

문법의 목표와 국어 지식 교육

윤 국 한

< 차 례 >

- I. 머리말
- II. 국어 지식 교육의 현황과 문제점
- III. 문법의 개념과 목표
- IV. 대안의 구체적 예시
- V. 맺음말

I. 머리말

외모와 말씨는 마치 문패와 같아서, 외국인은 그것을 보고 우리를 다른 민족과 구별한다. 비록 정체성에 관심이 없던 사람이라도 그러한 구별에서 예외가 되지 않으며, 그 구별이 차별로 드러나기 전에 아마도 우리는 정체성의 중요성을 실감케 될 것이다. 더욱이 국제 사회의 질서가 여전히 힘에 의해 결정되는 한, 모국어에 대한 관심 혹은 국어 교육이 다른 영역에 비해 갖는 특별한 의미는 여전히 유효하다.

영어권 국가에서 Language란 L2를 가리킨다. 그들 대부분이 강대국이므로, 그들이 모국어에 대해 가지는 생각에는 이와 같이 대국다운 면모가 있다. 전 세계인들을 대상으로 모국어를 Language라 부르는 민족이 있다는 사실에서, 우리말이 우리에게 갖는 의미는 더욱 각별하게 느껴진다. 한국인이 모국어 교육을 대하는 입장이 저들보다 민족주의적인 성격을 강하게 띠는 것은 온전히 편견 탓만은 아닌 것이다.

영어권 국가에서 모국어 교육의 목적을 언어 기능의 신장에 두고 있

는 것은 어떤 면에서 납득할 만한 것이지만, 우리의 입장에서 국어 교육의 주안점을 그것에만 둔다는 것은, 우리말의 처지를 돌아보지 않았다는 말과도 같이 들린다. 한국어와 영어는 위상을 달리하는 언어이다. 그것은 국가간 세력 차만 아니라, 학문적인 성과에 있어서도 한국어가 훨씬 뒤진다는 뜻이다. 일본 강점기는 아니지만, 민족어의 발전에 대한 책임은 줄지 않은 것이다. 최명희 선생의 1997년 국립국어연구원 강의는 그런 의미에서 국어 교육에 하나의 경종이 되었다.

위와 같은 사정은 국어 교육의 기능주의적 관점이 문법 교육의 무용성을 설파하였음에도,¹⁾ 국어 자체에 대한 관심을 완전히 접어버릴 수 없는 이유가 된다. 김광해(1997)가 국어 교육의 두 축을 기능 요소와 문화 요소라 하고, 국어 지식 교육을 문화 요소로 편입시킨 것은 이와 같은 관점에서 의미가 있다.

김광해(1997)는 국어 교육의 문화 요소에 국어 지식영역을 할당함으로써 국어 지식의 위치를 확고히 하기는 하였으나, 한편으로 국어 지식 교육이 국어 교육의 목표 달성에 본질적이지 않다는 기능주의적 관점의 주장을 수용한 것이다.²⁾ 그러나 민현식(2000)이 제기한, 기능 요소가 국어 지식을 토대로 해야 한다는 주장은³⁾ 국어 지식이 문화 요소로만 치부될 성질의 것은 아님을 말하여 준다. 민현식(2000)의 주장은 김광해(1997)에서 내려진 국어 지식의 위상에 대해서 우회적으로 문제를 제기하고 있는 것이다.

1) 문법의 무용성에 대한 것은 김광해(1992: 88)와 Weaver(1996: 7-11)에 잘 정리되어 있다.

2) 김광해(1997: 20)의 다음과 같은 서술이 그러하다.

“국어 지식 영역의 정체성은 이 분야의 내용들이 국어 사용 기능의 신장이라는 목표와 무관할 수도 있다는 점을 솔직히 인정함으로써만 비로소 확보될 수 있다.”

이러한 논의로라면 국어 지식은 독립해 나와야 한다.

3) 민현식(2000)의 머리말을 인용하여 둔다.

“국어학의 지식과 응용에 대한 학습이 근본적으로 잘 되어 있지 않은 선생님들은 국어기능학(화법학, 작문학, 독서학)의 내용을 제대로 지도할 수 없으며, 문학 작품 지도에서도 문학의 언어 요소에 해당하는 사항을 바르게 지도할 수 없다고 본다.”

국어 지식은 언어를 직접적으로 다루는 영역이며, 화법이나 작문, 독서 등은 언어를 매개로 하는 것이기 때문에 전적으로 국어 지식(문법)이 무용하다는 주장은 있기가 어렵지 않은가 한다.⁴⁾ 문법 무용론이 기존에 서술된 문법을 겨냥한 것이라면, 성급히 “국어 지식은 국어 교육의 목표에 도움이 되지 않는다”고 판단할 일은 아닌 것이다. 왜냐하면 ‘문법 무용론’에서 비판하는 교육계의 ‘문법’은 그 동안 언어학이 쌓아온 ‘문법’ 개념의 극히 일부분에 지나지 않기 때문이다. 오히려 교육에서 그간 수용해온 문법의 폭이 너무 협소하였음을 탓해야 할 것이다.

전술한 바에서 짐작했겠지만, 본고는 문법 무용론에 대립한 주장을 편다. 그 의도는 ‘문법’ 지식을 국어에서 제외하기 전에 ‘문법’의 바람직한 교육적 수용의 모습을 한 번 더 생각해 보려는 것이다. 먼저 국어 지식 교육의 현황에 대해서 검토하고, 문법’의 개념과 목표에 대하여 논의한다.

II. 국어 지식 교육의 현황과 문제점

본 장의 국어 지식은 문법과 같은 의미이다. 고등학교의 ‘문법’은 교육에 적용되어 온 ‘문법’으로서, 제한적인 기존의 의미로 사용된 것이다. 따라서 ‘국어 지식’이라는 용어와 변별력을 가지지 않는다. 그런데 고등학교 ‘문법’ 과목을 ‘국어 지식’이라 하지 않은 것은 국어 과목 내의 국어 지식과 독립된 과목으로서의 『문법』을 구분하기 위함이다(임성규, 2001: 228).

초등학교의 교과서에서 국어 지식의 현황을 살펴보기 전에, 교과서의 체제부터 눈여겨볼 필요가 있다. 1~3학년은 『말하기·듣기』, 『쓰기』, 『읽기』로 통합되어 1, 2학기 통틀어 각 학년에서 모두 여섯 권을 배우게 된다. 4~6학년은 『말하기·듣기·쓰기』와 『읽기』 교과서로 통합되어 1, 2학기 통틀어 각 학년에서 모두 4권을 배운다. 각 권은 다섯

4) 이 때의 ‘문법’이라는 용어는 뜻이 대단히 제한적이다. 그러나 문법은 결코 제한적이지 않으며, 연구자에 따라 각기 다른 의미로 쓰이고 있다.

개의 대단원으로 구성되며, 각 대단원은 다시 두 개의 소단원으로 나뉜다. 예를 들어 4학년 1학기 『말하기·듣기·쓰기』 교과서는 <표 1>과 같이 구성된다.

< 표 1 > 4-1 『말하기·듣기·쓰기』 단위 구성

대단원명	대단원 학습목표	소단원명	차시별(학습 목표)
[첫째 마당] 새로운 시작을 위하여	○ 알맞은 이유를 들어 가며 바른 태도로 의견을 주고받을 수 있다.	1. 생각을 가지런히	1-3차시
		2. 뜻 모아 하나 되어	4-6차시
[둘째 마당] 고운 꿈 아름답게	○ 시나 이야기의 앞 뒤 내용을 상상하여 표현할 수 있다.	1. 이야기의 생	1-3차시
		2. 나라면 이렇게	4-6차시
[셋째 마당] 배우는 즐거움	○ 방송이나 설명하는 말을 듣고, 중심 내용을 정리하여 말할 수 있다. ○ 중심 문장과 뒷받침 문장이 자연스럽게 어어지게 글을 쓸 수 있다.	1. 두 눈을 반짝이며	1-3차시
		2. 아하, 그렇군	4-6차시
[넷째 마당] 오가는 경	○ 상대방에게 알맞은 말을 써서 예절 바르게 말하고 들을 수 있다. ○ 여러 종류의 문장을 사용하여 글을 쓸 수 있다.	1. 서로서로 도우며	1-3차시
		2. 함께하는 우리	4-6차시
[다섯째 마당] 감동의 메아리	○ 시나 이야기를 듣거나 읽고, 생각하거나 느낀 점을 표현할 수 있다.	1. 마음의 창을 열고	1-3차시
		2. 좋은 느낌 오래오래	4-6차시

표에서 보이지 않은 ‘되돌아보기’와 ‘더 나아가기’에 3차시가 더 추가되지만 이를 고려하지 않는다면, 각 대단원에는 모두 6차시의 활동이 배정됨을 알 수 있다. 각 차시별 목표는 소단원 목표 활동을 완성 혹은 익히는 요소가 되며, 소단원의 목표는 대단원의 목표를 이루는 요소가 된다. 딱히 잘라서 말하기 곤란한 것이지만, 주로 과제 중심 모형(경우에 따라서는 능력 중심 모형)에 따른 듯하다.⁵⁾

이러한 체제가 갖는 장점은 활동 중심, 목표 중심이라는 점, 교수-학습에서 학생 주도성이 강조될 수 있고, 목표를 향한 일관성 있는 학습이 가능하다는 점등이겠으나, 지식 요소가 머물 틈이 없다는 점에서 결정적 단점을 가진다 하겠다. 문학의 고전적 요소나 국어 지식은 1-6차시의 활동 사이에 있기가 어려우며, 그것이 포함되면 전체적인 체계에 균열이 생기게 된다. 현재 이들 지식은 본래 차시에 포함되어 있지

5) 교재 구성의 원리에 대한 내용이나 용어 등의 해설은 이삼형 외(2001: 324-337)를 참고할 수 있다.

못하며, ‘쉽터’나 읽기 교과서의 제재로만 삽입되고 있다.

이러할 때 국어 지식은 ‘쓸 수 있다, 표현할 수 있다, 들을 수 있다, 말할 수 있다’ 등에 잘 흡수되어야만 한다. 교재의 구성 자체가 학생의 주도적 활동을 지향하기 때문에, 지식적인 요소가 교재로 구체화되지 못하는 상황이고, 따라서 학생들에게 지식을 체계적으로 제공하는 것이 불가능하기 때문이다. 현재로서는 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기에 녹아들 국어 지식 요소는 교사의 능력 여하에 따라 잘 가르쳐질 수도 있고 그렇지 않을 수도 있다. 이와 같은 막연함에서 벗어날 방법은 독서, 작문, 화법 이론에 국어 지식이 녹아드는 것밖에 없다.

이런 까닭에, 초등학교 교과서에서 국어 지식 혹은 고전 문학이 빈약하게 다루어진 것에 대한 비판은 별 의미를 갖지 못한다. 교재가 ‘말하기, 듣기, 읽기, 쓰기’의 워크북과 같은 성격을 띤 이상 그것은 불가피한 것이다. 그렇다고 이런 교재의 구성 방법을 전적으로 잘못된 것이라 할 수도 없다. 언어 능력은 능동적 수행을 통하여 성장하는 것이기 때문에 활동 중심의 교재 편찬은 바람직한 것이다. 이 문제는 언어 기능 영역과 국어 지식 영역이 서로의 거리를 좁히지 못하고 있다는 데 원인이 있다. 이것을 위해서는 국어 지식의 변화와 내용 개발이 요구된다.

중학교의 경우는 국어 지식 영역이 『생활 국어』에 포함되고, 『국어』에서는 제재로 반영되었다. 국어 교재가 ‘읽기’ 위주의 편제로 되어 있으나 현재로서는 현명한 조치라 생각된다. 교재의 성격이 초등 학교에 비하여 덜 억압적인 듯, 국어 지식이 자리잡을 공간이 확보되어 있다. 3학년 교과서를 보지 못하였으나, 1, 2학년 과정은 다른 과정과 마찬가지로 교육 과정에 충실하다고 할 수 있다. 자세한 분석은 본고의 지면 관계상 할 수가 없겠다. 이전의 고등학교 『문법』 교과서의 축소판인(이성영, 1998) 듯한 인상에서도 많이 탈피하였다.

중학교 교육 과정은 주로 음성 언어와 문자 언어, 언어의 역사성과 사회성, 음운론과 형태론의 초보적인 내용, 국어의 음운 체계, 조어론, 어휘론의 초보적 내용, 문장 성분, 담화 문법의 초보적 내용으로 조직

되어 있다. 중학교 교과서가 고등학교 『문법』 교과서의 축소판 이미지를 벗어난 것과는 달리 그 교육 과정은 아래 <표 2> 고등학교 『문법』과 차이를 가지지 않는다.

고등 학교에서 국어 지식은 『국어 上』의 ‘4. 바른 말 좋은 말’, ‘8. 언

< 표 2 > 고등학교 문법 교과서 내용 체계

대단원	중단원	소단원
1. 언어와 국어	1. 언어의 본질	1.언어의 기호적 특성; 2.언어의 구조적 특성; 3.음성 언어와 문자 언어
	2. 언어와 인간	1.언어와 사고; 2.언어와 사회; 3.언어와 문화
	3. 국어와 한글	1.국어의 특질; 2.위대한 문화유산, 한글
2. 말소리	1. 음운과 음운 체계	1.음성과 발음 기관; 2.국어의 음운 체계; 3.음절
	2. 음운의 변동	1.음절의 끝소리 규칙; 2.음운의 동화; 3.음운의 축약과 탈락; 4.사잇소리 현상
3. 단 어	1. 단어의 형성	1.형태소; 2.단어의 형성
	2. 품 사	1.체언; 2.관계언; 3.용언; 4.수식언; 5.독립언
4. 어 휘	1. 어휘의 체계	1.어휘의 체계; 2.고유어와 한자어; 3.외래어
	2. 어휘의 양상	1.방언; 2.온어, 속어; 3.급기어, 완곡어; 4.관용어, 속담; 5.전문어; 6.새말
5. 문 장	1. 문장의 성분	1.문장과 문법 단위; 2.문장 성분의 종류
	2. 문장의 짜임	1.문장의 짜임새; 2.안은 문장과 안긴 문장; 3.이어진 문장
	3. 문법 요소	1.문장 종결 표현; 2.높임 표현; 3.시간 표현; 4.피동 표현; 5.사동 표현; 6.부정 표현
6. 의 미	1. 언어와 의미	1.언어의 의미; 2.의미의 종류
	2. 단어간의 의미관계	1.유의 관계; 2.반의 관계; 3.상하 관계
7. 이야기	1. 이야기의 개념	1.발화와 이야기; 2.발화의 기능
	2. 이야기의 요소	1.이야기의 구성 요소; 2.지시 표현; 3.높임 표현; 4.심리적 태도; 5.생략 표현
	3. 이야기의 짜임	1.이야기의 구조; 2.이야기의 내용구조; 3.이야기의 형식 구조
8. 국어의 규범	1.표준어와 표준 발음	1.표준어와 방언; 2.표준 발음
	2. 한글 맞춤법	
	3. 외래어 표기법과 국어의 로마자 표기법	1.외래어 표기법; 2.국어의 로마자 표기법
부 록	1. 국어의 옛 모습	1.역사적 개관; 2.옛말의 문법: 중세 국어의 문법
	2. 국어의 변화	1. 음운의 변화; 2.어휘의 변화; 3.문법의 변화; 4.의미의 변화

어와 세계', 「부록」의 '한글 맞춤법', '국어의 로마자 표기법'; 『국어 下』의 '1. 국어가 걸어온 길', '3. 함께 하는 언어 생활', 「부록」의 '표준어 규정' 등이다. 교육과정은 '언어와 주변 세계의 관계', '국어의 역사', '문법 요소의 기능', '문장의 짜임새', '장면에 따른 표현 방식', '문법에 맞게 국어 사용하기', '태도'로 조직되어 있다.

이 중에서 '문법 요소의 기능'은 문법 형태소의 종류와 기능에 대해서 배우도록 한 것이며, 국어의 역사는 국어사의 전 방면을 모두 배우도록 한 것인데 심화 활동에서는 예를 들어가며 설명할 것을 요구하고 있다. '문법 요소의 기능'이나 '국어사 지식'은 전 학년의 과정에 없던 것이기에 학생들에게는 부담스러운 학습이 될 것이다. 국어사 지식이 쓸모없다는 뜻이 아니라 위계성에 위배됨을 의미한다. '문법에 맞게 국어 사용하기'의 경우에도 지금까지 문법이란 무엇인지 배운 바 없고, 그러고도 이미 능숙한 한국어 화자가 되어버린 고등 학생들에게는 그 의미가 모호한 말이다. '문법에 맞게 국어 사용하기'를 Chomsky의 관점 수용에 적극적인 국어 교육의 입장으로 번역하여 보면, '(우리 나라 사람에게) 어색하지 않게 국어 사용하기'로 바꿀 수 있다. 여기에 '문법'이라는 것이 구체적으로 드러날 리 없다. 어디까지나 '문법에 맞게 국어 사용하기'의 판단 근거는 언어 직관에 달려 있는 것이다.

『문법』 교과서의 내용 체계는 <표 2>와 같다. 목차만 보아서는 일반적인 언어학 개론서와 비슷한 것 같다. 문법 교과서가 어떤 내용과 목적으로 이루어진 것인가는 머리말을 분석해보면 알 수 있다. 머리말 [일러두기(1. 이 교과서의 특징)]에서는 문법의 개념을 "언어를 운용하는 데 필요한 여러 가지 원리"로 볼 것을 약속하고 있다. 그 내용에 대해서는 "가장 작은 단위인 '음운'에서부터 가장 큰 단위인 '이야기'에 이르기까지 국어에 관한 문제"들 제반 사항을 모두 포함한다고 하였다. 그리고 이러한 문법 학습으로부터 기대되는 것, 혹은 학습의 궁극적 목적을 "우리말을 정확하게 사용하는 능력"과 "우리말을 사랑하는 태도"의 고양, "국어에 대한 지식"을 "요모조모로 탐구하는 경험의 축적"이라 하였다.

그리고 탐구 활동으로 제시된 내용을 몇 가지 보이면 아래와 같다.

- (1) - 여러 모음 중에서 특히 어떤 모음의 발음이 어려운가?
 - 사잇소리 현상이 있고 없음에 따라 달라지는 단어들의 뜻을 조사하여 보자.
 - ‘이다’가 다른 조사들과 같은 점을 찾아보자.
 - 예에 나온 용언들을 동사와 형용사로 구별하여 보자.
 - 문장이 두 가지로 해석되는 이유에 대하여 생각하여 보자.
 - 다음 글에서 현재 시제를 나타내는 표현들을 모두 찾아보자.
 - 다음 단어들을 포괄할 수 있는 상의어를 생각하여 보자.
 - 공적인 경우와 사적인 경우 높임의 관계 생각하기

극소수의 예만을 취하였으나, <표 2>의 내용에 더하여 대체적인 문법 교과서의 내용을 짐작할 수 있을 것이다. 곧 개별어로서 한국어의 구조를 다루고 있으며, 학생들이 기존 국어학의 연구 성과에 스스로 접근할 수 있도록 하는 내용이다. 중학교에 비하여 더욱 이론에 접근한 모습이다.

중학교와 고등학교의 국어 지식은 초등학교 교과서에 비해 비교적 넉넉한 공간을 확보하고 있다. 그러나 언어사용 기능과 밀착해 있는 것으로 보이지는 않는다. 전반적으로 문어 문법과 구어 문법의 구분 없는 내용 전개가 이루어지고 있다. “우리말을 정확하게 사용하는 능력”이라는 대목은 구어 문법의 인상을 강하게 준다.

지금까지의 논의된 문제점 외에 다음 몇 가지 중요한 사항을 추가할 수 있다.

첫째, 초등 학교에서 맞춤법 지도는 대단히 부실한 편이다. 맞춤법은 저절로 습득되는 것이 아니라는 점에서 비교적 장기간의 학습이 요구된다. 그런데 그렇지 못해서 생기는 문제가 있다. 우리말 맞춤법은 온전히 소리나는 대로만 표기하는 것이 아니므로 발음법 지도와 교묘하게 겹쳐지기도 한다. 예컨대, ‘국물’의 경우 실제 발음은 [궁물]이다. 표기법에 미숙할 경우, 한 음절씩 끊어 읽으려는 학생이 있을 수 있으며

로 ‘국물’ 읽기를 따로 가르쳐야 할 때도 있다. 그러나 이는 ‘개[狗]’, ‘게[蟹]’, ‘눈[眼]’, ‘눈[雪]’을 구별하여 발음하도록 하는 경우와 다르다. 표준 발음법 지도에 해당하지 않는 것이다. 비음화의 경우 필수 규칙이므로, 읽기를 시켰을 때 어려움을 겪는 학생에 대하여 발음을 몰라서 그렇다고 판단할 수는 없다. 이런 경우는 표기법 혹은 맞춤법에 대한 이해가 부족하기 때문에 생긴다고 봐야 할 것이다.

실제로 초등 학교 교과서의 발음법은 그것이 발음 교육인지 표기법 교육인지가 분명치 않은 문제가 있다. ‘국물, 신라’를 발음하지 못하는 학생들은 한 명도 없을 것인데도, 굳이 듣게 하고 그 발음을 따라하게 하며, 또 혼자서 읽어보게 한다. ‘ㄱ’이 ‘ㄱ’ 앞에서 비음화하는 현상을 어학적으로 가르치려면 대단히 복잡한 지식이 필요하게 되는데, 이는 실제 생활에 전혀 필요 없는 지식이다. 만약 이들 단어를 제대로 못 읽는 학생이 있다면 그것은 맞춤법에 대한 이해가 부족하기 때문이다. 맞춤법과 발음 지도를 명확히 구분하고, 서로 겹치지 않게 지도하도록 해야 한다. 맞춤법 지도를 강화하는 것이 필수일 것이다.

둘째, 서술 방식의 문제이다. 문법 교육, 혹은 국어 지식 교육의 만성적 병폐는 이들 학습으로부터 기대되는 “우리말을 정확하게 사용하는 능력”과 “우리말을 사랑하는 태도”의 고양이 제대로 이루어지지 않는다는 데 있다. 학생들이 그러한 지식을 학습하는 것에 대해 회의적인 것은 말할 것도 없고, 학생들은 “우리말을 (정확하게) 사용하는 능력”에 있어 부족함을 느끼지도 않는다.

그 원인은 문법의 서술 방식에 있다. 언어의 본질에 대한 내용과 어휘 및 경어법에 대한 내용을 뺀 나머지 한국어에 대한 사항들은 이미 학생들이 자유롭게 구사하고 사용할 수 있는 말을 문법의 각 항목을 따라 나열하고 있다. 모국어 화자에게는 항목의 구조화가 낯선 것이며, 실제 그 예에 해당하는 한국어는 이미 습득하여 알고 있는 지식이다. 지금의 문법 서술은 마치 한국어를 모르는 사람과 같이 한국어의 구성요소를 익히는 데 중점이 있는 듯 보인다.

셋째, 『문법』 교과서에 제시된 문법의 내용과 목표 사이의 상관 관

제가 긴밀하지 않다. 제7차 『문법』 교과서는 ‘문법’의 개념을 “언어를 운용하는 데 필요한 여러 가지 원리”로 보고 있다. 모국어 화자가 언어를 운용하는 데 필요한 원리에 밝아져서 언어 운용을 할 수 있을 때에 그는 ‘한국어를 안다’고 말한다. 그런데, 한국어를 아는 화자가 ‘한국어에 대하여 안다’고 까지는 할 수 없다. ‘한국어를 아는 지식’과 ‘한국어에 대하여 아는 지식’은 다르다. 모국어 화자를 대상으로 ‘언어를 운용하는 데 필요한 원리’라⁶⁾ 할 만한 것은 ‘한국어를 아는 지식’이다. ‘문법’ 학습이 “언어를 운용하는 데 필요한 여러 가지 원리”의 탐구 학습이라면 그 목표는 인간 언어 능력의 이해에 있음을 뜻한다. 그 아래 부분에서 “탐구”의 대상은 “가장 작은 단위인 ‘음운’에서부터 가장 큰 단위인 ‘이야기’에 이르기까지 국어에 관한 문제”가 된다 하였다. 이로써 문법 교과서는, 표면적으로는 한국어를 자료로 하여 언어가 무엇인지, 인간의 언어 능력은 무엇인지를 이해하려는 이론 문법의 목표를 취하고 있음을 알 수 있다.

그런데 그 내용은 오히려 개별어로서 한국어의 구조를 설명하는 데 치중하고 있다. 그래서 국어학계가 쌓아온 업적에 학습자가 직접 접근하도록 하고 있는 것이다. 이것은 “언어를 운용하는 데 필요한 원리”와 다소 거리가 있다. 만약 목표를 ‘우리가 사용하는 한국어의 구조 탐구’라 하였다라면 목표와 내용 및 서술이 좀더 일관성을 갖추게 되었을 것이다. “언어를 운용하는 데 필요한 원리”와 “한국어를 이루는 구조”의 개념은 분명히 다르다. 따라서 현재 문법 교과서는 분명한 목표 아래에서 서술이 그 체계를 따를 수 있도록 보완할 필요가 있다. 분명한 목표 의식은 서술을 명확히 하여 주며, 학생들에게 학습의 의의를 부여해주는 역할을 한다. 막연히 배워야 한다는 인식을 주지 않기 위해 목표와 서술은 일치해야 한다.

6) 김광해(1997)는 “일반적으로 ‘문법’이라는 용어는 언어 사용자인 인간의 두뇌 속에 내재화되어 있는 언어 운용 규칙의 체계” 즉 “모국어를 배우는 사람들이 언어 습득[acquisition] 과정에서 내재화해 가는 규칙의 체계”라 하였다. 어디까지나 Chomsky의 관점임을 알 수 있다.

지금까지 국어 지식 교육의 현황에 대해서 간략히 서술하고 문제점을 지적하였다. 이은희(1994), 김광해(1997)에서는 학년이 높아질수록 문법 과목의 비중과 문화 요소의 학습 비중이 높아져야 한다고 하였다. 이은희(1994)가 문법을 국어 교과 내의 '국어 지식'과 독립 과목의 '문법'으로 나눈 것도 바로 이러한 학년 비중에 따른 것이다. 그런데, 지금까지의 고찰로부터 국어 교과 내의 '국어 지식'이 맡겨진 기능을 못하고 있음을 알 수 있었다. 초등학교의 경우에는 전무하며(문자 지도와 발음지도를 제외), 중학교의 경우에는 어휘를 제외하고는 실제 생활과 크게 관련이 없는 내용으로 제시되었다. 고등학교 국어의 국어 지식에 있어서는 전 학년에는 없던 내용이 갑자기 나와, 위계성에 문제가 있음을 보여 주고 있으며, 문법 교과서의 경우 목표와 내용의 서술이 일치하지 않는 면이 있었다.

지금까지 지적된 문제점은 크게 학년간 위계성 부실, 목표와 내용간의 불일치, 서술의 방식의 문제, 대표적 어문 규범이라 할 맞춤법에 대한 내용 부실 등으로 요약될 수 있겠다. 맞춤법의 경우 고등학교 문법 교과서 제8단원에서 간략히 소개하는 것으로 그치고 있다. 문제점에 대한 구체적인 대안은 IV장에서 알아보기로 하며, 다음 장에서는 이러한 문제점의 근본적 원인이 어디에 있는가 찾는다. 필자는 국어 교육이 문법의 개념과 목표를 수동적으로 수용하고 있다는 데 문제가 있다고 본다.

III. 문법[grammar]의 개념과 목표

임흥빈(2000)은 사계에서 널리 쓰이는 학교 문법[school grammar], 규범 문법[prescriptive grammar, normative grammar], 표준 문법[standard grammar]의 개념을 구별하여 이해하고자 한 것이다. 이들 용어들은 모두 학문 문법 또는 과학 문법[scientific grammar]에 상대가 된다.

그에 따르면, 학교 문법은 학교에서 가르치기 위한 문법으로서 체계

를 갖추고 있으며, 문법가의 개인적인 견해를 가능한 한 배제한 것으로서, 반드시 강제성을 가져야 하는 문법은 아니다. 그런가 하면, 규범 문법은 학교에서 가르칠 것을 전제하지 않고, 문법가의 개인적인 견해를 완전히 배제하며, 공적인 강제력을 가지는 문법이다. 표준 문법은 옳고 그름의 의미를 강하게 가지지 않아서 배타성이 강하지 않으며, 강제력이 없고, 일반적으로 널리 인정되는 모범적인 문법으로서 학자마다 개인적인 견해가 포함될 여지가 있는 다소 복잡한 현상을 내포하는 문법이다.

전체적으로 규범 문법과 학교 문법, 표준 문법, 이들 세 문법의 차이는 강제성의 정도에 있다는 것으로 일반화할 수 있다. 흥미로운 점은 학교 문법보다 규범 문법이 더 강제적인 것으로 이해되고 있다는 사실이다. 학교 문법이 학교에서 가르쳐지는 것이라면 그것이 가장 규범적인 것이어야 하고 따라서 더 강제적이어야 할 텐데, 그렇지 않은 것은 뜻밖이다.

성격의 파악은 내용의 파악에서 가능하며, 어떤 체계의 내용은 그 체계가 목표로 하는 것이 무엇이나에 따라 그 서술 체계를 달리한다. 임흥빈(2000)의 논의가 설득력을 갖기 위해서는, 이들 세 문법의 목표와 그 내용이 소개되었어야 했다. 그는 기존 문법⁷⁾의 개념이나 내용이 규범성의 정도만 달리하여 교육에 그대로 적용되어도 문제될 것이 없다고 본 듯하다. 그러나 기존 문법이 학교에서 그대로 전달된다는 것은 재고가 요구된다.

기존의 ‘문법’이라는 용어가 의미하는 바는 너무나 다양하여 사람마다 천차만별이다. 그러므로 교육에 응용하기 전, ‘문법’ 개념에 대하여 면밀한 검토가 앞서야 한다. Palmer(1971)는 ‘문법’이란 단어가 스이고 있는 용례를 다음과 같이 보였다.(朴慶洙, 1981: 17-19)

(2) ① 한 언어의 문법이란 그 언어에 관해서 써 놓은 책이다.

7) 임흥빈(2000)의 ‘문법[grammar]’은 이론 문법, 혹은 과학 문법[scientific grammar]을 의미하는 것 같다.

- ② 한 언어의 문법은 문자 언어에서만 찾아 볼 수 있고, 구두언어에는 문법이 없거나, 아니면 적어도 그것은 너무 변동이 심하기 때문에 어느 일부분만 문법적이다.
- ③ 어떤 언어에는 문법이 있지만 다른 언어에는 문법이 없다. 예를 들면 중국어에는 문법이 전혀 없고, 영어에는 아주 적다.
- ④ 문법이란 좋은 것이 아니면 나쁜 것, 옳은 것이 아니면 틀린 것이다. 예를 들어 'It's me.'라고 말하는 것은 나쁜(틀린) 문법이다.
- ⑤ 어떤 사람들은 모국어의 문법을 알고 있고, 또 어떤 사람들은 그것을 모르고 있다.

위 용례에서 보듯이 '문법[grammar]'은 맥락과 관점에 따라 전혀 다른 개념으로 사용되고 있다. 일상에서 '문법[grammar]'은 이처럼 다양하게 사용되는 외연이 넓은 말이다.

유명한 Bloomfield의 '문법'과 Chomsky의 '문법'이 같은 의미로 통용될 수 없다는 사실도 이미 주지하는 바이다. Palmer(1971)가 든 위의 용례도 일반의 용례를 보인 것일 뿐, 저자 자신이 사용하는 'grammar'는 음운 체계나 의미에 관한 자세한 고찰은 포함하지 않는 좁은 의미의 것이다. 이와 같이 연구 목표나 태도 및 방법, 혹은 관점의 차이에 따라 '문법'의 개념은 한정될 수 있다.

'문법'의 의미가 이처럼 다중의 이미지로 존재하고 있으므로, 학교에서 교육용으로 문법을 도입하고자 할 때에는, 편벽되지 않은 한도 내에서, 그 개념을 수정 및 제한하는 좀더 적극적인 과정이 있어야 함을 알 수 있다. 실제 언어학자들도 자신들의 목표에 따라 '문법'을 조금씩 다른 의미로 사용하고 있는 것이다.

적극적으로 문법의 개념을 교육에 도입하고 있는 예를 보기로 한다. Weaver(1979, 1996)가 'grammar'를 정의한 방식은 특이하다. 먼저 교사들에게 이 단어가 의미하는 바를 자유롭게(brainstorm) 이야기하도록 한 결과를 먼저 제시하였다. 다음이 그것이다.⁸⁾

8) · Parts of speech (elements or categories)

(3) · 품사(요소나 범주)

- 통사 구조(구, 절, 문장 유형; 더 큰 구조에서 요소들이 수행하는 역할)
- 문장 구조의 “정확함”(주부와 술부의 호응 등)
- 구두점이나 다른 기계적인 요소의 “정확한” 사용
- 정확한 용법(표준 혹은 교육된 형식으로 생각되는 것)
- 문장 지식이나 문체(적절하고 유용한 문장 구조의 활용, 문장의 구성 성분들을 조작할 수 있는 능력)

이로부터 문법의 개념을 다음과 같이 정리하고 있다.⁹⁾

(4) · 문장구조의 기술인 “문법”

- 문장의 구조와 단어를 사용하는 방법에 대한 규범인 문법
- 수학적으로 효과적인 문장 구조의 이용 방법으로서 문법
- 언어를 이해하고 생산하는 것을 가능하도록 해주는 기능적 능력으로서 문법

물론, Weaver(1996)는 이들 문법의 개념이 모두 교육되어야 한다고 보지 않는다. 이들 중에서 다시 필요한 것만 선택하고 있다. 기존의 ‘문법’ 개념 중에서 모어 화자의 언어 기능 지도에 합당한 것만을 받아들

-
- Syntactic structures (phrases, clauses, sentence types; roles of elements within larger structures)
 - “Correct” sentence structure (subject-verb agreement and such)
 - “Correct” punctuation and other aspects of mechanics
 - Appropriate usage (often thought of as “standard” or educated forms)
 - Sentence sense; style (appropriate and effective use of syntactic options; ability to manipulate syntactic elements)

9) · Grammar as a description of syntactic structure

- Grammar as prescriptions for how to use structures and words
- Grammar as rhetorically effective use of syntactic structures
- Grammar as the functional command of sentence structure that enables us to comprehend and produce language

이는 것이다.

우리에게도 이러한 적극적인 노력이 있다. 윤희원(1988)은 ‘문법 [grammar]’이 뜻하는 바를 다음의 다섯 가지로 파악하였다.

- (5) ① 母語의 일반적인 기능 구조에 관한 記述,
- ② 個別 言語의 형태론적 통사론적 記述,
- ③ 個別 言語의 기능 구조를 지배하는 규칙이나 각 個別 言語의 史的 변화를 다루는 學問의 한 분야,
- ④ 言語 사용시 지켜야 할 言語 규범의 집합,
- ⑤ 특정 個別 言語를 이용한 표현과 이해를 가능하게 해 주는, 청자와 화자에게 內在되어 있는 체계

이를 바탕으로 이은희(1994)는 ④, ⑤는 『국어』 과목에, ①, ②, ③은 독립된 『문법』 과목에 포함시킬 것을 제안하였다.¹⁰⁾ 이은희(1994)의 이러한 제안은 제안 그 자체가 가지는 효용성보다, 그에 전제되어 있는 학교 문법의 성격이 비교적 뚜렷하다는 점에서 가치가 있다. 그는 국어 교육에서 ‘언어 영역’이 가진 역할을 두 가지로 보고 있다. 첫째는, ‘국어’ 과목 내에 위치한 ‘문법’ 곧 ‘국어 지식’으로서, 국어 과목의 전체 목표인 언어 사용 기능의 신장에 도움을 주도록 하는 것, 둘째는, 독립한 ‘문법’ 과목으로서 독자적인 지식 체계를 가지며, 학생들로 하여금 그 지식을 이해하도록 하는 것. 이러한 생각은 김광해(1992)의 다음 제안과 유사해 보인다.

(6) 언어 영역 학습의 두 가지 국면

- 이해- 한국어에 대한 탐구 활동 : 음성, 단어, 문장, 위상론, 국어정책
- 지식- 국어 생활에 필요한 실용적 약호, 맞춤법, 국어 정책, 언어 일반, 기타 객관화된 기본 용어 및 개념

10) 임흥빈(2000)에 따르면 이은희(1994)의 학교 문법에는 규범 문법과 표준 문법이 포함된다. 임흥빈(2000)의 이들 용어에 대한 이해는 실제에 기초하지 않은 것이므로, 작위적이라는 비판을 면하기 어렵다.

위의 도식을 이은희(1994)의 범주로 환원한다면, '지식'은 '국어 지식'의 영역이 되고, '이해'는 '문법'의 영역이 된다. 그러나 위의 '지식'은 주로 기계적인 차원의 지식에 해당될 것들이다. 이은희(2000)는 위와 같은 기계적인 것뿐만 아니라 언어 기능과 밀접한 관련을 가질 수 있는, 그런 국어 지식을 구체화하기 위한 노력의 결과이다. 이로 보아 이은희(1994)는 김광혜(1992)와 같지 않다.

이은희(1994), Weaver(1996)의 예는 '문법'의 기존 개념을 적절히 선택하거나 다시 조합한 것이다. '문법'의 개념이 비록 일정치 않다 할 것이나, 그 수용의 목표가 분명할 경우에 '문법'의 개념은 크게 문제가 되지 않음을 알 수 있다. 연구자가 어떤 목표 의식을 가지느냐에 따라 '문법'의 개념은 적절히 한정될 수 있다.

언어학에서 다루는 '문법'과 교육에서 다루는 '문법'의 차이는 내용 조직에서 비롯한다. 교육에서 다루는 '문법'은 창조적 발견보다는 전달 혹은 언어 기능 이론으로의 반영을 위주로 하는 것이기 때문이다. 언어학의 '문법'을 재구성한 것이 교육의 '문법'이 되는 것이지만, 그 서술은 다른 분야 학문의 도움을 필요로 하므로, 교육의 '문법'은 응용 언어학의 양상을 띠게 된다. 따라서 언어학의 '문법'을 교육의 '문법'으로 수용할 때에 먼저 언어학 '문법'의 취지나 목표를 잘 이해하는 것이 관건이다.

국어 교육계는 언어학의 '문법'을 곧 교육의 '문법'인 것으로 오해하고, 諸 '문법'을 국어 교육과 대단히 멀리 있는 것으로 인식하는 경향이 있다. 국어 교육계는 그 근거로 언어학계의 변화를 이야기한다. 언어학계에도 언어 능력, 언어 수행이 중요시되게 되었다는 것이다. 그러나 이는 '문법'의 개념과 목표를 좁게 인식한 오해의 결과이다.

대표적인 오해는 '문법[grammar]'의 의미를 학문의 역사와 동일 궤도상에서 진화론적으로¹¹⁾ 이해하는 일이다. 예컨대, 구조주의 언어학자

11) 개체 A가 변하여 개체 A'가 되었다고 이해하는 방식을 가리킨다. 전통문법에서 촘스키에 이르는 과정은, A에서 B가 생겨난 것이지 A가 진화하여 A'가 된 것은 아니다.

들은 언어 연구의 일차적인 목적을 언어의 기술[description]에 두었으며, 그들의 가장 중요한 활동은 문법적인 문장과 비문법적인 문장을 구별하는 기준을 발견하고 설명하는 것이었다고 이해하는 것이다.¹²⁾ 이러한 인식은 오늘날 국어 교육에 만연해 있는 편견이다. 필자는 ‘기술[description]’이라는 단어에 대하여 국어 교육계에 오해가 있음을 지적하지 않을 수 없다. 이 오해는 ‘기술 언어학’을 ‘규범 문법[precriptive grammar]’의 모태로 생각하는 또 다른 오해를 낳았다.

‘記述 言語學[descriptive linguistics]’이 어떤 말과 상대가 되는 용어인지 밝혀진다면 그 본질을 쉽게 간파할 수 있을 것이다. 이는 ‘比較 言語學[comparative linguistics]’과 ‘歷史 言語學[historical linguistics]’에 대조되는 개념으로 쓰이는 용어이다. ‘기술 언어학’은 한 언어의 상태를 ‘일정한 때’를 기준으로 하여 객관적으로 기술[objective description]하고, 이로부터 일반 원칙을¹³⁾ 구명하려는 것이기 때문에 정적인 성격을 띠는 이론 문법[theoretical grammar]인 것이며, ‘역사 비교 언어학’은 ‘시간의 경과 과정’을 전제로 하는 것이므로 동적인 성격을 띠는 이론 문법인 것이다. 따라서 규범 문법과는 거리가 멀다.

그렇다면, ‘구조 문법[structural grammar]’이 ‘규범 문법, 학교 문법’과 동종인가, 그렇지 않다. 18세기 이후부터 내려온 규범적 ‘학교 문법[school grammar]’은 많은 결점을 가지고 있었는데, 이것을 시정하려는 의식에서 시작된 것이 구조 문법이다. 구조 문법은 객관적인 언어 사실을 충실하고 세밀히 기술하는 ‘기술 문법[descriptive grammar]’적 관점을 기본으로 하기 때문에, ‘記述-構造文法[descriptive-structural grammar]’이라고도 불려서 ‘기술 문법’과 동일한 것으로 생각되기도 한다. 그러나 구조 문법의 ‘구조’라는 명칭은 언어에 구조가 내재한다는

12) 반대로 규범이나 단순 지식의 전달을 기피하는 현 국어 교육의 견지에서 볼 때에 Chomsky가 사용한 언어 능력[competence]의 개념이라든지 텍스트 언어학의 등장은 긍정적인 것으로 인식된다.

13) 이 일반 원칙과 규범은 구별되어야 한다. 이 원칙은 공시적인 상태의 것으로서 통시적으로 볼 때, 자연스런 변화의 도상에 있다. 그러나 규범은 인위적인 것으로서 그 변화도 인위적이고 단속적인 힘이 가해져야 한다.

학문적 관점과 그에서 비롯한 방법론[methodology]을 따라서 붙여진 것이므로 종전의 기술 문법과 같지 않다.

Palmer(1971)도 현 우리 나라 국어 교육계가 비판하고 있듯이 문법이 규범적 규칙[normative rules]의 집합은 아니라는 것을 주장하고 있다. 그러나 그가 '기술적[descriptive]'이라는 단어와 '규범적[normative]'이라는 단어를 구분하고 있음은 주의해서 볼 것이다. 종래 국어 교육이 비판하고 있는 관습적 의미의 '문법'은 18세기부터 존재한 '학교 문법'이다.¹⁴⁾ 학교 문법은 라틴어에 적용되는 규범을 영어에 적용하려던 그릇된 노력의 결실이었던 것이다.

'변형-생성 문법[transformational-generative grammar]'은 언어학의 연구에서 과학성을 중요시하는 면에서 구조 문법과 같다고 할 수 있다. 그러나 분석의 과정에서 화자의 직관까지 동원한다는 점에서 차이가 있다. 이것은 구조 문법과 다른 가정과 목표를 전제로 하고 있기 때문인데, 그래서 '문법'의 의미도 전과는 크게 달라지게 되었다. 그러나 변형생성 문법도 구조 문법, 기술 문법, 비교 언어학, 역사 언어학 등과 같은 이론 문법의 범주에 든다.

전통 문법에서 변형-생성문법으로 이어지는 학문의 흐름을, 과거의 A에 비하여 현재의 B가 더 낫다는 식으로 인식하는 것은 바람직하지 못하다. 국어 교육은 구조 문법의 '문법'에 대한 기존의 오해와 생성문법의 '문법'이 가정하는 인간의 능력 등에 이끌리어 오로지 후자에만 치중하는 경향이 있는데, 그것은 수정되어야 한다. 전통 문법의 '문법'은 생성 문법의 '문법'에 비해 뒤지거나 못한 것이 아니며, 그 개념이 다를 뿐이다. 전통 문법의 '문법'은 개별 언어 그 자체의 구조를 중심으로 하는 데 반하여, 생성 문법의 '문법'은 언어능력(linguistic competence), 언어수행(linguistic performance)이라는 개념을 질게 내포하고 있다. 이런 까닭에 그 연구의 종착점도 두 '문법'이 판연히 달라질 수밖에 없는 것이다(조성식, 1998: 36-60). 두 결론이 모두 의미가

14) '학교 문법[school grammar]'의 비합리성에 대해서는 朴慶洙(1981: 20-36)를 참고할 수 있다. 본고에서는 지면 관계상 다루기 어렵다.

있는 것이므로, 어느 하나에 치우침은 옳지 못하다.

이른 시기, 영어학자 Sweet(1891: 1-4)의 문법에 대한 다음의 말은 대단히 시사적이다.

- (7) 문법[grammar]은 이론적인 관점과 실용적인 관점, 어느 것으로나 생각될 수 있다. 이론적인 관점에서 문법은 언어 과학[science of language]이고 …… 실용적인 관점에서 생각해본다면, 문법은 언어 기술[art of language]이다.¹⁵⁾

따라서 문법의 목표는 두 가지로 생각될 수 있다. 이론적인 것이 그 하나요, 그리고 실용적인 것이 또 다른 하나이다. 국어 교육제도 문법을 규범적인 것 아니면, 이론적인 탐구의 대상으로 보는 기존의 패러다임에서 탈피하고, 대신 실용적인 것과 이론적인 것으로 보는 패러다임으로 돌아설 필요가 있다.

문법이 실용적인 것을 목표로 하였을 때, 국어 교육에서는 문법을 어떻게 이용할 수 있겠는가 하는 물음이 제기된다. 그것은 서술과 내용 차원의 것으로 분리하여 생각해볼 수 있다.

서술 방식은 국어 교육이 모국어 화자를 대상으로 하고 있다는 점을 충분히 고려하여 정비할 필요가 있다. 지금의 문법 서술은 모국어 화자가 한국어 문법의 문외한인 듯 서술도 그에 따른 양상을 띠고 있다. 서술 방법의 정비를 위해서, 문법 지식을 한국어 지식과 한국어에 대한 지식으로 나누어야 한다. 국어사의 지식이나 국어학사의 지식은 명백히 한국어에 대한 지식이며, 품사나 문법 범주의 명칭이나 분류 방식도 한국어에 대한 지식에 포함된다. 그러나 품사나 문법 범주의 기능을 담당하는 형태소는 한국어 지식에 해당한다. 품사나 문법 범주의 뜻은 몰라도 이미 모국어 화자는 그 형태소를 알고, 사용하고 있는 것

15) Grammar may be regarded either from a theoretical or a practical point of view. From the theoretical point of view grammar is the **science of language**... Considered from a practical point of view, grammar is the **art of language**.(조성식, 1998: 52)

이다. 앞서 지적한 발음과 표기의 관계도 그러하다. 표기는 규범적 맞춤법에 의한 것이므로 한국어에 대한 지식이지만, 발음은 자라면서 본인도 모르게 무의식적으로 습득하는 한국어 지식이다.

모국어 화자가 사용하는 한국어 지식은 거의 무의식적일 때가 많으므로, 그런 상황에서 한국어에 대한 지식을 먼저 제시하고 그 지식을 한국어 지식에 근거하여 설명하는 방식은 모국어 화자를 낯설게 한다. 모국어 화자를 대상으로 할 때는 한국어 지식을 먼저 활성화한 후, 한국어에 대한 지식을 명료하게 인식시키는 것이 효과적이다. 품사나 문법 범주의 명칭, 혹은 그 분류 방식을 구조적으로 정리하여 제시하고 자기 말이 어떻게 구성되는가를 통찰하는 것도 좋은 방법이나 기존의 문법 서술과 혼동되지 않아야 한다. 문법 서술의 태도를 달리해야 하는 것은 비록 기교적인 것이지만 간단한 문제는 아니다. 서술 방식을 달리함으로써 내용에도 어느 정도 차이가 생기기 때문이다.¹⁶⁾

실용적 문법에서 내용은 한국어에 대한 지식이 주가 된다. 이것은 일면 규범적인 양상을 띠 수도 있다. 예컨대, 윤오영(1975, 1976)에서 비록 전통적인 문장론에 따른 것이지만, 보기 드문 예리하고 명쾌한 문장론을 대할 수 있다. 바람직한 문장을 넘어서 아름다운 문장이란 이래야 하는구나 하는 막연한 규범성을 느끼게 되는데, 국어 교육은 막연한 그 규범성을 구체화할 과제를 짊어지고 있다. 이런 문장론을 이미 오래 전부터 가지고 있던 국어 교육계가 이제 와서 문장론을 적정하게 된 것은 안타까운 일이다. 문장론이 다듬어지고 구체화되는 것 역시, 국어 교육 영역 중, 국어 지식 혹은 문법이 담당해야 할 것이나, 아직 갈 길이 멀어 보인다. 이것은 현재의 사고 과정에 초점이 맞추어져 있는 언어 기능 영역이 한국어의 구조와도 밀착할 때에 가능해질 것이다. 덧붙여, 맞춤법도 이미 만들어져 있는 실용 문법이며, 규범 문법에 해당한다. 체계적인 교육이 필요함은 이미 지적하였다.

16) 텍스트를 이야기와 담론으로 나누어 볼 수 있다(나병철, 1998). 텍스트의 내용은 이야기이지만, 텍스트의 의미 형성에 담론이 미치는 영향은 이야기에 못지 않다. 문법 교재도 이러한 관점이 반영되어야 한다.

이론적인 관점에서 문법은 앞에서 보았듯이 목표가 단편적으로 기술되지 않는다. Bloomfield로 대표되는 문법관과 Chomsky로 대표되는 문법관으로 나뉘기 때문이다. 이 두 가지 목표를 다시 표현하면 다음과 같다.

(8) < 이론 문법의 목표 >

- [한국어의 구조에 대한 심층적인 설명
- ‘인간 언어란 무엇인가?’ 탐구

문법이 이론적인 것, 곧 ‘한국어의 구조에 대한 깊이 있는 설명’이나 ‘인간 언어란 무엇인가’란 의문에 답하는 것에 목표를 두는 것은 실용적인 것에 비하여 실천이 어렵지 않다. 국어학계가 이론적인 면에서는 매우 활성화되어 있기 때문이다.

이상으로 국어 문법을 실용적인 것과 이론적인 것 두 가지로 나누어 살펴보았다. 앞서 이은희(1994)가 ‘문법’을 국어 과목 안의 언어 사용 기능 신장에 도움이 되는 국어 지식 영역과 독립 과목으로서 문법 영역으로 나누었음을 보았다. 이 제안을 본고의 논의에 따라 달리 표현하면 국어 과목에서 문법은 ‘실용적인 것을 목표’로 하며, 문법 과목에서 문법은 ‘이론적인 것을 목표’로 한다고 할 수 있다. 물론 이론적인 것을 목표로 할 때에는 ‘인간 언어란 무엇인가’에 대한 탐구를 할 것인가, 한국어의 구조에 대하여 깊이 있는 성찰을 할 것인가는 다시 결정해야 할 과제이다.

이와 같이 국어 교육계는 ‘문법’의 실용적인 목표와 이론적인 목표를 모두 수용할 수는 있으나, 구별된 인식에 기초해야 한다. 현재는 이러한 문법의 갖가지 성격이 혼합되어 있는 것 같다.

IV. 대안의 구체적 예시

II장에서 지적된 문제점은 위계성 부실, 목표와 내용간의 불일치, 내

용 서술의 방식, 대표적 어문 규범이라 할 맞춤법에 대한 내용 부실이 있었다. III장에서 이런 문제가 생긴 근본적인 이유를 목표에 대한 인식의 불투명함에 두었다.

이들 문제 중에서 학년 간 문법 지식의 제시에 위계성이 없다는 점과 맞춤법에 대한 교육 내용이 부실하다는 점, 그리고 서술의 방식은 서로가 깊이 연관되어 있는 문제이다. 우리말의 맞춤법은 1933년 「한글 맞춤법통일안」에 기초하고 있다. 「한글맞춤법통일안」은 제정 그 자체에 의의가 있는 최종적 사업의 결과가 아니었다. 조선어학회 학자들이 그 전부터 염원하여 왔던 사전(辭典) 편찬을 위한 하나의 과정이었던 것이다. 사전 편찬을 위해서는 정비된 표기법이 필수적으로 구비되었어야 할 것임을 이해할 수 있다. 당시 표기법 제정과 관련하여 활발한 국어학 연구가 이루어졌으며, 소위 박승빈 이론의 추종자들과 조선어학회의 논쟁은 유명한 역사적 사건으로 남았다. 표기법에는 상당한 어학 지식이 동원되어 있음을 암시하는 사건이다.

초등 학생들의 국어 교과 중 이해 활동(읽기)이나 표현 활동(쓰기, 말하기)을 위해 사전을 사용하는 경우가 있는데, 효율적인 사용을 위해서는 맞춤법에 대한 이해가 필요하다. 문제는 위에서 언급한 바와 같이 맞춤법의 원리가 까다롭기 때문에, 체계적인 방법으로 초등 학생들에게 맞춤법을 교육하기가 쉽지 않다는 데 있다. 맞춤법이 체계적으로 교수되려면, 어느 정도의 문법 용어는 기본으로 교수될 수밖에 없다.¹⁷⁾ 이것이 가능하다면, 중학교와 고등학교에 이르는 문법 지식의 제시에 위계성을 염려할 필요가 없다. 지금 위계성이 문제로 부각되는 것은 초등학교와 중학교의 과정에서 문법 지식이 거의 전무한 상태이기 때문이다.

17) 맞춤법 교육은 표기와 발음의 불일치를 이해시키는 것이다. 이를테면, [오스로]와 [오단]은 발음이 다른데도, 표기는 '옷으로', '옷안'의 '옷'으로 동일한 'ㅅ' 받침이다. 이것을 합리적으로 이해시키자면, '이'와 '안'의 형태소의 성질이 다르다는 것을 가르쳐야 한다. 전자는 조사이며, 후자는 '옷'과 같은 단어인 것이다. 그리고 같은 단어와의 결합일 때에는 움절의 끝소리에서 내파음화가 일어난다는 지식도 알려 주어야 한다.

문제는 각주 17)과 같은 내용이 초등학교에서 다루어진다는 것을 현재로서는 상상하기도 힘들다는 것이다. 그러나 그것은 현재의 서술 방식을 과감히 탈피할 때 해결될 수 있다. 서술 방식은 단순한 기교 차원의 문제가 아니라고 하였는데, 우리말에 대한 오랜 고심이 뒷받침되지 않고는 불가능하다. 서술 방식에 대한 교정 없이 문법 교육을 주창한다면, 그것은 대책 없는 복고주의와 다를 바 없다.

대안의 마련을 위하여 고영근(2000)에 소개된 다음 문법 교재가 지닌 특이성에 주목할 필요가 있다.

(9) 김희상(1908). 『初等國語語典』. 서광순(1949). 『국어 문법』.

김희상(1908)은 당시 學部의 검정을 받은 것이고, 서광순(1949)은 해방 공간이라 불리던 시기, 북한에서 발행된 것이다. 고영근(2000)은 이 교재들을 주목할 만한 가치를 지닌 것으로 평가하고 있는데, 그것은 “자료를 통하여 문법적 사실을 귀납하는 방식”을 취하였기 때문이다. 필자가 주목하고자 하는 교재는 정열모·안문구(1957)이다. 고영근(2000)을 따르면, 신광순(1949)의 체제와 비슷하다고 하나 필자가 직접 확인해 보지는 못하였다. “귀납하는 방식”에 대한 논의는 별도의 상세한 고찰이 필요할 것이다.

정열모·안문구(1957)는 문법 교재이다. 그러나 좀더 정확히 말하면 문법을 중심으로 한 국어 교재라 보는 것이 합당하다. 2-4학년용으로 서 맞춤법 지식과 음운 지식, 형태 지식, 문장 형식에 대한 지식, 구두점 지식이 중심이 되어 서술되었는데, 4학년으로 갈수록 문법 교과서의 특징이 부각된다.

이 교재에 제시된 학습 요소를 본고 <부록>에서 2학년에 해당하는 것만 소개하였는데,¹⁸⁾ 우리로서 그 내용은 여간 부담스럽지가 않다. 그런데 이 교재는 이것을 지식적인 설명 없이 무난히 소화해내고 있다. 요즘 식으로 이름을 붙인다면 ‘텍스트 중심’으로 구성되었다고 할 수

18) 〓 〓 안에 적혀 있는 것은 그대로 옮겨 실었다.

있다. 이 때의 텍스트란 학습자의 사전 지식과 교재에 제시된 글이나 그림 따위를 통칭한다. 결코 지식 중심의 서술이 아님에 주목한다. 몇 가지 예시를 보인다.

(10) 연습24. 아래의 글을 똑똑히 소리 내어 읽고, 베껴 쓰시오.

별이 쟁쟁 내려 쩍니다. 길을 뚫는 사람들은 나무 밑에서 쉬고 있습니다.

- 1) 무엇을 하는 사람들이 나무 밑에서 쉬고 있습니까?
- 2) <뚫는다>를 똑똑히 발음하십시오. 받침 ㄱ은 어떻게 소리 납니까?

이 연습 문제에는 다음과 같은 학습의 과정이 내재되어 있다.

- ① 전에 배운 문자 지식으로 해독을 시도한다. 분명한 발음으로 읽을 수 없는 것이 있더라도 사전 지식을 동원한 내용 파악이 이루어지면서, 거의 완벽한 해독[decoding]을 할 수 있게 된다. 베껴 쓰는 동안은 자신의 읽기 활동을 정리하고, 글씨도 써본다.
- ② 문제 1)에 대한 답은 머리에 기억된 지식을 바탕으로 구두어로 대답한다. 예로 제시된 글은 문자로 표현되어 낯설 뿐, 실상 어린 학생들에게는 일상적인 말이다. 문자를 보지 않고, 구두어로 답하는 활동은 학생들로 하여금 평소 그 어휘를 자신이 어떤 때에 어떤 용도로 어떻게 발음했던가를 떠올리게 도와준다.
- ③ 문제 2)는 회상한 자신의 발음을 기초로 완벽하게 읽어낼 수 있다.

문제의 제시 및 구성은 학생들이 모국어 화자임을 고려한 것임을 알 수 있다. ②는 읽기의 내용 이해를 기본으로 하고 있으므로 언어 기능 사용과 통합되어 있다.

현재 초등학교 교과서의 발음법 학습은 ‘발음에 주의하며 들어보기 → 발음해보기 → 혼자서 읽어보기’로 되어 있다. 전술한 바 있지만, 아이들은 벌써 그 발음을 알고 있기 때문에, 발음보다는 바른 철자에 주목하도록 해야 하는데 지금과 같은 과정은 철자에 주목하도록 하지 못한

다. 발음을 들을 때 이미 학생들은 식상해 있거나, 주어진 철자를 외우려고만 할 것이다.

(11) 연습 75. 아래의 그림을 보고, 풀음에 답하시오.

(그림)
밤송이, 밤알

1. <밤알>을 <밤>과 <알>로 갈라 쓰고, 각각 그 뜻을 말하시오.
2. <밤알>을 <바말>로 쓰고, 그 뜻을 생각하여 보시오.

<밤알>은 <밤>과 <알>의 두 단어로 가를 수 있다. 그러나 <바말>로 쓰면, 무슨 단어와 무슨 단어가 합해서 된 것인가를 알 수 없다. 그러므로 <밤알>은 <바말>로 쓰지 않는다.

맞춤법이 사전 편찬을 위한 어형 고정을 주목적으로 하였으므로, 여러 가지 어학 지식이 동원될 수밖에 없었음은 전술한 바 있다. 위 연습 문제 75는 복잡한 맞춤법의 원리를 설명하지 않고도 목적인 바를 달성하고 있다.

정열모·안문구(1957)의 또 다른 특이점은 문어 문법에 충실하다는 것이다. 비록 구두어 예문에 나온다 하여도, 어디까지나 문자화한 구두어임을 분명히 하고 있다. 그것은 음절의 개념에서도 드러난다. 이 교재에서 사용되는 ‘음절’은 김차균(1987)의 심리적 음절, 혹은 기저 음절에 속한다. 예컨대, ‘이폐’ 같은 것을 ‘맞춤법에 맞게 고쳐라’ 하지 않고, ‘음절을 바로 잡아라’ 하는 것이다. 이 교재가 문어 문법에 충실하다는 점은 실용적 목표에 대단히 충실함을 시사한다.

현재 초등 국어 교육에서 맞춤법의 문제는 매우 절실하다. 맞춤법을 모르는 것은 단순히 바르게 쓰는 것을 모르는 문제로 그치지 않는다. 모국어 화자의 경우 실생활에 필요한 구두어는 자연적으로 익히게 된다. 이들에게 중요한 의미를 가지는 것은 오히려 문어[written language] 문법이다. 맞춤법은 문어 문법과 밀접하다는 점에서 중요하다. 중·고등학생 중에 맞춤법을 모르는 학생의 숫자가 의외로 많다. 필자가 아는 실업계 고등학교 한 교사는 ‘이 학교에 근무하는 동안 나의 사명은 아이들이 이력서를 제 손으로 쓸 수 있도록 하는 것’이라고

하였다. 이력서나 자기 소개서의 형식이 어려움을 말하는 것이 아니다. 학생들이 맞춤법을 모르고 문장력이 너무 모자란다는 것을 달리 표현한 것이다. 이러한 우리의 실정에서 정열모·안문구(1957)의 문법 서술 방식과 목표 의식은 대단히 모범적인 것이 아닌가 한다.

끝으로 목표와 내용간의 불일치에 대하여 간략히 서술한다. 이것은 국어 과목과 독립된 문법 과목을 위한 제언이 되겠다.

Radford(1997)는 학생들에게 읽히기 위한 문법(변형-생성 이론) 개론서로 쓰여졌다. 이 책이 개론서로서 갖는 특징은 PRLOGUE. “one-act play for reader and author”에 잘 드러나 있다. 이 책의 저자가 문법을 지긋지긋해 하는 독자의 편견을 없애기 위해서 애쓰는 장면을 가상으로 설정하고, 그 장면이 담긴 짤막한 단막극 대본을 보여줌으로써 머리말을 대신한다. 이 책의 첫째 목차는 Goals이며, 이 장의 목표는 ‘the goals of linguistic theory’를 알게 하는 것이다. 시종 일관 저자는 이 목표에서 벗어나지 않으며, 자신이 학생들을 대상으로 하고 있다는 것도 잊지 않는다. 우리 교육제는 흔히 학생들을 대상으로 한다고 하면 내용의 수준을 낮추는 데서부터 고민을 시작하는 경우가 있는데,¹⁹⁾ 이 책은 그렇지 않다. 서술의 방식만 달리하고 있는 것이다.

이 책은 물론, 이론적인 문법 중 “인간 언어란 무엇인가”를 탐구하는 쪽을 지향하는 문법을 다루고 있으며 대학생 이상의 성인을 대상으로 하고 있다고 생각된다. 현재의 문법 교과서가 한국어의 구조를 설명하는 문법을 다루고 있고, 고등학생을 대상으로 하므로 같은 이론 문법이라고는 하나 양자간 상거가 멀다. 그러나 어떤 문법 이론을 교육의 내용으로 채택하든 관계없이 필자가 이 책을 대표적으로 언급하는 의도는, 저술하는 분야의 목표를 저자 자신이 분명히 알고 있고, 그 목표에 합당한 저술을 한다는 것이다.

앞서 문법 교과서가 문법 학습의 목표를 탐구를 통해 “우리말을 정확하게 사용하는 능력과 우리말을 사랑하는 태도”의 함양에 두고 있음

19) ‘눈높이’ 혹은 ‘학생 수준에 맞게’라는 말은 생각하기에 따라 심각한 오해를 불러 올 수 있다.

을 보았거니와, “우리말을 정확하게 사용하는 능력”은 전술한 대로 모호한 서술이며, “우리말을 사랑하는 태도나 능력”은 목표라기보다는 의의에 해당하는 것으로서, 여러 가지 주변적 요소들의 영향으로 그 달성을 장담할 수 없는 것이다. 이는 ‘문법’ 교육의 목표를 가능한 한 구체적으로 설정해야 할 필요가 있음을 말한다.

V. 맺음말

“순수한 학적 체계를 위해서 필요한 개념들”이 모여 교육을 위해서 필요 없다는(이성영, 1991: 81) 말은 일부분에 한하여 옳은 말이지 전반적으로 수용될 만한 것은 아니다. 언어는 자연발생적으로 습득되기 때문에 토박이 화자가 문법 규칙을 배울 필요는 없다는(심영택, 1994: 364) 말도 경험적 진술이라는 점에서 옳다고 할 수 있으나, 문법 교육을 ‘문법 규칙’의 교육으로 좁혀 인식할 수 있다는 점에서 전적으로 수용될 것은 아니다.

본고는 문법 연구와 학습의 필요성에 대하여 문제 의식을 느끼고 쓰여졌다. 예컨대, 인문학 발전의 기초가 되는 모범적인 문장과 그에 대한 이론적인 관찰이 필요하다는 점, 외국인이 우리의 서적을 볼 때에 도움이 될 정비된 문법 지식 및 서적이 필요할 것이라는 점, 그에 따라 우리 나라 서적의 문장 및 단어 사용이 정비될 필요가 있다는 점, 그 정비된 문법은 교육 과정에서 반영되어야 할 것이라는 점, 나병철(1998)이 소설을 분석할 때 중요한 관찰의 도구가 되었던, ‘더, 였, 는, 가’등의 문법 형태소에 대한 이해는 전적으로 국어학 업적에 기대야 한다는 점등이 그것이다.

정리되지 않아 복잡하기 이를 데 없으나, 이러한 고민은 교육에서 문법을 무가치하다고 버릴 일은 아니라는 결론으로 필자를 인도했다. 기존의 문법이 무가치하다면, 확장된 문법의 개념 속으로 뛰어 들어 발전을 꾀하고 반성적으로 거듭날 필요가 있는 것이지, 문법 지식을 체제에서 제하여 버릴 것은 아니다.

필자는 크게 서술의 방식과 목표의 구체적 인식 및 수정이라는 주제로 논의를 전개하였다. 그러면서 몇 가지 모범적 예가 될만한 서적을 소개하였다. 좀더 구체화된 논의를 위하여 많은 노력을 기울여야 할 것이다.

■ 참고 문헌 ■

- 고영근(2000). “우리 나라 학교 문법의 역사,” 새국어생활 10-2.
- 교육부(2001). *고등학교 교육과정 해설*. 서울: 대한교과서.
- 교육부(1998). *국어과 교육 과정*. 서울: 대한교과서.
- 김광해(1992). “文法과 探究學習,” 先淸語文 20.
- 김광해(1996). “국어 지식 교육의 위상,” 국어교육연구 3.
- 김광해(1997). *국어 지식 교육론*. 서울: 서울대학교출판부.
- 김광해(2000). “21세기의 문법,” 새국어생활 10-2.
- 김차균(1987). “국어의 음절 구조와 음절핵 안에 일어나는 음운론적 과정,” 말 12.
- 나병철(1998). *소설의 이해*. 서울: 문예출판사.
- 노명완(1988). *국어교육론*. 서울: 한샘.
- 노명완·박영목·권경안(1988). *국어과교육론*. 서울: 갑을출판사.
- 민현식(1992). “문법 교육의 목표와 내용—현행 학교문법의 문제점을 중심으로—,” 국어교육 79·80.
- 민현식(2000). *국어교육을 위한 응용국어학 연구*. 서울: 서울대학교 출판부.
- 민현식(2002). “국어 지식의 위계화 방안 연구,” 국어교육 108.
- 박영순(1998). *한국어 문법 교육론*. 서울: 박이정.
- 박영목·한철우·윤희원(1996). *국어교육학원론*. 서울: 교학사.
- 심영택(1994). “문법적 일탈문과 문법 교육,” 先淸語文 22.
- 윤오영(1975). *隨筆文學入門*. 서울: 관동출판사.
- 윤오영(1976). *韓國隨筆文學精*. 서울: 관동출판사.
- 이관규(2000). “학교 문법 교육의 현황,” 새국어생활 10-2.
- 이도영(1994). “국어교육과 언어 사용 능력—그 가능성 탐색—,” 先淸語文 22.
- 이삼형·김중신·김창원·이성영·정재찬·서혁·심영택·박수자(2000). *국어교육학*. 서울: 소명출판.

- 이성영(1998). “國語 知識 敎育을 위한 敎科書 設計 方案 研究,” 국어교육 98.
- 이은희(1994). “언어 영역의 위상과 내용 선정 방식에 관한 연구,” 先淸語文 22.
- 이은희(2000). 텍스트언어학과 국어교육. 서울: 서울대학교출판부.
- 이재승(1992). “統合 言語(whole language)의 개념과 국어 교육에의 시사점,” 국어교육 79·80.
- 이충우(1994). “국어 교육에서의 언어학—국어 교육 문법 개발을 위한 기본 과제,” 先淸語文 22.
- 李熙昇·金完鎭(1976). “國語學半世紀(學術對談),” 『韓國學報』 2-4.
- 임홍빈(2000). “학교 문법, 표준 문법, 규범 문법의 개념과 정의,” 새국어생활 10-2.
- 정열모·안문구(1957). 국어문법(인민학교 제2~4학년용). 평양: 교육도서출판사.
- 조성식(1998). 영문법론. 서울: 한국문화사.
- 주경희(2000). “문법 교재 구성의 원리,” 국어교육 95.
- 천경록(1994). “국어과 교육의 변화,” 국어교육연구 1.
- 천경록·염창권·임성규·김재봉(2001). 초등 국어과 교육론. 서울: 교육과학사.
- 최영환(1997). “기능과 전략 중심의 교육과정 설계 방안,” 국어교육 95.
- Anttila, Raimo(1972). *An introduction to Historical and Comparative Linguistics*. 박기덕·남성우 共譯. 1995. 『역사비교언어학개론』. 서울: 민음사.
- Palmer, Frank(1971). *Grammar*. 朴慶洙譯(1981). 文法論. 서울: 翰信文化社.
- Radford, Andrew(1997). *Transformational Grammar*. New York: Cambridge University Press.
- Weaver, Constance(1996). *Teaching Grammar in Context*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook.

<교재>

고등학교 국어 上, 下. 고등학교 문법. 중학교 1,2학년 국어교과서.
초등학교 국어과 교사용 지도서.

<부록> 국어 문법 인민학교 2학년용 학습 요소

- 한 음절에는 반드시 한 개의 모음이 들어 있다. 모음은 길게 소리 낼 수 있다.
- 우에서 본 《땀》과 같이, 발음은 같으나 뜻이 서로 다른 단어도 있다.²⁰⁾
- 우리 말에는 자음과 모음이 있다.
- 자음을 나타내는 자모를 자음자라 하고, 모음을 나타내는 자모를 모음자라고 한다.
- 한 개의 자모로 된 받침을 홑 받침이라 하고, 두 개의 자모로 된 받침을 홑 받침이라고 한다.
- 받침의 소리는 자음 우에서 제 소리가 똑똑히 드러나지 아니하는 수가 있으나, 모음 우에서는 제 소리가 다 똑똑히 드러난다.
- 받침은 그 아래에 모음이 올 때에 모음과 어울리어서 한 음절을 이룬다. 그러나 쓸 때에는 받침을 밝힌다.
- 받침으로 쓰인 ㄱ, ㅋ는 모음 우에서 제 소리가 드러나고, 자음 우에서는 다 ㄱ와 같이 소리 난다.
- 받침으로 쓰인 ㄴ, ㄷ, ㄹ 우에서 ㄴ으로 소리 난다.
- 받침으로 쓰인 ㄷ는 ㄴ 우에서 ㄴ으로 소리 난다.
- 받침으로 쓰인 ㄷ는 ㄹ 우에서 ㄹ으로 소리 난다.
- 받침으로 쓰인 ㄷ, ㅌ는 모음 우에서 제 소리가 드러나고, 자음 우에서는 꼭 같이 소리 난다.
- 받침으로 쓰인 ㄷ는 ㄴ 우에서 ㄴ로 소리 난다.
- 받침으로 쓰인 ㅌ는 ㄴ, ㄹ 우에서 ㄴ로 소리 난다.
- 받침으로 쓰인 ㄷ는 이 우에서 ㅈ로 소리 난다.
- 받침으로 쓰인 ㅌ는 이 우에서 ㅊ로 소리 난다.
- 받침으로 쓰인 ㄴ는 ㄹ 우에서는 ㄹ로 소리 난다.
- 받침으로 쓰인 ㅅ, ㅆ는 모음 우에서 제 소리가 드러나고, 자음 우에서는 꼭 같이 소리 난다.
- 받침으로 쓰인 ㅅ, ㅆ는 ㄴ 우에서 ㄴ로 소리난다.
- 받침으로 쓰인 ㅈ, ㅊ는 모음 우에서 제 소리가 드러나고, 자음 우에서는 꼭 같이 소리 난다.
- 받침으로 쓰인 ㅈ, ㅊ는 ㄴ 우에서 ㄴ로 소리 난다.

20) ‘같으다’로 되어 있는 것을 고침.

- 받침으로 쓰인 ㅂ, ㅍ는 모음 위에서 제 소리가 드러나고, 자음 위에서는 꼭 같이 소
리 난다.
- 받침으로 쓰인 ㄴ는 ㄴ, ㄹ, ㅁ 위에서 ㅁ로 소리 난다.
- 받침으로 쓰인 ㅍ는 ㄴ, ㅁ 위에서 ㅁ로 소리 난다.
- 받침으로 쓰인 ㄹ는 자음 위에서도나 모음 위에서도나 다 같이 제 소리가 드러난다.
- ㅎ 받침은 그 아래에 오는 ㄱ과 어울리어서 ㅋ로 소리 난다. ㅎ 받침은 그 아래에
오는 ㄷ와 어울리어서 ㅋ로 소리 난다. ㅎ 받침은 그 아래에 오는 ㅈ와 어울리
여서 ㅊ로 소리 난다.
- ㅎ 받침은 모음 위에서 제 소리가 드러나지 않는다.
- 둘 받침 ㄴㅅ는 자음 위에서 ㄴ 소리만 제대로 드러나고, ㅎ 소리는 아래에 오는 ㄱ,
ㄷ, ㅈ와 어울리어서 ㅋ, ㅌ, ㅊ로 소리 난다.
- 둘 받침 ㄴㅅ는 모음 위에서 ㄴ 소리만 제대로 드러나고, ㅎ 소리는 드러나지 않는다.
- 둘 받침 ㄴㅅ는 자음 위에서 ㄴ 소리만 제대로 드러나고, ㅎ 소리는 아래에 오는 ㄱ,
ㄷ, ㅈ와 어울리어서 ㅋ, ㅌ, ㅊ로 소리 난다.
- 둘 받침 ㄴㅅ는 모음 위에서 ㄴ 소리만 제대로 드러나고, ㅎ 소리는 드러나지 않는다.
- 둘 받침 ㄴㅅ는 자음 위에서 ㄱ 소리만 제대로 드러나고, ㅅ 소리는 드러나지 않는다.
- 둘 받침 ㄴㅅ는 모음 위에서 ㄱ 소리는 제대로 드러나고, ㅅ 소리는 모음과 어울리어서
소리 난다.
- 둘 받침 ㄴㅅ는 자음 위에서 ㄴ 소리만 제대로 드러나고, ㅈ 소리는 드러나지 않는다.
- 둘 받침 ㄴㅅ는 모음 위에서 ㄴ 소리는 제대로 드러나고, ㅈ 소리는 모음과 어울리어서
소리 난다.
- 둘 받침 ㄴㅅ는 자음 위에서 ㄹ 소리만 제대로 드러나고, ㅅ 소리는 드러나지 않는다.
- 둘 받침 ㄴㅅ는 모음 위에서 ㄹ 소리는 제대로 드러나고, ㅅ 소리는 모음과 어울리어서
소리 난다.
- 둘 받침 ㄴㅅ는 자음 위에서 ㄹ 소리만 제대로 드러나고, ㅅ 소리는 드러나지 않는다.
- 둘 받침 ㄴㅅ는 모음 위에서 ㄹ 소리는 제대로 드러나고, ㅅ 소리는 모음과 어울리어서
소리 난다.
- 둘 받침 ㄴㅅ는 자음 위에서 ㄱ 소리만 제대로 드러나고, ㄹ 소리는 드러나지 않는다.
- 둘 받침 ㄴㅅ는 모음 위에서 ㄹ 소리는 제대로 드러나고, ㄱ 소리는 모음과 어울리어서
소리 난다.
- 둘 받침 ㄴㅅ는 자음 위에서 ㅁ 소리만 제대로 드러나고, ㄹ 소리는 드러나지 않는다.
- 둘 받침 ㄴㅅ는 모음 위에서 ㄹ 소리는 제대로 드러나고, ㅁ 소리는 모음과 어울리어서
소리 난다.
- 둘 받침 ㄴㅅ는 자음 위에서 ㅁ 소리만 제대로 드러나고, ㄹ 소리는 드러나지 않는다.

- **둘 받침** ≡는 모음 우에서 ㄹ 소리는 제대로 드러나고, ㅂ 소리는 모음과 어울리여서 소리 난다.
- **둘 받침** ≡는 자음 우에서 ㅍ 소리만 드러나고, ㄹ 소리는 드러나지 않는다.
- **둘 받침** ≡는 모음 우에서 ㄹ 소리는 제대로 드러나고, ㅍ 소리는 모음과 어울리여서 소리 난다.
- 《밤알》은 《밤》과 《알》의 두 단어로 가를 수 있다. 그러나 《바말》로 쓰면, 무슨 단어와 무슨 단어가 합해서 된 것인가를 알 수 없다. 그러므로 《밤알》은 《바말》로 쓰지 않는다.
- 《사람》은 《살암》으로 쓰면, 《살》과 《암》이 각각 아무 뜻도 이루지 못하기 때문에, 《살암》으로 쓰지 않는다.
- 《안에》를 《아네》로, 《옆에》를 《여페》로, 《밑에》를 《미테》로 쓰면, 《안》, 《옆》, 《밑》의 뜻은 드러나지 아니하고, 《에》는 그 우에 있는 글자의 받침에 따라서 《네》, 《페》, 《테》와 같이 각각 달라진다. 그러므로 《아네》, 《여페》, 《미테》로 쓰지 않는다.
- 《날고》의 《고》와 《앉고》의 《고》는 다 같은 것이기 때문에 《앉고》는 《앉꼬》로 쓰지 않는다.
- 《가》, 《이》, 《을》, 《에》, 《고》, 《다》, 《지》와 같은 것을 토라고 한다.
- 어떠한 것에 대하여 이야기하는 문장을 **설명하는 문장**이라고 한다.
- 설명하는 문장 끝에는 **점(.)**을 찍는다.
- 《와》 또는 《과》와 같은 토를 쓰지 않고, 여러 개의 물건 이름을 한 자리에 벌여 놓을 때 **반점(,)**을 찍는다.
- 어떠한 것에 대하여 묻는 뜻을 나타내는 문장을 **묻는 문장**이라고 한다. 묻는 문장 끝에는 **물음표(?)**를 찍는다.
- 누구에게 무엇을 하라고 시키는 뜻을 나타내는 문장을 **명령하는 문장**이라고 한다. 명령하는 문장 끝에는 **점(.)**을 찍는다.
- 문장 가운데서 누가 한 말을 그대로 끌어 옮겨 올 때에는, 그 말을 《》표 안에 넣는다.
- 누구에게 무엇을 함께 하자고 하는 뜻을 나타내는 문장을 **권하는 문장**이라고 한다. 권하는 문장 끝에는 **점(.)**을 찍는다.
- 기쁨 때, 놀랐을 때, 슬픔 때, 어쩔 줄 모를 때와 같이, 무엇에 아주 크게 느끼는 뜻을 나타내는 문장을 **감탄하는 문장**이라고 한다. 감탄하는 문장 끝에는 **느낌표(!)**를 찍는다.
- 몇 개의 단어가 어울리여서 이루어진 단어를 **합해진 단어**라고 한다.
- 합해진 단어 중에는 《부삽》과 《화살》에서와 같이, 앞에 있는 단어의 ㄹ 받침이 줄어드는 것도 있다.
- 사이표(')가 있는 단어 《뉘시대》, 《논길》, 《물병》, 《등불》, 《옴집》, 《꽃잎》, 《물약》들은 《뉘시대》, 《논길》, 《물병》, 《등불》, 《옴집》, 《꽃잎》, 《물약》과 같이, 그 소리가 다르게 난다.

- 위의 글들에서 《그래서》, 《그리고》, 《그러나》, 《그러면》과 같은 단어들은 각각 앞에 있는 문장과 뒤에 오는 문장을 잇고 있다. 이러한 단어들을 문장을 잇는 단어라고 한다.
- 문장은 반드시 그 뜻을 알 수 있게 단어마다 띄어서 써야 한다.
- 문장은 띄여 쓰는 법에 따라서 그 뜻이 서로 달라질 수 있다. 그러므로 띄여 쓸 때에는 반드시 문장의 뜻을 생각하여야 한다.
- 사람의 성명은 성과 이름을 반드시 띄어서 쓴다.

※ 편집자주: 하나의 || || 안에 든 내용을 단락별로 배열하였다. || || 안에는 하나의 문장이 있는 경우도 있으나, 두세 문장이 단락을 달리하여 있는 경우도 있었다. 이 경우에는 단락을 나누지 않고 띄어쓰기를 멀찍이 하는 것으로 대신하였다.

{논문 접수일 : 2002년 12월 22일}

{게재 결정일 : 2003년 1월 10일}

<초록>

문법의 목표와 국어 지식 교육

윤 국 한

이 글은 국어 지식 교육의 문제점과 본질적 원인을 분석하며, 대안을 모색하는 데 목적을 둔다.

국어 교육에서 국어 지식 교육의 문제는 대단히 폭넓고 다양하게 제기되는 것이다. 이러한 문제들은 학년간 위계성 부실, 목표와 내용간의 불일치, 서술 방식의 문제, 어문 규범 교육의 부실 등으로 유형화될 수 있었다.

이러한 문제점의 근본적 원인은 ‘문법’의 개념 및 목표가 분명치 않은 데에 있다. 문법은 이론 문법 혹은 과학 문법[science of language]과 실용 문법[art of language]이 있을 수 있고, 이론 문법은 다시 ‘한국어 구조에 대한 심층적인 설명’을 목적으로 하는 문법과 ‘인간 언어란 무엇인가’를 탐구하는 문법이 있을 수 있다. 이러한 분류를 하는 데 결정적인 기준은 문법 연구의 목표이다. 국어 교육이 국어 지식 영역과 언어 기능 영역의 융합을 성공적으로 이루어내기 위해서는 위와 같은 문법의 목표와 개념에 대한 명확한 인식이 요구된다.

국어 교육에 필요한 문법의 목표를 분명히 하고 개념화하는 일이 급선무이며, 그 목표에 따라 서술 방식을 정비할 필요가 있다. 이 글에서는 그 구체적 대안의 청사진을 구상하기 위한 첫 단계로 정열모·안문구(1957), Radford(1997)의 일부분을 예시로 보았다.

【핵심어】 이론 문법, 학교 문법, 실용 문법, 국어 지식, 규범 문법

<Abstract>

On the Goals of a Grammar and the Knowledge of Korean Language

Yoon, Kuk-Han

In this paper I aim to analyze the cause of problem taken up in the education of korean grammar, and make an alternative plan.

In the education of korean grammar, the ultimate cause comes from indefinite notions and goals of a grammar. Notions of a grammar can be classified into two large groups: a grammar as the science of language and a grammar as the art of language. And the science of language can be classified into two groups: a grammar for a explanation about a language and a grammar for a description about human's linguistic competence. The above classification is possible by the goals of the study of a grammar.

In Korean Language Education, if you would try to be reconciled with the knowledge of korean language and the faculty of performance of language, you must understand clearly about the notions and goals of a grammar.

Besides, the manner of description needs to be renewed according to the goals of a grammar. As a frist step to present a blue print for the future, I took Chung · Ahn(1957) and Radford(1997) as an example.

[key words] theoretical grammar, school grammar, the art of grammar, the knowledge of korean grammar, prescriptive grammar