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

교육학석사 학위논문

고등학교 학습자의 오개념 분석을 통한 한글 맞춤법 교육 연구

2021년 2월

서울대학교 대학원
국어교육과 국어교육전공
최 혜 진

고등학교 학습자의 오개념 분석을 통한 한글 맞춤법 교육 연구

지도교수 具 本 寬

이 논문을 교육학 석사학위 논문으로 제출함.
2020년 10월

서울대학교 대학원
국어교육과 국어교육전공
최 혜 진

최혜진의 교육학 석사학위 논문을 인준함.
2020년 12월

위 원 장 권 병 순 ㊞

부위원장 김 호 정 ㊞

위 원 구 본 관 ㊞

국문 초록

구성주의적 관점에서 학습이란 학습자가 나름의 가정과 배경지식을 바탕으로 의미를 재구성하고 개념을 변화시키는 과정이라 할 수 있다. 문법 교육에서 학습자의 경험과 개인적 및 사회문화적 맥락에 주목함으로써 학습자의 내적 지식 구성에 천착한다고 할 때, 오개념에 대한 인식 또한 메타인지적 과정을 통해서 학습자가 스스로 언어를 이해하고 그에 대한 개념을 재구성하는 학습 과정의 일부로 접근해야 한다.

본고는 문법 교육적 맥락에서 학습자 오개념에 대한 관점을 구체화하고, 한글 맞춤법에 대한 학습자들의 인식 양상 분석을 통해 관련된 오개념을 도출한 뒤, 대안적 관점에서 이를 조망하여 교육안을 제시하는 데 목적이 있다.

우선, Ⅱ장에서는 한글 맞춤법 교육에서의 학습자 오개념 연구의 전제를 밝히었다. 한글 맞춤법 교육에서의 문법 개념의 정의와 유형을 밝히고, 한글 맞춤법 조항에서의 문법 개념의 구성을 재조직하였다. 본고는 개념 형성의 분류 기준에 따라 개념을 이해하고, 개념의 의미를 개념적 이해와 구조적 이해로 세분하여 고찰하였다. 그리고 한글 맞춤법의 원리하에서 규칙성(規則性)과 생산성(生産性)의 두 축을 기준으로 한글 맞춤법 조항의 구성을 파악하였다. 이어, 학습자 오개념에 대한 기존 논의를 바탕으로 학습자의 오개념을 ‘발달적 속성을 함유한 과도기적 개념’으로 정의하였다. 또한 학습자 오개념의 형성 요인을 구체적으로 파악하기 위해 학습자 내적 요인과 외적 요인으로 구분하여 추적하였다.

Ⅲ장에서는 한글 맞춤법 교육에서의 문법 개념에 대한 학습자 오개념 양상 및 형성 요인을 구체적으로 분석하였다. 한글 맞춤법 관련 개념에 대한 주관적 인식도 측정 및 예비조사 결과를 토대로 오개념 검사 도구를 개발하여 본조사를 실시하고, 검사 결과 전형적이거나 특징적인 응답을 보인 학습자를 대상으로 면담을 진행하였다. 오개념 검사의 결과 분석을 통해 파악한 학습자들의 오표기 양상과 표기형 선택의 판단 근거는 한글 맞춤법 조항별로 분석하였다. 조항별 오개념 분석은 층위를 3가지로 나누어 제시하였다. 우선 ‘한글 맞춤법 원리에 관한 조항’과 관련하여 표음주의 표기법, 표의주의 표기법, ‘소리에 관한 조항’과 관련하여 된소리되기(경음화), 구개음

화, 두음 법칙, ‘ㄹ’ 탈락, ‘ㅡ’ 탈락, 모음 축약, 사잇소리 현상, ‘형태에 관한 조항’과 관련하여 형태소, 어근, 접사, 파생어, 어간, 어미, 합성어, 불규칙 활용에 대한 학습자 오개념이 무엇인가를 밝혔다. 또, 올바른 표기형을 선택한 학습자와 올바르지 않은 표기형을 선택한 학습자의 해당 문법 개념에 대한 인식 비교를 통해 학습자 인식별 오개념의 양상을 살펴보았다. 이렇게 분석한 낱낱의 오개념들은 ‘개념 체계에 관한 오개념’, ‘개념 층위에 관한 오개념’, ‘개념 적용 맥락에 관한 오개념’으로 일반화 및 범주화하였다.

오개념을 형성하는 학습자 내적 요인으로는 발음에 근거한 표기형 인식, 표기 단위의 문법 인식, 경험에 의존한 개념화, 개념 체계에 대한 이해 결여, 개념의 범주화 오류, 문법 개념의 과도한 단순화 및 일반화, 일상 언어에 근거한 개념 추론과 같은 인지적 특성이 관찰되었다. 이 밖에 학습자 외적 요인으로는 개념의 내적 정합성과 관련된 문제, 교사의 오개념, 교과서 표상 차원에서의 문제를 발견할 수 있었다.

Ⅳ장에서는 Ⅱ장의 이론적 고찰과 Ⅲ장의 오개념 양상 및 형성 요인 분석 결과를 바탕으로 교육적 효과가 큰 항목들을 선별하여 학습자의 오개념 분석을 통한 한글 맞춤법 교육 내용을 선정하고 그 실례를 구현하였다. 국어 의식에 바탕한 언어적 주체의 신장을 목표로 학습자 경험의 연속성을 보장하고 한글 맞춤법과 관련된 개념들을 내면화하기 위한 교육 내용을 설계하였다. 이에 ‘인지 갈등을 활용한 개념 형성’, ‘범주화 재탐색을 활용한 개념 조절’, ‘오인 과정 점검을 활용한 개념 통합’ 등과 같이 학습자의 오개념을 발판으로 하는 문법 탐구 학습을 제안하고, 이를 각각 ‘개념 체계’, ‘개념 층위’, ‘개념 적용 맥락’에 관한 학습 요소와 접목하여 구체적인 교수·학습 내용 및 방법을 구안하였다.

본 연구는 발달적 관점에서 학습자의 오개념을 재조망하고, 한글 맞춤법 교육에서의 문법 개념에 대해 학습자가 가진 오개념의 구체적인 양상과 형성 요인을 실증적으로 분석하였다. 이에 한글 맞춤법과 관련된 학습자의 오개념을 밝히고, 이를 활용하여 구체적인 교수·학습 내용 및 방법을 제언하였다는 점에서 교육적 의의를 지닌다.

* **주요어:** 국어교육, 문법 교육, 한글 맞춤법 교육, 한글 맞춤법 원리, 오개념, 개념 구성, 문법 탐구, 문법 능력

* **학 번:** 2019-29124

목 차

Ⅰ. 서론 ·····1

1. 연구의 필요성 및 목적 ·····1

2. 선행 연구 ·····4

2.1. 오개념에 대한 연구 ·····4

2.2. 한글 맞춤법 교육에 대한 연구 ·····9

3. 연구 대상 및 방법 ·····13

Ⅱ. 한글 맞춤법 교육에서의 학습자 오개념 연구의 전제 ·····18

1. 한글 맞춤법 교육에서의 문법 개념 ·····18

1.1. 문법 개념의 정의 및 유형 ·····18

1.2. 한글 맞춤법에서의 문법 개념의 구성 ·····25

2. 학습자 오개념의 정의 및 형성 요인 ·····40

2.1. 학습자 오개념의 정의 및 특징 ·····40

2.2. 학습자 오개념의 형성 요인 ·····48

(1) 학습자 내적 요인 ·····49

(2) 학습자 외적 요인 ·····52

Ⅲ. 한글 맞춤법 교육에서의 학습자 오개념 양상 및 형성 요인 분석 ·····54

1. 학습자 오개념의 수집 및 분석 방법 ·····54

1.1. 오개념의 수집 방법 ·····54

(1) 연구 대상의 선정 ·····54

(2) 오개념 검사 도구의 개발 ·····55

1.2. 오개념의 분석 방법 ·····67
(1) 오개념의 양상 분석 ·····67
(2) 오개념의 형성 요인 분석 ·····69
2. 학습자 오개념의 양상 분석 ·····71
2.1. 한글 맞춤법 조항별 오개념의 양상 ·····71
(1) 한글 맞춤법 원리에 관한 조항에서의 오개념 ·····71
(2) 소리에 관한 조항에서의 오개념 ·····77
(3) 형태에 관한 조항에서의 오개념 ·····92
2.2. 학습자 인식별 오개념의 양상 ·····108
2.3. 학습자 오개념의 유형 ·····117
(1) 개념 체계에 관한 오개념 ·····117
(2) 개념 층위에 관한 오개념 ·····120
(3) 개념 적용 맥락에 관한 오개념 ·····123
3. 학습자 오개념의 형성 요인 분석 ·····126
3.1. 기존 한글 맞춤법 교육의 실태 ·····127
(1) 교육과정 및 교과서 ·····127
(2) 학습자 인식 ·····133
(3) 교사 인식 ·····137
3.2. 학습자 내적 요인 ·····151
(1) 발음에 근거한 표기형 인식 ·····151
(2) 표기 단위의 문법 인식 ·····152
(3) 경험에 의존한 개념화 ·····153
(4) 개념 체계에 대한 이해 결여 ·····154
(5) 개념의 범주화 오류 ·····156
(6) 문법 개념의 과도한 단순화 및 일반화 ·····158
(7) 일상 언어에 근거한 개념 추론 ·····159
3.3. 학습자 외적 요인 ·····160

(1) 개념의 내적 정합성 ·····160
(2) 교사의 오개념 ·····166
(3) 교과서 표상 차원 ·····169
4. 학습자 오개념 분석의 시사점 ·····181

Ⅳ. 학습자 오개념 분석을 통한 한글 맞춤법 교육 설계 ·····191

1. 학습자 오개념 분석을 통한 한글 맞춤법 교육의 목표 ···191
2. 학습자 오개념의 교육적 활용 방향 ·····194
2.1. 인지 갈등을 활용한 개념 형성 ·····196
2.2. 범주화 재탐색을 활용한 개념 조절 ·····200
2.3. 오인 과정 점검을 활용한 개념 통합 ·····203
3. 학습자 오개념 분석을 통한 한글 맞춤법 교육의 실제 ···206
3.1. 인지 갈등을 활용한 개념 체계 형성 구현 사례 ·····208
3.2. 범주화 재탐색을 활용한 개념 층위 조절 구현 사례 ·····213
3.3. 오인 과정 점검을 활용한 개념 적용 맥락 통합 구현 사례 216

Ⅴ. 결론 ·····221

참고문헌 ·····223
부록 ·····235
Abstract ·····244

표 목차

<표 Ⅰ-1> 연구 방법 ····· 14
<표 Ⅰ-2> 실증적 연구 방법 및 자료 수집 방법 ····· 16
<표 Ⅱ-3> 문법 개념의 유형 ····· 23
<표 Ⅱ-4> 개념 학습의 종류(박성익 외, 2012: 169) ····· 24
<표 Ⅱ-5> 개념 학습의 유형 ····· 25
<표 Ⅱ-6> 한글 맞춤법 제1항의 변천 ····· 27
<표 Ⅱ-7> 어근 및 접사의 통합 구조 ····· 32
<표 Ⅱ-8> 한글 맞춤법의 원리 ····· 32
<표 Ⅱ-9> 규칙성과 생산성을 모두 충족하는 경우 ····· 32
<표 Ⅱ-10> 규칙성을 충족하나 생산성을 충족하지 못하는 경우 · 35
<표 Ⅱ-11> 규칙성을 충족하지 못하나 생산성을 충족한 경우 ····· 36
<표 Ⅱ-12> 규칙성과 생산성을 모두 충족하지 못하는 경우 ····· 37
<표 Ⅱ-13> 국어과 오개념 연구에서의 오개념 정의 ····· 45
<표 Ⅱ-14> 학습자 오개념 형성의 내적 요인 ····· 49
<표 Ⅱ-15> 학습자 오개념 형성의 외적 요인 ····· 52
<표 Ⅲ-16> 한글 맞춤법 관련 개념의 주관적 인식도 순위 및 측정치 ····· 61
<표 Ⅲ-17> 한글 맞춤법 교육에서의 핵심 개념 ····· 62
<표 Ⅲ-18> 진단 도구 설계 ····· 63
<표 Ⅲ-19> 개념 학습의 유형 ····· 64
<표 Ⅲ-20> 학습자 오개념 검사 문항의 설계 ····· 65
<표 Ⅲ-21> 학습자 면담 내용 ····· 69
<표 Ⅲ-22> 면담에 참여한 교사 정보 ····· 70
<표 Ⅲ-23> ‘표준어를 소리대로 적되’의 의미에 대한 학습자 오개념 ·· 73
<표 Ⅲ-24> ‘어법에 맞도록 함’의 의미에 대한 학습자 오개념 ····· 75

<표 Ⅲ-25> 표음주의 표기와 표의주의 표기의 관계에 대한 학습자 오개념 ····· 76
<표 Ⅲ-26> 한글 맞춤법 제5항 관련 문항 ····· 78
<표 Ⅲ-27> 된소리되기(경음화)에 대한 학습자 오개념 ····· 80
<표 Ⅲ-28> 한글 맞춤법 제6항 관련 문항 ····· 81
<표 Ⅲ-29> 구개음화에 대한 학습자 오개념 ····· 81
<표 Ⅲ-30> 한글 맞춤법 제10항, 제11항 관련 문항 ····· 82
<표 Ⅲ-31> 두음 법칙에 대한 학습자 오개념 ····· 83
<표 Ⅲ-32> 한글 맞춤법 제18항 관련 문항 ····· 84
<표 Ⅲ-33> 한글 맞춤법 제18항 관련 문항 ····· 85
<표 Ⅲ-34> '잠그다' 활용형에 대한 학습자 오표기 ····· 86
<표 Ⅲ-35> 한글 맞춤법 제35항 관련 문항 ····· 87
<표 Ⅲ-36> 모음 축약에 대한 학습자 오개념 ····· 88
<표 Ⅲ-37> 한글 맞춤법 제30항 관련 문항 ····· 89
<표 Ⅲ-38> 사잇소리 현상에 대한 학습자 오개념 ····· 91
<표 Ⅲ-39> 형태소 관련 문항 ····· 93
<표 Ⅲ-40> 형태소에 대한 학습자 오개념 ····· 93
<표 Ⅲ-41> 한글 맞춤법 제19항 관련 문항 ····· 96
<표 Ⅲ-42> 어근에 대한 학습자 오개념 ····· 97
<표 Ⅲ-43> 접사에 대한 학습자 오개념 ····· 98
<표 Ⅲ-44> 파생어에 대한 학습자 오개념 ····· 99
<표 Ⅲ-45> 한글 맞춤법 제15항 관련 문항 ····· 100
<표 Ⅲ-46> 어간에 대한 학습자 오개념 ····· 101
<표 Ⅲ-47> 어미에 대한 학습자 오개념 ····· 102
<표 Ⅲ-48> 합성어에 대한 학습자 오개념 ····· 103
<표 Ⅲ-49> 한글 맞춤법 제18항 관련 문항 ····· 104
<표 Ⅲ-50> '낫다' 활용형에 대한 학습자 오표기 ····· 105

<표 Ⅲ-51> ‘푸다’ 활용형에 대한 학습자 오표기 ····· 105
<표 Ⅲ-52> ‘낫다’ 활용형에 대한 학습자 오표기 ····· 105
<표 Ⅲ-53> ‘미덥다’ 활용형에 대한 학습자 오표기 ····· 105
<표 Ⅲ-54> ‘이르다’ 활용형에 대한 학습자 오표기 ····· 105
<표 Ⅲ-55> 올바른 표기를 선택한 학습자의 한글 맞춤법 관련
문법 개념에 대한 인식 ····· 109
<표 Ⅲ-56> 올바르지 않은 표기를 선택한 학습자의 한글 맞춤법
관련 문법 개념에 대한 인식 ····· 110
<표 Ⅲ-57> 두음 법칙 관련 사항 ····· 112
<표 Ⅲ-58> 한글 맞춤법 관련 문법 개념에 대한 올바른 표기를 선택한
학습자와 올바르지 않은 표기를 선택한 학습자의 인식 비교 ·· 113
<표 Ⅲ-59> 형태소 분석 문항 ····· 115
<표 Ⅲ-60> 한글 맞춤법의 원리에 대한 인식, 한글 맞춤법 선다형
문항 및 형태소 분석 점수의 상관관계 ····· 117
<표 Ⅲ-61> 개념 체계에 관한 학습자 오개념 사례 ····· 120
<표 Ⅲ-62> 한글 맞춤법 교육에서의 학습자 오개념의 형성 요인 ·· 127
<표 Ⅲ-63> 고등학교 『국어』 교과서의 한글 맞춤법 내용 ····· 132
<표 Ⅲ-64> 고등학교 『언어와 매체』 교과서의 한글 맞춤법 내용 · 133
<표 Ⅲ-65> 학습자 인식 조사 문항의 설계 ····· 134
<표 Ⅲ-66> 학습자 인식 문항 조사 결과 ····· 134
<표 Ⅲ-67> 교사 인식 조사 문항의 설계 ····· 138
<표 Ⅲ-68> 한글 맞춤법 교육 전반에 대한 교사 인식 조사 결과 ·· 140
<표 Ⅲ-69> 학습자의 난개념에 대한 교사 응답 ····· 141
<표 Ⅲ-70> 학습자의 오개념에 대한 교사 응답 ····· 143
<표 Ⅲ-71> 오개념의 존재 여부 및 수업 도입 경험 유무 ····· 146
<표 Ⅲ-72> 한글 맞춤법 교육에서의 학습자 오개념 고려의 효과성 · 147
<표 Ⅲ-73> 표음주의 표기법 및 표의주의 표기법에 대한

학습자 개념 체계 이해 결여 양상 ····· 155
<표 Ⅲ-74> 개념 체계에 대한 이해 결여와 관련된 오개념 사례 155
<표 Ⅲ-75> 개념의 범주화 오류와 관련된 오개념 사례 ····· 157
<표 Ⅲ-76> 개념의 과도한 단순화 및 일반화와 관련된 오개념 사례 ·· 159
<표 Ⅲ-77> ‘ㄴ’ 첨가의 상이한 유형(유현경 외, 2020: 160) ····· 162
<표 Ⅲ-78> 교과서별 사잇소리 현상의 범주화 양상 ····· 162
<표 Ⅲ-79> 교과서별 규칙 활용(탈락)의 범주화 양상 ····· 164
<표 Ⅲ-80> 교과서별 불규칙 활용의 범주화 양상 ····· 164
<표 Ⅲ-81> 『언어와 매체』 교과서 내 국어의 규범 단원 분량 · 171
<표 Ⅲ-82> 『언어와 매체』 교과서 내 국어의 규범 단원 위계 · 172
<표 Ⅲ-83> ‘규칙 체계로서의 문법’과 ‘설명 체계로서의 문법’의
차이 ····· 182
<표 Ⅲ-84> 한글 맞춤법 원리에 관한 조항에서의 오개념 목록 · 183
<표 Ⅲ-85> 소리에 관한 조항에서의 오개념 목록 ····· 184
<표 Ⅲ-86> 형태에 관한 조항에서의 오개념 목록 ····· 186
<표 Ⅲ-87> 오개념 유형과 학습자 내적 요인 ····· 189
<표 Ⅲ-88> 규범 능력의 구분 ····· 192
<표 Ⅳ-89> 인지 갈등을 활용한 개념 형성의 예 ····· 198
<표 Ⅳ-90> 순환 학습 지도 모형에서 교사와 학생의 단계별 활동 ·· 201
<표 Ⅳ-91> 범주화 재탐색을 활용한 개념 조절의 예 ····· 203
<표 Ⅳ-92> 오인 과정 점검을 활용한 개념 통합의 예 ····· 206
<표 Ⅳ-93> 인지 갈등을 활용한 개념 체계 형성 교수·학습
내용의 예 ····· 208
<표 Ⅳ-94> 범주화 재탐색을 활용한 개념 층위 조절 교수·학습
내용의 예 ····· 214
<표 Ⅳ-95> 오인 과정 점검을 활용한 개념 적용 맥락 통합
교수·학습의 예 ····· 217

그림 목차

【그림 Ⅱ-1】 개념, 원리, 법칙의 관계(김대수, 1991: 19) ····· 21
【그림 Ⅲ-2】 국어과 오개념 연구 절차(김호정 외, 2009: 14) ···· 55
【그림 Ⅲ-3】 학습자 오개념 수집 절차 ····· 56
【그림 Ⅲ-4】 '한글 맞춤법'과 관련한 핵심 개념 도출 과정 ····· 59
【그림 Ⅲ-5】 형태소 분석 결과 및 맞춤법 선다형 문항 점수의 상관도 ····· 116
【그림 Ⅲ-6】 범주화의 단계 ····· 121
【그림 Ⅳ-7】 인지 갈등을 활용한 개념 형성 단계 ····· 197
【그림 Ⅳ-8】 Landa(2013)의 정의를 적용하는 방법 ····· 204

Ⅰ. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

의사소통은 언어 공동체의 합의를 바탕으로 이루어진다는 점에서 국어 규범의 준수는 정확한 국어 사용과 효율적인 의사소통을 위해 필수적이다. 특히 규범에 대한 명제적 지식이나 수행적 지식은 모어 화자라(구본관, 2008: 1) 할지라도 자연스럽게 습득되는 것이 아니므로 규범 교육은 학습을 통해 배워야만 한다. 이에 학교 교육에서는 국어 규범을 비중 있게 다룰 필요가 있으며, 특히 '언어의 본질을 이해하고 탐구하며 이를 실제 의사소통에 통합적으로 활용하는 능력과 태도를 기르는 데(교육부, 2015: 106)' 목적이 있는 문법 영역에서 이를 다루는 것은 매우 중요하다.

규범은 좁게는 한글 맞춤법, 표준어 규정, 외래어 표기법, 로마자 표기법의 4대 규범을 일컬으며, 넓게는 발음, 어휘, 문장, 담화의 올바른 사용까지도 포함한다. 이 중 한글 맞춤법은 국어 규범의 가장 중요한 토대(구본관, 2008: 2)가 되며, 최근 미디어 및 SNS의 발달과 함께 언어 사용 환경이 빠르게 변화되면서 언어 오용 현상이 심각해지고 있고, 구어 맥락보다 문어 맥락에서 올바른 국어의 구사는 가독성이나 의사 전달의 정확성을 증진할 수 있다는 점에서 본고는 한글 맞춤법을 논의의 대상으로 삼는다.

한글 맞춤법 교육은 그 의의나 필요성에도 불구하고 제한된 수업 시수, 문법 학습 내용상의 낮은 위상, 효과적인 교수 방법의 부재 등으로 인해 제대로 이루어지지 않는 것이 실정이다. 한글 맞춤법 교육과 관련하여 현행 교육과정에서는 초등학교 3학년부터 중학교 2학년까지는 내용 요소로 다루고 있지 않으며, 다룬다 하더라도 주로 단편적으로 맞춤법을 교육하도록 하고 있다. 고등학교에서는 한글 맞춤법의 원리를 중심으로 교육을 하도록 권장하고 있으나, 구체

적인 조항 항목이나 지침이 제시되어 있지 않아 교과서마다 각기 다른 조항들을 제시하고 있다. 맞춤법 교육은 문법 교육 안의 규범 교육에 속하며 규범 교육 안에서는 표기법 교육에 속하므로 맞춤법 교육의 체계화는 근본적으로 문법 교육의 체계화 및 규범 교육, 표기법 교육의 체계화를 전제로 한다(민현식, 2008: 22-25). 문법 교육은 범주 교육, 규범 교육, 문화 교육의 영역[1]으로 나눌 수 있는데, 범주 교육과 규범 교육은 분리될 사항이 아니라 범주와 규범 사항은 교육과정상에서 밀접하게 통합하여 설계하고 교재 개발이 이루어지며 교실에서 통합적으로 가르쳐야 한다(민현식, 2008: 22-25)[2].

한편, 오개념(誤槪念, misconception)은 과학적이고 객관적인 개념에 위배된다는 의미로 쓰이는 것으로, 학습 전에 선개념(先槪念, preconception)에서 오개념을 가질 수 있고, 보통의 학습 후에도 올바른 과학적 개념, 객관적인 개념으로 형성되지 못하고 학습자의 인지 구조 속에 남아 있는 개념으로 볼 수 있다(윤성규 외, 2007: 31).

최근 국어교육과 문법 교육 연구에서도 문법 오개념에 대해 구성

---

1) 민현식(2008)에서는 문법 교육의 내용 영역으로 다음의 3가지 범주를 설정하여 상세화하고 있다.

① 범주 교육[지식 문법 교육]: 음운 교육/단어(어휘) 교육/문장 교육/담화 교육/언어 일반 특성

② 규범 교육[생활 문법 교육]: 발음 규범 교육(표준 발음법 교육)/표기 규범 교육(한글 맞춤법 교육, 표준어 규정 교육, 외래어 표기법 교육, 국어의 로마자 표기법 교육)/어휘 규범 교육/문장 규범 교육(표준 문법 교육)/담화 규범 교육(표준 화법 교육)

③ 문화 교육[문화 문법 교육]: 국어사(표기, 발음, 어휘, 문장, 담화의 변천사⇒국어 문체사) 교육/국어 문화사(국어 생활사, 국어 사건사, 국어 인물사) 교육/현대 문법 생활 문화(가정언어, 교실언어, 언론언어, 공공언어, 기업언어 등의 문법 문제, 국가의 어문 정책에 대한 태도, 관점) 교육

2) 한글 맞춤법 교육 실태에 대한 설문 조사 중 '한글 맞춤법 수업 시 교사들이 느꼈던 어려움'에 대한 다음의 응답 내용도 이를 반증해 준다.

【본-T-01】 한글 맞춤법은 문법의 정수라 할 만큼 문법지식을 많이 압축해 놓은 것이어서…어간과 어미, 어근과 접사의 개념을 혼동하는 등 한글 맞춤법 이해에 필요한 사전 지식이 학습자마다 다른 경우가 많습니다. 따라서 수업을 진행함에 있어 앞서 더 많은 개념을 설명해야 한다는 부담감이 조금 있었던 것 같습니다. 학습자들도 많은 문법 개념을 이해해야 해서 벅차하는 느낌이기도 했고요.

【본-T-11】 기본적인 문법적 배경지식이 없는 상태의 맞춤법 수업은 단순 암기식 수업이 되고, 학생들은 그 원리를 이해하지 못한 채 금세 잊어버리게 됨.

주의적 관점에서 이해하려는 경향이 진척되어 왔으나, 국어과 학습자 변인과 관련하여 고려되어야 할 사항들에 대해서는 심도 있는 논의가 미진한 실정[3]이다. 이에 학생들의 개념 자체의 이해에 대해 근본적으로 고민하기보다는 해당 용어와 구체적 사례를 연결 짓는 과정에서 발생하는 오류를 교정하는 대증적(對症的) 차원의 처방을 더 고민하는 불합리한 사태가(조진수, 2014) 지속되어 왔으며, 국어과 학습에 대한 학습자 이해 지식의 수준에 따라 교육 내용의 체제가 마련되고 내용 요소가 위계화되었다고 보기는 어려운 점이 많다(김호정 외, 2009).

본고는 학생들의 문법적 지식의 부재나 오개념이 실질적으로 오표기 양상에 반영됨을 가정하고, 이에 착안하여 학습자의 오개념에 근거한 한글 맞춤법 교육에 대해 실증적 연구를 진행하였다. 그러나 개념에 기반하여 한글 맞춤법의 조항이나 원리를 이해 및 적용하고 나아가 이를 비판하고 창의적으로 수용할 수 있기 위해서는 문법 개념이나 한글 맞춤법의 원리에 대한 이해가 있는 고등학교 학습자가 교육 내용의 위계상 타당하다고 여겨, 고등학교 학습자로 연구 범위를 제한하였다. 즉, 한글 맞춤법과 관련된 고등학교 학습자의 오개념의 양상을 거시적인 관점에서 유형화하고, 그 결과의 문법 교육적 의미를 탐색하는 연구를 수행하고자 한다.

학습자는 자신의 오개념을 정정하고 메타적으로 점검하는 과정에서 더 정확한 문법적 개념의 토대 위에서 한글 맞춤법 조항에 대한 깊이 있는 사고를 바탕으로 효과적인 의사소통에 임할 수 있게 된다. 즉, 학습자는 국어의 구조와 운용 원리를 바탕으로 하여 원활한 의사소통에 필요한 규칙과 규범을 익히고, 스스로의 국어생활을 비판적으로 성찰하며 창의적이고 풍부한 국어생활을 함으로써 수준 높은 국어 사용의 주체가 될 수 있다(교육부, 2015: 106).

---

3) 송종숙(2017: 12)에 따르면, 비교과 4편의 연구를 제외한 9개 교과목(과학, 수학, 국어, 영어, 사회, 역사, 기술・가정, 컴퓨터, 보건)에서 434편의 오개념 연구가 진행되었는데, 국어과의 경우 김호정 외(2009)를 기점으로 2016년 조사 당시 5편(전체 교과 대비 1.14%)의 연구가 이루어졌다고 밝힌바 있다.

따라서 본고는 한글 맞춤법 교육과 관련하여 고등학교 학습자의 오개념 양상을 조사 및 분석함으로써 교육적 활용 방안을 구체적으로 제안하고자 한다. 본 연구의 목적을 정리하면 다음과 같다.

첫째, 한글 맞춤법 교육과 관련한 학습자의 문법 오개념의 양상을 분석하여 유형화한다.
둘째, 고등학교 학습자의 문법 오개념의 형성 원인을 분석한다.
셋째, 고등학교 학습자의 오개념의 한글 맞춤법 교육에의 활용 방안을 구체적으로 제안한다.

2. 선행 연구

2.1. 오개념에 대한 연구

오개념에 대한 기존의 연구는 학습에 있어서 개념을 강조하며, 개념을 형성함으로써 학습자의 사고력이나 지식을 강화하는 것에 중점을 둔 교과에서 주로 진행되어 왔다. 때문에 과학이나 수학 교과에서 활발하게 연구되어 오다, 최근 국어과에서는 문법 영역을 중심으로 이루어지고 있다. 국어 교과에서의 오개념에 대한 논의는 김호정 외(2009)에서 본격적으로 시작된 것으로 본다. 김호정 외(2009)는 국어교육적 맥락에서 오개념을 재개념화하고, 국어과에서의 오개념 연구의 범위와 내용을 범주화한 후 연구의 실질적인 절차와 방법을 구안하였다. 이는 특히, 국어 교과의 오개념을 단순히 바른 방향으로 교정되고 없어져야 할 것이 아닌 새로운 관점으로 바라보고 확장 및 심화될 수 있는 것으로 간주하여 국어과의 오개념에 대한 의미화를 제시하고, 국어과 오개념 연구를 위한 기틀을 내용 및 방법적 측면에서 마련한 데 의의가 있다.

이후 국어과 오개념에 대한 연구는 오개념을 가진 주체나 오개념을 형성하는 대상에 따라 세분화되었다. 즉, 학습자 오개념에 초점을 맞추어 그 양상을 조사 및 분석한 후 유형화한 연구와 오개념을 형성하는 요인으로서 교과서 오개념, 교사 오개념 등을 파악하는 연구로 대별될 수 있다. 먼저, 학습자의 오개념 양상을 파악한 연구에는 김은성 외(2007), 김지영(2013), 조진수(2014), 김미나(2015), 박종미・강민이(2016), 전영주 외(2017), 최선희(2017), 김다연(2018)이 있다.

김은성 외(2007)에서는 오개념이라는 용어의 직접적 노출은 없지만, 국어 문법 학습자의 음운 학습의 결과를 설문 및 측정 방법으로 파악하여 그 실제적 양상을 기술한 점에서 오개념 관련 선행 연구로서 참고할 만하다. 그러나 이 연구는 음운에 대한 학습자들의 앎의 양상을 정량적인 측면에서만 조사하여 분석함으로써 정・오답 선택에 내재된 학습자들의 구체적인 인식 양상을 파악하기 어렵다는 점이 한계로 남는다.

김지영(2013)은 국어과 문법 영역 중 품사 부분에서 학생들이 많은 오개념을 형성함에 착안하여 품사에 대한 중학생들의 오개념 유형과 원인을 밝히고, 수업을 통한 해당 오개념의 변화 양상을 고찰하였다. 특히, 품사 관련 오개념을 학생들의 선개념과 관련된 오개념, 혹은 영어 품사와 관련된 오개념, 그리고 국어 품사 수업을 하면서 학습자들이 형성하게 된 오개념으로 유형화하여 재정립하였으며, 동태성(動態性)에 주목하여 오개념의 변화 양상을 살피고자 한 점에 의의가 있다. 그러나 파악한 오개념의 유형이나 원인별로 교육적 처치가 이루어지지 못하고, 일반화된 교수학습방안 설계를 꾀하기보다는 학생들의 오개념 수정・보완・보충의 방안으로 교사의 피드백 화법만을 제시하고 있어 한계가 있다고 할 수 있다.

조진수(2014)는 학습자의 오개념이 다층적으로 연결되어 있다는 점을 밝히고, 오개념 연구가 표면에 드러난 오개념에 대한 피상적 접근보다는 다층적으로 구성된 오개념의 전체 구조를 고려하여 이

루어져야 한다는 점을 지적하며, 고등학교 학습자를 대상으로 하여 형태소의 자립성과 의존성에 대한 오개념의 양상과 형성 요인을 실증적으로 규명하였다. 특히, 김호정 외(2009)의 국어과 오개념에 대한 '인지적 교두보'라는 관점에 동의하면서, 문법 탐구의 국면에서 학습자의 오개념을 '탐구의 시발점'과 '비계 설정의 근거'로 문법 교육적 가치를 재매김한 데 의의가 있다.

김미나(2015)는 문법 교육의 맥락에서 모어 화자인 초등 학습자의 품사와 문장 성분을 중심으로 한 문법 개념을 세밀하게 포착하여 논의하였다. 그 결과 품사와 문장 성분에 대한 개념 양상을 특정 속성에 기초한 일차원적 범주화, 문법 체계 내의 직관적 추론, 문법 용어의 축자적 이해의 세 유형으로 분석하고, 이를 바탕으로 학습자의 문법 개념 발달 촉진을 매개로 한 초·중학교 문법 교육 내용의 연계성 모색 및 초등 문법 교육의 방향성을 제시한 데 의의가 있다.

박종미·강민이(2016)는 사고 구술법을 적용하여 음운과 관련한 학습자의 문법 오개념을 조사하여 추출함으로써 학습자의 음운 관련 문법 오개념에 대한 실제적 정보를 제공하였다. 이관희·조진수(2015)에서 제시된 7가지 오개념 유형을 토대로 하되 음운으로 범위를 한정하고 학습자를 대상으로 하여 유형화를 달리하였다. 오개념의 대상과 오개념의 형성 원인을 기준으로 분류한 결과 '문법 개념의 범언어적 이해 실패', '실생활에서의 부정확한 언어 사용 경험', '결과 위주의 문법 개념 이해'를 유형 범주로 새로이 추가하였다. 다만 이 연구는 연구 대상을 모두 문법 성취 수준이 높은 학습자들로만 구성하였다는 점에서 제한적이다.

전영주 외(2017)는 음운의 개념에 대한 중학생들의 국가수준 학업성취도 평가 서답형 답안을 실증적으로 검토하고, 그 다양한 이해의 차원을 귀납적으로 분석하였다. 음운에 대한 기초적인 지식과 개념을 묻는 문항에 대한 학생들의 오답을 층화군집 방식[4]으로 표집한

4) 층화군집 방식이란 모집단의 유사한 특성을 가진 집단으로 구분하여 표본을 추출하되, 집단을 단위로 표집을 추출하는 방식을 말한다(전영주 외, 2017: 6).

뒤 유형화함으로써 음운의 기초적 개념과 체계에 대한 오개념을 도출하고, 각 오개념의 원인과 그 교육적 처치를 위해 고려해야 할 점 등을 제시하였다. 이 연구는 문항의 평가 결과가 특정한 성취수준에 국한되지 않고, 연구의 표본 자체가 이전 오개념 연구에 비해 대규모라는 점에서 음운에 대한 중학생의 오개념 양상을 일반화시킬 수 있다는 의의가 있다.

최선희(2017)는 문장의 종류에 대한 학습이 이루어지는 초등학교 4학년 학습자를 대상으로 관련 개념에 대한 오개념 양상을 조사하고, 그 원인을 학습자 외적 요인인 교과서에 주목하여 분석하였다. 특히, 교육과정과 교과서의 불일치, 교과서 서술 내용의 문제, 누락된 개념상 연결 고리 등과 같은 문장의 종류와 관련한 현행 교육 내용에 문제점을 제기하고, 중등 교육과의 위계성 및 계열성을 고려한 교육적 처치를 실험 집단에 적용하여 유의미한 결과를 보임으로써 교육 내용 개선 방향을 제시하였다.

김다연(2018)은 학습자 오개념을 재개념화하고 그 양상과 형성 요인을 실증적으로 분석하였다. 또한 음운 관련 학습자 오개념을 토대로 구체적인 교육 내용 및 방법을 제안한 점에서 교육적 의의를 지닌다. 특히, 오개념을 단지 처치의 대상으로만 간주하지 않고, 발달적 관점에서 '합의된 개념에 대한 대안적 개념', '잠재성을 지닌 과도기적 개념'으로의 재개념화를 통해 해당 개념의 속성을 보다 정치하게 밝힌 점에서 본고의 오개념에 대한 관점과도 궤를 같이한다고 할 수 있다.

한편, 교과서 및 교사를 대상으로 문법 오개념의 양상을 파악한 연구에는 남가영(2013), 이관희・조진수(2015), 김유범(2017), 박형우(2018)를 들 수 있다.

남가영(2013)은 교과서에서 오개념 형성 요인을 밝히는 것을 목적으로 '단어 형성법'과 관련된 내용을 다룬 중학교 국어 교과서 단원을 분석하였다. 교사 인터뷰를 통해 단어 형성법과 관련하여 두드러지게 나타나는 학습자의 오개념을 확인함으로써, 교과서에서 다루는

지식의 폭과 깊이, 지식 설명 방식, 언어 자료의 선택, 지식 구성 방식 등의 제 국면에서 오개념 형성에 미치는 교과서 요인을 구체적으로 분석한 데 의의가 있다.

이관희・조진수(2015)는 일선 고등학교 정기 고사의 문법 문항을 분석하고 해석함으로써 문법 교사가 형성하고 있는 오개념의 양상을 거시적으로 유형화하였다. 문법 교사의 오개념을 '문법 개념의 과도한 단순화', '위계적 문법 개념의 단절적 인식', '문법 개념의 층위 혼동', '유사 문법 개념의 경계 미인식', '다양한 의미 해석 가능성 미인식', '학교 문법의 합의점에 대한 이해 부족', '경계적 사례에 대한 과도한 일반화'의 7개 범주로 유형화하였다. 본고에서는 이관희・조진수(2015)의 오개념 유형화 범주를 학습자 오개념 양상 및 형성 요인 분석에 있어서 연역적인 틀로써 참고하였다.

김유범(2017)은 고등학교 독서와 문법 교과서 6종을 대상으로 사용 용어 및 설명 내용, 제공 자료, 제시 방식의 세 가지 측면에서 문법 교과서가 학습자의 오개념을 초래할 수 있는 요소들을 구체적인 사례를 통해 검토하였다.

박형우(2018)는 국어과 학교 평가 정기 고사 문항에 대한 검토를 통해 국어 교사들이 가지고 있는 국어사 교육 내용에 대한 오개념을 다루었다.

이상의 선행 연구 검토를 통해 국어과의 학습자 오개념 연구는 주로 음운(김은성 외, 2007; 박종미・강민이, 2016; 전영주 외, 2017; 김다연, 2018), 품사(김지영, 2013; 김미나, 2015), 문장의 종류(최선희, 2017) 등과 같이 특정 단원으로 한정되거나 형태소의 의존성(조진수, 2014)과 같이 세부 내용에 초점을 두는 방향에서 진행되어 왔으며, 최근에는 교과서 오개념(남가영, 2013; 김유범, 2017), 교사 오개념(이관희・조진수, 2015; 박형우, 2018)으로 그 범위나 대상이 확장되고 다층화되고 있음을 알 수 있다. 그러나 그럼에도 불구하고 국어과에서는 비교적 최근에 오개념을 연구 대상의 하나로서 주목하여, 축적된 연구의 수가 많지 않은 것은 여전히 한계점으로 작용

한다.

따라서 본 연구에서는 한글 맞춤법과 관련한 학습자의 문법 오개념 양상을 분석하여 유형화하고 그 형성 원인을 분석함으로써, 한글 맞춤법 교육에의 오개념 활용 방안을 구체적으로 제안하고자 한다.

2.2. 한글 맞춤법 교육에 대한 연구

한글 맞춤법 교육에 대한 연구는 크게 세 가지로 나눌 수 있다. 한글 맞춤법 교육 내용의 선정 및 조직에 대한 연구, 한글 맞춤법에 대한 언어 사용자의 인지 및 실태에 관한 연구, 한글 맞춤법의 교육 방안에 대한 연구이다.

한글 맞춤법 교육 내용 선정 및 조직에 대한 연구로는 구본관(2008), 민현식(2008), 구본관・신명선(2011), 박문제(2001), 강보선(2013), 최형기(2018), 하다현(2020) 등이 있다.

구본관(2008)은 실제성, 연계성, 체계성, 원리 중심 등의 바람직한 맞춤법 교육의 방향을 제시하고, 이 중 특히 원리성에 초점을 맞추어 한글 맞춤법 교육의 원리를 이해하고 이를 교육적으로 활용하고자 하였다. 이에, 한글 맞춤법의 원리가 잘 드러나 있는 제1항을 주시경의 본음(本音)의 이론인 '法'과 '俗'의 관점에 입각한 해석을 바탕으로 구체적인 한글 맞춤법 규정을 대상으로 하여 맞춤법의 원리를 이해하고 이에 따라 교수・학습할 수 있는 방안을 구체화한 데 의의가 있다.

민현식(2008)은 문법 교육과 맞춤법 교육의 관계에 대한 고찰을 바탕으로 한글 맞춤법 교육의 체계화 방안에 대해 맞춤법 내부 지식, 영역 간 통합 수행 지식, 교과 간 통합 수행 지식으로 나누어 학교급별로 구체적으로 논의하였다. 연구가 문법 교육과 맞춤법 교육의 관계 정립에 대한 문제의식에서 발로한 점에서 본고의 논의의 시작과 맞닿는 점이 있다.

구본관・신명선(2011)에서도 피동 표현과 어문 규범의 문법 교육 내용화 및 교수학습 활동 사례를 통해 원리 중심 문법 교육의 실례를 기존 문법 교육과의 차이점을 중심으로 구체적으로 논의하였다.

박문제(2001)는 한글 맞춤법의 각 조항을 제1항의 원리에 따라 '형태소가 홀로 쓰여 원형을 밝혀 적는 경우', '형태소와 형태소가 결합하는데 원형을 밝혀 적는 경우', '형태소와 형태소가 결합하는데 원형을 밝혀 적지 않고 소리 나는 대로 적는 경우'로 분류하여 각 유형별로 교육 내용을 선정하였다. 특히, 이 연구에서는 한글 맞춤법 규칙을 가르치기 위해 학생들에게 최소한으로 선행 학습되어야 할 문법 개념들을 선정하여 제시[5]하였는데, 본고에서는 한글 맞춤법과 관련된 주요 개념어를 도출하는 과정에서 이를 참고하였다.

강보선(2013)은 역대 맞춤법 교육이 맞춤법을 지켜야 할 규칙으로서만 이해하여 교육 내용을 한정해 온 점을 지적하며, 맞춤법 교육 내용이 '맞춤법을 이해하고 적용하기', '맞춤법을 지키려는 태도 형성하기', '맞춤법을 건설적으로 비판하기', '맞춤법의 창의적 사용에 대해 비판적으로 수용하기' 등으로 구성되어야 함을 제안하였다.

최형기(2018)는 교육과정과 고등학교 국어 교과서의 검토를 바탕으로 맞춤법 교육의 실태를 확인하고, 고등학교 국어 수업에서 내용 요소로서 다루어야 하는 한글 맞춤법 조항들을 선정[6]하여 제시하였다. 본고 역시, 이 연구의 검토 방법을 토대로 고등학교 국어 수업에서 다루어야 할 한글 맞춤법 조항들을 선별하였다. 단, 최형기(2018)가 음운 층위에서의 한글 맞춤법 조항 내용만 다루었다면, 본고는 형태 층위까지 그 범위를 확장하였다.

하다현(2020)은 한글 맞춤법에 대한 학습자 지식 구조의 분석을

---

5) 박문제(2001)에서 제시된 한글 맞춤법 규칙의 교수・학습을 위해 최소한으로 선행 학습되어야 할 문법 개념은 다음과 같다.
"형태소, 두음 법칙, 어근, 접미사, 불규칙 활용, 음운의 탈락, 음운의 교체, 음운의 첨가, 음운의 축약, 조사, 단어, 합성어, 사이시옷, 부사"

6) 최형기(2018)에서 고등학교 국어 수업에 포함시킬 한글 맞춤법 조항으로는 "1항, 2항, 5항 '다만', 19항 본 규정, 30항, 40항 본 규정과 [붙임 2], 41항 '이다'의 활용형 띄어쓰기, 42항, 53항"이 해당된다.

통해 교육 내용의 실제를 세분화하여 제안하였다. 학습자 인식 조사를 통해 한글 맞춤법에 대한 학습자 지식의 구조 및 한글 맞춤법 조직의 구조를 구축하고, 맞춤법 교육 내용을 학습자가 이해하기 쉽도록 체계적으로 제시하고자 한 데 의의가 있다. 한글 맞춤법 교육 내용의 조직을 위해 학습자 변인을 적극적으로 고려했다는 점에서 한글 맞춤법 교육 연구에서의 본 연구의 주요 고려 사항과 맥을 같이하며, 특히, 본고의 한글 맞춤법에서의 문법 개념의 구성을 재조직함에 있어서 하다현(2020)에서 분류한 한글 맞춤법의 구조를 참고하였다.

하다현(2020)을 제외한 이상의 선행 연구들은 한글 맞춤법의 지식 구조의 특성에 착안하여 교육 내용을 선정하고 조직하였다는 점에서 공통점이자 한계점을 가진다고 할 수 있다. 교육 내용 선정 및 조직에 있어서 교육 내용 자체의 논리성을 고려하는 것도 중요하지만 학습자의 수준이나 체감 난이도 등과 같은 학습자의 변인을 배제할 수 없다.

한글 맞춤법에 대한 언어 사용자의 인지 실태에 관한 연구로는 박덕유(2003), 이동석・이경숙・이지현(2015), 신호철・김부연・이규범(2015) 등이 있다.

박덕유(2003)에서는 일반인 570명을 대상으로 국어 어문규정 인지 실태를 통해 정서법 교육의 필요성을 제시하였다. 이를 위해 언어생활에서 자주 사용되거나 반드시 필요한 어법에 관련된 단어 100문항을 만들어 설문 조사하여 문항별 점수분포를 제시하고 그 문제점을 고찰하였다.

이동석・이경숙・이지현(2015)은 한글 맞춤법에서 문제가 되는 조항들에 대해 일반인을 대상으로 이해와 수용의 양상을 조사하였다. 이 연구는 맞춤법 원리, 두음 법칙, 사이시옷 표기, 띄어쓰기에 대한 쟁점 사항들에 대해 일반인의 이해도와 수용도를 구체적으로 보여준 데에 의의가 있다.

신호철・김부연・이규범(2015)은 ‘2014 한글 맞춤법 영향 평가’ 사

업의 일환인 '한글 맞춤법 오표기 목록 작성' 결과를 바탕으로 언중들의 한글 맞춤법 오표기 실태를 구체적으로 파악하였다. 이러한 검토를 통해 언중들이 어려움을 겪고 있는 맞춤법이나 그에 해당하는 조항을 분석하였으며, 한글 맞춤법 오류의 원인 분석, 한글 맞춤법을 사용하는 의의 및 유연한 태도의 필요성에 대해 시사하였다. 특히, 이 연구에서 참고한 '한글 맞춤법 오표기 목록'은 본 연구에서 수행한 오개념 검사 도구의 문항 설계 과정에 반영하였다.

기존의 한글 맞춤법 인식 및 사용 실태에 대한 연구들은 주로 단답형 문항 평가나 리커트 척도 평가 등의 방법을 사용함으로써 한글 맞춤법 사용 실태를 분석하였다. 이러한 측정 방식은 다수를 대상으로 비교적 짧은 시간 내에 실시함으로써, 언어 사용자들의 한글 맞춤법에 대한 전반적인 이해나 수용 양상을 파악하는 데에는 장점이 있으나, 언어 사용자들의 한글 맞춤법 규정에 대한 구체적인 이해 양상과 그에 관련된 내밀한 정보를 얻는 데 한계가 있다고 할 수 있다.

마지막으로, 한글 맞춤법의 교육 방안에 대한 연구로는 조창규(2015), 박종미(2016), 주지연(2017) 등이 있다.

조창규(2015)는 중학교 1학년에서 고등학교 1학년까지 국어 수업 시간에 어문 규범과 문법 단원을 연관하여 교수·학습할 수 있는 구체적인 방안을 제시하였다. 이 연구는 어문 규범의 교수·학습을 별도의 시간을 할애하여 학습하는 것이 아닌, 문법 단원의 수업 내에서 5~10분 정도의 시간을 할애하여 해당 문법 사항과 어문 규범을 관련하여 진행함으로써 어문 규범에 대한 학생들의 원리적인 이해를 높이고자 한 데 의의가 있다.

박종미(2016)는 알고리즘을 통해 복잡한 과정을 단계적으로 파악하도록 하는 알고-휴리스틱 이론을 접목한 한글 맞춤법 원리 교수 방법을 설계하였다. 이 연구는 한글 맞춤법의 전체 규정을 모두 다루기는 어려운 수업 상황에서 한글 맞춤법의 원리를 보다 효율적이고 효과적으로 교육할 수 있는 하나의 방법을 제공한 측면에서 의

의가 있다.

주지연(2017)은 Engle & Ochoa-Becker(1988)의 '반성적 의사결정 모형'을 국어 의존 명사의 띄어쓰기 교육에 적용함으로써 의사결정 수업 모형이 국어 어문 규범 교육에 효과적으로 적용될 수 있음을 보였다. 특히, 이 연구는 어문 규범을 절대적인 지식 체계가 아니라 언어 공동체의 원활한 의사소통을 위한 의사결정 과정의 결과로 간주하여 의사결정수업 모형을 활용함으로써 규범에 대한 학습자의 비판적 유연성을 신장시키고자 한 데 의의가 있다.

이상의 선행 연구 검토를 통해 한글 맞춤법 교육은 한글 맞춤법 교육 내용의 선정 및 조직에 대한 연구, 한글 맞춤법에 대한 언어 사용자의 인지 및 실태에 관한 연구, 한글 맞춤법의 교육 방안에 대한 연구 등 다각적인 연구가 이루어지고 있음을 확인할 수 있다. 그러나 주로 교육과정, 교수·학습 방법 및 평가 등에 대한 논의가 원론적인 차원에 그치고 있거나, 맞춤법의 내적 원리에만 의존하여 교육 내용을 선정함으로써 학습자 변인이 충분히 고려되었다고 보기는 어렵다.

이에 본 연구에서는 한글 맞춤법 교육에 있어서 오개념이라는 학습자 변인을 적극적으로 고려함으로써 학습자의 이해 지식의 수준에 따른 교육 내용의 체계화 및 내용 요소의 위계화를 도모하고자 한다.

3. 연구 대상 및 방법

본 연구는 문법 교육적 맥락에서 학습자 오개념에 대한 관점을 구체화하고, 한글 맞춤법에 대한 학습자들의 인식 양상 분석을 통해 관련된 오개념을 도출하되 이를 대안적 관점에서 조망하여 교육안을 제시하고자 한다. 따라서 본고는 Ⅱ장에서 학습자 오개념 분석을 위한 이론적 토대를 마련한 후, Ⅲ장에서 학습자 오개념의 양상을

분석하여 유형화하고, 그 형성 요인을 파악한 뒤, Ⅳ장에서 한글 맞춤법 교육의 목표를 실현하기 위해 학습자 오개념의 교육적 활용 방안을 모색하고 그 실례를 구현하고자 한다.

<표 Ⅰ-1> 연구 방법

연구 체계	하위 연구 내용	연구 자료 및 연구 방법
Ⅱ. 오개념 연구의 전제	• 한글 맞춤법 교육에서의 문법 개념 • 학습자 오개념의 정의 • 학습자 오개념의 형성 요인	• 문헌 연구
Ⅲ. 오개념 양상 및 형성 요인 분석	• 학습자 오개념의 양상 분석 – 한글 맞춤법 조항별 학습자 오개념 분석 – 학습자 인식별 오개념 분석 • 학습자 오개념의 유형화	• 학습자 질문지 및 면담 자료 분석 • 교사 설문지 및 면담 자료 분석
	• 한글 맞춤법 교육 실태 • 학습자 오개념의 형성 요인 분석	• 교육과정 및 교과서 분석 • 교사 및 학습자 인식 조사 결과 분석
Ⅳ. 교육 내용 설계	• 한글 맞춤법 교육의 목표 정립 • 학습자 오개념의 교육적 활용 방향 • 교육 내용 구현 예시	• 문헌 연구 • 학습자 오개념의 양상 및 형성 요인 분석 결과

본 연구는 이론적 연구와 실증적 연구 두 층위에서 수행되었다. Ⅱ장에서는 우선 한글 맞춤법 교육에서의 문법 개념에 대해 이론적으로 고찰하였다. 문법 개념의 정의와 유형을 밝히고, 한글 맞춤법에서의 문법 개념의 구성을 살펴 그 틀을 재조직하였다. 그리고 선행 연구의 검토를 바탕으로 학습자 오개념에 대한 기존의 논의를 정리하고, 본고에서 다루고자 하는 학습자 오개념을 정의하였다. 또한 학습자 오개념의 형성 요인을 구체적으로 파악하기 위해 학습자 내적 요인과 외적 요인으로 구분하여 추적하였다.

Ⅲ장에서는 본격적으로 한글 맞춤법 교육에서의 문법 개념에 대한 학습자 오개념의 양상 및 형성 요인을 분석하였다. 우선, 한글 맞춤법 교수·학습의 실태를 파악하고자 교사 및 학습자를 대상으로 인식 조사를 실시하였다. 교사 대상 설문 조사의 목적은 학교 현장에서 이루어지고 있는 한글 맞춤법 교육의 전반적인 양상을 파악하는 것으로, 한글 맞춤법 교육 경험이 있는 중·고등학교 교사 21명을 대상으로 실시하였다.[7)]

이어 한글 맞춤법 교육에 대한 학습자의 인식 및 한글 맞춤법 관련 개념에 대한 주관적 인식도를 조사하기 위해 고등학교 학습자 145명을 대상으로 질문지를 활용하여 예비조사를 실시하였다.

예비조사의 결과를 바탕으로 오개념 검사 도구를 개발하여 본조사를 실시하고, 검사 결과를 분석한 후 전형적이거나 특징적인 응답을 보인 학습자를 대상으로 면담을 추가적으로 진행하였다. 또한, 본조사에서는 한글 맞춤법 교육에 대한 학습자의 인식 조사 문항을 포함하였는데, 평소 국어 생활에서의 한글 맞춤법 준수 여부, 문법 수업의 흥미 정도, 문법 공부 시 개념의 중요도, 글쓰기에서의 문법 개념 적용 여부, 한글 맞춤법 학습에서의 힘든 점에 대한 질문을 바탕으로 한글 맞춤법 교육에서의 학습자가 느끼는 어려움과 흥미의 정도를 파악하고자 하였다. 연구 대상으로 표집 학교를 선정할 때에는 학업성취도 수준이 상이한 두 학교를 선정함으로써 편향된 표본 선정을 피하고, 관찰 대상의 수를 증가시킴으로써(King, Keohane, & Verba, 1994) 연구의 타당도를 확보하고자 하였으며, 연구 방법으로는 질적 방법과 양적 방법을 함께 사용하는 혼합방법 연구를 통해[8)] 연구의 타당도를 확보하였다. 특히, 한글 맞춤법과 관련된 학습

7) 설문 내용은 '한글 맞춤법 교육의 경험', '한글 맞춤법 교육 내용에 대한 주관적 인식도', '문법 교육 내용에 대한 주관적 인식도', '한글 맞춤법 수업 시 학습자들이 이해하기 어려워한 개념 및 이유', '한글 맞춤법 교육 내용 관련 학습자들의 문법 오개념 유무', '학습자 오개념의 구체적 내용', '학습자 오개념의 형성 이유', '문법 오개념으로 인한 한글 맞춤법 교육의 문제점 및 난점', '교육적 맥락에서의 학습자 오개념 도입 유무', '한글 맞춤법 교육의 목표', '한글 맞춤법 교육의 내용 선정 및 구성', '한글 맞춤법 교육의 이상적 상'의 총 12문항으로 구성되었다.

자의 오개념을 확인하기 위해서는 해당 개념을 정규 수업에서 배운 학습자를 대상으로 해야 하므로, 공통 교육과정과 선택 교육과정의 국어 과목에서 관련된 내용을 학습한 고등학교 3학년 학생[9]을 연구 대상으로 선정하였다. 본 연구에서 수행한 실증적 연구 방법 및 자료 수집 방법을 정리하면 <표 Ⅰ-2>와 같다.

<표 Ⅰ-2> 실증적 연구 방법 및 자료 수집 방법

구분	목표	대상		방법	시기
예비 조사	한글 맞춤법 관련 문법 오개념 조사	학습자	경기 소재 D 고등학교 3학년 학습자 145명	질문지 조사	2019.9.
본 조사	한글 맞춤법 교육 실태 및 학습자 오개념 조사	교사	서울, 경기 소재 중·고등학교 교사 21명	질문지 조사	2020.5.
			경기 소재 D, J 고등학교 교사 2명	면담	2020.8.
		학습자	경기 소재 D 고등학교 3학년 학습자 165명	질문지 조사	2020. 7-8.
			경기 소재 J 고등학교 3학년 학습자 60명		
			오개념 검사에 참여한 학습자 8명	면담	2020.9.

오개념 검사의 결과 분석을 통하여 파악한 학습자들의 오표기 양상과 그러한 표기형 선택의 판단 근거는 한글 맞춤법 조항과 학습자 인식별로 그 양상을 분석하여 제시하였다. 이때, 문법 오개념을 외현적으로 드러난 현상의 일종으로 간주하지 않고, '다층적 구조

8) Ross와 Morrison(2004: 1039)은 연구에 있어서의 혼합방법 사용에 대해 다음과 같이 주장하였다.
"양적 접근과 질적 접근이 각기 단독적으로 사용될 때보다 함께 사용될 때 더 유용하다…. [그리고] 두 접근이 결합될 때, 탐구 현상에 대해 더 풍부하고 타당하게 이해할 수 있다."

9) 박종미·강민이(2016: 4)에서도 학습자 오개념 예측에 대해 다음과 같이 논의하고 있다.
"학습자에게 형성될 가능성이 큰 오개념은, 학습이 끝난 시점의 학습자에게 형성되어 있는 오개념이 무엇인지를 조사함으로써 예측할 수 있다."

체'[10]로 파악하여 그 양상을 심층적으로 분석하였다. 또, 교육과정 및 교과서 분석, 학습자 및 교사 면담을 통해 오개념의 형성 과정과 그 요인을 추적하고자 하였다. 학습자들이 꼽은 한글 맞춤법 학습의 주 영향 요인[11]이 '선생님의 설명'과 '교재'인 점에 착안하여, 해당 학교의 교사 2인을 대상으로 한글 맞춤법 수업을 재구(再構)할 수 있는 실제 설명 내용이나 수업 구성 방법에 대한 자료, 제작한 활동지 및 학습지 등을 수합하여 참고하였다.

Ⅳ장에서는 Ⅱ장의 연구의 전제에서 수행한 이론적 고찰과 Ⅲ장의 오개념 양상 및 형성 요인 분석 결과를 바탕으로 교육적 효과가 큰 항목들을 선별하여 학습자의 오개념 분석을 통한 한글 맞춤법 교육 내용을 선정하고 그 실례를 구현하였다. 학습자 오개념은 주요 교과 내용과 관련하여 일정한 유형을 이루고 있으므로, 그 양상을 파악하면 개념의 변화 과정인 학습에 있어서 학습자가 스스로 개념을 구성하는 과정에 대한 정보를 제공 받을 수 있을 뿐만 아니라 교수·학습 내용 및 방법의 보다 효과적인 설계가 가능하다. 이에 본 연구에서는 오개념을 학습자의 문법 인식의 지평을 더욱 확장시킬 수 있는 비계(飛階) 설정의 토대로 상정하고 교육적 활용 방안을 모색하고자 하였다.

---

10) 조진수(2017: 357)에서는 문법 오개념의 다층성에 대하여 다음과 같이 지적하였다.
"문법 오개념은 외현적으로 드러난 현상 하나로 이루어진 '단층적 구조체'가 아니라 다양한 층위에 존재하는 개념들이 복합적으로 연결되어 있는 '다층적 구조체'이고, 문법 오개념을 가진 학습자들이 이런 관계 자체를 인식하지 못하고 있는 경우가 많다. 이러한 점을 고려할 때, 문법 교육적으로 중요한 것은 외현적으로 드러난 문법 오개념 그 자체의 활용에 있다기보다는 드러나지 않은 문법 오개념을 발견하여 학습자들이 인식하게 하고 이를 통해 문법 개념 간의 관계에 대한 이해를 제고하는 데 있다."

11) 한글 맞춤법 학습의 주 영향 요인에 대한 설문 문항은 중복 응답도 허용하였다.

Ⅱ. 한글 맞춤법 교육에서의 학습자 오개념 연구의 전제

1. 한글 맞춤법 교육에서의 문법 개념

1.1. 문법 개념의 정의 및 유형

경험주의 인식론에서는 인간은 백지상태로 태어나 경험을 통해 학습한다고 가정한다. 그리하여 인식의 기초를 이루는 개념은 구체적 사물에서 공통된 특성을 뽑아낸 것이라는 가정을 하고 있다. 이러한 가정이 교육에 받아들여지게 되면, 아동들은 개별적인 사물이나 현상을 경험해야만 거기에서 일반적인 특성 내지는 원리를 추상화할 수 있다는 학습이론이 가능하게 된다(이홍우, 1979: 66).

이에 반해 칸트(Kant)는 인식 주체가 인식 대상을 구성(構成)한다는 관점을 지니고 있다. 즉, 칸트 이전의 인식론이 인식 대상 중심의, 존재론 우위의 인식론이었다면, 칸트 이후 인식론은 인식 주체가 중심이 되는 인식론으로 바뀌게 된다(허경철 외, 2001: 179). 그에 의하면 감각적 경험 그 자체가 지식의 원천이 되는 것이 아니라 개념을 통해 여과됨으로써 지적 경험으로 거듭날 수 있다. 즉, 개념은 학생이 사고를 할 수 있는 기본적인 사고 단위이므로, 개념을 이해하고 있다는 것은 어떤 특정한 대상을 이미 알고 있는 개념의 사례로 인식할 수 있다는 것이다. 정리하자면, 구체적인 사례들을 통해 추상적인 개념을 볼 수 있을 때, 비로소 그 개념을 이해했다고 규정할 수 있다.

이러한 칸트의 인식론은 구성주의 인식론의 토대를 정초(定礎)한다. 구성주의 관점은 학습자가 주변 세계와 상호작용함으로써 스스로 지식을 구성한다는 점을 강조하며, 학습을 본질적으로 사회적인 것으로 간주한다. 구성주의 학습이론에 의하면 학생들은 일상생활의

경험을 통해 자연현상에 대해 나름대로의 개념을 형성하고 있으며, 이를 바탕으로 학습에 임하면 학생들이 가진 선개념과 새로운 개념이 상호작용해 학습이 이루어진다(정재윤, 2004: 4)[12].

이 때문에 학습자가 새로운 개념을 학습하기 위해서는 먼저 적절한 개념을 가지고 있어야 한다. 학습자의 모든 경험에는 반드시 개념이 전제되어 있으므로, 학습자의 모든 경험은 개념 의존적이며 또한 개념적으로 사고되어야 한다. 또한 학습자가 어떤 개념을 언어적 수준에서 형식적으로 설명할 수 있다고 해서 그가 해당 개념을 완전하게 알고 있다고 단언하기는 어렵다. 개념을 정확하게 알기 위해서는 형식적 정의에 관한 이해뿐만 아니라, 해당 개념이 적용되는 대상에 관한 지식도 함께 가져야 한다(김승호, 1987: 71; 최지선, 2003: 9 재인용)[13].

즉, 개념은 '각각의 구체적인 사물이나 사건 또는 현상으로부터 공통적인 속성을 추출한 후(추상화 과정) 그러한 공통 속성들을 종합한 하나의 집합으로서의 관념(또는 생각)(허경철 외, 2001: 273)'으로 정의될 수 있다. 어떠한 개념을 충분히 잘 학습하였다[14]는 것은 여러 사례들의 공통된 속성에 기반하여 추상화하고 범주화한 관념들이 위계적 체계를 이루어 언어화된 것을 의미한다고 할 수 있다.

---

12) 정재윤(2004: 4)에서는 구성주의적 관점을 다음과 같이 요약하고 있다. 1) 학습자가 이미 파지하고 있는 개념이 학습에 중요한 영향을 미친다. 2) 학습자는 스스로 각자의 의미를 구성한다. 3) 의미의 구성은 연속적이며 능동적인 과정이다. 4) 학습은 개념변화(오개념이 올바른 과학자적 개념으로 변화)를 의미한다. 5) 구성된 의미는 항상 변화될 수 있다. 6) 학습자는 자신의 학습에 대한 최종 책임자이다. 7) 구성된 의미는 여러 학생들에게 있어 유사하다.

13) 개념에 대해 Sierpinska 또한 이와 유사한 방식으로 설명하고 있다.
"정의된 대상에 대한 예와 반례를 구별해 낼 수 있으며, 그것과 다른 개념들 간의 관계를 이해하며, 이러한 관계들이 우리가 이미 알고 있는 다른 관계들과 유사하다는 것을 이해하고, 한 이론 안에서 그 정의된 대상의 위치를 파악할 수 있고, 그것을 적용할 수 있는 무엇인가를 알아낼 수 있다(Sierpinska, 1992)."

14) 허경철 외(2001: 293)는 어떠한 개념을 충분히 잘 학습하였다는 것은, 1) 그 개념의 정의적(결정적) 속성을 잘 안다. 2) 그러한 속성들의 연결규칙을 잘 안다. 3) 그 개념에 적절한 사례와 부적절한 사례를 정확하게 구별할 수 있다. 4) 그 개념의 이름을 정확하게 안다. 5) 정의적 속성을 사용하여 그 개념의 정의를 내릴 수 있다. 6) 그 개념의 상위개념, 동위개념, 하위개념을 잘 안다. 7) 그 개념을 사용하여 특정 문제를 해결할 수 있다는 것을 의미한다고 하였다.

김대수(1991)에 따르면, 개념은 다음과 같은 기능을 가진다고 할 수 있다[15].

첫째, 지식 통합의 기능이다. 개념은 우리가 접할 수 있는 많은 개념의 외연들로부터 공통성을 찾아 형성하므로, 이러한 공통성의 추상화 과정에서 많은 것들을 통합하여 지식으로 간직할 수 있게 된다. 또한, 이미 형성된 개념은 상하위 관계로 파악하여 통합함으로써 잡다하고 복잡한 사물, 사상에 관한 지식을 일관성 있고 위계가 뚜렷하게 통합할 수 있다(김대수, 1991: 47).

둘째, 사고(思考)의 기능이다. 사고는 개념에 의하여 이루어지므로, 사고란 곧 개념의 연쇄를 일컫는다고 할 수 있다. 형성된 개념의 많고 적음은 그 사람의 사고 기능에 지대한 영향을 끼친다고 할 수 있다.

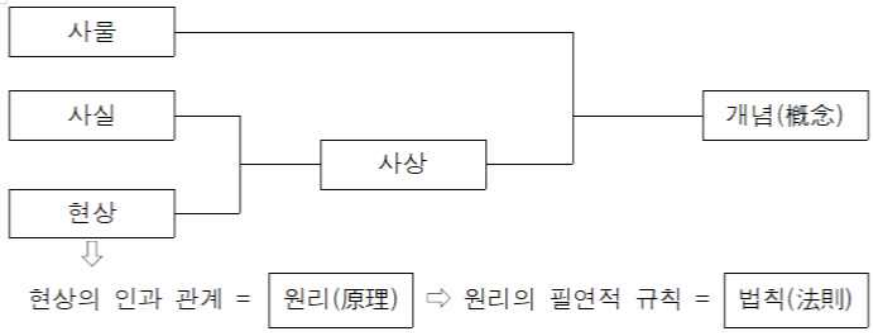
셋째, 판단(判斷)의 기능이다. 개념은 판단의 결과이면서 판단을 성립시키는 전제 조건이라 할 수 있다. 개념은 사물이나 사상의 공통성을 추상한 생각이므로 일단 개념을 얻으려면 사물이나 사상이 해당 개념에 속하는지의 여부를 판단해야 하기 때문이다. 이러한 판단은 개념의 내포를 잘 뽑아 모아서 올바른 개념 형성을 가능케 하며, 이렇게 형성된 개념은 사고 활동과 더불어 판단을 가능케 한다(김대수, 1991: 50).

한편, 개념의 확장된 범주로서 원리와 법칙을 함께 고찰해 볼 수 있다. 우선, 원리란 현상의 인과 관계를 일컫는다(김대수, 1991: 18). 없었던 사실이 나타나거나 다른 사실로 변하여 나타나거나 이제까지 모르고 있던 사실을 알아낼 때, 현상은 개연성을 내포하여 출현(出現)하게 된다. 때문에 그 출현에는 내재된 원인이나 이치가 존재하게 되는데, 이러한 원인이나 이치의 결과로 나타난 현상과의 인과 관계를 원리라고 하며, 원리가 필연적인 규칙성을 지닐 경우 이를

15) 신현정(2000: 28-30)에서는 개념의 기능으로 1) 범주화의 기능, 2) 학습의 기능, 3) 기억의 기능, 4) 연역추론과 귀납추론의 기능, 5) 설명의 기능, 6) 문제해결의 기능, 7) 일반화의 기능, 8) 유비추론의 기능, 9) 명제표상의 구성 기능을 제시한 바 있다.

법칙이라 한다.

전술한 개념과 원리, 법칙의 관계를 도식화하면 다음과 같다.



【그림 Ⅱ-1】 개념, 원리, 법칙의 관계(김대수, 1991: 19)

한편, 문법 교육의 담론 내에서 문법 지식은 '구조주의 언어학의 연구 성과에 터하여 언어 현상을 대상 세계로 삼아 그 구조와 원리를 탐색한 결과로 산출되는 문법 지식'과 '모어 화자의 언어 수행 능력을 신장하는 차원으로까지 그 외연을 확장한 문법 지식'의 양가적인 의미로 통용되어 왔다(이관희, 2015: 30).

세상에 존재하는 수많은 사물과 사건들을 지각하고 기억하며 이야기하고 사고하는 데 있어서 결정적인 요소인 개념은(신현정, 2000: 14) 지식의 생성과 조직에 주요한 구심점이 되므로, '개념을 매개로 삼을 때 비로소 인식 주체의 지식 구성을 도모(이관희, 2015: 49)'할 수 있다. 즉, 개념에 대한 학습자들의 이해는 구체적으로는 문법 용어로 응축되는 문법 개념들을 학습자들이 인식적으로 구성하고 이를 바탕으로 다중의 언어 자료를 메타화하여 분석적으로 접근할 수 있어야 한다[16](이관희, 2015: 49-50).

이관희(2015)에 따르면 언어의 형식을 구조적으로 다룬다고 하여 이를 '구성'과 무관하다고 일반화하는 것은 구성주의에 대한 온당한

16) 이관희(2015)에서는 또한 '문법 개념에 대한 인식 주체의 구성적 이해'가 '다중의 언어 현상을 관찰·분석·기술·설명하는 과정의 유용한 인식적 도구를 확보하고 탐색의 결과를 일련의 문법 지식들로 체계화'하는 선행 요건임을 밝힌 바 있다.

접근으로 보기 어렵다. 구성주의의 근본 전제는 지식을 발견이 아닌 구성의 대상으로 보는 인식이라고 할 때(이성영, 2001: 60), 순수하게 인식적인 관점을 투사하여 문법이라는 논리적 체계의 산물이 학습자의 내면에서 어떻게 인식되고 구조화되는가의 문제는 구성과 별개로 탐색될 수 없기 때문이다(이관희, 2015: 38). 또, 문법에 대한 인간의 학적 탐구 과정은 다양(구본관・신명선, 2011: 263)한데, 인식 주체 개인 차원의 구성주의를 넘어 공동체와의 조율과 합의를 통해 지식이 구성된다는 사회적 구성주의에 이르면, 구성 결과물로서의 지식은 구조주의의 그것과 경계가 흐려진다(이관희, 2015: 39). 그러므로 학습자들은 자신의 지식을 능동적으로 재구성하고, 구성된 결과로서의 문법 정보를 진정으로 이해하는 '의미화(김호정, 2010: 15)'의 단계에 진입하는 일련의 인식적 속성들을 또한 고스란히 문법 지식의 구성으로 개념화할 수 있어야 한다(이관희, 2015: 40).

이대규(1994)는 개념의 체계를 '분석 개념 체계'와 '분류 개념 체계'로 구분하고, 문법 개념을 대상을 작은 단위로 분해하는 분석과 분석된 대상을 기준에 따라 묶는 분류를 통해 형성된다고 보았다. 한편, 남가영(2008)에서는 언어를 대상으로 한 분석과 분류는 언어를 '자율적 구조체[17]'로 보는 관점에서 '결합 관계(syntagmatic realation)'와 '계열 관계(paradigmatic relation)'를 따져보는 경험을 통해 형성된다고 설명하였다. 먼저 분석은 언어의 '결합 관계'를 살핌으로써 이루어진다. 언어 단위를 인식하고 결합 요소로 나누어 보는 경험은 언어를 층위별로 나누고 그 결합 방식을 분석하고 설명하는 데 개념적인 도구로 작용할 수 있다. 따라서 언어를 자율적 구조체로서 다루는 경험 중에서도 중핵을 이루는 경험이다. 다음으로 분류는 언어의 '계열 관계'를 따짐으로써 형성된다. 계열 관계 따지

17) 남가영(2008: 66)에서는 언어를 '자율적 구조체'로 다루어 보는 경험에 대해 본질적으로 '언어가 어떻게 되어 있는가'를 따지는 경험이며, 인식 대상인 언어를 자족적 실체로서 받아들이고 대상화하여, 그것이 도대체 어떻게 되어 있는 실체인지, 그 규칙과 체계를 관찰하고 기술하고 설명하고자 하는 경험이라고 설명한 바 있다.

기는 언어의 관계적 구조에 주목하여 같은 자리에 교체되어 들어갈 수 있는 부류들의 의미 기능을 묶어 범주화함으로써 언어를 하나의 체계로서 다루어 보는 경험이다. 이것은 결합 관계에 비해 더 본질적이라고 할 수 있는데, 그 까닭은 결합적 관계를 이루는 목록들의 분포의 구조적 연관성을 확인해 주고 그것 자체에 대한 정보도 제공해 줄 수 있기 때문이다(남가영, 2008: 66-78).

박인규(2013)에서는 문법 개념을 '분석적 개념'과 분류에 의한 '범주적 개념'으로 유형화하여 <표 Ⅱ-3>과 같이 제시하였다.

<표 Ⅱ-3> 문법 개념의 유형

유형 / 기준 / 층위	범주적 개념		분석적 개념
	물리적 특성	의미	
음운	음운 체계, 음운 변동	-	음운
단어/어휘	-	어근, 접사, 품사, 의미 관계, 어휘 유형	형태소 어절
문장	-	문법 요소, 문장 성분	문장 구조

전술한 바와 같이 구성주의적 관점에서 학습이란 학습자가 자신이 가지고 있는 기존의 개념 체계와 환경과의 끊임없는 상호작용을 통해 연속적으로 개념을 재구성함으로써, 기존의 개념이 바뀌거나 수정되는 과정이라 할 수 있다. 때문에 '개념 학습'이란 우리가 경험하고 부딪치는 다양한 사물, 사건과 같은 현상들에 대하여 같은 범주에 속하는 여러 사례가 가지고 있는 공통된 속성으로 파악하여 그것을 일반화하고, 이를 통해 그 개념의 긍정적 사례와 부정적 사례를 구분할 수 있도록 하는 것(구정화, 1995)이라고 할 수 있다.

테니슨과 코키아렐라(Tennyson & Cocchiarella, 1986)는 개념의 범주에 사례를 통합하는 '개념 형성(획득)'과 정보의 인출을 통한 문제 해결 활동의 일환인 '절차적 지식'의 활용이 결합된 개념 학습을 제안하였다. 즉, 개념 학습은 개념 형성과 개념 적용 단계의 결합으

로 정의(박인규, 2013: 18)될 수 있는데, 본고 역시 진정한 개념적 이해는 개념과 사례의 관계에 대한 이해를 바탕으로 개념을 범주화할 수 있고, 새로운 사태에 대해 이를 적용할 수 있는 것으로 간주한다.

박성익 외(2012)에서는 개념 학습에 관한 정의와 용어가 다양하게 사용되지만, 개념 학습이 일반적으로 <표 Ⅱ-4>와 같이 구분된다고 밝혔다.

<표 Ⅱ-4> 개념 학습의 종류(박성익 외, 2012: 169)

	개념 학습의 종류		
	개념 획득	**개념 적용**	**개념 이해**
의미	개념의 정의와 몇 가지 사례를 통하여 개념의 특성을 파악하게 된 상태	새로운 사태에 대하여 획득한 개념의 사례인지 여부를 구분하는 상태	해당 개념이 관련된 다른 여러 개념 등의 지식과의 종합적인 연관성을 파악하는 상태
예	장마의 주요 특성 인식	지난 몇 년 사이의 강우 형태 중에서 장마를 구분하는 것	장마와 다른 강우 형태와의 특성 비교, 장마의 환경에 미치는 영향 분석

김은성 외(2007)에서는 개념에 대해 안다는 것을 두 가지 범주로 나누어 파악할 수 있다고 밝힌 바 있다. 먼저, 개념을 이해하고, 이해한 개념을 바탕으로 특정한 언어 자료에 그 개념을 적용할 수 있는 '개념적 이해'와 개념을 단일하게 파악하는 데 머무르지 않고, 해당 개념을 관련된 전체 체계 속에서 파악할 수 있는 '구조적 이해'가 그것이다.

이상의 논의에 대한 종합적 검토를 바탕으로 본고에서는 개념 학습을 '개념적 이해'와 '구조적 이해'로 대별하고, 개념적 이해는 개념을 정의하고 몇 가지 사례를 통해 개념의 속성을 파악할 수 있는 '개념 형성'과 새로운 사태에 대해 해당 개념의 사례 여부를 구분할 수 있는 '개념 적용'으로, 구조적 이해는 해당 개념이 다른 개념과

맺고 있는 구조적 및 체계적 관계에 대한 종합적 이해력으로 규정하고자 한다. 개념 학습의 유형을 도식화하면 <표 Ⅱ-5>와 같다.

<표 Ⅱ-5> 개념 학습의 유형

개념적 이해		구조적 이해
개념 형성	개념 적용	
개념을 정의하고, 몇 가지 사례를 통해 개념의 속성을 파악할 수 있음.	새로운 사태에 대해 해당 개념의 사례 여부를 구분할 수 있음.	해당 개념이 다른 개념과 맺고 있는 관계에 대해 종합적으로 이해할 수 있음.

1.2. 한글 맞춤법에서의 문법 개념의 구성

개념은 그 구조에 대한 이해가 수반될 때 보다 명료하게 이해될 수 있다. 허경철 외(2001)에 따르면, 개념은 기본적으로 공통 속성과 이들 속성이 결합되어 있는 양식이나 규칙으로 구성되어 있다.

우선, 속성이란 사물이나 사건의 특성으로, 사물들 간의 변별의 기준이 되는 것을 일컫는다. 예컨대, 갈매기는 키, 무게, 색깔, 날개 길이 등과 같은 속성을 통해 같은 종뿐만 아니라 다른 생물에 비해서도 구별될 수 있다. 대개의 개념은 그 개념에 속하는 모든 사례들의 공통 속성에 의해 구성되므로, 개념이란 그런 공통 속성들의 집합이다(허경철 외, 2001: 284). 따라서 개념 학습에서 가장 중요한 것은 개념이 구성된 속성들을 파악하는 것이라 할 수 있다. 속성 중에는 해당 개념을 정의하기 위해 반드시 포함시켜야 하는 정의적 속성 또는 결정적 속성이 존재하는데, 개념 학습에서 이러한 정의적 속성과 결정적 속성들을 정확하게 파악하는 것은 매우 중요하다. 또, 속성은 특정 개념에 적절한 속성(relevant attributes)과 적절하지 않은 속성(itrelevant attributes)으로도 분류할 수 있는데, 이러한 분류에 의하면 개념 학습은 특정 개념의 적절한 속성과 적절하지 않은 속성을 잘 구분하는 것이라 할 수 있다. 한편, 어떤 속성의 적절성 여

부는 개념의 수준에 따라 달라질 수 있다.

개념은 속성들의 결합 방식(rule)에 의해서도 결정된다. 즉, 속성들이 같다고 해서 그것만으로 같은 개념이 되지는 않으며, 속성이 같더라도 그 속성들이 상이한 논리적 규칙에 의해 결합된다면 개념이 달라질 수 있다는 것이다.

개념은 어느 하나의 특정 개념으로 분리되어 존재하는 것이 아니라 거대한 체계의 일부 요소로 존재한다(허경철 외, 2001: 288). 한 개념은 여러 수준의 개념 체계 속에서 어느 한 위치를 차지하고 있으며, 이러한 체계는 넓은 의미에서 개념의 구조라 할 수 있다.

현재의 맞춤법 규정은 1988년 1월 19일 문교부 고시 제88-1호에 의한 것으로 총 6장 57항으로 구성되어 있다. 세부적으로 살펴보면, 제1장 총칙, 제2장 자모, 제3장 소리에 관한 것, 제4장 형태에 관한 것, 제5장 띄어쓰기, 제6장 그 밖의 것, 〔부록〕 문장 부호로 이루어져 있다.

본고에서는 한글 맞춤법 규정 중 제1장을 비롯하여 제3장, 제4장에 대해 중점적으로 논의하며, 제2장과 제5장, 제6장은 논의에서 제외하고자 한다. 제2장 자모에 관한 것은 초등학교 1~2학년에서 다루어지므로 본연구의 연구 대상의 범위 및 수준과 일치하지 않고, 제5장 띄어쓰기에 관한 것은 제3장 및 제4장의 규정에 적용되는 맞춤법의 원리와 다르고 차원이 다른 규정이기 때문이다(박종미, 2015: 89). 또, 제6장 그 밖의 것은 '맞춤법의 체계와 관련된 사항이 아닌 개별 형태나 특수한 발음과 그에 따른 표기상의 통일 등(이희승 외, 2010: 152)'을 다루어 논외로 하였다.

'한글 맞춤법'은 문법 교육의 총체라 할 수 있을 만큼 많은 문법 개념들이 압축되어 있다[18]. 넓은 범위에서 한글 맞춤법을 하나의 개

18) 문법과 규범의 상관성에 대해서는 구본관・신명선(2011)의 논의에 잘 나타나 있다. 문법의 본질적 개념 내에서 규범에 대한 논의가 가능한데, 이는 언어를 운용하는 주체는 결국 인간일 수밖에 없으며 규범은 이러한 인간의 언어 운용 정책으로 볼 수 있기 때문이다. 언어는 인간의 의도적인 개입에 의해, 즉 어문 규범 등에 의한 강제적 규제에 의해 운용될 수 있는데 그것이 언어의 운용 원리 즉 문법에 영향을 미칠 수 있다(구본관・신명선, 2011: 269-270). 즉, 양자는 변

념 체계라고 간주하였을 때, 한글 맞춤법은 그 원리를 중심으로 체계의 구조를 이해할 수 있다[19]. 한글 맞춤법의 원리는 다음과 같이 제1장 총칙의 제1항에 명시되어 있다.

(1) 한글 맞춤법 제1장 제1항
한글 맞춤법은 표준어를 소리대로 적되, 어법에 맞도록 함을 원칙으로 한다.

즉, 한글 맞춤법의 구조를 체계적으로 이해하기 위해서는 제1장 총칙의 제1항을 적절하게 해석하는 작업이 필수적(구본관, 2008: 209)이다. 현행 한글 맞춤법(1988)의 중요한 근간이 된 조선어학회의 '한글 마춤법 통일안'의 기본 원칙은 1933년 이래 지금까지 표기법이나 표현의 차이만 드러날 뿐 거의 대동소이함[20]에도 불구하고 다양한 의견이 제안된 것[21]은 이 규정 자체가 명확하지 않아 학자들이나 전문가 집단에 따라 달리 해석되었음을 보여준다(구본관, 2008:

별점을 지니고 있기는 하나, 규범이 문법에 포함되어 있거나 문법이 규범에 포함되어 있는 등 긴밀한 영향 관계에 있다고 볼 수 있다.

19) 김대수(1991)에서는 원리와 개념의 관계를 고찰하며, 다음과 같이 '원리의 개념으로의 귀착'에 대해 설명한 바 있다.
"현상의 원인이나 이치, 즉, 현상의 인과 관계를 뜻하는 원리는 문장이나 공식으로 나타내어짐으로써 개념이 낱말로 나타내어지는 것과 구별할 수 있고, 사실이 평이한 문장으로 나타내어지는 것과도 구별할 수 있다. 그러나 원리에 그 원리의 이름을 붙여 명명된다면 그것은 개념으로 귀착된다. 곧, 원리의 이름을 명사의 구로 나타낼 때 이것은 개념이라 할 수 있고, 이렇게 되어지는 것을 개념화라할 수 있다."

20) 구본관(2008)에서는 실제로 사용되었던 다음의 세 가지 안이 '표준말'이 말과 글을 포괄하는 '표준어'로 바뀐 것을 제외하면 표기법이나 표현의 차이만 드러날 뿐 거의 변화가 없었다고 지적한 바 있다.
- 한글 마춤법(綴字法)은 표준말을 그 소리대로 적되, 語法에 맞도록 함으로써 原則을 삼는다.(1933년 안)
- 한글 맞춤법은 표준말을 그 소리대로 적되, 어법에 맞도록 함으로써 원칙을 삼는다.(1948년 채택 안)
- 한글 맞춤법은 표준어를 소리대로 적되, 어법에 맞도록 함을 원칙으로 한다.(1988년 현행 문교부 고시 안)

21) 한글 맞춤법 제1항에 대해 제안된 다양한 의견은 다음과 같다(구본관, 2008: 210).

211).

한글 맞춤법 제1항에 대한 해석은 크게 두 가지 측면에서 쟁점을 가진다. 첫 번째는 '소리대로'와 '어법에 맞도록'이 각각 무엇을 의미하는가에 대한 것이며, 두 번째는 '소리대로' 적는 것과 '어법에 맞도록' 적는 것, 두 원칙의 관계에 대한 것이다.

우선, '소리대로'와 '어법에 맞도록'이 의미하는 바와 관련하여 국립국어원의 한글 맞춤법 해설에서는 '소리대로' 적는 것을 음소적 원리, '어법에 맞도록' 하는 것을 형태음소적 원리에 각각 대응되는 것으로 보는 관점이 보편적이다(이희승・안병희, 1994; 이익섭, 1992; 이기문, 1983; 최형용, 2009 등). 그러나 이와 같은 관점에 대해 모든 학자들이 합의에 이르지는 않아, '소리대로' 적는 것을 음소적 원리에, '어법에 맞도록' 하는 것을 형태음소적 원리에 일대일로 대응시키는 것에 대해 여러 관점에서 지적이 제기되었다.

구본관(2008: 213)에 따르면, 이상억(1983), 이기문(1983), 박창원(2007)은 '소리대로'를 주시경의 '본음(本音)'[22]에서 비롯된 것으로 음소적 표기가 아닌 형태음소적 표기를 지향하는 것으로 간주하였다. 이러한 해석은 한글 맞춤법의 원리가 형태음소적 표기만을 원칙으로 제시하고 음소적 표기에 대해서는 명시적으로 언급하지 않은 것으로 보므로 한글 맞춤법의 여러 조항들에서 형태음소적 표기가 지배적인 현상을 뒷받침한다[23]. 즉, 주시경의 본음 이론이나 1933년

<표 Ⅱ-6> 한글 맞춤법 제1항의 변천

국어심의회 안(1979)	맞춤법은 표준말 형태소의 기본 형태를 밝혀 적음을 원칙으로 한다.
한글학회 안(1980)	한글 맞춤법은 표준말의 각 형태를 소리대로 적되, 그 원형을 밝힘을 원칙으로 한다.
학술원 안(1984)	한글 맞춤법은 표준말을 소리대로 적되, 뜻이 분명하게 드러나도록 함을 원칙으로 한다.
국어연구소 안(1987)	한글 맞춤법은 표준어를 소리대로 적되, 뜻이 분명히 드러나도록 함을 원칙으로 한다.

22) 주시경은 '본음'과 '임시의 음'을 구분하고, '경계를 찾아 공시적으로 본음을 분석하고 그것대로 고정시켜 기록하는' 맞춤법 원칙을 생각했던 것으로 보인다(이병근, 1985; 구본관, 2008: 214 재인용).

23) 민현식(1994, 1999) 등에서도 한글 맞춤법이 음소적 원리를 앞세우면서도 실제

‘한글 마춤법’의 원리는 형태소 경계에서의 본음 밝히기, 이른바 ‘형태음소적 원리+분철 표기’에 의한 표의주의적 표기에 있었던 것으로 볼 수 있으며, 다만 음소 문자로서의 한글의 특성을 고려하여 표의주의적인 표기를 ‘원칙’으로 한다고 하여 예외로서의 ‘음소적 표기’의 가능성에 대한 여지를 남겨 두었다(구본관, 2008: 215).

한편, ‘어법에 맞도록’의 ‘어법’은 주시경의 ‘법(法)’[24]과 관련되는 것으로 김주필(2005), 박창원(2007), 구본관(2008)을 참고할 수 있다. 어법은 본음을 선택하고 경계를 짓는 기준으로서 음운론적, 형태통사론적, 의미론적 규칙을 의미한다고 할 수 있다. 우선 음운론적 규칙으로는 하나의 형태소 {꽃}이 [꼬치], [꼳또], [꼰만]으로 실현될 때의 이형태 ‘꽃～꼳～꼰’ 중에서 공시적인 음운 규칙을 동원하여 자연스럽게 설명할 수 있는 ‘꽃’을 선택하는 원리(김주필, 2005)를 ‘어법’이라고 볼 수 있다. 박창원(2007)에서 제시한 ‘규칙의 자연성’이 바로 이에 해당된다. 형태통사론적 규칙으로는 ‘체언+조사’, ‘용언 어간+어미’가 결합하는 경우 ‘체언이나 용언 어간’의 기본형을 선택하고 이를 조사나 어미와 분철하여 적음으로써, ‘어간(어근)+접사’의 경우 ‘어간(어근)’을 소리 나는 대로만 적는 경우가 많은 것과 구별되는 것(구본관, 2008: 217)을 들 수 있다. 이는 결합의 생산성과 예측 가능성에 기인한다. ‘생산성’과 관련하여 ‘어간(어근)+접사’의 경우도 제19항에서 제시한 것과 같이 ‘-이’나 ‘-음’이 결합하여 명사나 부사가 되는 생산적인 결합인 경우 기본형을 선택하여 분철하기도 한다. 박창원(2007)의 ‘규칙의 생산성’ 또한 이와 같은 맥락에서 볼 수 있다. 의미론적 규칙성은 구성 요소의 결합에 따른 의미적 투명성과 관련이 있다. 즉, 어간의 뜻에서 멀어진 경우에는 다른 조건이 일치하더라도 원형을 밝히어 적지 않는다는 것이다.

역사적으로 고찰하면, 국어 표기사는 ‘표음주의의 흐름 속에서 겹

조항들에서는 형태음소적 원리가 지배적이었던 이유에 대해 지적한 바 있다.

24) 주시경은 『대한국어문법』(1906)에서 체언, 용언 어간 등의 형태소의 본래 소리를 밝히고 이를 조사, 어미 등과 구별하여 표시하는 것이 ‘法’에 맞고 그렇지 않은 것은 ‘俗’에 따른 표기라고 생각하였다(구본관, 2008: 216).

받침의 유지, 분철법 발달 등을 통해 표의주의가 신장해 온 역사'(민현식, 1999: 82)로도 볼 수 있다. 이는 읽기 문화의 발달로 가독성을 고려한 표의주의를 선호한 결과로도 볼 수 있으며, 표의주의는 읽기를 위한 표기법으로는 가장 이상적이다. 예를 들어, '늙-'처럼 어형 변화가 규칙적(規則的)인 것은 굴절변화가 '늘-, 늑-, 능-'(늘거, 늑찌, 능는)의 여러 이형태를 가질지라도 그 형태음소론적 변화가 규칙적이므로 기본형을 '늙-' 하나로 통일시켜 '늙어, 늙지, 늙는'처럼 단일한 기본형을 기억하기만 하면 읽기에 편리함과 효율성을 높여 준다. 또한 접사류[25]에서 생산 접사(生産接辭)인 '-음, -이, -히'와 같은 생산형(生産形)은 '죽음, 높이, 급히'처럼 '-음, -이, -히'와 같은 단일 형태를 고정하여 표기함이 효율적이므로 표의주의 표기가 유리하다. 즉, 규칙형(規則形)과 생산형(生産形)은 표의주의가 효율적이다. 그러나 표의주의는 이형태를 표기에 반영하지 못하므로 현실 발음과 표기의 괴리가 클 수밖에 없고, 발음과 괴리된 표기를 쓰는 과정에서 언중들은 표기와 맞춤법에 대해 어려움을 겪게 된다.

반면, 표음주의는 '늘거, 늑찌, 능는'처럼 소리대로 적기만 하면 되므로 쓰기에는 가장 편리하다. 그러나 소리대로 쓰다 보면 이형태를 그대로 표기에 반영하게 되어 동일 단어의 여러 이형태들의 서로 다른 여러 형태를 기억해야 하는 인지적 부담이 따르게 된다. 그러므로 '덥어→더워'와 같이 불규칙 용언의 어형 변화 불규칙형(不規則形)이나 '죽엄→주검, 지붕→지붕, 맞우→마주'와 같이 비생산 접사(非生産接辭) '-엄, -웅, -오'가 붙은 비생산형(非生産形)은 어형이 일부에 제한되고 생산성이 낮으므로 표음주의를 따른다.

정서법 규정을 정할 때는 읽기의 효율성, 어근이나 접사의 생산성 여부가 중요한 판단이 되어야 하는데, 현재 1933년의 통일안 이래 한글 맞춤법은 이 정신에 따라 만들어졌다(민현식, 1999: 83).

한글 맞춤법의 원리에 대한 여러 논의를 종합적으로 고찰한바, 본고는 한글 맞춤법의 원리의 의미를 구본관(2008)에 따라 해석[26]하여

25) 여기에서의 접사류에는 조사, 어미, 파생 접사를 포함한다.

맞춤법 교육을 논하고자 한다. 그 이유는 첫째, '소리대로'의 의미를 형태소의 기본형을 분철하여 적는 것으로 해석함으로써 '어법에 맞도록'의 의미와 대치되는 개념이 아님을 밝히고 한글 맞춤법의 실제 조항들에서의 지배적 양상을 용이하게 설명할 수 있으며, 둘째, 어법을 음운론적, 형태통사론적, 의미론적 규칙에 의거하여 설명함으로써 학습자들로 하여금 학교 문법에서의 문법 개념의 외연에 보다 수렴적으로 맞닿을 수 있기 때문이다.

따라서 본고는 어형 변화를 공시적 규칙으로 설명할 수 있는 '규칙성'과 '복합 단어 구성을 분석하였을 때 접사와 어미와 같은 문법 형태소적 성질을 띠는 부분이 단 한 단어에만 출현하는 것이 아니라 여러 단어에 출현하는'(하다현, 2020: 20) '생산성[27]'을 기준으로 한글 맞춤법의 원리를 유형화하고자 한다. 이는 고영근(1993: 28-39)에서 형성소과 구성소의 개념을 통해 규칙적인 어근 및 접사와 불규칙적인 어근 및 접사를 구분한 논의와도 대응될 수 있다. 고영근(1993)에 따르면 규칙적인 어근은 다른 단어와 의미상의 공통성을 가지고 구조적 자율성을 가지고 있는 어근, 즉 공시적 타당성을 가지는 것으로, 규칙적인 접사는 규칙적인 어근에 붙어 새로운 단어를 파생하는 힘을 가진 접사로 규정하였다. 이에 반해 불규칙적 어근 및 접사는 이러한 규칙성이나 생산성의 기준 중 적어도 하나를 만족하지 못하는 어근 및 접사로 분류하였다. 이와 유사하게 민현식·왕문용(1994)에서도 어근과 접사의 통합 구조를 규칙 어근과 불규칙

---

26) 구본관(2008: 218)에서는 제1항의 의미에 대해 다음과 같이 해석하였다.
"한글 맞춤법은 표준말의 형태소를 원래 소리(본음, 기본 형태의 소리)를 조사, 어미, 접사 등과 구별하여 적되, 음운론적, 형태통사론적, 의미론적인 규칙에 맞도록 하는 것을 원칙으로 하고 규칙에 맞지 않은 경우 변화된 소리(임시의 음, 변화된 형태의 소리)를 조사, 어미, 접사 등과 구별 없이 적을 수 있다. 원래 소리를 밝혀서 조사, 어미, 접사 등과 구별하여 적는 이유는 단어나 문장의 의미를 파악하기 쉽게 하기 위한 것이다.

27) 본래 '생산성'은 파생 접사가 파생어 형성에 참여하는 정도를 일컫는 말로(구본관 외, 2015: 132) 파생어 형성의 환경에 사용되는 개념이나, 하다현(2020)에서는 파생어를 형성하는 접사뿐만 아니라 체언에 결합하는 조사, 어간에 결합하는 어미, 합성어 형성에서 접사처럼 어근에까지 확장하여 사용하였다. 본고 역시 하다현(2020)에 따라 넓은 범위에서의 '생산성'을 사용하고자 한다.

어근, 생산 접사와 비생산 접사의 조합을 통해 4가지 유형으로 구분한 바 있다[28]. 요약하건대, 본고에서 한글 맞춤법 교육을 위해 상정한 원리를 도식화하면 다음과 같다[29].

<표 Ⅱ-8> 한글 맞춤법의 원리

'소리대로' 적되 '어법에 맞도록' 함.			
유형 Ⅰ	유형 Ⅱ	유형 Ⅲ	유형 Ⅳ
규칙성 ○ 생산성 ○	규칙성 ○ 생산성 ×	규칙성 × 생산성 ○	규칙성 × 생산성 ×
원형을 밝혀 끊어 적음	원형을 밝혀 적지 않고 이어 적음		

(1) 원형을 밝혀 끊어 적는 경우에 대한 조항

- 유형 Ⅰ: 규칙성과 생산성을 모두 충족하는 경우

<표 Ⅱ-9> 규칙성과 생산성을 모두 충족하는 경우

규칙	조항 적용 환경	해당 조항
음운론적 규칙성	단일 형태소 내	• 제5항('국수')
형태통사론적	체언+조사	• 제14항('떡이'), 제17항('읽어요')

28) 민현식·왕문용(1994)에서 제시한 어근 및 접사의 통합 구조의 세부 유형은 다음과 같다.

<표 Ⅱ-7> 어근 및 접사의 통합 구조

제1유형	규칙 어근+생산 접사	공시적 규칙 파생어
제2유형	규칙 어근+비생산 접사	공시적 불규칙 파생어
제3유형	불규칙 어근+생산 접사	통시적 파생어
제4유형	불규칙 어근+비생산 접사	-

29) 하다현(2020: 14-22)에서는 '의미의 투명성(透明性)'과 '생산성'에 따라 한글 맞춤법의 원리를 유형화하고 각 조항을 고찰한 바 있다. 본고는 '의미의 투명성'이 '어법'과 관련된 음운론적, 형태통사론적, 의미론적 규칙 중 의미론적 규칙에 한정되어 제한적이라고 보아 '규칙성'으로 그 기준을 상정하였다.

규칙성	용언의 어간+어미	• 제15항([붙임2], [붙임3] 포함)(‘먹다’, ‘이것은 책이오.’),
	파생어	• 제19항(‘길이’), 제20항(‘낱낱이’), 제21항(‘값지다’), 제22항(‘맡기다’), 제23항(‘깔쭉이’), 제24항(‘깜짝이다’), 제25항(‘급히’), 제26항(‘딱하다’)
음운 및 형태통사론적 규칙성	파생어	• 제6항(‘해돋이’)
	한자어	• 제10항(‘여자’), 제11항(‘양심’), 제12항(‘낙원’)
	용언의 어간+어미	• 제16항(‘나아’)
형태통사론 및 의미론적 규칙성	합성어	• 제15항[붙임1]의 (1)(‘넘어지다’), 제27항(‘꽃잎’), 제30항(‘나룻배’)

제5항은 한 형태소 안에서 ‘ㄱ, ㅂ’ 받침 뒤에 연결되는 예사소리는 언제나 된소리로 소리 나므로 된소리로 표기하지 않음을 밝힌 조항이다. 이렇듯 공시적인 음운 규칙을 동원하여 설명이 가능할 경우 표기에 반영하지 않는다.

제14항은 ‘체언과 조사’의 환경에서 원형을 모두 밝혀 적으므로 예외가 없다. 즉, 실질 형태소의 하나인 체언의 형태를 고정하고, 조사도 모든 체언에 공통적으로 결합하는 통일된 형식을 유지하여 적도록 한다. 제17항에서 보조사 ‘요’의 형태를 고정시킨 것도 이와 같은 맥락에 의한 것이다. 제15항 역시 제14항과 마찬가지로 실질 형태소인 용언 어간의 형태를 고정하고, 형식 형태소인 어미도 모든 어간에 공통적으로 결합하는 통일된 형식을 유지하여 적는다. 제15항의 [붙임 2], [붙임 3]에서 연결형은 ‘이요’, 종결형은 ‘이오’로 그 어미의 형태를 고정시켰다. 이처럼 체언과 조사, 용언의 어간과 어미가 결합할 때 체언이나 용언의 어간의 기본형을 선택하고, 이를 공시적인 생산성이 있는 조사나 어미와 분철하여 적음으로써 형태통사론적 결합 과정에서 규칙성을 충족하고 있다.

제19항은 어간에 ‘-이’나 ‘-음’이 결합하여 명사가 되거나 ‘-이’나 ‘-히’가 결합하여 부사가 되는 경우에 어간 형태소의 원형을 밝혀 적는 것을 명시하고 있다. 명사를 만드는 ‘-이’, ‘-음’, 부사를 만드는 ‘이’, ‘-히’는 여러 어간에 비교적 생산적으로 결합할 수 있으며 어간 형태소의 의미가 그대로 유지되므로 어간 형태소의 원형을 밝혀 적는다. 제22항은 피·사동 접미사의 결합 양상에 대한 것이다. 피동 및 사동을 나타내는 접미사는 어간에 비교적 규칙적으로 결합을 하여 생산성을 지니며, 피동사나 사동사의 의미는 원래 어간의 의미에 피동이나 사동 접미사의 의미를 더한 경우가 대부분이므로 원형을 밝혀 적는 것이 의미 파악에 효율적이다. 이 밖에도 파생어 형성 환경과 관련하여 제20항의 명사 뒤에 ‘-이’가 붙는 것, 제21항의 명사나 어간 뒤에 자음으로 시작하는 접미사가 붙는 것, 제23항～제25항의 ‘-하다’나 ‘-거리다’가 붙는 어근 뒤에 ‘-히’나 ‘-이’, ‘-이다’가 붙는 것, 제26항의 ‘-하다’나 ‘-없다’가 붙어서 된 용언은 모두 구체적 환경에는 차이가 있으나 형태통사론적 규칙에 따라 어근과 접사의 원형을 밝혀 끊어 적도록 하였다.

제6항에서는 구개음화의 음운론적 조건을 밝히면서 실질 형태소인 체언, 어근 등에 문법 형태소인 조사, 접미사, 어미 등이 결합하는 관계인 종속적 관계를 명시하고 있으므로 음운 및 형태통사론적 규칙성을 가지는 것으로 판단된다. 구개음화가 일어나는 모음은, 명사 파생 접미사 ‘-이’, 부사 파생 접미사 ‘-이’, 주격 조사 ‘이’, 피동 접미사 ‘-이’, ‘-히’가 있으며, 이들 모두 생산성을 지니고 있다.

제10항～제12항은 두음 법칙에 대한 것으로, 두음 법칙이란 어두(단어 첫머리)에 특정 음소가 오는 것이 제약되는 현상(이선웅 외, 2015: 55)을 뜻한다. 두음 법칙은 단어 첫머리에서 ‘ㄹ, ㄴ’ 등의 소리가 ‘ㅣ, ㅑ, ㅕ, ㅛ, ㅠ’와 어울릴 때 탈락하는 현상과 ‘ㅏ, ㅓ, ㅗ, ㅜ, ㅡ, ㅐ, ㅔ, ㅚ’ 앞의 ‘ㄹ’이 ‘ㄴ’으로 변하는 현상으로 나눌 수 있으며, 이들은 모두 음운론적 규칙성을 지니고 있다고 할 수 있다. 또, 두음 법칙은 한자어에 적용되며, 합성어적인 구조, ‘접두사처럼

쓰이는 한자어’ 다음에 적용됨으로써 형태통사적 결합 상의 규칙성 또한 요구된다.

제16항은 모음 조화에 대한 것으로, 모음 조화란 두 음절 이상의 단어에서 뒤의 모음이 앞 모음의 영향으로 그와 가깝거나 같은 소리로 되는 언어 현상(이선웅 외, 2015: 75)이다. 어간의 모음에 따라 어미의 모음이 결정되므로 음운론적 규칙이, 어간과 어미를 밝혀 적으므로 형태통사론적 규칙이 개재된다.

제15항 [붙임 1]의 (1) ‘넘어지다’ 등은 두 개의 용언이 결합하여 하나의 단어로 된 경우, 앞 단어의 본뜻이 유지되고 있는 것은 그 어간의 본 모양을 밝히어 적고 본뜻에서 멀어진 것은 소리 나는 대로 적는다. 제27항과 제30항 역시 합성어의 형성 환경에서의 원형을 밝혀 적는 조항에 해당된다. 둘 이상의 실질 형태소가 결합하여 합성어가 되거나 어근에 접두사가 결합하여 파생어가 될 때, 발음의 변화가 일어나더라도 실질 형태소의 본 모양을 밝히어 적음으로써 그 뜻이 분명히 드러나도록 한 것인데, 이 역시 의미론적 규칙을 위시하여 형태통사론적 규칙을 지킨 것으로 파악할 수 있다. 한편, 제30항의 사이시옷이 개재된 합성어의 경우 선·후행 요소 간에 원형을 밝혀 적는 것은 동일하지만, 받침에서의 사이시옷 표기에는 역사적인 표기법 및 전통이 개입되므로 별도의 유형으로 분류하여 고찰할 필요가 있다. 이에 대해서는 후술하도록 한다.

(2) 원형을 밝히지 않고 이어 적는 경우에 대한 조항

- 유형Ⅱ: 규칙성을 충족하나 생산성을 충족하지 못하는 경우

<표 Ⅱ-10> 규칙성을 충족하나 생산성을 충족하지 못하는 경우

규칙	조항 적용 환경	해당 조항
의미론적 규칙성	파생어	• 제19항[붙임](‘귀머거리’), 제20항[붙임](‘꼬락서니’)

제19항 [붙임] ‘귀머거리’ 등은 ‘-이’, ‘-음’이 아닌 모음으로 시작한 접미사가 결합하였으므로 어간 형태소의 원형을 밝혀 적지 않는다. 의미론적 투명성을 갖추고 있는 규칙 어근이 불규칙 접사와 결합된 예에 해당된다. 해당 접미사가 결합하는 어간의 수가 한정되어 있으며, 공시적으로 다른 어간과 결합하여 새로운 말을 만들어 내는 일이 거의 없기 때문이다. 제20항의 [붙임] ‘꼬락서니’ 등 역시 이와 같다.

- 유형Ⅲ: 규칙성을 충족하지 못하나 생산성을 충족한 경우

<표 Ⅱ-11> 규칙성을 충족하지 못하나 생산성을 충족한 경우

규칙	조항 적용 환경	해당 조항
형태통사론적 규칙성	합성어	• 제27항 [붙임3](‘송곳니’), 제28항(‘마소’)
의미론적 규칙성	파생어	• 제19항 다만(‘목거리(목병)’) • 제22항 다만(‘도리다’)
음운론 및 형태통사론적 규칙성	용언의 어간+어미	• 제18항(‘물어[問]’)
형태통사론 및 의미론적 규칙성	합성어	• 제15항[붙임1]의 (2)(‘드러나다’)

제27항 [붙임 3] ‘송곳니’ 등과 제28항 ‘마소’ 등은 각각 합성어나 합성어에 준하는 구조에서 실질 형태소는 원형을 밝혀 적어야 하며, 합성어나 자음으로 시작하는 접미사가 결합하여 된 파생어의 경우는 실질 형태소의 원형을 밝히어 적는 것이 원칙이나, 이와 같이 표기할 경우 현실음에서 유리되므로 소리대로 적는다.

제19항 다만의 ‘목거리’ 등은 명사를 만드는 접미사 ‘-이, -음’이 결합하여 명사가 된 경우라도 어간의 본뜻과 멀어졌으므로 의미론적 규칙성에 어긋나 원형을 밝히지 않고 소리 나는 대로 적는다. 이

른바 ‘목거리’는 ‘목이 붓고 아픈 병’으로, ‘목에 거는 물건(목도리 따위), 또는 여자들이 목에 거는 장식품’인 ‘목걸이’와 달리 ‘걸다’의 뜻이 유지되지 않기 때문이다. 제22항 다만의 ‘(칼로) 도리다’ 등 역시 생산적 접미사 ‘-이-, -히-, -우-’가 결합한 것이지만, 어간과의 관련성을 짐작할 수 없을 정도로 본뜻에서 멀어졌으므로 의미론적 규칙성에서 벗어나 어간 형태소의 원형을 밝혀 적지 않는다.

제18항은 용언의 불규칙 활용과 관련된 것이다. 불규칙 활용이란 활용할 때 어간 혹은 어미의 형태가 한국어의 일반적인 음운 규칙에서 벗어나 바뀌는 것(이선웅 외, 2015: 79)을 말한다. 실질 형태소인 어간이 문법 형태소인 어미와 결합하여 이루어지는 활용의 체계에는 어간의 모양은 바뀌지 않고 어미만 교체되며, 어미는 모든 어간에 공통되는 형식으로 결합해야 한다. 그러나 제18항에서는 어간의 모습이 변하는 경우, 어미의 모습이 변하는 경우, 어간과 어미의 모습이 모두 변하는 경우의 세 가지로 불규칙적인 활용 형태를 보이는 예를 제시하였는데, 이 경우 원형을 밝히어 적으면 현실 발음과 너무 달라지므로 원형을 밝혀 적지 아니한다.

제15항 [붙임 1]의 (2) ‘드러나다’ 등은 두 개의 용언이 어울려 한 개의 용언이 될 적에, 앞말이 본뜻에서 멀어져 소리 나는 대로 적은 것에 해당한다. 본뜻에서 멀어진 것이란 그 단어가 단독으로 쓰일 때 표시되는 어휘적 의미가 제대로 인식되지 못하거나 변화되었음을 말한다(이선웅 외, 2015: 72). 즉, 생산적으로 쓰이는 두 구성 요소가 의미론적 규칙성에 위배됨에 따라 원형을 밝히지 않고 이어 적게 되었다.

- 유형Ⅳ: 규칙성과 생산성을 모두 충족하지 못하는 경우

<표 Ⅱ-12> 규칙성과 생산성을 모두 충족하지 못하는 경우

규칙	조항 적용 환경	해당 조항
음운론적	단일 형태소 내	• 제5항(‘어깨’, ‘산뜻하다’)

규칙성	파생어	• 제21항 다만 (1)(‘할짝거리다’)
의미론적 규칙성	파생어	• 제21항 다만 (2)(‘넙치’)
음운론 및 형태통사론적 규칙성	파생어	• 제22항 [붙임](‘미덥다’)

제5항의 ‘어깨’ 등은 한 형태소 안의 두 모음 사이에서 나는 된소리에 대한 것이며, ‘산뜻하다’ 등은 한 형태소에서 ‘ㄴ, ㄹ, ㅁ, ㅇ’ 뒤에서 나는 된소리에 대한 것이다. 두 부류 모두 해당 환경에서 예사소리를 된소리로 바꾸어주는 필연적인 조건을 가지지 않으므로, 규칙성이 없다.

제21항 다만의 (1) 겹받침의 끝소리가 드러나지 않는 경우는 겹받침에서 앞에 있는 받침이 소리가 나고 뒤에 있는 받침은 소리가 나지 않는 경우를 뜻한다. 즉, ‘핥다’와 관련이 있는 ‘할짝거리다’는 겹받침 중에서 ‘ㄹ’만 발음되어 공시적 음운 규칙을 동원하여 설명이 어려워 규칙성을 충족하지 못하는 경우에 해당한다.

한편, 제21항의 다만 (2) 어원이 분명하지 않거나 본뜻에서 멀어진 것은 소리 나는 대로 적는다. 예를 들어, ‘넙치’는 한자어 ‘광어(廣魚)’의 뜻으로 볼 때 일견 ‘넓’과 대응되는 것처럼 보이지만, 그 어원을 인식하는 경우가 드물기 때문에 소리 나는 대로 적는다. 즉, 이는 의미론적 투명성에서 멀어져 의미론적 규칙성에 위배된 것으로 볼 수 있다.

제22항 [붙임]에서 ‘미덥다’는 어원적으로 ‘믿다’에 접미사 ‘업’과 ‘브’가 결합한 말이나, 역사적으로 음운 변화를 겪어 공시적으로는 분석이 어려울 정도로 어휘화되었다. 따라서 어간과 접사를 분리하여 적는 규칙성과 공시적 생산성을 모두 충족하지 못하는 경우로 들 수 있다.

(3) 역사적 표기법에 대한 조항

구본관(2008)에서는 한글 맞춤법 규정에서 보이는 환경에 따른 밝혀 적기 양상을 분류하는 과정에서 제7항, 제8항, 제9항, 제30항을 역사적인 표기법이 보존되는 기타 항목으로 구분하고, 맞춤법 교육에서의 역사적 표기법의 수용 여부의 중요성을 인정한 바 있다. 이와 관련하여 정희창(2011)은 한글 맞춤법의 온전한 이해를 위해서는 역사적 표기법에 대한 이해가 필수적이며, 이를 위해서는 한글 표기법의 '소리대로'와 '어법에 맞게'에 대한 전제적 이해와 함께 국어 표기법의 역사적인 발전 과정 및 원리에 대한 탐구, 국어사에 대한 전반적 이해의 필요성을 강조하였다.

역사적 표기법에 대한 조항을 세부적으로 살펴보면 다음과 같다. 우선, 제7항의 '덧저고리' 등은 표준어를 소리대로 적는다는 원칙을 적용하면 'ㄷ'으로 적어야 하지만 역사적 관습에 따라 'ㅅ' 표기를 그대로 유지한다는 것이다. 제8항의 '계수' 등의 'ㅖ'는 언어 현실에서는 [ㅔ]로 발음되지만, 역사적인 표기를 따라 사람들의 표기 인식이 'ㅖ'로 굳어져 있다는 점에서 'ㅖ'로 표기하도록 규정되어 있다. 제9항의 '무늬' 등은 '무니'로 발음하기도 하지만 현재까지 남아 있는 표기의 전통에 따라 'ㅢ'로 적도록 하고 있다. 제30항은 사이시옷에 관한 조항으로 제7항과 유사하게 실제 발음 [ㄷ]을 'ㅅ'으로 적도록 하여 역사적인 표기 습관을 수용하였다[30](하다현, 2020: 33).

이상의 논의를 종합하여 보았을 때, 규칙성과 생산성의 조건을 고려하여 원형을 밝혀 끊어 적거나 원형을 밝혀 적지 않고 이어 적는 표기를 구분하여 적합하게 수행하기 위해서는 해당 단어에서 어떤 요소들이 결합하여 형태소를 구성하거나 복합어를 구성하는지에 대한 분석과 함께 구성 환경에 대한 올바른 판단이 전제되어야 한다.

30) 민현식(2004)에서는 한글 운용상의 문제점으로 제7항과 제30항에 대해 [ㄷ]음임에도 표기를 'ㅅ'으로 하면 국어 자모에서 유일하게 'ㅅ'만이 [ㅅ]과 [ㄷ]으로 두 가지의 음가를 가지게 되어 예외를 보인다는 점을 지적한 바 있다.

또, 규칙성과 관련해서는 음운론적 규칙성, 형태통사론적 규칙성, 의미론적 규칙성에 대한 세밀한 이해와 복합적인 작용에 대한 개괄(槪括)이 필요하다. 이러한 이해 및 개괄을 위해서는 음운론 층위에서는 된소리되기, 구개음화, 두음 법칙, ‘ㄹ’ 탈락, ‘ㅡ’ 탈락, 모음 축약, 사잇소리 현상, 음운 첨가 등과 같은 공시적인 음운 규칙과 관련된 문법 개념이 필요하며, 형태통사론 층위에서는 형태소, 어근, 접사, 어간, 어미, 불규칙 활용, 파생어, 합성어 등의 개념과 성격에 대한 이해가 바탕이 되어 단어의 형태를 인식할 수 있어야 한다[31]. 각 층위에서의 이러한 개념 및 인식이 뒷받침되었을 때 학습자들은 비로소 규칙성과 생산성 충족 여부에 대해 정확하고 적절하게 판단할 수 있을 것이다.

2. 학습자 오개념의 정의 및 형성 요인

2.1. 학습자 오개념의 정의 및 특징

개념(槪念)을 영어로 표현하면, ‘concept’와 ‘conception’ 두 가지가 있다(권재술 외, 1998). 둘 다 우리말로는 ‘개념’으로 통칭할 수 있지만 영어에서의 ‘concept’와 ‘conception’은 의미상 세밀한 차이가 있다. ‘concept’는 다양한 사물의 공통되고 공인된 속성을 종합하여 나타낸 것이다. 즉, 개념은 공통적인 속성을 가진 물체, 사건, 사물, 상황 혹은 인지 구조 내 관련 개념들의 속성과 연결하는 과정을 통해 새롭게 만들어진 심리적 현상을 기호, 문자, 부호 혹은 언어로 나타낸 것(곽덕영, 2020)이므로, 언어의 형식을 구조적으로 다루거나, 객

31) 선행 연구 검토에서 전술한 바와 같이 박문제(2001)에서도 한글 맞춤법 규칙의 교수・학습을 위해 최소한으로 선행 학습되어야 할 문법 개념으로 ‘형태소, 두음 법칙, 어근, 접미사, 불규칙 활용, 음운의 탈락, 음운의 교체, 음운의 첨가, 음운의 축약, 조사, 단어, 합성어, 사이시옷, 부사’를 제시한 바 있다.

관적인 언어 기호 및 규칙 체계 자체를 지칭한다고 할 수 있다[32].

한편, ‘conception’은 개인의 인지 구조 내에 있는 정신적 표상을 의미한다. 전술한 ‘concept’ 또한 정신적인 표상의 범주에 속하나 이는 관찰한 사실이나 이론적 사실을 바탕으로 형성되기 때문에 많은 사람들의 합의에 도달하여 객관화된 것으로 ‘객관 개념’ 또는 ‘과학적 개념’이라 할 수 있으며, ‘conception’은 개인적이고 주관적인 개념으로 ‘개인 개념’ 또는 ‘주관 개념’으로 볼 수 있다. 구성주의 국어 지식관에서 사용되거나 조작되는 언어 역시 객관적인 언어 기호 및 규칙의 체계를 토대로 하나, 이 체계 또한 개인의 마음속에 발생하는 정신적인 과정을 통해 형성되는 것이다(심영택, 2001: 114). 즉, 경험 세계들은 반성적인 추상 작용의 정신적 조작에 의해 우리의 마음속에서 생물학적으로 구성되며, 실제적 행위의 결과로서 우리가 활용할 수 있게 되는 원자료들에 적용된다(심영택, 2001: 115).

앞선 ‘개인 개념’은 선개념과 오개념으로 세분할 수 있다. 선개념[33](先槪念, preconception)은 학습 전에 학생들이 학습 내용과 관련된 개념들을 각자의 경험을 통하여 선입관 형태로 능동적으로 구성해 놓은 개념(윤성규 외, 2007: 29)이다. 한편, 오개념(誤槪念, misconception)은 과학적이고 객관적인 개념에 위배된다는 의미로 사용되는 것으로, 학습 전에 선개념에서 오개념을 가질 수 있고, 보통의 학습 후에도 올바른 과학적 개념, 객관적인 개념으로 형성되지 못하고 학습자의 인지 구조 속에 남아 있는 개념으로 볼 수 있다(윤성규 외, 2007: 31).

---

32) 사회적 구성주의 관점에서 지식은 담화 공동체 구성원들의 합의에 이해 이루어지며 또 인정된다. 특히, 한글 맞춤법을 비롯한 규범 지식은 ‘담화 공동체의 역사를 통하여 누적된 문화의 형태로 존재하고 있는 사회적 산물(심영택, 2001: 124)’이라는 점에서 ‘사회적 상호 작용의 의사소통을 위한 역동성’을 지니고 있다고 할 수 있다.

33) 윤성규 외(2007: 29)에서는 선개념에 대해 첫째, 학생들의 선입 개념은 상당한 경우 과학자들에 의해서 밝혀진 과학 개념과는 매우 다르며, 둘째, 학생들의 선입 개념은 그들의 관점에서 보면 매우 의미 있고 그럴듯한 생각이기 때문에 설사 잘못된 선입 개념, 즉 오개념이라 하더라도 과학 학습에 의해서 쉽게 고쳐지지 않는다고 그 특성을 밝히고 있다.

즉, 오개념은 대체적으로 학습자의 독특한 개인 및 문화적 경험의 결과로 개념적 구조에 의해 형성된 것으로서, 수업에 의해서도 쉽게 변하지 않고 오히려 강화되거나, 학습한 과학적 개념과 병존하기도 하며, 완전히 사라지지 않고 인지 구조 속에 독립된 형태로 남아서 (Osborne & Freyberg, 1985; Gilbert et al., 1982), 다른 개념 학습을 방해할 수 있다[34].

오개념이라는 용어는 연구자들에 따라 '오개념/오인(misunderstanding)', '직관적 신념(intuitive belief)', '아동 과학(children's science)', '아동의 비정규 생각(children's informal ideas)', '대안적 개념(alternative conception)' 등으로 다양하게 불린다(손진웅 외, 2004: 6). 이러한 서로 다른 명명(命名)은 오개념의 다양한 속성 중 연구자가 어떠한 속성에 초점을 두었느냐와 관련이 있다.

'직관적 개념'은 학습자가 가진 오개념이 개인의 직관적 경험으로부터 도출된다는 관점을 반영하고 있다. 즉, 오개념 형성의 주요 원인을 학습자 개인의 제한적이면서도 직관적인 경험에 초점을 둔 것이다. 손진웅(2014: 14)에서는 직관적 개념과 관련된 오개념 특징 중 하나로, 학습자가 주어진 문제에 대해 관찰 가능한 특성을 바탕으로 추론한다는 점을 언급하였다[35].

---

34) 오스본과 위트록(Osborne & Wittrock, 1985)이 제시한 오개념의 특징은 다음과 같다.
- 학생들은 아주 어렸을 때부터 학교에서 과학교육을 받기 전까지 갖가지의 주제에 대하여 자신들의 관념을 갖는다.
- 직관적 관념은 때로는 과학자의 개념과 다르며, 과학 교사들은 잘 인식하지 못하지만 학생들은 직관적 관념이 그들 자신에게는 이해될만하고 유용한 견해이다.
- 학생들의 직관적 관념은 과학 학습의 영향을 받거나 받지 않을 수도 있다. 그러므로 때로는 과학 교사들이 기대하지 못했던 또 다른 직관적 관념으로 바꾸어질 수도 있다.

35) 본조사 설문 문항의 '답변 작성에 가장 영향을 미쳤던 요인과 그 이유'에 대한 자유기술식 문항에 대한 학생들의 응답 결과도 한글 맞춤법과 관련된 학습자들의 직관적 개념을 보여준다.
【본-S-D-058】 국어라서 완벽하지는 않아도 어느 정도 자연스레 아는 게 있는 것 같다.

‘아동 과학’과 같은 용어는 학습자의 오개념이 어느 정도 자신들만의 타당한 설명력을 갖추고 있으며, 과학자적 이론과 유사하게 일관성과 체계성을 갖추고 있다는 관점을 반영한 용어이다(곽덕영, 2020). Osborne & Freyberg(1985: 12-13)에서는 학습자의 개념은 학습자의 관점에서 나름대로 논리 정연하고 합리적인 것이며, 학습에 영향을 받지 않은 상태로 남거나 과학 학습에 의해 기대하지 못한 방향으로 영향을 받을 수도 있다고 지적하였다. 이는 오개념이 형식적인 교육에 의해서도 쉽게 교정되기 어렵다는 점을 시사한다.

끝으로 ‘대안적 개념’은 학습자의 오개념 형성이 학습의 자연스러운 과정이면서도 결과물이라는 관점에서 비롯되었다. 학습의 과정과 잠재적 유용성에 기반한 인식이라는 점에서 Moschkovich(1998)의 과도기적 개념(transitional conception)[36]과도 공통적이다. 기존의 오개념 연구는 오개념을 올바른 개념으로 대체되고 없어져야 할 것으로만 간주하였는데, 이는 오개념의 용어가 표상하는 부정적 의미로 인해 ‘잘못된 것’ 혹은 제거되고 교정되어야 할 개념으로 해석되는 경향이 강했기 때문이다. 이에 반해 ‘대안적 개념’이라는 용어는 과학적 개념이 무조건적으로 옳은 것이라는 사고방식을 깨고 학습자들이 형성한 개념도 나름대로 의미가 있음을 인정하며, 과학적 개념이 학자들 간에 존재하는 여러 이견들 중 선택되어진 것으로 확정

【본-S-D-97】 맞춤법을 자주 검색하다 보니 어느 정도 이게 맞겠지라는 감으로 선택했다.

【본-S-D-105】 정확히 어디에서 배웠는지 모를 기억을 기반으로 풀었습니다.

【본-S-D-122】 선생님 설명을 바탕으로 여러 예시들을 보았고, 책 같은 글을 평생 읽어왔으니 직관적으로 판단하는 것 같다.

【본-S-D-123】 배웠던 내용을 토대로 생각했는데 잘 모르겠는 것은 추측과 감으로 골랐다.

【본-S-D-139】 어디서 본 듯한 것이 보이며, 답으로 느낌. 그러나 이유를 구체적으로 모르겠음.

36) Moschkovich(1998)에서는 과도기적 개념(transitional conception)과 오개념(misconception)의 용어를 구분하여 사용하였다. 오개념은 특정 영역 이외에서는 사용할 수 없는 궁지에 몰린(dead-end) 개념이고, 과도기적 개념은 제한된 문맥에서 이치에 맞고 생산적이라는 점에서 오개념과 유사하지만 그 문맥을 넘어 개선될 수 있는 잠재적인 유용성을 지녔다는 특성을 가진 점에서 오개념과 구별된다.

된 진리가 아니라는 사실을 전제하고 있기도 하다. 이는 발달적 관점에서 볼 때 대안적 개념의 존재가 오개념을 대체하는 용어로서의 의의를 지니고 있기도 하다(김다연, 2018: 30).

최근 국어교육과 문법 교육 연구에서도 문법 오개념을 구성주의적 관점에 기반하여 이해하려는 경향(김호정 외, 2009; 남가영, 2013; 조진수, 2014; 이관희・조진수, 2015; 제민경, 2016)이 있다[37]. 구성주의적 관점하에서 국어과의 오개념 연구는 국어 학습자의 사전 지식 및 신념을 의미 있게 조망할 수 있으며, 가르치고 배워야 할 국어과 지식 내용을 확립하고 명세화할 수 있기 때문이다(김호정 외, 2009: 1).

국어교육적 맥락에서 오개념의 용어를 적극적으로 도입하여 논의한 시발점(始發點)으로는 김호정 외(2009)가 있다. 김호정 외(2009)에서는 국어과의 오개념은 이분법적으로 바른 방향으로 교정되고 없어져야 할 것으로만 간주되기보다는 새로운 관점으로 바라보고 확장・심화할 수 있는 인지적 교두보로서 의미화할 필요가 있다고 밝히며 국어과 고유의 내적 속성을 바탕으로 오개념을 재규정하였다. 특히, 다음과 같이 오개념을 의미화하고 있어 시사하는 바가 크다.

(2) 김호정 외(2009)의 국어과 오개념의 개념 의미화

첫째, 국어과 교수・학습은 교사와 학습자의 상호작용을 통해 국어과와 관련된 모종의 의미를 구성해 나가는 과정이다.

둘째, 국어과는 특수한 하나의 교과로서의 특성을 드러내는 핵심 내용 요소들의 목록이 존재하고 이것을 중심으로 교사와 학습자의 교육적 상호작용이 이루어진다.

37) '인지적 교두보(김호정 외, 2009: 216-217)'는 국어 오개념을 대상으로, '탐구의 시발점(始發點)(조진수, 2014: 296)', '오개념 내러티브(제민경, 2016: 360)'는 문법 오개념을 대상으로 제안된 개념으로, 모두 학습자 오개념에 대한 구성주의적 관점을 바탕으로 삼고 있다(조진수, 2017).

셋째, 국어과 학습자는 체계적인 국어교육을 받기 전에 형성된 선개념을 가지고 특정한 내용을 학습하게 된다.

넷째, 선개념 중에는 바르고 적절하게 형성된 개념도 있고 그렇지 않은 개념이 있는데 후자가 국어과 오개념이다.

다섯째, 국어과 오개념 중에는 학습 중간 과정에서 자연스럽고 당위적으로 형성되고 추후 학습 과정에서 수정되고 보완될 것도 있고, 애시당초 잘못 형성된 것도 있다.

여섯째, 국어과 오개념은 학습 과정에 따른 개념의 자연 수정 과정이 예견되는 것을 제외한, 처음부터 잘못 형성된 것을 의미한다.

이후 국어과 오개념 연구에서 진행되어 온 오개념의 정의에 대한 논의를 비교하면 <표 Ⅱ-13>과 같다.

<표 Ⅱ-13> 국어과 오개념 연구에서의 오개념 정의

연구	오개념 정의 또는 관련 내용
남가영(2013)	해당 교과에서 체득시키고자 하는 내용이나 목표인 '과학적 개념'에 상대되는 개념. 학습자가 특정 과학적 개념과 관련하여 갖게 되는 오인.
김지영(2013)	학습 이전의 선개념이 과학적 개념으로 발전되지 못하고 혼란스럽게 얽혀 있는 상태.
조진수(2014)	선개념이 형식적 학습 이후에도 학습자의 인지 구조 속에서 비과학적 개념으로 남아 있는 것.
이관희·조진수(2015)	처치와 처방의 시각에서 바라보지 않고 해당 개념의 발달적 속성을 읽어 낼 수 있는 유용한 정보.
정재임(2015)	학교 문법을 기준으로 한 교육적 개념과 일치하지 않은 반응(정답 쪽으로 방향이 기울어진 반응 혹은 정답과 방향이 다르고 거리가 먼 반응).
박정훈(2016)	학습자가 습득한 지식 및 개념이 학교 현장에서 다루는 지식 및 개념과 일치하지 않은 것.(긍정적 오개념: 교육적으로 확장 및 심화시킬 수 있는 오개념, 부정적 오개념: 교육적으로 확장 및 심화시킬 수 없는 오

	개념)
박종미·강민이 (2016)	교육에서 의도하지 않았으나 학습자에게 잘못 형성되어 자연적으로 수정이 어려운 상태.
김유범(2017)	학습자가 학습 이전에 가지고 있던 선개념이 학습 후에 과학적 개념으로 발전하지 못하고 남아 다른 개념 학습에 방해가 되는 것.
신명선(2017)	개인 개념으로서의 오개념은 수업에 의해서도 쉽게 변하지 않고 오히려 강화되거나 사라지지 않고 인지 구조 속에 독립된 형태로 남아 다른 개념 학습을 방해할 수 있는 것.
전영주 외 (2017)	기존의 잘못 형성된 개념으로 인해 학습할 국어과 교과 내용에 방해 요인이 되는 것으로, 교육을 통해 수정·보완할 필요가 있는 상태.
김다연(2018)	합의된 개념에 대한 대안적 개념, 잠재성을 지닌 과도기적 개념.

한편, 국어과 오개념은 일상생활 속에서 오랜 기간에 걸쳐 형성되어 그 개념역이 정치하게 설정되지 않은 채 지속되어 왔다고 할 수 있다. 그러므로 전술한 김호정 외(2009)를 통해서도 알 수 있듯 그 성격과 종류가 균질적이지 않은 특징을 지니고 있다.

전영주 외(2017: 25)에서는 문법 개념들이 구체적 언어 현상들과 각각 1대1로 대응되는 상호배타적인 개념으로 존재하지 않는 이상, 언어의 체계, 문법의 체계라는 큰 틀에서 그것을 조망하고, 학문적인 언어 연구의 결과를 교육적 국면에서 재맥락화(남가영, 2007: 370)하지 않으면 이러한 학습자의 오개념 양상은 항상 나타날 수밖에 없다고 하며 오개념 출현의 불가피성을 전제하였다.

또, 박종미・강민이(2016)에서는 오개념을 교육에서 의도하지 않았으나 학습자에게 잘못 형성되어 자연적으로 수정되기 어려운 것으로 보았다.

지금까지의 오개념의 의미와 특징에 대한 논의와 다양한 용어들의 의미를 종합하여 볼 때, 오개념의 주요 특징들은 다음과 같이 정리해 볼 수 있다. 첫째, 오개념은 체계적인 학습 이전 또는 학습 이후

로 형성될 수 있다. 둘째, 오개념은 학습자의 직관적인 경험을 토대로 주로 형성되고, 관찰 가능한 특징을 토대로 추론하는 경향을 보이기도 한다. 셋째, 과학적 개념과 유사하게 학습자 인지 구조 속에서 나름대로의 일관성과 체계성을 지니고 있으며, 형식적인 학습에도 좀처럼 쉽게 소멸되기 힘들다는 특징을 보이기도 한다. 넷째, 오개념은 단순히 교정되어야 할 처치의 대상으로 보기보다는 발달적 관점에서 교육적 활용 방향의 탐구가 가능한 특징을 보인다(곽덕영, 2020).

이에 본고에서는 이상의 논의를 바탕으로 오개념에 대해 다음과 같이 정의하고자 한다.

> 학습자가 학습 이전에 가지고 있던 선개념이 형식적 학습 이후에도 학습자의 인지 구조 속에 비과학적 개념으로 남아 다른 개념의 학습을 방해할 수 있는 것으로 해당 개념의 발달적 속성을 함유한 과도기적 개념

학습자는 형식적인 학습 이후에도 자신의 국어 생활을 바탕으로 형성되었던 기존의 개념을 과학적 개념으로 환치하지 못한 채 인지 구조 속에 잔존시킬 수 있다. 하지만 이는 단순히 대증적으로 교정해야 하는 속성의 것이 아닌 해당 개념의 발달적 속성을 함유한 과도기적인 것으로 볼 수 있다. 문법 교육의 주요 목표 중 하나가 '문법에 대한 인식(awareness)의 확대[38]'(구본관・신명선, 2011: 275)라고 할 때, 본 연구에서 한글 맞춤법과 관련된 주요 문법 개념에 대한 학습자들의 국어 생활 경험 양상을 전면적으로 분석하고, 그 분석의 토대 위에서 교육 내용을 논의하는 것은 이러한 학습자들의 문법 개념에 대한 발달적 속성을 파악하여 이해의 지평을 확장하기 위함이다[39]. 즉, 학습자가 보이는 인식은 비록 논리적 완결성과 설

38) 이때 인식이란 지식에 대한 이해에 기초한 것으로서 자각과 민감성, 호기심, 탐구심 등을 함의하는 개념이다(구본관・신명선, 2011: 275).

명력을 갖추지 못해 아직 하나의 문법 지식으로 볼 수 없는 형태일 수는 있으나, 그러한 문법 지식으로 나아갈 수 있는 실마리를 담고 있는 형태라면 교육적 의도에 의거하여(남가영, 2008: 142) 문법 교육 내용의 실체적 구현을 위한 준거로 읽어내는 일이 가능하기 때문이다(이관희, 2015: 62).

2.2. 학습자 오개념의 형성 요인

오개념 연구가 학습자의 경험과 개인적 맥락에 주목함으로써 학습자의 내적 지식 구성에 천착한다고 할 때, 오개념의 형성 요인에 대한 논의 역시 구성주의적 관점을 전제하고 있다고 할 수 있다. 오개념의 형성 원인에 대한 인식은 구성주의 입장을 택한 피아제와 오슈벨의 주장에서 찾아볼 수 있다.

피아제(Piaget, 1923)는 아동의 인지 구조가 환경과 상호작용함으로써 발달한다고 설명하고 있다. 즉, 학습자는 외부 환경으로부터의 사실을 있는 그대로 투영하기보다는 자발적인 상호작용을 통하여 스스로 지식이나 개념 구조를 형성한다는 것이다.

오슈벨(Ausubel et al, 1978) 역시 교수·학습 과정에서의 학습자들이 사전에 지닌 인지 구조의 중요성을 강조하였다. 학생들이 가지고 있는 선개념이 후속 학습의 저해 요인이 되거나 잘못된 개념으로 강화 또는 확장(윤성규 외, 2007: 44)시킬 수 있기 때문이다[40].

---

39) 이는 이관희(2015)에서 주장한 '보다 근원적으로 모어 화자의 언어 수행 양상을 고려한 문법 지식의 재편'을 위한 첫걸음이기도 하다.

40) 윤성규 외(2007: 44)에서는 선개념이 학습에 끼치는 영향에 대해 다음과 같이 후술하고 있다.
"선개념들이 학습에 끼치는 영향을 오슈벨이 지적한 이래, 특히 1970년대 말부터 과학 교육자들에 의해 학생들의 과학적 개념에 대한 많은 실증적 연구가 이루어졌다. 이러한 연구 결과에 의하면 학생들은 학습에 들어가기 전에 어떤 주제이든 그와 관련된 개념을 이미 가지고 있으며 그 개념이 후속 학습에 영향을 끼치며 전통적인 교수법에 의하여 좀처럼 영향을 받지 않는다는 것이다. 따라서 이러한 학생들의 개념들에 대한 연구와 그러한 개념변화의 중요성을 강조하고

이 밖에도 구성주의자들은 과학적 오개념의 형성 요인으로 일상적인 경험, 효과 없는 교육, 서툴게 구성된 교과서, 일상적인 언어 사용 등을 제안하였다(윤성규 외, 2007).

주지하다시피, 학습자 오개념은 학습자, 교사, 교과서 변인 등 다양한 요인들의 복합적인 작용으로 말미암아 형성하게 된다. 본고는 오개념의 형성 요인을 학습자를 기준으로 학습자 내적 요인과 학습자 외적 요인의 범주로 양분하여 살펴보도록 한다.

(1) 학습자 내적 요인

학습자는 언어, 문화, 사회 속에서 생활해 나가면서 지식을 얻기도 하고, 학교에서의 형식적 수업을 통해 지식을 얻기도 한다. 형식적 학습이나 생활 속에서 얻게 되는 학습자의 모든 지식은 학습자의 경험과 고유의 사고방식, 감각, 논리적 조작과 관련된 부분으로, 이때 자신의 내부에 지식을 구성하게 되면서 나타날 수 있는 인지적 요인을 학습자 오개념의 내적 요인으로 본다(곽덕영, 2020).

<표 Ⅱ-14> 학습자 오개념 형성의 내적 요인

감각과 관련된 부분	• 감각되지 않는 존재의 부정 • 감각적 경험의 차이 • 변화하는 상태에 대한 관심 집중 • 잘못된 관찰
논리적 조작과 관련된 부분	• 언어의 의미적 차이 • 유추의 차이 • 특수한 경험의 과도한 일반화 • 근접성에 의한 사고 • 인과 관계를 순차적으로 이해하는 경향

윤성규 외(2007: 45-47)에서는 <표 Ⅱ-14>와 같이 오개념 형성의

있다."

학습자 내적 요인을 감각과 관련된 부분과 논리적 조작과 관련된 부분으로 대별하고 있다. 전자에는 '감각되지 않는 존재의 부정', '감각적 경험의 차이', '변화하는 상태에 대한 관심 집중', '잘못된 관찰'이 포함되며, 후자에는 '언어의 의미적 차이', '유추의 차이', '특수한 경험의 과도한 일반화', '근접성에 의한 사고', '인과 관계를 순차적으로 이해하는 경향'이 포함된다.

우선 학습자 내적 요인 중 감각과 관련된 부분부터 살펴보자면, 학습자는 감각기관을 통해 자연현상을 경험한 것이 언어로 그 의미가 명확해지기 전에 자기 나름대로의 직관적인 체계를 형성시킨다. 지각적 경험으로부터 형성된 개념들은 대부분의 학생들에게 보편적인 체계를 구성하지만, 개인마다 다르게 형성될 수도 있다는 점에서 학습자들 간에 감각적 경험은 차이가 나타날 수 있다. 이를테면, 무거운 것은 가라앉고 가벼운 것은 뜬다는 것이나 공기가 가열되면 가벼워진다는 개인의 감각적 경험은 학습자 나름대로의 무게나 공기의 질량 개념에 대한 직관적 체계를 형성한다. 이렇듯, 개인이 가지고 있는 개념들은 그들의 경험과 상호작용을 하므로 이러한 과정에서 오개념이 형성될 수 있다.

한편 학생들은 관찰에 의해 지각되는 현상이 아닐 때에는 비교적 관심이 없는데, 이로써 '감각되지 않는 존재의 부정'이 학습자의 오개념을 형성하기도 한다. 학교에서 학생들에게 식물이 호흡을 한다고 가르쳐도 학생들이 식물이 호흡을 하지 않는다고 생각하는 것은, 식물의 호흡이 동물의 호흡과는 다르게 직접적으로 감각되지 않기 때문이다(Gilbert et al., 1982). 또, 이와 비슷하게 학습자들은 '잘못된 관찰'과 같이 관찰을 부정확하게 하여 오개념을 형성하기도 한다. 예를 들면, 해가 움직이는 것을 보고 지구가 중심이며 하늘이 움직인다고 이해하는 경우처럼 잘못된 관찰로서 오개념이 발생할 수 있다(Driver, 1983).

학습자들은 상태가 변화하는 것에 더욱 관심을 보이고 집중함으로써 변화가 보이는 것에만 어떠한 힘이 작용한다고 생각하는 '변화하

는 상태에 대한 관심 집중'으로 인해 오개념을 형성하기도 한다. 예를 들어, 평형 상태에 있는 물체에 작용하는 압력은 나타나지 않는다고 생각하고, 비평형 상태에서 작용하는 압력만을 압력이라고 생각하는 것이 이와 관련된 것이다(Driver, 1983).

오개념을 형성하는 학습자 내적 요인 중 논리적 조작 부분은 아동의 인지적 발달 단계나 사고 과정과 관련이 있다. Piaget에 따르면, 학습자들의 인지 구조가 학습에 필요한 일정한 인지 수준에 도달되어 있어야 학습이 가능한데, 특정 시기에 학습자에게 고차적 논리가 요구되는 과제가 주어진다면 학습자는 단순한 논리적 조작만을 함으로써 오개념이 형성될 수 있다(Nussbaum, 1985). 또, 이는 학습자가 제한된 범위에서의 경험을 과도하게 전체로 일반화시켜 이해할 때 형성되기도 한다. 예를 들어, 빨간 사과를 먹은 경험 후에 모든 사과는 빨간색이라고 생각하는 경우를 '특수한 경험의 과도한 일반화'라 할 수 있다.

마지막으로 학습자들은 어떤 사건들이 시간적 또는 공간적으로 근접하여 발생하였을 때 서로 근접하여 발생한 관념들을 연합시킴으로써 오개념을 형성할 수 있다. 우주선 안에서 진공 상태로 무중력의 효과가 나타나는 장면을 보고, 학습자가 진공과 무중력을 유사개념으로 밀착시킬 경우 '근접성에 의한 사고'로 오개념을 형성한 것이다. 또, 작용의 개념에 비해 반작용의 개념을 쉽게 이해하지 못하는 것과 같이 학습자들은 인과 관계로 인해 나타나는 현상을 시간적인 순차성에 의해 일어난다고 생각하여 오개념을 형성하기도 한다.

(2) 학습자 외적 요인[41]

오개념을 형성하는 학습자 외적 요인은 크게 교과서 요인, 교사 요인, 사회문화적 요인으로 구분될 수 있다.

<표 Ⅱ-15> 학습자 오개념 형성의 외적 요인

교과서 요인	• 개념 설명의 오류 및 생략 • 단원의 구성 • 오개념을 유발할 수 있는 교과서 진술 및 자료
교사 요인	• 교사의 잘못된 개념 • 오개념을 유발할 수 있는 교사의 설명 방법 및 자료
사회문화적 요인	• 학습자를 둘러싼 환경 및 상호작용

교과서는 교수학습 활동의 중심적인 자원이 되므로 학습자 오개념 형성에 중추적인 원천이 되기도 한다. 서로 관련 있는 개념들이 분리되어 독립적인 단원으로 구성되어 있을 경우, 개념에 관한 설명이 불명확하게 서술되어 있거나 잘못되어 있는 경우, 각 단계별로 연관된 설명이 부족하거나 자세한 설명 없이 도식만 제시되어 있을 경우, 부적절한 용어 선택이나 문장 표현 방법 등 여러 가지 세부 요인이 복합적으로 작용하여 교과서에 기술되고, 이러한 교과서를 학습자가 학습하는 과정에서 오개념이 형성될 수 있다. 남가영(2013)은 교과서에서 다루는 지식의 폭과 깊이, 지식 설명 방식, 언어 자료의 선택, 지식 구성 방식 등의 제 국면에서 학습자들의 오개념 형성에 미치는 교과서 요인을 구체적으로 분석하였으며, 김유범(2017)은 사용 용어 및 설명 내용, 제공 자료, 제시 방식의 세 가지 측면에서 문법 교과서가 학습자의 오개념을 초래할 수 있는 요소들을

41) 김호정 외(2009)에서는 오개념 연구의 대상을 크게 학습자와 환경으로 분류하고, 환경 요인을 교사, 교재, 사회·문화적 요소로 세분하였다. 사회·문화적 맥락이란 국어 학습자-교재-교사로 이루어지는 실제 수업 공간을 제외하고 그 밖의 여타 삶의 공간에서 이루어지는 상호작용에서 국어 학습자를 둘러싼 환경을 이루는 요소를 폭넓게 명명한다고 할 수 있다.

구체적인 사례를 통해 검토하였다.

한편 교사는 형식적 지식의 전달자이므로 학습자에게 미치는 영향이 지대하며 결정적이라고 할 수 있다. 그러나 교사 역시 일종의 수준 높은 학습자로서 실제 학습자들과 마찬가지로 여러 오개념과 인식론적 장애를 극복해 가는 가운데 문법 지식을 구성하는(이관희・조진수, 2015: 142) 존재이므로, 교수 내용에 대해 오개념을 가질 수 있고, 만약 그의 오개념이 학생들에게 전달된다면 학생들 역시 오개념을 형성할 가능성이 커지게 된다. 때문에 이관희・조진수(2015)에서는 문법 교사가 형성한 오개념 양상을 거시적으로 유형화하였으며, 박형우(2018) 역시 국어사 교육 내용에 대한 교사들의 오개념 유형을 미시적으로 분석하기도 하였다. 이와 같은 교사의 오개념뿐만 아니라 교수・학습 과정에서 교사가 비유적 표현을 사용하거나 활동을 구성하는 과정에서도 오개념이 유발될 수 있다는 점 또한 학습자 오개념 형성에서의 교사 변인으로 지적된다.

이상에서 기술한 교과서 요인, 교사 요인 이외에도 매체를 비롯한 일상 언어 경험으로 인한 요인 또한 학습자의 사회・문화적인 요인으로서 오개념을 유발할 수 있다. 허신혜(2001)에서는 교과서나 교사의 설명 이외에도 학생들이 생활 속에서 경험한 내용이나 가족 구성원, 미디어, 혹은 그들 주변의 기타 요소들에 의해 지대한 영향을 받는다는 사실을 지적하였다. 이는 특히, 학습자들이 주변 환경을 이해하려고 노력한 결과로 형식적 교육 이전의 '선개념(先槪念, preconception)' 형성에 큰 영향을 미쳐, 학습자가 어떤 사실이나 현상을 설명할 때의 개인적 해석의 틀로서 사용할 수 있다. 학생들의 잘못된 선개념은 교육에도 불구하고 지속되려는 경향이 있으므로(Ausubel et al., 1978), 교육으로 학생들의 잘못된 개념 구조를 변화시키는 어려울 수 있어(Gilbert et al., 1982; Pines et al., 1986) 교수・학습 과정에서의 각별한 주의가 요구된다.

Ⅲ. 한글 맞춤법 교육에서의 학습자 오개념 양상 및 형성 요인 분석

1. 학습자 오개념의 수집 및 분석 방법

1.1. 오개념의 수집 방법

Ⅲ장에서는 한글 맞춤법과 관련된 학습자 오개념의 양상을 파악하여 범주별로 유형화하고, 이러한 오개념을 형성하게 된 요인을 학습자 내적 요인과 외적 요인으로 구분하여 고찰하고자 한다. 이에 본 절에서는 한글 맞춤법과 관련된 학습자의 오개념을 수집하기 위해 연구 대상을 선정하고, 오개념 검사 도구의 개발 및 실시 과정을 구체적으로 기술하도록 한다.

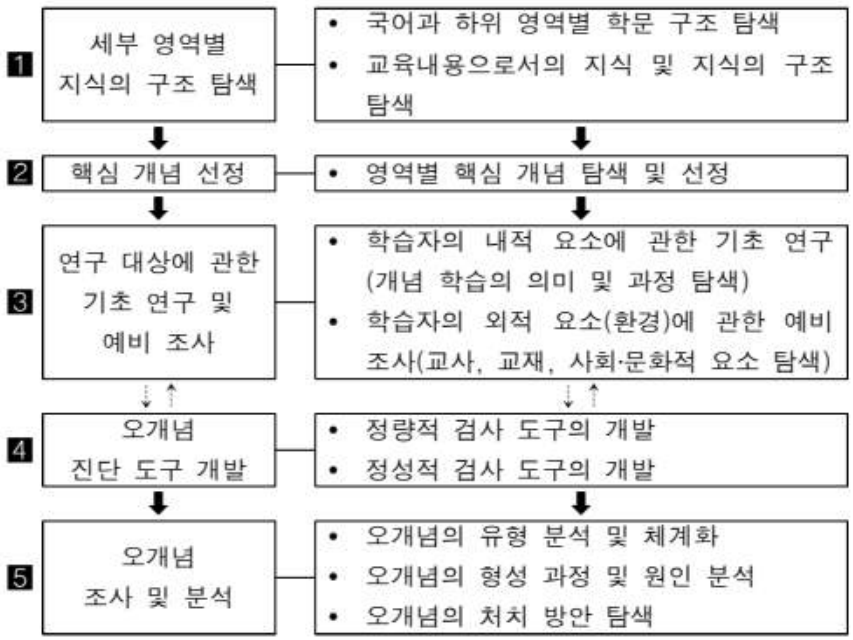
(1) 연구 대상의 선정

본 연구의 목표는 한글 맞춤법 교육 내용에 대한 학습자의 오개념을 다각도로 분석하고 파악하는 데 있다. 따라서 이를 위해 공통 교육과정과 선택 교육과정인 고등학교 『언어와 매체』를 모두 이수한 고등학교 학습자를 연구 대상으로 설정하였다.

최종 선정한 연구 대상은 D 고등학교 3학년 165명, J 고등학교 3학년 60명이다. 오개념 검사는 단위 학교 및 학습자별로 변인을 비교적 균일하게 통제하기 위해 해당 학교의 교사가 한글 맞춤법 교육 내용에 대한 학습을 실시하고 이를 반영한 지필평가를 마친 후 보름 내외의 기간 동안 실시하였다. 때문에 단위 학교 및 학습자별 학습의 파지 기간을 비교적 균일하게 통제한 것으로 판단할 수 있다.

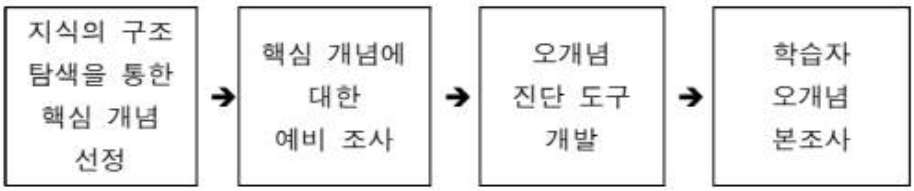
(2) 오개념 검사 도구의 개발

국어과 오개념은 국어과의 세부 영역별 지식의 구조를 탐색하고 이로부터 핵심 개념을 선정한 뒤, 본격적인 오개념 조사 및 결과 분석을 실시하는 일련의 절차를 밟아 체계적으로 연구될 수 있다(김호정 외, 2009: 14). 이러한 일련의 연구 절차를 도식화하면 다음과 같다.



【그림 Ⅲ-2】 국어과 오개념 연구 절차(김호정 외, 2009: 14)

Ⅱ장에서 전술한 학습자의 인지적 특성에 기반한 개념 및 오개념에 대한 고찰과 오개념 형성 요인 탐색, Ⅲ장에서 후술할 기존 한글 맞춤법 교육에 대한 반성적 검토는 학습자의 오개념을 수집하기 위한 토대를 마련하는 기초 연구로서의 의의를 가진다. 이는 【그림 Ⅲ-2】의 3단계에 해당된다. 그러므로 본연구에서 오개념 수집을 위해 수행한 절차를 도식화하면 【그림 Ⅲ-3】과 같다.



【그림 Ⅲ-3】 학습자 오개념 수집 절차

핵심 개념을 선정하기 위해서는 국어과 특히 문법 영역의 지식의 구조에 대한 탐색이 전제되어야 한다. 지식 개념은 기본적으로 체계로서 존재하고, 구조로서 존재하며, 맥락 안에서 존재하기 때문이다(장상호 2000; 허경철 외 2001: 235 재인용). 즉, 교육 내용으로서의 지식은 하위개념을 중심으로 세밀하게 구조화되어 있기 때문에(김호정 외, 2009: 15), 국어과 특히 문법 영역의 지식 구조를 표상화할 수 있는 개념을 선정하는 것이 중요하다. 이러한 일련의 개념 선정 과정 및 결과에 타당성이 담보되기 위해서는, 한글 맞춤법의 지식 체계를 면밀히 살피고 국어과 교육과정과 교재를 검토하는 작업이 필요하다.

본 연구에서는 한글 맞춤법 교육과 관련된 국어과 교육과정의 성취 기준 및 해설, 『언어와 매체』 교과서에 수록된 한글 맞춤법 관련 설명 및 활동에 제시된 문법 용어들을 분석하여 핵심 개념을 선정하고자 하였다.

우선 한글 맞춤법 관련 교육과정의 성취 기준 및 해설은 다음과 같다.

(3) 한글 맞춤법 관련 교육과정의 성취 기준 및 해설

[10국04-02] 음운의 변동을 탐구하여 올바르게 발음하고 표기한다.

이 성취 기준은 음운 변동에 내재된 원리와 규칙을 탐구하여 올바른 발음과 표기 생활을 하는 능력을 기르기 위해 설정하였다. 여러 가지 음운 변동 현상 중에서 발음 생활과 표기 생활에

미치는 영향이 큰 음운 변동에 초점을 맞추도록 한다. 비음화, 유음화, 된소리되기(경음화), 구개음화, 두음 법칙, 모음 탈락, 반모음 첨가, 거센소리되기(유기음화) 중에서 선택하여 다루되, 음운 변동 규칙에 대한 학습보다는 실제 발음 생활이나 표기 생활에 적용되는 사례를 중점적으로 다루도록 한다.

[10국04-04] 한글 맞춤법의 기본 원리와 내용을 이해한다.

이 성취 기준은 이전 학년까지 부분적으로 배운 '한글 맞춤법'을 관통하는 원리를 이해하고 실생활에 적용하는 능력을 기르기 위해 설정하였다. 한글 맞춤법의 규정을 일일이 학습하기보다는 실제 언어생활과 관련이 깊은 것을 선택적으로 다루며, 한글 맞춤법 제1항 '한글 맞춤법은 표준어를 소리대로 적되 어법에 맞도록 한다.'와 같이 한글 맞춤법 전체를 꿰뚫는 원리를 알 수 있게 하는 조항을 활용하여 학습한다.

[12언매02-11] 다양한 국어 자료를 통해 국어 규범을 이해하고 정확성, 적절성, 창의성을 갖춘 국어생활을 한다.

이 성취 기준은 국어생활을 영위하는 과정에서 지켜야 할 국어 규범에 대한 이해를 심화함으로써 정확한 국어를 사용하는 태도를 기르기 위해 설정하였다. 규범은 언어 사용에서 지켜야 할 기준이 된다는 점에서 정확성을 요구하지만 구어와 문어, 문학어와 일상어, 표준어와 방언, 현실 공간과 가상 공간 등에서 사용의 적절성 수준이 다르다. 규범에 대한 심화된 이해를 통해 언어의 정확성뿐 아니라 적절성과 창의성에 주목하도록 한다.(밑줄 연구자)

이상의 성취 기준이 교과서에 구현된 양상을 확인하고, 『언어와 매체』 교과서의 한글 맞춤법 관련 설명 및 활동에 제시된 문법 용어들을 분석하기 위해 5종의 『언어와 매체』 교과서[42]를 검토하였

다. 교과서에서는 본문 내용을 이해하거나 학습 활동을 풀이하는 데 필요한 문법 개념들을 추출하였다. 또, 한글 맞춤법 내의 모든 조항을 본고에서 다루기에는 현실적으로 어려우며 교육적 효용성도 떨어지므로 교과서에 수록된 빈출 조항들을 선정하여 이러한 규정을 이해하는 데 교육적 파급력이 높은 문법 개념들을 함께 고려하였다.

이에 현행 교육과정 및 고등학교 교과서에서 다루어지는 한글 맞춤법 교육에 대한 내용을 검토한바 【그림 Ⅲ-4】와 같은 40가지의 중핵적인 개념을 도출하였다.[43]

42) 본고에서 분석의 대상으로 삼은 『언어와 매체』 교과서는 민현식 외(2018), 방민호 외(2018), 이관규 외(2018), 이삼형 외(2018), 최형용 외(2018)이다.

43) '한글 맞춤법 교육'과 관련하여 구체적으로는 교육과정의 성취 기준, 단원별 학습 목표, 수업 차시별 학습 목표, 본문 및 날개 내용 등에 대해 문법 영역과 관련하여 검토하였으며, 중복되는 내용을 제외한 핵심 개념을 1차적으로 추출하였다. 도출 과정 및 결과의 타당성 확보를 위해 전문가 3인(교사 경력 10년 이상)의 평가를 거쳐 최종적으로 17가지의 하위 핵심 개념을 확정하였다.

교육과정 성취 기준	[10국04-02] 음운의 변동을 탐구하여 올바르게 발음하고 표기한다. [10국04-04] 한글 맞춤법의 기본 원리와 내용을 이해한다. [12언매02-11] 다양한 국어 자료를 통해 국어 규범을 이해하고 정확성, 적절성, 창의성을 갖춘 국어생활을 한다.

↓

<한글 맞춤법>

교과서 활동 내용	문법 개념
한글 맞춤법의 표기 원칙으로 언급한 두 가지 표기법의 장단점을 정리하여 써 보자.	표음주의 표기법, 표의주의 표기법
한글 맞춤법 조항에 제시된 사례 중에서 두 가지 표기 원칙이 적용된 사례를 찾아 써 보자.	
한글 맞춤법 규정을 참고하여 이 글의 '띠게, 들어나, 되'의 올바른 표기가 무엇인지 친구들과 이야기해 보자.	어간, 어미, 모음 축약
한글 맞춤법에 어긋난 부분을 찾아 바로잡고, 잘못된 까닭을 규범에 근거하여 설명해 보자. 예 됬는데, 놀은, 조리지	모음 축약, 'ㄹ' 탈락, 어간, 어미
문장에서 잘못된 표기를 찾아 바르게 고치고, 그와 관련된 한글 맞춤법 조항 및 표준어 규정의 조항을 찾아 고친 이유를 정리해 보자. 예 봬어서, 구지, 만만잖다	모음 축약, 구개음화
질문의 답변을 참고하여 아래의 두 단어 중 바른 표기를 고르고, 그 이유를 써 보자. 예 '공깃밥'이 맞나요, '공기밥'이 맞나요?	사잇소리 현상, 사이시옷
한글 맞춤법 규정을 참고하여 제시된 문장에서 단어의 올바른 표기를 골라 보자. 예 들어났다/드러났다, 늘어났다/느러났다, 오뚝이/오뚜기, 뻐꾹이/뻐꾸기, 깍두기/깍뚜기, 뚝배기/뚝빼기	된소리되기, 어간, 어미
평소에 어렵거나 혼란스러웠던 맞춤법의 예를 적어서 친구들과 비교한 다음, 이를 다음과 같이 표로 정리해 보자. 예 되/돼	모음 축약

↓

<table>
<tr><th colspan="4">교과서 수록 상위 빈출 조항 및 문법 개념</th></tr>
<tr><th>순위</th><th>조항 및 개념</th><th>횟수</th><th>문법 개념</th></tr>
<tr><td>1</td><td>제1항</td><td>14</td><td>표음주의 표기법, 표의주의 표기법, 표준어, 형태, 형태소, 기본형, 이형태</td></tr>
<tr><td rowspan="2">2</td><td>제2항</td><td rowspan="2">11</td><td>–</td></tr>
<tr><td>제42항</td><td>–</td></tr>
<tr><td rowspan="2">4</td><td>제19항</td><td rowspan="2">10</td><td>어간, 접미사, 명사, 부사, 어근, 파생어, 원형</td></tr>
<tr><td>제41항</td><td>–</td></tr>
<tr><td rowspan="3">6</td><td>제15항</td><td rowspan="3">8</td><td>어간, 어미, 용언, 합성어, 본뜻, 원형, 종결형, 연결형</td></tr>
<tr><td>제30항</td><td>사이시옷, 사잇소리 현상, 합성어, 앞말, 뒷말의 첫소리, 된소리, ‘ㄴ’ 첨가</td></tr>
<tr><td>제43항</td><td>–</td></tr>
<tr><td rowspan="2">9</td><td>제5항</td><td rowspan="2">7</td><td>된소리, 된소리되기(경음화), 한 형태소</td></tr>
<tr><td>제35항</td><td>모음 축약, 모음, 어간, 어미, 준말</td></tr>
<tr><td rowspan="2">11</td><td>제6항</td><td rowspan="2">5</td><td>구개음화</td></tr>
<tr><td>제11항</td><td>두음 법칙, 단어 첫머리, 의존 명사, 본음, 접두사, 합성어</td></tr>
<tr><td>22</td><td>제18항</td><td>2</td><td>용언, 어미, 어간, ‘ㄹ’ 탈락, ‘ㅡ’ 탈락, 불규칙 활용</td></tr>
<tr><td colspan="4">↓</td></tr>
<tr><td colspan="2">핵심 개념</td><td colspan="2">표음주의 표기법, 표의주의 표기법, 표준어, 형태, 형태소, 기본형, 이형태, 어간, 접미사, 명사, 부사, 어근, 파생어, 원형, 어미, 용언, 합성어, 본뜻, 종결형, 연결형, 사이시옷, 사잇소리 현상, 앞말, 뒷말의 첫소리, 된소리, ‘ㄴ’ 첨가, 된소리되기(경음화), 한 형태소, 모음 축약, 모음, 준말, 구개음화, 두음 법칙, 단어 첫머리, 의존 명사, 본음, 접두사, ‘ㄹ’ 탈락, ‘ㅡ’ 탈락, 불규칙 활용</td></tr>
</table>

【그림 Ⅲ-4】‘한글 맞춤법’과 관련한 핵심 개념 도출 과정

이후, D 고등학교 3학년 학습자 145명을 대상으로 【그림 Ⅲ-4】의 선정된 핵심 개념에 대한 예비조사를 실시하였다. 예비조사는 김

다연(2018)을 참고하여 학습자들이 스스로 낯설게 느끼는 개념이 그렇지 않은 개념에 비해 오개념을 보다 많이 가질 것이라는 가정하에 개념에 대한 주관적 인식도 검사를 실시하였다. 주관적 인식도 검사는 【그림 Ⅲ-4】와 같이 1차적으로 선정된 핵심 개념에 대해 5점 Likert형 척도를 사용하여 구성하였으며, '잘 알고 있다' 5점, '대략 알고 있다' 4점, '보통이다' 3점, '거의 모른다' 2점, '전혀 모른다' 1점을 부여하였다. 이 밖에도 각 개념과 관련된 선택형 지필 검사 문항을 구성하고, 자신이 아는 바를 자유롭게 기술하도록 하는 자유기술형 문항을 추가하여 주관적 인식도 결과를 보완하였다. 선택형 지필 검사 문항을 통해 한글 맞춤법과 관련된 학습자들의 전반적인 오류 양상을 파악하고, 자유기술형 문항으로 학습자의 응답 유형을 확보하여 본조사 문항 구성에 활용하였다.

한글 맞춤법 관련 개념에 대한 주관적 인식도 조사 결과는 <표 Ⅲ-16>과 같다.

<표 Ⅲ-16> 한글 맞춤법 관련 개념의 주관적 인식도 순위 및 측정치

순위	용어	측정치	순위	용어	측정치	순위	용어	측정치
1	모음	4.20	15	종결형	3.65	29	어미	3.33
2	단어 첫머리	4.07	16	연결형	3.65	30	어간	3.33
3	뒷말 첫소리	4.07	17	준말	3.61	31	합성어	3.28
4	앞말	4	18	부사	3.61	32	파생어	3.20
5	표준어	4	19	이형태	3.61	33	'ㄹ' 탈락	3.15
6	한 형태소	3.93	20	의존 명사	3.61	34	어근	2.96
7	기본형	3.92	21	'ㄴ' 첨가	3.56	35	'ㅡ' 탈락	2.88
8	명사	3.89	22	사이시옷	3.54	36	형태소	2.88
9	용언	3.75	23	표음주의	3.50	37	두음 법칙	2.60
10	본뜻	3.72	24	표의주의	3.50	38	접미사	2.53
11	형태	3.72	25	접두사	3.49	39	사잇소리 현상	2.48
12	원형	3.69	26	구개음화	3.48	40	불규칙 활용	2.46
13	된소리	3.65	27	된소리되기	3.48			
14	본음	3.65	28	모음 축약	3.48			

이상의 주관적 인식도 검사 결과 하위 20개 개념인 'ㄴ' 첨가, 사

이시옷, 표음주의 표기법, 표의주의 표기법, 접두사, 구개음화, 된소리되기, 모음 축약, 어미, 어간, 합성어, 파생어, ‘ㄹ’ 탈락, 어근, ‘ㅡ’ 탈락, 형태소, 두음 법칙, 접미사, 사잇소리 현상, 불규칙 활용을 오개념 검사를 실시할 핵심 개념으로 선정하였으며, 교과 전문가[44] 3인의 평가를 거쳐 합의된 최종 개념을 선정하였다. 단, 상위 범주로 묶을 수 있는 접두사와 접미사는 ‘접사’로, 동일한 규정하에서 논의할 수 있는 ‘ㄴ’ 첨가와 사이시옷은 ‘사잇소리 현상’으로 함께 개념화하여 오개념 본조사에 활용하였다.

요컨대, 오개념 검사 도구는 한글 맞춤법 교육 및 문법 교과의 지식 구조를 표상화할 수 있어야 하므로, 현행 2015 개정 교육과정 및 이에 따른 『언어와 매체』 교과서 분석, <한글 맞춤법> 오표기 목록[45], 학습자의 한글 맞춤법 관련 문법 오개념 예비조사 결과와 교사의 한글 맞춤법 교육 실태 및 인식 조사 결과를 바탕으로 한글 맞춤법 교육과 관련하여 필요한 문법적 개념을 1차적으로 도출하였다. 이때 선정된 개념의 타당성을 확보하기 위해 한글 맞춤법 및 문법 교과의 지식의 구조를 살피고 국어과 교육과정과 교재를 더불어 검토하였다. 이로써 도출한 문법적 개념은 교과 전문가 3인의 평가를 거쳐 합의된 최종 목록을 완성하였다. 이에 본고는 다음의 <표 Ⅲ-17>과 같이 핵심 개념 목록을 최종 선정하였으며, 이처럼 선정된 개념에 관한 학습자의 이해력과 적용력을 측정함으로써 오개념 양상 및 그 형성 요인을 파악하고자 한다.

---

44) 교과 전문가는 한글 맞춤법 수업을 진행해 본 경험이 있는 경력 10년 이상의 교사 3인을 선정하여 한글 맞춤법 교육과 관련된 개념 목록에 대해 ‘매우 적합하다, 약간 적합하다, 보통이다, 약간 적합하지 않다, 매우 적합하지 않다’의 리커트 척도(5점 만점) 및 자유응답식 문항으로 구성된 설문 조사를 진행하였다.

45) <한글 맞춤법> 오표기 목록은 국립국어원의 ‘2014 한글 맞춤법 영향 평가’의 실질적 과업 가운데 하나로서 <한글 맞춤법>에 근거한 표기 중 오류 빈도가 높은 항목 및 오표기를 추출한 것이다.

<표 Ⅲ-17> 한글 맞춤법 교육에서의 핵심 개념

한글 맞춤법 원리에 관한 조항에서의 개념	표음주의 표기법, 표의주의 표기법
소리에 관한 조항에서의 개념	된소리되기(경음화), 구개음화, 두음 법칙, ‘ㄹ’ 탈락, ‘ㅡ’ 탈락, 모음 축약, 사잇소리 현상
형태에 관한 조항에서의 개념	형태소, 어근, 접사, 파생어, 어간, 어미, 합성어, 불규칙 활용

본 연구에서 국어과 교육과정 및 교과서, 한글 맞춤법에 대한 기존의 선행 연구 등을 총체적으로 검토하고, 한글 맞춤법 핵심 개념과 관련된 예비조사의 학습자 응답 내용을 본조사 검사 문항의 선택지에 반영하여 설계 및 개발한 오개념 진단 도구는 <표 Ⅲ-18>과 같다.

<표 Ⅲ-18> 진단 도구 설계

유형		문항	세부 항목	조사 내용	방법
인식 문항		1-5번, 47-49번	한글 맞춤법 규정 및 문법 수업에 대한 전반적인 인식 및 실태(8문항)	한글 맞춤법 준수 태도, 문법 수업 태도 및 흥미, 문법 학습 내 개념 파악 및 적용에 대한 자기 이해, 한글 맞춤법 단원의 난이도, 오개념 형성 요인 등	Likert 4점 척도, 서술형
		8문항			
이해 문항	개념 이해	6-19번	한글 맞춤법 관련 개념에 대한 이해력 측정(14문항)	한글 맞춤법 관련 개념에 대한 정의, 한글 맞춤법 관련 핵심 개념에 대한 올바른 이해 여부	서술형
	개념	22	한글 맞춤법 관련	한글 맞춤법 관련	선다형(

	적용	-46번	개념에 대한 적용력 측정(25문항)	개념의 지식 적용 실태	선택 후 설명법), 서술형, 단답형
	구조 이해	20 -21번	형태소 분류 및 한글 맞춤법의 원리 이해력 측정(2문항)	형태소 분류 및 한글 맞춤법 원리 이해 여부	서술형
		41문항			
총		49문항			

본고의 Ⅱ장에서는 '개념 학습'에 대해 '개념적 이해'와 '구조적 이해'의 두 범주로 나누어 고찰한 바 있다. 개념을 정의하고 몇 가지 사례를 통해 개념의 속성을 파악할 수 있는 '개념 형성'과 새로운 사태에 대해 해당 개념의 사례 여부를 구분할 수 있는 '개념 적용'을 개념적 이해의 범주로, 해당 개념이 다른 개념과 맺고 있는 구조적 및 체계적 관계에 대한 종합적 이해력을 구조적 이해의 범주로 규정하였다.

<표 Ⅲ-19> 개념 학습의 유형

개념적 이해		구조적 이해
개념 형성	개념 적용	
개념을 정의하고, 몇 가지 사례를 통해 개념의 속성을 파악할 수 있음.	새로운 사태에 대해 해당 개념의 사례 여부를 구분할 수 있음.	해당 개념이 다른 개념과 맺고 있는 관계에 대해 종합적으로 이해할 수 있음.

학습자 오개념 본조사 문항의 기본 토대는 전술한 개념 학습의 유형에 따라 구성하였다. 이해 조사를 위한 설문 문항은 크게 개념적 지식과 구조적 지식을 측정하도록 구성하였으며, 내용 영역으로는 한글 맞춤법 원리에 관한 조항과 관련된 개념, 소리에 관한 조항과 관련된 개념, 형태에 관한 조항과 관련된 개념을 구분하였다. 또, 문항 유형을 <표 Ⅲ-19>를 참고하여 '개념의 형성'과 '개념의 적용',

‘범주의 구성’으로 구분하여 하나의 개념에 대한 다차원적 이해의 확인이 가능하도록 설계하였다. 단, 학습자 오개념 검사 문항 설계 과정에서 ‘개념적 이해’ 중 ‘개념 형성’의 범주는 학습자가 개념을 형성해가는 구체적인 인지적 과정에 따라 ‘개념 정의’와 ‘개념 변별’로 문항 유형을 세분하여 구성하였다. 이처럼 학습자가 형성한 개념에 대해 다차원적으로 접근함으로써 학습자들이 가진 오개념을 단순한 이해 차원에서 그 양상이나 수준을 파악하기보다 해당 개념이나 지식을 적용하는 과정에서의 학습자의 오개념 양상을 다채롭게 측정 및 분석하고자 하였다. 이와 더불어 인식 문항은 오개념을 형성하는 원인 중 학습자 내적 요인을 파악할 수 있는 근거로 활용할 수 있으므로 함께 진단하였다. 또한, 각 검사 문항은 선다형 문항, 단답형, 자유기술형 문항, 서술형 문항 등을 혼합하여 구성함으로써 오개념을 다각적으로 조사하고자 하였다. 선다형 문항은 학습자들이 자신의 응답에 대한 관련 문법 개념 및 판단 근거를 추가로 서술하도록 하였으며, 오표기 양상이 비교적 다양하게 나타나는 ‘불규칙 활용’의 경우 학습자가 직접 용언의 활용형을 단답형 문항으로 작성한 뒤, 산출한 표기형에 대한 이유를 서술하도록 하였다. 이러한 과정을 통해 학생들의 표면적인 응답을 통해 확인하기 어려운 학습자의 사고 과정을 파악하고자 하였다. 또, 정의, 예시, 적용 환경 등 학습자가 해당 개념에 대해 현재 알고 있는 것을 자유롭게 기술할 수 있는 개방형 문항을 함께 배치하여 선다형 문항의 결과를 보완하였다. 학습자 오개념 검사 도구의 문항 설계와 관련된 정보는 <표 Ⅲ-20>과 같다.

<표 Ⅲ-20> 학습자 오개념 검사 문항의 설계

세부 항목	내용 영역	평가 요소	조사 내용	문항 유형	방법
	원리에 관한 조항	표음주의	표음주의 의미	개념 이해	서술형
		표의주의	표의주의 의미	개념 이해	서술형

개념적 이해	소리에 관한 조항	된소리되기	된소리되기 정의	개념 정의	서술형
			표기형 선택 및 이유	개념 적용	선택형, 서술형
		구개음화	구개음화 정의	개념 정의	서술형
			표기형 선택 및 이유	개념 적용	선택형, 서술형
		모음 축약	모음축약 정의	개념 정의	서술형
			표기형 선택 및 이유	개념 적용	선택형, 서술형
		두음 법칙	두음 법칙 정의	개념 정의	서술형
			표기형 선택 및 이유	개념 적용	선택형, 서술형
		사잇소리 현상	사잇소리 현상 정의	개념 정의	서술형
			사잇소리 현상 속성	개념 변별	서술형
			표기형 선택 및 이유	개념 적용	선택형, 서술형
		‘ㄹ’탈락	‘ㄹ’탈락 정의	개념 정의	서술형
			표기형 선택 및 이유	개념 적용	선택형, 서술형
		‘ㅡ’탈락	‘ㅡ’탈락 정의	개념 정의	서술형
			표기형 서술	개념 적용	서술형
		음운 첨가	음운 첨가 정의	개념 정의	서술형
	형태에 관한 조항	형태소	형태소 정의	개념 정의	서술형
			형태소 속성	개념 변별	서술형
		어근	어근 정의	개념 정의	서술형
			어근 속성	개념 변별	서술형
		접미사	접미사 정의	개념 정의	서술형
			접미사 속성	개념 변별	서술형
		어간	어간 정의	개념 정의	서술형
			어간 속성	개념 변별	서술형
		어미	어미 정의	개념 정의	서술형
			어미 속성	개념 변별	서술형
		불규칙 활용	불규칙 활용 정의	개념 정의	서술형
			표기형 서술	개념 적용	서술형
		파생어	파생어 정의	개념 정의	서술형
			파생어 속성	개념 변별	서술형
		합성어	합성어 정의	개념 정의	서술형

		합성어 속성	개념 변별	서술형
구조적 이해	단어, 형태소 분류	품사 기반 형태소 분류	범주의 구성	서술형
	한글 맞춤법 원리	표음주의 표기법과 표의주의 표기법의 관계	범주의 구성	서술형

1.2. 오개념의 분석 방법

(1) 오개념의 양상 분석

학습은 개념의 변화 과정이며, 일련의 개념 체계인 선입관이 주관적이라는 점에서 교육적 사안이 대두된다. 즉, 오개념 검사는 교수·학습 상황에서 학습자가 구성한 지식의 결과물을 확인하는 작업이라는 점에서 학습자가 능동적인 인지적 구성 과정을 통해 형성한 개념들을 일차적으로 과학적 개념별로 정리할 수 있다(김다연, 2018). 한글 맞춤법 조항별 오개념을 분석한 결과를 제시할 때에는 우선 문항별 정답률을 제시함으로써 학습자들이 사용에 어려움을 겪고 있는 표기형이 무엇인가를 확인할 수 있도록 하였다. 특히, 본고는 학습자들이 선택한 표기형에 내재한 오개념을 파악하는 것이 목적이므로, 학습자의 개념 이해의 심층적 양상을 파악하기 위해서는 정답률보다는 학습자가 해당 표기형을 선택하게 된 판단 근거를 기술한 부분에 주목할 필요가 있다.

학습자들의 응답은 김민성(2014)을 참고하여 다음과 같이 두 가지 방식으로 분석하였다. 첫째, 1) 정답을 선택한 경우, 2) 오답을 선택한 경우, 3) 무응답으로 구분하거나, 둘째, 1) 정답을 선택하고 이유도 적절하게 서술한 경우, 2-㉠) 정답을 선택했으나 적절하지 않은 이유를 서술한 경우, 2-㉡) 정답을 선택했으나 이유를 서술하지 않은 경우, 3-㉢) 오답을 선택했으나 적절한 이유를 서술한 경우, 2-

㉣) 오답을 선택하고 적절하지 않은 이유를 서술한 경우, 3-㉤) 오답을 선택하고 이유를 서술하지 않은 경우, 4) 무응답으로 나누어 분석하였다.

이때 특히 ㉠, ㉢, ㉣에 결과 분석 및 결과 해석의 주안점을 두었으며, 학생들의 자유 응답식 서술형 문항에 대한 답변은 이러한 결과 분석 및 해석을 보완하는 자료로써 활용하였다. 결과 분석 및 해석 과정에서는 조진수(2014), 조진수(2017)의 논의를 참고[46]하여 오개념이 다층적 구조체를 지니고 있음을 염두에 두고, 외현적으로 관찰되는 오개념 외에 그 오개념의 원인이 되는 또 다른 오개념이 무엇인가를 파악하고자 함으로써 문법 개념 간의 관계에 대한 이해를 제고하고자 하였다.

오개념을 분석하는 과정에서 연구자의 개인적 성향이 연구에 미치는 왜곡을 최소화하기 위해(Flick, 2002, 임은미 외 역, 2009: 38) 전문가 5인[47]의 의견을 수렴하여 연구자가 유형화한 범주의 논리적 타당성을 검증하였다.

오개념 분석 결과를 제시할 때에는 분석 내용에 대한 이해를 높이기 위해 검사 문항을 함께 제시하였으며, 분석 사례는 각각 【예비조사/본조사-학교 기호-학습자 일련번호】의 기호로 표시하였다.

---

46) 문법 오개념은 외현적으로 드러난 현상 하나로 이루어진 '단층적 구조체'가 아니라 다양한 층위에 존재하는 개념들이 복합적으로 연결되어 있는 '다층적 구조체'이고, 문법 오개념을 가진 학습자들이 이런 관계 자체를 인식하지 못하고 있는 경우가 많다. 이러한 점을 고려할 때, 문법 교육적으로 중요한 것은 외현적으로 드러난 문법 오개념 그 자체의 활용에 있다기보다는 드러나지 않은 문법 오개념을 발견하여 학습자들이 인식하게 하고 이를 통해 문법 개념 간의 관계에 대한 이해를 제고하는 데 있다(조진수, 2017).

47) 오개념 유형화 범주의 전문가 타당화는 문법 교육 전공 박사과정 2명, 10년 이상 고등학교 교사 3명을 선정하여 진행하였다.

(2) 오개념의 형성 요인 분석

학습자들이 한글 맞춤법 조항 내용과 관련하여 자신이 생각하는 올바른 표기형을 선택하고, 그러한 표기형을 선택하게 된 판단 과정에 대해 기술한 서술형 문항의 응답 결과를 귀납적으로 검토하는 과정에서 학습자가 오개념을 갖게 된 요인들을 발견할 수 있었다. 특기할 만한 응답을 한 학습자들의 응답을 정교화하고, 응답에 내재한 심층적 사고 양상에 대한 정보를 추가 수집하기 위해 면담을 실시하였다. 면담에 참여한 학습자는 <표 Ⅲ-21>과 같다.

<표 Ⅲ-21> 학습자 면담 내용

일련 번호	개념	면담 내용
【본-D-I-1】	된소리되기, 구개음화	된소리되기와 구개음화의 음운 변동과 표기 반영 여부와의 관계
【본-D-I-2】	두음 법칙	두음 법칙의 조건, 소리와 표기의 관계
【본-D-I-3】	‘ㄹ’ 탈락, ‘ㅡ’ 탈락	용언 활용에서의 ‘ㄹ’ 탈락, ‘ㅡ’ 탈락 과정
【본-D-I-4】	모음 축약	모음 축약의 결합 양상의 분석 과정
【본-J-I-1】	사잇소리 현상	사잇소리 현상 학습 시 어려웠던 점
【본-J-I-2】	어근, 접사, 어간, 어미	어근과 접사, 어간과 어미의 범주 구분
【본-J-I-3】	불규칙 활용	불규칙 활용 학습 시 어려웠던 점
【본-J-I-4】	표음주의 표기법, 표의주의 표기법, 형태, 형태소	‘소리대로’와 ‘어법에 맞도록’의 의미 및 한글 맞춤법의 원리, 형태 및 형태소의 의미

음운 교육 내용과 관련된 학습자의 오개념 양상과 형성 요인을 분석한 김다연(2018)에서는 설문 문항에 학습자에게 검사 문항에 대한 답변을 작성하는 데 가장 영향을 미친 요인과 음운 수업에서 개선되어야 할 점을 선택하여 서술하게 한 바 있다. 본고에서도 이를 참고하여 D 고등학교 학습자 165명을 대상으로 검사 문항에 대한 답

변 작성에 가장 영향을 미친 요인과 그 이유를 기술하고, 현재 한글 맞춤법 수업의 문제점 및 이유, 개선 방안을 서술하게 함으로써 응답 결과를 수합하여 학습자 외적 요인 파악에 활용하고자 하였다. 그 결과 한글 맞춤법 학습의 주 영향 요인[48]으로 '선생님의 설명'에 대한 응답이 45.6%(75명), '교재'에 대한 응답이 30.3%(50명)로 1, 2 순위로 꼽혔다. 연구를 진행한 학교의 교사가 한글 맞춤법 수업과 관련하여 교과서를 활용하거나, 교과서 내용을 바탕으로 학습지를 제작하여 교수·학습 과정에 활용하였다는 점에 착안할 때, 교사의 한글 맞춤법 수업을 재구할 수 있는 실제 설명 내용이나 수업 구성 방법에 대한 자료를 면담을 통해 확보하였으며, 제작한 활동지 및 학습지 등도 수합하여 참고하였다. 또한 고등학교 『언어와 매체』 교과서 5종의 기술 내용 및 방식을 추가 분석하였다[49].

<표 Ⅲ-22> 면담에 참여한 교사 정보

일련 번호	학교	경력
【본-T-I-1】	경기 소재 고등학교	8년
【본-T-I-2】		19년

48) 한글 맞춤법 학습의 주 영향 요인에 대한 설문 문항은 중복 응답도 허용하였다.

49) 본 연구에서의 연구 대상인 학습자가 소속된 D 고등학교, J 고등학교는 이관규 외(2018) 교과서를 활용하여 교수·학습을 진행하였다. 본고는 해당 교과서뿐만 아니라 그 외 민현식 외(2018), 방민호 외(2018), 이삼형 외(2018), 최형용 외(2018)도 연구 자료로써 활용하였다.

2. 학습자 오개념의 양상 분석

2.1. 한글 맞춤법 조항별 오개념의 양상

(1) 한글 맞춤법 원리에 관한 조항에서의 오개념

한글 맞춤법 제1장 총칙 제1항에서는 “한글 맞춤법은 표준어를 소리대로 적되, 어법에 맞도록 함을 원칙으로 한다.”라고 한글 맞춤법의 원리를 명시하고 있다.

본고는 Ⅱ장에서 한글 맞춤법의 제1장 총칙 제1항의 ‘소리대로’가 주시경의 ‘본음(本音)’에서 비롯된 것이며, ‘어법에 맞도록’의 ‘어법’은 주시경의 ‘법(法)’과 관련되는 것으로 간주하였다. 따라서 이 규정은 어원적 어간을 기본형으로 밝히는 소위 표의주의를 기본으로 하고 부차적으로는 소리 나는 결과를 표기에 반영한다는 표음주의를 밝힌 규정(민현식, 1999: 115)으로 해석하였다. 전술한 바와 같이, 이러한 해석은 한글 맞춤법의 원리가 형태음소적 표기만을 원칙으로 제시하고 음소적 표기에 대해서는 명시적으로 언급하지 않은 것으로 보므로 한글 맞춤법의 여러 조항들에서 형태음소적 표기가 지배적인 현상을 뒷받침할 수 있는 장점이 있다.

이에 본고는 ‘규칙성’과 ‘생산성’을 기준으로 한글 맞춤법의 원리를 유형화하고, 한글 맞춤법 주요 조항들을 분류한 바 있다.

표음주의란 소리 나는 음소대로 적는 표기법으로 음소주의라고도 일컫는다[50]. 한편, 표의주의는 여러 변이형태 중에서 기본형태음소를 밝혀 기본형을 세우는 형태음소주의 원리에 분철까지 하여 원형을 적는다는 것이다. 표음주의와 표의주의는 국어 표기사에서 다양한 양상으로 대립과 조화를 이루어 왔다. 역사적으로 고찰하면, 표

50) 음소주의라는 용어는 소리대로 적는다는 뜻인 표음주의의 개념을 반영하지 못하고 단순히 음소대로 적는다는 뜻만 보여 주는 문제가 있지만 흔히 표음주의와 같은 뜻으로 쓴다(민현식, 1999: 115).

음주의의 흐름 속에서 겹받침의 유지, 분철법 발달 등을 통해 표의주의가 신장해 온 역사로도 볼 수 있다. 한편 이는 읽기 문화의 발달로 가독성을 고려한 표의주의를 선호한 결과로도 볼 수 있으며, 표의주의는 읽기를 위한 표기법으로는 가장 이상적이라 할 수 있다. 예를 들어, '늙-'처럼 어형 변화가 규칙적(規則的)인 것은 굴절변화가 '늘-, 늑-, 능-'(늘거, 늑찌, 능는)의 여러 이형태를 가질지라도 그 형태음소론적 변화가 규칙적이므로 기본형을 '늙-' 하나로 통일시켜 '늙어, 늙지, 늙는'처럼 단일한 기본형을 기억하기만 하면 읽기에 편리함과 효율성을 높여 준다. 또한 접사류[51]에서 생산 접사(生産接辭)인 '-음, -이, -히'와 같은 생산형(生産形)은 '죽음, 높이, 급히'처럼 '-음, -이, -히'와 같은 단일 형태를 고정하여 표기함이 효율적이므로 표의주의 표기가 유리하다. 즉, 규칙형(規則形)과 생산형(生産形)은 표의주의가 효율적이라 할 수 있다.

그러나 표의주의는 이형태를 표기에 반영하지 못하므로 현실 발음과 효기의 괴리가 클 수밖에 없다. 따라서 발음과 괴리된 표기를 쓰는 과정에서 언중들은 표기와 맞춤법에 대해 어려움을 겪을 수밖에 없다.

반면, 표음주의는 '늘거, 늑찌, 능는'처럼 소리대로 적기만 하면 되므로 쓰기에는 가장 편리하다. 그러나 소리대로 쓰다 보면 이형태를 그대로 표기에 반영하게 되어 동일 단어의 여러 이형태들의 서로 다른 여러 형태를 기억해야 하는 인지적 부담이 따르게 된다. 그러므로 '덥어→더워'와 같이 불규칙 용언의 어형 변화 불규칙형(不規則形)이나 '죽엄→주검, 지붕→지붕, 맞우→마주'와 같이 비생산 접사(非生産接辭) '-엄, -웅, -오'가 붙은 비생산형(非生産形)은 어형이 일부에 제한되고 생산성이 낮으므로 표음주의를 따른다.

즉, 표의주의는 읽기에 유리한 표기법이고 표음주의는 쓰기에 편한 표기법인데, 언어생활에서 쓰기보다는 읽기가 비중이 크므로 비중이 큰 읽기 쪽의 편리와 효율성을 위해 표의주의를 기본으로 함

51) 여기에서의 접사류에는 조사, 어미, 파생 접사를 포함한다.

이 이상적이라 할 수 있다. 그러므로 정서법 규정을 정할 때는 읽기의 효율성, 어근이나 접사의 생산성 여부가 중요한 판단이 되어야 하며, 현재 1933년의 통일안 이래 한글 맞춤법은 이 정신에 따라 만들어졌다(민현식, 1999: 83).

쉽고 효율적인 한글 맞춤법 교육을 위해서는 학습자가 스스로 한글 맞춤법이 구성된 원리를 이해하고, 이를 다양한 상황에(구본관, 2008) 적용할 수 있어야 한다. 따라서, 제1항에 대한 충분한 이해는 학습자들이 한글 맞춤법 전체 규정을 이해하는 토대를 마련할 수 있다.

우선, 표음주의와 관련하여 학습자들이 제1항의 '표준어를 소리대로 적되'의 의미 해석과 관련하여 보인 오개념은 다음과 같다.

<표 Ⅲ-23> '표준어를 소리대로 적되'의 의미에 대한 학습자 오개념

분류	학생 응답 결과
음소적 표기와 형태음소적 표기의 사례 변별 혼동	【본-D-005】'닦았다'를 '다깓따'처럼 소리 나는 대로 적기 【본-D-022】난 너가 조아 【본-J-053】붙이고→부치고로 적는다라던가 미닫이를 미다지로 적는 거와 같이 소리 나는 대로 적는 것. 【본-D-012】잘 모르겠다. 시끌벅적. 소리 나는 대로
이어적기에 국한한 표음주의의 이해	【본-D-023】소리 나는 대로 연결 지어 적는다. 【본-D-050】이어적기(연철)
역사적 표기법과 관련한 한정적 이해	【본-D-016】언어를 말하는 방식을 존중한다. 오랫동안 내려오면서 그 어원을 알 수 없으면 소리 나는 대로 적는다. 【본-D-034】고대국어에서 자주 사용된 방식이다. 본래의 뜻에서 멀어진 경우 표음주의를 따르는 경우가 많다.
발음과 표기의 관계에서 표기에	【본-D-049】소리가 나는 그대로 발음 기호로 표기한다.

대한 불명료한 인식	【본-J-042】 ex) 바라는 바다, 네, 소리, 채반→소리와 필기가 같은 것 【본-J-036】 바다, 틴트와 같이 소리와 단어가 일치하는 것.
기타	【본-D-011】 소리 나는 대로 단어의 변형이 드러나게 표기하는 것.
	【본-D-038】 한글 맞춤법은 먼저 만들어지고 사용되는 것이 아니라 이미 널리 쓰이고 있는 방식대로 표기함을 원칙으로 한다.

학습자들은 음운론적, 형태통사론적, 의미론적 규칙과 상관없이 음소적 표기에 대해 무조건 '소리대로' 적는 것이라는 일반화된 인식을 보여주었다. 이에 음소적 표기와 형태음소적 표기의 적용 사례와 비적용 사례를 변별하지 못하는 등 혼란 양상을 보였다. 또, 이어적기에만 국한하여 표음주의를 이해하거나, 역사적 표기법과만 관련하여 이해하는 등 표음주의 표기법에 대한 제한된 범위의 한정적 인식 또한 살펴볼 수 있었다. 이 밖에도, 발음과 표기의 관계에서 표기형에 대해 불명료하게 인식하거나, 소리 나는 대로 적는 것이 단어가 '변형'되었다고 생각하거나 '관용적 표현'을 표기하는 것이라고 생각하는 오인 또한 드러났다.

다음, 제1항의 '어법에 맞도록 함'의 의미 해석과 관련하여 학습자들은 주로 다음과 같은 인식을 보여주었다.

【본-J-012】 원리에 맞춰 적는다.

【본-J-019】 맞춤법을 지켜 쓴다.

【본-D-037】 일정한 문법 규칙에 따르도록 표기한다.

【본-D-045】 뜻을 구별할 수 있게 맞춤법 조항에 맞추어 정확히 적는다.

【본-J-002】 띄어쓰기, 형태소, 음운의 교체 같은 규칙을 지킨다.

한글 맞춤법의 근간을 이루는 형태음소적 표기의 원리를 이해하지 못하고, 말이나 글의 일정한 규칙이나 법칙인 '어법(語法)'이라는 용어에 기인한 축자적 이해만을 보이는 경향이 있었다.

표의주의와 관련하여 학습자들이 제1항의 '어법에 맞도록 함'의 의미 해석과 관련하여 보인 오개념은 다음과 같다.

<표 Ⅲ-24> '어법에 맞도록 함'의 의미에 대한 학습자 오개념

분류	학생 응답 결과
이형태와 의미와의 관계 오인	【본-D-001】 발음대로만 적으면 의미가 중복되거나 부정확할 수 있으므로, 어법에 맞게 원래 형태로 적음. 【본-J-031】 소리 나는 대로 적으면 한 단어에서 의미가 다양하게 나오면 헷갈릴 수 있으니 어법에 맞게 씀.
의미에 기반한 형태음소적 표기 이해	【본-D-014】 의미가 나타날 수 있도록 적는 것. 【본-D-016】 그래도 의미가 드러나도록 쓴다. 【본-J-058】 의미가 그대로 있는 것.
일부 사례의 일반화	【본-J-029】 앞말의 본뜻은 같은데 뒷말에 뭐가 붙냐에 따라서 발음이 달라지는 앞말은 원형을 어법에 맞게 적는다.
끊어적기에 국한한 표의주의의 이해	【본-D-024】 끊어적기
음소적 표기와 형태음소적 표기의 사례 변별 혼동	【본-J-042】 ex) 받침, 만리포, 물세 → 소리와 필기가 다른 것.

학습자들은 하나의 형태소가 하나의 형태가 아닌 여러 개의 형태로 나타날 때 형태들 간의 관계에 주목한 '이형태(異形態)'를 의미에 기반하여 생각하는 경향이 있었다. 이 밖에도 끊어적기에만 국한하여 표의주의를 이해함으로써 한정적인 이해를 보여주었으며, 표의주의의 다양한 적용 조건 중 일부 조건의 과도한 일반화 오류를 드러내기도 하였다.

특기할 만한 사항은 ‘한글 맞춤법이 음소적 원리와 형태적 원리 중 어느 쪽으로도 치우치지 않고 조화를 추구’(이선웅 외, 2015: 36)하고 있는 상호보완적 관계를 파악하지 못하고, 상당수의 학습자들이 <표 Ⅲ-25>에서 보이는 바와 같이 표음주의 표기와 표의주의 표기의 관계를 대치적으로 인식한다는 점이다. 표음주의 표기와 표의주의 표기의 적용 및 비적용 사례의 변별에 실패하거나 혼동을 겪는 것도 이러한 표음주의 표기와 표의주의 표기의 대치적 관계 인식으로부터 비롯된 것으로 파악된다[52].

<표 Ⅲ-25> 표음주의 표기와 표의주의 표기의 관계에 대한 학습자 오개념

분류	학생 응답 결과
표음주의 표기와 표의주의 표기의 대치적 관계 인식	【본-D-039】 발음 나는 대로 어법에 맞지 않더라도 소리대로 쓴다. 【본-J-019】 맞춤법이 틀려도 소리 나는 대로 적는다. 【본-J-023】 어법에 상관없이 들리는 대로 적는다. 【본-D-040】 어떻게 소리나느냐에 상관없이 규정대로 적는다.
표음주의 표기와 표의주의 표기의 사례 변별 혼동	① 표음주의 【본-D-005】 ‘닦았다’를 ‘다깓따’처럼 소리 나는 대로 적기 【본-D-022】 난 너가 조아 【본-J-053】 붙이고→부치고로 적는다라던가 미닫이를 미다지로 적는 거와 같이 소리 나는 대로 적는 것.

52) 민현식(1999)에서는 표음주의와 표의주의를 대립과 중립의 관계로 나누어 설명하였다. 초, 중, 종성에 따라 표음주의와 표의주의 원리가 대립을 보이는데, 이러한 대립 개념을 보이지 않는 수많은 표기의 존재를 인정하고 이를 중립적 표기로 지칭하였다. 형태음소론적 변이음이 발생하지 않는 예들은 발음대로 표기되었으면서 동시에 기본형들을 반영한 것으로 간주할 수 있어 두 원리 중 어느 원리에 따른 표기로 판단하기가 어렵기 때문이다. 그러나 민현식(1999)에서는 이들도 다른 형태와 결합하면 변이형태를 만들어낼 수 있다는 점에서 일단 기본형의 표기로 보아 표의주의 표기로 간주하였다.

	【본-D-012】 잘 모르겠다. 시끌벅적. 소리 나는 대로 ② 표의주의 【본-J-042】 ex) 받침, 만리포, 물세 → 소리와 필기가 다른 것.

(2) 소리에 관한 조항에서의 오개념

① 된소리되기(경음화)

된소리되기(경음화)는 두 소리가 연결될 때 평음이 경음으로 대치되는 현상이다. 경음화는 평파열음 뒤에서 평음이 경음으로 대치된 경우, 'ㄴ, ㅁ'으로 끝나는 용언 어간 뒤에서 어미 초성의 평음이 경음으로 대치된 경우, 관형사형 어미 '-(으)ㄹ' 뒤에서 다음 단어 초성의 평음이 경음으로 대치된 경우, 한자어에서 'ㄹ' 뒤의 'ㄷ, ㅅ, ㅈ'이 경음으로 대치된 경우와 같이 여러 가지 유형이 존재하며, 그 양상이 복잡하게 나타난다.

한글 맞춤법 제5항에서는 된소리 표기와 관련하여 다음과 같이 규정하고 있다.

(4) 한글 맞춤법 제5항

한 단어 안에서 뚜렷한 까닭 없이 나는 된소리는 다음 음절의 첫소리를 된소리로 적는다.

1. 두 모음 사이에서 나는 된소리

소쩍새	어깨	오빠	으뜸	아끼다
기쁘다	깨끗하다	어떠하다	해쓱하다	가끔
거꾸로	부썩	어찌	이따금	

2. 'ㄴ, ㄹ, ㅁ, ㅇ' 받침 뒤에서 나는 된소리

산뜻하다　잔뜩　살짝　훨씬　담뿍
움찔　몽땅　엉뚱하다

다만, ‘ㄱ, ㅂ’ 받침 뒤에서 나는 된소리는, 같은 음절이나 비슷한 음절이 겹쳐 나는 경우가 아니면 된소리로 적지 아니한다.

국수　깍두기　딱지　색시　싹둑
법석　갑자기　몹시

된소리되기(경음화)와 관련된 한글 맞춤법 제5항에 대한 문항에서 학습자 응답의 정답률은 22-1번 ㉠(시끌벅적/시끌벅쩍) 85.71%, ㉡(쑥스러웠다/쑥쓰러웠다) 76.79%로 나타났다. 또한, 된소리되기에 대한 학습자의 주관적 인식도는 4.09로 평균보다 높게 나타났다.

<표 Ⅲ-26> 한글 맞춤법 제5항 관련 문항

번호	문항	관련 문법 개념 및 판단 근거
22-1	㉠(시끌벅적/시끌벅쩍)한 주변 분위기에 되려 나는 ㉡(쑥스러웠다/쑥쓰러웠다).	▪ 관련 문법 개념: ▪ 답을 선택한 이유:

잘못된 표기형 선택의 판단 과정에 대한 학습자들의 응답 내용은 다음과 같다.

【본-D-139】 뒤에가 쎄게 발음됨.
【본-D-146】 된소리가 나서
【본-D-112】 ‘시끌벅적’은 ‘쑥스럽다’와 달리 받침 ‘ㄱ’ 뒤에서 같은 음절이나 비슷한 음절이 겹쳐 나는 경우가 아니라고 생각했다.
【본-J-023】 된소리되기로 인해 벅적이 말할 때 벅쩍이 되니 그것을 골랐다. 쑥쓰러운도 마찬가지.

【본-J-054】 쑥쓰러웠다는 비슷한 음절이 겹쳐 나는 경우이기 때문에

【본-J-049】 시끌벅적보다 시끌벅쩍이 친숙해서.

【본-D-094】 시끌벅쩍이 아니라 시끌벅적임. 벅의 ㄱ 뒤에서 나는 된소리이기 때문. 단, [쑥쓰러웓따]로 뚜렷한 까닭 없이 된소리로 발음되기 때문에 쑥쓰러웠다임.

【본-D-84】 발음 나는 대로 체크함.

【본-D-151】 시끌벅쩍은 ㅓ음절이 겹치고, 쑥스러웠다는 안 겹쳐서(사실 비슷한 음절이 뭔지 모르겠어요.)

【본-D-162】 시끌벅적→ㄱ받침 사이, 쑥쓰러웠다→뚜렷한 까닭 없음.

【본-D-165】 '시끌벅적'은 발음은 [시끌벅쩍]이지만 이는 된소리되기로 표기에 반영하지 않고, 쑥쓰러웠다도 된소리되기이지만 ㅆ, ㅆ으로 표기에 반영한다.

【본-D-042】 ㄱ 뒤 이유 없이 나는 된소리는 된소리로 적지 않는다.

【본-D-030】 받침 ㄱ 뒤에서 나는 된소리가 굳어져 표기에 반영한다고 생각함.

학습자들은 된소리를 발음 그대로 표기에 반영하는 경우가 많았으며, 특히, 조항 설명 중 '뚜렷한 까닭 없이 나는 된소리', '같은 음절이나 비슷한 음절이 겹쳐 나는 경우'에 대한 이해가 부족한 것으로 확인되었다. 제시된 용례인 '시끌벅적'과 '쑥스러웠다'는 모두 'ㄱ' 받침 뒤로 그 환경이 동일함에도 불구하고 학습자들은 서로 다르게 표기형을 인식하는 경향을 보였다. '시끌벅적'은 모음 'ㅓ'나 받침 'ㄱ'이 두 번 출현하여 된소리가 나므로 표기에 반영하지 않는 반면, '쑥스러웠다'는 비슷한 음절이 겹쳐 나는 경우라 생각하거나, 뚜렷한 까닭이 없는 경우라 생각하였다. 이는 해당 조항의 교수·학습 과정에서 '뚜렷한 까닭 없이 나는 된소리'나 '같은 음절이나 비슷한 음절

이 겹쳐 나는 경우'에 대한 보다 세밀한 이해의 필요성을 보여준다.

한편, 올바른 표기형을 선택한 학생의 경우에도 다음과 같이 보편적 음운 변동과 표기와의 관계를 파악하지 못하는 양상을 보이기도 하였다.

【본-D-149】'국수' 같이 된소리가 나도 표기 안 하는 것도 있어서.

된소리되기(경음화)에 대한 학습자들의 주요 오개념 양상을 정리하면 다음과 같다.

<표 Ⅲ-27> 된소리되기(경음화)에 대한 학습자 오개념

분류	학생 응답 결과
된소리되기 적용 조건 이해 부재	【본-D-009】 울림소리(모음이나 ㅁ, ㄴ, ㅇ, ㄹ) 사이에서 된소리되기가 일어난다.
소리와 표기의 관계 이해 부재	【본-D-058】 앞말이 ㄱ, ㄷ, ㅂ로 끝나는 경우 다음말의 ㄱ, ㄷ, ㅂ, ㅈ를 ㄲ, ㄸ, ㅃ, ㅉ로 적는 것

된소리되기(경음화)와 관련된 학습자 오개념은 크게 두 가지로 나타났다. 첫째는 된소리되기가 적용되는 조건, 즉 된소리되기의 속성에 대한 이해가 미진하였으며, 둘째는 소리와 표기의 관계에 대한 이해가 미흡하여 된소리되기는 발음 층위가 아닌 표기 층위에만 반영한다고 생각하는 것이었다.

② 구개음화

구개음화는 끝소리가 'ㄷ, ㅌ'인 형태소가 모음 'ㅣ'로 시작하는 문법 형태소를 만나 경구개음 'ㅈ, ㅊ'으로 바뀌는 역행 동화 현상이다.

구개음화의 표기형과 관련된 한글 맞춤법 제6항에 대한 문항에서 학습자 응답의 정답률은 23-1번 ㉠(붙이고/부치고) 91.23%, ㉡(굳이/

구지) 98.21%로 높게 나타난 편이다. 구개음화에 대한 학습자의 주관적 인식도는 4.09로 평균보다 높게 나타났다.

<표 Ⅲ-28> 한글 맞춤법 제6항 관련 문항

번호	문항	관련 문법 개념 및 판단 근거
23-1	새로 사귄 친구에게 정을 ㉠(붙이고/부치고) 나니 이제는 ㉡(굳이/구지) 헤어지고 싶지 않다.	▪ 관련 문법 개념: ▪ 답을 선택한 이유:

구개음화에 대한 학습자들의 주요 오개념 양상을 정리하면 다음과 같다.

<표 Ⅲ-29> 구개음화에 대한 학습자 오개념

분류	학생 응답 결과
'형식 형태소'와 관련된 구개음화 조건 이해 부재	【본-D-004】ㄷ, ㅌ+ㅣ→ㅈ, ㅊ 【본-D-017】ㄷ, ㅌ이 ㅈ, ㅊ이 되는 것 【본-J-039】구개음화는 ㅣ앞에 있는 ㄷ, ㅌ이 ㅈ, ㅊ으로 바뀌어 소리 나는 것이다.
'ㅣ'와 관련된 구개음화 조건 이해 부재	【본-D-069】굳이[구지] 한자어이거나 형식 형태소와의 결합은 예외 【본-D-145】구개음화는 모음으로 시작하는 형식 형태소가 결합할 때만 나타난다.

구개음화에 대한 학습자의 오개념은 구개음화가 적용되는 조건과 관련하여 나타났다. 세부적으로는 '형식 형태소'와 관련된 구개음화의 조건을 이해하지 못하거나, 모음 'ㅣ'의 결합과 관련된 구개음화의 조건을 이해하지 못하는 양상으로 드러났다.

③ 두음 법칙

두음 법칙은 일부 소리가 단어의 첫머리에 발음되는 것을 꺼려 나

타나지 않거나 다른 소리로 발음되는 것을 말한다. ‘ㅣ, ㅑ, ㅕ, ㅛ, ㅠ’ 앞에서 ‘ㄹ’과 ‘ㄴ’이 없어지고, ‘ㅏ, ㅗ, ㅜ, ㅡ, ㅐ, ㅔ, ㅚ’ 앞의 ‘ㄹ’이 ‘ㄴ’으로 변하는 것이 있다.

두음 법칙의 표기형에 대한 학습자 응답의 정답률은 32-1번 ㉠(년간/연간) 87.21%, ㉡(남녀/남여) 73.68%, 33-1번 ㉠(합격율/합격률) 69.64%, ㉡(실패율/실패률) 77.36%로 나타났다. 두음 법칙에 대한 학습자의 주관적 인식도는 3.38로 평균보다 높게 나타났다.

<표 Ⅲ-30> 한글 맞춤법 제10항, 제11항 관련 문항

번호	문항	관련 문법 개념 및 판단 근거
32-1	㉠(년간/연간) 교육계획이 변경되어 ㉡(남녀/남여) 합반 수업에 차질이 생겼다.	▪ 관련 문법 개념: ▪ 답을 선택한 이유:
33-1	우리 학교는 타 학교에 비하여 대학 ㉠(합격율/합격률)이 높아, 진학에 ㉡(실패율/실패률)이 적다.	▪ 관련 문법 개념: ▪ 답을 선택한 이유:

잘못된 표기형 선택의 판단 과정에 대한 학습자의 응답 내용은 다음과 같다.

【본-D-149】 ㄴ→ㅇ

【본-D-I-2】 반대로 생각했어요. 소리가 날 때 우리가 년간, 남녀라고 발음을 잘 안 하니까, 두음 법칙은 음에 대한 법칙이잖아요. 그래서 연간, 남여라고 말하고, 적는 거는 년간, 남녀로...

학습자들은 두음 법칙이 적용되는 구체적인 조건을 이해하지 못한 채 ㄴ을 ㅇ으로 바꾸는 것이라고 단순화하여 생각하는 경향이 있었으며, 두음 법칙은 소리에 대한 법칙이므로 표기에 반영하지 않는다고 생각하기도 하였다.

이는 두음 법칙에 대한 학습자들의 주요 오개념 양상에서 보다 다양하게 드러난다.

<표 Ⅲ-31> 두음 법칙에 대한 학습자 오개념

분류	학생 응답 결과
남북한에서의 두음 법칙 분포 혼동	【본-D-001】 북한에는 두음 법칙이 남아있지만 남한에서는 쓰지 않는다.
두음 법칙의 적용 조건에 대한 미흡한 이해	【본-D-003】 ㄴ이 ㅇ으로 【본-D-101】 ㄴ이 사라짐. 【본-D-120】 한자어 첫소리 ㄴ이 ㅇ이 되는 것. 【본-J-025】 단어의 첫머리에 ㄹ이 오는 것을 꺼리는 것 【본-J-019】 한자어는 맨 앞에서 사용될 수 없으므로 바뀐다. 【본-D-165】 ㄴ, ㄹ 등이 음절의 첫소리로 왔을 때 편리한 발음을 위해서 ㅇ으로 변화함. 【본-D-093】 ㄴ→ㄹ
표기 단위의 문법 인식	【본-J-045】 ㄹ이 첫 글자로 올 때, ㄴ, ㅇ이 되는 현상 【본-D-059】 맨 앞 글자에 ㄴ이 못오는 것이다.
출현 환경에 대한 이해 부재	【본-J-033】 남여노소
축자적 이해에 기반한 인식	【본-J-009】 비슷한 음으로 바뀌는 현상
	【본-D-139】 두 개의 음소리
기타	【본-J-022】 두음 법칙으로 단어가 달라짐.
	【본-D-128】 말할 때 소리가 강하게 나는 것.

학습자들은 주로 두음 법칙이 일어나는 적용 조건을 체계적으로 이해하지 못하는 양상을 보였으며, 이로 인해 두음 법칙이 일어나는 출현 환경에 대해서도 명료하게 인식하지 못하였다. 또, 발음 층위와 표기 층위의 범주화 실패로 표기에 기반한 문법 인식을 보여주기도 하였다. 이 밖에도 용어의 축자적 이해에 기반하여 개념화를 잘못하거나 남북한에서의 두음 법칙의 분포를 혼동하는 모습도 발

견할 수 있었다.

④ ‘ㄹ’ 탈락

‘ㄹ’ 탈락이란 두 개의 형태소가 결합할 때 앞 형태소의 말 자음 ‘ㄹ’이 특정 환경에서 탈락하는 현상을 말한다. ‘ㄹ’ 탈락은 ‘가니(갈다), 둥그니(둥글다), 아오(알다)’처럼 용언의 어간과 어미가 결합할 때 일어나는 현상과 ‘다달이, 바느질’처럼 합성어나 파생어에 실현되어 있는 현상으로 나눌 수 있다. 그러나 합성어나 파생어에서 발견되는 ‘ㄹ’ 탈락은 현대 국어에서 더 이상 생명력이 없어, 새롭게 만들어지는 합성어나 파생어에서는 적용되지 않는다(유현경 외, 2020: 151-152).

‘ㄹ’ 탈락 표기형에 대한 문항에서 학습자 응답의 정답률은 36-1번(는/늘은) 44.64%로 나타났다. 또한, 음운의 탈락에 대한 학습자의 주관적 인식도 역시 3.52로 평균보다 낮게 나타났다.

<표 Ⅲ-32> 한글 맞춤법 제18항 관련 문항

번호	문항	관련 문법 개념 및 판단 근거
36-1	실력이 어느 정도 (는/늘은) 것 같아요?	▪ 관련 문법 개념: ▪ 답을 선택한 이유:

잘못된 표기형 선택의 판단 과정에 대한 학습자들의 응답 내용은 다음과 같다.

【본-D-146】 늘+은→늘은

【본-D-149】 문법적 이유는 없다. 그냥 자연스러워 보이는 걸 고름.

【본-D-48】 늘은... 평소 사용하는 발음대로

【본-D-151】 원형이 늘다여서

학습자들은 표기형 선택에 있어서 모어 화자의 문법적 직관에 따라 자연스러워 보이는 것을 선택하는 경향이 있었으며, 특히, ‘ㄹ’ 탈락 용례의 경우 그 원형의 어간에 대한 인식에 기반하여 표기형을 추론하였다.

한편, 올바른 표기형을 선택한 학생 역시 다음과 같은 판단 과정에 대한 서술을 보이고 있어 주의를 요한다.

【본-D-139】 불필요한 보조사를 사용할 필요가 없음. ‘는’이 정확함.

위 학습자는 ‘늘다’의 용언 어미의 활용형을 이해하지 못하고, ‘은’을 보조사라고 인식하여 어미와 조사의 범주 혼동을 보여주고 있었다.

⑤ ‘ㅡ’ 탈락

‘ㅡ’ 탈락은 단모음 ‘ㅡ’가 탈락하는 음운 현상으로, 적용되는 조건은 상당히 다양한 편이다. 대체로 다른 단모음에 인접한 ‘ㅡ’가 탈락하지만 경우에 따라서는 자음인 ‘ㄹ’ 뒤에서도 탈락한다. ‘ㄹ’은 자음 중에서 모음적인 성격이 가장 강하다는 점을 고려할 때 ‘ㅡ’는 다른 모음과 연속될 때 탈락한다고 일반화할 수도 있다(유현경 외, 2020: 149).

‘ㅡ’ 탈락 표기형에 대한 문항에서 학습자 응답의 정답률은 52.83%로 낮게 나타난 편이다. 음운의 탈락에 대한 학습자의 주관적 인식도 역시 3.52로 평균보다 낮게 나타났다.

<표 Ⅲ-33> 한글 맞춤법 제18항 관련 문항

번호	문항	관련 문법 개념 및 판단 근거
43-1	문을 잘 (　　) 도난 사고를 예방할 수 있어. **(잠그다)**	▪ 관련 문법 개념: ▪ 답을 선택한 이유:

‘잠그다’의 활용형에 대한 학습자들의 오표기 양상은 다음과 같다.

<표 Ⅲ-34> ‘잠그다’ 활용형에 대한 학습자 오표기

순위	오표기	오답 수	순위	오표기	오답 수
1	잠궈, 잠궈야, 잠궈서	38명	4	잠구면	2명
2	잠그어야	3명	5	잠구어야	1명
3	잠겨서, 잠겨야	2명	6	잠거	1명

잘못된 표기형 서술의 판단 과정에 대한 학습자들의 응답 내용은 다음과 같다.

【본-D-59】 잠그+어인데 잠거야인지 잠가야인지 헷갈렸다.
【본-D-69】 잠+구+어+야→모음축약(ㅜ+ㅓ=ㅝ)
【본-J-019】 잠그+ㅝ→ㅡ탈락
【본-D-118】 잠겨서. 잠기+어서
【본-J-049】 기본형 잠구다→잠구어→잠궈 같음.
【본-J-029】 잠궈. 평소에 그렇게 발음하니까. 모음이 축약됨.

‘ㅡ’ 탈락과 관련하여 학습자들은 용례의 기본형에 대한 인식이 부족한 모습을 보였는데, 이는 어간의 원형을 잘못 분석하거나 어미의 기본형을 잘못 파악하는 등의 양상으로 나타났다. 교과서나 학습지에 ‘잠그다’의 용례가 빈출하여 상당수의 학생들이 해당 용례가 ‘ㅡ’ 탈락의 예라는 것을 인지하고 있었음에도, 활용형을 잘못 판단하는 경우가 있어 주목할 만하다. ‘ㅡ’ 탈락 음운 현상과 해당 음운 현상의 예를 단편적으로 연결시키기는 하였으나, 문항에서 제시된 기본형에도 불구하고, 학습자 자신의 선개념에 의해 기본형이나 어간을 잘못 인식하여 활용형을 도출하는 것으로 나타났다.

⑥ 모음 축약

모음 축약은 연속하는 두 개의 단모음이 합쳐져서 제3의 단모음으로 줄어들거나, 이중모음을 이루는 단모음과 반모음이 합쳐져서 제3의 단모음으로 줄어드는 현상을 말한다. 한글 맞춤법 제35항에서는 축약에 의한 준말과 관련하여 다음과 같이 규정하고 있다.

(5) 한글 맞춤법 제35항

모음 'ㅗ, ㅜ'로 끝난 어간에 '-아/-어, -았-/-었-'이 어울려 '과/궈, 놨, 눴'으로 될 적에는 준 대로 적는다.

(본말)	(준말)	(본말)	(준말)
꼬아	꽈	꼬았다	꽜다
보아	봐	보았다	봤다
쏘아	쏴	쏘았다	쐈다
두어	둬	두었다	뒀다
쑤어	쒀	쑤었다	쒔다
주어	줘	주었다	줬다

[붙임 1] '놓아'가 '놔'로 줄 적에는 준 대로 적는다.

[붙임 2] 'ㅚ' 뒤에 '-어, -었-'이 어울려 '왜, 쇘'으로 될 적에도 준대로 적는다.

모음 축약에 의한 준말의 표기형에 대한 문항에서 학습자 응답의 정답률은 24-1번 ㉠(뵙고/봽고) 56.36%, ㉡(되주길/돼주길) 56.36%로 낮게 나타난 편이다. 한편, 음운의 축약에 대한 학습자의 주관적 인식도는 3.73으로 높게 나타났다.

<표 Ⅲ-35> 한글 맞춤법 제35항 관련 문항

번호	문항	관련 문법 개념 및 판단 근거
24-1	다양한 인사를 ㉠(뵙고/봽고) 난	▪ 관련 문법 개념:

	경험이 밑거름이 ㉡(되주길/돼주길) 기대한다.	▪ 답을 선택한 이유:

잘못된 표기형 선택의 판단 과정에 대한 학습자들의 응답 내용은 다음과 같다.

【본-D-114】 뵙-+-었-+-고→**뵀**고
【본-D-110】 뵈+-앴→**뵀**
【본-D-036】 뵈다와 되다를 하다로 적용하여 생각하였다.

오답을 선택한 학습자들은 '뵙다'의 어간과 어미에 대해 부정확하게 분석하였으며, 문법 개념이나 원리를 토대로 표기형을 도출하여 서술하기보다는 맹목적인 암기 방식을 활용하여 문제를 해결하는 양상을 보이기도 하였다.

한편, 올바른 표기형을 선택한 학생의 경우에도 다음과 같이 어간과 어미의 분석 과정에서 오류를 보이고 있어 주목할 만하다.

【본-D-116】 뵙고. 보+이

모음 축약에 대한 학습자들의 주요 오개념 양상을 정리하면 다음과 같다.

<표 Ⅲ-36> 모음 축약에 대한 학습자 오개념

분류	학생 응답 결과
첨가와의 개념 혼동	【본-D-003】 피어→피여 【본-D-004】 기어→기여 【본-D-009】 ㅣ+ㅓ→ㅕ
탈락과의 개념 혼동	【본-D-058】 가+아서 등 【본-D-074】 가아→가. 어떤 때는 단모음까지 더했다가 이중모음이 나옴.

개념의 과도한 일반화	【본-D-072】 대부분 ㅏ+ㅣ=ㅐ 이런 거 보면 바로 분해 가능
교체와의 개념 혼동	【본-D-073】 단모음과 단모음이 합쳐진 것이 반모음과 단모음, 단모음과 반모음이 합쳐진 것으로 되어 이중모음 축약이 됨. 【본-D-082】 ㅣ→j, ㅗ/ㅜ→w
기타	【본-D-086】 되어→돼이어→돼여

모음 축약에 대한 학습자의 오개념은 주로 첨가, 탈락, 교체와 같은 다른 음운 현상과의 범주 혼동에 기인한 것이 많았다. 특히, '피어, 기어'의 예에서 [피여, 기여]로 소리 나는 반모음 첨가를 축약으로 오인하거나, 'ㅣ, ㅗ/ㅜ'가 반모음 'j, w'로 교체되는 것을 축약으로 오인하는 등 축약 과정에서 '반모음'의 개념 및 위상이 학습자에게 불명료하게 인식되어 있는 것을 발견할 수 있었다. 이 밖에도 음운의 수가 줄어드는 것에만 착안하여 동음 탈락의 예를 모음 축약으로 잘못 개념화하기도 하였으며, 단편적 사례로서 모음 축약의 개념을 과도하게 일반화하는 경향도 드러났다.

⑦ 사잇소리 현상

사잇소리 현상은 학교 문법에서 크게 경음화 현상과 'ㄴ' 첨가로 구분된다. 또, 'ㄴ' 첨가는 초성에 ㄴ이 첨가되는 경우와 종성에 ㄴ이 첨가되는 경우로 세분될 수 있다.

사잇소리 현상의 표기형에 대한 문항에서 학습자 응답의 정답률은 34-1번 ㉠(부기/붓기) 9.26%, ㉡(존대말/존댓말) 94.64%, 35-1번 ㉠(뒤풀이/뒷풀이) 35.85%, ㉡(뒤일/뒷일) 98.15%, ㉢(공기밥/공깃밥) 67.86%로 나타났다. 사잇소리 현상에 대한 학습자의 주관적 인식도는 3.31로 평균보다 낮게 나타났다.

<표 Ⅲ-37> 한글 맞춤법 제30항 관련 문항

번호	문항	관련 문법 개념 및 판단 근거
34-1	아직 ㉠(부기/붓기)도 덜 빠져 퉁퉁 부은 얼굴로 그는 내게 ㉡(존대말/존댓말)을 했다.	▪ 관련 문법 개념: ▪ 답을 선택한 이유:
35-1	㉠(뒤풀이/뒷풀이)로 간 식당에서 ㉡(뒤일/뒷일)은 생각지 않고 ㉢(공기밥/공깃밥)을 추가해서 먹었다.	

잘못된 표기형 선택의 판단 과정에 대한 학습자들의 응답 내용은 다음과 같다.

【본-D-139】 ㅅ을 쓰지 않으면 어색해서.

【본-J-042】 모음과 모음 사이에는 사이시옷을 쓴다. 붓기

【본-D-69】 뒷풀이, 순우리말과 순우리말의 결합이며, 앞말이 모음으로 끝났으므로.

【본-D-101】 사잇소리대로 읽혀지는 것들을 고름. 다만, 공기밥은 이 활용형이 익숙해서 고름.

【본-D-165】 [붇끼]로 발음되기 때문에 붓기 선택함. 공기밥은 순우리말로 된 합성어지만 뒷말의 첫소리가 ㄴ, ㅁ도 아니고 모음도 아니기 때문에 표기를 하지 않는다.

【본-J-039】 붓기는 익숙한 걸 골랐고 존댓말은 발음할 때 ㄴㄴ 소리가 덧나서 사이시옷이 있는 것을 골랐다. 뒷풀이는 익숙한 형태를 골랐고, 뒷일은 ㄴㄴ 소리가 덧나고 공깃밥은 된소리가 난다.

【본-D-154】 존대말은 ㄴ소리가 덧나지 않는다. 뒤풀이는 ㄴ소리가 덧나지 않는다.

【본-J-034】 붓기: 고유어+합성어→[끼]로 발음됨.

【본-J-026】 붓기: 한자어 부기+기→[끼], 공깃밥[공끼밥]

【본-D-30】 붓-+기(기운): 우리말+한자어 뒷말 첫소리가 된소리로 발음됨. 공기+밥: 우리말+우리말, 다른 음운 변화 없음.
【본-D-162】 공기밥은 [공기빱]으로 소리 나서 헷갈렸으나 원형을 밝혀 적어야 한다고 생각
【본-D-42】 뒤풀이와 공기밥은 파생어라서

학습자들은 복잡다단한 사잇소리 현상의 적용 조건들을 충분히 이해하지 못한 채 단편적인 조건들만 적용하여 사잇소리 현상을 파악하거나 자신의 평소 발음에 비추어 표기형을 선택하는 경향이 나타났다. 음운론적 환경이나 의미론적, 형태론적 환경 조건에 대한 고려 없이 모음과 모음 사이에만 사이시옷을 쓴다고 생각하거나 뒷말이 예사소리가 아님에도 사잇소리 현상을 적용하는 것이 그 예이다. 또, 발음 여부와 상관없이 원형을 밝혀 적으려는 경향도 있었으며, 합성어와 파생어를 명료하게 구분하지 못하는 경우도 있었다. '부기'의 경우 문항 옆에 한자를 주석으로 달아놓았으나, 한자어를 인식하지 못하여 사잇소리 현상의 적용 조건을 놓치는 경우도 있었으며, 모어 화자의 직관으로 ㅅ을 쓰지 않으면 어색해서, 활용형이 익숙해서 잘못된 표기형을 선택하기도 하였다.

이 밖에도 사잇소리 현상에 대한 학습자들의 주요 오개념 양상을 정리하면 다음과 같다.

<표 Ⅲ-38> 사잇소리 현상에 대한 학습자 오개념

분류	학생 응답 결과
사잇소리 현상을 'ㅅ'이 발음되는 것으로 오인함.	【본-D-139】 ㅅ이 발음되는 것. 【본-D-107】 사이에 ㅅ 발음이 덧나는 경우 적용함.
'ㅅ' 표기에 국한하여 판단함.	【본-D-059】 특정 환경에서 ㅅ이 추가된다. 이는 '의'의 의미가 필요한 곳이 많다. 【본-D-128】 발음에 ㄴ 소리가 덧날 때 표기에 ㅅ을 추가하는 것.

	【본-D-056】 어떠한 단어 표기 시 단어 사이에 ㅅ을 밝히어 적는 경우. 그러나 예외도 있다. 예. 곳간, 찻잔
경음화와 ㄴ첨가에 의한 층위 구분 모호함.	【본-D-099】 ㅅ, ㄴ, ㄴㄴ 소리가 순우리말과 한자어, 순우리말과 순우리말이 합해진 환경에서 덧나면 사이시옷을 추가함.
기타	【본-D-073】 알고는 있으나 이해는 안됨. 발음이 다르다고 사이시옷을 표기하는데, 사이시옷이 표기되어 있어 발음을 다르게 해야 한다는 아이러니. 【본-J-022】 사이시옷으로 발음이 달라짐.

전술한 바와 같이 학교 문법에서는 경음화 현상과 'ㄴ' 첨가 현상을 아울러 사잇소리 현상으로 다루어 교육하고 있다. 하지만 학습자들은 사잇소리 현상 내에서 대치에 속하는 합성어의 경음화 현상과 첨가에 속하는 'ㄴ' 첨가 현상의 상이한 결과를 구분하지 못하는 오개념을 드러내었다. 'ㄴ'이 첨가되어 발음되는 것과 마찬가지로 사이시옷인 'ㅅ'이 발음되는 것으로 오인하거나, 음운상의 'ㄴ' 첨가와 표기상의 'ㅅ' 첨기(添記)를 같은 범주로 개념화하는 것이 그 예이다. 이 밖에도 사이시옷과 사잇소리 현상의 관계를 이해하지 못하고, 사이시옷 표기에 국한하여 사잇소리 현상을 판단하는 오개념도 확인할 수 있었다.

(3) 형태에 관한 조항에서의 오개념

① 형태소

형태소(形態素, morpheme)는 뜻을 가진 언어 단위 중에서 가장 작은 단위이다. 언어 단위는 대체로 소리의 연결체이므로 형태소는 '뜻을 가진 소리의 연결체 중에서 최소의 단위'라고 정의할 수 있다. 형태소가 뜻을 가진 소리의 연결체로서 최소의 단위라는 말은 형태소가 고유한 의미와 고유한 음성 형식을 가지고 있다는 것이다. 단

어를 비롯한 다른 언어 단위가 그러하듯 형태소도 '고유한 의미'가 '고유한 음성 형식'과 이어져 있다. 이때 의미와 음성 형식이 반드시 일대일로 연결되는 것은 아니며, 동일한 의미를 나타내는 여러 개의 음성 형식들이 서로 다른 환경에서 쓰이는 분포상의 특성을 보이기도 한다. 형태소라는 개념은 단어를 비롯한 구나 문장 등의 통사 구성에 참여하는 요소가 의미를 가진 더 작은 단위로 쪼개어질 수 있다는 인식에서 출발하였다. 따라서 형태소는 본질적으로 언어를 분석하려는 생각에서 나온 단위이다. 그렇지만 분석에 의해 나온 단위는 새로운 단어를 만드는 데 사용할 수 있다는 점에서 결합 내지 형성을 위한 단위가 되기도 한다(유현경 외, 2020: 179-180).

형태소에 대한 학습자들의 주관적 인식도는 3.5로 평균보다 다소 낮게 나타났다.

<표 Ⅲ-39> 형태소 관련 문항

번호	개념	잘 알고 있다	대략 알고 있다	보통이다	거의 모른다	전혀 모른다	알고 있는 것(정의, 예시, 적용 환경 등)
6	형태소						

형태소에 대한 학습자들의 주요 오개념 양상을 정리하면 다음과 같다.

<표 Ⅲ-40> 형태소에 대한 학습자 오개념

분류	학생 응답 결과
음운과의 개념 혼동	【본-D-002】 의미를 지니는 소리의 최소 단위 【본-D-005】 소리를 구별해 주는 가장 작은 단위 【본-D-008】 말의 뜻을 구별할 수 있는 소리의 가장 작은 단위 【본-D-071】 더 이상 분리되지 않는 가장 작은 소리의 단위 【본-D-079】 뜻을 구분해 주는 소리의 최소 단위

	【본-D-099】 뜻을 가지고 있는 가장 작은 소리의 단위 【본-D-122】 의미를 구별하는 최소 단위. 밤-밖. 최소 대립쌍 【본-J-025】 음절을 구성하는 가장 작은 소리의 예시 (예) ㄴ, ㅏ
음절과의 개념 혼동	【본-D-069】 한 번에 발음할 수 있는 말의 최소 단위
단어와의 개념 혼동	【본-D-009】 의미를 가진 단어의 가장 작은 단위
어절과의 개념 혼동	【본-D-028】 띄어 읽는 기준
범주 개념 혼동	【본-D-062】 음운의 가장 작은 단위 【본-D-074】 9품사, 문장성분 같은 것 【본-D-133】 말을 나누는 가장 작은 단위
소리와 표기, 의미의 개념 혼동	【본-D-159】 말의 뜻을 구별해 주는 글자의 최소 단위
‘형태’의 용어 의미에 기인한 혼동	【본-D-139】 형태를 구분하는 가장 작은 단위 【본-J-031】 단어의 형태와 관련된 것 【본-J-045】 형태의 기본 단위
기타	【본-D-072】 엄청 작은 단위이다.

학습자들은 형태소의 개념과 관련하여 음운, 음절, 단어, 어절 등 다양한 문법 단위들과의 차이점을 구별하지 못하고 혼동하는 양상을 보였으며, 이 중 음운과 형태소의 개념을 가장 크게 혼동하였다. 또, ‘단어, 구, 문장 등 통사 구성에 참여하는 요소가 의미를 가진 더 작은 단위로 쪼개어질 수 있’다는 인식에 기대어 형태소를 품사나 문장 성분의 범주와 동일한 층위로 개념화하는 등 잘못된 범주화를 범하기도 하였다. 소리와 표기, 의미의 불명료한 범주화로 형태소를 ‘글자’의 최소 단위로 인식하는 것 또한 잘못된 범주화의 예에 해당된다. 이 밖에도 ‘형태’라는 용어의 축자적 이해에 기반하여 형태소의 개념을 잘못 정의하는 경우도 존재하였다.

② 어근과 접사, 파생어

어근은 단어(복합어)를 구성하는 요소 중 하나로 실질적 의미(혹은 어휘적 의미)를 갖는 구성 요소로서 단어의 중심을 이룬다. 어근은 단어의 중심을 이루는 구성 요소이므로 단어라면 하나 이상의 어근을 포함한다. 따라서 구성 요소가 두 개인 경우로 한정하면 우리말의 단어는 '어근+어근', '어근+접사', '접사+어근' 가운데 어느 하나의 내부 구조를 갖는다(유현경 외, 2020: 202).

한편, 접사[53]는 단어의 구성 요소 가운데 형식적 의미(혹은 문법적 의미, 문법적 기능)를 가지고 어근에 덧붙는 구성 요소를 말한다. 접사는 어근과의 상대적 위치에 따라 어근의 앞에 오는 접두사(接頭辭, prefix)와 어근의 뒤에 오는 접미사(接尾辭, suffix)로 나뉜다. 예를 들어 '맨손'의 '맨-'과 '헛디디-'의 '헛-'은 어근의 앞에 오는 접두사이며, '먹이'의 '-이'와 '어른스럽-'의 '-스럽-'은 어근의 뒤에 오는 접미사이다(유현경 외, 2020: 205). 접두사와 접미사는 어근과의 상대적 위치에 차이가 있을 뿐만 아니라 문법적 기능에도 중요한 차이가 있다. 접두사는 어근을 의미적으로 수식할(혹은 한정할) 뿐 새롭게 만들어지는 단어(파생어)의 품사에는 아무런 영향을 끼치지 않는다. 이와 달리 접미사는 의미적 기능 외에도 새롭게 만들어지는 단어(파생어)의 품사를 결정하는 기능도 갖는다.

어근과 접사의 구별, 파생어에서의 표기형과 관련된 한글 맞춤법 제19항에 대한 문항에서 학습자 응답의 정답률은 25-1번 (미닫이/미다지) 100.00%, 26-1번 (올가미/옭아미) 89.29%, 27-1번 (놀음/노름) 40.35%, 28-1번 (얾/얼음/엄) 60.25%로 나타났다. 어근에 대한 학습자의 주관적 인식도는 3.48, 접사에 대한 학습자의 주관적 인식도는 3.26으로 모두 평균보다 낮게 나타났다.

53) 접사는 좁은 의미의 접사와 어미까지 포괄한 넓은 의미의 접사로 나누기도 한다. 넓은 의미의 접사는 파생 접사(派生接辭, derivational affix)와 굴절 접사(屈折接辭, inflectional affix)로 분류된다. 본고에서의 접사는 학교 문법에 따라 파생 접사로 그 논의를 한정한다.

<표 Ⅲ-41> 한글 맞춤법 제19항 관련 문항

번호	문항	관련 문법 개념 및 판단 근거
25-1	그는 (미닫이/미다지)를 드르륵 열고는 하인에게 소리쳤다.	▪ 관련 문법 개념: ▪ 답을 선택한 이유:
26-1	멧돼지를 잡기 위해 (올가미/옭아미)를 걸어 두었다.	▪ 관련 문법 개념: ▪ 답을 선택한 이유:
27-1	그는 (놀음/노름)으로 전 재산을 날렸다.	▪ 관련 문법 개념: ▪ 답을 선택한 이유:
28-1	영하 날씨에 물이 (얾/얼음/엄).	▪ 관련 문법 개념: ▪ 답을 선택한 이유:

잘못된 표기형 선택의 판단 과정에 대한 학습자들의 응답 내용은 다음과 같다.

【본-D-151】 옭아미, 뜻이 원래랑 멀어져서(도구)

【본-D-132】 옭아미, '-이'가 붙어서 명사로 바뀌었지만 그 어간의 뜻과 멀어져서

【본-D-033】 '이'가 붙었지만 원래 의미에서 멀어졌기 때문

【본-D-072】 '옭아매'(다)+이→명사 원형 유지

【본-D-043】 노름, 모음 시작 접미사 결합 시 원형을 밝히지 않음. 올가미와 같은 조건이라 생각함.

【본-D-135】 놀음. 연음?

【본-J-023】 노름은 말하는 것을 그대로 쓴 것이므로 놀음으로 골랐다.

【본-J-031】 노름. 품사가 바뀌어 원형을 밝히어 적지 않음.

【본-J-026】 제19항 관련. '-음'이 붙어서 명사가 되므로 원형 '놀'로 표기

【본-D-134】 엄. 어간에 '-이'나 '-음' 이외의 모음으로 시작된 접미사가 붙어서 다른 품사로 바뀐 것은 그 어간의 원형을 밝히어 적지 않으므로.

【본-D-139】 얾. 자음이 축약된 것.

【본-J-019】 원형을 밝히어 적는다.
【본-D-107】 어근과 접사가 합쳐지면 원형을 밝히어 적는다.

제19항은 원형을 밝혀 적느냐 그렇지 않느냐와 관련하여 한글 맞춤법의 원리가 가진 다양한 양상을 보여준다(구본관, 2008: 224). 그러나 학습자들은 제19항에 드러난 형태통사론적 원리, 음운론적 원리에 따라 '소리대로' 적는 것과 '어법에 맞도록' 적는 것을 구분하지 못하고 혼동하는 양상을 나타내었다. 우선, '올가미'의 접미사를 '-이'로 잘못 파악하여 형태소 분석에 오류를 범하였는데, 이로써 '올가미'의 형태를 어간의 뜻에서 멀어져서 소리대로 적는다고 생각하거나, '노름'과 조항 내에서 같은 조건이 적용된 것으로 판단하기도 하였다. '노름'의 경우 어간의 뜻과 멀어졌으므로 원형을 밝혀 적지 아니하나, 연음은 표기에 반영하지 않거나 어근과 접사의 결합은 무조건 원형을 밝혀 적는다는 일반화의 오류를 범하여 형태를 밝혀 적기도 하였다. 또, '노름'을 품사가 바뀌었으므로 원형을 밝히어 적지 않는다고 생각하는 등 한글 맞춤법 제19항에 제시된 '생산적 접사', '비생산적 접사', '어간의 뜻과 멀어진 것', '다른 품사로 바뀐 것' 등에 대한 체계적 이해가 부족하였다.

한편, 올바른 표기형을 선택한 학생들도 다음의 응답 내용에서 파악할 수 있듯 어근과 접사의 형태소 분석과 비생산적 접사 파악과 관련하여 잘못된 추론을 하고 있어 유의할 만하다.

【본-D-104】 올가미가 맞다. 이나 음이 아닌 미가 붙었다.

어근과 접사에 대한 학습자들의 주요 오개념 양상을 각각 정리하면 다음과 같다.

<표 Ⅲ-42> 어근에 대한 학습자 오개념

분류	학생 응답 결과
어근이 가진 의미 속성에 대한 이해 부재	【본-D-005】 뜻을 가지고 있는 부분 【본-D-101】 뜻이 담긴 부분
어근을 용언의 범주에만 한정하여 생각함	【본-D-017】 용언에서 뜻을 가지고 있음. 【본-D-018】 용언에서 실질적 의미를 갖고 있는 부분 【본-D-056】 용언이 활용될 때 실질적인 의미를 가지고 있는 부분
어간과의 개념 혼동	【본-D-019】 변하지 않는 부분 【본-D-164】 체언이나 용언의 앞에 있는 부분. 활용하지 않는 부분. 뛰놀다의 뛰, 놀 【본-D-107】 어근과 접사와 같이 쓰이며 어근은 활용 시 대체로 변하지 않는 부분이다.
범주화 오류	【본-D-111】 뜻의 단위 【본-D-139】 단어+어근 【본-J-006】 어간과 어미가 합해진 것
접사와의 개념 혼동	【본-J-025】 풋사과의 풋

학습자들은 '단어(복합어)를 구성하는 요소 중 하나로 실질적 의미(혹은 어휘적 의미)를 갖는 구성 요소로서 단어의 중심을 이루는' 어근의 주요 속성을 명료하게 파악하지 못하고, 단지 '뜻을 가지고 있는 것'으로 파악하거나, 어근을 용언의 범주에만 한정하여 판단하는 등 오개념을 드러내었다. 또, 어간이나 접사와 개념을 혼동하거나, 용언이나 단어 등 다른 층위의 개념들과 동일한 범주에 귀속시킴으로써 잘못된 범주화를 꾀하기도 하였다.

<표 Ⅲ-43> 접사에 대한 학습자 오개념

분류	학생 응답 결과
어근과의 개념 혼동	【본-D-009】 군밤의 군(접두사), 무뢰한의 한(접미사)
체언에 한정한 접사 분포 이해	【본-D-009】 체언에 붙는 것

접사에 대한 이해 역시, 어근과 접사의 개념을 혼동하거나 체언에만 한정하여 접사의 분포를 이해하는 양상을 보이기도 하였다.

한편, 본 문항에서는 파생어에 대한 학습자들의 오개념도 함께 관찰할 수 있었다. 파생어는 복합어(複合語) 가운데 어근에 접사가 결합되어 이루어진 단어를 일컫는다. 학습자의 주관적 인식도 조사에서 파생어는 3.51로 평균보다 낮게 나타났다.

파생어에 대한 학습자들의 주요 오개념 양상을 정리하면 다음과 같다.

<표 Ⅲ-44> 파생어에 대한 학습자 오개념

분류	학생 응답 결과
구성 요소 분석에서 범주화 오류	【본-D-113】 접사와 단어의 결합 【본-D-116】 접사+단어
구성 요소 분석 오류	【본-D-134】 어근+어근, 어근+어미
파생어의 개념역 이해 부재	【본-J-025】 어떤 단어에서 다른 품사의 형태로 된 것.
	【본-D-128】 한자어와 순우리말이 합쳐져 새 단어가 된 것.

학습자들은 파생어를 '어근과 어근의 결합'이나 '어근과 어미의 결합'과 같이 구성 요소를 잘못 분석하거나, '접사와 단어의 결합'과 같이 상위 범주인 파생어, 단어와의 층위를 구분하지 못하였다. 또, 품사가 바뀌어야 한다거나 한자어와 순우리말이 합쳐지는 것이 파생어라고 생각하는 등 파생어의 개념역에 대한 이해가 부재한 모습을 나타내었다.

③ 어간과 어미, 합성어

어간은 용언의 활용형에서 실질적인 의미를 갖는 구성 요소, 어미는 형식적인 의미를 갖는 구성 요소로, 복합어(파생어, 합성어)를 구

성하는 요소들과 개념적으로 구별된다. 어근과 어간은 어떤 형태 단위에 고정된 것이 아니라 그 쓰임에 따라 주어지는 유동적인 개념이다. 곧 어떤 형태 단위가 복합어에 나타날 때에는 어근이 되고 활용형에 나타날 때에는 어간이 된다(유현경 외, 2020: 204).

어간과 어미의 구별, 합성어에서의 표기형에 대한 한글 맞춤법 제15항과 관련된 문항에서 학습자 응답의 정답률은 29-1번 ㉠(드러간/들어간) 98.25%, ㉡(드러나는/들어나는) 73.08%로 나타났다. 또한, 어간에 대한 학습자의 주관적 인식도는 3.69, 어미에 대한 학습자의 주관적 인식도는 3.73로 모두 평균보다 높게 나타났다.

<표 Ⅲ-45> 한글 맞춤법 제15항 관련 문항

번호	문항	관련 문법 개념 및 판단 근거
29-1	이달에 교육비로 ㉠(드러간/들어간) 돈이 십만 원이 넘어, 눈으로 확 ㉡(드러나는/들어나는) 지출에 숨이 막혔다.	▪ 관련 문법 개념: ▪ 답을 선택한 이유:

잘못된 표기형 선택의 판단 과정에 대한 학습자들의 응답 내용은 다음과 같다.

【본-J-023】‘드러간, 드러나는’은 말한 그대로를 썼기 때문에 ‘들어간, 들어나는’이 맞다.

【본-J-019】소리대로 적지 않고 어법에 맞게 적어야 한다. ‘들어간, 들어나는’

【본-D-101】‘들어간, 들어나는’. 어간이 ‘들-’이므로.

학습자들은 두 개의 용언이 어울려 한 개의 용언이 될 적에, 앞말의 본뜻의 유지 여부와 상관없이 주로 엄격한 분철 표기를 지향하는 경향이 있었다. 또한, 어간과 어근의 개념 혼동으로 시각적으로 유사한 구조를 지닌 두 단어를 형태적으로 동일하게 범주화하는 오

류를 범하기도 하였다.

한편, 올바른 표기형을 선택한 학생들의 다음과 같은 판단 과정에 대한 서술 내용도 주목할 만하다.

【본-D-149】 의미 차이...?
【본-D-124】 연음을 안 하는 게 자연스러워서.
【본-D-079】 어근일 때는 연음하지 않는다.
【본-D-165】 연음. 의미를 훼손하면 안되기 때문에

정답을 선택한 학습자들 중 일부 역시 어간과 어미를 구별하여 적으며, 두 개의 용언이 어울려 한 개의 용언이 될 적에, 앞말의 본뜻이 유지되고 있는 것은 그 원형을 밝히어 적고, 그 본뜻에서 멀어진 것은 밝히어 적지 않는 규정에 대한 정확한 이해에 기반한 것이 아니라 문맥상의 단순한 의미 차이로 정답을 선택하기도 하였다. 연음과 연철의 개념 구분이 모호하였으며, 연철을 할 경우 의미가 훼손된다고 생각하여 발음과 표기, 의미 간의 상관성에 대해 불분명한 인식을 보이기도 하였다. 또, 어근과 어간의 개념 혼동을 보이기도 하였다.

어간과 어미에 대한 학습자들의 주요 오개념 양상을 각각 정리하면 다음과 같다.

<표 Ⅲ-46> 어간에 대한 학습자 오개념

분류	학생 응답 결과
어미와의 개념 혼동	【본-D-079】 활용할 때 바뀌는 부분 【본-J-022】 어간은 단어의 뒷부분이다.
어근과의 개념 혼동	【본-D-056】 용언에서 각 뜻을 가지고 있는 부분 【본-J-009】 들어가다의 '들', '가'처럼 의미를 나타냄.
품사를 동사에 한정하여 개념화	【본-D-006】 동사 활용 시 활용하지 않는 부분
용언의 개념 체계에	【본-D-124】 서술어에서 활용되지 않는 것

대한 미인식	【본-D-155】 서술어에서 앞에 있는 것 【본-D-151】 단어의 활용에서 변하지 않는 부분 【본-J-026】 단어의 바뀌지 않는 부분
어간의 위상 파악 오류	【본-J-006】 어미 앞에 붙어서 어미를 보조해 줌.
단어와의 개념 혼동	【본-J-019】 어간은 단어
기타	【본-D-063】 활용어에서 다를 제외한 전체

학습자들은 어간을 어미, 어근, 단어와 같은 개념과 혼동하였으며, 동사에만 한정하여 어간을 개념화하기도 하였다. 또, '용언의 활용형에서 실질적인 의미를 갖는 구성 요소'인 어간의 속성에 대한 정확한 인식이 부족하여 서술어나 단어의 활용으로 범주를 넓혀 개념화하거나 어간의 위상을 잘못 파악하기도 하였다.

<표 Ⅲ-47> 어미에 대한 학습자 오개념

분류	학생 응답 결과
어간과의 개념 혼동	【본-J-022】 어미는 단어의 첫 부분이다.
접사와의 개념 혼동	【본-D-056】 용언의 어근과 결합해 부가적인 의미를 더해주는 부분. 【본-D-164】 어근 뒤에서 활용함.
품사를 동사에 한정하여 개념화	【본-D-006】 동사 활용 시 활용하는 부분
용언의 개념 체계에 대한 미인식	【본-J-026】 단어의 바뀌는 부분 【본-D-128】 단어의 활용에서 변하는 부분. 【본-J-019】 단어 뒤에 오는 것.
기타	【본-D-014】 다

어미 역시 어간이나 접사와 개념을 혼동하였으며, 품사를 동사에만 한정하여 개념화하기도 하였다. 어간에서와 마찬가지로, 용언의 활용 과정에서 드러나는 어미의 속성을 정확하게 파악하지 못하는 양상을 드러내기도 하였다.

한편, 제15항의 [붙임 1]을 이해하기 위해서는 합성어에 대한 개념 학습도 전제되어야 하므로, 본 문항의 결과 해석에서 함께 다루도록

한다. 합성어는 복합어 가운데 직접 구성 성분이 어근만으로 이루어진 단어를 말한다. 합성어에 대한 학습자의 주관적 인식도는 3.62로 평균보다 높게 나타났다.

<표 Ⅲ-48> 합성어에 대한 학습자 오개념

분류	학생 응답 결과
파생어와의 개념 혼동	【본-D-134】 어근+접사
구성 요소의 부정확한 파악	【본-D-056】 접사가 붙지 않고 형성되는 단어
품사를 명사에 한정하여 개념화	【본-D-176】 명사와 명사가 합쳐진 것.
어근의 범주화 오류	【본-J-019】 두 단어가 합쳐진 것. 【본-J-031】 두 개의 낱말을 합친 새로운 단어.
용어에 기인한 개념 이해	【본-J-039】 두 개 이상의 단어가 합성되서 각 단어를 이룰 때 【본-J-058】 두 개 합친 것.

학습자들은 어근과 어근이 결합하는 합성어의 구성 요소를 부정확하게 파악하여 파생어와의 개념 구분에 어려움을 겪기도 하였다. 또, 품사를 명사에만 한정하여 개념화를 하거나, 합성어를 어근과 어근의 결합이 아니라 상위 범주인 단어와 단어의 결합으로 파악하는 등 범주화의 오류를 범하기도 하였다. 이 밖에도 '합성(合成)'이라는 축자적 이해에 기반하여 개념을 단순화하여 파악하는 양상도 관찰되었다.

④ 용언의 불규칙 활용

동사나 형용사 어간이 어미와 만나 활용을 할 때, 어간과 어미가 일정한 모습을 보이는 활용을 규칙 활용, 어간이나 어미가 불규칙적으로 변하면 불규칙 활용이라 한다. 불규칙 활용을 하는 불규칙 동사나 불규칙 형용사는 규칙 동사 및 규칙 형용사를 전제로 하여 성

립되며, 불규칙 활용은 어간과 어미 중 어느 쪽이 바뀌는지에 따라 나눌 수 있다. 어간이 바뀌는 불규칙 활용에는 'ㅅ' 불규칙 활용, 'ㄷ' 불규칙 활용, 'ㅂ' 불규칙 활용, '르' 불규칙 활용, '우' 불규칙 활용이 있으며, 어미가 바뀌는 불규칙 활용에는 '여' 불규칙 활용, '러' 불규칙 활용, '오' 불규칙 활용이 있다. 또, 어간과 어미가 모두 바뀌는 것으로는 'ㅎ' 불규칙 활용이 있다.

불규칙 활용 표기형과 관련된 한글 맞춤법 제18항에 대한 문항에서 학습자 응답의 정답률은 37-1번 (엎지러진/엎질러진) 94.64%, 38-1번 (긷어/길어/길러) 44.64%, 39-1번 (낫다)의 활용 87.27%, 40-1번 (푸다)의 활용 85.45%, 41-1번 (하얗다)의 활용 80.39%, 42-1번 (좋다)의 활용 100.00%, 44-1번 (미덥다)의 활용 86.27%, 45-1번 (이르다)의 활용 49.02%%, 46-1번 (하다)의 활용 98.08%로 나타났다. 불규칙 활용에 대한 학습자의 주관적 인식도는 3.22로 평균보다 낮게 나타났다.

<표 Ⅲ-49> 한글 맞춤법 제18항 관련 문항

번호	문항	관련 문법 개념 및 판단 근거
37-1	이미 (엎지러진/엎질러진) 물인 걸.	▪ 관련 문법 개념: ▪ 답을 선택한 이유:
38-1	두레박은 물을 (긷어/길어/길러) 올리는 데 쓴다.	▪ 관련 문법 개념: ▪ 답을 선택한 이유:
39-1	병이 얼른 (　　) 퇴원을 할 텐데. **(낫다)**	▪ 관련 문법 개념: ▪ 답을 선택한 이유:
40-1	국물이 적으니 조금만 더 (　　) 주어라. **(푸다)**	▪ 관련 문법 개념: ▪ 답을 선택한 이유:
41-1	그 아이는 얼굴이 너무 (　　) 꼭 아픈 사람 같다. **(하얗다)**	▪ 관련 문법 개념: ▪ 답을 선택한 이유:
42-1	네가 (　　) 나도 좋다. **(좋다)**	▪ 관련 문법 개념: ▪ 답을 선택한 이유:
44-1	그는 성격이 (　　) 보는 것만으로도 듬직했다. **(미덥다)**	▪ 관련 문법 개념: ▪ 답을 선택한 이유:
45-1	자정에 (　　) 집에 돌아왔다.	▪ 관련 문법 개념:

	(이르다)	▪ 답을 선택한 이유:
46-1	아무리 (　　) 이것밖에 못 하겠다. **(하다)**	▪ 관련 문법 개념: ▪ 답을 선택한 이유:

한글 맞춤법 제18항과 관련된 문항은 해당 용례의 기본형을 제시하고, 학습자들이 문맥에 맞게 직접 그 규칙 및 불규칙의 활용형을 서술하도록 구성하였다. 각 세부 문항에 대한 학습자의 오표기 양상 및 오답 수를 정리하면 다음과 같다.

<표 Ⅲ-50> '낫다' 활용형에 대한 학습자 오표기

순위	오표기	오답 수	순위	오표기	오답 수
1	낫아야	2명	4	나면	1명
2	나야	1명	5	낳	1명
3	낫서	1명	6	맛어야	1명

<표 Ⅲ-51> '푸다' 활용형에 대한 학습자 오표기

순위	오표기	오답 수	순위	오표기	오답 수
1	풔	6명	3	푸어	2명
2	풀어	2명			

<표 Ⅲ-52> '낫다' 활용형에 대한 학습자 오표기

순위	오표기	오답 수	순위	오표기	오답 수
1	하애, 하애서	7명	4	하얗서, 하얗아서	2명
2	하예, 하예서	3명	5	허해	1명
3	하야, 하야서	2명			

<표 Ⅲ-53> '미덥다' 활용형에 대한 학습자 오표기

순위	오표기	오답 수	순위	오표기	오답 수
1	미더서	1명	4	미덥잖아서	1명
2	미더어	1명	5	미덥지	1명
3	미덥어서	1명	6	믿고	1명

<표 Ⅲ-54> ‘이르다’ 활용형에 대한 학습자 오표기

순위	오표기	오답 수	순위	오표기	오답 수
1	일러, 일러도, 일러서, 일러서야	37명	3	이러, 이러서, 이러서야	9명
2	이르어, 이르어서, 이르어서야, 이르어야	10명	4	이르게, 이르서야	5명

잘못된 표기형 선택의 판단 과정에 대한 학습자들의 응답 내용은 다음과 같다.

【본-D-48】 엎지러진... 평소 사용하는 발음대로

【본-D-104】 엎지르+어→엎지러

【본-D-165】 어간의 끝 르이 줄어서 발음되지 않으므로 엎지러진으로 적음.

【본-D-153】 ‘엎지르+어진’ ㅡ 탈락 후 어가 러로 바뀜.

【본-D-099】 엎지르다가 원형임. 길다가 원형임.

【본-D-139】 길러가 맞다. ㄹㄹ로 발음되서

【본-D-132】 길러. 어간의 끝음절 르의 ㅡ가 줄고, 그 뒤의 어미 ‘-어’가 ‘-러’로 바뀜.

【본-D-146】 기르+어→길러

【본-D-101】 길러. ㅡ탈락. 기르-에서 활용된 것이므로

【본-D-69】 긷+어→긷어

【본-D-139】 푸+ㅓ 모음축약에 해당됨.

【본-D-59】 이르다처럼 ㄹㄹ 불규칙 같다.

【본-D-140】 미덥다는 ㅂ탈락, 이르다, 잠그다는 ㅡ탈락의 예임.

【본-D-139】 이르다 르 축약/이러

【본-D-133】 이르+어→이러.

【본-J-049】 이르다→일러

【본-D-149】 문법적 이유는 없다. 그냥 자연스러워 보이는 걸 고름.

불규칙 활용에 대해 학습자들은 다양한 오개념의 양상을 보여주었다. 우선, 불규칙 활용의 종류에 따른 용언의 사례를 구분하지 못하였으며, 그로 인해 '르' 불규칙 활용, 'ㄷ' 불규칙 활용의 용례를 'ㅡ' 탈락으로 오인하거나, 'ㄷ' 불규칙 활용을 규칙 활용이나 'ㅡ' 탈락으로 오인하기도 하였다. 또, 'ㅂ' 불규칙 활용의 예에서 'ㅂ'이 탈락되었다고 간주하거나, '우' 불규칙 활용에서 어간의 'ㅜ'가 탈락하는 것이 아닌 축약시키는 양상을 보이기도 하였다. 이 밖에도 다른 용언의 용례에 비해, '러' 불규칙 활용 용례의 어간에 대한 인식이 미흡한 편이었으며, '긷다'의 경우 기본형에 대한 이해가 부족하여 '길다, 기르다' 등의 오인으로 인해 잘못된 표기형을 도출하기도 하였다. 불규칙 활용에서 역시 학습자들이 자신의 평소 발음에 빗대어 표기형을 도출하거나 직관에 의해 표기형을 선택하는 경향도 보였다.

'불규칙 활용'에 대해 알고 있는 것을 서술하도록 한 문항에 대해 학습자들은 주로 맹목적이고 기계적으로 암기한 'ㅅ', 'ㄷ', 'ㅂ', '르', '우' 정도로 종류만 나열하였지, 불규칙 활용의 개념에 대해서는 다음과 같은 모호한 인식을 보여주어 규칙 활용을 전제로 하는 불규칙 활용 양상의 체계적 이해를 갖지 못한 것으로 판단되었다.

【본-D-107】 규칙적으로 활용되는 것이 아니라 특정한 원인 없이 활용되는 사례

【본-D-118】 상황에 따라 다르게 활용하는 것.

【본-D-128】 일정한 규칙 없이 단어의 형태가 변화하는 것.

【본-J-026】 이럴 때 저럴 때마다 다르게 사용되는 것.

2.2. 학습자 인식별 오개념의 양상

개념이란 특정 사물이나 사건, 상징적인 대상들이 공통적인 속성이나 특성을 기초로 하여 독특한 이름으로 불릴 수 있도록 한 덩어리로 뭉쳐질 수 있는 총체이며(박영목 외, 1995: 303), 따라서 개념은 무수한 속성들의 집합으로 규정될 수 있어 어떠한 속성을 가정하느냐에 따라 개념의 구성 방식은 달라지기(신현정, 2000: 30) 마련이다(이관희, 2015: 58). 그러므로 특정 개념을 다른 무엇이 아닌 특정의 '그 무엇'으로 표상하고자 할 때에도 해당 개념의 다양한 속성들에 대한 선택과 제한이 전제됨을 염두에 두어야 한다(이관희, 2015: 58). 예를 들어, 학습자가 어미의 개념에 대해 "간다, 먹다, 놀다 등의 '-다'"로 표상했다는 것은 어미가 가지는 다양한 속성이나 사례들 중 평서형의 기본형 종결 어미를 핵심 속성 혹은 사례로 선택하고 나머지 속성들은 주변적인 것들로 배제한 인식에 기인한 것이다.

한편, 어떠한 개념을 충분히 잘 이해하고 있다는 것에는 그 개념의 적절한 속성과 사례, 그 개념의 상위개념·동위개념·하위개념을 잘 알고 있다는 것에 더해 그 개념을 상징하는 언어를 정확하게 아는 것도 포함된다(김미나, 2015: 23). 따라서 문법 개념의 구성 요소에 비추어 학습자의 인식별 오개념의 검토가 가능하다[54].

본절에서는 한글 맞춤법 교육에서의 주요 문법 개념에 대한 학습자의 구체적인 인식 양상을 본 연구에서 수행한 한글 맞춤법 선다형 문항의 정답 여부에 따라 나누어 살펴보고자 한다. 즉, 올바른 한글 맞춤법 표기를 선택한 학습자와 올바르지 않은 한글 맞춤법 표기를 선택한 학습자의 한글 맞춤법 관련 문법 개념에 대한 인식을 비교함으로써 고등학교 학습자의 오개념 분석을 통한 한글 맞춤

54) 단, 본 연구의 경우 문법 개념을 지칭하는 문법 용어를 통해 해당 개념에 대해 선택 및 서술하도록 학습자에게 요구하였으므로, 개념의 용어 범주는 별도로 설정하지 않도록 한다.

법 교육 내용 선정 및 조직의 근거로 삼고자 함이다.

전술한 바와 같이, 본 조사에서 수행한 학생 대상 설문 조사에서는 정의, 예시, 적용 환경 등 학습자가 해당 개념에 대해 현재 알고 있는 것을 자유롭게 기술할 수 있는 개방형 문항을 함께 배치함으로써 해석 과정에서 선다형 문항의 결과를 보완할 수 있도록 하였다.

본 조사의 선다형 문항에서 올바른 한글 맞춤법 표기를 선택한 학습자들과 올바르지 않은 한글 맞춤법 표기를 선택한 학습자들의 해당 개념에 대한 개방형 문항의 답변 내용을 유형화하면 각각 <표 Ⅲ-55>, <표 Ⅲ-56>과 같다.

<표 Ⅲ-55> 올바른 표기를 선택한 학습자의 한글 맞춤법 관련 문법 개념에 대한 인식

	개념의 속성	개념의 체계	개념의 사례	오개념	응답 수	정답률[55]
된소리되기	22.22% (12)	14.81% (8)	16.67% (9)	46.30% (25)	54	81.25%
구개음화	17.71% (17)	16.67% (16)	27.08% (26)	38.54% (37)	96	94.72%
두음 법칙	32.61% (15)		43.48% (20)	23.91% (11)	46	76.97%
‘ㄹ’ 탈락	43.48% (20)		50.00% (23)	6.52% (3)	46	44.64%
‘ㅡ’ 탈락	36.96% (17)		54.35% (25)	8.70% (4)	46	52.83%
모음 축약	31.48% (17)	9.26% (5)	18.52% (10)	40.74% (22)	54	56.36%
사잇소리 현상	28.57% (2)		42.86% (3)	28.57% (2)	7	61.15%
어근	52.78% (19)		19.44% (7)	27.78% (10)	36	72.47%
접사	51.35% (19)	5.41% (2)	40.54% (15)	2.70% (1)	37	

파생어	67.44% (29)		16.28% (7)	16.28% (7)	43	
어간	51.35% (38)		27.03% (20)	21.62% (16)	74	85.67%
어미	48.15% (39)	18.52% (15)	20.99% (17)	1.35% (10)	81	
합성어	52.33% (45)	8.14% (7)	18.60% (16)	20.93% (18)	86	
불규칙 활용	23.33% (7)	50.00% (15)	10.00% (3)	16.67% (5)	30	69.53%

<표 Ⅲ-56> 올바르지 않은 표기를 선택한 학습자의 한글 맞춤법 관련 문법 개념에 대한 인식

	개념의 속성	개념의 체계	개념의 사례	오개념	응답 수	정답률[56]
된소리되기	13.46% (7)	19.23% (10)	36.54% (19)	30.77% (16)	52	81.25%
구개음화	20.00% (2)	20.00% (2)	20.00% (2)	40.00% (4)	10	94.72%
두음 법칙	27.78% (5)		33.33% (6)	38.89% (7)	18	76.97%
‘ㄹ’ 탈락	57.14% (12)		23.81% (5)	19.05% (4)	21	44.64%
‘ㅡ’ 탈락	71.43% (15)		14.29% (3)	14.29% (3)	21	52.83%
모음 축약	21.74% (5)	8.70% (2)	17.39% (4)	52.17% (12)	23	56.36%
사잇소리 현상	26.09% (18)		43.48% (30)	30.43% (21)	69	61.15%
어근	46.88% (15)		12.50% (4)	40.63% (13)	32	72.47%
접사	55.56% (20)		30.56% (11)	13.89% (5)	36	
파생어	50.00%		18.42%	31.58%	38	

55) 각 문법 개념 항목당 정답률은 문법 개념에 대한 학습자의 인식 양상, 오개념과 정답률의 전반적인 관계 파악을 위해 해당 문항의 평균으로 기입하였다.

	(19)		(7)	(12)		
어간	33.33% (3)		55.56% (5)	11.11% (1)	9	
어미	25.00% (2)	25.00% (2)	25.00% (2)	25.00% (2)	8	85.67%
합성어	25.00% (2)	12.50% (1)	37.50% (3)	25.00% (2)	8	
불규칙 활용	20.00% (7)	25.71% (9)	31.43% (11)	22.86% (8)	35	69.53%

올바른 표기를 선택한 학습자와 올바르지 않은 표기를 선택한 학습자 두 부류 모두 개념의 속성에 대해 비교적 잘 이해하여 진술한 문법 개념으로는 '어근, 접사, 파생어'가 있으며, 두 부류 모두 공통적으로 높은 비율의 오개념을 드러낸 문법 개념으로는 '구개음화, 모음 축약'이 있다. 또, '사잇소리 현상'에 대해서는 두 부류 모두 개념의 사례 위주로 사잇소리 현상을 인식하는 양상을 드러내었다.

올바른 표기를 선택한 학습자와 올바르지 않은 표기를 선택한 학습자가 서로 다른 인식 양상을 보인 문법 개념으로는 '된소리되기, 두음 법칙, 'ㄹ' 탈락, 'ㅡ' 탈락, 어간, 어미, 합성어, 불규칙 활용'이 있다.

두 학습자 부류의 인식 양상 비교를 통해 특징적인 점을 기술하자면 다음과 같다. 우선, 된소리되기, 구개음화, 모음 축약의 경우 올바른 표기를 선택한 학습자임에도 불구하고 해당 문법 개념에 대한 개념적 진술에서 오개념을 가장 많이 드러내었다.

된소리되기는 구체적인 실현 환경이나 음운 변동의 속성, 사례, 발음과 표기의 관계 등에 대한 세밀한 고려 없이 단순히 '예사소리가 된소리가 되는 것'이라 생각하였으며, 'ㄲ, ㄸ, ㅃ, ㅆ, ㅉ의 세지는 소리를 적는 것'이라거나 '특수한 상황에서 쌍자음으로 발음'된다고 여김으로써 표기와 발음의 혼동된 범주화를 보였다.

56) 각 문법 개념 항목당 정답률은 문법 개념에 대한 학습자의 인식 양상, 오개념과 정답률의 전반적인 관계 파악을 위해 해당 문항의 평균으로 기입하였다.

구개음화는 구개음화 실현 조건인 종속적 관계[57], 구개음화가 일어나는 모음에 대한 구체적인 고려 없이 주로 'ㄷ, ㅌ'이 'ㅈ, ㅊ'으로 바뀌는 현상이라고 단순화하여 판단하는 경향이 짙었다.

모음 축약은 표면적으로 드러나는 음절 수의 축소 현상에만 주목하여 모음 탈락이나 단모음이 반모음화되는 교체와 혼동하는 경우가 관련 오개념의 주를 이루었다.

한편, 학습자가 해당 문법 개념의 속성을 충분히 드러낼 수 있는 전형적 사례를 표상하지 못하고, 자의적으로 인출한 일부 사례만으로 개념을 표상화한 문법 개념으로는 두음 법칙, 'ㄹ' 탈락, 'ㅡ' 탈락, 사잇소리 현상이 있었다.

두음 법칙과 관련하여 학습자들이 주로 기술한 사례로는 '리설주, 리낙연, 리정현' 등 사람의 성씨에 쓰이는 한자음 '리(李)'와 관련된 것과 '여자, 여성' 등 한자음 '녀'와 관련된 것이었으며, 두음 법칙에 관련되는 다양한 사항[58]들을 종합적으로 이해하지 못하고 단편적 사례로서 인식하고 있는 양상이 드러났다.

'ㄹ' 탈락이나 'ㅡ' 탈락의 경우 '살다'의 활용형 '사니', '놀다'의 활

57) 종속적 관계란 실질 형태소인 체언, 어근 등에 문법 형태소인 조사, 접미사, 어미 등이 결합하는 관계를 말한다(이선웅 외, 2015: 49).

58) 이선웅 외(2015)에서 제시한 두음 법칙 관련 사항을 정리하면 다음과 같다.

<표 Ⅲ-57> 두음 법칙 관련 사항

		녀, 뇨, 뉴, 니	랴, 려, 례, 료, 류, 리	라, 래, 로, 뢰, 루, 르
한자어	어두	여자	양심	낙원
	비어두	남녀	개량	극락
의존 명사		몇 년	몇 리, 그럴 리가	
합성어		신여성/남존여비	역이용/해외여행	중도동/사상누각
고유 명사		한국여자대학	신흥이발관	

① 한자어에 적용된다.

② 합성어적인 구조에는 두음 법칙이 적용된다. 예 공중누각(空中樓閣)

③ '접두사처럼 쓰이는 한자어' 다음에는 두음 법칙이 적용된다. 예 생이별(生離別)

④ 의존 명사의 경우 두음 법칙이 적용되지 않는다. 따라서 명사의 경우에도 '연도'이지만 의존 명사일 때는 '년도'이다. 예 연도별 생산 실적, 2002년도

⑤ 인명 가운데 '신입/신립, 채윤/채륜, 최인/최린, 하윤/하륜, 김립/김입'과 같은 과거의 외자 이름 인물은 두음 법칙이 적용된 형태와 그렇지 않은 형태를 모두 인정한다. 그 외는 두음 법칙이 적용된 형태만 인정한다.

용형 ‘노니’, ‘쓰다’의 활용형 ‘써’ 등 일부 용례만으로 해당 문법 개념 지식을 인출하다 보니, 제시된 다른 사례에 범용적으로 적용하는 데 어려움을 겪었으며, 특히, ‘ㄹ’ 탈락이나 ‘ㅡ’ 탈락의 속성이나 사례임을 인지하고 있더라도 어간, 어미, 어근 등에 대한 기본형 및 활용형에 대한 인식이 미흡하여 오표기를 보이는 경우가 많았다. 올바르지 않은 표기를 선택한 학습자라 할지라도 개념의 속성에 대해 바른 진술을 보인 학습자가 많은 것은 단어 활용형을 도출하는 과정에서 문제를 겪음을 뒷받침한다고 할 수 있다.

사잇소리 현상은 학습자들이 개념적으로 진술한 응답의 수가 가장 적었으며, 인터뷰에서도 가장 난해함을 표현했던 문법 개념이다. 특히, 사잇소리 현상과 사이시옷의 관계, 경음화와 ‘ㄴ’ 첨가의 층위, 사이시옷 표기의 기준 등에 대한 체계적인 이해에 바탕하기보다는 ‘촛불, 잇몸, 고깃배, 나뭇잎’ 등 일부 사례들만으로 현상 전반을 설명하려 하는 경향을 보였다.

어간이나 합성어의 경우 올바른 표기를 선택한 학습자들이 대체로 개념적 속성에 근거하여 충분한 개념적 이해를 보인 것과 달리 올바르지 않은 표기를 선택한 학습자들의 경우 주로 평서형의 기본형 종결 어미 형태만을 예를 들어 단편적 사례를 중심으로 개념을 이해하고 설명하려는 모습을 나타내었다.

마지막으로, 불규칙 활용에 대한 개념적 진술에서는 올바른 표기를 선택한 학습자들은 주로 ‘ㅅ, ㄷ, ㅂ, 르, 우’, ‘여, 러, 너라’, ‘ㅎ’ 불규칙 등 불규칙 활용의 하위 종류를 염두에 두고 해당 개념에 대해 설명하였으나, 올바르지 않은 표기를 선택한 학습자들은 몇몇의 사례에 국한하여 설명하거나 불규칙 활용이 일어나는 종류, 환경, 이유 등등에 대한 이해가 미흡하여 설명 자체에 어려움을 겪었다. 이상의 올바른 표기를 선택한 학습자와 올바르지 않은 표기를 선택한 학습자의 한글 맞춤법 관련 문법 개념에 대한 인식의 전반적인 양상을 비교하면 <표 Ⅲ-58>과 같다.

<표 Ⅲ-58> 한글 맞춤법 관련 문법 개념에 대한 올바른 표기를 선택한 학습자와 올바르지 않은 표기를 선택한 학습자의 인식 비교

	개념의 속성	개념의 체계	개념의 사례	오개념	응답 수[59]	정답률[60]
된소리되기			오[61]	정	106	81.25%
구개음화				정/오	106	94.72%
두음 법칙			정	오	64	76.97%
‘ㄹ’ 탈락	오		정		67	44.64%
‘ㅡ’ 탈락	오		정		67	52.83%
모음 축약				정/오	77	56.36%
사잇소리 현상			정/오		76	61.15%
어근	정/오				68	72.47%
접사	정/오				73	
파생어	정/오				81	
어간	정		오		83	85.67%
어미	정				89	
합성어	정		오		94	
불규칙 활용		정	오		65	69.53%

한편, 본 연구의 본 조사에서는 <표 Ⅲ-59>와 같이 제시된 문장의 형태소를 분류하고, 그 이유를 기술함으로써 학습자들의 형태소 분석 능력을 측정하였다. 형태소 분석 결과는 문장에 주어진 각 형태소를 바르게 분류하고 그 이유를 명확히 서술한 경우 각 형태소당 1점으로 처리[62]하였다.

59) 응답 수는 회수된 225개의 설문 조사지 내용 중 학습자들이 해당 문법 개념에 대해 개념적으로 진술한 응답의 수를 일컫는다.

60) 각 문법 개념 항목당 정답률은 문법 개념에 대한 학습자의 인식 양상, 오개념과 정답률의 전반적인 관계 파악을 위해 해당 문항의 평균으로 기입하였다.

61) <표 Ⅲ-58>에서는 시각적 편의성을 위해 ‘오’로 올바르지 않은 표기를 선택한 학습자의 해당 개념 이해 양상의 주 요인을, ‘정’으로 올바른 표기를 선택한 학습자의 해당 개념 이해 양상의 주 요인을, ‘정/오’로 올바른 표기를 선택한 학습자와 올바르지 않은 표기를 선택한 학습자 두 부류 모두의 개념 이해 양상의 주 요인을 표시하였다.

62) 한자어 ‘반백(半白)’의 경우 한자어를 단일 형태소로 볼 것인가 합성어로 볼 것인가는 것은 논란의 여지가 있으나, 본 연구에서는 학습자의 전반적인 형태소 분석 양상을 측정하고자 하므로 한자어 형태소를 구분하여 형태소 분석 점수에는 포함하지 않았다.

<표 Ⅲ-59> 형태소 분석 문항

20. <보기>의 예를 참고하여 제시된 문장의 형태소를 분류해 보고, 그 이유를 기술해 주세요.(분류한 각 형태소를 이름 짓기 어렵다면, 아는 데까지만 적거나 형태소별로 구분만 하셔도 됩니다.)

〈보 기〉

- **예시:** 나는 지난주에 학교에 갔다.
- **분류:** 나/는/ 지나/ㄴ/주/에/ 학교/에/ 가/았/다.
- **이유:** 나(대명사)/는(보조사)/ 지나(용언의 어간)/ㄴ(관형사형 전성 어미)/주(명사)/에(조사)/ 학교(명사)/에(조사)/가(용언의 어간)/았(선어말 어미)/다(어말 어미).

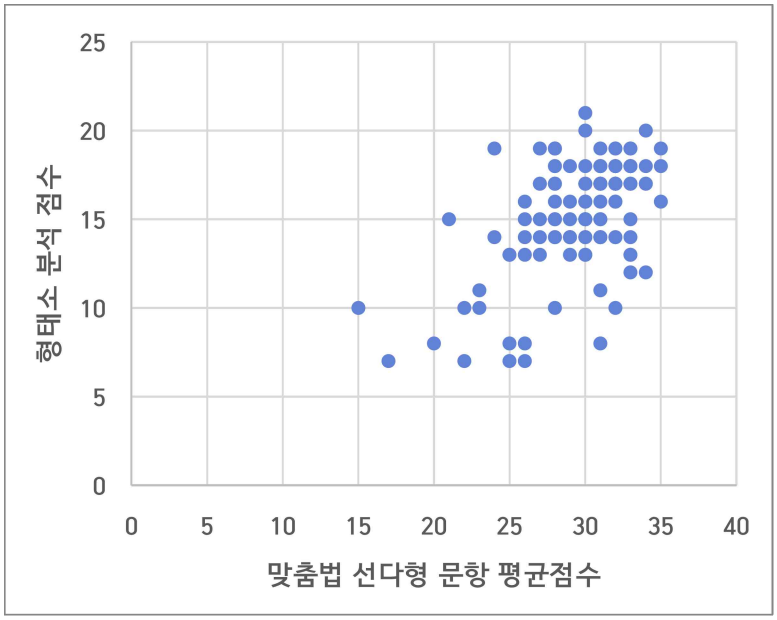
나이가 지긋이 든 반백의 신사가 따사로운 봄볕을 쬐고 있었다.

- 분류:
- 이유:

이에 학습자의 형태소 분석 결과와 맞춤법 선다형 문항의 평균 점수와의 관계는 【그림 Ⅲ-5】와 같이 드러났다.

맞춤법 선다형 문항 점수와 형태소 분석 점수 간의 Pearson 상관계수[63]는 0.52로, 학습자의 형태소 분석 결과와 맞춤법 선택형 문항 점수 변인 간에 정적 상관 관계가 나타났다. 상관계수는 변인들 간 관계의 방향과 크기에 관한 정보를 제공하는데, 두 변인은 정적 상관을 가지며, 0.52의 중간 상관을 보인다고 할 수 있다.

63) 상관계수는 두 변인을 측정했을 때 한 변인의 변화에 따라 그에 대응하는 다른 변인이 어떻게 변화하느냐의 관계를 표시해주는 통계치로, 상관의 정도를 일종의 지수로 표시한 값(상담학 사전, 2016)이다. 일반적으로 표시되는 피어슨(Pearson)의 적률상관계수(Pearson product-moment correlation coefficient)는 둘 이상의 변인이 일련의 점수들 간의 선형관계를 나타내는 통계치이다.



【그림 Ⅲ-5】 형태소 분석 결과 및 맞춤법 선다형 문항 점수의 상관도

맞춤법 선다형 문항 점수가 낮은 학습자들의 경우, 특히, 용언의 어간 '들-'에 관형사형 전성 어미 '-(으)ㄴ'이 결합한 '든', 어근 '따사'와 접미사 '-롭-', 관형사형 전성 어미 '-(으)ㄴ'이 결합한 '따사로운', 합성어 '봄볕'의 형태소 분석 과정에서 전형적으로 오류를 범하였다.

마지막으로 학습자의 한글 맞춤법의 원리에 대한 인식, 한글 맞춤법 선다형 문항 점수, 형태소 분석 결과의 상관관계는 다음과 같다.

<표 Ⅲ-60> 한글 맞춤법의 원리에 대한 인식, 한글 맞춤법 선다형 문항 및 형태소 분석 점수의 상관관계

한글 맞춤법의 원리에 대한 인식	한글 맞춤법 선다형 문항 평균 점수	형태소 분석 결과	응답 수
인식을 갖추고 있음	33.08	16.46	25
인식을 갖추고 있지 않음	26.00	15.33	9
무응답	28.14	15.33	191

2.3. 학습자 오개념의 유형

학습자의 오개념은 그 양상을 범주화함으로써 한글 맞춤법 교육에서 나타나는 학습자 오개념의 특징을 종합하여 살필 수 있다. 본고는 한글 맞춤법 관련 학습자의 오개념을 '개념 체계에 관한 오개념', '개념 층위에 관한 오개념', '개념 적용 맥락에 관한 오개념' 유형으로 구분하고 유형별로 그 특징을 정리하였다.

(1) 개념 체계에 관한 오개념

개념은 독립적으로 존재하지 않으며, 서로 밀접한 관계를 지니는 체제 속에 놓여있다. 따라서 고립된 개념만으로는 개념의 본질을 완전하게 이해할 수 없으며, 서로 관련된 개념들로 이루어진 개념 체계에 대한 인식이 수반되어야 한다. 개념 체계는 개념 위계와 부분-전체 위계로 체제화되어 있으며, 규칙에 의해서 상호 간에 연계되어 있다(신현정, 2000: 26). 개념의 체제화 중에서 가장 중요한 것이 위계적 체제화이다(신현정, 2000: 36). 위계 구조는 개념의 일반화에서 주요하게 작용하는데, 이는 하나의 개념을 위계 구조상에 새롭게 배치시키게 되면 일반화 과정을 통해 그 개념에 대해서 상당히 많은 정보를 자연스럽게 획득하며 추론할 수 있게 되기 때문이다(신현정, 2000: 117). 또, 개념의 위계는 특정 개념 관계가 다른 개념 관계보다 더 적거나 많은 수준을 포함하거나 하나의 대상이 개념의 위계 관계 내에서 여러 수준의 개념에 해당될 수 있는 등 서로 다른 깊이를 가지는 특성이 있다.

이처럼 문법 개념에 대한 이해는 해당 개념뿐만 아니라 개념의 체계, 그리고 그 속에서 개념이 차지하는 위상에 대한 인식이 고루 갖추어졌을 때 완전하게 이루어질 수 있다. 이는 전술한 김은성 외(2007: 3-4)에서 '앎의 양상'으로 '개념적 이해 범주'와 함께 '구조적 이해 범주'를 다룬 것과도 동일한 맥락이다. 즉, 상위개념에 대한 이

해를 바탕으로 해당 문법 개념을 위계적으로 구성된 체계 속에서 탐색하여야 특정 문법 개념에 대한 정합적 이해에 도달할 수 있다(이관희・조진수, 2015: 126).

그러나 학습자들은 체계 내적으로 각 개념들을 체계 속에서 이해하지 못하고, 단절적이고 분절적으로 인식하는 경향이 강했다.

우선, 체계 내적인 개념의 단절적 인식으로는 한글 맞춤법 원리에서의 표음주의 표기와 표의주의 표기의 관계를 대치적으로 파악한 것을 들 수 있다. 전술한 바와 같이, '한글 맞춤법은 표준말의 형태소의 원래 소리(본음, 기본 형태의 소리)를 조사, 어미, 접사 등과 구별하여 적되, 음운론적, 형태통사론적, 의미론적인 규칙에 맞도록 하는 것을 원칙으로 하고, 규칙에 맞지 않은 경우 변화된 소리(임시의 음, 변화된 형태의 소리)를 조사, 어미, 접사 등과 구별 없이 적을 수(구본관, 2008: 218)' 있으므로 그 관계가 대립적, 상호 배타적이라고 할 수 없다. 그러나 학습자들은 다음과 같이 한글 맞춤법의 제1항에서 표음주의 표기법과 표의주의 표기법이 대립적인 양상을 보이는 것으로 파악하고 있다.

- 한글 맞춤법 원리에서의 표음주의 표기와 표의주의 표기 관계의 대립적 인식
  - 표의주의는 어떻게 소리나느냐에 상관없이 규정대로 적는다.
  - 표음주의는 어법에 맞지 않더라도 발음 나는 대로 쓴다.
  - 표음주의는 이어적기(연철)과 동일하며, 표의주의는 끊어적기(분철)과 동일하다.

한편, 고유한 의미와 고유한 음성 형식을 가진 형태소는 엄밀히 고유한 의미에 초점을 맞춘 형태소와 고유한 음성 형식에 초점을 맞춘 형태(形態, morph)로 용어를 구분할 수 있다. 형태소가 하나의 형태로 이루어져 있을 때는 굳이 형태소와 형태를 구분할 필요가

없지만 하나의 형태소가 여러 개의 형태로 나타나는 경우 둘을 구분하여 사용할 필요가 있다(유현경 외, 2020: 180). 그러나, 학습자들은 이러한 '형태'를 형태소가 가진 의미에만 초점을 맞추어 이해하는 경향이 있었으며, 이로 인해 형태음소적 표기 역시 의미에 기반해서만 인식하기도 하였다.

- 의미에 기반한 형태 인식
  - 표음주의에 따라 발음대로 적으면 그 의미가 중복되거나 부정확할 수 있다.
  - 표음주의에 따라 소리대로 적으면 한 단어에서 의미가 다양하게 나와 헷갈릴 수 있다.
  - 표의주의에 따른 형태음소적 표기는 의미가 그대로 있거나 드러난다.

주지하다시피, 한글 맞춤법의 원리에 관한 이해나 형태소에 대한 정확한 인식은 한글 맞춤법의 전체 구조 및 세부 조항을 이해하는 데 토대가 된다. 따라서, 이에 대한 학습자의 오개념을 세밀하게 고려하여 교육 내용을 구성하는 것이 필요하다.

이 밖에도 체계 속에서 개념이 차지하고 있는 위상에 대한 이해가 결여되어 학습자의 오개념이 드러난 학습 요소로는 어간, 어미, 어근, 접사, 파생어, 합성어 등이 있다. 각 요소별 학습자의 주요 오개념 사례를 유형화하면 다음과 같다.

<표 Ⅲ-61> 개념 체계에 관한 학습자 오개념 사례

분류	오개념 사례
어간	• 어간을 동사 활용 시 활용하지 않는 부분이라고 생각함. • 서술어에서 앞에 있거나 활용하지 않는 부분이라고 생각함. • 어간을 단어와 동일시함.
어미	• 동사 활용 시 활용하는 부분이라고 생각함. • 단어의 뒤에 오거나 단어의 바뀌는 부분이라고 생각함.

어근	• 어근을 뜻을 담긴 부분이라고만 생각함(실질적 의미에 대한 이해 부족) • 어근을 용언의 범주에만 한정하여 생각함.
접사	• 접사를 체언에만 한정하여 분포한다고 생각함.
파생어	• 파생어를 어근과 어근, 어근과 어미, 접사와 단어의 결합으로 생각함.
합성어	• 합성어를 접사가 붙지 않고 형성되는 단어라고 생각함. • 합성어를 명사와 명사가 합쳐진 것으로 생각함. • 합성어를 두 단어가 합쳐진 것으로 생각함.

Ⅱ장에서 전술한 규칙성과 생산성은 단어 구성 분석에 필요한 요건이다. 규칙성과 생산성을 모두 충족하면 원형을 밝혀 적는데, 이는 형태소와 형태소가 결합하는 환경에 해당된다. 어간, 어미, 어근, 접사 등은 특히 이러한 형태소 간의 결합을 체계적으로 이해하고 정확하게 분석할 수 있는 능력의 토대가 되므로 한글 맞춤법 교육에서 우선적으로 학습되어야 한다.

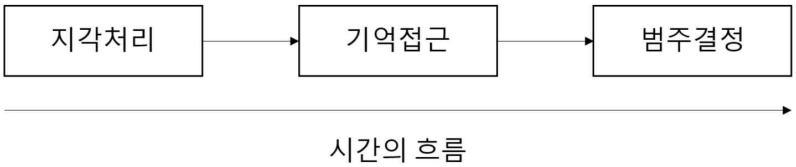
(2) 개념 층위에 관한 오개념

개념은 속성들의 집합으로 규정된다. 범주화란 특정한 사례가 특정한 개념의 구성원인지의 여부를 결정하는 것 그리고 특정한 개념이 다른 개념의 부분집합인지를 결정하는 것이다(신현정, 2000: 28). 대상들에 대해 개념을 획득한다는 것은 서로 다른 대상들을 하나의 유목으로 묶어, 그 사례들을 유사한 방식으로 다룬다는 것을 의미한다(신현정, 2000: 173). 즉, 개념의 일차적 기능이 범주화이며, 범주화는 경험을 부호화하고 주어진 정보를 넘어서는 추론을 가능하게 해준다. 이런 의미에서 범주화는 모든 지적 행위의 기본이라고 할 수 있다(Estes, 1994).

이론적으로 대상 표상에 사용 가능한 속성의 수는 제한이 없으나, 사람들은 대부분 제한된 수의 속성들에 기반하여 범주화를 수행한다. 이는 대상의 범주화 과정에서 나머지 속성들이 유의미한 정보를

제공하지 않기 때문이다. 범주화에서 어떤 속성들이 사용되느냐는 판단자가 가지고 있는 배경지식이나 판단의 맥락에 의해 제약을 받는다(Murphy & Medin, 1985; 신현정, 2000: 143 재인용).

범주화의 과정을 살펴보면 첫째, 대상이 지각 시스템에 의해 처리되어 표상된 뒤, 기억에 저장된 정보를 활성화하여 대상에 대한 지각표상과 비교한다. 그 후 그 정보에 근거하여 범주 구성원 여부를 결정하게 된다[64]. 범주화의 과정을 도식화하면 【그림 Ⅲ-6】과 같다.



【그림 Ⅲ-6】 범주화의 단계

범주를 결정하는 과정은 개념이 기억에 표상된 방식에 근거한다. 예를 들어 규칙에 의해 개념이 표상되어 있다면, 의사결정은 이러한 규칙의 적용을 통해 이루어진다. 즉, 대상이 규칙을 모두 준수했다면 해당 개념의 사례가 될 수 있으나, 그렇지 않다면 사례가 될 수 없다. 개념이 원형에 의해 표상되어 있다면, 대상은 원형과의 유사성 정도에 의해 범주화된다. 범주화 결정은 결정론적으로 가장 유사성이 높은 원형의 개념으로 범주화하거나 유사성의 상대적 크기에 의해 결정되는 확률적으로 이루어질 수 있다(신현정, 2000: 144).

한글 맞춤법과 관련하여 학습자들은 소리 층위의 범주와 표기 층

64) 【그림 Ⅲ-6】에 제시된 세 단계의 계열처리과정은 설명의 편의상 단순화시킨 것이다. 정보가 지각처리로부터 범주결정으로 일방적으로 흘러간다기보다는 양방향적인 흐름도 가능하다. 예컨대 지각처리는 기억에 저장된 정보에 의해서 영향을 받을 수 있다. 또, 앞 단계에서의 처리가 모두 끝나야만 다음 단계의 처리가 시작된다고 보는 것도 지나친 단순화일 가능성이 있다. 앞 단계의 부분적인 처리가 다음 단계를 시작하게 만들고, 다시 앞 단계의 처리에 영향을 미치는 상호작용적 처리가 일어난다는 증거들도 많다(Goldstone, 1994a; 신현정, 2000: 144 재인용).

위의 범주의 유목화에 혼동을 겪는 것으로 나타났다. 구체적으로 살펴보자면, 학습자들은 형식적 교육 이전에 이루어진 한글 학습을 통해 음운 개념을 시각적 단위로 대치하여 이해하는 경향이 있었다. 즉, 음운 개념을 소리가 아닌 문자로서 이해함으로써, 음운을 표기의 범주에 포함시키거나, 또는 소리의 범주에서 이해하고 있더라도 표기형에 근거하여 개념을 추론하는 양상을 보였다. 이에 소리 차원의 음운의 개념과 한글 표기 차원의 층위를 구분하지 못하는 데에 기인하는 개념 체계 간 층위의 혼동을 보였다.

- 소리와 표기의 층위 혼동
  - 음운 변동 현상이 적용되는 층위 혼동
    ㄱ. 된소리되기를 음운 차원이 아닌 표기 차원으로 생각함.
    ㄴ. 두음 법칙을 음운과 표기 차원이 아닌 음운 차원으로만 생각함.
  - 형태소의 개념 범주 혼동
    ㄱ. 형태소를 말의 뜻을 구별해 주는 '글자'의 최소 단위로 인식함.
    ㄴ. 형태소를 소리의 단위로 인식함.
    ㄷ. 형태소를 한 번에 발음할 수 있는 말의 최소 단위로 인식함.
  - 발음과 표기의 관계에서 '표기'에 대한 불명료한 인식
    ㄱ. 표기형을 발음 기호 차원에서 인식함.
    ㄴ. 표기형을 음소 차원의 글자로 인식함.

- 발음에 근거한 표기형 인식
  - 경음화 환경에서 된소리가 나므로 표기를 한다고 생각함[65].

65) 【본-J-023】 된소리되기로 인해 벅적이 말할 때 벅쩍이 되니 그것을 골랐다. 쑥

- 사잇소리 현상에서 ‘사잇소리대로 발음되는’ 것들은 전부 사이시옷을 적는다고 생각함.

• 표기 단위의 문법 개념 이해
  - 두음 법칙에서 ‘ㄴ’과 ‘ㄹ’의 음가 소실을 글자 ‘ㅇ’으로의 대치로 생각함.
  - 두음 법칙은 맨 앞의 글자에 ‘ㄴ’이 못 오는 것으로 생각함.
  - 사잇소리 현상을 사이시옷인 ‘ㅅ’이 발음되는 것으로 생각함.
  - 사이시옷 표기에 국한하여 사잇소리 현상을 규정함.

한편, 학습자들은 각 문법 개념들의 범주화에 오류를 범하여 개념역의 혼동을 보이기도 하였다.

• 개념의 범주화 오류
  - 어근과 어간을 혼동함.
  - 어미와 접사를 혼동함.
  - 어간과 어미를 혼동함.
  - 어근과 접사를 혼동함.
  - 모음 축약과 모음 첨가, 모음 탈락, 교체와의 개념을 혼동함.
  - 형태소와 음운, 음절, 단어, 어절과의 개념을 혼동함.

(3) 개념 적용 맥락에 관한 오개념

개념에 대해 안다는 것은 개념의 용어 및 속성에 대한 이해뿐만 아니라 개념을 적용할 수 있는 능력 또한 요구된다. 학습자가 관련

쓰러운도 마찬가지.
【본-D-030】 받침 ㄱ 뒤에서 나는 된소리가 굳어져 표기에 반영한다고 생각함.

문법 개념을 실제 자신의 국어 생활 속에서 적극적으로 활용하기 위해서는 그 개념이 적용되는 맥락을 정확하게 숙지하고 있어야 한다.

그러나 본 조사의 연구 결과, 학습자들은 음소적 표기와 형태음소적 표기, 규칙 활용과 불규칙 활용의 적용 및 비적용 사례 변별 부족, 된소리되기, 구개음화, 두음 법칙, 사잇소리 현상의 적용 조건 및 구체적 실현 조건 이해 부재 등의 양상을 드러내었다.

- 음소적 표기와 형태음소적 표기의 적용 및 비적용 사례 변별 부족
  - '다깓따, 조아, 부치고, 미다지'와 같이 한글 맞춤법을 구성하고 있는 원리와 상관없이 무조건 소리 나는 대로 적는 것이 표음주의 표기법이라 생각함.

- 규칙 활용과 불규칙 활용의 적용 및 비적용 사례 변별 부족
  - '르' 불규칙 활용, 'ㄷ' 불규칙 활용의 용례를 탈락 현상으로 생각함.
  - 'ㄷ' 불규칙 활용을 규칙 활용으로 생각함.
  - 'ㅂ' 불규칙 활용의 예에서 'ㅂ'이 탈락된다고 간주함.
  - '우' 불규칙 활용에서 어간의 'ㅜ'가 축약된다고 생각함.
  - 불규칙 활용을 원인이나 규칙이 없이 상황에 따라 다르게 활용되는 것으로 생각함.

- 된소리되기(경음화)의 적용 조건 이해 부재
  - 된소리되기는 울림소리(모음이나 ㅁ, ㄴ, ㅇ, ㄹ) 사이에서 일어난다고 생각함.

- 구개음화 적용 조건 이해 부재
  - 구개음화는 'ㅣ' 모음과만 결합하면 일어난다고 생각함.

- ‘ㄷ, ㅌ’이 모음으로 시작하는 형식 형태소와 결합하면 구개음화가 나타난다고 생각함.

• 두음 법칙의 적용 조건 이해 부재
- 두음 법칙이 적용된 전형적 사례로 ‘남여노소’를 인출함.
- 두음 법칙은 ㄴ이 ㅇ으로 되는 것으로 생각함.
- 두음 법칙은 ㄴ, ㄹ 등이 음절의 첫소리로 왔을 때 ㅇ으로 변화하는 것으로 생각함.
- 두음 법칙은 ㄴ이 ㄹ로 되는 것으로 생각함.
- 두음 법칙은 ㄹ이 첫 글자로 올 때, ㄴ, ㅇ이 되는 현상으로 생각함.
- 두음 법칙은 맨 앞 글자에 ㄴ이 못 오는 것으로 생각함.
- 두음 법칙은 단어의 첫머리에 ㄹ이 오는 것을 꺼리는 것으로 생각함.

• 사잇소리 현상의 구체적 실현 조건 이해 부재
- 사잇소리 현상은 뒷말이 거센소리나 된소리일 경우에도 적용된다고 생각함.
- 사이시옷은 앞말이 모음으로만 끝나면 쓴다고 생각함.
- 사잇소리 현상은 된소리 현상과 동일하다고 인식함.
- 사잇소리 현상은 ‘ㄴ’ 첨가와 동일하다고 인식함.
- 사이시옷이 표기된 것만 사잇소리 현상에 해당한다고 인식함.

요컨대, 학습자들은 규칙성과 생산성을 기준으로 한글 맞춤법이 구성된 원리하에서 표음주의 표기법과 표의주의 표기법 각각이 의미하는 바와 이들의 조화로운 관계를 인식하지 못하고, 대치적인 관계 인식으로 인해 각 표기법의 적용 및 비적용 사례 변별이 부족한 모습을 드러내었다. 또, 불규칙 활용에서는 규칙 활용을 전제로 성

립하는 불규칙 활용의 체계에 대한 이해가 미흡하여 불규칙 활용을 탈락이나 축약 현상과 같은 규칙 활용으로 간주하거나 원인이나 규칙이 없이 상황에 따라 다르게 활용되는 것이라 자의적으로 속성을 규정하였다. 또, 된소리되기, 구개음화, 두음 법칙, 사잇소리 현상 등 음운 변동과 관련해서는 특정 1~2개의 용례만을 원형화(元型化)하여 개념화함으로써 적용 조건이나 구체적인 실현 조건의 맥락의 일부만을 이해하고 있거나, 예컨대 불규칙 활용의 경우 'ㅅ', 'ㄷ', 'ㅂ', '르', '우' 등 맹목적으로 암기한 하위 범주(용어)에 대한 기억만을 인출함으로써 맥락을 개념에 적용하지 못하는 양상을 띠고 있었다. 이에 학습자들로 하여금 전반적인 개념 적용 맥락을 체계적으로 이해하도록 하여 적용 및 비적용 사례를 변별하고, 적용 조건 및 구체적 실현 조건을 고려할 수 있도록 도울 필요가 있다.

3. 학습자 오개념의 형성 요인 분석

본고는 Ⅱ장에서 학습자 오개념의 형성 요인을 학습자 내적 요인과 학습자 외적 요인으로 나누어 탐색한 바 있다. 윤성규 외(2007)의 논의를 참고하여 오개념 형성의 학습자 내적 요인은 감각과 관련된 부분과 논리적 조작과 관련된 부분으로 나누어 살펴보았으며, 학습자 외적 요인은 교과서, 교사, 사회문화적 요인으로 나누어 살펴보았다. 본절에서는 학습자 내적 요인을 감각과 관련된 부분과 논리적 조작과 관련된 부분으로 나누되, 한글 맞춤법 교육과 관련하여 문법 교육적 관점에서 재맥락화하도록 한다. 그리하여 감각과 관련된 부분으로는 '발음에 근거한 표기형 인식', '표기 단위의 문법 인식', '경험에 의존한 개념화', 논리적 조작과 관련된 부분으로는 '개념 체계에 대한 이해 결여', '개념의 범주화 오류', '문법 개념의 과도한 단순화 및 일반화', '일상 언어에 근거한 개념 추론'을 그 형성 요인으로 분석할 수 있었다. 한편, 학습자 외적 요인은 개념의 내적 정

합성, 교사의 오개념, 교과서 표상 차원으로 나누어 탐색하도록 한다. 학습자 오개념의 내·외적 형성 요인을 도식화하면 <표 Ⅲ-62>와 같다.

<표 Ⅲ-62> 한글 맞춤법 교육에서의 학습자 오개념의 형성 요인

학습자 내적 요인	**감각과 관련된 부분**	• 발음에 근거한 표기형 인식 • 표기 단위의 문법 인식 • 경험에 의존한 개념화
	논리적 조작과 관련된 부분	• 개념 체계에 대한 이해 결여 • 개념의 범주화 오류 • 문법 개념의 과도한 단순화 및 일반화 • 일상 언어에 근거한 개념 추론
학습자 외적 요인	**개념의 내적 정합성**	• 사잇소리 현상 • 불규칙 활용
	교사 요인	• 교사의 잘못된 개념 • 오개념을 유발할 수 있는 교사의 설명 방법 및 자료
	교과서 요인	• 지식의 폭과 깊이 • 지식의 설명 방식 • 언어 자료의 선택 • 지식 구성의 방식

3.1. 기존 한글 맞춤법 교육의 실태

(1) 교육과정 및 교과서

교육과정은 교육기관에서 교육 목표를 달성하기 위해 다양한 교육 활동의 기준을 체계적으로 선정·조직한 계획된 문서이다(한국민족문화대백과사전). 현재는 '창의융합형 인재 양성'을 목표로 하는 『2015 교육과정』이 운영되고 있으며, 이 교육과정을 토대로 제작

된 교과서가 사용되고 있다. 본고는 『2015 교육과정』에서 초등학교부터 고등학교까지 '국어' 과목의 '문법' 영역 중 '한글 맞춤법 교육' 내용을 살펴보도록 한다. 본고의 논의는 고등학교 학습자를 위한 한글 맞춤법 교육 내용에 국한하고 있으나, 초등학교 및 중학교의 교육과정 내용을 함께 다루는 이유는 한글 맞춤법 교육 내용 및 구성의 위계성과 체계성을 더불어 살피기 위함이다. 그 후, 이러한 교육과정이 교과서에 반영된 양상을 『국어』 교과서와 『언어와 매체』 교과서에서 살펴보되, 『언어와 매체』 교과서를 중점적으로 검토하도록 한다[66].

① 교육과정

2015 개정 교육과정 중 공통 교육과정에서 한글 맞춤법 교육과 관련하여 제시된 바는 다음과 같다.

(6) 공통 교육과정: 초등학교 1학년-고등학교 1학년
ㄱ. 초등학교 1-2학년
[2국04-02] 소리와 표기가 다를 수 있음을 알고 낱말을 바르게 읽고 쓴다.
ㄴ. 중학교 1-3학년
[9국04-03] 단어를 정확하게 발음하고 표기한다.
ㄷ. 고등학교 1학년
[10국04-02] 음운의 변동을 탐구하여 올바르게 발음하고 표기한다.
[10국04-04] 한글 맞춤법의 기본 원리와 내용을 이해한다.

(6)과 같이 공통 교육과정에서는 한글 맞춤법 교육과 관련하여 초등학교 2학년, 중학교 3학년, 고등학교 1학년 과정에 제시되어 있다.

66) 이하 '교육과정'은 『2015 국어과 교육과정』을 지칭한다.

(6ㄱ)의 초등학교 2학년 과정에서는 발음과 표기의 차이가 있음을 인지하는 것을 강조하고 있다. 이에 대해 '(나) 성취 기준 해설'(교육부, 2015: 17)에서는 "소리와 표기가 일치하는 낱말과 그렇지 않은 낱말이 있음을 알고 소리와 표기 사이의 관계를 이해하여…"라고 하고 있다. 초등학교 2학년 과정은 기초 문식성을 습득하는 단계이므로, 한글 맞춤법에 대한 교육보다는 '발음과 표기가 다를 수 있음'의 사실만을 인식하는 것으로 충분하다는 진술로 해석된다.

(6ㄴ)의 중학교 3학년 과정에서 역시 발음과 표기를 연계하고 있는 것을 알 수 있다. '(나) 성취 기준 해설'(교육부, 2015: 50)에서는 "국어 생활에서 발화나 문장의 기본적인 단위인 단어의 발음 원리와 표기 원리를 익혀 실제의 국어생활에 적용하는 능력을 기르기 위해 설정하였다. 단어의 올바른 발음·표기 원칙은 어문 규정에 명시되어 있는데, 표준어 규정 중 제2부 '표준 발음법'의 제2장과 제4장에서 학습자가 자주 틀리는 잘못된 발음이나 잘못된 표기를 중점적으로 다루어 학습자들의 언어생활을 개선하도록 하며, 단어를 올바르게 발음하고 표기하는 태도를 기르도록 안내한다."라고 하여 표준 발음법과 표기를 관련시키고 있으며, '(다) 교수·학습 방법 및 유의 사항'(교육부, 2015: 51)에서 "단어의 발음과 표기를 지도할 때에는 표준 발음법 같은 어문 규정과 관련하여 지도하되, 어문 규정 전체를 단편적 지식으로 학습하기보다는 여러 조항 중 설명이 필요한 일부 조항만을 선택하여 학습 부담을 줄이고 실제 생활에 적용할 수 있는 원리를 이해하도록 한다. 아울러 학습자가 일상생활 속에서 경험하는 사례를 중심으로 실제 적용해 보는 활동을 하도록 한다."라고 하여 꼭 필요한 조항의 선별적 지도를 요구하고 있다.

(6ㄷ)의 고등학교 1학년 과정에서는 음운 변동과 표기법의 관련성과 한글 맞춤법의 기본 원리를 다루고 있다. '(나) 성취 기준 해설'(교육부, 2015: 64)에서 [10국04-02] "이 성취 기준은 음운 변동에 내재된 원리와 규칙을 탐구하여 올바른 발음과 표기 생활을 하는 능력을 기르기 위해 설정하였다. 여러 가지 음운 변동 현상 중에서

발음 생활과 표기 생활에 미치는 영향이 큰 음운 변동에 초점을 맞추도록 한다. 비음화, 유음화, 된소리되기(경음화), 구개음화, 두음법칙, 모음 탈락, 반모음 첨가, 거센소리되기(유기음화) 중에서 선택하여 다루되, 음운 변동 규칙에 대한 학습보다는 실제 발음 생활이나 표기 생활에 적용되는 사례를 중점적으로 다루도록 한다."라고 함으로써 실생활 표기 적용 능력의 배양을 강조하고 있으며, [10국04-04] "이 성취 기준은 이전 학년까지 부분적으로 배운 '한글 맞춤법'을 관통하는 원리를 이해하고 실생활에 적용하는 능력을 기르기 위해 설정하였다. 한글 맞춤법의 규정을 일일이 학습하기보다는 실제 언어생활과 관련이 깊은 것을 선택적으로 다루며, 한글 맞춤법 제1항 '한글 맞춤법은 표준어를 소리대로 적되 어법에 맞도록 한다.'와 같이 한글 맞춤법 전체를 꿰뚫는 원리를 알 수 있게 하는 조항을 활용하여 학습한다."라고 함으로써 초등학교 및 중학교에서의 단편적이었던 맞춤법 학습 내용이 고등학교 과정에서 본격적으로 원리 학습을 통해 심화됨을 알 수 있다. 또한 '(다) 교수·학습 방법 및 유의 사항'(교육부, 2015: 64)에서 "한글 맞춤법을 지도할 때에는 한글 맞춤법 규정 모두를 암기식으로 학습하기보다는 원리를 탐구하는 과정에서 자연스럽게 실제 언어생활에 적용하도록 한다. 또한 평소 국어사전이나 한글 맞춤법 규정 등을 잘 활용하여 정확한 언어생활을 하는 태도를 기르는 데 중점을 둔다."에서도 이러한 의도를 함께 해석할 수 있다.

(7) 선택 중심 교육과정: 고등학교 2-3학년

[12언매02-11] 다양한 국어 자료를 통해 국어 규범을 이해하고 정확성, 적절성, 창의성을 갖춘 국어생활을 한다.

(7)은 선택 중심 교육과정의 한글 맞춤법 교육 관련 내용이다. [12언매02-11]과 관련하여 '(나) 성취 기준 해설'(교육부, 2015: 112)

에서는 “국어생활을 영위하는 과정에서 지켜야 할 국어 규범에 대한 이해를 심화함으로써 정확한 국어를 사용하는 태도를 기르기 위해 설정하였다. 규범은 언어 사용에서 지켜야 할 기준이 된다는 점에서 정확성을 요구하지만 구어와 문어, 문학어와 일상어, 표준어와 방언, 현실 공간과 가상 공간 등에서 사용의 적절성 수준이 다르다. 규범에 대한 심화된 이해를 통해 언어의 정확성뿐 아니라 적절성과 창의성에 주목하도록 한다.”라고 하고 있으며, ‘(다) 교수·학습 방법 및 유의 사항’(교육부, 2015: 113)에서도 “국어 규범에 관해 지도할 때에는 현실 공간과 가상 공간 등과 같이 규범의 차이가 드러나는 매체 자료를 포함하되, 학습자의 실제 언어생활을 성찰하거나 개선하는 데 중점을 둔다.”라고 밝히고 있다.

② 교과서

앞서 2015 개정 교육과정에서는 ‘한글 맞춤법의 규정을 일일이 학습하기보다는 실제 언어생활과 관련이 깊은 것을 선택적으로’ 다루는 것을 지침으로 제시하였다. 이에 교과서마다 서로 상이한 한글 맞춤법 조항을 그 교육 내용으로서 다루고 있는데, 『국어』와 『언어와 매체』 교과서에서 다루고 있는 한글 맞춤법 조항을 구체적으로 살펴보면 다음과 같다.

우선, 2015 개정 교육과정에 따른 『국어』 교과서에서 학습 내용으로 제시된 한글 맞춤법 조항은 다음과 같다.

<표 Ⅲ-63> 고등학교 『국어』 교과서의 한글 맞춤법 내용

교과서	학습 내용으로 제시된 한글 맞춤법 조항[67]
고형진 외 (2018)	1항; (19, 25, 30, 35항)
김지영 외 (2018)	1, 2, 41항; (5, 19, 25, 30, 42, 43, 45, 47, 48항)
류수열 외	1, 2, 5, 6, 11, 30, 41, 42, 43, 45, 47, 48항; (40항)

(2018)	
민현식 외 (2018)	1, 2항; (19, 25, 30, 31, 40, 41, 42, 43항)
박안수 외 (2018)	1, 2, 5, 10, 11, 13, 15, 19, 20, 30, 35, 41, 42, 43항; (45, 53, 56항)
박영목 외 (2018)	1, 2항; (19, 20, 41, 42, 43, 57항)
신유식 외 (2018)	1, 2항; (6, 8, 11, 41, 42, 43, 51, 56, 57항)
이삼형 외 (2018a)	1, 14, 15, 19, 20항; (54, 56, 57항)
이삼형 외 (2018b)	1, 2, 5, 15, 19, 30, 41, 42, 43, 47항; (11, 28, 29, 40, 44, 45, 47, 56항)
정민 외 (2018)	1항; (6, 11, 13, 23항)
최원식 외 (2018)	1, 5, 15, 19항; (30, 35, 51항)

『국어』 교과서 11종의 본문에서는 공통적으로 한글 맞춤법의 원리가 명시되어 있는 제1항을 교육 내용으로 포함하고 있었다. 이 밖에 『국어』 교과서 본문 및 학습 활동에 제시된 한글 맞춤법 주요 조항을 빈도순으로 나열하면, 제19항(8종), 제2항(7종), 제30항(7종), 제41항(7종), 제42항(7종), 제43항(7종), 제5항(5종), 제11항(5종), 제56항(5종) 등으로 출현하였다.

2015 개정 교육과정에 따른 『언어와 매체』 교과서에서 학습 내용으로 제시된 한글 맞춤법 조항은 다음과 같다.

<표 Ⅲ-64> 고등학교 『언어와 매체』 교과서의 한글 맞춤법 내용

교과서	학습 내용으로 제시된 한글 맞춤법 조항[68]
민현식 외 (2018)	1, 2, 5, 6, 7, 8, 13, 14, 15, 18, 19, 20, 27, 42, 43, 45항; (35, 37, 41항)

67) ( )는 본문에서는 제시되지 않았지만, 학습 활동에 제시되었거나 문제를 해결하는 데에 필요한 조항이다.

방민호 외 (2018)	1항; (5, 15, 23, 40, 57항)
이관규 외 (2018)	2, 9, 35, 41, 47, 53항; (6, 30, 39, 42항)
이삼형 외 (2018)	1, 2, 41항; (15, 17, 35, 42, 57항)
최형용 외 (2018)	2, 15, 18, 19항; (35, 42항)

특기할 만한 점은 『국어』 교과서에 비해 『언어와 매체』 교과서에서 다루고 있는 한글 맞춤법의 조항 내용들이 교과서 간의 편차가 크게 나타났다는 점이다. 또, 한글 맞춤법의 원리를 명시한 제1항을 교과서 본문에서 모두 공통적으로 다루었던 『국어』 교과서와는 달리 『언어와 매체』 교과서에는 3종의 교과서에서만 다루고 있었다. 『언어와 매체』 교과서 본문 및 학습 활동에 제시된 한글 맞춤법 주요 조항을 빈도순으로 나열하면, 제2항(4종), 제15항(4종), 제35항(4종), 제42항(4종), 제1항(3종), 제41항(3종) 등으로 출현하였다.

학습자의 오개념을 형성하는 교과서 요인에 대해서는 Ⅲ장의 '학습자 외적 요인' 중 '교과서 표상 차원'에서 구체적으로 후술하고자 한다.

(2) 학습자 인식

한글 맞춤법 교육과 관련된 학습자 인식 조사는 오개념 검사를 수행한 225명의 고등학교 학습자들에게 추가로 실시하였다. 설문 문항은 한글 맞춤법 교육 전반에 대한 흥미의 정도와 태도, 한글 맞춤법 학습 시 어려웠던 점에 대해 묻는 문항으로 구성되었다. 학습자 인식 조사 문항의 전체적인 설계 내용은 다음의 <표 Ⅲ-65>와 같다.

68) ( )는 본문에서는 제시되지 않았지만, 학습 활동에 제시되었거나 문제를 해결하는 데에 필요한 조항이다.

<표 Ⅲ-65> 학습자 인식 조사 문항의 설계

항목	문항 번호	설문 내용	방법
한글 맞춤법 교육 실태에 대한 인식	1번-4번	평소 한글 맞춤법의 준수 여부, 수업 흥미도, 개념 이해 경험, 개념 활용 경험	서술형, Likert척도 (4점)
한글 맞춤법 학습 시 어려웠던 점	5번, 48번	한글 맞춤법 수업 시 힘들었던 점, 가장 이해하기 어려웠던 한글 맞춤법 조항이나 개념과 그 이유	서술형
한글 맞춤법 교육 이상에 대한 인식	49번	현행 한글 맞춤법 수업 및 공부의 문제점과 그 이유, 개선 방안	서술형

인식 조사 문항은 4점 Likert형 척도로 구성하였으며, '매우 그렇다'에 4점, '약간 그렇다'에 3점, '별로 그렇지 않다'에 2점, '전혀 그렇지 않다'에 1점을 각각 부여하였다. 학습자 인식 조사 결과는 <표 Ⅲ-66>과 같다.

<표 Ⅲ-66> 학습자 인식 문항 조사 결과

문항		사례수	평균	표준편차
1	나는 평소 국어 생활에서 한글 맞춤법에 따라 글을 바르게 쓰려고 노력한다.	225	3.46	0.61
2	나는 문법 수업을 듣거나 공부하는 것이 재미있다.	225	2.63	0.86
3	나는 문법 공부를 할 때 문법 개념을 정확하게 파악하려고 노력한다.	225	3.19	0.75
4	나는 한글 맞춤법에 따라 글을 쓸 때, 문법 수업에서 배운 내용을 떠올려 적용해 본 적이 있다.	225	3.11	0.85

한편, 학습자들이 가장 어려웠다고 답한 개념은 불규칙 활용이었다. 그 이유로는 용언의 불규칙 활용의 개념 자체에 대한 이해의 부재, 규칙 활용과 불규칙 활용의 구분의 어려움, '불규칙'이라는 명칭

에 기인한 암기의 부담 등이 꼽혔다. 구체적인 응답 내용은 다음과 같다.

【본-D-036】 불규칙이 그렇게 많으면 왜 규칙을 만들었는지 의문이다.
【본-D-039】 불규칙 활용과 규칙 활용의 예가 혼란스럽다. 특히, '르' 불규칙과 '러' 불규칙도 구분이 어렵다.
【본-D-079】 어간 불규칙인지 어미 불규칙인지 헷갈려서.
【본-D-083】 불규칙 활용 자체가 규칙이 없고, 불규칙하기 때문에 암기해야 하는 것들이 많아서.
【본-D-094】 불규칙이어서 외우기 힘들다.

또, 사잇소리 현상도 학습자들에게 이해하기 어려운 개념으로 꼽혔다.

【본-D-030】 예외가 많고, 평소 된소리 발음으로 발음하던 것이 표준 발음법에 맞지 않는 경우가 있어 사이시옷이 들어가는지 안 들어가는지 정확히 모르겠다.
【본-D-007】 사이시옷이 아닌 것이 사이시옷이 될 것 같아, 헷갈리고 과정이 복잡하다.
【본-D-008】 관련 조건도 많고 발음으로만 문제를 풀기 어렵다.
【본-D-012】 수의적 현상이 많고, 소리만 반영되는지 표기만 반영되는지가 헷갈린다. 문법적으로 바른 표현인지 비문법적인 표현인지도 잘 모르겠다.
【본-D-015】 규정 자체도 복잡해서 이해하기가 쉽지 않음.
【본-D-019】 현상이 규칙적이지 않고 외워야 할 게 많아서다.
【본-D-130】 암기해야 하는 내용이 많고, 한자어와 고유어 분류가 어렵다.

더불어, 학습자들이 생각하는 한글 맞춤법 수업의 문제점과 이에 바람직하다고 생각하는 한글 맞춤법 교육에 대한 응답 결과는 다음과 같다.

【본-D-003】 지엽적인 내용에 치중되는 것은 줄였으면 좋겠다. 예외를 외우고 규칙을 외우는 것도 물론 중요하지만, 실생활 예시를 더욱 활용하여 기본 규범을 먼저 확실하게 알려줬으면 좋겠다.

【본-D-013】 쭉 배우는 것이 아니라 배우다 말다하며 학년 넘어가는 게 반복되니까 깊게 파고들지 못하는 게 문제인 것 같다.

【본-D-015】 암기와 특정 예외사항에 치중하는 느낌이 있다. 평가 위주의 문법을 배우고 나니 자꾸 예외에 대해 더 많이 알아야 할 것 같아서. 실제 생활에서 보편적으로 쓰이지만 잘못 사용되고 있는 사례에 대해 더 배워야 한다.

【본-D-041】 예시 등에 대한 암기가 많이 필요한 게 문제점 같다. 친구들이 조항은 물론이고 예시들까지 달달 외우는 것을 보고 안타까웠다. 예외가 없어졌으면 좋겠다. 암기 없이도 예시를 파악할 수 있도록 개념 이해와 습득에 대해 더 심도 깊게 학습했으면 좋겠다.

【본-D-120】 사실 현재 한글 맞춤법 수업을 잘 진행하고 있지 않다. “여기는 공부할 필요 없지?”라고 하시면서 넘어가시는 선생님들도 계신다.

【본-D-153】 배우는 내용이 너무 방대하여 막상 실생활에서 쓸 때 까먹는 경우가 많다. 실생활에서 사람들이 많이 틀리고 헷갈려 하는 것들을 위주로 먼저 수업을 해야 한다. 된다, 됀다, 굳이, 구지, 낫다, 낳다…

요컨대, 학습자들은 한글 맞춤법 교육 내용 중 불규칙 활용, 사잇

소리 현상과 관련하여 학습에 가장 어려움을 느꼈으며, 두 조항 및 문법 개념들이 공통적으로 불규칙적이며, 예외가 많다고 생각하여 암기의 부담감을 상당히 느끼는 것으로 파악되었다. 또, 각 조항을 꿰뚫을 수 있는 한글 맞춤법의 원리에 입각하여 한글 맞춤법 규정을 이해하기보다 각 조항들에 개별적으로 접근함으로써 한글 맞춤법 학습이 방대한 규칙과 예외를 암기하는 것과 동일시되고 있었다. 이에, 학습자들이 생각하는 한글 맞춤법 교육의 이상(理想)으로는 실생활에 유용한 조항들, 흔히 잘못 사용되고 있는 조항들, 헷갈리는 조항들을 위주로 맹목적인 암기 없이 조항 내용을 이해하고 활용할 수 있는 개념(槪念)의 이해와 습득이 제시되었다. 이 밖에도 교육과정에서의 한글 맞춤법 교육의 반복적, 위계적 구성, 내실 있는 한글 맞춤법 수업 운영 등도 요구되었다.

(3) 교사 인식

한글 맞춤법 교육과 관련된 교사 인식 조사는 크게 네 가지 부문으로 나누어 실시되었다. 첫째, 한글 맞춤법 교육 실태에 대한 인식을 조사함으로써 한글 맞춤법 수업의 여부, 수행한 한글 맞춤법 수업의 구체적인 진행 방법과 그 과정에서의 난점(難點), 한글 맞춤법 교육 및 문법 교육 전반에 대한 주관적 인식도 등을 파악하였다. 둘째, 학습자 오개념에 대한 인식에 관한 내용으로 한글 맞춤법 관련 수업 중 학습자들이 이해하기 어려워한 개념, 한글 맞춤법 수업과 관련하여 파악한 학습자의 오개념과 그 이유, 수업 내에서의 학습자 오개념 고려 여부와 그 구체적 내용 등을 확인하였다. 셋째, 한글 맞춤법 교육에서의 학습자 개념 구성에 대한 교사의 관심 정도를 조사하여 한글 맞춤법 교육에서의 학습자 오개념 고려의 효과성을 측정하였다. 마지막으로 한글 맞춤법 교육 이상에 대한 내용으로 바람직한 한글 맞춤법 교육의 목표, 내용 및 구성 등에 대해 제언함으로써 교사들이 생각하는 한글 맞춤법 교육의 상(想)을 조사하였다.

교사 인식 조사 문항 설계의 구체적인 내용은 <표 Ⅲ-67>과 같다.

<표 Ⅲ-67> 교사 인식 조사 문항의 설계

항목	문항 번호	설문 내용	방법
한글 맞춤법 교육 실태에 대한 인식	1번-3번	한글 맞춤법 수업 여부, 한글 맞춤법 수업의 구체적 진행 방법 및 어려움, 한글 맞춤법 교육 및 문법 교육 전반에 대한 주관적 인식도	선택형, 서술형, Likert척도 (5점)
학습자 오개념에 대한 인식	4번-9번	한글 맞춤법 수업 시 학습자들이 이해하기 어려워한 개념 및 이유, 한글 맞춤법 교육 관련 학습자들의 문법 오개념 존재 유무 및 오개념, 오개념 형성 요인, 학습자 오개념으로 인한 수업의 난점, 한글 맞춤법 수업에서의 학습자 오개념 고려 여부	선택형, 서술형
학습자 개념 구성에 대한 인식	10번	한글 맞춤법 교육에서의 학습자 오개념 고려의 효과성 및 이유	서술형, Likert척도 (5점)
한글 맞춤법 교육 이상에 대한 인식	11번 -13번	바람직한 한글 맞춤법 교육의 목표, 내용 및 구성, 교과서 구성	서술형

① 한글 맞춤법 교육 실태에 대한 인식

교사들은 주로 교과서에 수록된 한글 맞춤법 조항이나 대학수학능력시험에서 자주 출제되는 규정들을 수업 내용으로 다루었다. 특히, 수업의 도입부에서 흥미를 유발하기 위해, 혹은 학습 내용을 확인하기 위해 자주 틀리는 맞춤법 사례들을 퀴즈로 구성하여 진행하였다.

한글 맞춤법 수업 시 교사들이 느꼈던 어려움으로 가장 많이 지적되었던 것은 다음 응답 내용에서 보이는 바와 같이 '학습자의 한글

맞춤법 관련 문법적 개념의 부재나 미진한 이해'이었다.

【본-T-01】 한글 맞춤법은 문법의 정수라 할 만큼 문법지식을 많이 압축해 놓은 것이어서 … 어간과 어미, 어근과 접사의 개념을 혼동하는 등 한글 맞춤법 이해에 필요한 사전 지식이 학습자마다 다른 경우가 많습니다. 따라서 수업을 진행함에 있어 앞서 더 많은 개념을 설명해야 한다는 부담감이 조금 있었던 것 같습니다. 학습자들도 많은 문법 개념을 이해해야 해서 벅차하는 느낌이기도 했고요.

【본-T-07】 방대한 내용으로 인한 학습자의 학습 부담이 크며, 암기해야 하는 내용이 많음. 한글 맞춤법을 이론적으로 이해하려면 수준급의 문법적 지식이 필요함.

【본-T-11】 기본적인 문법적 배경지식이 없는 상태의 맞춤법 수업은 단순 암기식 수업이 되고, 학생들은 그 원리를 이해하지 못한 채 금세 잊어버리게 됨.

【본-T-12】 한글 맞춤법 각각에 학습해야 할 문법 요소가 많다는 점. 학습자들 간의 지식의 습득 차이가 큼. 암기시켜야 하는 부담감.

【본-T-13】 한글 맞춤법의 원리에 대한 문법적 근거를 설명하기 위해서 학생들이 문법 용어 등 기본적인 문법 배경지식이 부족하여 이해하기 어려워함.

한글 맞춤법 교육에 대한 교사의 주관적 인식도 조사 결과에서는 다음과 같이 문법 교육 전반에 비해 한글 맞춤법 교육 내용에 대한 주관적 이해도가 높은 측정치를 보였다.

<표 Ⅲ-68> 한글 맞춤법 교육 전반에 대한 교사 인식 조사 결과

2. 한글 맞춤법 교육 내용에 대해 선생님께서 스스로 '안다'라고 생각하는 정도에 체크해 주십시오.			3. 문법 교육 전반의 내용에 대해 선생님께서 스스로 '안다'라고 생각하는 정도에 체크해 주십시오.		
응답 \ 항목	인원	비율	응답 \ 항목	인원	비율
매우 잘 안다	1	4.76%	매우 잘 안다	1	4.76%
잘 아는 편이다	13	16.90%	잘 아는 편이다	11	52.38%
보통이다	7	33.33%	보통이다	9	42.86%
잘 모르는 편이다	0	0%	잘 모르는 편이다	0	0%
전혀 모른다	0	0%	전혀 모른다	0	0%

그러나 다음 응답 내용에서 보이는 바와 같이 교사 스스로 한글 맞춤법 규정에 대해 개념이나 원리에 바탕하여 체계적으로 이해하고 있지 않거나 혼동을 느끼는 점을 고려하였을 때 오개념 형성 요인 분석 시 교사 변인에 대한 고려도 요구된다고 할 수 있다.

【본-T-I-2】지금의 한글 맞춤법은 표음주의 표기와 표의주의 표기가 마구마구 혼재해서, 관련 규정과 예외 규정이 너무 많아요. 예외, 허용 규정 등이 너무 많고, 그러다보니까 가르치는 사람 입장에서는 학교 문법을 따로 구분해서... 마치 국어의 문법이 단일화되지 않은 것처럼 느껴져요. 또, 학생들이 관련된 내용을 스스로 찾아볼 수 있는 자료도 부족하고, 교사도 관련 자료를 가지고 있지 않으니까 뭘 더 찾아보려고 해도 검색해서 찾는 데도 힘이 들었어요.

【본-T-10】조항 자체에 대한 내용도 많아 교사도 헷갈리는 경우가 있습니다.

② 학습자 오개념에 대한 인식

한글 맞춤법 수업에서 학습자들이 이해하기 어려워하는 난개념들

에 대한 응답 결과를 개념별로 정리하면 <표 Ⅲ-69>와 같다. 학습자들이 가장 어려워하는 개념으로 교사들은 사잇소리 현상을 가장 많이 꼽았는데, 그 이유는 현상에 예외가 많으며, 학습자들이 소리와 표기의 관계를 이해하지 못하기 때문이라고 응답하였다. 이 밖에도 용언의 활용, 어미, 형태소, 접사, 조사, 의존 명사, 보조 용언들을 난개념으로 선정하였다.

<표 Ⅲ-69> 학습자의 난개념에 대한 교사 응답

난개념	구체적인 내용	빈도	비율(%)
음운	【본-T-3】 소리의 가장 작은 단위라는 개념에 대한 이해가 부족함. 표기와 혼동함.	1	2.38
사잇소리 현상	① 현상에 예외가 많음. 【본-T-12】 예외 규정 및 논리적으로 설명하기 어려운 규정 【본-T-13】 해당 조건을 충족시키는지 학생들이 파악하기 어려워함. ② 소리와 표기의 관계를 이해하지 못함. 【본-T-10】 발음과 표기 간의 혼동이 많이 있음. 【본-T-18】 소리와 표기에 대한 이해가 부족했기 때문에, 된소리와도 혼동을 하였음.	9	21.43
형태소	① 형태소의 개념을 이해하지 못함. 【본-T-03】 뜻을 가진 가장 작은 말의 단위라는 개념 이해 부족 【본-T-04】 형태소가 정확히 의미하는 바를 모름. ② 형태소를 분석하지 못함. 【본-T-03】 형태소 분석에 어려움을 느낌.	3	7.14
어간	【본-T-01】 어간과 어미의 구분	1	2.38
어미	【본-T-03】 시간, 상과 관련된 어미의 의미 이해 부족 【본-T-17】 어미와 접미사의 구분, 어미와 조사의 구분	4	9.52

어근	【본-T-01】 어근과 접사의 구분	1	2.38
접사	【본-T-01】 어근과 접사의 구분	3	7.14
조사	【본-T-17】 조사와 의존 명사의 구분	3	7.14
의존 명사	【본-T-17】 조사와 의존 명사의 구분	3	7.14
용언의 활용	【본-T-04】 활용이 무슨 뜻인지, 규칙과 불규칙의 기준이 무엇인지 어려워 함. 【본-T-19】 용언의 활용형과 관련한 맞춤법을 가르칠 때, 어간의 기본형에서 출발해야 활용형을 이해할 수 있는데, 많은 학습자들이 기본형을 찾는 데 어려움을 겪음.	5	11.90
본용언	【본-T-12】 본용언과 보조 용언의 띄어쓰기 규칙	2	4.76
보조 용언	【본-T-08】 띄어쓰기를 이해하기 위한 문법적 지식(보조 용언) 부재	3	7.14
단어	【본-T-04】 단어가 정확히 의미하는 바를 모름. 【본-T-13】 단어, 구체적으로 품사를 구별하기 어려워함.	2	7.76
합성어	【본-T-14】 합성어와 파생어 구분	1	2.38
파생어	【본-T-14】 합성어와 파생어 구분	1	2.38

한글 맞춤법 교육 내용과 관련하여 학습자 오개념이 존재한다고 응답한 교사의 비율은 85.71%(18명), 그렇지 않다고 답한 교사의 비율은 9.52%(2명)이었으며, 교사가 파악하고 있는 학습자 오개념은 ‘표기와 소리의 관계를 구분하지 못하는 오개념’, ‘사잇소리 현상의 이해와 조건에 대한 오개념’, ‘음운의 축약 과정에서의 어미 형태에 대한 오개념’, ‘개념어 범주의 구분에 대한 오개념’, ‘띄어쓰기 규정과 관련된 품사에 대한 오개념’, ‘용언의 활용에 대한 오개념’으로 분류할 수 있다. 분류 결과는 <표 Ⅲ-70>과 같다.

<표 Ⅲ-70> 학습자의 오개념에 대한 교사 응답

과학적 개념	오개념의 구체적 양상
표기와 소리의 관계	• 학습자가 소리대로 적는 것과 어법에 맞도록 하는 것 중 소리대로 적는 경향이 있음.
사잇소리 현상	• 된소리되기와 사잇소리 현상의 혼동 • 사이시옷 오류: 뒷태, 순대국 등
음운의 축약	• '학생이였어'와 같이 '-이였-'으로 적는 경우가 있음. 'ㅕ'가 'ㅣ'와 '-어'가 결합한 것임을 인지하지 못하고 용언의 과거형에 '-였-'이 등장하는 몇몇 단어에 착안하여 '여' 자체를 과거시제 선어말 어미로 착각함. • 에요/예요의 구분
개념어 범주의 구분	• 어미와 접사의 혼동 • 어근과 어간의 혼동
띄어쓰기	• 조사와 의존 명사의 혼동
용언의 활용	• 규칙 활용, 불규칙 활용을 잘못 알고 있는 경우 • '담그다', '잠그다'의 활용형을 '담궈', '잠궈'로 많이 씀. • 만듬, 있슴

학습자가 위와 같은 오개념을 가지고 있는 이유에 대해 교사들은 학습자 내부 요인으로는 '학습자의 정확한 문법적 개념의 부재', '표기와 소리의 관계에 대한 인식 부재', 학습자 외부 요인으로는 '한글 맞춤법 조항의 예외 규정', '일상생활에서 잘못된 표현에의 노출'을 주로 응답하였다.

학습자 내부 요인 중 하나인 학습자의 정확한 문법적 개념의 부재와 관련하여, 학습자들이 기저형에 대한 이해가 부족하고, 개념 학습이 제대로 되어 있지 않아 관련 개념들이 뒤섞이기 때문이라는 응답이 있었다. 또, 학습한 문법적 지식과 이론이 실제 언어생활에 반영되지 않기 때문에 학생들은 한글 맞춤법 규정을 암기해야 하는 내용으로 받아들이거나 발음과 맞춤법 간의 괴리가 있을 때 주로 발음대로 적는 경향을 보인다고 답하였다.

【본-T-01】 개념 학습이 제대로 되어 있지 않아 개념들이

섞이기 때문이라고 생각합니다.

【본-T-18】 기저형의 개념에 대한 이해가 부족함.

【본-T-07】 문법적 지식에 대한 심리적 부담감 때문으로 보임. 이전에 학습한 문법적 지식과 이론이 연계되지 않고 암기해야 하는 내용으로 받아들임.

【본-T-I-1】 '달맞이'는 명사 '달'과 동사 '맞다'의 어간인 '맞-'과 접미사 '-이'의 조합으로 이루어지므로 '달마지'라고 쓰면 안 되지만, 학습자가 형태소 분석을 하는 데에도 어려움이 있어 잘못 알고 있을 수 있다고 생각해요. '할게', '할걸'처럼 소리 나는 대로 쓰지 않고 된소리를 표기에 반영하지 않는 현상에 대해서 이해하기 어려워 된소리로 표기하는 경우도 많고요. 즉, 소리 나는 대로 표기함과 어법에 맞도록 표기함이라는 큰 원칙에 대해 많은 예외와 조항을 다 학습하지 못한 상태로는 학습자 스스로 이를 판단하기가 어렵다고 생각됩니다.

【본-T-03】 구조 이해의 오류, 음운 변동에 대한 정확한 교육이 이루어지지 못함. 개념에 대한 이해 부족, 문장의 의미에 대한 단선적 이해, 교과서 오류, 교사의 설명 부실 등

또, 평소의 표기 습관에 근거하여 개념화하려는 경향이 있음도 지적되었다. 이는 후술할 한글 맞춤법 관련 학습자 오개념의 내적 형성 요인에서도 발견되었다.

【본-T-19】 발음과 맞춤법 간에 괴리가 있을 때 주로 발음나는 대로 적으면서 이와 관련한 오개념이 가장 많이 등장하는 것으로 보임. 또한 특정 단어에 적용된 규칙을 그 규칙을 따르지 않는 다른 단어에도 그대로 적용하면서 생기는 오류도 있음.

【본-T-11】 평소 소리 나는 대로 쓰고, 붙여 쓰는 습관 때

문이다.

【본-T-18】 모국어라 무의식 중에 오개념이 형성됨.

이 밖에도 학습자 외적 요인으로는 예외 규정이 많은 한글 맞춤법 조항의 특성과 변화된 언어 환경, 일상생활 내 잘못된 표현들의 노출들이 오개념을 유발하는 요인으로 지적되었다.

【본-T-15】 예외 규정이 많음. 학생들은 수학 공식처럼 명확한 기준으로 적용하는 것을 선호하는데 국어에는 예외 규정이 있어서 학생들의 학습 피로도가 증가함. 그러다 보니 적극적으로 맞춤법에 대한 규정을 탐구하지 않으려고 함.

【본-T-06】 한글 맞춤법 규정을 체계적으로 배운 적이 없으며, 사전 활용 등의 교육이 병행되지 않아서

【본-T-09】 우선 한글 맞춤법에 대한 관심이 부족한 것이 첫 번째 이유라고 생각함. 또한, 인터넷 사용의 급증으로 문법 오개념이 더 심화되었다고 생각함.

【본-T-17】 사이시옷 오류의 예를 들면, '뒷태', '순대국'과 같이 대중매체나 일상생활에서 맞춤법 오류가 있는 단어를 자주 접하면서 오개념이 형성되었다고 생각합니다. 띄어쓰기나, 부사화 역시 마찬가지로, 학습자들이 문법 개념을 확립하기 전에 이미 다양한 외적 상황에서 잘못된 단어들을 접하고 이를 통해 오개념을 형성한 것으로 보입니다.

교사들은 한글 맞춤법 교육에서 학습자 오개념을 고려하는 것이 중요하다고 대체로 생각하고 있음에도 불구하고, 교육적 맥락에서 이를 고려하거나 도입한 경험은 다음과 같이 비교적 낮게 나타났음을 알 수 있다.

<표 Ⅲ-71> 오개념의 존재 여부 및 수업 도입 경험 유무

5. 한글 맞춤법 교육 내용과 관련되어 학습자들의 문법 오개념이 존재한다고 생각하십니까?			9. 교육적 맥락에서 학습자의 오개념을 고려하거나 수업 내용으로 도입하신 경험이 있으십니까?		
항목 / 응답	인원	비율	항목 / 응답	인원	비율
예	18	85.71%	예	10	47.6%
아니오	2	9.52%	아니오	10	47.6%
무응답	1	4.76%	무응답	1	4.76%

특히, 교육적 맥락에서 학습자의 오개념을 고려하거나 수업 내용으로 도입하지 못한 데에 대한 다음과 같은 교사의 응답은 교사들이 학습자 오개념의 구체적인 내용을 사전에 인지한 채로 수업을 진행하거나 수업에 활용할 수 있는 방안에 대한 연구의 필요성을 보여준다.

【본-T-02】 학습자의 오개념을 정확하게 파악하지 못해서. 수업을 진행하는 중에 학습자의 오개념을 알게 되어서.

【본-T-10】 가르쳐야 할 문법 내용이 많다보니 학습자 오개념만을 중심으로 수업 내용을 구성한 적은 없음.

【본-T-17】 내용을 효과적으로 전달하는 것에 더 주목하였지 학생들이 미리 가지고 있을 오개념을 생각해보지 못했었습니다.

【본-T-20】 안 배워서 모르는 경우와 아예 개념이 형성되지 않은 경우를 고려할 수는 있지만, 특정한 개념을 잘못 이해한 경우는 수업 전에 파악하기가 어렵기 때문에 오개념을 고려해 수업한 경험이 없음.

③ 학습자 개념 구성에 대한 인식

한글 맞춤법 교육에서 학습자의 오개념을 고려하였을 때 교수학습이 효과적이라고 응답한 교사는 전체 응답자의 85.71%를 차지했다. 이를 통해 한글 맞춤법 교육에서 교사들은 학습자가 스스로 개념을 구성하는 것이나 학습자가 생성한 오개념에 대한 고려 등에 대해 비교적 관심은 높지만, 학습자 오개념에 대한 인식이나 이해가 미진하여 이를 수업에서 적극적으로 고려하지 못하였음을 알 수 있다.

<표 Ⅲ-72> 한글 맞춤법 교육에서의 학습자 오개념 고려의 효과성

10. 한글 맞춤법 교육에서 학습자 오개념을 고려하는 것이 효과적이라고 생각하십니까?		
항목 / 응답	인원	비율
매우 효과적이다	6	28.57%
약간 효과적이다	12	57.14%
보통이다	2	9.52%
덜 효과적이다	0	0%
전혀 효과적이지 않다	0	0%
무응답	1	4.76%

【본-T-16】 학생들한테 인상에 남아 효과가 클 것 같습니다. 본인이 알고 있던 것이 틀리다고 생각하지 않았던 것으로 교정받으면.

【본-T-17】 (학습자들을 모두 모국어 화자로 가정할 때) 학습자들은 정확한 문법 개념을 배우지 않더라도 어느 정도는 일상생활을 하며 터득한 문법 개념을 지니고 있을 것입니다. 대중매체나 일상 속에 잘못 쓰이는 단어들이나 오개념들을 미리 파악하고, 이에 직간접적으로 학습자들이 오개념을 형성하였을 가능성이 높음을 미리 가정할 수 있습니다. 학습자

의 오개념을 유발하는 요인들을 학습 자료로 활용하여 오개념을 정정하는 수업을 진행할 수도 있고, 오개념을 파악하여 그를 반영하는 수업을 함으로써 학습자 중심 수업을 진행할 수도 있습니다. 이는 학습자들이 일반적으로 '이론'으로만 받아들여 지루하고 어렵게만 여기는 맞춤법 교육을 '실제' 삶으로 연결하여 흥미를 이끄는 데도 도움이 되리라 생각합니다.

【본-T-18】 모국어 학습자이기 때문에 오개념을 알게 되는 것은 학습 동기의 측면에서 중요하지 않을까요? 생활 속에서 자신이 사용하던 잘못된 문법 지식에 근거한 말들을 알게 되고. 물론 오개념을 인식을 잘 시켜야 할 것 같긴 하네요. 오개념 중에 대부분이 잘못 사용하고 있는 것들이면 좋긴 할 것 같아요.

【본-T-19】 자신의 맞춤법 생활을 스스로 돌아보게 한다는 점에서 오개념을 고려해서 가르치는 것이 맞춤법을 교정하는 효과 면에서 좋다고 봄. 다만, '매우 효과적이다'라고 하지 않은 이유는, 간혹 몇몇 학습자가 본인은 가지고 있지 않았던 오개념을 듣고 그럴듯하다고 공감하는 모습을 보이며 더 헷갈린다고 말하는 경우가 있어 이 부분에 대한 효과적인 교수학습 방법에 대해 고민을 해봐야겠다는 생각 때문임.

④ 한글 맞춤법 교육 이상에 대한 인식

한글 맞춤법의 목표, 내용, 방법 등에 대한 교육적 이상(理想)과 관련된 문항에 대한 응답 결과는 다음과 같다.

【본-T-13】

- 목표: 서로 공통된 한글 사용으로 더욱 원활한 의사소통을 이루기 위해서 한글 맞춤법 교육이 필요하다고

생각함.

- 내용: 한글 맞춤법을 위해 단어의 개념에 대한 학습이 잘 이루어져야 할 것임.
- 방법: 한글 맞춤법 교육이 필요한 이유에 대한 교육이 필요할 것이며, 수업은 교사의 강의가 필요하겠지만 이를 더 잘 습득하기 위해 강의 후 학생들 스스로 탐구하는 수업 형태가 이루어져야 한다고 생각함. 또한, 단순히 조항만을 늘어놓는 교과서보다는 그 원리와 실제 우리가 자주 사용하는 실례를 다루어서 학습자가 한글 맞춤법에 더 가깝게 다가갈 수 있게 해주어야 할 것임.

【본-T-18】

- 목표: 실생활에 적용이 가능하여 한글을 제대로 알고 쓸 수 있도록 하는 맞춤법 교육
- 내용: 개념이나 원리를 많은 사례 위주로 학습하게 하고, 맞춤법을 제대로 알고 있어야 하는 상황이나 잘못 사용하게 되는 상황도 제시하여 학습자로 하여금 학습의 타당성을 체감할 수 있도록 하는 구성이 필요하다고 생각함.
- 방법: 멀티미디어를 많이 활용하여 매체를 통해 학습자가 맞춤법이나 문법적 지식을 실생활에서 쉽게 접할 수 있도록 교과서를 구성하여야 한다고 생각한다.

【본-T-20】

- 목표: 정확하게 표기하는 능력을 기르고, 자신이 왜 그렇게 표기하는지 설명할 수 있는 상태
- 내용: 한글 맞춤법의 변천 과정과 해설이 내용으로 포함되어야 함. 단순히 몇 항 규정이 아니라, 규정의 해설까지 내용으로 삼아야 함.
- 방법: 어문 규정집의 순서와 상관없이 학교급별 혹은 학

습자 수준에 맞는 한글 맞춤법의 교수·학습 단계에 대한 합의가 필요함. 그리고 자주 틀리는 맞춤법이 사실은 평소 잘못된 발음에서 비롯된 것이 많으므로, 학년이 올라갈수록 발음과 관계없이 한글 맞춤법 규정만을 수업 내용으로 삼는 것이 요구된다.

요컨대, 교사들은 한글 맞춤법 교육에서 문법 개념의 사전 이해의 필요성에 대해 공감하고 있었으며, 특히 학습자들 간에 문법적 지식 및 개념의 편차가 커 수업 운영에 어려움을 겪고 있었다. 교사들의 상당수가 한글 맞춤법 교육에서 학습자 오개념이 존재한다고 생각하며, 이를 고려하는 것이 중요하다고 대체로 생각하고 있음에도 불구하고, 한글 맞춤법과 관련된 학습자의 오개념을 구체적으로 파악하기 어려워 이를 교육적 맥락에서 고려하거나 도입한 경험은 낮게 나타났다. 한글 맞춤법 수업에서 교사가 파악한 학습자 오개념은 '표기와 소리의 관계를 구분하지 못하는 오개념', '사잇소리 현상의 이해와 조건에 대한 오개념', '음운의 축약 과정에서의 어미 형태에 대한 오개념', '개념어 범주의 구분에 대한 오개념', '띄어쓰기 규정과 관련된 품사에 대한 오개념', '용언의 활용에 대한 오개념' 등이 꼽혔으며, 그 형성 원인으로는 학습자 내적으로 '학습자의 정확한 문법적 개념의 부재', '표기와 소리의 관계에 대한 인식 부재', 학습자 외적으로 '한글 맞춤법 조항의 예외 규정', '일상생활에서 잘못된 표현에의 노출'이 지적되었다. 그러나, 교사 인식 조사 과정에서 교사 스스로도 한글 맞춤법 규정을 꿰뚫는 개념이나 원리에 입각하여 그 구조를 체계적으로 이해하기보다는 표음주의 및 표의주의 표기가 혼재되어있다고 생각하며 조항이나 예외 이해에 어려움을 토로하고 있음을 고려하였을 때 오개념 형성 요인에서의 교사 변인 고려의 필요성도 제기되었다.

3.2. 학습자 내적 요인

(1) 발음에 근거한 표기형 인식

한글 맞춤법과 관련하여 학습자들은 감각적 경험인 자신의 평소 발음에 근거하여 표기형을 선택하였다. 이러한 경향성은 사잇소리 현상, 된소리되기, '一' 탈락, 불규칙 활용 등에서 보다 더 뚜렷하게 드러났는데, 이들은 모두 해당 개념에 대한 학습자의 주관적 인식도가 평균보다 낮았다는 공통점이 있다. 즉, 학습자는 정확하게 체화(體化)되지 못한 개념일수록 자신의 발음에 근거하여 표기형을 인식하였다.

【본-D-030】 사잇소리 현상은 예외가 많고, 평소 (내가) 된소리 발음으로 발음하던 것이 표준 발음법에 맞지 않는 경우가 있어 사이시옷이 들어가는지 안 들어가는지 정확히 모르겠다.

【본-T-19】 발음과 맞춤법 간에 괴리가 있을 때 주로 발음나는 대로 적으면서 이와 관련한 오개념이 가장 많이 등장하는 것으로 보임. 또한 특정 단어에 적용된 규칙을 그 규칙을 따르지 않는 다른 단어에도 그대로 적용하면서 생기는 오류도 있음.

【본-J-023】 된소리되기로 인해 시끌벅적이 말할 때 시끌벅쩍이 되니 그것을 골랐다. 쑥쓰러운도 마찬가지.

【본-J-029】 잠궈. 평소에 그렇게 발음하니까. 모음이 축약됨.

【본-D-048】 엎지러진... 평소 사용하는 발음대로

(2) 표기 단위의 문법 인식

학습자들은 눈에 보이지 않아 관찰하기 어렵거나 쉽게 인지할 수 없는 개념인 음운, 형태소, 문법 현상들을 시각적으로 분별 가능한 표기 단위로서 인식하는 경향을 보였다. 예를 들어, 'ㄴ', 'ㄹ'의 자소로 두음 법칙을 이해하거나, 자소 'ㄲ, ㄸ, ㅃ, ㅆ, ㅉ'로 된소리되기, 사이시옷인 'ㅅ'으로 사잇소리 현상을 인식하는 것이다. 이러한 표기 단위의 문법 인식은 소리의 층위와 표기의 층위를 혼동하는 개념의 범주화 오류로도 이어지게 된다[69].

【본-T-03】 음운이 소리의 가장 작은 단위라는 개념에 대한 이해가 부족함. 표기와 혼동함.
【본-D-058】 된소리되기는 앞말이 ㄱ, ㄷ, ㅂ로 끝나는 경우 다음 말의 ㄱ, ㄷ, ㅂ, ㅈ를 ㄲ, ㄸ, ㅃ, ㅆ로 적는 것.
【본-J-045】 두음 법칙은 ㄹ이 첫 글자로 올 때, ㄴ, ㅇ이 되는 현상
【본-D-059】 두음 법칙은 맨 앞 글자에 ㄴ이 못 오는 것이다.
【본-D-107】 사잇소리 현상은 사이에 ㅅ발음이 덧나는 경우 적용함.
【본-D-056】 사잇소리 현상은 어떠한 단어 표기 시 단어 사이에 ㅅ을 밝히어 적는 경우
【본-D-162】 공기밥은 [공기빱]으로 소리 나서 헷갈렸으나 원형을 밝혀 적어야 한다고 생각
【본-D-159】 형태소는 말의 뜻을 구별해 주는 글자의 최소 단위

69) 이관희(2015)에서는 학습자들이 소리 단위인 음소와 문자 단위인 자소의 개념 구분에 어려움을 겪는 것을 지적하며, 그 원인을 해당 용어의 일상적 의미로서의 사용에서 탐색한 바 있다.

(3) 경험에 의존한 개념화

학습자들은 자신의 누적된 감각적 경험에 의존하여 표기형을 선택하거나 문법 현상을 스스로 재개념화하는 양상을 보이기도 하였다. 모어 화자의 특성상 오랜 기간 국어를 듣고, 말하고, 읽고, 쓰는 과정에서 자연스럽게 오개념이 형성된 것으로 판단된다.

【본-T-18】 모국어라 무의식 중에 오개념이 형성됨.
【본-T-11】 평소 소리 나는 대로 쓰고, 붙여 쓰는 습관 때문이다.
【본-T-17】 사이시옷 오류의 예를 들면, '뒷태', '순대국'과 같이 대중매체나 일상생활에서 맞춤법 오류가 있는 단어를 자주 접하면서 오개념이 형성되었다고 생각합니다. 띄어쓰기나, 부사화 역시 마찬가지로, 학습자들이 문법 개념을 확립하기 전에 이미 다양한 외적 상황에서 잘못된 단어들을 접하고 이를 통해 오개념을 형성한 것으로 보입니다.
【본-D-139】 ㅅ을 쓰지 않으면 어색해서.
【본-D-101】 사잇소리대로 읽혀지는 것들을 고름. 다만, 공기밥은 이 활용형이 익숙해서 고름.
【본-D-149】 문법적 이유는 없다. 그냥 자연스러워 보이는 걸 고름.

이 밖에도 시각화 전략을 사용하여 표기형을 선택하거나 도출하기도 하였으며, 인간의 인지적 속성에 비추어 출현 위치에 기반하여 어근이나 어간, 어미의 문법 개념을 개념화하기도 하였다. 즉, 어근이나 어간, 어미가 출현하는 환경이나 그 속성을 바탕으로 해당 문법 개념을 파악하는 것이 아니라 용례들에서 해당 개념이 출현하는 위치를 단순화하여 스스로 재개념화한 모습을 발견할 수 있었다.

【본-D-036】 책에 '올가미'라고 써 있는 것을 본 것 같다.
【본-D-164】 어근은 체언이나 용언의 앞에 있는 부분. 활용하지 않는 부분. 뛰놀다의 뛰, 놀
【본-J-022】 어간은 단어의 뒷부분이다.
【본-J-022】 어미는 단어의 첫 부분이다.
【본-D-155】 어간은 서술어에서 앞에 있는 것.
【본-J-019】 어미는 단어 뒤에 오는 것.

(4) 개념 체계에 대한 이해 결여

문법 개념에 대한 이해는 해당 개념이 어떠한 체계 속에서, 어떠한 위상을 가지고 위치하는가에 대한 인식에 기반할 때 보다 정교하게 이루어질 수 있다(이관희・조진수, 2015: 126). 다시 말해, 상위 개념에 대한 이해를 바탕으로 문법 개념을 위계적으로 구성된 체계 속에서 탐색하여야 특정 문법 개념에 대한 정합적 이해에 도달할 수 있다는 것이다(이관희・조진수, 2015: 126).

그러나 학습자들은 다음 학생들의 응답 내용에서 보이는 바와 같이 한글 맞춤법의 원리에 내재하는 표음주의와 표의주의의 관계를 전체 구조 속에서 체계적으로 이해하지 못하는 것으로 드러났다.

<표 Ⅲ-73> 표음주의 표기법 및 표의주의 표기법에 대한 학습자 개념 체계 이해 결여 양상

분류	학생 응답 결과
표음주의 표기법	【본-D-039】 발음 나는 대로 어법에 맞지 않더라도 소리대로 쓴다. 【본-J-019】 맞춤법이 틀려도 소리 나는 대로 적는다. 【본-D-023】 소리 나는 대로 연결 지어 적는다. 【본-D-050】 이어적기(연철)
표의주의 표기법	【본-D-040】 어떻게 소리나느냐에 상관없이 규정대로 적는다.

이처럼, 학습자들은 한글 맞춤법 전체 조항을 꿰뚫을 수 있는 표음주의 표기(음소적 원리)와 표의주의 표기(형태적 원리)의 두 원리 간 조화로운 관계를 인식하지 못하고, 표음주의 표기와 표의주의 표기를 서로 대치되는 대립적 관계로 인식하였다. 또, 표음주의를 이어적기(연철)와 표의주의를 끊어적기(분철)와 각각 1:1로 대응시켜 동일한 개념으로 이해하는 것도 개념 체계에 대한 이해의 결여를 보여준다고 할 수 있다.

이 밖에도 어간과 어미, 어근과 접사, 파생어와 합성어와 관련하여 학습자의 개념 체계에 대한 결여된 이해를 발견할 수 있었다. 개념 체계의 미흡한 이해를 보여주는 학습자 오개념은 내용 요소에 따라 <표 Ⅲ-74>와 같이 요목화된다.

<표 Ⅲ-74> 개념 체계에 대한 이해 결여와 관련된 오개념 사례

분류	학생 응답 결과
어간	【본-D-006】 동사 활용 시 활용하지 않는 부분 【본-D-124】 서술어에서 활용되지 않는 것 【본-D-151】 단어의 활용에서 변하지 않는 부분 【본-J-019】 어간은 단어 【본-J-026】 단어의 바뀌지 않는 부분
어미	【본-D-006】 동사 활용 시 활용하는 부분 【본-D-128】 단어의 활용에서 변하는 부분. 【본-J-026】 단어의 바뀌는 부분
어근	【본-D-005】 뜻을 가지고 있는 부분 【본-D-017】 용언에서 뜻을 가지고 있음. 【본-D-056】 용언이 활용될 때 실질적인 의미를 가지고 있는 부분 【본-D-139】 단어+어근 【본-J-006】 어간과 어미가 합해진 것
접사	【본-D-009】 체언에 붙는 것
파생어	【본-D-113】 접사와 단어의 결합 【본-D-134】 어근+어근, 어근+어미 【본-J-025】 어떤 단어에서 다른 품사의 형태로 된 것.
합성어	【본-D-056】 접사가 붙지 않고 형성되는 단어

	【본-D-176】 명사와 명사가 합쳐진 것 【본-J-019】 두 단어가 합쳐진 것.

(5) 개념의 범주화 오류

개념은 사물이나 사건에 대한 심적 표상으로서 우리가 세상을 이해하는 방식이다. 개념을 심적 표상이라고 할 때, 그 표상에는 사물이나 사건에 특징적으로 연합된 모든 정보가 포함되어 있다고 할 수 있다. 반면에 범주는 사람들이 동일 유목에 함께 속한다고 생각하는 다시 말해서 동일 유목으로 사람들이 기억에 저장하고 있는 본보기들의 집합(예컨대 사물, 행위, 상태, 양, 질 등)이라고 할 수 있다(Hampton & Dubois, 1993; 신현정, 2000 재인용).

개념과 범주 간의 구분은 내포(intension)와 외연(extension)에 대응시킬 수 있다. 개념과 범주와의 관계에서 개념은 내포적 측면, 즉 범주화에 사용되는 정보와 범주화가 제공하는 추론에 관여하며, 범주는 대상들을 참조하는 용어의 적용이라는 외연적 측면에 관여한다. 범주의 구성원들은 바로 그 범주의 외연으로서 하나하나의 사례 또는 본보기가 된다. 그러나 범주의 본보기는 그 자체가 특정한 대상을 지칭할 수도 있으며, 또 다른 하위개념/범주가 될 수도 있다(신현정, 2000: 24).

한글 맞춤법과 관련하여 학습자들의 오개념은 작게는 형태소, 어근, 접사, 어간, 어미와 같은 문법 개념들을 인근 문법 개념들과 범주 구분에 실패하거나, 크게는 소리 층위와 표기 층위의 관계를 혼동하여 나타났다.

개념의 범주화 오류를 보여주는 학습자 오개념은 내용 요소에 따라 <표 Ⅲ-75>와 같이 요목화된다.

<표 Ⅲ-75> 개념의 범주화 오류와 관련된 오개념 사례

분류	학생 응답 결과
소리 층위와 표기 층위의 관계	【본-T-10】 발음과 표기 간의 혼동이 많이 있음. 【본-T-18】 소리와 표기에 대한 이해가 부족했기 때문에, 된소리와도 혼동을 하였음.
형태소	【본-D-008】 말의 뜻을 구별할 수 있는 소리의 가장 작은 단위 【본-D-069】 한 번에 발음할 수 있는 말의 최소 단위 【본-D-028】 띄어 읽는 기준 【본-D-062】 음운의 가장 작은 단위 【본-D-074】 9품사, 문장성분 같은 것 【본-D-133】 말을 나누는 가장 작은 단위
어근	【본-D-164】 체언이나 용언의 앞에 있는 부분. 활용하지 않는 부분. 뛰놀다의 뛰, 놀 【본-D-107】 어근과 접사와 같이 쓰이며 어근은 활용 시 대체로 변하지 않는 부분이다. 【본-D-139】 단어+어근 【본-J-006】 어간과 어미가 합해진 것
접사	【본-D-009】 군밤의 군(접두사), 무뢰한의 한(접미사)
어간	【본-D-079】 활용할 때 바뀌는 부분 【본-J-022】 어간은 단어의 뒷부분이다. 【본-D-056】 용언에서 각 뜻을 가지고 있는 부분 【본-J-009】 들어가다의 '들', '가'처럼 의미를 나타냄. 【본-J-019】 어간은 단어
어미	【본-J-022】 어미는 단어의 첫 부분이다. 【본-D-056】 용언의 어근과 결합해 부가적인 의미를 더해주는 부분. 【본-D-164】 어근 뒤에서 활용함.

소리 층위와 표기 층위의 관계에 대한 인식이나 형태소 분석 능력은 한글 맞춤법 이해 및 운용에 기본이 되는 만큼, 인접 문법 개념어들과의 범주 구분을 명료히 해야 할 필요가 있다. 또, 학습자들은 어근과 접사, 어간과 어미와 관련하여 이른바 단어 형성법, 용언의 활용과 같은 해당 개념의 사용 영역을 충분히 고려하지 않거나 품

사에 대한 인식이 모호한 상태에서 해당 개념을 사용하였다. 이에 각 개념의 유목화에 실패하여 개념의 범주화 오류를 보인 것으로 판단된다. 따라서 이들 각 개념을 정치하게 이해하되, 개념들 간의 유동적인 상관성을 이해할 수 있는 교수·학습 내용 및 방법 구안이 요구된다고 할 수 있다.

(6) 문법 개념의 과도한 단순화 및 일반화

인간은 극히 소수의 사례만을 경험한 후 모든 사례에 적용할 수 있는 일반화를 수행(신현정, 2011: 28)해야 한다. 또한 다양한 속성을 가지고 있는 개념을 한 번에 모두 동화시킬 수는 없으므로 점진적으로 표상이 형성되는데 이 중 일부분만이 먼저 의미를 획득하고 나머지 부분은 무시되거나 왜곡되어 인식(박선화, 1998: 167)되는 과정에서 오개념이 발생할 수 있다.

문법 개념의 과도한 단순화 및 일반화를 보여주는 학습자 오개념은 내용 요소에 따라 <표 Ⅲ-76>과 같이 요목화된다.

<표 Ⅲ-76> 개념의 과도한 단순화 및 일반화와 관련된 오개념 사례

분류	학생 응답 결과
표음주의 표기	【본-D-050】 이어적기(연철)
구개음화	【본-J-039】 구개음화는 ㅣ앞에 있는 ㄷ, ㅌ이 ㅈ, ㅊ으로 바뀌어 소리 나는 것이다. 【본-D-145】 구개음화는 모음으로 시작하는 형식형태소가 결합할 때만 나타난다.
두음 법칙	【본-D-165】 ㄴ, ㄹ 등이 음절의 첫소리로 왔을 때 편리한 발음을 위해서 ㅇ으로 변화함. 첫머리에 ㄹ이 오는 것을 꺼리는 것 【본-D-101】 ㄴ이 사라짐. 【본-D-120】 한자어 첫소리 ㄴ이 ㅇ이 되는 것.
사잇소리 현상	【본-D-128】 발음에 ㄴ소리가 덧날 때 표기에 ㅅ을 추가하는 것.

	【본-D-056】 어떠한 단어 표기 시 단어 사이에 ㅅ을 밝히어 적는 경우.
어간	【본-D-063】 활용어에서 다를 제외한 전체
어미	【본-D-014】 다

학습자들은 표음주의 표기를 이어적기(연철)에, 표의주의 표기를 끊어적기(분철)에 1:1로 대응하여 이해하기도 하였다. 표음주의 표기는 단어를 소리 나는 대로 적어야 함을 뜻하나, 이 '소리대로' 적는 것이 한 음절의 종성을 다음 자의 초성으로 내려서 쓰는 이어적기와 절대적 동의 관계를 가지지는 않는다. 그러나 학습자들은 이러한 표음주의와 이어적기(연철)와의 관계에 대한 세밀한 고려 없이 이어적기가 되는 것만을 표음주의 표기로 단순화하는 사고를 보여주었다.

구개음화의 적용 조건과 관련하여 결합되는 형식 형태소에의 고려 없이 'ㄷ, ㅌ'과 모음 'ㅣ'의 결합을 구개음화로 규정하거나, 접미사 '-이'나 '-히'에 대한 고려 없이 모음으로 시작하는 형식 형태소의 결합만을 구개음화로 규정하는 것도 학습자의 단편적 속성의 과도한 일반화를 보여준다고 할 수 있다.

두음 법칙에 있어서는 학습자들은 단순히 'ㄴ'이나 'ㄹ'이 사라지는 것으로 단순화하여 생각하는 경향이 있었으며, 사잇소리 현상을 사이시옷 표기에 국한하여 개념화하기도 하였다. 어간과 어미의 구분에 있어서는 용언에서 '-다'는 어미, '-다'를 제외한 전체를 어간으로 분석함으로써 어간이나 선어말 어미, 연결 어미, 전성 어미 등 어간과 어미가 갖는 다양한 결합 관계를 인식하지 못하고 과도하게 단순화하여 생각하는 것을 발견할 수 있었다.

(7) 일상 언어에 근거한 개념 추론

일상적인 생활을 통해서 비유적으로 사용해 온 단어가 수업 시간에 등장했는데, 그 단어의 과학적 의미가 학습자가 일상생활에서 사

용하는 단어의 의미와 달랐다면, 학습자의 인지 구조에서는 의미를 명확하게 구분 짓지 못하여 의미가 불분명해지거나, 자신이 흔히 사용하던 단어의 의미로 동화해 버리기 쉽다(윤성규 외, 2007: 45). 문법 개념 역시 경계가 명확하지 않은 언어 현상을 하나의 범주로 확증한 결과이기에, 개념을 정의하는 과정에 동원되는 세부 조건이 다층적일뿐더러 비전형적 경우까지도 포함하기 위해 개념의 정의가 대단히 섬세하게 진술되는 경우가 많다(이관희・조진수, 2015).

그러나 일부 학습자들에게서는 이러한 정치한 개념역에 대한 세밀한 고려 없이 일상의 언어나 용어의 축자적 의미에 기반하여 문법 용어를 스스로 재규정하는 모습을 보이기도 하였다. 두음 법칙을 두 개의 음소리에 대한 것[70]으로, 형태소를 '형태'에만 초점화하여 형태를 구분하는 단위나 단어의 형태와 관련된 것으로 범박하게 개념화[71]하거나 합성어 또한 구성 요소에 대한 세밀한 고려 없이 '합성'에만 중점을 두어 이해하는 것[72]이 그 예이다.

3.2. 학습자 외적 요인

(1) 개념의 내적 정합성

'학습'을 학습자가 지속적으로 개념을 형성하고 재구성해 나가는 과정(김호정 외, 2009)이라고 할 때, 개념의 정합성은 학습자들의 올바른 개념 형성의 필수적인 전제가 된다. 본고에서는 제30항과 관련된 사잇소리 현상과 제18항과 관련된 용언의 불규칙 활용을 중심으로 개념 및 조항의 성립 문제에 대해 고찰해 보고자 한다.

---

70) 【본-D-139】 두 개의 음소리
71) 【본-D-139】 형태를 구분하는 가장 작은 단위
【본-J-031】 단어의 형태와 관련된 것
72) 【본-J-039】 두 개 이상의 단어가 합성돼서 각 단어를 이룰 때
【본-J-058】 두 개 합친 것

① 사잇소리 현상

학교 문법에서는 사잇소리 현상으로 경음화와 'ㄴ' 첨가를 포함하고 있다. 그러나 대치의 일종인 합성어의 경음화 현상과 첨가의 하위개념인 'ㄴ' 첨가는 관찰되는 현상의 결과가 상이하여 학습자들은 두 개념을 다시 하나의 범주로 구성하는 것에 어려움을 느낄 수 있다(김다연, 2018: 129). 더불어, 'ㄴ' 첨가 역시 순수한 음운 현상으로서의 'ㄴ' 첨가와 사잇소리 현상으로서의 'ㄴ' 첨가로 세분될 수 있다. 유현경 외(2020: 159)에서는 '솜이불'에서 일어나는 'ㄴ' 첨가(이하 'Ⅰ'로 표시)와 '잇몸'에서 일어나는 'ㄴ' 첨가(이하 'Ⅱ'로 표시)는 다음과 같이 첨가되는 'ㄴ'의 위치, 적용 환경, 의미적 조건 유무, 적용 범위 측면에서 차이를 보이므로 하나의 음운 현상으로 묶는 것이 타당하지 않다고 지적한 바 있다[73].

<표 Ⅲ-77> 'ㄴ' 첨가의 상이한 유형(유현경 외, 2020: 160)

구분	Ⅰ	Ⅱ
첨가되는 'ㄴ'의 위치	후행어의 초성	선행어의 종성
적용 환경	앞말이 자음으로 끝나고 뒷말이 'ㅣ, j'로 시작	앞말이 모음으로 끝나고 뒷말이 비음으로 시작
의미적 조건 유무	없음	앞말과 뒷말이 '시간, 장소, 용도, 기원/소유주'의 의미 관계를 가짐.
적용 범위	합성어, 파생어, 단어와 단어 사이에서 모두 적용	합성어에 국한하여 적용

고등학교 『언어와 매체』 교과서들이 사잇소리 현상에 대해 규정

73) 유현경 외(2020: 161)에서는 사잇소리 현상에 의한 'ㄴ' 첨가는 현행 맞춤법 규정에 따르면 반드시 사이시옷을 표기하게 되어 있지만, 일반적인 'ㄴ' 첨가는 사이시옷 표기와 관련이 없음을 밝히며, 음운론적 성격도 다르고 사이시옷의 표기 유무에서도 뚜렷하게 변별되는 두 가지 현상을 하나로 묶어서 교육하는 것은 실질적 이득이 없음을 지적하고 있다.

하는 바를 비교해 보면 다음과 같다[74].

<표 Ⅲ-78> 교과서별 사잇소리 현상의 범주화 양상

출판사	촛불(류)	봄비(류)	잇몸(류)	솜이불(류)
민현식 외(2018)	○	○	△	○
방민호 외(2018)	○	○	○	○
이관규 외(2018)				○
이삼형 외(2018)		○	○	○
최형용 외(2018)				○

요컨대, <표 Ⅲ-78>에서 드러나듯 교과서 간 사잇소리 현상의 범주화는 순수한 음운 현상에 의한 'ㄴ' 첨가를 사잇소리 현상의 범주에 포함하거나 'ㄴ' 첨가를 사잇소리 현상에서 제외하는 등 상이하게 나타났다. 사잇소리 현상에 대한 과학적 개념이 학습 국면에서 다루어지기 위해서는 학교 문법 내에서도 합의가 필요하다고 할 수 있다.

또한, 교과서 외에도 사이시옷과 관련된 한글 맞춤법 규정 측면에서도 개선이 요구된다고 할 수 있다. 민현식(2012)에 따르면, 사이시옷 규정에도 불구하고 동일 환경의 표기 혼란 있음을 지적하고 있다. 예를 들면, '머리말, 인사말; 존댓말, 혼잣말'은 음운 환경이 같아도 발음차 때문에 표기를 구별하는데 '머리말, 인사말'도 상당수의 사람들이 [머릳말, 인삳말]로 하는 경향 때문에 ㅅ을 적으려는 경향이 나타난다. 또한 사이시옷을 허용하다 보면 '수돗물, 전깃불, 출셋길, 나릿과, 절댓값, 최솟값, 등굣길, 휴갓길, 자줏빛…'처럼 ㅅ을 적을 일이 너무 많아 '굣'과 같은 이상한 표기도 나타난다. 이들은 동음어도 없고 혼란 우려도 없으므로 ㅅ이 없어도 단어 인식에 어려

74) 표에 제시된 사례들은 사잇소리 현상의 하위 범주를 교과서의 사례들 가운데 가장 전형성을 지닌 사례라고 판단한 것들을 선택한 것이다.
· 촛불[초뿔/춛뿔]: 합성 명사에서의 경음화
· 봄비[봄삐]: 합성 명사에서의 경음화
· 잇몸[인몸]: 앞말의 종성에 'ㄴ' 첨가
· 솜이불[솜니불]: 뒷말의 초성에 'ㄴ' 첨가

움이 전혀 없다. 따라서 '냇가-내가'처럼 혼동 우려가 있는 경우를 제외하면 사이시옷을 전면적으로 없애는 방향도 고려하여 개선할 필요가 있다(민현식, 2012: 78).

② 불규칙 활용

용언은 형태적으로 어미와 결합하여 활용을 한다는 특징을 가진다(유현경 외, 2020: 256). 학교 문법에서는 'ㄹ' 탈락과 'ㅡ' 탈락은 활용할 때 기본 형태가 달라지더라도 그 변화의 규칙성이 담보되므로 규칙 활용으로 간주하고 있다. 즉, 어간이나 어미의 모습이 달라진다 해도 그 현상을 일정한 규칙으로 설명할 수 있으면 규칙 활용(고영근・구본관, 2018: 110)으로 규정하는 것이다.

불규칙 활용[75]을 둘러싼 개념 정의상의 불투명성은 학문 문법의 개념 형성 과정에서도 발견된다(이관희・조진수, 2015: 122). 민현식(1991: 121-127)에 따르면, 전통 문법에서는 'ㅡ' 불규칙과 'ㄹ' 불규칙을 설정했지만, 이희승(1949)에 와서 'ㅡ' 불규칙 설정의 불필요성이 제기되었고 안병희(1965), 김차균(1971)에 의해 'ㄹ' 불규칙의 부당성도 제기되면서 차츰 학교 문법에서도 이러한 견해가 수용되었다(이관희・조진수, 2015: 122). 민현식(1991: 130)에서는 이를 '어형 변화표상 계열적 관계에 따라 단일 형태 유지 여부의 기준에 따르는 전통적 태도'와 '음운 배합상의 자동적 교체와 비자동적 교체에 따른 기준으로 보는 생성 이론적 태도'로 구분하고 각각을 '계열적 관계 이론', '교체의 자동성 이론'으로 설명한다(이관희・조진수, 2015: 123).

불규칙 활용의 개념이 전자에서 후자로 바뀌어 가는 것은 일종의 패러다임 전환으로 볼 수 있고, 이는 전통적 태도가 내포하던 역사

75) 이선웅 외(2015: 79)에서는 용언의 불규칙 활용에 대해 활용할 때 어간 혹은 어미의 형태가 한국어의 일반적인 음운 규칙에서 벗어나 바뀌는 것으로 정의한 바 있다.

적 오개념(historical misconception)이 해소되는 과정으로도 이해할 수 있다(이관희・조진수, 2015: 123). 이러한 불규칙 활용의 개념 변화는 학교 문법과 한글 맞춤법 조항과의 괴리를 불러일으키기도 하였다.

학교 문법에서는 다음 표와 같이 'ㄹ' 탈락과 'ㅡ' 탈락을 규칙 활용의 예로 범주화하여 어간에서 일어나는 'ㅅ', 'ㄷ', 'ㅂ', '르', '우' 불규칙 활용, 어미에서 일어나는 '여', '러' 불규칙 활용, 어간과 어미에서 일어나는 'ㅎ' 불규칙 활용과 그 범주를 구분하고 있다.

<표 Ⅲ-79> 교과서별 규칙 활용(탈락)의 범주화 양상

출판사	규칙 활용(탈락)	
	'ㄹ' 탈락	'ㅡ' 탈락
민현식 외(2018)	○	○
방민호 외(2018)	○	○
이관규 외(2018)	○	○
이삼형 외(2018)	○	○
최형용 외(2018)	○	○

<표 Ⅲ-80> 교과서별 불규칙 활용의 범주화 양상

출판사	어간 불규칙					어미 불규칙		어간어미 불규칙
	ㅅ	ㄷ	ㅂ	르	우	여	러	ㅎ
민현식 외(2018)	○	○	○	○	○	○	○	○
방민호 외(2018)	○	○	○	○	○	○	○	○
이관규 외(2018)	○	○	○			○	○	○
이삼형 외(2018)								
최형용 외(2018)								

그러나, 한글 맞춤법 제18항에서는 다음과 같이 'ㄹ' 탈락과 'ㅡ' 탈락을 기타 용언의 불규칙 활용과 같은 조항에서 다루고 있어, 학교 문법과 불규칙 활용에 대한 개념의 차이가 발생하였다.

(8) 한글 맞춤법 제18항

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

1. 어간의 끝 'ㄹ'이 줄어질 적

갈다: 가니 간 갑니다 가시다 가오[76]

[붙임] 다음과 같은 말에서도 'ㄹ'이 준대로 적는다.

마지못하다 마지않다 (하)다마다 (하)자마자

2. 어간의 끝 'ㅅ'이 줄어질 적

긋다: 그어 그으니 그었다

3. 어간의 끝 'ㅎ'이 줄어질 적

그렇다: 그러니 그럴 그러면 그러오

4. 어간의 끝 'ㅜ, ㅡ'가 줄어질 적

푸다: 퍼 펐다 | 뜨다: 떠 떴다

5. 어간의 끝 'ㄷ'이 'ㄹ'로 바뀔 적

걷다[步]: 걸어 걸으니 걸었다

6. 어간의 끝 'ㅂ'이 'ㅜ'로 바뀔 적

깁다: 기워 기우니 기웠다

다만, '돕-, 곱-'과 같은 단음절 어간에 어미 '-아'가 결합되어 '와'로 소리 나는 것은 '-와'로 적는다.

---

76) 이하 용례는 각 항의 대표적인 사례 한 개만 수록하였다.

돕다[助]: 도와 도와서 도와도 도왔다

7. ‘하다’의 활용에서 어미 ‘-아’가 ‘-여’로 바뀔 적

하다: 하여 하여서 하여도 하여라 하였다

8. 어간의 끝음절 ‘르’ 뒤에 오는 어미 ‘-어’가 ‘-러’로 바뀔 적

이르다[至]: 이르러 이르렀다

9. 어간의 끝음절 ‘르’의 ‘ㅡ’가 줄고, 그 뒤에 오는 어미 ‘-아/-어’가 ‘-라/-러’로 바뀔 적

가르다: 갈라 갈랐다 | 부르다: 불러 불렀다

이에, 용언의 불규칙 활용에 대한 과학적 개념이 교수·학습 국면에서 정치하게 다루어지기 위해서는 학교 문법과 규범과의 소통과 합의가 요구된다.

(2) 교사의 오개념

교사의 오개념은 좁게는 국어과 내용 지식에 대해 교사가 가지고 있는 개념적 인식을 의미하지만, 넓게는 교사가 국어과 개념을 수업하는 과정에서 동원하는 설명이나 모형, 사례, 비유 등을 통해 결과적으로 발현, 표상되는 인식 전체를 통칭할 수 있다(김호정 외, 2009)[77].

즉, 교사가 수업 시간에 제시한 개념과 관련된 설명이나 교수-학습 활동이 이미 모종의 오개념을 내포하고 있을 수 있으며, 학습자에게 전체적인 체계나 구조와 엮어서 개념을 제시하여 이해시키는 것이 아니라 교사의 선택적 또는 선별적 제시를 통해 교수·학습이

77) 김호정 외(2009: 211)에서는 국어 교사는 역시 한 개인으로서 국어과 내용 지식에 대한 오개념을 가질 수 있고, 교수·학습 과정에서 학습자의 오개념 형성에 영향을 미칠 수 있다고 지적한 바 있다.

이루어지는 데서 학습자의 오개념을 유발할 가능성을 지니는 것이다.

주지하다시피, 한글 맞춤법은 그 자체가 체계적인 이론을 바탕으로 만들어졌기 때문에 원리를 중심으로 이해하는 것이 가능하다. 특히, 현행 한글 맞춤법 교육의 가장 큰 문제점 중 하나로 맹목적인 암기식 교수가 지적됨을 감안할 때, 한글 맞춤법의 원리를 가르치는 것이 그 파급의 효과성을 고려하여 하나의 대안이 될 수 있을 것이다. 다만, 한글 맞춤법의 원리에 대한 설명을 제대로 이해하기 위해서는 이른바 한글 맞춤법 규정에 언급된 용어, 즉, 문법 개념에 대한 정확한 이해가 선행되어야 한다.

본고의 학습자 오개념의 형성 요인을 추적하기 위한 교사 대상 면담을 통해 교사 또한 한글 맞춤법에 대해 그 원리와 개념을 토대로 한 이해를 구축하고 있지 못함을 확인할 수 있었다.

> 【본-T-I-2】 지금의 한글 맞춤법은 표음주의 표기와 표의주의 표기가 마구마구 혼재해서, 관련 규정과 예외 규정이 너무 많아요. 예외, 허용 규정 등이 너무 많고, 그러다보니까 가르치는 사람 입장에서는 학교 문법을 따로 구분해서... 마치 국어의 문법이 단일화되지 않은 것처럼 느껴져요. 또, 학생들이 관련된 내용을 스스로 찾아볼 수 있는 자료도 부족하고, 교사도 관련 자료를 가지고 있지 않으니까 뭘 더 찾아보려고 해도 검색해서 찾는 데도 힘이 들었어요.
>
> 【본-T-I-1】 ‘달맞이’는 명사 ‘달’과 동사 ‘맞다’의 어간인 ‘맞-’과 접미사 ‘-이’의 조합으로 이루어지므로 ‘달마지’라고 쓰면 안 되지만, 학습자가 형태소 분석을 하는 데에도 어려움이 있어 잘못 알고 있을 수 있다고 생각해요. ‘할게’, ‘할걸’처럼 소리 나는 대로 쓰지 않고 된소리를 표기에 반영하지 않는 현상에 대해서 이해하기 어려워 된소리로 표기하는 경우도 많고요. 즉, 소리 나는 대로 표기함과 어법에 맞도록

표기함이라는 큰 원칙에 대해 많은 예외와 조항을 다 학습하지 못한 상태로는 학습자 스스로 이를 판단하기가 어렵다고 생각됩니다.

【본-T-10】 조항 자체에 대한 내용도 많아 교사도 헷갈리는 경우가 있습니다.

면담을 통해 교사는 한글 맞춤법 조항이 표음주의 표기와 표의주의 표기가 단일화되지 않은 채 혼재되어 있다고 생각하고 있음을 파악할 수 있었다. 또, 음운론적, 형태통사론적, 의미론적 규칙과 관련하여 '규칙성(規則性)'과 '생산성(生産性)'의 기준으로 원형을 밝히어 적는 경우와 밝히어 적지 않는 경우를 구분할 수 있지만, 이에 대한 체계적인 인식 없이 개별 단어 차원에서 한글 맞춤법의 규정에 대한 이해를 이끌어내고 있음을 알 수 있었다.

문법 교사는 학습자의 문법 경험을 추동하는 결정적인 경로이자 전체 문법 교육의 질을 좌우하는 핵심 요인(이관희・조진수, 2015: 108)이 되므로 한글 맞춤법에 대한 교사의 이러한 단절적 인식은 학습자의 한글 맞춤법 관련 오개념 형성에도 영향을 미칠 수 있다.

한글 맞춤법 체계 및 개념에 대한 결여된 이해는 교수・학습 방법적 측면에서는 교사의 교수・학습 진행 순서, 학습 내용 설명 방법 등에 따라, 교수・학습 도구적 측면에서는 교사가 사용하는 교수・학습 자료나 자료의 선정 및 제작 기준에 따라 드러나기도 하였다.

【본-T-I-1】 한글 맞춤법만 따로 제대로 교육해 본 적은 없는 것 같아요. 그냥 일상생활에서 틀리기 쉬운 맞춤법들을 조사해서 올바른 사용법 바로 잡기 정도?

【본-T-I-2】 교과서는 그저 참고 자료이고, 문제집을 재구성해서 사용해요. 교과서는 예시가 많이 없어서요, 나오는 것들이 뻔하거든요. <보기>로 한글 맞춤법 조항이 노출된 수능 문제를 짜깁기해서 유인물로 나누어 준 다음, 각 조항

내용을 같이 읽어보고 관련된 사례를 찾으면서 왜 되는지, 왜 안 되는지 설명하며 문제 풀이를 돕고 있어요.

요컨대, 한글 맞춤법 교육과 관련하여 교사들은 한글 맞춤법의 원리, 그리고 원리의 이해에 전제되는 문법 개념의 구축에 대한 세밀한 고려 없이 개별적인 조항들의 단편적 구성을 통해 접근해 왔음을 파악할 수 있다. 때문에 한글 맞춤법 교육과 관련하여 교수·학습 내용 및 방법 차원에서 조직화된 자료 제공이 요구된다고 할 수 있다.

(3) 교과서 표상 차원

교과서는 교육과정-교과서-수업으로 연결되는 지식의 교수학적 변환(PCK) 과정의 주요한 산물 중 하나이므로, 교과서의 내용과 형식 또한 학습자의 오개념을 초래할 수 있다. 김호정 외(2009: 211)에서는 국어과 교과서를 포함한 모든 교과의 교과서는 주요 개념을 표상하고 기술하는 과정에서 오개념을 담고 있을 수 있다고 지적하였는데, 이는 교과 개념이 교육과정과 교과서를 거쳐 학습자에게 전달되는 과정에서 본질적으로 변화를 수반할 수밖에 없으며, 이러한 소통 체계 안에서 모종의 오개념을 표상할 가능성을 전제하는 것이다[78].

남가영(2013)에서는 학습자의 오개념을 초래할 수 있는 교과서 요인으로 지식의 폭과 깊이, 지식의 설명 방식, 언어 자료의 선택, 지식 구성의 방식의 4가지를 분석한 바 있다. 이에 본고도 남가영(2013)의 구성 요소를 연역적인 틀로 참고하여 한글 맞춤법 교육과

78) 관련하여 브루소(Brousseau, G., 1997)는 지식은 교수학적 변환 과정에서 필연적으로 파손되기 마련이나 파손 결과가 학습자의 오개념 형성에 영향을 미칠 수 있다는 점에서, 지식을 교수·학습에 적절하게 변형하면서 동시에 변형 과정에서 오히려 학습자의 오개념을 초래하는 일이 없도록 면밀히 변형 과정을 점검하고 모니터링할 필요가 있다(남가영, 2013: 10)고 설명하였다.

관련하여 교과서에서 두드러지는 오개념 형성 요인을 탐색하고자 한다.

① 지식의 폭과 깊이

현행 검인정 교과서 체제하에서는, 동일한 교수·학습 내용이라 하더라도 교과서마다 그 내용을 다루는 지식의 폭과 깊이에 편차가 유발된다. 내용을 깊이 있게 다룰 경우, 다루는 내용의 난도 및 언어 자료의 복잡성에 따라 오개념이 파생될 여지가 존재하나, 내용을 소략하게 다룰 경우 역시 오개념을 파생할 수 있다(남가영, 2013: 8). 지식을 소략하게 다루거나 상세한 설명을 제시하지 않을 경우 지식의 기술 자체에는 오류가 없을지라도 충분한 설명이 제시되지 못해 오개념이 파생될 여지가 존재하기 때문이다(남가영, 2013: 8).

2015 개정 교육과정에 따른 총 5종의『언어와 매체』 교과서의 국어의 규범 단원의 분량을 분석한 결과, 소단원 전체가 할당된 교과서부터 소단원 중 두 개의 장 중 하나가 배정된 교과서까지 교과서에서 다루고 있는 지식의 폭과 깊이에 물리적인 차이가 나타났다.

<표 Ⅲ-81> 『언어와 매체』 교과서 내 국어의 규범 단원 분량

대단원의 세 개 소단원 중 하나가 할애된 교과서(부록에 한글 맞춤법, 표준어 규정 주요 조항 수록)	1종
대단원의 두 개 소단원의 두 개의 장 중 하나가 할애된 교과서(1종은 부록 수록 없음/1종은 부록에 한글 맞춤법, 표준어 규정, 국어의 로마자 표기법 주요 조항 수록)	2종
대단원의 네 개의 소단원 중 하나가 할애된 교과서(부록 수록 없음)	1종
대단원의 두 개의 소단원 중 하나가 할애된 교과서(부록에 외래어 표기법과 국어의 로마자 표기법만 수록)	1종

이상과 같은 교과서에 할당된 한글 맞춤법 교수·학습 내용의 물

리적인 차이는 교과서에서 실제로 다루고 있는 한글 맞춤법 관련 내용의 편차를 초래하기도 한다. 대표적으로 편차를 보이는 내용들은 한글 맞춤법 총칙 제1항에 대한 내용과 제15항에 대한 내용이었다.

내용이 다루어지는 방식에 있어서도 본문에서 직접 설명되어 있는 경우, 날개 부분에서 간략한 소개에 그치는 경우, 학습 활동을 통해서 다루어지는 경우 등 다양한 양상을 띠고 있다. 또, 부록에 관련된 국어 규범의 수록 여부와 범위에 있어서도 차이가 드러났다.

한편, 전체 교과서 단원 구성에서의 한글 맞춤법 단원의 위계 또한 문법 개념과 한글 맞춤법의 연관을 드러낼 수 있다는 점에서 주목할 만하다.

<표 Ⅲ-82> 『언어와 매체』 교과서 내 국어의 규범 단원 위계

구분	단원 구성
민현식 외(2018)	Ⅲ. 국어의 규범과 매체 언어의 성찰 1. 국어의 음운과 표준 발음 2. 국어 규범과 국어 생활 (1) 한글 맞춤법과 표준어 규정 (2) 외래어 표기법과 국어의 로마자 표기법 3. 매체 언어의 영향과 성찰
방민호 외(2018)	Ⅳ. 국어 자료의 탐구 1. 국어의 여러 가지 모습 2. 국어의 규범 (1) 한글 맞춤법과 표준어 규정 (2) 외래어 표기법과 국어의 로마자 표기법
이관규 외(2018)	Ⅲ. 단어와 음운의 탐구 및 활용 1. 단어의 분류와 특성 2. 단어의 짜임과 의미 3. 음운 체계와 음운 변동 4. 국어 규범과 국어생활
이삼형 외(2018)	Ⅳ. 국어의 역사와 문화 1. 국어의 역사

	2. 국어 생활과 문화 (2) 국어 규범과 국어 생활의 성찰
최형용 외(2018)	Ⅳ. 생활 속 언어와 매체 1. 국어와 삶 (1) 국어의 규범 2. 매체와 삶

방민호 외(2018), 이삼형 외(2018), 최형용 외(2018)의 교과서에서는 한글 맞춤법 단원이 주로 마지막 단원에 배치됨으로써 음운, 단어, 문장과 관련된 문법 개념을 다룬 단원들과 유리되어 분포하였다. 따라서, 학습자들이 자신들이 구성한 문법적 개념을 한글 맞춤법에 스스로 적용할 수 있는 실천적 기회를 지연 또는 상실하게 될 수밖에 없다. 반면, 민현식 외(2018), 이관규 외(2018)의 교과서는 음운 체계 및 음운 변동에 대한 소단원 학습 후 연이어 한글 맞춤법을 교수·학습할 수 있도록 배치함으로써 학습자들이 형성한 개념의 파지를 돕고 있다고 할 수 있다.

② 지식의 설명 방식

지식의 설명 순서나 설명 방식 등에 따라서 학습자 머릿속에 해당 지식과 관련한 모종의 개념이 구성되므로 교과서에서 지식을 설명하는 방식은 학습자의 오개념 형성에 영향을 끼칠 수 있다. 한글 맞춤법 단원 및 한글 맞춤법과 관련된 내용 단원을 살핀 결과 학습자에게 오개념을 형성할 수 있는 교과서 내 지식 설명 방식을 유형화하면 주요 개념에 관해 불명료하거나 부분적 설명만을 제시하는 경우와 주요 개념에 관해 일치하지 않는 설명을 제시하는 경우로 나눌 수 있다.

주요 개념에 대해 불명료하거나 부분적 설명만을 제시하는 경우의 사례는 다음과 같다.

"<한글 맞춤법> 제1장 총칙 제1항을 살펴보면 한글은 말소리를 그대로 기호로 나타낸 표음 문자이므로 소리대로 적는 것을 기본 원칙으로 하면서, 어법에 맞도록 적는다는 또 하나의 원칙을 덧붙이고 있다. … 이러한 문제를 해결하기 위해 '어법에 맞도록'이라는 원칙을 추가하여 같은 말을 동일한 형태로 적어 단어의 뜻을 쉽게 파악할 수 있도록 규정하고 있는 것이다."(방민호 외, 2018)(밑줄 연구자)

한글 맞춤법 제1장 총칙 제1항의 '어법에 맞도록 함'이란 위에서 인용된 부분의 기술된 바와 같이 하나의 개념을 나타내는 말을 하나의 형태로 고정하여 적는 것을 뜻한다. 이는 곧, 뜻을 파악하기 쉽도록 각 형태소의 기본형을 밝혀 끊어 적는다는 것을 의미하기도 한다. 또, 국민[궁민], 접시[접씨]와 같이 보편적인 음운 현상으로 이해할 수 있는 것들 역시 어법에 맞도록 적게 하고 있으나, 이러한 현상에 대한 기술이 부족하여 한글 맞춤법의 원리에 대해 학습자들이 제한된 인식을 하도록 하고 있다.

"1. 소리에 관한 것: 한글 맞춤법에서는 '어깨[어깨], 잔뜩[잔뜩]'처럼 한 단어 안에서 뚜렷한 까닭 없이 나는 된소리는 다음 음절의 첫소리를 된소리로 적으며…"(민현식 외, 2018)(밑줄 연구자)

이상에서 기술된 내용은 한글 맞춤법 제5항 된소리되기 표기와 관련된 조항이다. 그러나 '한 단어 안에서 뚜렷한 까닭 없이'의 구체적 의미가 드러나지 않아 학습자들은 해당 내용의 이해에 모호함을 가질 수밖에 없다. 이로써 일부 학습자는 모음이나 울림소리 뒤에서 된소리되기가 일어난다고 오개념을 형성하기도 한다[79].

79) 【본-D-009】 울림소리(모음이나 ㅁ, ㄴ, ㅇ, ㄹ) 사이에서 된소리되기가 일어난다.

"동사 어간 '막-'에 접미사 '-애'가 결합한 명사 '마개'는 소리대로 적은 말이다. 일반적으로 널리 결합하는 접미사 '-이'나 '-(으)ㅁ'이 붙어 명사로 된 말들은 '놀이, 믿음'처럼 그 어간의 원형을 밝히어 적는다. 그러나 어간에 '-이'나 '-(으)ㅁ' 이외의 모음으로 시작되는 접미사가 붙어 다른 품사로 바뀐 것들은 '마개'처럼 그 어간의 원형을 밝히어 적지 않는다."(최형용 외, 2018)

한글 맞춤법 제19항과 관련된 본문의 설명 내용이다. 한글 맞춤법 제19항의 전체 내용에 대한 소개 없이, 인용한 일부 내용만 교과서에서 기술함으로써, "어간에 '이'나 '음'이 붙어서 명사로 바뀐 것이라도 그 어간의 뜻과 멀어진 것은 원형을 밝히어 적지 않는다."라는 내용 진술이 누락되어 해당 조항에 대한 학습자의 완전한 이해를 해치고 있음을 알 수 있다[80]. 또, 해당 교과서에서는 한글 맞춤법 조항의 소개가 아닌 관련 내용을 본문에서 설명하고 있음에 착안할 때, '어간'과 '접사'의 관계에 대해 보다 소상한 보충 설명이 요구됨을 학습자 면담 내용으로부터 도출할 수 있었다[81].

한편, 이관규 외(2018)에서는 국어 규범을 지키는 정확한 국어생활의 교수·학습 요소로 한글 맞춤법의 원리나 주요 조항에 대한 설명보다 띄어쓰기와 문장 부호에 대해 주로 서술하고 있어, 다른 교과서의 소단원 학습 내용과 차이가 있다.

---

80) 【본-J-023】 노름은 말하는 것을 그대로 쓴 것이므로 놀음으로 골랐다.
【본-J-026】 제19항 관련. '-음'이 붙어서 명사가 되므로 원형 '놀'로 표기.

81) 【본-J-I-2】 어간 친구는 어미, 어근 친구는 접사라고 배웠어요. 용언이 활용할 때는 어간, 어미를 쓰고, 어근, 접사는 파생어나 합성어처럼 어떤 단어가 만들어질 때 쓰는 거요. … 근데, 제가 이해가 안 가는 조항은 19항이에요. 어근이랑 접사가 세트 아닌가요? 근데 왜 어간에 접사가 붙는다고 되어 있죠? 오타인가요?

"다만, 조사는 앞말과 종속적 관계에 있으므로 '손수건과', '민소매를', '가방에', '가방에다'처럼 앞말에 붙여 쓴다. 그리고 어미나 접사는 단어가 아니므로 띄어쓰기를 하지 않는다."(이관규 외, 2018)

종속적 관계란, 실질 형태소인 체언, 어근 등에 문법 형태소인 조사, 접미사, 어미 등이 결합하는 관계(이선웅 외, 2015: 49)를 말한다. 그러나 이관규 외(2018)에서의 진술 내용으로는 마치 조사만이 종속적 관계에 있는 것처럼 읽힌다. 때문에 교과서 설명의 전후 맥락이나 날개 부분에서 조사가 가진 단어의 특성이나 조사, 접사, 어미와의 변별점에 대한 추가 설명이 요구된다.

둘째, 주요 개념에 대해 일치하지 않는 설명을 제시하는 경우이다.

"2. 형태에 관한 것: '갈다-가니', '긋다-그어'처럼 용언이 활용할 때 어간이나 어미가 원칙에서 벗어나면 벗어나는 대로 적으며…"(민현식 외, 2018)(밑줄 연구자)

본 내용은 한글 맞춤법 제18항과 관련된 설명이다. 위 설명에서는 조항에 수록된 바와 같이 'ㄹ' 탈락이 마치 불규칙 활용의 하나로서 다루어져 학습자로 하여금 혼동을 유발할 수 있다.

그러나, 같은 교과서의 '용언의 활용'에 대한 다음과 같은 날개 부분의 설명은 학습자가 잘못 형성할 수 있는 개념을 미연에 방지할 수 있는 역할을 하고 있다.

"'들다'의 활용형 '들고, 드니, 드느냐'에서 볼 수 있듯이 '-니', '-느냐'와 결합할 때 어간의 'ㄹ'이 탈락하지만 이러한 현상이 음절의 끝에 'ㄹ'이 있는 동사에 예외 없이 나타나므로 'ㄹ' 탈락은 불규칙 활용으로 보지 않는다."(민현식 외,

2018)

반면, 동일한 용언의 활용에 대한 설명이더라도 다음과 같은 기술은 여전히 ‘ㄹ’ 탈락과 ‘ㅡ’ 탈락의 어간이나 어미의 기본 형태가 달라지는 경우에 대한 설명이 불충분하여 학습자의 오개념을 형성할 가능성이 있음에 주의하여야 한다.

> “용언의 형태가 변화하는 것을 활용이라고 한다. ‘읽다’는 ‘읽고, 읽으면, 읽는다, 읽으니’와 같이 활용을 하는데, 이때 ‘읽-’처럼 형태가 변하지 않는 부분을 어간이라고 하고, ‘-고’, ‘-으면’, ‘-는다’, ‘-으니’처럼 뒤에서 형태가 변하는 부분을 어미라고 한다. ‘걷다’의 활용형 ‘걸어’, ‘이르다(至)’의 활용형 ‘이르러’와 같이 용언이 활용할 때 어간이나 어미의 기본 형태가 달라지는 경우가 있다. 이와 같은 활용은 일정한 규칙으로 설명할 수 없는데, 이를 불규칙 활용이라고 한다.” (방민호 외, 2018)

③ 언어 자료의 선택

문법 지식에 대한 설명은 개념에 대한 규정뿐만 아니라 언어 자료의 실제 분석을 통해 이루어진다는 점에서, 어떠한 언어 자료를 택하는가 하는 문제는 문법지식에 대한 설명력을 담보하는 데 있어 매우 중요하다. 이런 점에서 적절하지 않은 언어 자료를 택할 경우, 결과적으로 학습자들이 해당 개념에 대한 혼란을 겪거나 잘못된 인식을 갖게 될 여지가 존재한다(남가영, 2013: 16).

현행 한글 맞춤법 수업 및 공부의 문제점과 그 이유 및 개선 방안에 대한 학습자들의 다음과 같은 응답 내용은 교과서에 실린 언어 자료가 보다 더 실제성을 확보해야 할 필요성을 보여준다.

【본-D-019】 현실에 적용하기보다 시험을 보기 위해 하는 느낌이다. 실용적인 것 위주로 알려줬으면 좋겠다.

【본-D-028】 실제 생활에서 사용하는 말들과 배우는 내용 사이의 괴리, 지나치게 많은 예외와 다만 규정

【본-D-089】 실생활에서 정말로 많이 사용하는 것을 배우는 수업이 필요하다고 생각한다.

【본-D-090】 실생활까지 이어지는 적용이 잘 안 된다. 그러다보니 실제로 말할 때는 수업 시간에 배웠던 내용보다 내 감과 이전 경험에 비추어 보고 말하는 경우가 더 많음.

【본-D-118】 애들이 평소 쓰는 단어가 아니다 보니까 실제 말할 때 적용이 잘 안 되는 것 같다. “하늘이 참 푸르르구나!”하고 말하는 애들은 없다. 실제 많이 접할 법한 예시를 많이 제시하면 좋겠다.

【본-D-145】 공부하는 예문이 실생활에서 자주 사용하는 예문이 아니라서 학생들이 실생활에 적용하기 어렵다. 마소, 밭이랑 등의 단어는 학생들이 주로 쓰지 않는 단어임. 실생활에서 학생들이 자주 쓰는 단어를 예문으로 추가하면 좋겠다.

교수・학습 자료 측면에서의 언어 자료의 확보 외에도 교수・학습 방법이나 평가의 측면에서도 실제성을 갖출 수 있으므로 보다 적극적이고 다양한 개선 노력이 요구된다.

【본-D-132】 굳이 이렇게 시험을 보며 치는 것이 아닌, 창의적 글쓰기 활용을 통해 문맥, 문법 등을 틀려보기도 하며 보완하는 방법

【본-D-149】 개념과 실생활에서 쓰이는 것의 간극이 큼. 이론적 내용에서 배우는 예시는 지극히 그 개념을 위해 최적화되어 있음. 그러나 실생활에는 예외가 많고 해당 항목이

어디에 적용되는지 모호함. 개념의 간략한 설명과 글을 쓰는 데 실제 적용되는 내용을 적용학습으로 진행했으면 함. 글을 직접 써보며 어떻게 활용되는지 알아봤으면 좋겠음.

또, 다음 학생 응답 내용에서도 도출할 수 있듯, 난이도 측면에서도 언어 자료의 보완이 요구됨을 확인할 수 있다.

【본-D-154】어근이나 어미, 접사가 헷갈리는데 교재에 제대로 명시되어 있지 않아 이 단어가 왜 합성어인지, 파생어인지 이해하기 어렵다. 가르치는(책의) 입장에서 보는 학생들의 실력과 실제 학생들의 실력(어휘력) 간에 차이가 커서. 무작정 암기하기보다는 사례에 적용하여 연습하고 사전찾기 교육이나 어휘집(접사 사전)이 보편화되었으면 좋겠다.

④ 지식 구성의 방식

교과서마다 지식을 구성하는 방식이 다양한데, 남가영(2013)에서는 다음과 같이 문법 단원에서 확인되는 주된 지식 구성 방식을 정리하고 있다.

- 방식 1: 개념 설명과 언어 자료 분석 시범을 통한 지식 구성-자료 분석 활동을 통한 지식 확장
- 방식 2: 언어 자료 분석을 통해 지식 도출-개념 정리를 통한 지식 확정
- 방식 3: 이야기를 통한 지식 구성-개념 정리를 통한 지식 확정-자료 분석 활동을 통한 지식 확장

한글 맞춤법 단원에서의 지식 구성 방식을 검토한 결과, 주로 연역식 방법인 ‘방식 1’과 귀납식 방법인 ‘방식 2’에 편재(遍在)하여 있

는 것을 확인할 수 있었다.

본고에서는 학습자의 오개념 형성의 가능성이 있는 사례만을 선별하여 살피도록 한다.

이관규 외(2018)에서는 방식 1을 사용하여 사잇소리 현상 및 사이시옷 표기와 관련하여 활동 부분에서 '공깃밥'의 예시를 통해 간략하게 설명하고, 한글 맞춤법 제30항을 제시하고 있다. 이후, '조갯살/조개살, 자릿세/자리세, 마굿간/마구간, 허드렛일/허드레일, 제삿날/제사날'의 바른 표기를 고르고 한글 맞춤법 해당 조항과 연결 짓도록 유도하고 있다. 그러나 이는, 자칫 학습자로 하여금 사잇소리 현상을 명제적 지식으로서 과도하게 단순화하여 이해시킬 수 있는 여지를 지니고 있다. 사잇소리 현상에 대한 사이시옷의 표기는 현실 언어생활의 다양한 사례 탐구를 통해, 그 범주를 구분하여 절차적 수행을 밝혀 교수·학습하여야 한다. 이에 대해서는 Ⅳ장에서 후술하도록 한다.

이삼형 외(2018)에서는 한글 맞춤법 단원에서 본문 내용과 관련 없는 활동 구성으로 이질적인 구성 및 조직 양상을 보이고 있다. 본문에서는 한글 맞춤법 총칙 제1항과 제2항에 대한 간략한 설명을 기술하였으나, 활동 부분에서는 '평소에 어렵거나 혼란스러웠던 맞춤법의 예를 적어서 친구들과 비교한 다음 정리해 보도록'하여 앞서 배운 개념의 양상이 직접적으로 언어 자료 분석을 통해 지식을 도출하고, 개념 정리를 통한 지식 확정에까지 나아가고 있다고 보기는 어렵다.

따라서, 교과서 개발 시에는 학습자의 오개념 형성 가능성을 염두에 두면서 교과서에서 다룰 교수·학습 내용의 폭과 깊이를 설정한 뒤, 주요 개념을 기술하고 관련 활동을 구성하며 단원을 설계해야 한다. 이른바, 학습자가 교과서의 설명을 수용하고 또 이를 바탕으로 스스로 지식을 구성하는 방식과 학습자의 선개념과의 연계성을 적극적으로 고려하며 교재를 개발해야 하는 것이다.

물론 이러한 시도가 가능하기 위해서는 학습자의 인지 작용에 대

한 경험적 지식이 뒷받침되어야 하며, 더 나아가 해당 지식 혹은 개념에 대해 학습자들이 주로 가지고 있는 오개념이 어떤 것들인지 그 대략적인 유형과 양상이 체계적으로 수집되어야 할 것이다(남가영, 2013: 25).

4. 학습자 오개념 분석의 시사점

학습자의 오개념은 교수·학습 과정에서 적극적으로 활용되는 대상이기도 하다. 교수·학습 국면에서 학습자의 오개념은 탐구의 시발점과 근접발달영역 설정의 근거로서의 교육적 가치를 갖는다. 탐구의 시발점을 학습자의 오개념에 토대해야 하는 이유는 문법 탐구 행위가 학습자 내부의 지적 호기심에서 출발하지 못하고 학습자 외부의 국어학적 쟁점에서 비롯되고 있는 교육 현실에서 찾을 수 있다(조진수, 2014). 문법 탐구의 주제가 국어학적 쟁점을 그대로 가져오거나, 교과서 집필자의 자의적 판단에 따라 설정된다면 문법 탐구가 학습자에게 유의미한 경험이 되기 어렵기 때문이다(조진수, 2014).

또, 학습자의 오개념은 문법 탐구의 시발점으로서뿐만 아니라 탐구 과정에서 제공할 비계[82] 설정의 근거로도 작용한다(조진수, 2014). 학습자의 오개념을 근거로 비계가 설정되어야 하는 까닭은 비고츠키(Vygotsky)의 논의로부터 찾을 수 있다. 비고츠키의 관점을 수용하면 문법 개념에 대한 학습자의 오개념은 과학적 개념의 수용을 위해 사라져야 할 대상이 아니라 과학적 개념으로 재구조화하기 위해 변형해야 할 토대로 재개념화된다(조진수, 2014). 비계가 학습자의 오개념을 근거로 설정된다면, 학습자의 오개념이 변형되는 것을 도와 인식의 확장과 심화를 돕는 교육적 장치로 기능할 수 있다

82) Vygotsky의 정의에 따르면 근접발달영역은 “독립적으로 문제를 해결하는 실제적 발달수준(actual development level)과 어른의 도움이나 더 능력 있는 동료와의 협동 하에서 문제를 해결하는 잠재적 발달수준(level of potential deveolopment) 간의 거리(Vygotsky, 1978)”이다. 근접발달영역은 학습과 인지발달이 일어나는 역동적인 민감성 지역이므로, 교육의 역할은 아동들에게 그들의 근접발달영역에 있는 경험들을 제공하는 데 있다. 학습과 발달 간의 관계에 대한 생각은 그의 근접발달영역이라는 개념 안에서도 엿볼 수 있다.
“학습의 기본적 형태는 근접발달영역을 창출하는 것, 즉 학습은 아동이 환경 속에서 사람들과 동료들과 협동해서 상호작용을 할 때만 조작될 수 있는 다양한 내적 발달 과정들을 불러일으키는 것이라고 제안한다. 일단 이 과정들이 내면화되면 이것들은 아동의 독립적인 발달적 성취의 부분이 된다(Vygotsky, 1978).”

(조진수, 2014).

이와 유사한 맥락에서, 전영주 외(2017: 24)에서도 문법 교과의 내용이 언어 현상 자체를 대상으로 개념이나 규칙을 귀납적으로 도출하고자 하는 탐구 학습[83]을 강조하고 있음에도 불구하고 여전히 언어학자나 언어교육자 등의 전문가가 생산하여 유통시키는 '설명 체계로서의 문법[84]'에 치우쳐 있어 교과서에서 역시 이미 만들어진 특정한 틀과 문법 개념을 활동과 개념 제시 등을 통하여 집약적이고 효율적인 방법으로 제시하는 데 초점을 둘 수밖에 없어 교과서 등의 문법 개념의 제시가 지나치게 간략하고 단편적이라고 지적하였다.

구성주의 관점에 따르면, 특정 지식이 개인에게 어떠한 의미를 지니는지가 중요하며, 더 나아가 학습자가 지식으로 무엇을 할 수 있는지를 묻게 함에도(주세형, 2006: 88) 불구하고, 문법 지식 자체에 대한 인식은 전환하지 않은 상태에서 그러한 지식을 둘러싸고 있는

83) 탐구 학습은 '경험 과정을 통하여 의미를 찾아내기 위해 자기 스스로 문제를 해결해 나가는 학습 전략(김광해, 1997)'으로, 첫째, 학습의 주체는 학생이고, 둘째, 완성된 지식이 아니라 탐구의 자료가 과제로 주어지며, 셋째, 귀납적 절차를 통해 문제 해결 방법이나 규칙을 찾아낸다는 특징이 있다(임지룡 외, 2009: 653). 김광해(1997)에서는 탐구 학습의 절차로 '문제의 정의-가설 설정-가설의 검증-결론 도출-결론의 적용 및 일반화'를 제안하였다.

84) 김은성 외(2013: 84-85)는 문법의 의미를 '언어가 구성되고 작동되는 규칙의 체계 또는 그러한 규칙의 체계를 설명한 것'으로 두 가지 측면에서 규정될 수 있으며, 이러한 의미 분화를 기준으로 문법 교육 대상은 '규칙 체계로서의 문법'과 '설명 체계로서의 문법'으로 나누어진다고 보고 둘의 차이를 다음과 같이 설명하고 있다.

<표 Ⅲ-83> '규칙 체계로서의 문법'과 '설명 체계로서의 문법'의 차이 (김은성 외, 2013: 85)

	규칙 체계로서의 문법	설명 체계로서의 문법
대상	• 날 것으로서의 언어	• 문법적 개념 중심의, 설명 대상으로서의 언어
초점	• 이것은 어떤 규칙으로 이루어진 것일까?	• 어떻게 해야 가장 잘 설명할 수 있을까?
과제	• 규칙 찾기(규칙을 찾아서 이 언어의 정체를 알아내자!)	• 설명하기(언어 현상을 설명하는 법을 익혀서 잘 설명해보자!)

표피에만 초점을(이관희, 2015: 33) 두는 것이 현재 한글 맞춤법 교육의 문제적 사안으로 간주할 수 있으며, '인식 주체의 자기 조직화에 관여하는 내면화 기제로서의 실제적 맥락(이관희, 2015: 33)'의 한 방편으로서 학습자의 오개념을 살피는 것은 교육적 인식의 전환을 꾀하는 일이기도 하다.

한편, 학습자가 교과 내용에 대해 형성한 오개념은 일정한 유형을 이루고 있으므로, 학습자의 오개념 양상 및 형성 요인을 파악하면 보다 효과적인 교수·학습의 설계가 가능하다. 오개념은 학습자가 새로운 개념을 구성함에 있어 기존에 가지고 있던 지식들이 어떠한 방식으로 관여하는지에 대한 정보를 제공해 줄 수 있을뿐더러 학습자의 인지적 특성을 알려주는 유용한 자원으로도 기능할 수(남가영, 2013) 있기 때문이다.

이에 본고에서 파악한 한글 맞춤법과 관련된 학습자의 오개념 양상은 다음과 같다.

<표 Ⅲ-84> 한글 맞춤법 원리에 관한 조항에서의 오개념 목록

개념	오개념
소리대로 적는다	1. 음소적 원리와 형태적 원리의 대립적 인식 • 어법에 맞지 않더라도 발음 나는 대로 쓴다. • 표음주의는 이어적기(연철)와 동일하다. 2. 의미에 기반한 형태[85] 인식 • 발음대로 적으면 그 의미가 중복되거나 부정확할 수 있다. • 소리대로 적으면 한 단어에서 의미가 다양하게 나와 헷갈릴 수 있다. 3. 역사적 표기법과 관련한 한정적 인식 • 어원을 알 수 없으면 소리 나는 대로 적는다.
어법에 맞도록 적는다	1. 음소적 원리와 형태적 원리의 대립적 인식 • 어떻게 소리나느냐에 상관없이 규정대로 적는다. • 표의주의는 끊어적기(분철)와 동일하다. 2. 의미에 기반한 형태 인식

	• 표의주의는 의미가 그대로 있는 것이다. • 표의주의는 의미가 나타날 수 있도록 적는 것이다.

<표 Ⅲ-85> 소리에 관한 조항에서의 오개념 목록

개념	오개념
된소리되기	1. 된소리되기 적용 조건 이해 부재 • 된소리되기는 울림소리(모음이나 ㅁ, ㄴ, ㅇ, ㄹ) 사이에서 일어난다. • ‘쑥스러웠다’의 경우 같은 음절이나 비슷한 음절이 겹쳐 나는 경우에 해당한다. • 받침 ㄱ 뒤에서 나는 된소리가 굳어져 표기에 반영되었다. 2. 소리와 표기의 관계 이해 부재 • 경음화 환경에서 된소리가 나면 표기에 반영한다. • 앞말이 ㄱ, ㄷ, ㅂ로 끝나는 경우 다음 말의 ㄱ, ㄷ, ㅂ, ㅈ를 ㄲ, ㄸ, ㅃ, ㅉ로 적는 것이다.
구개음화	1. 형식 형태소와 관련된 구개음화 조건 이해 부재 • 구개음화는 ‘ㄷ, ㅌ’이 ‘ㅈ, ㅊ’이 되는 것이다. • 구개음화는 ‘ㄷ, ㅌ’이 ‘ㅣ’ 모음과 결합하면 일어난다. 2. ‘ㅣ’와 관련된 구개음화 조건 이해 부재 • 구개음화는 ‘ㄷ, ㅌ’이 모음으로 시작하는 형식 형태소와 결합하면 나타난다.
두음 법칙	1. 두음 법칙의 적용 조건에 대한 미흡한 이해 • 두음 법칙은 ‘ㄴ’과 ‘ㄹ’이 ‘ㅇ’으로 교체되는 것이다. • 두음 법칙은 ㄴ이 ㅇ으로 되는 것이다. • 두음 법칙은 ㄴ이 사라지는 것이다.

85) 하나의 뜻을 가진 형태소는 하나의 소리로 실현되는 경우도 있지만 주위 환경에 따라 여러 개의 다른 소리로 실현되는 경우도 있다. 예컨대 ‘하늘’은 언제나 [하늘]로만 소리가 나지만 ‘흙’은 [흘ㄱ], [흑], [훙]의 세 가지로 소리가 난다. [하늘], [흙], [흑], [훙]과 같이 형태소가 구체적으로 실현되어 나온 소리를 ‘형태’라고 하고, 특히 ‘흘ㄱ(흙), 흑, 훙’과 같이 동일한 형태소의 여러 다른 형태들을 ‘이형태’라고 부른다. 형태소 ‘하늘’은 ‘하늘’이라는 하나의 형태로만 실현되고 형태소 ‘흙’은 ‘흘ㄱ, 흑, 훙’의 세 (이)형태로 실현된다(이선웅 외, 2015: 37).

	• 두음 법칙은 ㄴ이 ㄹ로 되는 것이다. • 두음 법칙은 단어의 첫머리에 ㄹ이 오는 것을 꺼리는 것이다. • 두음 법칙은 한자어가 맨 앞에서 사용될 수 없어 바뀌는 것이다. 2. 표기 단위의 문법 인식 • 두음 법칙은 맨 앞의 글자에 'ㄴ'이 못 오는 것이다. • 두음 법칙은 ㄹ이 첫 글자로 올 때, ㄴ, ㅇ이 되는 현상이다. 3. 출현 환경에 대한 이해 부재 • 두음 법칙의 전형적 사례에는 남여노소가 있다. 4. 축자적 이해에 기반한 인식 • 두음 법칙은 '음'에 대한 법칙이므로 표기에는 반영하지 않고, 소리만 나는 것이다. • 두음 법칙은 두 개의 음소리이다. • 두음 법칙은 비슷한 음으로 바뀌는 현상이다. 5. 남북한에서의 두음 법칙 분포 혼동 • 두음 법칙은 북한에는 남아 있지만, 남한에서는 쓰지 않는다. 6. 기타 • 두음 법칙으로 단어가 달라진다. • 두음 법칙은 말할 때 소리가 강하게 나는 것이다.
'ㄹ' 탈락	• 원형의 어간에 대한 인식에 기반한 표기형 추론
'ㅡ' 탈락	• 기본형이나 어간의 잘못된 인식에 기반한 활용형 도출
모음 축약	1. 첨가와의 개념 혼동 • 피어[피여]와 같은 현상이다. 2. 교체와의 개념 혼동 • ㅣ+ㅓ가 ㅕ가 되는 것이다. • 단모음과 단모음이 합쳐진 것이 반모음과 단모음, 단모음과 반모음이 합쳐진 것으로 되어 이중모음으로 축약된다. • ㅣ→j, ㅗ/ㅜ→w 3. 탈락과의 개념 혼동

	• ‘가+아서’와 같은 것이 모음축약이다. 4. 잘못된 축약 과정 추론 • ‘되어→돼이어→돼여’로 축약된다.
사잇소리 현상	1. 사잇소리 현상 범주화 오류 • 사잇소리와 사이시옷은 동일하다. • 사잇소리 현상은 된소리되기 현상과 동일하다. • 사잇소리 현상은 ‘ㄴ’ 첨가와 동일하다. • 사잇소리 현상은 ‘ㅅ’이 발음되는 것이다. 2. 사잇소리 현상의 적용 조건 이해 부재 • 사잇소리 현상은 뒷말이 거센소리나 된소리일 경우에도 적용된다. • 사이시옷은 앞말이 모음으로만 끝나면 쓴다. • 사이시옷은 모음과 모음 사이에 쓴다.

<표 Ⅲ-86> 형태에 관한 조항에서의 오개념 목록

개념	오개념
형태소	1. 형태소의 개념 범주 혼동 • 형태소는 소리의 단위이다. • 형태소는 한 번에 발음할 수 있는 말의 최소 단위이다. • 형태소는 띄어 읽는 기준이다. • 형태소는 음운의 가장 작은 단위이다. • 형태소는 9품사, 문장성분 같은 것이다. • 형태소는 말을 나누는 가장 작은 단위이다. • 형태소는 형태를 구분하는 가장 작은 단위이다. 2. 소리와 표기, 의미의 개념 범주 혼동 • 형태소는 말의 뜻을 구별해 주는 ‘글자’의 최소 단위이다. 3. 축자적 이해에 기반한 인식 • 형태소는 형태의 기본 단위이다. • 형태를 구분하는 가장 작은 단위이다. 4. 기타 • 형태소는 엄청 작은 단위이다.
어근	1. 어근이 가진 의미 속성에 대한 이해 부재

	• 어근은 뜻을 가지고 있는 부분이다. • 어근은 핵심 뜻이 담긴 부분이다. 2. 용언에 한정한 개념화 • 어근은 용언에서 실질적인 의미를 갖고 있는 부분이다. 3. 어간과의 개념 혼동 • 변하지 않는 부분이다. • 체언이나 용언의 앞에 있는 부분. 활용하지 않는 부분. • 어근과 접사와 같이 쓰이며, 어근은 활용 시 대체로 변하지 않는 부분이다. 4. 범주화 오류 • 뜻의 단위이다. • 단어에 어근이 결합한다. • 어간과 어미가 합해진 것이다.
접사	1. 어근과의 개념 혼동 • 군밤의 '군'과 같은 것이다. 2. 체언에 한정한 개념화 • 체언에 붙는 것이다.
파생어	1. 구성요소 분석 오류 • 접사와 단어가 결합한 것이다. • 어근과 어근, 어근과 어미가 결합한 것이다. 2. 파생어의 개념역 이해 부재 • 어떤 단어에서 다른 품사의 형태로 된 것이다. • 한자어와 순우리말이 합쳐져 새 단어가 된 것이다.
어간	1. 어미와의 개념 혼동 • 어간은 활용할 때 바뀌는 부분이다. • 어간은 단어의 뒷부분이다. 2. 어근과의 개념 혼동 • 들어가다의 '들', '가'처럼 의미를 나타내는 것이다. 3. 동사에 한정한 개념화 • 동사 활용 시 활용하지 않는 부분이다. 4. 용언의 개념 체계에 대한 미인식 • 서술어에서 활용되지 않는 것이다. • 서술어에서 앞에 있는 것이다. • 단어의 활용에서 변하지 않는 부분이다.

	5. 어간의 위상 파악 오류 • 어미 앞에 붙어서 어미를 보조해 준다. 6. 단어와의 개념 혼동 • 어간은 단어이다. 7. 기타 • 활용어에서 '다'를 제외한 전체이다.
어미	1. 어간과의 개념 혼동 • 어미는 단어의 첫 부분이다. 2. 접사와의 개념 혼동 • 어근 뒤에서 활용한다. • 용언의 어근과 결합해 부가적인 의미를 더해주는 부분이다. 3. 동사에 한정한 개념화 • 동사 활용 시 활용하는 부분이다. 4. 용언의 개념 체계에 대한 미인식 • 단어의 바뀌는 부분이다. • 단어의 활용에서 변하는 부분이다. • 단어 뒤에 오는 것이다. 5. 기타 • 다
합성어	1. 파생어와의 개념 혼동 • 어근과 접사로 이루어진다. 2. 구성 요소 분석 오류 • 접사가 붙지 않고 형성되는 단어이다. • 두 단어가 합쳐진 것이다. • 두 개의 낱말을 합친 새로운 단어이다. 3. 명사에 한정한 개념화 • 명사와 명사가 합쳐진 것이다. 4. 축자적 이해에 기반한 인식 • 두 개 이상의 단어가 합성돼서 각 단어를 이룰 때이다. • 두 개를 합친 것이다.
불규칙 활용	• 규칙적으로 활용되는 것이 아니라 특정한 원인 없이 활용되는 것이다. • 상황에 따라 다르게 활용하는 것이다.

	• 일정한 규칙 없이 단어의 형태가 변화하는 것이다.

한편, 본고에서는 개념의 속성과 기능에 따라 학습자 오개념의 양상을 유형화하여 살펴보았다.

개념 체계, 개념 층위, 개념 적용 맥락에 관한 오개념의 구분은 학습자의 개념 형성 과정 및 개념 유형에 따라 교육 내용을 어떻게 구성할 것인지에 대한 정보를 제공한다. 또, 본고는 Ⅱ장의 이론적 고찰 내용을 바탕으로 Ⅲ장에서 학습자 내적 요인과 외적 요인으로 구분하여 학습자 오개념의 형성 요인을 탐색 및 분석한 바 있다. 이에, 발음에 근거한 표기형 인식, 표기 단위의 문법 인식, 경험에 의존한 개념화, 개념 체계에 대한 이해 결여, 개념의 범주화 오류, 문법 개념의 과도한 단순화 및 일반화, 일상 언어에 근거한 개념 추론을 한글 맞춤법 교육과 관련하여 학습자의 오개념을 형성하는 학습자 내적 요인으로 꼽았으며, 개념의 내적 정합성, 교사의 오개념, 교과서 표상 차원에서 학습자 외적 요인의 문제점을 지적하였다. 교수·학습 설계 과정에서 이러한 학습자의 오개념을 형성하는 외적 요인을 제거하거나 교정함으로써 한글 맞춤법 교육에서 학습자의 오개념을 최소화할 수 있다.

본고에서 분류한 학습자의 오개념의 유형과 오개념 형성의 학습자 내적 요인은 <표 Ⅲ-87>과 같이 대응될 수 있다.

<표 Ⅲ-87> 오개념 유형과 학습자 내적 요인

오개념 유형	학습자 내적 요인
개념 체계에 관한 오개념	• 개념 체계에 대한 이해 결여
개념 층위에 관한 오개념	• 발음에 근거한 표기형 인식 • 표기 단위의 문법 인식 • 개념의 범주화 오류 • 문법 개념의 과도한 단순화 및 일반화
개념 적용 맥락에 관한 오개념	• 개념 체계에 대한 이해 결여 • 문법 개념의 과도한 단순화 및 일반화

	• 경험에 의존한 개념화 • 일상 언어에 근거한 문법 용어 규정

분류된 오개념의 유형별로 오개념 형성에 관여하는 학습자 내적 요인을 체계적으로 이해함으로써 발달적 관점에서 오개념을 통해 학습자의 인지적 수준 및 특성을 확인하고 더 높은 수준의 사고로 도약할 수 있는 '탐구의 시발점' 및 교수·학습의 '비계'를 제공할 수 있다.

Ⅳ. 학습자 오개념 분석을 통한 한글 맞춤법 교육 설계

1. 학습자 오개념 분석을 통한 한글 맞춤법 교육의 목표

학습자는 백지상태에서 새로운 개념을 수용하는 것이 아니라, '기존에 가지고 있는 교과의 배경지식을 바탕으로 새로운 개념을 받아들이며, 이 과정을 통해 교과에 대한 배경지식을 더욱 정교화하고 확장해 나가는 방식으로 학습이'(박종미, 2016) 이루어진다[86].

본고에서는 기존의 한글 맞춤법 교육이 결과적 정확성[87]에만 초점을 두면서 그것을 성취하기 위한 '과정'이나 학습자가 스스로 구성한 '개념'에 대한 주의가 부족한 데에 문제를 제기하였다. 이에 학습자가 특정한 표기형을 선택하고 판단하기 위한 과정 또한 '문법하는' 과정이어야 한다고 판단하며 대안적 개념으로서의 학습자 오개념에 주목하였다.

민현식(2006)에서는 문법 영역을 '언어 요소를 이해하고 언어 요소

86) 박종미・강민이(2016: 2)에서는 학습 과정에서의 학습자 오개념의 중요성과 관련하여 다음과 같이 언급한 바 있다.
"비록 잘 조직된 교육 과정에 따라 학습이 이루어진다 하더라도, 만약 학습 중간에 학습자에게 오개념이 형성되어 버리면, 설계된 교육 과정을 계속 이어나가는 데에 문제가 발생하게 된다. 스스로 오개념을 인지할 수 있는 기회가 없거나, 오개념을 수정할 수 있는 충분한 시간을 제공 받지 못하거나, 선행 개념과 새로운 개념이 부조화되는 원인에 관한 적절한 피드백을 받지 못한 상태에서 계속해서 새로운 개념을 학습해 나가게 되면, 결국 학습자는 자신이 가지고 있는 선행 개념과 새로운 개념을 관계 짓는 유의미한 학습을 포기해버리고, 새로운 개념을 단편적으로 암기하는 데에만 급급해지게 된다. 그러므로 교육이 목표한 바를 제대로 성취하기 위해서는, 교육 과정을 적절하게 조직하는 것만큼이나, 학습자에게 오개념이 형성되지 않도록 주의하여 수업을 설계하고 오개념 형성 여부를 확인하고 적절한 피드백을 제공하는 것 또한 중요하다."

87) 이춘근(2001: 457-458)은 규범 교육의 위계화에 대한 문제점과 관련하여 기존 규범 교육의 '대부분의 내용이 몇 가지 규정에 어긋나는 사례를 내어 놓고 규정을 지켜야 한다는 식으로 구성되어 있는' 것을 지적하였다.

에 따라 정확하고 효과적인 표현을 할 수 있는 문법 능력을 기르는 것을 목표로 하는 교과'라 규정한 바 있다. 또한 구본관(2016)에서도 '문법은 말과 글을 사용하는 언어 운영의 원리 전체를 의미하며, 문법 교육은 학습자가 언어에 내재한 문법을 이해하여 언어적 사고력을 증진하고 실제 언어생활에 도움을 받을 수 있게 한다'라는 관점에 터하고 있다. 교육부(2015)에서는 문법 영역의 목표와 관련하여 '학습자는 국어의 구조와 운용 원리를 바탕으로 하여 원활한 의사소통에 필요한 규칙과 규범을 익히고, 스스로의 국어생활을 비판적으로 성찰하며 창의적이고 풍부한 국어생활을 함으로써 수준 높은 국어 사용의 주체가 될 수 있다'라고 밝히고 있다. 이를 종합할 때 문법 능력이라 함은 국어에 대해 이해하고 국어 의식을 바탕으로 효과적으로 국어를 사용하는 능력과 태도를 아울러 말한다고 볼 수 있다.

따라서 본고는 '국어에 대해 이해하고 이를 바탕으로 국어를 정확하고 효율적으로 사용(구본관, 2010: 191)'할 수 있는 문법 능력의 신장을 목표로 한글 맞춤법과 관련된 학습자의 개념 발달을 촉진하는 교육 내용을 설계하도록 한다.

문법 교육의 하위 영역으로서 한글 맞춤법 교육이 목표로 하는 규범 능력은 '언어생활을 품위 있게 영위하는 데 필요한 바탕 능력을 기르고, 나아가 국어 및 국어사용에 대한 일정한 안목과 태도를 기르는 것'(임지룡 외, 2010: 228)이라고 할 수 있다. 이러한 한글 맞춤법과 관련된 규범 능력은 규범 지식 능력, 규범 탐구 능력, 규범 활용 능력으로 세분될 수 있다.

<표 Ⅲ-88> 규범 능력의 구분

규범 능력	**규범 지식 능력**	한글 맞춤법의 원리 및 구조를 알고, 각 조항을 관통하는 원리를 구조화하여 설명할 수 있다.
	규범 탐구 능력	언어 현상에 대한 탐구를 통해 한글 맞춤법 관련 지식을 구성할 수 있다.

	규범 활용 능력	규범 지식을 활용하여 정확하고 효율적으로 표기할 수 있다.

맞춤법은 언어 단위에 대한 인식을 기반으로 이루어진다고 할 수 있다. 언어 단위의 분석적 지식은 학습자가 실제 텍스트에서 언어 단위를 분별하여 형태를 밝혀 적거나 밝혀 적지 않는 등 표기 능력과도 관련이 깊다. 이를 위해서는 언어 단위의 개념에 대한 이해, 언어 단위의 종류와 특성에 대한 이해, 단어 형성법, 문장 구성과 같은 문법에 대한 인식은 물론, 어휘 학습을 통해 실제 텍스트에서 이러한 언어 단위를 분별할 수 있는 안목을 길러주는 것이 필요하다(남지애, 2008: 45). 특히, 한글 맞춤법의 원리는 57개의 항 모두를 관통하는 것으로, 원리만 제대로 이해한다면 굳이 모든 항을 교육하지 않더라도 학생들은 혼자서 한글 맞춤법 대부분의 항을 해석하고 적용할 수 있을 것이라 기대할 수(박종미, 2016: 29-30) 있으므로 한글 맞춤법의 원리 및 구조를 알고, 이를 바탕으로 한글 맞춤법의 각 조항을 이해하는 것이 중요하다. 특히, 이때 맞춤법의 규정이 정해진 이유와 과정에 대해 긍정적 혹은 비판적인 인식을 가능하게 한다면 규정에 대한 내면화는 물론 사고력 교육 또한 도모할 수 있다(구본관, 2008: 206).

이처럼 국어 의식[88]에 바탕한 '언어적 주체'[89]의 성장은 '문법하는 경험'을 통해 이루어질 수 있다. 남가영(2008)에서는 '문법하기'로서의 '문법 탐구 경험'을 설정하고, 이러한 경험 안에서 문법을 문법답게 다루고 문법적으로 사고하게 되며, 그 결과 다시 그러한 능력을

88) 이것은 남가영(2003)이 말한 메타언어적 활동과도 연결된다. 메타언어적 활동은 '언어 그 자체를 논의의 대상으로 삼아 의식적으로 관찰하고 분석하는 활동으로 언어에 대한 학습자의 명시적인 앎과 주목 능력을 요구'하는 것이며, 이를 통해 언어 의식(language awareness)이 고양될 수 있다. 즉, 언어 인식은 언어에 대한 설명과 직결되므로 언어에 대한 이해와 탐구의 과정으로서의 의미를 갖는다(이현진, 2007: 24).

89) 언어적 주체란, '언어를 객관적 타자로서 인식하는 것이 아니라 자신이 곧 언어적 자아임을 인지하고, 나의 언어에 대한 성찰을 바탕으로 국어 문화의 발전을 적극적으로 실천하는 주체적 인간(신명선, 2013: 96)'을 일컫는다.

정련하게 된다고 설명하였다. 즉, 학습자들은 언어 현상에 대한 탐구를 통해 규범 지식을 구성할 수 있다.

한편, 맞춤법은 원활한 의사소통을 위한 사회적 약속이라 할 수 있다. 맞춤법을 지켜 사용한다는 것은 그와 관련된 문법적 지식을 알고, 이를 전략적으로 사용할 수 있는 능력과 더불어 실제 언어 생활에서 맞춤법에 맞게 쓰기 활동을 의도적이고 반성적으로 점검하고 조절하는 태도를 갖추었음을 의미한다(남지애, 2008: 46). 그러므로 한글 맞춤법 교육은 규범적 국어 사용과 관련된 태도를 함양하는 것을 목표로 해야 한다.

2. 학습자 오개념의 교육적 활용 방향

본절에서는 상술한 교육 목표를 달성하기 위해 분석한 학습자의 오개념이 어떻게 기능할 수 있을지에 대해 논의하도록 한다.

학습자의 오개념은 국어과 내용교수지식(pedagogical content knowledge)의 주요 요소 중 하나이다. 오개념은 학습자가 새로운 개념을 구성함에 있어 기존에 가지고 있던 지식들이 어떠한 방식으로 관여하는지에 대한 정보를 제공해 줄 수 있을뿐더러 학습자의 인지적 특성을 알려주는 유용한 자원으로도 기능할 수 있다(남가영, 2013).

특히, 학습자가 형성한 오개념은 일정하게 유형화된 양상을 이루고 있으므로, 이를 적극적으로 고려하면 보다 효과적인 교수·학습 내용을 설계할 수 있다[90]. 또, 학습자 오개념 분석을 통한 한글 맞

90) 정완호(1997)에서는 오개념에 대한 연구의 교수학습 과정 계획에서의 실용적 접근에 대해 다음과 같이 언급하였다.
"오개념에 대한 연구는 교수학습 과정 계획에서 실용적인 접근이다. 오개념에 관한 연구 결과는 즉시 수업 현장에 적용시킬 수 있고, 교사들의 수업 활동을 통해서 학생들의 오개념을 지적하고 치유해서 과학적 개념으로 유도할 수 있기 때문이다."

춤법 교육은 현행 규범 교육이 학습자의 이해를 고려하지 않고, 다른 문법 교육 내용이나 실제 언어 사용에 대한 전이력이 떨어지는 문제점을 극복하는 한 방편이 될 수도 있다[91].

한글 맞춤법과 관련하여 학습자들은 자신의 직관적·경험적(관습적) 인식에 비추어 발음에 근거하여 표기형을 인식하거나 표기 단위의 문법 인식을 보이거나 경험에 의존한 개념화를 보였고, 정확하고 타당한 문법적 사고나 문법적 개념에 기반하기보다는 개념 체계에 대한 이해가 결여되어 있거나 개념의 범주화에서 오류를 보이거나 문법 개념을 과도하게 단순화 및 일반화하거나 일상 언어에 근거하여 개념화하였다.

이러한 학습자의 문법적 오개념과 관련하여 교사는 수업 시간 내에 탐구 주제로서 해당 오개념을 제시하는 것에서부터 문법 탐구 활동을 구성하거나 탐구를 촉진할 수 있는 비계를 제공하는 것까지 교수·학습 과정에의 다양한 활용이 가능하다. 요컨대, 오개념은 학습자들에게는 학습과 탐구의 출발점과 터를 제공하며, 교사들에게는 문법적 탐구, 문제 해결, 반성적 성찰과 같은 가치 있는 교육적 장의 토대를 마련할 수 있는 잠재력을 지닌다고 할 수 있다.

따라서, 문법 교육에서 목표하는 '언어적 주체로서의 학습자(신명선, 2014: 93)'를 길러내기 위해서는 학습자의 발달적 특성[92]과 언어에 대한 이해[93]에 바탕한 교육 내용의 구성이 필요하다.

제임스 번스(James P. Byrnes, 2008)에 따르면 발달적 관점으로 학생들을 조망하는 교사는 자신을 방향성이 있는 긍정적 변화의 촉진자로 간주하며 "학생이 어떻게 여기까지 왔는지, 어디로 가야 하

91) 이관희(2015)에서는 '학습자의 인식적 구성을 염두에 두지 않은 상태에서 설명 체계로서의 문법을 일방적으로 제공하는 방식'의 문제점을 지적한 바 있다.

92) 학습자의 발달적 특성을 고려한다는 것은 학습자의 준비도와 학습 가능성을 염두에 두고 교육이 이루어져야 함을 뜻한다(최규홍, 2009).

93) 김은성(2012: 9)은 문법 교육의 국면에서 문법 학습자의 '가변성'과 '현재성'을 대전제로 고려해야 함에도 불구하고 연구자나 교사는 '그때, 거기'의 문법 학습자의 경험을 가진 채 '지금, 여기'의 학습자에게 문법을 가르쳐 왔음을 지적한 바 있다.

는지, 그리고 어떻게 거기까지 가도록 할 수 있는가"(James P. Byrnes, 2008, 강영하 역, 2011: 6)와 같은 질문을 던진다.

학습자의 오개념에 근거하여 인지 갈등을 일으킬 수 있는 문제 상황을 제시하거나, 파악한 학습자의 선개념에 불일치한 상황을 제시하여 학습자가 개념의 범주를 재구성하고, 오인 과정의 점검을 통해 문제를 해결하는 과정은 학습자가 현재 가지고 있는 것으로부터 시작되므로 경험의 연속성을 보장할 수 있다.

이러한 일련의 문제 해결 과정을 거치게 되면, 이전의 문제 사태는 문제로서의 속성을 상실하게 된다. 장상호(2000)에 따르면 개인이 한 사태에서 문제로 보았던 상황이 다음 사태로 옮겨감에 따라 해결의 상황으로 변하면 그의 세계나 환경도 아울러 확장되며 이는 인식 수준의 상승을 의미한다. 즉, 아동의 현존 수준으로부터 시작하여 경험이 부단히 상승해 나가는 과정이 듀이(Dewey, 1934)가 말하는 성장임을 전제했을 때 학습자 오개념 분석을 통해 재설계한 문법 교육의 내용은 학습자의 언어적 경험의 성장을 촉진하는 역할을 수행할 수 있다(김다연, 2018: 151).

2.1. 인지 갈등을 활용한 개념 형성

학습자들은 상당한 기간의 개념 학습을 거친 후에도 비과학적 생각을 지닐 수 있다. 이러한 문제의 해결을 위한 수업 체제 변화의 요구에 부응하여 제시된 기초적 모형이 '인지 갈등 학습 지도 모형'이다.

인지 갈등 학습 지도 모형은 학습자의 개념을 변화시키기 위해 기본적으로 인지 갈등(cognitive conflict)을 가장 주요한 단계로 간주하는데, 쉽사리 자신의 생각을 바꾸지 않는 학습자가 개념을 변화하기 위해서는 이러한 인지 갈등을 느껴야 한다(곽덕영, 2020: 29). Posner et al.(1982)은 학습자의 개념 변화를 위한 조건을 다음과 같

이 제시하였다.

(9) Posner et al.(1982)의 개념 변화를 위한 조건

첫째, 현재의 개념에 불만족스러워야 한다(dissatisfaction): 학생들의 기존 개념과 일치하지 않는 많은 모순된 상황을 제시해 주어야 한다.

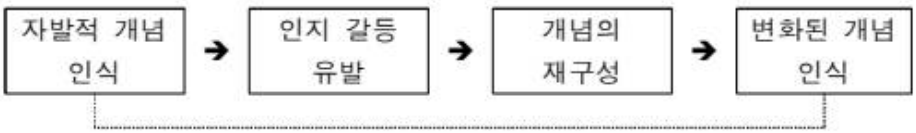
둘째, 새 개념이 지적으로 이해할 수 있어야 한다(intelligent): 기계적 암기로는 개념 변화가 일어날 수 없으며, 학습 과제가 논리적이고 학습자의 언어로 이해할 수 있어야 한다.

셋째, 새 개념이 그럴듯해야 한다(plausible): 자신이 가진 믿음, 경험, 생각과 연관된 것일수록 좋다.

넷째, 새 개념이 유용해야 한다(fruitful): 더 많은 것을 설명하고, 예측할 수 있고, 변칙 사례들을 해결할 수 있어야 한다.

즉, 학습 이전에 학습자가 자신의 오개념을 자각하고 이에 불만족을 느끼는 인지 갈등이 개념 변화의 필요조건이라 할 수 있다. 인지 갈등 학습 지도 모형에서는 학습자 자신의 선개념을 명확하게 표현하는 단계와 학습자가 인지 갈등을 느끼는 단계가 존재하는데, 학습자들은 이러한 일련의 단계를 통해 자신의 생각이 잘못된 것일 수 있다는 생각과 새로운 개념을 학습하는 내재적 동기를 부여받을 수 있다.

구성주의 관점에서 가장 중요한 것은 학습자가 자신의 선개념 또는 오개념과 기존 개념의 한계를 인식하고, 이를 통해 기존의 개념으로 이해되지 않는 새로운 현상과의 갈등을 겪으며 새로운 과학적 개념을 획득하는 것이다. 문법 교육에서의 인지 갈등을 활용한 개념 형성 단계를 도식화하면 【그림 Ⅳ-7】과 같다.



【그림 Ⅳ-7】 인지 갈등을 활용한 개념 형성 단계

첫째, 자발적 개념의 인식 단계에서는 학습할 개념에 대해 학습자들이 기존에 가지고 있던 생각을 표현함으로써 자발적 개념을 대상화한다. 이는 학습 이전에 지니고 있던 자신의 개념과 대면하고, 언어적 표현을 통해 자발적 개념을 명료화하는 단계라고 할 수 있다. 둘째, 인지 갈등 유발 단계에서는 교사가 학습자들에게 학습자들의 기존 개념과 상충되는 언어 현상이나 사건을 제시한다. 학습자들은 이에 대해 토론을 함으로써 인지적 갈등을 느낌과 더불어 학습 동기를 얻을 수 있다. 셋째, 개념의 재구성 단계에서는 이전 단계에서 유발된 인지 갈등으로 말미암아 학생들이 서로의 생각을 비교하는 과정에서 자신의 기존 관념에 불만족을 느끼면서 개념의 재구성의 필요성을 인식하게 된다. 이때, 교사는 설명이나 탐구 학습을 활용하여 개념 학습의 과정을 투입할 수 있다. 마지막으로는 학생들이 학습 개념에 대해 수업 전에 지니고 있던 생각과 수업 후에 변화된 생각을 비교하며, 변화된 개념을 메타인지적으로 인식하고 검토한다.

【그림 Ⅳ-7】에 제시된 단계에 따라 어간과 어미, 어근과 접사가 속하는 전체 위계 구조 내에서 해당 개념을 이해하지 못하고 각 개념을 혼동하는 학습자들의 오개념을 교정하기 위한 탐구 학습을 다음과 같이 구성할 수 있다.

<표 Ⅳ-89> 인지 갈등을 활용한 개념 형성의 예

학습 목표	• 용언의 어간과 어미를 구분하고, 그 개념을 체계 내에서 정확하게 설명할 수 있다. • 한글 맞춤법 제15항의 어간과 어미의 원형을 밝혀 적기

	에 내재된 한글 맞춤법의 원리를 파악할 수 있다. • 한글 맞춤법 제18항의 어간과 어미의 소리대로 적기에 내재된 한글 맞춤법의 원리를 파악할 수 있다.
단계	**학습 내용**
자발적 개념 인식	• 어간과 어미에 대한 기존의 생각 표현하기
인지 갈등 유발	• 학습자의 개념에 근거해 문제 사태 해결해 보기
개념의 재구성	• 어간과 어미의 개념 학습하기 • 한글 맞춤법 제15항 이해하기 • 한글 맞춤법 제18항 이해하기 • 어간과 어미의 표기형 도출하기
변화된 개념 인식	• 도입 단계에서 작성한 자신의 답변 검토 및 수정하기 • 학습 전 개념과 학습 후 개념 비교하기
학습 목표	• 어근과 접사를 구분하고, 그 개념을 체계 내에서 정확하게 설명할 수 있다. • 한글 맞춤법 제19항의 접사와 어근의 밝혀 적기에 내재된 한글 맞춤법의 원리를 파악할 수 있다.
단계	**학습 내용**
자발적 개념 인식	• 어근과 접사에 대한 기존의 생각 표현하기
인지 갈등 유발	• 학습자의 개념에 근거해 문제 사태 해결해 보기
개념의 재구성	• 어근과 접사의 개념 학습하기 • 한글 맞춤법 제19항 이해하기 • 어근과 접사의 표기형 도출하기
변화된 개념 인식	• 도입 단계에서 작성한 자신의 답변 검토 및 수정하기 • 학습 전 개념과 학습 후 개념 비교하기
학습 목표	• 어간과 어미, 어근과 접사의 각 개념을 체계 내에서 구분할 수 있다. • 한글 맞춤법의 원리에 따라 제15항, 제18항, 제19항을 종합적으로 설명할 수 있다.
단계	**학습 내용**
자발적 개념 인식	• 어간과 어미, 어근과 접사에 대한 기존의 생각 표현하기 – 어간과 어미, 어근과 접사가 무엇인지 설명해 봅시다.
인지 갈등	• 학습자의 개념에 근거해 문제 사태 해결하기

유발	
개념의 재구성	• 어간과 어미, 어근과 접사의 개념 구분하기 • 한글 맞춤법의 원리에 따라 제15항, 제18항, 제19항 종합적으로 이해하기
변화된 개념 인식	• 도입 단계에서 작성한 자신의 답변 검토 및 수정하기 • 학습 전 개념과 학습 후 개념 비교하기

2.2. 범주화 재탐색을 활용한 개념 조절

개념은 지식이 표상되는 기본적인 단위이다. 신현정(2000)에 따르면 수많은 경험 자극에 직면한 현실의 복잡한 상황에서 일차적인 과제는 경험들을 의미 있고 심리적으로 대처할 수 있는 단위로 분할하는 것이다. 이것은 곧 범주화의 문제이며, 범주화를 하는 것은 개념이 가진 일차적인 기능이다. 범주화는 입력 자극이 기억에 저장된 개념과 연계되는 초기 지각단계에서부터 시작된다. 또한 새로운 개념의 획득은 모든 학습 과정의 토대이며, 획득된 개념은 추리·판단·문제 해결·의사결정·창의성 등 모든 고급 수준의 사고 과정에서 중추적인 역할을 담당한다. 언어의 경우에도 대부분의 단어들은 개념을 나타내는 표지로 작용한다. 요컨대, 개념과 범주화는 우리가 수행하는 모든 지적 행위의 기초가 된다.

순환 학습 지도 모형은 학생 스스로 구체적인 경험을 통해서 개념을 획득하고 장래의 발전에 필요한 전달의 기능에 초점을 둔 모형(윤성규 외, 2007: 141-150)으로 탐색(exploration), 개념 도입(concept introduction), 개념 적용(concept application)의 세 단계로 구성된다[94]. 기존의 오개념 학습 지도 모형에 비해 순환 학습 지도 모형은 탐색 단계에서 간단한 실험을 통해 학습자 스스로 새로운

94) 순환 학습 지도 모형에서 '순환'이라는 용어를 사용한 것은 탐색, 개념 도입, 개념 적용의 3단계가 하나의 고리를 이루어져 이어지고, 이러한 고리가 다시 다음 과정으로 되풀이되기 때문이다(윤성규 외, 2007: 146).

개념을 습득할 수 있도록 유도함으로써 학습자들의 탐구 능력 신장에 기여할 수 있는 장점이 있다. 순환 학습 지도 모형을 문법 교육적 맥락에 적용하여 교사와 학생의 단계별 활동을 도식화하면 <표 Ⅳ-90>과 같다.

<표 Ⅳ-90> 순환 학습 지도 모형에서 교사와 학생의 단계별 활동

단계	교사 활동	학생 활동
탐색 단계	• 학생에게 친근하고 흥미로운 언어 자료 제공 및 시범	① 문제 파악 및 인식 ② 가설 설정 ③ 가설 검증 ④ 결론 도출 ⑤ 결론의 적용 및 일반화
개념 도입 단계	• 적절한 용어 도입, 사고 유형의 도입, 결론 정리 및 보완	• 스스로 새로운 개념이나 원리를 발견
개념 적용 단계	• 개념, 원리, 사고 유형 정착 • 평가 실시	• 자유 탐구 활동 • 체득된 개념, 원리, 사고 유형을 새로운 상황에 적용

탐색 단계는 학습자에게 언어 현상 및 자료에 대한 직접적인 경험을 제공하는 단계로, 학습자들은 최소화된 교사의 안내를 바탕으로 자유롭게 학습 자료를 탐색한다. 이 단계에서 학습자는 일련의 활동을 통해 언어 자료에 익숙해지게 되며, 해당 개념과 관련하여 구체적인 상호작용 또는 경험을 하게 된다. 이때, 중요한 것은 학습자들에게 인지 갈등을 유발하는 것이다. 학습자가 이른바 인지적 비평형 상태가 되면, 학습자는 이를 해소하기 위한 노력을 하게 된다. 그러므로 탐색 단계에서 제시되는 자료는 학습자들에게 너무 익숙하거나 혹은 지나치게 생소한 것보다는 탐색 활동을 통하여 학습자들이 의문을 가지고 문제를 해결하려는 학습 자료를 제공해야 한다.

또한 학습자들의 표현과 반응은 이후 단계에서 교사가 가르칠 학습 개념과 연결되어야 하므로 탐색 과정에서 학습자가 나름대로 관

찰하고 발견한 것은 개인의 언어로 기술하고 표현하는 과정을 거쳐야 한다. 학습자들이 스스로 구성한 학습 활동에 대한 사고의 결과를 자신의 언어로 표현하며, 이 과정에서 교사는 최소한의 역할만 수행했다는 점에서 능동적이고 발견적인 학습으로 볼 수 있다.

개념 도입 단계에서는 이전 단계에서 경험한 인지 갈등이 새로운 개념의 도입으로 해소됨에 따라 인지 구조와 외부 자극 사이에 새로운 평형 상태가 형성되는 단계이다. 학습자는 자신이 경험한 내용을 설명하기 위해 과학적 개념을 도입하는 단계로서 교사는 학습자들이 표현한 언어나 해당 내용을 발표하게 하고, 이를 과학적 개념과 연결할 수 있도록 도와주어야 한다. 그러나 대부분 학습자들이 내린 결론은 세련되지 못한 경우가 많으므로, 교사는 적절한 용어를 필요에 따라 도입하거나 학습자들이 내린 결론을 보완 혹은 정리해야 한다. 이에 학습자들은 스스로 행한 논리 조작을 통해 과학적 개념을 찾아내고 비평형 상태 및 인지 갈등에서 벗어날 수 있게 된다.

개념 적용 단계에서는 도입된 개념을 통해 새로운 상황이나 현상을 설명하고 이해하는 것으로, 학습한 개념이 잘 적용됨을 발견하고 심화된 현상을 설명하고 이해하는 단계이다. 이 학습 활동을 통하여 획득한 원리 혹은 개념을 새로운 상황에 적용해 봄으로써 학습한 개념이나 원리를 내부 인지 구조에 정착시키고, 인지 구조의 내면화를 촉진한다. 또한 이 단계에서는 도입된 개념과 원리를 활용하고, 심화할 수 있는 기회를 제공함으로써 학습자가 무엇인가를 발견할 수 있는 기능을 발전시켜 주는 단계로 볼 수 있다.

이상에서 기술한 순환 학습 지도 모형은 학습자 스스로 개념이나 원리를 발견하도록 이끄는 데에 주안점이 있다. 그러므로 학습자들의 지적 탐구심과 호기심을 유발할 수 있는 발문을 구성해야 하며, 학습자들이 탐구 단계에서 얻은 자료를 스스로 논의하고 해석하도록 해야 한다. 이에 교사는 학습자들이 가설이나 이론 등에 의문을 가지고 이에 대하여 비판할 수 있도록 개방적인 학습 분위기를 조성하고, 생각하고 토의할 시간을 충분히 제공함으로써 학습자들의

참여를 유도해야 한다.

<표 Ⅳ-90>에 제시된 단계에 따라 소리와 표기의 층위를 혼동하고, 범주화에 오류를 겪는 학습자들의 오개념을 교정하기 위한 탐구 학습을 다음과 같이 구성할 수 있다.

<표 Ⅳ-91> 범주화 재탐색을 활용한 개념 조절의 예

학습 목표	• 한글 맞춤법의 원리를 이해할 수 있다. • 규칙성과 생산성의 기준으로 한글 맞춤법의 각 조항을 설명할 수 있다.
단계	**학습 내용**
탐색	• 한글 맞춤법의 원리 탐구하기 • 한글 맞춤법 조항에서 원리 발견하기
개념 도입	• 한글 맞춤법의 원리 이해하기 • 한글 맞춤법의 원리에 따른 각 조항 분석하기
개념 적용	• 한글 맞춤법의 원리를 다른 조항에 적용하기

2.3. 오인 과정 점검을 활용한 개념 통합

교사는 학습자가 학습 이전부터 가지고 있던 선개념을 미리 조사하여 파악하거나, 수업 중에 학습자 또는 동료에게서 나타나는 오개념을 포착하거나, 또는 학습자 오개념을 분석한 선행 연구 결과에 근거하여 학습자가 자주 혼동하는 지점을 대상화하여 그 과정을 추적해보는 활동을 구안할 수 있다(김다연, 2018: 158). 학습자는 자신의 오개념을 메타인지적으로 점검하는 과정을 통해 스스로의 언어 인식의 지평을 확장시킬 수 있다.

Landa의 알고-휴리스틱 이론은 가르쳐야 하는 개념에 포함되는 속성이 복잡하고 많을 때 효과적으로 사용할 수 있는 방법(박성익 외, 2016: 151)이다. 이 때문에 적용되는 과정이 복잡하고, 요구되는 문법 지식이 많은 한글 맞춤법의 지식이나 조항을 가르치는 데에도 효과적으로 적용될 가능성이 있는 교수 설계 이론이다(박종미,

2016).

교사는 학생들에게 새로운 개념들을 가르칠 때, 단순히 정의에만 포함되는 특성이 아니라 특성이 달라지는 경우들에 대해서도 아울러 최대한 광범위한 양의 용례를 제공해야 한다. 그러나 Landa(2013)는 한정된 수업 시간 내에서 이처럼 많은 양의 예시들을 제공하기는 어려우며, 또, 학생들이 오해하거나 혼동하기 쉬운 예시들을 빠짐없이 제시하기는 현실적으로 불가능하다고 생각하였다. 그러므로 이러한 문제의 해결을 위해서는 광범위한 예시를 빠짐없이 제공하는 것이 아니라, 지식이 적용되는 포괄적인 사고 과정을 가르치고 배우는 것이 필요하다고 하였다(박종미, 2016).

Landa(2013)에 따르면 비가시적인 사고 과정을 교수·학습하기 위해서는 우선적으로 학생들이 보고 따라할 수 있도록 그 과정을 가시적으로(박종미, 2016) 표상화하여 제공할 수 있어야 한다고 주장하며, '알고리즘'의 형식을 제안한다.

【그림 Ⅳ-8】 Landa(2013)의 정의를 적용하는 방법

즉, 【그림 Ⅳ-8】과 같이 지식이 적용되는 과정을 알고리즘의 형식으로 나타냄으로써, 비가시적인 사고의 효과적인 교수가 가능하다는 것이다.

이 이론은 지식의 적용 과정이 복잡하면 복잡할수록 더욱 효과적이다. 왜냐하면 알고리즘이라는 것이 본래 복잡한 과정을 하나씩 하나씩 단계적으로 파악할 수 있게 해준다는 점이 최고의 장점이기 때문이다(박성익 외, 2016: 151).

이를테면, 사잇소리 현상의 경우 원리가 적용되는 과정들이 매우 복잡하다. 음운론적, 형태・통사론적, 의미론적 적용 조건 등을 복잡다단하게 고려하여 적용해야 하기 때문이다. 따라서 이러한 일련의 과정들을 Landa의 알고리즘 형식에 따라 하나씩 단계적으로 학습자가 파악할 수 있도록 제공한다면, 사잇소리 현상의 원리에 대한 보다 효과적인 교수를 기대할 수 있다.

다만, 기계와는 달리 인간의 사고 과정은 미리 정해진 단 하나의 결과물만을 생산해 내지 않는다. 이 경우 알고리즘은 정답을 산출하는 역할을 하는 것이 아니라, 최적의 선택을 할 수 있도록 도와주는 역할만 할 뿐이다(박종미, 2016: 42). 때문에 알고리즘이 사람을 대상으로 교수・학습하는 상황에서 사용될 때 휴리스틱(Heuristic)적인 특성을 포함하고 있다고 할 수 있으며, 이로써 '알고-휴리스틱 이론(Algo-Heuristic Theory)'으로 명명하였다.

사잇소리 현상은 예외가 존재하며, 실제 언어생활에서 많은 혼동 속에 사용되고 있다. 언어 현상에 대한 판단은 사람마다 다를 수 있다. 그러므로 한글 맞춤법 규정 자체는 전문가들이 모여 더 적절하다고 판단한 하나의 표기형을 결정해 놓은 것이지만, 그러한 규정이 정해진 과정은 휴리스틱적인 사고 과정에 기반하고 있는 것이다(박종미, 2016: 43).

또, 사잇소리 표기에서 관습을 존중하는 것 역시 휴리스틱적 의사결정과정에 기반함을 반영한다고 할 수 있다. 얼마나 많은 사람들이 얼마나 오래 그 표기형을 사용해 왔을 때, 관습적 표기형을 따라야 하는지는 그에 대한 명확한 기준이 있는 것이 아니라 여러 학자들이 대체로 그렇게 볼 수 있다는 합의에 근거하기 때문이다(박종미, 2016: 43).

따라서 사잇소리 현상의 원리의 적용 과정에 대해 알고리즘을 개발하였을 때, 학생들마다 그 알고리즘의 적용 결과가 달라질 가능성이 있다. 그러나 이러한 결과의 차이는 규정에 대한 학생들의 비판적인 사고의 바탕이 될 수 있다는 점에서 긍정적으로 볼 수 있다.

이상의 논의를 바탕으로 Landa(2013)의 알고-휴리스틱 이론을 적용하여 학습자들이 사잇소리 현상을 오인하는 과정의 점검을 통한 개념 통합의 교수·학습 내용을 구성하면 다음과 같다.

<표 Ⅳ-92> 오인 과정 점검을 활용한 개념 통합의 예

학습 목표	• 사잇소리 현상을 이해하고, 그 실현 조건을 설명할 수 있다. • 사이시옷 표기의 기준을 적용하여 올바르게 표기할 수 있다.
단계	**학습 내용**
도입	• 사잇소리 현상이 나타나는 단어 발음해 보기 • 사이시옷이 올바르게 적용된 표기 찾아보기
전개	• 사잇소리 현상의 실현 조건 이해하기 – 한글 맞춤법 규정 제30항을 통해 사잇소리 현상의 조건을 설명 • 사이시옷 표기의 적용 과정 이해하기 – 사이시옷 표기에 대한 알고리즘을 제시, 대표적인 단어를 예시로 알고리즘에 따라 이들 단어의 한글 표기형이 결정되는 과정 시범 보이기 • 사잇소리 현상에 따른 사이시옷 표기 적용하기 – 알고리즘에 따라 학습자가 혼자서 예시에 대한 적절한 한글 표기형을 판단해 보기
정리	• 사잇소리 현상이 드러나는 다양한 예를 찾아 적절한 표기형 도출하기

3. 학습자 오개념 분석을 통한 한글 맞춤법 교육의 실제

교육은 학습자가 현재 위치한 그 수준까지 내려와 그의 안목을 함께 가지는 일에서부터 시작된다(Kierkegaard, 1859; 양미경, 2003: 246 재인용).

전술한 바와 같이 오개념은 한 번 형성되면 후행 학습을 심각하게 방해하거나 또 다른 오개념을 야기할 가능성이 크다(이경한 외, 2002; 최승현 외, 2013 등). 또한 오개념이 수정되지 못한 상태에서 계속해서 새로운 학습이 이어질 경우 후행 학습은 단편적인 암기식으로 이루어질 가능성이 크다(박종미・강민이, 2016: 4). 이러한 문제를 해결하기 위해서는, 학습자에게 형성될지도 모르는 오개념에 유의하여 수업을 설계하고, 학습이 끝난 후에는 오개념 형성 여부를 확인할 수 있는 평가가 이루어져야 한다(박종미・강민이, 2016: 4).

또, 학습 과정에서 학습자에게 오개념이 형성되지 않도록 예방하고 처치하는 차원에서 그치는 것이 아니라, '문법 탐구를 위한 교육 내용을 재구성할 수 있는 기반을 마련하기 위해 오개념의 양상들을 통해 학습자의 사고 과정이나 인지 발달을 파악하고 오인의 과정이나 맥락을 메타적으로 점검하는 과정을 하나의 학습 과정 및 내용으로 구성'(전영주 외, 2017: 27)할 수 있어야 한다.

본고는 앞서 학습자의 오개념을 '개념 체계에 관한 오개념', '개념 층위에 관한 오개념', '개념 적용 맥락에 관한 오개념'으로 유형화하고, 이러한 학습자 오개념의 교육적 활용 방향으로 '인지 갈등을 활용한 개념 형성', '범주화 재탐색을 활용한 개념 조절', '오인 과정 점검을 활용한 개념 통합'을 제안한 바 있다. 이에 본절에서는 학습자 오개념의 유형과 교육적 활용 방향을 접목하여 '인지 갈등을 활용한 개념 체계 형성', '범주화 재탐색을 활용한 개념 층위 조절', '오인 과정 점검을 활용한 개념 적용 맥락 통합'의 구체적 교수・학습 내용 및 방안을 구현하고자 한다. 그러나 본고에서 제시하는 교수・학습안은 구체적인 교수・학습 내용 및 대상에 따라 다양한 형태로 나타날 수 있으며, 수업 맥락에 따라서도 변형될 수 있다.

3.1. 인지 갈등을 활용한 개념 체계 형성 구현 사례

학습자는 학습 과정에서 인지 갈등을 느낌으로써 학습의 내재적 동기를 얻어 바른 개념의 학습으로 나아갈 수 있다. 따라서 인지 갈등을 활용한 교수·학습 모형에서는 학습자가 가진 오개념에 대해 학습자 스스로 인지 갈등을 느낄 수 있도록 적절한 학습 자료와 학습의 장(場)이 제공되고, 이후 개념을 재구성하면서 최종적으로는 해당 개념을 학습할 수 있도록 해야 한다. 따라서 인지 갈등을 활용한 개념 형성 단계에 따라 어간, 어미, 어근, 접사의 개념을 학습 요소로 하는 한글 맞춤법 제15항, 제18항, 제19항의 교수·학습 내용을 3차시로 구성해 보면 다음과 같다.

<표 Ⅳ-93> 인지 갈등을 활용한 개념 체계 형성 교수·학습 내용의 예

학습 목표	• 용언의 어간과 어미를 구분하고, 그 개념을 체계 내에서 정확하게 설명할 수 있다. • 한글 맞춤법 제15항의 어간과 어미의 원형을 밝혀 적기에 내재된 한글 맞춤법의 원리를 파악할 수 있다. • 한글 맞춤법 제18항의 어간과 어미의 소리대로 적기에 내재된 한글 맞춤법의 원리를 파악할 수 있다.
단계	**학습 내용**
자발적 개념 인식	• 어간과 어미에 대한 기존의 생각 표현하기 – 어간과 어미가 무엇인지 설명해 봅시다.
인지 갈등 유발	• 학습자의 개념에 근거해 문제 사태 해결해 보기 1. “이젠 나도 ㉠[늘거서] 예전같지 않다”라는 엄마의 푸념에 ‘인간이란 ㉡[늘끼] 마련이고, ㉢[늑찌] 않을 수는 없을까’하는 헛된 상상 끝에 나도 ㉣[능는다]는 것을 깨달았다. – 밑줄 친 ㉠, ㉡, ㉢, ㉣의 바른 표기를 각각 적고, 어간과 어미를 구분해 봅시다. – 밑줄 친 ㉠, ㉡, ㉢, ㉣과 같이 발음을 표기에 반영하지 않는 이유를 이야기해 봅시다.

<table>
<tr><td></td><td>2. 이달에 교육비로 ㉠(드러간/들어간) 돈이 십만 원이 넘어, 눈으로 확 ㉡(드러나는/들어나는) 지출에 숨이 막혔다.
– ㉠, ㉡의 올바른 표기형을 선택해 봅시다.
– ㉠, ㉡에서 앞 단어의 본뜻이 유지되고 있는 것과 본뜻에서 멀어진 것을 구분해 보고, 각각의 뜻을 이야기해 봅시다.
– 표기형과 의미의 관계를 생각해 보고 발표해 봅시다.</td></tr>
<tr><td>개념의
재구성</td><td>• 어간과 어미의 개념 학습하기
어간: 용언이 활용할 때 변하지 않는 부분
어미: 용언이 활용할 때 어간에 결합하여 여러 가지 문법적 의미를 더해 주는 요소
– 다음의 정의를 통해 어간과 어미의 개념을 정리하고, 사례를 통해 구분해 봅시다.

• 한글 맞춤법 제15항 이해하기
제15항 용언의 어간과 어미는 구별하여 적는다.
[붙임1] 두 개의 용언이 어울려 한 개의 용언이 될 적에, 앞말의 본뜻이 유지되고 있는 것은 그 원형을 밝히어 적고, 그 본뜻에서 멀어진 것은 밝히어 적지 아니한다.
– 다음 예시들의 어간과 어미를 구분해 보고, 구분한 어간과 어미의 공통점과 차이점을 설명해 봅시다.
– 위 설명을 참고하여 다음 예시들의 표기 원리를 설명해 봅시다.
<table><tr><td>돌아가다</td><td>떨어지다</td><td>사라지다</td><td>쓰러지다</td></tr></table>
• 한글 맞춤법 제18항 이해하기
제18항 다음과 같은 용언들은 어미가 바뀔 경우, 그 어간이나 어미가 원칙에 벗어나면 벗어나는 대로 적는다.
1. 어간의 끝 ‘ㄹ’이 줄어질 적: 간, 갑니다(갈다)</td></tr>
</table>

	2. 어간의 끝 'ㅅ'이 줄어질 적: 그어, 그으니(긋다) 3. 어간의 끝 'ㅎ'이 줄어질 적: 까마니, 까말(까맣다) 4. 어간의 끝 'ㅜ, ㅡ'가 줄어질 적: 떠, 떴다(뜨다) 5. 어간의 끝 'ㄷ'이 'ㄹ'으로 바뀔 적: 들어(듣다) 6. 어간의 끝 'ㅂ'이 'ㅜ'로 바뀔 적: 기워, 기우니(깁다) 7. '하다'의 활용에서 어미 '아'가 '여'로 바뀔 적 8. 어간의 끝음절 '르' 뒤에 오는 어미 '어'가 '러'로 바뀔 적: 이르러, 이르렀다(이르다[至]) 9. 어간의 끝음절 '르'의 'ㅡ'가 줄고, 그 뒤에 오는 어미 '아/어'가 '라/러'러 바뀔 적: 올라, 올랐다(오르다) – 다음 예시들의 활용형을 적고, 어간과 어미를 구분해 봅시다. – ㉠, ㉡, ㉢, ㉣이 속하는 예시들의 공통점과 차이점을 설명해 봅시다. – 어간과 어미의 표기 원리를 설명해 봅시다. ㉠ 놀다 담그다 ㉡ 낫다 걷다 괴롭다 가르다 푸다 ㉢ 하다 푸르다 ㉣ 하얗다 • 어간과 어미의 표기형 도출하기 – 한글 맞춤법 제15항과 제18항에서 어간과 어미의 표기형을 비교해 봅시다. – 규칙성과 생산성의 기준을 적용하여 어간과 어미를 원형을 밝혀 끊어 적거나 원형을 밝히지 않고 이어 적는 경우에 대해 설명해 봅시다.
변화된 개념 인식	• 도입 단계에서 작성한 자신의 답변 검토 및 수정하기 – 도입 단계에서 작성한 자신의 답변을 검토해 보고, 바르게 수정하거나 보완해 봅시다. • 학습 전 개념과 학습 후 개념 비교하기 – 학습 전에 자신이 가진 생각과 비교하여, 학습 후에 달라진 생각을 함께 이야기해 봅시다.
학습 목표	• 어근과 접사를 구분하고, 그 개념을 체계 내에서 정확하게 설명할 수 있다. • 한글 맞춤법 제19항의 접사와 어근의 밝혀 적기에 내재

	된 한글 맞춤법의 원리를 파악할 수 있다.
단계	**학습 내용**
자발적 개념 인식	• 어근과 접사에 대한 기존의 생각 표현하기 – 어근과 접사가 무엇인지 설명해 봅시다.
인지 갈등 유발	• 학습자의 개념에 근거해 문제 사태 해결해 보기 1. ㉠[이키] 다닌 길이었지만, 어둠 속에서 ㉡[기리]를 가늠할 수 없어 ㉢[실업시] 때는 ㉣[거름거름]이 무거웠다. – 밑줄 친 ㉠, ㉡, ㉢, ㉣의 바른 표기를 각각 적고, 어근과 접사를 구분해 봅시다. – 밑줄 친 ㉠, ㉡, ㉢, ㉣과 같이 발음을 표기에 반영하지 않는 이유를 이야기해 봅시다. 2. 그는 ㉠(노름/놀음)으로 전 재산을 날려 ㉡(비렁뱅이/빌엉뱅이)가 되고 말았다. – ㉠, ㉡의 올바른 표기형을 선택해 봅시다. – ㉠, ㉡의 표기형을 선택한 이유를 이야기해 봅시다.
개념의 재구성	• 어근과 접사의 개념 학습하기 어근: 단어 형성 시 실질적인 의미를 나타내는 중심 부분 접사: 어근에 붙어 그 뜻을 제한하는 주변 부분 – 다음의 정의를 통해 어근과 접사의 개념을 정리하고, 사례를 통해 구분해 봅시다. • 한글 맞춤법 제19항 이해하기 제19항 어간에 ‘이’나 ‘음/ㅁ’이 붙어서 명사로 된 것과 ‘이’나 ‘히’가 붙어서 부사로 된 것은 그 어간의 원형을 밝히어 적는다. 1. ‘이’가 붙어서 명사로 된 것: 깊이, 높이, 다듬이 등 2. ‘음/ㅁ’이 붙어서 명사로 된 것: 묶음, 믿음, 얼음 등 3. ‘이’가 붙어서 부사로 된 것: 같이, 굳이, 많이 등 4. ‘히’가 붙어서 부사로 된 것: 밝히, 작히 등 다만, 어간에 ‘이’나 ‘음’이 붙어서 명사로 바뀐 것이라도 그 어간의 뜻과 멀어진 것은 원형을 밝히어 적지 아니한다.: 목거리(목병), 고름 등

	[붙임] 어간에 ‘이’나 ‘음’ 이외의 모음으로 시작된 접미사가 붙어서 다른 품사로 바뀐 것은 그 어간의 원형을 밝히어 적지 아니한다.: 까마귀, 너무, 나마 등 – 다음 예시들의 어근과 접사를 구분해 보고, 구분한 어근과 접사의 공통점과 차이점을 설명해 봅시다. – 위 설명을 참고하여 다음 예시들의 표기 원리를 설명해 봅시다. ㉠ 걸음 / 거름 ㉡ 죽음 / 주검 • 어근과 접사의 표기형 도출하기 – 규칙성과 생산성의 기준을 적용하여 어간과 접사의 원형을 밝혀 끊어 적거나 원형을 밝히지 않고 이어 적는 경우에 대해 설명해 봅시다.
변화된 개념 인식	• 도입 단계에서 작성한 자신의 답변 검토 및 수정하기 – 도입 단계에서 작성한 자신의 답변을 검토해 보고, 바르게 수정하거나 보완해 봅시다. • 학습 전 개념과 학습 후 개념 비교하기 – 학습 전에 자신이 가진 생각과 비교하여, 학습 후에 달라진 생각을 함께 이야기해 봅시다.
학습 목표	• 어간과 어미, 어근과 접사의 각 개념을 체계 내에서 구분할 수 있다. • 한글 맞춤법의 원리에 따라 제15항, 제18항, 제19항을 종합적으로 설명할 수 있다.
단계	**학습 내용**
자발적 개념 인식	• 어간과 어미, 어근과 접사에 대한 기존의 생각 표현하기 – 어간과 어미, 어근과 접사가 무엇인지 설명해 봅시다.
인지 갈등 유발	• 학습자의 개념에 근거해 문제 사태 해결하기 꽃이 ㉠[짇빨펴] 있는 것을 보니 내 마음도 ㉡[짇빨폈다]. – 밑줄 친 ㉠, ㉡의 바른 표기를 각각 적어 봅시다. – 밑줄 친 ㉠, ㉡의 어간과 어미를 구분하고, 그 이유를 이야기해 봅시다. – 밑줄 친 ㉠, ㉡의 어근과 접사를 구분하고, 그 이유를

	이야기해 봅시다. – 어간과 어미, 어근과 접사의 각 관계를 추측해 봅시다.
개념의 재구성	• 어간과 어미, 어근과 접사의 개념 구분하기 – 어간과 어미, 어근과 접사의 개념을 각각 설명해 봅시다. – 어간과 어미, 어근과 접사가 각각 속하는 체계를 찾아보고 이야기해 봅시다. – 어간과 어미, 어근과 접사의 관계를 개념도나 벤다이어그램으로 표현해 봅시다. • 한글 맞춤법의 원리에 따라 제15항, 제18항, 제19항 종합적으로 이해하기 – 제15항, 제18항, 제19항을 비교하여 어간과 어미, 어근과 접사의 원형을 밝혀 끊어 적거나 원형을 밝히지 않고 이어 적는 경우에 대해 종합적으로 설명해 봅시다.
변화된 개념 인식	• 도입 단계에서 작성한 자신의 답변 검토 및 수정하기 – 도입 단계에서 작성한 자신의 답변을 검토해 보고, 바르게 수정하거나 보완해 봅시다. • 학습 전 개념과 학습 후 개념 비교하기 – 학습 전에 자신이 가진 생각과 비교하여, 학습 후에 달라진 생각을 함께 이야기해 봅시다.

3.2. 범주화 재탐색을 활용한 개념 층위 조절 구현 사례

본고에서는 학습자들이 특히 소리 층위의 범주와 표기 층위의 범주의 유목화에 혼동을 겪고 있으며, 이는 구체적으로 소리와 표기의 층위 혼동, 발음에 근거한 표기형 인식, 표기 단위의 문법 개념 이해 등의 세부적인 양상으로 오개념이 드러남을 확인한 바 있다. 이러한 학습자의 범주화의 오류는 한글 맞춤법의 원리를 중심으로 그

구조에 체계적으로 접근함으로써 체계 간 개념 층위의 이해를 공고히 할 수 있다. 본고는 Ⅱ장에서 어형 변화를 공시적 규칙으로 설명할 수 있는 '규칙성'과 '복합 단어 구성을 분석하였을 때 접사와 어미와 같은 문법 형태소적 성질을 띠는 부분이 단 한 단어에만 출현하는 것이 아니라 여러 단어에 출현하는' '생산성'을 기준으로 한글 맞춤법의 원리를 유형화한 바 있다. 범주화 재탐색을 활용한 개념 층위 조절을 돕기 위해 구성한 교수·학습 내용[95]은 다음과 같다.

<표 Ⅳ-94> 범주화 재탐색을 활용한 개념 층위 조절 교수·학습 내용의 예

학습 목표	• 한글 맞춤법의 원리를 이해할 수 있다. • 규칙성과 생산성의 기준으로 한글 맞춤법의 각 조항을 설명할 수 있다.
단계	**학습 내용**
탐색	• 한글 맞춤법의 원리 탐구하기 ※ 다음 자료를 읽고 원리를 발견하는 활동을 해 봅시다. ㉠ 마당에 꽃들이 만발하다. ㉡ 마당에 꼳뜨리 만발하다. ㉢ ㅁㅏㄷㅏㅇㅔ ㄲㅗㄸㅡㄹㅣ ㅁㅏㄴㅂㅏㄹㅎㅏㄷㅏ - ㉠~㉢ 중 어떤 표기가 받아쓰기에 쉬운지 이야기해 보고, 그렇게 생각하는 이유를 설명해 봅시다. - ㉠~㉢의 표기는 어떤 원리에 따른 것인지 찾아 발표해 봅시다. • 한글 맞춤법 조항에서 원리 발견하기 ※ 다음 자료를 읽고 원리를 발견하는 활동을 해 봅시다. 제19항 어간에 '이'나 '음/ㅁ'이 붙어서 명사로 된 것과 '이'나 '히'가 붙어서 부사로 된 것은 그 어간의 원형을 밝히어 적는다. 1. '이'가 붙어서 명사로 된 것: 깊이, 높이, 다듬이 등

95) 범주화 재탐색을 활용한 개념 조절 교수·학습의 예에서 원리 발견 활동은 구본관·신명선(2011), 홍연정(2012)의 논의를 참고하여 구성하였다.

	2. ‘음/ㅁ’이 붙어서 명사로 된 것: 묶음, 믿음, 얼음 등 3. ‘이’가 붙어서 부사로 된 것: 같이, 굳이, 많이 등 4. ‘히’가 붙어서 부사로 된 것: 밝히, 작히 등 다만, 어간에 ‘이’나 ‘음’이 붙어서 명사로 바뀐 것이라도 그 어간의 뜻과 멀어진 것은 원형을 밝히어 적지 아니한다.: 목거리(목병), 고름 등 [붙임] 어간에 ‘이’나 ‘음’ 이외의 모음으로 시작된 접미사가 붙어서 다른 품사로 바뀐 것은 그 어간의 원형을 밝히어 적지 아니한다.: 까마귀, 너무, 나마 등 – 제19항의 1~4는 한글 맞춤법의 두 가지 원리 중 어떤 원리와 관련이 있는지 이야기해 봅시다. – 제19항의 1~4가 두 원리 중 특정 원리를 따르는 이유를 설명해 봅시다. – 제19항의 ‘다만’ 조항은 한글 맞춤법의 두 가지 원리 중 어떤 원리와 관련이 있는지 이야기해 봅시다. – 제19항의 ‘다만’ 조항이 두 원리 중 특정 원리를 따르는 이유를 설명해 봅시다. – 제19항의 [붙임]은 한글 맞춤법의 두 가지 원리 중 어떤 원리와 관련이 있는지 이야기해 봅시다. – 제19항의 [붙임]이 두 원리 중 특정 원리를 따르는 이유를 설명해 봅시다.
개념 도입	• 한글 맞춤법의 원리 이해하기 원리 1: 독자가 단어나 문장의 의미를 파악하기 쉽게 적는다. 원리 2: 실제 소리와 표기가 일치하게 적는다. – 한글 맞춤법의 두 원리 중 어떤 원리가 우선적으로 적용된다고 생각하는지 그 이유를 이야기해 봅시다. • 한글 맞춤법의 원리에 따른 각 조항 분석하기 첫째, 소리 나는 대로 적음을 기본으로 한다.(표음주의) 둘째, 국어의 보편적인 음운 변동이 있을 경우 원형을 밝혀 적는다.(표의주의)

	셋째, 아래와 같은 경우 원형을 밝히지 않고 소리 나는 대로 적는다.(표음주의) – 국어의 보편적인 음운 변동이 아닌 경우는 소리 나는 대로 적는다. – 어원이 불분명하거나 원뜻에서 멀어진 경우는 소리 나는 대로 적는다. – 보편성이 없는 접미사와 결합한 경우는 소리 나는 대로 적는다. – 용언의 불규칙 활용의 경우 소리 나는 대로 적는다. – 한글 맞춤법의 조항을 골라 규칙성과 생산성의 기준으로 분석해 봅시다. – 한글 맞춤법의 원리에 따라 분석한 각 조항에 대해 모둠별로 토의해 봅시다.
개념 적용	• 한글 맞춤법의 원리를 다른 조항에 적용하기 – 한글 맞춤법의 ‘소리대로’와 ‘어법에 맞도록’이 각각 잘 드러난 규정을 찾고, 그 이유를 구체적으로 설명해 봅시다.

3.3. 오인 과정 점검을 활용한 개념 적용 맥락 통합 구현 사례

사잇소리 현상은 교사 인식 조사 및 학습자 주관적 인식도 조사 결과 난개념으로 가장 손꼽히는 학습 요소 중 하나였다. 학습자들은 사잇소리 현상의 적용 조건들을 충분히 이해하지 못한 채 단편적인 조건들만 적용하여 사잇소리 현상을 파악하거나 자신의 평소 발음에 비추어 표기형을 선택하는 경향이 나타났다. 또, 발음 여부와 상관없이 원형을 밝혀 적기도 했으며, 합성어와 파생어의 구분이 부정확한 경우도 있었다.

본고는 사잇소리 현상과 관련하여 학습자들이 사잇소리 현상 내에

서 대치에 속하는 합성어의 경음화 현상과 첨가에 속하는 'ㄴ' 첨가 현상의 상이한 결과를 구분하지 못하거나, 사이시옷 표기에 국한하여 사잇소리 현상을 판단하는 오개념도 확인한 바 있다. 따라서 사이시옷 표기의 적용에 나타나는 학습자들의 오인 과정 점검을 활용한 개념 적용 맥락 통합을 위해 다음과 같이 교수·학습 내용을 구성할 수 있다.

<표 Ⅳ-95> 오인 과정 점검을 활용한 개념 적용 맥락 통합 교수·학습의 예

<table>
<tr><td>학습 목표</td><td>• 사잇소리 현상을 이해하고, 그 실현 조건을 설명할 수 있다.
• 사이시옷 표기의 기준을 적용하여 올바르게 표기할 수 있다.</td></tr>
<tr><td>단계</td><td>학습 내용</td></tr>
<tr><td>도입</td><td>• 사잇소리 현상이 나타나는 단어 발음해 보기
<table>
<tr><td>㉠</td><td>머리말[머리말]</td><td>머릿말[머린말]</td></tr>
<tr><td>㉡</td><td>장마비[장마비]</td><td>장맛비[장마삐]</td></tr>
</table>
– ㉠, ㉡에서 표준 발음을 찾아 발음해 봅시다.
– 평소 표준어의 발음을 알기 어려웠을 때, 어떻게 해결하였는지 이야기해 봅시다.

• 사이시옷이 올바르게 적용된 표기 찾아 보기
<table>
<tr><td>㉠</td><td>해님</td><td>햇님</td><td>㉥</td><td>장미빛</td><td>장밋빛</td></tr>
<tr><td>㉡</td><td>귀병</td><td>귓병</td><td>㉦</td><td>차잔</td><td>찻잔</td></tr>
<tr><td>㉢</td><td>양치물</td><td>양칫물</td><td>㉧</td><td>대가</td><td>댓가</td></tr>
<tr><td>㉣</td><td>후일</td><td>훗일</td><td>㉨</td><td>뒤끝</td><td>뒷끝</td></tr>
<tr><td>㉤</td><td>핑크빛</td><td>핑큿빛</td><td></td><td></td><td></td></tr>
</table>
– ㉠~㉨에서 사이시옷이 올바르게 적용된 표기를 찾아 표시해 보고, 선택한 이유를 이야기해 봅시다.</td></tr>
<tr><td>전개</td><td>• 사잇소리 현상의 실현 조건 이해하기
제30항 사이시옷은 다음과 같은 경우에 받치어 적는다.
1. 순우리말로 된 합성어로서 앞말이 모음으로 끝난 경우
(1) 뒷말의 첫소리가 된소리로 나는 것: 나룻배</td></tr>
</table>

(2) 뒷말의 첫소리 'ㄴ, ㅁ' 앞에서 'ㄴ' 소리가 덧나는 것: 잇몸

(3) 뒷말의 첫소리 모음 앞에서 'ㄴㄴ' 소리가 덧나는 것: 나뭇잎

2. 순우리말과 한자어로 된 합성어로서 앞말이 모음으로 끝난 경우

(1) 뒷말의 첫소리가 된소리로 나는 것: 텃세

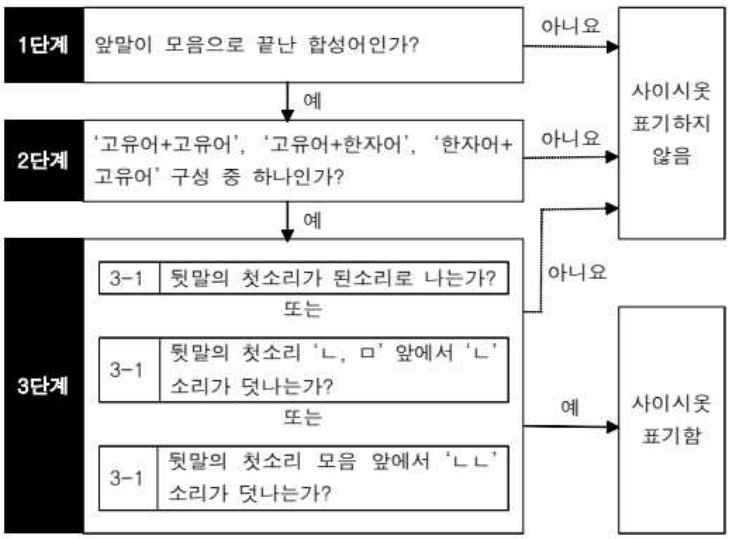
(2) 뒷말의 첫소리 'ㄴ, ㅁ' 앞에서 'ㄴ' 소리가 덧나는 것: 제삿날

(3) 뒷말의 첫소리 모음 앞에서 'ㄴㄴ' 소리가 덧나는 것: 예삿일

3. 두 음절로 된 다음 한자어: 곳간(庫間), 셋방(貰房), 숫자(數字), 찻간(車間), 툇간(退間), 횟수(回數)

– 위 설명을 참고하여 사잇소리 현상의 조건을 정리해 봅시다.

• 사이시옷 표기의 적용 과정 이해하기



– 위 알고리즘에 따라 다음 예시들의 한글 표기형이 결정되는 과정을 학습해 봅시다(대표적인 예시들의 한글 표기형이 결정되는 과정에 대한 교사 시범).

㉠	나라님	나랏님	㉥	등교길	등굣길
㉡	나루배	나룻배	㉦	차잔	찻잔
㉢	이몸	잇몸	㉧	초점	촛점
㉣	예사일	예삿일	㉨	위쪽	윗쪽
㉤	피자집	피잣집			

- 사잇소리 현상에 따른 사이시옷 표기 적용하기

  – 도입 단계에서 제시된 예시들을 활용하여 알고리즘에 따라 적절한 표기형을 판단해 봅시다.

  – 판단한 표기형의 결과와 각각의 표기형을 선택한 이유에 대해 모둠별로 토의해 봅시다.

  – 사이시옷 표기형을 적용하는 과정에서 어려운 점이 있었다면 친구들과 이야기해 봅시다.

  – 다음 자료를 읽고, 사잇소리 현상 및 사이시옷 규정에 대한 자신의 생각을 이야기해 봅시다.

> 사이ㅅ 규정에도 불구하고 동일 환경의 표기 혼란이 있다. 가령, ‘머리말, 인사말; 존댓말, 혼잣말’은 음운 환경이 같아도 발음차 때문에 표기를 구별하는데 ‘머리말, 인사말’도 상당수 사람이 [머린말, 인삳말]로 하는 경향 때문에 ㅅ을 적으려는 경향이 나타난다.
>
> 또한 사이ㅅ을 허용하다 보면 ‘수돗물, 전깃불, 출셋길, 나릿과, 절댓값, 최솟값, 등굣길, 휴갓길, 자줏빛…’처럼 ㅅ을 적을 일이 너무 많아 ‘굣’과 같은 이상한 표기도 나타난다. 이들은 동음어도 없고 혼란 우려도 없으므로 ㅅ이 없어도 단어 인식에 어려움이 전혀 없다. 따라서 ‘냇가–내가’처럼 혼동 우려가 있는 경우를 제외하면 사이시옷을 전면적으로 없애는 방향도 고려하여 개선할 필요가 있다.
>
> – 민현식(2012), ‘국어 정책과 어문 규범의 개선 방향’ 中

정리	• 사잇소리 현상이 드러나는 다양한 예를 찾아 적절한 표기형 도출하기 – 주변에서 사이시옷 표기와 관련된 예를 찾아보고, 올바른 표기형 여부를 판단해 봅시다.(표준어 발음이나 합성어 여부는 『표준국어대사전』 참조)

	• 도입 단계에서 작성한 자신의 답변 검토 및 수정하기 – 도입 단계에서 작성한 자신의 사고 과정을 검토해 보고, 바르게 수정하거나 보완해 봅시다. • 학습 전 개념과 학습 후 개념 비교하기 – 학습 전에 자신이 가진 생각과 비교하여, 학습 후에 달라진 생각을 함께 이야기해 봅시다.

Ⅴ. 결론

본고는 문법 교육적 맥락에서 학습자 오개념에 대한 관점을 구체화하고, 한글 맞춤법 교육에서의 문법 개념에 대한 학습자들의 인식 양상 분석을 통해 관련된 오개념을 도출한 뒤, 대안적 관점에서 이를 조망하여 교육안을 제시하는 데 목적이 있다.

이에 본 연구는 이론적 연구와 실증적 연구 두 층위에서 수행되었다. 우선, Ⅱ장에서는 한글 맞춤법 교육에서의 학습자 오개념 연구의 전제와 관련하여 이론적으로 고찰하였다. 문법 개념의 정의와 유형을 밝히고, 한글 맞춤법에서의 문법 개념의 구성을 재조직하였다. 본고는 개념 형성의 분류 기준에 따라 개념을 이해하고, 개념의 의미를 개념적 이해와 구조적 이해로 세분하여 고찰하였다. 그리고 한글 맞춤법의 원리하에서 규칙성(規則性)과 생산성(生産性)의 두 축을 기준으로 한글 맞춤법에서의 문법 개념의 구성을 파악하였다. 이어, 학습자 오개념에 대한 기존 논의를 바탕으로 학습자의 오개념을 ‘발달적 속성을 함유한 과도기적 개념’으로 정의하였다. 또한 학습자 오개념의 형성 요인을 구체적으로 파악하기 위해 학습자 내적 요인과 외적 요인으로 구분하여 추적하였다.

Ⅲ장에서는 한글 맞춤법 교육에서의 학습자 오개념 양상 및 형성 요인을 구체적으로 분석하였다. 한글 맞춤법 관련 문법 개념에 대한 주관적 인식도 측정 및 예비조사 결과를 토대로 오개념 검사 도구를 개발하여 본조사를 실시하고, 검사 결과 전형적이거나 특징적인 응답을 보인 학습자를 대상으로 면담을 진행하였다. 오개념 검사의 결과 분석을 통해 파악한 학습자들의 오표기 양상과 표기형 선택의 판단 근거는 한글 맞춤법 조항에 관련된 문법 개념별로 분석하였다. 한글 맞춤법 조항별 오개념 분석은 층위를 3가지로 나누어 제시하였다. 우선 ‘한글 맞춤법 원리에 관한 조항’과 관련하여 표음주의 표기법, 표의주의 표기법, ‘소리에 관한 조항’과 관련하여 된소리되기(경음화), 구개음화, 두음 법칙, ‘ㄹ’ 탈락, ‘ㅡ’ 탈락, 모음 축약, 사잇

소리 현상, ‘형태에 관한 조항’과 관련하여 형태소, 어근, 접사, 파생어, 어간, 어미, 합성어, 불규칙 활용에 대한 학습자 오개념이 무엇인가를 밝혔다. 분석한 낱낱의 오개념들은 ‘개념 체계에 관한 오개념’, ‘개념 층위에 관한 오개념’, ‘개념 적용 맥락에 관한 오개념’으로 일반화 및 범주화하였다. 이 밖에도 학습자 인식별로 구분되는 오개념의 양상을 구체적으로 살펴보았다.

이러한 오개념을 형성하는 학습자 내적 요인으로는 발음에 근거한 표기형 인식, 표기 단위의 문법 인식, 경험에 의존한 개념화, 개념 체계에 대한 이해 결여, 개념의 범주화 오류, 문법 개념의 과도한 단순화 및 일반화, 일상 언어에 근거한 개념 추론과 같은 인지적 특성이 관찰되었다. 이 밖에 학습자 외적 요인으로는 개념의 내적 정합성과 관련된 문제, 교사의 오개념, 교과서 표상 차원에서의 문제를 발견할 수 있었다.

Ⅳ장에서는 Ⅱ장의 이론적 고찰과 Ⅲ장의 오개념 양상 및 형성 요인 분석 결과를 바탕으로 교육적 효과가 큰 항목들을 선별하여 학습자의 오개념 분석을 통한 한글 맞춤법 교육 내용을 선정하고 그 실례를 구현하였다. 국어 의식에 바탕한 언어적 주체의 신장을 목표로 학습자 경험의 연속성을 보장하고 한글 맞춤법과 관련된 개념들을 내면화하기 위한 교육 내용을 설계하였다. 이에 ‘인지 갈등을 활용한 개념 형성’, ‘범주화 재탐색을 활용한 개념 조절’, ‘오인 과정 점검을 활용한 개념 통합’ 등과 같이 학습자의 오개념을 발판으로 하는 문법 탐구 학습을 제안하고, 이를 각각 ‘개념 체계’, ‘개념 층위’, ‘개념 적용 맥락’에 관한 학습 요소와 접목하여 구체적인 교수·학습 내용 및 방안을 구안하였다.

본 연구는 발달적 관점에서 학습자의 오개념을 재조망하고, 학습자 오개념의 양상과 형성 요인을 실증적으로 분석하였다. 이에 한글 맞춤법과 관련된 학습자의 오개념을 밝히고, 이를 활용하여 구체적인 교수·학습 내용 및 방법을 제언하였다는 점에서 교육적 의의를 지닌다.

참 고 문 헌

Ⅰ. 자료

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

교육부(1992), 국어과 교육 과정(교육부 고시 제1992-19호).

교육부(1997), 국어과 교육 과정(교육부 고시 제1997-15호).

교육부(2015), 국어과 교육 과정(교육부 고시 제2015-74호).

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

민현식 외(2018), 언어와 매체, ㈜천재교육.

방민호 외(2018), 언어와 매체, ㈜미래엔.

이관규 외(2018), 언어와 매체, ㈜비상교육.

이삼형 외(2018), 언어와 매체, ㈜지학사.

최형용 외(2018), 언어와 매체, ㈜창비.

Ⅱ. 논저

강보선(2013), 한글 맞춤법 교육 내용 연구, 국어교육연구 31, 서울대학교 국어교육연구소, 1-30.

고영근(1993), 우리말의 총체서술과 문법체계, 일지사.

고영근・구본관(2008/2018), 우리말 문법론, 집문당.

곽덕영(2020), 국어과 문법 오개념에 대한 이론적 연구, 한국교원대학교 석사학위논문.

구본관(2008), 맞춤법 교육 내용 연구-한글 맞춤법의 원리를 중심으로-, 국어교육 127, 한국어교육학회, 195-232.

_____(2010), 문법 능력과 문법 평가 문항 개발의 방향, 국어교육학연구 37, 국어교육학회, 185-218.

_____(2016ㄱ), 2015 교육과정 ‘문법’ 영역에 대한 비판적 검토, 국

어교육학연구 51, 국어교육학회, 89-133.
_____(2016ㄴ), 문법 연구의 변화와 문법 교육의 변화-탈문법학 시대의 문법 교육의 새로운 지향-, 국어교육연구 37, 서울대학교 국어교육연구소, 197-254.
구본관・박재연・이선웅・이진호(2015), 한국어 문법 총론 Ⅰ, 집문당.
구본관・신명선(2011), 원리 중심의 문법 교육에 대한 연구, 국어교육연구 27, 서울대학교 국어교육연구소, 261-297.
구정화(1995), 사회과 동위 개념의 효과적인 학습방법 연구, 서울대학교 박사학위논문.
권재술(1991), 과학개념 형성의 한 인지적 모형, 청람과학교육연구논총 1-1, 한국교원대학교 과학교육연구소, 3-11.
권재술 외(1998), 과학교육론, 교육과학사.
김광해(1992), 문법과 탐구 학습, 선청어문 20, 서울대학교 국어교육과, 81-101.
김광해(1997), 국어지식 교육론, 서울대학교 출판부.
김다연(2018), 학습자 오개념 분석을 통한 음운 교육 연구, 서울대학교 석사학위논문.
김대수(1991), 개념형성론: 개념・원리・법칙・이론, 우신출판사.
김미나(2015), 초등 학습자의 문법 개념 연구-품사와 문장 성분을 중심으로-, 서울대학교 석사학위논문.
김민성(2014), 지리 오개념 형성 메커니즘-고등학생들의 한국지리 오개념을 사례로, 대한지리학회지 49(4), 대한지리학회, 601-614.
김민지(2011), Driver의 개념변화 학습 모형을 적용한 초등 과학 수업이 학습 부진학생과 일반학생의 오개념 교정에 미치는 효과, 대구교육대학교 석사학위논문.
김부미(2006), 수학적 오개념과 오류에 대한 인지심리학적 고찰, 이화여자대학교 석사학위논문.

김승호(1987), 교육의 과정에 있어서 개념의 위치-인식의 틀로서의 개념의 성격을 중심으로-, 서울대학교 석사학위 논문.
김유범(2017), 문법 교과서의 오류 유형 파악을 통한 학습자의 오개념 형성에 관한 고찰-고등학교 '독서와 문법' 교과서를 대상으로-, 문법 교육 31, 한국문법 교육학회, 135-156.
김은성(2005), 비판적 언어인식에 대한 연구, 국어교육연구 15, 서울대학교 국어교육연구소, 323-355.
김은성(2007), 학습자들은 왜 문법학습을 꺼리는가?－문법학습 부진 요인에 대한 연구, 국어교육연구 40, 국어교육학회, 35-72.
김은성・남가영・김호정・박재현(2007), 국어 문법 학습자의 음운에 대한 앎의 양상 연구, 언어과학연구 42, 언어과학회, 1-25.
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.
김정남(2008), 한글 맞춤법의 원리-총칙 제1항의 의미 해석을 중심으로-, 한국어의미학 28, 한국어의미학회, 21-44.
김주필(2005), 한글 맞춤법 원칙의 특성과 의미, 어문학 논총 24, 국민대학교 어문학연구소, 87-107.
김지영(2013), 중학생 국어 품사 오개념 연구, 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
김차균(1971), 변칙 용언 연구, 한글 147, 한글학회, 85-120.
김춘경・이수연・이윤주・정종진・최웅용(2016), 상담학 사전, 학지사.
김호정(2018), 한국어 학습자의 문법 지식 측정을 위한 문법성 판단 테스트 개발의 쟁점과 과제, 국어교육연구 41, 서울대학교 국어교육연구소, 417-455.
김호정・김은성・남가영・박재현(2009), 국어과 오개념 연구 방향 탐색, 새국어교육 83, 한국국어교육학회, 211-238.
남가영(2003), 메타언어적 활동에 대한 국어교육적 접근-소집단 고

쳐쓰기 활동을 중심으로-, 서울대학교 석사학위논문.
_____(2006), 국어 인식활동의 경험적 속성, 국어교육학 연구 27, 국어교육학회, 337-373.
_____(2007), 문법 교육의 '지식의 구조' 체계화 방향, 국어교육 123, 한국어교육학회, 341-374.
_____(2008), 문법 탐구 경험의 교육 내용 연구, 서울대학교 박사학위논문.
_____(2012), 문법 교육과 교과서, 한국어학 57, 한국어학회, 1-34.
_____(2013), 학습자 오개념 형성 요인으로서의 교과서-중학교 국어 교과서 '단어형성법' 관련 단원을 중심으로, 우리말글 57, 우리말글학회, 109-137.
남지애(2008), 문법 인식을 통한 띄어쓰기 교육 연구, 서울대학교 석사학위논문.
민현식(1991), 학교문법의 불규칙 활용 교육에 대하여, 선청어문 19, 서울대학교 국어교육과, 123-135.
_____(1994), 한글 맞춤법의 문제점에 대하여(1), 국어학연구(남천 박갑수 교수 화갑기념논총), 태학사, 675-704.
_____(1999/2004/2011), 국어 정서법 연구, 태학사.
_____(2006), 사범대 문법 교육과정의 구성과 문법 교육의 개선에 대한 연구, 국어교육연구 17, 서울대학교 국어교육연구소.
_____(2008), 한글 맞춤법 교육의 체계화 방안-문법 교육과 맞춤법 교육의 관계 정립을 위한 시론-, 국어교육연구 21, 서울대학교 국어교육연구소, 7-75.
_____(2012), 국어 정책과 어문 규범의 개선 방향, 語文學報 32, 강원대학교 사범대학 국어교육과, 43-108.
민현식 · 왕문용(1994), 국어 문법론의 이해, 개문사.
박덕유(2003), 국어 어문규정의 인지 실태와 교육의 필요성, 새국어교육 66, 한국국어교육학회, 12-33.
박문제(2001), 한글 맞춤법 교육 내용의 선정, 국어교과교육연구 2,

국어교과교육학회, 173-198.
박선화(1998), 수학적 극한 개념의 이해에 관한 연구, 서울대학교 박사학위논문.
박성익・임철일・이재경・최정임(2012/2016), 교육방법의 교육공학적 이해, 교육과학사.
박영목・한철우・윤희원(1995), 국어과 교수 학습 방법 탐구, 교학사.
박인규(2013), 형용사 개념 학습을 위한 사례 선정 방안 연구, 서울대학교 석사학위논문.
박정훈(2016), 한글 맞춤법 교육에서의 학습자 오개념 형성 요인에 대한 연구-교사와 교과서를 중심으로-, 인천대학교 교육대학원 석사학위논문.
박종관(2014), 표기 능력 향상을 위한 음운 교육 내용 구성 연구, 서울대학교 석사학위논문.
박종미(2015), 한글 맞춤법 이해력 신장을 위한 문법 교육 내용 연구-한글 맞춤법 제3장, 제4장을 중심으로, 우리말글 64, 우리말글학회, 87-115.
_____(2016), 알고-휴리스틱 이론을 적용한 한글 맞춤법 원리의 교수 설계 방법, 국어교육 155, 한국어교육학회, 29-61.
박종미・강민이(2016), 고등학교 학습자의 문법 오개념 조사 연구－음운을 중심으로-, 새국어교육 108, 한국국어교육학회, 59-88.
박창원(2007), 한글 맞춤법 '총칙 제1항'의 음운론, 국어학회 제34회 겨울학술대회 발표자료집, 1-5.
박형우(2018), 국어 교사의 국어사 관련 오개념 연구, 문법 교육 34, 한국문법 교육학회, 105-133.
서울대학교 교육연구소(2011), 교육학용어사전, 하우동설.
손진웅・김익균・김영민・권성기・오원균・박종원(2004), 학생의 물리 오개념 지도, 북스힐.

송종숙(2017), 개념변화 연구 동향(1984-2016): 연구 현황 분석과 향후 연구 방향에 대한 소고, 학습자중심교과교육연구 17(3), 학습자중심교과교육학회, 1-27.
신명선(2013), “언어적 주체” 형성을 위한 문법 교육의 방향, 국어교육 143, 한국어교육학회, 83-120.
_____(2017), 국어과 교육내용의 교과서 구현 방식의 관례성과 오개념-문법 영역의 ‘언어의 본질과 특성’을 중심으로-, 문법교육 31, 한국문법 교육학회, 87-134.
신현정(2000), 개념과 범주화, 아카넷.
_____(2011), 개념과 범주적 사고, 학지사.
신호철・김부연・이규범(2015), 한글 맞춤법 오표기 목록 실태에 대한 연구, 문법 교육 23, 한국문법 교육학회, 63-94.
심영택(2001), 구성주의 관점에서 본 국어 지식 교육, 한국초등국어교육 18, 한국초등국어교육학회, 107-132.
안병희(1965), 국어학개론, 수도출판사.
양미경(2003), 학습자의 오류 분석을 통한 보충과정 교재 개발의 원리 탐색, 교육과정연구 21, 한국교육과정학회, 243-264.
유현경・한재영・김홍범・이정택・김성규・강현화・구본관・이병규・황화상・이진호(2020), 한국어 표준 문법, 집문당.
윤성규・김창만・박양희(2007), 생물 오개념 연구와 지도, 월드사이언스.
이경한・박선희(2002), 초등학생들의 지리 오개념에 관한 연구, 사회과교육 41(4), 한국 사회과교육연구학회, 153-181.
이관희(2015), 학습자의 지식 구성 분석을 통한 문법 교육 내용의 조직과 표상 연구, 서울대학교 박사학위논문.
이관희・조진수(2015), 문법 교사의 오개념 유형화 연구, 새국어교육 102, 한국국어교육학회, 107-152.
이기문(1983), 한국어 표기법의 변천과 원리, 한국 어문의 제문제, 일지사, 47-77.

이대규(1994), 문법 수업설계의 방법, 선청어문 22, 서울대학교 국어교육과, 415-455.
이동석・이경숙・이지현(2015), 한글 맞춤법 쟁점 조항에 대한 이해도와 수용도 조사 연구, 문법 교육 23, 한국문법교육학회, 183-207.
이상억(1983), 현대 국어 정서법의 문제점들에 대한 종합 검토, 어학연구 19(2), 123-137.
이선웅・이승희・정희창(2015), 한국어 정서법, 사회평론아카데미.
이성영(2001), 구성주의적 읽기 교육의 방향, 한국초등국어교육 18, 한국초등국어교육학회, 57-79.
이익섭(1992), 국어 표기법 연구, 서울대학교 출판부.
이주영(2017), 표기 의식 고양을 위한 문법 교육 내용 연구, 서울대학교 석사학위논문.
이지선(2006), 국어 규범 교육 방법에 대한 연구-학습자의 국어 오용 예방을 중심으로-, 서울대학교 석사학위논문.
이진호(2012), 음운 교육과 교과서, 한국어학 57, 한국어학회, 35-59.
이춘근(2001), 문법 교육 내용의 계열화 분석 및 평가, 국어교육연구 13, 국어교육학회, 411-465.
이현진(2007), 규범적 국어 인식 능력 교육 연구, 서울대학교 석사학위논문.
이홍우(1979), 원리는 가르칠 수 있는가: 발견학습의 원리, 교육연구 17(1), 한국교육학회, 61-71.
이희승(1949), 초급 국어 문법, 박문출판사.
이희승・안병희(1994), 고친판 한글 맞춤법 통일안 강의, 신구문화사.
이희승・안병희・한재영(2010), 한글 맞춤법 강의, 신구문화사.
임지룡・이은규・김종록・송창선・황미향・이문규・최웅환(2005/2009), 학교 문법과 문법 교육, 박이정.
임지룡・임칠성・심영택・이문규・권재일(2010), 문법 교육론, 역락.

장상호(2000), 학문과 교육 (하) 교육적 인식론이란 무엇인가, 서울대학교 출판부.
전성연(2006), 교수-학습의 이론적 탐색, 원미사
전영주・이상일・김승현(2017), 서답형 문항 분석을 통한 중학교 학습자의 문법 오개념 양상 연구-국어 음운 개념을 중심으로, 한국교육학연구 52(1), 국어교육학회, 149-180.
정완호(1997), 고등학생들의 생물 오개념 처치를 위한 수업모형 연구, 한국과학교육학회지 17(3), 한국과학교육학회, 333-343.
정재윤(2004), 우리나라 물리학과 학생들의 물리오개념수준과 이들을 통한 오개념 수정변인 조사-정의적 변인을 중심으로-, 고려대학교 석사학위논문.
정재임(2015), '안긴문장(절)'에 대한 학습자 오개념 양상 및 형성 요인 연구: 중학교 3학년 학생을 대상으로, 아주대학교 교육대학원 석사학위논문.
정희창(2011), 한글 맞춤법의 "역사적 표기법"과 교육 내용 구성, 문법 교육 14, 한국문법교육학회, 99-122.
제민경(2016), 문법 학습자의 내러티브 형성 기제로서의 오개념-네이버 지식인의 품사 질문을 중심으로, 국어교육학회 제62회 전국학술대회 자료집, 국어교육학회, 360-370.
_____(2020), 오개념 내러티브와 문법 교육적 함의, 국어교육연구 73, 서울대학교 국어교육연구소, 117-152.
조진수(2014), 형태소의 '자립성'과 '의존성'에 대한 학습자의 오개념 연구, 문법 교육 21, 한국문법교육학회, 269-306.
_____(2017), 문법 오개념에 대한 인식론적 고찰, 국어교육학연구 52, 국어교육학회, 344-369.
조창규(2015), 중등학교 문법 수업과 연계한 어문 규범 교육 방안, 한국언어문학 95, 한국언어문학회, 611-635.
주세형(2006), 문법 교육론과 국어학적 지식의 지평 확장, 역락.
주지연(2017), 의사결정수업을 활용한 어문 규범 교육 방안 연구-한

글 맞춤법 내용 중, 의존 명사의 띄어쓰기 문제를 중심으로, 국어교육학연구 52, 국어교육학회, 369-399.
최규홍(2009), 국어교육 정책의 방향-초등학교 국어과 평가 정책의 특징과 방향, 국어교육학연구 36, 국어교육학회, 135-159.
최선희(2017), 학습자 오개념 분석을 통한 교육 내용 개선 방향－초등학교 국어 교과서 '문장의 종류' 단원을 중심으로－, 새국어교육 111, 한국국어교육학회, 145-184.
최승현・남금천・류현아(2013), 수학 학습 부진 학생을 위한 오개념 교정 지도 자료 개발 연구, 수학교육학연구 23(2), 대한수학교육학회, 117-133.
최지선(2003), 중등학교 수학 학습에서 나타나는 오개념에 대한 고찰, 서울대학교 석사학위논문.
최형기(2018), 고등학교 국어 수업에서 한글 맞춤법 교육 내용 연구, 인문사회 21 9(6), 사단법인 아시아문화학술원, 1187-1200.
최형용(2009), <한글 맞춤법> 총칙 제1항과 표기의 원리, 한중인문학연구 26, 한중인문학회, 167-183.
하다현(2020), 학습자 지식 구조 분석을 통한 한글 맞춤법 교육 내용 연구, 서울대학교 석사학위논문.
황용우(2016), 학습자의 품사 오개념 분석을 통한 교과서 개선 방향 연구, 아주대학교 교육대학원 석사학위논문.
허경철・조덕주・소경희(2001), 지식 생성(生成) 교육을 위한 지식의 성격 분석, 교육과정연구 19(1), 한국교육과정학회, 231-250.
허경철・이화진・박순경・소경희・조덕주(2001), 교과교육학신론, 문음사.
허신혜(2001), 역사학습에서 오개념의 인식론적 검토, 역사와 담론 30, 호서사학회, 1-26.
홍연정(2012), 원리 중심의 한글 맞춤법 교육 방안 연구, 경북대학교 교육대학원 석사학위논문.
Ausubel, D. P., Novak, J. D., & Hanesian, H.(1978). *Educational*

psychology: A cognitive view(2nd ed.). New York: Holt, Rinehart and Winston.

Brousseau, G.(1997). *Theory of didactical situations in mathematics* (N. Balacheff, M. Cooper, R. Sutherland, & V. Warfield, Eds, & Trans.).

Dewey, J.(1934). *Art as experience.* New York: Minton Balch and Co.

Driver, R.(1983). *Pupil as scientist.* McGraw-Hill Education (UK).

Driver, R., Guesne, E., & Tilberghien, A.(1985). *Children's ideas in science.* Philadelphia: Open University Press.

Engle, S. H., & Ochoa, A.(1988). *Education for democratic citizenship: Decision making in the social studies.* Teachers College Press, Teachers College, Columbia University.

Estes, W. K.(1994). *Classification and cognition.* New York: Oxford University Press.

Festinger, L.(1957). *A theory of cognitive dissonance* (Vol. 2). Stanford University Press; 김창대 역(2016), 인지부조화 이론, 나남.

Flick, U.(2002). *Qualitative sozialforschung*, Reinbek bei Hamburg; 임은미・최금진・최인호・허문경・홍경화 역(2009), 질적 연구방법, 한울.

Gilbert, J., Osborne, R., & Fensham, P.(1982). Children's science and its consequences for teaching. *Science Education, 66(4)*, 623-633.

James P. Byrners(2008), *Cognitive development and learning in instructional contexts.* Pearson Education; 강영하 역(2011), 교과수업 맥락에서의 인지발달과 학습, 아카데미프레스.

Kierkegaard, S.(1859/1980). *The point of view for my works as an*

author, *A report to history*.; 임춘갑 역(1980), 관점/현대의 비판, 종로서적.

King, G., Keohane, R. O., & Verba, S.(1994). *Designing social inquiry: Scientific inference in qualitative research.* Princeton, NJ: Princeton University Press.

Landa, L. M.(2013). The algo-heuristic theory of instruction, In Reigeluth, C.M.(Eds) *Instructional design theories and models*: An overview of their current status, 163-195.

Moschkovich, J. N.(1998). Students' use of the x-intercept: An instance of a transitional conception. *Educational Studies in Mathematics, 37(2),* 169-197.

Nisbett, R. E.(2015). *Mindware: Tools for smart thinking.* Farrar, Straus and Giroux.; 이창신 역(2016), 마인드웨어, 김영사.

Nussbaum, J.(1985). *The particulate nature of matter in the gaseous phase. In Driver, R., E. Guesne & A. Tiberghine. Children's ideas in science.* The Open University Press, Milton Keynes.

Osborne, R., & Freyberg, P.(1985). *Learning in science: The implication of children's science*, Heinemann Educational Books, Inc., 70 Court Street, Portsmouth, NH 03801..

Osborne, R., & Wittrock, M.(1985). The generative learning model and its implications for science education, *Studies in science education 12(1)*, Centre for Studies in Science Education, University of Leeds, 59-87.

Piaget, J.(1923/1955). *le language et la pensée chez l'enfant,* (M. Gabin, Trans. *The language and Thought of the child,* New York: Meridian Books).

Pines, A. L., & West, L. H.(1986). Conceptual understanding and science learning : An interpretation of research within a

source of knowledge framework. *Science Education, 70(5),* 583-604.

Posner, G. J., Strike, K. A., Hewson, P. W., & Gertzog, W. A.(1982), Accommodation of a scientific conception: Toward a theory of conceptual change. *Science Education, 66(2),* 211-227.

Ross, S. M., & Morrison, G. R.(2004). Experimental research methods. In D. Jonassen(Ed.), *Handbook of research for educational communications and technology*(2nd ed.) (pp. 1021-1043). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Sierpinska, A.(1992). On understanding the notion of funtion. In E. Dubinsky & G. Harel(Eds.), *The concept of funtion: Aspects of epistemology and pedagogy.* MAA Notes and Report Series, U.S.A.: Mathematical Association of America, 25-58.

Tennyson, R. D., & Cocchiarella, M. J.(1986). An empirically based instructional design theory for teaching concepts. *Review of Educational Research, 56(1),* 40-71.

Vygotsky, L. S.(1978). *Mind in society: The development of higher psychological precess.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

【 부록 】

<교사용 설문지>

안녕하십니까. 본 조사지는 한글 맞춤법 교육[96]에 대한 선생님들의 경험과 의견을 조사하기 위해 마련되었습니다. 작성한 내용은 연구 목적 이외에는 어떠한 용도로도 사용되지 않을 것을 약속드립니다. 조사에 참여해 주셔서 진심으로 감사드립니다. - 서울대학교 국어교육과 석사과정 최혜진 드림(hyejin.choi@snu.ac.kr)	
재직 학교급	중학교 ( ), 고등학교 ( )
총 교직 경력	중학교 ( )년, 고등학교 ( )년
연락처	

1. 수업 시간에 한글 맞춤법을 가르쳐 본 경험이 있으십니까?
① 가르쳐 본 적이 있다. ② 가르쳐 본 적이 없다.

1-1. (①을 선택한 경우에만) 한글 맞춤법 수업과 관련하여 다음의 사항에 대해 자유롭게 기술해 주십시오.

㉠ 한글 맞춤법 수업의 구체적 진행 방법 ㉡ 한글 맞춤법 수업에서의 어려움

1-2. (②를 선택한 경우에만) 한글 맞춤법을 수업에서 다루시지 않은 이유가 있으시다면 자유롭게 기술해 주십시오.

96) 본 연구에서는 한글 맞춤법 교육 내용으로 기존의 '언어와 매체' 교과서에 수록되어 있으며, 문법 개념과 관련 있는 아래와 같은 조항들을 중심으로 교수·학습하고자 합니다.

장	조항	규정 내용
제1장 총칙	제1항	한글 맞춤법의 원리(표음주의, 표의주의)
제3장 소리에 관한 것	제5항	된소리의 표기
	제6항	구개음화의 표기
	제10항, 제11항	두음 법칙의 표기
제4장 형태에 관한 것	제15항	용언의 어간과 어미의 표기
	제18항	용언의 규칙 및 불규칙 활용형의 표기
	제19항	어간에 '-이'나 '-음/-ㅁ'이 붙어서 명사로 된 것과 '-이'나 '-히'가 붙어서 부사로 된 것의 표기
	제30항	사이시옷 받침의 표기
	제35항	모음 'ㅗ, ㅜ'로 끝난 어간에 '-아/-어, -았/-었'이 어울려 'ㅘ/ㅝ, ㅘㅆ/ㅝㅆ'으로 줄 적의 표기

2. 한글 맞춤법 교육 내용에 대해 선생님께서 스스로 '안다'라고 생각하는 정도에 체크해 주십시오.
① 매우 잘 안다 ② 잘 아는 편이다 ③ 보통이다 ④ 잘 모르는 편이다 ⑤ 전혀 모른다

3. 문법 교육 전반의 내용에 대해 선생님께서 스스로 '안다'라고 생각하는 정도에 체크해 주십시오.
① 매우 잘 안다 ② 잘 아는 편이다 ③ 보통이다 ④ 잘 모르는 편이다 ⑤ 전혀 모른다

4. 한글 맞춤법 수업 시, 학습자들이 이해하기 어려워한 개념(내용)들은 무엇입니까? 학습자가 왜 어려워한다고 생각하시는지에 대해서도 기술해 주십시오.

5. 한글 맞춤법 교육 내용과 관련되어 학습자들의 문법 오개념이 존재한다고 생각하십니까?
① 예 ② 아니오

※ 학습자 오개념: 학습자가 특정 문법 개념에 대해 갖고 있는 오인 또는 오해
- 해당 교과에서 이해시키고자 하는 내용인 '목표 개념(예: 학교 문법에서 제시하는 개념)'에 상대되는 것으로, 학습자가 특정 목표 개념과 관련하여 갖게 되거나 갖고 있는 오인 또는 오해

6. 한글 맞춤법 교육 내용과 관련된 학습자 오개념에는 무엇이 있습니까? 파악하고 있으신 학습자 오개념을 모두 적어 주십시오.

7. 학습자가 위와 같은 오개념을 가지고 있는 이유는 무엇이라고 생각하십니까?

8. 학습자가 가지고 있는 문법 오개념으로 인해 한글 맞춤법 수업에 어려움을 겪었던 경험이 있으시다면, 구체적으로 어떤 점에서 어려움을 겪으셨습니까?

9. 교육적 맥락에서 학습자의 오개념을 고려하거나 수업 내용으로 도입하신 경험이

있으십니까?
① 예 ② 아니오

9-1. (①을 선택한 경우에만) 구체적인 수업 내용과 결과에 대해 적어주십시오.

9-2. (②를 선택한 경우에만) '아니오'를 선택하신 이유를 적어주십시오.

10. 한글 맞춤법 교육에서 학습자 오개념을 고려하는 것이 효과적이라고 생각하십니까?
① 매우 효과적이다 ② 약간 효과적이다 ③ 보통이다 ④ 덜 효과적이다 ⑤ 전혀 효과적이지 않다

10-1. 위와 같이 생각하신 이유를 기술해 주십시오.

11. 선생님께서 생각하시는 한글 맞춤법 교육의 목표에 대해 자유롭게 기술해 주십시오.

12. 선생님께서 생각하시는 한글 맞춤법의 교육에서 다루어야 할 교육 내용이나 교육 내용의 구성에 대해 자유롭게 기술해 주십시오.

13. 선생님께서 생각하시는 바람직한 한글 맞춤법 교육의 상, 수업 방식, 교과서 구성 등에 대해 자유롭게 기술해 주십시오.

설문조사에 응해주신 데 다시 한 번 감사드립니다.

<학습자용 설문지>

안녕하십니까. 본 설문지는 '한글 맞춤법'에 대한 고등학생 여러분들의 경험과 생각을 수집하기 위한 것으로, 작성된 내용은 오직 연구 목적으로만 사용됩니다. 정답 여부는 본 연구와 무관하며 여러분의 한글 맞춤법 이해에 대한 현실태가 중요하니, 자신의 평소 생각을 바탕으로 부담 없이 답변해 주시면 됩니다. 성실히 응답해 준 학생들에게는 소정의 사례를 드리려고 하니, 원하시는 분들만 연락처를 적어 주십시오. 연락처를 적은 분에게는 간단한 추가 면담을 요청할 수 있습니다. 조사에 참여해 주셔서 진심으로 감사드립니다. - 서울대학교 국어교육과 석사과정 최혜진 드림(hyejin.choi@snu.ac.kr)
인적사항 동탄국제고등학교 (　　) 학년 (　　) 반 (　　) 번
연락처

[1~5] 각 질문을 잘 읽고, 자신이 해당하는 정도에 표시하거나 답해 주세요.(본 설문지에서의 '한글 맞춤법'은 표준어 규정, 외래어 표기법, 로마자 표기법과 함께 4대 어문 규정 중 하나를 의미합니다.)

	질문	매우 그렇다	약간 그렇다	별로 그렇지 않다	전혀 그렇지 않다
1	나는 평소 국어 생활에서 한글 맞춤법에 따라 글을 바르게 쓰려고 노력한다.				
	↳ 1번에서 '매우 그렇다', '약간 그렇다'를 표시한 경우 어떤 노력을 기울이는지 그 사례를 기술해 주세요.	↳ 1번에서 '별로 그렇지 않다', '전혀 그렇지 않다'를 표시한 경우 그 이유를 기술해 주세요.			
2	나는 문법 수업을 듣거나 공부하는 것이 재미있다.				
3	나는 문법 공부를 할 때 문법 개념을 정확하게 파악하려고 노력한다.				
	↳ 3번에서 '매우 그렇다', '약간 그렇다'를 표시한 경우 그 구체적 사례를 기술해 주세요.	↳ 3번에서 '별로 그렇지 않다', '전혀 그렇지 않다'를 표시한 경우 그 이유를 기술해 주세요.			
4	나는 한글 맞춤법에 따라 글을 쓸 때, 문법 수업에서 배운 내용을 떠올려 적용해 본 적이 있다.				
	↳ 4번에서 '매우 그렇다', '약간 그렇다'를 표시한 경우 그 구체적 사례를 기술해 주세요.	↳ 4번에서 '별로 그렇지 않다', '전혀 그렇지 않다'를 표시한 경우 그 이유를 기술해 주세요.			
5	한글 맞춤법과 관련된 문법 수업이나 자기주도학습에서 힘들었던 점을 기술해 주세요.				

[6~19] 각 개념들에 대해 자신이 알고 있다고 생각하는 정도에 표시하고, 아는 바를 자유롭게 기술해 주세요. 정답을 요구하는 것이 아니므로 완성되지 못한 형태의 답변도 좋습니다. 다른 자료를 참고하지 말고 현재 생각나는 그대로 작성해 주세요.

번호	개념	잘 알고 있다	대략 알고 있다	보통이다	거의 모른다	전혀 모른다	알고 있는 것(정의, 예시, 적용 환경 등)
6	형태소						
7	음운의 교체 ▪ 된소리되기 ▪ 구개음화						
8	음운의 첨가						
9	음운의 축약 ▪ 모음 축약						
10	음운의 탈락 ▪ ‘ㄹ’ 탈락 ▪ ‘ㅡ’ 탈락						
11	불규칙 활용						
12	어근						
13	접사 ▪ 생산성이 높은 접미사						
14	어간						
15	어미						
16	파생어						
17	합성어						
18	두음 법칙						
19	사이시옷						

20. <보기>의 예를 참고하여 제시된 문장의 형태소를 분류해 보고, 그 이유를 기술해 주세요.(분류한 각 형태소를 이름 짓기 어렵다면, 아는 데까지만 적거나 형태소별로 구분만 하셔도 됩니다.)

〈보 기〉

- **예시:** 나는 지난주에 학교에 갔다.
- **분류:** 나/는/ 지나/ㄴ/주/에/ 학교/에/ 가/았/다.
- **이유:** 나(대명사)/는(보조사)/ 지나(용언의 어간)/ㄴ(관형사형 전성 어미)/ 주(명사)/에(조사)/ 학교(명사)/에(조사)/가(용언의 어간)/았(선어말 어미)/다(어말 어미).

나이가 지긋이 든 반백의 신사가 따사로운 봄볕을 쬐고 있었다.

- 분류:
- 이유:

21. 제1항 중 밑줄 그은 구절의 의미를 이해한 대로 기술해 주세요.

> 제1항 한글 맞춤법은 표준어를 소리대로 적되, 어법에 맞도록 함을 원칙으로 한다.

- 위 조항에서 '표준어를 소리대로 적는다(표음주의)'의 의미를 알고 있는 대로 적으세요.

- 위 조항에서 '어법에 맞도록 적는다(표의주의)'의 의미를 알고 있는 대로 적으세요.

[22～38] 다음 중 올바른 표기를 고르세요.

22. (시끌벅적/시끌벅쩍)한 주변 분위기에 되려 나는 (쑥스러웠다/쑥쓰러웠다).
23. 새로 사귄 친구에게 정을 (붙이고/부치고) 나니 이제는 (굳이/구지) 헤어지고 싶지 않다.
24. 다양한 인사를 (뵙고/뵙고) 난 경험이 밑거름이 (되주길/돼주길) 기대한다.
25. 그는 (미닫이/미다지)를 드르륵 열고는 하인에게 소리쳤다.
26. 멧돼지를 잡기 위해 (올가미/옭아미)를 걸어 두었다.
27. 그는 (놀음/노름)으로 전 재산을 날렸다.
28. 영하 날씨에 물이 (얾/얼음/엄).
29. 이달에 교육비로 (드러간/들어간) 돈이 십만 원이 넘어, 눈으로 확 (드러나는/들어나는) 지출에 숨이 막혔다.
30. 그들은 뿔뿔이 (흐터져/흩어져) 도망쳤다.
31. 어서들 (오십시오/오십시요). 이 애가 (맏이오/맏이요), 저 애가 (둘째오/둘째요).
32. (년간/연간) 교육계획이 변경되어 (남녀/남여) 합반 수업에 차질이 생겼다.
33. 우리 학교는 타 학교에 비하여 대학 (합격율/합격률)이 높아, 진학에 (실패율/실패률)이 적다.
34. 아직 (부기/붓기)도 덜 빠져 퉁퉁 부은 얼굴로 그는 내게 (존대말/존댓말)을 했다. [부기(浮氣): 부종으로 인해 부은 상태]
35. (뒤풀이/뒷풀이)로 간 식당에서 (뒤일/뒷일)은 생각지 않고 (공기밥/공깃밥)을 추가해서 먹었다.
36. 실력이 어느 정도 (는/늘은) 것 같아요?
37. 이미 (엎지러진/엎질러진) 물인 걸.
38. 두레박은 물을 (긷어/길어/길러) 올리는 데 쓴다.

[39～46] <보기>와 같이 주어진 단어만 활용하여 빈칸을 채워 넣으세요.(두 문장으로 분리 불가)

〈보 기〉

방학 생각에 마음이 (떠) 있어 공부가 되지 않는다. **(뜨다)**

39. 병이 얼른 ( ) 퇴원을 할 텐데. **(낫다)**
40. 국물이 적으니 조금만 더 ( ) 주어라. **(푸다)**
41. 그 아이는 얼굴이 너무 ( ) 꼭 아픈 사람 같다. **(하얗다)**
42. 네가 ( ) 나도 좋다. **(좋다)**
43. 문을 잘 ( ) 도난 사고를 예방할 수 있어. **(잠그다)**
44. 그는 성격이 ( ) 보는 것만으로도 듬직했다. **(미덥다: 믿음성이 있다)**
45. 자정에 ( ) 집에 돌아왔다. **(이르다)**
46. 아무리 ( ) 이것밖에 못 하겠다. **(하다)**

↳ 한글 맞춤법 조항을 참고하여 22~46번에서 선택한 답변의 판단 근거를 서술해 주세요.(**<u>혹시 오답이 있었더라도 3쪽의 22~46번의 답변을 절대 고치지 말아 주세요.</u>** 판단 근거를 작성할 때는 되도록이면 알고 있는 문법 개념들을 활용하여 답변해 주시면 좋습니다.)

번호	문항	관련 문법 개념 및 판단 근거	한글 맞춤법 조항
22 -1	(시끌벅적/시끌벅쩍)한 주변 분위기에 되려 나는 (쑥스러웠다/쑥쓰러웠다).	▪ 관련 문법 개념: ▪ 답을 선택한 이유:	제5항 한 단어 안에서 뚜렷한 까닭 없이 나는 된소리는 다음 음절의 첫소리를 된소리로 적는다. 1. 두 모음 사이에서 나는 된소리 2. 'ㄴ, ㄹ, ㅁ, ㅇ' 받침 뒤에서 나는 된소리 다만, 'ㄱ, ㅂ' 받침 뒤에서 나는 된소리는, 같은 음절이나 비슷한 음절이 겹쳐 나는 경우가 아니면 된소리로 적지 아니한다. 예 국수 갑자기 등
23 -1	새로 사귄 친구에게 정을 (붙이고/부치고) 나니 이제는 (굳이/구지) 헤어지고 싶지 않다.	▪ 관련 문법 개념: ▪ 답을 선택한 이유:	제6항 'ㄷ, ㅌ' 받침 뒤에 종속적 관계를 가진 '-이(-)'나 '-하-'가 올 적에는 그 'ㄷ, ㅌ'이 'ㅈ, ㅊ'으로 소리가 나더라도 'ㄷ, ㅌ'으로 적는다. 예 맏이 해돋이 같이 핥이다 걷히다 닫히다 등
24 -1	다양한 인사를 (뵙고/봽고) 난 경험이 밑거름이 (되주길/돼주길) 기대한다.	▪ 관련 문법 개념: ▪ 답을 선택한 이유:	제35항 모음 'ㅚ, ㅟ'로 끝난 어간에 '-아/-어, -았-/-었-'이 어울려 'ㅘ/ㅝ, ㅙ/ㅞ'으로 될 적에는 준 대로 적는다.
25 -1	그는 (미닫이/미다지)를 드르륵 열고는 하인에게 소리쳤다.	▪ 관련 문법 개념: ▪ 답을 선택한 이유:	제19항 어간에 '-이'나 '-음/-ㅁ'이 붙어서 명사로 된 것과 '-이'나 '-히'가 붙어서 부사로 된 것은 그 어간의 원형을 밝히어 적는다. 다만, 어간에 '-이'나 '-음'이 붙어서 명사로 바뀐 것이라도 그 어간의 뜻과 멀어진 것은 원형을 밝히어 적지 아니한다. [붙임] 어간에 '-이'나 '-음' 이외의 모음으로 시작된 접미사가 붙어서 다른 품사로 바뀐 것은 그 어간의 원형을 밝히어 적지 아니한다.
26 -1	멧돼지를 잡기 위해 (올가미/옭아미)를 걸어 두었다.	▪ 관련 문법 개념: ▪ 답을 선택한 이유:	
27 -1	그는 (놀음/노름)으로 전 재산을 날렸다.	▪ 관련 문법 개념: ▪ 답을 선택한 이유:	
28 -1	영하 날씨에 물이 (얾/얼음/엄).	▪ 관련 문법 개념: ▪ 답을 선택한 이유:	
29 -1	이달에 교육비로 (드러간/들어간) 돈이 십만 원이 넘어, 눈으로 확 (드러나는/들어나는) 지출에 숨이 막혔다.	▪ 관련 문법 개념: ▪ 답을 선택한 이유:	제15항 용언의 어간과 어미는 구별하여 적는다. [붙임1] 두 개의 용언이 어울려 한 개의 용언이 될 적에, 앞말의 본뜻이 유지되고 있는 것은 그 원형을 밝히어 적고, 그 본뜻에서 멀어진 것은 밝히어 적지 아니한다. [붙임2] 종결형에서 사용되는 어미 '-오'는 '요'로 소리 나는 경우가 있더라도 그 원형을 밝혀 '오'로 적는다. [붙임3] 연결형에서 사용되는 '이요'는 '이요'로 적는다.
30 -1	그들은 뿔뿔이 (흐터져/흩어져) 도망쳤다.	▪ 관련 문법 개념: ▪ 답을 선택한 이유:	
31 -1	어서들 (오십시오/오십시요). 이 애가 (맏이오/맏이요), 저 애가 (둘째오/둘째요).	▪ 관련 문법 개념: ▪ 답을 선택한 이유:	
32	(년간/연간) 교육계획이 변경되	▪ 관련 문법 개념:	제10항 한자음 '녀, 뇨, 뉴, 니'가 단어 첫

-1	어 (남녀/남여) 합반 수업에 차질이 생겼다.	▪ 답을 선택한 이유:	머리에 올 적에는, 두음 법칙에 따라 '여, 요, 유, 이'로 적는다. 예 여자, 연세 등 제11항 한자음 '랴, 려, 례, 료, 류, 리'가 단어의 첫머리에 올 적에는, 두음 법칙에 따라 '야, 여, 예, 요, 유, 이'로 적는다. 예 양심, 역사 등 다만, 모음이나 'ㄴ' 받침 뒤에 이어지는 '렬, 률'은 '열, 율'로 적는다.
33 -1	우리 학교는 타 학교에 비하여 대학 (합격율/합격률)이 높아, 진학에 (실패율/실패률)이 적다.	▪ 관련 문법 개념: ▪ 답을 선택한 이유:	
34 -1	아직 (부기/붓기)도 덜 빠져 퉁퉁 부은 얼굴로 그는 내게 (존대말/존댓말)을 했다.	▪ 관련 문법 개념: ▪ 답을 선택한 이유:	제30항 사이시옷은 다음과 같은 경우에 받치어 적는다. 1. 순우리말로 된 합성어로서 앞말이 모음으로 끝난 경우 (1) 뒷말의 첫소리가 된소리로 나는 것 (2) 뒷말의 첫소리 'ㄴ, ㅁ' 앞에서 'ㄴ'소리가 덧나는 것 (3) 뒷말의 첫소리 모음 앞에서 'ㄴㄴ'소리가 덧나는 것 2. 순우리말과 한자어로 된 합성어로서 앞말이 모음으로 끝난 경우 (1) 뒷말의 첫소리가 된소리로 나는 것 (2) 뒷말의 첫소리 'ㄴ, ㅁ' 앞에서 'ㄴ'소리가 덧나는 것 (3) 뒷말의 첫소리 모음 앞에서 'ㄴㄴ'소리가 덧나는 것 3. 두 음절로 된 다음 한자어: 곳간(庫間) 셋방(貰房) 숫자(數字) 찻간(車間) 툇간(退間) 횟수(回數)
35 -1	(뒤풀이/뒷풀이)로 간 식당에서 (뒤일/뒷일)은 생각지 않고 (공기밥/공깃밥)을 추가해서 먹었다.		
36 -1	실력이 어느 정도 (는/늘은) 것 같아요?	▪ 관련 문법 개념: ▪ 답을 선택한 이유:	제18항 다음과 같은 용언들은 어미가 바뀔 경우, 그 어간이나 어미가 원칙에 벗어나면 벗어나는 대로 적는다. 1. 어간의 끝 'ㄹ'이 줄어질 적 2. 어간의 끝 'ㅅ'이 줄어질 적 3. 어간의 끝 'ㅎ'이 줄어질 적 4. 어간의 끝 'ㅜ, ㅡ'가 줄어질 적 5. 어간의 끝 'ㄷ'이 'ㄹ'로 바뀔 적 6. 어간의 끝 'ㅂ'이 'ㅜ'로 바뀔 적 7. '하다'의 활용에서 어미 '-아'가 '-여'로 바뀔 적 8. 어간의 끝음절 '르' 뒤에 오는 어미 '-어'가 '-러'로 바뀔 적 9. 어간의 끝음절 '르'의 'ㅡ'가 줄고, 그 뒤에 오는 어미 '-아/-어'가 '-라/-러'로 바뀔 적
37 -1	이미 (엎지러진/엎질러진) 물인 걸.	▪ 관련 문법 개념: ▪ 답을 선택한 이유:	
38 -1	두레박은 물을 (긷어/길어/길러) 올리는 데 쓴다.	▪ 관련 문법 개념: ▪ 답을 선택한 이유:	
39 -1	병이 얼른 (　　) 퇴원을 할 텐데. **(낫다)**	▪ 관련 문법 개념: ▪ 답을 선택한 이유:	
40 -1	국물이 적으니 조금만 더 (　　) 주어라. **(푸다)**	▪ 관련 문법 개념: ▪ 답을 선택한 이유:	
41	그 아이는 얼굴이 너무 (　　)	▪ 관련 문법 개념:	

-1	꼭 아픈 사람 같다. **(하얗다)**	▪ 답을 선택한 이유:	
42 -1	네가 ( ) 나도 좋다. **(좋다)**	▪ 관련 문법 개념: ▪ 답을 선택한 이유:	
43 -1	문을 잘 ( ) 도난 사고를 예방할 수 있어. **(잠그다)**	▪ 관련 문법 개념: ▪ 답을 선택한 이유:	
44 -1	그는 성격이 ( ) 보는 것만으로도 듬직했다. **(미덥다)**	▪ 관련 문법 개념: ▪ 답을 선택한 이유:	
45 -1	자정에 ( ) 집에 돌아왔다. **(이르다)**	▪ 관련 문법 개념: ▪ 답을 선택한 이유:	
46 -1	아무리 ( ) 이것밖에 못 하겠다. **(하다)**	▪ 관련 문법 개념: ▪ 답을 선택한 이유:	

47. 이상의 답변을 작성하는 데 가장 영향을 미쳤던 요인을 고르고, 그 이유를 기술해 주세요.

선생님의 설명, 교과서, 학습지, 자습서 및 문제집, 이전 학습 내용, 기타( )

- 가장 영향을 미쳤던 요인:
- 이유:

48. 한글 맞춤법 공부와 관련하여 가장 이해하기 어려웠던 한글 맞춤법 조항이나 문법 개념을 그 이유와 함께 기술해 주세요.(구체적인 조항이 생각나지 않으면, 관련된 키워드만을 개략적으로 적거나 설문 내용 중에서 선정해도 무방합니다).
- 어려웠던 한글 맞춤법 조항 및 문법 개념:
- 이유:

49. 한글 맞춤법에 대해 보다 정확하게 이해하고, 각 규범을 준수하며 글쓰기를 하기 위해서는 어떤 점들이 보완되어야 한다고 생각하는지 기술해 주세요.
- 현재 한글 맞춤법 수업 및 공부의 문제점:
- 그렇게 생각한 이유:
- 개선 방안:

어렵고 긴 설문 내용에 성심성의껏 답변해 주셔서 진심으로 감사드립니다.

Abstract

A Study on Korean Orthography Education Based on Analyzed Misconception in High School Learners

Choi, Hye-jin
Korean Education
The Graduate School
Seoul National University

From constructivism point of view, learning can be said as the process that learner reconstructs a meaning and changes a conception based his own assumption and background knowledge. When inquiring into learner's internal knowledge construction by focusing on learner's experience and personal and sociocultural contexts, grammar education should make an approach to the perception of misconceptions as part of the learning process that learner understands language and reconstructs a conception about it by himself through meta-cognitive process.

This paper aims to specify a perspective on learner misconception in grammar education context and draw related misconceptions by analyzing learner's perception patterns toward Korean orthography and then view this from alternative perspective and present education proposals.

In the first place, Chapter Ⅱ reveals the prerequisite for learner misconception study in Korean orthography. It reveals the

definition and type of grammar concept in Korean orthography education and reorganizes grammar concept construction in Korean orthography clauses. This paper understands conception according to conception formation classification standard and considers the meaning of conception from two aspects: conceptual understanding and structural understanding. It identifies the construction of Korean orthography based on two axes: regularity and productivity under the principles of Korean orthography. Subsequently, it defines learner misconception as 'transitional conception containing developmental attributes' based on the existing discussions of learner misconception. It also tracks down the learner misconception formation elements specifically from two aspects: learner's internal factor and learner's external factor.

Chapter Ⅲ analyzes learner misconception patterns and formation elements toward grammar concept specifically in Korean orthography education. Based on the measured subjective cognition of conceptions related to Korean orthography and the findings from preliminary investigation, it develops a misconception test tool and conducts a main survey and then conducts an interview with learners who showed typical or distinguishing responses as a result of test. Learners' misspelling patterns identified by analyzing the results of misconception testing and the grounds for selecting notation type were analyzed by Korean orthography clause. To analyze misconceptions by clause, three layers were presented. In the first place, it reveals learner's misconceptions about phoneticism notation and semanticism notation in relation to 'clauses on the principle of Korean orthography', tensification (glottalization), palatalization, first initial sound law, 'ㄹ' omission, 'ㅡ' omission, vowel contraction and sait-sori (medial sound) in relation to 'clauses on sound' and morpheme, root, affix, derivative, stem, ending,

compound and irregular conjugation in relation to ‘clauses on shape’. It also compares the perception of grammar conception of learners who chose correct notation versus those who chose incorrect notation and looks at the patterns of misconception by learner’s perception. Such analyzed individual misconceptions were generalized and categorized into ‘misconception about concept system’, ‘misconception about conceptual layers’ and ‘misconception about context of conceptual application’.

As internal factors of learners who form a misconcpetion, such cognitive traits as perception of pronunciation-based notation, perception of grammar in notation unit, experience-dependent conceptualization, lack of understanding of concept system, error in categorization of conception, over simplification and generalization of grammar conception and everyday language-based conception reasoning were observed. As learner’s external factors, problems related to internal consistency of conception, teacher’s misconception and problems in textbook representation dimension could be discovered.

Chapter Ⅳ selects the items that have big educational effects based on the analysis results from Chapter Ⅱ theoretical considerations and Chapter Ⅲ misconception patterns and formation elements and chooses contents for Korean orthography education by analyzing learner’s misconceptions and implements examples. It designs educational contents for ensuring the continuity of learner experience and internalizing the conceptions related to Korean orthography with a view to enhance a linguistic subject that is based on consciousness of Korean language. Accordingly, it proposes grammar exploration learning that is based on learner’s misconceptions like ‘conception formation utilizing cognitive conflict’, ‘conceptual adjustment utilizing categorization re-exploration’ and ‘conceptual integration

utilizing misleading process check' and combines each of these with such learning elements as 'concept system', 'conceptual layer' and 'context of conception application' and devises specific teaching/learning contents and methods.

This study re-illuminated learner's misconceptions from developmental point of view and made an empirical analysis of specific patterns and formation elements of a misconception that learner had toward grammar conceptions in Korean orthography education. Accordingly this study has educational significance in that it revealed learner's misconceptions related to Korean orthography and based on this, suggested specific teaching/learning contents and methods.

Key words: Korean Language Education, Grammar Education, Korean Orthography Education, Principles of Korean Orthography, Misconception, Knowledge Construction, Grammar inquiry learnig, Grammatical Competence

Student Number: 2019-29124