

〈문법〉 교과서 '의미' 단원의 교육내용 연구

김 호 정(한국학중앙연구원, 정연구원)

박 재 현(상 명 대 학 교, 전 임 강 사)

김 은 성(이화여자대학교, 전임강사)

《요 약》

본 연구는, 5차부터 7차 교육과정 시기의 〈문법〉 교과서에서 독립적으로 설정된 '의미' 단원의 교육내용을 통시적으로 고찰하여 그 변천 양상을 파악하고, 이를 토대로 새로운 내용의 구성 방향을 제시하는 것을 목적으로 하였다. 문법 교과가 지식 교과의 성격을 지닌 만큼, 문법 지식의 개념을 표상화하고 있는 문법 용어에 주목하여, 거시적으로는 문법 교육내용의 구조를 살피고, 미시적으로는 내용 요소의 기술 양상을 분석하였다. 그 결과, 의미의 본질에 접근하기 위한 언어 형식과의 관계 설명에 있어서, 자의적 관계를 지나치게 강조하는 편향된 기술 경향이 확인되었다. 형식과 분리되고, 사용 맥락이 배제된 자립적 개체로서 '의미'가 기술되고 있다는 문제점도 제기되었다. 본 연구는 이와 같은 비판적 문제 인식을 토대로, 의미의 본질적 특징을 규명하고, 맥락을 고려한 의미 사용 교육의 문제를 보다 체계적으로 다룰 수 있는 대안적인 교육내용의 구성 방향을 제안하였다.

주제어 : 문법 교육, 문법 용어, 문법 교과서, 교육내용 체계, 의미, 자의적 관계, 사용 맥락

I. 서론

최적의 교육내용이 최상의 교육 방법론을 배태하고 있다는 것은 주지의 사실이다. 교육내용이 교수학습의 방향과 그 질을 좌우하는 근간이 되기 때문이다. 그러므로 문법 교육내용에 대한 연구는 문법 현상의 분석과 기술의 정합성을 도모할 뿐만 아니라, 교수학습 방법의 효율성을 제고할 수 있다는 의의를 지닌다.

그간의 문법 교육 연구에서, 교육내용의 체제 등 교육내용에 관한 다양한 연구가 시도되었고, 그에 따른 연구 성과가 있었다. 그러나 통일성과 규범성을 강조하는 '규범문법' 또는,

학교에서 교육하려는 목적에서 ‘학문문법’을 재구성하는 ‘학교문법’ 차원에서 논의가 활발했던 것이 사실이다. 이에 본고는, ‘문법 교육이 갖는 교육적 가치의 실현을 위해 최선의 내용과 방법을 표상화하려는 교육문법 연구’¹⁾의 목적 아래, 문법 교육내용의 체계화 문제를 논의해 보고자 한다. 문법 교육내용에 보다 천착하여, 미시적으로는 교육내용의 체계화 방향을 제안하고, 거시적으로는 교수학습 방법론의 개선을 도모하려는 것이다.

이를 위해, 연구의 대상 및 범위를 다음과 같이 한정하고, 논의의 초점을 분명히 하고자 한다. 첫째, 문법 교육의 내용을 다루되, 교수학습의 핵심 교재로 동원되는 <문법> 교과서를 연구의 대상으로 한정한다. 고등학교 <문법> 교과서를 대상으로 하는 것은, 여기에 제도교육 내의 문법 교육내용이 총망라되어 있고, 고등학교 심화 선택 과목인 만큼 가장 정련된 문법 지식이 교육내용으로 선정되어 있기 때문이다. 둘째, 논의의 심화를 위해 <문법> 교과서 단원 중에서도 ‘의미’ 단원으로 범위를 한정한다. 문법에서 ‘의미’ 문제를 어떠한 관점에서 접근하여 최적의 교육내용으로 체계화할 것인가의 문제를 탐색해 보려는 것이다. 이를 계기로 선행 연구에서 다루지 못한 ‘의미’ 단위의 문제가 본격적으로 논의될 수 있을 것이다²⁾.

교육내용의 새로운 체계화 방안을 모색하기 위해서는, 기존의 교육내용을 비판적으로 인식하는 작업이 선행되어야 할 것이다. 이에 본고에서는, 역대 <문법> 교과서 중 ‘의미’ 단원이 독립적으로 다뤄지기 시작한 5차~7차 교과서를 통시적으로 고찰하는 방법론을 택할 것이다. <문법> 과목은 기능 교과와 달리 지식 교과의 성격을 지니고 있어, 문법 지식의 개념을 표상하고 있는 문법 용어 자체가 교육내용의 주요 대상이 된다. 이러한 견지에서, 본고는 문법 용어에 주목하여 문법 교육내용의 구조와 기술 양상을 살펴보게 될 것이다.

Ⅱ. 연구 대상 및 방법

이 연구에서는 통일 학교 문법 시기 중 의미 단원이 마련된 5차, 6차, 7차 <문법> 교과서를 분석하였다. 분석은 <전체 내용 구조 분석→ 핵심 주제별 세부 내용 분석>의 절차로 진행하였다.

-
- 1) 이성영(1998, p. 240)에서는 ‘학교 문법’에서 미약하게 취급되었던 교육 논리를 하나의 중요한 준거틀로 삼아 이와 같이 ‘교육 문법’을 정의하고, ‘학교 문법’과의 구별이 유용하다는 관점을 피력하고 있다.
 - 2) 이 연구는 문법 교과서의 ‘말소리’ 단원을 분석한 김호정 외(2007)의 ‘문법 용어를 통한 문법 지식 체계 구조화 연구(I): 음운’ 연구, ‘단어’ 단원을 분석한 남가영 외(2007)의 ‘문법 용어를 통한 문법 지식의 구조 체계화 연구(II): 형태’와 김은성 외(2008) ‘문법 교육내용 체계화 연구-고등학교 <문법> ‘문장’ 단원을 중심으로’의 후속 연구이다.

먼저, 전체 내용 구조는 문법 교과서에 제시된 핵심적인 문법 용어를 중심으로 하되, 문법 교과서에 제시된 목차의 구조를 기본으로 삼아 틀을 세웠다. 이 틀은 의미와 관련하여 문법 교과서에 표상된 지식의 구조이다. 따라서 이것은 순수한 언어학의 하위 분과인 의미론의 지식 구조와는 다른, 교육적 맥락에서 선택되고 가공된 결과로서의 지식 구조이다. 이것은 각 교육과정 시기에 학습자가 의미에 관한 한 어떤 내용을 어떤 구조 안에서 이해하기를 기대했는지를 한눈에 파악할 수 있게 해준다.

이 연구에서는 전체 내용 구조를 파악하기 위하여 먼저 교육과정 시기 별로 전체 내용 구조를 육안으로 파악하고 이를 바탕으로 ThinkWise 5.0 프로그램을 사용하여 최종적으로 마인드맵 방식으로 형상화하였다. 그리고 이 형상화 중간 결과물을 관련 연구자들의 검토를 통해 조정하여 최종 구조도로 확정하였다.

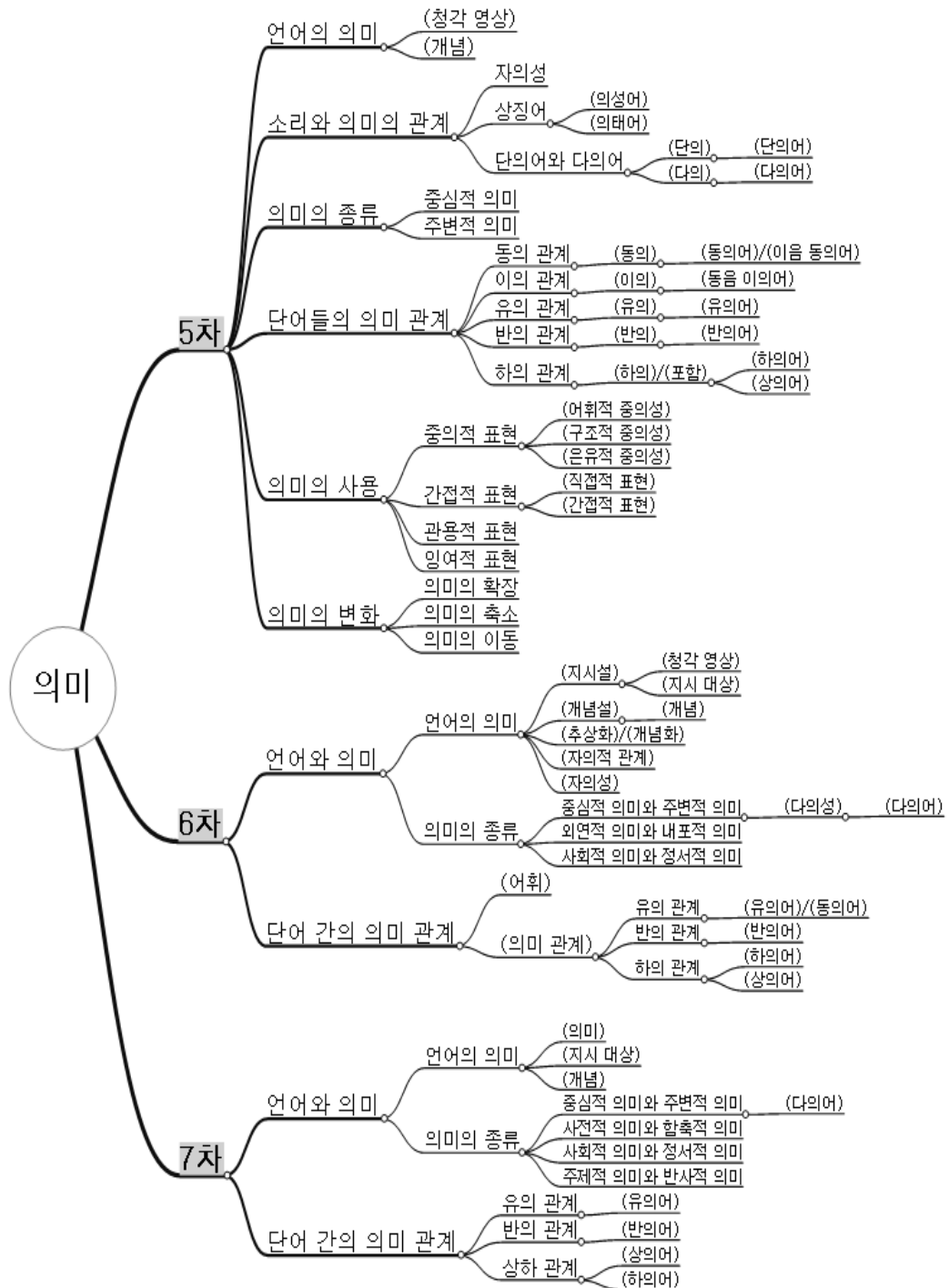
전체 내용 구조 분석이 거시적 차원의 분석이라면, 핵심 주제별 세부 내용 분석은 미시적 차원의 분석이다. 전통적으로 의미 단원은 <의미의 의미>, <의미의 종류>, <의미의 관계>, <의미의 변천과 사용> 등 4개의 핵심 주제로 구성되었다. 본 연구에서는, 이러한 핵심 주제별 기술 내용의 변천 과정을 세밀하게 분석함으로써 앞서 분석한 구조적 변천과 함께 변천의 총체적 양상을 밝히고자 하였다.

Ⅲ. 의미 단원 내용 변천 양상

의미 단원 내용의 변천 양상을, 내용 구조 차원과 세부 내용 요소 차원에서 접근하여 살펴본다. 상기한 대로, ThinkWise 프로그램을 이용한 마인드맵 방식의 형상화를 통해, 거시적인 차원의 내용구조 체계 변화를 기술할 것이다. 이어, 의미 단원에서 주요 내용으로 다루고 있는 <의미의 의미>, <의미의 종류>, <의미의 관계>, <의미의 변천과 사용>이라는 세부 주제 요소별로 구체적인 기술 내용의 변천 양상을 고찰할 것이다.

1. 내용 구조의 변천 양상

‘의미’가 독립된 단원으로 설정된 5차~7차 문법 교과서의 단원 구성 체계는 [그림 1]과 같다. 5차~7차에서 공통적으로 다룬 내용은 ‘언어의 의미, 의미의 종류, 단어 간의 의미 관계’ 세 가지이다. 5차 이후 ‘의미’ 단원의 내용 체계가 간략해지고, 그 양이 축소되는 양상을 보이고 있다. 6차와 7차를 보면, ‘의미’ 단원의 내용 체계가 ‘의미의 개념’, ‘의미의 종류’, ‘단어 간의 의미 관계’로 굳어졌음을 확인할 수 있다.



[그림 1] '의미' 단원 내용 구조의 변천 양상

내용 구조의 변천 양상을 구체적으로 살펴보면 다음과 같은 점을 확인할 수 있다. 첫째, 5차에서 독립된 장으로 구성했던 ‘소리와 의미의 관계’를 6·7차에서는 ‘언어의 의미’ 절에 축소·통합하였다. ‘언어와 의미’ 장을 크게 ‘언어의 의미’와 ‘의미의 종류’로 구분하고, 의미의 개념을 설명하면서 함께 다루어야 할 ‘소리와 의미의 관계’를 ‘언어의 의미’ 절에 통합하여 구조적으로는 안정된 모습을 보이고 있다.

둘째, ‘의미의 종류’는 5차에서는 ‘중심적 의미’와 ‘주변적 의미’만 소략하게 제시했던 것에 비해, 6·7차에서는 당시 의미론의 연구 성과를 도입하여 상세하게 다루었다. 6차에서는 5차에서 제시한 ‘중심적·주변적 의미’와 더불어, ‘외연적·내포적·사회적·정서적 의미’ 네 종류를 추가하여 6 종류를 제시하였고, 7차에서는 학습자의 이해를 돕고자 ‘외연적’을 ‘사전적’으로 ‘내포적’을 ‘함축적’으로 용어를 바꾸고, 6차에서 제시한 6 종류에 ‘주제적·정서적 의미’를 추가하여 8 종류를 제시하였다.

셋째, 5차에서 각각 독립된 장으로 다루었던 ‘의미의 사용’과 ‘의미의 변화’는 6·7차에서는 본문 내에서 직접적으로 다루지 않았다. 6·7차에서는 ‘단어 간의 의미 관계’를 위주로 주로 ‘유의·반의·상하 관계’를 설명하고 있다. 5차에서 중의적·간접적·관용적 표현 등 문장 이상 차원에서의 의미의 사용 양상과, 의미의 확장·축소·이동 등 그 변화 모습을 구체적으로 살폈던 것에 비해, 6·7차에서는 단어 간의 관계를 강조한 어휘 의미 차원에 국한하여 다루고 있음을 알 수 있다.

2. 내용 요소의 변천 양상

가. 의미의 의미

언어의 의미란 무엇인가? 흔히, 지시대상 또는 그 개념을 가리키는 것으로 설명되고 있다. 이러한 ‘의미’와 그 표현 ‘형식’의 관계는 사회적 약속에 근거하여 임의적으로 만들어지는 것이라는 점에서 ‘자의적’이라 하고, 언어의 이러한 특성을 가리켜 ‘자의성’이라고 한다.

5차 문법 교과서에서는, 언어의 의미와 소리의 관계가 사회적 약속에 따라 임의적으로 이루어지는 자의적 관계를 보이기는 하지만, 의성어와 의태어 같은 상징어에 한해서는 필연적 관계를 보이고 있다고 설명하고 있다. 그러나 다음 지문에서 보는 바와 같이, ‘상징성’은 부차적이고 예외적인 언어의 특징으로 설명되고 있다.

대부분의 단어에 있어서는 소리와 의미의 관계가 자의적이지만, 그 둘의 관계가 필연적인 것으로 여겨지는 단어가 있다. 이러한 단어를 상징어(象徵語)라 한다. 상징어에는 의성어(擬聲語)와 의태어(擬態語)가 있다. [중략] 그러나 의성어와 의태어는 어느 나라의 말에서나 그 수효가 많지 않으며, 실제로 어떤 대상의 소리나 모양을 똑같이 흉내낸 말이라고 보기 어렵다. (5차 「문법」 교과서 p. 172)

그런데 6차에서는, 의성어나 의태어와 같은 상징어에 대해서도 그 필연적 관계가 부정되고 있다. 그 전문을 확인해 보면 다음과 같다.

‘꼬끼오, 멍멍, ...’, ‘아장아장, 엉금엉금..’ 같은 의성어나 의태어 같은 상징어의 경우에는 어떤 필연적 관계가 존재하는 것이 아니냐 하는 의문이 제기될 수 있다. 그러나 이들 역시 각 나라의 말에 따라 다양하게 표현된다는 점에서 필연성을 찾기 어렵기 때문에, 이들도 관련성은 있지만 역시 자의적으로 만들어진 말이라고 볼 수밖에 없다. (6차 「문법」 교과서 p. 106)

7차에 이르러서는, 의미의 의미 기술이 간략해지면서 위와 같은 의미와 소리 간의 자의적 관계 및 필연적 관계에 대한 언급이나 설명이 없다. 교과서에서, 의미와 소리 간의 관계 설명 자체가 생략된 것이다. 7차에서는, 의미의 종류를 세분하여 기술하는 등, 의미의 의미를 좀 더 다각적인 측면에서 조망하여 설명하고 있기는 하지만, 이처럼 전반적으로 기술 내용이 소략해지는 경향을 보이고 있다.

의미와 형식 간의 관계 기술은, 의미의 본질, 곧 언어의 본질을 규명해 준다는 점에서 중요한 의미가 있다. 그런데도 기존의 교과서에서는, 이 둘의 관계가 각기 다른 관점에서 설명되거나 간과되어 왔음이 확인된다. 이들 간의 관계 재정립을 위한 본격적인 논의가 필요할 것으로 판단한다³⁾.

나. 의미의 종류

의미의 종류에 대해서는 5~7차 교과서 모두에서 다루고 있으나, 종류의 가짓수에서 큰 차이를 보인다. 5차 교과서에는 의미의 종류를 ‘중심적 의미와 주변적 의미’ 둘로 대별하였으나, 6차 교과서(1996)와 7차 교과서(2003)에서는 각각 6개와 8개로 의미의 종류를 세분하여 구분하였다. 5차에 비해 6차와 7차의 차이는 상대적으로 적음을 알 수 있는데, 6차에서는 ‘외연적 의미’, ‘내포적 의미’라는 용어를 사용하였으나, 7차에서는 이를 각각 ‘사전적 의미’, ‘함축적 의미’라는 용어로 바꾸어 사용하였다. 이와 더불어 7차에서는 6차에 제시되지 않았던 ‘반사적 의미’와 ‘주제적 의미’를 추가하였다.

3) 4.1에서 관계 재정립을 위한 구체적인 논의를 하고자 한다.

〈표 1〉 의미 종류 구분의 변화

5차	6차	7차	Leech(1974, 1981)	
중심적 의미	중심적 의미	중심적 의미		
주변적 의미	주변적 의미	주변적 의미		
-	외연적 의미 (개념적 의미) (인지적 의미)	사전적 의미 (개념적 의미) (외연적 의미) (인지적 의미)	① conceptual meaning	
-	내포적 의미	함축적 의미 (연상적 의미) (내포적 의미)	② connotative meaning	associative meaning (연상적 의미)
-	사회적 의미	사회적 의미	③ social meaning	
-	정서적 의미	정서적 의미	④ affective meaning	
-	-	-	⑤ collocative meaning (언어적 의미)	
-	-	반사적 의미	⑥ reflective meaning	
-	-	주제적 의미	⑦ thematic meaning	

위의 〈표 1〉에서 보는 바와 같이 6차와 7차의 의미 종류 구분은 Leech(1974, 1981)의 의미 구분을 반영한 것으로 보인다. 다만 문법 교과서의 의미 종류와 Leech(1974, 1981)의 의미 종류가 다른 점은, 5차부터 의미 종류 구분에서 전통적으로 제시해 오던 ‘중심적 의미’와 ‘주변적 의미’를 그대로 제시한 점과, ‘언어적 의미(collocative meaning)’는 제외한 점이다.

여기서 교육 내용의 체계화 면에서 몇 가지 논의가 필요한 부분이 있다. 첫째는 의미의 종류를 8개씩 나열식으로 제시하는 것에 대한 타당성 여부이다. 개별 종류를 나열식으로 제시하였을 경우 이들이 각각 배타적이고 독립적으로 인식될 소지가 있다. 사실 ‘중심적 의미’와 ‘주변적 의미’의 구분과 ‘외연(사전)적 의미’와 ‘내포(함축)적 의미’의 구분은 일대일 대응으로 설명할 수는 없지만, 서로 겹치는 부분이 존재한다. 즉, 지시대상에 따라 ‘중심적 의미’와 ‘외연(사전)적 의미’가 동일할 수도 있다는 것이다. 이럴 경우, 학습자가 인식하게 되는 지식의 구조가 혼란스러워질 가능성이 있다. 중복으로 인한 혼란을 줄이기 위해서는, 중심적 의미와 주변적 의미에 대한 구분을 제외하고 Leech의 구분을 반영하든가, 아니면 이것이 상호 배타적인 것이 아니라 의미 구분의 다양한 양상을 제시한 것이라는 추가적인 설명을 제시할 필요가 있다. 더불어 7차의 경우 ‘사회적 의미’와 ‘정서적 의미’, ‘반사적 의미’와 ‘주제적 의미’를 묶어서 제시하였는데, 사실 직접적인 연관이 없는 두 가지가 마치 ‘사전적 의미’와 ‘함축적 의미’처럼 서로 쌍을 이루는 것처럼 인식될 수도 있다. 이에 대해서도 재고가 필요하다.

둘째는 위의 논의와도 맥을 같이 하는데, 이것을 횡적으로 단순 나열식으로 제시하기보다

는 층위를 두어 종적으로 제시하는 것의 효과성에 대한 부분이다. Leech는 ‘내포적, 사회적, 정서적, 반사적, 언어적 의미’를 묶어서 ‘연상적 의미’로 구분하였는데, 의미의 종류를 단순히 나열할 것이 아니라 속성에 따라 범주화해 주는 것이 학습자의 이해에 도움이 될 것으로 판단된다. 즉, ‘개념적 의미(conceptual meaning)’는 사용자(화자)와 사용 맥락을 제거한 지시 대상을 가리키는 본연의 의미라면, 나머지 의미는 사용자와 사용 맥락의 결합 반응에 의해 ‘연상’이라는 기제를 통해 재형성된 것이므로, ‘개념적 의미’와 ‘연상적 의미’의 구분은 매우 의미가 있다. 학습자에게도 6~8개의 다양한 의미의 종류를 나열해 제시하는 것보다, 이러한 의미의 종류의 본질적 속성에 대한 이해가 선행되는 것이 바람직하다. 그러므로 ‘개념적 의미’와 ‘연상적 의미’의 구분 층위를 한 단계 더 설정하여 체계화하는 것이 바람직하다.

셋째, 누락된 ‘언어적 의미’의 포함 여부이다. ‘언어적 의미’가 누락된 이유에 대해서는, 그 속성상 통사적 구성을 반영하게 되므로, ‘어휘 의미’를 위주로 기술된 현행 교과서에서는 의도적으로 다루지 않았을 것으로 추정할 수 있다. Leech의 7개 의미 구분을 반드시 따라야 할 필요는 없지만, ‘의미’ 단원이 ‘어휘’ 차원만 한정하여 다루지 않고 언어 전반의 ‘의미’에 대해 논의해야 한다면, ‘언어’에 의해 형성되는 ‘언어적 의미’도 포함하는 것이 타당할 것이다.

다. 의미의 관계

여기서의 의미의 관계는 단어 간의 의미 관계를 말한다. 이는 어휘 의미론의 핵심 내용으로서, 5차부터 7차에 이르기까지 의미 단원의 주된 내용으로 체계의 변화를 거듭해왔다. 5차에서는 단어 간의 의미 관계를 동의 관계, 이의 관계, 유의 관계, 반의 관계, 하의 관계(또는 포함 관계)의 5가지 유형으로 나누어 제시하였다. 동음이의어를 이의 관계라고 하여 의미 관계의 유형에 포함시킨 점, 하의 관계를 ‘포함 관계’로도 병기하여 제시한 점이 독특하다. 6차에서는 5차의 체계가 좀 더 간명하게 변화하였다. 먼저, 5차와는 달리 동음이의어들의 존재를 이의 관계라 하여 체계 속에 포함시키지 않게 되었다. 이것은 다분히 우연적 언어 현상이라고 할 수 있기 때문이다. 둘째, 동의 관계와 유의 관계를 ‘동의어’와 ‘유의어’라는 용어로 명시하되, 이를 모두 ‘유의 관계’라는 하나의 유형으로 제시하였다. 이는 서로 다른 기호가 완전히 동일한 의미를 가질 수는 없다는 점을 고려할 때 매우 타당한 선택으로 보인다. 7차에서는 6차보다 더 나아가 ‘동의어’에 대해 전혀 언급하지 않고 유의 관계를 기술하고 있다. 이렇게 보면 6차가 5차와 7차의 징검다리 역할을 하고 있다는 점을 확연하게 알 수 있다. 한편 반의 관계를 기존과 거의 동일하게 제시되었으나, 5차와 6차의 ‘하의 관계’의 경우 ‘상하 관계’로 용어가 바뀌어 제시되었다. 바뀐 용어가 서로 위계를 이루어 포함 관계를 갖는다는 점을 더 명료하게 드러내주는 데 유리한 것으로 판단된다. 그러나 이러한 변화로 인해, 같은 교과서 내의 <이야기> 단원에 나오는 높임 표현 관련 용어인 ‘상하 관계’와 겹치게 되어, 교수-학습상의 고려가 필요하게 되었다.

라. 의미의 변화와 사용

의미의 변화와 사용은 5차에서 7차에 이르는 동안 거의 다루어지지 않게 된 부분이다. 이러한 변화는 일차적으로는 의미 단위 자체의 내용 선정 측면에서, 이차적으로는 문법 교과서 내용 체계의 질적 변화의 측면에서 그 의미를 찾을 수 있으리라 본다. 물론, 문법 교과서 내용 체계의 변화는 문법 교육 지향점 변화의 직접적 결과물임을 주지해야 할 것이다.

1) 의미의 변화

5차에서는 이 부분이 독립적인 주제로서 가장 정교하게 다루어졌다. 의미 변화의 유형을 ‘확장’, ‘축소’, ‘이동’으로 나누어 제시하고, 의미 영역의 변화에 따라 의미가 변한 대표적인 단어를 예로 들고 있다. 6차에서는 의미의 변화를 본문에서 다루지 않았다. 대신에 본문 학습 이외의 부가적 부분에서 의미의 변화 부분을 두 차례 제시하였다. 첫째, 본문 학습 후 적용 예제를 풀어보게끔 마련된 <단원의 마무리>에 의미상의 변화과정을 추적해보는 학습활동으로 제시하였다. 5차와는 달리 의미의 변화의 유형을 명시적으로 제시하지 않았고, 언어 자료로 신어(新語)를 검토 대상으로 제시한 점이 이채롭다⁴⁾. 둘째, 본문 내용보다 더 심화된 내용을 간략하게 제시하는 <심화 학습>에 의미 변화의 원인이 제시되어 있다. 언어적·역사적·사회적·심리적 원인이 그 구체적 내용인데, 이 내용은 6차 교과서에만 유일하게 다루어진 것이다. 그러나 이와 같은 희소성을 의미 변화의 원인에 대한 내용이 중요하게 다루어졌다는 증거로 해석할 수는 없다. 오히려 6차에서 의미 변화라는 주제가 본문 내용에서 삭제되고 본문 후 활동으로 제시되었다는 점에서, 의미 변화의 원인을 비롯한 의미 변화 관련 주제가 <의미> 단원에서 주변적 내용으로 간주되기 시작했음을 입증해 준다 하겠다.

의미의 변화에 대해서는 5차에서는 ‘의미’ 단원의 본문 내에 포함하여 다루었지만, 6차와 7차에서는 본문이 아닌, 부록에서 ‘우리말의 변천(6차)’과 ‘국어의 변화(7차)’의 하위 항목으로 다루었다. 5~7차 모두 의미의 변화에 대해서 ‘의미의 확장’, ‘의미의 축소’, ‘의미의 이동’이라는 세 가지 기준을 설정하여 그 변화 모습을 다루었는데, 다음의 표는 의미의 변화를 설명하면서 예로 제시한 것들을 정리한 것이다. ‘어리다’와 같이 지속적으로 제시된 것도 있고, ‘사랑하다’와 같이 새롭게 제시된 것들도 있는데, 6차와 7차에서는 ‘국어사’의 틀 안에서 논의되다보니, ‘어엿브다, 식씩하다’와 같이 역사적 의미 변화의 예가 주를 이룬다는 것이 특징적이다.

4) 그러나 이러한 학습활동은, 본문 학습에서 <의미의 변화>가 다루어지지 않은 상태에서 제시된 것으로, 교수-학습 전개상의 문제를 야기한다. 학습자들은 <의미의 변화>에 대해 배우지 않고서 학습활동 문제를 풀어야 하는 상황에 처하게 되기 때문이다.

〈표 2〉 의미의 변화

구분	5차	6차	7차
	본문	부록 ‘우리말의 변천’ 중 ‘5. 의미의 변천’에서 소개	부록 ‘2. 국어의 변화’에서 ‘4. 의미의 변화’에서 소개
의미의 확장	지갑, 먹다	다리, 먹다, 영감, 세수하다, 방석, 핵	다리, 영감
의미의 축소	계집, 여위다	짐승, 놈, 계집	짐승, 사랑하다
의미의 이동	주책, 어리다	어리다, 식석하다, 어엿브다 빔쫘다, 엉터리, 에누리 주착없다, 엉터리없다 우연하게, 수술	어엿브다, 어리다

의미가 고정되어 있는 것이 아니라 역사적·사회적인 언어 사용 환경의 변화와 언어 사용 공동체의 의식 변화 등에 의해 움직인다는 것은, 언어 사용자로서 학습자에게 매우 중요한 의미를 갖는다. 부록에서 다루면서 역사적 변화에 한정하여 다룰 것이 아니라, 5차와 같이 단원 본문에 포함하여 다루는 것이 타당하다. 이는 사용 환경과 사용자에 의해 변화하는, 언어의 유기체적 속성을 설명하는 것과 효과적인 언어 사용자로서 이런 속성에 대한 이해를 바탕으로 언어를 바르고 창의적으로 사용하는 데 적합할 것으로 판단된다.

2) 의미의 사용

의미의 사용 부문의 변화 양상은 의미의 변화 부문과 매우 유사하다. 5차에서 가장 자세하게 다루어지고, 6차에서 내용이 소략해지고 다루는 맥락이 변화하는 과정을 거쳐 7차에서는 아예 다루지 않게 되었다. 먼저, 5차에서는 이 주제가 중의적 표현/간접적 표현/관용적 표현/잉여적 표현의 하위 주제로 제시되었다. 중의적 표현에서는 어휘 차원의 중의성과 문장 차원의 중의성, 은유적 중의성이 두루 다루어졌다. 간접적 표현은 쉽게 말하면 문장의 명제적 의미 이외의, 맥락에 따라 결정되는 의미를 가리키는 것으로 여기에는 화용론적 함축도 포함된다. 한편 관용적 표현은 속어와 속담으로 그 범위가 한정되어 있고 내용상 특기할 사항은 없다. 잉여적 표현은 의미 현상에 대한 기술을 넘어서 규범적으로 접근한 점이 특징적이다. 의미 차원의 내용을 규범적인 시각에서 다루기 시작한 기점이 5차 시기라는 점을 확인할 수 있다. 이러한 시각은 6차에 들어 더 강화되었다. 6차에서는 의미의 사용 부문은 ‘바른 언어 생활’ 단원(7단원)에서 부분적으로 다루고 있다. 즉, 의미의 사용은 6차 시기에 ‘의미’ 단원의 내용에서 삭제되고, ‘바른 언어 생활’ 단원에 부분 포섭되어 제시된 것이다.

이것은 의미의 사용이라는 주제가 ‘의미’ 단원의 내용으로 적절하지 못하고, 규범적 언어 생활과 관련된 내용으로 더 적절하다고 판단되었음을 의미한다. ‘바른 언어 생활’에 반영된 관련 내용은, 단어 차원에서는 잉여적 표현과 의미 세분에 의한 의미차(意味差) 변별이, 문장 차원에서는 명확한 문장 생산을 위한 문장의 중의성이 선정·제시되었다. 이 내용들은 의미의 사용이라는 제하에서 다루어질 때보다 훨씬 더 직접적으로 규범적 목적을 드러내며 제시되었다는 점에서 이전의 상황과 차이가 난다. 마지막으로 7차에서는 ‘바른 언어 생활’마저 삭제되었다. 관련된 흔적으로는, ‘문장’ 단원의 문법 요소 중에서 ‘부정 표현’의 중의성을 찾을 수 있을 뿐이다.

이와 같은 변화의 원인으로는 의미 관련 교육내용의 안정화 정도를 들어야 할 것이다. 언어의 총체를 제시할 때 의미 부문을 어떤 내용으로 어떤 시각 아래 제시할 것인가에 대한 심도 있는 논의가 축적되지 못한 상태이기 때문에, 이러한 외적 변화 상황에 따라 관련 내용이 상대적으로 쉽게 삭제되고 소략하게 다루어 질 수밖에 없었다고 본다.

Ⅳ. 의미 단원 내용의 새로운 구성 방향

앞서, 5차부터 7차까지 의미 단원 내용의 변천 양상을 살펴보았다. 이와 관련해서 다음과 같은 문제점을 도출해 낼 수 있다. 먼저, 의미의 의미 기술이 간략해지면서 의미와 형식 간의 임의적 관계만이 강조되고, 상징적 관계는 간과되고 있다. 둘째, 언어의 의미에 주목하기 시작하면서 의미 단원이 새롭게 조직되기는 하였으나, 언어를 구성하는 양대 축인 ‘의미’와 ‘형식’이 유리된 채 ‘의미’ 단원의 내용 체계가 구성되어 있다. 셋째, 언어의 의미에 초점을 두면서도 사용 맥락이 배제된 ‘의미’ 설명만이 횡적으로 나열되어 있다.

본 장에서는 이 같은 문제점을 인식함에 따라, 의미 기술의 접근 방식을 재고하고, 의미 단원의 표상화 방안 및 국어교육적 맥락에서 의미를 재개념화하는 방안을 살펴보려고 한다. 의미와 형식 간의 관계를 어떻게 설명할 것이며, 문법 교과서 내에서 의미를 어떻게 표상화할 것인지, 언어의 사용 맥락을 중시하는 오늘날의 국어교육적 맥락에서 의미의 의미를 어떻게 다룰 것인지에 관해 논의하려는 것이다. 이러한 논의를 통해, 의미 단원 내용의 새로운 구성 방향을 제시할 수 있을 것으로 본다.

1. 의미 기술의 접근 관점

5·6차 <문법> 교과서의 의미 기술에서 문제가 되는 것은 두 가지로 나눠 지적할 수 있다. 첫째, 의미와 형식 간의 관계가 임의적이고 무연적(無緣的)이라는 데에만 논의의 초점이

있다. 둘째, 형식과 의미 간의 관계를 설명하는 ‘상징성’이 편향적인 관점에서 기술되고 있다. 7차에서는 이 둘의 관계 정립이 전혀 이루어지지 않고 간과되고 있다는 문제점이 보인다.

상기한 바와 같이, 5차에서는 근본적으로 의미와 형식이 임의적 관계를 이루고 있으나, ‘의성어’와 ‘의태어’의 경우에는 유의적 관계가 성립된다고 설명하고 있다. 그러나 6차에서는, 의성어와 의태어의 경우에 제한적으로 적용되던 유의 관계가 부정되고 있다. 앞서 인용했던 바와 같이, 동일한 소리 또는 모양이라고 하더라도 각 나라의 말마다 이것이 다르게 표현되고 있다는 것이 그 이유로 꼽히고 있다. 그렇다면, 언어의 형식과 의미 간의 관계는 임의적이기만 한 것인가? 또한, 언어마다 서로 다른 형식의 의성어, 의태어를 가지고 있는 것이 언어의 상징성을 부인할 수 있는 충분한 이유가 될 수 있겠는가?

5차, 특히 6차에서처럼 언어의 유연성(有緣性)이 부정되고 무연성이 강조되는 것은, 언어의 유연성을 음운적인 것에 한정해서 논의하고 있기 때문인 것으로 해석된다. 그러나 언어 기호의 유연성은 단순히 음운적인 것만을 뜻하는 것이 아니라는 점에 주목할 필요가 있다. 이용주(1993, p. 20)에 의하면, 기호화 과정에서 획득되는 유연성은 대부분의 경우 의미적인 것이며, 의성어의 경우가 음운적인 것이다. 따라서 의성어를 제외한 모든 기호에서, 기호와 그것이 지시하는 대상 간에 자연적·필연적 관계가 발견되지 않는다고 하는 것은, 음운적인 유연성이 없음을 뜻하는 것인데, 언어의 유연성은 음운적 유연성을 포괄하는 보다 광의의 개념이라는 점에서 문제적일 수 있다고 한다.

이러한 주장은 언어 표현의 형식과 의미가 자의적인 것만이 아니라 상당 부분 동기화되어 있다고 보고, 그 동기 유발의 원리를 찾고자 하는 인지언어학의 언어관과 일맥상통한다. 인지언어학에서는, 사물의 모습이 기호에 그대로 반영되어 있듯이, 우리의 인지체계, 곧 ‘개념 : 사고 : 의미’의 모습이 언어의 ‘형태 : 구조’에 투영되어 있다고 보고, 그 유연적 관계, 즉 ‘도상성(圖像性 : iconicity⁵⁾’을 중요 연구과제로 인식하고 있다(임지룡, 2005, p. 378). Langacker(1987, 김종도 역 1999, p. 12)는, ‘언어가 본질적으로 상징적⁶⁾’이라고 전제하고 있다. 어떤 다중 형태소적 언어 기호가 분석 가능성 정도에서 자의적이 아니라는 사실을 분명히 관찰할 수 있다는 것이다⁷⁾. 그런데도 흔히 이것이 간과되고, 언어 기호의 자의성이 쉽게 과장되고 있다는 것이 문제점이라는 지적을 하고 있다. 임지룡(2005, p. 372)에서도, 언어의 자의성을 지나치게 강조해온 편향적 문법 기술의 경향을 다음과 같이 비판하고 있음을 볼 수 있다.

5) 임지룡(2005)에 따르면, 우리학계에서는 ‘iconicity’에 대한 술어가 정착되지 못한 실정이라서 類像性, 또는 圖像性으로 번역되고 있다고 한다.

6) 이때의 상징성은 어휘부(lexicon)를 넘어서 문법에까지 미치는 것으로 설명되고 있다.

7) 그는, 예를 들어, staple은 의미가 있고 -er도 의미가 있다고 하면 stapler는 영어에서 철하는 기구를 가리키는 형태라는 것이 절대로 자의적이 아니라고 설명하고 있다. 다른 형태가 이 개념을 나타내기 위해 완벽하게 선택될 수 있는 한은 이 형태가 관습적이지만, 그것이 다른 기호들의 존재가 주어지면 동기를 부여받지 못한다는 의미로는 자의적이 아니라고 부연설명하고 있다.

언어가 자의적이라는 주장은 중등학교 교과서에서부터 언어학 개론서에 이르기까지 강조되고 있으나, 도상성의 측면에 대한 언급은 거의 없는 실정이다.

이러한 지적과 관련해서, 언어의 자의성 개념을 재정립할 필요성도 제기되고 있는 것으로 보인다. 이용주(1993, pp. 20-21)에서는, 언어기호가 무연적, 즉 지시대상이나 지시내용의 어떠한 자질도 기호화의 기반으로 이용하지 않은 것이라는 의미로 자의성이라는 말을 사용하는 것은 재고되어야 한다는 점을 분명히 밝히고 있다. 자의성이라는 것은, 언어기호 창작자의 선택이 자의적임을 뜻하는 것이지, 지시대상의 형식과 내용이 전혀 무관함을 뜻하는 것은 아니라는 것이다. 그럼에도 불구하고, 기존의 문법 교과서에서 언어의 무연적인 특징이 지나치게 강조된 것은, 이처럼 다소 왜곡되고 편향된 시각에서 언어의 자의성 개념이 설명되어 왔기 때문이라고 하겠다.

언어의 의미와 형식은 유연적일 수도 있고, 무연적일 수도 있다. 그런데 언어가 인간 정신의 산물이라는 점을 고려해 본다면, 지시대상의 내용과 언어 형식 간의 관계는 상당히 유연적인 것이 사실이다⁸⁾. 따라서 의미와 형식 간의 유연적 관계를 탐구하는 것은, 언어 현상의 탐구를 통해서 인간의 인지체계와의 상관성을 밝혀낼 수 있다는 점에서 매우 의미 있는 일이라고 하겠다. 음운적 차원뿐만 아니라, 구조와 같은 통사적 차원에서 언어의 형식과 의미 간의 유연적 관계가 밝혀지고 설명되어야 할 것이다. 언어의 자의성이 언어 형식과 의미 간의 무연성을 뜻하는 개념과 동의어가 아니라는 점에서, 교과서 내에서도 새롭게 재개념화될 필요성이 있는 것이라고 하겠다.

2. 의미 단위의 표상화

문법 교과서에서 의미를 어떻게 표상화할 것인가의 문제는, 곧 학습자에게 의미와 관련하여 어떤 내용을 가르칠 것인가를 묻는 것과 동일한 것이다. 그러므로 의미 단위의 표상화 방식의 적절성과 타당성의 문제는 보다 정밀하게 검토되어야 한다. 여기서는 의미를 독립 단위로서 표상화하는 문제와 의미 관련 교육 내용 선정의 문제에 집중하여 논의하고자 한다.

의미는 음운, 단어, 문장 등의 다른 단위와 함께 동일한 층위에서 평면적으로 나열될 수 있는가. 문법 교과서의 내용 기술 방식의 대중(大宗)은 국어학의 연구 분야를 바탕으로 한 언어 단위별 기술이다. 7차의 단원 목차를 예로 보면 다음과 같다.

8) 이러한 주장이 언어 기호의 자의성을 전면 부정하는 것은 결코 아니다. 앞선 문장에서, “언어의 의미와 형식은 유연적일 수도 있고, 무연적일 수도 있다”고 전제한 것과 같이, 언어 기호의 자의성과 유연성은 모두 인정되어야 할 것이다. 다만, 언어 기호의 자의성이 유연성보다 지나치게 강조되면, 언어 기호의 유연성이 무시되어 온 측면이 있다는 점에서 이를 비판하고, 언어 기호의 유연성의 중요성을 강조하려는 것이다.

1. 언어와 국어 2. 말소리 3. 단어 4. 어휘 5. 문장 6. 의미 7. 이야기 8. 국어의 규범

1단원과 8단원을 제외하고는 2단원부터 7단원에 이르기까지, 국어학의 하위 분야인 음운론, 형태론, 어휘론, 통사론, 의미론, 담화/텍스트학의 편제에 따라 그 대상 단위의 크고 작음을 고려하여 단원이 설정되었음을 알 수 있다. 학문적 차원에서는 별 문제가 없어 보일 수 있지만 교육적 차원에서는 그러하지 않다. 일단 학습자에게 의미라는 실체가 어떻게 인식될지, 그리고 더 나아가 국어라는 실체가 어떻게 인식될지 생각해 볼 필요가 있다. 사실 학습자는 단어와 문장과 담화/텍스트를 배울 때 항상 의미의 문제까지 함께 다룬다. 의미는 언어의 단위가 아니라, 형태와 함께 언어를 이루는 구성 요소이기 때문이다. 형태와 의미의 결합으로 하나의 기호가 의사소통체계에서 온전하게 기능하게 된다는 점을 다시 한 번 상기할 때, 의미를 현행대로 독립된 단원으로 설정하는 방식은, 의미를 최대한 의미‘답게’ 표상화했다고 보기 힘들다.

다른 한편으로 생각해 볼 때, 의미가 중요하기 때문에 또는 그간 의미가 형태부와 통사부에 종속된 위계적 하위 부(部)로 설정된 전통을 적극적으로 넘어서기 위하여 의미를 따로 내세워 제시하는 방식을 택할 수도 있다. 그러나 이와 같은 방식으로 의미를 다루었을 때 얻을 수 있는 것은 별로 없는 듯하다. 단어나 문장, 담화 차원에서 다루어지는 의미적인 부분을 ‘의미’라는 제하 아래 적극적으로 다루지 못하면서, 여기서 다루어진 것을 제외한 나머지의 것을 국어의 ‘의미’라고 제시해야 하기 때문이다. 결국 의미는 형태와 분리되어 제시됨으로써 한편으로는 형태에 복속된 종속적인 것으로 표상화되고, 다른 한편으로는 의미의 전반을 드러내지 못하는 파편들로 해체되는 것이다.

그러나 사실 의사소통의 맥락을 고려할 때 기실 의미는 형태를 앞선다. 표현하고자 하는 의미가 먼저이고, 그 의미를 담을 그릇인 형태가 그 다음이기 때문이다. 언어 구조체로서의 국어 이해보다는 하나의 온전한 의사소통체계로서의 국어 이해를 도모하는 국어교육적 맥락을 더 고려한다면, 그리고 그러한 국어교육의 목표를 고려한 문법 교육을 지향한다면, 이러한 점은 더욱 더 진지하게 재고될 필요가 있다. 형태에서 의미로 가는 지금의 문법교육의 방향은 다분히 일방향적이다. 의미에서 형태로 가는 방향의 기술도 함께 고려되는 쌍방향적 전환이 요구된다고 본다. 그래야만 문법 학습자들이 국어에 대한 이해를 다차원적으로 깊이 있게 수행할 수 있을 것이다⁹⁾.

9) 형태에서 출발하여 의미를 다루는 전통적 방식에 익숙한 상황에서, 의미가 주가 되고 의미를 구성하기 위해 형태가 從으로 선택되는 역방향의 기술은 쉬운 일이 아니다. 그러나 ‘문법’은 ‘언어의 체계와 규칙’이면서 동시에 ‘언어를 구성하는 생산적 장치’라는 점을 고려할 때 의미에서 출발하여 형태가 다루어지는 방식의 기술은 매우 필요한 선택이라고 생각된다. 우리는 이러한 생각을 이론 문법 분야에서는 Halliday의 체계기능문법 이론에서 찾아볼 수 있다. 이것의 영향을 받아, 문법교육

한편 의미의 표상화 문제는 교육 내용의 선정과도 관련이 있다. 그간 문법 교과서에서는 의미 단원에서 주로 의미의 개념과 관계, 의미의 변화와 사용 등의 주제를 중심으로 의미론 일반과 어휘 의미론의 내용을 주로 다뤄 왔다. 이와 같은 내용 선정의 결과는 의미를 독립적인 단위로서 표상화한 선택에서 이미 배태된 것이다. 한편으로는 단어와 문장이나 담화/텍스트 차원에서의 의미 논의와 겹치지 않으면서, 다른 한편으로는 인접 영역인 어휘론 내용과의 유별성을 고려하면서, 오로지 의미라는 제하 아래에서만 논의될 수 있는 것들을 추린 것이 의미 단원의 내용이었다. 그래서 5차부터 7차에 이르기까지 주된 내용은 거의 변화가 없고 기술 태도와 방식만 조금씩 바뀌었다.

현실적 상황맥락을 충분히 고려할 때, 이와 같은 선택을 차선택으로 받아들이더라도 새로운 방향성을 가진 내용으로 개신해야 할 필요가 있다. 특히 인지의미론의 연구 성과에서 이러한 개신의 가능성을 일부 발견할 수 있다. 사상(mapping)과 같은 개념을 도입하여 세계를 의미화하는 인간의 인지 작용으로서 은유를 설명하는 새로운 설명 방식은, 언어를 통해 의미 활동을 하는 인간에 대한 이해와 인간-언어-세계의 세 축에 대한 조화로운 이해에 이르는 실마리를 제공해 줄 수 있을 것으로 보인다.

3. 국어교육적 맥락에서의 의미의 재개념화

위에서 학습자에게 어떻게 ‘의미’의 본연의 모습을 더욱 분명하게 제시할 수 있는지와 ‘의미’를 독립 단위로 설정했을 때의 문제점을 극복하기 위해 의미 단위를 어떻게 표상화할 수 있을지에 대해 논의하였다. 여기서 국어교육적 맥락을 고려한다면, 과연 이러한 의미 학습을 한 후 학습자는 어떤 지식과 능력을 갖추게 되는지에 대한 본질적 고민을 하지 않을 수 없다. 단지 의미론이라는 학문적 연구 성과를 충분히 이해한 인간이 아니라 앞서 언급한 ‘언어를 통해 의미 활동을 하는 인간’을 교육의 목표로 상정하게 되면, ‘의미’를 정교하게 개념화해서 의미 교육의 내용 체계에 바르게 자리매김하는 것과는 또 다른 교육적 처치가 필요하게 된다. 즉, ‘의미’가 학습자에게 단지 수용의 대상으로서 ‘의미 관련 지식’에 그치는 것이 아니라, 학습자가 능동적으로 사용하는 언어 활동의 핵심 기제이기 위해서는 교육 내용으로서의 ‘의미’에 대한 재개념화가 필요하다.

지금껏 ‘의미’ 단원의 주된 내용은 의미의 개념, 의미의 종류, 단어 간의 의미 관계였다. 이러한 내용 체계는 ‘의미’를 인간과 분리하여 객관적 대상으로 설정하여 논리적 체계성을 강조한 측면이 크다. 의미의 종류를 명확히 인식하고 단어 간의 의미 관계를 섬세하게 변별할 수 있는 ‘정확성’ 차원의 능력과 더불어 중요한 것은 상황 맥락을 고려하여 이를 적절하

분야에서는 표현하고자 하는 장르의 특성에 기반한 문법 교육 내용이 마련되는 등의 시도가 이루어지고 있다. 이와 관련된 구체적인 사례로 Knapp · Watkins(2005)를 참고할 수 있다.

게 사용할 수 있는 ‘적절성’ 차원의 능력이다. 이 ‘적절’이라는 표현은 당연히 ‘맥락’이라는 환경적 요소를 전제로 하며, ‘주관성’이라는 심리적 판단을 기준으로 한다. Langer(1942)는 “인간은 의미에 대하여 논리적 의식과 심리적 의식을 모두 가지고 있다. 상징과 대상 간에는 논리적인 관계가 있고, 상징과 사람 간에는 심리적인 관계가 있다.”라고 하여 논리적 측면과 심리적 측면이 본질적인 것임을 언급하였다. 즉, 논리적 차원으로 편향된 의미 교육을 그것을 사용하는 인간의 심리적 차원을 함께 제시하여 균형을 맞출 필요가 있다.

심리적 차원을 통한 의미 교육의 균형성에 대해서 본고에서 심도 있게 다루는 것은 한계가 있지만, 그러한 모습이 어떠한 것인지에 대해서는 ‘의미의 가치’에 대한 교육적 도입에 대한 논의에서 한 단면을 발견할 수 있다. “단어의 의미는 미적 가치에 있어서 원래는 중성(中性)이었으나 인간의 단어에 대한 심리 작용 또는 단어가 지시하는 사물에 대한 인간의 심리적·사회적인 작용으로 인하여 긍정성이나 부정성을 띠게 된다.”라는 심재기(1983)의 논의¹⁰⁾에 이어 민현식(2000)에서는 ‘의미의 가치’를 국어교육에 도입하자고 주장하였다. 의미 교육에 ‘가치’라는 인자를 도입하게 되면, 의미의 논리적 구분 외에 사용 맥락에서 ‘긍정적 가치’와 ‘부정적 가치’에 대한 언어 인식을 교육 내용으로 설정할 수 있게 된다.¹¹⁾ 즉, 언어의 사용 맥락에서 사용자의 심리에 표상되는 긍정적 측면(고급스러운, 품위 있는, 상대를 배려하는)과 부정적 측면(저속한, 속된, 상스러운, 상대를 비하하는)이 있음을 강조할 수 있다. 이는 위에서 지적한 탈맥락·탈가치의 의미 교육을, ‘능동적인 의미 활동을 하는 인간’을 염두에 둔 의미 교육으로 좀 더 발전적인 방향으로 바꿀 수 있는 하나의 전환점이 될 수 있으리라 판단된다. ‘가치’ 외에도 사용 맥락 차원에서 고려해야 하는 다양한 인자가 교육 내용을 구성하는 축으로 설정될 때, ‘의미’ 교육의 내용 체계는 견고해질 것이며, ‘의미’를 학습한 학습자가 갖추게 될 지식과 능력의 수준도 높아질 것이다.

10) 의미 변화에 대해서도 심재기(1983)에서는 다분히 논리적 측면만이 강조되어 그 사회·심리적 근본 원인을 충분히 설명하지 못하고 있다고 다음과 같이 비판하였다.

의미변화를 마치고 난 결과에 대한 연구는 고대 수사학에서 이미 축소(縮小), 확대(擴大), 전변(轉變)을 밝히는 논리학적 계열상의 분류가 존재하였다. 의미 변화의 결과를 순전히 논리적 관점으로만 분류했을 때에는 축소, 확대, 전변이라는 형식적 분석결과에 그칠 뿐, 그 변화를 입게 된 궁극적인 원인과 관계(사회·심리적 배경 등)를 유기적으로 설명할 수 없다는 단점이 있다. 여기서 필요한 것이 ‘가치’이다.

11) 박재현(2007)에서는 기존의 어휘 교육이 어휘의 양상과 체계에 대한 이론적 논의에 머물렀음을 비판하고, ‘의미의 가치’를 도입한 교육의 필요성과 그 모습을 구체적으로 논의하였다.

V. 결론

역대 <문법> 교과서를 고찰해 볼 때, ‘의미’가 별개의 언어 단위로 기술되어 하나의 독립 단원으로 구성된 것은 5차 이후이다. 이것은, 그간 언어의 ‘의미’ 문제에 지나치게 소홀했다는 비판에 따른 변화의 일환으로 해석된다. 무엇보다 언어에서 의미의 중요성을 인식하고, 이를 명시적으로 다루려는 시도였다는 점에서 이에 대해 긍정적인 평가를 내릴 수 있다. 그러나 아이러니하게도, 언어를 구성하는 형식과 의미는 불가분리의 관계에 있다는 점에서, 교재 내 ‘의미’ 단위의 분리 독립과 표상화 문제와 관련해서는 여전히 논쟁의 여지가 있다. 예컨대, ‘의미’를 별도의 단위로 설정하여 독립적인 개체로 다루고 있는 현행 교재 내의 의미 표상화 방식은, 의미를 명시적으로 다루고 있음에도 불구하고, 진정한 의미에서 의미의 중요성에 동의하고 있는 것이라고 보기가 어렵다. 형식과 의미는 언어를 구성하는 양면적 요소의 하나이므로, 어느 하나를 배제하고 다른 하나를 논한다는 것 자체가 언어의 본질을 왜곡하여 기술하는 것이 되기 때문이다. 이에 본고에서는, 문법 교육에서 ‘의미’의 본질에 어떻게 접근하여 최적의 교육내용을 선정하고 이를 체계화할 수 있겠는가의 문제를 논의하고자 하였다. 언어의 자의성 및 유연성의 특징을 옳게 규명하고, 의미를 명시적으로 다루더라도 형식과의 유연적 관계를 고려하면서, 사용 맥락을 중시하는 의미 교육의 필연성과 가능성을 살핀 것이다. 이론화의 대상으로서가 아니라 의사소통 체계로서의 국어 이해를 도모하고자 한다면, 사용 환경으로서의 맥락과 가치 등을 고려한 생성적인 지식으로서의 의미 교육을 가능하게 하는 교육내용의 선정과 체계화 방안이 필요하다. 이를 위한 지속적인 연구를 기대해 본다.

참 고 문 헌

- 성균관대학교 대동문화연구원(1985). **(고등학교) 문법**. 문교부.
- 성균관대학교 대동문화연구원(1991). **(고등학교) 문법**. 문교부.
- 서울대학교 사범대학 국어교육연구소(1996). **(고등학교) 문법**. 교육부.
- 서울대학교 사범대학 국어교육연구소(2002). **(고등학교) 문법**. 교육인적자원부.
- 김기혁(2001). **국어학: 분석·분류·생성**. 박이정.
- 김종도(2002). **인지문법의 디딤돌**. 박이정.
- 김은성 외(2008). 문법 교육내용 체계화 연구: 고등학교 <문법> ‘문장’ 단원을 중심으로. **국어국문학 149호**, 731-754.
- 김호정 외(2007). 문법 용어를 통한 문법 지식 체계 구조화 연구(I): 음운. **국어교육학연구 제28집**, 275-300.
- 남가영 외(2007). 문법 용어를 통한 문법 지식의 구조 체계화 연구(II): 형태. **우리말연구 제21호**, 177-210.
- 민현식(2000). **국어교육을 위한 응용국어학 연구**. 서울대학교 출판부.
- 박종갑(1995). **토론식 강의를 위한 국어의미론**. 박이정.
- 박재연(2007). 문법 형식의 의미 기술과 통사론·의미론·화용론. **한국어학 37**, 181-206.
- 박재현(2007). 어휘 교육 내용 체계화를 위한 어휘 의미의 가치 교육 연구. **새국어교육 74**, 5-24.
- 배도용(2007). 어휘의미론 연구의 현황과 전망: 어휘의미론 연구사를 중심으로. **우리말연구 21집**, 3-34.
- 심재기(1983). **국어어휘론**. 집문당.
- 이성영(1998). 교육문법의 체제 연구. **국어교육학연구 8**, 199-243.
- 이용주(1993). **한국어의 의미와 문법 I-기본적인 관점**. 삼지원.
- 이효상(1993). 담화-화용론적 언어분석과 국어연구의 새방향. **주시경학보 11**. 탑출판사.
- 임지룡(1992). **국어 의미론**. 탑출판사.
- 임지룡(2005). **인지의미론**. 탑출판사.
- 임지룡(2007). 인지의미론 연구의 현황과 전망. **우리말연구 21집**, 51-104.
- 정주리(2007). 통사의미론 연구의 현황과 전망. **우리말연구 21집**, 105-134.
- Langer, S. (1942). *Philosophy in a New Key*, Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Leech, G. N. (1974). *Semantics*, Harmondsworth: Penguin.
- Leech, G. N. (1981). *Semantics, the Second Edition*, Penguin.

- 김종도 역(1999). **인지문법의 토대 I · II**. 박이정. Langacker, R. W. (1987). *Foundations of Cognitive Grammar vol.1 · 2*. Stanford, california: Stanford University Press.
- 김종도 · 나익주 역(2001). **문법과 개념화**. 박이정. Langacker, R. W. (1999). *Grammar and Conceptualization*, Belin New York: Mouton de Gruyter.
- 이정민 · 김정란 역(2000). **마음의 구조**. 태학사. Jackendoff, R. (1994). *Patterns in the mind: language and human nature*, Basic Books.
- 주세형 · 김은성 · 남가영(2007). **장르, 텍스트, 문법: 쓰기 교육을 위한 문법**. 박이정. Knapp, p. & Watkins, M. (2005). *Genre, text, grammar: Technologies for teaching and assessing writing*, UNSW Press.

• 논문 접수 : 2008년 9월 1일 / 수정본 접수 : 2008년 10월 6일 / 게재 승인 : 2008년 10월 15일

ABSTRACT

Study on Educational Contents in <Grammar> Textbooks : Semantics

Ho-Jung Kim(Research Fellow, Academy of Korean Studies)

Jae-Hyun Park(Full-time Instructor, Sang Myung University)

Eun-Sung Kim(Full-time Instructor, Ewha Womans University)

This study examines the transitional features of knowledge systems in the ‘ui-mi(의미)’ unit of the textbook of 5th to 7th National Curriculum with narrowing down its scope only to ‘semantics’. Grammatical terms are the technical terms that contain grammatical concepts. Therefore, we consider that we can investigate grammar educational contents - the grammar-specific knowledge structure & contents constructs, through attending to these grammatical terms.

As a result, we could find some problematic features and characteristics. First of all, it seems that arbitrary relationship between meaning and form has been overemphasized in the explanation of meaning. And meaning without form and context has been separately dealt within grammar textbooks. This study suggests the alternatives to these problems in the educational perspectives based on the results of the critical considerations.

Key words : grammar textbook, grammar teaching, grammatical terms, grammar educational contents, semantics, meaning