

학교문법의 통일 과정과 한국어 문법 용어의 표준화*

정 달 영**

국문초록

본고에서는 외국어로서의 한국어 문법 체계의 표준화를 위하여, 한국어 문법 용어의 표준화 문제에 관하여 살핀다. 이에 앞서 국어의 학교 문법 통일 과정에서 논의 되었던 내용을 검토할 필요가 있다.

학교 문법에서 사용하는 문법 용어와 외국어로서의 한국어 문법 교육에서 사용하는 문법 용어 간에 나타난 문제점을 검토한다. 현재 각 교육 기관에서 사용하고 있는 한국어 교재를 보면, 문법 용어의 이질성이 많이 나타난다. 여러 교재의 경우에 같은 문법 사항을 설명하면서도 그 내용이 각기 다르고, 문법 용어도 다르게 사용하고 있다. 그렇기 때문에 한국어 교육 현장에서 교사와 학생들이 적지 않은 혼란을 겪고 있다. 이는 한국어 문법 교육 현장에서 사용되는 문법 용어가 국내·외적으로 표준화 되어 있지 않기 때문이다.

동일한 개념에 대한 문법 용어는 하나로 통일하는 것이 좋다. 가령 국어 시간에는 ‘줄기’, ‘씨’, ‘지난 적 나아가기 끝남’ 등이라 부르고 외국어로서의 한국어 시간에는 ‘어간’, ‘품사’, ‘과거진행완료’ 등으로 부르기로 한다면, 문법 용어가 통일되었다고 볼 수 없다. 이는 학생들에게 불필요하게 학습 부담만 키우는 결과가 된다.

특히 의사소통 중심의 실제 수업을 보조하는 수단으로써, 문법 교육의 효과를 높이기 위해서는 학습자가 쉽게 이해하도록 표준화된 통일 문법 용어를 사용하는 것이 바람직하다. 곧, 외국어로서의 한국어 문법 체계를 표준화하기 위하여, 문법 용어를 통일시키는 일이 중요하다. 그 결과는 외국어로서의 한국어 문법 교육의 효과를 더욱 높이게 될 것이다.

주제어: 한국어 문법, 학교 문법, 표준화, 외국어로서의 한국어 교육

* 본 연구는 대진대학교 2012학년도 교내연구비 지원에 의해 수행되었음.

** 대진대학교 국어국문학과 교수

1. 들머리

인제 외국어로서의 한국어 문법 체계의 표준화 문제에 관하여 논의가 많이 있어야 한다. 그러기 위해서는 먼저 한국어 문법 용어의 통일 작업이 선행되어야 할 것이다. 외국어로서의 한국어 문법 교육의 효과를 강화하려면, 한국어 문법 교육 분야의 연구들을 체계적으로 정리하여, 비판적인 반성과 함께 앞으로 나아가야 할 방향을 제시할 필요가 있다.¹⁾

본고에서는 한국어 문법 체계의 표준화 논의의 일환으로 한국어 문법 용어의 통일 문제에 관하여 살펴볼 것이다. 여기서는 한국어 문법 교육에서 다루고 있는 문법 용어에 국한해서 그 표준화 문제를 다루되, 한국어 문법 체계 전반에 걸친 표준화 논의는 후일의 연구 과제로 남긴다.

현재 각 대학교를 중심으로 한 한국어 교육기관에서 발행한 문법 교재를 보면, 문법 체계와 문법 용어가 각기 다를 수 있다. 또한 개인이 저술한 교재를 분석해 보아도 문법 용어가 서로 다르게 사용됨을 알 수 있다. 곧 현행 한국어 교육 기관에서 사용하는 교재를 살펴보면, 같은 문법 사항을 설명하면서도 그 이론이 서로 다르고, 어떤 문법 사항을 설명하는 메타언어로서의 문법 용어를 서로 다르게 사용하고 있다. 그렇기 때문에 한국어 교육 현장에서 교사와 학생이 적지 않은 혼란을 겪고 있다는 지적이 있다.

일반으로 한국어 교육 기관에서는 국립국어원(2005)에서 발행한 ‘한국어 문법 I’과 ‘한국어 문법 II’에 제시된 문법 이론을 가지고, 한국어 교재의 문법 현상을 설명하고 있다. 각 교재에 쓰인 한국어 문법 용어 역시

1) 한국어 교육이란 한국어를 모국어로 하지 않은 사람들에게 제2언어로서나 하나의 외국어로서 가르치는 활동을 말한다. 그러므로 모국어로서의 한국어와는 다른 교육 내용과 방법, 그리고 평가를 필요로 하게 된다.

위의 두 책에 나오는 용어를 주로 사용하고 있는 형편이다. 그러나 이것도 국내·외적으로 표준화된 것이 아니다. 국립국어원의 일부 연구원들에 의해서 연구 편찬된 것이며, 국가 표준으로 마련된 것은 아니다.

국내의 한국어 문법 교육 사정이 이렇진대, 하물며 외국에서의 한국어 문법 교육 체계와 문법 용어의 사용 현실은 어떠하겠는가? 중국이나 중앙아시아의 일부 지역만 보아도 매우 혼란스러운 면이 있다.²⁾

이러한 한국어 문법 교육에서의 문법 체계와 용어 사용상의 혼란을 극복하기 위해서, 하루 속히 외국어로서의 한국어 문법 체계의 표준화가 필요하다. 특히 외국어로서의 한국어 문법 용어를 표준화하는 일이 시급하다고 본다.

2. 국어문법 연구 과정과 학교문법 통일 논의

여기서는 국어문법의 연구 과정과 학교문법의 통일 논의를 살피고자 한다. 외국어로서의 한국어 문법 체계의 표준화를 위해서는 먼저 국어 문법

2) 본인은 2010년 4월 11일, 중국의 복단대학교에서 개최된 “장강삼각주지구 한국어 교육 연토회”에 참가한 일이 있다. 그때 중국 여러 지역의 80여 개 대학교에서 한국어를 교수하는 분들이 모여서 한국어 문법 교육 현장의 어려운 문제점에 관해서 진지하게 토론을 하였다. 그 토론회에서 한국어 문법 용어 사용의 혼란상 문제가 논의되었다. 또 한국어 문법 용어와 문법 항목들에 관하여 개념 정리가 제대로 안 돼서, 학교 교육 현장에서 어려움이 많다는 사실을 알게 되었다. 그리고 2011년 7월 5일부터 7월 11일까지 “우즈베키스탄 독립 20주년 겸 한국-우즈베키스탄 수교 20주년 기념 국제학술포럼”에 참가한 일이 있다. 그때도 중앙아시아지역의 여러 나라와 러시아 등지에서 한국어 교육을 담당한 교수들로부터 한국어 문법 교육의 현황과 문제점을 다시 확인할 수가 있었다. 역시 외국어로서의 한국어 문법 체계 표준화와 문법 용어의 통일 문제가 시급히 해결되어야 한다는 현장 교사들의 요구가 많았다.

의 연구 과정과 현행 학교 문법 통일안을 도출해 내기까지의 과정도 참고할 필요가 있기 때문이다. 그렇게 어려웠던 과정을 알아봄으로써, 외국어로서의 한국어 문법 체계의 표준화를 꾀하는 데 도움이 될 수 있다고 본다.

2.1. 국어문법의 연구 과정

여기서는 국어 문법 연구의 변화 과정에서 나타나는 학교 문법의 통일에 관한 논의를 알아본다. 이는 외국어로서의 한국어 교육 문법의 통일 과정에서 반드시 논의해야 할 일들을 미리 예측해 보는 데 의의가 있다.

우리말의 문법적 사실이 학문적 바탕 위에서 연구되기 시작한 것은, 19세기 전반기에 일본에 와 있던 독일인 의사 지볼드(Siebold, Fr.von)에 의해서였다. 그 후, 서양 각국의 선교사, 외교관, 학자들이 우리말의 문법 현상을 꾸준히 연구했는데, 이들 연구는 대부분 자신들의 필요를 충족시키기 위한 것으로 우리의 요구나 필요와는 거리가 멀었다.

한국인 자신의 손으로 우리말 문법이 연구되고, 그것이 학교 교육의 현장에 실질적으로 교수된 것은 갑오개혁(1894) 이후부터이다.³⁾ 이어서 각급 학교가 설치되고 교과서가 편찬됨에 따라, 우리말과 글을 정리하자는 어문 정리 운동이 일어났다. 어문 정리의 기초가 되는 것은 문법 연구이다. 우리말의 음성과 문법 일반에 대한 연구가 되어야만 말과 글을 합리적으로 정리할 수 있기 때문이다.

이러한 시대적 요청에 부응하기 위하여 개화기의 뜻있는 학자들은 문법을 연구하였다. 대표적인 학자는 유길준(兪吉濬)과 주시경(周時經)이다.⁴⁾

3) 갑오개혁(1894)은 우리의 문자 생활에 혁명을 가져왔다. 그때 모든 공문서를 국문으로 본을 삼으라는 고종의 칙령이 발표되었기 때문이다.

4) 유길준은 19세기 말에 일본과 유럽 여러 나라를 방문하고, ‘서유견문’(西遊見聞, 1895)을 저술한 바 있다. 또한 1909년에는 ‘대한문전(大韓文典)’을 펴내기도 하였다. 그는 일본 문법의 영향을 받아 국어 문법을 연구하였는데, 여러 번 원고를

주시경의 문법 이론 중에서 특이한 것은 문장의 구성 방식에 대한 입체적 분석과 그에 대한 의미 해석 방법이다. 그는 문장 구성의 설명에서 ‘숨은 뜻, 속뜻’이라는 개념을 사용하여 입체적 관점에서 분석하였으며, 한 문장의 의미는 고정된 것이 아니고, 말하는 이의 태도와 말이 사용되는 현실적 상황에 따라 달라진다고 하였다.

그에 의하면, “그 사람이 마음이 착하다.”라는 문장에서 ‘마음이 착하다’는 주어에 대한 서술어로도 볼 수 있고, ‘마음이’를 ‘착하다’의 부사어로도 볼 수 있으며, “그 사람의 마음이 착하다”로 볼 수 있다고 한다. 이러한 원리에 따라 한 문장에 대한 그림을 여러 가지로 달리 그리고 있다. 이러한 의미 해석 이론은 그의 제자들에 의해 체계적으로 전수되지 못하였으나, 1970년대 이후의 의미론과 화용론에 바탕을 둔 문법 이론과 맥이 닿는다고 하겠다. 주시경은 1914년에 펴낸 ‘말의 소리’에서 오늘날의 형태소의 개념에 거의 가까운 ‘눅씨(元詞)’를 설정함으로써 국어 형태론의 기틀을 마련하기도 하였다.

주시경의 문법 이론 중에서 문장론은 계승되지 못했지만, 품사론은 김두봉과 최현배에 의하여 수정, 발전되었다. 김두봉은 그의 ‘조선 말본’(1916)을 통하여 관형사와 부사를 확립하였고, 최현배는 그의 ‘우리말본’(1937)을 통하여 용언의 활용법을 체계화했다. 주시경은 용언의 형태부를 단어로 인정하였으나, 최현배는 단어의 일부분으로 처리한 것이다.⁵⁾ 그 뒤 정열모,

바꾸어 가며 이 책을 완성하였다. 그의 문장론은 ‘성분 분류’와 ‘문장의 종류 가르기’가 주축을 이루었는데, 이후의 우리 전통 문법의 효시가 되었다는 점에서 그 가치가 인정된다.

주시경은 17세 때부터 국어 연구에 눈을 떠, 23세(1898) 때에 ‘국어문법(國語文法)’을 저술하고, 그것을 각종 실습 기관을 통하여 보급하였다. 주시경은 품사 이름을 비롯하여 모든 문법 용어를 순수한 우리말로 하였는데, 단어의 일부분을 따서 이름을 지은 것이 특징이라 할 수 있다. ‘임’은 ‘임자’에서 딴 것이고, ‘움’은 ‘움직임’에서 가져온 것이다.

이승녕, 김민수 등과 같이 조사까지도 단어의 일부분으로 보는 이도 없지 않았으나, 학교 문법에서는 최현배가 세운 단어의 정의가 아직까지도 생명력을 지니고 있다. 문장론의 경우, 주시경의 이론은 김두봉에 의해 지양되었고, 오히려 유길준의 이론이 대신 맥을 이루어 최현배에 의하여 종합되었다. 결국, 현재 학교 문법의 이론적 바탕은 최현배(1937)에 바탕을 두고 있다 할 것이다.

1963년, 학교 문법이 통일되기 이전까지는 현대어 문법에 관한 한, 학교 문법과 학문 문법이 구분되지 않고 연구되어 왔다. 1950년대 후반부터 구조 언어학의 이론과 방법이 도입되면서부터 국어 문법 구조, 특히 형태 구조에 대한 깊은 연구들이 나타났다. 이는 마침내 주시경이 그의 ‘말의 소리’(1914)에서 세웠던 낱씨 중심의 형태 이론을 계승하는 결과가 되었다.

한편, 1960년대 후반부터 이 땅에 들어오기 시작한 변형 생성 이론은 유길준 이래 큰 진전이 없었던 문장론 연구에 큰 바람을 일으켰다. 문장의 구성을 평면적으로 보아 오던 이전의 방법에서 벗어나 입체적인 분석을 시도하였고, 문장의 의미를 해석하는 데 있어서도 말하는 이의 태도와 현실적인 발화 상황을 깊이 유의하였다.

이는 종적으로 주시경의 문법 이론과 맥이 닿는 결과를 가져왔고, 두 이론을 적절히 통합하면 우리 나름의 문법 이론을 정립할 수 있는 기틀이 될 수 있는 것이다.⁶⁾

5) “꽃이 피었다.”를 보기로 삼아 주시경과 최현배의 단어 분석의 차이점을 보면 다음과 같다.

주시경 : 꽃-이 피-었다.(4단어)

최현배 : 꽃-이 피었다.(3단어)

6) 이러한 방편의 업적은 김민수[‘국어 문법론’(1971), ‘국어 의미론’(1980)]에 의해 전면적인 종합화가 이루어졌고, 남기심, 이정민, 이홍배 [‘언어학 개론’(1979)], 이익섭, 임홍빈 [‘국어 문법론’(1985)], 남기심, 고영근 [‘표준 국어 문법론’(1985)], 박영순[‘한국어 통사론’(1985)]에서도 그런 대로 정리가 잘 되어 있다.

2.2 국어 학교문법의 통일 논의

이 장에서는 중·고등학교 국어 문법에서 다루고 있는 학교 문법의 통일에 관하여 살펴보고자 한다. 외국어로서의 한국어 교육용 문법 용어의 통일을 위해서, 우선 국어의 학교 문법 용어의 통일 과정에서 논의되었던 내용을 검토해 볼 필요가 있다. 이는 외국어로서의 한국어 교육용 문법 용어 통일 과정에서 논의될 수 있는 일들을 미리 살펴본다는 점에서 그 의의가 있다. 또한 국어 학교 문법의 통일 과정을 살펴보는 일은 한국어 문법의 표준화 과정에서 반드시 거쳐야 할 문법 용어 통일 절차를 이해하는 데 많은 참고가 될 것이다. 곧 지난날 국어 학교 문법의 통일안이 마련되기까지의 지난한 과정을 알아보는 것은 요즈음 외국어로서의 한국어 교육에서 논의되고 있는 한국어 문법의 표준안을 마련하는 데에도 길잡이가 될 것이다.

2.2.1 학교문법 통일의 배경

국어 문법이 정식 교과 과목으로 채택된 것은 1895년(고종 3년)에 공포된 소학교 교칙 대강 제3조에 규정된 소학 고등과가 처음이었다. 이어, 중학 과정에도 정식 교과로 채택되었으나, 구체적으로 누구의 저술이 어떤 과정에서 사용되었는가 하는 자세한 사정은 알 수 없다. 다만, 김희상(金熙祥)의 ‘초등 국어 어전(1909)’이 당시 학부(현재의 교육과학기술부)의 검정을 거쳐 소학교에서 사용되었다는 기록이 전할 뿐이다.⁷⁾

국권 상실 후에는 교과목의 이름이 ‘조선어’로 바뀔에 따라 이름도 ‘조선’이 붙은 문법서가 출간되었다. 이러한 형태의 문법 교과서는 1938년 조

7) 1895년부터 국권 상실까지는 현재 유인물 형태로 전해지고 있는 유길준의 ‘조선 문전’과 ‘대한문전’류, 김규식의 ‘대한 문법’, 유길준의 ‘대한문전(1908)’, 주시경의 ‘대한 국어 문법’ 1906, 유인물), ‘초등 국어 문전’, ‘국어 문법’(1910) 등이 사용되었을 것으로 짐작된다.

선어 과목이 폐지될 때까지 나왔는데, 검정을 거치지 않은 것이 대부분이었다.⁸⁾ 이 당시의 문법 교육은 형식적인 데서 크게 벗어나지 못하였다.

실질적인 문법 교육은 8·15 광복 후부터 비롯된다. 광복 직후 몇 년 동안에는 광복 이전에 나왔던 문법서의 이름을 바꾸거나 약간의 개편을 거쳐 현실적 요구에 충당하는 수밖에 없었다.⁹⁾

그러나 1949년 7월, 문법 통일을 위한 첫째 번 시도로 292개의 문법 용어를 제정하고,¹⁰⁾ 같은 해 9월부터 검인정제를 실시하였다. 확정된 당시 문교부의 문법 용어는 우리말로 된 것과 한자음으로 된 것의 두 가지로 인정하고, 그 중의 한 가지를 일관성 있게 쓸 것이며, 다른 한 가지는 대조해서 표시해야지 혼용은 할 수 없다고 하였다. 이 문법 용어는 국어 문법 뿐만 아니라, 외국어 문법에도 쓰일 수 있게 만들어졌다.¹¹⁾ 이때에 나온 문법서들은 대부분 중학 과정과 고등 과정이 분리되지 않은 것이다.

1955년 8월, 새로운 교과 과정의 공포에 따라 정식으로 중학교용과 고등학교용이 나누어져 편찬되었다. 이렇게 중학교와 고등학교 과정에 걸쳐 여러 종류의 문법 교과서가 출현하여 국어 문법 교육은 제자리를 잡게 되었다.¹²⁾

8) 이 중에서 중학교 과정 (당시의 학제로는 고등 보통 학교)에서 많이 사용된 것은 이규영의 ‘현금 조선 문전’, 이규방의 ‘신찬 조선어법’, 이완웅의 ‘중등 교과 조선어 문전’, 최현배의 ‘중등 조선 말본’, ‘중등 교육 조선어법’, 박상준의 ‘개정 절차준거 조선어법’, 박승빈의 ‘간이 조선어 문법’, 심의린의 ‘중등학교 조선어 문법’ 등을 꼽을 수 있다.

9) 이 당시에는 이규방, 최현배, 김윤경, 이상춘의 저술들이 다시 얼굴을 내밀었다. 특히, 최현배는 ‘중등 조선 말본’의 교수 참고서를 내놓기까지 하였다. 정열모, 박창해, 김근수, 장하일, 박태운 등은 새로운 교과서를 쓰기도 하였다.

10) 통일된 292개의 문법 용어 일람표 제시는 제한된 지면 관계로 생략한다.

11) 당시 이에 준거하여 나온 문법 교과서는 최현배, 장하일, 정인승, 이희승, 이인모 등의 저서 5종이 있다. 정인승은 앞의 최현배와 같이 교사용 참고서를 내놓았다.

12) 1956년부터 나온 문법은 중학교용에 장하일, 이송녕, 김윤경, 정인승, 이희승, 최현배, 최태호, 김민수 외 3명 등의 저서 8종이었고, 고등학교용에 이송녕, 김윤경,

그러나 교수 경험의 깊어지고 상급 학교 입학시험, 특히 대학 입시 시험에서 문법 교과의 능력을 측정하는 현실적인 문제가 대두되자, 문법 체계와 문법 용어에 대한 통일의 소리가 높아지게 되었다. 이러한 사회적 요구를 충족시킬 목적으로 쓰인 것이 김민수 외 3명의 문법이었다. 다른 검인정 교과서는 1956~1957년 사이에 나왔는데, 이 교과서가 1960년에 나온 것도 따지고 보면 이런 현실적 사정과 관련되어 있다.

2.2.2 학교문법 통일의 과정

여기서 통일 문법에 의한 검인정 교과서가 출현되기까지의 과정을 알아본다. 1960년대부터 문법 통일을 촉구하는 소리가 높아지자, 문교부에서는 1962년 3월부터 약 1년에 걸쳐 13명의 준비 위원으로 하여금 시안을 작성시키면서, 11월에는 ‘중·고등학교 국어 문법 지도 지침’이란 책자를 펴냄으로써 학교 문법의 통일을 위한 준비 작업에 들어섰다.

그러나 시안 일부에 대한 반대로 말미암아 다시 16명의 전문 위원회가 구성되어 1963년 5월에는 드디어 통일안이 작성되고, 같은 해 7월 25일에 공포되었다. 문법의 체계는 9품사 정도만 통일되고, 나머지는 의견과 합의를 보지 못하였다. 용어는 음성론과 구두점만 우리말식 용어가 원칙적으로 채택되고, 품사론과 문장론은 한자어 용어가 채택되었다.

문법 통일안의 공포 이후, 몇 년 동안 지정사 ‘이다’와 문법 용어를 둘러싸고 이른바 ‘말본파’와 ‘문법파’ 사이에 격렬한 논쟁이 벌어지기는 하였으나, 이 체계에 따른 중등 문법서는 1966년에, 고등 문법서는 1968년에 나오므로써 통일된 체계와 용어에 의한 문법 교육이 가능하게 되었다. 1964년

정인승, 최현배, 이희승, 김민수 외 3명 등의 저서 6종이었다. 이 중에서 정인승은 중등 문법과 고등 문법에 걸쳐 교사용 참고서를 내놓았고, 이승녕은 ‘새 문법 체계의 태도론’을 씀으로써 자신의 문법 이론을 뒷받침하기도 하였다.

에는 한국 국어 교육 연구회에서 ‘중학 국문법’과 ‘고등 국문법’을 펴내기도 하였는데, 이에 비해 통일 문법이 공포된 1963년부터 새 교과서가 나온 1965년, 1967년까지의 공백을 어느 정도 채울 수 있었다.¹³⁾

문교부의 통일안이 9품사였음에도 저자 중에는 지정사를 더하여 10품사를 설정한 것이 있었으며, 용어에 있어서도 두 가지가 병용되는 등 실제로는 통일이라는 말을 하기가 어렵게 되어 버렸다. 몇몇의 저술들이 종전의 품사론 중심에서 벗어나 문장론 중심으로 나가는 의욕을 보여 줄 뿐, 대부분의 저서는 이전의 전통 문법의 체계에서 크게 벗어나지 못하고 있었다. 이는 우리의 문법 연구가 아직도 품사론 위주의 굴레에서 벗어나지 못하고 있었음을 의미한다. 응용성을 충분히 발휘하는 교재 편찬의 이면에는 그 방면에 대한 충실한 이론적 연구가 뒷받침되어 있지 않으면 안 되는 것이다.

통일 문법의 체계와 용어에 의한 문법 교과서의 저술은 1979년에 또 한 차례 더 있었다. 1960년대 후반에 있었던 중등 문법과 고등 문법의 구분이 없어지고, 고등 문법만이 검인정을 받을 수 있게 하였는데, 5종으로 제한되었다. 1968년의 고등 문법은 13종이었는데, 5종이 된 것은 모든 검인정 교과서가 일률적으로 5종으로 제한되어 있었기 때문이다.

1979년 문법의 특징은 이전의 인문계 고등학교 문과계에 불과했던 문법 교과를 인문계 고등학교 전 과정에 확대하여 부과한 점과, 교사용 지도서가 필수적으로 딸려 있는 사실이라 하겠다.¹⁴⁾ 문법 체계와 용어는 철저히

13) 1966년에 나온 중등 문법의 저자는 이명권 외, 양주동 외, 이희승, 허웅, 이원구 외, 전학진, 남광우 외, 문덕수 외, 이봉주 외, 김형규, 최현배, 김민수 외, 이송녕, 정인승, 이은정 외, 이을환 외 등 16종이었으며, 고등 문법은 이명권 외, 양주동 외, 강운호, 최현배, 김민수 외, 이을환, 이은정, 정인승, 강복수 외, 이인모, 허웅, 이송녕, 이희승 등 13종이었다.

14) 이전의 교과서에는 몇 저술을 제외하고는 지도서가 없었는데, 이렇게 같이 저술된 것은 모든 교과서에 교사용을 두도록 한 방침 때문이다. 저자는 김민수, 이길

1963년의 통일 문법에 근거했다는 점이 1960년대 후반의 검인정 문법과 큰 차이점이라 할 수 있다. 이는 통일 문법과 체계와 용어가 점차 뿌리를 내리고 있다는 뜻이다. 서술 내용에 있어서도 1960년대와는 달리, 품사 중심보다는 문장 중심의 서술이 크게 늘어나고 있어 상당한 진보가 인정된다. 이는 1960년대 후반부터 활발하게 일어났던 문장론 방면의 업적이 크게 뒷받침된 것이라 해석된다.

2.2.3 학교문법 통합 교재의 편찬

통일 문법의 체계와 용어가 발표된 지 20여년의 세월이 흐르는 동안, 이에 바탕을 둔 문법 교과서가 두 번에 걸쳐 검인정 형태로 나왔다. 하지만, 실제의 수업 과정이나 응용 과정에서는 문제점이 많다는 것이 공식적으로나 비공식적으로 지적된 경우가 많았다. 그래서 통합 교재에 대한 요구가 교사나 학습자 사이에서 자주 제기되어 왔다.

한편, 국어학자나 문법 연구가 사이에서도 문법에 대한 인식의 재검토와 그것을 교육 현장에 적용하는 문제에 대해 적지 않은 논의가 계속되어 왔다. 이러한 실정을 감안할 때에, 문법 교육에 대한 전면적 검토가 불가피하다는 사실을 깨달을 수 있었고, 통합 교재를 요망하는 사회적 요구를 외면하고만 있을 수 없다는 생각을 하게 된 것이다. 이에 당시 문교부는, 종전에 인문계 고등학교 전 과정에 부과했던 문법 교과를 국어 II, 곧 일반계 고교 인문사회 과정으로 돌리고, 제1종 교과서로 개발하기로 방침을 정하였다.

이 방침은 1982년 3월 5일에 결정되었는데, 통합 편찬의 목적은 “현재 학교 문법의 용어와 체계가 교과서마다 달라 학생들에게 혼란과 부담을 주고 있으므로, 이를 통일함으로써 모든 학생으로 하여금 공통된 학교 문법을 학습하게 하여 한국인으로서 기본 교양을 갖추게 함.”이었다.

록 외, 김완진 외, 이응백 외, 허웅 등이었다.

먼저 기초 연구를 하여 이를 바탕으로 교과서를 개발·보급하기로 하였다. 기초 연구는 ‘성균관대학교 대동문화연구원’에서 1982년 3월부터 수행되었다.¹⁵⁾ 연구진들이 문법 교재 편찬을 위한 기초 연구 결과 보고서로 ‘학교 문법 체계 통일을 위한 연구’를 제출하였다. 여기에는 학교 문법의 문제점, 문법의 기본 방향, 문법의 범위, 앞으로의 문법 교육에 대한 방향 설정, 그리고 개발할 교과서의 대체적인 틀이 포함되었다.

1983년에 문법 교과서 개발을 위한 연구진과 집필진을 구성하고, 기초 연구 결과에 따라 교과서(검토본)를 집필하였다. 이 교과서는 보급에 앞서 1984년 5월, 언론 기관과 전국의 국어학 전공 학자 및 고등학교 교사에게 배부하여 공개 검토를 받았고, 그 의견을 수렴하여 1985년에 교과서를 편찬하였다.

1991년부터는 제5차 교육과정에 따라 고등학교 국어를 ‘국어’ (상, 하), ‘문학’, ‘작문’, ‘문법’, ‘한문’으로 나누되, ‘문법’은 인문계 고등학교 문과에만 부과하도록 하였다. ‘문법’은 종전과 같이 ‘성균관대학교 대동문화연구소’에서 1종 교과서로 개발을 하되, 다시 연구진과 집필진을 보강하여 1985년도 ‘문법’의 부족한 점을 바로잡았다.¹⁶⁾

2.3 학교 문법의 품사와 문법 용어 통일

여기서는 학교 문법 체계의 가장 기본이 되는 품사의 통일과 문법 용어의 통일에 관하여 간략하게 고찰한다. 특히 그 원칙을 간략히 살피고, 통일

15) 당시의 연구책임자는 위원장인 강신항(성균관대학교)이고, 연구 위원 명단은 다음과 같다. 고영근(서울대학교), 김영희(한글학회), 남기심(연세대학교), 이기동(연세대학교), 이기문(서울대학교), 이용주(서울대학교)

16) 1991년부터 시작된 제5차 교육과정기의 ‘문법’에는 ‘의미’와 ‘옛말의 문법’을 추가하기로 하였다. 옛날의 문법은 고전 작품과 함께 다룬다는 점을 감안하여 ‘부록’으로 처리하였다. 이에 대한 지도 지침도 역시 부록으로 다루었다.

된 문법 용어도 현재 고등학교에서 사용되고 있는 좁은 의미의 문법 용어를 중심으로 알아본다.

2.3.1 국어 학교 문법의 품사 통일

학교 문법이 통일되기 이전에는 학자에 따라 국어의 품사 종류가 각각 서로 달랐다. 또 같은 문법 형태에 대한 용어도 학자에 따라 각자 달리 사용하였다. 우리나라는 일제로부터 해방된 후에도 오랫동안 국어 교육계에서는 문법 교육의 문제로 교사와 학생들이 매우 혼란을 겪고 있었다. 당시에 효과적인 국어 문법 교육을 위하여, 학교 문법을 통일한 것이 1963년의 일이다. 우선 당시에 학교 문법으로 통일한 품사의 종류를 간단히 제시하면, 다음과 같다.

품사는 ‘학교 문법 통일 전문 위원회’의 안을 그대로 받아들여 아래와 같이 9품사로 정하였다. (1) 명사 (2) 대명사 (3) 수사 (4) 동사 (5) 형용사 (6) 부사 (7) 관형사 (8) 감탄사 (9) 조사 등으로 통일하는 안을 마련하였다. 이와 같은 품사 분류는 현행 2011년 개정 국어과 문법 교육과정에서도 그대로 적용되고 있는 것이다.

2.3.2 학교 문법 용어 통일의 원칙

학교 문법 통일 전문 위원회에서는 문법 용어를 다음과 같은 원칙 아래 정한다고 하였다.

<원칙>

- (1) 용어는 학교문법 통일 전문위원회에서 결정한 대원칙을 살려 절충식으로 통일한다.
- (2) 문법 교육상 무리 없는 말을 채택한다.
- (3) 외국어 문법 교육과의 관련성을 고려한다.

- (4) 일반 사회의 통용성을 고려한다.
- (5) 일반 용어와 세부 용어는 정하지 아니한다.
- (6) 부자연스러운 용어는 수정한다.

이상의 큰 원칙을 가지고 학교 문법 용어의 통일 방향을 검토하게 되었다. 다음은 이러한 기준에 따라 정리한 현행(2011) 학교 문법 용어의 일람표이다. 여기서는 1963년에 마련된 통일 학교 문법 용어를 제시하지 않는다. 원칙에는 크게 달라진 것이 없으나, 그동안 학교문법 용어도 다소 수정되었으므로 현재 사용되고 있는 용어로 예시하는 것이 좋겠다. 그리고 음운론과 의미론 분야 등의 넓은 의미에서의 문법 용어들은 제외하고, 좁은 의미에서의 문법 용어만 참고로 예시한다.

- | | | |
|-----------|------------|------------|
| 1. 형태소 | 19. 수사 | 37. 접속 조사 |
| 2. 자립 형태소 | 20. 고유 명사 | 38. 보조사 |
| 3. 의존 형태소 | 21. 보통 명사 | 39. 용언 |
| 4. 단어 | 22. 의존 명사 | 40. 동사 |
| 5. 어근 | 23. 자립 명사 | 41. 형용사 |
| 6. 접사 | 24. 지시 대명사 | 42. 자동사 |
| 7. 파생 접사 | 25. 인칭 대명사 | 43. 타동사 |
| 8. 굴절 접사 | 26. 재귀 대명사 | 44. 형용사 |
| 9. 단일어 | 27. 관계언 | 45. 성상 형용사 |
| 10. 복합어 | 28. 조사 | 46. 지시 형용사 |
| 11. 합성어 | 29. 격조사 | 47. 보조 용언 |
| 12. 파생어 | 30. 주격 조사 | 48. 보조 동사 |
| 13. 접두사 | 31. 목적격 조사 | 49. 보조 형용사 |
| 14. 접미사 | 32. 관형격 조사 | 50. 본용언 |
| 15. 품사 | 33. 부사격 조사 | 51. 용언의 활용 |
| 16. 체언 | 34. 보격 조사 | 52. 어간 |
| 17. 명사 | 35. 호격 조사 | 53. 어미 |
| 18. 대명사 | 36. 서술격 조사 | 54. 활용 |

- | | | |
|---------------|---------------|--------------------|
| 55. 불규칙 활용 | 88. 독립언 | 120. 안긴 문장 |
| 56. 불규칙 용언 | 89. 감탄사 | 120. 문장의 확대 |
| 57. 어말 어미 | 90. 문장의 성분 | 121. 명사절을 안은 문장 |
| 58. 선어말 어미 | 91. 문장 | 122. 관형절을 안은 문장 |
| 59. 종결 어미 | 92. 문법 단위 | 123. 부사절을 안은 문장 |
| 60. 평서형 어미 | 93. 어절 | 124. 서술절을 안은 문장 |
| 61. 감탄형 어미 | 94. 구 | 125. 인용절을 안은 문장 |
| 62. 의문형 어미 | 95. 주어부 | 126. 대등하게 이어진 문장 |
| 63. 명령형 어미 | 96. 서술부 | 127. 종속적으로 이어진 문장 |
| 64. 청유형 어미 | 97. 절 | 128. 문법 요소 |
| 65. 연결 어미 | 98. 주성분 | 129. 문장의 종결 표현 |
| 66. 대등적 연결 어미 | 99. 부속 성분 | 130. 평서문 |
| 67. 종속적 연결 어미 | 100. 독립 성분 | 131. 의문문 |
| 68. 보조적 연결 어미 | 101. 서술어 | 132. 설명 의문문 |
| 69. 전성 어미 | 102. 주어 | 133. 판정 의문문 |
| 70. 관형사형 어미 | 103. 서술어의 자릿수 | 134. 수사 의문문/반어 의문문 |
| 71. 명사형 어미 | 104. 한 자리 서술어 | 135. 명령문 |
| 72. 부사형 어미 | 105. 두 자리 서술어 | 137. 청유문 |
| 73. 수식언 | 106. 세 자리 서술어 | 138. 감탄문 |
| 74. 관형사 | 107. 목적어 | 139. 높임법 |
| 75. 부사 | 108. 보어 | 140. 상대 높임법 |
| 76. 지시 관형사 | 109. 관형어 | 141. 격식체 |
| 77. 성상 관형사 | 110. 부사어 | 142. 비격식체 |
| 78. 수 관형사 | 111. 독립어 | 143. 주체 높임법 |
| 79. 성분 부사 | 112. 성분 부사어 | 144. 직접 높임 |
| 80. 문장 부사 | 113. 문장 부사어 | 145. 간접 높임 |
| 81. 접속 부사 | 114. 접속 부사어 | 146. 객체 높임법 |
| 82. 성상 부사 | 115. 문장의 짜임 | 147. 시간 표현 |
| 83. 지시 부사 | 116. 홀문장 | 148. 시제 |
| 84. 부정 부사 | 117. 겹문장 | |
| 85. 의성 부사 | 118. 이어진 문장 | |
| 86. 의태 부사 | 119. 안은 문장 | |

149. 과거 시제	155. 피동 표현	161. 사동
150. 현재 시제	156. 능동	162. 주동
151. 미래 시제	157. 피동	163. 부정 표현
152. 동작상	158. 파생적 피동	164. 짧은 부정
153. 진행상	159. 통사적 피동	165. 긴 부정
154. 완료상	160. 사동 표현	

이상과 같이 국어 교육의 한 당면한 숙제였던 중·고등학교 학교 문법의 통일안이 이루어졌다. 기왕에 공급된 문법 교과서의 체계와 용어는 각양각색으로 달랐으나, 이제 이 통일안을 기준으로 하여 같아지게 된 것이다. 이 통일안은 각 학자들의 학문 문법으로서의 개인적 주장이 함부로 피교육자의 머리를 스치거나, 지식욕에 불타는 학도의 뇌리에 과중한 부담을 주는 사례가 다시는 없게 하기 위하여 마련된 것이다. 이후로부터 독선적인 개인의 문법 체계가 그대로 주입되는 일은 없어졌다.

그리하여 완성된 학교문법 통일안에 가능한 해설을 덧붙인 이 자료가 통일 문법을 하루라도 빨리 연구 보급하게 하는 데에 자료로 활용되고, 학생들을 지도하는 데도 유효하게 사용되었던 것이다.

그런데, 하나의 문법 개념에 대하여 순수한 우리말로 된 것과 한자음으로 된 것과의 두 계열이 동시에 시행되어 온 것이다. 더욱이 그 중의 한 계열을 일관성 있게 써야 한다는 제약이 있으며, 비록 다른 한 계열은 대조하여 표시한다 하더라도, 한 개념에 대하여 두 가지 용어를 외워야 하는 경우, 이중 부담이 아닐 수 없는 일이었다. 이러한 무의미한 이중 부담을 덜고, 단일 계열에 의한 문법 용어의 통일을 실현하기 위하여, 새로 문법 용어 표가 마련된 것이다. 새로운 용어의 표를 작성함에 있어서는 다음과 같은 유의점이 고려되도록 힘썼던 것이다.

(1) 외국어 학습과의 관련성

문법 용어는 외국어 문법에도 보편적으로 사용해야 하므로, 어느 한 계열만으로 하지 말고, 보급도와 이해도를 고려하여 섞어 쓰는 방향으로 결정한다. 영어나, 독일어, 프랑스어, 중국어, 일본어 등의 외국어 시간에도 쓰이는 같은 한 개념에 대한 문법 용어는 하나로 통일되어야 한다. 곧, 국어 시간에는 ‘줄기’, ‘씨’, ‘지난 적 나아가기 끝남’ 등이라 부르고, 외국어 시간에는 ‘어간’, ‘품사’, ‘과거진행완료’ 등으로 부르기로 한다면 문법 용어가 통일되었다고 볼 수 없는 일이다. 특히 배우는 학생의 처지에서 보면 같은 개념에 대하여, 시간에 따라 전혀 다른 용어를 구별해서 써야 되는 것이다. 이는 학생들에게 불필요하게 학습 부담량만 키우는 결과가 된다.

(2) 이중 부담의 방지

한 개념에 대하여 두 가지나 또는 두 계열의 용어를 제정한다면, 학교에 따라 혹은 학교 급별에 따라 전혀 다른 용어를 쓰게 될 것이다. 또한, 국어 시간과 외국어 시간에 쓰이는 용어가 같은 개념인데도 불구하고, 서로 다르게 인식될 수 있다. 이렇게 서로 달리 인식되는 결과가 배우는 학생에게는 무의미한 이중 부담이 될 것이다. 그러므로 이러한 모순 방지 대책을 마련하는 것은 학습자가 짊어질 이중 부담을 없앨 수 있는 가장 요긴한 길이라 하겠다.

(3) 다른 용어와의 관련성

문법 이외의 다른 용어, 나아가서는 사회 일반 서적과의 관련을 고려하여 균형을 잃지 않도록 한다. 용어란 원칙적으로, 쓰는 사람이나 듣는 사람의 이해가 바르고, 그들 사회에서 보편성이 넓어야 한다. 언어생활에 있어서 간편하기를 추구함은 노력 경제에 입각한 인간 본능의 하나일 것이다.

또 언어란 전통적 습관으로 굳어진 역사적 유산임에 틀림이 없다. 이러한 사실들을 부정하고 일부러 만들어서 쓰기를 강요할 때, 강요를 당하는 언중들은 부자연함을 느끼며, 여기서 말미암은 불편을 극복하자면 심한 고통이 따른다. 그러므로 다른 용어와의 균형성, 또는 사회 일반 서적과의 관련성을 고려함은 언제나 용어 제정에 있어서 매우 중요한 일이 아닐 수 없다.

이상과 같은 방향에 입각해서, 현실과 멀리 떨어진 장래와 다음 세대를 위한다든지, 의식적인 태도로 국어의 순수성을 지킨다든지, 하는 등의 이상과 감정에 치우치는 길을 피하여, 균형을 잡고 절충하게 된 것이다. 그러므로 새로 마련된 문법 용어 표는 위에서 이미 예시한 유의점을 충분히 반영시키는 동시에, 자주성을 강조하는 여론을 절충하여 자연스럽게 된 순 우리말 용어 일부를 취하게 되었다.

이런 학교문법 용어 통일의 역사적 사실을 거울삼아, 아직까지 통일되지 못한 외국어로서의 한국어 문법 용어 통일의 방향성을 찾을 수도 있다. 학교문법 용어의 통일이 국어 교육에서의 문법 교육의 안정을 가져온 것처럼, 결과적으로 한국어 문법 용어가 표준화 된다면, 한국어 문법 교육의 현장에서 교수 학습자들이 혼란을 겪지 않게 될 것이다.

3. 한국어 문법의 표준화 모색

여기서는 외국어로서의 한국어 문법 용어의 표준화를 모색해 보기로 한다. 한국어 문법 용어 표준화의 필요성을 논하고, 그 기준에 대하여 고찰한다.

3.1 한국어 문법 용어의 표준화 필요성

한국어 교육은 학습자가 외국인이나 재외 동포들 중에서 우리말과 글이 서툴러서 좀 더 익혀야 하는 사람들을 대상으로 한다. 한국어 교육의 목표는 다양한 한국어 수준의 학습자들에게 한국어를 보다 유창하고 정확하게 사용할 수 있도록 해주는 것이다.

오늘날 한국어 교육계에서는 외국어로서의 한국어 교육 문법의 필요성을 강조하고 있다. 또한 한국어 교육 문법의 체계와 내용을 구체화하려는 논의도 활발해지고 있다. 이러한 분위기는 의사소통 중심 교수법의 문법 교육 경시 태도에 대한 우려에서 출발한 것이다. 그래서 한국어 교육용 문법 요소에 대한 기초적인 연구, 기존의 한국어 교재에 나타난 문법 요소의 선정, 배열 및 기술의 문제점 분석, 한국어 교육 문법의 개발 원칙 제시 등 다양한 방향에서 일부 논의가 이루어지고 있다.

한편 외국인을 위한 한국어 교육에서 전통적으로 이루어진 한국어 문법 교육의 통일성 결여에 대한 문제점을 인식하고, 외국인을 위한 한국어 문법 체계와 문법 용어의 표준화의 논의들도 나왔다. (민현식 2000a, 권재일 2000 등). 그런데 이미 규범 문법으로 자리 잡은 학교 문법이 외국인을 위한 한국어 교육 문법 표준화의 기준이 되어야 한다고 보거나, 내국인을 위한 학교 문법에 대한 심층적 연구가 이루어져야 외국인을 위한 한국어 교육 문법의 내용과 체계가 갖추어질 수 있다는 주장은 규범 문법의 통일성만을 중시하는 인식을 반영한 것이라고 하겠다.

이 연구에서는 외국인을 위한 한국어 학습자를 위한 한국어 문법의 체계적인 설명이 필요하며, 한국어 교육용 표준 문법의 제정 역시 필요하다는 것을 기본 입장으로 한다. 표준적인 한국어 교육 문법의 용어와 체계가 마련되면, 교재 개발이나 문법서를 개발하는 과정에서 겪게 되는 여러 가지 시행착오를 줄일 수 있기 때문이다.

그러나 한국어 교육에서의 규범 문법이 반드시 학교 문법과 동일해야 하는가에 대해서는 의문의 여지가 있다. 한국어 교육 문법은 학교 문법에 기반을 두되, 외국어로서의 한국어 교육이 가지는 고유한 특성을 더 중요시할 필요가 있다고 생각한다.

3.2. 한국어 문법 용어의 표준화 기준

한국어 교육에서 사용하는 문법 용어는 학습의 대상이 되는 문법 형태의 범주 명칭이나, 문법 형태의 기능과 의미를 설명하기 위해 사용되는 문법적 개념어 등을 총칭한다. 따라서 문법 용어는 학습 대상이 되는 문법 항목을 설명하기 위한 일종의 메타언어라고 할 수 있다.

한국어 교육에서 ‘문법’이라는 용어는 국어학에서 정의하는 것과 다소 차이가 있다. 국어학에서는 국어의 문장을 구성하는 성분들의 기능, 성분들 간의 결합 관계, 문장의 구조, 문장의 결합 관계 등을 설명하는 규칙이나 원리를 문법이라고 부른다. 그에 반하여 한국어 교육에서는 외국인이 한국어 문장을 생성하는 데 사용할 수 있는 여러 가지 언어 형식과 용법을 일컫는다. 그리하여 한국어 교육에서의 ‘문법’은 한국어의 문법적 문장(well-formed sentence)을 생성하는 데 사용할 수 있는 기본적인 언어 형식뿐만 아니라, 다양한 발화 상황(화용적 맥락)에 맞는 문장을 생성하기 위한 언어 형식, 발화 의도를 충분히 표현하는 문장을 생성하기 위한 언어 형식 등이 모두 포함된다. 이처럼 포괄하는 내용이 많다 보니, 각 대학의 교육기관이나 학자에 따라 ‘문법’ 또는 ‘문형’, ‘표현’ 등의 용어를 각기 달리 정의하여 쓰기도 한다. 그래서 이들 용어가 지시하는 내용이 서로 분명하게 구별되지 않는 경우도 있다.

국어학에 바탕을 둔 학교문법에서의 문법은 기본적으로 문법적인 한국어 문장의 구조와 생성 원리를 규명하는 데 주안점을 두므로, 구조적인

기능을 갖는 언어 형식에 관심이 있다. 그런데 한국어 교육의 문법에는 구조적인 기능을 갖는 언어 형식뿐만 아니라, 표현적인 기능을 갖는 언어 형식이 다수 포함된다. 구체화되고 개별화된 언어 형식들은 그 유형이 다양해서 국어학적인 학교문법에서 연구 대상으로 다루지 않는 것들도 많다.

그리고 한국어 교육 분야에서는 전문적인 문법서나, 문법 설명이 되어 있는 각종 교재에 문법 용어가 사용되어 왔다. 실제 수업 시간에도 교사가 한국어 학습 지도를 위하여 문법 용어를 사용해 왔다. 그때마다 하나의 문법 사항에 대한 문법 용어가 제 각각 달라서 교수 학습자들에게는 어려움이 많았던 것도 사실이다.

예를 들면, 건국대학교 언어교육원의 교재인 <함께 배우는 건국 한국어 1-1>에서는 “동사1”, “형용사1”, “동사2”, “단위명사”, “으 불규칙”, 등의 문법 용어를 사용하고 있다. 그런데 건양대학교 국제교육원 교재인 <사랑해요 한국어 초급>에서는 “동사”, “형용사”, “수량명사”, “一 탈락” 등의 문법 용어를 사용하고 있다. 이에 대하여 국립국어원의 <여성 결혼 이민자와 함께하는 한국어 1-2>에서는 “으 탈락”이란 용어를 쓰고 있다. 경희대학교 출판국에서 발행한 <한국어 초급 1>에서는 “명사”, “동사”, “동작동사”, “一 탈락동사” 등으로 사용하고 있다. 또 성균관 대학교출판부에서 발행한 <배우기 쉬운 한국어>에서는 “Vst, Ast” “시간명사”, “으 탈락”, “르 탈락” 등의 문법 용어를 쓰고 있다.

그런데 연세대학교 한국어학당 교재편찬위원회에서 발행한 <연세 한국어 1>에서는 “동사1”, “형용사1”, “르 동사”, “비 동사”, “동사+결합어미 결합형”, “명사+결합조사 결합형” 등으로 문법 용어를 쓰고 있다.

이처럼 같은 문법 사항에 대해서 각각의 교재들이 문법 용어를 다르게 사용하면, 학생들은 그 정확한 문법 개념을 파악하기가 어려운 것이다. 그러므로 교재 개발자는 물론이고 교사와 학습자들의 혼란을 막기 위해서라

도, 한국어 교육용 문법 용어 통일은 시급히 이루어져야 할 문제라고 본다.

한국어 문법 용어의 표준화를 위해서는 일차적으로 원어(原語)의 표준화가 이루어져야 한다. 다음으로 이에 상응하는 번역어의 표준화가 함께 이루어져야 한다. 일반적으로 한국어의 초급 단계에서는 문법 용어의 사용을 되도록 자제하는 것이 좋다고 한다. 문법 용어를 사용할 경우에 N(noun, 명사) AV(action verb, 동작동사), DV(descriptive verb, 상태 동사) 등의 영어 약자를 사용하고 있다. 초급 학습자의 경우, 한국어 용어와 번역어의 개념이 일치하지 않아 혼란을 겪거나 약자를 이해하기 어렵다.

그러나 중급 이상의 학습자들은 수업 이외에도 자신이 직접 문법서나 사전을 이용하게 되고, 문법적인 질문도 한국어 용어를 직접 사용하게 되므로, 원어의 표준화는 우선 해결되어야 한다고 본다. 그뿐만 아니라, 원어(原語)는 문법 형태 또는 개념을 가장 잘 범주화하는 한국어 용어로 정해야 하고, 번역어는 학습자의 모국어에서 가장 유사한 내포 의미를 가지는 외국어 용어로 정하는 것이 바람직하다고 본다. 학습자의 모국어 문법을 고려하지 않는 상태에서 번역을 하게 되면, 학습자가 자신의 모국어로 번역된 문법 설명을 읽고도 이해하지 못하거나, 학습 대상어의 문법 개념에 대한 오해가 발생할 수도 있다. 따라서 원어와 번역어를 해당 문법 개념에 적합한 것으로 명시적으로 설정하는 것이 바람직하다.

한국어 교육용 문법 용어는 국어학의 연구 성과를 반영하되, 일반 학습자가 이해할 수 있는 수준에서 사용되어야 한다. 그와 같은 용어의 선정이 쉽지는 않다고 본다. 그래서 현재 각 교육 기관에서 발행하고 있는 한국어 교재들에서 문법 용어의 이질성이 심각하게 나타난다.

가령 연세대 언어교육원(1992)에서 발행한 <한국어> 1-6 권에는 문법 용어의 혼란상이 보인다. ‘-이/-가’를 case particle이라 하다가(한국어 1:17) 같은 책 45쪽에서는 case marker라고 하는 것이 그런 예이다. 불규칙 관련

설명에서는 ‘ㄹ 불규칙 동사’, ‘르 불규칙 동사’와 같은 용어를 쓰지 않고, ‘ㄹ 동사’, ‘르 동사’와 같은 용어를 쓰는 것도 독특한 것이다. 그뿐 아니라 ‘-겠-, -시-’와 같은 선어말 어미를 suffix로 명명하여, suffix(접미사)의 본래 개념에 혼란을 주고 있다.

그리고 서울대학교 어학연구소(1993)에서 발간된 <한국어> 1-4권에도 용어상의 혼란이 보인다. 2권 16쪽에서는 ‘-시-’를 honorific infix로 설명하고, ‘-았/었-’도 past infix로, ‘-겠-’도 suppositional(intentional) infix로 설명하고 있다. 그런데 원래 국어 접사에는 없는 infix를 한국어 교육 문법에서 설명하는 것은 문제라고 본다.

더욱이 ‘-시-’, ‘-았/었-’은 infix로 설명하고, 이들과 같은 선어말 어미인 ‘-더-’는 retrospective marker로 설명하고 있다. 이처럼 같은 문법 현상인 선어말 어미를 어떤 땐 infix로 설명하고, 어떤 경우엔 marker라는 용어를 쓰기도 하여(3권 28쪽) 문법 용어의 사용에서 일관성을 잃고 있다. 격조사도 particle과 case marker를 섞어 쓰고, 어미도 ending이나 particle로 사용하여 문법 용어 사용의 혼란상을 보인다.

이러한 문제는 한국어로 된 문법 용어를 선정할 때부터 다양한 학습자의 수준을 고려하여 일반적인 언어로 번역하거나, 여러 방식에 따라 번역이 이루어졌기 때문에 한국어 문법 용어의 이질성 문제는 심각한 양상으로 나타나게 된 것이다. 이러한 한국어 교육 문법의 이질성은 한국어 교재들 간의 상이함뿐만 아니라, 문법 설명이 이루어지는 한국어 수업 현장에서도 교사와 학생 사이의 문답 등 다양한 상황에서 혼란을 가져 오고 있다.

오늘날 한국어 문법 교육에서 문법 용어가 혼란스럽게 사용되고 있는 점에 대하여, 민현식(2000a)과 남기심(2001)에서도 지적한 바 있다. 그들은 어떤 문법 사항을 설명하는 경우에, 같은 한국어 교재 내에서도 문법 용어가 다르게 사용된다는 것은 표준 문법 용어 및 번역 용어의 선정 문제가

시급함을 보여주는 것이라고 하였다.

이상과 같이 한국어 교재들에 나타나는 문법 용어가 다양하게 사용되어 나타나는 문제는 반드시 해결되어야 한다. 그러기 위해서는 문법 용어의 선정자와 이용자의 의견이 제대로 반영되어야 한다고 본다. 곧 언어학자와 국어학자는 물론, 외국어 학자와 학교 교육 전문가 및 학교 문법 전문가 등이 참여하는 연구 모임이 필요하다고 생각한다. 그뿐만 아니라, 한국어 교사와 학습자의 의견도 최대한 반영하여 보편타당한 표준 문법 체계가 마련되어야 하겠다.

다음으로는 한국어 교육용 문법 용어를 선정함에 있어 참고가 될 만한 기준을 제시해 본다. 이는 한국어 문법 용어를 일관성 있게 사용하기 위한 방법의 하나가 될 수 있다. 우선적으로 문법 용어를 사용하는 대상자가 누구인가를 고려해야 한다. 한국어 교육 현장에서 문법을 가르치고 배우는 사람, 곧 문법 용어의 수요자는 교사와 학습자이다. 특히 의사소통의 중심의 실제 수업을 보조하는 수단으로써, 문법 설명의 효과를 높이기 위해서는 학습자가 이해하기 좋은 설명이 되도록 해야 한다. 곧 학습자 중심의 문법 설명이 되도록 용어를 사용해야 한다는 것이다. 그러기 위해서는 문법 설명의 바탕이 되는 문법 용어도 학습자를 고려하지 않으면 안 된다.

3.3 외국어로서의 한국어 문법과 학교 문법 용어 비교

여기서는 국어 학교 문법과 외국어로서의 한국어 문법 사이에 존재하는 차이점이나 문제점을 고찰한다. 학교 문법의 교육 대상은 국내의 초등·중등학교의 학생이고, 외국어로서의 한국어 문법의 교육 대상은 어른과 아이 상관없이 외국인이나 재외동포라는 점에서 다르다. 또 문법 교육의 목표에서도 이 둘은 차이를 나타낸다.¹⁷⁾ 학교 문법 교육과 외국어로서의 한국어

17) 학교 문법의 ‘문법’ 교육과정에서는 ‘문법’ 과목의 목표를 전문(前文)과 세 가지

문법 교육은 그 목표가 다르기 때문에 그 내용면에서도 같을 수 없다고 본다.

그러나 그 목표와 내용 면에서 다소 차이가 있다 하더라도, 두 문법 용어 사이에 서로 이해하고 수용할 수 있는 공통의 용어를 확장시키는 방향을 모색하려고 한다. 이를 위하여, 현행 2009 개정 국어과 교육과정의 표준화된 문법 체계 안에서 적용되는 학교 문법과 여러 대학교의 한국어 교육 기관에서 사용하는 한국어 문법 교재에 나타난 자료를 비교 대상으로 한다.

한국어 교육 현장에서 다루고 있는 문법은 내국인이 학교에서 교육 받는 학교 문법과 여러 가지 면에서 차이가 있다. 그 차이점에 대해서 학습자, 학습 목표, 학습 내용, 문법 용어로 나누어 간략히 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 학습자의 측면에서 볼 때, 학교 문법은 한국어를 모국어로 하는 학습자들을 교육시키며, 외국어로서의 한국어 문법은 한국어를 모국어로 하지 않는 학습자들을 교육시킨다. 곧 국어 교육에서의 문법 교육은 한국어에 대한 언어적 직관 및 기본적 의사소통 능력을 지니고 있는 모국어 화자를 대상으로 하는 반면, 한국어 교육에서의 문법 교육은 대체로 한국어에 대해서 언어적 직관이나 의사소통 능력을 지니지 못한 학습자를 대상으로 이루어진다.

둘째, 학습 대상이 다르므로 학습자마다 얻고자 하는 학습 목표가 달라

구체적 목표를 제시하고 있다. “국어에 대한 이해와 국어에 대한 탐구 활동을 바탕으로 문법 능력을 발달시키고, 국어와 국어 문화의 발전에 기여하는 태도를 기른다. (1) 국어의 원리와 규칙을 이해한다. (2) 실제 국어 생활에 대한 탐구를 바탕으로 문법 능력을 기른다. (3) 국어를 사랑하고 국어 문화를 창의적으로 발전시킨다.

외국어로서의 한국어 문법 교육은 “한국어에 대한 직관을 가지지 않은 외국인이나, 재외동포에게 한국어로 의사소통을 하는 데 필요한 한국어 지식을 학습하도록 해 주는 것”이 목표이다.

진다. 한국어를 모국어로 하는 학습자의 경우, 문법 학습의 목적은 문법 지식을 얻어 모국어의 문법 구조를 이해한다는 것이다. 이에 반해 한국어를 외국어로 배우는 학습자가 외국어로서의 한국어 문법을 배우는 목적은 한국어 문장이 어떤 규칙으로 구성되어 있는지, 자신의 언어 구조를 이해하고 학습하여 일상생활에 필요한 의사소통을 원활히 하는 데에 있다.¹⁸⁾ 곧 학교 문법의 목표는 모국어 화자들이 자신의 언어 구조를 이해할 수 있게 하는 것이지만, 외국어로서의 한국어 문법의 목표는 외국인이 한국어 발화를 이해하고, 생성할 수 있게 하는 것이다. 요컨대 외국어로서의 한국어 문법 교육은 한국어의 특성을 이해하고, 한국어 의사소통 능력을 높이는 데 중점을 두어야 할 것이다.¹⁹⁾ 외국인 한국어 학습자들은 의사소통을 위해 실제적이고 필수적인 문법 지식을 습득하는 데 목표를 두기 때문이다.

셋째, 학습 목표가 다르면 학습 내용도 자연히 달라지게 마련이다. 한국인 학습자의 경우는 한국어의 모든 문법적인 현상을 교육 내용으로 하는데 반하여, 외국인 한국어 학습자는 한국어의 모든 문법적인 현상을 학습 내용으로 하지 않는다. 외국어로서의 한국어 문법 교육에서의 학습 내용은 의사소통에 활용되는 빈도가 높은 문법 범주들로 구성된다. 그러므로 내국인용 학교 문법에서 다루는 내용보다 매우 한정적이다. 학교 문법은 국어와 관련된 언어학의 전 분야로 이루어져 있다. 7차 교육과정을 중심으로 보면, 음성학 및 음운론, 형태론, 어휘론, 통사론, 화용론, 맞춤법 등으로 구성되어 있다. 이것은 내국인을 위한 국어 생활 전반을 포괄하는 종합적

18) 이도영(1996:124)에서는 학교 문법 교육의 목표를 “언어에 대한 이해를 바탕으로 문법 능력을 향상시키는 데 두어야 한다.”고 주장한다.

19) 김정숙(2002: 17)에서는 “한국어 교육에서 문법의 목적은 외국인이 한국어 구조에 대한 이해를 바탕으로 하여 한국어를 보다 쉽게 익히고 사용할 수 있도록 하는 것이다.”라고 하여, 의사소통 과정에서 발화의 이해와 생산을 강조하였다.

인 문법 구성이다. 그러나 외국어로서의 한국어 문법은 언어 지식의 하위 범주의 하나로 제시한 ‘문법’만을 대상으로 한다. 따라서 외국어로서의 한국어 문법은 학교 문법에서 다루는 내용 중에서 좁은 의미의 문법인 형태론과 통사론만을 그 대상으로 삼는다.

예를 들어, 김제열(2001a:98)에서는 문법 형태를 교수 학습할 때에 한국어 교육에서는 분석적인 태도뿐만 아니라, 종합적인 태도가 더 유용한 경우가 많다고 한다. 이는 한국어 교육에서 문법 교육의 대상이 되는 문법 요소들 중에 국어학적인 관점에서 보면, 관용 표현이라고 말할 수밖에 없는 다양한 복합 구성들이 존재하기 때문이다. 실제로 한국어 고급 단계에서 배우는 문법 항목은 상당수가 복합 구성으로 된 것들이다. 이러한 복합 구성들은 국어학이나 학교 문법에서는 형태소 단위로 다시 분석할 대상이지만, 외국어로서의 한국어 문법에서는 단일한 의미와 기능을 담당한다는 점에서 복합된 문법 형식 자체가 중요한 문법 학습 단위가 된다. 이러한 관점의 차이로 인하여 언어 현상을 범주화하는 기준과 대상 단위가 달라진다. 내국인을 위한 학문 문법 또는 학교 문법에서는 일반적으로 의미 또는 기능의 최소 단위인 형태소가 범주화의 기본 단위가 되지만, 외국인을 위한 한국어 문법에서는 단일한 의미 개념이나 기능을 수행하는 복합 구성단위가 범주화의 주요 대상이 된다는 사실이 중요하다.

이상과 같이 범주화의 대상 단위가 달라지므로, 범주명을 실현하는 문법 용어 선정의 단위도 달라지는 것이다. 따라서 내국인을 위한 학문 문법이나 학교 문법에서는 별로 관심을 두지 않던 복합 구성으로 된 문법 요소들이 외국인을 위한 한국어 문법 교육에서는 큰 비중을 차지할 수밖에 없다. 또한 이들에 대해 적합한 문법 용어를 부여하는 작업이 적절한 의미나 기능을 범주로 설정하는 작업이 된다.

요컨대 한국어 교육용 문법 체계와 문법 용어를 표준화하기 위해서는

학교 문법과 공통되는 문법 요소들을 체계화하는 동시에, 두 문법 사이에 차이를 보이는 문법 요소들을 선별하여 그 의미와 기능상의 특성을 정리하는 작업이 이루어져야 할 것이다.²⁰⁾

한국어 교재에 나타난 문법 용어의 문제로 하나의 개념에 대하여 번역어가 두 개 이상 존재하는 경우가 있다. 예를 들면, 학교문법에서 ‘-았/었-’을 ‘선어말 어미’라 하는데, 연세대1에서는 "suffix"라 하고, 고려대1에서는 "infix"라 하고, 서울대1에서는 “과거시제(tense ending)”, 서강대1, 2에서는 pre-sentence ending of tense”, 경희대 초급 I, II에서는 "tense pre-final ending" 등으로 사용하고 있다. 이처럼 한국어 문법 용어가 통일 되지 않고, 문법의 체계화가 이루어지지 않아 교수-학습자들에게 많은 혼란을 주고 있다.

물론 한국어 문법 교육에서 중요한 학습 대상이 되는 문법 요소 중에는 그 형식의 복잡성 때문에, 특정한 문법 용어로 범주화하기 어려운 경우가 많다. 이러한 복합 구조로 된 형태들도 외국어로서의 한국어를 학습하기 위해서는 매우 중요한 요소이므로, 의미나 기능을 기준으로 범주화하여 문법 용어를 정할 필요가 있다.

그러면서도 될 수 있으면, 현행 국어과 교육과정에 따른 내국인 학생용 학교 문법과 외국인 한국어 학습자를 위한 외국어로서의 한국어 문법이 배타적 관계보다는 상호 이해와 수용의 관계를 넓힐 수 있어야 한다.²¹⁾ 이처럼 외국어로서의 한국어 문법과 학교 문법을 비교하여 문법 용어를 표준화시켜 교육한다면, 그 결과는 내국인 학생들을 위한 현행 학교 문법 교육과 외국어로서의 한국어 문법 교육의 효과를 동시에 높이게 될

20) 후행 연구로는 두 문법 사이의 공통되는 문법 요소와 서로 차이가 나는 문법 요소들을 체계적으로 정리할 예정이다.

21) 학교문법이나 외국어로서의 한국어 문법은 모두 교수 학습을 생각하고, 문법을 체계화해 놓았다는 점에서 공통점이 많이 있다고 말할 수 있다.

것이다.

4. 마무리

이 논문은 외국어로서의 한국어 문법 체계의 표준화를 위하여 한국어 문법 용어의 통일의 필요성을 주장하였다. 한국어 교육의 학문적 발전을 위해서는 한국어 문법 용어의 표준화 작업이 먼저 이루어져야 한다. 그래서 학교 문법 용어의 통일 과정에서 논의되었던 내용을 검토하였다. 이는 한국어 교육의 문법 용어 표준화 과정에서 논의해야 할 일들을 미리 살펴는 데 도움이 될 것이다.

그리고 학교 문법에서 사용하는 문법 용어와 외국어로서의 한국어 문법 교육에서 사용하는 문법 용어 간에 나타난 문제점을 분석하였다. 내국인 학생들을 위한 학교 문법 교육과 외국인 한국어 학습자를 위한 한국어 문법 교육 간에는 배타적 관계보다 상호 이해와 보완적 관계가 필요함을 밝혔다.

각종 한국어 교재에서 사용되는 한국어 문법 용어의 문제점도 살펴보았다. 현재 여러 교육 기관에서 사용하고 있는 한국어 교재를 보면, 문법 용어의 혼란상이 많이 나타난다. 곧 같은 문법 사항을 설명하면서도 그 내용이 각기 다르고, 문법 용어도 서로 다르게 사용하고 있다. 그렇기 때문에 한국어 교육 현장에서 교사와 학생들이 적지 않은 혼란을 겪고 있다. 이는 한국어 문법 교육 현장에서 사용되는 문법 용어가 국내·외적으로 표준화 되어 있지 않기 때문이다.

동일한 개념에 대한 문법 용어는 하나로 통일하는 것이 좋다. 곧 국어 시간에는 ‘줄기’, ‘씨’, ‘지난 적 나아가기 끝남’ 등이라 부르고, 외국어로서

의 한국어 시간에는 ‘어간’, ‘품사’, ‘과거진행완료’ 등으로 부르기로 한다면, 문법 용어가 통일되었다고 볼 수 없다. 이는 학생들에게 불필요하게 학습 부담만 키우는 결과가 된다.

특히 의사소통 중심의 실제 수업을 보조하는 수단으로써, 문법 교육의 효과를 높이기 위해서는 학습자가 쉽게 이해하도록 표준화된 통일 문법 용어를 사용하는 것이 바람직하다. 곧, 외국어로서의 한국어 문법 체계를 표준화하기 위하여, 문법 용어를 통일시키는 일이 중요하다고 본다. 그 결과는 외국어로서의 한국어 문법 교육의 효과를 더욱 높이게 될 것이다.

논문투고일: 2012년 8월 31일 심사개시일: 2012년 9월 10일 심사완료일: 2012년 10월 7일 게재확정일: 2012년 10월 8일
--

참고문헌

<단행본>

- 건국대학교 언어교육원(2011), 『함께 배우는 건국 한국어 1-1』, 건국대학교출판부.
 건양대학교 국제교육원(2011), 『사랑해요 한국어 초급』, 건양대학교출판부.
 경희대학교 국제교육원(2008), 『한국어 초급 1』, 경희대학교 출판국.
 고려대학교 한국어문화연수부(1991), 『한국어 1』, 고려대학교민족문화연구소.
 교육인적자원부(2003), 『고등학교 문법』, 서울대학교 국어교육연구소,
 _____(2007), 『국어과 교육과정』, 대한 교과서 주식회사.
 _____(2007), 『고등학교 교육과정 해설』, 대한 교과서 주식회사.
 _____(2007), 『중학교 교육과정 해설』, 대한 교과서 주식회사.
 국립국어원(2011), 『외국인을 위한 한국어 문법1,2』, 커뮤니케이션북스.
 김광해(1997), 『국어지식 교육론』, 서울대 출판부.
 김민수 외 공편(1986), 『역대한국문법대계』, (주) 탐출판사
 남기심(2003), 『표준 국어문법론』, (주) 탐출판사.
 서울대학교 어학연구소(1993), 『한국어』, 1-4권, 문진미디어.
 송현정(2006), 『문법교육의 이해와 실제』, 한국문화사.
 연세대학교 언어교육원(1992), 『한국어』, 1-6권, 연세대학교출판부.
 이익섭 · 채완(2006), 『국어 문법론 강의』, 학연사.

<논문>

- 권재일(1995), 「국어학적 관점에서 본 언어지식 영역 지도의 내용」, 국어교육연구 2, 서울대학교 사범대학 국어교육연구소.
 _____(2000), 「한국어 교육을 위한 표준 문법의 개발 방향」, 새국어생활10-2, 국립국어원.
 김정숙(2002), 「한국어 문법 교육의 체계와 방법론 토론문」, 국제한국어교육학회 제18차 추계 학술대회 발표집.
 김제열(2001a), 「한국어 교육에서 기초 문법 항목의 선정과 배열 연구」, 한국어 교육 12-1, 국제한국어교육학회.
 남기심(2001), 「한국어 표준문법의 필요성과 개발 방향」, 제2차 한국어세계화 국제 학술대회, 한국어세계화추진위원회.

- 민현식(2000a), 「제2 언어로서의 한국어 문법 교육의 현황과 과제」, 새국어생활 10-2, 국립국어원.
- _____(2003), 「국어 문법과 한국어 문법의 상관성」, 한국어 교육 14-2, 국제한국어 교육학회.
- _____(2006), 「국어과 교육과정 개정과 문법교육의 과제」, 문법교육 제4호, 한국 문법교육학회.
- _____(2007), 「문법교육의 반성과 교과서 개발의 방향」, 국어교육연구 19, 서울대학교 사범대학 국어교육연구소.
- 방성원(2001), 「한국어 교육용 문법 용어의 사용 방안」, 제11차 국제학술회의 자료집, 국제한국어교육학회.
- 송현정(2006), 「교육과정 개정시안 문법 영역의 개정 방향과 과제」, 문법교육 제5호, 한국문법교육학회.
- 신명선(2006^ㄱ), 「통합적 문법 교육에 관한 담론 분석」, 한국어학 31, 245-278쪽, 한국어학회.
- _____(2006^ㄴ), 「개정 문법 교육과정의 지향점과 교과서 개발의 방향에 관한 연구」, 문법교육 5, 한국문법교육학회.
- 신호철(2007), 「국어교육의 상보적 통합」, 문법교육 7, 49-72, 한국문법교육학회.
- 유혜령(2005), 「국어지식 교육 내용 구성의 원리」, 청람어문교육학회 32, 청람어문 교육학회. 213-235쪽.
- 이관규(1998), 「학교문법의 내용 체계」, 새국어교육 56, 한국국어교육학회.
- 이도영(1996), 「문법 교육의 목표 정립을 위한 제언」, 국어교육 91, 한국국어교육연구회.
- 이문규(2003), 「국어지식의 가치와 교육방향」, 국어교육연구 35, 국어교육학회. 149-170쪽.
- 이병규(2006), 「문법 영역의 내용 선정 방법 연구」, 문법교육 4, 한국문법교육학회.
- 이성영(1995), 「언어 지식 영역 지도의 필요성과 방향」, 국어교육연구 2, 서울대학교 사범대학 국어교육연구소.
- 이종열(2003), 「국어지식 영역 내용체계의 통합적 재구성 방안」, 문학과 언어 25, 문학과 언어학회, 127-160쪽.
- 주세형(2005), 「통합적 문법교육 내용 설계의 원리와 실제 연구」, 서울대 박사학위 논문.

- _____(2006), 「문법교육론과 국어학적 지식의 지평 확장」, 서울: 역락.
- 최영환(1995), 「언어 능력 신장의 관점에서 본 언어 지식 영역의 지도 내용」, 국어 교육연구 2, 서울대학교 사범대학 국어교육연구소.
- 황미향(2002), 「국어지식 내용의 문제점 및 해결 방안 연구」, 어문학 78, 한국어문학회.
- Krashen(1982), *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, New York: Pergamon.
- Leech, G.(1983), *Principles of Pragmatics*, London and New York: Longman.
- Vivian Cook(2008), *Second Language Learning and Language Teaching*, Hodder Education, an Hachette UK Company.
- Weaver, C.(2007), *The Grammar Plan Book: A Guide to Smart Teaching*. Heinemann.

정달영

[487-711] 경기도 포천시 호국로 1007(선단동)

전자우편 : chdy@daejin.ac.kr

<Abstract>

The process of school grammar unification
and the standardization of Korean grammar terms

Dalyoung Cheong
(Daejin University)

This study is to investigate the issues of Korean Grammar terms for Standard Korean grammar system in Korean as a Second Language(K.S.L). As examining the process of school grammar unification, we can apply the process to the standardization of Korean grammar terms.

There are quiet big differences among the grammar terms in the textbooks of the each Korean educational institution. That is one reason why the teachers and students are confused the Korean grammar terms in the K.S.L environment. The grammar terms that have been used so far are not still standardized both in domestic and international K.S.L education field.

It is better way to unify the grammar terms that indicate the same concept. It is desirable that the Korean grammar terms should be standardized and unified for Korean language learners to understand them easily so that the effective education will be expected in communicative language teaching on K.S.L.

Key Words : Korean Grammar, School Grammar, Standardization/Unification, K.S.L
(Korean as a Second Language)