출할 수 있을 것이다.

이때 어떠한 산출물을 통해 교사의 오개념을 관찰할 것인가가 연구 방법 결정의 핵심일 것인데, 수업 과정 중의 교사 설명 발화, 학습지, 판서나 이에 앞서 제작되었을 교수-학습 계획안¹⁰⁾ 등을 우선적으로 고려할 수 있다. 그런데 본고는 문법 지식 일반에 대한 오개념을 포괄적으로 관찰하고자 하며, 이를 위해서는 방대한 분량의 수업 관련 자료를 내용적 기준을 세워 체계적으로 수집하고 분석해야 한다. 그렇지만, 수업 관련 자료의 접근이 용이하지 않은 현실적 상황¹¹⁾을 고려할 때, 단일 연구에서 대규모의 수업 자료를 계획적으로 수집하는 일은 현실적으로 불가능하다.

이를 대체하기 위해 본고에서 선택한 연구 자료는 개별 단위 학교들의 정기 교사 문항이다. 현실적으로 ‘정보 공개 원칙에 따라 대부분 공개되는 문법 평가 문항 자료는 명시적으로 교사에게 자신의 앎을 내 보이라 요구하지 않아도 교사의 오개념을 확인할 수 있는 유용한 간접 자료가 될 수 있다(남가영, 2013b : 137)’는 점에서 자료 수집의 편의성을 담보할 수 있기 때문이다. 또한, 내용적으로도 ‘가르친 것을 가르친 대로 평가한다’는 암묵적 동의가 공유된 가운데 제작된 정기 교사 문항은 문법 교사의 ‘가르친 지식’을 가시적으로 관찰하기에 적합한 연구 자료이다. ‘문법 평가 문항을 설계하는 데 요구되는 핵심적인 교사 전문성은 바로 문법 지식에 대한 체계적이고 과학적인 앎(남가영, 2013b : 130)’이기 때문이다.

요컨대, 문법 교사의 오개념 연구가 전무한 상황에서 세부 개념에 대한

10) 이경화·안부영(2011)에서는 ‘수업 지도안 분석’이라는 방법을 통해 예비 국어 교사들의 오개념을 관찰하는데, 학습자가 아닌 교사를 오개념 연구의 대상으로 삼는다는 점에서 주목된다. 그러나 이 연구는 ‘학습 목표, 이해/적용 학습, 학습 동기, 교과서 재구성, 평가 요소’ 등의 일반 교과학적 개념들이 국어 교과라는 자장 속에서 잘못 다루어지는 양상에 주목한다는 점에서 ‘교과 내용 지식’을 다루는 전형적인 오개념 연구들과는 차이가 있다.

11) 이러한 이유로 교사 오개념을 다루는 많은 연구들에서 현직 교사가 아닌 예비 교사를 연구 대상으로 선정한다. 그러나 이들 집단을 통해서도 ‘가르치는 경험을 통해 축적된 오개념’에 접근하기 어렵기 때문에 결과의 해석 과정에 일정 정도 한계가 있을 수밖에 없다.

미시적 접근보다는 문법 지식 전반에 대한 포괄적 접근이 우선적으로 요구된다는 점, 이를 위해서는 다양한 문법 개념을 고르게 포함한 자료를 체계적으로 수합해야 한다는 점을 고려하여 본고에서는 일선 학교의 누적된 정기 교사 문항들을 교사 오개념에 접근하기 위한 자료로 선정하였다. 즉, 문법 문항을 교사의 내면화된 지식을 명시적으로 드러내는 자료로 간주하되, 개별 문항 하나하나를 개체화하여 다루기보다는 문법 교사 공동체의 응축된 현재를 여실히 보여 주는 집적체로 인식하여 오개념의 양상을 파악하고자 한다.

이러한 관점에 입각하여 본고에서는 경기도 소재 고등학교로 범위를 한정¹²⁾하여 개별 학교들의 정기 교사 기출 문항을 수집하였다. 이를 위해 경기도 교육청 고등학교 입학/전학 포털(<http://satp.goe.go.kr>)에서 분류한 학교 정보 조회를 기준으로, 평준화 일반고 196개교와 비평준화 일반고 170개교 중 9곳¹³⁾을 제외한 357개교¹⁴⁾의 홈페이지를 전수 조사하여 기출 문항을 일반에게도 공개하는 21개교(평준화 12개교, 비평준화 9개교)를 확인¹⁵⁾¹⁶⁾하였다. 이후, 2014년 12월 17일을 기점으로 이들 학교의 홈페이지

- 12) 경기도 소재의 고등학교로 범위를 한정한 점, 교사 집단이 지니는 내외적 변인을 통제하지 않은 상태에서 일반 공개 여부만을 표집 기준으로 삼는다는 점 등에서 본고의 연구 자료가 문법 교사 집단 전체의 대표성을 확보하기에는 한계가 있다. 현실적 여건을 감안할 때 각종 변인을 체계적으로 반영하여 일반화를 꾀할 수 있는 표집의 선정은 대규모 공동 연구를 통해 수행 가능할 것인데, 본고는 이러한 한계를 인정하면서도 향후의 체계적 연구 수행을 뒷받침할 수 있는 일차적 기초 연구로서의 사례 연구를 지향하고자 한다.
- 13) 수집 시점 당시에 ‘개교 예정’으로 분류되었던 곳으로 ‘기출’ 문항이 존재할 수 없는 학교들이다.
- 14) 경기도에 소재한 고등학교들이지만, 마이스터고 2개교, 특성화고 118개교, 특수 목적고 18개교, 자율형 특성화고 2개교, 자율/중점/군자녀 17개교는 교육과정의 편성이 일반고와는 다르다고 판단하여 조사 대상에서 제외하였다.
- 15) 조사 대상 학교 중 관리자가 권한을 부여한 학교 구성원에게만 기출 문항을 공개하는 곳이 73곳이었고, 나머지 학교들은 대체로 인쇄물의 형태로 특정 공간에서만 기출 문항의 확인이 가능함을 홈페이지에 공시하였다.
- 16) ‘교육 기관 정보 공개 시행령’이 제정될 당시에는 ‘초·중·고 교육 기관의 정보 공시 범위, 횟수 및 시기’에 ‘정기 교사 출제 문항’ 항목을 별도로 두어 일반 공개를 강제하였지만, 교사들의 부담, 사교육 기관의 오용, 저작권 위반 위험 등의 부작용이

에 공개된 국어 및 관련 선택 교과와 시험지를 모두 수집하였고, 정답, 해설, 이원목적분류표 등을 공개한 경우에는 이들 자료도 함께 수집하였다. 그 결과, 2006년부터 2014년까지에 걸쳐 산출된 174건의 시험지 및 부가 자료를 확보할 수 있었다.

다음으로, 이 자료들에서 문법 문항만을 추출하여 데이터베이스로 구축하였는데, 이때 제시문 내용의 이해와 관련하여 특정 어휘나 사자성어, 속담 등의 의미를 직접적으로 묻는 문항은 제외하였다. 이를 통해, 1,466개의 문법 문항을 수합하였으며, 이를 적용 교육과정과 내용 요소에 따라 분류한 결과는 [표 1]과 같다. 이때, ‘국어사, 음운, 단어 형성, 품사, 문장 성분, 문장 짜임, 문법 요소’ 범주는 포함된 지식이 비교적 명시적이고 제한적이어 별도의 조사가 요구되지 않았지만, 나머지 범주들은 일정한 기준을 세워 내용적 분류를 진행하였다.

먼저, ‘어문 규범’ 범주에는 4대 어문 규정에 대한 이해 및 적용을 요구하는 문항, 표기 및 발음의 정확성을 직접 평가하는 문항을 포함하였는데, 여타의 문법 지식을 전제하더라도 관련 규정을 <보기>로 제시한 문항은 이 범주로 분류하였다. 또한, 문장 차원의 정확성을 다루는 ‘호응, 교정, 중의문, 번역투’ 등의 문항은 ‘문장 의미’의 범주를 별도로 두어 분류하였는데, 이들은 어문 규정에 포함되지 않으면서도 ‘문장 성분’이나 ‘문장 짜임’과는 별도로 다룰 필요가 있기 때문이다. 또한, ‘담화’ 범주에는 담화의 유형 등에 대한 지식을 명시적으로 묻는 문항만을 포함하였는데, 예컨대 담화 맥락 속에서 대명사의 의미를 묻는 문항은 ‘담화’ 범주가 아닌 ‘품사’ 범주로 분류하였다. 끝으로, ‘관용 표현, 의미 관계, 언어의 본질과 특성,

거론되어 현재의 ‘교육 관련 기관의 정보 공개에 관한 특별법 시행령(2013년 11월 5일 최종 개정)’에는 관련 항목이 삭제되었다. 다만, 경기도 교육청의 ‘정보 고시 항목(2014년 3월 30일 기준)’에서는 ‘기출 문제 공개 여부 및 공개 방법’ 항목 별도로 두어 개별 학교에서 공개 여부 및 방법을 실정에 따라 결정하되 그 결과를 홈페이지를 통해 공지하도록 하고 있다. 이때의 공개 방법은 ‘홈페이지 탑재, 복사본 비치, 인쇄물 배부’ 등일 것인데, 본고는 ‘홈페이지 탑재’ 방식을 채택한 고등학교 중에서도 일반 공개를 시행하고 있는 학교들만을 조사 대상으로 삼은 것이다.

언어 변이, 국어사전' 등을 평가 요소로 갖는 문항을 위해 '기타' 범주¹⁷⁾를 설정하였다.

[표 1] 수집한 문법 문항의 분류

비고	국어 사	어문 규범	음운	단어 형성	품사	문장 성분	문장 짜임	문장 의미	문법 요소	담화	기타	계
7차 공통 국어	35	1	0	1	1	0	14	39	17	1	109	218
7차 선택 국어생활	1	36	4	0	0	0	0	1	5	3	20	70
7차 선택 문법	4	41	42	42	60	24	26	7	34	0	23	303
2007 공통 국어	237	88	94	1	2	0	0	0	27	2	18	469
2009 선택 독문1, 2	17	35	46	61	64	30	28	11	56	7	31	386
2011 선택 국어1, 2	9	4	5	0	0	0	0	0	0	0	2	20
계	303	205	191	105	127	54	68	58	139	13	203	1,466

본고에서는 국어사 관련 지식은 여타의 문법 지식에 비해 이질적이며 교사 전문성의 측면에서도 별도의 접근이 요구된다는 판단 아래, 국어사 문항 303개¹⁸⁾를 제외한 1,163개의 문법 문항을 최종 검토 대상으로 한정하였다. 대규모 문항에 대한 검토는 연구진 2인의 개별적 확인 이후에 일곱 차례에 걸친 상호 숙의 과정을 거쳐 수행하였다.

문항 검토는 문항에 포함된 언어 자료, 내용 기술, 선택지, 제시 사례 등을 모두 대상으로 삼아 이루어졌으며, 해설이 첨부된 문항은 해설의 기술

17) '기타'의 절반 이상을 차지하는 7차 공통 국어의 경우 '(1) 언어와 주변 세계의 관계를 안다.'에 대한 문항이 대부분이었다.

18) 대부분의 국어사 문항이 공통 국어에 집중된 것은 '7차-10학년-(2) 국어의 개략적인 역사를 안다.'와 '2007 개정-10학년-(1) 국어의 역사를 이해한다.'의 성취 기준에 따른 결과이다.

내용도 동시에 검토하였다. 2인의 연구진이 장기간의 검토를 통해 합의한 ‘오개념이 포함된 문항’을 ‘오개념의 내용 요소’에 따라 분류한 결과는 [표 2]와 같다. 이때, 하나의 문항 내에서 둘 이상의 오개념이 확인되는 경우에는 복수의 영역에 모두 포함시켰으며, 문항 자체의 내용이 아닌 오개념의 내용 요소를 기준으로 분류하였다. 예컨대, [표 1]에서 ‘문장 짜임’으로 분류된 문항이라도 포함된 오개념이 ‘문장 성분’과 관련된 것이면 [표 2]에서는 이를 ‘문장 성분’으로 다루었다¹⁹⁾. 또한, 둘 이상의 문항에서 반복적으로 발견되는 유사 오개념들은 일단 개별화하여 계수하였다.

[표 2] 추출한 오개념의 내용 요소에 따른 분류

어문 규범	음운	단어 형성	품사	문장 성분	문장 짜임	문장 의미	문법 요소	담화	기타	계
1	34	28	24	5	10	3	23	1	2	131

[표 2]가 교사 오개념의 내용 요소별 빈도나 분포를 가시적으로 보여 주는 정보이기는 하지만, 이 자료만으로 교사가 문법 지식을 내면화하는 양상의 미세한 결을 읽어 내어 문법교육의 실천적 설계를 지향하기에는 제한적이다. 본고에서는 ‘왜’의 문제에 초점을 두어 [표 2]의 오개념들을 해석하고 이를 유형화하는 작업을 통해 이러한 한계를 극복하고자 한다. 오개념 형성의 원인을 단순히 외부의 환경적 요인 속에서 추적하는 방식이 아니라, 문법 지식 자체의 본유적 속성에 기반하여 ‘내용’적으로 그려 낸다면, 향후 문법교육의 설계 과정에서 ‘어떠한 점에 주목하여 문법 지식을 내면화해야 하는지’, ‘체계적 내면화를 유도하기 위해 문법 지식을 어떻게 기술하고 설명해야 하는지’ 등의 유의미한 정보를 제공하는 것이 가능하기 때문이다. 또한, 이러한 유형화 방식은 처방적 관점이 아닌 발달적 관

19) 이 과정에서, [표 1]의 ‘어문 규범’ 문항들은 한 문항을 제외하고는 모두 다른 범주로 환원할 수 있었다. 어문 규범과 관련된 한 문항은 로마자 표기에서 전음법과 전자법의 효과를 비교한 것이어서 어문 규범 자체에 대한 지식으로 분류하였다.

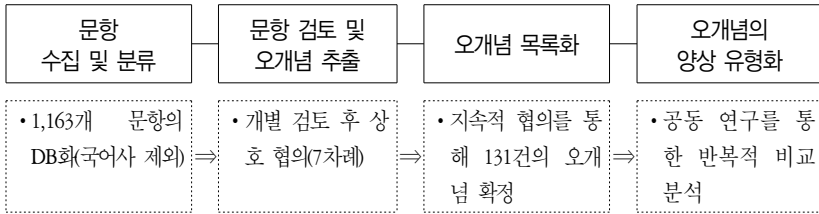
점에서 ‘내용 중심적’으로 오개념의 양상들을 관계 짓는 과정이기도 할 것인데, 이를 통해 문법 교사의 오개념이라는 연구 대상의 다층위적 구조를 정립할 수도 있을 것이다.

이를 위해, 본고에서는 연구자 간의 상호 협의를 통해 해석의 타당성을 확충해 가는 방식으로 [표 2]의 오개념들에 대한 유형화를 시도하였다. 오개념 유형화를 목표로 하는 대다수의 기존 연구들은 특정 개념 A에 대해 ‘ a^1 , a^2 , a^3 ...로 잘못 알고 있음’ 정도의 ‘국지적 유형화’를 보고함에 비해, 본고는 문법 지식 전반에 대한 오개념의 양상들을 교과적 특수성에 기반하여 ‘ $A \leftrightarrow B \leftrightarrow C$...’의 방식으로 체계화하는 ‘전국적 유형화’를 지향한다. 점에서, 유형화 과정에 일정 정도의 ‘해석’이 가미될 수밖에 없으며 이때 해석의 구심력을 확보하기 위해서는 공동 연구²⁰⁾를 통한 협의가 필수적이기 때문이다.

이 과정은 크게 두 단계로 진행되었는데, 일차적으로 2인의 연구진이 각각 [표 2]의 오개념 하나하나에 대해 ‘문법 지식의 어떠한 속성이 그러한 오개념을 유발하였는가’를 기준으로 일정 범주로 구획하여 명명하는 개방 코딩 작업을 수행하였다. 이후, 상이하게 명명된 범주와 오개념들을 조정하는 과정은 두 차례의 상호 협의를 통해 진행하였는데, 이 과정에서 전체 코딩 자료들을 비교·검토하여 동일 범주로 묶이거나 상위 범주로 통합할 수 있는 유형들을 재분류하고 각각에 대해 최종 범주명을 부여하였다.

상술한 연구 절차 및 방법을 요약적으로 제시하면 [그림 1]과 같다.

20) 본고를 공동 연구로 진행한 가장 큰 이유가 여기에 있다. 물론, 대규모의 문법 문항을 수집·분석하고 오개념을 판정하기 위해서도 공동 연구가 유리하였지만, 오개념의 양상들을 유의미한 범주로 유형화하는 과정에서 해석의 주관성을 최소화하기 위해서는 공동 연구가 반드시 요구되었다.



[그림 1] 본고의 연구 절차 및 방법

3. 결과 및 논의

교사 오개념의 유형화 결과가 향후 문법교육의 기획 및 설계를 위한 유의미한 교두보로 작용하기 위해서는, 분석된 오개념을 ‘정의’, ‘속성’, ‘사례’ 등과 같은 일반적인 개념 구성 요소로 분류하거나 ‘음운’, ‘단어’, ‘문장’ 등과 같은 언어 단위에 따라 나누는 방식을 지양하고, 문법 지식의 내용적 속성을 근거로 유형화해야 한다. 그렇게 해야만 문법 개념에 대한 교사의 얕은 양상을 보다 해석적으로 읽을 수 있는 가능성이 열리기 때문이다. 2장에서 기술한 방식과 절차에 따라 본고의 연구 자료를 분석한 결과, 문법 교사의 오개념을 [표 3]과 같이 유형화²¹⁾할 수 있었는데, 논의의 편의를 위해 각각의 유형별로 ㉮~㉳의 기호를 부여하고자 한다.

21) 이때, ㉮~㉳의 오개념 유형은 상호 배타적인 관계에 놓이지 않는다. 다만, 연구진의 해석적 판단에 따라 해당 오개념 발생의 중심적인 요인을 어떤 유형으로 분류할 것인가에 따라 구획한 결과이다.

[표 3] 문법 교사의 오개념 유형

비고	오개념 유형	코딩 수	분포(%)
유형 ㉠	문법 개념의 과도한 단순화	27	20.6
유형 ㉡	위계적 문법 개념의 단절적 인식	32	24.4
유형 ㉢	문법 개념의 층위 혼동	1	0.77
유형 ㉣	유사 문법 개념의 경계 미인식	11	8.4
유형 ㉤	다양한 의미 해석 가능성 미인식	15	11.5
유형 ㉥	학교 문법의 합의점에 대한 이해 부족	7	5.3
유형 ㉦	경계적 사례에 대한 과도한 일반화	20	15.3
기타	단순 오류	18	13.7
총계		131	100

3.1. 유형 ㉠ : 문법 개념의 과도한 단순화

특정 문법 개념은 경계가 명확하지 않은 언어 현상을 하나의 범주로 확정한 결과이기에, 개념을 정의하는 과정에 동원되는 세부 조건이 다층적일 뿐더러 비전형적 경우까지도 포함하기 위해 개념에 대한 정의가 대단히 섬세하게 진술되는 경우가 많다. 문법 개념의 정의 과정에서 일종의 ‘헤지(Hedge) 표현²²⁾’들이 자주 쓰이는 것도 이 때문이다. 그런데 문법 교사들 중 일부는 문법 개념의 정의에 반영된 이러한 속성을 문법 문항 내에 담아 내지 못하고 과도하게 단순화하여 문항을 설계한 경우가 다수 발견되었다.

22) 예컨대, 7차 문법 교과서에서 ‘관형어는 체언을 수식하는 문장 성분이고 부사어는 주로 용언을 수식하는 문장 성분’이라 정의하는 데 쓰인 ‘주로’와 같은 표현이 이에 해당한다. 헤지(Hedge) 표현의 개념, 유형, 기능 등에 대해서는 신명선(2006)을 참조할 수 있다.

문항 정보	시흥시 8교 3학년 문법 10-1학기 기말
2. <보기>의 밑줄 친 부분에 해당하는 단어는? [4점]	
<p style="text-align: center;">— < 보 기 > —</p> <p>용언이 활용할 때에 어간이나 어미의 기본 형태가 달라지는 경우를 불규칙 활용이라고 하며, 이러한 용언을 불규칙 용언이라고 한다. 불규칙 용언에는 ‘짓고, 지어, 지어서’처럼 어간이 바뀌는 것이 있고, ‘이르고(至), 이르지, 이르러, 이르러서’처럼 <u>어미가 바뀌는 것</u>, ‘파랗고, 파랗지, 파래, 파래서’처럼 어간과 어미 모두가 바뀌는 것이 있다.</p> <p style="text-align: right;">(음영 표시는 인용자, 이후 계속)</p>	
① 쓰다	② 줍다 ③ 하다 ④ 누르다 ⑤ 오르다

이 문항에서 문법 교사는 ‘불규칙 활용’을 ‘활용 시 어간이나 어미의 기본 형태가 변화하는 것’으로 정의한다. 그런데 주지하듯이 학교 문법에서 ‘ㄹ’ 탈락, ‘ㅡ’ 탈락은 활용 시 기본 형태가 변하더라도 변화의 규칙성이 담보되기에 규칙 활용으로 간주된다. 즉, ‘어간이나 어미의 모습이 달라진다 해도 그 현상을 일정한 규칙으로 설명할 수 있으면 규칙 활용(고영근·구본관, 2008 : 110)’으로 보는 것이다. 따라서 활용 과정 중에 형태 변화를 보이는 대부분의 용언은 불규칙 활용으로 분류된다 하더라도 그렇지 않은 경우가 존재하기에, 단순히 형태 변화를 기준으로 규칙 활용과 불규칙 활용을 구분하는 것은 해당 개념을 과도하게 단순화하여 이해한 결과이다.

불규칙 활용을 둘러싼 개념 정의상의 불투명성은 학문 문법의 개념 형성 과정에서도 발견된다. 민현식(1991 : 121-127)에 따르면, 전통 문법에서는 ‘ㅡ’ 불규칙과 ‘ㄹ’ 불규칙을 설정했지만, 이희승(1949)에 와서 ‘ㅡ’ 불규칙 설정의 불필요성이 제기되었고 안병희(1965), 김차균(1971)에 의해 ‘ㄹ’ 불규칙의 부당성도 제기되면서 차츰 학교 문법에서도 이러한 견해가 수용되었다. 민현식(1991 : 130)에서는 이를 ‘어형 변화표상 계열적 관계에 따라 단일 형태 유지 여부의 기준에 따르는 전통적 태도’와 ‘음운 배합상

의 자동적 교체와 비자동적 교체에 따른 기준으로 보는 생성 이론적 태도'로 구분하고 각각을 '계열적 관계 이론', '교체의 자동성 이론'으로 설명한다.

불규칙 활용의 개념이 전자에서 후자로 바뀌어 가는 것은 일종의 패러다임 전환으로 볼 수 있고, 이는 전통적 태도가 내포하던 역사적 오개념(historical misconception)이 해소되는 과정으로도 이해할 수 있다.²³⁾ 불규칙 활용과 활용 시의 형태 변화를 등치하는 오개념이 과거에도 존재했던 이유는, 이러한 등치가 대다수의 경우에는 적용 가능했기 때문일 것인데, Duroux(1982)²⁴⁾에서 언급된바 '장애(obstacle)는 빈번히 경험하는 맥락에서는 적절한 결과를 만들어 내지만, 다른 맥락에서는 잘못된 결과를 만들어 내는 지식의 조각(piece of knowledge)²⁵⁾'으로 작용한다. 요컨대, 불규칙 활용을 활용 시의 형태 변화로 과도하게 단순화하여도 일부 사례를 제외한 대부분의 경우에는 '장애'가 발생하지 않았기에 문법 교사들은 이를 오개념으로 인식하지 못했을 가능성²⁶⁾이 높은 것이다.

23) '역사적 오개념'을 통한 접근이 불규칙 활용에 대한 전통적 접근은 완전히 틀리고 현재의 설명만이 완벽함을 의미하는 것은 아니다. 민현식(1991 : 132-133)에서 '교체의 자동성 이론에 따르면 활용 시에 나타나는 형태 배합상의 음운 교체를 통일된 관점으로 보는 장점'도 있으나, '전통적 배려(음운 교체상의 현저성의 정도에 따른 정서법상의 반영)가 전혀 무시되는 단점'도 생기게 됨을 지적하고, 이 둘을 종합한 새로운 규칙, 불규칙 활용 체계를 제안하기도 하였다. 이를 고려할 때, '역사적 오개념'의 문제는 절대적 정오(正誤)의 문제가 아니라 일종의 패러다임 전환 과정의 산물로 이해해야 한다. 보다 궁극적으로, 문법교육에서 '오개념'이라는 것을 설정할 수 있는가의 문제와 관련하여 추후 보다 심도 깊은 논의가 요구된다.

24) Brousseau(1983 : 99)에서 재인용하였음을 밝혀 둔다.

25) Brousseau(1983)는 수학사에 나타나는 역사적 오개념과 교수·학습 상황에서 나타나는 학습자의 오개념 문제를 논의하면서 Duroux(1982)의 장애(obstacle)의 개념을 차용한다. 이때의 '장애'는 '인식론적 장애(epistemological obstacle)'로서 오개념과 거의 유사한 의미로 사용된다.

26) 문법 교사가 민현식(1991)과 같은 문제의식을 가지고 있었다면 이를 일방적으로 오개념이라 간주하기 어려울 수 있다. 그러나 정기 고사 문항이 학교 문법의 체계 내에서 출제된다는 점을 고려한다면, 해당 문법 교사는 학교 문법에서 활용 시 기본 형태가 변하더라도 변화의 규칙성이 담보되면 규칙 활용으로 분류한다는 점을 충분히 고려하지 못했다고 해석하는 것이 타당할 것이다.

반면, ‘비음화’를 평가 내용²⁷⁾으로 삼는 다음 문항에서는 문법 개념에 부착된 조건을 과잉 적용하는 양상이 발견된다.

문항 정보	수원시 8교 3학년 독서와 문법 1 13-1학기 중간
9. <보기1>을 참고하여 <보기2>에 나타나는 음운의 변동을 설명한 것으로 적절하지 않은 것은? [5.3점]	
<div style="border: 1px solid black; padding: 10px;"> <p><음운변동의 종류></p> <ul style="list-style-type: none"> • 첨가 : 없던 소리가 끼어드는 것 <p><음운변동의 예></p> <ul style="list-style-type: none"> • 비음화 : 파열음이 뒤에 오는 비음에 동화되어 비음으로 바뀌는 현상 </div>	
③ ‘늦여름’이 [느너름]으로 발음되는 과정은 ‘첨가’와 ‘비음화’가 나타난 것이다.	

이 문항에서는 ‘비음화’를 ‘파열음이 뒤에 오는 비음에 동화되어 비음으로 바뀌는 현상’으로 정의한다. 그런데 이러한 정의는 ③의 ‘늦여름’을 포함하지만 ‘남루’, ‘종로’와 같은 사례는 포함²⁸⁾하기 어렵다. 즉, 비음화의 정의 과정에서 불필요한 조건을 과도하게 추가하여 일부 사례를 해당 개념에서 누락시킨다는 것²⁹⁾이다. 이러한 오개념은 하나의 문법 개념 속에

27) 지면의 한계를 고려하여 문항 중 일부만을 제시하였다. 이후 계속.

28) 이문규(2004 : 193-194)에서는 ‘ㄹ/의 비음화’는 그 결과가 비음화이기는 하지만 변동의 음성적 동기를 고려할 때 ‘장애음의 비음동화’와는 완전히 다른 현상이라는 점을 지적하며, 학교 문법에서 이 두 변동 현상을 함께 묶어 ‘비음화’로 제시하는 것이 두 변동의 본질적 모습을 이해하는 데 방해가 될 수 있다는 입장을 취한다. 이진호(2005 : 122) 역시 ‘비음 동화’와 ‘비음화’를 별개의 음운 현상으로 분리해야 한다는 입장을 보인다. 그러나 본고의 검토 대상은 학교 문법에 바탕을 두고 출제된 고등학교의 정기 고사 문항이기 때문에, 문법 교사가 이러한 학술적 견해를 고려하여 비음화의 범위를 학교 문법과 달리 설정한 것으로 보기는 어렵다.

29) 분석 대상 문항 중 비음화를 “비음이 아닌 자음이 비음의 영향을 받아 비음 ‘ㄴ, ㄹ, ㅇ’으로 바뀌는 현상”으로 정의한 사례도 발견되어 흥미로운 비교가 된다. 비음이 아닌 자음이 비음의 영향을 받아 비음으로 바뀐다는 식의 설명은 얼핏 보면 의미 없는 진술인 것 같지만, 실제로는 비음화의 개념을 단순화하지 않기 위한 진술 방식이다.

포괄되는 다양한 속성에 대한 중층적 인식이 부재한 가운데 특정 양상에만 주목하여 문법 개념을 단순화한다는 점에서 유형 ㉔로 분류될 수 있을 것이다.

상술한 두 사례 외에도 이 유형으로 분류되는 문법 교사의 오개념은 다음과 같은 세부 유형으로 요목화될 수 있는데, 이는 본고의 분석을 통해 확인한 오개념들을 응축하여 제시한 결과이다. 앞서 사례로 제시한 두 문항은 각각 ‘세부 조건의 누락’, ‘세부 조건의 과잉’에 해당하며 이에 더해 개념의 일부 속성을 누락하는 경우, 개념을 한 측면에서만 규정하는 경우의 세부 유형도 확인³⁰⁾할 수 있었다.

[표 4] ‘유형 ㉔’의 세부 유형별 오개념

세부 유형	오개념 사례
세부 조건 누락	<ul style="list-style-type: none"> • 음운 탈락 정의 시 음운 개수의 변화에 대한 설명 누락 • 구개음화 정의 시 ‘형식 형태소’와 같은 세부 조건을 명시하지 않음.
세부 조건 과잉	<ul style="list-style-type: none"> • 음운의 변동 정의 시 ‘하나의 형태소가 다른 형태소와 결합할 때’라는 조건 제시 • ‘ㄴ’ 첨가 설명 시 ‘자립 형태소’라는 조건 제시 • 통시적 구개음화도 실질 형태소와 형식 형태소의 결합 과정에서 일어나는 것으로 설명 • 합성어를 실질 형태소의 결합으로 제한하여 용언이 포함되지 않게 기술 • 유의어 정의 시 ‘소리는 다르지만’이라는 조건 제시³¹⁾
일부 속성 누락	<ul style="list-style-type: none"> • 대명사를 단순히 사물, 장소를 가리키는 것으로만 기술 (지시성과 대응성 중 지시성만 제시)
개념을 한 측면에서만 규정	<ul style="list-style-type: none"> • 높임법과 관련하여 격식성의 문제를 ‘청자에 대한 화자의 친근감’으로만 설명³²⁾ • 높임법이 주제/객체/상대 높임 차원에서만 분류되는 것처럼 기술(직접/간접 높임 차원에서는 달리 분류될 가능성 존재)

30) 유형 ㉔의 경우 본고에서 세부 유형까지 확인되어 [표 4]와 같이 하위화하였지만, 다른 유형에서는 [표 2]의 분류에 따른 내용 요소별로 오개념 양상을 제시하였다.

31) 민현식(2001 : 86)에서는 ‘가없다-가엽다’와 같이 발음과 의미가 일치하는 ‘동음동의어 공존형’을 설정한다. 유의어 정의 시 ‘소리는 다르지만’이라는 단서를 부가하

이러한 유형의 오개념은 비교적 광범위한 내용적 범위에 걸쳐 발견되기 때문에, 개별 문법 지식에 대한 교정 및 처방이라는 지엽적·대중적 접근 보다는 문법 교사가 문법 개념의 복잡성을 문법 지식의 속성 차원에서 이해하고 문법 개념이 그와 같은 복잡성을 띠게 된 원인을 탐색하게 하는 보다 본질적 차원의 접근이 요구된다.

3.2. 유형 ④ : 위계적 문법 개념의 단절적 인식

문법 개념에 대한 이해는 해당 개념이 어떠한 체계 속에서, 어떠한 위상을 가지고 위치하는가에 대한 인식에 기반할 때 보다 정교하게 이루어질 수 있다. 김은성 외(2007 : 3-4)에서 ‘개념적 이해 범주’에 더해 ‘구조적 이해 범주’를 ‘앎의 양상’의 하나로 다룬 것도 이 때문이다. 다시 말해, 상위 개념에 대한 이해를 바탕으로 해당 문법 개념을 위계적으로 구성된 체계 속에서 탐색하여야 특정 문법 개념에 대한 정합적 이해에 도달할 수 있다는 것이다.

‘지시’의 의미를 띠는 단어들의 품사적 정보를 묻는 다음 문항에서는 문법 개념에 대한 이러한 인식이 결여되어 있다.

면, ‘가없다’, ‘가엾다’와 같이 철자는 다르지만 발음은 같은 사례를 유의어에서 배제하는 문제가 발생한다.

- 32) 임동훈(2006 : 313)에서도 ‘격식성’의 정도는 ‘말체뿐만 아니라 발화의 주제가 무엇인가, 발화가 쓰이는 무대나 상황이 무엇인가, 발화자 사이의 관계가 무엇인가에 따라 결정’된다고 보고, 친밀도는 ‘격식성을 구성하는 한 요소일 뿐’이라고 제한한다.

②는 ‘ㅏ’가 전설 모음임을 풀이한 결과일 것인데, 이때 ‘전설(前舌)’은 혀의 최고점의 위치가 입천장의 중간점을 기준으로 앞 쪽에 위치한다는 의미이지 단순히 입의 앞 쪽에서 발음이 형성됨을 의미하는 것은 아니다. 배주채(2011 : 29-30)에 따르면 ‘모음은 자음과 달리 입안이 비교적 넓게 열린 상태에서 나는 소리’이기 때문에 ‘정확히 어떤 조음체와 조음점의 작용으로 발음된다는 식으로 파악하기가 어렵’다. 따라서 개별 모음의 발음이 특정 위치에서 형성된다는 표현은 보다 상위 층위에서 비장애음으로서의 모음의 특성을 간과한 오개념으로 해석할 수 있다. 다시 말해, ②의 진술은 단순히 ‘전설’ 개념에 대한 이해의 부족뿐 아니라 ‘모음’이라는 상위 개념의 이해가 전제되지 않은 결과라는 것이다.

본고의 분석 결과, 유형 ④로 분류될 수 있는 문법 교사의 오개념은 내용 요소에 따라 다음과 같이 요약화된다.

[표 5] ‘유형 ④’의 오개념 사례

분류	오개념 사례
음운	<ul style="list-style-type: none"> 음운의 종류에 운소를 포함시키지 않음. 음운 변동 유형(교체, 탈락, 첨가, 축약)과 음운 변동 규칙을 상호 무관한 별개의 사항인 것처럼 기술
단어 형성	<ul style="list-style-type: none"> 이형태가 ‘형식 형태소’와만 관련되는 것으로 기술 (음상의 개념, 형태소의 개념 미흡과 관련됨.) 용언 전체를 어근이라고 기술
품사	<ul style="list-style-type: none"> ‘합니다’, ‘해요’, ‘하십시오’ 전체를 종결 어미로 기술 (어미에 대한 이해 부족) 조사를 ‘-아’, ‘-도’와 같이 표기 단어 접속 부사로 사용된 ‘및’을 문장 접속 부사로 분류
문장 성분	<ul style="list-style-type: none"> 호격 조사를 격 조사의 개념과 적절히 관련지어 이해하지 못함.
문장 짜임	<ul style="list-style-type: none"> 대등하게 이어진 문장을 ‘두 문장이 대등하게 연결된 것’으로 기술하고, 선행절, 후행절을 ‘문장’으로 명명(절과 문장의 개념적 관계 이해 부족)
문법 요소	<ul style="list-style-type: none"> 상대 시제 및 기준시의 개념 이해 미흡

문법 개념의 위계성은 수업 설계 과정에서 문법 교사가 반드시 중점적으로 고려해야 하는 요인이다. 문법 교사는 학습자가 문법 개념을 단편적으로 이해하는 것이 아니라 상위 개념과의 관계를 인식하며 구성해 낼 수 있도록 해야 하기 때문이다. 또한, 문법 개념의 위계적 속성은 거시적 측면의 수업 설계뿐만 아니라, 문법 교사가 교수·학습 국면에서 문법 지식을 어떤 방식으로 표상할지에 대한 판단에도 동원되어야 하는 지식으로 문법 교사의 전문성을 구성하는 핵심 요소 중 하나라고 할 수 있다. 따라서 향후 유형 ㉔의 오개념들을 보다 다층적으로 밝히고 이를 교사가 문법 지식을 교수학적으로 변환하는 과정에서 핵심적으로 고려해야 할 요소로 유효화하기 위한 연구가 지속적으로 수행되어야 할 것이다.

3.3. 유형 ㉔ : 문법 개념의 층위 혼동

기술의 편의상 문법 개념은 특정 층위에 한정되어 정의되는 것이 일반적이지만 실상 둘 이상의 층위에 걸쳐 규정되는 속성을 지닌다. 이때, 해당 문법 개념을 어떠한 층위에서 규정할 것인가의 문제가 결정되어야 하는데, 이러한 층위를 혼동하여 해당 개념에 접근할 경우 오개념이 형성되기 때문이다.

다음 문항의 ⑤에 쓰인 ‘표기에 첨가되는 음운’이라는 표현에서도 이러한 문제가 발견된다.

문항 정보	수원시 호고 1학년 국어 12-2학기 기말
12. 다음에 제시된 단어에서 나타나는 음운 규칙에 대한 설명으로 옳지 않은 것은? [3.5점]	
<div style="border: 1px solid black; padding: 10px; display: flex; justify-content: space-around;"> <div>뒤+날개(뒷날개)</div> <div>코+물(콧물)</div> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 10px; display: flex; justify-content: space-around;"> <div>예사+일(예삿일)</div> <div>깨+있(깨잇)</div> </div>	
⑤ 발음될 때 첨가되는 음운과 표기에 첨가되는 음운은 다르다.	

표기와 음운이 무관한 것은 아니지만, 표기에는 음운 규칙과는 별도의 원리 및 방식이 부여된다. 또한 표기가 음운 현상을 그대로 반영하는 것도 아니므로 ‘표기에 음운이 첨가된다’는 식의 기술은 ‘음소’와 ‘자소’ 층위를 구분하지 못한 결과라고 할 수 있다. 즉, 해당 교사는 음소가 개재되는 발음의 층위와 자소가 단위로 기능하는 표기의 층위를 혼동하는 양상을 보이는 것이다.

그런데 본고의 분석 결과, 이 유형에 포함될 법한 오개념은 거의 발견되지 않았다. 아마도 학기별, 중간/기말별로 특정 단위 내에서 문항이 출제되기 때문일 것인데, 그럼에도 이를 하나의 오개념 유형으로 규정한 것은, 문법 개념의 층위에 대한 인식은 교수 상황에서 교사가 우선적으로 고려해야 하는 전제 차원의 지식이라고 판단하였기 때문이다. 또한, 향후 다양한 자료를 통해 다채로운 방식으로 학습자와 교사의 문법 오개념을 추출하는 후속 연구의 기본 틀을 설정하는 데에도 기준이 되리라 판단하였다.

3.4. 유형 ㉔ : 유사 문법 개념의 경계 미인식

하나의 문법 개념은 유관 문법 개념과의 공통성과 변별성을 통해 범주화된다. 따라서 둘 이상의 문법 개념을 비교하는 과정에서 이러한 속성을 포착하지 못할 경우, 표면적으로 유사해 보이는 문법 개념 간의 차이, 곧 경계를 인식하지 못하는 오개념을 형성할 가능성이 높다.

다음에 인용한 문항에서도 이러한 오개념이 확인되는데, 즉 ‘자음군 단순화’와 ‘음절 말 평폐쇄음화’에 대해 ‘음절의 끝소리 규칙’이라는 공유 속성만이 상정될 뿐 ‘탈락’과 ‘교체’라는 변별성은 소거된다는 점에서 문항의 타당도를 확보하기 어렵다.

문항 정보	수원시 호고 1학년 국어 11-2학기 중간
19. <보기>의 단어를 발음할 때 적용된 음운 규칙과 같은 음운의 변동이 적용된 단어들로 묶인 것은? [3.4점]	
<div style="border: 1px solid black; padding: 10px; width: fit-content; margin: 10px auto;"> <p style="text-align: center;">— < 보 기 > —</p> <p style="text-align: center;">닿는다 → 달는다 → 달른다</p> <p style="text-align: center;">㉠ ㉡</p> </div>	<div style="display: flex; flex-direction: column; align-items: flex-start;"> <div style="margin-bottom: 5px;">㉠</div> <div style="margin-bottom: 5px;">① 허웅</div> <div style="margin-bottom: 5px;">② 만형</div> <div style="margin-bottom: 5px;">③ 진리</div> <div style="margin-bottom: 5px;">④ 부엌</div> <div style="margin-bottom: 5px;">⑤ 따님</div> </div> <div style="display: flex; flex-direction: column; align-items: flex-start;"> <div style="margin-bottom: 5px;">㉡</div> <div style="margin-bottom: 5px;">선릉</div> <div style="margin-bottom: 5px;">줄어</div> <div style="margin-bottom: 5px;">바느질</div> <div style="margin-bottom: 5px;">국물</div> <div style="margin-bottom: 5px;">난리</div> </div>
[정답] ①	
[해설] ㉠ : 끝소리규칙 ㉡ : 유음화 ① 허웅 : 끝소리 규칙, 선릉 : 유음화	

주지하듯이, 음운 변동을 ‘교체, 탈락, 축약, 첨가’로 분류할 경우, ‘자음군 단순화’는 탈락으로, ‘평폐쇄음화’는 교체로 분류된다. 따라서 ‘닿는다’는 ‘탈락’, ‘허웅’은 ‘교체’의 상이한 범주로 변별될 수 있는 가능성에도 불구하고 ‘끝소리 규칙’에만 초점을 두어 이 둘을 동일한 음운 변동³³⁾으로 처리하는 것은 문제가 있다. 해당 교사의 머릿속에는 ‘끝소리에서의 규칙’만이 자리하고 있을 뿐 ‘교체, 탈락’이라는 변별적 범주의 경계에 대한 인식은 자리잡지 못했다는 해석이 가능하다.

전성 어미와 연결 어미를 구분하지 못하는 오개념도 확인된다. 예컨대, 다음 문항의 ③에서는 관형사형 전성 어미 ‘-던’을 연결 어미로 기술한다.

33) 이러한 혼란은 학교 문법에서 ‘음절의 끝소리 규칙’이라는 용어로 ‘자음군 단순화’와 ‘평폐쇄음화’를 함께 묶어서 다루어 왔던 데에서 기인하는 것이기도 하다. 이문규(2004 : 238)에서도 ‘평폐열음화의 핵심은 음절말 위치에서 모든 자음이 7개의 자음 중 하나로 바뀌는 것인 반면, 자음군 단순화의 핵심은 같은 위치에서 두 자음 중 하나가 탈락하는 데 있다’고 지적하며 두 개념을 하나의 현상처럼 묶어 설명하는 방식의 위험성을 언급한다. 김인정 교과서에서도 출판사에 따라 자음군 단순화와 평폐쇄음화를 다루는 방식에 차이가 있다.

문항 정보	수원시 8교 3학년 독서와 문법 2 14-1학기 중간
2. <보기 1>을 참고하여, <보기 2>를 탐구하였을 때 적절하지 <u>않은</u> 것은? [4.7점]	
<p style="text-align: center;">〈 보 기 1 〉</p> <p>접문장은 문장 안에 주어-서술어의 구조가 두 번 이상 나타나는 문장이다. 접문장 중에 안은문장은, 다른 문장을 문장성분의 형태로 안고 있는 문장이다. 이때 문장성분으로 안겨있는 문장을 안긴문장이라고 한다. 안긴문장은 안은문장에서 명사절, 관형절, 부사절, 서술절, 인용절의 형태로 나타난다.</p>	
<p style="text-align: center;">〈 보 기 2 〉</p> <p>㉠ 그녀는 <u>기운이</u> 축 쳐짐을 느꼈다. ㉡ 할아버지께서는 <u>인정</u>이 많으시다. ㉢ 그는 <u>길에서</u> 빌어 먹던 거지였다.</p>	
<p>① ㉠ : 문장 안에 서술어가 한 개 이상 있으나 주어는 일치한다. ② ㉡ : 안긴 절로 만드는 연결어미가 쓰이지 않는다. ③ ㉢ : ‘-던’이 연결어미 역할과 시제 의미를 함께 나타낸다.</p>	

인용한 문항의 정답이 ①임을 감안할 때, 해당 교사는 전성 어미와 연결 어미라는 변별적 범주를 구분하지 못하는 오개념을 보인다. ③에서 ‘-던’을 연결 어미로 명명한 것이나 ②에서 연결 어미가 ‘안긴 절을 만든다’고 기술한 점에서 그러하다. 해당 교사는 ‘어말 어미’라는 공통 속성만을 인식할 뿐 국어의 어미 체계 속에서 전성 어미와 연결 어미가 변별되는 지점에 대해서는 체계적인 이해를 지니지 않았을 가능성이 높다.

사례로 제시한 두 문항 이외에도, 유형 ㉠에 해당되는 문법 교사의 오개념으로 다음과 같은 요소들이 추출되었다.

[표 6] ‘유형 ㉔’의 오개념 사례

분류	오개념 사례
단어 형성	• 전성 어미 ‘-음’을 파생 접사 ‘-음’과 구분할 때, 부사어가 앞에 오는 것이 하나의 기준이 될 수 있다고 판단 (‘부사어의 위치’와 ‘부사어의 수식’ 구분 미흡)
품사	• ‘기본형을 현재형으로 바꾸어 성립되면 동사, 안 되면 형용사’라고 기술
문장 의미	• ‘의미의 중복’을 ‘중의성’과 동일한 개념으로 간주
문법 요소	• ‘부정 표현’의 의미로 ‘부정적 표현’이라는 용어 사용 • 절대 시제와 상대 시제를 구분 미흡

신현정(2000 : 106)에서는 분화되지 않은 유사성인 ‘총체적 유사성(global similarity)’과 특정한 조망 위에서의 유사성인 ‘조망적 유사성(respective similarity)’을 구분하면서³⁴⁾, ‘아동들은 주로 총체적 유사성을 판단하는 경향이 있으며 연령이 증가함에 따라 특정 조망들에서 대상을 비교하는 능력이 발현’된다고 천명한다. 이때, ‘조망적 유사성’은 일정한 체계 속에서 특정 개념을 유관 개념과 변별 짓는 과정을 통해 확보되는 대단히 중요한 인식 능력이다. 유사해 ‘보이는’ 문법 개념들 간의 경계에 대한 교사의 오개념에 대처하기 위해서는, 낱말의 문법 개념 자체에 대한 이해에 더해 해당 문법 개념을 주변 개념과의 관계 속에서 인식할 수 있도록 해야 할 것이다.

3.5. 유형 ㉔ : 다양한 의미 해석 가능성 미인식

문법 표지와 그 의미기능은 기계적인 일대일 대응을 이루지 않음에도 불구하고, 상정 가능한 맥락을 고려하지 않은 상태에서 특정 문법 표지의

34) 신현정(2000 : 106)에서는 전자의 예로 ‘철수와 영희는 서로 닮았다.’를, 후자의 예로 ‘철수와 영희는 둘 다 이기적이라는 점에서 닮았다.’를 들고 있다.

의미기능을 협소하게 규정하는 오개념도 확인된다. 예를 들어, 다음 문항에서는 상대높임법의 각 등급이 화자·청자 간의 상하 관계를 기준으로 명확하게 구분된다고 간주하고 있어 문제적이다.

문항 정보	안성시 ○고 2학년(인문) 문법 11-2학기 기말
20. 다음 문장의 높임법에 대한 설명으로 적절하지 않은 것은? [4.1점]	
<div style="border: 1px solid black; padding: 10px;"> <p>(가) 그러면 그렇지. (나) 어제는 비가 많이 왔지요? (다) 내가 너무 흥분하였던 것 같네. (라) 괜찮습니다, 선생님. 산책 나온 셈 치십시오. (마) 이 얘기를 어찌서 계속하여야 하는지 모르겠구려.</p> </div>	
<p>① (나), (라), (마)와 달리 (가), (다)는 화자가 청자보다 우위에 있다. ② (다)~(마)와 달리 (가), (나)는 청자에 대한 화자의 친근함이 드러난다. ③ (다)~(마)의 높임의 정도를 비교해 보면, (라)가 가장 높고 (다)가 가장 낮다. ④ (가)와 (마)는 높임의 정도는 다르지만 모두 공식적인 상황에서 주로 사용된다. ⑤ (가)~(마)의 종결 어미에 의한 높임 표현의 정도는 모두 화자와 청자 사이의 관계에 의해 결정된 것이다.</p>	

④를 정답으로 제시한다는 점에서 해당 교사는 ①을 타당한 진술로 확정함을 알 수 있다. 그렇지만 ‘하오체’와 ‘하계체’의 종결 어미만을 기준으로 (마)와 달리 (다)에서 청자보다 화자가 우위에 있다고 단정하는 것은 적절하지 않다³⁵⁾. 보다 본질적인 문제는 상대높임법 등급이 실제 화자와 청자의 관계를 결정짓는 것처럼 이해한다는 점이다. 예컨대, (나)의 ‘해요체’가 청자를 높이는 표현이기는 하지만 이것이 반드시 실제 화자가 청자보다 우위에 있지 않음을 의미하는 것은 아니다. 연령이나 지위 등의 사회적

35) 임동훈(2006 : 310-312)에서는 청자 경어 등급을 [청자상위], [청자하위] 자질 이외에 [화자상위] [화자하위] 자질을 설정하고 [격식] 자질을 추가하여 다음과 같이 체계화하고, ‘하계체와 하오체는 [-화자하위] 자질을 공유하면서 전자는 [-청자상위]이고 후자는 [-청자하위]라는 점에서 구분’된다고 보고 있다.

관계에서 화자가 청자보다 우위에 있는 상황에서도 ‘해요체’를 사용할 가능성이 존재하기 때문이다. 상대높임법 표지는 화자가 청자를 어떻게 대우하는지를 보여 주는 것으로 이를 통해 화자와 청자의 관계를 어느 정도 추정할 수는 있지만 그것이 실제 화자와 청자의 관계를 확정적으로 나타낸다고 단정하기 어렵다는 점, 즉 맥락에 따라 다양한 의미 해석의 가능성이 존재함을 해당 교사는 인식하지 못했던 것이다.

이 외에도 유형 ㉞로 분류할 수 있는 문법 교사의 오개념으로 다음과 같은 것들을 확인할 수 있었다.

[표 7] ‘유형 ㉞’의 오개념 사례

분류	오개념 사례
음운	• ‘말이랑’을 단독으로 제시하고 어떠한 음운 변동이 일어났는지 판단 요구
단어 형성	• ‘손발’이 비유적으로 쓰이면 융합합성어가 될 수 있음에도 불구하고 대동합성어로만 한정
품사	• ‘학원에서 발표하셨다’의 ‘에서’를 주격 조사로 단정 • ‘이르다’의 동음이의성을 고려하지 않고, ‘르 불규칙’과 ‘리 불규칙’ 중 어느 하나로만 단정
문장 의미	• 연어 제약을 이용하면 구조적 중의성이 해소된다고 단정 (사라진 이 씨의 가방→실종된 이 씨의 가방) • ‘그가 배와 굴 한 개씩을 주었다’를 의미가 명확한 문장으로 규정
문법 요소	• ‘김 선생, 인사 좀 하시지’의 높임 표현이 어색하다고 단정
기타	• ‘귀를 먹다’가 사전에 용례로 제시됨에도 불구하고 ‘저 사람은 귀를 먹었다’가 문법적으로 적절하지 않다고 단정

의미 해석의 가능성을 인식하지 못해 발생하는 문법 교사의 오개념 역

해라체	[+청자하위]	[+화자상위]	[+격식]
반말체	[-청자상위]	[+화자상위]	[-격식]
하개체	[-청자상위]	[-화자하위]	[+격식]
하오체	[-청자하위]	[-화자하위]	[+격식]
해요체	[-청자하위]	[-화자상위]	[-격식]
합쇼체	[+청자상위]	[-화자상위]	[+격식]

시 다양한 언어 단위에 걸쳐 나타난다. 이러한 유형의 오개념은 언어가 장면화되는 데 개입하는 다양한 맥락을 충분히 예측하여 문법 개념의 의미 기능을 파악하는 언어적 민감성이 문법 교사에게 요구되는 자질임을 시사한다.

3.6. 유형 ㉞ : 학교 문법의 합의점에 대한 이해 부족

문법교육학 연구에서 학교 문법을 절대적 진리가 아니라 일종의 ‘합의체’로 보는 관점은 김광해(1997) 이후 어느 정도 의미화되어 ‘탐구’, ‘언어 인식’ 등의 핵심 자질들이 문법교육 내에 포섭되는 데 충분히 기여한 것으로 판단된다. 그러나 문법 교사들 중 일부는 여전히 학교 문법이 지니는 이러한 제한성을 내면화하지 못한 사례가 발견되었다. 예컨대, 종속적으로 이어진 문장의 선행절을 부사절로도 볼 수 있는지 여부는 학문 문법의 오랜 논쟁 사안이었고, 현재의 학교 문법에서는 그러한 가능성을 인정하는 입장을 취하고 있다. 사실, 이 문제는 어떠한 입장에 서는가에 따라 국어의 어미 체계가 달리 기술되기 때문에, 단순히 문장의 짜임에 따른 분류를 넘는 파급력이 상당한 쟁점이다.

다음 문항에서는 종속절과 부사절의 구분 문제가 어말 어미를 체계화하는 데에도 영향을 미침에도 불구하고, 이를 타당하게 관계화하지 못하는 문법 교사의 오개념이 확인된다.

문항 정보	시흥시 사고 3학년 문법 12-1학기 기말
2. <보기>의 밑줄 친 ㉠이 사용된 문장을 고르면? [3.5점]	
<div style="text-align: center;">〈 보 기 〉</div> <p>어미는 그것이 나타나는 자리에 따라 어말 어미와 선어말 어미로 나뉜다. 어미 중에서 어말 어미는 다시 기능에 따라 종결 어미, 연결 어미, ㉠전성 어미로 나뉜다.</p>	
<p>① 한국의 겨울은 춥구나. ② 꽃이 아름답게 피었다.</p> <p>③ 밤을 새서 공부를 했다. ④ 사랑한다면 기다려 주세요.</p> <p>⑤ 아침부터 바람이 불고 비가 내렸다.</p>	

이 문항은 제시된 문장 속에서 전성 어미를 확인할 것을 요구하는데, 앞서 살폈듯이 종속절적으로 이어진 문장의 선행절을 부사절로 보는³⁶⁾ 학교 문법의 관점에서는 ③, ④의 ‘-서’와 ‘-다면’도 부사형 전성 어미로 분류할 수 있는 가능성이 열린다. 해당 교사는 학교 문법의 이러한 ‘절충점’을 인식하지 못하였거나 혹은 종속절과 부사절의 관계가 어말 어미의 체계 기술과 관련됨을 인식하지 못한 것으로 보인다.

인용한 사례 이외에도 본고의 분석 결과 유형 ㉡에 포함할 수 있는 문법 교사의 오개념들은 다음과 같다.

[표 8] ‘유형 ㉡’의 오개념 사례

분류	오개념 사례
단어 형성	<ul style="list-style-type: none"> • 한자어 ‘회자(膾炙)’를 합성어로 단정 • 하나의 용언을 형태소 분석했을 때, 어말 어미 역할을 하는 형태소는 단 하나뿐이라고 단정(합성 어미의 처리 문제)
문장 짜임	<ul style="list-style-type: none"> • ‘와/과’에 의해 이어진 문장을 겹문장으로 단정

학교 문법이 일종의 ‘합의’라는 사실은 하나의 관점으로만 설명하거나

36) 국어 부사절의 성립 문제에 대해서는 이익섭(2003)을 참조할 수 있다.

한 범주로만 귀속시키기 어려운 문법 개념이 존재함을 의미한다. 이 점에서 유형 ㉞는 후술할 유형 ㉡와도 깊이 관련되어 있다. 따라서 유형 ㉞의 오개념은 단순히 교사에게 학교 문법의 합의점을 명제적 지식으로 언표화하여 제공하는 방식으로 해소될 수 있는 것이 아니라, 본질적으로 하나의 방식으로만 규정하기 힘든 문법 개념이 존재한다는 관점 차원에서 접근해야 할 문제이기도 하다.

3.7. 유형 ㉡ : 경계적 사례에 대한 과도한 일반화

문법교육의 장면에서 사례는 문법 개념을 이해하는 데 있어 학습자와 교사 모두에서 주요한 요소 중 하나이다. 문법 개념을 두고 진행되는 대부분의 교수·학습은 사례를 중심으로 이루어지기 때문이다. 개념 학습 모형 중 하나인 ‘본보기 모형’에서는 ‘개념이 본보기들로 표상되며, 주어진 항목의 범주화는 기억에 표상된 개별 사례들과의 유사성에 달려 있다 (Medin & Schaffer, 1978, 신현정, 2000 : 55 재인용)’고 보는데, 이러한 관점에 따르면 개념의 인식 주체는 새로운 사례를 대면할 때에도 기존에 보유하고 있던 사례를 활용하게 된다.

이 과정에서 비전형적 사례 혹은 경계적 사례가 전형적 사례와는 다른 양상으로 문법 개념을 표상함은 쉽게 예측할 수 있다. 다시 말해, 비전형적·경계적 사례들에 대해서는 특정한 문법 개념을 표상하는 양상을 정확하게 포착해 내기 어렵다는 것이다. 이는 문법 교사의 경우에도 예외가 아니며, 본고의 분석 과정에서 이러한 사례들을 특정 범주에 단정적으로 귀속시키는 양상이 다수 발견되었다. 즉, 특정 문법 개념을 표상하는 일부 사례들은 학문 문법의 치열한 논쟁 대상이었고 학교 문법에서도 일정한 결론을 제시하지 않음에도, 문항의 설계 과정에서 이를 과도하게 일반화하는 경우가 확인되었다는 것이다.

예컨대, 다음 문항에서 ‘큰집’, ‘큰아버지’, ‘작은집’을 합성어라 확정하는 것도 이에 해당한다.

문항 정보

부천시 8교 3학년 독서와 문법 1 13-1학기 중간

2. <보기>를 참고할 때, ㉠과 ㉡의 예로 맞는 것끼리 묶인 것은?

〈 보 기 〉

합성어는 ‘명사+명사’, ‘용언의 관형사형+명사’, ‘용언의 연결형+용언’처럼 우리말의 일반적인 단어 배열 방식에 맞는 ㉠통사적 합성어와 ‘용언의 어간+명사’, ‘용언의 어간+용언’, ‘부사+명사’와 같은 ㉡비통사적 합성어로 나뉜다.

	㉠	㉡
①	접칼, 놀이터, 척척박사	덮밥, 산나물, 큰아버지
②	큰집, 산나물, 스며들다	덮밥, 뽕푸르다, 검붉다
③	덮밥, 밤낮, 뽕푸르다	놀이터, 작은집, 스며들다
④	밤낮, 검붉다, 큰아버지	큰집, 작은집, 들어가다
⑤	밤낮, 헛기침, 척척박사	새해, 바느질, 스며들다

해당 사례들은 기존의 문법 교과서나 개론서 등에서 통사적 합성어와 구를 변별하는 대표적인 단어로 다루어져 왔던 것인데, 한때 표준국어대사전에서 ‘큰-’, ‘작은-’을 접사로 등재하고 이 단어들을 용례로 제시하였던 바가 있다. 즉, 사전에서는 ‘큰-’, ‘작은-’을 안정적인 문법화³⁷⁾가 이루어졌다고 보았던 것³⁸⁾이다. 이러한 가운데 해당 사례들을 합성어라 단정하기에는 무리가 있으며 보다 전형적인 사례를 통해 문법 문항을 설계해야 할 것으로 보인다.

다음 문항 역시 경계적 사례를 특정 범주로 단정하는 문제를 보이는데,

37) 다음과 같은 문제가 지속적으로 제기되어 현재 표준국어대사전에서도 ‘큰-’과 ‘작은-’을 등재어에서 제외하였다. 이러한 변화 역시 ‘큰-’, ‘작은-’이 경계적 사례에 해당함을 보여 주는 것이라고 할 수 있다. ‘큰-’, ‘작은-’이 경계적 사례에 해당한다는 점은 국립국어원의 질의응답 게시판인 ‘온라인 가나다’에 등록된 질문과 답변에서도 확인할 수 있다.

형태론의 핵심 논쟁 사안 중 하나인 이른바 ‘해돋이류³⁹⁾’의 사례를 ‘합성 후 파생’, 즉 파생어로 단정한다는 점에서 문제의 소지가 있다. 해당 교사는 ‘구두닭이’를 파생어로 단정하지만, ‘구두+닭이⁴⁰⁾’로 보아 합성어로 분류할 가능성이 있다는 점에서 해당 사례의 전형성을 의심할 수밖에 없다.

문항 정보	의정부시 호고 3학년 독서와 문법 1 13-1학기 중간
15. 파생어 중 문법적 변화가 일어나지 않은 것은? [3.6점]	
① 많이 ② 믿음 ③ 치솟다 ④ 달리기 ⑤ 구두닭이	

유형 ④의 문법 교사 오개념은 대체로 단어 형성법 단원에서 주로 확인되었는데, 이 외에도 경계적 사례를 특정 범주로만 단정한 데에서 오는 오개념의 구체적 사례를 다음에서 확인할 수 있다.

질문	표준국어대사전에 따르면 ‘큰집, 큰아버지’ 따위에 붙는 ‘큰-’이나, ‘작은집, 작은아버지’ 따위에 붙는 ‘작은-’이 ‘접두사’로 분류되어 있는네요, 하지만 현행 고등학교 7차 문법 교과서에서는 ‘큰집, 큰아버지, 작은집, 작은아버지’ 등을 합성어의 대표적인 사례로 소개하고 있는데, 이것은 어떻게 보아야 할까요? (2011. 7. 13.)
답변	단어 형성에 대한 판단은 단어의 구조를 보는 견해에 따라 그 분석의 결과가 달라질 수 있습니다. 아시는 대로 “표준국어대사전”은 만이의 뜻을 더하는 ‘큰-’이나 만이가 아님의 뜻을 더하는 ‘작은-’을, 친족 관계를 나타내는 명사 앞에 붙어 새로운 뜻을 갖고 새로운 단어를 만드는 기능을 수행하는 접두사로 분류하고 있으며, 개정되기 이전의 사전에서도 같은 방식으로 처리하고 있습니다. 이러한 내용을 참고하시고, 학교 현장에 계시다면 학교 문법에 따르시기를 권합니다. (2011. 7. 14.)

- 38) 이에 더해, 문법 교과서와 표준국어대사전의 기술 차이를 보였던 것 중 하나가 ‘늦더위’의 ‘늦-’이다. 즉, 문법 교과서에서는 ‘늦더위’를 비통사적 합성어로 처리하고 있으나 사전에서는 ‘늦-’을 접사로 등재한 것이다. 2015년 1월 현재에도 이러한 처리는 유지되고 있으며, ‘큰-’, ‘작은-’을 등재어에서 삭제한 것과는 대비된다.
- 39) 소위 ‘해돋이류’의 국어학적 연구사는 시정곤(2006 : 434-435) 참조
- 40) 표준국어대사전에서 ‘닭이’를 명사로 등재하여 ‘물건을 닭을 일. 또는 그 사람’으로 뜻풀이하는 데에서도 이 점을 확인할 수 있다.

[표 9] '유형 ㉔'의 오개념 사례

분류	오개념 사례
음운	• '늘어섰다'를 음운 탈락의 사례로 제시
단어 형성	<ul style="list-style-type: none"> • '한평생'은 한 단어인데, '한 평생'과 같이 띄어 쓰고 두 개의 단어로 간주 • '한방'은 한 단어인데, '한 방'과 같이 띄어 쓰고 두 개의 단어로 간주 • '돌베나무'를 합성 후 파생어로 단정 • '물다'는 '물리다'의 형태로 피동사와 사동사가 다 되는 경우와 그렇지 않은 경우가 있음에도 불구하고, '물다'를 피동사와 사동사의 형태가 동일한 사례로 단정 • '책들'을 '체인+접미사'로만 보고 '책들'이 체인이 될 수 있음을 간과
품사	• '누구가'의 준말인 '누가'를 대명사로 단정

이 유형의 오개념들은 단순히 특정 사례를 어떤 범주로 포섭할 것인가의 문제로만 그치는 것이 아니라 사례가 원형적으로 표상되는 특정 문법 개념의 본유적 속성에 대한 이해 문제와 직결된다. 따라서 비전형적·경계적 사례를 문법 개념에 대한 혼란을 부추기는 요인으로만 치부할 것이 아니라 문법 개념의 보다 정교한 이해를 촉발하는 기제로 작용하도록 그 가치를 재인식해야 할 것이다. 이러한 교수·학습을 설계하는 것이 문법 교사의 소임이라고 할 때, 경계적 사례가 교사의 문법 개념 인식에 미치는 영향력을 조밀하게 관찰하여 이를 문법 교사 교육의 주요 기제로까지 확장할 수 있어야 할 것이다.

4. 제언

4.1. 문법 교사 교육의 구체화·맥락화

문법교육에 대한 대다수의 논의는 주로 학습자를 조준점으로 삼아 진행

되어 왔기에, 그간 문법 지식에 대한 ‘교사의 이해’는 큰 주목을 받지 못해 왔다. ‘탐구’를 핵심 자질로 상정하여 결과물로서의 문법 지식의 전달이 아닌 능동적인 지식 구성의 과정 자체를 문법교육의 주요 활동으로 인식한 것은 패러다임 수준의 질적 전환이었지만, ‘이해한 대로 가르친다’는 근본 전제를 상정할 때 문법 교사의 눈으로도 ‘탐구’를 실체화하기 위한 시각 전환이 요청된다.

이 점에서, 문법 교사의 일차적 문법 지식 구성의 결과이자 전제로 기능하는 교사 오개념을 거시적으로 살핀 본고의 의의를 찾을 수 있다. 다시 말해, 문법 교사 역시 일종의 수준 높은 ‘학습자’로서, 실제 학습자들과 마찬가지로 여러 오개념과 인식론적 장애를 극복해 가는 가운데 문법 지식을 구성하고, 그러한 구성적 경험은 학습자의 탐구와 지식 구성을 추동할 수 있는 기반이자 자산으로 작용한다는 것이다.

따라서 본고에서 유형화한 문법 교사의 오개념 양상은 향후 문법 교사 교육의 내용을 구체화하고 개개의 문법 지식들을 특정한 맥락 내에서 소통될 수 있게 하는 문제와 직결된다. 학습자 오개념 연구에서 오개념을 단순히 교정의 대상으로 보지 않고 인지적 교두보로 활용하는 구성주의적 관점(김호정 외, 2009 : 213-218)을 견지하는 것과 마찬가지로, 문법 교사 교육에서도 오개념은 교사가 해당 오개념을 스스로 인식하고 극복하고 확장하는 구성적 경험을 제공하는 계기로 작용할 수 있기 때문이다. 문법 교사를 대상으로 한 교사 교육이 교사의 오개념을 바탕으로 설계되고 시행될 때, 문법 교사는 자신이 형성하고 있는 문법 지식을 대상화하여 오개념 가능성을 인지하고 이를 극복하는 경험을 할 수 있으며, 이러한 경험은 차후 학습자의 탐구와 구성을 촉진하는 교수·학습 설계에 결정적인 영향력을 발휘할 것이다.

이 지점에서, Shulman(1986)이 PCK를 주창한 논문의 제목에 ‘이해하는 자(those who understand)’라는 표현을 가시화한 연유를 상기할 필요가 있다. 교과와 내용과 방법이 분리되지 않는다는 PCK의 논리는 내용에 근거

한 방법의 개발에 대한 요구로 이어지는데, 이때 간과하지 말아야 할 지점이 바로 ‘이해하는 자’로서의 ‘교사’ 혹은 ‘이해하는 자’를 만들기 위한 ‘교사’라는 요인이기 때문이다. 가장 수준이 높은 이해를 인정받은 사람에게 부여하는 학위의 명칭이 ‘교사’를 의미한다는 술만의 지적⁴¹⁾은, 내용을 전달하기 위한 방법적 지식을 확충하기 위해서는 우선적으로 ‘교사의 이해’ 그 자체를 심도 깊게 다룰 필요가 있음을 암시한다.

문법교육 역시 예외가 아니므로, 문법 교사는 문법 지식을 전달하기 위한 다양한 전략을 습득하기 이전에 내용에 대한 자신의 이해를 점검할 필요가 있다. 자신이 문법 개념을 어떻게 이해하고 있는지, 그러한 이해 속에서 확인되는 오개념은 무엇인지, 오개념의 가능성이 높은 문법 개념은 무엇인지, 그러한 개념에 개재하는 원인은 문법 지식의 본유적 속성에 비추어 어떻게 탐색될 수 있는지 등이 문법 교사 교육의 내용으로 구체화되어야 한다는 것이다. 이러한 문제들은 결국 문법 개념들을 어떻게 가르칠 것인가의 문제로 귀결되기 때문이다. 문법 교사의 오개념을 유형화한 본고의 논의가 ‘문법교육론, 문법 교수·학습 방법론’의 장면에서 다루어져야 할 내용들을 구체화하고 각각의 내용에 맥락을 제공하는 방식에 대한 논의로 이어져야 하는 이유가 여기에 있다.

4.2. 문법 오개념 연구의 다층화·총체화

오개념 연구는 문법교육학의 지형도 내에서 상대적으로 작은 위상을 점

41) Shulman(1986)의 의의는 단지 PCK를 제안함에 있지 않고, ‘알’과 ‘가르침’의 관계를 재정립했다는 데 있다. ‘알’과 ‘가르침’에 관한 술만의 관점은 다음 진술에서도 명확하게 드러난다.

“대학에서 수여하는 가장 높은 학위는 ‘master’ 또는 ‘doctor’인데, 이것은 전통적으로 상호 교환 가능하다. 이 두 단어는 모두 같은 정의를 가지고 있다. 그것은 교사(teacher)이다(Shulman, 1986 : 6).”

하고 있다. 연구 대상의 하나로 주목한 것도 비교적 최근의 일이거나 그
에 따라 축적된 연구 성과도 제한적이다. 향후, 오개념 연구의 결과가 문
법교육의 기획 및 실천 과정에 유의미한 영향을 끼치기 위해서는 연구 대
상, 방식, 관점 등을 다층화하여 다양한 입각점을 지닌 연구들이 지속적으
로 수행되어야 할 것이다. 이러한 성과들이 누적된 이후에야 개별 연구들
을 다시 메타적으로 분석하여 문법 단위별, 속성별, 유형별로 총체화된 오
개념 지도 혹은 편람을 구축할 수 있기 때문이다. 본고에서 학습자가 아닌
문법 교사를 대상으로 오개념을 분석한 것도 이러한 작업의 일환으로 볼
수 있다.

차후에는 문법 교사라는 연구 대상은 공유하면서도 오개념 진단의 방식
을 다양화하여 교사 오개념에 접근할 필요도 있다. 이를 통해, 본고의 분
석 결과와 일치하는 지점과 그렇지 않은 지점은 어디인지, 그 원인은 어디
에서 찾을 수 있으며, 원인에 따른 결과 해석 방식은 타당한지 등을 확장
적으로 검토할 수 있기 때문이다. 오개념을 포함한 모든 개념들은 인식 주
체의 내부에 암묵적으로 존재하기 때문에 특정의 방식으로만 주체의 머릿
속을 관찰하는 것은 불가능하다. 따라서 관찰의 대상과 목적에 따라 다양
한 방법을 체계적으로 설계하여 접근하고 그러한 결과들을 누적적으로 탐
색할 때 문법 교사의 오개념 양상과 형성 요인을 보다 명료하게 규명할 수
있을 것이다.

학습자 및 교사의 문법 오개념을 규명한 후 이를 어떻게 다루어야 할지
에 대한 고민도 필요하다. 오개념 규명의 수준을 세부 문법 개념에 한정하
지 않고 본고와 같이 거시적인 관점에서 유형화한다면 그 결과에 따라 학
습자 및 교사의 문법교육을 조망적 수준에서 논의할 수 있을 것이다. 반대
로, 세부 문법 개념을 두고 관찰한 오개념의 조밀한 양상들은 그 자체로
특정 문법 지식을 교수·학습하는 데 동원되어야 하는 기재들을 짚진하게
이론화하기 위한 근거로 작용할 수도 있을 것이다. 그밖에도 학교급별 오
개념 양상을 규명하는 작업을 통해 문법교육의 중핵 교육 내용인 문법 지

식의 발달 및 변화 과정을 고찰하기 위한 구체적 정보를 도출할 수도 있을 것이다.

이처럼, 대상, 방식, 관점 등을 기준으로 오개념 연구를 다층화하고 그 결과의 누적적 분석을 통해 세부 문법 개념 혹은 문법 지식 전반에 대한 오개념의 양상을 총체화하는 일은 장기적으로는 ‘오류’와 ‘오개념’을 달리 접근하기 위한 관점과 전제를 정립할 수 있게 한다. 즉, 즉각적인 교정과 처방의 대상이 되어야 하는 단편적 오류와 중층적 구조를 지녀 그 원인을 추적하고 해석하는 과정에서 인지적 확장의 계기가 되는 오개념을 구분할 수 있게 한다는 것이다. 축적된 성과를 비교·대조하는 가운데 단순 오류로 판명되는 오개념들을 별도로 추출할 수 있기 때문이다. 이를 위해서는, ‘기존 오개념 연구가 활성화된 분야의 성과를 보편적 틀로서 참조하되 그 틀을 절대적 틀로 문법 오개념 연구에 그대로 덮어씌우기보다는, 문법 교과의 내적 구조와 속성을 고려하여 오개념을 의미화하고 이에 대해 체계적으로 연구하고 실행(김호정 외, 2009 : 216-217)⁴²⁾해야 함은 주지의 사실이다.

42) 국어 교과 전체를 대상으로 한 진술이지만 문법교육에 특정하여도 그 취의가 유지된다는 판단 아래, 일부 표현을 수정하여 인용하였다.

참고문헌

- 고영근·구본관(2008), <우리말 문법론>, 서울: 집문당. Ko, Y. K. & B. K. Koo (2008), *Urimal Munbeoplon(The Korean Grammar)*, Jipmundang Publishing.
- 김광해(1997), <국어 지식 교육론>, 서울: 서울대학교 출판부. Kim, G. H. (1997), *Gugeo Jisik Gyoymklon(Theory of Korean Grammar Education)*, Seoul: Seoul National University Publishing.
- 김덕호·홍승호(2014), 예비 초등 교사들의 퇴적암 개념에 관한 연구, <한국 초등 교육>(서울교육대학교 초등교육연구소) 25(2), 227-245. Kim, D. H. & S. H. Hong (2014), The Study on the Concept of Pre-service Elementary School Teachers Regarding Sedimentary Rock, *The Journal of Korea Elementary Education* 25(2), 227-245.
- 김병수·임진영(2014), 교과별 PCK에 기초한 초등 교사의 수업 전문성 신장 방안, <학습자중심교과교육연구>(학습자중심교과교육학회) 14(5), 1-23. Kim, B. S & J. Y. Lim (2014), A Study on the schemes for elevating instruction specialties through Subject PCK, *The Journal of Learner-Centered Curriculum and Instruction* 14(5), 1-23.
- 김은성(2009), 문법 교수·학습 방법 구체화를 위한 수업 의사소통 양상 연구: 교사의 문법적 지식 설명하기를 중심으로, <국어교육학연구>(국어교육학회) 36, 287-317. Kim, E. S. (2009), An Analysis on Communication in a Korean grammar Class - Based on teacher's explaining grammar knowledge, *Korean language education research* 36, 287-317.
- 김은성 외 3인(2007), 국어 문법 학습자의 음운에 대한 앞의 양상 연구, <언어과학 연구>(언어과학학회) 42, 1-25. Kim, E. S., K. Y. Nam, H. J. Kim, & J. H. Park (2007), On the phonological knowledge of Korean grammar learners, *The Journal of Linguistic Science* 42, 1-25.
- 김주환(2011), 사회적 요구 조사를 통해 본 국어 교과와 정체성, 고려대학교 박사학위논문. Kim, J. H. (2011), Identity of the Korean Language Arts through Survey of Social Needs, Doctoral Dissertation, Korea University.
- 김지영(2013), 중학생의 국어 품사 오개념 연구, 이화여자대학교 석사학위논문. Kim, J. Y. (2013), A Study on a research of middle school students,

- misconception parts of speech in Korean language, Master's thesis, Ewha Woman University.
- 김차균(1971), 변칙 용언 연구, <한글>(한글학회) 147, 85-120, Kim, C. K. (1971), Byeonchik Yongeon Yeongu(A Study on irregular conjugation), *HAN-GEUL* 147, 85-120.
- 김호정 외 3인(2009), 국어과 오개념 연구 방향 탐색, <새국어교육>(한국국어교육학회) 83, 211-238. Kim, H. J., E. S. Kim, K. Y. Nam, & J. H. Park (2009), Inquiring the Direction of research for Misconception in Korean Language Education, *Korean Education* 83, 211-238.
- 남가영(2012), 문법교육과 교과서, <한국어학>(한국어학회) 57, 1-34. Nam, G. Y. (2012), Grammar Education and grammar textbooks, *Korean Linguistics* 57, 1-34.
- 남가영(2013a), 학습자 오개념 형성 요인으로서의 교과서 : 중학교 국어 교과서 ‘단어형성법’ 관련 단원을 중심으로, <우리말글>(우리말글학회) 57, 109-137. Nam, G. Y. (2013a), Factors in Grammar Textbook leading to Learners' Misconception : In the units for ‘word formation’, *The Korean Language and Literature* 57, 109-137.
- 남가영(2013b), 예비 국어 교사의 문법 평가 문항 설계 양상 연구, <교육과정평가연구>(한국교육과정평가원) 16(3), 121-145. Nam, G. Y. (2013b), Analysis on Preservice Korean Teachers' Development of Grammar Assessment Items, *The Journal of Curriculum and Evaluation* 16(3), 121-145.
- 민현식(1991), 학교문법의 불규칙 활용 교육에 대하여, <선청어문>(서울대학교 사범대학 국어교육과) 19, 123-135. Min, H. S. (1991), Hakgyomunbeopui Bulgyuchik Hwalyong Gyoyuke daehayeo(A Study on Irregular Conjugation in School Grammar), *Seoncheongeomun(Seoncheong Language and Literature)* 19, 123-135.
- 민현식(2001), <국어 정서법 연구>, 서울 : 태학사. Min, H. S. (2001), *Korean Orthography*, Seoul : Taehak Publishing.
- 박시호 · 권영식 · 이길재(2009), 유전의 우성과 열성에 대한 중고등학생과 교사의 오개념 분석, <교원교육>(한국교원대학교 교육연구원) 25(3), 73-91. Park, S. H., Y. S. Kwon & K. J. Lee (2009), Analysis of Misconception of Dominant and Recessive Traits in Middle and High School Students

- and Teachers, *Korean Journal of Teacher Education* 25(3), 73-91.
- 박 진(2011), 문법 영역의 교육어 사용 양상 분석 : 교과서와 교사의 수업 중 화법을 중심으로, 서강대학교 석사학위논문. Park, J. (2011), Analysis of how educational languages are used in grammar : focusing on textbooks and teachers' speech in class, Master's thesis, Sogang University.
- 박태호(2011), 국어 수업에 나타난 PCK 교수 변환 사례, <학습자중심교과교육연구>(학습자중심교과교육학회) 11(4), 103-121. Park, T. H. (2011), The case of pedagogical transformation in the Korean Language Arts based on the PCK, *The Journal of Learner-Centered Curriculum and Instruction* 11(4), 103-121.
- 박형우(2008), 문법 교육에서의 교사 요인 연구, <청람어문교육>(청람어문교육학회) 37, 185-220. Park, H. W. (2008), A Study on Teacher Factors in Korean Grammar Education, *Journal of CheongRam Korean Language Education* 37, 185-220.
- 배주채(2011), <한국어의 발음>, 서울 : 삼경문화사. Bae, J. C. (2011), *Hangugeoui Baleum(Korean Pronunciation)*, Seoul : Samgyeong Publishing.
- 소경희(2005), 교육과정 개발 : 주요 쟁점 및 새로운 접근, 서울 : 교육과학사. So, K. H. (2005), *Gyoyukgwajeong Gaebal :Juyo Jaengeom mich Saeloun Jeopgeun(Curriculum development : Major Issues and the new approach)*, Seoul : Gyoyukgwahak Publishing.
- 송현정(2009), 문법교육을 위한 내용교수법적 접근, <한국초등국어교육>(한국초등국어교육학회) 41, 59-87. Song, H. J. (2009), The Study of Contents Teaching Methods for Korean Grammar Education, *Journal of Elementary Korean Education* 41, 59-87.
- 시정곤(2006), <현대 국어 형태론의 탐구>, 서울 : 월인. Shi, C. K. (2006), *Hyeondae Gugeo Hyeongtaelonui Tamgu(Exploration of Modern Korean Morphology)*, Seoul : Wolin Publishing.
- 신명선(2006), 국어 학술텍스트에 드러난 헤지(Hedge) 표현에 대한 연구, <배달말>(배달말학회) 38, 151-181. Sin, M. S. (2006), A study on hedge in Korean academic texts, *Korean language* 38, 151-181.
- 신현정(2000), <개념과 범주화>, 서울 : 아카넷. Shin, H. J. (2000), *Gaenyemgua Beomjubwa(Conception and Categorization)*, Seoul : Acanet Publishing.
- 안병희(1965), <국어학개론>, 서울 : 수도출판사. An, B. H. (1965), *Gugeobakgaelon(An*

- Introduction to Korean Linguistics*), Seoul : Sudo Publishing.
- 오옥환(2005), <교사 전문성 : 교육 전문가로서의 교사에 대한 논의>, 서울 : 교육과학사. O, O. W. (2005), *Gyosa Jeonmunseong : Gyoyuk Jeonmungalseoui Gyosae daehan Nonui*(Teacher Professionalism : Discussion of Teacher as an Education Expert), Seoul : Gyoyukgwahak Publishing.
- 유은경(2005), 교사의 교과 내용 지식 구조화에 관한 수업 분석 연구, 이화여자대학교 박사학위논문. Yoo, E. K. (2005), Analysis of teacher's subject matter knowledge structure shown in instructional practices, Doctoral Dissertation, Ewha Woman University.
- 이경화 · 안부영(2011), 초등 예비 교사들의 국어 교과 지식에 관한 오개념 분석, <학습자중심교과교육연구>(학습자중심교과교육학회) 11, 115-133. Lee, K. H. & B. Y. An (2011), Error analysis in National University of Education language classes shown teaching exercise, *Journal of Learner-Centered Curriculum and Instruction* 11, 115-133.
- 이관규(2001), 학교 문법교육에 있어서 탐구 학습의 효율성과 한계점에 대한 실증적 연구, <국어교육>(한국어교육학회) 106, 31-63. Lee, K. K. (2001), The Study on the Effects and Limits of Inquiry Study in School Grammar Education, *Korean Language Education* 106, 31-63.
- 이문규(2004), <국어교육을 위한 현대 국어 음운론>, 서울 : 한국문화사. Lee, M. K. (2004), *Gugeokyooyugeul wiban Hyeondae Gugeo Eumunlon*(Modern Korean phonology for Korean Education), Seoul : Hankook Publishing.
- 이익섭(2003), <국어 부사절의 성립>, 서울 : 태학사. Lee, I. S. (2003), *Gugeo Busajeolui Seonglip*(Establishment of Korean Adverbial Clause), Seoul : Taehak Publishing.
- 이진호(2005), <국어 음운론 강의>, 서울 : 삼경문화사. Lee, J. H. (2005), *Gugeo Eumunlon Gangui*(Lecture on Korean phonology), Seoul : Samgyeong Publishing.
- 이충우(2005), 국어과 교사의 국어지식 영역 평가 전문성 기준과 모형, <국어교육>(한국어교육학회) 117, 377-413. Lee, C. W. (2005), The Study in Standards and Improvement Methods of "Korean Language Arts Teachers' Competence in Student Assessment through the Knowledge of Korean Language", *Korean Language Education* 117, 377-413.
- 이화진 · 송현정 외(2006), 수업 컨설팅 지원 프로그램 및 교과별 내용 교수법(PCK)

- 개발 연구, <연구 보고>(한국교육과정평가원) RRI 2006-1. Lee, H. J. & H. J. Song et al. (2006), Development of supporting programs for teaching consultation and pedagogical content knowledge by subjects, KICE RRI 2006-1.
- 이희승(1949), <초급 국어 문법>, 서울 : 박문출판사(역대한국문법대계1-85, 탑출판사), Lee, H. S. (1949), *Chogeup Gugeo Munbeop(Primary Korean Grammar)*, Seoul : Bakmun Publishing.
- 임동훈(2006), 현대국어 경어법의 체계, <국어학>(국어학회) 47, 287-320. Lim, D. H. (2006), Honorific Systems in Modern Korean, *Journal of Korean Linguistics* 47, 287-320.
- 정경수 · 성민웅(1999), 물관과 체관 개념 정의에서 생기는 교과서 및 중등 생물 교사들의 오개념 조사 연구, <생물교육>(한국생물교육학회) 27(3), 185-193. Jeong, G. S. & M. W. Sung (1999), An Investigation on Science Textbooks and Teachers' Misconception during the Definition of Vessel and Sieve tube in the Secondary School, *Biology Education* 27(3), 185-193.
- 조숙영(2012), 국어 수업 사례 분석을 통한 교사의 문법 용어 사용 양상 연구, 이화여자대학교 석사학위논문. Cho, S. Y. (2012), A Study on Korean Language Teacher's use of grammatical terminology through the case analysis of Korean language classes, Master's thesis, Ewha Woman University.
- 조진수(2014), 형태소의 자립성과 의존성에 대한 학습자의 오개념 연구, <문법교육>(한국문법교육학회) 21, 269-306. Jo, J. S. (2014), A Study on Learners' Misconceptions about 'Free' and 'Bound' Morpheme, *Grammar education* 21, 269-306.
- 주세형(2007a), 문법 교사의 수업 전문성 평가 모형에 대한 현장 교사의 인식 실태 연구, <새국어교육>(한국국어교육학회) 77, 383-415. Joo, S. H. (2007a), A Research on the Cognition of Korean Teacher : About the Model for Evaluation of Teaching Speciality of Grammar Teacher, *Korean Education* 77, 383-415.
- 주세형(2007b), 초등 국어과 교사의 문법 수업 전문성 신장 방안 연구, <어문학교육>(한국어문교육학회) 35, 161-191. Joo, S. H. (2007b), A Scheme for the improvement of teacher specialty in elementary Korean grammar instruction, *Journal of the academic association of Korean language and*

- literature teaching* 35, 161-191.
- 주세형(2008), 교실 문화 개선을 위한 문법 교수 학습 방법 개발의 방향, <청람어문교육>(청람어문교육학회) 38, 67-104. Joo, S. H. (2008), The Several Issues of Grammar Instruction for the Purpose of Refreshing Class Culture, *Journal of CheongRam Korean Language Education* 38, 67-104.
- 주세형(2011), 평가 문식성 신장을 위한 국어과 교사 교육, <문법교육>(한국문법교육학회) 15, 31-48. Joo, S. H. (2011), For Developing the Assessment Literacy of Korean Teachers, *Grammar education* 15, 31-48.
- 주세형·정지은(2010), 서울 K고 국어과 정기 고사에서의 문법 평가 실태 조사 연구, <언어와 정보사회>(서강대 언어정보연구소) 12, 37-70. Joo, S. H. & J. E. Jeong (2010), A Investigation about the realities of Grammar Assessment in 'K' High School, *Language & Information Society* 12, 37-70.
- 현동걸·신애경(2013), 전지의 연결 방법에 따른 전류의 특성에 대한 초등 교사들의 오개념 유형과 그 일관성, <과학교육연구지>(경북대학교 과학교육연구소) 38(2), 331-343. Hyun, D. G. & A. K. Shin (2013), Types of Misconceptions and their Consistencies of the Elementary School Teachers about the Characteristics of Currents according to the Connection Methods of Batteries in Simple Electric Circuits, *Journal of Science Education* 38(2), 331-343.
- Brousseau, G. (1983), Epistemological Obstacles, Problems, and Didactical Engineering, In Balacheff, N., N. Cooper, R. Sutherland & V. Warfield (eds), *Theory of Didactical Situations in Mathematics*, New York : Kluwer Academic Publishers, 79-118.
- Shulman, L. S. (1986), Those who understand : Knowledge growth in teaching, *Educational Researcher* 15(2), 4-14.
- Shulman, L. S. (1987), Knowledge and teaching : Foundations of the new reform, *Harvard Educational Review* 57, 1-22.
- “경기도 교육청 고등학교 입학 전학 포털”, <http://satp.goe.go.kr>(2014.12.17.)
- “국립국어원”, <http://www.korean.go.kr>(2014.12.15.)

Abstract

A Study on Misconception Typology of Grammar Teachers

Lee, Kwan hee · Jo, Jin su

The purpose of this study is to establish a misconception typology of grammar teachers from macroscopic perspective. In order to accomplish this research purpose, we systematically collect grammar assessment items in regular exam of high school. Then we analyze and interpret the collected items through sustained deliberation of collaborator. As a result, seven types of misconception are verified. The types of misconception are as follows : ‘excessive simplification of grammar concepts’, ‘disconnective recognition of grammar concepts’, ‘confusion between levels of grammar concepts’, ‘unrecognizing difference between similar grammar concepts’, ‘lack of understanding about possibility of diverse interpretation’, ‘lack of understanding about agreement of school grammar’, ‘excessive generalization of boundary example’. By interpreting grammar teacher’s perception within these types of misconception, we point out that misconception typology of grammar teachers will contribute to improve concreteness and to contextualize grammar teacher education. Lastly, we suggest that objects of study, research method and footing of research have to be multi-layered to totalize grammatical misconception.

Key words : grammar education, grammatical misconception, teacher’ s misconception, misconception typology, grammar teacher education

이관희 : 서울시 관악구 관악로 1 서울대학교 9동 403호 국어교육연구소 / gani99@hanmail.net
조진수 : 서울시 관악구 관악로 1 서울대학교 9동 403호 국어교육연구소 / jojinsu1@snu.ac.kr
접수일자 : 2015. 1. 31. / 심사일자 : 2015. 2. 28. / 게재 확정 일자 : 2015. 3. 10.