creative commons

COMMONS DEED

저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

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

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:

저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.

비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.

변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 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

國語教育硏究
第 572 輯

# 귀추적 관점의 국어사 탐구 교육 연구

2019년 2월

서울대학교 대학원
국어교육과 국어교육전공
강 지 영

교육학석사학위논문

# 귀추적 관점의 국어사 탐구 교육 연구

2019년 2월

서울대학교 대학원
국어교육과 국어교육전공
강 지 영

# 귀추적 관점의 국어사 탐구 교육 연구

지도교수 具 本 寬

이 논문을 교육학 석사학위 논문으로 제출함.
2018년 10월

서울대학교 대학원
국어교육과 국어교육전공
姜 芝 瑩

姜 芝 瑩의 교육학 석사학위 논문을 인준함.
2018년 12월

위 원 장 고 정 희 (인)
부위원장 민 병 수 (인)
위 원 구 본 관 (인)

# 국문 초록

관찰된 개별적인 사실들이 예상하지 못한, 혹은 자신의 인식 범주 내에서 설명할 수 없는 놀라운 것일 때 본능적으로 설명이 요구된다. 목격한 놀라운 것을 다른 증거들과 관련시킴으로써 연속성을 도입하는 설명을 제안하고자 하는데, 이때 작동하는 추측이 귀추(abduction)이다.

기존 국어사 교육은 시기별 특성을 나열하는 방식으로 교육 내용이 구성되어 왔는데, 이처럼 관련성을 모색할 수 없는 방식의 교육 내용 구성은 학습자의 인지 구조와도 맞지 않으며, 이로 인하여 학습자의 이해뿐 아니라 흥미와 필요성마저 저해할 수 있다는 점에서 문제적이다. 이에 본고는 일상적 및 본능적으로 작동하는 사고이면서도, 개별적인 것으로 간주되는 현대 국어와 과거 국어를 관련지을 수 있는 논리로도 작동할 수 있다는 점에서 '귀추'를 국어사 탐구 교육에 도입하여 귀추적 관점의 국어사 탐구 교육을 정립하고자 하였다.

Ⅱ장에서는 기존 국어사 교육을 반성적으로 검토하여 국어사 교육의 목표를 재정립하고, 이를 바탕으로 귀추적 관점의 국어사 탐구 교육의 개념을 정립하였다. 국어사 교육에 요구하는 바가 무엇인지를 포착하기 위하여 교육과정을 검토하고 교사 32명, 학습자 479명을 대상으로 인식 조사를 실시하였으며, 이를 바탕으로 국어사 교육의 목표를 재정립하였다. 또한, 국어사 탐구 교육의 관점에서 귀추의 정의와 유형에 대하여 검토한 후, 귀추적 관점의 국어사 탐구 교육을 '학습자에게 낯설고 관련성이 없어 보이는 자료들을 바탕으로 이를 관련시키는 추측을 모색하여 지식을 구성해 가는 탐구를 통하여 당사자적 지식의 성격을 지닌 국어사적 지식을 획득하게 하며, 현대 국어와 과거의 국어를 연결하여 그럴듯한 설명을 추론하는 귀추적인 특성을 지닌 국어사적 사고를 배양하게 하는 교육'으로 정의하고, 귀추적 관점의 국어사 탐구 교육의 범위를 '현대 국어와 과거 국어에 대한 지식이 상호연관성을 지닐 수 있으며, 추가적인 자료를 통하여 인식의 폭을 넓힐 수 있는 지식'으로 설정하였다.

Ⅲ장에서는 국어사 귀추 탐구에서 나타나는 귀추적 추론의 양상을 살펴 귀추적 관점의 국어사 탐구 교육에 참조할 수 있는 시사점을 도출하였다. 131명의 학습자를 대상으로 귀추적 추론을 유도하는 구조화된 탐구 과제를 제시하였고, Ⅱ장에서

검토한 귀추의 유형을 기준으로 학습자의 추론 양상을 분석하였다. 그 결과, 관찰을 수행하지 못한 ‘추론 양상 (가)’, 관찰만 수행한 ‘추론 양상 (나)’, 관찰 내용과 문법 지식을 관련지었으나 창조적 귀추로 나아가지는 못한 ‘추론 양상 (다)’, 창조적 귀추로 나아간 ‘추론 양상 (라)’가 도출되었다. 학습자의 양상은 ‘추론 양상 (나)’에 집중되어 있었는데, ‘추론 양상 (가)’의 경우에는 학습자들이 대부분 유형 1의 귀추를 잘 수행하는 양상을 보여 많이 발견되지 않았고, ‘추론 양상 (다)’의 경우에는 학습자들이 유형 2의 귀추를 해결하는 과정에서 유형 3의 귀추가 동원되는 경향을 보였기에 그 수가 적게 발견되었으며, ‘추론 양상 (라)’의 경우에는 질문지 조사로는 거의 발견되지 않았으며 소집단 토의를 통하여 포착되었기 때문이다. 따라서 국어사 귀추 탐구의 수행에 어려움을 겪는 경우는 대부분 유형 2의 귀추에서 오류가 발생하는 것에 집중되어 있으며, 이에 대한 교육적 비계가 필요함을 알 수 있었다. 또한, 귀추적 관점의 국어사 탐구 교육만의 절차가 필요하다는 점도 양상 분석 결과 발견되었다.

Ⅳ장에서는 귀추적 관점의 국어사 탐구 교육 및 교수-학습의 목표를 설정하고 이를 바탕으로 귀추적 관점의 국어사 탐구 교육의 내용을 구성하였다. 교육의 설계 원리로 ‘탐구 주제 선정의 원리’, ‘탐구 절차 구조화의 원리’를 설정하였으며, 적합한 탐구 주제를 선정하고 탐구 절차를 구조화하였다. 또한, 교수-학습 상황에서 고려할 수 있는 ‘방법’ 및 ‘전략’의 차원을 교육 내용 구성에 반영할 수 있는 교육 내용의 구성틀을 마련하고 탐구 주제별 내용 구성의 실제를 보였다.

본고는 교육적 당위성 제시 및 교육 내용 마련에 중점을 두던 기존 국어사 교육의 한계를 반성하고 거시적인 시각에서 국어사 교육의 방향성을 조망하였으며, ‘귀추’라는 관점을 도입하여 국어사 탐구 교육의 가능태를 논하였다는 점, 실제 학습자의 귀추적 추론 양상을 관찰하였다는 점, 이를 바탕으로 교수-학습 상황에서 참고할 수 있는 교육 내용의 구성을 보였다는 점에서 의의가 있다.

* 주요어 : 국어교육, 문법교육, 국어사 교육, 탐구 교육, 국어사 탐구 교육, 귀추, 귀추적 추론, 귀추 탐구

* 학 번 : 2017-25516

# 차 례

Ⅰ. 서론 ····· 1
1. 연구의 필요성 및 목적 ····· 1
2. 선행 연구 ····· 3
2.1. 자국어 역사 교육에 대한 연구 ····· 4
(1) 영어사 교육에 대한 연구 ····· 4
(2) 국어사 교육에 대한 연구 ····· 6
2.2. 문법 탐구 교육에 대한 연구 ····· 8
2.3. 교육에서 귀추에 관한 연구 ····· 9
3. 연구 대상 및 방법 ····· 10

Ⅱ. 귀추적 관점의 국어사 탐구 교육의 이론적 토대 ····· 15
1. 기존 국어사 교육에 대한 반성적 검토 ····· 15
1.1. 국어사 교육의 실태 ····· 15
(1) 교육과정 및 교과서 층위 ····· 15
(2) 교수-학습 층위 ····· 24
① 교사 인식 조사 ····· 24
② 학습자 인식 조사 ····· 31
1.2. 국어사 교육의 목표 재정립 ····· 36
2. 귀추적 관점의 국어사 탐구 교육의 개념 ····· 39
2.1. 국어사 탐구 교육에서 귀추의 교육적 정의 ····· 39
(1) 국어사 탐구 교육에서 귀추의 정의 ····· 39
(2) 국어사 탐구 교육에서 귀추의 유형 ····· 47
2.2. 귀추적 관점의 국어사 탐구 교육의 정의 ····· 51
2.3. 귀추적 관점의 국어사 탐구 교육의 범위 ····· 59
3. 귀추적 관점의 국어사 탐구 교육의 의의 ····· 60
3.1. 언어의 역사성에 대한 실제적 이해 ····· 60
3.2. 국어사적 지식에 대한 범시적 관점 획득 ····· 61

3.3. 관련성 있는 설명을 모색하는 귀추적 사고 신장 ····· 62

Ⅲ. 귀추적 관점의 국어사 탐구에서의 추론 양상 분석 ····· 64
1. 자료 수집 및 분석 방법 ····· 64
1.1. 자료 수집 방법 ····· 64
(1) 연구 대상 ····· 64
(2) 연구 절차 ····· 67
1.2. 자료 분석 기준 및 방법 ····· 70
(1) 자료 분석 기준 ····· 70
(2) 자료 분석 방법 ····· 71
2. 탐구 과제의 설정 ····· 73
2.1. 탐구 과제 설정의 근거 ····· 73
2.2. 탐구 과제의 예시 ····· 74
(1) 음운 탐구 과제 ····· 74
(2) 통사 탐구 과제 ····· 77
3. 귀추의 유형에 따른 학습자 추론 양상 ····· 80
3.1. 국어사 귀추 탐구에 진입하지 못한 경우: 추론 양상 (가) ····· 80
3.2. 국어사 귀추 탐구의 수행에 어려움을 겪은 경우 ····· 82
(1) 관찰 내용과 문법 지식을 관련짓지 못한 경우: 추론 양상 (나) ····· 82
(2) 창조적 귀추로 나아가지 못한 경우: 추론 양상 (다) ····· 89
3.3. 창조적 국어사 귀추 탐구를 수행한 경우: 추론 양상 (라) ····· 93
4. 귀추적 관점의 국어사 탐구에서의 추론 양상 분석의 시사점 ····· 104
4.1. 탐구의 수행을 위한 교육적 비계 마련의 필요성 ····· 104
4.2. 귀추적 관점의 국어사 탐구 절차 구조화의 필요성 ····· 108

Ⅳ. 귀추적 관점의 국어사 탐구 교육의 실제 ····· 112
1. 귀추적 관점의 국어사 탐구 교육의 목표 ····· 112
2. 귀추적 관점의 국어사 탐구 교육의 설계 원리 ····· 114
2.1. 탐구 주제 선정의 원리 ····· 115

2.2. 탐구 절차 구조화의 원리 ····· 121
3. 귀추적 관점의 국어사 탐구 교육의 실제 ····· 124
3.1. 귀추적 관점의 국어사 탐구 교육 내용의 구성틀 ····· 125
3.2. 귀추적 관점의 국어사 탐구 교육 내용의 구성 실제 ····· 133

Ⅴ. 결론 ····· 151

참고문헌 ····· 156
부록 ····· 167
Abstract ····· 183

# 표 차례

〈표 Ⅰ-1〉 연구 방법 ····· 11
〈표 Ⅰ-2〉 실증적 연구 방법 및 자료 수집 방법 ····· 14
〈표 Ⅱ-1〉 7차 국어과 교육과정의 국어사 관련 성취기준 ····· 16
〈표 Ⅱ-2〉 2007 개정 국어과 교육과정의 국어사 관련 성취기준 ····· 17
〈표 Ⅱ-3〉 2009 개정 국어과 교육과정(2011 고시)의 국어사 관련 성취기준 ····· 18
〈표 Ⅱ-4〉 2015 개정 국어과 교육과정의 국어사 관련 성취기준 ····· 18
〈표 Ⅱ-5〉 교사 인식 조사 설문의 설계 ····· 25
〈표 Ⅱ-6〉 인식 조사에 참여한 교사의 정보 ····· 26
〈표 Ⅱ-7〉 국어사 교육의 목표에 대한 교사 인식 조사 결과 ····· 27
〈표 Ⅱ-8〉 국어사 교육의 방법에 대한 교사 인식 조사 결과 ····· 27
〈표 Ⅱ-9〉 탐구 수업의 경험에 대한 교사 인식 조사 결과 ····· 28
〈표 Ⅱ-10〉 탐구 수업의 필요성에 대한 교사 인식 조사 결과 ····· 29
〈표 Ⅱ-11〉 학습자 인식 조사 설문의 설계 ····· 32
〈표 Ⅱ-12〉 학습자 인식 조사 결과 ····· 32
〈표 Ⅱ-13〉 탐구 수업 경험 인식 여부에 따른 국어사에 대한 흥미 인식 차이 ·· 33
〈표 Ⅱ-14〉 탐구 수업 경험 인식 여부에 따른 국어사에 대한 이해도 인식 차이 34
〈표 Ⅱ-15〉 탐구 수업 경험 인식 여부에 따른 국어사 교육의 필요성에 대한 인식 차이 35
〈표 Ⅲ-1〉 조사 대상 학교의 국가수준 학업성취도 평가 결과(국어 과목) ····· 65
〈표 Ⅲ-2〉 소집단 토의 참여 학습자의 학업성취도(전체 및 국어 과목) ····· 66
〈표 Ⅲ-3〉 본조사 연구 절차 ····· 68
〈표 Ⅲ-4〉 국어사 귀추 탐구에서의 추론 양상의 유형 ····· 70
〈표 Ⅲ-5〉 귀추 유형 2에서 나타난 학습자의 오류 양상(음운 탐구 과제) ····· 84
〈표 Ⅲ-6〉 귀추 유형 2에서 나타난 학습자의 오류 양상(통사 탐구 과제) ····· 88
〈표 Ⅲ-7〉 학습자의 귀추 유형 2에서의 오류와 그에 따른 비계의 설정 ····· 106
〈표 Ⅲ-8〉 예비조사에서 추측을 생성한 학습자의 비율(음운 탐구 과제) ····· 109
〈표 Ⅲ-9〉 본조사에서 추측을 생성한 학습자의 비율(음운 탐구 과제) ····· 110
〈표 Ⅳ-1〉 국어사 귀추 탐구 주제의 선정 ····· 117

〈표 Ⅳ-2〉 문법 교수학적 내용 지식 구안의 내용틀(송현정, 2009: 76) ····· 127
〈표 Ⅳ-3〉 교수학적 내용 지식의 구성에 관여하는 요소(이지수, 2016: 42-53를 수정하여 제시함.) ····· 127
〈표 Ⅳ-4〉 귀추적 관점의 국어사 탐구 교육 내용의 구성에 관여하는 요소 ····· 131
〈표 Ⅳ-5〉 귀추적 관점의 국어사 탐구 교육 내용의 구성틀 ····· 131
〈표 Ⅳ-6〉 귀추적 관점의 국어사 탐구 교육 내용의 구성 실제 - 음운: 단모음을 이중모음으로 발음하는 현상 및 중세 국어의 모음 체계 ····· 133
〈표 Ⅳ-7〉 귀추적 관점의 국어사 탐구 교육 내용의 구성 실제 - 형태: 사이시옷과 관형격 조사 ····· 136
〈표 Ⅳ-8〉 귀추적 관점의 국어사 탐구 교육 내용의 구성 실제 - 통사: 이중사동형과 사동형 ····· 139
〈표 Ⅳ-9〉 귀추적 관점의 국어사 탐구 교육 내용의 구성 실제 - 기타: 보조사와 문법화 ····· 141

# 그림 차례

【그림 Ⅱ-1】 2015 개정 교육과정 국어 교과서 중 국어사 관련 활동(이삼형 외, 2018: 172) ····· 21
【그림 Ⅱ-2】 2015 개정 교육과정 국어 교과서 중 국어사 관련 활동(최원식 외, 2018: 275) ····· 22
【그림 Ⅱ-3】 2015 개정 교육과정 국어 교과서 중 국어사 관련 활동(민현식 외, 2018: 346) ····· 23
【그림 Ⅱ-4】 국어사 탐구에서 귀추의 유형과 국어사 교육의 목표 ····· 51
【그림 Ⅱ-5】 귀추적 관점의 국어사 탐구 교육의 대상 ····· 54
【그림 Ⅱ-6】 귀추적 관점의 국어사 탐구의 결과 획득되는 지식 및 사고 ····· 58
【그림 Ⅲ-1】 내용분석의 절차(김석우・박상욱, 2015: 333-341) ····· 72
【그림 Ⅲ-2】 음운 탐구 과제 1번 문항 중 일부 ····· 74
【그림 Ⅲ-3】 음운 탐구 과제 2번 문항 중 일부 ····· 75
【그림 Ⅲ-4】 음운 탐구 과제 수행 중 예상되는 귀추적 추론의 과정 ····· 76
【그림 Ⅲ-5】 음운 탐구 과제 3번 문항 중 일부 ····· 77
【그림 Ⅲ-6】 통사 탐구 과제 1번 문항 중 일부 ····· 77
【그림 Ⅲ-7】 통사 탐구 과제 2번 문항 중 일부 ····· 78
【그림 Ⅲ-8】 통사 탐구 과제 3번 문항 중 일부 ····· 78
【그림 Ⅲ-9】 통사 탐구 과제 4번 문항 ····· 79
【그림 Ⅲ-10】 통사 탐구 과제 수행 중 예상되는 귀추적 추론의 과정 ····· 79
【그림 Ⅲ-11】 통사 탐구 과제 5번 문항 ····· 80
【그림 Ⅲ-12】 일반화를 수정하는 학습자들의 귀추적 추론 양상 ····· 97
【그림 Ⅳ-1】 귀추적 관점의 국어사 탐구 교육의 목표 ····· 113

# Ⅰ. 서론

## 1. 연구의 필요성 및 목적

현대 국어에 대한 이해의 심화, 언어의 역사성 이해 등 문법교육에서 중요한 역할을 함에도 불구하고, 국어사 교육은 교육적 필요성에 대해 지속적으로 문제 제기를 받아 왔다. 이는 국어사 교육이 최근 학습자 중심의 교육 패러다임에서도 여전히 자료 해석 및 국어사 지식 자체의 암기에 집중하는 교수-학습을 강조하여 왔기 때문이며(최초희, 2013: 1), 이러한 지적은 국어사적 지식의 탐구 과정이 소거된 채 국어사적 탐구의 결과물만 '개략적인 정보'로 제시되고 있고, 이러한 방식이 학습자에게 의미 있는 국어사 학습 경험을 제공할 수 있는지(조진수, 2018: 83)에 대한 의문과 궤를 같이한다. 이러한 문제 제기 하에 김유범(2006), 양영희(2009), 김민지(2010), 최초희(2013) 등 국어사 탐구학습에 대한 방안과 내용 구안이 이루어져 왔으나, 구체적으로 '국어사 탐구 교육'이 어떠하여야 하는지에 대한 상을 제시하고 있지는 못하고 있다. 또한, 교육과정은 점차 '탐구'를 강조하는 방향으로 변화하였으나 실제 교과서를 통해 확인되는 국어사 교육은 '이해 및 정리'를 강조하는 데에서 크게 변화하지 않았다(최초희, 2013: 22)는 점을 고려한다면, 현재 교육과정의 목표에 부합하는 국어사 탐구 교육의 방향이 마련될 필요가 있다.

한편, 최근 지식 창출의 과정으로 귀추의 개념이 주목되고 있는데, 기존에 귀납법이 새로운 발견의 논리이며, 지식 창출이 귀납적 과정의 산물로 간주(김정섭・박수홍, 2002: 140)되어 왔던 것에 반하여, 귀납법보다는 귀추법이 지식 창출에 더 중요한 역할을 한다는 점이 대두되었고(Peirce, 1958; Hanson, 1960), 이에 인공지능의 학습(Gabbay & Kruse, 2000), 탐정의 추리 및 의사의 진단(Eco & Sebeok, 1983), 기업에서의 지식 창출(Nonaka & Takeuchi, 1995), 새로운 상품의 개발(Nobeoka & Baba, 2001) 등에 귀추가 사용된다는 점이 지적되어 왔다. 또한 발화를 이해하거나 생산하는 과정에서 드러난 발화에서 드러나지 않은 발화자의 의도를 추론하는 등 일상적인 언어 행위에서도 귀추가 작동한다(Wirth, 1999; 박성석, 2017)는 점 또한 주목되었다. 이처럼 다양한 영역에서 새로운 지식을 창출하는 기제로서 귀추가 넓게 다루어져 왔다.

귀추는 연역, 귀납과 대비되는 개념으로서, 관찰된 사실이 왜 일어나는가를 설명하기 위하여 기존의 전제 속에는 포함되어 있지 않은 결론을 도출하는 개연적 추리이다[1]. 문법 탐구에서는 김광해(1997: 110)에서 탐구의 과정을 '문제의 제기 - 가설 설정 - 가설 검증 - 결론 도출 - 결론의 적용 및 일반화'로 제시한 이래 이러한 연역적인 모형이 강조되어 왔다. 하지만 연역적 방법이 문법 탐구에 적용 가능한지에 대한 고찰과 함께 문법 탐구의 가능태에 대한 많은 논의가 이루어져 왔다(이관규, 2001; 주세형, 2008ㄴ; 김은성・문영주・전영주・최신인, 2013; 최선희, 2016; 조진수・박진희・이주영・강효경, 2017; 박진희・전영은・이주영・강효경, 2018). 본고는 이에 더하여 문법 탐구에 귀추의 도입을 주장한다.

또한, 지식을 한 개인의 인지적 작용에 의해 지속적으로 구성, 재구성되는 것으로 보고, 지식의 보편적, 일반적 성격을 부인하며 지식을 구성해 나가는 것과 그 과정을 최종목표로 삼는 구성주의(강인애, 1997: 17) 패러다임의 강조와 더불어 개인적인 정당화의 과정을 거친 지식을 강조하는 교육적 인식론(장상호, 2000: 240) 하에 문법 지식의 구성에 대한 논의(이관희, 2015)가 이루어지고 있다. 국어교육의 대상이 되는 언어는 역동적인 실체라는 점에서 현대 국어를 대상으로 한 지식 구성뿐만 아니라 공시태와 통시태의 역동성을 인식할 수 있도록 현대 국어와 과거 국어를 연결하는 범시적 지식의 생성 또한 주목할 필요가 있다. 다음은 본고에서 진행한 국어사 교육 실태 조사에서 수집된 한 교사의 진술이다.

> 【T-16】 과거와 현재를 아울러 보는 것이 역사이고, 국어사는 국어의 역사라고 할 수 있으므로, 우리가 쓰고 있는 현재의 국어 자료와 과거의 국어 자료를 들여다보고 비교하며 탐구하는 것이 국어사를 이해하는 데 효과적일 것으로 기대됨.

현대 국어와 과거 국어를 연결하여 살펴보는 것이 곧 국어사적 지식이 될 수 있다는 인식과 이를 탐구하여 내면화하는 것, 즉 지식을 구성하는 것에 대한 현장의 요구를 엿볼 수 있었다. 또한, 관련성 없어 보이는 것들을 바탕으로 관련성 있는 설명을 모색하는 본능적인 사고인 귀추는 현대 국어에 둘러싸여 있는 학습자로 하여금 이와 관련성이 없어 보이는 과거 국어를 마주하였을 때 관련짓는 설명을 모

1) 귀추의 개념 및 유형 등 귀추에 대한 자세한 논의는 Ⅱ장에서 후술한다.

색하도록 한다는 점에서 국어사 탐구 교육에서 요청되는 사고이기도 하며, 국어사 탐구 교육의 결과로서 배양할 수 있는 사고이기도 하다. 따라서 국어사 탐구 교육에 지식을 구성하는 논리이자 관련성 있는 설명을 모색하는 귀추의 도입이 요구된다. 귀추를 바탕으로 한 국어사 탐구를 통해 구성되는 국어사적 지식은 학습자에게 현재적 의미를 부여할 수 있을 것이다.

본고는 이러한 문제의식을 바탕으로 지식 생성의 기제로서 귀추에 주목하여 범시적인 국어사 지식 구성을 가능하게 하는 귀추적 관점의 국어사 탐구 교육 내용을 마련하고자 한다. 이를 위해 국어사 탐구 교육에서 귀추가 어떠한 역할을 할 수 있는지 검토한다. 또한 국어사 탐구에서 작동하는 학습자들의 귀추적 추론 양상을 분석하고, 이를 바탕으로 귀추적 추론을 유도할 수 있는 국어사 탐구 교육 내용을 구안할 것이다. 이에 본고는 다음과 같은 연구 목표를 상정하였다.

**첫째, 기존 국어사 교육을 반성적으로 검토하여 국어사 교육의 목표를 재정립하고, 귀추적 관점의 국어사 탐구 교육의 개념을 정립한다.**

**둘째, 귀추적 관점의 국어사 탐구에서 나타나는 추론의 양상을 살펴 귀추적 관점의 국어사 탐구 교육에 참조할 수 있는 시사점을 도출한다.**

**셋째, 국어사 탐구 교육의 실현태로서 귀추적 관점의 국어사 탐구 교육의 설계 원리를 밝히고, 이를 바탕으로 교육 내용 구성의 실제를 보인다.**

## 2. 선행 연구

본고는 크게 세 측면에서 연구사를 고찰하였다. 첫째 줄기는 자국어 역사 교육에 대한 연구 흐름이다. 우선, 자국어의 역사를 가르치는 것에 대하여 논한 외국의 연구들을 살펴, 이러한 연구의 흐름에서 본 연구가 가지는 보편적 의의를 포착한다. 본고에서는 그중 영어를 대상으로 논한 연구들을 중심으로 연구사를 살피고자 한다. 다음으로, 국어사 교육에서 교육 내용을 모색해 온 다양한 논의들을 바탕으로 본 연구의 의의를 살피고 방향성을 설정하였다. 둘째는 문법 탐구 교육에 대한 연구들이다. 문법을 탐구하는 과정에 대한 논의들을 중심으로 검토함으로써 본 연구에서 제안하는 탐구에의 참조점을 살핀다. 마지막으로 교육에서 귀추를 도입한 연구들의 양상을 고찰한다. 귀추는 주로 과학과에서 다루어져 왔는데, 사회과, 국

어과에 도입된 양상도 같이 살핀다.

## 2.1. 자국어 역사 교육에 대한 연구

### (1) 영어사 교육에 대한 연구

영어사 교육에 대한 연구는 영어사 교육의 현황을 살피고, 이에 대한 반성을 촉구하며 영어사 교육의 필요성을 역설하는 연구(Ney, 2003; Kleparski & Kudla, 2008)와, 영어사 교육에 새로운 시각을 제안하고자 하는 연구(Harder, 1967; Tompkins & Yaden, 1986; Peterson, 1987; Gerber, 2017; Saltzman, 2017; Seargeant, 2017; Sergi, 2017)로 대별된다.

클레파스키와 쿠드라(Kleparski & Kudla, 2008: 61)는 영어사를 가르치는 것이 교육과정상 더 신선하고 '유행하는' 언어학의 영역에 점점 자리를 내어주고 있음을 지적한 바 있다. 또한, 네이(Ney, 2003: 717)는 1950년대와 1960년대에 이르러 교육과정상 영어의 역사는 대학원 수준을 제외하고는 거의 찾아볼 수 없을 정도로 비중이 매우 낮아졌음을 밝혔으며, 교육과정상 "사회과학과 과학 및 모든 학교 학습 경험"이 "능력을 계발하기 위한 기회와 재료 및 목적을 위해 요약하기, 여러 가지 다른 유형의 연설과 글쓰기"로 간주된 것에 대하여 영어사 학습을 중심으로 이러한 활동을 계획할 수 있다는 사실을 간과한 것으로 보인다고 지적하였다. 더불어 영어의 역사를 포함하여 언어의 모든 측면을 다루는 초등 및 고등 교육과정 안내서를 제작(Atlanta Regional Curriculum Project, 1968)하는 작업 등에 대하여 학교 교육과정에서 영어사 교육을 포함하려는 시도로 보고 이를 긍정적으로 평가하였다.

영어사 교육에 대하여 관심을 두고 새로운 제안을 하는 연구들은 드물게 발견되는 경향을 보이는데, 이는 당시 언어학이 변형 생성 문법에 초점을 두었던 것에서 비롯된 것으로 보인다(Ney, 2003: 718). 하더(Harder, 1967)는 초등학생들이 마을 이름 등 장소의 이름에 대하여 의문 및 관심을 가지나 교사들이 이에 대하여 답할 수 없음을 지적하며, 장소의 이름을 바탕으로 영어의 역사를 교육에 도입하고자 하였다. 톰프킨스와 야덴(Tompkins & Yaden, 1986)은 학습자들이 일상생활에서 언어와 관련하여 직면하는 질문들이 불규칙 복수형, 과거 시제형, 묵음자, 영국식 영

어와 미국식 영어의 철자 차이, 유의어, 동음이의어 등 영어의 연속성의 부족으로 인하여 발생한 것으로 보고, 언어의 역사에 대한 정보를 제공하는 교육이 중요함을 역설하였다. 또한, 피터슨(Peterson, 1987)은 애팔레치아 영어와 언어사를 관련지어 학습하여 학습자의 흥미를 높이고, 언어와 사회와의 관련성을 설명하며 학습자들이 두려워하는 분야에 새로운 활력을 가져다 줄 수 있다고 보았다. 이러한 연구들은 일상생활에서 학습자들이 의문을 가질 수 있는 문제에 초점을 맞추어 언어사 교육을 제시하였다는 점에서 본고의 입장과 유사하지만 그러한 교육의 내용이 될 수 있는 언어학적 정보들만을 제시할 뿐 교육 내용으로 가공하여 제시하지는 못하고 있어 아쉬움이 남는다.

최근의 영어사 교육에 대한 연구들은 대학 학부 과정이나 대학원 과정을 대상으로 교육 내용이나 방법 및 새로운 시각의 도입을 제안하는 논의에 집중되어 있는 듯하다. 이들은 현재에서 가까운 근대 영어사부터 가르치는 것을 주장하거나(Beal, 2017), 세계에서 사용하는 다양한 영어들과 영어사 교육을 관련지어 교육하는 것을 논하거나(Saltzman, 2017; Sergi, 2017), 영어사 교육 시 다양한 매체를 사용하여 교수-학습 방법 상 변화를 주는 것(Kleparski & Kudla, 2008; Gerber, 2017; Seargeant, 2017)을 주장하는 등 계속해서 새로운 시각을 모색하고 있다.

본고는 학부나 대학원 과정에서의 고등 교육이 아닌 중등 교육에서의 일반적인 학습자를 대상으로 연구를 진행한다는 점에서 하더(Harder, 1967), 톰프킨스와 야덴(Tompkins & Yaden, 1986), 피터슨(Peterson, 1987)의 제안을 참고할 수 있는데, 현대 국어와의 관련성을 모색하는 방식으로 자국어의 역사를 가르쳐야 한다는 연구들이 국외에서도 맥을 이어 왔고, 본고 또한 이러한 연구들과 유사한 견지에서 자국어의 역사 교육 방향에 대하여 논한다는 점에서 연구의 보편적 의의를 찾을 수 있다. 본고에서 모색하는 방향성은 '귀추(abduction)'의 관점을 자국어 역사 교육에 도입하는 것인데, 이는 학습자들이 현대 국어의 사용에서 의문을 가질 수 있는 점들을 과거의 국어로 설명한다는 점에서 기존의 연구들과 유사한 면모를 보이지만, 이러한 의문에 대한 대답을 학습자들이 직접 추론하도록 하는 교육을 제안한다는 점에서 의의를 가진다.

### (2) 국어사 교육에 대한 연구

국어사 교육에 대한 연구들은 대개 국어사 교육에 제기되는 문제를 타개하기 위한 목적에서 이루어졌는데, 새로운 관점을 도입하여 국어사 교육의 지향점을 논하는 방향과, 새로운 교육 내용을 선정하거나 적절한 교육 방법을 구안하는 방향으로 크게 구분될 수 있다. 전자에는 '국어생활사'라는 관점을 도입하는 것에 관한 연구들이 속하며, 후자에는 자료를 바탕으로 한 교육 내용 선정 및 교육 방법 고안 연구, 최근 대두된 새로운 교육 내용을 선정하거나 기존의 교육 내용을 재구성하는 연구 등이 포함된다.

우선 국어생활사 교육에 대한 연구들은 기존의 국어사 교육이 언어의 내사에만 집중하여 학습자에게 피상적으로 다가온다는 반성에서 비롯되어 언어의 내사뿐만 아니라 외사도 함께 다루는 교육, 즉 국어 생활의 역사를 다루는 교육을 주된 골자로 하였다. 김광해(1996), 조동일(2003)의 연구는 국어생활사에 대한 논의의 포문을 열었고, 이후 민현식(2003), 장윤희(2005), 김은성(2007), 구본관(2009) 등 국어교육적인 관점에서 국어생활사의 범위와 내용에 대한 논의가 이루어졌는데[2], 국어사와 국어생활사의 관계에 있어서는 국어사 교육을 국어생활사 교육으로 전환해야 한다는 견해(김광해, 1996; 민현식, 2003), 국어사와 국어생활사의 접면을 찾아 교육에 반영하자는 견해(구본관, 2009) 등 그 입장이 다양했다. 구본관(2009)에서는 '자료 중심으로 교육 내용을 구성하는 것'을 국어사와 국어생활사 교육을 절충하는 가장 쉽고 바람직한 방법으로 제시한 바 있다. 즉 국어생활사 교육과 관련된 일련의 논의들은 국어사 교육에서 자료를 다룰 때 국어생활사적인 관점을 도입하는 것으로 국어사 교육에 반영되었다.

한편 자료를 선정하고 그에 대한 교육 내용을 마련하는 연구들이 많이 이루어졌는데, 특히 국어생활을 잘 보여 주는 '언간' 자료에 주목하여 자료 선정 및 교육 내용에 대하여 논한 연구가 많이 발견된다. 이상호(2003)에서는 국어생활사 연구에서의 언간의 위상을 밝히고, 언간의 텍스트적, 문화적 특성을 분석하여 이를 바탕으로 편지 쓰기 교육을 제안하였고, 이호형(2011) 등에서 언간을 바탕으로 한

2) 각 연구마다 어문생활사(조동일, 2003; 김은성, 2007), 국어문화사(민현식, 2003), 국어생활사(장윤희, 2005; 구본관, 2009) 등 다양한 용어를 사용하고 있지만, 본고에서는 국어사에 대한 대안적 관점에서 이루어진 비슷한 성격의 연구들에서 나타난 이러한 용어들을 편의상 '국어생활사'로 통칭하여 부르기로 한다.

실제적인 국어생활사 교육 내용 마련이 활발히 이루어졌다. 언간 이외에도 석주연(2013)에서 근대국어 자료, 신명선(2006)에서 독립신문 광고 등의 발굴이 이루어졌다. 하지만 이처럼 하나의 자료를 선정하여 교육 내용을 마련한 연구들은 전반적인 국어사 교육 내용을 조망하지 못했다는 점에서 한계가 있다.

교육 내용을 마련하고자 한 연구 중에서 국어사 영역 중 하나인 어휘사 분야에 주목한 연구들도 눈에 띈다. 구본관(2008), 최소영(2011), 전형주(2012), 최혜빈(2016) 등의 연구들은 언어의 변화 양상과 언어를 둘러싼 생활과 문화를 함께 교육 내용으로 삼으려 했다는 점에서 국어생활사 교육의 연구들과 관점이 맞닿아 있지만 국어사 중 하나의 영역만을 다루고 있어 아쉬움이 남는다.

최근 새로운 교육 내용을 선정하거나 기존의 국어사 교육 내용을 재구성하는 논의로 박형우(2014), 양영희(2016)의 연구들이 발견된다. 박형우(2014)에서는 문법화 현상을 기반으로 하여 국어사 교육 내용의 재구성을 주장하였으며, 양영희(2016)는 현대 국어에 대한 이해 심화, 현대 국어 운용의 원리 탐구, 현재 진행 중인 변화의 파악의 세 가지 관점에서 실제적인 교육 내용을 마련하였다. 이러한 연구들은 그간 지식 중심으로 이루어져 온 국어사 교육을 반성하고 이를 해결하기 위하여 새로운 교육 내용 마련에 천착하였다는 점에서 의의가 있지만, 문제의 본질인 '지식 중심'의 한계를 벗어나지 못하고 있어 자칫 잘못하면 배워야 할 새로운 지식을 추가하는 논의로 이어질 수 있어 아쉬운 부분이 존재한다. 즉 국어사 교육에 새로운 내용을 더하는 것이 아니라, '지식 중심'이라는 국어사 교육의 문제와 이를 해결할 수 있는 국어사 교육의 방향 자체에 대한 고민이 필요하다.

국어사 교육에 탐구학습의 도입을 주장한 최초희(2013)의 연구는 탐구학습을 위한 국어사 내용을 선정하고 교사와 학생을 대상으로 실현 가능성을 검토하였다는 점에서 의의가 있지만, 앞으로의 국어사 교육에 대한 거시적인 시각에서의 제안이 부재한 점은 아쉽다. 또한, 범시적 관점에서 문법교육의 내용을 구성하고자 한 김은주(2018)의 연구는 기존의 국어사 교육을 반성적으로 검토하고 국어사 교육의 방향성을 전향하고자 한 논의라는 점에서 본고의 입장과 유사하나, 교수-학습 상황에서 참조할 수 있는 구체적인 모습을 보여 주지 못하였다는 한계가 있다. 이에 본고는 국어사 교육에 탐구학습을 도입하는 것에서 나아가, 국어사 교육의 새로운 방향성을 위하여 국어사 교육의 목표를 재정립하고 이를 실현할 수 있는 구체적인 탐구 교육의 내용을 제시하고자 한다.

## 2.2. 문법 탐구 교육에 대한 연구

문법 탐구 교육에 대한 논의는 김광해(1997)에서 본격적으로 시작되었다고 볼 수 있다. 이후 '문법 탐구'라는 것이 무엇인지 그 의미에 대한 논의(심영택, 2004; 주세형, 2008ㄴ), 문법 탐구의 과정 및 방법(이관규, 2001; 주세형, 2008ㄴ; 김은성 외, 2013; 최선희, 2016; 조진수 외, 2017; 박진희 외, 2018), 문법 탐구 경험의 실체(남가영・김호정・김은성・박재현, 2009; 임영미・오현아, 2013; 최은정・최신인・김은성, 2014; 문영은・김은성・최신인・최은정・이세연, 2014) 등 다양한 측면에서 문법 탐구에 대한 논의가 이루어져 왔다. 이 중에서도 문법 탐구의 과정 및 방법에 관한 연구들은 문법 탐구 과정과 문법적 사고의 과정을 동일시하며 문법 탐구에서 적용 가능한 탐구 과정 및 방법이 무엇인지에 대한 논의를 진행하여 왔다.

김광해(1997)에서는 '탐구학습'을 '지식 그 자체보다는 가장 합리적인 결과에 도달하는 과정을 경험시킬 수 있도록 구안된 교수-학습 방법(김광해, 1997: 110)'으로 정의하고, 탐구의 과정을 '문제의 제기 - 가설 설정 - 가설 검증 - 결론 도출 - 결론의 적용 및 일반화'로 제시하였다(김광해, 1997: 120-121). 이후 탐구학습과 탐구의 과정은 문법교육 전반에서 활발하게 수용되어 왔으나, 그 적용 가능성에 대한 문제도 제기되어 왔다. 이에 문법 탐구의 가능태에 대한 많은 논의가 이루어져 왔는데(이관규, 2001; 주세형, 2008ㄴ; 김은성 외, 2013; 최선희, 2016; 조진수 외, 2017; 박진희 외, 2018), 이들은 주로 귀납을 강조하기도 하고(이관규, 2001; 최선희, 2016), 문법적 사고를 '귀납적 사고-귀추적 사고-연역적 사고'의 흐름을 갖는 과학적 사고와 동일한 속성을 지닌 것으로 보기도 하였다(김은성 외, 2013). 하지만 본고는 문법 탐구에서는 가설 설정의 단계가 중요한 구인이 아니라는 점에서(최선희, 2016; 조진수 외, 2017; 박진희 외, 2018), 문법적 사고는 가설을 생성하고 이를 검증하는 과학적 사고와는 다르다는 입장을 취하고자 한다. 또한 얼마만큼의 관찰을 수행해야 귀납 추론을 할 수 있는가를 결정하기 어려우며(이기홍, 2008: 291) 귀납은 관찰할 수 없거나 관찰되지 않은 어떤 원인을 이끌어 내지는 못하기 때문에(김정섭・박수홍, 2002: 144), 본고는 문법 탐구에서 귀납이 갖는 한계가 있다고 보아 문법 탐구에 제3의 추론 형태인 귀추를 도입하고자 한다. 이미 남지애(2018), 조진수(2018)의 연구에서 문법교육에의 귀추 도입을 논한 바 있지만, 모두 가설의 수정과 선택에 주목하였다는 점에서 본고의 논의와 차이가 있다.

## 2.3. 교육에서 귀추에 관한 연구

교육에서의 귀추[3]가 가지는 함의와 그 중요성에 대한 논의들이 최근 수학과(김선희・이종희, 2002), 과학과(박종원, 2000; 권용주・양일호・정원우, 2000; 권용주 외, 2003; 오필석・김찬종, 2005; 정용재・송진웅, 2006; 정선희, 2007), 사회과(장혁준, 2014), 국어과(박성석, 2017; 장성민, 2018; 남지애, 2018; 조진수, 2018) 등의 교과에서 이루어진 바 있다. 특히 귀추에 대한 논의가 활발하게 진행되고 있는 과학과에서는 가설 생성의 귀추적 과정을 세밀하게 포착하는 데 관심을 두는 경향을 보인다. 권용주 외(2000: 223)에서 가설 생성의 귀추적 과정을 '의문 상황 – 경험 상황 – 원인적 설명자 – 가설적 설명자'의 네 단계로 제시한 이후 이에 대한 논의들이 다양하게 이루어졌고, 최근 정선희(2007)에서는 선행 연구들을 바탕으로 '의문 상황 인식 – 의문 상황 분석 – 경험 상황 표상 – 설명자 표상 – 유추 – 설명자 선택 – 설명자 차용 – 가설 구성 – 가설 확인 – 가설 수락 – 가설 기각'의 과정으로 보다 세부적으로 제시한 바 있다. 이와 더불어, 박종원(2000), 권용주 외(2003), 오필석・김찬종(2005)은 귀추법이 가설을 생성하는 데 있어서 중요한 역할을 담당하며, 지식 생성이나 과학적 탐구에 있어서도 중요한 역할을 담당함을 지적하였다. 사회과에서 이루어진 연구인 장혁준(2014)에서는 가설 구성 과정에 있어 핵심적 사고인 가추적 사고의 중요성에도 불구하고 이에 대한 논의가 부족했음을 반성하고 사회탐구에서 가추적 사고의 의의를 밝히고 있다.

국어과에서 '가설적 추론'을 논한 연구들은 '귀추적 사고'라는 용어를 사용한 박성석(2017), 장성민(2018), 조진수(2018)의 연구와 '가추법', '가설적 추론'이라는 용어를 사용한 남지애(2018)의 연구로 구분된다[4]. 박성석(2017)은 국어교육이 사고 교육을 지향해야 한다는 것을 전제로 하여, 귀추 모형에 입각한 초・

---

3) 본고에서 사용하는 '귀추'는 'abduction'의 번역어로, 이 용어에 대한 번역은 귀추, 귀추법, 귀추적 추론, 가추, 가추법, 가설적 추론 등 다양한 양상으로 나타난다. 본고는 문법 탐구에서는 '가설'이 강조되기 어렵다는 기존의 논의들을 참고하여 가설 생성뿐 아니라 지식 생성의 전반적인 과정에서 이 추론 양상이 나타난다는 점에서 '귀추'라는 번역어를 사용하고자 한다. 하지만 연구사를 검토하는 과정에서는 각 연구자가 용어를 선택한 맥락을 반영하기 위하여 해당 연구자가 사용한 용어를 그대로 사용하였다.

4) 전자는 지식과 대비되는 '사고'에 초점을 맞추었고, 후자는 탐구에서 작동하는 과정적인 '추론'에 초점을 맞춘 것으로 보인다.

중등 대화 교육의 방향을 재구성하였다. 국어사 지식의 귀추적 속성에 주목한 조진수(2018)는 귀추적 사고를 바탕으로 하여 국어사 교재의 구성 원리를 보였으며, 문법 탐구 수업을 실행한 연구인 남지애(2018)는 문법 탐구에서 가추법의 단계가 주목되어야 함을 지적한 바 있다. 국어과에서 이루어진 연구들은 다른 교과와 달리 '가설'에 주목하지 않고 있다는 점에서 특징적이다. 본고는 앞서 문법 탐구 교육에 대한 선행 연구 검토를 바탕으로 문법적 사고는 과학적 사고와 다른 속성을 지니며, 문법 탐구에서는 가설을 생성하는 데 중점을 두지 않는다는 점을 고려하고자 한다[5]. 따라서 다른 교과에서 귀추를 도입한 것과는 다른 관점에서 이를 다루고자 하므로, 국어사 탐구 교육에서 귀추를 어떻게 교육적으로 도입할 것인지에 대한 논의가 선행되어야 함을 확인하였다. 이에 귀추적 관점의 국어사 탐구 교육을 정립하기에 앞서, 국어사 탐구 교육에서의 귀추 개념을 교육적으로 고찰하는 과정을 거칠 것이다.

## 3. 연구 대상 및 방법

본 연구는 국어사 교육의 새로운 방향성을 위하여 국어사 교육의 목표를 재정립하고 이를 실현할 수 있는 귀추적 관점의 국어사 탐구 교육을 구안하는 것을 목적으로 한다. 국어사 교육이 문법교육의 세부 영역 중에서도 심화된 지식을 많이 요구하는 영역이라는 점을 고려하여 본고는 문법교육의 최종 단계에 도달한 고등학교 학습자들을 연구 대상으로 삼았다. 또한, 본고는 상정한 연구 목표에 의거하여 우선 기존 국어사 교육을 반성적으로 검토하여 국어사 교육의 목표를 재정립하고, 국어사 탐구 교육에서 귀추가 어떠한 역할을 할 수 있는지 이론적으로 검토한 후 귀추적 관점의 국어사 탐구 교육의 개념과 범위를 정립할 것이다(Ⅱ장). 이후 학습자의 귀추적 추론 양상을 살펴 교육 내용 마련의 시사점을 도출하고(Ⅲ장), 이를 바탕으로 귀추적 관점의 국어사 탐구 교육을 실제 교수-학습 현장에서 실행할 수 있도록 교육적 실제를 보이고자 한다(Ⅳ장). 이러한 점에서 본 연구는 이론적 연구와 실증적 연구 두 층위에서 수행되었다. 본 연구의 체계에 따른 세부 연구 내용 및 연구 방법은 다음 <표 Ⅰ-1>과 같다.

---

5) 이에 대한 자세한 논의는 Ⅱ장 2절에서 상술할 것이다.

<표 Ⅰ-1> 연구 방법

| 논문 체계 | 하위 연구 내용 | 연구 자료 및 연구 방법 |
|---|---|---|
| Ⅱ. 이론적 토대 | • 국어사 교육의 실태 파악 | • 교육과정 및 교과서 분석<br>• 교사 및 학습자 인식 조사 |
| | • 국어사 탐구 교육에서 귀추의 교육적 고찰<br>• 귀추적 관점의 국어사 탐구 교육의 개념 정립 | • 문헌 연구 |
| Ⅲ. 귀추적 추론 양상 분석 | • 귀추적 추론을 추동하는 탐구 과제의 설계<br>• 귀추의 유형에 따른 양상 | • 문헌 연구<br>• 학습자 질문지 및 면담 자료 분석<br>• 소집단 토의 자료 분석 |
| Ⅳ. 교육 내용 설계 | • 귀추적 관점의 국어사 탐구 교육의 목표 정립<br>• 귀추적 관점의 국어사 탐구 교육의 설계 원리 제시<br>• 귀추적 관점의 국어사 탐구 교육의 내용 구성 틀 마련 및 실제 제시 | • 문헌 연구<br>• Ⅱ장의 이론적 검토 및 인식 조사 결과<br>• Ⅲ장의 양상 분석 결과 |

Ⅱ장에서는 귀추적 관점의 국어사 탐구 교육을 정립하기 위한 사전 작업으로 국어사 교육의 실태를 파악하기 위하여 현행 교육과정 및 교과서를 검토하였다. 또한, 현행 국어사 교육과 국어사 탐구 교육에 대한 교사 및 학습자 인식 조사를 진행하였는데, 이는 본 연구의 예비 조사 단계에서 설문지 조사 방식으로 이루어졌으며, 경력 교사 32명과 고등학교 학습자 479명이 설문에 참여하였고, 이를 통하여 국어사 교육에 대한 문제의식 및 국어사 탐구 교육에 대한 가능성 등에 대한 시사점을 얻을 수 있었다. 본고는 이상의 실태 조사를 바탕으로 국어사 교육의 목표를 재정립하고 이러한 국어사 교육의 목표를 실현할 수 있는 방안으로 귀추적 관점의 국어사 탐구를 제안하고자 하였다. 이에 국어사 탐구 교육에 연역과 귀납이 아닌 제3의 탐구 방식인 귀추를 도입하기 위하여 귀추의 정의 및 유형에 대한 교육적 검토를 문헌 연구를 중심으로 수행하였다. 이를 기반으로 하여 국어사 탐구 교육에서 귀추가 어떠한 역할을 할 수 있는지를 고찰하고 귀추적 관점의 국어사 탐구

교육이 무엇인지 그 개념을 정립하였다.

Ⅲ장에서는 Ⅱ장에서 살핀 귀추의 개념을 바탕으로 귀추적 추론을 유도하는 탐구 과제를 설계하고 귀추의 유형을 기준으로 학습자들의 자료를 분석하였다. 이때 자료 수집과 분석 과정에서 한 가지 방법만을 사용하게 되면 그 특정 방법과 연결된 오류에 취약하게 되며(Patton, 2015; 김진호 외 역, 2017: 476), 다양한 연구 방법을 사용하는 것은 그 연구 방법들의 상호보완적인 강점을 지닐 뿐만 아니라 겹치지 않는 약점들을 가진 연구 방법 도구(Brewer & Hunter, 1989: 17, Patton, 2015; 김진호 외 역, 2017: 476 재인용)를 가지고 연구 질문을 조사할 수 있으므로, 본고에서는 질문지 조사와 소집단 토의, 면담을 혼합하여 사용하여 연구 자료의 삼각화(triangulation)를 도모하고자 하였다. 삼각화(triangulation)는 발견에 대한 확증 또는 신뢰성을 얻기 위하여 자료 출처, 수단, 연구자, 이론, 자료 유형 등을 다양화하여 상호 보완하도록 하는 것으로(Miles & Huberman, 1994; 박태영 외 역, 2000: 392-393), 연구 방법들을 결합함으로써 연구를 강화하는 것, 즉 양적 접근법과 질적 접근법을 모두 사용하는 것을 포함하며, 다양한 유형의 연구방법 및 자료를 사용하는 것을 의미한다(Patton, 2015; 김진호 외 역, 2017: 475). 본고는 우선 본조사 1에서 질문지 조사를 통하여 학습자들의 귀추적 추론 양상을 분석하였다. 과거 국어와 현대 국어를 연결하는, 즉 서로 관련성이 없어 보이는 것들을 관련시키는 귀추적 추론을 유도하도록 탐구 과제를 설계하여 고등학교 2학년 57명, 고등학교 3학년 74명에게 질문지 조사 방식으로 제시하였다. 그리고 이에 대한 응답을 분석하여, 탐구의 과정에서 유도되는 추론의 양상을 살피고자 하였다. 또한, 자료 수집을 다각화할 뿐만 아니라, 귀추적 추론 과정이 하나의 사고 과정에 해당하기 때문에 질문지 조사로는 전체를 조망하기 어려운 점이 있어 본 연구의 연구 문제인 귀추적 추론 양상의 포착을 위하여 본조사 2를 추가적으로 진행하였다. 학습자들의 귀추적 추론 과정을 보다 심층적이고 세밀하게 살피고자 소집단 토의를 진행하였고 토의의 내용을 전사하여 내용 분석의 대상으로 삼았다. 소집단 토의는 본조사 1에 참여한 학습자를 대상으로 하여 구성된 3개의 집단, 이후 양상의 포화 확인을 위하여 학업 성취도가 ‘중’인 학습자를 대상으로 추가로 모집된 2개의 집단, 총 5개의 집단을 대상으로 진행되었다. 본조사 1, 2에서 수집된 귀추적 추론의 양상에 대한 자료는 질적 내용분석(qualitative content analysis) 방법을 활용하여 분석되었는데, 이는 질적 내용분석 방법이 텍스트의 외현적이고 현재적인 내용

뿐만 아니라 암묵적이고 잠재적인 내용과 맥락을 분석(김석우・박상욱, 2015: 328) 할 수 있다는 점에서 하나의 사고 과정에 해당하는 귀추적 추론 과정을 포착하고자 하는 본 연구의 연구 문제에 부합하기 때문이었다. 한편, 본조사 2에서는 질문지 조사에 대한 사후 면담 또한 실행하였는데, 이는 질문지 조사의 응답에 대한 이유를 회술하게 하여 사고의 과정을 추적하기 위함이었다. 본조사의 자료 수집 및 분석 방법과 관련된 구체적인 내용은 Ⅲ장에서 상세히 서술할 것이다.

Ⅳ장에서는 Ⅱ장의 이론적 연구 결과, Ⅲ장의 실증적 연구 결과를 바탕으로 교육적 실제를 구안하고자 하였다. 이론적 연구 결과 도출된 국어사 교육의 목표를 바탕으로 귀추적 관점의 국어사 탐구 교육의 목표를 정립하고, 실증적 연구 결과를 바탕으로 국어사 탐구 교육의 설계 원리를 상정하였다. 귀추적 관점의 국어사 탐구 교육을 교수-학습 현장에서 실현할 수 있도록 연구의 결과를 총체적으로 수합하여 교육 내용의 구성을 보였는데, 이를 위하여 문헌 연구를 바탕으로 내용 구성의 틀을 마련하고 교육 내용 구성의 실제를 제시하였다.

이상 본 연구의 실증적 연구 방법 및 대상을 정리하면 다음 <표 Ⅰ-2>와 같다.

<표 Ⅰ-2> 실증적 연구 방법 및 자료 수집 방법

| 구분 | 목표 | 대상 | 방법 | 분류 기호 | 시기 |
|---|---|---|---|---|---|
| 예비 조사 | 국어사 교육 실태 조사 | 중·고등학교 경력 교사 32명 | 질문지 조사 | T-일련번호 | 2018.4.~ 2018.5. |
| | 국어사 교육 실태 조사 및 귀추적 추론 양상 분석(1차) | 서울 소재 A 고등학교 3학년 학습자 84명 | | S-1-일련번호 | |
| | | 서울 소재 B 고등학교 3학년 학습자 170명 | | | |
| | | 서울 소재 B 고등학교 2학년 학습자 158명 | | | |
| | | 서울 소재 C 고등학교 2학년 학습자 67명 | | | |
| 본 조사 | 귀추적 추론 양상 분석(2차) | 서울 소재 D 고등학교 2학년 학습자 57명 | 질문지 조사 | S-2-D/E-일련번호 | 2018.7.~ 2018.8. |
| | | 서울 소재 E 고등학교 3학년 학습자 74명 | | | |
| | 귀추적 추론 과정 분석 | 서울 소재 D 고등학교 2학년 학습자 9명(3명*3집단) | 소집단 토의[6] | S-집단번호(G1~G5) | 2018.8. |
| | | 서울 소재 B 고등학교 3학년 학습자 3명<br>서울 소재 F 고등학교 3학년 학습자 3명 | 심층 면담 | 면담-S-2-D/E-일련번호 | |

6) 소집단 토의는 본조사 1에서 질문지 조사 진행 시 후속 연구에 참여 의사를 밝힌 학습자들만을 대상으로 하여 진행되었다. 따라서 참여 의사가 없었던 고등학교 3학년의 경우 연구자가 추가로 학습자를 섭외하였는데, 다른 학습자들과 마찬가지로 본조사 1에서 진행한 질문지 조사를 수행한 후 소집단 토의를 진행하였다. 소집단 내에서 각각의 학생들은 본조사 1에서의 분류 기호를 따르되, 본조사 2에서 추가로 섭외된 학생들은 'S-집단번호-일련번호'의 방식으로 분류 기호를 설정하였다.

# Ⅱ. 귀추적 관점의 국어사 탐구 교육의 이론적 토대

## 1. 기존 국어사 교육에 대한 반성적 검토

본 절에서는 기존 국어사 교육에 대한 반성적인 시각에서 현 교육의 실태를 검토할 것이다. 그리고 이를 바탕으로 국어사 교육의 목표를 재정립하는 것을 목표로 한다. 이러한 실태 검토는 국어사 교육의 새로운 방향성을 모색하는 것이 필요함을 시사하며, 따라서 '귀추'라는 관점을 국어사 탐구 교육에 도입하고자 하는 본 논의의 타당성을 뒷받침할 것이다.

### 1.1. 국어사 교육의 실태

본고는 교육적 실제의 토대가 되는 교육과정 및 교과서 층위뿐만 아니라 실제 교수-학습 층위까지도 포함하여 두 가지 층위에서 현 국어사 교육의 실태를 검토하였다. 이를 통하여 현재 국어사 교육이 어떻게 이루어지고 있는지를 살피고, 나아가 국어사 교육에 요구하는 바가 무엇인지를 가늠하고자 하였다.

#### (1) 교육과정 및 교과서 층위

우선 역대 국어과 교육과정에서 나타나는 국어사 관련 성취기준을 살펴, 교육과정의 변화에 따라 교육과정에서 요구하는 국어사 교육이 무엇인지를 파악하고자 한다. 이를 위하여 7차 교육과정부터 2015 개정 교육과정까지를 대상으로 검토를 수행하였다.

<표 Ⅱ-1> 7차 국어과 교육과정의 국어사 관련 성취기준

| | |
|---|---|
| 10학년<br>국어지식 | (2) 국어의 개략적인 역사를 안다.<br>【기본】<br>◦현대의 국어와 옛날 국어의 차이점에 대하여 말한다.<br>【심화】<br>◦국어의 음운, 어휘, 문법, 의미상의 시대적 변화를 예를 들어 설명한다. |
| 국어생활 | ⑵ 국어 생활의 실천<br>㈏ 문화 속의 국어 생활<br>1 국어 생활과 전통 문화<br>① 선인들의 언어관을 이해하고 그 의미를 재발견한다.<br>② 전통적 수사, 완곡 어법과 직설 어법 등 선인들의 발상 및 표현 방식을 이해하고 그 의미를 재발견한다.<br>③ 우리 고유의 삶의 방식이 반영된 관용어, 전통적 말놀이, 금기어, 수수께끼, 고유지명 등에 담겨진 국어 문화를 발견하고 이를 국어 생활에 발전적으로 적용한다.<br>④ 속담의 특성과 기능을 이해하고 이를 국어 생활에 적용한다. |
| 문법 | ㈐ 국어와 국어 문화<br>① 국어의 특질을 이해한다.<br>② 국어의 역사를 이해한다.<br>③ 한글의 가치를 이해한다. |

7차 교육과정의 국어사 관련 성취기준을 살펴보면, 국어의 시대적 변천에 따른 음운, 어휘, 문법, 의미상의 변화 등 국어의 개략적인 역사를 이해하는 것과 당시 국어생활을 이해하고 의미를 재발견하는 것에 국어사 교육의 초점을 두고 있다. 이때, ‘국어생활’이라는 교과목을 따로 설정하여 국어사뿐만 아니라 국어생활사의 측면까지 다루었다는 점에서 국어사 교육의 외연이 다소 넓었던 것으로 보이는데, 이는 당시 학계에서 국어생활사와 관련된 논의들이 활발했던 것과 무관하지 않은 것으로 보인다.

<표 Ⅱ-2> 2007 개정 국어과 교육과정의 국어사 관련 성취기준

| | |
|---|---|
| 10학년<br>문법 | ⑴ 국어의 역사를 이해한다.<br>◦옛말과 현재의 말 비교하기<br>◦국어의 역사에 대한 지식을 바탕으로 글의 내용 이해하기<br>◦국어의 역사적 변천 과정 이해하기<br>⑸ 한글의 창제 원리와 한글의 독창성을 안다.<br>◦한글의 창제 원리 이해하기<br>◦한글의 독창성 이해하기<br>◦국어를 가꾸고 발전시키고자 하는 태도 기르기 |
| 문법 | ⑶ 국어와 얼<br>㈎ 국어의 변천<br>① 국어가 걸어온 길<br>㉮ 음운, 단어, 문장, 담화/글의 국어 변천사를 개략적으로 이해한다.<br>㉯ 옛말의 특성에 대한 기초적인 이해를 바탕으로 옛 문헌의 특징을 설명한다.<br>② 한글의 창제와 문자 생활<br>㉮ 한글의 창제 원리와 그 의의를 이해한다.<br>㉯ 한글 창제 이전과 이후의 문자 생활사를 설명한다.<br>③ 선인들의 국어 생활<br>㉮ 전통적 수사, 속담, 관용어 등에서 알 수 있는 선인들의 국어 생활을 이해하고 이를 실제 국어 생활에 응용할 수 있다.<br>㉯ 국어 수난의 역사를 이해하고 국어를 지키고 사랑한 선인들의 삶이 지니는 의의를 설명한다. |

2007 개정 국어과 교육과정 또한 음운, 단어, 문장, 담화/글의 국어 변천사를 개략적으로 이해한다는 점에서 이전 교육과정과 유사한 모습을 보인다. 반면, 이전 교육과정에서 독립적인 교과목으로 존재하였던 '국어생활'이 제외되었고, 그 대신에 '② 한글의 창제와 문자 생활', '③ 선인들의 국어 생활' 등 국어생활사적 면모가 드러나는 부분들이 교과목 '문법'에 포함된 모습이 엿보인다. 여기에서 7차 교육과정에서 나타난 국어사 교육의 두 가지 줄기, 즉 국어의 변천 이해, 국어생활의 이해 중 후자에 대한 강조가 축소되고 전자를 강조하는 것으로 교육의 목표가 변화하고 있음을 확인할 수 있다.

<표 Ⅱ-3> 2009 개정 국어과 교육과정(2011 고시)의 국어사 관련 성취기준

| | |
|---|---|
| 국어Ⅱ | (11) 국어의 변천을 이해하고 국어의 발전 방향을 탐구한다.<br>(12) 한글의 제자 원리와 가치를 이해하고 우리 말글을 사랑하는 태도를 기른다. |
| 독서와 문법 | (26) 국어 자료를 읽고 국어의 변천을 탐구한다.<br>(27) 선인들의 삶을 통하여 국어 수난과 발전의 역사를 이해한다. |

2009 개정 국어과 교육과정에 이르러[7] 국어사와 관련된 성취기준은 눈에 띄게 감소하는 모습을 보인다. 또한 2009 개정 교육과정 이후로 10학년(고등학교 1학년)이 공통 과정에서 선택 과정으로 변경되어, 국어사를 본격적으로 다루는 교과목이 선택으로 지정되어 국어사 관련 내용을 이수하지 않고 고등학교를 졸업할 수 있게 되면서(김도혁, 2012: 40), 교육과정에서뿐만 아니라 교수-학습의 실행 측면에서도 국어교육에서 국어사 교육의 비중이 줄어든 것으로 보인다.

성취기준의 내용적인 측면을 살펴보면, 이전 교육과정에서 국어생활사를 다루는 성취기준들에서 '국어 생활'이라는 용어가 직접적으로 언급되며 상당한 비중을 차지하였던 것에 비하여, '국어 생활'이라는 용어가 사용되지 않고, 그 비중도 '국어 수난과 발전의 역사' 정도로 축소되었음을 확인할 수 있다. 그 결과 국어사 교육의 초점이 국어의 변천을 이해하고, 나아가 그것을 탐구하는 데 있음을 확인할 수 있다.

<표 Ⅱ-4> 2015 개정 국어과 교육과정의 국어사 관련 성취기준

| | |
|---|---|
| 10학년 | [10국04-01] 국어가 변화하는 실체임을 이해하고 국어생활을 한다. |
| 언어와 매체 | [12언매02-08] 시대 변화에 따른 국어 자료의 차이에 대해 살피고 각각의 자료에 나타나는 언어적 특성을 이해한다. |

현행 2015 개정 교육과정에서 국어사 교육과 관련된 성취기준은 공통 과목 '국어' 10학년 문법 영역과 일반 선택 '언어와 매체'에 설정되어 있다. 성취기준

7) 2009년에는 국어 교과는 새로 마련된 교육과정 총론에 맞추어 고등학교 선택과목 교육과정이 개정되었고, 2011년에는 '2009 총론에 근거한 교육과정의 완성'이라는 기치 하에 전 학년 교육과정이 전면적으로 개정되었다(이순영, 2014: 52). 따라서 본고에서는 2011년에 고시된 2009 개정 교육과정을 기준으로 성취기준을 제시하였다.

을 개략적으로 살펴본바, 이전 교육과정에서 국어의 변천을 이해하는 것을 강조해 왔던 것에 더하여 국어가 변화하는 실체라는 것에 대한 이해, 즉 언어의 역사성에 대한 이해에도 주안점을 두고 있는 것으로 보인다. 이는 위 성취기준에 대한 해설에서도 드러난다.

> [10국04-01] 국어가 변화하는 실체임을 이해하고 국어생활을 한다.
>
> 이 성취기준은 구체적인 국어 자료를 통해 국어가 변화하는 실체임을 이해하고 국어 활동을 하는 자세를 기르기 위해 설정하였다. 중세 국어와 현대 국어의 특징을 개략적으로 이해하되, 한글 창제 후의 중세 국어 자료와 현대 국어 자료를 비교하며 국어의 역사성을 이해하는 데 중점을 두도록 한다.(밑줄은 연구자)
>
> (다) 교수-학습 방법 및 유의 사항
>
> ① 국어의 변화를 지도할 때에는 국어사의 세부 사항을 자세하게 학습하기보다는 학습자가 쉽게 이해할 수 있는 언어 자료를 사용하며, 시기는 중세 국어와 현대 국어로 한정하여 학습 부담을 줄여 주도록 한다. '훈민정음 언해본'처럼 널리 알려진 자료를 활용하되, 현대 국어와의 차이를 중심으로 변화의 양상을 개략적으로 이해하도록 하는 데 중점을 둔다.(밑줄은 연구자)

> [12언매02-08] 시대 변화에 따른 국어 자료의 차이에 대해 살피고 각각의 자료에 나타나는 언어적 특성을 이해한다.
>
> 이 성취기준은 국어의 변천 과정에 대한 이해를 통해 현재 우리가 사용하는 국어에 대한 이해 수준을 심화하는 자세를 기르기 위해 설정하였다. 차자 표기 자료로 남아 있는 고대 국어, 한글 창제 이후의 중세 국어의 모습을 보여 주는 자료 중에서 내용이나 표현이 쉽고, 짧으며, 학습자가 공감할 수 있는 자료를 활용하되, 상세한 국어사 지식의 학습보다는 개략적인 어휘의 변화를 살피는 데 중점을 둔다.(밑줄은 연구자)
>
> (다) 교수-학습 방법 및 유의 사항
>
> ⑨ 시대 변화에 따른 국어 자료의 차이를 이해하도록 지도할 때에는 국어사적 지식을 세세하게 학습하기보다는 국어 변화의 개략적인 모습을 살피는 데 중점을 둔다.(밑줄은 연구자)

성취기준에 대한 설명과 교수-학습 방법 및 유의 사항에서 두드러지는 점은 양

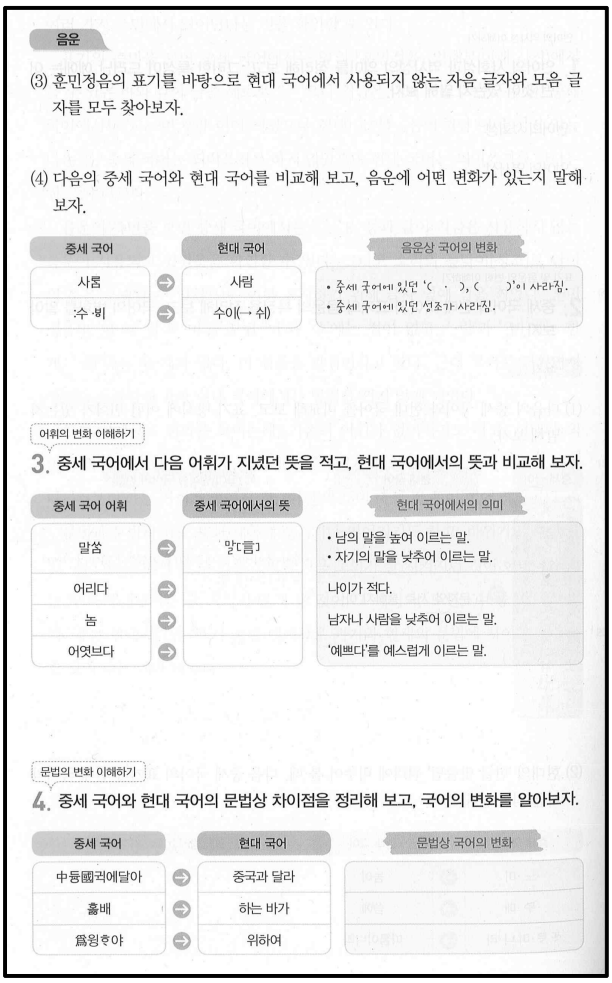
적인 축소이다. 10학년 문법 영역의 경우 기존에 중세 국어, 근대 국어, 현대 국어로 시기를 나누어 각 시기의 음운, 형태, 통사, 어휘적 특징을 세부적으로 다루던 것을 중세 국어와 현대 국어 시기로 시대적 범위를 한정하고 두 시기의 특징을 개략적으로 이해하도록 하고 있다. 양적인 축소 대신에 심화된 부분도 눈에 띄는데, 중세 국어와 현대 국어를 비교하며 국어의 역사성을 이해하는 데 더욱 중점을 두고 있다는 점에서 공시적으로 시대를 구분하여 파편적으로 다루어져 온 국어사적 지식을 범시적으로 결합하여 교육 내용으로 삼을 것을 요구하고 있다고 볼 수 있다. 그리고 자료를 비교하며 이를 이해하도록 한다는 서술을 통하여 단순한 이해가 아닌 탐구가 동반될 필요가 있음을 확인할 수 있다.

선택 과목 '언어와 매체'에서는 10학년 문법 영역과 달리 고대 국어 시기 또한 교육 내용으로 포함하였으며, 이전 교육과정과 비교하여 근대 국어 시기가 제외되었다. 마찬가지로 개략적인 변화의 모습을 살피는 데 주안점을 두고 있으며, 조금 더 심화된 목표로 현대 국어에 대한 이해 심화를 설정하고 있는 듯 보인다.

이러한 교육과정상의 새로운 흐름은 교과서에도 일부 구현되어 있다[8]. 시기별로 자료를 제시하여 당시의 음운·형태·통사적 특징을 다루던 방식에서 중세 국어 시기만을 대상으로 한정하여 자료를 제시하고 중세 국어와 현대 국어의 음운·형태·통사적 특징을 비교하는 식으로 교과서 구성이 재편되었다.

---

8) 본고는 새로운 변화를 요구하고 있는 교육과정이 교과서에 어떻게 구현되어 있는지를 살피기 위하여 고등학교 '국어' 교과서를 검토하였다. 본 연구는 문법교육의 최종 단계에 도달한 고등학교 2, 3학년 학습자를 연구 대상으로 하지만, 현행 2015 개정 국어과 교육과정이 고등학교 1학년부터 적용되며 고등학교 2, 3학년 학습자에 대하여는 2009 개정 교육과정(2011 고시)이 적용된다는 점, 그리고 본 절에서 국어사 교육의 실태를 파악하는 것은 국어사 교육의 새로운 흐름을 가늠하여 교육 목표를 재정립하는 것에 목적을 둔다는 점을 감안하여 고등학교 1학년 '국어' 교과서만을 대상으로 검토를 수행하였다. 검토 대상이 된 교과서는 '국어(민현식 외)', '국어(박영민 외)', '국어(이삼형 외)', '국어(이성영 외)', '국어(최원식 외)'의 다섯 가지이다.



음운

(3) 훈민정음의 표기를 바탕으로 현대 국어에서 사용되지 않는 자음 글자와 모음 글자를 모두 찾아보자.

(4) 다음의 중세 국어와 현대 국어를 비교해 보고, 음운에 어떤 변화가 있는지 말해 보자.

| 중세 국어 | | 현대 국어 | 음운상 국어의 변화 |
|---|---|---|---|
| 사ᄅᆞᆷ | → | 사람 | • 중세 국어에 있던 'ㅇ ㆍ ㅇ', ㅇ ㅇ'이 사라짐.<br>• 중세 국어에 있던 성조가 사라짐. |
| :수·뷔 | → | 수이(→ 쉬) | |

어휘의 변화 이해하기

3. 중세 국어에서 다음 어휘가 지녔던 뜻을 적고, 현대 국어에서의 뜻과 비교해 보자.

| 중세 국어 어휘 | | 중세 국어에서의 뜻 | 현대 국어에서의 의미 |
|---|---|---|---|
| 말씀 | → | 'ᄠᅳᆮ'ᄀᆞᆯᄒᆞᆫ | • 남의 말을 높여 이르는 말.<br>• 자기의 말을 낮추어 이르는 말. |
| 어리다 | → | | 나이가 적다. |
| 놈 | → | | 남자나 사람을 낮추어 이르는 말. |
| 어엿브다 | → | | '예쁘다'를 예스럽게 이르는 말. |

문법의 변화 이해하기

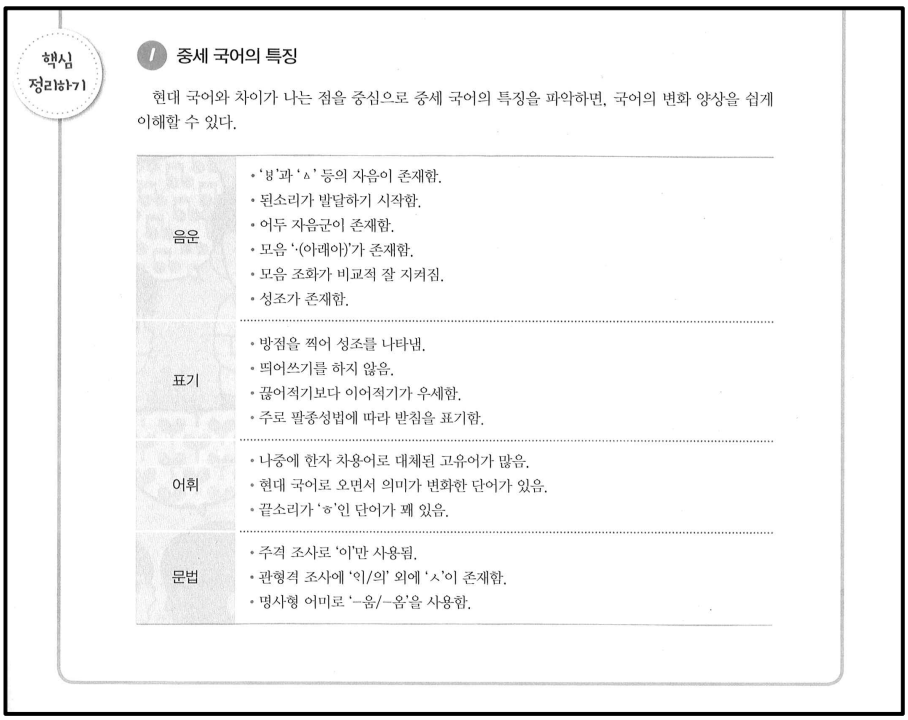
4. 중세 국어와 현대 국어의 문법상 차이점을 정리해 보고, 국어의 변화를 알아보자.

| 중세 국어 | | 현대 국어 | 문법상 국어의 변화 |
|---|---|---|---|
| 中듕國귁에달아 | → | 중국과 달라 | |
| 홇배 | → | 하는 바가 | |
| 爲윙ᄒᆞ야 | → | 위하여 | |

【그림 Ⅱ-1】 2015 개정 교육과정 국어 교과서 중 국어사 관련 활동(이삼형 외, 2018: 172)

하지만 이는 시기별 특징을 이해하던 것에서 중세 국어만의 특징을 이해하는 것으로 바뀐 것과 크게 다르지 않다. 위 【그림 Ⅱ-1】의 활동 (4)에 제시되어 있는 중세 국어와 현대 국어의 비교 결과는 기존의 "중세 국어 시기에는 'ㆍ, ㅸ'이 존재하였다."라는 서술에서 "중세 국어 시기에는 'ㆍ, ㅸ'이 있다가 현대 국어 시기에 와서는 소멸되었다." 정도의 서술로 변경된 것일 뿐이다. 즉 각각의 특징을 현대 국어와 비교하고는 있지만 그 변화가 현재 어떠한 의미가 있는지에 대하여는 다루고 있지 않기 때문에 결국에 학습자가 이해하는 것은 중세 국어에 대한

특징이다. 이는 다음 【그림 Ⅱ-2】에 제시된 소단원 마무리에서도 드러나는데, 최종적으로 학습자가 습득한 지식은 중세 국어에 대한 특징들이 될 것임을 짐작하게 한다.



핵심 정리하기

**1 중세 국어의 특징**

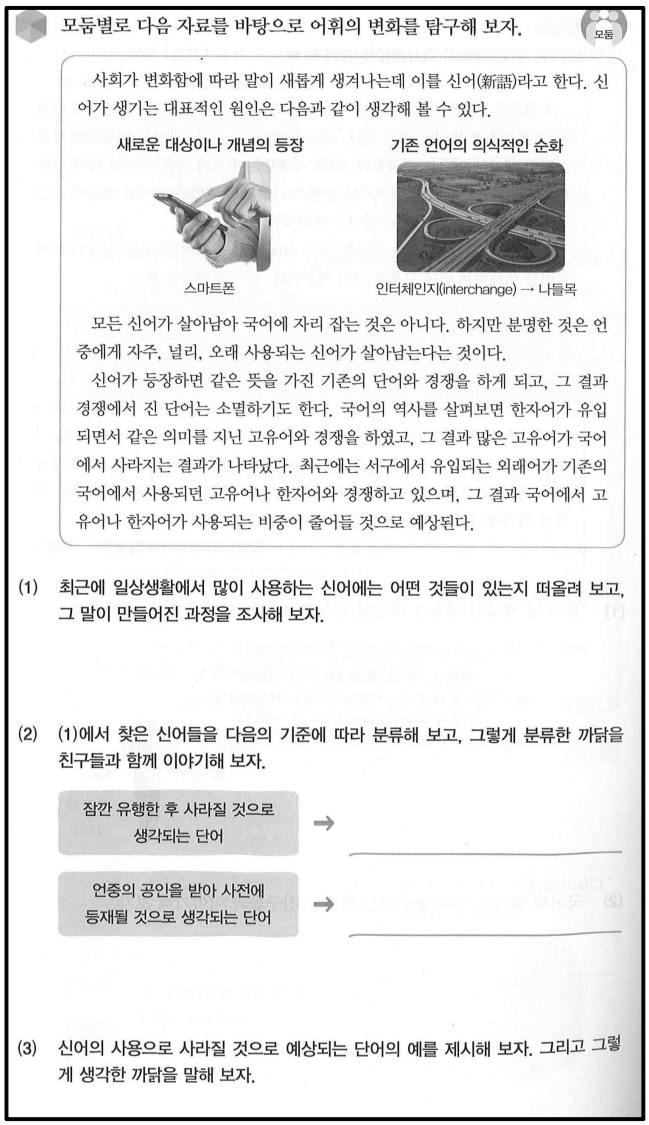
현대 국어와 차이가 나는 점을 중심으로 중세 국어의 특징을 파악하면, 국어의 변화 양상을 쉽게 이해할 수 있다.

| | |
|---|---|
| 음운 | • 'ㅸ'과 'ㅿ' 등의 자음이 존재함.<br>• 된소리가 발달하기 시작함.<br>• 어두 자음군이 존재함.<br>• 모음 'ㆍ(아래아)'가 존재함.<br>• 모음 조화가 비교적 잘 지켜짐.<br>• 성조가 존재함. |
| 표기 | • 방점을 찍어 성조를 나타냄.<br>• 띄어쓰기를 하지 않음.<br>• 끊어적기보다 이어적기가 우세함.<br>• 주로 팔종성법에 따라 받침을 표기함. |
| 어휘 | • 나중에 한자 차용어로 대체된 고유어가 많음.<br>• 현대 국어로 오면서 의미가 변화한 단어가 있음.<br>• 끝소리가 'ㅎ'인 단어가 꽤 있음. |
| 문법 | • 주격 조사로 '이'만 사용됨.<br>• 관형격 조사에 '이/의' 외에 'ㅅ'이 존재함.<br>• 명사형 어미로 '-움/-옴'을 사용함. |

【그림 Ⅱ-2】 2015 개정 교육과정 국어 교과서 중 국어사 관련 활동(최원식 외, 2018: 275)

몇몇 교과서들에서는 특징을 비교하고 난 후 이에 대한 교육적 의미를 찾고 국어의 역사성을 실제적으로 이해하는 방법으로 추가적으로 신어나 현재 나타나는 의미 변화를 탐구하는 활동을 보충하는 방식을 택하고 있었다. 이를 통하여 현대 국어에서 나타나는 신어나 의미 변화 현상 등에 대한 이해를 심화할 수 있도록 하였다[9].

9) 현대 국어에 대한 이해 심화는 10학년 문법 영역의 성취기준에서 국어사 교육의 내용 요소로 제시되고 있지는 않다. 하지만 현대 국어의 신어 및 의미 변화 현상을 국어의 역사성과 관련하여 이해하게 함으로써 현대 국어에 대한 이해 심화 또한 이루어질 것으로 보인다.



모둠별로 다음 자료를 바탕으로 어휘의 변화를 탐구해 보자.

모둠

사회가 변화함에 따라 말이 새롭게 생겨나는데 이를 신어(新語)라고 한다. 신어가 생기는 대표적인 원인은 다음과 같이 생각해 볼 수 있다.

새로운 대상이나 개념의 등장

스마트폰

기존 언어의 의식적인 순화

인터체인지(interchange) → 나들목

모든 신어가 살아남아 국어에 자리 잡는 것은 아니다. 하지만 분명한 것은 언중에게 자주, 널리, 오래 사용되는 신어가 살아남는다는 것이다.

신어가 등장하면 같은 뜻을 가진 기존의 단어와 경쟁을 하게 되고, 그 결과 경쟁에서 진 단어는 소멸하기도 한다. 국어의 역사를 살펴보면 한자어가 유입되면서 같은 의미를 지닌 고유어와 경쟁을 하였고, 그 결과 많은 고유어가 국어에서 사라지는 결과가 나타났다. 최근에는 서구에서 유입되는 외래어가 기존의 국어에서 사용되던 고유어나 한자어와 경쟁하고 있으며, 그 결과 국어에서 고유어나 한자어가 사용되는 비중이 줄어들 것으로 예상된다.

(1) 최근에 일상생활에서 많이 사용하는 신어에는 어떤 것들이 있는지 떠올려 보고, 그 말이 만들어진 과정을 조사해 보자.

(2) (1)에서 찾은 신어들을 다음의 기준에 따라 분류해 보고, 그렇게 분류한 까닭을 친구들과 함께 이야기해 보자.

잠깐 유행한 후 사라질 것으로 생각되는 단어 →

언중의 공인을 받아 사전에 등재될 것으로 생각되는 단어 →

(3) 신어의 사용으로 사라질 것으로 예상되는 단어의 예를 제시해 보자. 그리고 그렇게 생각한 까닭을 말해 보자.

【그림 Ⅱ-3】 2015 개정 교육과정 국어 교과서 중 국어사 관련 활동(민현식 외, 2018: 346)

즉 이와 같은 교과서 활동들을 바탕으로 유추하건대, '중세 국어 특징의 이해', '국어의 역사성 이해', '현대 국어에 대한 이해 심화'의 세 가지 요소가 융합되지 못하고 병렬적으로 다루어지고 있음을 알 수 있다. 중세 국어와 현대 국어를 비교한 것을 바탕으로 국어의 역사성을 이해하고 현대 국어에 대한 이해를

심화하는 것이 아니라, 중세 국어의 특징을 이해하는 것은 중세 국어 시기 자료를 대상으로 현대 국어와 비교하면서 이루어지고, 국어의 역사성을 이해하고 현대 국어에 대한 이해를 심화하는 것은 신어나 현재의 의미 변화 현상을 대상으로 수행하고 있는 것이다.

이상을 종합하면, 교육과정에서 나타난 국어사 관련 성취기준을 검토한 결과 국어사 교육에 대한 새로운 흐름을 요구하고 있다는 점을 확인할 수 있었다. 국어사 내용의 개략화, 자료를 바탕으로 한 탐구, 국어의 역사성에 대한 이해, 현대 국어에 대한 이해 심화 네 가지가 2015 개정 국어과 교육과정에서 요구하는 국어사 교육의 모습으로 판단된다. 하지만 교과서에 나타난 활동을 살핀바, 이 네 요소가 어우러져 교육 내용으로 제시되는 것이 아니라 다소 병렬적이고 파편적으로 구현되고 있음을 포착하였다. 따라서 교육과정의 변화에 맞추어 국어사 교육을 통하여 성취하고자 하는 목표가 무엇인지, 이를 위하여 어떠한 교육 내용을 제시하여야 하는지, 그리고 그것이 어떠한 방법으로 제공되어야 하는지를 고민하여야 할 필요가 있다.

### (2) 교수-학습 층위

개발된 교육과정이 그 교육 목표를 달성하기 위하여 구현될 때 그 사이에는 교수-학습 층위가 존재한다. 이에 국어사 교육에 대한 교수-학습 층위에서의 인식을 살피기 위하여 경력 교사 32명과 고등학교 학습자 479명(3학년 학습자 254명, 2학년 학습자 225명)을 대상으로 설문을 실시하였으며, 이는 본 연구의 예비 조사 단계에서 이루어졌다.

#### ① 교사 인식 조사

교사 인식 조사는 크게 세 가지 항목에 대한 인식을 살펴보는 설문으로 설계되었다. 첫째, 국어사 교육 전반에 대한 인식을 조사하였다. 현장 교사들이 생각하는 국어사 교육의 목표는 무엇인지, 그리고 국어사를 가르칠 때 대체로 어떠한 방식으로 가르쳤는지를 알아보고자 하였다. 둘째, 문법 탐구 수업에 대한 인식을 탐색하였는데, 이는 국어사 탐구 수업에 대한 인식을 조사하기에 앞서 문법 탐구 수업

에 대한 인식이 어떠한지를 조사하여 교육적인 국면에서 문법 탐구와 비교하여 국어사 탐구에서 느끼는 난점을 포착하고자 함이었다. 셋째, 국어사 탐구 교육에 대한 인식과 국어사 교육 방법에 대한 인식을 포착하고자 하였다. 국어사 탐구 수업의 경험과 국어사 탐구 수업의 필요성에 대한 인식을 살피고, 국어사 탐구 수업에 대한 가능태, 국어사 교육의 내용, 국어사 교육의 방법에 대한 현장 교사들의 제안을 듣고자 하였다. 이는 본고에서 탐구 주제를 선정하거나 교육 내용을 구안할 때 좋은 참조가 되었다. 교사 인식 조사 설문의 설계에 대한 자세한 내용은 다음 <표 Ⅱ-5>와 같다.

<표 Ⅱ-5> 교사 인식 조사 설문의 설계

| 문항 번호 | 항목 | 설문 내용 | 설문 방법 |
|---|---|---|---|
| 1 ~ 2번 | 국어사 교육 전반에 대한 인식 | 국어사 교육의 목표, 국어사 수업의 방법 | 선택형 |
| 3 ~ 4번 | 문법 탐구 수업에 대한 인식 | 문법 탐구 수업 경험 여부, 문법 탐구 수업의 경험, 탐구 수업의 필요성 및 이유 | 선택형, 서술형, Likert 5점 척도 |
| 5 ~ 8번 | 국어사 탐구 교육 및 국어사 교육 방법에 대한 인식 | 국어사 탐구 수업 경험 여부, 국어사 탐구 수업의 경험, 국어사 탐구 수업의 필요성 및 이유, 국어사 탐구 수업의 가능태, 국어사 탐구 교육의 내용, 국어사 교육의 방법 | 선택형, 서술형, Likert 5점 척도 |

또한 인식 조사에 참여한 교사들의 교직 경력은 적게는 1년에서 많게는 21년으로 다양한 모습을 보였다. 평균 교직 경력은 6년이었다.

<표 Ⅱ-6> 인식 조사에 참여한 교사의 정보

| 교사 일련 번호 | 교직 경력(년) |
|---|---|
| T-1 | 중학교 10년 |
| T-2 | 중학교 9년 |
| T-3 | 고등학교 9년 |
| T-4 | 고등학교 4년 |
| T-5 | 고등학교 21년 |
| T-6 | 고등학교 2년 |
| T-7 | 고등학교 21년 |
| T-8 | 고등학교 9년 |
| T-9 | 고등학교 9년 |
| T-10 | 고등학교 1년 |
| T-11 | 고등학교 1년 |
| T-12 | 중학교 10년, 고등학교 7년 |
| T-13 | 고등학교 1년 |
| T-14 | 고등학교 2년 |
| T-15 | 중학교 5년 |
| T-16 | 고등학교 2년 |
| T-17 | 고등학교 9년 |
| T-18 | 중학교 3년, 고등학교 2년 |
| T-19 | 고등학교 1년 |
| T-20 | 고등학교 3년 |
| T-21 | 중학교 3년 |
| T-22 | 중학교 2년 |
| T-23 | 고등학교 5년 |
| T-24 | 중학교 3년, 고등학교 2년 |
| T-25 | 중학교 2년, 고등학교 2개월 |
| T-26 | 고등학교 8년 |
| T-27 | 중학교 4년 |
| T-28 | 고등학교 3년 |
| T-29 | 중학교 1년, 고등학교 5년 |
| T-30 | 중학교 5년 |
| T-31 | 중학교 3년 |
| T-32 | 고등학교 8년 |

이하 인식 조사의 응답 결과를 살펴본다. 우선, 국어사 교육의 목표에 대한 질문

에서는 ‘과거 국어를 대상으로 시기에 따른 통시적 변천을 교육하는 것’과 ‘과거 국어와 현대 국어를 연결하여 언어의 역사성을 실제적으로 가르치는 것’을 목표로 상정하는 교사가 가장 많았는데, 이는 다음 <표 Ⅱ-7>에서 확인할 수 있다.

<표 Ⅱ-7> 국어사 교육의 목표에 대한 교사 인식 조사 결과

| 질문 | 1. 국어과에서 ‘국어사 교육’이란 무엇을 가르치는 것이라고 생각하십니까?(복수 응답 가능) | | |
|---|---|---|---|
| 응답 | | N | 케이스 퍼센트[10] |
| 1 | 과거 국어를 대상으로 시기에 따른 국어의 음운, 형태, 통사 등 통시적 변천을 교육하는 것 | 23 | 71.9% |
| 2 | 과거 국어를 대상으로 시기에 따라 언어를 둘러싼 언어생활의 변천을 교육하는 것 | 12 | 37.5% |
| 3 | 과거 국어와 현대 국어를 연결하여 언어의 역사성을 실제적으로 가르치는 것 | 21 | 65.6% |
| 4 | 기타 | 3 | 9.4% |
| 계 | | 59 | 184.4% |

한편, 국어사 교육의 방법에 대한 인식은 <표 Ⅱ-8>에 나타나 있는데, 주로 강의식으로 가르쳤다는 응답이 많았고 탐구식과 토론식 수업에 대하여 응답한 교사는 극히 적었음을 확인할 수 있다.

<표 Ⅱ-8> 국어사 교육의 방법에 대한 교사 인식 조사 결과

| 질문 | 2. 국어사를 가르칠 때, 주로 어떠한 방식으로 가르쳤습니까? | | |
|---|---|---|---|
| 응답 | | N | 케이스 퍼센트 |
| 1 | 선생님이 직접 설명해 주는 방식(강의식) | 28 | 87.5% |
| 2 | 어떤 예시나 현상을 바탕으로 왜 그런지 추론해 보는 방식(탐구식) | 3 | 9.4% |
| 3 | 토론을 통해 학생들이 의견을 나누는 방식(토론식) | 1 | 3.1% |
| 4 | 기타 | 2 | 6.3% |
| 계 | | 34[11] | 106.3% |

10) 케이스 퍼센트는 응답자(케이스) 수에 기초한 비율로, 총 32명이 응답하였으므로 이를 100%로 보고 각 항목의 상대적인 비율을 계산한 것이다. 그러므로 각 항목의 응답 비율 합은 100%를 초과하며, 해석할 때 전체 응답자의 몇%가 이 항목을 선택하였다고 간주할 수 있으므로 해석이 더 용이하다고 할 수 있다(성태제, 2015: 102).

다음 <표 Ⅱ-9>에서 볼 수 있듯, 실제로도 국어사 탐구 수업을 경험하였다고 응답한 교사가 문법 탐구 수업을 경험하였다고 응답한 교사보다 더 적었다.

<표 Ⅱ-9> 탐구 수업의 경험에 대한 교사 인식 조사 결과

| 질문 | 3. 국어과에서 문법을 가르칠 때 탐구식 수업을 도입한 적이 있습니까? | | | 질문 | 5. 국어사를 가르칠 때 탐구식 수업을 도입한 적이 있습니까? | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 응답 | | N | 퍼센트 | 응답 | | N | 퍼센트 |
| 1 | 그렇다 | 20 | 62.5% | 1 | 그렇다 | 10 | 31.3% |
| 2 | 아니다 | 12 | 37.5% | 2 | 아니다 | 22 | 68.8% |
| 계 | | 32 | 100% | 계 | | 32 | 100% |

다음은 문법 탐구 수업의 경험은 있으나 국어사 탐구 수업의 경험은 없는 교사들의 국어사 탐구 수업을 도입하지 않은 이유에 대한 서술이다.

【T-5】 수능 국어 출제 빈도 및 비중을 고려할 때, 그리 여유롭지 못함.

【T-29】 국어사에서 다루어야 할 내용이 꽤 많아서 시간이 오래 걸리고, 고어를 아예 모르는 학생들이 많아서

【T-9】 학습자의 지적 수준 및 학습에 대한 호기심이 탐구식 수업을 할 만큼에 도달하였다고 판단하지 않았기 때문이다. 탐구식 수업을 하려면 적어도 어떤 대상에 대한 호기심과 의지가 있어야 하며 약간 정도라도 문제의식을 가지고 있어야 한다. 현대 국어의 문법에서는 이러한 점들을 일상생활과 연관 지어 어느 정도 이끌어낼 수 있고 학습자 스스로도 발견하기 용이하지만, 옛말의 문법에서는 그것이 쉽지 않았다. 표제어나 상호명 등에서 일부 옛말의 흔적을 발견할 수 있기도 하지만 소위 '아래 아'나 이어적기 등에 불과한 수준이라서 동기 유발에 그칠 뿐, 탐구 대상으로 삼을 수준까지 심화되는 내용을 가지고 있지는 않은 것이 보통이다.(밑줄은 연구자)

【T-25】 국어사는 학생들이 쓰는 언어가 아니기 때문에 탐구 힘들고 지식으로 알 수밖에 없다고 생각함.

우선 【T-5】, 【T-29】와 같이 수능 출제[12]나 수업 시수 등 외부적인 요인으로

11) 설문에 참여한 교사는 총 32명이었으나 두 명의 교사가 해당 문항에 대하여 중복 응답한 결과 응답의 총 개수가 34개가 되었다.

12) 이러한 점에서 탐구 학습에 적합한 평가 체계가 부재한 것의 문제 또한 지적될 수 있다. 다음의 학습자 반응에서 현재의 평가 체제에서는 탐구 학습이 적합하지 않은 것으로 간주되고 있음을 알 수 있다. 즉 문법 탐구에 대한 학계의 논의가 활발하였음에도 불구하고 교육 현장에서 탐구가 적극적으로 도입되지 못한 것에 지금의 평가 체제가 하나의 원인이

인하여 국어사 탐구 수업의 도입이 현실적으로 어렵다는 반응이 가장 많았다. 하지만 2015 개정 교육과정에서 국어사 교육의 범위가 축소되는 대신 언어의 실제성 인식과 같이 인식의 층위를 요구하고 있는 것으로 보아 탐구 수업을 염두에 두고 있다고 판단된다. 따라서 시간의 부족 문제는 교육과정의 지향점 변화로 인하여 다소 해결될 수 있는 것으로 보인다. 【T-9】의 경우에는 국어사 탐구 수업의 내용으로 삼을 만한 것이 드물다고 지적하였으며, 【T-25】 또한 국어사는 학생들이 현재 사용하는 언어가 아니기 때문에 탐구가 어렵다고 밝히고 있다. 이러한 현장 교사들의 반응으로 미루어 보아 현장에서 국어사 탐구 수업을 도입할 수 있도록 국어사 탐구 교육의 가능태에 대한 논의가 필요하다는 것을 알 수 있다. 즉 학습자의 호기심을 자극하고 국어사 탐구가 가능한 대상의 목록을 제시할 필요가 있다.

<표 Ⅱ-10> 탐구 수업의 필요성에 대한 교사 인식 조사 결과

| 질문 | 4. 국어과에서 문법을 가르칠 때 탐구식 수업이 필요하다고 생각하십니까? | | | 질문 | 6. 국어사를 가르칠 때, 탐구식 수업이 필요하다고 생각하십니까? | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 응답 | | N | 퍼센트 | 응답 | | N | 퍼센트 |
| 1 | 전혀 필요 없다. | 0 | 0% | 1 | 전혀 필요 없다. | 1 | 3.1% |
| 2 | 대체로 필요 없다. | 1 | 3.1% | 2 | 대체로 필요 없다. | 7 | 21.9% |
| 3 | 보통이다. | 9 | 28.1% | 3 | 보통이다. | 7 | 21.9% |
| 4 | 대체로 필요하다. | 15 | 46.9% | 4 | 대체로 필요하다. | 11 | 34.4% |
| 5 | 매우 필요하다. | 7 | 21.9% | 5 | 매우 필요하다. | 6 | 18.8% |
| 계 | | 32 | 100% | 계 | | 32 | 100% |

---

될 수 있다. 따라서 탐구의 평가는 어떠해야 하는지 등 탐구의 내용 및 방법뿐 아니라 제도적인 부분에 대해서도 고민이 요구되는 시점이다.

【S-1-73】 학생들이 스스로 현상을 발견해서 적어보는 활동이 좋다고 생각한다. 그러나 이러한 탐구활동이 활성화되기 위해서는 입시제도 등 여러가지 제도의 개혁이 있어야 한다고 생각한다. 그리고 이러한 탐구활동은 국어에 대한 지식 자체를 기르는 데에는 물론 도움이 되지만 입시에 관해서는 학생들이 직접적인 연관성을 찾기 어려울 수 있다고 생각한다.(밑줄은 연구자)

【S-G4】

S-G4-1: 확실히 시험 보기 용으로는 괜찮은 방법은 아닌 것 같은데 정말 뭔가 알아내기 위한 욕구가 있는 애들한테는 알려주고 외우게 하는 것보다는 이렇게 세네 명 모여서 토론해봐 이게 좀 더 오래 기억에 남을 것 같기도 하고(밑줄은 연구자)

S-G4-3: 저도 공부할 때 항상 부모님이 수능만 생각해. 지금은 수능까지. 좀 짜증 나는 느낌이 있었는데 그냥 이거는 제가 원해서 생각해보고 하는 거니까. 숨통 트이는? 또 다른 공부이긴 한데. 수업은 또 시험을 내니까. 애매하게 할 수가 없잖아요. 칼같이 딱 여기까지 이건데. 이건 좀 열려 있는?(밑줄은 연구자)

<표 Ⅱ-10>에 따르면, 국어사 탐구 수업의 필요성에 대한 인식은 필요하다는 응답 쪽으로 더 기울었으나, 문법 탐구 수업의 필요성에 대한 인식보다 전반적으로 낮은 양상을 보였는데, 이는 다음과 같은 난점에서 비롯된 것으로 판단된다.

【T-11】 국어사 교육은 현실과 너무 괴리되어 있어서는 안 된다. 중세국어 문법을 가르칠 때 학생들은 종종 '선생님, 이거 왜 배워야 돼요?', '현대문법만으로도 이미 벅차요.' 등 불만을 토로하곤 한다. 그때마다 국어 교사로서 국어사 교육의 당위성을 설명하지만 본인 스스로도 이렇게 이야기하는 것에 확신을 가지지 못하고 있다. 학생들이 국어사 수업을 좋아할 수는 없어도 최소한 깨우침의 즐거움 혹은 배움에 대한 확신을 심어주기 위해서 학생들에게 친숙한 내용으로 접근해야 한다. 또한 개개인이 흥미를 가지고 있거나 친숙한 부분이 다를 수 있으므로 학생들이 자신의 관심에 따라 탐구과제를 선택할 수 있도록 다양한 주제를 포함시켜야 한다.(밑줄은 연구자)

【T-13】 국어사는 호기심에 의해 탐구되는 것이 바람직하지 않나 생각합니다. (...) '이 현상은 도대체 왜 이럴까?' 하는 학생들의 의문이 '국어사 너무 어려워'라는 한숨에 묻히지 않도록 수업내용과 방식이 구성되면 좋겠습니다. 물론 시수 제한이라는 현실적 한계 속에서, 결국 학습자의 탐구욕을 불러일으키는 것이 중요하겠습니다.(밑줄은 연구자)

국어사 탐구 교육에 대한 필요성에 동감하는 교사가 적지 않으나 【T-11】, 【T-13】교사 반응과 같이 학습자에게 흥미를 심어주거나 학습자의 탐구욕을 불러일으키는 탐구 과제를 선정하는 것과 같이 국어사 탐구 교육을 구현하는 것에서 난점을 겪는다는 점에서 국어사 탐구 교육의 방향을 제안하고 구체적인 실현태를 마련할 필요가 있다[13].

13) 다음과 같이 국어사 교육의 방법에 대한 학계 논의와 현장의 고민이 부족하였음을 지적하고 교육 방법 탐색의 중요성을 언급한 교사들도 있었다.

【T-2】 현재 국어사는 학생들에게는 가장 어려운, 가장 하기 싫은 영역으로 느껴지는 부분이 많아 우선적으로 학생들이 국어사 교육에 대한 흥미를 유발할 수 있는 국어 교육의 방법을 탐색하는 것이 중요하다고 생각함.(밑줄은 연구자)

【T-9】 국어사 교육을 제대로 받지 않았던 시대의 교사가 생각보다 너무나 많다. 그렇다 보니 교육 방법에 대한 고민조차 이루어지지 않고 있는 경우가 많다. 그저 교과서에 나열된 지식을 외우도록 하는 모습을 빈번히 목격하는데, 설문 응답자 역시 무엇인가 크게 다른 교수학습 방법을 시도하지 못하고 있어 스스로 안타까움을 느낀다.(밑줄은 연구자)

【T-15】 현재 국어사 교육 내용은 지나치게 방대하며 국어사 학습의 목표 또한 저를

② 학습자 인식 조사

학습자 인식 조사 설문은 국어사 교육, 국어사 탐구 교육에 대한 인식을 조사하는 것으로 구성되었다. 국어사 교육 전반에 대한 인식은 국어사 학습 후 기억나는 내용, 국어사 교육의 방법, 국어사 교육에 대한 흥미, 국어사 교육에 대한 이해도, 국어사 교육의 필요성, 범시적 국어사 교육의 필요성을 통하여 살피고자 하였다. 국어사 탐구 교육에 대한 인식은 국어사 탐구 수업 경험 여부, 국어사 탐구 수업의 경험, 국어사 탐구 수업의 이상향을 통하여 포착하고자 하였다. 학습자 설문은 국어사 교육의 경험이 있는 고등학교 2학년 이상의 학생을 대상으로 한정하였으며, 이를 위하여 서울 소재 고등학교 세 곳을 선정하여 A 고등학교 3학년 84명, B 고등학교 3학년 170명, B 고등학교 2학년 158명, C 고등학교 2학년 67명, 총 479명을 대상으로 실시하였다[14].

---

포함한 교사들에 명확하게 정립되어 있지 않다는 생각이 듭니다. 아울러 교수학습 방법과 모형에 대한 논의가 거의 전무한 듯 보입니다. 따라서 언어의 역사성에 대한 이해와 같이 국어사 교육의 목표를 뚜렷하게 정립하고 몇몇 개념들을 대상으로 하여 통시적인 재구조화가 이루어져야 할 것 같습니다.(밑줄은 연구자)

본고는 국어사 교육의 방법에 대한 고민이 필요하다는 의견에 공감하는 바이며, 국어사 교육의 방법 중 하나로 국어사 탐구 교육에 주목하여 귀추적 관점의 국어사 탐구 교육의 내용과 방법을 마련하고자 한다.

14) 학습자는 연구자가 의도적으로 표집한 것으로, 국가 수준 학업 성취도 평가 결과를 참고하여 선정하였다. 의도적 표집은 단순히 무선적으로 뽑는 방법보다 오히려 모집단 전체를 잘 대표하는 표본을 추출할 수 있다는 가정(박도순, 2001: 157)에 근거한다.

| 기준 연월: 2016.11. | 보통학력 이상(%) | 기초학력(%) | 기초학력 미달(%) |
|---|---|---|---|
| 고등학교 전체 | 84.1 | 12.7 | 3.2 |
| 서울 A 고등학교 | 83.8 | 12.8 | 3.4 |
| 서울 B 고등학교 | 92.0 | 7.0 | 1.0 |
| 서울 C 고등학교 | 54.4 | 17.6 | 28.0 |

<표 Ⅱ-11> 학습자 인식 조사 설문의 설계

| 문항 번호 | 항목 | 설문 내용 | 설문 방법 |
|---|---|---|---|
| 1 ~ 6번 | 국어사 교육 전반에 대한 인식 | 국어사 학습 후 기억나는 내용, 국어사 교육의 방법, 국어사 교육에 대한 흥미, 국어사 교육에 대한 이해도, 국어사 교육의 필요성, 범시적 국어사 교육의 필요성 | 서술형, 선택형, Likert 5점 척도 |
| 7번 | 국어사 탐구 교육에 대한 인식 | 국어사 탐구 수업 경험 여부, 국어사 탐구 수업의 경험, 국어사 탐구 수업의 이상향 | 선택형, 서술형 |

국어사 교육에 대한 흥미, 국어사 교육 후 느낀 이해도, 국어사 교육의 필요성에 대한 학습자 인식 조사 결과를 정리하면 다음 <표 Ⅱ-12>와 같다.

<표 Ⅱ-12> 학습자 인식 조사 결과

| | 매우 낮다 | 대체로 낮다 | 보통이다 | 대체로 높다 | 매우 높다 | 전체 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 흥미 | 95 (20.3%) | 133 (28.5%) | 162 (34.7%) | 65 (13.9%) | 11 (2.4%) | 466 (99.8) |
| 이해도 | 16 (3.4%) | 70 (16.0%) | 170 (36.4%) | 183 (39.2%) | 26 (5.6%) | 465 (99.6%) |
| 국어사 필요성 | 23 (4.9%) | 71 (15.2%) | 161 (34.5%) | 170 (36.4%) | 40 (8.6%) | 465 (99.6%) |
| 범시 필요성 | 13 (2.8%) | 48 (10.3%) | 130 (27.8%) | 223 (47.8%) | 51 (10.9%) | 465 (99.6%) |

국어사에 대한 흥미는 보통이다(34.7%), 대체로 없다(28.5%), 매우 없다(20.3%) 순이었으며, 국어사에 대한 이해는 대체로 이해된다(39.2%), 보통이다(36.4%), 대체로 이해가 안 된다(16.0%) 순이었다. 국어사 교육의 필요성에 대하여는 대체로 필요하다(36.4%), 보통이다(34.5%), 대체로 필요 없다(15.2%) 순이었고, 현대 국어와 연결하여 배우는 것의 필요성에 대하여는 대체로 필요하다(47.8%), 보통이다(27.8%), 매우 필요하다(10.9%)로 높은 양상을 보였다. 그 이유로는 다음과 같이 국어사적 지식 자체가 현대 국어와 관련성이 있기 때문, 현대 국어와 관련하여 배우지 않으면

국어사 자체가 배울 필요가 없기 때문, 국어사 지식을 더 잘 이해하기 위하여 현대 국어와 연결할 필요가 있기 때문이라는 응답이 가장 많았다.

【S-1-3】 앞에서 말했듯이 현재 국어와 고대, 중세 국어와 연관이 없다고 보기에는 할 수 없기 때문에

【S-1-13】 워낙 낯설고 어려워서 연결이 없다면 당연히 배우는 것은 아무런 쓸모가 없다고 생각한다.

【S-1-303】 현대 국어와 연결지으면서 배우지 않는다면 이해나 흐름이 끊길것 같기에

한편, 국어사 탐구 수업을 받았다고 인식한 경우[15] 국어사에 대한 흥미 및 이해, 국어사 교육의 필요성에 대한 인식이 더 높은 양상을 보였다는 점이 두드러졌다.

<표 Ⅱ-13> 탐구 수업 경험 인식 여부에 따른 국어사에 대한 흥미 인식 차이

| | | 탐구 수업 경험 여부 | | 전체 |
|---|---|---|---|---|
| | | 있음 | 없음 | |
| 국어사에 대한 흥미 | 전혀 없다. | 22 (13.0%) | 67 (26.4%) | 89 (21.0%) |
| | 대체로 없다. | 39 (23.1%) | 81 (31.9%) | 120 (28.4%) |
| | 보통이다. | 72 (42.6%) | 73 (28.7%) | 145 (34.3%) |
| | 대체로 있다. | 31 (18.3%) | 30 (11.8%) | 61 (14.4%) |
| | 매우 있다. | 5 (3.0%) | 3 (1.2%) | 8 (1.9%) |
| 전체 | | 169 (100.0%) | 254 (100.0%) | 423 (100.0%) |

$\chi 2$ = 21.78 (df = 4, p = .000)

15) 이는 학습자 인식 조사의 결과이기 때문에, 학습자가 탐구 수업을 경험하였다고 응답하였더라도 그것은 교육이 이루어진 후에 회상하는 것이기 때문에 학습자의 주관적인 인식으로 남아 있다. 즉 실제로 같은 학교, 같은 반에서 수업을 들은 학생이라 할지라도 탐구 수업의 경험 여부에 대하여 저마다 다른 응답을 하였다는 점에서 '실제로 탐구 학습을 받았느냐'의 여부보다는 '탐구 학습을 받았다고 인식하는' 학습자의 인식 양상이라는 점이 더 중요하게 포착되어야 할 지점이라고 판단된다.

<표 Ⅱ-13>에 따르면, 탐구 수업 경험이 있다고 회상한 학생의 경우 국어사에 대한 흥미가 전혀 없다, 대체로 없다고 응답한 비율이 13.0%, 23.1%를 차지하였고, 반면 탐구 수업 경험이 없다고 회상한 학생의 경우 각각 26.4%, 31.9%의 비중을 차지하였다. 또한, 탐구 수업 경험이 있다고 회상한 학생의 경우 국어사에 대한 흥미가 보통이다, 대체로 있다, 매우 있다고 응답한 경우가 42.6%, 18.3%, 3.0%의 비중을 차지하였는데, 탐구 수업의 경험이 없다고 회상한 학생의 경우 각각의 비율이 28.7%, 11.8%, 1.2%를 차지하였다. 즉, 탐구 수업 경험이 있다고 회상한 학생의 경우 국어사에 대한 흥미가 전혀 없다, 대체로 없다는 응답에서는 그 비율이 탐구 수업 경험이 없다고 회상한 학생보다 낮았던 반면, 보통이다, 대체로 있다, 매우 있다는 응답에서는 그 비율이 탐구 수업 경험이 없다고 회상한 학생보다 높았다.

탐구 수업 경험의 인식 여부에 따라 국어사에 대한 흥미에 유의한 차이가 있는지 알아보기 위하여 $\chi 2$ 검정을 실시한 결과, $\chi 2$ 통계값은 21.78, 유의확률은 .000으로서 유의수준 .05에서 탐구 수업 경험 여부 인식에 따라 국어사의 흥미에 대한 인식에 유의한 차이가 있다고 할 수 있다.

<표 Ⅱ-14> 탐구 수업 경험 인식 여부에 따른 국어사에 대한 이해도 인식 차이

| | | 탐구 수업 경험 여부 | | 전체 |
|---|---|---|---|---|
| | | 있음 | 없음 | |
| 국어사에 대한 이해도 | 매우 낮다. | 0<br>(0.0%) | 15<br>(5.9%) | 15<br>(3.5%) |
| | 대체로 낮다. | 18<br>(10.7%) | 45<br>(17.7%) | 63<br>(14.9%) |
| | 보통이다. | 60<br>(35.5%) | 94<br>(37.0%) | 154<br>(36.4%) |
| | 대체로 높다. | 80<br>(47.3%) | 86<br>(33.9%) | 166<br>(39.2%) |
| | 매우 높다. | 11<br>(6.5%) | 14<br>(5.5%) | 25<br>(5.9%) |
| 전체 | | 169<br>(100.0%) | 254<br>(100.0%) | 423<br>(100.0%) |

$\chi 2$ = 18.31 (df = 4, p = .001)

국어사에 대한 이해도에 있어서도 비슷한 양상을 보였다. 탐구 수업 경험이 있

다고 회상한 학생의 경우 국어사에 대한 이해도가 매우 낮다(0.0%), 대체로 낮다(10.7%), 보통이다(35.5%)고 응답한 비율이 탐구 수업 경험이 없다고 회상한 학생이 각각의 항목에 응답한 비율보다 낮은 모습을 보였으나, 국어사에 대한 이해도가 대체로 높다(47.3%), 매우 높다(6.5%)고 응답한 비율은 탐구 수업 경험이 없다고 회상한 학생이 각각의 항목에 응답한 비율보다 높은 양상을 보였다.

탐구 수업 경험의 인식 여부에 따라 국어사에 대한 이해도에 유의한 차이가 있는지 알아보기 위하여 $\chi 2$ 검정을 실시한 결과, $\chi 2$ 통계값은 18.31, 유의확률은 .001으로서 유의수준 .05에서 탐구 수업 경험 여부 인식에 따라 국어사의 이해도에 대한 인식에 유의한 차이가 있다고 볼 수 있다.

<표 Ⅱ-15> 탐구 수업 경험 인식 여부에 따른 국어사 교육의 필요성에 대한 인식 차이

| | | 탐구 수업 경험 여부 | | 전체 |
|---|---|---|---|---|
| | | 있음 | 없음 | |
| 국어사 교육의 필요성 | 전혀 없다. | 2 (1.2%) | 21 (8.3%) | 23 (5.5%) |
| | 대체로 없다. | 18 (10.7%) | 47 (18.6%) | 65 (15.4%) |
| | 보통이다. | 64 (37.9%) | 83 (32.8%) | 147 (34.8%) |
| | 대체로 있다. | 70 (41.4%) | 82 (32.4%) | 152 (36.0%) |
| | 매우 있다. | 15 (8.9%) | 20 (7.9%) | 35 (8.3%) |
| 전체 | | 169 (100.0%) | 253 (100.0%) | 422 (100.0%) |

$\chi 2$ = 16.69 (df = 4, p = .002)

마지막으로, 탐구 수업 경험 인식 여부에 따른 국어사 교육의 필요성에 대한 인식을 살펴보면, 탐구 수업 경험이 있다고 회상한 경우 국어사 교육이 전혀 필요 없다(1.2%), 대체로 필요 없다(10.7%)고 응답한 비율이 탐구 수업 경험이 없다고 회상한 경우의 비율보다 낮게 나타났으나, 보통이다(37.9%), 대체로 필요하다(41.4%), 매우 필요하다(8.9%)고 응답한 비율은 탐구 수업 경험이 없다고 회상한 경우의 비

율보다 높게 나타났다.

탐구 수업 경험의 인식 여부에 따라 국어사 교육의 필요성에 대한 인식에 유의한 차이가 있는지 알아보기 위하여 $\chi 2$ 검정을 실시한 결과, $\chi 2$ 통계값은 16.69, 유의확률은 .002으로서 유의수준 .05에서 탐구 수업 경험 여부 인식에 따라 국어사 교육의 필요성에 대한 인식에 유의한 차이가 있다고 볼 수 있다.

국어사 탐구 학습을 받았다고 회상한 학생들의 경우, 주로 그 당시 상황에 대한 부연 설명을 들었던 경험, 개념을 토대로 다른 예시를 보고 추론해 보았던 경험, 추가 자료를 바탕으로 그것을 스스로 해석하는 경험 등을 회상하고 있었다.

> 【S-1-53】 잘 기억은 안나지만 그 당시 상황과 연결하여 배우니 조금이나마 흥미가 있었다.
>
> 【S-1-136】 개념을 배운뒤 예시를 보여주시면서 '이건 뭐때문에 이렇게 쓰여있을까?'라고 여쭤보시면서 우리가 그동안 배웠던 개념을 토대로 추리해서 맞췄다.
>
> 【S-1-353】 고대시대에 사용했던 요리 레시피를 가져와 무슨 음식을 설명하고 있는지 맞추는 놀이식 수업을 했었다.

즉 새로운 정보를 바탕으로 이해를 심화하거나, 자신이 배운 개념을 토대로 추리해보는 등 스스로 무언가를 하였던 경험이 국어사에 대한 흥미나 이해도, 그리고 국어사 교육의 필요성에 대한 긍정적인 영향을 주었음을 알 수 있다.

### 1.2. 국어사 교육의 목표 재정립

양영희(2016: 157-160)에서 강조하였듯, 2015 개정 교육과정에서 나타나고 있는 성취기준 상의 변화는 국어사 교육에 일대 변화를 가져오고 있으며, 이를 제대로 구현할 방안을 모색하는 것이 요구된다. 김은주(2018: 1-2)에서도 다년간의 논의에도 불구하고 국어사 교육이 거듭 위기설의 중심에 놓이는 것은, 실제 교육과정의 변화 방향에 맞춘 전향적 관점의 부족과 국어사 교육의 본질과 당위성 및 교육 내용의 양적 증가에 집중하는 경직된 연구에 흐름에 있다고 역설한 바 있다. 따라서 본고에서는 교육과정 및 교수-학습 층위에서 국어사 교육에 요구하는 바가 무엇인지 파악하고, 이를 바탕으로 국어사 교육의 목표를 재정립하며, 이러한 목표에 부

응할 수 있는 국어사 탐구 교육의 가능태를 제안하고자 한다.

앞서 교육과정에서 나타난 국어사 관련 성취기준을 바탕으로 국어사 교육에 무엇을 요구하고 있는지를 살핀바, 다음 네 가지를 도출할 수 있었다. 국어사 내용의 개략화, 자료를 바탕으로 한 탐구, 국어의 역사성에 대한 이해, 현대 국어에 대한 이해 심화가 그것이다. 이와 더불어 국어사 교육의 범위가 축소되는 대신 언어의 실제성 인식과 같이 인식의 층위를 요구하고 있는 것으로 보아 탐구 수업을 염두에 두고 있다고 판단된다. 하지만 교과서에는 이 네 요소를 유기적으로 성취할 수 있는 활동을 찾아보기 힘들었는데, 이는 이러한 국어사 탐구 수업을 교수-학습 층위로 위임한 것으로 간주할 수 있다.

하지만 국어사 탐구 교육의 필요성에 대하여 공감하면서도 국어사 탐구 수업을 낯설게 느끼는 현장 교사의 인식을 살필 수 있었다. 학습자의 경우에는 국어사 탐구 수업을 받았다고 인식하였을 때 국어사에 대한 흥미 및 이해, 국어사 교육의 필요성에 대한 인식이 더 높은 양상을 보였다. 이처럼 교과서와 교수-학습 층위에서 국어사 탐구 교육을 구현하는 것에 어려움을 겪으면서도 이에 대한 필요성을 현장 교사와 학습자 인식에서 포착할 수 있었으므로, 학문적 층위에서 국어사 탐구 교육의 목표를 제안하고 구체적인 교육 내용을 마련할 필요가 있다.

따라서 본고는 교육과정상 도출된 네 가지 요소와 위의 현장 인식을 바탕으로 국어사 교육의 목표를 재정립하고자 한다. 기존 국어사 교육이 시기별 국어사적 지식을 전달하는 데 초점을 맞추었던 것에 반해, 앞으로의 국어사 교육은 다음 세 가지 목표를 상정하여야 한다.

첫째, 국어의 역사성에 대하여 실제적으로 이해할 수 있다.
둘째, 현대 국어에 대한 이해를 심화할 수 있다.
셋째, 자료를 바탕으로 한 탐구를 통해 언어적 사고력을 신장할 수 있다.

첫째, 국어사 교육이 문법교육에서 기여할 수 있는 부분은 국어의 역사성과 관련된 부분이다. 언어의 역사성은 현재 언어의 본질이라는 단원에서 언어의 다른 특성과 함께 다루어지고 있는데, 이를 실제적으로 이해하기 위해서는 국어사 교육이 필요하다. 또한, 국어의 역사성을 실제적으로 이해하기 위해서는 현대 국어와 과거 국어와의 관련성을 바탕으로 국어사 교육이 이루어져야 한다. 둘째, 국어사

교육이 학습자에게 의미 있기 위해서는 국어사 학습의 경험을 바탕으로 현대 국어에 대한 이해를 심화할 수 있도록 하여야 한다. 현대 국어와 과거 국어의 관련성을 모색한 경험을 바탕으로 자신이 평소에 사용하던 현대 국어에 대한 이해를 심화할 수 있도록 교육이 이루어져야 한다. 마지막으로, 앞서 제시한 두 가지 목표를 성취하기 위해서는 자료를 바탕으로 한 탐구가 이루어져야 하는데, 학습자가 언어의 역사성을 실제로 느끼고 자신이 사용하는 현대 국어에 대한 이해를 심화할 수 있도록 하기 위해서는 학습자가 일방적으로 정보를 전달받아 이해하기보다는 탐구를 통해 스스로의 인식 변화를 도모할 수 있어야 하기 때문이다. 따라서 자료를 바탕으로 한 탐구 활동을 통하여 학습자의 언어적 사고력을 신장하는 것 또한 목표가 되어야 한다. 나아가 국어사 교육에서 자료를 바탕으로 한 탐구를 통한 언어적 사고력 신장을 교육 목표로 삼는다면 보다 상위 교육적 목표인 문법교육의 목표를 수행할 수 있는 이점도 갖는다[16].

위 세 교육적 목표를 성취하기 위해서는 국어사 교육에 현대 국어와 과거 국어의 관련성을 모색하는 탐구를 도입하여야 한다. 이를 위해서는 '귀추(abduction)'의 개념 도입이 필요하다. 귀추는 관련성 없어 보이는 것들을 바탕으로 이를 연결하는 추측을 모색하는 것으로, 인간은 놀라운 사실에 직면했을 때 가설 혹은 추측을 하나의 가능한 답변으로 제시하는데, 이때 마치 섬광 같은 통찰 속에서 귀추가 나타난다(강미정, 2011: 253)[17].

---

16) 문법교육이 국어 능력의 신장에 기여하는 바가 없다는 주장에 대한 반론의 하나로 문법교육은 국어의 문화적 가치를 알게 해 주며 언어적 사고력을 길러 주어 궁극적으로 의사소통 능력 신장에 기여한다는 대답과 함께, 문법교육의 목표에 대한 성찰이 이루어져 왔는데, 대체로 합의된 목표는 문법교육이 학습자를 언어 사용의 주체로 만들어 주는 데에 도움을 주어야 한다는 것이었다(구본관, 2016: 215). 이처럼 문법교육의 세부 목표 중 하나를 언어적 사고력의 신장으로 보는 것에는 대체로 동의하는 듯하다.

17) 귀추는 지식 발견 및 구성에서뿐만 아니라 일상생활의 평범한 문제 해결 과정에서도 사용된다(Lawson, 2000: 579). 사고는 인과적 질문에서 비롯되며, 이 질문에 답하는 과정에서 추론이 발생한다.

1단계 - 초기 관찰: 잘 타고 있던 바비큐 불이 꺼졌다.
2단계 - 인과적 의문 생성: 왜 바비큐 불이 꺼졌을까?
3단계 - 초기 원인(가설) 생성: 바비큐 불이 꺼진 원인은 바람이 불어서 꺼진 것이다.

3단계에서 추측을 생성하는 과정에서 바비큐 불이 꺼진 원인이 바람에 의한 것임을 생각할 수 있었던 것은 아마도 이전의 경험 중 그것이 가장 그럴듯한 것이었기 때문이다. 이처럼 무언가 이해가 되지 않거나 설명이 필요한 현상을 발견하였을 때, 이에 대한 인과적

학습자들이 국어사적 지식을 습득할 때 그들은 자신이 보유하고 있는 현대 국어 지식을 바탕으로 새로운 지식을 받아들이게 된다. 즉 학습자들의 지금, 현재 일상생활에서 마주하는 것은 현대 국어이기 때문에 이를 기준으로 어떠한 형태로든 관련성을 모색하며 지식을 수용하게 된다. 새로운 무언가에 의문이 들거나 설명이 필요할 때 그것을 이전의 경험이나 지식에서 조회하는 귀추적 사고가 일상적으로 발동하기 때문이다. 따라서 시기별로 단순 나열하는 방식의 현재 국어사 교육 내용은 자연스럽지도 적합하지도 않다. 자연스럽고 본능적으로 이루어지는 사고 방식인 귀추가 국어사 탐구의 내용 조직 원리가 되어야 하며 이를 바탕으로 관련성 있는 지식의 구성을 모색하여야 한다. 따라서 본고는 위 국어사 교육 목표를 달성할 수 있는 국어사 교육의 가능태로 '귀추적 관점의 국어사 탐구 교육'을 제안하고자 한다.

## 2. 귀추적 관점의 국어사 탐구 교육의 개념

'귀추(abduction)'는 기호학이나 철학에서 활발하게 사용되는 개념이다. 따라서 국어사 귀추 탐구 교육을 정립하기 위한 사전 논의로, 국어사 탐구 교육에 귀추가 도입될 때 이를 어떻게 해석할 수 있을지 그 교육적 정의를 살피고자 한다. 그리고 이를 바탕으로 귀추적 관점의 국어사 탐구 교육에 대한 개념을 정의하고 교육의 범위를 설정할 것이다.

### 2.1. 국어사 탐구 교육에서 귀추의 교육적 정의

#### (1) 국어사 탐구 교육에서 귀추의 정의

국어사 탐구 교육에서 귀추의 정의를 논하기에 앞서, 퍼스(Peirce)가 제시한 귀추의 일반론을 살펴본다. 또한 아직 '국어사 탐구'에 대한 논의가 활발하지 않고 따라서 '국어사 탐구'라는 개념이 명확하지 않기 때문에 보다 상위 범주의 개념인 '문법 탐구'에서의 귀추의 도입을 논한 후, 이것을 전제로 본고의 국어

---

인 의문을 생성하고 자신이 보유하고 있는 경험이나 지식 등을 바탕으로 가장 그럴듯한 설명을 추측하는 것은 사람의 자연스러운 사고 흐름이며 본능적인 것이다.

사 탐구 교육에서 귀추를 어떻게 수용할 것인지 논하고자 한다.

귀추(abduction)[18]는 어떤 '놀랄 만한' 사실, 즉 이제까지 알려져 있는 지식과 관념에 의해서는 설명되지 않는 어떤 사실이 관찰된다는 것에서 출발한다. 이런 상황에서 사람들은 주어진 사실들의 무질서함을 넘어서 거기에 납득할 만한 의미의 연관과 인과의 연관을 부여해 줄 수 있는 타당한 설명을 모색하게 된다(이기홍, 2008: 305). 따라서 귀추는 관찰된 사실이 왜 일어나는가를 설명하기 위하여 '현재 상황과는 다른 상황에서 이미 통용되는 전제를 출발점으로 하여' (CP 7: 218)[19], 기존의 전제 속에는 포함되어 있지 않은 결론을 도출하는 개연적 추리이다.

귀추(abduction)를 본격적으로 논의한 학자는 퍼스(Peirce)로, 그는 초기에 '가설법(hypothesis)' 이라는 용어를 사용하며 이를 귀납법의 한 종류로 간주하였다. 이후 그는 가설법을 독자적인 추론 형식으로 확립하며[20] 추론의 세 형식이 삼단 논법의 세 격과 관련된다고 주장한다. 퍼스는 연역법, 귀납법, 가설법의 세 형식을

---

18) 'abduction'은 '가설추론법', '가추법'(假椎法), '귀류법'(歸謬法), '질적 귀납법'(qualitative induction), '귀추법' 등 다양한 용어로 번역되고 있는데, 이는 퍼스의 사상발전 과정에서 'abduction' 개념에 대한 정의와 이해가 변했기 때문이기도 하다. 초기에 퍼스는 '연역법(deduction)', '귀납법(induction)'에 더해 제3의 추론 논리로서 '가설법(hypothesis)'이라는 개념을 사용했는데, 오늘날 'abduction'으로 이해되고 있는 추론 논리는 많은 경우 사실상 이 시기의 이론에 터하고 있다(신진욱, 2008: 208). 'abduction'의 개념은 1893년에 이르러 퍼스의 저술에서 처음 등장하기 시작했는데, 퍼스는 1898년 이후에 자신의 전기(前期) 이론을 'hypothetic inference' 또는 'qualitative induction'으로, 후기 이론은 'abductive inference' 또는 'abduction'으로 명시적으로 구분하여 명명했다(Reichertz, 2003: 22-25, 신진욱, 2008: 209 재인용). 신진욱(2008: 209-211)은 퍼스의 전기 이론과 후기 이론을 구분하여 전자를 '가설적 추론'으로, 후자를 '가설창안'으로 번역하고 후자가 가설을 구성하는 창조적 행위라는 점에서 분명히 구분된다고 주장하였다. 하지만 많은 학자들이 퍼스의 전기 이론과 후기 이론을 함께 '가추' 혹은 '귀추'로 보고 그것의 창조성에 따라 하위 유형을 나누고 있다(Bonfantini & Proni, 1983; Eco, 1983)는 점을 고려하여 본고 또한 퍼스의 전기 이론과 후기 이론을 구분하지 않고 함께 다루고자 한다. 이때 관찰되는 사실들에 대하여 그럴듯한 설명을 도출해 내는 추측을 '귀추'로 칭한다.

19) CP는 1931년부터 1958년에 걸쳐 편찬된 'Peirce 선집(*Collected papers of Charles Sanders Peirce*)'의 약자이다. CP 7: 218은 7권에서 218번으로 번호가 매겨진 문단을 말한다. Peirce 선집을 인용한 대부분의 연구에서 이러한 인용 방식을 취하고 있으므로, 본고에서도 이를 따를 것이다.

20) 가설법을 독자적인 추론 형식으로 확립하던 시기에 퍼스는 "모든 사고는 기호"라는 사상을 정식화한다. 만약 모든 인식이 선행 인식에 의해 결정된다면, 새로운 항의 도입은 가설적 추론의 결과로 이해할 수 있다. 퍼스는 가추법을 기호학과 동시에 발전시켰는데, 논리학적으로 가설은 소전제의 도입에 대한 답변으로 간주되며 기호학적으로 가설은 대상과 기호를 매개하는 해석체로 간주된다(강미정, 2011: 245).

구별하여 다음과 같이 표현하였다(Peirce, 1867, 1878, 강미정, 2011: 245 재인용).

연역법
법칙[대전제] 이 주머니에서 나온 콩은 모두 하얗다.
사례[소전제] 이 콩들은 이 주머니에서 나왔다.
결과[결론] 이 콩들은 하얗다.

귀납법
사례[소전제] 이 콩들은 이 주머니에서 나왔다.
결과[결론] 이 콩들은 하얗다.
법칙[대전제] 이 주머니에서 나온 콩은 모두 하얗다.

가설법
법칙[대전제] 이 주머니에서 나온 콩은 모두 하얗다.
결과[결론] 이 콩들은 하얗다.
사례[소전제] 이 콩들은 이 주머니에서 나왔다(CP 2: 623).

위의 예시에서 보듯이 연역법은 법칙(대전제)과 사례(소전제)로부터 결과(결론)를 추론하며 귀납법은 사례(소전제)와 결과(결론)로부터 법칙을 추론하는 데 반해, 가설법은 법칙(대전제)과 결과(결론)로부터 사례(소전제)를 도출해 내는 추론 형식이다. 가설법은 “그 대전제 혹은 규칙이, 이미 알려져 있는 자연의 법칙 혹은 규칙이거나 아니면 다른 일반적인 진리인 삼단 논법이다. 여기서 소전제 혹은 사례는 가설이거나 역추법적(retroductive) 결론이고, 결론 혹은 결과는 관찰된 사실이다.” (CP 1: 89)

퍼스는 위 세 가지 형식을 해설적(explicative) 형식과 확장적(ampliative) 형식의 두 부류로 구별하였는데, 연역법은 새로운 지식을 추가하는 논증 방식이 아니기 때문에 해설적 형식인 반면, 귀납법과 가설법은 비결정적인 미래에 대한 개연적이고 가능한 지식을 추가하는 확장적 추론 형식이다. 과학적 지식의 진화에 관심이 많았던 퍼스는 일찍부터 확장적 추론에 관심을 두었고, 그중에서도 가설법만이 유일하게 확장적인 능력을 가지고 있다고 주장하였다. 자신의 관점을 발전시키기 위해 퍼스는 초기에 취했던 삼단 논법의 틀을 벗어나기 시작하는 동시에 가설법의 창조적인 기능을 발굴하는 데 더욱 열중하였다(Santaella, 2005: 181-183, 강미정,

2011: 248-249 재인용). 그 결과, 퍼스는 귀추법을 다음과 같이 정의하였다.

> 설명은 관찰된 사실들에 대한 예측에 도달할 명제여야 한다. 여기서 예측이란 필연적인 귀결이거나 적어도 주어진 상황에서 매우 개연적인 것을 말한다. 그러므로 그 자체로 그럴듯하고 사실들을 그럴듯하게 만드는 가설이 채택되어야 한다. 그런 사실들이 암시하는 가설을 채택하는 단계를 나는 귀추법이라 부른다(CP 7: 202).(밑줄은 연구자)

> 가설이 채택되자마자 최초로 해야 할 것은 가설의 필연적이고 개연적인 실험적 결과들을 추적하는 것이다. 이 단계가 연역법이다(CP 7: 203).

> 정당하게 귀납법이라 할 수 있는 것은 가설에 기초한 예측들을 시험하는 실험들에서 나온 이런 종류의 추론이다(CP 7: 206).

귀추법은 순수한 가능성으로서 가설을 발견하는 과정이고 귀납법은 가설을 시험하고 타당화하는 과정이라는 점에서 차이가 있다. 즉 귀추법이 이론을 추구하는 반면 귀납법은 사실을 추구한다(CP 7: 217-218)고 볼 수 있다.

한편, 연역법은 전제들 속에 이미 담겨 있는 것만을 조작할 뿐 그것을 넘어서는 새로운 것에 대해서는 이야기하지 않는다. 또한 연역은 '경험주의'의 결함, 즉 경험을 지식(주장)의 진위를 판정하는 기준으로 상정하는 결함을 가지고 있다. 그리고 연역주의의 핵심인 '반증주의'는 이후에도 다시 반증사례가 '일반적으로' 관찰될 것이라는 판단이 작용하고 있는데, 이러한 판단이 없다면 반증사례는 단지 '예외'일 뿐이다. 그러므로 지식 주장에 대한 '확증'과 마찬가지로 '반증'도 결정적인 것이 아니라 일회적이고 잠정적인 것에 불과하며 '과학적 지식의 확실성'을 보증할 수 없는 것이다(이기홍, 2008: 297-298). 문법교육의 대상이 되는 언어, 즉 문법은 확실성을 보장할 수 없는 대상이며, 원리 중심적이지만 예외가 많다고 할 수 있다. 따라서 반증 사례를 통해 입증하는 연역은 자칫 잘못하면 예외로 해석할 수 있는 사례로 원리를 반증한다는 점에서 문법 탐구의 방식으로 온전히 삼기에는 문제가 있다.

또한 귀납법은 귀납의 원리를 귀납에 의해서 정당화할 수 없다는 점[21], 개별적

21) 일부 철학자들은 귀납의 원리가 과학과 일상생활에서 널리 받아들여지고 있다는 점을

인 것들에서 규칙성을 찾아내는 것에 그칠 수밖에 없다는 점, 얼마만큼의 관찰을 수행해야 귀납 추론을 할 수 있는가를 결정할 수 없다는 점 등이 한계로 지적된다(이기홍, 2008: 290-291). 따라서 귀납을 전적으로 문법 탐구의 방식으로 다루기 어렵다고 판단된다.

반면, 귀추는 '과학의 모든 새로운 착상(idea)을 생성하고 새로운 진리를 산출하는 유일한 사유 유형'(CP 2: 777; CP 5: 145; CP 7: 219)으로, 귀추를 통해 상정한 법칙(rule/law)은 귀납을 통하여 일반화한 '경험적 규칙성'이 아니라, 경험적 현상들을 필연적 관계로 연결하는 인과적 힘과 기제를 해명하는 규칙이다(이기홍, 2008: 308). 또한 그러한 인과적 힘과 기제를 모색하는 법칙은 주어진 이론으로부터 연역되는 것도 아니다. 과학적 탐구는 경험적 결과에서 출발하여 '이러한 경험이 발생하려면 실재는 어떤 성질들을 가지고 존재하며 운동해야 하는가'를 추론하는 귀추를 통해 가설을 상정한다(이기홍, 2008: 315)[22]. 즉 귀추는 '과학적 탐구의 첫 번째 단계'이다(CP 6: 469).

이러한 맥락에서 귀추를 지식 생성이나 과학적 탐구 방법과 관련지어 그 교육적 의미를 논한 연구들로 박종원(2000), 권용주 외(2003), 오필석·김찬종(2005) 등이 있는데, 이들은 과학적 설명가설의 생성 과정을 귀추로 보고 이 과정을 살피는 데

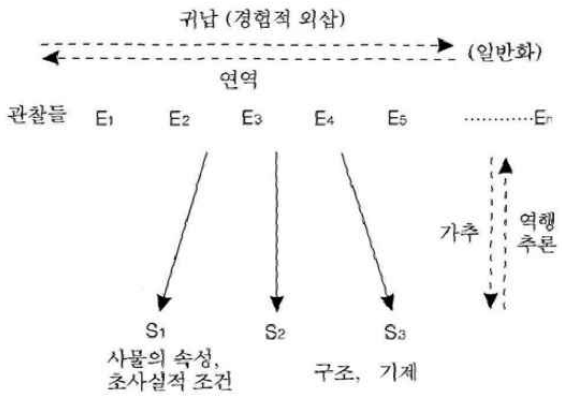
---

근거로 그것의 진리성은 경험에 기초하고 있다고 주장한다. 그렇지만 이에 대해 포퍼는 귀납의 원리가 경험으로부터 도출된 보편 진술이라고 주장하는 것은 귀납을 사용하여 귀납의 원리를 정당화하는 것이라고, 즉 그것은 무한회귀를 포함하는 것이라고 반박하였다(Popper, 1959: 29, 이기홍, 2008: 290 재인용).

22) 귀추는 귀납, 연역과 함께 언급되는 경우가 많은데, 사실상 귀추와 대비되는 개념은 '역행추론(retroduction)'으로, 귀추와 관련된 대부분의 논의들이 '귀추'와 '역행추론'의 개념을 명확히 구분하지 않은 채 혼용(이기홍, 2008: 311)하고 있기에 짚고 넘어갈 필요가 있다. 귀추와 역행추론은 과학적 탐구의 핵심 부분(이기홍, 2008: 317)으로 간주된다. 과학적 탐구는 경험적 결과에서 출발하여 '이러한 경험이 발생하려면 실재는 어떤 성질들을 가지고 존재하며 운동해야 하는가'를 추론하는 가추(귀추)를 통해 가설(적 실재)을 상정하며, '그 실재가 이런 성질들을 가지고 존재하면서 주어진 조건 속에서 운동한다면 어떤 경험적 결과가 발생할 것인가'를 추론하여 가설의 설명적 타당성과 검증가능성을 검토하는 역행추론을 진행함으로써 상정된 실재를 설명적으로 검증한다(이기홍, 2008: 315). 즉 가추(귀추)와 역행추론은 동전의 앞면과 뒷면처럼 함께 진행하는 사유 과정이며(이기홍, 2008: 314), 연역에서의 전제와 귀납에서의 결론 형성을 이끄는 중요한 역할을 한다(Bertilsson, 2004: 377). Ⅲ장에서 언급할 것이지만, 양상 분석 결과 실제로도 학습자들은 귀추에 대한 검증으로 자연스럽게 역행추론을 사용하고 있었다. 다음 그림은 이기홍(2008: 316)에서 가져온 것으로, 연역, 귀납, 가추(귀추), 역행추론의 사용 과정을 구분하여 시각화한 것이다. 이에 대한 자세한 논의는 이기홍(2008)을 참조하기 바란다.

중점을 두었다. 한편, 사회과에서 귀추를 다룬 연구인 장혁준(2014)에서도 가설 구성 과정에 있어 가추적 사고가 핵심적인 역할을 한다고 보고, 가설 구성 지도방안을 마련하는 데 주안점을 두었다. 이처럼 교육학에 귀추를 도입한 연구들은 대부분 귀추를 탐구의 시작인 '가설'을 생성하는 기제, 혹은 가설 생성의 과정에서 촉발되는 사고로 간주하고 어떻게 하면 학습자가 가설을 잘 구성하여 이후의 검증 단계로 나아갈 수 있을지에 교육의 초점을 두고 있다. 하지만 문법 탐구에서 귀추를 '가설 생성의 기제'로 다루기에는 어려움이 있는데, 최근 문법 탐구와 관련된 논의들에서 '가설이 문법 탐구의 주된 구인이 될 수 있는가'에 대한 문제가 대두되고 있기 때문이다.

문법교육에 탐구가 도입될 때, 문법 탐구의 과정이 '문제의 제기 - 가설 설정 - 가설 검증 - 결론 도출 - 결론의 적용 및 일반화'로 제시(김광해, 1997: 120-121)되며 '가설 설정'이라는 단계가 명확히 설정된 바 있다. 다만 가설 설정이 핵심적인 탐구 과정의 하나로 인식되고[23] 이와 관련하여 귀추의 논의가 활발한 과학과(권용주・심해숙・정진수・박국태, 2003; 정진수・원희정・권용주, 2005; 유지영・윤성규・정진수, 2010; 이혜정・심규철, 2011; 정미숙・박종원・김익균・김종주, 2014)와 달리 문법교육에서는 탐구에서의 '가설 설정'의 중요도에 대한 논의가 다양하게 이루어져 왔다(박진희 외, 2018: 42). 즉 과학탐구에서와 같은 가설 설




[그림 4] 과학적 탐구에서 4 추론양식의 사용

23) 가설의 창안은 과학 탐구의 과정에서 가장 핵심적인 과정의 하나로 여겨져 왔는데, 이는 관찰된 현상에서 발상되는 의문이나 문제의 해결을 위한 과학적 설명으로 접근할 수 있는 관문이기 때문이다(권용주·정진수·신동훈·이준기·이일선·변정호, 2011: 156).

정의 명시적인 과정은 문법탐구의 내적 필요성 차원에서 반드시 요구되지 않는다는 점, 과학적 가설은 어떠한 현상이 왜 일어났는지를 인과적으로 설명하기 위해 제안된 임시적인 해(박종원, 2000: 669)로 정의되는데, 이로 인하여 '가설'이라는 용어 자체가 그 후의 검증 과정이 매우 중요하며 이를 위한 실험 설계가 탐구의 핵심이 된다는 것을 전제한다는 것에 반해 모어 화자의 의문 생성과 이에 대한 대답으로서의 추측은 가설 설정의 과정과 유사하며 이는 인간의 자연스러운 사유 과정이라는 점 등이 지적되어 왔다[24].

이 지점에서 퍼스가 귀추라는 개념을 다양한 층위에서 사용하였다는 것을 고려할 필요가 있다. 그는 귀추를 삼단 논법에 의거한 엄밀한 추론 방법으로 보기도 하고, 가설을 생성하거나 선택하는 추론 과정으로 보기도 하였으며, '짐작과 추측의 논리'로 폭넓게 보기도 하였다. 즉 귀추를 추측(conjecture), 짐작(guessing), 상상(imagination)과 같은 능력을 요구하는 짐작의 논리, 발견의 논리, 우연의 논리라고 본 것이다(강미정, 2011: 251). 따라서 실제적으로 검증 가능한 가설을 생성, 선택하는 것에 초점을 두는 것도 귀추이며, 검증 가능한 가설의 생성이 아니더라도 이해할 수 없는 무언가에 대한 최선의 설명을 추측하는 것 또한 귀추가 될 수 있다. 귀추는 지적인 과정, 지적 행동, 정신 도약이며 결코 서로 관련되지 않은 것들을 하나로 모으는, 발견의 인지적 논리(Reichertz, 2009: 219-220)이기 때문이다.

나아가 최근 퍼스가 제시한 귀추의 정의를 확장하여 자료, 지식에 대한 태도로 넓게 해석하는 경우도 있다.

> 귀추에 유리한 조건을 조성하기 위해 고안된 모든 조치는 항상 한 가지를 목표로 한다. 낡은 신념을 버리고 새로운 것을 찾으려는 준비 태도의 달성이 그것이다. 따라서 귀추적 추론은 새로운 지식을 전달하는 추론의 방식이 아니며, 논리적으로 질서화된 (따라서 조작화가 가능한) 가설 또는 일부 새로운 이론의 생성을 돕는 정확한 방법도 아니다. 귀추적 추론은 오히려 데이터에 대한, 자신의 지식에 대한 태도이다. 데이터는 진지하게 취해져야 하며, 이전에

24) 한편, 남지애(2018)에서 그간 문법 탐구 활동에서 가설 생성이 비교적 중요하게 다루어지지 않았음을 지적하며 학습자들의 가설 생성과 선택 과정을 통합하며 새로운 가능성을 확장할 수 있는 가추법의 단계가 문법 탐구 활동에서 보다 활성화되어야 함을 주장한 바 있으나, 위 연구에서 다루고 있는 가설 또한 과학과에서 검증해야 하는 대상으로 간주하는 '가설'이라기보다는 문법 탐구에서 말하는 언어적 직관이나 경험을 바탕으로 한 '추측'에 가깝다.

개발된 지식의 타당성에 의문을 제기해야 한다(Reichertz, 2009: 221).(밑줄은 연구자)

본고는 이러한 관점에 터하여 문법 탐구에서의 '귀추'를 가설을 생성하는 과정으로 제한하여 바라보지 않고, 조금 더 넓은 범위에서 적용하여 지식을 생성하는 사고, 지식을 창발하는 사고, 자료를 대하는 태도로 간주하고자 한다. 문법 탐구는 가설을 설정한 후 자료 분석이 검증의 의도로 쓰이는 것이 아니며, 자료 분석을 토대로 추측과 설명을 창출해 내는 작업이고, 이 과정에서 작동하는 사고 또한 '귀추'로 포착 가능하기 때문이다.

하지만 이렇게 추측의 논리로서 귀추를 탐구에 도입하게 되면 난점이 발생하는데, 귀추는 완벽한 논증이 아니므로 외부적으로 입증이 요구된다는 점이다.

> 귀납법과 마찬가지로 가추법 역시 그 자체만으로는 완벽한 논증이 될 수 없으므로 외부적으로 입증되어야 하는데, 이 점이 연역법과의 결정적 차이점이다. 퍼스는 가추법을 가정(hypotheses)이라고 부르기도 했다(때때로 추정적 추론(presumptive inferences)이라 지칭하기도 했다). 현대적인 의미에서 볼 때, 가추법이 대표하는 결론이란 시험을 통해 검증되어야 하는 현실에 대한 추측이라 하겠다(Truzzi, 1973: 117).(밑줄은 연구자)

따라서 검증의 대상인 가설이 아니라 추측을 생성하는 사고로 간주하여 귀추를 문법 탐구에 도입할 경우, 학습자가 추측한 것을 어떻게 입증하느냐가 문제가 되는데, 이미 존재하는 지식을 바탕으로 이를 탐구하게 한다면 가능하다. 즉, 문법 탐구에서 귀추는 탐구의 외연을 확대하여 지식의 구성 그 자체가 곧 탐구라는 인식을 지닐 필요가 있다(이관희, 2015: 47)는 시각을 전제한다. 폴라니(Polanyi)에 의하면, 단지 언어적 전달이 아니라 자신의 발견적 체험을 상대방에게 재현함으로써 배움이 이루어지는데(장상호, 2000: 210), 귀추는 이러한 배움을 가능하게 하는 탐구이다[25].

25) 이는 다음 국어사 탐구 수업이 필요하다고 응답한 교사 인식 진술에서도 확인 가능하다. 교사가 학습자에게 직접 언어로 지식을 전달하는 것이 아니라, 학습자로 하여금 직접 발견의 체험을 겪으면서 지식을 구성하도록 하는 것 또한 배움이자 탐구가 될 수 있으며, 따라서 이미 존재하는 지식을 추측하게 하는 귀추가 이러한 탐구의 가능태가 될 수 있다.

정리하면, 문법 탐구 교육에서 귀추는 관련성 없어 보이는 자료들을 바탕으로 이를 연결하여 추측을 생성하는 추론으로 이해할 수 있으며[26], 이를 국어사 탐구 교육에 적용하면 낯설고 관련성이 없어 보이는 과거 국어 자료를 대상으로 현대 국어 자료와 함께 이를 관련짓는 추측을 모색하는 것을 귀추로 볼 수 있다.

### (2) 국어사 탐구 교육에서 귀추의 유형

앞서 언급하였듯, 퍼스는 '가설법'에서 '귀추법'으로 이어지는 흐름 하에 귀추에 대한 정의의 폭을 넓히는 논의를 전개하여 왔고, 본고에서 귀추를 도입할 때에도 국어사 탐구 교육의 맥락에 맞추어 이러한 정의가 다소 포괄적으로 해석된 바 있다. 또한, 퍼스는 귀추성(abductivity)이 모든 정신생활에 존재하기는 하지만 이에 내재한 자유 및 창조의 정도가 다를 수 있음을 주장하였는데, 창조성이 가장 낮은 수준의 귀추는 지각(sensation)에서 나타나며, 이러한 귀추의 대척점에는 중요한 과학적 귀추가 있다고 보았다(Bonfantini & Proni, 1983: 129-130). 이처럼 귀추의 속성 자체가 지각과 같이 매우 일상적으로 발생하는 것에서부터 과학의 발전을 추동한 창조적 법칙과 같이 독창적으로 창발하는 것까지를 포함한다는 점에서, '귀추'에 대한 초점화된 이해를 위하여 귀추의 유형(type)에 대한 논의들을 검토하고 귀추적 관점의 국어사 탐구 교육에서 귀추의 유형을 어떻게 수용할 것인지에 대하여 고민할 필요가 있다.

---

【T-11】 현대문법 자체를 꺼려하는 학생들에게 '국어사' 수업 내용은 더 낯설게 느껴질 것이다. 구체적인 사례를 직접 분석, 탐구하여 현상의 원인이나 결과를 도출해본다면, 설령 그 도출 결과가 틀렸다할지라도 학습내용을 더 오래 기억할 수 있기 때문이다.

【T-32】 문법교육에 대한 생각과 동일함. 아이들이 스스로 이해한 게 아니면 대부분 까먹고 의미 없는 지식이 되고 말기 때문.

26) 이러한 포괄적인 정의로 인하여 귀추의 특성이 다소 귀납으로 비추어질 우려가 존재한다. 퍼스 또한 귀납을 '양적 귀납'(quantitative induction)으로, 귀추를 '질적 귀납'(qualitative induction)으로 재개념화하기도 하였다는 점(이기홍, 2008: 307)을 고려한다면, 귀납과 귀추가 일부 유사한 속성을 지님을 알 수 있다. 그러나 귀납은 관찰된 결과가 비슷한 모든 경우에 동일하게 일어날 것이라고 추리하는 반면, 귀추는 관찰되는 결과와는 질적으로 상이한 어떤 것(규칙/법칙)을 가정하고 관찰자료를 일반적 규칙에 의해 새롭게 해석함으로써 설명을 도출하는 것이다(이기홍, 2008: 307). 즉, 하나의 자료를 보고 후행하는 자료를 이전의 자료에 포섭하는 설명을 생성하여 일반화하는 것이 아닌, 두 자료를 관련지어 새로운 설명이나 법칙을 창발한다는 점에서 본고에서 다루는 귀추 또한 귀납과 변별되는 속성을 지닌다.

본판티니와 프로니(Bonfantini & Proni, 1983: 133-134)는 귀추법의 세 가지 유형을 구분한 바 있는데, 첫째, 결과를 보고 경우를 추론할 때 사용되는 매개 법칙이 자동적 또는 반자동적으로, 그리고 의무적으로 주어지는 귀추법이 있다. 둘째는, 결과를 보고 경우를 추론할 때 사용되는 매개 법칙이 백과사전에서 선택적으로 발견되는 귀추법이다. 마지막으로, 결과를 보고 경우를 추론할 때 사용되는 매개 법칙이 새로이 개발되고 창조되는 귀추법이 있다. 본판티니와 프로니(Bonfantini & Proni, 1983)는 이 세 유형의 귀추법에 대하여 뒤로 갈수록 독창성과 창의성이 증폭되며, 세 번째 유형에서 참된 추측 작용이 일어난다고 보았다.

움베르토 에코(Eco, 1983: 206-207)는 본판티니와 프로니의 제안과 태거드(Thagard, 1978)의 주장을 바탕으로, 메타 귀추법이라는 새로운 개념을 도입하여 다음 네 가지로 귀추법의 유형을 구체적으로 제안하였다. 첫 번째 유형은 가설법(hypothesis) 혹은 과잉 부호화된 귀추법(overcoded abduction)이다. 이 경우에는 법칙이 자동 또는 반자동적으로 주어지는데, 에코(Eco, 1983: 206)는 이를 '규범화된 법칙(a coded law)'으로 명명하면서 규범을 통해 해석하는 경우일지라도 귀추법적 노력이 최소한이나마 전제된다는 것을 가정하는 것이 중요하다고 보았다. 이 유형의 귀추는 자동성(automatism)과 자연성(naturalness)을 특징으로 하는데, 이러한 자연발생적인 해석은 문화적·사회적으로 근거 지어진 예단(prejudging)에 기인한다. 하나의 문화적·사회적 맥락에서 자연적 해석으로 간주되었던 것이 다른 맥락(다른 유력한 부호를 갖는)에서는 논란이 될 수도 있다. 모든 관찰은 그러한 귀추 과정을 포함하며, 이것은 관찰된 현상이 의미를 갖기 위한 전제조건이다(Danermark et al., 1997; 이기홍 역, 2005: 157).

두 번째 유형은 과소 부호화된 귀추법(undercoded abduction)이다. 현재 통용되는 세속적 지식(또는 기호학적 백과사전)에 근거하여 동일한 수준의 개연성을 지닌 일련의 규칙들 중에서 하나의 규칙이 선택되며, 의심할 여지 없이 하나의 규칙에 대한 추리를 얻게 되는 경우이다. 화성 궤도가 타원이라는 사실을 발견한 케플러의 경우를 예로 들면, 그는 화성의 초기 위치들이라는 놀라운 사실에 직면했고 이를 설명하기 위해 유한개의 기하학적 곡선들 중에서 하나를 선택해야 했다. 행성은 아무렇게나 도약하지 않고 나선형이나 사인 곡선으로 진행하지 않는다는 우주의 규칙성에 대한 전통적인 가정을 수용하여 비초월적인 폐곡선만을 찾아야 했기 때문이다. 에코(Eco, 1983: 206)는 이 유형의 경우 여러 후보 중에서 가장 그럴듯해

보이는 것이 규칙으로 선택되기는 하나 그렇다고 해서 그것이 '올바르다'고 확신할 수는 없다고 보았다.

세 번째 유형은 창조적 귀추법(creative abduction)이다. 이 경우, 반드시 새로운 법칙이 창조되어야 한다. 이처럼 무언가를 발명하는 경우에는 지나치게 규범화된, 혹은 덜 규범화된 귀추법의 경우보다 더 많은 메타 귀추를 하게 된다. 기존의 확고한 과학적 패러다임(Kuhn, 1962)을 변화시킨 '혁명적' 발견들이 창조적 귀추법의 예가 될 수 있다.

마지막 유형은 메타 귀추법(meta-abduction)이다. 지나치게 규범화된, 혹은 덜 규범화된 귀추법의 경우, 이미 충분히 검증된 현실의 경험들로부터 법칙을 얻어 낼 수 있으므로 메타 단계적 추리가 요구되지는 않는다. 하지만 창조적 귀추법의 경우에는 이러한 확실성을 얻을 수 없다. 우리는 어떤 결과의 원인에 대해서뿐만 아니라 백과사전의 본성에 대해서도 '적당한 추측(fair guess)'을 완벽하게 해낸다. 그러므로 새로운 법칙이 증명된다면 우리의 새로운 발견은 패러다임의 변화를 가져오게 된다. 메타 귀추법은 과학의 '혁명적인' 발견에서뿐만 아니라 범죄 수사에서도 필수적으로 사용된다(Eco & Sebeok, 1983; 김주환・한은경 역, 2016: 328).

이상 본판티니와 프로니(Bonfantini & Proni, 1983)와 에코(Eco, 1983)가 제시한 귀추의 유형을 살핀바, 모두 공통적으로는 세 가지의 귀추의 유형을 제안하고 있었으며, 에코가 추가적으로 제안한 메타 귀추법은 교육적인 국면에서 다소 포착하기 어려운 귀추의 유형으로 판단된다. 그가 제시한 메타 귀추법은 귀추에 대한 귀추를 일컫는 개념으로 생각된다. 즉 창조적 귀추법의 경우 다른 귀추법과 달리 그것의 메타 법칙을 다시 귀추하게 되는데, 에코는 이때의 귀추를 메타 귀추법이라고 명명한 것으로 보인다. 이러한 메타 귀추법의 경우 관찰하기 어려운 복잡한 층위로 판단되며, 창조적 귀추가 발동하였을 때 이미 그것의 작동이 전제된다는 점에서 본고는 귀추의 세 가지 유형만을 다룬다. 이를 문법 탐구에 적용하면 다음과 같다.

유형 1: 매개 법칙이 관찰인 경우.
유형 2: 매개 법칙이 문법 지식인 경우.
유형 3: 매개 법칙이 새로운 법칙이나 지식인 경우.

법칙이 자동적으로 혹은 반자동적으로 주어지는 귀추 유형 1의 경우, 문법교육에서는 현상을 관찰하는 탐구의 층위가 귀추 유형 1의 탐구로 생각된다[27]. 유형 2의 귀추는 매개 법칙이 백과사전에서 발견되는 귀추인데, 문법교육에서는 학습자가 자신의 머릿속에서 문법 지식을 꺼내어 적용하는 탐구를 귀추 유형 2의 탐구로 볼 수 있다. 매개 법칙이 새로이 개발되는 유형 3의 귀추는, 문법교육에서 학습자가 직관적으로 판단하는 등 기존에 가지고 있지 않지만, 나름대로의 새로운 법칙을 생성하여 탐구하는 것을 귀추 유형 3의 탐구로 간주할 수 있다.

위에서 제시한 문법 탐구에서 가능한 귀추 유형 중 국어사 탐구에서는 귀추 유형 3이 다소 달라질 수 있다. 국어사 탐구에서 학습자의 흥미와 탐구욕을 불러일으키기 위해서는 학습자의 현재와 관련 있는 국어사 지식을 대상으로 이를 관련짓는 탐구 학습이 필요하다. 이러한 점에서 국어사 탐구 교육에서 과거 국어와 현대 국어를 연결하는 창조적 귀추인 귀추 유형 3은 필수적인 역할을 한다. 이는 현대 국어 지식으로 설명되지 않는 비전형적인 사례를 제시하고 이에 대한 의문을 생성한 후 그것의 원인이 되는 과거 국어 자료를 제시함으로써 유도될 수 있다. 이에 더하여 추가적으로 관련된 자료를 제시하여 학습자로 하여금 또 다른 관련성 있는 설명을 모색하게 하여 유형 3의 귀추를 작동시킬 수 있다. 또한 이러한 탐구 과정에서 관찰을 하는 귀추 유형 1, 문법 지식이 작동하는 귀추 유형 2가 역할을 할 수 있다. 이상을 정리하면 다음과 같다.

---

27) '관찰'이 귀추의 유형에 속할 수 있는지에 대하여, 퍼스는 지각의 과정마저도 귀추로 보았음을 고려할 필요가 있다. 퍼스는 "가추법(귀추법)은 우리의 모든 지식, 그리고 심지어는 지각과 기억까지도 지배한다"(CP 2: 625)고 주장하면서, 이러한 지각(sensation)에 작동되는 귀추는 창조성이 가장 낮은 수준의 귀추라고 보았다(Bonfantini & Proni, 1983: 129). 예를 들어, 장미꽃을 장미꽃이라 지각하기 위해서는 "장미꽃은 이러이러하게 생겼다"(규칙)라는 것을 알고 있어야 하며, 그러고 나서 실제로 "이러이러하게 생긴 것"(결과)을 보았을 때, "아, 이것이 장미꽃이구나"(사례)하고 가추(귀추)하게 된다(김주환, 2008: 44-45). 이를 문법탐구에 적용한다면, "'A'가 없다는 것은 'BAC'와 'BC'에 차이가 있다는 것이다(규칙)"가 전제되며, "'내옵디'와 '내디'에 차이가 있다(결과)"를 보았을 때 "'옵'이 없다(사례)"는 것을 추론하는 것과 같은 관찰 또한 귀추에 해당될 수 있다. 특정 언어 형태에 '주목'하여 그것이 어떠한 방식으로 의미화에 기여하는지를 언어적 직관이나 경험에 의거하여 분석하는 것이 문법탐구의 핵심으로 이해되어 왔음(박진희 외, 2018: 45)을 고려한다면, 이러한 관찰은 특정 언어 형태에 '주목'하게 한다는 점에서 문법탐구의 시작이 될 수 있다.

유형 1: 매개 법칙이 관찰인 경우.
유형 2: 매개 법칙이 문법 지식인 경우.
유형 3: 매개 법칙이 과거 국어와 현대 국어를 연결하는 지식인 경우.

각각의 유형들은 앞서 재정립한 국어사 교육의 목표와도 관련된다. 탐구의 시작이라고 할 수 있는 관찰을 바탕으로 추측하는 귀추 유형 1과, 자신의 머릿속 백과사전에서 문법 지식을 꺼내어 이를 바탕으로 추측하는 귀추 유형 2를 통하여 언어적 사고력의 신장이 가능하다. 또한 이러한 귀추 유형 1과 2를 바탕으로 탐구를 수행하는 과정에서 현대 국어와 과거 국어를 관련지어 봄으로써 국어의 역사성에 대하여 실제적으로 이해하고 현대 국어에 대한 이해를 심화할 수 있게 된다.

| 국어사 탐구에서 귀추의 유형 | | | 국어사 교육의 목표 |
|---|---|---|---|
| 유형 1 | 매개 법칙이 관찰인 경우. | ➜ | • 자료를 바탕으로 한 탐구를 통해 언어적 사고력을 신장할 수 있다. |
| 유형 2 | 매개 법칙이 문법 지식인 경우. | ➜ | |
| 유형 3 | 매개 법칙이 과거 국어와 현대 국어를 연결하는 지식인 경우. | ➜ | • 국어의 역사성에 대하여 실제적으로 이해할 수 있다.<br>• 현대 국어에 대한 이해를 심화할 수 있다. |

【그림 Ⅱ-4】 국어사 탐구에서 귀추의 유형과 국어사 교육의 목표

## 2.2. 귀추적 관점의 국어사 탐구 교육의 정의

귀추적 관점의 국어사 탐구 교육이 무엇인지 정의하는 작업은 귀추적 관점의 국어사 탐구 교육의 대상이 되는 지식과 교육의 결과 학습자가 습득하는 지식 및 사고가 무엇인지를 검토함으로써 이루어질 수 있다. 국어사 귀추 탐구[28]는 국어사 탐구의 하위 범주로서, 기존 국어사 교육의 대상이 되었던 지식과 비교하여 국어사 탐구 교육에 귀추를 도입한 결과 성립되는 국어사적 지식의 범위가 곧 국어사 귀추 탐구 교육의 내용이자 대상이 될 것이다. 또한, 본고는 귀추와 지식 구성과의 관련성을 논하여 국어사 귀추 탐구의 경험이 학습자의 지식 구성을 촉진할 수 있

28) 이하 등장하는 '국어사 귀추 탐구'라는 용어는 '귀추적 관점의 국어사 탐구'를 간단하게 일컫기 위하여 사용된 것이다.

다는 점을 밝히고, 이를 바탕으로 국어사 귀추 탐구의 결과 얻을 수 있는 국어사적 지식과 국어사적 사고의 성격에 대하여 논할 것이다.

국어사 교육은 그동안 각 시기별 음운·형태·통사 지식을 나열하여 학습자로 하여금 이를 이해하도록 하는 데 초점을 두어 왔다. 즉 '중세 국어에 대한 공시적 이해'와 '근대 국어에 대한 공시적 이해'가 별도로 이루어지고, 이후 '현대 국어'와의 차이점을 '비교'하는 관점에서 이루어졌다(주세형, 2005: 340). 하지만 이렇게 지식이 파편적으로 전달되는 것은 오히려 국어사 지식에 대한 이해를 저해할 수 있다. 서로 관련되지 않은 지식들의 단순한 나열은 지식의 구성을 돕지 못하고, 구성되지 못한 지식은 학습자에게 당사자적 지식(personal knowledge; Polanyi, 1958; 표재명·김봉미 역, 2001: 5-6)[29]으로 남지 못하기 때문이다. 통시성만 강조하여 언어 변화에만 중점을 두거나 공시적 특징만 강조하여 언어 변화의 과정을 외면하면 올바른 국어사 교육이 진행되기 어렵다(박형우, 2014: 134)는 점에서 이러한 공시적 지식과 통시적 지식의 연결이 필요하다.

이제까지의 국어사 교육 내용 전반에서 현재적 의미를 찾기 어려웠던 것은, 교육 내용 설계자의 '공시태와 통시태의 엄격한 구분'이라는 관점에 근거한 것으로 보인다(주세형, 2005: 339). 이는 교육 내용 설계의 대상이 되는 국어사라는 학문이 현대 국어적인 선입관을 배제하고, 그것들을 있는 그대로 관찰하고 기술할 때 그 성격이 올바르게 파악될 수 있으며, 그런 후에야 그 존재나 구성이 현대 국어에서와 성격의 차이가 없다든가, 있다든가 하는 견해를 가질 수 있게 된다(이현희, 1994: 21)는 관점을 전제하기 때문이다. 이처럼 국어학 및 언어학 연구자는 공시태와 통시태의 구분을 당연하며 중요한 것으로 여긴다.

언어의 체계성을 다루는 공시언어학과 언어의 역사성을 다루는 통시언어학의 구분은 소쉬르에서 비롯되었다. 소쉬르는 언어의 역사를 재구하기에 앞서 언어의 상

29) '당사자적 지식(personal knowledge)'은 폴라니(Polany, 1958)가 최초로 제시한 개념으로, '앎'은 '알려진 사물에 관한 능동적인 파악', 즉 '솜씨(skill)를 요하는 행동'이라는 전제하에, 이러한 앎은 일련의 개발자들의 개인적 참여(personal participation)로 이루어지지만 숨겨진 실재를 참으로 확립하는 접촉이라는 의미에서 객관적이라고 보았다. 따라서 앎의 개인적 속성과 객관적 속성이 융합되는 지식의 속성을 강조하기 위한 개념으로서 '당사자적 지식(개인적 지식)'이라는 용어를 주창하였다. 이러한 폴라니의 논의를 참고한다면, 학습자가 스스로 지식을 구성할 경우, 즉 개인적 참여를 도모하지 못한 경우 그 결과로 생산되는 지식은 학습자에게 '당사자적 지식(개인적 지식)'으로 남을 수 없다고 볼 수 있다.

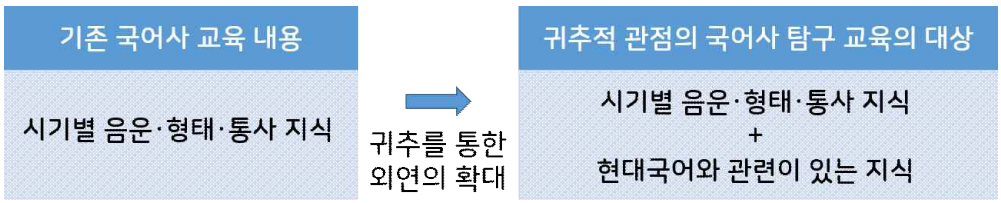
태를 정확하게 기술할 필요가 있으며, 공시적 기술을 성공적으로 수행하기 위해 역사적 관점을 철저하게 배제하여야 한다고 보았다(최용호, 2000: 46). 따라서 그는 언어학의 과학적 토대를 공시태에서 찾으려 했고, 그 결과 언어학뿐만 아니라 인문사회과학 전반의 패러다임을 역사에서 구조로 옮겨 놓았으며(최용호, 2000: 182), 구조주의 언어학은 이러한 공시태, 통시태의 구분을 계속해서 유지해왔다.

그러나 국어사 교육에서는 국어학자가 될 필요가 없는 학습자를 교육 대상으로 함에도 불구하고 학문으로서의 국어사 연구 내용을 축약하여 제공하여, '과거의 언어'를 '현재 학습자가 사용하는 언어'와 관련 없이 다루었다(주세형, 2005: 339). 국어학이라는 학문과 달리 국어교육학이라는 교육학은 학습자들이 교육을 통해 얻게 되는 지식 및 사고에 초점을 두어야 한다. 국어교육의 대상이 되는 언어는 역사적 전통 속에 존재하며 추상적인 단위가 아니라 생동감 있는 구체적인 단위(최용호, 2000: 47)이다[30]. 국어교육이 언어의 속성에 관심을 둔다면, 국어사 교육에서 언어의 속성 인식에 기여할 수 있는 부분은 언어의 역사성과 관련된 부분이다. 언어는 끊임없이 변하며 움직이는 역동적인 실체라는 것을 인식하기 위해서는 어느 한 시기만을 다루는 공시적 관점도 언어의 변화에만 초점을 둔 통시적 관점도 아닌 여러 시기를 연결하여 생각하는 범시적 관점에서 국어사적 지식을 생성하여야 한다. 여러 지식이나 자료를 연결하여 사고하는 귀추를 국어사 교육의 내용 조직 원리로 삼는다면 범시적 관점에서 국어사적 지식을 교육 내용으로 삼는 것이 가능해진다. 물론 국어학 연구에서는 공시적 및 통시적 구분이 엄밀하여야 하겠지만, 귀추가 '오류가능성'[31]이 있다는 것은 교육적인 국면에서 학습자가

30) 소쉬르 또한 언어의 상태와 움직임이 동일한 현상의 양면이며 공시태와 통시태의 구분이 방법론적인 구분임을 분명하게 인식하고 있었다(최용호, 2000: 183). 따라서 그는 기호의 불변성과 가변성이 존재론적인 구분으로 서로 긴밀히 연결되어 있는 반면 공시언어학과 진화언어학은 방법론적인 구분으로 서로 명확히 구분되어야 한다(최용호, 2000: 184)고 보았고, 전자는 언어 기호의 존재론적 속성이며 후자는 언어학의 방법론으로 둘을 분리하여 인식한 것으로 볼 수 있다. 이 중 국어교육학의 관심은 후자가 아닌 전자에 있다. 즉 학습자가 공시태와 통시태를 엄밀히 구분하여 언어를 연구하기보다, 언어라는 기호의 속성을 인식하게 하는 것에 초점을 둔다.

31) 가추(귀추)의 산물은 어떤 확정된 결론이나 입증된 진리명제가 아니라, 개연적인 짐작이며 '추측(guess)'이다. 전제들로부터 논리적으로 도출되지 않는 것을 결론으로 주장한다는 점에서 가추는 귀납과 마찬가지로 확정적이고 종합적인 또는 변환적(ampliative)인 추리이며, 오류가능성을 지닌다. 하지만 가추가 '추측'이나 '짐작'을 포함하고 있다고 그것이 곧 '허구'나 '허위'임을 뜻하는 것은 아니다. 가추는 형식적이고 명시적인 논거를 드러내지는 않지만, 아무렇게나 전개되는 추리가 아니라, 관찰된 결과에 결합되어야 할 전제, 즉

과거 국어와 현대 국어를 대상으로 경계를 구분 짓지 않고 유연하게 범시적으로 넘나들 수 있도록 하는 가능성을 열어준다. 따라서 귀추는 학습자가 현대 국어의 문법으로는 설명할 수 없는 비전형적인 현상을 발견하였을 때, 이를 설명할 수 있는 설명자로 과거 국어의 현상을 끌고 올 수 있도록 하는 동력으로 기능할 수 있으며, 나아가 국어사적 지식을 각 시기별 음운·형태·통사적 특징으로 간주하던 것에서 이 중 현대 국어와 관련이 있는 지식들까지 포섭하는 것으로 그 외연을 확대하는 데 기여할 수 있다. 이를 통하여 현대 국어의 이해를 돕는 국어사적 지식이 교육 내용으로 선정될 수 있으며, 학습자에게 '현재적 의미'(주세형, 2005: 339)를 부여할 수 있다는 점에서 국어사적 지식의 가치가 재정립될 수 있다.




【그림 Ⅱ-5】 귀추적 관점의 국어사 탐구 교육의 대상[32]

한편, 일련의 생각들로부터 귀추에 의해 또 다른 일련의 생각들 속에서 그것들에 대한 결론으로 옮겨 가며(Collins, 1985: 188), 이는 현상에 관한 원래의 생각을 새로운 일련의 생각들의 틀 속에 위치 짓고 해석하는 것을 통해 일어난다(Danermark, B. et al., 1997; 이기홍 역, 2005: 154). 이러한 관점에서 인문학이나 사회과학에서는 귀추를 재서술(redescription)이나 재맥락화(recontextualization)로 간주하기도 한다(Jensen, 1995: 148, Danermark et al., 1997; 이기홍 역, 2005: 154 재인용). 재맥락화하는 것, 즉 어떤 것을 새로운 맥락이라는 틀 속에서 관찰하고 서술하고 해석하고 설명하는 것은 과학적 실천에서 중심적인 요소이며, 사회과학의 발견들도 대부분 재맥락화와 결합되어 있다. 재맥락화는 이미 알려진 현상에 새로운 의미를 부여한다. 사회과학자는 지금까지 아무도 알지 못하던 새로운 사건

---

일반적 규칙이나 법칙을 상정하는 사유과정이다(이기홍, 2008: 307).

32) 본 절에서는 이론적 검토를 바탕으로 귀추적 관점의 국어사 탐구의 대상이 될 수 있는 지식이 무엇인지를 살피고, 구체적인 교육 내용은 3장에서의 학습자 양상을 바탕으로 마련할 것이므로 '내용'이 아닌 '대상'으로 칭하였다.

을 발견해내는 것이 아니다. 직접 관찰 가능한 것이 발견되는 것이 아니라 연관들과 관계들이 발견되며, 이것들에 의해 이미 알려진 사건을 새로운 방식으로 이해하고 설명할 수 있게 된다(Danermark et al., 1997; 이기홍 역, 2005: 154-155).

위와 같이 귀추를 어떤 것에 대한 관념으로부터 그것에 대한 다른 관념, 즉 더 발전되거나 더 심층적인 관념으로 옮겨가는(Danermark et al., 1997; 이기홍 역, 2005: 153-154) 재맥락화로 본다면, 학습자가 자신의 인지 구조를 통하여 새로운 학습 내용을 재구성하고 정교화함으로써 의미 있는 학습을 진전(김신곤, 1998: 116)하는 것, 즉 지식의 내면화로서의 이해에 도달하는(이관희, 2015: 41) 것을 목표로 삼는 구성주의적 문법교육의 시각과 맞닿게 된다. 구성주의적 문법교육은 지식이 '밖에서' 무엇인가를 주입함으로써 얻어지는 것이 아니라, 마음 '안에서' 깨달음을 통해 얻어질 수 있는(홍은숙, 1999: 345) 성격의 것이라는 점, 책에 적힌 명제는 그 자체로는 지식이 되지 못하며 누군가의 지식이 적힌 것이고 장차 또 다른 누군가에게 이해되어 그의 지식이 되기를 기다리는 존재(조영태, 2006: 250)라는 점을 전제한다. 이러한 관점에서 현재의 문법교육은 학습자의 인식적 구성을 염두에 두지 않은 상태에서 설명 체계로서의 문법을 일방적으로 제공하고 있다는 점이 지적된 바 있다(이관희, 2015: 40). 이처럼 지식을 실재적 현상으로 다룰 것이 아니라 인식 주체 개인의 주관적 인식과 밀착하여 머릿속에서 구성되는 것으로 보는 관점의 전환이 요구되는(이관희, 2015: 38) 시점에서, 지식을 발견하고 재맥락화하는 사유 과정인 귀추를 문법교육에 도입하는 것은 의의가 있다.

새로운 지식이나 개념은 새로운 문제적 경험으로 인한 인식적 동요에 의해 구성되고 이미 개인에게 존재하는 인식 체계에 동화되는데(Taylor, 1991: 4), 귀추는 경험의 영역으로부터 실재의 영역으로 추리해 나아가는 '창조적 도약(creative leap)'을 포함하므로(Wuisman, 2005: 380) 경험을 이해하여 재구조화하는 것, 즉 지식의 구성과 관련이 있다. 또한 귀추는 무엇이 궁극적인 진리인가를 판정하는 규칙이 없는 반면 지식이 점점 더 좋아질 가능성은 존재한다는 것을 함축한다. 따라서 귀추, 재맥락화, 재서술은 연구되고 있는 특정한 사례에 관한 더 심층적인 지식을 제공할 수 있으며, 또한 우리는 일반적인 맥락과 구조들에 관한 이론을 새로운 사례들에 연결지음으로써 이론을 점차 시험하고 수정하고 근거지을 수 있다(Danermark, B. et al., 1997; 이기홍 역, 2005: 159). 이를 이론가들의 연구 행위가 아닌 학습자들의 지식 구성으로 치환한다면, 학습자들이 자신이 가지고 있는 지식

을 바탕으로 다른 사례에 연결해 보면서 자신의 지식을 수정하고 확장하는 것으로 해석할 수 있다. 문법 정보가 문법 지식으로 구성되기 위해서는 '의미화' 및 '구조화'의 과정을 거쳐야 하는데(김호정, 2010: 15), '귀추'를 통한 탐구는 인식의 주체자인 학습자가 자료에 제시된 문법 정보를 이해함으로써 '의미화(김호정, 2010: 15)'의 과정을, 자신이 가지고 있는 지식을 바탕으로 연관성을 모색하는 추측을 생성함으로써 문법 현상들 간에 의미 있는 정보 패턴을 발견하고 이를 조직화하는 '구조화(김호정, 2010: 21)'의 과정을 거친다고 할 수 있다. 따라서 귀추의 추론 행위는 이러한 일련의 속성들을 담지하는 문법 지식의 구성(이관희, 2015: 40)으로 간주할 수 있다.

따라서, 귀추적 관점의 국어사 탐구 교육이 이루어진 결과로 습득되는 학습자의 지식은 현대 국어와 과거 국어 자료를 바탕으로 이를 연결하여 학습자들이 그 맥락을 복원하고 의미화한다는 점에서 '당사자적 지식'의 성격을 지니고 있다고 볼 수 있다.

또한 제한된 자료로 국어사적 사실을 재구한다는 점에서 국어사적 사고[33]가 귀추적(조진수, 2018: 90)이라고 볼 때, 앞서 논하였듯 귀추를 적용하여 국어사적 지식의 범위를 현대 국어와 과거 국어를 연결하는 것까지 포함한다면[34], 국어사적

33) 국어교육의 본질적인 목표를 사고력 신장에 두고 이러한 관점에서 국어교육을 총체적으로 포괄하려는 시도인 사고 중심 국어교육관(이삼형 외, 2007: 45-50)이 제시된 후, 국어교육의 지향점을 사고 교육에 두어야 한다는 견지에서 국어교육의 각 하위 영역에서 어떠한 사고를 배양할 수 있는지에 대한 연구가 이어져 오고 있다. 국어사 교육의 경우 국어사 교육을 통해 신장할 수 있는 국어사적 사고를 '국어사 연구자들의 연구 과정에 동원된 사고'로 간주하여 '국어사 연구자들의 연구 결과 도출된 국어사적 사실'과 구분(조진수, 2018: 86)하고자 하는 시도가 있었다. 조진수(2018)는 지식을 '정보'와 '판단'으로 구분하는 오우크쇼트(Oakeshott)의 입장(차미란, 2003: 222)에 동의하여 판단은 정보와 떨어져 있는 것이 아니라 정보의 이면에 논리적 가정으로 붙박여 있다고 보고, 국어사 연구자들의 사고를 정보가 아니라 '사고'로서 교재에 표상하여야 한다고 주장하였다. 국어사 자료를 귀추를 위한 단서로 활용될 수 있도록 제시함으로써 귀추를 국어사 교재의 집필 원리로 제안하였다는 점에서 본고와 유사한 입장을 취하나, 교육 내용의 실례를 보인 소재는 '하향이중모음의 단모음화 시기의 추정'과 같이 기존의 국어사 교육에서 다루던 국어사적 지식의 범위 안에서 선정되어 학습자의 현재 언어와 귀추적으로 연결하는 것에 관심을 두지 않았다는 점에서 차이가 있다.

34) 최소영(2018ㄱ)에서는 '범시태'를 '공시태와 통시태의 융합'으로 상정하고, 역사적으로 형성된 방언들뿐만 아니라 점진적이지만 지속적으로 진행 중인 언어 변화의 현실태가 모두 해당한다고 보았다. 또한, 공시론과 통시론의 통합 정도에 따라 관점의 스펙트럼을 제시하여 범시론의 층위를 세밀하게 구분한 바 있다. 본고에서 논하는 범시태 및 범시적 관점은 공시적 변이와 통시적 변화의 양 축 각각을 모두 살핀다는 점에서 '상대적으로 병렬

사고의 범위도 넓어질 수 있다. 과거 국어를 대상으로 국어사 연구자들이 연구한 사고뿐 아니라 현대 국어에서 비전형적인 사례를 발견하였을 때 이에 대한 원인을 과거 국어에서 추적하여 추측하는 사고 또한 국어사적 사고가 될 수 있으며 이때에도 귀추가 작동한다.

한편, 귀추적 사고가 주요한 종적 속성으로 '인식론적 순환'을 포함하고 있다(장성민, 2018: 21)는 점에서 국어사적 사고 또한 인식론적인 순환의 속성을 지닌다. 학습자에게 서로 관련 없어 보이는 자료들을 순차적으로 제공함으로써 새로운 인식론적 주기를 거듭하게 된다면, 즉 이로 인해 어떤 대상을 설명하는 데 기존의 설명만으로 해결되지 않는 새로운 단서가 확인되어 지식 구성의 맥락이 달라진다면(장성민, 2018: 22), 학습자의 머릿속에서 최선의 설명이 계속해서 변해 갈 것이다. 따라서 귀추적 성격을 지닌 국어사적 사고는 인식론적 순환의 속성을 내포하며, 개인이 '이미 수용된 것'과 '더 수용되어야 할 것'을 구분하며 역동적으로 사고할 것을 요구한다는 점에서(장성민, 2018: 22) 새로운 지식의 구성을 계속해서 도모할 수 있다.

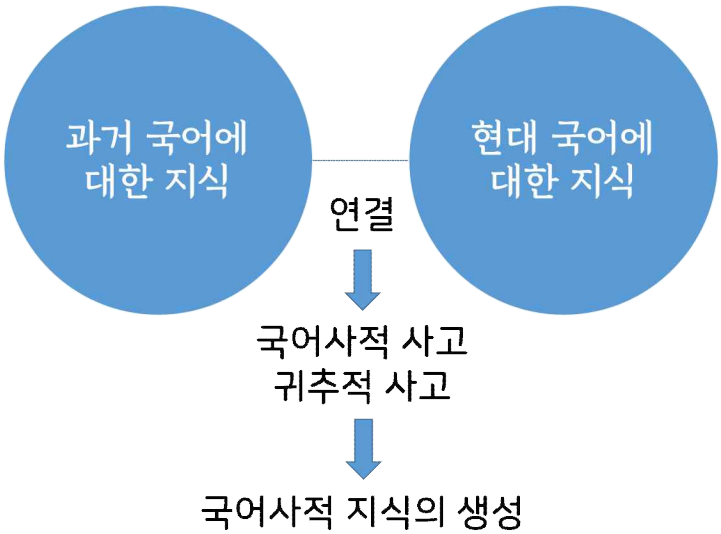
이상을 종합하면, 귀추적 관점의 국어사 탐구 교육은 학습자에게 낯설고 관련성이 없어 보이는 자료들을 바탕으로 이를 관련시키는 추측을 모색하여 지식을 구성해 가는 탐구[35]를 통하여 당사자적 지식의 성격을 지닌 국어사적 지식을 획득하게 하며, 현대 국어와 과거의 국어를 연결하여 그럴듯한 설명을 추론하는 귀추적인 특성을 지닌 국어사적 사고를 배양하게 하는 교육이라 할 수 있다[36]. 귀추적 관점

---

적인 범시론', 혹은 방언 등의 공시적 변이형을 대상으로 언어에 남아 있는 역사적 흔적을 통시적으로 밝힌다는 점에서 '조금 더 융합적인 범시론'에 가깝다고 할 수 있다.

35) 새로운 지식을 창출하는 기제인 '귀추'와 이미 결론이 있는 지식을 구성해 가는 것은 다소 상충되어 보일 수도 있다. 하지만 과학 및 사회 탐구 교육에서 귀추를 관찰된 사실들에 대하여 관련성 있는 예측을 도출하는 가설을 생성하는 것으로 간주하는 것에 반해, 본고에서는 다른 교과 교육과 달리 국어교육, 특히 문법 탐구 교육에서는 언어적인 현상이 탐구의 대상이 되기 때문에 가설을 설정한 후의 증명 작업이 탐구에서 중요한 구인이 아닐 수도 있다는 점을 고려하여, 귀추의 속성 중에서도 후행하는 증명 작업보다는 그 이전의 과정, 즉 가설 생성이라고 일컫는 '관련성 있는 설명을 도입하는' 과정에 더 초점을 맞추고자 하였다. 즉, 학습자가 공시와 통시를 연결하는 새로운 지식을 창출해내는 특성에 더 주목하고 검증 및 증명 작업을 생략하는 대신 이미 문법 내용학적으로는 존재하는 지식을 구성하도록 하는 탐구를 제안하고자 한 것이다. 이는 이러한 지식을 구성해 가는 탐구가 관찰되는 것들을 바탕으로 관련성 있는 설명을 생성하도록 함으로써 탐구 이전에는 학습자에게 존재하지 않았던 지식, 즉 새로운 지식을 창출하게 한다는 점에서 귀추적 속성이 존재한다고 간주한 것이다.

의 국어사 탐구의 결과 얻어지는 국어사적 지식과 사고를 그림으로 나타내면 다음 【그림 Ⅱ-6】과 같다.




【그림 Ⅱ-6】 귀추적 관점의 국어사 탐구의 결과 획득되는 지식 및 사고

36) 교사 인식 설문에 응한 교사들은 국어사 탐구에 대한 상을 제시하기도 하였는데, 공통적으로 과거 국어와 현대 국어의 연결, 원인과 결과의 맥락 추측 등을 포함하고 있었다. 이는 국어사 귀추 탐구 교육을 모색하고자 하는 본고의 방향과 크게 다르지 않았다.

【T-11】 현대 문법 자체를 꺼려하는 학생들에게 '국어사' 수업 내용은 더 낯설게 느껴질 것이다. 구체적인 사례를 직접 분석, 탐구하여 현상의 원인이나 결과를 도출해본다면, 설령 그 도출 결과가 틀렸다할지라도 학습 내용을 더 오래 기억할 수 있기 때문이다.

【T-12】 국어사 교육 내용은 학습자들에게 매우 어려울 수 있음. 많은 지식을 탈맥락적으로 다루기보다, 현재의 언어생활과 관련된 흥미로운 언어 현상을 선택하고 '왜 그럴까'를 중심으로 다양한 맥락을 추측해 보는 것이 좋을 듯함. 언어의 규칙 자체를 기술하는 것은 어렵지만, 언중의 입장에서 언어 사용의 논리와 환경 등을 생각해 보는 것은 언어적 주체의 입장에서 보다 쉽게 접근할 수 있으며, 유기적 역동성을 인식할 수 있는 기회가 됨. 특히 학습자들은 언어의 기원이나 역사적 변화에 대해 호기심이 많은 편임.

【T-29】 탐구학습이 가능하도록 적절하고 풍부한 언어자료를 제시해줄 것. 방대한 지식을 모두 가르치려 하기보다는 현대문법이나 아이들의 현실 발음, 신조어 등과 연결하여 언어의 변천이 지금도 일어나고 있고 앞으로도 일어날 살아 있는 현상임을 알게 해주는 것이 바람직하다고 생각합니다.

## 2.3. 귀추적 관점의 국어사 탐구 교육의 범위

앞서 귀추적 관점의 국어사 탐구 교육을 학습자에게 낯설고 관련성이 없어 보이는 자료들을 제시하여 이를 관련 짓는 추측을 모색하도록 하는 탐구로 정의한 바 있다. 이처럼 국어사 귀추 탐구 교육은 국어사 탐구 교육의 가능태 중 하나이며, 또 다른 가능한 국어사 탐구 교육, 국어사 교육의 모습이 존재할 수 있다. 이에 이하 국어사 귀추 탐구 교육이 다룰 수 있는 교육의 범위를 논하고자 한다. 이는 연역, 귀납에 비하여 귀추를 도입하는 것이 국어사 탐구에서 어떠한 역할을 할 수 있는지를 검토하는 것에서 추정할 수 있다. 국어사 탐구에 귀추를 도입한다면, 국어사적 지식은 과거 국어와 현대 국어를 연결한 지식이 될 것이며, 국어사적 사고는 관련성 있는 설명을 모색하고, 인식론적 순환의 성격을 지닐 것이다. 따라서 귀추적 관점의 국어사 탐구 교육의 범위는 이러한 국어사적 지식과 사고를 길러줄 수 있는 교육 내용을 포함하는 것이 되어야 할 것으로 보인다.

ㄱ. 과거 국어와 현대 국어를 연결
ㄴ. 관련성 있는 설명을 모색
ㄷ. 인식론적 순환

첫째, 과거 국어와 현대 국어를 연결하는 데 귀추가 역할할 수 있다. 귀추적 관점의 국어사 탐구 교육은 단편적인 시기별 국어사적 지식이 아닌 범시적 관점에서의 국어사적 지식을 교육 대상으로 삼는다. 둘째, 관련성 있는 설명을 모색한다는 점에서 단순히 과거 국어와 현대 국어를 비교하는 차원에서의 국어사적 지식이 아닌 범시적 시각에서 상호 연관성을 지닌 국어사적 지식이 교육 내용으로 포함된다. 셋째, 인식론적 순환을 유도할 수 있는 것이 교육 내용이 되어야 한다. 추가 자료를 통한 연관성 있는 모색을 통하여 인식의 변화를 도모하여야 한다. 따라서 현대 국어의 '나/내, 너/네'와 중세국어의 '나/내'와 '너/네'의 관련성(양영희, 2016: 161)[37]과 추가적으로 '누구'의 변화를 아울러 제시하는 것(양영희,

37) 중세국어 시기의 주격조사로는 '이', 'ㅣ', '∅'가 있으며 'i, y' 이외의 모음 아래에는 'ㅣ'가 나타나므로(고영근, 1997), 대명사 '나, 너'에 주격조사 'ㅣ'가 결합하면 '내, 네'가 된다. 한편, 현대 표준어에서는 '나, 너, 저'에 주격조사 '가'가 붙을 때 '*나가, *너가, *저가'로 쓰이지 않고, '내가, 네가, 제가'로 쓰이는 모습을 보이는데, 이러한 형태상 특이성은

2016: 162)[38], 현대 국어의 ‘재우다’와 ‘재다’의 관련성(양영희, 2016: 162)[39]을 제시하고 추가적으로 ‘태우다(<ᄐᆡ오다)’, ‘채우다(<ᄎᆡ오다)’의 사동형 형성 과정을 비교(양영희, 2016: 163)하는 것[40] 등이 교육의 범위가 될 수 있다. 즉 현대 국어와 과거 국어에 대한 지식이 상호연관성을 지닐 수 있으며, 추가적인 자료를 통하여 인식의 폭을 넓힐 수 있는 지식이 귀추적 관점의 국어사 탐구 교육의 범위로 포함된다.

## 3. 귀추적 관점의 국어사 탐구 교육의 의의

### 3.1. 언어의 역사성에 대한 실제적 이해

과거의 각 시대별 표기, 음운, 형태, 통사 및 문법 요소를 단순 비교하게 하는 현행 국어사 교육에 대하여 학습자들은 자신의 삶에서 유리된 지식을 암기하기만 한 부정적 경험으로 평가하고 있었다(최소영, 2018ㄴ: 168-170). 하지만 학생들에게 뒤틀린 단어들처럼 보이는 이상한 기호들이 한때 실제 사람들에 의해 사용되던 실제 언어의 예임을 보여 주는 것에는 비판의 여지가 없다(Kleparski & Kudla, 2008: 62). 즉 기존의 국어사 교육의 문제는 국어사 교육의 정당성 그 자체에 있는 것이 아니라, 변화의 연속체인 언어의 본질을 학습자가 인식하기 어렵게 한다는 점(최소

---

중세국어 이래의 통시적인 변화로 설명할 수 있다(고영근·구본관, 2018: 149). 즉, ‘나, 너, 저’에 주격조사 ‘ㅣ’가 결합한 주격형 ‘내, 네, 제’에 다시 ‘가’가 결합한 것으로 볼 수 있다(고영근·구본관, 2018: 179).

38) 양영희(2016: 162)에서는 중세국어 시기의 ‘(미지칭) 대명사+(보)조사’가 한 단어로 굳어진 또 다른 예로 ‘누구’가 있음을 언급하며, ‘누구’의 변화를 아울러 제시해 주는 것도 학습자들의 국어사 지식에 대한 흥미를 유도하는 한 방법임을 제안하고 있다. 귀추적 관점의 국어사 탐구 교육의 범위는 현대 국어의 ‘나/내, 너/네’와 중세국어의 ‘나/내, 너/네’의 관련성을 탐구하는 것에서 그치는 것이 아니라, 인식론적 순환을 위하여 이렇듯 관련된 추가 자료의 제시를 통한 탐구가 필수적으로 요구된다.

39) 현대 국어에서 ‘자다’의 사동형이 왜 ‘재우다’가 되는 것인지는 통시적인 관점을 통하여 설명될 수 있는데, 중세국어 시기에는 ‘자다’의 사동형으로 ‘재다’ 형을 사용하였고, 여기에 다시 사동형 접미사 ‘오’를 결합하여 ‘재오다’가 되었으며, 여기의 ‘오’가 ‘우’로 변하여 현재 ‘재우다’가 된 것이다(양영희, 2016: 163).

40) ‘태우다’와 ‘재우다’는 중세국어 시기부터 ‘ᄐᆡ오다’와 ‘ᄎᆡ오다’로만 사용되었으며, ‘*ᄐᆡ다, *ᄎᆡ다’로는 사용되지 않았다는 점에서 ‘재우다’와 비교된다(양영희, 2016: 163). 이러한 점에서 본고는 인식론적 순환을 유도할 수 있는 탐구 자료로 적합하다고 판단하였다.

영, 2018ㄱ: 203)에 있다.

앞서 교육과정 검토에서 확인하였듯, 국어사 교육과 관련된 성취기준에는 언어의 역사성을 이해하도록 하는 것이 포함되어 있다. 또한, 교사 인식 조사에서도 현대 국어와 연결될 수 있는 사례 제시 등을 통해 언어의 역사성을 느낄 수 있도록 하는 것이 국어사 교육의 목표가 되어야 한다고 응답한 경우가 많았다.

> 【T-2】 현대의 국어와 연계될 수 있는 다양한 예를 통해 학생들이 국어사의 변천과 언어의 역사성을 느껴볼 수 있는 수업이 되어야 하지 않을까 함.
>
> 【T-6】 국어사는 학생들이 생소해하고 어려워하는 분야입니다. 그렇기 때문에 필요 이상으로 깊고 어려운 내용 체계를 제시하기보다 현대 국어 문법 체계를 종합적으로(통시적으로) 이해하는 데 도움이 되는 수준까지의 내용 체계를 제시하는 것이 이상적이라 생각합니다. 또한 교육의 방점 역시 '현재-과거'를 비교하여 탐구하는 방식이어야 할 것입니다.
>
> 【T-15】 (...) 따라서 언어의 역사성에 대한 이해와 같이 국어사 교육의 목표를 뚜렷하게 정립하고 몇몇 개념들을 대상으로 하여 통시적인 재구조화가 이루어져야 할 것 같습니다.(밑줄은 연구자)

이처럼 학습자로 하여금 언어의 역사성을 이해할 수 있도록 하는 것이 국어사 교육의 역할이며, 언어의 역사성을 실제적으로 이해하기 위해서는 현대 국어와의 연계가 필요하다는 인식을 교육과정에서도, 교사 인식 조사에서도 찾아볼 수 있었다. 본고는 교육과정에서 요구하는 국어사 교육에 대한 요소를 추출하여 국어사 교육의 목표를 재정립하고, 이러한 목표를 수행할 수 있는 교육의 모습으로 귀추적 관점의 국어사 탐구 교육을 제안하였는데, 귀추적 관점의 국어사 탐구 교육에서는 자료를 바탕으로 현대 국어와 과거 국어를 연결하는 탐구가 교육 내용이 된다. 학습자들은 이러한 탐구 경험을 바탕으로 언어가 역동적인 실체임을 실제적으로 느끼고 이해할 수 있을 것이다.

### 3.2. 국어사적 지식에 대한 범시적 관점 획득

주지하듯, 국어사 교육 내용의 가치는 '현재'에서 탐색되어야 하고 '과거의 언어를 학습할 가치'는 '학습자가 과거의 언어를 학습한 결과', '현재의 언어

를 이해하는 데 도움이 되는 측면이 있는지’를 기준으로 탐색되어야 한다(주세형, 2005: 338-339)는 입장이 줄곧 제기되어 왔다.

코세리우(Coserieu, 1980)는 ‘통합된 공시성’의 개념을 내세워 공시적인 연구에서의 역동성에 대해 관심을 가져야 함을 강조한 바 있는데(Coserieu, 1980, 구본관, 1998: 16 재인용), 이러한 관점에 서면 공시적인 언어 사실을 밝히기 위해서는 통시적인 연구가 필요하다는 주장이 강하게 제기된다. 언어는 시간 속에 존재하는 대상이지 영원한 실체나 순간적인 실체가 아니다. 따라서 언어는 그것의 과거나 미래에 대한 언급이 없이는 통찰력 있게 기술할 수 없다(구본관, 1998: 16). 공시적 기술에만 관심이 있는 기술언어학자라도 완벽히 해명적인 기술을 하려면 역사에 눈길을 돌려야 한다(Keller, 1990; 이기숙 역, 1994: 200)는 입장도 위 입장들과 궤를 같이한다.

하지만 언어 사용자는 일반적으로 언어에 대한 역사적 지식을 갖고 있지 않다. 각각의 언어 사용자는 대단위의 조망 능력이 없기 때문이다(Keller, 1990; 이기숙 역, 1994: 200). 따라서 이에 대한 교육적인 처치가 요구된다.

이때, 문법교육에서 공시태에 주목하는 것이 통시태를 등한시하는 방향으로 왜곡된다면 역사적인 언어의 본질을 놓치는 우를 범하는 것이 되며, 반면에 과거의 국어에 국한된 채 통시태만을 강조하면 문법교육은 학습자의 삶으로부터 유리될 것이므로(최소영, 2018ㄱ: 216) 이를 적절하게 융합할 수 있는 교육 내용의 마련이 필요하다.

현대 국어 자료와 과거 국어 자료를 연결하는 귀추적 관점의 국어사 탐구는 공시태와 통시태를 통합적으로 바라보게 한다는 점에서 범시적 시각, 즉 ‘과거의 언어’와 ‘현재의 언어’는 ‘별도의 개체’가 아닌 ‘한국어라는 동일한 유기체의 변이’라는 관점(주세형, 2005: 340)을 획득할 수 있도록 한다. 또한, 이러한 통합적인 시각은 국어사에 관한 단절적 인식을 극복하고, 학습자 자신이 오늘날과 내일의 언어를 만들어 가는 변화의 주체임을 더욱 강하게 인지할 수 있도록 돕는다(최소영, 2018ㄱ: 217).

### 3.3. 관련성 있는 설명을 모색하는 귀추적 사고 신장

역사적 설명은 귀납적으로 증명되기 이전에는 실재적인 것으로 확립되지 않으

며, 단지 가능한 것일 뿐이다(강미정, 2011: 262)[41]. 하지만 이 설명 과정에는 귀추적 사고가 개입한다. 이러한 귀추적 사고 절차는 개연성 계산의 규준(canon)을 따르지 않는다(Burbidge, 1981: 25). 그 대신 설명을 생성할 때 설명에 필요한 요소들이 중요성에 따라 추정된다는 점에서 모종의 반성적 평가 과정이 요구된다. 이 과정은 어떤 의미에서는 주관적이라고 할 수 있으며 엄밀한 의미에서 객관적이라고 할 수 없다. 그것은 "가추법적인" 본능적 사고 능력-짐작의 논리-의 요소를 포함한다(강미정, 2011: 263).

마찬가지로 귀추적 관점의 국어사 탐구는 완전한 연역도, 완전한 귀납도 아닌 중요하고 관련되어 보인다고 생각되는 것들을 가져와서 자신의 설명을 생성하는 탐구이다. 따라서 관련되는 자료가 나타날 때 자신의 기존 설명을 반성적으로 평가하고 그것을 연관 짓는 설명을 창발해내는 귀추적 사고가 이를 통해 신장될 수 있다.

또한, 학습자들은 국어사 귀추 탐구의 경험을 통해 평소에는 인식하지 못했던 현대 국어와 과거 국어 사이의 인과적인 관련성을 모색하게 되는데, 이를 통해 경험적 현상들의 연쇄라는 전제로부터 인과적 힘과 기제의 존재와 운동이라는, 기존의 전제 속에는 포함되어 있지 않은 새로운 결론을 이끌어내는(이기홍, 2008: 317) 귀추적 사고를 신장할 수 있을 것이다. 이러한 귀추적 사고는 미지의 관찰된 현상을 이미 우리가 알고 있는 사전 지식과 비교하여 어떻게 유사한가에 대해서 분석할 수 있는 형태의 논리적 이해과정과 이러한 유사성을 미지의 관찰 대상에 대한 원인으로 차용할 수 있는 형태의 사고 과정이 동시적으로 수행되는 인지적 활동이 동원(권용주 외 2011: 156)된다는 점에서, 학습자의 언어 능력뿐만 아니라 논리적 사고 및 창의적 사고를 기를 수 있을 것으로 기대된다. 이는 관찰을 단순 일반화하여 얻어지는 귀납의 과정이나, 가설로부터 다음 단계에서 일어날 것으로 예측되는 현상을 연역하는 과정으로는 얻을 수 없는 성격의 것이므로 의의가 있다.

---

41) 퍼스에 의하면 역사 탐구는 "결코 완전히 종결되지 않을 것"이며, "한 사람의 일생의 작업이 아니라 무한하게 세대에서 세대로 이어지는 작업"이다(CP 5: 589). 역사 연구에 대한 이와 같은 장기적인 조망은 오류 가능성에 대한 고려에서 비롯된다. 연구 과정에 개입되는 우발성은 피할 수도 없으며, 부적절하지도 않다. 현재 관찰된 증거에 대한 잘못된 평가에서 나온 잘못된 결론이 때에 이르면 수정되리라는 예견은 연구를 추진시키는 원동력이기도 하다(강미정, 2011: 263-264). 이처럼, 완벽히 증명될 수도 없고 완전히 종결될 수도 없으며 그저 가능한 설명을 모색하는 것이 탐구라는 것을 전제한다는 점에서 귀추는 문법 지식의 속성에 적합한 사유 양식이다.

# Ⅲ. 귀추적 관점의 국어사 탐구에서의 추론 양상 분석

## 1. 자료 수집 및 분석 방법

앞서 Ⅱ장에서 국어사 교육의 실태를 바탕으로 국어사 교육의 목표를 재정립하고, 이를 위한 방향성으로 '귀추'를 도입하기 위한 이론적 검토를 수행하였다. 이때 '국어사 탐구 교육'의 관점을 투영하여 논의한 '귀추'의 개념 및 유형을 바탕으로 하여, 본 장에서는 실제 학습자의 추론 양상을 분석하고, 귀추적 관점의 국어사 탐구 교육을 위한 교육적 시사점을 도출할 것이다. 그에 앞서 본 절에서는 학습자 양상을 수집하기 위한 본조사의 연구 방법 및 절차와, 수집한 자료를 분석하기 위한 기준의 설정 및 분석을 수행한 방법을 상세히 서술할 것이다.

### 1.1. 자료 수집 방법

#### (1) 연구 대상

본 연구는 과거 국어와 현대 국어를 연결하는 귀추적 관점의 국어사 탐구 교육의 내용을 마련하고자 하는 연구이므로, 문법교육의 최종 단계에 도달한 고등학교 학습자들을 연구 대상으로 한다. 따라서 공통 교육과정을 이수한 고등학교 2학년 학습자와 공통 교육과정과 선택 교육과정 『독서와 문법』을 모두 이수한 고등학교 3학년 학습자를 대상으로 삼았다. 자료 수집의 대상으로 선정한 학습자는 D 고등학교 2학년 57명과 E 고등학교 3학년 74명, 그리고 추가적으로 소집단 토의를 진행한 B 고등학교 3명, F 고등학교 3명으로 총 137명이며, 다음 <표 Ⅲ-1>에서 볼 수 있듯이 F 고등학교를 제외하고 모두 평균 이상의 학업 성취도를 보였다.[42]

42) 질문지 조사 시 무응답자의 비율을 줄이기 위하여 학업 성취가 다소 낮지 않은 학교를 선정하였지만, 이러한 표집은 연구의 진행을 위하여는 유의미하나 보통학력 이상의 학습자 비중이 다소 높다는 점에서 한계가 있다. 이러한 한계를 보완하기 위하여 본고는 소집단 토의 진행 시 전국연합학력평가의 국어 성적을 기준으로 중간 정도의 성취를 보이는 학습자들을 선정하였다. 이에 더하여 다양한 수준의 학습자를 대상으로 한 후속 연구 또한 요구된다.

<표 Ⅲ-1> 조사 대상 학교의 국가수준 학업성취도 평가 결과(국어 과목)[43]

| 대상 학교 | 보통학력 이상(%) | 기초학력(%) | 기초학력 미달(%) |
|---|---|---|---|
| 고등학교 전체 | 84.1 | 12.7 | 3.2 |
| 서울 D 고등학교 | 93.0 | 5.2 | 1.8 |
| 서울 E 고등학교 | 90.6 | 7.0 | 2.4 |
| 서울 B 고등학교 | 92.0 | 7.0 | 1.0 |
| 서울 F 고등학교 | 78.5 | 16.3 | 5.2 |

일반적으로 질적 연구에서는 연구자가 관심을 둔 특별한 사례를 의도적으로 선택하여 연구 대상으로 삼는다(한철우 외, 2012: 81)는 점에서 목적적 표본선정(purposeful sampling; Patton, 2015; 김진호 외 역, 2017: 393)이 이루어진다. 본고의 연구 문제 및 목적에 의거하여, 소집단 토의를 바탕으로 질적 연구를 수행할 때 본고에서는 목적적 표본선정 중 전형적인 사례 선정 전략을 택하였다. 이는 전형적인 것, 정상적인(normal) 것, 평균적인 것을 이해하고, 설명하고, 강조하기 위하여 평균적인 사례를 선정하고 연구하는 것(Patton, 2015; 김진호 외 역, 2017: 397)으로, 보통 또는 평균을 강조하는 표본추출의 유형(Miles & Huberman, 1994; 박태영 외 역, 2009: 53)이며, 모집단 특유의 속성을 가장 많이 가지고 있는 사례를 선택하는 것(조용환, 2009: 28)이다. 본고에서는 학습자의 성취 수준에 따른 집단별 양상을 비교하는 것에 목적을 두지 않으며 일반적인 교수-학습 상황에서 적용할 수 있는 귀추적 관점의 국어사 탐구 교육을 구안하는 것을 목표로 하므로, 교수-학습 상황의 전형적이며 평균적인 상황을 이해하는 것에 주안점을 두었다. 이에 본고는 학업 성취도가 '중'인 학습자가 대다수인 교실 상황을 고려하여 이를 연구 대상으로 삼고자 하였다.

또한, 이러한 연구 대상 선정에는 최대한 양상을 다양하게 살피고자 하는 의도

43) 교육부의 2017년 국가수준 학업성취도 평가 결과 발표 보도 자료에 따르면, 전국시도교육감협의회와 국정기획자문위원회의 제안을 반영하여 2017년 평가에서부터 시·도 및 학교의 평가 부담 완화를 위해 전수평가에서 표집평가로 전환하였고, 이에 따라 2017년부터 시·도별 평가 결과 산출 및 학교별 학업성취도 평가 결과 정보 공시는 제외되었다. 따라서 <표 Ⅲ-1>에 제시된 서울 B, D, E, F 고등학교의 학업성취도 평가 결과는 2016년 11월에 실시된 학업성취도 평가의 결과이며, 고등학교 전체 학습자의 비율도 2016년의 결과를 기준으로 하였다. 학교별 학업성취도 평가 결과는 초·중등 교육 정보 공시서비스 '학교알리미' 홈페이지(http://www.schoolinfo.go.kr)를, 고등학교 전체 학습자의 학업 성취도 평가 성취 수준 비율은 '국가지표체계' 홈페이지(http://www.index.go.kr)를 참고하였다.

도 고려되었다. 예비조사 결과 성취 수준이 낮은 학습자들의 경우 기초적인 탐구 수행 자체를 버거워하는 경향을 보였으며, 성취 수준이 높은 학습자들의 경우에는 정답을 맞히려는 태도로 인하여 다양한 양상을 보여 주지 못하는 경향을 보였다. 이에 학업 성취 수준이 '중'인 학습자들에게서 가장 창발적으로 양상이 도출될 것으로 기대되었다. 본고는 이와 같은 이유에서 학업 성취도가 '중'인 학습자들을 연구 대상으로 삼아 연구 참여자를 섭외하였다.[44] 그 결과 소집단 토의에 참여한 학습자의 학업 성취도에 대한 정보는 다음 <표 Ⅲ-2>와 같다.

<표 Ⅲ-2> 소집단 토의 참여 학습자의 학업성취도(전체 및 국어 과목)

| 소집단 토의 참여 학습자 | | 전체 학업 성취도 | 국어 학업 성취도 | |
|---|---|---|---|---|
| G1 서울 D 고등학교 2학년 | 5 | 중 | 중 | 최솟값: 52.91<br>최댓값: 88.98<br>평균: 74.35 |
| | 10 | 중 | 중 | |
| | 33 | 중 | 중 | |
| G2 서울 D 고등학교 2학년 | 4 | 중 | 중 | |
| | 6 | 중 | 중 | |
| | 7 | 중 | 중 | |
| G3 서울 D 고등학교 2학년 | 37 | 상 | 중 | |
| | 57 | 중 | 중 | |
| | 44 | 중 | 중 | |
| G4 서울 B 고등학교 3학년 | 1 | 중 | 중 | |
| | 2 | 중 | 중 | |
| | 3 | 중 | 중 | |
| G5 서울 F 고등학교 3학년 | 1 | 중 | 중 | |
| | 2 | 중 | 중 | |
| | 3 | 중 | 중 | |

44) 학습자를 표집할 때 전체 학습자를 대상으로 실시하는 대학수학능력시험 모의고사 및 각 학교에서 시행하는 국어사 교육 내용에 대한 평가 결과를 모두 고려하고자 하였다. 이때 후자에 대하여는 각 학교별 성취 수준을 고려하여야 하므로, <표 Ⅲ-1>에 제시되어 있는 정보를 바탕으로 가중치[해당 학교의 보통 학력 이상 비율(%)/고등학교 전체 보통 학력 이상 비율(%)]를 설정하였다. 이후 전자의 백분위와 후자의 가중치를 고려한 백분위를 종합하여 백분위를 산출하고 이를 바탕으로 등급화를 진행하였는데, 학업 성취도를 바탕으로 상·중·하 집단을 구분하여 집단별 학습자의 양상을 살핀 김슬기(2016), 김다연(2018) 등의 연구들을 참조하여 학업 성취도가 1, 2등급인 경우에는 '상', 3, 4, 5등급인 경우에는 '중', 6등급 이하인 경우에는 '하' 집단으로 분류하였다.

| 구분 | 등급 | 등급별 백분위 |
|---|---|---|
| 학업 성취도 '상' 집단 | 1, 2 | 1등급(상위 4%), 2등급(4%-11%) |
| 학업 성취도 '중' 집단 | 3, 4, 5 | 3등급(11-23%), 4등급(23-40%), 5등급(40-60%) |
| 학업 성취도 '하' 집단 | 6, 7, 8, 9 | 6등급(60-77%), 7등급(77-89%), 8등급(89-96%) |

소집단 토의에 참여한 학습자들은 본조사 1에서 질문지 조사 진행 시 후속 연구에 참여 의사를 밝힌 학습자들을 대상으로 하여 선정되었다. 그 결과 3개의 집단이 구성되었고, 이 소집단을 대상으로 연구를 수행하였다. 이후 양상의 포화 확인을 위하여 추가적으로 두 집단을 연구자가 따로 섭외하였는데, 이는 포화(saturation) 또는 중복(redundancy) 표본선정을 의도한 것이다. 포화(saturation) 또는 중복(redundancy) 표본선정은 표본의 크기가 작다는 문제를 다루기 위한 목적적 전략(Patton, 2015; 김진호 외 역, 2017: 452)으로, 목적적 표본선정(purposeful sampling)에서는 정보에 대한 고려를 바탕으로 표본의 크기가 결정되는데, 목적이 정보를 최대로 하는 것이라면 새로운 정보가 새롭게 표본으로 선정된 단위들로부터 더 이상 출현하지 않을 때 표본선정이 종료되어야 하며, 중복(redundancy)이 중요한 준거가 된다(Lincoln & Guba, 1985: 202)는 점을 전제한다. 즉, 표집의 중단 시기를 결정하는 기준은 통계적으로 충분한 수준인지에 대한 것이기보다는 정보적으로 중복되었는지의 여부가 적용된다(Lincoln & Guba, 1985: 202). 본고는 이러한 관점에 입각하여 추가적으로 표집을 수행하여 연구를 진행하였고, 귀추적 추론 양상의 과정에서 어려움을 겪는 양상이 이전에 수행한 연구에서 나타난 학습자의 양상과 유사하며 추가적으로 발견되는 양상이 없어 이론적 포화(Theoretical Saturation; Strauss & Corbin, 1998; 신경림 역, 2001: 192)가 이루어졌다고 보아 표집을 중단하였다.

이러한 표집의 목적은 정보를 최대화하는 것이지 용이한 일반화가 아니며(Lincoln & Guba, 1985: 202), 본고는 다양한 수준의 학습자들의 탐구 양상을 폭넓고 다양하게 분석하는 것을 목표로 하므로, 학년의 차이나 성적의 차이를 변인으로 설정하지는 않았다. 또한, 추가적으로 연구 대상을 표집할 때 학년의 차이를 변수로 두어 선정한 결과 양상에 큰 차이가 없는 것으로 확인된바, 학년은 변인에 따른 차이가 없다고 간주하여 고정 변인으로 처리하였다.

#### (2) 연구 절차

본 연구의 본조사는 두 번에 걸쳐 이루어졌다. 본조사 1에서는 귀추적 관점의 국어사 탐구 교육을 위한 시사점을 도출하기 위하여 귀추적 관점의 국어사 탐구를 유도하는 질문지를 작성하여 설문조사를 실시하였다. 그 결과, 귀추적 추론 과정의

세부적인 양상을 질문지 조사로 명료하게 포착되지 않는 경향을 보여 본고의 연구 문제 달성을 위하여 본조사 2를 추가적으로 진행하였다. 본조사 2에서는 탐구 과정을 풍부하고 세밀하게 보기 위하여 소집단 토의를 진행하였으며, 질문지 조사의 응답에 대한 사후 면담도 수행하였다. 본조사의 내용 및 대상을 정리하여 제시하면 다음 <표 Ⅲ-3>과 같다.

<표 Ⅲ-3> 본조사 연구 절차

| 구분 | 내용 | 대상 |
|---|---|---|
| 본조사 1 | 귀추적 추론 과정을 유도한 탐구 질문지 | 서울 D 고등학교 2학년 57명<br>서울 E 고등학교 3학년 74명 |
| 본조사 2 | 소집단 토의를 바탕으로 탐구 과정 관찰 | 서울 D 고등학교 2학년 9명(3명*3집단)<br>서울 B 고등학교 3학년 3명<br>서울 F 고등학교 3학년 3명 |
| 사후 면담 | 학습자 심층 면담 | |

우선, 본조사를 수행하기에 앞서 예비조사를 실시하여 귀추적 관점의 국어사 탐구를 유도하였고 본조사를 위한 시사점을 도출하고자 하였는데, 이는 앞서 제시한 국어사 교육에 대한 인식 조사와 함께 이루어졌다. 예비조사에서는 탐구에 대한 자세한 안내 없이 현대 국어와 과거 국어의 자료만을 제시하여 이를 연결하는 추측을 생성해 내도록 하였다. 그 결과 인식 및 탐구 설문에 응한 479명의 학생 중 중 탐구에 응답한 학생이 298명이었으며, 그중 추측을 생성한 학생이 96명이었다.

【S-1-36】 혼자서 하기에는 좀 힘들 것 같고, 누군가 지도를 해주거나 좀 도와주어야 할 것 같고, 너무 막연하게 물어보는 것보다는, 좀 더 좁은 범위의 주제 속에서 탐구를 해야 할 것 같다.

【S-1-51】 밑도 끝도 없이 문제를 내기보다 조금씩 힌트? 설명을 주면서 답을 유도했으면 좋겠다.

【S-1-62】 이 현상에 대한 힌트, 설명이 좀 더 주어진다면 틀리더라도 가설을 세우며 스스로 탐구해나가는 괜찮은 활동이 될 것 같다.

【S-1-447】 하지만 국어를 '탐구'한다는 것 자체가 생소하였고 낯설게 느

껴졌으며 내용에 어려움을 느꼈다. 스스로 가설을 세워 이를 도출해 내는 것이 익숙하지 않아서 부담스러웠다

위 학습자의 반응들로 미루어 보아 탐구 과제에 대한 자세한 안내가 필요하다고 판단하였다. 따라서 본조사 1에서는 구조화된 탐구 과제를 설계하여 학습자들에게 제시하고 귀추적 추론 양상을 살피고자 하였다[45]. 또한 예비 조사 결과 학습자가 형태에 주목하지 못하고 해당 단어의 의미에 주목하는 양상이 발견되었는데, 이는 담화를 예시로 제시하였기 때문이라고 판단되어 본조사 1에서는 문장을 예시로 제시하였다.

하지만 구조화된 질문지 조사로는 학습자들의 귀추적 추론 양상을 표면적으로 살필 수밖에 없기에, 소집단 토의를 통하여 탐구의 자세한 양상을 살펴 이를 보완하고자 하였다. 소집단 토의는 본조사 1에서 질문지 조사를 진행하면서 후속 연구에 참여 의사를 밝힌 학습자 중 본조사 1의 결과를 바탕으로 학습자의 학업 성취 수준 등과 더불어 학습자의 친밀도도 고려하여 진행하였는데, 이는 자료 수집의 타당성에 크게 손상을 주지 않으면서 활발한 소집단 토의 진행을 위해서였다. 친밀도를 고려하는 것은 다소 주관적이며 필수적인 요소인 것도 아니다. 하지만 본고가 소집단 토의를 자료 수집 방법으로 선택한 것은 자료의 삼각화(triangulation) 때문이기도 하지만, 상호작용을 통한 문법 탐구 공동체가 형성될 때 개인 학습자의 성장뿐만 아니라 문법 학습 환경의 진화가 이루어질 수 있다는 점(남지애, 2018: 4)에 주목하여 저마다 다른 양상을 보이는 학습자들이 탐구 공동체를 형성하여 탐구하는 과정을 살피고자 하는 의도가 있었기 때문이었다[46]. 따라서 원활한 탐구 공동체 형성을 위하여 서로 친밀감이 있는 상태에서의 소집단 토의가 적절하다고 판단하였다. 참여 의사가 없었던 고등학교 3학년의 경우 연구자가 추가로 학습자를 섭외하였는데, 다른 학습자들과 마찬가지로 본조사 1에서 진행한 질문지

45) 구조화된 탐구 과제를 제시하여 연구를 진행함으로써 학습자의 자연스러운 귀추 양상을 보지 못하였다는 점은 본 연구의 한계이며, 이러한 한계를 보완하기 위하여 소집단 토의를 실시하고 이를 통하여 양상을 다양하고 세밀하게 포착하고자 하였다. 학습자의 탐구 양상을 살피기 위하여 편의상 구조화된 설문 방식을 택하였지만, 자연스러운 상황에서 학습자들에게 귀추가 일어나는 양상을 살피기 위하여 보다 심층적인 질적 연구가 요청된다.

46) 실제로 소집단 토의 과정에서 학습자들은 질문지 조사에서는 응답하지 못하였던 문항에 대하여 새로운 사고의 창발을 보이기도 하였고, 서로 다른 응답들을 바탕으로 하나의 생각으로 수렴하는 등 탐구 공동체를 형성하여 성장하는 모습을 보여주기도 하였다.

조사를 수행한 후 소집단 토의를 진행하였다.

### 1.2. 자료 분석 기준 및 방법

#### (1) 자료 분석 기준

학습자의 추론 양상을 분석하기에 앞서, 분석의 기준을 마련하는 것이 요구된다. 본고에서는 귀추적 관점의 국어사 탐구 교육을 위한 시사점을 도출하기 위하여 학습자 분석을 실시하고자 하므로, 앞서 Ⅱ장에서 국어사 탐구의 관점에서 재정립되었으며 국어사 교육 목표와의 관련성 또한 검토된 '국어사 탐구에서 귀추의 유형'을 기준으로 삼아 분석을 실행하고자 한다. 국어사 탐구에서의 귀추 유형은 추론의 매개 법칙이 '관찰인 경우'에 해당하는 유형 1, '문법 지식인 경우'에 해당하는 유형 2, '과거 국어와 현대 국어를 연결하는 지식인 경우'에 해당하는 유형 3으로 제시된 바 있다. 이러한 귀추의 유형 1, 2, 3을 수행하였는지에 따라 다음 세 가지 학습자 유형이 도출될 수 있다.

<표 Ⅲ-4> 국어사 귀추 탐구에서의 추론 양상의 유형

| 학습자 추론 양상의 유형 | 귀추의 유형 수행 여부 | | | 설명 |
|---|---|---|---|---|
| | 유형 1 | 유형 2 | 유형 3 | |
| 추론 양상 (가) | x | x | x | 관찰을 수행하지 못한 경우 |
| 추론 양상 (나) | o | x | x | 관찰만 수행한 경우 |
| 추론 양상 (다) | o | o | x | 관찰과 문법 지식을 관련지었으나 창조적 귀추로 나아가지 못한 경우 |
| 추론 양상 (라) | o | o | o | 창조적 귀추로 나아간 경우 |

분석 결과 대부분의 학습자들이 관찰에 해당하는 유형 1을 수행하는 모습을 보였지만, 일부 학생들은 관찰하여야 하는 내용을 제대로 포착하지 못하기도 하였다. 이로 인하여 귀추적 관점의 국어사 탐구 과제에 진입하지 못하기도 하였는데, 이

는 추론 양상 (가)에 해당한다.

추론 양상 (나)는 관찰을 통한 추론은 수행하였으나, 이를 자신의 문법 지식과 관련짓지 못한 경우에 해당한다. 추론 양상 (다)는 관찰 내용을 문법 지식과 관련지었으나, 창조적 귀추까지 나아가지 못한 경우이다. 학습자 양상의 분석 결과, 유형 1의 귀추를 수행하지 않고 유형 2의 귀추를 수행하는 학습자도 발견되었는데, 본고에서는 이 경우 유형 2의 귀추가 유형 1의 귀추보다 창조성이 더 높은 수준의 귀추라는 점에서 유형 2의 귀추를 수행하였다면 유형 1의 귀추 또한 잠재적으로 수행한 것으로 보았다. 이에 이러한 학습자 양상은 추론 양상 (다)에 포함하여 서술한다. 추론 양상 (나)와 (다)는 국어사 귀추 탐구에 진입하였으나 수행에 어려움을 겪은 경우로 묶일 수 있다. 본고는 귀추적 관점의 국어사 탐구 교육의 내용 마련을 위하여 학습자 양상을 살펴 교육적 시사점을 도출하고자 하므로, 국어사 귀추 탐구의 수행에 어려움을 겪은 두 유형을 보다 중점적으로 분석하여 학습자들이 겪는 어려움이 무엇인지 파악하고자 한다.

추론 양상 (라)는 관찰 내용을 문법 지식과 연결하고, 나아가 현대 국어와도 연결한 학습자 유형으로, 창조적 국어사 귀추 탐구를 수행한 경우이다. 새로운 관련성을 모색하는 창조적 귀추가 추동되었다는 점에서, 관련 현상 탐색을 바탕으로 새로운 관련성을 창출하여 사고를 확장하는 경우도 이에 포함된다. 한편, 유형 2의 귀추를 수행하지 않고 유형 1과 3의 귀추를 수행하는 양상도 발견되었는데, 이 경우 또한 창조성이 가장 높은 귀추 유형 3을 수행하였다는 점에서 유형 2의 귀추가 잠재적으로 수행되었다고 보아 추론 양상 (라)에서 함께 서술한다.

#### (2) 자료 분석 방법

본고는 텍스트의 외현적이고 현재적인 내용뿐만 아니라 암묵적이고 잠재적인 내용과 맥락을 연구자의 해석학적인 관점에서 함께 분석한다는 점에서(김석우・박상욱, 2015: 328) 질적 내용분석(qualitative content analysis) 방법을 활용하였다. 월코트(Wolcott, 1994: 36)에서 해석을 연구자가 자료를 초월하고 신중한 분석을 넘어서서 자료를 구성하는 것을 면밀히 조사하는 것으로 보았듯, 해석은 특수 사례의 경계를 넘어서서 보다 일반적인 의미와 적용 가능성을 따지는 일이며, 자료를 보다 포괄적, 거시적, 주관적인 맥락에서 통찰하는 작업이다(한철우 외, 2012: 97). 따라

서 질적 내용분석(qualitative content analysis)은 텍스트의 표면적인 내용을 단순히 수량화하는 양적 내용분석(quantitative content analysis)과 달리 연구자의 주관성을 인정하는 해석 작업에 가까우며, 본고는 학습자들의 질문지 응답, 소집단 토의 결과물을 텍스트로 간주하여 이에 대한 해석을 시도하고자 하였다. 내용분석의 절차는 다음과 같이 이루어진다.

【그림 Ⅲ-1】 내용분석의 절차(김석우·박상욱, 2015: 333-341)

본 연구는 귀추적 관점의 국어사 탐구 교육 내용의 마련을 위하여 학습자들의 귀추적 추론 양상을 분석하는 것을 목적으로 하므로, 표면적으로 나타나는 양상뿐만 아니라 학습자의 잠재적인 추론 양상을 읽어낼 필요가 있으므로 내용분석방법이 적합하다. 또한 본고에서 교육 대상으로 삼는 고등학교 학습자들의 귀추적 국어사 탐구 양상을 살피기 위하여 탐구 과제를 제시하고 이에 대한 응답을 표본으로 삼았다. 분석범주는 연역적으로 구성될 수도 있고 귀납적으로 구성될 수도 있는데, 본고에서는 앞서 설정한 분석 기준에 의거하여 연역적으로 분석하되, 귀납적으로 나타나는 양상도 포함하여 분석하였다. 또한, 내용분석에서 분석의 단위가 되는 것은 낱말 혹은 용어에서부터 문장과 단락, 주제, 인물, 항목, 시·공간, 면적 등 다양하다. 본고에서는 내용분석에서 널리 사용되는 최소분석단위인 낱말을 분석단위로 삼았다. 특정 자료에 근거한 결과의 타당도를 확보하는 한 가지 방법은 가능한 다양한 출처원을 사용하는 것으로, 질적연구에서 타당도를 확보하기 위하여 가장 보편적으로 사용하는 방법으로는 삼각화(triangulation)가 있다(김석우·박상욱, 2015: 338). 본고는 학습자 자료 수집 시 질문지 조사와 소집단 토의, 심층면담 등 다양한 층위로 수집하여 신뢰도와 타당도를 확보하고자 하였다. 이후 설정한 분석범주와 분석단위를 기준으로 각 귀추의 유형별 학습자의 양상을 분석하고자 하였다.

## 2. 탐구 과제의 설정

### 2.1. 탐구 과제 설정의 근거

탐구 과제는 학습자의 귀추적 추론을 유도하도록 구안되었다. 현대 국어에서의 비전형적 사례에 대한 재인식, 과거 국어와 현대 국어의 범시적 연결, 관련 현상 탐색을 통한 사고의 확장 세 가지 단계로 이루어졌다. 우선 자신의 현대 국어 문법 지식으로는 설명할 수 없는 비전형적인 현상을 마주하고, 이에 대하여 의문을 품으며 탐구가 시작된다. 이는 학습자들이 평소에는 인식하지 못하였던 국어에 대하여 메타적으로 인식할 수 있게 한다. 그 다음으로 의문에 대한 대답을 과거 국어 자료를 바탕으로 생성한다. 여기에서 과거 국어와 현대 국어를 연결하는 귀추적 사고가 작동되고, 이것의 결과물로 범시적 관점에서의 국어사적 지식이 생성된다. 이후 관련된 현대 국어 현상을 다시 제시하여 자신이 생성한 지식을 반성적으로 평가하고 수정하는 귀추적 사고 및 인식론적 순환이 이루어진다. 그리고 이를 바탕으로 언어는 역동적으로 변화하는 속성을 지녔음을 느끼도록 한다.

탐구의 대상이 되는 문법 단위를 다양화하기 위하여 음운 탐구 과제와 통사 탐구 과제를 설계하였으며, 음운 탐구 과제로는 현대 국어의 ‘ㅂ’ 불규칙 현상과 과거 국어 ‘ㅸ’의 관련성을 탐구하는 과제를 제시하였고 통사 탐구 과제로는 현대 국어의 객체 높임과 과거 국어의 ‘{-숩-}’의 관련성을 탐구하는 과제를 제시하였다.

음운 탐구 과제의 설정은 현대 국어에는 불규칙 활용을 보이는 어휘들이 존재하는데, 이들 용언의 불규칙 현상을 적절하게 설명하기 위해서는 많은 경우에 역사적인 정보가 필요하다(구본관, 2005: 357)는 점에 착안하였다. 예를 들어 어간의 불규칙 활용 중 ‘ㅅ’ 불규칙, ‘ㅂ’ 불규칙은 해당 용언들이 중세 국어 단계에서 ‘ㅿ’과 ‘ㅸ’을 어간 말음으로 가졌다는 사실에 의해 그 원인이 쉽게 설명되며 ‘ㄹ’ 불규칙의 경우도 중세 이전 단계에서 단일형을 가졌던 것으로 재구하여 설명할 수 있다. ‘우’ 불규칙은 중세어 단계에 ‘프-’에서 단일형은 원순모음화에 의해 ‘푸-’로 변했으나 활용형은 ‘ㅡ’가 탈락한 ‘퍼’로 유지되고 있는 것으로 설명된다(구본관, 2005: 358). 위의 예들과 같이 현대 국어에서 비전형적인

모습을 보이지만 과거 국어를 바탕으로 설명될 수 있는 것들은 모두 귀추적 관점의 국어사 탐구 교육의 내용이 될 수 있다. 본고에서는 그중에서도 현대 국어에서 ‘ㅂ’ 불규칙을 보이는 용언과 중세 국어 ‘ㅸ’을 연결함으로써 귀추를 활용하는 탐구 과제를 설계하였다. 이는 학습자들이 가장 쉽게 포착할 수 있는 현대 국어 현상이며 흥미를 제고할 수 있다고 판단하였기 때문이다. 이후 관련된 현대 방언 사례를 제시하여 언어는 역동적인 실체임을 인식하도록 하여 자신의 설명을 다시 수정하는 인식론적 순환을 도모하였다.

통사 탐구 과제는 높임법 체계가 현대 국어에서의 양상이 명확하게 연계되는 국어사 내용(최초희, 2013: 54)이라는 것에 근거하였다. 중세 국어에서는 문법적 요소에 따라 주체·객체·상대 높임법의 체계가 명확히 구분되었던 것에 반해, 현대 국어에서는 객체 높임이 약화되고, 중세 국어에 비해 상대 높임법이 강화되는 양상을 보이는 등 일련의 변화 과정이 비교적 뚜렷하게 드러나기 때문(최초희, 2013: 54)이다. 본고에서는 높임법 체계 중에서도 현대 국어에서 주체 높임과 달리 객체 높임이 문법 형태소로 실현되지 않는 현상에 주목하여 탐구 과제를 설계하였다. 현대 국어에서 비전형적인 모습으로 나타나는 것에 의문을 품고 이에 대한 대답을 과거 국어를 대상으로 모색할 수 있도록 하였다. 그 후 다시 관련된 현대 국어의 사례를 제시하여 음운 탐구 과제와 마찬가지로 언어의 역동성을 느끼고 사고를 확장할 수 있도록 하였다.

## 2.2. 탐구 과제의 예시

### (1) 음운 탐구 과제

우선 음운 탐구 과제에서는 ‘ㅂ’불규칙 현상이 일어나는 자료를 제시하고 이러한 현상이 일어나는 이유에 대하여 의문을 품게 하였다.

1. 다음 자료를 보고 물음에 답하세요.

| |
|---|
| 민수: 으, 너무 더워. 여긴 또 너무 좁다. 좁으니까 더 더운 것 같아.<br>수지: 더우니까 빨리 끝내게 나 좀 도와줘. 어서 이거 잡아 봐. |

【그림 Ⅲ-2】 음운 탐구 과제 1번 문항 중 일부[47]

학습자들은 평소에 자연스럽게 사용하던 ‘ㅂ’ 불규칙 활용 용언에 대하여 이러한 의문을 가져본 적이 없기 때문에 새로운 관점에서 이 현상에 대하여 바라보게 되며 이 의문에 대한 대답을 추측하게 된다.

2. 이제는 과거로 거슬러 올라갑니다. 다음 자료를 보고 물음에 답하세요.

머리 **덥고** 발이 ᄎᆞ거든 ᄲᆞᆯ리 목향산을 머겨 구완ᄒᆞ라 <두창하 4a>
(현대어역: 머리가 덥고 발이 차거든 빨리 목향산을 먹여 낫게 하라)
치벼 므리 어렛다가 **더브면** 노가 므리 ᄃᆞ외ᄂᆞ니라 <월석 9:23b>
(현대어역: 추워서 물이 얼었다가 더우면 녹아 물이 되느니라)

王ㅣ 天子ᄅᆞᆯ **돕고져** 願ᄒᆞᄂᆞ니 <두중 1:7b>
(현대어역: 왕이 천자를 돕고자 원하는데)
밥 아니 머구미 읏드미오 여듧 가짓 일로 **도봐** 일울씨 八支齋라 ᄒᆞᄂᆞ니라 <석상 9:18a>
(현대어역: 밥을 먹지 않음이 으뜸이오 여덟 가지 일로 도와 이루므로 팔지재라 한다)

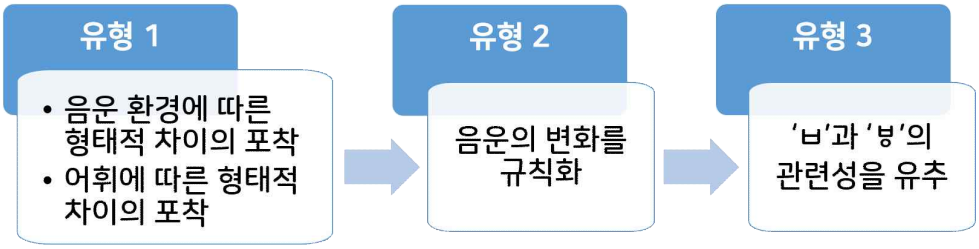
(하략)

【그림 Ⅲ-3】 음운 탐구 과제 2번 문항 중 일부[48]

이때 앞서 ‘ㅂ’ 불규칙 활용을 한 용언들의 중세 국어 시기의 활용 양상이 담긴 자료를 제시하여 인과적 관련성을 모색하는 귀추적 추론을 유도하였다. 이 과정에서 우선 어미가 모음일 때, 그리고 ‘덥다’, ‘돕다’의 경우에 나타나고 ‘잡다’, ‘좁다’의 경우에는 나타나지 않는다는 것을 포착하여야 하는데, 이는 음운 환경에 따른 형태적 차이, 어휘에 따른 형태적 차이를 포착하는 것으로 매개 법칙이 관찰인 경우에 해당한다. 즉 귀추 유형 1이 학습자의 사고에서 나타날 것이다. 이후 ‘ㅸ’이 ‘오/우’로 변하였다는 것을 규칙화하여야 하는데, 음운을 분리하는 문법 지식이 동원된다는 점에서 귀추 유형 2에 해당한다. 이후 이 모든 단서를 종합하여 ‘ㅂ’ 불규칙이 일어나는 이유에 대하여 답하도록 하였는데, ‘ㅂ’과 ‘ㅸ’을 관련 짓는 새로운 법칙이 창조된다는 점에서 유형 3의 귀추적 사고가 촉발된다[49]. 이상 학습자의 다양한 유형의 귀추적 추론 과정을 그림으로

47) 본 항에서 제시하는 문항들의 전체적인 모습은 부록에 제시한 학습자 설문을 통하여 확인할 수 있다.
48) 용례는 Uniconc 프로그램을 이용하여 검색하였으며, 현대어역은 학습자들이 형태에 주목할 수 있도록 최대한 직역하는 방식을 취하였다.
49) 본고에서 ‘귀추’라는 용어를 두 가지 방향으로 사용하고 있어 혼돈의 여지가 있다. ‘귀추

나타내면 【그림 Ⅲ-4】와 같다.




【그림 Ⅲ-4】 음운 탐구 과제 수행 중 예상되는 귀추적 추론의 과정[50]

2번에서 학습자가 생성한 추측은 "'ㅸ'은 모두 '오/우'로 변하였고 이로 인하여 'ㅂ' 불규칙이 발생하였다"일 것이다. 하지만 그렇지 않은 현대 방언도 존재한다. 따라서 다음 【그림 Ⅲ-5】와 같이 관련 자료를 제시하여 다시 자신의 추측을 수정하게 하였다. 이는 귀추적 사고 중에서도 인식론적 순환의 속성을 지닌 사고이다.

---

적 관점의 국어사 탐구 교육'과 같이 거시적인 관점에서 귀추를 바라볼 때에는 '관련성 없어 보이는 자료들을 바탕으로 관련성 있는 설명을 창출하는 사고'로 해석하는 데 반해, 학습자의 '귀추적 추론'이라는 미시적인 양상을 살필 때에는 귀추의 유형에 따라 귀추를 정의하였다. 요컨대, '유형 1의 귀추'는 '법칙이 자동적으로 혹은 반자동적으로 주어지는 귀추, 즉 문법교육에서는 현상을 관찰하는 탐구의 층위', '유형 2의 귀추'는 '매개 법칙이 백과사전에서 자동적으로 발견되는 귀추, 즉 문법교육에서는 학습자가 자신의 머릿속에서 문법 지식을 꺼내어 적용하는 탐구의 층위', '유형 3의 귀추'는 '매개 법칙이 새로이 개발되는 귀추, 즉 문법교육에서 학습자가 나름대로의 새로운 문법 법칙을 생성하여 탐구하는 층위'로 정의된다. '귀추적 관점의 국어사 탐구 교육'에서의 '귀추'는 '유형 3의 귀추'에 해당되는데, 상술하였듯 이 유형의 귀추가 '귀추적 관점의 국어사 탐구 교육'의 필수 요소이기에 그러하며, 귀추적 국어사 탐구 과제 또한 귀추 유형 3을 중심으로 조직되었다. 하지만 귀추 유형 3을 유도하는 과정에서 귀추 유형 1, 2가 필연적으로 요청됨을 학습자 양상 분석을 통하여 확인하였으며, 일반론적으로도 일상적 사고에서 창발적 사고까지 귀추의 층위가 다양하다는 점에서 귀추적 국어사 탐구 교육에서 유형 1, 2, 3의 귀추 모두 고려되어야 한다고 보인다.

50) 유형 1의 귀추가 동원되는 문항 2-2에서 답을 하지 못한 경우, 뒤 문항에 대하여 답한 학습자가 두 명밖에 존재하지 않아 유형화하지 않았다. 앞에 있었던 현대 국어 문항에 대해서는 성실하게 답하였기 때문에 이를 불성실한 응답으로 간주하기는 어렵다. 이는 학습자가 탐구의 첫 단계에서 어려움에 봉착하면 포기하는 경우가 많으므로 교사의 안내와 지도가 필요한 것으로 해석할 수 있다.

3. 다시 현재로 돌아옵니다. 다음은 경상도 방언 자료입니다. 이 자료를 1.의 현대 국어, 2.의 과거 국어와 관련지어 자세히 설명해 봅시다. 왜 그렇게 생각했는지 이유도 써 봅시다.('덥다', '돕다', '잡다', '좁다'에 주목해 보세요.)

| |
|---|
| 민수: 아이고 더버라. 여긴 또 와 이리 좁노. 좁으니까 더 덥다.<br>수지: 더브니까 빨리 끝내게 나 좀 도와라. 어서 이거 잡아 봐. |

【그림 Ⅲ-5】 음운 탐구 과제 3번 문항 중 일부

### (2) 통사 탐구 과제

1. 다음 물음에 답하세요.

1-1. 다음 문장 ㉠~㉤의 주체(주어)를 높여서 적어 보세요.

| | |
|---|---|
| ㉠ | 교장 선생님이 민수에게 근황을 물어보았다. → |
| ㉡ | 어머니가 아들을 병원에 데리고 갔다. → |
| ㉢ | 김 교수는 제자를 오랜만에 만났다. → |
| ㉣ | 할아버지가 손자를 도왔다. → |
| ㉤ | 선생님이 아이들의 말을 귀담아 들었다. → |

1-2. 다음 문장 ㉠~㉤의 객체(목적어나 부사어)를 높여서 적어 보세요.

| | |
|---|---|
| ㉠ | 민수가 교장 선생님에게 근황을 물어보았다. → |
| ㉡ | 아들이 어머니를 병원에 데리고 갔다. → |
| ㉢ | 제자는 스승님을 오랜만에 만났다. → |
| ㉣ | 손자가 할아버지를 도왔다. → |
| ㉤ | 아이들이 선생님의 말을 귀담아 들었다. → |

【그림 Ⅲ-6】 통사 탐구 과제 1번 문항 중 일부

통사 탐구 과제에서는 우선 같은 문장을 대상으로 주체 높임과 객체 높임을 각

각 실현하게 하여 주체 높임에서는 문법 형태소로 높임이 실현되는 데 반해 객체 높임에서는 그렇지 않다는 점을 인식하게 하였다. 여기에서 학습자들은 현대 국어에서의 비전형적 사례에 대하여 왜 그런지에 대한 의문을 품게 된다.

2. 이제는 과거로 거슬러 올라가 중세 국어 시기의 자료를 보겠습니다. 다음 자료를 보고 물음에 답하세요.

| | |
|---|---|
| ㉠ | 太子ㅣ 父母씌 安否 묻**ᄌᆞᆸ**고 <번소 10:14a><br>(현대어역: 태자가 부모께 안부를 여쭙고) |
| ㉡ | 네 아ᄃᆞ리 各各 어마님내 뫼**ᄉᆞᆸ**고 누의님내 더브러 즉자히 나가니 <월석 2:6b><br>(현대어역: 네 아들이 각각 어머님들을 모시고 누의들과 더불어 즉시 나가니) |
| ㉢ | 나도 이제 너희 스승니믈 보**ᄉᆞᆸ**고져 ᄒᆞ노니 ᄒᆞᆫᄭᅴ 가져라 <석상 21:38b><br>(현대어역: 나도 이제 너희 스승님을 뵙고자 하니 함께 가자꾸나) |
| ㉣ | 賢은 어딜 씨니 우흐로 부텻 敎化를 **돕ᄉᆞᆸ**고 <월석 8:62b><br>(현대어역: 현은 어질다는 것이니 위로 부처님의 교화를 돕고) |
| ㉤ | 우리 오ᄂᆞᆯ 부텻 ᄀᆞᄅᆞ치샤ᄆᆞᆯ 듣**ᄌᆞᆸ**고 <법화 2:233a><br>(현대어역: 우리 오늘 부처님의 가르치심을 듣고) |

【그림 Ⅲ-7】 통사 탐구 과제 2번 문항 중 일부

1번 문항에서 의문이 떠오른 것의 연속선상에서 과거 국어 자료들을 제시하여 답을 모색하도록 하였다. 2번 문항에서는 중세 국어 자료를 제시하고 ㉠~㉤의 밑줄 친 부분들이 어떠한 기능을 하는지 현대어 풀이와 비교하여 추측하게 하였다. 이때 문법적 기능을 포착하도록 한다는 점에서 문법 지식을 동원하는 귀추 유형 2가 나타난다.

3. 다음은 시간이 조금 더 흘러 근대 국어 시기의 자료입니다.

(ㄱ) 月望*의ᄂᆞᆫ 음食을 ᄇᆡ設티 아니ᄒᆞ며 祠版**을 **내ᄋᆞᆸ디** 아니ᄒᆞ고 <가례 1:28b>
(현대어역: 월망에는 음식을 배설치 아니하며 신주를 내지 아니하고)
(ㄴ) 葬을 行ᄒᆞᆯ 제ᄂᆞᆫ 다시 반ᄃᆞ시 신主ᄅᆞᆯ **내디** 아니ᄒᆞᆯ 거시어니와 <가례 10:47a>
(현대어역: 장례를 행할 때는 다시 반드시 신주를 내지 아니할 것이며)
*月望 = 달이 가장 완전하고 둥글게 차는 보름.
**祠版 = 신主 = 신주. '죽은 사람의 위패'라는 뜻.

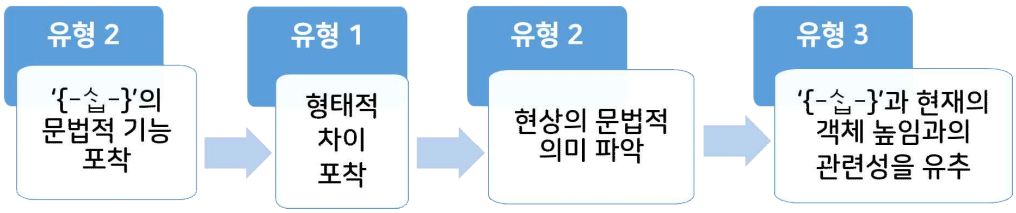
【그림 Ⅲ-8】 통사 탐구 과제 3번 문항 중 일부

이후 근대 국어 시기의 자료를 제시하여 근대 한국어에 이르면 객체 높임법의 선어말 어미 '{-ᄉᆞᆸ-}'이 후기 중세 한국어라면 나타날 것이 예상되는 환경에서 이들 형태가 나타나지 않는 경우도 보이게 되며, 이는 근대 한국어에 이르면서 객체 높임이 약화된 것과 관련이 있다(구본관 외, 2016: 385)는 점을 포착할 수 있도록 설계하였다. 이 과정에서 (ㄱ)에서는 'ㅸ'이 나타나고 (ㄴ)에서는 나타나지 않고 있다는 형태적 차이를 포착하여야 하며, 나타나야 할 환경에서도 나타나지 않는다는 것은 근대 국어 시기 객체 높임이 혼란했다는 것, 즉 현상의 문법적인 의미를 이끌어 낼 수 있어야 하는데, 전자는 귀추의 유형 1, 후자는 귀추의 유형 2에 해당된다.

| |
|---|
| 4. 이제까지의 탐구 과정을 바탕으로 현대 국어에서 객체를 높이는 수단이 규칙적이지 않게 된 이유를 역사적으로 설명해 보세요.(왜 그렇게 생각했는지 설명 과정을 자세히 써 주세요. 예를 들거나, 평소의 경험을 떠올려도 좋습니다.) |

【그림 Ⅲ-9】 통사 탐구 과제 4번 문항

4번에서는 1, 2, 3번 문항을 모두 통합하여 {-ᄉᆞᆸ-}과 현재의 객체 높임과의 관련성을 유추할 수 있도록 하였다. 이때 기존의 학습자에게 존재하지 않는 매개 법칙을 창조하여 가장 그럴듯한 추측을 생성한다는 점에서 유형 3의 귀추가 작동된다. 이제까지 촉발된 귀추의 유형을 순서대로 정리하면 다음 【그림 Ⅲ-10】과 같다.




【그림 Ⅲ-10】 통사 탐구 과제 수행 중 예상되는 귀추적 추론의 과정[51]

51) 음운 탐구 과제와 달리 탐구의 설계에 있어 귀추의 유형 2를 먼저 제시하여, 이에 실패하였을 경우 학습자들이 뒤에 제시되는 유형 1의 귀추 또한 수행하지 못하기도 하였다. 이는 탐구 문제를 구조적으로 제시하여 학습자의 양상을 살핀 본 연구의 한계로 지적될 수 있다.

마지막으로, 객체 높임의 기능을 하던 후기 중세 한국어의 '{-ᄉᆞᆸ-}'은 현대 한국어에서는 주로 '-습니다' 등에 상대 높임의 기능을 하는 어미의 일부로 남아 있지만, '하시옵고, 하오니, 드리오니' 등에서 볼 수 있듯이 화자 겸양의 기능을 하는 어미로 남아 있기도 하다(구본관 외, 2016: 385)는 점을 학습자들이 탐구할 수 있도록 하였다. 관련 현상을 추가적으로 탐색하여 자신의 설명을 수정한다는 점에서 창조적 귀추가 일어나며 이는 귀추의 유형 3에 해당된다.

5. 다음 자료를 'ᄉᆞᆸ, ᄉᆞᆸ, ᄌᆞᆸ, ᄋᆞᆸ'과 관련지어 자세히 설명해 봅시다. 왜 그렇게 생각했는지 이유도 써 봅시다.((ㄱ), (ㄴ), (ㄷ)에 대하여 각각 써 주세요. 같은 상황에서 높이지 않는 사례를 떠올려 보세요.)

(ㄱ) (문을 잡아 주는 사람에게) 고맙습니다.
(ㄴ) 선생님, 여쭙고 싶은 게 있습니다.
(ㄷ) 주여! 제 기도를 들어 주옵소서!

【그림 Ⅲ-11】 통사 탐구 과제 5번 문항

## 3. 귀추의 유형에 따른 학습자 추론 양상

### 3.1. 국어사 귀추 탐구에 진입하지 못한 경우: 추론 양상 (가)

추론 양상 (가)에 해당하는 학습자들은 관찰에 해당하는 귀추 유형 1을 제대로 수행하지 못하여 국어사 귀추 탐구에 진입하지 못한 경우로 볼 수 있다. 유형 1의 귀추가 유도되는 문항은 음운 탐구 과제의 2-2와 통사 탐구 과제의 3-1이었다. 관찰을 통하여 형태적 차이를 포착하는 유형 1의 귀추는 대부분의 학습자들에게 잘 작동되는 양상을 보였으나, 일부 학습자들은 요구된 조건이 여러 가지일 경우 이 중 일부만 포착하여 관찰을 완전히 수행하지는 못하였다.

우선 음운 탐구 과제의 경우에는 2-2 문항에서 음운 환경에 따른 형태적 차이와 어휘에 따른 형태적 차이를 포착하도록 하였다. 이때 두 측면에서의 차이를 모두 발견하는 학습자들이 대부분이었으나, 음운 환경에 따른 차이만을 포착하거나 어휘에 따른 차이만을 포착하는 등 일부만 관찰하는 학습자도 존재하였다.

【S-2-E-12】 어미가 모음으로 시작하는 경우

【S-2-D-2】 어간 뒤 어미가 자음으로 시작하는 경우는 'ㅸ'이 나타나지 않고 모음으로 시작하는 경우는 'ㅸ'이 나타난다.

【S-2-D-4】 '덥다'의 경우 '덥' 뒤에 '고'처럼 자음이 오면 형태의 변화 없이 '덥고'로 사용되지만 '덥' 뒤에 '으면'과 같이 모음이 올 경우 '덥으면'이라는 단어 대신, 'ㅂ'과 'ㅇ'이 합해져 '더ㅸ면'으로 다른 형태가 나타난다.

첫 번째 경우는 음운 환경에 따른 차이만을 포착한 경우이다. 이 경우 학습자들은 위의 예와 같이 '모음으로 시작하는 경우', '모음으로 시작할 때는 나타나고 자음으로 시작할 때는 나타나지 않는다'와 같이 관찰에 근거하여 응답하고 있었다. 이는 귀추의 유형 1에 해당한다.

다음은 음운 환경에 따른 차이는 포착하지 못하고 어휘에 따른 차이만을 포착한 경우이다.

【S-2-D-16】 어간이 ㄷ 으로 시작하면 우, 어간이 ㅈ 으로 시작하면 으

【S-2-D-31】 '덥다', '돕다'의 경우 'ㅸ'이 오고, '잡다', '좁다'와 같은 경우 나타나지 않는다.

【S-2-E-28】 자음이 'ㄷ'이면 나타나고 'ㅈ'이면 나타나지 않는다.

위의 예들은 'ㅸ'이 나타나는 환경을 음운론적인 측면이 아닌 형태론적인 측면에서 찾고 있는 예들이다.

한편, 다음과 같이 유형 1의 귀추를 완수하지 못하였음에도 불구하고 유형 3의 창조적 귀추에 대한 실마리를 보이는 학습자도 존재하였다.

【S-2-D-4】 '덥다'의 경우 '덥' 뒤에 '고'처럼 자음이 오면 형태의 변화 없이 '덥고'로 사용되지만 '덥' 뒤에 '으면'과 같이 모음이 올 경우 '덥으면'이라는 단어 대신, 'ㅂ'과 'ㅇ'이 합해져 '더ㅸ면'으로 다른 형태가 나타난다.

위 예는 음운 환경에 따른 차이를 포착하는 귀추 유형 1을 유도하는 과정에서 학습자가 'ㅂ'과 'ㅇ'이 합쳐져 'ㅸ'을 만든다고 응답한 것이다. 하나의 음운인 'ㅸ'에 대하여 창조적인 추측을 생성하고 있다는 점에서 귀추 유형 3으로

도 볼 수 있으나, 오개념에 해당하며 본 연구에서 의도한 과거 국어와 현대 국어를 연결하는 귀추가 아니므로 귀추 유형 3으로 간주하지 않았다. 학습자의 이러한 창조적 귀추는 귀추적 사고로서는 의의가 있지만 오개념이 발생할 우려가 있으므로 교사의 교육적 처치가 필요하다.

【면담-S-2-D-4】
연구자: 여기 'ㅂ'와 'ㅇ'이 합해졌다고 적었는데. 왜 그렇게 생각했어요?
S-2-D-4: 뭔가 생긴 게 'ㅸ'이 'ㅂ'과 'ㅇ'이 합쳐진 것 같이 생겨서.
연구자: 음. 틀린 말은 아니에요. 글자를 만들 때는 실제로 그랬어요. 그런데 이건 하나예요. 이미 [v] 발음이 있었고, 이걸 표기하려고 글자를 만들 때는, 그 과정에서는 그렇게 합쳤지만 이건 하나의 음운이고 하나의 글자예요.

## 3.2. 국어사 귀추 탐구의 수행에 어려움을 겪은 경우

### (1) 관찰 내용과 문법 지식을 관련짓지 못한 경우: 추론 양상 (나)

추론 양상 (나)는 관찰은 수행하였으나 이를 문법 지식과 관련지어 추론하지 못한 경우에 해당된다. 이에 해당하는 학습자들은 음운 탐구 과제에서 음운 환경에 따른 차이와 어휘에 따른 차이 모두를 잘 포착하였고, 통사 탐구 과제에서도 비교적 형태적 차이를 잘 포착하는 모습을 보였다.

① 음운 탐구 과제 - 음운 환경에 따른 차이와 어휘에 따른 차이를 모두 포착한 경우
【S-2-D-24】'덥-', '돕-'이 모음으로 시작하는 어미와 결합하는 경우 → ㅸ
【S-2-E-50】'ㄷ'에 모음으로 시작하는 어미가 붙으면 나타남.

② 통사 탐구 과제 - (ㄱ)에서는 'ㅸ'이 나타나고 (ㄴ)에서는 나타나지 않고 있다는 형태적 차이를 포착한 경우
【S-2-D-15】(ㄱ)에는 ㅸ이 있지만 (ㄴ)에는 ㅸ이 없다.
【S-2-E-4】(ㄱ)이 (ㄴ)과 다르게 'ㅸ'이 추가되어 있습니다.

하지만 이러한 학습자들이 귀추 유형 2에서 실패를 겪기도 하였는데, 이에 다양

한 오류의 양상이 귀납적으로 도출되었다. 우선 음운 탐구 과제 중 2-3번 문항은 ‘ㅸ’이 ‘오/우’로 변한 것을 묻는 것으로 음운을 분석하는 문법 지식을 동원한다는 점에서 귀추 유형 2를 유도하는 것에 해당하는데, 다음과 같은 오류 양상이 나타났다.

【S-2-D-5】‘ㅇ’으로 바뀌었다.
【S-2-E-43】ㅸ → ㅜ
【S-2-D-19】덥다+으면: 옛날: 더ㅸ면, 지금: 더우면 ∴ ㅸ → 우
【S-2-E-6】ㅸ → 우, ㅸ → 와
【S-2-E-23】ㅘ

【S-2-D-5】학습자는 ‘ㅇ’에 음가가 없음을 인식하지 못하고 있다는 점에서 오개념을 떠올렸다는 것, 즉 정개념 재인에 있어 실패를 겪었다는 것을 알 수 있다. 하지만 소집단 토의를 하던 과정에서 학습자는 자신의 추측을 재적용한 결과 맞지 않음을 느끼고 자신의 추측을 수정하고 있었다.

【면담-S-2-D-5】
연구자: ‘ㅇ’으로 바뀌었다고 썼었는데 오늘 얘기하면서 갑자기 ‘ㅗ’, ‘ㅜ’로 바뀌었다고 했어요. 어떻게 생각했어요?
S-2-D-5: 앞에 예시 보면서 더ㅸ면이 더우면으로 바뀌고 이것도 도ㅸ가 도와로 바뀌니까. 이게 원래 ‘ㅇ’으로만 바뀌었으면 ‘도아’가 되고 ‘더으면’이 되어야 하는데 발음이 ‘우면’, ‘와’로 바뀌니까 ‘ㅗ’, ‘ㅜ’로 바뀌었다고 생각했어요.
연구자: 다시 생각하니까? 오늘 다시 생각하니까?
S-2-D-5: 네. 왜 이렇게 썼지.

한편, 【S-2-E-43】, 【S-2-D-19】, 【S-2-E-6】, 【S-2-E-23】 학습자는 자료로 제시된 사례 중 일부만을 보고 일반화를 하고 있다. 이는 사례를 떠올리는 데 실패한 것에 기인한 것으로 보인다. 이에 더하여 【S-2-D-19】, 【S-2-E-6】, 【S-2-E-23】학습자는 음운 단위인 자음, 모음을 분석하지 못하고 있었다는 점에서 개념을 추상적으로 떠올리고 있었으며, 이는 정개념 재인의 실패에 해당한다. 이상 음운 탐구 과제에서 예상한 귀추 유형 2와, 학습자가 실제로 보인 오류 양상을 정리하면 다음 <표 Ⅲ-5>와 같다.

<표 Ⅲ-5> 귀추 유형 2에서 나타난 학습자의 오류 양상(음운 탐구 과제)

| 귀추 유형 2(예상)<br>- 음운 지식 동원 | 학습자의 오류 양상 | 사례 |
|---|---|---|
| 현대어역과 비교하여 ‘ㅸ’이 ‘오/우’로 변하였음을 도출 | 정개념 재인의 실패 - 오개념 표상 | ‘ㅇ’에 음가가 없음을 인식하지 못함<br>【S-2-D-5】‘ㅇ’으로 바뀌었다. |
| | 정개념 재인의 실패 - 추상적 개념 표상 | 음운 단위까지 분석하지 못함<br>【S-2-E-6】ㅸ → 우, ㅸ → 와 |
| | 사례 표상의 실패 - 과도한 일반화 | 사례 중 일부만을 보고 일반화<br>【S-2-E-43】ㅸ → ㅜ |

통사 탐구 과제에서는 2-1번 문항, 3-2번 문항이 귀추 유형 2를 유도하는 문항이었다. 2-1번 문항에서는 중세 국어 시기의 자료를 바탕으로 ‘{-숩-}’의 문법적 기능을 포착하도록 하였는데, 다음과 같은 양상이 발견되었다.

【S-2-E-51】높임의 기능을 하는 것 같다.

【S-2-D-37】ㄱ. 객체 높임 ㄴ. 객체 높임 ㄷ 객체 높임. ㄹ 높임x? 그냥 과거시제 ㅁ. 부처님 객체? 높임

【S-2-D-11】여쭙다, 모시다, 뵙다 → 객체 높임, 돕다, 듣다 → 주체 높임

【S-2-E-28】ㄱ~ㄹ 객체 높임 선어말어미 / ㄹ, ㅁ 은 간접 높임, ㄱ, ㄴ, ㄷ 은 직접 높임

【S-2-E-51】은 ‘객체 높임’이 아니라 그 상위 개념인 ‘높임’을 표상함으로써 다소 구체성이 떨어지는 대답을 하기도 하였다. 【S-2-D-37】, 【S-2-D-11】, 【S-2-E-28】의 경우에는 ‘ㄱ, ㄴ, ㄷ’과 ‘ㄹ, ㅁ’을 구분하는 것이 공통적으로 발견되었는데, 아래 제시한 소집단 토의 결과를 바탕으로 유추한다면 이는 ‘ㄹ, ㅁ’의 예시 문장에 사용된 용언 ‘돕다’, ‘듣다’의 객체 높임 특수 어휘가 존재하지 않아 혼란을 초래하였기 때문인 것으로 보인다. 이와 같이 현대 국어의 공시적인 관점에서 판단하는 오류는 직관에 의존한 것이 그 원인으로 파악된다.

【S-G3】

S-2-D-37: 아 이거 진짜 제일 어려웠는데

S-2-D-57: 난 그냥 높임말의 기능이라고 썼는데

S-2-D-37: 난 다 썼는데

S-2-D-57: 음 아 이게 다 부분이 밑줄 친 부분들이 다 여기를 이 사람들을 높이는 말? 이어서 그냥 높임말의 기능을 한다고 써버린 듯

연구자: 높임에는 뭐뭐뭐가 있죠? 얘네들이 뭘 높이고 있죠?

S-2-D-57: 주체 높임. 객체 높임. 또 있나? 아 너처럼 각각 하는 건가? 그러네. 이게 뭔지 모르겠다. 똑같은 듣고.

S-2-D-37: 음

S-2-D-57: 이거 두 개는 좀. 잘 모르겠는데. 돕고. 듣고. 이것도 솔직히 객체 높임 아니야? 부처님의 교화를 높이는 거 아닌가? 부처님은, 부처님의 교화는 높이는 게 아닌가?

S-2-D-37: 도우는 주체를 높일라고 한 건 아닌 것 같은데 그냥 부처가 나왔기 때문에 쓰인 거?

S-2-D-44: 일단 이걸 넣었다?

S-2-D-37: 밑에도 그냥 부처가 나와서 쓴 것 같고. 그 위에는 다 그냥 현대어역에도

S-2-D-57: 높임이 나왔다

S-2-D-37: 응 높임표현이 나와서. 높임의 기능 아냐?

S-2-D-57: 근데 이게 말을 들었다가 바뀐 게 아니라 말씀이 바뀐 거니까. 여기도 돕고가 바뀌는 게 아니라 교화가 바뀌어야. 여기도 가르치심이라고 되어 있잖아. 말을 말씀으로

S-2-D-37: 근데 가르치심은 여기 있어. 그냥 진짜 부처가 나와서 쓴 것 같아. 그럼 객체네.

S-2-D-44: 주체는 아닌 것 같아.

S-2-D-57: 이거 부처님의 교화지. 교화를 교화 때문에 이게 들어간 거 아닌가? 교화? 부처님의 교화?

S-2-D-37: 그냥 교화면 안 쓰이지 않을까? 부처님의 교화라서.

S-2-D-57: 그래 부처님의 교화니까. 이것도 부처님의 가르치심.

【S-2-E-51】학습자와 마찬가지로 【S-2-D-57】학습자 또한 '높임말의 기능을 한다'고 다소 추상적으로 응답하였는데, 높임의 대상에 초점을 두지 않고 전반적인 높임 기능만을 포착하여 응답하였기 때문임을 소집단 토의 과정에서 알 수 있었다. 이는 해당 개념보다 상위 범주의 개념을 떠올렸다는 점에서 정개념 재인의 실패로 분류될 수 있다. 또한 【S-2-D-57】학습자의 경우 현대어역에서 '돕고', '듣고'가 객체 높임 특수 어휘가 아닌 그대로 사용되어 혼란을 초래하였지만 탐

구 과정에서 높임의 대상에 주목하면서 추측이 바뀌어 가는 모습을 포착할 수 있었다.

【S-G1】

S-2-D-5: ㄱ, ㄴ, ㄷ은 다 높인 걸 알겠어. 여기 지금 님, 님, 님이 있잖아. 근데 여기는 눈에 띄게 안 보이니까. 여기 님이 없어진 걸 내가 몰랐던 거야.

S-2-D-10: 부처님이라고 올렸어야 했는데

S-2-D-5: 왜 그랬을까?

S-2-D-33: 이때는 께서라는 역할을 하는 애가 없었던 거 아냐?

S-2-D-5: 여기 께 있는데 부모씌

S-2-D-10: 아무튼 그게 붙든 안 붙든 서술어를 바꿔서 높이려고 하잖아.

S-2-D-5: 그치 그거 같기도 하고. ㅅ이 '의'야?

연구자: ㅅ이 '의'예요.

S-2-D-5: 근데 왜 님을 안 붙였을까. ㄷ에는 스승님을이라고 되어 있는데. 왜 그런가요?

연구자: 이 ㅅ 자체가 무생물 아니면 존경할 대상에 붙였어요. 나무의 가지라고 해서 나뭇가지. 아니면 부텻처럼 아예 높이는 대상에게.

S-2-D-10: 아 부텻의 ㅅ이 이게 높이는

연구자: 여기서는 존경하는 대상의 소유격

S-2-D-10: 원래 부텨가 됐어야 됐는데 이 ㅅ이 붙음으로써

S-2-D-5: 소유격이 된 거지. 아 근데 왜 님은 안 붙이지

연구자: 님의라고 보면 되겠네요. 존경하는 대상이니까.

S-2-D-5: 아 그럼 되네. 높임말이라고 보면 되겠네. 서술어에 선어말어미를 붙여서 높임말을 나타낸다.

위 경우에는 'ㅅ'이 존경하는 대상에 붙이는 소유격임을 단서로 제공하자 현대 국어의 관점에서 풀리지 않던 의문이 해결되었고 'ㄹ, ㅁ'의 예시 또한 객체 높임에 해당한다는 결론과 함께 '{-숩-}'의 문법적 기능을 도출해내었다.

3-2 문항에서는 'ㅸ'이 나타나야 할 자리에 나타나지 않는 등 그 기능이 혼란했다는 것을 포착하도록 하였다. 하지만 이 과정에서 의도하지 않았으나 학습자들은 'ㅸ'의 문법적 기능에 대하여 혼란을 겪었는데, 이 역시 현대어역에서는 객체 높임이 이루어지지 않았기 때문이었다. 이 또한 직관에 의존한 것이 그 원인으

로 분류될 수 있다.

【S-G2】

S-2-D-4: 읍이 높임표현으로 사용된 게 아닌 것 같은데?

S-2-D-7: 이게 읍으로 변했다고 했잖아. 이게 들어가면 높임의 의미가 있는 거 아냐? 없으면 높임의 의미가 없고.

S-2-D-4: 높임의 표현으로 사용되지 않다는 이유가 현대어 풀이를 봤을 때는 그대로 사용되어가지고 '내시지'로 사용됐어야 하는데

연구자: '내시지'면, '-시-'가 들어가면 무슨 높임?

S-2-D-4: 객체 높임

연구자: '-시-'가 언제 들어갔죠?

S-2-D-6, S-2-D-7: 주체 높임

S-2-D-4: 아 주체 높임이구나.

연구자: 그럼 이걸 어떻게 높일 수 있지? 현대에서는? 한번 높여봐요. 신주를.

S-2-D-4: 내지

S-2-D-7: 않으시며

연구자: 않으시며? '-시-' 들어가면?

S-2-D-7: 아 주체 높임이네. 객체를 높이면.

S-2-D-4: 드리고? 신주를 드리지 아니하고

S-2-D-6: 아니 그건 주다. 의미가 달라져.

S-2-D-4: 나오게 하다. 도출하다. 내다. 도출하다. 꺼내다. 내다. 내지. 내거라. 신주를 내거라. 내오라. 신주를 내오라. 이히리기우구추. 아 그건 사동 피동인데.

S-2-D-7: 내지를.. 내놓다

S-2-D-4: 사과를 내오다.

연구자: 잘 안 떠오르죠.

S-2-D-6: 네.

연구자: 없기 때문이에요.

S-2-D-6: 아 뭐야.

S-2-D-4: 없는 걸 만들어내려니까 이상한 말 꺼냈네.

연구자: 현대어 풀이가 같은 이유가 뭘까요?

S-2-D-7: 없어서.

S-2-D-6: 아.. 높일 수 있는 말이 없어서..

S-2-D-4: 나왔네.

이 과정에서 학습자들은 자신이 아는 문법 지식을 활발하게 꺼내고 있다는 점에서 유형 2의 귀추가 촉진되고 있었다. 이처럼 학습자에게는 현대 국어의 공시적 관점에서 판단하는 것이 익숙하다는 점을 고려하여 교육적 처치나 비계를 설정하여야 한다. 다음은 3-2 문항에 대한 학습자들의 반응이다.

【S-2-E-3】 사람도 아닌 사물 객체를 높일 필요가 없다고 판단하여 소멸된 것으로 보임

【S-G5-2】 ㄱ, ㄴ의 차이는 부사어의 유무와 '내지'가 받아주는 말이 다르다.

【S-2-E-15】 신주 주인이 다름?

【S-2-E-3】 학습자는 문법적인 근거가 없이 자의적으로 해석하고 있었다. 또한, 【S-G5-2】 학습자와 같이 다른 문법 단위에 주목하기도 하고, 【S-2-E-15】 학습자와 같이 문법 외적인 요소에 주목하는 양상도 나타났다. 이는 주목해야 하는 대상 단위에 주목하지 못한 것이 실패 요인으로 판단된다. 이상 통사 탐구 과제에서 귀추 유형 2에 대한 학습자의 오류 양상을 정리하여 나타내면 다음 <표 Ⅲ-6>과 같다.

<표 Ⅲ-6> 귀추 유형 2에서 나타난 학습자의 오류 양상(통사 탐구 과제)

| 귀추 유형 2(예상) - 통사 지식 동원 | 학습자의 오류 양상 | 사례 |
|---|---|---|
| '{-숩-}'의 문법적 기능을 포착 | 직관에의 의존 - 현대 국어의 공시적 관점에서 판단 | 【S-2-D-11】 여쭙다, 모시다, 뵙다 → 객체 높임, 돕다, 듣다 → 주체 높임 |
| | 정개념 재인의 실패 - 상위 범주의 개념 표상 | 【S-2-E-51】 높임의 기능을 하는 것 같다. |
| 'ᄋᆞᆸ'의 불규칙적 분포의 문법적 의미 도출 | 직관에의 의존 - 문법 기능의 자의적 해석 | 【S-2-E-3】 사람도 아닌 사물 객체를 높일 필요가 없다고 판단하여 소멸된 것으로 보임 |
| | 목표 대상 주목 실패 - 다른 문법 단위에 주목 | 【S-G5-2】 ㄱ, ㄴ의 차이는 부사어의 유무와 '내지'가 받아주는 말이 다르다. |
| | 목표 대상 주목 실패 - 문법 외적 요소에 주목 | 【S-2-E-15】 신주 주인이 다름? |

한편, 유형 1의 귀추가 촉발될 때 귀추 유형 3의 실마리를 보인 학습자 양상도 나타났는데, 다음은 음운 탐구 과제 중 귀추 유형 1을 촉발하도록 한 2-2 문항에서의 학습자 응답이다.

【S-2-E-26】 현대 국어에서 'ㅂ' 불규칙이 일어날 때

【S-2-D-30】 '돕고'와 같은 'ㅂ' 불규칙일 때 나타나고 아닌 경우 나타나지 않음.

【S-2-D-14】 어미가 모음으로 시작할 때 어간의 형태가 바뀌는, 'ㅂ'이 사라지는 불규칙 현상이 일어날 때 'ㅸ' 형태가 나타남.

【S-2-E-21】 모음으로 시작하고 'ㅂ' 불규칙이 일어날 때, 'ㅂ' 불규칙 X → 순경음 ㅸ X

위 예는 어휘에 따른 차이를 관찰하는 귀추 유형 1을 유도하는 과정에서 의도하지 않았지만 학습자가 앞에서 보았던 현대 국어 자료와 지금 보고 있는 과거 국어 자료를 연결하고 있었다. 즉 학습자들의 인식 체계에 없었던 매개 법칙을 창조하여 사고하는 창조적 귀추, 유형 3의 귀추가 일어나고 있었다. 하지만 'ㅸ'이 '오/우'로 변하였다는 문법 규칙을 생성하는 귀추 유형 2를 거치지 않고 결론을 도출해 내어, 온전한 유형 3의 귀추를 추론하지는 못하고 있다.

### (2) 창조적 귀추로 나아가지 못한 경우: 추론 양상 (다)

학습자 추론 양상 유형 (다)는 관찰한 내용을 문법 지식과 관련지었으나 창조적 귀추로는 나아가지 못한 경우에 해당된다. 음운 탐구 과제에서는 'ㅸ'이 '오/우'로 변하였다는 것을 규칙화하는 것에서 유형 2의 귀추가 요청되었고, 통사 탐구 과제에서는 '{-습-}'의 문법적 기능을 잘 포착하고 '{-습-}'이 나타나지 않는 것의 의미를 포착하는 것에서 귀추 유형 2가 유도되었다. 하지만 귀추 유형 2가 촉발된 학습자 유형인 (다)는 (나)에 비하여 극히 적었으며, 특히 '{-습-}'이 나타나지 않는 것의 의미를 포착하는 학습자는 거의 없었다.

【S-2-D-18】 ㅸ → 우 또는 오?

【S-2-D-58】 우, 오

【S-2-D-40】 객체를 높이는 역할

【S-2-D-18】, 【S-2-D-58】은 ‘ㅸ’이 ‘오/우’로 변화하였다는 것을 다양한 사례를 음운 단위로 분석하여 파악하였다. 【S-2-D-40】은 상위 범주의 개념을 표상하지 않고 ‘객체’를 높이는 역할임을 잘 포착하였다. 이러한 학습자들의 사례는 문법적 지식이 매개 법칙이 되는 귀추 유형 2가 작동한 것으로 간주할 수 있다.

【S-2-D-40】 객체는 높임의 대상이 될 수도 되지 않을 수도 있기 때문이다. 예를 들어 어머니가 달콤하신 과일을 다셨다로 과일이 목적어이니, 객체이긴 하나 높임의 대상이 되지 않기 때문에 어색한 것이다.

【S-2-E-64】 객체 높임은 ‘드리다, 모시다’ 같은 특수한 어휘나 부사격 조사 ‘에게’의 높임형 ‘께’를 사용한다. 즉 일반적인 경우가 아닌 특수한 경우에만 쓰기 때문이다.

하지만 【S-2-D-40】은 현대 국어 객체 높임이 규칙적이지 않은 이유를 역사적으로 설명해 보라는 질문에 대하여 이제까지의 탐구 과정의 연속선상에서 답하지 않고 “객체는 높임의 대상이 될 수 없다”는 대답을 하였다는 점에서, ‘{-ᄉᆞᆸ-}’과 현대 국어 객체 높임의 관련성을 모색하는 창조적 귀추는 수행하지 못한 것으로 보인다. 마찬가지로, 【S-2-E-64】는 ‘{-ᄉᆞᆸ-}’과 현대 국어 객체 높임의 관련성을 모색하지 못하여 현대 국어 객체 높임이 규칙적이지 않은 이유를 역사적으로 설명해 보라는 질문에 대하여 현대 국어 객체 높임 현상을 재진술하고 있다.

한편, 다음과 같이 연구자가 유도한 성격의 것은 아니지만 귀추 유형 2의 사고 과정을 보이는 학습자도 존재하였는데, 다음은 ‘ㅸ’이 나타나는 환경을 포착하는, 즉 음운 환경에 따른 형태적 차이와 어휘에 따른 형태적 차이를 포착하는 문항에 대한 학습자들의 응답이다.

【S-2-E-31】 초성의 조음위치에 따라 달라지는 것 같다.

【S-2-E-56】 초성 ‘ㄷ’(파열음) / (돕, 덥) 같은 경우 ‘ㅂ’이 없어도 뜻을 알 수 있는데 (잡, 좁) 같은 경우 ‘잡, 좁’ 자체에 뜻이 있는 것 같…다…

귀추 유형 1이 동원되는 과정에서 ‘ㅸ’이 나타나고 나타나지 않는 것의 차이로 ‘ㄷ’, ‘ㅈ’을 포착하였고, 이에 대한 이유를 설명하기 위하여 ‘초성의 조음위치’, ‘파열음’ 등의 문법 지식을 표상함으로써 귀추 유형 2가 작동하고 있었다.

이외에도, 형태적 차이만 관찰하는 귀추 유형 1이 너무 순간적이며 본능적인 것이어서 이를 넘어서는 응답을 하고자 하는 학습자도 존재하였다. 이는 소집단 토의에서 나타난 학습자 반응에서도 확인할 수 있다.

【S-G4】

S-G4-1: 이거 한 시간 넘게 고민했는데 정말 도저히 모르겠어. 을과 롤의 차이인가 했는데 이거는 ‘신주을’이고 이건 ‘신주롤’이어서 이건가? 근데 정말 도저히 모르겠어.

S-G4-2: 난 그냥 ㄱ은 ㅿ이 들어가고 ㄴ은 안 들어간 거 아닌가 이렇게만 생각했는데?

S-G4-3: 나도 ‘S-G4-2’랑 비슷하게 그렇게 생각했는데

S-G4-1: 나는 왜 앞에 신주라는 건 똑같은데 난 이게 신주를 높이는 거라고 생각을 해서 높이는 신주는 똑같은데 왜 얘는 내ㅿ디, 얘는 내디일까라는 생각을 했는데 정말 도저히 모르겠어. 3-2는 이제 이게 아 이걸 여기에 써야 하는 내용이었구나. 무엇을 의미하는지.

위 소집단 토의에서 【S-G4-1】 학습자는 계속해서 관찰을 넘어서는 대답을 모색하고 있다. 심층 면담을 진행한 결과, “‘ㅿ’이 없다”는 현상을 발견한 후 곧바로 “왜 없지?”와 같이 인과적 의문을 생성하는 것을 확인할 수 있었다. 이처럼 귀추는 매우 본능적으로 작동하는 사고임을 알 수 있다.

【면담-S-G4-1】

연구자: 이 3-1은 되게 간단한 의도였어요. ㅿ이 있고 없고를 아는지를 물어본 거였는데.

S-G4-1: 당연히 ㅿ은 있고 ㅿ은 없네. 왜 없지 하면서 혼자 한 시간 동안 막...

연구자: 그래서 그게 그 다음인데. 어 왜 없지? 생각하게 한 다음에 뒤를 푸는 거였는데.

S-G4-1: 설마 이렇게 간단한 걸 물어볼 리가 없지 하면서. 왜 없지? 왜 없

지? 했던 것 같아요.

이러한 맥락에서 다음과 같이 귀추 유형 1과 유형 2가 연이어 작동되어 응답한 학습자도 있었다.

【S-2-D-39】 읍이 없다. (ㄱ)은 객체를 높였고, (ㄴ)은 객체를 높이지 않았다.

위 사례는 앞서 통사 탐구 과제 중 귀추 유형 1을 촉발하도록 한 3-1 문항에서 '읍'이 객체를 높인다는 문법 지식이 매개법칙으로 작동하였으므로 귀추 유형 2가 작동한 것이다. 이처럼 귀추의 유형 1을 유도하는 문항이었고 다음 문항에서 귀추의 유형 2를 유도하였음에도 불구하고, 앞선 문항에서 귀추의 유형 1과 2를 모두 사용하여 추론을 한 학습자들이 존재하였다.[52] 위 사례와 같이 유형 1과 유형 2의 귀추를 모두 언급한 학습자도 있었지만, 다음과 같이 형태적 차이의 포착을 언급하지 않고 곧바로 문법적 기능을 포착한 학습자의 경우가 더 많이 발견되었다. 즉, 귀추 유형 1을 생략하고 귀추 유형 2만을 언급한 경우가 둘을 모두 언급한 학습자보다 많았다. 형태적 차이의 포착이 전제되어야 문법적 기능 차이의 포착이 가능하다는 점에서 이러한 학습자들은 귀추의 유형 1을 잠재적으로 수행하고 귀추의 유형 2를 수행하였다고 볼 수 있다[53].

---

52) 이는 구조화된 설문의 형태로 탐구 양상을 살피고자 한 본고의 한계에 해당한다. 귀추의 유형별 양상을 살피기 위하여 설계된 각 문항에 응답하게 하는 것은 학습자로 하여금 단절적으로 귀추적 사고를 유도하도록 한다는 점에서 자연스러운 귀추의 양상을 살피는 데 어려움이 있다. 따라서 본고는 이론을 바탕으로 하여 귀추의 세 유형을 기준으로 내용분석을 실시하였다는 점에서 연역적인 분석범주를 설정하였지만, 분석 대상으로 삼은 것은 학습자의 표면적인 응답뿐만 아니라 잠재적인 사고 과정도 고려하였으므로, 각 문항의 의도에 맞지 않는 귀추의 유형을 수행한 경우 귀추의 유형 정의에 맞추어 분석하되 이에 대한 해석을 덧붙여 귀납적이고 질적인 내용분석을 진행하고자 하였다.

53) 이처럼 인간의 사고는 단절된 형태로 나타나는 것이 아니며, 귀추도 동시에 여러 유형의 사고가 작동한다는 것을 확인할 수 있었다. 유형 1의 귀추는 교차로에서 빨간 신호등이 켜져 있으면, 주변에 다른 자동차가 없더라도 정지할 때 작동하는 것(이기홍, 2008: 308)처럼 자동성(automatism)과 자연성(naturalness)을 특징으로 한다. 이처럼 자동적 혹은 반자동적으로 나타나는 경우일지라도 귀추법적 노력이 최소한이나마 전제된다는 것을 가정하는 것이 중요하다(Eco, 1983: 206)는 점에서, 비록 단순하고 자동적인 것으로 보일지라도 관찰이 곧 탐구의 시작이며, 필수적인 요소라는 점에서 문법 탐구에서 유형 1의 귀추에도 주목할 필요가 있다.

【S-2-D-44】(ㄱ)은 객체를 높이고, (ㄴ)에서는 객체를 낮추고 있다.
【S-2-E-9】(ㄱ)은 신주를 높이고 있다.
【S-2-E-50】(ㄱ)에는 높임 표현이 사용되었고 (ㄴ)은 아니다.
【S-2-E-14】ㄱ → 신주에 대한 객체 높임을 표현, ㄴ → X

### 3.3. 창조적 국어사 귀추 탐구를 수행한 경우: 추론 양상 (라)

마지막으로, 새로운 관련성을 창출하는 귀추 탐구로 나아간 학습자 추론 양상 유형에 해당하는 (라)를 살펴본다. 귀추 유형 1, 2, 3을 모두 수행하여 창조적 귀추까지 나아간 학습자는 거의 발견되지 않는 경향을 보였다.

【S-2-D-33】현대에 오면서 객체 높임에 사용하던 'ᄉᆞᆸ, ᄉᆞᆷ, ᄌᆞᆸ', 'ᄋᆞᆸ'이 사라졌기 때문이다.
【S-2-E-44】중세 국어에는 객체 높임 선어말어미 'ᄉᆞᆸ, ᄉᆞᆷ, ᄌᆞᆸ'이 있었는데 시간이 지나면서 객체 높임 선어말 어미가 사라지고 특수 어휘가 대신하였다. 그래서 객체를 높이는 수단이 규칙적이지 않게 되었다.
【S-2-D-39】'ㆍ', 'ㅿ'과 같이 사라지는 자음이 생겨서 'ᄉᆞᆸ, ᄉᆞᆷ, ᄌᆞᆸ, ᄋᆞᆸ'이 사라져 불규칙하게 된 것 같다.

위 학습자 응답은 통사 탐구 과제에서 '{-ᄉᆞᆸ-}'과 현대 국어 객체 높임을 연결하여 창조적 귀추를 수행한 경우이다. 【S-2-D-33】, 【S-2-E-44】은 '{-ᄉᆞᆸ-}'이 사라졌다고 보았고, 【S-2-E-44】은 그 결과 특수 어휘가 객체 높임을 대신하고 있다는 설명도 덧붙이고 있다. 또한 【S-2-D-39】은 '{-ᄉᆞᆸ-}'이 사라진 원인을 'ㆍ', 'ㅿ'의 소실에서 찾았다.

설문지를 통하여 귀추적 추론 양상 (라)의 사례가 잘 발견되지 않았던바, 연구자는 소집단을 추가로 섭외하여 연구를 진행하였는데, 이를 통하여 창조적 귀추 수행까지 나아간 양상이 발견되었다[54]. 음운 탐구 과제의 경우에는 일반화를 수정하

54) 이는 설문지법이라는 조사 도구의 한계일 수도 있으며, 탐구 공동체를 구성하여 탐구를 수행하는 것이 학습자의 탐구 수행 능력을 향상시킬 수 있는 방법인 것에 대한 함의일 수도 있다. 설문지에서는 답을 하지 않거나, 모르겠다고 응답하거나, 전혀 다른 대답을 하였던 학습자들이 소집단 토의를 실시하였을 때 탐구 공동체를 구성하여 함께 머리를 맞대며 답을 찾아가는 양상을 보였기 때문이다.

는 과정에서 유형 3의 귀추가 촉발되는 모습을 보였다. 다음과 같이 어휘에 따른 형태적 차이를 포착하도록 하여 귀추 유형 1을 유도한 경우 일부 사례를 일반화한 학습자들이 존재하였다. 이는 엄밀히 말하면 귀납의 사고 과정에 해당한다[55].

① 어휘에 따른 차이를 포착한 뒤 일반화한 경우

【S-2-E-10】 용언의 어간 초성이 'ㄷ'일 때 나타난다.

【S-2-D-33】 초성이 'ㄷ', 'ㅈ'인가에 따라 차이가 있는 것 같다.

② 음운 환경에 따른 차이와 어휘에 따른 차이를 모두 포착하고 일반화한 경우

【S-2-E-11】 뒷말이 모음으로 시작되며 연철될 때 'ㅸ'이 나타남(단 앞말의 초성이 'ㅈ'일 경우 'ㅸ'은 나타나지 않음).

【S-2-D-15】 앞글자 자음이 'ㄷ'이고 뒷글자에 모음이 올 때 나타남.

앞의 두 사례는 어휘적 차이만 관찰한 경우이고 뒤의 두 사례는 음운 환경에 따른 차이와 어휘적 차이를 모두 관찰한 경우이다. 이러한 일반화는 앞서 살펴봤던 현대 국어 'ㅂ' 불규칙 용언의 예들과 'ㅸ'이 나타나는 예들이 초성이 ㄷ, ㅈ인 용언들이었기 때문이었다[56]. 소집단 토의 결과, 이러한 일반화를 한 학습자들의 경우 어휘적인 측면에서 현대 국어에서 'ㅂ' 불규칙 활용을 하는 용언과 중세 국어에서 'ㅸ'을 종성으로 가진 용언들이 같다는 것을 인식하고 있었다는 점에서 귀추 유형 3이 나타나고 있었다. 또한 학습자들은 현대 국어 'ㅂ' 불규칙 용언의 다른 사례를 표상하여 일반화를 지양하려는 모습을 보였다. 반증 사례로 추측을 수정한 것이다. 이처럼 왜 이러한 사례가 나타나는지 그것의 원인, 기제를 모색하는 귀추적 탐구의 과정에서도 연역의 방법이 적용될 수 있다.

---

55) '탐구'는 종합적 개념으로, 하나의 탐구를 통해 연역, 귀납, 귀추 등의 추론이 복합적으로 나타날 수 있다. 본고에서 다루는 탐구는 그중 귀추가 강조되는 탐구라고 할 수 있으며, 귀추적 추론을 유도하였다 하더라도 이러한 탐구 과정을 통해 학습자의 연역적 추론, 귀납적 추론 또한 촉발될 수 있음이 확인되었다.

56) 본고는 Uniconc 프로그램을 이용하여 용례를 검색하였는데, 현대 국어의 'ㅂ' 불규칙 용언이면서 중세 국어 시기 문헌에 나타나는 용례가 그다지 많지 않아 제한된 사례를 제시할 수밖에 없었다. 이로 인하여 학습자들이 초성의 'ㄷ'에 주목하는 현상이 발생하였다. 따라서 학습자들이 반례로 표상한 '곱다', '춥다' 등의 어휘가 포함된 현대 국어 자료와 중세 국어 문헌 자료를 추가할 필요가 있다.

【S-G5】

S-G5-2: 어 처음에는 그렇다고 생각했는데, '돕다'랑 '좁다'가 둘이 똑같은 모음을 썼기 때문에 그게 이유가 될 수 없을 것 같고요. 그래서 두 번째는 어간에 초성이 오는 자음인 ㄷ, ㅈ으로 다르다.

S-G5-3: 그래서 아까 제가 생각한 게, 그 곱다가 ㄷ이랑 비슷하게 일어나는 것 같아요. ㄱ이

연구자: 그치. 곱다 고와.

S-G5-1: 춥다.

연구자: 춥다 추워. 그치. ㄷ, ㅈ만 일어나는 건 아니에요.

【S-G5-2】 학습자는 처음에는 모음의 차이라고 표상하였다가 '돕다'와 '좁다'가 똑같은 모음을 사용하였기 때문에 자신의 추측을 수정하여 어간의 초성에 오는 자음이 'ㄷ', 'ㅈ'으로 다르다는 추측을 생성하였다. 【S-G5-3】, 【S-G5-1】 학습자는 어간의 초성이 'ㄷ', 'ㅈ'이 아니면서 'ㅂ' 불규칙 활용을 보이는 예들을 표상하고 있다.

【S-G3】

S-2-D-37: 나는 'ㄷ', 'ㅈ'이 차이 나는 거밖에 모르겠는데. 그런데 접으면은 불규칙이 아니잖아.

S-2-D-57: 그러니까. 막 미우면 이런 거도 되잖아. 미워

S-2-D-37: 곱다도 되는 건가?

S-2-D-44: 고우면.

S-2-D-37: 비둘기. 그거 뭐였지? 파열음?

S-2-D-57: 표를 머릿속에 그려 놔야 되는 건가

S-2-D-37: 근데 'ㅂ'은 없는데

S-2-D-57: 고우면. 고우면.

S-2-D-37: 'ㄷ', 'ㄱ'. 굽다. 구우면.

S-2-D-57: 굽으면 아니야? 굽으면? 그게 굽다가 무슨

S-2-D-37: 아 두 가지 뜻이 있구나. 굽으. 아 'ㄱ' 그럼 또 아닌데.

S-2-D-57: 굽으면 같은 경우는 어떡해? 뜻이 다르면 뜻에 따라 바뀌는 건가?

S-2-D-44: 그러니까. 돕다는 형용사?

【S-G3】의 경우에는 어간의 초성이 'ㄷ', 'ㅈ'이면서 'ㅂ' 불규칙 활용

을 하지 않는 사례와, 어간의 초성이 ‘ㄷ’, ‘ㅈ’이 아니면서 ‘ㅂ’ 불규칙 활용을 하는 사례 등 다양한 반례들을 표상하고 있었고 이러한 과정에서 ‘파열음’이라는 문법 지식도 동원되었다. 그 결과, 같은 형태인데도 불구하고 서로 다른 활용 양상을 보이는 ‘굽다’를 표상한 후 뜻에 따라 활용 양상이 다른 것인지에 대한 의문에 봉착하였다.

【S-G4】

S-G4-3: 일단 예시 중에 표에서 분류를 해보면 그냥 어 불규칙 활용 같은 게 나온 게 어미가 모음으로 시작되는 경우고, 또 그중에서 ‘ㄷ’으로 시작하는 친구들이 ‘ㅸ’이기도 하고 그래서 그렇게 해봤고. 그냥 자음 분류표상으로도 ‘ㅂ’과 ‘ㄷ’이 같은선상이어서 혹시 유사하지 않았나.

연구자: 어떻게 생각해요?

S-G4-1: 음. 저는 딱히 앞에 자음에 대해서 이렇게 바꾼다기보다는 그냥 딱 ‘ㅸ’만 봤을 때 얘가 지금은 없는, 사용하지 않는 거니까 얘가 없어지면서 이렇게 되지 않았을까 그런 생각밖에 들지 않았어요. 근데 ‘S-G4-3’이 말 들어보니까 다 이렇게 ‘잡다’, ‘좁다’는 ‘ㅸ’이 없으니까 약간 맞는. 그 말이 맞는 것 같기도 하고.

연구자: 그러면 ‘ㄷ’이면 일어나고, ‘ㅈ’이면 일어나지 않는다. 이렇게 얘기할 수 있을까요?

S-G4-1: 약간 그렇게...

S-G4-3: 일단 일반화하기 조금 어려울 것 같은 게. 일단 주어진 자료에서는 그렇게 나왔으니까.

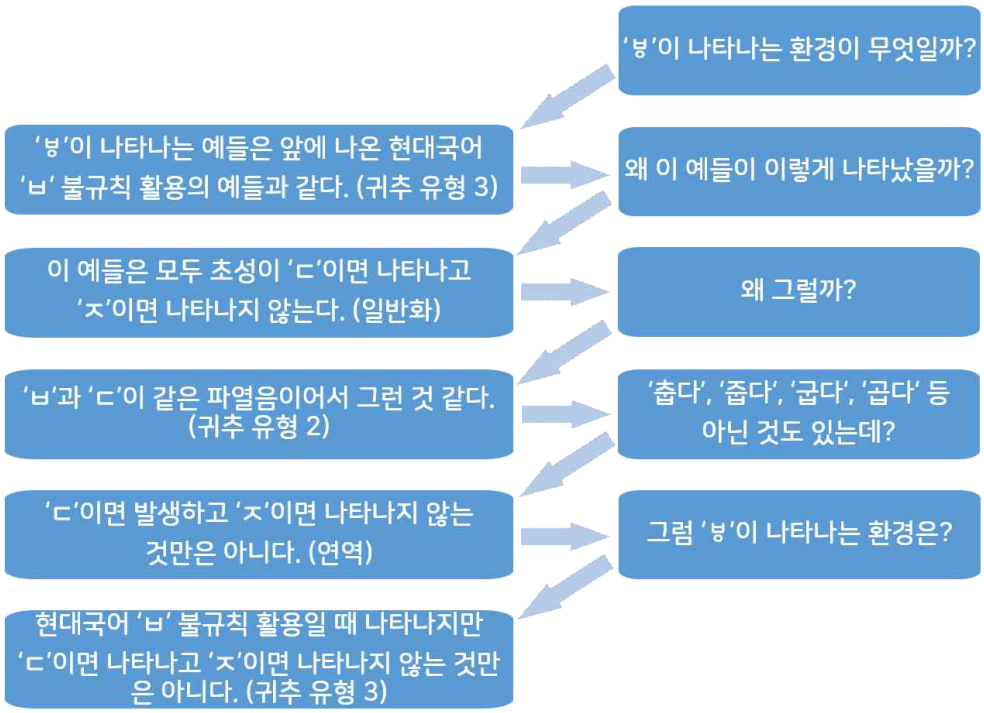
연구자: 왜 일반화하기 어려울 것 같아요?

S-G4-3: 두 가지 예시 가지고 하긴 조금. 상식적으로 힘들 것 같아서.

【S-G4-3】학습자는 ‘ㄷ’으로 시작하는 용언들이 ‘ㅂ’ 불규칙 활용과 ‘ㅸ’이 나타나는 양상에 대한 이유를 설명하기 위하여 자음 체계상 같은 파열음에 해당한다는 지식을 동원하는 등 백과사전적 지식을 꺼내고 있었다는 점에서 귀추 유형 3과 귀추 유형 2의 모습을 보였다. 위 학습자는 질문지에 답할 때는 일반화를 하였지만[57] 소집단 토의를 하면서 입장을 바꾸는 모습을 보였다.

이제까지 나타난 일반화를 수정하는 학습자들의 추론 양상을 구조화하면 다음과 같다.

57) 【S-G4-3】 어미 초성이 ‘ㄷ’이고 모음으로 시작하는 경우 나타남. (근데 굳이 왜 ㄷ?)




【그림 Ⅲ-12】 일반화를 수정하는 학습자들의 귀추적 추론 양상

【그림 Ⅲ-12】에서 볼 수 있듯이, 의문에 답하면서 창조적 귀추가 나타나고 있음을 확인할 수 있다. 또한, 관찰된 현상에 대한 의문을 계속해서 생성하면서 이에 대한 답을 모색하는 작업에서 여러 유형의 귀추가 발생하고 있다. 그뿐만 아니라, 학습자가 처음에 생성한 추측에 일반화 및 원인 추적으로 인하여 추측에 설명이 더해지거나 반례를 표상하며 추측이 수정되면서 인식론적 순환 또한 나타나고 있다.

【S-G1】

S-2-D-5: 근데 그게 현대어로 하니까 추우니까가 되는 거고 여기에서는 과거의 국어잖아. 과거의 국어에서 추우니까 추브니까 예가 나왔으면 그걸 확신할 수 있는데, 여기 안 나왔잖아. 그러니까 그 경우를 모르는 거야. 그걸 사용하면 어떻게 되는지. 추우니까는 지금 현대어로 바꾼 거고.

하지만 위 학습자의 반응과 같이 '춥다'라는 현대 국어 사례를 표상하더라도

중세 국어 자료가 함께 주어지지 않으면 확신을 할 수 없기 때문에 다양한 사례를 자료로 제시하여야 한다. 귀추를 활용한 문법 탐구의 검증 작업은 자료를 통해 이루어지기 때문이다. 이때 반례를 미리 제시하여 일반화를 지양하는 추측을 생성하게 할 수도 있고, 학습자들의 인식론적 전환을 위하여 일반화를 유도한 후 추가적으로 자료를 제시하여 검증하도록 하는 방법도 가능하다.

통사 탐구 과제의 경우, 앞서 ‘ㅿ’이 나타나고 나타나지 않는 것의 문법적 의미를 모색하는 귀추 유형 2가 동원되는 과정에서 귀추 유형 3이 나타나는 모습이 소집단 토의를 통하여 포착되었다.

【G-1】

S-2-D-5: 신주인데. 똑같은 거잖아 죽은 사람의 위패가. 여긴 한자를 썼으니까 조금 더 오래된 것 같고. 여긴 신이라고 썼으니까 뭔가.

S-2-D-10: 그런가? 근데 이거랑 이거 똑같다는데?

S-2-D-5: 그건 의미고. 의미 차이는 똑같은 거고 이게 시간이 조금 오래된 거고 얘가 좀더 시간이 지난 뒤에 바뀐 거라서

S-2-D-33: 얘네 둘 다 똑같은 책인 거 아니야? 가례면?

연구자: 같은 책이에요.

S-2-D-5: 근데 왜 같은 책인데 같은 의미를 왜 이렇게 다르게 썼을까? 이 시기에도 문법이라는 게 존재했을 거 아냐. 근데 왜 이렇게 다르게 썼을까? 의미는 똑같은데. 왜 표기 방법을 다르게 썼지.

S-2-D-10: 이거랑 이거 차이점이 뭐지?

S-2-D-33: 반드시 때문이야. 부사어 때문이야.

S-2-D-5: 아 그러니까 무슨 역할을 하길래. 높이는 거 똑같애? 얘는 높임말이 있고 얘는 없잖아.

S-2-D-10: 그러니까. 반드시가 높이는 말도 아니고. 차이점이 일단 부사어가 있고 없고. 또 뭐가 있지?

연구자: 조금 더 앞선 시기에는 이렇게 높였는데 현대 국어에서는 이렇게 높이고 있고, 근대국어는 그 중간의 시기라는 것을.

S-2-D-33: 중간의 시기니까 혼란기인가? 이때는

S-2-D-5: 그러니까 한자랑. 높임말 체계가 잡히면서 달라진 거 아냐?

S-2-D-33: 이때 완전 규칙적이었는데 말이지.

S-2-D-5: 같은 사람이 썼을 거 아냐 책에서 뽑아왔으면. 책을 쓰는데 왜 여기서는 표현을 이렇게 하고 왜 여기서는 표현을 이렇게 했느냐가 문제인데.

중간 시기에서 갑자기 자기가 생각이 바뀐 건 아닐 거 아냐.

S-2-D-10: 혼란스러운 시기니까 사람도 쓰는 게 막 혼란스러웠나?

S-2-D-33: 중세 근대 현대

S-2-D-5: 근데 진짜 중간에 인식이 바뀐 거 아니야? 신주를 높이는 거에 대한 인식이 바뀐 거 아니야?

S-2-D-33: 음식보다 신주가 뭔가 중요한?

S-2-D-5: 장례는? 그럼 장례를 행할 때는? 음.. 중세 근대 현대. 섞인 거잖아 이렇게 두 개 오는데 중간 시기니까 이거에서도 뭔가 있을 거고. 여기에서도 이렇게 가면서도 영향을 줬으니까.

S-2-D-33: 얘는 규칙적으로 바뀐 거고 얘는 그냥

S-2-D-5: 그러니까 그게 무슨 차이냐고.

S-2-D-10: 사람마다 헷갈린 거 아닐까?

S-2-D-5: 규칙적으로 바뀐다고? 그럼 얘는? 여기에는 왜 이게 없어? 여기에 마땅히 있어야 되는 거잖아. 마땅히 있어야 하는 거잖아.

S-2-D-10: 사람들이 헷갈려 썼나 보지. 혼란스러웠나 보지. 혼란의 시기니까 근대가.

S-2-D-33: 중세 때는 당연히 이렇게.

S-2-D-5: 중세 때 문법을 사용하면 이게 맞는 거고. 이게 조금 바뀐 건데. 이게 현대식에 좀 더 가까운 표현.

S-2-D-33: 신주를 우리가 높이나?

S-2-D-5: 안 높이지 않아?

S-2-D-10: 현대에서는 안 높이잖아. 내지. 그러니까 중세랑 현대 사이니까 쓰기가 헷갈렸다는 거지. 중세랑 현대랑 그 쓰는 게 섞이니까. 이게 썼다가 안 썼다가 막 그런 거 아니야?

S-2-D-33: 헐 그럼 미래에는 어떻게 바뀔지 모르겠다.

소집단 토의 결과, 높임의 기능이 혼란스러웠다는 현상의 문법적 의미를 추론하는 귀추 유형 2가 촉발되면서 창조적 귀추가 나타나는 모습을 보였다. 또한, ‘같은 문헌이라는 정보’, ‘근대 국어 시기라는 중간적 특성’을 단서로 표상하거나 제시하였을 때 학습자들의 사고가 수렴되는 양상을 보였다. 사고의 발산은 물론 교육적 의미가 있으나, 교육적인 국면에서는 이에 대한 수렴 또한 이루어져야 한다. 따라서 비단 사례로 제시한 문장뿐만 아니라 다양한 사례를 포괄할 수 있으며 전반적으로 적용될 수 있는 원인을 모색할 수 있도록 하여야 한다.

【S-G5】

S-G5-3: 에 이게 높임은 아닌 것 같은데. 해석이.

S-G5-2: 둘 다 높이지 않은 거야? 아님 중세 국어에서는 높였었는데 현대에서는 높이지 않은 거야?

S-G5-3: 내 생각으로는 이 해석으로 봤을 땐 현대로는 높인 게 아니라고.

S-G5-2: 근데 얜 높인 거잖아. 읍이 있는데.

S-G5-1: 응

S-G5-2: 내읍디. 중세에서는 높인 거잖아.

S-G5-1: 중세에서는 높였었는데 현대에서는 안 높인다는 거겠지.

S-G5-2: (ㄴ)이 중세랑 달라진 거야?

S-G5-1: 두 가지 경우가 있던 거지. 높일 때도 있고 안 높일 때도 있고.

소집단 【S-G5】의 경우, 현대어역을 대상으로 높임의 기능을 논하는 과정에서 자연스럽게 현대 국어의 객체 높임과 중세 국어의 객체 높임을 연결하는 창조적 귀추가 촉발되었다. 반면, 소집단 토의의 경우는 시기에 대한 단서를 포착하지 못하는 모습을 보였다.

【S-G3】

연구자: 힌트를 주자면 이때가 근대국어 시기라는 거예요.

S-2-D-57: 어 근대에 대해 아는 게 없어요.

S-2-D-37: 나두. 아는 게 없어.

연구자: 아까는 중세 시기.

S-2-D-37: 의미 없다.

S-2-D-57: 근데 아까 중세에서 '숩, 줍, 숩'이 객체를 높인 건데 여기서도 객체를 높인 거고 이건 안 높인 거 아니야? 진짜 S-2-D-44 말처럼? 걍 생략?

S-2-D-44: 이거 쓸 때는 1권이었으니까

S-2-D-57: 아 시기 차이?

S-2-D-44: 이때는 조상님을 엄청 숭배했는데 이때 가서는 갑자기 안 중요해졌어요

S-2-D-57: 약간 한국사적으로 접근

연구자: 그렇게 오랜 시간이 지나지는 않았을 거예요. 이거 책을 쓰는 데도

S-2-D-37: 문장 안에서만 찾아야 돼요 이거? 그냥 뭐 상황 배경 이런 거

없이?

S-2-D-57: 근대라는 게 힌트니까 상황을 생각해야 하는 건가

S-2-D-44: 월망에 쓰는 신주는 왕실 거고

연구자: 그건 알 수 없어요. 아마 가정에서 하는 거니까 각자 집에 있는.

S-2-D-57: 아니할 것이며. 아니할 것이다.

S-2-D-37: 월망이 뜻이 나온 특별한 이유가 있어요?

S-2-D-57: 걍 우리가 모를 것 같아서

S-2-D-44: 다른 힌트 없어요?

연구자: 다른 힌트? 다른 힌트는 현대에서는 어떻죠?

S-2-D-44: 다 낮춰요.

S-2-D-57: 다 내지로 해버리는

연구자: 근대는 중세와 현대 사이에 있어요.

S-2-D-57: 어 그러면 중세 때는 이걸 쓴 거고 현대는 안 썼고 근대는 둘 다 썼다는 거 아냐?

S-2-D-44: 헐 설마 그게 답인가

위 경우, 학습자가 객체 높임의 기능과 시기의 특성에 대하여 주목할 수 있도록 단서를 제공하자 현대 국어와 중세 국어, 근대 국어를 연결하는 창조적 귀추가 촉발되었다.

한편, 이처럼 현대 국어와 과거 국어의 관련성을 모색하는 과정에서 현대 국어에서 설명할 수 없는 현상을 마주한 학습자는 이어 과거 자료를 마주하게 되고 이를 관련지어 지식을 생성하게 되는데, 학습자들은 자신의 지식이나 인식 체계에 존재하지 않았던 문제가 제기되자 새로운 인식이 창발하게 된다.

【S-G1】

S-2-D-10: 저요? 이런 거 진짜 아예 고민을 해 본 적이 없어 가지고

S-2-D-33: 맞아 딱히 문법에

S-2-D-10: 그냥 이게 그냥 그거니까 습관이 됐던 것 같아요. 이런 게

【S-G4】

S-G4-2: 나는 지금 이런 설문조사처럼 뭔가 이렇게 왜 일어났는지 그런 거에 대해서는 깊게 생각해 본 적이 없어서. 좀 새로웠고.

위 학습자 반응을 통해 학습자들은 이제까지 불규칙한 현상에 대하여 의문을 품어 보지 못한 채 습관적으로 지식을 수용하여 왔음을 알 수 있다. 이러한 측면에서 국어사 귀추 탐구는 학습자들이 자신이 일상적으로 사용하는 '언어'를 메타적으로 탐구하는 경험의 계기가 되기도 하였다.

【S-2-D-5】 말을 사용하면서도 왜 그렇게 사용하는지 알아가는 계기가 됨

【S-2-D-6】 'ㅂ' 불규칙에 대해 생각해 본 적이 없었는데 이렇게 알게 되니 신기했다. 'ㅂ' 불규칙 같은 다른 불규칙한 것도 알아보고 싶다.

【S-2-D-6】 학습자의 불규칙한 사례에 대하여 더 알아보고 싶다는 서술을 바탕으로, 불규칙한 것이 왜 불규칙한 것인지에 대한 탐구 경험이 학습자의 인식을 변화시킬 수 있음을 알 수 있다. 즉 평소에 자신이 사용하는 현대 국어에서 탐구의 대상으로 인지하지 못하였던 비전형적인 사례를 탐구의 대상으로 인지하고 이에 대한 흥미를 느끼게 되었다.

학습자들은 현대 국어와 과거 국어 현상을 연결하여 관련성 있는 추측을 생성하게 된다. 하지만 그 추측으로 설명할 수 없는 자료를 추가적으로 제시한다면 그 추측은 다시 수정될 수 있다. 음운 탐구 과제의 경우, 현대 국어와 과거 국어 현상을 연결하여 학습자가 생성한 추측은 "'ㅸ'은 모두 '오/우'로 변하였고 이로 인하여 'ㅂ' 불규칙이 발생하였다"일 것이다. 하지만 그렇지 않은 현대 방언도 존재하기 때문에, 추가적인 자료를 제시하여 이에 대한 인식을 전환하고 오개념 형성을 방지할 필요가 있다. 학습자들은 실제로 추가적인 자료를 마주하자 이전에 생성하였던 자신의 추측을 다시 수정하는 모습을 보였다. 이는 귀추적 사고 중에서도 인식론적 순환의 속성을 지닌 사고이다.

【S-G1】

S-2-D-10: 이 ㅸ을 ㅂ으로 바꾼 것 같아요.

S-2-D-5: 이거는 ㅸ이 아닌데?

S-2-D-10: 아니야. 여기서 덥- 덥다 할 때 여기서도 덥다 하잖아.

S-2-D-5: 여기서 현대어로 바꾸면 더우니까잖아.

S-2-D-10: 그러니까. 그럼 얘는 ㅸ이 아니잖아.

S-2-D-33: 이거는 현대 방언이니까.
연구자: 다른 경우에도 그래요? 아까 돕다는 그랬는데.
S-2-D-33: 앗 그러네. 좀 도와라. 덥다는 이렇게 되고 아닌 건가.
S-2-D-10: ㅸ이 꼭 모두 ㅗ/ㅜ로 바뀐 것은 아닌 건가?

위 소집단 토의의 경우 【S-2-D-5】 학습자의 경우 'ㅸ'과 'ㅂ'의 연관성을 찾지 못하고 있었고, 【S-2-D-10】 학습자는 'ㅸ'이 'ㅂ'으로 바뀌었다고 그 관련성을 인식하고 있었지만 해당 방언에서 '덥다'의 경우에는 '[더버]'로 나타나지만 '돕다'의 경우에는 '도와'로 나타나는 경향이 있다는 것은 인식하지 못하고 있었다. 소집단 토의의 진행 중에 【S-2-D-10】 학습자는 "'ㅸ'이 모두 꼭 'ㅗ/ㅜ'로 바뀐 것은 아니다"라는 인식의 전환을 겪게 된다. 이후 해당 소집단 구성원들도 마찬가지로 인식의 전환을 보였다.

한편, 통사 탐구 과제의 경우 앞서 현대 국어 자료와 과거 국어 자료를 연결하여 추측한 결과, "'-ᄉᆞᆸ-, -ᄉᆞᆹ-, -ᄌᆞᆹ-'이 존재하였다가 사라져서 현대 국어에서는 객체 높임을 나타내는 선어말어미가 존재하지 않게 되었다" 등의 설명이 도출될 것이다. 하지만 이러한 추측은 오히려 학습자에게 오개념을 심어 줄 우려가 있다. 객체 높임의 기능을 하던 후기 중세 한국어의 '{-ᄉᆞᆸ-}'은 현대 한국어에서 일절 그 모습을 찾아볼 수 없는 것이 아니라, '-습니다' 등 상대 높임의 기능을 하는 어미 내부에, 혹은 '하시옵고, 하오니, 드리오니' 등 화자 겸양의 기능을 하는 어미의 모습으로 남아 있기 때문이다. 이와 관련된 사례가 제시된 자료를 마주한 학습자들은 이전에 생성하였던 자신의 추측을 반성적으로 평가하게 되면서, 혼란을 겪기도 하였다.

【S-G5】
S-G5-1: 묻줍고가 여쭙고로 바뀌었다.
S-G5-2: 이거 ᄋᆞᆸ, ᄉᆞᆸ, ᄌᆞᆸ이 사라진 거라니까? 아예.
S-G5-1: 사라지는 게 아니라 바뀌었다고.
S-G5-3: 그럼 이것도 사라지는 과정이라고 하나만 쓰는 건가?
S-G5-1: 응. 발전해가는 과정인 거지.
S-G5-2: 사라져서 규칙적으로 사용할 수 없는 건데. 객체는 이게 있어서 중세 국어 당시에는 이걸 쓰면 규칙적이었는데, 음 바뀌었다...
S-G5-3: 바뀌는 과정이니까 혼용된 거고.

S-G5-1: 지금도 바뀌고 있잖아 계속. 연구하면서 바뀌는 거지 계속.

【S-G5-1】 학습자는 추가적으로 제공되는 자료를 보고 자신의 의견을 곧바로 수정하는 모습을 보였다. 반면, 【S-G5-2】 학습자의 경우에는 '{-습-}'이 아예 사라졌다고 보고 【S-G5-1】 의 의견에 반박하고 있다. 【S-G5-1】 학습자는 사라진 것이 아니라 바뀌었다는 의견을 계속해서 제시하는데, 이로 인해 【S-G5-2】 학습자의 혼란은 가중되고 있다. 이후 【S-G5-1】, 【S-G5-3】 학습자의 의견에 동조하였던 것으로 보아, 자신의 추측을 수정한 것으로 보인다. 【S-G5-3】 학습자 또한 처음에는 【S-G5-1】 학습자의 의견에 되묻는 것으로 보아 이전에는 생각해보지 못한 부분이었다가 점점 의견이 바뀌어 가고 있다는 점에서 세 학습자 모두에게 인식론적 순환이 일어나고 있음을 확인할 수 있다.

# 4. 귀추적 관점의 국어사 탐구에서의 추론 양상 분석의 시사점

## 4.1. 탐구의 수행을 위한 교육적 비계 마련의 필요성

앞서 귀추의 유형에 따른 학습자의 추론 양상을 살핀바, 학습자의 양상은 '추론 양상 (나)'에 집중되어 있음을 확인할 수 있었다. '추론 양상 (가)'의 경우에는 관찰의 조건이 여러 가지인 경우에 대하여 일부만 발견하는 경우가 발견되었으며, 이외의 학습자들은 대부분 유형 1의 귀추를 잘 수행하는 양상을 보였다. 창조적 귀추까지 나아간 '추론 양상 (라)'의 경우에는 질문지 조사로는 거의 발견되지 않았으며 소집단 토의를 통하여 포착되었는데, 소집단 토의를 수행한 결과 학습자들이 유형 2의 귀추에서 겪는 어려움이 해결되면서 자연스럽게 유형 3의 귀추가 촉발되는 모습을 보였고, 이에 학습자들은 유형 2의 귀추가 해결된다면 어렵지 않게 창조적 귀추를 수행할 수 있음을 추정할 수 있다. 따라서 '추론 양상 (다)'의 경우, 학습자들이 유형 2의 귀추를 해결하는 과정에서 유형 3의 귀추가 함께 작동하는 경향을 보였기에 그 수가 적게 발견된 것으로 간주할 수 있다.

이러한 학습자 양상 분석 결과는 국어사 귀추 탐구의 수행에 어려움을 겪는 경

우가 대부분 유형 2의 귀추에서 오류가 발생하는 것에 집중되어 있음을 시사한다. 따라서 창조적 귀추까지 나아가기 위하여는 유형 1의 귀추와, 관찰 내용을 문법 지식과 관련 짓는 유형 2의 귀추가 전제되어야 하며, 특히 유형 2의 귀추에서 겪는 어려움을 해결해 주어야 귀추적 관점의 국어사 탐구 교육을 온전히 수행할 수 있으며 교육의 목표를 달성할 수 있다고 판단된다.

유형 1의 귀추는 대부분 자동적으로 일어나는 양상을 보였다. 심지어 유형 1의 귀추가 순간적이어서 이를 잠재적으로 수행하고 유형 2의 귀추를 곧바로 수행하는 모습을 보이기도 하였다. 하지만 학습자가 관찰 대상 중 일부만을 포착하였을 경우, 다른 것에도 주목할 수 있도록 단서 제공이 필요하다. 따라서 탐구 과제가 잘 구조화된다면 유형 1의 귀추는 어려움 없이 수행될 것으로 기대된다. 한편, 유형 2의 귀추에서는 학습자들이 앞서 제시하였던 <표 Ⅲ-5>, <표 Ⅲ-6>와 같이 귀추적 추론의 과정에서 어려움을 겪는 것을 확인할 수 있었다. 이는 정개념 재인에 실패하거나, 사례를 추가적으로 표상하지 못하거나, 직관에 의존하거나, 목표 대상에 주목하지 못하는 네 가지 양상으로 범주화되었다.

지식을 그대로 전달하지 않고 학습자 스스로 지식을 발견하고 구성하도록 하는 것을 탐구로 본다면, 이를 성공적으로 수행하기 위하여는 탐구의 과정에서 난관을 겪고 있는 학습자에게 교육적인 비계가 제공되는 등 인위적인 개입이 필요하다. 교수학적 상황은 해당 지식이 발생한 역사적, 학문적 맥락을 그대로 복원하는 형태는 아닐지라도, 적어도 그와 유사한 결과를 이끌 수 있도록(심영택, 2004: 375), 나아가 '발명가의 발자국을 따라가는 것이 아니라, 실제 발명 과정보다 개선되고 잘 인도된 과정을 따를 수 있도록(우정호, 2011: 402)' 인위적으로 설계되어야 하기 때문이다.

앞서 학습자 양상을 서술하면서 제시한 학습자 자료에서 볼 수 있었듯, 소집단 토의 시 연구자가 유형 2의 귀추에서 어려움을 겪는 학습자에게 적절한 비계를 제공한 결과 오류를 교정하며 자신의 추측을 수정하는 양상을 보였다. 따라서 이를 중심으로 참고하여 교육적 비계를 상정할 수 있을 것이다. 비록 인위적인 개입이라 할지라도 이러한 교사의 비계가 제공되었을 때, 유형 2의 귀추가 추동되었으며 스스로 지식을 발견하고 구성하는 탐구가 이루어졌다는 점이 중요하다. 유형 2의 귀추가 작동되어 학습자의 머릿속 백과사전 어딘가에 존재하는 문법 지식을 꺼낼 수 있어야 이를 바탕으로 유형 3의 귀추를 수행하여 현대 국어와 과거 국어를 연

결하는 국어사 귀추 탐구 교육의 목표를 달성할 수 있을 것이기 때문이다.

<표 Ⅲ-7> 학습자의 귀추 유형 2에서의 오류와 그에 따른 비계의 설정

<table>
<tr><th colspan="2">학습자의 귀추 유형 2에서의 오류</th><th colspan="2">비계 설정</th></tr>
<tr><td rowspan="3">정개념 재인의 실패</td><td>오개념 표상</td><td>역행추론 유도<br>(이 추측을 다시 적용해 볼까요?)</td><td rowspan="9">국어사적 정보(문헌, 시기 등)에 대한 단서 제공</td></tr>
<tr><td>추상적 개념 표상</td><td>해당 문법 단위의 구체적 지식의 표상 유도<br>(음운이 뭐였죠? 여기서 더 분석할 수는 없나요?)</td></tr>
<tr><td>상위 범주의 개념 표상</td><td>해당 문법 단위의 구체적 지식의 표상 유도<br>(높임에는 무엇무엇이 있죠?)</td></tr>
<tr><td>사례 표상의 실패</td><td>과도한 일반화</td><td>다른 사례의 표상 유도<br>(이 경우에는 이 추측으로 설명할 수 있나요?)</td></tr>
<tr><td rowspan="2">직관에의 의존</td><td>현대 국어의 공시적 관점에서 판단</td><td>역행추론 유도<br>(이 추측을 다시 적용해 볼까요?)</td></tr>
<tr><td>문법 기능의 자의적 해석</td><td>다른 사례의 표상 유도<br>(현대 국어에서는 사물 주체를 높이는 일이 없나요?)</td></tr>
<tr><td rowspan="2">목표 대상 주목 실패</td><td>다른 문법 단위에 주목</td><td>탐구의 대상이 되는 문법 단위에 주목할 것을 유도</td></tr>
<tr><td>문법 외적 요소에 주목</td><td>(이것의 높임의 기능과 객체에 주목해 볼까요?)</td></tr>
</table>

우선, 정개념 재인의 실패에서는 하위 범주로서 오개념 표상, 추상적 개념 표상, 상위 범주의 개념 표상이 오류 양상으로 나타났다. 오개념 표상에 대하여는 역행추론을 유도하는 것이 하나의 교육적 처치가 될 수 있다. 역행추론은 귀추의 방향과 반대로 실재의 영역에서 경험의 영역으로 나아가는 것(이기홍, 2008: 314)으로, 귀추를 활용한 국어사 탐구에서는 자신이 생성한 추측을 역으로 사례에 적용하도록 하는 것이 될 수 있다. 이를 교육적 비계로 사용하는 것은 다음의 학습자 반응에서 착안한 것이다. 【S-2-D-5】 학습자는 이전에 추론하였던 자신의 추측을 적용한 후, 이것이 맞지 않음을 느끼고 추측을 수정하고 있었다.

연구자: ‘ㅇ’으로 바뀌었다고 썼었는데 오늘 얘기하면서 갑자기 ‘ㅗ’, ‘ㅜ’로 바뀌었다고 했어요. 어떻게 생각했어요?

면담-S-2-D-5: 앞에 예시 보면서 더보면이 더우면으로 바뀌고 이것도 도바가 도와로 바뀌니까. 이게 원래 ‘ㅇ’으로만 바뀌었으면 ‘도아’가 되고 ‘더으면’이 되어야 하는데 발음이 ‘우면’, ‘와’로 바뀌니까 ‘ㅗ’, ‘ㅜ’로 바뀌었다고 생각했어요.

한편, 막연하게 추상적인 개념을 표상한다거나 표적 개념보다 상위 범주의 개념을 표상하는 것은 해당 문법 단위의 구체적 지식의 표상 유도를 통하여 해결할 수 있다. 음절 단위에서 더 이상 분절하지 못하는 경우 음운에 대한 개념을 표상하게 하는 질문을, 객체 높임에 대하여 보다 상위 범주인 높임이라고 표상하는 경우에는 높임의 세부 개념에는 무엇이 있는지 떠올리게 하는 질문을 제시할 수 있다.

또한 사례 표상의 실패이자 과도한 일반화의 경우 다른 사례를 떠올릴 수 있도록 할 수 있다. ‘ㅸ’이 ‘ㅜ’로 바뀌었다고 규칙화한 경우, ‘ㅸ’이 ‘ㅗ’로 바뀐 사례에 주목하게 하여 추측을 수정하게 할 수 있다.

다음으로 직관에 의존하는 경우로는 현대 국어의 공시적인 관점에서 판단한다거나, 문법 기능을 자의적으로 해석하는 등의 오류 양상이 나타났다. 전자에는 ‘돕다, 듣다’의 경우 현대 국어에서 객체 높임 특수 어휘가 존재하지 않아 해당 중세 국어 문장에서 나타나는 ‘-숩-’과 ‘-줍-’을 주체 높임의 기능으로 파악하는 경우[58]가 해당된다. 이는 해당 사례가 정말 주체 높임이 실현된 것인지 생성한 추측을 다시 적용하게 함으로써 오류를 교정할 수 있다. 후자에는 “【S-2-E-3】 사람도 아닌 사물 객체를 높일 필요가 없다고 판단하여 소멸된 것으로 보임”과 같은 사례가 해당되며, 현대 국어에서 사물 주체를 높이는 경우는 왜 소멸되지 않았는지를 떠올리게 하는 등 다른 사례를 표상하게 하는 질문을 제공할 수 있다.

목표 대상에 주목하지 못하는 경우는 같은 객체이지만 객체 높임이 실현되기도

58) 해당 중세 국어 문장은 다음과 같으며, 질문은 현대어역과 비교하여 중세 국어 문장에서 나타나는 ‘-숩-’과 ‘-줍-’의 기능을 묻는 것이었다. 이는 통사 탐구 과제 2번 문항에서 제시되었다.

賢은 어딜 씨니 우흐로 부텻 敎化를 돕숩고 <월석 8:62b>

(현대어역: 현은 어질다는 것이니 위로 부처님의 교화를 돕고)

우리 오늘 부텻 ᄀᆞᄅᆞ치샤ᄆᆞᆯ 듣줍고 <법화 2:233a>

(현대어역: 우리 오늘 부처님의 가르치심을 듣고)

하고 실현되지도 않는 현상을 묻는 질문에[59] 해당 문장의 부사어에 주목하는 등 다른 문법 단위에 주목하거나, 객체가 되는 단어(신주)의 실제 소유자가 달랐을 것이라고 응답하는 등 문법 외적 요소에 주목하는 양상이 해당되는데, 이 경우에는 탐구의 대상이 되는 문법 단위에 주목하게 하는 질문이 필요하다.

마지막으로, 소집단 토의 결과 다양한 백과사전적 지식을 표상하던 학습자들이 '문헌에 대한 정보', '근대 국어 시기라는 중간적 특성'을 단서로 표상하거나 제시하였을 때 사고가 수렴되는 양상을 보였다. 사고의 발산은 물론 교육적 의미가 있으나, 교육적인 국면에서는 이에 대한 수렴 또한 이루어져야 하기에, 문헌, 시기 등 국어사적 정보에 대한 단서도 비계로 제공할 수 있어야 한다.

한편, 귀추는 일부 뛰어난 학습자에게만 갖추어져 있는 능력이라거나, 매우 어렵고 복잡하여 학습자들이 절대 수행할 수 없는 성격의 것도 아님도 확인되었다. 어려움을 겪는 학습자에게 비계를 제공하자 귀추를 제대로 수행하는 것으로 보아, 오히려 귀추를 수행하지 못한 경우에는 이를 추동하기 위한 교수-학습 여건이 부족하였던 점에 원인이 있음을 파악하였다. 따라서 본고는 교육적 실제를 논하는 Ⅳ장에서 이를 고려하여 교육 내용의 구성을 제시할 것이다.

### 4.2. 귀추적 관점의 국어사 탐구 절차 구조화의 필요성

본고는 예비조사 단계에서 탐구에 대한 자세한 안내를 제공하기보다는 현대 국어와 과거 국어의 자료만을 제시하고 이를 연결하는 추측을 생성하도록 개방형 질문을 제시하였다. 하지만 그 결과 32.2%의 학생들만 추측을 생성해 내었고, 높은 비율의 학생들이 추측을 생성하지 못하거나, 아예 탐구를 포기하는 양상을 보였다.

---

59) 이는 통사 탐구 과제 3번 문항에서 높임의 기능에 주목하여 (ㄱ)과 (ㄴ)의 차이가 무엇인지 묻는 질문이었다. 해당 근대 국어 문장은 다음과 같다.

(ㄱ) 月望*의ᄂᆞᆫ 음食을 ᄇᆡ設티 아니ᄒᆞ며 祠版**을 <u>내옵디</u> 아니ᄒᆞ고 <가례 1:28b>
(현대어역: 월망에는 음식을 배설치 아니하며 신주를 내지 아니하고)

(ㄴ) 葬을 行ᄒᆞᆯ 제ᄂᆞᆫ 다시 반ᄃᆞ시 신主ᄅᆞᆯ <u>내디</u> 아니ᄒᆞᆯ 거시어니와 <가례 10:47a>
(현대어역: 장례를 행할 때는 다시 반드시 신주를 내지 아니할 것이며)

*月望 = 달이 가장 완전하고 둥글게 차는 보름.

**祠版 = 신主 = 신주. '죽은 사람의 위패'라는 뜻.

<표 Ⅲ-8> 예비조사에서 추측을 생성한 학습자의 비율(음운 탐구 과제)

<table>
<tr><td rowspan="3">예비 조사에 참여한 전체 학습자</td><td rowspan="3">479명<br>(100%)</td><td rowspan="2">탐구 설문에 응답한 학습자</td><td rowspan="2">298명<br>(62.2%)</td><td>추측을 생성한 학습자</td><td>96명<br>(32.2%)</td></tr>
<tr><td>추측을 생성하지 못한 학습자</td><td>202명<br>(67.8%)</td></tr>
<tr><td>탐구 설문에 응답하지 않은 학습자</td><td colspan="3">181명(37.8%)</td></tr>
</table>

예비조사에서 참여한 학습자들은 다음과 같이 어려움을 회술하였다.

【S-1-36】 혼자서 하기에는 좀 힘들 것 같고, 누군가 지도를 해주거나 좀 도와주어야 할 것 같고, 너무 막연하게 물어보는 것보다는, 좀 더 좁은 범위의 주제 속에서 탐구를 해야 할 것 같다.

【S-1-51】 밑도 끝도 없이 문제를 내기보다 조금씩 힌트? 설명을 주면서 답을 유도했으면 좋겠다.

【S-1-62】 이 현상에 대한 힌트, 설명이 좀 더 주어진다면 틀리더라도 가설을 세우며 스스로 탐구해나가는 괜찮은 활동이 될 것 같다.

제시된 탐구 과제가 “너무 막연”하여 어려움을 고백한 경우가 많이 나타났다는 점에서, 본고는 본조사에서는 탐구 과제를 구조화하여 제시하였다. 개방형 질문보다는 ‘현대 국어 현상에 대한 재인식 - 과거 국어와의 범시적 연결 - 관련 현상 탐색을 통한 재인식’의 단계를 거치도록 탐구를 유도하였다. 그 결과, 비록 정답은 아닐지라도 추측을 생성한 학습자의 비율이 75.8%로 예비조사에 비하여 크게 높았으며, 탐구를 포기한 학습자의 비율이 9.4%로 예비조사에 비하여 대폭 줄었다는 점이 주목된다. 또한 학습자들이 고백한 어려움은 과제를 수행하는 과정에서 겪는 난관에 대한 것이었으며, 예비조사와는 달리 과제가 안내되지 못하여 어려웠다는 고백은 찾기 어려웠다.

<표 Ⅲ-9> 본조사에서 추측을 생성한 학습자의 비율(음운 탐구 과제)

<table>
<tr><td rowspan="3">본 조사에 참여한 전체 학습자</td><td rowspan="3">137명 (100%)</td><td rowspan="2">탐구 설문에 응답한 학습자</td><td rowspan="2">124명 (90.5%)</td><td>추측을 생성한 학습자</td><td>94명(75.8%)</td></tr>
<tr><td>추측을 생성하지 못한 학습자</td><td>30명(24.2%)</td></tr>
<tr><td>탐구 설문에 응하지 않은 학습자</td><td colspan="3">13명(9.4%)</td></tr>
</table>

본고는 같은 설문지 조사임에도 불구하고 이러한 결과가 도출되었다는 점에서 구조화된 과제의 제시가 유의미하다고 판단하였다. 이론적 검토 결과 귀추가 일상적으로, 본능적으로 일어나는 사고라는 점에서 개방형 탐구 형태의 교육을 설계하고자 하였고, 이를 위하여 개방형 설문지를 바탕으로 학습자의 양상을 살폈다. 하지만 예비조사 결과 단순히 자료가 제시된다고 하여 학습자의 창조적 귀추가 자연스럽게 촉발되는 것은 어려우며, 이를 유도하기 위하여 탐구 절차를 제공하거나 안내하여야 한다는 점이 확인되었다.

문법 탐구 학습은 '문제의 제기 - 가설 설정 - 가설 검증 - 결론 도출 - 결론의 적용 및 일반화'의 절차(김광해, 1997: 120-121)가 제시된 이래, 이러한 탐구 학습 모형이 적용되어 왔다. 하지만 본고는 가설 설정 및 검증이 문법 탐구에서 중요한 구인이 될 수 있는지에 대한 의문에 동의하여, 가설 검증의 단계를 제외하는 대신에 문법 내용학적으로 이미 존재하는 지식을 학습자가 새로이 구성하는 탐구를 구안하는 것을 목적으로 하기에, 위와 같은 절차를 따르기 어렵다. 또한, 귀추적 관점의 국어사 탐구 교육에서는 인식론적 순환을 유도하여야 한다는 점에서, 학습자가 이미 생성한 추측에 대하여 인식을 넓힐 수 있도록 순차적으로 자료가 제시되어야 한다는 고유의 특성을 가진다.

본고는 귀추적 관점의 국어사 탐구 교육의 내용을 제안하는 것을 목표로 한다. 이때, 교육 내용의 두 측면이 이해와 활동이라는 점을 고려한다면[60], 교육 내용을

60) 조영태(1998: 15)에 따르면, 교육 내용은 '이해'와 '활동'의 측면에서 관찰될 수 있다. 기존 학교 교육에 대한 비판의 표적은 '이론, 명제, 이해' 등이었고, 그리고 그에 대한 대안으로는 '행동, 활동' 등이 요구되어 왔다. 하지만 명제를 '학문적 명제'와 학문과 무관한 요리, 운전, 자전거, 도덕 등 규칙과 관련한 명제인 '규칙 명제'로 구분하고, 활동을 요리, 정치 등과 같은 '실제적 활동'과 '일반 활동'으로 구분(조영태, 1998: 18-20)한다면, 학문

이해나 이해의 대상이 되는 지식에 한정하여 보았던 기존의 관점에서 벗어나 이해이자 활동을 함께 교육 내용으로 삼아야 할 것이다. 즉, 본고에서 제안하는 귀추적 관점의 국어사 탐구 교육의 내용은 '이해'의 측면인 '탐구 내용'과 '활동'의 측면인 '탐구 방법'을 복합적으로 고려하여 설계되어야 한다. 또한, 각각은 귀추적 관점의 국어사 탐구 교육에 적합한 고유의 탐구 내용과 탐구 방법이어야 한다.

따라서 귀추적 관점의 국어사 탐구 교육에 적합한 탐구 절차의 구조화가 요청된다. 이는 탐구의 절차를 명시적으로 제시하여 교수-학습 현장에서 이를 단순히 반복한다거나 하는 기계적 학습을 의미하는 것이 아니다. 본고에서 제안하는 교육의 목표는 단순한 귀추 능력의 신장에 있지 않기 때문이다. 물론 귀추 능력의 신장을 교육 목표로 설정하는 것의 의의를 부인하는 것은 아니나, 본고는 국어사 교육에 대한 제안으로 '귀추'의 관점을 도입하는 연구이므로, 국어사 교육의 목표를 달성하는 데 목표를 두며, 부가적으로 귀추 능력의 신장을 도모하고자 한다. 귀추 능력은 귀추적 관점의 국어사 탐구 교육을 수행하면 부가적으로 수반되는 것으로, 목표가 아닌 자연스럽게 획득되는 의의라고 볼 수 있기 때문이다. 따라서 귀추적 관점의 국어사 탐구 교육에서 탐구 절차를 구조화한다는 것은, 학습자가 인위적으로 탐구의 절차를 훈련하거나 학습하는 것이 아닌, 탐구의 절차를 따라 자연스럽게 탐구를 수행하다 보면 범시적 국어사적 지식을 생성하고 인식론적 순환의 속성을 지닌 국어사적 사고를 신장할 수 있도록 탐구의 절차를 마련하고 구조화하여야 한다는 것이다.

---

적 명제에 대한 대안으로는 실제적 활동이, 규칙 명제의 대안으로는 일반 활동의 실행이 요청된다. 결국 '이론, 명제, 이해' 등에 대한 비판, '행동, 활동' 등에 대한 요청으로 단편적으로 구성되어 있는 것이 아닌, 각각의 문제는 전체 교육 내용을 상대로 하고 있다. 이는 특히 첫째 측면에서는 구별되었던 학문적 활동과 실제적 활동이 둘째 측면에서는 구별되지 않은 채 활동 일반으로 취급되어 규칙 명제에 대립된다는 점을 보면 잘 알 수 있다(조영태, 1998: 24). 문법교육에서도 문법을 지식 교과이고 비활동 교과로 보는 기존의 시각에서 탈피하여, 문법이 지식 교과이면서 활동 교과의 역할을 하여야 한다는 점(민현식, 2008: 189), 학습자가 만나야 하는 것은 오히려 활동이어야 하며, 그러했을 때 문법교육의 지식은 죽어 있는 지식에 머물러 있지 않고 학습자의 능동적 앎을 이끌 수 있다는 점(제민경, 2015: 189), 교수적 차원의 내용은 본질적으로 방법을 내포하며, 이에 '활동'이 방법이 아닌 내용이 되어야 한다는 점(제민경, 2015: 191) 등이 지적되어 왔다. 본고는 이러한 선행 연구들과 유사한 입장에서, '이해', 즉 '지식'을 교육의 '내용'으로, '활동'을 교육의 '방법'으로 분리하여 바라보는 대신, 지식과 활동이 하나로 묶여 교육 내용이 되어야 한다는 관점을 취한다.

# Ⅳ. 귀추적 관점의 국어사 탐구 교육의 실제

본 장에서는 이제까지의 논의를 종합하여 교육적 실제를 구안할 것이다. Ⅱ장에서의 이론 연구와 Ⅲ장에서의 양상 분석을 토대로 귀추적 관점의 국어사 탐구 교육의 목표를 설정하고 이에 따른 내용 구성의 실제를 보이고자 한다.

## 1. 귀추적 관점의 국어사 탐구 교육의 목표

귀추적 관점의 국어사 탐구 교육의 목표는 귀추적 관점의 국어사 탐구 교육의 위상을 점검하는 것에서 포착할 수 있다. 주지하듯이 귀추적 관점의 국어사 탐구 교육은 국어사 교육의 목표를 수행할 수 있는 가능태이자 구체태로서 제안된 것이므로, 국어사 교육의 목표를 점검하는 것에서 귀추적 관점의 국어사 탐구 교육의 목표가 도출될 수 있을 것이다.

본고는 Ⅱ장에서 국어사 교육의 목표를 교육과정 검토를 바탕으로 재정립한 바 있다. 그 결과로, ‘국어의 역사성에 대한 실제적 이해’, ‘현대 국어에 대한 이해 심화’, ‘언어적 사고력의 신장’이 국어사 교육의 목표로 상정되었다. 그리고 이러한 목표를 성취할 수 있는 교육의 형태 중 하나로 ‘귀추’라는 관점을 투영하여 국어사 귀추 탐구 교육을 제안하였다[61]. 기존 국어사 교육 관련 성취기준은 다소 선언적이고 소략한 면이 있어 교수-학습 상황에서의 구체태를 제시해 주지 못하고 있다. 예를 들어, 2015 개정 교육과정의 국어사 관련 성취기준 중 ‘[10국04-01] 국어가 변화하는 실체임을 이해하고 국어생활을 한다.’의 해설에서는 ‘중

61) 본고에서는 전체 국어사 교육을 ‘귀추’의 관점에서 재편하여야 함을 주장하는 것은 아니다. ‘국어의 역사성에 대한 이해’는 2015 개정 교육과정 성취기준 해설에서도 드러나며, 본고에서 제안하는 ‘귀추’라는 관점은 현대 국어와 과거 국어를 연결하는 탐구를 마련하는 기반을 제공하여 위 성취기준을 달성할 수 있게 한다는 점에서 의의가 있다. 그뿐만 아니라, 관련이 없어 보이는 것들을 연결짓는 귀추적 사고 능력을 신장할 수 있다는 점에서도 교육적 의의를 찾을 수 있다. 이 때문에 본고에서 제안하는 교육이 국어사 교육의 범위보다 작거나 혹은 크다고 인식될 수 있으나, 이는 교육적 가능태 중 하나로서 제안된 것임을, 하나의 교육내용론이자 교육방법론으로서 인식될 수 있음을 밝히어 둔다. 이는 현대 국어와 과거 국어를 연결하는 교육 내용을 제안한다는 점에서 교육내용론이 될 수 있으며, 귀추라는 탐구의 방식을 문법탐구에 도입한다는 점에서 교육방법론이 될 수 있기 때문이다.

세 국어 자료와 현대 국어 자료를 비교하여 국어의 역사성을 이해하는 데 중점을 둘 것'을 권고하면서도 구체적인 실현 방안을 제시하지 못하고 있다. 이로 인하여 위 성취기준을 달성할 수 있는 교과서 활동이 잘 구현되지 못하고 있음을 본고의 교과서 검토에서도 확인한 바 있다. 이에 본고에서는 이를 실현할 수 있는 교육의 가능태로 '귀추적 관점의 국어사 탐구 교육'을 제안하였다. 본 교육의 목표는 상위 목표인 국어사 교육의 목표를 달성하는 데 있으며, 국어사 교육의 목표는 궁극적으로 국어사적 지식의 생성 및 국어사적 사고의 발달에 있다고 할 수 있다. 이때, '귀추적 관점'의 투영으로 인하여 귀추적 속성의 국어사적 지식 및 사고를 신장하는 것이 본 교육의 목표가 될 것이다. 따라서 귀추적 속성을 지닌 국어사적 지식을 생성하는 것, 주지하듯 현대 국어와 과거 국어를 연결하며 범시적 관점에서 국어사적 지식을 생성하는 것이 하나의 목표로 상정될 수 있다. 그리고 귀추적 추론을 바탕으로 국어사적 사고를 신장하는 것이 또 하나의 목표가 될 것이다. 이러한 귀추적 관점의 국어사 탐구 교육을 바탕으로, 학습자들은 현대 국어에 대한 이해를 심화할 뿐 아니라 국어사적 지식에 대한 현재적 의미를 획득하여 국어사적 지식에 대한 가치를 재인식하는 태도를 기를 수 있게 될 것이다. 따라서 귀추적 관점의 국어사 탐구 교육은 국어사적 지식에 대한 가치를 재정립할 수 있는 데까지 나아가는 것을 목표로 한다. 이상의 논의를 정리하면 다음 【그림 Ⅳ-1】과 같다.

| 국어사 관련 성취기준 (2015 개정 교육과정) | | 국어사 교육의 목표 | | 귀추적 관점의 국어사 탐구 교육의 목표 |
|---|---|---|---|---|
| [10국04-01] 국어가 변화하는 실체임을 이해하고 국어생활을 한다.<br>[10국04-01] 국어가 변화하는 실체임을 이해하고 국어생활을 한다. | ➜ 목표 재정립 | • 국어의 역사성에 대하여 실제적으로 이해할 수 있다.<br>• 현대 국어에 대한 이해를 심화할 수 있다.<br>• 자료를 바탕으로 한 탐구를 통해 언어적 사고력을 신장할 수 있다. | ➜ 귀추적 관점의 투영 | • 범시적 관점에서 국어사적 지식을 생성할 수 있다.<br>• 귀추적 속성의 국어사적 사고를 신장할 수 있다.<br>• 국어사적 지식에 대한 가치를 재정립할 수 있다. |

【그림 Ⅳ-1】 귀추적 관점의 국어사 탐구 교육의 목표

한편, 귀추적 관점의 국어사 탐구 교육의 내용을 구성하는 등 교수-학습 상황을 고려한 교육의 구체적인 실제를 마련하고자 할 때, 이를 고려한 목표의 상정이 요청된다. 이에 본고에서는 Ⅲ장에서의 학습자 추론 양상 분석을 실시하였고, 이에 대한 시사점을 도출하였다. 본고가 제안하는 교육의 세부적인 교수-학습의 목표는 학습자의 귀추적 추론 양상을 바탕으로 국어사 귀추 탐구를 도모하는 것이 된다. 따라서 첫째, 과거 국어와 현대 국어 자료를 바탕으로 형태적 차이를 포착하는 것, 둘째, 문법 지식을 바탕으로 문법적 의미를 파악하는 것, 셋째, 과거 국어와 현대 국어의 관련성을 포착하는 것, 넷째, 관련된 추가 자료를 바탕으로 관련성에 대한 인식을 확장하는 것이 세부 교육 목표가 되며 교수-학습 상황에 따라 유연하게 조정할 수 있다.

## 2. 귀추적 관점의 국어사 탐구 교육의 설계 원리

본 절에서는 앞서 설정한 국어사 귀추 탐구 교수-학습의 목표에 따라 귀추적 관점의 국어사 탐구 교육을 설계하는 데 있어 참고할 수 있는 일반적인 원리를 제시하고자 한다[62]. 이때, 국어사 귀추 탐구 교수-학습의 목표뿐만 아니라 이제까지 본고에서 진행한 논의의 연속선상에서 Ⅱ장에서의 이론 연구와 Ⅲ장에서의 양상 분석에 기반하여 교육의 설계 원리를 설정할 것이다.

앞서 본고는 Ⅱ장의 이론적 검토를 통하여 국어사 귀추 탐구 교육을 '학습자에게 낯설고 관련성이 없어 보이는 자료들을 바탕으로 이를 관련시키는 추측을 모색하여 지식을 구성해 가는 탐구를 통하여 당사자적 지식의 성격을 지닌 국어사적 지식을 획득하게 하며, 현대 국어와 과거의 국어를 연결하여 그럴듯한 설명을 추론하는 귀추적인 특성을 지닌 국어사적 사고를 배양하게 하는 교육'으로 정의한 바 있다. 이에 따라 현대 국어와 과거 국어에 대한 지식이 상호연관성을 지닐 수 있으며, 추가적인 자료를 통하여 인식의 폭을 넓힐 수 있는 지식을 국어사 귀추

62) 국어사 귀추 탐구 교육의 내용을 구성하기 이전에, 교육의 내용을 선정하는 작업이 선행되어야 마땅하다. 하지만 교육 내용을 선정하는 것은 이를 위계적으로 조직하는 문제를 본질적으로 야기하기 때문에(박종관, 2014: 89) 본고의 논의 범위를 벗어나게 되므로, 교육 내용의 선정보다는 국어사 교육의 목표를 재정립하고 그에 따라 가능한 교육의 형태와 이를 교수-학습하기 위한 내용 구성에 중점을 두고자 한다.

탐구 교육의 범위로 설정하였다. 이때, 귀추적 관점의 국어사 탐구 교육을 설계하고 실행하기 위하여는 교육의 범위에 해당하는 탐구 주제를 선정하는 것이 가장 먼저 이루어지는 작업이며, 이를 바탕으로 탐구 내용이 구조화된다는 점에서 가장 중요하다. 따라서 귀추적 관점의 국어사 탐구 교육의 설계 제1원리로 '탐구 주제 선정의 원리'가 요청된다.

또한, Ⅲ장에서 귀추의 유형에 따른 귀추적 추론의 양상을 살핀바, 귀추적 학습자들이 추론의 과정에서 어려움을 겪는 것이 포착되는 귀추 유형 2에 대하여 교육적 처치가 필요하며, 나타나는 오류의 양상을 검토하고 이에 대하여 적절하다고 생각되는 교육적 비계가 도출되었다. 그리고 구조화된 탐구에서 학습자의 양상이 다양하고 활발하게 나타났다는 점에서 탐구 절차를 구조화하고 이에 따른 교육적 비계를 제시하는 것이 귀추적 관점의 국어사 탐구 교육 설계의 제2원리로 제시될 수 있다.

이에 교육의 설계 원리로 '탐구 주제 선정의 원리', '탐구 절차 구조화의 원리'를 설정하여 이하 자세하게 논하고자 한다.

### 2.1. 탐구 주제 선정의 원리

주지하듯, 귀추적 관점의 국어사 탐구 교육의 설계 및 실행에 있어 적합한 탐구 주제를 선정하는 것이 우선적으로 고려되어야 하기 때문에, 국어사 귀추 탐구 교육에서의 탐구 주제 선정은 매우 중요하다. 따라서 다음의 탐구 주제 선정 원리를 설정하여 적합하다고 생각되는 탐구 주제를 선정하였다.

ㄱ. 국어사 귀추 탐구 교육의 범위에 해당하여야 한다.
ㄴ. 학습자의 현대 국어 이해에 도움을 줄 수 있어야 한다.
ㄷ. 언어에 대한 유기적인 관점 정립에 도움을 줄 수 있어야 한다.

첫째, 국어사 귀추 탐구 교육의 범위에 해당하는 지식을 다루어야 한다. 앞서 설정한 국어사 귀추 탐구 교육의 범위에 의거하여, 범시적인 관점에서 상호연관성을 지닌 국어사적 지식을 구성하며, 지식을 구성하는 과정에서 인식론적 순환의 성격을 지닌 국어사적 사고를 기를 수 있도록 하는 탐구 주제를 선정하여야 한다.

둘째, 경험의 핵심 요소로서의 활동은 학문적 경험에서 실생활 경험으로 이어지는 경험의 스펙트럼을 구현할 수 있는 것이어야 하며, 내용으로서의 활동은 문법 지식과의 연계를 통해, 다른 교과의 경험에서는 획득할 수 없는 고유한 언어적 경험을 추동할 수 있어야 한다(제민경, 2015: 190)는 점에서, 국어사 귀추 탐구 활동 또한 실생활과 동떨어진 경험이 되어서는 안 되며, 국어사 귀추 탐구에서만 제공할 수 있는 언어적 경험을 추동할 수 있어야 한다. 따라서 학습자의 실생활, 즉 학습자를 둘러싸고 있는 현대 국어와 동떨어지지 않으면서 이를 이해하는 데 도움을 줄 수 있는 것이 귀추적 관점의 국어사 탐구의 주제로 선정되어야 한다. 이에 탐구 주제 선정의 두 번째 원리로 제시하였다.

마지막으로, 다른 교과나 영역이 아닌 문법 영역에서만, 그리고 문법 영역에서도 국어사 영역에서만, 국어사 영역에서도 본고에서 제안하는 귀추적 관점의 국어사 탐구 교육에서만 제시할 수 있는 고유한 탐구 주제가 무엇인지에 대한 고려 또한 필요하다. 국어사 귀추 탐구 교육에서 추동할 수 있는 고유한 언어적 경험은 현대 국어와 과거 국어 각각을 이해하면서도 이를 유기적으로 연결하여 언어에 대한 심화된 관점을 정립하는 경험이 될 것이다. 따라서 이를 유도할 수 있는 탐구 주제를 제시하여야 한다. 따라서 이를 탐구 주제 선정의 원리로 추가하였다.

본고는 예비조사 단계에서 실시한 교사 설문에서 제안된 탐구 주제들과 현대 국어와 과거 국어의 관련성에 대한 논의를 전개한 선행 연구들을 바탕으로 위 선정 원리에 적합한 것들을 선정하였는데, 이를 정리하여 나타내면 다음 <표 Ⅳ-1>과 같으며, 이외에도 가능한 탐구 주제가 더 선정될 수 있다[63].

63) 탐구 주제를 '음운', '형태', '통사', '기타'로 구분한 것은 현행 국어사 교육의 내용이 '음운', '형태', '통사', 즉 국어의 구조를 기준으로 제시되어 있어 편의상 이를 기준으로 적용하였기 때문이다.

<표 Ⅳ-1> 국어사 귀추 탐구 주제의 선정

| | 현대 국어 | | 과거 국어 |
|---|---|---|---|
| 음운 | • 용언의 ‘ㅅ’, ‘ㅂ’ 불규칙 활용 | | • ‘ㅿ’, ‘ㅸ’ 말음 용언 |
| | • 단모음을 이중모음으로 발음하는 현상(ㅙ[we], ㅟ[wi]) | | • 중세 국어의 모음 체계 및 이중모음의 단모음화 |
| 형태 | • 사이시옷 | | • 관형격 조사 ‘ㅅ’ |
| | • ‘쇠고기’, ‘달걀’ | | • 관형격 조사 ‘ᄋᆡ/의’ |
| | • ‘내가’, ‘네가’ | | • 주격조사 ‘이/ㅣ/∅’ |
| | • ‘에’, ‘의’의 혼란 | + | • 관형격 조사 ‘ᄋᆡ/의’, 처소의 부사격 조사 ‘ᄋᆡ/의’ |
| | • ‘ㅎ’ 소리가 덧나는 것 | | • ㅎ 종성 체언 |
| 통사 | • 객체 높임 | | • {-숩-} |
| | • 이중사동형(‘재우다’) | | • 사동형(‘재다’) |
| | • 의문형 어미의 미구분 | | • 의문형 어미의 구분 |
| | • 과거 시제와 미래 시제의 존재 | | • 과거 시제와 미래 시제의 부재 |
| 기타 | • 자모의 이름 | | • 훈민정음, 훈몽자회 |
| | • 보조사의 어휘적 의미(‘부터’, ‘조차’, ‘까지’)[64] | | • 보조사로의 문법화 |

우선, 음운과 관련한 탐구 주제로는 현대 국어에서 나타나는 불규칙 활용을 보이는 용언이 중세 국어 시기에는 규칙 활용을 보였다는 것, 현대 국어에서 단모음을 이중모음으로 발음하는 현상(ㅙ[we], ㅟ[wi])과 중세 국어 시기의 모음 체계 및 이중모음의 단모음화를 관련짓는 것 등이 설정될 수 있다. 전자는 현대 국어에서 나타나는 용언의 불규칙 현상을 역사적인 정보를 바탕으로 설명할 수 있다는 점(구본관, 2005: 357)[65]을 참고하였고, 후자는 19세기 후기 하향이중모음 ‘ㅟ’,

64) ‘만큼’, ‘처럼’, ‘보다’, ‘같이’ 등 일부 조사에 대하여 문법적 기능, 분포, 다른 조사와의 결합 관계, 역사적 발달 단계 등 격조사로 보기 어려운 특징을 지닌다는 점에서(임동훈, 2006: 141) 보조사로 보아야 한다는 견해도 있으나, 표준국어대사전에서는 이를 격조사로 처리하고 있다는 점에서 탐구의 대상으로 선정하기에 어려움이 있다. 본고에서는 교수-학습 상황에서의 혼란을 고려하여 학문적으로도 보조사로 보는 데 큰 이견이 없으며 표준국어대사전에서도 보조사로 처리한 것들만을 탐구 대상으로 선정하였다.

65) 이뿐만 아니라 ‘ㄹ’ 불규칙, ‘우’ 불규칙의 경우에도 역사적 설명을 통해 설명할 수 있다. 하지만, 전자의 경우 단일형을 재구하는 것이 학습자에게 다소 어려울 수 있다는 점, ‘우’ 불규칙은 관련된 추가 사례나 자료를 통한 심층 탐구가 어렵다는 점에서 탐구 주제로 선

‘ㅟ’가 단모음화되는 모습을 보이지만, 현대 국어에서는 이중모음 [we]로 발음되고 있다는 것을 참조하였다[66].

다음으로 형태의 경우, 다섯 가지의 가능한 탐구 주제가 선정되었다. 첫째, 사이시옷 표기와 중세국어의 관형격 조사 ‘ㅅ’과의 관련성[67]이다. 한글 맞춤법 제4장 제30항에서는 사이시옷 표기를 규정하고 있는데, 이를 표기하는 것은 학습자의 직관이나 현대 국어의 문법 지식으로 이해되지 않는 부분이다. 이를 중세 국어 시기의 지식을 바탕으로 설명할 수 있다는 점에서[68] 국어사 귀추 탐구의 주제가 될 수 있다. 둘째, 현대 국어에서는 형태소 분석 시 설명할 수 없는 부분이 생기거나 더 이상 분석될 수 없는 ‘쇠고기’와 ‘달걀’ 같은 단어들은 과거 국어에 대한 지식을 동원한다면 설명될 수 있다는 점에서 국어사 귀추 탐구의 주제로 적합하다. 중세 국어의 명사 합성법에서는 관형격 조사로 쓰이는 ‘ᄋᆡ/의’가 명사 사이에 나타나는 경우가 많았는데(구본관, 1996: 54), 따라서 이러한 정보를 바탕으로

---

정하지 않았다. 불규칙 현상의 자세한 역사적 설명에 대하여는 구본관(2005)을 참조하기 바란다.

66) 19세기 후기 국어 시기 단모음 ‘ㅚ[ö]’, ㅟ[ü]’가 형성되었다는 것에는 대체로 동의하는 듯하나(김경훤, 1998: 17; 정영호, 2012: 47-48), 하향이중모음 ‘ㅚ, ㅟ’가 단모음화된 과정에 대하여는 의견의 합치를 보지 못한 실정이다(정영호, 2012: 16). 하지만 본고에서는 현대 국어 표준 발음법 규정에서 ‘ㅚ, ㅟ’를 단모음으로 발음하는 것을 원칙으로 하되, 이중모음 [we], [wi]로 발음하는 것도 허용하는 것이 학습자에게는 문제의식을 느낄 만한 부분이라고 판단하였고, 중세 국어 시기에는 이것이 하향 이중모음이었다가, 19세기 후기에 단모음화되었으며, 현대 국어에서는 단모음 대신에 음성적 측면이 유사한 이중모음으로 발음하는 등 상당히 불안정한 위치에 있다는 점(김경훤, 1998: 31)을 제시하여 언어가 변화하는 역동적인 실체임을 탐구하는 데 그 목적이 있으며, 어떠한 과정을 거쳐 단모음화되었는지 세부적으로 탐구하는 것은 지양한다.

67) 관형격 조사 ‘ㅅ’과 사잇소리 현상의 관련성을 논한 유소연(2017)에서는 홍윤표(1994)와 김성환(2003)의 논의를 받아들여 중세국어에서 관형격표지로 사용되던 ‘ㅅ’이 근대국어에서는 합성어라는 제한적인 환경에서만 실현된 것이며, 이러한 쓰임이 현대 국어에서도 이어진 것으로 추정하고 있다. 즉 중세국어에서 통사론적 기능을 담당하던 요소가 현대 국어에는 합성명사의 형성에 기여하는 형태론적 요소가 된 것이며, 기능은 다소 변화했지만 기본적인 특성이라고 할 수 있는 관형격표지로서의 기능이 잠재한 것으로 보았다. 잠재 기능이라 함은 선행요소와 후행요소를 긴밀하게 연결시켜 주는 기능을 의미하며 이러한 환경에 의해 이들 형태는 음운론적 단어 내부경계를 지닌 하나의 음운론적 단어로 실현되고, 이로 인하여 사잇소리 현상이라고 불리는 음운현상이 이들 형태에서 나타나게 된다(유소연, 2017: 294-295).

68) 이는 중세국어의 관형격 조사 ‘ㅅ’으로 설명 가능한데, ‘ㅅ’은 평칭의 무정 체언이나 존칭의 유정 체언 뒤에서의 관형격 조사의 기능이 소멸되고 합성 명사 내부에 남아 있는 이른바 사이시옷으로 굳어져 현대 한국어에 이르게 되었다(구본관 외, 2016: 366).

각각을 ‘쇼의고기’, ‘돌ᄀᆡ알’로 설명할 수 있게 된다. 셋째, 앞서 Ⅱ장에서 교육의 범위로 포함될 수 있는 사례로 제시하였던 ‘나/내, 너/네’와 중세국어의 ‘나/내’와 ‘너/네’의 관련성 및 추가적으로 ‘누구’의 변화를 아울러 제시하는 것(양영희, 2016: 161-162) 또한 탐구 주제에 포함될 수 있다. 넷째, 현대 국어에서 ‘에’와 ‘의’의 표기에 혼란을 겪는 것[69]과 근대 국어 시기 관형격 조사와 처소의 부사격 조사가 ‘ᄋᆡ/의’로 형태적 혼용을 겪었다는 것[70]을 관련지어 탐구할 수 있다. 다섯째, 한글 맞춤법 제4장 제31항에서는 ‘ㅎ’ 소리가 덧나는 것을 소리나는 대로 적도록 하고 있는데, 이렇게 ‘ㅎ’ 소리가 덧나는 것은 현대 국어 지식이 아닌 과거 국어에 대한 지식인 ‘ㅎ’ 종성 체언으로 설명될 수 있다는 점에서 좋은 탐구 주제가 된다[71].

한편, 통사와 관련한 주제로는 첫째, 현대 국어의 객체 높임과 중세 국어의 객체 높임을 관련짓는 것이 포함될 수 있다. 최초희(2013: 54)에서도 높임법 체계가 현대 국어에서의 양상이 명확하게 연계되는 국어사 내용이라고 언급한 바 있으며, 본고에서는 높임법 체계 중에서도 현대 국어에서 주체 높임과 달리 객체 높임이 문법 형태소로 실현되지 않는 현상이 탐구 주제로 적합하다고 판단하였다. 둘째,

---

69) 중학교 3학년 작문 자료를 대상으로 조사 오류를 분석한 김정애(2011: 28-30)에 따르면, 관형격 조사 ‘의’가 쓰일 자리에 ‘의’의 발음이 부사격 조사 ‘에’와 동일하여 그것을 표기에 적용함으로써 오류를 보였으며, 국립국어원 온라인 가나다 상담 사례(http://www.korean.go.kr/front/mcfaq/mcfaqView.do?mcfaq_seq=1788), 기사문에서의 오류(http://news.newsway.co.kr/news/view?tp=1&ud=2018031510420600302) 등을 통해서도 ‘에’와 ‘의’의 쓰임에 혼란을 겪는 것을 확인할 수 있다.

70) 표준 발음법 제5항의 해설에서 언급하고 있듯이, ‘의’를 표기와 많이 다른 발음인 [ㅢ]로 발음하는 것은 특이한 경우라고 할 수 있으며, 이러한 발음으로 인하여 표기 오류가 빚어지고 있으므로 학습자에게 문제적인 상황으로 인식될 수 있다. 그리고 이러한 발음의 원인이 역사적인 설명을 통하여 설명될 수 있다는 점, 또한, 근대국어에 들어서면서 관형격 조사에 ‘의’ 외에 ‘에’가 새롭게 나타나고 부사격조사에 ‘의’가 분포적 확장을 보이면서 두 격조사가 형태적 혼용 양상을 보였다(김선효, 2009: 118)는 것을 추가적으로 탐구할 수 있다는 점에서 국어사 귀추 탐구의 주제로 적합하다고 판단된다.

71) ‘ㅎ’ 말음을 가진 체언들은 단독형으로 쓰일 때나 관형격 조사 ‘ㅅ’ 앞에서는 ‘ㅎ’이 실현되지 않았으나 ‘ㄱ, ㄷ’으로 시작하는 조사와 결합할 때는 ‘ㅎ’ 말음이 뒤에 오는 조사와 결합하여 ‘ㅋ, ㅌ’으로 축약되며, 모음이나 매개 모음으로 시작하는 조사 앞에서는 연음이 되어 나타나는 모습을 보인다. 일부 어휘에서는 15세기 한국어에서 이미 소실되기도 하였으나 19세기까지 유지되는 모습을 보이다가, 현대 한국어에서는 대체로 ‘안팎, 암캐, 머리카락’ 등의 복합어에 화석으로 남고 소멸하였다. 한편, ‘ᄯᅡᆼ>땅’처럼 받침 ‘ㅇ’으로 나타나거나 ‘셓, 넿 > 셋, 넷’처럼 ‘ㅅ’으로 나타나기도 한다(구본관 외, 2016: 362)는 점에서 추가 탐구가 가능한 주제로 판단된다.

앞서 Ⅱ장에서 다루었던 현대 국어에서 ‘자다’의 사동형이 ‘재우다’가 되는 것과 중세국어의 사동형 ‘재다’의 관련성을 탐구할 수 있다. 이때, 추가적으로 ‘태우다(<ᄐᆡ오다)’, ‘채우다(<ᄎᆡ오다)’의 사동형 형성 과정을 비교하는 것도 가능하다(양영희, 2016: 162-163). 셋째, 후기 중세 한국어에서 현대 한국어에 이르기까지 형태적인 변화를 많이 보이는 것이 의문문(구본관 외, 2016: 383)이라는 점, 그리고 후기 중세 한국어에 존재하였던 판정 의문문과 설명 의문문의 형태적인 구별[72]이 근대 한국어를 거쳐 현대 한국어로 오면서 점차 사라지고 지금은 경상도 방언에서만 남아 있다는 점(구본관 외, 2016: 384)에서, 의문문의 변화는 탐구의 주제로 적합하다고 판단된다. 넷째, 시제의 발달이 또 하나의 탐구 주제가 될 수 있다. 후기 중세 한국어에서는 현대 한국어와 달리 시제만을 나타내는 뚜렷한 형태가 없다가, 근대 한국어를 거치면서 구 구성에서 문법화하여 시제를 나타내는 선어말어미가 생성되어 현대 국어의 과거, 현재, 미래 시제 체계가 세워졌다[73]는 것을 탐구함으로써 언어의 역사성을 실제로 느낄 수 있을 것이다.

마지막으로 음운, 형태, 통사 중 어느 범주에도 속하지 않는 것을 ‘기타’로 묶어 범주화하였다. 여기에는 자모의 이름과 훈민정음, 훈몽자회를 연결하여 탐구하는 것, 보조사가 어휘적 의미를 지니는 것을 문법화와 관련지어 탐구하는 것이 포함된다. 전자는 현재 자모의 이름이 어떻게 유래하였는지를 탐구하여 ‘ㄱ, ㄷ, ㅅ’의 경우 왜 ‘기역, 디귿, 시옷’이 되었는지에 대한 의문을 해결할 수 있으며[74], 북한의 자모 이름과 비교하여 남북의 통일안을 구상해 보는 것을 통해 인식

72) 후기 중세 한국어의 경우 판정 의문문에서는 의문형 어미로 모음이 ‘아’ 또는 ‘어’ 계열인 것이 사용되었고, 설명 의문문에서는 ‘오’ 계열인 것이 사용되어 형태적으로 구분되었다. 또한, 주어가 2인칭인 의문문은 의문형 어미가 ‘-ㄴ다, -ㄹ따(ㄹㆆ다)’가 쓰여 주어가 1인칭이나 3인칭인 경우와 형태적으로 구별되었다가 현대 한국어에서는 소멸되었다(구본관 외, 2016: 384)는 점도 특징적이다.

73) 후기 중세 한국어에서는 현대 한국어와 달리 시제와 양태가 같은 형태에 의해 표시되었는데, 근대 한국어를 거치면서 ‘-아 잇/어 잇-’에서 ‘-았/었-’이 만들어지고 ‘-게 ᄒᆞ엿-’에서 ‘-겠-’이 만들어져 이들이 주로 과거와 미래를 담당하게 되었으며, 현재 시제는 ‘-ᄂᆞ-’에서 발달한 ‘-는/ㄴ-’이 담당하게 되었다. 이로 인하여 현대 한국어에서는 시제를 양태와 구분되는 범주로 세우는 것이 상대적으로 용이하게 되었다(구본관 외, 2016: 387).

74) 한글 자모의 이름에 대하여 몇몇 사전들에서 최세진의 《훈몽자회》에서 한글 자모의 음가를 설명하기 위해 예를 들었던 글자들을 그 이름의 명명으로 오해하는 부분이 존재하는데, 최세진 선생이 창안한 것이 아니라 당시의 관행을 중심으로 선생 나름대로 정리한 것일 가능성이 크고, 후대에 이름을 정할 때는 《훈몽자회》를 참조하여 그 책에서 제시

의 확장이 가능한 탐구 주제이다. 후자의 주제를 통해서는 ‘부터’, ‘조차’ 등이 ‘븥-(붙-)’, ‘좇-’ 등과 같은 용언의 활용형에서 문법화하거나[75] ‘까지’가 관형격 조사와 명사와의 결합에서 문법화되는[76] 것을 탐구하여 격조사와 달리 보조사가 지니는 의미성을 이해할 수 있으며, 각각의 문법화 양상이 조금씩 상이하다는 것을 통해 인식의 폭을 넓힐 수 있다.

### 2.2. 탐구 절차 구조화의 원리

귀추적 관점의 국어사 탐구 교육을 설계할 때, 앞서 제시한 탐구 주제를 선정하는 것에서 그쳐서는 안 된다. 이를 어떻게 잘 조직하여 탐구로 제시할 것인지에 대한 고민 또한 필요한데, 본고는 학습자 양상 분석을 통하여 귀추적 관점의 국어사 탐구 교육을 위하여는 구조화된 탐구의 제시가 필요하다는 점을 확인하였다. 이에 귀추적 관점의 국어사 탐구의 절차를 구조화하는 원리로 다음 여섯 가지를 설정하였다.

---

된 예들을 그대로 이름으로 삼았기 때문에 그 이름이 형성된 연유를 《훈몽자회》라고 볼 수 있는 것이다(박창원, 2015: 19-22).

75) 조사 ‘부터’는 동사 ‘븥-’이 목적어를 지배하는 구성이자 “공간상의 출발점, from”을 의미하는 ‘-을 브터’에서 기원하였다. 동사 ‘븥-’은 본래 “依(의지하다, 의거하다)”의 의미였지만, 이후 “自, from”의 의미로 추상화되었고, 형태상으로도 대격 대신 구격을 지배하게 되어 ‘-로 브터’가 되었다. 그리고 이것이 원순모음화를 거쳐 ‘-로부터’가 되었으며, ‘-로’가 빠질 수 있게 되어 조사 ‘부터’가 형성되었다(박진호, 2015: 395). ‘조차’의 기원은 중세어의 ‘-이 조차’, ‘-을 조차’에서 찾을 수 있는데, 전자는 주어와 관련하여 쓰이고 후자는 목적어와 관련하여 쓰인다. ‘-을 조쳐’의 ‘조쳐’는 동사 ‘조치-’의 활용형인데, ‘조치-’는 동사 ‘좇-’에 사동 접미사 ‘-이-’가 붙은 것으로 추정된다. 중세어에서는 ‘조차’와 ‘조쳐’가 분명히 구별되어 쓰였으나 근세어 단계에서 형태상 ‘조차’로 합류되었다(박진호, 2015: 408-409).

76) ‘까지’와 의미 및 형태 양면에서 연결 지을 수 있는 중세어의 형태로는 ‘ᄭᆞ장’, ‘ᄭᆞ지’가 있는데, ‘ᄭᆞ장’은 ‘ㅅ ᄀᆞ장’으로도 표기되므로 이를 관형격 조사 ‘ㅅ’과 명사 ‘ᄀᆞ장’의 결합으로 유추할 수 있으며, ‘ᄭᆞ지’가 ‘ㅅ ᄀᆞ지’로 표기된 예는 보이지 않으나 이 또한 ‘ㅅ’과 명사 ‘*ᄀᆞ지’의 결합으로 짐작된다. 명사 ‘ᄀᆞ장’은 ‘가장자리, 極’ 정도의 의미였던 것으로 보이는데, “~의 끝”을 의미하던 [관형격 조사+명사] 구성이 문법화를 거치면서 형태상으로도 축약되고 의미상으로도 추상화를 거쳐 오늘날의 ‘까지’와 방언형 ‘까장’을 낳은 것으로 보인다(박진호, 2015: 394-395).

ㄱ. 현대 국어의 비전형적 사례를 제시하여 의문을 유발한다.

ㄴ. ㄱ과 관련된 과거 국어 자료를 제시하여 범시적 관점에서 국어사 지식을 생성하게 한다.

ㄷ. ㄱ, ㄴ에 이어 추가적으로 관련된 현대 국어 자료를 제시하여 인식을 심화한다.

ㄹ. ㄱ~ㄷ의 자료를 순차적으로 제시하여야 한다.

ㅁ. ㄱ~ㄷ의 절차를 구조화하는 과정에서 다양한 유형의 귀추를 유도한다.

ㅂ. ㅁ에서 귀추를 유도함에 있어 학습자가 보일 것으로 예상되는 난관을 고려하여 교육적 비계를 설정한다.

귀추적 관점의 국어사 탐구 교육에서 기르고자 하는 국어사적 사고는 귀추적 속성을 지니며, 귀추적 사고는 인식론적 순환의 속성을 지닌다는 점에서, 학습자의 지식을 수정하고 확장할 수 있도록 자료를 순차적으로 제시하여야 한다. 이에 현대 국어에서 나타나는 비전형적인 사례에 대하여 인식하게 하고, 과거 국어와 현대 국어를 연결하는 범시적 관점에서 국어사 지식을 생성하게 한 다음, 추가적으로 관련 현상을 탐색하게 하여 인식 및 사고를 확장하도록 구성하여야 한다.

학습자가 일상적으로 사용하는 현대 국어에 대하여 학습자가 기존에 보유한 지식으로 설명할 수 없는 현대 국어의 비전형적인 사례를 제시한다면, 학습자에게는 의문이 발생하게 된다. 그리고 이러한 의문의 연속선상에서 관련된 과거 국어 자료를 제시한다면, 학습자는 앞서 제시된 현대 국어의 자료와 이를 연결하는 귀추적 추론을 요구받게 된다. 이를 통해 범시적인 관점에서 국어사 지식을 생성하도록 할 수 있다. 학습자는 현대 국어와 과거 국어를 연결함으로써 범시적인 관점에서 국어사적 지식을 생성한 상태인데, 이에 대하여 추가적인 심화 자료를 제시하여 자신이 앞서 생성한 추론을 다시 수정할 수 있도록 하는 인식의 전환을 유도하여 귀추적 추론을 촉발할 수 있다. 이상 설명한 탐구의 절차를 구조화하는 원리로 ㄱ~ㄹ의 네 가지를 설정하였다.

한편, 이러한 탐구 절차를 구조화하는 과정에서 하나의 귀추 유형에만 한정되지 않고 다양한 유형의 귀추적 사고가 작동할 수 있도록 각 단계에서 촉발 가능한 귀추의 유형을 고려하여야 하는데, 이것이 ㅁ의 원리에 해당한다. 이때, 유형 3의 귀추에 있어서는 과거 국어와 현대 국어를 연결하도록 하는 ㄴ의 원리를 적용하는 과정에서, 추가적인 관련 현상 탐색을 유도하는 ㄷ의 원리를 적용하는 과정에서

유도되므로, 세부적인 탐구 절차의 구조화는 유도되지 않는 유형 1과 2를 중심으로 고려가 이루어질 것인데, 해당 자료를 바탕으로 관찰을 통한 형태적 차이를 포착하게 하는 유형 1의 귀추를 유도할 것인지, 문법 지식을 바탕으로 한 문법적 의미를 파악하도록 하는 유형 2의 귀추를 유도할 것인지를, 그리고 이러한 유형의 귀추들을 어떻게 유도할 것인지를 바탕으로 발문과 예시를 선정하여야 한다.

마지막으로, 학습자가 탐구를 수행함에 있어 보일 것으로 예상되는 난관 또한 고려하여야 하며, 이것이 원리 ㅂ으로 탐구 절차 구조화에 적용될 수 있다. 아무리 잘 조직된 탐구 과제라 하더라도, 학습자가 탐구 절차를 단계적으로 거쳐가는 과정에서 난관을 겪고 다음 단계로 나아가지 못한다거나 탐구 자체를 포기해버린다면, 탐구의 경험을 교육 내용으로 제공하는 것에 난점이 발생하기 때문이다. 따라서 앞서 제시한 원리에 따라 다양한 유형의 귀추적 사고를 유도할 수 있도록 탐구의 절차를 구조화하였다면, 그러한 귀추적 사고가 잘 작동할 수 있도록 해당 탐구 주제에 따라, 유발하고자 하는 귀추적 사고의 유형에 따라 예상되는 비계를 설정하는 것 또한 탐구 절차 구조화에 있어 숙고하여야 한다. 이는 Ⅲ장의 분석 결과 도출된 시사점을 참조할 수 있을 것이며, 교수-학습의 경험 축적에 따라 더욱 섬세하게 설정될 수 있을 것이다. 학습자 스스로가 과정을 거쳐야 성장할 수 있으므로(Noddings, 2007; 박찬영 역, 2010: 45)[77], 이러한 교육적 비계는 교육 내용에 표면적으로 드러나는 형태로 제시되기보다는, 난관을 겪는 학습자에게 추가적으로 교사가 질문을 제시한다거나, 교과서 부록이나 날개 부분 등에 부가적으로 제공되는 것이 바람직하다.

---

77) 만일 우리가 그 학생에게 “그거 틀렸어. 이게 올바른 규칙이야”라고 하며 학생의 탐구를 방해하면 그는 자신의 방식이 왜 틀렸는지 결코 이해할 수 없을 것이다. 게다가 더 나쁜 것은 그 학생은 탐구하는 방법, 미래의 상황에서 수행하기 위해 선택한 절차를 검증하는 방법에 대해서 배우지 않게 된다는 점이다. 듀이의 지식론에 동조하는 수학 교사는 학생들이 특정한 문제에 정답을 제시하는 것보다 그들의 성장에, 다시 말해서 스스로 자신의 절차를 검증하는 효과적인 숙달에 더 많은 관심이 있다. 정답은 미래의 성공에 대해 증가된 기회를 나타낼 수도 있고 그렇지 않을 수도 있다. 그러나 자기 자신의 절차 과정 혹은 발견 학습을 익히는 것이 더 확실하게 성장을 나타낸다(Noddings, 2007; 박찬영 역, 2010: 45).

## 3. 귀추적 관점의 국어사 탐구 교육의 실제

본 절에서는 이상 살펴본 '탐구 주제 선정의 원리', '탐구 절차 구조화의 원리'라는 귀추적 관점의 국어사 탐구 교육의 설계 원리를 바탕으로 귀추적 관점의 국어사 탐구 교육의 내용[78]을 구성한 실제를 보이고자 한다. 이때, '국어사 탐구 교육 내용'이라 함은 문법 탐구 그 자체가 교육 내용이 될 수 있다는 관점에 터한 것이다. 이러한 '교육 내용으로서의 문법 탐구'의 관점은 탐구 과정이 지식의 보조가 아닌 '탐구 경험' 그 자체가 교육 내용이 되어야 한다는 것으로, 남가영(2008)에서 문법 탐구 경험의 요소들을 문법교육의 내용으로서 정립하여야 함을 천명한 이후, 교육 내용으로서 문법 탐구의 성격을 밝히기 위하여 문법 탐구 고유의 과정 및 요소 등을 포착하는 논의로 이어져 오고 있다. 본고는 앞서 귀추적 관점의 문법 탐구의 절차를 구조화한 바 있다. 이는 학습자가 인위적으로 탐구의 절차를 훈련하거나 학습하는 것이 아닌, 탐구의 절차를 따라 자연스럽게 탐구를 수행하여 '탐구 경험'을 획득할 수 있게 하기 위함이었다. 한편, 탐구를 교육 내용으로 간주하게 되면, 탐구가 지식의 학습을 위한 보조로 전락하는 것을 부인하는 것으로 인하여 문법적 사고력 및 탐구력의 증진만을 강조하고 지식의 가치를 부정할 우려가 있다. 하지만 이홍우(2001: 499)에 따르면, '지식의 덩어리(결과로서의 지식)'와 '지식을 탐구하는 과정(과정으로서의 지식)'을 분리시키고 교육 내용을 후자로 간주하며 전자를 중요시하지 않는 것은 잘못된 해석이다. 사실상 과정이 없는 결과 또는 결과와 관련을 맺지 않는 과정이 없는 것처럼 이 두 가지는 서로 분리될 수 있는 것이 아니기 때문(이홍우, 2001: 499)이다. 이관희(2015: 46)에서도 지식은 탐구의 과정과 불가분의 관계를 맺고 있기에 탐구의 구현체로서 지식의 덩어리는 여전히 중요한 교육 내용이라고 역설한 바 있다. 따라서 본고는 비록 교육 내용으로서의 탐구를 전제하지만, 사고력만을 강조하는 것은 지식의 가

78) 이지수(2016: 45-46)에서는 기존에 '교육 내용'으로 포괄하여 간주하던 '문법 내용학 지식', '문법 교재 내용', '문법 교육 내용', '문법 교과 내용 지식'을 변별할 것을 강조하고 있다. 본고에서는 '문법 교육 내용'은 실현된 교수-학습의 최종 결과물(이지수, 2016: 45)이라는 점에 동의하면서도, '교육 내용'을 위하여 선제적으로 이를 '구성'하는 논의도 필요하다는 점에서 교육 내용 구성의 틀과 실제를 제시한다는 관점을 취한다. 즉, 본고에서 사용하는 '교육 내용'이라는 용어는 교수-학습의 최종 결과물이라기보다는, 교수-학습 현장에서의 실천을 담보한 것에 가깝다.

치를 절하할 위험이 있기에 지식을 생성하는 것도 목표로 삼고자 하며, 앞서 '귀추적 관점의 국어사 탐구'를 지식 구성 그 자체로 간주하고 논의를 전개하여 왔으므로 이는 본고의 논의 흐름에도 부합한다.

이하 이러한 관점에 터하여 '국어사 탐구 교육 내용'의 구성의 실제를 보일 것인데, 이에 앞서 귀추적 관점의 국어사 탐구 교육 내용을 구성하는 데 참조할 수 있는 구성틀을 마련하여 제시하고자 한다. 그리고 이를 바탕으로 앞서 목록화한 탐구 주제를 바탕으로 구성의 실제를 제시할 것이다.

### 3.1. 귀추적 관점의 국어사 탐구 교육 내용의 구성틀

본 절은 이제까지의 논의를 종합하여 귀추적 관점의 국어사 탐구 교육에서의 적합한 탐구 주제를 선정하고, 귀추적 관점의 국어사 탐구를 진행하는 구조적인 절차를 제시하며, 학습자의 양상에 대처하는 교육적 비계를 제공하고자 하는 의도를 가진다. 즉, 이 모든 요소들을 하나로 종합하여 구성하고자 할 때, 이들을 묶어줄 수 있는 하나의 원리가 필요한데, 이때 본고에서 제시하고자 하는 위와 같은 요소들이 교수학적 내용 지식(Pedagogical Content Knowledge, PCK)의 구성 요소이자 관여 요소와 유사하다는 점에 주목하여, 이러한 요소들을 종합적이고 복합적으로 제시하기 위하여는 교수학적 내용 지식(Pedagogical Content Knowledge, PCK)의 관점을 고려할 필요가 있다.

교수학적 내용 지식은 다양한 교사 지식과 교수적 요소들의 단순한 총합이 아닌, 그것들을 동원하여 새로이 구성되는 화합물의 성격을 지니고 있다(이지수, 2016)는 점에서, 본고에서 구안하고자 하는 교육에서 고려하여야 하는 요소들을 하나로 화합하여 다루기에 적합한 개념이기 때문이다. 또한, 탐구 학습이 실제 수업에서 구현되기 어려웠던 것은 '탐구 학습 자체'의 한계에서 기인하였다기보다는, 교사의 입장에서 활용할 수 있는 '방법' 및 '기법', '수업 전략' 차원의 연구가 후행되지 못했기 때문(주세형, 2008ㄱ: 72)이라는 반성 하에, 본고에서는 귀추적 관점의 국어사 탐구 교육의 실제를 논하는 과정에서 교수적 상황에서 고려할 수 있는 '방법' 및 '전략' 차원에 대한 이론 제공이 필요하다고 보았다. 위와 같은 점에 기인하여 본고에서는 귀추적 관점의 국어사 탐구 교육을 구성하는 구성틀을 마련함에 있어, 교수학적 내용 지식을 범주화하거나 구성한 논의를 일부 참

조[79]하여 논의를 전개하고자 한다.

교수학적 내용 지식은 7가지의 교사 지식[80]을 교육 목적이나 결과를 고려하여 어떻게 조직할 것인지, 그리고 그 조직을 학습자의 반응에 따라 어떻게 변형할 것인지, 어떠한 지점에서 서로를 관계 지을 것인지 등에 관한 방법적 지식(이지수, 2016: 30)이다.

문법 영역의 교수학적 내용 지식에 대하여 본격적으로 논의를 시작한 연구인 송현정(2009)에서는 문법교육을 위한 교수학적 내용 지식을 구안할 때 고려하여야 할 요인으로 '수업 의도, 학습 이유, 교사 지식, 학생 지식, 지도상의 유의점, 상황 요인, 교사 활동, 활용 이유, 평가 방법' 등을 들고, 이를 '문법 수업의 목표 이해', '문법 교육 내용 지식', '교수-학습 방법 적용', '학습자 이해'의 네 가지 기준으로 포괄하고 다음과 같은 구안 틀을 제시하였다.

---

79) 교수학적 내용 지식의 가장 두드러지는 속성은 개별적이고 방법적이며 실천적인 지식(이지수, 2016: 38)이라는 것이다. 그리고 이러한 속성은 교수학적 내용 지식이 기본적으로 그 구성 주체인 교수자를 주목하고 교과(영역)의 특수성을 드러내는 개념이라는 점(이지수, 2016: 38)에 기인한다. 이러한 속성을 고려하여 본고는 문법이라는 교과의 특수한 교수학적 내용 지식의 범주화를 시도한 송현정(2009), 이지수(2016)의 논의를 참고할 것이다.

80) 교수학적 내용 지식(Pedagogical Content Knowledge, PCK)은 슐만(Shulman, 1986, 1987)에서 처음 제시된 이후, 많은 학자들에 의해 논의가 이어져 오고 있다. 슐만(Shulman, 1987: 8)은 교사의 전문 지식을 다음과 같이 제시하면서, '교수학적 내용 지식'에 특별한 관심을 기울여야 한다고 주장한 바 있다.

① 교과 내용 지식(content knowledge)
② 일반 교수 지식(general pedagogical knowledge)
③ 교육 과정 지식(curriculum knowledge)
④ 내용 교수 지식(pedagogical content knowledge)
⑤ 학습자 지식(knowledge of learners and their characteristics)
⑥ 교육 맥락 지식(knowledge of educational contexts)
⑦ 교육 목표, 목적, 가치에 관한 지식과 그와 관련된 철학적 및 역사적 기반에 관한 지식(knowledge of educational end, purposes, and values, and their philosophical and historical grounds)

더시머와 켄트(Morine-Dershimer & Kent, 1999: 21-23)에서는 슐만이 제시한 위 7가지 교사 지식을 바탕으로, 교수학적 내용 지식과 다른 지식 사이의 관계를 밝히며, 교수학적 내용 지식이 다른 교사 지식들과 다른 차원의 교사 지식임을 강조하였다.

<표 Ⅳ-2> 문법 교수학적 내용 지식 구안의 내용틀(송현정, 2009: 76)

| 주제(수준) | | |
|---|---|---|
| 항목 | | 내용 |
| 문법 수업의 목표 이해 | • 수업 의도<br>• 활용 이유<br>• 평가 방법 | |
| 학습자 이해 | • 학습 이유<br>• 학생 지식<br>• 지도상의 유의점 | |
| 문법 교육 내용 지식 | • 교사 지식 | |
| 교수 학습 방법 적용 | • 교사 활동 | |

한편, 문법 수업 사례의 분석을 바탕으로 문법 교수학적 내용 지식을 범주화한 이지수(2016)는 교수학적 내용 지식의 구성에 관여하는 요소를 추출하고 교수·학습 일반 요소들인 '교수 및 교수자, 학습 및 학습자, 교재 및 교과 내용 지식, 외적 범주'의 네 범주를 축으로 삼아 범주화하였는데, 본고에서 주목하는 바는 '학습 및 학습자', '교재 및 교과 내용 지식' 관련 요소이므로, 이를 중점적으로 검토하고자 한다.

<표 Ⅳ-3> 교수학적 내용 지식의 구성에 관여하는 요소(이지수, 2016: 42-53를 수정하여 제시함.[81])

| | |
|---|---|
| **학습 및 학습자 요소** | ㉮ '인지적 범주' 관련<br>㉠ 문법 교과(영역)에 대한 학습자 인식<br>㉡ 학습자의 문법 학습 경험<br>㉢ 학습자의 선행 문법 지식 |
| **교재 및 교과 내용 지식 요소** | ㉮ '인지적 범주' 관련<br>㉠ 문법 내용학 지식<br>㉡ 문법 교재 내용 지식<br>㉢ 문법 교과 내용 지식 |

81) 이지수(2016: 42-53)에서 '학습 및 학습자 요소', '교재 및 교과 내용 지식 요소'는 다시 '인지적 범주' 관련, '정의적 범주' 관련, '메타적 자기 인식 범주' 관련으로 세분화된다.

본고는 귀추적 관점의 국어사 탐구 교육을 실행할 때 학습자가 겪는 어려움은 무엇인지, 그리고 여기에 교사가 어떠한 교육적 비계를 제공하여야 하는지에 대하여 제시하는 것에 목표를 두기 때문에 '학습 및 학습자' 요소에 주목하였다. 또한, '문법 교과 내용 지식'은 교수자가 해당 단원을 교수하기 위해 교재에서 요구하는 내용을 대상으로 자신의 문법 지식과 경험을 바탕으로 교수·학습 국면을 고려하여 그것을 재구조화한 내용(이지수, 2016: 46)이라는 점에서, 귀추적 관점의 국어사 탐구 교육 내용을 위한 전제의 성격을 지니기에 중요하다. 귀추적 관점의 국어사 탐구 교육에서 필요한 교과 내용 지식은 귀추적 관점의 국어사 탐구를 추동할 수 있는 탐구 주제의 선정, 그리고 이러한 탐구 주제를 바탕으로 한 탐구 절차의 구조화가 될 것이다. 또한, 이러한 교과 내용 지식을 구성할 때 '문법 내용학 지식' 중 '국어사 지식' 그리고 이와 관련된 '현대 국어 지식'이 기반이 될 것이다. '문법 교재 내용 지식'의 경우에는 본 연구의 연구 범위를 벗어나므로 다루지 않으나 실제 교수-학습 상황에서 참고할 수 있도록 활동지를 예시로 제시하고자 한다.

송현정(2009)에서 제시한 구성 요소들을 이지수(2016)의 논의와 비교하여 종합하면, '학생 지식'은 이지수(2016)에서 제안한 '학습자의 선행 문법 지식'에 포함되며, '수업 의도, 활용 이유, 평가 방법, 교사 활동'은 '문법 교과 내용 지식'의 하위 범주에 포함될 것으로 보인다. 한편, '교사 지식'의 경우 귀추적 관점의 국어사 탐구 교육에서 필요한 문법 교과 내용 지식과 문법 내용학 지식을 포괄하는 개념이므로 보다 구체적인 기술을 위하여 하위 범주의 용어를 사용하고자 한다. '교사 활동'과 '활용 이유'는 '귀추적 국어사 탐구'의 절차 및 이유, '수업 의도' 및 '학습 이유'는 앞서 논의한 '귀추적 국어사 탐구의 교수-학습 목표'에 대응된다. '지도상의 유의점'과 '평가 방법'은 앞서 Ⅲ장에서 제시한 학습자가 겪는 탐구의 난관과 이에 대한 교육적 비계로 함께 범주화될 수 있는데, 이는 학습 및 학습자 요소와 보다 관련되므로 '예상되는 난관과 교육적 비계'로서 위 범주에 포함하고자 한다.

---

'정의적 범주' 관련, '메타적 자기 인식 범주' 또한 실제 교수·학습 국면에서 학습자에게 큰 영향력을 행사한다는 점에서 문법 교수학적 내용 지식에 중요한 영향을 미치는 것은 분명하나, 본고에서 구안하고자 하는 귀추적 국어사 탐구 교육의 내용 구성에서는 중요한 고려 사항이 아니므로, 이를 제외하고 논의를 진행한다.

한편, 상술하였듯, 본고에서 사용하는 귀추적 관점의 국어사 탐구 '교육 내용'은 실천성을 담보한 것이기 때문에 학습 및 학습자 요소가 구성 요소로 포섭될 수 있음을 전제하고, '교수학적 내용 지식'의 구성에 관여하는 요소 중 일부에 대하여 이를 귀추적 관점의 국어사 탐구 '교육 내용'의 구성에 관여하는 요소[82]로 포섭하고자 하였다. 이때 이미 존재하는 논의를 다른 논의의 장에 들여오는 것이므로, 본고의 논의에 맞게 용어를 수정하는 작업이 필요하다. 우선, 본고는 이지수(2016)에서 제시한 '학습 및 학습자' 요소 중 본고의 논의에 관련이 있는 '문법 교과(영역)에 대한 학습자 인식', '학습자의 문법 학습 경험', '학습자의 선행 문법 지식'만을 고려하고, 여기에 '예상되는 난관과 교육적 비계'를 추가하고자 한다. 이러한 요소들은 '학습자'와 관련되는 요소들이므로 이를 묶는 용어로 '학습 및 학습자 요소' 대신 '학습자 요소'를 사용한다.

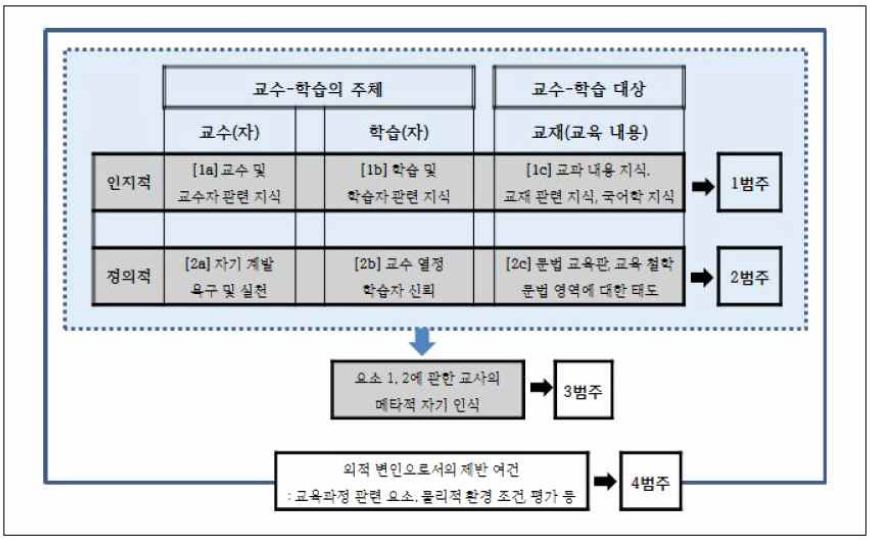
'교재 및 교과 내용 지식'의 경우에도 '문법 내용학 요소', '문법 교과 내용 요소'만을 고려할 것인데, '문법 내용학 요소'의 경우에는 문법 내용학적 지식에 있어 대부분 국어학적 지식이 고려된다는 점에서 조금 더 구체적인 용어인 '국어학적 지식 요소'로 치환하였으며, '국어사적 지식', '현대 국어 지식'을 하위 요소로 삼는다. '문법 교과 내용 요소'의 경우에는 '귀추적 관점의 국어사 탐구의 교수-학습 목표', '귀추적 관점의 국어사 탐구 주제의 선정', '귀추적 관점의 국어사 탐구의 절차 및 이유'가 포함되는데, 본고에서는 이를 통칭할 수 있는 용어로 '교수학적 지식 요소[83]'를 사용하고자 한다. 이에 '국어학적 지식 요소'와 '교수학적 지식 요소'를 포괄할 수 있는 용어로 '교과 지식 요소'를 설정하였다. '교재 및 교과 내용 지식 요소' 중 교재 관련 요소가 앞

82) 귀추적 관점의 국어사 탐구 교육 내용의 구성에 관여하는 요소란, 귀추적 관점의 교육 내용을 구성할 때 관여하는 요소이자 구성하기 위하여 고려하여야 하는 요소로, 교육의 결과태이자 총합인 '교육 내용'을 만들기 위하여 위 지점들이 고려되어야 한다는 것을 의미한다.

83) '교수학적 지식 요소'는 교수학적 내용 지식에 관여하는 요소 중 일부를 칭하기 위하여 본고에서 사용한 용어이며, '교수학적 내용 지식 요소'와는 다른 용어임을 밝히어 둔다. 해당 용어를 설정한 이유는 귀추적 관점의 국어사 탐구의 교수-학습 목표를 세우고, 이에 적합한 탐구 주제를 선정하며, 이러한 탐구를 구조화하는 데 동원되는 지식의 성격을 고려할 뿐만 아니라, 같은 층위에 있는 용어인 '국어학적 지식 요소'와 용어의 일관성을 유지하기 위함이었다. 교수학적 내용 지식에 관여하는 요소에는 이외에도 많은 것들이 포함된다. 다음은 이지수(2016: 41)에서 제시한 문법교육의 교수학적 내용 지식의 구성에 관여하는 요소들을 도식화한 그림이다.

서 제외되었고, ‘교수학적 내용 지식’의 논의와는 달리 본고에서 논하는 요소들은 모두 교육 내용을 구성하기 위하여 고려되어야 하는 것들이기에 교육 내용과 관련한 요소임이 전제되므로 ‘내용’이라는 단어가 삭제되었다. 이는 하위 층위 용어와 일관되게 설정하기 위함이기도 하였다.

이상 송현정(2009), 이지수(2016)의 논의를 종합하여 본고의 논의에 부합하는 핵심적인 요소들만 추출하고, ‘교수학적 내용 지식’의 논의를 교육 내용 구성에 참고하고자 하는 본고의 논의에 맞게 용어를 정련하여, 귀추적 관점의 국어사 탐구 교육의 내용의 구성에 관여하는 요소들을 정리하면 다음 <표 Ⅳ-4>와 같다.




[그림 5] 문법 교육의 교수학적 내용 지식 구성 관여 요소

본고는 이 중 논의에 관련 있는 핵심적인 것에만 한정하여 관여 요소를 추출하였다. 교수학적 내용 지식에 관여하는 요소에 대한 자세한 논의는 이지수(2016)를 참고하기 바란다.

<표 Ⅳ-4> 귀추적 관점의 국어사 탐구 교육 내용의 구성에 관여하는 요소

| | |
|---|---|
| **학습자 요소** | ㉠ 문법 교과(영역)에 대한 학습자 인식<br>㉡ 학습자의 문법 학습 경험<br>㉢ 학습자의 선행 문법 지식<br>㉣ 예상되는 난관과 교육적 비계 |
| **교과 지식 요소** | ㉠ 국어학적 지식 요소<br>• 국어사적 지식<br>• 현대 국어 지식<br>㉡ 교수학적 지식 요소<br>• 귀추적 관점의 국어사 탐구의 교수-학습 목표<br>• 귀추적 관점의 국어사 탐구 주제의 선정<br>• 귀추적 관점의 국어사 탐구의 절차 및 이유 |

이상 논의한 귀추적 관점의 국어사 탐구 교육 내용의 구성에 관여하는 요소들을 바탕으로, 앞서 살펴본 송현정(2009: 76)에서 제시한 교수학적 내용 지식 구안의 내용틀을 참조하여, 귀추적 관점의 국어사 탐구 교육 내용의 구성에 관여하는 요소를 축으로 교육 내용의 구성틀을 제시하면 다음 <표 Ⅳ-5>와 같다.

<표 Ⅳ-5> 귀추적 관점의 국어사 탐구 교육 내용의 구성틀

| 국어사 귀추 탐구의 주제 | | |
|---|---|---|
| 항목 | | 내용 |
| **학습자 요소** | ㉠ 문법 교과(영역)에 대한 학습자 인식<br>㉡ 학습자의 문법 학습 경험<br>㉢ 학습자의 선행 문법 지식 | |
| **교과 지식 요소** | ㉠ 국어학적 지식 요소<br>• 국어사적 지식<br>• 현대 국어 지식<br>㉡ 교수학적 지식 요소<br>• 국어사 귀추 탐구의 교수-학습 목표<br>• 국어사 귀추 탐구의 절차 및 이유 | |

| | | |
|---|---|---|
| 학습자 요소 | ㉣ 예상되는 난관과 교육적 비계 | |

‘㉠ 문법 교과(영역)에 대한 학습자 인식’, ‘㉡ 학습자의 문법 학습 경험’, ‘㉢ 학습자의 선행 문법 지식’은 해당 교수-학습을 수행하기 전에 교사가 우선적으로 알아야 할 요소에 해당하는데, 이에 따라 교사가 제시하는 교과 내용이 달라질 수 있다. 즉 문법, 특히 국어사 영역에 대한 흥미가 어느 정도인지, 탐구 중심의 문법 학습을 경험한 적이 있는지, 선행적으로 학습자가 지닌 문법 지식은 어느 수준인지 등을 바탕으로 탐구 주제의 선정이 바뀔 수도 있으며, 탐구 주제의 선정을 전제하고 교과 내용의 제시 수준이 바뀔 수도 있다. 본고에서는 탐구 주제의 선정을 전제하고 앞서 연구 대상으로 삼았던 학습자들인 고등학교 2, 3학년을 대상으로 전제하여 실제를 제시하고자 한다.

한편, 귀추적 관점의 국어사 탐구 주제가 무엇인지에 따라 교육 내용이 달라질 수 있다는 점에서, 이는 구안 틀의 하위 요소에 속하는 것이 아니라 전체 틀을 바꾸게 하는 변인에 해당한다. 따라서 귀추적 관점의 국어사 탐구 주제를 선정하는 것은 구체적인 교육 내용을 마련하기 전에 선행적으로 고려되는 것이며, 이를 바탕으로 귀추적 관점의 국어사 교육 내용의 구성이 이루어질 것이다.

또한, ‘㉠ 국어학적 지식 요소’는 탐구 주제에 대한 국어사적 지식, 현대 국어 지식으로 구성된다. 탐구 주제를 선정한 후 교수자는 이와 관련한 국어사적 지식, 현대 국어 지식을 확보하여야 한다. ‘㉡ 교수학적 지식 요소’ 는 국어사 귀추 탐구의 교수-학습 목표, 국어사 귀추 탐구의 절차 및 이유로 구성될 것인데, 귀추적 사고는 인식론적 순환의 속성을 지닌다는 점에서 학습자의 지식을 수정하고 확장할 수 있도록 자료를 순차적으로 제시하여야 한다는 점을 설계의 원리로 밝힌 바 있으며, 그렇기에 국어사 귀추 탐구의 절차는 현대 국어에서 나타나는 비전형적인 사례에 대하여 인식하게 하고, 과거 국어와 현대 국어를 연결하는 범시적 관점에서 국어사 지식을 생성하게 한 다음, 추가적으로 관련 현상을 탐색하게 하여 인식 및 사고를 확장하도록 구성되어야 한다. 따라서 국어사 귀추 탐구의 절차를 이미 전제하였다는 점에서 절차에 대한 이유는 실례를 보일 때 생략할 것이며, 해당 절차에 대한 세부 설명을 제시하도록 한다.

그리고 이러한 귀추 탐구의 절차를 마련한 후 다시 학습자 요소가 고려되어야

하는데, 탐구를 수행할 때 '㉣ 예상되는 난관과 교육적 비계'가 그것이다. 이에 대하여는 Ⅲ장에서의 결과를 참조할 수 있다. 귀추의 유형에 따른 귀추적 추론의 양상을 살핀 결과, 유형 1의 귀추는 대부분 잘 수행하며, 유형 3의 귀추는 단독적으로 나타나는 것이 아니라 다른 유형의 귀추를 수행하는 과정에서 나타남을 확인하였다. 따라서 이를 참고하여 예상되는 오류의 양상 및 교육적 비계와 같은 요소들을 선정하여 교수학적 내용 지식을 구안할 수 있다. 이처럼 '학습자 요소'-'교과 지식 요소'-'학습자 요소'의 순환은 귀추적 관점의 국어사 탐구 교육 내용이 지니는 화합물과 같은 복합적인 성격을 드러낸다.

## 3.2. 귀추적 관점의 국어사 탐구 교육 내용의 구성 실제

다음은 탐구 주제를 중심으로 귀추적 관점의 국어사 탐구 교육 내용의 구성 실제를 보일 것이다. 음운과 관련한 탐구 주제로는 '단모음을 이중모음으로 발음하는 현상 및 중세 국어의 모음 체계'를, 형태와 관련한 탐구 주제로는 '사이시옷과 관형격 조사', 통사와 관련한 탐구 주제로는 '이중사동형과 사동형', 기타와 관련한 탐구 주제로는 '보조사와 문법화'를 제시하고자 한다.

<표 Ⅳ-6> 귀추적 관점의 국어사 탐구 교육 내용의 구성 실제
- 음운: 단모음을 이중모음으로 발음하는 현상 및 중세 국어의 모음 체계

| 국어사 귀추 탐구의 주제: 단모음을 이중모음으로 발음하는 현상 및 중세 국어의 모음 체계 | | | |
|---|---|---|---|
| 항목 | | | 내용 |
| 학습자 요소 | ㉠ 문법 교과(영역)에 대한 학습자 인식 | | 문법은 어렵고 외워야 하는 과목으로 인식하고 있음. |
| | ㉡ 학습자의 문법 학습 경험 | | 탐구 중심의 문법 학습을 해본 적이 거의 없음. |
| | ㉢ 학습자의 선행 문법 지식 | | • 고등학교 1학년 <국어> 과목에서 '언어의 변천'을 배운 바 있음.<br>• 고등학교 2학년 <독서와 문법> 과목에서 '국어의 변천'을 배운 바 있음. |
| 교 | ㉠ | • 국어사적 지식 | • 중세 국어의 모음 체계에 대한 지식 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 과지식요소 | 국어학적지식요소 | | • 중세 국어 시기 이중모음의 단모음화의 발생<br>• 선정한 예문에 대한 국어사적 지식: 국어사적 정보(시기, 문헌), 현대어 풀이 |
| | | • 현대 국어 지식 | • 현대 국어에서 단모음을 이중모음으로 발음하는 현상과 관련한 지식<br>• 선정한 예문에 대한 현대 국어 지식: 표준어 규정 제2부 표준 발음법 제2장 제4항에 대한 지식 |
| | ㉡ 교수학적지식요소 | • 국어사 귀추 탐구의 교수-학습 목표 | • 현대 국어 자료를 바탕으로 단모음의 이중모음 발음 현상을 포착할 수 있다.<br>• 문법 지식을 바탕으로 현대 국어의 모음체계 및 이중모음 발음 허용 규정을 파악할 수 있다.<br>• 현대 국어에서 나타나는 단모음의 이중모음 발음 현상과 중세 국어 시기의 이중모음의 단모음화와의 관련성을 포착할 수 있다.<br>• 관련된 추가 자료를 바탕으로 관련성에 대한 인식을 확장할 수 있다. |
| | | • 국어사 귀추 탐구의 절차 | **1. 현대 국어에서 나타나는 단모음의 이중모음 발음 현상에 대하여 의문을 품게 하기**<br>• 학습자의 직관이나 현대 국어의 문법 지식으로 이해되지 않는 사례 제시하기.<br>• 일상생활에서 자주 보는 단어를 사례로 제시하여 발음하여 보게 하기.<br>**2. 중세 국어 시기의 모음 체계 및 이중모음의 단모음화 현상을 이해하게 하기**<br>• 쉽고 적합한 예문 선정하기.<br>• 중세 국어 시기의 모음 체계를 정리하고 이중모음의 단모음화 현상을 이해하도록 하기.<br>**3. 현대 국어에서의 모음 체계 및 이중모음 발음 허용 규정에 대하여 생각해 보게 하기**<br>• 현대 국어의 모음 체계 및 표준어 규정 제2부 표준 발음법 제2장 제4항을 제시하여 앞으로의 모음 체계가 어떻게 될지 추측하여 보게 하기. |
| 학습 | ㉣ 예상되는 난관과 교육적 비계 | | **1. 목표 대상 주목 유도**<br>• 밑줄 친 부분에 주목해 볼까요? |

| | | |
|---|---|---|
| 자<br>요<br>소 | | • ‘ㅚ, ㅟ’에 주목해 볼까요?<br>• ‘ㅚ, ㅟ’가 어떻게 발음되는지 생각해 볼까요?<br>**2. 해당 문법 단위의 구체적 지식의 표상 유도**<br>• ‘ㅣ, ㅟ, ㅡ, ㅜ’를 발음할 때 혀의 높이가 어디에 위치하는지 생각해 볼까요?<br>• ‘ㆍ’가 어떤 모음이었는지 생각해 볼까요?<br>• 중세 국어 시기의 모음 체계를 떠올려 볼까요?<br>• 중세 국어 시기에 모음을 구분하던 기준이 무엇인지 생각해 볼까요?<br>**3. 다른 사례의 표상 유도**<br>• 이 사례의 경우에는 이 추측으로 설명할 수 있나요?<br>• 모든 사례를 검토하였나요?<br>**4. 역행추론 유도**<br>• 이 추측을 다시 적용해 볼까요?<br>• 추측을 적용한 결과 제시된 사례에 나타난 문장이 모두 설명되나요?<br>**5. 국어사적 정보(문헌, 시기 등)에 대한 단서 제공**[84] |

우선, 음운 탐구 주제인 ‘단모음을 이중모음으로 발음하는 현상 및 중세 국어의 모음 체계’의 내용 구성 실제이다. 교수-학습의 대상이 되는 고등학교 2학년 학생들은 문법은 어렵고 외워야 하는 과목으로 인식하고 있고, 탐구 중심의 문법 학습을 해본 적이 거의 없으며, 고등학교 1학년 〈국어〉 과목, 고등학교 2학년 〈독서와 문법〉 과목에서 ‘국어의 변천’을 배운 바 있는 학생들이다.

해당 주제에 대하여 교수자가 미리 알고 있어야 하는 국어학적 지식 요소는 중세 국어의 모음 체계에 대한 지식, 중세 국어 시기 이중모음의 단모음화의 발생 관련 지식, 현대 국어에서 단모음을 이중모음으로 발음하는 현상과 관련한 지식뿐만 아니라 선정한 예문에 대한 국어사적 지식 및 현대 국어 지식도 해당된다. 따라서 교수학적 지식 요소와 국어학적 지식를 오가며 교육 내용을 구성하여야 한다는 점에서 교육 내용 구성의 순환성을 확인할 수 있다.

한편, 본 장의 1절에서 국어사 귀추 탐구의 교수-학습 목표를 제시하면서, 이는

84) 음운, 통사 과제의 경우에는 내용 구성을 구현한 활동지를 달리 제시하지 않았으므로, 어떠한 용례를 제시할 것인지, 그리고 해당 용례가 담긴 문헌이 어떠한 것인지 정해진 바가 없어 해당 비계에 대한 내용을 생략하였다.

교수-학습 상황에 따라 유동적으로 조정될 수 있음을 밝혔다. 따라서 단모음을 이중모음으로 발음하는 현상 및 중세 국어의 모음 체계를 탐구한다는 주제에 따라 교수-학습 목표를 조정하여 제시하였다.

앞서 국어사 귀추 탐구의 절차로 '현대 국어에서 나타나는 비전형적인 사례에 대한 인식' - '과거 국어와 현대 국어를 연결하는 범시적 관점에서 국어사 지식을 생성' - '추가적으로 관련 현상을 탐색하게 하여 인식 및 사고를 확장' 으로 제시한 바 있다. 선정한 주제에 대하여 이를 바탕으로 탐구의 절차를 제시하면, 우선, 학습자의 직관이나 현대 국어의 문법 지식으로 이해가 되지 않는 현대 국어에서 나타나는 단모음의 이중모음 발음 현상에 대하여 의문을 품게 한다. 이후 중세 국어 시기의 모음 체계 및 이중모음의 단모음화 현상을 이해하게 하고, 현대 국어에서의 모음 체계 및 이중모음 발음 허용 규정에 대하여 생각해 보게 하는 절차로 구조화될 수 있다. 어떠한 사례를 제시할 것인지에 대한 고려도 포함되는데, 일상생활에서 자주 보는 단어들을 제시하거나, 맞춤법 조항을 제시하는 등 실제적인 상황에서의 탐구를 추동할 수 있도록 하는 것이 바람직하다.

이때 예상되는 난관과 비계를 제시하였는데, 이는 교수-학습 상황에 따라 교사가 유연하게 사용할 수 있는 하나의 참고용이며, 학습자가 난관을 겪을 때 제시하는 것이 바람직하다. 또한 처음부터 구체적인 발문을 제공하는 것보다[85], 추상적인 발문에서 시작하여 학습자가 서서히 탐구의 과정에 참여할 수 있도록 구체적인 발문을 점차적으로 제공하는 것이 적합하다고 판단된다.

<표 Ⅳ-7> 귀추적 관점의 국어사 탐구 교육 내용의 구성 실제
- 형태: 사이시옷과 관형격 조사

| 국어사 귀추 탐구의 주제: 사이시옷과 관형격 조사 | | |
|---|---|---|
| 항목 | | 내용 |
| 학습자요 | ㉠ 문법 교과(영역)에 대한 학습자 인식 | 문법은 어렵고 외워야 하는 과목으로 인식하고 있음. |
| | ㉡ 학습자의 문법 학습 경험 | 탐구 중심의 문법 학습을 해본 적이 거의 없음. |

85) 즉각적인 피드백, 질문, 설명 등을 제공하기보다 학습자가 난관에 봉착하여 더 이상의 적절한 방법을 모색할 수 없게 되는 '조용한 시기(quiet period)'까지 피드백을 지연하는 것이 훨씬 생산적일 수 있다(VanLehn et al., 2003)는 점에서 비계를 제공하는 과정에서도 추상적인 것에서 구체화되도록 하는 것이 효과적일 것이다.

| | | | |
|---|---|---|---|
| 소 | ㉢ 학습자의 선행 문법 지식 | | • 고등학교 1학년 <국어> 과목에서 '언어의 변천'을 배운 바 있음.<br>• 고등학교 2학년 <독서와 문법> 과목에서 '국어의 변천'을 배운 바 있음. |
| 교과지식요소 | ㉠ 국어학적 지식 요소 | • 국어사적 지식 | • 중세국어 관형격 조사 'ㅅ'에 대한 지식: 'ㅅ'이 나타나는 환경을 정리하고 기능을 이해하도록 하기.<br>• 선정한 예문에 대한 국어사적 지식: 국어사적 정보(시기, 문헌), 현대어 풀이 |
| | | • 현대 국어 지식 | • 현대 국어 사이시옷 표기와 관련한 지식<br>• 선정한 예문에 대한 현대 국어 지식: 한글 맞춤법 제4장 제30항에 대한 지식 |
| | ㉡ 교수학적 지식 요소 | • 국어사 귀추 탐구의 교수-학습 목표 | • 현대 국어 자료를 바탕으로 사이시옷 표기를 포착할 수 있다.<br>• 문법 지식을 바탕으로 사이시옷 표기의 규정을 파악할 수 있다.<br>• 사이시옷 표기와 관형격 조사 'ㅅ'의 관련성을 탐구하여 과거 국어와 현대국의 관련성을 포착할 수 있다.<br>• 관련된 추가 자료를 바탕으로 관련성에 대한 인식을 확장할 수 있다. |
| | | • 국어사 귀추 탐구의 절차 | **1. 현대 국어의 사이시옷에 대하여 의문을 품게 하기**<br>• 학습자의 직관이나 현대 국어의 문법 지식으로 이해되지 않는 사례 제시하기.<br>• 일상생활에서 자주 보는 합성어를 사례로 제시하여 합성어 만들어 보게 하기.<br>**2. 중세 국어 시기의 관형격 조사 'ㅅ'을 이해하게 하기**<br>• 쉽고 적합한 예문 선정하기.<br>• 'ㅅ'이 나타나는 환경을 정리하고 기능을 이해하도록 하기.<br>**3. 현대 국어에서의 'ㅅ'의 역할에 대하여 생각해 보게 하기**<br>• 한글 맞춤법 제4장 제30항을 제시하여 앞선 자료와의 차이 이해하도록 하게 하기. |
| 학습 | ㉣ 예상되는 난관과 교육적 비계 | | **1. 목표 대상 주목 유도**<br>• 밑줄 친 부분에 주목해 볼까요? |

| | | |
|---|---|---|
| 자<br>요<br>소 | | • ‘ㅅ’에 주목해 볼까요?<br>• ‘ㅅ’이 어떤 역할을 하는지 생각해 볼까요?<br>• 부처와 사슴, 불과 물은 어떻게 다를까요?<br>**2. 해당 문법 단위의 구체적 지식의 표상 유도**<br>• ‘ㅅ’을 앞 단어에서 분리하여 생각해 볼까요?<br>• 체언 중에 부처와 사슴, 불과 물을 나누는 기준이 있을까요?<br>• 접미사 ‘-님’은 어떤 역할을 하나요?<br>• ‘환경’이 무엇일까요? 언제 나타나고 언제 나타나지 않나요?<br>**3. 다른 사례의 표상 유도**<br>• 이 사례의 경우에는 이 추측으로 설명할 수 있나요?<br>• 모든 사례를 검토하였나요?<br>**4. 역행추론 유도**<br>• 이 추측을 다시 적용해 볼까요?<br>• 추측을 적용한 결과 제시된 문장이 모두 설명되나요?<br>**5. 국어사적 정보(문헌, 시기 등)에 대한 단서 제공**<br>• ㄱ과 ㄴ은 같은 문헌인데 왜 다르게 나타날까요? |

다음으로, 형태 탐구 주제인 ‘사이시옷과 관형격 조사’의 내용 구성 실제이다. 교수-학습의 대상은 동일하기에 학습자 요소에 대한 상술은 생략하며, 해당 주제에 대한 국어학적 지식 요소에는 중세국어 관형격 조사 ‘ㅅ’에 대한 지식, 현대국어 사이시옷 표기와 관련한 지식, 선정한 예문에 대한 국어사적 지식 및 현대국어 지식이 포함된다. 교수학적 지식 요소에는 사이시옷과 관형격 조사 ‘ㅅ’을 관련지어 탐구하는 교수-학습 목표가, 국어사 귀추 탐구의 절차가 해당된다. 탐구의 절차는 학습자의 직관이나 현대 국어의 문법 지식으로 이해되지 않는 합성어에서 나타나는 사이시옷에 대하여 의문을 품게 하는 것, 이와 관련하여 중세 국어 시기의 관형격 조사 ‘ㅅ’을 탐구하게 하는 것, 추가적으로 한글 맞춤법 제4장 제30항을 제시하여 현대 국어에서의 ‘ㅅ’의 역할에 대하여 생각해 보게 하는 것 순으로 진행될 수 있다. 이때, 예문 선정과 발문 설정에 대한 섬세한 고려가 요청된다. 또한, 교수-학습 상황에 따라 참고할 수 있는 교육적 비계를 제시하였다.

<표 Ⅳ-8> 귀추적 관점의 국어사 탐구 교육 내용의 구성 실제
- 통사: 이중사동형과 사동형

<table>
<tr><th colspan="4">국어사 귀추 탐구의 주제: 이중사동형과 사동형</th></tr>
<tr><th colspan="3">항목</th><th>내용</th></tr>
<tr><td rowspan="3">학습자요소</td><td colspan="2">㉠ 문법 교과(영역)에 대한 학습자 인식</td><td>문법은 어렵고 외워야 하는 과목으로 인식하고 있음.</td></tr>
<tr><td colspan="2">㉡ 학습자의 문법 학습 경험</td><td>탐구 중심의 문법 학습을 해본 적이 거의 없음.</td></tr>
<tr><td colspan="2">㉢ 학습자의 선행 문법 지식</td><td>• 고등학교 1학년 <국어> 과목에서 ‘언어의 변천’을 배운 바 있음.<br>• 고등학교 2학년 <독서와 문법> 과목에서 ‘국어의 변천’을 배운 바 있음.</td></tr>
<tr><td rowspan="5">교과지식요소</td><td rowspan="2">㉠ 국어학적 지식요소</td><td>• 국어사적 지식</td><td>• 중세국어의 사동형 및 사동접미사<br>• 선정한 예문에 대한 국어사적 지식: 국어사적 정보(시기, 문헌), 현대어 풀이</td></tr>
<tr><td>• 현대 국어 지식</td><td>• 현대 국어 이중사동형과 관련한 지식<br>• 선정한 예문에 대한 현대 국어 지식</td></tr>
<tr><td rowspan="2">㉡ 교수학적 지식요소</td><td>• 국어사 귀추 탐구의 교수-학습 목표</td><td>• 현대 국어 자료를 바탕으로 이중사동형 형태를 포착할 수 있다.<br>• 문법 지식을 바탕으로 이중사동형의 형성을 이해할 수 있다.<br>• 이중사동형과 사동형의 관련성을 탐구하여 과거 국어와 현대국의 관련성을 포착할 수 있다.<br>• 관련된 추가 자료를 바탕으로 관련성에 대한 인식을 확장할 수 있다.</td></tr>
<tr><td>• 국어사 귀추 탐구의 절차</td><td>1. 현대 국어의 이중사동형에 대하여 의문을 품게 하기<br>• 학습자의 직관이나 현대 국어의 문법 지식으로 이해되지 않는 사례 제시하기.<br>• 일상생활에서 자주 보는 단어를 사례로 제시하기.<br>2. 중세 국어 시기의 사동형을 이해하게 하기<br>• 쉽고 적합한 예문 선정하기.</td></tr>
</table>

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | | • 중세 국어 시기의 사동형과 현대 국어의 이중사동형을 연결하여 이해하도록 하기.<br>**3. 다른 방식으로 형성된 사동형을 바탕으로 인식 심화하기**<br>• 사동형 형성 과정을 비교하여 문법 지식을 심화하기. |
| 학습자요소 | ㉣ 예상되는 난관과 교육적 비계 | | **1. 목표 대상 주목 유도**<br>• 밑줄 친 부분에 주목해 볼까요?<br>• '재우다'에 주목해 볼까요?<br>• '틔오다'의 현대어역에 주목해 볼까요?<br>**2. 해당 문법 단위의 구체적 지식의 표상 유도**<br>• '재우다'의 기본형은 무엇일까요?<br>• '재우다'를 형태소 단위로 분석해볼까요?<br>• 사동형 접미사에는 어떠한 것이 있나요?<br>**3. 다른 사례의 표상 유도**<br>• 이 사례의 경우에는 이 추측으로 설명할 수 있나요?<br>• 모든 사례를 검토하였나요?<br>**4. 역행추론 유도**<br>• 이 추측을 다시 적용해 볼까요?<br>• 추측을 적용한 결과 제시된 문장이 모두 설명되나요?<br>**5. 국어사적 정보(문헌, 시기 등)에 대한 단서 제공** |

통사 탐구 주제인 '이중사동형과 사동형'의 내용 구성 실제에서는 중세 국어의 사동형과 현대 국어의 이중사동형을 탐구하도록 내용을 구성하였다. 이때, 국어학적 지식 요소에는 중세국어의 사동형 및 사동접미사, 현대 국어 이중사동형 및 사동접미사, 선정한 예문에 대한 지식 등이 포함될 것이며, 문법 교과 내용 요소에는 탐구 주제에 맞추어 설정된 교수-학습 목표 및 절차가 포함될 것이다. 탐구의 절차를 따라 학습자는 현대 국어의 이중사동형에 대하여 의문을 품고, 중세 국어 시기의 사동형을 이해하여 이를 현대 국어의 이중사동형과 관련지으며, 다른 방식으로 형성된 사동형을 추가적으로 탐구하여 인식을 심화하게 될 것이다. 이를 위하여 쉽고 적합한 예문을 선정하고 적절한 수준의 추상성을 지닌 발문을 설정할 수 있도록 고민하여야 한다. 또한, 학습자들이 겪는 난관을 예상하고 교육적 비계를 미리 염두에 두어야 한다.

<표 Ⅳ-9> 귀추적 관점의 국어사 탐구 교육 내용의 구성 실제

- 기타: 보조사와 문법화

<table>
<tr><th colspan="4">국어사 귀추 탐구의 주제: 보조사와 문법화</th></tr>
<tr><th colspan="3">항목</th><th>내용</th></tr>
<tr><td rowspan="3">학습자요소</td><td colspan="2">㉠ 문법 교과(영역)에 대한 학습자 인식</td><td>문법은 어렵고 외워야 하는 과목으로 인식하고 있음.</td></tr>
<tr><td colspan="2">㉡ 학습자의 문법 학습 경험</td><td>탐구 중심의 문법 학습을 해본 적이 거의 없음.</td></tr>
<tr><td colspan="2">㉢ 학습자의 선행 문법 지식</td><td>• 고등학교 1학년 <국어> 과목에서 ‘언어의 변천’을 배운 바 있음.<br>• 고등학교 2학년 <독서와 문법> 과목에서 ‘국어의 변천’을 배운 바 있음.</td></tr>
<tr><td rowspan="4">교과지식요소</td><td rowspan="2">㉠ 국어학적 지식요소</td><td>• 국어사적 지식</td><td>• 보조사의 어원 및 문법화에 관한 지식<br>• 선정한 예문에 대한 국어사적 지식: 국어사적 정보(시기, 문헌), 현대어 풀이</td></tr>
<tr><td>• 현대 국어 지식</td><td>• 격조사와 보조사의 차이<br>• 보조사별 의미적 차이<br>• 선정한 예문에 대한 현대 국어 지식</td></tr>
<tr><td rowspan="2">㉡ 교수학적 지식요소</td><td>• 국어사 귀추 탐구의 교수-학습 목표</td><td>• 현대 국어 자료를 바탕으로 격조사와 보조사의 차이를 포착할 수 있다.<br>• 문법 지식을 바탕으로 보조사가 문법화된 과정을 이해할 수 있다.<br>• 보조사가 문법화된 과정을 탐구하여 과거 국어와 현대국의 관련성을 포착할 수 있다.<br>• 관련된 추가 자료를 바탕으로 관련성에 대한 인식을 확장할 수 있다.</td></tr>
<tr><td>• 국어사 귀추 탐구의 절차</td><td>1. 현대 국어의 격조사와 보조사의 차이에 대하여 의문을 품게 하기<br>• 학습자의 직관이나 현대 국어의 문법 지식으로 이해되지 않으나 미묘한 차이를 포착할 수 있는 사례 제시하기.<br>• 일상생활에서 자주 볼 수 있는 사례를 제시하기.<br>2. 보조사가 문법화된 과정을 탐구하기</td></tr>
</table>

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | | • 쉽고 적합한 예문 선정하기.<br>• 보조사가 문법화된 과정을 이해하기.<br>**3. 문법화 과정이 다른 사례를 제시하여 인식을 확장하기**<br>• 상이한 문법화 과정을 보여주는 추가 자료를 바탕으로 관련성에 대한 인식을 확장하게 하기. |
| **학습자요소** | ㉣ 예상되는 난관과 교육적 비계 | | **1. 목표 대상 주목 유도**<br>• 밑줄 친 부분에 주목해 볼까요?<br>• ‘ㄱ장’ 앞에 나타나는 것에 주목해 볼까요?<br>• ‘브터’ 앞에 나타나는 것에 주목해 볼까요?<br>**2. 해당 문법 단위의 구체적 지식의 표상 유도**<br>• 밑줄 친 부분의 품사는 무엇인가요?<br>• ㄱ, ㄴ, ㄷ에 나타나는 ‘ㄱ장’의 품사는 무엇일까요?<br>• ‘를’과 ‘가’는 어떠한 문법적 기능을 하나요?<br>• ‘부터’와 ‘까지’는 어떠한 문법적 기능을 하나요?<br>• ‘브터’ 앞에 나타나는 ‘롤’과 ‘ᄋᆞ로’는 문법적으로 어떤 차이가 있나요?<br>**3. 다른 사례의 표상 유도**<br>• 이 사례의 경우에는 이 추측으로 설명할 수 있나요?<br>• 모든 사례를 검토하였나요?<br>**4. 역행추론 유도**<br>• 이 추측을 다시 적용해 볼까요?<br>• 추측을 적용한 결과 제시된 문장이 모두 설명되나요?<br>**5. 국어사적 정보(문헌, 시기 등)에 대한 단서 제공**<br>• 이 시기에는 이어쓰기를 하였다는 점을 생각해 봅시다. ‘브터’가 용언의 활용형이라면, ‘븥-’이라는 용언의 어간을 도출할 수 있겠죠? |

마지막으로, 기타 탐구 주제인 ‘보조사와 문법화’의 내용 구성 실제이다. 국어학적 지식 요소에는 보조사의 어원 및 문법화에 관한 지식, 선정한 예문에 대한 국어사적 지식, 격조사와 보조사의 차이, 보조사별 의미적 차이, 선정한 예문에 대한 현대 국어 지식 등이 해당된다. 교수학적 지식 요소에는 탐구 주제에 따른 교수-학습의 목표가, 국어사 귀추 탐구의 절차가 해당된다. 탐구의 절차는 ‘현대 국어의 격조사와 보조사의 차이에 대하여 의문을 품게 하기 - 보조사가 문법화된 과정을 탐구하기 - 문법화 과정이 다른 사례를 제시하여 인식을 확장하기’의 흐름

으로 진행될 수 있으며, 교수-학습 상황에서 참조할 수 있는 교육적 비계를 제시하였다.

위에서 제시한 교육 내용 구성을 구현한 결과물에 해당하며 실제 교수-학습 상황에서 참조할 수 있는 활동지를 이하 제시한다. 이를 통해 앞서 마련한 구성틀을 바탕으로 최종적으로 구성되는 교육 내용을 확인할 수 있다. ‘교육 내용’이 무엇인지에 대하여는 모든 사람이 합의할 수 있는 형태로 정확하게 명문화하기 어려우며(이홍우, 2001: 507), 극히 단순화하여 본다면 ‘지식’이 교육내용을 이루고 있다고 보는 것이 전통적인 견해이다(이홍우, 2001: 508). 하지만 앞서 본고에서는 탐구의 장에서 ‘교육 내용’이 탐구 경험 그 자체로 수용되어 왔음을 언급하며, 교육 내용으로서의 탐구의 관점에 기초하여 논의를 전개하였다. 이로 인하여 최종적으로 구성되는 ‘교육 내용’ 이 무엇인지에 대하여 다소 모호하다는 의문이 제기될 수 있는데, 이하 활동지를 바탕으로 귀추적 관점의 국어사 탐구 활동의 흐름과 구체적인 발문을 살펴 앞서 제시한 내용 구성의 실제가 교수-학습 상황에서 어떻게 교육 내용으로서 구성되는지 유추할 수 있을 것이다. 다음은 ‘사이시옷과 관형격 조사’를 주제로 귀추적 관점의 국어사 탐구 교육 내용을 구성한 활동지의 예시이다[86].

**1. 다음 물음에 답하세요.**

**a.**

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 나무 | + | 가지 | → | |
| 어제 | + | 밤 | → | |
| 뒤 | + | 집 | → | |
| 고기 | + | 배 | → | |

**b.**

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 새우 | + | 등 | → | |
| 어제 | + | 오늘 | → | |
| 기와 | + | 집 | → | |
| 나무 | + | 배 | → | |

1-1. 위 빈칸에 적절한 단어를 채워 보세요.

86) 활동지에 제시된 용례의 경우, 유소연(2017)과 Uniconc 프로그램을 참고하였다.

1-2. a와 b의 빈칸에 적은 단어들을 비교하여 봅시다. 무엇이 다른가요?

_____

_____

1-3. 위와 같은 차이를 보이게 된 이유를 추측하여 봅시다.

| |
|---|
| |

**2. 이제는 과거로 거슬러 올라갑니다. 다음 자료를 보고 물음에 답하세요.**

ㄱ. **부텻** 法이 甚히 기퍼 <석상 13:43b>
(현대어역: **부처님의** 불법이 매우 깊어)

ㄴ. 그 ᄢᅴ 南堀앳 仙人이 **사ᄉᆞᄆᆡ** 우룸 쏘리 듣고 어엿비 너겨 가 보니 <석상 11:25b>
(현대어역: 그 때 남쪽 굴에의 선인이 사슴의 울음 소리 듣고 가엾게 여겨 가 보니)

ㄷ. **ᄇᆞᆯ** 소리 **ᄆᆞᆯ** 소리 **ᄇᆞᄅᆞᆷ** 소리 <석상 19:15a>
(현대어역: **불의** 소리, **물의** 소리, **바람의** 소리)

2-1. 밑줄 친 부분을 중심으로 ㄱ, ㄴ, ㄷ의 공통점과 차이점을 비교하여 봅시다.

공통점:

차이점:

2-2. 2-1.을 바탕으로 'ㅅ'이 나타나는 환경을 정리하여 보고, 어떠한 기능을 하는지 생각해 봅시다.

환경:

기능:

**3. 다음은 한글 맞춤법 제30항 사이시옷 규정입니다.**

## 제30항 사이시옷은 다음과 같은 경우에 받치어 적는다.

### 1. 순우리말로 된 합성어로서 앞말이 모음으로 끝난 경우

(1) 뒷말의 첫소리가 된소리로 나는 것

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 고랫재 | 귓밥 | 나룻배 | 나뭇가지 | 냇가 |
| 댓가지 | 뒷갈망 | 맷돌 | 머릿기름 | 모깃불 |
| 못자리 | 바닷가 | 뱃길 | 볏가리 | 부삿돌 |
| 선짓국 | 쇳조각 | 아랫집 | 우렁잇속 | 잇자국 |
| 잿더미 | 조갯살 | 찻집 | 쳇바퀴 | 킷값 |
| 핏대 | 햇볕 | 혓바늘 | | |

(2) 뒷말의 첫소리 'ㄴ, ㅁ' 앞에서 'ㄴ' 소리가 덧나는 것

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 멧나물 | 아랫니 | 텃마당 | 아랫마을 | 뒷머리 |
| 잇몸 | 깻묵 | 냇물 | 빗물 | |

(3) 뒷말의 첫소리 모음 앞에서 'ㄴㄴ' 소리가 덧나는 것

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 도리깻열 | 뒷윷 | 두렛일 | 뒷일 | 뒷입맛 |
| 베갯잇 | 욧잇 | 깻잎 | 나뭇잎 | 댓잎 |

### 2. 순우리말과 한자어로 된 합성어로서 앞말이 모음으로 끝난 경우

(1) 뒷말의 첫소리가 된소리로 나는 것

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 귓병 | 머릿방 | 뱃병 | 못둑 | 사잣밥 |
| 샛강 | 아랫방 | 자릿세 | 전셋집 | 찻잔 |
| 찻종 | 촛국 | 콧병 | 탯줄 | 텃세 |
| 핏기 | 햇수 | 횟가루 | 횟배 | |

(2) 뒷말의 첫소리 'ㄴ, ㅁ' 앞에서 'ㄴ' 소리가 덧나는 것

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 곗날 | 제삿날 | 훗날 | 툇마루 | 양칫물 |

(3) 뒷말의 첫소리 모음 앞에서 'ㄴㄴ' 소리가 덧나는 것

| | | | |
|---|---|---|---|
| 가욋일 | 사삿일 | 예삿일 | 훗일 |

### 3. 두 음절로 된 다음 한자어

| | | |
|---|---|---|
| 곳간(庫間) | 셋방(貰房) | 숫자(數字) |
| 찻간(車間) | 툇간(退間) | 횟수(回數) |

3-1. 여기에 나타나는 'ㅅ'은 앞서 살펴본 'ㅅ'과 어떠한 점에서 다른가요?

차이점:

3-2. 다음 자료에 나타난 ㄱ과 ㄴ의 밑줄 친 부분은 같은 뜻입니다. 현재 사이시옷을 적는 환경을 생각하여 보고, 왜 ㄴ으로도 표기되었는지를 생각하여 봅시다.

ㄱ. 淮王 **짒** 門에 나그내 잇노니 <두언(초), 8: 10>
(현대어역: 회왕 **집의** 문에 나그네가 있으니)

ㄴ. 錦水에 빗 저ᅀᅥ가ᄂᆞ니 뒤 **짓** 門을 向ᄒᆞ야 구르시ᄂᆞᆯ <두언(초), 25: 53>
(현대어역: 비단 같은 물에 배를 저어가니 뒤 **집의** 문을 향하여 구르시는데)

**4. 2와 3에서의 탐구를 바탕으로 다음 물음에 답해 봅시다.**

4-1. 1-3과 3-1의 답은 어떻게 다른가요?

4-2. 이제까지의 탐구를 바탕으로 1-3에서 추측하였던 설명을 수정하여 봅시다.

활동지는 현대 국어의 사이시옷에 대하여 의문을 품게 하고, 중세 국어 시기의 관형격 조사 'ㅅ'을 이해하게 하며, 현대 국어에서의 'ㅅ'의 역할에 대하여 생각해 보게 하는 순서로 구성되어 있다. 우선, 학습자의 일상생활에서 자주 볼 수

있는 합성어를 제시하여 합성어를 만들어 보게 한 뒤, ‘ㅅ’의 존재에 주목할 수 있도록 하였다. 이를 통하여 학습자들의 유형 1의 귀추적 추론이 촉진될 것이다. 이후 중세 국어 자료를 제시하여 관형격 조사 ‘ㅅ’이 나타나는 환경과 기능을 이해하도록 하였는데, 이때 유형 2의 귀추가 작동될 것으로 기대된다. 이때, 학습자들에게는 중세 국어의 ‘ㅅ’과 현대 국어의 ‘ㅅ’에 대한 관련성이 본능적으로 생성될 것인데, 여기에는 유형 3의 귀추가 연관된다. 그러고 나서 한글 맞춤법 제4장 제30항을 제시하여 중세 국어의 관형격 조사 ‘ㅅ’과의 차이점을 추론하도록 하여 중세 국어에 대한 이해 및 현대 국어에 대한 이해 심화를 도모하였다. 이를 통하여 관련성 있는 추론을 재생성하며 인식을 확장할 수 있다. 이상의 활동지로 교수-학습이 완료되는 것은 아니며, <표 Ⅳ-7>에서 제시하였듯 교수-학습 상황에서의 다양한 비계를 예상하여 제공하는 것이 요청된다.

다음은 ‘보조사와 문법화’ 주제 관련 교육 내용 구성을 보여 주는 활동지이다[87].

**1. 다음 자료를 보고 물음에 답하세요.**

ㄱ. 수지가 떡볶이<u>를</u> 먹는다.
민수는 비<u>가</u> 내리니 슬퍼졌다.
ㄴ. 수지는 떡볶이<u>부터</u> 먹는다.
민수는 비<u>까지</u> 내리니 슬퍼졌다.

1-1. 자료에 밑줄 친 부분은 무엇인가요?

ㄱ. _____

ㄴ. _____

1-2. ㄱ의 밑줄 친 부분과 ㄴ의 밑줄 친 부분은 문법적으로 어떠한 기능을 하나요? 둘의 공통점과 차이점을 바탕으로 설명하여 봅시다.

공통점: _____

차이점: _____

1-3. ㄱ의 밑줄 친 부분과 ㄴ의 밑줄 친 부분이 차이를 보이는 것을 ㄴ의 유래와 관련하여 추측하여 봅시다.

87) 활동지에 제시된 용례의 경우 정상훈(1999), 허재영(2007), 박진호(2015)와 Uniconc 프로그램을 참고하였다.

**2. 이제는 과거로 거슬러 올라갑니다. 다음 자료를 보고 물음에 답하세요.**

ㄱ. 흔 두 句를 더으며 더러 ᄇᆞ리며 ᄡᅮᆫ ᄆᆞᅀᆞᆷ 다ᄒᆞᆯ 닐읧 **ᄀᆞ장** 긔지ᄒᆞ야 (增減一兩句之去取호ᄃᆡ 期致盡心ᄒᆞ야) <월석 序20a>
(현대어역: 한두 구절을 더하여 덜어 버리며 쓰되, 마음에 같은 것을 이르게 하는 **가장자리(최대치, 극단)**를 기억하라.)

ㄴ. **잇 ᄀᆞ장** 序品 ᄆᆞᆺ고 아래ᄂᆞᆫ 方便品이라 <월석 11:93a>
(현대어역: **이까지** 서품을 마치고 아래는 방편품이다.)

ㄷ. 火宅앳 아ᄃᆞᄅᆞᆫ 三乘을 對ᄒᆞ야 니ᄅᆞ실씨 數ㅣ 三十**ᄉᆞᆺ장**이오 良醫 아ᄃᆞᄅᆞᆫ 衆生ᄋᆞᆯ 對ᄒᆞ야 니ᄅᆞ실씨 百數에 니르니라(火宅之子 對三乘言 故數止三十 良醫之子 對衆生言 故兼至百數) <월석 17:16b>
(현대어역: 화택에의 아들은 부처의 가르침에 대하여 말하기를 수가 30**까지**라고 하였으며, 유능한 의사의 아들은 중생을 대하여 말하기를 수가 100에 이른다고 하였다.)

ㄹ. 사ᄅᆞᆷ 뎝을어 ᄆᆞᅀᆞᆷ**ᄉᆞᆺ지** 홈ᄋᆞᆯ 비록 되게 가도 可히 ᄇᆞ리디 아닐디니라 (與人忠을 雖之夷狄이라두 不可棄也ㅣ라) <소언 3:4b>
(현대어역: 사람과 더불어 마음**까지** 다하는 것은 비록 힘들게 가더라도 가능한 버려서는 안 된다.)

2-1. 현대어역을 참고하여 ㄱ과 ㄴ의 밑줄 친 부분의 공통점과 차이점을 적어 보세요.

공통점: _____

차이점: _____

2-2. 현대어역을 참고하여 ㄴ과 ㄷ의 밑줄 친 부분의 차이점에 주목해 보세요. 그리고 이를 바탕으로, ㄹ의 밑줄 친 부분을 설명하여 보세요.

_____

_____

**3. 다음 자료를 보고 물음에 답하세요.**

ㄱ. 衆生ᄋᆡ 世界ᄂᆞᆫ 器世界**ᄅᆞᆯ 브터** 잇ᄂᆞ니 (衆生世界ㅣ依器世界而立ᄒᆞ니) <석상 19:10a>
(현대어역: 중생의 세계는 기세계**에 의거하여** 있으니)

ㄴ. 衆生ᄋᆡ 顚倒ㅣ 이**ᄅᆞᆯ 브터** 나니라 (衆生顚倒ㅣ由是ᄒᆞ야 發生也ᄒᆞ니라) <능엄 7:75a>
(현대어역: 중생의 잘못이 이것**으로부터** 발생하느니라)

ㄷ. 닐오ᄃᆡ ᄆᆞᅀᆞ미 안해 잇고 누니 밧긔 이쇼ᄆᆞᆫ 衆生**으로 브터** 如來와 阿難애 니르리 다 그러니라 ᄒᆞ니 (謂心이 在內ᄒᆞ고 目이 在外ᄂᆞᆫ 自衆生ᄒᆞ야 至如來阿難히 皆然이라ᄒᆞ니) <능엄 01:47b>
(이르되 마음이 안에 있고 눈이 밖에 있으면 중생**으로부터** 여래와 아난에 이르니 다 그러리라 하니)

ㄹ. 스스로 능히 우후로 ᄎᆞ자 가 쉬운 일**브터** 비화셔 우후로 노ᄑᆞᆫ 리예 통달ᄒᆞᆯ 거시니라 <번소 8:5b>
(스스로 능히 위로 찾아 가 쉬운 일**부터** 배워서 위로 높은 이치에 통달할 것이니라)

3-1. 현대어역을 참고하여 ㄱ과 ㄴ의 밑줄 친 부분의 차이점을 적어 보세요.

차이점: _____

_____

3-2. 현대어역을 참고하여 ㄴ과 ㄷ의 밑줄 친 부분의 차이점에 주목해 보세요. 그리고 이를 바탕으로, ㄹ의 밑줄 친 부분을 설명하여 보세요.

_____

_____

**4. 2와 3에서의 탐구를 바탕으로 다음 물음에 답해 봅시다.**

4-1. 2-2와 3-2의 답은 어떻게 다른가요?

_____

_____

4-2. 이제까지의 탐구를 바탕으로 1-2에서 추측하였던 설명을 수정하여 봅시다.

1번 문항에서는 격조사와 보조사를 비교할 수 있는 예시를 제시하여, 유형 1의 귀추를 추동하고 현대 국어의 격조사와 보조사의 차이에 대하여 의문을 품게 하였다. 이후 2번 문항에서 보조사가 문법화된 과정을 추론할 수 있는 사례를 제시하여 유형 2 및 유형 3의 귀추를 유도하였다. 그리고 3번 문항에서 상이한 문법화 과정을 보여주는 추가 자료를 바탕으로 관련성에 대한 인식을 확장하도록 하여 유형 3의 귀추 능력을 신장을 도모하였다. 마찬가지로 〈표 Ⅳ-9〉 등을 참고하여 교수-학습 상황에서의 비계가 고려되어야 할 것이다.

# Ⅴ. 결론

본 연구는 국어사 교육의 목표를 재정립하고 이를 실현할 수 있는 교육의 하나로서 국어사 귀추 탐구 교육을 제안하였다. 이는 기존 국어사 교육에 대한 반성적 관점에 입각하여, 현 교육과정의 변화의 흐름에 부합하는 국어사 탐구 교육의 방향이 마련될 필요성이 있다고 판단하였기 때문이다.

본고는 그러한 방향의 한 가지로 '귀추(abduction)'에 주목하였다. 귀추는 최근 지식 창출의 과정이자 기제로 주목되며 다양한 영역에서 활발하게 논의되고 있는 개념이다. 관찰된 개별적인 사실들이 예상하지 못한, 혹은 자신의 인식 범주 내에서 설명할 수 없는 놀라운 것일 때 인간에게는 본능적으로 설명이 요구된다. 따라서 추측을 통해 목격한 놀라운 것을 다른 증거들과 관련시킴으로써 연속성을 도입하는 설명을 제안하여야 하고, 이때 귀추가 작동한다(강미정, 2011: 262). 관련성이 없어 보이는 사실들을 연속성을 도입하여 관련 짓는 설명을 모색하는 귀추는 일상적으로, 본능적으로 작동하는 사고이면서도 개별적인 것으로 간주되는 현대 국어와 과거 국어를 관련지을 수 있는 논리로도 작동할 수 있다는 점에서 국어사 탐구 교육에 도입하기에 적합하다고 보았다. 이에 본고는 다음 세 가지 연구 목표를 상정하여 연구를 진행하였다.

첫째는, 기존 국어사 교육을 반성적으로 검토하여 국어사 교육의 목표를 재정립하고, 국어사 귀추 탐구 교육을 정립하는 것이었다. 이를 위하여 본고는 7차 교육과정에서부터 2015 개정 교육과정까지를 대상으로 교육과정 검토를 실시하여 교육과정에서 국어사 교육에 요구하는 바가 무엇인지를 포착하고자 하였다. 또한, 교수-학습 층위에서 겪는 난점 및 제안하는 바 등을 살피기 위하여 교사 및 학습자 인식 조사를 진행하였다. 그리고 이상의 실태 조사를 바탕으로 국어사 교육의 목표를 첫째, 국어의 역사성에 대한 실제적 이해, 둘째, 현대 국어에 대한 이해 심화, 셋째, 자료 탐구를 통한 언어적 사고력 신장의 세 가지로 재정립하였다. 재정립된 국어사 교육의 목표를 실현할 수 있는 방안으로 국어사 귀추 탐구를 제안하고자 귀추의 정의 및 유형에 대한 교육적 고찰을 거쳤다. 국어사 탐구 교육에서의 귀추를 '낯설고 관련성이 없어 보이는 과거 국어 자료를 대상으로 현대 국어 자료와 함께 이를 관련짓는 추측을 모색하는 것'으로 정의하였으며, 국어사 탐구에서 가

능한 귀추의 유형을 세 가지로 설정하고 이를 국어사 교육의 목표와 관련지었다. 이후 국어사 귀추 탐구 교육을 정의하고 귀추 탐구 교육의 범위를 정하였는데, 이는 국어사 귀추 탐구 교육이 국어사 탐구 교육의 가능태 중 하나이기 때문에 가능한 교육이 어디까지인지를 논할 필요가 있기 때문이었다. 국어사 귀추 탐구 교육은 '학습자에게 낯설고 관련성이 없어 보이는 자료들을 바탕으로 이를 관련시키는 추측을 모색하여 지식을 구성해 가는 탐구를 통하여 당사자적 지식의 성격을 지닌 국어사적 지식을 획득하게 하며, 현대 국어와 과거의 국어를 연결하여 그럴듯한 설명을 추론하는 귀추적인 특성을 지닌 국어사적 사고를 배양하게 하는 교육'이다. 이에 현대 국어와 과거 국어에 대한 지식이 상호연관성을 지닐 수 있으며, 추가적인 자료를 통하여 인식의 폭을 넓힐 수 있는 지식이 국어사 귀추 탐구 교육의 범위로 포함된다고 보았다.

다음으로, 국어사 귀추 탐구에서 나타나는 학습자 추론의 양상을 살펴 귀추적 관점의 국어사 탐구 교육에 참조할 수 있는 시사점을 도출하고자 하였다. 이에 Ⅱ장에서 살핀 귀추의 정의 및 유형, 국어사 귀추 탐구의 정의 및 범위를 바탕으로 귀추적 추론을 유도하는 탐구 과제를 설계하고 귀추의 유형을 기준으로 학습자 자료를 분석하였다. 그 결과, 관찰을 수행하지 못한 '추론 양상 (가)', 관찰만 수행한 '추론 양상 (나)', 관찰과 문법 지식을 관련지었으나 창조적 귀추로 나아가지는 못한 '추론 양상 (다)', 창조적 귀추로 나아간 '추론 양상 (라)'의 네 가지 유형의 양상이 나타났다. '추론 양상 (가)'의 경우에는 학습자들이 대부분 유형 1의 귀추를 잘 수행하였기에, '추론 양상 (다)'의 경우에는 학습자들이 유형 2의 귀추를 해결하는 과정에서 유형 3의 귀추가 동원되는 경향을 보였기에, '추론 양상 (라)'의 경우에는 질문지 조사로는 거의 발견되지 않았으며 소집단 토의를 통하여 포착되었기에 학습자의 양상은 '추론 양상 (나)'에 집중되어 있는 경향을 보였다. 결국 성공적인 국어사 귀추 탐구의 수행을 위하여는 유형 2의 귀추 수행에서 겪는 어려움을 해결해 주어야 한다는 것을 확인할 수 있었고, 이러한 어려움은 정개념 재인에 실패하거나, 사례를 추가적으로 표상하지 못하거나, 직관에 의존하거나, 목표 대상에 주목하지 못하는 네 가지 양상으로 범주화되었다. 이에 다음과 같은 교육적 비계가 시사점으로 도출되었다. 이에 더하여, 예비조사와 본조사의 결과를 비교하여, 귀추적 관점의 국어사 탐구 교육만의 구조화된 절차가 필요하다는 시사점 또한 제안되었다.

<table>
<tr><th colspan="2">학습자의 귀추 유형 2에서의 오류</th><th colspan="2">비계 설정</th></tr>
<tr><td rowspan="3">정개념 재인의 실패</td><td>오개념 표상</td><td>역행추론 유도<br>(이 추측을 다시 적용해 볼까요?)</td><td rowspan="9">국어사적 정보(문헌, 시기 등)에 대한 단서 제공</td></tr>
<tr><td>추상적 개념 표상</td><td>해당 문법 단위의 구체적 지식의 표상 유도<br>(음운이 뭐였죠? 여기서 더 분석할 수는 없나요?)</td></tr>
<tr><td>상위 범주의 개념 표상</td><td>해당 문법 단위의 구체적 지식의 표상 유도<br>(높임에는 무엇무엇이 있죠?)</td></tr>
<tr><td>사례 표상의 실패</td><td>과도한 일반화</td><td>다른 사례의 표상 유도<br>(이 경우에는 이 추측으로 설명할 수 있나요?)</td></tr>
<tr><td rowspan="2">직관에의 의존</td><td>현대 국어의 공시적 관점에서 판단</td><td>역행추론 유도<br>(이 추측을 다시 적용해 볼까요?)</td></tr>
<tr><td>문법 기능의 자의적 해석</td><td>다른 사례의 표상 유도<br>(현대 국어에서는 사물 주체를 높이는 일이 없나요?)</td></tr>
<tr><td rowspan="2">목표 대상 주목 실패</td><td>다른 문법 단위에 주목</td><td>탐구의 대상이 되는 문법 단위에 주목할 것을 유도</td></tr>
<tr><td>문법 외적 요소에 주목</td><td>(이것의 높임의 기능과 객체에 주목해 볼까요?)</td></tr>
</table>

마지막으로, 국어사 탐구 교육의 실현태로서 국어사 귀추 탐구 교육을 설계하고, 교수-학습에서 참고할 수 있는 교육 내용의 실제를 제시하고자 하였다. 국어사 귀추 탐구 교육 및 교수-학습의 목표를 설정하고 이를 바탕으로 국어사 귀추 탐구 교육의 내용을 구성하였다. Ⅱ장에서 검토한 국어사 귀추 탐구 교육의 범위와 Ⅲ장에서 분석한 귀추의 유형에 따른 귀추적 추론의 양상을 토대로, 귀추적 관점의 국어사 탐구 교육의 설계 원리로 '탐구 주제 선정의 원리', '탐구 절차 구조화의 원리'를 제시하였다. '탐구 주제 선정의 원리'로 '국어사 귀추 탐구 교육의 범위에 해당하여야 함', '학습자의 현대 국어 이해에 도움을 줄 수 있어야 함', '언어에 대한 유기적인 관점 정립에 도움을 줄 수 있어야 함'을 설정하고 적합한 탐구 주제를 선정하여 목록화하였다.

| | 현대 국어 | | 과거 국어 |
|---|---|---|---|
| 음운 | • 용언의 ‘ㅅ’, ‘ㅂ’ 불규칙 활용 | | • ‘ㅿ’, ‘ㅸ’ 말음 용언 |
| | • 단모음을 이중모음으로 발음하는 현상(ㅚ[we], ㅟ[wi]) | | • 중세 국어의 모음 체계 및 이중모음의 단모음화 |
| 형태 | • 사이시옷 | | • 관형격 조사 ‘ㅅ’ |
| | • ‘쇠고기’, ‘달걀’ | | • 관형격 조사 ‘ᄋᆡ/의’ |
| | • ‘내가’, ‘네가’ | | • 주격조사 ‘이/ㅣ/∅’ |
| | • ‘에’, ‘의’의 혼란 | + | • 관형격 조사 ‘ᄋᆡ/의’, 처소의 부사격 조사 ‘ᄋᆡ/의’ |
| | • ‘ㅎ’ 소리가 덧나는 것 | | • ㅎ 종성 체언 |
| 통사 | • 객체 높임 | | • {-숩-} |
| | • 이중사동형(‘재우다’) | | • 사동형(‘재다’) |
| | • 의문형 어미의 미구분 | | • 의문형 어미의 구분 |
| | • 과거 시제와 미래 시제의 존재 | | • 과거 시제와 미래 시제의 부재 |
| 기타 | • 자모의 이름 | | • 훈민정음, 훈몽자회 |
| | • 보조사의 어휘적 의미(‘부터’, ‘조차’, ‘까지’) | | • 보조사로의 문법화 |

한편, ‘탐구 절차 구조화의 원리’로는 ‘ㄱ. 현대 국어의 비전형적 사례를 제시하여 의문을 유발함’, ‘ㄱ과 관련된 과거 국어 자료를 제시하여 범시적 관점에서 국어사 지식을 생성하게 함’, ‘ㄷ. ㄱ, ㄴ에 이어 추가적으로 관련된 현대 국어 자료를 제시하여 인식을 심화함’, ‘ㄹ. ㄱ~ㄷ의 자료를 순차적으로 제시하여야 함’, ‘ㅁ. ㄱ~ㄷ의 절차를 구조화하는 과정에서 다양한 유형의 귀추를 유도함’, ‘ㅂ. ㅁ에서 귀추를 유도함에 있어 학습자가 보일 것으로 예상되는 난관을 고려하여 교육적 비계를 설정함’을 제안하였다. 또한, 본고에서 제시한 귀추적 관점의 탐구 교육의 설계 원리인 탐구 주제의 선정 및 탐구 절차 구조화를 모두 포함하여 교수-학습 상황에서 참고할 수 있는 교육 내용의 구성을 보이고자 하였다. 이를 위하여 교수-학습 상황에서 고려할 수 있는 ‘방법’ 및 ‘전략’의 실천적인 차원을 교육 내용 구성에 반영할 수 있는 교육 내용의 구성틀을 문헌 연구를 바탕으로 마련한 후, 탐구 주제별 교육 내용 구성의 실제를 보였다.

본고는 보다 거시적인 시각에서 국어사 교육의 방향성을 재정립하고 이에 부합하는 교육의 하나로서 귀추적 관점의 국어사 탐구 교육을 제안하였다. 본고에서

제안하는 귀추적 관점의 국어사 탐구 교육은 국어사 교육의 목표인 국어의 역사성에 대한 실제적 이해, 현대 국어에 대한 이해 심화, 언어적 사고력 신장에 기여한다는 점에서 교육적 의의가 있다. 구조화된 형태의 탐구 과제로 학습자의 사고 과정을 분절적으로 포착할 수밖에 없었다는 점, 귀추적 관점의 국어사 탐구 교육의 구체적 내용 마련 및 위계적인 내용 조직에 천착하지 못하였다는 점은 본 연구의 한계이지만, 국어과에서 실제 학습자의 귀추적 추론 양상에 대한 분석이 드물었다는 점에서 양상 분석에 기초하여 교육의 실제를 구안한 본 연구의 의의를 찾을 수 있다. 또한, 그간 교육의 방향성에 대한 고민보다는 교육의 당위성을 주장하거나 교육의 내용을 모색하는 것에 초점을 두어 왔던 기존의 국어사 교육 연구 흐름에서 벗어나 실제적인 국어사 교육의 가능태를 제시하였다는 점에서 의의가 있다. 앞으로 국어사 교육의 방향성 및 가능태에 대한 활발한 제안, 국어교육에 귀추적 관점을 도입하는 것에 대한 논의, 본 연구의 한계를 보완하는 학습자의 자연스러운 귀추적 추론 과정에 대한 질적 연구 혹은 귀추적 관점의 국어사 탐구 교육의 내용 및 조직에 대한 연구 등의 후속 작업이 이루어져야 할 것으로 보인다.

# 참 고 문 헌


## Ⅰ. 자료

교육과학기술부(2011), 국어과 교육과정(교육과학기술부 고시 제 2011-361호).

교육과학기술부(2012), 국어과 교육과정(교육과학기술부 고시 제 2012-14호).

교육부(1997), 국어과 교육과정(교육부 고시 제 1997-15호).

교육부(2015), 국어과 교육과정(교육부 고시 제 2015-74호).

교육인적자원부(2007), 국어과 교육과정(교육인적자원부 고시 제 2007-79호).

민현식 외(2018), 국어, ㈜좋은책신사고.

박영민 외(2018), 국어, 비상교육.

이삼형 외(2018), 국어, ㈜지학사.

이성영 외(2018), 국어, ㈜천재교육.

최원식 외(2018), 국어, ㈜창비.

## Ⅱ. 논저

강미정(2011), 퍼스의 기호학과 미술사, ㈜이학사.

강인애(1997), 왜 구성주의인가: 정보화시대와 학습자중심의 교육환경, 문음사.

고영근(1997), 표준 중세국어문법론, 집문당.

고영근·구본관(2018), 개정판 우리말문법론, 집문당.

구본관(1996), 중세 국어 형태, 국어의 시대별 변천 연구 1, 국립국어연구원, 56-113.

구본관(1998), '푸르다'와 '파랗다', 한국문화 22, 서울대학교 한국문화연구소, 15-50.

구본관(2005), 어휘의 변화와 현대 국어 어휘의 역사성, 국어학 45, 국어학회, 337-372.

구본관(2008), 교육 내용으로서의 어휘사에 대한 연구, 국어교육연구 21, 서울대학교 국어교육연구소, 77-127.

구본관(2009), 국어생활사 교육 내용, 문법교육 10, 한국문법교육학회, 1-48.

구본관(2016), 문법 연구의 변화와 문법 교육의 변화 -탈문법학 시대의 문법 교육의 새로운 지향-, 국어교육연구 37, 서울대학교 국어교육연구소, 197-254.

구본관·박재연·이선웅·이진호(2016), 한국어 문법 총론Ⅱ, 집문당.

권용주·심해숙·정진수·박국태(2003), 수증기 응결에 관한 초등학생들의 가설 생성에서 귀추의 역할과 과정, 한국지구과학회지 24(4), 한국지구과학회, 250-257.

권용주·양일호·정원우(2000), 예비 과학교사들의 가설 창안 과정에 대한 탐색적 분석, 한국과학교육학회지 20(1), 한국과학교육학회, 29-42.

권용주·정진수·신동훈·이준기·이일선·변정호(2011), 과학적 탐구력 향상을 위한 과학지식의 생성과 평가(2판), 학지사.

김경휜(1998), 국어 하향이중모음의 통시적 연구: ‘ㅢ, ㅟ’의 변화를 중심으로, 성균어문연구 33(1), 성균관대학교 국어국문학과, 5-32.

김광해(1996), 국어 발전의 양상, 선청어문 24, 서울대학교 국어교육과, 123-146.

김광해(1997), 국어지식 교육론, 서울대학교 출판부.

김다연(2018), 학습자 오개념 분석을 통한 음운 교육 연구, 서울대학교 석사학위논문.

김도혁(2012), 국어사 교육 내용과 제재에 대한 연구: 고등학교 교육과정과 교과서를 중심으로, 고려대학교 석사학위논문.

김민지(2010), 중세국어 문법교육의 교수-학습 방안 연구 : 「훈민정음」을 중심으로, 동국대학교 석사학위논문.

김석우·박상욱(2015), 교육연구방법론, 학지사.

김선효(2009), 의사관형구조 ‘에의’의 형성 과정과 요인, 국어학 55, 국어학회, 105-124.

김선희·이종희(2002), 수학적 추론으로서의 가추법, 수학교육학연구 12(2), 대한수학교육학회, 275-290.

김성환(2003), 국어의 명사 통합 구성 연구, 서강대학교 박사학위논문.

김슬기(2016), 문법 탐구에서의 문제발견 교육 연구, 서울대학교 석사학위논문.

김신곤(1998), 교육 내용으로서의 지식에 대한 구성주의적 접근, 교육사상연구 7, 한국교육사상연구회, 101-119.

김유범(2006), 중세국어 문법의 효과적 교육을 위한 모색, 청람어문교육 33, 청람어문교육학회, 139-163.

김은성(2007), 국어 어문생활사 기술을 위한 시론 -자료 수집 및 분류 체계화 방안을 중심으로, 국어교육연구 19, 서울대학교 국어교육연구소, 437-468.

김은성·문영은·전영주·최신인(2013), 문법 탐구 과제의 새로운 설계를 위한 기초 연구 -국제 언어학 올림피아드(ILO)의 문항 분석을 중심으로, 국어교육 143, 한국어교육학회, 45-82.

김은주(2018), 중등 국어과 학습자를 위한 범시적 문법 교육 내용 구성 연구, 이화여자대학교 석사학위논문.

김정섭·박수홍(2002), 지식 창출을 위한 논리로서 가추법과 교수설계 적용을 위한 탐

색, 교육공학연구 18(4), 한국교육공학회, 139-165.
김정애(2011), 중학생 작문 자료에 나타난 조사 오류 분석: 중학교 3학년을 중심으로, 창원대학교 교육대학원 석사학위논문.
김주환(2008), 디지털 미디어의 이해, 생각의나무.
김호정(2010), 한국어 학습자의 문법 지식 의미 재고, 언어과학연구 55, 언어과학회, 1-28.
남가영(2008), 문법 탐구 경험의 교육 내용 연구, 서울대학교 박사학위논문.
남가영·김호정·김은성·박재현(2009), 문법 탐구 과정에 대한 어휘계량적 접근 -고등학교 문법 교과서의 한자 학술어휘를 중심으로-, 어문연구 37(3), 한국어문교육연구회, 359-380.
남지애(2018), 문법 탐구 공동체의 학습 경험에 관한 연구, 서울대학교 박사학위논문.
문영은·김은성·최신인·최은정·이세연(2014), 문법 탐구 과제의 해결 경험에 대한 학습자 반응 사례 연구, 문법 교육 21, 한국문법교육학회, 27-65.
민현식(2003), 국어문화사의 내용 체계화에 대한 연구, 국어교육 110, 한국어교육학회, 201-267.
민현식(2008), 국어학의 성과와 미래 국어교육에의 적용, 국어교육 126, 한국어교육학회, 185-220.
박도순(2001), 개정판 교육연구방법론, 문음사.
박성석(2017), 대화에서의 귀추적 사고가 초·중등 대화 교육에 대해 지니는 함의, 한국화법학회 제35회 전국학술대회 자료집, 한국화법학회, 107-129.
박종관(2014), 표기 능력 향상을 위한 음운 교육 내용 구성 연구, 서울대학교 석사학위논문.
박종원(2000), 학생의 과학적 설명가설의 생성과정 분석: 과학적 가설의 정의와 특성을 중심으로, 한국과학교육학회지 20(4), 한국과학교육학회, 667-679.
박진호(2015), 보조사의 역사적 연구, 국어학 73, 국어학회, 375-435.
박진희·전영은·이주영·강효경(2018), 문법탐구와 과학탐구의 비교 분석 연구 -탐구 과정에 관한 교육적 논의를 중심으로-, 문법 교육 32, 한국문법교육학회, 33-68.
박창원(2015), 한글 자모 이름을 통일하기 위한 이론과 실제, 국어학 74, 국어학회, 3-55.
박형우(2014), 문법화에 기반한 국어사 교육 내용에 대한 연구, 청람어문교육 50, 청람어문교육학회, 131-162.

석주연(2013), 국어사 교육의 내용 선정 현황과 방향성 탐색: 근대국어 자료를 중심으로, 국어사연구 16, 국어사학회, 97-124.
성태제(2015), 알기 쉬운 통계분석(2판), 학지사.
송현정(2009), 문법 교육을 위한 내용교수법적 접근, 한국초등국어교육 41, 한국초등국어교육학회, 59-87.
신명선(2006), 개화기 국어 생활 연구: 독립신문의 광고를 중심으로, 국어교육 119, 한국어교육학회, 127-156.
신진욱(2008), 구조해석학과 의미구조의 재구성, 한국사회학 42(2), 한국사회학회, 191-230.
심영택(2004), 문법 지식의 교수학적 변환 연구 -문법 교육의 학습 환경을 중심으로-, 국어교육학연구, 국어교육학회, 355-390.
양영희(2009), 중세국어 교육의 효율적 방안 모색, 배달말 44, 경상대학교 배달말학회, 291-314.
양영희(2016), 「2015 국어과 교육과정」에 근거한 국어사 교육 내용 설계, 국어교육학연구 51(4), 국어교육학회, 156-179.
오필석·김찬종(2005), 지구과학의 한 탐구 방법으로서 귀추법에 대한 이론적 고찰, 한국과학교육학회지 25(5), 한국과학교육학회, 610-623.
우정호(2011), 수학 학습: 지도 원리와 방법(제2개정판 수정판), 서울대학교출판문화원.
유소연(2017), 중세국어 사이시옷의 기능, 국어사연구 24, 국어사학회, 271-302.
유지영·윤성규·정진수(2010), 가설검증방법 고안 교수-학습 프로그램이 중학생의 생물 가설검증력에 미치는 효과, 중등교육연구 58(3), 경북대학교 중등교육연구소, 313-332.
이관규(2001), 학교 문법 교육에 있어서 탐구 학습의 효율성과 한계점에 대한 실증적 연구, 국어교육 106, 한국어교육학회, 31-63.
이관희(2015), 학습자의 지식 구성 분석을 통한 문법 교육 내용의 조직과 표상 연구, 서울대학교 박사학위논문.
이기홍(2008), 사회연구에서 가추와 역행추론의 방법, 사회와 역사 80, 한국사회사학회, 287-322.
이삼형 외(2007), 국어교육학과 사고, 역락.
이상호(2003), 국어생활사의 관점에서 본 언간의 특성에 대한 연구, 서울대학교 석사학위논문.

이순영(2014), 2009 개정 국어과 교육과정에 대한 국어 교사들의 논평 연구, 국어교육연구 55, 국어교육학회, 49-76.
이지수(2016), 문법 교육 내용을 위한 교수학적 내용 지식 연구, 서울대학교 박사학위논문.
이현희(1994), 중세국어 구문 연구, 신구문화사.
이혜정·심규철(2011), 중학교 과학 영재 학생들의 과학적 가설에 대한 이해, 영재교육연구 21(1), 한국영재학회, 193-207.
이호형(2011), 언간을 통한 국어생활사 교육 연구 -교재화 방안을 중심으로-, 국어교육학연구 40, 국어교육학회, 503-536.
이홍우(2001), 교육과정연구(증보판), 박영사.
임동훈(2006), '만큼, 처럼, 보다'가 격조사인가, 국어학 48, 국어학회, 125-143.
임영미·오현아(2013), 문법 탐구 학습 과정에서의 중등 학습자의 학습 전략 사용 양상 탐색, 새국어교육 97, 한국국어교육학회, 415-449.
장상호(2000), 학문과 교육(하), 서울대학교출판부.
장성민(2018), 귀추적 사고 기반의 학습 목적 글쓰기 교육 연구 -글쓰기 수행 예측모형을 중심으로-, 서울대학교 박사학위논문.
장윤희(2005), 국어생활사의 관점에서 본 문학 작품의 가치, 국어국문학 141, 국어국문학회, 107-132.
장혁준(2014), 사회과 탐구수업에서 가설 구성 지도방안, 사회과교육연구 21(3), 한국사회교과교육학회, 33-47.
전형주(2012), 국어 어휘사 교육 내용에 관한 연구, 서울대학교 석사학위논문.
정미숙·박종원·김익균·김종주(2014), 중학교 학생들의 탐구가설 생성과 그 과정에 나타난 특징, 새물리 64(7), 한국물리학회, 737-746.
정상훈(1999), 보조사의 통시적 고찰, 동국어문논집 8, 동국대학교 인문과학대학 국어국문학과, 250-274.
정선희(2007), 과학자와 과학영재의 탐구과정에서 나타나는 귀추적 추론, 한국교원대학교 석사학위논문.
정영호(2012), 국어 하향이중모음의 단모음화 원인 재고, 한민족어문학 61, 한민족어문학회, 35-60.
정용재·송진웅(2006), Peirce의 귀추법에 관한 이론적 고찰을 통한 과학교육적 함의 탐색, 한국과학교육학회지 26(6), 한국과학교육학회, 703-722.
정진수·원희정·권용주(2005), 과학적 가설의 생성력 향상을 위한 삼원귀추모형의 적용,

한국과학교육학회지 25(5), 한국과학교육학회, 595-602.
제민경(2015), 장르 문법 교육 내용 연구, 서울대학교 박사학위논문.
조동일(2003), 어문생활사로 나아가는 열린 시야, 관악어문연구 28, 서울대학교 국어국문학과, 69-90.
조영태(1998), 교육내용의 두 측면: 이해와 활동, 교육과학사.
조영태(2006), 교과의 내면화: 폴라니를 중심으로, 도덕교육연구 18(1), 한국도덕교육학회, 241-261.
조용환(2009), 질적 연구 -방법과 사례-, 교육과학사.
조진수(2018), 교육적 인식론 관점의 국어사 교재 구성 원리 탐색, 한국어학 78, 한국어학회, 81-110.
조진수·박진희·이주영·강효경(2017), 탐색적 요인분석을 통한 문법 탐구의 구인 탐색 -고등학교 학습자의 자기 인식을 중심으로-, 국어교육 157, 한국어교육학회, 37-67.
주세형(2005), 학습자 중심의 국어사 교육 내용 설계 방향, 국어교육학연구 22, 국어교육학회, 325-354.
주세형(2008ㄱ), 교실 문화 개선을 위한 국어과 교수-학습 방법: 교실 문화 개선을 위한 문법 교수 학습 방법 개발의 방향, 청람어문교육 38, 청람어문교육학회, 67-104.
주세형(2008ㄴ), 학교 문법 다시 쓰기(2): “숙련자의 문법 탐구 방법”을 중심으로, 국어교육 126, 한국어교육학회, 283-320.
차미란(2003), 오우크쇼트의 교육이론, 교육과학사.
최선희(2016), 문법 탐구 학습 모형의 비판적 고찰, 새국어교육 109, 한국국어교육학회, 419-451.
최소영(2011), 국어 문화에 대한 교육 내용으로서의 어휘사 교육 연구, 국어교육연구 28, 서울대학교 국어교육연구소, 113-144.
최소영(2018ㄱ), 범시적 관점의 문법 교육 탐색, 국어교육연구 42, 서울대학교 국어교육연구소, 201-230.
최소영(2018ㄴ), 학습자 중심의 국어사 교육 텍스트 구성을 위한 시론, 한국어교육학회 학술발표논문집(제285회), 한국어교육학회, 161-181.
최용호(2000), 언어와 시간, 박이정.
최은정·최신인·김은성(2014), PBG(Problem Behavior Graph)를 이용한 문법 탐구 과제 해결 과정 분석, 국어교육학연구 49(2), 국어교육학회, 499-531.

최초희(2013), 탐구학습을 위한 국어사 내용의 선정에 대한 연구, 한국교원대학교 석사학위논문.
최혜빈(2016), 어휘사 교육의 현황과 교육내용, 상명대학교 석사학위논문.
한철우 외(2012), 국어교육 연구 방법론, 박이정.
허재영(2007), 한국어 보조사의 문법화 -개화기 한국어를 중심으로-, 한민족문화연구 22, 한민족문화학회, 59-79.
홍윤표(1994), 근대국어 연구, 태학사.
홍은숙(1999), 지식과 교육, 교육과학사.

Atlanta Regional Curriculum Project(1968). *History of the English language*. Atlanta, GA: Author. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 042 743)

Beal, J. (2017). Starting from now: Teaching the recent history of English. In M. Hayes & A. Brukette (Eds.), *Approaches to Teaching the History of the English Language: pedagogy in practice*. (pp. 223-233). New York: Oxford University Press.

Bertilsson, T. M. (2004). The elementary forms of pragmatism: On different types of abduction. *European Journal of Social Theory*, 7(3), 371-389.

Bonfantini, M. A., & Proni, G. (1983). To guess or not to guess?. In U. Eco and T. A. Sebeok (Eds.), *The Sign of Three: Dupin, Holmes, Peirce* (pp. 119-134). Bloomington: Indiana University Press.

Burbidge, J. W. (1981). Peirce on historical explanation. In T. A. Goudge, L. W. Sumner, J. G. Slater, & F. Wilson (Eds.), *Pragmatism and purpose: essays presented to Thomas A. Goudge*, Toronto: University of Toronto Press.

Collins, R. (1985). *Three Sociological Traditions*, New York: Oxford University Press.

Danermark, B. et al. (1997). *Explaining Society: Critical Realism in the Social sciences*. Studentlitteratur. 이기홍 역(2005), 새로운 사회과학방법론, 한울.

Eco, U. (1983). Horns, hooves, insteps: some hypotheses on three types of abduction. In U. Eco & T. A. Sebeok (Eds.), *The Sign of Three: Dupin, Holmes, Peirce*, (pp. 198-220). Bloomington: Indiana University Press.

Eco, U., & Sebeok, T. A. (Eds.). (1983). *The Sign of three: Dupin, Holmes, Peirce*. Bloomington: Indiana University Press. 김주환·한은경 역(2016), 셜록 홈스, 기호학자를 만나다: 논리와 추리의 기호학, 이마.

Gabbay, D. M., & Kruse, R. (Eds.). (2000). *Abductive Reasoning and Learning [electronic resource]*. Dordrecht: Springer Science+Business Media.

Gerber, N. (2017). Engaging multimedia in the HEL classroom. In M. Hayes & A. Brukette (Eds.), *Approaches to Teaching the History of the English Language: pedagogy in practice*. (pp. 345-356). New York: Oxford University Press.

Morine-Dershimer, G., & Kent, T. (1999). The complex nature and sources of teachers' pedagogical knowledge. In J. Gess-Newsome, & N. G. Lederman (Eds.), *Examining Pedagogical Content Knowledge: the construct and its implications for science education*. (pp. 21-50). Dordrecht: Kluwer Academic.

Gess-Newsome, J., & Lederman, N. G. (Eds.). (1999). *Examining Pedagogical Content Knowledge: the construct and its implications for science education*. Dordrecht: Kluwer Academic.

Hanson, N. R. (1960). Is there a logic of discovery? *Australasian Journal of Philosophy*, 38(2), 91-106.

Harder, K. B. (1967). *Place Names in the Classroom*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 017 500)

Keller, R. (1990). *Sprachwandel*. Francke A. Verlag. 이기숙 역(1994), 언어변화, 서광학술자료사.

Kleparski, G. A., & Kudla, M. (2008). A different look at teaching historical linguistics: the application of new tools in an old English classroom. *Studia Anglica Resoviensia*, 5, 60-69.

Kuhn, T. S. (1962/2012). *The structure of scientific revolutions* (4th ed.). Chicago and London: The University of Chicago Press. 김명자·홍성욱 역(2013), 과학혁명의 구조(제4판), 까치글방.

Lawson, A. E. (2000). How do humans acquire knowledge? And what does that imply about the nature of knowledge? *Science & Education*, 9(6), 577-598.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications. 박태영 외 역 (2009), 질적자료분석론, 학지사.

Ney, J. W. (2003). Teaching the roots of Modern English: the history of the language in the Language Arts class. In J. Flood, D. Lapp, J. R. Squire, & J. M. Jensen (Eds.), *Handbook of Research on Teaching the English Language Arts*. (2nd ed.). (pp. 717-720). Mahwah: Lawrence Erlbaum Association.

Nobeoka, K., & Baba, Y. (2001). The influence of new 3-D CAD systems on knowledge creation in product development. In I. Nonaka, & T. Nishiguchi (Eds.), *Knowledge emergence: Social, technical, and evolutionary dimensions of knowledge creation.* New York: Oxford University Press.

Noddings, N. (2007). *Philosophy of Education* (2nd ed.). Boulder, Colorado: Westview Press. 박찬영 역(2010), 넬 나딩스의 교육철학, 아카데미프레스.

Nonaka, K., & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge creating company: How Japanese companies create the dynamics of innovation*. New York: Oxford University Press. 장은영 역(1998), 지식창조 기업, 세종서적.

Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & Evaluation methods: Fourth Edition*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications. 김진호 외 역(2017), 질적 연구 및 평가 방법론, 교육과학사.

Peirce, C. S. *Collected papers of Charles Sanders Peirce*. Vols. Ⅰ~Ⅵ. 1931-1935. edited by Charles Hartshorne and Paul Weiss. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Peirce, C. S. *Collected papers of Charles Sanders Peirce*. Vols. Ⅶ~Ⅷ. 1958. edited by Arthur Burks. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Peirce, C. S. (1867). On the Natural Classification of Arguments. *Proceedings of the American Academy of Arts and Sciences*, 7. 261-287.

Peirce, C. S. (1878). Deduction, Induction, and Hypothesis. *Popular Science Monthly* 13. 470-482.

Peterson, B. (1987). Why they talk that talk: Language in Appalachian studies. *English Journal*, 76(6), 53-56.

Polanyi, M. (1958). *Personal knowledge: Towards a Post-Critical Philosophy*. The university of Chicago Press. 표재명·김봉미 역(2001), 개인적 지식: 후기비판적 철학을 향하여, 아카넷.

Reichertz, J. (2009). *Abduction: The Logic of Discovery of Grounded Theory* [39 paragraphs]. Forum: Qualitative Social Research, 11(1), Art. 13, http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1001135.

Saltzman, B. A. (2017). From Old English to world Englishes. In M. Hayes & A. Brukette (Eds.), *Approaches to Teaching the History of the English Language: pedagogy in practice*. (pp. 237-251). New York: Oxford University Press.

Seargeant, P. (2017). Teaching the history of English online: Open education and student engagement. In M. Hayes & A. Brukette (Eds.), *Approaches to Teaching the History of the English Language: pedagogy in practice*. (pp. 357-371). New York: Oxford University Press.

Sergi, M. (2017). Our subject is each other: Teaching HEL to ESL, EFL, and non-standard English speakers. In M. Hayes & A. Brukette (Eds.), *Approaches to Teaching the History of the English Language: pedagogy in practice*. (pp. 313-324). New York: Oxford University Press.

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1-22.

Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd ed.). Thousand oaks, CA: Sage. 신경림 역(2001), 근거이론의 단계, 현문사.

Taylor, P. (1991, April). *Collaborating to reconstruct teaching: The influence of researcher beliefs*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educaional Research Association, Chicago.

Thagard, P. R. (1978). Semiotics and hypothetic inference in CS Peirce. *Versus. Quaderni di Studi Semiotici Milano,* (19-20), 163-172.

Tompkins, G. E., & Yaden, D. B., Jr. (1986). *Answering students' questions about words*. Urbana, IL: Eric Clearinghouse on Reading and Communication Skills, National Council of Teachers of English. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 268 548)

Truzzi, M. (1973). Sherlock Holmes: Applied Social Psychologist. In M. Truzzi (Eds.). *The Humanities as Sociology, An Introductory Reader*, (pp. 93-126). Columbus, Ohio: Charles E. Merrill.

VanLehn, K., Siler, S., Murray, C., Yamauchi, T., & Baggett, W. B. (2003). Why do only some events cause learning during human tutoring? *Cognition and Instruction*, 21(3), 209-249.

Wirth, U. (1999). Abductive reasoning in Peirce's and Davidson's account of interpretation. *Transactions Of The Charles S. Peirce Society: A Quarterly Journal In American Philosophy*, 35(1), 115-127.

Wolcott, H. F. (1994). *Transforming Qualitative Data: Description, Analysis, and Interpretation*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Wuisman, J. J. J. M. (2005). The logic of scientific discovery in critical realist social scientific research. *Journal of Critical Realism*, 4(2), 366-394.

【부록】

## <교사 설문지>

| |
|---|
| 본 설문에 응해 주신 선생님께 진심으로 감사의 말씀을 드립니다. 본 설문지는 국어사 교육에 대한 인식을 조사하기 위하여 제작되었습니다. 본 설문에 대한 응답 내용은 연구 목적 이외에는 절대 사용되지 않을 것임을 약속드립니다.<br>서울대학교 국어교육과 석사과정 강지영 드림 (jiyong3030@snu.ac.kr) |

※ 설문에 앞서 최소한의 개인정보를 확인하기 위한 질문을 몇 가지 드립니다. 아래의 질문에 답해 주시기 바랍니다(이후 문의사항이 생기면 전달할 수 있는 연락처를 적어 주시면 감사하겠습니다.).

| | | | |
|---|---|---|---|
| **최종 학력** | □대학 졸업 □대학원 석사 과정 · 수료 □대학원 석사 졸업<br>□대학원 박사 과정 · 수료 □ 대학원 박사 졸업 | | **세부전공(대학원의 경우):** |
| **교직 경력** | 중학교 (  )년<br>고등학교 (  )년 | **연락처 (메일주소 혹은 전화번호)** | |

1. 국어과에서 '국어사 교육'이란 무엇을 가르치는 것이라고 생각하십니까?(복수 응답 가능)

① 과거 국어를 대상으로 시기에 따른 국어의 음운, 형태, 통사 등 통시적 변천을 교육하는 것

② 과거 국어를 대상으로 시기에 따라 언어를 둘러싼 언어생활의 변천을 교육하는 것

③ 과거 국어와 현대 국어를 연결하여 언어의 역사성을 실제적으로 가르치는 것

④ 기타 (  )

2. 국어사를 가르칠 때, 주로 어떠한 방식으로 가르쳤습니까?

① 선생님이 직접 설명해 주는 방식(강의식)

② 어떤 예시나 현상을 바탕으로 왜 그런지 추론해 보는 방식(탐구식)

③ 토론을 통해 학생들이 의견을 나누는 방식(토론식)

④ 기타 (  )

3. 국어과에서 문법을 가르칠 때 탐구식 수업을 도입한 적이 있습니까?

① 그렇다 ② 아니다

3-1. ('그렇다'고 응답한 경우) 탐구식 수업을 도입한 경험을 구체적으로 써 주세요.

3-2. ('아니다'라고 응답한 경우) 탐구식 수업을 도입하지 않은 이유를 간략히 써 주세요.

4. 국어과에서 문법을 가르칠 때 탐구식 수업이 필요하다고 생각하십니까?

| ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
|---|---|---|---|---|
| 전혀 필요 없다. | 대체로 필요 없다. | 보통이다. | 대체로 필요하다. | 매우 필요하다. |

4-1. 왜 그렇게 생각하십니까?

5. 국어사를 가르칠 때 탐구식 수업을 도입한 적이 있습니까?

① 그렇다 ② 아니다

5-1. ('그렇다'고 응답한 경우) 탐구식 수업을 도입한 경험을 구체적으로 써 주세요.

| |
|---|
| |

5-2. ('아니다'라고 응답한 경우) 탐구식 수업을 도입하지 않은 이유를 간략히 써 주세요.

| |
|---|
| |

6. 국어사를 가르칠 때, 탐구식 수업이 필요하다고 생각하십니까?

| ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
|---|---|---|---|---|
| 전혀 필요 없다. | 대체로 필요 없다. | 보통이다. | 대체로 필요하다. | 매우 필요하다. |

6-1. 왜 그렇게 생각하십니까?

6-2. (③~⑤에 응답한 경우) 국어사 탐구 수업에 대하여 그리고 있는 상이 있다면 구체적으로 써 주세요. (해보지는 못했지만 이렇게 해 보고 싶었다 등 편하게 적어 주세요.)

| |
|---|
| |

7. 다음 표는 현행 국어사 교육의 내용입니다(2011 개정 교육과정 <독서와 문법> 기준).

| | 고대 | 중세 | 근대 |
|---|---|---|---|
| 표기 | • 차자표기 | • 훈민정음의 제자 원리<br>• 이어적기<br>• 띄어쓰기 X<br>• 받침 8종성 | • 끊어적기, 거듭적기 방식 나타남<br>• 띄어쓰기<br>• 받침 7종성(ㄷ을 ㅅ으로 적는 경향) |
| 음운 | • 예사소리, 거센소리, 된소리 존재<br>• 된소리는 발달하지 않음.<br>• 음절 말 자음들이 음가대로 발음됨. | • 유성마찰음 ‘ㅸ, ㅿ, ㆆ’, 모음 ㆍ 존재<br>• 된소리 계열 등장<br>• 어두자음군 존재<br>• 모음조화<br>• 성조 존재, 방점으로 표기<br>• ㅢ, ㅐ, ㅔ는 이중모음으로 발음됨.<br>• 파찰음 ㅈ, ㅊ이 비구개음으로 발음됨.<br>• ㆍ 소실(16세기) | • ‘ㅸ, ㅿ’ 모두 사라짐<br>• ‘ㆆ’이 종성에서만 실현, 글꼴도 ‘ㅇ’으로 변함.<br>• 어두자음군이 된소리로 바뀌는 경향<br>• 어두의 ‘ㄴ’ 탈락되기 시작.<br>• 구개음화 남쪽 지역에서부터 발생<br>• ‘ㆍ’가 표기로 나타나지만 점차 음가 잃게 됨(18세기)<br>• 단모음화<br>• 원순모음화<br>• ‘ㅅ, ㅈ, ㅊ’ 아래 ‘ㅡ’가 ‘ㅣ’로 변함.<br>• 성조 사라짐(방점 표기X)<br>• 상성이 장음으로 남게 됨 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 문법 | • 주격 조사(‘이’만 쓰임), 관형격 조사, 부사격 조사, 목적격 조사, 보조사의 존재<br>• 주체 높임법과 객체 높임법 존재. 상대 높입법은 확인되지 않음. | • 주격 조사(‘이’만 쓰임), 관형격 조사 ‘ᄋᆡ/의’와 ㅅ<br>• 인칭법 및 대상법 선어말 어미 ‘-오/우-’(명사형과 파생명사의 형태적 구분)<br>• 판정 의문문과 설명 의문문의 구별<br>• 주어 2인칭일 때 의문형 어미 ‘-ㄴ다’, ‘-ㄹ다’ 쓰임.<br>• 주체 높임법: 선어말 어미 ‘-(으)시-’<br>객체 높임법: 선어말 어미 ‘-ᄉᆞᆸ-’<br>상대 높입법: ᄒᆞ쇼셔체, ᄒᆞ야써체, ᄒᆞ라체<br>• 과거 시제: ∅, -더-<br>현재 시제: -ᄂᆞ-<br>미래 시제: -리-<br>• 비통사적 합성어의 발달<br>• 서수사가 접미사 ‘자히, 차히, 재’가 붙어 만들어짐<br>• 접미사 ‘을/ᄋᆞᆯ’이 붙어 일수를 나타내는 단어 만들어짐. | • 주격 조사 ‘가’의 출현<br>• ‘ㅡㅣ>ㅣ’의 변화(파생명사와 파생부사의 형태적 구별 사라짐.)<br>• 선어말 어미 ‘-오/우-’ 소멸(명사형 어미와 파생접미사의 구별 사라짐.)<br>• 서수사 ‘첫째’의 출현<br>• 형용사 파생접미사 ‘-스럽-’의 출현<br>• 의문의 보조사가 결합해서 형성된 대명사 ‘누고, 누구’<br>• 존재 동사는 어간이 ‘잇-’으로 단일화<br>• 객체 높임을 나타내던 선어말 어미의 기능 변화(객체 높임은 일부 어휘에 의해서만 표현됨).<br>• 과거 시제 선어말 어미 ‘-었-’ 등장.<br>미래 시제 선어말 어미 ‘-겠-’ 등장.<br>• 한글 사용의 확대로 한문 투의 문장 구성방식에서 벗어남. |
| 어휘 | • 고유어와 한자어의 이원 체계(고유어가 더 많이 쓰였을 것.)<br>• 한자어 유입(불교 전래 등). | • 한자어 유입<br>• 사라지는 고유어 늘어남<br>• 몽골어, 여진어 등에서 어휘가 차용됨.<br>• 어휘에 따른 높임법 발달 | • 새로 유입되는 한자어 많아짐(서양문물이나 사상이 중국을 통해 들어옴).<br>• 19세기 이후 일본어 대량 유입<br>• 해방 이후 외래어 유입<br>• 고유어가 한자어로 대체되는 경향이 많음. |

국어사 탐구 교육의 내용은 무엇이 되어야 한다고 생각하십니까? 위 표의 교육 내용 중에서 국어사 탐구 교육이 가능하다고 판단되는 것들을 적어 주시고 간단한 이유를 적

어 주세요.(여러 개를 묶어서 탐구 내용으로 삼으셔도 좋습니다. 표에 없는 것을 추가적으로 적으셔도 무방합니다.)

| |
|---|
| |

8. 국어사 교육의 방법은 어떠해야 한다고 생각하십니까? 국어사 교육의 방법에 대한 보완점이나 제언이 있다면 구체적으로 적어 주세요(교수학습방법, 교수학습모형, 간단한 지도안 형태 등 상관없이 생각나시는 것들을 모두 써 주세요).

| |
|---|
| |

*** 귀한 시간을 내 주시어 성심껏 설문에 응답해 주셔서 대단히 감사드립니다.**

## <학습자 설문지>

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 본 질문에 응해 주셔서 진심으로 감사의 말씀을 드립니다. 본 질문지는 국어사 교육 내용 연구를 위하여 제작되었습니다. 질문에는 정답이 없으니 문제를 읽고 자유롭게 응답하여 주시기 바랍니다. 본 질문지에 대한 응답 내용은 연구 목적 이외에는 절대 사용되지 않을 것임을 약속드립니다.<br>서울대학교 국어교육과 석사과정 강지영 드림 (jiyong3030@snu.ac.kr) | | | | | | | |
| **학교** | (　　)<br>고등학교 | **학년** | | **반** | | **번호** | |
| **연락처** | (추후 심층 면담에 참여 의사가 **있는** 분께서는 카카오톡 아이디나 휴대폰 번호를 기입해 주십시오. 의사가 없는 분은 기입하지 않으셔도 됩니다.) | | | | | | |

**※ 주의: 뒤에 나오는 문제를 먼저 보지 마시고 반드시 문제가 나오는 순서에 따라 답해 주세요.**

**[활동 1]**

**1. 다음 자료를 보고 물음에 답하세요.**

| |
|---|
| 민수: 으, 너무 더워. 여긴 또 너무 좁다. 좁으니까 더 더운 것 같아.<br>수지: 더우니까 빨리 끝내게 나 좀 도와줘. 어서 이거 잡아 봐. |

1-1. 자료에 나타난 다음 용언의 활용형을 빈칸을 채워 보세요. (예: 가다-가고-가니-가, 먹다-먹고-먹으니-먹어)

| | -고 | -(으)니 | -아/어 |
|---|---|---|---|
| 덥다 | | | |
| 돕다 | | | |
| 잡다 | | | |
| 좁다 | | | |

1-2. '덥다'와 같이 'ㅂ' 받침을 가진 일부 용언이 활용할 때 '덥어'가 아닌 '더워'가 되는 현상을 'ㅂ' 불규칙 현상이라고 합니다. 이 현상이 일어나는 이유에 대해 생각해 본 적이 있나요?

① 그렇다　　② 아니다

1-3. ‘덥다’와 ‘잡다’는 왜 같은 ‘ㅂ’ 받침에도 불구하고 다른 모습으로 나타날까요? ‘덥다’와 ‘잡다’를 보고 이러한 생각을 해 본 적이 있나요?

① 그렇다 ② 아니다

1-4. 1) ‘ㅂ’ 불규칙이 일어나는 이유, 그리고 2) 같은 ‘ㅂ’ 받침인데도 불구하고 다르게 나타나는 이유를 추측하여 **자세히** 설명해 보세요. 왜 그렇게 생각했는지 **이유**도 써 주세요.(예를 떠올려보거나, 배웠던 지식을 이용해 보세요.)

| |
|---|
| |

**2. 이제는 과거로 거슬러 올라갑니다. 다음 자료를 보고 물음에 답하세요.**

머리 **덥고** 발이 ᄎᆞ거든 ᄲᆞᆯ리 목향산을 머겨 구완ᄒᆞ라 <두창하 4a>
(현대어역: 머리가 덥고 발이 차거든 빨리 목향산을 먹여 낫게 하라)
치ᄫᅥ 므리 어렛다가 **더ᄇᆞ면** 노가 므리 ᄃᆞ외ᄂᆞ니라 <월석 9:23b>
(현대어역: 추워서 물이 얼었다가 더우면 녹아 물이 되느니라)

王ㅣ 天子ᄅᆞᆯ **돕고져** 願ᄒᆞᄂᆞ니 <두중 1:7b>
(현대어역: 왕이 천자를 돕고자 원하는데)
밥 아니 머구미 읏드미오 여듧 가짓 일로 **도ᄫᅡ** 일울씨 八支齋라 ᄒᆞᄂᆞ니라 <석상 9:18a>
(현대어역: 밥을 먹지 않음이 으뜸이오 여덟 가지 일로 도와 이루므로 팔지재라 한다)

고기ᄅᆞᆯ **잡고** <월석 10:23a>
(현대어역: 고기를 잡고)
손으로 텨 범을 **자브니라** <동국효 6:17b>
(현대어역: 손으로 쳐 범을 잡았다)

이 지비 오직 ᄒᆞᆫ 門이 잇고 ᄯᅩ **좁고** 져그니 <개법 2:22a>

| |
|---|
| (현대어역: 이 집이 오직 한 문이 있고 또 좁고 적으니)<br>우리 지비 **조바** 브릴 ᄃᆡ 업세라 <번노 상:47a><br>(현대어역: 우리 집이 좁아 짐을 부릴 데가 없구나) |

2-1. 자료에 밑줄 친 용언의 활용형을 빈칸에 알맞게 채워 보세요. (예: 가다-가고-가니-가, 먹다-먹고-먹으니-먹어)

| | (ㄱ) 어미가 자음으로 시작하는 경우('-고, -고져' 등) | (ㄴ) 어미가 모음으로 시작하는 경우 ('-으면 -아, -아셔, -으니라' 등) |
|---|---|---|
| 덥다 | | |
| 돕다 | | |
| 잡다 | | |
| 좁다 | | |

2-2. 'ㅸ'이 나타난 경우를 살펴 보고, 어떠한 경우에 나타나고 나타나지 않는지 정리하여 봅시다.

_____

_____

2-3. 현대 국어 풀이와 비교하여 'ㅸ'이 현대 국어에서는 어떻게 바뀌었는지 써 봅시다.

_____

_____

2-4. 2-2와 2-3의 답을 바탕으로 1-4에서 추측하였던 1) 'ㅂ' 불규칙이 일어나는 이유, 그리고 2) 같은 'ㅂ' 받침인데도 불구하고 다르게 나타나는 이유에 대한 설명을 수정하여 봅시다. 왜 그렇게 생각했는지 이유도 써 봅시다.(자세히 써 주세요. 2-1의 표를 바탕으로 각 어휘의 형태 차이를 들어 설명해 보세요. 사례를 떠올려보거나, 배웠던 지식을 이용해 보세요.)

**3. 다시 현재로 돌아옵니다. 다음은 경상도 방언 자료입니다. 이 자료를 1.의 현대 국어, 2.의 과거 국어와 관련지어 자세히 설명해 봅시다. 왜 그렇게 생각했는지 이유도 써 봅시다.('덥다', '돕다', '잡다', '좁다'에 주목해 보세요.)**

| |
|---|
| 민수: 아이고 더버라. 여긴 또 와 이리 좁노. 좁으니까 더 덥다.<br>수지: 더브니까 빨리 끝내게 나 좀 도와라. 어서 이거 잡아 봐. |

**4. 지금까지 'ㅂ' 불규칙이 일어나는 이유에 대해 과거 국어 자료를 바탕으로 탐구를 해 보았습니다. 이렇게 과거 국어와 현대 국어를 연결하는 탐구 과정을 경험해 본 적이 있나요?**

① 그렇다 ② 아니다

4-1. ('①그렇다'고 답한 경우) 어떠한 방법으로 과거 국어와 현대 국어를 연결하는 탐구 활동을 경험해 보았나요? (예: 학교 수업, 활동지, 연구 대상 등)

4-2. ('①그렇다'고 답한 경우) 예전에 했던 과거 국어와 현대 국어를 연결하는 탐구 활동이 이번 탐구 활동에 영향을 준 것 같나요?

① 그렇다 ② 아니다

4-2-1. (①그렇다, ②아니다에 대하여) 그 이유는 무엇인가요?

**5. 위 탐구 과정을 통해 느낀 점을 자유롭게 적어 봅시다.(2가지 이상 자세히 써 주세요.)**

(1. 'ㅂ' 불규칙이 일어나는 이유에 대해 생각해 본 것이 어떤 의미가 있었나요?

2. 또 탐구해 보고 싶은 주제가 있나요? 등)

**[활동 2]**

**1. 다음 물음에 답하세요.**

1-1. 다음 문장 ㉠~㉤의 주체(주어)를 높여서 적어 보세요.

| | |
|---|---|
| ㉠ | 교장 선생님이 민수에게 근황을 물어보았다. → |
| ㉡ | 어머니가 아들을 병원에 데리고 갔다. → |
| ㉢ | 김 교수는 제자를 오랜만에 만났다. → |
| ㉣ | 할아버지가 손자를 도왔다. → |
| ㉤ | 선생님이 아이들의 말을 귀담아 들었다. → |

1-2. 다음 문장 ㉠~㉤의 객체(목적어나 부사어)를 높여서 적어 보세요.

| | |
|---|---|
| ㉠ | 민수가 교장 선생님에게 근황을 물어보았다. → |
| ㉡ | 아들이 어머니를 병원에 데리고 갔다. → |
| ㉢ | 제자는 스승님을 오랜만에 만났다. → |
| ㉣ | 손자가 할아버지를 도왔다. → |
| ㉤ | 아이들이 선생님의 말을 귀담아 들었다. → |

1-3. 주체 높임과 객체 높임의 방식이 다른 것에 대하여 인식해 본 적이 있나요?

① 그렇다 ② 아니다

1-3-1. 주체와 객체를 높이는 방식이 어떻게 다른가요?

_____

_____

1-4. 주체 높임과 객체 높임 중 무엇이 더 규칙적이라고 생각하나요? 왜 그렇게 생각하는지 **이유**도 써 봅시다.(**자세히** 써 주세요. 예를 들거나, 평소의 경험을 떠올려도 좋습니다.)

| |
|---|
| |

**2. 이제는 과거로 거슬러 올라가 중세 국어 시기의 자료를 보겠습니다. 다음 자료를 보고 물음에 답하세요.**

| | |
|---|---|
| ㉠ | 太子ㅣ 父母ᄭᅴ 安否 묻**ᄌᆞᆸ**고 <번소 10:14a><br>(현대어역: 태자가 부모께 안부를 여쭙고) |
| ㉡ | 네 아ᄃᆞ리 各各 어마님내 뫼**ᄉᆞᆸ**고 누의님내 더브러 즉자히 나가니 <월석 2:6b><br>(현대어역: 네 아들이 각각 어머님들을 모시고 누의들과 더불어 즉시 나가니) |
| ㉢ | 나도 이제 너희 스승니믈 보**ᄉᆞᆸ**고져 ᄒᆞ노니 ᄒᆞᆫᄭᅴ 가져라 <석상 21:38b><br>(현대어역: 나도 이제 너희 스승님을 뵙고자 하니 함께 가자꾸나) |
| ㉣ | 賢은 어딜 씨니 우흐로 부텻 敎化를 돕**ᄉᆞᆸ**고 <월석 8:62b><br>(현대어역: 현은 어질다는 것이니 위로 부처님의 교화를 돕고) |
| ㉤ | 우리 오ᄂᆞᆯ 부텻 ᄀᆞᄅᆞ치샤ᄆᆞᆯ 듣**ᄌᆞᆸ**고 <법화 2:233a><br>(현대어역: 우리 오늘 부처님의 가르치심을 듣고) |

2-1. ㉠~㉣의 밑줄 친 부분들은 어떤 기능을 할까요? 현대어 풀이와 비교하여 추측해 봅시다.

(* ‘ᄉᆞᆸ, ᄉᆞᆸ, ᄌᆞᆸ’은 같은 형태소의 이형태입니다. 이형태란, 과거 시제를 나타내는 형태소 ‘-았/었/였-’이 ‘갔다’의 ‘-았-’, ‘먹었다’의 ‘-었-’, ‘하였다’의 ‘-였-’과 같이 환경에 따라 다른 형태로 실현되는 것을 말합니다.)

**3. 다음은 시간이 조금 더 흘러 근대 국어 시기의 자료입니다.**

| |
|---|
| (ㄱ) 月望*의ᄂᆞᆫ 음食을 비設티 아니ᄒᆞ며 祠版**을 <u>내ᄋᆞᆸ디</u> 아니ᄒᆞ고 <가례 1:28b> |
| (현대어역: 월망에는 음식을 배설치 아니하며 신주를 내지 아니하고) |
| (ㄴ) 葬을 行ᄒᆞᆯ 제ᄂᆞᆫ 다시 반ᄃᆞ시 신主ᄅᆞᆯ <u>내디</u> 아니ᄒᆞᆯ 거시어니와 <가례 10:47a> |
| (현대어역: 장례를 행할 때는 다시 반드시 신주를 내지 아니할 것이며) |
| *月望 = 달이 가장 완전하고 둥글게 차는 보름. |
| **祠版 = 신主 = 신주. ‘죽은 사람의 위패’라는 뜻. |

3-1. 중세 국어 시기의 ‘ᄉᆞᆸ, ᄉᆞᆸ, ᄌᆞᆸ’은 근대 국어 시기에 와서 ‘ᄋᆞᆸ’으로 변합니다. 3의 (ㄱ)과 (ㄴ)의 밑줄 친 부분은 어떻게 다른가요?

3-2. 높임의 기능에 주목하여 (ㄱ)과 (ㄴ)의 차이는 무엇을 의미하는지 추측하여 적어 봅시다.(문장의 객체(목적어, 부사어)에 주목하여 살펴보세요.)

**4. 이제까지의 탐구 과정을 바탕으로 현대 국어에서 객체를 높이는 수단이 규칙적이지 않게 된 이유를 역사적으로 설명해 보세요.(<u>왜 그렇게 생각했는지</u> 설명 과정을 <u>자세히</u> 써 주세요. 예를 들거나, 평소의 경험을 떠올려도 좋습니다.)**

**5. 다음 자료를 ‘ᄉᆞᆸ, ᄉᆞᆸ, ᄌᆞᆸ, ᄋᆞᆸ’과 관련지어 자세히 설명해 봅시다. 왜 그렇게 생각했는지 이유도 써 봅시다.((ㄱ), (ㄴ), (ㄷ)에 대하여 각각 써 주세요. 같은 상황에서 높이지 않는 사례를 떠올려 보세요.)**

(ㄱ) (문을 잡아 주는 사람에게) 고맙습니다.
(ㄴ) 선생님, 여쭙고 싶은 게 있습니다.
(ㄷ) 주여! 제 기도를 들어 주옵소서!

**6. 지금까지 객체 높임 방식이 다른 것에 대해 과거 국어 자료를 바탕으로 탐구를 해 보았습니다. 이렇게 과거 국어와 현대 국어를 연결하는 탐구 과정을 경험해 본 적이 있나요?**

① 그렇다 ② 아니다

6-1. (‘①그렇다’고 답한 경우) 어떠한 방법으로 과거 국어와 현대 국어를 연결하는 탐구 활동을 경험해 보았나요? (예: 학교 수업, 활동지, 연구 대상 등)

6-2. ('①그렇다'고 답한 경우) 예전에 했던 과거 국어와 현대 국어를 연결하는 탐구 활동이 이번 탐구 활동에 영향을 준 것 같나요?

① 그렇다 ② 아니다

6-2-1. (①그렇다, ②아니다에 대하여) 그 이유는 무엇인가요?

---

---

**7. 위 탐구 과정을 통해 느낀 점을 자유롭게 적어 봅시다.(2가지 이상 자세히 써 주세요.)**

(1. 주체와 객체 높임 방식이 다른 것에 대해 생각해 본 것이 어떤 의미가 있었나요?
2. 또 탐구해 보고 싶은 주제가 있나요? 등)

| |
|---|
| |

*** 성심껏 질문에 응답해 주셔서 대단히 감사드립니다.**

## Abstract

# A Study on Inquiry Learning of Korean Language History Education of Abductive Perspective

Kang, Jiyoung

Instinctual explanations are required when the individual facts observed were surprising things that had been unexpected or unexplainable within their perception. The act of abduction occurs to explain the continuity of the observed surprise by making a connection with other evidence.

The existing Korean language history education had been structured in a way that lists the characteristics of the period, and such approaches which could not uncover the relevance do not comport with the cognitive structure of learners. Hence, it is problematic since it can inhibit the interest and necessity of learners as well as the understanding. In this regard, this paper is based on the fact that abduction, which is thought to be an instinctive on a daily basis, can operate as a logic to associate the modern Korean language and past Korean language which were considered as individual factors originally.

In chapter Ⅱ, the study examined the existing Korean language history education and reestablished the concept of Korean language history education. To identify what was required for Korean language history education, the curriculum was reviewed, and the cognitive survey on 32 teachers and 479 learners was conducted. In addition, after reviewing the definitions and types of abduction from Korean language history inquiry educational perspective, the abductive inquiry learning of Korean language history education was defined ‘the education which could raise thinking of Korean language history having abductive feature by deducing plausible explanations connecting contemporary Korean language with past Korean language’ and ‘the education which can make students acquire

knowledge of Korean language history having feature of ‘personal knowledge’ through seeking speculation to make relation between unfamiliar and irrelevant materials’. Also, the range of the abductive inquiry learning of Korean language history education was delineated as ‘knowledge could correlate modern Korean language and past Korean language and widen of recognition through additional data’.

In chapter Ⅲ, this study examined the pattern of abductive inference in abductive inquiry learning of Korean language history education to draw implications which could be applied in abductive inquiry learning of Korean language history education. A structured inquiry task which was created to induce abductive inference was presented to 131 learners, and it was analyzed based on the type of abductive examined in chapter Ⅱ. As a result, four aspects - ‘reasoning aspect (ga)’ which was referred as who could not conduct observationd, ‘reasoning aspect (na)’ which was referred as who can conduct only observation, ‘reasoning aspect (da)’ which was referred as who could not conduct creative abduction, but connect observation to knowledge of grammar, and ‘reasoning aspect (ra)’ which was reffered as who can conduct creative conduction - were derived. Since most of the learners to conduct typ3 1 of abduction well, ‘reasoning aspect (ga)’ was uncommon. The number of ‘reasoning aspect (da)’ was small, because learners tend to conduct type 3 of abduction together when they solve the problem about type 2 of abduction. ‘reasoning aspect (da)’ was rarely found from the questionnaire survey, so it was captured through a small group discussion. Thus, ‘reasong aspect (na)’ was the most dominant factor among four aspects. Therefore, most cases of difficulties in performing ‘abductive inquiry learning of Korean language history’ were mostly based on the occurrence of errors in type 2 of abudction, so it is necessary to establish educational scaffolding. Also, it was found out that the process of inquiry learning of Korean language history is required as a result of aspect analysis.

In chapter Ⅳ, the paper set the goals of abductive inquiry learning of Korean

language history education and teaching-learning of abductive inquiry learning of Korean language history education. This allows us to compose the content of abductive inquiry learning of Korean language history education. As a design principle of education, 'principles of inquiry topic selection', 'principles of inquiry procedure structuring' were established, and appropriate inquiry topics were selected and inquiry procedures were structured. Also, this study prepared constructive frame which can include the dimensions of 'method' and 'strategy' in the contents of education, and showed the actual contents composition by inquiry topic.

This paper has an edcational significance in reviewing the limitations of existing Korean language history education which emphasized pedagogical justice and education contents. Also, it is meaningful since it suggests the direction of Korean language history education from a macro perspective and shows the possibility of Korean language history inquiry education by introducing 'abduction'. In addition, this study has an pedagogical meaning because it observes the learners' abductive thinking, and prepares the actual education contents composition.

**Key word** : Korean Language Education, Grammar Educaion, Korean Language History Educaion, Inquiry Learning, Inquiry Learning of Korean Language History Education, Abduction, Abductive Inference, Abductive Inquiry

**Student Number** : 2017-25516