

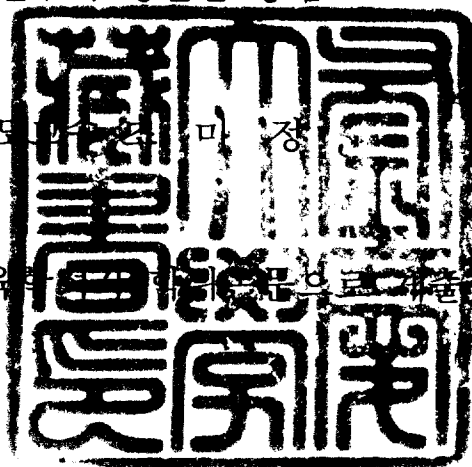
교육학석사 학위논문

제7차 고등학교 『문법』 교과서의 문제점과 대안 모색

- 문장의 필수적 성분을 중심으로 -

지도교사 김미경

이 논문을 교육학 석사학위논문으로 제출함



2005년 8월

부경대학교 교육대학원

국어교육전공

이영심

이영심의 교육학석사 학위논문을 인준함

2005년 6월 일

주 심 문 학 박사 박 영 준 (인)

위 원 언어학박사 김 희 섭 (인)

위 원 언어학박사 조 미 정 (인)

목 차

I. 서 론	1
1. 연구의 목적 및 연구 방법	1
2. 선행 연구 검토	4
II. 『문법』의 교육적 문제	11
1. 학교 문법의 성격	13
2. 『문법』 교과서와 문법 교육의 문제	15
1) 체계성의 문제	16
2) 통일성의 문제	23
3) 실용성의 문제	27
III. 문장의 필수적 성분	33
1. 필수적 성분에 대한 용어와 개념의 문제	33
1) 보어	34
2) 필수적 부사어	41
3) 서술어 자릿수	47
2. 문장의 필수적 성분에 대한 구절구조적 접근	54
1) 구절구조적 접근의 실제	54
2) 한국어의 기본 문형 설정	57
가) 자동사를 포함한 문장	58
나) 타동사를 포함한 문장	63
다) 형용사를 포함한 문장	67
3) 문장의 필수적 성분	71
가) 주어	72
나) 목적어	75

다) 보어-----	76
라) 서술어-----	79
 IV. 문장의 필수적 성분에 대한 교수·학습-----	82
1. 종래의 교수·학습 지도안 분석-----	83
2. 구절구조적 접근을 통한 지도안-----	87
 V. 결 론-----	97
 ※ 참고문헌-----	100

표 목 차

<표 1> 2003 - 2004년 5개 시도의 고등학교 선택과목 채택현황----	11
<표 2> 서술어 자릿수의 이동-----	52

The Suggested Solution about the Issues of the 7th High School Grammar Textbook

- Focused on the Major Constituents at the Sentence -

Yeongsim Lee

*Graduate School of Education
Pukyong National University*

Abstract

An elective course 『Grammar』 have been look away in the high school because of educational situation, attaching importance to an entrance examination. This paper focused on lacking system at the basic theory in 『Grammar』. Generally every theoretical grammar and school grammar must be systematic, but 『Grammar』, the school grammar, is not enough the systematization. And the reason why the authors didn't unity their theory when the text book was written, after all it has an effect on our language life. So the present 『Grammar』 need to be changed.

On the text book the unit which has problems is the fifth '문장' and about the content of the major constituents, a complement, a major adverb phrase, a place number of the predicative word. The complement has the problems about the 1st, the absence of explanation about meaning and role, the 2nd, the predicative word which is only '되다, 아니다', the 3rd, the postposition which is only '-이/-가'. And the major adverb phrase has the problems about the 1st, an inconsistency of

terminology, the 2nd, belonging to the adverb phrase, the 3rd, having a property of complement. The place number of the predicative word has the problems about the 1st, necessity of learning, the 2nd, several place numbers of one predicative word. Especially, the place number of the predicative word means the number of major constituents at a sentence, so every student must be guided about the nature of predicative word, but not in the real.

This upper problems can be easy if they know the Korean basic sentence types. The basic sentence types always depend on the nature of predicative word, that is, an intransitive, a transitive, an adjective, a completeness, and an incompleteness, and can be known as a phrase structural approach. This basic sentence is consisted of the constituents which the predicative word always demands, so we can easily know the major constituent of the sentence and easily apply to the real life.

The existing teaching plans about the major constituents is learner-centered using inquiry learning model but the contents of a teaching don't get out of 『Grammar』 which has many problems. So this paper shows a new teaching plan, which is a process of knowing the major constituents using the phrase structural approach.

At the school the teaching plan was not given a trial performance, but the approach system or the process will systematically change learners' cognitive structure more than the existing teaching plans. And then they will be able to go forward to operate a correct language life. 『Grammar』 is not only a text book but a learners' life.

The voice that 『Grammar』 must be changed is not yesterday and today. The present situation will be able to conquered only when both a education process and a education content are systematical to the learners so this paper point out the problems about 『Grammar』's content and gives the solution.

I. 서 론

1. 연구의 목적 및 연구 방법

21세기를 위한 교육개혁의 요구를 반영하여 1997년 12월 30일에 공포된 제7차 교육 과정은, 이전까지 초·중·고 교육 과정으로 분리되었던 것을 통합하여 1학년부터 10학년(초등학교 1학년~고등학교 1학년)에 이르는 ‘국민 공통기본교육 과정’으로 설정하였다. 또 제6차에서의 말하기·듣기·읽기·쓰기·국어지식·문학으로 되어 있던 국어과의 하위영역을 듣기·말하기·읽기·쓰기·국어지식·문학으로 재구조화하고 교수·학습과 평가 방법을 더욱 상세히 제시하였다. 특히 심화·보충형의 수준별 교육 과정을 지향하는 동시에 11학년과 12학년, 즉 고등학교 2학년과 3학년의 경우에 학생선택중심 교육 과정을 강화하여 학습자 특성에 맞는 교육이 이루어지도록 하였다.

고등학교 국어 교과는 국민기본공통 과목인 ‘국어’ 과목과 일반 선택 과목인 ‘국어 생활’, 심화선택 과목인 ‘화법’, ‘독서’, ‘작문’, ‘문법’, ‘문학’ 과목으로 구성되며 본고의 연구 대상인 『문법』 교과서(이하 『문법』)는 고등학교 2, 3학년 과정에서 이수할 수 있는 과목이다. 그러나 『문법』이 심화선택 과목이라는 위상에 걸맞지 않게 입시 위주의 교육환경과 편제 및 운영 특성 때문에 일선 교육 현장에서 외면당하고 있는 것이 현실이다.

그렇다면 제6차 교육 과정에서 보였던 상황¹⁾과도 크게 달라진 것이 없

1) 이관규(2000)에 따르면, 서울시의 일반계 고등학교에서 단일과목(교육 과정 상으로는 과정별 필수 과목) 가운데 ‘문법’ 과목을 선택한 학교는 인문 사회과정은 15.0%, 자연과정은 3.2%밖에 되지 않는다고 한다. 단위 수 비율로 환산하면 인문·사회 과정은 9.6%, 자

는 『문법』의 이러한 현실은 어디에서 비롯되는 것일까?

이관규(2004)는 문법 교육이 위축되는 이유로 그 필요성²⁾에 대한 아래와 같은 회의에서 비롯한다고 보고 있다.

첫째, 모국어 문법은 이미 취학 전에 습득되는 것인데 굳이 학교에서 또 교육시킬 필요가 있겠는가.

둘째, 문법은 실생활에 전혀 도움이 되지 않는데, 그렇지 않아도 배울 게 많은 현대 생활에서 문법을 배울 필요가 있겠는가.

셋째, 문학과 같은 다른 과목은 재미가 있지만 문법은 너무 딱딱하고 지루해서 도대체 흥미가 없는데 꼭 배워야 한다는 것인가.

넷째, 문법 영역이 국어과의 궁극적 목표인 언어 사용 기능의 신장에 기여하는 것이 도대체 있거나 한가. 있다고 해도 얼마나 기여하는가. 그러니 문법은 배우지 않아도 될 것이며 꼭 배워야 한다면 기초적 지식 조금만 배우면 되지 않겠는가.

문법 교육에 대한 부정적인 시각들 중에서도 가장 구체적인 이유를 세 번째로 들고 있다. 우리는 보통 학교에서 문법을 배울 때 지루하고 재미도 없을 뿐더러 어려워했던 기억을 갖고 있다. 이를 해결하기 위해서는 수업 내용과 교수법의 측면에서 방안을 강구할 수 있을 것이다. 즉, 『문법』의 수업 내용은 널리 인정된 학문 문법을 토대로 학습자의 언어생활과 밀접하

연 과정은 2.1%에 불과하다.

2) 정달영(2002)은 문법교육의 필요성을 다음과 같이 10가지를 들고 있다.

①인간의 정신세계 이해에 도움이 됨, ②정확한 국어사용의 기준 제시, ③고도의 지적 활동의 바탕인 언어 능력 함양, ④관찰력, 통찰력, 분석력, 추리력, 종합력 등의 고등 정신능력 함양, ⑤논리적 사고력의 함양, ⑥사회언어학적 규범의 통달과 실천, ⑦대인관계를 위한 의사소통 능력의 향상, ⑧언어 표현 전반에 관한 자신감과 의욕 고취, ⑨외국어 학습의 기초와 길잡이 역할, ⑩탐구심 고양

게 구성되어야 하고, 교사의 교수법에서 학생의 자발적 참여까지 이끈다면 흥미 있는 ‘문법’ 시간이 될 것이라고 제안한다.

이 점에 대해서 제7차 교육과정의 『문법』 교과서는 학습자가 재미를 느낄 수 있도록 각종 삽화나 ‘탐구’와 ‘가꾸기’를 통해서 실제 학습자의 언어 생활의 내용을 다룸으로써 의미 있는 학습 경험으로 이어지도록 구현하고자 한다. 그러나 현실적으로 ‘탐구’ 활동이 제대로 실현되기 위해서는 수업 시수에 있어서도 홍선영(2004)의 견해처럼 현재³⁾보다 2배 이상의 수업 시수 배당이 필요하다. 또한 학습자의 흥미를 유발하기 위해서도 『문법』 교과서의 기본 이론들 역시 더욱 체계적이고 타당성이 검증된 이론들로 거듭났어야 한다. 익숙한 만화 그림을 통해서 학습자는 ‘문법’을 친근하게 느낄 수는 있겠지만 지적 쾌감을 얻기는 어려울 것이기 때문이다. 이러한 오류들이 결국은 흥미를 갖고 출발하는 학습자들에게 많은 장애물로 작용하는 것이다. 또한 문법과 관련하여 수준 높은 문제가 출제되어야 하는 수능에

3) 총 68시간 중에서 ‘2. 말소리’ 단원의 수업 내용과 수업 시수를 표로 살펴보면 다음과 같다.

구 분		교수·학습 내용	수업시수
단원의 길잡이		• 도입 및 준비 학습	1
1. 음운과 음운 체계	(1) 음성과 발음 기관	• 음성과 소리(음향)의 차이에 대해 알기 • 발음 기관에 대해 알기	
	(2) 국어의 음운 체계	• 음성과 음운의 개념 구별하기 • 국어의 모음 체계에 대해 알기 • 국어의 자음 체계에 대해 알기 • 소리의 길이에 대해 알기	4
	(3) 음절 가꾸기	• 음절의 개념과 국어 음절의 구조 파악하기 • 중단원의 학습 내용 정리 및 평가	
	(1) 음절의 끝소리 규칙	• 음절의 끝소리 규칙에 대해 알기	
2. 음운의 변동	(2) 음운의 동화	• 자음 동화에 대해 알기 • 구개음화에 대해 알기 • 모음 동화에 대해 알기 • 모음 조화에 대해 알기	4
	(3) 음운의 축약과 탈락	• 음운 축약과 탈락에 대해 알기	
	(4) 사잇소리 현상	• 사잇소리 현상에 대해 알기	
	가꾸기	• 중단원의 학습 내용 정리 및 평가	
단원의 마무리		• 대단원의 학습 내용 정리 및 평가	1

서조차도 3~4 문제 정도⁴⁾ 출제되는 데에 머물러 더욱더 문법 교육의 전망을 어둡게 하고 있다. 이것은 반드시 재고되어야 하는 심각한 문제이다.

그렇다면 『문법』이 교육적으로 성공하기 위해서 갖춰야 하는 특성은 무엇이며, 구체적으로 교육 내용에 있어서는 무엇이 문제인지를 알아보고 이에 대한 대안을 찾아야 할 것이다. 이에 따라 제2장에서는 『문법』 교과서의 근본이라 할 수 있는 학교 문법의 특성을 살펴보고, 『문법』이 이러한 특성들에 부합하는지를 중심으로 논의하고자 한다.

제3장에서는 『문법』의 제5단원 ‘문장’의 필수적 성분을 중심으로 교육 내용에 대한 문제를 종합적으로 정리하고, 이에 대해서 구절구조적인 접근을 통해서 해결을 시도하고자 한다. 제4장에서는 제3장의 접근법을 토대로 교수·학습 지도안을 제시하여 실제로 현장 수업에 적용하는 데까지 이르하고자 한다.

2. 선행 연구 검토

제6차 교육 과정 기간에 제기된 국어교육에 대한 반성을 수렴한 그간의

4) 2005학년도 대학수학능력시험 언어 영역 문제지(작수형)를 살펴보면, 전체 60문항 중에서 5문항 정도(8.3%)가 『문법』과 관계 있는 문제들이다. 정리하면 다음과 같다.

① 문장에서 호응과 연결 관계 및 피동 표현의 오류, 잘못된 어휘 사용 등을 찾아내는 문제(12번)

② 안은 문장의 구조를 묻는 문제(13번)

③ 혼동하기 쉬운 단어가 정확하게 사용된 문장 찾는 문제(14번)

④ 유의어(類義語) 찾는 문제(43번)

⑤ 다의어(多義語) 관련 문제(55번)

이 중에서 ④, ⑤의 경우는 문학 지문과 함께 제시된 것으로 오롯이 『문법』에 해당하는 문제는 3문항 정도로밖에 볼 수 없다. 문제의 수준에 앞서 그 출제 비율 또한 형편없음을 알게 한다. 이것이 더욱더 학교 현장에서 『문법』을 인기 없는 과목으로 만드는 원인이다.

연구 성과를 바탕으로 제7차 교육 과정이 만들어졌다. 그럼에도 불구하고 학교에서의 국어과 문법 교육은 여러 가지 문제점을 노출하고 있다. 이에 대한 연구들로서, 이옥희(2002), 정영(2003), 홍선영(2004) 등은 『문법』 교과서의 전체 단원을 대상으로 문제점을 분석하였다.⁵⁾

이옥희(2002)는 단원별 분석 결과를 통해서 다음의 문제를 지적한다. 첫째, 대단원의 학습목표와 중단원의 학습목표가 유기적인 관계를 가지고 있지 못한 부분이 있다. ‘품사’ 단원의 경우 대단원의 학습 목표에는 ‘단어의 품사별 특성을 알고, 단어를 어법에 맞게 쓴다.’라고 되어 있는데, 중단원 학습 목표에는 ‘품사의 특징을 알고, 단어들을 품사로 구분할 수 있다.’라고 되어 있다. 즉 여기서 ‘단어를 어법에 맞게 쓴다.’라는 학습 목표는 단원 전체에 반영되어 있지 못한 것이다.

둘째, 중단원의 학습목표가 소단원의 기초학습 내용에 제대로 제시되어 있지 못한 부분이 있다. ‘어휘’ 단원의 경우 중단원의 학습목표가 ‘고유어, 한자어, 외래어의 기능에 대하여 안다.’라고 되어 있는데, 소단원 기초 학습 내용 중에서 외래어의 특성, 기능, 고유어와의 상관관계에 관한 내용이 모두 없고, 인식이나 태도의 변화만 강조하고 있기 때문이다. 기능에 대한 부분은 부정적인 내용만 실고 있어 자칫 국수적인 태도를 형성할 우려까지 보인다는 것이다.

셋째, 소단원의 기초 학습 내용을 검토해 본 결과 일반적이지 못한 견해가 반영된 부분이 있다. 즉, 비분절 음운⁶⁾에 대해서 소리의 길이만 한하는 교과서의 분류라든지, 구개음화와 사잇소리 현상에 대한 동화 해석에의 오류 등이 해당한다. 또한 ‘문장’ 단원에서는 부속 성분인 부사어가 필수적으

5) 『문법』 교과서만을 대상으로 한 선행연구들로서, 여기서는 주로 학문 문법의 내용을 토대로 오류를 지적한 연구들을 대상으로 하고 있지만, 이 외에도 교육과정의 교과서 실현양상 연구, 문법 교육 방법에 관한 연구, 6차와 비교해서 개선된 사항에 관한 연구 등 다양하다.

6) 비분절 음운에는 장단, 연접, 억양 등이 있다.

로 요구하는 성분으로 쓰이는 현상의 모순을 지적하고, 이들을 모두 보어로 보아야 한다는 여러 견해를 실례로 들고 있다. 이처럼 다양한 견해가 충돌하는 이론들에 대해서는 학습자로 하여금 여러 가지 문법 현상에 대해 함께 탐구할 수 있는 바탕을 마련해 줄 것을 당부한다.

그 밖에도 넷째, 학자들 간에 논란이 많은 부분에 대해서는 탐구 문제를 제시하여 여러 가지 결론을 도출할 수 있도록 안내를 하고 있지만, 기초적인 설명 없이 문제만 제시되고 있어서 결론에 접근하는 과정에 문제가 예상된다는 점과 다섯째, 용어에 있어서도 고유어와 한자어 용어가 혼용되고 있어서 용어의 통일이 요구된다는 점이다.

정영(2003)은 제7차 국어과 교육 과정에서 『문법』이 갖는 위상을 내용적 특징과 구성 체제 및 특성을 토대로 단원별로 내용 체계를 분석하고 각각의 문제와 개선 방안을 제시하고 있다.

기초 학습 내용의 문제로는, ‘단어’ 정의의 오류, 부사형 어미 설정의 문제를 지적했다. 특이할 점으로는 ‘되다’의 선행어의 문장 성분 문제를 명사의 실체성 유무에서 찾고 있다. 즉 기존의 보어까지도 필수적 부사어로 보는 입장인데, ‘되다’ 앞에 비실체성 명사(예:‘구속’)가 오면 피동 현상으로 처리하고, 실체성 명사(예: ‘비’)가 오면 필수적 부사어로 본다는 것이다. 그리고 접속부사로 처리되고 있는 ‘및, 또, 혹은, 그러나, 그리고, 그러므로’에 대해서도 접속사로 품사를 설정할 것을 주장한다.

홍선영(2004)은 『문법』 교과서의 변천사와 제7차 『문법』의 성격·목표·내용 체계를 살펴본 뒤, 현행 『문법』의 문제점을 논하고 개선 방안을 제안한다. 가장 먼저 든 문제점으로 각 대단원 표지의 삽화나 사진 자료에 있다. 학습동기 유발을 위한 자료로서는 너무 추상적이어서 학습자에게 오히려 혼란만 줄 수 있다는 지적이다. 둘째로 든 수업 시수 문제 역시도 『문법』 전체 단원과 탐구활동에 비해 시수가 적게 배정됐다는 지적이다.

셋째로 교과 내용 중에서는 안은문장 분류의 문제를 지적하고 있다. 즉 서술절을 대주어와 소주어로 구분하는 것이 바람직하다는 것이다. 또한 인용절 역시 부사절로 바꾸어 안은문장의 분류를 새롭게 할 것을 주장한다. 마지막으로 문법 교육에 있어서의 목표와 내용, 그리고 거기에 바탕을 둔 교육방법과 교과서는 서로 긴밀한 관계를 맺어야만 우리가 바라는 효과적인 교육이 될 수 있을 것이라고 제언한다.

다음으로 『문법』의 개별 단원을 대상으로 문제점을 분석한 경우에는, ‘단어’와 ‘문장’ 단원을 중심으로 한 황갑순(2003)을 주목할 수 있다.

황갑순(2003)은 학생들을 단순한 국어 지식의 소비자가 아닌 생산자 그리고 미래의 국어문법을 관장할 예비주체라는 인식에서부터 출발한다. 따라서 제7차 국어과 교육 과정에서 지향하는 국어사용능력 신장을 위해서는 학생들에게 포괄적인 국어지식 체계를 가급적 있는 그대로 전달해야 한다는 것이다.

그렇지만 제7차 『문법』은 탐구학습을 강조하면서도 실제에 있어서는 학문 문법에서 다양한 입장을 가지는 단어의 짜임새, ‘이다’의 범주, 품사 통용, 불규칙 활용, 굴절 접사, 어미체계 등의 논의에서 대단히 폐쇄적이라고 지적한다. 즉, ‘이다’의 범주 처리를 두고 모듈별로 탐구해 보는 활동에서 ‘서술격조사’라는 확고한 시각을 던져준 뒤 교실에서의 열띤 공방전을 구상하는 모순이 여전히 닫힌 현상의 반증이라는 것이다. 이런 점에서 결국에는 문법 교육이 가장 지양하고자 하는 주입식과 암기의 방식에서 탈피할 수 없으며 지루하고 어려운 수업이라는 오명도 벗을 수 없다는 것이다.

본고의 제3장에서 관심 있게 다루고자 하는 『문법』의 제5단원 ‘문장’의 필수적 성분에 해당하는 보어에 대한 연구로는 윤미영(2003)과 유선화(2004)를 살펴볼 수 있다.

윤미영(2003)은 현행 학교 문법에서 『문법』 교과서의 통일 이후 보격

조사와 보어를 취하는 서술어의 범위가 최협의적임을 지적하고, 이 때의 필수적 부사어의 개념과 쓰임에 있어서도 혼란을 가중시킬 수밖에 없음을 문제로 제시한다.

이에 대해서 먼저 보어의 협의적 관점을 탈피하여 형태론적으로는 보격 조사의 범위를 ‘-이/가, 에/에게/에서, 로, 와/과’ 등으로 확대하고, 의미론적으로는 서술어와의 관계에서 매우 적극적으로 참여한다는 점에서 ‘의미론적 필수성’으로 명명한다. 이를 토대로 고등학교 『국어』(상)·(하)의 문장들을 선정하여 검토했다.

또한 보어의 의미론적 필수성을 검증하기 위해 소거나 대체를 적용시켰다. 성분의 소거는 문장의 통사론적 구성이 성립하지 않는 경우보다 표면적으로 성립이 가능한 경우가 많았다고 한다. 하지만 성분의 소거로 인해 서술어를 중심으로 구성된 문장 성분 의미 관계에 있어 상호 관련성이 무너지게 되었고 그리하여 원래 문장과는 다른 의미로 전환하거나 의미 자체가 성립되지 않는 경우가 대부분이었다고 한다. 문장의 기본적이면서 주요한 역할은 충실한 표현에 의한 완전한 의미 전달에 있으며, 이것은 문장 성분들 간의 밀접한 의미 관계가 바탕이 되어야 하므로 보어는 의미론적 필수성을 가지고 있는 성분이라는 결론을 내리고 있다.

유선화(2004)는 지금까지 제기된 보어의 개념에 대해서 세 가지로 나누어 살펴보았다. 제1안은 현행 학교 문법에서 정의하고 있는 서술어 ‘되다, 아니다’ 앞의 ‘체언+이/가’의 형태, 제2안은 필수적 부사어를 보어의 영역까지 포함시키는 개념, 제3안으로 보어의 개념을 삭제하고 부사어는 종전의 필수적 부사어와 수의적 부사어로 나누고 보어를 이중주어의 하나로 처리한 것까지이다.

그리고 이러한 보어의 개념들을 실제 수업현장에서 적용시키기 위해 교수·학습 모형을 설계하고 실제 중학교 2학년을 대상으로 수업을 실시했다

고 한다. 이에 대한 학습 성취도 평가에서 학교 문법의 보어 개념을 학습한 집단은 평균 60.06점으로 전체 평균 63.26에 근접했으며, 필수적 부사어를 포함한 보어의 개념을 학습한 집단은 평균 79.39로서 전체평균보다 16점 이상 높은 평균을 보였다. 또한 이중주어의 개념을 도입한 집단은 평균 49.37로서 전체평균에 못 미치는 학습 성취도를 보였다.

이 실험은 실제 언어생활과 학습에 있어서 제2안에 해당하는 보어의 개념이 좀더 효과적임을 보여준다. 그리고 단순히 이것이 교육현장에서 단 한번의 학업 성취가 높았다는 의미가 아니라 학생들의 인지 구조에 어떤 것이 더 잘 이해가 되는가를 보여주기 때문에 교육적으로 시사하는 바가 크다고 할 수 있다. 즉, 학생들이 경험하고 자신이 구성하는 것이 그들의 지식이라면 현재의 보어 개념을 굳이 고집할 필요가 없기 때문이다.

지금까지 살펴보았던 선행연구들에서 제시된 문제들을 정리하면 다음과 같다.

- 첫째, 교육과정과 관련된 것으로 대단원과 중단원의 학습목표 그리고 기초학습 내용들 간의 관계가 유기적이지 못하다. : 이옥희(2002)
- 둘째, 교과서 체제와 관련된 것으로 대단원 표지의 삽화나 사진 자료가 너무 추상적이고 오히려 혼란만 가중시킨다. : 홍선영(2004)
- 셋째, 교과서 내용과 관련된 것으로 단원별 소단원의 기초학습 내용이 일반적이지 못하다. 즉 설명이 부족하거나 오류투성이라는 점이다. : 이옥희(2002), 정영(2003), 홍선영(2004), 윤미영(2003), 유선화(2004)
- 넷째, 실제 수업과 관련된 것으로 탐구학습의 비중에 비해서 수업시수가 너무 적게 배정됐으며 탐구학습의 내용 역시도 제한적이다. : 홍선영(2004), 황갑순(2003)

이와 같은 선행 연구들을 통해서 알 수 있는 것은 열린 학습을 지향하는 제7차 『문법』 역시 학습자들이 사고할 수 있는 수업으로 만들지 못했다는 점이다. 그렇다면 『문법』이 근본적으로는 교육적으로 어떤 성격을 지녀야 하고 그 내용에 있어서 학습자들에게 어떻게 사고할 수 있는 수업으로 이끌 것인지를 생각하지 않을 수 없다. 다음 장에서는 현행 『문법』이 과연 교육적 성격을 가지고 있는지를 살펴보고자 한다.

II. 『문법』의 교육적 문제

고등학교 『문법』 교과서와 관련되어 지적된 학습내용상의 문제점들은 대부분 학문 문법적인 측면과 연결되고 있다. 문제들의 기저에는, 학문 문법과 종속적인 관계에 있는 『문법』이 이론적 수용에 있어서는 폐쇄적이기 때문에 발생하는 것들이다. 그런데 이러한 폐쇄성이 학교 현장에서 교육적으로 우려할 정도가 아니라면 그렇게 문제화할 필요도 없을 것이다. 그러나 현실은 그렇지 않다.

<표 1> 2003 - 2004년 5개 시도의 고등학교 선택과목 채택현황⁷⁾

과 목	과목 개설 학교수·일반계고					계	점유비	채택률	순위
	서울	부산	울산	광주	강원				
화법	85	18	12	11	6	132	9.8%	32.9%	5
독서	172	70	18	41	50	351	26.1%	87.5%	2
작문	171	58	16	31	35	311	23.1%	77.6%	3
문법	102	20	6	17	21	166	12.3%	41.4%	4
문학	185	75	22	43	60	385	28.6%	96.0%	1
소계	715	241	74	143	172	1345	100.0%		

<표1>에서 살펴볼 수 있는 바와 같이 5개 시도의 401개교에서 ‘문법’을 채택하는 학교는 고작 166개로 50%에도 못 미치는 정도이다. 이는 문학(96.0%)이나 독서(87.5%), 작문(77.6%)에 비하여 훨씬 낮은 수치이다. 화법

7) 2003년도 국정감사 기간에 최영희 의원이 요구한 학생의 선택과목 채택현황과 서울, 부산, 울산, 광주, 강원도 5개 시도의 2004년 교육 과정 편성 현황을 김영삼(2004)을 통해서 참고한 비교 자료이다. 국어과의 경우, 선택과목으로 3과목 이상 개설하는 것으로 파악할 수 있다.

과목이 매우 낮은 수치(32.9%)를 나타내는 것은 학문적으로나 교수 방법적으로 아직 미숙하기 때문으로 볼 수 있다. 이에 비해 '문법' 과목은 학문적 연륜도 매우 깊고, 이를 지도할 교사도 많이 확보되어 있음에도 불구하고 낮은 선택 비율을 보이고 있다. 크게 3대별해서 보면, 국어사용 기능 관련 과목은 59.0%, 문학이 28.6%, 문법(국어지식 관련 과목)이 12.3%가 된다.

고등학교 선택과목 채택현황에서도 봤듯이 학교 현장에서 『문법』은 그렇게 인기 있는 과목이 아니다. 또한 인문계 고등학생들이 평소 『문법』 교과에 대하여 어떤 생각을 가지고 있는지를 조사한 김기용(2003)에 따르면, 300명의 학생 중에서 가장 먼저 선택하고 싶은 과목⁸⁾으로 『문법』을 선택한 학생이 9명(3.0%)이었으며, 가장 싫어하는 과목에 대한 통계에서는 156명(52%)으로 가장 높은 비율을 차지했다.

이것은 『문법』이 제대로 교육되지 않기 때문이다. 교육 방법상으로는 학습자가 주도하는 수업 형태인 탐구 활동을 내놓고는 있지만 기본 이론들이 오류로 지적된 내용으로 여전한 바에야 이해되지 않아도 외워서 학습해야 할 것이다. 이런 조건에서 어떻게 학습자의 흥미를 기대할 수 있겠는가.

이에 따라 『문법』의 교육 이론적 바탕이 되는 학교 문법의 특성을 우선 지적할 수밖에 없고, 『문법』이 제대로 교육적 성격에 부합하고 있는지도 알아보아야겠다.

8) 김기용(2003)의 설문조사 결과, 세 과목을 선택할 수 있다면 우선순위대로 꼽았을 때 다음과 같다.

첫 번째 선택 과목 : '문학' 168명, '독서' 49명, '작문' 38명, '화법' 31명, '문법' 9명
두 번째 선택 과목 : '독서' 111명, '작문' 73명, '문학' 59명, '문법' 41명, '화법' 37명
세 번째 선택 과목 : '작문' 91명, '독서' 80명, '화법' 62명, '문법' 35명, '문학' 32명

1. 학교 문법의 성격

사회 속에서 존재하고 사용되고 있는 언어를 문법이라는 규칙으로 설명하려고 할 때, 연구의 목적에 따라서 연구 방법을 두 가지로 나누어 볼 수 있다. 그 중 하나는 언어 현상을 사실대로 분석하고 체계화해서 설명하려는 목적을 가진 것이고, 다른 하나는 이렇게 진술된 문법 규칙들을 학교에서 학습자들에게 교육적 목적에 맞게 제시하려는 목적을 가진 것이다. 여기서는 전자를 학문 문법으로 부르고, 후자를 학교 문법으로 지칭한다.

여기서 『문법』의 교육 이론적 바탕이라 할 수 있는 학교 문법(school grammar)이라는 용어는 말 그대로 학교에서 교수·학습되는 문법이다. 다시 말하면 교육용 문법이라는 말이다. 곧 학습자들을 가르치기 위한 문법으로 학습자들의 언어 사용 능력 향상에 도움을 줄 수 있는 것이어야 한다. 따라서 학문 문법과 밀접한 관계를 가지고 있지만 ‘학생’과 ‘교육’이라는 현실적인 문제를 함께 고민하지 않으면 안 된다.

임홍빈(2000)에서는 학교 문법의 두드러진 성격을 다음과 같이 추출하고 있다.

가. 학교 문법은 가장 소박한 의미에서 학교에서 가르치는 문법이다.

나. 학교 문법의 교수 대상은 학생이다.

다. 학교 문법은 기본적인 문법 사실을 다룬다.

라. 학교 문법은 내용이 전체적으로 체계를 갖추어야 한다.

마. 학교 문법은 문법가의 개인적인 견해를 가능한 한 배제한다.

바. 학교 문법은 특별한 사정이 없는 한 표준어를 그 소재 언어로 한다.

사. 학교 문법이라고 하여 반드시 공적인 강제력을 가지는 것은 아니다.

가)는 가장 소박한 의미인 동시에 가장 원리적인 성격에 해당하며, 나)는 학교 문법이 교수 대상을 말한 것이다. 다)는 학교 문법이 다루는 문법 현상을 한정한 것이다. 라)는 학교 문법의 체계성을 말한 것이다. 단편적인 현상만을 다루어서는 학교 문법의 요건을 충족시키지 못한다. 마)를 성격으로 하는 이유는 통일 전의 학교 문법서들이 개인적인 견해가 강하게 드러나 학교 문법으로서 상당한 결함을 드러냈기 때문이다. 바)는 교육적 목적을 위하여 고어의 문법을 다루는 일, 즉 '특별한 사정' 외에는 특수한 지역 방언이나 사회 방언이 학교 문법의 소재 언어가 되는 일은 없다. 대부분의 경우 표준 방언이 학교 문법의 소재 언어가 되리라는 것은 예측할 수 있는 일이다.

이관규(2004)의 경우 학교 문법의 성격으로 통일성과 실용성을 강조한다. 통일성이라 함은 학교 문법이 규범적인 성격을 띠어야 함을 말하고, 실용성이라 함은 학교 문법이 생활 속에서 실제적으로 유용해야 함을 뜻한다.

통일성이라 하면 학교 문법이 제도권으로서의 학교에서 가르치는 것이기 때문에 통일될 필요가 있다는 것을 뜻한다. 이는 학교 문법이 규범성을 띠고 있다는 것과 교육될 내용으로서의 문법이라는 것을 보여 준다. 실제로 학교 문법이 통일되어 있지 않음으로 해서 파생되는 많은 현실적 문제점들이 있다. 학교 현장 교육에서의 문제는 물론이고 구체적으로는 대학 입시 등 각종 시험에서의 어려움도 쉽게 추측할 수 있다.

둘째로, 실용성을 띠고 있다는 것은 학교 문법이 이론을 위한 이론 문법이 아니라 실제 사용을 위한 실용 문법이라는 것을 뜻한다. 작문을 하는데 그리고 발화를 하는 데 유용하게 사용될 수 있는 문법이 학교 문법이라

는 말이다. 사실 실용적이지 못한 학교 문법은 어떤 의미에서 더 이상 학교 문법이 아니라고도 할 수 있다. 물론 학교 문법은 실용 문법으로서의 유용성을 전제하고 있다. 이론적 타당성이나 심리적 타당성을 결여하고는 절대로 유용하게 학교에서 교육되고 사용될 수 없다. 학교 문법이 실용성을 가지고 있다는 것은 이런 이유에 근거한다.

위 견해들을 통해서 학교 문법의 성격을 정리하면, 체계성, 통일성, 실용성을 들 수 있겠다. 체계성은 이성영(1997)에서의 ‘심리적 타당성’과도 닿는 것으로 이것이 모든 문법의 성격이기도 하지만 학교 문법이라면 더욱더 체계적인 내용으로 학습자에게 전해질 수 있어야 한다. 학교에서 가르치는 문법 과목에는 국가 수준의 교육 과정이 공통적으로 적용되기 때문에 거기에서 가르치는 문법은 합리적인 통일성을 지닐 수밖에 없을 것이다. 그리고 학교에서 가르치는 교육용이라는 이유만으로도 실용성을 띠고 있다고 말할 수 있다.

2. 『문법』 교과서와 문법 교육의 문제

교과서는 학교 교육의 기본이 되는 교수 도구로서, 학습 과정의 중심 역할을 하는 교재이다. 또한 교과서는 교육 과정의 정신을 실현하는 데 가장 중요한 수단이기 때문에, 교육 과정의 취지를 제대로 살리려면 교과서 문제에 좀더 많은 관심을 가져야 한다.

교과서로서의 문법서는 1963년 7월 25일에 ‘학교 문법 통일안’이 나온 이후로, 검인정 교과서를 거쳐서 1985년에는 단일 국정 교과서로 오늘날에 이르고 있다. 국정 3기에 해당하는 제7차 『문법』 교과서는 ‘학습자 중심’,

‘탐구 활동 중심’의 교육 방법을 통해서 문법 지식의 단순한 암기가 아니라 사고하고 추론하는 탐구의 대상으로서 기능하고자 하였다.

그런데 과연 현재의 『문법』이 교육적으로 효용성이 있는지 의문을 가지지 않을 수 없다. 이미 앞에서 학교 문법의 성격이 체계성, 통일성, 실용성이라는 것은 앞에서 보았다. 이를 통한 교육적 역할의 재고는 『문법』의 근본적인 문제를 찾을 수 있을 것이다.

1) 체계성의 문제

『문법』의 체계성은 모든 문법의 성격으로서 가장 기본적인 것이다. 또한 학습자가 이해할 수 있고 흥미를 가지도록 하기 위해서는 교과서의 내용이 더욱더 체계적이어야 한다는 것이다. 임홍빈(2000)에서도 ‘학교 문법의 교수 대상은 학생이다.’와 ‘학교 문법은 내용이 전체적으로 체계를 갖추어야 한다.’라고 학교 문법의 두드러진 성격을 추출하고 있다.

그런데 지금까지의 고등학교 『문법』 교과서와 관련되어 지적된 문제점들은 대부분 학습 내용상의 체계적이지 못함에서 비롯되었다고 볼 수 있다. 체계적이지 못하다는 것은 학습 내용들 간의 관계가 유기적이지 못하다는 점과 학습 내용을 이해하는 데에 있어서 학습자의 심리적 타당성을 확보할 수 없다는 점이다. 예를 들어, ‘필수적 부사어’의 설정만 해도 그렇다고 볼 수 있다. 문장 성분 중에서 부속 성분에 해당하는 부사어의 범주에 필수 성분으로서 기능하는 별도의 부사어를 설정하는 논리적 오류가 그것이다.

이 문제들의 기저에는 좀더 타당성 있고 새롭게 연구되어 밝혀진 학문 문법의 이론을 교육적으로 수용하지 않았기 때문으로 볼 수 있다. 즉, 현재의 『문법』 교과서 역시도 전통의 형태론 중심의 문법 내용⁹⁾을 못 벗어나

고 있고, 따라서 교육 방법 역시 교사가 문법 규칙을 설명하면 학습자는 이해에 앞서 이를 암기하는 수밖에 없다. 그렇다면 『문법』에는 학문 문법이 어떻게 수용되었을까.

전통 문법과 구조주의 문법¹⁰⁾의 기술 태도는 ‘단어-범렬(word and

9) 학문 문법의 네 가지 이론과 교육 내용; 박영목(2002)과 김민정(2002)을 참고했다.

첫째, 전통적 규범 문법 : 그리스·로마시대부터 20세기 초까지 주류를 이루었던 문법으로 문법의 실용성, 규범성, 통일성을 특징으로 하였다. 문법 교육은 어형 번호표 제시 등의 방법을 통해서 문법 규칙을 반복, 설명, 암기시키며, 이런 문법 지식을 이용하여 번역하고 문학 작품의 문장들을 모방하여 작문하도록 하는 고전적인 문법 번역 방법의 방식을 취했다. 그러나 이러한 방법은 언어가 항상 변화한다는 사실을 간과하고 고정된 규범을 설정했다는 점, 언어의 본질인 음성을 다루지 않았다는 점과 형식이나 형태에만 집착하여 언어의 수용적 측면만을 강조하고 생산적인 측면을 다루지 않았다는 점 등에서 결점을 가진다.

둘째, 구조주의 문법 : F. de Saussure가 모든 언어 요소가 어떤 큰 총체 속에서 유기적인 관계를 맺고 있다는 구조(structure)의 개념을 도입하고, 1930년대에 Bloomfield 등에 의해 발전되었다. 문법 이론은 언어자료에 입각하여 귀납적으로 문법규칙을 발견하고 기술한다고 보는 입장으로, 언어 습득이 관건이 기존 문형을 반복하고 유추하는 습관형성에 있다고 주장하였다. 모방 암기법과 구조에 대한 반복적인 문형 연습이 핵심이 된다. 주로 외국어 교육에 적용되면서 정확한 발음 훈련, 습관적이고 자동적으로 언어 반응을 나타내는 훈련에서 효과를 거두었다. 그러나 학습자가 어떻게 문장 의미를 이해하고 생각하는지, 또 어떻게 전혀 새로운 문장을 생산해내는지에 대한 능동적이고 창의적인 측면 즉, 인간의 정신을 연구에서 배제시켰다는 점에서 비판 받았다.

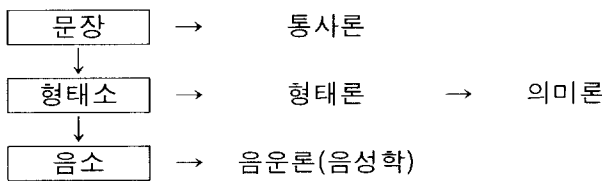
셋째, 변형·생성 문법 : 1950년대 말에 N. Chomsky 등에 의해 제시된 것으로, 언어의 본질이 단순한 습관의 집합이 아니라 무수한 수의 문장을 지배하는 한정된 수의 규칙으로 이루어지며, 이 유한한 수의 규칙이 곧 문법(보편문법UG)이요 언어학자의 분석 대상이라는 이론을 세웠다. 또한 전에 듣지도 배우지도 않았던 무한한 문장을 이해·생산해 낼 줄 알며, 문법적인 문장과 비문법적인 문장을 식별할 줄 알며, 문장과 문장 사이의 유기적인 관계나 중의적인 문장을 판단할 줄 아는 언어에 대한 지식을 언어능력(competence)이라 하여, ‘문법’이란 바로 이상적인 언어 사용자의 언어능력을 연역적으로 기술하는 것을 목적으로 삼아야 한다고 주장했다.

넷째, 사회적 체계로서의 문법 : Halliday로 대표되며, 인간의 언어가 추상적인 지식의 체계라기보다는 구체적이면서도 현실적인 의사소통의 체계임과 동시에 사회적 상호작용의 도구라고 본다. 이러한 견해는 언어교육분야에 큰 영향을 미쳐서 1970년대에 등장한 의사소통적 접근방법(communicative approach)의 이론적 토대가 된다. 언어교육에서도 좁은 의미의 문법적 능력만을 다루어서는 안 되고 언어사용규칙에 관심을 두는 ‘의사소통 능력’을 교수·학습해야 한다고 본다. 그리하여 개개의 독립된 어구나 문장의 의미보다는 상황(context) 속에서의 발화 의미를, 문법적 정확성보다는 유창성을 강조하면서 학습자 중심, 과정 중심의 교육을 지향한다.

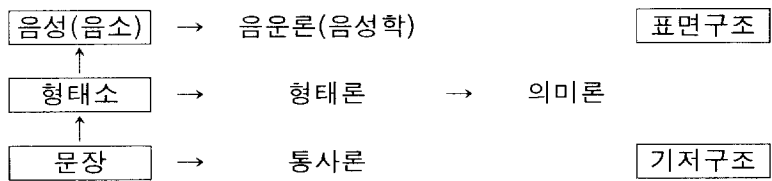
10) 이길록(1978)에서는 국어를 대상으로 할 때 전통적 규범 문법과 구조주의 문법을 구분

paradigm)’ 방식과 ‘항목-나열(item and arrangement)’ 방식으로 요약된다. 이는 전통 문법이나 구조주의 문법의 기술적 방식이 여전히 표면에 드러난 문장에 대한 현상적 기술을 목표로 하고 있음을 암시한다. 이에 반해 변형·생성 문법의 기술적 태도는 ‘항목-생성(item and processing)’ 방식을 취함으로써 음성적인 물리적 사실을 심리적인 결과물로 이해하였다. 이와 같은 전통, 구조주의적인 문법 이론과 변형·생성 문법 이론의 문법 체계에 대한 인식의 차이를 김영선(2001)은 다음과 같이 제시한다.

(1) ㄱ. 전통, 구조주의 문법의 언어관



ㄴ. 변형·생성 문법의 언어관



(1ㄱ)과 (1ㄴ)의 이론적 출발점은 모두 문장(sentence)이라는 점에서 공통적이다. 그러나 (1ㄱ)은 문장을 음소로 분석하는 체계인 반면, (1ㄴ)에서는 선험적이고 이상적인 문장 구조에 물리적인 사실이 생성된다는 생성적 관점에서 문법을 본다는 점에서 서로 상반된다.

하기 어렵다고 지적하였다. 이에 따라 여기서는 전통적 규범 문법과 구조주의 문법을 전통, 구조 문법으로 묶어서 보고자 한다.

이러한 이론에 따른 문법관의 차이는 언어 교육적 차원에서도 많은 영향을 미쳤다. 그러나 현재 고등학교 『문법』에서는 학문 문법의 잇단 발전에도 불구하고 전통, 구조주의적 문법관에 입각하여 여러 언어적 사실들을 설명하고 있다. 예컨대 국어의 문법 체계를 ‘말소리’, ‘단어’, ‘어휘¹¹⁾’, ‘문장’, ‘의미’, ‘이야기¹²⁾’ 등의 순으로 기술함으로써 언어 기술의 단위나 대상, 또는 문법 구성의 하위 부문에 대해 전형적인 전통, 구조주의적인 관점을 밑바탕으로 삼고 있는 것이다. 이와 같이 『문법』에 제시된 문법 기술 대상을 문법의 하위 범주와 관련시키면 다음과 같다.¹³⁾

(2) ㄱ. 말소리 - 음운학(음성학)

ㄴ. 단어 - 형태론

ㄷ. 어휘 - 어휘론

ㄹ. 문장 - 통사론

ㅁ. 의미 - 의미론

ㅂ. 이야기 - 화용론, 담화 문법

물론 학교에서 교육되는 『문법』의 내용은 보다 정형화되고 일반화된 문법적 사실을 근거로 해야만 정치·사회적으로 동질성을 내포하는 집단 구성원들에 대한 규범화가 가능하다. 또한 이와 같은 규범화를 통해서 보다 질서 있는 언어생활이 가능하다. 이러한 점에서 전통, 구조주의 문법의 공

11) 이관규(2004)는 7차 『문법』 교과서에서 ‘어휘’ 대단원이 따로 설정된 것을 특징으로 지적하고, 어휘는 단어들의 집합이기 때문에 결국 단어를 다루고 있는 것으로 볼 수 있다. 따라서 구분을 한다면, ‘단어’에서는 단어의 형성 차원을, ‘어휘’에서는 단어의 현상 차원을, ‘의미’에서는 단어의 의미를 담고 있다고 할 수 있다.

12) ‘이야기’ 단원은 언어의 상황성을 중시하는 사회적 체제로서의 문법의 영향을 반영한 것으로 볼 수 있다.

13) 김영선(2000)은 제 6차 『문법』의 문법 기술 대상과 하위 범주에 대한 기술을 토대로 여기서는 제 7차 『문법』의 문법 기술 대상과 하위 범주를 기술한다.

적은 크다고 할 것이다. 그러나 통사구조의 중의성(모호성)¹⁴⁾의 경우에는 전통, 구조주의 기술 방식으로는 해결하기 어려운 것들이다. 표면구조에서는 보이지 않는 문장의 심층구조¹⁵⁾에서 이른바 중의성을 찾아야지 전통, 구조주의 언어학처럼 ‘단어’에서는 오지 않기 때문이다.

먼저 교과서에서 가꾸기 활동으로 제시된 중의적인 표현은 다음과 같다.

(3) 2. 다음 문장에서 밑줄 친 표현의 의미를 함께 생각하여 보자.

- 슬픈 곡예사의 운명은 여기서 끝나는 것인가?
- 조선의 신하들은 한일 합방에 대하여 ‘불가불가(不可不可)’라는 반응을 보였다.

(교과서 157쪽)

이를 지도서의 설명을 보면 다음과 같다.

-
- 14) 중의적 표현은 어떠한 표현이 여러 가지 의미로 해석되는 것을 말한다. 이러한 중의적 표현은 그 원인에 따라 어휘적 중의성, 구조적 중의성, 비유적 중의성으로 나뉜다. 어휘적 중의성은 여러 가지 의미를 가진 단어가 쓰였기 때문에 나타나는 것이다. 일반적으로 동음이의어 또는 다의어가 어휘적 중의성을 일으킨다. 구조적 중의성은 수식 관계와 같은 문장 구조의 특성 때문에 나타나는 것이다. 그리고 비유적 중의성은 비유적 속성 때문에 나타나는 것이다.
- 15) 심층구조는 한 문장의 생성을 밀반침하고 있는 내부의 특성으로 통사적 직관에 의해 추출된 문장을 말한다. 예를 들어 ‘고양이가 쥐를 잡았다.’와 ‘쥐가 고양이에게 잡혔다.’라는 문장을 고려해 보면 앞 문장은 능동문, 뒤 문장은 수동문이다. 그런데 두 문장의 의미는 모두 같지만 뒤의 문장은 앞의 문장에 변형을 가해 만들어진 문장이라는 것이다. 그래서 전자는 심층구조(D-구조), 후자는 표면구조(S-구조)가 된다. 이렇게 모습을 변형시킨 규칙들을 변형규칙이라고 한다.

(4) 2. 문장의 중의성 해소하기

① 슬픈 곡예사의 운명

→ 슬픈, 곡예사의 운명(곡예사의 슬픈 운명) / 슬픈 곡예사의, 운명(마음이 슬픈 곡예사의 운명)

② 불가불가(不可不可)

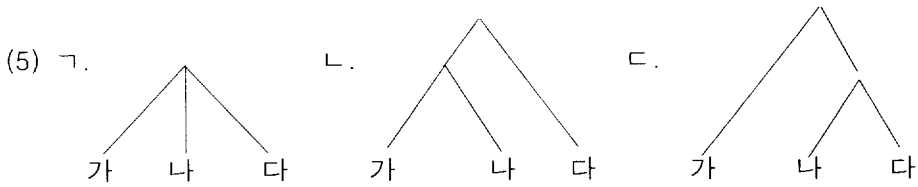
→ 불가불, 가(어쩔 수 없이 한다.) / 불가, 불가 (절대 안 된다.)

주어진 예는 구조적 중의성을 띠고 있다. ①은 ‘슬픈’이 수식하는 것이 무엇이나에 따라, ‘슬픈 곡예사’라는 의미와 ‘슬픈 운명’이라는 의미로 해석된다. ② 역시 ‘불가불, 가’와 ‘불가, 불가’, 즉 ‘어쩔 수 없이 한다.’라는 의미와 ‘절대 안 된다.’라는 의미로 해석된다.

이와 같은 문장의 구조적 중의성은 수식어를 피수식어 바로 앞에 옮겨 놓거나, 반점(.)을 사용하면 해소될 수 있다. 또한 중의적 표현을 완전히 풀어 써도 중의성은 사라질 수 있다.(지도서 195쪽)

지도서에 따르면, 명사구 ‘슬픈 곡예사의 운명’을 수식어와 피수식어의 관계에서 발생한 중의성으로서 구조적 중의성을 띠고 있음을 밝히고 있다. 그러나 구조적 중의성이라는 명칭아래 의미 해석에 초점을 둘 뿐 그 구조적 차이라는 것이 무엇인지 명쾌하게 설명하진 않고 있다. 또한 지도서에 있는 한정된 설명에 불과한 것으로 『문법』 교과서의 어디에도 이러한 구조에 관련된 설명은 비껴가고 있을 뿐이다.

수식어와 피수식어의 관계가 중의성을 낳는다면 이 관계는 구조의 관계에 의한 것이라고 했다. 즉, 같은 순서로 나열된 단어의 행렬이라 할지라도, 이들이 각자 1대 1의 독립된 관계를 가지고 있는 한 줄의 벽돌이나 계란 같은 것이 아니라, 어떤 단어들은 한 묶음이나 다발을 이루는 내부적 구조를 가지고 있다는 말이다. 어떤 항목이 셋 있을 때, 이들 사이에 있을 수 있는 관계는 다음과 같다.



즉, (5ㄱ)은 가, 나, 다 셋이 각자 독립적으로 대응되는 관계이고, (5ㄴ)은 가와 나가 묶여 한 단위가 되어 다와 대응되는 관계이고, (5ㄷ)은 나와 다가 묶인 단위가 가와 대응되는 관계이다. 예를 들어 우리 교재의 ‘슬픈 곡예사의 운명’을 통해서 위처럼 나타내면, 가를 ‘슬픈’, 나를 ‘곡예사의’, 다를 ‘운명’으로 해서 두 개의 구조를 다음과 같이 명시할 수 있다.



(6ㄱ)은 슬픔에 빠진 곡예사의 운명을 뜻하고, (6ㄴ)은 곡예사의 슬픈 운명을 뜻한다. 이렇게 비슷하게 중의성을 보이는 예들은 많다. 즉, ‘젊은 장사꾼과 아내’, ‘나와 친구의 애인’, ‘용감한 그의 아버지’, ‘작은 시내의 조약돌’ 등이 모두 수식 관계에서 발생하는 구조적 중의성을 띠고 있다.

김진우(2004)에 의하면 이렇게 문장의 구성에서 어순의 규정만이 아닌 구절(phrase)을 단위로 구조의 명시를 중요시한 규칙을 구절구조규칙(phrase structure rule)이라고 한다. 그리고 이 규칙은 지극히 간략하지만, 많은 문장을 생성(generate)해 낼 수 있다. 이렇게 일련의 규칙으로 적격형의 문장들을 생성해내는 기능을 가진 문법을 생성문법(generative grammar)이라고 한다.

『문법』 교과서에 반영된 문법의 하위 부문이나 기술 대상, 또는 그 범

위와 그에 대한 기술 방법은 전통, 구조주의적 방법론을 따르더라도 생성적인 문법관에 따라서 설명될 수 있는 다양한 언어 현상에 대해서는 생성적인 설명이 가해지는 것이 보다 타당할 것이다. 교육과정이 바뀌고 그 때마다 새로운 『문법』 교과서가 만들어지겠지만, 근본적으로는 새롭게 등장한 학문 문법의 위상을 제대로 보아야 할 것이다.

이러한 체계성은 학교 문법이 다음의 교육적 특성인 통일성을 지향할 때에 더욱더 수반되어야 할 성격으로 그 중요성을 부각시킬 수 있다.

2) 통일성의 문제

『문법』의 통일성에 관한 문제는 학교 문법이 제도권으로서의 학교에서 가르치는 것이기 때문에 통일될 필요가 있다는 것을 뜻한다. 그러나 『문법』 교과서의 역사상으로도 통일되지 않아서 많은 현실적인 문제들이 파생되었다. 그래서 임홍빈(2000)도 학교 문법의 두드러진 성격으로 ‘학교 문법은 문법가의 개인적인 견해를 가능한 한 배제한다.’는 것을 추출하고 있다. 그렇다면 『문법』 교과서의 변천 과정에서 통일성은 어떻게 획득되어 왔는지 살펴보자.

고영근(2000)에 따르면, 『문법』이 정식 교과목으로 인정된 것은 1985년에 공포된 소학교 교칙 대강에서 찾아볼 수 있다. 대체로 19세기 말에는 이봉운, 유길준, 김규식, 주시경 등이 집필한 책이 당시 각급학교에서 채택되었을 것으로 보고 있다. 일제 강점기에는 이규영, 안확, 강매, 김원우, 이필수, 김진호, 이상춘, 이완웅, 최현배 등의 문법 교재가 중등학교 교재로 사용되었다.

해방 전의 문법은 체계와 용어가 전혀 통일되지 않았다. 조사와 어미를 모두 단어로 인정하는 문법 모형이 지배적이었고 1930년대에는 조사만을

단어로 인정하고 어미는 단어로 인정하지 않는 최현배의 유형이 두각을 나타냈다. 이와 함께 품사 체계도 각양각색이었다.

1945년의 해방으로부터 1948년의 정부수립까지 3년 동안은 합법적인 정부가 들어서지 않았던 시기였던 만큼 검인을 받은 교과서가 나올 수 없었다. 잃었던 우리말을 되찾아 모국어 교육을 시키게 되니 우선 맞춤법을 알아야 했고 이에 따라 문법 교육이 필연적으로 요구 되었다. 해방 전의 문법책이 다시 찍혀 나오는가 하면 젊은 학자들이 앞 다투어 가면서 문법 교과서를 저술하였다. 해방 공간의 학교 문법은 문법 체계와 문법 용어가 해방 전과 같이 각양각색이었다.

1948년의 정부수립을 계기로 하여 정부의 인가를 받은 문법 교과서가 나올 수 있었다. 특별한 규제가 없어 문법가들이 자유롭게 자신의 문법 용어나 체계를 문법서에 제시 및 보급한 시기로 문법 교육이 그 어느 때보다 활성화되었지만, 반면에 문법 체계나 용어가 다르다는 사실이 교육 현장에서 혼란을 낳게 하였다. 이러한 혼란은 대학 입시와 관련되면서 심각한 사회 문제로까지 번지게 되어 당시 문교부는 1962년 3월부터 통일화 작업에 착수하여 1963년 7월 25일 품사 9개의 용어와 문법 용어 252개만 제시하고 세부사항은 미비한 채 공포하였다.

1966년부터 1963년에 합의 공포된 통일문법안을 반영한 검인정 교과서들이 일선 학교에서 실제로 사용되기 시작했다. 그러나 실제로는 통일이라는 말을 하기 어려울 정도로 지켜지지 않았던 것으로 보인다. 그리고 몇몇 문법서들만이 종전의 품사론 중심에서 벗어나 문장론 중심으로 서술하려는 의욕을 보여줄 뿐, 당시의 대부분 문법서는 이전의 품사론 중심의 전통 문법의 체계에서 크게 벗어나지 않았던 것으로 보인다.

제4차 교육과정은 1981년 12월 31일 고시되면서 국어과 교육의 영역은 표현·이해, 언어, 문학의 3영역으로 나뉜다. 문법 교과서는 국정인 1종으로

바꾸어 단일화하고 1982년에 개발 작업에 들어가 1985년 3월부터 문법 교육 사상 처음으로 통일문법 국정 문법 교과서 시대로 접어들었다.

이때의 편찬 목적이 “현재 학교 문법의 용어와 체계가 교과서마다 달라 학생들에게 혼란과 부담을 주고 있으므로, 이를 통합함으로써 모든 학생으로 하여금 공통된 학교 문법을 학습하게 하여, 한국인으로 기본 교양을 기르게 한다.”라고 정하고 있다.

현재는 2002년에 나온 제7차 교육과정에 따른 『문법』이 학교 현장에서 교육되고 있다. 당시의 집필진을 보게 되면, 권재일(서울대), 김광해(서울대), 김창섭(서울대), 민현식(서울대), 시정곤(한국과학기술원), 이관규(홍익대), 이종덕(강남공고), 임석빈(서대전여고), 정희창(국립국어연구원)이다. 김광해(2004)에 의하면, 『문법』 교과서 집필에 있어서, 말소리, 단어, 문장 부분에서는 바뀐 용어나 내용이 몇 가지 있을 뿐, 기본적으로는 1985년에 정립된 문법 용어나 내용을 준수하고자 했다고 한다. 그리고 특별히 논의의 여지가 있는 것은 탐구 활동이라는 형식으로 제시하기도 했다고 한다.

여기서 한 번 의심해 보지 않을 수 없는 것은 이러한 통일성의 기준이 현재와는 대단히 떨어진 과거의 1985년에 있는가이다. 또한 예를 들자면, 문장 성분 중에서 부속 성분의 부사어에 ‘필수적 부사어 설정’에 대한 견해에 있어서 집필에 참여한 학자들 간에도 실제 집필된 『문법』의 내용과는 상반되게 갖고 있다.¹⁶⁾ 물론 참여한 학자들의 집필 영역이 다를 수도 있으나 완전한 통일을 기대하기는 어렵더라도, 그러한 부분에 대해서 그들 취지대로 탐구 활동을 통하여 적극적으로라도 논의의 여지를 열어 놓아야 한다. 그러나 탐구 활동에 대한 답안 격인 교사용 지도서에는 그러한 의의에 맞는 다양한 견해를 제시하지는 않고 있다.

16) 특히 김광해(2004)는 부사어의 경우 주성분이 아닌 부속 성분이라는 기본적인 정의를 어겨 가면서까지 ‘필수적 부사어’를 설정할 필요는 없다고 본다. ‘얼음이, 학생이’처럼 보어로 보면 되는 것이다.

즉, 논란 이전의 견해만을 여전히 고집하면서도 통일성의 너그러움으로 내세우는 모순을 보인다. 그러한 예로 『문법』에서 서술격 조사로 두고 있는 ‘이다’의 논란을 다루는 탐구 활동의 내용을 보면 다음과 같다.

(7) ❷ 서술격 조사 ‘이다’에 대하여 모듈별로 탐구하여 보자.

- ‘이다’가 다른 조사들과 같은 점을 찾아보자.
- ‘이다’가 다른 조사들과 구별되는 점을 찾아보자.
- ‘이다’를 현재는 ‘서술격 조사’라고 부르고 있다. 위 활동을 바탕으로 ‘이다’에 대하여 설명한 뒤, 적절한 다른 이름을 붙여 보자.

(교과서 97쪽)

위의 탐구 활동은 모듈 활동으로 구성되어 있는데, 이는 ‘이다’에 대해 여러 학생들의 다양한 의견을 들어볼 수 있다는 점에서 매우 효과적이다. 이 활동은 마치 학자들의 열띤 공방전을 교실에서 재연해 봄으로써 ‘이다’ 문제를 바라보는 문법적 안목을 넓혀 주는 교육 효과를 줄 수 있다. 그러나 황갑순(2003)은 위의 활동이 오히려 [‘이다’=‘서술격 조사’]라는 입장을 더욱 공고히 하는 활동이라는 것이다. 첫 번째와 두 번째 활동은 ‘체언을 서술어가 되게 하는 격조사’이면서 ‘마치 동사나 형용사처럼 활용한다.’라는 ‘이다’의 기본적 정의를 확인하는 문제로밖에 볼 수 없다는 것이다. 따라서 세 번째 활동에서의 마땅한 이름이라고는 ‘서술격 조사’라는 이름과 그리 다르지 않게 된다는 것이다.¹⁷⁾

정리하면, 『문법』 교과서의 통일성에 있어서 집필진들 사이에서도 통일

17) 황갑순(2003)은 두 번째 활동이 ‘이다’의 다양한 문법적 성격을 탐구해 보는 적극적인 활동이 되기 위해서는 서술격 조사로 ‘이다’를 처리했을 때 발생하는 문제들, 가령 격(格)이라는 것이 서술어와의 관계에 의해 결정되는 것이기 때문에 ‘서술격’이라는 말 자체가 모순이라는 것과 ‘이다’의 부정 형태로 볼 수 있는 ‘아니다’와 ‘이다’의 관계, 그리고 다른 조사와 달리 ‘이다’만이 특별히 활용하는 것을 처리했을 때 떠안아야 하는 문법 부담에 대해 생각해 보는 활동이 추가 되어야 한다는 것이다.

되지 않은 과거의 틀린 견해가 그대로 『문법』에 실려 있고, 논란이 되는 통일성의 예외가 되는 이론들에서도 잘못됐거나 편향된 이론을 고수하고 있는 것으로 나타났다. 결국 이러한 문제는 학습자에게 배울 필요성이 있는지에 대해서까지 의심하게 한다. 곧 실용성에 관한 문제이다.

3) 실용성의 문제

실용성의 문제는 『문법』의 내용이 이론을 위한 이론 문법이 아니라 실제 사용을 위한 실용 문법이라는 것이다. 즉 작문을 하는 데 그리고 발화를 하는 데 유용하게 사용될 수 있는 문법이어야 한다. 임홍빈(2000)에서도 ‘학교 문법은 가장 소박한 의미에서 학교에서 가르치는 문법이다.’와 ‘학교 문법은 기본적인 문법 사실을 다룬다.’ 등으로 두드러진 성격을 추출하고 있다.

이러한 『문법』의 실용성에 관한 문제는 문법 교육 무용론에서 문법 교육 확대론까지 이어지는 다양한 논의와 직결된다.

김민정(2002)은 먼저 문법 교육 자체를 부정하는 무용론의 한 가지로 기능주의 문법을 든다. 기능주의 문법 이론에 따르면 기존의 문법 교육이 실생활, 즉 학습자의 언어 능력 신장에 별로 도움이 되지 않는다는 비판이 끊임없이 제기되었다는 것이다. 둘째, 문법 교육의 목적을 축소하는 관점이 있다. 국어 교육의 목적이 ‘언어 사용 능력의 발달’이므로 문법 교육의 목적을 여기에 두고 이 목적과 관련 있는 것만 문법 교육의 내용으로 가르쳐야 한다는 것이다. 이 관점에 따르면 문법 지식 그 자체로는 교육적인 가치가 없고 언어사용 능력의 발달에 기여하는 한에서만 가치가 있다는 결론이 나온다. 김하수(1999)는 과거의 『문법』 교과서가 지나치게 문법 지식 중심으로 짜여 있어서 실제 언어생활에는 비실천적이라고 지적했다. 즉, 문

법 지식 중에서도 언어 내적인 구조 중심으로 구성되어 있어서 음운, 형태, 통사로 이어지는 일련의 문법적 모형만을 그대로 담고 있기 때문이다.

제6차와 제7차에서는 ‘언어사용 기능의 신장’이라는 목표아래 각 단원의 중단원이 끝날 때, ‘가꾸기’ 활동을 통해서 실생활의 언어사용 문제를 연결하려 한다. 그러나 현실적으로는 홍선영(2004)의 지적처럼 해당 단원의 기본 이론으로는 도저히 ‘가꾸기’의 내용을 해결할 수 없다. 예를 들어, 1단원 ‘3. 국어와 한글’의 ‘가꾸기’ 활동의 1번을 보면 다음과 같다.

(8) 1. 다음 ‘국어의 로마자 표기법’ 규정의 일부를 읽고 다음 활동을 하여 보자.

‘ㄱ, ㄷ, ㅂ’은 모음 앞에서는 ‘g, d, b’로, 자음 앞이나 어말에서는 ‘k, t, p’로 적는다. ([] 안의 발음에 따라 표기함.)

<보기>

구미 Gumi	영동 Yeongdong	백암 Baegam
옥천 Okcheon	합덕 Hapdeok	호법 Hobeop
월곳[월곶] Wolgot	벚꽃[번곶] beotkkot	한밭[한반] Hanbat

- 로마자 g, d, b와 k, t, p로 /ㄱ/, /ㄷ/, /ㅂ/을 실현하는 경우의 문제점은 무엇인지 말하여 보자.
- 위의 문제점에도 불구하고 /ㄱ/, /ㄷ/, /ㅂ/을 각각 두 가지로 표기하게 된 이유를 생각하여 보자.(교과서 45쪽)

실제 중단원 3은 ‘국어의 특질을 이해한다.’와 ‘한글의 국어 문화적 가치를 이해한다.’의 학습목표 하에 ‘국어의 특질’과 ‘위대한 문화유산, 한글’의 소단원으로 구성되어 있다. 다양한 활동으로 학습자들이 언어 자료를 다룰

수 있는 능력을 기르고 주변 언어 자료에 대해 호기심을 가질 수 있도록 하는 것은 좋으나, 본문 내용과의 연관성도 찾기 어렵고 고등학생으로서는 해결하기 쉽지 않을 문제를 싣는 것은 해당 취지와는 전혀 맞지 않는 것이다.

셋째, 문법 교육의 목적을 확대하는 관점도 있다. 이 관점은 문법 교육의 위축 현상을 극복하기 위해 새로운 문법 교육의 방향성을 모색하는 가운데 나온 것이다. 이 관점도 기본적으로 문법 지식의 실질적 유용성이 모자란다는 사실을 인정하면서도 국어 자체가 우리의 문화유산이라는 점에 초점을 맞추어 새롭게 확대된 가치를 문법 교육에 부여하려고 시도하고 있다. 넷째, 문법 교육의 목표(aims)와 목적(purpose)을 구별해서 사용해야 한다는 지적이 있다. 여기서 말하는 목표란 문법 교육의 내재적 가치로서 문법의 내용을 정확하게 이해하는 것에 해당하고, 목적이란 외재적인 가치로서 문법의 내용을 상황과 관계 속에서 효과적으로 사용하는 것을 도달점으로 삼는다. 여기서 문법 교육의 목적을 중심으로 문법 교육의 내용을 조직한다면, 언어 사용 능력의 신장이라는 외재적인 가치와 연결되지 않는 내용들은 자동적으로 배제돼야 한다는 것이다.

각 교육과정에 제시된 『문법』의 교육 목표 중에서 ‘태도’ 영역만을 살펴보면,

- (9) ㄱ. 국어의 발전에 이바지하려는 태도(5차 전문, 3항/6차 전문, 다항/7차 전문, 다항)
- 나. 국어 순화에 이바지하려는 뜻(6차 다항)
- 다. 국어를 소중히 여기는 습관(6차 전문)
- 르. 국어를 사랑하는 태도(7차 다항)

‘태도’ 영역은 제6차와 제7차 교육과정을 통해 본격적으로 강화되면서 문법 교육의 확대된 목표를 나타내고 있다. 이것은 기왕의 문법 교육이 국어를 모국어로 하는 학생들에게는 지나치게 학문 중심적이었고, 효과적이지도 못했기 때문이다. 그러나 이 태도 부분이 지나치게 포괄적이고 막연하여 성시형(1999)은 교육 현장에 적용하는 데 어려움이 있다고 비판한다. 그리고 막연한 교육 내용은 자칫 문법 교육의 정체성 자체를 모호하게 만들 우려 또한 있다.

교육과정 개편 논의에서 끊임없이 제기되었던 문법 교육 무용론에 대한 반성적인 입장으로 제6차 교육과정의 『문법』에서는 구체적으로 이전의 교과서에서는 볼 수 없었던 ‘이야기’, 즉 담화와 텍스트를 다루는 단원과 ‘바른 언어생활’, ‘표준어와 맞춤법’ 단원이 새롭게 설정되었다. 그리고 제7차 교육과정에서는 기존의 의미론에서 어휘론을 따로 독립시켜 하나의 단원으로 구성해 고유어, 한자어, 외래어, 방언, 은어, 속어, 금지어, 완곡어, 관용어, 속담 등 현실 속의 어휘를 보다 본격적으로 다루게 되었다. 이리하여 『문법』 교과서는 전반적으로 국어사용의 실재를 보완했다고 평가받는다.

따라서 제7차 교육과정의 『문법』 교과서는 문법을 ‘문장을 구성하는 법칙’이 아닌 ‘언어를 운용하는 데 필요한 여러 가지 원리’라는 넓은 의미로 해석함으로써 문법 교육의 실용성을 한층 강조하고 있다. 그러나 기존의 문법 개념을 ‘문장’이 아닌 ‘언어’의 영역으로까지 확대할 경우 국어과의 다른 선택과목인 ‘화법’과 중복되는 부분이 발생할 우려가 있다. 이 부분 또한 문법 교육의 정체성을 약화시키는 근거가 될 수 있다. 문법 교육의 실용성을 높이기 위한 근거를 마련하기 위해 『문법』 교과서의 범위를 문장에서 언어 전체 영역으로 확대시켰기 때문이다.

또한 작문 교육 활성화를 위한 취지에 따른 고등학생들의 문장 오류를

연구한 임연수(2000)에 따르면, 주된 문장의 통사적 오용으로 ‘주어와 서술어 사이의 호응 불일치’, ‘부사어와 서술어 사이의 호응 불일치’, ‘잘못된 어순’, ‘필수적 성분의 누락’ 등을 들고 있다. 이러한 오류의 원인은 대체적으로 『문법』 교과서가 제공하고 있다고 해도 지나치지 않다.

먼저 『문법』 교과서의 주어의 개념을 보면 다음과 같다.

- (10) 주어(主語)는 문장에서 동작 또는 상태나 성질의 주체를 나타낸다. 다시 말해 주어는 문장을 서술어의 종류에 따라 ‘무엇이 어찌한다, 무엇이 어떠하다, 무엇이 무엇이다’의 세 유형으로 나누었을 때, 바로 ‘무엇이’에 해당하는 성분이라고 할 수 있다. 주어는 체언이나, 체언 구실을 하는 구나 절에 주격 조사 ‘이/가’, ‘께서’가 붙어 나타나는데, 때로는 주격 조사가 생략될 수도 있고 보조사가 붙을 수도 있다.

(교과서 151쪽)

단순히 주어를 형태적으로 기술했을 뿐, 문장에서 어떤 역할을 하고 서술어와의 관계에서는 어떤 위치에 있는지에 대해서는 전혀 언급하지 않고 있다. 따라서 학습자는 주어가 서술어와 밀접해서 호응하는 관계라는 것에 대해 무지할 수밖에 없다. 또한 문장에서 주어는 반드시 밝혀져야 하는 중요한 성분임에도 불구하고 생략해도 되는 것처럼 설명하는데, 다음의 경우에도 이런 관대함에 있어서는 마찬가지이다.

- (11) 이야기 장면이 주어지면 언어 표현 중에서 일정한 성분을 생략할 수 있다. 그러나 실제 이야기에서는 장면에 따라 어떤 성분이라도 생략될 수 있다.…<중략>…정보가 말하는 이와 듣는 이에게 이미 알려져 있는 내용이기 때문이다. 특히 우리말에서는 주어가 자주 생략되는 경향이 있다.…<중략>…이처럼 생략된 성분은 앞뒤의 맥락을 참조하여 언제든지

지 복원할 수 있다.(교과서 234쪽)

이야기 장면의 경우에 주어의 생략은 당연하다는 입장이다. 그러나 이러한 생략의 남발은 주어뿐만 아니라 목적어나 보어 등 문장의 필수적 성분의 무분별하고 의식 없는 생략을 초래하여 한국어의 어순 자체도 파괴해버리기 때문에 문제가 될 수 있다. 이로써 ‘언어 사용 능력의 발달’이라는 교육 목적에 반하는 결과만 초래할 뿐이다.

결국 『문법』 교과서의 실용성에 관한 논의가 보다 구체화되어야 할 것이다. 또한 고등학생들의 문장 오류들을 조사한 연구에서도 알 수 있듯이 현재의 문법 교육은 근본적으로 언어생활에 실용적인 기여를 하지 못하는 것으로 드러났다.

다음 장에서는 오류 양상의 대표적이고 가장 기본적인기까지 한 문장의 필수적 성분의 재검토를 통해서 이러한 실용성의 재고까지 기할 필요가 있겠다.

Ⅲ. 문장의 필수적 성분

제 7차 교육과정의 목표를 보면 ‘나. 국어를 체계적으로 이해하고 효과적인 국어 생활을 영위한다.’라는 하위 목표가 제시되어 있다. ‘효과적인 국어 생활’을 위해서는 ‘국어의 체계적인 이해’가 선행되어야 한다는 의미로도 볼 수 있다. 그렇다면 가장 먼저 해당 교과서의 내용에서부터 그 체계성이 갖춰져야 가장 기본이라 할 수 있겠다. 그리고 그 체계성은 학습자가 이론을 이해함에 있어서 실제 언어생활을 바탕으로 한 타당성을 전제하지 않을 수 없다. 그러나 학생들은 문법, 즉 언어 규칙을 제대로 인식하지도 못한 채 여전히 하나하나를 암기하느라 시간을 낭비하고 있다. 이로 말미암아 그들에게 문법 과목은 더욱더 공부하기 싫은 번거로운 과목일 수밖에 없는 것이다.

이런 의미에서 『문법』 교과서의 제5단원 ‘문장’은 체계성의 결여를 이루다 해야 할 수 없을 것이나, 그 중에서도 일관성이 부족한 보어, 필수적 부사어, 서술어 자릿수의 문제를 지적하고, 구절구조적 접근에 의한 한국어의 기본 문형을 설정하고 이를 통해서 필수적 성분을 밝히고자 한다.

1. 필수적 성분에 대한 용어와 개념의 문제점

『문법』 교과서에서는 문장의 필수적 성분에 대해서 명확하게 제시되고 있지 않다. 문장에서 ‘필수적’이라고 했을 때는 서술어의 특성에 따라 문장

성분 중에서 주성분(서술어 포함)에 해당하는 주어, 목적어, 보어가 반드시 있어야 한다는 것이다. 그러나 문장 성분에서는 주성분으로 주어, 목적어, 보어, 서술어를 들고 있지만, 실제 부속 성분 중에서 부사어까지도 주성분으로 보는 허용을 하고 있다. 단지 문장 성분에서 ‘주’와 ‘부속’을 구분하고 있을 뿐 실제 여러 범주에서 이 원칙은 지켜지지 않고 있는 것이다.

또한 이렇게 불분명한 필수적 성분의 분류로 인하여 각 서술어마다 필수적 성분을 헤아리도록 하는 서술어 자릿수의 문제까지도 그 체계가 엉성하여 논란의 여지가 있다. 서술어 자릿수는 문장의 필수적 성분을 통해서 결정되므로 서술어 자릿수에 대한 『문법』 내용 역시 온전하다고 볼 수 없다.

여기서는 교과서의 이러한 엉성한 체계를 따지고 문제점으로 지적하고자 한다.

1) 보어

보어의 개념은 전통적으로 학교문법에서 인정한 서술어 ‘되다, 아니다’ 앞의 체언에 조사 ‘이/가’가 붙은 형태이다. 이 외에도 보어의 개념을 보다 넓게 해석하거나 보어의 개념을 부정하는 이론적 논의는 산재해 있다.¹⁸⁾ 학교문법에서 인정하는 보어의 개념은 문제점에서 다루고자 하며, 필수적 부사어를 포함시킨 형태의 보어의 개념으로는 윤미영(2003)의 것으로 대신

18) 유선화(2004)는 보어에 대한 대표적인 이론은 세 가지로 살펴 볼 수 있다.

첫째, 1985년 이래 학교문법에서 인정하고 있는 ‘되다, 아니다’ 앞의 ‘체언+이/가’ 형태

둘째, 최근 가장 활발하게 제시되고 있는 보어의 확장 중 필수적 부사어를 포함시킨 보어의 개념

셋째, 보어의 개념을 부정하고 이중주어의 형태로서 파악하는 개념

그러나 무엇보다 중요한 것은 교사가 이러한 논의들 중의 하나를 일방적으로 선택하는 것이 아니라 학습자 스스로 검증할 수 있어야 하고, 교재나 교사 등은 그러한 통로를 만들어 주어야 한다는 점이다.

하고자 한다.

본고의 중심이 되는 보어는 형태론적으로는 체언에 조사 ‘이/가, 에/에게 /에서, 로, 와/과’가 붙고, 의미론적으로 ‘서술어가 기술하는 동작, 사태, 사건 참여자들의 의미역을 표시하는 문장 성분’으로, 문맥이나 일상적인 전제가 주어지지 않은 상황에서 생략으로 온전한 구성을 이룰 수 없는 필수적인 역할을 수행하는 성분이어야 한다. 이러한 개념을 중심으로 『문법』 교과서의 ‘보어’ 성분의 문제점을 살펴보도록 하겠다.

첫째 : ‘보어’의 의미와 역할에 대한 설명이 없다는 데의 문제

『문법』의 문장의 성분 중에서 보어에 대한 내용은 (12)에서 보는 바와 같이 대단히 짧고 제한된 내용이다.

(12) 보어(補語)도 서술어가 요구하는 필수적인 성분이다. ‘되다, 아니다’와 같은 서술어를 필요로 하는 문장 성분만을 보어로 인정한다.

그는 학생이 아니다.

어느덧 봄이 되었습니다.(교과서 152쪽)

여기서 알 수 있는 것은 보어의 의미나 역할에 대한 언급이 명확하게 나타나 있지 않다는 점이다. 이것은 실로 보어에 대한 다양한 반격으로부터 도피한 것이나 다름없다. 그렇다면 교사용 지도서에는 충분한 설명이 되어 있을까? 교사용 지도서에서는 문장에서 주성분에 해당하는 성분의 개념과 특성을 다음과 같이 정리보고 있다.

- (13) **서술어** • 주어의 동작, 상태, 성질 따위를 풀이하는 기능을 하는 문장 성분
- 동사, 형용사, 체언+서술격 조사(이다)

- 그 성격에 따라 필요로 하는 문장 성분의 개수가 다름(서술어의 자릿수)

- 주어** • 동작 또는 상태나 성질이 주체가 되는 문장 성분
- 체언+주격조사(이/가, 께서, 에서), 체언+보조사

- 목적어** • 서술어(타동사)의 동작 대상이 되는 문장 성분
- 체언+목적격 조사(을/를), 체언+보조사

- 보어** • ‘되다, 아니다’와 같은 서술어의 필수 성분으로 기능하는 문장 성분
- 체언+보격 조사(이/가)(지도서 189쪽)

이렇듯이 문장 성분 중에서도 주성분에서 서술어, 주어, 목적어에 대한 의미와 역할에 대해서는 어느 정도 피력하고 있으나 ‘보어’에 대해서는 도식적인 설명뿐이라는 것을 알 수 있다.

다시 말하면 동사 ‘되다’나 형용사 ‘아니다’가 서술어로 쓰일 때 체언에 조사 ‘이/가’가 붙은 명사구만을 보어로 인정한 것이다. 민순득(2003)은 문장 성분이라면 문법적 기능을 중심으로 서술어의 통사적 특성과의 밀접한 관련을 가져야 한다고 강조한다. 따라서 ‘목적어는 타동사에 대하여 설정된다.’와 같이 서술어의 통사적 특성으로 설명하지 않고, 특정 서술어에 한정 짓는 설명은 부족할 수밖에 없다.

둘째 : 일부 서술어 ‘되다, 아니다’ 만이 보어를 필수적으로 요구한다는 데의 문제

보어의 의미가 명확해진다면 우리는 그것의 환경이 되는 서술어의 범위 역시도 문제 삼을 수 있다. 즉, 서술어의 주어와 목적어이외에 문장에서 필수적으로 나타나는 성분이라는 데에 주목한다면 보어를 필요로 하는 서술어가 ‘되다, 아니다’에만 국한되는 것이 아니기 때문이다.

먼저 『문법』의 탐구활동에 나오는 간단한 예문을 통해 서술어 ‘되다,

아니다’ 앞에 쓰인 보어를 먼저 살펴보도록 하겠다.

(14) ㄱ. 물이 얼음이 되었다.

- 얼음이 되었다.(무엇이? 혹은 무엇이/무엇으로?)
- 물이 되었다.(무엇이? 혹은 무엇이/무엇으로?)

ㄴ. 그는 의사가 아니다.

- 의사가 아니다.(무엇이? 혹은 무엇이?)
- 그는 아니다.(무엇이? 혹은 무엇이?)

(14ㄱ)의 ‘무엇이?’는 문장 성분 중에서 주어, (14ㄴ)의 ‘무엇이/무엇으로?’의 경우는 『문법』 교과서대로라면 보어 혹은 필수적 부사어가 된다. 유선화(2004)는 보어가 “문장의 주성분으로 문장 구성 시에 불완전 용언이 서술어로 있을 때 반드시 필요로 하는 성분”이라고 하여 서술어 ‘되다, 아니다’ 용언의 불완전성을 들고 있다. 그렇다면 이러한 용언의 불완전성이 서술어 ‘되다, 아니다’뿐인가?

‘주다, 넣다, 삼다, 여기다……’의 서술어도 ‘주어, 목적어’와 더불어 한 가지의 성분을 더 필요로 한다. 이것이 없으면 문장이 불안정하기 때문이다.

(15) ㄱ. 할아버지께서 우리들에게 세뱃돈을 주셨다.

- 할아버지께서 우리들에게 주셨다.(무엇을?)
- 할아버지께서 세뱃돈을 주셨다.(누구에게?)
- 우리들에게 세뱃돈을 주셨다.(누가?)

- 할아버지께서 주셨다.(누구에게?, 무엇을?)
- 우리들에게 주셨다.(누가?, 무엇을?)

- 세뱃돈을 주셨다.(누가?, 누구에게?)

‘무엇을?’은 문장 성분 중에서 목적어, ‘누가?’는 문장 성분 중에서 주어에 속한다. 그리고 ‘누구에게?’는 명백히 보어의 구실을 하는 성분임에도 『문법』 교과서에 따르면 부사어로 처리하고 있다. 엄연히 부사어는 부속 성분인 것이다. 이에 대해서는 필수적 부사어의 문제점으로 가서 더 논의 하도록 하겠다.

셋째 : 보격조사를 ‘이/가’만을 대상으로 한다는 데의 문제

보어를 필수적 성분으로 하는 서술어가 확장됨으로써 그들 앞에서 실현되는 조사가 ‘이/가’의 예만이 있는 것이 아니라는 점이다. 그러나 『문법』 교과서나 지도서에서는 보어의 범위에 대한 다양한 견해들에는 문을 닫은 채 서술어 ‘되다, 아니다’ 앞의 체언에 ‘이/가’ 조사가 붙은 것만을 대상으로 하고 있다.

교과서의 탐구활동과 지도서의 설명은 어떠한지 보면 다음과 같다.

(16) ❷ 다음 밑줄 친 부분의 차이점을 모듈별로 탐구하여 보자.

- 물이 얼음이 되었다.
- 물이 얼음으로 되었다.

- 각각의 밑줄 친 부분의 문장 성분은 무엇인지 이야기하여 보자.
- 이 둘의 차이점을 구별하여 설명하여 보자.(교과서 153쪽)

(16)의 활동을 지도서에서는 다음과 같이 풀이하고 있다.

(17) 2. 보어의 개념과 성격 생각하여 보기

서술어 ‘되다, 아니다’ 앞에 오면서, 보격 조사 ‘이/가’를 갖고 있는

성분이 바로 보어이다. 따라서 ‘얼음이’는 보어이고, ‘얼음으로’는 필수적 부사어가 된다.

이 둘의 공통점은 모두 서술어 자릿수를 채워 주는 기능을 한다는 것이며, 차이점은 각각 ‘이, (으)로’라는 조사가 쓰인다는 것이다. 만약 이 둘을 모두 보어로 보고, ‘이/가, (으)로’를 모두 보격 조사로 본다면, ‘집으로 가다’의 ‘(으)로’와 동일한 형태를 갖게 되어 혼란을 초래할 수 있을 것이다.(지도서 192쪽)

의미적으로는 차이를 알 수 없는 두 문장으로 ‘되다, 아니다’ 서술어 앞에 오는 조사가 ‘이/가’가 아니라면 보어로 볼 수 없다는 기계적인 견해만 제시하고 있다. 탐구 학습이라면 학습자가 중심 되어 직접 자료를 다루고 경험하도록 유도한다는 데에 의의가 있는 것이지만 교사용 지도서는 전혀 그런 데에는 관심이 없는 듯하다. 즉, ‘보어’에 대해서 다양한 이견들이 있는 데도 이에 대한 정보를 학습의 조력자 역할을 하는 교사에게조차도 제공하고 있지 않는 것이다. 그렇다면 학습자들은 탐구 활동이 아닌 교과서 지식을 언제나 그렇듯 외우는 행위만 있을 뿐이다.

보어의 범위를 확대하는 데에도 여러 가지 문제점이 있다. 남기심·고영근(2000)은 이들을 다 보어로 처리하려면 ‘-(으)로, -와/과, -에(게)…」를 보격조사로 규정해야 하는데 이들은 다른 서술어와 함께는 부사격조사로서의 기능도 한다. 또한, 목적어는 거의 대부분의 동사가 필요로 하는 것으로, 그 유무에 따라 동사가 크게 자동사와 타동사로 분류될 만큼 중요한 의미를 지니는 것이지만, 일반 부사격조사가 붙어서 된 말을 필수적으로 요구하는 용언은 수는 많지도 않으며, 그 통사적 특징도 한 가지로 묶을 수가 없다는 점을 들어 보어의 범위 확대에 대해 우려를 표한다.

전자의 문제점에 대해서는 문장의 주성분으로서 보어로 규정될 수밖에 없는 명확한 기준¹⁹⁾을 제시해야 할 것이며, 수의적 특성에 해당하는 부사

격조사는 그 자체로 부사어로 남겨두어야 할 것이다. 후자의 문제는, 자동사나 타동사도 불완전성이 있어서 주어와 목적어를 제외한 성분을 필수적으로 요구하는데 이를 가볍게 여길 수는 없는 성질의 것이다. 부사격조사를 필수적으로 요구하는 용언의 수가 많지 않은 것이 이유라면 기존의 보어 역시 불필요한 성분 범주가 아닌가. 그래서 윤미영(2003)은 다양한 보격조사를 수용하여 보어의 범위를 확장했으며, 보격조사에 체언이 결합되어 이룬 의미들까지도 다음과 같이 정리한 바가 있다.

- (18) ㄱ. 보격조사 ‘로’ : 수단, 목적과 재료, 원인, 행위나 상태의 모습, 자격·성질, 처소, 때(시간)
- ㄴ. 보격조사 ‘이/가’ : 감정의 대상
- ㄷ. 보격조사 ‘에/에서/에게’ : 처소, 속성 판단의 근거, 비교의 대상, 정서적 반응의 자극, 원인·이유, 시간·시기, 지위, 방향, 근원
- ㄹ. 보격조사 ‘와/과’ : 동반, 비교 대상

그러면 『문법』 교과서의 문장의 주성분인 ‘보어’에 대한 문제점을 정리하면 다음과 같다.

19) 필수적 부사어를 보어로 인정하는 견해로, 임흥빈 외(2000)의 보어 설정 원칙을 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 일단 주어나 목적어는 보어에서 제외한다.

둘째, 주어나 목적어 이외에, 서술어가 통사적 구성을 이룰 때 반드시 있어야 하는 필수적인 성분은 보어가 된다.

셋째, 실제의 쓰임에서 어떤 성분이 생략될 수 있다고 하더라도, 문맥이나 일상적인 전제가 주어지지 않은 상황에서, 해당 성분의 생략이 온전한 구성을 이룰 수 없으며, 문제의 성분은 보어가 된다.

넷째, 용언의 형식은 동일하다고 하더라도, 의미의 차이가 있는 다른 구성에서 필요한 성분은 보어가 된다.

다섯째, 보어의 설정에는 용언의 의미론도 중요한 역할을 한다. 비교적 한정된 부류의 용언이 의미론적으로 요구하는 성분도 보어가 될 수 있다.

첫째, ‘보어’의 의미와 역할에 대한 설명이 없다는 데의 문제

둘째, 일부 서술어 ‘되다, 아니다’만이 보어를 필수적으로 요구한다는 데의 문제

셋째, 보격조사를 ‘이/가’만을 대상으로 한다는 데의 문제

2) 필수적 부사어

부사어는 수의적인 부속 성분이라는 점에서 관형어와 공통점이 있다. 차이가 있다면, 관형어가 체언 하나만을 수식하는 성분이라면, 부사어는 용언을 비롯하여, 관형어나 다른 부사를 수식하는 성분이라는 것이다. 그러나 『문법』의 ‘부사어’는 이 외에도 차이점이 하나 더 있는 듯하다. 즉, 수의적인 성분인 척하면서 실상은 그렇지도 않은 수수께끼의 성분이라는 점이다.

『문법』 교과서에서는 부사어를 다음과 같이 설명하고 있다.

- (19) 부사어(副詞語)도 부속 성분이라는 점에서 관형어와 공통적이다. 차이가 있다면 관형어는 체언만을 수식하는 성분이고, 부사어는 용언뿐 아니라 관형어나 다른 부사어를 수식하고 문장이나 단어를 이어 준다는 점이다.

코스모스가 참 예쁘다.

그는 아주 새 사람이 되었다.

연이 매우 높이 날고 있구나.(교과서 154쪽)

그런데 문장 형성의 수의적 성분인 부사어가 필수적 성분으로 사용되는 경우가 있는데, 이를 『문법』 교과서는 다음과 같이 ‘필수적 부사어’로 처리하고 있다.

(20) 부사어는 문장에서 반드시 필요한 성분은 아니지만, 다음 예의 밑줄 친 부사어들처럼 문장을 구성하는 데 꼭 필요한 부사어도 있다. ‘다르다’나 ‘생기다’ 같은 두 자리 서술어나 ‘주다’ 같은 세 자리 서술어는 필수적으로 부사어를 요구한다.

피망은 고추와 다르다.

그 놈 멋지게 생겼네.

선생님께서 너에게 선물을 주셨다.(교과서 154쪽)

이렇게 문장성분 중에서 부속성분의 범주에 넣고 있는 부사어가 필수적인 역할을 한다는 데에서 다음과 같은 문제점이 연유한다.

첫째 : ‘필수적 부사어’라는 용어가 가지는 모순의 문제

『문법』은 문장성분 중에서도 부속성분에 해당하는 ‘부사어’가 문장의 필수적인 기능을 한다는 역할을 두고 있다. 이는 문장성분의 필수와 부속이라는 분류의 기준에서 위배되는 것으로 일관성이 결여된 모습이다. 즉, 부사어를 수의적인 성격으로 규정하면서 동시에 ‘필수적’이라는 용어를 사용하는 것은 앞뒤가 맞지 않기 때문이다.

제 7차 교육과정의 『문법』 교과서를 집필하는 가운데에도 이에 대한 각계의 요구가 계속 있었다. 그러나 이관규(2004)에 의하면 1985년의 국정 문법 교과서 집필 원칙을 깨지 않는다는 종전의 입장이 강하게 반영되어 온 것이다.

둘째 : ‘필수적 부사어’가 ‘부사어’에 해당하는지의 문제

부사어는 수의적인 부속 성분으로서 용언을 비롯하여 관형사나 다른 부

사를 수식하는 성분이다.

(21) ㄱ. 가을 하늘이 참 높아 보인다.

ㄴ. 그는 아주 새 사람이 되었다.

ㄷ. 성화는 일을 매우 잘 한다.

이 때 (21ㄱ)의 ‘참’은 용언 ‘높아’를 수식하고 있고, (21ㄴ)에서는 ‘아주’가 관형사 ‘새’를 수식하고 있으며, (21ㄷ)의 ‘매우’는 ‘잘’이라는 부사를 수식한다. 그리고 이들은 생략이 되어도 문장의 완결성에는 지장을 주지 않는다.

(22) ㄱ. 가을 하늘이 높아 보인다.

ㄴ. 그는 새 사람이 되었다.

ㄷ. 성화는 일을 잘 한다. / 성화는 일을 한다.

즉, 문장 성분 중에서 부속 성분으로서의 역할을 하는 것이다. 서술어와 관계없이 홀로 사용되는 것을 원칙으로 함으로써 서술어가 필요로 하는 논항으로서의 성격을 지니고 있지 않는 것이다.

그렇다면 체언에 조사가 붙어 명사구로 실현될 경우²⁰⁾는 어떤지 민순득(2003)의 논의를 토대로 살펴보자.

(23) ㄱ. 민정이는 나와 싸웠다.

ㄴ. 그는 나를 딸로 삼았다.

20) 보어의 범위에 필수적 부사어의 확충을 꾀하는 본고에서는 ‘명사+격조사’ 형태뿐만 아니라 임흥빈 외(2000)의 논의 범주에 해당하는 용언의 전성된 형태도 보어의 범주로 인정한다. 그러나 『문법』 교과서에서의 필수적 부사어와 관계된 논의 범위는 명사구에 한정되기 때문에 이들은 본고의 논의에서 제외한다.

ㄷ. 그는 돈을 나에게 주었다.

밑줄 친 부분들은 문장에서 필수적으로 요구되는 성분이다. (23ㄱ)의 서술어 ‘싸웠다’는 의미론적으로 둘 이상의 대상을 필요로 한다. (23ㄴ)의 ‘삼았다’와 (23ㄷ)의 ‘주었다’도 주어와 목적어 외에 다른 성분을 필수적으로 요구하고 있다. 그렇다면 이처럼 필수적으로 요구되는 ‘나와’, ‘딸로’, ‘나에게’를 문장의 주성분에 속하는 문장 성분으로 처리해야 마땅하지 않겠는가. 그러나 문제는 다음 예처럼 같은 ‘나와’일지라도 어떤 경우에는 수의적인 성격을 지닌다는 점이다.

(24) ㄱ. 민정이는 나와 집에 갔다.

(23ㄱ)의 ‘나와’와 (24ㄱ)의 ‘나와’는 같은 형태이지만 전자는 필수적 성분이고 후자는 수의적 성분이다. 이와 같은 현상 때문에 『문법』 교과서에서는 ‘와’ 형태를 모두 부사어로 처리하고 전자에 해당하는 문장에 있어서는 필수성을 부정할 수 없기 때문에 필수적 부사어를 설정한 것이다. 그러나 부속 성분의 부사어의 하위에 ‘필수적 부사어’는 명칭의 모순성을 벗어날 수 없다. 따라서 더 적절한 소속을 밝히는 것이 더 합리적일 것이다.

셋째 : ‘필수적 부사어’로 처리된 성분들이 보어의 성격을 지니는 문제

‘필수적 부사어’가 부사어가 아닐 수 있는 세 번째 이유로 필수적 부사어로 처리되고 있는 성분들이 보어의 성격을 지니고 있는 것들이라는 점이다. 이러한 형태로 ‘와/과’, ‘에/에서/에게’, ‘로’ 등이 있지만 여기서는 간략하게 ‘와’ 형태만을 살펴보도록 하겠다.

‘와’ 형태로서 필수적 부사어로 다루고 있는 『문법』 교과서의 예는 다음

과 같다.

(25) ㄱ. 피망은 고추와 다르다.(교과서 154쪽)

ㄴ. 영현이는 아빠와 닮았다.(교과서 156쪽)

(25ㄱ,ㄴ)의 밑줄 친 성분은 문장을 이루기 위해 서술어가 요구하는 논항으로서 다음과 같이 생략할 경우 어색해진다.

(25') ㄱ. *피망은 다르다.

ㄴ. *영현이는 닮았다.

『문법』 교과서에서 ‘부사어는 문장에서 반드시 필요한 성분은 아니지만, …<중략>… 문장을 구성하는 데 꼭 필요한 부사어도 있다’라고 하여 ‘고추와’, ‘아빠와’의 생략 불가능함을 설명하고 있다. 따라서 문장에서 ‘와’ 형태의 필수성에 대한 의견에 대해서는 일치하고 있다. 주어와 목적어를 제외하고, 『문법』 교과서에서도 ‘서술어가 요구하는 필수적 성분’을 보어라고 설명하고 있듯이 이 보어 용어 자체의 개념에 충실할 필요가 있다. 교과서에 수록된 것 외에 더 살펴보면,

(26) ㄱ. 세진이는 나와 다투다(싸웠다/겨뤘다).

ㄴ. 세진이는 인정리와 닮았다(비슷하다/똑같다).

ㄷ. 세진이는 나를 인정리와 비교했다(대조적이다 : 세진이는 얼굴이 인정리와 대조적이다).

ㄹ. 세진이가 우유를 커피와 섞었다(뒤섞다/뒤섞이다).

(26ㄱ,ㄴ,ㄷ,ㄹ)의 서술어는 둘 이상의 대상이 참여하는 사태를 기술한다.

‘싸우다’는 혼자서 이루어질 수 없는 동작이다. 반드시 두 대상이 필요하다. 이처럼 ‘와’ 형태는 서술어가 필수적으로 요구되는 하나의 논항으로 규정될 수 있다. 이는 보어와 같이 주어나 목적어와 같은 등급에 속하는 문장 성분으로 분류될 필요가 있음을 말한다. 따라서 이들은 부사어로서의 역할이 아닌 보어로서의 역할을 담당하는 것으로 볼 수 있다.

그런데 (26ㄱ, 나, 다, 라)와 같은 형태의 ‘와’이지만 (27ㄱ)의 ‘와’는 수의적 성분이고 전자의 예는 필수적 성분이다.

(27) ㄱ. 세진이는 정호와 공부를 했다.

(27ㄱ)의 서술어는 다른 성분을 필수적으로 요구하지 않지만, 그 앞의 예에서는 서술어가 둘 이상의 대상이 참여하는 사태를 기술하고 있다. 이러한 구분은 주어나 목적어 외에 다른 성분을 필수적으로 요구하는 서술어 각각의 특성 때문에 나타나는 결과이다. 따라서 서술어가 필수적으로 요구하는 성분이 무엇인지에 대해 논의할 수 있어야 하며, 이를 통하여 문장 성분의 주성분과 부속 성분을 가릴 수 있다. 또한 현행의 ‘필수적 부사어’는 ‘보어’의 범주로 확충됨이 명백할 것이다.

그러면 『문법』 교과서의 문장의 부속 성분에 속하는 부사어 중에서도 ‘필수적 부사어’에 대한 문제점을 정리하면 다음과 같다.

첫째, ‘필수적 부사어’라는 용어가 가지는 모순의 문제

둘째, ‘필수적 부사어’가 ‘부사어’에 해당하는지의 문제

셋째, ‘필수적 부사어’로 처리된 성분들이 보어의 성격을 지니는 문제

3) 서술어 자릿수

보어나 필수적 부사어의 문제를 살펴보는 과정에서 문장의 필수적 성분은 문장 내에서 서술어와 특별한 관계를 맺고 있다는 것을 확인할 수 있다. 이것은 문장에서 서술어의 자릿수와도 연관이 있다. 서술어의 자릿수는 문장에서 서술어가 필수적으로 요구하는 문장 성분의 수를 말하는 것이다. 그렇다면 여기서 중요한 사실은 문장의 필수적 성분의 수를 결정하는 것은 서술어라는 점이고, 따라서 서술어의 특성에 주목해서 서술어의 자릿수를 이해할 수 있을 것이다.

다음 예의 밑줄 친 성분들은 서술어가 요구하는 필수적인 성분들이다.

- (28) ㄱ. 벚꽃이 중부에도 피었다.
 ㄴ. 벚꽃이 매우 아름답다.
 ㄷ. 성화는 많은 책을 읽었다.
 ㄹ. 인정이는 훌륭한 아내가 되었다.
 ㅁ. 사랑은 현실과 다르다.
 ㅂ. 나는 착한 그 아이를 양자로 삼았다.

(28ㄱ)의 서술어 ‘피었다’는 자동사로, 주어 하나만을 필요로 하기 때문에 한 자리 서술어라고 한다. (28ㄴ)의 ‘아름답다’는 형용사로 (28ㄱ)과 마찬가지로 한 자리 서술어이다. (28ㄷ, ㄹ, ㅁ)은 모두 두 자리 서술어이고 (28ㅂ)은 세 자리 서술어이다. 여기서 (28ㄷ)의 서술어 ‘읽었다’는 타동사이므로 ‘책을’이라는 목적어를 갖는다. 그런데 (28ㄹ)과 (28ㅁ)의 서술어 ‘되었다’와 ‘다르다’가 필수적으로 요구하는 ‘아내가’와 ‘현실과’를 학자들마다 다르게 보고 있다. 이에 대해서는 세 자리 서술어인 (28ㅂ)의 경우도 마찬가지로

다. 이에 대해서 본고는 이들 서술어가 주어, 목적어 외에 보어를 필수적으로 요구하는 것으로 보고 있다.

이러한 서술어 자릿수의 논의에 있어서 『문법』 교과서에서는 다음과 같은 문제점이 있다.

첫째 : ‘서술어 자릿수’의 학습의 의의가 무엇인지의 문제

서술어의 자릿수에 대해서 학습의 필요성이 있는지 의문을 제기하며 살펴보고자 한다.

(29) 1. 문장의 성분 (2) 문장성분의 종류 □□서술어와 주어

서술어는 그 성격에 따라서 필요로 하는 문장 성분들의 개수가 다른데, 이를 서술어의 자릿수라고 한다. 예를 들어, ‘그녀는 예뻐다.’라는 문장의 서술어는 주어 하나만 필요로 하기 때문에 한 자리 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.’에 사용된 ‘주다’는 주어와 목적어, 그리고 부사어의 세 가지를 요구하므로 세 자리 서술어라고 한다.

(교과서 150쪽)

대단히 기계적이고 도식적인 설명에 그치는 『문법』 교과서의 내용으로는 도저히 서술어 자릿수를 공부해야 하는 필요성을 파악하기 어렵다. 서술어의 자릿수를 찾고 서술어마다 각 자릿수를 외우기 이전에 학습자는 서술어의 특성에 주목해야 한다. 이것이 오히려 국어의 특징과 정확한 사용 및 외국어 학습에 도움을 줄 것이다. 이런 점을 염두에 뒀을 때, 우리는 『문법』 교과서의 ‘단어’ 단원의 ‘품사’ 부분을 다시 살펴 볼 수 있다.

(30) 3. 용언 : 동사, 형용사

주어의 어떤 움직임이나 작용을 나타내는 단어의 부류를 동사(動詞)라고 한다. 동사에는 ‘뛰다, 걷다, 가다, 놀다, 살다’처럼 움직임이 그 주어에만 관련되는 자동사가 있고, ‘잡다, 누르다, 건지다, 태우다’처럼 움직임이 다른 대상, 즉 목적어에 미치는 타동사가 있다.(교과서 99쪽)

한 권의 교과서 안에서 우리는 서술어의 대부분을 차지하는 동사에 자동사와 타동사가 있다는 것을 이미 알고 있었다. 결국 서술어의 자릿수라는 것도 서술어의 특성에 해당하는 자동사와 타동사적인 성질의 다른 표현일 따름인 것이다. 오히려 영어의 문장 형식에 해당하는 1형식, 2형식 등의 분류와 많이 비교되면서 서술어 중심의 우리 국어가 원칙도 희미한 자릿수 세기에 학생들이 시간을 허비하게 해야 하는지 묻지 않을 수 없다.

그리고 이 때의 서술어 자릿수라고 했을 때는 비단 우리 국어에만 볼 것이 아니라 보편 문법의 범주 안에서 서술어의 특성에 맞는 우리만의 문장의 유형(이하 문형)을 개발해야 한다. 학생들이 한국어 문형에 대한 정확한 인식을 바탕으로 한국어를 한국어답게 잘 구사하게 될 때, 외국어도 외국어답게 쓰는 데 도움을 줄 수도 있을 것이기 때문이다. 그러나 우리의 『문법』 교과서에서 이에 대한 고민은 어디에도 찾아 볼 수 없다.

김병균(1998)이 소개한 정인승, 양주동·유목상, 이송녕, 이길록 등 다수의 학자들이 주장한 문형을 토대로 한국어의 기본 문형을 정리하면 다음과 같다.

(31) 제1형 : 주어+서술어(봄이 온다.)

제2형 : 주어+목적어+서술어(농부가 씨를 뿌린다.)

제3형 : 주어+보어+서술어(물이 얼음이 된다.)

제4형 : 주어+목적어+보어+서술어(나는 그를 친구로 삼았다.)

위의 기본 문형은 영어의 문형과 유사하다는 것을 알 수 있다. 이애순 (1987)에서 소개한 Onions의 5가지 문형을 보면 다음과 같다.

(32) 제1형 S + V (He died.)

제2형 S + V + C (I am he.)

제3형 S + V + O (Cats catch mice.)

제4형 S + V + IO + DO (We taught the dog tricks.)

제5형 S + V + O + C (He counted himself a happy man.)

* S : 주어 / V : 서술어(동사) / 제2형의 C : 주격보어 / O : 목적어

IO : 간접목적어 / DO : 직접목적어 / 제5형의 C : 목적격보어

이 때 문장의 어순의 차이만 있을 뿐, 문장을 이루는 필수적 성분들을 비교해봤을 때 국어와 영어의 제1형은 유사하다고 볼 수 있고, 국어의 제2형이 영어의 제3형과 유사하고, 국어의 제3형이 영어의 제2형과 유사함을 볼 수 있다. 영어의 제4형의 IO와 제5형의 C를 우리 문형의 보어로 보면 영어의 제4형과 제5형 역시도 국어의 제4형과 유사하다.

여기서 우리의 문형이 영어 문형과 유사하다거나 혹은 더 특수하거나의 문제보다는 『문법』 교과서에서 왜 이런 접근이 없는지를 우리는 더 고민하고 확충해야 할 부분이기에는 거론할 수밖에 없다. 영어 문법에서는 학습의 초기부터 문장의 형식을 가르친다. 그러나 우리의 문법은 단어를 가르치고 의미를 가르치고 어절을 가르친 뒤, 문장의 성분을 가르친다. 아마도 학습자들은 단어와 의미를 알고 띄어쓰기를 할 때쯤에 이미 지쳐서 올바른 문장의 사용은 더 배우지 못할지도 모른다.

외계어로까지 비하되는 채팅 방언이 생활까지 침투하는 현실에서 문장을 올바르게 쓸 수 있도록 기본 문형을 제시하는 것은 좀더 현실적이고 다급

한 사안이다. 이에 비견될 내용으로서의 가치를 가질 수 있는 서술어 자릿수가 제 역할을 다하지 못하고 있다면 분명히 문제라고 볼 수 있다.

둘째 : 한 개의 서술어가 서술어 자릿수의 변동이 다양하다는 데의 문제

서술어의 자릿수는 서술어의 종류에 따라 필수적으로 요구하는 문장 성분의 수를 말하며, 본래 본용언의 성격을 나타낸다. 따라서 보조 용언은 본용언의 서술어 자릿수를 따라야 한다. 또한 같은 형태의 서술어라면 환경이 바뀐다고 해도 서술어의 자릿수는 같아야 할 것이다.

(33) ㄱ. 할아버지께서는 우리들에게 세뱃돈을 주셨다.

ㄴ. 나는 열심히 일을 했습니다.

ㄷ. 내가 먼저 누군가에게 뭔가를 해 주자.

그러나 본용언이 결정해야 하는 서술어의 자릿수가 보조용언으로 ‘주다’가 올 경우에는 본용언의 서술어 자릿수를 그대로 따르지 않는다. ㄱ)은 서술어 ‘주다’로 이루어진 문장이다. 서술어의 자릿수 개념대로라면 ‘주다’는 본용언으로 세 자리 서술어임을 알 수 있다. ㄴ)은 서술어 ‘하다’로 이루어진 문장으로 두 자리 서술어임을 알 수 있다. 그러나 ㄷ)은 ‘하다’를 본용언으로 한 문장이지만 필수적인 문장 성분으로는 ‘주다’에서 요구되는 자릿수를 취하고 있는 것을 알 수 있다.

문장의 환경이 달라져도 서술어의 자릿수는 변하지 않아야 하겠지만 이것 역시 그렇지 않음을 다음과 같이 알 수 있다.

<표 2> 서술어 자릿수의 이동

한 자리 서술어	두 자리 서술어	세 자리 서술어
아이들이 (즐겁게) 논다.	아이들이 옷을 (마당에서) 논다.	
차가 (저절로) 멈추었다.	경찰이 차를 멈추었다.	
달이 밝다.	나는 마산 지리에 밝다.	
영희는 [몸집이 좋다.]	채소는 건강에 좋다.	
	나는 그녀를 생각한다.	나는 그녀를 선녀로 생각한다.

이렇다면 서술어의 자릿수라는 개념을 굳이 설정할 필요가 있는지 의문스럽다. 교과서 ‘탐구’ 문제를 보면 더욱더 해결의 곤란을 느끼게 한다.

(34) ❶ 다음 예로 서술어를 탐구하여 보자.

· 왜 한글날이 국경일이 되지 않았는가?
 · 관악구 보건소에서는 환절기를 맞이하여 독감 예방 접종을 다음과 같이 실시합니다.
 · 누군가 나에게 뭔가를 해 주길 기다리지 말고, 내가 먼저 누군가에게 뭔가를 해 주자.

- 위 예문에서 서술어를 찾아보자.
- 각각의 서술어가 필수적으로 요구하는 요소가 무엇인지 찾아보자.
- 위의 서술어들은 각각 몇 자리 서술어인지 말하여 보자.

(교과서 151-152쪽)

이에 대한 지도서의 풀이를 살펴보면 더욱더 의아할 수 있다.

- (35) · 관악구 보건소에서는 환절기를 맞이하여 독감 예방 접종을 다음과 같이 실시합니다.
- 서술어 : 맞이하여, 같이, 실시합니다
 - 서술어가 필수적으로 요구하는 요소 :
 - 맞이하여 : (관악구 보건소에서는, 우리는[일반적인 주어])
(주어 생략)
 - 실시합니다 : 관악구 보건소에서는(주어), 독감 예방 접종을
(목적어)[‘다음과 같이’는 하나의 굳어진 표현으로 인정하여
부사구로 처리한다.]
 - 서술어 자릿수 : 두 자리 서술어(맞이하여, 같이, 실시합니다)
(지도서 190쪽)

지도서에서는 ‘맞이하여’의 목적어에 해당하는 ‘환절기를’이 빠져 있다. 이것은 실수라고 치더라도 ‘다음과 같이’의 경우 ‘같이’를 두 자리 서술어로 처리하면서도 서술어가 필수적으로 요구하는 요소를 문장에서 찾아내지 못하는 것을 알 수 있다. 이와 같은진대 학습자가 새로운 예문을 들어 질문한다면 교사 역시도 당황할 수 있을 것이다.

그러면 『문법』 교과서의 서술어 자릿수에 대한 문제점을 정리하면 다음과 같다.

첫째, ‘서술어 자릿수’의 학습의 의의가 무엇인지의 문제

둘째, 한 개의 서술어가 서술어 자릿수의 변동이 다양하다는 데의 문제

2. 필수적 성분에 대한 구절구조적인 접근

제2장에서 『문법』이 학교문법의 성격에 부합되는지 교육적인 특성을 알아보았고, 제3장의 1에서는 ‘문장’ 단원의 필수적 성분의 문제점을 지적했다. 학교 현장에서 문법 과목이 선택 된다고 해도 학습자들에게 좋은 선택을 남겨야 다시 채택이 되는 것일 테지만, 기대를 갖고 출발할 때조차 실망을 안겨준다는 점이 『문법』의 가장 큰 손실이다.

학습자의 흥미의 원천은 체계적인 이해를 토대로 생활 속에서 다양한 언어생활과 관련을 맺을 때 비롯될 수 있다. 그러나 『문법』 교과서의 내용은 여전히 모순에 직면한 이론으로 가득 차 있다. 그것이 앞에서 다루었던 ‘보어’의 범위라든지, ‘필수적 부사어’의 설정이라든지, ‘서술어 자릿수’ 등이다.

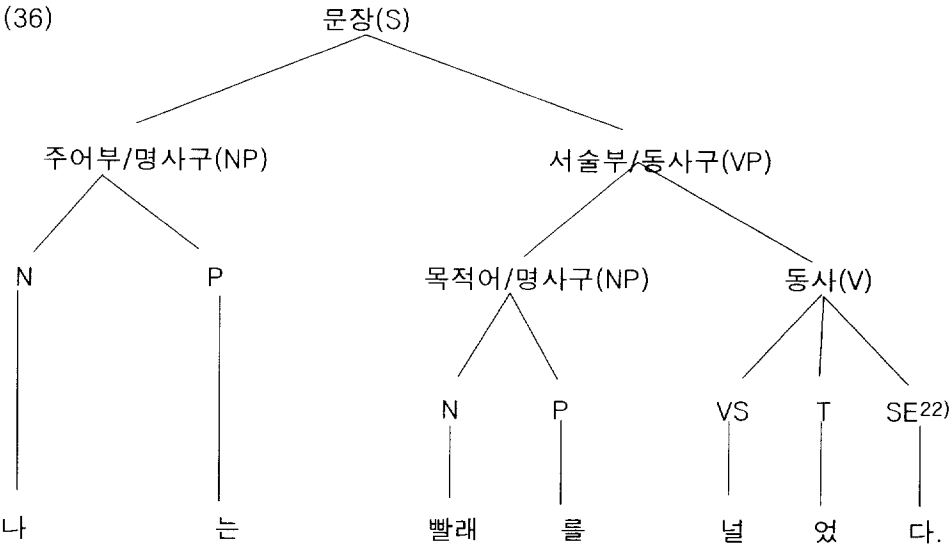
여기서는 서술어 자릿수 설정의 문제를 지적하면서도 거론했지만, 서술어의 특성에 맞게 문장의 형식을 규정하는 것이 가장 일차적인 문제이고, 이를 통해서 문장에서 필수적으로 요구하는 성분을 규정하는 것이 그 다음 문제이다. 이에 대한 해결로서 구절구조적인 접근을 시도하고자 한다.

1) 구절구조적 접근의 실제

인간 상호간에 의사와 감정, 지식과 사고를 주고받는 수단으로 사용되는 것이 언어이다. 이 언어를 Saussure는 기호(sign)라 하며, 기호내용(signifie)와 기호표시(signifiant)은 기호의 이면이며, 상호환기(evocation), 연상(association)으로 표리관계를 이루고 있다고 말하였다. 시니피에를 시각화한 시니피앙의 문장에서, 그 언어 표현이 직접 구성하는 형태소 및 형

태소의 연결체를 그 언어 표현의 직접 구성성분(immediate constituent : I.C)이라고 부른다.

모든 문장을 I.C 분석하면 문형은 ‘S → NP + VP’의 형으로 만들 수 있는 구절구조 규칙(phrase structure rule : PS 규칙)과 변형법칙(transformational rule)²¹⁾의 방법으로 설명할 수 있다. 예를 들면 ‘나는 빨래는 널었다.’라는 문장에서 다음과 같이 수형구조도(structural tree-diagram) 또는 구절표식(phrase marker)로 도식화할 수 있다.



주어와 목적어가 같은 명사구인데, 이러한 기능의 차이를 분기도 안에서의 명사구의 위치로만 표시하고, 즉 문장의 직접구성요소로서의 명사구는

21) 표면구조는 심층구조에 변형규칙이 적용되어 유도된 것이라고 볼 수 있다. 즉 변형규칙의 기능은 심층구조와 표면구조를 연결하는 것이라고 할 수 있다. Chomsky의 문법은 변형규칙이라는 장치를 통한 생성문법으로, 그의 문법을 변형생성문법(transformational generative grammar; TGG)이라고 한다.

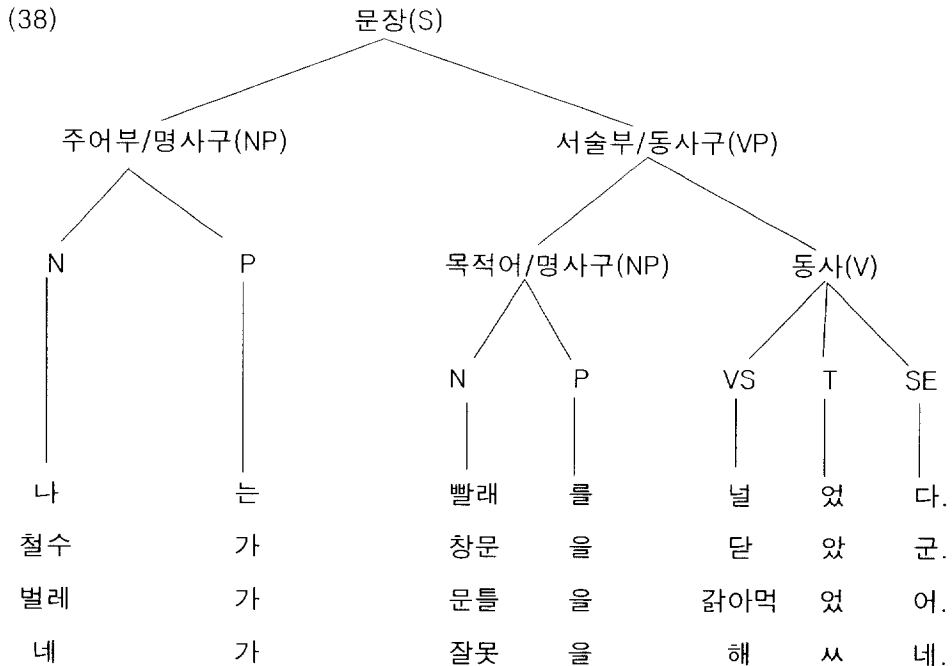
22) N(Noun) : 명사, P(Part) : 조사(후치사), VS(Verb Stem) : 동사어간, T(Tense) : 시제, SE(Sentence Ending) : 문장종결어미

주어이며, 서술부의 직접구성요소로서의 명사구는 목적어라는 규약으로 기능의 명세를 대신하고, 서술부를 동사구라 하고, 또 학계에서의 관례에 따라 문장을 S(Sentence), 명사구를 NP(Noun Phrase), 동사구를 VP(Verb Phrse), 동사를 V(Verb), 명사를 N(Noun) 등의 약자로 대치할 수 있다.

분기점의 교점(node)마다 constituent의 명칭이 제시되어 있어서, 위와 같은 도형을 labelled tree라 하는데, 이러한 도식을 다음과 같이 규칙으로도 표현할 수 있다.

- (37) ㄱ. $S \rightarrow NP + VP$
 ㄴ. $VP \rightarrow V + NP$
 ㄷ. $NP \rightarrow N + P$
 ㄹ. $V \rightarrow VS + T + SE$
 ㅁ. $N \rightarrow \text{나, 빨래}$
 ㅂ. $P \rightarrow \text{-는, -를}$
 ㅅ. $VS \rightarrow \text{널-}$
 ㅇ. $T \rightarrow \text{-었-}$
 ㅈ. $SE \rightarrow \text{-다}$

위에서 화살표 $\rightarrow$ 에는 “왼쪽의 기호를 오른쪽의 기호로 바꿔 쓰라.”는 의미가 있을 뿐이다. 이런 규칙은 구절(句節, phrase)을 단위로 쓴 규칙이므로 이를 구절구조규칙(phrase structure rule)이라 한다. 위의 문장은 지극히 간략한 구절구조규칙이지만, 많은 국어의 문장들을 생성(生成, generate)할 수 있는 장점이 있다. 다음 예들을 보자.



이렇게 일련의 규칙으로 적격형의 문장들(well-formed sentences)을 생성해내는 기능(장치, device)을 가진 문법을 생성문법(generative grammar)이라 하는데, 구절구조문법은 생성문법의 한 종류이다.

이에 따라서 본고에서는 서술어 즉, 동사와 형용사의 특징에 주목해서 한국어의 기본 문형을 제시하고 문장의 필수적 성분을 도출하고자 한다.

2) 한국어의 기본 문형 설정

문장의 필수적 성분을 알기 위해서 한국어의 기본 문형을 아는 것이 선행되어야 한다. 한국어의 기본 문형에는 학자들마다 3개형²³⁾, 4개형, 5개

23) 이용백·안병희(1980)

제1형 : 주어+서술어/ 제2형 : 주어+목적어 + 서술어/ 제3형 : 주어+보어+서술어

형²⁴⁾, 6개형²⁵⁾, 7개형²⁶⁾, 8개형²⁷⁾ 등 대단히 다양한 견해가 있다.

기본문형은 무한한 문장을 대표할 수 있는 가장 기본이 되는 문장의 틀이라고 할 수 있다. 우리가 실제로 사용하고 있는 문장은 구체적인 것이며, 또한 가상적으로 수많은 문장을 만들 수 있다. 따라서 모든 구문을 포용할 수 있는 구문 형식, 즉 최소이면서 축소된 형식으로 필수성분을 주성분으로 삼는 기본문형이어야 한다.

본고에서는 서술어의 특성에 주목하여 동사의 자동사와 타동사, 그리고 형용사를 중심으로 문장을 형성하는 기본적인 틀을 구현하고 이를 통해서 문장에서 필수적으로 필요로 하는 성분들을 구절구조적으로 도출하고자 한다.

가) 자동사를 포함한 문장

주어의 어떤 움직임이나 작용을 나타내는 단어의 부류를 동사(動詞)라고 한다. 동사에서도, ‘뛰다, 걷다, 가다, 놀다, 살다’처럼 움직임이 그 주어에만 관련되는 것으로 자동사가 있다. 자동사에도 문장을 구성하는 데에 있어서

24) 이기문·김민수(1970)

제1형 : 체언주어+동사서술어/ 제2형 : 체언주어+형용사서술어/ 제3형 : 체언주어+체언서술어/ 제4형 : 체언주어+보어+동사·형용사서술어/ 제5형 : 체언주어+목적어+동사서술어

25) 김민수(1981)

제1형 : 체언주어+동사서술어/ 제2형 : 체언주어+형용사서술어/ 제3형 : 체언주어+체언서술어/ 제4형 : 체언주어+목적어+동사서술어/ 제5형 : 체언주어+보어+동사·형용사서술어/ 제6형 : 체언주어+목적어+보어+동사서술어

26) 이용주·구인환(1967)

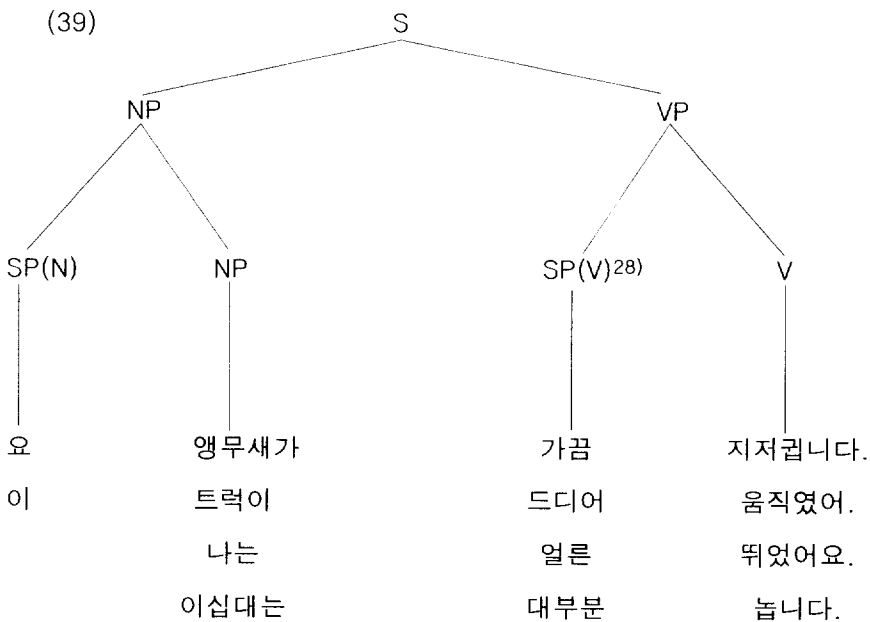
제1형 : 주어+서술어/ 제2형 : 관형어+주어+서술어/ 제3형 : 주어+부사어+서술어/ 제4형 : 주어+목적어+서술어/ 제5형 : 주어+보어+서술어/ 제6형 : 독립어+주어+서술어/ 제7형 : 관형어+주어+부사어+서술어

27) 강복수·유창균(1969)

제1형 : 주어+서술어/ 제2형 : 주어+목적어+서술어/ 제3형 : 관형어+주어+서술어/ 제4형 : 주어+관형어+목적어+서술어/ 제5형 : 관형어+주어+관형어+목적어+서술어/ 제6형 : 주어+부사어+서술어/ 제7형 : 관형어+주어+목적어+부사어+서술어/ 제8형 : 독립어+주어+서술어

서술절에 자동사만을 구성요소로 해서 완전한 문장이 되는 경우의 완전자동사와 서술절에서 자동사외에도 필수적으로 보충적인 의미를 필요로 하는 불완전자동사가 있다.

먼저, 서술절에서 자동사만으로도 완전한 문장이 되는 완전자동사의 경우의 구절구조적 도식을 나타내면 다음과 같다.



SP(N)과 SP(V)는 문장에서 부속성분에 해당하는 것으로 문장의 필수적 성분을 중심으로 한 기본문형을 마련하는 데에 있어서는 불필요한 성분이다. 따라서 이들을 제외하고 문형의 첫 번째 형태를 제시하면 다음과 같다.

28) SP(N)은 명사를 고유하게 수식하고 SP(V)는 동사를 고유하게 수식한다. 따라서 수식하는 대상의 품사를 밝혀준다는 점에서 명시어라고 하며, 품사에서는 각각 관형사와 부사에 해당한다.

[문형 1] S $\longrightarrow$ NP₁ + V

명사구(주어) + 완전자동사(서술어)의 형이다.

자동사 중에서도 서술절에서 필수적으로 보충적 의미를 필요로 할 수 있다. 이러한 보충적 의미에 있어서도 다양한 유형이 있을 수 있다. 즉, 여기에는 명사구만이 아니라 동사구와 형용사구를 취할 수도 있으며, 명사구와 구별되는 후치사구²⁹⁾를 취할 수도 있다.

먼저 명사구의 대표적인 경우에는 고등학교 『문법』에서 서술어 ‘되다’가 취하는 보어의 경우를 들 수 있다.

(40) 구름이 비가 되었다.[구름 → 비]

→ 비가 구름이 되었다.[비 → 구름][≠]

후치사구 역시 형태상으로는 명사구와 다르지 않다. 즉, 체언과 조사가 결합된 형식이라는 점에서는 동일하다. 고등학교 『문법』에서는 이들을 필수적 부사어로 분류하고 있다.

29) 후치사(後置詞, postposition)란 다른 단어나 어구 뒤에 놓여 주로 어(구)와 어(구)와의 문법적 관계나 장소 및 시간의 관계 등을 나타내는 품사이다. 한국어의 경우 후치사에는 보조조사 또는 특수조사로 하여 격조사와 동일하게 취급하는 <은/는·도·만·부터·까지> 등과, 독립성은 강하나 체언의 뒤를 이어 체언의 문법적 관계를 표시하는 <안·밖·위·아래·앞·뒤·없이·대하여·말고·하고·너머> 등이 포함된다. 앞의 것은 격조사와 비슷하나 차이점이 있다. 뒤의 것은 부사와 공통되는 기능을 가지고 있으나 선행하는 체언에 보다 밀접히 통합되어야만 후속하는 용언과의 관계를 나타낸다는 점이 다르다. 부속어로서의 후치사가 가지는 통합관계는 다음과 같다. ① 체언에 직접 연결된다. ② 체언에 연결될 뿐만 아니라 체언과 함께 체언 상당어의 자격으로서 격조사를 가진다(까지가·까지의·안에). ③ 격을 지배할 수 있어서 특정한 격조사 뒤에 연결된다(에는·에게도·로부터). ④ 보조조사 또는 특수조사로 처리되던 후치사에 국한된 일이지만, 부사·용언의 부사적인 활용형과 같이 격조사는 가지지 못하는 단어에도 연결된다. ⑤ 후치사끼리 연결된다(부터는·까지만·만은·대해서만). 이와 같은 통합관계에 따라 후치사를 다시 세분할 수 있다.

(41) ㄱ. 순애는 미술대학에 다녀.

→ 미술대학에 순애는 다녀.

ㄴ. 영희가 그 집에 갔어.

→ 그 집에 영희가 갔어.

이 때, 명사구는 서술절에 종속되어 동사 앞에서 고정되어 있으며 주어와 위치가 바뀌면 전혀 다른 의미가 되며, 후치사구는 주어 앞으로 이동해도 문장의 의미가 달라지지 않는다는 차이가 있다.

또한 명사구와 후치사구가 동시에 드러날 수도 있는데, 다음의 예를 보자.

(42) ㄱ. 그 아이는 수학에 취미가 있어.

이 예에서는 ‘있어’ 앞에 고정된 명사구인 ‘취미가’와 자리 이동이 가능한 후치사구인 ‘수학에’가 동시에 나타난다.³⁰⁾

또한 불완전자동사가 실현된 서술절에서, 동사 앞에 동사구 혹은 형용사구가 나타날 수도 있다.

(43) ㄱ. 아기가 겉게 되었다.

ㄴ. 희선씨는 코가 예쁘게 되었네요.

ㄷ. 그 아이는 목발에 의지해서 삽니다.

ㄹ. 나는 행복하게 삽니다.

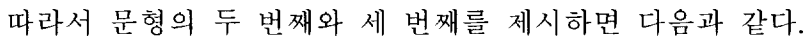
30) ① ‘수학에’의 자리 이동의 경우

- 수학에 그 아이는 취미가 있어.
- 그 아이는 취미가 수학에 있어.

② ‘취미가’의 자리 이동의 경우

- 취미가 그 아이는 수학에 있어.(‘취미가’가 주어로 혼동됨)
- 그 아이는 취미가 수학에 있어.(‘수학에’가 자리 이동한 경우와 같음)

이에 따라 구절구조적으로 지금까지의 문장을 나타내면 다음과 같다.



- 62 -

[문형 3] S $\longrightarrow$ NP₁ + PP₁ + NP₂ + V

명사구(주어) + 후치사구 + 명사구 + 불완전자동사(서술어)의 형이다.

종합적으로 서술절에서 자동사를 포함한 문장의 통합적인 문형을 제시하면 다음과 같다.

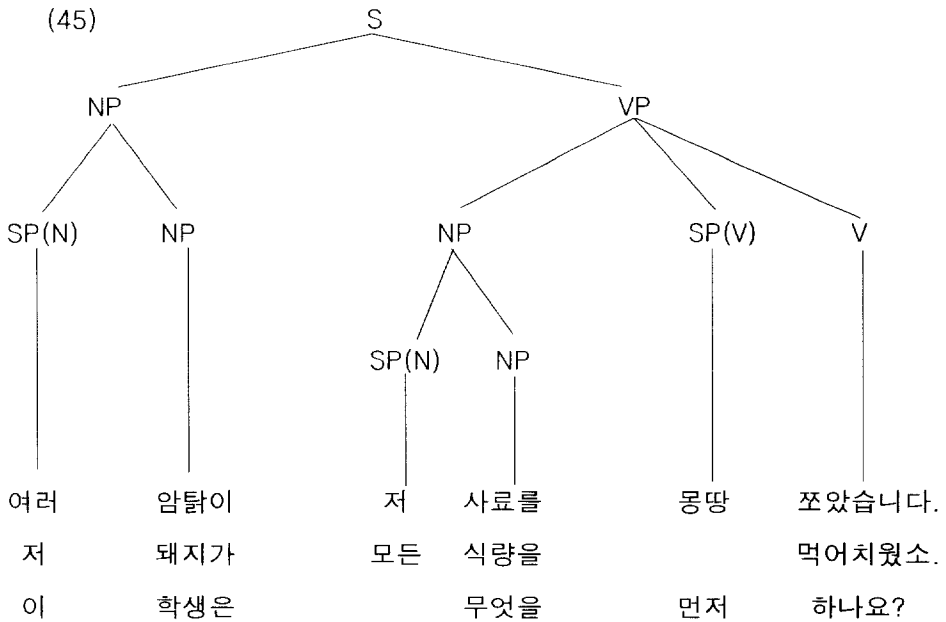
[자동사 문형] S $\longrightarrow$ NP₁ + (PP₁) + (NP₂/VP/AP) + V

위에서 ‘()’와 ‘/’는 선택적이라는 의미로 이해할 수 있으며, 나타나면 필수적 성분이 된다.

나) 타동사를 포함한 문장

타동사는 ‘잡다, 누르다, 건지다, 태우다’처럼 움직임이 다른 대상, 즉 목적어에 미치는 동사이다. 타동사에도 문장을 구성하는 데에 있어서 서술절에 목적어와 타동사만을 구성요소로 해서 완전한 문장이 되는 경우의 완전타동사와 서술절에서 목적어와 타동사외에도 필수적으로 보충적인 의미를 필요로 하는 불완전타동사가 있다.

먼저, 서술절에서 목적어와 타동사만으로도 완전한 문장이 되는 완전타동사의 경우의 구절구조적 도식을 나타내면 다음과 같다.



각각의 부속 성분을 제외한 필수적 성분을 중심으로 한 기본문형을 제시하면 다음과 같다.

[문형 4] S → NP₁ + NP₃ + V

명사구(주어) + 명사구(목적어) + 완전타동사(서술어)

의 형이다.

타동사 중에서도 목적어인 명사구외에 서술절에서 필수적으로 보충적 의미를 필요로 할 수 있다. 이러한 보충적 의미에 있어서도 다양한 유형이 있을 수 있다. 자동사에서와 마찬가지로 후치사구를 취할 수도 있고, 동사구나 형용사구를 취할 수도 있다.

먼저 후치사구를 취하는 경우를 들 수 있는데, 고등학교 『문법』에서는 이를 필수적 부사어로 분류하고 있다. 그러나 후치사구도 역시 그 자리의

이동이 동사 앞에 고정적이거나 혹은 그렇지 않을 수도 있다.

다음의 예는 자리의 이동에 제약을 받는 후치사구에 해당한다.

(46) ㄱ. 어머니는 버려진 아이를 나의 동생으로 삼았다.

→ *어머니는 나의 동생으로 버려진 아이를 삼았다.

ㄴ. 오빠 나를 동생으로만 여기나봐.

→ *오빠 동생으로만 나를 여기나봐.

ㄷ. 그녀가 날 바보로 만들었어.

→ *그녀가 바보로 날 만들었어.

그러나 후치사구의 제약을 받지 않는 경우의 예를 보면,

(47) ㄱ. 네가 가방에 돈을 넣었잖아.

→ 네가 돈을 가방에 넣었잖아.

ㄴ. 부장이 냉장고 안에 서류를 두었어.

→ 부장이 서류를 냉장고 안에 두었어.

‘주다, 놓다, 넣다, 두다, 빼돌리다’ 등은 후치사구가 자리 이동에 덜 제약을 받는 반면, ‘삼다, 여기다, 만들다, 받다’ 등은 자리 이동을 했을 경우 의미하는 바가 전자와 같지 않음을 알 수 있다. 따라서 위의 후치사구가 목적어보다 더 가까이에서 동사와 위치한다는 것을 알 수 있다. 그리고 대체로 타동사의 경우는 두 가지 후치사가 서술절에서 동시에 드러나지는 않는다.

또한 불완전타동사가 실현된 서술절에서, 동사 앞에 동사구 혹은 형용사구가 나타날 수도 있다. 이 경우도 자동사와 마찬가지로 거의 자리 이동이 불가능하다.

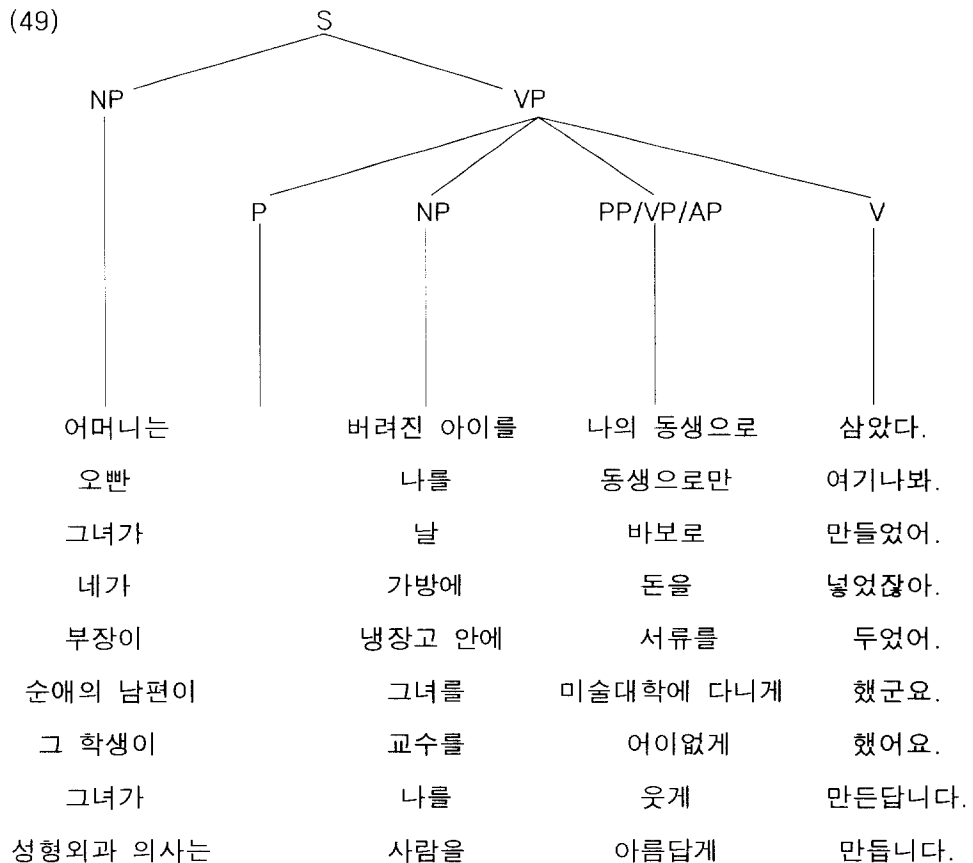
(48) ㄱ. 순애의 남편이 그녀를 미술대학에 다니게 했군요.

ㄴ. 그 학생이 교수를 어이없게 했어요.

ㄷ. 그녀가 나를 웃게 만든답니다.

ㄹ. 성형외과 의사는 사람을 아름답게 만듭니다.

타동사와의 자리 이동 제약에 따라 지금까지의 문장들을 구절구조적으로 나타내면 다음과 같다.



따라서 문형의 다섯 번째와 여섯 번째를 제시하면 다음과 같다.

[문형 5] S $\longrightarrow$ NP₁ + NP₃ + PP₂/VP/AP + V

명사구(주어) + 명사구(목적어) + 후치사구/동사구/형용사구 + 불완전타동사(서술어)의 형이다.

[문형 6] S $\longrightarrow$ NP₁ + PP₁ + NP₃ + V

명사구(주어) + 후치사구 + 명사구(목적어) + 불완전자동사(서술어)의 형이다.

종합적으로 서술절에서 타동사를 포함한 문장의 통합적인 문형을 제시하면 다음과 같다.

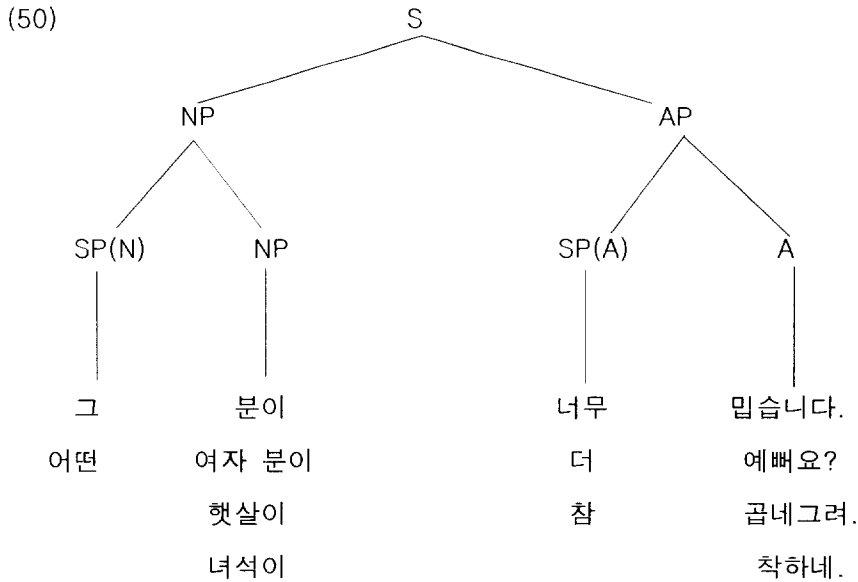
[타동사 문형] S $\longrightarrow$ NP ₁ + (PP ₁) + NP ₃ + (PP ₂ /VP/AP) + V
--

위에서 ‘()’와 ‘/’는 선택적이라는 의미로 이해할 수 있으며, 나타나면 필수적 성분이 된다.

다) 형용사를 포함한 문장

형용사는 주어의 성질이나 상태를 나타내는 단어의 부류에 속하는 것으로 ‘고요하다, 달다, 예쁘다, 향기롭다’처럼 성질이나 상태를 나타내는 성상 형용사, ‘이러하다, 그러하다, 저러하다’처럼 지시성을 나타내는 지시 형용사가 있다. 형용사에도 문장을 구성하는 데에 있어서 서술절에 형용사만을 구성요소로 해서 완전한 문장이 되는 경우의 완전형용사와 서술절에서 형용사외에도 필수적으로 보충적인 의미를 필요로 하는 불완전형용사가 있다.

먼저, 서술절에서 형용사만으로도 완전한 문장이 되는 완전형용사의 경우의 구절구조적 도식을 나타내면 다음과 같다.



부속 성분을 제외하고 필수적 성분을 중심으로 완전형용사의 문형을 제시하면 다음과 같다.

[문형 7] S → NP₁ + A
 명사구(주어) + 완전형용사(서술어)의 형이다.

형용사 중에서도 서술절에서 필수적으로 보충적 의미를 필요로 할 수 있다. 이러한 보충적 의미에 있어서도 다양한 유형이 있을 수 있다. 즉, 여기에는 명사구만이 아니라 동사구와 형용사구를 취할 수도 있으며, 명사구와 구별되는 후치사구를 취할 수도 있다.

먼저 명사구를 필수적으로 보충적 의미로 선택하는 것을 보면,

- (51) ㄱ. 그는 신이 아닙니다.[그 = 다른 무엇]
 → 신이 그는 아닙니다.[신 = 그 아닌 누구]
 ㄴ. 시장 아주머니들은 정이 넘쳐요.
 → *정이 시장 아주머니들은 넘쳐요.
 ㄷ. 맞선 상대는 집안이 대단해요.
 → *집안이 맞선 상대는 대단해요.

이 예들을 통해서 알 수 있는 것은 자동사와 마찬가지로 서술절에서의 명사구는 형용사와 밀접한 위치에서 실현됨을 알 수 있다.

이에 비해 후치사구를 살펴보면,

- (52) ㄱ. 우리 할머니는 성격이 괴팍해.
 → 성격이 우리 할머니는 괴팍해.
 ㄴ. 이 옷이 나에게 맞네요.
 → 나에게 이 옷이 맞네요.

그러면 자동사에서와 마찬가지로 명사구와 후치사구가 동시에 드러난 예를 보자.

- (53) ㄱ. 마케팅 팀장은 매출액에 관심이 많죠.

이 예에서도 ‘많죠’ 앞에 고정된 명사구인 ‘관심이’와 자리 이동이 가능한 후치사구인 ‘남자한테’가 동시에 나타난다.

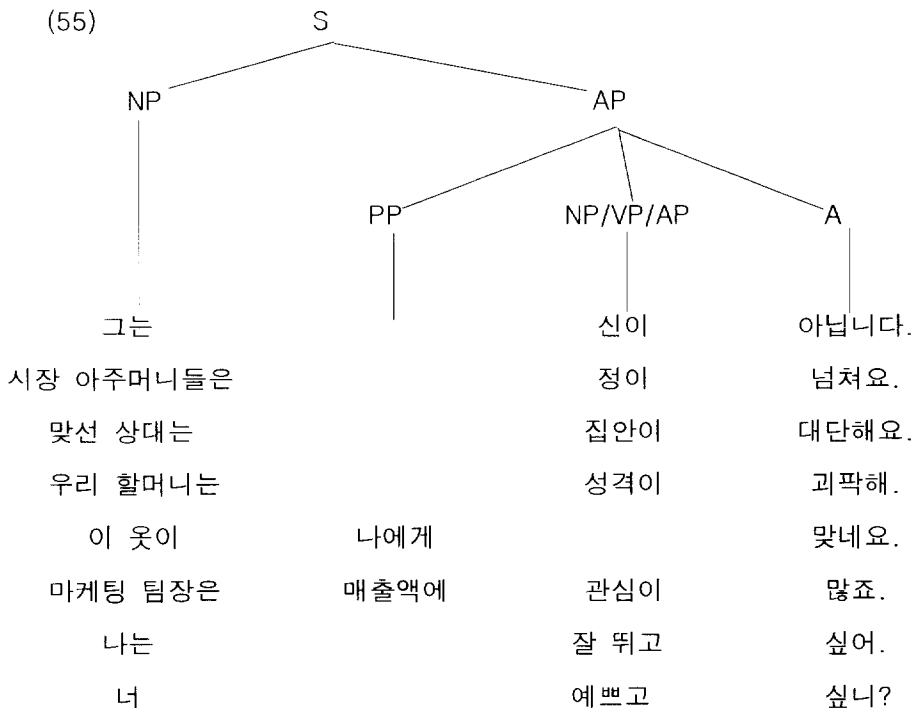
또한 불완전형용사가 실현된 서술절에서, 형용사 앞에 동사구 혹은 형용사구가 나타날 수도 있다.

(54) ㄱ. 나는 잘 뛰고 싶어.

ㄴ. 너 예쁘고 싶니?

역시 이 경우에도 동사구나 형용사구는 서술절의 형용사 앞에서 실현되는 명사구와 이동의 고정성에 있어서 같은 성질을 지닌다.

이에 따라 구절구조적으로 지금까지의 문장을 나타내면 다음과 같다.



따라서 문형의 여덟 번째와 아홉 번째를 제시하면 다음과 같다.

[문형 8] S → NP₁ + NP₂/VP/AP + A

명사구(주어) + 명사구/동사구/형용사구 + 불완전형용사(서술어)의 형이다.

[문형 9] S $\longrightarrow$ NP₁ + PP₁ + NP₂ + A

종합적으로 서술절에서 형용사를 포함한 문장의 통합적인 문형을 제시하면 다음과 같다.

[형용사 문형] S $\longrightarrow$ NP₁ + (PP₁) + (NP₂/VP/AP) + A

위에서 ‘()’와 ‘/’는 선택적이라는 의미로 이해할 수 있으며, 나타나면 필수적 성분이 된다.

지금까지 자동사, 타동사, 형용사 등을 포함한 문장의 형식을 알아보았다. 각각의 서술절에서 취하는 성분들을 한 데 모아서 우리 문형을 통합하면 다음과 같은 결론에 도달할 수 있다.

[한국어의 기본문형] S $\longrightarrow$ NP₁+(PP₁)+(NP₃)+(PP₂/NP₂/VP/AP)+V/A

위에서 ‘()’와 ‘/’는 선택적이라는 의미로 이해할 수 있으며, 나타나면 필수적 성분이 된다.

3) 문장의 필수적 성분

문장을 형성하는 데 꼭 있어야 하는 요소를 인식하는 것이 통사적 규칙을 인식하는 가장 기본적인 것이라고 할 수 있다. 이러한 것이 하나라도 없으면, 바로 비문법적인 문장이 되기 때문이다. 이러한 요소에 대한 인식은 자연히 있어도 되고 없어도 되는 문장의 요소를 쉽게 구별하게 해준다.

문장을 형성하는 꼭 필요한 요소를 알기 위해서 이미 한국어의 기본 문형을 설정했다. 그에 따른 각 성분을 추적하면 다음과 같다.

- (56) ㄱ. NP₁ : 주어
- ㄴ. NP₃ : 목적어
- ㄷ. PP₁/PP₂/NP₂/VP/AP : 보어
- ㄹ. V/A : 서술어

이에 따라 문장의 필수적 성분을 통사론적으로 아래와 같이 제시한다.

가) 주어

구절구조문법에서 주어는 문장 범주 아래에 바로 놓인 명사구(NP₁)가 주어이다. 이 명사구는 품사 중에서 체언에 해당하는 것이 올 수도 있고, 명사절이 내포되어 발생할 수도 있다.

주어와 관련되는 통사적 특성으로는 어순, ‘-시-’와의 호응, 재귀사와의 호응, 부사어와의 호응, 통제, ‘-들’의 결합을 들 수 있다.

국어의 어순이 비교적 자유롭기는 하나 어순이 항상 자유로운 것은 아니다. 특히 서술어는 제일 뒤에 나타난다는 점에서 매우 강한 어순의 제약을 받듯이 주어의 경우는 다른 성분에 비하여 제일 앞에 나온다.

임흥빈 외(2000)에 따르면, ‘-시-’는 존대 대상의 행동주³¹⁾ 주어에 대해서는 반드시 호응하여 나타난다.

31) 행동주란 의식을 가지고 어떤 행동을 하는 주체이다. 이 행동주를 여기서는 경험주로도 해석할 수 있는데, 경험주란 최소한 어떤 사실에 대한 의식을 가지고 있는 인물을 말한다.

(57) ㄱ. 할아버지께서 물고기를 잡으셨다.

ㄴ. ?물고기가 할아버지께 잡히셨다.

ㄷ. 할아버지께는 물고기가 잡히셨다

(57ㄱ)에서 ‘할아버지’는 행동주이다. 행동주를 경험주로 해석할 수 있다. 그러나 (72ㄴ)에서 ‘할아버지’가 행동주이더라도 경험 해석에 문제가 있는 것으로 보인다. (57ㄷ)이 이상 없는 것으로 보아 여격어는 주어보다 경험주 해석에 제약을 받는다. 즉 ‘할아버지’를 문장의 중심인 주어의 위치에 놓았을 때만이 경험주로서의 해석이 가능하고 문장도 이상이 없다.

다음으로 채귀사 ‘자기’도 또한 주어와 관련되는 요소이다. 대개 단문에서 ‘자기’의 선행사는 주어이기 때문이다.

(58) ㄱ. 나도 제 허물은 압니다.

ㄴ. 너도 제 새끼는 귀여워하는구나.

ㄷ. 그도 자기 잘못을 깨달을 줄 안다.

ㄹ. 아버님은 당신이 젊었을 적 얘기만 하신다.

(58ㄱ)의 ‘저’는 1인칭 채귀의 예이고, (58ㄴ)은 2인칭 채귀의 예이다. 일반적으로는 3인칭 유정물 주어를 선행사로 하는데 (58ㄷ,ㄹ)이 그것이다.

이홍식(1996)에 따르면, 부사어 중에서도 ‘일부러’와 같은 경우에는 동사의 주어와 관련되어 나타난다.

(59) ㄱ. 철수가 일부러 집에 갔다.

ㄴ. 철수가 일부러 손을 잡혔다.

즉 다른 성분과는 관련되지 않는다. 이는 동사가 쓰인 문장에서 주어를

확인하는 데 효과적인 기준이 될 수 있다.

주어와 관련되는 또 하나의 통사적 특성으로서, 통제 구문의 내포문 주어는 주절의 성분에 의해 통제되는 현상을 들 수 있다.

(60) ㄱ. 동수가 동생에게 밥을 먹으라고 말했다.

ㄴ. *동수가 동생에게 엄마가 밥을 먹으라고 말했다.

(60ㄱ)에서 내포문의 주어는 주절의 ‘동수’에 의해 통제된다. 그런데 (60ㄴ)은 주절의 명사구에 의해 통제될 수 없는 명사구인 ‘엄마’가 내포문의 주어로 나타나서 비문이 된 것이다.

복수 표지 ‘-들’은 주어가 복수일 경우에 다른 성분에도 연결될 수 있다.

(61) ㄱ. 사람들이 많이들 왔구나.

ㄴ. 여러분들도 어서들 드세요.

그 밖에 주어와 관련되는 통사적 특성으로는 ‘-더-’의 제약을 들 수 있다. 일반적으로 서술어가 동사인 경우에 주어가 1인칭이면 선어말 어미 ‘-더-’의 출현은 제약된다.

또한 국어가 담화-중심적 언어로서의 특성으로 인해 주어가 쉽게 생략될 수 있기도 하지만 상황에 전제하지 않는 생략을 없다. 즉 문장의 핵인 서술어가 있다면 거기에는 반드시 주어가 함께 나타나는, 서술어에 의한 강한 통제를 받는 성분이다.

나) 목적어

구절구조문법에서 목적어는 문장 범주의 아래 바로 놓인 타동사구의 명사구(NP₃)로 실현된다. 이 명사구는 품사 중에서 체언에 해당하는 것이 올 수도 있고, 명사절이 내포되어 발생할 수도 있다.

(62) ㄱ. 누가 액자를 여기에 걸었느냐?

ㄴ. 내가 너희들에게 어떻게 해 주기를 원하느냐?

ㄷ. 민수는 다리의 상처가 결코 가볍지 않음을 알았다.

어휘적인 핵이든 기능적 핵이든 핵이 필요로 하는 요소를 보어로 규정할 때 목적어 역시 보어의 일부로 규정하기도 하고, 단순히 서술어가 요구하는 성분을 모두 보어로 간주하기도 한다. 그러나 목적어는 전체 동사를 타동사와 자동사로 이분하는 기준이 될 수 있다는 점에서 보어와 구별된다. 또한 통사 현상에서 목적어는 피동문의 주어로 참여할 수 있다. 어떤 보어도 이런 식의 대응 관계를 보여 주지는 못한다.

(63) ㄱ. 경찰이 도둑을 잡았다. → 도둑이 경찰에게 잡혔다.

ㄴ. 동생이 밥을 먹었다. → 밥이 동생에게 먹혔다.

ㄷ. 동수가 수빈에게 용돈을 주었다. → 용돈이 수빈에게 주어졌다.

(63)에서 알 수 있듯이 목적어는 피동 구성의 주어로 나타날 수 있다. 이 점에서 목적어는 다른 보어와 구별된다.

다음 예문에서는 사동 구문에서 목적어가 후행절의 주어를 통제한다.

(64) ㄱ. 철수는 영희를 집에 가게 했다.

- ㄴ. *철수는 영희를 동생이 집에 가게 했다.
- ㄷ. 철수는 영희에게 집에 가게 했다.
- ㄹ. 철수는 영희에게 동생이 집에 가게 했다.

(64ㄱ)에서 ‘영희를’은 내포문의 주어인 것으로 해석된다. 이는 (64ㄷ)의 ‘영희에게’도 마찬가지이다. 한편 (64ㄹ)에서는 ‘영희에게’가 내포문의 주어를 통제하지 못한다. 그런데 (64ㄴ)에서는 ‘동생이’가 내포문의 주어로 나타나면 성립에 이상이 생긴다. 이는 ‘-에게’로 이끌어지는 명사구가 주어로 자신이나 다른 명사구를 선택하는 것을 가능하게 하는 것과 차이가 난다.

목적어는 한 문장에 하나만 나타나는 것이 보통이지만 경우에 따라서는 두 개 이상의 목적어가 한 문장에 나타나는 수가 있다.

(65) ㄱ. 왜 가만히 있는 사람을 머리를 때려?

- ㄴ. 할아버지께서 모자를 중절모를 사셨다.
- ㄷ. 집 앞 가게에 사과를 두 상자를 배달시켰다.

위의 예처럼 목적어가 둘 이상 나타날 때는 두 번째 목적어가 첫 번째 목적어의 한 부분이거나 한 종류, 또는 그 수량을 나타내는 것일 때가 많다. (65ㄱ)에서는 ‘머리’가 ‘사람’의 한 부분이며, (65ㄴ)의 ‘중절모’는 ‘모자’의 한 종류, (25ㄷ)의 ‘두 상자’는 사과의 수량이다.

다) 보어

보어는 서술어가 필수적으로 요구하는 성분이라고 할 수 있다. 그리하여 보어의 범주에는 자동사구에서 필수적으로 요구하는 명사구(NP₂), 동사구(VP), 형용사구(AP)가 있으며, 이들은 서술어에 의존해서 나타나는 성질을

가지고 있다. 이에 비해 대체로 자리 이동이 가능한 후치사구(PP₁)도 일단 나타나면 필수적 성분으로서 보어에 속한다. 타동사구에서도 목적어를 제외하고 나타나는 필수적 성분으로서 후치사구(PP₂), 동사구(VP), 형용사구(AP)가 있으며, 이들은 서술어에 의존해서 나타난다. 그리고 자리 이동이 가능한 후치사구(PP₁)도 일단 나타나면 보어에 속한다. 즉 문장에서 주어나 목적어 외에 서술어가 통사적으로나 의미론적으로 반드시 요구하는 성분을 ‘보어’라 할 수 있다.

이렇게 다양한 보어는, 명사구와 후치사구의 경우 품사 중에서 체언에 해당하는 것이 올 수도 있고, 명사절이 내포되어 발생할 수도 있다. 그리고 동사구와 형용사구는 용언에 전성 어미가 붙어서 실현된다.

- (66) ㄱ. 아이들이 상냥하게 군다.
 ㄴ. 철수가 학교에 다닌다.
 ㄷ. 영희가 철수에게 선물을 주었다.
 ㄹ. 동수가 가방에 책을 넣었다.
 ㄹ. 목동이 우리로 소들을 몰았다.

(66ㄱ)의 ‘군다’는 그 구성의 성립을 위해서 반드시 ‘상냥하게’를 필요로 한다. 학교문법에서 이들을 부사어로 규정하고 있지만 선행 문맥이 주어진 경우라 하더라도 생략될 수 없는 성분임을 알 수 있다. (66ㄴ)의 ‘다닌다’는 밑줄 친 처소 성분을 반드시 필요로 한다. (66ㄷ)은 수여 동사의 예로서 밑줄 친 부분이 생략될 수도 있고, 나타나지 않을 수도 있지만 (66ㄹ, ㄹ)과 함께 문맥의 의한 도움이 없이는 온전한 구성을 이루기 어렵다. 따라서 이들 예의 밑줄 친 성분은 수의적인 성분이 아닌 보어로서 기능하는 문장의 필수적 성분인 것이다.

그런데 이 필수성은 엄격하게 가리기 어려운 점이 있다.

(67) ㄱ. 그 아이는 캐나다에서 왔어.

ㄴ. 그 아이는 왔어.

(67ㄱ)에서 ‘밥이’가 생략된 (67ㄴ)은 성립에 이상을 보이지 않는다. 그러나 (67ㄴ)이 단순히 (57ㄱ)에서 ‘밥이’가 생략된 문장이라고 하기는 어렵다. 즉, (67ㄴ)이 (67ㄱ)을 의미하지는 않는다. ‘밥이’라고 하는 것이 문맥에 의해 예측이 가능하기 때문에 생략된 것이 아니다. (67ㄴ)은 ‘그 아이’가 화자가 있는 곳에 존재한다는 정도의 의미를 표현하는 것이다.

이에 반해 (67ㄱ)은 서술 대상인 주어가 이동해 온 구체적인 출신지를 표현해주고 있다. 이를 문제 삼지 않은 (67ㄴ)과는 의미가 다르다고 할 수 있다. 따라서 단순히 해당 성분이 빠진 구성이 가능하다는 점을 통해서 보어를 규정해서는 안 될 것이다. 이를 위해서 보어에 대한 의미론적으로 요구하는 성분이라는 점도 주목할 수 있다.

의미론적으로 복수의 대상을 필요로 하는 동사는 ‘와’ 보어를 요구한다.

(68) ㄱ. 영희는 철수와 다르다.

ㄴ. ?영희는 다르다.

ㄷ. 우리는 다르다.

ㄹ. 철수와 영희는 다르다.

ㅁ. 아주머니가 설탕을 밀가루와 섞었다.

(68ㄱ)과 같이 ‘다르다, 만나다, 싸우다, 닮다’와 같이 의미론적으로 유사한 기능을 하는 대상을 둘 이상 필요로 하는 동사의 경우에는 이러한 의미론을 만족하기 위해 ‘와’ 보어가 나타난다. 그러나 (68ㄷ, ㄹ)처럼 주어가

복수 표현인 경우에는 ‘와’ 보어는 나타나지 않는다. 목적어에 대해서도 이와 유사한 ‘와’ 보어를 상정할 수 있다. (68口)처럼 ‘섞다, 비교하다’ 등의 동사는 목적어가 복수일 것을 요구하는데 이러한 의미 특성을 만족하기 위해 ‘와’ 보어가 나타나는 것이다.

방향의 의미를 가지는 ‘로’ 보어는 주로 이동 동사의 방향을 나타내는 보어로 나타난다.

(69) ㄱ. 동수는 학교에 갔다. = *동수는 학교 방향에 갔다.

ㄴ. 동수는 학교로 갔다. = 동수는 학교 방향으로 갔다.

ㄷ. 기쁨은 참을 수 없는 두려움으로 변했다.

ㄹ. *기쁨은 변했다.

(69ㄱ, ㄴ)을 보면, ‘에’ 보어가 이동에 대한 처소의 의미만을 표현하는 데 비해 ‘로’ 보어는 방향의 의미를 더해 준다. 이러한 의미는 결과 상태를 표현하는 데까지 확장될 수 있다. (69ㄷ)의 ‘변하다’와 같은 동사의 경우에 ‘로’ 보어는 변화의 결과 상태를 나타내는 데도 사용된다. 이는 상태의 변화를 위치의 변화와 동일하게 표현하는 것이라고 할 수 있다. 또한 ‘로’ 보어는 재료의 의미로도 나타난다. ‘나무로 의자를 만들다.’와 같은 구성에서 ‘나무로’는 재료의 의미를 표현하고 있다.

라) 서술어

구절구조문법에서 서술어는 문장 범주 아래에 바로 놓인 동사구 혹은 형용사구의 핵으로서 동사(V)와 형용사(A)로 실현된다. 동사 중에서도 목적어를 필요로 하느냐에 따라 타동사와 자동사로 나뉘며, 자동사 중에서도

주어 외에 필수적으로 보어를 필요로 하느냐에 따라 불완전 자동사와 완전 자동사로 나뉜다. 타동사 역시 같은 기준으로 불완전 타동사와 완전 타동사로 나뉜다. 형용사 역시 자동사와 유사하게 주어 외에 필수적으로 보어를 필요로 하느냐에 따라 불완전 형용사와 완전 형용사로 나뉜다.

본고에서 다루었던 서술어들을 통사 의미 특성에 따라 정리하면 다음과 같다.

첫째, 완전 자동사 : 날다, 피다, 오다, 가다, 놀다, 멈추다, 지저귀다, 움적이다, 뛰다, 걷다

둘째, 불완전 자동사 : 되다, 있다, 생기다, 싸우다, 가다, 다투다, 겨루다, 닳다, 놀다, 다니다, -하다, 살다, 굴다, 오다, 변하다

셋째, 완전 타동사 : 보다, 하다, 읽다, 뿌리다, 멈추다, -하다, 널다, 닫다, 감아먹다, 쪼다, 먹어치우다, 잡다, 알다, 깨닫다, 원하다, 때리다, 사다, -시키다

넷째, 불완전 타동사 : 주다, 삼다, 비교하다, 섞다, 뒤섞다, -하다, 여기다, 만들다, 넣다, 두다, 걸다, 몰다

다섯째, 완전 형용사 : 예쁘다, 높다, 아름답다, 밝다, 좋다, 어이없다, 밍다, 곱다, 착하다, 젊다

여섯째, 불완전 형용사 : 아니다, 다르다, 비슷하다, 똑같다, 좋다, 밝다, 같다, 넘치다, 대단하다, 괴팍하다, 맞다, 많다, 싫다, 앓다

통사론적으로 서술어의 가장 큰 특징은 주어를 필수적으로 요구한다는 데 있다. 무주어문의 존재에 대해서도 주어를 상정할 가능성이 전혀 없는 것도 아니기에 주어를 요구하지 않는다고 말할 수는 없다.

또한 서술어의 구성 용언이 타동사인 경우 서술어는 목적어를 요구한다. 이는 다른 성분과는 달리 동사 전체에 걸쳐 작용할 수 있는 기준이라는 점에서 전통적으로 목적어를 강력한 동사 분류의 기준으로 삼아 왔다. 그러

나 용언의 타동사 혹은 자동사의 이러한 구분이 절대적이지는 않다. 즉, 자동사적 동사의 의미와 그 의미가 연관되어 있으면서도 타동사적 용법을 보여 주는 동사들이 있다. 따라서 이들 동사에 대해서는 다의적인 처리를 해야 한다.

서술어는 보어를 요구하기도 한다. 이는 해당 서술어의 통사 의미 특성에 의한 것으로 보어를 전혀 요구하지 않고 주어만을 요구하는 서술어도 있다. 따라서 보어의 특성은 서술어의 어휘부에 기술되어야 하며 이러한 정보를 통해 서술어가 요구하는 보어의 종류에 대해 기술할 수 있다.

한편 서술어는 동사뿐만 아니라 어미와도 결합하므로 이러한 어미를 통해 서술어는 화자의 사태에 대한 태도나 시제 등을 표시하며 문장 내의 특정한 대상에 대한 화자의 태도도 표시하게 된다. 따라서 서술어는 문장에서 가장 중요한 성분이라고 할 수 있다.

어순에 있어서도 서술어는 대개 가장 뒤에 위치한다. 이러한 제한된 어순의 적용을 받아서 문장의 핵이라고 할 수 있다. 또한 문장의 핵일 수 있는 이유로 서술어가 문장의 성격을 결정하기 때문이다. 서술어의 어말 어미는 그 문장이 평서문인지 의문문인지 아니면 다른 문장에 내포되는지 하는 정보를 표현한다. 이처럼 서술어는 문장과 문장 외적인 단위와의 관계를 표현하므로 문장의 핵이라고 할 수 있다.

IV. 문장의 필수적 성분에 대한 교수·학습

지금까지 제7차 교육 과정 『문법』의 교육적 성격에 있어서의 문제점을 알아보았고, 문장 성분과 관련하여 제5단원 ‘문장’에서 보어와 필수적 부사어 설정의 문제 및 서술어 자릿수 문제까지 살펴보았다. 교육적 문제에서 출발하여 문장의 필수적 성분을 고찰하는 데까지 이른 것이다.

실제적인 『문법』의 내용면에서 필수적 성분은 구절구조적인 접근으로 해결을 시도했다. 구절구조적인 접근은 국어의 다양한 문장유형을 결정하는 데에 수월했으며, 따라서 문장의 필수적 성분을 추출하는 데에서도 용이했음을 알 수 있었다.

여기서는 구절구조적인 접근의 이러한 활용을 교육적 실현에까지 미약하게나마 시도하고자 한다. 교수·학습 방법으로는 학습자 중심의 탐구 활동적인 요소³²⁾를 가미한 직접 교수법³³⁾을 통해서 교사와 학생 모두가 중심이 되는 교수·학습 지도안을 제시하고자 한다.

먼저 현장에서 실제로 교수·학습되고 있는 필수적 성분에 대한 지도안을 분석해 보고 본고에서 제시하는 구절구조적 접근을 활용한 지도안과 비교하고자 한다.

32) 탐구 학습이란 ‘경험 과정을 통하여 의미를 찾아내기 위해 자기 스스로 문제를 해결하여 나가는 학습 전략’을 말한다. 탐구 학습을 구성하는 요소에는 ‘지식, 태도, 과정’의 세 가지가 있다. 탐구 학습은 문제의 정의, 가설의 설정, 가설의 검증, 결론의 도출, 결론의 적용 및 일반화의 과정으로 진행된다.

33) 직접 교수법은 전통적 교사의 역할이 강조된 모형으로 대부분의 수업 상황에 용이하게 적용될 수 있다. 직접 교수법의 단계에는 설명하기, 시범보이기, 질문하기, 학습자의 독자적인 연습, 자기 점검과 평가의 순서로 진행된다.

1. 종래의 교수·학습 지도안 분석³⁴⁾

『문법』을 대상으로 올바른 문장 쓰기를 연구한 신진아(2001)는 인지적 영역의 지식으로 ‘국어의 문장 성분과 구조’를 들고, 이에 대해서 탐구학습 방법으로 지도안을 제시하고 있다. 그 중에서도 탐구학습의 두 번째 단계인 ‘가설 설정’의 단계를 보도록 하자.

(71) 과정2. 가설 설정

과정	교사	학생	비고
자료 조사	<충분한 자료 발굴 수집을 위한 유도> ※ 자료 2 준비	<자료 수집 활동>	적절한 자료 수집을 위해 교사가 도울 수 있다.
추리	<추리 활동 유도> “각 문장 성분의 개념과 문장 성분이 모여 이루는 문장 구조에 대해 가설을 세워 보자.”	<추리 활동> <추리 결과 정리, 발표>	학생들이 발견한 것을 토대로 가능한 한 다양하게 추리하도록 한다. 시행착오의 과정을 경험할 수 있다.
가설 세우기	<추리 결과 검토, 가설 확정 유도> “각자 세운 가설을 발표해 보자.”	<가설 세우기 활동> <가설 정리, 발표> ※ 예상되는 가설 “서술어는 문장의 중심이 되는 문장 성분인 것 같다. 주어는 서술하는 주체를 나타내는 문장 성분으로서 모든 문장에 꼭 필요한 것 같다. 목적어는 타동사가 쓰인 문장에서 나타나는 문장 성분인 것 같다. 보어	방향이 이상한 추리라도 교사는 개입하지 않는다.

34) 문장 성분에 대한 지도 자료에는 일부 학위 논문에서나 찾을 수 있을 정도로 미약했으며, 실제 교육청 자료실이나 교사들이 자발적으로 조직한 모임의 자료실에서도 쉽게 찾을 수는 없었다. 그만큼 현장에서 문법 교과에 대한 관심이 저조함을 엿볼 수 있었다.

		는 ‘되다, 아니다’ 앞에 놓이는 문장 성분인 것 같다. 관형어는 명사, 대명사, 수사를 꾸며주는 문장 성분인 것 같다. 부사어는 주로 동사나 형용사를 꾸며주는 문장 성분인 것 같다. 독립어는 문장에서 독립되어 나타나는 성분인 것 같다.” “문장을 이루는 문장 성분에 따라 다양한 문장 구조가 나타나는데, 주성분과 부속성분, 독립성분이 어우러져 하나의 문장을 이루게 되는 것 같다. 주성분은 서술어, 주어, 목적어, 보어인 것 같다. 부속 성분은 주성분의 내용을 수식하는 성분인 관형어와 부사어인 것 같다. 독립 성분은 독립어인 것 같다.”	
--	--	--	--

이미 예상 가설에서부터 문제점이 있는 보어의 개념을 그대로 사용하는 것을 알 수 있다. 이는 ‘가설의 검증’을 거친 ‘결론 진술’에 가서도 마찬가지이다.

(72) 과정4. 결론 진술

과정	교사	학생	비고
증거와 가설 사이의 관계 검토	<결론 발표 유도>	<가설들의 합리성 판단 활동>	다양한 결론을 발표하도록 허용한다. 결론의 근거를 설명하게 한다.
결론 추출 및 진술	<결론 정리 유도> <가장 우수한 결론 판단>	※ 예상되는 결론 “서술어는 ‘어찌하다’, ‘어떠하다’, ‘무엇이다’의 형태로 나타나며 문장의 중심이 된다. 주어는 서술하는 주체를 나타내는 문장 성분으로서 모든 문장에 필수적이다. 목적어는 타동사가 쓰인	적절한 시기에 결론을 확정한다. 단, 완전무결하게 검증된 가설은 없으

		문장에서 그 동작의 대상이 되는 문장 성분이다. 보어는 '되다', '아니다' 앞에 놓이는 문장 성분이다. 관형어는 체언을 꾸미는 문장 성분이다. 부사어는 주로 용언을 꾸미는 문장 성분이다. 독립어는 문장에서 독립된 성분이다." "하나의 문장은 주성분과 부속성분, 독립성분이 어우러져 구조를 이룬다. 주성분은 서술어, 주어, 목적어, 보어이며, 부속 성분은 관형어와 부사어이며, 독립 성분은 독립어이다."	며 따라서 완전한 결론도 없음을 인식시킨다.
--	--	--	--------------------------

위의 (71)과 (72)에서 알 수 있듯이 학습자 중심의 탐구학습 모형에 따라 수업을 진행하고 있지만 문제가 있는 『문법』의 내용을 그대로 반영하여 예상 가설과 결론을 세운다면 굳이 탐구학습을 하는 의의는 없을지도 모른다. 이 경우 교사는 다양한 가설과 다양한 결론을 예측하거나 제시할 수 있어야 할 것이다. 이런 점에서 김광해(2003)의 탐구학습모형의 '결론 진술' 부분을 보이면 아래와 같다.

(73) 탐구2. 문장 성분 중에서 가장 중심이 되는 성분

과정	교사	학생	비고
결론 진술	① 각 조의 논리와 결론을 듣는다. ② 문법 학계내의 결론을 소개해 주고, 학생들의 근거와 비교해 준다.	① 조별 발표. ② 문법 성분에 대한 이해	학생들의 잘못된 견해에 대하여 수정한다.

물론 (73)에서도 예상 결론을 알 수 없다는 점에서 실제 문제가 있는 『문법』의 내용을 그대로 학생들에게 강요하지 않을 지가 우려되는 면이 있지만, 문법 학계내의 결론을 소개해 준다는 데에서 시사점을 찾을 수 있다. 심화 선택과정으로서의 『문법』을 학습하는 고등학생이라면 충분히

문법 학자들의 견해를 수용할 만한 것이기 때문이다.

유선화(2004)는 보어 개념을 세 가지로 나누어 학교현장에서 각각 지도하고 평가했다. 그 첫 번째는 『문법』에서 정의하고 있는 서술어 ‘되다, 아니다’ 앞의 ‘채언+이/가’의 형태로 평가 점수는 평균 60.06점으로 전체 평균 63.26에 근접했다. 두 번째는 보어의 개념을 필수적 부사어까지 포함시키는 개념으로 평균 79.39로 전체 평균보다 16점 이상이 높았다. 세 번째는 보어의 개념을 삭제하고 이중주어의 형태로 설정하고, 부사어는 종전대로 필수적 부사어와 수의적 부사어를 사용하는 경우에는 평균 49.37로 전체 평균에 크게 못 미치는 학습 성취도를 보였다.

유선화(2004)의 필수적 부사어를 포함한 보어의 개념 지도안의 ‘문제 제기 및 가설 설정’ 단계와 ‘가설 검증 및 결론 도출’단계를 살펴보자.

(74) 1단계 문제 제기 및 가설 설정(20%)

과정	교사(15%)	학생(5%)	비고
선행 학습 환기	· 학생들에게 문장의 개념을 정리하게 한다.	· 문장 개념 발표	
본시 문제 관련 자료 제시	· 준비한 ppt 자료를 보여준다. - 몇 개의 단어만을 발효하게 한다. - 단어 연결을 유도 - 그 단어들 중에서 빠지면 안 되는 단어들을 추려 보게 한다.	· ppt 자료를 보고 상황을 이해한다. - 단어 발표 - 단어 연결 - 단어 추리기	ppt
문제 제기	· 자료에서 왜 몇몇 성분은 빠지면 문장이 어색해 지는가? · 몇몇 성분은 왜 없어도 문장의 어색함이 없는가?	· 문제 제기에 동의 · 새로운 문제 제기 가능	
가설 설정 및 의문점 제시	· 보어는 일정한 형식이 있다. · 문장은 주성분과 부속성분으로 확연히 구분된다.	· 보어의 형식이란 무엇일까? · 주성분과 부속성분의 차이는 무엇일까?	

(75) 3단계 가설 검증 및 결론 도출(40%)

과정	교사(25%)	학생(15%)	비고
가설 검증	· 소집단별 논의 결과를 듣고 최종적으로 가설을 검증한다.	· 조별 발표 : 가설 내용을 검증하고 분석한 자료의 내용을 조별대표 1명이 각각 발표한다. - 문장의 주성분 확인한 발표 - 분석한 보어와 부사어의 개념을 발표	
결론 의 도출	· 교사의 정리 - 문장의 주성분과 보어의 형태 확인 : 불완전한 서술어를 보충해서 문장을 온전히 서게 해주는 성분 - 부사어는 수의적으로 필요	· 교사의 정리를 듣고 필기나 정리.	

(74)에서는 학습자에게 다양한 문장을 만들어 보게 한 다음 그 문장에서 필수적 성분과 수의적 성분을 가림으로써 가설을 설정하게 했다. 또한 (75)의 ‘결론의 도출’ 단계에서는 학생들이 이미 ‘자료 수집 및 분석’ 단계와 ‘가설 검증’ 단계에서 검증된 내용을 교사가 정리하는 것으로 마무리 짓고 있다. 이에 대한 학업 성취도에 있어서도 단 한 명이 70점을 맞아서 평균이 깎였을 뿐 대체로 90점대 이상을 차지하는 양상이었다. 이를 토대로 봤을 때에도 『문법』이 가진 문제를 재고할 만한 여지가 충분하다고 볼 수 있다.

2. 구절구조적 접근을 통한 지도안

앞서 문장의 필수적 성분에 대한 문제들을 알아보았고, 이에 대해서 구절구조적인 접근을 통한 한국어의 기본 문형을 설정하는 데에서 출발하여

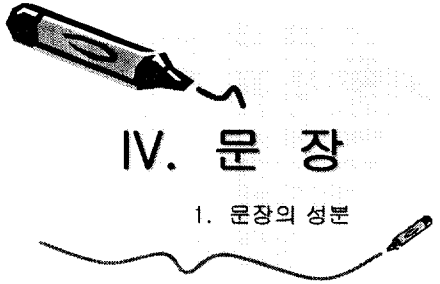
필수적 성분을 확정하였다. 이와 같은 방법을 현장 수업에도 적용한다면 학습자에게 좀더 수월하고 체계적이며 흥미로울 것이다. 지도안과 수업 자료 및 평가 학습지들을 제시하면 다음과 같다.

교 과		문법	영 역	국어지식	
단 원 명		5. 문장	소 단 원	1. 문장의 성분 (2) 문장 성분의 종류	
학습목표		(1) 구절과 문장성분의 개념을 이해한다. (2) 국어의 다양한 문장 유형을 안다. (3) 문장의 필수적 성분을 찾아낼 수 있다.		학습 형태	문답식, 강의식, 모둠학습
학습자료		교과서, 칠판, 컴퓨터			
단 계	학습 내용	학 습 활 동			자료
		교사 활동		학생 활동	
도 입 5'	<학습 준비> 2분	▷ 인사 및 출석을 확인한다. ▷ 모둠별 자리를 확인한다. ▷ 단원명 표시		▷ 인사를 한다. ▷ 전 시간 예고대로 6모둠으로 앉아 있다.	판서 전체학습
	<전시 학습 확인> 1분	▷ “저번 시간에는 1. 문장과 문법 단위에 대하여 배웠습니다.” ▷ “문장은 우리가 생각이나 감정을 완결된 내용으로 표현하는 최소의 언어 형식이라고 했습니다. 그러면 이때 문장을 구성하는 기본적인 문법 단위를 무엇이었습니까?”		▷ 전 시간에 배운 것을 상기하며 대답한다. ▷ 전체적으로 “어절”이라고 답한다.	강의식 전체학습
	<동기 유발> 1분	▷ “그러면 ‘저 코스모스가 아주 아름답다.’라는 문장은 어떻게 구성되어 있는 걸까요?”		▷ 자유롭게 응답한다.	판서 전체학습
	<학습 목표 제시> 1분	▷ “이번 시간에는 ‘문장의 필수적 성분’에 대하여 같이 공부합니다. 다 같이 학습목표를 확인할까요?” ※ 파워포인트 자료 활용		▷ 본시단원의 학습목표를 확인한다.	판서 및 PPT1
	<문제	▷ 문제·의문 사항의 인식		▷ 의문, 호기심을 갖는다.	

전 개 35 ,	의 정의 및 설명하 기> 10분	“문장에서 가장 필수적인 성분은 무엇일까요?” ※ 자료 1 제시 ▷ 문제에 의미부여 “문장의 필수적 성분을 안다면, 올바른 문장을 사용하는 데 도움이 되지 않을까요?” ▷ 문제의 처리 방법 모색 “문장의 주성분을 파악하기 위해서는 어떻게 하는 것이 좋을까?” ▷ 새로운 개념이나 지식 설명 “우선 구절과 문장성분의 개념부터 살펴보겠습니다. 어절은 전 시에 배웠죠. 구절이란 ‘코스모스가 아주 아름답다.’와 같은 문장들을 크게 두 부분으로 나누게 하는 단위입니다. 그리고 우리가 여기서 배울 필수적 성분의 범주인 문장 성분이란 앞의 구절을 구성하는 성분으로 주어, 서술어, 목적어 등이 있습니다.”	▷ 의문, 호기심 강화 및 자료 찾기에 동참한다. ▷ 탐구 방법을 모색·제안한다. ▷ 파워포인트 자료와 교사의 설명을 경청하고 필기한다.	PPT2 모둠학습
	<시범 보이기> 5분	▷ 문제의 처리 방법 모색 “그러면 오늘 알아야 하는 문장의 주성분은 어떻게 파악할 수 있을까요?” ▷ 교사의 과제 해결 시범 “여러분은 영어에서 5형식을 배울 텐데, 우리말에도 기본적인 문장 유형이 있을 수 있다는 점을 주목하면 어떨까요?” ※ 파워포인트 자료 활용	▷ 학습자들의 다양한 의견을 수용한다. ▷ 학습자들의 다양한 질문을 해결한다.	
	<학습 자의 독자적	▷ 학생 과제 학습 유도1 “이러한 국어의 다양한 문장 유형을 결정하는 성분은 무엇일	▷ 전체적으로 “서술어”라고 답한다.	

	인 연습1> 10분	까요?” > 모듈 과제 제시 “여러분들에게 다양한 서술어들을 제시하겠습니다. 각 모듈에서는 이 서술어가 어떤 문장 유형을 만드는지 활동해 보시기 바랍니다.” ※ 자료 2 제시 ▷ 교사의 모듈별 학습 활동 점검 및 질의응답과 적절한 통제	▷ 모듈별 과제 학습을 완료하고 평가 학습지를 토대로 발표한다.	
	<학습 자의 독자적 인 연습2> 10분	▷ 학생 과제 학습 유도2 “그러면 문장에서 이런 필수적 성분이 빠지면 어떻게 될까요?” ※ 자료 3 제시 ▷ 교사의 모듈별 학습 활동 점검 및 질의응답과 적절한 통제	▷ 모듈별 과제 학습을 완료하고 평가 학습지를 토대로 발표한다.	
정 리 5'	<정리 학습> 4분	▷ 모듈별로 칭찬해 주고 보충 및 정리해 준다.	▷ 필요한 부분 정리하며 듣는다.	전체학습
	<차시 예고> 1분	▷ 차시예고	▷ 예고된 차시를 확인한다.	전체학습

※ PPT1(과워포인트 자료1)



1. 문장의 성분

● 학습목표

- (1) 구절과 문장성분의 개념을 이해한다.
- (2) 국어의 다양한 문장 유형을 안다.
- (3) 문장의 필수적 성분을 찾아낼 수 있다.

※ PPT2(과워포인트 자료2)

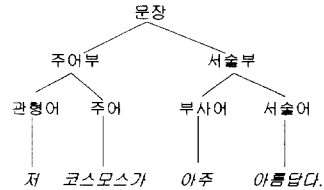
(1) 구절과 문장성분의 개념

- ※ 어절 : 문장을 구성하는 기본적 문법 단위
(대체로 띄어쓰기 단위)
- ※ 구절 : 2어절 이상의 집합체로서 문장에서 의미상 한 단위로 기능(예 : 주어부, 서술부)
- ※ 문장성분 : 구절을 구성하는 성분
(예 : 주어, 서술어, 목적어.....)



※ 문장 분석의 실제

예) 저 코스모스가 아주 아름답다.



(2) 국어의 다양한 문장 유형

※ 영어의 기본 문형 예시

제1형 S + V → He died.

제2형 S + V + C → I am he.

제3형 S + V + O → Cats catch mice.

제4형 S + V + IO + DO → We taught the dog tricks.

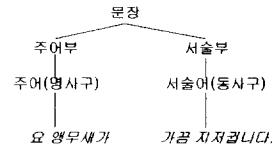
제5형 S + V + O + C → He counted himself a happy man.



(2) 국어의 다양한 문장 유형

※ 자동사를 포함한 문장의 유형

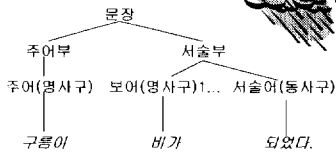
예) 요 앵무새가 가끔 지저귀니다.



(2) 국어의 다양한 문장 유형

※ 자동사를 포함한 문장의 유형

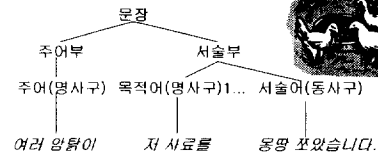
예) 구름이 비가 되었다.



(2) 국어의 다양한 문장 유형

※ 타동사를 포함한 문장의 유형

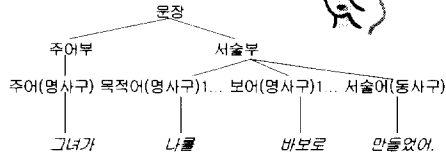
예) 여러 양왕이 저 사료를 몽땅 쏘았습니다.



(2) 국어의 다양한 문장 유형

※ 타동사를 포함한 문장의 유형

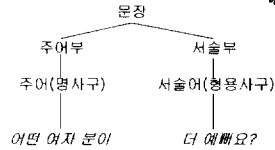
2) 그녀가 나를 바보로 만들었어.



(2) 국어의 다양한 문장 유형

※ 형용사를 포함한 문장의 유형

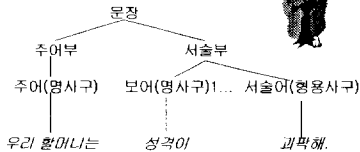
3) 어떤 여자 분이 더 예뻐요?



(2) 국어의 다양한 문장 유형

※ 형용사를 포함한 문장의 유형

2) 우리 할머니는 성격이 괴팍해.



(3) 문장의 필수적 성분

■ 주어

- (1) 문장 범주 아래에 놓인 명사구
- (2) 서술의 대상(행동주, 경험주)
- (3) 특성

- 어순의 제약
- '-시-'와의 호응
- 서술어에 의한 통제



(3) 문장의 필수적 성분

■ 목적어

- (1) 문장 범주 아래의 타동사구의 명사구
- (2) 동작이나 행동을 당하는 대상
- (3) 특성

- 피동문의 주어로 참여
- 둘 이상의 목적어 출현 가능
- 사동문에서 내포문의 주어를 통제



(3) 문장의 필수적 성분

■ 보어

- (1) 문장 범주 아래의 불완전 서술어의 명사구
- (2) 서술어가 주어와 목적어 외에 필수적으로 요구하는 성분
 - 보격조사 '로': 수단, 목적과 재료, 원인, 행위나 상태의 모습, 자격·성질, 처소, 때(시간)
 - 보격조사 '이/가': 감정의 대상
 - 보격조사 '에/에서/에게': 처소, 속성 판단의 근거, 비교의 대상, 정서적 반응의 자극, 원인·이유, 시간·시기, 지위, 방향, 근원
 - 보격조사 '와/과': 동반, 비교 대상



(3) 문장의 필수적 성분

* 서술어(ㄴ)

- 1) 문장 범주 아래의 동사·형용사구의 핵
- 2) 목적어의 필수성 유무에 따라 타동사와 자동사
- 3) 주어·목적어를 제외한 보어의 필수성 유무에 따라 불완전 자·타동사와 완전자·타동사



(3) 문장의 필수적 성분

* 서술어(ㄴ)



- 1) 완전 자동사 : 날다, 오다, 가다, 뛰다, 놀다, 피다...
- 2) 불완전 자동사 : 가다, 되다, 싸우다, 달다, -하다...
- 3) 완전 타동사 : 보다, 읽다, 뿌리다, -하다, 낚다...
- 4) 불완전 타동사 : 주다, 비교하다, 섞다, 만들다...
- 5) 완전 형용사 : 예쁘다, 높다, 아름답다, 밝다, 좋다...
- 6) 불완전 형용사 : 아니다, 다르다, 비슷하다, 맑다...

※ 자료 1 : 필수적 성분 탐색 활동 자료

♣ 다음 문장을 꼭 필요한 성분만으로 ()에 다시 작성하세요.

- ① 요 앵무새가 가끔 지저귀니다.
()
- ② 구름이 비가 되었다.
()
- ③ 순애는 미술대학에 다녀.
()
- ④ 그 아이는 수학에 취미가 있어.
()
- ⑤ 아기가 걷게 되었다.
()
- ⑥ 나는 행복하게 삽니다.
()
- ⑦ 여러 암탉이 저 사료를 몽땅 쪼았습니다.
()
- ⑧ 어머니는 버려진 아이를 나의 동생으로 삼았다.
()
- ⑨ 네가 가방에 돈을 넣었잖아.
()
- ⑩ 순애의 남편이 그녀를 미술대학에 다니게 했군요.
()

※ 자료 2

(1) 모듬별 다양한 서술어 자료

1모듬 - 완전자동사 날다, 피다, 오다, 가다, 놀다, 멈추다, 지저귀다, 움직이다, 뛰다, 걷다...	2모듬 - 불완전자동사 되다, 있다, 생기다, 싸우 다, 가다, 다투다, 겨루 다, 닳다, 놀다, 다니다, -하다, 살다, 굴다, 오다, 변하다...	3모듬 - 완전타동사 보다, 하다, 읽다, 뿌리 다, 멈추다, -하다, 널다, 닫다, 갇아먹다, 쪼다, 먹어치우다, 잡다, 알다, 깨닫다, 원하다, 때리다, 사다, -시키다
4모듬 - 불완전타동사 주다, 삼다, 비교하다, 섞 다, 뒤섞다, -하다, 여기 다, 만들다, 넣다, 두다, 걸다, 물다...	5모듬 - 완전형용사 예쁘다, 높다, 아름답다, 밝다, 좋다, 어이없다, 밋다, 곱다, 착하다, 짙 다...	6모듬 - 불완전형용사 아니다, 다르다, 비슷하 다, 똑같다, 좋다, 밝다, 같다, 넘치다, 대단하다, 괴팍하다, 맛다, 많다, 싫다, 앓다...

(2) 모듬별 평가 학습지(A 모듬 예시)

♣ 다음의 서술어를 이용하여 활동하세요.

날다, 피다, 오다, 가다, 놀다, 멈추다, 지저귀다, 움직이다, 뛰다, 걷다...

① 서술어를 이용하여 2개 이상의 문장을 완성하시오.
(단, 문장마다 새로운 성분이 있을 것)

서술어	첫 번째 문장	두 번째 문장	세 번째 문장

② ①의 활동에서 두 문장을 선택하여 필수적 성분과 수의적 성분을 가리
시오.

서술어	문장1		문장2	
	필수적 성분	수의적 성분	필수적 성분	수의적 성분

③ ①과 ②의 활동을 토대로 아래의 질문에 답하세요.

☞ 서술어의 품사 결정

1. 현재 모듈의 서술어는 품사가 무엇입니까?
(가) 동사(2번으로) (나) 형용사(5번으로)

☞ 동사의 타동성 유무

2. 동사라면, 서술의 대상이 동작이나 행동을 당하는 대상을 필요로 합니까?
(가) 아니다.(3번으로) (나) 그렇다.(4번으로)

☞ 자동사의 불완전성 유무

3. 자동사라면, 서술의 대상을 제외한 나머지의 필수적 성분을 필요로 합니까?
(가) 아니다.(6번으로) (나) 그렇다.(7번으로)

☞ 타동사의 불완전성 유무

4. 타동사라면, 서술의 대상과 동작이나 행동을 당하는 대상을 제외한 나머지의 필수적 성분을 필요로 합니까?
(가) 아니다.(8번으로) (나) 그렇다.(9번으로)

☞ 형용사의 불완전성 유무

5. 형용사라면, 서술의 대상을 제외한 나머지의 필수적 성분을 필요로 합니까?
(가) 아니다.(10번 문항으로) (나) 그렇다.(11번 문항으로)

☞ 해당 서술어의 품사의 명칭과 문장 성분을 제시하면 아래와 같습니다.

6. 완전자동사 : 주어 + 서술어
7. 불완전자동사 : 주어 + 보어1... + 서술어
8. 완전타동사 : 주어 + 목적어1... + 서술어
9. 불완전타동사 : 주어 + 목적어1... + 보어1... + 서술어
10. 완전형용사 : 주어 + 서술어
11. 불완전형용사 : 주어 + 보어1... + 서술어

※ 자료 335) : 필수적 성분이 빠진 문장

♣ 다음의 문장은 필수적 성분이 생략된 어색한 문장들입니다. 지금까지의 활동을 토대로 이를 수정하세요.

- ① 내가 시험을 잘못 본 날 하필이면 내 동생이 친구와 싸워 다리가 다쳐서 학교에서 돌아와 부모님께 꾸중을 들은 일이 생각난다.

☞ 빠진 문장성분 :

35) 임연수(2000)의 통사적 오용의 사례를 참고하였다.

➡ 수정된 문장 :

② 자연을 지키기 위해 목숨을 바친 터, 이곳에 묻혀 있다.

➡ 빠진 문장성분 :

➡ 수정된 문장 :

③ 작년 단체 활동 때에 우리 밤늦게 방 안에서 이야기를 하면서 때론 상대방의 얼굴에 치약으로 그리는 등 정말 재미있게 보냈다.

➡ 빠진 문장성분 :

➡ 수정된 문장 :

④ 가을은 무엇보다도 우리들의 마음에 활기차게 불어 넣고 있다.

➡ 빠진 문장성분 :

➡ 수정된 문장 :

⑤ 언제나 연초가 되면 의미 있는 한 해를 보내기 위해 계획을 세운다. 올 해에도 꼭 세워야 한다.

➡ 빠진 문장성분 :

➡ 수정된 문장 :

⑥ 우리 사이에 이어온 아름다운 추억, 면면히 내려온 우리의 삶의 모습은 아마도 오랫동안 새겨질 것이다.

➡ 빠진 문장성분 :

➡ 수정된 문장 :

⑦ 인간은 신을 숭배하지만 때로는 도전하기도 한다.

➡ 빠진 문장성분 :

➡ 수정된 문장 :

V. 결 론

고등학교 심화선택 과목인 『문법』은 입시 위주의 교육환경과 편제 및 운영 특성 때문에 교육 현장에서 외면당해 왔다. 이렇게 문법 교육이 위축되는 이유에 대해서 본고는 『문법』의 기본 이론들이 체계성 면에서 문제를 내포하고 있기 때문으로 보았다. 이러한 체계성은 이론 문법과 학교 문법이 두루 갖추어야 할 조건임에도 현장 교재인 『문법』은 갖추고 있지 않은 것이다. 그리고 이렇게 체계성이 결여된 근본적인 이유에는 1985년에 정립된 문법 용어와 내용을 준수한 데에서도 찾아지고 있다. 이 점은 제7차 교육과정에 따른 『문법』의 집필진들조차도 학교에서 교수되어야 할 문법의 이론을 통일하지 못했기 때문이다. 이것은 실제 언어생활에도 영향을 줄 수밖에 없어서 현행 『문법』의 교육적 역할에 대한 재고는 반드시 필요하다는 것을 알 수 있다.

교육 내용적인 면에서 그 체계성에 문제가 드러나는 단위으로는 제5단원 ‘문장’의 ‘필수적 성분’과 관련되는 내용으로, 보어와 필수적 부사어, 서술어 자릿수이다. 보어에 있어서는 첫째, ‘보어’의 의미와 역할에 대한 설명이 없다는 데의 문제, 둘째는 일부 서술어 ‘되다, 아니다’만이 보어를 필수적으로 요구한다는 데의 문제, 셋째는 보격조사를 ‘이/가’만을 대상으로 한다는 데의 문제 등이 있다. 그리고 필수적 부사어에 있어서는 첫째, ‘필수적 부사어’라는 용어가 가지는 모순의 문제, 둘째로 ‘필수적 부사어’가 ‘부사어’에 해당하는지의 문제, 셋째로 ‘필수적 부사어’로 처리된 성분들이 보어의 성격을 지니는 문제 등이 있다. 서술어 자릿수에 있어서는 첫째, ‘서술어 자릿수’의 학습의 의의가 무엇인지의 문제, 둘째로 한 개의 서술어가 서술어

자릿수의 변동이 다양하다는 데의 문제 등이 있다. 특히 서술어 자릿수는 서술어의 종류에 따라 필수적으로 요구하는 문장 성분의 수를 말하는 것으로서, 서술어의 특성에 대한 이해 없이 한 자리 서술어 혹은 두 자리 서술어 등의 범주 아래 각 서술어를 외우게 하는 지도 내용이 대부분이었다.

이러한 문제들은 한국어의 기본 문장 유형을 안다면 간단하게 해결할 수 있다. 기본 문장 유형은 대체로 서술어의 자/타동사적인 특성과 완/불완전성에 의한 것이며, 이를 구절구조적인 접근을 통해서 다음과 같이 체계적으로 결정할 수 있기 때문이다.

첫째, 자동사를 포함한 문장

$$[\text{자동사 문형}] S \longrightarrow \text{NP}_1 + (\text{PP}_1) + (\text{NP}_2/\text{VP}/\text{AP}) + V$$

둘째, 타동사를 포함한 문장

$$[\text{타동사 문형}] S \longrightarrow \text{NP}_1 + (\text{PP}_1) + \text{NP}_3 + (\text{PP}_2/\text{VP}/\text{AP}) + V$$

셋째, 형용사를 포함한 문장

$$[\text{형용사 문형}] S \longrightarrow \text{NP}_1 + (\text{PP}_1) + (\text{NP}_2/\text{VP}/\text{AP}) + A$$

위에서 ‘()’와 ‘/’는 선택적이라는 의미로 이해할 수 있으며, 나타나면 필수적 성분이 된다.

이렇게 밝혀진 기본적인 문장은 해당 서술어가 필수적으로 요구하는 성분만으로 구성되는 것이기 때문에 필수적 성분을 쉽게 밝힐 수 있다. 이 경우에 각 성분을 추적하면 NP₁은 명사구로서 주어, NP₃는 명사구로서 목적어, PP₁/PP₂/NP₂/VP/AP는 각각 후치사구, 명사구, 동사구, 형용사구로서 보어, V/A는 동사, 형용사로서 서술어에 해당한다. 또한 이를 실제 학습에

서도 유용하게 적용할 수 있다.

필수적 성분에 대한 종래의 교수·학습 지도안은 탐구학습 모형을 활용하여 학습자 중심의 교육을 강조하지만 실제로는 문제점이 내재한 『문법』의 내용에서 벗어나지 못하고 있다. 교수·학습 지도안의 이러한 한계는 일차적으로는 개선이 불가피한 『문법』에서 기인된 것으로, 구절구조 문법을 합리적으로 수용한다면 교수·학습 현장에서의 발전된 논의도 가능할 것이다. 이에 대해서 본고에서는 구절구조적 접근을 토대로 한국어의 기본 문장 유형을 통한 필수적 성분을 밝혀가는 과정을 그대로 교수·학습 지도안에 담아서 제시했다.

실제 수업 현장에서 활용하고 성취 수준을 비교하지 못한 것이 아쉬움으로 남지만 접근 방법이나 그 과정이 기존의 지도안에 비하면 학습자의 인지구조를 좀더 체계적으로 변화시킬 수 있을 것으로 보인다. 그리고 이를 통해 보다 더 올바른 국어 생활을 영위하는 데까지 나아갈 수 있을 것이다. 『문법』은 그 자체의 교과로서 존재하는 것이 아닌 학습자의 생활이 되도록 해야 하기 때문이다.

『문법』이 개선되어야 한다는 목소리는 어제 오늘 나온 것이 아니다. 교수·학습의 방법적인 면과 내용적인 면이 함께 학습자에게 체계적으로 다가갈 수 있을 때만이 현 상황은 극복될 수 있을 것이며 본고는 그 내용적인 면의 체계성 문제를 지적하고 대안을 제시해 보았다.

참고문헌

- 교육부(1998), 『국어과 교육 과정』, 대한교과서주식회사.
- 교육부(2001), 『고등학교 교육 과정 해설 □□ 국어』, 대한교과서주식회사.
- 교육부(2002ㄱ), 『문법』, 대한교과서주식회사.
- 교육부(2002ㄴ), 『문법 교사용 지도서』, (주)두산.
- 교육부(2003), 『문법』, 대한교과서주식회사.
- 고영근(2000), 「우리나라 학교 문법의 역사」, 『새국어생활 제10권 제2호』, 국립국어연구원.
- 김광해(2003), 『국어지식 교육론』, 서울대학교출판부.
- 김기용(2003), 「고등학교 문법 교육의 문제점과 새로운 방안 모색」, 석사학위논문, 건국대학교 교육대학원.
- 김민정(2002), 「고등학교 국어과 『문법』 교과서 연구 : 제6차와 제7차 교육 과정을 중심으로」, 석사학위논문, 고려대학교 교육대학원.
- 김병균(1998), 「國語 基本文型の 研究」, 『語文論集 제26집』, 중앙어문학회.
- 김영삼(2004), 「중등 수준별, 선택형 교육 과정 운영실태」, 『교육 과정 개편방향 공청회 자료집』, 범국민교육연대·전국교직원노동조합.
- 김영선(2001), 「고등학교 문법 교육의 현황과 문제점」, 『국어국문학 제20권』, 동아대학교 국어국문학과.
- 김영주(2002), 「제7차 ‘문법’ 과목 교육 과정의 교과서 실현양상」, 석사학위논문, 홍익대학교 교육대학원.
- 김윤희(2003), 「복합어 교육의 실태 연구 : 제7차 『문법』 교과서를 중심으로」, 석사학위논문, 인천대학교 교육대학원.

- 김진우(2005), 『언어 이론과 그 응용』, (주)탐출판사.
- 김하수(1999), 「언어영역의 문제점과 대안적 모형 제시」, 『함께 여는 국어교육 가을호』, 전국국어교사모임.
- 남기심 외(2001), 『표준 국어문법론』, (주)탐출판사.
- 민순득(2003), 「학교 문법에서의 필수적 부사어 설정 문제」, 석사학위논문, 세종대학교 교육대학원.
- 박영목 외(2002), 『국어과 교수 학습론』, (주)교학사.
- 박영목 외(2003), 『국어교육학 원론』, 도서출판 박이정.
- 신진아(2001), 「올바른 문장 쓰기를 위한 국어 지식 교육 연구 : 제7차 교육 과정의 『문법』을 중심으로」, 석사학위논문, 성신여자대학교 교육대학원.
- 성시형(1999), 「고교 문법 교육과정과 교과서의 문제점」, 『목원어문학 제 17집』, 목원대학교.
- 오위숙(2003), 「제7차 고등학교 문법 교과서의 비판적 검토」, 석사학위논문, 경기대학교 교육대학원.
- 위호정(1999), 「고등학교 『문법』 교과서에 나타난 맞춤법 교육의 문제점」, 『국어교육학연구 제9권 제1호』, 국어교육학회.
- 유선화(2004), 「문법 교육의 효율성 제고를 위한 보어 개념 연구」, 석사학위논문, 홍익대학교 교육대학원.
- 윤미영(2003), 「국어 보어의 범위 연구-학교문법 중심으로」, 석사학위논문, 경희대학교 교육대학원.
- 이관규(2000), 「학교 문법 교육의 현황」, 『새국어생활 제 10권 제2호』, 국립국어연구원.
- 이관규(2004), 『학교 문법론』, 도서출판 월인.
- 이길록(1978), 『국어 문법 연구』, 일신사.

- 이대규(1998), 『국어 교육의 이론』, 교육과학사.
- 이설희(2000), 「문법 교육의 내용에 대한 비판적 고찰 : 고등학교 교육 과정과 『문법』 교과서를 중심으로」, 석사학위논문, 고려대학교 교육대학원.
- 이성영(1997), 「교육문법의 필요성과 요건」, 『한글사랑』 봄호, 한글사.
- 이애순(1987), 「英語 文型에 관한 고찰 (A Study on English Sentence Patterns)」, 『Muse, 제7집』, 효성여자대학교 영문학회.
- 이옥희(2002), 「제7차 고등학교 『문법』 교과서의 내용 분석」, 석사학위논문, 상명대학교 교육대학원.
- 이홍식(1996), 「국어 문장의 주성분 연구」, 박사학위논문, 서울대학교 대학원.
- 임연수(2000), 「고등학생의 문장 교육에 관한 연구-작문에 나타난 문장 오용을 중심으로」, 석사학위논문, 강원대학교 교육대학원.
- 임홍빈·장소원(2000), 『국어문법론 1』, 한국방송통신대학교 출판부.
- 임홍빈(2000), 「학교 문법, 표준 문법, 규범 문법의 개념과 정의」, 『새국어생활 제10권 제2호(2000년 여름)』, 국립국어연구원.
- 정달영(2002), 「현행 교육 과정상의 중·고등학교 국어 문법 교육에 관한 연구」, 『교육연구』, 대진대학교 교육대학원 교육연구소.
- 정영(2004), 「고등학교 『문법』 교과서 분석」, 석사학위논문, 조선대학교 교육대학원.
- 조미정(1996), 「생성문법과 한국어의 품사 분류」, 『부산한글 15집』, 한글학회 부산지회.
- 조항규(1989), 「國語의 基本文型에 대한 研究」, 석사학위논문, 단국대학교 대학원.
- 최규종(2001), 「중학교 문법 지도 방법 연구-품사와 문장 성분을 중심으로

- 로」, 석사학위논문, 경기대학교 교육대학원.
- 최현섭 외(2002), 『국어교육학개론』, 삼지원.
- 최형용(2003), 「규범 문법과 학문 문법의 親疎」, 『중한인문과학연구 제11집』, 중한인문과학연구회.
- 홍경근(2002), 「‘문장의 문법성’의 판단 기준에 비추어 본 『고등학교 문법』의 문제점」, 석사학위논문, 전주대학교 교육대학원.
- 홍선영(2004), 「제7차 교육 과정 『문법』 교과서의 문제점과 개선 방안」, 석사학위논문, 경성대학교 교육대학원.
- 황갑순(2004), 「고등학교 『문법』 교과서 ‘단어’와 ‘문장’ 단원에 대한 분석」, 석사학위논문, 동국대학교 교육대학원.