

국어학 연구와 문법 교육 연구의 소통*

박형우(한국교원대학교)

차 례

- I. 서론
- II. 학교 문법의 특징
- III. 국어학 연구 성과의 교과서 반영 양상
- IV. 소통의 개선을 위한 방안
- V. 결론

I. 서론

문법 교육을 위한 연구나 문법 교육학이라 할 수 있을 정도의 학술적 성과가 나타나기 시작한 것은 국어 교육의 역사에서 매우 일천한 것이라 할 수 있다. 물론 국어과의 성립 초기부터 문법이라는 영역이 존재했으며, 일제 강점기와 해방 이후의 혼란 속에서도 그 가치에 대해서 매우 높은 평가가 있었던 것도 사실이지만 문법 교육의 특수성과 당위적 가치 인정으로 인해 문법 교육은 교육 자체의 본질적인 문제보다는 국어학 연구와 동일시되는 특징을 가지고 출발했다. 또한 학문적 연구 성과가 교육 내용으로 귀결되는 일반적인 교육의 특징으로 인해 국어학 연구와 문법 교육 연구의 소통 과정은 국어학 연구의 성과가 문법 교육의 내용으로 수렴되는 것이었다.

* 이 논문은 ‘광복 70주년 기념 제1회 국어교육학자 대회’에서 발표한 것을 수정한 것이다. 토론을 해 주신 이문규 선생님께 감사드리며 내용의 오류와 문제점을 지적해 주신 익명의 심사위원들께도 감사드린다.

물론 최근에는 문법 교육과 관련한 다양한 연구 성과가 문법 교육 내용으로 반영되고 있으며, 단순히 ‘학교 문법’^{*}이라는 용어만으로는 문법 교육의 전 분야를 대표할 수 없는 상황이다. 그렇지만 아직도 학교 현장의 문법 교육은 사고 과정이나 태도보다는 지식으로서의 문법 내용(학교 문법)에 초점을 두고 있고, 학계에서도 교수-학습 방법이나 평가를 중심으로 한 실질적인 문법 교육 관련 연구가 충분하다고 할 수 없는 상황이다.

본고는 이러한 현실적 상황을 고려하여 국어학 연구와 문법 교육 연구의 소통에 대해서 논의하되 그 소통의 방향은 다분히 일방적이라고 보는 전제에서 출발할 수밖에 없다. 또한 논의하는 내용은 다분히 문법 교육에서 다루는 지식 중심의 내용과 국어학 연구와의 소통이라고 할 수 있다.[†] 본고에서는 우선 문법 교육에서 교육 내용으로서 학교 문법의 성격을 살펴보고, 역대 문법 교과서를 중심으로 국어학 연구와의 소통 과정을 살펴보고자 한다. 그리고 이러한 과거와 현재의 소통 과정을 검토하여 문법 교육의 발전을 위한 새로운 소통의 방향과 과제에 대해서 생각해 보고자 한다.

II. 학교 문법의 특징

1. 학교에서 학생들에게 가르치는 문법

* 이후에는 문법 관련 교과서에 언급된 구체적인 국어학 지식 내용을 ‘학교 문법’이라는 용어로 서술하고, 보다 폭넓은 범위에서 국어과 교육의 하위 영역으로서 문법 영역의 교육과 관련된 분야에 대해서는 ‘문법 교육’이라는 용어를 사용하기로 한다.

† 실제로 국어학 분야와 관련된 여러 학회에서 문법 교육의 문제를 다루는 경우가 종종 있으나 이 경우 주된 관심사는 문법 교육 전반이라기보다는 주로 ‘문법 교과서’나 ‘학교 문법’에 한정되는 경우가 많았다. 2006년의 한국어학회 제40회 전국학술대회의 주제는 ‘문법 교과서’에 대한 것이었고, 2013년의 국어학회 제40회 전국학술대회의 공동토론회 주제도 ‘기술 문법과 학교 문법’에 대한 것이었는데 여기에서 다룬 내용도 대부분 문법 교육 전반에 대한 것이기보다는 학교 문법의 문제를 중심으로 하고 있다.

흔히 학교 문법이라는 개념을 설명할 때 함께 등장하는 것이 교육 문법, 규범 문법, 표준 문법이라는 개념이다. 또한 학교 문법과 대비적인 관계에 있는 것으로 설명되는 기술 문법, 이론 문법, 학문 문법 등도 있다. 그런데 이러한 각 개념들 간의 관계를 명확하고 차별적으로 정의하는 것은 그리 쉬운 일은 아닌 것 같다. 특히 학교 문법을 중심으로 이러한 각 개념과의 관계를 설명할 때 각각의 명확한 차이가 분명하지는 않다.*

‘기술 문법, 이론 문법, 학문 문법’은 서로 다른 개념들이 아니다. 용어 사용에 차이가 있는 것은 각자 다른 특징을 강조하기 위함이라고는 할 수 있겠지만 근본적으로 그 대상에 차이가 있는 것은 아니다. 본고에서는 이선웅(2014)에서와 같이 이러한 국어학적 연구 성과로서의 문법에 대해 ‘기술 문법’이라는 용어를 사용하고자 한다. 그런데 실제로는 기술 문법이 학교 문법과 대립적인 위치에 있는 것으로 보기 어렵다. 학교 문법의 역사를 고려한다면 사실상 1985년 고등학교 문법 국정 교과서가 나오기 전, 특히 1966년 학교 문법 통일안이 제정되기 전의 다양한 문법 교과서는 그 저자가 모두 당대의 명망 있는 국어학자들이었다. 그러므로 그 당시에 출간된 문법 교과서에 수록된 문법 내용은 기술 문법에 가까운 것이라 할 수 있다. 그리고 그 이후 1985년에 나온 고등학교 문법 교과서는 국정으로 간행된 것인데, 수록된 내용은 그 당시의 기술 문법에서 통론으로 삼는 내용을 위주로 구성된 것이었다. 그러므로 이 경우에도 학교 문법이 단순히 기술 문법과 대립되는 어떤 내용 체계를 가진 것처럼 설명하는 것은 옳지 않다.

이러한 측면을 고려한다면 학교 문법은 기술 문법과 대립적인 것이기보다는 학교의 정규 교육과정에서 학생들에게 제공되는 문법이라는 점이 가장 중요한 특징이다. 이관규(2002), 이선웅(2010), 유현경(2013)에서도 학교 문법의 개념으로 이러한 점에 주목하고 있다.

* 이러한 각 개념과 학교 문법과의 관계에 대해서 임홍빈(2000), 이관규(2002), 이선웅(2010) 등에서 논의된 바 있으나 실제로 학교 문법과의 차이를 분명히 하는 명확한 개념적 특징이 따로 제시되지는 않은 것으로 보인다.

2. 평가와 관련한 최소한의 기준으로서 기능하는 문법

학교 문법이 단순히 학교의 수업에서만 일정한 기능을 하는 것은 아니다. 실제로 공무원 채용 시험이나 각종 입사 시험 등에서 ‘국어’가 공통 과목, 혹은 선택 과목으로 지정되어 있는 경우가 많은데 이러한 ‘국어’ 시험에서 주요한 평가 내용이 우리말 문법에 관한 것이다. 그리고 ‘국어’ 시험의 문법 영역에서 일정한 기준으로 작용하는 것 역시 학교 문법이다.

이러한 특성으로 인해 학교 문법은 규범 문법이나 표준 문법이라는 개념과 관련이 있는 것으로 볼 수 있다. 실제로 ‘규범’이라는 용어를 문법과 관련하여 사용하는 경우는 흔하지 않다. 이선웅(2014)에서는 규범 문법에 대해 “어문 규정 혹은 언어 예절에 대한 기술, 문법적으로 정확한 문장에 대한 기술 등으로 한정할 수 있을 것이다”(p. 172)라고 했는데 이렇게 한정할 경우 규범 문법의 범위는 매우 제한적이 될 수밖에 없다.

또한 ‘표준’이라는 용어는 몇몇 국어학 관련 저술에서 쓰인 일이 있는데 구체적으로 그 서술 내용이 ‘표준’으로 지칭되어야 하는 명확한 이유는 분명하지 않은 것으로 보인다. 이러한 자료 중에서 남기심·고영근(1987)의 경우에는 당시 국정 고등학교 문법 교과서 내용과 매우 밀접하게 연계되어 있는 것이 사실이다. 그러나 남기심·고영근(1987)의 내용이 모국어 화자를 대상으로 하는 학교 문법과 연관되어 있지만, 사실상 학교 문법 내용 자체로만 본다면 최근 한국어 교육과 관련한 문법의 내용과는 일정한 차이가 있는 것도 사실이며 문법적 설명의 범위가 다른 것도 분명하다. 또한 국립국어원에서 제작한 ‘표준국어대사전’의 경우에는 실제로 각종 출제 등에서 중요한 ‘표준’으로 기능하고 있으나 이러한 ‘표준국어대사전’의 내용이 학교 문법과 전적으로 동일하다고 보기 어려운 면도 존재한다.*

* 예를 들면 ‘표준국어대사전’에서 ‘큰아버지, 작은형’ 등의 ‘큰-’과 ‘작은-’의 경우 처음 출간 당시에는 접두사로 처리하였는데 당시에도 학교 문법에서는 이를 일종의 어근으로 보아 ‘큰아버지’와 ‘작은형’ 등을 파생어가 아닌 합성어로 처리하였다. 그런데 최근에 와서 ‘표

이러한 점들을 고려한다면 학교 문법을 본격적인 규범 문법이나 표준 문법으로 보기는 어렵다. 다만 각종 ‘국어’ 관련 출제에서 최소한의 기준으로서 기능한다고 할 수 있을 것이다.

3. 기술 문법의 통설로서 인정되는 내용으로 정리한 문법

1966년에 문법 용어가 통일되고, 1985년에 최초로 문법적 설명도 하나로 통일된 국정 고등학교 문법 교과서가 제작되면서 사실상 학교 문법의 내용이 통일되었다고 할 수 있는데 그 시점에서의 학교 문법은 당시의 기술 문법의 통설로 구성된 것이었다.* 그러나 이후 2009 개정 교육과정에 와서는 ‘문법’이 ‘독서’와 통합되고 국정 교과서 체제가 검인정 체제로 변화하면서 일정한 문제가 발생했다. 교과서의 문법 관련 설명에 대해서 2002년의 국정 고등학교 문법 교과서의 내용에 따라 집필하라는 지침이 제시된 것이다.† 이로 인해 2002년의 제7차 교육과정에 따른 고등학교 문법 교과서의 내용을 새 교과서에서 근본적으로 바꾸는 것이 불가능해졌고 그 이후의 기술 문법의 성과를 새롭게 반영할 수도 없게 된 것이 사실이다.‡

준국어대사전 인터넷 홈페이지에서는 ‘큰’과 ‘작은’이라는 접두사를 다시 어간의 활용형으로 보아 접사에서 제외하였다.

* 물론 이러한 통일안을 마련한 것은 통설을 정하기 위한 것이 아니라 학교 교육과 대학 입학 관련 시험의 출제와 관련한 혼란을 막기 위한 것이었다.

† 2002년에 제7차 교육과정의 문법 교과서가 나올 때에는 기술 문법과 관련하여 통설 설정을 위한 구체적인 조정 과정이 명시적으로 진행되지 않았다. 그래서 부사형 어미 설정 등과 같이 개정된 내용에 대해 학계의 비판이 상당히 있었던 것도 사실이다.

‡ 이러한 교과서 제작 지침으로 인해 다양성을 전제로 하는 검인정 교과서의 내용이 완전히 통일되었다고는 할 수 없다. 실제로 세부 내용을 살펴보면 교과서에 따라 서로 다르게 기술하고 있는 부분들이 존재하는 것이 사실이다. 그러나 세부 사항의 차이를 근본적인 문법 교육 내용 체계의 변화로 보기는 어렵다. 물론 서로 매우 다른 서술을 하고 있는 부분도 존재하지만, 차이를 보이는 상당한 내용은 해당 설명의 구성 정도에 따른 경우가 많다. 특히 다른 교과서에서 다루지 않는 내용이 추가되거나 오히려 반대로 관련 내용이 빠져 서술되지 않는 정도의 차이가 나타나는 것이 대부분이라고 할 수 있다.

1985년 이후부터 2002년 제7차 교육과정까지의 국정 문법 교과서 시기 이후에는 문법 교과서의 제작 과정이 검인정 체제로 바뀌었지만 입시와 관련한 평가의 문제와 교육과정의 통일성을 위해 이전의 국정 교과서 내용 체계를 그대로 유지하면서 최근 기술 문법에서의 연구 성과를 충실하게 반영할 수 있는 방법에 문제가 생긴 것은 사실이다.

4. 학생 수준과 교육 현실을 고려한 문법

학교 문법의 가장 기본적이고 명확한 특징이 학교에서 학생들에게 교육하는 문법이라는 것이기에 당연히 학교 문법은 학생이라는 대상과 교육 현실이라는 여건에 맞춰 구성된 것이라 할 수 있다. 교육의 대상이 학생이라는 점에서 문법 내용 중 그 난이도의 문제가 고려되어야 하고, 학교의 교육 현실을 고려하여 일정한 양적 한계가 정해질 수밖에 없다.

실제로 학교 문법에서 음운론 관련 내용을 교육할 때 ‘음소’라는 용어 대신에 ‘음운’이라는 용어를 사용하는 점이나* 국어사 관련 내용 중 고대국어와 관련해서 음운 체계나 문법적 특징에 대한 자세한 내용이 빠진 것은 학생 수준을 고려한 것이라 할 수 있다. 또한 어문 규범의 경우 교육 내용에 한글맞춤법, 표준어 규정, 외래어 표기법, 로마자 표기법 등이 포함되는데 현실 교육에서 관련 내용을 다루는 시수가 매우 적은 것 또한 양적 한계와 관련이 있다고 할 수 있다.†

* ‘음운’이라는 용어 대신에 ‘음소’를 사용할 수도 있을 것이다. 그런데 현재 학교 문법에서는 분절음인 음소와 비분절음인 운소 간의 관계를 명확하게 설명하지 않고 있다. 특히 운소에 대한 설명은 명확하지 않다. 음소에 대한 정의도 이론에 따라 실제로 매우 다양하다. 물론 교육과정에 포함된 한글의 특성 관련 내용에서는 한글을 ‘음소문자’로 설명하는 교과서가 있어서 ‘음소’라는 용어가 전혀 노출되지 않는 것은 아니지만 오히려 ‘음소’라는 용어가 사용되어야 할 음운론 관련 내용에서는 ‘음운’이라는 용어만을 쓰고 있다.

† 2015 개정 교육과정에서는 어문 규정 내용이 한글맞춤법만으로 정리가 된 것으로 보이지만 이 역시 전체 규정을 모두 교육하기에는 현실적으로 문제가 발생할 수밖에 없다.

이러한 교육 현실과 관련한 제한점 외에도 학교 문법은 대부분 하나의 학설로 명확하게 설명하는 것을 전제로 한다는 점도 중요한 특징이다. 학교 문법의 특징으로 앞에서 지적한 것 중의 하나가 바로 기술 문법에서 통설로 인정되는 내용으로 학교 문법이 구성된다는 것이었다. 그런데 이러한 통설로 학교 문법의 내용을 구성하게 되면서 학교 문법의 내용은 다양한 학설을 반영할 수 없는 방식으로 내용이 정리되었다. 특히 교육에서는 그 학습의 결과를 측정하는 평가의 문제가 고려되어야 하기 때문에 다양한 학설을 학교 문법 속에 그대로 제시하는 것은 불가능하다.* 결국 이러한 특성은 학교 문법의 내용 자체가 국어과의 문법 영역에서 단일한 내용으로 교수-학습을 진행하고, 그 평가 역시 하나의 단일한 문법 내용에 대해서만 진행하기 위한 것이라 할 수 있다.†

5. 국어 교육적 가치와 목표에 부합하는 문법

학교 문법은 기본적으로 국어 교육의 일부에 포함되는 내용이다. 그런데 현재의 문법 교육이 국어 교육에 기여하는 바가 무엇인가에 대해서는 여러 이견이 있다. 이는 근본적으로 국어 교육의 목표가 무엇이고, 그 목표에 학교 문법을 포함한 문법 영역이 어떠한 기여를 하고 있느냐와 관련된 문제이다. 현재도 문법 교육의 목표에 대하여 언어 사용 기능의 신장에 초점을 두는 입장과 문화적

* 이렇게 하나의 내용이 중심이 되어 문법 내용이 구성되었기 때문에 학교 현장에서는 관련 문법 내용의 증명이나 탐구 과정보다는 학교 문법에서 정리해 놓은 지식만을 중심으로 가르치고, 그 내용에 따라 평가하는 방식으로 교육이 진행되는 경우가 많다.

† 실제로 학교 문법의 통일에 대한 학자들의 입장은 다양하다. 예를 들면 김광해(1997)에서는 문법 체계의 통일에 대해서 “문법 체계가 통일되어 가는 것과는 대조적으로 학교문법 교육의 현장에서는 국어 현상을 바라보는 다양성으로부터 동력을 잃어 토론이 활성화되는 분위기가 점점 식어들게 된 시기”(p. 55)라고 보고 있어서 학교 문법의 통일 과정에 대해 부정적인 인식을 보이고 있는 것도 사실이지만, 다양한 문법 체계가 존재하여 당시 사회에 일으킨 혼란에 대해서는 “이러한 혼란은 특히 대학 입시와 관련되면서 심각한 사회적 문제가 된다”(p. 53)라고 평가하기도 했다.

측면에서 우리말에 대한 이해와 탐구에 중점을 두는 입장이 존재한다. 전자의 입장에 대해서는 현재까지의 문법 교육의 내용, 특히 학교 문법의 내용이 언어 사용 기능의 신장에 기여하는 바가 무엇인지, 어떤 문법 내용이 이러한 기능 신장에 실제로 도움을 주는지에 대해 명확하게 제시된 바가 많지 않다. 후자의 관점으로 볼 때는 대체 모국어 화자인 학생을 대상으로 문화적 측면에서 어느 정도까지 우리말에 대한 이해가 필요한 것인지 불명확하다.

그렇지만 학교 문법이 학생들에게 우리말에 대한 이해를 돕는 데에 일정하게 기여하는 것은 사실이다. 학교 문법의 내용은 학습하는 과정에서 다분히 우리말에 대한 이해라는 국어 교육적 목표에 부합하는 지식 내용이 전달되기 때문이다. 사실상 학교 문법은 모국어 화자인 학생들에게 우리말에 대한 전반적 이해를 명시적인 지식으로서 설명할 수 있는 능력을 제공한다고 할 수 있을 것이다. 이러한 능력과 관련된 목표는 다분히 국어학자들의 능력과 관련된다는 입장에서 현재의 문법 교육이 가진 문제점으로 지적되기도 한다. 또한 이러한 전반적인 우리말에 대한 이해라는 특성을 충족하기 위해서 다양한 문법 내용을 다루다보니 학교 문법을 다른 교과서에 대해서 흔히 국어학 개론서와 유사하다는 것이 문제점으로 지적되기도 한다. 이것이 국어 교육적 가치와 관련하여 우리말에 대한 전반적인 이해를 목표로 하는 교과서를 구성하는 과정에서 발생한 문제점이라고 한다면, 국어 교육 내에서 문법 교육이 지향해야 할 가치와 목적이 무엇인가에 대해서 현 시점에서 더 많은 고민이 필요하다고 할 수 있을 것이다.

Ⅲ. 국어학 연구 성과의 교과서 반영 양상

1. 1966년 문법 용어 통일 이전의 검인정 문법 교과서

1948년에서부터 1956년 이전까지의 시기는 첫 번째 검인정 교과서 시기라

할 수 있었는데 당시에는 일제강점기 때부터 써 오던 교과서를 다시 내기도 했고 새로운 교과서가 제시되기도 했다. 그리고 1956년부터 제2차 검인정 교과서 시기라고 할 수 있었는데 이 시기 역시 전반적으로 보면 학교 문법의 체계는 각 교과서마다 차이가 있어서 검인정이라고는 하지만 일정한 통일성을 기할 수는 없었다. 특히 이러한 다양성이 문제가 되기도 했는데 이는 학교 문법의 내용이 상급 학교 진학을 위한 입시와 관련이 있었기 때문이다. 이로 인해 학교 문법 내용을 통일하라는 요구가 사회적으로 대두되었다. 이러한 사회적 요구로 인해 학교 문법의 내용이 1963년에 통일된다.*

그런데 학교 문법 통일안 이전 시기에 대한 평가에 대해서는 학자들 간에 이견이 있다. 이 시기에 대한 李翊燮(1967)의 평가는 매우 부정적이다.

- (1) 국어문법 교육이 지금까지 실패해 온(筆者는 敢히 실패했다는 말을 쓴다.) 가장 큰 원인의 하나는 우리의 文法家들이 그들의 理論의 전달이 곧 문법교육이라고 생각해 왔고 또 그러한 입장에서 교과서를 편찬했다는 것과 一線教師들이 또 그러한 태도로 문법교육을 해왔다는 사실이라고 筆者는 지적하고 싶다.

(李翊燮, 1967, p. 396)

반면 김광해(1997)에서는 이 시기에 대해 다음과 같이 평가하고 있다.

- (2) 교육적 측면에서 보더라도 자국인을 대상으로 하는 자국어 교육에서의 이 같은 다양한 문법관이 존재하는 것은 피할 수 없는 일이다. 그렇게 본다면 오히려 이 시기에 이루어진 다양한 내용의 문법들은 국어 문제에 관한 논의를 활성화시켰고 이 문제에 대한 교육 현장 안팎의 관심 또한 높았던 시기가 아닌가 생각된다.

(김광해, 1997, p. 54)

* 학교 문법 통일 과정에 대해서는 김민수(1973, pp. 422-467)의 내용을 참고할 수 있다.

李翊燮(1967)의 평가는 기술 문법으로서의 여러 문법 학설들이 본연의 논의 공간이라 할 수 없는 학교라는 공간에서 경합하는 모습을 보이면서 발생한 문법 교육의 문제점을 지적한 것으로 보이며, 김광해(1997)의 평가는 학교라는 공간에서도 가능했던 다양한 문법적 해석과 그로 인한 문법 본연의 가치와 관련된 교육적 가능성의 문제를 논의한 것으로 보인다.

해방 이후 1966년 통일문법에 의한 교과서 검정 제도가 시행되기 전까지의 교과서를 중심으로 학교 문법을 살펴보면 비록 초기에 문법 용어의 통일을 이룬 것은 사실이지만 실제로 제시된 문법 내용은 전반적으로 통일된 것이 아니었다. 해방 이전에 소위 제1유형으로 불리는 분석주의적 입장과 제2유형으로 불리는 절충주의적 입장의 문법 체계가 등장했고, 해방 이후에는 제3유형인 종합주의에 입각한 문법 체계까지 등장하였다. 이러한 당시의 학교 문법은 사실상 학교 문법의 성격보다는 기술 문법의 특징을 그대로 드러낸 것이라고 할 수 있다. 학생이라는 대상에 대한 고려보다도 각 문법가가 자신의 견해를 구체화한 교과서를 통해 학교 문법을 제시했던 시기라고 할 수 있는 것이다. 이선웅(2014)에서는 이 시기에 대해 “해방 이후 1950년대까지는 학교 문법이 기술문법이라고 해도 과언이 아니었다”(p. 170)라고 밝히고 있다. 그만큼 기술 문법과 학교 문법의 차별성은 적었으며 기술 문법에서 논의한 내용 자체가 그대로 학교 문법에 수용되는 체제를 유지했던 시기라 할 수 있다.

2. 1966년부터 1985년 이전까지 검인정 문법 교과서

1963년에 통일문법이 결정되면서 이에 의해 검인정을 통과한 교과서는 중학교가 16종, 고등학교가 13종이었다. 그런데 이러한 교과서들은 품사론을 중심으로 보면 내용상 큰 차이는 없었다고 할 수 있었다.* 이후 1979년의 문

* 다만 최현배 선생의 교과서만 지정사가 포함된 10품사 체계였으며, 이러한 품사론 중심의

법 교과서는 이전과 달리 5종으로 제한되었다. 고영근(2000)에서는 “60년대 후반부터 활발하였던 문장론 방면의 업적이 뒷받침”(p. 34)되어 문장론 관련 서술이 강화된 것으로 평가했다. 그렇지만 이 5종의 교과서 역시 단일한 문법 체계를 서술하고 있다고 보기는 어려운 상황이었다. 결국 이러한 문법 교과서 간의 차이점으로 인해 이전 시기의 다양성 문제가 다시 대두되게 된다. 이러한 문제점을 해결을 위해 이후의 문법 교과서는 완전한 내용 통일을 의미하는 국정 교과서 체제로 변하게 되는 것이다.

이 시기의 특징에 대한 김광해(1977)의 평가를 살펴보면 다음과 같다.

- (3) 이 시기는 그 앞에 제시되었던 학교문법의 내용 체계 및 용어상의 혼란 문제가 정비되면서 뒤에 이어질 단일 교과서에 의한 완전한 통일문법 시대로 정착되어 가는 시기라고 할 수 있다. 그러나 문법 체계가 통일되어 가는 것과는 대조적으로 학교문법 교육의 현장에서는 국어 현상을 바라보는 다양성으로부터 동력을 잃어 토론이 활성화되는 분위기가 점점 식어들게 된 시기라고 할 수 있다.

(김광해, 1977, p. 55)

특히 이러한 평가에서 주목할 것은 중학교 16종, 고등학교 13종, 이후 고등학교 5종의 교과서로 나타나는 다양성으로도 검인정이라는 체제, 그리고 학교 문법 통일안이라는 전제에서는 이것이 다양성으로 기능하는 것이 쉽지 않다는 점이다.* 앞에서는 통일문법 이후의 검인정 문법 교과서들도 하나하나

문법 모형에 대하여 고영근(2000)에서는 “당시의 국어학계가 학교 문법을 뒷받침할 수 있는 기초 연구를 충분히 수행하지 못한 데 그 까닭이 있다”(p. 34)라고 밝히고 있다. 이러한 품사론 이외의 내용에 대한 서술에서는 이전과 마찬가지로 다양성이 나타난다. 결국 이 당시의 학교 문법은 문법 용어와 품사론 중심으로 통일되었다고 할 수 있다.

- * 현재 우리의 문법 관련 교과서 검정 체제 역시 이와 유사한 양상을 보인다고 할 수 있다. 현재는 학교 문법 통일안의 역할을 제7차 교육과정의 고등학교 문법 교과서가 하고 있다고 할 수 있는데 상대적으로 대학 입시와 관련한 문제점에 대한 지적은 그리 크지 않은 것으로 보인다. 이것은 다분히 평가 문항 제작에서도 상당히 많은 노력과 검토 과정

의 내용 통일이 가능하지 않아서 평가와 관련한 문제점을 완전히 해소하지 못했다는 것은 다분히 교육의 평가와 관련한 현실적 측면을 고려한 것으로 보인다. 반면에 전반적인 문법 체제의 통일과 그러한 경향을 추구하는 교과서 자체가 문법 현상에 대한 다양한 해석의 가능성 자체를 부정하는 결과를 가져오기 때문에 문제라는 관점은 문법 교육의 본질적인 측면에서 새로운 문제점을 제기한 것이라 할 수 있다.

학교 문법 통일안의 존재와 검인정 제도에 의한 교과서 제작을 이 시기의 특징이라 할 때, 통일안의 설정이 매우 지난한 과정이었다는 점을 고려하면 이러한 통일안의 문법 내용 역시 기술 문법의 다양한 입장이 나름대로 반영된 것이라 할 수 있다. 물론 소위 문법파와 말본파의 갈등이 그 이후 계속되었다는 점을 고려한다면 이러한 통일안 자체를 문제 삼을 수도 있다. 그러나 비록 완벽한 합의에 의한 것은 아니지만 통일안에 반영된 문법 내용이 당시의 국어학적 연구 업적을 기반으로 한다는 점을 부정할 수는 없다.

3. 1985년과 1991년의 국정 문법 교과서

1985년의 고등학교 문법 교과서는 최초로 문법 내용이 하나로 통일된 국정 교과서로서 성균관대의 대동문화연구소에서 펴낸 것인데 실질적으로 집필은 고영근, 남기심 두 분 중심으로 진행된 것이었다. 고영근(2000)에 의하면 “주시경의 통사 이론을 바닥에 깔고 그 사이 이루어진 문장론과 텍스트 이론에 따른 연구 성과를 폭 넓게 수용하여 시대적 요구에 부응하는 문법 교과서가 될 수 있도록 제작에 만전을 기하였다”(p. 35)라고 밝히고 있다. 이 교과서는 제4차 교육과정의 개편에 따라 제작된 국정 교과서로서 당시 고등학교 문과 학생들의 수업에 쓰인 것인데 이후 제5차 교육과정 개편에 맞춰 1991년에 다시 수정, 보완되었다. 특히 1991년의 국정 문법 교과서에는 이전

이 전제되어 있음을 의미하는 것으로 볼 수 있다.

에는 없던 의미론 부분이 추가되었고, 부록에 ‘옛말의 문법’이라는 이름으로 후기 중세국어의 문법 내용이 추가되었다.

이러한 최초의 국정 문법 교과서에 대해서 김광해(1977)에서는 다음과 같이 평가하고 있다.

- (4) 통일문법의 특징은 그간 학계에서 이루어진 문법 연구의 성과를 반영하여 내용상으로 과거의 전통적인 학교문법보다 상당히 다양해졌다는 데 있다. 특히 통사론의 내용에서 그간 학계에서 이루어진 연구 성과를 반영하여 새로운 개념들이 상당히 등장하였으며, 의미론, 화용론 연구의 성과까지도 일부 도입되었다.

(김광해, 1997, p. 56)

1985년과 1991년의 국정 문법 교과서는 기본적으로는 1963년의 학교 문법 통일안에 기반을 한 것이며, 이후 국어학의 연구 성과를 충실하게 반영한 것이면서 이전까지의 문법과와 말본과의 갈등까지도 어느 정도 봉합하는 의의가 있는 교과서라고 할 수 있을 것이다. 특히 제5차 교육과정의 도입과 관련된 1991년에 다시 개정한 국정 고등학교 문법 교과서는 국어 교육의 목표를 언어사용 기능의 신장이라는 점에 집중하면서 문법 교육의 위상에 의문이 제기되는 상황에서 제작되었다는 점에 주목할 필요가 있다. 이러한 상황과 관련하여 이전의 음운론, 형태론, 통사론 중심의 문법 교육에서도 일정한 변화가 요구되기는 했지만 실제로 큰 변화는 없었다. 오히려 국어학의 다양한 하위 분야의 학문적 성과를 바탕으로 문법 교과서에 해당 내용이 추가되기 시작했다는 점이 1991년 문법 교과서의 특징이라고 할 수 있을 것이다.*

* 특히 ‘의미론’ 관련 내용은 문법 교육의 관점에서 실용적이고 현실적인 문법에 대한 요구와 관련이 있다고도 볼 수 있다.

4. 1996년과 2002년의 국정 문법 교과서

이 당시 교과서는 여전히 국정 체제에 의한 것이었고 편찬 주체는 서울대의 국어교육연구소로 변하였다. 이러한 문법 교과서의 가장 중요한 특징은 우선 이전과 달리 상당히 많은 내용이 문법 교과서에 추가되었다는 것이다.

추가된 학교 문법 내용 중에는 우선 국어학의 다양한 하위 분야 중 국어 교육적 가치가 인정되어 새롭게 추가된 것이 있다. 예를 들면 1996년의 제6차 교육과정의 문법 교과서에는 ‘이야기’라는 단원이 추가되었는데 이는 텍스트 언어학의 연구 분야와 관련이 있는 것으로 볼 수 있다. 또한 부록에 ‘우리말의 변천’ 부분이 추가되어 이전의 ‘옛말의 문법’과 달리 중세국어뿐만 아니라 국어사 전반에 관련한 내용이 문법 교과서에 수록되었다. 2002년의 제7차 교육과정의 문법 교과서에는 ‘어휘’ 단원이 추가되었고, ‘국어와 한글’ 단원도 추가되어 한글 관련 내용이 학교 문법에 포함되었다.

또한 국어 교육적 요구로 인해 새롭게 문법 교육 내용으로 추가된 것이 있다. 5차 교육과정 이후로 언어 사용 기능의 신장을 국어 교육의 주요 목표로 강조하면서 1996년의 국정 문법 교과서에는 ‘표준어와 맞춤법’이라는 단원이 포함되어 어문 규정에 관련한 내용이 추가되었으며, ‘바른 언어생활’ 단원이 포함되어 어문 규정에 맞는 언어생활뿐만 아니라 어휘나 문장 차원에서 바르고 규범적인 언어생활을 교육하는 내용이 교과서에 추가되었다. 또한 2002년의 국정 문법 교과서에는 이전의 어문 규범 관련 내용에 ‘외래어 표기법과 국어의 로마자 표기법’이 추가되었다.

그런데 이렇게 다양한 문법 교육 내용이 문법 교과서에 추가되면서 새로운 문제점도 나타났다. 실제로 이전의 문법 교육 내용과 비교하여 제6차와 제7차 교육과정의 학교 문법 관련 교육 내용은 상당히 많이 증가하였다. 그렇지만 이 내용이 충분히 교육될 수 있는 여건이 조성되어 있었던 것인가에 대해서는 회의적이다. 실제로 제7차 교육과정의 문법 교과서를 살펴보면 각

대단원별로 교과서의 분량까지 거의 동일하게 책정을 하여 집필이 진행된 것으로 보이는데 한정된 분량 내에서 국어학의 각 하위 분야 전반을 다루는 방식으로 서술되다보니 그 내용이 충실하고 충분한 것인지에 대해서는 상당한 의문이 있다. 국어학적 연구 성과를 반영하고 국어 교육적 요구를 반영하는 방식으로 문법 교육 내용은 추가되었지만 현실적으로 교육을 위한 충분한 장치는 여전히 부족하고 점점 국어학 개론서의 목차와 형식을 따르는 모양으로 구성되고 있었다고 할 수 있다.

5. 2012년 검인정 문법 교과서

2009 개정 교육과정이 시행되면서 국정 문법 교과서 체제는 다시 검인정 체제로 변화한다.* 그러나 이러한 변화는 문법 교과서가 제작되던 최초의 검인정 교과서 시기와는 큰 차이가 있다. 새로운 교과서 검인정 과정에서 이전까지 쓰이던 국정 교과서인 제7차 교육과정의 국정 고등학교 문법 교과서 내용을 학교 문법의 기준으로 제시하였기 때문이다.

‘독서와 문법’이란 이름의 교과서 안에 일부가 되어 버린 학교 문법 내용은 이전의 교육 내용과 큰 차이는 없는 것으로 보인다. 다만 일부 내용이 부분적으로 추가된 것을 확인해 볼 수 있다. 예를 들면 국어사 내용과 관련하여 교육과정의 변화에 따라 국어생활사 관련 내용이 추가되었으며, 언어 정책과 관련해서는 남북한의 언어 통일 문제, 한국어 교육 등의 문제도 언급된 교과서가 있다. 이러한 내용의 추가 역시 국어학의 하위 분야로서의 학문적 성숙 뿐만 아니라 국어 교육적, 특히 문법 교육적 필요에 의해 교과서에 추가된 내용이라 할 수 있을 것이다.

그런데 이렇게 국어학적 성과를 교과서로 수렴하는 과정에서 현재의 문법

* 사실 엄격하게 말하자면 2009 개정 교육과정에 의한 교과서에는 ‘문법’이 없다고도 할 수 있다. 선택 과목 축소를 위해 분명한 논리적·학술적 근거도 없이 이전에 독립적이었던 ‘독서’와 ‘문법’이 ‘독서와 문법’이라는 하나의 과목으로 묶여 버렸기 때문이다.

교과서 검인정 제도는 일정 부분 문제가 있는 것으로 보인다. 우선 국어학의 다양한 관련 논의가 학교 문법에서 다루어지는 데에 한계가 있다. 기술 문법과 관련하여 통설이 확정적인 것도 있으나 그렇지 못한 분야도 얼마든지 존재한다. 그런데 학교 문법에서는 이러한 다양한 학설들을 모두 교과서에서 설명하는 것은 쉬운 일이 아니다. 반대로 문법 교과서에 특정한 학파의 견해를 중심으로 서술하면 편향성이 문제가 된다.

다음으로 현재의 검인정 제도상에는 편향성 문제를 해결하기 위한 적절한 방안이 마련되어 있기는 하지만 이 자체가 문제가 될 수도 있다. 학교 문법과 관련하여 하나로 통일된 문법 교과서가 국정으로 제작된 마지막 시점을 제7차 교육과정의 고등학교 문법 교과서로 볼 수 있는데 현재 문법 관련 단원이나 교과서 집필과 관련한 대부분의 내용을 이 마지막 국정 교과서의 내용에 따라 서술하라는 교과서 집필의 지침이 존재한다. 이렇게 되면 국어학에서 논의되는 다양한 학설 중에서 어떤 내용을 학교 문법에 수용해야 하는지를 고민해야 하는 부담이 갑자기 사라지게 된다. 집필자가 특정 문법 내용에 대해 어떤 학설에 따라 설명할 것인가를 고민할 필요 없이, 제7차 교육과정의 고등학교 문법 교과서의 내용에 따라 서술하면 되는 것이다.

결국 이러한 상황을 고려하면 현재와 같은 검인정 제도에서는 최근의 국어학의 연구 성과가 학교 문법의 교육 내용으로 수용되기가 어려운 상황임을 알 수 있다.

IV. 소통 개선을 위한 방안

1. 학교 문법 수정 위한 체계적인 절차와 기구 마련

교육과정에 의한 교과서 제작과 관련하여 문법 관련 교과서의 집필 기준이 어떻게 결정될지 생각해 보아야 한다. 이전까지는 제7차 고등학교 문법

교과서가 그 기준으로 제시되었지만 새로운 교육과정에서도 이와 다른 새로운 기준이 제시되는 것은 쉽지 않을 것으로 보인다. 현재로서는 이러한 기준을 바꿀 준비가 되어 있지 않다. 새롭게 학교 문법 통일을 논의할 기구나 제도, 심지어는 시간적 여유도 존재하지 않는 것으로 보이기 때문이다. 실제로 1963년이나 1985년에 학교 문법을 통일하는 데에 상당한 시간이 소요되었다. 2013년부터 국립국어원에서 ‘표준국어문법 개발’ 사업을 진행 중이기는 한데 아직 이에 대한 구체적인 성과는 확인할 수 없다. 사실은 이와 관련한 성과가 나온다고 해도 이를 학교 문법의 기준으로 사용할 것인가에 대해서는 분명하게 논의된 바는 없는 것 같다. 이러한 점을 고려하면 국어학의 연구 성과를 학교 문법에 도입하는 명확하고 분명한 과정이나 절차, 이 업무를 수행할 전담 기구가 필요하다는 점을 확인할 수 있다.

물론 국어학의 연구 성과를 그때그때마다 학교 문법의 교육 내용으로 수용하는 것은 불가능하고 꼭 바람직한 것만도 아니라고 생각한다. 특히 최근과 같이 교육과정이 자주 바뀌는 상황에서 그에 따라 수시로 학 문법의 내용을 바꾼다면 교육 현장에 혼란이 생길 우려가 있다.* 그렇지만 일정한 기간을 두어 국어학의 연구 성과를 학교 문법에 반영하는 명확한 과정을 마련하는 것은 매우 중요한 일이다. 만약 이러한 과정이 학교 문법만을 위한 것이 아니라 표준 문법을 구성하기 위한 것이라고 한다면 설정된 표준 문법 내용을 중심으로 학교 문법의 내용을 새롭게 개선하는 것은 얼마든지 가능할 것이다. 그런데 이러한 성과의 정리는 문법 교육 관련 학자들보다는 국어학자들의 몫이 될 가능성이 매우 높다.† 결국 이런 문제를 해결하기 위해서는 국어학자들이 관심이 매우 필요한데 실제로 학교 문법에 관심이 있는 국어학자

* 실제로 문법 교육과 관련한 현장 교사 연수 등 국어 교사를 위한 재교육 과정에서 문법이 차지하는 비중이 높지 않은 상황에서 학교 문법 내용이 자주 바뀐다면 여러 가지 문제가 발생할 소지가 많다.

† 현재 진행되고 있는 국립국어원의 ‘표준국어문법 개발’(책임연구원 유현경) 사업의 경우에도 문법교육학자들보다는 국어학자들이 중심이 되어 연구가 진행되고 있다.

들이 많지 않은 것으로 보인다.

이러한 과정을 진행하게 될 때, 일정한 위험 부담이 있는 것도 사실이다. 통설을 결정하고 이를 바탕으로 학교 문법을 바꾸는 과정이나 절차로 인해 학계에 새로운 갈등이 양산될 가능성도 있다. 이전 역사를 살펴보면 1963년 학교 문법 통일안의 제정으로 인해 문법과와 말본과 간의 갈등은 더욱 고조된 면이 있었다. 그렇지만 현재와 같이 문법이 학교에서 교육되고, 일정 부분 입시나 각종 선발 시험 등에서 중요한 평가 요소가 된다는 것을 전제로 한다면 새로운 국어학적 연구 성과가 교육 내용에 포함되어야 하는 것은 분명하며 이를 기반으로 하여 학교 문법의 통일된 체계가 요구되는 것도 사실이다.

2. 문법 교육 내용의 적정화를 위한 교육 내용 선정

현재 국어학의 연구와 문법 교육 연구의 관계를 논의하는 과정은 다분히 우리말의 이해에 중점을 두는 측면만을 강조하고 있는 것으로 보인다. 그리고 이러한 이해의 핵심은 우리말에 대한 문법적 지식이다. 이러한 인식의 저변에는 문법은 지식이라는 생각, 그것도 정답과 오답이 분명한 지식이라는 생각도 강하게 작용하고 있는 것으로 보인다.* 이러한 인식은 국어학 연구 성과가 학교 문법에서 통일이라는 형식으로 제공됨으로 인해서 관련 지식이 해석 가능한 하나의 견해가 아니라 관련 문제에 대한 완벽한 해석이라는 성격으로 변질된 결과라고 할 수 있다. 이러한 문제로 인해 우리의 문법 교육은 우리말의 이해를 위해 국어학적 지식을 학교 문법으로 수용하여 그 지식을 암기하는 방식으로 진행되는 경우가 많다. 그렇지만 이러한 교육은 실제로 매우 참담한 결과를 가져올 수도 있다.† 사실 이런 식의 교육으로 할 수

* 특히 이러한 사고방식은 학교의 국어 교사들에게 강하게 나타나는 것으로 보인다. 흔히 문학 작품의 해석에서는 실제 평가의 상황과 관련이 없다면 다양성을 인정하는 것이 당연하다고 생각하지만, 문법 현상에 대한 해석은 평가 상황은 물론이고 학교 교실의 수업 상황에서도 명확한 정답이 하나만 존재한다고 보는 경우가 많다.

있는 것은 우리말을 모국어로 사용하는 화자가 문법적 용어를 사용하여 우리말의 현상을 설명할 수 있다는 것이라 할 수 있는데 이러한 지식이 진정 모국어 화자에게 얼마나 의미 있는 것인지에 대해 다시 생각해 볼 필요가 있다.

우리의 언어 직관은 학교 문법의 지식을 항상 뛰어 넘는 것이라고 할 수 있다. 그렇다면 이러한 문법 지식을 단순히 암기하는 것은 그 자체만으로는 충분한 교육의 목표가 된다고 보기 어렵다. 이는 문법과 관련한 지식이 가치가 없다는 것이 아니라 문법과 관련한 지식이 모두 문법 교육적으로 가치가 있는 것은 아니라는 것이다.

그런데 현재 국어학의 연구 성과는 문법 교육의 내용으로서 학교 문법에 계속 포함되고 있다. 물론 이렇게 다양한 내용이 문법 교육 내용으로 수용되는 과정을 보면 국어학의 요구라기보다는 문법 교육의 필요성과 관련된 면이 많은 것이 사실이다. 이렇게 다양한 문법 교육 내용이 수용되면 문법 교육의 폭이 넓어지고 다양성도 늘어나게 된다. 그렇지만 문법 지식을 고정 불변의 것으로 보는 인식 위에서 이렇게 양적으로 교육 내용이 증가하는 것이 문법 교육 전체적으로 어떤 도움이 될 것인지에 대해서도 생각해 보아야 한다. 실제로 최근의 상황을 보면 계속 문법 교육 내용은 증가하고 있는데 이를 뒷받침할 여건은 반대로 악화되고 있는 것으로 보인다. 많은 내용을 가르치는 것이 문제가 될 수는 없을지 모르겠지만 가르칠 여건도 갖춰지지 않은 상황에서 무조건 많은 것을 가르치게 된다면 교육적으로 의미 있는 성과를 거두는 것은 쉽지 않은 일이다.

결국 이러한 점을 고려한다면 국어학의 연구 성과를 문법 교육에 도입할 때 문법 교육적 필요성에 대해서 보다 면밀하게 검토해야 한다. 또한 국어학

† 극단적인 경우의 예로 들 수 있는 것은 문법을 배워 보니 문법이 싫어졌다는 학생의 반응이다. 처음에는 이 정도까지는 아니었는데 문법을 배우다보니 점점 문법이 싫다는 학생들의 반응을 학교 현장에서 교사들이 종종 접하곤 한다. 물론 이러한 반응이 비단 문법에만 한정되는 상황은 아니지만 이렇게 되면 과연 왜 해당 내용을 교육해야 하는지가 문제가 될 수밖에 없다.

의 연구 성과가 문법 교육의 내용으로서 도입될 때 전반적인 체계와 틀을 모두 유지하면서 도입되는 문제도 다시 검토해 보아야 한다. 예를 들면 국어학의 어떤 하위 분야가 문법 교육 내용으로 학교 문법에 포함될 때 마치 국어학 개론의 한 장 내용 전체가 축약되어 추가되는 방식으로 학교 문법에 수용되는 것은 다분히 문제가 있다. 이러한 과정이 반복되면서 학교 문법은 점점 더 완벽한 국어학 개론서의 모습으로 변형되고 있는 것은 아닌지 유의할 필요가 있다고 생각한다.

결국 국어학에서 학교 문법으로라는 일방적인 영향 관계는 양방향의 소통 방식으로 바뀔 필요가 있다. 국어학의 영향에 의해 구성된 학교 문법의 내용을 문법 교육적 가치를 고려하여 다시 검토하고 비판적으로 수용해야 한다는 것이다.

3. 문법적 사고를 유도하고 확장하는 교육 내용 선정

국어학의 연구 성과는 주로 문법 교육에서 학교 문법의 내용에 영향을 미친 것으로 볼 수 있다. 그렇지만 국어학의 영향이 단지 문법 교육의 내용 선정에만 영향을 준 것은 아니다. 제5차 교육과정 이래로 언어 사용 기능의 신장이 국어 교육의 주요한 목표가 되면서 문법 교육은 비판의 대상이 되었고 이러한 비판에 대안을 제시한 것이 탐구 학습 관련 논의였다. 그런데 이러한 탐구 학습은 사실 국어학자들의 연구 방법과 관련이 있는 교수-학습 방법이라 할 수 있다. 실제로 탐구 학습이 문법 교육에서 본격적으로 논의된 지도 20년이 넘었다. 그렇지만 현재까지도 학교 현장에서 직접 학생들과 문법 수업을 진행하는 국어 교사들의 보고에 따르면 교실에서의 문법 교육과 관련한 탐구 학습의 실현은 그리 일상적인 일은 아닌 것으로 보인다.

이러한 문법 교수-학습 방법으로서의 탐구 학습이 현실화되지 못하는 데에는 다양한 이유가 있겠지만 그 방향성 자체에 문제를 제기하기는 어렵다.*

문법의 본질적인 교육적 가치는 언어 탐구에 있다고 할 수 있기 때문이다. 그런데 우리의 문법 교육은 문법적 사고와 탐구보다는 문법에 대한 지식에 더 집중하고 있다. 문법 교육을 통해 학생들은 우리말에 대해 기초적인 이해를 하고, 그 이해를 바탕으로 우리말의 문법 규칙에 대한 탐구에 도전하는 경험을 통해 우리말에 내재하는 문법적 규칙을 발견할 뿐만 아니라 그러한 경험을 통해 자신의 언어생활을 반성적으로 검토하며, 우리말에 대한 새로운 태도를 형성하는 데까지 이르러야 한다.

예를 들면 체언의 마지막 음절 받침의 유무에 따라 조사 ‘은’과 ‘는’의 결합이 결정된다는 것은 적절한 언어 자료를 제시하고 각각을 비교 검토하는 과정을 거친다면 초등학교 학생들도 그 사실을 쉽게 발견할 수 있다. 초등학교 자신들은 모두 그러한 원리에 따라 조사를 사용하고 있지만 이러한 언어 사용의 과정을 정확하게 인식하지 못하고 있는 상황이라면 간단한 비교의 과정을 통해 자신의 언어에 존재하는 하나의 규칙성을 발견하는 경험을 할 수 있게 되는 것이다. 중학생의 경우 품사 중 용언에 대해 배우면서 동사와 형용사의 활용상 특성을 비교할 때, ‘있다’와 ‘없다’의 활용 양상을 파악해 보면 해당 학생이 이러한 용언을 어떤 품사로 분류해야 할지 고민할 수도 있다. 결국 고민 끝에 어떤 결론을 내지 못했다고 해도 교사는 그 학생에게 같은 고민으로 인해 학교 문법의 체계로는 어긋나지만 이를 존재사로 따로 분류했던 국어학자가 있었음을 알려 줄 수도 있다. 그 학생은 자신의 고민이 잘못된 것이 아님을 인식하게 될 것이고 자신의 고민도 의미 있는 것이었음을 확인하게 될 것이다. 동남 방언을 사용하는 고등학생의 경우 표준어의 불규칙 활용을 배우고 자신이 속한 방언권의 활용 양상을 조사하고 검토함으로써 자신이 가진 방언에서의 활용 양상의 특징을 파악해 볼 수 있을 것이다. 이러한

* ‘탐구’와 관련하여 살펴보면 최근에는 교육과정의 내용 체계에서 ‘탐구 및 적용’이라고 하여 ‘탐구’를 단순히 교수-학습 방법뿐만 아니라 교육 내용의 일부로까지 파악하고 있다. 이는 탐구 자체가 일종의 방법론이 아니라 그 방법론 자체가 교육의 내용이 되는 탐구 자체의 특성을 반영한 것이라 할 수 있다.

경험이 학교 문법에서 설명하는 우리말의 구체적인 특징과 일부 거리가 있을지는 몰라도 학생들에게는 자신의 언어에 대한 이해를 높이는 의미 있는 활동이 될 수 있을 것이다.

국어학의 연구 성과로서의 결과, 즉 지식에 영향을 받아온 문법 교육의 내용은 앞으로 국어학의 연구 성과를 도출하는 사고의 과정, 경험의 과정에 집중하여 교육 내용 요소를 찾아볼 필요가 있다. 학생들의 학령이나 수준에서 할 수 있는 다양한 국어학 탐구 과제를 개발하고 문법적 사고를 동원하여 해결할 수 있는 다양한 탐구 경험을 확인하여 교육 내용으로 선정할 필요가 있다. 이는 단순히 문법 체계의 완결성이나 통일된 견해로서의 지식과는 다른 차원의 문법 교육 내용으로서 국어학과 문법 교육의 새로운 영향 관계를 형성하는 계기가 될 수 있을 것이다.

V. 결론

국어학의 연구 성과가 학교 문법에 반영되는 양상을 살펴보면, 초기에는 기술 문법으로서의 국어학 성과가 그대로 학교 문법에 반영되는 방식이 계속되다가 점차 입시 등의 문제로 인해 그 다양성은 축소되고 하나로 문법적 설명이 통일되어 기술 문법에서 통설로 다루는 내용을 중심으로 학교 문법의 교육 내용이 통일되고 있음을 확인할 수 있다. 그리고 이러한 통일 과정에는 상당한 마찰이 존재했고 시간도 필요했음을 알 수 있다. 현재의 검인정 제도에 기초한 문법 관련 교과서 역시 이러한 이전의 통일 학교 문법에 일정한 뿌리를 두고 있는 것도 사실이다.

학교 문법의 내용의 측면에서 살펴보면 계속해서 학교 문법에 포함되는 국어학 내용은 증가하고 있다. 초기에는 역시 국어학적 연구 성과가 반영되는 차원에서 학교 문법에 새로운 국어학 관련 내용이 추가되었지만 최근에는 국어 교육적 측면, 특히 문법 교육적 필요성에 의해 새로운 내용이 학교 문

법에 포함되어 교과서에 수록되고 있다. 그렇지만 이렇게 학교 문법에 추가된 내용이 실제로 학생들의 언어생활에 어떠한 영향을 주고 있으며, 문법 교육적으로 어느 정도의 가치가 있는 것인지에 대해서는 분명한 결과물을 제시하기 어려운 상황이다.

이러한 국어학과 문법 교육 사이의 영향 관계를 검토해 보면 앞으로의 몇 가지 과제가 확인된다고 필자는 생각한다.

우선 국어학계의 통설을 학교 문법에 수용하기 위한 안정적인 제도와 절차 및 과정이 필요하다는 것이다. 현재는 이러한 문제에 대해서 문법 교육학자들은 이러한 통설을 결정할 수 없고, 국어학자들은 이러한 통설 결정에 별다른 관심이 없는 것으로 보인다.

다음으로 문법 교육적 필요에 의해 국어학의 하위 분야가 학교 문법에 포함될 때도 보다 문법 교육적 측면에서의 검토를 강화하여 해당 내용이 문법 교육에서 어떠한 기능과 역할을 할지에 대해 더 많은 고민이 필요하다. 현재와 같이 해당 분야의 내용이 국어학 개론의 요약처럼 전체 내용이 별다른 검토 없이 포함될 경우 오히려 학교 문법 교육과 관련한 교육적 여건을 악화시킬 우려가 있다.

마지막으로 주로 학교 문법의 교육 내용 결정과 수용이라는 측면에서의 국어학과 문법 교육의 관계 설정에 일정한 변화가 필요하다고 생각한다. 현재와 같은 영향 관계에서는 학교 문법이 우리말 이해 자체를 넘어서는 문법 교육적 가치를 갖는 데에 일정한 한계가 있는 것으로 보인다. 우리말의 기초적 이해라는 수준을 넘어서서 학생들의 탐구 경험과 사고, 그리고 그로 인한 태도의 변화에 문법 교육의 가치와 목표를 집중할 필요가 있다. 그래서 문법적 사고를 유도할 수 다양한 경험을 교육 내용으로 구성하기 위해서는 단순히 국어학 연구 성과로서의 통설에만 집중할 것이 아니라 국어학의 연구 과제, 국어학자들의 사고와 연구 과정 등에 대해서도 문법 교육의 측면에서 일정한 고려가 필요하다고 생각한다.

참고 문헌

- 고영근(2000). 우리나라 학교 문법의 역사. 새국어생활 10(2), 27-46. 국립국어연구원.
- 김광해(1997). 국어지식 교육론. 서울대학교출판부.
- 金敏洙(1973). 國語定策論. 塔出版社.
- 남기심 · 고영근(1987). 표준국어문법론. 탑출판사.
- 민현식(2011). 국어교육의 문제와 문법교육의 역할. 고려대학교 한국어문교육연구소
학술발표논문집 2011(1), 87-117. 고려대학교 한국어문교육연구소.
- 유현경(2013). 표준문법의 필요성과 개념. 한국문법교육학회 제19차 전국학술대회 발
표자료집, 138-151. 한국문법교육학회.
- 이관규(2002). 개정판 학교문법론. 월인.
- 이선웅(2010). 국어 교육의 학교문법과 한국어 교육의 표준문법. 어문논집 43, 75-96.
중앙어문학회.
- 이선웅(2014). 기술문법과 학문문법: 총론. 國語學 69, 167-205. 國語學會.
- 李翊燮(1967). 變形文法과 文法教育. 국어국문학 34 · 35, 395-408. 국어국문학회.
- 임홍빈(2000). 학교문법, 표준문법, 규범문법의 개념과 정의. 새국어생활 10(2), 5-26.
국립국어연구원.

이 논문은 2015년 9월 18일에 접수된 논문으로 2015년 11월 10일에 심사를
완료하고 2015년 11월 12일에 편집위원회 심의를 거쳐 게재가 확정됨.

<Abstract>

Interaction of Korean Linguistics and Grammar Education Research

Park, Hyeong-woo

This paper is to investigate the course about the interaction between Korean linguistics and grammar education. So far research achievements of Korean linguistics have been included as the contents of school grammar in grammar education. Gradually various theories of Korean linguistics have been unified into one theory in textbook. And more achievements of Korean linguistics have been included as education contents in school grammar. But several problems have occurred in this course. The alternatives of these problems are as follow.

1. The official process and system are needed to include research achievement of Korean linguistics as education contents in school grammar.
2. By reviewing in a view of grammar education critically, research achievements of Korean linguistics have to be included as education contents in grammar education.
3. The contents related research projects and thinking & studying process in Korean linguistics have to be included as new contents in grammar education.

<Key words> grammar education(문법 교육), Korean linguistics(국어학), grammar textbook(문법 교과서), school grammar(학교 문법)