



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](#)

교육학박사학위논문

자원 이론 관점의
문법 지식 교육 연구

2024년 8월

서울대학교 대학원
국어교육과 국어교육전공
오 지 은

자원 이론 관점의 문법 지식 교육 연구

지도교수 구 본 관

이 논문을 교육학 박사학위 논문으로 제출함.

2024년 4월

서울대학교 대학원
국어교육과 국어교육전공
오 지 은

오지은의 교육학 박사학위 논문을 인준함.

2024년 7월

위 원 장 남 가 영 (인)

부위원장 조 진 수 (인)

위 원 제 민 경 (인)

위 원 박 혜 진 (인)

위 원 구 본 관 (인)

국 문 초 록

문법 학습자는 자신의 언어적인 능력과 경험을 바탕으로 문법 지식을 의미 있게 구성하여 나가는 주체여야 한다. 이 연구는 이러한 교육적인 지향을 체계적으로 구체화하기 위한 작업이다. 문법 지식 교육을 위한 관점으로 자원 이론을 도입하고 단어 분류에 대한 학습자의 문법 지식을 분석하여 그 결과를 바탕으로 교육의 내용을 설계하는 데 연구의 목적이 있다.

이러한 연구 목적의 달성을 위하여 2장에서는 자원 이론 관점의 문법 지식 교육을 위한 이론적 토대를 마련하였다. 먼저, 자원을 학습자의 문법 지식을 분석하기 위한 개념으로 정립하였다. 자원은 구성주의 교육 철학의 실현 경로이자 연결주의 모형의 교육적 단위이며 기존 문법 지식 교육에 대한 연구들과 문제의식을 공유하는 확장적인 성격을 가짐을 논의하였다. 또한 자원이 용어로 사용된 국어 교육 연구를 검토하여 본고의 논의와 구별하고 자원을 ‘맥락에 따라 활성화되어 문법에 대한 개념이나 주장을 구성하는 다양한 크기의 인지적 요소’로 정의하였다. 나아가 문법 교육 연구의 맥락 속에서 ‘개념적 자원’, ‘실천적 자원’, ‘인식론적 자원’의 유형과 그 분석 범주를 설정하였으며 자원을 교육적으로 활용하기 위한 특성을 ‘생산성’과 ‘보편성’으로 구조화하였다. 다음으로, 자원 이론 관점의 문법 지식 교육을 이론화하였다. 자원 이론 관점의 문법 지식 교육이 이루어지는 구도를 ‘일반적 문법 지식과 개인적 문법 지식의 공립’, ‘교육적 개념과 일상적 개념의 순환’, ‘생산적 자원과 보편적 자원의 상호 지향’, ‘반응적 교실을 위한 문법 주체의 역할’을 중심으로 설명하였다. 또한 이러한 교육이 이루어지는 층위를 ‘문법 지식의 성격을 반영한 교육 목표’, ‘학습자 자원에 기반한 교육 내용’, ‘주체적인 지식 구성을 촉진하는 교수·학습’으로 나누어 논의하였다.

3장에서는 단어 분류를 중심으로 학습자의 문법 지식을 분석하였다. 분석을 위한 자료는 중학교 1학년 학습자 149명을 대상으로 카드 소팅 방법을 활용한 개방형 설문을 통해 수집하였으며 질적 코딩으로 자원을 식별

하고 그에 대한 기술 및 해석, 빈도 계량을 수행하여 자원의 특성을 분석하였다. 순환적 질적 코딩의 결과로 289개의 개념적 자원과 53개의 실천적 자원, 27개의 인식론적 자원이 식별되었다. 이를 바탕으로 교육에서 활용할 수 있는 생산적인 자원과 보편적인 자원을 분석하였다. 단어의 정의, 단어 분류의 기준, 단어 범주의 명명과 관련되는 학문 생산적인 자원을 사례를 들어 논의하였으며, 전체 학습자 중 10% 이상이 활성화한 학습자 보편적인 자원에 대하여 그 정도성을 기술하였다. 또한 생산적 자원 또는 보편적 자원의 활성화가 두드러지는 학습자와, 자원을 제한적으로 활성화하는 학습자의 양상을 분석하여 자원 분석에 대한 이해를 도모하고 그 이점을 부각하였다.

4장에서는 단어 분류를 중심으로 자원 이론 관점의 문법 지식 교육을 설계하였다. 교육 설계 시에는 이론적으로 정립한 자원 이론 관점의 문법 지식 교육을 충실하게 구현하고 학습자 자원에 대한 분석 결과를 실제적으로 반영하는 데 중점을 두었다. 교육 내용을 구체화하는 과정에서 중학생 및 대학생 학습자를 대상으로 1~3차의 수업을 실행하여 탐색적, 도구적 사례로 활용하였으며 형성적 설계 연구 방법에 기초하여 실행의 결과를 점검하고 반영하였다. 실행을 통하여 단어 분류 교육의 최종 설계안을 교육 목표, 교육 내용, 교수·학습 층위에서 구체화하였다. 먼저 자원 이론의 관점에서 단어 분류 교육의 목표를 “다양한 단어 분류를 조망적으로 이해하고 이를 바탕으로 자신의 단어 분류를 발전시킨다.”로 설정하였다. 또한 교육의 내용을 ‘단어 분류 활동’, ‘단어 분류의 정교화 경험’, ‘단어 분류의 성찰’과 같이 세 단계로 구성하였으며 가장 핵심이 되는 ‘단어 분류의 정교화 경험’을 단어 단위에 대한 인식 확장, 형태론적 기준과 객관성 확보, 통사론적 기준과 실용성 확보, 의미론적 기준과 직관의 타당화, 단어 범주 명명의 의식성 강화, 학교 문법에 대한 참조적 이해로 상세화하였다. 이와 더불어 각 단계별 교수·학습 계획의 사례를 제시하였으며 설계안의 실천을 위한 고려 사항을 논의하였다.

이상과 같은 본고의 연구 결과는 자원 이론의 관점에서 문법 지식 교육을 체계화하였다는 의의가 있다. 문법 지식에 대한 자원 관점의 분석이 가

능하고 유용함을 확인하였으며 문법 지식에 대한 분석 범위를 지식 구성의 방법과 관점까지 확장하였다. 또한 기술 문법과 학교 문법, 문법론과 문법 교육의 관계와 역할을 점검하고 학습자 자료를 바탕으로 개인적 문법 지식의 긍정적인 가치를 구체화하였다. 나아가 학습자의 자원을 중심으로 교육을 설계하는 방법과 결과를 제시하였다. 본고의 작업은 문법 교육 내적으로는 기존 연구들에서 추상적으로 제안된 교육적 지향을 확장적으로 구체화한 일이며, 교과 호혜적으로는 자원 이론 관련 논의의 축적과 정교화에 기여한 것이라고 평가할 수 있다. 그러나 학습자 문법 지식에 대한 분석과 교육적 구체화가 단어 분류를 중심으로 한정적으로 이루어졌고, 논의되는 교육의 시기가 중등 교육의 시작점으로 제한되었으며, 도출한 교육 설계안의 타당성과 효과를 검증하지 못하였다는 점이 한계로 남는다.

주요어 : 국어 교육, 문법 교육, 자원 이론, 개념적 자원, 실천적 자원, 인식론적 자원, 단어 분류, 질적 내용 분석

학 번 : 2019-39177

목 차

I. 서 론	1
1. 연구의 필요성 및 목적	1
2. 연구사	6
2.1. 문법 지식 교육에 대한 연구	6
(1) 문법 지식 교육의 지향에 관한 연구	6
(2) 학습자의 문법 지식에 대한 연구	9
2.2. 자원 이론 관점의 교과 교육 연구	12
(1) 개념적 자원에 대한 연구	12
(2) 인식론적 자원에 대한 연구	15
(3) 반응적 교수에 대한 연구	17
2.3. 단어 분류 교육에 대한 연구	19
(1) 품사 체계 기술에 대한 비판적 연구	19
(2) 교육 현상에 대한 분석적 연구	20
(3) 품사 교육에 대한 제안적 연구	22
3. 연구 대상 및 방법	27
II. 자원 이론 관점의 문법 지식 교육을 위한 이론적 토대 ..	33
1. 학습자 문법 지식 분석을 위한 자원의 개념화	33
1.1. 문법 지식 교육에서 자원의 위상	33
(1) 구성주의 교육 철학의 실현 경로	33
(2) 연결주의 모형의 교육적 단위	36
(3) 학습자 문법 지식 연구와의 관계	40
1.2. 분석 단위로서 자원의 개념	45
(1) 관련 용어와의 변별	45
(2) 자원의 개념적 정의와 조작적 정의	47
1.3. 분석 준거로서 자원의 유형과 특성	53

(1) 자원의 유형과 분석 범주 설정	53
(2) 자원의 특성에 대한 구조화	68
2. 자원 이론 관점의 문법 지식 교육의 정립	79
2.1. 자원 이론 관점의 문법 지식 교육의 구도	79
(1) 일반적 문법 지식과 개인적 문법 지식의 공립	80
(2) 교육적 개념과 일상적 개념의 순환	86
(3) 생산적 자원과 보편적 자원의 상호 지향	88
(4) 반응적 교실을 위한 문법 교육 주체의 역할	90
2.2. 자원 이론 관점의 문법 지식 교육의 층위	94
(1) 문법 지식의 성격을 반영한 교육 목표	94
(2) 학습자 자원에 기반한 교육 내용	95
(3) 주체적인 지식 구성을 촉진하는 교수·학습	95

III. 자원 이론 관점의 학습자 문법 지식 분석:

단어 분류를 중심으로	97
1. 단어 분류 과제 설정의 배경	97
2. 학습자 자원 분석의 방법	99
2.1. 조사 대상	99
2.2. 조사 도구	99
2.3. 분석 절차	110
(1) 자원의 식별	111
(2) 자원의 특성 분석	117
3. 학습자 단어 분류의 양상	120
3.1. 단어 여부 판단	120
3.2. 단어 범주화 및 명명	121
3.3. 기술의 난점과 자원 분석의 필요성	131
4. 학습자 자원의 식별	131
4.1. 개념적 자원	132

(1) 용어 사용	132
(2) 일상어 활용	135
(3) 단어 판단 속성	143
(4) 단어 범주화 속성	147
(5) 개념 간 관계	151
4.2. 실천적 자원	153
(1) 판단 및 범주화 형식	154
(2) 범주 명명 형식	156
(3) 판단 및 범주화 활동	158
(4) 범주 명명 활동	160
4.3. 인식론적 자원	161
(1) 단어 분류 성질	162
(2) 단어 지식 존재 양상	163
(3) 단어 분류 태도	164
5. 자원의 특성 분석	166
5.1. 생산적 자원	166
(1) 단어의 정의	166
(2) 단어 분류의 기준	172
(3) 단어 범주의 명명	185
5.2. 보편적 자원	190
(1) 개념적 자원	191
(2) 실천적 자원	196
(3) 인식론적 자원	198
6. 개별 학습자의 분석 사례	201
6.1. 사례 선택의 근거	201
6.2. 학습자별 양상	202
(1) 생산적 자원 중심의 활성화	202
(2) 보편적 자원 중심의 활성화	205
(3) 자원의 제한적 활성화	206

IV. 자원 이론 관점의 문법 지식 교육 설계:	
단어 분류 교육을 중심으로	208
1. 자원 이론 관점의 단어 분류 교육 설계의 과정	208
1.1. 교육 설계의 개요	208
(1) 설계의 중점	208
(2) 설계의 절차	212
1.2. 교육 실행을 통한 설계 정교화	215
(1) 실행의 과정	215
(2) 실행의 결과	217
2. 자원 이론 관점의 단어 분류 교육 설계안	220
2.1. 교육 목표의 설정	220
2.2. 교육 내용의 선정	220
(1) 단어 단위에 대한 인식 확장	222
(2) 형태론적 기준과 객관성 확보	226
(3) 통사론적 기준과 실용성 확보	229
(4) 의미론적 기준과 직관의 타당화	232
(5) 단어 범주 명명의 의식성 강화	238
(6) 학교 문법에 대한 참조적 이해	243
2.3. 교수·학습의 계획	246
(1) 단어 분류 활동	246
(2) 단어 분류의 정교화	246
(3) 단어 분류에 대한 성찰	249
2.4. 설계안의 실천을 위한 고려	250
V. 결 론	253
참고문헌	258
Abstract	276

표 목 차

[표 I-1] 인간 대상 연구 자료	30
[표 II-1] 오개념 이론과 자원 이론의 관점 비교(Sabo et al, 2016: 2를 번역함)	35
[표 II-2] 개념적 자원의 조작적 정의와 분석 범주	62
[표 II-3] 실천적 자원의 조작적 정의와 분석 범주	64
[표 II-4] 인식론적 자원의 조작적 정의와 분석 범주	67
[표 II-5] 자원의 특성에 대한 구조화	74
[표 II-6] 자원의 특성과 하위 특성	76
[표 II-7] 문법 지식의 층위와 성격(구본관·신명선, 2021: 109를 일부 수정)	81
[표 II-8] 반응적 교실을 위한 문법 교육 주체의 역할	94
[표 III-1] 개방형 또는 폐쇄형의 카드 소팅 방식	100
[표 III-2] 단어 판단에 대한 설문 조사 결과(오지은, 2023: 34)	101
[표 III-3] 단어 선정 결과	105
[표 III-4] 조사 도구에 대한 전문가 검토 참여자	109
[표 III-5] 조사 도구에 대한 전문가 검토 결과	110
[표 III-6] 자원의 특성에 대한 분석 기준과 언어적 기술	119
[표 III-7] 분석 결과에 대한 전문가 검토 참여자	119
[표 III-8] 분석 결과에 대한 전문가 검토 결과	120
[표 III-9] 학습자의 단어 여부 판단 양상	121
[표 III-10] 자원 식별 결과	131
[표 III-11] ‘용어 사용’ 범주의 개념적 자원	132
[표 III-12] ‘일상어 활용’ 범주의 개념적 자원	135
[표 III-13] ‘단어 판단 속성’ 범주의 개념적 자원	143
[표 III-14] ‘단어 범주화 속성’ 범주의 개념적 자원	147
[표 III-15] ‘개념 간 관계’ 범주의 개념적 자원	152
[표 III-16] ‘판단 및 범주화 형식’ 범주의 실천적 자원	154
[표 III-17] ‘범주 명명 형식’ 범주의 실천적 자원	157
[표 III-18] ‘판단 및 범주화 활동’ 범주의 실천적 자원	158
[표 III-19] ‘범주 명명 활동’의 실천적 자원	160

[표 III-20] ‘단어 분류 성질’ 범주의 인식론적 자원	162
[표 III-21] ‘단어 지식 존재 양상’ 범주의 인식론적 자원	163
[표 III-22] ‘단어 분류 태도’ 범주의 인식론적 자원	164
[표 III-23] 단어의 정의 관련 생산적 자원	167
[표 III-24] 단어 분류의 기준 관련 생산적 자원	175
[표 III-25] 단어 범주의 명명 관련 생산적 자원	185
[표 III-26] 보편적 자원	191
[표 III-27] 개념적 자원의 보편성	192
[표 III-28] 실천적 자원의 보편성	197
[표 III-29] 인식론적 자원의 보편성	199
[표 III-30] 개별 학습자 분석 대상	202
[표 IV-1] 형성적 설계의 진행 과정에서 고려 가능한 질문(유상희, 2019: 197)	214
[표 IV-2] 1~3차 실행의 주요 정보	215
[표 IV-3] 실행 결과에 따른 주요 변화	219
[표 IV-4] 단어 단위의 인식 관련 학습자 자원	224
[표 IV-5] 형태론적 기준 관련 학습자 자원	227
[표 IV-6] 통사론적 기준 관련 학습자 자원	230
[표 IV-7] 의미론적 기준 관련 학습자 자원	234
[표 IV-8] 단어 범주 명명 관련 학습자 자원	240
[표 IV-9] 학교 문법에 대한 참조적 이해 관련 학습자 자원	243

그 립 목 차

<그림 I-1> 질적 내용 분석의 과정(Gläser & Laudel, 2012: 281)	28
<그림 I-2> 전체 연구의 설계	29
<그림 II-1> 자원의 프랙탈 구조(Wittman, 2006: 4)	39
<그림 II-2> 학습자 문법 지식 연구들과 본고의 관계	45
<그림 II-3> 자원의 유형과 분석 범주	68
<그림 II-4> 분석 기준으로서 생산성과 보편성의 구체화	79
<그림 II-5> 자원 이론 관점 문법 지식 교육의 구도	80
<그림 II-6> 객관적 지식과 주관적 이해에 대한 전통적 관점(남지애, 2018: 32)	82
<그림 II-7> 객관적 지식과 주관적 이해에 대한 중층적 관점	84
<그림 III-1> 제공된 단어 분류 예시	107
<그림 III-2> 자료 입력 과정	111
<그림 III-3> 단어 범주화 사례 [2-가-041]	123
<그림 III-4> 단어 범주화 하위 집단 1	123
<그림 III-5> 단어 범주화 하위 집단 2	124
<그림 III-6> 단어 범주화 사례 [2-가-022]	125
<그림 III-7> 단어 범주화 사례 [2-가-002]	125
<그림 III-8> 단어 범주화 하위 집단 3	125
<그림 III-9> 단어 범주화 사례 [2-가-112]	126
<그림 III-10> 단어 범주화 하위 집단 4	126
<그림 III-11> 단어 범주화 사례 [2-가-102]	127
<그림 III-12> 단어 범주화 하위 집단 5	127
<그림 III-13> ‘나랑’의 예고 네트워크	127
<그림 III-14> 단어 범주화 하위 집단 6	128
<그림 III-15> 단어 범주화 사례 [2-가-118]	128
<그림 III-16> 단어 범주화 사례 [2-가-112]	128
<그림 III-17> 단어 범주화 하위 집단 7	129
<그림 III-18> 단어 범주화 사례 [2-가-129]	129
<그림 III-19> ‘이것처럼’의 예고 네트워크	130

<그림 III-20> 단어 범주화 사례 [2-가-102]	130
<그림 III-21> 품사 관련 초등 교과서 본문(교육부, 2018: 197)	195
<그림 IV-1> 식별된 자원의 교육적 위치	210
<그림 IV-2> 교육 설계의 절차	212
<그림 IV-3> 단어 분류 교육의 구성	221
<그림 IV-4> 단어 단위 교육에 대한 교과서 사례(김진수 외, 2018: 97)223	
<그림 IV-5> 분화되지 않은 의미적 범주화 양상 [2-가-022]	236
<그림 IV-6> ‘의미론적 기준과 직관의 타당화’ 관련 교수·학습 자료 1 247	
<그림 IV-7> ‘의미론적 기준과 직관의 타당화’ 관련 교수·학습 자료 2 248	
<그림 IV-8> 단어 분류에 대한 성찰에 대한 학습자 사례 [3-가-026] 249	
<그림 IV-9> ‘의미론적 기준과 직관의 타당화’ 관련 학습자 사례 [3-다-037]251	

I. 서 론

1. 연구의 필요성 및 목적

학습자들은 정해진 문법 지식을 교과서나 교재라는 도관(導管)을 통해 전달 받는 객체인가? 아니면 자신의 언어적인 경험과 능력을 바탕으로 문법 지식을 의미 있게 구성해 나가는 주체인가? 지금까지 문법 교육 연구자들은 전자와 같은 수용적 객체로서의 학습자상이 부당하게 주어진 편견이며 잘못 굳어진 관습임을 주장해 왔다. 동시에 후자를 언어적 주체, 탐구를 통한 지식의 구성자, 의미 기능을 고려한 언어적 실천자 등과 같은 인간상으로 구체화하였으며, 문법 교육에서 국어 사용자는 “일상생활에서 국어 현상과 국어 문제를 탐구하고 성찰하면서 언어 주체로서의 정체성과 국어 의식을 형성(교육부, 2022: 10)”하는 존재라는 합의에도 이르렀다.¹⁾

그럼에도 불구하고 학문적인 이상향이 교육에서 실현되는 구체적인 양상에 대하여서는 밝혀진 바가 적다. 지금까지 문법 교육은 연구사적으로 문법 지식의 성격을 고민하고(심영택, 2001; 주지연, 2020; 구본관·신명선, 2021 등) 언어 인식 및 문법 탐구를 중심으로 문법 지식 교육을 개신하며(김광해, 1997; 김은성, 2005; 남가영, 2008; 신명선, 2013 등) 학습자의 문법 지식 구성을 실증적으로 분석하는(이관희, 2015; 최선희, 2020) 등의 성과를 축적하여 왔다. 그러나 문법 지식의 해석적·유동적 성격을 교육에서 어떻게 실체화할 수 있는지, 학습자에게 주체적인 지식 구성을 경험하도록 하는 교수·학습을 어떻게 실천할 것인지, 학습자의 문법 지식에서 부족한 부분에 주목하지 않는다면 유의미한 교육이 어떻게 체계화될 수 있는지의 문제들은 여전히 연구가 필요한 대상으로 남아 있다. 학습자의 주체적인 문법 지식 구성이 교육적인 지향으로서 의미와 가치를 지닌다는 공감대는 형성되어 있으나 이러한 이상에 어떻게 도달

1) 이전의 교육과정에서도 유사한 기조가 확인된다. “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 있(교육부, 2015: 106)”을 것으로 기대된다.

할 것인가에 대한 고민은 계속되는 것이다. 본고에서는 이러한 현상의 원인으로 다음의 세 가지 문제에 주목한다.

첫째, 학문적인 정설 내지는 교육적인 정개념으로서 학교 문법의 높은 지위와 가치가 확고하다는 것이다. 교과서가 검정 체제로 바뀐 지 10여 년 이상 흐른 지금 ‘학교 문법’의 내포와 외연을 확정하여 말하기는 어렵다.²⁾ 그럼에도 불구하고 여전히 문법 연구에서 학자들 간에 이견이 존재하는 문법론의 영역에 대해서는 “학교 문법에서는”과 같은 단서가 덧붙는다. 학교는 사회화를 담당하는 기관이므로 교육을 통해 규범과 표준을 가르쳐야 하는 책무가 있다. 그러나 학교 문법이 그 자체로 규범 문법이나 표준 문법의 기능을 대체하는 것이 과연 바람직한지에 대하여서는 재고가 필요하다.³⁾

둘째, 학습자 문법 지식의 긍정적인 가치가 구체화되지 않았다는 것이다. 문법 교육 연구에서 학습자에 대한 관심이 필요하다는 것은 공유되고 있는 인식이다. 학습자가 교육 연구에서 관심과 초점을 두어야 하는 중요한 주제라는 의식이 보편적으로 수용되기 때문이다(박형우, 2017: 23). 그러나 지금까지 문법 교육 연구들에서는 ‘학습자를 통해 확보한 실제’가 부정적인 현실태를 문제삼는 근거로 소용되는 경향이 있었다(이관희, 2015: 172). 학습자들이 가지고 있는 모호하고 비명시적이며 개별적이고 비표준적인 개인적 문법 지식(Individual Grammatical Knowledge, IGK)은 그 가치를 충분히 인정받지 못하고 교육을 통해 교정, 처방되어야 하는 대상으로 다루어졌다(구본관·신명선, 2021: 120-121).

셋째, 학습자들이 지식을 구성하는 과정과 그에 영향을 미치는 요인들에 대한 연구가 불충분하였다는 것이다. 문법 교육 분야에서 학습자 연구의 주요한 흐름은 학습자 오개념 연구의 대두와 축적이었다. 그런데 학습자 오개념 연구는 학습자의 실태를 세밀하게 보여 준다는 장점에도 불구하고 학습이 끝난 후 학습자에게 남아 있는 ‘잘못된 결과’를 보여 준다는 한계가 있었다. 학습자 활동에 대한 이론적인 구안이나 결과로서의 학습자 양상을 보여 주는 연구 외에

2) 예컨대 오현아·조진수(2016), 조진수·오현아(2019)는 검정 교과서에 기술된 내용이 교과서마다 상이함을 보고하고 있다. 마지막 국정 교과서인 7차 고등학교 문법 교과서에 제시된 교육 내용이 관례성을 가지고 이후 검정 교과서의 개발에 영향을 미치고 있으나 검정 교과서의 내용과 완전히 일치하는 것은 아니다.

3) 물론 학교 문법이 규범 문법 또는 표준 문법과 동치될 수 없음은 이미 여러 논저에서 지적되고 있다. 그럼에도 불구하고 여전히 학교 문법이 규범과 표준의 책무를 지고 있는 현실을 부인하기 어렵다.

학습자의 학습 과정이나 수행, 경험 자체를 보여 주는 연구는 이관희(2015), 남지애(2018) 등 소수에 그친다. 학습자의 지식 구성 과정에 대한 연구의 부족은 학습자가 ‘어떻게’ 언어적 주체로서 지식을 구성하고, 문법적인 실행을 해나가는가를 실증하는 데 한계로 작용한다.

이 연구에서 근본적으로 지향하는 바는 문법 교육을 통해 학습자를 문법 지식을 구성하는 주체로 성장시키는 것이다. 학습자의 언어적인 능력과 경험은 그 바탕이 되며 학습자는 문법 지식을 삶과 의미 있게 연결할 수 있을 것으로 기대된다. 연구의 과정과 결과는 이러한 지향을 실현하기 위한 하나의 접근이라고 할 수 있다. 연구의 진행 과정에서 우리는 학교 문법의 범위와 역할을 재설정하고 학습자의 문법 지식이 지니는 긍정적인 가치를 강조하며 지식을 구성하는 과정과 그에 대한 관점을 실증적으로 포착하게 될 것이다. 이 연구에서 주장하는 핵심은 학습자의 지식을 ‘자원⁴⁾’으로 분석하고 이를 중심으로 문법 지식 교육을 해야 한다는 것이다. 이러한 논의가 필요한 까닭은 (1)의 질문에 답하는 과정을 통하여 정당화될 수 있다. (1)의 질문은 순서대로 문법 교육에서 이 연구가 초점화하는 영역, 문법 지식 교육에서 학습자의 역할, 학습자의 문법 지식을 연구하기 위한 방법, 연구 결과가 가지는 교육적인 의미를 묻는다.

- (1) 가. 왜 문법 지식 교육인가?
 나. 왜 학습자의 지식에 주목하는가?
 다. 왜 학습자의 지식을 ‘자원’이라는 단위로 분석하는가?
 라. 왜 학습자의 자원을 중심으로 교육이 이루어져야 하는가?

첫째, 왜 문법 지식 교육인가? 문법 지식 교육으로 범위를 명확히 하는 것은 연구의 초점을 강조하기 위함이다. 모든 교과 성립의 근간이 지식⁵⁾이다(제민경, 2012: 174). 이러한 관점에 서면 ‘문법 교육’ 대신 ‘문법 지식 교육’이라는 용어를 택하는 것은 불필요한 중언부언이라고 볼 수도 있다. 그럼에도 불구하고 문법 교육에 대한

4) II장에서 후술할 것인바 본고의 ‘자원’은 자원 이론(Resource theory)의 개념어로 그간 문법 교육 연구들에서 주목하여 왔던 ‘언어 자원’ 내지는 ‘의미 자원’과 다른 의미로 이해되어야 한다.

5) 여기서 ‘지식’을 객관적인 외부의 대상, 공적 개념, 패러다임적 사고 등의 의미로 제한하려는 것은 아니다. 본고에서는 ‘문법 지식’은 일반적인 문법 지식과 개인적인 문법 지식을 포괄하는 확장적인 의미로 사용된다. 이러한 사용은 양자가 성격을 달리할 뿐 지식으로서 유사성을 가진다는 점에서 정당화된다. 이에 대하여서는 II장에서 상론한다.

입장이 독자론, 통합론, 포괄론 등으로 나뉘었음을⁶⁾ 고려한다면 ‘문법 지식 교육’이라는 범위 설정은 본고의 성격을 밝히는 데 기여할 수 있다. 본고에서는 언어에 대한 인식 활동 자체가 유의미하다는 전제하에 학습자가 가진 문법 지식의 양상을 분석하고 교육 내용을 구안한다.⁷⁾ 다만 언어에 대한 인식과 인식의 대상이 되는 언어가 단절되어 있지 않으며 문법 교육 담론은 둘을 포괄하는 방향으로 발전해야 한다는 데 동의하므로 학습자의 언어 사용과 문법 지식과의 관계를 이론적으로 가정한다. 즉, 독자론의 관점을 중심으로 연구를 전개하되 잠재적으로 포괄론의 입장에 서는 것이다. (1가)에 대한 답을 통하여 본고에서 문법 지식에 초점을 두고 있음을 확인할 수 있다.

둘째, 왜 학습자의 지식에 주목하는가? 문법 지식 교육에서 학습자의 문법 지식이 학교 문법 및 이론 문법과 대등하게 중요한 위치를 점한다고 보기 때문이다. 아무리 확고하게 존재하는 것처럼 보이는 지식이라고 하더라도 결국 모든 지식은 ‘누군가’의 지식이며 어느 순간 누군가에게 이해되어 그의 지식이 되기를 기다리는 존재이다(조영태, 2006: 250). 지식의 구성성과 개인성을 고려하면 문법 지식 교육에서 학습자의 지식 양태는 교육을 구안하는 주요한 축으로 존재해야 한다. 이에 본고에서는 절대적인 진리로 외부에 존재하는 문법 지식보다 학습자에 의해 구성되는 문법 지식을 중시하여 교육의 출발점으로 삼는다. 학교 문법과 이론 문법은 가르칠 지식이 마련되는 유일한 원천이 아니라 학습자의 문법 지식을 정교화하고 지원하기 위한 참조점으로 개념화된다. (1나)에 대한 답을 통하여 본고에서 학습자의 문법 지식이 가지는 위상을 파악할 수 있다.

셋째, 왜 학습자의 문법 지식을 자원으로 분석하는가? 자원을 통한 분석은 수학 및 과학 교육에서 형성된 자원 이론(Resource theory)에 기초한다. ‘자원’은 학습자가 가진 문법 지식을 긍정적인 관점에서 미시적인 단위로 포착하기 위한 용어로 문법 교육의 관점에서 재개념화될 것이다.⁸⁾ 학습자의 지식을 자

6) 물론 이는 담론의 흐름을 다소 거칠게 기술한 것이다. 문법 지식 교육의 지향에 관한 연구는 이어지는 절에서 검토한다.

7) 표현을 달리하자면 사용을 위한 수행 자원으로서의 문법 지식이 아니라고 하더라도 문법 지식에 대한 교육은 그 자체로 가치가 있으며 구성주의적으로도 정당하다는 입장을 취한다는 것이다. III장과 IV장에서 구체화를 위한 소재로 품사라는 전통적인 경성 지식을 선택한 것도 이러한 입장과 무관하지 않다.

8) 워커와 에반트(Walker & Avant, 2014: 83)에 따르면 어떤 분야의 이론을 구성하는 요소에는 개념과 문장, 이론이 계층적인 구조로 존재하며, 이들은 각각 유도, 분석, 합성의 전략으로 구성될 수 있다. 이 중 유도는 어떤 분야나 상황에서 사용되는 용어나 구조를 다른 분

원으로 분석함으로써 지식의 내용이나 결과뿐 아니라 지식을 구성하는 과정이나 방법까지 확장된 범위에서 분석할 수 있으며 분해적인 접근을 통해 맥락적인 특수성을 설명하고 학습자 지식의 긍정적인 가치를 구체화할 수 있다(오지은, 2022ㄱ: 149-161). (1다)에 대한 답을 통하여 연구 방법의 측면에서 자원을 도입하는 의의를 포착할 수 있다.

넷째, 왜 학습자의 자원을 중심으로 교육이 이루어져야 하는가? 본고에서 학습자의 불완전한 지식은 교정과 처치의 대상이 아니라 교육을 추동하고 조직하는 핵심이 된다. 교육할 대상으로서 가르칠 지식이 이미 선정, 조직되어 있고 이를 학습자에게 효과적으로 전달하기 위한 방안을 모색하는 것이 아니라 학습자의 지식을 자원으로 분석한 결과를 바탕으로 그 생산성과 보편성을 확보하기 위한 교육을 전개하기 때문이다. 본고의 교육적인 지향은 ‘학습자가 할 수 있는 것을 더 잘할 수 있도록 돕는 것’이라는 일상적인 표현으로 요약될 수 있다. 이는 학습자의 외부에 존재하는 지식을 정확하게 전달하기 위해 학습자에게서 끊임없이 결함을 찾아내는 교육보다는 학습자의 현 상태를 신뢰하고 이를 긍정적으로 지원하는 교육이 훨씬 효과적이며 바람직하다는 경험적 신념에 기초한다. (1라)에 대한 답을 통하여 연구의 교육적인 지향을 밝힐 수 있다.

이상의 견지에서 본 연구에서는 문법 지식 교육을 위한 관점으로 자원 이론을 도입하여 단어 분류⁹⁾ 과정을 중심으로 학습자의 문법 지식을 분석하고 그 결과를 바탕으로 교육을 설계하고자 한다. 본고의 연구 문제는 다음의 세 가지이다.

첫째, 자원 이론 관점의 문법 지식 교육을 위한 이론적 토대를 마련한다.

둘째, 자원 이론 관점에서 학습자의 문법 지식을 단어 분류를 중심으로 분석한다.

셋째, 자원 이론 관점의 문법 지식 교육을 단어 분류 교육을 중심으로 구체화한다.

야나 상황으로 전환하고 재정의함으로써 이론을 만들어 내는 방법으로 특정 분야의 기존 이론이 오래되었거나 혁신적인 견해가 필요한 경우 유용하게 사용될 수 있다(Walker & Avant, 2014: 90). 본고에서 하려는 작업은 ‘자원’이라는 개념을 문법 교육 연구를 위한 개념으로 유도하는 일에 해당한다.

9) 여기서 ‘단어 분류’는 전통적인 용어로는 ‘품사’에 대응한다. 구체화를 위한 소재로 왜 품사를 선택하였으며 이를 지칭하기 위한 용어로 ‘단어 분류’를 사용하는지에 대하여서는 III장에서 자세히 밝힌다.

2. 연구사

이 절에서 본고의 선행 연구를 검토함으로써 해야 하는 작업은 ‘자원 이론’이 단순히 다른 교과에서 이루어진 방식을 이식하거나 차용하는 것이 아니라 문법 교육의 연구사적 맥락에서 요구됨을 확인하는 것이다. 이러한 목적을 달성하기 위해 이 절에서는 ‘문법 지식 교육에 대한 연구’, ‘자원 이론 관점의 교과 교육 연구’, ‘단어 분류 교육에 대한 연구’를 차례로 검토한다. 가장 먼저 ‘문법 지식 교육에 대한 연구’를 살핍으로써 자원 이론 관점의 문법 교육이 생경하거나 새로운 것이 아니라 문법 교육 연구의 맥락에서 그 필요성과 중요성이 구성되어 왔음을 확인한다. 다음으로 ‘자원 이론 관점의 교과 교육 연구’는 다른 교과에서 수행된 자원 이론 관련 연구들을 검토하여 자원 이론에 터함으로써 얻을 수 있는 예상 성과를 타진하고 연구 수행의 방법론적 시사점을 탐색한다. 마지막으로 단어 분류와 관련한 문법 교육 연구를 살펴 관련 논의의 현재 위치를 파악한다.

2.1. 문법 지식 교육에 대한 연구

(1) 문법 지식 교육의 지향에 관한 연구

국어학의 이론과 내용이 명제적 지식의 성격을 강하게 띠고, 문법 교육의 내용이 그러한 문법론을 수용하여 교육적으로 가공함으로써 구성되는 경향이 짙었기 때문에 문법 교육은 ‘지식 교과¹⁰⁾’의 성격을 가지는 것으로 전통적으로 이해되어 왔다. 그 결과 문법 교육은 ‘단편적인 지식 암기 교육’이라는 오해에 부딪혀 교과로서 존립 가치가 의문시되는 수모를 겪기도 하였는데 문법 교육 무용론이 대표적인 예이다. 문법 교육 무용론에 대항하여(최영환, 1992; 이성영, 1995; 이문규, 1996; 김광해, 1997) 문법 교육의 가치를 주장하는 과정에서 크게 두 가지 흐름이 발전하였고, 이문규(2001)의 용어를 빌려 말하자면 이는 곧 (1) 문법 지식이 언어 사용의 기반이 된다는 ‘기반 지식적 가치론’과, (2) 언

10) 문법 교육을 ‘교과’로 지칭하는 것이 국어과 교육과정 편제에 대한 물이해에서 비롯된 것은 물론 아니다. 이는 독자적이고 고유한 체계를 가지는 문법 교육을 의미하기 위한 것으로 제민경(2012)과 관점을 함께한다.

어 사용에 대한 기능에 대한 기여 외에도 독자적인 교육적 가치를 가진다고 보는 ‘포괄적 가치론’으로 요약된다. 이에 대하여 남가영(2007: 399-400)에서는 독자론과 통합론의 대립이 본격적인 논쟁으로 격화되지 않고 국어지식이 ‘국어활동의 토대’와 ‘국어문화의 담지체’라는 두 가지의 교육적 의미를 가진다는 포괄론(김광해, 1997)으로 봉합되었다고 파악한다. 나아가 시간이 흐른 후 통합적 문법 교육 담론(주세형, 2005)과 신독자론(신명선, 2006)의 대립이 다시 불거졌을 때 양자가 교육적 의미화의 초점을 언어에 대한 인식 활동 자체에 두는지 또는 그 대상이 되는 언어에 두는지에서 차이를 보일 뿐 언어 주체가 얹혀 있는 문법 교육 맥락 안에서의 문법 지식을 가치화하려는 공통적인 지향을 가지고 있다고 주장한다(남가영, 2007).

최근까지도 문법 지식의 가치와 필요성을 확인하고 문법 지식 교육의 방향을 고민하는 논의가 꾸준히 이루어지고 있다. 그간 이루어진 연구 중에서 심영택(2001), 윤국한(2007), 고춘화(2020), 신명선(2020), 주지연(2020), 구본관·신명선(2021)이 문법 지식 교육의 방향과 관련하여 주요한 시사점을 제공한다는 점에서 주목할 만하다.¹¹⁾

구성주의 관점에서 문법 지식 교육의 방향을 제시한 연구로 심영택(2001)을 참고할 수 있다. 심영택(2001)은 인식 관점에 따라 국어 지식 교육이 어떻게 바뀌는지를 세밀하게 보이고, 구성주의 관점을 취할 때 국어 지식과 국어 지식 교육의 내용, 국어 지식 교육의 방법이 어떠한 형태를 취하는지를 구체적으로 논의하였다. 심영택(2001: 129)에서는 국어 지식의 모습이 객관주의 관점에서는 ‘규칙 체계로서 국어 지식의 정확성’, 일반적인 국어 지식의 관점에서는 ‘사용 체계로서 국어 지식의 적절성’, 급진적 구성주의 관점에서는 ‘일탈 체계로서 국어 지식의 창조성’, 사회적 구성주의 관점에서는 ‘합의 체계로서 국어 지식의 문화성’이라고 주장하였는데, 각 관점과 ‘규칙 체계, 사용 체계, 일탈 체계, 합의 체계’, ‘정확성, 적절성, 창조성, 문화성’이 반드시 대응하는 관계 인지는 의문의 여지가 있다. 그러나 ‘구성주의’를 교육 전반에서 통용되는 사조나 선언적인 구호에 머무르지 않게 하고, 문법 교육적인 의미를 형상화하였다는 의의가 있다.

11) 문법 지식 교육에 대한 직접적인 선행 연구는 아니나 남지애(2008)에서 기초하고 있는 지식관은 복합 적응계를 바탕으로 한다는 점에서 지식과 학습에 대한 연결주의적 가정에 기초하는 본고와 통한다. 이와 관련한 논의는 II장에서 이루어진다.

문법 지식이란 무엇이며 어떠한 성격을 가지는가에 대한 논의로는 윤국한(2007), 신명선(2020), 주지연(2020), 구본관·신명선(2021)이 있다.¹²⁾

윤국한(2007)에서는 모어 화자가 내재하고 있는 직관적인 능력으로서의 ‘한국어 지식’과, 한국어에 대한 이론적이고 논리적인 체계로서의 ‘한국어에 대한 지식’이 서로 다른 층위에서 존재함을 구심(究審)하고, ‘한국어에 대한 지식’과 ‘한국어 지식’이 존재 형식은 다르지만 언어화되었을 때는 같은 지식이 됨을 주장하였다. 이러한 관계 설정은 모어 화자에게 어떻게 국어 지식을 유의미하게 만들 것인가에 대한 답을 구하는 데 중요한 실마리를 제공한다.

구본관·신명선(2021)은 윤국한(2007)에서 포착한 국어 지식의 층위와 관계를 보다 교육적인 관점에서 이론화, 체계화한 것으로 평가할 수 있다. 구본관·신명선(2021: 110-115)에서는 문법 지식의 세 층위에 ‘개인적 문법 지식(IGK, Individual Grammatical Knowledge)’, ‘일반적 문법 지식(CGK, Common Grammatical Knowledge)’, ‘추상적 문법 지식(AGK, Abstract Grammatical Knowledge)’이 있다고 상정하고, 이들이 서로 탐구하고 참조하는 기반이 되며, 순환적이며 회귀적인 관계에 있다고 역설하였다. 윤국한(2007)의 ‘한국어 지식’이 구본관·신명선(2021)에서는 ‘개인적 문법 지식’과 ‘추상적 문법 지식’으로 확장되고, 윤국한(2007)의 ‘한국어에 대한 지식’은 구본관·신명선(2021)에서 ‘일반적 문법 지식’으로 체계화된 것이다. 특히 구본관·신명선(2021: 118)에서는 세 층위의 문법 지식이 교육¹³⁾에서 창의성 신장, 소통성 신장, 탐구성 신장을 위해 활용될 수 있음을 자세히 보였다는 의미가 있다.

신명선(2020)과 주지연(2020)은 문법 지식의 ‘성격’에 주목한 논의이다. 신명선(2020)에서는 명제적 지식과 방법적 지식은 절대적으로 구분되지 않으며 명제적 지식의 형태를 가진 문법 지식의 가치를 폄하하는 것이 부적절함을 역설하였다. 또한 문법 지식에서 방법적 지식 측면이 보다 구체화될 필요가 있다고 하면서, 언어를 읽어낼 수 있는 ‘관점’과 언어에 대한 ‘판단’ 능력을 강조하였는데(신명선, 2020: 187-188) 이는 본고에서 인식론적 자원의 체계를 정립하는 데 주요하게 참조할 수 있는 지점이다.

12) 이와 관련하여 신호철(2014) 역시 문법 지식의 성격에 대한 논의로 참고할 수 있다.

13) 구본관·신명선(2021)에서는 특히 ‘원리 중심의 문법 교육(구본관·신명선, 2011)’의 구도를 중심으로 문법 교육의 방향을 논의하였다.

한편, 주지연(2020)은 문법 지식의 불확정성을 교육적으로 어떻게 다루어야 하는지에 대한 답을 추론(追論)한다. 주지연(2020: 180)에서는 문법 지식이 개념 구조적인 측면에서, 사용 변이적인 측면에서, 이론 논리적인 측면에서 불완전할 수밖에 없다고 하였는데, 이는 심영택(2001)에서 구성주의 관점에서 문법 지식이 객관적이고 고정적인 실체를 가지지 않는다고 주장한 것을 세치한 논증을 통해 구체화한 결과라고 할 수 있다.

고춘화(2020)는 개념 기반 교육과정(Erickson, Lanning, & French, 2019)의 논의에 기대어, 문법 교육의 개념적 이해를 견인할 수 있는 ‘개념적 렌즈’를 제안한 연구이다. 고춘화(2020: 43)에서 제안한 문법의 개념적 렌즈들은 전이력이 높은 거시 개념으로, 학습자가 가진 일상적 앎을 비롯하여 다른 교과에서의 앎을 통합할 수 있다는 점에서 주목된다.¹⁴⁾

이상과 같은 문법 지식 교육에 대한 선행 연구들은 문법 교육에서 교육의 두 대상, 곧 문법 지식과 학습자의 관계에 대한 논의를 포함하고 있다는 공통점이 있다. 문법 교육의 필요성과 중요성에 대한 오해가 ‘절대적이고 객관적인 문법 지식’과 ‘수동적인 전달 객체로서의 학습자’의 관계에서 비롯되었다면 이를 극복하여 문법 지식 교육의 지향을 설정하려는 논의들은 ‘학습자에게 의미 있는 문법 지식’과 ‘능동적인 구성 주체로서의 학습자’의 관계를 바탕으로 한다. 문법 지식 교육을 다루는 본 연구에서는 특히 학습자 지식¹⁵⁾의 역할을 강조한다. 문법 지식 교육의 지향에 관한 연구를 검토함으로써 문법 지식에서 학습자의 역할을 강조하는 본고의 지향이 문법 지식 교육에 대한 선행 연구들과 공명함을 확인할 수 있다.

(2) 학습자의 문법 지식에 대한 연구

문법 교육 분야에서 학습자를 대상으로 조사한 연구들은 기본적으로 모두 학습자의 문법 지식에 대한 연구라고 할 수 있다. 이러한 의미에서 보면 문법 교육 분야에서 학습자에 대한 조사를 포함하는 석사 및 박사 학위 논문들은

14) 다만 고춘화(2020: 42)에서는 문법 교육에서 개념적 렌즈가 통합보다는 문법 지식의 온전한 이해를 우선적인 목표로 삼아야 한다고 주장한다.

15) 이때의 학습자 지식은 문법 교육의 장면에 학습자가 가지고 온 지식이자 문법 교육의 과정 속에서 학습자가 구성해 나가는 지식이기도 하다. 교육의 전후를 분절하여 학습자 양상을 관찰하고자 하지 않는다면, 인식 주체로서 학습자에게 지식은 끊임없이 구성되고 있는 대상이자 과정임을 파악할 수 있다.

모두 학습자의 문법 지식에 대한 연구이다. 박형우(2017: 6)에서는 문법 교육 분야에서 수행된 학습자 연구를 조사하였는데 전체 문법 교육 관련 학술지 및 박사 논문 191편 중 23편이 학습자 연구에 해당하였다고 보고하였다.

학습자의 문법 지식에 대한 연구에서 큰 줄기를 이루고 있는 것은 학습자의 오개념에 대한 연구이다. 오개념 연구는 김호정·김은성·남가영·박재현(2009)에서 처음 국어 교육 연구에 도입되었으며 국어과의 영역 중에서도 특히 문법 영역에서 활발하게 이루어졌다. 지금까지 수행된 오개념 연구들을 학술지 논문과 박사 학위 논문을 중심으로 살펴보면 조진수(2014, 2017¹⁶), 이관희·조진수(2015), 박종미·강민이(2016), 신명선(2017), 전영주·이상일·김승현(2017), 최선희(2017), 박형우(2018), 제민경(2020), 조진수·이관희(2021)가 있다.¹⁶⁾

조진수(2014, 2017¹⁶)의 연구는 오개념의 다층적인 구조를 밝히고 인식론적 의미를 제시했다는 점에서 본고에 시사하는 바가 크다. 조진수(2014)에서는 학습자의 오개념이 표면에 드러난 것 외에 이면에 존재하는 것이 있을 수 있다고 가정하였고(조진수, 2014: 284), 조진수(2017¹⁶)는 이를 전체론적 정당화 관점으로 심화하여 개념 간 관계와 추론적 연관성에 대한 성찰적 인식이 필요함을 주장하였다. 이러한 연구 결과는 학습자의 오개념을 단일하고 단순한 구조가 아닌 복합적인 구조로 보아야 하며, 개념 간의 관계와 연관성에 교육적으로 주목할 필요가 있음을 함의한다.

비슷한 맥락에서 제민경(2020) 또한 본고의 논지에 기여한다. 제민경(2020)에서는 학습자의 오개념을 개념화 과정의 중간에 있는 ‘중간 개념’으로 보고 중층적 구조를 가지는 ‘내러티브’로 개념화하였다. 이러한 접근은 표면에 드러난 오개념만을 분석하는 것이 적절하지 않다는 조진수(2014, 2017¹⁶)와 맥을 같이한다. 또한 오개념 내러티브를 구성하는 연결소, 설명어, 상위 및 하위 개념, 언어 형식 등을 제안하였는데(제민경, 2020: 147) 이는 학습자의 개념에 대해 분해적인 접근을 취하는 데 참고가 된다.

박종미·강민이(2016)와 전영주·이상일·김승현(2017)은 연구 방법의 측면에서 살펴볼 수 있다. 박종미·강민이(2016)는 탐구형 조사 도구를 활용하여 음운에 대한 학습자의 삶을 조사하였다. 이때 대부분의 오개념 연구에서 기억이나 이해 수준의 사고를 요하는 닫힌 문항을 활용하여 온 것과 달리 학습자에게

16) 이들 중 이관희·조진수(2015), 박형우(2018)는 학습자가 아닌 교사의 오개념에 대한 연구이다. 또한 초등학생의 문법 오개념에 대한 저서로 최규홍(2018)을 참고할 수 있다.

높은 수준의 사고를 요구하는 열린 문항을 사용한 것이 특징적이다. 전영주·이상일·김승현(2017)은 국가 수준 학업 성취도 평가의 결과를 바탕으로 7,391개의 학습자 응답에 대해 오개념을 분석하였으며 대규모 표집을 분석한 오개념 연구라는 점에서 주목할 만하다.

개념은 지식의 생성과 조직에 핵심적인 역할을 하므로 교육에서 중요한 위상을 가지며(허정철·이화진·박순경·소경희·조덕주, 2001; 이관희, 2015), 특히 오개념은 학습자가 문법 학습에서 어려움을 겪는 지점을 나타내므로 연구의 필요성이 크다(오지은, 2022¹⁷⁾: 194). 그러나 오개념에 대한 연구가 가지는 한계가 존재함도 분명하다.¹⁷⁾ 오개념 분석을 위하여서는 필연적으로 정개념의 설정이 요구되며, 오개념의 분석은 학습자들의 문법 지식에서 부족한 점을 찾는 과정으로 이루어지고, 연구 수행 시 오개념의 분류 체계를 명확하게 세우는 것이 어렵다(오지은, 2022¹⁷⁾: 138-140). 오개념 연구의 한계는 학습자의 지식을 분석하는 대안적인 관점이 필요함을 시사한다.

한편, 이외에도 문법 지식 교육의 연구로 이관희(2015), 최선희(2020)를 짚을 필요가 있다. 이관희(2015)에서는 구성주의와 문법 지식의 관계를 면밀히 살피고, 학습자가 동원하는 표상과 연결소를 거시함으로써 문법 지식을 구성하는 범주와 기제를 실증하였다는 점에서 높이 평가할 수 있다. 그러나 실증적 자료를 수집할 때 학습에 어려움을 야기하는 요소를 중심으로 경험 기술지를 작성하고 학습 후의 시점에서 자기 보고 및 토의를 수행하도록 하였으므로 연구 방법의 측면에서 학습자가 ‘지식을 구성해 나가는 과정’을 직접적으로 보이는 데에는 한계가 있었다. 학습자가 ‘지식을 구성한 결과’를 바탕으로 지식 구성의 과정을 간접적으로 추적하여 나가는 방식을 취했기 때문이다.

최선희(2020)는 문장의 구조와 관련하여 초등과 중등 학습자가 가진 지식을 실증적으로 조사하여 초등학교와 중학교의 교육 내용을 설계하였다. 연구 설계에서 활용되는 도구와 방법은 다르지만, 학습자를 교육 내용 구성의 핵심으로 위치하여 학습자의 성장을 도울 수 있도록 조직되어야 한다는 문제의식과 지향점(최선희, 2020: 3)은 본고에서도 동일하게 공유된다. 그러나 최선희(2020)에서는 교육한 내용에 비추어 학습자가 가진 지식을 정오 판단이 가능한 문항으로 측정하고자 하였다는 점에서 여전히 객관적이거나 절대적인 대상으로서 문법 지식을 보는 관점에 터해 있는 것으로 판단된다.

17) 오개념 연구의 한계에 대하여서는 II장에서 구성주의와 관련하여 논한다.

이상에서 살핀 학습자의 문법 지식에 대한 연구들은 문법 교육계 내에서 학습자 연구에 대한 관심이 지속적으로 존재하였으며 그 중요성에 대한 인식이 공유되어 왔음을 보여 준다. 이와 더불어 정개념인 교육 내용에 비추어 학습자의 부정적인 면에 주목하였으며 문법 지식을 구성한 결과를 연구하는 경우가 많았다는 한계를 드러낸다. 학습자의 문법 지식에 대한 선행 연구 검토를 통해 본 연구의 필요성이 그간 문법 교육 연구들에서 구성되어 왔으며 연구에서 하려는 작업이 학습자 문법 지식 연구의 성과를 발전적으로 확장하는 일이라는 것을 확인할 수 있다.

2.2. 자원 이론 관점의 교과 교육 연구

자원 이론은 본고에서 학습자 문법 지식 분석을 위하여 ‘자원’이라는 개념을 설정하는 바탕이 된다. 자원 이론에 대한 연구는 오개념 연구의 한계에서 촉발되었으며 해머(Hammar, 2000)에 이르러 본격적으로 디세사(diSessa, 1993)의 지식 조각적 관점을 바탕으로 ‘자원(resource)’을 교육적 개념으로 설정하고 개념적 자원(conceptual resource)과 인식론적 자원(epistemological resource)의 두 유형을 나누었다. 이후 여러 연구자들에 의해 자원의 유형과 성격이 정교화되고 교수·학습의 실천으로 연구 범위가 확장되었다.¹⁸⁾ 아래에서는 자원 이론 관점에서 이루어진 교과 교육 분야의 선행 연구를 개념적 자원에 대한 연구, 인식론적 자원에 대한 연구, 반응적 교수에 대한 연구로 나누어 살펴보고자 한다.

(1) 개념적 자원에 대한 연구

학습자를 대상으로 개념적 자원을 조사한 선행 연구로는 세이어, 위트만, 도노반(Sayre, Wittmann & Donovan, 2007)과 세이어와 위트만(Sayre & Wittmann, 2008), 해라(Harrer, 2013), 니베르트와 그로펜게이어(Niebert & Gropengießer, 2014), 오피석(2015), 이차은·김희백(2016), 이반첵, 수산, 플래니닉, 안드라세비치, 밀린시푸스(Ivanjek, Susan, Plamimic, Andrasevic &

18) 자원 이론에 대한 개관은 오지은(2022-1)을 참고할 수 있다.

Milin-Sipus, 2016), 사보, 굿휴, 로버트슨(Sabo, Goodhew, & Robertson, 2016), 리처즈, 존스, 에트키나(Richards, Jones & Etkina, 2018), 차현정(2020), 굿휴(Goodhew, 2020), 네루, 리안토니, 페르티위, 쿠르니아완, 이스칸다르(Nehru, Riantoni, Pertiwi, Kurniawan, & Iskandar, 2020), 굿휴, 로버트슨, 헤론, 셰르(Goodhew, Robertson, Heron, & Sherr, 2021), 수르야디, 율리아티, 위소도(Suryadi, Yuilati, & Wisodo, 2021), 로버트슨, 굿휴, 셰르, 헤론(Robertson, Goodhew, Sherr, & Heron, 2021), 오기철(2022), 오지은(2022)이 있다.

세이어 외(Sayre et al., 2007)와 세이어와 위트만(Sayre & Wittmann, 2008)은 개념적 자원을 활용하여 학습자를 조사한 초기의 연구¹⁹⁾이다. 이들 연구는 특정 자원이 다른 자원과 가지고 있는 연결 관계의 정도와 변화 가능성 및 안정성에 따라 견고한(solid) 자원과 유연한(plastic) 자원을 연속체적으로 상정하였다는 것이 특징적이다. 이러한 설정은 ‘맥락 특이적으로 활성화되는 자원’이라고 할 때, 왜 어떤 자원은 안정적이고 어떤 자원은 불안정한지를 설명한다는 의미가 있다.

맥락 특이적으로 활성화되는 자원의 성격에 대한 연구는 이반젝 외(Ivanjek et al., 2016), 굿휴(Goodhew, 2020), 굿휴 외(Goodhew et al., 2021)로 이어진다. 이반젝 외(Ivanjek et al., 2016)에서는 과학 교과와 수학 교과의 맥락에서 그래프와 관련하여 학생들의 사고가 어떻게 다른지를 연구하였으며, 굿휴(Goodhew, 2020)와 굿휴 외(Goodhew et al., 2021)에서는 문항에서 예측과 설명 중 무엇을 요구하는지에 따라 활성화되는 자원 유형이 달라지는지를 조사하였다. 이러한 연구들은 자원이 맥락 특이적으로 활성화된다는 이론적인 가정을 실증하는 것으로 평가할 수 있다.

해라(Harrar, 2013)와 사보 외(Sabo et al., 2016)는 각각 자원의 ‘생산성’과 ‘보편성’ 개념을 제안한 연구이다. 해라(Harrar, 2013: 48)에서는 자원의 생산성에는 교과 전문가들의 사고와 일치하는 교육적 생산성(disciplinary productiveness)과, 담화 또는 논의를 진전하는 데 기여하는 상황적 생산성(situated productiveness)이 있다고 제안하였다. 사보 외(Sabo et al., 2016:

19) 물론 이전에 Hammar(2000)가 자원 이론의 골격을 제시할 때에도 학습자의 사례가 포함되어 있었다. 그러나 Hammar(2000)의 연구에서는 방법론적으로 학습자를 조사했다기보다는 이론을 설명하기 위해 가상의 또는 실제의 학습자 사례를 거시(擧示)하였다고 보는 것이 타당하다.

010126-2, 9)에서는 자원이 맥락 특이적으로 활성화된다고 할지라도 교육에 효과적으로 활용되기 위해서는 평균적인 교수·학습에서 활성화될 가능성이 높은 ‘일반적인(common)’ 자원에 대한 연구가 필요함을 지지하고, 적어도 20% 이상의 학생이, 반복적으로 드러내는 자원을 보편성을 갖춘 자원으로 보았다. 자원의 생산성과 보편성에 대한 이들 연구는 교육적으로 어떠한 자원을 활용해야 하는지에 대한 시사점을 제공한다.

한편, 니베르트와 그로펜게이어(Niebert & Gropengießer, 2014)는 온실 효과에 대한 고등학생들의 개념적 자원을 분석한 연구인데, 은유 분석을 결합하고 있다는 점에서 주목된다. 니베르트와 그로펜게이어(Niebert & Gropengießer, 2014)에서는 체화된 인지와 균형 도식(balance schema)과 용기 도식(container schema)에 근거하여 온실 효과에 대한 학습자들의 사고를 유형화하였다. 니베르트와 그로펜게이어(Niebert & Gropengießer, 2014)의 연구는 개념적 자원의 분석에 있어 그것을 체계화하는 방법이나 절차가 유연하고 개방적임을 보여 준다.

리처즈 외(Richards et al., 2018)은 자원의 유형들 간 관계에 대해 새로운 가설을 제시하고 있어 흥미롭다. 리처즈 외(Richards et al., 2018: 1135)가 주장하는 바에 따르면, 학생들이 과학적인 이해를 구성하는 과정에서 개념적인 진전(conceptual breakthrough)이 일어나는 순간에는 서로 다른 유형의 자원들이 동시에 활성화되는 빈도가 높다고 한다. 즉, 다양한 유형의 학습자 자원이 동시에 결합할 때 생산적인 사고로 이어질 가능성이 높다는 것이다.

국내에서 이루어진 연구들 중 오필석(2015)은 자원 이론을 국내 교육계에 소개하고 도입한 초기의 연구라고 볼 수 있다. 오필석(2015)에서는 자원 이론을 개관하고 대학생들의 모델 구성 활동을 해석하는 데 적용하였다. 이후 차현정(2020)에서는 중학생들의 모델 구성 과정에서 개념적 자원과 개념적 자원의 활성화에 영향을 미치는 요인을 확인하고 교사의 권위와 관련지어 학생들의 모델 구성 과정을 규명하고자 하였다.²⁰⁾ 나아가 오기철(2022)에서는 초등학생들이 과학적인 문제를 발견하는 모둠 활동을 수행하는 과정에서 개념적 자원과 과학적 실천 자원²¹⁾들이 활성화되는 과정을 분석하였다.

20) 오필석(2015)과 차현정(2020)에서는 공통적으로 모델 구성에 주목한다. 모델은 학생들이 관찰한 자연 현상을 설명하기 위해 데이터, 자료, 개념 등에 기반하여 구성된 설명 체계를 의미하며 모델링은 모델을 구성하는 전 과정이라고 할 수 있다(차현정, 2020: 7).

21) 자원의 유형을 크게 개념적 자원과 인식론적 자원으로 나누어 선행 연구를 살피고 있

한편 오지은(2022ㄴ)은 본고의 가장 직접적인 선행 연구라고 할 수 있다. 오지은(2022ㄴ)에서는 초등학생과 고등학생 학습자가 문장의 문법성을 판단하는 과정에서 나타나는 개념적 자원을 분석하였다. 오지은(2022ㄴ)의 연구 결과를 통해 자원 이론 관점의 분석이 문법 교육에서 가능하고 유용함을 확인하고 자원을 분석하는 방법과 절차를 참고할 수 있다. 그러나 오지은(2022ㄴ)에서 개념적 자원에 초점을 둔 것과 달리 본고에서는 자원의 다른 유형을 모두 분석한다는 점, 문장의 문법성 판단이 아닌 단어 분류 과정을 관찰하도록 조사 도구가 설계되었다는 점에서 차이가 있다.

이상에서 검토한바 개념적 자원에 대한 선행 연구가 축적되어 있다는 것은 학습자의 개념적 자원을 분석하는 작업의 유용성을 방증한다. 그러나 대부분 과학 교과를 중심으로 이루어졌으며 문법 교육에서의 적용이 충분하게 검토되지 못했다는 한계를 함께 드러낸다.

(2) 인식론적 자원에 대한 연구

학습자의 인식론적 자원²²⁾에 대한 선행 연구로는 콜린스와 퍼거슨(Collins & Ferguson, 1993), 해머와 엘비(Hammer & Elby, 2002, 2003), 루카, 엘비, 해머, 카게이(Louca, Elby, Hammer, & Kagey, 2004), 로젠버그, 해머, 펠란(Rosenberg, Hammer, & Phelan, 2006), 임성민(2008), 콜린, 굽타, 해머(Conlin, Gupta, & Hammer, 2010), 엘비와 해머(Elby & Hammer, 2010), 허치슨과 해머(Hutchison & Hammer, 2010), 벌랜드와 해머(Berland & Hammer, 2012a, 2012b), 이차은·김희백(2016), 하희수·이영미·김희백(2018), 홍준희(2018), 리처즈 외(Richards et al., 2018), 이정화·김희백(2021), 오기철(2022)을 들 수 있다.

이들 중 가장 핵심적인 것은 해머와 엘비(Hammer & Elby, 2002)의 연구이다. 해머와 엘비(Hammer & Elby, 2002)는 콜린스와 퍼거슨(Collins & Ferguson, 1993)에서 제안한 인식적 형태(epistemic forms)와 인식적 게임

나 이들과 구별되는 실천적 국면의 자원을 설정하는 연구들이 존재한다. 오기철(2022)은 오필석(2015)과 유사하게 개념적 자원과 인식론적 자원 외에 실천적 자원을 설정하는 입장을 취하고 있다. 자원의 유형 설정에 관하여서는 II장에서 논의한다.

22) II장에서 논의하는바 본고에서는 ‘인식론적 자원(epistemological resources)’과 ‘실천적 자원(practical resources)’을 분리하여 설정한다. 그러나 여기에서는 관련 선행 연구들이 양자를 포괄하는 개념으로 ‘인식론적 자원’을 사용하고 있는 것을 따랐다.

(epistemic games)을 바탕으로 개념적 자원과 구별되는 인식론적 자원의 유형을 ‘지식의 일반적인 본성과 기원에 대한 이해(understanding the general nature of knowledge and how it originates), 인식론적 활동(epistemological activities), 인식론적 형태(epistemological form), 지식에 대한 태도(stances toward knowledge)’로 나누어 제시하였다. 이렇게 설정된 인식론적 자원의 체계는 해머와 엘비(Hammer & Elby, 2003), 루카, 엘비, 해머, 카게이(Louca, Elby, Hammer, & Kagey, 2004), 로젠버그, 해머, 펠란(Rosenberg, Hammer, & Phelan, 2006), 엘비와 해머(Elby & Hammer, 2010), 이정화·김희백(2021)으로 이어진다. 해머와 엘비(Hammer & Elby, 2003)는 인식론적 자원을 교육적으로 활용하는 전략을 보다 구체화하였으며, 루카, 엘비, 해머, 카게이(Louca, Elby, Hammer, & Kagey, 2004)는 교실 담화에서 나타나는 인식론적 양상을 발달 단계, 신념, 자원 이론의 관점에서 분석하고 자원 이론 관점의 유용함을 주장하였다. 로젠버그 외(Rosenberg et al., 2006)는 인식론적 자원의 세부 유형을 발굴하고 맥락에 따라 관찰되는 자원의 일관성(coherence)을 자원 이론의 관점에서 설명하였으며, 엘비와 해머(Elby & Hammer, 2010)는 인식론적 자원의 유형에 해당하는 예를 학생들의 과학적 실행에 대한 사례 연구를 통해 포착하였다. 이정화·김희백(2021)에서는 비생산적인 논변이 생산적으로 변화하는 양상을 인식론적 자원과 맥락을 중심으로 분석하였다.

이후 인식론적 자원에 대한 연구는 프레임과 프레이밍으로 확장되는데 이들은 학생들이 상황을 이해하기 위해 활성화하는 자원들을 함께 이해하기 위한 단위이다. 프레이밍(framing)이 특정한 모임으로서의 자원들을 활성화하여 상황을 이해하는 것이라면 프레임(frame)은 그러한 자원의 활성화 패턴 또는 활성화된 자원들이 국지적으로 긴밀하게 연결된 네트워크를 형성한 것을 말한다(Elby & Hammer, 2010). 허치슨과 해머(Hutchison & Hammer, 2010), 벌랜드와 해머(Berland & Hammer, 2012a, 2012b), 이차은·김희백(2016), 하희수·이영미·김희백(2018), 홍준희(2018), 오기철(2022)의 연구들은 모두 학습자의 인식론을 분석하기 위한 틀로 프레이밍을 활용하고 있다.

위에서 살핀 인식론적 자원 관련 선행 연구들은 개념적 자원에 대한 연구들과 유사한 의의와 한계를 드러낸다. 지금까지 다수의 연구가 수행되었다는 점에서 인식론적 자원의 분석이 유용할 것으로 기대할 수 있다. 특히 앞에서 언급한바 지금까지 문법 교육에서 결과로서의 지식을 넘어서 지식을 구성하는

방법과, 지식 및 지식을 얻는 과정에 대한 생각에 연구의 초점을 두지 못하였음을 고려하면 인식론적 자원은 문법 교육 연구에 기여할 수 있을 것으로 보인다.²³⁾ 동시에 인식론적 자원에 대한 연구가 과학 교육 연구에 국한하여 이루어졌다는 한계도 존재한다. 이는 개념적 자원보다 인식론적 자원이 더 좁은 범위에서 연구되었음을 의미하며 문법 교육에의 적용을 위해 치밀한 검토가 필요함을 시사한다.

(3) 반응적 교수에 대한 연구

반응적 교수(responsive teaching)는 자원 이론의 관점에서 취하는 교수·학습 층위의 접근(오지은, 2022²⁴⁾)으로 학생의 사고와 교실에서의 상호 작용을 강조하는 교수 방법(Hammer et al., 2012)이다. 반응적 교수에 대한 논저로는 레빈, 해머, 엘비와 코피(Levin, Hammer, Elby, & Coffey, 2013), 로버트슨, 셰르와 해머(Robertson, Scherr, & Hammer, 2016)가 대표적이다. 이들은 모두 반응적 교수에 대한 이론서이자 입문서로서의 성격을 가지며 반응적 교수의 개념과 사례에 대한 저술을 모은 형태이다. 국외에서 이루어진 반응적 교수의 실천에 대한 연구는 레빈 외(Levin et al., 2013), 로버트슨 외(Robertson et al., 2016)를 참고할 수 있다. 국내에서 이루어진 반응적 교수 관련 연구로는 김희정·한채린·배미선·권오남(2017), 오지현·오필석(2017), 하희수·김희백(2017), 박지영·김희백(2018), 하희수·이영미·김희백(2018), 홍준희(2018), 김봉준·김희백(2019), 조나연·김은지·백성혜(2019), 선우진·방정숙(2020), 조나연·백성혜(2020), 임달님·백성혜(2020), 조미현·백성혜(2020), 김정수·백성혜(2021), 김정수(2022), 김정수·백성혜(2022), 한문현·오필석(2022)이 있다.²⁴⁾

반응적 교수에 관한 국내 선행 연구 중 김희정 외(2017)와 선우진·방정숙(2020)은 수학 교육 분야의 연구였으며 이외의 연구 14편은 모두 과학 교육 분야에서 이루어졌다. 반응적 교수에 대한 연구가 대부분 과학 교육 분야에서 수행되었다는 것은 앞에서 개념적 자원과 인식론적 자원에 대한 선행 연구를

23) 언어 인식 및 탐구에 관한 일군의 연구나 언어 태도, 문법 학습에 대한 인식에 대한 연구들도 넓은 의미에서 인식론에 관한 연구라고 볼 수 있다. 그러나 이러한 연구들은 각각 연구의 목적에 따라 인식론의 특정 부면에 주목하였으며 학습자가 지식을 구성하는 과정에서 인식론적인 측면이 어떻게 작용하는지를 함께 분석하지는 않았다는 점에서 차이가 있다.

24) 국내에서 이루어진 반응적 교수 관련 연구의 주요 내용에 대한 고찰은 오지은(2023)을 참고할 수 있다.

살핀 결과와 유사하다. 반응적 교수에 관한 연구물 중 상당수는 학위 논문을 바탕으로 발표되었다는 것도 특징적이다. 홍준희(2018), 김정수(2022)는 각각 반응적 교수법이 고등학생의 인식론적 프레이밍과 논변에 미치는 영향과 반응적 교수 역량 향상을 위한 교사 교육 프로그램의 개발에 관한 박사 학위 논문이다. 또한 오지언·오필석(2017), 박지영·김희백(2018), 임달남·백성혜(2020), 조미현·백성혜(2020)는 모두 주저자의 석사 학위 논문을 정리하거나 재구성한 경우이다.

이러한 선행 연구들은 반응적 교수를 어떻게 실천할 수 있는지에 대한 사례를 풍부하게 제공하고 있다. 반응적 교수는 자원 이론의 연구 결과를 교수·학습 층위로 연계한다는 점에서 의의가 있다. 자원 이론의 관점에서 문법 지식 교육의 연구가 수행된 후, 그 결과를 바탕으로 하는 교육적인 실천이 반응적 교수에 대한 교과 교육 연구를 참조하여 구체화될 수 있을 것으로 기대되기 때문이다. 탐구 학습이 문법 교육에서 의미와 가치를 가지는 강력한 담론으로 수용되고 있음에도 불구하고(남가영, 2017: 37) 기법 및 전략 수준에서의 구체화가 여전히 미진하다고 평가되고 있는(최미숙 외, 2016: 331) 상황에서 반응적 교수는 이론 층위부터 교수·학습 실천 층위까지를 연계하고 교실에서의 활용 가능성을 높인다는 점에서 긍정적으로 평가할 수 있다.

그러나 반응적 교수에 대한 체계적인 이론화가 부족한 상태라는 한계를 가지기도 한다. 반응적 교수가 무엇인지가 이론적으로 엄격하게 정의되지 않았으며 그 결과로 연구마다 반응적 교수를 개념화하고 실행하는 양상이 다르게 나타나고 있다(Robertson et al., 2016: 1). 또한 반응적 교수가 구체적인 실행 전략을 체계적으로 설명하지 못한다는 점, 교사 개인의 역량에 과도하게 의존한다는 점, 자원 이론의 실천적 접근성으로서 어떠한 독창성을 가지는지 분명하지 않다는 점(오지은, 2023: 29-31) 역시 문제적이다. 따라서 반응적 교수를 문법 교육적으로 활용하기 위하여서는 이론적 타당화와 방법적인 구체화가 필요할 것으로 예상된다. 본 연구의 초점이 반응적 교수의 문법 교육적 개념화 내지는 실천에 있지 않으므로 이러한 문제에 대한 답을 본격적으로 궁구하지는 않는다. 그러나 자원 이론 관점의 문법 지식 교육을 이론적으로 정립하는 과정에서 교육의 구도를 설정할 때 반응적 교수에 대한 고려를 포함하고자 한다.

2.3. 단어 분류 교육에 대한 연구

본고에서는 자원 이론 관점의 문법 지식 교육을 구체화하기 위한 소재로 단어 분류 교육을 초점화하므로 이에 대한 선행 연구로 품사 교육에 대한 논의들을 살필 필요가 있다.²⁵⁾ 품사는 학교 문법에서 교육 내용으로서 확고한 위상을 차지하고 있다.²⁶⁾ 품사에 대한 교육이 전통적으로 확고한 위상을 가진 만큼 품사 교육에 대한 연구도 이른 시기부터 다수 이루어졌다. 이를 크게 연구의 목적과 관점에 따라 (1) 국어학적 관점에서 교과서 품사 체계 기술의 정합성을 비판한 연구, (2) 품사 교육의 현상을 분석하여 기술한 연구, (3) 품사 교육의 내용과 방법을 개선하려는 제안적 연구로 나누어 검토하겠다.²⁷⁾

(1) 품사 체계 기술에 대한 비판적 연구

품사 체계와 관련하여 교과서에 기술된 내용을 비판한 연구로 서정수·정달영(1993), 김홍범·전후민(2013), 허철구(2015)가 있었다.²⁸⁾ 이들은 가장 전통적인 방식의 문법 교육 교재에 대한 연구라고 할 수 있다. 기술 문법의 내용에 비추어 교과서 내용을 검토하고 이론적인 엄밀성이나 정합성 측면에서 미비한 지점을 지적하는 방식을 취한다.

서정수·정달영(1993)은 5차 교육과정 시기의 문법 교과서 전반을 분석하였으며, 김홍범·전후민(2013)은 2009 개정 교육과정 시기의 ‘독서와 문법’ 과목의

25) 국어 품사론은 개화기부터 연구가 시작되어 생성문법적 논의가 본격화되기 이전까지 전통 문법에서 매우 중요한 주제로 다루어졌다(이선웅, 2012: 125). 이에 품사론에 대한 국어학 연구가 이른 시기부터 광범위하게 존재한다. 국어 품사론에 대한 연구사는 이광정(2003, 2008)을 참고할 수 있다.

26) 품사에 대한 교육 내용은 4차 교육과정 시기부터 현재까지 제외된 적이 없다. 시기별로 축소 혹은 학년 간 이동만이 관찰된다.

27) 선행 연구에 대한 이러한 구분은 다소간 불완전하다. 기본적으로 이들 연구는 정도의 차이가 있을 뿐 기존의 품사 교육에 대한 비판적 관점과 개선 방안을 포함하고 있다는 점에서 특히 그러하다. 그럼에도 불구하고 연구의 주된 초점이 품사 기술에 대한 비판인지, 현상에 대한 기술적 분석인지, 대안적 교육의 제안인지에 따라 선행 연구를 나누어 살피고자 하였다.

28) 학교 문법의 9품사 설정 과정 및 결과에 대해 논의하는 연구는 상당히 많으며, 그중에는 학교 문법의 품사 설정 및 용어 결정 과정상의 문제점을 고려하여 “다음 세대에게 올바른 문법을 가르치게 해야 할 것(성낙수, 2010: 261)”이라는 식의 교육적 제언을 덧붙이는 경우도 있다. 이론 문법적인 성격을 띠는 국어 품사 분류 연구들 역시 학교 문법을 전제한 것들이 많으므로(이광정, 1997: 42) ‘학교 문법’에 대해 논의하였다는 이유만으로 ‘단어 분류 교육’에 대한 직접적인 선행 연구라고 보기는 어렵다. 문법 교육에 주된 초점이 있지 않은 연구들의 흐름은 직접적인 선행 연구로 자세히 다루지 않는다.

교과서와 지도서의 기술을 살폈고, 허철구(2015)는 7차 교육과정 시기 국정 교과서와, 2009 및 2011 개정 교육과정 시기의 ‘독서와 문법’ 교과서를 비교하여 단어 관련 내용의 기술을 검토하였다. 이 중 서정수·정달영(1993)은 교과서에 포함되거나 배제되어야 할 내용에 대한 서술에서 판단 기준이 충분히 객관적이라고 보기는 어려우나, 이른 시기의 논의임에도 현재까지도 타당한 비판점을 제시하고 있다. 품사에 대해 단순히 ‘성질이 공통된 단어’만을 모아 놓았다고 하는 것은 학생들에게 품사 분류의 맥락을 이해시키기에 부족하고, 품사가 문장의 구성에서 주어, 서술어, 수식어 등의 기능과 밀접한 관련을 가지며, 문법 서술을 간결하게 하는 역할을 한다는 것을 이해시켜야 한다는 지적은 현시점에서도 여전히 유효하다고 판단된다.

이러한 연구들은 교과서의 내용이 이론적인 정확성과 체계성을 갖추도록 하는 데 기여한다는 점에서 긍정적인 역할을 한다. 그러나 이론 문법과의 일치 여부를 반드시 교과서의 문법 기술이 갖추어야 할 필요조건이나 충분조건으로 볼 수는 없다.²⁹⁾ 또한 교육 언어학의 입장에서 볼 때 국어학이 문법 교육 내용의 유일하거나 최적인 원천이라는 데 동의하기 어렵다. 이들 연구는 이론 문법과 학교 문법의 관계를 설정함에 있어 본고와 지향을 달리 하는 것으로 파악된다.

(2) 교육 현상에 대한 분석적 연구

품사 교육의 현상을 분석적으로 기술한 연구는 크게 두 가지 흐름으로 나누어 파악할 수 있다. 하나는 품사 교육과 관련하여 교사 또는 학습자의 양상을 조사한 연구이고, 다른 하나는 품사 교육과 관련하여 교재를 대상으로 그 양상을 분석한 연구이다.

전자의 연구로 이관희·조진수(2015), 엄혜성·오현아(2016), 제민경(2020)³⁰⁾, 김동인·김혜연(2021, 2022)이 있다.³¹⁾ 이관희·조진수(2015)에서는 평가 문항에

29) 국어학의 내용이 문법 교육의 내용을 구성하는 재료여야 한다고 가정하더라도 이론적 정확성과 체계성 외에도 바람직한 교육 내용을 구성하기 위해서는 내용의 선정, 배치, 가공의 전 과정에서 교육적인 고려가 요구된다. 더욱이 본고에서는 교육 언어학의 필요성에 동의하는바 국어학을 문법 교육의 유일한 내용적 원천으로 볼 수 없다.

30) 제민경(2020)은 학습자의 문법 지식에 관한 선행 연구로 이미 검토하였으므로 여기에서는 자세히 살피지 않는다.

31) 이 밖에도 김지영(2013), 김미나(2015), 정재임(2015), 황용우(2016)의 석사 논문이 있다.

서 나타나는 국어 교사의 오개념을 추출하면서 그 일부로 품사에 관한 교사 오개념의 양상을 다루었으며, 엄혜성·오현아(2016)는 품사 체계 및 품사 통용에 대한 인식을 조사하였다. 김동인·김혜연(2021, 2022)은 명사라는 특정 품사 범주에 초점을 두어 학습자의 인식을 깊이 있게 조사한 경우이다. 이들 연구에서 양상을 포착한 대상은 교사, 고등학생, 인터넷 사이트의 질문자, 중학생으로 다양하며 절반가량은 오개념의 관점에서 조사와 분석이 이루어졌다.

후자의 연구로는 김한샘(2014), 오현아(2016, 2017ㄴ), 오현아·조진수(2016), 홍정현(2021)이 있다. 이들은 모두 교재를 대상으로 수행되었다는 점에서 교재론적 연구로 범주화할 수 있다. 대개 교과서가 분석의 대상이 되었으며 연구에 따라 주목한 시기와 대상의 범위가 상이하다.

김한샘(2014)은 문법 교육에서 품사 통용이 적용된 양상을 교과서와 EBS 교재 및 일선 고등학교의 평가 문항을 분석함으로써 확인하였다. 교과서와 평가 문항을 분석한 결과를 통해, 품사 통용 교육의 핵심은 단순히 품사가 여러 개인 것이 아니라, 핵심 의미가 같으면 하나의 어휘가 두 개 이상의 품사로 기능할 수 있다는 것을 이해하도록 해야 하는 데 있다고 주장하였으며, 품사 통용어의 품사 변별이 조사와 서술어의 자릿수 등 관련 분야의 지식을 폭넓게 요구하며 특정 품사 범주를 결정짓는 문법적 성질을 확정하는 것이 쉽지 않다고 설명하였다.

오현아(2016, 2017ㄴ) 또한 문법 교육적인 관점에서 품사 교재를 분석한 연구라고 할 수 있는데, 특히 교재론적, 사적 고찰이 돋보인다. 오현아(2016, 2017ㄴ)는 미군정기 김인정 중등 문법 교과서의 품사 관련 기술을 살피는 연속적인 연구물이다. 오현아(2016)에서는 전체 품사 분류 체계와 개별 품사로써 동사에 대한 기술을 검토하였고, 오현아(2017ㄴ)에서는 형용사·지정사·존재사·접속사·조용사에 대한 기술을 주로 논의하였다.

오현아·조진수(2016)는 2011 개정 교육과정에 따른 독서와 문법 교과서와 7차 고등학교 문법 교과서의 품사 관련 내용을 검토하여 교과서별로 포함된 품사 관련 문법 지식을 비교하였다. 교과서별 포함 여부를 바탕으로 품사 관련 문법 지식을 합의 정도가 높은 것부터 낮은 것까지 유형화하였는데 합의 정도가 높은 개념에는 품사와 그 분류 및 각 품사의 기본 개념 외에 체언의 사용

이들은 학습자의 오개념을 분석하는 교육대학원의 학위 논문인 경우가 많았다. 품사와 관련하여 학습자들이 겪는 어려움에 대한 교육 현장의 관심이 높음을 짐작할 수 있다.

범위, 의존 명사의 특징, 관형사의 통사론적 결합 양상, 품사의 종류, 수사·조사·동사·어말 어미·관형사·부사의 종류, 활용의 개념, 어간과 어미의 개념 등이 있었다. 오현아·조진수(2016)의 연구는 품사 교육의 내용 선정 및 교재 구성에 있어 참조할 수 있는 기준을 계량적으로 제시했다는 데에 의의가 있다.

홍정현(2021)은 역대 문법 교과서의 내용을 분석하여 품사 분류 기준으로서 ‘형태’가 최현배(1934, 홍정현, 2021: 171에서 재인용)에서 처음 도입된 후 특정 품사의 단어가 보이는 형태적 특징을 두루 포함하는 개념으로 쓰이다가 국정 이후 활용 여부를 가르는 기준으로 굳어졌음을 밝혔다.

품사 교육을 기술과 분석의 현상으로 삼는 연구의 존재는 문법 교육에서 다루는 한 영역으로서 품사가 접하는 위상을 반영하고 있다. 품사가 전통적으로 가르칠 지식으로서 확고하게 존재하였기 때문에 해당 내용에 대한 인식을 조사하거나 교재의 내용을 분석하는 연구가 진행되었다고 판단된다. 이는 본고에서 자원 이론 관점의 문법 지식 교육을 구체화하기 위한 소재로 품사를 다루는 까닭과도 연결된다. 본고에서 단어 분류 교육을 중심으로 학습자에 대한 분석과 교육 설계를 구체화하는 것은 전통적으로 확립된 체계를 전달하는 품사 교육을 넘어서는 논의가 필요하며 품사가 높은 빈도로 사용되고 매개성, 언어적 보편성을 가지는 문법 개념이므로 교육적인 중요성이 높다고 판단하였기 때문이다. 이는 품사가 교육 내용으로서 가지는 문법 교육적 위상과 무관하지 않다.

(3) 품사 교육에 대한 제안적 연구

품사 교육에 대한 제안적 연구는 새로운 관점을 도입하거나 교육의 배치 또는 조직을 개선하여 기존 품사 교육의 한계를 극복하는 데 목적이 있다. 이들은 품사 교육의 내용을 비판함에 있어 이론 문법적인 정합성이 아니라 교육의 목적과 효과를 중요한 기준으로 고려한다는 점에서 품사 체계 기술에 대한 비판적 연구와 구별된다. 또한 연구 결과에 대한 시사점이나 제언 수준이 아니라 연구의 주요 내용으로 품사 교육에 대한 개선안을 논의한다는 점에서 교육 현상에 대한 분석적 연구와 차이를 보인다. 품사 교육에 대한 제안적 연구는 주목하는 층위에 따라 새로운 관점을 도입하는 연구, 내용 및 조직의 개선에 대한 연구, 교재에 대한 연구, 교수·학습에 대한 연구로 나누어 볼 수 있다.

첫째, 품사 교육을 위한 새로운 관점을 도입하는 데 목적이 있는 연구에는 김지홍(1992), 이상태(2002), 고춘화(2009, 2012), 정병철(2012ㄱ), 김억조(2017), 양세희(2021), 오현아(2023)가 있다. 이들 연구가 품사 교육 내용의 개선을 위해 세부적으로 지향하는 바는 다기(多岐)한데, 김지홍(1992)은 통사적 관점을 강화함으로써 품사 교육의 내실화를 꾀했고, 이상태(2002)와 고춘화(2009, 2012)는 의미에 대한 사고에 중점을 두고자 하였다. 한편, 정병철(2012ㄱ)과 김억조(2017)는 인지언어학의 이론을 바탕으로, 양세희(2021)는 문법화 이론을 반영하여 교육 내용을 개선하고자 하였다. 김지홍(1992), 이상태(2002), 고춘화(2009, 2012), 정병철(2012ㄱ), 김억조(2017), 양세희(2021)에서 공통적으로 주목하는 바는 현재와 같은 품사 교육 내용의 한계가 분명하다는 것이다. 동시에 품사에 대한 교육이 효용이 없는 암기 교육에 머물러서는 안 된다(이상태, 2002: 9)는 문제의식을 명시적으로든 암묵적으로든 공유하고 있다.

김지홍(1992: 7)은 품사론이 독자적이고 독립적인 지위를 가진다기보다는 통사론을 구성하는 기초 영역으로서 가치가 있다고 보고 문장 생성과 관련되는 범주들을 가르치는 것으로 대체되어야 한다고 주장한다. 이러한 범주에는 어휘적 범주와 비-어휘적 범주의 두 가지가 있는데, 어휘적 범주에는 동사, 명사, 형용사, 전치사 등이, 비-어휘적 범주에는 시제·성·수 등에 관한 굴곡어미(inflexion)와 서법어미, 양태어미 등이 속한다(김지홍, 1992: 40). 김지홍(1992)의 작업은 결국 전통 문법의 중핵인 품사가 가지는 한계를 비판하고, 품사 교육의 방법을 변형 생성 문법의 관점에서 논의한 것이라고 볼 수 있다.

이상태(2002: 7)는 문법 교육이 “초기의 교육과정에서는 ‘학자들이 기술한 특정 문법’의 용어들을 어디에 효용이 있는지도 모르고 가르쳤”고, 이후에는 그러한 용어들이 “쓰일 데를 찾으며 고민하다가 그 쓰일 데를 바로 찾지 못하여 어정쩡하게 체계화한 것”이라고 가평(苛評)하였다. 또한 품사는 문법적 설명이 아닌 간결한 기술을 위한 명칭일 뿐이라고 하면서 논리와 의미를 배제한 채 학자들이 설정한 특정 품사 체계를 맹목적으로 가르쳐서는 안 된다고 비판한다(이상태, 2002: 9). 결국 이상태(2002: 11)에서 이상적인 방향이라고 주장하는 바는 사고나 의미, 논리를 중심으로 어휘나 형태소를 묶어 체계화하는 것인데, 그 구체태를 충실하게 보이는 것까지는 미치지 못하였다.

고춘화(2009, 2012)는 이상태(2002)의 문제의식을 명사를 중심으로 구체화한 것으로 평가할 수 있다. 고춘화(2009)는 사고력 함양을 목표로 하는 문법

교육의 방안을 명사의 의미 기능을 중심으로 논한 연구로, 문법 지식에는 세계를 인식하는 화자의 사고 과정이 내재되어 있어 문법은 학습자의 사고력을 향상시키는 사고적 기능을 가진다고 주장한다(고춘화, 2009: 163). 문법이 본질적으로 화자의 사고를 반영한 산물이라는 데 동의하면서도, 문법의 사고적 기능이 잘 구현된 지식을 교육 내용으로 선정(고춘화, 2009: 168)하는 것과 실제로 학습자의 사고력 향상을 견인하는 것에는 간극이 존재하고³²⁾, 모든 학문은 누군가의 사고의 산물이라는 점에서 문법 교육만이 담당하는 사고력 향상의 정체와 이점이 명확히 해명되지 않았다는 한계가 있다. 그럼에도 불구하고 주목되는 점은 해당 연구들에서 적어도 ‘명사’에 관해 학습자의 사고를 촉진할 수 있는 교육 내용을 구안했다는 것이다. 명사는 그 ‘발생학적 맥락(고춘화, 2009: 164)’을 고려할 때, 사물에 대한 단순한 이름이 아니라 인간 인지의 발달에서 범주화의 과정이 반영된 문법 요소이며, 그에 대한 형식적인 용어와 특성보다는 국어 문법에서 세상을 어떻게 범주화하는가에 대한 본질적인 측면에서 교육적 접근이 이루어져야 한다고 주장한다(고춘화, 2009: 167). 이와 같은 필자의 주장은 명사에 대한 형식적인 품사 교육에서 벗어나 모어 화자에게 의미 있는 방식으로 명사를 교육하기 위하여서는 문법 요소의 의미 기능에 주목해야 한다고 본다는 점에서, 단어 분류 과정의 특성에서 ‘의미’ 내지는 ‘기능’에 주목해야 한다는 본고의 관점과 공통점이 있다.

정병철(2012ㄱ), 김억조(2017)는 공통적으로 인지언어학을 기반으로 하여 품사 교육 내용을 제안하는데, 특히 정병철(2012ㄱ)이 품사를 초점화하여 다루고 있다. 정병철(2012ㄱ: 123-124)은 품사만으로는 품사 범주에 속한 단어의 문법적인 행동을 예측하고 설명하는 데 한계가 있다고 보고, Croft(2001; 정병철, 2012ㄱ: 114에서 재인용)의 이론에 따라 통사적인 구조의 기본 요소인 구문과, 그 구문의 형태적인 특성을 동기화하는 의미에 대한 교육을 추가하여야 한다고 주장하였다. 이는 품사의 한계를 대체하거나 보완할 수 있는 단어 분류의 방식으로 구문을 제안한 것이라고 할 수 있다. 기존 품사 교육에 대한 또 다른 보완 방향은 원형 이론의 도입이다(정병철, 2012ㄱ; 김억조, 2017). 김억조(2017: 129-130)는 원형 이론을 적용함으로써 범주의 경계가 불명확하기 때문에 분류의 개수가 달라질 수 있고, 같은 품사 내에서도 원형적인 보기부

32) 고춘화(2009: 165)에서는 교육의 과정 속에서 학습자의 사고 과정이 자동적으로 활성화될 것이라고 선언적으로 주장한다.

터 주변적인 보기까지 비대칭성이 존재하며, 원형적인 쓰임이 확장된 결과로 나타나는 품사 통용어를 설명할 수 있다고 주장한다.

양세희(2021)는 인지언어학의 원형 이론과 은유적인 해석을 바탕으로 ‘문법화’ 이론을 중심으로 하여 품사 통용 현상에 대한 교육을 논의하였다. 또한 품사 통용 현상을 정도적인 문법화 과정으로 파악함으로써 학습자가 단어의 의미와 기능이 변화하는 과정을 인지할 수 있고, 화용적 차원의 품사 이해까지 나아갈 수 있다고 주장하였다(양세희, 2021: 259-263).

둘째, 품사 교육의 내용 및 조직을 개선하려는 연구로 주세형(2007), 이관희(2009), 최웅환(2009), 이지수(2021), 홍정현(2022)이 있다.

이들 중 주세형(2007)과 이관희(2009)는 보다 거시적인 연구 목표를 달성하기 위해 ‘품사’를 소재로 활용한 경우이다. 주세형(2007)은 학교 문법이 그 기술 방식에서 ‘기능적 관점’으로 일관되어야 한다는 견지에서, 학교 문법서의 ‘품사’ 부분 서술을 분석하여 품사 주제 구조와 품사 기술 방법론을 예시함으로써 문법 주제별 지식의 구조와 방법론을 연계하는 작업의 실례를 보이고자 하였다. 문법 교육 내용 마련의 이론화 내지는 모형화를 지향한다는 점에서 이관희(2009) 또한 주세형(2007)과 유사하다. 이관희(2009)에서는 교육 내용 요인과 학습자 요인을 두 축으로 삼아, 초등학교에서는 ‘단어 분류의 직관적 인식’을, 중학교에서는 ‘품사 체계의 명제적 인식’을, 고등학교에서는 ‘품사 범주의 비판적 인식과 세계상의 사회적 인식’을 교육 목표로 설정하였는데, 이러한 체계는 대체로 피아제(Piaget)가 제안한 인지 발달 단계와 일치한다.

최웅환(2009)은 한국어 교육에서의 문법 지식 변환에 대한 연구인데, 국어 교육에서 품사 교육을 다루는 방식을 논의 전개 과정에서 참조하고 있으며, 문법 지식 변환에 대해 제안하는 방향도 국어 문법 교육 연구들에서 주장하는 바와 유사하다. 최웅환(2009)에서는 한국어 교재에서 품사 지식을 하위 문법 항목들에 분할하여 배치하기보다는 독립되고 단일한 항목으로 구성해야 한다고 주장하였으며, 직접적인 언어적 개념과 용어보다는 그림, 도식 등을 경로를 하여 실세계의 인식 체계를 활용할 수 있게 하고, 탐구적인 활동을 설계해야 한다고 주장하였다.

마지막으로 이지수(2021)와 홍정현(2022)은 품사 분류 기준에서 줄곧 문제가 지적되어 온 요소 중 하나인 ‘형태’에 대한 해결을 목표로 하였다. 이지수(2021: 322)에서는 학교 문법에서 전통적으로 품사 분류 기준으로 여겨진 ‘형

태'가 단어 내부에서 형태의 변화가 일어나는 것을 의미한다는 것을 밝히고, 이에 '형태'에 의한 분류에서 '단어' 개념이 일관적으로 적용되기 어렵고 서술격 조사의 처리가 곤란하다고 주장하였다. 동시에 '형태' 기준이 가지는 한계에도 불구하고, 중등 교육 수준에서는 이론적 정합성보다는 학습자의 언어적 직관을 중시하여 형태 기준을 유지하되 음운론적 단어와 문법론적 단어 개념을 도입하여 단어 단위와 통사 단위의 관계를 다룰 필요가 있다고 하였다(이지수, 2021: 316-319). 홍정현(2022)은 4차부터 국정 이전 시기 교과서의 문법 기술에서 '형태'에 의해 가변어와 불변어를 구분 짓는데 초점을 두고 있지 않았다는 분석 결과를 바탕으로, '형태'가 반드시 가변어와 불변어를 가르는 품사 분류의 1차 기준으로 '활용 유무'를 의미한다고 볼 필요가 없다고 보았다. 그 결과 '형태'는 품사 분류 기준에서 제외하고 기능을 제1기준으로 적용하여 품사를 분류하되, 동사·형용사·서술격 조사의 '형태적 특성'으로 '활용'을 언급하는 것만으로 충분하다는 것이 홍정현(2022: 370)의 주장이다.

셋째, 품사 교육의 교수·학습에 대한 개선을 제안한 연구로 이상태(2009)와 오현아(2010)가 있다.³³⁾

이상태(2009)는 품사 지도의 한계를 비판하고, 품사는 토박이인 모어 학습자가 이미 갖추고 있는 내면적인 능력이므로 이를 명확히 드러내는 조작이 필요하다고 보아 그 방안으로 '품사 그림'을 제시하였다. 품사 그림은 각 품사를 서로 다른 모양의 그림(퍼즐 내지는 블록)으로 표현하고, 각 품사가 가지는 분포 특성을 단추로 표현하되, 단추의 모양을 다르게 하여 품사의 특성을 변별되게 도식화할 수 있다고 하였다. 각 품사의 변별적인 특성을 모두 도안으로 표상할 수 있는가에 대해서는 의문의 여지가 있으나(최웅환, 2009: 17), 이상태(2009: 89-90)에서 품사 개념 지도의 부담 내지는 역효과로 지적한 세 가지, 즉 품사 분류 자체가 학문적인 내용을 담는 데에는 한계가 있고, 임의성과 자의성을 가지며, 분류에만 집착하면 오히려 중요한 사고와 논리, 표현을 놓친다는 것은 본고가 품사 교육에 대해 가지는 문제의식과 유사하다.

오현아(2010)는 '지루하고 재미없는 암기학습'이라는 문법 교육을 향한 편견에 대한 타개책으로 이야기를 활용한 품사 단원 내용 구성을 탐색하였다. 김은성(2007)에서 이야기를 통한 문법 교육의 가능성을 제안한 후, 2007 개정 교

33) 이외에 김중수(2017)에서도 거꾸로 교실을 적용한 수업의 효과를 검증할 때 수업의 소재로 품사 단원을 활용하였다. 그러나 해당 연구는 품사 교육의 방안을 제안하는 것보다는 거꾸로 교실의 효과를 입증하는 데 주된 초점이 있다고 보아 자세히 검토하지 않는다.

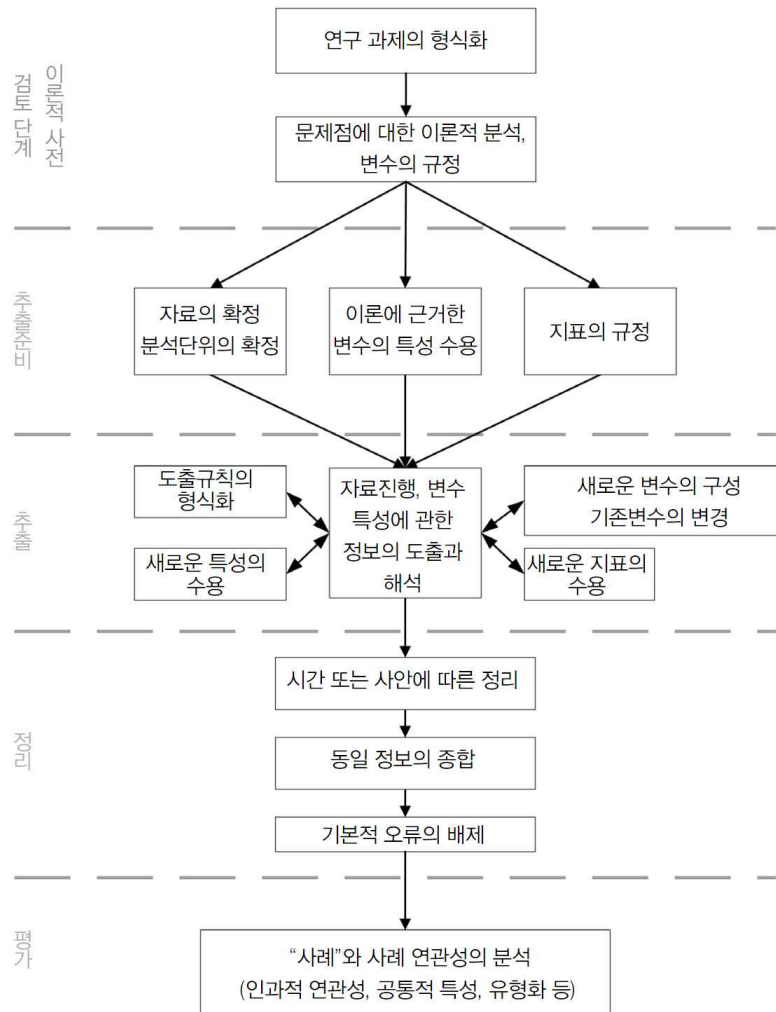
육과정에 따른 국어 교과서들에서 품사 지식을 이야기의 형태로 풀어내는 시도가 있었는데, 오현아(2010)는 이들 이야기의 개발 과정 또는 결과를 분석하는 대표적인 논의라고 할 수 있다.

품사 교육에 대한 제안적 연구들은 단어 분류 교육과 관련되는 선행 연구 중 가장 큰 비중을 차지한다. 특히 품사 교육에 대한 제안적 연구 중 가장 많은 수를 차지하는 것이 새로운 이론적 관점을 도입하는 논의들임도 주목된다. 이들 연구는 품사 교육에 대한 문제의식이 본고만의 벽건이 아니며 문법 교육 학계에서 공유되는 인식임을 보여 준다. 기존 품사 교육의 내용이나 방법에 대한 한계를 바탕으로 한다는 점에서 품사 교육을 단어 분류 교육으로 개신하려는 본고와 문제의식을 함께하기 때문이다. 나아가 이들 연구들은 대안적인 관점에서 품사 교육의 내용에 접근하고 있어 본고에서 학습자의 문법 지식을 분석하고 교육 내용을 구체화하는 데에도 참고가 된다.

3. 연구 대상 및 방법

연구 목적의 달성을 위해 본고에서는 순차적으로 자원 이론 관점의 문법 지식 교육을 이론적으로 체계화하고, 이론화한 내용을 바탕으로 학습자의 문법 지식을 실제로 분석하며, 분석 결과를 바탕으로 문법 지식 교육을 설계하는 구체태를 예시함으로써 교육의 가능성을 설득하는 과정을 거친다. 이러한 연구의 전체 과정은 ‘혼합적 방법 내용 분석 설계(mixed method content analysis design)’로 나타낼 수 있다. 이는 내용 분석(content analysis)을 수행함에 있어 양적인 연구 방법과 질적인 연구 방법을 복합적으로 동원함을 의미한다. 연구의 각 단계에서 양적 자료 분석 방법과 질적 자료 분석 방법을 혼합적으로 사용한다는 점에서 본 연구는 복합적인 설계에 해당하며, 질적 내용 분석 절차를 중심으로 일부 양적 연구의 요소를 포함하므로 질적 연구와 양적 연구의 연속체상에서 질적 연구에 보다 가까운 위치에 있다(Newman, Ridenour, Newman, & Demarco, 2003). 이 연구에서 혼합적 방법을 택하는 이유는 질적인 분석 결과를 일반화하는 과정에서 양적인 분석을 수단으로 활용하기 때문이다. 질적 코딩과 기술, 해석의 결과에 대하여 빈도를 계량함으로써 일반화의 가능성을 확인하고자 하는 것이다.

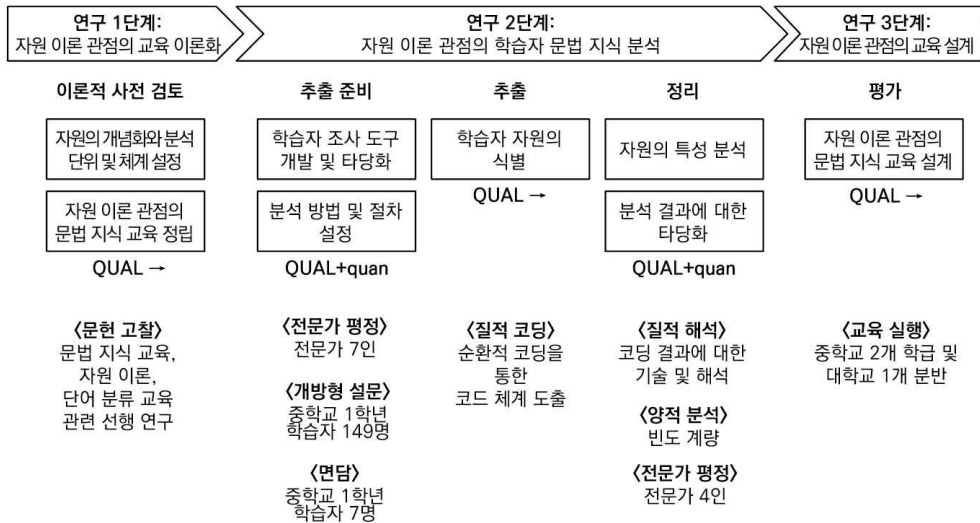
연구의 전체 과정은 글래저와 라우텔(Gläser & Laudel, 2012)의 질적 내용 분석 절차를 바탕으로 한다. 이에 따르면 질적 내용 분석의 과정은 크게 이론적 사전 검토 단계, 추출 준비, 추출, 정리, 평가로 나눌 수 있으며 <그림 I-1>과 같이 요약된다. 이 중 양적 연구 방법이 통합되는 것은 정리 단계이다.



<그림 I-1> 질적 내용 분석의 과정(Gläser & Laudel, 2012: 281)

글래저(Gläser & Laudel, 2012)의 질적 내용 분석 절차를 바탕으로 하는 본 연구의 전체 설계를 간략하게 보이면 아래의 <그림 I-2>와 같다. 그림은 혼

합적 방법 설계 시 주요 양상에 대한 용이한 소통을 위해 절차 다이어그램을 제시해야 한다는 크레스웰과 크레스웰(Creswell & Creswell, 2022: 280)의 권고에 따라 제시되었으며, 표기 역시 크레스웰과 크레스웰(Creswell & Creswell, 2022: 280-281)을 따랐다.³⁴⁾



<그림 I -2> 전체 연구의 설계

<그림 I -2>를 통하여 연구의 전체 과정이 3단계로 나뉘어 있음을 확인할 수 있다. 연구의 1단계에서는 자원 이론 관점의 문법 지식 교육을 이론화하며, 2단계에서는 자원 이론의 관점에서 학습자의 문법 지식을 분석하고, 3단계에서는 자원 이론 관점의 문법 지식 교육을 설계한다. 이러한 전체 연구의 단계는 내용 분석의 과정과 대응한다. 먼저, 연구 1단계는 본격적으로 질적 내용 분석을 하기에 앞서 이론적인 검토를 하는 단계이다. 1단계의 이론적 사전 검토는 문헌 고찰 방법과 결합되어 질적인 방법으로 수행된다. 다음으로, 연구 2단계는 실제로 질적 내용 분석이 이루어지는 단계로 내용 분석을 위한 자료를 수집하고 필요한 내용을 추출하며 정리하는 단계이다. 2단계의 추출 준비는 개방형 설문 조사 및 면담을 통해 이루어지며 추출은 질적 코딩으로 진행된다. 2단계의 추출 준비부터 추출에 이르기까지 질적 자료 분석 방법이 주로 활

34) [그림 I -2]에서 'Quan'과 'Qual'은 각각 양적 연구와 질적 연구의 약자이며, 대문자 표기는 해당 방법이 보다 강조됨을, 소문자 표기는 해당 방법이 덜 강조됨을 의미한다. 또한 화살표(→)는 순차적 형태의 자료 처리를 의미한다.

용되거나 추출 결과를 바탕으로 빈도를 계산하는 과정에서 양적 자료 분석 방법이 순차적으로 부가된다. 또한 2단계에서는 조사 도구와 분석 결과에 대한 타당화를 위하여 전문가 검토가 이루어지는데 전문가 평정 결과를 정리할 때에도 양적인 자료 분석 방법이 사용된다. 마지막으로, 연구 3단계는 연구 목적에 비추어 질적 내용 분석의 결과를 평가하는 단계이다. 3단계에서는 교육 연구의 목적에 부합하는 효과를 확인하기 위하여 교육을 실행한다. 요컨대 본 연구의 설계는 질적 내용 분석을 도입하여 혼합적 연구로 확장한 것이라고 평가할 수 있다. 이러한 확장은 질적 내용 분석이 적용될 수 있는 영역이 광범위하며, 자유 해석이나 코딩이 적용되는 모든 경우에 도입될 수 있다는 글래저와 라우델(Gläser & Laudel, 2012: 281)의 언급에 의해 지지된다.

이러한 연구 과정에서는 인간을 대상으로 하여 수집한 자료가 활용되며 그 정보를 요약적으로 제시하면 [표 I-1]과 같다.³⁵⁾ 아래에서는 연구의 단계별로 자료 수집과 처리의 세부 사항을 논의하겠다.

[표 I-1] 인간 대상 연구 자료

수집 목적	자료 유형	분류 기호	수집 대상	수집 시기
조사 도구 및 분석 결과 타당화	조사 도구 검토서	[1-가-000]	국어 교육 전공 교사 및 박사 수료 이상 연구자 7인	2022년 10월, 2023년 5월
	분류 결과 검토서	[1-나-000]	국어 교육 전공 교사 및 박사 수료 이상 연구자 4인	2024년 7월
학습자 양상 분석	개방형 설문지	[2-가-000]	경기 지역 중학교 1학년 학습자 73명	2023년 5월
			서울 지역 중학교 1학년 학습자 57명	2023년 6월
			서울 지역 예비 중학교 1학년 학습자 19명	2024년 2월
	설문 참여 과정 녹취	[2-나-000]	경기 지역 중학교 1학년 1개 학급, 5개 소집단	2023년 5월
			서울 지역 예비 중학교 1학년 1개 학급, 5개 소집단, 개인 3인	2024년 2월
	설문 관련 개인 면담	[2-다-000]	경기 지역 중학교 1학년 학습자 2명	2023년 5월
			서울 지역 중학교 1학년 학습자 2명	2023년 7~8월

35) 본고의 연구 설계 및 자료 활용은 서울대학교 생명윤리위원회의 심의를 거쳐 승인받았다(IRB No. 2305/003-016).

			서울 지역 예비 중학교 1학년 학습자 3명	2024년 2~3월
교육 내용 설계	수업 활동 결과지	[3-가-000]	서울 지역 중학교 1학년 학습자 15명	2023년 8월, 10월
			강원 지역 대학교 2학년 학습자 24명	2024년 4월
			서울 지역 중학교 2학년 학습자 23명	2024년 5월
	수업 활동 의견지	[3-나-000]	서울 지역 중학교 교사 2인	2023년 8월, 10월 2024년 5월
	수업 과정 녹취	[3-다-000]	강원 지역 대학교 2학년 학습자 24명	2024년 4월

첫째, 연구 1단계에서 문헌 고찰의 대상이 되는 것은 문법 지식 교육, 자원 기반 교육, 단어 분류 교육에 대한 논저들이다. 이들 선행 연구에 대해서는 I 장 2절에서 개괄하였다.

둘째, 연구 2단계에서 질적 내용 분석을 위한 자료 수집의 대상이 되는 것은 중학교 1학년 학습자들이다. 논의의 구체화를 위한 소재인 품사 교육이 2007년 교육과정 개정 이후 지속적으로 중학교 1학년 시기의 교육 내용으로 배치되어 왔기 때문이다. 본고에서는 원칙적으로 품사를 배우기 이전의 중학교 1학년 학습자를 대상으로 자료를 수집하였다.³⁶⁾ 학습자 표집 시에는 학년군 체계 및 학교 교육과정 자율화로 인해 학교마다 교육 내용의 배치가 다르게 나타날 수 있음을 고려하여 교육 경험을 통제하였으며, 초등학교급의 품사와 문장 성분에 대한 교육 내용을 모두 이수한 학습자 중 중학교 시기 품사에 대한 교육은 이수하기 이전의 학습자만을 대상으로 하였다. 본조사에서 개방형 설문에 참여한 학습자는 총 149명이었다. 자료를 수집하는 과정에서 방법의 삼각화를 위하여 가능한 한 설문 중 교사와 학습자 간, 학습자와 학습자 간, 학습자 개인의 사고 구술에 대한 녹취를 병행하고 설문 참여자 중 희망자를 대상으로 면담을 진행하였다. 연구 참여자의 규모는 선행 연구들에서 특정 학년의 학습자에게 개방형 설문을 적용하여 자료를 수집하는 경우 평균적으로 약 109명을 대상으로 하였음을 고려하여 결정한 것이다.³⁷⁾ 겔, 겔과 보르그

36) 다만 본조사 중 일부 인원(149명 중 19명)에 대하여서는 중학교 입학 앞둔 예비 중학교 1학년 학습자를 대상으로 2월에 실시하였다. 2024년 2월 자료를 분석하는 과정에서 기술과 해석의 한계를 보완하기 위하여 추가 조사를 실시하였는데 해당 시기의 중학교 1학년 학습자는 모두 품사에 대한 학습을 완료한 상태였기 때문이다. 이들이 소속된 행정상의 학교급은 달랐으나 조사에서 관찰된 양상은 유사하게 나타났다.

(Gall, Gall, & Borg, 1999)에서 일반적으로 전체 피험자를 최소 100명 이상으로 해야 한다고 권고한 것에도 부합한다.

본고의 조사 도구는 전문가 7인의 검토를 거쳐 타당화하였다. 검토 시 전문가들은 연구 설계의 적절성, 이론적 정합성, 도구의 타당성에 대하여 5점 리커트 척도로 평정하고 자유 의견을 제시하였다. 평정 결과를 바탕으로 개발한 도구의 타당성을 확인하고 제시된 의견을 반영하여 조사 도구를 최종적으로 확정하였다. 자료 코딩의 전반적인 절차는 마일스와 휴버맨(Miles & Huberman, 2009)의 질적 분석 절차와 크레스웰(Creswell, 2015)의 나선형 자료 분석 과정을 따랐다. 자료의 식별 및 특성 분석 결과에 대하여서는 전문가 4인³⁸⁾의 검토를 거쳤다. 전문가들은 분석 절차의 적절성을 검토하고 분석 결과에 대한 합의성과 세부 분석의 타당성을 확인하기 위한 5점 리커트 척도 평정 및 자유 의견 기술에 참여하였다. 학습자의 자원에 대한 분석 시에는 학습자의 개인적 특수성보다는 집단으로서의 일반성을 가정하였다.³⁹⁾⁴⁰⁾

셋째, 연구 3단계에서 교육을 구체화하기 위하여 교육 내용을 설계할 때에는 탐색적 사례 연구와 형성적 설계 연구 방법에 기초하여 교육을 실행하고 그 결과를 최종 설계에 반영하였다. 교육 실행은 중학교 2개 학급과 대학교 1개 분반을 대상으로 하였으며 실행 결과를 바탕으로 최종적으로 단어 분류 교육 설계안의 교육 목표를 설정하고 교육 내용을 선정하였으며 교수·학습을 계획하였다.

37) 여기에서 참고한 선행 연구는 이관희(2015), 제민경(2015), 조진수(2018³⁷⁾), 박혜진(2019), 소지영(2020), 김정은(2021)이다. 이들 연구에서는 개별 학년을 대상으로는 최소 35명, 최대 235명의 학습자에게 자료를 수집하였다. 다만 여러 학년 또는 학교급을 대상으로 자료를 수집하였으므로 자료 수집의 전체 규모는 본고와 차이가 있다.

38) 전문가 검토를 활용한 선행 연구들(조진수, 2018³⁷⁾; 최선희, 2020; 김정은, 2021)에서 평균적으로 5명의 합의체를 구성하고 있음을 고려한 것으로 연구자 외의 검토자로 4인을 제외하였다.

39) 연결주의를 바탕으로 심리 어휘부를 논의한 연구들에 대해 그것이 ‘누구의’ 어휘부인가 하는 질문이 지속되었던 흐름을 고려할 때 본고에서 상정하는 학습자 집단의 성격을 분명히 밝힐 필요가 있다. 본고에서 분석하려는 학습자 집단의 성격은 개개인의 심리 어휘부나 이론 어휘부가 아니라 국어 모어 화자 모집단의 특성을 보여 줄 수 있도록 ‘일반화된 어휘부(안소진, 2014)’에 대응한다.

40) 연구 설계에서 소수가 아닌 다수의 학습자를 대상으로 조사하는 것은 본고가 이론을 도입하는 초기의 연구이기 때문이다. 개별적인 접근의 근거를 확보하기 위하여서는 보편적 양상에 대한 분석이 반드시 선행되어야 하며, 보편적 양상의 연구는 교사의 실천 이전에 연구자에 의하여 먼저 준비되어야만 한다.

II. 자원 이론 관점의 문법 지식 교육을 위한 이론적 토대

1. 학습자 문법 지식 분석을 위한 자원의 개념화

1.1. 문법 지식 교육에서 자원의 위상

(1) 구성주의 교육 철학의 실현 경로

학습자 문법 지식을 분석하는 단위로 ‘자원’을 설정하는 것은 기본적으로 구성주의 교육 철학에 바탕을 두고 있다. 자원 이론이 오개념 연구에 대한 발전적인 비판에서 발아했기 때문이다. 인지 발달에 대한 피아제의 연구 이후 교육학자들은 학습자들이 교과 문제에 대해 어떻게 사고하여 나가는가에 관심을 기울였으며 학습자들이 백지의 상태로 교실에 오는 것이 아니라 학습자들이 학문적인 개념과는 다른 자신만의 부정확한 개념을 가지고 온다는 것이 밝혀졌다(Maskiewicz & Lineback, 2013: 352). 그리고 이를 ‘오개념’으로 연구하는 흐름이 광범위하게 나타났다.

이러한 양상은 문법 교육 분야의 연구에서도 유사하게 확인된다. 국어 교육 분야에 오개념 연구를 처음으로 소개한 김호정 외(2009)에서는 오개념 연구가 근본적으로 얕이 바깥에서 주어지거나 주입되는 것이 아니라 주체의 내적인 조절이나 상호작용에 의한 변형과 창조 등을 통해 구성된다는 구성주의적 관점을 전제한다고 밝히고 있다. 그러나 문법 교육 분야에서 오개념 연구가 활성화됨에 따라 구성주의와의 충돌 지점에 대한 고민도 공유되었다. 이는 곧 오개념 연구가 구성주의 관점에 터하여⁴¹⁾ 학습자를 지식 구성의 주체로 가정하면서도 학습자가 지식을 구성하는 과정에서 형성한 ‘틀린’ 개념에 주목하게

41) 조진수(2017¹⁾: 357)에서는 오개념 연구를 교정적 관점을 취하는 것과 구성주의적 관점을 취하는 것으로 대별하였다. 그러나 교정적 관점의 연구도 학습을 백지상태에서의 전달이 아닌 선개념과 경험으로부터의 구성으로 설명한다는 점에서 근본적으로는 구성주의적 관점에 바탕을 두는 것으로 보는 것이 타당하다. 다만 교정적 관점과 구성적 관점의 차이가 교육적 처치의 강조점을 대체와 변형 중 무엇에 두는지에서 비롯된다고 할 때(조진수, 2017¹: 357) 후자가 보다 구성주의적인 지향을 강화한 것으로 판단할 수 있다.

된다는 것이다. (1)에서 이러한 고민을 확인할 수 있다. 이는 결국 오개념이라는 명명이 근본적으로 ‘잘못되고 그른 것’이라는 판단을 담고 있다는(김호정 외, 2009) 점과 관련된다.

- (1) 가. 문법 오개념에 대한 첫 번째 상식적 이해는 문법 개념은 소위 ‘딱 떨어지는 지식’에 해당하고, 당연한 결과로 이러한 지식을 잘못 이해하고 있는 상태가 존재한다는 것이다. ... 표면적으로만 보면 첫 번째 이해 방식은 문법 오개념의 존재를 인정하고 두 번째 이해 방식은 문법 오개념의 존재를 인정하지 않는 것처럼 보일 수 있지만, 문제는 그리 간단하지 않다. 문법 오개념을 연구하는 문법교육학자들이 첫 번째 상식적 이해가 논리적으로 가정하고 있는 ‘문법 개념은 딱 떨어진다’와 같은 전제를 그대로 수용할 것이라고 생각되지 않기 때문이다. 최근 국어교육과 문법 교육 연구에서 문법 오개념을 구성주의적 관점에서 이해하려는 흐름이 존재함을 고려할 때, 문법 개념을 정오(正誤)의 문제로 한정하는 첫 번째 이해 방식은 문법 오개념의 성립 여부와 별개로 문법교육학적 관점에서 수용되기 어렵다. (조진수, 2017: 346)
- 나. 이러한 접근을 ‘오개념’이라는 용어를 노출하여 접근할 필요가 있는지에 대해서는 향후 더 깊은 논의가 필요하다. 익명의 심사자에게서 지적해 주신 대로 ‘오개념이라는 말은 필수적으로 정개념을 가정하며, 때문에 오개념을 부각시킬수록 정개념의 고정성, 확정성이 강화될 염려’가 있기 때문이다. 연구자 역시 이러한 우려에 깊이 공감한다. (제민경, 2020: 128)
- 다. 국어교육에서는 학습자들이 학습 전후의 국면에서 교과 학습 내용과 다르게 형성된 개념을 ‘오개념’으로 개념화하고 이를 연구해 왔다. 규정과 다르게 형성된 연중의 이해도 이러한 오개념의 관점에서 파악될 수 있겠으나, 본 연구에서는 국립국어원 온라인 가나다 게시판과 질문 작성자의 특성이 ‘오개념’이 아닌 다른 틀로써 ‘규정의 내용과는 다르게 형성한 연중들의 이해’ 현상을 바라보아야 한다는 점을 시사해 준다고 보았다. (강지영·최형우·구본관, 2022: 147-148)

구성주의 교육 철학에서 받아한 오개념에 대한 연구가 역설적으로 구성주의적인 지향과 어긋난다는 문제는 다른 교과 교육 분야에서도 인식되었다(Smith, diSessa, & Roschelle, 1993; Hammer, 1996 등). 스미스 외(Smith et al., 1993)는 오개념 연구가 구성주의 교육 이론과 충돌한다는 것을 지적한 대표적인 연구이다. 구성주의적 관점에서 학습은 이미 존재하는 형태에서 비롯됨에도 불구하고 결합이 있는 오개념에 집중하는 연구에서는 더 발전된 인지 구조를 촉발하는 생산적이고 효과적인 자원이 무엇인지 밝히기 어렵다는 것, 실제로 개념은 독립적인 통일체가 아니므로 변화 과정이 훨씬 복잡하다는 것, 학습자의 개념 변화는 학습자 자신에 의해 구성된 판단 기준이 필요한데 직면(confrontation)이나 대체(replacement)를 통해서는 그 발생과 작동 과정을 설명할 수 없다는 것이 비판의 골자였다(Smith et al., 1993: 124-126).

이에 오개념의 연구에 대비되는 대안적인 관점이 대두되었다. 이러한 대안적인 움직임은 조각 지식 관점⁴²⁾, 자원 관점으로 발전되었으며 해머(Hammer, 2000) 이후 자원 이론(Resource theory)을 표방하는 연구의 흐름이 형성되었다.⁴³⁾ 오개념에 대한 연구들에서 학습자의 개념이나 믿음을 전체 또는 단일한 단위로 취급하는 통일적 관점을 취하는 반면 자원(resource) 기반의 관점들은 사람의 개념이나 믿음이 그보다 더 작은 지식의 조각들(pieces of knowledge)로 이루어져 있다고 본다(오필석, 2015: 972). 자원 관점의 특징을 사보 외(Sabo et al., 2016)를 바탕으로 요약하면 [표 II-1]과 같다.⁴⁴⁾

[표 II-1] 오개념 이론과 자원 이론의 관점 비교(Sabo et al, 2016: 2를 번역함)

구분	오개념 관점	자원 관점
학습자의 직관적 사고에 대한 입장	과학적 관점과 일치하지 않음. 표준적이고 정확한 이해로 발달하는 데 걸림돌이 되는 지점을 표상함.	특정 문맥에서는 과학적 관점과 일치함. 과학적으로 정교한 이해가 발달하는 기반을 표상함.
학습자 지식 구조	고정적, 일관적, 문맥 독립적	역동적, 문맥 의존적
연구 방향	학생 사고의 보편적이고 부정확한 패턴	생산적이고, 유용할 수 있는 학생의 생각
교수 방향	명시적이고, 오개념을 직면하여 해결하도록 하는 교수	학습자의 직관을 구성하고 정교화하는 교수

이러한 흐름을 바탕으로 볼 때 결국 ‘자원’은 학습자의 개념 내지는 지식에 대한 연구에서 인식과 지식 구성의 주체로서 학습자가 하는 역할과 의의를 정당하게 포착하기 위하여 설정된 개념이라고 할 수 있다. 학습자의 직관적 사고에 대해 특정 맥락에서는 학문적 관점과 일치하지 않더라도 다른 맥락에서는 일치할 수 있을 것으로 가정하고 이를 정교한 이해가 발달하는 기반으로 개념화한다는 것은 학습자가 자신의 이해를 바탕으로 새로운 지식을 구성하여 나간다는 존재라는 구성주의 교육 철학을 충실히 반영한다. 이러한 입장에서 연구의 방향이나 교수의 방향 역시 구성주의적 성격이 강조된다. 연구를

42) 조각 지식(knowledge-in-piece) 관점은 디세사(diSessa, 1993)의 논의를 대표하는 용어이다. 학습자의 개념을 고정된 단일체가 아니라 유동적인 구성으로 보아야 하며 현상을 이해하는 데 적용되는 학습자의 직관을 중시해야 한다는 주장을 주요 내용으로 한다.

43) 자원 이론 관점에서 수행된 연구의 흐름은 I 장에서 검토하였다.

44) 물론 이와 같이 오개념 관점의 특징을 요약하는 것은 오개념 관련 논의에 대한 지나친 단순화일 수 있다. 최근의 오개념 연구에서 구성주의적 관점을 강화하고 있다는 점에서 더욱 그러하다. 논의의 편의를 위해 두 관점의 특징을 대비하여 이해하고자 한다.

통해 학습자의 잘못된 생각이 아닌 지식 구성의 기반이 되는 생각을 발견하고 교육을 통해 대치나 제거가 아닌 정교화를 지원하고자 하는 것이다. 요컨대 자원은 교육 연구에서 구성주의 교육 철학을 보다 충실하게 구현하기 위하여 설정된 개념으로 파악할 수 있다.

(2) 연결주의 모형의 교육적 단위

자원을 설정하는 다른 이론적 배경의 한 축은 연결주의 심리학이다. 디세사(diSessa, 1993)는 연결주의 심리학을 바탕으로 자원의 전신인 p-prim을 설정하였으며 해머(Hammer, 2000)는 자원(resource)이 연결주의 관점의 컴퓨터 과학 분야의 용어를 끌어온 것임을 명시하면서 교육 이론인 자원 이론과 심리학 이론인 연결주의와의 유추를 강화하였다.

연결주의(Connectionism)는 인지 심리학 이론의 하나로 마음을 두뇌 은유에 근거한 계산 시스템 모형으로 설명한다(Martindale, 1994: 22). 병렬 분산 처리(parallel distributed processing), 신경회로망(neural network), 인공신경망(artificial neural network) 모형으로 불리기도 한다. 연결주의에서 개념의 표상은 고전적인 속성 이론, 유례 이론, 원형 이론과 다른 방식으로 설명된다.⁴⁵⁾ 연결주의 망⁴⁶⁾에서 개념은 단일체로 존재하는 것이 아니라 단위들의 활성화 양상으로 분산되어 표상되는 것으로 가정되며 사람이 어떠한 개념을 가지고 있다는 것은 기저의 수많은 단위들에 분산되어 있던 패턴이 활성화된 결과로 설명된다(Quinlan, 1991: 217). 개념을 표상하는 데 많은 단위들이 참여하는 방식이 실제로 뇌에서 일어나는 일과 유사하고, 뇌 손상 시 관찰되는 점진적 쇠퇴(graceful degradation)와 학습의 전이 및 일반화를 설명할 수 있으며, 연결주의 망을 통해 인지 기능을 모의할 수 있다는 점에서 연결주의 접근의 활용도가 높게 평가된다(Goldstein, 2016: 318).

45) 이현근(1990)을 바탕으로 간단히 살펴보면, 고전 이론(classical theory)에서는 개념을 결정적 속성을 중심으로 정의하여 개념의 사례와 비사례가 엄격히 구분될 수 있다고 보는 반면, 유례 이론(exemplary theory)에서는 이와 정반대로 개념이 각각의 개별적인 경우마다 이접적으로 정의된다고 가정하고, 원형 이론(prototype theory)은 개념이 전형적 사례를 중심으로 느슨하고 불분명한 경계를 가진다고 주장한다. 이들은 각각 인간이 개념이나 범주를 인지하는 과정을 설명하는 데 서로 다른 강점을 가지나 범주나 개념이 사람의 마음에 조직화되어 있는 양상은 설명하지 못하였다.

46) 연결주의에서 인지 처리 과정을 표상하는 컴퓨터 모형을 연결주의 망(connectionist network)이라고 한다(Goldstein, 2016: 313)

문법 교육의 유관 분야에서도 연결주의는 유용한 접근으로 수용되어 왔다. 나은미(2006: 333)에 따르면 연결주의적 패러다임은 언어학 영역에서 크게 두 가지 방향으로 접목되었는데 하나는 자연 언어의 정보 처리 분야이고 다른 하나는 어휘부 가설에 대한 논의이다. 자연 언어의 정보 처리와 관련하여서는 시소러스, 워드넷 등의 작업을 넘어 최근 BERT나 Chat GPT 등 말뭉치와 심층 신경망을 활용한 언어 모델 개발이 활발하게 이루어지고 있다. 어휘부 가설과 관련하여서는 흔히 규칙론이라고도 불리는 생성형태론에 대한 대안으로 병렬적인 처리와 분산 표상을 가정하는(채현식, 2010: 151-153) 유추론이 제기되었다. 유추론의 관점에서 어휘부의 구조를 설명하는 국내의 논의들은 바이비(Bybee, 1988)를 주요하게 참고한다. 바이비(Bybee)는 사용 빈도에 따라 어휘 강도(lexical strength)가 달라지므로 어휘부 내에서 단어가 가지는 지위도 계속적으로 변화하며 어휘 간의 연결(lexical connection)이 의미나 품사, 음상이나 음절 측면에서 존재한다고 가상(假象)한다(나은미, 2006: 333-339).

한편 연결주의는 교육 영역에서 습득과 학습을 설명하는 이론으로 수용되기도 하였다. 연결주의자들은 형식언어학과 기호주의 체계에 기반한 모델이 인간의 인지를 설명하는 데 유용하지 않으며 생득적인 지식과 달리 언어 습득에서 학습의 역할이 중요하다고 보았다(Shirai, 2021). 연결주의 모델을 바탕으로 언어 습득에서 결정적 시기 가설, 언어 외적 요인의 영향, 전이 효과와 빈도 효과에 대한 연구가 수행되어 왔으며(홍우평, 1999) 한국어 교육에서도 연결주의적인 접근을 취하는 주장정(2021), 귀진·남주연(2022), 위헛님(2024)과 같은 연구가 이루어졌다. 최근 교육 분야에서는 연결주의를 디지털 환경에서의 학습 이론으로 활용하는 경향이 두드러진다. 이전에 연결주의가 개인의 내적인 인지 과정을 구성하는 연결에 관심을 두었다면 연결주의 학습 이론은 데이터 및 정보와 지식, 개인과 조직 및 사회 간의 연결을 고려한다(Siemens, 2005). 디지털 학습 이론으로서의 연결주의는 복잡계 이론⁴⁷⁾, 카오스 이론의 통합적인 확장으로 이해될 수 있으며 연결망 개념과 분산 지식을 바탕으로 지식의 창발을 설명한다(박로사·윤창국, 2021: 1251-1259).

자연 언어 처리, 어휘부, 언어 습득 및 학습 연구들에서 연결주의 이론을 도입한 내용과 결과는 다르게 나타난다. 다만 연결주의 이론을 도입한 배경이

47) 연결주의를 바탕으로 하는 복잡적응계(complex adaptive system) 이론은 남지애(2018)에서 문법 탐구의 학습 경험을 설명하는 데 적용된 바 있다.

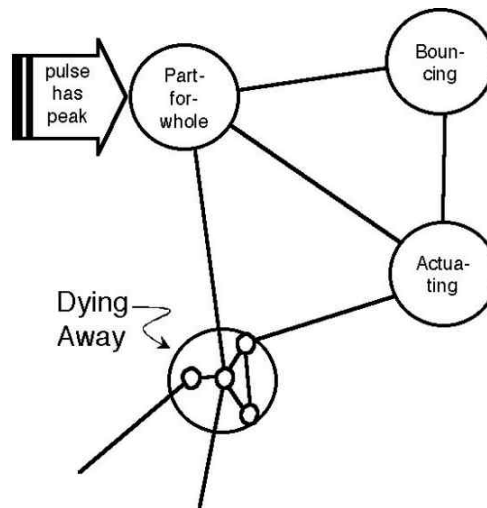
기존의 연구들이 보이는 한계와 관련된다는 공통점이 있다. 통계적 언어 모델이 관찰 빈도가 없거나 적은 언어를 정확히 모델링하기 어렵다는 한계를 가지고 있어 인공 신경망 기반의 언어 모델이 그 자리를 대신하게 되었고(유원준·안상준, 2024), 단어 형성 규칙을 일회용 규칙으로 설명하는 방식이 이론적으로 불안정하고 규칙의 적용 경계가 불안정하다는 문제의식에서 단어 간의 연결 구조를 상정하는 유추가 도입되었다(채현식, 2000). 제2 언어 습득 연구에서는 경험설이나 선천설, 상호작용설 등 언어 습득에 대한 가설들과 달리 유연한 규칙 적용이나 점진적 습득, 피드백을 통한 학습의 과정을 타당하게 설명한다는 이점이 부각되었으며(Shirai, 2021), 연결주의 학습 이론은 교육 현상에 대하여 행동주의와 인지주의, 개인적 구성주의 이상의 설명을 하기 위하여 제안되었다(Siemens, 2005: 6).

자원 이론 역시 오개념 중심의 학습자 지식에 대한 기존 연구가 가지는 한계를 극복하기 위하여 연결주의를 도입한 결과이다. 연결주의를 바탕으로 자원 이론 관점의 연구가 수행되면서 단일적 관점에서 수행되는 연구에 비해 학습자가 맥락에 따라 다른 개념이나 믿음을 가진 것처럼 행동하는 경우를 보다 설득력 있게 설명하게 되었다. 따라서 자원 이론은 신경인지에 대한 이론을 교육 연구의 결과들과 연결하는 역할을 한다고 평가할 수 있으며(Sayre & Wittman, 2008: 020105-1) 이때 자원은 연결주의 모형을 바탕으로 설정된 교육적 단위로 볼 수 있다. 자원 이론의 연구자들은 연결주의적인 계산 시스템 모형을 직접적으로 구축하고 있지는 않으나 개념에 대한 분산적 표상과 연결 강도 조절을 통한 학습을 교육의 장면에서 적용하고 있다(오지은, 2022: 145). 학습자들의 인지가 ‘개념(conception)’ 내지는 ‘오개념(misconception)’과 같은 단위를 기본 구조로 가진다고 보는 대신 그보다 작은 지식의 ‘원자(atoms)’로 구성되어 있다(Richards et al., 2018: 1121)고 전제하며 학습자가 어떠한 개념을 떠올린다는 것은 일상생활이나 학교 수업에서의 다양한 경험을 통해 축적해 온 광범위한 자원들이 맥락 특이적으로 활성화되어 함께 네트워크를 이룬(Hammar & Elby, 2002: 178) 결과라고 설명한다.

또한 자원 이론에서는 연결주의를 바탕으로 자원에 대해 다층적인 구조를 가정한다. 분석될 수 있는 가장 미시적인 수준의 자원이 존재하고⁴⁸⁾ 그보다

48) 이때 가장 미시적인 수준의 자원보다 더 작은 수준은 분석될 수 없는, 다시 말해 언어화될 수 없는 상징 수준 이하의 단위일 것이다.

큰 수준의 자원이 하위 자원의 결합을 통해 구성되며 이들이 모여 다시 더 큰 결합체를 이룬다는 것이다.⁴⁹⁾ 자원이 다층적인 구조를 가지기 때문에 과학 및 수학 교육 분야에서 자원을 분석한 선행 연구들은 서로 다른 단위로 자원을 분석하고 있으며 분석 단위를 설정하는 기준과 방식이 합의되어 있지 않다. 하나의 연구에서도 거시 수준 및 미시 수준의 단위가 함께 포착되며 그에 대한 명명 역시 단어, 구, 명제 수준으로 다양하게 관찰되고(오필석, 2015; Richards et al., 2018; 차현정, 2020 등 참고), 다른 이론과의 결합을 통해 구성한 새로운 분석 체계를 활용하는 경우도 있다(Niebert & Gropengießer, 2014).⁵⁰⁾ 그럼에도 불구하고 서로 다른 크기 또는 범위를 가지는 학습자의 앎을 모두 ‘자원’이라는 동일한 단위로 분석하는 것은 학습자의 자원에 대해 <그림 II-1>⁵¹⁾과 같은 프랙탈 구조를 가정함으로써 정당화된다.



<그림 II-1> 자원의 프랙탈 구조(Wittman, 2006: 4)

49) 한편 자원들이 결합한 군집을 ‘정합 조정체(coordination class, 번역은 이선경(2015)을 따름.)’라고 보고 전통적인 ‘개념’ 단위의 거시적인 층위를 분석하는 단위로 활용하기도 한다(Wittman, 2006: 020105-2).

50) 본고에서 자원의 분석 단위를 어떻게 설정할 것인지에 대하여서는 후술한다.

51) 이는 물리 교육 연구에서 제시된 것으로 파동의 마루(peak)에 대하여 학습자들이 ‘전체를 대표하는 부분(Part-for-whole)’, ‘튀겨 나옴(Bouncing)’, ‘활동하는 실체(Activating Agent)’, ‘서서히 사라짐(Dying Away)’과 같은 자원을 활성화함을 도식화한 예이다(오지은, 2022ㄴ: 202). 무언가가 사라지는 것을 인식하기 위하여서는 사라지는 대상, 변화하는 속성, 시간에 대한 의존성에 대한 인식이 요구되는데 이는 ‘서서히 사라짐(Dying Away)’을 구성하는 작은 원으로 표현되었다(오지은, 2022ㄴ: 203).

본고에서도 자원 이론 관점의 문법 지식 교육을 논의함에 있어 연결주의를 이론적 배경으로 받아들인다. 따라서 학습자의 문법 지식을 프랙탈 구조를 가지는 분산 표상으로 보고 이를 분석하기 위한 단위로 자원을 도입한다. 또한 학습을 통해 적절한 활성화 양상이 나타나도록 하는 데 교육의 목적을 둔다.

(3) 학습자 문법 지식 연구와의 관계

학습자 문법 지식 연구에서 자원이 할 수 있는 역할은 지금까지 이루어진 문법 지식 교육 연구와 자원 이론 연구의 특징을 비교함으로써 궁구할 수 있다. I 장에서 학습자의 문법 지식에 관한 연구사를 검토한 것을 바탕으로 오개념 및 선개념 연구, 개념망·개념도와 개념 생태 연구, 지식 구성 및 구조에 대한 연구의 특징을 자원 이론 관점의 연구와 비교하여 살피고자 한다.

학습자의 문법 지식에 관한 연구에서 주류를 이루는 것은 학습자의 개인 개념(conception)⁵²⁾에 대한 연구들이라고 할 수 있다. 이들은 구성주의를 바탕으로 학습자가 백지상태에서 개념을 전달받는 것이 아니라는 데 주목하여 학습자가 가진 기존 지식의 작용에 관심을 둔다. 학습자의 주관적 개념에 관심을 두는 연구들은 그 초점에 따라 오해(misunderstanding), 자발적 추론(spontaneous reasoning), 순진한 믿음(naive belief), 선지식(prior knowledge), 선개념(preconception), 오개념(misconception), 직관적 개념(intuitive conception) 등 다양한 용어를 사용한다(윤성규·김창만·박양희, 2007: 28). 이 중 문법 교육을 위하여 주로 활용된 용어에는 선개념과 오개념이 있다. 선개념은 학습 이전에 학습자가 가지고 있는 주관적인 개념으로, 오개념은 형식적인 학습 이후에 남아 있는 비과학적 개념으로 구별할 수 있다. 개념에 대한 조사 시기와 정오 여부에서 차이를 두기도 하나 선개념과 오개념에 대한 연구들은 공통적으로 학습자들이 학습에 들어가기 이전에 관련된 개념을 이미 가지고 있고 그것이 학습에 영향을 미친다는 데 주목한다.

특히 학습자 오개념에 대한 연구는 학습자의 문법 지식에 관한 연구에서 가장 활발하게 연구가 진행된 분야이다. 김호정 외(2009)를 통해 국어과 오개념

52) 개념을 사회적으로 합의에 도달하여 공인된 객관적 개념(concept)과 개인의 인지 구조에 있는 정신적 표상으로서의 주관적 개념(conception)으로 나누는 것(윤성규·김창만·박양희, 2007: 28)을 바탕으로 한다.

연구에 대한 시각이 처음 도입된 이후 국어과의 영역 중 특히 문법과 관련된 오개념이 활발하게 연구되었다(조진수, 2014, 2017⁵³; 박종미·강민이, 2016; 이관희·조진수, 2015; 이병규, 2017; 신명선, 2017; 전영주 외, 2017; 최선희, 2017; 박형우, 2018; 제민경, 2020; 조진수·이관희, 2021). 문법 교육에서 오개념에 대한 연구가 특히 활발하게 이루어진 것은 수학 및 과학 교과와 유사하게 문법 교육의 지식을 구성하는 개념이 비교적 분명하며 개념들이 체계적인 구조와 관계를 이루고 개념의 정오 판단이 비교적 용이하다는 특징을 가지기(김호정 외, 2009) 때문인 것으로 보인다.

개인 개념에 대한 연구들이 구성주의적인 관점에서 학습자의 문법 지식에 관심을 기울인다는 점에서 이들은 자원 이론 연구가 발아한 기반이라고 할 수 있다. 학습의 바탕이 되는 학습자의 개념에 관심을 둔다는 점에서 자원 이론 연구는 선개념에 관한 연구와 관점을 공유한다. 다만 선개념 연구에 비해 자원 이론 연구에서는 학습자의 개인 개념에 대한 정교화 방안을 구체적으로 모색하며 학습 전후의 양상을 모두 분석할 수 있는 통합적인 성격을 지닌다. 또한 전술한바 자원에 대한 연구는 오개념 연구에 비해 구성주의적 성격을 강화하고 연결주의를 이론적 배경으로 둔다는 차이가 있다.⁵³⁾ 문법 교육에서 오개념 연구가 전개되는 과정에서 오개념을 제거되거나 대체되어야 하는 대상이 아니라 발달적 관점에서 대안적 개념, 잠재력을 지닌 과도기적 개념으로 이해되어야 한다는 인식이 나타났는데(김다연, 2018: 27-35) 자원 이론은 오개념에 대한 발달적 관점의 연장선에 있다.

학습자의 개념이 가지는 과도기적 성격은 ‘중간 개념’으로 명명되기도 하였다. 제민경(2020)에서는 학습자의 오개념을 단순히 틀린 것으로 보는 것이 적절하지 않다는 점에 착목하여 오개념에 대한 대안적인 용어를 제2 언어 교육의 ‘중간 언어’에서 유추하여 ‘중간 개념’으로 표현하였다. 중간 개념이라는 용어는 학습자의 오개념을 그 자체로 틀린 것이 아닌, 개념화 과정의 중간 개념(제민경, 2020: 117)으로 보아야 한다는 생각을 담지한다. 이러한 접근은 제2 언어 교육에서 오류 분석의 관점을 중간 언어 관점으로 전환한 것과 유사하다. 셀린커(Selinker) 이후 부각된 중간 언어 이론은 학습자의 오류를 찾아 교정한다는 관점에서 벗어나 오류가 목표어 습득 과정에서 필수적인 부산물이

53) 이러한 차이는 ‘자원(resource)’이라는 핵심어에서 두드러진다. 오개념에서 ‘오(誤)’가 불완전하거나 잘못된 것이라는 부정적인 의미로 해석되는 경향이 강한 반면, 자원은 연결주의 기반의 용어인 동시에 이용 가능한 바탕이나 재료라는 생산적인 의미를 가진다.

며 학습자의 언어 체계를 이루는 부분임을 확인하게 하였으므로(김정은·이소영, 2004) 중간 개념의 관점은 오개념을 학습 과정에서 필연적인 존재로 이해할 수 있게 한다. 나아가 학습의 과정을 일상적 개념에서 학문적 개념으로 나아가는 과정으로 개념화하는 데에도 기여한다. 과학 현상을 설명하기 위해 학생들이 사용하는 용어를 중간 언어의 관점에서 분석하는 연구들(양찬호 외, 2011; 김지영, 2012)이 이러한 가능성을 시사한다. 언어와 사고의 관계를 고려할 때 일상적 언어에서 학문적 언어로 나아가는 과정을 바탕으로 일상적 개념에서 학문적 개념으로 진보하는 과정을 상정할 수 있기 때문이다. 중간 언어 내지는 중간 개념의 관점은 학문적인 목표와 일치하지 않는 학습자의 양상에 대하여 불필요하고 제거되어야 할 것이 아니라 필연적인 구성 요소로 본다는 점에서 자원 이론과 공통점이 있다.

한편, 오개념에 대한 연구는 개념 변화에 대한 연구와 밀접하게 관련된다. 개념 변화 연구에서 변화의 대상이 되는 것은 결국 개인의 사적 개념이기 때문이다. 1980년대 이후로 과학 교육 분야를 중심으로 본격화된 개념 변화 연구들은 결국 ‘개념화 과정에서 학습자의 오인하거나 불완전하게 구성한 개념을 규명하고 이를 어떻게 목표 학습 개념으로 변화시킬 것인지를 탐색하는 분야(최은정, 2022ㄴ: 3975)’로 자리매김하여 왔다. 개념 변화 연구의 방향을 제시한 것으로 대표적인 것은 포스너, 스트라이크, 휴슨, 거트조그(Posner, Strike, Hewson, & Gertzog, 1982)의 연구이다. 포스너 외(Posner et al., 1982)에서는 개념을 학습의 단위로 간주하고 개념 변화가 일어나는 조건과 과정을 제시하였으며 새로운 개념의 선택에 미치는 주변 요인을 개념 생태(conceptual ecology)로 개념화하였다.

개념 생태는 지식의 구조와 지식이 발달하는 과정을 생태계에 비유한 것으로 개념 변화가 일어나는 환경을 포괄하며 변화 과정을 제어하고 조절하는 역할을 한다(박현주, 1999: 180). 개념 생태를 구성하는 요소가 무엇인지에 대하여서는 연구자마다 견해가 다르나 대체로 개념을 둘러싼 개인적 인식론, 비유나 과거 경험 등 개념을 받아들이는 경로, 개념을 둘러싼 정서나 사회 문화 등으로 나타난다. 이들은 유동적인 경계를 가지고 서로 영향을 주고받으며 상호작용한다고 여겨진다(박현주, 1999: 181).

문법 교육의 오개념 연구들은 결국 과학적인 개념으로의 변화를 염두에 둔다는 점에서 개념 변화에 대한 연구와 관련이 있다. 오개념 연구는 궁극적으

로 교육적 처치를 통해 오개념을 과학적 개념으로 변화시키는 데 목적을 두기 때문이다(김호정 외, 2009). 특히 오개념을 분석하는 데에서 그치지 않고 교육적인 방향을 논의하는 경우에는 개념 변화에 대한 고려가 명시적으로 드러난다. 그러한 예로 김다연(2018: 163)에서 문법 교육에서의 개념 변화 단계를 제안하고 음성 언어와 문자 언어, 음운의 개념을 중심으로 학습 내용을 구체화한 것을 참고할 수 있다. 최은정(2022⁵⁴)은 개념 변화 및 개념 생태 요소 연구를 문법 학습에 전면적으로 적용한 연구로, 학습 전후로 학습자에게 개념 변화의 조건이 충족되었는지를 확인하고 개념 구성에 영향을 미치는 생태 요소를 크게 변칙 대면, 구체물과의 사상, 인식론적 확신 근거, 인식론적 신념, 과거 경험으로 나누어 기술하였다.

개념 변화에 대한 연구들은 학습자의 개념에 대하여 구체적인 교육적인 처치를 논의한다는 점에서 자원 이론 연구와 관점을 같이한다. 그러나 개념 변화 연구에서 학습의 출발점이 대체로 학습자의 오개념에 위치하며 교수·학습의 초점이 오개념의 대치(代置)에 있는 것과 달리 자원 이론 관점에서는 교육적으로 유용한 학습자의 자원에서 학습이 시작되며 학습자의 불완전한 개념은 제거되지 않고 다른 맥락에서 적절하게 활용되거나 해당 맥락에 부합하게 정교화된다는 차이가 있다. 또한 개념 생태에 대한 관심은 개념 자체를 넘어 이를 둘러싼 요소로 연구의 범위를 넓혔다는 점에서 자원 이론 관점의 연구와 통한다. 개념 생태에 대한 연구에서 개념을 둘러싼 요소에 관심을 두는 것은 자원 이론의 관점에서 지식을 얻는 방법과 관점까지 자원으로 분석하는 대상으로 포괄한다는 것과 관계된다.

학습자의 개념에 대한 또 다른 접근 방향으로 지식이나 개념의 표상과 구조에 대한 연구가 있다. 개념화와 지식의 구성, 지식 구조도, 개념도 및 개념망에 대한 연구들이 이에 해당한다.

개념화는 오현아(2017⁵⁴)에서 인지 언어학을 바탕으로 사용한 용어로 개념화자가 문법 개념이나 용어, 언어 현상을 어떻게 선택하며 그 과정에서 개념을 어떻게 배열하는지에 관심을 둔다. 이관희(2015)에서는 문법 지식 구성이 단일 개념과 개념 간의 관계라는 두 범주로 이루어진다고 보고 지식을 구성하는 기제로 표상과 연결소를 설정하고 있다. 이관희(2015)와 오현아(2017⁵⁴)는 분석의 목적은 다소 다르지만⁵⁴⁾ 결과적으로 문법 지식을 이해하거나 학습한

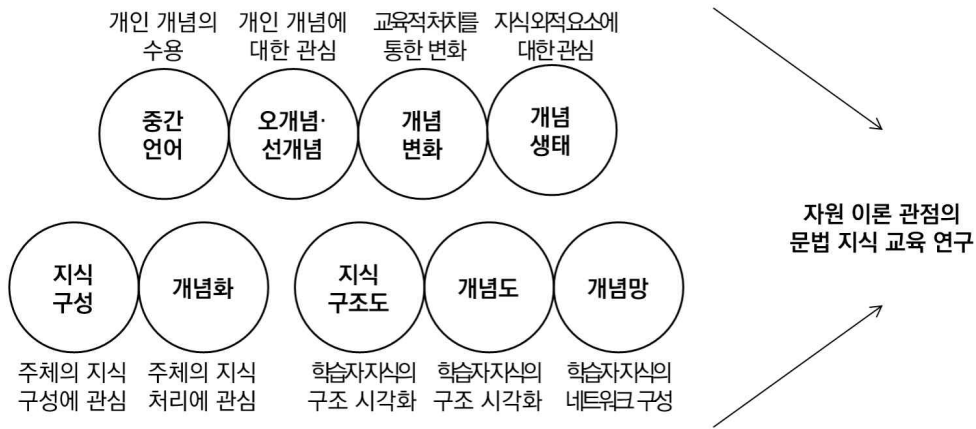
54) 이관희(2015: 48)에서는 결과물을 통해 학습자의 머릿속에서 작동했을 것으로 추정되는

주체가 산출한 결과물을 분석하여 학습자의 개념에 접근하고자 한다는 공통점이 있다. 자원 이론 관점의 연구에서 학습자의 문법 지식을 분석, 기술하려는 것은 학습자의 지식 구성이나 개념화에 대한 연구와 지향을 같이한다.

지식 구조도, 개념도, 개념망에 대한 연구들은 모두 학습자가 가진 지식에 대한 시각화를 포함한다는 공통점이 있다. 다만 그 방법 면에서 차이를 보인다. 지식 구조도는 지식 공간론을 바탕으로 학습자의 지식 상태를 분석하여 학습자의 심리적 어려움이나 특정 지식의 부족으로 인해 발생하는 상하 관계와 연결 관계를 가시화하는 도구이다(최선희, 2020: 97-98). 개념도는 개념 간의 관계를 나타내는 그림을 통칭하는 의미로 쓰이며 지식의 내적 구조를 표현하기 위해 활용된다. 김호정 외(2009)에서 제안한 것처럼 특정 개념과 관련되는 개념을 그리게 하고 그 관계를 선분으로 표현하게 하도록 할 수도 있으며 제민경(2020: 148)과 같이 오개념에 대한 내러티브 지도를 표현하는 양상으로도 나타날 수 있다. 문법 개념망을 명시적으로 다룬 연구로는 조진수(2018¹)가 있는데 문법 개념이 다른 개념과의 관계 속에서 존재한다는 공유되는 전제하에서 문장 내 공출현에 근거하여 언어 네트워크를 구성하고 분석하였다. 이러한 관점의 연구들은 모두 학습자가 가진 문법 개념을 고립된 것으로 인식하지 않고 연결 관계를 가지는 구조로 보았다는 점에서 자원 이론 관점의 연구와 공통점이 있다. 그러나 지식 구조도는 기본적으로 평가 문항에 대한 정오를 판단한 결과를 바탕으로 그려진다는 점에서 자원 이론의 철학과 충돌하며, 개념도와 개념망에 대한 연구들은 도식화를 위한 타당한 방법론을 제공하지 못한다는 점에서 아쉬움이 있다. 이러한 상황에서 네트워크 분석을 통해 개념망을 구성하는 접근은 방법론적으로 흥미로운데 자원 이론 관점의 연구들에서도 원(노드)와 연결선 형태로 자원의 네트워크를 시각화하기 때문이다.

이상에서 논의한 바를 도식화하면 <그림 II-2>와 같다. <그림 II-2>에서 각 원은 문법 지식에 대한 기존 연구의 흐름을 나타낸다. 원에서 가까이에 있는 요소는 자원 이론 관점의 문법 지식 교육 연구가 해당 선행 논의와 공유하는 지점을 뜻한다.

요소를 추출하는 데 목적을 두는 반면, 오현아(2017¹: 30, 33)는 문법 지식의 이해나 획득보다는 그 표현과 표상화 자체에 초점을 둔다.



<그림 II-2> 학습자 문법 지식 연구들과 본고의 관계

이러한 관계를 바탕으로 볼 때 결국 자원 이론의 관점은 학습자의 문법 지식에 관한 기존의 연구를 파기하기 위한 것이 아니라 확장하기 위한 것이다. 오지은(2022-1: 166)에서는 문법 교육에서 자원 이론을 논하면서 자원 이론이 “오개념 연구를 폐기하고 대체할 관점이라기보다는 오개념에 대한 분산적, 맥락적, 종합적 성격을 강조하며 교수적 실천으로의 연계를 추구하는 확장적인 관점”이라고 하였는데 이러한 평가는 오개념 연구 외에 학습자의 문법 지식에 대한 다른 연구의 흐름에 대하여도 동일하게 적용될 수 있다. 학습자 문법 지식 연구에서 자원은 (1) 개인 개념에 대한 긍정적인 관점을 구체화하고 (2) 지식 구성의 방법과 과정을 포괄하며 (3) 학습자의 문법 지식을 체계적으로 분석하여 (4) 대치가 아닌 정교화를 통한 교육 방안을 모색하도록 하는 개념이라고 결론지을 수 있다.

1.2. 분석 단위로서 자원의 개념

(1) 관련 용어와의 변별

‘자원’이 자원 이론 관점의 연구를 나타내기 위한 핵심 용어로 다수의 연구에서 사용되어 왔음(Hammer, 2004; Wittman, 2006; Maskiewicz & Lineback, 2013; Goodhew, 2020; Goodhew et al., 2021; Robertson et al., 2021)에도 불구하고 이를 문법 교육적인 개념으로 정립하기에 망설여지는 것은 ‘자원’이 넓게

는 일상적으로, 좁게는 국어 교육학 내에서도 상당히 포괄적인 외연을 가지기 때문이다. 아래의 (2)는 국어 교육 및 한국어 교육 분야의 논문에서 ‘자원’이 주제어로 사용된 양상을 정리한 것이다.⁵⁵⁾

- (2) 가. 학습 자원(learning contents, 박성우·김홍범·조경희, 2009), 어휘 자원(language resource, 신호필, 2010), 어휘 자원(lexical resource, 김은영, 2016)
- 나. 언어 자원 결핍(resource deficit, 안주호, 2012), 문법적 자원(조진수·주세형·노유경, 2015), 의미 생성 자원으로서의 문법(grammar as meaning-creating repertoire, 남가영, 2017), 언어 자원(language resource, 이관희, 2018), 의미 자원(semantic resource, 소지영, 2020)
- 다. 자원(resources, 원애련·정현선, 2015), 문식성 자원(literacy resources, 권은선, 2019), 문식성 자원과 문식성 지식(literacy resources and literacy knowledge, 편지윤, 2021)
- 라. 자원(repertory, 염은열, 2011), 해석 자원(interpretive repertory, 이인화, 2013), 교육 내용이자 지식 생산 자원으로서의 문학(literature as contents and resources, 염은열, 2015)
- 마. 읽기 자원(reading resources, 편지윤, 2020), 기호 자원(semiotic resources, 정혜승, 2009; 김규훈, 2020)
- 바. 학습 자원(박수자, 2007)
- 사. 자원 집중 변수(resource-directing variables), 자원 분산 변수(resource-dispersing variables, 이선진, 2022)
- 아. 인적 자원(human resources, 박소연, 2012), 국제인적자원관리(international human resource management, 오주연, 2021), 사회적 자원(박영순, 2010; social support, 최재수·김중섭, 2021), 결혼이주여성 인적자원개발(human resources of female marriage immigrants, 박신영·이병준, 2015)
- 자. 자원 이론(resource theory, 오지은, 2022), 개념적 자원(conceptual resource, 오지은, 2022)

(2)에서 ‘자원’이 상당히 다기한 의미로 사용되고 있음을 알 수 있다. 이는 ‘자원’이라는 단어가 상당히 일상적인 용어로 넓고 빈번한 쓰임을 가진다는 사실과 관련된다. (2가)는 자연 언어 처리에 필요한 언어 정보를 체계화한 기계 가독형 전자사전, 온톨로지, 어휘 의미망 등(신호필, 2010: 66)을 가리킨다. (2나, 2다, 2라, 2마, 2바)는 모두 국어 교육의 영역 또는 주제별로 교육적으로 초점화하는 가치 있는 대상을 가리킨다. (2나)는 문법 교육에서 언어 주체의 의도를 실현하기 위하여 선택되는 언어적 표현을 의미하며 (2다)는 문식성 교육에서 활용할 수 있는 학생의 개인적, 경험적 이해를 뜻한다. (2라)는 문학의 생

55) 학술연구정보서비스에서 검색 키워드를 ‘전체 : 국어 교육 <OR> 전체 : 문법 교육 <AND> 주제어 : 자원’로 설정한 후 검색되는 KCI 등재 후보지 이상의 국내학술논문 및 국내 학위논문, 단행본 및 연구보고서를 확인하였다. 검색일은 2023년 6월 19일이다. 의미가 무관한 동음이의어는 논외로 하였으며(예: ‘자원봉사’, ‘자원(字原)’), 주제어의 띄어쓰기와 영문 표기는 원문을 따르되 소문자로 통일하여 제시하였다.

산 또는 이해에서, (2마)는 텍스트나 기호의 읽기에서 활용되는 요소를 나타낸다. (2바)는 생애 필자를 만들기 위해 교육을 통해 갖추도록 할 능력으로 이해할 수 있다. 한편, (2사)와 (2아)는 각각 인지적 처리 가능한 용량과 사람으로서의 자원을 의미한다. (2)에서 본고에서 말하는 ‘자원’의 의미로 사용된 것은 (2자)뿐이다.

다양한 자원 관련 용어 중 특히 문법 교육 분야에서 나타나는 (2나)에 주목할 필요가 있다. 문법 교육에서 의미와 기능을 중시하여 ‘의미 생성 자원, 의미 자원, 문법적 자원, 언어 자원’ 등의 용어로 사용되었던 것이 확인된다.⁵⁶⁾ ‘사용으로서의 언어’에 주목하여 교육 내용을 논의하는 것은 문법 교육이 단편적인 지식 암기가 아니라는 문제의식에서 촉발된 흐름 중 하나였으며 언어의 의미와 기능을 중시하는 관점에서 (1나)와 같은 용어 사용은 문법 교육 연구자들에게 폭넓게 받아들여지고 있다. (1나)의 자원은 사회 언어학적으로는 사람들이 말하는 데 사용하는 모든 수단을 의미하며(Blommaert & Backus, 2011) 체계 기능 언어학의 용어를 빌려 말하자면 표현하기 층위에서 의미를 만드는 어휘 문법으로 이해할 수 있다. 이에 반해 (1자)의 자원은 학습자의 문법 지식을 기술하기 위한 단위로 도입되는 용어이다. 따라서 ‘언어 사용 자원’과 자원 이론의 ‘자원’은 인간의 언어 행위에 대한 인식을 문법 교육적으로 의미화하고자 한다는 지향점을 공유하나 그 접근 방향이 다른 것으로 파악할 수 있다.

(2) 자원의 개념적 정의와 조작적 정의

학습자의 문법 지식을 자원으로 분석하기 위하여서는 용어로서 자원의 정의를 정교화할 필요가 있다. 이를 위하여 먼저 선행 연구에서 나타나는 자원의 정의를 정리하면⁵⁷⁾ (3)과 같다.

56) 이러한 양상은 최근의 2022 개정 교육과정에서도 포착할 수 있다. 2022 개정 교육과정에는 문법의 핵심 아이디어 중 하나가 “국어는 체계와 구조를 갖춘 의미 생성 자원이자, 사회적으로 구성된 관습적 규약이며, 공동체의 사고와 가치를 표상하는 문화적 산물이다(교육부, 2022: 10).”라고 진술되어 있다.

57) 직시 정의, 내포적 정의, 인과발생적 정의, 문맥 정의 등 정의의 방법이 다양하므로(두산백과 두비피아; <https://terms.naver.com/entry.naver?docId=1140702&cid=40942&categoryId=31530>에서 2024년 4월 16일 인출) 실제 기술에서 정의문을 판별하여 추출하는 작업은 간단하지 않다. 본고에서는 전통적인 정의문의 형식을 ISO에 기초하여 제시한 ‘X=Y+차별적 의미 특질소’의 형식(신효식·김재호·이해운·최기선, 2002: 293)을 기준으로 자원에 대한 정의를 수집(鳩集)하였다. 여기에서 X는 정의될 용어를 말하며, Y는 X의 상위어, 차별적 의미 특질소란 동의어들과 피정의 용어를 구별하는 특징적인 의미 속성을 뜻한다(신효식 외, 2002: 293).

- (3) 가. 특정 순간에 서로 다른 상태를 가질 수 있는 다양한 알갱이 크기의 인지적 요소를 가리키는 포괄적 용어(a generic term for cognitive elements at various grain sizes that may be in different states of activation at any given moment) (Conli et al., 2010: 20)
- 나. 미세한 알갱이 크기로 언제나 활성화되는 인지적 요소를 가리키는 용어(a term for cognitive elements activated at any time with fine grain size) (Suryadi et al., 2021 : 753)
- 다. 실시간으로 맥락에 민감하게 활성화되는 지식의 조각(a piece of knowledge that gets activated in real time, in context-sensitive ways) (Robertson et al., 2021: 010121-3)
- 라. 개념과 주장을 구성하는 재사용 가능한 작은 생각의 조각들(small reusable pieces of thought that make up concepts and arguments) (Sayre et al., 2007: 85; Sayre & Wittman, 2008: 020105-1)

(3)을 바탕으로 보면 ‘자원’의 상위어는 ‘인지적 요소’, ‘지식의 조각’, ‘생각의 조각’으로 나타나며 자원이 가지는 특질은 ‘특정 순간에 서로 다른 상태를 가짐’, ‘다양한 알갱이 크기’, ‘미세한 알갱이 크기’, ‘언제든 활성화됨’, ‘실시간으로 맥락에 민감하게 활성화됨’, ‘개념과 주장을 구성함’, ‘재사용 가능성’, ‘작음’ 등으로 확인된다. 이들 중 먼저 자원의 상위어로 가장 적절한 것을 ‘인지적 요소’라고 판단하였다. ‘조각’은 비유적인 성격을 가져 정의로 쓰이기엔 적절하지 않고⁵⁸⁾ ‘생각’은 일상적인 쓰임이 강하며 ‘지식’은 결과나 체계로 이해되어 구성의 과정성을 약화할 우려가 있기 때문이다.

다음으로 자원이 가지는 차별적 의미 특질소를 선정하였다. 인지 과정에 개입하는 요소를 포괄적으로 이르는 용어로 표준국어대사전의 뜻풀이에 따르면 지각, 기억, 상상, 개념, 판단, 추리, 언어 능력, 수리 능력, 논리력을 포함하며 교육 분야에서도 ‘정교성, 민감성, 재구성력, 유창성, 융통성, 독창성(김중혜·정희강·김한성·김현철·이원규, 2008)’, ‘서사적 사고(김태호, 2019)’, ‘메타인지적 지식, 메타인지적 기술(이주미, 2016)’을 가리키는 말로 폭넓게 사용된다. 따라서 여타 인지적 요소들과 차별되는 자원이 가지는 특질을 기술할 필요가 있다. (3)에서 나타나는 자원의 특질들은 자원의 크기에 대한 것, 사용 및 활성화 상태에 대한 것, 개념과 주장을 구성하는 역할에 대한 것으로 나눌 수 있다. 여기에서 자원의 크기에 대한 기술은 미세하거나 작다는 것과 다양하다는 것으로 갈린다. 자원의 크기를 미세하거나 작다고 표현하는 경우 단일체로서의

58) 오지은(2022¹⁾)에서 자원의 한 유형인 개념적 자원을 정의할 때에도 같은 이유에서 비유적 해석의 가능성이 있는 ‘조각’과 ‘알맹이’를 배제하고 ‘요소(element)’를 선택하였다.

개념이나 주장과 비교하여 조각적인 관점에서 설정된 자원이 크기가 작음에 주목한 것이고, 자원의 크기가 다양하다는 것은 프랙탈 구조를 가정하여 자원에 대한 분석이 크고 작은 층위에서 가능함을 강조한 것으로 해석된다.

본고에서는 자원의 특질 중 ‘개념과 주장을 구성한다’는 것을 개념적 정의에 포함하고 자원의 크기는 다양하다고 기술하는 방식을 선택한다. 자원의 크기가 작다고 정의할 경우 얼마나 작은지를 정의문을 통해 규정하기 어렵고 자원의 관점에서 학습자의 개념이나 주장, 신념과 같은 거시 단위를 분석하는 것을 곤란하게 하며 개념이나 주장에 비하여 상대적으로 작다는 것은 자원이 개념과 주장을 구성하는 요소라는 기술을 통해 나타낼 수 있기 때문이다. 또한 재사용이 가능하다는 것은 다른 인지적 요소들이 공통적으로 가지는 속성이라고 보아 정의에 포함하지 않기로 한다. 나아가 본고에서 정의하는 자원이 문법 지식의 분석과 교육을 위한 단위라는 것을 명확하게 밝히기 위하여 자원의 정의에 문법에 대한 내용을 포함하였다. 이상을 고려하여 본고에서는 자원을 개념적으로 ‘맥락에 따라 활성화되어 문법⁵⁹⁾에 대한 개념이나 주장을 구성하는 다양한 크기의 인지적 요소’로 정의하였다.

‘자원’을 실제로 학습자의 문법 지식 분석을 위한 단위로 활용하기 위하여서는 연구를 위한 조각적인 정의⁶⁰⁾가 요구된다. 본고에서는 실제 분석을 위하여 자원이 갖추어야 하는 요건으로 세 가지를 제시한다. 나아가 분석 결과로서 자원이 갖추어야 하는 요건을 바탕으로 자원의 조각적인 정의를 밝힌다.

첫째, 조사 도구를 통하여 수집된 학습자의 자료에서 활성화의 증거가 되는 언어적 표현이 나타나야 한다. 자원 이론에서는 개념이 상징 이하 단위에 분산적으로 표상되어 있다고 가정하며(Quinlan, 1991: 217) 자원 이론은 학습자가 가진 잠재력에 주목한다는(오지은, 2022⁷⁾: 162) 특징을 가지므로 이러한 제약이 부적절하다는 비판이 있을 수 있다. 그러나 개념적으로는 관찰되지 않은 잠재적 자원의 존재를 인정하면서도 실제 분석에서는 학습자가 언어화한

59) ‘문법’이 아닌 ‘언어’에 대한 것으로 설정하는 방향 역시 고려될 수 있다. 그러나 역대 교육과정 및 교과서 개정 과정에서 관찰할 수 있듯 ‘언어’를 사용하는 경우 교육적으로 초점화하는 대상이 ‘언어 일반’으로 오해될 가능성이 존재한다(최미숙 외, 2016: 305). 본고에서는 구본관(2016)을 따라 ‘문법’을 형태론 및 통사론 중심의 문법론이 아닌 ‘언어 전반에서 나타나는 말의 구성 및 운용상의 규칙’으로 개념화하므로 지금의 정의가 논의의 폭을 제한하지 않는다고 판단한다.

60) 본 연구에서는 일차적으로 자원을 양적으로 측정하지 않고 질적으로 해석하므로 ‘조작적 정의’의 전형적인 쓰임에 해당하지 않는다. 그러나 개념적인 정의에 기반하여 실제 조사와 분석이 가능하도록 보다 객관적이고 경험적인 정의를 조작적으로 구체화한다는 점에서 ‘조작적 정의’라는 용어를 사용하기로 한다.

결과만을 대상으로 하고 표현되지 않은 자원을 배제하는 것은 현실적으로 조사 도구를 통해 언어화되지 못한 상징 이하 수준의 자원을 분석할 방법이 없기 때문이다(오지은, 2022ㄴ: 200-201).

둘째, 문법 교육 전문가에 의해 문법에 대한 개념이나 주장을 구성하는 요소로 식별되어야 한다. 물론 자원의 식별 과정에서 자원을 분석하는 과정에서 ‘문법에 대한 개념이나 주장’의 범위는 어디까지인지를 확정적으로 말하기는 어려우며 자원의 식별이 가지는 내재적 주관성(inherent subjectivity)은 연구의 어려움으로 지적되기도 한다(Richards et al., 2018: 1124)⁶¹⁾. 그러나 자원을 분석하는 개인이 단순히 일반인이 아니라 문법 교육에 대한 전문성을 갖춘 개인임에 주목할 필요가 있다. 본고에서 자원을 식별하는 연구자는 문법 교육 연구 공동체의 합의를 매개하는 통로이다. 이는 해라(Harrer, 2013: 43)에서 생산적 자원을 정의할 때 학문 공동체의 판단이 교수자나 연구자를 경유하여 이루어진다고 한 것과 유사하다.

셋째, 자원을 분석한 결과는 형태소 이상의 수준으로 나타난다. 전술한바 자원은 상징 이하의 단위부터 거시 구조인 개념까지 다양한 크기로 존재할 수 있다. 그러나 자원의 조작적 정의에 대하여 앞서 논증했던 바와 같이 상징 이하 수준의 자원은 이론적으로 상정되는 것이지 현실적인 분석의 대상으로 삼기에는 어려움이 있다. 따라서 분석 가능한 최소 수준을 형태소로 보고 자원은 형태소 이상의 요소로 식별될 것이라고 가정한다. 이는 의미를 가지는 가장 작은 단위로 형태소를 설정할 수 있으며 일반적으로 인간의 인식이 단어, 구, 문장, 문장 이상의 층위로 확장적으로 포착될 수 있음을 고려한 것이다.

이상을 바탕으로 자원의 조작적인 정의를 ‘조사 도구를 통하여 언어화된 결과를 바탕으로 문법 교육 전문가에 의하여 문법에 대한 개념이나 주장을 구성하는 것으로 식별되는 형태소 이상의 요소’로 설정할 수 있다. 요컨대 본고에서 자원은 (4)와 같이 정의된다.

- (4) 가. 개념적 정의: 맥락에 따라 활성화되어 문법에 대한 개념이나 주장을 구성하는 다양한 크기의 인지적 요소

61) 분석이 가지는 내재적 주관성은 비단 자원 이론 관점의 연구뿐 아니라 질적인 분석과 해석을 요하는 모든 연구에 대하여 지적할 수 있는 문제이다. 이에 대하여 이관희(2015: 65-66)는 아이즈너의 교육적 감식안을 원용하여 교육 연구가 모든 현상을 있는 그대로 묘사하는 것을 목표로 삼을 수 없다고 주장하였으며 아이즈너는 교육 연구에서는 행위나 현상이 지니는 의미를 질적으로 해석해 내는 연구가 중요하다고 보았다고 하였다.

나. 조작적 정의: 조사 도구를 통하여 언어화된 결과를 바탕으로 문법 교육 전문가에 의하여 문법에 대한 개념이나 주장을 구성하는 것으로 식별되는 형태소 이상의 요소

‘자원’에 대한 정의에서 한 가지 더 검토할 문제는 ‘자원’을 대신하여 그 성격을 보다 잘 드러낼 수 있는 명사구 구성을 사용할 것인지의 여부이다. 앞에서 살핀바 자원은 좁게는 문법 교육학 내에서도 넓게는 국어 교육학은 물론 일상에서도 광범위하게 사용되고 있다. 이러한 상황에서 자원 이론을 배경으로 하는 ‘자원’을 또 다른 개념어로 설정하는 일이 용어 사용의 난맥으로 이어질 가능성이 있다. 이에 본고에서 초점화하는 자원의 의미를 보다 분명하게 드러낼 수 있는 구 구성의 개념어를 추가로 검토하고자 한다. 이러한 취지에서 검토하는 개념어들은 ‘인지적 자원(cognitive resource)’, ‘문법 자원(grammar resource)’, ‘학습자 자원(student resource)’, ‘인식적 자원(epistemic resource)’, ‘지식 자원(knowledge resource)’, ‘지식 구성 자원(knowledge construction resource)’이다.

첫째, ‘인지적 자원(cognitive resource)’은 해머와 엘비(Hammar & Elby, 2002), 콜린 외(Colin et al., 2010), 이반젝 외(Ivanjek et al., 2016), 리처즈 외(Richards et al., 2018), 수르야디 외(Suryadi et al., 2021)에서 사용한 용어이다. 리처즈 외(Richards et al., 2018: 1120-1123)은 자원 기반 모델(resource-based model)을 인지적 자원 체계(cognitive resource framework)라고 일컬으면서, 자원의 하위 유형인 p-prims, 개념적 자원(conceptual resources), 인식론적 자원(epistemological resources)를 모두 ‘인지적 자원(cognitive resource)’이라고 통칭하고 있다. ‘인지적 자원’이라는 용어는 자원 이론이 인지 과학(cognitive science)을 배경으로 하고 있음을 명확히 드러낼 수 있다는 강점이 있다. 그러나 동시에 ‘인지’ 내지는 ‘인지적’이라는 용어가 본고에서 설정한 정의에 포함되어 있으므로 동어 반복이 발생하고, 정의적 및 심동적 측면과 배타적인 것으로 이해될 우려가 존재한다.

둘째, ‘문법 자원(grammar resource)’은 세이어 외(Sayre et al., 2007), 세이어와 위트만(Sayre & Wittman, 2008)의 ‘수학 자원(mathematics)’, ‘물리 자원(physics resource)’을 바탕으로 유추적으로 조어한 결과이다. ‘문법 자원’이라는 용어는 다른 과목과의 계열적인 관계 속에서 문법 교육에 해당하는 자원을 의미하는 용어를 사용할 수 있다는 장점이 있다. 그러나 전술하였듯 ‘문법

적 자원'이 의미 생성 자원으로서의 문법을 뜻하는 것으로 이해되어 왔음을 고려하면 '문법 자원'은 용어 사용의 혼란을 가중할 수 있다.

셋째, '학습자 자원(student/students' resource)'은 해머(Hammar, 2000) 니베르트와 그로펜게이어(Niebert & Gropengießer, 2014), 사보 외(Sabo et al., 2016), 네루 외(Neuhru et al., 2020)에서 언급된 용어이다. 엄밀히 말하여 학습자 자원은 해당 연구들에서 하나의 용어로 선택된 것인지 그렇지 않으면 단순 명사구로 사용된 것인지 판단하기 어렵다. 그럼에도 불구하고 본고에서 이를 용어로 채택하는 가능성을 검토하는 까닭은 학습자 중심적이라는 연구의 지향을 잘 보여 주기 때문이다. 하지만 본고에서 논의하고자 하는 자원이 단순히 학습자의 것으로 제한되지 않으며 문법을 인식하는 모든 주체로 확대될 수 있다는 점, 학습자 자원이 학습자가 가진 유형 및 무형의 물질과 지원, 환경을 의미하는 포괄적인 의미로 해석될 수 있다는 점이 문제가 된다.

넷째, '인식적 자원(epistemic resource)'은 철학의 한 분야인 인식론을 배경으로 고려하여 설정한 것이다. 인식론(epistemology)은 사람이 가진 지식과 그 본성 및 근거, 즉 진리를 진리로 만드는 기초와 인식이 참이기 위한 조건들을 성찰하는 분야이다(백종현, 2004). 이를 바탕으로 '인식적 자원'을 설정한다면 '문법에 대해 무엇을 어떻게 아는지에 관한 자원'의 의미로 폭넓은 개념 설정이 가능하다는 이점이 있다. 그러나 자원 이론의 선행 연구들에서 자원의 하위 유형으로 '인식론적 자원(epistemological resource)'을 설정하고 있음을 고려하면 '자원'에 대한 유개념과 종개념 간의 혼동을 유발할 수 있다.⁶²⁾

다섯째, '지식 자원(knowledge resource)'은 인식적 자원에 기초하여 설정한 용어이다. '인식론'에서 말하는 '인식'은 '지식'과 동일한 의미로 이해될 수 있기 때문에, '인식론' 내지 '인식 이론' 대신 '지식론' 또는 '지식 이론'으로 대체되어도 무방하다(백종현, 2004). 이를 고려하면 '인식적 자원'을 대신하여 '지식 자원'⁶³⁾의 용어를 사용할 수 있다. '지식 자원'은 본고에서 주목하는 문법 교육의 부면이 지식임을 효과적으로 드러낸다는 것이 장점이다. 그러나 동시에 결

62) 실제로 오필석(2014)에서는 인식론적 자원에 대한 용어로 '인식적 자원(epistemic resource)'을 사용하고 있다.

63) '지식적 자원'이 적절하지 않느냐는 물음이 제기될 수 있다. 그러나 한국어에서 '지식적'이라는 관형사가 널리 쓰이지 않고, '명사+명사' 구성이 가능함을 고려할 때 '지식적 자원'보다 '지식 자원'이 더 자연스럽다. 또한 영어에서도 'knowledge'에서 파생된 형용사는 쓰이지 않는다. 굳이 '지식적 자원'을 가정하고 이에 대한 적절한 번역을 떠올려 보면 'informational resource' 정도가 가능할 것인데, 여기에서 말하는 'information'은 'knowledge'와 달리 인식론적 배경을 공유하지 않으므로 부적절하다.

과주의적인 지식관이 존재함을 고려할 때, ‘지식 자원’이라는 용어가 본고의 의도와 달리 정태적인 성격을 가지는 것으로 이해될 가능성이 있다.⁶⁴⁾

여섯째, ‘지식 구성 자원(resource for constructing grammar knowledge)’은 ‘문법 지식 구성(resource for constructing grammar knowledge)’을 바탕으로 설정한 용어이다. 이는 이관희(2015)에서 사용된 개념으로 목표 층위에서는 인식 주체의 내면화를 강조하고, 방법 층위에서는 협의의 탐구에서 벗어나 학습자가 지식을 구성하는 과정 자체를 모두 탐구로 확장한다. ‘지식 구성 자원’을 설정할 경우 문법 교육 담론과의 연결 속에서 본고의 자원을 정의할 수 있다는 이점이 있다. 그러나 구성주의의 여러 흐름 중 자원 이론을 배경으로 한다는 특수성이 모호해지고 앞에서 검토한 용어들에 비해 길이가 길어 경제성이 떨어진다는 것이 단점이다.

이상에서 살핀 것처럼 ‘인지적 자원, 문법 자원, 학습자 자원, 인식적 자원, 지식 자원, 지식 구성 자원’은 모두 용어 사용상의 장단점을 함께 가진다. ‘자원’을 학습자의 문법 지식 분석을 위한 단어로 정의할 때의 실(失)이 여타의 용어를 사용할 때와 비교하여 현저하게 크다고 판단되지 않으므로 ‘자원’을 본고의 논의를 위한 핵심 개념으로 정의하는 것을 유지한다. 즉, ‘자원’의 의미를 분명하게 하기 위한 수식어로서의 명사구는 사용하지 않는다.⁶⁵⁾ 본고에서 수식어를 포함하는 명사구 구성은 자원의 하위 유형 또는 특성을 가리키기 위하여 사용하며 이에 대하여서는 이어지는 절에서 후술한다.

1.3. 분석 준거로서 자원의 유형과 특성

(1) 자원의 유형과 분석 범주 설정

자원의 유형을 설정하는 일은 학습자의 문법 지식의 양상을 어떠한 측면에서 분석할 수 있는가의 문제와 연결된다. 지금까지 자원 이론 관점의 교과 교육 연구들에서 설정, 분석되어 온 자원들에는 ‘p-prim⁶⁶⁾, 개념적 자원, 인식론

64) 앞에서 자원의 정의를 ‘지식의 요소’가 아닌 ‘인지적 요소’로 설정한 것과 통한다.

65) 그렇다고 하여 이후의 자원 이론 관점의 문법 교육 연구들에서 ‘인지적 자원, 문법 자원, 학습자 자원, 인식적 자원, 지식 자원, 지식 구성 자원’을 용어로 사용하는 것이 부적절하다고 주장하려는 것은 아니다. 각각은 본고에서 논의하는 자원의 성격을 부각하는 용어로 연구의 초점과 목적에 따라 선택적으로 사용될 수 있을 것이다.

적 자원, 실천적 자원'이 있었다. 가장 먼저 제안된 용어는 'p-prim(phenomenological primitive)'으로 현상학적으로 원시적인 요소를 의미한다(diSessa, 1993: 111). 'p-prim'은 보편적인 현상에 대한 최소의, 초보적인 추상이며 구조화되지 않은 상태로 다른 것에 의한 정당화가 필요 없는, 설명이 없어도 명백한(self-explanatory) 요소로서 현상을 이해하는 데 활용된다(diSessa, 1993: 114). 이후 해머(Hammer, 2000)는 'p-prim'을 개념적 자원(conceptual resource)과 인식론적 자원(epistemological resource)으로 세분화한다. 개념적 자원이 물질적 현상이나 개념을 이해하기 위한 학습자들의 자원(Hammer, 2000: S52)이라면, 인식론적 자원은 지식의 본성과 지식을 얻는 방법에 대한 학습자들의 이해와 관련된다(Hammer, 2000: S56). 개념적 자원과 인식론적 자원의 구별은 이후 여러 연구자들에 의해 수용되었다(Harrer, 2013; 오피석, 2015; 차현정, 2020; Richards et al., 2018). 나아가 오피석(2014, 2015), 오기철(2022)⁶⁷⁾ 등에서는 실천적 자원(practical resources)을 제안하였다. 실천적 자원은 체화된 형태로 존재하는 낱말의 실천 행위들이나 그러한 실천 행위들을 수행하는 데 필요한 능력(오피석, 2015: 975)으로 정의된다.

문제는 p-prim, 개념적 자원, 인식론적 자원, 실천적 자원의 유형 간에 중복되는 영역이 존재하여 그 변별이 어렵다는 것이다. 특히 문제가 되는 것은 p-prim과 개념적 자원 간의 구별, 인식론적 자원과 실천적 자원 간의 구별 문제이다. 먼저, p-prim과 개념적 자원의 혼동에 대해 살펴보자. p-prim의 대표적인 예는 디세사(diSessa, 1993)에서 제시한 'dying away(서서히 사라짐)'⁶⁸⁾이다. 그런데 이 'dying away'는 위트만(Wittman, 2006)과 같은 연구에서는 개념적 자원의 한 예로 다루어지기도 한다. 위트만(Wittman, 2006)에서는 p-prim을 자원으로 대체한 해머(Hammer, 2000)를 따른다. 즉, p-prim을 설정하지 않고 '자원'으로만 분석하는 것이다.⁶⁹⁾ 한편, 리처즈 외(Richards et al., 2018)에서는 p-prim과 개념적 자원이 대두된 배경에 주목하여 둘을 변별하고

66) 오지은(2022: 142)에서는 'p-prime'이라고 하였으나 이는 오키옴에 틀림없다. 디세사(diSessa, 1993: 111)의 원문에서도 'phenomenological primitive'의 약어가 'p-prim'임을 분명히 밝히고 있으며 복수형으로는 'p-prims'를 사용하고 있다.

67) 오기철(2022: 28)에서는 '과학적 실천 자원'이라는 용어를 사용한다.

68) 디세사(diSessa, 1993)은 바닥 위를 굴러가는 공을 보면 '어떤 아이든지' 그 공이 언젠가는 멈추리라고 말할 수 있을 것이라고 하면서, 이것이 'dying away'라는 p-prim이 활성화된 결과라고 설명하였다.

69) 그럼에도 불구하고 위트만(Wittman, 2006)에서도 'p-prim'이 한 번 언급된다. 'Ohm's p-prim'이라는 자원이 그 예로, 옴의 법칙에서 유추하여 명명한 결과로 이해할 수 있다.

자 하는데, ‘교과의 학습을 통해 획득할 수 있는지의 여부’를 기준으로 교과를 배우지 않은 사람도 가질 수 있는 지식의 요소가 p-prim이라면, 교과를 배워야만 가질 수 있는 지식의 요소는 개념적 자원이라고 주장한다. 다음으로, 인식론적 자원과 실천적 자원에 대해서도 유사한 문제가 발견된다. 해머와 엘비(Hammer & Elby, 2002: 177)는 인식론적 자원의 하위 유형들을 제시하였는데 그중 인식론적 활동과 인식론적 형태는 실천 행위나 이를 가능하게 하는 능력으로 분석될 수 있다.

이러한 난마(亂麻)는 부분적으로는 자원 이론의 발전 과정에 그 원인을 두고 있다. 우선 해머(Hammer, 2000: S54)에서 직접 밝히고 있는 것과 같이, 개념적 자원은 p-prim에서 유래한 것이며 개념의 구성에서 유사한 역할을 하는 요소를 p-prim보다 일반적인 용어인 ‘자원’을 사용하여 명명한 것이다. 따라서 p-prim과 개념적 자원 간의 중첩은 근본적으로 이들 개념의 발생적 맥락에서 기인했다고 할 수 있다. 인식론적 자원과 실천적 자원의 구별 역시 개념적 자원과 인식론적 자원으로 이분(二分)되는 자원의 유형을 확장하고자 한다는 연구사적 맥락을 바탕으로 한다. 오지은(2022⁷⁾: 164-166)의 지적대로 자원 이론이 아직 발전 과정 중에 있는 완성되지 않은 이론이기 때문에 각 자원 유형의 지위 및 영역이 미처 연구자 간 합의를 통해 확정되지 않았으며 그 결과로 연구에 따라 개념의 선택 양상이 다르게 나타나는 것이다.

동시에, 이러한 개념의 난맥(亂脈)이 명쾌하게 해결되지 않는 원인에는 교육의 복잡성과 비분절성 또한 영향을 미친다. 교육의 결과로 나타나는 인간의 상태는 복합적인 성격을 가지며 각 부문의 경계를 확고하게 정하기가 어렵기 때문이다. 자원 이론 관점의 기존 연구들에서는 p-prim과 개념적 자원, 인식론적 자원과 실천적 자원 간의 개념 중첩이 두드러졌으나 다른 유형 간의 충돌도 발생할 가능성이 있다.⁷⁰⁾ 교육의 복잡성과 비분절성으로 인하여 교육 연구를 위한 단일한 분류를 고정하는 것이 어려우며 더 나아가서는 단일한 분류의 고정이 불가능하거나 비효율적이다.

이러한 점을 고려하면 자원의 유형 설정에 있어 절대적인 답이 존재하는 것이 아니며 크게는 문법 교육적으로 적절한 유형을, 작게는 문법 교육 연구별로 적절한 유형을 선택하는 일이 필요하다. 연구 목적에 따른 선택의 문제라

70) 실제로 본 연구의 진행 과정에서 자원의 유형 및 분석 범주 간 중첩이 문제로 부각되었다. 이에 대한 본고의 처리는 III장에서 후술한다.

면 중요한 것은 하나의 유형 체계를 제안하는 것이 아니라 선택 시 고려할 수 있도록 문법 교육 연구에서 각 자원의 유형이 가지는 의미를 포착하는 일이다. ‘p-prim’, ‘개념적 자원’, ‘인식론적 자원’, ‘실천적 자원’은 각각 문법 교육적으로 주목이 필요하다고 논의되어 온 문법적 사고의 특정 국면과 관련된다.

첫째, ‘p-prim’은 언어적 직관과 대응한다. 언어적 직관은 이성영(2014), 조진수(2017), 박진희·전영은·이주영·강효경(2018), 김은애(2024)에서 논의된 바 있다.⁷¹⁾ 이성영(2014: 112)은 국어 행위의 모든 과정에서 작용하는 언어적 감이 존재한다고 보았으며 언어적 감은 역량 혹은 예지의 성격을 지니고 인지적 및 정서적 차원을 포괄한다고 주장하였다. 조진수(2017: 353)는 언어 현상에 대한 정당화 과정에서 비추론적인 믿음과 유사한 언어적 직관의 존재함을 지적하였고 박진희 외(2018: 42)에서는 과학 탐구와 비교되는 문법 탐구의 특성으로 언어적 직관에 주목하였다. 김은애(2024: 41)는 언어 직관을 ‘모어의 언어적 속성에 대한 즉각적인 판단’으로 본격적으로 개념화하였다. diSessa(1993)에 따르면 p-prim은 설명이 없어도 명백한(self-explanatory) 요소로서 현상을 이해하는 데 활용되는데(diSessa, 1993: 114) 이는 문법적인 활동에 동원되는 언어적 직관과 유사한 속성을 지닌다. 또한 학습이 진행됨에 따라 p-prim은 형식적인 지식 구조에서 발견적인 단서로서의 약한 기능을 수행하게 되며 보다 복잡한 지식 체계를 통해 정당화될 수 있는데(diSessa, 1993: 115) 언어적 직관에 수준 차이가 존재할 수 있으며 교육을 통해 언어적 직관⁷²⁾을 체계화하여 나갈 수 있다는 문법 교육의 논의와 통한다.

둘째, 개념적 자원은 문법 지식 구성의 내용적 측면과 대응한다. 인식 주체의 지식 구성이 결국 ‘무엇을’과 ‘어떻게’의 두 축으로 이루어진다면(이관희, 2015: 48), 개념적 자원은 지식의 구성에서 ‘무엇을’에 해당하는 내용적인 측면에 해당한다고 할 수 있다(오지은, 2022: 199). 문법 지식의 내용적 측면은 학습자의 문법 지식 연구에서 활발하게 연구되어 온 분야이다. 명제적, 내용

71) 언어적 직관이 결국 모종의 판단으로 관찰된다는 점에서 이기연(2013)에서 논의한 문법적 판단력도 참고할 수 있다. 이기연(2013: 114)에서 ‘판단력’은 학습자가 본인이 가진 문법적 지식과 경험을 고려하여 특정한 판단을 내릴 때 작용하는 능력을 뜻한다. 이기연(2013)의 판단력은 직관적 판단 이상의 지식과 경험의 작용을 고려한다는 점에서 p-prim의 대응으로서의 언어적 직관과 차이가 있다.

72) 이러한 서술에서 ‘언어적 직관’, ‘일상적 개념’, ‘학습자의 개인적 문법 지식’을 등치하려는 것은 아니다. 본고에서 가장 큰 개념은 학습자의 개인적 문법 지식이다. 후술할 것인바 언어적 직관은 학습자의 개인적 문법 지식을 구성하는 요소이며 일상적 개념은 개인적 문법 지식이 순환적으로 오가는 한 국면이다.

적, 결과적 지식으로서 문법 지식에 주목한 연구들의 분석 대상은 개념적 자원을 통해 분석하려는 학습자 문법 지식의 양상과 유사하다.⁷³⁾

셋째, 인식론적 자원은 문법 지식에 관한 방법적 지식(신명선, 2020)과 대응한다. 신명선(2020: 180-181)은 방법적 지식의 전형인 과정과 절차 외에 명제적 지식에 대한 관점과 판단도 존재할 수 있다고 지적하면서 문법에 대한 사고에서 어떠한 활동의 과정을 왜 거쳐야 하는지, 무엇에 주목해야 하는지에 대한 안내가 필요하다고 하였다. 해머와 엘비(Hammer & Elby, 2002)는 인식론적 자원의 유형으로 지식의 본성과 기원의 이해를 위한 자원(resources for understanding the nature and sources of knowledge), 인식론적 입장을 이해하기 위한 자원(resources for understanding epistemological stances), 인식론적 자원의 다른 유형들에는 인식론적 활동을 이해하기 위한 자원(resources for understanding epistemological activities), 인식론적 형태를 이해하기 위한 자원(resources for understanding epistemological forms)이 있다고 하였다. 신명선(2020)이 말한 지식에 대한 관점은 해머와 엘비(Hammer & Elby, 2002)의 지식의 본성과 기원의 이해를 위한 자원과 관련된다. 또한 과정과 절차로서의 전형적인 방법적 지식은 인식론적 활동과, 주목해야 하는 형태적 표지에 대한 안내는 인식론적 형태를 이해하기 위한 자원과 연결된다.

인식론적 자원에서 포착하고자 하는 학습자의 양상은 문법 교육의 태도 교육에 대한 논의와도 닿는다. 태도 측면의 대표적인 연구 성과로 김은성(2006)을 들 수 있다. 김은성(2006)에서는 문법 교육의 태도 요소를 ‘국어에 대한 태도’, ‘국어 인식 활동의 태도’, ‘국어 인식 활동에 대한 태도’로 구분하였다.⁷⁴⁾ 이 중 ‘국어 인식 활동의 태도’는 지식의 본성과 이해를 위한 자원과, ‘국어 인식 활동에 대한 태도’는 인식론적 입장을 이해하기 위한 자원과 연결된다.⁷⁵⁾ 최근 문법 교육에서 Q 방법론을 활용하여 학습자의 인식이나 태도를 분석하

73) 관련 연구에 대하여서는 I 장 2절에서 상론하였으므로 여기에서는 생략한다.

74) 국어 인식 활동의 태도는 국어 인식 과정의 초점과 방향을 특정하게 이끄는 태도로 학습된 행동 성향으로서의 성격을 가지며, 분석적·규범적·비판적·창의적 국어 인식 태도로 상세화된다(김은성, 2006: 126-127, 131-132). ‘국어 인식 활동에 대한 태도’는 국어 활동 자체에 대하여 학습자가 가지는 평가적 반응으로 국어 인식 활동의 필요성과 가치에 대한 인식, 국어 인식 활동에 대한 적극성으로 상세화된다(김은성, 2006: 126, 137, 142).

75) ‘지식의 본성과 이해를 위한 자원’과 ‘국어 인식 활동의 태도’, ‘인식론적 입장을 이해하기 위한 자원’과 ‘국어 인식 활동의 태도’가 각각 상통한다는 것이다. 이들이 서로 일치하는 개념이라고 주장하려는 것은 아니다.

는 연구들(이진현·구본관, 2022; 김범진·김명하, 2024)도 유사한 측면에 주목하는 것으로 이해할 수 있다.

한편, 실천적 자원으로 구획되는 인식론적 자원의 일부는 문법적 사고의 방법적 측면과 관련된다. 인식론적 활동과 형태를 이해하기 위한 자원이 바로 그것인데, 개념적 자원과 달리 지식 구성에서 ‘어떻게’의 측면과 관련된다. 이들은 결론으로서의 지식에 도달하기까지 어떠한 과정을 거치는지의 측면을 분석할 수 있게 한다는(오지은, 2022⁷⁾: 156) 의미가 있다. 그간 문법적 사고 또는 탐구의 절차나 요소를 구체화하려는 연구 성과들이 축적되어 왔는데(남가영·김호정·김은성·박재현, 2009; 김은성·문영은·전영주·최신인, 2013; 최은정·최신인·김은성, 2014; 최은정·조용기, 2015, 최선희, 2016; 조진수·박진희·이주영·강효경, 2017; 양영희, 2023¹⁾, 2023²⁾, 2024) 이들은 인식론적 활동과 관련된다. 한편 이관희(2015)와 신명선(2020)도 인식론적 자원에 대한 논의를 포함하고 있는 것으로 볼 수 있다. 이관희(2015: 55-56)는 문법 지식 구성의 기제로 표상(사례, 비유, 일상어)과 연결소를 설정하고 주된 지식에 대한 깨달음을 보조하는 인지적 도구의 성격을 가진다고 설명하였다.⁷⁶⁾ 앞에서 인식론적 자원과 관련하여 언급한바 신명선(2020)은 전형적인 방법적 지식인 과정과 절차 외에 형태적 표지에 대한 안내가 필요하다고 주장하기도 하였다.

이상에서 살핀바 자원 이론에서 설정하는 자원의 유형들은 문법 교육에서 포착하고자 하였던 학습자의 문법적 사고 또는 지식 구성의 양상과 접면한다. 지금까지 문법 교육 연구에서는 각각 개별적인 관점과 방법으로 학습자의 특정한 양상을 분석하였다면 자원 이론의 관점에서는 이들을 모두 ‘자원’으로 보고 동등하게, 종합적으로 분석한다는 것이 차이이다. 따라서 자원 이론의 관점에서 학습자의 문법 지식을 분석한다고 할 때 각 자원의 유형은 곧 문법 교육 연구에서 분석 대상으로 주목할 의미와 가치를 가지는 것으로 설정될 필요가 있다. 이에 본고에서는 ‘직관적 자원’, ‘개념적 자원’, ‘실천적 자원’, ‘인식론적 자원’의 네 가지 유형을 설정하고 (5)와 같이 개념적으로 정의하고자 한다.

- (5) 가. 직관적 자원(intuitive resources): 문법 지식과 관련되는 직관적인 판단을 구성하는 자원

76) 다만 본고에서 개념적 자원과 실천적 자원을 개념화한 바에 따르면 학습자의 지식 구성 기제인 표상 및 연결소와 학습자의 지식 구성 기제는 분석 범주로서 개념적 자원과의 연관성이 크다고 판단된다.

- 나. 개념적 자원(conceptual resources): 문법 지식의 내용을 구성하는 자원
- 다. 실천적 자원(practical resources): 문법 지식을 얻는 방법을 구성하는 자원
- 라. 인식론적 자원(epistemological resources): 문법 지식에 대한 관점을 구성하는 자원

(5)를 바탕으로 학습자의 문법 지식을 실제로 분석하기 위하여서는 각 유형의 조작적인 정의와 하위 분석 범주에 대한 구체화가 필요하다. (5)의 각각에 대하여 조작적인 정의를 제시하는 것이 분석을 위하여 각 유형의 내포를 명확하게 하는 일이라면 분석 가능한 범주를 이론적으로 설정하는 것은 그 외연을 보이는 일이다. 여기에서는 자원의 유형에 대하여 실제 분석을 위하여 필요한 정의를 구체화하고 어떠한 분석 결과가 나타날 것으로 기대되는지를 논의하여 그 범주를 상세화하고자 한다.

먼저, ‘직관적 자원’을 살펴보자. 앞에서 정의한바 직관적 자원은 ‘문법 지식과 관련되는 직관적인 판단을 구성하는 자원’이다. 직관적 자원은 p-prim을 재개념화한 것으로 학습자가 모여 화자로서 문법 지식과 관련되는 언어 현상에 대하여 내리는 직관적인 판단을 구성하는 자원을 뜻한다. 이성영(2014), 김은애(2024)와 같은 기존의 연구들에서 학습자의 직관은 인지적, 정서적 측면을 포괄하는 것으로 이해되기도 하였다. 그러나 본고에서는 다른 유형의 자원과 변별하기 위하여 직관적 자원을 ‘구체적인 과정이나 근거를 설명할 수 없는 즉각적인 판단’으로 제한한다. 주어진 문장의 문법성이나 수용성을 판단하는 것이 직관적 자원이 활성화된 전형적인 경우이다. 직관적 자원은 이론적으로는 그 존재가 가정되나 현실적으로 분석이 어려울 수 있다. 학습자의 언어적 직관에 대하여 과정이나 근거를 설명할 수 없다는 속성을 가진다고 볼 때, 언어화된 결과를 바탕으로 한다는 자원의 조작적 정의를 충족하기 어려울 가능성이 높기 때문이다.⁷⁷⁾ 그럼에도 불구하고 일상생활이나 문법 학습을 통하여 학습자의 직관이 형성, 정교화되고 이것이 학습자의 개인적 문법 지식에서 분명한 역할을 함을 고려하여 직관적 자원을 설정한다. 요컨대 직관적 자원은 실제 분석의 대상이 되지 않을 수 있으나 이론적으로 가정되는 유형이다.

다음으로, ‘개념적 자원’을 검토하겠다. 전술한바 개념적 자원은 문법 지식의 내용을 구성하는 자원으로 개념적으로 정의된다. 그렇다면 문법 지식의 내용을 구성하는 것이 무엇인지가 밝혀져야 한다. 이관희(2015: 51)에서는 문법

77) 이러한 까닭에서 본고의 III장에서도 직관적 자원을 분석하지 않는다.

교육에서 지식을 구성하는 최소의 단위이자 마지막 단위가 개념이라고 보았으며 같은 관점에서 오지은(2022ㄱ: 135)은 개념이 기술적으로는 문장이나 명제, 법칙을 구성하는 요소일 수 있으나 개념에 대한 얇은 문장, 명제, 법칙, 이론을 구성하는 하위 요소로 국한될 수 없다고 주장하였다. 이에 오지은(2022ㄴ: 202)에서는 개념적 자원을 조작적으로 ‘도구를 통하여 조사된 학습자의 응답 결과에서 국어학 및 문법 교육의 전문 개념⁷⁸⁾과 부분적으로 일치하는 요소’로 정의하였다. 본고에서도 이와 같은 정의를 통해 일상적인 이해를 개념적 자원에서 제외하고 문법론의 지식과 문법 교육적 지식을 포괄하여 개념적 자원의 속성을 설정하는 것을 받아들인다. 관련되는 선행 연구의 결과를 고려할 때 개념적 자원의 분석 범주는 (6)과 같이 다양하게 나타날 수 있다.

- (6) 가. 개념의 결정적 속성에 대한 이해, 속성의 연결 규칙에 대한 이해, 사례와 비사례의 구별, 개념의 이름에 대한 재생, 결정적 속성을 통한 개념의 정의, 개념의 상위·동위·하위 개념에 대한 이해, 개념을 사용한 문제 해결 (허경철 외, 2001: 293)
- 나. 개념을 이해하고 적용하는 개념적 이해, 개념을 전체 구조 속에서 파악하는 구조적 이해 (김은성·남가영·김호정·박재현, 2007: 3)
- 다. 단일 문법 개념의 구성, 문법 개념 관계의 구성; 표상(사례, 비유, 일상어), 연결소 (이관희, 2015: 55-64)
- 라. 개념적 이해(개념 변별, 개념 적용), 구조적 이해 (김다연, 2018: 63)
- 마. 문법 개념, 상위 문법 개념, 설명어, 언어 형식 (제민경, 2020: 147)
- 바. 용어의 사용, 속성의 인식, 표현의 수정 (오지은, 2022ㄴ: 211-213)

(6가)는 교과 교육학에서 개념의 구조를 논의한 것이다. (6가)는 개념에 대한 얇을 상세하게 나누고 있으며 문법 교육 연구들에서 개념에 대한 얇의 양상을 논의하는 데 수용되어 왔다. (6나, 6다, 6라, 6마, 6바)는 문법 교육 연구들에서 개념에 대한 이해를 구조화한 양상이다. 문법 교육 연구들에서는 공통적으로 개별 개념에 대한 이해와 개념 간의 관계에 대한 이해를 대별하고 있음을 확인할 수 있는데 이는 (6나) 이후 (6다)와 (6라)에서도 받아들여지고 있다. (6마)에서는 설명어와 언어 형식을 설정하고 있는데, 설명어는 특정 문법

78) 국어학 및 문법 교육의 전문 개념들이 담고 있는 내용이 결국 국어학과 문법 교육의 연구 성과이며 이들은 문법 지식 자체라기보다는 그 흔적이거나 그림자(구본관·신명선, 2021: 107)라는 점에서 전문 개념에 비추어 문법 지식의 내용을 구성하는 요소를 파악하는 것이 부적절하다는 비판이 제기될 수 있다. 그러나 일반적 문법 지식에 대한 참조 없이 개인적 문법 지식을 논의하는 것은 불가능하며 일반적 문법 지식에 대한 참조가 개인적 문법 지식에 대한 평가 절하로 이어지는 것은 아니다. 구본관·신명선(2021: 107-108)의 주장대로 일반적 문법 지식은 새로운 문법 지식을 구성하고 개인이 언어적 주체로 살아가게 하는 기본 토대가 된다는 점에서 주요한 의의와 가치를 지닌다.

개념을 이해하기 위해 동원되는 과학적 성격과 일상적 성격을 함께 지니는 개념을 명명한 것이며(제민경, 2020: 142), 언어 형식은 ‘-게’, ‘-ㄴ’ 등이 그 예이다(제민경, 2020: 148). (6바)에서는 용어의 사용과 속성의 인식을 분리하였는데 이는 자원 이론의 관점에 따라 학습자의 부분적인 이해를 포착하려는 취지로 볼 수 있다.

이들 중 (6바)는 학습자의 개념적 자원을 분석하고 범주화한 결과이므로 가장 직접적인 선행 연구라고 볼 수 있다. 다만 오지은(2022ㄴ: 204)에서 직접 밝히고 있듯 이러한 도출 결과는 모든 문법 연구에서 활용되어야 하는 절대적인 체계가 아니며 이후 연구를 위한 참조점의 성격을 가지므로 (6)에서 나타나는 다양한 분석의 가능성을 고려할 필요가 있다. 이에 본고에서는 개념적 자원의 잠정적인 분석 범주를 ‘용어의 사용’, ‘속성의 인식’, ‘언어적 사례⁷⁹⁾’, ‘개념 간 관계’, ‘일상어의 사용’⁸⁰⁾으로 설정한다. 이때 ‘용어의 사용’과 ‘일상어의 사용’은 각각 단어나 구의 형태로, ‘속성의 인식’과 ‘개념 간 관계’는 구나 절 내지는 문장의 형태로, ‘언어적 사례’는 개념의 성격에 따라 형태소부터 텍스트까지 다양한 형태로 분석될 것으로 예상된다.⁸¹⁾ 이상의 논의를 바탕으로 ‘개념적 자원’에 대한 조작적인 정의를 ‘국어학 및 문법 교육의 전문 개념을 구성하는 요소’으로 구체화할 수 있다. 개념적 자원에 대하여 조작적 정의와 분석 범주를 구체화한 결과를 요약하면 [표 II-2]와 같다.

79) 오지은(2022ㄴ)에서는 ‘표현의 수정’이라고 분석 범주를 명명하였으나 이는 해당 연구에서 학습자에게 문장의 문법성을 판단하고 비문을 수정하도록 요청한 결과를 분석하였기 때문이다. 해당 범주는 국어학 및 문법 교육 연구에서 학술적으로 논의되는 개념의 사례와 유사(오지은, 2022ㄴ: 216)하다는 점에서 자원으로 분석되었으므로 여기에서는 이를 ‘언어적 사례’로 수정하여 명명하였다.

80) 이관희(2015)의 일상어와 제민경(2020)의 설명어를 고려하여 설정한 유형이다. 제민경(2020: 142)은 학문적 쓰임과 일상적 쓰임을 함께 가지는 경우를 설명어로 보았으나 본고에서는 ‘용어의 사용’과의 개념적 중첩을 고려하여 일상어의 쓰임으로 한정한다. 이때 ‘일상어의 사용’으로 분석되는 자원은 개념을 지칭하기 위해 용어를 대신하여 사용되는 일상어라는 점에서 일상적인 쓰임을 가지는 여타의 언어적 표현과 구별된다.

81) 각 분석 범주와 분석 단위(단어, 구, 절, 문장 등)의 연결은 적어도 다음의 두 가지 면에서 절대적이지 않다. 첫째, 예상되는 분석 결과와 실제 분석 결과가 다르게 나타날 수 있다. 분석 범주 자체도 잠정적인 것으로 실제 분석을 통해 정련되어야 하며 분석 단위 역시 그러하다. 둘째, 기술 단위로서 단어, 구, 절, 문장의 구분이 인식 단위와 일치하지 않을 수 있다. 예컨대 학습자의 개념적 자원이 단어 단위로 기술되었다고 하여 해당 학습자의 인식이 단어 단위에 국한될 수는 없다. 그러나 잠정적으로나마 분석 범주와 그 단위를 논의하지 않을 경우 자원의 유형 및 단위에 대한 혼란이 가중될 수 있으므로 이에 대한 이론 차원의 논의를 제시하고자 하였다. 학습자의 문법 지식을 분석할 때 서로 다른 단위를 취할 수 있는 것은 전술한바 자원이 다층적인 프랙탈 구조를 가진다는 데 근거하여 정당화된다.

[표 II-2] 개념적 자원의 조작적 정의와 분석 범주

조작적 정의	분석 범주		
	구분	단위	자원의 예
국어학 및 문법 교육의 전문 개념을 구성하는 요소	용어의 사용	단어~구	‘활용’
	일상어의 사용	단어~구	변화
	속성의 인식	구~문장	용언의 형태가 변화한다.
	언어적 사례	형태소~텍스트	가다, 가서, 가니
	개념 간 관계	구~문장	용언의 활용에는 규칙 활용과 불규칙 활용이 있다.

나아가, ‘실천적 자원’에 대하여 논의하겠다. 앞에서 실천적 자원을 문법 지식을 얻는 방법을 구성하는 자원으로 정의하였다. 그렇다면 문법 지식은 어떻게 얻어지는가? 본고에서는 문법 지식이 본질적으로 언어를 대상으로 사고⁸²⁾한 결과로 얻어진다고 본다.⁸³⁾ 이는 문법 교육이 언어를 대상으로서 탐색하고 사고하는 경험을 제공하는 교과(남가영, 2007: 428)이며 문법 교육의 중핵이 근원적으로 지식(제민경, 2012: 172)이라는 데 간접적으로 바탕을 둔다. 이러한 점에서 실천적 자원은 문법 지식에 도달하기까지 인식 주체가 언어를 대상으로 거치는 사고의 과정, 절차, 방법을 구성하는 자원이라고 구체화할 수 있다. 따라서 본고에서는 실천적 자원을 ‘언어를 대상으로 하는 사고의 절차⁸⁴⁾를 구성하는 요소’로 정의하고자 한다. 사고의 절차가 무엇이며 어떻게 파악할 것인가에 대한 문제는 곧 실천적 자원의 분석 범주가 어떻게 설정될 수 있는가와 연결된다. 관련되는 선행 연구의 결과를 고려할 때 실천적 자원의 분석 범주는 (7)과 같이 나타날 수 있다.

- (7) 가. 인식론적 활동(축적하기, 구성하기, 추측하기, 브레인스토밍, 확인하기),
인식론적 형태(이야기, 목록, 규칙, 노래, 그림, 범주, 진술, 단어, 이름,
숫자, 사실) (Hammer & Elby, 2002)

나. 탐구 양상 또는 추론 방식(친숙한 지식과 경험에서 이끌어 내기, 정교한

82) 문법 지식과 관련되는 사고 행위를 가리키는 용어로 ‘국어 인식’, ‘탐구’ 등도 통용된다. 그러나 이들이 각각 언어 인식(language awareness), 교수·학습 모형으로서의 탐구와 연결되어 좁은 의미로 오해될 가능성이 있다고 보아 범박한 술어이지만 ‘사고’를 선택하였다.

83) 다만 이때 사고의 의식적이거나 정교한 정도는 상이할 수 있다. 개인적 문법 지식이 상대적으로 무의식적인 사고의 결과로 구성된다면 일반적 문법 지식은 의식적이고 정교한 사고에 의해 구성될 것이다.

84) 실천적 자원에 대하여 분석 가능한 조작적인 정의를 제시함에 있어 ‘과정’, ‘방법’, ‘절차’가 모두 가능할 것이며 이는 지식의 유형으로 논의되어 온 과정적 지식, 방법적 지식, 절차적 지식과 관련지어 이해할 수 있다. 이 중 ‘과정’은 내용적 측면을 포함하는 것으로 해석될 수 있고 ‘방법’은 활동의 의미를 부각할 가능성이 있다고 판단하여 ‘절차’를 선택하였다.

- 설명 추구하기, 인과적 요소 찾기, 비유와 모델 만들고 사용하기, 원리적 설명 추구하기, 원리의 일관성 추구하기, 모순되는 주장 조정하기, 활동에 대한 끈기와 즐거움) (Hammer, 2004: 13)
- 다. 문법 탐구 과정(관찰, 분석, 해석, 조절 및 점검) (남가영 외, 2009)
 - 라. 귀납적 사고(자료 관찰, 규칙 발견), 귀추적 사고(의문 생성, 가설 생성), 연역적 사고(가설 검증, 가설의 일반화) (김은성 외, 2013: 74)
 - 마. 이해(문제확인, 지식 활성화), 분석(자료 분석, 가설 수립, 반론 형성, 가설 수정, 규칙 도출), 해결(규칙 적용, 검토, 결과 도출) (최은정 외, 2014: 561)
 - 바. 탐색(문제 확인, 지식 활성화), 분석(자료 분석, 경향성 발견, 가설 설정, 반론 형성, 가설 수정, 규칙 도출), 해결(규칙 적용, 점검, 결과 도출)⁸⁵⁾ (최은정·조용기, 2015: 199)
 - 사. 문제 확인하기, 자료 탐색하기, 규칙 원리 발견하기, 적용·활용하기, 분석하기, 판단하기, 적용하기 (최선희, 2016: 442)
 - 아. 국어의 분석과 활용(언어 단위 관찰하기, 언어 단위 관찰하고 분석하기, 국어사전 활용하여 문제 해결하기, 글과 담화에 적절한 표현 사용하기, 언어 표현의 특징 분석하기, 기준에 따라 분류하고 분석하기, 원리 적용하여 창안하기, 글과 담화에 적절한 표현을 사용하고 효과 비교하기, 자료를 해석하고 창의적으로 활용하기), 국어 실천의 성찰과 비판(소리와 표기의 차이 인식하기, 언어 규범 인지하고 수용하기, 국어 생활 점검하고 실천하기, 언어 표현의 효과 평가하기, 국어 규범의 원리 탐색하기, 언어 표현의 의도 탐색하고 대안 모색하기, 국어 문제 발견하고 실천 양상 비판하기) (교육부, 2022: 10)
 - 자. 국어 및 국어 실천 양상 분석하기, 언어 규칙을 발견하여 분석하고 적용하기, 의미와 효과를 평가하여 적절한 표현 생성하기, 국어 및 국어 실천의 변화 탐구하기, 국어 생활을 성찰하고 문제 해결하기 (교육부, 2022: 78, 88)
 - 차. 과정과 절차, 형태적 표지 (신명선, 2020)

(7가)와 (7나)는 과학 교육 선행 연구에서 나타나는 범주들이다. (7가)는 인식론적 자원의 하위 범주로 제안된 ‘인식론적 활동’과 ‘인식론적 형태’이며 (7나)는 학습자들이 보일 수 있는 탐구 양상 내지는 추론 방식을 예시한 것이다. (7다, 7라, 7마, 7바, 7사)는 모두 문법 교육에서 탐구의 과정 및 절차를 상세화한 결과들로 (7가)의 인식론적 활동과 관련하여 이해할 수 있다. 그러나 자원 이론 관점에서 분석하려는 학습자의 양상이 협의의 탐구와 항상 일치하지는 않으므로 (7다, 7라, 7마, 7바, 7사)에서 나타나는 탐구의 단계를 분석 범주로 그대로 적용하기에는 어려움이 있다. (7아, 7자)는 2022 개정 국어과 교육과정의 내용 체계에서 나타나는 과정·기능 범주의 내용 요소이다.⁸⁶⁾ 학습자의 문

85) 최은정·조용기(2015: 199)에서는 (7)과 같은 문법 탐구 과정의 단계별로 인지 행동과 탐구 능력을 함께 제시하였다. 예컨대 인지 행동으로는 ‘주의·주목, 비교·대조, 조직·생성·재구성’ 등이 있고, 탐구 능력으로는 ‘관찰력, 분석력, 활용력, 집중력’ 등이 있다.

86) 지면의 한계상 포함하지 않았으나 이전 교육과정에서 설정하고 있는 내용 요소 역시 참고할 수 있다. 다만 최근의 교육과정이 과정·기능의 내용 요소를 가장 상세히 보이고 있어 주요하게 살핀다. 이는 인식론적 자원과 관련하여서도 동일하다.

법 지식에 대한 조사의 방향이 다양함을 고려할 때 (7아)와 같이 ‘국어의 분석과 활용’, ‘국어 실천의 성찰과 비판’으로 실천적 자원을 이분하는 방식은 어려울 것이나 문법 교육에서 다루고자 하는 과정·기능 요소를 상세화하고 있다는 점에서 참고가 된다. (7차)는 문법 지식 교육 관련 논의를 바탕으로 설정할 수 있는 요소로 (7가)의 인식론적 활동 및 형태와 대응한다.

본고에서는 실천적 자원에 대한 분석 범주를 (7가)를 바탕으로 설정하기로 한다. (7가)가 (7)의 유형을 아우를 수 있는 보편적이고 포괄적인 성격을 가지기 때문이다. 그런데 (7가)가 해머와 엘비(Hammer & Elby, 2002)에서 인식론적 자원의 하위 범주로 제안되었던 것과 달리 본고에서는 이들을 실천적 자원의 하위 범주로 설정하고자 하므로 그 명명을 수정할 필요가 있다. 이에 ‘인식론적 활동’과 ‘인식론적 형태’를 각각 ‘실천적 활동’과 ‘실천적 형태’로 수정한다. (7)에서 나타나는 다른 가능한 범주들은 실천적 활동과 실천적 형태를 분석하는 과정에서 실제로 각 자원을 식별하는 데 활용될 수 있을 것으로 기대된다. 이들은 대개 단어 이상 절 이하로 나타나므로 실천적 자원의 결과 역시 단어나 구, 절의 형태를 가질 것으로 예상할 수 있다. 실천적 자원에 대하여 조작적 정의와 분석 범주를 구체화한 결과를 요약하면 [표 II-3]과 같다.

[표 II-3] 실천적 자원의 조작적 정의와 분석 범주

조작적 정의	분석 범주		
	구분	단위	자원의 예
언어를 대상으로 하는 사고의 절차를 구성하는 요소	실천적 활동	단어~절	자료 관찰
	실천적 형태	단어~절	주격 조사

마지막으로, ‘인식론적 자원’을 구체화하겠다. 앞에서 인식론적 자원은 문법 지식에 대한 관점⁸⁷⁾을 구성하는 자원으로 개념적으로 정의되었다. 여기에서 ‘관점’이 의미하는 바를 명료화하기 위하여서는 인식론적 자원을 통해 포착하고자 하는 핵심적인 속성에 대한 검토가 필요하다. 인식론적 자원에서 분석하고자 하는 학습자의 양상은 개인적 인식론(personal epistemology), 특히 그중에서도 인식론적 신념(epistemological belief)이라는 개념하에 다루어진 내용이다. 학습자의 개인적 인식론에 주목하는 연구들의 성격은 철학의 분과인 인

87) 인식론적 자원에 대한 개념적 정의에서 ‘관점’과 함께 ‘태도’, ‘입장’, ‘생각’의 사용을 고려하였다. 사전적 정의를 바탕으로 볼 때 ‘태도’와 ‘입장’은 ‘관점’에 비해 포괄적이지 못하며 ‘생각’은 일상어로서 지나치게 광범위한 성격을 가진다고 보아 선택하지 않았다.

식론과 비교하여 이해할 수 있다. 인식론(epistemology)은 보편적으로 인식(지식)이 성립하는 기원과, 인식의 과정이 취하는 형식과 방법, 진리의 의미를 주된 문제로 삼는다(임석진·윤용택·황태연·이성백, 2009). 학습자의 인식론에 대한 연구들은 지식의 기원과 지식을 얻는 형식과 방법⁸⁸⁾, 지식의 의미에 대해 학습자들이 개인적으로 또는 비형식적으로 어떠한 믿음을 가지고 있는지를 조사한다. 연구에 따라 인식론적 이론(epistemological theories), 인식론적 성찰(epistemological reflection), 성찰적 판단(reflective judgement) 등 다양한 용어로 사용되지만 공통적으로 앎(knowledge)과 아는 것(knowing)에 대한 학생들의 사고와 신념에 관심을 둔다(Hofer, 2001: 355) 공통점이 있다. 이러한 연구의 초점은 개념적 자원 및 실천적 자원이 문법 지식의 내용과 방법을 연구하고자 하는 반면 인식론적 자원은 ‘문법 지식을 둘러싼’ 문제들에 관심을 둔다는 것을 보여 준다.

이러한 차이는 본고에서 인식론적 자원과 실천적 자원을 분리하여 설정한 까닭이기도 하다. 키치너(Kitchener, 2002: 92)는 ‘인식적(epistemic)’이라는 용어와 ‘인식론적(epistemological)’이라는 용어를 구별해야 한다고 주장하면서 ‘인식론적(epistemological)’이라는 것은 인식적인 것에 대한 ‘이론’을 가리키는 말로 메타적인 성격⁸⁹⁾을 지닌다고 하였다. 그러므로 ‘인식적(epistemic)’이라는 말은 지식과 지식을 얻는 방법 자체에 관한 것이고 ‘인식론적(epistemological)’이라는 말은 ‘지식과 지식을 얻는 방법에 대한 이론’에 관한 것으로(오필석, 2015: 974) 이해될 수 있다.

88) 따라서 해머와 엘비(Hammer & Elby, 2002)에서 인식론적 자원의 범주로 인식론적 활동과 형태를 설정한 것은 인식론의 연구 문제를 고려한 것으로 추측할 수 있다. 우리는 앞에서 인식론적 활동과 형태(본고의 용어로는 실천적 활동과 형태)를 인식론적 자원에서 분리하여 실천적 자원으로 구획하였는데 엄밀한 의미에서 인식론적 활동·형태는 실천적 활동·형태와 같지 않다. 인식론적 활동과 형태는 지식이 구성되는 활동과 형태에 ‘대한’ 인식을 의미화하는 반면, 실천적 활동과 형태는 지식 구성의 과정에서 작용하는 활동과 형태 ‘자체’에 주목하기 때문이다. 따라서 본고에서는 인식론적 활동과 형태를 실천적 활동 형태로 대체하였다고 말하는 것이 정확하다. 만약 학습자의 양상에서 활동과 형태에 대한 인식론적인 양상이 발견된다면 실천적 활동·형태와 구별되는 인식론적 활동·형태의 범주를 설정할 수 있을 것이나 본고의 III장에서는 이러한 결과가 나타나지 않았다. 관련하여서는 학습자에 대한 추가적인 조사와 논의가 필요할 것이다.

89) 인식론적 자원의 ‘메타 인식적’ 속성은 다른 자원으로부터 인식론적 자원을 변별하는 핵심적인 기준이 된다. 예컨대 어떤 학습자가 선행 교육의 내용을 기억에서 인출하여 재생했다고 하더라도 이를 지식 획득의 방법과 관련하여 인식론적인 것이라고 볼 수 없다. 학습자가 그러한 자신의 인식에 대해 메타적인 인식을 수행했을 경우에(“내가 지금 알고 있는 건 전에 학교에서 배운 거야.”) 인식론적인 자원으로 분석될 수 있다.

이상을 바탕으로 할 때 인식론적 자원은 기본적으로 학습자의 개인적인 인식론, 즉 문법 지식에 대한 메타적인 인식을 구성하는 요소로 이해된다. 따라서 본고에서는 인식론적 자원에 대한 조작적인 정의를 ‘문법 지식에 대한 메타적인 인식을 구성하는 요소’로 제시하고자 한다. 이때 ‘메타적인 인식’이 의미하는 바는 인식론적 자원으로 분석 가능한 범주를 설정함으로써 구체화될 것이다. 선행 연구를 바탕으로 할 때 분석 가능한 인식론적 자원의 분석 범주는 (8)과 같이 나타날 수 있다.

- (8) 가. 지식의 본성과 원천을 이해하기 위한 자원(전달된 것으로서의 지식, 자유로운 창조물로서의 지식, 정교화된 결과물로서의 지식), 인식론적 입장을 이해하기 위한 자원(신뢰, 불신, 당황, 이해, 수용) (Hammer & Elby, 2002: 177-178, 181)
- 나. 해석성, 모호성, 불확정성
- 다. 의문, 호기심, 이성적 사고, 증거 존중, 객관성, 판단의 연기, 모호성에 대한 용인
- 라. 명제적 지식에 대한 관점(구조주의적, 기능주의적, 실용주의적) (신명선, 2020: 182)
- 마. 규범 문법, 기술 문법, 학교 문법, 생활 문법
- 바. 국어 인식 활동의 태도(분석적·규범적·비판적·창의적 국어 인식 태도), 국어 인식 활동에 대한 태도(국어 인식 활동의 필요성과 가치에 대한 인식, 국어 인식 활동에 대한 적극성) (김은성, 2006)
- 사. 한글에 대한 호기심, 국어의 소중함 인식, 국어 생활에 대한 민감성, 집단·사회의 언어와 나의 언어의 관계 인식, 다양한 집단·사회의 언어에 대한 언어적 관용, 언어로 구성되는 세계와 자아 인식 (교육부, 2022: 10)
- 아. 언어 실천에 대한 책임감, 국어 문화 발전에 참여 (교육부, 2022: 78, 88)

(8가)는 해머와 엘비(Hammer & Elby, 2002)가 제시한 인식론적 자원의 범주 중 본고에서 설정한 인식론적 자원의 범위에 부합하는 유형을 제시한 것이다. (8가)가 과학 교육의 맥락에서 제안되었음을 고려하면 지식의 본성과 기원을 이해하기 위한 자원의 구체화를 위해 (8나)를, 인식론적 입장을 이해하기 위한 자원의 구체화를 위해 (8다)를 활용할 수 있을 것으로 기대된다. (8라)와 (8바)는 인식론적 자원과 유사한 학습자의 양상에 주목하는 문법 교육 연구에서 나타나는 범주이다. (8라)의 명제적 지식에 대한 관점의 예로는 구조주의적, 기능주의적, 실용주의적 관점이 언급되었는데(신명선, 2020: 182) (8마)를 바탕으로 하는 구체화도 가능할 것으로 생각된다. (8바)에서 ‘국어 활동의 태도’는 (8가)의 지식의 본성과 기원을 이해하기 위한 자원 내지는 (8나)의 지식에 대한 관점과 관련되고, ‘국어 활동에 대한 태도’는 (8가)의 인식론적 입장을 이해하기 위한 자원과 연결된다. (8사)와 (8아)는 2022 개정 국어과 교육과정

의 내용 체계에서 나타나는 가치·태도의 내용 요소로 범주가 구획되어 있지는 않으나 개별 자원의 분석에 참고할 수 있다.

문법 교육 분야에서 인식론적 자원을 연구한 예는 아직 존재하지 않으므로 다른 교과 교육 연구를 바탕으로 인식론적 자원의 잠정적인 분석 범주를 설정하고자 한다. 다른 교과 교육 분야의 선행 연구들에서 가장 널리 받아들여지는 것은 (8가)이다. (8가)에서 다른 ‘지식의 본성과 원천을 이해하기 위한 자원’을 문법 지식에 대한 것으로 구체화하고 ‘지식의 성격에 대한 이해’와 ‘지식의 존재 방식에 대한 가정’으로 분리한다.⁹⁰⁾ 이때 (8가)에서 ‘전달된 것으로서의 지식’ 등 기존의 ‘지식의 본성과 원천을 이해하기 위한 자원’은 ‘지식의 존재에 대한 가정’으로 포착된다. ‘지식의 성격에 대한 이해’ 범주에서는 문법 교육에서 지식의 성격 또는 문법의 유형으로 제시된 (8나, 8마, 8바)의 인식을 포착한다.⁹¹⁾ (8가)의 ‘인식론적 입장을 이해하기 위한 자원’은 (8다)와 (8바)의 ‘국어 인식 활동에 대한 태도’를 고려하여 ‘지식에 대한 태도’로 설정한다. 요컨대 본고에서는 인식론적 자원의 하위 범주를 ‘지식의 성격에 대한 이해’, ‘지식의 존재에 대한 가정’, ‘지식에 대한 태도’로 잠정적으로 설정하는 것이다. 이들의 분석 결과는 대체로 구 또는 그 이상의 절이나 문장 형태로 나타날 것으로 예상된다. [표 II-4]는 인식론적 자원에 대하여 조작적 정의와 분석 범주를 구체화한 것이다.

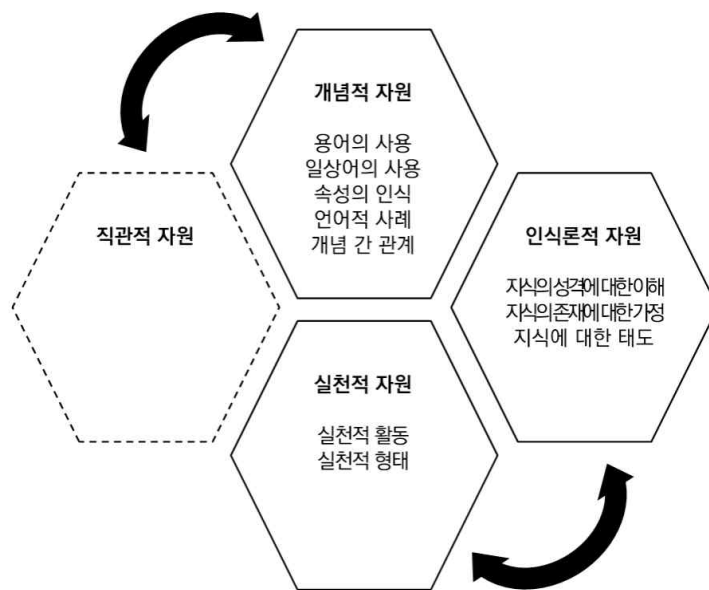
[표 II-4] 인식론적 자원의 조작적 정의와 분석 범주

조작적 정의	분석 범주		
	구분	단위	자원의 예
문법 지식에 대한 메타적인 인식을 구성하는 요소	지식의 성격에 대한 이해	구~문장	불확정성
	지식의 존재에 대한 가정	구~문장	문법 지식은 개인의 외부에 존재하는 객관적 체계이다.
	지식에 대한 태도	구~문장	호기심

90) ‘문법 지식에 대한 태도’가 그 명명에서도 드러나듯 보다 메타성이 강조되는 데 비해 ‘문법 지식의 성격’과 ‘문법 지식의 원천’은 메타성이 떨어진다는 비판이 제기될 수 있다. 그러나 이때의 문법 지식 역시 낱말의 지식 자체가 아니라 총체로서의 문법 지식을 의미하며 그 성격과 원천에 대한 인식은 여전히 메타적인 성격을 가진다.

91) (8다)의 ‘국어 활동의 태도’를 함께 고려한 것이기도 하다. ‘국어 인식 활동의 태도’는 문법 교육을 통해 길러 줄 수 있는 행동 성향으로서의 태도(김은성, 2006: 131)로 심동적인 성격을 가지고 있어 인식론적 자원의 속성에 부합하지 않는다. 그러나 국어의 다양한 부면을 적절하게 인식하려는 성향은 국어 지식의 성격에 대한 인식을 수반할 수 있다. 예컨대 분석적인 국어 인식 태도를 지닌 학습자는 ‘문법 지식은 분석의 결과이다.’와 같은 메타적인 인식을 가지고 있을 것이다.

아래의 <그림 II-3>은 지금까지의 논의를 요약한 것으로 본고에서 학습자의 문법 지식을 분석하기 위한 자원의 유형과 그 분석 범주를 설정한 결과이다. 자원의 네 가지 유형이 학습자가 문법 지식을 구성하는 과정에서 유기적으로 작동한다는 것이 곡선형의 양방향 화살표로 표시되어 있으며 직관적 자원이 이론적으로 가정되나 실제 분석의 대상이 되지 않는 것을 점선으로 나타나 있다. <그림 II-3>의 자원의 유형은 학습자 문법 지식 분석 시 실제 자료에 대한 분석을 통해 정련되어야 하는 잠정적인 속성을 지닌다.



<그림 II-3> 자원의 유형과 분석 범주

(2) 자원의 특성에 대한 구조화

앞에서는 자원의 유형과 분석 범주에 대하여 논의하였다. 그렇다면 연구를 통해 발견된 각 유형과 범주의 자원이 모두 교육적으로 동등한 가치를 지니는가? 교육의 국면에서 더 유용한 자원을 판단할 수는 없는가? 자원들이 서로 다른 특성을 가진다는 논의는 결국 교육적으로 보다 의미 있는 자원을 찾아내기 위함이다.⁹²⁾ 지금까지 자원 이론 관점의 선행 연구에서 자원의 특성과 관

92) 자원의 특성에 대한 분석의 목적을 평가에 두는 것이 바람직하지 않다는 비판이 제기될

련하여 논의된 요소로는 ‘가소성’, ‘생산성’, ‘보편성’이 있다(오지은, 2022: 147).⁹³⁾ 아래에서는 이들을 검토하여 문법 지식 교육에서 유의미하거나 유용한 자원을 판단하기 위한 기준으로서 자원의 특성을 구조화하고자 한다.

첫째, 가소성(plasticity)은 세이어 외(Sayre et al., 2007), 세이어와 위트만(Sayre & Wittman, 2008)에서 제안한 속성으로 자원이 학습자에게 얼마나 견고하게 자리 잡았는지와 관련된다. 가소성은 가장 가소적인(plastic), 곧 다른 말로는 소성적인 것과, 가장 가소적이지 않은, 즉 견고한(solid) 것을 양극단으로 가지는 연속체로 가정된다(Sayre & Wittman, 2008: 020105-4). 견고한(solid) 자원은 지속적으로 유지되는 개념으로 간주될 수 있으며 다른 자원과 풍부한 연결 관계를 가지고 있고 특정한 환경 아래에서는 내부적인 구조가 잘 바뀌지 않는다(Sayre & Wittman, 2008: 020105-4). 반면 소성적인(plastic) 자원은 시간의 흐름 속에서 지속성이 떨어지거나 구조가 덜 안정적이며 특정되지 않는다(Sayre & Wittman, 2008: 020105-4). 소성적인 자원일수록 새로운 상황에 적용되기 어려우며 자원의 사용에 대해 더 많은 정당화와 설명이 요구되고, 견고한 자원일수록 다양한 맥락에서 내부 구조에 대한 설명 없이 언급될 가능성이 높다(Sayre & Wittman, 2008: 020105-4).

이러한 가소성은 문법 교육적인 맥락에서도 활용된 바 있다. 강지영 외(2022)가 개인적 문법 지식(IGK)을 탐색하는 과정에서 지식의 내적인 합리성 정도를 구별하는 데 변동의 가능성을 고려한 것이 그 사례이다. 강지영 외(2022: 164)에서는 개인적 층위의 지식이 사회적으로 그 가치를 인정받기 위해서는 논리성과 체계성이 확보되어야 한다고 하면서 세이어 외(Sayre et al., 2007: 86)의 가소성을 지식의 합리성과 연결하여 해석하였다. 즉, 논리적이고 체계적인 지식은 견고하고 변동의 가능성이 적으며 그렇지 않은 지식은 불안정하고 변동의 가능성이 높으므로 추가적인 정보가 제공되었을 때 쉽게 변동하는지 그렇지 않은지에 따라 개인적 문법 지식의 합리성을 판단할 수 있다는

수 있다. 그러나 본고에서는 자원 이론 관점의 문법 지식 교육을 통해 학습자의 문법 지식을 교육적인 지향을 가지고 변화시키고자 하므로 교육적 목표에 비추어 자원의 경중을 따지는 일은 반드시 필요하다. 가치 평가를 배제한 기술과 설명은 특성 분석 이전의 자원에 대한 식별 과정에서 수행한다.

93) 자원의 전신인 ‘p-prim’이 가지는 차등적인 속성이 논의되기도 하였다. diSessa(1993)에서 논의한 ‘단서 우선성(cuing priority)’, ‘신뢰도 우선성(reliability priority)’, ‘구조화된 우선성(structured priorities)’, ‘체계성(systematicity)’이 그것이다. p-prim의 속성에 대한 논의는 자원의 특성에 대한 고려가 연결주의와 어떻게 연결될 수 있는지, 그리고 교육의 도달점에서 자원이 어떤 성격을 가져야 하는지를 보여 주지만 자원의 특성에 대한 직접적인 내용으로 참고하기는 어렵다.

것이다(강지영 외, 2022: 164). 이는 곧 개인적인 지식이 쉽게 변하는지의 여부를 일반적 문법 지식(CGK)에 비추어 IGK가 얼마나 어긋나 있는지(강지영 외, 2022: 164)를 기준으로 본 것이라고 할 수 있다.

그러나 개인의 내적인 체계성이 학적인 체계성과 반드시 비례하는 것은 아니다. 학생이 가진 오개념에 대한 많은 연구들은 학문적인 이해와 일치하지 않는 학생의 생각이 쉽게 바뀌기 어려움을 지적하기 때문이다. 학생은 학문적인 이해와 일치하지 않더라도 자신의 논리를 나름의 체계로 유지할 수 있으므로 견고한 자원이 늘 사회적으로 수용될 가능성이 높은, 여러 사람에게 합리적인 자원이라고 할 수는 없다. 다만 사회적으로 수용되는 지식은 논리와 체계성을 갖추고 있어 타인에게 용이하게 수용될 수 있으므로(허경철 외, 2001: 49) 지식의 내적인 합리성과 체계성, 다시 말해 견고성은 교육 내용으로서 지식이 기본적으로 갖추고 있는 속성이라고 할 수 있다. 동시에 무언가를 교육한다고 할 때 우리는 교육의 내용이 학습자에게 시간이 지나고 나서도 유지되고 체계적으로 자리 잡기를 기대하므로 견고성은 교육의 목표로서 추구되는 속성이라고도 할 수 있다.

이처럼 가소성이 다양한 의미를 가지는 것은 세이어와 위트만(Sayre & Wittman, 2008: 020105-4)에서 직접 밝힌 것처럼 가소성이 다양한 측면을 포괄하기 때문이다. 가소성은 자원 내적 구조의 안정성, 시간에 따른 지속성, 다른 자원들과의 연결성을 함께 나타내며 대개의 경우에는 이들이 함께 움직이므로 유용한 지표로 활용된다고 하였다(Sayre & Wittman, 2008: 020105-4). 그러나 동시에 다양한 요소들이 상이하게 움직인다면 가소성은 정교하지 못한 도구이므로 각 요소들이 개별적으로 분석되어야 할 것이라고도 언급한 바 있다(Sayre & Wittman, 2008: 020105-4). 지금까지 선행 연구에서 가소성의 세부 속성으로 언급된 내용을 종합하면 (9)와 같다.

- (9) 가. 지속적으로 유지됨.
- 나. 다른 자원과 풍부한 연결 관계를 가짐.
- 다. 내부 구조가 파악됨.
- 라. 내부 구조가 바뀌지 않음.
- 마. 새로운 상황에 적용됨.
- 바. 설명이나 정당화가 필요하지 않음.
- 사. 논리적이고 체계적임.
- 아. 학문적 지식에 가까움.

둘째, 생산성(productiveness)은 해머(Hammer, 1996, 2000), 해머, 골드버그와 파르가손(Hammer, Goldberg & Fargason, 2012) 등에서 학생의 자원에 대해 쓰이던 기술(“productive”)을 개념화한 것이다(Harrer, 2013: 43). 해라(Harrer, 2013: 41)은 문헌들에서 물리학자가 상황에 적합하다고 간주할 것으로 예상되는 학습자들의 자원에 대해 생산적이라고 기술하고 있는 것을 바탕으로 하여 ‘학문적 생산성(disciplinary productiveness)’을 개념화하였다. 해라(Harrer, 2013: 43)에 따르면 자원의 학문적 생산성은 “교수자나 연구자에 의해 물리학자 공동체가 특정한 문맥에서의 적절한 활성화라고 판단하는 것(the appropriate activation in a particular context, as judged by the community of physicists via the instructor or researcher)”으로 정의된다. 이러한 정의는 학문적 생산성의 핵심적인 속성이 학술 공동체에서 맥락상 적절하다고 판단하는 활성화 양상이며 공동체적인 판단이 현실적으로는 교수자나 연구자에 의해 수행된다고 규정하고 있다. 결국 학문적 생산성의 여부나 정도는 학술적인 맥락에서 해당 자원이 적절한가에 놓여 있다는 것이다.

그러나 여기에서 자원 이론이 학습자의 모든 사고에 대해 어떠한 문맥에서는 학문적인 관점과 일치할 수 있다는 긍정적인 입장을 취한다는 점(Sabo et al., 2016: 2)을 반추할 필요가 있다. 생산성의 의미에 대해 서로 다른 윤곽이 교가(交加)함을 확인할 수 있기 때문이다. 학문적으로 적절하게 활성화된 경우를 생산적이라고 제한하는 경우 학습자의 모든 생각이 생산적이라는 가정과 충돌하는 것처럼 보인다.

나아가 생산성과 관련하여 검토할 다른 개념이 있는데, 해라(Harrer, 2013)가 확장적으로 설정한 ‘상황적 생산성(situated productiveness)’이 그것이다. 상황적 생산성은 자원이 대화의 연속체(conversational sequences)에서 나타났을 때 학문적인 가치와는 무관하게 평가할 수 있는 생산성의 다른 차원이다(Harrer, 2013: 48). 해라(Harrer, 2013)의 상황적 생산성은 잉글(Engle, 2012: 167)이 학생들의 학문적인 참여가 생산적인지 그렇지 않은지를 ‘학생들이 참여한 시작과 끝에서 특정 주제에 대해 현저한 학문적인 진보를 식별할 수 있는지’를 기준으로 판단한 것에 바탕을 둔다.⁹⁴⁾ 결국 상황적 생산성을 지닌 자

94) 잉글(Engle, 2012)에서 참여(engagement)에 주목하는 반면 해라(Harrer, 2013)에서는 대화(conversation)를 초점화한다는 차이가 있다. 이는 해라(Harrer, 2013)의 연구가 집단 행동으로서 대화 중에 나타나는 자원에 관심을 두고 있기 때문인 것으로 보인다. 해라(Harrer, 2013: 49)는 상황적 생산성이 개인 발화와 집단 대화에 모두 적용될 수 있는 개념이라고 주

원이란 학습자들 간에 학문적인 담화가 진행되는 과정에서 공동체의 논의를 진전하는 데 기여했다고 판단되는 자원(오지은, 2022ㄱ: 148)이라고 할 수 있으며 이러한 판단에는 학문적 가치, 학습자들이 참여하는 활동, 다루어지는 주제, 학습자 참여의 처음 상태와 결과 등이 관여한다(Harrer, 2013: 48). 많은 자원들이 학문적으로 생산적인 동시에 상황적으로 생산적일 수 있지만 항상 그러한 것은 아니다(Harrer, 2013: 49). 예컨대 계절에 대한 집단 논의 과정에서 한 학습자가 ‘더 가까울수록 강해짐(closer means stronger)’⁹⁵⁾이라는 자원을 활성화하였다면 이는 학문적으로는 생산적이지 않지만, 해당 학습자의 아이디어가 이후 집단의 논의 전개에 기여했고 결국 집단이 적절한 설명을 만드는 데 도달했다면 해당 자원은 상황적으로는 생산적이다(Harrer, 2013: 49). 상황적 생산성은 두 가지 의미를 지닌다. 하나는 학문적인 맥락에서 적절하지 않더라도 가치 있는 자원을 기술하고자 했다는 것이고, 다른 하나는 학습의 결과가 아닌 과정 중에 자원이 하는 역할을 포착하고자 했다는 것이다.

이상에서 살핀바 생산성의 세부 속성으로 지금까지 논의된 것들을 (10)과 같이 취합할 수 있다.

- (10) 가. 해당 맥락에서 활성화되는 것이 적절하다고 판단됨.
- 나. 학습자의 모든 자원이 가지는 속성임.
- 다. 교육적으로 유용함.
- 라. 학습자들이 활동하는 과정 중에 출현함.
- 마. 공동체 논의의 발전에 기여함.

셋째, 보편성은 가장 최근의 연구들에서 확인되는 속성으로 자원이 서로 다른 학습자나 맥락에서 공통적으로 나타나는지와 관련된다. 자원의 보편성을 고려하여 자료를 분석하고 결과를 제시한 연구들에는 사보 외(Sabo et al., 2016), 굿휴(Goodhew, 2020), 로버트슨 외(Robertson et al., 2021)가 있다.⁹⁶⁾

장한다.

95) 이러한 자원을 바탕으로 하면 여름에는 지구가 열원인 태양에 가까워지므로 덥고 겨울에는 그 반대이므로 춥다고 이해할 수 있다. 그러나 계절의 변화에 대한 학문적인 이해는 적도면과 황도면 사이의 각도와 경사가 태양의 남중 고도 및 낮의 길이를 달라지게 한 결과로 지표면에 도달하는 태양 복사 에너지양에 차이가 생겨 발생한다는 것이다.

96) 리처즈 외(Richards et al., 2018) 등에서도 “resources students commonly activate”와 같은 기술이 확인되나 이러한 특성을 어떻게 포착할 것인지 구체적으로 제시되지는 않았다. 이는 생산적인 자원에 대한 기술이 해라(Harrer, 2013) 이전의 연구들에서도 나타나는 양상과 유사하다.

이 중 가장 초기의 연구는 사보 외(Sabo et al., 2016)이다. 사보 외(Sabo et al., 2016)에서는 보편성을 개념적으로 정의하여 사용하지는 않았지만 학습자들에게 ‘보편적이며 흔저하게(common and prevalent)’ 나타나는 자원을 조사하였다. 이때 서로 다른 학습자에서 공통적으로 나타나는지와 서로 다른 맥락에서 공통적으로 나타나는지를 결합하여 함께 고려하고 있다. 구체적으로 사보 외(Sabo et al., 2016)은 (1) 적어도 한 맥락(문항)에서 전체 학습자의 20% 이상이 활성화한 자원이며 동시에 (2) 다른 맥락(문항)에서도 빈도⁹⁷⁾가 확인될 때에만 자원으로 코딩한 결과를 보고하였다고 밝히고 있다. 유사한 처리방식이 굿휴(Goodhew, 2020)와 로버트슨 외(Robertson et al., 2021)에서도 확인된다. 굿휴(Goodhew, 2020)는 적어도 하나의 표집 집단에서 10% 이상이 그 자원을 사용하고 하나 이상의 문항에서 학습자들에게 사용된 경우에 그 자원을 보편적(“common”)이라고 규정하였으며 보편적인 자원의 예와 그에 대한 설명을 제시하였다. 로버트슨 외(Robertson et al., 2021)에서는 복수의 문항에 대한 응답에서 1개 이상의 표집 집단에서 10% 이상의 응답이 나타나는 경우를 보편적(“common”)이라고 정하여 분석, 보고하였다.

사보 외(Sabo et al., 2016), 굿휴(Goodhew, 2020), 로버트슨 외(Robertson et al., 2021)를 종합하여 보면 보편성은 자원의 출현이 반복하여 나타나는지를 확인하는 척도로 사용된다는 것을 알 수 있다. 보편성에 주목하는 과정에서 학습자의 개별성이나 맥락의 특수성을 도외시하는 것은 자원의 맥락적 활성화를 강조하는 자원 이론의 기본 전제와 다소 어긋난다.⁹⁸⁾ 이는 기본적으로 개별 사례 중심, 자원 탐색 위주로 이루어진 자원 이론 기반 학습자 연구의 한계를 극복하고 교육적인 활용에 주목하여 연구 결과의 유용성을 확보하려는 취지에서 비롯되었다고 할 수 있다. 예컨대 사보 외(Sabo et al., 2016: 010126-1)에서는 자원 이론 관점에서 수행된 연구들에 대해 교실 담화 중심의 기술을 중시하여 연구의 규모가 제한적이었으며 연구 결과를 실행으로 연결하는 교수적 지원이 부족하였다고 지적하고 있다.

97) 빈도에 대한 구체적인 수치는 제시되지 않았다. 제시된 백분율이 0%에서 87%로 다양한 것으로 보아 가장 낮은 기준을 가정하자면 응답률이 0%가 아닌 문항이 두 개 이상 되는지를 확인하였을 것으로 추측된다.

98) 다만 맥락적 활성화의 문제와 관련하여 보편성에 주목한 연구들에서 맥락 간 차이가 크지 않았음을 언급할 필요가 있다. 즉 각 연구에서 다른 문항들이 모두 하나의 주제에 대한 것이었기 때문에 맥락 간의 보편성을 조사했다고 하여 자원이 맥락적으로 활성화된다는 이론적 전제와 전면적으로 충돌하는 것은 아니다.

지금까지 살핀 보편성의 세부 속성은 (11)과 같이 정리할 수 있다.

- (11) 가. 여러 학습자에게 공통으로 나타남.
나. 여러 맥락에서 공통으로 나타남.

이상에서 논의한 바에 따라 자원의 특성과 그 세부 속성을 정리하면 [표 II-5]과 같다. [표 II-5]에서 가장 오른쪽의 음영으로 처리한 부분은 본고에서 자원의 분석을 위한 특성을 구조화한 결과이다.

[표 II-5] 자원의 특성에 대한 구조화

(9) 가소성	(10) 생산성	(11) 보편성	본고
가. 지속적으로 유지됨.			(시간) 보편성
나. 다른 자원과 풍부한 연결 관계를 가짐.			
다. 내부 구조가 파악됨.			
라. 내부 구조가 바뀌지 않음.			
마. 새로운 상황에 적용됨.		나. 여러 맥락에서 공통으로 나타남.	(맥락) 보편성
바. 설명이나 정당화가 필요하지 않음.			
사. 논리적이고 체계적임.			
아. 학문적 지식에 가까움.	가. 해당 맥락에서 활성화되는 것이 적절하다고 판단됨.		(학문) 생산성
	나. 학습자의 모든 자원이 가지는 속성임.		
	다. 교육적으로 유용함.		
	라. 학습자들이 활동하는 과정 중에 출현함.		
	마. 공동체 논의의 발전에 기여함.		(과제) 생산성
		가. 여러 학습자에게 공통으로 나타남.	(학습자) 보편성

[표 II-5]에서 확인할 수 있듯이 가소성, 생산성, 보편성의 세부 속성들은 서로 중첩되는 지점이 있다. (9마)와 (11나)는 모두 서로 다른 상황에 자원이 적용되는 양상을 논의한다. (9아)와 (10가)는 학습자가 활성화한 자원이 학문적으로 적절하다는 점에 공통적으로 주목한다. 가소성, 보편성, 생산성 간의 개념적인 교집합이 존재한다는 것은 과학 교육의 선행 연구에서 설정하고 있는 특성과 세부 속성이 정합하지 않음을 보여 준다. (9마)와 (11나)의 경우 자원이 여러 상황에서 공통적으로 나타난다는 데 중점이 있으므로 가소성보다는 보편성의 핵심적인 의미에 가깝다고 판단된다. (9아)와 (10가)의 경우 학문적인 유용성 내지는 가치에 초점을 두고 있으므로 가소성보다 생산성의 핵심적인 속성에 더 가깝다. 따라서 본고에서는 (9마)와 (9아)를 가소성의 특성보다는 각각 보편성과 생산성의 특성으로 구획하여 다루고자 한다. 이러한 처리 후 남아 있는 (9)의 특성을 살펴보면 크게 두 가지로 나뉠 수 있다. (9가, 9라, 9바, 9사)는 자원이 가지는 특성에 대한 것이고 (9나, 9다)는 자원이 가지는 구조 및 다른 자원과의 관계에 대한 것이다. 우선 (9가, 9라, 9바, 9사)는 생산성 또는 보편성과 관련하여 함께 나타날 수 있는 속성으로 보아 별도의 특성으로 분리하지 않는다. 또한 (9나, 9다)는 거시 구조로서의 자원을 분석하는 경우에 논의할 수 있다고 판단하여 본고에서는 논외로 한다.⁹⁹⁾

한편, (10나, 10다, 10라)는 생산성의 측면에서만 고려되어야 하는 변별적인 속성으로 보기 어렵다. (10나)의 경우 학습자의 모든 자원이 가질 수 있는 속성이며 (10다)는 모든 분석의 필요성과 의의와 관련되므로 별도의 기준으로 설정할 필요성이 떨어진다. (10라) 역시 학습자들을 대상으로 자원을 조사하는 교육 연구의 맥락에서는 공통으로 적용된다. 이에 본고에서는 (10나, 10다, 10라)는 분석의 가치가 있는 속성으로 정하지 않는다. (10마)의 경우 학문적인 가치가 아닌 과제 수행의 측면에서 자원의 가치를 판단한다는 의의가 있으나 ‘담화’ 상황으로 제한되는 것은 한계이다. 따라서 본고에서는 (10마)를 담화 상황에서의 생산성이 아닌 전체 과제 상황에서의 생산성으로 확장하고자 한다.

이상의 논의에 따라 본고에서는 분석 기준이 되는 자원의 속성을 생산성(productiveness)과 보편성(commonness)으로 대별하고자 한다. 생산성의 하위 특성으로는 학문 생산성과 과제 생산성을 둔다. 학문 생산성은 학문적인

99) 본고는 자원을 단위로 문법 지식을 분석하는 초기의 연구이며 자원의 거시 구조에 대한 분석은 우선 본고와 같은 미시 구조에 대한 연구 결과를 필요로 하기 때문이다.

맥락에서 적절하게 활성화되는 자원의 성격을 나타내고 과제 생산성은 과제 수행에 긍정적으로 기여하는 자원의 성격을 말한다. 보편성의 하위 특성으로는 학습자 보편성, 맥락 보편성, 시간 보편성을 둔다. 학습자 보편성은 여러 학습자에게서 공통적으로 나타나는 자원의 속성을 나타낸다. 맥락 보편성은 여러 맥락에서 공통적으로 나타나는 자원의 속성을 뜻한다. 시간 보편성은 여러 시간대에서 공통적으로 나타나는 자원의 속성을 의미한다. 본고에서 설정한 자원의 특성을 요약하면 [표 II-6]과 같다.¹⁰⁰⁾

[표 II-6] 자원의 특성과 하위 특성

분류	생산성	보편성
하위 특성	• 학문 생산성: 학문적으로 적절하게 활성화된 자원의 성격 • 과제 생산성: 과제 수행에 긍정적으로 기여하는 자원의 성격	• 학습자 보편성: 복수의 학습자에게서 공통적으로 나타나는 자원의 성격 • 맥락 보편성: 복수의 맥락에서 공통적으로 나타나는 자원의 성격 • 시간 보편성: 복수의 시간대에서 공통적으로 나타나는 자원의 속성

그러나 이러한 개념화는 교육적인 준거로서 생산성과 보편성의 의미를 보일 수 있을지언정 실제로 자원을 분석하는 기준으로 적용하기에는 다소 추상적이다. 여기에서는 생산성 중 학문 생산성, 보편성 중 학습자 보편성에 대하여 분석 기준으로서의 구체화를 논의하고자 한다. 생산성과 보편성의 하위 특성 중 학문 생산성과 학습자 생산성을 초점화하는 이유는 이들이 가장 일반적인 성격을 지닌다고 판단되기 때문이다. 예컨대 학문 생산성에 대한 분석 없이 과제 생산성만을 분석하는 경우는 아직까지 확인되지 않는다. 또한 맥락 보편성과 시간 보편성이 다맥락 및 다시점에 대한 조사가 필요하므로 보다 복잡한 연구 설계가 요구되는 것에 비하여 학습자 보편성은 그렇지 않으므로 기본적인 연구의 성격을 지닌다.

자원의 학문 생산성을 분석하기 위하여 다음과 같은 제한이 필요하다.

첫째, 생산성의 의미를 한정적으로 이해해야 한다. 사전적 정의를 살필 때 생산성은 어떤 대상을 만들어 낼 수 있는 정도를 의미하는 것으로 파악할 수 있다.¹⁰¹⁾ 이를 바탕으로 교육적 의미에서의 생산성을 유추적으로 이해하여 보

100) 해당 특성이 강하거나 높은 경우에 대하여 내용을 기술하였다.

101) 표준국어대사전에서 확인되는 생산성의 정의는 다음과 같다.

면 교과목의 목표를 학습자들에게 달성할 수 있도록 하는 정도, 교과에서 가치를 부여하는 지식·기능·태도 따위를 가지게 하는 정도가 될 것이다. 그런데 이러한 광의의 생산성을 분석하고자 하는 경우 생산성이 모든 자원이 가지는 속성이나 보편성과 연결될 가능성이 있다. 앞에서 우리는 이러한 개념의 중첩이 바람직하지 못하다고 주장한 바 있다. 특성과 관련된 문제의 원점으로 돌아가지 않으려면 생산성의 의미를 ‘학문 생산성’과 ‘과제 생산성’이라는 외연을 바탕으로 좁게 이해해야 한다.

둘째, 학습자에게 관찰되는 양상을 바탕으로 학문 생산성을 포착해야 한다. 본고에서 자원을 정의한 바에 따르면 식별되는 모든 자원은 학문적인 생산성을 가질 수 있다. ‘문법에 대한 개념이나 주장을 구성하는 요소’는 직접적으로든 간접적으로든 학문적인 이해와 연결될 수 있기 때문이다. 그러나 학문 생산성은 이론적인 가정이 아니라 학습자의 실제 양상을 바탕으로 해야 한다. 즉, 실제로 학습자 자료에서 자원이 학문적으로 적절하게 활성화된 양상이 확인될 때 진정한 의미에서 학문 생산적인 자원이라고 평가할 수 있다. 이렇게 함으로써 모든 자원이 가지는 잠재적인 특성으로서의 학문 생산성과 분석을 통해 확인되는 실제적인 학문 생산성을 구별할 수 있다.

셋째, 학문적으로 적절한 활성화 여부를 판단하는 기준은 자원의 유형에 따라 다를 수 있다. 앞에서 우리는 분석 가능한 자원의 유형을 개념적 자원, 실천적 자원, 인식론적 자원으로 대별하였다. 이때 개념적 자원과 실천적 자원에 비하여 인식론적 자원의 생산성을 분석하기 위한 객관적 근거를 확보하기 어렵다. 본고에서 상정하는 학문의 주체인 언어학 또는 문법 교육 전문가들이 문법 지식에 대하여 어떠한 관점을 가지고 있는지를 직접적으로 연구한 결과를 찾기 어려우며 이에 대하여 간접적인 추론을 통하여 접근해야 하기 때문이다. 현시점에서 인식론적 자원에 대한 학문 생산성의 분석은 예상적, 추론적 성격을 지니며 유의해야 한다.

넷째, 학문적인 적절성의 여부를 판단하기 위한 범위를 결정해야 한다. 예컨대 둘째에 따라 학습자의 양상을 바탕으로 생산성을 판단한다고 할 때, 모든

(https://stdict.korean.go.kr/search/searchView.do?word_no=438620&searchKeywordTo=3에서 2024년 6월 20일 인출.)

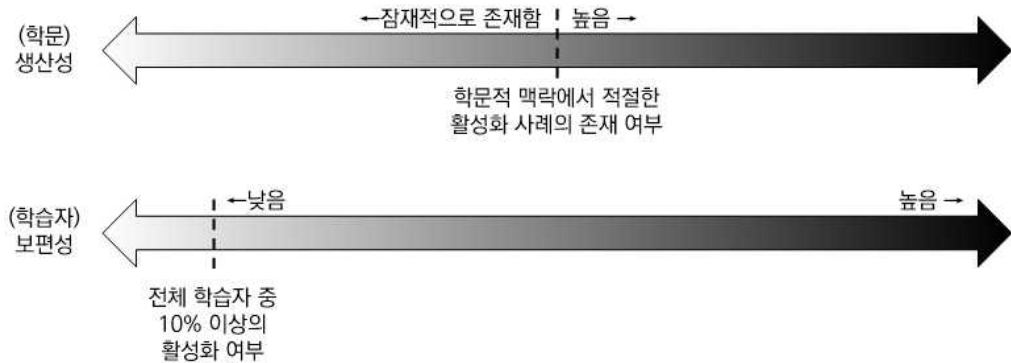
1. [경제] 단위 노동을 들여 만들어 낸 생산물의 양.
2. [경제] 토지, 자원, 노동력 따위 생산의 여러 요소들이 투입된 양과 그것으로써 이루어진 생산물 산출량의 비율.
3. [언어] 형태론, 특히 조어법에서 어떤 접사가 새로운 어휘를 파생시킬 수 있는 정도.

학습자들이 전문적인 이해와 부합하는 방식으로 자원을 활성화해야 학문 생산성을 갖춘 자원인가? 아니면 단 한 명의 학습자라도 전문적인 맥락과 부합하는 양상을 보인 경우 학문 생산성을 분석할 수 있는가? 이는 학문 생산성의 분석 기준을 얼마나 엄격하게 설정하느냐에 대한 문제로 연구의 목적에 따라 결정이 달라질 수 있으나 본고에서는 기본적으로 후자의 입장을 지지한다. 전자와 같은 처리는 보편적 자원과의 간섭을 야기할 가능성이 있고 소수의 학습자가 활성화한 자원과 다수의 학습자가 활성화한 자원에 대하여 차별적인 분석이 이루어질 가능성이 있기 때문이다.¹⁰²⁾ 한편, 연구의 성격에 따라 전문적인 맥락의 범위를 결정할 필요가 있다. 예컨대 ‘음운’에 관하여 학습자의 문법 지식을 조사하는 과정에서 발견된 실천적 자원이 ‘문장’과 관련된 학문적 맥락에 적절한 것으로 나타난 경우 어떻게 처리해야 하는가? 이는 학문 생산성을 따지는 목적이 특정 분야에 대해 한정적인지 넓은 범위에서의 문법에 대한 이해를 추구하는지에 따라 달라질 수 있다.

학습자 보편성의 분석을 위하여서는 정도성의 문제를 점검할 필요가 있다. 선행 연구를 바탕으로 하면 학습자 보편성은 전체 학습자의 10% 내지는 20%에게서 공통적으로 나타나는지를 기준으로 삼아야 할 것으로 보인다. 만약 10%를 기준으로 한다고 가정하였을 때, 전체 학습자 중 9%, 11%, 80%가 활성화한 자원은 그 성격이 상이함에도 불구하고 9%가 활성화한 자원은 보편적이지 않은 자원으로, 11%와 80%가 활성화한 자원은 보편적인 자원으로 분석될 것이다. 사실상 9%와 11%가 활성화한 자원이 더 유사한 성격을 보일 수 있다는 점에서 위와 같은 분석 방식은 타당성이 떨어진다.

따라서 본고에서는 생산성과 보편성을 연속체의 개념을 바탕으로 이해하고자 한다. 이는 세이어 외(Sayre et al., 2007), 세이어와 위트만(Sayre & Wittman, 2008)에서 가소성에 대하여 소성적인 자원과 견고한 자원의 연속체를 상정한 것을 유추적으로 적용한 결과이다. 이상의 논의를 바탕으로 분석 기준으로서의 생산성과 보편성을 개념화하면 <그림 II-4>와 같이 표현될 수 있다.

102) 예컨대 전체 학습자가 맥락적으로 적절하게 자원을 활성화하였는지를 따짐에 있어 1명의 학습자 사례를 바탕으로 식별된 자원을 대상으로 할 때와 50명의 학습자 사례를 바탕으로 식별된 자원을 대상으로 할 때는 다를 수밖에 없다. 다만 학문적 맥락에서 적절하게 활성화된 비율이 높을수록 학문 생산성이 높은 자원이라고 평가하여 볼 수 있다.



<그림 II-4> 분석 기준으로서 생산성과 보편성의 구체화

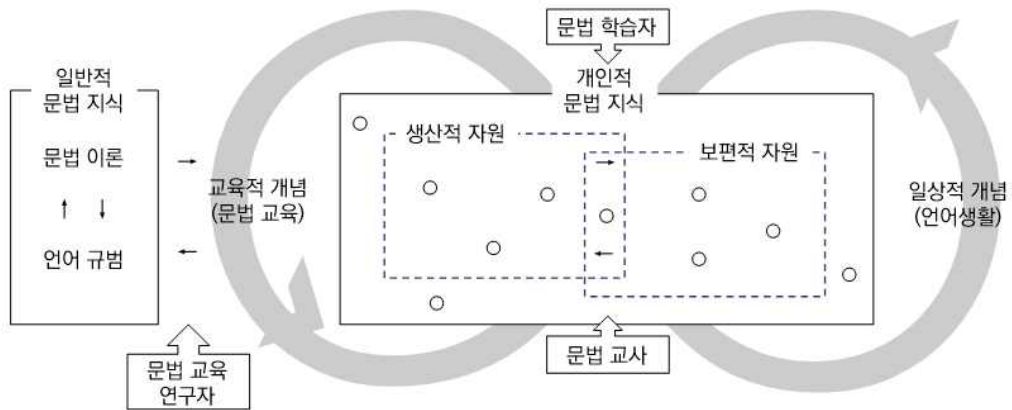
요컨대 본고에서 분석의 기준이 되는 생산성과 보편성은 각각 학문 생산성과 학습자 보편성에 초점이 있으며 이들은 정도성을 가지는 연속선으로 파악된다. 이때 생산성은 학문적 맥락에서 적절한 활성화 사례가 존재하는지의 여부를 기준으로 잠재적으로 생산적인 자원과 생산성이 높은 자원으로 구별된다. 보편성은 전체 학습자 중 10% 이상이 활성화하였는지의 여부를 기준으로 보편성이 없는 자원과 있는 자원으로 구별되며, 보편성이 있는 자원들은 다시 ‘보편성이 높은 자원과 낮은 자원’의 연속체를 이루는 것으로 분석된다.

2. 자원 이론 관점의 문법 지식 교육의 정립

2.1. 자원 이론 관점의 문법 지식 교육의 구도

자원 이론 관점의 문법 지식 교육의 구도를 밝히는 것은 본고에서 개념화하는 자원 이론 관점의 문법 지식 교육이 학습자에게 영향을 미치는 구조와 짜임새를 설명하는 일이다. 본고에서 설정하는 자원 이론 관점 문법 지식 교육의 구도를 도식화하면 아래의 <그림 II-5>와 같다. <그림 II-5>의 도식에는 학문적 지식과 개인적 지식, 교육적 개념과 일상적 개념, 생산적 자원과 보편적 자원이 그 구성 요소로 나타나 있다. 아래에서는 (1) 일반적 문법 지식과 개인적 문법 지식의 공립(共立), (2) 교육적 개념과 일상적 개념의 순환, (3)

생산적 자원과 보편적 자원의 상호 지향, (4) 반응적 교실을 위한 문법 교육 주체의 역할로 나누어 자세히 논의하겠다.



<그림 II-5> 자원 이론 관점 문법 지식 교육의 구조

(1) 일반적 문법 지식과 개인적 문법 지식의 공립

<그림 II-5>에서 가장 먼저 확인할 수 있는 것은 왼쪽에 ‘일반적 문법 지식’이 있고 오른쪽에 ‘개인적 문법 지식’이 있으며 이들이 서로 양방향의 화살표로 연결되어 있다는 것이다. 일반적 문법 지식과 개인적 문법 지식을 병렬적인 형태로 제시한 것은 양자가 공립(共立)한다는 것을 나타내기 위함이다. 화살표는 일반적 문법 지식과 개인적 문법 지식이 쌍방향적 관계를 가진다는 것을 의미한다.¹⁰³⁾

일반적 문법 지식과 개인적 문법 지식의 설정은 구본관·신명선(2021)에서 문법 지식의 층위와 성격을 논의한 결과에 기초한다.¹⁰⁴⁾ 구본관·신명선(2021:

103) 후술할 것인바 본고에서 학습자는 교육을 통해 경험하는 교육적 개념과 언어생활에서 경험하는 일상적 개념의 호혜적인 상승을 바탕으로 개인적 문법 지식을 구성하여 나가는 존재로 개념화된다. 개인적 문법 지식을 구성하는 두 원천 중 교육적 개념을 일반적 문법 지식에 가깝게 배치한 것은 일반적 문법 지식이 학습자의 언어생활보다는 문법 교육과 더 직접적으로 상호 작용함을 나타낸 것이다.

104) 구본관·신명선(2021)과 달리 <그림 II-5>에서는 일반적 문법 지식에 학교 문법을 명시하지 않았다. 이는 본고에서 문법 교육의 내용과 전통적인 의미에서의 학교 문법을 등치하는 것을 거부하기 때문이다. 학교 문법은 문법 이론에 대한 합의체로 일반적 문법 지식에 속할 수 있다고 본다.

108-112)에서는 문법 지식을 개인적 문법 지식(Individual Grammatical Knowledge, IGK), 일반적 문법 지식(Common Grammatical Knowledge, CGK), 추상적 문법 지식(Abstract Grammatical Knowledge, AGK)으로 나누고 그 범위와 소재, 성격을 [표 II-7]과 같이 설명하였다. 나아가 개인적 문법 지식은 창의적 의사소통 및 문법 능력의 신장을 위하여, 일반적 문법 지식은 문법 지식에 대한 명시적이고 깊이 있는 이해와 문법 지식의 기능적 소통력 확보를 위하여, 추상적 문법 지식은 언어의 본질에 대한 근본적 이해와 학습자의 사고력 및 탐구력 신장을 위하여 교육적으로 활용될 수 있다고 주장하였다(구본관·신명선, 2021: 117-119).

[표 II-7] 문법 지식의 층위와 성격(구본관·신명선, 2021: 109를 일부 수정)

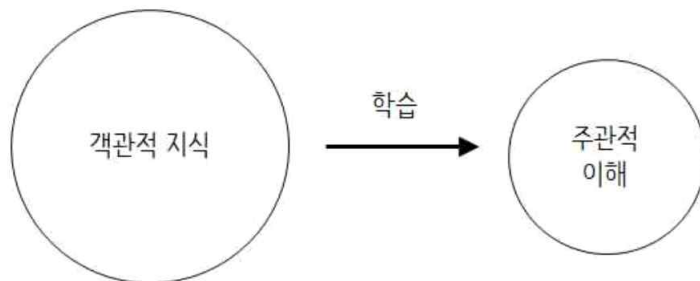
층위		범위	소재	지식의 성격	
개인적 문법 지식	개인의 문법 지식	개인	개인의 머릿속사전, 개인의 개별 의사소통 상황	절차적, 암묵적	구체적, 주관적, 직관적, 개별적 ⋮ ↓ 추상적, 객관적, 합리적, 극단적
일반적 문법 지식	전문가에 의해 탐구된 문법 지식	개인(전문가) / 언어 공동체	각종 매체 자료, 이론서	명제적, 명시적	
추상적 문법 지식	언어 공동체의 문법 지식	언어 공동체	언어 공동체의 의사소통	절차적, 암묵적	

이러한 세 층위의 구분을 곱씹어 보면 개인적, 일반적, 추상적 문법 지식은 제각기 다른 층위의 문법 지식과 개념적인 교집합과 여집합을 가짐을 알 수 있다. 개인적 문법 지식과 일반적 문법 지식은 주관성과 객관성, 직관성과 합리성, 지식의 존재 양식(절차적·암묵적 지식과 명제적·명시적 지식)에서 차이가 나지만 개인적 문법 지식을 바탕으로 한다는 공통점이 있다.¹⁰⁵⁾ 일반적 문

105) 이때 개별 전문가의 문법 이론과 달리 학교 문법과 규범은 언어 공동체의 합의라는 점에서 개인적 문법 지식과의 연결이 다소 약화된다. 이에 대해 구본관·신명선(2021: 110)은 일반적 문법 지식 중 학교 문법과 규범은 그 성격이 다르다고 짚었다. 강지영 외(2022: 176-177)에서는 이러한 차이에 주목하여 일반적 문법 지식을 학문 층위와 규범 층위로 나누고 학문 층위가 합의체로서 규범 층위를 생성하고 비판을 통해 변화시키기도 하며 규범 층위가 다시 학문 층위에 영향을 미친다고 설명하였다. <그림 II-5>에서 ‘문법 이론’과 ‘규범’ 사이에 양방향적 화살표가 존재하는 것은 강지영 외(2022)의 논의를 반영한 결과이다.

법 지식의 일부와 추상적 문법 지식은 언어 공동체에 대한 고려를 포함한다는 공통점이 있으나 지식의 성격에서 차이가 난다. 개인적 문법 지식과 추상적 문법 지식은 의사소통 상황을 소재로 하며 지식의 성격이 유사하다는 공통점이 있으나 그 범위(또는 주체)가 개인인가 언어 공동체인가의 차이가 있다. 문법 지식의 세 층위가 가지는 개념적인 공통점과 차이점은 이들이 서로 배타적이거나 독립적이지 않으며 서로 영향을 주고받는 순환적인 관계를 가지는 바탕이 된다. 이에 문법 지식의 세 층위는 서로가 서로를 탐구하고 창조함으로써 성찰과 반성, 변화와 창조를 이끄는 순환적이고 회귀적인 관계를 가지는 것으로 가정된다(구본관·신명선, 2021: 116). 그러나 지금까지의 문법 교육에서는 일반적 문법 지식이 중심적인 내용으로 다루어졌으며(구본관·신명선, 2021: 120) 문법 지식의 다른 층위와 일반적 문법 지식이 맺는 순환적이고 회귀적인 관계는 적극적으로 조명되지 않았다. 그 과정에서 개별 학습자의 문법 지식은 무시되거나 교정 대상으로 간주되었으며 개인적 문법 지식과 일반적 문법 지식을 같게 만드는 것이 문법 지식의 상승으로 이해되어 왔다(구본관·신명선, 2021: 123-124).

학습자의 문법 지식에 대한 연구들은 개인적 문법 지식에 대한 관심을 공유하며 그 배경이 되는 구성주의 교육 철학에 터하고 있다. 그럼에도 불구하고 학습자의 문법 지식과 그 구성에 대한 논의의 초점이 학습자가 ‘자신의’ 문법 지식을 어떻게 구성하느냐보다는 ‘기존의’ 문법 지식을 어떻게 이해하여 나가느냐에 있었다고 판단된다. 이러한 현상의 바탕에는 학습과 객관적 지식의 관계에 대한 <그림 II-6>과 같은 인식이 자리하고 있는 것으로 추측된다.



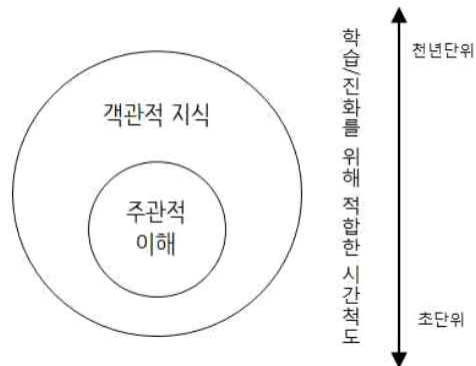
<그림 II-6> 객관적 지식과 주관적 이해에 대한 전통적 관점(남지애, 2018: 32)

이에 대하여 남지애(2018: 32)는 객관적인 지식(knowledge)과 개별적인 인식 행위(knowing)를 별개로 보아 학습을 정보나 지식의 일방적인 흐름으로 이해하는 전통적인 관점이라고 하였다. 이러한 인식을 바탕으로 할 때 잘 가르친다는 것은 가르칠 내용을 정련하고 교수를 구조화하여 교과 지식의 학습자들에게 내면화되도록 하는 것이다(남지애, 2018: 32). 학습의 결과로 학습자의 개인적 문법 지식은 일반적 문법 지식으로 덧씌워지거나 대체된다. 이러한 이해의 기저에는 객관적 지식과 주관적 이해, 일반적 문법 지식과 개인적 문법 지식의 차이점에 초점을 맞춘 대립적인 구별이 있다. 과학 교육에서 개념 변화에 대하여 논의해 온 객관 개념(concept)과 주관 개념(conception), 브루너의 패러다임적 사고와 내러티브적 사고도 이러한 구별과 통한다. 거칠게 말하자면 일반적 문법 지식, 객관적 지식, 객관 개념, 패러다임적 사고는 개인 외부에 존재하는, 상대적으로 객관적이고 명제적이고 논리적인, 대상화할 수 있는 결과물로서의 지식으로, 개인적 문법 지식, 주관적 이해, 개인 개념, 내러티브적 사고는 개인 내부에 존재하는, 상대적이고 주관적이고 암시적이고 직관적인, 지식에 대한 이해 과정으로 파악될 수 있다. 이들을 유사한 성격을 가지는 것끼리 묶어 제시하면 (12)와 같다.

- (12) 가. 일반적 문법 지식, 객관적 지식, 객관 개념, 패러다임적 사고
나. 개인적 문법 지식, 주관적 이해, 개인 개념, 내러티브적 사고

본고에서는 (12가)와 (12나)가 서로 배타적으로 대립하는 것이 아님에 주목한다. 즉, (12가)와 (12나)는 서로 공통점을 가지는 요소의 다른 성격을 부각하기 위한 것으로 이해한다. (12가)와 (12나)는 각각 ‘지식’이고 ‘아는 것(know)’이며 ‘개념’이자 ‘이해’라는 점에서 본질적인 공통점을 공유한다. 이러한 까닭에서 (12가)와 (12나)의 성격은 전형적이거나 경향적인 것으로 이해되어야 하며 절대적인 구분 기준으로 삼을 수 없다. 예컨대 일반적 문법 지식 역시 개인적 문법 지식을 바탕으로 하며 이론가의 주관에 영향을 받는다. 개인적 문법 지식 역시 경우에 따라서는 명제적이고 명시적인 형태로 표현될 수 있으며 합리성을 갖출 수 있다. 객관적 지식 역시 본질적으로는 누군가의 지식이며 변화할 수 있는 과정적인 속성을 지닌다. 이들의 차이점이 아니라 공통점에 초점을 맞춘다면 양자를 지식이라는 상위 개념으로 통합하여 이해할 수 있다. 이에 대하여 데이비드, 수마라와 루스 카플러(David, Sumara, Luce-Kapler,

2006: 63)는 객관적 지식과 주관적 지식이 서로 다른 시간 척도를 지니고 상이한 과정을 거치지만 유사한 진화론적 변화와 관계를 따른다고 설명한다. 이를 그림으로 표현한 것으로 <그림 II-7>을 참고할 수 있다.¹⁰⁶⁾



<그림 II-7> 객관적 지식과 주관적 이해에 대한 중층적 관점

(12가)와 (12나)의 유사성을 바탕으로 본고에서는 일반적 문법 지식과 개인적 문법 지식을 공립하는 관계로 설정한다. 자원 이론 관점의 문법 지식 교육에서는 일반적 문법 지식과 개인적 문법 지식 중 어느 하나로 동화나 대체를 추구하지 않는다. (12가)와 (12나)의 차별적 속성에 주목한다면 주관적·직관적·암시적 지식을 객관적·합리적·명시적 지식으로 만들어야 한다는 식의 교육적 지향이나 상하 관계가 설정될 수 있다. 그러나 (12가)와 (12나)가 본질적으로 지식의 양상이라는 점에서 동등한 지위를 가진다고 보기 때문에 일반적 문법 지식과 개인적 문법 지식은 서로 영향을 주고받으며 함께 선다.

이러한 관계 설정은 일견 절대적인 지식이 존재하는 수학이나 과학 교육과 달리 문법 교육에서는 패러다임적 사고보다 내러티브적 사고를 강조해야 한다는 주장의 확장으로 해석될 수 있다. 본고에서 내러티브적 사고와 묶이는 (12나)의 유형을 강조하려는 것은 맞으나 문법 교육에서 (12가)의 위상을 수학 및 과학 교육과 다르게 보려는 것은 아니다. 과학 지식과 문법 지식의 차이를 명확히 하려는 논리는 역사적으로 거슬러 올라가면 사회 과학이 태동하던 시

106) <그림 II-7>은 주관적 이해가 객관적 지식의 경계 내에서 이루어진다고 설명한다는 점에서 본고의 관점과 완전히 같지 않다. 본고의 관점에서 <그림 II-7>을 수정한다면 객관적 지식과 주관적 이해가 어느 하나에 속하지 않고 동등한 지위를 가져야 한다.

기에 독일의 역사주의 전통에서 사회 과학이 자연 과학과 엄격히 분리된 분야로 전혀 다른 대상과 방법을 갖는다고 본 것(한준, 2017: 525)과 닮아 있다. 그러나 현재의 사회 과학은 극단적 실증주의와 역사주의의 중간 정도의 절충적 입장을 취하는 경우가 많으며, 연구 대상이 되는 사회의 질서 역시 인간 주체가 인지하거나 의식하지 못하는 범위에서는 객관적 법칙성의 영향을 받고, 연구를 통해 질서가 어떻게 가능한가를 해명하고자 한다는 점에서 자연 과학과 유사하다(한준, 2017: 525-526). 본고에서는 자연 과학과 사회 과학이 공유하는 성격이 언어학에도 적용된다고 판단한다. 즉, 문법 연구에서도 자연 과학적 연구 방법과 근거를 바탕으로 하는 합리적인 결론 도출이 강조되며, 자연 과학 연구에서도 지식이 해석적인 성격을 가질 수 있고 정상과학이 합의의 결과로 이해될 수 있으므로 문법학과 자연 과학에서 (12가)의 특성이 대립한다고 보기는 어렵다는 것이다. 조진수(2017: 347)의 주장대로 자연 과학적 지식과 인문학적 지식의 성격 차이는 이분법적으로 파악하기보다 정도성의 차이로 이해할 수 있다.

본고에서 유효한 차이로 주목하는 지점은 자연과 달리 언어는 인간의 산물이라는 것이다. 과학에서 자연 현상의 원리를 밝힌다고 할 때 인간은 자연 현상의 주체가 될 수 없으나 문법에서 언어화의 원리를 밝히고자 할 때 인간은 언어 운용과 구성의 주체가 된다(제민경, 2015: 94). 즉, 과학 지식과 달리 문법 지식이 가지는 본질적인 차이는 지식을 구성하는 주체의 역할이 단순히 해석자, 관찰자, 발견자에 머무르지 않고 사용자라는 데 있다. 이렇게 볼 때 문법 지식의 특수성이 더 강하게 드러나는 지점은 (12가)가 아니라 (12나)이다. 문법 교육과 다른 지식 교육이 (12가)에 대하여 가지는 차이는 정도적인 것인 반면, 문법 교육에서 (12나)의 역할은 다른 지식 교육과 본질적으로 다르기 때문이다. 본고에서 개인적 문법 지식이 일반적 문법 지식에 미치는 영향을 강조하고 이들의 관계를 단순한 병존이 아닌 공립으로 설정하는 까닭이 여기에 있다. (12나)가 수행하는 역할의 차이로 인해 개인적인 문법 지식이 일반적 문법 지식에 영향을 미친다. 따라서 수학 및 과학과 같은 여타의 지식 교과에서 교과 지식에 비추어(<그림 II-7>을 빌려 말하자면 객관적 지식의 경계 내에서) 학습자의 지식을 연구하였던 것과 달리 자원 이론 관점의 문법 지식 교육에서는 두 지식을 동일선상에 두고 상호 간의 호혜적인 영향 관계를 가정해야 한다.

(2) 교육적 개념과 일상적 개념의 순환

<그림 II-5>에서 학습자의 개인적 문법 지식은 교육적 개념(문법 교육)과 일상적 개념(언어생활)의 무한한 순환 관계에 바탕을 두고 있다. 교육적 개념과 일상적 개념의 바탕에 있는 곡선은 무한대(∞) 기호를 표현한 것이며 곡선 위의 화살형은 교육적 개념에서 일상적 개념으로 향하는 방향과 일상적 개념에서 교육적 개념으로 향하는 방향이 모두 존재함을 나타내기 위한 것이다. 이러한 도식화를 통해 나타내고자 하는 바는 학습자의 개인적 문법 지식은 문법 교육을 바탕으로 하는 교육적 개념과 언어생활을 바탕으로 하는 일상적 개념이 순환한 결과라는 것이다.

여기에서 교육적 개념과 일상적 개념이라는 술어는 비고츠키(Vygotsky, 2011)를 바탕으로 한다. 주지하듯 비고츠키(Vygotsky, 2011)는 개념 발달을 설명하는 과정에서 아동의 개념을 크게 둘로 나누는데, 과학적 개념(scientific concept)과 일상적 개념(everyday concept)¹⁰⁷⁾이 그것이다. 과학적 개념은 본고에서 교육적 개념이라는 술어로 사용되며, 교과 내용을 구성하는 개념으로 다른 개념들을 통해 대상과 매개된 관계를 갖는다(윤초희, 2016: 176). 반면 일상적 개념(everyday concept)은 아동이 일상생활 속에서 자연적으로 획득한 개념으로, 구체적이고 실용적인 활동을 바탕으로 한다(Whelan, 1993: 127).

일상적인 개념에 대해 아동은 많은 것을 알고 있지만 그 풍부한 앎은 경험에 불박여 있으며, 점차적으로 여러 단계를 거쳐 개념에 대한 의식적인 조작으로 나아간다(한승희, 2011: 79). 반면 교육적 개념은 개념 자체에 대한 의식적인 조작에서 출발하여 경험적이고 풍부한 이해로 나아간다. 다시 말해 일상적 개념이 구체에서 추상을 향한다면 교육적 개념은 추상에서 구체로 향하며, 비고츠키의 표현을 빌리자면 “아동의 자발적 개념의 발달은 위를 향해 진행되고, 과학적 개념의 발달은 초등 수준의 구체적인 단계를 향해 아래로 진행된

107) 비고츠키(Vygotsky, 2011)에서는 자발적 개념과 일상적 개념, 경험적 개념을 같은 장에서 함께 사용하고 있으며, 밀러(Miller, 2011: 124)와 윤초희(2016)에서도 자발적 개념과 일상적 개념을 동치하고 있다. 문법 교육 연구들(남가영, 2011; 이관희, 2015; 오지은, 2021 등)에서는 과학적 개념과 대립하는 개념으로 자발적 개념(spontaneous concept)을 주로 사용하였다. 그러나 과학적 개념과의 대립에서 자발적 개념은 개념 형성의 경로(의도적 교수의 여부)를, 일상적 개념은 개념의 영역을, 경험적 개념은 개념의 출처를 부각하는 용어로 볼 수 있다. 이러한 관점에서 본고에서는 과학적 개념과 교섭한 결과로 다시 일상의 활동과 관계되는 성격의 개념을 일상적 개념으로 지칭하고자 한다. 또한 개념의 영역을 부각하기 위하여 일상적 개념에 대응하는 과학적 개념을 교육적 개념으로 부르기로 한다. 단, 인용문에서는 필요에 따라 과학적 개념과 자발적 개념을 병용한다.

다(Vygotsky, 2011: 298).” 비고츠키 이론의 핵심은 일상적 개념과 교육적 개념의 상호 작용 과정에서 교육의 중요성을 설득력 있게 설명한다는 데에 있다. 비고츠키(Vygotsky, 2011: 299)에 따르면 일상적 개념은 소박하고 기초적인 개념의 진화에 필요한 일련의 구조들을 생성하고 개념에 본체와 생명력을 제공한다. 반대로 교육적 개념은 아동의 일상적 개념에 대하여 의식적이고 의도적인 사용을 위한 구조를 제공한다(Vygotsky, 2011: 299).

이러한 관점에 터할 때 교육적 개념과 일상적 개념의 관계는 상호를 추동하는, 유기적인 관계로 설명된다. 그 과정에서 교육은 교육적 개념의 발달을 체계적으로 돕는 역할을 한다(Vygotsky, 2011: 248). 발달과 교수를 분리한 피아제와 달리, 비고츠키에게 교수는 발달을 가능하게 하는 핵심이다. 또한 피아제 이론에서 일상적이고 자발적인 개념이 교수 이후 형식적이고 논리적인 개념으로 대체되는 것과는 달리, 비고츠키 이론에서 일상적 개념과 교육적 개념은 상호 의존적이다(Vygotsky, 2011: 312). 교수를 통해 교육적 개념은 아동의 일상적 개념의 체계를 조직화하는 것이다(Vygotsky, 2011: 311).

비고츠키의 이론을 바탕으로 남가영(2011)은 문법 개념의 형성과 발달을 논의한 바 있다.¹⁰⁸⁾ 일상적 개념이 일상적인 언어생활을 통해 획득하는 언어에 대한 상식적인 견해로 구체적인 성격을 가진다면, 교육적 개념은 국어 수업 시간에 국어의 구조와 기능, 형태 등을 명시적으로 따져 보는 과정에서 제공되는 추상적인 개념이다(남가영, 2011: 118-119). 교육적 개념과 일상적 개념의 접합은 두 가지 방향에서 가능하다. 하나는 기존의 일상적 개념이 급격하게 배제되고 교육적 개념만이 발달하는 것으로 이러한 경우 학습자의 언어생활과 언어 경험은 무화되고 구체적인 언어생활과의 연계 없이 교육적 개념이 건조한 메타언어의 집합으로 남는다(남가영, 2011: 119). 다른 하나는 교육적 개념이 도구가 되어 학습자의 기존 스키마가 분명해지거나 수정되거나 체계적으로 재구성되는 것으로 학습자의 언어 경험은 지속성과 계속성을 보장받을 수 있다(남가영, 2011: 120). 본고에서는 전자를 비판받아 온 무기력한 지식 교육의 양상으로, 후자를 문법 교육에서 추구해야 하는 지향으로 판단한다. 교

108) 남가영(2011)은 본래 초등학교에서의 문법 개념의 학습과 발달을 논의한 것이므로 이를 중등 문법 교육으로 확장하여 해석하는 것이 부적절하다는 반론이 제기될 수 있다. 그러나 의도적 교수의 개입 이전에 형성된 일상적 개념의 역할이 크거나 작다는 차이가 있을 뿐 교육을 통하여 학습된 교육적 개념이 학습자의 일상적 개념과 영향을 주고받는 관계는 학습자의 연령대에 관계없이 동일하게 적용할 수 있다. 이관희(2015) 등 중등 학습자의 문법 교육에 대한 논의에서도 남가영(2011)의 해석이 수용된다.

육적 개념과 일상적 개념이 서로의 발달을 견인하므로 언어와 문법에 대한 얇역시 일상적인 언어 경험과 학교 교육을 통한 문법 학습이 서로 교차하고 삼투하면서 발달(남가영, 2011: 120)해야 한다고 보는 것이다.

그러므로 문법 교육의 과제는 단순히 학습자의 일상적 개념을 교육적 개념에 도달하도록 하는 것도, 정제된 교육적 개념을 전달하여 학습자가 언어생활에 적용하도록 하는 것도 아니다. 문법 교육에서 다루는 교육적 개념과 언어생활의 일상적 개념은 어느 한쪽과 단절되어서는 안 되며 양자의 발전적인 순환이 추구되어야 한다.¹⁰⁹⁾ 교육적 개념에서 일상적 개념으로 향하는 것은 문법 지식을 생활에서 적용하고 활용하는 것을 나타내며, 언어생활에서 문법 교육으로 향하는 것은 문법 지식 교육이 학습자의 언어생활 경험을 바탕으로 이루어져야 함을 의미한다. 이러한 순환적 관계는 남가영(2011)과 이관희(2015)에서 지적한 대로 생활 세계의 일차적 경험이 반성을 거쳐 이차적 경험으로 나아가며 얇은 부단한 수정을 통한 과정적 활동이라고 본 듀이의 견해, 활기찬 신비함을 유지하는 낭만의 단계에서 정확한 형식화를 도모하는 정밀의 단계를 거쳐 다시 낭만의 단계로 돌아가는 교육의 리듬을 강조한 화이트헤드의 논의와 통한다. 이때 교육적 개념과 일상적 개념 간의 순환이 일어나는 곳은 학습자의 개인적인 문법 지식의 영역이다. 그렇기 때문에 자원 이론 관점의 문법 지식 교육에서 학습자는 교육적 개념과 일상적 개념을 오가며 언어에 대한 개념 구조를 발달시켜 나가는 존재로 개념화된다.

(3) 생산적 자원과 보편적 자원의 상호 지향

<그림 II-5>에서 학습자의 개인적 문법 지식의 내부에는 작은 원¹¹⁰⁾들이 존재하며 이들은 학습자가 가진 자원을 의미한다. 또한 자원에 따라 생산적인

109) 이러한 관점에서 본고에서는 양자의 각 극단에서 최선의 지식이나 수행만을 드러내는 사람을 교육적인 지향으로 인정하지 않는다. 예컨대 언어적 직관이 매우 우수하여 문법 지식의 개입 없이 효과적인 문장을 쓰는 사람이나 언어에 대한 체계적인 지식을 바탕으로 정교한 분석을 하는 논리 철학자는 본고에서 목표로 하는 학습자가 아니다. 나아가 양자의 각 극단은 상대편과의 교섭을 통하여 더 높은 수준으로 나아갈 수 있다고 가정한다. 매우 우수한 언어적 직관을 가진 사람도 언어에 대한 지식을 갖추으로써 자신의 언어 사용을 성찰하고 조절하여 더 나은 수행을 할 수 있고, 언어에 대한 체계적인 지식을 갖춘 사람도 언어생활의 경험을 고려함으로써 지식의 설명력이나 타당성을 강화할 수 있을 것으로 기대한다.

110) 전술한바 자원은 서로 다른 크기 또는 층위에서 존재할 수 있으며 서로 연결되어 있을 것으로 가정된다. 그러나 <그림 II-5>에서는 교육의 구도에 초점을 맞추기 위하여 이러한 정보를 생략하였다.

자원이나 보편적인 자원으로 구획된 경우가 있는데 이는 학습자들의 자원에 대하여 생산성과 보편성을 파악할 수 있음을 나타낸다. 이때 생산적 자원과 보편적 자원의 사이에는 서로에게 향하는 화살표가 그려져 있다. 양방향적 화살표는 자원 이론 관점의 문법 지식 교육에서 추구하는 교육의 결과가 학습자의 생산적 자원을 보편적 자원으로, 보편적 자원을 생산적 자원으로 만드는 것임을 나타낸다.

앞에서 자원의 특성에 대하여 논의한바 본고에서는 교육적으로 유의미한 자원의 특성을 생산성과 보편성으로 구조화하였다. 생산적 자원은 학습자의 학문적 이해와 성공적인 과제 수행을 촉진하는 자원이고 보편적 자원은 교육의 용이성과 효과를 확보하는 자원이다. 따라서 생산적 자원을 보편적 자원으로 만든다는 것은 교과에서 추구하는 이해와 수행을 가능하게 하는 자원을 여러 학습자나 맥락, 시간대에서 공통적으로 관찰 가능하도록 자리 잡게 하는 일이라고 할 수 있다. 반대로 보편적 자원을 생산적 자원으로 만든다는 것은 학습자 집단에서 활발한 활성화 양상이 관찰되는 자원을 교과 교육에서 의미 있는 요소로 활용하는 일이다. 단순화하여 말하자면 교육은 전자의 방향에서는 생산성이 높다고 확인된 자원을 교육 내용으로 제공함으로써 학습자들에게 안내하고 경험하게 하는 것으로, 후자의 방향에서는 학습자들에게 보편성이 높다고 확인된 자원을 교육적으로 의미화하는 방안을 모색하는 것으로 구체화될 수 있다.

이러한 단순화의 바탕에는 교육의 시작점에서 관찰된 생산적인 자원이 문법 교육에서 제공하는 교육적 개념과, 보편적인 자원이 언어생활을 바탕으로 하는 일상적 개념과 관련되는 정도가 높다는 전제가 있다. 생산적 자원은 학문적 이해와 일치하거나 과제 수행을 성공적으로 이끄는 자원이므로 문법 교육을 통하여 제공하고자 하는 교육적 개념과 관련될 것으로 예상된다. 보편적 자원은 여러 학습자나 맥락, 시간대에서 공통적으로 관찰되는 자원으로 언어생활을 통해 학습자에게 견고하게 자리 잡은 자원일 가능성이 높다. 자원 이론 관점의 문법 지식 교육에서는 학습자의 개인적 문법 지식의 자연적인 발달을 기다리는 것이 아니라 교육적인 개입을 지향한다. 이때 생산적 자원과 보편적 자원은 ‘교육적인 개입을 어떻게 할 것인가’를 구체화하는 경로이다. 이러한 점에서 교육의 시작점에서 확인된 생산적 자원이 보편적 자원으로, 보편적 자원이 생산적 자원이 되도록 하는 것은 문법 교과의 교육적 개념과 언어

생활의 일상적 개념을 성공적으로 접합하기 위한 방법이라고 할 수 있다. 나아가 생산적 자원과 보편적 자원은 앞에서 논의한 교육적 개념과 일상적 개념의 순환을 교육적으로 촉진하는 경로이기도 하다. 학습자의 문법 지식에서 생산적 자원과 보편적 자원을 확인함으로써 문법 교육과 언어생활을 호혜적으로 연결하는 통로를 확보할 수 있는 것이다.

다만 생산적 자원과 교육적 개념, 보편적 자원과 일상적 개념의 사이의 연결이 절대적이거나 고정적이지 않음에 유의해야 한다. 점차 교육이 진행됨에 따라 생산적 자원과 문법 교육, 일상적 개념과 언어생활 사이의 연결은 약화된다. 교육의 결과로 언어생활과 밀접하게 관련되는 생산적 자원, 교육적 개념과 강하게 연결되는 보편적 자원이 존재할 수 있기 때문이다. 이때 교육에서는 전자의 생산적 자원을 다시 보편적 자원으로 확대하고자 하며, 후자의 보편적 자원의 생산성을 확장하고자 한다. 이러한 과정을 통해 문법 교육의 교육적 개념과 언어생활의 일상적 개념 중 하나로 학습자의 문법 지식이 고정되는 대신 끊임없는 순환을 통해 두 개념이 호혜적으로 발전할 수 있다고 가정한다. 요컨대 자원 이론 관점의 문법 교육에서 생산적 자원과 보편적 자원 간의 부단한 상호 지향적 관계를 상정하는 것은 문법 교육의 교육적 개념과 언어생활의 일상적 개념을 호혜적으로 발전시키기 위한 교육적인 접근이라고 할 수 있다.

(4) 반응적 교실을 위한 문법 교육 주체의 역할

결국 자원 이론 관점의 문법 지식 교육이 실현되는 곳은 교실이다. 교실은 학교 교육이 이루어지는 물리적 공간인 동시에 교사와 학습자가 상호 작용하는 관계적인 실재이기도 하다. 자원 이론 관점의 문법 교육이 이루어지는 구도를 논한다고 할 때 교육이 이루어지는 교실에는 누가 있으며 이들이 어떠한 역할을 하고 어떠한 관계에 놓이는지에 대한 논의가 요구된다. 본고에서는 자원 이론 관점의 문법 지식 교육이 이루어지는 공간을 반응적 교실로 개념화하며 교실에는 교사와 학습자(들)이 존재하고 학습자는 지식을 구성하는 주체로 가정된다.

반응적 교실이라는 개념은 반응적 교수(responsive teaching)를 바탕으로 설정한 것이다. 연구사를 검토하는 과정에서 언급한바 반응적 교수는 교수·학

습 층위에서 자원 이론을 실천하기 위하여 활용된다. 반응적 교수는 학생들이 세계에 대한 이해와 학습을 위한 자원을 풍부하게 가지고 있다고 가정하며 (Hammer et al., 2012: 55) (13)의 세 가지를 강조한다.

- (13) 가. 학생들의 아이디어의 실재를 전경화하기: 학생들이 학습의 경험 중에 만들어 내는 의미에 주목함. 교사가 학생의 생각을 평가하거나 정정하는 것이 아니라 이를 이해하는 데 목적을 둠.
- 나. 학생들의 아이디어에서 학문적인 연결 관계 인식하기: 학생의 생각과 학문 간의 초기 연결 관계, 즉 교육적 선행자(disciplinary progenitors)나 과학의 씨앗(seeds of science)에 주의를 기울임. 학문을 학생과의 관련 속에서, 학생을 학문과의 관련 속에서 고려함.
- 다. 학생 사고의 실재를 받아들이고 추구하기: 교실 활동 방향은 학생들로부터, 또는 교사나 학생 자신이 만든 학문과의 관계로부터 나옴. 다른 학생들의 아이디어를 평가하도록 하거나 학생들의 아이디어 간 연결을 이끌어 내거나 학생의 아이디어를 시험하기 위한 실험을 설계하고 수행하도록 하거나 학생의 질문에서 출발하는 전체 단위의 탐구를 계획할 수 있음.

(Robertson et al., 2016: 1-2)

(13)에서 확인할 수 있듯 반응적 교수는 학생의 사고에서 나타나는 학문과의 연결 관계에 주목하고 이를 발전시키는 것을 추구한다는 점에서 반응적이다. 즉, 반응적 교수에서 반응의 대상이 되는 것은 학문과의 관계이며 반응의 주체가 되는 것은 교사이다. 반응적 교수의 개념을 확장함에 있어 본고에서는 이 두 가지에 주의를 기울인다. 우리는 반응의 대상이 되는 학문과의 연결 관계를 경직적인 정개념으로 해석하는 것을 경계하며 반응의 주체가 교사로 한정되어서는 안 된다는 것을 주장할 것이다. 그리고 이러한 논의 과정에서 반응적 교실에서 지식을 구성하는 주체로서 학습자의 역할을 밝히고 다른 주체 및 지식과의 관계를 논의할 것이다.

먼저 반응의 대상이 되는 학문과의 연결 관계를 살펴보자. (13나)에서 확인할 수 있듯 교사는 학습자에게서 나타나는 교육적 선행자(disciplinary progenitor)나 과학의 씨앗(seeds of science)에 주의를 기울이고 반응할 것이 기대된다. 학생의 사고와 학문과의 연결 관계는 단순히 현재의 교육에서 목표로 하는 내용과 일치하는 대상이라는 좁은 의미로 해석되어서는 안 된다. 전술한바 개인적 문법 지식이 다시 일반적 문법 지식에 영향을 미침을 고려하면 학습자의 사고에서 나타나는 학문과의 연결 관계는 그 발전 가능성을 고려하여 확장적으로 해석되어야 한다. 일반적으로 확장적인 해석은 좁은 범위에서 교육 내용과의 일치성을 따지는 것보다 난도가 높다. 예컨대 관형사를 형용사

라고 생각하는 학생의 생각이 학교 문법과 어긋남을 지적하는 것보다 학생의 생각에 수식 기능에 대한 인식과 분포에 대한 판단이 있다는 발전 가능성을 포착하는 것이 더 어렵다. 이에 이 작업은 교사의 순간적인 판단에 맡겨지지 않으며 문법 교육 연구자에 의하여 수행된다. 학습자의 사고에서 학문과의 연결 관계를 포착하는 것은 결국 학습자가 가진 개인적인 지식을 자원으로 분석하는 작업과 같다.

이때 학문과의 연결 고리를 따지는 것이 문법 교육을 학문 문법에 종속시키는 것은 아닌지 의문이 제기될 수 있다. 그러나 여기에서 문법론을 연구하는 주체는 국어학 전공자로 제한되지 않는다. 교육 언어학(최영환, 1999)의 관점에 설 때 오히려 필요한 일은 교육적인 관점에서의 문법 연구가 강조, 확대되는 것이다. 문법 교육의 기반 지식으로 교육 언어학의 내용이 충분하다고 가정한다면 학습자의 사고에서 학문과의 연결 고리를 찾는 것은 본유적인 지향이다. 따라서 문법 교육 연구자는 교육 언어학을 포함하여 학습자 사고에서 나타나는 학문과의 연결 고리를 탐색함으로써 교실에서 반응이 이루어질 수 있는 근거를 마련하는 역할을 한다.

문법 교사는 교실에서 학습자의 자원이 드러나게 하며 나타난 자원을 민감하게 인식하고 이에 대한 추구를 실천한다. 곧 (13)과 같은 반응적 교수를 실행하는 것이 교사의 역할이라고 할 수 있다. 기존 자원 이론 관점의 반응적 교수와 비교할 때 본고의 접근이 차별화되는 지점은 문법 교육 연구자에 의하여 (13)의 기반이 마련된다는 것이다. 기존에 반응적 교수는 학생에게 적절한 활동을 제시하고 학생이 가진 자원을 식별하고 학생의 자원을 상호작용을 통해 정교화하는 일체의 과정이 모두 교사 개인의 전문적이거나 경험적인 판단을 통하여 결정되고 수행된다는 문제점이 있었다(오지은, 2023: 29). 그러나 교사 개인이 매순간 교실에서 이러한 역할을 하는 데에는 한계가 있다. 오히려 전문적인 연구에 의해 반응적 교수를 실천할 수 있는 교육적인 설계가 제공될 때 (13)의 실천에서 교사의 개인적인 전문성과 역량이 최대화될 수 있다.

문법 학습자는 교실에서 자신의 문법 지식을 구성해 나가는 주체로 개념화된다. 그러나 이러한 학습자의 역할을 이해함에 있어 다음의 세 가지에 주의해야 한다. 첫째, 교실에서 학습자는 단절된 개인이 아니며 교사 및 다른 학습자들과 함께 지식을 구성하는 존재이다. 로버트슨 외(Robertson et al., 2016)는 반응적 교수의 실천 사례를 검토하면서 성공적인 반응적 교수를 위하여서

는 교사뿐만 아니라 학생 상호 간의 반응적 분위기가 형성되어야 한다고 지적하였다. 따라서 교실에서 학습자는 교사의 반응을 받아들이는 존재가 아니라 교실 내 다른 학습자들에게 협력적으로 반응하는 존재가 되어야 한다. 둘째, 학습자가 지식을 구성한다는 것은 완전히 새로운 문법 지식을 창조한다는 의미가 아니다. 학습자가 문법 지식을 구성하는 주체라고 할 때 문법 지식의 영역은 학습자의 개인적 문법 지식으로 이해되어야 한다. 학습자의 지식 구성은 이미 존재하는 전문적 지식에 대한 재발견으로 이루어질 수도 있으며 이는 교육적으로 충분한 의미와 가치를 지닌다. 셋째, 학습자는 개별화된 교육을 처방받는 것이 아니라 능동적으로 자신의 학습을 주도해 나가야 한다. 학습자의 자원을 중심으로 문법 교육을 전개한다는 것은 학습자에게 개별적인 교육을 설계하고 실행하는 것으로 이해될 여지가 있다. 그러나 개별화된 교육은 실천 층위에서 가능한 하나의 방향일 뿐 항상 개별화 교육의 형태를 취하는 것은 아니다. 교사에 의하여 학습자의 특수성을 크거나 작게 고려한 교육이 이루어진다고 하더라도 여전히 학습에 대한 주도권과 책임은 학습자 자신에게 있다.

이러한 관점에서 반응적 교실을 위하여 문법 교육의 세 주체(문법 교육 연구자, 문법 교사, 문법 학습자)가 수행하는 반응은 각기 다르게 개념화된다. 문법 연구자와 문법 교사는 모두 학습자와 학문 간의 연결에 반응할 것이 요구된다. 그러나 문법 연구자가 ‘일반적인’ 층위에서 학습자와 학문의 관계에 반응한다면 문법 교사는 실제 교실의 ‘특수한’ 층위에서 학습자와 학문의 관계에 반응한다. 문법 학습자는 문법 연구자나 문법 교사와 달리 학문과의 관계를 고려하기 어렵다. 문법 학습자에게는 자신과 동료에게 반응할 것이 요구된다. 문법 연구자가 수행하는 반응은 학습자의 자원에 대한 연구로, 문법 교사가 수행하는 반응은 교실에서의 수업 계획과 진행으로, 문법 학습자가 수행하는 반응은 학습 활동에 대한 참여와 의견 존중 및 경청으로 구체화될 수 있다.¹¹¹⁾ 이를 요약하면 [표 II-8]과 같다.

111) 이상에서 반응적 교실을 구성하는 주체를 문법 교육 연구자, 문법 교사, 문법 학습자로 설정하고 그 역할을 설명하였다. 이러한 논의가 연구 영역에 비해 현장 영역의 역할을 지나치게 축소한다는 비판이 있을 수 있다. 이에 대하여 본고에서는 문법 교육 연구자와 문법 교사, 문법 학습자의 역할이 위계적이거나 고정적인 성격을 지니지 않음을 강조하고자 한다. 예컨대 교사 연구자는 문법 교사와 문법 교육 연구자의 역할을 함께 수행하며, 문법 학습자 역시 미래의 문법 교육 연구자로 성장할 가능성을 가지고 있다. 그럼에도 불구하고 각 주체의 역할을 나누어 논의한 것은 이들의 구분이 없다면 문법 교사와 문법 학습자에게 지나친 부담이 지워지며 그 결과로 자원 이론 관점 문법 교육의 실현이 저해될 것이라고 보았기 때문이다.

[표 II-8] 반응적 교실을 위한 문법 교육 주체의 역할

문법 교육 주체	수행하는 반응	구체적 사례
문법 교육 연구자	학습자와 학문의 일반적인 관계	대표성을 지니는 학습자 집단의 자원 연구하기
문법 교사	학습자와 학문의 특수한 관계	교실의 개별 학습자의 자원을 확인하여 수업 실천하기
문법 학습자	자신과 동료 학습자	학습 활동에 성실하게 참여하고 자신과 동료의 생각에 주의 기울이기

2.2. 자원 이론 관점의 문법 지식 교육의 층위

앞에서 논의한 자원 이론 관점의 문법 지식 교육의 구도는 추상적이고 지향적인 성격을 지닌다. 그러나 실제로 교육은 방향성이나 선언만으로 이루어질 수 없으며 구현 가능한 형태로 존재해야 한다. 이에 자원 이론 관점의 문법 지식 교육이 성공적으로 실현될 수 있도록 교육의 세 층위를 설정하여 논의하고자 한다. 이는 곧 교육 목표, 교육 내용, 교수·학습이다.

(1) 문법 지식의 성격을 반영한 교육 목표

자원 이론 관점의 문법 지식 교육에서 목표는 문법 지식의 성격을 반영하여 설정된다. 문법 지식이 지니는 여러 속성 중 특히 본고에서 주목하는 것은 문법 지식의 해석적, 유동적 성격이다. 그간 문법 교육에서는 문법 지식이 가지는 내적인 체계성과 논리성에 보다 관심을 기울여 왔으며 문법 지식이 그 자체로 해석적이고 유동적인 성격을 가진다는 것을 교육의 국면에서 구체화하는 데에는 상대적으로 관심이 미흡하였다. 그러나 모든 학문 분야에 다양한 설명 체계가 경쟁하며 공존하는 것이 자연스러운 양상이듯이 언어학적인 연구의 대상이자 결과물인 문법 체계 역시 다원적이고 불확정적이며 유동적이다(주지연, 2020: 159). 언어를 이론화하고 언어화하는 과정에서 불확실성이나 모순성이 발생함에 따라 다양한 해석의 여지가 있는 문법적 모호성(최은정, 2018: 51)이 존재하기도 한다.

자원 이론 관점의 문법 지식 교육에서는 문법 지식이 가진 모호성과 불확정성을 회피하지 않으며 교육에서 적극적으로 수용하고자 한다. 문법 지식의 모

호성과 불확정성은 그 발생적 맥락을 알지 못하는 학습자들에게 초보적이고 상호 충돌적인 이해로 귀결된다. 학습자들의 초보적이고 충돌하는 이해 양상은 교육의 내용을 구성하는 출발점이 되며 교육의 최종적인 목표에는 문법 지식의 해석성과 유동성을 이해하는 것이 포함된다.

(2) 학습자 자원에 기반한 교육 내용

자원 이론 관점의 문법 지식 교육에서 교육의 내용은 학습자의 자원에 기반하여 선정된다. 이는 다음의 두 가지 의미를 포함한다. 하나는 학습자의 자원이 교육 내용을 마련하는 근거가 된다는 것이다. 다른 하나는 교육할 내용이 개념적, 실천적, 인식론적 자원을 포괄해야 한다는 것이다.

먼저, 학습자의 자원이 교육 내용을 결정하는 근거가 된다는 것은 학문적 지식의 존재가 교육의 필요성으로 연동되지 않는다는 것이다. 단순히 학문적인 연구 성과로서 가르칠 지식이 존재한다고 하여 그것이 학습자에게 교육되어야 한다고 볼 수 없다. 자원 이론 관점의 문법 지식 교육에서 학습자의 자원은 교육의 구체적인 내용을 구성하며 교육의 수준과 방향을 결정하고 나아가 교육적 관점에서의 언어 연구의 방향을 제시하는 역할을 한다. 본고에서 학습자의 자원을 식별하고 그 특성을 분석하는 것은 결국 학습자의 자원에 기반한 교육 내용을 마련하기 위함이다.

다음으로 교육의 내용이 개념적 자원, 실천적 자원, 인식론적 자원을 포괄해야 한다는 것은 지식의 획득 방법이나 관점이 교육 내용으로 다루어져야 함을 뜻한다. 앞에서 문법 지식의 교육에서 지식 자체의 내용을 넘어 즉 지식에 관한 메타 내용이 다루어질 필요가 있음을 세론하였다. 자원 이론의 관점에서 개념적, 실천적, 인식론적 자원을 매개로 하여 지식 획득 방법과 관점을 교육 내용으로 함께 다룸으로써 학습자들의 지식 구성을 효과적으로 지원할 수 있을 것이다.

(3) 주체적인 지식 구성을 촉진하는 교수·학습

자원 이론 관점의 문법 지식 교육에서 구체적인 교수·학습은 학습자의 주체적인 지식 구성을 촉진할 수 있도록 계획된다. 이를 위해 교수·학습의 진행 과

정에서 학습자의 접근 가능성을 확보하는 것을 중시하고 일상적 개념을 활용할 수 있도록 한다. 일상적 개념을 활용할 수 있는 과제의 대척점에 서 있는 것은 정해진 문법 체계를 효율적으로 전달하기 위한 설명¹¹²⁾이나 이에 도달할 수 있도록 학적 논리에 따라 설계된 탐구 활동이다. 설명은 문법 교육의 내용을 교재로 구현할 때 대개는 이어지는 활동과 결부되는 방식으로 자주 사용된다(신명선, 2017; 박혜진, 2019). 주지하듯 설명이 지식 전달의 도구에 불과하다는 부정적인 인식과 함께 설명을 배제하거나 최소화하기 위한 대안으로 탐구 학습이 도입되었다(이관희, 2015: 46). 그러나 탐구 학습에 대하여서도 특정한 학습 주제에 대하여 미리 정해 놓은 탐구의 절차에 따라 탐구 결과로 얻게 되는 답 역시 제한되는, 닫힌 탐구가 문법 교육에서 주로 거론되어 왔다고 지적되기도 하였다(황미향, 2013: 286).

본고에서는 이러한 교수·학습의 문제가 ‘학습자의 일상적 개념에 대한 고려와 반영의 부족’에 있다고 진단한다. 학습자들이 일상생활에서 축적하여 온 언어적 경험이나 언어에 대한 개인적 문법 지식을 교육 내용화의 측면에서 적극적으로 고려하거나 반영하지 않고 설명이나 활동이 마련되었기 때문에 학습의 결과는 학습자들의 언어생활과 동떨어진 상태로 남게 되었다. 자원 이론 관점의 문법 지식 교육에서는 학습자들의 일상적인 개념을 활용할 수 있는 과제를 교수·학습의 구체적인 내용으로 구현함으로써 학습자의 언어생활과의 연계를 추구하고 과제에 대한 학습자의 접근 가능성을 확보한다. 이러한 접근은 자원 이론의 교수·학습 층위에서 학문적으로 잘 설계된 질문을 검증하기 위한 실험보다 일상생활에 바탕을 둔 질문(Levin et al., 2013: 200)을 활용하는 것이 더 적절하다고 본 것과 통한다.

112) 본고에서 문제 삼는 것은 설명 자체가 아니다. 정해진 지식 체계를 효율적으로 전달하기 위해 설명이 활용되는 것이 바람직하지 않다고 본다.

III. 자원 이론 관점의 학습자 문법 지식 분석: 단어 분류를 중심으로

1. 단어 분류 과제 설정의 배경

본고에서 자원 관점의 학습자 문법 지식 분석을 위해 소재로 삼는 것은 ‘단어 분류’이다. ‘단어 분류’라는 용어를 사용하는 것은 이론 문법에서 논의된 복수의 품사 체계와 더불어 학습자의 자의적이고 불완전한 분류 체계를 모두 포함하고자 함이다.

본고에서 초점화하는 단어 분류 교육은 전통적으로 품사라는 제목으로 다루어졌다. 품사에 대한 교육은 2차 교육과정 시기의 교과서에서부터 확인될 만큼 교육 내용으로서 전통적인 위상을 차지하고 있다. 품사는 전통 문법에서 중요한 관심 주제였으나 변형 생성 문법의 도입 이후 주목을 받지 못하였기 때문에 문장 성분론과 함께 현재 이론 문법과의 차이가 가장 적은 문법 교육의 내용이기도 하다(이선웅, 2012: 125). 그렇다면 전통적이고 안정적인 교육 내용인 품사를 본고에서 다시 주목하는 까닭은 무엇인가?

첫째, 현행 품사 교육이 분명한 한계를 가지고 있으며 자원 이론의 관점을 통해 이러한 한계를 극복할 수 있다고 보았기 때문이다. 현재의 품사 교육에 대하여 본고에서 가장 문제시하는 점은 이미 확립된 품사 체계를 학습자에게 전달하는 데 주력한다는 것이다. 학교 문법의 9품사 체계는 국어의 단어를 분류하는 유일한 방법이 아니며 모든 연구자들이 동의하는 체계도 아님에도 불구하고 학습자들에게 국어 교과서의 9품사 체계는 정개념으로서의 지위를 가지고 소개, 제시된다. 그러나 모어 화자에게, 특히 형식적인 문법 교육이 본격적으로 시작되는 중학교급에서 필요한 품사 교육은 이미 확립된 체계에 대한 숙달이라기보다는 언어적 직관을 정교화할 수 있는 문법적 경험이다. 품사라는 명명이나 각 품사의 개념을 익히는 것보다는 단어라는 언어적 대상을 어떻게 분류할 것인가에 교육적인 초점이 놓여야 하며, 개방적 체계로서의 품사 분류를 수용하여 오류적 분류까지도 교육적인 내용과 경험으로 포함될 필요가 있다(최웅환, 2011: 234-235). 자원 이론 관점의 문법 지식 교육은 학습자가

가지고 있는 언어 이해를 위한 자원에서 출발하므로 모어 화자의 문법 능력을 자원으로 활용하는 품사 교육을 구체화할 수 있다.

둘째, 현행 교육 내용의 한계에도 불구하고 품사 교육의 도구적 필요성과 본질적 중요성이 크다고 보았기 때문이다. 학교 문법 체계에 따른 품사는 매우 높은 빈도로 쓰이는 문법 용어로, 각 부류에 속한 단어들에 대하여 최소한의 특성을 알게 하는 유용성을 지닌다(구본관, 2010: 19). 이에 전통적인 품사 분류의 결과는 일관성의 문제에도 불구하고 언어 교육과 사전 편찬 등 실용적인 목적을 위하여 두루 활용되고 있다(구본관, 2010: 190-191). 나아가 품사 분류가 언어에 대한 인간의 사고에서 보편적인 지위를 가진다는 점에서도 품사 교육의 의미가 부각된다. 통시적으로 볼 때 서양에서는 아리스토텔레스 시기부터, 우리나라에서는 차자 표기법과 15세기 한글 자료의 협주문에서 품사에 대한 인식이 확인되며(구본관, 2010: 179-190), 공시적으로 볼 때에도 품사라는 문법 체계는 언어 보편적으로 존재한다. 이에 품사 내지는 단어 분류에 대한 학습은 이후 학습자의 언어생활 전반에 큰 영향을 미칠 것으로 예상된다.

셋째, 품사는 지금까지의 문법 교육 연구에서 학습자에 대한 조사가 활발하게 이루어진 영역으로 연구 실행상의 이점을 가지기 때문이다. 문법 교육의 오개념 연구에서 ‘품사’는 활발히 다루어진 주제인데 이는 짐작컨대 품사가 명확한 체계를 가진 지식이라 학습자 지식의 정오를 판단할 기준이 명확하기 때문이기도 하고, 학습자들이 어려움을 많이 겪는 주제이기 때문이기도 할 것이다. 학습자 연구가 축적되어 있는 주제는 선행 연구 결과를 분석의 토대를 삼을 수 있어 바람직하고 자원 이론 관점의 문법 지식 교육의 가치를 보이기에 도 적절하다.

동시에 단어 분류가 연구의 진행에서 가지는 난점도 짚을 필요가 있다. 단어 분류 과제가 학습자에게는 인지적인 부담이 크며 설계상으로도 곤란한 지점을 가지기 때문이다. 우선 주지하듯 분류의 대상이 되는 단어를 설정하는데 이견이 존재한다. 또한 분류라는 작업 자체가 가지는 본질적인 어려움도 있는데 비전형적이거나 범주의 경계에 있는 사례가 존재할 수밖에 없기 때문이다(구본관, 2010: 196). 품사론이 형태론과 통사론, 의미론의 영역에 두루 걸쳐 있다는 것(이선웅, 2012: 126)도 곤란을 야기한다. 품사를 주제로 하여 자원 이론 관점의 문법 지식 교육을 구체화하려는 목적을 달성하기 위하여서는 조사에서 이러한 난점을 고려해야 한다.¹¹³⁾

2. 학습자 자원 분석의 방법

2.1. 조사 대상

학습자 자원 분석을 위한 조사 대상은 서울 및 경기 지역에서 군집으로 표집한 진학 예정 또는 재학 중의 중학교 1학년 학습자 149명이다. 군집 표집의 방식을 선택한 까닭은 조사에서 중학생 학습자가 보일 수 있는 일반적인 양상을 폭넓게 포착하는 데 목적을 두었기 때문이다. 서울 및 경기 지역 소재의 학교로 한정된 것은 일차적으로 연구의 편의를 위함이나 지리적, 물리적으로 유사한 환경을 공유하는 학습자들을 대상으로 한다는 이점을 함께 가진다. 중학교 1학년 학습자¹¹⁴⁾를 대상으로 한 것은 조사가 이루어진 시기에 따라 교육 경험을 통제한 결과이다. 전술한바 품사에 대한 교육 내용이 중학교 1학년 시기의 교육 내용이라는 점을 고려하여 자료 수집의 대상을 초등학교 시기의 품사 관련 교육 내용을 모두 이수한 후 중학교 시기의 관련 교육 내용을 배우기 이전의 학습자로 설정하였다. 이때 교육 경험은 학교에서 이루어지는 정규 교육을 기준으로 하여 해당 학교에 근무하는 교사에게 확인하였다.

2.2. 조사 도구

학습자 자원 분석을 위한 조사 도구는 카드 소팅(card sorting) 방법을 활용한 개방형 설문지로 개발되었다. 카드 소팅은 기본적으로 사용자에게 특정 내용에 대한 카드를 직접 분류하도록 요청하는 방식으로 이루어지며, 그 결과를 통해 사용자에게 의미 있는 정보 분류 패턴을 찾고자 한다(박은정·서종환, 2008: 113). 카드 소팅은 항목 간의 관계에 대한 사용자의 인식을 조사하는 유용한 데이터 수집 방법으로(이지운·이호·권정흠, 2022: 566), 웹 기획 분야 외에도 교육학 및 언어학 연구에 활용되고 있다.¹¹⁵⁾ 본고에서 단어 분류에 대해

113) 이에 대한 본고의 처리 방안은 III장의 논의 과정에서 언급한다.

114) 예비 중학교 1학년 학습자의 경우 초등학교 6학년 2학기까지의 교육을 마친 후 중학교 입학 직전인 2024년 2월에 개방형 설문지를 통한 자료 수집이 이루어졌으며, 중학교 1학년 학습자의 경우 품사 관련 단원을 학습하기 이전인 중학교 1학년 1학기인 2023년 5~6월에 자료 수집이 진행되었다. 따라서 이들은 교육 경험을 기준으로 볼 때 동질적이라고 판단할 수 있으며 조사 결과 유사한 양상이 관찰되었다.

115) 그 예로는 전치사의 의미에 대한 언어 사용자의 인식을 조사하기 위해 피험자에게 문

학습자가 가진 자원을 분석하려는 것은 학습자가 단어의 분류와 관련하여 가지고 있는 의미 있는 정보 내지는 인식을 확인하려는 작업이라고 할 수 있으므로 카드 소팅 방법을 전용(轉用)하여 조사 도구를 개발하였다.

카드 소팅의 방식은 크게 개방형(open)과 폐쇄형(closed)으로 나눌 수 있다(정유진, 2003: 70). 개방형 방식과 폐쇄형 방식의 차이는 분류 대상 및 범주를 고정하여 제시하는가의 여부이다. 개방형 방식에서는 분류 대상이 되는 카드나 분류해야 하는 범주를 참여자들이 자유롭게 생성하고 명명할 수 있도록 하는 반면, 폐쇄형 방식에서는 분류 대상이 되는 카드 또는 분류해야 하는 범주가 사전에 정해져 있다. 콘래드와 터커(Conrad & Tucker, 2019: 5)에서는 개방형 또는 폐쇄형의 다양한 카드 소팅 양상을 [표 III-1]과 같이 도식화하여 제시하였는데, 본고에서 활용하는 조사 도구는 카드 및 범주를 모두 개방하는 방식(음영 처리된 칸)에 가깝다.¹¹⁶⁾ 개인에 따라 단어의 사례와 비사례에 대한 구별이 상이할 수 있음을 고려하여 개방형 카드를 제시하였고, 학교 문법의 고정된 품사 체계로 교육의 도달점을 제한하지 않고 학습자의 대안적인 단어 분류를 허용하기 위해 개방형 범주를 활용하였다. 본고는 단어 분류에 대한 학습자의 인식을 조사하는 탐색적인 성격을 가지고 질적인 자료를 수집하므로 개방형 방식이 더 적합하다(Lettie & Virginia, 2019: 5).

[표 III-1] 개방형 또는 폐쇄형의 카드 소팅 방식

개방형 카드		폐쇄형 카드	
폐쇄형 범주	개방형 범주	폐쇄형 범주	개방형 범주

카드 소팅은 진행 장소에 따라 온라인 카드 소팅과 오프라인 카드 소팅으로 나누어 볼 수 있다(Bussolon, Russi, & Missier, 2006). 또한 카드 소팅 과정

장을 분류하도록 요청한 샌드라와 라이스(Sandra & Rice, 1995), 모어 화자 및 제2 언어 학습자를 대상으로 구문(construction)의 심리적 실재성을 확인하기 위해 문장 분류 과제를 활용한 벤치니와 골드버그(Bencini & Goldberg, 2000), 그리스와 울프(Gries & Wulff, 2005), 카드 소팅을 이용하여 한국어 감정 어휘를 분류한 강해우·한성호·이민규·정동영·정다운(2019), 한국어 학습자들이 인식하는 보조 동사 구문의 의미에 대한 학습자 인식을 파악하기 위해 문장을 군집화하도록 한 이승지(2019), 디지털 기술 교육 관련 핵심 역량을 군집화하기 위해 카드 소팅을 활용하여 전문가들의 인식을 조사한 이지운·이호·권정흠(2022) 등이 있다.

116) 이와 같이 기술한 것은 본고의 조사 도구가 혼합형(hybrid, Conrad & Tucker, 2019: 4)에 해당하기 때문이다. 후술하겠으나 본고에서는 학습자에게 일부 사전에 준비된 단어 목록을 제공한다. 점, 학습자의 단어 분류 결과에 영향을 미칠 수 있는 예를 제시한다는 점에서 혼합형 범주 및 카드를 활용하였다고 할 수 있다.

중에 연구자의 안내나 지원이 이루어지는지의 여부에 따라 조정된(moderated) 카드 소팅과 조정되지 않은(unmoderated) 카드 소팅으로도 나뉜다(Righi et al, 2013). 본고에서 활용하는 조사 도구는 연구 참여 환경과 연구 대상자의 특성을 고려하여 기본적으로 오프라인 지류(紙類) 방식의, 조정된 카드 소팅을 가정하였다. 연구 참여자들이 중학교 1학년 학습자들이고 교실 환경에서 연구 협력 교사의 안내에 따라 카드 소팅에 참여하는 경우가 많았기 때문이다. 다만 연구 수행 과정에서 학습자 면담이 진행됨을 감안하여 온라인 방식으로의 변경이나 조정이 가능하도록 하였다.¹¹⁷⁾

본고의 조사 도구는 크게 네 부분으로 나뉜다. 첫째, 학습자가 생각하는 단어를 인출하도록 하는 단계이다. 이는 단어에 대한 분류 결과가 근본적으로 무엇을 단어로 보느냐의 문제와 밀접하게 관련되기 때문이다. 따라서 먼저 조사 도구의 첫 단계에서 문장¹¹⁸⁾을 제시하고 단어라고 생각하는 것을 선택하도록 하였다. 이때 학습자에게 제시되는 단어의 유형은 1) 내용어 중 불변어(체언과 수식언), 2) 내용어(체언, 기본형의 용언, 수식언), 3) 어절, 4) 학교 문법의 단어였으며, 1~4와 다르게 단어를 인식하는 경우 5) 자신이 생각하는 단어를 자유롭게 기술하도록 하였다. 이는 [표 III-2]와 같이 오지은(2023: 34)에서 초등 국어 교육을 이수한 학습자가 단어를 인식하는 양상을 조사한 결과를 바탕으로 한 것이다.¹¹⁹⁾

[표 III-2] 단어 판단에 대한 설문 조사 결과(오지은, 2023: 34)

유형	비율
단어는 어절이다.	37.50%(전체 176회 중 66회)
단어는 내용어(가변어의 경우 기본형)이다.	23.86%(전체 176회 중 42회)
단어는 형태가 변하지 않는 내용어이다.	18.75%(전체 176회 중 33회)
단어는 내용어와 조사이다.	5.68%(전체 176회 중 10회)

117) 이상적인 결과를 위해 조정된 카드 소팅과 조정되지 않은 카드 소팅을 결합할 것이 권고되기도 한다(Downs, 2020).

118) 후술할 것인바 실제로 단어를 분류할 때에는 독립언을 제외하고 각 품사별 1차 하위 범주가 포함되도록 하였으나 단어를 인출하는 단계에서는 하나의 문장만을 제시하므로 하위 범주를 고려하지 않고 조사 대상이 되는 명사, 대명사, 수사, 동사, 형용사, 관형사, 부사, 조사(助詞)를 포함하는 문장을 제시하는 데 그쳤다.

119) 오지은(2023: 34)에서는 본고의 조사 도구 개발을 위한 예비 조사의 성격으로 수행된 설문 조사의 결과를 보고하고 있다. 해당 조사에서는 학습자에게 문장과 문장에서 추출 가능한 여러 단어의 목록을 제시하고 문장에서 단어를 찾도록 요청하였다. 학습자들은 자신의 생각에 따라 단어 목록을 새롭게 제시하거나 기존 단어 목록을 수정할 수 있었으며 단어를 찾은 근거를 설명하도록 요청받았다. 조사 도구의 일부를 보이면 다음과 같다.

단어는 모든 내용어와 기능어(어미 포함)이다.	2.84%(전체 176회 중 6회)
기타 ¹²⁰⁾	11.30%(전체 176회 중 20회)

둘째, 실제로 단어를 분류하는 단계이다. 분류할 단어를 선정할 때에는 (1)의 사항을 고려하였다.

- (1) 가. 조사 범위를 체언, 수식언, 용언, 관계언으로 한정한다.
나. 각 품사의 1차 하위 범주에 해당하는 단어를 1개 이상 포함한다.
다. 학습자에게 쉽게 이해될 수 있는 단어를 선정한다.
라. 하나의 단어는 하나의 의미 및 품사로 제시한다.
마. 각 단어의 형태 및 품사 정보는 표준국어대사전을 따른다.

(1가)는 조사 범위를 초점화하기 위한 것이다. 학교 문법의 9품사 중 독립언(감탄사)은 제외하고 체언, 수식언, 용언, 관계언만을 포함하기로 결정하였다. 품사란 본래 ‘part of sentence’ 내지는 ‘part of Phrase’라는 의미의 그리스어에서 출발하였으며 일찍이 트락스 문법에서는 구성을 필요로 하는 문장의 가장 작은 부분으로(이광정, 1997: 42), 국어 전통 문법에서는 ‘월을 쪼갈라 놓은 날덩이(최현배, 1937: 147-164; 최웅환, 2015: 237에서 재인용)’로 인식되었다. 이러한 관점에서 품사의 규정과 분류는 문장 단위를 전제로 하며(최웅환, 2015: 238) 결국 품사 분류란 문장을 구성하는 요소를 낱말로 범주화하는 작업이라고 할 수 있다(이광정, 2008: 20). 이때 학교 문법의 감탄사는 문장 내에

저 학생들 중에 세 명이 안경을 쓰고 있다.

- 위 문장에서 단어들을 모두 찾아보세요.
 (내가 생각하는 단어 목록이 없으면 ‘기타’에 나만의 단어 목록을 만드세요.)

① 저 학생 중 세 명 안경
 ② 저 학생 중 세 명 안경 쓰다 보다
 ③ 저 학생들 중에 세 명이 안경을 쓰고 있다
 ④ 저 학생 중 에 세 명 이 안경 을 쓰다 있다
 ⑤ 저 학생 들 중 에 세 명 이 안경 을 쓰 고 있 다

기타

내가 생각한 단어 목록은 ()번입니다.
 그렇게 생각한 이유는 ()

120) 기타로 분류된 학습자 응답은 기준이 일관적으로 적용되지 않아 유형 파악이 어려운 경우였다. 예컨대 전반적으로 내용어(가변어의 경우 기본형)를 단어로 인식하면서도 일부를 제외하는 경우, 어절을 단어로 인식하면서도 일부 어절에서만 조사를 단어의 범위에 포함하지 않는 경우 등이다. 의존 명사 구성이나 수사 구성에 대해 전체 구성을 단어로 인식하거나, 한 글자로 이루어진 단어를 단어로 인식하지 않거나, 일반 명사나 추상적 내용어를 단어에 포함하지 않는 등의 양상이 관찰되었다.

존재하지 않으며, 여타의 단위와 관계를 가지지 않는 독립성을 가지고 있으므로(최웅환, 2015: 238) 문장을 구성하는 여타의 품사들과 구별된다. 또한 품사에 대한 선행 연구들을 살펴보면 품사에 대한 교육적인 곤란은 대개 문장 성분과의 혼란과 관련됨을 확인할 수 있었다(김지영, 2013; 제민경, 2020). 이에 문장의 구성에 관여하는 품사 분류를 대상으로 조사하는 것이 더 우선적으로 요구된다고 판단하였다.¹²¹⁾

(1나)는 조사 도구를 통해 제시되는 단어들이 각 품사에 대한 다양성과 전형성을 가지도록 하기 위한 것이다. 품사의 하위 분류에 대한 인식은 본고의 직접적인 관심사가 아니다. 그러나 한 품사 내에서도 그 세부 유형에 따라 학습자의 인식이 다르게 나타날 수 있음을 고려하여 각 품사의 하위 유형별 단어가 반영될 수 있도록 하였다.¹²²⁾ 품사의 1차적인 하위 범주가 무엇인지는 이론서마다 내용상의 차이가 나타나기 때문에 국어학 개론서를 폭넓게 확인하였다.¹²³⁾ 이론서마다 범주 간 포함 관계에 차이가 있는 경우¹²⁴⁾ 최대한 많은 하위 범주를 추출할 수 있는 분류 체계를 따랐다.¹²⁵⁾ 결과적으로 조사 도구에 포함될 단어를 선정할 때 고려한 품사별 하위 범주는 (2)와 같다.

- (2) 가. 명사: 자립 명사·의존 명사, 보통 명사·고유 명사, 유정 명사·무정 명사, 구체 명사·추상 명사
- 나. 대명사: 인칭 대명사·지시 대명사, 미지칭 대명사·부정칭 대명사·제귀칭 대명사, 1인칭 대명사·2인칭 대명사·3인칭 대명사, 인칭 대명사·사물 대명사·공간 대명사·시간 대명사
- 다. 수사: 양수사·서수사, 고유어·한자어 수사

121) 감탄사만으로 이루어진 소형문에 대하여서도 문장의 지위를 인정할 수 있다는 점에서 이러한 서술이 부적절하다는 비판이 제기될 수 있다. 그러나 실제 생활 속에서 쓰이는 문장들이 아주 체계적인 것부터 전혀 체계적이지 않은 것까지 정도적으로 분포할 수 있다고(오지은, 2021: 239) 하더라도, 감탄사가 독립적인 성격을 가지며 연구사적 맥락에서 볼 때 우선적으로 다루어야 할 연구 주제가 아님은 부인할 수 없다.

122) 예컨대, 관형사와 수사 간의 혼동은 수 관형사와 양수사 사이에서 발생할 가능성이 높는데 학습자에게 지시 관형사만을 제시한다면 유의미한 결과를 얻을 수 없을 것이다.

123) 확인할 문헌의 목록은 유사한 접근 방식을 취하고 있는 조진수(2018), 고춘화(2020), 오지은(2021)을 참고하여 결정하였다. 결과적으로 박영순(2005), 고영근·구본관(2008), 이관규(2012), 남기심·고영근(2014), 구본관·박재연·이선웅·이진호·황선엽(2015), 임지룡 외(2020), 유현경 외(2018), 민현식 외(2020)에서 1차적인 하위 범주로 포함하고 있는 것을 종합하였다.

124) 예컨대, 유현경 외(2018)에서는 조사를 ‘격 조사’, ‘보조사’, ‘접속 조사’로 삼분하는 데 비해, 고영근·구본관(2008)에서는 ‘격 조사’와 ‘보조사’로 양분하고 ‘격 조사’가 ‘접속 조사’를 포함하는 것으로 처리하였다. 이러한 경우 ‘격 조사’, ‘보조사’, ‘접속 조사’와 같이 최대한 많은 범주를 추출할 수 있는 분류 체계를 따랐다.

125) 논저마다 동일한 대상을 지칭하기 위해 사용한 용어가 다른 경우 편의를 위해 다수의 논저에서 제시된 용어를 사용하였다.

- 라. 동사: 자동사·타동사¹²⁶⁾, 본동사·보조 동사, 완전 동사·불완전 동사, 규칙 동사·불규칙 동사, 구체 동사·추상 동사, 본동사·대동사
 마. 형용사: 성상 형용사·지시 형용사·심리 형용사, 주관성·객관성 형용사, 본형용사·보조 형용사, 규칙 형용사·불규칙 형용사
 바. 관형사: 성상 관형사·지시 관형사·수 관형사, 고유어·한자어 관형사
 사. 부사: 성분 부사, 문장 부사, 접속 부사
 아. 조사: 격조사, 보조사, 접속조사
 자. 어미: 선어말 어미, 어말 어미¹²⁷⁾

(1다)는 단어 분류 과정에서 추가적인 인지 부담을 유발하지 않도록 하여 단어의 난이도 및 학습자의 어휘 능력에 따른 영향을 최소화하기 위한 것이다. 조사 대상인 중학교 1학년 학습자가 그 의미를 쉽게 파악할 수 있을 것으로 예상되는 수준으로 제시하는 단어를 통제하였다. 단어 선정 시에는 국어 교육용 어휘 등급(김광해, 2003)을 확인하여 1등급(기초 어휘) 또는 2등급(정규 교육 개시 이전 어휘) 어휘를 대상으로 하는 것을 원칙으로 하였다. 이러한 원칙이 지켜지지 않은 것은 고유 명사 ‘한강’, 한자어 수사 ‘십오’, 한자어 관형사 ‘적극적’이다. ‘한강’은 국어 교육용 어휘 등급이 고유 명사를 배제하고 있기 때문에, ‘십오’는 표준국어대사전에서 고유어를 중심으로 수사를 등재하고 있기 때문에 어휘 평정 대상에 속하지 않은 것으로 보인다. 그럼에도 불구하고 조사 시 서울 경기권 학습자를 대상으로 하였다는 점에서 ‘한강’에 대한 이해를 가정하였으며, ‘십오’ 역시 그 의미를 쉽게 이해할 수 있을 것으로 예상하였다. 한편, ‘적극적’은 4등급 어휘임에도 선정하였는데 이는 한자어 관형사 중 더 쉬운 어휘를 찾기가 어려웠으며 초등 국어 교과서 본문에 등장하는 단어이므로 학습자의 이해를 전제할 수 있다고 보았기 때문이다.

(1라)는 동형어, 다의어, 다품사어 간의 간섭 및 영향을 제한하기 위한 것이다. 구체적으로는 동형어, 다의어, 다품사어에 대해 조사 도구의 예문에서 제시될 때 하나의 의미 및 품사로만 등장하도록 통제하였다. 예컨대, ‘낫다’는 동사인 것과 형용사인 것이 있는데, 조사 도구에서는 동사인 것만 포함되도록 하였다. 이는 전술한바 본고의 조사 도구가 기본적으로 지면 형태로 이루어지는 것을 가정하기 때문이다. 조사가 이루어진 환경이 제한적이기 때문에 동형

126) ‘자동사’, ‘타동사’와 함께 능격 동사라는 범주를 설정하는 것도 가능하나(남기심·고영근, 2014: 110) 능격 동사는 한 단어가 자동사로서의 쓰임과 타동사로서의 쓰임을 동시에 가지는 일종의 품사 통용 현상으로 볼 수 있으므로 (1라)에 따라 범주 추출에서 제외하였다.

127) ‘어미’의 경우 학교 문법상 품사의 지위를 가지지 않는다. 그러나 분석적 체계와 유사하게 조사(助詞)와 어미를 모두 단어로 인식하는 학습자가 있을 수 있으므로 어미에 대하여서도 (1나)의 원칙을 준수하였다.

어, 다의어, 다품사어에 대한 인식까지 조사하기에는 한계가 있다고 판단하였다. 다만 ‘하다’의 경우 이러한 원칙이 지켜지지 않았으며 대동사로서의 ‘하다’와 접미사로서의 ‘-하다’가 함께 제시되었다. 국어에서 대동사가 제한적이라 ‘하다’를 다른 단어로 대체하는 것이 어려웠고, 오지은(2023)을 바탕으로 볼 때 학습자들이 접사를 분리하여 단어로 인식하는 경우가 많지 않았기 때문이다.

(1마)는 조사 도구에서 제시되는 단어의 형태 및 품사 정보에 대한 통일성과 효율성을 확보하기 위한 것이다. 단어들의 형태 및 품사 정보는 그 자체로 논쟁의 대상이 될 수 있으나¹²⁸⁾ 이에 대해 타당한 결론을 내리는 것은 본고의 논점을 벗어나는 일이라고 판단하였다.¹²⁹⁾

이상을 고려하여 단어를 선정한 결과는 [표 III-3]과 같다.

[표 III-3] 단어 선정 결과

범주	단어	범주	단어
자립 명사	강아지, 친구, 한강, 맨발, 밥, 약, 자세	불완전 동사	데리다
의존 명사	회, 것	규칙 동사	보다, 산책하다, 먹다, 생각하다, 살다
보통 명사	회, 밥, 약, 것, 자세	불규칙 동사	하다, 돕다
고유 명사	한강	구체 동사	데리다, 산책하다, 먹다, 돕다
유정 명사	강아지, 친구	추상 동사	보다, 생각하다, 살다
무정 명사	한강, 맨발, 회, 밥, 약, 것, 자세	대동사	하다
구체 명사	강아지, 친구, 한강, 맨발, 밥, 약	성상 형용사	작다, 어렵다
추상 명사	회, 것, 자세	지시 형용사	그리하다
지시 대명사	여기, 이것, 언제	심리 형용사	귀찮다, 싫다
인칭 대명사	나, 너, 자기, 누구	주관성 형용사	어렵다, 귀찮다, 싫다
미지칭 대명사	누구	객관성 형용사	작다
부정칭 대명사	언제	본형용사	작다, 그리하다, 어렵다, 귀찮다
재귀칭 대명사	자기	보조 형용사	싫다
1인칭 대명사	나	규칙 형용사	작다, 그리하다, 싫다

128) 예컨대 ‘다섯, 여섯’ 등을 수사와 수 관형사로 나누어 처리할 것인가, ‘이, 그, 저’ 등을 대명사와 관형사로 나누어 처리할 것인가, ‘인간적’ 등을 명사와 관형사로 나누어 처리할 것인가 등의 문제(구본관, 2010: 188)를 들 수 있다.

129) 본고에서는 ‘다섯, 여섯’ 등의 유형에 대해 어떻게 처리하는 것이 타당한지에 대하여 논지를 펴는 것보다, 이러한 논쟁이 발생하는 기저에 어떠한 원인이 있으며 그러한 원인을 학습자가 어떻게 인식하는지에 관심을 두기 때문이다.

2인칭 대명사	너	불규칙 형용사	어렵다
3인칭 대명사	여기, 이거, 언제, 자기, 누구	지시 관형사	그
사물 대명사	이것	성상 관형사	다른, 적극적
공간 대명사	여기	수 관형사	여러, (십오)
시간 대명사	언제	고유어 관형사	여러, 다른, 그
양수사	(십오) ¹³⁰⁾	한자어 관형사	적극적, (십오)
서수사	첫째	성분 부사	잘
고유어 수사	첫째	문장 부사	역시
한자어 수사	(십오)	접속 부사	그러니까
자동사	살다	격 조사	처럼, 를, 을, 로, 가
타동사	데리다, 산책하다, 먹다, 하다, 돕다, 생각하다	보조사	든, 는, 도, 은
본동사	데리다, 산책하다, 먹다, 하다, 돕다, 생각하다, 살다	접속 조사	랑
보조 동사	보다	선어말 어미	-였-
완전 동사	보다, 산책하다, 먹다, 하다, 돕다, 생각하다, 살다	어말 어미	-ㄴ, -고, -아, -아라, -다, -게, -는, -은지, -면서

다음으로는 [표 III-3]에서 선정된 단어를 대상으로 예문을 개발하였다. 예문 개발 시에는 단어의 의미가 통하는 범위 내에서 가능한 한 적은 수의 문장을 제시하고자 하였다. 모어 화자가 단어의 의미를 파악하여 분류하기에 어려움이 없는 정도라면 다소 문장의 자연스러움이 떨어지더라도 효율성과 경제성을 최대화하는 방향을 선택하였다. 이는 조사 시 효율성을 높이기 위한 선택이었으며, 조사 도구를 활용하는 것 자체가 어느 정도 인위적인 성격을 가지기 때문에 크게 문제가 되지 않을 것으로 판단한 결과이기도 하다. 조사 도구에 포함된 예문은 (3)과 같다.

(3) 가. 그러니까 여기 이것처럼 여러 다른 작은 강아지를 데리고 언제든 찾아와

130) ‘십오’는 양수사와 한자어 수사로 의도되었으나 조사 도구 개발 과정에서 연구자의 착오로 동형의 수 관형사로 대체되었다. 복수의 전문가 검토에서도 이러한 착오가 수정되지 못한 것은 구본관(2010: 188)의 지적대로 ‘한, 두, 세/서/넉’ 계열과 달리 ‘다섯, 여섯’ 계열의 수사를 수 관형사에도 소속시키는 것이 기능을 지나치게 확대하여 적용하였다는 문제를 가지기 때문일 수 있다. 이후 학습자 면담에서 ‘십오’가 수사로 쓰인 예를 추가로 제시하고 학습자에게 수 관형사 ‘십오’와 수사 ‘십오’가 같은 단어라고 생각되는지를 물었고 학습자들이 ‘십오’의 수사로서의 쓰임과 수 관형사로서의 쓰임을 구별하지 못함을 확인하였다. (1나)는 조사 도구에 포함된 단어들이 전형성과 다양성을 확보하도록 하기 위함이므로 연구자의 착오가 이러한 취지를 실현하는 데 치명적인 문제를 유발한 것은 아니라고 판단한다.

보아라.
 나. 나랑 그 친구는 한강을 맨발로 심오 회 산책했다.
 다. 역시 밥을 잘 먹고 약도 그러하게 하는 것은 어렵고 귀찮다.
 라. 너는, 첫째, 자기가 누구를 돕고 싶은지 적극적 자세로 생각하면서살아라.

단어 분류 시에는 예비 조사 결과를 바탕으로 <그림 III-1>과 같은 예시를 제시하였으며, 학습자의 다양한 응답 가능성을 열어 두었다. 예시는 예비 조사에서 학습자들이 단어 분류 활동을 매우 어려워하였으며 특히 포함 관계가 있는 분류 범주를 생각하는 것을 힘들어하였음을 고려한 것이다. 이때 예시의 내용을 이미 학습한 초등 국어 교육의 내용을 바탕으로 구성하는 동시에, 실제 조사 도구에 포함되지 않은 단어와 기호들을 사용하여 학습자들의 응답에 미치는 영향을 최소화하였다.



<그림 III-1> 제공된 단어 분류 예시

한편, 개방적으로 학습자 양상을 수집하기 위해 먼저 학습자가 단어인 것을 선택한 결과에 따라 단어 카드를 제시한 후에도 자신이 생각하기에 단어이거나 단어가 아닌 것을 추가, 수정, 삭제할 수 있게 하였다. 또한 자유롭게 단어를 분류할 수 있는 백지 공간도 충분히 제공하였다. 이때 학습자에게 단어 분류를 최소 4묶음 이상 만들도록 요청하였다. 한국어의 대표적인 품사 분류 체계를 통시적으로 살필 때 조사 범위의 품사(체언, 용언, 수식언, 관계언)에 대하여 최소 4개부터 최대 20개까지의 품사가 설정되었기 때문이다.¹³¹⁾

131) 이는 이광정(1997: 56-58)을 바탕으로 파악하였다. 정렬모의 문법에서 ‘명사, 동사, 관형사, 부사, 감탄사’를, 장하일의 문법에서 ‘임자씨, 풀이씨, 매김씨, 어찌씨, 느낌씨’를 설정하고 있는 것(이광정, 1997: 56)이 가장 적은 수의 범주를 설정한 예이다. 정렬모와 장하일은 모두 감탄사를 포함하여 5품사 체계를 설정하고 있으나 본고에서는 조사 범위에서 감탄사를 제외하기로 하였으므로 4개의 범주를 헤아릴 수 있다.

셋째, 실천적 자원 및 인식론적 자원에 대한 응답을 수집하는 단계이다. 해당 단계의 문항들은 해머와 엘비(Hammar & Elby, 2002: 177)가 주장한 인식론적 자원에 대한 내용을 바탕으로 구성하였다. 각각의 문항은 지식의 일반적 인 본성과 기원에 대한 이해, 인식론적 활동, 인식론적 형태, 지식에 대한 태도를 물었으며, 선택 후 설명법으로 구성하되 선지로 제시되지 않는 내용의 자유 응답도 허용하였다.

이 단계의 구성 방식과 관련하여 인식론적 자원을 사후 보고식 선다형 문항으로 확인할 수 있느냐는 비판이 제기될 수 있다. 해머와 엘비(Hammar & Elby, 2002: 172)는 사후에 학생들에게 자신이 미처 인식하지 못했을 인식론적 자원에 대해 질문하는 방식이 적절하지 않다고 비판한 바 있다. 본고에서도 이러한 비판에 동의하며 실제로 학습자들의 실천적 자원과 인식론적 자원이 셋째 단계의 질문을 통해 파악되기보다는 분류 과정 전반에서 포착될 것으로 본다. 그럼에도 불구하고 해당 단계의 응답을 통하여 학습자의 인식을 간접적으로 확인할 수 있으며 이를 사후 면담의 근거 자료로도 활용할 수 있을 것이라고 판단하였다. 연구 설계상 분류 과정에서 학습자들에게 사고 구술을 요구하지 않았기 때문에 수집된 자료가 학습자의 사고 과정을 완전히 보여 줄 수 없다. 이에 분류 과정 및 결과에서 표면화되지 않은 자원을 이 단계의 학습자 응답을 통해 잠정적으로 파악할 수 있을 것으로 기대하였다. 또한 실천적 자원과 인식론적 자원에 대한 분석은 학습자가 산출한 구성형 자료를 대상으로 하여 선다형 문항이 가지는 한계를 최소화하였다.

마지막 넷째 단계는 단어 분류와 관련된 선행 교육 경험을 확인하는 단계이다. 사전에 연구 협력 교사를 통해 연구 참여 의사를 밝힌 학습자들이 초등학교급의 품사와 문장 성분에 대한 교육은 모두 이수하였으며 중학교급의 교육 내용은 이수하기 전이라는 것을 확인하였다. 그러나 학생들이 교육을 경험하는 경로가 공교육으로 단일하지 않으며 다른 교과와 얹어 국어에 대한 얹어 넘나들 가능성도 분명 존재한다. 특히 품사는 범언어적인 현상으로 기존 연구들에서 영어 교육과의 관련성이 지적되어 왔기도 하다. 이에 학습자들에게 ‘단어, 단어 분류, 품사, 문장 성분’에 대한 교육 경험을 기술하도록 요청하였다.

이상과 같이 개발한 조사 도구는 초등학교의 품사 관련 문법 교육을 모두 이수하고 중학교의 품사 관련 내용을 배우기 이전인 학습자를 대상으로 40분 내외가 소요되도록 의도하고 발문과 내용을 정련하였다. 또한 조사 도구를 개

발한 후에는 박사 재학 이상 학력의 국어 교육 연구자 또는 1급 정교사 자격증을 소지하고 1년 이상 국어 수업 경험이 있는 교사¹³²⁾를 대상으로 전문가 검토를 거쳐 타당화하였다. 조사 도구의 개발 및 타당화를 위한 전문가 검토는 1, 2차에 걸쳐 이루어졌으며 참여한 대상의 정보는 [표 III-4]와 같다.¹³³⁾

[표 III-4] 조사 도구에 대한 전문가 검토 참여자

차수	기호	최종 학력	교육 경력 ¹³⁴⁾
1차	[1-가-001]	국어교육 박사 졸업	중학교 17년, 고등학교 1년
	[1-가-002]	초등국어교육 박사 재학	초등학교 11년
	[1-가-003]	국어교육 박사 졸업	초등학교 6년
	[1-가-004]	국어교육 박사 졸업	고등학교 14년
2차	[1-가-005]	초등국어교육 박사 재학	초등학교 6년
	[1-가-006]	국어교육 박사 재학	중학교 7년, 고등학교 4년
	[1-가-007]	국어교육 박사 재학	중학교 5년, 고등학교 1년

전문가 검토 시에는 조사 도구와 관련하여 연구 설계의 적절성¹³⁵⁾, 이론적 정합성¹³⁶⁾, 도구의 사용성¹³⁷⁾을 확인하였다. 전문가들은 서면으로 검토에 참여

132) 본고에서 조사 대상으로 삼은 것은 초등학교 시기의 문법 교육을 모두 이수한 후 중학교에서 품사를 학습하기 이전의 학습자이므로 일반적으로 중학교 1학년 재학생을 대상으로 하나 조사 시기 및 학교의 교육과정 운영에 따라 중학교 진학 이전의 초등학교 졸업 예정자를 대상으로 적용될 가능성이 있다. 이에 전문가로 초등 교사를 포함하였는데 초등 교사 자격증은 과목별로 분화되어 있지 않으므로 1년 이상 국어 수업을 한 경험이 있는 교사로 전문가 모집의 기준을 설정하였다.

133) 연구 설계 시에는 한 차례의 전문가 검토만을 계획하였으나 연구 수행 과정에서 1차 검토를 마친 후 조사 도구가 변경됨에 따라 2차 전문가 검토를 추가로 실시하였다.

134) 편의상 월 단위의 교육 경력은 버림하여 기재하였다.

135) 연구 설계의 적절성을 검토하기 위하여 다음의 질문이 제시되었다.

전체 연구의 목적을 달성하기에 조사 도구가 적절한가, 연구의 단계를 고려할 때 조사 도구를 활용하는 것이 적절한가, 연구의 방법을 고려할 때 조사 도구를 활용하는 것이 적절한가, 예상되는 결론을 얻기에 조사 도구를 활용하는 것이 적절한가

136) 이론적 정합성을 검토하기 위하여 다음의 질문이 제시되었다.

예문 및 단어의 선정 과정이 합리적인가, 조사 범위에서 독립언(감탄사)을 제외한 것이 합리적인가, 품사별 전형성을 확보할 수 있도록 하위 범주가 고려되었는가, 조사와 어미에 대한 처리가 합리적인가, 제시된 단어들의 난이도나 수준이 통제되었는가, 동형어·다의어·다품사어 등이 한 단어의 특정 품사로만 제시되고 있는가, 각 단어의 형태 및 품사 정보가 표준국어대사전과 일치하는가, 단어의 의미를 파악하기에 어려움이 없는 수준에서 문장이 효율적으로 제시되었는가, 문항 및 발문을 구성한 과정이 합리적인가, 학습자가 단어인 것을 찾는 결과를 분류 활동에 반영한 것이 합리적인가, 학습자가 쉽고 효율적으로 응답할 수 있도록 선지와 예시가 제시되었는가, 조사 도구가 학습자의 다양한 응답을 허용하는가

137) 도구의 사용성을 검토하기 위하여 다음의 질문이 제시되었다.

학습자들이 이해하기에 조사 도구에 사용된 발문이 적절한가, 학습자들이 수행하기에 조사 도구의 활동이 적절한가, 학습자들이 조사 도구에 40분 내에 응답할 수 있을 것으로 예상되는가

하였으며 각 항목의 세부 질문을 확인하여 5점 척도로 평정하고 조사 도구에 관한 의견을 자유 서술식으로 제시하도록 요청받았다.

전문가 검토 결과 1차 및 2차 평균 4.55점으로 조사 도구가 적절하게 개발된 것을 확인하였다. 전문가 검토 결과를 요약적으로 제시하면 [표 Ⅲ-5]와 같다. 이후 전문가들이 조사 도구에 대하여 제시한 의견을 반영하여 최종적으로 [부록 1]의 조사 도구를 확정하였다.

[표 Ⅲ-5] 조사 도구에 대한 전문가 검토 결과

차수	연구 설계의 적절성	이론적 정합성	도구의 사용성	전체 평균
1차	4.94	4.77	4.79	4.80
2차	4.92	4.69	4	4.63

2.3. 분석 절차

먼저 분석을 위해 수집된 모든 자료를 엑셀을 이용하여 <그림 Ⅲ-2>와 같이 입력하였다. 최초에 자료를 수집한 학습자의 수는 149명이었으나 사실상 단어 분류에 참여하지 않은 학습자(분류의 경계를 확인할 수 없는 학습자, 모든 단어를 하나의 범주로 분류한 학습자) 2명을 입력 과정에서 제외하였다. 자료 입력 시에는 각 문항에 대한 학습자의 응답을 그대로 옮기되 효율적인 의미 전달을 위해 오자나 띄어쓰기¹³⁸⁾를 교정하였으며 학습자별로 분석 과정에서 두드러지는 특기 사항이 있을 경우 이후의 분석에서 참고할 수 있도록 기록하였다.

138) 다만 단어 범주의 명명에서 나타난 띄어쓰기 오류는 교정하지 않고 그대로 제시하였다. 띄어쓰기의 유무가 합성어로서의 성격을 반영할 가능성이 있다고 판단하였기 때문이다. 예컨대 학습자가 ‘감각 동사’ 대신 ‘감각동사’로 명명한 경우 범주명을 단일한 단어로 제시하고자 하는 의도를 가지고 있었을 가능성이 있다.

[illegible]

자료 분석은 크게 두 단계로 진행되었다. 첫 번째 단계는 자원의 식별을 위하여 질적 코딩을 수행하는 단계이고 두 번째 단계는 자원의 특성을 분석하기 위하여 질적 기술 및 해석과 양적 계량을 수행하는 단계이다.

(1) 자원의 식별

자원의 식별은 질적 코딩의 방법으로 이루어졌으며 리처즈 외(Richards et al., 2018)의 분석 절차를 주로 따랐다. 리처즈 외(Richards et al., 2018)에서 제시하고 있는 자원의 식별 단계는 (4)와 같다.

- (4) 가. 거시적인 차원에서 맥락을 인식하고 학생들의 추론을 더 잘 이해하기 위해 자료를 읽고 자원에 대한 언급이나 고려 없이 일어나고 있는 일을 확인한다.
- 나. 사고에 필요한 주요 측면을 식별하고 활동 과정에서 이들이 활성화되고 있는지 판단한다.
- 다. 특정한 지식 측면이 활성화되고 있다는 증거가 되는 단어나 어구를 자료에서 확인한다. 이해된 맥락이 적절한지 확인하기 위해 주변 단락이나

발화를 참고할 수 있다.

라. 가능한 경우, 선행 연구에서 확인한 자원에 근거하여 지식 조각을 분류한다.

마. 이전 연구에서 식별된 자원과 일치하지 않는 경우 임시로 명명, 분류한다.

바. 조사에서 확인된 자원의 목록 현황을 작성하고, 이후 분석에서 참고한다.

여기에서 특히 문제가 되는 것은 (4라, 4마)이다. 문법 교육에서 어떠한 개념적 자원과 인식론적 자원이 있는지를 조사한 직접적인 선행 연구가 없기 때문이다. 문법 교육에서 개념적 자원을 분석한 선행 연구로는 오지은(2022¹³⁹)이 유일하나 문장의 문법성에서 나타나는 개념적 자원만을 확인하여 본고와 직접적으로 연결되지 않는다. 이에 이전 연구에서 식별되지 않은 자원을 명명, 분류하는 (4마)의 절차적인 중요성이 커지게 된다.

새로운 자원을 임시로 명명하고 분류해 나가는 과정은 본질적으로 질적인 자료를 코딩해 나가는 과정이라고 할 수 있으므로 마일스와 휴버먼(Miles & Huberman, 2009)과 크레스웰(Creswell, 2015)에서 설명한 질적 분석 절차를 활용하였다. 마일스와 휴버먼(Miles & Huberman, 2009)에서는 질적 주제 분석 절차를 제안하였는데, 착수 코드로 자료 분석을 시작하여 분석 과정에서 수정과 구조화를 거쳐 최종 코드 체계를 도출해야 한다고 설명하였다. 크레스웰(Creswell, 2015)은 연구자가 자료 관리, 읽기와 메모하기, 기술·분류·해석, 제시·시각화의 절차를 순환적으로 거치는 나선적 자료 분석 과정을 설명하였으며 분석의 초기 단계에 대략적 코드를 사용할 수 있다고 하였다.

이에 따라 착수 코드(대략적 코드)를 활용하여 최종 코드 체계를 구조화하여 나가는 방식을 취하되 그 과정에서 자료의 읽기, 기술, 해석, 제시를 순환적으로 오갔다. 학습자의 자료에 대해서는 통합적인 읽기를 수행하였으며¹³⁹⁾ 자료원으로 분석될 수 있는 학습자의 양상을 포착하고 그 근거가 되는 구체적인 단어나 어구를 확인하였다. 이는 (4가, 4나, 4다)를 반영하기 위한 것이었다. 코딩 과정에서 학습자 응답을 해석하기 위하여 추가적인 정보가 필요한 경우 1차적으로는 학습자 면담을 시도하여 정보를 보충하고자 하였으며 면담을 회

139) 통합적 읽기의 사례로 “책, 학생, 길은 다 셀 수 있기 때문이다. 그리고 단어는 한정되어 있다고 생각해서, 그 틀을 깨고 싶지 않다. (ex. 나무, 피자, 우산 등...) [2-가-074]”의 학습자 응답을 들 수 있다. 해당 학습자의 응답에서 ‘단어는 한정되어 있다’와 같은 표현은 단어가 폐쇄 집합으로서의 범주적 속성을 가진다고 인식하는 것으로 해석될 수 있다. 그러나 해당 응답의 전후에서 학습자는 ‘책, 학생, 길’과 ‘나무, 피자, 우산 등’을 단어라고 생각하고 있다는 점에서 한정성을 가지는 것이 ‘전체 단어 범주의 규모’가 아니라 ‘단어가 될 수 있는 속성(셀 수 있는 구체적인 대상을 의미함)’임을 파악할 수 있다. 이에 해당 학습자가 ‘단어 판단 속성’의 개념적 자원으로 **대상 의미**를 활성화하였다고 보았다.

망하지 않는 경우에는 해당 응답과 유사한 다른 응답과 비교하고 해석한 내용에 대하여 동료 전문가에게 협의하였다. 이는 연구 참여자들이 응답한 내용을 정확하게 반영할 수 있도록 자료를 다원화하고 다른 연구자들에게 검토를 요청하는 검증 전략(Creswell, 2015: 75)을 활용한 것이다. 착수 코드는 II장에서 이론적 검토를 통해 자원의 유형을 설정한 것을 바탕으로 하여 (4라)에 부합하도록 하였다. 본고에서 활용한 착수 코드는 (5)와 같다.

- (5) 가. 개념적 자원: 용어의 사용, 일상어의 사용, 속성의 인식, 언어적 사례, 개념 간 관계
- 나. 실천적 자원: 실천적 활동, 실천적 형태
- 다. 인식론적 자원: 지식의 성격에 대한 이해, 지식의 존재에 대한 가정, 지식에 대한 태도

전체 자료에 대하여 4회 이상의 순환적인 코딩을 수행함으로써 학습자의 자원에 대한 코드를 수정, 정련하여 나갔다. 이는 결국 (5)를 상세화하고 정련하는 과정이었으며 이때 식별 근거의 정교화, 자원의 유형 및 분석 범주 간 변별, 코드의 통합·분리 또는 제외, 코드의 명명이 문제가 되었다. 아래에서는 이들에 대한 처리를 논의하겠다.

첫째, 분석 과정에서 자원의 식별 근거를 다음과 같이 정교화하였다. II장에서 각 자원의 유형에 대하여 (6)과 같은 조작적인 정의가 제시되었다. (6)을 바탕으로 볼 때 개념적 자원은 ‘국어학 및 문법 교육의 전문 개념이 존재하는지’, 실천적 자원은 ‘언어를 대상으로 하는 사고에서 동원되었는지,’ 인식론적 자원은 ‘문법 지식에 대한 메타적인 인식을 드러내는지’가 자원의 식별을 위하여 갖추어야 하는 핵심적인 속성이라고 할 수 있다.

- (6) 가. 개념적 자원: 국어학 및 문법 교육의 전문 개념을 구성하는 요소
- 나. 실천적 자원: 언어를 대상으로 하는 사고의 절차를 구성하는 요소
- 다. 인식론적 자원: 문법 지식에 대한 메타적인 인식을 구성하는 요소

이때 ‘국어학 또는 문법 교육 전문 개념’의 존재 여부는 표준국어대사전의 전문어 정보와 국어학(언어학) 및 문법 교육 분야의 학술 논문의 주제어 정보¹⁴⁰⁾를 기준으로 하였다. 표준국어대사전의 전문어 정보에 더하여 학술 연구

140) 학술연구정보서비스에서 검색 키워드를 ‘전체 : 국어학 <OR> 전체 : 언어학 <OR> 전체 : 문법 교육 <AND> 주제어 : (확인하고자 하는 개념)’로 설정한 후 검색되는 KCI 등재 후보지 이상의 국내학술논문 및 국내 학위논문, 단행본 및 연구보고서를 확인하였다. 검색

의 주제어 정보를 참고한 것은 사전에 반영되지 않은 전문어를 반영하기 위한 것이다. 또한 국어학(언어학)과 문법 교육 분야의 학술 연구를 대상으로 한 것은 언어에 대한 학문적 지식과 문법 교육적 지식을 모두 포함하기 위한 것이다(오지은, 2022ㄴ: 201).¹⁴¹⁾ 다음으로 ‘언어를 대상으로 하는 사고’ 또는 ‘문법 지식에 대한 메타적인 인식’에 해당하는지의 여부는 II장에서 검토한 분석 가능한 하위 범주에 기초하여 판단하였다. 단, 실천적 자원과 인식론적 자원에 대한 문법 교육 분야의 연구가 이루어지지 않은 상황임을 고려하여 하위 범주로 직접 언급되지 않았다고 하더라도 관련성이 포착되는 경우 자원으로 식별하였다.¹⁴²⁾

둘째, 자원의 유형 및 분석 범주 간 변별 시에는 자원의 유형에 대한 개념적인 정의를 중심으로 교육적인 의미를 고려하여 판단하였다. 문법 지식의 내용은 문법 지식을 구성하는 방법과 문법 지식에 대한 관점이 작용한 결과로 내용과 방법, 관점이 단절적이지 않기 때문에 개념적 자원, 실천적 자원, 인식론적 자원의 사이에서는 필연적으로 영역 간의 중첩이 발생한다. 예를 들어 개념적 자원 중 속성의 인식과 실천적 자원의 실천적 활동이 중첩될 수 있다. 학습자가 ‘밥, 약’에 대해 ‘먹을 수 있는 것’이라는 공통점을 찾아 범주화한 경우 이를 **음식 의미**의 속성 인식으로 볼 수 있는 동시에 **개별 의미 추상화**의 활동을 수행한 것으로도 볼 수 있기 때문이다. 이는 코드를 어느 정도로 추상화된 수준에서 부여할 것인가의 문제와도 연결된다. 개념적 자원 중 속성의 인식의 범주에서 **음식 의미**, **장소 의미**, **사물 의미** 등을 각각의 코드로 설정할 것인지 **의미**라는 단일 코드로 통합할 것인지에 따라 실천적 자원과의 중복 여부가 달라지기 때문이다.¹⁴³⁾ 실천적 자원 내에서도 **개별 의미 추상화**의 실천적 활동을 수행했다고 할 것인지, **개별 의미**의 실천적 형태와 **추상화**의 실천적 활동을 분리하여 분석할 것인지를 문제가 발생한다.

일은 2024년 7월 20일이다.

141) 이때 국어학 및 문법 교육 분야의 학술 연구 주제어에는 ‘ㄱ’, ‘-은’과 같은 문법 형태가 포함되어 있기도 하나 이들은 연구 대상으로서의 문법 형태로 용어와 속성, 사례를 갖춘 전문적인 지식을 담지하고 있지 않는다고 판단하여 ‘전문 개념’으로 보지 않았다.

142) 예컨대 단어 범주를 명명함에 있어 줄임말을 활용하는 경우(‘사특(사람 특징)’ [2-가-026])가 관찰되었다. 이는 (7)에 명시적으로 언급되지 않는다. 그러나 교육부(2022: 10)의 ‘기준에 따라 분류하고 분석하기’ 및 ‘자료를 해석하고 창의적으로 활용하기’와 관련되고 단어 형성 관련 논의에서 축약이 주요한 기제로 다루어짐을 고려하여 실천적 자원으로 식별하고 ‘축약’으로 명명하였다.

143) 후술할 것인바 본고에서는 코드 간의 완전 포함 여부를 통해 변별적 범주를 형성하였는지를 판단하였으므로 중요한 문제이다.

이러한 문제에 대하여 본고에서는 분석 범주의 정의와 교육적 유용성을 고려하여 결정하였다. **음식 의미**의 경우 지금까지 품사론 연구에서 주목되지 않았던 속성이며 개별 단어의 구체적인 의미에 대한 것으로 여러 단어에 통용될 수 없어 자원으로의 지위가 의심될 수 있다.¹⁴⁴⁾ 그러나 개념적 자원이 국어학 및 문법 교육의 전문 개념의 구성 요소로 정의되므로 음식 관련 단어에 대한 다수의 연구(이광호, 2000; 이선영, 2004; 문금현, 2012; 정한테로, 2018 등)에 근거하여 속성의 인식을 보여 주는 개념적 자원으로 분석하는 처리를 유지하였다.¹⁴⁵⁾ 또한 단어에 대한 속성 중에는 **인물 의미**, **장소 의미**, **행동 의미** 등 **음식 의미**와 계열을 이루는 개념적 자원들이 다수 있으므로 이들을 사고의 절차를 구성하는 요소인 실천적 자원으로 파악하는 것이 교육적으로 유의미하다고 판단하여 **개별 의미 추상화**를 실천적 활동으로 설정하였다. 이때 학습자들이 추상화하는 의미에 대하여 개념적 의미, 정서적 의미, 연상적 의미 등으로 구별하여 파악하는 것이 교육적으로 큰 효용이 없다고 판단하였으므로 의미에 대한 실천적 형태는 설정하지 않았다.¹⁴⁶⁾

셋째, 코드의 통합 또는 분리 여부는 코딩된 학습자 사례 간의 ‘완전 포함 여부’를 기준으로 결정하였다. 분석의 깊이 또는 상세화의 기준을 변별적 범주의 대립 여부에 둔 것이다(오지은, 2022ㄴ: 208). 예컨대 유사한 사례가 1개씩만 존재하는 범주가 있고 해당 사례가 한 명의 학습자에 대한 것일 경우 사실상 둘은 같은 범주이며 변별적 범주로 대립하지 않는다고 보아 통합하였다. 이는 코드에 해당하는 사례가 하나씩 있는 경우 이를 무조건 통합하여 모든 코드가 2개 이상의 사례를 가지도록 했다는 것과는 다르다. 또한 이러한 처리

144) 실제로 분석 결과에 대한 전문가 검토 과정에서 전문가 4인 중 3인은 음식 의미를 자원 목록에서 제외해야 한다는 의견을 제시하였다.

145) 품사론이 아닌 어휘론의 연구에 근거하여 자원을 식별하는 것이 부적절하다는 비판이 제기될 수 있다. 그러나 이선영(2012: 126)의 지적대로 독자적 영역으로서의 품사론은 관습에 따른 착시일 뿐 실제로는 형태론적, 통사론적, 어휘론적 지식의 집합체이다. 또한 본고에서는 일반적 문법 지식을 문법론의 성과로 한정하지 않으며, 개인적 문법 지식이 문법론과 문법 교육 연구에 미치는 영향을 고려하므로 지금까지 품사론에서 연구되지 않은 속성이라는 것을 분석 제외한 근거로 인정하기 어려웠다. 나아가 어휘론에서 음식 어휘에 대한 주목이 빈번하게 이루어지는 것은 음식이라는 속성이 언중의 인식에서 현저하거나 중요한 위치를 지니기 때문일 수 있다. 이에 학습자들이 ‘밥, 약’과 같은 개별 단어에 대해 한 글자라거나 물건을 의미한다거나 빈도가 높다거나 하는 여러 속성 중 음식을 의미한다는 속성에 주목하였다는 점이 자원으로 분석될 의미를 지닌다고 보았다.

146) 반대로 개별 의미 추상화의 실천적 활동을 설정하지 않고 의미라는 실천적 형태만을 세우는 방안도 고려하였다. 그러나 학습자들이 ‘인물 의미, 장소 의미, 행동 의미’의 속성을 인식한다고 했을 때 이들에게 포착하여 교육적으로 더 유용하게 활용될 수 있는 것이 의미라는 ‘형식’보다는 의미를 추상화하는 ‘활동’이라고 판단하였다.

에 따라 상하위 관계를 가지는 복수의 코드가 분리되어 도출되었다면 명시적인 연결이 존재하지 않는 한 무관한 것으로 처리하였다. 예컨대 단어 범주화 속성에 대한 개념적 자원으로 **인물 지시**, **자기 지시**, **타자 지시**가 각각 식별되었는데 **자기 지시**의 속성을 인식하였다고 하여 **인물 지시**나 **지시성**의 속성을 인식한 것으로 가정하지 않았으며 각각을 별개의 코드로 보고 분석하였다. 단, 이들 사이에 관계적인 인식이 포착되는 경우에는 개념 간 관계 중 **1인칭과 2·3인칭의 대응 관계**와 같은 자원을 인식한 것으로 분석하였다.

넷째, 식별된 자원이 조사 도구에서 제시한 내용과 중복되는 경우 분석에서 제외하였다. 사실상 단어 분류 활동에 성실하게 참여한 학습자들이 모두 활성화할 것으로 기대되므로 분석의 필요성이 낮다고 보았기 때문이다.¹⁴⁷⁾ 특히 본고에서는 식별된 자원을 대상으로 빈도를 계량하기 때문에 조사 도구에 의해 활성화되는 자원은 분석 결과를 왜곡할 수 있다. 이에 개념적 자원의 세부 유형으로 설정되었던 ‘언어적 사례’가 분석 범주에서 제외되었다. 언어적 표현으로서의 단어 사례들은 모두 조사 도구를 통해 제시된 내용이었기 때문이다. 같은 이유로 ‘용어의 사용’의 **‘단어’와 ‘문장’**, ‘실천적 형태’의 **말/표현**, **범주** 등을 분석 결과에서 배제하였다.

다섯째, 코드는 이론을 기반으로 추상적으로 명명하되 추상화의 수준은 교육적 유용성을 고려하여 결정하였다. 이는 오지은(2022ㄴ: 209)에서 가능한 한 학습자의 응답을 바탕으로 코드를 명명한 것과 다른 처리 방식이다. 질적 연구에서 연구 참여자의 응답을 기반으로 코드를 생성하는 까닭은 일반적으로 그 개별적이고 특수한 목소리를 생생하게 담아내기 위함이다. 그런데 본고에서 질적 분석을 통해 자원을 식별하는 것은 개별 학습자의 특수한 양상 기술을 위한 것이 아니라 학습자 집단의 보편적인 양상 기술을 위한 것이므로 연구 참여자의 응답에 바탕을 둔 코드 명명 방식을 유지할 필요성이 떨어진다고 판단하였다. 또한 학습자들이 같은 의미를 서로 다른 어휘로 표현하거나 같은 어휘로 다른 의미를 나타낸 경우가 있어 일정 수준에서 통합하거나 추상화할 필요도 있었다. 예컨대 학습자들은 단어가 기의(記意)를 가진다는 것을 ‘가리

147) 단, 조사 도구 중 활동 방법을 설명하는 과정에서 단어 분류의 예시로 제공된 내용은 분석 결과에 포함하였다. 이는 예시의 성격을 고려한 것이다. 예시는 단어 분류 활동의 직접적인 결과이므로 예시에 제시된 내용까지 분석에서 제외한다면 학습자가 자원을 활성화한 결과가 과도하게 배제될 우려가 있다. 다만 예시가 응답 결과에 영향을 미칠 가능성도 존재하는바 그 내용을 학습자가 이미 이수한 초등 국어 교육의 내용을 바탕으로 구성하여 영향을 미칠 가능성을 가능한 한 줄이고자 하였다.

키다’, ‘나타나다’, ‘뜻하다’, ‘의미하다’ 등으로 다양하게 표현하였으며 이는 정련 과정에서 ‘의미’로 통합되었다. 결과적으로 명명된 코드는 교육적인 유용성을 고려한 결과이다. 개념적 자원 중 용어의 사용과 일상어의 사용 범주는 개별 단어의 쓰임을 식별하는 데 목적이 있으므로 학습자가 응답한 단어 자체(예컨대 ‘**감탄사**’, ‘**가리키다**’)를 추상화하지 않고 자원으로 명명하였다.¹⁴⁸⁾ 그러나 분류 활용 형태 범주의 실천적 자원으로 ‘-ㄴ’, ‘-는’과 같은 어미를 식별할 때에는 조사 도구에서 제시된 어미의 형태로 학습자의 자원을 제한하는 것보다 학습자가 주목한 형식 형태소의 공통 속성을 밝히는 게 유의미하다고 판단하여 **관형사형 전성 어미**로 명명하였다.

(2) 자원의 특성 분석

자원의 특성을 분석하는 과정에서는 질적 기술 및 해석과 양적 계량을 병행하였다. 자원의 특성에 대한 분석은 II장에서 논의한 생산성과 보편성을 축으로 진행하였으며, 양적 계량은 보편성을 분석하는 데 적용되었다.

첫째, 자원의 생산성은 학문 생산성을 중심으로 분석하였다. II장의 논의를 바탕으로 학습자 자료에서 맥락상 학문적으로 적절한 활성화 사례가 1개 이상 발견되는 경우 해당 자원을 생산성이 높은 자원으로 분석, 기술하였다. 학문적인 적절성을 판단하는 기준은 자원의 유형별로 상세화하여 적용하였다. 개념적 자원 중 ‘용어의 사용’ 범주는 학습자가 활성화한 전문 용어가 적절한 사례를 지칭하는지를, ‘일상어의 활용’ 범주는 학습자가 사용한 일상어와 문법 개념어가 투명하게 대응되는지를 고려하였다.¹⁴⁹⁾ ‘속성의 인식’ 범주에 대하여서는 학습자가 해당 속성에 주목하는 목적과 속성의 추출 대상이 된 사례가 학문적인 맥락에 비추어 적절한지를 기준으로 판단하였다. 실천적 자원의 ‘실천적 형태’와 ‘실천적 활동’에 대하여서는 해당 형태나 활동이 단어 분류 관련 연구에서 유사한 목적으로 활용되는지를 확인하였다. 인식론적 자원의 생산성은

148) 이에 용어의 사용과 일상어의 사용 범주의 경우 각 자원이 학습자들에게 직접 사용되었음을 표시하기 위하여 작은따옴표로 나타내었다.

149) 이에 문법 개념어에 비해 학습자의 일상어가 넓거나 좁은 의미적 외연을 가지는 경우에는 생산적인 자원으로 판단하지 않았다. 예컨대 인칭 대명사와 관련하여 ‘사람’과 ‘인류’ 중 ‘사람’만을 생산성이 높은 자원으로 선별하였다.

학문적인 맥락에서 전문가가 유사한 인식을 가지고 있을 것인지를 추측하여 판단하였다.¹⁵⁰⁾

생산성이 높은 자원을 기술할 때에는 필요한 경우 적절하게 활성화된 사례와 그렇지 않은 사례를 함께 제시하여 판단의 타당성이 간접적으로 확인될 수 있도록 하였다. 생산적 자원을 분석할 때에는 자원들이 가지는 잠재적인 생산성은 분석하지 않았으며¹⁵¹⁾ 정도성을 고려하지 않고 ‘학문적 맥락에서 적절한 활성화 사례의 존재’를 충족하는 자원을 모두 ‘생산성이 높은 자원’으로 기술하였다.¹⁵²⁾ 본고에서 생산적 자원으로 분석된 사례들이 각 자원별로 그 수가 많지 않아 생산성이 높은 자원 내에서 다시 정도적인 차이를 구별할 필요가 크지 않다고 판단하였기 때문이다.

둘째, 자원의 보편성은 학습자 생산성을 중심으로 분석하였다. II장의 논의를 바탕으로 전체 학습자의 수 대비 활성화한 학습자의 수를 계량하여 10% 이상이 활성화한 자원을 보편적인 자원으로 분석하였다. 조사 결과 보편적 자원들이 최저 10.88%부터 최고 89.94%까지의 비율로 활성화되었으므로 보편성의 하한을 10%¹⁵³⁾, 상한을 90%로 보고 그 사이를 사분하여 ‘낮음, 보통, 높음, 매우 높음’으로 정도성을 기술하고자 하였다.¹⁵⁴⁾

이상을 바탕으로 본고에서 자원의 특성을 분석한 기준을 요약하여 제시하면 [표 III-6]과 같다.

150) 인식론적 자원이 학술적인 논의에서 명시적으로 확인되지 않으므로 그 생산성을 간접적으로 추론할 수밖에 없어 분석 결과에 대한 안정성이 크게 떨어진다. 이러한 한계를 보완하기 위하여 분석 시 II장에서 검토한 인식론적 자원 관련 논의들을 연역적인 기준으로 참고하고 자원 식별 및 특성 분석의 전체 결과에 대한 전문가 검토를 실시하였다.

151) 모든 자원에 대해 잠재적인 생산성이 가정되므로 기술의 효용이 떨어진다고 보았다.

152) 생산성의 정도를 단일하게 분석함에도 불구하고 ‘높다’라는 언어적 기술을 사용하는 것은 II장에서 논의한바 학문적 맥락에서 적절한 활성화 사례가 존재하지 않는 자원의 경우에도 잠재적인 생산성을 가지며, 자원들이 가지는 생산성에 대하여 정도성이 가정된다는 것을 반영하기 위함이다.

153) 보편적 자원의 최소 기준은 선행 연구들(Sabo et al., 2016; Goodhew, 2020; Robertson et al., 2021)에서 10% 또는 20%를 기준으로 삼는 것을 바탕으로 본고에서 개방형 조사 도구를 활용하였음을 고려하여 설정한 것이기도 하다.

154) 보편성의 최소 기준인 10%를 충족하지 못하는 경우 ‘보편성이 없음’ 또는 ‘보편성이 매우 낮음’으로 표현할 수 있을 것이다.

[표 III-6] 자원의 특성에 대한 분석 기준과 언어적 기술

자원의 특성	분석 기준	언어적 기술 ¹⁵⁵⁾
(학문) 생산성	학문적으로 적절한 활성화 사례의 존재 여부	(학문) 생산성이 높음.
(학습자) 보편성	전체 학습자 중 10% 이상 30% 미만이 활성화한 자원	(학습자) 보편성이 낮음.
	전체 학습자 중 30% 이상 50% 미만이 활성화한 자원	(학습자) 보편성이 보통임.
	전체 학습자 중 50% 이상 70% 미만이 활성화한 자원	(학습자) 보편성이 높음.
	전체 학습자 중 70% 이상이 활성화한 자원	(학습자) 보편성이 매우 높음.

이상의 분석 절차 및 결과는 박사 재학 이상 학력의 국어 교육 연구자 또는 1급 정교사 자격증을 소지한 국어 교사를 대상으로 전문가 검토를 거쳤다. 분석 결과의 점검을 위한 전문가 검토에는 [표 III-7]의 대상이 참여하였다.

[표 III-7] 분석 결과에 대한 전문가 검토 참여자

기호	최종 학력	교육 경력 ¹⁵⁶⁾
[1-나-001]	국어교육 박사 재학	고등학교 11년
[1-나-002]	국어교육 박사 재학	중학교 6년, 고등학교 1년
[1-나-003]	국어교육 박사 재학	중학교 7년, 고등학교 4년
[1-나-004]	국어교육 박사 수료	-

전문가들은 서면으로 분석 절차의 적절성¹⁵⁷⁾, 분석 결과에 대한 합의성¹⁵⁸⁾, 세부 분석의 타당성을 검토하였다. 분석 절차의 적절성과 분석 결과에 대한 합의성의 경우 각 항목의 세부 질문을 확인하여 5점 척도로 평정하고 조사 도

155) 생산성의 정도는 단일한 반면 보편성의 정도는 4개 수준으로 분화되어 각 수준에 대한 언어적 기술이 평행하지 않다는 비판이 제기될 수 있다. 그러나 생산성과 보편성이 본질상 서로 다른 특성이므로 분석 방법 또한 상이하다는 점을 상기할 때 이들의 정도성이 반드시 동일해야 하는 이유는 없다고 생각된다.

156) 기술의 편의를 위해 월 단위의 교육 경력은 버림하였다.

157) 분석 절차의 적절성을 검토하기 위하여 다음의 질문이 제시되었다.

전체 연구의 과정을 고려할 때 분석 절차가 적절한가, 자원을 식별하기 위한 조작적 정의와 분석 범주가 적절하게 설정되었는가, 착수 코드를 활용한 순환적 코딩 방법으로 자원을 식별하는 것이 적절한가, 코드의 정련 과정에서 고려한 사항이 적절한가

158) 분석 결과에 대한 합의성을 확인하기 위하여 각 범주별로 가장 많은 수의 학습자에게 활성화된 자원에 대하여 다음의 질문을 검토하도록 요청하였다.

자원을 명명한 결과가 적절한가, 자원으로 분석된 학습자의 사례가 적절한가, 자원의 생산성이 적절하게 분석되었는가, 자원의 보편성이 적절하게 분석되었는가

구에 관한 의견을 자유 서술식으로 제시하도록 하였다. 세부 분석의 타당성에 있어서는 전체 자원의 분석 결과를 사분하여 전문가들에게 배당하였으며 전문가들은 생산성을 중심으로¹⁵⁹⁾ 분담된 내용에 대한 전체적인 타당성을 평정한 후 개별 분석 결과에 동의하기 어려운 경우를 기술하였다.

분석 결과에 대한 전문가 검토 결과 전체 평균 4.71점으로 자원의 식별과 그 특성에 대한 분석이 적절하게 이루어진 것으로 나타났다. 전문가 평정 결과를 항목별로 요약적으로 제시하면 [표 III-8]과 같다. 이후 전문가들이 조사 결과에 대하여 제시한 의견을 반영하여 최종적으로 분석 결과를 확정하였다.

[표 III-8] 분석 결과에 대한 전문가 검토 결과

분석 절차의 적절성	분석 결과에 대한 합의성	세부 분석의 타당성	전체 평균
4.81	4.81	4.5	4.71

3. 학습자 단어 분류의 양상

3.1. 단어 여부 판단

학습자들이 단어 여부를 판단한 결과는 우선 조사 도구에서 제시된 선택지를 기준으로 크게 내용어 중 불변어만을 단어로 선택한 경우, 용언의 기본형을 포함하여 내용어를 단어로 선택한 경우, 용언의 활용형 및 체언과 조사의 결합형인 어절을 선택한 경우, 학교 문법에서 정의하는 단어를 선택한 경우로 구분된다. 용언의 기본형을 포함하여 내용어가 단어라고 응답한 학습자가 54명(36.73%)으로 가장 많았으며, 내용어 중 불변어만이 단어라고 답한 학습자가 40명(27.21%)으로 뒤를 이었다. 어절이 단어라고 응답한 학습자는 24명(16.33%), 조사를 포함하여 학교 문법의 관점과 일치하는 단어를 택한 학습자는 7명(4.76%)이었다. 이밖에 주어진 단어의 목록을 보기에서 선택하지 않고 자신이 생각하는 단어 목록을 작성한 학습자는 24명(16.33%)이었다.

159) 세부 분석의 타당성을 생산성을 중심으로 확인한 것은 연구자의 자의적인 판단이 가장 크게 작용하는 영역이라고 보았기 때문이다.

학습자의 단어 여부 판단 양상을 보다 정확하게 파악하기 위하여 개별 단어에 대한 판단율을 정리하면 [표 III-9]와 같다. [표 III-9]에서 대상은 학습자들이 단어라고 응답한 형태를 의미하며 판단율은 전체 학습자의 수 대비 해당 형태를 단어라고 판단한 학습자의 수로 계산하였다.

[표 III-9] 학습자의 단어 여부 판단 양상

대상	판단율(%)	대상	판단율(%)	대상	판단율(%)
학생	98.64	좁다	42.86	둘이	16.33
새(新)	93.88	걸어가다	42.18	책을	16.33
천천히	91.84	들다	42.18	을	4.76
저기	89.80	좁은	21.09	이	4.76
길	80.95	걸어간다	20.41	새 책	1.36
책	80.95	든	17.69	좁은 길	1.36
둘	72.79	길을	16.33	학생 둘	0.68

대체로 형태가 변하지 않는 내용어가 단어로 판단되는 비율이 높았으며 그 중에서도 명사의 단어 판단율이 높게 나타났다.¹⁶⁰⁾ 관형사, 부사, 대명사, 수사의 단어 판단율 또한 높게 나타났으며 전체적으로 불변어인 내용어는 품사에 관계없이 과반의 학습자들이 모두 단어로 판단하는 것으로 확인되었다. 그다음으로 판단율이 높게 나타난 것은 용언의 기본형으로 전체 중 약 40%의 학습자가 단어로 판단하였다. 용언의 활용형과 체언의 조사 결합형은 약 15~20%의 판단율을 보였다. 조사는 단어로 판단되는 비율이 품사 중 가장 낮게 나타나 5%에 미치지 못했다. 기타 사례로 명사구를 단어로 판단하는 경우가 있었으며 관형사의 명사 수식 구성, 용언 관형어의 명사 수식 구성, 명사의 수사 수식 구성이 이에 해당했다.

3.2. 단어 범주화 및 명명

학습자들의 단어 범주화 결과 중 연결 강도가 2 이상이면서 연결 횟수가 2 이상인 사례에 대해 K-cores 군집 분석¹⁶¹⁾을 실시한 결과¹⁶²⁾는 (7)과 같다.

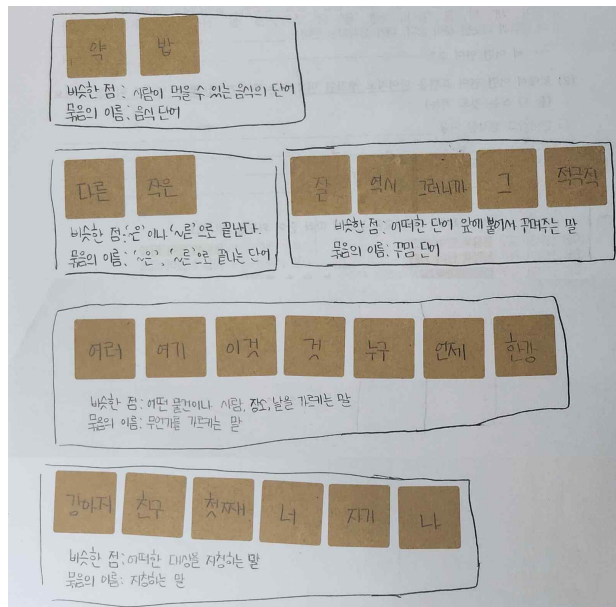
160) 명사 중에서도 ‘학생’이 가장 높은 판단율을 보인 까닭은 조사 도구에서 각 명사가 제시된 방식과 관련된다. ‘저기 새 책을 든 학생 둘이 좁은 길을 천천히 걸어간다.’에서 ‘학생’은 조사가 결합하지 않은 형태로 제시된 반면 ‘책’과 ‘길’은 ‘을’이 결합한 형태로 제시되어 ‘책’, ‘길’이 아닌 ‘책을’, ‘길을’을 단어라고 판단한 학습자들이 있었다.

- (7) 가. 강아지, 것, 그, 그러니까, 나, 너, 누구, 다른, 맨발, 밥, 십오, 약, 언제,
여기, 여러, 역시, 이것, 자기, 자세, 잘, 적극적, 첫째, 친구, 한강, 회
나. 것은, 귀찮다, 그러하게, 그러하다, 데리고, 데리다, 돕고, 돕다, 맨발로,
먹고, 먹다, 보다, 봐라, 산책하다, 살다, 살아라, 생각하다, 생각하면서,
싶다, 싶은지, 어렵고, 어렵다, 언제든지, 자세로, 작다, 작은, 찾아오다,
찾아와, 하는, 하다
다. 가, 는, 도, 든, 랑, 로, 를, 은, 을, 처럼
라. 그(대명사), 너는, 누구를, 자기가, 친구는
마. 강아지를, 산책했다, 한강을
바. 나랑, 밥을, 약도, 회(구체 명사)
사. 산책, 생각
아. 이것처럼

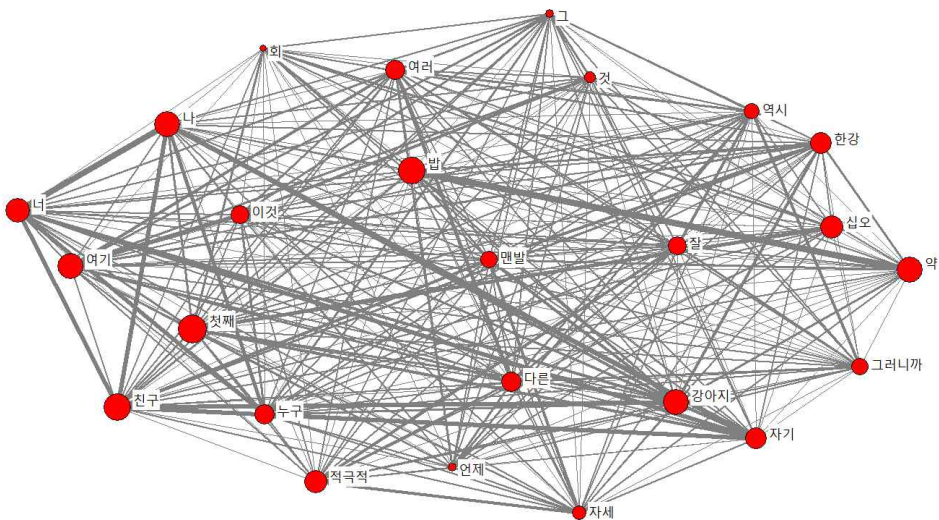
(7가)는 형태가 변하지 않는 체언과 수식언이라는 공통점이 있다. (7가)의 단어들은 학습자들이 단어를 범주화하는 데 적극적으로 동원한 형태이기도 하다. 평균적으로 약 66.09%의 학습자들이 (7가)의 단어들을 대상으로 범주화를 시도하였다. 그러나 학습자마다 (7가)의 단어들을 범주화하는 양상은 다르게 나타났다. 예컨대 생물을 나타낼 수 있다는 점에 주목하여 (7가)의 단어 대부분을 하나의 범주로 묶고 ‘생물 단어’로 명명하는 경우도 있었으나 <그림 III-3>과 같이 먹을 수 있는 음식이라는 것, ‘~은’이나 ‘~른’으로 끝난다는 것, 어떠한 단어 앞에 붙어서 꾸며 준다는 것, 물건이나 사람, 장소, 날을 가리킨다는 것, 대상을 지칭한다는 것에 주목하여 서로 다른 범주로 구획하기도 하였다. (7가)에 대하여 학습자들이 서로 다른 범주를 활발하게 만들었기 때문에 그 연결 관계는 <그림 III-4>와 같이 매우 복잡하게 나타난다.

161) 군집 분석의 방법은 광기영(2014)를 따랐다. 단어로 판단한 사례에 대하여 범주 단위로 공출현 네트워크를 구축한 후 K-cores 군집 분석을 통하여 하위 집단을 파악하여 그 결과를 시각화하였다.

162) 극소수의 양상까지 포함하여 군집 분석을 실시할 경우 오히려 결과가 타당하지 않기 때문에 한 명의 학습자에게 1회에 한하여 관찰되거나 연결이 1회에 한하여 관찰되는 경우를 제외하였다.



<그림 III-3> 단어 범주화 사례 [2-가-041]

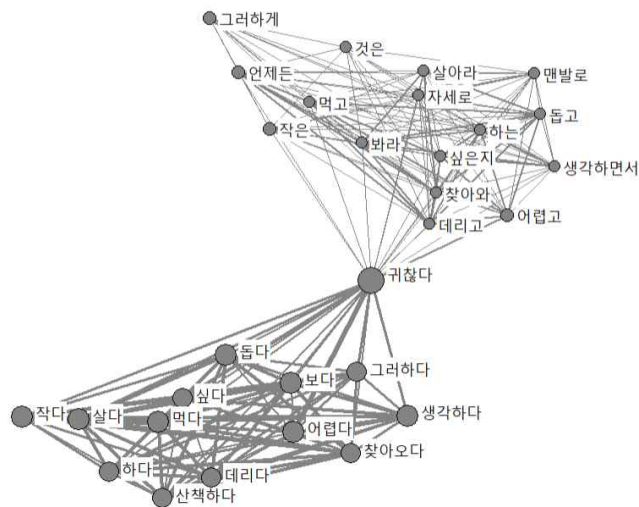


<그림 III-4> 단어 범주화 하위 집단 1

(7나)는 대개 용언을 중심으로 기본형과 활용형으로 구성되어 있으며 ‘것은, 맨발로, 언젠든, 자세로’와 같은 체언과 조사의 결합형 일부가 포함되어 있다.

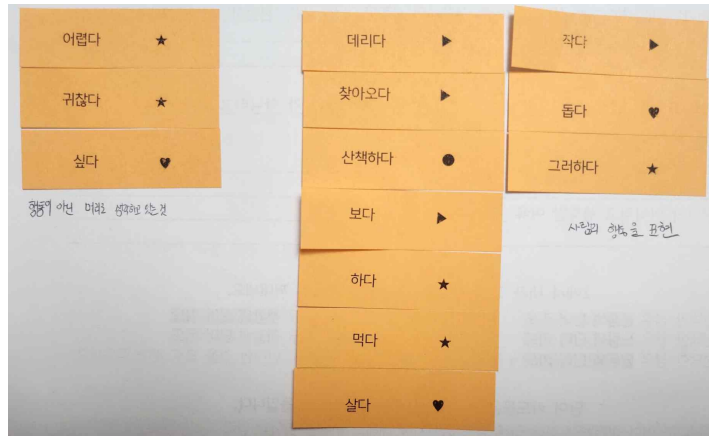
학습자들이 범주화를 위해 선택한 비율 역시 (7나) 내에서 상이하게 나타났다. 가장 많은 학습자들이 범주화한 형태는 ‘귀찮다(63.28%)’였으며 용언의 기본형은 평균적으로 전체 학습자의 41.83%, 용언의 활용형과 체언의 조사 결합형은 각각 15.31%, 14.65%가 범주화하였다.

다소 양상이 상이함에도 이들이 하나의 군집으로 분석된 까닭은 <그림 III-5>의 연결 관계에서 확인할 수 있다. 조사 도구에서 ‘귀찮다’는 문장의 마지막 어절에서 현재 시제를 가지는 서술어로 제시되었는데, 이러한 까닭에 다른 용언과 달리 기본형과 활용형이 형태상 동일하였다. 이에 ‘귀찮다’를 중심으로 용언의 기본형들이 범주화되었고, 다른 한편으로 일부 체언과 조사의 결합형을 포함하여 용언의 활용형을 중심으로 하는 어절 단위의 단어들이 범주화되었다.



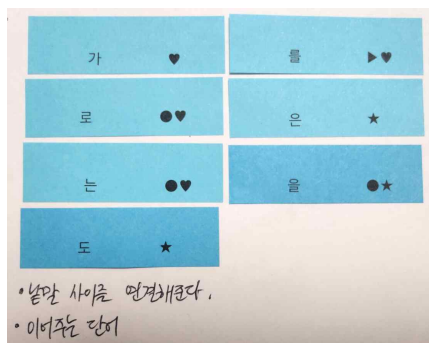
<그림 III-5> 단어 범주화 하위 집단 2

학습자들은 (7나) 중 용언의 기본형만을 대상으로 끝나는 말이 ‘다’라는 점에 주목하여 전체를 하나의 범주로 묶기도 하였고, <그림 III-6>과 같이 행동을 나타내는 단어와 생각을 나타내는 단어로 나누기도 하였으며, 기타 의미적인 공통점이나 공통으로 들어가는 글자를 기준으로 범주를 만들기도 하였다.

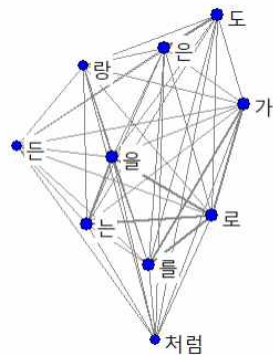


<그림 III-6> 단어 범주화 사례 [2-가-022]

(7다)는 모두 조사라는 공통점이 있다. (7다)에 속한 형태들은 평균적으로 전체 학습자들의 6.48%가 범주화한 것으로 나타나 그 비율이 상대적으로 낮은 편이었다. (7다)에 대해 학습자들이 범주를 만든 양상 역시 다양하게 나타났다. 아래의 <그림 III-7>과 같이 조사 전체 또는 일부를 낱말 사이를 연결한다는 점이나 다른 단어가 있어야 사용 가능하다는 점에 주목하여 범주화하고 해당 범주를 ‘이어 주는 단어’, ‘연결 단어’, ‘받는 단어’와 같이 명명하는 경우가 관찰되었다. (7다)의 단어와 다른 단어들을 함께 범주화하여 글자 수가 1개라는 공통점을 찾기도 하였다. (7다)의 연결 관계는 <그림 III-8>과 같이 시각화되었다.

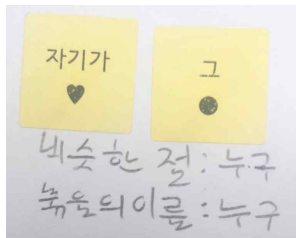


<그림 III-7>
단어 범주화 사례 [2-가-002]



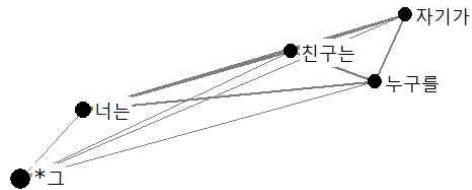
<그림 III-8>
단어 범주화 하위 집단 3

(7라)는 인칭 대명사 또는 사람을 가리키는 명사를 포함한다는 공통점이 있으며 대부분의 경우 조사가 결합한 형태이다.¹⁶³⁾ (7라)의 평균적인 범주화 비율은 약 17.03%였다. (7라)를 동원하여 범주를 만든 학습자들은 <그림 III-9>과 같이 (7라)의 일부를 범주화하기도 하였고 (7라)에 ‘나랑’, ‘강아지를’ 등을 더하여 범주를 만들기도 하였다. 이들 단어들과 관련하여 학습자들이 주로 주목한 범주의 속성은 사람을 의미한다는 점, 생명이 있다는 점, 자신 또는 상대방을 의미한다는 점 등이었다. (7라)의 연결 관계는 <그림 III-10>과 같이 시각화할 수 있다.



<그림 III-9>

단어 범주화 사례 [2-가-112]

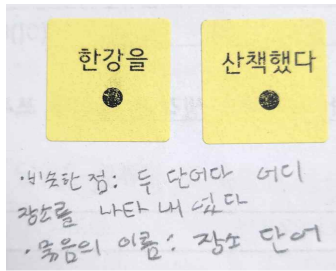


<그림 III-10>

단어 범주화 하위 집단 4

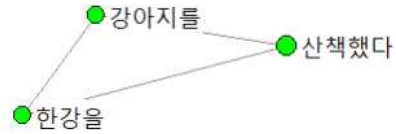
(7마)는 모두 어절 단위이며 동일한 품사는 아니나 의미적인 연관성이 있다. 평균적으로 전체 학습자의 14.32%의 학습자들이 범주화하였으며 (7마)와 일치하게 범주를 구성한 경우는 발견되지 않았다. <그림 III-11>과 같이 일부 단어를 대상으로 범주를 구성하거나 다른 단어를 추가하여 범주를 구성하였으며 학습자들이 주로 주목한 속성은 살아 있는 것의 행동이라는 것, 의미적으로 연결된다는 것, 장소와 관련된다는 것 등이었다. (7마)의 연결 관계를 시각화하면 <그림 III-12>와 같다.

163) 조사가 결합하지 않은 형태인 것은 ‘그’이다. ‘그’의 경우 조사 도구에서 ‘그 친구’라고 관형사로 제시되었는데 일부 학습자들은 이를 대명사로 해석하여 범주화하였다.



<그림 III-11>

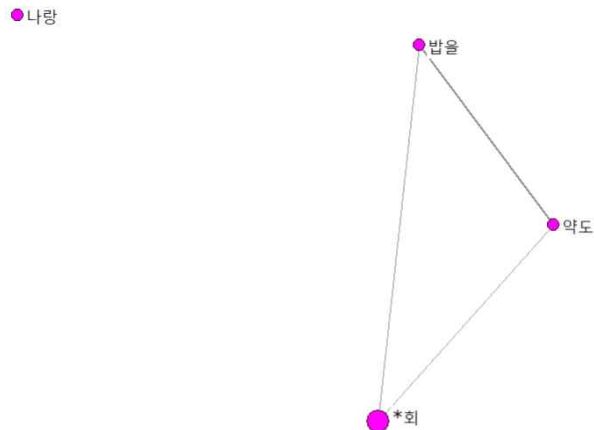
단어 범주화 사례 [2-가-102]



<그림 III-12>

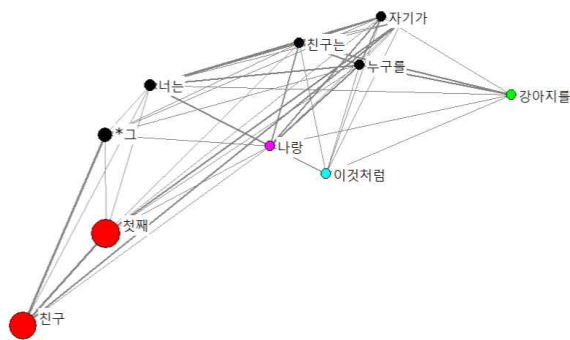
단어 범주화 하위 집단 5

(7바) 역시 대체로 어절 단위의 단어라는 공통점이 있으며 평균적으로 전체 학습자들의 21.88%가 범주화하였다. 가장 많은 학습자들이 범주화한 단어는 ‘회(45.31%)’인데 조사 도구에서는 의존 명사로 제시되었으나 학습자들은 고기나 생선을 날로 먹는 것인 구체 명사의 의미로 해석하여 분류하기도 하였다. 이에 비해 ‘나랑(16.41%)’, ‘밥을(14.06%)’, ‘약도(11.72%)’는 적은 수의 학습자들이 범주화하였다. (7바)에 속한 단어 중 ‘나랑’과 ‘밥을, 약도, 회’는 학습자들이 범주화한 결과의 양상에서 다소 차이를 보인다. 이는 (7바)의 연결 관계를 시각화한 <그림 III-13>에서도 확인할 수 있다.



<그림 III-13> 단어 범주화 하위 집단 6

<그림 III-13>에서 ‘밥을, 약도, 회’는 서로 연결되어 있는 양상으로 나타나 ‘나랑’은 이와 동떨어져 있다. 이러한 결과는 ‘나랑’의 예고 네트워크인 <그림 III-16>을 바탕으로 해석할 수 있다. ‘나랑’은 (7가) 중 ‘첫째, 친구’와 같은 일부 단어, 사람을 나타낸다는 공통점이 있는 (7라)의 단어들, 어절 단위의 ‘강아지를’, ‘이것처럼’과 연결 관계를 형성하고 있다. 이는 학습자들이 ‘나랑’이 사람이나 생명체를 나타낸다는 점이나 무언가를 가리킨다는 점에 주목하여 범주화하는 경우가 많았음을 의미한다.



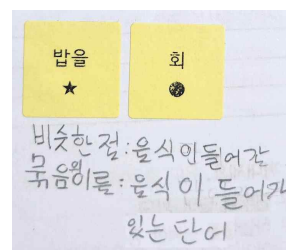
<그림 III-14> ‘나랑’의 예고 네트워크

한편, ‘밥을’, ‘약도’, ‘회’는 음식이라는 점에 주목하여 범주화한 학습자들이 많았다. <그림 III-15>와 같이 제시된 단어를 조사 도구의 개발 의도대로 해석하여 ‘밥을’과 ‘약도’만을 대상으로 범주를 만든 경우도 있었고 <그림 III-16>과 같이 ‘회’를 포함하여 범주를 만든 경우도 있었다.



<그림 III-15>

단어 범주화 사례 [2-가-118]



<그림 III-16>

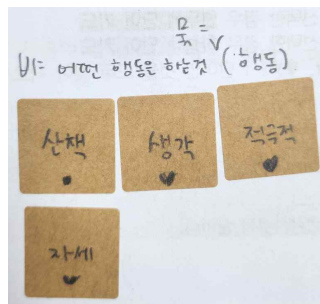
단어 범주화 사례 [2-가-112]

(7사)의 ‘산책’과 ‘생각’은 모두 명사인 동시에 학습자에게 단어로 제시된 ‘산책하다’와 ‘생각하다’의 어근이라는 공통점이 있다. ‘산책’과 ‘생각’을 대상으로 범주를 만든 학습자는 전체의 약 10.16%이다. (7사)의 연결 관계를 시각화한 결과는 <그림 III-17>과 같다.



<그림 III-17> 단어 범주화 하위 집단 7

조사 도구에서 제시된 단어 중 접미사 ‘-하다’의 파생어는 ‘산책하다’, ‘생각하다’, ‘그리하다’가 있었는데 일부 학습자들은 접사를 분리하여 ‘산책’과 ‘생각’을 단어로 판단하였다.¹⁶⁴⁾ 이때 ‘산책’과 ‘생각’을 (7사) 외의 다른 단어와 함께 하나의 범주로 묶은 학습자들이 있었으며 대체로 활동이나 행동을 의미한다는 점에 주목하였고 ‘활동 단어’, ‘행동’ 등으로 범주를 명명하였다. <그림 III-18>은 그 사례이다.

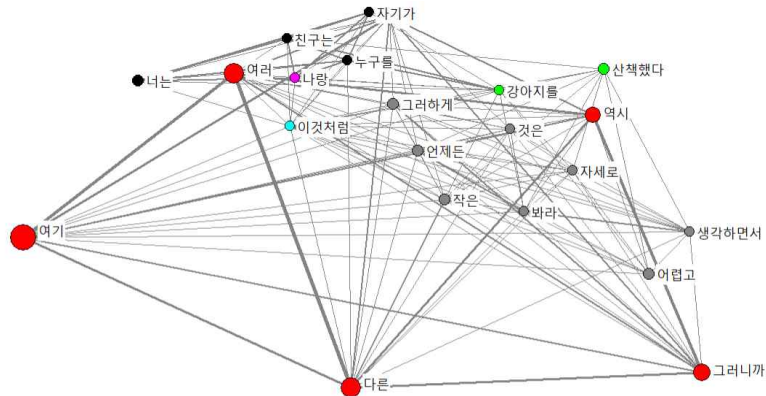


<그림 III-18> 단어 범주화 사례 [2-가-129]

마지막으로 (7아)에는 ‘이것처럼’ 하나만이 속해 있다. ‘이것처럼’은 전체 중 14.84%의 학습자가 범주를 만들 때 동원하였다. ‘이것처럼’이 다른 하위 집단에 속하지 못하고 별도의 자원으로 분석된 것은 다양한 단어들과 연결 관계를

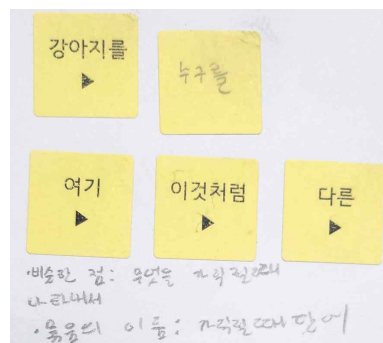
164) ‘그리하다’에서 ‘그리-’를 분리하여 단어로 인식하는 경우는 확인되지 않았다.

가지기 때문인 것으로 보인다. ‘이것처럼’의 에고 네트워크를 살펴보면 <그림 III-19>와 같다.



<그림 III-19> ‘이것처럼’의 에고 네트워크

‘이것처럼’에 대하여 학습자들은 상이한 속성에 주목하였는데 <그림 III-20>처럼 지시성의 속성을 바탕으로 범주를 만든 경우가 가장 많았다. 이 밖에도 자주 사용한다는 점, ‘ㅇ’이 들어간다는 점, 사물이나 행동을 표현한다는 점, 살아 있는 대상을 표현한다는 점, 생각과 관련된다는 점, 이어 주는 말이라는 점에 주목하기도 하였다. 이처럼 다른 단어들과 범주화되는 양상이 다양하여 다른 하위 집단으로 분석된 단어들에 비해 강한 연결 강도를 가지지 않았기 때문에 별도의 집단으로 분석된 것으로 추측된다.



<그림 III-20> 단어 범주화 사례 [2-가-102]

3.3. 기술의 난점과 자원 분석의 필요성

앞에서 학습자가 단어를 분류한 양상을 기술하는 데에는 다음과 같은 난점이 있었다. 첫째, 개방형 조사로 포착한 학습자의 다양한 양상을 유형화하는 과정에서 학습자 자료에 대한 정보의 손실을 감수해야 한다. 유형화의 근거를 최대한 객관적으로 확보하기 위하여 군집 분석의 결과를 활용하였으나 군집을 설명하는 과정에서 범주에 대한 연구자의 주관적인 판단이 개입할 수밖에 없었으며 군집과 관련하여 학습자의 다양한 양상을 기술하는 것이 어려웠다. 둘째, 학습자 자료에서 지식의 내용적인 측면을 중심으로 양상을 기술하게 되어 학습자들이 어떻게 이러한 결과에 도달하였는지를 포착하기 어려웠다. 셋째, 단어의 판단, 단어에 대한 범주화, 범주에 대한 명명으로 이어지는 과정에서 학습자가 가진 세부적인 앎을 연결 지어 파악하기 어렵다는 것도 문제였다. 이러한 기술의 한계는 자원 이론 관점의 분석이 필요함을 보여 준다.

4. 학습자 자원의 식별

순환적인 질적 코딩의 결과로 289개의 개념적 자원과 53개의 실천적 자원, 27개의 인식론적 자원을 식별하였다. 이는 II장에서 이론적으로 설정한 자원의 유형을 학습자 자료를 바탕으로 구체화한 것으로 자원의 성격에 따라 최종적으로 유형을 나누고 명명한 결과이다. 전체적인 자원의 식별 결과를 요약적으로 제시하면 [표 III-10]과 같다.

[표 III-10] 자원 식별 결과

유형	분석 범주	개수	자원 예 ¹⁶⁵⁾
개념적 자원	용어 사용	25	‘동사’
	일상어 활용	154	‘숫자’
	단어 판단 속성	31	연결 요소 제외
	단어 범주화 속성	70	음식 의미
	개념 간 관계	9	단어와 문장의 구성 관계
실천적 자원	판단 및 범주화 형식	17	평서형 종결 어미
	범주 명명 형식	12	명사(형) 연쇄
	판단 및 범주화 활동	19	개별 의미 추상화
	범주 명명 활동	5	통일성 부여

인식론적 자원	단어 분류 성질	10	<i>결과의 다양성</i>
	단어 지식 존재 양상	4	<i>객관적 체계 전달</i>
	단어 분류 태도	13	<i>재미있음</i>

4.1. 개념적 자원

학습자의 단어 분류 과정에서 확인된 개념적 자원은 ‘용어 사용’, ‘일상어 활용’, ‘단어 판단 속성’, ‘단어 범주화 속성’, ‘개념 간 관계’로 범주화되었다. 이들 중 ‘단어 판단 속성’과 ‘단어 범주화 속성’은 이론적으로 설정된 범주였던 속성의 인식을 세분화한 것이다. 단어 자체가 어떠한 것인지에 대한 속성을 인식하는 것과, 단어를 범주화하는 과정에서 단어들의 공통적인 속성을 인식하는 것이 다르다고 보아 이들을 각각 ‘단어 판단 속성’과 ‘단어 범주화 속성’으로 구별하여 명명하였다.

(1) 용어 사용

‘용어 사용’ 범주로 분석된 개념적 자원은 학습자가 단어를 분류하는 전체 과정에서 사용한 국어학 또는 문법 교육 분야의 전문어를 의미한다.¹⁶⁵⁾ 해당 범주의 개념적 자원은 ‘**감각 동사**’를 비롯하여 총 25개가 확인되었다. ‘용어 사용’ 범주의 개념적 자원의 목록을 학습자 응답의 예와 함께 보이면 [표 III-11]과 같다.

[표 III-11] ‘용어 사용’ 범주의 개념적 자원

자원	학습자 응답의 예
‘ 감각 동사 ’	‘보다, 생각하다’ - 오감을 나타내는 동사 - 감각동사 [2-가-018]

165) 각 분석 범주별로 가장 많은 수의 학습자에게서 확인된 자원을 예시하였다.

166) 일상어로서의 쓰임과 전문어로서의 쓰임을 함께 가지는 경우 대체로 일상적 쓰임과 전문적 쓰임을 구별하지 않고 모두 문법 용어를 사용한 것으로 분석하였다. 또한 국어학 및 국어 교육 관련 특수 전문어의 경우 학습자가 이를 학문적 맥락에 일치하게 사용하지 않은 경우(예: ‘그러니까, 그러하다’ - 문장에서 의견을 동의할 때 쓰인다. - 동의어 [2-가-123]) 에도 문법 용어의 사용으로 분석하였다. 다만 맥락상 전문적인 쓰임과 거리가 멀어 일상어로 쓰인 것이 분명하다고 판단되는 경우 용어의 사용으로 분석하지 않았다. 예컨대 ‘밥, 회, 약’을 범주화하고 ‘음식 형태’라고 명명한 경우([2-가-027]) 이를 문법론의 ‘형태’로 해석하지는 않았다. 그 결과 ‘용어 사용’ 범주와 ‘일상어 활용’ 범주 모두에 ‘형태’가 존재하는데 이들은 각각 전문어와 일상어의 쓰임을 가지는 것으로 구분된다.

‘감탄사’	‘그러니까, 역시’ - 감탄사이다 - 추임새 단어 [2-가-003]
‘관사’	다 단어로 구성되어 있는 것 같다. 그리고 원형으로 쓰는 게 맞는 것 같다. 관사가 포함되나? ... [2-가-018]
‘기본형’	단어가 다 기본형으로 되어 있고 모든 낱말이 단어 같아서이다. [2-가-085]
‘낱말’	저기, 새, 책 등이 단어라고 생각한 이유는 평소에 쓰는 낱말, 단어라고 생각했기 때문이다. [2-가-086]
‘대명사’	(단어가 아니라고 판단한 이유에 대해) 다른 건 다 동사와 대명사이기 때문이다. [2-가-080]
‘동사’	‘찾아오다, 데리다, 작다, 싶다, 그러하다, 돕다’ - ‘-다’로 끝난다 - 동사 / ‘생각하다, 산책하다’ - 움직임이다 - 동사 [2-가-122]
‘동의어’	‘그러니까, 그러하다’ - 문장에서의 의견을 동의할 때 쓰인다. - 동의어 단어 [2-가-123]
‘명사’	‘강아지, 회, 밥, 약, 한강, 맨발’ - 명사이다(사물이나 사람을 나타내는 단어) - 명사 단어 [2-가-116]
‘문법’	단어가 모이고 문법이 더해져 완성되는 게 문장이기 때문에 [2-가-125]
‘복수’	‘십오, 여러’ - 복수이다. - 복수 단어
‘부사’	‘적극적, 잘, 여러’ - 부사로 끝난다. - 다양함 [2-가-028]
‘비유’	‘강아지, 작다’ - 강아지가 작다 - 크기 비유 단어 [2-가-091]
‘삼인칭’	‘한강을, 밥을, 강아지를, 약도’ - 3인칭을 가리키는 말 [2-가-008]
‘수사’	‘십오, 첫째’ - 순서나 개수 등을 나타내고 있다. - 수사 [2-가-010]
‘언어’	책, 학생 등 어떠한 사물을 나타내는 정해진 언어여서, 무언가를 표현하거나 나타내는 언어여서 [2-가-109]
‘영어’	학원 영어 단어 책에서 저런 뜻의 영어 단어를 봤어서 [2-가-110]
‘원형’	문장의 원형이 단어라고 생각한다. [2-가-015]
‘전치사’	동사, 명사, 형용사 등 우리의 감정, 전치사, 사물의 이름 등이 단어라 생각한다. [2-가-068]
‘주어’	‘누구를, 자기가, 강아지를, 너는, 나랑, 친구는, 첫째’ - 주어 - 주어들 [2-가-118]
‘표준어’	‘듣’과 ‘걸어간다’는 표준어가 아니라고 생각해서 ‘들다’와 ‘걸어가다’를 선택했다. [2-가-029]
‘표현’ ¹⁶⁷⁾	동작이나 상태를 나타내는 표현이기 때문 [2-가-067]
‘한글’	‘언제, 강아지, 십오, 회, 자세, 맨발, 다른, 여러, 한강, 것, 적극적, 약, 누구, 친구, 잘, 이것, 자기, 밥, 그러니까, 나, 역시, 너, 첫째, 여기, 그’ - 한글로 되어 있다 - 한글로 되어 있는 단어 [2-가-120]
‘형용사’	‘다른, 작다, 그러하다, 귀찮다, 어렵다, 적극적’ - 형용사처럼 명사를 꾸며 준다. - 꾸며 주는 단어 [2-가-098]
‘형태’	‘데리다, 싶다, 하다, 돕다, 그러하다, 작다, 살다, 귀찮다, 찾아오다, 생각하다, 어렵다, 다른, 보다, 먹다’ - 원형이 있고 문장에서 형태가 변한다. - 변화 단어 [2-가-089]

167) ‘일상어 활용’ 범주의 개념적 자원들은 대개 ‘말(하다)’와 같이 접미사 파생어를 하나의 코드로 통합하여 분석되었다. 그러나 ‘표현’과 ‘표현하다’는 각각 다른 범주에 속한 별개의 코드로 처리되었다. ‘표현’의 경우 ‘높임 표현, 인용 표현’ 등 문법 교육의 전문가로서의 쓰임을 인정할 수 있다고 보아 용어 사용으로 범주화하였으나 ‘표현하다’는 그렇지 않다고 판단하여 일상어의 활용으로 범주화하였다.

‘용어 사용’ 범주의 개념적 자원들은 학습자들이 단어에 대한 자신의 생각을 설명하기 위하여 어떠한 문법 용어를 사용하였는지를 보여 준다. 이들은 각 용어가 쓰이는 맥락에 따라 나누어 볼 수 있다. ‘용어 사용’으로 식별된 개념적 자원들을 범주화하여 제시하면 (8)과 같다.

- (8) 가. ‘감탄사’, ‘대명사’, ‘동사’, ‘명사’, ‘부사’, ‘수사’, ‘형용사’
 나. ‘기본형’, ‘형태’
 다. ‘관사’, ‘복수’, ‘삼인칭’, ‘영어’, ‘원형’, ‘전치사’
 라. ‘주어’, ‘동격어’, ‘비유’, ‘표준어’
 마. ‘표현’, ‘문법’, ‘언어’

(8가, 8나)는 품사 분류와 관련된 문법 용어가 사용된 경우로 조사 도구의 내용과 직접 관련된다. 특히 (8가)에는 품사 용어가 직접적으로 나타나 있는데, 이를 활성화한 학습자들은 국어 선행 학습의 경험이나 영어 학습의 영향을 보고하기도 하였다. 실제로 (8가)는 한국어와 영어에서 공통적으로 사용되는 품사 용어들이었으며 ‘체언, 용언, 수식언’이나 ‘조사, 관형사’와 같이 한국어에서만 쓰이는 품사 용어는 나타나지 않았다. (8나)는 품사 분류 기준으로서의 형태를 적용하는 데 관련되는 용어이다.

(8다)는 국어의 문법 기술보다 영어의 문법 기술에서 주로 활용되는 용어들이다. 물론 ‘복수’, ‘삼인칭’ 등은 국어 문법 기술에서도 활용되나 영어에서 주어와 동사의 수 일치를 설명하는 데 보다 활발하게 동원되며 학습자들 역시 영어 학습의 영향을 보고하였다.¹⁶⁸⁾

(8라, 8마)는 모두 문법 전문어로서의 성격을 가지나 단어 분류 과제와의 연관성은 떨어진다. (8라)의 경우 단어 분류가 아닌 문장의 구조, 의미 관계, 어문 규범 등의 분야에서 더 활발하게 사용된다. (8라)를 활성화한 학습자들은 각각 ‘주로 문장의 앞에 오는 체언’, ‘동의할 때 사용하는 표현’¹⁶⁹⁾, ‘단어의 의미 표현’, ‘기본형이 아닌 형태’를 나타내기 위하여 각 용어를 사용하였다. (8마)는 단어 분류 결과에 대한 기술 과정에서 사용된 포괄적인 개념어이다.

168) 예컨대 ‘복수’라는 용어를 사용한 [2-가-077] 학습자는 학교 영어 시간에 품사를 배운 적이 있다고 하였다.

169) ‘동격어’는 개념적 의미와 학습자가 사용한 의미 사이에 거리가 상당하므로 분석 과정에서 이를 동음이의어적인 사용으로 보아 문법 용어가 아닌 일상어의 사용으로 처리하는 방안을 고려하였다. 그러나 해당 학습자가 단어 범주를 ‘대명사, 동사, 주관적 단어, 구체적 단어, 추상적 단어, 동격어 단어’와 같이 명명하고 있는 것을 보았을 때 ‘X-어’ 형태의 다른 명명이 관찰되지 않아 ‘-어’를 일상적인 접미사로 보기 어려웠으며 자신이 알고 있는 문법 용어를 가능한 한 적극적으로 동원한 결과라고 보았다.

‘용어 사용’ 유형의 개념적 자원들은 그 정도의 차이는 있으나¹⁷⁰⁾ 언어에 대한 전문적인 메타언어(Lyons, 2011: 15)라는 점에서 의미가 있다. 학습자가 학문적인 사고와 설명을 시도하는 증거로 해석되기 때문이다. 문법 용어들이 학습해야 하는 문법 개념을 담은 표현적 실체(박재현·남가영·김은성·김호정, 2007: 174)라는 점에서도 용어의 사용을 긍정적으로 평가할 수 있다.

(2) 일상어 활용

‘일상어 활용’ 범주로 분석된 개념적 자원은 학습자가 단어 범주를 명명하는 과정에서 전문어를 대신하여 활용한 일상어를 의미한다.¹⁷¹⁾ 해당 범주의 개념적 자원은 ‘가리키다’를 비롯하여 총 154개가 확인되었다.¹⁷²⁾ ‘일상어 활용’ 범주의 개념적 자원을 학습자 응답의 예와 함께 목록화하여 보이면 아래의 [표 III-12]와 같다.

[표 III-12] ‘일상어 활용’ 범주의 개념적 자원

자원	학습자 응답의 예
‘가리키다’	‘그러니깐, 이것처럼, 그러하게, 그, 나랑’ - 가리키는 단어 [2-가-072]
‘감정’	‘어렵다, 싫다, 그러하다, 귀찮다’ - 감정 [2-가-014]
‘같다’	‘첫째, 십오’ - 숫자 같다 - 숫자 같은 묶음 [2-가-105]

170) 문법 용어 중에도 어떤 것은 전문적인 맥락에서만 쓰이는 반면 어떤 것은 일상적인 쓰임을 함께 가진다. 예컨대 ‘언어’, ‘영어’, ‘표현’, ‘한글’ 등은 일상적인 쓰임이 활발하여 전문적인 성격이 강하지 않다. 이를 고려하면 네이션(Nation, 2012: 193-194)과 같이 용어의 쓰임에 따라 전문성의 정도를 구분할 수 있으며 반대로 전문어에 가까운 일상어를 파악할 수도 있을 것이다. 본고에서는 전문 용어와 일상어를 양분하여 그 의미를 논하는 데 그쳤으나 관련하여서 별도의 논의가 필요할 것으로 본다.

171) ‘용어 사용’ 범주의 개념적 자원은 단어 분류의 전체 과정에서 식별된 반면 ‘일상어 활용’ 범주의 개념적 자원은 단어 범주의 명명을 식별 범위로 하였다는 점에서 범위가 불균형하다. 그러나 단어 분류의 전체 과정에서 학습자가 사용한 일상어를 분석하는 것은 사실상 학습자의 응답 결과에 대한 단어 내지는 형태소(분석 단위의 설정 방식에 따라 달라질 것이다.) 추출과 다르지 않은 작업이 될 수 있다. 개념적 자원의 정의와 식별 근거를 구체화한 결과에 따라 ‘일상어 활용’ 범주의 개념적 자원은 전문 개념과의 대응 관계를 상징할 수 있는 언어적 표상으로서의 일상어여야 한다고 판단하였다. 이에 각 단어 범주의 명명이 품사 용어와 대응할 가능성이 있다고 보아 명명에 사용된 일상어를 추출하였으며 그 결과를 바탕으로 전문 개념과의 대응성을 따져 ‘일상어 활용’ 범주의 개념적 자원을 추출하였다.

172) ‘일상어 활용’ 범주의 자원 수가 많은 것은 학습자가 일상어를 풍부하게 동원한 결과이기도 하나 추상화되지 않은 수준으로 코드를 명명한 분석 절차의 영향일 수도 있다. 이에 대해 분석 결과를 검토한 전문가는 유사한 의미의 코드를 통합할 것을 제안하기도 하였다. 이에 (주)날말의 유의어 정보를 바탕으로 코드의 통합을 시도하였으나 3개 이상의 코드를 통합할 시 유의어 관계가 비대칭적인 경우(A와 B, B와 C 사이에는 유의 관계가 있으나 A와 C 사이에는 그렇지 않은 경우)가 발견되어 적용하기 어려웠다. ‘일상어 활용’ 범주의 특성을 고려하여 분석 결과를 정교화하는 방안이 강구될 필요가 있다.

‘개수’	‘여러, 다른’ - 다양한 물건들을 나타냄 - 개수 단어 [2-가-065]
‘거/것’	‘자세로, 귀찮다, 봐라, 생각하면서, 그러하게, 돕고’ - 하고 싶은 것 / ‘누구를, 잘, 밥을, 적극적, 회, 심오, 약도’ - 먹는 것 / 역시, 언제든지, 나랑, 먹고, 자기가, 첫째, 싶은지, 맨발로 - 하라는 것 [2-가-106]
‘강조(하다) 173)’	‘역시, 그러니까’ - 문장을 강조할 때 쓴다. - 강조 [2-가-122]
‘개’	‘누구, 여러, 한강, 역시’ - 두 단어 - 두 개 단어 [2-가-045]
‘관계’	‘너, 첫째, 자기, 나, 친구, 귀찮다’ - 사람에게 말하다 - 관계 단어 [2-가-116]
‘관련’	‘밥, 먹다, 약’ - 먹는 것과 관련 있다 - 먹는 것과 관련 있는 단어 [2-가-110]
‘구분’	‘여러, 다른’ - 각각의 차이 등을 나타냄 - 구분 단어 [2-가-109]
‘구체적’	‘자세, 여기, 강아지, 친구, 한강, 심오, 맨발, 회, 약, 밥’ - 정확히 무언가를 가리킨다. - 구체적 단어 [2-가-123]
‘긍정(적)’	‘적극적, 하다, 잘’ - 긍정적이다 - 긍정 [2-가-115]
‘기분’	‘생각하다, 귀찮다, 싫다, 그러하다, 어렵다’ - 생각동사 - 감정이나 기분을 나타내는 동사 [2-가-013]
‘꾸미다(꾸밈)’	‘자기, 첫째, 친구, 너, 나, 누구, 강아지, 맨발, 자세, 언제, 다른, 여러, 이것, 그러니까, 여기, 그, 역시, 잘, 것, 적극적’ - 문장을 꾸며 주는 단어 [2-가-054]
‘끝나다’	‘하다, 보다, 작다, 생각하다, 어렵다, 귀찮다, 싫다, 그러하다 동사’ - ~다라고 끝나는 [2-가-015]
‘나’	‘나, 자기’ - 자기 자신을 뜻함 - 나 [2-가-097]
‘나타내다’	‘첫째, 심오회’ - 숫자가 있음 - 숫자를 나타내는 말 [2-가-103]
‘날짜’	‘심오, 언제’ - 날짜를 나타낸다 - 날짜 [2-가-115]
‘남’	‘여러, 다른, 너는, 친구는, 누구를, 강아지를’ - 내가 아닌 남이다 - 남 단어 [2-가-095]
‘남’	‘밥, 회, 약’ - 먹는 것 - 남 [2-가-024]
‘너’	‘너는, 친구는, 여러, 여기, 강아지를, 한강을’ - 너 [2-가-106]
‘누구’	‘나, 친구, 누구, 너, 자기, 그’ - 자신 또는 누군가를 뜻함 - 누군가를 칭하는 단어 [2-가-117]
‘느끼다(느낌)’	‘적극적, 어렵고’ - 무슨 느낌인지 알 수 있다 - 느끼는 감정 단어 [2-가-042]
‘다른 사람’	‘친구, 그, 너, 누구’ - 다른 사람을 나타낼 때 주로 쓴다. - 다른 사람 나타내기 단어 [2-가-037]
‘다양’	‘든’ - ‘든’ 하나로 여러 가지 뜻이 나옴 - 다양 [2-가-078]
‘대상’	‘나, 너, 우리’ - 누군가를 말하는 듯한 말 - 어떤 대상 [2-가-027]
‘대신’	‘그, 이것, 것, 누구’ - 대상을 대신 나타냄 - 대상을 대신 나타내는 단어 [2-가-083]
‘돌려 말하다’	‘강아지, 데리다, 한강, 산책하다’ - 강아지랑 산책을 간다는 걸 나타냈다. - 산책을 한다는 단어를 돌려 말한 단어 [2-가-091]
‘돌아다니다’	‘한강, 산책’ - 어디를 돌아다닐 수 있는 듯함을 나타낸다. - 돌아다닐 수 있는 단어 [2-가-087]
‘동물’	‘강아지’ - 강아지가 동물이어서 - 동물 단어 [2-가-061]
‘동작’	‘데리다, 산책하다, 돕다, 생각하다, 살다, 먹다’ - 동작 [2-가-066]
‘되다’	‘언제, 강아지, 심오, 회, 자세, 맨발, 다른, 여러, 한강, 것, 적극적, 약,

	누구, 친구, 잘, 이것, 자기, 밥, 그러니까, 나, 역시, 너, 첫째, 여기, 그' - 한글로 되어 있다 - 한글로 되어 있는 단어 [2-가-120]
‘뒤’	‘그러니까, 첫째’ - 뒤에 말이 이어짐 - 말이 뒤에 이어지는 단어 [2-가-083]
‘뒷받침’	‘그러니까, 역시’ - 문장을 뒷받침할 수 있다. - 뒷받침 단어 [2-가-125]
‘따로 붙여지다’	‘한강, 십오’ - 이름이 따로 붙여진 것 [2-가-054]
‘따위’	‘너는, 나랑, 이것처럼, 자기가, 친구는, 그, 누구를, 강아지를’ - 살아 있는 따위를 말함 - 살아 있는 따위를 표현하는 단어 [2-가-104]
‘딱 떨어지다’	‘나, 너, 강아지, 첫째, 약, 맨발, 친구, 밥, 한강, 자기, 자세, 십오, 회’ - 부연 설명이 필요없다. - 딱 떨어지는 말 [2-가-056]
‘때’	‘그, 이것, 여기’ - 무언가를 가리킬 때 쓴다 - 가리킬 때 쓰는 단어 [2-가-097]
‘뜻(하다)’	‘여기, 다른, 여러, 이것’ - 뜻이 비슷하다. - 뜻이 비슷한 단어 [2-가-091]
‘마음’	‘적극적, 자세’ - 마음가짐을 나타낸다 - 마음 [2-가-127]
‘만지다’	‘적극적, 자세, 생각, 첫째’ - 만질 수 없다 - 만질 수 없는 단어 [2-가-038]
‘많이’	‘역시, 잘, 그, 그러하게, 첫째, 그러니까, 언제든, 여기, 싫은지, 작은, 이것처럼, 것은’ - 많이 쓰는 단어 [2-가-130]
‘말(하다)’	‘한강, 여기’ - 장소를 나타내는 말 [2-가-055]
‘말끝’	‘귀찮다, 산책했다’ - 뭐뭐~ 다로 끝남 - 말끝이 다로 끝나는 단어 [2-가-122]
‘맨 앞’	‘그러니까, 역시’ - 앞에 붙는다 - 맨앞단어 [2-가-145]
‘먹다’	‘밥, 약, 회’ - 먹을 수 있다 - 먹을 수 있는 단어 [2-가-057]
‘먹방’	‘밥, 약, 회’ - 먹는 거다 - 먹방 [2-가-064]
‘명령’	‘돕고, 살아라, 찾아와, 봐라, 생각하면서’ - 무엇을 하라는 명령의 말과 행동을 나타내고 있어서 - 명령, 행동 단어 [2-가-102]
‘명칭’	‘나, 너, 친구, 자기, 그, 누구’ - 사람의 명칭들 - 명칭 단어 [2-가-119]
‘모양’	‘작은, 다른’ - 모양을 가리키는 말 [2-가-008]
‘모임’	‘산책하다, 생각하다, 찾아오다, 그러하다, 그러니까’ - 네 글자 - 네 글자 모임 [2-가-088]
‘몸’	‘맨발, 자세’ - 우리 몸을 나타낸다. - 몸 단어 [2-가-126]
‘무엇’	‘여기, 것, 이것’ - 무엇을 나타냄 - 무엇 [2-가-033]
‘묻다’	‘언제, 누구’ - 영어의 w5h1 표현 ¹⁷⁴⁾ 에 포함된다. - 묻는 표현인 단어 [2-가-083]
‘물건’	‘이것, 것’ - 무언가를 나타내는 것 - 물건 단어 [2-가-061]
‘물어보다’	‘언제, 누구, 그러니까’ - 누군가에 묻는다. - 물어보는 단어 [2-가-128]
‘물음표(?)’	‘누구, 언제, 다른’ - 육하원칙 - ?표 단어 [2-가-132]
‘물체’	‘것, 이것, 그, 여기’ - 무언가를 가리킨다. - 물체 [2-가-127]
‘받다’	‘잘, 를, 든, 는, 로, 랑, 가, 도, 을, 처럼, 은’ - 어떤 단어가 있어야지 사용 가능 - 받는 단어 [2-가-003]
‘밥’	‘맨발, 밥’ - 밥으로 끝남 - 밥으로 끝나는 단어 [2-가-045]

‘변화’	‘데리다, 싫다, 하다, 돕다, 그리하다, 작다, 살다, 귀찮다, 찾아오다, 생각하다, 어렵다, 다른, 보다, 먹다’ - 원형이 있고 문장에서 형태가 변한다. - 변화 단어 [2-가-089]
‘보다’	‘적극적, 자세, 작은’ - 사람이 볼 때 느낀다. - 볼 단어 [2-가-107]
‘보충’	‘다른, 그, 잘, 것’ - 문장 중간에 붙는다. - 보충 단어 [2-가-142]
‘본인’	‘나, 자기’ - 본인을 나타낸다. - 본인 [2-가-127]
‘부르다’	‘여기, 이것, 그’ - 어떤 사물을 부른 말 - 사물 부름 [2-가-027]
‘부정(적)’	‘어렵다, 귀찮다’ - 부정적이다 - 부정 [2-가-115]
‘분명하다’	‘강아지, 나, 너, 친구’ - 대상을 분명하게 나타냄 - 대상을 분명하게 나타내는 단어 [2-가-083]
‘붙임’	‘여기, 이것, 여러, 다른, 역시, 잘, 먹고, 그리하게, 언제든, 데리고’ - 뒤에 말을 붙일 수 있다. - 붙임 단어 [2-가-107]
‘사람’	‘친구, 그, 첫째, 자기, 나, 누구, 너’ - 사람 [2-가-135]
‘사물’	‘밥, 친구, 강아지, 한강, 약, 맨발’ - 사물이다. - 사물단어 [2-가-133]
‘사용하다’	‘잘, 그러니까, 역시, 그, 그리하다, 싫다, 십오, 언제, 누구’ - 말할 때 많이 사용한다 - 많이 사용하는 단어 [2-가-116]
‘살다’	‘나, 너, 친구, 강아지, 누구, 첫째, 자기’ - 살아 있는 생물 [2-가-011]
‘상대(방)’	‘너, 친구, 다른, 누구, 강아지’ - 다른 사람을 나타낸다. - 상대방 [2-가-091]
‘상반되다’	‘나, 너’ - 서로 상반된 의미를 나타냄 - 상반된 단어 [2-가-075]
‘상태’	‘어렵다, 귀찮다, 작다’ - 상태를 나타낸다. - 상태 단어 [2-가-134]
‘생각(하다)’	‘귀찮다, 어렵다’ - 생각 [2-가-148]
‘생명(체)’	‘나, 너, 친구, 자기, 강아지’ - 생명이다 - 생명 [2-가-142]
‘생물’	‘강아지, 친구, 자기, 너, 나’ - 살아 움직인다 - 생물 [2-가-129]
‘서로’	‘너는, 나랑’ - 서로 가리키는 단어 - 서로 가리키다 [2-가-112]
‘선발’	‘그러니까, 역시, 잘’ - 앞에 나온다 - 선발 단어 [2-가-142]
‘설명’	‘그리하게, 그러니까’ - 이리이러해서 - 이유 설명 단어 [2-가-042]
‘세다’	‘첫째, 십오, 회’ - 세는 말 [2-가-008]
‘수’	‘첫째, 십오’ - 수를 나타낸다. - 수 단어 [2-가-114]
‘수 있다’	‘회, 약, 밥’ - 먹을 수 있는 것 [2-가-054]
‘순서’	‘첫째, 십오’ - 순서를 나타냄 - 순서를 나타내는 단어 [2-가-083]
‘숫자’	‘첫째, 십오, 회, 여러’ - 수와 관련이 있다. - 숫자단어 [2-가-145]
‘시각’	‘보다, 작다’ - 시각적으로 보고 형태와 크기를 나타내는 동사 - 시각 동사 [2-가-017]
‘시간’	‘언제’ - 시간을 나타내는 것 - 시간 단어 [2-가-058]
‘시작(하다)’	‘그러니까, 역시’ - 문장 맨 앞에 붙는다. - 시작단어 [2-가-140]
‘식량’	‘밥, 약’ - 먹는 거다 - 식량단어 [2-가-140]
‘식품’	‘약, 밥’ - 먹는 것 - 식품 [2-가-129]
‘신체’	‘맨발, 자세’ - 몸과 관련이 있다. - 신체 단어 [2-가-035]
‘쓰다’	‘역시, 한강, 여러’ - 자주 쓴 단어여서 - 자주 쓰는 단어 [2-가-128]
‘아니다’	‘여러, 다른, 자세, 언제’ - ‘-다’로 안 끝난다. - 동사가 아님 [2-가-122]
‘않다’	‘맨발, 회, 한강, 밥, 자세’ - 살아 있지 않은 것 [2-가-011]
‘양’	‘십오, 여러, 다른, 작은’ - 양의 크기 - 양 단어 [2-가-104]
‘어디’	‘여기, 이것, 것’ - 무엇인가 어딘가를 가리키는 것 - 어딘가를

	가리키는 단어 [2-가-042]
‘어떤’	‘나, 너, 우리’ - 누군가를 말하는 듯한 말 - 어떤 대상 [2-가-027]
‘없다’	‘다른, 한강’ - 관련이 없는 단어 [2-가-145]
‘여러 가지’	‘여러, 십오’ - 여러 가지를 말한다. - 여러 가지 단어 [2-가-063]
‘연결’	‘처럼, 를, 을, 도, 든, 는, 로, 은, 가, 랑’ - 단어와 단어를 이어 줌 - 연결 단어 [2-가-089]
‘연관’	‘십오, 회’ - 숫자와 연관 - 숫자 연관 단어 [2-가-119]
‘예상’	‘그러니까, 역시’ - 예상하거나 무언가 설명할 때 앞에 붙임 - 예상 단어 [2-가-109]
‘예측 불가’	‘여기, 이것, 것, 누구, 그’ - 문장 하나로는 알 수 없는 불특정한 것을 가리킴 - 예측 불가 단어 [2-가-089]
‘움직이다 (움직임)’	‘어렵고, 귀찮다, 생각하면서, 돕고, 데리고, 살아라, 빠라, 먹고, 잘, 찾아와, 산책했다, 맨발로, 자세로, 적극적, 언제든, 하는, 싶은지, 첫째’ - 살아 있는 것들이 할 수 있는 것들 - 움직임 단어 [2-가-104]
‘위치’	‘여기, 한강’ - 위치, 장소 단어 [2-가-049]
‘음식’	‘밥을, 약도’ - 음식 [2-가-094]
‘의견’	‘생각하다, 그러니까, 그러하다, 싫다, 역시, 다른’ - 의견을 나타냄 - 의견 [2-가-115]
‘이것’	‘약, 밥, 첫째, 자세, 강아지, 맨발, 친구, 십오, 회, 한강’ - 다 물건의 이름, 사물 등을 가리키는 것이다. - 이것들 [2-가-028]
‘이름’	‘한강’ - 포함되지 않는다. - 이름단어 [2-가-140]
‘이어지다’	‘그러니까, 첫째’ - 뒤에 말이 이어짐 - 말이 뒤에 이어지는 단어 [2-가-083]
‘이유’	‘그러니까’ - 이유를 나타냄 - 이유 [2-가-026]
‘인간’	‘너, 그, 첫째, 자기, 누구, 친구, 나’ - 다 사람을 가리키는 말 - 인간 단어 [2-가-061]
‘인류’	‘그, 친구, 너, 자기, 누구’ - 다 사람들을 가리킴 - 인류 [2-가-026]
‘인물’	‘그, 나, 친구, 너, 자기, 누구’ - 사람을 나타냄 - 인물 단어 [2-가-065]
‘입장’	‘나, 너, 누구, 친구, 자기, 첫째’ - 서로를 나타낼 수 있다. - 지목, 입장 단어 [2-가-125]
‘잇다’	‘가, 를, 로, 은, 는, 을, 도’ - 낱말 사이를 연결해 준다 - 이어 주는 단어 [2-가-001]
‘일반’	‘강아지, 친구, 회, 밥, 한강, 자기, 약, 맨발’ - 일반 단어 [2-가-021]
‘자기’	‘자기, 생각’ - 자존감 - 자기 [2-가-078]
‘자신’	‘귀찮다, 어렵다, 생각하다, 싫다’ - 자신이 생각하는 단어 [2-가-100]
‘자연’	‘산, 강’ - 자연에 있는 것임 - 자연 [2-가-103]
‘자주’	‘이것처럼, 언제든, 찾아와, 빠라, 역시’ - 생활하며 자주 쓴다. - 자주 쓰는 단어 [2-가-096]
‘장소’	‘이것, 여기, 한강’ - 장소를 나타낸다 - 장소단어 [2-가-138]
‘정상회담’	‘자기, 한강, 맨발, 십오, 살다, 보다, 자세, 언제, 하다, 싫다, 돕다, 다른, 작다, 누구, 먹다, 역시, 첫째, 친구, 여러, 처럼, 이것, 여기’ - 두 글자 - 두 글자 정상회담 [2-가-088]
‘정리’	‘그러니까, 그’ - 문장을 정리한다? - 마무리 단어, 정리 단어 [2-가-081]

‘좀 더 덧붙이다’	‘역시, 잘, 그러니까, 여기, 언제’ - 말을 할 때 좀 더 감정이 느껴지게 한다. - 문장에 좀 더 단어를 덧붙이는 단어 [2-가-039]
‘종류’	‘여러, 다른’ - 종류를 나타낸다 - 종류 단어 [2-가-113]
‘주관적’	‘어렵다, 귀찮다, 작다, 적극적, 잘’ - 주관적이거나 상대적이다. - 주관적 단어 [2-가-123]
‘주다’	‘잘, 역시, 그러니까’ - 무언가를 꾸며 주거나 이어준다. - 꾸며 주고 이어주는 낱말 [2-가-077]
‘지목(하다)’	‘여기, 이것’ - 무엇을 지목하고 있는 거 같은 문장들이다 - 지목 문장 [2-가-064]
‘지우개’	‘그러하다, 여러, 그러니까, 역시, 언제, 여기, 이것’ - 어떤 것을 강조함 - 지우개 [2-가-012]
‘지적’	‘첫째, 자기, 나, 그, 이것, 것, 여기, 너, 누구’ - ~을 가리킨다. - 지적 단어 [2-가-004]
‘지정’	‘한강, 회, 이것, 여기, 그, 너, 나, 강아지, 친구, 밥’ - 무언가를 가리키는 단어 - 지정 단어 [2-가-113]
‘지칭하다’	‘강아지, 친구, 첫째, 너, 자기, 나’ - 어떠한 대상을 지칭하는 말 - 지칭하는 말 [2-가-041]
‘직접’	‘자세, 산책’ - 자신이 직접 할 수 있는 것(ex. 자세 고치기, 산책하기) - 직접 단어 [2-가-074]
‘추상적’	‘누구, 언제, 여러, 다른’ - 정확히 무언가를 가리키지 않음. - 추상적 단어 [2-가-123]
‘추임새’	‘그러니까, 역시’ - 감탄사이다 - 추임새 단어 [2-가-003]
‘칭찬(하다)’	‘역시, 잘, 적극적’ - 칭찬하는 단어 - 칭찬 단어 [2-가-113]
‘칭하다’	‘나, 친구, 누구, 너, 자기, 그’ - 자신 또는 누군가를 뜻함 - 누군가를 칭하는 단어 [2-가-117]
‘크기’	‘작은, 크다’ - 크기를 나타내는 것 같다 - 크기 단어 [2-가-095]
‘특정(하다)’	‘이것, 것’ - 무언가를 특정함 - 특정 단어 [2-가-109]
‘특징’	‘여러, 다른, 적극적, 자세, 역시’ - 무엇의 특징을 말하는 거 - 사특(사람 특징) [2-가-026]
‘표현하다’	‘자세로, 그러하게, 이것처럼, 것은, 작은, 다른’ - 사물을 표현하는 단어 [2-가-005]
‘필요하다’	‘다른, 적극적, 누구, 그, 역시, 잘, 언제’ - 이 단어 혼자서는 잘 쓸 수 없어서 다른 단어들이 필요하다. - 설명이 필요한 단어 [2-가-056]
‘하나 이상’	‘다른, 여러, 맨발’ - 하나 이상을 나타내는 것 같다. - 하나 이상 단어 [2-가-037]
‘하다’	‘잘, 적극적, 싶다’ - 뭔가를 하는 것을 강조함 - 한다 [2-가-012]
‘학습자 본인 이름’	‘나, 막내, 고양이, 강아지, 소심하다, 노래’ - 나와 관련 있다 - 나(○○○175)
‘합쳐서 만들다’	‘한강, 맨발, 십오, 첫째’ - 어떤 단어와 또 다른 단어를 합쳤다. - 어떤 단어와 또 다른 단어를 합쳐서 만든 단어
‘현재·미래’	‘언제, 역시’ - 지금을 말하는 단어는 아니다 - 현재, 미래 단어 [2-가-110]
‘형태’	‘어렵다, 작다, 귀찮다’ - 형태를 나타낸다. - 형태 단어 [2-가-113]
‘행동(하다)’	‘돕다, 생각하다, 찾아오다, 하다, 살다, 먹다, 산책하다, 데리다’ - 행동을 나타낸다. - 행동단어 [2-가-137]
‘확신’	‘역시, 잘’ - 확신하는 단어 - 확신 [2-가-112]

‘활동’	‘산책, 생각, 살다’ - 어떤 활동을 의미하는 말 - 활동 단어 [2-가-041]
‘횟수’	‘회, 첫째’ - 횟수를 나타낸다 - 횟수를 나타내는 단어 [2-가-050]

‘일상어 활용’의 유형으로 식별된 개념적 자원들은 학습자들이 문법 현상에 대하여 가지고 있는 이해를 어떠한 일상 언어를 동원하여 표현하는지를 보여 준다. 이때 [표 III-12]의 자원들은 일상어들이 의미하는 대상에 따라 그 성격을 나누어 볼 수 있다. ‘일상어 활용’으로 식별된 개념적 자원들을 범주화하여 제시하면 (9)와 같다.

- (9) 가. ‘다양’, ‘딱 떨어지다’, ‘변화’, ‘보충’, ‘붙임’, ‘연결’, ‘있다’, ‘일반’, ‘필요하다’
 나. ‘강조(하다)’, ‘구분’, ‘구미다(구밌)’, ‘이름’, ‘명칭’, ‘대신’, ‘수’, ‘세다’, ‘동작’, ‘명령’, ‘모양’, ‘분명하다’, ‘상태’, ‘운동’, ‘움직이다(움직임)’, ‘좀 더 덧붙이다’, ‘종류’, ‘지목(하다)’, ‘지적’, ‘지정’, ‘추임새’, ‘특정(하다)’, ‘특징’, ‘형태’, ‘행동’, ‘활동’, ‘하다’
 다. ‘구체적’, ‘따로 붙여지다’, ‘추상적’, ‘만지다’
 라. ‘물건’, ‘물체’, ‘대상’, ‘사람’, ‘사물’, ‘상대방’, ‘생명체’, ‘생물’, ‘위치’, ‘이것’, ‘인간’, ‘인류’, ‘인물’, ‘장소’
 마. ‘나’, ‘남’, ‘너’, ‘누구’, ‘다른 사람’, ‘무엇’, ‘문다’, ‘물어보다’, ‘물음표(?)’, ‘본인’, ‘어디’, ‘어떤’, ‘예측 불가’, ‘입장’, ‘자기’, ‘자신’, ‘지우개’, ‘학습자 본인 이름’
 바. ‘순서’, ‘숫자’, ‘양’, ‘횟수’
 사. ‘개수’, ‘감정’, ‘기분’, ‘느끼다’, ‘마음’, ‘생각(하다)’, ‘주관적’, ‘크기’
 아. ‘뒤’, ‘뒷받침’, ‘맨 앞’, ‘선발’, ‘시작(하다)’, ‘이어지다’, ‘이유’, ‘정리’
 자. ‘감각’, ‘날짜’, ‘날’, ‘돌아다니다’, ‘동물’, ‘먹다’, ‘먹방’, ‘몸’, ‘밥’, ‘보다’, ‘시각’, ‘시간’, ‘식량’, ‘식품’, ‘신체’, ‘예상’, ‘음식’, ‘의견’, ‘자연’, ‘직접’, ‘칭찬(하다)’, ‘확신’, ‘현재미래’
 차. ‘긍정(적)’, ‘많이’, ‘부정(적)’, ‘여러 가지’, ‘상반되다’, ‘자주’, ‘하나 이상’, ‘합쳐서 만들다’
 카. ‘가리키다’, ‘나타내다’, ‘돌려 말하다’, ‘때’, ‘부르다’, ‘사용하다’, ‘쓰다’, ‘지칭하다’, ‘칭하다’
 타. ‘같다’, ‘관계’, ‘관련’, ‘되다’, ‘뜻(하다)’, ‘수 있다’, ‘아니다’, ‘없다’, ‘없다’, ‘연관’, ‘주다’
 파. ‘개’, ‘거/것’, ‘끝나다’, ‘말(말하다)’, ‘말끝’, ‘모임’, ‘정상회담’

(9가)는 단어가 가지는 속성을 표현하기 위하여 활용된 일상어이다. ‘다양하다’가 형식 형태소에서 나타나는 의미의 비고정성을 표현한다면 ‘딱 떨어지다’는 불변어가 가지는 **분립성**을, ‘변화’는 가변어의 활용을 나타내기 위하여 쓰였다. ‘일반’은 구체물을 나타내는 명사가 가장 전형적인 단어로 인식되는 특성을 나타내는 양상이 나타났다. ‘보충’은 주로 1음절의 관형사나 부사어, 의존

173) 접사 결합에 의한 파생어는 분리하여 다룰 교육적 의미가 크지 않다고 판단되는 경우 통합된 코드로 처리하였다.

174) 육하원칙을 나타내는 ‘who, when, where, what, why, how’를 뜻한다.

175) 연구 참여자의 정보 보호를 위하여 숨김표로 처리하였다.

명사 등이 가지는 의존성을 나타냈으며 ‘*필요하다*’도 형태적, 의미적 의존성을 나타내기 위하여 사용되었다. ‘*붙임*’, ‘*연결*’, ‘*잇다*’는 문장과 문장 또는 문장 내 단어에서 나타나는 연결성을 포착하는 일상어였다.

(9나)와 (9다, 9라, 9마, 9바, 9사, 9아)는 품사가 가지는 범주별 속성을 나타낸다는 공통점이 있다.¹⁷⁶⁾ (9나)는 9품사의 속성을 나타내는 일상어이다. (9나)에서 ‘*이름*’과 ‘*명칭*’은 명사, ‘*대신*’, ‘*지목(하다)*’, ‘*지적*’, ‘*지정*’, ‘*특정(하다)*’는 대명사, ‘*수*’와 ‘*세다*’는 수사, ‘*동작*’, ‘*명령*’, ‘*운동*’, ‘*움직이다(움직임)*’, ‘*활동*’, ‘*하다*’는 동사, ‘*모양*’, ‘*상태*’, ‘*형태*’는 형용사, ‘*구분*’, ‘*꾸미다(꾸밈)*’, ‘*분명하다*’, ‘*종류*’, ‘*특징*’은 관형사, ‘*강조하다*’, ‘*좀 더 덧붙이다*’, ‘*추임새*’는 부사가 가진 속성을 드러내기 위해 주로 활용되었다. (9다)는 명사의 하위 범주인 구체 명사, 추상 명사, 고유 명사의 속성을 드러내는 일상어이다. (9라)는 명사와 대명사를 대상으로 하는 범주화에 두루 활용되었는데, 인칭 대명사·사물 대명사·공간 대명사 등의 하위 품사와 관련된다. (9마)는 대명사의 인칭 범주나 미정칭 또는 부정칭의 속성을, (9바)는 수사의 하위 품사들이 지니는 속성을 표현하는 데 사용되었다. (9사)는 심리 동사 또는 심리 형용사, 성상 형용사 등의 용언류에 대한 하위 범주와 연관이 있다. (9아)는 대개 문두에 사용되는 부사의 속성을 표현하기 위하여 쓰이는 일상어들이었다.

(9자)와 (9차)는 품사론의 외부에서 연구된 단어 범주와 관련되는 일상어들이다. (9자)는 친족 어휘, 동물 어휘, 음식 어휘장과 같은 특정 의미를 가지는 어휘를 연구한 결과나 시간 표현, 양태 표현 등 의미 기능 중심의 어휘 문법에 대한 연구와 관련된다. (9차)는 어휘의 의미 가치, 사용 빈도, 의미 관계, 단어 형성법, 복수성 표지 등에 대한 논의와 연결될 수 있다.

(9카), (9타), (9파)는 학습자가 단어 범주를 명명하거나 단어들이 가지는 속성을 설명하기 위해 사용한 메타적인 성격의 일상어들이다. 이 중 (9카)는 단어가 기표와 기의를 가지고 사용됨을 표현하기 위하여 동원되었으며¹⁷⁷⁾ (9타)는 단어들이 어떠한 속성을 지니거나 지니지 않음을 설명하기 위하여 활용되

176) 학습자가 품사의 공통점을 인식하였느냐 아니면 하위 품사의 공통점을 인식하였느냐를 구별하는 것은 단순히 기술의 편의를 위함이지 품사에 대한 인식이 우선되어야 한다거나 하는 교육적인 가치 판단을 포함하고 있지 않다. 다만 하나의 품사 또는 하위 품사로 설정되었다는 것은 전통적으로 그러한 단어들이 하나의 범주로 구획될 만큼 문법적으로 중요한 속성을 가지고 있다고 논의되어 왔음을 의미한다. 여기에서는 이러한 속성을 학습자들이 어떠한 일상의 언어로 표현하는가에 관심을 둔다.

177) 학습자들에게 관찰된 (9카)의 사용은 각 자원별 의미와 쓰임이 정교하게 구별되지 않는다. 이와 관련하여서는 이어지는 절에서 후술한다.

었다. (9과)에서 ‘거/것’, ‘말(말하다)’, ‘모임’, ‘정상회담’은 범주를 나타내는 표현이었으며, ‘개’는 음절 수, ‘끝나다’와 ‘말끝’은 어말을 관찰한 결과를 나타내는 일상어였다.

‘일상어 활용’ 유형의 개념적 자원들은 학습자가 나름대로 언어 현상을 기술하기 위하여 동원한 언어라는 점에서 이관희(2015)의 일상어와 유사하며 제민경(2020)의 설명어로서의 성격을 일부 가지는 것으로 평가할 수 있다. 언어가 개념을 반영한다는 점에서 이러한 일상어들은 단순한 언어적 표현이 아니라 학습자가 가지고 있는 개념의 표상으로 일상적인 개념과 직접적으로 연결되는 경로라는 의미를 지닌다.

(3) 단어 판단 속성

‘단어 판단 속성’ 범주로 분석된 개념적 자원은 학습자가 주어진 문장에서 단어인 것을 판단하는 근거로 주목한 속성들을 의미한다. 해당 유형의 개념적 자원은 *기본형*을 비롯하여 총 31개가 확인되었다. ‘단어 판단 속성’의 개념적 자원의 목록을 학습자 응답의 예와 함께 보이면 아래의 [표 III-13]과 같다.

[표 III-13] ‘단어 판단 속성’ 범주의 개념적 자원

자원	학습자 응답의 예
<i>기본형</i>	단어가 다 기본형으로 되어 있고 모든 낱말이 단어 같아서이다. [2-가-085]
<i>단순성</i>	문장과 달리 간단한 언어 [2-가-002]
<i>단어 형성 요소</i>	책은 만화책, 소설책 등에 책이라는 데 다양한 데 쓰여서 [2-가-014]
<i>대명사 제외</i>	(단어라고 생각하지 않은) 다른 건 다 동사와 대명사이기 때문이다. [2-가-080]
<i>대상 의미</i>	내가 흔히 단어로 알고 있었고, 책, 학생, 길과 같이 그 물건, 장소, 생명을 표현하는 대표적인 이름들을 단어라고 생각한다. [2-가-015]
<i>독립성</i>	혼자서도 쓰일 수 있기 때문에 [2-가-001]
<i>동사</i>	행동을 표현한 동사도 단어라고 생각했다. [2-가-016]
<i>동사 제외</i>	(단어가 아니라고 생각한 이유에 대하여) ‘걸어가다’, ‘들다’는 동사라고 생각했기 때문이고, ‘줍다’는 형용사라고 생각했기 때문이다. [2-가-047]
<i>명사</i>	동사, 명사, 형용사 등 우리의 감정, 전치사, 사물의 이름 등이 단어라 생각한다. [2-가-068]
<i>문장 구성 요소</i>	(‘저기’, ‘새’, ‘책’, ‘학생’, ‘길’, ‘천천히’를 단어라고 생각한 이유에 대하여) 문장을 꾸며 주는 것은 단어라고 생각한다. [2-가-048]

문장 종결부 제외	‘걸어간다’는 문장 맨 뒤이기도 하고 뒤에 “.”이 붙으니깐 단어가 아닌 것 같다. [2-가-107]
문장 성분 실현	어디서 누구와 무엇을 생각해 보면 좁은 길을, 학생들이, 새책을 기준으로 생각하였다. [2-가-112]
문장 문법성	문장이 잘 이어지고 읽는데도 어색하지 않아서 [2-가-094]
문장 중심 요소	문장의 중심이 되어서 단어 같다. [2-가-034]
보충 요소 제외	단어로 선택하지 않은 것들은 단어에 붙어서 이어 주는 말이나 단어를 더 자세히 설명해 주는 것 같아서 [2-가-041]
분립성	내가 생각하는 단어는 딱딱 끊었을 때 딱 끊기는 것이 단어라고 생각해서 [2-가-037]
불변어	‘저기’, ‘새’, ‘책’, ‘학생’, ‘길’, ‘천천히’는 모양을 바꿀 수 없다. [2-가-052]
사전 등재어	국어사전에서 봤기 때문에 [2-가-116]
수식 요소 제외	(‘새’, ‘책’, ‘학생’, ‘길’ 외의 다른 것이 단어가 아니라고 생각한 이유에 대하여) 명사를 꾸며 주는 말이라고 생각해서 [2-가-038]
어말 ‘-다’ 결합	내가 알고 있는 단어는 ‘단어’ 이렇게 돼 있거나 ~하다’처럼 ‘다’로 끝나기 때문에 [2-가-044]
어말 ‘-다’ 비결합	(단어가 아니라고 생각한 이유에 대하여) ‘걸어가다’는 문장 같았기 때문이고 ‘준다’도 다로 끝나는 문장 같았다. [2-가-065]
연결 ¹⁷⁸⁾ 요소	책 뒤에 ‘을’도 ‘책’과 ‘들다’를 이어 주는 단어라고 생각하고, ‘길’ 뒤에 ‘을’도 ‘천천히’와 이어 주는 단어라고 생각한다. [2-가-089]
연결 요소 제외	‘을’, ‘이’는 단어를 이어 주는 말이기 때문에 단어가 아니다. [2-가-114]
영단어 대응	학원 영어 단어 책에서 저런 뜻의 영어 단어를 봤어서 [2-가-110]
의미적 명확성	명확히 어떤 의미가 있어서 [2-가-121]
전치사	동사, 명사, 형용사 등 우리의 감정, 전치사, 사물의 이름 등이 단어라 생각한다. [2-가-068]
조사 제외	단어가 아닌 거 같은 이유는 ‘을/를’이기 때문에 단어가 아니다. [2-가-064]
첨가적 요소 제외	‘을’이나 ‘이랑’은 덧붙이는 글자라고 알고 있어서 [2-가-119]
통사적 구성 제외	책을: 예를 들어 지우개, 책, 연필 등 명사 등이 단어인데, 그 앞에 혹은 뒤에 ‘은, 는, 이, 가’ 등이 붙으면 단어보단 조금 더 앞서 나가 어느 한 문장의 일부라고 생각하기 때문이다. [2-가-077]
형용사	동사, 명사, 형용사 등 우리의 감정, 전치사, 사물의 이름 등이 단어라 생각한다. [2-가-068]
형용사 제외	(단어가 아니라고 생각한 이유에 대하여) 동작이나 상태를 나타내는 표현이기 때문 [2-가-067]

178) 전문가 검토 과정에서 ‘연결’이 일차적으로 연결 어미를 연상하게 하며 접속 부사와 접속 조사에 대한 설명에도 쓰이므로 코드의 명명에 활용하기에 적절하지 않다는 의견이 제시되었다. 이에 ‘결속, 연락(連絡), 접합, 중계’ 등의 유의어로 대체하는 것을 고려하였으나 ‘이어 주는 것’이라는 학습자의 인식을 전달하기에 부적절하다고 판단하였다. ‘연결’이 어미, 부사, 조사 등 다양한 부류의 명명이나 풀이에 쓰인다는 것은 그만큼 보편적인 쓰임을 가지기 때문으로 해석할 수 있으며 실제로 학습자들이 단어 판단 속성과 관련하여 연결의 기능을 인식한 대상도 전성 어미, 격조사, 보조사, 체언의 조사 결합형, 용언의 활용형 등으로 다양하게 나타났다. 단어 범주화 속성과 관련하여서도 연결에 대한 인식의 다양성이 나타나

‘단어 판단 속성’ 범주의 개념적 자원들은 학습자가 인식하는 단어의 속성을 다양하게 보여 준다. 이들은 학습자가 어떠한 측면에 주목하여 단어를 판단했는가에 따라 그 성격을 나누어 볼 수 있다. ‘단어 판단 속성’ 관련 개념적 자원들을 성격에 따라 나누어 보면 (10)과 같다.

- (10) 가. 기본형, 불변어, 어말 '-다' 결합, 어말 '-다' 비결합
 나. 독립성, 분리성, 첨가적 요소 제외
 다. 단순성
 라. 단어 형성 요소
 마. 동사, 명사, 전치사, 형용사
 바. 대명사 제외, 동사 제외, 조사 제외, 형용사 제외
 사. 대상 의미, 의미적 명확성
 아. 연결 요소, 문장 구성 요소, 문장 성분 실현, 문장 중심 요소
 자. 보충 요소 제외, 수식 요소 제외, 연결 요소 제외
 차. 문장 문법성, 문장 종결부 제외, 통사적 구성 제외
 카. 사전 등재어, 영단어 대응

(10가, 10나, 10다, 10라)는 모두 단어에 대한 형태론적인 접근을 보여 준다는 공통점이 있다. (10가)는 형태의 변화와 관련하여 학습자들이 주목한 속성을 나타낸다. (10나)는 자립 형식(*free form*, Bloomfield, 2015: 178)으로서 단어가 가지는 속성을 인식하는 양상과 관련된다. (10다)는 단어가 구 이상의 언어 단위와 비교하여 단순한 형태를 지녀야 함을, (10라)는 단어가 다른 단어를 형성하는 요소여야 함을 학습자들이 이해하고 있음을 드러낸다.

(10마)와 (10바)는 특정 품사의 구성원들을 단어라고 인식하거나 단어가 아니라고 인식하는 경우에 활성화된 자원이다.¹⁷⁹⁾ (10마)는 학습자들이 단어로 인식하는 품사로, 학습자들은 동사, 명사, 전치사, 형용사가 단어에 포함된다고 보았다. 반면 (10바)는 학습자들이 단어가 아니라고 판단한 품사로 대명사, 동사, 조사, 형용사가 이에 해당했다. 이때 동사와 형용사에 대한 판단이 학습자 간에 어긋남을 확인할 수 있다. 동사와 형용사는 학습자에 따라 각각 단어에 포함되는 것으로 판단되기도 하였고 단어에서 제외되어야 할 것으로 여겨지기도 하였다.

기도 한다. 이에 코드명의 부정합성을 다소 감수하고 ‘연결 요소’와 ‘연결 요소 제외’를 유지하기로 하였다.

179) 학습자들은 동사와 같은 품사 용어를 직접 사용하여 해당 단어들을 지칭하는 경우도 있었고 그렇지 않은 경우도 있었다. 동사를 행동술 나타내는 말 등으로, 명사를 끝말잇기에 나오는 말, 형용사를 상태나 감정을 나타내는 말 등으로 표현한 경우에도 학습자가 주목한 단어의 속성이 유사하다고 보아 품사 용어를 직접 사용한 경우에 통합하여 처리하였다.

(10사)는 학습자들이 의미를 중심으로 주목한 단어의 속성이다. *대상 의미*의 경우 단어가 대상을 의미하는 속성을 지닌다고 보았음을 나타낸다. 이때 학습자들은 단어가 물건이나 사물, 장소나 위치, 사람이나 생명, 무언가의 이름을 의미해야 한다고 인식하였다. *의미적 명확성*은 단어가 실질적인 의미를 가져야 한다는 인식을 나타내는데, 이를 활성화한 학습자들은 조사나 대명사와 달리 명확한 의미를 가지는 것이 단어라고 보았다.¹⁸⁰⁾

(10아, 10자, 10차)는 모두 단어에 대한 통사론적인 접근을 보여 준다는 공통점이 있다. (10아)와 (10자)는 해당 언어 요소가 문장에서 하는 기능에 근거하여 단어이거나 단어가 아니라고 판단하는 속성이다. 조사 결과 문장을 구성하는 요소, 다른 단어를 연결하는 역할을 하는 요소, 문장 성분을 실현하는 요소, 문장에서 중심이 되는 요소를 단어로 보아야 한다는 인식이 확인되었다. 한편 문장에서 단어에 대해 설명하는 요소나 단어를 수식하는 요소, 단어를 연결하는 요소는 단어가 아니라고 보는 양상 역시 관찰되었다. 문장 구성에서 연결하는 기능을 담당하는 조사에 대하여서는 단어로 판단하거나 그렇지 않는 상반되는 양상이 함께 나타났다. (10차)는 단어를 문장으로 연결했을 때 문법성을 갖춘 자연스러운 문장으로 느껴지는지, 문장이 종결되는 부분에 마침표와 함께 등장하지 않는지, 단어가 결합한 통사적 구성이 아닌지에 따라 단어를 판단하는 것을 나타낸다.

마지막으로 (10카)는 외부 경험을 통하여 관찰한 단어의 사례들과 비교하여 주어진 문장에서 단어인 것을 판단하는 양상을 보여 준다. 사전에서 보았던 단어와 유사하므로 단어라고 판단하거나 대응하는 영어 단어를 외웠던 경험 있으므로 단어라고 판단하였다는 경우가 있었다.

단어에 대하여 학문적으로 엄밀하고 단일한 정의가 존재하지 않는 상황에서 학습자들이 인식하는 단어의 속성은 기술적으로도, 교육적으로도 유의미하다. 언어 연구의 측면에서는 모어 화자로서 학습자가 인식하는 단어의 특징을 보여 준다는 가치가 있다. 교육적인 측면에서는 학습자가 단어에 대한 다양한 정의를 메타적으로 인식할 수 있도록 하는 기반이라는 의미가 있다.

180) 이 때문에 코드를 실질적 의미나 의미적 실질성이 아닌 ‘의미적 명확성’으로 명명하였다. 대명사는 실질 형태소이나 학습자 응답에서 대명사의 실질적 의미가 단어로 성립할 만큼 충분히 강하지 않다고 인식하는 경우가 발견되었기 때문이다.

(4) 단어 범주화 속성

‘단어 범주화 속성’으로 분석된 개념적 자원들은 학습자가 단어를 분류하는 과정에서 유사한 단어들을 대상으로 발견한 공통적인 속성을 의미한다. 해당 범주의 개념적 자원은 **가변어**를 비롯하여 총 70개가 확인되었다. ‘단어 범주화 속성’에 대한 개념적 자원의 목록을 학습자 응답의 예와 함께 보이면 아래의 [표 III-14]와 같다.

[표 III-14] ‘단어 범주화 속성’ 범주의 개념적 자원

자원	학습자 응답의 예
가변어	‘데리다, 싫다, 하다, 돕다, 그러하다, 작다, 살다, 귀찮다, 찾아오다, 생각하다, 어렵다, 다른, 보다, 먹다’ - 원형이 있고 문장에서 형태가 변한다. - 변화 단어 [2-가-089]
감탄 표현	‘그러니까, 역시’ - 공감? 감탄? 같은 표현임. - 영혼 없어. 그냥 하지 마. [2-가-079]
강조 표현	‘역시, 그러니까’ - 문장을 강조할 때 쓴다. - 강조 [2-가-122]
결과 표현	‘그러니까, 역시, 그러하다, 언제, 작다, 잘’ - 결과 [2-가-093]
고빈도 사용	‘역시, 한강, 여러’ - 자주 쓴 단어여서 - 자주 쓰는 단어 [2-가-128]
공통 음절 수	‘그, 밥, 잘, 약, 것, 회’ - 한 글자 - 한 글자 단어 [2-가-105]
구체성	‘강아지, 한강, 친구, 맨발, 회, 약, 밥’ - 물건, 보이는 것 [2-가-032]
긍정적 의미	‘적극적, 하다, 잘’ - 긍정적이다 - 긍정 [2-가-115]
단어 연결	‘처럼, 를, 을, 도, 든, 는, 로, 은, 가, 랑’ - 단어와 단어를 이어 줌 - 연결 단어 [2-가-075]
대립적 의미	‘나, 너’ - 서로 상반된 의미를 나타냄 - 상반된 단어 [2-가-075]
대상 의미	‘다른, 여기, 이것, 여러, 그러니까, 역시, 언제, 첫째’ - 무언가를 말할 때 - 가리킬 때 쓰는 단어 [2-가-060]
대용성	‘여기, 이것, 여러, 나, 그, 것, 너, 자기, 누구’ - 이름 대신 쓰이는 명사 - 대명사 [2-가-023]
명령 의미	‘것은, 언제든, 데리고, 찾아와, 봐라, 다른, 여기, 그러니까, 역시, 잘, 그러하게’ - 무엇을 하라는 단어이다. [2-가-092]
명사 수식	‘ㄹ’으로 끝난다 - 명사를 꾸며 준다. [2-가-023]
명칭 의미	‘강아지, 친구, 한강, 맨발, 회, 밥, 약’ - 어떤 것의 이름이다. - 명사 [2-가-011]
무정성	‘약도, 회, 밥을, 한강을, 것은’ - 살아 있지 않다 - 물건 단어 [2-가-104]
문두 위치	‘자기, 누구, 너, 강아지, 맨발, 친구, 밥, 나, 한강’ - 어떤 사람이나 것들을 나타내는 단어들. 주로 문장 앞에 쓰일 것 같다. [2-가-025]
문말 위치	‘그, 잘, 것, 다른’ - 문장 앞이나 뒤에 붙는다. - 보충 단어 [2-가-142]
문장 보충	그러니까, 역시 문장을 뒷받침할 수 있다. 뒷받침 단어 [2-가-125]
문장 연결	‘역시, 그러니까’ - 문장을 이어 주는 말이다. - 문장을 이어주는 단어 [2-가-114]

문장 정리	‘그러니까, 그’ - 문장을 정리한다? - 마무리 단어 [2-가-081]	정리 단어
복수성	‘다른, 여러, 맨발’ - 하나 이상을 나타내는 것 같다. - 하나 이상 단어 [2-가-037]	
복합어	‘한강, 맨발, 십오, 첫째’ - 어떤 단어와 또 다른 단어를 합쳤다. - 어떤 단어와 또 다른 단어를 합쳐서 만든 단어 [2-가-039]	
부정적 의미	‘어렵다, 귀찮다’ - 부정적이다 - 부정 [2-가-115]	
분립성	‘맨발, 한강, 친구, 강아지, 밥, 약, 자세’ - 별로 뜻이 없고 딱 떨어진다. - 딱 떨어지는 단어 [2-가-081]	
사물 의미	‘맨발, 한강, 친구, 약’ - 사물 단어 [2-가-072]	
사물 지시	‘여기, 이것, 그’ - 어떤 사물을 부른 말 - 사물 부름 [2-가-027]	
상태 의미	‘적극적, 맨발’ - 상태를 알려줌 - 상태 단어 [2-가-105]	
상호 의미	‘너는, 나랑’ - 서로 가리키는 단어 - 서로 가리키다 [2-가-113]	
속성 의미	‘여러, 다른, 적극적, 자세, 역시’ - 무엇의 특징을 말하는 거 - 사특(사람 특징) [2-가-026]	
수량 의미	‘첫째, 십오 회’ - 숫자가 있음 - 숫자를 나타내는 말 [2-가-103]	
수식성	‘여기, 이것, 역시, 여러, 언제’ - 주로 무언가를 꾸며주는 단어들 [2-가-025]	
순서 의미	‘첫째, 회, 십오’ - 숫자, 순서를 나타낸다 - 숫자 단어 [2-가-086]	
시각 의미	‘보다, 작다’ - 시각적으로 보고 형태와 크기를 나타내는 동사 - 시각 동사 [2-가-015]	
시간 의미	‘언제’ - 시간을 나타내는 것 - 시간 단어 [2-가-057]	
신체 의미	‘맨발, 자세’ - 자세도 몸이고 맨발도 몸이어서 - 신체 단어 [2-가-061]	
심리 의미	‘귀찮다, 어렵다, 생각하다’ - 무언가를 생각한다. - 생각의 단어 [2-가-077]	
어두 ‘그러-’	‘그러니까, 그, 다른, 것은, 찾아와, 살아라, 작은’ - 그러가 들어간다 [2-가-106]	
어말 ‘것’	‘것, 이것’ - 것으로 끝난다. [2-가-090]	
어말 ‘-하다’	‘작다, 찾아오다, 데리다, 하다, 보다, 산책하다, 귀찮다, 먹다, 어렵다, 그러하다, 돕다, 싫다, 생각하다, 살다’ - “~하다”라고 모두 끝난다. - 동사 [2-가-028]	
연결성	‘그러니까, 그러하게, 언제든, 이것처럼, 것은, 그’ - 이어 주는 말 - 이어말 [2-가-118]	
유일성	‘한강, 나’ - 세상에 하나만 있는 거 - 세상에 하나만 있는 단어 [2-가-037]	
유정성	‘나, 너, 자기, 강아지, 첫째, 친구, 맨발, 자세’ - 살아 있는 것 [2-가-051]	
음식 의미	‘밥, 약’ - 먹는 것이다 [2-가-055]	
의견 표현	‘생각하다, 그러니까, 그러하다, 싫다, 역시, 다른’ - 의견을 나타냄 - 의견 [2-가-115]	
의문 표현	‘언제, 누구, 그러니까’ - 누군가에 묻는다. - 물어보는 단어 [2-가-128]	
의미 고정	‘강아지, 나, 너, 친구’ - 대상을 분명하게 나타냄 - 대상을 분명하게 나타내는 단어 [2-가-083]	
의미 비고정	‘회, 여러, 첫째’ - 문장에 따라 해석이 달라짐 [2-가-006]	

의미적 의존성	‘다른, 적극적, 누구, 그, 역시, 잘, 언제’ - 이 단어 혼자서는 잘 쓸 수 없어서 다른 단어들이 필요하다. - 설명이 필요한 단어 [2-가-056]
이유 표현	‘그러니까’ - 이유를 나타냄 - 이율 [2-가-026]
인물 의미	‘나, 친구, 자기, 누구, 너’ - 사람을 나타내는 단어 - 사람 [2-가-024]
인물 지시	‘나, 자기, 너, 그, 누구’ - 특정 사람을 가리킨다 - 대명사
일자 의미	‘십오, 언제’ - 날짜를 나타낸다 - 날짜 [2-가-115]
자기 지시	‘자기, 나’ - 나를 나타낼 때 쓸 수 있다. - 나 나타내기 단어 [2-가-020]
자연 의미	‘한강, 강아지’ - 자연과 관련이 있다. - 자연 단어 [2-가-035]
장소 의미	‘한강, 여기’ - 장소를 나타내는 말 [2-가-055]
전치성	‘적극적, 다른, 그러니까’ - 다른 단어 앞에서 꾸며 주는 단어들 [2-가-025]
주체 의미	‘누구, 너, 자기, 나, 그, 여기, 것, 이것’ - 주어가 될 수 있다. - 주어단어 [2-가-137]
지각 의미	‘보다, 작다, 생각하다, 귀찮다, 싫다, 그러하다, 어렵다’ - 오감을 나타내는 동사 - 감각 동사 [2-가-013]
지시성	‘것, 이것, 여기, 그’ - 뭔가를 가리키는 것 - 가리키는 단어 [2-가-057]
첨가성	‘역시, 잘, 그러니까, 여기, 언제’ - 말을 할 때 좀 더 감정이 느껴지게 한다. - 문장에 좀 더 단어를 덧붙이는 단어 [2-가-039]
추상성	‘적극적, 자세, 생각, 첫째’ - 만질 수 없다 - 만질 수 없는 단어 [2-가-038]
크기 의미	‘다른, 작은’ - 크기를 나타냄 - 크기 [2-가-103]
타자 지시	‘친구, 그, 너, 누구’ - 다른 사람을 나타낼 때 주로 쓴다. - 다른 사람 나타내기 단어 [2-가-037]
통사적 의존성	‘잘, 를, 든, 는, 로, 랑, 가, 도, 을, 처럼, 은’ - 어떤 단어가 있어야지 사용 가능 - 받는 단어 [2-가-005]
행동 의미	‘먹다, 산책하다, 돕다, 하다’ - 움직임을 나타낸다. - 동사 단어 [2-가-030]
형태 의미	‘다른, 작다’ - 어떤 것의 형태를 나타내고 있다. - 형용사 [2-가-010]
화맥 구성	‘나, 너, 자기’ - 말하는 상황에서 같이 있는 사람을 뜻하는 것이 비슷함. [2-가-076]
화맥 비구성	‘친구, 첫째, 그, 누구, 여러’ - 말하는 상황에서는 없지만 다른 사람을 지칭하는 것이 비슷함. [2-가-076]
횟수 의미	‘첫째, 회’ - 횟수를 나타냄 [2-가-055]

‘단어 범주화 속성’의 개념적 자원들은 학습자들이 단어들을 범주화하는 데 유의미하다고 판단한 다양한 속성들이다. 이들은 학습자가 단어를 범주화할 때 어떠한 측면에 주목하였는가에 따라 나누어 볼 수 있다. ‘단어 범주화 속성’의 개념적 자원들을 그 성격이 유사한 것끼리 묶어 제시하면 (11)과 같다.

(11) 가. 가변어, 분립성

- 나. 공통 음절 수, 복합어
- 다. 어말 '것', 어말 '-하다'
- 라. 단어 연결, 문장 연결, 연결성
- 마. 명사 수식, 수식성
- 바. 문장 보충, 문장 정리
- 사. 문두 위치, 통사적 의존성
- 아. 대상 의미, 명령 의미, 명칭 의미, 사물 의미, 상태 의미, 상호 의미, 속성 의미, 수량 의미, 순서 의미, 시각 의미, 시간 의미, 신체 의미, 심리 의미, 음식 의미, 인물 의미, 일자 의미, 자연 의미, 장소 의미, 주체 의미, 행동 의미, 형태 의미, 횡수 의미
- 자. 구체성, 무정성, 복수성, 유일성, 유정성
- 차. 긍정적 의미, 부정적 의미, 의미 고정, 의미 비교정, 의미적 의존성, 대립적 의미
- 카. 대용성, 사물 지시, 인물 지시, 자기 지시, 타자 지시
- 타. 감탄 표현, 강조 표현, 결과 표현, 의견 표현, 의문 표현, 이유 표현
- 파. 화맥 구성, 화맥 비구성, 교빈도 사용

(11가, 11나, 11다)는 모두 형태적인 측면에 주목하여 찾은 단어들의 공통적인 속성이다. 이 중 (11가)의 *가변어*는 전통적으로 형태로 이해되어 온 기준에 대응하며 *분립성*은 형태가 변화하지 않는 단어가 가지는 특징으로 이해할 수 있다. (11나)는 품사 분류 기준으로서의 형태와는 관련이 적으나 음절 수를 헤아린다거나 단어의 형성을 따진다는 점에서 형태적인 속성으로 보인다. (11다)는 단어에서 나타나는 같은 글자에 주목하는 경우이다. 이들은 단어 형성에 대한 분석과 부분적으로 유사하다는 점에서 개념적 자원으로 분석되었으나 학습자들은 단순히 공통 형태를 인식하는 데 그치는 모습을 보여 주었다.

(11라, 11마, 11바)는 기능적인 측면에서 포착한 단어들의 속성이다. (11라)는 모두 문장 내의 구성 요소들을 연결한다는 공통점이 있는데, 단어를 연결한다거나 문장을 연결한다거나 하는 분화된 인식을 보여 주기도 하였지만 여러 층위의 요소에서 나타나는 *연결성*을 통합적으로 인식하기도 하였다. (11마)는 수식 기능에 관한 인식을 보여 준다. 학습자들은 수식하는 요소 또는 수식하는 요소가 아닌 것을 범주화하기도 하였으며 특히 명사를 수식하는 요소에 주목하는 경우도 나타났다. (11바)는 문장과 관련하여 단어가 하는 역할을 범주적 속성으로 주목하고 있음을 보여 준다. 이러한 속성에 주목하는 경우 학습자들은 문장 부사, 그중에서도 접속어에 주의를 기울였다. 접속어가 앞뒤 문장을 연결한다는 속성 외에도 선행 명제의 내용을 받거나 문장에 표현적 의미를 부가한다는 점이 주목되었다.

(11사)는 분포적 기준과 관련되는 것들로 이해할 수 있다. 문장 내에서 단어의 분포는 다양한 양상으로 포착될 수 있다. 그러나 본고의 조사에서 학습자들은 문두의 위치에 주로 나타나는 단어에 주목하거나 조사가 선행 결합 요소를 필수적으로 요구한다는 점을 인식하는 것으로 나타났다.

(11아, 11자, 11차)는 단어들의 의미적인 속성에 근거하여 범주화하는 과정에서 확인된 자원들이다. (11아)는 대체로 개별 단어들의 의미적인 공통점을 세부적으로 추상화하는 양상을 보여 준다. (11자)는 문법론에서 명사의 하위 분류와 관련하여 주목하여 온 속성들과 유사하다. (11차)는 단어가 가지는 연상적인 의미에 주목하거나 의미적인 특성을 추상적으로 또는 메타적으로 인식하는 경우이다. 실질적 의미가 있어 문맥에 관계없이 의미가 고정되는지 또는 형식적 의미를 가지고 있어 고정되지 않는지, 의미적으로 다른 요소를 필요로 하는지, 의미 관계가 드러나는지와 관련된다.

(11카, 11타, 11파)는 단어의 쓰임에 대한 고려를 보여 준다. (11카)는 대개 대명사를 중심으로 인식된 속성이라는 공통점이 있다. 예컨대 *사물 지시*의 자원을 가진 것으로 분석된 학습자는 ‘사물을 가리킬 때 쓰는 단어이다.’와 같은 식으로 단어의 속성을 파악하여 범주화하는데 이는 단어가 쓰이는 상황과 해당 상황에서 단어가 하는 역할을 함께 고려한 것으로 볼 수 있다. (11타)는 해당 단어가 자주 쓰이는 상황 내지는 문맥을 중심으로 단어를 범주화하는 경우이다. (11파)는 단어의 쓰임만을 고려하는 것으로 화맥을 구성하는 요소인지, 자주 사용하는 요소인지에 따라 단어를 범주화하는 경우가 관찰되었다.

‘단어 범주화 속성’의 분석 결과는 학습자들이 범주화 과정에서 주목하는 속성들이 다양하고 풍부하다는 사실을 보여 준다. 언어 연구의 측면에서 이러한 결과는 단어의 분류에 대한 모어 화자의 인식이 어느 하나의 체계로 고정되기 어렵다는 것을 시사한다. 또한 품사에 대한 교육의 목적을 고정된 체계의 전달이 아니라 자발적인 분류에 대한 정교화로 설정할 때 이러한 개념적 자원들이 교육의 기반으로써 가치를 지닌다.

(5) 개념 간 관계

‘개념 간 관계’ 범주로 분석된 개념적 자원들은 학습자가 단어 분류를 수행하는 과정에서 관여하는 개념들 간의 관계를 인식한 결과를 의미한다. 해당

범주의 개념적 자원은 ‘글자에서 단어로의 구성 관계’를 비롯하여 총 9개가 확인되었다. ‘개념 간 관계’에 대한 개념적 자원의 목록을 학습자 응답의 예와 함께 보이면 아래의 [표 III-15]와 같다.

[표 III-15] ‘개념 간 관계’ 범주의 개념적 자원

자원	학습자 응답의 예
글자에서 단어로의 구성 관계	학생(이 단어라고 생각함.) 학생도 한 글자들이 합쳐진 단어이기 때문. [2-가-059]
‘-다’ 종결과 비종결의 대응 관계	‘찾아오다, 데리다, 작다, 싶다, 그러하다, 돕다’ - ‘-다’로 끝난다. - 동사 / ‘보다, 살다’ - ‘-다’로 끝난다. - 다로 끝나는 단어 / ‘먹다, 하다’ - ‘-다’로 끝난다. - 다로 끝나는 단어 / ‘여러, 다른, 자세, 언제’ - ‘-다’로 안 끝난다. - 동사가 아님 [2-가-122]
단어와 명사·동사·형용 사의 유형 관계	단어에도 동사, 명사 등이 있잖아요. 근데 다른 것은 단어가 아닌 문장을 붙여 주는 말 같아요. [2-가-095]
단어에서 문장으로의 대한 구성 관계	단어가 모이고 문법이 더해져 완성되는 게 문장이기 때문에 [2-가-125]
음절 수에 따른 대응 관계	‘나, 너, 랑, 밥, 그, 잘, 가, 약, 는, 도, 를, 을, 것, 로, 은, 회, 든’ - 한 글자인 단어들 - 한 글자의 정상회담 / ‘자기, 한강, 맨발, 십오, 살다, 보다, 자세, 언제, 하다, 싶다, 돕다, 다른, 작다, 누구, 먹다, 역시, 첫째, 친구, 여러, 처럼, 이것, 여기’ - 두 글자 - 두 글자 정상회담 / ‘강아지, 데리다, 적극적, 어렵다, 귀찮다’ - 세 글자 - 세 글자 모임 / ‘산책하다, 생각하다, 찾아오다, 그러하다, 그러니까’ - 네 글자 - 네 글자 모임 [2-가-088]
의미적 특정성과 비특정성의 대응 관계	‘자세, 여기, 강아지, 친구, 한강, 십오, 맨발, 회, 약, 밥’ - 정확히 무언가를 가리킨다. - 구체적 단어 / ‘누구, 언제, 여러, 다른’ - 정확히 무언가를 가리키지 않음. - 추상적 단어 [2-가-123]
조사 결합형의 문장 구성 관계	책을: 예를 들어 지우개, 책, 연필 등 명사 등이 단어인데, 그 앞에 혹은 뒤에 은, 는, 이, 가 등이 붙으면 단어보단 조금 더 앞서 나가 어느 한 문장의 일부라고 생각하기 때문이다. [2-가-077]
화맥 구성 요소와 비구성 요소의 대응 관계	‘나, 너, 자기’ - 말하는 상황에서 같이 있는 사람을 뜻하는 것이 비슷함. / ‘친구, 첫째, 그, 누구, 여러’ - 말하는 상황에서는 없지만 다른 사람을 지칭하는 것이 비슷함. [2-가-076]
인칭에 따른 대응 관계	‘나, 자기’ - 본인을 나타낸다. - 본인 / ‘너, 친구, 다른, 누구, 강아지’ - 다른 사람을 나타낸다. - 상대방 [2-가-127]

‘개념 간 관계’ 범주의 개념적 자원들은 학습자가 한 요소가 다른 요소를 구성하거나 둘 이상의 요소가 서로 대응하는 관계 속에서 언어 현상을 인식하고 있음을 보여 준다. [표 III-15]의 개념적 자원들은 학습자가 어떠한 대상에 대

하여 관계를 파악하느냐에 따라 나누어 볼 수 있다. ‘개념 간 관계’ 범주의 개념적 자원들을 그 성격이 유사한 것끼리 묶어 제시하면 (12)와 같다.

- (12) 가. 글자에서 단어로의 구성 관계, 단어와 명사·동사·형용사의 유형 관계,
단어에서 문장으로의 구성 관계, 조사 결합형의 문장 구성 관계
나. ‘-다’ 종결과 비종결의 대응 관계, 음절 수에 따른 대응 관계, 의미적
특정성과 비특정성의 대응 관계, 화맥 구성 요소와 비구성 요소의 대응
관계, 인칭에 따른 대응 관계

먼저, (12가)는 글자, 단어, 품사, 문장, 발화와 같은 개념 간의 관계를 나타낸다. 글자, 단어, 문장, 발화는 언어를 분절한 단위(박재현·이관희, 2008: 1)이며 이에 대하여 학습자들은 하나의 언어 단위가 다른 언어 단위의 구성 요소가 되는 관계를 주로 인식하고 있는 것으로 나타났다. 또한 단어의 유형으로 품사가 존재한다는 인식이 관찰되기도 하였다. 한편, (12나)는 단어를 범주화하는 과정에서 학습자에게 포착되는 개념¹⁸¹⁾ 간의 관계이다. (12나)는 대개 특정 속성을 중심으로 하는 대응 관계로 나타나 있다. 학습자들은 종결 어미 ‘-다’의 결합 여부, 음절 수의 차이, 의미의 특정 여부, 화맥 구성 여부, 인칭의 구별을 중심으로 대립적인 관계의 범주를 설정하였다.

개념 간의 관계에 대한 인식은 지식에 체계성을 부여한다는 점에서 의미가 있다. 관찰된 사실에 대한 이해가 개념으로 조직된 후 그러한 개념 자체에 대한 체계화는 개념 간의 관계성과 구조성에 의하여 추구되기 때문이다. 따라서 ‘개념 간 관계’ 유형의 개념적 자원은 학습자의 문법 지식을 보다 체계화할 수 있는 자원이라는 의미가 있다.

4.2. 실천적 자원

학습자의 단어 분류 과정에서 확인된 실천적 자원은 학습자가 분류 과정에서 활용한 형식¹⁸²⁾과 수행한 활동으로 나뉜다. 이때 단어 여부를 판단하고 범

181) (12나)에서 관계를 구성하는 요소들이 개념어로 나타나지 않았다는 점에서 이러한 기술이 부적절하다는 비판이 제기될 수 있다. 그러나 체계적인 문법 기술에서 공적 개념(concept)이 대개 그에 대한 언어적 표상으로서 용어를 갖추고 있는 것이지 본질적으로 개념과 용어는 동일하지 않다. (12)는 개념적 자원으로서 학습자의 문법 지식을 구성하는 요소이며 용어로 표상되지 않는다고 하더라도 사적 개념(conception)으로서 지위를 유지한다.

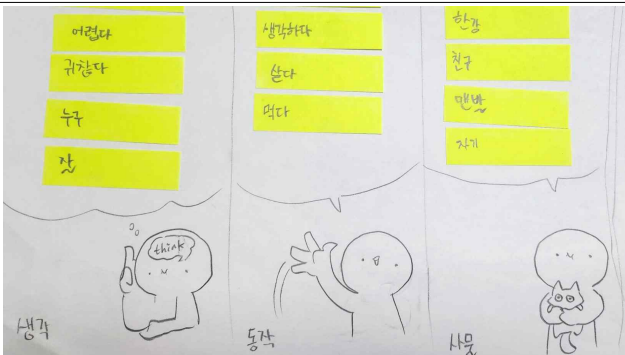
182) 분석 범주의 설정 과정에서는 ‘실천적 형태’라는 표현을 사용하였다. 그러나 코딩 과정에서 ‘형태’ 대신 ‘형식’을 선택하여 분석 범주를 명명하였다. 사전적인 정의에서 ‘형태’가 전

주화하는 과정에서 식별된 형식과 활동이 범주에 대한 명명 과정에서 식별된 형식과 활동과는 다르다고 판단하여 이를 세분하였다. 단어 여부에 대한 판단과 단어에 대한 범주화 과정에서 학습자는 ‘단어(들)’을 대상으로 하는 인식을 위해 형식과 활동을 동원하는 반면, 단어 범주에 대한 명명 과정에서는 단어가 아닌 ‘그 집합으로서의 범주명’을 중심으로 실천적 자원을 활성화하기 때문이다. 이에 ‘판단 및 범주화 형식’, ‘범주 명명 형식’, ‘판단 및 범주화 활동’, ‘범주 명명 활동’의 네 가지 범주로 실천적 자원이 분석되었다.

(1) 판단 및 범주화 형식

‘판단 및 범주화 형식’ 범주로 분석된 실천적 자원들은 학습자가 단어 여부를 판단하고 단어를 범주화하는 과정에서 활용한 형식들을 의미한다. 해당 유형의 실천적 자원은 **관형사형 전성 어미**를 비롯하여 총 17개가 확인되었다. ‘판단 및 범주화 형식’에 대한 실천적 자원의 목록을 학습자 응답의 예와 함께 보이면 아래의 [표 III-16]과 같다.

[표 III-16] ‘판단 및 범주화 형식’ 범주의 실천적 자원

자원	학습자 응답의 예
관형사형 전성 어미	‘다른, 작은’ - ‘~은’이나 ‘~른’으로 끝난다. - ‘~은’, ‘~른’으로 끝나는 단어 [2-가-041]
규칙	뭔가 나만의 규칙을 만들고 생각해서 분류했다. [2-가-129]
그림	
글자	‘뚱고, 어렵고, 먹고’ - ‘~고’로 끝난다 [2-가-082]

체 구성체가 갖추고 있는 모양을 의미하는 반면 ‘형식’은 일정한 절차나 양식, 사상(事象)의 조건이나 논리적 구조를 의미하므로 학습자가 활용하는 도구적인 성격을 부각하기에 ‘형식’이 더 적절하다고 보았다.

183) 지면의 한계상 전체 분류 결과 중 그림을 중심으로 일부만을 제시하였다.

글자 수	‘를, 든, 그, 를, 는, 을, 와, 로, 회, 밥, 을, 잘, 약, 도, 너, 는, 가’ - 한 글자로 끝난다. [2-가-036]
기본형	전부 포함이 단어라고 생각한 이유지만 ¹⁸⁴⁾ 적는다면 ‘좁은’, ‘책울’, ‘둘이’, ‘걸어간다’와 같은 말들은 단어라고 하기보다는 단어를 사용해서 만든 문장이라고 생각한다. 그래서 변형해 ‘걸어간다’ → ‘걸어가다’로 재정리. [2-가-002]
동사 파생 접미사	‘작다, 찾아오다, 데리다, 하다, 보다, 산책하다, 귀찮다, 먹다, 어렵다, 그러하다, 돕다, 싫다, 생각하다, 살다’ - ‘~하다’라고 모두 끝난다. - 동사 [2-가-028]
명령형 종결 어미	(‘봐라’와 ‘살아라’를 단어에서 제외해야 한다고 말하며) ‘봐라’는 약간 뭔가 끝나는, ‘-다’같이 끝나는 말이어서 ‘살아라’하고 ‘봐라’는 지우고 싶었어요. 단어가 아닌 느낌이 들어서. [2-다-006]
목적격 조사	(단어라고 판단한 이유에 대하여) ‘~을’, ‘~는’이 들어가지 않아서 [2-가-148]
보조사	‘은, 는, 이, 가’ 같은 부호들이 안 들어가 있다 [2-가-021]
어근	‘그러하다, 그러니까’ - 그러~이다 - 그러단어 [2-가-085]
위치	‘여기, 이것, 여러, 다른, 역시, 잘, 먹고, 그러하게, 언제든, 데리고’ - 뒤에 말을 붙일 수 있다. - 붙임 단어 [2-가-107]
의미 단위	어디서 누구와 무엇을 생각해 보면 ‘좁은 길을, 학생 둘이, 새 책’을 기준으로 생각하였다. [2-가-112]
주격 조사	(단어가 아니라고 판단한 이유에 대하여) ‘-을’과 ‘-이’는 문장을 연결하는 것 같아서 [2-가-136]
평서형 종결 어미	‘그러하다, 싫다, 돕다, 하다, 작다, 어렵다, 생각하다, 먹다, 산책하다, 찾아오다, 데리다, 귀찮다, 보다, 살다’ - ‘다’로 끝난다 - ‘다’로 끝나는 단어 [2-다-034]
품사 표	품사 표를 생각하며 분류했다. [2-가-073]
활용형	‘든’과 ‘걸어간다’는 표준어가 아니라고 생각해서 ‘들다’와 ‘걸어가다’를 선택했다. [2-가-029]

‘판단 및 범주화 형식’ 범주의 실천적 자원들은 학습자가 단어인 것을 판단 하거나 단어를 범주화하는 과정에서 어떠한 문법 표지와 범교과적인 도구적 형태를 활용하는지를 보여 준다. 이들은 주로 활용되는 맥락에 따라 나누어 볼 수 있다. ‘판단 및 범주화 형식’ 범주의 실천적 자원들을 그 성격이 유사한 것끼리 묶어 제시하면 (13)과 같다.

(13) 가. 기본형, 동사 파생 접미사, 명령형 종결 어미, 목적격 조사, 보조사, 어근, 전성 어미, 주격 조사¹⁸⁵⁾, 평서형 종결 어미, 활용형

184) 문장에 있는 언어 요소를 모두 단어로 이해할 수 있다는 의미로 해석된다. 해당 학습자는 단어로 판단한 이유에 대해 “일상에서 단어로 많이 사용한 단어들이란 느낌이 들었고 사전에 명시되어 있지 않는 괴상한 말이 아니라면 보통 전부 단어일 것이라고 생각했다. [2-가-002]”라고 설명하기도 하였다.

185) “‘자세로, 맨발로’ - ‘~로’로 끝난다. [2-가-082]”와 같은 학습자 응답이 나타났으나 ‘판단 및 범주화 형식’의 실천적 자원으로 부사격 조사를 설정하지는 않았다. 목적격 조사나

- 나. 문장, 의미 단위
- 다. 글자, 글자 수
- 라. 규칙, 그림, 위치
- 마. 품사 표

(13가)는 문법 교육적인 형태적 표지의 속성을 가장 강하게 드러낸다. 학습자들은 단어를 판단하고 범주화할 때 다양한 조사나 어미, **기본형**과 **활용형**에 주목하였다. (13나)는 (13가)와 비교할 때 형태보다 의미나 사용의 측면이 상대적으로 강하다. 학습자들에게 단어가 사용되는 **문장**을 떠올리거나 **의미 단위**로 끊어 단어를 따지는 양상이 관찰되었으며 이들은 (13나)와 같은 실천적 자원을 활성화한 것으로 분석되었다. (13다)는 문법적인 형태로 볼 여지도 있으나 일상적인 성격이 강하다. (13라)는 다른 교과에서도 활용되는 실천적 자원이라는 특징이 있다. 다만 여기에서 **위치**는 다소 특수한데, 문장의 결합 관계에서 나타나는 위치에 대한 주목을 의미하기 때문이다. (13마)는 선행 학습의 영향을 드러낸다.

‘판단 및 범주화 형식’ 범주의 실천적 자원들은 학습자들이 단어인 것을 찾고 공통 속성을 공유하는 단어를 범주화하는 과정에서 주목하거나 활용하는 형식을 구체적으로 보여 준다는 특징이 있다. 이들은 대개 문법 교육에서 특수하게 활용되는 형태들이며 일부 범교과적인 형태를 포함하고 있다. 이러한 실천적 자원을 분석함으로써 학습자들의 단어에 대한 판단 및 범주화에서 사용되는 요소를 파악하고 학습자를 위한 구체적인 지원에 활용할 수 있다.

(2) 범주 명명 형식

‘범주 명명 형식’ 범주로 분석된 실천적 자원들은 학습자가 단어 범주를 명명하는 과정에서 활용한 형식을 의미한다. 해당 유형의 실천적 자원은 ‘관형격 조사’를 비롯하여 총 14개가 확인되었다. ‘범주 명명 형식’에 대한 실천적 자원의 목록을 학습자 응답의 예와 함께 보이면 아래의 [표 III-17]과 같다.

주격 조사와 달리 ‘-로’에 주목하는 경우에는 조사에 대한 인식 없이 단순히 어말을 관찰하거나 같은 형태를 찾는 데 그쳤다고 판단하였기 때문이다. 따라서 해당 응답은 ‘판단 및 범주화 활동’의 **어말 관찰**과 **동일 형태 탐색**으로만 코딩되었다.

[표 III-17] ‘범주 명명 형식’ 범주의 실천적 자원

자원	학습자 응답의 예
관형격 조사	‘나, 너, 랑, 밥, 그, 잘, 가, 약, 는, 도, 를, 을, 것, 로, 은, 회, 든’ - 한 글자인 단어들 - 글자의 정상회담 [2-가-088]
관형사	‘어렵다, 귀찮다, 작다, 적극적, 잘’ - 주관적이거나 상대적이다. - 주관적 단어 [2-가-123]
관형절	‘적극적, 자세, 생각, 첫째’ - 만질 수 없다 - 만질 수 없는 단어 [2-가-038]
글자	‘역시, 여러, 언제’ - ○으로 시작됨 - ○ [2-가-097]
동사	‘돕다, 데리다, 찾아오다’ - 다른 사람을 돕다 - 찾다 [2-가-115]
명사	‘역시, 잘, 적극적’ - 칭찬 [2-가-103]
명사(형) 연쇄	‘자기가, 누구를, 친구는, 강아지를, 너는, 나랑’ - 누군가를 말한다 - 생명체 단어 [2-가-096]
명사절	‘회, 강아지, 약, 밥’ - 먹을 수 있음 - 먹을 수 있는 것 [2-가-117]
문장	‘그, 것, 잘, 다른’ - 이것도 무언가를 가리키는 것 - 그래서 뭘 가리키는데 [2-가-079]
문장의 일부	‘강아지, 자기(자기 자신)’ - 살아있거나 살았던 사람, 동물, 생물을 말하는 단어 - 살아단어 [2-가-074]
부사	‘십오회, 산책했다, 적극적’ - 열심히 단어 [2-가-111]
숫자	‘한강, 강아지, 맨발, 여러, 데리다, 산책하다’ - 서로 서로 이어붙일 수 있는 단어들; ‘언제, 찾아오다, 보다’ - 이어 붙일 수 있는 단어들 2; ‘역시, 잘, 돕다’ - 서로 이어 붙일 수 있는 단어 3 [2-가-100]
어근	‘그러하다, 그러니까’ - 그러~이다 - 그러단어 [2-가-086]
영어 단어	‘어렵고, 싶은지, 한강을, 적극적, 자세로, 십오’ - 나머지 남은 것 - alone들 [2-가-118]

‘범주 명명 형식’의 실천적 자원들은 학습자가 범주화한 결과를 명명할 때 어떠한 형식을 활용하였는지를 보여 준다. 이들은 언어 단위의 규모나 성격에 따라 나누어 볼 수 있다. ‘범주 명명 형식’의 실천적 자원을 나누어 제시하면 (14)와 같다.

(14) 가. 글자

나. 동사, 명사, 부사

다. 관형격 조사, 관형사, 관형절, 명사(형) 연쇄, 명사절, 문장의 일부, 어근

라. 문장

마. 숫자, 영어 단어

(14가)는 가장 작은 언어 단위인 **글자**를 활용하여 단어를 명명한 경우이다. (14나)는 **동사, 명사, 부사**의 품사를 가지는 하나의 단어로 범주를 명명하는 경우이다. (14다)는 단어가 아닌 구나 절의 확장된 형태로 범주를 명명할 때 활용되는 형식들을 보여 준다. 학습자들은 관형어를 가진 명사형을 범주명으로

많이 활용하였으며 이때 관형어를 만들기 위한 형식을 절단한 **문장의 일부나 어근**을 포함하여 다양하게 취하였다. (14라)는 **문장**으로 범주를 명명하는 경우이다. (14마)는 국어의 단위가 아니라는 공통점이 있다.

‘범주 명명 형식’의 실천적 자원은 품사 명명에 대한 학습자의 양상을 구체적으로 포착할 수 있게 한다. 범주를 지칭하는 명명에 어떠한 형식이 활용되며 명명 결과가 어떠한 단위로 나타나는지를 파악할 수 있기 때문이다. ‘범주 명명 형식’의 실천적 자원은 학문적인 용어에 대한 학습자의 이해를 도모하거나 대안적인 용어의 명명을 정교화하고자 할 때 학습자에게 구체적인 안내와 지원을 제공하는 경로가 된다.

(3) 판단 및 범주화 활동

‘판단 및 범주화 활동’으로 분석된 실천적 자원들은 학습자가 단어 여부를 판단하고 단어를 범주화하는 과정에서 수행한 활동을 의미한다. 해당 범주의 실천적 자원은 **개별 의미 추상화**를 비롯하여 총 19개가 확인되었다. ‘판단 및 범주화 활동’에 대한 실천적 자원의 목록을 학습자 응답의 예와 함께 보이면 아래의 [표 III-18]과 같다.

[표 III-18] ‘판단 및 범주화 활동’ 범주의 실천적 자원

자원	학습자 응답의 예
개별 의미 추상화	‘나, 누구, 친구’ - 사람을 나타내는 단어 [2-가-080]
결합 관계 고려	‘다른, 적극적, 누구, 그, 역시, 잘, 언제’- 이 단어 혼자서는 잘 쓸 수 없어서 다른 단어들이 필요하다. - 설명이 필요한 단어 [2-가-056]
단어 형성 고려	‘한강, 맨발, 십오, 첫째’- 어떤 단어와 또 다른 단어를 합쳤다. - 어떤 단어와 또 다른 단어를 합쳐서 만든 단어 [2-가-039]
동일 형태 탐색¹⁸⁶⁾	‘여기, 여러’ - ‘여’자로 시작한다. [2-가-036]
목록 소진	‘어렵고, 싫은지, 한강을, 적극적, 자세로, 십오’ - 나머지 남은 것 - alone들 [2-가-118]
문미 관찰	‘다’로 끝나거나 문장을 끝마칠 때 쓰는 것은 단어가 아니라고 생각한다. [2-가-048]
문장 내 기능 고려	‘적극적, 것은, 역시’ - 단어를 이어 주는 말 같다 [2-가-095]
문장 생성	단어의 뜻을 생각해 보고 “문장을 만든다면”을 생각해서 분류하였다. [2-가-126]
분리	‘이’ 같은 것은 단어에서 단어를 분리한 것이다. [2-가-013]

사용 상황 고려	‘역시, 그러니까’ - 문장을 강조할 때 쓴다. - 강조 [2-가-122]
어두 관찰	‘그러하게, 그, 그러니까’ - ‘ㄱ’으로 시작한다 - ‘ㄱ’으로 시작하는 단어 [2-가-101]
어말 관찰	‘산책하다, 데리다, 작다, 그러하다, 하다, 먹다, 살다, 찾아오다, 보다, 싶다’ - 다로 끝난다 - 다로 끝나는 단어 [2-가-077]
연상	‘먹고, 잘’ - 할머니 생각이 나기 때문 - 할머니단어 [2-가-147]
유사 단어 치환	새는 새로운이라는 형용사로 걸어간다는 동사여서 아니라고 생각한다. [2-가-035]
예외 용인	‘역시, 그러니까, 언제’ - 단어를 이을 수 있다. (문장 앞에 다음 대부분) - 주어 단어 [2-가-075]
점검	분류 기준을 만들고 분류 기준이 정확히 맞는지 검토했다. [2-가-137]
형태 변환	전부 포함이 단어라고 생각한 이유지만 적는다면 ‘좁은’, ‘책을’, ‘둘이’, ‘걸어간다’와 같은 말들은 단어라고 하기보다는 단어를 사용해서 만든 문장이라고 생각한다. 그래서 변형해 ‘걸어간다’ → ‘걸어가다’로 재정리. [2-가-002]
환원적 사고	“저기 새 책을 든 학생 둘이 좁은 길을 천천히 걸어간다.”를 반대로 생각하였다. [2-가-124]

‘판단 및 범주화 활동’ 범주의 실천적 자원들은 학습자들이 단어 여부를 판단하거나 단어를 범주화할 때에 어떠한 사고의 과정을 거치는지를 구체적으로 보여 준다. 이들은 수행하는 활동의 성격에 따라 나누어 볼 수 있다. ‘판단 및 범주화 활동’의 실천적 자원들을 그 성격이 유사한 것끼리 묶어 제시하면 (15)와 같다.

- (15) 가. 동일 형태 관찰, 문미 관찰, 어두 관찰, 어미 관찰, 형태 변환
나. 결합 관계 고려, 분리, 단어 형성 고려, 환원적 사고
다. 문장 내 기능 고려, 개별 의미 추상화, 사용 상황 고려
라. 문장 생성, 연상, 유사 단어 치환
마. 점검, 목록 소진, 예외 용인, 통일

(15가, 15나, 15다, 15라)는 문법 교육의 특수한 실천적 자원들이라는 공통점이 있다. 이 중 (15가)는 단어의 형태적인 측면에 주목할 때에 주로 수행되는 활동이다. 동일 형태를 찾거나 형태의 변화를 따지는 것이 관련되며 단어나 문장의 처음이나 끝에 주목하는 양상이 확인되었다. (15나)는 단어와 관련된

186) 동일 형태 탐색과 문미 관찰, 어두 관찰, 어말 관찰 등은 함께 활성화되는 경우가 많으나 항상 그러한 것은 아니다. 동일 형태 탐색이 여러 단어를 대상으로 같은 요소를 찾는 활동인 반면 문미 관찰, 어두 관찰, 어말 관찰은 시작하는 말이나 끝나는 말에 주목하는 활동으로 하나의 단어를 대상으로도 수행될 수 있기 때문이다. 이들이 함께 활성화되는 경우에는 앞에서 분석 절차를 서술한 대로 중복 코딩하였다.

요소를 결합하거나 분해하는 활동이다. 결합된 단위를 보고 이를 쪼개어 보거나 단어가 결합할 수 있는 단위를 떠올리는 것 등이 이와 관련된다. (15다)는 의미나 기능, 사용 측면에 주목할 때에 수행되는 활동이라는 공통점이 있다. 문장 내에서 단어가 하는 기능을 고려하거나 단어들의 의미를 추상화하거나 단어가 쓰이는 상황을 떠올려 보는 것이 이에 해당한다. (15라)는 학습자가 모어 화자로서 가지는 일상적인 직관을 활용한다는 공통점이 있다. 주어진 단어를 연결하여 보거나 문장을 만들거나, 유사한 단어를 떠올려 그에 대한 판단을 활용하는 경우가 관찰되었다. 이들과 달리 (15마)는 범교과적으로 설정될 수 있는 자원들이다. 자신의 활동 결과를 점검하고 통일성을 추구하거나 주어진 과업을 완수하고자 하거나 예외를 용인하는 등의 양상으로 나타난다.

‘판단 및 범주화 활동’ 범주의 실천적 자원들은 학습자가 지식을 구성하는 방법을 과정적이면서도 구체적으로 보여 준다는 장점이 있다. 단어에 대한 판단이나 범주화 결과에 주목하는 것을 넘어 그러한 결과에 도달한 과정을 포착할 수 있게 하는 것이다. 이는 지식 구성의 과정까지를 교육 내용으로 다루는 기반이 된다.

(4) 범주 명명 활동

‘범주 명명 활동’으로 분석된 실천적 자원들은 학습자가 자신이 만든 단어 범주를 명명하는 과정에서 수행한 활동을 의미한다. 해당 유형의 실천적 자원은 **문장 생성**을 비롯하여 총 5개가 확인되었다. ‘범주 명명 활동’에 대한 실천적 자원의 목록을 학습자 응답의 예와 함께 보이면 아래의 [표 III-19]와 같다.

[표 III-19] ‘범주 명명 활동’의 실천적 자원

자원	학습자 응답의 예
문장 생성	‘이것, 약, 잘’ - 음식을 뜻한다. - 이 약 잘 먹어 [2-가-71]
비유	‘나, 너, 랑, 밥, 그, 잘, 가, 약, 는, 도, 를, 을, 것, 로, 은, 회, 든’ - 한 글자인 단어들 - 한 글자의 정상회답; ‘강아지, 테리다, 적극적, 어렵다, 귀찮다’ - 세 글자 - 세 글자 모임
음운 첨가	‘그러니까’ - 이유를 나타냄 - 이올 [2-가-026]
축약 ^{A87)}	‘그러니까, 그러하게, 언제든, 이것처럼, 것은, 그’ - 이어 주는 말 - 이어말 [2-가-118]
통일성 부여	물건 단어; 생명체 단어; 숫자 단어; 음식 단어; 몸 단어; 물 단어; 문장 단어 [2-가-126]

‘범주 명명 활동’의 자원들은 학습자가 범주를 명명할 때 어떠한 사고의 과정을 거치는지를 보여 준다. 이들은 활동을 통해 산출하는 결과의 성격에서 차이를 보인다. ‘범주 명명 활동’의 실천적 자원을 그 성격에 따라 나누어 보이면 (16)과 같다.

- (16) 가. **문장 생성, 축약**
 나. **비유, 음운 첨가**
 다. **통일성 부여**

(16가)는 활동의 결과로 범주명의 규모 또는 길이가 상반되게 나타난다는 것이 특징적이다. **문장 생성**이 확장적인 범주명을 산출하는 반면 **축약**은 가능한 한 짧은 길이의 범주명을 만들고자 하기 때문이다. (16나)는 표현적인 의도를 실현하는 과정으로 이해할 수 있다. **비유**와 **음운 첨가**를 통해 명명 결과에 강조점을 부여하고 표상의 간접성을 확보할 수 있다. (16다)에서 **통일성 부여**는 산출된 명명 사이의 체계성을 높이는 역할을 한다.

‘범주 명명 활동’의 실천적 자원들은 학습자가 단어 범주를 명명하기 위하여 어떠한 과정을 거쳤는지를 포착할 수 있게 한다. 이들을 통해 범주의 명명이 범주화의 단순한 부속물이 아니라 학습자의 선택적 수행의 결과임을 알 수 있으며 그 양상을 식별할 수 있다. 또한 교육적인 측면에서 단어 범주의 명명 과정에 대한 구체적인 개입과 지원을 가능하게 한다는 의미가 있다.

4.3. 인식론적 자원

학습자의 단어 분류 과정에서 확인된 인식론적 자원은 ‘단어 분류 성질’, ‘단어 지식 존재 양상’, ‘단어 분류 태도’의 세 가지 범주로 분석되었다. 이는 각각 II장에서 설정한 하위 범주인 ‘지식의 성격에 대한 이해’, ‘지식의 존재에 대한 가정’, ‘지식에 대한 태도’를 바탕으로 한다. 학습자의 양상에 대한 분석 과정에서 단어 분류에 대한 지식이 가지는 성격 외에 ‘가져야 하는’ 성격에 대한 인식이 나타났으며, 또한 단어 및 그 분류와 관련하여 일반적인 지식의 존재 외에 ‘나의 지식’이 어떻게 존재하게 되었는지에 대한 인식이 나타났다. 이에

187) 본고에서 **축약**으로 분석된 결과는 음운론적 준말, 약어와 혼성어를 모두 포함한다.

전자를 ‘성질’로, 후자를 ‘존재 양상’으로 범주명에 반영하였다. 아래에서는 각 유형별 자원에 대하여 논의하겠다.

(1) 단어 분류 성질

‘단어 분류 성질’의 범주로 분석된 인식론적 자원은 학습자가 단어 분류에 관한 지식이 가지거나 가져야 하는 성질을 어떻게 인식하고 있는지를 보여 준다. 해당 범주의 인식론적 자원은 **결과의 다양성**을 비롯하여 총 10개가 확인되었다. ‘단어 분류 성질’ 범주의 인식론적 자원의 목록을 학습자 응답의 예와 함께 보이면 아래의 [표 III-20]과 같다.

[표 III-20] ‘단어 분류 성질’ 범주의 인식론적 자원

자원	학습자 응답의 예
결과의 다양성	사람의 경험 등에 따라 달라진다. [2-가-074]
결과의 상대성	수학의 문제를 보면 답이 명확히 있는데 국어는 명확히 읽는 것도 없고 잘하는 것도 없고 못한 것도 없고 그냥 그 사람의 생각을 얘기하는 게 그거라고 생각해서 [2-다-004]
결과의 우월성	단어를 분류한 결과는 다를 수 있지만 더 잘한 것과 못한 것이 있다고 생각한다. [2-가-113]
결과의 발전성	단어를 분류한 결과에 더 잘한 건가 못한 것이 있는 게 일단 사회적으로 생각하면 다 나쁘다의 기준이 다르기 때문에 다를 수 있다고 생각하기도 하고 제 기준으로 생각하면 더 잘한 것과 못한 것이 있기 때문에 사회적으로 개인적으로의 답이 다를 것 같습니다. [2-다-001]
기술의 정확성	명확한 공통점이 있는지(를 중요하게 생각했다.) [2-가-121]
맞춤법 준수	맞춤법이 잘못되면 이상해지기 때문 [2-가-141]
사용 시 유용성	관련 있고 활용할 수 있는 묶음으로 분류하는 것(이 중요하다.) [2-가-125]
사전과의 일치	사전에서 정한 내용으로 분류해야 할 것 같아서 [2-가-134]
타인과의 소통성	꼼꼼하지 않으면 부족한 점이 있고 부족한 점이 있으면 다른 사람들이 볼 때 이해하기 어렵기 때문 [2-다-001]
학교 교육과의 일치	만약에 학교에서 배운 단어랑 다르면은 조금 곤란하지 않을까요? 약간 자기는 못 배워서 모르니까 곤란하지 않을까요? [2-다-003]

‘단어 분류 성질’ 범주의 인식론적 자원은 학습자가 단어 분류에 대하여 가지고 있는 지향적인 태도를 드러낸다. 이들은 학습자의 인식이 초점화하는 대상이 무엇인지에 따라 나누어 볼 수 있다. ‘단어 분류 성질’ 범주의 인식론적 자원을 그 성격에 따라 범주화하여 제시하면 (17)과 같다.

- (17) 가. *결과의 다양성, 결과의 상대성, 결과의 우월성, 결과의 발전성*
 나. *기술의 정확성, 맞춤법 준수, 사용 시 유용성, 사전과의 일치, 타인과의
 소통성, 학교 교육과의 일치*

(17가)와 (17나)는 각각 단어 분류의 결과가 가지거나 가져야 하는 성질에 대한 인식을 보여 준다. (17가)는 단어를 분류한 결과에 대해 다원성이나 상대성, 우월성, 발전성을 인정하거나 부정하는 양상을 보여 준다. (17나)는 단어 분류에 있어 무엇을 중요하게 인식하는지와 관련되는데 규범 문법, 기술 문법, 학교 문법과 같은 문법의 유형 및 성격에 대한 논의로 연결된다.

‘단어 분류 성질’ 범주의 인식론적 자원들은 단어 분류가 가지는 속성에 대한 주목과 단어 분류에서 중시해야 하는 지향점에 대한 인식을 포괄한다. 이러한 인식론적 자원은 학습자들이 문법 지식을 구성하는 활동에 참여하는 정도에 영향을 미치며 결과적으로 어떠한 지식을 구성해 내는가와도 무관하지 않다. 학습자들이 지닌 인식이 반드시 실천되거나 구현되지 않는다는 점에서 교육적인 주목이 필요하다는 것도 특징적이다.

(2) 단어 지식 존재 양상

‘단어 지식 존재 양상’의 범주로 분석된 인식론적 자원은 단어 분류와 관련되는 지식이 일반적으로나 개인적으로 어떻게 존재한다고 인식하고 있는지를 보여 준다. 해당 범주의 인식론적 자원은 *개인적 판단 및 구성*을 비롯하여 총 4개가 확인되었다. ‘단어 지식 존재 양상’ 범주의 인식론적 자원의 목록을 학습자 응답의 예와 함께 보이면 아래의 [표 III-21]과 같다.

[표 III-21] ‘단어 지식 존재 양상’ 범주의 인식론적 자원

자원	학습자 응답의 예
<i>개인적 판단 및 구성</i>	단어를 분류하는 자기만의 방법을 만들어 낼 수 있다. [2-가-136]
<i>객관적 체계 전달</i>	내가 국어 공부를 안 하니까 당연히 선생님이나 교과서로부터 (단어 분류에 대한 지식을 배웠다.) [2-가-046]
<i>생활 속 경험적 형성</i>	(단어 분류에 대한 지식을) 살아가면서 알게 되었다. [2-가-117]
<i>타 영역 지식 전이</i>	영어 수업(에서 배웠다.) (단어를 분류할 때) 영어의 동사, 명사, 형용사를 활용하였다. [2-가-068]

[표 III-21]의 인식론적 자원들은 학습자가 지식의 존재를 어떻게 인식하느냐에 대한 서로 다른 양상을 보여 준다. **개인적 판단 및 구성**이 지식에 대한 구성주의적 접근과 통한다면 **객관적 체계 전달**은 객관주의적인 관점을 바탕으로 한다. **생활 속 경험적 형성**은 의도적인 교육이 아닌 생활 속의 사용을 관련 지식의 원천으로 파악하고 있다는 것을, **타 영역 지식 전이**는 유관 과목 학습과의 관계를 인식하고 있음을 나타낸다.

‘단어 지식 존재 양상’에 대한 인식론적 자원은 학습자가 획득해야 하는 지식이 어떻게 존재한다고 보고 있는지를 포착할 수 있게 한다. 이는 곧 ‘지식을 어디에서 어떻게 얻어야 하는가’에 대한 학습자의 인식과 연결된다는 점에서 학습의 장면에서 고려될 필요가 있다. 문법 교육을 통해 다루어지는 지식이나 지식을 얻는 방법에 대한 신뢰도와 관련되기 때문이다.

(3) 단어 분류 태도

‘단어 분류 태도’ 범주로 분석된 인식론적 자원은 학습자들이 단어 분류 활동에 대하여 가지고 있는 입장이나 태도를 의미한다. 해당 유형으로 확인된 인식론적 자원은 **고민스러움**을 비롯하여 총 13개였다. ‘단어 분류 태도’ 범주의 인식론적 자원들을 학습자 응답의 예와 함께 목록화하여 보이면 아래의 [표 III-22]와 같다.

[표 III-22] ‘단어 분류 태도’ 범주의 인식론적 자원

자원	학습자 응답의 예
고민스러움	어떤 식으로 분류해야 할지 고민이 되어서 [2-가-091]
궁금함	이해될 때 있고 안 될 때가 있어 지루하거나 궁금함. [2-가-093]
당황스러움	처음에는 ‘어...? 이게 뭐지...?’ 하는 당황스러움이 있었지만 하다 보니 재미있었다. [2-가-098]
쉬움	어렵지도 않고 자신이 하고 싶은 대로 분류를 하는 거니까 어렵지도 않고 쉬워서 재밌었다. [2-가-094]
신기함	해 본 적이 없어서, 신기해서 [2-가-109]
신뢰감	내가 맞을 거라는 믿음이 있었어서 나에 대한 신뢰감이 있었고, 단어 분류하는 활동이 꽤 재밌었다. [2-가-129]
쓸모없음¹⁸⁸⁾	그냥 단어는 쓰기만 하면 돼서 쓸모없음. [2-가-068]
아쉬움	아쉬운 것도 있습니다. 좀 더 똑똑해지고 나서 생각을 하면 더 잘 설명할 수 있을 것 같은 것도 좀 있었어서요. [2-다-001]

188) **쓸모없음**이 문법 학습을 방해하는 부정적인 태도라는 점에서 자원으로 분석될 수 있는

어려움	단어를 분류하는 것이 공통점을 찾아야 하는데 공통점 찾는 게 어려웠음. [2-가-083]
유용함	그래도 하다 보니 단어를 분류하는 게 정리가 되어서 유용했다. [2-가-013]
의심	이게 맞나 싶었다 [2-가-104]
이해됨	단어들을 조합하는 게 새로운 단어를 알게 되고 그 단어에 대해 이해하는 게 쉽고 재미있어서 [2-가-100]
재미있음	분류하면서 더 생각하게 되는 것이 재미있었고 나중에 분류를 할 때 유용하겠다는 생각이 들었다. [2-가-123]

‘단어 분류 태도’의 인식론적 자원은 단어 분류 활동에 대한 학습자들의 입장이나 정서를 보여 준다. 이들은 다양하게 확인되었으나 크게 긍정적인 태도와 부정적인 태도로 대별할 수 있다. ‘단어 분류 태도’의 인식론적 자원을 성격에 따라 나누어 제시하면 (18)과 같다.

(18) 가. 고민스러움, 당황스러움, 쓸모없음, 아쉬움, 어려움, 의심
나. 궁금함, 쉬움, 신기함, 신뢰감, 유용함, 이해됨, 재미있음

(18가)가 대체로 부정적인 태도를 보여 준다면 (18나)는 긍정적인 태도를 드러내고 있다. 흥미로운 점은 태도의 긍정적이거나 부정적인 성격이 문법 학습에 미치는 영향이 긍정적이거나 부정적인지와 직결되지 않는다는 것이다. 즉, (18가)의 태도는 부정적인 성격을 지니지만 단어 분류의 질을 높이는 데 기여할 수 있으며 반대로 (18나)의 긍정적인 태도가 단어 분류 수행의 질을 제한할 수도 있다.

‘단어 분류 태도’의 인식론적 자원은 학습자가 단어 분류에 대하여 취하는 관점과 입장을 파악할 수 있게 한다는 점에서 교육적으로 유의미하다. 이는 단순히 반응적 호오로 해석되기보다는 학습자들이 문법 지식을 구성하는 과정의 전반에서 영향을 미치는 교육적인 요인으로 이해되어야 한다. 또한 하나의 활동에서 형성된 태도가 후속 학습 활동에 대한 인식에도 영향을 미친다는 점에도 주의를 기울여야 한다.

지 의문시될 수 있다. 그러나 지식에 대한 무용성을 인식하는 것은 기존 지식에 대한 비판이나 새로운 지식의 창조에 필수적이다. 예컨대 학교 문법의 품사 체계에 대한 의미 기능적 대안 제시 역시 무용성에 대한 인식을 바탕으로 할 가능성이 높다. 이에 **쓸모없음**을 자원으로 식별하였다.

5. 자원의 특성 분석

앞에서 학습자에게서 확인되는 모든 자원을 식별하는 데 목적을 둔 것과 달리 이 절에서는 교육적으로 활용할 수 있는 유의미한 자원을 선별하는 데 초점을 둔다. 분석 절차를 밝히며 자원의 특성은 생산성의 경우 학문 생산성을 중심으로, 보편성의 경우 학습자 보편성을 중심으로 분석이 이루어진다.

5.1. 생산적 자원¹⁸⁹⁾

(1) 단어의 정의

주지하듯 ‘단어’는 모호한 개념이다(이선웅, 2012: 211). 단어가 언어에서 중요한 단위임에도 그에 대한 엄정한 정의를 내리는 것은 어렵기 때문에 단어에 대해서는 여러 가지 정의가 존재하며(구본관 외, 2015: 105), 단어를 어떻게 정의하는 것이 타당한가에 대한 논구도 지속되어 왔다(서정수·정달영, 1993; 이선웅, 2006; 정병철, 2012¹⁹⁰⁾; 허철구, 2015; 이현희, 2015; 김억조, 2017 등). 전통적으로 국어학의 정립 과정에서 단어를 식별하는 데 가장 문제가 되는 것은 조사와 어미였으며 조사와 어미의 포함 혹은 제외 여부를 중심으로 분석적 체계, 종합적 체계, 절충적 체계가 주장되었다(유현경 외, 2018: 196).¹⁹⁰⁾

단어의 외연을 위의 어느 한 체계를 바탕으로 결정한다고 하더라도 단어가 가져야 하는 내포가 무엇인지는 여전히 문제로 남는다. 현행 문법 교육에서 단어를 정의하는 데 널리 활용되는 것은 블룸필드(Bloomfield, 2015)의 ‘최소 자립 형식’이다. ‘자립성을 가진 단위 중에서 가장 작은 단위’와 같은 정의(구본관 외, 2015: 105)가 그 예이다. 이러한 정의에는 적어도 두 가지 큰 난점이 존재한다. 하나는 조사의 자립성에 대한 설득력이 부족하다는 것이고 다른 하

189) 자원을 식별하고 분석한 결과를 제시함에 있어 전반적으로 자원의 유형(개념적 자원, 실천적 자원, 인식론적 자원)에 따른 목차를 제시하고 있는 것과 달리 생산적 자원은 단어의 생산성이 유의미한 국면을 목차로 하였다. 이러한 기술 체계가 개별 자원이 가지는 생산성을 설명하기에 보다 효율적이라고 판단하였기 때문이다.

190) 분석적 체계는 조사와 어미를 모두 단어로 인정하는 것이고, 종합적 체계는 둘 다 인정하지 않는 방식이며, 절충적 체계는 조사는 단어로 인정하되 어미는 인정하지 않는다. 현재 학교 문법을 비롯하여 국어의 규범 문법에서는 절충적 체계를 받아들이고 있다.

나는 합성어의 경우 ‘최소’의 요건을 갖추지 않는다는 것이다.¹⁹¹⁾ ‘최소 자립 형식’으로 단어를 정의하는 것은 음성학적, 형태론적 단어의 설정과도 관련된다. ‘강산’이 ‘강’과 ‘산’의 의미와 다른 고유한 의미를 갖는 ‘최소’의 단위라고 할 때 ‘강산’의 내부에 휴지를 둘 수 없다는 점이나 발화 시 ‘강산’ 뒤에 휴지가 나타난다는 점을 고려하면 음성학적인 단어의 정의를 활용할 수 있으며 ‘강산’의 자립성이 다른 형태소의 도움이 불필요하다고 본다는 점에서는 형태론적 단어의 정의와 통한다.

단어에 대한 또 다른 정의로 ‘단일한 의미를 가지는 소리의 결합체’와 같은 의미적 정의가 있다(구본관 외, 2015: 105). 이는 어휘론적 단어 또는 의미론적 단어의 설정과 관련된다. 국어에서 의미를 가질 수 있는 언어 단위가 접사부터 구, 확장적으로는 그 이상까지 존재하기 때문에 이러한 정의는 단어의 범위를 일관적으로 정할 수 없다는 것이 문제가 되나(유현경 외, 2018: 195) 단어가 결국 의미를 가지는 단위라는 점에서 이러한 속성을 완전히 도외시하기도 어렵다. 인지언어학적인 관점에서는 이러한 속성에 대하여 단어가 불분명한 경계를 가지는 개념이라고 가정하고 자립 명사를 가장 원형적인 단어라고 설명하기도 한다(정병철, 2012: 535).

한편 단어가 문장 구성에 참여하는 단위라는 점에 주목하여 단어를 정의하기도 한다. 통사 구성에 참여하는 단위로 통사 원자(統辭 原子, syntactic atom)가 사용되고(박진호, 1994) 구성 문법에서 구문은 형태소부터 문장 구조까지 다양한 크기와 상이한 기능을 가지는 언어 기호를 포함한다(Goldberg, 2006). 이처럼 문장을 구성하는 요소로서 단어에 주목하는 것은 통사론적 단어의 개념과 관련된다.

단어의 정의와 관련되는 생산적 자원을 유형別に 따라 나누어 제시하면 [표 III-23]과 같다.

[표 III-23] 단어의 정의 관련 생산적 자원

범주	자원
용어 사용	‘기본형’, ‘동사’, ‘날말’, ‘명사’, ‘문법’, ‘언어’, ‘원형’, ‘표현’,

191) 전자는 최소 자립 형식을 기준으로 용언의 어간에는 단어의 지위를 부여하지 않으면서 체언과 결합하지 않은 조사에는 최소한의 자립성을 인정하여 단어로 처리하는 일의 문제이다. 후자는 ‘강산’과 같은 합성어에서 ‘강’과 ‘산’이 각각 자립성을 가지므로 ‘강산’을 ‘최소’ 자립 형식으로 볼 수 없으며 그렇다고 단어의 정의에서 ‘최소’를 삭제할 경우 구 이상의 단위들이 단어의 범주에 포함된다는 것(박혜진, 2018: 54)이 문제가 된다.

	‘형용사’
단어 판단 속성	기본형, 대상 의미, 독립성, 분립성, 연결 요소, 연결 요소 제외, 조사 제외, 첨가적 요소 제외
개념 간 관계	단어에서 문장으로의 구성 관계, 조사 결합형의 문장 구성 관계
판단 및 범주화 형식	관형사형 전성 어미, 기본형, 목적격 조사, 보조사, 주격 조사, 평서형 종결 어미, 활용형
판단 및 범주화 활동	개별 의미 추상화, 결합 관계 고려, 문장 내 기능 고려, 분리, 어말 관찰, 형태 변환
단어 지식 존재 양상	생활 속 경험적 형성, 타 영역 지식 전이
단어 분류 태도	쉬움, 이해됨, 재미있음

- (19) 가. 동사, 명사, 형용사 등 우리의 감정, 전치사, 사물의 이름 등이 단어로 생각한다.¹⁹²⁾ [2-가-068]
- 나. 단어에도 동사, 명사 등이 있잖아요. 근데 다른 것은 단어가 아닌 문장을 붙여 주는 말 같아요. [2-가-095]
- 다. (‘저기 새, 책, 학생, 돌, 좁은, 길, 천천히, 걸어간다’를 단어라고 판단한 이유에 대하여) 단어가 다 기본형으로 되어 있고 모든 낱말이 단어 같아서이다. [2-가-085]
- 라. 책 뒤에 ‘을’도 ‘책’과 ‘들다’를 이어 주는 단어라고 생각하고, ‘길’ 뒤에 ‘을’도 ‘천천히’와 이어 주는 단어라고 생각한다. 그리고 동사들은 원형으로 써서 단어라고 하는 게 맞는 것 같다. [2-가-089]
- 마. 저기, 새, 책 등이 단어라고 생각한 이유는 평소에 쓰는 낱말, 단어라고 생각했기 때문이다. [2-가-086]
- 바. 연구자: 그러면은 낱말이랑 단어는 어떤 차이가 있다고 생각하세요?
 학습자: 낱말 같은 경우는 딱 떨어지는 거라고 생각해요. ‘한강’, ‘생각’, ‘친구’, ‘강아지’ 이런 게 낱말이라 생각해요.
 연구자: 단어는요?
 학습자: ‘뭉뚱히’ 이런 게 없어 가지고. 단어는 근데 뭉, 단어는 ‘천천히’나 뭉 이런 것들도 포함이 되니까 그게 차이점이라고 생각해요. [2-다-006]
- 사. 단어가 모이고 문법이 더해져 완성되는 게 문장이기 때문에 [2-가-125]
- 아. 책, 학생 등 어떠한 사물을 나타내는 정해진 언어여서 [2-가-109]
- 자. 동작이나 상태를 나타내는 표현이기 때문 [2-가-067]

(19)는 ‘용어 사용’ 범주의 생산적 자원이 활성화된 사례이다. 먼저, ‘동사’, ‘명사’, ‘형용사’는 품사 범주를 가리키는 용어로 각각 해당 범주의 사례와 연결되어 사용될 때 학문적인 이해에 비추어 적절하다고 판단된다.¹⁹³⁾ (19가)에서 ‘명사’와 ‘형용사’는 적절하게 활성화된 것으로 여겨지나 ‘동사’의 경우에는 용어와 연결되는 단어의 속성이 관찰되지 않는다. (19나)에서 역시 ‘명사’와 ‘동사’를 적절하게 활성화한 사례로 볼 수 있다.

192) 밑줄은 자원의 활성화, 굵은 글씨는 적절한 맥락에서의 활성화를 표기한 것이다. 분석과 기술의 초점화를 위하여 ‘용어 사용’ 관련 생산적 자원의 활성화 양상만을 표시하였다.

193) 조사와 어미의 인정 여부, 단어의 정의와 관련하여 어떠한 입장을 취하든 동사, 명사, 형용사는 단어의 구성원으로 인정되기 때문이다.

(19다)에서는 ‘기본형’이 적절하게 활성화되고 있으며¹⁹⁴⁾, (19라)에서는 ‘기본형’에 대응하는 용어로 ‘원형’이 사용되고 있다.¹⁹⁵⁾ (19다)와 (19라)는 용어로 ‘기본형’을 선택하는지 ‘원형’을 선택하는지의 차이는 있으나 모두 언어 분야의 전문어를 적절하게 활용하였다. ‘기본형’과 ‘원형’이 학문 생산성이 높은 자원으로 활용되도록 하기 위하여서는 양자의 관계에 대한 교육적인 판단이 요구된다. ‘기본형’이 초등 교육에서부터 사용되는 용어임을 고려할 때 용어로서 ‘기본형’에 대한 교육을 포기할 수 없다면 ‘원형’과 달리 ‘기본형’이 용어로서 어떠한 특성을 가지는지를 학습자가 인식할 수 있도록 해야 할 것이다.

(19마)와 (19바)에서 ‘낱말’은 ‘단어’와 대응하는 초등학교급의 용어이다. (19마)의 경우 ‘낱말’과 ‘단어’를 등치하고 있어 ‘낱말’이라는 용어가 적절하게 사용되었다고 평가할 수 있다. 그러나 학습자에 따라 ‘낱말’과 ‘단어’는 서로 다른 것으로 인식되기도 한다. (19바)의 학습자는 ‘낱말’은 명사 부류인 반면 ‘단어’는 부사 등을 포함하는 보다 광범위한 개념으로 이해하고 있다. ‘낱말’과 ‘단어’는 고유어계 용어와 한자어계 용어 사이에서 나타나는 의미적인 대응은 투명한 편이나 용어의 자의(字意)와 용어가 나타내는 속성 간의 투명성이 낮은 특징이 있다.¹⁹⁶⁾ ‘낱말의 말’과 ‘單(혼 단), 語(말씀 어)’의 관계를 단순히 같은 것이라는 피상적인 결과를 넘어 설명하기 위하여서는 단어가 가져야 하는 속성에 대한 접근이 함께 요구된다.

(19사)에서는 단어와 문장의 관계를 설명하는 과정에서 ‘문법’이라는 용어가 적절하게 활성화되었다. 이와 더불어 (19아)와 (19자)에서는 각각 ‘언어’와 ‘표현’이 동원되고 있다. 이들은 모두 생산성이 높은 맥락으로 분석된다.¹⁹⁷⁾

(20) 가. 든과 **걸어간다**는 표준어가 아니라고 생각해서 **들다**와 **걸어가다**를 선택했다. [2-가-089]

194) 이때 학습자가 ‘기본형’을 용언뿐 아니라 체언에까지 적용되는 개념으로 확장적으로 사용하였을 가능성이 있다. 체언과 조사의 결합을 곡용으로 보는 입장에 선다면 조사가 결합하지 않은 상태의 체언을 ‘기본형’이라고 부르는 것이 부적절하지 않다.

195) 관점에 따라 굴절 접사에 의한 형태 변화가 나타나는 영어와 달리 교착어인 국어의 활용은 그 성격이 다르므로 국어의 동사에 ‘원형’의 용어를 사용하는 것이 적절하지 않다고 볼 수도 있다. 그러나 (19라)의 쓰임은 표준국어대사전의 전문어 뜻풀이에 부합한다.

196) 이와 관련하여 고예은(2024: 49, 54)에서는 ‘단어’라는 용어의 추상성이 높다고 표현하였으며 중층적 표상을 가진다고 보았다. 중층적 표상은 조진수(2017-1: 480)의 용어로 일상어와 전문어, 전문 영역 간 용어 전이를 하위 유형으로 한다.

197) 이때 언어와 표현은 전문어로 식별되기는 하였으나 일상적인 성격이 강하다는 점에 유의할 필요가 있다. 이러한 특성으로 인해 (19아)와 (19자)에서 확인되는 학문적 맥락의 정교성은 다른 (19)의 사례들과 차이를 보인다.

- 나. (단어가 아니라고 판단한 이유에 대하여) ‘을’이나 ‘이’랑 ‘은’은 덧붙이는 글자라고 알고 있어서 [2-가-119]
- 다. (‘저기, 새, 책, 든, 학생, 둘, 좁은, 천천히, 걸어간다’가 단어라고 판단한 이유에 대하여) 내가 생각하는 단어는 **딱딱 끊었을 때 딱 끊기는 것이 단어라고 생각해서** [2-가-037]
- 라. 영어 단어에 있기도 하고, 단어는 ‘~~다’가 아닌 하나로 딱 떨어지는 게 단어라고 생각해서입니다. [2-가-076]
- 마. **혼자서도 쓰일 수 있기** 때문에 [2-가-001]
- 바. ‘~을’, ‘~는’이 들어가지 않아서 [2-가-148]
- 사. ‘좁다, 걸어가다, 들다’ 등등 ‘~다’로 끝나는 말들이 단어라고 생각이 된다. 그래서 단어라고 생각하는 이유이다. [2-가-143]
- 아. **특정하게 나타내는 것이 있기** 때문 [2-가-067]
- 자. 연구자: 왜 4번(“저기, ‘새’, ‘책’, ‘을’, ‘들다’, ‘학생’, ‘둘’, ‘이’, ‘좁다’, ‘길’, ‘을’, ‘천천히’, ‘걸어가다’가 단어이다.”)을 고르셨는지 설명해 주실 수 있어요?
 학습자: 보통 우리가 말을 할 때 조사 같은 ‘을, 를, 이, 가’는 절대 사용하지 않고서 할 수는 없는 거잖아요. 형용사 같은 거 쓸 때 그래서 그것도 단어라고 포함하고 **일단 문장에 쓰이면 다 단어라고 생각해서** 다 들어가서 4번을 선택한 것 같아요, 선택했습니다. [2-다-001]
- 차. (‘저기, 새, 책, 학생, 길, 천천히’를 단어라고 판단한 이유에 대하여) 단어와 단어가 만나 문장이 되는 거니까 다 단어라고 생각한다. [2-가-050]
- 타. 책 뒤에 ‘을’도 ‘책’과 ‘들다’를 이어 주는 단어라고 생각하고, ‘길’ 뒤에 ‘을’도 ‘천천히’와 이어 주는 단어라고 생각한다. [2-가-089]
- 파. ‘을’, ‘이’가 단어가 아니라고 생각하는 이유는 **문장을 연결해 주는** 것이기 때문. [2-가-023]
- 하. 예를 들어 ‘지우개, 책, 연필’ 등 명사 등이 단어인데, 그 앞에 혹은 뒤에 ‘은, 는, 이, 가’ 등이 붙으면 **단어보단 조금 더 앞서 나가 어느 한 문장의 일부라고** 생각하기 때문이다. [2-가-077]

(20)은 ‘용어 사용’ 외의 개념적 자원과 실천적 자원이 생산적으로 활성화된 사례를 보인 것이다. 이는 곧 ‘단어 판단 속성’과 ‘개념 간 관계’ 범주의 개념적 자원, ‘판단 및 범주화 형식’과 ‘판단 및 범주화 활동’의 실천적 자원이 활성화된 사례들이라고 할 수 있다.

(20가)의 학습자는 **기본형**의 단어 판단 속성을 인식하고 있는 것으로 분석된다. 이때 학습자는 **활용형**을 단어에서 배제하였으며 단어에 대하여 **형태 변환**을 수행한 결과로 **기본형**의 단어 사례를 도출하고 있다. (20나)의 학습자는 ‘을’과 ‘이’라는 **주격 조사**와 **목적격 조사**에 주목하고 있으며 이들이 첨가적인 성격을 가진다는 점을 들어 단어에서 제외하였다. 해당 학습자는 **첨가적 요소 제외**라는 단어 판단 속성과 **결합 관계 고려**의 판단 및 범주화 활동을 생산적으로 활성화한 것으로 분석할 수 있다. (20다)의 학습자는 조사가 결합하지 않은 내용어와 용언의 활용형을 단어라고 판단하면서 조사를 **분리**하였을 때 자립이

가능하다는 속성(**분립성**)을 그 근거로 삼고 있다. 반면 (20라)는 **분립성**을 바탕으로 ‘-하다’ 파생동사를 단어에서 제외하고 있다. 동사를 구성하는 일부인 어간 혹은 어미와 달리 전체 동사는 자립성을 가지고 있으므로 (20라)는 **분립성**을 적절하지 않게 활성화한 것으로 판단된다. **분립성**이 생산성이 높은 자원으로 활용되기 위해서는 학습자들이 “딱 떨어진다”라고 주로 표현하는 단어의 속성을 명사로 대표되는 불변어뿐 아니라 가변어에 대하여서도 검토할 수 있도록 지원해야 한다. (20아)는 **독립성**에 대한 인식을 바탕으로 단어를 판단하는데 조사까지 **독립성**을 지니는 단어로 보고 있다는 점이 특징적이다.

(20바)와 (20사)에서는 **어말 관찰**이 생산적으로 활성화되었다는 공통점이 있다. 이때 (20바)는 판단 및 범주화 형식 중 **목적격 조사**와 **관형사형 전성 어미**에 주목하여 단어를 판단하고 있으며 (20사)는 **평서형 종결 어미**에 주목하고 있다. (20마)는 단어 판단 속성의 **대상 의미**와 판단 및 범주화 활동의 **개별 의미 추상화**를 생산적으로 활성화하고 있어 인지언어학적 관점의 원형적 단어와 유사한 인식을 보여 준다.

한편, (20자)는 **문장 구성 요소**라는 속성을 중심으로 단어를 판단하고 있으며 **주격 조사**와 **목적격 조사**에 주목하고 있다. (20자)와 (20차)에서는 공통적으로 개념 간 관계 범주의 **단어에서 문장으로의 구성 관계**와 판단 및 범주화 활동의 **결합 관계 고려**를 활성화하고 있는 것으로 파악된다. 그러나 (20자)가 조사와 형용사를 두루 단어에 포함되는 것으로 인식하면서 학문적인 이해에 적절한 활성화 양상을 보이는 반면 (20차)는 **문장 구성 요소**라는 속성을 불변어에 제한적으로 적용하고 있다. **문장 구성 요소**와 **단어에서 문장으로의 구성 관계**에 대해 통사론적인 단어와 연결하여 그 생산성을 높이기 위하여서는 학습자에 따라 단어성이 떨어진다고 판단한 조사와 용언이 문장을 구성한다는 의미가 무엇인지에 대한 탐색을 경험하게 해야 한다.

(20타, 20파, 20하)는 모두 생산적인 자원이 적절하게 활성화된 사례에 해당한다. 이들은 **주격 조사** 또는 **목적격 조사**라는 판단 및 범주화 형식에 대한 주목을 보여 주며 **문장 내 기능 고려**를 수행하고 있다. 나아가 (20파)는 체언에 **주격 조사**나 **보조사**의 형태적 표지가 결합할 경우 문장을 구성하는 어절이 된다는 관계적 인식(개념 간 관계 범주의 **조사 결합형의 문장 구성 관계**)까지 도달하고 있다. 그러나 (20타, 20파)의 경우 이들이 **연결 요소**라는 점을 단어가 갖추어야 하는 속성으로 보는 반면, (20하)는 단어에서 제외해야 하는 근거로

보고 **연결 요소 제외**의 단어 판단 속성을 활성화한다는 점에서 상반된다. 자원 이론 관점의 문법 지식 교육에서는 특정한 판단의 결과에 초점을 두지 않으므로 (20타, 20파, 20하)는 모두 자원의 학문 생산성이 높게 나타난 사례이다. 이들의 충돌은 조사의 단어 지위와 밀접하게 관련되며 단어의 정의를 탐구하기 위한 자원으로 활용될 수 있다.

- (21) 가. ‘저기, 새, 책, 학생, 들다, 길, 천천히, 걸어간다, 좁은’을 단어라고 생각한 이유는 **대부분 단어라고 생각하면서 아이들도 위에 써 있는 단어를 많이 사용하기 때문이다.** [2-가-086]
 나. **영어 단어에 있기도 하고,** 단어는 ‘~다’가 아닌 하나로 딱 떨어지는 게 단어라고 생각해서입니다. [2-가-076]
 다. 단어 찾기가 **재미있고 쉬워서 빠르게 이해했다.** [2-가-021]

(21)은 인식론적 자원 중 생산적 자원이 활성화된 사례를 보인 것이다. (21가)와 (21나)는 단어 지식 존재 양상 범주의 인식론적 자원의 사례이다. (21가)에서는 **생활 속 경험적 형성**으로 단어 판단에 필요한 지식을 얻었다고 인식하고 있으며 (21나)에서는 영단어와의 대응을 바탕으로 단어 여부를 판단하였다고 하여 **타 영역 지식 전이**의 활성화로 분석할 수 있다. 단어를 정의함에 있어 언중의 사용과 인식을 고려해야 한다거나 단어 지위를 부여함에 있어 다른 언어와 비교하는 것은 학문적 맥락에서도 나타날 수 있으므로 (21가)와 (21나)를 생산적 자원으로 분석하였다. (21다)는 단어 분류 태도 범주의 인식론적 자원이 활성화된 사례이다. (21다)에서는 **쉬움, 이해됨, 재미있음**의 활성화 양상이 관찰되는데 수월성과 효능감, 흥미를 느끼는 것은 언어 연구 시에도 추구되는 태도라고 보아 생산적 자원으로 판단하였다.

(2) 단어 분류의 기준

품사가 단어를 문법적 성질에 따라 분류한 부류라고 할 때 단어를 분류하는 기준으로는 형태적 기준, 분포적 기준, 기능적 기준, 의미적 기준 등이 있다. 학교 문법에서는 대체로 설명의 편의를 위해 형태적 기준, 기능적 기준, 의미적 기준을 단계적으로 적용하여 설명하되 결국 세 기준이 종합적으로 작용한다고 설명하는 방식을 취한다. 그러나 각 기준이 의미하는 바가 시대에 따라 달라지기도 하고 견해에 따라 다르게 해석되기도 한다.

첫째, 활용 여부로 대표되는 형태적 기준이 있다. 형태적 기준은 영어를 비롯한 굴절어에서 중요하게 사용되어 왔으나 국어에는 적합하지 않다는 비판이 다수 제기되어 왔다(최웅환, 2009, 2010; 구본관, 2010; 최형용, 2012, 2015; 김건희 2013, 2014; 오규환, 2021; 이지수, 2021). 영어에서 명사는 복수의 ‘-s’를 가지고, 형용사는 비교급이나 최상급의 ‘-er, est’를 가지며, 동사는 과거를 나타내는 ‘-ed’를 가지므로 이에 근거한 분류가 용이하다(구본관, 2010: 184). 그러나 국어는 체언에 조사가 결합하여 격을 표시하기는 하나 체언 내부의 변화가 나타나지 않으며 용언 역시 어간에 문법적 기능을 지니는 어미가 결합하는 교착어라는 점에서(홍정현, 2022: 353) 형태를 기준으로 국어의 품사를 분류하는 것이 쉽지 않다. 학교 문법에서 형태적 기준은 형태가 변하는지 그렇지 않은지에 따라 용언과 나머지, 즉 가변어와 불변어를 구분하는 것으로 해석되고 있다.¹⁹⁸⁾ 그러나 형태적 기준이 반드시 활용 여부로만 해석되어야 하는 것은 아니다. 품사 분류에 대한 초기 연구 중 하나인 최현배(1930, 홍정현, 2021: 181에서 재인용)에서 ‘꼴(形式)’은 활용 여부 외에도 시제와 같은 문법 형식을 가리킬 때에나, 단어가 어휘적 의미를 가지고 있는지를 표현할 때 등 다양한 층위에서 쓰이는 용어였다. 또한 북한의 문법서들에서는 형태와 관련하여 ‘단어 조성의 공통성’을 품사 분류의 기준으로 설정하기도 하는데 이는 명사는 ‘-질, -기, -음’과 같은 명사 형성 접미사를 가지고 형용사는 ‘-답-, -스럽-, -롭-’과 같은 형용사 형성 접미사를 가지는 조어론적 특징을 의미한다(고영근·구본관, 2008: 52). 단어 조성 유형의 공통성은 넓은 의미에서 형태론적 기준의 하나로 해석할 수 있다(구본관, 2010: 186).

둘째, 기능 또는 분포로 불리는 통사적 기준이 있다. 통사적 기준으로는 기능이 좀 더 포괄적인 성격을 가지는 것으로 논의되어 왔으며 기능과 구별하여 분포를 별개의 기준으로 설정하기도 한다. 좁은 의미에서의 기능이 문장에서 단어가 하는 역할을 가리킨다면 분포는 문장에서 단어의 위치를 뜻한다(구본관, 2010: 182).

단어를 분류하는 기준으로서 기준이 하나의 단어 또는 다른 단어들이나 구들과 맺는 관계 방식이라고 할 때(Thompson, 2004: 34) 기능적 기준에서 특히 주목하는 것은 문장 내 성분들 간의 통사적인 관계이다(한정환, 2011: 220). 기

198) 주지하듯 이러한 처리에 따르면 불변어인 조사에 속하는 ‘이다’가 가변어의 특성을 가지므로 체계상 모순이 발생한다.

능 문법의 관점에서 볼 때 어휘부의 어휘 요소들은 주어나 목적어, 술어와 같은 통사적인 기능을 수행하기 위해 선유형화(preclassified)된다(한정환, 2011: 221). 예컨대 통사적으로 주어, 목적어, 보어로 실현될 수 있는 성분의 범주를 설정할 수 있으며 이를 명사(noun)와는 구별되는 명사류라고 명명할 수 있다. 사세(Sasse, 1993; 한정환, 2011: 222에서 재인용)에서 명사, 동사와 구별하여 명사류(nominal), 동사류(verbal)를 설정한 것은 이러한 관점에 따른 것이며 넵과 왓킨스(Knapp & Watkins, 2019)에서 부사어류(adverbial)를 설정하고 있는 것도 같은 맥락으로 이해할 수 있다. 한정환(2011: 223)에서는 기능적 기준에 따라 국어의 단어를 (22)와 같이 정리한 바 있다.

- (22) 가. 체언: 주어, 목적어, 보어로 쓰임(명사, 대명사, 수사, 명사적 용법의 부사)
 나. 수식어
 나'. 관형어: 체언을 수식함.
 나''. 부사어: 용언, 부사, 절, 드물게 체언을 수식함.
 다. 관계어: 문법 관계를 표시함.
 라. 접속어: 접속조사(구접속, 절접속), 인용어미, 연결어미, 전성어미로 쓰임.
 마. 용언: 서술어(동사, 형용사)로 쓰임.
 사. 운용어: 서법, 양태, 부정, 시제, 상, 종결어미, 경어법으로 쓰임(선어말 어미, 어말 어미)
 아. 독립어: 감탄사로 쓰임.
 자. 성구조: 관용구, 연어 등이 위의 기능적 단어로 쓰임.

분포(distribution)는 구나 문장에서 단어가 어디에 나타나는지가 기준이 된다(Tallerman, 2005; 구본관, 2010: 187에서 재인용). 이는 계열적인 결합 관계(paradigmatic relation)를 바탕으로 하며 단어들이 무엇과 결합하는지 또는 무엇과 결합할 수 있는지를 중심으로 분류하는 것(한정환, 2011: 119)이다. 박진호(2010: 6)에서 제시한 분포적 기준에 의한 국어 품사 분류는 (23)과 같다.

- (23) 가. 체언(명사): 관형어가 그 앞에 올 수 있고, 조사가 그 뒤에 올 수 있음.
 나. 용언(동사): 부사어가 그 앞에 올 수 있고, 선어말 어미가 그 뒤에 올 수 있고, 어말 어미가 그 뒤에 와야 함.
 다. 관형사: 체언이 그 뒤에(바로 뒤는 아니어도 됨) 와야 함.
 라. 부사: 용언, 부사, 절(, 드물게 체언)이 그 뒤에 와야 함.
 마. 조사: 체언 뒤에 와야 함.
 바. 어미: 용언 뒤에 와야 함.
 사. 간투사: 특별한 결합 제약 없이, 즉 문장 내의 다른 단어와 문법적 관계를 맺지 않고 따로 존재함.

셋째, 의미적 기준이 있다. 의미적 기준은 개별 단어의 차별적인 의미(sense)가 아닌 각 단어 부류의 전체적 의미(meaning)를 기준(유현경 외, 2018: 228)으로 품사를 분류한다. 의미는 여러 문법서에서 대개 품사 분류의 기준 중 보조적인 기준으로 간주된다(구본관, 2010: 186). 이는 품사가 단어를 ‘문법적인 성질’에 따라 나눈 부류라고 할 때 의미가 ‘문법적인 성질’과 거리가 멀다고 여기기 때문으로 보인다. 임홍빈·장소원(1995: 110)에서는 의미를 품사 분류의 제일 기준으로 설명하는 것이 특수한데, 이는 품사 분류 기준으로서의 의미가 품사들의 명칭 자체와 관련이 있으며 단어의 개별적인 의미가 아니라 단어 부류의 총칭적 의미라는 점을 고려한 결과로 여겨진다(구본관, 2010: 186). 그럼에도 불구하고 의미를 품사 분류의 주요한 기준으로 삼는 경우 ‘하양’과 ‘푸르다’를 하나의 범주로 구획해야 하는 문제가 남아 있다. 이러한 한계는 의미를 품사 분류에서 부차적이거나 보조적인 기준으로 머무르게 하였다.

이상에서 살핀 단어 분류 기준과 관련되는 생산적 자원들을 분석 범주에 따라 나누어 제시하면 [표 III-24]와 같다.

[표 III-24] 단어 분류의 기준 관련 생산적 자원

분석 범주	자원
용어 사용	‘날말’, ‘대명사’, ‘동사’, ‘명사’, ‘부사’, ‘영어’, ‘원형’, ‘표현’, ‘한글’, ‘형용사’, ‘형태’
단어 범주화 속성	가변어, 구체성, 단어 연결, 대립적 의미, 대상 의미, 대응성, 명사 수식, 명칭 의미, 무정성, 문장 보충, 분립성, 상태 의미, 속성 의미, 수량 의미, 수식성, 순서 의미, 시간 의미, 심리 의미, 유정성, 의문 표현, 의미 고정, 의미 비고정, 이유 표현, 인물 지시, 자기 지시, 장소 의미, 주체 의미, 지시성, 추상성, 통사적 의존성, 행동 의미, 형태 의미
판단 및 범주화 형식	규칙, 위치, 평서형 종결 어미
판단 및 범주화 활동	개별 의미 추상화, 결합 관계 고려, 동일 형태 탐색, 문장 내 기능 고려, 문장 생성, 사용 상황 고려, 어말 관찰, 예외 용인, 점검
단어 분류 성질	결과의 다양성, 결과의 발전성, 기술의 정확성, 맞춤법 준수, 사용 시 유용성, 사전과의 일치, 타인과의 소통성
단어 지식 존재 양상	개인적 판단 및 구성, 객관적 체계 전달, 타 영역 지식 전이
단어 분류 태도	고민스러움, 쉬움, 신뢰감, 아쉬움, 어려움, 유용함, 의심, 이해됨, 재미있음

- (24) 가. ‘생각하다, 귀찮다, 싫다, 그러하다, 어렵다’ - 감정이나 기분을 나타내는
동사 - 생각**동사**; ‘보다, 작다, 생각하다, 귀찮다, 싫다, 그러하다, 어렵다’ - 오감을 나타내는 동사 - 감각**동사** [2-가-013]
 나. ‘땀발로, 돕고, 찾아와, 봐라, 먹고, 생각하면서, 하는, 살아라, 귀찮다, 산책했다, 데리고’ - **동사** - 동작 단어 [2-가-118]

- 다. ‘다른, 작다, 그러하다, 귀찮다, 어렵다, 적극적’ - **형용사**처럼 **명사**를 꾸며 준다. - 꾸며 주는 단어; ‘한강, 밥, 약, 맨발, 자세’ - **명사**이다(사물이나 사람을 나타내는 단어) - **명사** 단어 [2-가-098]
- 라. ‘한강, 맨발, 자세, 여러, 적극적, 언제, 다른’ - **명사**인 것 같다 - **명사** 단어 [2-가-085]
- 마. ‘나, 너, 것, 그, 자기, 이것’ - 다 **대명사**다. - **대명사** [2-가-123]
- 바. ‘역시, 잘’ - **부사**인 것 같다 - **부사** 단어 [2-가-085]
- 사. ‘테리다, 싫다, 하다, 돕다, 그러하다, 작다, 살다, 귀찮다, 찾아오다, 생각하다, 어렵다, 다른, 보다, 먹다’ - **원형**이 있고 문장에서 **형태**가 변한다. - 변화 단어 [2-가-089]
- 아. ‘가, 를, 로, 은, 는, 을, 도’ - **낱말** 사이를 연결해 준다. - 이어 주는 단어 [2-가-002]
- 자. ‘언제, 누구’ - **영어**의 w5h1 **표현**에 포함된다. - 묻는 표현인 단어. [2-가-083]
- 차. ‘언제, 강아지, 십오, 회, 자세, 맨발, 다른, 여러, 한강, 것, 적극적, 약, 누구, 친구, 잘, 이것, 자기, 밥, 그러니까, 나, 역시, 너, 첫째, 여기, 그’ - **한글**로 되어 있다. - 한글로 되어 있는 단어 [2-가-120]

(24)는 용어 사용을 중심으로 생산적 자원이 활성화된 사례를 보인 것이다. 먼저 (24가, 24나, 24다, 24라, 24마, 24바)는 품사 범주의 명칭을 활성화한 경우이다. (24가)의 학습자는 ‘**동사**’라는 용어를 적극적으로 동원하고 있는데, ‘-다’로 끝나는 용언류를 모두 동사로 보고 이를 세분화하여 ‘생각동사’, ‘감각동사’를 설정하고 있다. 이러한 처리는 형용사와 동사가 문법적인 특성을 공유하는 언어에서 형용사를 따로 설정하지 않고 동사의 하위 부류로 취급하는 것(목정수, 2011: 135)과 유사하므로 학문적인 이해에 비추어 볼 때 적절한 방식이라고 평가할 수 있다. 이와 달리 (24나)는 학문적인 맥락에 부합하지 않는 ‘**동사**’의 사용을 보여 주는데 **행동 의미**라는 속성에 주목하여 ‘맨발로’와 같은 부사어까지 동사라고 파악하고 있기 때문이다. (24다)와 (24라)는 ‘**명사**’라는 용어를 사용하고 있다는 공통점이 있으나 (24다)에서 용어의 사용이 적절하게 나타난다면 (24라)에서는 그렇지 않다. (24다)는 관형사와 형용사에 대하여 **명사** 수식의 속성을 가지고 있음을 파악하고 이를 ‘**명사**’라는 문법 용어를 사용하여 기술하고 있다. 명사 수식의 속성을 “‘형용사’처럼”이라고 표현하고 있는 것이 흥미롭다. 또한 **대상 의미**의 속성을 가지는 명사를 범주화한 후 그 공통점을 ‘**명사**’라고 설명하고 있는데 ‘사물의 이름을 나타내는 품사’라는 사전적 정의를 바탕으로 볼 때 적절하다고 해석할 수 있다. 반면 (24라)는 관형사까지를 ‘명사’라고 설명하고 있다. 이러한 용어의 사용은 **분립성**의 속성을 ‘**명사**’라

는 용어와 연결하는 것으로 맥락상 적절하지 않다. (24마)와 (24바)는 각각 ‘대명사’와 ‘부사’라는 용어를 학문적으로 적절하게 활성화한 사례이다.

(24사)는 가변어의 속성을 중심으로 범주화한 후 이에 대해 ‘원형’이 있고 ‘형태’가 변화하는 단어라고 공통점을 설명하고 있으며 맥락상 용어의 사용이 적절하다. (24아)에서는 조사의 속성을 설명하는 과정에서 ‘날말’이 동원되었으며 이러한 사용은 종합적 체계를 바탕으로 할 때 학문적으로 적절하다고 판단된다.

(24자)와 (24차)는 일상적인 쓰임이 두드러지는 용어가 활성화된 양상을 보여 준다. (24자)에서는 ‘영어’와 ‘표현’이, (24차)에서는 ‘한글’의 쓰임이 관찰된다. 이들은 학문적인 맥락에 적절하게 용어가 사용되었다는 점에서 생산적 자원으로 분석되기는 하였으나 사실상 일상적인 쓰임에 가까운 것으로 보인다.

(24)를 바탕으로 볼 때 용어의 사용과 관련하여 학문 생산성의 높고 낮음을 결정하는 데 속성과 용어의 연결이 중요하게 작용함을 파악할 수 있다. 즉 학습자가 적절한 사례에 대하여 포착한 속성을 정확한 용어를 사용하여 표현할 때 생산성이 높게 나타나는 것이다. 따라서 용어 사용 유형의 개념적 자원들이 높은 학문 생산성을 가지도록 하기 위하여서는 용어가 표상하는 문법적 속성과 학습자들이 주목하는 속성이 연결되는지에 주의할 필요가 있다.

(25) 가. ‘데리다, 싫다, 하다, 돕다, 그러하다, 작다, 살다, 귀찮다, 찾아오다, 생각하다, 어렵다, 다른, 보다, 먹다’ - 원형이 있고 **문장에서 형태가 변한다.** - 변화 단어 [2-가-089]

나. ‘어렵다, 하다, 귀찮다, 보다, 그러하다, 먹다, 산책하다, 찾아오다, 작다, 돕다, 싫다, 생각하다, 살다, 데리다’ - **다 ‘다’로 끝남** - 동사 [2-가-026]

다. ‘맨발, 한강, 친구, 강아지, 밥, 약, 자세’ - 별로 뜻이 없고 **딱 떨어진다.** - 딱 떨어지는 단어 [2-가-081]

다. ‘잘, 를, 든, 는, 로, 랑, 가, 도, 을, 처럼, 은’ - **어떤 단어가 있어야지 사용 가능** - 받는 단어 [2-가-003]

(25)는 단어 범주화 속성 중 형태적 기준 및 분포적 기준과 관련되는 생산적 자원이 활성화된 사례를 보인 것이다. (25가, 25나, 25다)는 모두 형태적 기준에 대한 사례이다. (25가)는 **가변어**가 활성화된 사례이다.¹⁹⁹⁾ 한국어에서 형

199) 학습자가 가변어의 속성을 가진다고 본 대상 중 ‘다른’이 포함되어 있다는 점에서 이를 생산적이지 않은 사례라고 볼 수도 있다. 그러나 학습자는 ‘다른’을 용언의 활용형으로 보고 범주를 만든 것으로 생각된다. 만약 ‘다른’이 포함되어 있다는 이유로 해당 사례가 학문적으로 부적절하다고 본다면 이는 가변성에 대한 인식보다 ‘다른’과 ‘다르다’의 변별적 인식에

태 변화는 어말의 어미 결합으로 나타나므로 해당 학습자는 **어말 관찰**을 함께 활성화하였을 가능성이 있다. (25나)는 (25가)와 결과적으로 유사하나 범주화의 과정에서 차이를 보인다. (25가)와 달리 (25나)는 ‘-다’의 **평서형 종결 어미**에 주목하여 범주를 만들고 이를 **동사**로 명명하였다. (25나)의 학습자는 **동일 형태 탐색**과 **어말 관찰**의 판단 및 범주화 활동을 수행한 것으로 분석된다. 한편, (25다)는 명사를 대상으로 **분립성**을 파악하고 있으므로 학문적인 이해에 부합한다. (25라)의 경우 분포에 관한 기준으로 해석할 수 있다. 학습자는 부사와 조사에 대해 다른 단어가 있어야 한다고 속성을 파악하고 있는데 이는 **통사적 의존성**을 적절하게 활성화한 결과이다. 다른 단어와의 결합을 고려한다는 점에서 (25라)는 **결합 관계 고려**의 판단 및 범주화 활동을 수행하고 있다고 여겨진다.

- (26) 가. ‘처럼, 를, 을, 도, 든, 는, 로, 은, 가, 랑’ - **단어와 단어를 이어 줌** - 연결 단어 [2-가-089]
 나. ‘적극적, 다른, 그러니까’ - 다른 단어 앞에서 **꾸며 주는** 단어 [2-가-025]
 다. ‘다른’ - ‘ㄴ’으로 끝난다, **명사를 꾸며 준다** - 형용사 [2-가-023]
 라. ‘그러니까, 역시’ - 문장을 뒷받침할 수 있다. - 뒷받침 단어 [2-가-127]
 마. ‘그, 이것, 것, 누구’ - **대상을 대신 나타냄** - 대상을 대신 나타내는 단어 [2-가-083]
 바. ‘여기, 이것처럼’ - **가리키는** 말 [2-가-008]
 사. ‘누구, 나, 너, 자기’ - **사람을 칭한다.** - 사람 칭함 단어 [2-가-081]
 아. ‘자기가, 나랑’ - **자신을 가리킨다.** - 나와 관련 단어 [2-가-043]
 자. ‘나, 너, 그, 친구, 누구, 자기’ - 모두 **사람을 부를 때** 쓰는 단어이다. - 사람 단어 [2-가-086]
 차. ‘그러니까, 역시’ - 표현 모두 **공감의 표현**이기 때문에 “공감적”이라는 이름이다. - 공감적

(26)은 단어 범주화 속성 중 기능 및 쓰임과 관련되는 생산적 자원들이 활성화된 사례를 보인 것이다. (26가)는 **단어 연결**의 속성이 적절하게 활성화된 경우이다. (26가)의 학습자는 제시된 조사를 그 하위 범주(격조사와 보조사), 음절 수에 관계없이 폭넓게 단어를 연결하는 속성을 가진 단어로 범주화하고 있다. (26나)와 (26다)는 각각 단어 범주화 속성의 **수식성**과 **명사 수식**이 적절하게 활성화된 경우이다. (26나)에서 **수식성**이 관형사와 부사를 대상으로 포착되었다면 (26다)에서는 관형사를 대상으로 제한하고 있으며 꾸며 주는 대상이 명사임을 분명히 밝히고 있다. (26라)는 **문장 보충**의 속성을 중심으로 부사를

초점을 두게 된다고 판단하였다.

범주화하고 있다는 점에서 생산적인 양상으로 분석된다. (26가, 26나, 26다, 26라)는 문장 내 기능 고려의 판단 및 범주화 활동이 생산적으로 나타나는 사례로 볼 수 있다.

(26마, 26바, 26사, 26아, 26자)는 모두 대명사와 관련된다. (26마)는 **대용성**에, (26바)는 **지시성**에 주목하여 단어를 범주화하고 있다. 또한 (26사)와 (26아)는 각각 **인물 지시**와 **자기 지시**의 속성이 학문적으로 적절하게 활성화된 예이다. **인물 지시**와 **자기 지시**의 속성은 대명사의 하위 범주로 인칭 대명사 또는 일인칭 대명사를 설정하는 기준이 된다. (26자)는 **인물 지시**의 속성에 주목하고 있으나 ‘친구’라는 일반 명사를 포함하여 이러한 속성을 파악하고 있다는 점에서 차이가 있다.²⁰⁰⁾ 이는 ‘친구’가 학습자가 경험한 언어생활 속에서 호칭어나 지칭어로 사용된 경우가 많았기 때문으로 추측할 수 있다. 일반 명사인 ‘친구’에 대하여 **인물 지시**의 속성에 주목하는 것은 ‘친구’를 포함한 일부 일반 명사를 대명사를 대신하여 인칭을 표시하는 인칭 명사(personal noun, 이규호, 2022: 18)로 파악하는 것과 유사하다.

한편, (26마, 26바, 26사, 26아, 26자, 26차)는 모두 쓰임을 고려하고 있다는 점에서 **사용 상황 고려**의 판단 및 범주화 활동을 수행한 것으로 볼 수 있다. 그러나 (26마, 26바, 26사, 26아, 26자)에서 **사용 상황 고려**가 적절하게 수행되었다면 (26차)에서는 학문적인 이해와 거리가 먼 양상이 나타난다. (26차)의 학습자는 사용되는 상황을 개인적인 인상에 기초하여 지엽적으로 파악하였기 때문에 도출한 속성이 일반성을 확보하기 어려웠다. **사용 상황 고려**를 학문 생산성이 높은 자원으로 활성화하기 위하여서는 사용되는 상황을 파악한 내용이 일반적인지, 다른 상황에서 사용될 가능성은 없는지, 해당 상황에 주목하는 까닭은 무엇인지를 고려하도록 할 필요가 있다. 정교화를 위한 이러한 고려는 ‘단어 분류 성질’의 인식론적 자원 중 **기술의 정확성** 및 **타인과의 소통성**과 연결된다.

- (27) 가. ‘강아지, 친구, 한강, 맨발, 회, 밥, 약’ - 어떤 것의 이름이다. - 명사
[2-가-010]
나. ‘어렵다, 귀찮다’ - 상태를 나타낸다. - 상태 단어 [2-가-112]
다. ‘먹다, 산책하다, 돕다, 하다’ - 움직임을 나타낸다. - 동사 단어

200) ‘그’를 지시 관형사가 아닌 인칭 대명사로 파악하였다는 것도 차이이다. 전술한바 ‘그’는 관형사로 의도되었으나 일부 학습자들은 범주화 과정에서 ‘그’가 제시된 문장을 고려하지 않고 이를 대명사로 이해하였다.

- [2-가-030]
 라. ‘십오, 첫째’ - 순서나 개수 등을 나타내고 있다. - 수사 [2-가-010]
 마. ‘언제’ - 시간을 나타냄 - 시간 [2-가-027]
 바. ‘어렵다, 생각하다, 귀찮다, 싫다’ - 생각하는 단어 - 생각 단어 [2-가-113]
 사. ‘여기, 한강’ - 위치와 장소를 나타냄 - 위치·장소를 나타내는 단어 [2-가-050]
 아. ‘강아지, 나, 너, 친구’ - 대상을 분명하게 나타냄 - 대상을 분명하게 나타내는 단어 [2-가-083]
 자. ‘다른, 작다’ - 어떤 것의 형태를 나타내고 있다. - 형용사 [2-가-010]
 차. ‘언제, 누구’ - ..질문? [2-가-016]
 카. ‘그러니까’ - 이유를 나타냄 - 이유²⁰¹⁾ [2-가-042]

(27)은 의미적인 기준에 따라 단어 범주의 속성을 인식한 경우이다. 단어들의 의미에 주목하였다는 점에서 이들은 모두 개별 단어 추상화의 자원을 활성화한 것으로 분석할 수 있다. 이들은 각각 명칭 의미, 상태 의미, 행동 의미, 수량 의미와 순서 의미, 시간 의미, 심리 의미, 장소 의미, 대상 의미, 형태 의미, 의문 표현, 이유 표현의 속성을 적절하게 활성화한 사례이다. 이때 (27가)의 명칭 의미는 명사를, (27나)의 상태 의미는 형용사를, (27다)의 행동 의미는 동사를 품사 범주로 성립하게 하는 핵심적인 속성이다. 또한 (27다)의 수량 의미와 순서 의미는 통합적으로는 수사를, 개별적으로는 양수사와 서수사를 범주화하는 기준이 된다. 한편, (27마)의 시간 의미는 시간 부사나 시간 표현을 범주화하는 데, (27바)의 심리 의미는 심리 동사나 주관적 형용사 등을 구획하는 데, (27사)의 장소 의미는 장소 대명사를 설정하는 데 동원되는 속성이다. (27아)의 대상 의미는 구체 명사와, (27자)의 형태 의미는 성상 형용사와 성상 관형사의 속성으로 이해할 수 있다. (27차)는 의문사에 대하여 의문 표현의 속성을 인식하는 것을 보여 주며, (27카)는 ‘그러니까’가 인과 관계를 나타내는 접속 부사임을 이유 표현의 속성으로 파악하고 있다.

- (28) 가. ‘적극적, 맨발’ - 상태를 알려줌 - 상태 단어 [2-가-105]
 나. ‘회, 여러, 십오, 첫째, 언제’ - 숫자를 나타낸다. - 숫자 [2-가-127]
 다. ‘너, 누구, 똥다, 생각하다, 살다, 싫다’ - 생각 [2-가-032]
 라. ‘여기, 한강, 산책’ - 장소를 나타냄 - 장소 [2-가-078]
 마. ‘적극적, 자세, 작은’ - 사람이 볼 때 느낀다. - 볼 단어 [2-가-107]
 바. ‘언제, 누구, 그러니까’ - 누군가에 묻는다. - 물어보는 단어 [2-가-128]
 사. ‘그러하게, 그러니까’ - 이러이러해서 - 이유 설명 단어 [2-가-042]

201) 자원의 식별 과정에서 예시로 살핀바 학습자는 ‘이유’에 ‘르’를 첨가하여 범주를 명명한 것으로 해석된다.

이와 달리 (28)은 (27)에서 논의한 속성이 학문적인 맥락에 적절하지 않게 활성화된 경우이다. 의미와 관련되는 속성이 학문적인 이해와 부합하지 않게 파악되는 데에는 크게 두 가지 원인이 있는 것으로 보인다. 하나는 단어의 구성 성분 중 일부에 주목하는 경우이다. 예컨대 (28가)에서 ‘맨발’에 대해 **상태/의미**의 속성을 인식하고 있는 것은 접사인 ‘맨-’이 가지는 의미와 관련되는 것으로 보인다. 다른 하나는 단어의 연상적 의미를 바탕으로 의미적인 속성을 파악하는 경우이다. (28가)의 ‘맨발’이 ‘맨발로’와 같은 형태로 주로 방법의 의미를 더하는 부사어로 쓰이는 점, (28나)의 ‘회’, ‘여러’, ‘언제’가 수를 의미하는 단어와 주로 쓰이는 점, (28다)의 ‘너, 누구, 돕다, 살다’가 ‘생각’과 공기할 수 있는 점, (28라)의 ‘산책’이 장소와 관련된 연어적 의미를 가진다는 점, (28마)의 ‘적극적’이 주로 대상을 관찰한 결과를 바탕으로 평가하는 상황에서 사용된다는 점, (28바)와 (28사)의 ‘그러니까’와 ‘그러하게’가 각각 묻거나 이유를 설명하는 문장에서 쓰일 수 있다는 점이 이러한 범주화에 영향을 미쳤을 것으로 추측된다.

- (29) 가. ‘강아지, 한강, 친구, 맨발, 회, 약, 밥’ - **물건, 보이는 것** [2-가-032]
 나. ‘적극적, 자세, 생각, 찻째’ - **만질 수 없다**. - 만질 수 없는 단어 [2-가-038]
 다. ‘약도, 회, 밥을, 한강을, 것은’ - **살아 있지 않다** - 물건 단어 [2-가-104]
 라. ‘자기, 나, 너, 친구, 강아지’ - **생명을 나타낸다** - 생명단어 [2-가-049]
 마. ‘누구, 언제, 여러, 다른’ - **정확히 무언가를 가리키지 않음**. - 추상적 단어 [2-가-123]
 바. ‘찻째, 자세, 십오, 맨발, 한강’ - 두 글자임, 뜻이 정해져 있음. [2-가-117]
 사. ‘나, 너’ - **서로 상반된 의미를 나타냄** - 상반된 단어 [2-가-075]

(29)는 의미에 관한 속성이 생산적 자원으로 나타난 사례를 추가로 보인 것이다. (29가)와 (29나)는 각각 **구체성**²⁰²⁾과 **추상성**을, (29다)와 (29라)는 각각 **무정성**과 **유정성**을 명사를 대상으로 적용하고 있다. (29마)는 **의미 비고정**, (29바)는 **의미 고정**의 단어 범주화 속성이 활성화되어 있으며 이러한 양상을 부정칭이나 미지칭의 속성에 대한 인식과 관련지어 생산적이라고 해석할 수 있다. 마지막으로 (29사)는 **대립적 의미**의 속성을 활성화한 사례인데 관계 대립

202) 조사 도구에서 ‘회’는 의존 명사로 제시되었으나 일부 학습자들은 이를 음식의 일종인 구체 명사로 해석하였다. (28가) 역시 물건이거나 눈에 보인다는 점을 비슷한 점으로 설명하고 있는 것으로 보아 ‘회’를 구체 명사로 해석한 것으로 보인다.

어 내지는 방향 대립어에 대한 인식으로 이해할 수 있다. (29)는 모두 의미적인 기준을 적용하고 있으므로 **개별 의미 추상화**의 판단 및 범주화 활동이 활성화된 사례이기도 하다.

(30) 가. 연구자: 규칙을 어떻게 활용하였나요?

학습자: 이제 **나 너는 이제 이제 같은 사람 생물 가르치는 그런 말이 있기 때문에 약간 규칙성이 있고** 그다음에 **음식도 약간 밥 약처럼 약간 다 규칙성이 있고....** [2-다-007]

나. ‘적극적, 다른, 그러니까’ - **다른 단어 앞에서** 꾸며 주는 단어들 [2-가-025]

다. ‘여기, 이것, 여러, 다른, 역시, 잘, 먹고, 그러하게, 언제든, 데리고’ - **뒤에** 말을 붙일 수 있다. - 붙임 단어 [2-가-107]

라. 단어 이름을 만들어 냈고 단어끼리 연관성을 생각했고 **생각을 점검했다.** [2-가-140]

마. 단어의 뜻을 생각해 보고 **“문장을 만든다면”을 생각해**서 분류하였다. [2-가-126]

바. ‘여기, 이것’ - **“여기 있는 것은 무엇이다”, “이것은 무엇이다”**라며 설명할 수 있는 단어 [2-가-100]

사. ‘역시, 그러니까, 언제’ - 단어를 이을 수 있다. (문장 앞에 나옴 **대부분**) - 주어 단어 [2-가-075]

(30)은 앞의 논의 과정에서 다루어지지 않은 실천적 자원들이 활성화된 사례를 보인 것이다. (30가)에서 학습자는 판단 및 범주화 형식의 **규칙**을 동원하고 있고 이는 학문적인 맥락에 적절한 것으로 판단된다. (30나)와 (30다)는 공통적으로 **위치와 결합 관계 고려**를 활성화하고 있다. 이때 (30나)에서는 수식적인 요소가 수식의 대상보다 앞에서 온다고 파악하고 있어 이들 자원이 적절하게 활성화된 반면 (30다)는 사실상 서술어로 쓰이지 않은 모든 요소에 대하여 후행 요소가 있음을 인식하고 있어 정교성이 다소 떨어진다. (30라)는 판단 및 범주화 활동의 **점검**을 활성화하고 있으며 이는 단어 분류 결과의 정합성을 높인다는 점에서 학문 생산성이 높은 자원으로 평가할 수 있다. (30마)와 (30바)에서는 공통적으로 판단 및 범주화 활동의 **문장 생성**이 활성화되고 있다. 단어의 사용을 고려하기 위하여 문장을 생성하는 것은 기본적으로 학문 생산성이 높은 자원이나 (30바)와 같이 문장의 생성이 지엽적인 시각에서 수행되는 경우 그 생산성이 제한된다. (30사)에서는 자신이 범주화한 단어의 특징을 설명하면서 ‘대부분’이라고 표현하고 있는데 이는 **예외 용인**이 활성화된 결과라고 할 수 있다.

- (31) 가. **단어를 분류한 결과에 사람마다 다를 수 있다**는 이제 사람마다 **자기가 생각하는 뜻이 조금씩 다 다를 수 있을 것 같아서** [2-다-003]
- 나. 단어를 분류한 결과에 더 잘한 것과 못한 것이 있는 게 일단 사회적으로 생각하면 다 나쁘다의 기준이 다르기 때문에 다를 수 있다고 생각하기도 하고 **제 기준으로 생각하면 더 잘한 것과 못한 것이 있기 때문에** 사회적으로 개인적으로의 답이 다를 것 같습니다. [2-다-001]
- 다. (단어 분류에서 단어의 특징을 꼼꼼하게 찾아내서 자세하게 설명하는 것이 중요하다고 답한 이유에 대하여) 이제 분류라는 게 나뉘는 거잖아요. 사실 **공통점들이나 특징이 같은 것들을 분류라고 생각을 해서 그래서 분류를 하고 그것에 대해 설명을 하는 게 분류라고 생각해서** [2-다-004]
- 라. 저는 **맞춤법이나 사전의 내용을 벗어나지 않도록** 올바르게 분류하는 것이 가장 중요하다고 생각해요. 사전에서 이제 표시했던 걸 이제 **다들 웬만하면 사전으로 쳐보거나 배웠는데 단어를 분류할 때 그 부분을 하지 않으면 사람마다 이제 생각하는 약간 자신이 아는 뜻과 다른 사람이 아는 뜻이 오히려 다르면** 얘기할 때도 이런 뜻이 이런 뜻으로 사용했지만 **남이 듣기에는 다른 뜻으로 이제 들렸을 수도 있으니까** 분류하는 점이 다를 것 같고 맞춤법을 이제 올바르게 여겨야지 좀 더 괜찮을 것 같다고 생각해서. [2-다-003]
- 마. (단어를 분류할 때 중요하게 생각한 점에 대하여) **유용하게 만들어서 사람들에게 중요하게 생각할 수 있도록 만드는 것** [2-가-143]

(31)은 단어 분류 성격 범주의 인식론적 자원 중 학문 생산성이 높게 확인된 사례를 제시한 것이다. (31가)는 **결과의 다양성**이 적절하게 활성화된 사례이다. 단어 분류에 대한 다양성을 인식하는 것은 서로 다른 분류 체계를 비교하고 조망할 수 있는 바탕이 된다. (31나)는 **결과의 발전성**이 적절하게 활성화된 양상을 보여 주는데, 타인의 단어 분류 결과에 대해서는 상대주의적인 태도를 취하지만 개인 내의 인식적인 발전을 추구하는 점이 흥미롭다. (31다)의 학습자는 분류가 본질적으로 특징을 찾아내서 설명하는 활동임을 인식하고 있으며 이는 **기술의 정확성**이 적절하게 활성화된 사례로 볼 수 있다. (31라)에서는 **맞춤법 준수, 사전과의 일치, 타인과의 소통성**이 복합적으로 확인된다. 문법 연구자들이 결과물을 기술함에 있어 규범에 대한 준수를 기본적으로 갖추려고 함을 고려하면 **맞춤법 준수**가 학문적 맥락에서 적절하게 활성화된 것으로 평가할 수 있다. 또한 사전과 일치해야 하는 필요성을 타인이 이해할 수 있도록 해야 한다는 것과 연결 짓는데 사전 정보에 대한 도구적 인식과 소통성의 추구는 모두 학문적으로도 적절하다. (29마)에서는 단어 분류에 대한 유용성을 확보하여 가치를 인정받아야 한다는 인식이 드러나는데 이는 **사용 시의 유용성**이 적절하게 활성화된 사례로 볼 수 있다.

- (32) 가. (단어 분류에 대해서 사람들이) 자기만의 방법을 만들어야 된다고
 생각해요. 약간 **사람마다 창의성이랑 생각하는 게 다르니까** 자기만의
 방법을 많이 만들어내면 약간 발전할 수 있지 않을까 해요. [2-다-002]
 나. (사람들이 단어를 분류하는 정해진 방법을 배워야 한다고 답한 이유에
 대하여) 일단 배우면 **좋죠**. 그래야 우리가 단어를 분류하는 방법에 대해
오해의 소지가 없다고 생각합니다. [2-다-001]
 다. **영어의 동사, 명사, 형용사를 활용하였다**. [2-다-068]

(32)는 단어 지식 존재 양상 범주의 인식론적 자원 중 생산적 자원이 활성화된 사례이다. (32가)는 **개인적 판단 및 구성**이 적절하게 활성화된 사례이다. 개인이 지식을 구성한 결과가 일반적인 지식의 발전에 기여한다고 보고 있음이 주목된다. (32나)는 객관적 지식에 대한 학습이 필요하다는 인식을 나타내고 있다. 문법에 대한 지식이 무에서 창조되는 것이 아니라 기존의 지식을 바탕으로 정교화된다는 점에서 **객관적 체계 전달**이 적절하게 활성화된 것으로 평가할 수 있다. (32다)는 **타 영역 지식 전이**가 나타난 사례이다. 국어 품사론의 발전 과정에서 타 언어의 품사 분류 체계에서의 유추가 빈번하게 일어났다는 점에서 학문적으로 맥락에 부합한다고 평가할 수 있다.

- (33) 가. (어려움과 의심을 느꼈다고 응답한 이유에 대해) 단어의 의미를
정확하게 모르니 계속해서 **고민하고 어려움을 느꼈다**. [2-다-067]
 나. 단어들을 조합하는 게 새로운 단어를 알게 되고 그 단어에 대해
이해하는 게 쉽고 재미있어서 [2-가-100]
 다. 내가 맞을 거라는 믿음이 있었어서 나에 대한 신뢰감이 있었고, 단어
 분류하는 활동이 꽤 **재밌었다**. [2-가-129]
 라. 아쉬운 것도 있습니다. 자유 의견으로, 좀 더 **똑똑해지고 나서 생각을
 하면 더 잘 설명할 수 있을 것 같은 것도 좀 있었어서요**. [2-다-001]
 마. 이제 한 번 더 그 단어를 보고 복습도 하고 이제 모르는 단어를 또
알아가게 되니까 이제 그걸 나중에 유용하게 써 먹지 않을까.
 [2-다-042]

(30)은 단어 분류 태도의 인식론적 자원 중 학문 생산성이 높은 자원이 활성화된 사례를 보인 것이다. (30가)에서는 **고민스러움**과 **의심**과 **어려움**이, (30나)에서는 **이해됨**과 **쉬움**과 **재미있음**, (30다)에서는 **신뢰감**과 **재미있음**이, (30라)에서는 **아쉬움**이, (30마)에서는 **유용함**이 활성화되었다. 이때 **쉬움**, **신뢰감**, **유용함**, **재미있음**, **이해됨**이 긍정적인 태도라면 **고민됨**, **아쉬움**, **어려움**은 부정적인 태도이다. (33)의 사례에서 태도의 긍정과 부정이 자원의 생산성으로 직결되지 않음을 재확인할 수 있다. (33가, 33라)의 사례는 **고민됨**, **아쉬움**, **어려**

움과 같은 부정적인 반응도 단어 분류 활동을 지속하게 하는 동력이 된다는 것을 보여 준다.

(3) 단어 범주의 명명

현재 학교 문법에서 품사에 대한 용어로 사용되고 있는 것은 ‘체언, 용언, 수식언, 관계언, 명사, 대명사, 수사, 동사, 형용사, 관형사, 부사, 조사’와 그 하위 품사명들이다. 이들은 「학교 문법 통일안」에 대한 합의의 결과이다. 그러나 품사 체계의 발전 과정에서는 품사에 대하여 매우 다양한 명명이 제안되었다.

- (34) 가. 명사, 대명사, 수사, 동사, 형용사, 형동사, 후사, 부사, 접속사, 감탄사,
조동사, 첨부사, 후치사, 조사, 금지사, 부정사, 호응사, 존재사, 조용사,
관형사, 지정사
나. 임, 움, 엇, 겹, 굿, 잇, 맺, 언, 억, 늑, 만, 억, 토
다. 이름말, 움말, 술말, 도움말, 겹말, 닛말, 늑김말
라. 님씨, 움씨, 얼씨, 겹씨, 맺씨, 언씨, 억씨, 닛씨, 늑씨, 잇씨, 이름씨,
대이름씨, 썸씨, 움직씨, 그림씨, 잡음씨, 토씨, 매김씨, 어찌씨, 느낌씨,
풀이씨, 임자씨

(34)는 이광정(1997)을 바탕으로 한국어의 품사에 대하여 제안된 용어들을 정리한 것이다. (34)에서 볼 수 있는 용어는 매우 다양한데 하나의 명사 형태로 제시되었다는 공통점이 있다. (34가)와 같은 한자어계 용어와 (34나, 34다, 34라)와 같은 고유어계 용어 간의 대립이 나타나기도 한다. (34)의 용어는 모두 각 연구자가 중요하게 생각하는 품사의 범주적 특성을 반영한 결과라고 할 수 있다.

단어 범주의 명명과 관련되는 생산적 자원을 분석 범주에 따라 나누어 제시하면 [표 III-25]와 같다.

[표 III-25] 단어 범주의 명명 관련 생산적 자원

분석 범주	생산적 자원
용어 사용	‘날말’, ‘대명사’, ‘동사’, ‘명사’, ‘부사’, ‘삼인칭’, ‘수사’, ‘표현’, ‘한글’, ‘형용사’
일상어 활용	‘가리키다’, ‘감정’, ‘구체적’, ‘긍정(적)’, ‘기분’, ‘꾸미다(꾸밈)’, ‘끝나다’, ‘나’, ‘나타내다’, ‘남’, ‘느끼다(느낌)’, ‘다양’, ‘대상’, ‘대신’, ‘동물’, ‘동작’, ‘뒤’, ‘뒷받침’, ‘딱 떨어지다’, ‘때’, ‘뜻(하다)’, ‘마음’, ‘만지다’, ‘많이’, ‘말(하다)’, ‘말끝’, ‘먹다’, ‘명칭’, ‘모양’, ‘몸’, ‘무엇’, ‘묻다’, ‘물건’, ‘물어보다’, ‘물음표’, ‘물체’, ‘변화’, ‘보충’, ‘본인’, ‘부르다’,

	‘부정(적)’, ‘사람’, ‘사물’, ‘사용하다’, ‘살다’, ‘상태’, ‘생각(하다)’, ‘생명(체)’, ‘생물’, ‘세다’, ‘수’, ‘순서’, ‘숫자’, ‘시각’, ‘시작(하다)’, ‘식품’, ‘신체’, ‘쓰다’, ‘아니다’, ‘않다’, ‘양’, ‘없다’, ‘연결’, ‘움직이다(움직임)’, ‘위치’, ‘음식’, ‘의견’, ‘이름’, ‘이어지다’, ‘이유’, ‘인간’, ‘인물’, ‘있다’, ‘자기’, ‘자신’, ‘자주’, ‘장소’, ‘주관적’, ‘지칭하다’, ‘추상적’, ‘칭찬(하다)’, ‘칭하다’, ‘특징’, ‘필요하다’, ‘합쳐서 만들다’, ‘형태’, ‘행동(하다)’, ‘활동’, ‘횟수’
범주 명명 형식	관형사, 명사, 명사(형) 연쇄
범주 명명 활동	비유, 축약, 통일성 부여

- (35) 가. ‘누구, 그, 나, 자기, 것’ - 누군가를 가리키다 - 가리키는 **날말**
[2-가-077]
나. ‘나, 자기, 너, 그, 누구’ - 특정 사람을 가리킨다 - **대명사** [2-가-001]
다. ‘참여하다, 하다, 산책하다, 먹다, 돕다, 생각하다’ - 움직임을 나타냄 - **동사** [2-가-073]
라. ‘강아지, 회, 친구, 한강, 맨발, 밥, 약’ - 사물의 이름을 나타냄 - **명사**
[2-가-073]
마. ‘한강을, 밥을, 강아지를, 약도’ - (사물, 동물 등을 가리키는 말을 지우고) **삼인칭**을 가리키는 말 [2-가-008]
바. ‘첫째, 십오’ - 수를 나타내는 단어다. - **수사** [2-가-002]
사. ‘언제, 누구’ - 영어의 wh1 표현에 포함된다. - 묻는 **표현**인 단어.
[2-가-083]
아. ‘작다, 어렵다, 귀찮다, 살다’ - 상태를 나타냄 - **형용사** [2-가-073]
자. ‘다른, 역시, 잘’ - **형용사(부사)** [2-가-029]
차. ‘것, 여기, 이것’ - 무엇을 가리킴 - **형용사** 단어 [2-가-030]
카. ‘적극적, 잘’ - 행동을 나타낸다. - **형용사** [2-가-122]

(35)는 범주의 명명에 ‘용어 사용’의 개념적 자원이 적절하게 활성화된 양상을 보여 준다. 학문 생산성이 높은 자원으로 확인된 ‘용어 사용’ 범주의 자원에는 **‘날말’, ‘대명사’, ‘동사’, ‘명사’, ‘삼인칭’, ‘수사’, ‘표현’, ‘형용사’**가 있었다. (35가)에서는 **‘날말’**, (35나)에서는 **‘대명사’**, (35다)에서는 **‘동사’**, (35라)에서는 **‘명사’**, (35마)에서는 **‘삼인칭’**, (35바)에서는 **‘수사’**, (35사)에서는 **‘표현’**, (35아)에서는 **‘형용사’**가 적절하게 활성화된 양상을 확인할 수 있다. 이들 중 **‘대명사’, ‘동사’, ‘명사’, ‘수사’, ‘형용사’**는 국어의 품사를 나타내는 직접적인 용어이다. 학습자들의 자료에서 학문 생산성이 높은 것으로 확인된 품사의 용어는 대명사를 제외하고는 모두 주로 의미를 바탕으로 명명된 용어(유현경 외, 2018: 238)에 해당하였다. 이러한 결과는 학습자에게 의미적 명칭이 인식, 활용되기에는 보다 용이함을 시사한다.

‘형용사’의 경우 학문적인 맥락에 비추어 볼 때 적절하지 않은 활성화 양상이 두드러졌는데 (35자, 35차, 35카)가 그것이다. (35자)에서는 **‘수식성’**의 속성

을 나타내기 위하여 ‘형용사’와 ‘부사’를 구별하지 않고 사용하고 있으며, (35차)에서는 **사물 지시**의 속성을, (35카)에서는 **행동 의미**의 속성을 나타내기 위한 용어로 ‘형용사’를 동원하고 있어 부적절하다. ‘형용사’는 안정적인 쓰임을 가지는 정착된 품사 용어이므로 단어 범주의 명명에서 이를 학문 생산성이 높은 자원으로 활용되도록 하기 위하여서는 ‘형용사’의 용어가 일반적으로 나타내는 사례와 표상하는 속성을 파악할 수 있도록 지원해야 한다.

결국 용어와 속성 사이의 정확한 연결은 여타의 용어 및 그들이 표상하는 속성과의 관계 속에서 추구되어야 하므로 품사 범주의 다른 용어에 대한 접근이 교육에서 함께 추구되어야 할 것이다. 또한 이들은 **사전과의 일치**, **타인과의 소통성**과 같은 ‘단어 분류 성질’이나 **객관적 체계 전달**, **타 영역 지식 전이**의 ‘단어 지식 존재 양상’ 범주의 인식론적 자원과 함께 다루어질 필요가 있다.

한편, ‘일상어 활용’ 유형의 개념적 자원 중 학문 생산성이 높은 자원은 매우 다양하게 나타난다. 이들 중 대부분은 단어를 범주화하는 과정에서 주목한 속성을 범주명으로 언어화하는 데 동원된 일상어이기도 하였다.²⁰³⁾ 단어 범주의 속성을 나타내기 위하여 메타적인 설명 언어로 활용되는 일상어들이 나타나기도 한다.

- (36) 가. ‘여기, 것, 그, 이것’ - 대상을 가리키는 것이다 - 대상을 **가리키는** 단어 [2-가-085]
 나. ‘먹고, 밥을, 약도’ - ~을 먹을 수 있거나 음식을 가리킬 때 나타내서 - 먹을 수 있는 것, 음식을 **가리킬 때** 쓰는 단어 [2-가-102]
 다. ‘밥, 약’ - 물건을 나타냄 - 물건을 **나타내는** 단어; ‘그, 이것, 것, 누구’ - 대상을 대신 나타냄 - 대상을 대신 **나타내는** 단어 [2-가-083]
 라. ‘너, 그, 친구, 누구, 다른’ - 다른 사람을 **부르는** 단어 [2-가-100]
 마. ‘강아지, 친구, 첫째, 너, 자기, 나’ - 어떠한 대상을 **지칭하는** 말 - 지칭하는 말 [2-가-041]
 바. ‘누구, 나, 너, 자기’ - 사람을 칭한다. - 사람 **칭함** 단어 [2-가-081]
 사. ‘너는, 나랑, 이것처럼, 자기가, 친구는, 그, 누구를, 강아지를’ - 살아 있는 따위를 말함 - 살아 있는 따위를 **표현하는** 단어 [2-가-104]

(36)은 ‘가리키다’, ‘나타내다’, ‘때’, ‘부르다’, ‘쓰다’, ‘지칭하다’, ‘칭하다’, ‘표현하다’가 학문적 맥락에 적절하게 활성화된 사례를 보인 것이다. (36)에서 나타나는 ‘일상어 활용’ 범주의 개념적 자원들은 단어가 기표와 기의를 가지고 사용된다는 것을 표현한다는 공통점이 있다. (36가)에서는 ‘가리키다’, (36나)

203) 일상어와 대응하는 학문적 개념에 대하여서는 자원의 식별 과정에서 언급하였으므로 여기에서는 자세한 논의를 생략한다.

에서는 ‘가리키다’와 ‘때’, (36다)에서는 ‘나타내다’, (36라)에서는 ‘부르다’, (33마)에서는 ‘지칭하다’, (36바)에서는 ‘칭하다’, (26사)에서는 ‘표현하다’의 활성화가 확인된다. 주목되는 점은 ‘가리키다’, ‘나타내다’, ‘부르다’, ‘지칭하다’, ‘칭하다’, ‘표현하다’의 쓰임이 정교하게 구별되지 않는다는 것이다. 예컨대 (33가)에서 ‘가리키다’는 ‘지시’의 의미로 해석되나 (33나)에서는 ‘기의’의 의미로 해석된다. (33다)에서 ‘물건을 나타내는 단어’의 ‘나타내다’는 ‘기의’에 더 가까워 보이나 ‘대상을 대신 나타내는 단어’에서는 ‘지시’의 의미가 포착된다. (33마)와 (33바)에서 ‘지칭하다’와 ‘칭하다’는 어휘의 개념적인 의미는 ‘지시’에 가까우나 (33라)와 유사한 ‘호칭’의 의미를 함께 가지고 쓰인 것으로 해석된다. 이러한 혼란은 (34)와 같은 학습자 면담에서도 나타난다.

- (37) 가. 연구자: 저 지금 설명하실 때 사람을 나타낸다고도 하셨고 사람을 가리킨다고도 하셨는데 ‘나타낸다’랑 ‘가리킨다’랑 어떤 게 다를까요?
 아니면 다른 점이 없다고 말씀하셔도 돼요.
 학습자: ‘나타낸다’ 빨개요. ‘가리킨다’가 더 맞는 것 같아요.
 연구자: 왜 ‘가리킨다’가 더 맞는 것 같다고 생각하신 거예요?
 학습자: ‘나타낸다’는 사람을 나타내는 게 많은데 이제 ‘가리키다’는 누구를 이렇게 딱 뽑고 가리키는 거니까. 나타내는 거는 어떤 것이든 나타낼 수 있으니까 나타내다는 안 맞는 것 같아요.
 연구자: 사람을 나타내는 다른 것들은 예를 들면 뭐가 있을까요?
 학습자: 사람을 나타낸다. 그 사람의 특징이나 그런 거를 얘기를 하면 그 사람을 나타내는 단어니까 ‘가리키다’랑 ‘나타낸다’는 다른 단어라고 생각해요.

[2-다-004]

- 나. 연구자: 여기 연두색(‘친구, 밥, 강아지, 약, 자세, 한강, 맨발’)은 어떤 점이 비슷하다 생각하셨어요?
 학습자: 연두색은 그냥 뭔가 가리, 뭔가 딱 가리키는 게 명확한 단어를 같아서 묶었어요. ... 연두색은 이제 가리키는 게 명확한 단어.

[2-다-004]

- 다. 연구자: 지금 ‘사람을 가리키는 단어’라고 하신 데도 있고 ‘숫자를 표현한 단어’라고 하신 데도 있는데 ‘표현하다’랑 ‘가리키다’는 같은 의미일까요, 아니면 다른 의미일까요?
 학습자: 같은 의미예요.
 연구자: ‘가리키다’랑 ‘표현하다’는 같은 의미군요. 아까 그 ‘나타낸다’랑은 어때요?
 학습자: ‘나타낸다’는 ‘표현하다’요.
 연구자: 네, 그리고 ‘가리키다’도요.
 학습자: ‘가리키다’, ‘표현하다’. ‘표현하다’랑 ‘나타낸다’는 비슷한 것 같은데 가리키다는 약간 다른 것 같아요.
 연구자: 어떤 게 약간 다른 것 같으세요?
 학습자: 나타내는 거랑 표현하는 거는 이제 무언가를 나타내고 무언가를 표현했는데 이제 가리키는 건 이렇게 가리키는 거.
 연구자: 그래서 뭔가 좀 더?

학습자: 맞아요. 뭔가 좀 더 ‘나타내다’, ‘표현하다’는 땡, 뭔가 짜잔하고 보여 주는 느낌이면 ‘가리키다’는 이제 강한 느낌 뭔가 강한 느낌인 것 같아요.

[2-다-004]

(34가)의 학습자는 ‘나, 너, 누구, 자기’를 ‘사람을 나타내는 단어’, ‘사람을 가리키는 단어’로 파악하였다. 면담 과정에서 ‘**나타낸다**’와 ‘**가리킨다**’의 차이를 묻자 ‘**가리킨다**’가 더 적절한 어휘라고 답하며 그 이유로 ‘**나타낸다**’가 특징을 나타낼 수 있기 때문이라고 하였다. 이러한 설명은 ‘**가리킨다**’를 대명사의 지시성을 드러내는 데에, ‘**나타낸다**’를 내용어의 기의를 표현하는 데에 사용하려는 것으로 이해된다. 그런데 (34나)에서 학습자는 다시 ‘친구, 밥, 강아지, 약, 자세, 한강, 맨발’에 대하여 ‘가리키는 게 명확한 단어’라고 설명한다. 이때의 ‘**가리키다**’는 ‘지시’와 ‘기의’의 의미를 함께 지니는 것으로 파악된다. (34다)에서도 ‘**표현하다**’와 ‘**가리키다**’, ‘**나타내다**’의 차이를 고민하는 양상이 드러난다.

‘**가리키다**’, ‘**나타내다**’, ‘**때**’, ‘**부르다**’, ‘**쓰다**’, ‘**지칭하다**’, ‘**칭하다**’ 간에 나타나는 혼란은 기의와 기표를 가지고 사용된다는 단어의 성질에서 비롯되는 것으로 어느 정도는 본질적이다. 다만 이를 학문 생산성이 높은 자원으로 학습자들에게 교육적으로 제공하고자 할 때에는 이들의 의미를 변별하여 제시할 필요가 있다. 또한 학습자들이 자신의 직관을 바탕으로 이러한 차이를 인식하고 구별하여 사용할 수 있도록 할 필요가 있다.

- (38) 가. ‘자기, 너, 나’ - 사람을 가리키는 말 - **사람** [2-가-028]
 나. ‘밥, 약, 회’ - 식량 - **먹단어** [2-가-132]
 다. ‘여러, 다른, 적극적, 자세, 역시’ - 무엇의 특징을 말하는 거 - **사특(사람 특징)**; ‘회, 한강, 맨발, 십오, 첫째, 잘, 강아지, 밥, 약’ - 문장을 좀 더 꾸밀 수 있음. - **문꾸** [2-가-026]
 라. **물건 단어; 동물 단어; 음식 단어; 숫자 단어; 인간 단어; 장소 단어; 신체 단어** [2-가-061]
 마. ‘나, 너, 우리’ - 누군가를 말하는 듯한 말 - **어떤 대상** [2-가-027]
 바. ‘그러니까, 역시’ - 감탄사이다 - **추임새 단어** [2-가-003]

(38)은 단어 범주의 명명과 관련하여 학문 생산성이 높은 실천적 자원이 활성화된 사례를 보인 것이다. 학문 생산성이 높은 ‘범주 명명 형식’ 범주의 실천적 자원은 **관형사, 명사, 명사(형) 연쇄**였다. 이는 지금까지의 품사 용어가 명사나 그 결합으로 구성된 명사구의 형태로 나타났다는 사실과 관련된다. (38)은 이러한 자원들의 활성화 양상을 보여 준다. (38가, 38나, 38다)에서는 범주 명

명 형식의 명사를 확인할 수 있으며 (38라, 38마, 38바)는 명사(형) 연쇄가 나타나 있다. 그런데 동일하게 명사 혹은 명사(형) 연쇄의 형태를 취하였다고 하더라도 학문적인 맥락에 부합하는 정도는 다르게 나타난다. 명사의 형태가 학문적으로 높은 생산성을 가지도록 활성화된 것은 (38나), 명사형 연쇄의 형태가 학문적으로 높은 생산성을 가지도록 활성화된 것은 (38라, 38바)로 판단된다. (38가, 38나, 38다)를 비교할 때 (38나)의 ‘먹단어’는 단어를 범주화한 결과라는 속성이 쉽게 파악되는 반면 (38가)와 (38다)는 그렇지 않다. 마찬가지로 (38라)와 (38바)에서 단어 범주의 명명임이 투명하게 확인되는 반면 (38마)에서는 단어를 대상으로 하는 범주적 명명임이 드러나지 않는다. 이때 범주 명명 활동 중 축약이 학문 생산적인 자원으로 활용될 수 있다. (38나)의 ‘먹단어’는 축약의 자원이 적절하게 활성화되어 성공적으로 수행된 예라고 할 수 있다. 이는 학문적으로 고유어계 품사 용어가 조어진 방식과 유사하다. 반면 (38다)는 축약의 활성화가 적절하지 못한 것으로 평가되는데, ‘사특’이나 ‘문꾸’와 같은 범주명의 소통성이 떨어지기 때문이다. 축약이 학문적으로 적절한 맥락에서 활성화되도록 지원하기 위하여서는 인식론적 자원 중 타인과의 소통성이 함께 활성화되도록 할 필요가 있다. 한편 (38라)는 범주 명명 활동 중 통일성 부여, (38바)는 비유가 적절하게 활성화된 예이다. 통일성 부여는 단어 분류 결과의 정합성을 높이는 데 기여할 수 있다. 또한 비유는 ‘관형사’와 같은 용어의 명명과 유사하다.

5.2. 보편적 자원

본고에서 분석한 보편적 자원은 학습자 보편적 자원으로 전체 학습자의 10% 이상이 활성화한 자원을 의미한다. 학습자에게 보편적으로 확인된 자원의 목록을 보이면 [표 III-26]과 같다. 보편적인 자원들은 학습자들이 일반적으로 쉽게 활성화할 것으로 예상된다. 또한 그렇지 않은 경우에도 교사나 동료의 안내에 의해 쉽게 활성화할 수 있을 것으로 기대된다. 따라서 보편적 자원은 교수학습에서 활용이 용이하다는 의의가 있다.

[표 III-26] 보편적 자원

유형	분석 범주	자원
개념적 자원	용어 사용	‘동사’, ‘명사’, ‘가리키다’, ‘거/것’, ‘끝나다’, ‘나타나다’, ‘동작’, ‘말(하다)’, ‘먹다’, ‘사람’, ‘상태’, ‘생각(하다)’, ‘생명(체)’, ‘숫자’, ‘음식’, ‘장소’, ‘행동(하다)’
	단어 판단 속성	대상 의미, 독립성, 연결 요소 제외
	단어 범주화 속성	사물 의미, 상태 의미, 수량 의미, 수식성, 심리 의미, 유정성, 음식 의미, 인물 의미, 장소 의미, 지시성, 행동 의미
	단어 범주화 형식	규칙, 글자, 목적격 조사, 평서형 종결 어미
실천적 자원	범주 명명 형식	관형절, 명사, 명사형 연쇄
	판단 및 범주화 활동	개별 의미 추상화, 결합 관계 고려, 동일 형태 탐색, 문장 내 기능 고려, 사용 상황 고려, 어말 관찰
	범주 명명 활동	통일성 부여
인식론적 자원	단어 분류 성질	결과의 다양성
	단어 지식 존재 양상	개인적 판단 및 구성, 객관적 체계 전달
	단어 분류 태도	쉬움, 어려움, 의심, 이해됨, 재미있음

아래에서는 자원의 유형에 따라 나누어 보편적인 자원을 살피고자 한다. 이때 자원별 보편성을 이해함에 있어 다음의 두 가지에 주의할 필요가 있다. 첫째는 보편성의 수준이 낮은 자원이라 하더라도 보편적인 자원의 속성을 지닌다는 사실이다. 본고의 조사 도구가 개방형 설문임을 감안하면 10% 이상 30% 미만의 학습자에게서 활성화된 자원 역시 상당한 보편성을 지닌다. 따라서 ‘보편성의 수준이 낮다’는 표현은 상대적인 기술로 이해되어야 한다. 둘째, 학습자가 활성화한 자원과 소유한 자원이 같지 않다는 사실이다. 예컨대 어떤 자원이 15%의 학습자에게 활성화되었다고 해서 85%의 학습자가 해당 자원을 가지지 못한 것으로 해석할 수 없다. 자원에 대한 분석이 연결주의적인 개념 표상에 바탕을 두고 있으므로 자원의 활성화 여부는 맥락에 따라 결정된다. 따라서 활성화된 비율을 바탕으로 자원의 보편성을 해석할 때에는 자원을 소유하였지만 활성화하지 않은 학습자가 존재할 가능성을 고려하여야 한다.

(1) 개념적 자원

개념적 자원 중 학습자 보편적 자원은 총 36개가 확인되었다. ‘용어 사용’ 범주의 보편적 자원은 ‘동사’, ‘명사’의 2개였으며 이들의 보편성은 모두 낮은 수

준이었다. ‘일상어 사용’ 범주의 보편적 자원은 ‘가리키다’, ‘거/것’, ‘끝나다’, ‘나타나다’, ‘동작’, ‘말(하다)’, ‘먹다’, ‘사람’, ‘상태’, ‘생각(하다)’, ‘생명(체)’, ‘숫자’, ‘음식’, ‘장소’, ‘행동’의 15개였다. ‘일상어 사용’ 범주의 보편적 자원 역시 모두 보편성의 정도가 낮은 것으로 나타났다. ‘단어 판단 속성’ 범주의 보편적 자원은 **대상 의미, 독립성, 연결 요소 제외**의 3개였으며 이들의 보편성도 낮은 수준이었다. ‘단어 범주화 속성’ 범주의 보편적 자원으로는 **사물 의미, 상태 의미, 수량 의미, 수식성, 심리 의미, 긍정성, 음식 의미, 인물 의미, 장소 의미, 지시성, 행동 의미**의 11개가 확인되었다. 이들 중 음식 의미는 보편성의 정도가 높은 자원으로 나타났으며, **행동 의미와 수량 의미, 인물 의미**는 보통 수준의 보편성을 가지고 있었다. **긍정성, 장소 의미, 지시성, 심리 의미, 상태 의미, 사물 의미, 수식성**은 낮은 수준의 보편성을 가지는 것으로 분석되었다. 개념적 자원 중 보편적 자원을 정리하여 제시하면 [표 III-27]과 같다.

[표 III-27] 개념적 자원의 보편성

범주 정도	용어 사용(%)	일상어 활용(%)
낮음	‘동사’(22.45) ‘명사’(10.88)	‘숫자’(21.77) ‘먹다’(20.41) ‘사람’(20.41) ‘음식’(19.05) ‘장소’(19.05) ‘생각(하다)’(17.69) ‘가리키다’(17.01) ‘거/것’(14.29) ‘끝나다’(14.29) ‘행동(하다)’(14.29) ‘나타나다’(12.93) ‘동작’(12.93) ‘상태’(12.24) ‘말(하다)’(10.88) ‘생명(체)’(10.88)
범주 정도	단어 판단 속성(%)	단어 범주화 속성(%)
높음	-	음식 의미(53.06)
보통	-	행동 의미(42.86) 수량 의미(32.65) 인물 의미(31.29)
낮음	독립성(12.24) 연결 요소 제외(12.24)	긍정성(24.49) 장소 의미(25.17)

	대상 의미(10.88)	지시성(22.45) 심리 의미(23.81) 상태 의미(14.97) 사물 의미(13.61) 수식성(10.20)
--	--------------	--

보편적인 자원이 활성화되는 양상은 학습자 간 대화에서도 쉽게 관찰된다. 아래의 (39)는 보편성의 정도가 보통 이상인 개념적 자원이 활성화된 사례이다. 학습자 중 한 명이 이러한 자원을 활성화하였을 때 다른 학습자들이 해당 자원에 쉽게 주목하고 이에 대한 논의를 이어나가는 것을 확인할 수 있다.

(39) 가. 학습자 10-1: **‘회’ 먹는 걸로 할 거야?**

학습자 10-2: ‘회’가 먹는 ‘회’가 아니라 **숫자인 거 같아.**
 학습자 10-4: 횡수로 하면 ‘첫째’랑 ‘회’ 이렇게 해도 되겠다.
 학습자 10-1: 아, 아, 근데 먹는 거 그거밖에 없지.
 학습자 10-4: ‘첫째’랑 ‘회’를 해야겠다.
 학습자 10-5: 아, ‘약’과 ‘밥’과 ‘회’?
 학습자 10-6: 이렇게 하고 ‘약’과 ‘회’, 그 우리가 하려고 그랬는데. 아, 니들도 해.
 학습자 10-1: 똑같은 거 해도 돼. 걱정 마. 해. 갑자기 먹는 내용 하니까 갑자기 배고파.
 학습자 10-4: ‘첫째’랑 ‘회’를 붙이자.
 학습자 10-1: **먹는 ‘회’로 바꾸자.**
 학습자 10-4: **먹는 거는 이거 두 개로 하고 이거 횡수로 해서 ‘첫째’랑 횡수로 맞추는 거.**
 학습자 10-5: ‘첫째’? ‘첫째’? 아니면 ‘십오’랑 ‘회’ 어때?
 학습자 10-4: 또 뭐 어떻게 해야 되냐.
 학습자 10-5: ‘십오’ 있지, ‘십오’.
 학습자 10-1: 그럼 ‘십오’도 횡수니까 ‘십오’랑 애네 세 개랑.
 학습자 10-4: ‘십오’는 횡수가 아니라 숫자지. 횡수가 아니지.
 학습자 10-2: 그러면 애랑 애랑 맞추고. ... **숫자, 먹는 거.**

[2-나-010]

나. 학습자 08-4: **인물이라 하나 이런 걸?**

학습자 08-2: 특정한....
 학습자 08-3: 사람. 사람? 동물?
 학습자 08-5: 위아다가 써야 돼?
 학습자 08-2: 그냥 쓰고서 하고 있어. 안 헛갈리게. 자기. 자기나 누구 같은 건 뭐야? 자기나 누구 같은 건 어떤 걸로 분류해야 돼?
 학습자 08-4: 모르겠어. 자기가 뭐, 누구가 뭐.
 학습자 08-2: 누구랑 자기는 특정 인물인데. 누구가 특정 인물이 아닌 거지? 누가 특정 인물인가?
 학습자 08-4: 헛갈림.

[2-나-008]

다. 학습자 13-1: **애들아, 애들아, 동사부터 찾자.**

학습자 13-2: 동사부터 찾으라고?

학습자 13-1: 어. ‘뭘 뭘 다’라고 끝나는 거나 동사. 그러면 이게 거기 안에서 나눌 거야.

...

학습자 13-1: 이 정도면 다 된 거 같은데 다 찾았지? 이제 이거를 나눠 보자.

학습자 13-3: 상태를 나타내는 동사가 있고 약간 크기도 있고.

학습자 13-2: **동작이랑 상태를 나타내는 동사도 있고**, 그것도 있는데. 그거 뭐라 따로 불리는데. 영어에서 따로 불리는데. 까먹었어.

학습자 13-4: 이게 뭘 뭘 하고 싶다, 보다, 먹다는 **뭔가 상태를 나타내는 동사**.

학습자 13-2: 약간 그거. 맛보다, 냄새 맡다 이런 거 감각 동사.

학습자 13-4: **하고 싶다는 생각이니까 생각 동사?**

학습자 13-1: 그러면 한번 분류를 해 보자.

학습자 13-4: 작다. 작다는 크기야, 크다. 보다, 데리다, 데리다는 ‘데리고 가다’, 그렇게 **행동하는 걸** 옆에다 놔 놓고.

[2-다-013]

(39가)에는 단어 범주화 속성의 **음식 의미**와 **수량 의미**가, (39나)에는 **인물 의미**가, (39다)에는 **행동 의미**가 활성화되어 있는 것을 확인할 수 있다. (39가)에서 학습자들은 ‘회’를 구체 명사로 다룰 것인지 의존 명사로 다룰 것인지를 논의하면서 그에 따라 음식을 의미하는 단어와 수를 의미하는 단어의 범주가 달라짐을 이야기하고 있다. (39나)는 ‘누구’와 ‘자기’를 중심으로 **인물 의미**의 속성을 가지는 단어를 논의한다. (39나)에서 학습자 2는 ‘자기’와 달리 ‘누구’가 미지칭의 속성을 가짐에 주목하고 있는데²⁰⁴⁾ 다른 학습자들과 이에 대한 대화가 이어지지 않고 있다. **인물 의미**에 대한 인식이 소집단 내에서 용이하게 공유되는 것은 **인물 의미**가 가지는 보편성에 기인한다고 해석된다. (39다)에서 학습자들은 용언을 ‘**동사**’라고 부르며 범주화하고 그에 대한 세부 범주로 행동을 나타내는 동사를 설정하고 있다.

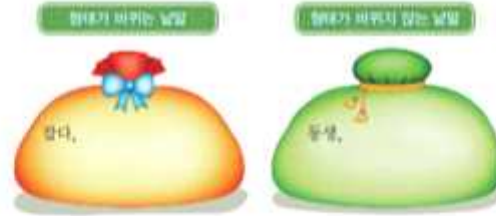
학습자들에게 보편적인 자원들이 선행 교육 내용과 일치하지 않는다는 것은 흥미로운 지점이다. 2007 개정 이후 품사에 관한 교육은 초등학교에서 3학년 또는 3~4학년(군) 시기에 이루어졌다. 품사에 관한 교육 내용은 넓게는 명사, 대명사, 수사, 동사, 형용사, 조사를, 좁게는 명사, 동사, 형용사를 대상으로 하였다. 조사의 대상이 된 학습자들은 2015 개정 교육과정에 따른 교과서를 사용하였으며 해당 교과서는 <그림 III-21>과 같은 학습 활동으로 구현되어 있다.

204) 다만 자원의 식별 과정에서 미지칭과 부정칭에 대한 분화된 인식이 관찰되지 않았기 때문에 이러한 속성적 인식이 개념적 자원으로 코딩되지는 않았다. 식별된 개념적 자원 중 이와 관련되는 것은 단어 범주화 속성 유형의 의문 표현과 의미적 비교정성이다.

1. 형태가 바뀌는 낱말을 알아봅시다.

(1) 보기의 낱말을 종류에 따라 나누어 보세요.

보기						
잡다	동생	먹다	작다	웃다	달리다	
도시락	넓다	일어서다	말다	소금	높다	



(2) (1)에서 나온 '형태가 바뀌는 낱말'을 움직임을 나타내는 낱말과 성질이나 상태를 나타내는 낱말로 나누어 보세요.



<그림 III-21> 품사 관련 초등 교과서 본문(교육부, 2018: 197)

교과서에서는 형태가 변화하는지의 여부에 따라 동사·형용사를 구별하도록 하고 있으며 동사와 형용사를 구분은 움직임을 나타내는지 성질이나 상태를 나타내는지의 의미적 차이를 기준으로 안내하고 있다. 이때 **상태 의미**와 **행동 의미**는 보편적 자원으로 분석되었다. 그러나 교육 내용이 아닌 **음식 의미**, **수량 의미**, **인물 의미**에 비하여 보편성이 떨어지며 **유정성**, **장소 의미**, **지시성**, **심리 의미**, **사물 의미**, **수식성** 등과 유사한 수준의 보편성을 가지는 것으로 확인되었다.²⁰⁵⁾ 현재의 설계상 교육의 효과를 단정하여 말할 수는 없으나 적어도

205) 이에 대해 조사에서 학습자에게 교육받은 경험을 바탕으로 분류하도록 요청하였다면 다른 결과가 나타났을 것이라는 반론이 제기될 수 있다. 그러나 학습자들은 아래의 예와 같이 단어 분류와 관련하여 국어 시간에 배운 지식이 무엇이었는지 명확하게 떠올리지 못하는 경우가 많았다. 교육의 효과와 관련지어 보다 정치한 해석을 위하여서는 초등에서 품사 교육이 개시되기 이전의 학습자를 대상으로 하는 추가 연구가 필요할 것이다.

연구자: (단어 분류에 대한 지식을 교과서 또는 교사에게 배웠다고 응답한 학습자에게 설명을 요구하며) 학교에서 뭘 배웠어요? 배운 것 중에 생각나는 거 있어요?

학습자: 이걸 배운 건 생각하는데 정확하게 뭘 배웠는지 생각이 안 나요. [2-다-015]

학습자들은 교과서에서 다루고 있는 내용 이상의 풍부한 속성적 인식을 가지고 있는 것으로 해석할 수 있다.

학습자들이 보편적으로 사용하는 용어 및 일상어와 초등 문법 교육의 용어도 같지 않다. 용어 사용 및 일상어 사용 범주의 보편적인 자원과 교육 내용 사이의 교집합은 ‘**나타나다**’와 ‘**상태**’ 정도이다. 특히 교육하지 않았음에도 학습자들은 ‘**동사**’, ‘**명사**’와 같은 품사 용어를 사용하고 있는데 이는 영어 교육의 영향으로 보인다. 문제는 국어와 영어의 동사, 명사, 형용사가 일치하지 않아 영어 품사에 대한 학습의 결과가 국어 품사에 대한 이해로 전이되기 어렵다는 것이다. (39다)에서는 영어의 품사 개념을 바탕으로 국어를 탐색하려는 학습자가 관찰되는데, 영어의 동사와 국어의 용언의 차이, 영어의 동사와 국어의 동사 및 형용사의 불일치, 영어의 동사 하위 분류와의 간극 등으로 어려움을 겪는 것이 확인된다.²⁰⁶⁾ 초등 단계에서 품사 용어와 개념이 지나치게 억제되고 학습자들이 중1 시기에 체계적인 품사 지식을 처음 접하면서 선행 학습된 영어 품사 지식으로 국어를 유추하는 상황이라는 민현식(2007: 13)의 비판은 여전히 유효하다고 생각된다.

(2) 실천적 자원

실천적 자원 중 학습자 보편적 자원은 총 13개가 확인되었다. ‘판단 및 범주화 형식’의 보편적 자원은 **규칙**, **글자**, **목적격 조사**, **평서형 종결 어미**의 4개였으며 이들의 보편성은 모두 낮은 수준이었다. ‘범주 명명 형식’의 보편적 자원은 총 3개였으며 그중 **명사(형) 연쇄**는 보편성의 정도가 높았고 **관형사와 명사**는 보통 수준의 보편성을 가지는 것으로 나타났다. ‘판단 및 범주화 활동’ 범주의 보편적 자원은 6개가 확인되었다. 이 중 **개별 의미 추상화**는 전체 학습자 중 80% 이상이 활성화한 것으로 나타나 보편성이 매우 높은 자원으로 분석되었다. **사용 상황 고려**는 보통 수준의 보편성을 지니는 것으로 나타났으며, **결합 관계 고려**, **동일 형태 탐색**, **문장 내 기능 고려**, **어말 관찰**은 낮은 수준의 보편성을 가지는 것으로 확인되었다. ‘범주 명명 형식’에서는 1개의 보편적 자원이 관찰되었는데 이는 **통일성 부여**로 보편성의 수준이 낮았다. 실천적 자원 중 보편적 자원을 활성화한 학습자의 비율과 함께 제시하면 [표 III-28]과 같다.

206) 이러한 영향 관계는 김미나(2015)에서도 상세히 보고되었다.

[표 III-28] 실천적 자원의 보편성

정도 \ 범주	판단 및 범주화 형식(%)	범주 명명 형식(%)
높음	-	명사(형) 연쇄(55.10)
보통	-	관형절(45.58) 명사(29.93)
낮음	평서형 종결 어미(24.49) 목적격 조사(18.31) 글자(17.69) 규칙(13.61)	-
세부 유형	판단 및 범주화 활동(%)	범주 명명 활동(%)
매우 높음	개별 의미 추상화(87.76)	-
보통	사용 상황 고려(42.18)	-
낮음	문장 내 기능 고려(29.93) 어말 관찰(29.93) 동일 형태 탐색(17.69) 결합 관계 고려(19.05)	통일성 부여(15.65)

실천적 자원 중 보편적인 자원이 활성화되는 양상은 학습자 간 대화에서도 쉽게 관찰된다. (40)은 보통 수준 이상의 보편성을 가지는 것으로 확인된 실천적 자원이 소집단 대화에서 활성화되는 사례이다. 한 학습자에 의해 보편적인 자원이 언급되었을 때 소집단 내에서 해당 자원이 함께 주목되고 논의가 이어지는 양상이 실천적 자원과 관련하여서도 관찰된다.

(40) 가. 학습자 18-1: 다로 끝나는 거? 없잖아.

학습자 18-2: 다로 끝나는 거?

학습자 18-3: 최소 4개야. 그러니까 다로 할 거야, 다?

학습자 18-1: 그러자. 근데 개를 어떻게 4개를 만들 수 있겠어?

학습자 18-3: ‘다’가 많잖아 지금. ‘뭉다’ 이런 게 많으니까.

학습자 18-1: 근데 그게 아니라 비슷한 단어끼리 하잖아.

학습자 18-3: 그러니까 ‘먹다’. 다에서도 또 분류할 수 있지.

학습자 18-2: ‘뵈다’ 없냐? ‘뵈다’? ‘살다’. ‘죽다’? ‘죽다’? 우리가 만들래? ‘죽다’ 여기 만들래? 만드는 거 있네.

학습자 18-3: 아니, 근데 문장이 여기 앞에 있어야지. ‘먹다’, ‘보다’.

학습자 18-1: 이거는 활동하는 거니까 같이 하고.

학습자 18-2: 오케이.

학습자 18-1: ‘뭉다’ 그런 것도 활동인데. 그리고 ‘살다’. ‘싫다’.

학습자 18-3: 그건 활동이 아니잖아.

학습자 18-1: 어?

학습자 18-1: ‘싫다’. 그거는 안 넣어도 되지.

학습자 18-2: 활동을 찾는 거야?

학습자 18-1: 어?

학습자 18-2: 활동 찾는 거냐고, 일단.

학습자 18-3: **활동, 행동하는 그런 거 찾아보자.**

[2-나-018]

나. 학습자 15-1: ‘적극적’, ‘자세’, ‘맨발’. **운동할 때 쓴다. 운동 단어.** 운동.

학습자 15-3: 운동할 때 적극적인 현상이. 운동할 때 좋다.

학습자 15-2: 운동할 때 적극적. 적극적, 적극적으로 하면 좋냐?

학습자 15-1: 야 운동할 때. 운동, 운동, 운동과 관련이 있다. 운동 단어.

[2-나-015]

다. 학습자 09-2: 이거는 **문장을 꾸며 주는 단어.** 문장을 꾸며 주는 단어.

학습자 09-1: 음!

학습자 09-2: 이거는 **사람.**

학습자 09-1: 그런데 이거는 이제, 신체 부위가 있는, 음.

학습자 09-2: 육체? 육체라고 해야 되나.

학습자 09-1: 신체 부위가 있어? 나는 이거 뭐라고 쓰지?

학습자 09-2: **생물, 생물, 생물.** 맨발이 생물이야? 자세가 생물이야?

학습자 09-1: **생물**이라고 해.

[2-나-009]

(40가)에서는 판단 및 범주화 활동의 **어말 관찰, 개별 의미 추상화**를 활성화하여 용언을 의미에 따라 범주화하고 있는 것이 확인된다. (40나)에서 학습자들은 판단 및 범주화 활동의 **사용 상황 고려**를 통해 운동과 관련되는 단어를 범주화하고 있으며 범주 명명의 형태로 **명사(형) 연쇄**가 선택되고 있다. (40다)에서는 판단 및 범주화 활동의 **문장 내 기능 고려**와 범주 명명 형식의 **관형절, 명사**가 활성화된 것으로 분석할 수 있다.

보편성을 가지는 실천적 자원 중 선행 교육 내용과 가장 관련되는 것은 판단 및 범주화 형식의 **평서형 종결 어미와 글자**, 판단 및 범주화 활동의 **어말 관찰과 동일 형태 탐색**으로 추측된다. 초등학교 시기의 품사 관련 교육이 국어사전에 대한 교육과 결합하여 이루어지면서 가변어를 구별하고 그 기본형을 파악하는 학습 활동이 강조되기 때문이다. 그러나 개념적 자원의 보편성을 논의했던 것과 유사하게 실천적 자원의 보편성도 교육 결과와 동일하지 않다. 학습자들이 단어 분류를 위하여 동원하는 보편적인 실천적 자원들은 학습자들의 일상적 개념을 바탕으로 풍부하게 발달한 것으로 여겨진다.

(3) 인식론적 자원

인식론적 자원 중 학습자 보편적 자원은 8개가 확인되었으며 보편성의 정도는 모두 낮은 수준이었다. ‘단어 분류 성질’의 보편적 자원은 **결과의 다양성** 1개로 나타났다. ‘단어 지식 존재 양상’ 범주에서는 **개인적 판단 및 구성과 객관**

적 체계 전달이라는 2개의 자원이 보편적인 것으로 분석되었다. ‘단어 분류 태도’의 보편적 자원은 5개로 **재미있음, 쉬움, 어려움, 이해됨, 의심**이었다. 보편성을 가지는 인식론적 자원을 활성화한 학습자의 비율과 함께 제시하면 [표 III-29]와 같다.

[표 III-29] 인식론적 자원의 보편성

범주 정도	단어 분류 성질(%)	단어 지식 존재 양상(%)	단어 분류 태도(%)
낮음	결과의 다양성(14.29)	개인적 판단 및 구성(12.24) 객관적 체계 전달(12.24)	재미있음(24.49) 쉬움(14.97) 어려움(14.97) 이해됨(13.61) 의심(11.56)

보편적인 인식론적 자원들이 학습자 간에 공유되는 양상은 활발하게 관찰되지 않았다. 이는 인식론적 자원이 가지는 메타적인 속성 때문인 것으로 보인다. 즉, 인식론적 자원은 지식에 대한 관점을 구성하는 것이기에 학습자들이 활동 과정에서 이를 직접적으로 언어화하지 않은 것으로 추측된다.²⁰⁷⁾ 아래는 보편적인 인식론적 자원 중 단어 지식 존재 양상의 객관적 체계 전달, 단어 분류 태도의 어려움이 나타난 예이다.

(41) 학습자 11-1: 아무 생각 없이 붙이지 말고 형용사랑 동사 좀 구분하면서

하자.

학습자 11-2: 아무 생각 없이 하고 있었는데.

학습자 11-3: 대충 해.

학습자 11-1: 맞긴 해. 대충 할까?

학습자 11-2: 그냥 왜. 틀리면 어때? 아직 안 배웠잖아.

학습자 11-3: 맞아. 아무도 뭐라 못 해.

학습자 11-1: 난 배웠는데.

학습자 11-3: 그럼 님이 다 하시던가요?

학습자 11-1: 너무 많아. 그래, 대충 하자, 그냥.

학습자 11-2: 대충 살아.

학습자 11-1: 아니 뭐 이렇게 많이 나오냐고, 진짜로. 무슨 금이야? 아니 왜

207) 조사 진행 절차에서 비롯된 결과일 수도 있다. 소집단 대화를 수집하는 경우 먼저 학습자들에게 단어를 판단하도록 한 뒤(개인), 유사한 판단을 내린 학습자끼리 소집단을 구성하여 단어 분류 방법을 논의해 보도록 하였다(집단). 이후 소집단 논의를 바탕으로 자신의 단어 분류를 완성하고 인식론적 자원에 대한 정보를 수집하는 문항에 답하도록 요청하였다(개인). 조사 설계 시에는 소집단에서 단어 분류를 논의하는 과정에서 인식론적 자원에 대한 관찰이 동반될 것으로 기대하였으나 실천적 자원과 달리 인식론적 자원은 거의 관찰되지 않았는데 이는 인식론적 자원의 속성과 무관하지 않아 보인다.

국어는 뭘 그렇게 자꾸 나뉘? 그러니까 좀 짜증 나네. 왜 이렇게 나누냐.
 모음 자음도 자꾸 나누고.
 학습자 11-2: 그러니까 모음 자음 소리 나는 대로 왜 나누냐고. 그걸 굳이.
 대충 하면 되지. 이중모음. 단모음, 이중모음 그거.
 학습자 11-1: 그러니까. 품사 하기 싫은데, ×재미없는데, 품사 진짜.
 학습자 11-2: 재미가 없는 게 아니라 **어려워**.
 학습자 11-1: 어려운 건 둘째 치고 그냥 재미가 없어.

[2-나-011]

(41)에서 학습자 1은 논술 학원에서 품사를 배운 적이 있다고 하였으며 학습한 품사 지식을 이용해서 단어를 분류하고자 하였다. 해당 학습자는 ‘틀리지 않게’ 단어를 분류하고자 하는데 이는 단어 분류 성질의 인식론적 자원 중 **객관적 체계 전달, 학교 교육²⁰⁸⁾과의 일치**와 관련된다. 또한 분류할 단어가 많은 것과 분류를 해야 한다는 것에 부정적인 감정을 드러내는데 단어 분류 태도의 **쓸모없음**이 활성화된 것으로 파악할 수 있다. 이와 반대로 학습자 2와 3은 틀리면 어떻냐고 반응하고 있다는 점에서 단어 분류 성질의 **결과의 다양성과 결과의 상대성**을 활성화하고 있는 것으로 해석할 수 있다. 국어의 분류 체계에 대한 학습에 대해서도 **재미없음**이 아니라 **어려움**의 태도를 보이고 있다.

이와 관련하여 인식론적 자원 중 가장 높은 정도의 보편성을 가지는 것이 **재미있음**과 **결과의 다양성**이라는 점에 주목할 필요가 있다. 본고의 조사 결과 학습자들은 단어 분류 활동에 대해 (42)와 같이 개인이 단어를 분류한 결과가 다양할 수 있다고 인식하고 있었으며 (43)처럼 단어 분류 활동에 재미를 느끼는 것이 일반적이었다.

- (42) 가. **사람마다 다를 수 있죠.** 단어를 분류한 결과가 모두 같다면 우리가 정치를 해도 정치적 견해가 갈라질 이유가 없다고 생각합니다. 그러니까 우리가 모두 생각이 다르고 견해와 주장이 다 다르기 때문에 모두가 똑같이 나오면 그건 사람이 아니라 기계죠. 다르다고 생각합니다.
 [2-다-001]
 나. 다를 수 있어요. **사람 생각하는 것마다 달라가지고 그런 것 같아요.**
 [2-다-002]
 다. 아무래도 **사람이 각각의 개성이 있고 생각하는 게 다르다** 보니까 똑같은 걸 배워도 다르게 인식 다르게 인식을 할 수도 있고 다른 방법으로 생각을 할 수도 있을 것 같아서 골랐고요. [2-다-003]
 라. **사람마다 생각하는 것이 다르기 때문에 생각은 자유롭게 하는**

208) 물론 해당 학습자는 아직 학교에서 품사에 대한 지식을 배우기 전이었으므로 교육 내용과의 일치를 추구한다고 보는 편이 타당할 것이다. 그러나 학원에서 다룬 내용은 결국 학교에서 교육하는 내용의 선행이었을 것이므로 이러한 자원의 명명과 설명이 잘못된 것은 아니라고 생각된다.

- 것이라고 생각한다. [2-가-137]
- (43) 가. 단어를 분류하는 것이 **피줄 같고 재밌었다**. [2-가-025]
 나. **새로운 활동이라 재밌었는데** 답이 정해진 것이 아니라서 더 어려웠다.
 [2-가-026]
 다. 여러 가지 단어들을 **나만의 기준으로 분류한다는 점이 특이하고
 재미있었기** 때문이다. [2-가-038]
 라. 분류하면서 **더 생각하게 되는 것이 재미있었고** 나중에 분류를 할 때
 유용하겠다는 생각이 들었다. [2-가-123]
 마. 단어들끼리 **서로의 특징과 이름을 보며 나누는 것이 재미있었다**.
 [2-가-103]

학교 문법의 9품사 체계를 일방적으로 전달하는 교육은 고정된 체계를 대상으로 한다는 점에서 학습자가 인식하는 단어 분류의 성질(**결과의 다양성**)과 충돌하고 체계적인 문법 용어와 개념을 처음 접하는 중학생 학습자에게 지나친 부담을 야기하여 문법 학습에 대한 긍정적인 태도(**재미있음**)를 약화시킬 수 있다. 품사 교육에 대한 교육이 학습자가 가진 자원의 생산성을 높이는 것으로 이어지기 위하여서는 보편적인 인식론적 자원에 대한 고려가 필요하다.

6. 개별 학습자의 분석 사례

6.1. 사례 선택의 근거

자원의 식별과 특성 분석 결과를 바탕으로 여기에서는 개별 학습자가 가진 자원의 양상을 분석하는 사례를 제시하고자 한다. 개별 학습자 사례에 대한 분석은 자원 이론 관점에서 학습자의 문법 지식을 분석하는 일의 이점을 부각할 수 있을 것이다. 이는 자원의 식별과 특성 분석 과정에서도 부분적으로 이루어졌으나 개별 학습자를 대상으로 보다 직접적으로 구체화된다는 차이가 있다.²⁰⁹⁾

분석을 위한 학습자를 선정할 때에는 최대 변량 표본 추출 방법에 따랐다. 최대 변량(maximum variation) 표본 추출 방법은 연구 대상에 대하여 다양한 변량을 기록하고 중요하고 공통적인 패턴을 확인하는 데 목적이 있다(Creswell, 2015: 191). 이에 자원 이론 관점의 문법 지식 교육에서 주요한 축

209) 나아가 여기에서의 분석은 IV장에서 일반성을 고려한 교육 설계를 맥락적이고 특수한 교수·학습의 실천으로 적용하는 기반이 된다.

이 되는 생산적 자원과 보편적 자원을 중심으로 1) 생산적인 자원의 활성화가 두드러지는 학습자, 2) 보편적인 자원의 활성화가 두드러지는 학습자, 3) 자원의 활성화 양상이 제한되는 학습자를 사례 분석 대상으로 선정하여 이후의 교육을 위한 논의에 활용하고자 하였다. 이때 단어로 판단한 대상의 유형이 두루 포함되도록 하였다. 분석 대상이 된 개별 학습자 사례에 대한 정보를 요약하면 [표 III-30]과 같다.

[표 III-30] 개별 학습자 분석 대상

기호	생산적/보편적 자원의 활성화 양상	단어 판단 유형
[2-가-108]	보편적 자원의 활성화가 두드러짐.	어절
[2-가-140]	생산적 자원의 활성화가 두드러짐.	불변어인 내용어, 용언 활용형 일부(관형형)
[2-가-149]	자원의 활성화 양상이 제한적임.	내용어(용언 기본형 포함), 조사

6.2. 학습자별 양상

(1) 생산적 자원 중심의 활성화

생산적 자원의 활성화가 두드러지는 학습자로 [2-가-140]을 살펴볼 수 있다. 해당 학습자는 내용어를 단어로 인식하고 있었으며 용언의 경우 기본형이 아닌 활용형을 단어로 판단하였다. 또한 단어를 분류할 때에는 대체로 의미를 기준으로 활용하였고 분포에 대한 고려가 일부 나타났다.

(44) ‘책’은 **딱 떨어지고** ‘이다’라는 말이 아니기 때문이다. [2-가-140]

(45) 학습자: 1번은 ‘**을**’이나 **그런 것처럼 그런 게 들어가지 않고** 그냥 딱 **날팔**을 해 놓고 ‘**뭐 뭐 뭐 이다**’ 같이 그런 걸로 끝나지 않아서 골랐어요.

연구자: 그렇군요. 그러면 여기 2번에서는 지금 ‘들다’, ‘줍다’ 이런 게 차이가 나는데 ‘걸어가다’랑 ‘들다’, ‘줍다’. ‘걸어가다’ 이런 건 왜 단어가 아니라고 생각하셨어요?

학습자: ‘뭐 뭐 다’가 들어가서 조금 문장에 가깝다고 생각했어요.

연구자: 그렇군요. ‘뭐 뭐 다’가 들어가서 알겠습니다. 여기는 어때요? 여기는 이제 3번은 ‘책’이 ‘책울’이 되었고 ‘들다’가 ‘든’, ‘줍다’가 ‘줍은’, ‘들이’, ‘길울’, ‘걸어가다’가 ‘걸어간다’ 이렇게 차이가 나요. 3번에서는 어떤 게 왜 아니라고 생각하셨어요?

학습자: 3번은 ‘을’이나 ‘이’, ‘을’ 이런 것들이 들어가서 ‘을’, ‘이’ 같은 거는 단어가 아니고 무언가를 나타내는 그런 거라고 생각해요. ‘그녀는’, ‘그는’, ‘뭐 뭐는’ 이런 것처럼 뭔가를 지칭하는 그런 거라고 생각해요. 무언가를 앞에서 뜻을 이어 주는 그런 거 단어는 아니라고 생각해요.

연구자: 그렇군요. ‘든’, ‘좁은’, ‘걸어간다’ 이런 건 어때요?

학습자: ‘든’, ‘좁은’, ‘든’, ‘좁은’은 단어 같아요.

연구자: ‘든’은 단어 같은데 ‘들다’는 단어가 아니라고 생각하신 이유는 여기에 ‘다’로 끝나기 때문일까요? 아까 말씀하신 것처럼.

학습자: 네, 느낌이 좀 다른 것 같아요.

연구자: 그래요. 혹시 느낌이 어떻게 다른지 설명해 줄 수 있어요?

학습자: ‘들다’는 뭔가 약간 좀 끝나는 말이라서 조금 문장 같은데 ‘든’이나 ‘좁은’ 같은 거는 중간에 들어가 가지고 좀 문장이 아닌 그런 느낌이에요.

[2-다-006]

(44)와 (45)는 학습자가 단어를 판단한 양상을 보여 준다. (44)는 학습자가 단어를 판단한 과정이다. (44)에서 학습자는 내용어 중에서도 불변어만을 단어로 인식하고 있으며 **분립성과 종결형 제외**를 단어 판단 속성의 개념적 자원으로 활성화하고 있다. (45)은 사후 면담에서 나타난 대화로 ‘을’, ‘이’와 같은 **격조사를 연결 요소 제외**의 단어 판단 속성에 근거하여 단어가 아니라고 판단하였음이 나타나 있으며 ‘-다’가 결합하지 않은 용언의 **활용형**을 추가로 단어로 인식하고 있다. 이러한 판단 및 범주화 과정에는 **결합 관계 고려, 어말 관찰**의 실천적 자원이 함께 활성화된 것으로 분석된다.

(44)와 (45)에서 학습자의 양상이 다르게 나타나는 것은 ‘맥락적 활성화’라는 자원의 개념적인 속성에 대한 실례(實例)가 된다. (44)와 (45)에서 학습자의 단어 판단은 가변어인 내용어를 포함하는지의 여부에서 차이가 나타나며 (44)에서 **분립성**이 활성화된 반면 (45)에서는 그렇지 않고, (45)에서 **격조사, 연결 요소 제외, 활용형, 결합 관계 고려, 어말 관찰** 등이 활성화된 반면 (44)에서는 그러하지 않다. 이처럼 학습자가 활성화하는 자원이 다른 양상은 자원의 맥락적이고 유동적인 성격을 방증한다.²¹⁰⁾

(46) 가. ‘너, 나, 여기, 이것, 여러, 자기, 그, 것, 강아지, 친구’ - 생명을 나타낼 -

210) 이러한 양상을 단순히 조사 방법의 한계와 관련하여 해석할 수도 있다. 예컨대 설문지법으로 확인할 수 있는 결과가 제한되는 반면 면담법을 통하여서는 더 확장적인 결과를 얻을 수 있기 때문에 이러한 차이가 나타났다는 것이다. 그러나 사실 설문지법과 면담법은 각각 장단점을 가지므로 단순히 설문지법을 제한적인 방법이라고 평가하는 것은 다소 부당하다. 나아가 자원 이론의 관점에서는 차이에 대한 이론적인 설명을 제공한다는 점에서 유의미하다. 이러한 차이를 단순히 적합한 연구 방법이 선택되지 않았거나 학습자의 인지 능력 또는 주의력의 제한 때문에 발생하였다고 보는 대신, 자원이 그 개념상 본질적으로 맥락적으로 활성화되는 속성을 지니기 때문에 활성화된 양상이 서로 다르게 나타난다고 설명할 수 있는 것이다.

생명 단어

- 나. ‘너, 나, 여기, 이것, 여러, 자기, 그, 것’ - 무언가를 지칭함 - 지칭 단어
 다. ‘강아지, 친구’ - 이름을 나타냄 - 이름 단어 [2-다-006]
 (47) 가. ‘밥, 약, 먹고’ - 음식을 나타냄 - 음식 단어
 나. ‘첫째, 십오, 회’ - 수와 관련됨 - 숫자 단어
 다. ‘찾아와, 돕고’ - 움직임을 나타냄 - 움직임 단어
 라. ‘생각, 싶은지, 어렵고’ - 머리로 하는 생각임 - 머리 단어
 마. ‘작은, 다른, 하는’ - 설명을 덧붙임 - 설명 단어
 바. ‘한강’ - 다른 것과 묶을 수 없음 - 자연 단어 [2-다-006]
 사. ‘맨발, 자세, 잘, 적극적’ - 운동할 때 사용함 - 운동할 때 쓰는 단어

(46, 47)은 학습자가 단어를 범주화한 결과이다.²¹¹⁾ 이 중 (46)와 (47가, 47나, 47다, 47라, 47마, 47바)는 의미를 중심으로 하는 범주화의 결과이다. (46가)에서는 **유정성**이라는 단어 범주화 속성의 개념적 자원을 중심으로 범주를 형성한 뒤 그 하위 범주로 (46나)는 **지시성**을, (46다)는 **대상 의미**²¹²⁾를 중심으로 단어들의 공통점을 파악하고 있다. 또한 (46)에서는 속성을 나타내기 위한 일상어로 각각 ‘생명’, ‘지칭’, ‘이름’을 동원하고 있다. (47)에서는 의미적인 속성에 주목하여 각각의 범주를 만들고 있는데, (47가)는 **음식 의미**의 단어 범주화 속성을 활성화하고 있으며 일상어로 ‘음식’이 활용되고 있다. (47나)는 **수량 의미**의 단어 범주화 속성과 함께 ‘숫자’의 일상어 활용이 활성화되고 있다. (47다)는 단어 범주화 속성의 **행동 의미**와 일상어 활용의 ‘움직임’이, (47라)는 단어 범주화 속성의 **자연 의미**와 일상어 활용의 ‘자원’이, (47마)는 단어 범주화 속성의 속성 의미와 일상어 활용의 ‘설명’이 활성화된 것으로 분석할 수 있다. (47바)는 ‘한강’이라는 하나의 단어를 대상으로 하는 범주인데 다른 단어와 공통점을 찾을 수 없는 남은 단어에 대하여 **자연 의미**의 단어 범주화 속성을 파악했다는 점에서 **목록 소진**의 분류 수행 활동이 활성화된 것으로 분석된다. 이러한 범주화에는 **개별 의미 추상화**의 분류 수행 활동이 공통적으로 활성화되

211) 단어 범주화의 결과 또한 본조사와 사후 면담에서 차이가 있었다. 예컨대 음식 의미의 속성을 가지는 단어로 ‘밥, 약’만을 범주화하고 ‘식량 단어’로 명명한다거나, ‘그러니까, 역시’를 문두 위치의 속성을 가짐에 주목하여 ‘시작 단어’로 범주화하거나 ‘한강’에 대하여 ‘이름 단어’라고 명명하는 등의 차이가 나타났다. 자원의 맥락적 활성화에 대한 주장을 앞에서 펼쳤으므로 여기에서는 자세히 논의하지 않는다.

212) 학습자가 이름을 나타낸다고 공통점을 설명하고 있으므로 명칭 의미의 자원을 활성화한 것으로 분석해야 한다는 의견이 있을 수 있다. 그러나 다음과 같은 학습자의 발화에서 ‘이름’이라는 일상어를 통해 의도한 바가 분명한 대상을 가리킨다고 해석하였다. “나머지 초록색 단어들은 다 ‘너, 나, 여기, 이것, 여러, 자기, 그것’처럼 딱히 이름이 없잖아요. 근데 강아지하고 친구는 딱 그런, 딱 그런 이름이 있으니까 애네는 따로 뺐어요.” [2-다-006]

었을 것이다. 한편 (47사)는 사용 상황 고려를 통해 범주를 형성한 예로 볼 수 있다.

이후 실천적 자원과 인식론적 자원에 대한 질문 과정에서 학습자는 **규칙, 목록**이라는 분류 활용 형태 범주의 실천적 자원을 활성화하였다고 답하였다. 또한 인식론적 자원으로는 단어 분류 성질 범주의 **결과의 다양성, 결과의 상대성, 결과의 발전성, 사용 시 유용성**, 단어 지식 존재 양상의 **개인적 판단 및 구성, 객관적 체계 전달**, 단어 분류 태도 범주의 **유용함, 재미있음, 어려움**이 확인되었다.

이상에서 살펴본 사례는 다양하고 풍부한 자원의 활성화가 나타나며 특히 학습자가 활성화한 자원 중 생산적인 자원이 다수 포함되어 있다는 특징이 있다. 그러나 생산적인 자원이라고 하여 해당 학습자가 이들을 모두 생산성이 높은 맥락에서 활성화한 것은 아니었음에 주목해야 한다. 이러한 학습자를 위하여서는 생산적인 자원에 대한 정교화를 통해 학습자가 활성화한 자원의 생산성을 제고하는 방향의 교육이 필요할 것이다.

(2) 보편적 자원 중심의 활성화

보편적 자원의 활성화가 두드러지는 학습자로 [2-가-108]을 살펴보자. 해당 학습자는 보편적인 자원을 중심으로 하는 활성화 양상이 두드러진다. 먼저 단어를 판단할 때에는 어절이 단어라고 보았는데 판단의 이유에 대하여서는 “그냥 단어라 생각한다.”라고만 밝혔으며 상세한 이유를 설명하지 않았다. 단어를 범주화하는 과정에서는 의미를 중심으로 하는 범주화를 주로 수행하였다.

- (48) 가. ‘작은, 봐라, 싫은지, 하는, 찾아와, 산책했다, 어렵고, 언제든, 자세로, 돕고, 살아라, 귀찮다, 심오, 적극적, 한강을, 여기, 강아지를, 맨발로, 데리고’ - 움직임을 나타냄 - **동작 단어**
 나. ‘다른, 여러, 역시, 생각하면서, 이것처럼, 그러하게, 그러니까, 것은, 그’ - 생각함 - **생각 단어**
 다. ‘밥을, 회, 먹고, 잘, 약도’ - 먹는 거임 - **음식 단어**
 라. ‘자기가, 누구를, 친구는, 첫째, 나랑, 너는’ - 사람임 - **사람임**

(48)은 학습자가 단어를 범주화한 결과이다. (48)에서 학습자는 **행동 의미, 심리 의미, 음식 의미, 인물 의미**의 단어 범주화 속성을 활성화하고 있으며, 이러한 나타내기 위한 일상어로 ‘**동작**’, ‘**생각**’, ‘**음식**’, ‘**사람**’을 활용하였다. 단어

범주화 과정에는 **개별 의미 추상화**가 수행된 것으로 분석된다. 또한 범주의 명명에 있어서는 **명사절** 형태를 가진 (48라)를 제외하고는 모두 **명사(형) 연쇄**의 형식을 취하였다. 학습자는 단어를 범주화할 때 **규칙**처럼 생각해서 하였다고 대답하였으며 단어 분류에 대해 이해가 되었다고(**이해됨**) 응답하였다.

위 학습자에게서 식별되는 자원들은 **명사절**을 제외하고는 모두 보편적인 자원에 해당한다. 그렇다고 해서 학습자가 모든 보편적인 자원을 활성화한 것은 아니며 보편성과 생산성을 함께 갖춘 자원들을 생산적인 맥락에서 활성화한 것도 아니다. 보편적인 자원을 중심으로 하는 활성화 양상을 보이는 학습자는 일상적인 이해에 근거하여 단어 분류를 수행하고 있는 것으로 평가할 수 있다. 이러한 학습자를 위하여서는 보편적인 자원의 생산성을 높이고, 다른 보편적 자원들을 경험하게 하는 교육이 필요하다.

(3) 자원의 제한적 활성화

자원의 제한적인 활성화 양상을 보여 주는 학습자로 [2-가-149]을 살펴보자. 단어 분류 과제를 수행하는 과정에서 활성화되는 자원의 유형과 수 자체가 제한적으로 나타나는 경우이다. 단어인 것을 판단하거나 단어를 범주화하는 과정에서 유의미한 개념적 자원을 활성화하지 못하였으며 활용하는 실천적 자원이 한정적이고 인식론적 자원 역시 적은 수가 식별되었다.

먼저 해당 학습자는 조사를 포함하는 가장 확장적인 단어 목록을 선택하였는데 이러한 선택의 이유로 내용 외적인, 형식적인 측면에 주목하고 있다. 학습자는 단어라고 판단한 이유에 대하여 “(보기에 ‘을’이) 두 번 들어가서 단어 같았다.”라고 설명하였다. 조사 도구([부록] 참고)에서 해당 선택지는 “‘저기’, ‘새’, ‘책’, ‘을’, ‘들다’, ‘학생’, ‘둘’, ‘이’, ‘줍다’, ‘길’, ‘을’, ‘천천히’, ‘걸어가다’가 단어이다.”로 제시되었는데 학습자는 해당 선택지에서 ‘을’이 두 번 반복되었다는 이유로 단어 목록을 선택한 것이다.

- (49) 가. ‘강아지, 산책하다, 한강’ - 이어진다 - 동작 단어
 나. ‘적극적, 하다’ - 행동 - 동작 단어
 다. ‘누구, 를, 돕다’ - 행동 단어 - 행동 단어
 라. ‘나, 처럼’ - 이어질 - 나
 마. ‘첫째, 어렵다, 살다’ - 이어질 - 첫째
 바. ‘너, 생각하다, 밥’ - 이어진다 - 상대를 말한다

사. ‘잘, 먹다, 가’ - 이어진다 - 밥 먹고 감
 아. ‘친구, 는, 귀찮다’ - 이어질 - 친구 귀찮음

(49)는 학습자가 만든 단어 범주들을 보인 것이다. 학습자는 대부분의 단어들에 대해 “이어진다”라고 설명하며 범주화하고 있는데 이는 **단어 연결**을 활성화한 것으로 분석할 수 있다. 다만 이 중 (49나)의 경우에는 단어 범주화 속성의 **행동 의미**와 판단 및 범주화 활동의 **개별 의미 추상화**를 활성화한 결과로 해석할 여지가 있다.²¹³⁾ 범주 명명 형식으로는 **명사나 명사(형) 연쇄, 명사절, 문장**을 취하였으며 이때 실천적 자원으로 **문장 생성**이 포착되었다. 자원의 하위 범주 중 가장 풍부한 양상이 나타난 것은 개념적 자원 중 일상어 활용으로 단어 범주를 명명하는 과정에서 ‘나’, ‘동작’, ‘말(하다)’, ‘밥’, ‘상대(방)’, ‘행동’ 등이 동원되었다. 한편, 인식론적 자원 중에는 단어 분류 성격 범주의 자원이 확인되었는데, 결과의 다양성과 사용 시 유용성이 그것이었다.

[2-가-149] 학습자는 활성화한 자원의 유형과 수가 적었으며 그 결과 단어 분류의 질도 높지 않은 것으로 나타났다. 자원의 개념적 정의를 고려할 때 자원이 제한적으로 활성화되었다는 것은 학습자가 문법에 대한 지식이나 주장을 제한적으로 구성하는 것으로 이어진다. 앞 절의 보편적 자원에 대한 분석에서 학습자들이 보편성이 높은 자원을 쉽게 활성화할 수 있음을 확인하였다. 그러므로 이러한 학습자를 위하여서는 학습자가 가진 것으로 식별된 자원을 바탕으로 보편적이면서 생산적인 자원을 제공하여 문법적인 수행을 경험하게 할 필요가 있다.

213) 소집단 녹취가 확보된 상황이었으나 이와 관련된 대화가 이루어지지 않아 정확한 해석이 어렵다.

IV. 자원 이론 관점의 문법 지식 교육 설계: 단어 분류 교육을 중심으로

1. 자원 이론 관점의 단어 분류 교육 설계의 과정

이 장에서는 자원 이론 관점의 문법 지식 교육을 설계함으로써 이론적인 고찰과 실제 학습자 자료를 분석한 결과가 교육으로 어떻게 구현될 수 있는지를 보이고자 한다. 자원 이론 관점에서 문법 지식 교육의 전체가 어떻게 나타날 수 있는지는 논문의 범위를 넘어서는 작업이므로 III장에서 조사한 단어 분류를 중심으로 교육을 구체화한다. 여기에서 설계하는 단어 분류 교육은 자원 이론 관점에서 문법 지식 교육을 실행하는 하나의 예로 자원 이론 관점의 교육 설계 방법을 제시할 수 있을 것으로 기대된다.

1.1. 교육 설계의 개요

(1) 설계의 중점

본고에서 교육을 설계하는 중점은 II장에서 이론적으로 정립한 자원 이론 관점의 문법 지식 교육을 III장에서 학습자 문법 지식을 분석한 결과를 바탕으로 충실하게 구현하는 데에 있다. II장에서는 자원 이론 관점의 문법 지식 교육의 구도를 (1) 일반적 문법 지식과 개인적 문법 지식의 공립, (2) 교육적 개념과 일상적 개념의 순환, (3) 생산적 자원과 보편적 자원의 상호 지향, (4) 반응적 교실을 위한 문법 주체의 역할로 설명하였다. 또한 자원 이론 관점의 문법 지식 교육의 층위를 (1) 문법 지식의 성격을 반영한 교육 목표 설정, (2) 학습자 자원에 기반한 교육 내용 선정, (3) 주체적인 지식 구성을 지향하는 교수·학습으로 제시하였다. 이를 교육 설계를 통해 구체화하기 위하여 학습자 자원에 대한 분석 결과를 충실하게 반영하고 그 결과를 교육 목표의 설정, 교육 내용의 선정, 교수·학습의 계획 층위로 나누어 제안하고자 한다.

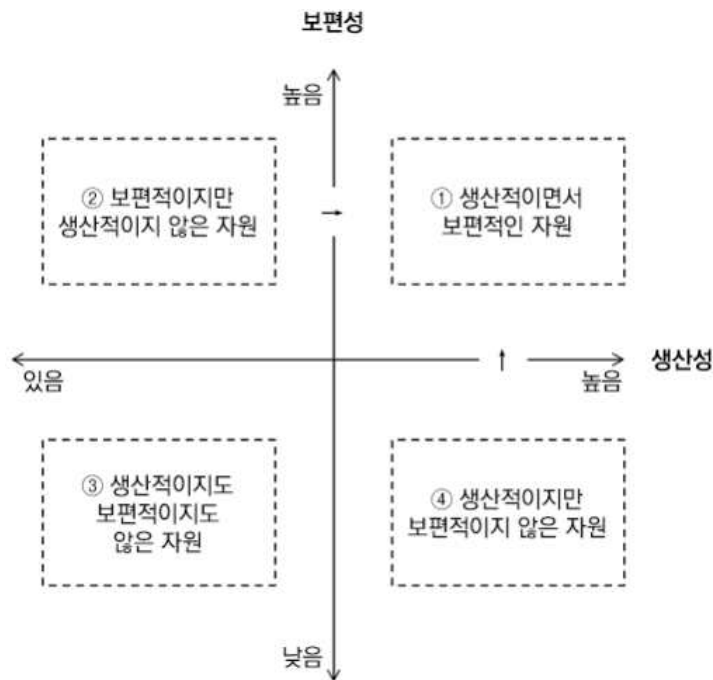
학습자 자원에 대한 분석 결과는 단어 분류 교육의 실질을 구성하는 핵심적인 요소이다. 자원에 대한 분석 결과는 크게 (1) 자원의 식별과 (2) 자원의 특성 분석으로 나뉜다. 이 중 교육 설계의 방향을 설정하는 것은 자원의 특성에 대한 분석 결과이다. II장에서 자원 이론 관점의 문법 지식 교육의 구도를 논의한바 본고에서는 학습자의 생산적 자원과 보편적 자원의 상호 지향을 추구하므로 여기에서 설계하는 단어 분류 교육은 결국 III장에서 분석한 생산적 자원을 보편적 자원으로, 보편적 자원을 생산적 자원으로 만드는 것을 교육적 지향으로 삼는다.²¹⁴⁾ 자원에 대한 식별 결과는 설계된 교육의 구체적인 내용이나 설계안의 실천에서 활용된다. 생산적 자원을 보편적 자원으로 자리 잡게 하거나 보편적 자원을 생산적인 자원으로 정교화하는 과정은 생산적이거나 보편적인 자원만으로 이루어지기 어려우므로 교육의 구체적인 내용에 식별된 자원이 포함될 것이다. 또한 교수·학습의 실천 국면에서 학습자들의 자원은 논의의 출발점이 될 수 있으며 교사에 의해 식별되어 교수·학습을 위한 비계로 활용될 수 있다.

생산적 자원과 보편적 자원은 배타적인 개념이 아니므로 분석을 통해 식별된 학습자의 자원은 <그림 IV-1>의 네 분면 중 하나에 위치하게 된다. 즉, 학습자의 자원은 생산성과 보편성을 동시에 지닐 수도 있고, 생산성과 보편성 중 하나만을 지닐 수도 있으며, 둘 중 무엇도 지니지 못할 수도 있다. 이 중 교육 설계에서 우선적으로 고려되는 것은 ②와 ④이다.

②는 보편적이지만 생산적이지 않은 자원으로 교육을 통해 ①로 이동하는 것을 목표로 한다. 이를 위해서는 새로운 관점의 교육 내용 개발이 필요하며 반응적 교실을 위한 문법 주체 중 문법 교육 연구자의 역할이 크게 요구된다. 예컨대, 본고의 분석 결과 학습자에게 가장 보편성이 높은 자원으로 나타난 것은 판단 및 범주화 활동의 **개별 의미 추상화**였으나 의미를 중심으로 하는 단어 분류는 이론 문법에서 문법적인 가치를 크게 인정받지 못하였다. 그러나 ②는 학습자의 보편적인 자원이라는 점에서 교육의 필요와 가치가 충분하다. 자원 이론 관점의 문법 지식 교육이 국어학의 연구 성과로서 이론 문법의 울

214) 이러한 교육적 지향은 ‘그렇다면 학습자에게 발견되지 않는 자원은 교육할 필요가 없는가’의 반론에 부딪힐 수 있다. 이에 대하여 우리는 학습자에게 발견되지 않는 자원이라면 교육을 통해 가르쳐지더라도 학습자에게 의미 있는 앎으로 자리 잡기 어렵다는 입장에 선다. 그럼에도 불구하고 교육적 목적(예컨대, 학교 문법 체계에 대한 이해)을 위해 학습자에게 발견된 자원의 수준과 범위를 넘어서는 것을 가르치게 된다면 그 세부는 학습자의 자원에 기초해야 한다.

타리 내로 제한되는 것이라면 ②는 교육적인 관심의 대상이 될 수 없다. 본고에서 상정하는 일반적인 문법 지식은 교육 언어학의 연구 성과를 포함하며 ②의 존재는 교육 언어학의 관점에서 가장 연구가 필요한 주제로 부각된다.



<그림 IV-1> 식별된 자원의 교육적 위치

④는 생산적이지만 보편적이지 않은 자원으로 역시 교육을 통해 ①로 이동하는 것을 목표로 한다. 생산적 자원의 선별이 지금까지 이루어진 일반적 문법 지식의 맥락에 비추어 이루어졌으므로 ④를 위한 교육 내용은 축적된 일반적인 문법 지식에 터하여 있는 것으로 이해될 수 있다. 다만 ④의 교육에서 강조되는 것은 ④가 교육의 수준과 범위를 설정하는 역할을 한다는 것이다.²¹⁵⁾ 예컨대 명사라는 품사 범주에 대하여 지금까지 다양한 하위 범주에 대한 논의가 이루어졌으며 교과서마다 이들을 다루는 범위와 방식에 차이가 있었다. 본

215) 다만 학습자에게 확인되지 않았다고 하더라도 다른 문법 학습을 위하여 필요하다고 판단하는 내용은 가르칠 수 있다고 본다. 예컨대 한글 맞춤법을 가르치기 위하여 단어와 접사를 구별하는 교육이 필요하다면 내용으로 포함할 수 있다. 횡적 및 종적 연계성(최선희, 2020)을 고려한 교육 내용의 정교화는 별도의 검토를 통해 이루어져야 할 것이다.

고에서는 다양한 명사의 하위 범주 중 무정 명사와 유정 명사, 구체 명사와 추상 명사, 자립 명사와 의존 명사를 다루는 것이 적절하다고 본다. 하위 범주와 관련하여 학습자에게 확인된 생산적 자원이 **구체성과 추상성, 유정성과 무정성, 의미 고정과 의미 비고정, 통사적 의존성**이기 때문이다.²¹⁶⁾

①의 경우 이미 생산성과 보편성을 함께 지닌다는 점에서 교육적 처치가 필요하지 않은 것으로 여겨질 수 있다. 그러나 실제로는 ①의 경우에도 교육적인 개입이 필요하다. III장의 생산적 자원에 대한 분석에서 확인하였듯이 생산적 자원이 경우에 따라 생산성이 높은 맥락에서 활성화되기도 하였지만 그렇지 않은 경우도 있기 때문이다.

- (1) 가. ('저기, 새, 책, 들다, 학생, 들, 줍다, 천천히, 걸어가다'가 단어라고 판단한 이유에 대하여) 내가 생각하는 단어는 **딱딱 끊었을 때 딱 끊기는 것**이라고 생각해서 [2-가-037]
 나. 영어 단어에 있기도 하고, 단어는 '~~다'가 아닌 하나로 **딱 떨어지는 게** 단어라고 생각해서입니다. [2-가-076]

(1)은 앞에서 논의하였던 학습자 사례를 다시 가져온 것이다. (1가)와 (1나)는 모두 단어의 속성으로 **분립성**을 활성화한 경우이다. **분립성**은 본고에서 생산적인 자원인 동시에 보편적인 자원으로 확인되었다. 그런데 (1가)의 학습자가 학문적으로 적절한 맥락에서 **분립성**을 활성화한 것과 달리 (1나)의 학습자는 명사로 대표되는 불변어에 대하여서만 **분립성**을 인식하고 있다. (1나)의 학습자에게 **분립성**이 학문 생산적인 자원으로 활성화될 수 있게 하려면 가변어에 대하여서도 **분립성**의 속성을 검토할 수 있도록 지원해야 한다. 그러기 위하여서는 가변어가 가지는 단어로서의 속성을 **문장 구성 요소**에 기반하여 포착하게 해야 하며, 단어에 대한 다양한 정의가 존재함을 **결과의 다양성**과 **타인과의 소통성**을 바탕으로 메타적으로 인식할 수 있도록 해야 할 것이다.

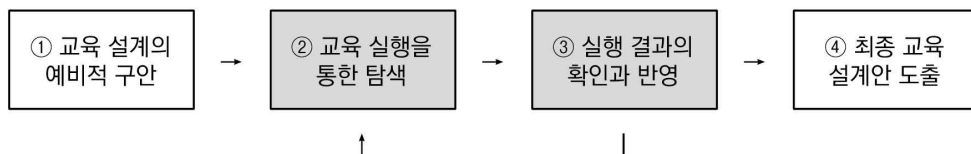
③은 앞에서 논의한 설계한 교육의 내용을 구체화하거나 교육을 실행할 때 활용될 수 있다. 먼저, 교육의 설계와 관련하여서는 ①, ②, ④에 의하여 설정

216) 교육의 수준과 범위를 설정하는 기준이 생산적 자원이 아니라 식별된 자원일 수는 없는 의문이 제기될 수 있다. 이에 대한 답을 위하여서는 생산적 자원을 기준으로 하는 교육과 식별된 모든 자원을 기준으로 하는 교육의 효과를 비교하여야 한다. 이에 대하여서는 별도의 논의가 필요하다고 판단되므로 우선 본고에서는 전체를 대상으로 하는 교육의 설계는 생산적인 자원에 근거한 범위 설정이 이론적으로 가장 적절하다고 가정한다. 다만 교육의 실천 층위에서는 학습자의 수준에 따라 생산적 자원에 국한되지 않는 자원에 대한 정교화가 추구될 수 있을 것이다.

된 교육적 방향을 내용으로 구체화하는 과정에서 동원된다. 위에서 살핀 (1나)의 예에서 분립성을 생산성이 높은 자원으로 정교화하기 위하여서는 **문장 구성 요소**가 함께 활성화되어야 한다. 이때 **문장 구성 요소**는 생산적이거나 보편적인 자원에 해당하지 않는 ③의 자원이지만 교육 설계를 위한 필요성이 간접적으로 부각된다. 다음으로, 교육의 실행과 관련하여서는 ③이 학습자의 양상을 포착하는 도구가 된다. (1)의 두 학습자는 분립성을 활성화하였다는 점에서는 유사하지만 (1가)와 달리 (1나)에서는 **어말 ‘-다’ 비결합과 영단어 대응, 평서형 종결 어미**를 활성화하였다는 차이가 있다. 설계된 교육을 학습자에게 적용하는 과정에서 ③의 자원들은 교사로 하여금 학습자의 양상을 포착하고 교육적으로 활용할 수 있도록 돕는다. 교사는 ③을 활용하여 학습자의 양상을 파악함으로써 학습 활동을 계획하고 개별적인 피드백을 제공하며 교육의 결과를 평가할 수 있다.

(2) 설계의 절차

본고에서 자원 이론 관점의 단어 분류 교육은 이론적으로 잠정적인 설계안을 마련하고 실제 실행을 통하여 가능성과 유용성을 점검한 후 최종적으로 설계안을 도출하는 과정을 통하여 설계된다. 이러한 설계의 절차는 ① 교육 설계의 예비적 구안 → ② 교육 실행을 통한 탐색 → ③ 실행 결과의 확인과 반영 → ④ 최종 교육 설계안 도출로 나타낼 수 있으며, 이때 ②와 ③은 순환적으로 연결된다. 본 연구에서 자원 이론의 관점에서 단어 분류 교육을 설계한 절차는 <그림 IV-2>와 같이 표현될 수 있다.



<그림 IV-2> 교육 설계의 절차

①에서 교육 설계의 예비적인 구안은 본 연구의 1단계 및 2단계 결과를 바탕으로 한다. 전술한 바와 같이 교육 설계 시에는 자원 이론 관점의 문법 지식

교육의 구도와 층위(연구 1단계)를 학습자 문법 지식에 대한 분석 결과(연구 2 단계)를 바탕으로 구체화하는 것을 중점으로 삼는다. ①에서는 먼저 이러한 설계의 중점을 반영하여 실행 가능한 교육의 내용을 잠정적으로 마련하였다.

이후의 설계 절차에서 특징적인 점은 ②와 ③으로 교육의 실행을 거친다는 것이다. 실제 교육의 실행을 통하여 교육 설계를 정련해 나가는 것은 현장에서 적합성과 실천 가능성을 최대화하기 위함이다. 본고에서 제안하는 단어 분류 교육이 전통적인 품사 교육에 비하여 생소한 성격을 지니며 기존에 실행된 사례가 없기 때문에 설계한 교육이 현실에서 가능한지, 어떻게 교육이 이루어져야 유의미한지를 실제 사례를 통하여 확인할 필요가 있다고 판단하였다. 이러한 판단은 문법 교육의 이론적, 추상적 목표가 유의미한 교육적 의의를 얻기 위하여서는 실제의 문법 교실에서 그것이 어떠한 양상으로 구현되는지를 확인할 수 있어야 한다는 신명선·남지애(2020: 76)와 관점을 같이 한다.

②에서 수행되는 교육 실행은 도구적이며 탐색적인 사례의 성격을 지닌다. Stake(1995)는 사례 연구를 목적과 연구 문제의 성격에 따라 구분하였다. 연구의 목적에 따라서는 본질적(intrinsic), 도구적(instrumental), 집합적(collective) 사례 연구로 나뉘는데 이 중 도구적 사례 연구는 초점화하는 문제에 대한 예증을 위하여 사례를 도구적으로 활용하는 경우이다(Stake, 1995). 사례 연구를 통하여 해결하고자 하는 연구 문제의 성격에 따라서는 탐색적(exploratory), 설명적(explanatory), 기술적(descriptive) 사례 연구로 구별할 수 있으며 탐색적 사례 연구는 연구의 초점이 내용에 대한 탐색에 있다는 점에서 현상이 일어나는 과정과 이유를 파악하고자 하는 설명적 사례 연구 및 특정 요인의 효과나 특성을 추적하고자 하는 기술적 사례 연구와 구별된다(Stake, 1995). 본고에서는 단어 분류 교육의 현상을 설명하거나 효과를 확인하는 것이 아니라 단어 분류 교육에 대하여 무엇을 어떻게 가르쳐야 하는가를 탐색하기 위하여 예증을 위한 수단으로 사례를 활용하므로 도구적이며 탐색적인 사례 연구에 가깝다고 할 수 있다.²¹⁷⁾ ②에서 실행된 사례는 실행 가능한 교육의 예로 ③에 의한 수정을 거쳐 ④에서 교육 설계안의 구체적인 양상을 보이는 데 활용된다.

217) 먼저 교육안을 도출한 뒤 이를 검증하는 기술적(descriptive) 사례 연구를 실행하여 그 효과를 확인하는 것이 바람직하다는 반론이 제기될 수 있다. 그러나 연구 환경상 설계안의 전 영역을 실행을 통해 객관적으로 검증하는 데는 어려움이 있었다.

나아가 ②의 교육 실행은 단발적이지 않으며 ③을 통하여 실행된 교육의 결과가 다시 ②에 반영되는 구조를 가진다. 각각의 실행과 그 결과가 순환적인 관계를 가지는 것은 형성적 설계 연구 방법론(formative and design experiment)²¹⁸⁾의 논리를 바탕으로 한다. 형성적 설계 연구 방법론은 1) 교육 현장의 실제적인 문제점과 성취 가능한 목표에 초점을 두며, 2) 교육 현장에 생태학적 관점에서 접근하여 변인을 통제하지 않고, 3) 이론과 교육 실행의 상호작용을 강조하며, 4) 투입하는 교육의 실행을 형성적으로 설계한다는 특성을 지닌다(유상희, 2019: 172). 특히 그 명명에서 드러나듯 설계한 실행을 총체적으로 성찰하면서 수정하여 투입하는데, 이때 순환적 설계를 위하여 회고적 분석(retrospective analysis)을 강조한다(유상희, 2019: 178-180). 본고에서는 총 3회의 교육 실행을 순환적으로 반복하였으며 ③의 과정에서 [표 IV-1]의 회고적 분석을 위한 고려 사항²¹⁹⁾을 바탕으로 각 실행의 결과를 점검하고 다시 교육 설계에 반영하였다.²²⁰⁾

[표 IV-1] 형성적 설계의 진행 과정에서 고려 가능한 질문(유상희, 2019: 197)

구분		질문
순환적이고 형성적인 설계 및 이를 위한 회고적 분석	설계된 교육적 실행의 효과 탐색	설계한 교육적 실행을 투입하였을 때 학생들의 발전과 어려움 양상은 어떠한가? 이러한 양상을 탐색하기 위한 자료 수집 방안은 무엇인가?
	설계된 교육적 실행의	설계된 교육적 실행은 설정한 교육적 목표 성취에 기여하는가?

218) 관련 연구의 형성 및 발전 과정에서 형성적 실험(formative experiment), 형성적 순환(formative cycle), 설계 실험(design experiment), 설계 연구(design research), 설계 기반 연구(design-based research)와 같은 다양한 주제가 사용되었다. 본고에서는 유상희(2019)를 따라 형성적으로 교육 내용을 설계한다는 성격이 잘 드러난다고 판단되는 ‘형성적 설계 연구 방법론(formative and design experiment)’을 용어로 선택하였다. 이러한 방법론에 근거하여 이루어진 연구로 장성민(2018), 정진석(2022)을 참고할 수 있다.

219) 유상희(2019: 197)에서는 회고적 분석뿐 아니라 이론과 자료 간의 귀추적 접근을 위한 고려 사항을 함께 제시하고 있다. 그러나 본고에서 형성적 설계는 연구 설계의 전반이 아니라 교육 설계를 위하여 활용되므로 귀추적 접근을 위한 고려 사항은 실행 과정에서 반영하지 않았다. 그렇다고 하여 본고에서 귀추적 접근이 배제되었다고 보기는 어렵다. 실제로 연구의 진행과 논문의 집필 과정에서 이론적 고찰과 학습자 자료 분석, 교육 설계 및 실행이 서로 순환적인 영향을 주고받았기 때문이다.

220) ②와 ③에 대하여 서로 다른 성격의 연구 방법이 함께 고려되는 것이 부적절하다는 비판이 제기될 수 있다. 본고에서 취한 설계의 절차는 사례에 대한 질적 이해에 목적을 두지 않으며 연구 여건상 교육 내용 전반에 대한 동질적인 순환과 형성을 추구할 수 없었기 때문에 엄밀한 의미에서 사례 연구 또는 형성적 설계 연구 중 하나에 해당한다고 할 수 없다. 그럼에도 불구하고 사례 연구와 형성적 설계 연구에서 본고의 실행에 대한 방법론적 근거를 확보함으로써 교육 설계에 대한 구조화를 도모하고자 하였다.

	적절성 검토	설계된 교육적 실행의 절차와 내용은 적절한가?
		원하는 결과를 얻을 수 없었다면, 교육 설계의 어느 부분(교육적 실행의 절차, 교육적 실행의 세부적 요소 등)을 수정할 것인가?
	추가적인 요인 탐색	투입된 교육적 실행에 긍정적, 또는 부정적으로 영향을 미치는 요인은 무엇인가?
	추가적인 결과 탐색	투입된 교육적 실행으로 인해 나타난 기대하지 않았던 긍정적, 부정적 결과는 무엇인가?

④에서는 순환적 설계의 결과를 바탕으로 자원 이론 관점의 단어 분류 교육에 대한 최종적인 설계안을 도출하였다. 전술한 바와 같이 교육 설계안은 자원 이론 관점의 문법 지식 교육의 층위에 따라 교육 목표, 교육 내용, 학습 활동으로 나누어 논의된다. 이때 도출된 교육 설계안이 일반적인 학습자의 양상을 바탕으로 마련된 보편적인 교육의 성격을 지님에 유의할 필요가 있다. 연구를 통하여 보편성과 일반성을 가지는 교육의 설계가 필요한 것과는 별개로 실제로 교육 설계안이 개별적이고 특수한 교실의 맥락에서 실행되는 것을 고려해야 하기 때문이다. 이에 교육 설계안의 실행을 위한 고려 사항을 논의하였다.

1.2. 교육 실행을 통한 설계 정교화

(1) 실행의 과정

예비적으로 구안된 설계안을 정교화하기 위한 교육의 실행은 총 3차에 걸쳐 이루어졌다. 1차, 2차, 3차 실행은 각기 다른 장소에서 서로 다른 학습자 집단을 대상으로 진행되었다. 각 실행에서는 단어 분류 교육의 내용을 하나 이상 다루어 교육의 가능성을 확인하였으며 이전 실행의 결과를 반영하여 다음 실행이 이루어지도록 하였다. 1~3차 실행의 시기와 장소, 대상, 주요 교육 내용을 요약하면 [표 IV-2]와 같다.

[표 IV-2] 1~3차 실행의 주요 정보

차수	시기	장소	대상	주요 교육 내용
1차	2023년 8월, 10월	서울 소재 ㉞ 중학교	중학교 1학년 학습자 15명	학교 문법의 품사 체계 참조

2차	2024년 4월	강원 소재 ㉠ 대학교	대학교 2학년 학습자 24명	단어 분류 교육의 전반
3차	2024년 5월	서울 소재 ㉡ 중학교	중학교 2학년 학습자 23명	의미론적 분류 정교화

1차 실행은 2023년 8월 28일(수)와 10월 18일(수)에 서울 소재의 ㉡ 중학교에서 국어 관련 자유 학기 주제 선택 프로그램의 일부로 총 3차시 동안 진행되었다. 수업은 ㉡ 중학교에서 재직 중인 국어 교사에 의해 이루어졌으며 해당 교사는 국어 문법 교육을 세부 전공으로 하는 석사 학위 소지자였다. 수업에는 중학교 1학년 학습자 15명이 참여하였다. 1차 실행에서는 예비 설계안에서 마련된 단어 분류 교육의 내용 중 ‘학교 문법의 품사 체계 참조하기’를 중심으로 실행을 위한 내용이 마련되었다. 해당 학습자들을 대상으로 단어 분류 활동에 먼저 참여하도록 한 결과 1학기 국어 시간에 품사에 대한 학습을 마친 상황임에도 불구하고 이에 대한 학습자들의 이해가 부족한 것으로 나타났기 때문이다. 교육 시에는 문법 지식의 불확정성을 고려하여 학교 문법의 품사 체계를 유일한 정개념이 아닌 사회적으로 구성된 합의체로 이해할 수 있도록 하였으며, 실천적 자원과 인식론적 자원을 포괄하고 생산적 자원과 보편적 자원을 반영하여 구체적인 교수·학습을 계획하였다.

2차 실행은 2024년 4월 25일(목)에 강원 소재의 ㉠ 대학교에서 3차시 동안 진행되었다. 수업은 연구자에 의해 이루어졌으며 대학교 2학년 학습자 24명이 대상으로 참여하였다. 2차 실행의 대상은 본조사에서 초점화한 중학교 1학년 학습자와 그 성격이 매우 다르다.²²¹⁾ 그럼에도 불구하고 연구 범위의 한계상 중학교 학습자를 대상으로는 교육 전반에 대한 실행을 검토하기 어려웠다는 점, 선행 학습의 제약 없이 교육을 실행할 필요가 있다는 점, 실행이 설명적이거나 기술적인 성격을 지니지 않으며 탐색에 목적이 있다는 점을 고려하여 대학생들을 대상으로 하는 2차 실행을 진행하였다. 2차 실행의 교육은 ‘단어 단위의 분류에 대한 메타적 인식 확장, 통사론적·형태론적·의미론적 기준에 따른 단어 분류 정교화, 단어 범주 명명의 의식적 수행 강화, 학교 문법의 품사 체계에 대한 참조’를 그 내용으로 하였다. 2차 실행은 크게 단어를 자유롭게 분류하는 단계, 단어 분류에 관한 제반 지식을 교수자가 강의 형식으로 설명하

221) 이수한 선택 과목에 따라 정도의 차이는 있으나 중등 교육 시기의 문법 교육을 모두 경험한 학습자들이며 성인기의 학습자들로 인지적 발달의 수준이 높을 것으로 예상된다.

는 단계, 자신의 단어 분류를 정련하고 성찰하는 단계로 구성되었다. 2차 실행 시에는 1차 실행에서 설정한 교육의 목표와 방향을 유지하되 세부 내용 측면에서의 구체화와 체계화, 교수·학습 방법의 변용이 이루어졌다.

3차 실행은 2024년 5월 24일(금)에 서울 소재 ㉔ 중학교에서 2학년 학습자를 23여 명을 대상으로 1차시 동안 진행되었다. 수업은 ㉔ 중학교에서 재직 중인 국어 교사에 의해 이루어졌으며 해당 교사는 국어 문법 교육을 세부 전공으로 하는 석사 학위 소지자였다. 3차 실행의 대상이 되는 학습자들은 중학교 1학년 시기에 품사에 대한 학습을 완료한 후 문장 성분을 학습하기 이전의 상태였다. 본고에서 설계한 단어 분류 교육의 핵심이 되는 단어 분류의 정교화에 대한 실행이 이루어지지 않은 상황이었으므로 세 가지 단어 분류의 기준 중 하나인 의미론적 기준에 따른 단어 분류의 정교화에 대한 교육을 진행하였다.²²²⁾ 3차 실행에서는 먼저 보편적 자원을 활용하여 가상의 학습자가 의미를 중심으로 단어를 분류한 결과를 제시하였다. 이후 학습자들은 생산적인 자원을 분석한 결과를 바탕으로 가상의 학습자에 의한 단어 분류를 수정하도록 요청받았으며, 의미적 기준에 따른 처리가 곤란하거나 논쟁적인 단어들²²³⁾의 분류 방법을 결정하여 설명하였다. 마지막으로 보편적 자원에 기초한 단어 분류, 생산적 자원에 기초한 단어 분류, 학교 문법의 품사 분류를 비교하여 특징이나 장단점, 의미를 성찰하도록 하였다. 3차 실행을 통해 본고에서 초점화하는 중학생 학습자의 양상을 재확인할 수 있었으며 의미론적 기준에 의한 정교화와 성찰에 대한 교수·학습 활동을 구체화할 수 있었다.

(2) 실행의 결과

1~3차의 각 실행 후에는 순환적이고 형성적인 설계를 위한 회고적 분석을 통하여 실행의 결과를 점검하였다. 실행의 결과를 점검할 때에는 [표 IV-1]의 고려 사항을 바탕으로 설계된 교육적 실행의 효과와 적절성을 확인하고 추가적인 요인과 결과를 탐색하였다. 각 실행별로 교육의 효과와 적절성, 추가적인 요인과 결과를 살핀 결과는 다음과 같다.

222) 특히 의미론적 기준에 따른 단어 분류의 정교화는 학습자들에게 가장 많은 자원이 발견된 분야이므로 실행의 대상이 되기에 적절하다고 보았다.

223) 행위성 명사, 심리 동사, 성상 관형사, 의존 명사, 성분 부사의 사례가 학습자들에게 제시되었다.

1차 실행의 결과 중 가장 두드러지는 학습자의 발전 양상은 대체로 품사의 의미와 가치, 품사 분류의 단위, 품사의 종류와 특성에 대해 복습하고 점검하는 학습 활동에 참여하여 학습을 완료하였다는 것이다.²²⁴⁾ 1차 실행의 성공적인 진행을 통하여 생산적 자원과 보편적 자원을 바탕으로 교육 내용을 구성하는 방식이 유의미함을 확인할 수 있었다. 또한 교육 설계 시 의도한 것은 아니었으나 실행 이전에 비해 학습자들의 인식론적 자원 중 ‘단어 분류 태도’가 크게 변화한 것을 확인할 수 있었는데, **유용함**이나 **재미있음**, **이해됨**의 활성화가 늘어났다. 이를 통해 교육에 인식론적 자원에 대한 고려가 적극적으로 포함되어야 함을 재확인할 수 있었다. 한편, 교육의 결과로 개선이 필요한 사항 역시 포착되었다. 먼저, 단어 분류에 대한 보다 충분한 교육 시간과 내용이 확보되어야 함을 알 수 있었다. 단어 분류 교육의 전반을 위하여서는 적어도 10차시 이상이 필요할 것으로 예상되었다. 다음으로, 학교 문법을 넘어서는 체계적인 단어 분류가 존재하기 어렵다는 점에서 ‘단어를 체계적으로 분류’한다는 교육의 목표가 재고되어야 하며, 학교 문법에 대한 참조와 자원의 정교화로 교육 내용의 방향을 이분한 것에 대하여 보다 정교화가 필요함을 확인하였다.

이에 2차 실행은 교육의 목표를 ‘타당한 단어 분류’로 수정하고 교육의 내용을 구체화하여 마련하였으며 시간의 제한이 덜할 것으로 예상되는 대학생 학습자를 대상으로 진행하였다. 2차 실행의 결과에서 가장 중요한 점은 형태론적·통사론적·의미론적 기준을 바탕으로 학습자가 자신의 단어 분류를 정교화하는 양상이 관찰되었다는 것이다. 이는 단어 분류에 대한 교육의 핵심이 되는 내용이므로 실행 가능성을 확인한 것이 특히 유의미하였다. 또한 서로의 단어 분류를 공유하는 과정에서 다른 사람의 단어 분류에 비추어 자신의 단어 분류를 비교, 수정하는 양상이 나타나서 교육에서 상호 작용과 성찰을 활용하는 것을 고려하게 되었다. 반면 학습자들이 단어 분류에 대한 기준을 각각 적용하는 것은 가능하였으나 기준 간의 관계를 체계적으로 설정하여 종합적으로 고려하기는 어려운 것으로 나타났다.²²⁵⁾ 이에 형태론적, 통사론적, 의미론

224) 학습자들은 품사에 대한 학습을 마친 상태였음에도 불구하고 본조사에서 관찰된 학습자들과 유사한 양상을 보였기 때문에 품사에 대한 교육 내용이 학습자들에게 자리 잡지 못한 것으로 판단되었다. 1차 실행 후에 학습자들을 대상으로 별도의 평가를 실시한 것이 아니므로 교육의 효과를 검증하기는 어려우나 수업 시 학습자들이 작성한 활동지에서 실행 이전에 비해 학교 문법 체계에 대한 이해가 향상되었음을 확인할 수 있었다.

225) 학교 문법의 품사 체계가 근본적으로 여러 가지 기준을 적용하여 일관성이 없다는 문제를 지적받았다는 사실(구분관, 2010: 190)을 감안하면 학습자들에게 여러 가지 기준을 종합적으로 고려하도록 요구하는 것은 바람직하지 못하다고 생각된다.

적 기준을 안내하고 일반적인 단어들에 대한 분류를 요구하기보다는 해당 기준을 잘 적용하는 사례를 선별하여 기준을 적용하는 경험을 하도록 교육하는 것이 적절할 것으로 교육 방향을 수정하게 되었다. 또한 2차 실행이 대학생들 대상으로 이루어진바 초점이 되는 중학생을 대상으로도 단어 분류 기준의 정교화가 가능한지에 대한 검토가 요청되었다.

3차 실행에서는 2차 실행 결과를 바탕으로 교육의 내용을 ‘단어 분류 활동 → 단어 분류 정교화 → 단어 분류에 대한 성찰’로 구조화하여 중학생 학습자를 대상으로 교육을 진행하였다. 3차 실행에서 가장 유의미한 학습자의 발전적 수행은 중학생 학습자들이 의미를 기준으로 하는 단어 분류의 정교화와 단어 분류에 대한 성찰 활동에 참여할 수 있었다는 것이다. 이러한 결과는 최종 설계안에서 단어 분류에 대한 정교화와 성찰을 교육 내용으로 포함하는 근거가 되었다.

이상과 같은 실행의 결과를 바탕으로 단어 분류 교육의 설계는 지속적으로 수정되었다. 이러한 수정은 단어 분류 교육의 목표, 내용, 교수·학습의 전 층위에서 이루어졌다. [표 IV-3]은 교육 설계에서 변화된 내용을 항목별로 정리한 것이다. 실행의 결과를 반영한 후 최종적인 교육 설계안을 정련하여 도출하였으며, 이어지는 절에서는 그 세부 내용을 논의한다.

[표 IV-3] 실행 결과에 따른 주요 변화

층위	항목	1차	2차	3차	최종
교육 목표	단어의 체계적 분류와 학교 문법의 품사 체계 이해	○			
	단어의 타당한 분류와 학교 문법의 품사 체계 이해		○	○	
	다양한 단어 분류에 대한 조망적 이해와 자기 발전				○
교육 내용	(1) 품사 체계에 대한 이해 (2) 학습자 자원의 정교화	○			
	(1) 단어 단위에 대한 메타적 인식 (2~4) 형태론적·통사론적·의미론적 기준에 따른 분류 정교화 (5) 단어 범주 명명의 의식적 수행 강화 (6) 학교 문법의 품사 체계에 대한 참조		○		
	(1) 단어 분류 활동 (2) 단어 분류의 정교화 경험(형태론적·통사론적·의미론적 기준에 따른 분류 정교화) (3) 단어 분류에 대한 성찰			○	○

교수· 학습	인식론적 자원과 실천적 자원에 대한 고려	○	○	○	○
	생산적 자원과 보편적 자원의 활용	○	○	○	○
	교실 내 상호 작용 강조			○	○
	교육 시간 확보의 필요성	○	○	○	○

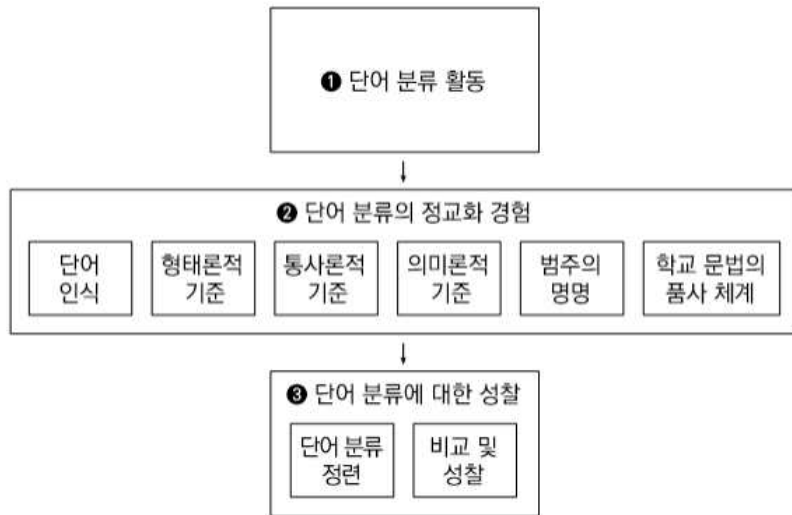
2. 자원 이론 관점의 단어 분류 교육 설계안

2.1. 교육 목표의 설정

자원 이론 관점의 단어 분류 교육의 목표는 “다양한 단어 분류를 조망적으로 이해하고 이를 바탕으로 자신의 단어 분류를 발전시킨다.”로 설정하였다. 이러한 목표는 자원 이론 관점의 문법 지식 교육의 구도 속에서 설정된 것이며 교육 목표 층위에서 문법 지식의 불확정적인 성격을 반영한 결과이다. 또한 다양한 단어 분류에 대한 이해와 개인의 단어 분류에 대한 발전을 동시에 추구하는 목표라는 점에서 일반적 문법 지식과 개인적 문법 지식이 공립함을 확인할 수 있다. 또한 단어 분류에 대한 자신의 일상적인 인식을 바탕으로 단어 분류에 대한 지식을 이해하고 이를 다시 개인의 단어 분류를 정교화하는데 활용한다는 점에서 교육적 개념과 일상적 개념의 순환을 반영하고 있다. 나아가 이해와 발전이 학습자에게 달려 있다는 점에서 지식을 구성하는 주체로서의 학습자상을 담지한다. 자원 이론 관점의 단어 분류 교육을 통하여 기르고자 하는 이상적인 학습자는 단어 분류가 다양한 기준에서 이루어질 수 있음을 경험하고 복수의 단어 분류를 조망적으로 이해하며 이를 바탕으로 자신의 단어 분류에 대한 발전을 지속하여 나가는 존재로 개념화된다.

2.2. 교육 내용의 선정

단어 분류 교육의 전체 내용을 보이면 <그림 IV-2>와 같다. 선정된 교육 내용은 세 단계로 구성되어 있다. 첫째는 일상적 개념을 바탕으로 단어 분류 활동을 수행하는 단계이고, 둘째는 단어 분류의 정교화를 경험하는 단계이며, 셋째는 단어 분류를 성찰하는 단계이다. 이들은 1~3차 실행의 결과를 반영하여 정렬된 교육 내용들로 ❶에서 ❸의 순서대로 진행된다.



<그림 IV-3> 단어 분류 교육의 구성

①은 단어 분류 교육에서 가장 처음으로 다루어지는 도입의 성격을 지닌다. 본고에서 설계하는 단어 분류 교육이 학습자가 자신의 일상적 개념을 활용할 수 있는 열린 활동으로 시작됨에 주목할 필요가 있다. 이는 고정된 체계로서 외부에 존재하는 일반적 문법 지식을 안내하거나 전달하는 것이 아니라 학습자의 개인적 문법 지식에 대한 활성화에서 교육을 시작하고자 함이다. 본고에서 설계하는 단어 분류 교육은 결국 ①을 통해 활성화한 개인적 문법 지식에 터하여 ②의 정교화를 경험하고 ③에서 서로 다른 단어 분류를 발전적으로 성찰하는 과정으로 요약된다. ①의 교육 내용으로 개인적 문법 지식 내지는 일상적 개념에 터한 단어 분류 활동이 설계된 것은 교육의 초점이 학습자에 놓여 있음을 잘 보여 준다.

②의 단어 분류 교육에서 가장 핵심이 되는 단계로 학습자가 단어 분류와 관련된 지식을 구성할 수 있도록 지원하는 것을 그 내용으로 한다. 단어 단위에 대한 메타적 인식, 단어를 분류하는 형태론적·통사론적·의미론적 기준, 단어 범주의 명명 방법, 학교 문법에 대한 참조적 이해가 ②에서 추구된다. 학습자의 정교화 경험을 이끄는 교육 내용은 학습자들의 생산적 자원과 보편적 자원에 근거하여 구성되었다. 이는 교육 설계의 두 번째 중점인 생산적 자원과 보편적 자원의 상호 지향을 실현하기 위한 것이다.²²⁶⁾

③의 단어 분류 교육의 마지막 단계로 학습자가 ②의 교육 내용을 바탕으로 서로 다른 품사 체계를 비교하여 성찰하고 자신의 단어 분류를 정련하도록 한다. 여기에서 비교를 위한 다른 품사 체계는 학습자 간에 나타나는 다양한 양상일 수도 있고 학교 문법의 체계일 수도 있으며 이전에 자신이 수행한 단어 분류 활동의 결과일 수도 있다. ③의 교육 내용은 학습자들로 하여금 자신의 단어 분류 결과를 다른 분류 체계와 비교하여 공통점과 차이점을 파악하고 개별 분류 결과가 가지는 의의를 평가하도록 한다.

학습의 마지막 단계로서 ③은 다음 학습을 준비하는 역할을 하기도 한다. 단어 분류 교육은 매개적인 특성으로 인해 문법 교육의 다른 주제에 대한 교육과 접하는 지점이 생길 수밖에 없다. 특히 중등 문법 교육의 시작 시기에 단어 분류 교육이 이루어지므로 단어의 짜임, 문장의 짜임, 어휘의 양상과 같은 이후 교육 내용과의 접점이 학습자의 단어 분류에서 확인될 것으로 예상된다.²²⁷⁾ 본고에서는 다른 주제에 대한 교육까지 단어 분류 교육에서 종합적으로 다루어야 한다고 보지 않는다. 즉 후속 교육 내용과의 접점은 단어 분류 교육에서 정교화할 대상으로 삼지 않는다. 다만 학습자는 단어 분류 교육의 결과로 형성된 개인적 문법 지식을 가지고 다음 학습에 참여할 것이며 다음 학습에서는 단어 분류 학습의 결과인 개인적 문법 지식에 터하여 해당 주제에 대한 정교화가 추구되어야 할 것이다.

(1) 단어 단위에 대한 인식 확장

단어 분류에서 분류의 대상인 단어가 무엇인가의 문제는 본격적인 분류 활동 이전에 답이 구해져야 할 필요가 있다. 그러나 주지하듯 한국어의 단어를 엄밀하게 정의하는 것은 어려운 일이며 관점에 따라 단어의 내포와 외연이 서로 다르게 나타나기도 한다. 이러한 사정으로 인해 품사에 대한 교육이 구현될 때에 단어가 무엇인가에 대한 설명은 생략되거나 불충분하게 다루어지기도 한다. 예컨대 <그림 IV-4>에서는 낱말²²⁸⁾에 대한 정의 없이 낱말 나라의

226) ②에서 다루는 세부 내용은 아래에서 소목으로 나누어 상세하게 논의하겠다.

227) III장의 학습자 자원에 대한 분석 결과에서도 이러한 양상이 확인되었다.

228) 짐작컨대 초등학교에서 형성된 ‘낱말’에 대한 이해를 가정하고 있는 것이 아닌가 한다. 그런데 초등 국어 교육에서는 명사, 동사, 형용사에 한정하여 품사를 다루기 때문에 학습자가 품사 분류의 쟁점이 되는 단위인 조사와 어미에 대한 인식을 가지고 있을 것으로 기대하기는 어렵다.

다섯 마을로 체언, 용언, 수식언, 관계언, 독립언의 품사가 소개되고 있다. 또 다른 예로 (1)과 같은 교과서 낱개의 설명을 들 수 있는데, 조사를 단어로 보는 까닭을 설명하고 있지만 단어성이 보다 두드러지는 명사를 사례를 들고 있으며 어미의 지위, 단어와 어절의 관계에 대하여서는 설명이 불충분하다.



<그림 IV-4> 단어 단위 교육에 대한 교과서 사례(김진수 외, 2018: 97)

- (1) 단어: 단어는 홀로 쓰일 수 있는 가장 작은 말의 단위로, ‘낱말’이라고도 한다. 예를 들어 ‘하늘과 바다’는 ‘하늘’, ‘과’, ‘바다’의 세 단어로 이루어져 있다. ‘과’와 같은 말은 홀로 쓰일 수 없지만, 홀로 쓰일 수 있는 말에 붙어 쉽게 분리될 수 있으므로 단어로 인정한다. (박영목 외, 2018: 140)

이러한 처리는 교재화 과정에서의 교육지책으로 이해되기도 한다. 품사 체계에 대한 학습량도 방대한 상황에서 단어 단위에 대하여 존재하는 다양한 관점을 본격적으로 다루기에는 학습의 부담이 지나치게 커지기 때문이다. 그러

나 학습자가 제한된 사례에 대한 안내된 탐구가 아니라 실제 문장에서 사용된 단어를 분류하는 활동에 참여할 수 있도록 하기 위하여서는 단어 단위의 인식에 대한 교육이 반드시 필요하다.

이에 본고에서 주장하는 바는 학습자의 생산적 자원과 보편적 자원에 근거하여 단어 단위에 대한 메타적 인식을 확장하는 교육을 구안하자는 것이다. 생산적 자원은 학습자 자료에서 학문적 맥락에서의 적절성이 나타난 자원이고 보편적 자원은 여러 학습자들을 대상으로 하는 보편성이 확인된 자원이므로 학문적 지식에 근거하여 교육 내용을 선별할 때보다 학습의 부담을 줄일 수 있을 것으로 기대된다. 세부 논의를 위하여 단어 단위 인식의 교육과 관련되는 학습자들의 생산적 자원과 보편적 자원을 요약적으로 제시하면 [표 IV-4]와 같다.

[표 IV-4] 단어 단위의 인식 관련 학습자 자원

교육 내용		생산적 자원	보편적 자원
형태론적 단어 인식	개념	• ‘기본형’, ‘원형’, ‘날말’ (용어 사용) • 기본형, 독립성, 분립성, 조사 제외, 첨가적 요소 제외 (단어 판단 속성)	• 분립성²²⁹⁾ (단어 판단 속성)
	실천	• 관형사형 전성 어미, 기본형, 목적격 조사, 보조사, 주격 조사, 평서형 종결 어미, 활용형 (판단 및 범주화 형식) • 결합 관계 고려, 분리, 어말 관찰, 형태 변환 (판단 및 범주화 활동)	• 규칙, 글자, 목적격 조사, 평서형 종결 어미 (판단 및 범주화 형식) • 결합 관계 고려, 어말 관찰 (판단 및 범주화 활동)
	인식론 ²³⁰⁾	• 쉬움, 이해됨, 재미있음 (단어 분류 태도)	• 결과의 다양성 (단어 분류 성질) • 개인적 판단 및 구성, 객관적 체계 전달 (단어 지식 존재 양상) • 쉬움, 어려움, 의심, 이해됨, 재미있음 (단어 분류 태도)
통사론적 단어 인식	개념	• ‘문법’ (용어 사용) • 연결 요소, 연결 요소 제외 (단어 속성) • 단어에서 문장으로의 구성 관계, 조사 결합형의 문장 구성 관계(개념 간 관계)	• 연결 요소 제외 (단어 속성)
	실천	• 관형사형 전성 어미, 목적격 조사, 주격 조사, 평서형 종결 어미 (판단 및 범주화 형식) • 결합 관계 고려, 문장 내 기능 고려 (판단 및 범주화 활동)	• 글자, 목적격 조사 (판단 및 범주화 형식) • 결합 관계 고려, 문장 내 기능 고려 (판단 및 범주화 활동)

	인식론	• 생활 속 경험적 형성 (단어 지식 존재 양상) • 쉬움, 이해됨, 재미있음 (단어 분류 태도)	
의미론적 단어 인식	개념	• ‘동사’, ‘명사’, ‘형용사’, ‘날말’, ‘표현’ (용어 사용) • 대상 의미 (단어 판단 속성)	• ‘동사’, ‘명사’ (용어 사용) • 대상 의미 (단어 속성)
	실천	• 개별 의미 추상화 (판단 및 범주화 활동)	• 개별 의미 추상화 (판단 및 범주화 활동)
	인식론	• 쉬움, 이해됨, 재미있음 (단어 분류 태도)	

단어 단위에 대한 인식 확장을 위한 교육 내용으로는 ‘형태론적 단어 인식’, ‘통사론적 단어 인식’, ‘의미론적 단어 인식’이 선정되었다. 이는 단어를 정의하는 양상으로 분석적·종합적·절충적 체계와 음운론적·형태론적·통사론적·의미론적 단어의 설정 중 후자에 근거한 것이다. 후자 가운데에서도 형태론적·통사론적·의미론적 단어에 대한 인식만을 교육할 내용으로 한정하였다. 이는 학습자 자원에 대한 분석 결과와 다른 교육 내용과의 연계를 고려한 것이다. 단어 판단과 관련되는 학습자의 자원을 분석한 결과 조사와 어미의 자립성보다 형태론적·통사론적·의미론적 단어에 대한 인식이 풍부하게 발견되었다. 또한 이러한 단어의 기준은 단어 분류 기준으로서의 형태론적·통사론적·의미론적 기준과 연결될 수 있어 교육의 효율을 높일 수 있다고 판단하였다.

형태론적 단어 인식을 중심으로 위 표의 내용을 구체화하여 보자. 형태론적 단어 인식의 교육 내용은 **분립성**을 중심 내용으로 마련될 수 있다. **분립성**은 보편성과 생산성을 두루 갖춘 자원으로 교육에서 초점화하여 다루기가 용이하기 때문이다. 문제는 학습자들이 많은 경우 불변어인 내용어와 관련하여 **분립성**을 인식한다는 사실이다. 불변어를 대상으로 하는 **분립성**의 인식이 보편적인 양상이라면 교육에서 필요한 것은 분립성의 생산성을 제고하는 일이다. 이때 [표 IV-4]의 생산적 자원들을 활용하여 분립성을 정교화할 수 있다. 형태론적 단어 인식을 교육한 결과가 절충적 처리에 대한 이해가 아니기 때문에

229) 굵은 글씨는 생산적이면서 보편적인 자원을 표시한 것이다.

230) 인식론적 자원은 그 특성상 단어 분류의 전 과정에서 작용하므로 특정 교육 내용과 관련된 것을 분리하여 제시하거나 파악하기 어렵다. 그럼에도 불구하고 논의를 위해 생산적인 인식론적 자원은 생산적 자원에 대한 분석 결과를 바탕으로 교육 내용과 관련된 것을 선별하여 제시하고자 한다. 보편적인 인식론적 자원의 경우 교육 내용별 선별이 불가능하다 판단하여 전체 목록을 활용하며 지면의 낭비를 막기 위해 각 목에서 1회씩만 제시하겠다.

학습자들은 **기본형, 독립성, 조사 제외, 첨가적 요소 제외**의 속성을 중심으로 **분립성**을 갖춘 단위로서의 단어를 인식할 수 있다. 이러한 속성에 대한 인식은 명제적으로 안내되는 데 그치지 않으며 실천적 자원을 활용하여 구체적인 개입과 지원이 이루어진다. 예를 들어 문장에서 ‘을/를’, ‘이/가’로 끝나는 것(**목적격 조사, 주격 조사**)을 찾아보고 내용어와 조사를 **분리**하게 한 후 **관형사형 전성 어미**와 **평서형 종결 어미**를 찾아 **분리**하여 보도록 요청할 수 있다. 그리고 가변어와 불변어에서 나타나는 분립성의 차이를 인식하게 한 후 가변어가 **분립성**을 가지는 단위는 무엇인지를 논의할 수 있을 것이다. 이때 학습자들이 교수·학습에 참여하는 과정에서 **쉬움, 이해됨, 재미있음**의 태도를 유지할 수 있도록 유의하는 것이 바람직하다. 통사론적, 의미론적 단어 인식에 대한 교육 내용도 이와 유사한 방식으로 마련될 수 있다.

(2) 형태론적 기준과 객관성 확보

‘형태’는 단어 분류의 기준으로서 학교 문법과 이론 문법에서 대조적인 위상을 가진다. 학교 문법에서 형태는 품사 분류의 제1 기준으로서 가변어와 불변어를 가르는 역할을 한다(홍정현, 2022: 352). 그러나 이론 문법에서는 굴절어와 달리 형태가 교착어인 국어에는 적용되기 어렵다는 점, ‘이다’를 서술격 조사로 규정하는 체계에서 모순을 야기한다는 점을 들어 단어 분류의 기준으로 형태가 타당하지 않다는 지적이 지속되어 왔다(홍정현, 2022: 352-359). 조사와의 결합이나 어미와의 결합을 형태가 아닌 분포로 간주해야 한다는 주장이 제기되기도 하였다(최형용, 2012).

이러한 상황에서 본고에서는 그 대안으로 품사 분류 기준으로서 형태를 형태론적 기준으로 재개념화하고 형태론적 기준에 대한 세부 교육 내용을 형태 변화의 유무, 조사의 결합 여부와 그 유형²³¹⁾, 결합 어미의 유형, 단일어/복합어의 여부, 조어론상의 공통점으로 확충할 것을 주장한다. 이렇게 함으로써 활용 여부로 제한되었던 형태론적 기준의 의미를 복원할 수 있다. 이 중 중학교

231) 조사를 단어로 인정하는 한 조사의 결합은 형태론적 특성으로 볼 수 없다. 단어인 조사의 결합은 통사론적 기준인 분포와 관련해서 논의되어야 하기 때문이다. 그러나 본고에서 수행하는 단어 분류에서 조사의 단어 지위는 불확정적이므로 조사와의 결합이 반드시 분포에 해당한다고 볼 수 없다. 이에 조사의 결합을 형태론적 기준으로 다루는 전통적인 처리를 고수하고자 한다. 구본관(2010: 183, 186)에서도 유사한 처리를 택한 것이 관찰된다.

학습자를 위한 교육 내용으로는 ‘형태 변화의 유무’와 ‘조사 결합의 여부’를 선정한다. 해당 요소와 관련하여 학습자의 생산적 자원과 보편적 자원이 풍부하게 확인되었기 때문이다. 형태론적 기준과 관련되는 학습자들의 자원을 요약적으로 제시하면 [표 IV-5]와 같다.

[표 IV-5] 형태론적 기준 관련 학습자 자원

교육 내용		생산적 자원	보편적 자원
형태 변화의 유무	개념	• ‘형태’, ‘원형’ (용어 사용) • ‘딱 떨어지다’, ‘말끝’, ‘변화’ (일상어 활용) • 가변어, 분립성 (단어 범주화 속성)	• ‘동사’, ‘명사’ (용어 사용) • ‘끝나다’, ‘나타나다’ (일상어 활용)
	실천	• 규칙, 평서형 종결 어미 (판단 및 범주화 형식) • 결합 관계 고려, 동일 형태 탐색, 문장 생성, 어말 관찰 (판단 및 범주화 활동)	• 규칙, 글자, 평서형 종결 어미 (판단 및 범주화 형식) • 결합 관계 고려, 동일 형태 탐색, 어말 관찰 (판단 및 범주화 활동)
	인식론	• 기술의 정확성 (단어 분류 성격) • 신뢰감, 이해됨 (단어 분류 태도)	• 결과의 다양성 (단어 분류 성질) • 개인적 판단 및 구성, 객관적 체계 전달 (단어 지식 존재 양상) • 쉬움, 어려움, 의심, 이해됨, 재미있음 (단어 분류 태도)
조사의 결합 여부	개념	• ‘말끝’ (일상어 활용) • 분립성 (단어 범주화 속성)	• ‘동사’, ‘명사’ (용어 사용)
	실천	• 규칙, 목적격 조사, 위치, 주격 조사 (판단 및 범주화 형식) • 결합 관계 고려, 어말 관찰 (판단 및 범주화 활동)	• 글자, 규칙, 목적격 조사 (판단 및 범주화 형식) • 결합 관계 고려, 동일 형태 탐색, 어말 관찰 (판단 및 범주화 활동)
	인식론	• 기술의 정확성 (단어 분류 성격) • 신뢰감, 이해됨 (단어 분류 태도)	

첫째, 형태 변화의 유무는 학교 문법에서 품사 분류의 제1 기준으로 활용하였던 불변어와 가변어의 구별을 의미한다. 불변어와 가변어의 구별은 초등학교 시기부터 교육 내용으로 가르쳐진 것이므로 학습자들의 단어 분류 과정에서 생산성이 높은 자원들이 다수 확인되었다. 특히 가변어는 형태 변화의 유무를 판가름하는 데 높은 생산성을 가지는 자원이다. 그러나 보편적인 자원으로

는 **동일 형태 관찰, 글자** 등이 확인되었으며 이는 학습자들이 주어진 단어에서 단순히 ‘-다’의 종결 어미를 가지는 단어와 그렇지 않은 단어를 구분하였을 가능성을 시사한다. 이러한 학습자들에게 형태 변화의 유무를 제대로 고려하도록 하기 위하여서는 **문장 생성**을 통해 다양한 유형의 어미를 대상으로 **가변어**의 속성을 인식하도록 해야 한다.

둘째, 조사의 결합 여부는 불변어 중에서도 조사와 자유롭게 결합할 수 있는 체언을 범주화하는 데 활용될 수 있다.²³²⁾ 조사의 결합 여부를 따지기 위한 생산적 자원은 보편적 자원과 중복되는 경우가 많다. **규칙, 목적격 조사, 결합 관계 고려, 어말 관찰**이 그것이다. 이들을 생산성이 높은 맥락에서 활성화되도록 하기 위하여서는 학습자들이 단순히 같은 형태를 찾는 데 그치지 않고 문법적인 의미에 주의를 기울이도록 인식의 정교화를 유도해야 한다. 특히 한국어에서 문법적인 기능을 담당하는 요소가 우연히 같은 형태를 가지는 경우에 대한 주의가 요구된다.

특징적인 점은 우리가 조사의 결합, 어미의 결합에 대한 교육 내용을 설정하는 데 그칠 뿐 결합하는 조사 또는 어미의 유형에 대하여서는 교육 내용을 상세화하고 있지 않다는 것이다. 이론적으로 생각하면 단순히 조사 또는 어미와 결합하느냐 그렇지 않느냐에서 나아가 어떤 조사 또는 어미와 결합하는가 하는 것을 분류의 기준으로 정할 수 있다. 대표적인 예가 현재 시제 선어말 어미의 결합 여부 또는 명령형, 청유형 어미와의 결합 여부를 따져 동사와 형용사를 구분하는 것이다.²³³⁾ 나아가 다양한 조사 또는 어미와 결합할 수 있는 단어와 특정 유형의 조사 또는 어미와만 결합할 수 있는 단어로 구분할 수 있을 것이다.²³⁴⁾ 그러나 결합하는 조사 및 어미의 유형과 관련하여서는 생산성이 높은 자원이 발견되지 않았다. 보편성이 높은 자원인 **동일 형태 탐색, 어말 관**

232) 국어에서 명사형 전성 어미와 결합하거나 명사절로 주어나 목적으로 쓰일 경우 격조사가 결합할 수 있으며 보조사는 부사어나 서술어에도 비교적 자유롭게 결합이 가능하다. 그러나 각 기준에 따른 단어 분류를 처음 경험하도록 할 때에는 전성 어미 결합을 통한 활용이나 복문 구성을 배제하고 전형적인 품사의 쓰임을 다루기로 한다. 교육 진행 상황에 따른 언어 자료의 범위에 대하여서는 이어지는 절에서 부연한다.

233) 오현아·조진수(2016)에서 2012 개정 교육과정에 따른 문법 교과서를 대상으로 조사한 바에 따르면 ‘-ㄴ/는’의 교육 내용 합의 지수는 0.43, 명령형 및 청유형 어미의 교육 내용 합의 지수는 -0.14로 나타났다. 이는 조사 대상이 된 교과서 중 약 70%의 교과서에서 이 상에서 ‘-ㄴ/는’의 결합을, 약 40% 이상의 교과서에서 명령형과 청유형 어미의 결합을 교육 내용으로 포함하고 있음을 나타낸다.

234) 특정 격 조사와만 결합하여 쓰이는 ‘불굴, 엉겁결’과 같은 명사나 관형어로만 쓰이는 ‘국제, 구급’, ‘테리다, 달다’ 등의 불완전 동사 등이 그 예이다.

찰, 글자 등을 활용하여 결합하는 조사 및 어미의 유형에 대한 교육을 시도할 수 있겠으나 교육에 시간과 노력이 상당히 소모될 것으로 예상된다. 이에 본고에서는 결합하는 조사와 어휘의 유형을 교육 내용으로 선정하지 않는다.

이상과 같은 형태론적 기준에 따른 단어 분류의 정교화는 형태에 대한 관찰을 통해 분류의 객관성을 확보할 수 있다는 의의가 있다.

(3) 통사론적 기준과 실용성 확보

통사론적 기준은 학문적으로 ‘품사 분류’에서 본질적으로 중요성이 매우 높은 기준인 동시에 교육적으로 품사 분류에 대한 학습자들의 어려움을 유발하는 기준이기도 하다. 통사론적 기준이 품사 분류의 본질과 관련이 깊다는 것은 품사의 목적이 문장을 이루는 구성 요소를 분류하는 데 있었다는 사실과 관련된다. 또한 통사론적 기준이 교육적으로는 학습의 곤란을 야기한다는 것은 품사와 문장 성분 사이의 혼동으로 널리 알려져 있다. 남가영(2013: 130)은 예비 교사들에게 전성 어미와 파생 접사를 구별하지 못해 전성 어미가 붙은 단어를 전성된 품사로 인식하는 오개념이 나타났다고 하였으며 제민경(2020: 131-132) 역시 부사와 부사어, 형용사와 관형어, 관형사와 관형어의 혼동 사례를 보고하고 있다.

문장을 구성하는 요소(part of sentence)를 ‘기능’, 즉 ‘한 단어가 문장 안에서 다른 단어들과 맺는 관계(구본관 외, 2015: 161)’를 주요한 기준으로 삼아 분류한 결과가 품사라면, 문장에서 특정한 통사·의미적 기능을 하는 구성 요소를 분석한 결과인 문장 성분과의 개념적 중첩은 어느 정도 필연적이다. 기능을 기준으로 하는 품사 분류가 단어들의 전형적인 쓰임을 바탕으로 단어를 단위로 이루어진다면, 문장 성분의 분석은 단어가 활용되어 전성된 결과를 함께 고려해야 하며 문장의 구성 요소를 단위로 한다는 차이가 있을 뿐이다. 이러한 차이는 줄곧 품사는 단어 차원의 분류이고 문장 성분은 문장 차원의 분석이라는 설명으로 제시되어 왔다. 그러나 품사는 그 대상이 단어일 뿐, 단어 차원에 한정되는 분류로 이해될 수 없다. 기능과 분포를 고려하는 품사의 분류가 결코 단어 내적 차원에서 이루어질 수 없기 때문이다.

이에 본고에서는 중등 문법 교육에서 단어 분류를 처음 학습하는 시기에는 각 품사가 전형적인 문장 성분으로 나타나는 경우로 국어 자료를 한정해야 한

다고 주장한다.²³⁵⁾ 이때 국어 자료는 다음의 두 가지 이유에서 단어 자료가 아닌 문장 이상의 단위로 제시되어야 한다. 첫째, 본고에서는 단어의 정의를 제한하지 않고 학습자가 판단해야 할 대상이라고 보기 때문이다. 둘째, 단어만을 제시하고 학습자에게 문장에서의 쓰임을 고려하도록 하는 경우 통사론적 기준을 적용하여 분류하는 데 인지적 부담을 부가하기 때문이다. 각 품사가 전형적인 문장 성분으로 나타나는 예를 제시하는 방식은 문장 성분에 대한 후속 학습에서도 유지되어야 하며²³⁶⁾, 문장 성분에 대한 학습을 마친 후에 활용이나 절 구성을 포함하여 통사론적 기준에 의해 단어(전통적인 ‘단어’ 이상이 포함되는)가 분류되는 양상을 다루는 것이 바람직하다.

이러한 전제하에 통사론적 기준에 따른 단어 분류 정교화를 위한 교육 내용은 학습자의 자원에 대한 분석 결과를 바탕으로 구성되었다. 이와 관련하여 확인된 학습자의 생산적 자원과 보편적 자원의 목록을 보이면 [표 IV-6]과 같다. 통사론적 기준에 따른 단어 분류 정교화와 관련하여 학습자 자원을 분석한 결과에서 두드러지는 점은 다른 기준에 비하여 학습자들의 자원이 제한적으로 나타난다는 것이다. 관련되는 개별 자원의 수가 적을 뿐만 아니라 확인된 자원들이 나타나는 양상도 다양하지 않다. 자원에 대한 분석 결과를 중심으로 통사론적 기준에 따른 단어 분류 정교화를 위한 교육 내용으로 조사의 기능, 접속 부사의 기능, 수식 관계를 선정하였다.

[표 IV-6] 통사론적 기준 관련 학습자 자원

교육 내용		생산적 자원	보편적 자원
조사의 기능	개 념	• ‘날말’ (용어 사용) • ‘연결’, ‘있다’ (일상어 활용) • 단어 연결, 통사적 의존성 (단어 범주화 속성)	

235) 이러한 접근은 과학 교과에서 효과적인 학습을 위해 선수 학습 시 의도적으로 오개념이나 부분 개념만을 교수하는 것(최선희, 2017: 158)과 통한다. 문법 교육에서 효과적인 교육을 위하여 사례를 선정 또는 통제해야 한다는 관점은 박인규(2013), 박혜진(2021)에서 찾아볼 수 있다.

236) 이러한 문장만을 제시하는 것이 중학교 학습자에게 지나치게 쉬운 내용이 아닌지, 또 학습자들의 실제 국어 생활과 동떨어진 예시만을 다루게 되어 문제적이지는 않은지 의문이 제기될 수 있다. 그러나 본고에서 제안하는 교육 내용은 단순히 통사론적 기준 한 가지를 학습자에게 전달하는 것이 아니라 학습자로 하여금 여러 가지 기준을 복합적으로 적용할 것을 요구하므로 학습의 난도가 부족하지 않다고 판단한다. 또한 관련 선행 연구에서 문장 성분과 품사 간의 혼동이 지속적으로 보고되어 왔음을 고려하면 효과적인 교육을 위해 단계적으로 사례를 확대하는 것이 최종적으로 교육을 통해 배우는 지식의 효율을 확보하여 실생활과의 연결 가능성을 높일 수 있으리라고 기대한다.

	실천	• 목적적 조사, 위치, 주격 조사 (판단 및 범주화 형식) • 결합 관계 고려, 문장 내 기능 고려 (판단 및 범주화 활동)	• 목적적 조사 (판단 및 범주화 형식) • 결합 관계 고려, 문장 내 기능 고려 (판단 및 범주화 활동)
	인식론	• 사용 시 유용성 (단어 분류 성질) • 유용함, 이해됨, 재미있음 (단어 분류 태도)	• 결과의 다양성 (단어 분류 성질) • 개인적 판단 및 구성, 객관적 체계 전달 (단어 지식 존재 양상) • 쉬움, 어려움, 의심, 이해됨, 재미있음 (단어 분류 태도)
접속 부사의 기능	개념	• ‘뒤’, ‘뒤받침’, ‘보충’, ‘연결’, ‘있다’ (일상어 활용) • 문장 보충 (단어 범주화 속성)	
	실천	• 위치 (판단 및 범주화 형식) • 결합 관계 고려, 문장 내 기능 고려, 사용 상황 고려 (판단 및 범주화 활동)	• 결합 관계 고려, 문장 내 기능 고려, 사용 상황 고려 (판단 및 범주화 활동)
	인식론	• 사용 시 유용성 (단어 분류 성질) • 유용함, 이해됨, 재미있음 (단어 분류 태도)	
수식 관계	개념	• ‘명사’ (용어 사용) • ‘꾸미다(꾸밈)’, ‘보충’ • 명사 수식, 수식성 (단어 범주화 속성)	• ‘동사’, ‘명사’ (용어 사용) • ‘동작’ (일상어 활용) • 상태 의미, 수식성 (단어 범주화 속성)
	실천	• 위치 (판단 및 범주화 형식) • 결합 관계 고려, 문장 내 기능 고려, 문장 생성 (판단 및 범주화 활동)	• 결합 관계 고려, 문장 내 기능 고려 (판단 및 범주화 활동)
	인식론	• 사용 시 유용성 (단어 분류 성질) • 유용함, 이해됨, 재미있음 (단어 분류 태도)	

첫째, 통사적인 단어로서 문장 구성에서 조사가 하는 기능을 다룰 수 있다. 조사는 대개 학습자들에게 단어로 잘 인식되지 않으며 범주화되는 비율도 낮다. 또한 조사를 범주화한 경우에 단순히 공통 글자 수의 속성을 인식하는 경우가 많았다. 그러나 조사는 국어 문법의 특성을 드러내는 문법 항목으로 교육의 필요성이 인정되며 학습자 자원에 대한 분석 결과는 조사에 대한 교육의 가능성을 뒷받침한다. 조사의 기능과 관련하여 가장 핵심적인 자원은 단어 범주화 속성의 단어 연결이다. 결합 관계 고려와 문장 내 기능 고려는 보편적인 자원인 동시에 생산적인 자원이지만 조사와 관련하여 생산적인 활성화 사례는 드물게 관찰된다. 따라서 학습자들이 가진 보편적인 자원을 바탕으로 조사의 기능에 대한 생산적인 자원을 활성화하도록 하는 교육이 가능하다.

둘째, 접속 부사의 기능을 교육할 수 있다. 접속 부사는 다른 하위 범주에 비해 지금까지 교육 내용으로 적극적으로 다루어지지 않았다. 오현아·조진수(2016: 235)에 따르면 접속 부사의 교육 내용 합의 지수는 0.50으로 성분 부사 및 문장 부사에 비해 교과서들이 공통적으로 교육 내용으로 포함하는 정도가 낮다고 할 수 있다. 그러나 학습자의 자원에 대한 본고의 분석 결과를 바탕으로 하면 접속 부사를 성분 부사 및 문장 부사와 동등한 정도의 교육적 중요성을 가지는 것으로 고려할 수 있다. 결합 관계 고려나 문장 내 기능 고려, 사용 상황 고려 시 문장을 보충하고 연결하는 접속 부사의 기능에 주목하는 경우가 많았기 때문이다. 따라서 학습자들이 가진 보편적인 실천적 자원을 바탕으로 접속 부사의 기능을 이해하도록 교육할 수 있다. 나아가 접속사의 설정 여부가 학교 문법 통일안의 제정 과정에서 논쟁적이었음을 고려하면 접속 부사가 아닌 접속사를 설정하는 것도 검토할 수 있을 것이다.

셋째, 문장의 주성분을 중심으로 수식 관계를 교육할 수 있다. 전술한 국어 자료의 제한에 의하여 수식 관계에 대한 교육 내용은 곧 체언을 수식하는 관형사와 용언을 수식하는 부사를 다루는 것으로 귀결된다. 학습자들은 체언을 수식하는 관형사와 용언 등을 수식하는 부사를 범주화할 수 있을 것으로 기대되며, 이들을 통틀어 수식의 기능을 하는 수식언을 하나의 (대)범주로 구성할 수도 있을 것이다.²³⁷⁾ 수식성이 생산적인 동시에 보편적인 자원이라는 점에서 이러한 교육의 가능성이 뒷받침된다. ‘명사’ 역시 생산성과 보편성을 모두 갖춘 자원으로 확인되므로 수식성과 명사 수식을 구별하는 정교화 방향 역시 고려될 수 있다.

이상과 같은 통사론적 기준에 따른 단어 분류의 정교화는 문장 사용과의 연결을 도모함으로써 단어 분류의 실용성을 확보할 수 있다는 의의가 있다.

(4) 의미론적 기준과 직관의 타당화

의미론적 기준은 구조주의 언어학 이후 품사 분류의 기준 중 문법적인 가치를 세우기 가장 어려운 것으로 평가받아 왔다. 품사 분류의 기준으로서 의미는 개별 단어 낱말의 차별적인 의미(sense)가 아닌 품사를 구성하는 부류 전

237) 전자와 같이 관형사와 부사를 구분하는 경우 부사가 체언을 수식하는 사례가 문제될 수 있는데 이러한 예는 단어 분류에 대한 초기 학습에서는 다루지 않기로 한다.

체가 가지는 의미(meaning)임이 강조되었으며(유현경 외, 2018: 228) 문법서에 따라 의미를 품사 분류의 기준에서 제외하거나 포함하더라도 보조적인 기준으로 여기는 경우가 많았다(구본관, 2010: 186). 의미를 주요한 기준으로 삼을 경우 ‘하양’과 ‘책’보다 ‘하양’과 ‘푸르다’가 하나의 범주로 처리되어야 하는데 이러한 처리는 ‘문법적인 성질에 따라 나눈 부류’로 보기 어렵기 때문이다(구본관, 2010: 186).

그러나 여기에서 우리는 ‘문법적인 것은 무엇인가’의 질문을 다시 던질 필요가 있다. 구본관(2016: 199-200)에서는 ‘말의 구성 및 운용상의 규칙’으로서의 문법과 ‘문법을 연구하는 학문’으로서의 문법론을 구분할 수 있다고 주장하였으며 문법론은 협의에서는 통사론 또는 형태론과 통사론을 의미하지만 넓은 의미에서는 음운론, 형태론, 통사론, 의미론을 포괄하는 언어 전반의 학문으로 이해할 수 있다고 하였다. 이에 따르면 의미를 개별 단어의 의미로 이해하든 부류 전체의 의미로 이해하든 의미가 문법적인 성질에 따라 나누는 기준이 아니라고 보는 것은 문법을 문법론, 그중에서도 형태론과 통사론 중심의 문법론으로 이해한 결과라고 할 수 있다. 문법 교육 연구에서 인간의 인지와 언어의 사용과 기능에 대한 관심이 커지고 있음을 고려하면 의미를 품사 분류의 기준에서 제외하는 것은 문법 교육 연구의 흐름과도 부합하지 않는다. 의미는 그 추상적 성격과 합리적 분류 및 설명의 어려움 때문에 구조주의 언어학에서 중심이 되지 못하였으나 의미를 배제한 문법은 언어의 내용적 실체를 외면한 형식 논리에 불과하다는 지적(이광정, 2008: 44)을 상기할 필요가 있다.

이에 본고에서는 단어 분류 기준으로서 의미론적 기준의 정당한 위치를 교육적으로 복원해야 한다고 주장한다. 현행 교육 내용에서 의미는 품사 분류의 3단계, 즉 체언을 명사·대명사·수사로 명명하는 등의 층위에서 고려된다. 그러나 우리는 의미론적 기준을 부차적이거나 보조적인 기준으로 제한하지 않고 단어 분류에서 한 축을 담당할 수 있는 주요한 기준으로 다룬다.²³⁸⁾ 이러한 관점에서 의미론적 기준에 따른 단어 분류의 정교화를 위한 교육 내용을 (1) 보편적 의미 체계와 (2) 하위 품사의 범주적 속성으로 대별하여 구성하였다.

의미론적 기준의 교육적인 필요성과 중요성은 III장의 학습자 분석 결과에 의하여서도 지지된다. 학습자의 생산적 자원과 보편적 자원의 상당수가 의미

238) 명사가 체언에 속한다는 결과를 이해하는 것과 세계를 명명하는 행위라는 점에 주목하여 명사의 의미를 이해하는 것(제민경, 2015: 189) 중 무엇이 교육적으로 중요한 위치를 점하는가? 본고에서는 후자의 중요성이 전자에 뒤지지 않는다고 판단한다.

론적 기준과 관련되기 때문이다. 의미론적 기준과 관련하여 발견된 학습자의 생산적 자원과 보편적 자원을 요약하면 [표 IV-7]과 같다.

[표 IV-7] 의미론적 기준 관련 학습자 자원

교육 내용		생산적 자원	보편적 자원
보편적 의미 체계	개념	• ‘동사’, ‘명사’, ‘형용사’ (용어 사용) • ‘나타나다’, ‘대상’, ‘동작’, ‘뜻(하다)’, ‘움직이다(움직임)’, ‘행동(하다)’, ‘활동’ • 대상 의미, 상태 의미, 행동 의미 (단어 범주화 속성)	• ‘동사’, ‘명사’ (용어 사용) • ‘나타나다’, ‘동작’, ‘상태’, ‘행동(하다)’ (일상어 활용) • 사물 의미, 상태 의미, 인물 의미, 행동 의미 (단어 범주화 속성)
	실천	• 규칙(판단 및 범주화 형식) • 개별 의미 추상화 (판단 및 범주화 형식)	• 개별 의미 추상화 (판단 및 범주화 활동)
	인식론	• 결과의 발전성, 타인과의 소통성 (단어 분류 성격) • 쉬움, 유용함, 이해됨, 재미있음 (단어 분류 태도)	• 결과의 다양성 (단어 분류 성질) • 개인적 판단 및 구성, 객관적 체계 전달 (단어 지식 존재 양상) • 쉬움, 어려움, 의심, 이해됨, 재미있음 (단어 분류 태도)
하위 품사의 범주적 속성	개념	• ‘동사’, ‘명사’ (용어 사용) • ‘가리키다’, ‘구체적’, ‘나’, ‘나타나다’, ‘남’, ‘느끼다(느낌)’, ‘마음’, ‘명칭’, ‘묻다’, ‘물어보다’, ‘본인’, ‘사람’, ‘생각(하다)’, ‘생명(체)’, ‘수’, ‘순서’, ‘숫자’, ‘시각’, ‘이유’, ‘인간’, ‘인물’, ‘자기’, ‘자신’, ‘장소’, ‘추상적’, ‘횃수’ (일상어 활용) • 구체성, 명칭 의미, 부정성, 속성 의미, 수량 의미, 순서 의미, 시간 의미, 심리 의미, 긍정성, 의문 표현, 이유 표현, 인물 지시, 자기 지시, 장소 의미, 지시성, 추상성, 형태 의미 (단어 범주화 속성)	• ‘동사’, ‘명사’ (용어 사용) • ‘가리키다’, ‘나타나다’, ‘먹다’, ‘사람’, ‘생각(하다)’, ‘생명(체)’, ‘숫자’, ‘음식’, ‘장소’ • 사물 의미, 상태 의미, 수량 의미, 심리 의미, 긍정성, 음식 의미, 인물 의미, 장소 의미, 지시성, 행동 의미 (단어 범주화 속성)
	실천	• 규칙(판단 및 범주화 형식) • 개별 의미 추상화, 문장 생성, 사용 상황 고려 (판단 및 범주화 활동)	• 개별 의미 추상화, 결합 관계 고려, 사용 상황 고려 (판단 및 범주화 활동)
	인식론	• 결과의 발전성, 타인과의 소통성 (단어 분류 성격) • 유용함, 이해됨, 재미있음 (단어 분류 태도)	

첫째, 보편적 의미 체계에 대한 교육은 개별 단어의 의미에 대한 인식을 정교화하기 위한 교육 내용이다. 개별 단어의 의미를 기준으로 하는 범주화는 학습자들에게 매우 일상적이고 직관적으로 이루어진다. 그러나 개별 의미에 대한 추상화가 국지적으로 이루어지기 때문에 체계적인 분류가 어렵다는 난점이 있다. 아래의 (2)는 개별 단어의 의미를 바탕으로 하는 접근의 사례와 그 한계를 잘 보여 준다.

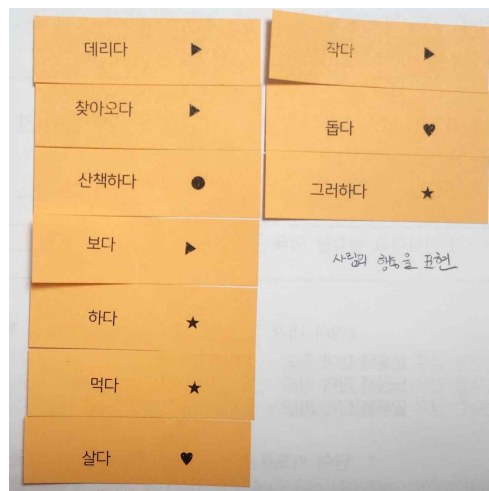
(2) 아이들에게 ‘독수리, 사자, 날다, 달리다’라는 단어를 분류하는 과제를 주었다고 가정해 보자. 먼저 ‘독수리’와 ‘사자’는 동물이라는 점에서 한 부류로 처리하고, ‘날다’와 ‘달리다’는 움직임을 나타낸다는 점에서 한 부류로 처리하는 아이들이 있을 것이다. 한편 ‘독수리’는 날고, ‘사자’는 달린다는 점을 고려하여, ‘독수리’와 ‘날다’를 묶고 ‘사자’와 ‘달리다’를 묶는 아이들도 있을 수 있다. 두 가지 모두 가능한 분류 방식이다. 만약 여기에 ‘선인장’이라는 단어를 추가한다면 어떻게 될까? ‘선인장’은 ‘독수리, 사자’, ‘날다, 달리다’와 ‘독수리, 날다’, ‘사자, 달리다’의 어떤 분류 방식에도 속하기 어려울 것이다. (민현식 외, 2020)

그러나 (2)에서 분류가 어려워진 원인을 의미를 중심으로 분류했다는 사실 자체보다는 의미에 대한 분류가 제한적으로 이루어졌다는 데에 있다.²³⁹⁾ ‘선인장’, ‘독수리’, ‘사자’, ‘날다’, ‘달리다’를 모두 포괄할 수 있는 의미의 분류 체계를 세울 수 있다면 의미적 분류의 한계는 해소된다. 의미에 대한 분류 작업은 이미 사전 편찬이나 의미론적 연구, 자연 언어 처리 등의 목적으로 여러 연구에서 이루어졌기도 하다. 로젯(Roget)의 영단어 시소러스 연구는 롱맨(Longman) 사전의 바탕이 된 대표적인 연구로(민현식 외, 2020) 어휘를 추상적 관계(abstract relations), 공간(space), 물질(matter), 지적 능력(intellect), 자유 의지(volition), 정서(affection)의 여섯 영역으로 나누었다. Nida(1975; 신효필, 2004: 516에서 재인용)는 모든 언어에 보편적인 의미 영역을 실체(entities), 사건(events), 추상(abstracts), 관계(relations)의 네 가지로 제시하였으며, Lyons(1977)는 어휘를 사람·동물·물건 등을 가리키는 제1 실체, 사건·과정·상태 등을 나타내는 제2 실체, 명제와 같은 추상적 실체를 의미하는 제3

239) 물론 의미에 대한 분류 자체가 본질적으로 가지는 어려움도 존재한다. 지금까지 연구의 축적에도 불구하고 널리 받아들여지는 의미나 개념에 대한 분류 체계가 존재하지 않는 것은 인간이 인지하는 의미가 추상적이며 모호하고 다양하여 이를 체계로 일반화하기가 어렵기 때문이라고 추측된다. 다만 이러한 어려움 때문에 문법 교육에서 단어 분류에 대한 의미적 접근을 회피하는 것은 바람직하지 않다. 나아가 후술할 것인바 본고에서 의미론적 기준과 관련하여 학습자의 자원을 분석하고 정교화한 결과는 오히려 국어 어휘의 의미론적 연구에 기여할 수 있다.

실체로 나누었다.²⁴⁰⁾ 기계 번역을 위해 개발된 후 한국어로의 사상이 논의된 (신효필, 2007, 2010) 마이크로코스모스 온톨로지(Mikrokosmo Ontology)에서는 최상위 개념으로 대상(object), 사건(event), 속성(property)을 설정하고 있다 (Mahesh, 1996: 12). 학습자들에게 보편적으로 인식된 단어 범주의 의미적 속성은 사람, 생명, 생각, 수, 음식, 장소, 행동인데 이들은 앞에서 설명한 상위 분류 체계의 일부로 통합될 수 있다. 즉, 개별 의미를 추상화하는 학습자들의 인식을 보다 정교하고 체계적인 분류로 나아가게 하기 위하여서는 분류의 결과를 보다 거시적인 구조에서 조망할 수 있도록 하는 지원이 필요하다.

둘째, 하위 품사의 범주적 속성에 대한 교육 내용은 분류한 범주에 대한 인식을 세부적으로 정교화하기 위한 것이다. 예컨대 학습자들은 <그림 IV-5>와 같이 의미적인 공통성에 따라 많은 구성원을 포함하는 하나의 범주를 구성하는 경우가 발견되었다.



<그림 IV-5> 분화되지 않은 의미적 범주화 양상 [2-가-022]

그러나 이러한 범주화는 각 어휘 간의 차이를 보이지 못한다는 한계가 있다. Ⅲ장의 조사 도구 개발 과정에서 살핀바 동사의 하위 품사 범주로 ‘자동사·타동사, 본동사·보조 동사, 완전 동사·불완전 동사, 규칙 동사·불규칙 동사,

240) 전체 어휘가 아닌 명사에 대한 분류로 범위가 제한적이기는 하나 최경봉(1998, 2001), 이병모(2001)도 참고할 수 있다.

구체 동사·추상 동사, 본동사·대동사’ 등이 논의되었으며, 동작류(動作類에, Aktionsart) 대한 연구에서 ‘상태 동사, 과정 동사, 완성 동사, 순간 동사, 심리 동사’를 나누고(고영근·구본관, 2008: 411), 동사의 일부를 이동 동사(채희락, 1999), 소유 동사(김현권·김병옥, 2005), 감정 동사(이원경, 2006), 인지 동사(황순희, 2010) 등으로 범주화하여 연구하였던 것과 비교하면 학습자의 단어 분류는 매우 범박하다. 이러한 양상은 비단 동사에만 국한되지 않으며 학습자의 단어 분류 전반에서 관찰된다.

<표 IV-5>에서 확인한 의미론적 기준과 관련된 학습자들의 생산적, 보편적 자원은 범박한 범주의 정교화를 위해 활용될 수 있다. <표 IV-5>의 자원들은 지시성, 인칭, 유정성, 상태, 사고, 수량, 장소, 동작, 미정성, 고유성에 대한 인식과 관련되며 인칭 대명사, 미지칭 대명사, 공간 대명사, 고유 명사, 유정 명사, 상태 동사, 인지 동사, 수 관형사 등으로의 하위 분류와 연결될 수 있다. 이러한 접근을 통해 문법적으로 단어를 범주화할 때 유의미한 속성들을 학습자의 자원을 바탕으로 주목하게 할 수 있다. 의미 속성을 중심으로 하는 품사 교육이 필요함은 고춘화(2012)에서 논구된 바 있다. 고춘화(2012)는 형태적 특성을 중심으로 명사 지식이 교육 내용으로 단순하게 제시되는 것을 비판하면서 실체성, 인간성, 추상적 실체성, 동작성과 같은 명사의 의미 속성을 중심으로 의미 관련 교육 내용이 확충되어야 한다고 주장하였다. 본고에서 제안하는 하위 품사의 범주적 속성에 관한 교육 내용은 명사보다 확장적인 범위에서, 학습자에 대한 실사(實査)를 바탕으로 무엇이 접근 가능하며 용이한지를 밝힌 일이라고 할 수 있다.

이상에서 보편적 의미 체계와 하위 품사의 범주적 속성의 두 방향으로 나누어 살핀 의미론적 기준의 정교화는 학습자가 산출한 범주의 체계성을 확보하는 방향으로 요약된다. 보편적인 의미 체계를 참조하는 것은 상위 범주를 설정하여 거시적인 구조를 체계화하는 것이고 하위 품사의 범주적 속성을 참조하는 것은 하위 범주를 설정하여 미시적인 구조를 체계화하는 것이다. 이때 거시와 미시, 상위와 하위는 고정되어 있는 것이 아니라 학습자의 단어 범주화 양상을 바탕으로 상대적으로 파악되어야 할 것이다. 또한 같은 학습자라도 하더라도 서로 다른 수준의 범주를 산출할 수 있음을 염두에 두어야 한다.

이러한 의미론적 기준에 따른 단어 분류의 정교화는 언어 사용자들의 인지와 직관에 대한 타당성을 확보할 수 있다는 의의가 있다.

(5) 단어 범주 명명의 의식성 강화

문법 개념에 대한 교육에서 개념어의 명명은 학습적으로 큰 주목을 받지 못하였다. 특히 문법 개념어는 학습자에게 제시되고 전달되는 대상으로 학습자들에게 이를 명명할 기회는 주어지지 않았다. 그러나 문법 교과와 유사하게 개념과 용어에 대한 학습을 중요한 교육 내용으로 다루는 수학 교과에서는 학습자들이 공통의 성질을 추상화하여 용어의 이름을 짓는 과정에 교육적인 의미를 부여하고 있어 참고가 된다. 이름 짓기(naming)의 교육적인 의미는 안내된 재발명(guided reinvention)을 주장한 프로이덴탈(Freudenthal, 1991)을 바탕으로 구체화된다. 프로이덴탈(Freudenthal, 1991)은 수학적인 사고 활동의 본질이 수학화에 있다고 보고 수학 교수·학습이 학생들에게 기성 수학을 부과하는 것이 아니라 수학의 발생 과정, 수학화 과정을 학습자의 현재의 상황에서 재발명하도록 안내하는 과정이어야 한다고 주장하였다(우정호, 2007: 383). 또한 수학자들이 그렇게 하는 것처럼 아동들에게 지식의 기록이 아닌 활동으로 수학을 실행하고 재발명하게 해야 하며, 수학자가 수학을 탐구하고 발명하는 것과 같이 학습의 자유, 시도하고 실험하는 자유, 종합하기에 앞서 분석하는 자유, 자료를 통합하고 오류를 범하고 그 오류로부터 학습하며 잠정적으로 사고하고 자신의 언어적인 표현을 하는 권리가 허용되어야 한다고 역설하였다(우정호, 2007: 384). 이러한 관점에서 개념에 대한 이름 짓기(naming)은 학생들의 능동적인 참여를 통해 학생 스스로 발견한 개념의 특징을 표현하는 기회를 제공한다는 의의가 있다(김성준, 2023: 175).

‘명사, 대명사, 수사, 동사, 형용사, 관형사, 부사, 조사, 감탄사’와 같은 학교 문법의 9품사 용어는 기실 치열한 진통의 결과였다. 학교 문법 통일안의 성안 과정에서 품사를 가리키는 용어를 고유어로 할 것인지 한자어로 할 것인지는 치열한 쟁점이었으며 재석 15에 8 대 1로 한자어 품사 용어를 채택한 뒤에도 순우리말 용어를 병기하거나 일부 교과서에서 잡음씨를 설정하는 등 통일안의 일관적인 적용에는 어려움이 있었다(이광정, 1997: 53). 학교 문법 통일안의 제정 배경을 고려할 때 각 품사의 명칭은 필연적으로 결정된 것이라기보다는 치열한, 여전히 다소간의 이견이 남아 있는 합의의 결과로 이해할 수 있다.²⁴¹⁾

241) 비단 단순히 품사의 ‘명칭’에만 해당하는 설명은 물론 아니다. 민현식 외(2020: 105)에서는 학교 문법의 품사 체계 전반이 치열한 토론의 과정을 거쳐 수립된 것이며 합의를 이

용어 명명의 교육적인 가치와 품사 용어의 다양성은 학습자에게 단어를 명명하도록 하는 일의 교육적 가치를 정당화한다. 그런데 학습자의 단어 분류 양상에서는 범주에 대한 명명 과정에서 정교화가 필요한 지점이 관찰되었다. 이러한 양상은 (3)에서 확인할 수 있다. 학습자들은 (3가)와 같이 문장이나 지나치게 긴 명사구로 범주를 명명하여 용어가 갖추어야 하는 간결성을 확보하지 못하기도 하였고 (3나)와 같이 자신이 주목한 속성을 반영하는 명명에 성공하지 못한 경우도 있었고 (3다)와 같이 범주를 명명한 결과가 상이한 유형으로 나타나기도 하였다.²⁴²⁾

- (3) 가. ‘그러니까, 여기, 십오, 회’ - 장소를 뜻한다. - 그러니까 여기 15가지 맛
 횃집이야. [2-가-124]
- 나. ‘그러니까, 역시’ - 공감? 감탄? 같은 표현임. - 영혼없어. 그냥하지 마.
 [2-가-079]
- 다. ‘뚝다, 적극적, 강아지, 친구’ - 용기가 필요하다 - 용기; ‘너, 언제’ -
 누군가를 기다리게 한다. - 기다리게 하는 단어; ‘귀찮다, 어렵다,
 생각하다’ - 무언가를 생각한다 - 생각의 단어; ‘누구, 그, 나, 자기, 것’ -
 누군가를 가리키다 - 가리키는 낱말; ‘십오, 여러’ - 복수이다. - 복수
 단어 [2-가-077]

이에 본고에서는 학습자의 단어 명명을 정교화하기 위하여 교육을 통해 의식적인 수행을 강화하여야 한다고 주장한다. 이는 박혜진(2019: 174)에서 ‘명료한 언어 인식에 근거한 수행’을 질적으로 높은 수행으로 규정하고 단어 형성에 대한 지식과 가치를 명료화함으로써 보다 능동적이고 주체적인, 인식을 동반한 수행이 가능하다고 본 것에 기초한다. 박혜진(2019)에서는 일상적인 단어 형성의 전반을 논의한 것에 반하여 본고에서는 문법 용어의 명명이라는 보다 학문적인 영역을 다룬다는 차이가 있기는 하나 문법 용어의 명명 시에는 일상적인 용어의 명명보다 의식적 수행의 필요성이 높을 것이다. 단어 명명의 의식적 수행 강화와 관련하여서는 세 가지 교육 내용을 설정하는데, (1) 초점화한 속성의 언어화, (2) 용어로서의 간결성 확보, (3) 범주 명명의 통일성 확

루지 못한 사항도 존재하였고 품사를 가르칠 때에는 학교 문법 통일안의 제정 과정에서 드러난 다양한 의견과 역동적인 토론 과정을 문법 교육에서 자산으로 삼아야 한다고 하였다.

242) 이러한 기술은 학습자 수행에서 나타나는 양상을 용이하게 예시하기 위함이지 정교하지 못한 수행을 분절하여 파악하거나 몇 가지로 유형화하려는 의도는 아니다. 학습자의 수행에는 학문적으로 생산성이 높은 부분과 낮은 부분이 혼재하며 학습자의 자원들은 단어 분류의 전 과정에서 상호 연결되어 있다. 이것이 본고에서 자원을 단위로 학습자의 문법 지식을 분석한 까닭이기도 하다.

보가 그것이다. 이러한 교육 내용은 [표 IV-8]과 같은 학습자 자원에 대한 분석 결과를 바탕으로 설정된 것이다.

[표 IV-8] 단어 범주 명명 관련 학습자 자원

교육 내용		생산적 자원	보편적 자원
초점화한 속성의 언어화	개 념	• ‘날말’, ‘대명사’, ‘동사’, ‘명사’, ‘부사’, ‘삼인칭’, ‘수사’, ‘이어주는 말’, ‘표현’, ‘형용사’ (용어 사용) • ‘가리키다’, ‘감정’, ‘구체적’, ‘긍정(적)’, ‘기분’, ‘꾸미다(꾸밈)’, ‘끝나다’, ‘나’, ‘나타나다’, ‘남’, ‘느끼다(느낌)’, ‘다양’, ‘대상’, ‘대신’, ‘동물’, ‘동작’, ‘뒤’, ‘뒷받침’, ‘딱 떨어지다’, ‘때’, ‘뜻(하다)’, ‘마음’, ‘만지다’, ‘말이’, ‘말(하다)’, ‘말끝’, ‘먹다’, ‘명칭’, ‘모양’, ‘몸’, ‘무엇’, ‘물다’, ‘물건’, ‘물어보다’, ‘물음표’, ‘물체’, ‘변화’, ‘보충’, ‘본인’, ‘부르다’, ‘부정(적)’, ‘사람’, ‘사물’, ‘사용하다’, ‘살다’, ‘상태’, ‘생각(하다)’, ‘생명(체)’, ‘생물’, ‘세다’, ‘수’, ‘순서’, ‘숫자’, ‘시각’, ‘시작(하다)’, ‘식품’, ‘신체’, ‘쓰다’, ‘아니다’, ‘않다’, ‘양’, ‘없다’, ‘연결’, ‘움직이다(움직임)’, ‘위치’, ‘음식’, ‘의견’, ‘이름’, ‘이어지다’, ‘이유’, ‘인간’, ‘인물’, ‘잇다’, ‘자기’, ‘자신’, ‘자주’, ‘장소’, ‘주관적’, ‘지칭하다’, ‘추상적’, ‘칭찬(하다)’, ‘칭하다’, ‘특징’, ‘필요하다’, ‘합쳐서 만들다’, ‘형태’, ‘행동(하다)’, ‘활동’, ‘횟수’ (일상어 활용)	• ‘동사’, ‘명사’ (용어 사용) • ‘가리키다’, ‘거/것’, ‘끝나다’, ‘나타나다’, ‘동작’, ‘말(하다)’, ‘먹다’, ‘사람’, ‘상태’, ‘생각(하다)’, ‘생명(체)’, ‘숫자’, ‘음식’, ‘장소’, ‘행동(하다)’ (일상어 활용)
	실 천	• 비유 (범주 명명 활동)	
	인 식 론		• 결과의 다양성 (단어 분류 성질) • 개인적 판단 및 구성, 객관적 체계 전달 (단어 지식 존재 양상) • 쉬움, 어려움, 의심, 이해됨, 재

			<i>미있음</i> (단어 분류 태도)
용어로서의 간결성 확보	실 천	• 관형사, 명사, 명사(형) 연쇄 (범주 명명 형식) • 축약 (범주 명명 활동)	• 관형절, 명사, 명사형 연쇄 (범주 명명 형식)
범주 명명의 통일성 확보	개 념	• '날말' (용어 사용) • '가리키다', '나타나다', '뜻(하 다)', '말(하다)', '지칭하다', '칭 하다' (일상어 활용)	• '가리키다', '거/것', '나타나다', '말(하다)' (일상어 활용)
	실 천	• 통일성 부여 (범주 명명 활동)	• 관형절, 명사, 명사(형) 연쇄 (범주 명명 형식) • 통일성 부여 (범주 명명 활동)

첫째, 초점화한 속성의 언어화에 대한 교육은 학문적으로 의미 있는 속성을 어떻게 언어화하는지를 그 내용으로 다룬다. 단어를 범주화하는 과정에서 학문적으로 의미 있는 속성을 찾아내는 것이 앞의 형태론적 기준, 통사론적 기준, 의미론적 기준에 따른 단어 분류 정교화에서 다루는 내용이었다면 여기에서는 이러한 기준에 따라 단어를 분류한 결과를 명명하는 국면에 초점을 둔다. 초점화하는 속성의 언어화와 관련하여 학습자들의 생산적 자원과 보편적 자원은 다양하게 나타났다. '이름', '수', '세다', '순서', '양', '형태', '상태', '동작', '움직이다(움직임)', '행동(하다)'는 각각 명사, 수사, 형용사, 동사와 대응할 수 있으므로 생산성이 높은 자원의 예에 해당한다. 이와 더불어 '구체적', '주관적', '변화' 역시 각각 구체 명사, 주관성 형용사, 가변어 및 형태 변화와 대응하는 정도가 높으므로 생산성이 높은 자원으로 평가할 수 있다. '가리키다'는 학습자들에게 단어가 기의를 가진다는 속성, 지시 대명사가 사물이나 장소를 지시한다는 속성, 대명사가 상황에서 직시성을 가진다는 속성을 표현하기 위하여 공통적으로 선택되었다. 따라서 학습자가 '가리키다'를 활용하여 범주를 명명하는 경우 변별적인 속성이 드러나도록 추가적인 의미의 언어화가 필요함을 안내할 수 있다. 초점화한 속성의 언어화에 대한 교육 내용은 크게 세 가지 방향으로 마련될 수 있다. 하나는 범주명이 범주화한 속성을 잘 반영할 수 있도록 해야 한다는 지향점 자체를 지식적으로 안내하는 것이다. 또 다른 방향은 생산성이 높은 자원을 중심으로 표현하려는 의미에 대하여 활용 가능한 일상어의 목록을 제시하는 것이다. 마지막은 학습자가 산출한 범주명이 모호한 경우 이를 정교화할 수 있도록 상호 작용하는 것이다.

둘째, 용어로서의 간결성 확보에 대한 교육은 학습자가 생산한 범주명이 용어로서의 정보성을 갖출 수 있도록 지원하는 것이다. 단어는 기억을 전체로 하는 언어 단위이므로 구나 문장 등과 비교하여 형식의 간결성이 요구된다(박혜진, 2019: 155). 문법 분야의 전문어 가운데에는 ‘문장 성분’과 같이 구 구성을 가지는 것도 존재하므로 품사를 나타내는 문법 용어가 반드시 단어 형식이어야 할 필요는 없다. 그러나 지금까지 학술적으로 제안된 품사에 대한 용어는 4음절 이하의 명사 형태로 나타난 경우가 많았다. 또한 전문어가 통상적으로 두 단어 이상의 구절로 표현되지 않는 경향이 있으므로(박태준 외, 2023: 81) 학습자가 명명한 결과 역시 명사 형태를 중심으로 간결성을 갖추도록 하는 것이 바람직하다. 학습자들이 범주를 명명한 결과를 바탕으로 볼 때 **명사**, **명사(형) 연쇄**, **관형절**의 분류 활용 형태가 보편적인 자원으로 확인되었다. 이들 중 **관형절**의 형태를 명명에 활용한 경우 전술한 간결성의 측면에서 용어의 전형성을 갖추지 못한 것으로 볼 수 있다. 또한 **명사** 형태로 나타난 경우 간결성은 충족하였으나 ‘음식’과 같이 한 단어로 표현되면서 ‘단어 범주’에 대한 이름인지 확인할 수 없어 적절한 정보량을 갖추지 못한 것으로 평가된다. 이러한 상황에서 정보성과 간결성을 동시에 만족하기 위한 수단으로 생산적 자원 중 **축약**이 활용될 수 있다. 예컨대 ‘먹단어([2-가-065])’와 같은 명명은 음식을 나타내는 단어라는 것을 효과적으로 보여 준다. 그러나 문장을 좀 더 꾸밀 수 있다는 속성을 ‘문꾸’로 줄이는 것처럼([2-가-026]) 다른 사람에 의해 해석이 어려운 명명이 될 수 있음에 유의하도록 해야 한다.²⁴³⁾ 이러한 교육을 위하여서는 인식론적 자원 중 **결과의 발전성**이나 **타인과의 소통성**이 함께 동원되어야 할 것이다.

셋째, 범주 명명의 통일성 확보에 대한 교육은 학습자가 단어 범주를 명명한 결과가 일관적인 양상을 가지도록 하는 것이다. 품사 범주에 대한 명명은 문법적인 체계를 용어로 드러내는 일이라는 점에서 일상적인 단어 형성에서 기존 단어와의 유사성을 추구하는 일(박혜진, 2019: 159)보다 심화된 통일성이 요구된다. (3다)에서 확인할 수 있듯 학습자들이 단어 범주를 명명한 결과에서는 단어를 가리키는 표현, 범주명의 형태 등이 혼합적으로 나타나는 경우가 있다. 범주 명명에 활용하는 형태 중 보편적인 자원이 **명사**, **명사(형) 연쇄**, **관**

243) 관련하여 박혜진(2019: 156)은 형태를 절단하는 이유와 형태 절단 시의 유의 사항을 학습자가 충분히 인식한 후 절단 전략을 활용하도록 해야 한다고 말한다.

형질로 다양하게 나타난다는 것에서도 이러한 양상을 확인할 수 있다. 이때 가장 생산성이 높은 자원은 **통일성 부여**로 학습자들에게 범주 명명 시 통일이 필요함을 안내하고 통일하기를 수행할 수 있도록 지도하는 것이 바람직하다. **통일성 부여**는 그 정도는 낮으나 보편적인 자원으로 확인되었으므로 이에 대한 교육이 용이할 것으로 기대된다. 통일 시에는 앞에서 논의한 용어의 간결성과 관련하여 **명사나 명사(형) 연쇄**의 형태를 활용할 수 있도록 해야 할 것이다. 분석 절차에 의해 자원으로 분석되지는 않았으나 학습자들은 ‘동작 단어’, ‘사람 단어’와 같이 ‘단어’를 활용하여 범주를 명명하는 경우가 많았는데 **‘날말’**이 초등 교육의 문법 개념어임을 고려하면 이에 대응하는 ‘단어’를 범주 명명에 활용하도록 안내할 수 있을 것이다.

(6) 학교 문법에 대한 참조적 이해

본고에서 ‘다양한 단어 분류에 대한 조망적 이해’를 교육의 목표로 설정한다고 할 때 다양한 단어 분류 중 하나로 학교 문법의 품사 체계가 포함된다. 품사는 문법 교육에서 도구적인 속성을 가지는 기초적인 개념어이며 학술적인 소통을 위하여 사용되는 품사의 용어는 학교 문법 체계에 바탕을 두고 있다. 또한 학교 문법의 품사 체계는 국어의 단어를 분류하는 방법과 결과에 대한 합의의 결과로 학습의 가치가 있다. 기존의 품사 교육과 본고에서 주장하는 자원 이론 관점의 단어 분류 교육에 차이가 있다면 학교 문법의 품사 체계가 가지는 교육적 위상이다. 학교 문법의 품사 체계가 학습자의 직관적인 단어 분류를 대체하는 것이 아니라 참조점으로 존재하기 때문이다.

학교 문법에 대한 참조적 이해를 확보하기 위하여 조사에 대한 처리(관계언), 가변어와 불변어, 체언, 용언, 수식언에 대한 교육 내용을 선정하였다. 이러한 교육 내용은 전통적인 품사 교육의 내용과 일치한다. 다만 [표 IV-9]에서 확인할 수 있는 학습자의 자원을 바탕으로 교육이 이루어진다는 차이가 있다.

[표 IV-9] 학교 문법에 대한 참조적 이해 관련 학습자 자원

교육 내용		생산적 자원	보편적 자원
조사에 대한 처리 (관계언)	개념	• ‘날말’ (용어 사용) • ‘연결’, ‘있다’ (일상어 활용) • 독립성, 분립성, 연결 요소 (단	• ‘동사’, ‘명사’ (용어 사용) • 분립성 (단어 속성)

		- 어 범주화 속성) • 단어에서 문장으로의 구성 관계(개념 간 관계)	
	실천	• 목적격 조사, 보조사, 주격 조사 (판단 및 범주화 형식) • 결합 관계 고려, 문장 내 기능 고려, 분리, 어말 관찰 (판단 및 범주화 활동)	• 규칙, 글자, 목적격 조사 (판단 및 범주화 형식) • 결합 관계 고려, 동일 형태 탐색, 어말 관찰 (판단 및 범주화 활동)
	인식론	• 이해됨 (단어 분류 태도)	• 결과의 다양성 (단어 분류 성질) • 개인적 판단 및 구성, 객관적 체계 전달 (단어 지식 존재 양상) • 쉬움, 어려움, 의심, 이해됨, 재미있음 (단어 분류 태도)
가변어와 불변어	개념	• ‘형태’, ‘원형’ (용어 사용) • ‘딱 떨어지다’, ‘말끝’, ‘변화’ (일상어 활용) • 가변어, 분리성 (단어 범주화 속성)	• ‘동사’, ‘명사’ (용어 사용) • ‘끝나다’ (단어 범주화 속성)
	실천	• 규칙, 평서형 종결 어미 (판단 및 범주화 형식) • 결합 관계 고려, 동일 형태 탐색, 문장 생성, 어말 관찰 (판단 및 범주화 활동)	• 규칙, 글자, 평서형 종결 어미 (판단 및 범주화 형식) • 결합 관계 고려, 동일 형태 탐색, 어말 관찰 (판단 및 범주화 활동)
	인식론	• 사전과의 일치, 타인과의 소통성 (단어 분류 성질) • 객관적 체계 전달, 타 영역 지식 전이 (단어 지식 존재 양상) • 신뢰감, 유용함, 이해됨 (단어 분류 태도)	
체언	개념	• ‘대명사’, ‘명사’, ‘삼인칭’, ‘수사’ (용어 사용) • ‘가리키다’, ‘구체적’, ‘나’, ‘남’, ‘대신’, ‘물건’, ‘물체’, ‘사람’, ‘사물’, ‘생명(체)’, ‘생물’, ‘숫자’, ‘인간’, ‘인물’, ‘자기’, ‘자신’, ‘장소’, ‘지칭하다’, ‘추상적’, ‘횡수’ (일상어 활용) • 구체성, 대응성, 명칭 의미, 무정성, 사물 의미, 수량 의미, 긍정성, 인물 지시, 자기 지시, 장소 의미, 주체 의미, 지시성, 추상성, 통사적 의존성 (단어 범주화 속성)	• ‘명사’ (용어 사용) • ‘가리키다’, ‘나타내다’, ‘사람’, ‘생명(체)’, ‘숫자’, ‘장소’ • 사물 의미, 수량 의미, 긍정성, 인물 의미, 장소 의미, 지시성 (단어 범주화 속성)
	실천	• 규칙 (판단 및 범주화 형식) • 개별 의미 추상화, 결합 관계	• 규칙 (판단 및 범주화 형식) • 개별 의미 추상화, 문장 내 기

		고려, 문장 내 기능 고려, 문장 생성, 사용 상황 고려, 예외 용인, 점검 (판단 및 범주화 활동)	능 고려, 사용 상황 고려 (판단 및 범주화 활동)
	인식론	- 사전과의 일치, 타인과의 소통성 (단어 분류 성질) - 객관적 체계 전달 (단어 지식 존재 양상), 타 영역 지식 전이 - 신뢰감, 유용함, 이해됨 (단어 분류 태도)	
용언	개념	'동사', '형용사' (용어 사용) '동작', '마음', '모양', '상태', '활동', '행동하다' (일상어 활용) - 상태 의미, 심리 의미, 행동 의미, 형태 의미 (단어 범주화 속성)	'동사' (용어 사용) '끝나다', '동작', '상태', '생각(하다)', '행동(하다)' (일상어 활용) - 상태 의미, 심리 의미, 행동 의미 (단어 범주화 속성)
	실천	- 규칙, 평서형 종결 어미 (판단 및 범주화 형식) - 개별 의미 추상화, 결합 관계 고려, 문장 내 기능 고려, 문장 생성, 사용 상황 고려, 예외 용인, 점검 (판단 및 범주화 활동)	- 글자, 규칙, 평서형 종결 어미 (판단 및 범주화 형식) - 개별 의미 추상화, 결합 관계 고려, 동일 형태 탐색, 문장 내 기능 고려, 어말 관찰 (판단 및 범주화 활동)
	인식론	- 사전과의 일치, 타인과의 소통성 (단어 분류 성질) - 객관적 체계 전달, 타 영역 지식 전이 (단어 지식 존재 양상) - 신뢰감, 유용함, 이해됨 (단어 분류 태도)	
수식언	개념	'부사' (용어 사용) '꾸미다(꾸밈)', '모양' (일상어 활용) - 명사 수식, 상태 의미, 수량 의미, 지시성, 통사적 의존성, 형태 의미 (단어 범주화 속성)	'동사', '명사' (용어 사용) - 상태 의미, 수식성, 심리 의미, 지시성 (단어 범주화 속성)
	실천	- 규칙 (판단 및 범주화 형식) - 개별 의미 추상화, 결합 관계 고려, 문장 내 기능 고려, 문장 생성, 사용 상황 고려, 예외 용인, 점검 (판단 및 범주화 활동)	- 규칙 (판단 및 범주화 형식) - 개별 의미 추상화, 문장 내 기능 고려 (판단 및 범주화 활동)
	인식론	- 사전과의 일치, 타인과의 소통성 (단어 분류 성질) - 객관적 체계 전달, 타 영역 지식 전이 (단어 지식 존재 양상)	

		상) • 신뢰감, 유용함, 이해됨 (단어 분류 태도)	
--	--	--	--

2.3. 교수·학습의 계획

자원 이론 관점의 단어 분류 교육을 위한 교수·학습은 학습자의 주체적인 지식 구성을 촉진할 수 있도록 계획된다. 전술한바 단어 분류 교육의 내용은 ❶ 단어 분류 활동 → ❷ 단어 분류의 정교화 경험 → ❸ 단어 분류에 대한 성찰로 구성된다. 여기에서는 ❶~❸의 과정에서 어떠한 교수·학습이 구체적으로 이루어질 수 있는지를 논의하고자 한다.

(1) 단어 분류 활동

단어 분류 활동은 본조사에서 개발한 단어 분류 과제를 통해 진행된다. 본고의 조사 도구에서 활용된 단어 분류 활동은 중학교 단계의 형식적인 문법 교육 이전에 학습자들이 접근 가능한 과제로 확인되었으며 수행 과정에서 단어 분류와 관련된 학습자의 자원을 다양하게 활성화하는 것으로 나타났으므로 교육에서 활용하기에 적절하다고 판단된다. 단어 분류 활동을 통하여 교육을 시작함으로써 학습자의 일상적인 사고를 바탕으로 접근할 수 있는 과제를 먼저 제시하고 교육 전반에서 분류를 수행하는 과정과 방법, 그에 대한 관점을 강조할 수 있다.

(2) 단어 분류의 정교화

단어 분류에 대한 정교화를 위한 교수·학습은 ‘단어 단위에 대한 인식 확장’, ‘형태론적 기준과 객관성 확보’, ‘통사론적 기준과 실용성 확보’, ‘의미론적 기준과 직관의 타당화’, ‘단어 범주 명명의 의식성 강화’, ‘학교 문법에 대한 참조적 이해’를 위하여 구안된다. 단어 분류에 대한 정교화를 위한 교수·학습은 앞에서 선정한 교육 내용을 바탕으로 하며 생산적 자원과 보편적 자원에 대한 분석 결과가 구체적인 내용 구성에 반영된다.

아래의 <그림 IV-6>은 ‘의미론적 기준과 직관의 타당화’를 위하여 계획한 교수·학습 자료의 예이다. <그림 IV-6>에서 ‘김보통’은 보편적 자원의 분석 결과를 반영하기 위하여 설정한 가상의 학습자이다. 교육 내용을 선정하는 과정에서 논의한 것처럼 ‘의미론적 기준과 직관의 타당화’에 대한 보편적 자원으로는 ‘단어 범주화 속성’ 중 의미론적 기준과 관련되는 것으로 **음식 의미, 행동 의미, 수량 의미, 인물 의미, 유정성, 장소 의미, 심리 의미, 상태 의미, 사물 의미**가 확인되었다. 또한 III장에서 학습자 단어 분류의 양상을 살핀바 학습자들은 단어 범주 간에 구조적인 관계를 설정하기보다는 복수의 범주를 평행하게 제시하는 것이 일반적이었다. 따라서 <그림 IV-6>과 같은 단어 분류는 III장의 조사에서 관찰된 학습자의 일반적인 양상을 반영하고 있다.

‘김보통’ 학생의 단어 분류 결과

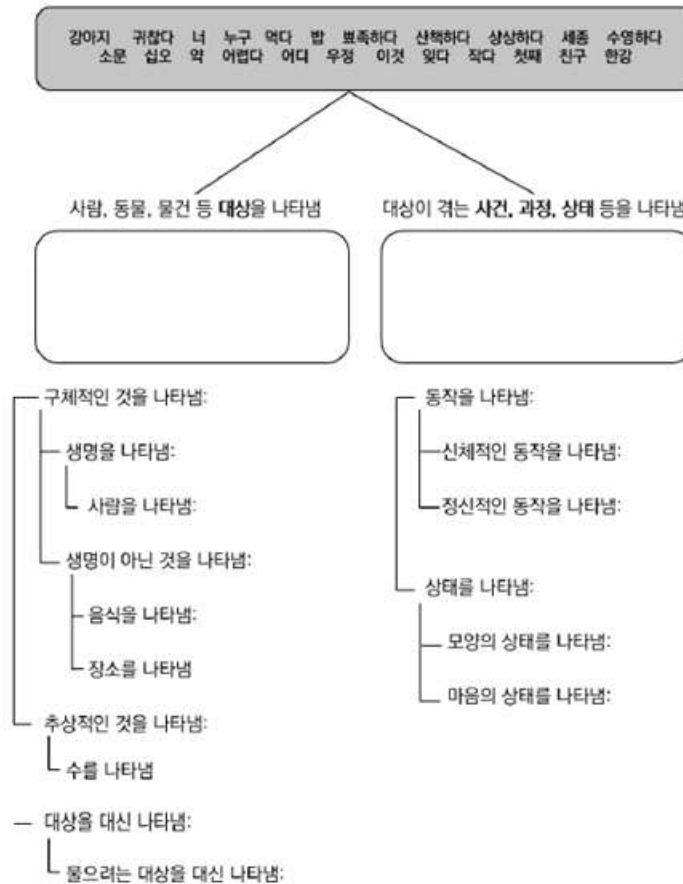
강아지 귀찮다 너 누구 먹다 밥 뽀족하다 산책하다 상상하다 세종 수영하다
소문 심오 약 어렵다 어디 우정 이것 잊다 적다 첫째 친구 한강

- 사람을 나타냄: 너, 누구, 세종, 친구
- 생명을 나타냄: 강아지, 너, 누구, 친구
- 생각을 나타냄: 귀찮다, 어렵다
- 수를 나타냄: 심오, 첫째
- 음식을 나타냄: 밥, 약
- 장소를 나타냄: 한강, 어디
- 행동을 나타냄: 먹다, 산책하다, 상상하다, 수영하다, 잊다
- 상태를 나타냄: 뽀족하다, 적다
- 분류하지 못함: 소문, 우정

<그림 IV-6> ‘의미론적 기준과 직관의 타당화’ 관련 교수·학습 자료 1

앞에서 논의한 것처럼 ‘의미론적 기준과 직관의 타당화’에 대한 교육은 두 가지 방향으로 이루어진다. 하나는 ‘보편적 의미 체계’를 통하여서이고 다른 하나는 ‘하위 품사의 범주적 속성’을 통해서이다. 이에 대한 교육이 이루어지도록 <그림 IV-7>과 같은 교수·학습이 이루어질 수 있다.

1. 주어진 기준에 따라 ‘김보통’의 단어 분류를 수정하여 보자.



<그림 IV-7> ‘의미론적 기준과 직관의 타당화’ 관련 교수·학습 자료 2

<그림 IV-7>에서는 <그림 IV-6>에 대한 수정을 요구한다. 이때 수정을 위한 기준은 단계적으로 상세하게 제공된다. 먼저 주어진 단어를 ‘대상’과 ‘사건, 과정, 상태’로 양분하도록 하는데 이는 보편적 의미 체계에 대한 교육을 반영한 것이다. 이후에는 대상을 나타내는 단어를 구체적인 것과 추상적인 것을 나타내는 단어, 대상을 대신 나타내는 단어 등으로 세분하고, 대상이 겪는 사건, 과정, 상태를 나타내는 단어를 동작을 나타내는 단어와 상태를 나타내는 단어로 자세하게 나누도록 안내한다. 이러한 정교화에 대한 안내는 생산적 자원에 대한 분석 결과를 바탕으로 마련된 것이다. 학습자들은 안내에 따라 주어진 단어를 분류하면서 의미론적 기준에 따른 정교화를 경험할 수 있다.

(3) 단어 분류에 대한 성찰

단어 분류에 대한 성찰은 다양하게 이루어질 수 있다. 학습자 개인 간의 단어 분류를 비교할 수도 있고, 자신의 단어 분류에 대해 전과 후를 비교할 수도 있으며, 학교 문법과 같은 일반적인 문법 지식에 의한 단어 분류에 대한 비교도 가능하다. <그림 IV-8>은 단어 분류에 대한 성찰에 참여한 학습자 응답의 한 예이다.

2. 내가 한 단어 분류를 다른 학생(김보통 학생)의 분류, 교과서의 단어 분류와 비교해 보자.

	내가 한 단어 분류 (활동지1,2 결과)	다른 학생(김보통)의 단어 분류 (참고자료1)	교과서의 단어 분류 (참고자료2)
특징 · 장단점 · 의의 ♥	특징) 같은 단어가 대개 이단 큰 분류 안에서 여러 분류에 동시에 속한다. (예: '너'가 여러 분류에 속한다)	특징) 어느 분류 안에 새 분류 가 있는 것이 아닌 모든 분 류가 수평한 관계이다.	특징) O해와 '교과서적'이라 공백해서 정말 좋다, 모든 단어가 명확하게 분류되어있다.
	장단점) 생활에 사용할 수 있는 정도의 단위까지 분류했기에 단어를 찾기 편리하지만 분류 중간에 미흡한 부분이 많다.	장단점) 일부 단어가 분류되지 못했기에 새로운 분류가 필요하다. 그 외의 단어는 명확하게 분류 되어 있다.	장단점) 분류가 명확하고 공백에 중지만 생활 속에서 쓰는 문도로(강조 등으로) 분류가 되어 있진 않다
			위의 단어를 분류해본 공인된 방법이다.

<그림 IV-8> 단어 분류에 대한 성찰에 대한 학습자 사례 [3-가-026]

단어 분류에 대한 성찰에서 주목할 점은 학교 문법의 단어 분류도 성찰의 대상이 된다는 사실이다. <그림 IV-8>에서 학습자는 학교 문법의 분류 체계에 대해 분류의 결과가 명확한 점, 공인된 방법이라는 점을 긍정적으로 평가하는 반면 생활에서 쓰는 용도와는 거리가 있음을 단점으로 지적하고 있다. 이러한 성찰의 경험과 결과는 장기적으로는 일반적으로 공인된 품사 체계의 발전을 촉진하는 원동력이 될 수 있다.

2.4. 설계안의 실천을 위한 고려

자원 이론 관점의 단어 분류 교육 설계안은 II장에서 논의한 문법 교육의 세 주체 중 문법 교육 연구자에 의하여 도출된 것이다. 이는 전체 학습자의 일반적인 양상을 고려한 결과라고 할 수 있다. 그러나 실제로 교육은 개별적이고 특수한 맥락에서 일어나며 이때의 주체는 문법 교사와 문법 학습자가 된다. 특히 설계안에서 제시하고 있는 교수·학습 계획은 하나의 사례라는 점에서 설계안을 바탕으로 하는 교육의 실천에서는 문법 교사의 역할이 커진다.

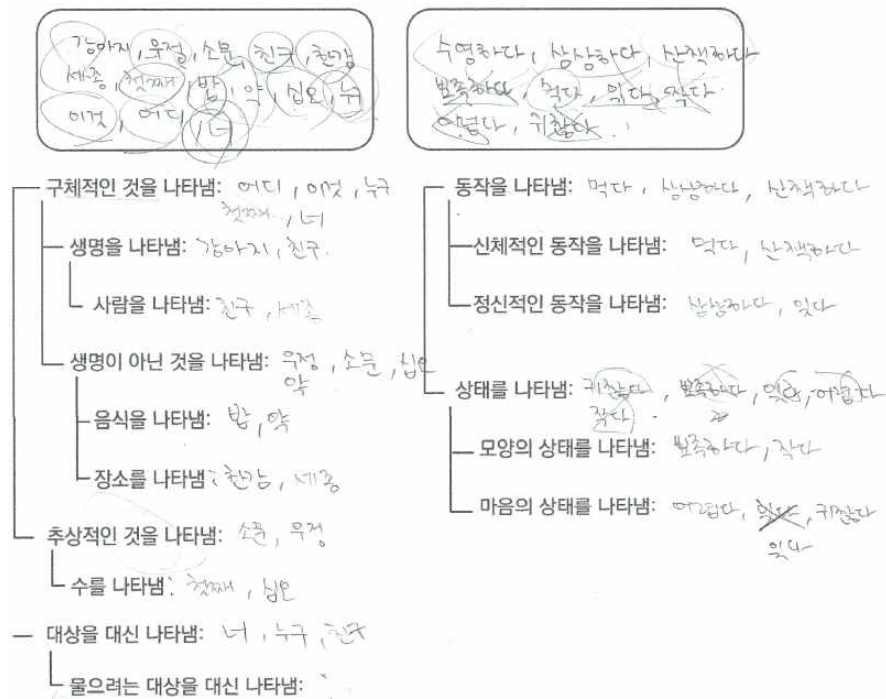
문법 교사는 설계안을 바탕으로 교실의 맥락과 특수성을 고려하여 수업을 실천해야 한다. 연구에서는 특성상 일반성을 가정하고 교육 설계를 논의할 수 밖에 없으나 실제로 일반적인 학습자로만 구성된 교실은 존재하지 않으며 개별 학습자는 개별적인 맥락과 특수성을 가지고 학습에 참여하기 때문이다. 개별 학습자에 대한 고려는 두 가지 방향에서 이루어질 수 있다.

하나는 학습자 집단에 대한 거시적 반응이다. III장에서 개별 학습자의 양상에 대한 분석에서 살핀바 학습자의 양상을 크게 생산적 자원을 중심으로 활성화하는 학습자, 보편적 자원을 중심으로 활성화하는 학습자, 자원이 제한적으로 활성화되는 학습자로 나누어 볼 수 있다. 생산적 자원의 활성화가 두드러지는 경우 생산적 자원의 정교화에, 보편적 자원의 활성화가 두드러지는 경우 보편적 자원에 대한 정교화와 생산적 자원에 대한 안내에, 자원의 양상이 제한적인 경우 보편적 자원 중심의 지원에 교육의 초점을 둘 수 있다.²⁴⁴⁾ 교사는 설계안의 첫 번째 교수·학습인 단어 분류 활동이 종료된 시점에서 학습자의 양상을 파악한 뒤 교육의 방향을 결정하여 이후의 교수·학습을 계획할 수 있을 것이다.

다른 하나는 개별 학습자를 위한 미시적 반응이다. 동일한 생산적 자원에 대한 경험을 교육의 목표로 삼는다고 하더라도 개별 학습자가 어떠한 자원을 가지고 있느냐에 따라 교수·학습의 실천이 달라질 수 있다. 학습자가 가지고 있는 자원은 교육의 목표가 되는 생산적·보편적 자원에 도달하는 기반이 된다. 이에 교사는 설계안의 내용을 바탕으로 교수·학습 과정에서 학습자의 활

244) 현실적이지는 않으나 전술한 세 가지 유형 외에 ‘생산적인 자원을 생산적으로 활성화하는 학습자’ 역시 가정하여 볼 수 있다. 이러한 경우 교사가 다른 생산적인 자원을 안내하기보다는 학습자로 하여금 다른 분류 체계를 탐색하여 생산적 자원 유형이나 정교화 방안을 스스로 발굴하여 나가도록 할 수 있을 것이다.

동에 주의를 기울임으로써 학습자의 자원에 반응할 수 있다. 예컨대 <그림 IV-9>를 보자. 이는 3차 실행에서 나타난 학습자의 사례로 ‘의미론적 기준과 직관의 타당화’에 관한 활동 결과이다.



<그림 IV-9> ‘의미론적 기준과 직관의 타당화’ 관련 학습자 사례 [3-다-037]

<그림 IV-9>에서 학습자는 구체적인 대상을 나타내는 단어를 ‘어디, 이것, 누구, 첫째, 너’로 범주화하고 있다. 동시에 사람을 나타내는 단어로는 ‘친구, 세종’을, 대상을 대신 나타내는 단어로는 ‘너, 누구, 친구’를 찾았다.²⁴⁵⁾ 이러한 학습자의 곤란은 설계안의 내용을 바탕으로 예상이 가능하다. 대명사의 하위 범주와 관련하여 **인물 지시**는 생산적 자원이지만 보편적 자원은 아니며 오히려 보편적 자원인 것은 **인물 의미**이다. 따라서 학습자는 인물을 의미하는 명사와 인칭 대명사를 분류하는 것을 어려워할 가능성이 있으며 <그림 IV-9>는

245) 해당 학습자 사례에 대하여 다른 기술도 가능할 것이나 논의의 초점화를 위하여 자세히 다루지 않는다. 예컨대 범주 간의 포함 관계를 고려하지 못하고 있다거나 세종을 동음이어로 처리하고 있다거나 하는 점에 주목할 수도 있다.

그 사례이다. 문법 교사는 문법 교육 연구자에 의하여 도출된 학습자 자원에 대한 분석 결과를 바탕으로 이러한 학습자에 대한 대처를 사전에 계획하고, 실행할 수 있다.

한편, 문법 학습자는 교육 실천의 국면에서 자신과 동료의 자원에 반응할 것이 요구된다. 개인 내적으로는 자신의 학습에 주의를 기울여 교수·학습에 참여해야 한다. 개인 외적으로는 동료 학습자가 다른 단어를 분류한 결과에 대하여 소통함으로써 교실에서 인식의 정교화가 일어날 수 있도록 해야 한다. 이러한 점에서 문법 학습자는 설계안의 실천 시 자신의 지식 구성에 대한 주도자이자 교사에 의하여 직접 안내되지 않는 자원을 제공하는 원천이 된다.

문법 교육 연구자의 시점에서 설계안을 제시한다고 해서 교실에서의 실천 양상을 예측하거나 확정할 수 없다. 실제로 교실에서 이루어지는 실천의 주체는 문법 교사와 학습자이며 수업은 이들에 의한 역동의 결과이기 때문이다. 그럼에도 불구하고 일반성을 가정한 연구 결과를 바탕으로 교육을 설계하는 것은 자원 이론의 관점에서 문법 지식 교육을 구현하기 위해 각 주체가 해야 하는 역할을 현실화한다는 점에서 유의미하다.

V. 결 론

이 연구에서는 문법 지식 교육을 위한 관점으로 자원 이론을 도입하고 이에 입각한 문법 지식 교육이 어떻게 이루어질 수 있는지를 논의하고자 하였다. 이를 위하여 먼저 자원 이론 관점의 문법 지식 교육을 이론적으로 정립하였으며 자원 이론의 관점에서 학습자의 문법 지식을 분석하고 그 결과를 바탕으로 교육을 설계하였다. 학습자의 문법 지식에 대한 분석과 교육 설계를 위한 소재로는 단어 분류 교육을 초점화하였다. 이 연구의 전체 과정은 학습자의 주체적인 문법 지식 구성이라는 교육적인 지향을 체계적으로 구체화하는 일이었다.

2장에서는 자원 이론 관점의 문법 지식 교육을 위한 이론적 토대를 마련하였다. 먼저, 학습자의 문법 지식 분석을 위한 개념으로 자원을 정립하였다. 자원은 구성주의 교육 철학의 실현 경로이자 연결주의 모형의 교육적 단위이며, 오개념과 선개념, 개념망 및 개념도, 개념 생태, 지식 구성 및 구조 등 기존 문법 지식 교육에 대한 연구들과 문제의식을 공유하는 확장적인 성격을 가짐을 논의하였다. 또한 자원이 용어로 사용된 국어 교육 연구의 흐름을 검토하여 본고의 논의와 구별하고, 자원을 개념적으로는 ‘맥락에 따라 활성화되어 문법에 대한 개념이나 주장을 구성하는 다양한 크기의 인지적 요소’로, 조작적으로는 ‘조사 도구를 통하여 언어화된 결과를 바탕으로 문법 교육 전문가에 의하여 문법에 대한 개념이나 주장을 구성하는 것으로 식별되는 형태소 이상의 요소’로 정의하였다. 나아가 문법 교육 연구의 맥락 속에서 다음과 같이 ‘개념적 자원’, ‘실천적 자원’, ‘인식론적 자원’의 유형과 분석 범주를 설정하고, 자원을 교육적으로 활용하기 위한 특성을 ‘생산성’과 ‘보편성’으로 구조화하였다.

유형	개념적 정의	조작적 정의	분석 범주
직관적 자원	문법 지식과 관련되는 직관적인 판단을 구성하는 자원	(이론적으로 가정되는 유형으로 실제로 분석되지 않을 수 있음.)	
개념적 자원	문법 지식의 내용을 구성하는 자원	국어학 및 문법 교육의 전문 개념을 구성하는 요소	용어의 사용
			일상어의 사용
			속성의 인식
			언어적 사례
			개념 간 관계

실천적 자원	문법 지식을 얻는 방법을 구성하는 자원	언어를 대상으로 하는 사고의 절차를 구성하는 요소	실천적 활동
			실천적 형태
인식론적 자원	문법 지식에 대한 관점을 구성하는 자원	문법 지식에 대한 메타적인 인식을 구성하는 요소	지식의 성격에 대한 이해
			지식의 존재에 대한 가정
			지식에 대한 태도

분류	생산성	보편성
하위 특성	- 학문 생산성: 학문적으로 적절하게 활성화된 자원의 특성 - 과제 생산성: 과제 수행에 긍정적으로 기여하는 자원의 특성	- 학습자 보편성: 복수의 학습자에게서 공통적으로 나타나는 자원의 특성 - 맥락 보편성: 복수의 맥락에서 공통적으로 나타나는 자원의 특성 - 시간 보편성: 복수의 시간대에서 공통적으로 나타나는 자원의 특성

다음으로, 자원 이론 관점의 문법 지식 교육을 정립하였다. 자원 이론 관점의 문법 지식 교육이 이루어지는 구도를 ‘일반적 문법 지식과 개인적 문법 지식의 공립’, ‘교육적 개념과 일상적 개념의 순환’, ‘생산적 자원과 보편적 자원의 상호 지향’, ‘반응적 교실을 위한 문법 주체의 역할’을 중심으로 설명하였다. 이와 더불어 자원 이론 관점의 문법 지식 교육이 이루어지는 층위를 ‘문법 지식의 성격을 반영한 교육 목표’, ‘학습자 자원에 기반한 교육 내용’, ‘주체적인 지식 구성을 촉진하는 교수·학습’으로 나누어 논의하였다.

3장에서는 단어 분류를 중심으로 학습자의 문법 지식을 분석하였다. 분석을 위한 자료는 중학교 1학년 학습자 149명을 대상으로 카드 소팅 방법을 활용한 개방형 설문을 통해 수집하였으며 질적 코딩으로 자원을 식별하고 그에 대한 기술 및 해석, 빈도 계량을 수행하여 자원의 특성을 분석하였다. 순환적 질적 코딩의 결과로, 다음과 같이 289개의 개념적 자원과 53개의 실천적 자원, 27개의 인식론적 자원이 식별되었다.

유형	분석 범주	개수	자원 예
개념적 자원	용어 사용	25	‘동사’
	일상어 활용	154	‘숫자’
	단어 판단 속성	31	연결 요소 제외
	단어 범주화 속성	70	음식 의미
	개념 간 관계	9	단어와 문장의 구성 관계

실천적 자원	판단 및 범주화 형식	17	평서형 종결 어미
	범주 명명 형식	12	명사(형) 연쇄
	판단 및 범주화 활동	19	개별 의미 추상화
	범주 명명 활동	5	통일성 부여
인식론적 자원	단어 분류 성질	10	결과의 다양성
	단어 지식 존재 양상	4	객관적 체계 전달
	단어 분류 태도	13	재미있음

나아가 식별된 자원 중 교육에서 유의미하게 활용할 수 있는 생산적 자원과 보편적 자원을 분석하였다. 학문 생산적 자원은 단어의 정의, 단어 분류의 기준, 단어 범주의 명명과 관련하여 자원이 적절하게 활성화된 사례를 들어 논의하였다. 학습자 보편적 자원은 전체 학습자 중 10% 이상이 활성화한 자원을 대상으로 그 정도성을 기술하였으며 보편성이 가장 높은 자원으로 ‘판단 및 범주화 활동’의 **개별 의미 추상화**가 확인되었다. 자원의 식별과 특성 분석 결과를 바탕으로 생산적 자원 또는 보편적 자원의 활성화가 두드러지는 학습자와 자원을 제한적으로 활성화하는 학습자의 양상을 분석하여 자원 분석에 대한 이해를 도모하고 분석의 이점을 부각하였다.

4장에서는 단어 분류를 중심으로 자원 이론 관점의 문법 지식 교육을 설계하였다. 교육 설계 시에는 이론적으로 정립한 자원 이론 관점의 문법 지식 교육을 충실하게 구현하고 학습자 자원에 대한 분석 결과를 실제적으로 반영하는 데 중점을 두었다. 교육 내용을 구체화하는 과정에서 중학생 및 대학생 학습자를 대상으로 1~3차의 수업을 실행하여 탐색적, 도구적 사례로 활용하였으며 형성적 설계 연구 방법에 기초하여 실행의 결과를 확인하고 반영하였다. 실행의 결과를 바탕으로 최종 설계안의 교육 목표, 내용, 교수·학습이 구체화되었다. 먼저, 자원 이론의 관점에서 단어 분류 교육의 목표를 “다양한 단어 분류를 조망적으로 이해하고 이를 바탕으로 자신의 단어 분류를 발전시킨다.”로 설정하였다. 또한 ‘단어 분류 활동’, ‘단어 분류의 정교화 경험’, ‘단어 분류의 성찰’이라는 세 단계로 교육의 내용을 구성하였다. 이 중 가장 핵심이 되는 것은 단어 분류의 정교화 경험 단계로 ‘단어 단위에 대한 인식 확장’, ‘형태론적 기준과 객관성 확보’, ‘통사론적 기준과 실용성 확보’, ‘의미론적 기준과 직관의 타당화’, ‘단어 범주 명명의 의식성 강화’, ‘학교 문법에 대한 참조적 이해’를 그 내용으로 한다. 마지막으로 각 단계별로 교수·학습 계획의 사례를 제시하였으며 전체 설계안의 실행을 위한 고려 사항을 논의하였다.

이상과 같은 본고의 연구 결과는 자원 이론의 관점에서 문법 지식 교육을 체계화하였다는 의의가 있다. 자원 관점의 분석이 가능하고 유용함을 확인하였으며 문법 지식을 구성하는 과정과 활동, 방법으로 연구의 범위를 확장하였다. 또한 기술 문법과 학교 문법, 문법론과 문법 교육의 관계와 역할을 점검하고 학습자 자료를 바탕으로 개인적 문법 지식의 긍정적인 가치를 구체화하였다. 나아가 학습자의 자원을 중심으로 하는 교육을 현장에서 적용할 수 있도록 설계하는 방법과 결과를 제시하였다. 본고의 작업을 통하여 문법 교육 내적으로는 기존 연구들에서 추상적으로 제안된 교육적인 지향을 확장적으로 구체화하였고, 교과 호혜적으로는 자원 이론 관련 논의의 축적과 정교화에 기여하였다고 평가할 수 있다. 그러나 학습자 문법 지식에 대한 분석과 교육적 구체화가 단어 분류를 중심으로 한정적으로 이루어졌다는 점, 중등 교육의 시작점에서의 단어 분류 교육으로 논의가 제한되었다는 점, 교육 설계안의 타당성과 효과를 검증하지 못하였다는 점은 한계로 남는다.

자원 이론 관점의 문법 지식 교육 연구가 자리 잡기 위하여서는 다음과 같은 후속 연구가 필요할 것이다. 첫째, 자원 이론 관점의 문법 지식 교육의 이론적 타당성을 연구를 통하여 검증해 나가야 한다. 본고는 자원 이론에 근거한 문법 지식 교육을 정립하는 초기의 연구로 자원의 정의와 유형, 특성 분석, 교육의 구도와 층위를 논의하였다. 이러한 이론적 개념화와 체계화의 결과가 모순 없이 타당한지, 실제적으로도 유의미한지, 대안적인 방향은 없는지를 연구를 통해 지속적으로 검증하여 자원 이론 관점의 문법 지식 교육을 정련해 나가는 것이 바람직하다.

둘째, 자원 이론 관점 연구의 대상, 범위, 방법이 다양해져야 한다. 무엇보다도 다른 학습자 집단이나 문법 교육 주제에 대한 연구를 통하여 자원 이론 관점의 분석과 교육의 결과를 축적할 필요가 있다. 본고에서 다루지 못한 소집단 관찰이나 과제 생산성, 시간 보편성, 맥락 보편성에 대한 분석, 자원의 거시 구조에 대한 탐구 등도 별도의 연구를 통해 보완되어야 할 것이다. 또한 학습자의 자원이 활성화되는 조건을 비교하거나 자원 이론 관점에서 이루어진 문법 지식 교육의 효과를 검증하는 연구도 요구된다.

셋째, 다른 분석 방법과의 결합을 통해 방법론적인 발전을 추구해야 한다. 자원을 단위로 하는 분석은 개념에 대한 분해적인 접근을 가능하게 하므로 양적인 처리가 용이하다. 통계 분석을 통하여 자원의 특성을 확인하거나 군집

분석 및 네트워크 분석을 활용하여 자원 간 관계를 분석하고 연결주의 모형과의 결합을 심화하여 분석의 효율을 높이는 등의 방법이 가능할 것으로 예상된다. 후속 연구를 통하여 이러한 방법론적 확장이 시도되어야 할 것이다.

돌아보건대 이 연구는 문법을 가르치고 배우는 교실에서 교사가 만나는 한 명 한 명의 학습자가 어떠한 존재인지에 대한 관심에서 출발하였으며 학습자를 위하여 문법 교육에서 해야 하는 일과 할 수 있는 일이 무엇인지를 고민하는 과정이었다. 이 연구에서 학습자는 문법을 가르치고 배우기 위한 자원을 가진 존재로 개념화되었고 문법 교육은 학습자가 가진 자원을 발전시키는 역할을 담당하였다. 자원 이론의 관점에 터한 본고의 주장은 문법 교육과 학습자의 관계를 의미화하는 하나의 가능태로 위치한다. 앞으로 문법 지식 구성의 주체로서 학습자의 가치를 확장하는 연구들이 풍요롭게 이어지기를 바란다.

참 고 문 헌

- 강지영·최형우·구본관. (2022). 사이시옷 규정 교육을 위한 개인적 문법 지식(IGK) 탐색 - 온라인 가나다 게시물을 중심으로. **국어교육연구**, 79, 145-190.
- 강해우·한성호·이민규·정동영·정다운. (2019). 카드 소팅을 이용한 한국어 감정 어휘 분류. **대한인간공학회 학술대회논문집**, 2019(10), 24-28.
- 고영근·구본관. (2008). **우리말문법론**. 집문당.
- 고예은. (2024). **학습자의 문법 용어 표상 방식 분석을 통한 문법 개념 교육 연구**. 서울대학교 대학원 석사 학위 논문.
- 고춘화. (2009). 사고력 함양을 위한 문법 교육 방안 연구 - 명사의 의미 기능과 교육 방안을 중심으로-. **국어교육학연구**, 35, 155-188.
- 고춘화. (2012). 의미 속성을 중심으로 한 명사 교육 내용 연구. **국어교육연구**, 51, 201-234.
- 고춘화. (2020). 문법 지식의 개념적 이해를 위한 설계. **국어교육연구**, 74, 29-54.
- 곽기영. (2014). **소셜네트워크분석**. 청람.
- 교육부. (2015). **국어과 교육과정** (교육부 고시 제2015-74호).
- 교육부. (2018). **3~4학년군 초등학교 국어 3-1** ㉠. ㈜미래엔.
- 교육부. (2022). **국어과 교육과정** (교육부 고시 제2022-33호).
- 구본관. (2010). 국어 품사 분류와 관련한 몇 가지 문제. **형태론**, 12(2), 179-199.
- 구본관. (2016). 문법 연구의 변화와 문법 교육의 변화 - 탈문법학 시대의 문법 교육의 새로운 지향. **국어교육연구**, 37, 197-254.
- 구본관·박재연·이선웅·이진호·황선엽. (2015). **한국어 문법 총론 I**. 집문당.
- 구본관·신명선. (2011). 원리 중심의 문법 교육에 대한 연구. **국어교육연구**, 27, 261-297.
- 구본관·신명선. (2021). 문법 지식의 층위와 성격. **국어교육연구**, 76. 국어교육학회, 97-136.
- 귀진·남주연. (2022). 연결 주위에 따른 중국인 학습자의 체언 중심 언어 습득 양상 연구. **한중인문학회 국제학술대회**, 2022(7), 221-246.
- 권은선. (2019). 디지털 환경에서 청소년의 비판적 문식성 실천에 대한 문화기술지적 사례연구. 서울대학교 대학원 박사 학위 논문.
- 김건희. (2013). 품사의 분류 기준과 분류 체계: 언어유형론적 고찰을 중심으로. **한글**, 300, 75-118.
- 김건희. (2014). 단어, 품사, 문장성분의 분류에 대한 일고찰: 상호 연관성과 변별성을 중심으로. **인문논총**, 71(1), 279-316.
- 김광해. (1997). **국어지식 교육론**. 서울대학교 출판부.
- 김광해. (2003). **등급별 국어교육용 어휘**. 박이정.
- 김규훈. (2020). 복합양식 텍스트의 비판적 수용에 관한 교육 내용 설계 방향 —복합양식 담화분석(MDA)의 국어교육적 적용을 바탕으로. **국어교육학연구**, 55(2), 41-71.
- 김다연. (2018). **학습자 오개념 분석을 통한 음운 교육 연구**. 서울대학교 대학원 석사 학위 논문.
- 김동인·김혜연. (2021). 중학교 1학년 학습자의 명사 인식 양상 분석. **국어교육학연구**, 56(3), 35-63.

- 김동인·김혜연. (2022). 중학교 1학년 학습자의 추상명사 판별도 및 판단 준거 분석. **문법 교육**, 44, 91-123.
- 김미나. (2015). **초등 학습자의 문법 개념 연구: 품사와 문장 성분을 중심으로**. 서울대학교 대학원 석사 학위 논문.
- 김범진·김명하. (2024). 문법 영역에 대한 고등학교 학습자 인식 유형 연구. **청람어문 교육**, 97, 273-319.
- 김봉준·김희백. (2019). 소집단 과학 논변 활동에서 초임 교사의 반응적 교수 실행의 특징과 한계 탐색 - 프레이밍을 중심으로. **한국과학교육학회지**, 39, 739-753.
- 김성준. (2023). 초등수학 공개수업 과정에 나타난 특징 분석. **초등교육연구**, 38(3), 167-182.
- 김억조. (2017). 중학교 『국어』 ‘문법’ 영역 교육 내용의 인지언어학적 제언. **동서인문학**, 53, 115-142.
- 김은성. (2005). 외국의 국어지식 교육 쇄신 동향 : ‘언어 인식’을 중심으로. **선청어문**, 33, 429-466.
- 김은성. (2006). **국어 문법 교육의 태도 교육 내용 연구**. 서울대학교 대학원 박사 학위 논문.
- 김은성. (2007). 이야기를 활용한 문법교육 가능성 탐색. **국어교육**, 122, 353-383.
- 김은성·남가영·김호정·박재현. (2007). 국어 문법 학습자의 음운에 대한 얇의 양상 연구. **언어과학연구**, 42, 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, 45-82.
- 김은애. (2024). **언어 직관의 문법 교육적 활용 방안 연구**. 한국교원대학교 대학원 박사 학위 논문.
- 김은영. (2016). **어휘자원구축을 통한 통계 기반 유의어 추출 연구: [-하다] 용언을 대상으로**. 연세대학교 대학원 박사 학위 논문.
- 김정수. (2022). **과학 교사들의 반응적 교수 역량 향상을 위한 교사 교육 프로그램 개발 및 적용에 대한 연구**. 한국교원대학교 박사 학위 논문.
- 김정수·백성혜. (2021). 반응적 교수를 위한 교사교육 프로그램을 통한 화학교사의 교수 유형 및 장애요인 분석. **대한화학회지**, 65, 268-278.
- 김정수·백성혜. (2022). 과학 교사들을 위한 반응적 교수법 교사 교육 프로그램 개발 및 교육적 효과에 대한 연구. **학습자중심교과교육연구**, 22(7), 287-303.
- 김정은. (2021). **양태 표현 선택에 대한 문법교육 내용 연구**. 서울대학교 대학원 박사 학위 논문.
- 김정은·이소영. (2004). 중간언어 관점에서 한국어 학습자의 조사 오류 연구 -“을/를, 이/가, 예, 에서”를 중심으로-. **이중언어학**, 24, 87-108.
- 김종혜·정희강·김한성·김현철·이원규. (2008). 정보 교육에서 요구되는 창의적 문제해결능력의 인지적 요소 정의. **컴퓨터교육학회 논문지**, 11(2), 1-12.
- 김중수. (2017). 거꾸로 교실을 적용한 문법 수업의 효과 연구 - 중학교 1학년 품사 단원을 중심으로 -. **국어교과교육연구**, 30, 47-69.
- 김지영. (2012). **과학 학습 과정에서 나타나는 학생들의 중간언어 유형 분석**. 서울대학교 대학원 석사 학위 논문.
- 김지영. (2013). **중학생의 국어 품사 오개념 연구**. 이화여자대학교 교육대학원 석사 학위 논문.

- 김지홍. (1992). 품사지도에서 고려되어야 할 몇 가지 전제에 대한 논의. **배달말교육**, 10(1), 161-209.
- 김진수·이경옥·박채형·이경숙·박현숙·박수진·강양희·박상희·정대승·김봉규·오경주·강송연. (2018). (중학교) **국어 1**. 비상교육.
- 김태호. (2019). 공감의 인지적 요소로서 서사적 사고와 공감 교육의 방향. **학습자중심교과교육연구**, 19(3), 1415-1429.
- 김한샘. (2014). 품사 통용 교육 현황 분석 연구 - 문법 기술과 사전 정보의 분석을 기반으로 -. **새국어교육**, 100, 249-284.
- 김현권·김병옥. (2005). 한국어 어휘 의미 지식 데이터베이스 체계 구축 연구—소유 동사의 의미 분류와 의미 기술. **한글**, 268, 123-163.
- 김호정·김은성·남가영·박재현. (2009). 국어과 오개념 연구 방향 탐색. **새국어교육**, 83, 211-238.
- 김홍범·전후민. (2013). 학교문법의 개념 정립을 위한 ‘독서와 문법’ 교과서와 지도서 분석- ‘단어’를 중심으로. **문법 교육**, 19, 115-145.
- 김희정·한채린·배미선·권오남. (2017). 수학 교사의 주목하기와 반응적 교수의 관계 : 모든 학생의 수학적 사고 계발을 지향하는 수업 상황에서. **수학교육**, 56, 341-363.
- 나은미. (2006). 어휘부의 존재 방식과 단어 형성- 연결주의(connectionism) 관점에서 -. **한국어 의미학**, 20, 325-345.
- 남가영. (2007). 문법교육론 자리매김의 두 방향-문법교육 담론의 생산적 읽기를 바탕으로. **국어교육연구** 19, 399-437.
- 남가영. (2008). **문법 탐구 경험의 교육 내용 연구**. 서울대학교 대학원 박사 학위 논문.
- 남가영. (2011). 초등학교 문법 문식성 연구의 과제와 방향. **한국초등국어교육**, 46, 99-132.
- 남가영. (2013). 학습자 오개념 형성 요인으로서의 교과서. **우리말글**, 57, 109-137.
- 남가영. (2017ㄱ). 국어 문법교육에서 ‘이해 중심 교육과정’의 한계와 의미. **언어와 정보 사회**, 32, 31-59.
- 남가영. (2017ㄴ). 통합형 문법 평가문항의 양상과 설계 방향 - 국가 수준 문법 평가문항을 중심으로-. **우리말글**, 75, 161-200.
- 남가영·김호정·김은성·박재현. (2009). 문법 탐구 과정에 대한 어휘계량적 접근: 고등학교 문법 교과서의 한자 학술어휘를 중심으로. **어문연구**, 37, 359-380.
- 남기심·고영근. (2014). **표준국어 문법론**. 박이정.
- 남지애. (2018). **문법 탐구 공동체의 학습 경험에 관한 연구**. 서울대학교 대학원 박사 학위 논문.
- 목정수. (2011). 한국어 ‘명사성 형용사’ 단어 부류의 정립 - 그 유형론과 부사 파생. **언어학**, 61, 131-159.
- 문금현. (2012). 음식어휘장의 분류 기준을 활용한 한국어 음식 어휘 교육. **새국어교육**, 91, 41-78.
- 민현식. (2007). 문법 교육의 반성과 교과서 개발의 방향. **국어교육연구**, 19, 289-362.
- 민현식·신명선·주세형·김은성·남가영·오현아·강보선·이관희·제민경·이지수·조진수. (2020). **국어 교사를 위한 한국어학 입문**. 사회평론아카데미.
- 박로사·윤창국. (2021). 연결주의 학습이론에 관한 이론적 탐색과 평생학습에 주는 시사점. **학습자중심교과교육연구**, 21(2), 1249-1272.
- 박성우·김홍범·조경희. (2009). 콘텐츠 네트워크를 활용한 문법교육 이러닝 시스템 구축. **겨레어문학**, 43, 35-51.

- 박소연. (2012). 재외동포를 위한 한국어 보급 현황과 발전 방안. **우리말교육현장연구**, 6(1), 269-300.
- 박수자. (2007). 생애필자를 육성하는 쓰기 학습 자료의 개발. **국어교육학연구**, 30, 261-290.
- 박신영·이병준. (2015). 다문화가정 여성결혼이민자의 학습경험에 따른 취업경로 연구. **문화예술교육연구**, 10(2), 87-106.
- 박영목·정호웅·이승환·성난주·안순숙·임지은·남영민·예가현·배재성·이정분·전보영. (2018). (중학교) **국어 1-1**. 천재교육.
- 박영순. (2005). **국어문법 교육론**. 박이정.
- 박영순. (2010). 세계 속의 한국어학과 다언어교육의 본질. **세계한국어문학**, 3, 13-45.
- 박은정·서종환. (2008). 카드소팅테스트를 위한 정량적인 분석 기법의 개발. **디지털디자인연구**, 8, 111-121.
- 박인규. (2013). **형용사 개념 학습을 위한 사례 선정 방안 연구**. 서울대학교 대학원 석사 학위 논문.
- 박재현·남가영·김은성·김호정. (2007). 국어 문법 교육 용어 계량 연구 (1): 음운. **새국어교육**, 76, 173-193.
- 박재현·이관희. (2008). 표현 교육과 문법 교육: 언어 단위에 대한 재고. **교육연구**, 2008, 1-20.
- 박종미·강민이. (2016). 고등학교 학습자의 문법 오개념 조사 연구. **새국어교육**, 108, 59-88.
- 박지영·김희백. (2018) 논변 활동 중심 과학 수업에서 교사의 반응적 교수 실행 탐색 - 논변의 구조적·대화적 측면을 중심으로-. **한국과학교육학회지**, 38, 69-85.
- 박진호. (1994). 통사적 결합 관계와 논항구조. **서울대학교 대학원 석사 학위 논문**.
- 박진호. (2010). 분포에 의한 단어 분류와 기능에 의한 단어 분류. 서울대학교 인문학연구원 언어연구소/한국 언어 유형론 연구회 공동 워크숍.
- 박진희·전영은·이주영·강효경. (2018). 문법탐구와 과학탐구의 비교 분석 연구 -탐구 과정에 관한 교육적 논의를 중심으로-. **문법교육**, 32, 33-68.
- 박태준·홍미영·최소영·이경남·권근영·연해진. (2023). **KICE 이독성 지수(KICE Readability Index) 자동측정 프로그램 설계 및 개발(II): 텍스트와 어휘 DB(고등학교급) 구축 및 자동측정 프로그램 초기 모형 개발 (RRT 2023-2)**. 한국교육과정평가원.
- 박현주. (1999). 개념변화이론의 강화: 개념생태. **홀리스틱융합교육연구**, 3(2), 177-187.
- 박형우. (2017). 문법 교육에서의 학습자 연구. **문법 교육**, 29, 1-28.
- 박형우. (2018). 국어 교사의 국어사 관련 오개념 연구. **문법 교육**, 34, 105-133.
- 박혜진. (2018). 단어 형성법 연구의 성과와 과제. **국어교육연구**, 41, 37-80.
- 박혜진. (2019). **표현론적 관점의 단어 형성 교육 연구**. 서울대학교 대학원 박사 학위 논문.
- 박혜진. (2021). 단어 형성 교육을 위한 한자어 문제 고찰. **국어교육연구**, 75, 19-56.
- 백종현. (2004). **철학의 주요 개념**. 서울대학교 철학사상연구소. <https://terms.naver.com/list.naver?cid=41978&categoryId=41986&so=st4.asc> 에서 2022년 4월 25일 인출.
- 서정수·정달영. (1993). 학교 문법 교과서의 문제점과 개선방향. **새국어교육**, 48(1), 21-78.
- 성낙수. (2010). 학교 문법 품사 설정 및 용어 결정의 과정과 문제점. **문법 교육**, 12, 229-269.

- 소지영. (2020). **학문 문식성 신장을 위한 기능적 메타언어 관점의 문법 교육 연구**. 서울대학교 대학원 박사 학위 논문.
- 선우진·방정숙. (2020). 패턴 일반화를 지도하는 초등 교사의 반응적 교수 관행에 대한 연구. **학교수학**, 22, 445-465.
- 신명선. (2006). 통합적 문법 교육에 관한 담론 분석. **한국어학**, 31, 245-278.
- 신명선. (2013). “언어적 주체” 형성을 위한 문법 교육의 방향. **국어교육**, 143, 83-120.
- 신명선. (2017). 국어과 교육내용의 교과서 구현 방식의 관례성과 오개념. **문법 교육**, 31, 87-134.
- 신명선. (2020). 문법 지식의 성격과 교육. **국어교육**, 168, 151-192.
- 신호철. (2014). 교육 내용으로서 문법 지식에 대한 재고. **한국어문교육**, 15, 119-138.
- 신호식·김재호·이해운·최기선. (2002). 텍스트로부터 용어 정의문의 자동 추출 방법. **한국정보과학회 언어공학연구회 학술발표 논문집**, 2002(10), 292-299.
- 신효필. (2004). 온톨로지(Ontology)를 기반으로 하는 개념구조와 어휘기술. **어문연구**, 40(3), 513-542.
- 신효필. (2007). 마이크로코스모스 온톨로지로의 한국어 기본동사의 사상. **언어학**, 49, 305-324.
- 신효필. (2010). 한국어 어휘의 마이크로코스모스 온톨로지로의 사상과 언어 자원의 결합. **언어학**, 56, 159-196.
- 심영택. (2001). 구성주의 관점에서 본 국어지식 교육. **한국초등국어교육**, 19, 107-133.
- 안소진. (2014). ‘누구의’ 심리어휘부인가. **형태론**, 19(2), 133-148.
- 안주호. (2012). 한국어 학습자 간 상호적 의사소통 전략 연구. **언어과학연구**, 63, 171-190.
- 양세희. (2021). 문법화에 의한 품사 통용 교육을 위한 시론. **국어교육**, 173, 235-270.
- 양영희. (2023ㄱ). 교사의 문법 탐구 학습 경험과 탐구 단계 평가의 상관성 고찰. **우리말 글**, 99, 129-153.
- 양영희. (2023ㄴ). 문법 탐구학습 절차 설계를 위한 기초 조사 - 교사의 탐구학습에 대한 인식을 중심으로-. **국어교육학연구**, 58(3), 67-100.
- 양영희. (2024). 문법 탐구 절차에 대한 경력별 교사 인식 분석. **청람어문교육**, 98, 253-283.
- 양찬호·김지영·신필여·위햇님·신명환·강도영·김소요·민현식·김찬중·노태희. (2011). 과학 학습 과정에서 나타나는 중간언어의 유형 및 과학 언어에 대한 이해수준 변화에 따른 중간언어의 특징. **한국과학교육학회지**, 31(5), 745-757.
- 엄혜성·오현아. (2016). 품사 통용어 교육을 위한 품사 개념 및 품사 통용어에 관한 학습자 인식 연구. **언어학연구**, 40, 141-165.
- 염은열. (2011). 국어과 교육과정과 초등 문학교육에서의 ‘맥락’. **한국초등국어교육**, 47, 149-172.
- 염은열. (2015). 언어 사용 영역과 문학 영역의 소통과 통합. **국어교육**, 148, 53-73.
- 오규환. (2021). 기술 문법의 관점에서 살펴본 학교 문법의 형태론 - ‘언어와 매체’ 교과서를 중심으로 -. **반교어문연구**, 57, 15-44.
- 오기철. (2022). **초등학생의 과학적 문제발견 모듈활동 분석: 자원 활용 및 집단지성 발현을 중심으로**. 한국교원대학교 대학원 박사 학위 논문.
- 오주연. (2021). 우즈베키스탄 진출 한국대학 내 한국어 강사의 해외근무 동기 요인. **한국진로창업경영학회지**, 5(2), 88-109.
- 오지은. (2021). 문법 교육적 개념으로서의 ‘문장’. **청람어문교육**, 82, 213-249.
- 오지은. (2022ㄱ). ‘자원 이론’ 관점의 문법교육 시론. **국어교육연구**, 49, 135-173.

- 오지은. (2022ㄴ). 문법교육에서 개념적 자원 분석의 가능성과 유용성 - 문장의 문법성 판단 과정을 중심으로-. **한국초등국어교육**, 74, 193-226.
- 오지은. (2023). 반응적 교수의 문법 교육적 활용 방향. **한국문법교육학회 학술발표논문집**, 2023(2), 23-41.
- 오지현·오필석. (2017) 초등 과학 수업에서 '반응적 교수'의 실현 가능성 탐색. **초등과학교육**, 36, 227-245.
- 오필석. (2014). 초등 과학 교사들의 교사 공동체 내에서의 학습의 특징과 인식적 믿음의 변화. **초등과학교육**, 33(4), 683-699.
- 오필석. (2015). 대안적 인지 이론으로서 "자원 기반 관점"에 대한 이론적 고찰과 시험적용. **한국과학교육학회지**, 35(6), 971-984.
- 오현아. (2010). 이야기를 활용한 품사 단위 내용 구성에 대한 고찰. **국어교육**, 133, 145-181.
- 오현아. (2016). 미군정기 검인정 중등 문법 교과서의 품사 설정과 분류 문제 연구 (1). **국어국문학**, 175, 31-77.
- 오현아. (2017ㄱ). 충분한 문법 학습 경험을 갖지 못한 중등 예비 국어 교사의 문법 개념화 양상 분석 연구를 위한 시론. **문법 교육**, 29, 29-63.
- 오현아. (2017ㄴ). 문법교육사의 횡적 차원에서 미군정기 검인정 중등 문법 교과서의 품사 설정과 분류 문제 연구 (2). **국어교육**, 157, 1-36.
- 오현아. (2023). 문법교육에서 동사·형용사 품사 구분 문제 -'잘생기다'류를 중심으로-. **문법 교육**, 48, 199-236.
- 오현아·조진수. (2016). 문법 교과서의 언어 단위별 교육 내용 구성과 범위 검토 - 단어 단위에서 품사 분류 문제를 중심으로. **새국어교육**, 109, 219-254.
- 우정호. (2007). **수학 학습-지도 원리와 방법**. 서울대학교 출판부.
- 위햇님. (2024). **개념 연결 기반 한국어 유의어 교육 내용 연구: 일본어권 고급 학습자를 중심으로**. 서울대학교 대학원 박사 학위 논문.
- 유상희. (2019). 교실 기반 설계 연구의 동향 및 쟁점 탐구 - 형성적 설계 연구방법론을 중심으로. **리터러시 연구** 10(4), 163-200.
- 유원준·안상준. (2024). **딥 러닝을 이용한 자연어 처리 입문**. <https://wikidocs.net/book/2155>에서 2024년 5월 10일 인출.
- 유현경·한재영·김홍범·이정택·김성규·강현화·구본관·이병규·황화상·이진호. (2018). **한국어 표준 문법**. 집문당.
- 윤국한. (2007). 두 층위의 국어지식과 문법 교육. **새국어교육**, 72, 399-421.
- 윤성규·김창만·박양희. (2007). **생물 오개념 연구와 지도**. 월드사이언스.
- 윤초희. (2016). 비고츠키 고등정신기능 발달의 단계와 법칙에 관한 고찰 및 교육적 함의. **교육사상연구회**, 30(4), 163-195.
- 이관규. (2012). **학교 문법론**. 월인.
- 이관희. (2009). 문법교육 위계화를 위한 방법론 개발 - 품사 교육을 대상으로. **문법 교육**, 10, 205-240.
- 이관희. (2015). **학습자의 지식 구성 분석을 통한 문법 교육 내용의 조직과 표상 연구**. 서울대학교 대학원 박사 학위 논문.
- 이관희. (2018). 국어교육 내용으로서의 속담의 비판적 검토. **국어교육연구**, 41, 113-153.
- 이관희·조진수. (2015). 문법 교사의 오개념 유형화 연구. **새국어교육**, 102, 107-152.
- 이광정. (1997). 학교문법에서의 품사분류. **국어교육**, 94, 41-76.
- 이광정. (2003). **국어문법연구 I: 품사**. 역락.
- 이광정. (2008). **국어문법연구 III: 한국어 품사 연구**. 역락.

- 이광호. (2000). 음식디미방의 분류 체계와 어휘 특성. **문학과 융합**, 22, 1-26.
- 이규호. (2022). 대명사의 대체 표현. **국어국문학**, 201, 5-29.
- 이기연. (2013). 문법 능력 평가 내용 연구 - 문법적 판단력 설정을 중심으로. **국어교육연구**, 32, 105-132.
- 이문규. (1996). 국어과 ‘언어’ 영역의 성격. **국어교육연구**, 28, 91-116.
- 이문규. (2001). 국어지식 교육의 성격과 방향. **어문학교육**, 23, 259-282.
- 이병규. (2017). 초등 국어 교과서의 문법 실행 양상 연구 - 오개념과 관련하여-. **문법교육**, 31, 59-86.
- 이병모. (2001). 명사의 하위 분류에 대하여. **한글**, 251, 167-203.
- 이상태. (2002). 국어 문장 구조에 관한 지시-기능주의적 연구: 교육문법의 체계 구성을 위하여. **국어교육연구**, 34(1), 141-160.
- 이상태. (2009). 품사 개념의 지도를 위한 한 방식. **국어교육연구**, 44, 87-102.
- 이선경. (2015). **과학학습 개념변화: 일상생활과 과학수업에서 개념의 간극과 그 개념의 변화를 설명하다**. 서울대학교출판문화원.
- 이선영. (2004). 음식디미방과 주방문의 어휘 연구. **어문학**, 84, 123-150.
- 이선웅. (2006). 제7차 교육과정의 문법 교과서와 교사용 지도서 검토-‘단어’와 ‘문장’ 차원을 중심으로-. **어문연구**, 34(3), 447-472.
- 이선웅. (2012). **한국어 문법론의 개념어 연구**. 월인.
- 이선진. (2022). 한국어 교재의 과제 복잡성 분석 연구-한국어 통합 교재 3종을 중심으로-. **한국어 교육**, 33(2), 163-192.
- 이성영. (1995). 언어 지식 영역 지도의 필요성과 방향. **국어교육연구**, 2, 48-60.
- 이성영. (2014). 국어능력의 개념과 성격: 감(感)으로서의 국어능력. **한국초등국어교육**, 56, 89-116.
- 이승지. (2019). **의미 확장에 기반한 보조 동사 구문의 다의성 교육 연구 : ‘-어 가지고’와 ‘-어 주다’를 중심으로**. 서울대학교 대학원 석사 학위 논문.
- 이인화. (2013). 생태주의 문학교육의 실천 방향 - 생태 공동체로서의 해석 공동체를 모색하며. **국어교육연구** 32, 133-162.
- 이정화·김희백. (2021). 비생산적 논변에서 생산적 논변으로의 실행 변화 탐색 - 인식론적 자원과 맥락을 중심으로-. **한국과학교육학회지**, 41(3), 193-202.
- 이주미. (2016). 한국어 쓰기 과정에서의 인지적 교육 요소에 대한 연구. **문화와 융합**, 38(4), 329-351.
- 이지수. (2021). 품사 분류 기준으로서의 ‘형태’에 대한 국어교육적 고찰. **언어사실과 관점**, 52, 307-325.
- 이지운·이호·권정흠. (2022). 카드소팅을 활용한 디지털 신기술 과정 핵심역량 군집화에 관한 연구. **실천공학교육논문지**, 14(3), 565-572.
- 이진현·구본관. (2022). 청소년 언어에 대한 중등 학습자의 언어 정체성 유형 연구. **주관성연구**, 60, 101-123.
- 이원경. (2006). 감정동사의 분류와 특성분석. **담화와 인지**, 13(1), 163-182.
- 이차은·김희백. (2016). 과학적 모형 구성 과정에서 나타난 사고 질문의 개념적 자원 활성화의 이해. **한국과학교육학회지**, 36(3), 471-483.
- 이현근. (1990). 개념의 원형 이론에 의한 연구. **언어연구**, 7(1), 91-108.
- 이현희. (2015). 『독서와 문법』 “단어의 형성” 단원에 대한 검토. **언어와 정보 사회**, 26, 549-583.
- 임달남·백성혜. (2020). 반응적 교수법을 활용한 역량강화 기반 과학 수업 자료 개발 - 자유학기제 주제선택 프로그램 중심-. **융합교육연구**, 6, 51-69.

- 임식진·윤용택·황태연·이성백. (2009). **철학사전**. 증원문화.
<https://terms.naver.com/entry.naver?docId=388532&cid=41978&categoryId=41985>에서 2024년 8월 5일 인출.
- 임성민. (2008). 물리 교수학습 방략으로서 학생의 인식론적 자원 활용 방안. **새물리**, 57(6), 381-190.
- 임지룡·최웅환·이은규·김종록·송창선·황미향·이문규. (2020). **학교 문법과 문법 교육**. 박이정.
- 임홍빈·장소원. (1995). **국어 문법론**. 한국방송통신대학교 출판부.
- 원애련·정현선. (2015). 초등학교 6학년 남학생들의 인터넷 만화 카페 활동에 관한 사례 연구. **우리말교육현장연구**, 9(2), 7-39.
- 장성민. (2018). **귀추적 사고 기반의 학습 목적 글쓰기 교육 연구: 글쓰기 수행 예측 모형을 중심으로**. 서울대학교 대학원 박사 학위 논문.
- 전영주·이상일·김승현. (2017). 서답형 문항 분석을 통한 중학교 학습자의 오개념 양상 연구. **국어교육학연구**, 52(1), 149-180.
- 정병철. (2012ㄱ). 인지언어학으로 보는 학교 문법의 품사. **담화와 인지**, 19(2), 107-131.
- 정병철. (2012ㄴ). 형태소와 단어의 불분명한 경계에 대한 학교 문법의 처리 방안. **청람어문교육**, 46, 513-544.
- 정유진. (2003). **웹기획론**. 한빛미디어.
- 정재임. (2015). **‘안긴문장(절)’에 대한 학습자 오개념 양상 및 형성 요인 연구**. 아주대학교 교육대학원 석사 학위 논문.
- 정진석. (2022). 교과교육에서 오개념을 활용한 장르 지식의 수업을 위한 설계 기반 연구. **문학교육학**, 76, 405-468.
- 정한테로. (2018). 한국어 음식 명사의 형성 -개념화와 언어화를 중심으로-. **형태론**, 20(2), 232-260.
- 정혜승. (2009). 문식성 실천으로서 베토벤 바이러스 팬덤(fandom) 읽기. **국어교육**, 128, 273-324.
- 제민경. (2012). 내러티브적 삶을 위한 문법 설명 텍스트 구성 방향. **국어교육**, 139, 173-209.
- 제민경. (2015). **장르 문법 교육 내용 연구**. 서울대학교 대학원 박사 학위 논문.
- 제민경. (2020). 오개념 내러티브와 문법교육적 함의. **국어교육연구**, 73, 117-152.
- 조나연·김은지·백성혜. (2019). 반응적 교수법이 예비화학교사들의 증발과 끓음에 관한 수업설계 인식에 미친 영향. **대한화학회지**, 63, 123-133.
- 조나연·백성혜. (2020). 반응적 교수법에 의한 고등학교 1학년 학생들의 질량 보존과 부피 변화에 대한 사고 변화 분석. **대한화학회지**, 64, 304-317.
- 조미현·백성혜. (2020). 예비과학교사들의 반응적 교수 유형 및 실행의 제약점 분석. **한국과학교육학회지**, 40, 177-189.
- 조영태. (2006). 교과와 내면화: 폴라니를 중심으로. **도덕교육연구**, 18(1), 241-262.
- 조진수. (2014). 형태소의 ‘자립성’과 ‘의존성’에 대한 학습자의 오개념 연구. **문법 교육**, 21, 269-306.
- 조진수. (2017ㄱ). 학교 문법 용어의 표상 방식 유형화 연구. **국어교육학연구**, 52(1), 463-493.
- 조진수. (2017ㄴ). 문법 오개념에 대한 인식론적 고찰. **국어교육학연구**, 52(4), 344-369.
- 조진수. (2018ㄱ). **문법 문식성 관점의 문장 구조 교육 내용 연구**. 서울대학교 대학원 박사 학위 논문.

- 조진수. (2018ㄴ). ‘문장의 주성분’ 개념망에 대한 네트워크 분석 - 문법서에 나타난 문법 개념망을 중심으로. **문법 교육**, 32, 120-156.
- 조진수·박진희·이주영·강효경. (2017). 탐색적 요인분석을 통한 문법 탐구의 구인 탐색 -고등학교 학습자의 자기 인식을 중심으로. **국어교육**, 157, 37-67.
- 조진수·오현아. (2019). 문법 개념의 ‘교육 내용 합의성’에 대한 고찰 - 문법 요소를 중심으로. **국어교육학연구**, 54(1), 141-182.
- 조진수·이관희. (2021). 문법 용어의 표상 방식과 문법 오개념의 관련성 분석. **국어교육연구**, 75, 57-96.
- 조진수·주세형·노유경. (2015). 학습자의 논증 텍스트에 나타난 ‘것 같다’에 대한 문법 교육적 고찰. **새국어교육**, 105, 217-245.
- 주세형. (2005). **통합적 문법 교육 내용 설계의 원리와 실제 연구**. 서울대학교 대학원 박사 학위 논문.
- 주세형. (2007). 학교문법 다시 쓰기(2): 품사 체계를 중심으로. **한국어교육학회 학술 발표논문집**, 2007, 223-241.
- 주정정. (2021). **중국어권 한국어 학습자의 언어 사용 연구: 연결주의를 기반으로**. 연세대학교 대학원 박사 학위 논문.
- 주지연. (2020). 문법지식의 불확정성과 문법 교육. **국어교육연구**, 73, 153-184.
- 차현정. (2020). **중학생들의 SOHO 데이터를 활용한 태양 자전 모델링 학습 실행 이해: 개념적 자원과 권위를 중심으로**. 서울대학교 대학원 박사 학위 논문.
- 채현식. (2000). **유추에 의한 복합명사 형성 연구**. 서울대학교 대학원 박사 학위 논문.
- 채현식. (2010). 정보의 처리와 표상 측면에서 본 괄호매김역설. **한국언어문학**, 74. 한국언어문학회. 147-169.
- 채희락. (1999). **이동동사의 정의와 분류**. 현대문법연구, 15, 1-22.
- 최경봉. (1998). **국어명사의 의미 연구**. 태학사.
- 최경봉. (2001). 지식기반 구축을 위한 어휘의 의미 분류. **담화와 인지**, 8(2), 275-303.
- 최규홍. (2018). **초등학생의 문법 오개념과 문법 교육 방법**. 박이정.
- 최미숙·원진숙·정혜승·김봉순·이경화·전은주·정현선·주세형. (2016). **2015 개정 국어과 교육과정을 담은 국어 교육의 이해: 국어 교육의 미래를 모색하는 열여섯 가지 이야기** (제3판). 사회평론아카데미.
- 최선희. (2017). 학습자 오개념 분석을 통한 교육 내용 개선 방향. **새국어교육**, 111, 145-184.
- 최선희. (2020). **문장 구조 교육의 종적 연계 원리와 실제 연구**. 서울대학교 대학원 박사 학위 논문.
- 최영환. (1992). 국어교육에서 문법지도의 위상. **국어교육학연구**, 2, 43-70.
- 최영환. (1999). 국어교육학 정립의 방향. **국어교육학연구**, 1(1), 1-27.
- 최용환. (2009). 품사 분류에 대한 검토: 학교 문법의 품사를 대상으로. **문화와 융합**, 31, 55-78.
- 최용환. (2010). 국어 품사론 연구의 전개와 전망. **한국어학**, 47, 33-60.
- 최용환. (2011). 국어 품사론의 교육적 접근. **언어과학회**, 56, 219-238.
- 최용환. (2015). 국어 감탄사와 품사분류 준거. **국어교육연구**, 57, 223-250.
- 최은정. (2018). **문법적 모호성 탐구 교육 내용 연구**. 이화여자대학교 대학원 박사 학위 논문.
- 최은정. (2022ㄱ). 국어 문법 학습자의 음운 개념 구성 양상 분석. **교육발전**, 41(3), 557-585.
- 최은정. (2022ㄴ). 문법 개념 변화 연구를 위한 이론적 토대의 점검. **인문사회** 21, 13(5). 3973-3988.

- 최은정·조용기. (2015). 문법 탐구 능력 평가 방안 연구. **국어교육**, 148, 175-210.
- 최은정·최신인·김은성. (2014). PBG(Problem Behavior Graph)를 이용한 문법 탐구 과제 해결 과정 분석. **국어교육학연구**, 49(2), 551-581.
- 최재수·김중섭. (2021). 군집분석을 활용한 중국인 학문 목적 한국어 학습자의 언어 동기 유형 분석. **한국어 교육**, 32(2), 285-312.
- 최형용. (2010). 품사의 경계 - 조사. 어미. 어근. 접사를 중심으로. **한국어학**, 47, 61-92.
- 최형용. (2012). 유형론적 관점에서 본 한국어의 품사 분류 기준에 대하여. **형태론**, 14(2), 233-263.
- 최형용. (2015). 학교 문법 교과서의 품사 분류에 대한 비판적 고찰. **언어와 정보 사회**, 26, 507-548.
- 편지윤. (2020). 복합양식 텍스트 읽기에서의 전략 사용 양상 연구. **국어교육**, 168, 79-116.
- 편지윤. (2021). 학문 문식성 교육 내용으로서 지식에 대한 시론. **새국어교육**, 129, 9-48.
- 하희수·김희백. (2017). 소집단 논변 활동에서 반응적 교수법이 학생들의 인식론적 프레이밍에 미치는 영향 탐색. **한국과학교육학회지**, 37, 63-75.
- 하희수·이영미·김희백. (2018). 소집단 논변 활동 후 전체 논의에서 이루어진 교사의 반응적 교수 실행과 인식론적 프레이밍 탐색. **한국한국과학교육학회지**, 38(1), 11-26.
- 한문현·오필석. (2022). 한 초등 과학 교사의 정서적 반응적 교수의 실천 사례 연구. **한국과학교육학회지**, 42(2), 227-238.
- 한승희. (2011). 발달이론의 교수적 의미. **교육논총**, 48(1), 75-84.
- 한정환. (2011). 통사 단위 단어. **국어학**, 60, 211-232.
- 한준. (2017). 사회과학에서의 복잡계 연구: 창발과 적응 지형을 중심으로. **새물리**, 76(5), 524-529.
- 허경철·이화진·박순경·소경희·조덕주. (2001). **교과교육학신론**. 문음사.
- 허철구. (2015). 학교 문법의 단어 분야 내용 비교. **언어와 정보 사회**, 26, 467-505.
- 홍우평. (1999). 연결주의와 제2언어습득. **인문과학논총**, 32, 67-80.
- 홍정현. (2021). 품사 분류 기준 '형태'의 정착 과정에 대한 연구 - 역대 문법 교과서를 중심으로-. **돈암어문학**, 39, 171-210.
- 홍정현. (2022). 품사 분류 기준 '형태'에 대한 비판적 고찰 -학교 문법에서의 적용을 중심으로-. **청람어문교육**, 85, 351-375.
- 홍준희. (2018). **인지적 자원 기반 반응적 교수법이 고등학생의 인식론적 프레이밍과 논변에 미치는 영향**. 한국교원대학교 대학원 박사 학위 논문.
- 황미향. (2013). 문법 교육에서 '탐구'의 의미. **국어교육연구**, 53, 269-290.
- 황순희. (2010). 인지동사의 의미분류와 어휘의미망 표상. **언어연구**, 26(2), 373-406.
- 황용우. (2016). **학습자의 품사 오개념 분석을 통한 교과서 개선 방향 연구**. 아주대학교 교육대학원 석사 학위 논문.
- Bencini, G. M., & Goldberg, A. E. (2000). The contribution of argument structure constructions to sentence meaning. *Journal of memory and language*, 43(4), 640-651.
- Bloomfield, L. (2015). **언어**. (김정우 역). 나남. (원서 출판 1933년)
- Blommaert, J. M. E., & Backus, A. (2011). Repertoires revisited: 'Knowing language' in superdiversity. *Urban Language & Literacies*, 67, 1-26.

- Berland, L. K., & Hammer, D. (2012a). Framing for scientific argumentation. *Journal of research in science teaching*, 49(1), 68-94.
- Berland, L. K., & Hammer, D. (2012b). Students' Framings and Their Participation in Scientific Argumentation. In: Khine, M. (Ed.) **Perspectives on Scientific Argumentation** (pp. 73-94). Dordrecht: Springer.
- Bussolon, S., Russi, B., & Missier, F. D. (2006, September). Online card sorting: as good as the paper version. In *Proceedings of the 13th European conference on Cognitive ergonomics: trust and control in complex socio-technical systems*, 113-114.
- Bybee, J. L. (1988). Morphology as lexical organization. In M. Hammond & M. Noonan (Ed.). *Theoretical morphology* (pp. 119-141). SD: Academic Press.
- Collins, A., & Ferguson, W. (1993). Epistemic forms and epistemic games: Structures and strategies to guide inquiry. *Educational psychologist*, 28(1), 25-42.
- Conlin, L., Gupta, A., & Hammer, D. (2010). Where to Find the Mind: Identifying the Scale of Cognitive Dynamics. In Gomez, K., Lyons, L., & Radinsky, J. (Eds.), *Learning in the Disciplines: Proceedings of the 9th International Conference of the Learning Sciences*, 1, 277-284.
- Conrad, L. Y., & Tucker, V. M. (2019). Making it tangible: hybrid card sorting within qualitative interviews. *Journal of Documentation*, 75(2), 397-416.
- Creswell, J. W. (2015). **질적 연구 방법론: 다섯 가지 접근**. (김홍식·정선옥·김진숙·권지성 역). 학지사. (원서 출판 2012년)
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2022). **연구 방법: 질적, 양적 혼합적 연구의 설계** (정종진·김영숙·성용구·성장환·류성림·박관우·유승희·임남숙·임정환·허재복 역). 시그마프레스. (원서 출판 2018년)
- David, B., Sumara, D., & Luce-Kapler, R. (2006). **마음과 학습: 교육학의 복잡계적 접근**. (한승희·양은아 역). 교육과학사. (원서 출판 2000년)
- diSessa, A. (1993). Toward an epistemology of physics. *Cognition and Instruction*, 10(2 - 3), 105 - 225.
- Downs, J. (2020). Card sorting: your complete guide. <https://www.justinmind.com/blog/card-sorting/>에서 2024년 5월 10일 인출.
- Elby, A., & Hammer, D. (2010). Epistemological resources and framing: A cognitive framework for helping teachers interpret and respond to their students' epistemologies. In L. D. Bendixen & F. C. Feucht (Eds.). *Personal epistemology in the classroom: Theory, research, and implications for practice* (pp. 409 - 434). NY: Cambridge University Press.
- Engle, R. A. (2012). The Productive Disciplinary Engagement Framework: Origins. Key Concepts. and Developments. In D. Dai (Ed.). *Design research on learning and thinking in educational settings: Enhancing intellectual growth and functioning* (pp. 161-200). NY: Routledge.
- Freudenthal, H. (1991). *Revisiting Mathematics Education*. Dordrecht: Kluwer Academic.
- Gall, J. P., Gall, M. D., & Borg, W. R. (1999). *Applying Educational Research: A Practical Guide*. NY: Longman.
- Goldberg, A. (2006). *Constructions at Work: The Nature of Generalization in Language*. OX: Oxford University Press.

- Goldstein, E. B. (2016). **인지심리학: 마음. 연구. 일상경험 연결.** (도경수·박태진·조양석 역). 센게이지리닝코리아. (원서 출판 2014년)
- Goodhew, L. M. (2020). *Characterizing and Leveraging Students' Conceptual Resources for Wave Mechanics* (Doctoral dissertation). WA: University of Washington.
- Goodhew, L. M., Robertson, A. D., Heron, P. R., & Scherr, R. E. (2021). Students' context-sensitive use of conceptual resources: A pattern across different styles of question about mechanical waves. *Physical Review Physics Education Research*, 17(1), 010137.
- Gläser, L., & Laudel, G. (2012). **전문가 인터뷰와 질적 내용 분석 : 재구성 연구 방법론.** 우상수·정수정 역. 커뮤니케이션북스. (원서 출판 2009년)
- Gries, S. T., & Wulff, S. (2005). Do foreign language learners also have constructions?. *Annual review of cognitive linguistics*, 3(1), 182-200.
- Hammer, D. (1996). Misconceptions or p-prims: How may alternative perspectives of cognitive structure influence instructional perceptions and intentions. *The Journal of the Learning Sciences*, 5(2), 97-127.
- Hammer, D. (2000). Student resources for learning introductory physics. *American Journal of Physics*, 68(S1), S52 - S59.
- Hammer, D. (2004). The Variability of Student Reasoning. Lecture 1: Case Studies of Children's Inquiries. In *The Proceedings of the Enrico Fermi Summer School in Physics*(Course CLVI), 1-15.
- Hammer, D., & Elby, A.(2002). On the form of a personal epistemology. In Pintrich, PR. & Hofer, Bk. (Eds.). *Personal Epistemology: The Psychology of Beliefs about Knowledge and Knowing* (pp. 169-190). NJ: Erlbaum.
- Hammer, D., & Elby, A. (2003). Tapping epistemological resources for learning physics. *The Journal of the Learning Sciences*, 12(1), 53-90.
- Hammer, D., Goldberg, F. & Fargason, S. (2012). Responsive teaching and the beginnings of energy in a third grade classroom. *Review of Science, Mathematics and ICT Education*, 6(1), 51-72.
- Harrer, B. (2013). *Identifying productive resources in secondary school students' discourse about energy* (Doctoral dissertation). ME: The University of Maine.
- Hutchison, P., & Hammer, D. (2010). Attending to student epistemological framing in a science classroom. *Science Education*, 94(3), 506-524.
- Hofer, B. K. (2001). Personal epistemology research: Implications for learning and teaching. *Educational psychology review*, 13, 353-383.
- Ivanjek, L., Susac, A., Planinic, M., Andrasevic, A., & Milin-Sipus, Z. (2016). Student reasoning about graphs in different contexts. *Physical Review Physics Education Research*, 12(1), 010106.
- Kitchener, R. F. (2002). Folk epistemology: An introduction. *New Ideas in Psychology*, 20(2-3), 89 - 105.
- Knapp, P., & Watkins, M. (2019). **장르, 텍스트, 문법.** (주세형·김은성·남가영 역). 사회평론아카데미. (원서 출판 2005)
- Lettie, C., & Virginia, T. (2019). Making it tangible: hybrid card sorting within qualitative interviews. *Journal of Documentation*, 75(2), 397-416.

- Levin, D. M., Hammer, D., Elby, A. & Coffey, J. E. (2013). *Becoming a responsive science teacher: Focusing on student thinking in secondary science*. VA: National Science Teachers Association Press.
- Louca, L., Elby, A., Hammer, D., & Kagey, T. (2004). Epistemological resources: Applying a new epistemological framework to science instruction. *Educational Psychologist*, 39(1), 57-68.
- Lyons, J. (2011). **의미론 1: 의미 연구의 기초**. (강범모 역). 한국문화사. (원서 출판 1977년)
- Mahesh, K. (1996). *Ontology Development for Machine Translation: Ideology and Methodology*(MCCS-96-292). Computing Research Laboratory. New Mexico State University.
- Martinedale, C. (1994). **인지심리학: 신경회로망적 접근**. (신현정 역). 교육과학사. (원서 출판 1991년)
- Maskiewicz, A. C., & Lineback, J. E. (2013). Misconceptions are “so yesterday!”. *CBE—Life Sciences Education*, 12(3), 352-356.
- Miles, M., & Huberman, M. (2009). **질적자료분석론**. (박태영·박소영·반정호·성준모·은선경·이재령·이화영·조성희 역). 학지사. (원서 출판 1994년)
- Miller, R. (2011). *Vygotsky in perspective*. NY: Cambridge university press.
- Nation, I. S. P. (2012). **I. S. P. Nation의 외국어 어휘의 교수와 학습**. (김창구 역). 소통. (원서 출판 2011).
- Nehru, N., Riantoni, C., Pertiwi, D., Kurniawan, W., & Iskandar, I. (2020). “Knowledge in Pieces” View: Conceptual Understanding Analysis of Pre-service Physics Teachers on Direct Current Resistive Electrical Circuits. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 8(2), 723-730.
- Newman, I., Ridenour, C., Newman, C., & DeMarco, G. M. P. Jr. (2003). A typology of research purposes and its relationship to mixed methods research. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.). *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 167-271). CA: Sage.
- Niebert, K., & Gropengießer, H. (2014). Understanding the greenhouse effect by embodiment - analysing and using students' and scientists' conceptual resources. *International Journal of Science Education*, 36(2), 277-303.
- Posner, G. J., Strike, K. A., Hewson, P. W., & Gertzog, W. A. (1982). Toward a theory of conceptual change. *Science education*, 66(2), 211-227.
- Richards, A. J., Jones, D. C., & Etkina, E. (2018). How students combine resources to make conceptual breakthroughs. *Research in Science Education*, 50(3), 1119-1141.
- Righi, C., James, J., Beasley, M., Day, D. L., Fox, J. E., Gieber, J., ... & Ruby, L. (2013). Card sort analysis best practices. *Journal of Usability Studies*, 8(3), 69-89.
- Robertson, A. D., Scherr, R. E., & Hammer, D. (2016). **Responsive teaching in science and mathematics**. NY: Routledge.
- Robertson, A. D., Goodhew, L. M., Scherr, R. E., & Heron, P. R. (2021). University student conceptual resources for understanding forces. *Physical Review Physics Education Research*, 17(1), 010121.

- Rosenberg, S., Hammer, D., & Phelan, J. (2006). Multiple epistemological coherences in an eighth-grade discussion of the rock cycle. *The Journal of the Learning Sciences*, 15(2), 261-292.
- Quinlan, J. R. (1991). *Connectivism and Psychology*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Sabo, H. C., Goodhew, L. M., & Robertson, A. D. (2016). University student conceptual resources for understanding energy. *Physical Review Physics Education Research*, 12(1), 010126.
- Sandra, D., & Rice, S. (1995). Network analyses of prepositional meaning: Mirroring whose mind—the linguist's or the language user's?. *Cognitive Linguistics*, 6(1), 89-130.
- Sayre, E. C., Wittmann, M. C., & Donovan, J. E. (2007). Resource plasticity: Detailing a common chain of reasoning with damped harmonic motion. In *AIP Conference Proceedings*, 883(1), 85-88.
- Sayre, E. C., & Wittmann, M. C. (2008). Plasticity of intermediate mechanics students' coordinate system choice. *Physical Review Special Topics-Physics Education Research*, 4(2), 020105.
- Shirai, Y. (2021). **연결주의와 제2언어 습득**. 글로벌콘텐츠. (원서 출판 2019년)
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2. http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm.
- Smith, J. P., diSessa, A. A., & Roschelle, J. (1993). Misconceptions reconceived: A constructivist analysis of knowledge in transition. *The journal of the learning sciences*, 3(2), 115-163.
- Stake. (1995). **The are of case study research**. CA: Sage Publications.
- Suryadi. A., Yuliati. L., & Wisodo. H. (2021). An Exploration of Students' Conceptual Resource in Learning Heat and Temperature. *New Phys.: Sae Mulli*, 2021(71), 747-758.
- Vygotsky, L. S. (2011). **사고와 언어**. (신현정 역). 교육과학사. (원서 출판 1986년)
- Walker, L. O., & Avant. K. C. (2014). **간호에서의 이론개발전략**. (오가실·이인숙·조순영 역). 정담미디어. (원서 출판 2010년)
- Whelan, T. M. (1993). *Scientific and everyday concept formation: An application of L. S. vygotsky's work to the speech theory of human communication* (Doctoral dissertation). COL: University of Denver.
- Wittman, M. C. (2006). Using resource graphs to represent conceptual change. *Physical Review Special Topics-Physics Education Research*, 2(2), 020105.

[부록] 조사 도구

단어 분류하기

안녕하세요? 조사에 참여해 주셔서 진심으로 감사드립니다.
 이 조사지는 중학생이 단어를 분류하는 과정을 조사하기 위한 것입니다. 답이 정해져 있지 않은 조사이니 안내에 따라 자유롭게 응답하여 주시기 바라며, 가능한 자신의 생각을 자세하게 설명해 주시기 바랍니다. 수집된 모든 자료는 연구 목적 이외에는 사용되지 않을 것이며 익명으로 처리될 것을 약속드립니다. 연구에 대해 궁금한 점이 있으시면 아래 전자 우편 주소로 연락 주십시오.
 서울대학교 국어교육과 국어교육(문법) 전공 박사과정 오지은

학번			
심층 면담 참여를 희망하는 경우 휴대폰 번호 또는 카카오톡 아이디를 적어 주십시오. 심층 면담은 여러분이 원하는 시간과 장소(비디오 끄고 줌으로 참여 가능)에서 진행되며 사례를 제공합니다.			
휴대폰 번호(선택)		카카오톡 아이디(선택)	

여러분은 단어가 무엇이라고 생각합니까? 내가 생각하는 단어는 무엇인지 떠올려 보세요.

1. 다음 문장에서 단어를 모두 찾아보세요.

저기 새 책을 든 학생 둘이 좁은 길을 천천히 걸어간다.

(1) 내 생각과 가장 비슷한 것을 1가지 선택하세요.

- ① '저기', '새', '책', '학생', '둘', '길', '천천히'가 단어이다.
- ② '저기', '새', '책', '들다', '학생', '둘', '좁다', '길', '천천히', '걸어가다'가 단어이다.
- ③ '저기', '새', '책', '들', '학생', '둘이', '좁은', '길을' '천천히', '걸어가다'가 단어이다.
- ④ '저기', '새', '책', '을', '들다', '학생', '둘', '이', '좁다', '길', '을', '천천히', '걸어가다'가 단어이다.
- ⑤ 내 생각과 비슷한 것이 없다. 내가 생각하는 단어는 _____ (이)다.

(2) 위에서 어떤 언어 표현을 단어라고 생각한 이유 또는 단어가 아니라고 생각한 이유를 쓰세요.
 (둘 다 쓰는 것도 가능)

- ☐ 단어라고 생각한 이유 _____
- ☐ 단어가 아니라고 생각한 이유 _____

1에서 내가 고른 번호에 따라 단어 카드를 꺼내세요.

- ①을 선택한 경우 분홍색 단어 카드
- ②를 선택한 경우 연두색 단어 카드
- ③을 선택한 경우 노랑색 단어 카드
- ④를 선택한 경우 하늘색 단어 카드
- ⑤를 선택한 경우 갈색 단어 카드에 아래의 문장들(▶, ●, ★, ♥)에서 단어인 것을 모두 찾아 적으세요.

단어 카드들은 아래의 문장에서 찾은 단어들입니다.

- ▶ 그러니까 여기 이것처럼 여러 다른 작은 강아지를 데리고 언제든 찾아와 봐라.
 ● 나랑 그 친구는 한강을 맨발로 심오 회 산책했다.
 ★ 역시 밥을 잘 먹고 약도 그러하게 하는 것은 어렵고 귀찮다.
 ♥ 너는 첫째, 자기가 누구를 돕고 싶은지 적극적 자세로 생각하면서 살아라.

2. 단어 카드를 다음에서 설명하는 방법대로 분류하세요.

<활동 방법>

- ① 단어 카드를 보면서 어떠한 기준으로 분류하면 좋을지 떠올립니다.
- ② 비슷한 것끼리 모으고 묶음으로 만듭니다. (최소 4묶음)
- ③ 완성한 단어 묶음의 비슷한 점을 적고, 이를 바탕으로 단어 묶음에 이름을 붙입니다.

<주의 사항>

- 활동하다가 생각이 바뀌면 수정해도 됩니다. (단어 카드는 종이에 떼었다 붙였다 할 수 있으며, 연필이나 샤프로 내용을 쓰는 것이 좋습니다.)
- 내가 생각하는 단어를 빈 단어 카드에 추가해도 됩니다.
- 내가 생각하는 형태대로 단어 카드의 내용을 수정해도 됩니다.
- 내가 생각하기에 단어가 아닌 것에는 X 표시를 하고 사용하지 않아도 됩니다.
- 같은 단어를 여러 묶음에 넣어도 됩니다. (빈 단어 카드에 추가하여 사용합니다.)
- 하나의 묶음 안에 포함되는 묶음을 만들 수 있습니다.
- 단어의 의미가 헷갈릴 때에는 기호(▶, ●, ★, ♥)를 보고 원래의 문장을 확인합니다.

<예시>

바쁘다 ♣ 즐겁다 ♠ • 비슷한점: 상태를 나타낸다. • 묶음의 이름: 상태 단어	살다 ♠ 달리다 ♦ • 비슷한점: 움직임을 나타낸다. • 묶음의 이름: 동작 단어	• 비슷한점: '다'로 끝난다. • 묶음의 이름: '다'로 끝나는 단어
---	---	---

246)

(공간이 부족하면 다음 쪽 활용)

246) 지면의 한계상 학습자의 활동을 위하여 제시한 공백인 3~4쪽은 생략한다.

3. 단어의 분류와 관련되는 지식을 어떻게 알게 되었습니까? (여러 개 선택 가능)

- ☐ 스스로 생각해서 알게 되었다.
- ☐ 선생님이나 교과서로부터 배웠다.
- ☐ 전에 알던 내용을 바탕으로 발전시켰다.
- ☐ 자유 의견: _____

선택한 이유: _____

4. 단어를 분류하는 방법과 결과에 대해 어떻게 생각합니까? (여러 개 선택 가능)

- ☐ 사람마다 단어를 분류한 결과는 모두 같다.
- ☐ 단어를 분류한 결과는 사람마다 다를 수 있다.
- ☐ 사람들은 단어를 분류하는 정해진 방법을 배워야 한다.
- ☐ 사람들은 단어를 분류하는 자기만의 방법을 만들어 낸다.
- ☐ 단어를 분류한 결과에는 더 잘한 것과 못한 것이 있다.
- ☐ 단어를 분류한 결과에는 더 잘한 것과 못한 것이 없다.
- ☐ 자유 의견: _____

선택한 이유: _____

5. 단어를 분류할 때 중요하게 생각한 점은 무엇입니까? (여러 개 선택 가능)

- ☐ 사람들이 말하거나 글을 쓸 때 유용한 분류를 만드는 것
- ☐ 단어들의 특징을 꼼꼼하게 찾아내서 자세하게 설명하는 것
- ☐ 맞춤법이나 사전의 내용에서 벗어나지 않도록 올바르게 분류하는 것
- ☐ 학교에서 단어에 대해 배웠거나 앞으로 배울 내용과 일치하도록 분류하는 것
- ☐ 자유 의견: _____

선택한 이유: _____

6. 단어를 분류하면서 내가 한 일은 무엇이었습니까? (여러 개 선택 가능)

- ☐ 무언가를 만들어 내기
☐ 과정이나 결과를 점검하기
☐ 머릿속에 있는 지식을 떠올리거나 새로운 지식을 기억하기
☐ 자유 의견: _____

선택한 이유: _____

7. 단어를 분류하면서 내가 활용한 것을 선택하고, 그 내용을 설명해 주세요. (여러 개 선택 가능)

- ☐ 규칙 ☐ 사실 ☐ 노래 ☐ 목록 ☐ 그림 ☐ 범주/묶음 ☐ 말/표현
☐ 단어 ☐ 이름 ☐ 수 ☐ 자유 의견: _____

구체적으로 내가 활용한 내용: _____

8. 단어를 분류할 때 들었던 생각이나 느낌을 선택하고, 그 이유를 설명해 주세요. (여러 개 선택 가능)

- ☐ 쓸모없음 ☐ 유용함 ☐ 쉬움 ☐ 어려움
☐ 당황스러움 ☐ 이해됨 ☐ 재미있음 ☐ 지루함
☐ 신뢰감 ☐ 의심 ☐ 불안감
☐ 자유 의견: _____

선택한 이유: _____

9. 지금까지 다음에 대해 내가 학교, 학원 등에서 배운 경험이 있다면 그 내용을 적어 주세요.

구분	교육 경험	언제, 어떤 내용을 배웠는지 자유롭게 기술
단어	☐ 배운 적 있다 / ☐ 배운 적 없다	
단어 분류	☐ 배운 적 있다 / ☐ 배운 적 없다	
품사	☐ 배운 적 있다 / ☐ 배운 적 없다	
문장 성분	☐ 배운 적 있다 / ☐ 배운 적 없다	

Abstract

Grammar Education

Based on Resource Theory

Oh, Jieun

Korean Language Education

Department of Korean Language Education

The Graduate School

Seoul National University

Grammar learners should be given the opportunity to meaningfully construct grammar knowledge based on their linguistic experiences and abilities. This educational orientation was practically and systematically embodied in this study. The aims of this research were to introduce resource theory as a means by which to realize the value of learner knowledge, analyze learners' grammar knowledge as a resource, and design education based on the research results.

To these ends, a theoretical foundation for grammar education based on resource theory was established (Chapter 2). First, resources were conceptualized for the analysis of learners' grammar knowledge, with such resources discussed as paths to realizing a constructivist

educational philosophy and as educational units of a connectionist model. They were also argued as concepts that can expand the scopes and methods of prior studies on grammar education through the sharing of research problems with them. In the present research, resources were defined as cognitive elements of various sizes that are activated by context and constitute ideas or arguments about grammar. This definition is distinguished from those of previous studies on semantic functional grammar or learners' environments. Resources were categorized into conceptual, practical, and epistemological resources, and their characteristics revolved around productiveness and commonness. Second, the structure and level of grammar education based on resource theory were elaborated. From the perspective of the theory, common grammatical knowledge and individual grammatical knowledge coexist, educational and daily concepts circulate, productive and common resources are mutually oriented, and grammar education researchers, grammar teachers, and grammar learners serve as three subjects in a responsive classroom. Grammar education involves three layers: educational goals reflecting the nature of grammar knowledge, educational content based on learner resources, and teaching and learning that promote active knowledge composition.

Learners' grammatical knowledge about word classification was also analyzed from the perspective of resource theory (Chapter 3). An open-ended questionnaire based on the card sorting method was administered to 149 Grade 7 learners. The data were analyzed by identifying and interpreting resources via qualitative coding, and their characteristics were explored by quantifying the frequency of resources usage. This process identified 289 conceptual resources, 53 practical resources, and 27 epistemological resources. Productive resources related to word definition, classification, and category naming were

interpreted, and common resources activated by more than 10% of the learners were described. Analyzing the resource-activating patterns of the individual learners highlighted the strengths of resource analysis.

Finally, grammar education grounded in resource theory was designed (Chapter 4). The goal of institutional design was to formulate a theoretical foundation for grammar education and reflect the results of the analysis of learners' resources. More than three classes were conducted in middle schools and a university as exploratory and instrumental cases for investigation, and the education design was modified based on the formative and design experiment method. The established goal of the education was to develop students' word classification based on the perspective of various word classifications. Such education consisted of three stages: the open activity of word classification, the elaboration of word classification, and the reflection of word classification. As the most important part, the middle stage entailed expanding the awareness of word units, morphological standards to secure objectivity, syntactic standards to fulfill practicality, and semantic standards to validate intuitions, strengthening the consciousness of naming word categories, and the referential understanding of school grammar. Examples of teaching and learning plans for each stage were presented and considerations for the implementation of the design plan were discussed.

This study is significant in that it systematized grammar education on the basis of resource theory. It extended the scope with which grammar knowledge is analyzed, and it confirmed that resource analysis is possible and useful. The relationship between descriptive grammar and school grammar as well as that between grammar theory and grammar education were reexplored, and the positive value of individual grammar knowledge was embodied based on learner data. The process

and results of education design based on learners' resources were also presented. Within grammar education, the abstract educational orientation was expanded and embodied. Across subjects, this approach contributed to the accumulation and elaboration of discussions related to resource theory. The limitations of this work include the focus of the analysis and education design on word classification, the restriction of the discussion to the beginning of secondary education, and the lack of verification for the validity and effectiveness of the education design.

keywords : Korean education, grammar education, resource theory, conceptual resources, practical resources, epistemological resources, word classification, qualitative context analysis

Student Number : 2019-39177