

학교 문법에서의 「한국어 표준 문법」 수용 방향*

박형우

Abstract

Park, Hyeong-woo. 2020. 02. A Study on the Acceptance of Korean Standard Grammar in Korean School Grammar. *Korean Linguistics* 86, 1~32. The purpose of this paper is to discuss how to reflect *Korean Standard Grammar*, which is the result of research at the National Institute of Korean Language, in Korean school grammar. This discussion focuses on the content of *Korean Standard Grammar* in terms of its relationship with Korean school grammar and its influence as a reference grammar. First, while confirming the education contents in the curriculum of the Korean language art, which related *Korean Standard Grammar*, the scope of discussion was limited by contents related to phonology, morphology and syntax. Next, we discussed grammar terms and contents that need to be changed or added in Korean school grammar, focusing on *Korean Standard Grammar*. In addition to these, I think it is important to make prepare an institutional and procedural process that can accommodate descriptive grammar which related content in school grammar.

Keywords: Korean language education, Korean grammar education, grammar curriculum in Korean language art, Korean school grammar, *Korean Standard Grammar*

1. 서론

2013년도부터 국립국어원의 지원으로 ‘표준 국어 문법 개발’에 관한 연구가 진행되었고, 이 결과물로 2018년에 「한국어 표준 문법」(이하 「표준문법」으로 줄여 적는다.)이 발간되었다. ‘표준’이라는 용어가

* 본고는 2019년 8월 23일 공주대학교에서 열렸던 77차 한국어학회 전국학술대회에서의 발표 내용을 수정, 보완한 것이다. 당시 토론을 맡아 주신 청주대 신호철 선생님과 심사 과정에서 중요한 문제들을 지적해 주신 심사위원 선생님들께 감사의 말씀을 드린다.

통상 규범성과 관련되므로 「표준문법」은 국어 교육뿐만 아니라 한국어 교육과 국어사전 편찬 등에서 중요한 자료가 될 것으로 보인다. 이 중 본고는 학교 문법과 관련성에 대하여 논의하고자 한다.

「표준문법」은 지금까지 진행되어 온 관련 분야의 연구 성과와 한계를 고려하여 정리한 것이지만, 학교 문법에서는 내용 체계 구성이나 용어 선택의 기준으로서 작용할 수 있는 ‘참조 문법(參照文法, reference grammar)’이나 ‘기본 문법(基盤文法, base grammar)’으로서의 역할을 할 것으로 보인다. 그렇지만 기본적으로 「표준문법」은 학교 문법을 위해서만 마련된 것은 아니고 대학교 이상의 수준에서 기술된 것이다.¹⁾ 이러한 점을 고려하면 「표준문법」에 따라 학교 문법의 내용 전체를 바로 바꾸는 것은 가능한 상황이 아니다. 이러한 상황을 고려하여 본고에서는 관련 개념에 대한 학술적 논란의 문제가 아니라, 학교 문법에서의 내용 체계 안에서 「표준문법」의 내용 수용 방향을 문법 용어와 개념을 중심으로 살펴보려고 한다.

2. 검토 내용

2002년 이후로 국정 고등학교 문법 교과서가 제작되지 않았기 때문에 검토 대상이 되는 가장 최근의 자료는 2015 개정 국어과 교육과정에 따른 ‘언어와 매체’ 5종 교과서이다.²⁾ 이 교과서들은 문법 체계나 용어 등을 2002년의 국정 교과서인 서울 대학교 국어 교육 연구소 (2002)(이하에서 「고등학교문법」로 적는다.)에 기반한 것이어서 필요한 경우에는 「고등학교문법」도 검토한다.

-
- 1) 유현경 외(2018:11)에서 「표준문법」은 국어 문법의 틀을 갖추기 위해 대학교 문법(college grammar) 수준의 문법 기술을 지향한다고 밝히고 있다.
 - 2) 학교 문법의 내용은 ‘언어와 매체’뿐만 아니라 공통 교육과정의 ‘국어’에도 포함되어 있지만 학교 문법의 내용이 ‘언어와 매체’에 가장 많이 포함되어 있으므로 이를 중심으로 검토를 진행한다.

우선 학교 문법과 「표준문법」에서 검토할 내용은 2015 개정 국어과 교육과정의 성취 기준과 학습 요소를 고려하여 살펴볼 수 있는데 음운론, 형태론, 통사론이 그 대상이 된다. 이외에 교육과정에 포함된 의미론은 「표준문법」에는 제외되어 있고, 담화론 내용은 학교 문법에서 기초적인 개념만 다루고 있어서 이들과 관련 논점은 없는 것으로 보인다. 교육과정과 관련된 내용을 보이면 다음과 같다.

<표 1> 2015 개정 국어과 교육과정의 문법 영역
성취 기준과 「표준문법」의 관련 내용

	문법 영역 성취 기준	학습 요소	「표준문법」의 관련 내용
중 학 교 「국 어」 1~3 학 년	[9국04-02] 음운의 체계를 알고 그 특성을 이해한다.	음운 체계와 특성(자음 체계, 모음 체계)	<음운론> 2. 음소 / 3. 운소
	[9국04-04] 품사의 종류를 알고 그 특성을 이해한다.	품사의 종류와 특성	<형태론> 2. 품사의 분류 / 3. 체언 / 4. 용언 / 5. 수식언과 독립언 / 6. 관계언
	[9국04-06] 문장의 짜임과 양상을 탐구하고 활용한다. [9국04-07] 담화의 개념과 특성을 이해한다.	문장의 짜임(홀문장과 겹문장, 이어진문장과 안은문장) 담화의 개념과 특성	<통사론> 2. 문장 성분과 기본 문형 / 3. 홀문장과 겹문장 <담화론> 1. 담화의 성립과 단위 / 3. 담화의 특성
고 등 학 교 「국 어」 1학 년	[10국04-02] 음운의 변동을 탐구하여 올바르게 발음하고 표기한다.	음운 변동(비음화, 유음화, 된소리되기, 구개음화, 두음 법칙, 모음 탈락, 반모음 첨가, 거센소리되기)	<음운론> 8. 음운 현상의 유형 / 9. 자음의 대치 / 10. 모음의 대치 / 11. 탈락 / 12. 첨가 / 13. 축약
	[10국04-03] 문법 요소의 특성을 탐구하고 상황에 맞게 사용한다.	문법 요소(높임 표현, 시간 표현, 피동 표현, 인용 표현)	<통사론> 3. 홀문장과 겹문장 / 5. 높임 / 6. 시간과 상 / 8. 사동과 피동
고 등 학 교	[12언매02-01] 실제 국어생활을 바탕으로 음운의 체계와 변동에 대해 탐구한다.	음운 체계와 음운 변동의 활용	<음운론> 2. 음소 / 3. 운소 / 8. 음운 현상의 유형 / 9. 자음의 대치 / 10. 모음의 대치 / 11. 탈락 / 12. 첨가 / 13. 축약

「언어와 매체」	[12언매02-02] 실제 국어생활을 바탕으로 품사에 따른 개별 단어의 특성을 탐구한다.	품사 분류의 활용	<형태론> 2. 품사의 분류 / 3. 체언 / 4. 용언 / 5. 수식언과 독립언 / 6. 관계언
	[12언매02-03] 단어의 짜임과 새말의 형성 과정을 탐구하고 이를 국어생활에 활용한다.	단어의 짜임과 새말의 형성	<형태론> 7. 단어 형성 방법과 유형 / 8. 파생 / 9. 합성 / 10. 한자어의 단어 형성
	[12언매02-05] 문장의 짜임에 대해 탐구하고 정확하면서도 상황에 맞는 문장을 사용한다.	문장의 짜임과 쓰임	<통사론> 3. 홑문장과 겹문장
	[12언매02-06] 문법 요소들의 개념과 표현 효과를 탐구하고 실제 국어생활에 활용한다.	문법 요소의 활용	<통사론> 3. 홑문장과 겹문장 / 4. 문장 종결 / 5. 높임 / 6. 시간과 상 / 7. 부정 / 8. 사동과 피동
	[12언매02-07] 담화의 개념과 특성을 탐구하고 적절하고 효과적인 국어생활을 한다.	담화(개념, 구성 요소, 맥락)의 활용	<담화론> 1. 담화의 성립과 단위 / 2. 담화의 구성 요소 / 3. 담화의 특성

3. 문법 용어상의 문제

본고에서는 학교 문법 용어 중 문제점이 지적되어 온 것을 중심으로 「표준문법」에서 사용하고 있는 용어와의 비교, 검토를 통해 그 타당성을 논의하고자 한다. 여기에는 학교 문법의 용어 수정뿐만 아니라 학교 문법에 필요한 새로운 용어를 추가하는 것도 포함한다. 다만 고유어와 한자어의 차이뿐인 경우는 논의에서 제외하며,³⁾ 학교 문법 내용 체계의 변화가 필요한 용어 역시 논의에서 제외하고자 한다.

「표준문법」의 총론 3장에서는 기존의 문법서와 어문 규정, 「표준국

3) 예를 들면 고유어인 ‘예사소리, 된소리, 거센소리’와 한자어 ‘평음, 경음, 유기음(격음)’의 차이는 하나로 통일해야 할 필요는 없다고 생각한다. 또한 「표준문법」이나 다른 문법서 등에서 특정 용어가 사용되었다는 것 자체만이 근거가 되어서는 안 되고, 문법 교육적 차원에서 논의되어야 한다. 물론 이때 여러 관련 자료에서 어떤 문법 용어를 사용하고 있는지 참고할 필요는 있다.

어대사전」에서 쓰이는 용어뿐만 아니라 학교 문법에서 쓰이고 있는 용어들을 비교하여 「표준문법」에서 사용할 용어의 타당성을 검토했다. 본고는 이러한 논의를 바탕으로 학교 문법의 용어 문제를 살펴보고자 한다. 현재 2015 개정 국어과 교육과정의 문법 영역에서 사용하고 있는 문법 용어가 교과서에 따라 일부 차이가 있는데 이러한 점을 고려하여 「고등학교문법」의 문법 용어를 중심으로 검토하겠다.⁴⁾

3.1. 음운 : 음소

일반적으로 기술 문법의 ‘음소’에 해당하는 개념을 학교 문법에서는 ‘음운’이란 용어로 설명해 왔다. 학교 문법에서 우리말의 음운 체계를 기술할 때, ‘자음, 모음(반모음, 이중모음), 소리의 길이’ 등을 다루는 것이 일반적이다.⁵⁾ 이러한 점을 고려하면 학교 문법에서 ‘음소’ 대신 ‘음운’이란 용어를 쓰는 것이 아니라 ‘음운’ 중에서 분절음인 ‘음소’를 가리키는 용어를 학교 문법에서 따로 쓰지 않고 있다고 할 수도 있다.⁶⁾ 사실 이와 관련하여 「표준국어대사전」⁷⁾의 설명 내용을 보면 이러한 현실이 잘 드러난다.

(1) 가. 음운¹「명사」「1」「언어」 말의 뜻을 구별하여 주는 소리의 가장 작은 단위. 사람들이 같은 음이라고 생각하는 추상적 소리로,

-
- 4) 2002년에 발간된 것이지만 「고등학교문법」도 최근 개정 교육과정과 관련한 국어과 교과서에서 문법 영역의 내용이나 용어를 결정하는 근거이기 때문에 용어 검토 과정에서 중요한 의미가 있다.
- 5) 최형용 외(2019)에서는 음운 체계에 대해 다루면서 소리의 길이 문제는 논의하지 않았다. 이러한 점에서 이 교과서의 경우에는 ‘음운’이 ‘음소’와 동일한 용어로 사용되었다고 할 수 있다.
- 6) ‘음소’란 용어를 사용하지 않아서 어색한 설명이 등장하기도 한다. 문자의 유형과 한글을 ‘음운 문자’라고 설명하는데 이 역시 이러한 상황과 관련이 있는 것으로 보인다(이하 밑줄은 필자가 적은 것임).
표음 문자에는 음절 문자와 음운 문자가 있다.(서울 대학교 국어 교육 연구소, 2002:39)
한글이 기본적으로 음운 문자이므로(서울 대학교 국어 교육 연구소, 2002:259)
- 7) 본고에서 인용한 「표준국어대사전」 내용은 인터넷판(<https://stdict.korean.go.kr/>)에서 제공하는 것을 보인 것이다.

‘님’과 ‘남’이 다른 뜻의 말이 되게 하는 ‘ㅣ’와 ‘ㅏ’, ‘물’과 ‘불’이 다른 뜻의 말이 되게 하는 ‘ㅍ’과 ‘ㅂ’ 따위를 이룬다. 음운은 사람들의 관념에 따라 그 수가 달라질 수 있다. 예를 들어 우리말의 ‘ㄹ’을 영어에서는 ‘l’과 ‘r’의 두 개의 음운으로 인식한다.

- 나. 음소²「명사」 「언어」 더 이상 작게 나눌 수 없는 음운론상의 최소 단위. 하나 이상의 음소가 모여서 음절을 이룬다. ㄴㄷ날소리.
 다. 운소²「명사」 「언어」 단어의 의미를 분화하는 데 관여하는 음소 이외의 운율적 특징. 소리의 높낮이, 길이, 세기 따위가 있다. ㄴ비분할 음소, 상가음소, 운율 음소, 운율 음운.

「표준국어대사전」에 ‘음운, 음소, 운소’가 모두 등재되어 있지만 ‘음운’의 정의를 보면 ‘운소’의 개념이 포함되어 있는 것인지 분명하지 않다. 또한 ‘음소’에 대한 설명은 극도로 간결하게 되어 있어서 정확한 정의로 보기 어렵다. 이러한 기술 방식은 학교 문법에서 사용하고 있는 ‘음운’의 개념과 관련이 있는 것으로 보인다. 전문 학술 사전이 아닌 「표준국어대사전」의 경우 학교 문법에서의 ‘음운’ 개념을 제시한 것으로 볼 수 있다.

사실 현재 교과서에 ‘음소’라는 용어를 사용하지 못할 이유가 있는지는 의문이다. 학교 문법에서도 음운을 분절음 ‘음소’와 비분절음 ‘운소’로 나누어 개념화하고 설명하는 것이 문제가 될 것이 없다고 생각한다. 현재 고등학교의 ‘언어와 매체’ 교과서에서도 이와 관련하여 ‘분절음, 비분절음’ 또는 ‘분절 음운, 비분절 음운’이라는 용어를 사용하여 사실상 ‘음소’와 ‘운소’의 개념을 설명하는 교과서가 있고, 교과서 자체에 ‘음소’와 ‘운소’ 용어를 제시한 것도 존재한다.⁸⁾ 이러한 점을 고려하면 차후 교과서 개정 과정에서 ‘음소’와 ‘운소’의 용어를 사용하여 음운 체계를 설명하는 것이 가능할 것으로 보인다.

8) 민현식 외(2019)와 이삼형 외(2019)에서는 직간접적으로 ‘음소’와 ‘운소’를 구분하여 설명하고 있다.

3.2. 울림소리(유성음) : 공명음

일반적으로 ‘울림소리’라는 용어는 ‘유성음’과 동일한 개념이라 할 수 있지만, ‘공명음’은 ‘울림소리’나 ‘유성음’과 동일한 개념이 아니다. ‘공명음’은 목청이 떨릴 뿐만 아니라 그 기류가 구강이나 비강으로 흘러 나가면서 울리는 소리이다. 특히 우리말 자음 중에서 파열음, 파찰음, 마찰음에 해당하는 장애음에 상대하여 유음과 비음이 공명음에 해당하며 모음, 반모음 역시 공명음이다. 현대 국어의 음소 체계를 고려하면 울림소리 또는 유성음인 자음과 모음이 모두 ‘공명음’이므로 ‘공명음’ 개념을 따로 제시할 필요가 없을 수도 있다. 이러한 이유로 인해 현재 학교 문법에서는 ‘울림소리(유성음)’와 ‘공명음’을 명확하게 구분하여 설명하지 않고 있는 것으로 보인다.

- (2) 가. 비음과 유음은 발음할 때 입안이나 코안에서 울림이 일어나기 때문에 울림소리이고(이관규 외, 2019:117)
- 나. 파열음과 파찰음은 다시 그 소리의 세기에 따라 예사소리, 된소리, 거센소리로 나뉜다. 자음 중에서 비음 ‘ㄴ, ㄹ, ㅇ’과 유음 ‘ㄹ’은 발음할 때에 입안이나 코안에서 공명을 얻기 때문에 울림소리이며(서울 대학교 국어 교육 연구소, 2002:60)
- 다. 첫째 줄은 전청(全淸), 둘째 줄은 차청(次淸), 셋째 줄은 불청불탁(不淸不濁)이라 부른다. 현대 문법의 예사소리, 거센소리, 울림소리와 대체로 일치한다.(서울 대학교 국어 교육 연구소, 2002:279)
- 라. 두 번째 예의 경우는 목구멍에서 나는 유성 마찰음이다. …(중략)… 반치음 ‘ㄷ’는 ‘ㅅ’에 대립되는 유성 마찰음이었다.(서울 대학교 국어 교육 연구소, 2002:282)

(2가, 나)의 설명을 보면 사실상 ‘공명음’에 대한 것인데 ‘울림소리’라는 용어를 쓰고 있다.⁹⁾ 이때 ‘울림소리’라는 것을 ‘공명음’이란 용

9) 다른 교과서의 경우에도 유음과 비음의 조음 방식에 대해 설명할 때는 비강, 구강의 울림을 드러내서 ‘공명음’과 관련하여 설명을 제시하면서도, 유음과 비음을 장애음과 상대적인 개념으로 설명하는 데에 ‘울림소리’라는 용어를 사용하고 있다. 이러한 설명 방식

어와 같은 의미로 이해하게 되면 국어사의 음소 관련 내용을 이해하는 데에 문제가 발생할 수 있다. (2다, 라)와 같이 학교 문법 교육 내용에서 ‘△’이 표현하는 소리를 치조(치경) 유성 마찰음, 음가 있는 ‘ㅇ’이 표현하는 소리를 후두 유성 마찰음으로 설명하는 것이 일반적이다. 그런데 이때의 ‘유성’은 목청의 울림을 의미하는 것으로 ‘공명음’과 같은 개념이 아니다. 결국 현대 국어에서 말한 ‘울림소리’는 ‘공명음’이지만, ‘△, ㅇ’의 음가에 대한 국어사 관련 설명에서 ‘유성’은 ‘공명음’의 개념에 포함될 수 없는 것이다. 현재 학교 문법 체계와 관련하여 설명하면 ‘유성’이 ‘공명음’을 의미하면 ‘마찰음’일 수 없고, ‘마찰음’이면 ‘공명음’이 아니므로 ‘유성’일 수 없기 때문이다.¹⁰⁾

이러한 문제는 결국 학교 문법에서 공명음의 개념과 용어를 사용하지 않으면서 ‘울림소리(유성음)’를 편의에 따라 단순한 ‘유성음’의 개념과 ‘공명음’의 개념으로 혼용하고 있기 때문이다. 이러한 문제를 해결하기 위해서는 현대 국어의 자음 체계에서 ‘울림소리’나 ‘유성음’ 대신에 「표준문법」에서처럼 ‘공명음’이란 용어를 사용하는 것이 대안이 될 수 있다. 현재 현대 국어 자음 체계에 대해서는 ‘공명음’ 개념을 사용하고, 중세 국어의 자음 체계와 관련해서는 ‘ㅇ, ㄴ, ㅁ, ㄹ’에 대해서는 ‘공명음’, ‘△, ㅇ’에 대해서는 ‘울림소리’라는 용어를 사용하여 차이를 인식하도록 할 수 있을 것이다.

3.3. 교체 : 대체, 그리고 축약

「표준문법」에서 학교 문법과 관련하여 그 문법 용어에 대한 문제를 제기한 것 중 대표적인 것이 음운 변동의 ‘교체’에 대한 것이다.

과 용어 사용은 ‘울림소리(유성음)’가 ‘공명음’과 같은 것으로 오해하게 할 소지가 많다.
10) 익명의 심사위원은 음성학적으로는 마찰 작용이 절대 공명성을 지닐 수 없는 것은 아니라는 의견을 제시했지만, 학교 문법에서는 공명음과 울림소리(유성음)가 동일한 개념으로 설명되지 않는다는 점을 고려하여 이 문제를 다루었다.

- (3) 학교 문법에서는 ‘대치’라는 용어 대신 ‘교체’라는 용어를 사용한다. 현행 학교 문법의 기준이 되는 2002년 「고등학교 문법」은 물론이고 2014년에 간행된 김인정 교과서 「독서와 문법」 6종도 모두 ‘대치’ 대신 ‘교체’를 채택하고 있다. 그런데 ‘교체’는 형태소가 환경에 따라 모양을 달리하는 현상을 가리키는 데에도 사용하고 있다. 하나의 용어를 서로 다른 의미로 사용하는 것은 혼란을 초래하므로 최근의 기술 문법에서는 ‘대치’라는 용어를 주로 쓴다. (유현경 외, 2018:115)

사실 ‘교체’와 ‘대치’의 문제는 관련 개념상의 변화는 없는 것이어서 어느 하나로만 통일이 된다면 큰 문제가 될 것은 없어 보인다. 그런데 「표준문법」에서 ‘대치’로 바꾸자는 주장을 하면서 ‘형태소 교체’의 경우를 문제점으로 제시하였다. 또한 이러한 혼란으로 인해 기술 문법에서도 ‘대치’라는 용어를 사용한다는 경향의 변화도 밝혔다.

그런데 이 용어가 개념의 혼란과 관련하여 문제라면 ‘교체’뿐만 아니라 ‘축약’ 역시 문제가 될 수 있다. ‘축약’ 역시 ‘조어법’과 관련하여 쓰일 때 관련 개념 자체에 차이가 있다.

- (4) 한자어 합성어(혹은 통사적 구)는 구성 요소의 일부 음절을 딴 형태의 준말이 잘 만들어진다는 특징도 있다.

- (12) 가. 노동조합(勞動組合) → 노조(勞組)
 한국전력(韓國電力) → 한전(韓電)
 나. 대한민국(大韓民國) → 한국(韓國)
 고려가요(高麗歌謠) → 여요(麗謠)
 다. 교육 실습생(教育實習生) → 교생(敎生)
 대구 마산(大邱馬山)(간 고속도로) → 구마(邱馬)(고속도로)

(12가)는 각 구성 요소의 처음절을 따서 만들어진 축약어이다. (12나)는 각 구성 요소의 끝음절을 따서 만들어진 축약어이다. 그리고 (12다)는 앞말의 처음절과 뒷말의 끝음절, 혹은 앞말의 끝음절과 뒷말의 처음절을 따서 만들어진 축약어이다.(유현경 외, 2018:373)

- (4)의 설명을 보면 ‘교체’보다도 ‘축약’에 더 심각한 문제가 있다.

‘축약어’라는 용어의 사용은 사실상 ‘준말’을 설명한 것이다.¹¹⁾ 한자어의 단어 형성 방법에 대해서 ‘노조’ 등을 ‘축약어’로 보고 ‘축약’이라는 용어를 사용하고 있는데 이를 음운 현상의 경우와 관련하여 생각해 보면 ‘축약어’가 아니라 오히려 ‘탈락어’라고 해야 적절해 보인다.¹²⁾ ‘교체’나 ‘대치’의 경우에는 어느 것이나 용어의 개념 자체에는 문제가 없으나 ‘축약’과 ‘탈락’은 음운론과 조어론에서 완전히 다른 개념으로 쓰이고 있다. 오히려 이러한 용어의 문제는 학생들에게 일정한 혼란을 줄 우려가 있어서 학교 문법 용어를 바꾸는 문제에 대해 더 많은 고려가 필요할 것으로 보인다.

3.4. 음절의 끝소리 규칙 : 평파열음화

학교 문법에서의 ‘음절의 끝소리 규칙’에 대해¹³⁾ 「표준문법」에서는 ‘평파열음화’라는 용어를 사용하고 있다.¹⁴⁾ 「표준문법」에서는 학교 문법에서 쓰고 있는 ‘음절의 끝소리 규칙’이라는 용어에 대해서 다음과 같이 문제를 제기하였다.

- (5) 우선 음운 현상의 명칭에서 이 현상의 본질을 정확하게 알기 어렵다. ‘음절의 끝소리 규칙’이라는 용어는 음운 현상이 적용되는 위치

11) 교과서에서 단어 형성과 관련된 부분에서 ‘축약’이나 ‘축약어’라는 용어가 등장하는 경우도 있는데 관련 내용을 보이면 다음과 같다.

새말의 길이가 긴 경우에는 축약(縮約)을 통해 짧게 만드는 경우도 있다.(이삼형 외, 2019:86)

‘열공(열심히 공부함.)’과 ‘국대(국가대표)’는 두 단어의 앞 음절만 따서 결합한 축약어이고, ‘칼제비(칼국수와 수제비를 한번에 맛볼 수 있는 음식)’와 ‘쌈추(쌈용 배추)’는 앞 단어의 앞부분과 뒤 단어의 뒷부분을 따서 결합한 축약어이다.(최형용 외, 2019:69)

12) 「표준문법」에서는 이와 관련하여 “‘축약(acronym)’에 의해 만들어진 단어는 축약어이다. ‘축약’ 대신 ‘약어화’, ‘축약어’ 대신 ‘약어’, ‘약어화에 의한 단어’ 등을 쓰기도 한다.(유현경 외, 2018:320)”라고 밝히고 있다.

13) 이전 교육과정에는 ‘음절의 끝소리 규칙’에 자음군 단순화가 포함되었지만 현재 교육과정에서는 자음군 단순화는 ‘음절의 끝소리 규칙’에 포함되지 않는다.

14) 현재 2015 개정 국어과 교육과정에 따른 ‘언어와 매체’ 교과서를 살펴보면 5종 중 4종에서는 ‘음절의 끝소리 규칙’, 1종은 ‘음절의 끝소리 현상’이란 용어를 사용하고 있다.

에 대한 정보만 반영하고 구체적인 변화 양상은 반영하지 않기 때문에 이것이 어떤 성격의 음운 현상인지를 알기가 어렵다. 이보다 더 큰 문제는 대치에 속하는 평파열음화와 탈락에 속하는 자음군 단순화를 하나의 현상으로 묶고 있다는 점이다. 대치와 탈락은 그 성격이 다르므로 적용되는 환경이 같다고 하더라도 하나로 묶기는 곤란하다.

이러한 문제점이 점차 공유되면서 최근의 중등학교 문법 교과서에서는 변화의 움직임이 감지되고 있다. ‘음절의 끝소리 규칙’이라는 용어 자체는 오랜 기간 쓰였기 때문에 계속 사용하되, 대치에 속하는 평파열음화만 여기에 포함하고 탈락에 속하는 자음군 단순화는 별개의 현상으로 분리하는 것이다. 이럴 경우 앞서 지적한 ‘음절말 끝소리 규칙’의 두 번째 문제점은 해소될 수 있다. 다만 음운 현상의 명칭과 관련된 첫 번째 문제점은 앞으로 해결해야 할 과제이다. (유현경 외, 2018:118)

이러한 설명을 고려하면 현재 학교 문법에서 사용하는 ‘음절의 끝소리 규칙’을 ‘평파열음화’라고 바꾸는 것을 고려해 볼 수 있다.¹⁵⁾ 그런데 현재 ‘음절의 끝소리 규칙’을 ‘평파열음화’로 바꾸게 되면 서술 방식도 새롭게 정리를 해야 할 것으로 보인다.

(6) 가. 국어는 음절의 끝에서 ‘ㄱ, ㄴ, ㄷ, ㄹ, ㅁ, ㅂ, ㅇ’의 일곱 개 자음만 발음된다. 나머지 자음이 음절의 끝에 오면 이 일곱 자음 가운데 하나로 발음되는데, 이러한 현상을 음절의 끝소리 규칙이라고 한다.(방인호 외, 2019:58)

나. 국어 음절의 끝에서 발음될 수 있는 자음은 ‘ㄱ, ㄴ, ㄷ, ㄹ, ㅁ, ㅂ, ㅇ’의 일곱 개뿐인데, 이 밖의 나머지 자음이 음절 끝에 오면 이 일곱 자음 중의 하나로 발음되는 현상이다.(민현식 외, 2019:110)

(6)의 ‘음절의 끝소리 규칙’은 주로 음절 말에서 발음할 수 있는 자음의 수가 일곱 개로 제한됨을 강조하는 방식으로 제시되고 있다. 사

15) 실제로 이관규 외(2019:122)에서는 평파열음화에 대해 “음절의 끝소리 규칙을 ‘평파열음화’ 현상이라고도 한다. 평파열음은 파열음의 예사소리, 즉 평음인 ‘ㄱ, ㄷ, ㅂ’을 말한다.”라고 소개를 하기도 했다.

실 ‘음절의 끝소리 규칙’은 사실상 ‘음절의 끝소리 제한 규칙’이기 때문에 이러한 방식으로 제시되고 있는 것이다. 그런데 ‘평파열음화’로 용어를 바꾼다면 음절 말의 자음 /ㄴ, ㄹ, ㅁ, ㅇ/ 소리 이외에 나머지 소리들이 파열음의 예사소리인 /ㄱ, ㄷ, ㅂ/으로 바뀐다는 설명이 제시되어야 한다. 이러한 점을 고려하면 현재 학교 문법에서 사용하는 ‘음절의 끝소리 규칙’은 ‘평파열음화’와 동일한 의미라고 보기 어렵다. ‘음절의 끝소리 (제한) 규칙’이라는 개념은 다분히 음절 말 자음은 일곱 개만 발음이 가능하다는 결과를 설명하는 것으로 변동 규칙보다는 우리말의 음절 구조의 제약과 관련된 것이다. 반면에 ‘평파열음화’는 이러한 음절 말 제약이 발생하는 원인 대한 것으로 ‘교체’나 ‘대치’라는 변동 규칙의 관점에서 변화가 없는 /ㄴ, ㄹ, ㅁ, ㅇ/이 말음인 경우를 제외하고, 이 이외의 자음이 말음으로 쓰일 때 모두 /ㄱ, ㄷ, ㅂ/ 중의 하나의 소리로 교체된다는 것만을 설명한다고 할 수 있다. 그래서 ‘음절의 끝소리 규칙’을 ‘평파열음화’라는 용어로 바꿔 사용하려면 이러한 차이를 고려한 설명이 필요할 것으로 보인다.¹⁶⁾

다음으로 ‘평파열음’이라는 용어 이해와 관련하여 학생의 접근 가능성을 고려해 보아야 한다. 현재 학교 문법에서의 음소 체계 분류를 고려하면 이러한 용어를 사용이 가능할 것으로 보인다. 우선 ‘평파열음’에서 ‘평’은 ‘예사소리(평음), 거센소리(격음), 된소리(경음)’의 분류 체계를 통해 이해가 가능하고, ‘파열음’ 역시 현재 교육 내용에서 제시되기 때문에 학생들에게 교육할 수 있는 용어라고 할 수 있다. 이러한 점에서 ‘평폐쇄음화’¹⁷⁾라는 용어보다는 ‘평파열음화’가 학교 문

16) 사실 이러한 점에 유의한 교과서 기술도 발견이 된다. 이삼형 외(2019)에서는 ‘음절의 끝소리 규칙’에 대해서 다음과 같이 설명하고 있다.

‘ㄱ, ㄴ, ㄷ, ㄹ, ㅁ, ㅂ, ㅇ’이 음절 끝 위치에 있는 경우는 제 음가대로 발음되지만, 여기에 속하지 않는 다른 자음들은 ‘ㄱ, ㄷ, ㅂ’ 중 하나로 교체되어 발음된다. 이러한 현상은 음절의 끝에서 나타나기 때문에 음절의 끝소리 규칙이라고 한다.(이삼형 외, 2019:57)

17) 현재 학교 문법에서는 변이음의 문제를 다루지 않기 때문에 종성 자리에서의 ‘폐쇄음’ 관련 내용이 교육 내용에 포함되어 있지 않다.

법에서 수용하기 적절한 용어라고 할 수 있다.

3.5. 어휘문법 형태소

학교 문법에서 단어의 형성과 관련하여 파생어를 논의할 때는 어근과 접사의 개념을 다루는 것이 일반적이지만 이러한 논의에 앞서서 먼저 진행되는 것이 형태소의 유형에 대한 분류이다. 학교 문법에서는 다루는 이러한 형태소의 유형은 대부분 자립성의 유무에 따라 ‘자립 형태소’와 ‘의존 형태소’로 설명하고, 의미와 관련하여 ‘실질 형태소’와 ‘형식 형태소’로 분류한다. 그런데 실제로 이러한 분류에서 문제가 되는 것이 ‘실질 형태소’와 ‘형식 형태소’의 분류에 대한 것이다. 상호 배타적인 이 두 개념의 형태소는 ‘어휘 형태소’와 ‘문법 형태소’라는 용어로 설명되는 경우도 있는데, 문제는 형태소 분석 과정에서 파생 접두사나 보조 용언의 경우에 어느 한쪽으로만 분류하는 데에 문제가 있다는 것이다. 특히 학교 현장에서 학생들뿐만 아니라 교사들의 경우에도 접두사를 형식 형태소, 즉 문법 형태소로 분류하는 데에 많은 문제점을 지적하고 있고, 이러한 문제 제기는 충분히 타당성이 있는 것이다. 이러한 문제점에 대해서 「표준문법」에서는 간접적으로 ‘어휘문법 형태소’라는 개념을 소개하고 있다.

- (7) 국어의 경우 대부분의 문법서들에서 파생 접사를 형식 형태소로 다루었지만 특히 파생 접두사의 경우 실질적인 의미를 가지는 경우가 많아 형식 형태소로 분류하기가 어려운 점이 있어 실질 형태소로 볼 여지도 있다. 이런 점 때문에 국어 문법을 공부하는 대학생이나 문법 교과목을 배우는 중·고등학교 학생들이 가장 많이 묻는 질문의 하나가 파생 접미사가 형식 형태소인 이유에 관한 것이다. 이런 점을 고려하여 파생 접사류나 보조사류는 어휘 형태소(실질 형태소)나 문법 형태소(형식 형태소)가 아닌 어휘문법 형태소로 분류하기도 한다. …(중략)… 파생 접두사와 보조사뿐만 아니라 보조 용언의 경우도 실질 형태소와 형식 형태소의 경계에 있는 것으로 보인다.(유현

경 외, 2018:187)

이러한 논의에서 등장하는 ‘어휘문법 형태소’라는 용어와 개념에 대해 직접적으로 학교 문법에서 교육 내용으로 수용하는 데에는 문제가 있을 수 있을 것이다. 어휘적 의미의 경계의 문제도 명확하지 않고 보조 용언이나 보조사의 경우 그 어휘적 의미에 대한 학생들의 생각이 일관되지 않은 경우도 있어서 오히려 새로운 개념이 학교 문법 체계에서 더 복잡한 문제를 야기할 우려도 있다. 하지만 접두사의 어휘적 의미에 대한 문제를 설명하기 위해서 ‘어휘문법 형태소’와 같은 개념을 교사용 지도서 등에 제시하여 필요한 경우에 교사들이 그 특성을 학생들에게 설명할 수 있게 한다면 이전까지의 이분법적 문제가 가진 문제점을 해소하는 데에 도움이 될 것이다.

3.6. 관형절 : 관형사절

학교 문법과 「표준문법」에서 차이가 분명하게 드러나는 용어가 ‘관형절’과 ‘관형사절’이다. 사실 학교 문법에서는 ‘관형절’이란 용어는 그 자체로만 보면 품사절도 성분절도 아닌 어정쩡한 표현(?)이라고 할 수 있다. 일반적으로 학교 문법의 ‘안긴문장’의 경우에는 ‘서술절’과 ‘인용절’을 제외하면 품사명으로 절의 이름을 명명하고 있는데 이 ‘관형절’의 경우에는 ‘관형사절’인지 ‘관형어절’인지 정확하게 파악하기가 어렵다. 그런데 「표준문법」에서는 품사절 명칭으로 통일하는 방식을 취해 ‘관형사절’을 사용하고 있다.

이러한 용어 수정은 실제로 일부 자료에서 이미 나타나고 있는데¹⁸⁾ 학교 문법에서 큰 문제없이 수용할 수 있는 것으로 보인다. ‘관형절’을 ‘관형사절’로 바꾼다고 해도 반사적으로 다른 개념이 간섭한다거

18) 학교 문법과 「표준국어대사전」에서는 모두 ‘관형절’을 사용하고 있었지만 이미 EBS 교재에서는 ‘관형사절’이란 용어를 사용하고 있다. 이는 오류라기보다는 교재 집필진의 의도에 의한 것으로 보인다.

나 문제가 될 만한 사항이 발견되지 않는다. 또한 용어를 ‘관형사절’로 바꾸게 되면 ‘명사절, 부사절’과 같이 품사절 명칭이 되어 학생들의 이해나 기억에 도움이 될 것으로 보인다.

3.7. 안긴문장 : 안긴절

절과 문장의 기본적인 구성은 주어와 서술어라는 점에서 공통적이다. 다만 절의 경우에는 문장과 달리 문장에서 하나의 성분으로 기능하여 문장의 구성 성분이 된다는 점에서 차이가 있다. 이러한 점에서 학교 문법에서 사용하고 있는 ‘안긴문장’이라는 용어는 사실상 ‘절’을 의미하는 것이고, 그럼에도 ‘문장’이 ‘절’을 의미하는 데에 쓰인 것은 그 구성 형식이 동일하다는 데에 착안한 것으로 보인다. 실제로 ‘안긴문장’을 하위 분류할 때는 ‘문장’ 대신 ‘명사절, 관형절, 부사절, 인용절, 서술절’ 등으로 표현하고 있다. 이처럼 학교 문법에서 ‘문장’과 ‘절’이란 용어가 혼용되어 쓰이는 것은 기본적으로는 개념 설정에 일정한 문제가 있기 때문이라고 할 수 있다.

- (8) 가. **문장(文章)**은 우리가 생각이나 감정을 완결된 내용으로 표현하는 최소의 언어 형식이다. 따라서 문장을 만들 때에는 반드시 있어야 할 성분, 예를 들면 ‘주어’와 ‘서술어’ 등을 갖추어야 하는 것이 원칙이다. ...(중략)... 문장이란 결국 의미상으로 완결된 내용을 갖추고 형식상으로 문장이 끝났음을 나타내는 표지가 있는 것을 가리킨다.(서울 대학교 국어 교육 연구소, 2002:148)

나. 결국 문장은 문말 억양과 문장 부호에 의해 종결된 단위라고 말할 수 있다. 그리고 우리는 이러한 문장의 정의 안에서 주어와 서술어 등 필요한 문장 성분들을 두루 갖춘 문장뿐 아니라 앞의 예문(18나), (19나)와 같이 필수적인 문장 성분들이 결여되거나 생략된 표현들까지도 포괄적으로 설명할 수 있게 된다.(유현경 외, 2018:401)

(8가)는 학교 문법에서의 문장에 대한 설명이고 (8나)는 「표준문법」에서 제시한 문장의 개념이다. 사실상 ‘문말 억양’ 정도를 제외하면 크게 차이가 없는 것으로 보인다. 이에 반하여 ‘절’의 개념을 살펴보면 일정한 문제가 있음을 확인할 수 있다.

- (9) 가. 절(節) 역시 두 개 이상의 어절이 모여 하나의 의미 단위를 이룬다는 점에서 구와 비슷하다. 그러나 주어와 서술어를 갖고 있다는 점에서 구와 구별되고, 더 큰 문장 속에 들어 있다는 점에서 문장과 구별된다.(서울 대학교 국어 교육 연구소, 2002:149)
- 나. 홑문장을 안긴 문장이라고 하며, 이 홑문장을 포함한 문장을 안은 문장이라고 한다. 안긴 문장을 ‘절’이라고 하는데 이는 크게 다섯 가지로 나뉜다.(서울 대학교 국어 교육 연구소, 2002:162)
- 다. 안은문장(내포문)은 한 절이 그 속에 다른 절을 문장 성분의 하나로 안고 있는 문장이다. 이때 다른 절을 안고 있는 절을 안은 절(모절)이라고 하고 안은절의 한 성분으로 안겨 있는 절을 안긴절(내포절)이라고 한다. 안긴절의 종류에는 명사절, 관형사절, 부사절, 인용절, 서술절이 있다.(유현경 외, 2018:444)

(9가)와 (9나)는 모두 「고등학교문법」에 제시된 내용인데 이 두 설명이 모순이 되지 않으려면 ‘문장’과 ‘절’이 같은 개념이어야 한다. 그런데 같은 개념이라면 굳이 두 개념을 다른 용어로 제시할 필요가 없다. 결국 「고등학교문법」의 ‘절’과 ‘문장’ 개념에는 일정한 문제가 있는 것이다.¹⁹⁾ 반면 「표준문법」에서는 (9다)와 같이 문장 내의 성분, 즉 내부 요소로서의 주술 구조를 ‘절’로 보아 ‘문장’으로 구분하여 정리하였다. 이렇게 ‘절’과 ‘문장’을 구분하여 개념화하는 것은 문장의 구조를 파악하는 데에 도움이 된다고 할 수 있다.²⁰⁾

이러한 점에서 현재 혼란을 보이고 있는 학교 문법의 ‘문장’과 ‘절’ 개념을 정리할 필요가 있다. 현재 학교 문법의 ‘안긴문장’은 ‘안긴절’로 표현하는 것이 보다 분명한 문장 구조 인식에 도움이 될 것으로

19) 정희창(2014), 이선웅(2015), 이관규(2018) 등에서 이 문제점을 지적해 왔다.

20) 학교 문법에서의 절과 문장의 개념의 구분이 갖는 효용성에 대해서는 정희창(2014:244-246)을 참고할 수 있다.

보인다. 물론 이러한 개념 설정을 위해서는 안긴절을 안는 ‘안은절’ 개념도 학교 문법에서 수용해야 하며, ‘안긴절’과 ‘안은절’을 포함하는 ‘안은문장’ 개념까지 모두 함께 도입하여 체계화해야 할 것이다. ‘안은절’과 ‘안은문장’이 혼란을 줄 수도 있지만 문장과 절의 개념을 우선 명확하게 정리한다면 학교 현장에서 ‘안긴절, 안은절’과 ‘안은문장’을 이해하는 데에 큰 무리가 없을 것이다.

4. 문법 개념상의 문제

학교 문법의 내용은 그 체계성과 문법 설명의 타당성과 관련하여 많은 문제점이 지적되어 왔다. 이러한 문제점에 대한 대안을 「표준문법」이 제공할 수 있을 것이다. 그렇지만 「표준문법」 전체를 모두 학교 문법으로 수용할 수는 없는 상황이다. 이 점에서 「표준문법」은 학교 문법의 ‘참조 문법’이나 ‘기준 문법’으로서 일정한 한계가 있을 수밖에 없다. 그래서 본고에서 논의하는 ‘문법 개념’의 문제는 기술 문법상의 논란과 관련된 것이 아니라 기존의 학교 문법의 체계와 관련한 수용 가능성의 문제에 대해 논의하고자 하는 것이다.

학교 문법에서 문제점으로 지적되어 왔던 문제점을 중심으로 「표준문법」의 내용이 새로운 대안이 될 수 있는지를 학교 문법의 체계 내에서 그 수용 가능성에 대해 최소한의 검토를 진행하고자 한다.

4.1. 거센소리 /ㅎ/

/ㅎ/은 예사소리로 설명하면 /ㅎ/ 탈락을 설명하기 쉬워지고, 거센소리로 설정을 하면 거센소리되기 현상을 설명하는 데에 이점이 있다. 그래서인지 /ㅎ/에 대한 설명은 다양한 방식으로 서술되었다.

<표 2> 학교 문법의 /ㅎ/(서울 대학교 국어 교육 연구소, 2002:61)

조음 위치		두 입술	윗잇몸, 혀끝	센입천장, 혀바닥	여린입천장, 혀 뒤	목청 사이
조음 방법	예사소리		ㅅ			ㅎ
	된소리		ㅆ			

<표 2>와 같이 학교 문법에서는 /ㅎ/은 거센소리일 가능성은 없는 것처럼 제시되었다.

<표 3> 어문 규정의 /ㅎ/(국립국어원, 2018:218)

		양순음	치조음	경구개음	연구개음	후음
마찰음	평 음		ㅅ			ㅎ
	경 음		ㅆ			
	격 음					

<표 3>를 보면 어문 규정 해설에서는 역시 격음, 즉 거센소리의 가능성도 보이는데 실제로 국립국어원(2018:219)에서는 “‘ㅎ’이 다른 자음과 달리 격음이나 평음으로 명확하게 구분하기 어렵다는 현실에 근거하여 분류하지 않고 제시하였다.”라고 설명하고 있다.

<표 4> 「표준문법」의 /ㅎ/(유현경 외, 2018:52)

조음 위치			양순음	치조음	경구개음	연구개음	후음
조음 방법	장 애 음	마찰음		ㅅ			
		유기음					ㅎ
		경 음		ㅆ			

<표 4>는 「표준문법」에서 제시한 것으로 “다른 평음과 결합할 때 축약되어 유기음화를 일으키기 때문에 이러한 음운론적 기능을 중시하여 유기음으로 분류”(유현경 외, 2018:53)를 한다고 밝히고 있다.

그런데 현재 2015 개정 국어과 교육과정에 따른 ‘언어와 매체’의 5종 교과서를 검토해 보니 최형용 외(2019)만 <표 3>와 같은 방식으로

제시했고, 나머지 4종은 모두 <표 2>의 방식으로 제시하였다. 이는 결국 /ㅎ/가 거센소리가 될 수는 없는 설명처럼 보이는 문제가 있다. 최소한 <표 3>의 방식으로 제시하고 /ㅎ/에 대해서는 그 특수성을 감안하여 예사소리와 거센소리로 설명할 수 있음을 교사용 지도서 등에 밝히는 것이 좋겠다. 이러한 설정의 근거와 각 설명 방식의 장단점에 대해 제시하면 학교 문법의 학습과 교육에 도움이 될 것이다.

4.2. 음소로서 반모음

사실 반모음을 음소로 인정해야 하는가의 문제는 그렇게 간단하기만 한 것은 아니다. 학교 문법에서는 명확하게 설명하지 않아서 문제가 되었고, 어문 규정에서도 별다른 설명 없이 이중 모음의 수를 모음의 수에 포함하는 식으로 기술하여 논란의 여지가 있다.²¹⁾ 특히 반모음을 음소로 볼 것인가의 문제는 결국 이중모음은 몇 개의 음소인가와 관련된 것인데 ‘먹이어’를 ‘먹여’와 같은 발음할 때 학교 문법에서 축약으로 설명하는 것도 이와 관련이 있다.

이 문제에 대한 학교 문법의 설명은 교과서나 교재를 중심으로 보면 음소로서의 반모음을 인정하는 「표준문법」과 같은 방식으로 정리가 되고 있는 것으로 보인다. 「표준문법」에서는 음소로서의 반모음을 분명하게 인정하고 있다.

(10) 가. 음소: 자음, 모음, 반모음

나. 운소: 음장, 고저, 강세(유현경 외, 2018:48)

학교 문법과 관련해서 음소로서의 반모음의 문제는 2015 개정 국어과 교육과정의 교과서에는 아직 반영되지 않았는데, EBS 관련 교재에는 일부 반영된 것으로 보인다. 그래서 이 문제는 「표준문법」의

21) 표준 발음법 제3항에서는 표준어의 모음을 21개라고 명시하고 있다.

내용이 그대로 학교 문법에 반영될 가능성이 있다고 생각한다.

다만 반모음, 이중 모음과 관련하여 /ㄴ/의 처리에는 고려할 사항이 있다고 생각한다. 어떤 것을 반모음을 인정해야 할지의 문제인데 반모음 /ɥ/를 인정하게 되면 /ㄴ/는 상향 이중 모음, /j/를 인정하게 되면 하향 이중 모음이 된다. /ɥ/를 인정하게 될 경우 전체 반모음의 수는 셋이 되지만 /ɥ/로 설명할 수 있는 이중 모음은 /ㄴ/ 하나뿐이어서 분포상의 제약이 있다. 대신 우리말의 이중 모음은 모두 상향 이중 모음이라는 설명이 가능하다. 반대로 /ㄴ/의 /j/를 반모음으로 보면 반모음의 수는 둘로 줄지만 /ㄴ/만 유일한 하향 이중 모음이 된다.

학교 문법과 「표준문법」에서는 모두 /ㄴ/에 대해 /ij/로 설명하고 있고 그 이유에 대해 「표준문법」에서는 “그 분석 방식은 음운 체계에 부담을 덜 주면서 역사적 변화를 설명하는 데에도 유리한 쪽을 택하는 것이 낫다.”(유현경 외, 2018:65)라고 설명하고 있다. 그런데 이렇게 되면 ‘협의 ⇒ [혀비]’로 발음되는 현상을 단모음 /i/는 탈락하고 반모음 /j/가 단모음 /i/로 교체되었다고 설명하는 방식은 이상하니, 결국 축약으로 설명해야 하는데 학생들이 이를 합리적이라고 판단할지 의문이다. 만약 /ɥji/로 설명하면 탈락으로 간단히 설명할 수 있다. 또 음성학적 설명과 관련하여 /ㄴ/의 현실 발음도 살펴볼 필요가 있다.²²⁾

음운 체계의 단순성이나 몇 가지 학교 문법의 설명적 편의를 고려하면 반모음을 음소로 인정하는 것에는 동의하지만 반모음의 수를 정하는 문제는 좀 더 면밀한 검토가 필요할 것으로 보인다.

4.3. 의존 형용사 ‘이다’

「표준문법」의 형태론 부분에서 학교 문법과 가장 큰 차이를 보이

22) 박선우(2008)에 의하면 /ㄴ/의 음향적 특징을 고려하면 ‘향음+모음’, 즉 상향 이중 모음과 유사하다고 보았으며, /ㄴ/에 대해 /ij/와 같은 단모음의 연쇄로 해석할 수 있는 가능성에 대해 논의하였다.

는 부분이 바로 ‘이다’에 대한 것이다. 사실 「표준문법」에서 ‘이다’를 형용사로 처리하는 문제뿐만 아니라 이와 결합하는 체언을 보어로 보는 것 역시 통사론과 관련하여 매우 중요한 변화이다. 「표준문법」에서 ‘이다’의 특성을 정리한 내용을 살펴보면 다음과 같다.

- (11) 가. 체언이나 체언 상당 요소 뒤에 결합한다.
 나. 선행 요소와 함께 문장의 서술어로 기능한다.
 다. 뒤에는 선어말 어미를 포함한 어미가 결합한다.
 라. 동사보다는 형용사와 유사한 활용을 보인다.
 마. ‘이다’의 부정인 ‘아니다’는 형용사의 특성을 보인다.
 바. 음운론적인 환경(모음 뒤)에 따라 수의적으로 생략된다.
 사. 선행 요소와 함께 음운론적 단어를 이룬다.
 아. 구개음화의 조건으로 작용한다.
 자. 선행 요소와 단일한 강세 구를 형성한다.
 차. 선행 요소와 ‘이-’ 사이에는 격 조사를 포함하여 다른 요소가 오지 않는다.
 카. 주격 조사와는 달리 ‘이/가’와 같은 이형태 분포를 보이지 않는다.(유현경 외, 2018:268)

그런데 이러한 특징 중에서 의존 형용사로서 ‘이다’의 중요한 특성이 될 수 있는 것은 (10다~마) 정도이고, 오히려 서술격 조사로 설명할 수 있는 근거가 되는 특성이 (10)에 가장 많다. ‘이다’는 의존성이 있으며 활용을 하고 사실상 선행 요소와 결합하는 데에 별다른 제약이 없다. 그래서 조사, 용언, 접사 어느 쪽으로 설명을 해도 완벽한 설명이 되기는 어렵다. 그중에서도 불변어로 분류되는 조사라는 설명은 대단히 무리한 것이라는 점은 학교 문법에서도 흔히 지적되어 온 사항이다. 이런 점을 고려하면 「표준문법」에서 ‘이다’를 형용사로 본 것은 ‘활용’이라는 측면에 주목했기 때문이라고 할 수 있다. 활용을 하니 용언이며, 그 활용상 특징이 형용사를 따르고 의존성이 있으니 ‘의존 형용사’로 본 것이다.²³⁾

23) ‘이다’는 의존성이 있으며 활용을 하고 사실상 선행 요소와 결합하는 데에 별다른 제

그런데 의존 형용사로서의 ‘이다’의 존재를 학교 문법의 현재 체계 내에서 그대로 수용하는 데에는 몇 가지 문제가 있는 것으로 보인다. 우선 학교 문법을 대하는 학생들의 입장에서는 ‘이다’가 ‘의존’ 형용사로서 유일하다는 점은 유일하게 활용이 가능한 ‘조사’라는 서술격 조사만큼이나 예외로서 인식될 가능성이 있다. 더욱이 형용사임에도 실질적 의미가 없는 형식 형태소에 속하게 되는 것도 현재의 이분법적 형태소 분석 과정을 고려하면 문제가 될 수 있다. 특히 학생들의 입장에서는 “사물의 성질이나 상태를 나타내는 품사”라는 의미 중심의 형용사의 정의를 고려할 때 ‘이다’가 형용사라는 설명을 받아들이기가 어려울 수 있다.²⁴⁾ 또한 형용사를 하위 분류하게 될 때 성상 형용사와 지시 형용사 중 어느 쪽에도 속할 수 없다는 점에서도 문제가 될 수 있다. 특히 현실적으로 어문 규정을 고려하면 조사 이외의 단어는 띄어 쓰게 되어 있는데 이제 여기에 다시 예외를 하나 더 추가해야 한다는 부담도 있다. 의존 형용사로서의 ‘이다’를 학교 문법에 도입하기 위해서는 단순한 지정 방식보다는 학교 문법 체계 내에서 보다 중요한 변화와 함께 제시될 필요가 있는 것으로 보인다.

4.4. 보어 범위의 확장

학교 문법에서는 보어를 대단히 제한적으로 설정하고 있고 그 외의 필수적인 성분은 대체로 필수적 부사어 개념으로 설명을 하고 있다. 그런데 「표준문법」에서 제시한 보어는 기존의 학교 문법의 것보다는 확장된 것이지만 필수적 부사어 개념까지 포함하진 않은 것이다.

약이 없다. 그래서 조사, 용언, 접사 어느 쪽으로 설명을 해도 완벽한 설명이 되기는 어렵다. 그중에서도 불변어로 분류되는 조사라는 설명은 대단히 무리한 것이라는 점은 학교 문법에서도 흔히 지적되어 온 사항이다.

24) 사실 현재 학교 문법에서 일부 품사를 의미 중심으로 정의하거나 의미를 기준으로 분류하는 것은 품사론 교육에서 문제점이 될 수 있다. 의미가 품사 분류의 기준인 것은 사실이지만 그 중요성으로 따지면 형태나 기능보다 중요하다고 볼 수 없기 때문이다.

- (12) 보어는 일부 자동사 및 형용사 서술어가 그 의미를 충족시키기 위해 필요한 주어 이외의 필수 성분이다. 보어는 보격 조사 ‘이/가’가 결합되어 성립된다.(유현경 외, 2018:419)

(12)와 같이 「표준문법」의 ‘보어’ 개념은 격표지 ‘이/가’를 중요하게 평가한 것으로 보인다. 보격 조사 ‘이/가’라는 제한을 두었기 때문에 필수 성분 중에서 주어 이외에 ‘이/가’가 결합한 성분만 보어가 된다. 사실 필수적 부사어는 부사어를 필수 성분으로 인정하지 않는 학교 문법 체계 내에서는 매우 모순된 설명을 학생들에게 해야 하는 부분 이어서 보어의 개념 확장을 통해 이 문제를 해결하려는 시도가 있었다. 하지만 「표준문법」에서는 이 개념이 보어에 포함되지 않았다.

이외에도 「표준문법」에서 의존 형용사 ‘이다’ 역시 보어를 이끄는 것으로 보았다. “철수는 대학생이다.”에서 ‘대학생’이 보어라는 것이다. 「표준문법」에서는 제시한 보어의 특성은 다음과 같다.

- (13) 가. 조사 ‘이/가’가 붙는다.
 나. 서술어가 요구하는 필수적인 성분이다.
 다. 의미적인 기능은 서술의 대상이다.
 라. 관계관형절의 표제 명사가 될 수 없다.
 마. 보격 조사 ‘이/가’는 생략이 가능하다.(유현경 외, 2018:421)

또한 보어를 요구하는 용언 중 「표준국어대사전」에 등재된 것이 1,000여 개 정도라고 밝히면서 보어를 요구하는 대표적인 용언으로 ‘이다, 아니다, 되다’ 등이 있으며, 이외에 심리 형용사, 감각 형용사, 감각 자동사 등 주관성 용언이 대중(유현경 외, 2018:423)을 이룬다고 보았다. 이렇게 되면 학교 문법에서 서술절로 처리했던 안긴절의 주어 중 일부가 새롭게 보어로 추가된다고 할 수 있을 것이다. 물론 이 경우에도 모든 서술절의 주어가 보어가 되는 것은 아니다.

그런데 이러한 보어의 설정을 학교 문법에서 수용하는 데에는 몇 가지 문제가 있다고 생각한다. 우선 ‘이다’ 구문의 경우 보어에 해당

하는 성분에는 (13마)에서 설명한 보격 조사가 없다. 띄어쓰기 문제는 넘어간다고 해도 조사 문제를 통시적으로 설명하게 되면 학생들의 수준에서는 이러한 내용을 이해하기 어렵다. 학생들에게 통시적 정보를 근거로 현대 국어의 문법 현상을 설명하는 것은 실제로 대단히 어렵다.²⁵⁾ 그리고 ‘이다’가 쓰인 문장 중 일부는 (13라)와 관련하여 문제가 될 수 있다.

- (14) 가. 그 문제의 정답이 2번이 아니다. ⇒ 그 문제의 정답이 아닌 2
 나. 그 문제의 정답이 4번이다. ⇒ 그 문제의 정답인 4번
 다. 우리 학급의 대표는 반장이다. ⇒ 우리 학급의 대표인 반장
 라. 내가 바깥소식이 궁금하다. ⇒ 내가 궁금한 바깥소식
 마. 너만 보면 웃음이 나온다. ⇒ 너만 보면 나오는 웃음

(14가~다)는 「표준문법」의 설명대로 보면 서술어로 ‘이다, 아니다’가 쓰인 문장에서 밑줄 친 부분이 보어로 보이지만 (13라)에서 언급한 표제 명사가 될 수 없다는 특성에는 부합하지 않는 것으로 보인다. 또한 (14라, 마)의 경우 역시 밑줄 친 보어가 관형절에서 표제 명사가 아니라고 보기 어렵다고 생각한다. 앞서 언급한 「표준국어대사전」의 약 1,000여 개 정도의 용언을 더 조사하면 이러한 문제가 더 발견된 수도 있을 것이다.

다음으로 이러한 보어 개념을 학교 문법에서 수용할 경우 실제 수업이나 평가 관련 상황에서 학생들이 보어를 제대로 구별하기 어려울 수 있다. 서술절 역시 일부는 그대로 존재하는 상황이며, 보어를 확인하기 위해서는 사전의 구문 정보가 필요해서 특히 평가 상황을 고려하면 일정한 문제가 발생할 소지가 있다.

- (15) 가. 경치가 아름답다.
 나. 영화는 미소가 아름답다.

25) 만약 통시적 정보를 이용한다면 사실 ‘이다’가 보어가 필요한 서술어라고만 하면 ‘아니다’의 경우 역시 ‘이다’에 부정 부사나 부정소가 개입한 것으로 설명하여 같은 구문으로 설명할 수 있을 것이다.

(15가)에서는 큰 문제가 없겠지만 (15나)에 대해서 학생들이 서술절을 안은문장으로 볼지, 보어가 포함된 홑문장으로 볼지 의문이다. (13)의 기준으로 보아도 (15나)의 ‘미소가’가 보어가 아니라고 판단하기 어렵다. 이 문제를 해결하기 위해서는 국어사전에 ‘아름답다’의 구문 정보를 살펴보아야 한다. ‘아름답다’의 경우 「표준국어대사전」을 기준으로 하면 모든 의미에서 한 자리 서술어로 설정되어 있기 때문에 주어 이외에 필수 성분이 있을 수 없다. 이렇게 되면 ‘영희는’은 전체 문장의 주어가 되고, ‘미소가’는 서술절의 주어로 보아야 하므로 이 경우에 ‘미소가’는 보어가 아니라 서술절의 주어가 된다. 이런 문제가 발생하는 것은 서술절의 주어 역시 조사 ‘이/가’와 결합하고 필수 성분이어서 「표준문법」에서 설명한 보어와 구별하는 것이 쉽지 않기 때문이다. 물론 이런 보어를 갖는 서술어가 주로 ‘심리 형용사, 감각 형용사, 감각 자동사 등 주관성 용언’이라는 정보를 학생들에게 제공할 수는 있지만 그렇다고 해도 문제가 해결되기 어려울 것 같다. 일단 이러한 개념은 현재 학생들 수준이나 교육과정의 교육 내용을 고려할 때 바로 제시할 수 없는 것들이다. 그리고 이러한 개념을 제시해도 각 용언의 구문 정보를 확인하기 전에는 보어를 가진 문장인지 서술절로 보아야 할 문장인지 파악하기가 어렵다.²⁶⁾

이러한 보어 개념의 확장은 높임법과 관련한 설명에서도 문제가 될 수 있다. 「표준문법」에서처럼 보어의 개념을 확대하면 간접 높임과 관련하여 일정한 문제가 발생할 수 있다.

(16) 가. 영희가 아프다.

나. 영희 아버님은 편찮으시다.

다. 영희 아버님은 다리가 아프시다.(유현경 외, 2018:509)

26) 익명의 심사위원은 사전 정보를 위시한 언어 정보의 중요성 및 그 참조 방법에 대하여 중등 교육 과정에서 그다지 중시하지 않았다고 지적했는데 그 지적에 동의한다. 하지만 (15나) 정도의 문장에 대해 모국어 화자가 사전의 구문 정보 없이는 문장 성분을 파악할 수 없다면, 특히 이 문제가 보어에만 한정된 것이라면 교육적 관점에서 이러한 보어의 개념 역시 일정한 문제가 있다고 생각한다.

(16가)와 비교하여 (16나)는 직접 높임의 예를 제시한 것이고, (16다)는 ‘다리가’를 높이기 위해 직접 높임에 쓰이는 ‘편찮으시다’ 대신 이 ‘아프시다’를 사용하여 간접 높임을 표현한 것으로 「표준문법」은 설명하고 있다. 그런데 이때 ‘아프다’는 「표준국어대사전」에 의하면 주어 이외에 ‘이/가’가 결합하는 필수 성분을 갖는 형용사이다. 결국 (16가, 나)는 필수 성분 보어가 빠진 문장이고, (16다)의 ‘다리가’는 보어인데 (16다)를 간접 높임의 예로 보게 되면 ‘아프시다’의 ‘-시-’는 주어가 가리키는 대상이 아니라 보어가 가리키는 대상을 높인 것으로 설명해야 한다. 물론 ‘-시-’는 주어가 아니라 ‘주체’를 높이는 것이지만 학교 문법에서는 주체를 주어와 관련하여 가르치는 경우가 많아서 이러한 문제를 해소하려면 최소한 학교 문법에서 ‘주체’에 대해 보다 구체적으로 지도해야 할 것이다.

또한 이렇게 보어를 설정하면 기존의 학교 문법에서 서술절의 주어로 설명해 온 문장 성분 중 일부는 홀문장의 보어가 된다. 그런데 근본적인 문제는 이때 ‘보어’가 과연 주어가 아닌가 하는 점이다. (16다)에서 ‘다리가’가 주어가 아닌지는 여전히 의심스럽다. 「표준문법」에서 보어의 특성으로 본 것 중에서 주어와 다른 특성은 (13다, 라) 정도인데 앞서 살펴본 바와 같이 (13라)는 반드시 그런 것은 아니고 (13다), 즉 ‘서술의 대상이다.’라는 의미적 기능도 보어만의 특성인지 의심스럽다. 이런 구문의 서술어가 대부분 자동사나 형용사이므로 문장에서 행동의 대상이 되는 목적어는 올 수 없다. 특히 형용사가 한 자리 서술어로 쓰인 경우 주어는 성질이나 상태를 나타내는 주체이기도 하지만 그러한 성질이나 상태를 나타내는 대상으로 봐도 큰 문제가 되지 않는다고 생각한다.

- (17) 가. 그는 체격이 건장하다
 나. 정호는 마음씨가 착하다.
 다. 내가 몸이 아프다.
 라. 요즘 나는 마음이 편하다

「표준문법」의 보어 개념을 적용하여 보면, (17가, 나)에서 ‘건강하다’와 ‘착하다’는 한 자리 서술어이므로 ‘체격이’와 ‘마음씨가’는 서술절의 주어로 판단할 수 있고 이는 형용사 서술어가 표현하는 상태의 ‘대상’이 된다. 그런데 (17다, 라)의 ‘아프다, 편하다’는 보어를 갖는 두 자리 서술어이므로 ‘몸이’와 ‘마음이’는 보어이고 형용사 서술어가 표현하는 대상이라고 설명해야 한다. ‘체격이’와 ‘마음씨가’는 주어이고, ‘몸이’와 ‘마음이’는 보어라는 설명을 쉽게 수긍하기 어렵다. 특히 이를 (13다)의 설명으로 학생들이 구분해 내기를 기대하기는 더욱 어렵다. 이러한 보어의 범위 확장과 개념 설정을 학교 문법에 수용하는 데에는 보다 면밀한 검토가 필요해 보인다.

4.5. 내포절의 분류 문제

「표준문법」에서는 내포절 분류는 학교 문법과 일정한 차이가 있다. 명사절을 설명할 때, ‘것 명사절’을 설정하는 것 이외에도 ‘의문 명사절’을 설정하고 있다. ‘-느냐/(으)냐’, ‘-는가/(은)ㄴ가’, ‘-는지/(으)ㄴ지’ 등의 의문형 종결 어미는 명사형 어미처럼 명사절을 이끌 수 있다고 보았다. 그리고 의문 명사절에 결합하는 격 조사에 제한이 거의 없고 이를 취하는 서술어의 수도 많아서 명사절로 보는 것이 합당하다고 하였다(유현경, 2018:451-452). 특히 유현경(2018:451-452)의 각주 8에서는 “인용절을 안은 문장은 안은절의 서술어가 주로 인용 동사들로 한정되어 있기 때문에 ‘-는지, -(으)ㄴ지’를 인용절로 다루게 되면 ‘모르다’, ‘알다’ 등도 인용 동사의 한 유형으로 기술하여야 하는 어려움이 있다. 국어사전에서 ‘-는지, -(으)ㄴ지’를 연결 어미로 보고 있는 것도 문제로 지적할 수 있다. 일부의 사전에서는 연결 어미와 종결 어미 두 가지로 보기도 한다.”라고 하면서 이를 명사절로 처리해야 하는 이유를 설명하고 있다.

「표준문법」의 인용절 역시 학교 문법과 일정한 차이가 있다. 특히

간접 인용절의 경우에 ‘-다고, -냐고, -라고, -자고’를 부사형 어미로 보았고 이러한 관점을 고려하면 간접 인용절은 인용절이기보다는 부사절의 일부로 보아야 한다. 「표준문법」에서도 이에 대해 “기능적으로 볼 때 간접 인용절은 부사절의 하위 유형으로 볼 수 있지만 직접 인용과 간접 인용을 함께 설명하기 위하여 이 둘을 인용절로 한데 묶어 서술하기로 한다.”(유현경 외, 2018:457)라고 밝혔다.

결국 부사절과 인용절의 구분 기준에 문제가 있음을 「표준문법」에서 스스로 밝히고 있는데 이는 인용이라는 발화 행위를 강조한 것으로 볼 수 있다. 또한 절 표지가 없긴 하지만 ‘의문 명사절’의 설정 자체에 대해서는 충분히 공감하고 이를 인용절과 다른 차원에서 논의하는 것도 의미가 있다고 생각한다. 다만 현재와 같은 설명 방식을 학교 문법 내용으로 수용하면 일정한 혼란이 있을 수 있는 부분이 있다고 생각한다.

일단 내포절의 분류에서 인용절은 발화 행위를 중시한 것으로 그 문제점은 「표준문법」에서도 이미 충분히 인식하고 있으면서도 일관성 없는 분류를 한 것이다. 그래서 학교 문법에서 이런 내용이 수용된다면 교사와 학생들에게 일정한 혼란은 불가피할 것이다.

이와 관련하여 학생들이 의문 명사절과 간접 인용절(또는 간접 인용 부사절)을 구분하는 것이 쉽지 않다는 것이다.

- (18) 가. 오빠는 나에게 어떤 선물이 좋은지를 물었다.
 나. 오빠는 나에게 어떤 선물이 좋으냐고 물었다.
 다. 그는 우리에게 어디 아픈 거 아니냐고 물었다.
 라. 그는 우리에게 어디 아픈 거 아니냐를 물었다.

「표준문법」에서는 (18가)와 (18나)에 대해 각각 ‘의문 명사절’과 ‘간접 인용의 부사절’로 보았다. 실제 발화의 인용 여부는 결정의 근거가 될 수 없고, 서술어도 절 결정에 영향을 미치지 못하는 것으로 보인다. 사실 의문 명사절에 결합하는 조사에 제한이 없다고 했으니

조사 결합 양상도 문제가 되지 않지만, 다만 조사가 인용을 나타내는 것이어서 인용 부사절로 본다면 다시 ‘-냐고’를 부사형 어미로 보는 것이 타당한지가 의심스럽다. 또한 (18라)가 가능한 문장이라면 (18다)와 비교하여 각각 어떤 절이 포함되었다고 보아야 할지도 의문이다. 단지 ‘를’과 ‘고’을 고려하여 의문 명사절과 간접 인용절을 구분해야 하는 것인지 의문이다.

이런 방식의 절 분류는 교수-학습 과정에서 ‘-다고, -냐고, -라고, -자고’를 절 분류의 기준으로 파악하여 이를 암기하는 방식으로 진행될 가능성이 있다.

5. 결론

지금까지 「표준문법」의 내용을 중심으로 학교 문법에서의 수용 문제에 대해 용어와 개념을 중심으로 살펴보았다. 실제로 「표준문법」의 내용을 보다 정밀하게 살핀다면 현재의 학교 문법과 관련하여 더 많은 논의 사항이 나올 수 있으리라 생각한다. 하지만 실제로 학교 문법에서 다루는 내용이 그 폭이나 깊이에서 「표준문법」의 정도를 따라 함께 논의할 수준은 아니기 때문에 중요한 몇 가지 내용에 대해 용어와 개념을 중심으로 정리한 것이다.

본고에서는 사실상 「표준문법」이 가진 내용 체계나 논의 과정의 합리성에 대해 논의한 것이 아니라 학생들을 대상으로 하는 학교 문법에서의 그 수용 가능성이나 학습 과정에서 발생할 수 있는 몇몇 문제점을 중심으로 논의한 것이다.

이러한 기술 문법을 학교 문법에서 수용하는 문제와 더불어 중요한 문제가 하나 더 있다. 기술 문법의 성과를 학교 문법에서 수용하는 과정에 대한 것이다. 실제로 「표준문법」이 학교 문법에 어떤 영향을 줄 것인지는 아직 명확하게 정해진 것은 없다. 또한 「표준문법」을 포

함하여 여러 이론서와 학교 문법의 영향 관계에 대한 문제는 좀 더 많은 고려가 필요한 것으로 보인다. 「표준문법」에서는 그 성격에 대하여 스스로 ‘개방성’을 언급하고 있지만²⁷⁾ 이것은 어디까지나 「표준문법」 자체에 대한 개방성을 언급한 것이다. 학교 문법과의 관계를 고려한다면 어떤 시기에 어떤 과정이나 방법으로 기술 문법과 학교 문법의 관계를 조정하게 될지에 대해서는 구체적인 논의가 없다. 다양한 기술 문법의 이론적 접근이 교육적 가치를 고려하여 학교 문법에 적절하게 수용될 때, 국어 교육 내에서의 문법 교육의 가치도 더불어 높아지게 될 것이다. 그런데 실제로 이러한 과정과 관련한 제도적 장치나 명확한 과정은 정해진 것이 없는 상태이다. 이러한 면에서 기술 문법과 학교 문법의 관계 설정은 여전히 모호하다.

교육과정의 수정이나 교과서 개편과 관련하여 항상 이러한 논의는 일정한 기준점을 마련할 필요가 있지만 과거에는 계속 이전 국정 교과서를 그 기준으로 설정해 왔다. 이런 과정이 반복되고 있는 것은 시간이 지났지만 이 문제를 해결할 수 있는 제도적 과정이나 절차가 없었기 때문이다. 이 문제에 대해서 보다 많은 관심과 적절한 절차가 마련되길 기대한다.

27) 유현경 외(2018:12)에서는 “<표준 문법>은 일시에 완결되는 체계가 아니라 주기적으로 학계의 연구 성과가 반영되어 담혀 있지 않고 열려 있는 구조로, ‘개방성’을 가져야 한다. (중략) <표준 문법>은 일정한 주기를 정하여 그동안 진전된 학계의 학문적 성과를 반영하고 시대의 요구에 맞는 문법의 체계와 내용을 갖추도록 개정 작업을 지속할 필요가 있다.”라고 밝히고 있다.

참고문헌

- 교육부. 2015. 「국어과 교육과정(교육부 고시 제2015-74호[별책5])」 세종: 교육부.
- 구본관 · 황화상. 2018. “표준 국어 문법 형태론 분야의 특징과 활용.” 「언어와 정보 사회」 (서강대학교 언어정보연구소) 34. 397-425.
- 국립국어원. 2018. 「한글 맞춤법 표준어 규정 해설」 서울: (주)휴먼컬처아리랑.
- 남기심 외. 2019. 「새로 쓴 표준 국어문법론」 서울: 한국문화사.
- 박선우. 2008. “현대국어 /의/는 이중모음인가? -/의/의 음향적 · 지각적 특성에 대한 검토.” 「우리말연구」 (우리말학회) 23. 59-86.
- 박용찬. 2017. “학교 문법 용어의 문제점 검토: 문법(2002) 이후의 문법 교과서를 대상으로.” 「우리말글」 (우리말글학회) 75. 109-159.
- 유현경 외. 2018. 「한국어 표준 문법」 서울: 집문당.
- 이관규. 2018. “문법 용어 ‘절’과 ‘구’의 논리적 정합성: 학교 문법을 중심으로.” 「국어교육학연구」 (국어교육학회) 53(4). 51-70.
- 이선웅. 2015. “통사 단위 ‘절’에 대하여.” 「배달말」 (배달말학회) 56. 77-104.
- 이선웅 · 이은섭. 2013. “이론문법의 관점에서 본 학교 문법.” 「국어국문학」 (국어국문학회) 163. 249-277.
- 정희창. 2010. “‘규범, 사전, 문법’의 관계와 내용 구성.” 「한국어학」 (한국어학회) 47. 235-260.
- 정희창. 2014. “국어 문법론에서의 기술 문법과 학교 문법.” 「국어학」 (국어학회) 69. 233-254.
- 한재영. 2018. “<표준 국어 문법> 용어의 현황과 문제점.” 「언어와 정보 사회」 (서강대학교 언어정보연구소) 33. 435-469.

<자료>

- 민현식 외. 2019. 「언어와 매체」 서울: 천재교육.
- 방인호 외. 2019. 「언어와 매체」 서울: (주)미래엔.
- 서울 대학교 국어 교육 연구소. 2002. 「고등학교 문법」 서울: (주)두산.
- 이관규 외. 2019. 「언어와 매체」 서울: 비상교육.
- 이삼형 외. 2019. 「언어와 매체」 서울: 지학사.
- 최형용 외. 2019. 「언어와 매체」 서울: 창비.

표준국어대사전 <https://stdict.korean.go.kr/>

국문초록

박형우. 2020. 02. 학교 문법에서의 「한국어 표준 문법」 수용 방향. *한국어학* 86, 1~32. 본고에서는 국립국어원 연구 과제 결과물인 「한국어 표준 문법」을 중심으로 학교 문법과의 관계, 참조 문법으로서의 영향력 등을 고려하여 「한국어 표준 문법」의 내용을 학교 문법에서 수용하는 방안에 대해 논의한 것이다. 우선 국어과 교육과정과 「한국어 표준 문법」의 내용을 비교하여 공통으로 논의할 내용을 정리하였고, 음운론·형태론·통사론과 관련된 내용으로 논의 범위를 한정했다. 그리고 학교 문법에서 새롭게 수정하거나 추가해야 할 내용을 「한국어 표준 문법」의 기술 내용을 중심으로 논의하였다. 이와 더불어 기술 문법 관련 내용을 학교 문법에 수용할 수 있는 제도적, 절차적 과정의 중요성을 언급했다.

주제어: 국어 교육, 문법 교육, 문법 교육과정, 학교 문법, 「한국어 표준 문법」

박형우 (Park, Hyeong-woo)

한국교원대학교 국어교육과 교수

28173 충북 청주시 흥덕구 한국교원대학교 인문과학관 218호

전화: 043-230-3549

전자우편: phwcgs@knue.ac.kr

원고접수일: 2019. 12. 21.

심사완료일: 2020. 01. 21.

게재결정일: 2020. 01. 28.