

기술문법과 학교문법: 총론

이 선 웅*

본고는 기술문법의 관점에서 본 학교문법의 일반적 성격을 고찰하고자 하는 목적으로 작성되었다. 학교문법은 학교에서 가르치고 배우는 문법을 가리키는 말로서 반드시 하나의 문법 기술로 통일되어 있을 필요가 없으므로 표준문법과는 다르다. 기술문법, 학교문법, 표준문법, 규범문법, 이 4자간의 상관관계를 기술할 때에는 문법 기술 내용을 기준으로 파악하는 것과 문법 기술 자료를 기준으로 파악하는 것이 구별되어야 한다. 지난 30년간 학교문법 기술에서는 국어사 지식이 확대되면서 통시문법에 대한 기술이 확고한 위치를 차지하게 된 점, 음운변동을 유형별로 기술하게 된 점, 문장성분을 계층적으로 분석하게 된 점 등이 특기할 만하다. 학교문법은 체계적이고 단정적이어야 하며 단위 시간 내에 교육할 수 있어야 한다. 또한 학교문법은 교육적 효용성이 있어야 한다. 이러한 준거에 입각해 본다면 학교문법의 즉물성·피상성에 대한 기존 비판들 중 상당 부분은 부적절하다. 그러나 현행 학교문법의 수준에서도 정밀하지 못한 기술이나 체계성·정합성이 부족한 기술은 수정되어야 한다. 현행 학교문법은 기본적으로 기술문법의 틀과 유사한 형식문법인데, 실제 언어생활에서의 쓰임과 관련하여 장기적·점진적으로 기능문법에 대한 고려를 확대하여야 할 것이다.

핵심어: 기술문법, 학교문법, 표준문법, 규범문법, 형식문법, 기능문법

1. 머리말

본고는 기술문법(descriptive grammar)의 관점에서 본 현행 학교문법(school grammar)의 일반적 성격을 고찰하고자 하는 목적으로 작성되었다.¹⁾ 기술문법과 학교문법을 연관하여 고찰한다는 것은 기술문법이 학교문법으로 어떻게 수용되어 있는지와 학교문법의 내용만을 논의 대상으로 하고 문법 교육 방법론은 고려하지 않는다는 것이다.

반대 방향, 곧 학교문법의 관점에서 기술문법을 고찰해 볼 수도 있을 것이다. 그러나 일반적으로 기술문법이 먼저 있고 학교문법이 성립하는 것이므로 그러한 고찰은 본고에서 행하지 않는다. 다만, 그 단서를 언급해 둘 필요는 있을 것이다. 학교문법은 교육을 위한 문법이고 교육은 실제 언어생활을 이해하는 데 최적의 도구를 제공하는지 여부가 가치 판단의 중요한 기준이다. 바꿔 말해 학교문법의 관점에서는 교육하기 어려우면 좋은 문법이라고 하기 어렵고 실제 언어생활을 이해하는 데 최적의 도구를 제공하지 못하면 좋은 문법이라 보기 어렵다. 현재의 기술문법 내용 중 상당 부분이 학교에서 교육할 수 없는 성질의 것일 뿐 아니라 기능문법(functional grammar)이 아닌 형식문법(formal grammar)의 체제로 주로 짜여 있는 국어의 현 기술문법이 실제 언어생활을 이해하

-
- 1) 국어학에서는 ‘기술문법’과 같은 뜻으로 ‘이론문법’, ‘학문문법’ 등의 명칭도 쓰고 있다. 가령 《민족문화대백과사전》에서는 ‘이론문법’을 ‘문법 현상을 사실대로 체계화한 것’으로 정의하고 있는데, 이는 기술문법의 정의와 다르지 않다. 본고에서는 가장 보편적으로 쓰이는 ‘기술문법’을 쓴다. 김광해(1997), 이선웅·이은섭(2013) 등에서는 ‘이론문법’을, 신승용(2011), 유현경(2013) 등에서는 ‘학문문법’을 쓴 바 있으나, 각 용어들을 임의적이고 비형식적으로 사용하였기 때문에 이들 용어의 외연과 내포를 정밀히 대비할 수는 없다. 다만, 유현경(2013)에서는 ‘이론문법’을 ‘학문문법’과 구분하여 ‘외국어로서의 한국어 교사를 위한 한국어 교육문법’으로 정의하였다. 다양한 목적을 위해 문법의 실체가 달리 만들어지므로 외국어로서의 한국어 교육까지 고려하면 용어 체계가 더욱 복잡해진다. 본고에서는 제2언어 교육까지는 고려의 폭을 확장하지 않는다. 제2언어 교육까지 고려한 문법의 개념에 대해서는 성기철(2002), 이해영(1998), 고경태(2008), 우형식(2010), 이선웅(2012: 472-479), 유현경(2013) 등을 참조할 것.

는 데 최적의 도구인지도 의문이다. 실제로 국어 문법 교육학계에는 문법의 기능적 이해에 기울어진 논저들이 대종을 이룬다. 그러한 논저는 국어학(기술문법)적 관점에서는 매우 생소하다. 본고에서는 그 내용을 상세히 다룰 여유가 없다.²⁾ 이에 따라 자연스럽게 문법 교육의 방법론 역시 언급하지 않는다. 기술문법과 학교문법의 관계를 살펴보고자 할 때 우선 고찰하여야 할 주제는 다음과 같다.

- (1) 가. 학교문법, 규범문법, 표준문법의 개념과 상호관계
- 나. 기술문법을 학교문법에 얼마나 반영하여야 하는가?
- 다. 학교문법에 기술문법이 잘 반영되어 있는가?
- 라. 학교문법에 부정확하거나 부정합적인 기술이 있는가?

2절에서 (1가)를, 4절에서 (1나~라)를 풀어 보도록 한다.

2. 학교문법과 관련된 개념들

기술문법이 비교적 분명한 개념이라고 한다면 학교문법 및 그와 연관된 다른 종류의 문법들은 의외로 그 학문적 개념이 정립되어 있지 않은 것이다. 학교문법의 개념과 관련하여 다음과 같은 질문을 해 보기로 한다.

- (2) 가. 교육(pedagogical/educational)문법이란 무엇인가?
- 나. 규범(normative)문법이란 무엇인가?³⁾

2) ‘기술문법에서 본 ~’은 국어학자의 자연스러운 시각일 터이고 심지어는 그 틀로밖에 보지 못할 우려도 있다. 그러나 현 기술문법은 문법 교육학계에서 접근하기가 매우 어렵다. 기술문법의 발전에 비해 학교문법의 내용은 50~60년 전의 것과 크게 다르지 않음이 그 사정을 반영한다.

3) ‘규범문법’과 같은 뜻으로 서구 언어학에서는 일찍이 ‘처방(prescriptive)문법’이라는 용어도 흔히 쓰였으나 이는 은유적 개념어이고 지나치게 즉물적(即物的)

다. 학교문법은 규범적인가?

라. 학교문법은 규범문법과 동의어인가?

우선 (2가)를 생각해 보자. ‘교육문법’은 용어 사용의 관점만 다를 뿐 흔히 ‘학교문법’과 동의어로 쓰인다. ‘교육문법’과 ‘학교문법’을 다른 개념으로 사용하는 논저는 필자의 시야 내에서는 찾아지지 않는다.⁴⁾ 이 관규(2002: 17)에서는 학교문법이란 학교에서 가르치고 배우는 문법이라고 정의하였다. 이는 소박하지만 가장 정확한 정의이고 이선웅(2010), 유현경(2013)에서도 대체로 수용하고 있다.

1984년 통일 학교문법이 만들어지기 이전, 즉 여러 종류의 문법 교과서를 자율적으로 사용하던 시기의 학교문법은 기술문법과 차이가 매우 적었다. 특히 해방 이후 1950년대까지는 학교문법이 기술문법이라고 해도 과언이 아니었고 1960년대, 1970년대를 거치면서 생성문법적 논저를 중심으로 하여 그 차이가 다소 벌어지기는 했으나 전반적으로 말해 큰 폭의 차이였다고 하기는 어렵다. 이러한 까닭에 기술문법이 문법가의 개인적 논리와 역량을 충실히 반영하는 것과 마찬가지로 학교문법도 그러한 성격을 지니고 있었다. 그러므로 이 시기의 학교문법은 통일성과는 거리가 먼 것이었고 결국 ‘학교문법’은 학교에서 가르치고 배우는 문법으로 정의할 수밖에 없는 것이다. 현재의 검정 교과서 체제의 학교문법도 교육과정 해설서의 지침에 따르고 원칙적으로 제7차 교육과정의 문법 기술을 계승하고 있으나 기술의 세부 내용에서는 차이를 보이고 있으므로 근본적으로 통일된 문법이라고 할 수는 없다.

둘째로 (2나)를 살펴보자. 규범문법은 그 개념이 분명한 것 같으면서

느낌을 주기 때문에 현재에는 거의 쓰이지 않는다. ‘규범’은 체계화되고 넓은 범위를 포괄한다는 어감을 주어 보편화되었다.

- 4) 가령 영어 교육에서도 문용(1986)에서는 ‘pedagogical grammar’를 ‘학교문법’으로 번역하였다. 그러나 모어 화자를 위한 언어 교육이 아닌 외국어로서의 제2언어 교육으로 시야를 넓히면 ‘교육문법’은 또 다른 복잡한 개념론을 야기한다(이선웅 2010 참조).

도 그렇지 못하다. 이 점은 매우 미세한 사실이고 학계에 동의된 일반 견해가 없기 때문에 오해를 불러일으키기 쉽다. 오해의 원인은 ‘규범’을 언어적 규범과 학문적 규범으로 나누어 다루지 못하는 데서 비롯된다. 이를테면 임홍빈(2000)에서는 다음과 같은 서술이 혼재해 있다.

(3) 가. 규범문법은 모범이 되는 언어나 표준어를 그 소재 언어로 한다.

나. 규범문법은 문법 사실에 관하여 문법가의 개인적인 견해를 허용하지 않는다.

(3)을 보면 언어 자체와 언어에 대한 문법가의 기술이 혼재함을 깨닫게 된다. 우선 (3가)와 관련해 한 국가의 학교문법에서 지역적·사회적 변이형을 여과 없이 제시하는 것은 학교문법의 근본을 흔드는 것(이선웅 2010)이라는 사실을 분명히 인식하여야 한다.⁵⁾ 만약 “내가 좋아하는 사람은 너뿐이 없다.”를 규범적으로 접근하면 ‘너뿐이 없다’를 ‘너밖에 없다’라고 해야 한다고 처방하여야 할 것이고 이는 학교문법의 언어 자료가 된다. 즉 학교문법은 언어적 규범을 전제하여야 하는 것이다. 좀 더 극단적 성격의 예를 들면 접속부사 ‘그러니까’를 ‘그러니까네’라고 쓰는 것과 같은 일도 학교문법에서는 생각할 수 없다. 만약 그런 식의 언어 자료 제시를 인정하면 학교문법 교과서는 이론상 무한대의 종류로 존재해야 한다.

그러나 (3나)와 관련해 학교문법이 통일되지 않을 수도 있음은 학교문법의 역사를 통해 잘 알려져 있다. 예컨대 학교문법에서 ‘이-’를 서술격조사로 규정하지 않고 다른 견해를 얼마든지 기술할 수 있다. 그러므로 학교문법은 학문적 규범을 반드시 전제하는 것은 아니다. 학문적 규범은 엄밀히 말하면 반강제적 통일이다. ‘이-’에 대한 서술격조사로의 규정뿐 아니라 서술절 설정, 보어 개념 설정, 보조용언구문을 단문으로

5) ‘여과 없이’라는 단서를 단 이유는 지역방언과 사회방언에 대해 설명하는 부분에서는 다양한 언어적 변이형들을 소개할 수 있기 때문이다.

처리하는 것, 종속절 인정, 부사화 접미사의 절 구성 인정, 인용의 부사격 조사 인정 등등 그러한 사례는 부지기수이다. 따라서 (4)의 서술에서 인용된 이선웅(2010)의 ‘규범문법’은 규범적 언어 자료를 대상으로 한다는 뜻으로 이해해야지 학술적 규범을 뜻하는 것으로 이해하면 안 된다.

- (4) 이선웅(2010)에서는 학교문법의 개념을 임홍빈(2000)과 거의 비슷하게 보았으나 규범문법은 어문 규정을 준거로 하는 문법이며 학교문법에 규범문법이 포함된다고 하였다. (유현경 2013: 139)

이를 다시 말하자면 어느 하나의 학설로 통일된 문법은 규범문법의 개념으로 삼기 어렵다는 것이다. 그러므로 아래의 (5가, 나)를 규범문법이라고 할 수는 없으며, 그것의 온당한 명칭은 통일문법 혹은 아래에서 논의할 표준문법이 되어야 할 것이다. 본고에서는 최근 10년 사이에 그 사용 빈도가 급속히 늘어난 ‘표준문법’을 택한다. 규범문법은 어문 규정 혹은 언어 예절에 대한 기술, 문법적으로 정확한 문장에 대한 기술 등으로 한정할 수 있을 것이다.

21세기에 들어와서는 국립국어원을 중심으로 ‘표준문법’이라는 개념어가 활발히 쓰이고 있다. ‘표준(standard)’이라는 말이 쓰인 근거는 쉽게 찾을 수 없다. 이 점은 임홍빈(2000)에서도 지적되어 있다. 아마도 ‘표준문법’은 제2언어로서의 한국어 교육에서 규범문법의 ‘규범적(normative)’ 성격에 ‘통일적(unitary)’ 성격을 부여하여 생겨난 용어가 아닌가 싶다. 이 용어의 유의미한 용례는 국립국어원(2005)를 만들기 위한 기초 연구인 “외국인의 한국어 교육을 위한 표준문법(2000)”에서 찾아볼 수 있다. 물론 그 이전에도 《표준국어문법론》, 《표준중등말본》 등의 문법서가 나온 바 있지만 그것들에서 ‘표준’에 어떤 학술 개념어로서의 의미를 의도했다고 보기는 어렵다.

2013년 국립국어원 사업 “표준국어문법 개발”(책임연구원 유현경)에서는 ‘표준’에 어떤 학술적 의도를 담은 것으로 생각된다. 2013년 11월

14일에 배포된 전문가용 설문지에는 (5)와 같이 서술되어 있다. 이는 유현경(2013)에서 논의한 내용을 선명하게 정리한 것으로 이해된다.

(5) 가. 표준문법은 참조문법⁶⁾의 일종으로 국어 교육문법이나 한국어 교육문법 등의 교육문법뿐 아니라 학문문법이나 일상의 언어생활에 필요한 생활문법에 기준을 제공하는 문법이다.

나. 표준문법은 기반문법(base grammar)이다. 기반문법은 그 체계나 용어를 사용하여 교육문법과 생활문법 등의 체계를 개발할 수 있는 문법을 말한다. 표준문법은 학문문법, 국어 교육문법, 한국어 교육문법, 생활문법⁷⁾과 밀접한 관련성을 가지고 있다. 표준문법은 학문문법의 기술 내용을 바탕으로 하고 있지만 그 체계나 용어를 설계할 때 교육문법이나 생활문법의 특성을 고려하게 된다.

앞서 우리는 학교문법에 통일적 성격이 있을 수도 있고 없을 수도 있다고 하였다. 이상의 논의를 정리하면 기술문법, 학교문법, 규범문법, 표준문법의 관계는 하나의 도식으로 그려질 수 없음을 깨닫게 된다. 문법을 언어 기술 내용을 기준으로 삼아 그릴 수도 있지만 다루는 언어 자료를 기준으로 삼아 그릴 수도 있기 때문이다. 그러므로 이선웅(2010)

6) ‘참조문법(reference grammar)’ 역시 비형식적인 용어이다. 비록 이선웅(2010)에서는 권재일(2000) 이후의 관습에 따라 제2언어 교육을 위한 표준적인 문법을 ‘표준문법’이라고 말한 바 있지만 ‘참조문법’과 ‘표준문법’은 사실상 거의 같은 개념이라는 점을 밝혔고 이 점은 유현경(2013)에서도 수용된 바 있다. ‘참조문법’에 대한 엄밀한 개념론을 외국 문헌 및 위키백과사전에서는 찾을 수 없었고 국내에서도 심영택(2004), 우형식(2010)과 같은, 해당 논저의 주제에 맞춘 임시적 개념론밖에 찾을 수 없었다.

7) ‘생활문법’은 생소한 개념이다. 이것의 내용적 단초는 김광해(1997)의 ‘국어지식’ 개념에서 찾을 수 있는데 이는 민현식(2008)에서의 ‘생활문법’과 그 외연이 거의 같다. 그러나 민현식(2010), 유현경(2013)의 ‘생활문법’은 학교 이외의 언어생활에 필요한 국어 문법 지식 전반을 가리키므로 외연이 확장된 것이다. 앞의 것이 교육문법 개념과의 절연이 확실하지 않은 반면 뒤의 것은 교육문법 개념과의 절연을 좀 더 확실하게 꾀하였다.

에 대한 설명 (4)는 올바른 독해이기도 하지만 부분적 독해이기도 하다. 이는 이선웅(2010)에서의 인식과 기술이 완전하지 못했다는 데 그 책임을 돌려야 한다. 문법 기술 내용을 기준으로 한 규범문법의 개념은 (6가)로, 문법 기술 대상을 기준으로 한 규범문법의 개념은 (6나)로 정리할 수 있다.

(6) 가. 어문 규정 및 언어 예절, 문법적으로 정확한 문장 쓰기와 같은
규범적 문법 기술

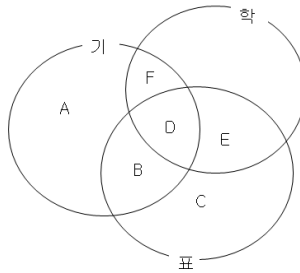
나. 모든 단수의(간혹 복수의) 규범적 언어 자료를 대상으로 하는 문법

(6가)를 기준으로 하면 학교문법이 규범문법을 포함한다. 학교문법에서는 (6가)를 비롯해서 기술문법의 내용들도 다루기 때문이다. 그러나 (6나)를 기준으로 하면 규범문법이 학교문법을 포괄한다. 학교문법은 모든 규범적 언어 자료를 대상으로 하는 것이 원칙인데 그렇다고 모든 규범적 언어 자료를 설명 대상으로 삼는 것이 아니기 때문이다.

이상의 논의를 종합하면 각 문법들 간의 상호관계를 도식화하는 데에는 문법 기술 대상을 기준으로 하는 것과 문법 기술 내용을 기준으로 하는 것의 두 가지 종류가 필요함을 깨닫게 된다. 아래의 도식 (7), (8)이 그것이다.⁸⁾ ‘표준문법’은 현재 유현경 교수 팀에서 진행하고 있는 국립국어원 사업의 연구 결과물이 최종적으로 나왔을 경우를 가정하여 그린 것이다. 둘 중에서 학문적으로 더 중요한 것은 (7)이다. 문법의 종류를 분류하는 것은 문법 기술의 성격 자체, 곧 문법의 실체를 논하기 위한 것이지 다루고 있는 언어 자료를 말하기 위한 것이 아니기 때문이다. 그럼에도 불구하고 (7)만을 제시하면 본고와 같은 인식에 도달하지 못한 이는 언어 자료를 기준으로 사고하여 개념 인식에 혼란을 겪을 수 있다.

8) 도식 (7)에서의 빈 부분은 실제 존재할 수 없는 부분이다. 명료한 그림을 위해 불합리를 감수하였다.

(7) 가. 문법 기술 내용을 기준으로 한 도식⁹⁾



나. A: 최소주의 방법론에 의한 국어 기술.

B: 세세한 표준적 문법 기술. 가령, 궁벽한 어미들의 용법에 대한 기술.

C: 기술문법과 학교문법에서 찾을 수 없는 표준문법.¹⁰⁾

D: 기술문법 중 학교문법과 표준문법이 취하는 문법 기술. 가령, 서술절 설정.

E: 기술문법의 기술 내용이 아닌 처방적 규범문법. 가령, 한글 맞춤법 기술 내용.

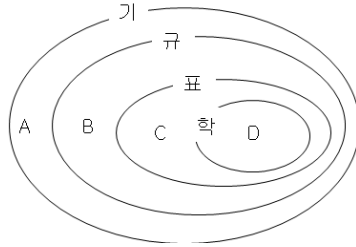
F: 표준문법으로 편입되지 않는 학교문법.¹¹⁾

9) ‘생활문법’은 문법 기술 내용을 기준으로 명명된 것도 아니고 문법 기술 대상을 기준으로 명명된 것도 아니다. 문법의 목적으로 명명된 것이므로 다른 개념들과 연관하여 도식화하기도 어렵고 그럴 가치도 적다.

10) C를 쉽게 생각하기는 어렵지만 개념의 성립 자체가 불가능한 것은 아니다. 가령, 과격한 기능주의 문법이 그에 해당할 가능성이 있다. 기능주의 문법은 온건한 것과 과격한 것으로 나눌 수 있다. 예컨대 서정수(1995)에서 ‘의, -는, -(으)ㄴ’ 등을 모두 관형화소로 기술한 것은 전자에 해당되고 한송화(2006)에서 ‘사물이나 사람 나타내기’로서 ‘명사절, 명사구, 명사/대명사/지시관형사, 명사형 어미, 명사화 접미사’를 제시한 것은 후자에 해당한다. 현재로서는 ‘과격한 기능주의 문법’이 표준문법에 편입될 가능성이 적으나 만약 그렇게 된다면 그 기술 내용도 이에 해당할 것이다. 전자도 C의 성격이 다소 있지만 후자는 더욱 그러하다. 유현경(2013)에서도 기능주의적 문법은 기술문법의 성격에서 벗어나 있음이 언급되었다.

11) 학교문법에는 늘 오류가 있거나 문법서들 간에 다소의 차이가 있게 마련인데,

(8) 가. 문법 기술 자료를 기준으로 한 도식



- 나. A: 비규범적 방언형. 가령, ‘그러니까네’와 같은 말.
 B: 명확한 설명이 어려워 표준문법에서 다루지 않는 말. 가령, 다중주어문.¹²⁾
 C: 학교문법에서 다루지 않는 표준적 언어 자료. 가령, 다양한 어미들의 용례.
 D: 학교문법의 언어 자료들(규범형).

마지막으로 ‘기술문법’과 ‘학교문법’이라는 명사를 어떤 종류로 인식하느냐와 관련되어 중요하게 언급하여야 할 것이 있다. 기술문법은 집합명사이다. 어떤 문법가도 가능한 모든 말에 대해 가능한 모든 기술을 행하지는 못한다. 우리가 기술문법이라고 부르는 실체는 다수의 문법가가 다양한 언어 자료(서로 겹치는 자료도 있고 그렇지 않은 자료도 있다)를 대상으로 기술한 문법의 총체이다. 그러나 학교문법은 집합명사가 아니고 개별 명사이다. 특정 교과서를 통해 구현되기 때문에 기술문

통일적 성격의 표준문법이 그것을 인정하지 않는다면 학교문법과 표준문법 사이에 일시적 괴리가 발생할 것이다. 그 괴리의 영역이 F이다. 가령, 2017에 표준문법서가 완성된다면 현재의 보어 개념은 수정될 가능성이 높는데, 그것이 교육과정과 교과서에 반영되기까지는 시간이 걸릴 것이다. 그때 보어에 대한 새 개념은 F에 속하게 된다.

- 12) “서울은 신세계가 양복이 값이 10만 원이 싸다.”와 같은 문장은 표준문법에서 다루기 어려운 자료이지만 규범적으로 틀렸다고 할 수 있는 근거가 없다. 한국어의 규범적 문장으로 인정하여야 한다.

법의 부분집합으로 이해할 수 있다. 그러나 만약 학교문법을 집합명사적으로 이해하려고 한다면 이론적으로 학교문법은 기술문법과 외연이 같아질 수도 있다. 다시 말해 자율 교과서 시대가 다시 온다면 학교에서 다루는 문법의 총체는 이론적으로 기술문법과 같아질 수 있다. 그러므로 학교문법은 학교 현장에서 가르치고 배울 수 있는 현실적 문법, 곧 현재 교과서로 구현된 문법으로 상정해야지 집합적·추상적으로 상정해서는 기술문법의 외연과 같아지므로 본고의 논의는 무용지물이 된다. 학교문법을 집합적·추상적으로 상정하는 것이 불가능한 것은 아니지만 그 학술적 의의는 거의 없다.

3. 국어 학교문법의 역사와 교과서

국어 학교문법의 역사와 교과서들의 검토는 간략히 살펴볼 성질의 것도 아니고 본고의 주된 내용도 아니다. 또한 이미 고영근(2000)에서 개화기부터 7차 교육과정까지의 문법 교과서 약사와 각 시기별 교과서들의 특성에 대한 기술이 요령 있게 이루어져 있다(북한과 해외의 교과서 포함). 여기에서는 다음 다섯 종류의 고등학교 문법 교과서¹³⁾를 통해 학교문법의 변화를 거시적으로 살펴보기로 한다. 시기에 따른 교과서 내용의 변화 양상을 살피는 것은 기술문법이 어떻게 학교문법에 수용되는지를 이해하는 데 매우 중요한 정보를 제공한다.

(9) 가. 1985년의 통일 문법 교과서: 성균관대 대동문화연구소(1985)

나. 1985년 교과서를 1991년에 수정·보완한 교과서: 성균관대 대동문화연구소(1991)¹⁴⁾

13) 학교문법의 외연은 엄밀히 말하면 초등학교 국어과, 중등학교 국어과, 고등학교 교 공동 국어과의 문법 기술까지 포괄해야 할 것이다. 그러나 일반적으로 학교 문법이라고 하면 고등학교 문법 교과서를 기준으로 하므로 본고에서도 그에 따른다.

- 다. 1996년 문법 교과서: 서울대 국어교육연구소(1996)
- 라. 1996년 교과서를 2002년에서 수정·보완한 교과서: 서울대 국어교육연구소(2002)
- 마. 2012년 문법 교과서: I 과 II 각각의 4종 교과서(총 8책)

각 문법서 내용의 변천 양상을 살피기 전에 2012년 문법 교과서에 대해서는 상세히 설명할 필요가 있다. 2007년 개정 교육과정(‘8차’라는 말을 붙이지 않음)은 10학년까지의 공통 과목을 대상으로 발표한 것이고 그에 해당하는 교과서들은 2011년부터 쓰인 것이다. 이 교육과정에는 ‘문법’ 교과서가 없다. 공통 국어는 그대로 둔 채 2009년 개정 교육과정에서 국어과 선택 과목 체제가 (10)과 같이 개편되었다.¹⁵⁾

(10) 가. 화법과 작문 I, 독서와 문법 I, 문학 I

나. 화법과 작문 II, 독서와 문법 II, 문학 II

이 체제는 두 가지 점에서 매우 생소한 것이다. 하나는 ‘화법(듣기+말하기)’과 ‘작문(쓰기)’이 하나의 교과서로 묶이고 ‘독서(읽기)’와 ‘문법’이 하나의 교과서로 묶인 것이고, 다른 하나는 I 과 II가 수준별로 나뉜 것이 아니라 내용별로 나뉜 것이다. 다른 과목을 살펴볼 여유가 없기도 하거니와 내용별로 나뉘었다는 점이 가장 극명하게 드러나는 분야가 ‘문법’이므로¹⁶⁾ 그 분할 양상을 보기로 한다.

14) (9가, 나)는 교육과정의 시행 시기와 불일치한다. 1996년 문법 교과서부터 교육과정과 평행하게 발행되었다. 1996년 문법 교과서는 제6차 교육과정, 2002 문법 교과서는 제7차 교육과정에서 썼고 2012 문법 교과서는 2009 개정 교육과정에서 쓰고 있다.

15) 2014년부터 국어과 선택 과목을 배우는 고2는 (10)의 체제로 공부하는 것이 아니라 I 과 II를 통합한 교과서로 공부한다. 즉 현재의 국어과 선택 과목 체제인 (10)은 실제 교수·학습 현장에서 단 2년 동안만 유지되는 것이다. 국어과를 포함한 최근 교육과정 개편의 난맥상은 이선웅·이은섭(2013)의 서론에서 설명하였다.

16) 엄밀히 말해 다른 과목은 I 과 II가 내용에 따라 나뉜 것이 아니라 공통의 내

(11) 가. 독서와 문법 I: 언어의 본질(언어와 인간, 언어의 특성), 국어의 구조(음운, 단어, 문장, 담화, 의미), 일상 언어, 매체 언어, 사회 언어(지역 방언, 사회 방언), 학술 언어

나. 독서와 문법 II: 국어의 규범(정확한 발음, 올바른 단어 사용 [주로 어문 규정], 정확한 문장 표현, 효과적인 담화 구성) 국어의 변천(국어가가 걸어온 길, 한글의 창제와 문자 생활, 선인들의 국어 생활)

국어의 현대 공시적 기술문법의 내용은 거의 모두 ‘독서와 문법 I’의 ‘국어의 구조’와 ‘사회 언어’에 모두 들어가 있다. 통시적 기술문법과 후기 중세의 공시적 기술문법만이 ‘독서와 문법 II’의 ‘국어가가 걸어온 길’과 ‘한글의 창제와 문자 생활’에 들어가 있다.¹⁷⁾

이제 (9가~마)에서 변화한 내용들 중 특기할 만한 부분을 살펴보기로 한다.

(12) (9가)에서 (9나)로 바뀌면서 변화한 내용

가. 현대 문법에서 ‘V. 의미’ 단원이 추가되었다. 1985년 문법서에는 의미론이 없었다.

나. [부록]에서 ‘정서법’이 삭제되었다. 1991년 문법서에는 정서법이 없어졌다.

용을 기술 관점을 달리하여 나뉜 것이다. 가령, ‘작문’의 경우 I은 작문의 일반적인 원리가 주 내용이고 II는 글 갈래별 작문 원리가 주 내용이다. 그러나 (11)에서 보듯이 ‘문법’은 다루는 내용 자체가 아예 다르다.

17) 강제성은 없으나 대체로 ‘독서와 문법 I’은 이과 학생들이 공부하고 ‘독서와 문법 II’는 문과 학생들이 공부한다. 수준별 수능과 연계되어 ‘독서와 문법 I’은 A형(쉬운 수능)에, ‘독서와 문법 II’는 B형(어려운 수능)에 배정받았기 때문이다. 즉 사실상 문과 학생들은 국어의 공시 기술문법을 배우지 않고 이과 학생들은 한글 맞춤법, 문장 고치기 등의 규범문법을 배우지 않는 것이다. 합리적이라고 보기 어렵다.

다. [부록]에 ‘옛말의 문법’이 추가되었다. 1985년 문법서에는 옛말 문법이 없었다.

(9가)는 기술문법을 체계적으로 받아들이고자 하는 노력으로 이해된다. 그리고 1988년에 한글 맞춤법과 표준어 규정이 고시되었음에도 불구하고 부록에 원래 있던 정서법(1933년 ‘한글 맞춤법 통일안’ 근거로 한 내용)을 없애고 이 양대 어문 규정을 다루지 않은 것은 특이하다. 다른 4종의 문법서와 비교해 1991년 문법서는 기술문법과 가장 유사한 내용으로 구성된 교과서라 평가할 수 있다.

(13) (9나)에서 (9다)로 바뀌면서 변화한 내용: 전반적으로 기술 내용이 대폭 늘어났다.

가. ‘국어의 특질’에 대한 설명이 추가되었다. 이전의 문법서에는 국어의 특질을 개괄하지 않았다.

나. ‘말소리’ 단원이 ‘단어’ 단원 앞으로 이동하였다. 이전의 문법서에서는 ‘말소리’ 단원이 ‘단어’, ‘문장’ 단원 뒤에 있었다.

다. ‘사잇소리 현상’이 ‘음운의 변동’의 일종으로 기술되었다. 이전의 문법서에서는 독립된 항으로 기술되었다.

라. 의미론이 축소되었다. 1991년 문법서에 있던 ‘소리와 의미의 관계’, ‘의미의 사용(중의적 표현, 간접적 표현, 관용적 표현, 잉여적 표현)’이 삭제되었다. 해당 내용은 대체로 다른 부분에서 분산 기술되었다.

마. ‘표준어와 맞춤법’이 부활하였고 [부록]이 아닌 본문의 한 장으로 기술되었다.

바. ‘이야기’ 단원이 추가되었다. 이전의 문법서에서는 ‘문장’ 단원에서 간략히 다루어졌다.

사. ‘바른 언어생활’ 단원이 추가되었다. ‘규범’, ‘발음’, ‘단어’, ‘문장’ 차원에서 규범적 기술문법의 내용이 대폭 추가되었다.

아. [부록]에 ‘우리말의 변천’이 추가되었다. 1991년 문법서에는 통

시적 문법이 없었다.

(9다)는 (9가, 나)와 다른 기관에서 집필한 교과서이다. 내용이 대폭 바뀌었는데 (13나)에서 기술문법의 인식 순서, 곧 언어 단위를 확장해 나가는 기술 순서를 취했음을 알 수 있다. 기술문법의 체계에 더 가까워진 것이다. 의사소통에 대한 이해를 우선한 문법을 지향한다면 오히려 1985년, 1991년 문법서가 더 낫다고 볼 수 있다. 그러나 기술문법의 체계에 가까워진 것에 대해 체계성과 안정성을 더 확보하였다고 평가할 수도 있다. (13다)는 음운론의 미시적 시각에서 보면 매우 중요한 변화이다. ‘사잇소리 현상’은 순수 음운론적 현상이라 보기 어려움에도 불구하고 그 차이가 학교 현장의 교육 수준에서는 반영될 성질의 것이 아니라 판단한 듯하다. 그러나 이러한 사정이 불분명하게 제시되었다. 곧 ‘음운의 변동’ 절에 ‘음운의 변동 현상’과 ‘사잇소리 현상’ 항을 마련한 것이다. ‘사잇소리 현상’을 제외한 ‘음운의 변동’이 ‘음운의 변동 현상’이라는 제목으로 기술된 것은 논리적이지 못하다.

1996년 문법서에서 가장 특징적인 것은 어문 규정을 비롯한 제반 언어 규범에 대한 기술이 대폭 추가된 것이다. 그것은 통일된 문법 교과서가 10여 년 사용되는 동안 지나치게 이론적이고 추상적이라는 당시의 비판과 관련하여 대두된 김광해(1997), 김광해 외 4인(1999)로 대표되는 ‘국어지식’ 교육의 영향이 크다. 또한 통시적 문법을 [부록]에서나마 다루었다는 것이 특징적이다. 이는 그 당시까지의 기술문법에서 후기 중세국어뿐 아니라 국어사 전반에 대한 지식이 어느 정도 축적된 상황을 반영한 것이다.

(14) (9다)에서 (9라)로 바뀌면서 변화한 내용

가. ‘언어의 본질’에 대한 설명이 추가되었다. 이전의 문법서에는 언어의 일반적 성질(자의성, 사회성, 역사성, 분절성, 추상성)을 한자리에서 개괄하지 않았다.

나. ‘국어와 한글’에 훈민정음의 창제 경위와 한글의 제자 원리에

대한 기술이 추가되었다.

다. ‘사잇소리 현상’이 완전히 ‘음운의 변동’ 현상에 편입되었다.

라. 형태론이 먼저, 품사론이 나중에 나오게 되었다. 이전의 문법서에서는 품사론이 먼저 나왔었다.

마. 문장성분이 ‘어절’ 단위와 절연하였다.

바. ‘어휘’ 단원이 추가되어 ‘어휘의 체계(고유어, 한자어, 외래어)’¹⁸⁾, ‘어휘의 양상(방언, 은어, 속어, 관용어, 속담, 금기어, 완곡어, 새말)’이 다루어졌다.

사. ‘국어의 규범’에서 ‘외래어 표기법과 국어의 로마자 표기법’이 추가되었다.

(14다)는 1996년 문법서에서 비논리적인 체계를 바로잡은 것이지만 기술문법적으로는 진실에서 한 걸음 더 멀어졌다고 평가할 수 있다. (14라)는 기술문법적의 시각에서 두 가지 의미를 지닌다. 하나는 형태론의 발전에 힘입어 기술문법의 체계에 더 가까워졌다는 점이고, 다른 하나는 통사론의 지식을 주로 하고 어휘론적, 형태론적, 의미론적 지식이 합해진¹⁹⁾ 품사론의 지식이 기술문법에서는 시간이 흐를수록 어정쩡한 위치에 놓이게 된 현실을 간접적으로 보여 준다는 점이다.²⁰⁾ (14마)는 통사론적으로 매우 중요한 변화이다. “그 아이가 국어를 좋아한다.”에서의 주어를 ‘아이가’로, ‘그’를 관형어로 기술한 것이 이전 문법이었는데, 2002년 문법서에서는 ‘그 아이가’를 주어로 처리한 것이다. 2002년 문법서에서 문장성분의 계층적 분석을 직접 언급하지는 않았지만, 1996

18) 이전에는 한자어를 외래어의 일종으로 다루었으나 2002년부터는 3분 어휘 체계를 제시하였다.

19) 이선웅(2006)에서 이와 유사한 지적을 한 바 있다.

20) 품사론의 지식은 1996년, 2002년 문법서보다 1985년, 1991년 문법서에서 더 많이 기술되었다. 가령 의존명사의 분류는 1996년, 2002년 문법서에는 없다. 그러나 최근의 문법서에서도 기술문법에 가까워지려는 노력이 보인다. 가령 불완전 계열의 명사들, ‘불굴(不屈), 미연(未然)’과 같이 기술문법에서도 근래에야 기술되기 시작한 말들이 학습 문제의 탐구 대상으로 제시되어 있다.

년까지의 문법서가 문장성분을 단선적으로 분석한 데 반해 2002년 문법서부터는 계층적으로 분석한 것이다.²¹⁾ (14바, 사)는 ‘국어지식’ 확장
의 연장선에 있는 보완으로서 생활문법의 한 단면을 보여 준다.

(15) (9라)에서 (9마)로 바뀌면서 변화한 내용²²⁾

- 가. 음운변동의 유형을 교체, 탈락, 첨가, 축약으로 분류하였다.
- 나. 음절말 자음군 단순화 규칙이 음절의 끝소리 규칙에서 ‘탈락’
현상으로 기술되었다.²³⁾ 이전의 교과서에서는 음절말 자음군 단
순화 규칙이 음절의 끝소리 규칙의 하나로 기술되었다.
- 다. 보조적 연결어미에 대한 기술이 대부분의 문법서에서 삭제되었
다. 이전 문법서에서는 보조적 연결어미를 인정하였었다.
- 라. ‘담화’ 단원이 신설되어 2002년 문법서의 ‘이야기’ 단원에서 다
루지 않은 담화의 구조, 구어/문어, 담화의 유형별 특성, 각종 매
체 담화에 대한 기술이 이루어졌다.
- 마. 올바른 어휘 사용, 규범적 문장 쓰기, 표준 언어 예절이 추가되
었다. ‘올바른 어휘 사용, 규범적 문장 쓰기’는 1996년 문법서에
있던 것이 2002년 교과서에서 사라졌다가 부활하였다.
- 바. 후기 중세국어 공시 문법 및 국어사가 [부록]에서 본문으로 승
격되었다. 그럼으로써 국어사의 텍스트가 선택 과목의 문법 교과
서에서 처음으로 제공되었다.²⁴⁾

21) 12년 전의 일이다. 그런데 필자는 아직도 학교문법에서 어절 단위로 문장성분
을 분석하는 것은 잘못이라는 국어학자들의 이야기를 종종 듣는다. 이는 기술
문법가들이 학교문법에 대해 얼마나 무관심한지를 말해 준다.

22) 4종의 2012년 문법 교과서는 그 기술 내용이 약간씩 다르고 I 과 II로 나뉘어
있기 때문에 간략히 기술하는 것이 여간 어렵지 않다. 우선 2009 개정 교육과
정 해설서 내용을 기준으로 기술하되 필요한 경우 개별 교과서를 언급하도록
한다. 학습자들의 탐구 활동을 통해 경험적으로 문법 원리를 도출하게 하는 비
상교육 교과서는 특별한 경우 이외에는 언급에서 제외한다.

23) 그 결과로 2종의 교과서에서 ‘사잇소리 현상’이 ‘첨가’의 일종으로 기술되었다.

24) 과거부터 공통 국어과 교과서에는 중세국어, 근대국어의 텍스트가 실려 왔으
나, 선택 과목의 문법 교과서에는 처음으로 실린 것이다.

사. 국어사에서 학교문법 역사상 처음으로 차자표기의 원리에 대해 기술하였다.

아. ‘국어 생활사’가 다루어져 문자 생활사, 언어를 통해 본 민속, 국어 수난의 역사 등의 내용을 포괄하였다.

자. ‘우리 말과 글의 미래’에서 통일 시대의 어문 생활의 여러 문제, 국어정보학의 기초, 한국어 교육 등에 대한 기술이 이루어졌다.

(15가~라)는 ‘독서와 문법 I’에서 구현된 것이고 (15마~자)는 ‘독서와 문법 II’에서 구현된 것이다.²⁵⁾ 음운론 분야는 학문적 연구 성과의 성격상 부분적이고 정밀한 수정·보완이 가능한데, 공식적 음운변동의 유형 네 가지를 분류하여 학교문법 기술의 틀로 제공하였고, 음절의 끝소리 규칙에서 자음군 단순화를 제외하였다. 형태론과 통사론 분야에서는 눈에 띄는 내용상의 변화가 없으나 (15다)는 특기할 만하다. 오랫동안 보조적 연결어미의 존재가 인정되어 왔는데, 보조용언구문²⁶⁾을 단문으로 기술하려면 일반적 연결어미와는 다른 문법적 지위를 지니는 연결어미가 존재하여야 하기 때문이다. 그러나 이는 기술문법적 시각에서 볼 때 불합리하여 천재교육 교과서를 제외한 3종의 교과서에서 삭제되었다. 아래에서 언급할 학교문법의 논리 (16)에 비추어 본다면 그대로

25) 100%는 아니다. 예컨대 ‘독서와 문법 II’에도 담화의 원리에 대한 기술이 소량 포함되어 있다.

26) 우리는 보조용언구문의 외연을 ‘본용언 + -아/어, -지, -고, -어야, -고(야) + 보조용언’으로 한정해야 한다고 본다. 언어의 기능을 중시하면 ‘관형사형 어미 + 듯하다, 듯싶다, 법하다, 만하다, 적하다, 체하다, 성싶다’ 등의 구성을 포함하여 ‘관형사형 어미 + 것이다(일부), 것 같다’와 같은 구성도 보조용언구문에 넣을 수 있을 것이다. 그러나 현 학교문법뿐 아니라 기술문법의 주류는 언어의 형식을 중시한 체계이므로 그와 같은 처리는 일장일단이 있다. 가령 ‘-는 법이다’와 같은 구문을 보조용언구문으로 인정하여야 할지의 문제가 생긴다. 이를 보조용언구문으로 처리하면 국어사전에서 명사 ‘법(法)’에 대한 기술을 수정하여야 하는 등 부수적 문제가 뒤따르게 된다. 기능을 기준으로 한 문법 기술은 분명 효용성이 있으나 귀납의 타당성이 객관적으로 충분히 인정될 만큼 언어 자료가 쌓이지 않는 한, 형식문법 체계 안으로 선불리 편입하기 어렵다.

놔두는 것이 오히려 나았을 수도 있다. 보조용언구문에서는 어미의 종류를 설명하기 매우 난처하기 때문이다. 한편 2002년 문법서와 마찬가지로 (15라, 마, 아, 자) 역시 ‘국어지식’ 확장의 연장선에 있는 보완으로서 생활문법의 한 단면을 보여 준다. (15마~자)가 내용상 대폭 보완되어 본문의 내용으로 된 데에는 이원적 문법 교과목 운영에 기인한다. ‘독서와 문법 I’에서 사실상 현대 공시적 기술문법의 거의 모든 것이 다루어졌으므로 ‘독서와 문법 II’에서는 (15마~자)의 내용을 대폭 집어 넣을 수밖에 없었던 것이다.

4. 기술문법의 관점에서 본 학교문법

4.1. 체계성, 교육의 용이성, 교육적 효용성

기술문법의 관점에서 본 학교문법에 대해 논의할 때 반드시 염두에 두어야 하는 학교문법의 성격은 다음과 같다.²⁷⁾

(16) 가. 학교문법은 체계적이고 단정적이어야 한다.

27) 익명의 심사위원 중 한 분은 문법 교육의 관점에서 (16라)를 제외한 나머지 항목들이 단정적 명제로 제시될 수 없다고 지적하였다. 그 지적은 경청할 만하지만, 본고는 ‘기술문법의 학교문법으로의 수용 양상’을 주제로 하므로 (16가~다)를 수정할 필요가 없다고 본다. 첫째, (16가)는 탐구 학습으로써 단정적 기술을 대신하는 것과는 다른 차원의 진술로서, 학교문법에서는 여러 견해를 다 소개하는 방식이 바람직하지 못함을 언급한 것이다. 실제로 필자가 아는 한, 국어 학교문법의 역사에서도 그런 선례가 없다. 둘째, (16나) 역시 실제 교수·학습에서 특정 문법이 단위 시간 내에 다룰 수 있는 크기와 난이도를 지나야 한다는 뜻이지 교과서에서 제시한 문법을 각 학년 과정에서 모두 가르치고 배워야 한다는 뜻은 아니다. (16다)에 대한 비판은 이해하기 어렵다. 학교문법 기술자가 기술문법의 내용을 넘어서는 내용을 생성하였으면 그것은 이미 기술문법을 쓴 것이다. 기술문법이 마치 임시어처럼 생성되고 학교문법으로 즉시 편입된 것이다. ‘넘어설 수 없다’는 것은 ‘학교문법 \leq 기술문법’이라는 뜻이지 ‘학교문법<기술문법’이라는 뜻이 아니다.

- 나. 학교문법은 단위 시간 내에 교육할 수 있어야 한다.
- 다. 학교문법은 기술문법의 수준을 넘어설 수 없다.
- 라. 학교문법은 교육적 효용성이 있어야 한다.

이는 이선웅(2006), 이선웅·이은섭(2013)에서도 피력한 바 있거니와 만약 기술문법가들이 (16)을 고려하지 않는다면 마치 대학생이 중학생의 사고방식과 행동양식이 수준 낮다고 나무라는 부당한 비판이 된다.²⁸⁾ 즉 비판은 학교문법 자체의 논리 수준에서 이루어져야 하는 것이지 학교문법의 즉물적(卽物的), 피상적(皮相的) 성격에 대해 지나치게 비판해서는 안 된다. 또한 국립국어원 사업 “표준국어문법 개발” 팀의 설문지에서 묻은 다음의 사항들은 거의가 기술문법 수준에서 논의할 문제로서, 기술문법의 결과물을 이용하는 학교문법 기술자가 판단할 문제가 아니다.

- (17) 가. /ㄴ/를 상향이중모음으로 볼 것인가, 하향이중모음으로 볼 것인가?
 나. 단모음의 개수 설정 문제(7개, 8개, 10개)
 다. 단어의 뜻을 구별하는 장단의 존재 문제
 라. 장모음 /ㅓ/와 단모음 /ㅓ/의 발음을 다르다고 볼 것인가?
 마. 어미 활용에서 ‘으’ 매개모음 삽입이라고 볼 것인가, ‘으’ 탈락이라고 볼 것인가?
 바. 불규칙 활용이라고 기술할 것인가, 복수기저형을 인정하고 기술할 것인가?
 사. ‘이-’의 품사 문제
 아. 보조용언의 범위 설정 문제
 자. 관형사/부사 품사 통용어의 문제
 차. 접속사의 품사 설정 문제

28) 그런 나무람을 논문으로 쓴다면 수많은 논문을 양산할 수 있을 것이다. 온당하지 않은 일이다.

- 카. 동사와 형용사의 구별 기준의 문제
- 타. 관형사, 용언 등과 형태가 같은 파생 접두사의 인정 문제
- 파. 목적어의 기능을 가지지 않는 ‘을’의 용법 문제
- 하. 보어의 범위 문제
- 거. 종속접속절과 부사절 설정에 대한 문제
- 너. ‘-게 되다’를 피동의 형식으로 볼 것인가의 문제
- 더. ‘하게체’, ‘해라체’, ‘해체’의 존재 위계의 문제
- 러. ‘-겠-’을 미래시제 표지로 볼 수 있는가?
- 머. ‘-(으)르’을 미래시제 표지로 볼 수 있는가?

이러한 예들은 물론이고 다른 문법적 문제에 대한 특정 학교문법 기술을 놓고서 기술문법 수준에서 비판할 수는 없다. 다만, 몇 가지 예외는 있다. (17나)에 대해 학교문법에서는 10개로 기술하는 것이 옳다. 우리는 (8)에서 이미 학교문법은 규범적 언어 자료를 전제함을 확인하였기 때문이다. 현행 표준 발음법 규정을 개정하지 않는 한 10개로 기술하는 것이 옳다. 그런 점에서 (17다) 역시 장단은 존재한다고 기술하는 것이 옳다.²⁹⁾ 그러나 (17라)는 문제가 약간 다르다. 표준 발음법 규정에는 장모음과 단모음의 /ㅓ/ 발음에 대한 언급이 없다. 1988년 당시 국어연구소가 작성한 ‘해설’에 그것이 언급되어 있는데, 규정에 언급된 것을 해설한 것이 아니라 해설 집필자가 독자적으로 덧붙인 내용이다. 이것은 거의 기술문법의 내용으로 격하된다. ‘해설’을 규정의 ‘조문’과 거의 동격으로 인식하는 경향이 있는데 그것은 잘못이다.

학교문법에 책임을 물을 수 있는 것은 (17하) 하나밖에 없다. 문법학

29) 이는 국어에서 모음의 장단이 존재함을 반드시 기술하여야 한다는 뜻이 아니다. 학교문법의 내용은 기술자의 가치관에 따라 달라질 수 있으며 교육과정에서 요구하는 바에 따라서도 달라질 수 있다. 모음의 장단에 대해 기술하지 않을 수 있지만, 만약 기술한다면 현대국어에 그것이 존재함을 언급하여야 한다는 뜻이다. 현행 교육과정에서는 학교문법에서 모음의 장단이 운소로 기능함을 기술하도록 지시하고 있다.

계에는 이미 ‘되-, 아니-’와 같은 말 앞에 오는 것이 보어라는 어휘 특
 정적 문장성분 정의를 합리적이라고 생각하는 연구자가 거의 없다. 학
 교문법 기술자들도 이를 잘 알고 있을 것이다. 그런데 ‘되-, 아니-’ 앞의
 성분만을 보어로 처리하는 오랜 관습을 그대로 따름으로써 “네가 철수
 가 맞니?”, “철수는 호랑이가 무섭다.”와 같은 국어의 수많은 자연스러운
 문장을 학교문법에서 다루기 어렵게 되었다.³⁰⁾ 보어 설정 문제는 필수
 부사어 인정 문제와도 연관되어 있지만, 필수부사어를 인정한다고 하더
 라도 최소한 주어 이외의 ‘이/가’ 결합 성분을 보어로 인정하는 정도의
 기술은 이루어졌어야 했다. 더 장기적으로는 21세기 들어와 활발하게 주
 장되고 있는 문장성분으로서의 ‘주제어’ 도입을 고려해 볼 만하다.³¹⁾

우선 우리는 학교문법이 기술문법의 정설(혹은 통설)과 다른 기술을
 하고 있는 부분부터 확인하여야 한다. 그러한 부분들이 (16)을 위한 것
 이 아님을 확인하고 나서 비판해도 늦지 않다. 필자가 판단하기에 기술
 문법가들이 간단히 비판해서는 안 될 내용은 다음과 같다.

(18) 가. ‘이-’를 서술격조사로 설명한 점

- 나. 보조용언구문을 단문으로, 곧 ‘본용언+보조용언’을 하나의 서술
 어로 처리한 점
- 다. ‘구, 문장’의 개념을 모호하게 정의한 점
- 라. ‘ $\text{고} + \text{ㅏ} \rightarrow \text{ㅓ}$ ’와 같은 음운변동을 축약으로 기술한 점
- 마. 부사절 표시의 ‘-이’에 대한 성격 규정이 없는 점
- 바. 시제를 발화된 현재를 기준으로 과거, 현재, 미래로 나눈 점

‘이-’에 대한 연구사의 분량과 수준이 만만치 않아 문법론 연구자조차
 그 연구사를 장악하는 것은 쉽지 않다. 그만큼 ‘이-’에는 수많은 이론적,

30) 학교문법 기술에서는 이러한 예문을 일부러 회피한다.

31) 이선웅(2012:306-315)에서는 “나는 호랑이가 무섭다.”에서 ‘호랑이가’를 주어로,
 ‘나는’을 주제어로 보았다. 보어에 대해서는 이선웅(2012:330-342)에서 다양한
 예문을 근거로 통사적·의미적 개념화를 시도한 바 있다.

실제적 문제가 내포되어 있다는 것인데, 귀납적 방법론이 아닌 연역적 방법론의 현 학교문법 기술³²⁾에서는 문법의 체계성과 단정성을 위해 ‘이-’에 무엇인가 범주명을 붙여야 한다는 고충이 있다. 그러한 점에서 ‘서술격조사’는 다른 어떤 이름보다 교사들이 가르치기 쉽고 학습자들이 이해하기 쉬운 개념어이다. 학습 활동에서는 ‘이-’의 여러 양상을 탐구하도록 유도할 수 있으나 문법 기술 자체는 단정적일 수밖에 없다.

보조용언구문에 대한 기술문법에서의 정설은 보절을 내포한 포유문에서 내포절과 모절의 서술어가 재구조화를 겪은 문장이라고 하는 것이다. 수많은 기술문법가들이 밝혔듯이 보조용언구문은 단문 효과를 보이기 때문이다. 그러나 보조용언구문이 보절을 내포한 포유문이라는 점까지는 교육 가능성이 있다고 할 수 있지만 재구조화와 같은 생성문법적 개념은 학교 현장에서는 교육하기가 매우 어렵다. 학교문법에서는 그것 하나만 가르치는 것이 아니기 때문에 거대한 생성문법의 이론적 체계를 이해시킬 여유가 없다. 즉, 보조용언구문에 대한 기술문법의 정설은 그 교육적 효용성도 의심스럽지만 특히 단위 시간 내에 교육할 수 없다는 점에서 (18나) 역시 타당성을 얻는다.

구, 절, 문장의 개념과 관련해서는 기술문법가들이 기존 기술문법 논저를 들추어볼 필요가 있다. 분명한 개념 정의를 시도한 논저 자체가 적고 시도했다 하더라도 불완전한 결론으로 끝난다. 사실 구, 절, 문장에 대해서는 기존 기술문법에서도 단수의 용어에 복수의 개념이 혼재되어 쓰여 왔는데, 기술문법가들은 언어 현상을 치밀하게 보이며 그 개념들을 명확히 기술하는 것을 꺼려 왔다.³³⁾ 그런데 학교문법은 체계성이 생명이기 때문에 기술문법의 논저들이 부실하게 기술하거나 기술을

32) 현 4종의 문법서 중에서는 비상애유의 교과서가 가장 귀납적인 방법론으로 기술된 것이다. 교육적으로는 바람직하다고 할 수 있지만 내용의 빈약함, 비체계성이라는 희생을 치렀다.

33) ‘절’과 ‘문(장)’의 개념에 대해서는 임홍빈·장소원(1995:194-199), 김정대(2003), 이선웅(2012:241-249, 272-281) 등을, 학교문법의 ‘구’ 개념에 대해서는 신승용(2011), 이선웅·이은섭(2013) 등을 참조할 것.

회피한 개념에 대해서도 기술을 피하기 어렵다. 그러므로 그 기술의 부실성에 대한 책임을 학교문법에 물을 수는 없다.³⁴⁾ 이는 이선웅·이은섭(2013)에서도 지적한 바이다.

학교문법에서도 모음 체계를 설명할 때 반모음을 음소로 기술하므로 (18라)와 같은 현상은 엄밀히 말하면 ‘축약’이 아닌 ‘대치’이다. 그럼에도 불구하고 반모음 자체는 한글 자모로 표기되지 않기 때문에³⁵⁾ 학습자에게는 종종 독립 음소로 인식되기 어렵다. 또 두 문자가 한 문자로 되는 시각적 효과는 언어학적 진실을 가린다. 문자언어와 음성언어를 별개로 인식하는 훈련을 잘 받은 기술문법가들에게는 아무것도 아닌 일이 되겠으나 학생들이 그 사정을 잘 인식하기란 여간 어려운 일이 아니다. (18라)가 오랜 전통이기도 하거니와 위와 같은 이유로 학교문법에서의 (18라)는 부당하다고 할 수 없다.

부사절 표지의 ‘-이’는 형태론 부분에서 부사 파생 접미사로 기술된다. 그러므로 정합성을 지키려고 한다면 (19)에서처럼 부사절을 이끄는 ‘-이’를 무엇이라고 해야 할지 곤란해지는 문제가 발생한다.

(19) 가. 그는 돈 없이 산다.

나. 나는 너와 달리 부지런하다.

다. 동수는 순희와 같이 침착하다.

결론부터 말하자면 이때의 ‘-이’는 부사형 어미로 기술하는 것이 합리적이다. 사실 ‘-이’는 부사화 접미사로 모든 부사형 어미로 모든 문제가 발생한다. ‘-이’를 부사화 접미사로 볼 경우, 접미사가 단어를 만드는 것이 아니라 절(부사절)을 만든다는 이상한 결론에 도달하게 되고

34) 이선웅·이은섭(2013)에서는 이선웅(2012)의 연장선 위에서 학교문법의 문장성분과 통사단위에 대한 기술을 수정하였다.

35) 학교문법에서 반모음 [j]는 ‘ㅣ’ 위에, [w]는 ‘ㅜ’ 위에 각각 반달 모양의 기호를 적어 그것들이 반모음임을 표시한 일도 있지만 그 기호들이 없던 문자는 한글의 자모가 아니어서 보편화되지 못하였다.

‘-이’를 부사형 어미로 볼 경우, 어미는 (거의) 모든 용언에 붙을 수 있는 것이 원칙인데 ‘다르-, 같-, 없-’과 같은 극히 일부의 용언과만 결합한다는 예외적 기술을 하게 된다.

전통적으로는 ‘-이’를 부사화 파생 접사로 보아 왔고 전통에 충실한 《표준국어대사전》, 《표준국어문법론》은 그에 따랐다. 그러나 부사형 어미로 처리하는 견해보다 부사화 접미사로 처리하는 견해가 더 심각한 문제를 안고 있다. 부사형 어미로 처리하는 견해가 결합의 제약을 기술해 주는 정도의 문제를 지닌 반면, 부사화 접미사로 처리하는 견해는 접사가 단어를 형성하는 데 쓰이는 재료라는 학교문법의 철칙을 훼손하기 때문이다.³⁶⁾ 2012년 교과서 4종 모두 전통적 기술(《표준국어대사전》, 《표준국어문법론》의 기술)과의 충돌을 피하기 위해 일부러 ‘-이’가 무엇인지 밝히지 않았다. ‘-게, -도록, -듯(이)’가 부사형 어미인 것을 고려한다면 이는 다소 기이한 기술이지만 학교문법에서는 어쩔 수 없는 일이었다고 여겨진다.

(18바) 역시 상대시제를 다루지 않는 학교문법에서는 온당한 기술이다. 기준 시점을 옮기는 일은 적어도 학교문법 기술에서는 찾아볼 수 없다. 그것이 관형사형 어미의 시제와 관련하여 문법 현상을 인식하기 위한 탐구 학습 활동으로 다루어질 수는 있겠지만 적어도 학교문법 기술에서는 현재의 기술이 더 적절한 것이다. 지학사 교과서의 기술은 이와 같은 고민을 담아 (20)와 같이 매우 요령 있게 기술하였다. 학교문법에서 할 수 있는 최상의 기술이라 생각된다.

- (20) 어떤 동작이나 상태가 과거에 일어난 일인지, 현재 일어나고 있는 일인지, 혹은 앞으로 일어날 일인지를 언어적으로 표현하는 것을 시제라고 한다. 시제는 말하는 시점인 발화시를 기준으로 동작이나 상

36) 학교문법에서는 통사적 접사를 거의 다루지 않으므로(비상예외 교과서에서는 다루었다) 문법 기술의 정합성을 위해서는 ‘-이’를 부사화 접미사로 다루기 어렵다. 더구나 통사적 접사를 인정한다고 해도 통사적 접사 중 절을 이끄는 어미는 하나도 없다는 점 역시 문법 기술상 큰 부담이다.

태가 일어나는 시점인 사건시와 선후 관계를 따져 과거 시제, 현재 시제, 미래 시제로 나누는 것이 일반적이다.

4.2.와 4.3.에서는 학교문법의 기술 수준으로 보아서도 문제가 있는 점을 언급할 것이다. 총론은 각론의 합이 아니므로 문법 기술상의 문제점을 유형별로 분류하여 살피고자 한다. 각각의 주제로 논문 한 편을 쓸 수 있을 정도로 논의할 사항이 많으나, 지면의 한계도 있을 뿐 아니라 이번 기획의 여러 각론에서 많은 문제들이 다루어질 것임을 고려하여 유형별 제목에 맞는 전형적인 문제점을 몇 가지 제시하고 그에 대한 핵심적 설명만을 빼놓도록 한다.

4.2. 언어 현상 기술의 정밀성 부족

위에서 언급하였듯이 학교문법은 기술문법에 비해 정밀하지 못할 수밖에 없다. 그러나 어려운 학문적 논증이 필요한 것이 아니라 동일한 유형의 내용인데도 어떤 기술은 정밀하고 어떤 기술은 그렇지 못할 경우에는 비판을 받을 수밖에 없다. 문법 기술이 정밀하지 못한 경우 부분적 오류가 있는 기술이 되거나 이해하기 어려운 추상적 기술이 된다.

이선웅·이은섭(2013)에서는 종결어미의 상대높임법 기술을 문제로 삼은 바 있다. ‘-구먼’은 현행 문법서에서 모두 하계체 감탄형 종결어미로 다루어져 있다. 그러나 이는 ‘-요’의 통합이 가능하므로 해체 종결어미로도 기술할 수 있다. 실제 발화할 때의 청자를 생각해도 마찬가지로의 결론에 도달한다. 반면에 《표준국어대사전》에서는 ‘-구먼’을 해체 종결어미로만 기술하였는데 이는 잘못이다. 하계체로도 쓰일 수 있음을 보였어야 했다. 《표준국어대사전》에서도 ‘-구먼’과 같은 유형의 ‘-네’, ‘-나’는 하계체와 해체 양쪽에서 쓰일 수 있음이 기술되어 있다. 그런 반면 ‘-ㄴ가’와 ‘-지’는 해체로만 쓰인다고 기술되어 있다. 말하자면 《표준국어대사전》도 처리에 일관성이 없는데, 학교문법에서는 《표준국어대사전》과는 또 다르게 부정확한 기술을 한 것이다.³⁷⁾

1985년 문법서부터 2002년 문법서까지 줄곧 ‘음절의 끝소리 규칙’에 음절말 평폐쇄음화와 자음군 단순화를 함께 포함시켰던 것도 문법 기술의 정밀성을 결여한 대표적 사례라고 할 수 있다. 그 문법서들의 기술은 단지 음절말에 오는 자음을 제한한다는 그야말로 막연한 범위의 일반화만을 얻었을 뿐이었다. 물론 우리는 앞에서 학교문법은 학교문법의 수준으로 보아야 한다고 하였다. 그러나 같은 교과서들에서 음운변동의 종류를 비교적 상세히 기술하고 있으므로 (그 정도 수준에서라면) 음절말 끝소리 규칙에 대한 학교문법의 기술이 정밀하지 못했다는 비판은 부당하지 않다. 2012년 문법서에서는 음운변동의 유형을 네 가지로 분류하였으므로 음절말 평폐쇄음화는 ‘대치’에서, 음절말 자음군 단순화는 ‘탈락’에서 기술되어 제자리를 찾았다.

‘그리고, 그러나’와 같은 문장 접속부사, ‘및, 또는’과 같은 단어³⁷⁾ 접속부사에 대한 설명도 1985년 이래 계속 흔들렸다.

- (21) 가. 1985년, 1991년 문법서: 문장 접속부사와 단어 접속부사를 모두 기술하되 접속부사는 문장부사에 포함시키지 않음.
- 나. 1996년 문법서: 문장 접속부사만 기술하되 문장 접속부사는 문장부사에 포함시키지 않음.
- 다. 2002년 문법서: 문장 접속부사와 단어 접속부사를 인정하되 둘 다 문장부사에 포함시킴.
- 라. 2012년 문법서(지학사): 문장 접속부사만 기술하되 문장 접속부사를 문장부사의 일종으로 기술함.

첫째, 단어와 단어, 구와 구를 접속하는 단어 접속부사를 문장부사에 포함시킨 (21다)는 가장 이상한 기술이다. 둘째, 단어 접속부사를 언급

37) 하계체와 해체가 어떻게 이렇게 많은 종결어미를 공유하는지는 국어사적으로 고찰할 가치가 있다.

38) 기술문법적으로 엄밀히 말하자면 ‘단어’뿐 아니라 ‘구’와 ‘절’ 접속도 가능하다. 그러나 학교문법에서 이 정도의 대략적 기술(rough description)은 용인된다.

하지 않은 (21나, 라)는 분명히 자주 쓰이는 말을 다루지 않았다는 비판을 면하기 어렵다. 또한 접속부사가 다른 문장부사와 같이 뒤의 문장이나 절 전체를 수식한다고 보기는 어렵다는 점에서 (21라)는 추가적 문제를 드러낸다. 이러한 사실들은 학교문법 수준에서도 어렵지 않게 인지할 수 있다. 그럼에도 불구하고 시간이 흐르면서 오히려 부정확한 기술로 변한 것이 아쉽다. 기술문법의 관점에서 볼 때 가장 정확한 것은 (21가)이다. ‘그리고, 그러나’, ‘및, 또는’을 부사로 분류한 이상 한국어의 부사 체계는 성분부사, 문장부사, 접속부사로 분류하는 것이 가장 약점이 적다.³⁹⁾

의미의 종류 기술에서 2009 개정 교육과정 해설서 163쪽에서는 ‘언어적 의미’의 개념을 ‘다른 낱말과의 연합에 의해 연상되는 의미’라고 설명하였다. ‘언어적 의미’는 Leech(1981: 9-23)에서 기술한 의미의 종류 체계에 속해 있는 것인데 그것을 약간의 수정도 없이 그대로 가져왔다. 이선웅·이은섭(2013)에서는 그러한 처리의 부당함을 지적하고 있다. 그 설명을 그대로 옮겨 온다.

(22) 진한 커피/색채/향기

(22)는 천재교육 교과서에서 ‘연상적 의미’의 일종인 ‘언어적 의미’로 기술되어 있다. 그런데 《표준국어대사전》의 ‘진하다’에서는 이를 사전에서 기술되는 ‘개념적 의미’로 처리하고 있다. 용법 자체가 의미라는 관점에서의 기술이라고 평가할 수 있다. 그런 의미에서 언어적 의미는 학습자들이 학습하기 매우 곤란한 주관적인 것이다. 다시 다음 예를 보자.

(23) 가. 예쁜 꽃/아기/보자/소녀/……

나. 예쁜 아저씨/늑대/사자/……

39) ‘문제의 항목들을 부사로 분류한 이상’이라는 단서를 달았다. 이들 항목은 수식 기능을 한다고 보기 어렵기 때문에 부사로 분류하는 것에 근본적인 의문을 제기한 논의도 적지 않기 때문이다.

‘예쁜’이 뒤의 명사들과 의미적으로 잘 어울리는 (23가)와는 달리 (23나)에서는 그렇지 못하다. 즉 국어 화자들은 ‘예쁘-’의 사전적 의미로 (23가)를 쉽게 해석하는 반면, (23나)는 사전적 해석이 어려우므로 무엇인가 다른 의미를 읽어 내려고 한다. ‘언어적 의미’가 ‘연상적 의미’의 일종으로 분류되고 ‘연상적 의미’는 ‘개념적 의미’와 별개의 것으로 분류된다는 점을 고려한다면, 이때 연상되는 의미가 언어적 의미인 것이다. 물론 (22)의 예와 (23나)의 예는 중심적 의미가 아니라는 공통점이 있지만 그것이 언어적 의미인지 아닌지를 가려내는 것은 매우 어렵고 주관적인 것이며 학교문법의 기술 내용으로 적절하지 않다. 실제로 4종의 2012년 문법서에서 ‘개념적 의미’가 아닌 ‘연상적 의미’로서의 언어적 의미를 명확히 설명한 곳은 한군데도 없다. 이처럼 부정확한 인식을 보이며 외국의 기술문법 이론을 학교문법에 그대로 적용하려 했던 것은 과욕이라고 평가할 수 있다.

이미 이홍식(2010)에서 지적하고 이선웅(2012), 이선웅·이은섭(2013)에서 발전하여 논의한, 형태소의 종류에 대한 기술은 또 하나의 부정확한 기술 사례라고 할 것이다. 자립형태소와 의존형태소를 가를 때, 학교문법에서는 “명사는 자립형태소”와 같이 기술한다. 그런데 형태소 종류를 말하면서 단어 차원의 품사를 언급하는 것은 이론적으로 부적절하다. 가령 ‘나팔꽃’이라는 명사는 형태소도 아닌데 자립형태소인가? 이러한 불합리성을 알아차리는 것은 학교문법 수준에서도 그리 어렵지 않은 일이다. 언어 자료를 바탕으로 한 어려운 학문적 논증이 필요한 것이 아니라 단순한 형식논리에 비추어서도 그 불합리성을 바로 알 수 있기 때문이다.

또한 단어가 ‘최소의 자립적 단위’로 정의되는 한, 조사는 의존형태소이다. 절충적(제2유형) 문법 체계에 따라 띄어쓰기도 하지 않는 의존형태소인 조사가 단어라고 ‘약정’되면서 학교문법에서는 의존형태소에 붙이는 붙임표를 조사에 붙이지 않는 문법 기술을 하고 있다. 학교문법에 둔감한 기술문법가들이 조사를 주로 ‘-이, -을’처럼 쓰는 것을 보면 그 부당성을 잘 알 수 있다. 이는 학교문법 기술자에게 책임을 물을 수 있

는 한계선 위에 놓인다고 판단된다. 1985년 문법서 이래로 조사에는 붙임표를 하지 않았기 때문이다. 그러나 기술문법에서 ‘-이, -을’과 같은 표기가 드물지 않다는 점을 고려한다면 2012년 문법서에서까지 조사의 의존형태소적 속성이 반영되지 않은 표기가 그대로 제시되었다는 것은 학교문법 기술자들에게도 일부 책임을 물을 수 있다고 판단된다.⁴⁰⁾

4.3. 언어 현상 기술의 정합성·체계성 부족

정합성이 부족하다는 것은 앞뒤가 정교하게 들어맞지 않는다는 것을 뜻한다. 개념어 사용이 일관되지 못하다든지 한 부분과 다른 부분의 문법 분석 방식이 다르다면 정합성이 부족하다고 말할 수 있다.

우선 현행 문법 교과서의 음운론에서 ‘교체’라는 용어를 쓴 것도 그 자체가 오류라기보다는 정합성을 결여한 것이다. ‘교체’라는 말은 이형태의 쓰임을 설명하기 위한 강력한 개념인 ‘alternation’의 번역어이다. 형태론에서 ‘교체’ 개념의 중요성은 말할 필요도 없다. 그런데 음운론에서 이를 다시 쓰면 개념어 사용이 정합적이지 않게 된다. 물론 현행 문법 교과서에는 형태론 개념인 ‘교체’를 다루지 않는다. 그러나 이 중요한 개념어는 언제라도 학교문법에 편입될 가능성이 있다. 따라서 ‘교체’라는 용어는 적절하지 않다. 주지하듯이 기술문법에서는 ‘대치’라는 용어가 주로 쓰이고 있다.⁴¹⁾

40) 잘 알려져 있듯이 통사론에서는 종속적으로 이어진 문장을 모두 부사절을 안은 문장으로 처리하는 것이 보편적 정설이 되어 있지만(네 가지 정도의 통사적 논거가 제시된다), 학교문법에서는 여전히 종속적으로 이어진 문장과 부사절을 안은 문장이 어정쩡하게 양립하고 있다. 고영근(2004)와 같은 강한 주장이 아직 존재하기 때문이다. 이는 매우 수준 높은 통사론 논의이므로 학교문법 기술에서는 판단하기 쉽지 않고 관습적 학교문법 기술을 깨기도 쉽지 않다. 그러므로 조사가 의존형태소임을 표시하는 문제와는 사이부동하다.

41) 학교문법 기술자들이 이러한 사정을 몰랐을 리가 없다. 필자가 보기에 이에 대해서는 교과서 집필자보다 교육과정 해설서 집필자에게 책임을 돌려야 한다. 교육과정 해설에서 ‘교체’라는 용어를 지정하였기 때문이다. 교과서 집필은 교육과정 해설에 따르게 되어 있다. 그러나 비상예수 교과서는 과감하게(?) ‘대치’

이관규(2012)에서 논의한 바 있는 ‘-기 때문에’에 대한 기술도 부정합성을 보이는 대표적 사례라 할 만하다. 2002년 문법서의 168쪽을 보자.

(24) 가. 비가 오기 때문에, 길이 질다.

나. 비가 오는 가운데, 행사는 예정대로 열렸다.

2002년 문법서에서는 (24가, 나)를 종속적으로 이어진 문장으로 기술하였다. 그것은 밑줄 부분이 종속절이라는 주장으로 해석할 수 있다. 그리고 그 종속절은 명사절이나 관형사절을 통해 이루어진 것이라고 설명하였다.⁴²⁾ 그런데 이관규(2012)에는 두 가지의 부정확한 기술이 있다. 하나는 경미하고 하나는 심각하다. 경미한 것은 2002년 문법서에서 밑줄 부분을 부사절로 처리했다고 단정한 점이다. 2002년 문법서에서는 종속절을 부사절로 처리하지 않았다. 즉, 밑줄 부분을 부사절이라고 기술하지 않았다. 다만, 교과서의 다른 부분(164쪽)에서 특정 종속절을 부사절로 볼 수도 있음이 언급되어 있으나 그것으로써 (24)의 밑줄 부분을 부사절로 설정했다고 기술한 것은 정확한 사실 전달이 아니다. 심각한 것은 2012년 문법서에서도 이러한 잘못이 그대로 답습되었다고 한 점이다. 2012년 문법서 4종에서는 (24)의 예가 전부 삭제되어 있다.⁴³⁾

라는 용어를 사용하였다. 미래엔 교과서는 ‘대치’라는 용어를 사용하면서도 괄호 속에 ‘교체’라는 용어를 함께 넣어 교육과정 해설서에서 완전히 벗어나지 못하였다.

42) 이는 필자가 그 의미를 정확히 전달하기 위해 교정한 말이다. 실제 2002년 교과서의 기술에서는 (24)에서 ‘비가 오기’, ‘비가 오는’에만 밑줄을 긋고 그에 대해 “종속적으로 이어진 문장에는 다음과 같이 명사절이나 관형절로 된 것도 있다.”라고 설명하였다. 의미를 알기 어려운 기술이다.

43) 익명의 심사위원 중 한 분은 이에 대해 “지금 사용되고 있는 ‘독서와 문법 I·II’ 교과서는 4종으로서 그 서술 내용이나 방법이 약간씩 차이가 있다. 따라서 학교문법의 총체를 확인하기 위해서는 기본적으로 2002년 국정 문법 교과서를 의지하지 않을 수 없다. 실제로 교육부에서는 국어 교과서 제작 시 문법 내용에 대해서는 2002년 국정 문법 교과서를 기준으로 한다고 모든 출판사에 지침서를 내린 적도 있다.”라고 하여 본고의 논지를 비판하였다. 비판의 핵심 근거는 문법 교육과정의 연속성이다. 그러나 2012년 4종의 교과서 기술자들이 2002

그럼에도 불구하고 이관규(2012)의 대의는 학교문법의 부정합성을 보이는 사례로 인용될 만하다. 구체적으로 말해 (24가)의 밑줄 부분은 ‘비가 오기’라는 명사절이 ‘때문’이라는 의존명사를 수식하고 그 명사구 전체에 조사 ‘-에’가 붙어 이루어진 부사구이고 (24나)의 밑줄 부분은 ‘비가 오는’이라는 관형사절이 ‘가운데’라는 의존명사를 수식하고 그 명사구가 ‘-에’ 결합 없이 그대로 부사구로 쓰인 것이라고 보아야 한다는 것이다. 형식문법적으로 이러한 설명은 당연한 것이고 현 학교문법은 형식문법 체계를 따르고 있으므로 부사구라고 하든지 아니면 이 예문들을 빼든지 했어야 한다.

왜 부정합성이 발생하였을까? 그것은 밑줄 부분이 부사어의 기능을 하기 때문이다. 전체적으로 보면 주어와 서술어를 갖추고 있고 부사어로 기능하기 때문에 언어형식을 분석적으로 접근하지 않는 기능주의 문법의 시각에서는 그것을 부사절로 처리하여도 큰 무리가 없다. 국어 기술문법가들은 이러한 기술에 익숙하지 않으나 이는 앞서 언급한 온전한 기능문법적 기술로서, 체계성을 갖추기만 한다면 그 나름의 가치를 지닌다. 그러나 전체적으로 형식문법 체계인 현 학교문법에서 이렇게 국소적으로 기능문법적 기술을 한 것은 부적절하다. 학교문법은 더 엄밀한 체계 내에서 기술되어야 하기 때문이다. 굳이 저 예들을 언급하고자 했다면 학습 활동을 통해 그러한 기능을 인식시켜 주는 정도로 구성하는 것이 더 적절하였을 것이다.

인용절의 지위와 인용표지의 문법적 성격을 기술하는 것 역시 부정합성의 대표적 사례로 언급할 수 있다. 기술문법에서는 인용절을 부사절로 보는 견해와 명사절로 보는 견해가 팽팽하게 대립하고 있다. 심지어 직접인용절은 명사절로, 간접인용절은 부사절로 나누어 보기도 한다.⁴⁴⁾ 기술문법에서는 정설이 확립될 때까지 논쟁을 계속할 수 있지만

년 교과서에 있던 (24)를 모두 삭제하였다면 그것이 잘못되었거나 다시 살기에 부적절하다고 판단하였기 때문인데, 교육과정의 연속성을 근거로 (24)의 밑줄 부분이 2012년 학교문법에서 부사절로 설정되어 있다고 기술한 것이 정당화되지는 않는다. 정확한 사실 전달이 연구자의 해석에 우선한다.

학교문법에서는 인용표지 ‘-고, -(이)라고’의 지위를 단정적으로 규정하지 않을 수 없다. 만약 부사절이라면 부사형 어미일 것이고 명사절이라면 부사격 조사일 것이다. 기술문법에서 우열이 아직 가려지지 않은 경우, 학교문법 기술자는 차선택으로 학교문법 체계 내적으로 정합적인 문법 기술을 꾀해야 할 것이다. 만약 인용표지를 조사로 보면 두 가지 문제가 발생한다. 첫째, 형식문법적으로 다른 절과 달리 인용절만 인용표지를 포함하지 않아야 한다는 사실이다. 아무런 표지가 없이 내포된 서술절은 차치하고서라도 명사절, 관형사절, 부사절은 각각 명사형 어미, 관형사형 어미, 부사형 어미를 포함한 것이다. 그런데 인용절에 조사가 포함이 된다면 그것은 조사구(KP)가 되어 버린다. 현 모든 문법서에서는 조사까지 포함하여 인용절이라고 하였으므로 정합적이지 못하다. 둘째, 모든 안긴절이 어미에 의해 형성되는데 인용절만 조사에 의해 형성된다고 하여야 한다. 이는 부정합성이라고 하기보다는 비체계성이라고 이름 붙여질 것이지만 문법 기술상의 임의성을 노출하게 된다.

문장부사(어) 개념 역시 정밀하지 못하다. 이선웅·이은섭(2013)에서는 “만약 이것이 진품이라면 국보로 지정해야 한다.”에서의 밑줄 부분은 절이므로 ‘만약’을 문장부사(어)로 규정하는 것이 정합성을 해친다고 지적하였다. 학교문법에서는 밑줄 친 부분을 ‘문장’이라고 규정한 적이 없기 때문이다. 물론 생성문법의 영향을 받은 기술문법에서는 ‘문장’과 ‘절’을 굳이 구분하지 않는다. 그러나 기술문법에서의 관례를 아무 이유도 밝히지 않은 채 이곳에서만 적용하는 것은 부당하다. 그러한 점은 ‘안긴문장’도 마찬가지이다. ‘안긴절’로 기술하여야 할 것이다. 이는 높은 수준의 고려가 아니다.⁴⁵⁾

44) 인용절과 인용표지의 통사적 지위에 대한 연구사는 이관규(2003)를 참조할 것.

45) ‘절’과 ‘문(장)’을 굳이 구분하지 않는 생성문법의 영향을 받은 기술문법에서 문장부사(어)와 절부사(어)를 구분하지 않음은 이해할 수 있다. 그러나 학교문법은 (15가)의 성격 때문에 ‘문장’과 ‘절’을 구분하여야 한다. 이선웅·이은섭(2013)에서는 주술 관계가 성립된 단위를 ‘절’로 규정하였고 단문은 하나의 절로 이루어진 문장, 복문은 둘 이상의 절로 이루어진 문장이라고 하였다.

정합적 문법 기술이 언제나 좋은 것은 아니다. 문법 기술의 정합성에 집착하여 교육의 용이성을 해친 예도 없지 않다. 가령 2012년 지학사 교과서 309쪽에서는 중세국어의 객체높임 선어말어미를 ‘-술-’으로 기술하고 그 예로 ‘보스불면’, ‘위요흐습고’를 들고 있다. 이형태의 대표형(기본형)만을 제시함으로써 다른 형태소 제시와 일관성을 유지하려고 하였다. 또한 중세국어에서 어간말 자음을 ‘빙’으로 설정함으로써 ‘똥-’과 같은 말이 규칙 동사라는 사실과의 평행성을 유지하려고 하였다. 그러나 이것이 학교문법 기술에서 적절한지는 의문의 여지가 있다. 첫째, 학습자들은 ‘-습/습/줍-’의 이형태 교체를 전혀 알지 못한다. 현대국어 가 아니기 때문이다. 그러므로 대표 이형태 하나만 제시하면 안 된다. 제시된 예도 ‘-습-’밖에 없다. 둘째, 학습자들은 중세국어에서 음절말 유성음 ‘빙, △’의 평폐쇄음화를 배운 적이 없기 때문에 ‘-술-’은 이해하기 어려운 표기가 된다. 이와 마찬가지로 용언의 기본형을 ‘똥다’와 같이 ‘-다’ 형태로 배우는 학교문법에서는 중세국어의 종성에서 ‘ㅂ’으로 나타나는 ‘똥-’의 형태를 이해하기 어렵다. 미래엔, 천재교육의 교과서에서는 ‘-습/습/줍-’으로 제시되어 있다. 기술문법적으로는 ‘빙’으로 표기하는 것이 더 정밀한 것이지만 현 학교문법의 수준에서 보면 무리한 기술이라고 생각된다. 또한 종성의 ‘빙’을 인정한다고 하더라도 다른 이형태를 제시하지 않은 것은 학교문법의 특성상 불친절한 문법 기술이라고 할 수 있다.

5. 맺음말

본고에서 논의한 바를 요약하는 것으로써 결론을 대신하고자 한다.

첫째, 모어 화자 대상의 학교문법은 학교에서 가르치고 배우는 문법을 가리키는 말로서 교육문법과 동의어이다. 학교문법은 반드시 하나의 문법 기술로 통일되어 있을 필요가 없으므로 표준문법과는 다르다.

둘째, 문법 기술 내용을 기준으로 볼 때 기술문법, 학교문법, 표준문

법이 모두 공유하는 내용, 기술문법과 학교문법이 공유하는 내용, 학교문법과 표준문법이 공유하는 내용, 기술문법과 표준문법이 공유하는 내용, 기술문법에만 있는 내용, 표준문법에만 있는 내용으로 나눌 수 있다.

셋째, 문법 기술 자료를 기준으로 볼 때 학교문법은 표준문법에, 표준문법은 규범문법에, 규범문법은 기술문법에 포함된다.

넷째, 1985년의 학교문법 이후 2014년 2월 현재까지 학교문법은 4회에 걸쳐 바뀌면서 적지 않은 내용상 변화를 겪었다. 국어사에 대한 지식이 확대되면서 통시문법에 대한 기술이 확고한 위치를 차지하게 된 것, 음운변동을 유형별로 기술하게 된 것, 문장성분을 계층적으로 분석하게 된 것 등이 특기할 만하다.

다섯째, 학교문법은 체계적이고 단정적이어야 하며 단위 시간 내에 교육할 수 있어야 한다. 학교문법은 기술문법의 수준을 넘어설 수 없으며 교육적 효용성이 있어야 한다. 이러한 준거에 입각해 본다면 학교문법의 즉물성·피상성에 대한 기존 비판들 중 상당 부분은 부적절하다. 그럼에도 불구하고 보어의 어휘 특정적 개념 정의는 비판받아야 할 것이다.

여섯째, 현행 학교문법의 수준에서도 정밀하지 못한 기술이나 정합성·체계성이 부족한 기술은 수정되어야 한다. 하계체와 해체에 대한 기술이나 형태소의 분류에서 정밀하지 못한 기술의 예를 찾을 수 있고, 인용절과 인용표지에 대한 기술에서 비체계적이고 정합적이지 못한 기술의 예를 찾을 수 있다.

일곱째, 현행 학교문법은 기본적으로 기술문법의 틀과 유사한 형식문법인데, 실제 언어생활에서의 쓰임과 관련하여 장기적·점진적으로 기능문법에 대한 고려를 확대하여야 할 것이다.

참고문헌

<자료류>

- 교육과학기술부(2009), 《고등학교 교육과정 해설 국어》.(교육과학기술부 고시 제2009-41호에 따른)
- 박영목 외(2012), 《독서와 문법 I》, 지학사.
- 박영목 외(2012), 《독서와 문법 II》, 지학사.
- 서울대학교 국어교육연구소(1996), 고등학교 《문법》, 교육부.
- 서울대학교 국어교육연구소(2002), 고등학교 《문법》, 교육인적자원부.
- 성균관대 대동문화연구원(1985), 고등학교 《문법》, 교육부.
- 성균관대 대동문화연구원(1991), 고등학교 《문법》, 교육부.
- 윤여탁 외(2012), 《독서와 문법 I》, 미래엔.
- 윤여탁 외(2012), 《독서와 문법 II》, 미래엔.
- 이남호 외(2012), 《독서와 문법 I》, 비상에듀.
- 이남호 외(2012), 《독서와 문법 II》, 비상에듀.
- 이삼형 외(2012), 《독서와 문법 I》, 지학사.
- 이삼형 외(2012), 《독서와 문법 II》, 지학사.
- 《표준국어대사전》 인터넷판(http://stdweb2.korean.go.kr/search/List_dic.jsp).

<논저류>

- 고경태(2008), 한국어 교육을 위한 문법 체계에 대하여, 《한국어학》 41, 한국어학회, 183-206.
- 고영근(2000), 우리나라 학교문법의 역사, 《새국어생활》 10-2, 국립국어연구원, 27-46.
- 고영근(2004), 국어 문법 교육의 방향 탐색-현행 고등학교 《문법》을 검토하면서, 《문법교육》 1, 한국문법교육학회, 161-184.
- 국립국어원(2005), 《외국인을 위한 한국어 문법 1》, 커뮤니케이션북스.
- 권재일(2000), 한국어 교육을 위한 표준 문법의 개발 방향, 《새국어생활》 10-2, 국립국어연구원, 103-116.
- 김광해(1997), 《국어지식 교육론》, 서울대학교출판부.
- 김광해 외 4인(1999), 《국어지식 탐구: 국어 교육을 위한 국어학 개론》, 박이정.
- 김정대(2003), ‘문장’에 대한 이해, 《시학과 언어학》 6, 시학과언어학회, 65-113.
- 김홍범(2013), 학교문법의 개념 정립을 위한 ‘독서와 문법’ 교과서와 지도서 분석,

- 《한국문법교육학회 제19차 전국학술대회 발표자료집》, 165-182.
- 남기심·고영근(2011), 《표준국어문법론》(제3판), 탑출판사.
- 문 용(1986), 학교문법과 변이형, 《영어영문학》 32-4, 한국영어영문학회, 947-961.
- 민현식(2008), 국어학의 성과와 미래 국어 교육에의 적용, 《국어교육》 126, 한국어교육학회, 185-220.
- 민현식(2010), 통합적 문법 교육의 의의와 방향, 《문법교육》 12, 한국문법교육학회, 1-37.
- 서정수(1995), 《국어 문법》(수정증보판), 한양대학교출판원.
- 성기철(2002), 외국어로서의 한국어 문법 교육, 《국어교육》 107, 한국어교육학회, 135-161.
- 시정곤(1998), 고등학교 문법 교과서의 몇 가지 문제, 《새로운 국어 교육을 위하여》, 월인, 81-92.
- 신승용(2011), 문법 교육에서 구(句)와 어(語)의 문제, 《국어교육연구》 49, 한국어교육학회, 153-178.
- 심영택(2004), 문법 지식의 교수학적 변환 연구-문법 교육의 학습 환경을 중심으로-, 《국어교육학연구》 21, 한국어교육학회, 355-390.
- 우형식(2010), 한국어 교육 문법의 체계와 내용 범주, 《우리말연구》 26, 우리말학회, 235-266.
- 유현경(2013), 표준문법의 필요성과 개념, 《한국문법교육학회 제19차 전국학술대회 발표자료집》, 138-151.
- 이관규(2002), 《학교문법론》(개정판), 월인.
- 이관규(2003), 국어의 문장 구성에 대한 연구와 전망, 홍종선 외 7인, 《한국어 문법론의 연구 현황과 과제》, 박이정, 205-246.
- 이관규(2005), 《국어 교육을 위한 국어 문법론》, 집문당.
- 이관규(2012), 학교문법에서 ‘-기 때문에’ 구문은 부사절인가?, 《국어교육학연구》 45, 한국어교육학회, 389-411.
- 이선웅(2006), 제7차 교육과정의 문법 교과서와 교사용 지도서 검토-‘단어’와 ‘문장’ 단원을 중심으로-, 《어문연구》 131, 한국어문교육연구회, 447-472.
- 이선웅(2010), 국어 교육의 학교문법과 한국어 교육의 표준문법, 《어문논집》 43, 중앙어문학회, 75-96.
- 이선웅(2012), 《한국어 문법론의 개념어 연구》, 월인.
- 이선웅·이은섭(2013), 이론문법의 관점에서 본 학교문법, 《국어국문학》 163, 국어국문학회, 249-277.

- 이혜영(1998), 문법 교수의 원리와 실제, 《이중언어학》 15, 이중언어학회, 411-438.
이홍식(2010), 형태소와 문법 기술, 《어문학》 109, 한국어문학회, 1-35.
임홍빈(2000), 학교문법, 표준문법, 규범문법의 개념과 정의, 《새국어생활》 10-2, 국립국어연구원, 5-26.
임홍빈·장소원(1995), 《국어 문법론 I》, 한국방송통신대학교출판부.
정인승(1956), 《표준고등말본》, 신구문화사.
한송화(2006), 외국어로서 한국어 문법에서의 새로운 문법 체계를 위하여-형식문법에서 기능문법으로-, 《한국어교육》 17-3, 국제한국어교육학회, 357-379.
Leech, G.(1981), *Semantics*(2nd. edition), Penguin Books.

[446-701 경기도 용인시 기흥구 덕영대로 1732 경희대학교 외국어대학 한국어학과]
전화: 031-201-2251
E-mail: anhhung@khu.ac.kr
투고 일자: 2014. 2. 11.
심사 일자: 2014. 2. 13.
게재 확정 일자: 2014. 2. 27.

Descriptive grammar and school grammar: the general

[Yi, Seon-ung]

기술문법과 학교문법: 총론 [이선웅]

The aim of this paper is to research the general characters of school grammar from the view of descriptive grammar. School grammar is the grammar that is taught and learned in the schools and doesn't need to be a unitary one, so it is unnecessary to be standard grammar. In describing the correlations between the four categories, namely descriptive grammar, school grammar, standard grammar, normative grammar, we should distinguish the description based on linguistic descriptive contents and the one based on linguistic data. Of the changes of school grammars for the last 30 years, those are worthy of special mention that the description on diachronic grammar has been enlarged and that phonological processes are classified and that sentential components are analyzed hierarchically. School grammar should be systematic and conclusive and able to be educated within a definite time. Furthermore, school grammar should be educationally useful. On these criteria, most contents of school grammar which are criticized for their superficiality are inappropriate. But the imprecise or incoherent/unsystematic contents at the level of current school grammar should be modified. Current school grammar is a formal grammar basically, but we should take the functional grammar into consideration gradually considering the real uses in linguistic life.

Key words: descriptive grammar, school grammar, standard grammar, normative grammar, formal grammar, functional grammar