creative commons

COMMONS DEED

저작자표시-비영리-동일조건변경허락 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.
- 이차적 저작물을 작성할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:

저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.

비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.

동일조건변경허락. 귀하가 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공했을 경우에는, 이 저작물과 동일한 이용허락조건하에서만 배포할 수 있습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 이용허락규약(Legal Code)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

Disclaimer

dCollection

[UCI]I804:24011-200000241065

2011년 2월

교육학석사(국어교육)학위논문

고등학교 국어과 문법 교과서 분석

조선대학교 교육대학원

국어교육전공

정 하 나

고등학교 국어과 문법 교과서 분석

An Analysis on the Textbook of High School Grammar

2011년 2월

조선대학교 교육대학원

국어교육전공

정 하 나

고등학교 국어과 문법 교과서 분석

지도교수 최 재 희

이 논문을 교육학석사(국어교육)학위 청구논문으로 제출함.

2010년 10월

조선대학교 교육대학원

국어교육전공

정 하 나

정하나의 교육학 석사학위 논문을 인준함.

심사위원장 조선대학교 교수 강 희 숙 인

심사위원 조선대학교 교수 강 옥 미 인

심사위원 조선대학교 교수 최 재 희 인

2010년 12월

조선대학교 교육대학원

목 차

표목차 iii

그림목차 iv

ABSTRACT v

1. 서론 1

1.1. 연구 목적 1

1.2. 연구 범위 및 방법 2

1.3. 선행 연구 3

2. 고등학교『문법』(2002)의 성격 7

2.1. 제7차 교육과정과『문법』(2002) 7

2.1.1. 문법 영역의 목표 8

2.1.2. 문법 영역의 교육 내용 10

2.2.『문법』(2002)의 구성 체계 11

3.『문법』(2002)의 단원별 분석 16

3.1. 말소리 16

3.1.1. 내용 체계 16
3.1.2. 문제점 및 제언 17
3.2. 단어 22
3.2.1. 내용 체계 22
3.2.2. 문제점 및 제언 24
3.3. 어휘 31
3.3.1. 내용 체계 31
3.3.2. 문제점 및 제언 32
3.4. 문장 35
3.4.1. 내용 체계 35
3.4.2. 문제점 및 제언 37
3.5. 의미 45
3.5.1. 내용 체계 45
3.5.2. 문제점 및 제언 46
3.6. 이야기 49
3.6.1. 내용 체계 49
3.6.2. 문제점 및 제언 51

4. 결론 54

참고 문헌 57

< 표 목 차 >

<표 1> 제7차 교육과정 ‘문법’ 과목의 목표 ····· 8
<표 2> 제7차 교육과정 ‘문법’ 과목의 내용 체계 ····· 10
<표 3> ‘문법’ 교육과정의 영역별 내용과 『문법』(2002)의 단원명 ····· 12
<표 4> ‘말소리’ 단원의 교과서 내용 체계 변화 ····· 17
<표 5> 음운의 변동 ····· 21
<표 6> ‘단어’ 단원의 교과서 내용 체계 변화 ····· 23
<표 7> ‘어휘’ 단원의 교과서 내용 체계 변화 ····· 32
<표 8> ‘문장’ 단원의 교과서 내용 체계 변화 ····· 37
<표 9> ‘의미’ 단원의 교과서 내용 체계 변화 ····· 45
<표 10> ‘이야기’ 단원의 교과서 내용 체계 변화 ····· 50

< 그 림 목 차 >

<그림 1> 말하는 이와 듣는 이 사이의 친소관계에 따른 높임 표현 ····· 53

ABSTRACT

An Analysis on the Textbook of High School Grammar

Jeong, Ha-na

Advisor : Prof. Choe, Jae-hee

Major in Korean Language Education

Graduate School of Education,

Chosun University

This study aims to analyse the contents and theoretical problems in units of 『Grammar』(2002) in high school textbooks published according to the 7th Curriculum of Korean Language and present directions of desirable grammar education.

Chapter 1 organized the purpose, range and method of the study, and results of previous studies. The grammar textbooks reflecting the 7th Curriculum of Korean Language attempted to solve problems of the textbooks based on the 6th Curriculum of Korean language, but still some problems are left as a few grammatical theories were combined for grammatical norms. Therefore, this study analysed the units of 『Grammar』(2002) and identified its problems, and based on the results, present directions for effective education.

Chapter 2 compared objectives and contents of grammar according to the 7th Curriculum with compositional systems of grammar textbooks to identify whether the units of 『Grammar』(2002) faithfully reflect contents presented in each area of the 7th Curriculum of Korean Language. The reasons why this chapter looked at the curriculum were presented as follows: A curriculum

presents directions of education and a medium which reflects the contents of the curriculum is a textbook. Therefore, it was believed that identifying the curriculum has to precede analysing grammar textbooks.

Chapter 3 analysed each unit of 『Grammar』(2002) and identified problems, and based on the results, presented directions to improve it. This chapter focused on units of 'voice, words, vocabulary, meanings and stories' except units of ' Language and Korean Language' and 'norms of Korean language' which belong to general theories on grammar and norms.

Chapter 4 summarized the results above. In addition, it presented future directions for textbooks on grammar. Future textbooks should reflect the results obtained through research on changes in linguistic environment and school grammar should consider the phenomena of linguistic heterogeneity between North and South Korea. This study has meaning in that it identified problems based on what was analysed in each unit and suggested directions which can be reflected to future textbooks although it has a limit as it presented directions based only on contents of grammar textbooks.

1. 서론

1.1. 연구 목적

문법 이론은 학자에 따라 다양하게 체계화될 수 있다. 그러나 일반 국민들은 그러한 여러 이론들을 모두 습득하여 언어생활을 할 수는 없다. 따라서 국민들의 언어생활을 위해서는 여러 이론을 바탕으로 어떤 통일된 문법 규범을 마련할 필요가 있다. 이러한 필요에 따라 우리나라에서는 1985년에 고등학교『문법』을 국정 교과서로 편찬하여 통일된 규범 문법 체계로 삼고 있으며, 이러한 규범 문법을 대체로 '학교 문법'이라는 용어로 지칭하여 왔다.[1)]

'학교 문법'은 학교에서 교수·학습되는 문법이다. 다시 말하면 교육용 문법이라는 말이다. 따라서 학교 문법은 통일성과 규범성 및 실용성을 갖고 있어야 한다. 통일성이라 함은 학교 문법이 교육을 목적으로 하기 때문에 일정한 기준에 의하여 통일된 체계를 가져야 함을 말하고, 규범성이라 함은 국민의 언어생활에 있어서 모두가 지켜야 할 하나의 규칙 체계를 의미하며, 실용성이라고 함은 학교 문법이 생활 속에서 실용적으로 유용해야 함을 뜻한다.[2)]

1997년에 개정된 제7차 국어과 교육과정을 살펴보면, 국어 교과는 국민 기본 공통 교과인 '국어' 과목과 일반 선택 과목인 '국어 생활', 심화 선택 과목인 '화법', '독서', '작문', '문법', '문학' 과목으로 구성되어 있는데, 본 연구에서 다루게 될 '문법'은 '국어' 과목의 국어 지식 영역의 교육 내용을 심화·확충시키는 과목으로 규정되어 있다.

고등학교『문법』(2002)는 8개의 대단원(언어와 국어, 말소리, 단어, 어휘, 문장, 의

---

1) 최재희(2006: 17)에서는 규범 문법을 대체로 '학교 문법'이라는 용어로 지칭하여 왔으나, '학교 문법'이라는 용어가 너무 제한적인 의미를 갖는다고 보고, 좀더 범위를 넓혀서 이러한 규범 문법을 '교육 문법'으로 지칭하고자 하였다.

2) 이관규(2002ㄴ: 15), 최재희(2006: 18) 참조.

미, 이야기, 국어의 규범)과 부록(국어의 역사, 국어의 변화)으로 구성되어 있다.

제7차 국어과 교육과정을 반영한 문법 교과서에서는 기존의 제6차 국어과 교육과정을 반영한 문법 교과서의 문제점이 다소 보완되기도 하였고, 특히 '어휘' 대단원이 처음으로 교과서에 나타나는 등의 중요한 내용적 변화도 있었다. 그러나 이론 문법의 여러 이론들을 통일시켜 문법 규범을 만들다보니 여전히 문제점들이 남아 있을 수밖에 없다. 이러한 문제점들은 앞으로도 계속 논의를 거쳐 가장 바람직한 방향으로 수정해 나가야 할 것이다.

따라서 본 연구에서는 제7차 국어과 교육과정에 따라 편찬된 고등학교『문법』(2002)를 단원별로 나누어 내용 체계와 이론적 문제점을 중심으로 분석함으로써 바람직한 문법 교육의 방향을 제시하고자 한다.

1.2. 연구 범위 및 방법

본 연구는 제7차 국어과 교육과정에 따라 편찬된 고등학교『문법』(2002)를 대상으로 삼는다. 학교 문법에는 문법 교과서 외에도 국어 교과서 내에 문법 교육에 해당하는 '국어 지식' 영역이 포함되어 있다.[3] 그러나 본 연구에서는 국어 교과서 내의 '국어 지식' 영역은 제외하고, 문법 교과서만을 연구 범위로 삼았으며, 일반 문법론 영역인 '언어와 국어' 단원과 규범론 영역인 '국어의 규범' 단원을 제외한 '말소리, 단어, 어휘, 문장, 의미, 이야기' 단원을 중점으로 연구하고자 한다. 그리고 고등학교『문법 교사용 지도서』(2002)도 참고하였음을 밝힌다.

본 연구에서는 이를 위해 다음과 같은 연구 방법을 사용하였다.

첫째, 문법 교과서와 문법 이론 관련 연구물들을 대상으로 한 문헌 연구이다. 제7차 국어과 교육과정에 따라 편찬된『문법』(2002)와『문법 교사용 지도서』(2002) 외에 학교 문법이나 문법 이론과 관련해 발표된 각종 학위 논문과 학술지에 발표된 논문들

3) 2007 개정 교육과정에서는 '문법'으로 환원됨.

을 문헌 연구의 대상으로 삼았다.

둘째, 제7차 국어과 교육과정에 따라 편찬된 고등학교 문법 교과서의 내용을 단원별로 나누어 내용 체계를 살펴보고, 문제점을 찾아 제언을 해 보았다.

셋째, 제7차 국어과 교육과정에 따라 편찬된 문법 교과서의 내용 체계와 제6차 국어과 교육과정에 따라 편찬된 문법 교과서와의 비교 분석이다. 이전의 교과서인『문법』(1996)과 현재의 교과서인『문법』(2002)를 아울러 검토하여 어떤 관련이 있는지, 달라진 점은 무엇인지 등을 살펴보았다.

넷째, 분석 내용을 토대로 한 발전 방향의 제시이다. 단원별로 비교·분석된 내용을 기초로 문법 교과서와 문법 교육이 지향해야 할 바람직한 방안을 제시하고자 한다.

1.3. 선행 연구

이 장에서는 연구의 본론에 들어가기에 앞서 지금까지의 '문법'에 대해 이루어진 선행 연구들을 문법 교육과 문법 교과서에 관한 연구로 나누어 살펴보고자 한다.

먼저 '문법 교육에 관한 연구'에 대한 논의로는 김광해(1999), 김기용(2003), 박덕유(2009), 박영순(2005), 이관규(2005), 이기령(2007), 임지룡 외(2005) 등을 들 수 있다.

김광해(1999)에서는 '국어지식 교육'이란 명칭을 사용하였고, 국어지식 교육이 축으로 삼아야 하는 지향점으로 지식을 다루는 '우리말 알기'와 태도를 다루는 '우리말 가꾸기'를 들고 있다. 제7차 교육과정에서 문법 교육의 내용 체계가 '언어와 국어', '국어 알기', '국어 가꾸기'라는 점을 고려했을 때, 김광해(1999)의 연구 결과가 교육과정에 많이 수용되었음을 알 수 있다. 김광해(1999)에서는 문법의 교수 학습을 위하여 탐구 학습의 방법을 도입하여 탐구 학습의 모델과 탐구 학습의 실제를 제시함으로써, 문법 교육의 내용과 방법을 연결시키는 입장을 취하고 있다.

김기용(2003)에서는 고등학생들의 국어 문법 의식에 대한 기초 조사를 실시하여 국

어 사용 현실에 관한 문제점을 알아보고, 제7차 교육과정에서 문법 교육의 전반적인 문제점을 분석하였다. 김기용(2003)은 문법 교육의 문제점으로 크게 두 가지를 제시하였는데, 하나는 교육과정과 평가의 문제이고, 다른 하나는 문법 의식의 문제이다. 이에 대한 개선방안으로 교육과정 상에서의 문제점 극복(교육과정에서 문법 교육의 새로운 위상 정립)과 약화되어 있는 문법 의식의 함양을 주장하였다.

박덕유(2009)에서는 제7차 국어과 교육과정의 내용과 2007년 개정 국어과 교육과정의 내용을 비교 분석하고,『문법』(2002)의 내용 분석을 통해 문제점을 지적하고, 이를 해결하는 방안을 제시하고 있다.

박영순(2005)에서는 각 언어 단위에 따른 영역별, 즉 음운론, 형태론, 통사론, 어휘의미론, 문장의미론, 논리의미론, 화용의미론, 사회언어학, 담화·텍스트언어학 등의 각 영역을 고루 다루고 있다. 그리고 각 영역별로 교육 목표, 교육 내용, 교육 방법, 교육 평가 등으로 나누어 논의하고 있다. 책의 서두에서 “현대 교육의 큰 방향은 ‘열린 교육’, ‘통합 교육’, ‘학습자 중심 교육’, ‘과정 중심 교육’ 등으로 옮겨가고 있다. 이런 맥락에서 볼 때 문법 교육도 따로 독립적으로 하지 않고 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기 학습과 함께 통합적으로 하는 것이 바람직하다고 할 수 있다.”고 하여 학습자 중심의 교육을 강조하고 있다.

이관규(2005)는 바른 국어 생활이라는 목표를 달성하고자 하는 의도로 저술되었다고 말하고 있다. 바른 국어 생활의 기저에 바른 단어, 바른 문장에 대한 이해가 있어야 한다는 것이다. 이관규(2005)에서는 특히 학교 문법에서 단어와 문장을 어떻게 바라보고 있는지를 살펴보면서, 그 특징과 문제점을 지적하고 서술하고 있으며, 해결 방안을 모색하고 있다.

이기령(2007)에서는 모국어 화자를 위한 학교 문법과 외국인을 위한 한국어 문법의 비교를 통해, 동일한 한국어의 문법이지만 그 대상과 교육 목표에 따라 문법 교육의 여러 가지 개념과 문법서의 체계가 달라짐을 설명하고 있다. 이를 바탕으로 표준 한국어 문법 교육이 지향해야하는 목표에 대해 제언하고, 실제 표준 한국어 문법서가 갖추

어야 하는 내용과 앞으로 나아갈 방향에 대해서 기술하고 있다.

임지룡 외(2005)에서는 현행 교육과정과 교과서, 국어교육학계의 최근 논의 등을 바탕으로 문법의 교육적 가치, 문법 교육의 목표와 내용, 교수·학습의 방법과 평가, 교과서의 단원 등 문법 교육과 관련된 전반적인 내용을 구체적으로 기술하고 있다.

다음으로 '문법 교과서에 관한 연구'에 대한 논의로는 김민정(2002), 윤지영(2007), 이관규(2002ㄴ), 이미애(2005), 이수진(2006), 한지연(2006), 최호철 편(2008) 등을 들 수 있다.

김민정(2002)에서는 제6차 국어과 교육과정에 따라 편찬된『문법』(1996)과 제7차 국어과 교육과정에 따라 편찬된『문법』(2002)의 내용을 비교 연구하였다.

윤지영(2007)에서는 문법 교육이 새롭게 나아갈 방향을 네 가지로 제시하고 있다. 첫째, 문법 교과에 통일교육을 반영해야 한다는 것이다. 둘째, 문법 교과는 실제 언어생활을 고려해야 한다는 것이다. 셋째, 문법 교과는 광고 매체언어를 활용해야 한다는 것이다. 그리고 마지막으로 과정 중심의 문법교육이 되어야 한다는 것이다.

이관규(2002ㄴ)에서는 '음운론, 형태론, 어휘론, 문장론, 의미론, 화용론, 중세 국어 문법, 국어사, 국어 어문 규정, 바른 국어 생활, 국어 사랑'을 별도의 장으로 구성하여 고등학교 문법의 체제와 유사함을 보이고 있다. 그리고 이관규(2002ㄴ)에서는 책의 서두에서 학교 문법에서 다루어야 할 내용으로 크게 지식 영역, 사용 영역, 태도 영역을 제시하였다.[4] 그 중에서 국어에 대한 가치관 확립 내지는 국어 사랑의 정신을 함양하게 위한 태도 영역이 교육 현장에서 반드시 필요하다고 주장하였다. 이는 이론 문법이 지식 영역만을 다룸에 비해서, 학교 문법은 지식 영역은 물론이고, 사용과 태도 영역도 다루는 실용 문법이어야 한다는 것을 말한다.

이미애(2005)에서는 제7차 교육과정에 따른 고등학교 문법 교과서의 내용과 체계를

4) 지식 영역에는 대개 음운론, 형태론, 문장론, 화용론, 중세 국어 문법, 국어사 내용이 들어간다. 사용 영역에는 실제 국어 생활에 필요한 어문 규정과 일상 생활 속에서 바르고 명확한 국어 생활을 하는 데 필요한 내용들이 포함된다. 태도 영역에는 우리말·우리글에 대한 사랑을 고양하기 위한 내용이 들어간다(이관규 2002ㄴ: 7).

분석한 뒤, 문법 교과서의 단원별 문제점을 고찰해 보고, 개선 방안을 제시하고 있다. 또한 '교재 내용 구성의 문제와 내용 기술의 문제, 그리고 탐구 학습 및 가꾸기의 문제'로 나누어 살펴보고 그 개선 방안을 제시하고 있다. 특히 주의 깊게 봐야할 것은 제7차 교육과정에서 중요시 하는 탐구 학습과 가꾸기 활동의 문제점으로 탐구 학습활동과 가꾸기 활동 문제의 내용이 뚜렷하게 변별되는 모습을 보이고 있지 않다는 점을 지적하고 있다. 그러나 이에 대한 개선 방안은 변별력 있는 문제 계발이 필요하다고 제시했을 뿐 구체적인 방법이 제시되어 있지 않다.

이수진(2006)에서는『문법』(2002)의 문제점을 '내용 체계의 문제, 탐구학습의 문제, 가꾸기의 문제' 세 가지로 나누어 제시하고, 통합적 문법 교육을 위한 문법 교과서 구성 방안을 제시하고 있다. 이 논문은 문법 교육을 통해 언어 기능이 신장될 수 있도록 포괄적 입장에서 구성된『문법』(2002)를 통합적 입장에서 재구성하는 방안을 제시했다는 데에서 의의를 찾을 수 있다. 그러나 교과서 재구성의 방안을 제시했을 뿐 교과서 재구성 이전에 필요한 교육 내용 재편과 구체적인 교수·학습 활동을 제시하지 못했다는 점에서 한계를 가지고 있다.

한지연(2006)에서는 제7차 교육과정과 문법 교과서를 분석하였다. 그리고 분석한 내용을 바탕으로 문법 교과서의 문제점과 그 개선안을 제시하였는데, 이 때 문제점과 그 개선안을 '교육과정과의 연계성, 학습 활동의 체계성, 학습 내용의 실질성, 용어 사용의 일관성'으로 나누어 제시하고 있다.

최호철 편(2008)에서는 학교 문법을 학교에서 학생들을 대상으로 가르치는 규범 문법으로 규정하고, 여기에서 놓치지 말아야 할 것은 문법 교육의 대상이 학생이라는 것과 문법 교육의 내용이 규범적이어야 한다는 것임을 강조하고 있다. 이러한 점에 비추어 볼 때 현행 문법 교과서는 크게 두 가지 문제점을 안고 있는데, 하나는 내용 기술의 구체성에서 고등학교 과정 학생들의 수준에 못 미친다는 것이고, 다른 하나는 규범의 기준이 뚜렷하지 않다는 것이다. 이에 최호철 외 9명은 검인정 제1기에 나온 문법 교과서부터 현재까지 발행된 모든 문법 교과서를 분석하고 연구하였다.[5)]

현재의 문법 연구는 문법 교육의 목표, 내용, 방법, 평가 등을 연구 대상으로 하고 있다. 그렇지만 문법 교육의 목표나 내용에 대한 논의는 대개 일반론적 차원에 머무르는 경우가 많고, 방법에 대한 연구도 그리 많지 않은 실정이다. 또, 평가에 관한 연구는 거의 없는 형편이라고 할 수 있다. 그러므로 앞으로 전 영역에 걸쳐 심층적인 논의가 이루어져야 할 것이다.

지금까지 선행 연구자들이 문법 교육과 교육 과정의 결과물인 문법 교과서를 어떻게 평가하였는지 살펴보았다. 이를 바탕으로 제7차 국어과 교육과정에 근거한 문법 교과서를 분석하고 나아갈 방향을 모색해 보고자 한다. 아무리 좋은 교육 이념이라도 그것이 실제로 구현되는 것은 교과서이고, 그 어떤 문제점도 교과서를 통하지 않고는 나타날 수 없기 때문이다.

2. 고등학교『문법』(2002)의 성격

2.1. 제7차 교육과정과『문법』(2002)

교육과정은 교육의 방향을 제시해 주는 역할을 한다. 이러한 교육과정의 내용이 반영되는 매개체가 교과서이다. 그러므로 문법 교과서의 특징 및 구성을 알려면 문법 교육과정의 내용 파악이 선행되어야 한다.

---

5) 최호철 편(2008)에서는 체재와 구성(최호철), 체언(이유경), 용언(박상진), 수식언과 독립언(김혜령), 조사(장미경), 어미(문혜심), 조어법(김숙정), 문장 성분(이숙경), 구문 도해(장수진), 음운론(김보라)에 대해 구체적으로 분석하고 있다.

2.1.1. 문법 영역의 목표

제7차 고등학교 국어과 교육과정의 '문법' 과목 목표는 다음과 같다.

<표 1> 제7차 교육과정 '문법' 과목의 목표[6]

국어에 대한 탐구 과정을 통한 통찰력과 논리적 사고력을 바탕으로 언어와 국어의 문화적 가치 및 국어에 대한 체계적인 지식을 갖추고, 국어를 올바르게 사용하여 국어의 발전에 기여하는 태도를 지닌다. 가. 언어와 국어의 문화적 가치를 이해한다. 나. 국어를 체계적으로 이해하고 효과적인 국어 생활을 영위한다. 다. 국어를 사랑하고 발전시키는 태도를 지닌다.

'문법' 과목의 목표는 전문과 하위 목표 세 항목으로 구성되어 있다. 전문의 일반적인 내용이 구체화된 것이 '가, 나, 다'이다. 세 가지 내용을 항목별로 보면 다음과 같다.[7]

(1) 문법의 세부 목표

가. 언어와 국어의 문화적 가치 이해

비록 언어의 본질적 기능이 의사소통에 있다고 할지라도, 언어는 단순한 의사소통의 도구에 그치는 것이 아니다. 언어는 언어를 사용하는 이들의 사고 체계와 정신, 가치관 등을 담고 있는 그릇이며 동시에 문화 그 자체이기도 하다. 따라서 문법 과목에서는 민족 문화의 주요 자산인 국어의 가치를 이해할 뿐 아니라, 언어의 보편적 가치도 인식할 수 있도록 하는 것을 주요 목표로 삼고 있다. 단 국어의 문화적 가치를 강조할 때에는 국수주의적 방향으로 나아가지 않도록 경계하고, 균형 잡힌 시각으로 국어의 문화적 가치를 올바르게 인식할 수 있도록 인

6) 문법 과목의 목표는『고등학교 교육과정 해설 -② 국어-』(2001: 266) 참조.
7) 각 목표에 대한 설명은 고등학교『문법 교사용 지도서』(2002: 10~11) 참조.

도하는 일이 중요하다.

나. 국어에 대한 체계적 이해와 효과적인 국어 생활

또한 문법 과목에서는 학습자들이 국어에 관한 체계적 이해를 바탕으로 국어 생활을 효과적으로 영위할 수 있도록 도움을 주는 것을 목표로 한다. 이는 국어를 그 구성 단위(음운, 형태소, 단어, 문장, 이야기)를 중심으로 탐구함으로써 국어를 체계적으로 이해하고, 이를 바탕으로 오늘날 제기되고 있는 국어의 문제점을 개선하는 능력을 기르게 함으로써 가능하다.

어느 시대를 막론하고 당대의 살아 있는 언어생활에서는 많은 문제점들이 발견된다. 따라서 문법 교육을 통하여 학습자들이 규범과 표준에 맞는 높은 수준의 국어를 구사하는 언어 사용자가 될 수 있도록 도와줄 필요가 있다. 즉 학습자들은 국어에 대하여 배운 이론적 지식들을 활용하여, 규범에 맞고 교양 있는 국어 생활을 할 수 있어야 한다. 학습자들은 국어 생활에서 문제가 있는 부분을 정확히 짚어 낼 수 있어야 하며, 또한 이를 해결하기 위한 방법을 알고 있어야 한다. 바로 여기에 동원되는 것이 국어에 대한 지식이며, 이러한 지식의 적용 능력이다. 결국 국어에 관한 지식은 지식 자체로도 가치가 있지만, 실제 언어생활에서 활용될 수 있도록 발전시킬 때 더욱 가치가 있다고 할 수 있다.

다. 국어를 사랑하고 발전시키는 태도

이는 일종의 '태도 교육'을 표방하는 목표로서, 첫 번째 목표와 함께 민족 문화 교육에 관련된다. 사실 이러한 목표는 그동안 명문화되지만 않았을 뿐이지 꾸준하게 문법 교육의 주요 목표로서 표방되고 실천되어 왔다고 말할 수 있다. 그러나 이러한 목표에 의거하여 구체적인 교육 계획을 세우고 이에 따라 교육 내용과 교육 방법을 마련하여 본격적으로 실천하는 데까지는 이르지 못하였던 것이 사실이다. 이번 제7차 문법 교육과정에서 택한 이 목표는 이러한 반성적 인식에 그 바탕을 두고 있다.

2.1.2. 문법 영역의 교육 내용

고등학교 '문법' 과목의 내용 체계는 '언어와 국어', '국어 알기', '국어 가꾸기'의 세 영역으로 구성된다. '언어와 국어'에서는 '언어의 본질, 언어와 인간, 국어와 국어 문화에 대한 이해'가 교수·학습의 중심이 된다. 이 항목은 국어 교육에서 기본이 되는 것으로 언어 교육의 기초가 되는 부분이기도 하다. '국어 알기'에서는 '음운, 단어, 어휘, 문장, 의미, 담화' 등에 대한 체계적인 이해가 교수·학습의 중심이 된다. '국어 가꾸기'에서는 규범에 맞게 국어를 사용하는 능력을 기르고, 국어사용에서 발견되는 문제점을 정확히 인식하며, 문화 자산으로서 국어를 가꾸고 발전시키려는 바람직한 태도를 기르는 활동이 교수·학습의 중심이 된다.

이미애(2005: 25~26)에서는 제7차 문법 교육과정에서 강조하는 것은 '탐구 학습 방법'이라고 말하고 있다. 이것은 문법 교과서의 내용을 학습하면서 내용의 절대성보다는 다른 관점에서 사고할 수 있는 가능성을 학습자가 스스로 생각할 수 있게 한 것으로 탐구하는 활동을 중시한 것이다. 즉 지식을 단순 암기하는 방법을 지양하고 탐구 학습을 강조하여 국어를 더 잘 이해하고 논리적 사고력과 국어 문제 해결을 위한 통찰력을 기르는 데 중점을 두었음을 말한다.

위의 내용을 정리하면 아래의 표와 같다.

<표 2> 제7차 교육과정 '문법' 과목의 내용 체계[8)]

영역	내용
(1) 언어와 국어	㈎ 언어의 본질 ㈏ 언어와 인간 ㈐ 국어와 국어 문화
(2) 국어 알기	㈎ 음운의 체계와 변동 ㈏ 단어의 갈래와 형성 ㈐ 국어의 어휘 ㈑ 문장의 구성 요소와 짜임새

	㈐ 단어의 의미 ㈑ 문장과 담화
(3) 국어 가꾸기	㈎ 국어 사용의 규범 ㈏ 정확한 국어 생활 ㈐ 국어 사랑의 태도

2.2. 『문법』(2002)의 구성 체계

제7차 국어과 교육과정에 따라 편찬된 『문법』(2002)는 8개의 대단원과 부록으로 구성되어 있다. 대단원은 '대단원 표지, 단원의 길잡이, 준비 학습(단원을 배우기 전에), 중단원 학습, 단원의 마무리'의 순으로 구성되어 있다.[9]

대단원 표지에는 대략 네 가지의 정보(대단원명, 중단원명, 소단원명, 소단원의 차례, 사진)가 포함되어 있다. 특히 이전의 교과서와는 달리 이번 『문법』(2002)에서는 대단원 표지에 해당 단원과 관련된 사진 자료들을 수록함으로써, 대단원 학습 내용을 예시하고 학습자들의 학습 동기를 유발할 수 있도록 하였다.

단원의 길잡이는 단원의 학습 목표와 내용을 아우르면서 그 필요성과 가치를 포괄적으로 서술하였고, '단원 학습 목표'를 제시하여 단원 학습 결과가 도달하여야 할 목표를 명시하였다.

준비 학습은 단원의 학습 방향과 내용에 대한 문제의식과 호기심을 유발할 수 있도록 실제 언어 자료를 제시하고 있다.

중단원 학습은 학습자 활동 중심의 탐구 학습을 원칙으로 하여 '학습 목표 - 기초 학습 - 탐구 활동 - 가꾸기 활동'의 순으로 구성되어 있다. 중단원 학습을 통하여 도

8) 문법 과목의 내용 체계는 『고등학교 교육과정 해설 -② 국어-』(2001: 270) 참조.
9) 『문법』(2002)의 구성 체계에 대한 설명은 『문법』(2002: 2~5)와 고등학교 『문법 교사용 지도서』(2002: 30~31) 참조.

달하여야 할 구체적인 '학습 목표'가 먼저 제시되어 있고, 학습 목표를 달성하는 데 필요한 기초적인 이론이나 내용으로 '기초 학습'이 간단하게 구성되어 있다. '기초 학습'은 여러 개의 소단원으로 이루어져 있다. 각 소단원 뒤에 들어가는 '탐구'는 다양한 탐구 활동을 통하여 앞서 배운 문법 지식을 체계적으로 이해할 수 있도록 되어 있다. 각 중단원 뒤에 들어가는 '가꾸기'는 앞서 학습한 지식을 실제 언어생활에 직접 적용하고, 이를 바탕으로 주변 언어 현상에 대하여 관심을 가지는 태도를 기를 수 있도록 실제 언어 자료를 중심으로 구성하고 있다.

단원의 마무리는 단원에서 학습한 내용을 확인하여 보는 간단한 활동을 제공하여, 각 단원의 중심 개념과 지식을 효과적으로 점검하고 정리할 수 있도록 되어 있다.

다음으로 교과서에 제시된 내용을 각 단원명을 통해서 살펴보도록 하겠다. 교과서의 단원명과 '문법' 교육과정의 영역별 내용을 관련지어 표로 정리하면 다음 <표 3>과 같다.[10]

<표 3> '문법' 교육과정의 영역별 내용과 『문법』(2002)의 단원명

교육과정			『문법』(2002)		
내용 체계		영역별 세부 내용	대단원	중단원	소단원
(1) 언어와 국어	㈎ 언어의 본질	① 언어의 기호적 특성을 이해한다. ② 언어의 규칙성과 체계성을 이해한다. ③ 음성 언어와 문자 언어의 관계를 이해한다.	1. 언어와 국어	1. 언어의 본질	1.언어의 기호적 특성 2. 언어의 구조적 특성 3. 음성 언어와 문자 언어
	㈏ 언어와 인간	① 언어와 사고의 관계를 이해한다. ② 언어와 사회의 관계를 이해한다. ③ 언어와 문화의 관계를 이해한다.		2. 언어와 인간	1. 언어와 사고 2. 언어와 사회 3. 언어와 문화

10) 『문법』(2002)의 차례와 『고등학교 교육과정 해설 -② 국어-』(2001: 270~295)와 이미애(2005: 29~32) 참조.

	㈐ 국어와 국어문화	① 국어의 특질을 이해한다. ② 국어의 역사를 이해한다. ③ 한글의 가치를 이해한다.		3. 국어와 한글	1. 국어의 특질 (부록) 02. 국어의 변화 2. 위대한 문화 유산, 한글
(2) 국어 알기	㈎ 음운의 체계와 변동	① 음성과 음운에 대하여 이해한다. ② 국어의 음운과 그 체계를 이해한다.	2. 말소리	1. 음운과 음운 체계	1. 음성과 발음 기관 2. 국어의 음운 체계 3. 음절
		③ 국어의 음운 변동 규칙을 이해한다.		2. 음운의 변동	1. 음절의 끝소리 규칙 2. 음운의 동화 3. 음운의 축약과 탈락 4. 사잇소리 현상
	㈏ 단어의 갈래와 형성	② 국어의 단어를 형성하는 단위와 방법을 이해한다.	3. 단어	1. 단어의 형성	1. 형태소 2. 단어의 형성
		① 국어의 품사 분류와 그 기준을 이해한다.		2. 품사	1. 체언 2. 관계언 3. 용언 4. 수식언 5. 독립언
	㈐ 국어의 어휘	② 국어 어휘의 체계를 이해한다.	4. 어휘	1. 어휘의 체계	1. 어휘의 체계 2. 고유어와 한자어 3. 외래어
		① 국어 어휘의 존재 양상을 이해한다.		2. 어휘의 양상	1. 방언 2. 은어, 속어 3. 금기어, 완곡어 4. 관용어, 속담 5. 전문어 6. 새말
	㈑ 문장의 구성 요소와 짜임새	① 국어의 문장 성분과 구조를 이해한다.	5. 문장	1. 문장의 성분	1. 문장과 문법 단위 2. 문장 성분의 종류
		③ 국어 문장의 여러 가지 짜임새를 이해한다.		2. 문장의 짜임	1. 문장의 짜임새 2. 안은 문장과 안긴 문장 3. 이어진 문장
		② 국어 문법 요소의 기능과 그 의미를 이해한다.		3. 문법의 요소	1. 문장 종결 표현 2. 높임 표현 3. 시간 표현 4. 피동 표현 5. 사동 표현 6. 부정 표현

	㈎ 단어의 의미	① 의미의 종류와 단어 사이의 의미 관계를 이해한다.	6. 의미	1. 언어와 의미	1. 언어의 의미 2. 의미의 종류
				2. 단어 간의 의미 관계	1. 유의 관계 2. 반의 관계 3. 상하 관계
		② 의미 변화의 양상을 이해한다.			(부록) 02. 국어의 변화
	㈏ 문장과 담화	① 발화 행위로서의 언어 현상을 이해한다.	7. 이야기	1. 이야기의 개념	1. 발화와 이야기 2. 발화의 기능
		② 담화의 표현 및 이해에 작용하는 요소를 이해한다.		2. 이야기의 요소	1. 이야기의 구성 요소 2. 지시 표현 3. 높임표현 4. 심리적 태도 5. 생략 표현
		③ 담화의 구조를 이해한다.		3. 이야기의 짜임	1. 이야기의 구조 2. 이야기의 내용 구조 3. 이야기의 형식 구조
(3) 국어 가꾸기	㈎ 국어 사용의 규범	① 표준 발음을 이해하고, 정확하게 발음한다. ② 표준어와 방언에 대하여 이해하고, 이를 상황에 따라 바르게 사용한다.	8. 국어의 규범	1. 표준어와 표준발음	1. 표준어와 방언 2. 표준 발음
		③ 맞춤법의 원리와 규정을 이해하고, 국어생활에서 이를 지킨다.		2. 한글 맞춤법	
				3. 외래어 표기법과 국어의 로마자 표기법	1. 외래어 표기법 2. 국어의 로마자 표기법
			부록	1. 국어의 옛 모습	1. 역사적 개관 2. 옛말의 문법

				2. 국어의 변화	1. 음운의 변화 2. 어휘의 변화 3. 문법의 변화 4. 의미의 변화
	㈏ 정확한 국어 생활	① 국어 음운의 체계와 변동에 맞추어 정확하게 발음한다. ② 조사, 어미를 정확하게 사용하고, 문법에 맞는 문장을 사용한다. ③ 단어의 의미를 정확하게 알고 사용한다. ④ 논리적이며 응집성이 있는 담화를 생산한다.			
	㈐ 국어 사랑의 태도	① 국어사용에서 발견되는 문제 양상을 파악하여 국어를 바르게 사용하는 태도를 지닌다. ② 국어를 가꾸고 발전시키려는 태도를 지닌다.			

위의 표를 통해『문법』(2002)가 제7차 국어과 교육과정의 영역별 내용을 충실히 반영하고 있는지의 상관성을 살펴볼 수 있다.

<표 3>을 보면 제7차 국어과 교육과정의 내용과 교과서의 일치하지 않는 부분을 확인할 수 있다. <표 3>에는 나와 있지 않지만, 제7차 국어과 교육과정에 없는 내용이『문법』(2002)에서 다루어지는 부분도 있다. 『문법』(2002)의 대단원 '2. 말소리'에서 중단원 '1. 음운과 음운 체계'를 살펴보면 세 개의 소단원으로 구성되어 있음을 알 수 있다. 소단원 '1. 음성과 발음 기관'에서는 제7차 국어과 교육과정의 영역별 내용에는 없는 '발음 기관'의 학습 내용을 다루고 있다. 소단원 '3. 음절'도 제7차 국어과 교육과정의 영역별 내용에는 없는 학습 내용을 바탕으로 단원이 설정되어 있다. 대단원 '8. 국어의 규범'의 중단원 '3. 외래어 표기법과 국어의 로마자 표기법' 역시 제7차 국어과 교육과정에는 나와 있지 않은 부분이다.

3. 『문법』(2002)의 단원별 분석

3.1. 말소리

3.1.1. 내용 체계

『문법』(2002: 50)의 '말소리' 단원의 길잡이를 살펴보면 "이 단원에서는 국어 말소리의 체계에 대하여 알아보고, 이러한 말소리들이 실제 발음될 때에 일어나는 여러 가지 변동 규칙에 대해서도 살펴본다. 이를 통하여 국어 말소리의 체계를 정확하게 알고, 실제 언어생활에서 국어의 발음을 올바르게 하는 능력을 갖추도록 하자."라고 제시되어 있다. 이처럼 '말소리'는 음운론의 연구 대상이 된다. 음운론은 음성학에서 발견되고 기술된 음들이 결합했을 때 어떤 발음 현상이 일어나는가를 체계적으로 연구하는 학문으로서, 박영순(2005: 94)에서는 음운론을 '발음의 건축학'이라 표현하고 있다. 즉, 음운론은 한 언어의 발음 체계를 연구하는 학문이다. 그런데 문법 과목, 특히 음운론 영역은 학습자들이 전혀 모르는 원리들을 배우는 수학, 과학 등과는 달리, 일정한 원리나 규칙에 따라 이미 유창하게 말할 수 있는 상태에서 배우기 때문에 학습 동기가 강하지 못하고, 흥미를 유발하기 어렵다. 그러므로 박영순(2005: 94)에서는 단순한 암기나 지식 위주의 수업은 자칫 학생들의 흥미를 더욱 잃게 하는 결과를 가져올 수도 있으므로 학생 자신이 사용하는 국어를 관찰, 탐구하여 문법의 여러 원리를 스스로 터득할 수 있도록 지도하는 것이 중요함을 말함과 동시에 학생들의 발음에 문제가 있을 경우는 틀린 발음 습관이 굳어지지 않도록 교사가 빨리 바로잡아 주어야 함을 말하고 있다.

'말소리' 단원의 교과서 내용 체계 변화를 살펴보면 다음과 같다.

<표 4> ‘말소리’ 단원의 교과서 내용 체계 변화

『문법』(1996)	『문법』(2002)
Ⅱ. 말소리 1. 음운과 음절 ⑴ 음성과 음운 ⑵ 음운의 체계 ⑶ 음절 2. 음운의 변동 ⑴ 음운의 변동 현상 ⑵ 사잇소리 현상	**2. 말소리** 1. 음운과 음운 체계 1. 음성과 발음 기관 2. 국어의 음운 체계 3. 음절 2. 음운의 변동 1. 음절의 끝소리 규칙 2. 음운의 동화 3. 음운의 축약과 탈락 4. 사잇소리 현상

위의 <표 4>에서 보듯이 제6차 국어과 교육과정에 따라 편찬된『문법』(1996)과 제7차 국어과 교육과정에 따라 편찬된『문법』(2002)를 비교해 볼 때 음운의 변동 현상이 음절 끝소리 규칙, 음운의 동화, 음운의 축약과 탈락, 사잇소리 현상으로 세분화된 것을 제외하면 체계에 있어 큰 변화는 찾아보기 힘들다.

3.1.2. 문제점 및 제언

‘말소리’ 단원에서 지적할 수 있는 내용은 표준 발음에 관련된 문제, 자음 동화·구개음화의 예시가 제시되어 있지 않은 문제, 교과서에 누락되어 있는 두음 법칙과 경음화 현상 그리고 어감 분화에 대한 내용이다.

첫째, 이 단원에서는 단원 학습 목표 중 “정확한 국어 발음을 알고 이를 바르게 사

용한다(『문법』 2002: 50).”는 목표 제시에 따라 발음에 대한 문제를 상당히 비중 있게 다루고 있으며, 탐구 활동에 표준 발음법에 관련된 문제가 전반적으로 많이 나타나 있다. 지식 영역을 통해 사용 영역의 학습을 같이 꾀하고자 하는 의도는 좋으나, ⑴과 같이 표준 발음에 대한 구체적인 설명 없이 문제만 제시하고 있는 것이 문제라고 할 수 있다.

(2) 탐구 3. 다음 단어들이 실제로는 어떻게 발음되는지 모둠별로 알아보자.
(표준 발음법 제10항, 제11항)
· 밟다 → [ ] 밟고 → [ ] 밟지 → [ ]

(2)에 나와 있는 『문법』(2002: 67)의 탐구활동 문제를 살펴보면 ‘표준 발음법 제10항, 제11항’이라는 제시만 있을 뿐 확인할 수 있는 방법이 제시되어 있지 않다.

따라서 학생들 스스로 자신들이 하고 있는 발음의 기준을 알 수 있도록 ‘표준어 규정’의 ‘표준 발음법’을 부록에 실어 학생들이 직접 찾아볼 수 있도록 하거나, (3)의 예처럼 근거 자료를 제시할 필요가 있다.

(3) 탐구 1. ‘쓰이어’는 ‘쓰여, 씌어’의 두 가지 표기를 허용한다(한글 맞춤법 제38항). 이와 같이 다음 단어들의 줄임 표현을 만들고, 이를 사용하여 짧은 문장을 지어 보자.

보이어, 쏘이어, 뜨이어, 누이어, 트이어

(3)에 나와 있는 『문법』(2002: 72)의 탐구활동 문제를 살펴보면 “쓰이어는 ‘쓰여, 씌어’의 두 가지 표기를 허용한다(한글 맞춤법 제38항).”라고 근거 자료를 제시했음을 알 수 있다.

둘째, 『문법』(2002: 67~69)에 나와 있는 ‘2. 음운의 동화’ 중에서 ‘⑴ 자음 동화’와 ‘⑵ 구개음화’를 보면 본문의 설명이 다른 부분과는 달리 너무 간략하고, 구체적인 예

도 제시되어 있지 않음을 알 수 있다.

(4) ㄱ. 자음 동화: 음절의 끝 자음이 그 뒤에 오는 자음과 만날 때, 어느 한쪽이 다른 쪽 자음을 닮아서 그와 비슷한 성질을 가진 자음이나 같은 소리로 바뀌기도 하고, 양쪽이 서로 닮아서 두 소리가 다 바뀌기도 한다. 이러한 현상을 자음 동화(子音同化)라고 한다. 대표적인 자음 동화 현상으로는 비음화(鼻音化)와 유음화(流音化)가 있다.

ㄴ. 자음 동화의 탐구 문제

1. 다음 단어들이 실제로 소리나는 모습을 알아보고, 규칙을 정리하여 보자.

· 밥물→[ ] 잡는다→[ ]

맏며느리→[ ] 받는다→[ ]

국물→[ ] 속는다→[ ]

⇒ 규칙: ㅂ, ㄷ, ㄱ →[ ]/ ㅁ, ㄴ앞에서

· 남루→[ ] 종로→[ ]

⇒ 규칙: [ ]→ ㄴ/ ㅁ, ㅇ 뒤에서

· 신라→[ ] 난로→[ ] 칼날→[ ]

⇒ 규칙: ㄴ → [ ]/ ㄹ의 앞이나 뒤에서

2. 다음 단어들은 어떤 단계로 자음 동화가 일어나는지 설명하여 보자.

· 섭리 →[ ]→[ ]

· 몇 리→[ ]→[ ]

· 백로 →[ ]→[ ]

ㄷ. 구개음화: 끝소리가 'ㄷ, ㅌ'인 형태소가 모음 'ㅣ'나 반모음 'ㅣ'로 시작되는 형식 형태소와 만나면 그 'ㄷ, ㅌ'이 센입천장소리 'ㅈ, ㅊ'이 되는데, 이러한 현상을 구개음화(口蓋音化)라고 한다. 구개음화는 자음이 모음의 성질을 닮아 변동하는 것이기 때문에 동화 현상에 속한다. 말할 때에는 이렇게 센입천장소리로 바뀐 발음을 표준 발음으로 인정하는 경우가 많다.

ㄹ. 구개음화의 탐구 문제

1. 다음 단어들이 실제로 소리나는 모습을 알아보고, 그 규칙을 정리하여 보자.

· 굳이 → 구디 →[ ]. 해돋이 → 해도디 →[ ]. 같이 → 가티 →[ ]

닫혀 → 다텨 →[ ]. 붙이다 → 부티다 →[ ]. 굳히다 → 구티다 →[ ]

⇒ 규칙: [　　]→[　　]/[　　] 앞에서

2. 다음의 자료로 구개음화에 대하여 모둠별로 탐구하여 보자.

· 텬디(天地) → 천지
· 부텨 → 부처

· 위의 예에서 구개음화가 일어난 음운을 지적하여 보자. 그것을 구개음화라고 부르는 이유는 무엇인지 생각하여 보자.

· 이 사례가 앞에서 공부한 구개음화의 사례들과 구별되는 점은 무엇인지 이야기하여 보자.

위에 제시되어 있는 (4)를 살펴보면 자음 동화와 구개음화의 간단한 개념만을 설명하고 바로 탐구활동으로 넘어갔다는 것을 알 수 있다. 자음 동화나 구개음화에 대한 예가 하나도 제시되지 않은 채 문제를 통해서 각 현상의 규칙을 발견하도록 구성되어 있는 것은 학생들의 지적 수준을 고려하지 못한 것으로 오히려 효율성이 떨어질 위험이 있다. 그러므로 본문에는 개념 설명과 더불어 탐구 활동으로 제시된 문제 몇 가지를 자음 동화와 구개음화의 예로 설명해 주는 것이 더 효과적일 것이다.

셋째, 『문법』(2002: 65)에 나와 있는 '음운의 변동'에 대한 설명을 살펴보면 다음과 같다.

(5) 음운의 변동에는 어떤 음운이 형태소의 끝에서 다른 음운으로 바뀌는 교체(交替), 한 쪽의 음운이 다른 쪽 음운의 성질을 닮는 동화(同化), 두 음운이 하나의 음운으로 줄어드는 축약(縮約), 두 음운 중에서 어느 하나가 없어지는 탈락(脫落), 형태소가 합성될 때에 그 사이에 음운이 덧붙는 첨가(添加) 등이 있다.

『문법』(2002: 65~75)에 나와 있는 내용을 바탕으로 음운의 변동에 대한 분류를 다시 정리하면 <표 5>와 같이 제시할 수 있다.

<표 5> 음운의 변동[11)]

유형		종류	
음절 실현 제약(분포의 제약)에 따른 변화	교체	두음 법칙, 음절의 끝소리 규칙	
발음의 편이에 따른 변화	동화	자음 동화	비음화, 유음화
		자음, 모음간 동화	구개음화
		모음 동화	‘ㅣ’모음(역행)동화, 모음 조화
	축약	자음 축약, 모음 축약	
	탈락	자음 탈락, 모음 탈락	
표현 명료화에 따른 변화	첨가	사잇소리 현상	
		경음화(된소리되기)	

위의 <표 5>는 교과서에 제시되지 않은 현상까지 포함한 것이다. 최재희(2006: 67~79)에는 두음 법칙과 경음화에 대한 설명이 나와 있는데, 『문법』(2002)에는 주요 현상 중에서 ‘두음 법칙’과 ‘경음화’에 대한 내용이 누락되어 있음을 알 수 있다. 그러므로 ‘두음 법칙’과 ‘경음화’ 현상에 대한 설명도 포함시켜야 할 것이다.

넷째, 허웅(1983: 582~593)에서 설명하고 있는 음상(音相)에 대한 설명도 필요하다. 『문법』(2002)를 살펴보면 어감의 분화에 대한 설명이 빠져 있음을 알 수 있다. 그러므로 어감의 분화에 대한 설명을 하는 것이 필요하다.

어감 분화는 주로 의성어나 의태어에서 일어나는 현상으로, 어떤 단어에서 음운이 일부 바뀌었지만 의미가 변했다기보다는 어감만이 달라지는 경우를 말한다. 모음이나 자음의 대립으로 어감의 분화가 일어나는데, 모음의 어감과 자음의 어감을 살펴보면 다음과 같다. 모음 중에서 양성모음(ㅏ, ㅐ, ㅑ, ㅗ, ㅘ, ㅛ)은 ‘졸졸졸, 종알종알, 찰랑찰랑, 소곤소곤, 깜깜하다, 까맣다’ 등에서 보듯이 밝고 날카롭고 작고 가벼운 느낌을

11) 강옥미(2003: 448), 박영순(2005: 103~120), 이진호(2005: 117~152), 최재희(2006: 67~79), 허웅(1985: 251~289) 등 참조.

주고, 음성 모음(ㅓ, ㅔ, ㅕ, ㅜ, ㅝ, ㅠ, ㅡ, ㅣ)은 '줄줄줄, 중얼중얼, 철렁철렁, 수군수군, 껌껌하다, 꺼멓다' 등에서 보듯이 어둡고 둔하고 크고 무거운 느낌을 준다. 이 뿐만 아니라, 자음의 예사소리와 된소리, 거센소리도 각기 짝을 이루면서 어감의 분화를 보여준다. '감감하다<깜깜하다<캄캄하다, 단단하다<딴딴하다<탄탄하다, 빙빙<삥삥<핑핑' 등이 그 예이다. 예를 보면 알 수 있듯이 예사소리는 가볍고 작고 약한 느낌을 주고, 된소리는 예사소리보다 더 강하고 단단한 느낌을 주며, 거센소리는 그보다 더 크고 거친 느낌을 준다.

3.2. 단어

3.2.1. 내용 체계

이 단원에서는 '단어의 형성'과 '품사'의 두 중단원에 걸쳐 형태소와 단어 형성법, 그리고 품사의 종류와 특성을 중점적으로 다루고 있다.

『문법』(2002: 80)의 '단어' 단원의 길잡이를 살펴보면 "이 단원에서는 단어를 이루는 작은 요소인 형태소에 대하여 알아보고, 이러한 형태소들이 모여 만들어지는 단어의 종류에 대해서 살펴본다. 또, 단어들을 비슷한 부류로 묶어 놓은 품사에 대해서도 알아본다. 이와 같이 단어를 쪼개 보고 묶어 봄으로써 국어를 과학적으로 바라보는 안목을 키우도록 하자."라고 제시되어 있다.

이처럼 형태소와 단어에 대해 연구하는 학문을 형태론이라고 한다. 형태론(morphology)은 형태소를 최소 단위로 하여 그 형태소의 유형이나 형태소가 모여서 단어를 이루는 방식 및 과정, 그리고 단어의 구조 등을 연구하는 분야를 말한다. 그러므로 형태론에서는 최소의 유의미 단위인 형태소와 이들이 모여서 형성되는 단어를 연구 대상으로 한다.

‘단어’ 단원의 교과서 내용 체계 변화를 살펴보면 다음과 같다.

<표 6> ‘단어’ 단원의 교과서 내용 체계 변화

『문법』(1996)	『문법』(2002)
Ⅲ. 단어 1. 단어의 갈래 ⑴ 체언: 명사, 대명사, 수사 ⑵ 관계언: 조사 ⑶ 용언: 동사, 형용사 ⑷ 수식언: 관형사, 부사 ⑸ 독립언: 감탄사 2. 단어의 짜임새 ⑴ 형태소와 단어 ⑵ 단어의 형성	**3. 단어** 1. 단어의 형성 1. 형태소 2. 단어의 형성 2. 품사 1. 체언 2. 관계언 3. 용언 4. 수식언 5. 독립언

<표 6>에서 보듯이 『문법』(2002)는 ‘단어’ 단원을 ‘1. 단어의 형성, 2. 품사’로 구분하고 있다. 이 순서는 『문법』(1996)과 비교했을 때 크게 달라진 점이다. 제6차 국어과 교육과정을 반영한 『문법』(1996)에서는 ‘1. 단어의 갈래, 2. 단어의 짜임새’의 순서로 이루어져 있다. 또한 『문법』(1996)에서는 단어의 짜임새를 ‘구와 어절, 형태소, 단어’의 차례로 제시하여 설명하고 있는데, 『문법』(2002)에서는 ‘형태소, 단어의 형성’으로 이루어져 있다. 김민정(2002: 37)에서는 작은 것을 배우고 큰 것을 배운다는 학습 원리에 비추어 ‘형태소’에 대한 설명이 먼저 이루어지는 『문법』(2002)의 순서가 적절하다고 본다고 설명하고 있다.

3.2.2. 문제점 및 제언

‘단어’ 단원에서는 대명사의 설명, 조사와 어미를 단어로 볼 것인지 아닌지에 대한 문제, 지나친 조사 생략 문제, 접속 부사에 대한 문제, 예시의 형평성에 대한 문제, 부사형 어미에 대한 문제점들이 발견된다.

첫째, 『문법』(2002: 92)에 제시된 대명사의 설명 부분을 보면 다음과 같다.

(6) 대명사에는 지시 대명사와 인칭 대명사가 있다. 지시 대명사에는 ‘이것, 그것, 저것’ 등과 같이 사물을 가리키는 것과 ‘여기, 거기, 저기’와 같이 처소를 가리키는 것이 있으며, 인칭 대명사는 1인칭, 2인칭, 3인칭, 미지칭, 부정칭, 재귀칭으로 나뉜다.

이처럼 대명사를 지시 대명사와 인칭 대명사로 나누는 것은 마치 인칭 대명사는 지시 대명사가 아닌 것처럼 생각하게 할 수 있다. 그러나 이미 대명사(代名詞)라는 용어 속에는 명사를 대신하여 지시하는 말이라는 의미가 들어가 있다. 그러므로 본고에서는 대명사를 인칭 대명사와 비인칭 대명사로 나누는 것이 좋다고 생각한다.

이관규(2002ㄴ: 130)에서는 대명사에 이미 ‘지시’라는 의미가 전제되어 있는 이상 지시 대명사라는 용어는 타당하지 않다고 보고, 대명사를 사람을 지시하는 인칭 대명사와 사물을 지시하는 사물 대명사, 공간을 지시하는 공간 대명사, 시간을 지시하는 시간 대명사로 나누어 설명하고 있다. 고영근·구본관(2008)에서도 대명사가 원래 지시성을 가지고 있으므로 지시 대명사란 표현이 불합리하고 사물 대명사란 용어가 합리적이라고 설명하고 있다.

둘째, 조사와 어미를 단어로 인정할 수 있는가에 따른 문제이다. 이관규(2002ㄴ: 116~121, 2005: 65~70)에서는 이 문제를 세 가지 견해[12]로 나누어 살펴보고 있다.

먼저 1900년대 초반에 나온 분석식 체계를 살펴보자. 이는 '조사와 어미를 모두 단어로 인정하여 분석해 내는 견해'로, 주시경을 중심으로 한 초기 문법가들의 입장이다. 이 견해는 국어의 교착적 성질을 최대한 반영하고 있다.

다음으로 절충식 체계는 '조사는 단어로 인정하나 어미는 단어로 인정하지 않는 견해'이다. 이는 최현배를 중심으로 한 1930~40년대에 나온 입장인데, 어미는 어간과 분류해 내기가 어려움에 비해서, 조사는 선행 체언과 쉽게 분리될 수 있다는 특성을 반영하고 있다. 단어를 정하는 기준으로 자립성과 분리성을 들고 있는 셈이다. 이 견해는 1930년대 이후 지금까지도 학교 문법에서 받아들여지고 있다. 그런데 문제는 과연 국어를 사용하는 모국어 화자가 조사는 쉽게 분리하고, 어미는 쉽게 분리하지 못한다고 단언할 수 있느냐는 것이다. 조사 가운데도 '집에서부터는' 같은 경우는 조사 하나하나를 분리하기가 쉽지 않고, 어미 가운데서도 '읽다' 같은 경우는 '-다'라는 종결어미를 분석해 낼 수 있다. 이처럼 분리성의 기준은 객관화하기 어려운 것이다.

마지막으로 종합식 체계는 '조사와 어미를 모두 단어로 보지 않는 견해'이다. 이는 1940년대 후반부터 나온 견해인데, 정렬모, 이숭녕을 대표로 한다. 이는 조사와 어미는 교착적 요소로 자립성이 없고 그 자체가 온전한 어휘적 의미를 가지지 못하는 특성을 반영한 견해이다. 종합식 체계는 분석식 체계와 완전히 반대되는 것이기는 하지만, 허사인 조사와 어미를 똑같이 처리한다는 측면에서 서로 통하는 점이 있다. 즉, 교착적 요소로 똑같이 허사인 조사와 어미를 단어로 인정하지 않는다는 것이다.

현행 학교 문법에서는 두 번째인 절충식 견해가 받아들여지고 있다. 단어의 정의로 최소 자립 단위라는 것을 받아들이면서, 예외로 조사를 단어로 인정한다는 것이다. 절충식 견해에서는 조사는 단어로 보고, 어미는 단어로 인정하지 않는다. 조사는 분리성이 매우 높은 데 비해서, 어미는 낮다는 이유 때문이다. 그러나 앞에서도 말했듯이 조사를 단어로 인정한다는 견해에 따를 경우, 조사가 두 개 이상 결합되었을 때에 문제점이 발생하게 된다.

---

12) 소위 분석식 체계, 절충식 체계, 종합식 체계라 일컫는다.

(7) 집에서부터는 걸어가야 한다.

(7)에서처럼 조사가 결합되어 있을 때는 '에서, 부터, 는'을 하나의 단어로 보는 것과 '에서부터는'을 하나의 단어로 보는 방식이 있다. 전자의 경우 '는'은 나누더라도 '에서부터'를 나누는 데 어려움을 겪는 것은, '에서'와 '부터'를 나눌 경우 원래의 의미를 잃어버리기 때문이다.

본고에서는 세 번째 견해인 종합식 체계, 즉 조사와 어미를 모두 단어로 보지 않는 견해를 받아들이는 게 나을 것이라고 생각한다. 이관규(2002ㄴ: 116)에서 이는 단어를 문장 안에서 다른 것의 도움을 받지 않고 자립하여 쓰일 수 있는 문법 단위로 보는 견해에서 나온 것이라고 보고 있다.

또한 이관규(2005: 68)에 의하면 북한의 학교 문법에서는 조사나 어미를 따로 단어로 인정하지 않고 모두 '토'라고 명명하고 있다고 한다. 다시 말해 둘의 허사로서의 공통 특성을 받아들이고 있다는 것이다. 권재일(2006: 123~132)에서도 북한 문법은 조사를 제외한 8품사 체계를 세우고 있고, 북한 문법에서는 남한 문법의 조사와 어미를 함께 묶어 '토'라는 범주를 설정하였다고 설명하고 있다. 남북한 통일 학교 문법을 지향한다는 차원에서 보면 조사와 어미를 모두 단어에서 제외하는 방안이 좋을 것이라 생각된다.

셋째, 『문법』(2002)에서는 지나친 조사의 생략은 의미 전달에 지장을 초래할 수 있음을 지적해야 한다.

(8) 우리(는) 집(에) 가자.

(8)은 주격 조사와 부사격 조사가 생략되어 있는데, 조사의 생략에 대해 『문법 교사용 지도서』(2002: 129)에서만 언급되고 있을 뿐 『문법』(2002)에는 아무런 설명도

되어 있지 않다. 지나친 조사의 생략은 의미 전달에 지장을 초래할 수도 있다는 점을 『문법』(2002)에서도 지적해야 한다. 정영(2004: 38)에서는 탐구 활동 문제 또는 가꾸기 문제를 통해 지나친 조사 생략의 예를 보여 학습자들이 스스로 문제의식을 갖게 해 주어야 한다고 설명하고 있다. 특히 글을 쓸 때에는 말할 때와는 달리 발화 상황을 알 수 없기 때문에 조사를 생략하지 않는 것이 바람직하다는 점을 밝혀야 한다는 것이다.

넷째, 『문법』(2002: 105)에 제시된 접속 부사의 설명 부분을 보면 다음과 같다.

(9) 용언이나 문장을 수식하는 것을 본래의 기능으로 하는 단어를 부사(副詞)라고 한다. 그러나 '참'과 같이 다른 부사를 수식하는 것이나, '바로', '특히'와 같이 일부 체언 앞에 와서 그 체언에 특별한 뜻을 더하여 주는 단어들도 부사로 인정한다.
부사는 문장에서의 역할에 따라 성분 부사, 문장 부사로 나뉜다. 문장 부사 중에 '및'과 같이 앞말과 뒷말을 이어 주거나, '그러나'와 같이 앞문장과 뒷문장을 이어 주는 말을 접속 부사라고 한다.

(9)에서 설명하는 것처럼 접속 부사를 부사로 보는 것이 온당한 것인지 의문이 든다. 부사라면 특정한 문장 성분이든 문장 전체이든 특정 요소를 수식해야 하는데, '그러나, 및…' 등의 접속 부사는 뒤의 성분을 꾸미는 기능을 하지 않는다. 앞뒤 단어나 문장을 이어 주는 역할만 하는 것이다. 그러므로 부사로 보는 것보다는 접속사라 하여 독립된 품사로 설정하는 것이 타당하다고 생각한다.[13] 이관규(2005: 158~159)에서도 '및(정지, 경제 및 문화)'이나 '그러나, 그리고' 같은 것은 앞말과 뒷말을 단순히 이어 주는 접속 기능을 하는 것으로 보고, 부사로 보는 것보다는 접속사라는 독립된 품사를 설정하는 것이 타당하다고 말하고 있다.

다섯째, 『문법』(2002: 102~103)을 보면 어미에 대해 다음과 같이 설명하고 있다.

13) '접속 부사'라는 용어에 관한 문제는 박영순(2005: 88), 이관규(2002ㄱ: 9)에서도 제기되고 있다.

(10) ㄱ. 어미 중에서 어말 어미는 다시 기능에 따라 종결 어미, 연결 어미, 전성 어미로 나뉜다.

· 한국의 가을 하늘은 맑{다, 구나, 니?}

· 바람이 불{면, 어서} 우리는 연을 날렸다.

· 나는 네가 최선을 다하는 사람이 되기를 바란다.

· 꽃이 아름답게 피었다.

ㄴ. 첫째 문장에서 '-다', '-구나', '-니'는 문장을 맺어 주기 때문에 종결 어미(終結語尾)라고 하는데, 종결 어미에는 평서형 어미, 감탄형 어미, 의문형 어미, 명령형 어미, 청유형 어미가 있다.

(10ㄴ)에서 종결 어미에 다섯 종류가 있다고 설명하면서 예는 (10ㄱ)에서처럼 세 가지만 보인 것은 형평성이 맞지 않다.

(11) ㄱ. 별이가 과자를 먹는다. (평서형 어미)

ㄴ. 별이가 과자를 먹는구나! (감탄형 어미)

ㄷ. 별이가 과자를 먹느냐? (의문형 어미)

ㄹ. 별이야, 과자를 먹어라. (명령형 어미)

ㅁ. 별이야, 과자를 먹자. (청유형 어미)

그러므로 (11)처럼 다섯 가지 모두 예문을 들어 설명하는 것이 좋다고 본다.

여섯째, 『문법』(2002: 102~103)을 살펴보면 부사형 어미에 대해 다음과 같이 설명하고 있다.

(12) 용언의 서술 기능을 또 다른 기능으로 바꾸어 주는 어미를 전성 어미(轉成語尾)라고 한다. 예를 들면, 셋째 문장의 '-는'은 관형사형 어미, '-기'는 명사형

어미, 넷째 문장의 '-게'는 부사형 어미라고 한다.

· 한국의 가을 하늘은 맑{다, 구나, 니?}

· 바람이 불{면, 어서} 우리는 연을 날렸다.

· 나는 네가 최선을 다하는 사람이 되기를 바란다.

· 꽃이 아름답게 피었다.

이관규(2002ㄱ: 6)에서는 이번 제7차 국어과 교육과정에 따라 편찬된『문법』(2002)에서 새로 등장한 문법 내용 가운데에서 가장 주목되는 것이 바로 부사형 어미라고 말하고 있다.

(12)의 내용은 다음과 같이 요약될 수 있다.

(13) 『문법』(2002)의 어미 체계

- 어말 어미
  - 종결 어미 — 평서형, 감탄형, 의문형, 명령형, 청유형
  - 연결 어미
    - 대등적 연결 어미
    - 종속적 연결 어미
    - 보조적 연결 어미
  - 전성 어미
    - 관형사형 어미
    - 명사형 어미
    - 부사형 어미

『문법』(2002: 102~103)에서는 (12)에 제시되어 있는 것처럼 전성 어미 속에 부사형 어미를 설정하고 있으며, (13)처럼 부사형 전성 어미를 설정하는 견해를 취하고 있다.

(14) 『문법』(1996)의 어미 체계

- 어말 어미
  - 종결 어미 — 평서형, 감탄형, 의문형, 명령형, 청유형
  - 연결 어미
    - 대등적 연결 어미
    - 종속적 연결 어미
    - 보조적 연결 어미
  - 전성 어미
    - 관형사형 어미
    - 명사형 어미

『문법』(1996)에서는 (14)에서 보는 것처럼 전성 어미 속에 부사형 어미가 설정되지 못했다. 그러나『문법』(2002)에서는 (14)의 어미 체계를 원칙으로 하고, (13)의 어미 체계도 허용하고 있다(이관규 2005: 142). 한편,『문법 교사용 지도서』(2002: 135)에는 또 다른 견해가 제시되어 있는데, (15)처럼 보조적·대등적 연결 어미까지 부사형 전성 어미로 보는 것이다.

(15)『문법 교사용 지도서』(2002: 135)

- 어말 어미
  - 종결 어미
  - 전성 어미
    - 관형사형 어미
    - 명사형 어미
    - 부사형 어미
      - 문장(주절) 수식
        - 대등적으로 수식(대등적 연결 어미)
          예: 비가 오<u>고</u> 바람은 안 분다.
        - 종속적으로 수식(종속적 연결 어미)
          예: 비가 <u>와서</u> 길이 질다.
      - 단어 수식
        - 보조 용언 수식(보조적 연결 어미)
          예: 비가 오<u>고</u> 있다. / 비가 오<u>게</u> 된다.
        - 일반 용언 수식
          예: 비가 지루하<u>게</u> 내린다.

이관규(2002ㄱ: 7)에서는『문법』(2002)에서 이렇게 여러 가지 견해를 제시하고 있는 것은 결국 학습자의 사고력을 향상시키고자 하는 탐구 활동을 지향하는 의도를 보인 것이라고 설명하고 있다. 그러나 이러한 복수(複數)의 견해를 제시하는 것은 학습자들이 학습함에 있어서 혼란을 야기할 수 있다.

3.3. 어휘

3.3.1. 내용 체계

『문법』(2002: 114)의 '어휘' 단원의 길잡이를 살펴보면 "이 단원에서는 어휘를 과학적으로 파악하기 위하여 그 체계와 구성 양성을 살펴보고, 각각의 어휘를 구성하고 있는 단어들의 구체적인 모습을 알아볼 것이다. 이를 통해 국어의 어휘를 더 체계적으로 알고, 이를 발전시키는 태도를 기르도록 하자."라고 제시되어 있다. 이처럼 어휘에 관해 연구하는 학문을 어휘론이라고 한다. 어휘(語彙)란 단어가 모여서 이루어진 집합을 말한다. 단어가 개별적인 단위라면, 어휘는 이 단어들이 모인 총체를 가리킨다.

형태론이 단어의 형성이나 구성을 다루는 데 비해 어휘론은 형태론을 통해 나타난 단어의 결과를 다룬다는 측면에서 차이를 보이지만, 단어를 대상으로 연구한다는 점에서 관련이 있다.

'어휘' 단원의 교과서 내용 체계 변화를 살펴보면 다음과 같다.

<표 7> ‘어휘’ 단원의 교과서 내용 체계 변화

『문법』(1996)	『문법』(2002)
없음	**4. 어휘** 1. 어휘의 체계 1. 어휘의 체계 2. 고유어와 한자어 3. 외래어 2. 어휘의 양상 1. 방언 2. 은어, 속어 3. 금기어, 완곡어 4. 관용어, 속담 5. 전문어 6. 새말

제7차 국어과 교육과정에 따라 편찬된『문법』(2002)는 처음으로 8개의 대단원 가운데 하나로 ‘어휘’ 단원을 설정하고 있다는 데에 그 의의가 있다.

3.3.2. 문제점 및 제언

여기에서는 ‘어휘’ 단원의 학습목표 제시에 대한 것, 혼종어 문제에 대한 것, 국어 어휘의 존재 양상에 대한 것을 검토하고자 한다.

첫째, ‘어휘’ 단원의 네 번째 학습 목표를 살펴보면 “전문어와 새말을 이해하고, 외국어의 남용에 주의한다(『문법』 2002: 114).”라고 제시되어 있는데, 전문어와 새말을

이해하는 것과 외국어의 남용에 주의하는 것은 전혀 다른 차원의 이야기로서, 하나의 대등접속문으로 연결하기엔 무리가 있다고 본다. 그러므로 '전문어와 새말을 이해한다. 외국어의 남용에 주의한다.'라고 제시하는 것이 더 적절하다고 생각한다.

둘째, 『문법』(2002: 117)을 보면 어휘의 체계에 대해 다음과 같이 설명하고 있다.

(16) 현대 국어의 어휘를 어종(語種)에 따라 분류하여 보면 '고유어, 한자어, 외래어'의 삼중 체계를 이루고 있다. 다음 표는 '표준 국어 대사전'에 수록된 단어들을 어종별로 분류하여 통계를 낸 결과이다.

'표준 국어 대사전' (1999) 수록 어휘의 어종별 통계

어종 / 분류	고유어	한자어	외래어	기타 (혼합 형태)	합계
표제어	111,299	251,478	23,196	54,289	440,262
부표제어	20,672	46,438	165	1,234	68,509
합계	131,971	297,916	23,361	55,523	508,771
백분율	25.9%	58.5%	4.7%	10.9%	100%

(16)을 살펴보면 『문법』(2002: 117)에서는 현대 국어의 어휘를 '고유어, 한자어, 외래어'의 삼중 체계로 분류하고 있음을 알 수 있다. 그러나 (17)에 나와 있는 혼종어의 비중을 보면 현대 국어 어휘의 삼중 체계 분류는 문제가 있음을 알 수 있다. (17)은 국립국어원에서 발간한 <2010, 숫자로 살펴보는 우리말>에 나와 있는 자료이다.[14]

(17) 한 언어의 현재 모습을 알 수 있는 방법은 무엇일까요? 그 기준의 하나는 바로 사전입니다. 사전은 그 언어 사용자들의 문화, 정치, 경제, 철학 등 모든 것을 담아 낸 정수라고 할 수 있습니다. 1920년부터 2010년까지 발간된 국어사전은

14) 국립국어원(원장: 권재일)에서는 우리말의 여러 가지 모습을 객관적이고 알기 쉽게 소개하기 위해 <2010, 숫자로 살펴보는 우리말>이라는 소책자를 발간하고 그 내용을 누리집을 통해 공개하였다. 이는 국립국어원 누리집의 '숫자로 살펴보는 우리말'(http://Klnumber.korean.go.kr/)에서 확인할 수 있다.

125종이며, 2010년 현재 대한민국 『표준국어대사전』에는 51만 단어가 등재되어 있습니다. 이 51만 개의 단어 중에 한자어가 58.5%, 고유어가 25.9%, 혼종어가 10.6%, 외래어가 5.4%를 차지합니다.

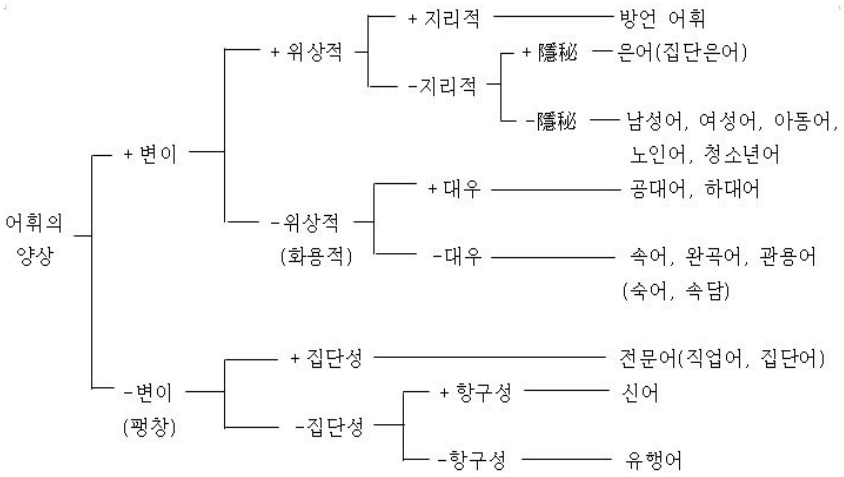
(17)을 보면 2010년 현재『표준국어대사전』에 등재되어 있는 51만 개의 단어 중에 한자어가 58.5%, 고유어가 25.9%, 혼종어가 10.6%, 외래어가 5.4%를 차지함을 알 수 있다. 이것을 통해 현대 국어의 어휘 중에서 혼종어가 외래어보다 더 많은 비중을 차지한다는 것을 알 수 있다.

그러므로 앞으로 개정되는 문법 교과서에서는 혼종어의 개념을 설명하고, 학습자들이 실생활에서 쓰고 있는 혼종어를 찾아보고, 혼종어 사용의 문제점 등을 알아보도록 혼종어에 대해 언급하여야 할 것이다.

혼종어(混種語)는 어종이 서로 다른 둘 이상의 어휘가 결합하여 형성된 새 어휘이다. 혼종어의 예로는 '곤색(こん+色), 롱다리(long+다리), 썰렁맨(썰렁+man), 예쁜걸(예쁜+girl)' 등을 들 수 있다.

셋째,『문법』(2002: 128~138)에서는 어휘의 양상을 다양하게 제시('1. 방언', '2. 은어, 속어', '3. 금기어, 완곡어', '4. 관용어, 속담', '5. 전문어', '6. 새말')하고 있을 뿐 분류의 기준을 설명하고 있지 않다.

(18) 국어 어휘의 존재 양상



(18)을 보면 알 수 있듯이 제7차 국어과 교육과정(2001: 280~281)에서는 국어 어휘의 존재 양상을 나누는 기준을 언급하고 대표적인 분류 기준이라고 하여 '국어 어휘의 존재 양상'이라는 표를 제시하고 있다. 그러나 교과서에는 누락되어 있음을 알 수 있다. 그러므로 교과서에 어휘 분류의 기준 제시 및 여러 양상에 대한 설명이 조금 더 보충되는 것이 좋을 것이다.

3.4. 문장

3.4.1. 내용 체계

문장은 우리의 생각이나 감정을 완결한 내용으로 표현하는 최소의 언어 형식이다. 임지룡 외(2005: 236)에서는 문장보다 작은 문법 단위인 형태소나 단어도 우리의 생각을 표현할 수 있지만, 이는 단편적인 표현을 하는 데 불과하다고 설명하고 있다. 이 단원에서는 문장이 어떻게 만들어지는지를 다루게 되는데, 문장은 구성상으로 볼 때

주어와 서술어를 갖추어야 하며, 형식상으로 볼 때 문장이 끝났음을 나타내는 표지가 있어야 한다.

『문법』(2002: 146)의 '문장' 단원의 길잡이를 살펴보면 "이 단원에서는 문장을 이루는 여러 가지 규칙에 대하여 알아볼 것이다. 이를 바탕으로 하여 정확하고 바른 문장, 효과적이고 적절한 문장을 사용하도록 하자."라고 제시되어 있다. 이처럼 '문장' 단원의 내용으로 볼 때, '문장' 단원은 통사론(syntax)에 해당한다. 통사론은 국어의 단어들이 결합하여 문법적인 문장을 구성하는 원리를 연구하는 분야를 말한다. 즉 통사론에서는 어절이 모여서 구나 절을 이루고, 구나 절이 모여서 문장을 이루는 원리를 밝히는 것을 목적으로 한다. 이와 같은 문장 형성 원리를 파악함으로써 문장 형성 원리에서 어긋난 비문법적인 문장을 쓰지 않고, 문법적으로 적절한 올바른 문장을 사용하는 습관을 기를 수 있을 것이다. 더불어 정확한 국어사용을 통해 국어를 가꾸고 발전시키려는 태도를 기를 수 있을 것이다.

박영순(2005: 155)는 통사론 교육에 대해 다음과 같이 설명하고 있다. 어린이들이 말을 배워갈 때나 외국어를 배울 때 처음에는 문장 구성에서 비문법적이거나 의미가 통하지 않는 문장도 사용하고, 또 복잡한 문장 구성은 사용하지 못하는 경우를 자주 보게 되는데, 이것은 곧 문장 구성이 복잡하고 어렵다는 것을 보여준다. 그러나 이러한 복잡한 통사 원리도 어린이는 무의식적으로 모두 터득하여 5, 6세가 되면 거의 모든 문장 구성 원리를 내재화하고 다양한 문장들을 구사할 수 있게 된다. 다시 말해서, 통사론에 관한 학습은 새롭게 배워서 사용하는 것이 아니라 이미 학생들 머릿속에 내재해있는 통사 원리를 추론해내는 작업인 것이다. 그러므로 통사론을 학생들에게 교육할 때는 교사의 연구와 각별한 노력이 필요하다는 것이다.

'문장' 단원의 교과서 내용 체계 변화를 살펴보면 다음과 같다.

<표 8> ‘문장’ 단원의 교과서 내용 체계 변화

『문법』(1996)	『문법』(2002)
Ⅳ. 문장 1. 문장의 짜임새 ⑴ 문장의 성격 ⑵ 문장 성분 2. 문법 기능 ⑴ 문장 종결 ⑵ 높임 표현 ⑶ 시간 표현 ⑷ 사동 표현 ⑸ 피동 표현 ⑹ 부정 표현	**5. 문장** 1. 문장의 성분 1. 문장과 문법 단위 2. 문장 성분의 종류 2. 문장의 짜임 1. 문장의 짜임새 2. 안은 문장과 안긴 문장 3. 이어진 문장 3. 문법 요소 1. 문장 종결 표현 2. 높임 표현 3. 시간 표현 4. 피동 표현 5. 사동 표현 6. 부정 표현

정영(2004: 48)에서는 제6차 국어과 교육과정에 따라 편찬된『문법』(1996)이 ‘Ⅲ. 단어’ 단원에서 ‘어절’과 ‘구’를 설명함으로써 학습 위계를 깨뜨린 반면, 제7차 국어과 교육과정에 따라 편찬된『문법』(2002)에서는 ‘5. 문장’ 단원 첫머리에 문장을 이루는 기본 단위로 ‘어절’과 ‘구’를 설명하여 학습 위계를 세우고 있다고 설명하고 있다.

3.4.2. 문제점 및 제언

‘문장’ 단원에서는 단체 주격조사에 대한 문제, 인용격 조사에 대한 문제, 필수적 부

사어에 대한 문제, 보어의 한계에 대한 문제, 국어 문장 종결법에 대한 문제, 과거 시제 선어말 어미 '-았-/-었-'에 대한 문제, 부정문에 대한 문제점들이 발견된다.

첫째, 『문법』(2002: 151)에서 주어(主語)는 문장에서 동작 또는 상태나 성질의 주체를 나타낸다고 설명하고 있다. 아래에 제시하는 (19)는 『문법』(2002: 152)에 제시된 탐구문제 2번으로, 단체를 뜻하는 '정부'에 처소 부사격조사 '에서'가 붙어 후행하는 동사구의 주어 노릇을 하는 예를 설명한 것이다.

(19) 탐구 2. 다음 예로 주어를 탐구하여 보자.

→ 정부에서 실직자들을 위한 적절한 대책을 마련 중이다.

우리말은 주어가 앞 자리에 오는 SOV 언어에 속한다. 그래서 일반 사람들은 (19)에 나와 있는 '정부에서'를 주어라고 생각한다. 이는 주격조사 '-이/가', '-께서' 이외에도 단체 무정명사에 붙는 '-에서'를 단체 주격조사로 인정하고 있음을 보여준다. 그러나 단체의 속성을 가진 체언에 '-에서'가 붙는다하여 모두 주어가 되는 것은 아니라는 점에서 이는 문제가 된다. 이는 단체의 속성을 가진 체언에 '-에서'가 붙은 형태를 부사어로 간주할 수도 있기 때문이다. '-에서'가 단체 명사구에 실현되는 주격 조사라고 한다면 [+단체]의 자질이 주어지면 어느 경우에나 실현이 가능해야 할 것이지만, (20)의 경우는 모두 실현되지 않는다.

(20) ㄱ. *<u>우리 학교에서</u> 제일 크다.

ㄴ. *<u>우리 학교에서</u> 우승이다.

(20)의 문장들은 모두 비문법적인 문장이 된다는 점에서 '-에서'가 주격조사로서의 기능을 하지 못한다고 할 수 있다. 그러므로 최재희(2006: 189~190)에서는 (20)의

밑줄 친 성분을 모두 부사어로 간주하고, (19)의 문장에서 '공무원들이'라는 주어가 생략되었다고 보기도 한다. 따라서 단체 주격조사 '-에서'를 부사격 조사로 보고, '-에서'가 붙은 성분들은 부사어로 보는 대안이 가능할 것이라고 생각한다. 물론 주어는 생략되어 있다고 보아야 할 것이다.

둘째, 『문법』(2002: 165)에서는 인용절을 이끄는 표지 '-고, -라고'를 '인용격 조사'라고 규정하고 있다. 그러나 『문법』(2002: 96)에서는 국어의 격조사를 모두 7개(주격 조사, 목적격 조사, 관형격 조사, 부사격 조사, 보격 조사, 호격 조사, 서술격 조사)로 설정하고 있는데, 여기에 인용격 조사는 설정되어 있지 않다. 그러므로 '-고, -라고'를 인용격 조사가 아닌 다른 범주로 설정해야 한다. 최재희(2006: 222~225)에서는 두 가지 방안을 제시하고 있다. 한 가지 방안은 이를 다른 절 표지처럼 '어미' 범주로 처리하는 것이다. 그러나 이 방안은 [순희가 예쁘다고]의 형식에서 '-다'가 종결어미인데, 종결어미 다음에 다시 인용 기능의 어미 '-고'가 결합한다고 보는 것은 설명력이 떨어질 수밖에 없다. 다른 한 가지 방안으로는 이전의 방식대로 '-고, -라고'를 인용 기능의 보조사나 부사격 조사로 보는 방안이다. 보조사나 부사격 조사는 문장의 종결 어미 다음에도 분포할 수 있다는 점에서 어미라고 하기보다는 더 설명력이 있다고 할 수 있다. 그러나 보조사나 부사격 조사로 설정할 때의 문제점은 관형절, 명사절, 부사절을 이끄는 표지는 어미이고, 인용절을 이끄는 표지는 보조사(혹은 부사격 조사)이며, 서술절을 이끄는 표지는 없다고 하여 일관된 설명을 할 수 없다는 점이다.

셋째, 『문법』(2002: 152~156)에 제시되어 있는 탐구 문제는 밑줄 친 부분의 문장 성분이 무엇인지 이야기해 보는 것이다.

(21) ㄱ. 나는 <u>학교에</u> 갔다.
ㄴ. 물이 <u>얼음으로</u> 되었다.
ㄷ. 선생님께서 <u>너에게</u> 선물을 주셨다.
ㄹ. 영현이는 <u>아빠와</u> 닮았다.

(21ㄴ)의 문장은 '얼음으로'를 필수적 부사어로 설정하고 있는 것을 볼 수 있다. 필수적 부사어로 설정된 문장으로는 (21ㄴ)의 문장 외에도 (21ㄱ,ㄷ,ㄹ)에 제시되어 있는 문장 등이 있을 수 있다. 그리고 이들은 '가다'의 경우 '-에'라는 필수성분을, '주다'의 경우 '-에게'라는 필수성분을, '닮다'의 경우 '-와'라는 필수성분을 요구한다는 공통점을 가지고 있다.

그러나 보어는 서술어가 요구하는 주어, 목적어 외의 필수성분인 반면 부사어는 수의적 성분이라는 점에서 문제점이 제기된다. 즉 이들을 부사어로 보는 것은 부사어가 부속성분이라는 기본적인 정의를 어기고 있는 것이다.

물론 이러한 문제점 때문에 '필수적'이라는 조건을 달고 있는 것이겠지만, 그것보다는 이들을 보어로 보는 대안이 나을 듯하다. 이관규(2005: 226)에서도 서술어의 성격에 따라서 주성분의 출현을 논하는 입장에서 볼 때, '되다, 아니다' 앞이나 소위 필수적 부사어는 보어로 보는 게 타당하다고 본다고 말하고 있다. 보어는 서술어의 자릿수[15]에 따라 반드시 요청되는 필수적인 주성분이기 때문이다. 그러므로 이관규(2005: 226~227)에서 말하는 것처럼 주어와 목적어 이외에 서술어가 필수적으로 요구하는 성분을 보어로 봐야 할 것이다.

넷째, 남기심·고영근(1993: 264)에 의하면 학교 문법에서는 주격 조사와 형태가 같은 '이/가'를 보격 조사라 하여, 체언에 보격 조사가 통합한 것만을 보어로 규정하고 이러한 보어를 요구하는 속성을 가진 용언으로는 형용사 '아니다'와 자동사 '되다'로 한정하였다는 것을 알 수 있다. 또한 이관규(2005: 225)에 의하면 학교 문법에서는 보어의 범주를 '되다, 아니다' 앞에 오는 '이/가'가 붙은 성분으로만 한정하고 있다는

15) 서술어는 그 성격에 따라서 필요로 하는 문장 성분들의 개수가 다른데, 이를 서술어의 자릿수라고 한다. 예를 들어, "그녀는 예뻤다."라는 문장의 서술어는 주어 하나만 필요로 하기 때문에 한자리 서술어라고 하고, "그는 연극을 보았다.", "우정은 보석과 같다.", "물이 얼음이 되었다."에 사용된 서술어는 주어 이외에 목적어나 부사어, 또는 보어를 필수적으로 더 요구하므로 두 자리 서술어라고 한다. 또 "할아버지께서 우리들에게 세뱃돈을 주셨다."에서 사용된 '주다'는 주어와 목적어, 그리고 부사어의 세 가지를 요구하므로 세 자리 서술어라고 한다. (『문법』 2002: 150~151)

것을 알 수 있다. 그러나 이관규(2005: 226)에서는 보어를 요구하는 서술어가 '되다, 아니다'만 있는 것은 아니라고 설명하고 있다.

(22) ㄱ. 나는 지금 하고 있는 일이 좋다.
ㄴ. 저는 그 아가씨가 좋습니다.
ㄷ. 나는 그가 학생이라고 생각한다.

(22ㄱ,ㄴ)에서 주어는 '나는, 저는'과 같이 일인칭 대명사가 나온 표현이며, 서술어인 '좋다'는 각각 '지금 하고 있는 일이, 그 아가씨가'가 반드시 있어야 한다. 결국, '좋다'도 '되다, 아니다'와 마찬가지로 불완전 서술어라고 할 수 있는 것이다. (22ㄷ)에서도 '그가 학생이라고'를 뺀 '나는 생각한다.'만으로는 문장이 성립하지 않는다. 따라서 '그가 학생이라고'도 반드시 있어야 한다.

그러므로 보어는 보격 조사 위주로 결정하지 말고, 이관규(2005: 226~227)에서 말하는 것처럼 주어와 목적어 이외에 서술어가 필수적으로 요구하는 성분을 보어로 보는 것이 적절하다고 생각한다.

다섯째, 『문법』(2002: 171~172)에서는 국어의 문장 종결법을 '평서법, 의문법, 명령법, 청유법, 감탄법'으로 나누고 있다. 학교 문법에서는 화자 혼자만의 느낌 표현이라는 점에서 감탄문을 따로 설정하고 있지만, 본고에서는 감탄법을 평서법의 한 하위 유형으로 설정하는 것이 더 타당하다고 생각한다.

(23) ㄱ. 꽃이 참 아름답구나.
ㄴ. 아이, 재미있어라!
ㄷ. 눈도 많이 내리는군!

(23)에서 볼 수 있듯이 감탄문은 말하는 이가 듣는 이를 별로 의식하지 않거나 거의

독백하는 상태에서 자기의 느낌을 표현하는 문장이다. 감탄문은 보통 (23ㄱ,ㄴ,ㄷ)처럼 어미 '-구나, -어라, -군' 등을 통해 나타낸다.

(24) ㄱ. 꽃이 참으로 아름답다!
ㄴ. 아, 세월이 참으로 빠르다!
ㄷ. 아, 달도 밝다!

또한 (24ㄱ,ㄴ,ㄷ)처럼 평서형 어미로도 감탄을 나타내는 것이 가능하다.

(25) ㄱ. "아이고! 무거워라."
ㄴ. …매우 무겁다고 한다.

그리고 (25)를 보면 알 수 있듯이 감탄문이 큰 문장 속에 안겨 간접인용문이 될 때는 평서문으로 귀착되는 것이 보통이다. (25ㄴ)은 (25ㄱ)을 간접인용문으로 바꾼 것인데, (25ㄱ)의 감탄사 '아이고'가 부사 '매우'로 치환되어 있다. 고영근·남기심(1993: 347~349)를 살펴보면 이렇게 감탄문이 간접인용문으로 바뀔 때에는 감탄사는 의미상으로 이에 상응하는 부사로 치환되고 어미는 평서형으로 귀착한다고 설명하고 있다.

(26) 요구함 없음 ---------- 서술법: 평서법, 감탄법, 약속법
요구함 있음
행동 수행을 요구하지 않음 --------- 의문법
행동 수행을 요구함 ---------- 명령법
청유법

이관규(2005: 270)에서는 문장 종결법을 화자가 청자에게 요구함이 있는지의 여부

에 따라 (26)처럼 나누어 분류하고 있다. 첫째 단계로 화자가 청자에게 무언가를 요구하는지의 여부에 따라 서술법과 의문법·명령법·청유법으로 구분하고, 둘째 단계로 화자가 청자에게 행동의 수행을 요구하는지의 여부에 따라 의문법과 명령법·청유법으로 나눈다. 또한 서술법을 다시 평서법, 감탄법, 약속법으로 나누는 것이다.

이런 점으로 미루어 보아 감탄법을 독립적인 문장 종결 표현으로 설정하지 않고, 평서법의 한 하위 유형으로 설정하는 것이 더 타당하다고 생각한다.

한편 고영근·구본관(2008: 527)에서는 우리말의 문체법을 '평서법, 감탄법, 의문법, 명령법, 청유법, 약속법, 허락법, 경계법'으로 나누고 있다. 이 8개의 문체법 종결어미는 간접인용절에서 '평서법, 의문법, 명령법, 청유법'의 넷으로 중화되는데, 예를 들면 감탄법과 약속법은 평서법으로, 경계법은 평서법이나 명령법으로, 허락법은 명령법으로 중화된다는 것이다.

여섯째, 『문법』(2002: 178)에서는 과거 시제에 대해 다음과 같이 설명하고 있다.

(27) 과거 시제는 사건시가 발화시보다 앞서 있는 시제이다. 과거 시제를 나타내는 가장 대표적인 방법은 과거 시제 선어말 어미 '-았-/-었-'을 사용하는 것이다.

(27)에서 설명하듯이 '-았-/-었-'은 기본적으로 과거를 드러내지만, 상황에 따라 '실현인식'(완료 또는 완결지속, 막 실현된 것에 대한 실현인식 또는 완결, 실현될 것에 대한 실현인식)을 드러낸다. 『문법』(2002: 179)에서는 탐구 활동을 통해 '-았-/-었-'의 다른 의미에 대해 논의하도록 하였으나, 본문에서 '-았-/-었-'의 다른 의미에 대한 설명 없이 바로 탐구 활동으로 넘어갔다는 것은 학생들의 지적 수준을 고려하지 못한 것으로 오히려 효율성이 떨어질 위험이 있다.

(28) ㄱ. 너 누구 닮<u>았</u>니? 저는 엄마를 닮<u>았</u>어요.
ㄴ. (방 안에 막 들어서면서) 늦<u>었</u>어요. 죄송해요.

ㄷ. 숙제를 하나도 안 했어? 넌 내일 학교 가면 혼났다.

탐구 활동으로 넘어가기 전에 (28)처럼 예를 들어 '-았-/-었-'의 다른 의미에 대해 설명해 주어야 할 것이다. (28ㄱ)에서 '-았-'은 과거에도 닮았고 지금도 닮아 있기 때문에 '완료' 또는 '완결지속'임을 알 수 있다. (28ㄴ)에서 '-었-'은 도착과 동시에 발화된 것으로 '실현인식' 또는 '완결'로 볼 수 있다. (28ㄷ)에서 '숙제를 하나도 안 했어?'의 '-았-'은 과거 시제이다. '넌 내일 학교 가면 혼났다'의 '-았-'은 미래이므로 '-았-'이 올 수 없으나, 미래에 실현될 것을 확신하는 사건이나 사태에 쓰여 실현될 것에 대한 '실현인식'을 보여준다.

일곱째, 『문법』(2002: 187)에서는 부정문에 대해 다음과 같이 설명하고 있다.

(29) 국어에서는 부정 부사 '안, 못'과 부정 용언 '아니하다, 못하다'를 사용하여 부정 표현을 만들 수 있다. 앞의 방식으로 형성된 부정문을 짧은 부정문, 뒤의 방식으로 만들어진 부정문을 긴 부정문이라고 한다. 긴 부정문은 명령문과 청유문에서 '아니하다, 못하다' 대신에 '마/마라, 말자'를 사용한다.

(29)를 보면 『문법』(2002: 187)에서는 부정문을 짧은 부정문과 긴 부정문으로만 나누고 있다는 것을 알 수 있다. '나는 철수를 안 때렸다.'와 같이 의지 부정에는 '안' 부정문을 쓰고, '나는 학교에 못 갔다.'와 같이 능력 부정에는 '못' 부정문을 쓴다는 간단한 개념 설명이 필요할 것이다. 또한 '부지런한 사람은 못 살지 않는다.'와 같은 이중 부정문에 대한 설명도 필요하다. 이중 부정문은 한 문장 안에 부정 표현이 둘 나타난 것으로, 부정의 부정이므로 결과적으로 강한 긍정을 나타낸다. 의미상으로는 긍정의 의미를 갖지만, 통사적으로는 부정문인 것이다.

3.5. 의미

3.5.1. 내용 체계

우리가 사용하는 언어는 말소리와 의미로 이루어져 있다. 말소리는 언어의 형식이며, 의미는 언어의 내용이다. 그러나 말소리와 달리 의미는 그 실체가 분명하지 않다. 따라서 언어의 의미가 과연 무엇인지 정의 내리기는 쉽지 않다. 의미론은 이러한 언어의 의미를 연구하는 학문 분야이다. 의미론은 크게 어휘 의미론, 문장 의미론, 화용 의미론으로 나눌 수 있을 것이다. 이관규(2002: 317~318)에서는 전통적으로 의미론이라 하면 어휘 의미론을 가리켰는데, 이는 대개 단어 의미론에 해당한다고 볼 수 있으며, 학교 문법에서도 어휘 의미론만을 다루고 있다고 설명하고 있다.

'의미' 단원의 교과서 내용 체계 변화를 살펴보면 다음과 같다.

<표 9> '의미' 단원의 교과서 내용 체계 변화

『문법』(1996)	『문법』(2002)
Ⅴ. 의미 1. 언어와 의미 (1) 언어의 의미 (2) 의미의 종류 2. 단어 간의 의미 관계 (1) 유의 관계 (2) 반의 관계 (3) 하의 관계	**6. 의미** 1. 언어와 의미 1. 언어의 의미 2. 의미의 종류 2. 단어 간의 의미 관계 1. 유의 관계 2. 반의 관계 3. 상하 관계

『문법』(2002: 194)에 나와 있는 이 단원의 길잡이를 보면 “이 단원에서는 눈에 보이지 않는 의미를 어떤 방식으로 탐구할 수 있는지 여러 언어 자료를 통하여 살펴볼 것이다. 단어의 여러 의미를 구분하고 단어들 간의 의미 관계를 분석하여 봄으로써, 전달하고자 하는 의미를 정확하고 효과적으로 표현할 수 있는 능력을 기르도록 하자.” 라고 제시되어 있다. 이처럼 ‘의미’ 단원을 학습함으로써 학습자들은 전달하고자 하는 의미를 정확하고 효과적으로 표현할 수 있는 능력을 기를 수 있을 것이다.

3.5.2. 문제점 및 제언

여기에서는 ‘의미’ 단원의 기술상의 문제점을 검토하고자 한다. 특히 중단원인 ‘단어 간의 의미 관계’를 중점으로 살펴보고자 한다.

첫째, 『문법』(2002: 208~212)를 살펴보면 ‘2. 단어 간의 의미 관계’에는 ‘유의어, 반의어, 상의어, 하의어’에 대한 설명만 있을 뿐 ‘다의어, 동음이의어, 동의어’에 대한 설명이 나와 있지 않음을 알 수 있다.

(30) ㄱ. 다의어: 하나의 단어 형태가 여러 개의 의미를 지니는 것으로, 기본 의미와 파생 의미가 다발을 이루어 중심적 의미와 주변적 의미로 나눌 수 있다.

예) 머리: 정진이는 머리를 흔들었다. (중심 의미: 신체의 일부분)

승호는 머리를 깎았다. (주변 의미: 머리털)

별이는 머리가 좋다. (주변 의미: 지능)

ㄴ. 동음이의어: 서로 다른 두 개 이상의 단어가 단지 우연히 소리만 같은 경우

예) 배[舟 · 腹 · 梨], 눈[雪 · 眼 · 芽], …

ㄷ. 동의어: 소리는 다르나 그 의미가 같은 어휘로, 어떤 문맥이나 상황에서도 교체 사용이 가능하다.

예) 미인과 미녀, 태양과 해, …

(30)과 같이 '다의어, 동음이의어, 동의어'에 대한 설명도 제시되어야 한다. 더불어 '유의 관계'를 설명할 때, 우리말에서 유의어가 발달한 이유[16]도 함께 설명해 주면 좋을 것이다.

둘째,『문법』(2002: 210)을 살펴보면, 단순히 둘 이상의 단어에서 의미가 서로 짝을 이루어 대립하는 관계에 있는 단어들을 반의어라고 설명하고 있다. 그러므로 반의어의 유형도 세분화시켜 설명할 필요가 있다. 반의어를 단순히 서로 반대되는 의미를 가진 단어라고 설명하는 것이 아니라, 대립되는 단어들의 의미 관계에 따라 몇 가지의 유형으로 나눌 수 있음을 설명해줘야 할 것이다.[17]

(31) ㄱ. 모순 관계 반의어: 두 단어 사이에 중간자의 개입으로 용납하지 않는 반의어.

예) <남자-여자>, <생-사>, <유-무>, …

ㄴ. 대립 관계 반의어: 두 단어가 배타적 의미 관계를 가지고 있지만, 두 단어 사이에 중간자의 개입을 용납하는 반의어.

예) <대-(중)-소>, <흑-(회(灰))-백>, …

---

16) 이관규(2002ㄴ: 325)에서는 우리말에서 유의어가 발달한 이유를 다섯 가지로 설명하고 있다. 첫째, 고유어와 함께 한자어와 외래어가 함께 함께 사용되고 있기 때문이다. 물론 반 이상이나 되는 한자어의 역할은 절대적이다(예: 아내-처-와이프, 가락-율동-멜로디, 잔치-연회-파티). 둘째, 높임법의 발달을 들 수 있다(예: 너-자네-당신-댁-이 사람, 이름-성명-존함-함자). 셋째, 감각어가 발달되어 있다(예: 노랗다-노르께하다-노르끄레하다-노르무레하다-노르스름하다-노릇하다-노릇노릇하다-노르톡톡하다-노리께하다-노리그레하다-노리무레하다-노릿하다-노리끼리하다). 넷째, 국어 순화를 위해 정책적으로 말을 만들어 낸다(예: 세모꼴-삼각형, 쪽-페이지, 성탄절-크리스마스). 다섯째, 금기(禁忌) 때문에 생기기도 한다(예: 어린 사내 아이를 보고 '고추' 보자고 하는 것 ; 동물의 세계를 설명하면서 '짝짓기'라는 말을 만들어 내는 것).

17) 최재희(2006: 333~334)에서는 반의어를 다섯 가지로 나누고 있는데, 모순 관계 반의어, 대립 관계 반의어, 상관 관계 반의어, 상대 관계 반의어, 방향 관계 반의어로 나누고 있다. 한편, 박영순(2005: 202~203)에서는 반의어를 양분 반의어(남-녀, 있다-없다 등), 다분 반의어(동서남북, 도레미파솔라시도 등), 극 반대어(흑백, 좌우 등), 관계 반대어(아버지-어머니, 부모-자식 등), 계층 반대어(상하, 수우미양가 등), 역 반대어(아들의 반의어는 '아버지'지만 아버지의 반의어는 '어머니'도 되고 '아들'도 된다)로 나누기도 하는데, 양분 반의어와 극 반대어가 제일 많은 것 같다고 설명하고 있다.

ㄷ. 상관 관계 반의어: 존재 자체의 상호 의존도가 높아서 절대적인 경우의 반의어.

예) <스승-제자>, <남편-아내>, <부모-자식>, …

ㄹ. 상대 관계 반의어: 두 존재가 상호 의존적이지만 그 의존도가 절대적이 아닌 경우의 반의어.

예) <밤-낮>, <바다-육지>, …

ㅁ. 방향 관계 반의어: 그 의미가 대칭적 방향을 나타내는 반의어. 이는 대립 관계의 반의어에 포함시킬 수도 있을 것이다.

예) <동-서>, <남-북>, <오른쪽-왼쪽>, <앞-뒤>, …

최재희(2006: 333)에서는 (31)과 같이 다섯 가지 유형으로 반의어를 나누고 있다.

셋째, 『문법』(2002: 194)에 나와 있는 '의미' 단원의 학습 목표에는 "단어나 문장의 의미를 바르고 정확하게 쓴다."라고 되어 있지만, 실제로 문장의 의미에 대해서는 거의 언급되지 않고 있다.[18]

박영순(2005: 189)에서는 학교 교육에서 다루어야 할 의미론의 범위는 어휘, 문장, 담화, 텍스트, 논리 모두를 포함해야 한다고 주장하고 있다. 의미는 언어의 내용에 속하는 것이므로 적어도 언어교육의 절반은 의미론에 할애해야 한다는 것이다. 그리고 언어의 형식에 관한 논의로 음운론, 형태론, 통사론을 다루었다면, 언어의 내용에 관한 논의로 어휘의미론, 문장의미론, 담화의미론 등을 다룰 수 있을 것이라고 제시하고 있다. 이렇게 의미론에 대해 설명하면서 이 모두를 교과서에서 다루기 힘들더라도 문장의 의미에 관한 내용은 수록되어야 한다고 보고 있다.

그러므로 문장 간의 의미 관계(유의문, 반의문, 중의문, 문장의 전제와 함의)에 대한 설명을 언급해야 할 것이다. 그리고 실생활에서 많이 쓰는 '중의적 표현, 간접적 표현,

18) 김민정(2002: 53), 정영(2004: 60), 이미애(2005:64)에 제시되어 있는 의견을 살펴보면, 문장 의미에 관한 부분은 '5. 문장' 단원에서 파생적 사동문과 통사적 사동문의 의미 차이, 부정 표현의 중의성을 언급함으로써 어느 정도 다루고 있다고 본다. 그러나 이들 문장 의미론에 관한 부분을 '5. 문장' 단원에서 다룬다면 어휘 의미론에 관한 부분은 '4. 어휘' 단원에서 다루어야 한다고 보고 있다. 그러므로 김민정(2002: 53), 정영(2004: 60), 이미애(2005:64)에서는 '5. 문장' 단원에서 언급한 문장 의미론에 관한 부분은 '6. 의미' 단원으로 옮겨 어휘 의미론과 문장 의미론이 같이 다루어지는 것이 좋다고 주장하고 있다.

관용적 표현, 잉여적 표현'에 대한 설명도 있어야 할 것이다.

3.6. 이야기

3.6.1. 내용 체계

『문법』(2002: 218)의 '이야기' 단원의 길잡이를 살펴보면 "이 단원에서는 발화의 통일체인 이야기에 대하여 알아볼 것이다. 이야기의 개념, 이야기의 표현과 이해에 작용하는 요소, 이야기의 구조 등을 살펴 문법에 맞을 뿐만 아니라, 상황에도 적절한 표현을 하도록 하자."라고 제시되어 있다.

'이야기' 단원은 화용론에 해당한다. 화용론은 국어의 언술(言述)에 관하여 화자(話者)와 언술이 발하여진 상황(context)을 관련지어 연구하는 분야이다. 즉, 화용론은 화자, 청자, 시간, 장소 등으로 구성되는 발화의 맥락 속에서의 언어 사용을 다루는 이론이다. 그러므로 이 단원에서는 언어가 실제로 언중들 사이에서 어떻게 사용되어지고 이해되는가를 살펴볼 것이다.

그리하여 국어를 추상적인 체계로서만 바라보는 것이 아니라 구체적인 상황 맥락 안에서 실질적으로 살아 움직이는 대상으로 바라봄으로써, 학습자들의 국어를 바라보는 시각을 넓히고, 학습자들에게 실제 자신의 국어 생활을 돌아볼 수 있는 기회를 제시할 것이다.

'이야기' 단원의 교과서 내용 체계 변화를 살펴보면 다음과 같다.

<표 10> ‘이야기’ 단원의 교과서 내용 체계 변화

『문법』(1996)	『문법』(2002)
Ⅵ. 이야기 1. 이야기의 구성과 기능 (1) 이야기와 장면 (2) 이야기의 구조 (3) 발화의 기능 2. 장면에 따른 표현과 이해 (1) 장면에 따른 표현 (2) 장면에 따른 이해	**7. 이야기** 1. 이야기의 개념 1. 발화와 이야기 2. 발화의 기능 2. 이야기의 요소 1. 이야기의 구성 요소 2. 지시 표현 3. 높임 표현 4. 심리적 태도 5. 생략 표현 3. 이야기의 짜임 1. 이야기의 구조 2. 이야기의 내용 구조 3. 이야기의 형식 구조

‘이야기’ 단원은 제6차 국어과 교육과정에서 처음 등장한 부분으로 우리가 실제로 행하는 대화들을 학습의 영역으로 끌어 들였다. 제7차 국어과 교육과정에 따라 편찬된 『문법』(2002)에서 ‘이야기’ 단원은 ‘이야기의 개념, 이야기의 요소, 이야기의 짜임’으로 나누어 설명하고 있다.

3.6.2. 문제점 및 제언

여기에서는 '이야기' 단원의 기술상의 문제점을 검토하고자 한다.『문법』(2002)를 비롯하여『문법』(1996), 제7차 국어과 교육과정,『문법 교사용 지도서』(2002) 등을 검토한 결과, 용어 사용의 문제, 친소관계가 경어 사용에 미치는 영향에 대한 예시 제시에 대한 문제점이 있음을 알 수 있다.

첫째, 제7차 국어과 교육과정에서는 '담화'라는 용어를 사용하고 있는데, 교과서에서는 제6차 국어과 교육과정의 '이야기'라는 용어를 그대로 사용한다는 것이 적절한 것인가에 대한 의문이 든다.

다음 (32)는 제7차 국어과 교육과정을 반영한 교과서에 제시된 '이야기' 단원과 관련된 개념이다.

(32) ㄱ. 중학교『생활 국어 1-1』(2001: 122)

대화나 연설과 같이 한 문장 이상으로 이루어진 말의 단위를 담화라고 한다. 말을 잘 하기 위해서는 담화 상황을 이루는 요소를 잘 파악해야 한다.

ㄴ. 고등학교『문법』(2002: 220)

아직 입 밖으로 나오지 않은 상태의 추상적인 말이 생각이라면, 이러한 생각이 실제로 문장 단위로 실현된 것이 발화(發話)이다. 발화는 말하는 이, 듣는 이, 그리고 장면에 따라 구체적인 의미가 결정된다. 그리고 이러한 발화들이 모여서 이루어진 통일체를 이야기라고 한다.

(32)에서 보면 알 수 있듯이 제7차 국어과 교육과정을 반영한 중학교 교과서에서는 '담화'를, 고등학교 교과서에서는 '이야기'를 선택하여 다른 용어를 사용하고 있음을 알 수 있다. 중학교의 담화 단원이 '말하기·듣기'라는 생활 국어 영역에서 다루어지고 있

지만, 중학교와 고등학교에서 사용하는 용어를 이처럼 다르게 사용하기보다는 통일하여 사용하는 것이 훨씬 바람직하다고 여겨지며, 그 용어는 '이야기'가 아닌 '담화'로 사용하는 것이 더 좋을 것이라 판단된다.

(33) ㄱ. 담화의 개념: 일정한 목적을 달성하기 위하여 사용된 구어적(口語的) 언어 형식

ㄴ. 담화와 텍스트와의 차이: 이야기가 문자 언어로 쓰여진 경우를 대개 '텍스트(text)'라고 부른다. 텍스트는 유형마다 고유의 기능이 있고, 형식적 특성을 지닌다는 점에서 담화와 동일하지만 차이점도 많다. 담화에서는 어조, 리듬 등이 중요한 역할을 하지만, 텍스트에서는 이러한 특징보다는 문장 부호 등이 중요한 역할을 한다. 또, 편지, 계약서 등과 같이 고정된 격식이 있거나 서명이 필요한 경우도 있다.

(33)은 모두 제6차 국어과 교육과정에 따라 편찬된『문법』(1996: 141~142)의 '이야기' 단원에 실린 개념들이다.『문법』(1996)에서 부족한 부분을 보완·수정하여 제7차 국어과 교육과정을 반영한『문법』(2002)가 나온 것이지만, '담화'와 관련된 개념들은『문법』(2002)의 내용보다는『문법』(1996)이 정리가 더 잘 되어 있다. 그러므로 다음 개정 교과서에서는 이 부분이 참고가 되어 반영이 되어야 할 것이다.

둘째, 우리말은 말하는 이와 듣는 이의 상하 관계와 친소 관계에 따라 높임 표현과 낮춤 표현을 구별하여 쓰기 때문에, 대화를 통해 말하는 이와 듣는 이의 관계를 파악할 수 있다.

(34) ㄱ. 주희: 어디 가십니까?

성규: 응, 장에 물건 사러 가네.

ㄴ. 우리는 위 대화에서 주희가 당연히 아랫사람이며, 두 사람은 비교적 거리가 있는 관계라는 점을 알 수 있다. 주희는 성규에게 높임말을 사용하였지만,

성규는 주희에게 낮춤말을 사용하였기 때문이다.

위의 대화에서 “주희가 아랫사람이며, 두 사람은 비교적 거리가 있는 관계라는 것을 알 수 있다(『문법』 2002: 231).”라고 했는데, 주희가 아랫사람인 것은 확실하지만 비교적 거리가 있다는 것은 확실하지 않다. 다시 말하면, 성인간에 ‘하게체’를 사용하는 경우는 오히려 거리가 없는 사람에게 사용하는 경우이고, 거리가 있는 경우엔 연령차가 있다고 하더라도 상호 존대를 하는 것이 자연스럽기 때문이다.

<그림 1> 말하는 이와 듣는 이 사이의 친소관계에 따른 높임 표현

그러므로 친소관계가 경어 사용에 미치는 것을 얘기하려면, 『문법』(2002: 231)에 제시되어 있는 그림인 <그림 1>과 같이 비슷한 성인들끼리 서로 대등하게 존대말을 사용하다가 친해진 이후에는 반말로 바꾸는 것을 보여주든가, 박영순(2005: 89)에서 제시하는 것처럼 서로 존대말을 사용하다가 나이 어린 사람이 ‘말씀을 낮추세요.’라고 하면, 윗사람이 아랫사람에게 하게체나 반말로 바꾸어 사용하는 경우를 통하여 친소관계를 기술해야 할 것이다.

셋째, 『문법』(2002) 전반에 걸쳐 높임법이 두 번 나오지만 어디에도 호칭에 관한 내용은 없다. 국어높임법에서 호칭법에 관한 언급이 전혀 없다는 것은 문제가 있다고 본다. 박영순(2005: 89)에서도 이렇게 호칭 사용법에 관한 내용을 전혀 다루지 않는 것은 학생들로 하여금 상황에 맞는 적절한 호칭을 사용하여 효과적인 의사소통을 할 수 있는 능력을 길러주지 못하고 있는 것이라고 지적하고 있다.

넷째, 이야기 단원은 중단원 '1. 이야기의 개념'을 제외하고는 모두 앞에서 배운 내용의 적용이라고 할 수 있다. 그러므로 이 단원에서는 지금 실린 내용보다 더 많은 내용을 충분히 적용할 수 있도록 더 많은 예문과 탐구활동을 다루어야 한다고 본다. 또한 실제 생활에서 일어날 수 있는 상황을 구체적인 장면으로 교사가 연출하여 학생들이 역할 놀이 혹은 발표를 할 수 있도록 구성하는 것이 좋을 것이다. 그리고 매체자료(영화, 드라마, 신문, 만화)를 이용하여 주어진 상황에서 어떻게 말을 할 것인지 학습자의 경험과 연결 지어 활성화될 수 있게 지도하는 것이 좋을 것이다.

4. 결론

지금까지 제7차 국어과 교육과정에 따라 편찬된 『문법』(2002)를 분석한 뒤, 분석한 내용을 바탕으로 문제점 및 개선 방안을 고찰해 보았다. 2011년이면 개정 교과서가 편찬·보급될 예정인 이 시점에서 제7차 교육과정에서의 문법 교과서를 분석하는 작업이 과연 의미가 있을지는 문제일 수 있다. 그러나 그동안 개정 교과서가 나와도 기존의 문제점을 안고 있음을 발견하고, 제7차 국어과 교육과정에서의 문법 교과서를 분석하여 문제점을 찾고 개선 방안을 제시해 보았다.

이번 제7차 국어과 교육과정에서 문법은 '국어 알기'를 학습자 중심으로 할 수 있는

탐구 학습 활동이 도입되고, 가치관 및 태도 영역 차원의 '국어 가꾸기'가 신설되는 등 종전의 문법 체계의 틀에서 벗어나 새로운 시도를 보여주었다. 또, 삽화, 사진 등 시각 자료를 많이 사용하고, 실제적인 국어 자료를 제시함으로써 학습자들이 국어 현상에 흥미롭게 접근할 수 있도록 하는 등 이전에 볼 수 없었던 변화가 많이 일어났다.

그러나 아직도 많은 문제점들이 남아 있는 것이 사실이다. 그래서 이 논문의 핵심이라고 할 수 있는 3장에서는『문법』(2002)를 단원별로 분석하고, 문제점을 제언해 보았다.

첫째, '말소리' 단원에서는 표준 발음에 관련된 문제 해결시 필요한 '표준어 규정'의 '표준 발음법'을 부록에 제시하자는 것, 자음 동화·구개음화의 개념 설명과 더불어 예시도 제시하자는 것, 교과서에 누락되어 있는 두음 법칙과 경음화 현상 그리고 어감 분화에 대한 설명이 필요하다는 것에 대해 제시해 보았다.

둘째, '단어' 단원에서는 대명사라는 용어 속에는 명사를 대신하여 지시하는 말이라는 의미가 들어가 있으므로 지시 대명사와 인칭 대명사로 나누는 대신 인칭 대명사와 비인칭 대명사로 나누자는 것, 조사와 어미를 모두 단어로 보지 않는 견해, 지나친 조사의 생략은 의미 전달에 지장을 초래할 수 있음을 설명하는 것, 접속 부사를 부사로 보는 것보다 접속사로 보자는 것, 종결 어미에 대한 설명을 할 때 예시의 형평성에 대한 문제, 부사형 어미에 대한 문제에 대해 살펴보고 개선 방안을 제시해 보았다.

셋째, '어휘' 단원에서는 학습목표 제시에 대한 것, 혼종어 문제에 대한 것, 국어 어휘의 존재 양상에 대한 것을 살펴보고, 개선 방안을 모색하고자 하였다.

넷째, '문장' 단원에서는 단체주격조사를 부사격 조사로 볼 것인가에 대한 문제, 인용격 조사를 부사격 조사로 볼 것인가에 대한 문제, 필수적 부사어를 보어로 볼 것인가에 대한 문제, 보어의 한계에 대한 문제, 국어 문장 종결법 중에서 감탄법을 평서법의 하위 유형으로 설정하는 것에 대한 문제, 과거 시제 선어말 어미 '-았-/-었-'의 다른 의미에 대한 설명 문제, 부정문에 대한 문제를 제언해 보았다.

다섯째, '의미' 단원에서는 교과서에 누락되어 있는 다의어, 동음이의어, 동의어에 대

한 문제, 우리말에서 유의어가 발달한 이유에 대한 문제, 반의어의 유형에 대한 문제, 문장 간의 의미 관계에 대한 문제를 지적하고, 개선안을 마련해 보았다.

여섯째, '이야기' 단원에서는 교육 과정과 교과서에 나온 용어의 통일 문제, 높임 표현 설명 중에서 친소관계가 경어 사용에 미치는 경우를 제시해 보았다.

본 연구는 문법 교과서의 내용만을 토대로 개선 방안을 제시하는 데에 한계는 있지만, 단원별로 분석한 내용을 바탕으로 문제점을 찾고 개선 방안을 제시하여 다음 개정 문법 교과서 반영에 기여할 수 있다는 데 의의가 있다.

마지막으로 앞으로의 문법 교과서가 나아가야 할 방향을 제시하면 다음과 같다. 앞으로의 문법 교과서에서는 '국어 알기'와 관련하여 빨라지는 언어 환경의 변화에 대한 문법적인 연구가 진행되어 문법 교육에의 반영이 빠르게 반영되어야 할 필요가 있다. 또한 '국어 가꾸기' 역시 보충·심화되어야 한다고 생각한다. 좀 더 현실적인 언어 현상에 관심을 기울이고, 남과 북의 언어 이질화 현상에 대한 연구가 진행되어 학교 문법에서도 다루어져야 할 것이다.

참 고 문 헌

강옥미(2003),『한국어 음운론』, 태학사.

강희숙(2010),『국어 정서법의 이해』, 도서출판 역락.

고영근·구본관(2008),『우리말 문법론』, 집문당.

고영근·남기심(1993),『표준 국어문법론(개정판)』, 탑출판사.

교육과학기술부(2009),『고등학교 교육과정 해설② 국어』, 미래엔 컬처그룹.

교육부(1996), 고등학교『문법』, 서울 대학교 사범 대학 국어 교육 연구소 편찬. 서울: 대한교과서주식회사.

교육인적자원부(2001),『고등학교 교육과정 해설 -② 국어-』, 대한 교과서 주식회사.

교육인적자원부(2002ㄱ), 고등학교『문법』, 서울 대학교 국어 교육 연구소 편찬. 서울: ㈜ 두산.

교육인적자원부(2002ㄴ), 고등학교『문법 교사용 지도서』, 서울 대학교 국어 교육 연구소편찬. 서울: ㈜ 두산.

국어연구소(2004),『국어 어문 규정집』, 대한 교과서 주식회사.

권재일(2006),『남북 언어의 문법 표준화』, 서울대학교출판부.

김경찬(2001), 「국어 부사절 내포문 구성 연구 -학교문법을 중심으로-」, 조선대학교 교육대학원 석사학위논문.

김광해(1999),『국어지식 교육론』, 서울대학교 출판부.

김광해·권재일·임지룡·김무림·임칠성(1999),『국어지식탐구』, 박이정.

김광해(2008),『문법현상과 교육』, 박이정.

김기용(2003),「고등학교 문법 교육의 문제점과 새로운 방안 모색」, 건국대 교육대학원 석사학위논문.

김민정(2002),「고등학교 국어과 문법교과서 연구 (제6차와 7차 교육과정을 중심으로)」, 고려대학교 교육대학원 석사학위논문.

김윤화(2010),「현대 국어의 신어 형성 양상 연구」, 순천대학교 교육대학원 석사학위논문.

남기심(1998),『국어 문법의 탐구 Ⅳ』, 태학사.

노대규 외(1991),『국어학서설』, 신원문화사.

목정수(2009),「한국어 명사성 형용사의 설정 문제」,『국어 교육』제128호, 한국어교육학회.

문순홍(1990),「고등학교 '문법'연구」, 한국교원대 대학원 석사학위논문.

박덕유(2009),『(개정판) 학교문법론의 이해』, 도서출판 역락.

박영목·한철우·윤희원(1996),『국어교육학 원론(제2판)』, 박이정.

박영순(2005),『국어문법 교육론』, 박이정출판사.

박지연(2007),「국어지식 영역 문장론 관련 단원의 연계성과 적절성 연구」, 홍익대 교육대학원 석사학위논문.

방동진(2005),「학교 문법 국어 복합문 체계 연구 -'7차 교육과정'을 중심으로-」, 경희대학교 교육대학원 석사학위논문.

윤지영(2007),「7차 교육과정에 따른 고등학교 국어과 문법교과서 연구」, 경원대학교 교육대학원 석사학위논문.

이관규(2002ㄱ),「제7차 문법 교육 과정과 교과서의 문법 내용적 특징에 대한 고찰」, 한국어학회 137차 학술연구회 자료.

이관규(2002ㄴ),『학교 문법론(개정판)』, 월인.

이관규(2004),「문법 교과서의 변천」,『문법 교육』제1호, 한국문법교육학회.

이관규(2005),『국어 교육을 위한 국어 문법론』, 집문당.

이관희(2009),「문법교육 위계화를 위한 방법론 개발」,『문법 교육』제10호, 한국문법 교육학회.

이기령(2007),「학교 문법과 표준 한국어 문법의 비교 연구」, 한남대 교육대학원 석사학위논문.

이미애(2005),「고등학교 문법 교과서의 문제점과 개선방안」, 상명대학교 교육대학원 석사학위논문.

이석주·이주행(1994),『국어학개론』, 대한교과서주식회사.

이수미(2009),「한국어 피동 개념의 재해석과 적용 가능성에 대한 연구」,『국어 교육』제128호, 한국어교육학회.

이수진(2006),「통합적 문법 교육을 위한 교과서 구성 방안 연구」, 숙명여자대학교 교육대학원 석사학위논문.

이영란(2006),「국어 교육의 발전 방향과 국어 생활」, 연세대 교육대학원 석사학위논문.

이익섭·채완(1999),『국어문법론강의』, 학연사.

이진호(2005),『국어 음운론 강의』, 삼경문화사.

이진호(2009),『국어 음운 교육 변천사』, 도서출판 박이정.

임지룡(1992),『국어 의미론』, 탑출판사.

임지룡·이은규·김종록·송창선·황미향·이문규·최웅환(2005),『학교 문법과 문법 교육』, 도서출판 박이정.

정영(2004),「고등학교 『문법』교과서 분석」, 조선대학교 교육대학원 석사학위논문.

최미숙·원진숙·정혜승·김봉순·이경화·전은주·정현선·주세형(2008),『국어 교육의 이해』, ㈜사회평론.

최성덕(2007),「중학교 교과서 국어 지식 영역의 연계성 연구」,『문법 교육』제7호, 한국문법교육학회.

최재희(2004),『한국어 문법론』, 태학사.

최재희(2006),『한국어 교육 문법론』, 태학사.

최호철 편(2009),『국어 문법 교과서 연구』, 제이앤씨.

한지연(2006),「제7차 문법 교과서 분석 - 문제점과 개선방안 중심으로」, 홍익대학교 교육대학원 석사학위논문.

허웅(1983),『국어 음운학 (우리말 소리의 오늘·어제)』, 샘문화사.

저작물 이용 허락서

학 과	국어교육	학 번	20078032	과 정	석사 과정
성 명	한글: 정하나 한문 : 鄭하나 영문 : Jeong, Ha-na				
주 소	(500-170) 광주광역시 북구 운암동 미라보 아파트 2차 106동 202호				
연락처	010-9435-2102 E-MAIL : csjjhn@hanmail.net				
논문제목	한글 : 고등학교 국어과 문법 교과서 분석 영어 : An Analysis on the Textbook of High School Grammar.				

본인이 저작한 위의 저작물에 대하여 다음과 같은 조건아래 조선대학교가 저작물을 이용할 수 있도록 허락하고 동의합니다.

- 다 음 -

1. 저작물의 DB구축 및 인터넷을 포함한 정보통신망에의 공개를 위한 저작물의 복제, 기억장치에의 저장, 전송 등을 허락함
2. 위의 목적을 위하여 필요한 범위 내에서의 편집·형식상의 변경을 허락함. 다만, 저작물의 내용변경은 금지함.
3. 배포·전송된 저작물의 영리적 목적을 위한 복제, 저장, 전송 등은 금지함.
4. 저작물에 대한 이용기간은 5년으로 하고, 기간종료 3개월 이내에 별도의 의사 표시가 없을 경우에는 저작물의 이용기간을 계속 연장함.
5. 해당 저작물의 저작권을 타인에게 양도하거나 또는 출판을 허락을 하였을 경우에는 1개월 이내에 대학에 이를 통보함.
6. 조선대학교는 저작물의 이용허락 이후 해당 저작물로 인하여 발생하는 타인에 의한 권리 침해에 대하여 일체의 법적 책임을 지지 않음
7. 소속대학의 협정기관에 저작물의 제공 및 인터넷 등 정보통신망을 이용한 저작물의 전송·출력을 허락함.

동의여부 : 동의(o) 반대( )

2011 년 01 월 07 일

저작자: 정 하 나 (서명 또는 인)

조선대학교 총장 귀하