

국어 문법교육에서 ‘텍스트’ 처리의 문제

김은성*

<차례>

- I. 서론
- II. 국어 문법교육의 ‘텍스트’ 개념 및 수용 배경
- III. 국어 문법교육의 ‘텍스트’ 처리 현황 및 문제점
- IV. 국어 문법교육 내용으로서의 ‘텍스트’ 재정립
- V. 결론

I. 서론

본고는 “국어 문법교육에서 텍스트가 적절하고 타당하게 다루어지고 있는가?”에 대한 질문에서 시작된다. 두 가지 점에서 이 질문은 제기될 가치가 있다. 첫째, 텍스트는 국어 문법교육의 중요한 교육내용이기 때문이다. 통일학교문법 성립 이후부터 따져볼 때, 이미 4차 고등학교 <문법> 교과서에서부터 텍스트는 ‘이야기’라는 이름으로 다루어졌다. 또한 2007년 개정 교육과정에 이르기까지 지속적으로 그 내용이 확장·심화되었다.

이러한 국어 문법교육의 핵심 내용에 대한 검토는 지속적으로 이루어져 왔다. 검토는 두 가지 방향으로 수행되었다. 먼저 국어교육학과 텍스트 언어학의 영향 관계에 대한 검토의 한 부분으로, 국어 문법교육과 텍스트 언어학의 바람직한 관계 설정 문제가 논의되었다(서혁, 1998 ; 이은희, 2001 ;

* 이화여자대학교 국어교육과, martina@ewha.ac.kr

이은희, 2002 ; 이은희, 2004 ; 정동현, 2005 ; 김봉순, 2001 등). 여기에서 더 나아가 국어 문법교육에만 초점을 맞추어 텍스트언어학과의 상관관계, 또는 국어 문법교육에서 텍스트 처리의 문제를 중심으로 한 검토 작업 역시 이루어져 왔다(이용주, 1990 ; 임규홍, 2006 ; 김호정, 2006 ; 김봉순, 2007 ; 주세형, 2007).

이상과 같은 두 가지 방향의 검토가 진행된 결과, 텍스트는 현재의 모습으로 국어 문법교육의 내용으로 구체화되었다고 볼 수 있다. 그러나 시행된 검토에도 불구하고 여전히 국어 문법교육에서 ‘텍스트’의 처리 문제는 명료하게 정리되지 못한 것으로 보인다. 국어교육 전체적 국면에서 텍스트 또는 텍스트언어학을 고려할 때 부수적으로 언급되는 문법교육의 문제는, 문법교육 내적 구조와 목적에서 출발하여 제기되는 것이라기보다는 국어교육 전체의 구조 아래서 일방적 방향에 따라 조정되어 논의된 경향이 짙다.¹⁾ 따라서 원론적으로 타당한 검토가 누적되었을 뿐, 이로 인한 실질적 변화는 적었다고 할 수 있다. 이에 비하여, 국어 문법교육에 한정하여 이루어진 텍스트 관련 논의는 좀 더 구체적으로 뚜렷한 전망을 보여준다. 이러한 논의들은 국어 문법교육에서 텍스트를 적절하고 타당하게 소화하는 데 밑거름이 될 기초 아이디어들을 풍성하게 제공해 주고 있다고 판단된다. 다만, 이제까지의 논의의 흐름과 그 구체적 내용을 메타적으로 체계화하여 텍스트 관련 논의의 중심을 확실하게 잡아두어야 한다고 본다.

국어 문법교육에서 텍스트 처리의 문제를 본격적으로 논의해야 하는 두 번째 이유는, 텍스트가 문법교육 지형도를 결정짓는 핵심 지점 중의 하나이기 때문이다. 텍스트라는 개념이 문법교육에 중요 개념으로 부각되고 적극적으로 수용된 이면에는 국어 문법교육의 관점과 목표, 성격 등의 기초 토대의 변화가 자리한다. 따라서 ‘텍스트’는 국어 문법교육 전체에

1) 물론, 문법교육은 국어교육의 세부 실현태라는 점에서 국어교육 전체의 기획에 준해 논의되어야 힘이 미땅하다. 그러나 이 방향이 일방적이고 고정적이어서는 곤란하다. 문법교육은 국어교육의 전체 기획의 영향을 받아 조정되면서, 동시에 문법교육의 내적 추구로서 국어교육의 구조와 방향에 영향을 미칠 수도 있다. 즉, 국어교육은 모든 하위 영역을 일방적으로 포괄하는 것이 아니다. 국어교육은 모든 하위 영역과 쌍방적으로 상호작용하면서 전체를 이루다고 보는 것이 더 적절할 것이다.

대한 메타적 점검 및 조정의 핵심적 수단의 하나로 간주될 수 있다.

국어 문법교육에 대한 메타적 점검 및 조정이 공식적이고 전면적으로 이루어지는 것은 교육과정 개편 또는 개정을 통해서이다. 근래에 7차 교육과정의 개정 작업이 이루어졌다. 기본적으로는 기존 7차 교육과정의 보정(補正)의 성격을 떤다고는 하지만, 문법 영역의 경우 전면 개편이라고 해도 과하지 않을 만큼 많은 변화가 있었다. 이러한 변화는, 담은 내용 자체의 타당성과 적절성 면에서 단순하게 검토될 수 없다. 좀 더 거시적 차원에서 문법교육 기획의 의제(agenda) 설정과 실현 방식의 적절성과 타당성이 검토된 연후에, 세세한 개별 내용들에 대한 조정이 이루어져야 한다.

‘텍스트’는 거시적 차원의 검토를 가능하게 해줄 핵심 경로가 될 수 있다. 새 개정 교육과정의 실행을 눈앞에 두고 있는 시점에 국어 문법교육에서 텍스트를 처리하고 있는 방식을 비판적으로 검토하는 것은 시기적으로 적절하다고 생각된다. 무엇보다도, 신명선(2008)에서도 언급하고 있듯이, 2007년 개정 교육과정에서 문법 부문의 핵심적 변화는 ‘텍스트 중심의 문법 교육의 지향’이라는 점에 주목하지 않을 수 없다. 이러한 교육과정적 요구는 ‘텍스트’를 화두로 한 문법교육의 이론적 타당성을 전면적으로 검토해야 함을 말해 준다.

II. 국어 문법교육의 ‘텍스트’ 개념 및 수용 배경

국어 문법교육에서 텍스트를 어떻게 처리해야 할 것인가에 대해 논하기 위해서는 먼저 텍스트가 수용된 배경을 검토하고, 이에 기반하여 문법교육적 차원에서 텍스트의 의미에 대해 고찰해야 할 것이다. 이 자리에서는 이러한 두 가지 점에 집중하여 논의를 전개하되, 텍스트 관련 용어의 문제와 개념역의 문제를 간략하게 짚고서, 본격적인 논의를 전개하고자 한다.

1. 용어 및 개념 정의의 문제

(1) 용어 확정의 문제

연구자에 따라서 ‘담화(discourse)’와 ‘텍스트’를 각기 다른 학문적 전통에 뿌리를 둔 것으로 보아 상호보완적으로 사용하기도 하고, 이 두 개념을 병렬적으로 사용하여 문장 차원을 넘어선 것을 통칭하기도 하며, 둘 중 하나만을 선택하고 선택한 것으로 구어/문어의 모드에 따라 달리 표현하기도 한다(예: 구어 담화/문어 담화, 구어 텍스트/문어 텍스트). 국어교육 또는 문법교육 분야에서도 관련 연구 및 교육과정과 같은 공식 문서에서도 ‘담화’, ‘텍스트’, ‘이야기’, ‘글’ 등의 용어가 상황에 따라 사용되어 왔다. 전통적으로 학교 문법의 틀에 따른 국어 문법교육에서는 문법서나 교과서에서는 ‘이야기’라는 용어가 선택되었으나, 교육과정 문서에서는 7차에 이어 2007년 개정 교육과정에서도 ‘담화’라는 용어를 더 적극적으로 쓰고 있다.

“7차 때도 교육과정에서는 문장보다 큰 단위 용어로 담화를 사용했으나 실제 문법 교과서에서는 ‘이야기’로 나타났다. 그러나 ‘이야기’라는 용어가 갖고 있는 다른 영역에서 사용되는 용어와의 비차별성, 그리고 단위 명칭으로 인식되기 어려운 비전문성 등 이유로 인해서, 이번 새로운 교육과정에서도 물론이고 문법 교과서에서도 ‘담화’라는 용어를 가능한 한 사용하도록 한다. 물론 담화를 음성 언어 차원, ‘글’을 문자 언어 차원에서 사용하는 것도 가능하기는 하다.”(2007년 개정 교육과정 심화 선택 과목 <문법>의 해설서 검토본(이하, ‘해설서’라 칭함), 7쪽)²⁾

그런데 위의 내용 중에서 ‘담화’를 내세우면서도, 세부적인 사용 장면에서 구어 차원에서는 ‘담화’를 문어 차원에서는 ‘글’을 사용할 수도 있다

2) 본고에서 검토 대상으로 삼은 것은 <문법> 교육과정 해설서의 검토본이다. 따라서 차 후에 완본이 나왔을 때 마지막 수정 작업의 결과가 반영되어 차이가 있을 것이라는 점을 미리 밝혀 둔다.

고 함으로써, 재차 강조한 ‘담화’ 중심의 용어 통일을 완전하게 하지 못하고 있다. 실제로 새 교육과정의 <언어 자료> 부문에 ‘담화’, ‘글’은 상호 보완적으로 병행 사용되었다. 아무래도 국어교육 또는 문법교육의 장 속에서 ‘담화’라는 용어는 상대적으로 매우 강하게 ‘구어’ 모드에서 실현되는 문장 이상의 의사소통 실현체라는 의미가 암묵적으로 공유된 듯하다.

이에 대응하여 ‘텍스트’라는 용어에는 ‘문어’ 모드의 실현체라는 의미가 더 두드러지는 것으로 볼 수 있지만, ‘텍스트’는 ‘담화’에 비하여 특정 모드와 결부된 결속성이 상대적으로 느슨한 것으로 보인다. ‘구어 텍스트’와 ‘문어 텍스트’의 교체 사용이 매우 자유롭다는 것은, ‘텍스트’에 ‘글로 쓰여진 것’이라는 일차적 의미를 부여할 수 있음에도 ‘담화’에 비해서는 훨씬 더 중립적으로 쓰일 수 있다는 점을 보여준다. 또한 용어의 일상성의 측면에서 ‘이야기’, ‘글’, ‘담화’가 학술 용어로 적절하지 않은 면에 비한다면 ‘텍스트’는 들어온 말임에도 불구하고 논의되는 장의 특수성을 확실하게 부각시켜 준다는 점에서 비교적 적절한 용어로 판단된다³⁾. 이에 본고에서는 문장 이상의 의사소통 통보체를 구어와 문어의 구분을 포괄하여 ‘텍스트’로 부르기로 한다.⁴⁾

(2) 개념 정의의 문제

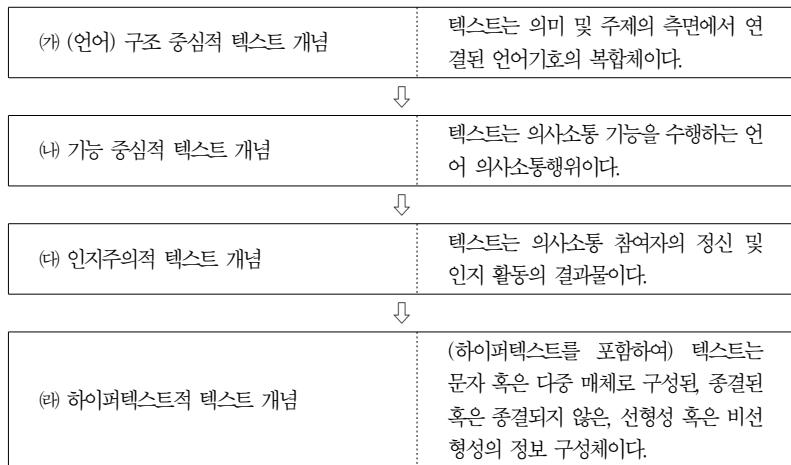
텍스트 용어 확정의 문제보다도 더 어려운 것이 개념 정의의 문제이다. 텍스트에 대한 접근 관점이 다양하고, 텍스트에 주목하는 목적이 다기

3) 물론 이것은 어디까지나 학술적 장면에서 그러하다는 것이다. 교과서나 교육과정 등의 현장 교육주체들을 고려해야 하는 부분에서는 이러한 상황에 맞는 선택을 해야 할 필요가 있다.

4) 이와 같은 선택과 관련하여 다음의 설명을 참고할 수 있다.

“또 텍스트를 ‘쓰여진 것’에 한정지으면서 담화(discourse)에 반대되는 개념으로 보는 시각도 있는데, 이것은 텍스트의 개념을 지나치게 제한하는 견해라고 할 수 있다. 기록된 것만을 텍스트라고 본다면 구두전승의 경우는 비텍스트로, 그것이 기록되었다면 텍스트로 보는 결과를 낳게 될 것이다…(중략)…이러한 예를 통해 볼 때 텍스트를 문어와 구어를 통합하는 개념으로 보면서, 음성언어를 매체로 하는 텍스트를 구어 텍스트(oral text)로 보는 관점이 보다 설득력을 지닐 수 있을 것이다(이은희, 2001 : 49).”

하기 때문이다. 현대 의사소통 환경의 급변, 언어과학의 학제성 강화 등의 배경으로 인해 이러한 현상은 더욱 두드러지게 되었다. 텍스트를 “빌화, 작품, 영상 등 인간의 의도적인, 언어로 번역 가능한 문화적인 산출물(고영근, 1999 : 10)”로 규정한 것은, 텍스트가 더 이상 구조주의적 관점의 언어적 산물로 파악되지 않고 있음을 잘 보여준다. 이른바 ‘텍스트언어학’의 시대에서 벗어나 ‘텍스트이론’ 또는 ‘텍스트과학’의 시대로 접어들었다고 볼 수 있는 것이다. 다음은 이상과 같은 변화를 보여주는, 텍스트 개념의 변천사를 간략하게 정리한 것이다(조국현, 2005 : 369).



<표 1> 관점에 따른 텍스트 개념의 확대 변천

<표 1>의 (가)부터 (라)에 이르는 개념 변천의 핵심은, 텍스트가 언어적 대상에 그치는 것이 아니라 인간의 의사소통 및 인지적 처리 활동의 실체라는 것이다. 또한 ‘언어기호’보다도 더 포괄적이고 입체적인 ‘정보 구성체’로 파악되게 된 점도 두드러진 변화이다.

이러한 변화는, 국어교육에서도 일정 부분 수용된 것으로 보인다. (가)부터 (라)에 이르는 텍스트 개념의 의미역은, 그것이 텍스트언어학의 변화를 의식하고 수용되었든 그렇지 않고 다른 배경과의 상승 작용으로 그렇게 되었든 간에, 국어교육의 자장(磁場) 안에서 두루 발견된다.

이른바 정태적 관점과 동태적 관점, 또는 구조적 관점과 기능적 관점으로 불리던 초기의 두 가지 개념 (가)와 (나)는, 관점의 차이에도 불구하고 국어 (사용) 능력의 강화를 최대 목표로 부각시켰던 시기의 국어 교육의 철학적 기반으로 일정한 역할을 했으며,⁵⁾ 특히 문법 영역에서는 ‘이야기’와 ‘발화’의 내용으로 반영된 바 있다. 한편, 인지적 관점의 텍스트 개념은 텍스트 표현과 이해를 담당하는 읽기 영역과 쓰기 영역의 이론화의 한 축을 담당하였다.⁶⁾ 마지막으로, 하이퍼텍스트적 텍스트 개념은 나머지 세 가지 개념을 구분하는 기준인 ‘관점’에 근거한 분류라고 보기에는 부적절하지만, 의사소통 환경 변화에 따른 텍스트 속성의 변화가 매우 중요하다는 점에서 역시 중요하게 고려해야 할 것이다. 또한 이로 인한 텍스트 개념의 변화 역시 이론적으로나 교육적으로 의미가 있다. 국어교육에서는, 특히 매체에 대한 관심이 폭발적으로 높아져 매체 언어 교육이 준비·실행되고, 국어 표현과 이해 국면에서의 매체적 자질의 고려가 요청되는 등의 변화가 있었다.

그렇다면 문법교육에서는 텍스트를 어떻게 규정해야 하는 것인가. 이것은 선택의 문제이다. 사실 국어교육의 하위 분과 중에서 가장 먼저 텍스트의 개념을 도입한 분과는 문법교육이다. 텍스트 개념을 도입함으로써 문법교육에서는 하나의 단일 문장에서 설명하기 어려운 ‘지시’ 등의 개념을 적절하게 다룰 수 있었다. 이것은 텍스트를 문장의 결합체이면서 다른 언어 단위와 마찬가지로 내적 구조를 가진 것으로 간주한 전통적 관점이 반영된 것이다. ‘발화’ 등의 개념이 6차 교육과정부터 문법 교과서에 도입되기 시작한 것으로부터 근래에 들어 기능적 관점이 일부 반영되었음을 볼 수 있으나, 문법교육에서 텍스트 개념은 <표 2>의 (다)와 (라)의 층위

5) “담화·텍스트 연구는 문장을 넘어서는 차원의 연구라는 점에서 국어교육에 많은 기대와 희망을 던져 주고 있는 것이 사실(서혁, 1998 : 232)”이라는 진술은, 과거의 전통적 국어교육과 결별하고 새로운 국어교육의 돌파구를 찾으나선 시기에 “텍스트”라는 핵심 어가 가졌던 위상을 상징적으로 보여주는 한 예이다.

6) 물론, 읽기 이론과 쓰기 이론 구축에 인지주의적 관점의 텍스트언어학만 기여한 것은 아니다. 인지주의 심리학 및 구성주의적 이해·표현 이론 등이 함께 고려되었고, 이러한 흐름에 텍스트언어학이 포함되었다고 보는 것이 더 정확할 것이다.

까지는 확장되지 않았다.

이제는 좀 더 근본적인 검토의 과정을 거쳐 최선의 선택을 해야 할 때이다. 문법교육에서 텍스트언어학의 팽창과 심화의 결과를 모두 수용할 것인지, 국어교육 전체 차원에서 포괄할 수 있는 모든 면을 고려할 것인지, 그렇지 않고 문법교육의 자체 논리를 타당하게 세우고 선택과 집중의 묘를 발휘할 것인지는 적절한 절차를 거쳐 정해져야 하고, 그 결과는 지속적으로 검토·수정되어야 한다. 이러한 선택의 방향을 결정하기 위하여 우선, 문법교육의 텍스트 수용 배경과 그 의미에 대해 짚어 보기로 한다.

2. 국어 문법교육의 텍스트 수용 배경과 그 의미

(1) 국어 문법교육의 텍스트 수용 배경

국어 문법교육의 텍스트 수용 배경은 다음과 같이 정리될 수 있다.

- 담화·텍스트언어학의 발전
- 국어교육의 강력한 새 패러다임의 등장: 국어사용능력의 신장
- 문법교육 무용론의 대두

국어 문법교육에 텍스트가 수용될 수 있었던 기초적 토대는 국어학의 발전에 따른 연구성과의 축적이다. 연구 경향이 전통적인 형태·통사 중심에서 의사소통행위 중심으로 확대되었고, 이에 따라 연구 대상이 문장 이하에서 텍스트 차원으로 확대되었으며, 새로운 관련 연구분야가 생성되었다. 담화분석, 화용론, 의사소통의 민족지학 등과 함께 텍스트언어학은 이러한 흐름을 이끌었다. 특히 텍스트언어학은 1980년대 이후 매우 왕성한 연구성과를 내어 놓았고, 이렇게 축적된 연구성과는 국어교육, 또는 문법교육 변화의 토대가 되었다.

한편, 텍스트언어학을 필두로 국어학의 연구 영역이 확장되던 시기에,

국어교육에서는 국어사용능력의 신장이라는 기능 중심의 새로운 패러다임이 등장하였다. 이것은 기존의 지식 중심 패러다임의 단점을 철저하게 비판하며 등장하였고, 매우 빠르고 강력하게 국어교육의 질서를 재편했다. 국어교육임에도 불구하고, 잘 표현하고 잘 이해할 수 있는 능력의 실질적 신장에 거의 초점을 두지 않았던 과거의 국어교육과 정반대의 대척점을 만들어낸 이 패러다임 아래, 문학과 문법 중심으로 구조화되었던 국어교육은 표현과 이해 영역이 전면에 부각되는 양상을 띠게 되었다.

기능 중심 패러다임 아래 전통적 국어교육에 대한 조정이 가장 극대화된 것이 문법교육 무용론의 대두이다. 문법 부문은 국어의 이해와 표현에 기여하는 바가 거의 없을 뿐더러, 암기 위주의 국어학적 지식의 강제적 수용을 요구하는 기준 방식으로는 얻을 것이 없다는 회의가 국어교육계 전반에 확산된 것이다. 이러한 인식의 근저에는 기능 중심 국어교육관이 있었다.

(2) 국어 문법교육에서 텍스트 수용의 의미

국어 문법교육에 텍스트가 수용된 것은 일차적으로 관련 연구 성과가 축적되었기 때문이다. 유럽에서 시작된 텍스트언어학의 한국적 수용의 속도는 매우 빨랐고, 특히 국어교육에 대한 파급력 역시 커졌다. 국어교육 연구자들은 일찍부터 국어교육적 견지에서 텍스트언어학 연구를 수행하였다. 텍스트언어학은, 그 어떤 분야보다도 비교적 단기간에 매우 빠르고 광범위하게 국어교육 이론에 영향을 미쳤다.⁷⁾

7) 다음은 1990년대 이후 서울대학교 국어교육과 박사학위논문 중에서 담화·텍스트언어학적 접근을 취한 연구의 목록이다. 이른바 ‘어학’ 쪽 논문의 대부분이 담화·텍스트언어학을 이론적 근거로 작성되었음을 알 수 있다.

주경희(1992), 국어 대명사의 담화분석적 연구, 서울대 박사.

이은희(1993), 접속관계의 텍스트언어학적 연구, 서울대 박사.

이종철(1993), 의사소통능력 신장을 위한 함축적 표현의 연구, 서울대 박사.

이삼형(1994), 설명적 텍스트의 내용 구조 분석 방법과 교육적 적용 연구, 서울대 박사.

이성영(1994), 표현 의도의 표현 방식에 관한 화용론적 연구, 서울대 박사.

이와 같은 결과는 오로지 텍스트언어학 자체의 학문적 수준이 높아서라고 보기에는 힘들다. 앞서 본 것처럼 국어교육에서는 새로운 패러다임 아래 국어교육학의 학문적 정체성을 새롭게 구축해야 하는 도전적 과제를 안고 있었고, 그러한 상황에서 ‘텍스트’라는 대상은 과제 해결에 매우 유리한 점을 가지고 있는 것이었다.

이 점은 문법교육 분야에서도 마찬가지였다. 문법교육의 가치적 토대가 흔들리는 상황에서 ‘텍스트’는 1) 의사소통행위로서의 언어를 다룰 수 있는 대상이었고, 2) 실제 언어 세계를 강조할 수 있는 도구였으며, 3) 문법교육의 내용을 지지해주는 국어학의 연구성과라는 점에서 자연스럽게 문법교육의 내용으로 포섭할 수 있는 대상이었다. 그리고 이렇게 함으로써, 국어 문법교육은 최소한, 다른 소재 면에서는 국어 사용 능력의 신장에 도움을 주지 못하는 불필요한 영역이라는 오명을 피할 수 있는 토대를 마련하게 되었다.

결국, 국어 문법교육에서 텍스트 수용의 의미는 두 가지 측면에서 정리될 수 있다. 국어에 대한 언어학적 기술이 정교해지고, 기술 범위가 확장됨에 따라 텍스트라는 대상이 국어 문법교육에도 수용된 것이 그 한 측면이다. 다른 한편으로, 국어교육학의 질서 재편이라는 격동의 시기에 텍스트 수용이라는 선택은, 문법교육을 새로운 질서, 즉 국어 사용 능력의 신장을 단일 중심축으로 하는 체계 안에 비교적 무리 없이 편입할 수 있게 했다.

이상과 같이 ‘텍스트’는 자체적 의미로도, 또한 상황적 의미로도 기존 문법교육과는 다른 성격의 문법교육이 추구되기 시작하였음을 보여주는 핵심이이다. 주의할 점은, 이러한 변화에 상황적 배경이 강한 압력 수단으

심영택(1995), 문법 지식의 확대 사용 전략에 대한 연구, 서울대 박사.

김봉순(1996), 텍스트 의미 구조의 표지 연구, 서울대 박사.

서 혁(1996), 담화의 구조와 주제 구성에 관한 연구, 서울대 박사.

송현정(1998), 한국어 호응 관계의 국어교육적 연구, 서울대 박사.

노은희(1999), 대화 지도를 위한 반복 표현 기능 연구, 서울대 박사.

김혜정(2002), 텍스트 이해의 과정과 전략에 관한 연구 : ‘비판적 읽기’ 이론 정립을 위한 학제적 접근, 서울대 박사.

로 작용하면서 기존의 문법교육과 텍스트의 접합점의 면밀한 모색, 텍스트 수용의 방향에 대한 정교한 검토가 충분히 이루어지지 못했다는 점이다. 바로 이런 사실 때문에 국어 문법교육에서 텍스트 차원의 교육 내용에 대한 사후 검토가 이루어져 왔다. 다음에서는 선행 연구성과를 참고하면서 교육과정을 중심으로 국어 문법교육의 텍스트 처리 양상의 특징과 문제점을 알아보기로 하겠다.

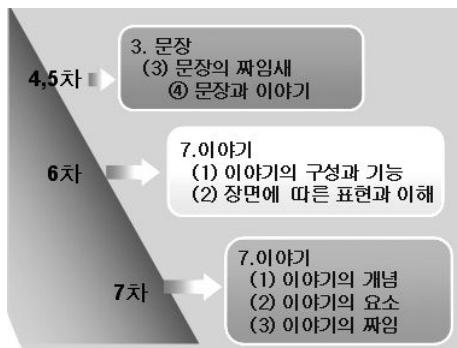
III. 국어 문법교육의 ‘텍스트’ 처리 양상의 특징 및 문제점

국어 문법교육의 텍스트 처리 양상의 특징은, 크게 세 가지로 정리될 수 있다. 첫째, 텍스트를 문장 다음의 큰 언어 단위로 독립적으로 설정하고 있고, 둘째, 전반적으로 정태적 관점의 텍스트가 반영되어 있으며, 셋째, 매우 다양한 텍스트 관련 내용이 축약된 형태로 병렬 제시되고 있다. 이러한 점들은 문법교육적 견지에서 재고해 보아야 할 필요가 있는 것들이다.

1. 독립적 언어 단위로서의 ‘텍스트’ 설정

국어 문법교육에서는 4차 교육과정기부터 ‘텍스트’ 관련 내용을 다루어 오고 있다. 4차와 5차 시기에 ‘문장’ 단원의 맨 마지막 소단원에 ‘문장과 이야기’로 나눈 이후, 6차 교육과정기부터는 교육과정에는 ‘담화’라는 언어 단위로, 교과서에는 ‘이야기’라는 독립 단원으로 제시되기 시작하였다. <그림 1>은 교과서에 반영된 텍스트 관련 내용을 4차부터 7차에 이르기까지 정리한 것이다. 4, 5차와 6차의 차이가 ‘이야기’ 단원의 독립에 있다면, 6차와 7차의 차이는 텍스트 관련 내용 요소의 상세화 및 구조화에 있다. 특히 ‘이야기의 짜임’을 새롭게 다루어서 텍스트 구조에 대한 내

용이 들어감으로써 텍스트언어학의 연구성과가 어느 정도 종합적 완결성을 띠고 반영된 것으로 보인다. 단원 자체만 보면, 7차는 텍스트 관련 내용이 가장 종합적이고 체계적이다.



<그림 1> 4차~7차 문법 교과서의 담화 관련 단원 구조

이러한 흐름은 2007년 개정 교육과정까지 변함없이 이어지고 있다.

<표 3> 2007년 개정 심화 선택 <문법> 교육과정

대범주	중범주	소범주
국어와 앞	언어의 본질	생략
	언어의 구조	①음운 ②단어 ③문장 ④담화 ⑤의미⑧)
국어와 삶	국어와 규범	①정확한 별음 ②올바른 단어 사용 ③좋은 문장 표현 ④효과적인 담화 구성
	국어와 생활	생략
국어와 열	국어의 변천	생략
	국어의 미래	생략

8) 이 부분에 대한 해설서 내용을 제시하면 다음과 같다.

“(나)는 국어의 구조를 크게 ‘음운, 단어, 문장, 담화, 의미’로 나누어서 다루고 있다. 앞의 네 가지를 순서대로 제시한 것은 외형적인 문법 단위들을 체계적으로 제시한 것이고 마지막의 ‘의미’ 부분은 각 단위들의 다양한 내적인 의미들을 짚어 있게 다루도록 하기 위한 것이다(해설서, 7쪽: 밑줄은 연구자).”

<국어와 삶—언어의 구조> 범주에서 볼 수 있듯이 텍스트에 해당하는 ‘담화’가 다른 언어 단위와 함께 독립된 문법 단위로 설정되어 있다. 그리고 이러한 설정은 <국어와 삶—국어와 규범>에 그대로 대응되어 ‘효과적인 담화 구성’으로 나타난다.

양적 시각에서 보았을 때, 텍스트를 하나의 문법 단위로 설정한 것은 그만큼의 독자성을 가지고 독립된 영역 안에서 텍스트에 대한 내용을 충실히 다룰 수 있는 처리 방식이다. 그러나 질적 시각에서는 그러하지 않을 수 있다. 예컨대, 김호정(2006)에서는 텍스트가 가장 큰 언어 단위로서 문장 이하의 언어 단위에서 설명될 수 없는 문법 현상을 설명하기 위해 설정된 언어 구조 단위로만 간주될 수 없다고 한 바 있다. 또한 초분적 음소인 ‘억양’의 예를 들어 교육 내용으로서 텍스트의 진정한 가치는 음운, 형태소, 어휘, 문장 분석의 전제가 될 때 찾을 수 있다고 하였다. 이러한 지적은 텍스트를 하나의 문법 단위로 설정하였을 때 문법 교육내용 구성에 문제가 생길 수 있다는 점을 알려준다.

국어 문법 교육내용 중 <높임 표현>은 텍스트를 독립적인 문법 단위로 설정했을 때 야기되는 문제점을 집약적으로 보여주는 좋은 예이다. 높임 표현이 <표 4>와 같이 형태적 요소와 상황적 요소로 실현된다고 할 때(이윤하, 1999 참고), 텍스트를 독립적인 문법 단위로 설정하는 틀 아래서는 이 두 요소는 문장 단위와 텍스트 단위로 양분되어 제시된다.

<표 4> 텍스트 단위 설정에 따른 높임 표현의 교과서 반영 양상

교과서	높임표현의 요소	형태적 요소	상황적 요소
		품사, 선어말어미, 어말어미	심리적 요소와 사회적 요소
7차 고등학교 <문법>	[단원명 : 문장] • 내용 : 높임법 체계 • 자료 : 문장 중심 • 활동 : 형태 · 어휘 표지 중심	[단원명 : 이야기] • 내용 : 높임 표현 선택 기제 • 자료 : 텍스트 중심 • 활동 : 의미 · 맥락 중심	

이와 같은 제시 방식은 뚜렷한 한계를 가진다. 첫째, ‘높임 표현’이라는 문법 요소를 경제적으로 기술할 수 없다. 단일한 대상을 각기 다른 단

위에서 설명하는 것은, 문법 기술의 비경제성을 초래한다. 그런데 이것은 어디까지 기술 자체에만 초점을 맞추었을 때 지적할 수 있는 단점으로 교수·학습 장면에서 그다지 중요치 않을 수 있다. 더 문제적인 것을 둘째 사항이다. 둘째, 학습자에게 시간차를 두고 ‘높임 표현’에 대해 다른 내용으로 두 차례 학습하게끔 해야 한다. 문장 단원에서 형태 표지를 중심으로 높임법의 체계를 학습하고, 의미 단원을 배운 다음에 다시 이야기 단원에 들어가 상황 맥락을 고려한 전략적 표현 방법으로서 높임 표현을 접하게 된다. 그리고 이러한 단원 배치에 의한 분리성을 극복할, 간격을 둔 두 단원에서의 높임 표현 내용을 통합적으로 아우를 장치는 교과서 어디에도 없다. 내적 유기성이 결여된 학습의 결과, 학습자는 높임 표현에 대한 총체적 이해에 도달하기 힘들게 된다. 아무리 텍스트 충위의 높임 표현 관련 내용이 들어갔다고 하더라도, 이런 상태라면 문장 차원의 문법 교육과 질적으로 달라졌다고 할 수 없다. 이것은 상황 맥락이 살아 있는 실제적 언어 세계를 담을 수 있는 도구인 ‘텍스트’를 분리된 실체로 처리하여, 텍스트를 텍스트답게 살려내지 못하고 ‘더 큰 문장’ 정도로 박제화했기 때문에 생긴 결과이다.

2. 정태적 관점 아래서의 ‘텍스트’ 관련 내용의 병렬적 나열

앞서 살펴본 것처럼, 텍스트의 개념은 여러 관점에 따라 다양하게 규정될 수 있다. <표 1>의 (가)부터 (라)에 이르는 텍스트 개념은 서로 배타적으로 파악되며 보다는, 텍스트라는 실체가 그처럼 다양한 속성을 복합적으로 가지고 있는 대상임을 보여주는 것으로 생각되어야 한다. 4차와 5차 시기에 문장 차원에서 설명되기 힘든 것들을 소화하는 확장적 수단 정도로 제시되었던⁹⁾ 텍스트는 2007년 개정 교육과정에 이르러 다음과 같은 포괄적 내용으로 제시되기에 이르렀다.

9) 자세한 내용은, 김호정(2006)을 참고할 수 있다. 이 연구에서는 4차부터 7차에 이르는 교육과정과 교과서의 내용을 일목요연하게 정리하고 있다.

- ① <‘국어와 삶’—‘국어의 구조’—‘담화’ 부문 내용 항목>**
- ⑨ 의사소통 현상, 매체와 의사소통의 관계를 이해한다.
 - ⑩ 담화의 종류에 따른 특성을 구체적인 사례를 바탕으로 설명한다.
- ② <‘국어와 삶’—‘국어와 규범’—‘효과적인 담화 구성’ 부문 내용 항목>**
- ⑦ 담화의 표현 원리를 이해하고 담화를 효과적으로 구성한다.
 - ⑧ 표준 화법과 언어 예절에 맞게 담화를 효과적으로 구성한다.

① ⑨의 경우는 특히, 동태적 관점에서 텍스트를 반영한 것이고, **①~④**는 구조주의적 접근에서 7차까지 미처 다루지 못했던 텍스트 유형까지 포함시킨 것이며, **② ⑦, ⑧**는 텍스트 생산의 과정을 다루었다는 점에서 인지적 관점에서 텍스트를 반영한 것으로 볼 수 있다. 이로써, 개정 교육과정에 이르러 국어 문법교육에서는 텍스트에 대한 다양한 관점이 가장 종합적으로 두루 반영되었다고 볼 수 있게 된다.

그런데 이미 텍스트의 개념역은 예전과는 다르게 확장되었음에도 불구하고, 문법 교육에서의 텍스트는 여전히 정태적 관점 아래 다루어지고 있다. 다음은 **①**과 **②**를 해설한 내용의 부분들을 선택적으로 제시한 것이다.

① ⑨의 해설 부분

담화는 문장 이상의 문법 단위로서 기본적으로 음성화된 문장인 발화, 화자, 청자, 그리고 구체적인 의미가 상호 교환 되는 장면을 바탕으로 구성한다…(중략)…담화와 발화의 관계가 보는 이에 따라 다를 수가 있으나, 여기서는 담화는 여러 개 발화가 연결되어 이루어진 것으로 보고, 발화는 통칭인 문장이 음성적으로 실현된 것으로 보도록 한다 (해설서, 16쪽).

① ④의 해설 부분

담화가 이루어지기 위해서는 내용 구조와 형식 구조 측면에서 꼭 필요 한 것이 있다. 전자는 전체 담화가 담은 주제가 통일성이 있어야 한다는 것이므로, 이런 담화의 특성을 주제의 통일성이라고 한다. 후자는 통일된 주제를 나타내려면 형식의 연결성이 있어야 한다는 것이다(해설서, 17쪽).

담화는 발화의 연쇄로 이루어진 하나의 문법 단위이고, 이것은 네 가

지 구성 요소가 모여 성립되며, 내적 구조와 외적 구조를 갖추고 있다는 기술은, 담화에 대해 구조주의적 접근 방식, 즉 정태적 관점이 반영된 것이다. 그리고 이러한 관점은 텍스트를 하나의 문법 단위로 설정했을 때부터 결정된 것이라고 볼 수 있다. 텍스트를 문법 단위의 하나로 본다는 것은, 그것이 의미를 가진 언어 단위로서 하위 구성요소를 가지고 이것들이 나름대로의 내적 질서 아래 구조를 이룬다는 점을 전제하기 때문이다. 따라서 이러한 기술은 단위만 커졌을 뿐이지, 문장을 성분으로 나누어 파악하고, 문장 성분의 결합으로 문장의 어떤 짜임새를 갖게 되는지 구조화하는 것과 근본적으로 동일하다. 텍스트가 문법교육에 매력적으로 부각되었던 점들, 즉 실제 언어 세계 속에서 ‘사용’으로서의 언어가 갖는 특성들을 다룰 수 있다는 기대는 충분히 충족되지 못한 것이다.

그런데 ❷⑨, ❹를 들어 이와 같은 부정적 평가를 반박할 수도 있다. ❷⑨, ❹는 텍스트 생산에 대한 내용이기 때문에 ‘사용’의 국면을 강조하는 데 적절한 것으로 보일 수 있기 때문이다. 해설서에 따르면 이것들은 다음과 같은 의도로 설정되었다.

❷⑨의 설정 의도

이 내용은 담화의 표현 원리를 이해하고 담화를 효과적으로 구성할 수 있는 능력이 의사소통 능력 신장의 기반임을 중시하여 설정하였다.

❹의 설정 의도

이 내용은 담화를 효과적으로 구성하기 위해서는 표준화법과 언어에 절을 지킬 필요가 있음을 고려하여 선정하였다.

내용 항목과 설정 의도를 보았을 때, 이것들은 기존 교육과정에서보다는 훨씬 더 적극적으로 텍스트 생산 관련 내용을 적극적으로 담고 있다. 표면적으로, 매우 동적인 텍스트가 문법교육에 구현되었다고 볼 수 있다. 그러나 근본적인 물음을 하나 던져보자. 이것이 과연 문법교육에서 달성해야 할 목표인가? 담화의 표현 원리를 익혀서 효과적으로 담화를 구성하고, 규범에 맞게 담화를 잘 표현하도록 하는 것은 문법교육의 끝이라기보다는, 표현 영역의 끝이라고 해야 맞다. 물론 표현과 이해의 과정에 개재

하는 문법 충위의 얇이 기반으로 작용한다는 것은 부인할 수 없는 사실이다. 그러나 이것은 어디까지나 기반일 뿐, 표현 원리를 익히고 이에 따라 실제로 표현을 잘 하게 하는 것은 말하기나 쓰기 교육의 주된 목표이다.¹⁰⁾ 그리고 이러한 목표는 표현 영역에도 충분히 제시되어 있다. 학습자는 문법 영역에서는 ‘효과적인 담화 구성’이라는 이름 아래, 표현 영역에서는 ‘상황에 맞게 글쓰기 또는 말하기’라는 이름 아래 동일한 언어활동을 수행하게 될 것이다.

이런 점에서 위의 두 가지 내용 항목은 정태적 관점의 텍스트 내용에 단순히 병렬적으로 부가되었을 뿐, 실질적으로는 문법 교육내용으로서 충분히 소화되지 못한 것이라고 볼 수 있다. 문법교육에서 텍스트를 도입, 사용으로서의 언어를 보여주기 위하여 표현 활동 자체를 목적으로 다루는 것은 매우 부적절하다. 이런 식으로 표현 활동을 다룬다고 해서, 문법 교육의 실용성이 강화되지는 않는다. 왜냐하면 이렇게 추구된 실용성은 문서상의 실용성 강화에 그칠 뿐이기 때문이다. 이러한 목표는 실제로 문법교육을 통해 성취되기 힘들다.

- 10) 이 부분과 관련하여 두 가지 사항을 상술할 필요가 있다.

첫째, 표현 및 이해 활동과 문법의 사이에 일정한 경계를 긋는다고 해서, 문법이 표현하고 이해하는 과정에서 꼭 필요한 원천적 자원이라는 점을 아예 고려하지 않는 것은 아니다. 분명히, 문법이 표현과 이해 과정에서 실제로 작용하는 양상이 문법교육의 내용으로 구체화되어야 할 필요는 있다. 교육과정적으로 고려해 볼 때, 국민공통교육과정에 반영되는 문법은 이러한 기술을 적극적으로 시도해야 한다고 판단한다. 그러나 이와 같이 생산적 관점을 취한다고 하더라도, 문법으로 표현과 이해 과정의 모든 국면을 설명할 수는 없음은 비교적 분명해 보인다. 해당 사항에 잘 들어맞는 핵심적 사례를 교육적으로 선별하여 제시하는 것이 현실적으로 가능한 선택이다.

둘째, 만약 표현 및 이해 활동과 문법의 연관성을 의도적으로 강조하고자 하더라도, 문법교육을 통해 성취해야 할 기준으로 표현과 이해의 결과를 제시하는 기술 방식은 재고되어야 할 것이다. 가령, “담화의 표현 원리를 이해하고 담화를 효과적으로 구성한다.”는 심화 선택 <문법>만으로 달성할 수 있는 것이 아니다. 이것은 말하기나 쓰기 관련 교육의 틀 아래서 달성되되, 더 정교한 수단으로 문법적인 부분을 적극적으로 고려해야 함을 환기시키는 선에서 제시되는 것이 타당하다. 문법교육의 본말(本末)을 따지는 한편, 문법교육이 실제로 할 수 있는 것만을 명료하게 제시한다고 가정할 때, 위의 것은 “문법이 특정 담화의 구성을 가능하게 하는 원천적 자원으로서 작용함을 안다” 정도로 바꿀 수 있을 것이다.

문법교육 차원에서 실질적으로 취할 수 있는 방도는, 문법교육의 내적 논리에 맞게 문법교육에서 할 수 있는 범위 내에서 마련되어야 한다. 국어교육적 차원에서 긍정적이라고 판단되는 텍스트의 측면을 고스란히 문법 영역에서 다루는 것, 특히 국어 표현·이해 능력의 신장에 기여할 수 있는 문법 영역을 보여주기 위해 텍스트의 생산과 이해 관련 내용을 여과 없이 가져오는 것은 지양되어야 한다. 텍스트는 문법 영역만의 내용이 아니기 때문이다. 텍스트 관련 내용 중 일부는 표현과 이해 영역의 중요한 원천이고, 그것은 그 속성에 맞는 곳에서 반영되는 것이 타당하다.

IV. 국어 문법교육 내용으로서의 ‘텍스트’ 재정립

날것으로서의 텍스트는 텍스트언어학의 성과일 뿐 국어교육의 내용은 아니다. 텍스트는 확실히, 인간 언어 활동에 대한 의도적 처리를 수행하는 국어교육에 전국적(全國的) 영향을 미치는 핵심 대상이다. 소위 국어교육의 6영역에서 텍스트는 중요 개념 중의 하나로 다루어지고 있다. 이런 상황을 텍스트를 중심으로 표현할 때, 텍스트가 국어교육적으로 가치로운 대상이라고 할 수 있을 것이다. 그런데 국어교육적으로 가치롭다고 판단되는 텍스트의 속성이 모두 문법교육에 적합한 것은 아니다. 이러한 속성들은 국어교육 전체의 틀 안에서 하위 영역의 목표와 내부 구조에 맞게 다듬어져야 한다. 문법 영역에서도 마찬가지이다. 이에, 이 자리에서는 국어 문법교육 내용으로서 ‘텍스트’를 재정립하고자 한다. 이를 위해 먼저 재정립의 기준에서부터 논의를 시작한다.

1. 재정립 기준

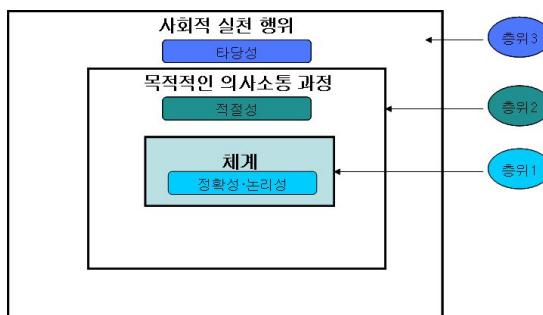
텍스트를 문법교육적으로 재개념화하기 위해서는 다음과 같은 점에

근거하여야 할 것이다.

- ① 문법교육의 목표는 무엇인가.
- ② 국어교육이라는 거시적 틀을 어떻게 고려할 것인가.
- ③ ‘텍스트’를 통해 문법교육에서 얻고자 하는 바가 무엇인가.

문법교육에서 이루고자 하는 목표에 따라 ‘텍스트’를 통해 취하고자 하는 바가 명확해질 것이다. 이때, 문법교육이 국어교육의 하위 분과라는 점을 고려하여 국어교육의 전체 맥락을 고려해야 할 것이다. 본고에서는 다음과 같이 ①부터 ③의 내용을 상정한다.

① 교육의 목표는 국어에 대한 메타적 이해이다. 이를 통해 학습자는 국어에 대해 알게 된다. 그리고 이 얇은 메타적 이해의 내용과 방향에 따라, 언어 구조체로서의 국어에 대한 정확하고 논리적인 얇을 지향하고, 국어 표현과 이해의 국면에서 국어에 대한 기능적 얇을 지향하며, 국어로 표상되는 세계에 대한 비판적 얇을 지향할 수 있다. 이 세 가지 층위의 얇이 총화됨으로써, 국어 문법교육에서 추구하는 국어라는 대상에 대한 총체적 얇이 성립될 수 있다(<그림 2> 참조).



<그림 2> 국어에 대한 메타적 이해의 세 층위¹¹⁾

11) Ivanič(1990 : 126)에서 제시한, 언어에 대한 비판적 관점을 상정할 때 가능한 세 가지 층위의 언어 접근에 약간의 손을 보았다(이 체계는 ‘비판적 언어 인식[Critical

이때 세 층위의 얇은 입체적으로 결합되어야 한다. 가장 도드라지게 전경(前景)으로 배치되는 것은 첫째 층위의 얇이다. 형태 중심으로 국어의 체계에 대한 얇을 추구한 것은 전통적인 문법교육의 양태였다. 이것은 실용성의 측면에서 타기의 대상으로 간주되곤 한다. 그러나 본고에서는 이러한 양태의 얇이 국어 문법교육의 기초를 이루는 핵심 자질이라고 생각한다. 형태를 중심으로 하는 언어에 대한 메타적 이해를 논리적으로 수행하는 것, 이것을 토대로 하여 여러 가지의 변형이 일어나는 것이지, 이것이 없이 새로운 문법교육을 성립시킬 수는 없다. 문법교육이 왜 문법교육인지, 근본적인 고찰이 다시금 필요하다고 본다.

그러나 이러한 얇은 어디까지나 일차적이며 평면적인 얇이다. 형태 중심의 정확성과 논리성을 추구하는 얇은, 의사소통이라는 목적적인 인간 활동이라는 배경 아래 기능적 층위의 얇으로 보완될 필요가 있다. 언어 자체로도 튼튼한 구조를 이루는 체계이기도 하지만, 인간의 의사소통도 나름대로의 구조적 체계를 이루고, 언어 주체는 이러한 체계 내에서 다양한 언어적 수행을 한다. 층위 2를 층위 1의 중경(中景)으로 잡았을 때, 층위 1의 형태는 의사소통적 측면에서 적절성을 중심으로 재이해된다. 이에 더하여 후경(後景)인 층위 3까지 입체적으로 결합되면, 층위 1의 형태는 타당성을 중심으로 언어 및 언어 수행에 개재하는 언어 주체의 개인적 이념, 사회적 가치 등의 측면에서 또 다시 재이해될 수 있다.

이상과 같은 겹겹의 얇을 기초로 하여 국어에 대한 총체적 얇은 완성된다. 문법교육은 얇 그 자체를 추구하는 것이며, 부수적 결과로 이러한 얇이 표현과 이해 능력의 기반으로 작동될 수 있다¹²⁾. 그러나 이것은 어디까지 수반되는 결과일 뿐이지, 궁극적 목표는 아니다.

②) 이러한 목표 설정은, 문법교육에서 주목하는 대상인 문법 학습 활

Language Awareness]를 다룬 김은성(2005)에서 제시된 바 있다. 여기서 ‘타당성’이라 는 용어는 신명선(2008)에서 새롭게 쓰인 것이다. 적절한 용어 선택이라 판단된다.

12) 이러한 얇으로 인해 국어 표현 및 이해 능력이 신장된다고 기술하지 않음에 주의해야 한다. 본고에서는 국어에 대한 얇 그 자체가 바로 표현과 이해 능력으로 직결된다고 보지 않는다. 이것은 이상적 상정일 뿐이다. 얇은 실현의 기반일 뿐, 실현 그 자체는 아니다.

동의 근원적 실체가 국어에 대한 메타적 이해(인식 또는 사고) 활동이라는 점에 근거한 것이다. 이러한 목표는 국어교육의 틀 안에서 어떻게 정위될 수 있는가.¹³⁾ 일단 이러한 목표 설정은, 국어교육의 목표를 ‘국어 능력’이라고 보았을 때 국어 능력 안에 국어 자체에 대한 깊이의 부분이 자리하고 있다는 점을 전제한다.¹⁴⁾ 이 구도 아래서, 문법교육은 국어교육의 하위 분과로서 국어에 대한 깊이의 부분을 담당하되, 그 깊이 층위와 깊이 면에서 국어에 대한 종체적 깊이 될 수 있도록 해야 한다. 결국 문법교육은 국어 교육의 모든 부분을 포괄하지 않는다. ‘국어 능력의 신장’이라는 목표를 영역 특수성을 가지고 국어에 대한 종체적 깊이를 강화함으로써 수행한다.

③) 문법교육의 목표 설정 및 국어교육과의 관계 설정의 결과, 텍스트는 문법교육의 영역 안에서 국어에 대한 종체적 깊이를 도모하는 데 어떤 역할을 할 수 있느냐에 따라 개념역이 결정될 수 있다.¹⁵⁾ 무엇보다도, 텍스트를 도입함으로써 문법교육에서는 언(국)어의 세계를 보다 훑진하게 학습자에게 보여줄 수 있다. 순수하게 언어적 차원에서 체계적 구조체로서의 언어의 모습을 보여줄 수도 있고, 화용적인 돌발성에도 불구하고 다시금 그 안에서 의사소통 차원의 체계성을 내재하는 ‘사용으로서의 언어’의 양상을 보여줄 수도 있으며, 이러한 언어의 세계에 작용하는 사회문화적 가치 체계의 반영과 이를 둘러싼 언어 주체의 언어적 실현 과정을 보여줄 수도 있다. 기존의 문장 차원의 문법교육내용으로는 둘째와 셋째 내

- 13) 문법교육의 목표는 일차적으로 내재적 정당화 과정을 통해 정립되어야만 한다. 그 다음에서야 외재적 정당화 과정이 비로소 뒤따를 수 있다.
- 14) 국어 능력의 개념에 대해서는 상론이 필요하다. 그러나 이 자리는 적절치 않으므로 간략히 정리해 두기로 한다. ‘국어 능력’을 흔히 쓰는 ‘국어 사용 능력’의 대체어로 쓰는 이유는, ‘국어 사용 능력’의 신장이 국어교육의 주요 또는 최대 목표임은 분명하나, 이것이 국어교육 목표의 전체가 아니기 때문이다. 국어라는 과목의 학습을 통해 학습자가 성취하는 성장의 결과는 오로지 국어 사용 능력의 신장으로 단일화될 수 없다. 이것이 매우 중요한 목표이자 결과임은 자명하다. 그러나 이것만이 국어교육의 목표가 아님도 물론 자명하다.
- 15) 텍스트이론이 변화·발달함에 따라 그 성과를 문법교육에서 수용해야 하는 것이 아니라, 문법교육의 필요에 따라 텍스트 관련 학문의 성과를 선별적으로 변용·수용하거나 새롭게 창안해야 한다.

용을 소화하기에는 한계가 있음이 분명하다. 문장까지만 다루는 것은 사용 맥락을 고려하지 않은 것이기 때문에 이러한 가능성을 원천적으로 차단한 것이나 다를 바 없다.

여기서 주의할 점은 이런 면들이 텍스트 자체에 처음부터 내재된 것이 아니라는 점이다. 텍스트에 ‘대하여’ 가르친다고 해서, 세 가지 측면과 관련된 텍스트 내용들을 가져온다고 해서 앞서 논의한 방향대로 문법교육이 실현되지는 않는다. 문법교육에서 추구하는 목표가 텍스트에 대한 내용을 문법교육에 산술적으로 추가함으로써 얻어진다기보다는, 텍스트를 적절하게 처리함으로써 얻어진다. 이어지는 논의에서는 이상과 같은 검토 결과를 토대로, 문법교육적 견지에서 텍스트를 적절하고 타당하게 처리할 수 있는 대안을 제시하고자 한다.

2. 재정립 방향

국어 문법교육 내용으로서 텍스트를 재정립하기 위한 방향은 성격, 관점, 초점면에서 정리될 수 있다. 여기에서는 이 세 가지 측면을 포괄하여 구현한 예시를 구체적으로 보이면서 논의를 진행하겠다.

다음 두 가지 요소(반접과 접사 ‘-들’)는 문법교육 내용으로서, 보통 다음과 같이 파악된다.

[경우 1]

- 반접(,) : 정확하게 지켜 써야 할 문장 부호의 하나
 - ① 같은 자격의 어구가 열거될 때에 쓴다.
 - ② 짹을 지어 구별할 필요가 있을 때에 쓴다.
 - ③ 바로 다음의 말을 꾸미지 않을 때에 쓴다.
 - ④ 대등하거나 종속적인 절이 이어질 때에 절 사이에 쓴다.
 - ⑤ 부르는 말이나 대답하는 말 뒤에 쓴다.
 - ⑥ 제시어 다음에 쓴다.
 - ⑦ 도치된 문장에 쓴다.
 - ⑧ 가벼운 감탄을 나타내는 말 뒤에 쓴다.

- ⑨ 문장 첫머리의 접속이나 연결을 나타내는 말 다음에 쓴다.
- ⑩ 문장 중간에 끼어든 구절 앞뒤에 쓴다.
- ⑪ 되풀이를 피하기 위하여 한 부분을 줄일 때에 쓴다.
- ⑫ 문맥상 끊어 읽어야 할 곳에 쓴다.
- ⑬ 숫자를 나열할 때에 쓴다.
- ⑭ 수의 폭이나 개략의 수를 나타낼 때에 쓴다.
- ⑮ 수의 자릿점을 나타낼 때에 쓴다.

• ‘-들’

셀 수 있는 명사나 대명사 뒤에 붙어 ‘복수(複數)’의 뜻을 더하는 접미사. ¶ 사람들 / 그들 / 너희들 / 사건들. <표준 국어 대사전>

이러한 내용은 두 가지 요소에 대한 가장 기본적인 설명이다. 그러나 이것으로 이 두 가지 요소에 대한 설명은 충분치 않다. 가령 아래 [경우 2]에 나타난 반점과 접미사를 위의 내용만으로는 설명할 수 없다.

[경우 2]

당신도, 나도, 그도, 아닌…, 그들도, 당신들도, 나들도, 아닌…, 우리도, 아
닌…, 우리들도, 너희도, 너희들도, 그들들도, 아닌…; 누가, 무엇이…, , 그리
니까, 어, 어떤…, 그래, 그 어떤…,, 그런데, 모르겠어…, 말로, 끄집어, 내길,
갈망해…, 말밖에, 달리, 어쩔 수, 없으니…, 어떻게든…, , 그런데 모르겠
어…, , 그냥, 그 어떤 무엇이, 혹은, 그 어떤 누가…, , 이미 우리가 아닌…,
너희도, 저들도(하락)

이인성(1989), 한없이 낮은 숨결, 『한없이 낮은 숨결』, 민음사, p.297.

위의 소설 텍스트에 쓰인 반점과 ‘-들’이라는 접사의 정체는, 텍스트를 고려했을 때만이 알 수 있다. 이것은 역으로 반점과 ‘-들’이라는 대상을 [경우 1]만으로는 충분히 이해할 수 없다는 것을 의미한다.

어떤 처리가 가능할까. 이 텍스트는 온통 반점과 분절된 단어나 구로 이루어져서 완전한 의미를 쉽게 파악할 수 없다. 소설 텍스트 생산자는, 이 텍스트를 통해 자신이 전달하고자 하는 메시지를 언어 내용보다는 언어 형식에 더 적극적으로 기대어 표현했기 때문이다. 그래서 수많은 반점

들과 분절된 단어나 구 차원의 어절들은 그 합으로 의미를 완전하게 표현하지는 못하지만 그 형식 자체로서 모종의 강렬한 메시지가 전달된다. 남발되는 것처럼 보이는 반점은 어문 규정에 제시되는 총 15가지의 기능을 정석대로 수행하기보다는, 제목 그대로 ‘한없이 낮은 숨결’을 시각적으로 표현한다. 또한 소설 바깥과 소설 안을 연결하고자 하는 텍스트 생산자이 소망을 반점으로 인해 생기는 빈틈으로, 즉 공간적으로 표현한다. 이런 점을 간파하게 되었을 때, 반점 하나만을 분리적으로 놓고 보았을 때 얻을 수 있는, 정확성을 바탕으로 한 깊은, 구체적인 텍스트를 배경으로 하여 기능적인 깊으로 두터워진다.

이 텍스트에서 ‘들’의 결합, 즉 형태론적 차원의 문제도 이제까지와는 다른 방식으로 다룰 수 있다. 형태론적으로 이 텍스트에 나타난 ‘들’의 결합은 비문법적이다. ‘-들’은 국어 체언의 복수 표시 접사 중에서도 가장 대표적인 것으로서, 또 다른 복수 표시 접사 ‘-희’나 ‘-네’에 결합하여 복수임을 표시해주지만 ‘들’ 자체의 중복은 허용하지 않는다. 공시적 차원에서 동일한 기능과 형식을 가진 두 형태가 연이어 동시에 출현할 수는 없다. 또한 ‘-들’은 ‘나’라는 대명사에 결합할 수 없다. ‘나’의 복수형은 ‘우리’라는 특수한 형태로 실현되기 때문이다. <그림 2>의 충위 1만 고려한다면, 이 텍스트의 ‘-들’ 사용은 문제적이다.

그러나 배경으로서 텍스트를 전제한다면 상황은 달라진다. <나, 그, 당신 : 나들, 그들, 당신들 : 우리들, 그들들, 너희들>의 점충적 대응 관계에서 ‘들’은 소설 쓰는 행위를 중심으로 한 만남의 단위가 확대될 수 있다는 것을 시각적으로 확인하게 보여준다. 여기서의 ‘-들’은 형식을 중심으로 텍스트 의미를 구현하고자 한 생산자가 기준의 방식과는 다르게 사용한 새로운 ‘-들’인 것이다. 텍스트를 배경으로 제시함으로써, 우리는 ‘-들’이 복수 표시 접미사라는 체계구조적 이해와 함께 이러한 것들이 텍스트 의미 구현에 필요한 형식적 장치로 어떤 수사적 효과를 내고 있는지 기능적 이해까지 도달할 수 있다(<충위 2> 차원의 이해). 또한 더 나아가 이러한 의도적 형식의 선택을 굳이 한 텍스트 생산자가 어떤 소설적 가치를 중시하고 있는지도 유추할 수 있게 된다(<충위 3> 차원의 이해). 달리 말하면 우

리는 텍스트를 전제한 바탕 아래 이 텍스트에 쓰인 ‘-들’이라는 형태 표지를 <그림 2>에서 의도한 층위 1에서 층위 3을 입체적으로 꿰뚫는 방식으로 이해한 것이다. 즉, 텍스트를 배경으로 하여 하나의 내용 요소를 중 층의 층위가 이루는 입체성을 부여하여 두텁게 설명할 수 있게 된 것이다. 곧 국어에 대한 총체적 이해에 도달했다고 볼 수 있다.

이러한 사례가 구현한 텍스트 처리 방향은 다음과 같다.

- (1) 성격 : 배경 또는 분석 단위로서의 ‘텍스트’
- (2) 관점 : 기능적 · 사회적 관점이 보강된 ‘텍스트’
- (3) 초점 : 전경으로서의 텍스트 세부 요소와 배경으로서의 텍스트 전체에 대한 초점의 입체화

텍스트언어학의 대상으로서 텍스트는 하나의 문법 단위이다. 그래서 문법 단위로서 구조적으로, 기능적으로, 인지적으로 접근될 수 있다. 그리고 다차원적인 접근이 가능하기 때문에 국어교육에 기여하는 바가 많다. 문법교육에 텍스트 개념이 도입된 이래, 텍스트는 문법 단위로 처리되어 왔다. 그러나 앞서 살펴본 대로 문법 단위로 설정했을 때, 텍스트 도입의 의의를 살리지 못하고 결국에는 텍스트를 문장의 양적 확대 정도로만 다루게 되거나, 텍스트 관련 내용의 평면적 비대화로 인해 문법교육의 목표 및 범위에 과부하가 걸리게 된다.

이런 점에 근거하여, 새로운 대안으로 국어 문법교육의 내용으로 텍스트를 하나의 독립된 언어 단위인 가장 큰 문법 단위로 설정하지 않고, 오직 분석 단위로만 설정하는 방안을 제안한다.¹⁶⁾ 문법교육에서 다루는 언어 단위는 비의미적 단위인 음운과 의미적 단위로서 문법 단위인 형태소와 단어, 문장까지로 한정한다. 문법교육에서 다루는 최대의 단위는 문장인 것이다. 그리고 음운, 형태소, 단어, 문장 차원의 이해를 도모할 때 항

16) 거슬러 올라가면 텍스트를 문법 단위로 보지 않고, 오직 文(文)의 실현을 보장하는 언어의 층위로만 보고, 이를 고려하여 문장을 발신자의 표현 의도에 따라 기술하고자 한 시도가 1990년대 초반에 국어교육 내에서 이루어진 바 있다. 이용주(1990)를 참고하라.

상 텍스트는 관점과 배경으로 작용하게 된다. 문법교육에서 다루는 모든 언어 단위는 단독으로 제시되지 않고, 항상 텍스트를 배경으로 하여 제시되는 것이다. 이때 텍스트는 이해되어야 할 대상으로서의 언어 단위가 아니라, 이해해야 할 언어 단위의 실현을 가능하게 하는 배경이면서 분석의 기본 단위이다. 즉, 국어 문법교육에서는 텍스트 아래 단위는 학습해야 할 언어 단위로, 텍스트는 분석 단위로 처리하는 것이다. 이러한 설정은 <그림 3>과 같은 기준의 구도를 <그림 4>와 같은 구도로 바꾸자는 것을 의미한다.¹⁷⁾



<그림 3> 문법단위로서의 텍스트



<그림 4> 분석단위로서의 텍스트

<그림 4>와 같은 구도의 문법 학습에서는 텍스트가 배경으로서 국어에 대한 메타적 이해의 모든 국면에 작용한다.

이러한 처리는, 텍스트를 도입함으로써 실제 언어 세계, 특히 중층의 체계 안에서 작동하는 언어, 그렇게 작동하는 주체인 인간, 인간이 몸담고 있는 세계의 상호 작용의 양상을 매우 편집하게 문법교육 내용으로 표상할 수 있다는 점을 최대한 살리기 위한 것이다. 이를 통해 문법교육에서 추구하는 궁극적 목표인 국어에 대한 메타적 이해가 충실히 수행될 가능성이 더 높아질 수 있다고 본다. 동시에 문법교육 내용의 정련화도 꾀할 수 있다. 텍스트를 문법 단위가 아닌 분석 단위로 보게 되면, 의사소통 통보체로서의 텍스트 개념과 언어 주체의 텍스트 처리 과정에 대한 연구

17) <그림 3>과 <그림 4>는 이성범(2007 : 374)를 본고의 논의에 맞게 변형·수정한 것이다.

성과를 기반으로 하는 내용은 굳이 문법교육에서 직접적으로 다를 필요가 없게 된다. 이런 내용은 국어 표현 및 이해 교육의 내용으로 다루면 되기 때문이다.

텍스트를 이해해야 할 국어의 국면의 배경, 또는 분석의 기본 단위로 설정하고서 추가로 더해야 할 작업은 텍스트로 실현되는 국어 현상에 대한 접근 관점을 다양화하는 것이다. 텍스트를 배경 및 분석 단위로 가져오게 됨으로써, 국어 현상은 적어도 두 가지 충위의 의미를 더 가지게 된다. 이것은 <그림 2>에서 이미 설명하고, 앞선 [경우 2]에서 예시한 충위 2(목적적 의사소통과정으로서의 언어)와 충위 3(사회적 실천 행위로서의 언어)에 대응되는 의미를 말한다. 충위 2에 대한 관점을 기능적 관점, 충위 3에 대한 관점을 사회적 관점으로 명명해 두고자 한다.

기능적 관점은 적어도 국민공통교육과정의 <국어(1학년~10학년)>에서는 문법 사항을 다루는 핵심적 관점으로 부각되어야 한다. <국어>는 공통과목이기 때문에 문법 자체의 특수성만을 강하게 강조하기보다는, 전체 체계 속에서 국어가 어떻게 작동하는지를 살펴보고 이해하는 인식의 기회를 자주 주는 정도로 처리되는 것이 마땅하기 때문에, 표현과 이해 활동이라는 틀 안에서 문법적 장치가 어떻게 쓰이고 작동하는지를 충분히 보여줄 수 있도록 해야 한다. 주세형(2007), 김봉순(2007)에서는 이러한 가능성을 이미 제시한 바 있다. 이러한 시도와 함께 좀더 장르 기반 문법이나 수사적 문법에 대한 연구를 활성화하여, 특정 장르의 텍스트 환경에서의 문법 또는 국어 현상에 대해 상세하게 기술하고 제시할 수 있도록 해야 한다. 전격적으로 언어 자료 목록을 제시하였으면서도, 해당 언어 자료와 그 안에서 다루는 문법 사항이 유기적으로 연관되지 못한 새 교육과정의 단점은, 교육과정 상의 기술적 실수라기보다는 관련 연구 성과가 축적되지 않았기 때문에 초래된 것이다.

사회적 관점은 언어가 가치와 이데올로기를 반영하고, 역으로 언어를 통해 특정 가치와 이데올로기를 만들어내는 점을 집중적으로 고려하는 관점이다. 이 관점이 보강되면, 국어 현상에 대한 가치적 판단의 기회, 비판적 인식의 기회를 학습자에게 풍성하게 줄 수 있을 것이다. 이러한 기회

는 텍스트를 배경으로 놓고 텍스트로 실현된 국어 현상을 보았을 때 가장 자연스럽게 제공될 수 있다. 국어 문법교육에서는 텍스트를 의도적으로 사회적 관점 아래 다룸으로써 표현 의도를 가진 언어 주체의 사태 인식과 표현 결과에 대한 전략적 조정 방식을 파악하고 유추하면서 그 표지로 실현된 국어 현상을 다룰 수 있게 된다.

그러나 위에서 설명한 세 가지 관점의 접근이 각각 분리된 채로 이루어지면 안 된다. 이 세 가지 관점의 접근은 ‘-들’에 대한 중중적 이해 사례에서도 보았다시피 입체적으로 실행되어야 한다. 따로 분리되어 실행된다면, 또 다른 의미에서의 ‘텍스트의 단편적 분석’이 될 것이다. 하나의 국어 현상에 대한 이해의 기초는 정확하고 논리적이어야 하며, 이를 바탕으로, 기능적 이해, 사회적 이해가 입체적으로 수행될 때 국어에 대한 면타적 이해의 총체성이 확보될 수 있다.

V. 결론

국어 문법교육에서 텍스트의 모든 것을 다 다룰 수는 없다. 텍스트는 문법교육에서 ‘의사소통성’, ‘맥락’, ‘사용’, ‘실제성’ 등의 긍정적인 의미자질을 부여해 줄 수 있는 대상이지만, 이러한 자질들이 날것 상태로 문법 교육에 고스란히 들어와 산술 결합될 수는 없다.

이 자질들은 국어교육 전체를 놓고 볼 때는 매우 보편적인 긍정성을 띠지만, 문법교육에만 한정해 볼 때 모조리 그러한 것은 아니다. 실용성에 대한 환경적 압력이 거센 상황이라 할지라도, 텍스트 자체가 가지고 있는 긍정적 자질 중에서 문법교육 내적 논리에 적절한 것을 고르고, 이것을 다시금 문법교육의 시각에서 정련화하여 교육내용화해야 한다. 그래서 국어교육 전체의 틀 안에서 텍스트를 중심으로 볼 때 오직 문법교육에서만이 할 수 있는 언어 활동을 기획할 수 있어야 한다. 이것은 표현 영역이나 이해 영역에도 마찬가지로 적용될 수 있다. 이렇게 하였을 때 우리는 문

법교육을 내재적으로 정당화할 수 있으며 이를 통해 얻는 튼실한 기반 아래 텍스트를 문법교육답게 처리할 수 있게 된다.

이와 더불어 문법교육 내용의 양적 적정화, 질적 내밀화도 꾀할 수 있게 된다. 4차 시기부터 7차 시기까지의 문법 교과서를 검토해 보면, 근래로 올수록 문법 교과서에서 다루는 내용의 양과 가짓수가 많아지고, 그 깊이와 유기성을 떨어진다는 생각을 갖게 된다. 활동도 훨씬 더 재미는 있어졌지만, 활동의 총합이 추구하는 것, 즉 이러한 활동을 다 함으로써 문법 학습자들이 얻을 수 있는 고갱이는 무엇인지 그리고 그것이 옳은 방향의 것인지 쉽사리 답을 내놓지 못하겠다. 비대하게 커진 문법의 외연과 방만하게 펼쳐진 문법의 내포는, 문법교육의 핵심이 무엇인지 다시금 묻게 하는 촉매제이다.

사실 이 연구는, 2007년 개정 교육과정에서 텍스트 중심의 문법교육을 의도했음에도 불구하고 근본적 변화는 담지 못한 이유를 두고 “언어 자료의 수준과 범위가 교수·학습 과정에서 사용될 텍스트의 성격에 대한 구체적 정보를 제공하지 못하고 있기 때문”으로 해석한 연구 결과(신명선, 2008 : 381)에서 출발되었다. 맞는 지적이다. 그러나 이것은 표면적 이유일 뿐이다. 더 근본적인 이유는, 그간 문법교육에서 텍스트를 문법교육의 내용 요소로 정련화하는 과정이 없었던 데서 찾을 수 있을 것이다. 국어교육적 시각에서 텍스트언어학의 성과를 평가하고 바람직한 수용방안을 내놓은 선행 연구가 축적되어 있고, 문법교육적 시각에서도 이러한 논의가 일정 부분 진행되었음에도 불구하고, 새삼스레 이러한 논의를 진행한 이유가 여기에 있다. 문법교육에서 텍스트는 단순한 교육내용 요소 중의 하나가 아니다. 텍스트는 문법교육의 관점과 목표, 문법교육에서 추구해야 하는 핵심 등에 대한 메타적 점검이 필요로 한 중요한 대상이다. 이 점에 유의하여 국어 문법교육의 전체적 틀 아래 문법교육의 내적 논리에 타당한 절차를 거쳐 하나의 문법교육 내용 요소로서 텍스트를 재정립한 것이 이 논문의 작은 의의라 하겠다.*

* 본 논문은 2008. 10. 31. 투고되었으며, 2008. 11. 6. 심사가 시작되어 2008. 11. 23. 심사가 종료되었음.

▣ 참고문헌

1. 자료

성균관 대학교 대동 문화 연구원(1985), 『고등학교 문법』, 문교부.

성균관 대학교 대동 문화 연구원(1991), 『고등학교 문법』, 문교부.

서울대학교 사범대학 국어교육연구소(1996), 『고등학교 문법』, 교육부.

서울대학교 사범대학 국어교육연구소(2002), 『고등학교 문법』, 교육인적자원부.

이인성(1989), 『한없이 낮은 숨결』, 민음사.

2. 논문 및 저서

고영근(1999), 『텍스트 이론 : 언어문학통합론의 이론과 실제』, 아르케.

고영근(2005), “텍스트의 개념정립과 텍스트처리에 관한 문제”, 『텍스트언어학』 19, 한국텍스트언어학회, pp.1~18.

김봉순(2001), “국어교육을 위한 텍스트언어학”, 『국어교육학연구』 12, 국어교육학회, pp.123~149.

김봉순(2007), “국어교육에는 어떤 문법이 필요한가? : ‘시제’를 중심으로”, 한성어문학 26, 한성어문학회, pp.447~466.

김호정(2006), “담화 차원의 문법 교육 내용 연구”, 『텍스트언어학』 21, 한국텍스트언어학회, pp.145~177.

류성기(2000), “국어교육에서의 담화교육”, 『새국어교육』 59호, 한국국어교육학회, pp.39~67.

박여성(2001), “미디어폴리스 시대의 텍스트과학”, 고영근 외, 『한국 텍스트과학의 제과제』, 역락, pp.17~43.

서혁(1998), “국어교육적 관점에서의 텍스트 분석”, 『텍스트언어학』 5, 한국텍스트언어학회, pp.233~257.

신명선(2006), 개정 문법 교육과정의 지향점과 교과서 개발의 방향에 관한 연구, 『문법 교육』 5, 한국문법교육학회, pp.49~80.

신명선(2007), 개정 국어과 교육과정의 문법 교육 내용에 대한 고찰, 『국어교육학연구』 31, 국어교육학회, pp.357~392.

이성만(2007), “텍스트언어학의 현황과 전망 : 텍스트기술의 기본차원들”, 『우리말연구』 20, 우리말학회, pp.3~49.

이용주(1990), “談話單位로서의 (適格)文에 대하여”, 『국어교육』 71, 한국어교육학회, pp.1~12.

이윤하(1999), 현대 국어의 대우법 연구, 역락.

- 이은희(2001), “국어지식교육과 텍스트언어학”, 『텍스트언어학』 10, 한국텍스트언어학회, pp.45~71.
- 이은희(2002), “텍스트언어학의 국어교육적 현황과 전망”, 박영순 편, 『21세기 국어교육학의 현황과 과제』, pp.293~316.
- 이은희(2004), “텍스트언어학과 국어교육”, 한국텍스트언어학회 지음, 『텍스트언어학의 이해』, 박이정, pp.257~279.
- 임규홍(2006), ‘담화문법 교육’에 대하여, 『문법 교육』 5, 한국문법교육학회, pp.161~184.
- 정동현(2005), “텍스트 언어학의 현장 교육 과제”, 『중등교육연구』 53(1), 경북대학교 중등교육연구소, pp.105~126.
- 조국현(2005), “텍스트언어학의 털(脫)언어학회 : 한국 텍스트언어학의 미래에 대한 단상”, 『텍스트언어학』 19, 한국텍스트언어학회, pp.365~393.
- 조국현(2007), “언어 교육에 관한 한국 텍스트언어학의 연구 내용 및 성과”, 『텍스트언어학』 22, 한국텍스트언어학회, pp.143~169.
- 주세형(2007), “텍스트 속 문장 쓰기와 문법”, 『한국초등국어교육』 34, 한국초등국어교육학회, pp.409~443.
- Kolln, M.(2003), *Rhetorical Grammar : Grammatical Choices*(Fourth Edition), New York: Longman.
- Knapp, P. & Watkins, M.(2005), *Genre, Text, grammar : Technologies for teaching assessing writing*, The UNSW Press.

<초록>

국어 문법교육에서 ‘텍스트’ 처리의 문제

김은성

이 연구는 국어 문법교육의 텍스트 처리의 적절성과 타당성을 검토하는 것을 목적으로 한다. 텍스트는 국어 문법교육의 중요한 교육내용의 하나로서, 국어 문법 교육 전체에 대한 메타적 점검 및 조정의 핵심적 수단이다. 그렇기 때문에 텍스트 처리 문제는 문법교육의 기획과 실행 측면에서 진지하게 검토될 필요가 있다.

이를 위하여 이 연구에서는 먼저 텍스트의 용어 및 개념 문제, 이것이 수용된 배경과 그 의미를 검토하였다. 기반 학문에서 성립된 텍스트라는 대상이 문법교육의 내용으로 자리매김하기까지 어떤 과정을 거쳤는지를 상세하게 살펴보면서, 이제까지 문법교육에서는 내적 논리에 의해 텍스트를 재개념화하지 못하고서 교육내용으로 다루어 왔다는 점을 밝혔다.

이러한 검토 결과를 토대로, 국어 문법교육에서 텍스트를 적절하고 타당하게 다룰 수 있는 대안적 방향을 제시하였다.

- (1) 성격 : 배경 또는 분석 단위로서의 ‘텍스트’
- (2) 관점 : 기능적 · 사회적 관점이 보강된 ‘텍스트’
- (3) 초점 : 전경으로서의 텍스트 세부 요소와 배경으로서의 텍스트 전체에 대한 초점의 입체화

【핵심어】 국어교육, 국어 문법교육, 텍스트, 분석 단위, 관점의 다양화, 텍스트의 입체적 조망

<Abstract>

'Text' as a Educational Content of Korean Grammar Teaching

Kim, Eun-sung

The Purpose of this research is to examine the appropriateness and validity of 'text' as a educational content of Korean grammar teaching. Text is a important educational content of Korean grammar teaching. Furthermore, Text is a essential means of meta-checking and control. For these reasons, This question, "Is 'text' a appropriate and valid content of Korean grammar teaching?" is considered to be one of the most valuable question in designing and fulfilling Korean grammar teaching.

With this view, I examine the term and meaning of text, and the background of accepting text in Korean grammar teaching. Text is from textlinguistics, but the concept of text has had a powerful effect on Korean Language Education. In Korean grammar teaching, text has been considered as a thing that accept without educational reconceptualization.

For the good of the educational purpose, Text as a educational content of Korean grammar teaching has to be reconceptualized :

- (1) Character : 'text' as a background or analytic unit('text' is not a grammatical unit)
- (2) Perspective : the reinforcement of the fuctional · societal perspective
- (3) Focus : the actualization of cubic-multi level in Korean language awareness

【Key words】 Korean grammar teaching, text, analytic unit, the reinforcement of the fuctional · societal perspective, cubic-multi text awareness