

교육문법의 체제 연구

이 성 영 (춘천교육대학교)

< 차례 >

- I. 들어가며
- II. 교육 내용으로서의 문법의 개념
- III. 문법 학습 현상의 구조
- IV. 학교 문법과 교육문법의 차이
- V. 교육문법의 내용 선정 원리
- VI. 내용 표상의 방식
- VII. 교육문법의 생산 체제

I. 들어가며

국어과 교육과정의 영역 구분은 형식적인 면에서만 본다면 여러 가지 모습으로 변천해 왔다. 그러나 4차 교육과정을 기준으로 하여 크게 둘로 나누어 볼 수 있다. 미 군정기의 교수요목 이래 3차 국어과 교육과정까지는 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기¹⁾로 구분하여 언어 사용의 기능 중심으로 영역을 구성하였다. 그런데 4차 교육과정에서는 이들 네 가지 기능 영역을 ‘표현·이해’라는 하나의 영역으로 합치고, 이전에는 없던 ‘언어’ 영역과 ‘문학’ 영역을 새롭게 추가하였다. 5차 교육과정에서는 국어 사용의 기능을 강조하여 4차의 ‘표현·이해’ 영역을 다시 ‘말하기,

1) 이 ‘쓰기’ 영역을 교수요목에서는 ‘짓기’와 ‘쓰기’로, 3차 교육과정에서는 ‘글짓기’와 ‘글씨쓰기’로 구분함으로써 다섯 영역 체제였다.

듣기, 읽기, 쓰기'로 나누어 여섯 영역으로 구성하였는데, 이 체제는 현재까지 지속되어 오고 있다.

그러나 영역 구분에서의 이러한 형식적인 차이에도 불구하고 그 이면에 깔려 있는 기조는 국어 사용의 기능, 국어 지식, 문학의 세 가지였던 것으로 판단된다. 국어 사용의 기능 중심으로 구분하였던 교수요목과 1, 2, 3차 교육과정에서도 구체적인 내용을 살펴보면 국어 지식과 문학에 대한 내용을 가르치도록 하고 있으며, 4차 이후에는 기능 영역을 세분하였으나 아니나만 다를 뿐 본질적인 차이는 없기 때문이다.

그런데 최근 들어 이러한 세 가지 영역의 정립 체제가 흔들리고 있는 조짐이 나타나고 있다. 이것은 국어과 교육이 지향해야 할 바람직한 방향이 무엇인가 하는 논의의 과정에서 발생한 현상이라고 할 수 있는데, 특히 국어과 교육이라는 전체 틀 속에서 국어 지식 영역이 차지하는 위치에 대해 회의적인 시각이 대두한 것과 관련이 깊다. 이 시각을 한 마디로 요약하면, 국어 지식은 그 자체로서는 의미가 없고 단지 국어 사용의 기능을 신장시켜 주는 기초 지식으로 작용할 수 있을 때에만 가치가 있으며, 따라서 다른 영역과 대등한 자격으로서가 아니라 하위 구성 요소로서의 자격을 갖는다는 것이다. 이러한 시각은 국어 지식 영역의 가치에 대해 반성적, 발전적으로 고찰하는 논의를 유발하였고 상당한 성과 또한 거두었는데, 그 대표적인 것은 김광해(1997)이다.

국어 지식 영역 교육에서 가장 큰 비판의 대상이 되고 있는 것은 전통적으로 이 영역에서 중핵적인 위치를 차지했던 문법 지식이다. 모어 화자들은 국어의 규칙 체계를 내재화하고 있기 때문에 문법 지식을 새삼 가르치는 것은 내재된 암묵적 지식을 명시화한다는 것 이외에 별다른 가치를 지니지 않는다는 것이 비판의 주요 내용이다. 이러한 이론적 비판은 문법 지식 교육이 이러저러한 이유로 학교 현장에서 외면당하게 되면서 더욱 힘을 얻어, 문법 교육은 필요 없다는 생각까지 낳고 있다. 그러나 필자는 문법 교육이 필요 없다는 것에 대해서는 생각을 같이하지 않는다. 문법 교육에 대해 여러 가지 비판이 가능한 것은

기존의 문법 교육이 잘못된 방향으로 운영되어 왔기 때문이지 문법 교육 자체가 불필요한 것은 아니다. 문법 교육은 개선의 대상이지 폐기의 대상은 아니라는 것이다. 이 문제에 대해서는 따로 언급한 적이 있으므로(이성영, 1995b), 더 상술하지 않기로 한다.

그렇다면 어떻게 문법 교육을 개선할 것인가 하는 것이 당면 과제가 된다. 필자는 기존의 잘못된 문법 교육을 바로잡기 위한 적절한 대안은 ‘교육문법’이 아닌가 한다.²⁾ 따라서 본고에서는 교육문법이 기존의 학교 문법과 어떻게 다르며, 어떤 원리와 체제로 구성될 수 있는지 그 구체적인 모습을 살펴보기로 한다. 이러한 작업의 과정에서 교육문법이 기존의 잘못된 문법 교육을 어떻게 개선할 수 있는지 보여 줄 수 있을 것으로 기대한다.

II. 교육 내용으로서의 문법의 개념

교육문법이 무엇인가 하는 것을 살펴보기 위해서는 먼저 문법이 무엇인지 검토해 보는 것이 순서일 것 같다. 문법이라는 용어는 매우 다양한 의미로 사용되고 있기 때문이다. 우선 여러 학자들이 문법이라는 용어의 의미를 어떻게 분류하고 있는지 제시해 보기로 한다.

(가) Kean(1981)

- ① 언어의 표현 체계에 대한 기술, 곧 다양한 문법 요소가 소통 단위로 배열되는 방법에 대한 기술

2) 필자는 이에 대해 짧은 소견을 피력한 적이 있다(이성영, 1997a ; 1997b). 이들 논의에서는 교육문법의 토대 혹은 조건으로 ‘통일성과 규범성’, ‘교육적 유용성’, ‘심리적 타당성’이라는 세 가지를 들었다. 지금도 교육문법이 나아가야 할 기본 방향에 대해서는 이전 생각에서 크게 달라진 것은 아니지만, 제시된 세 가지 조건이 동일한 층위에서 적용되는 것이 아니라는 점, 그리고 교육문법이 생산되는 전체 체제를 포괄적으로 고려하지 못한 점 등이 발견되었다. 본고는 이러한 점을 보완하고 발전시키며, 교육문법의 방향과 모습을 더욱 구체화한 것이라고 할 수 있다. 이 글과 이전 글을 비교해 보면 상당한 차이가 있음을 발견하게 될 것이다.

- ② 선호되거나 거부되는 문법 요소에 대한 기술
- ③ 화자가 의도하는 바를 전달하기 위해 문장화할 때 사용하는 언어적 지식의 추상적 실체

(나) Judy & Judy(1985:273)

- ① 품사와 굴절, 통사적 관계와 기능을 다루는 과학
- ② 문법서
- ③ 문법적 규칙에 따른 말하고 쓰는 방식

(다) Goodman et al.(1987:162)

- ① 언어 구조와 그 구조를 가능케 하는 규칙
- ② 여러 가지 이론 문법
- ③ 교과목명

(라) 윤희원(1988)

- ① 모어의 일반적인 기능과 구조에 관한 기술
- ② 개별 언어의 형태론적, 통사론적 기술
- ③ 개별 언어의 기능, 구조를 지배하는 규칙이나 각 개별 언어의 사적 변화를 다루는 학문의 한 분야
- ④ 언어 사용시 지켜야 할 언어 규범의 집합
- ⑤ 특정 개별 언어를 이용한 표현과 이해를 가능하게 해 주는 청자와 화자에게 내재되어 있는 체계

이들 문법에 대한 여러 개념들을 종합해 보면 모두 일곱 가지의 서로 다른 문법 개념이 추출된다. 이들을 유사한 개념끼리 묶어 정리하면 다음과 같다.

- a. 모어 화자에게 내재되어 있는 해당 언어에 대한 추상적인 지식:
(가)-③, (나)-③, (라)-⑤
- b. 언어의 구조와 규칙에 대해 연구하는 학문 분야: (나)-①, (다)-②, (라)-③
- c. 언어의 구조와 규칙에 대한 기술: (가)-①, (다)-①, (라)-①

- d. 언어 규범: (가)-②, (라)-④
- e. 형태론과 통사론적 기술: (나)-①³⁾, (라)-②
- f. 문법서: (나)-②
- g. 교과목명: (다)-③

이처럼 문법이라는 용어는 다양한 의미로 사용된다. 그러면 이제 이러한 여러 가지 의미로 사용되는 문법의 개념 중에서 문법 교육이라고 할 때의 문법과 직접적으로 관련되는 개념이 무엇인지를 규명하여야 한다. 이를 위해 문법 교육과 거리가 먼 개념을 제외해 나가는 방식을 취해 보기로 한다.

먼저 ‘문법서’와 ‘교과목명’이라는 의미로 사용되는 문법의 개념에 대해서 살펴보기로 하자. 우리가 ‘문법 교육’이라고 할 때의 ‘문법’은 교육의 내용을 의미한다. 예컨대 ‘사회 교육’이라고 할 때의 ‘사회’는 교육의 내용이 사회라는 것을 의미한다. 따라서 우선 ‘교과목명’으로서의 문법 개념은 교육 내용을 의미하는 것이 아니기 때문에 우리의 관심사에서 거리가 멀다. 마찬가지로 논리에서 ‘문법서’로서의 문법 개념 역시 그것이 교육과 관련되는 경우에도⁴⁾ 교육 내용 자체가 아니라 그것을 제시하는 수단 혹은 매체를 의미하는 것이므로 역시 거리가 있다.

위의 두 가지 개념을 제외하고는 교육 내용으로서의 문법 개념에 해당할 수 있다. 이 중에서 먼저 ‘형태론과 통사론적 기술’을 문법으로 보는 e의 개념부터 살펴보기로 하자. 이것은 언어 연구의 여러 가지 층위 중에서 이들 두 가지 층위에 대한 기술 내용을 문법으로 보는 것으로서, 주로 순수 언어학자들 사이에서 통용되는 개념이라고 할 수 있다. 그러나 이러한 개념적 용법은 일상인들이 사용하는 그것과는 차이가 있는 것으로 보인다. 일상인들에게는 음운 규칙이나 표기법도 중요한 ‘문법’이며, 문장 상호간의 논리적, 의미적 관계도 문법이고, 심지어는

3) (나)-①은 학문 분야라는 점에서 b의 범주에 속하지만, 여기서는 형태론과 통사론의 영역을 범위로 한다는 점에 초점을 두어 e에도 포함시켰다.

4) 교육용이 아니라, 단순히 학자들의 연구 결과를 모아 놓은 문법서도 있다.

‘시의 문법’이라는 용어에서 보듯이 매우 확장된 개념으로까지 사용하기도 한다. 이러한 상황은 문법 교육의 장면에서도 마찬가지인데, 전통적으로 문법 교육이라고 하여 형태론과 통사론만을 가르친 적은 없었다. 따라서 이 개념은 필요에 따라 사용할 수는 있을지언정, 문법 교육에서의 문법 개념으로 채택하기에는 어려움이 있는 것으로 판단된다. 또한 이 개념은 ‘언어의 구조와 규칙에 대한 기술’인 c에 포함되는 개념이므로, 교육의 장면에서는 굳이 따로 내세울 필요가 없는 것으로 보인다.

‘언어 규범’이라는 의미로 사용되는 d 역시 그 개념의 폭이 상당히 좁다는 것을 알 수 있다. 문법 교육에서 언어 규범을 가르쳐야 하는 것은 당연한 일이지만, 이것만이 문법 교육의 내용이 되는 것은 상상하기 어렵다. 문법이란 규범이기도 하지만, 동시에 무한한 표현을 가능하게 하는 원리이며, 또한 문법은 규범이기 이전에 해당 언어가 존재하고 작용하는 모습에 대한 記述적인 성격이 더 강하기 때문이다.⁵⁾ 규범이란 기술을 바탕으로 하며, 여러 가지 기술된 사항 중 특징의 것에 규범적인 성격을 부여한 것으로서, 결국 규범은 기술의 부분 집합에 해당한다고 할 수 있다. 따라서 ‘언어 규범’이라는 의미로 사용되는 문법 개념은 ‘언어의 구조와 규칙에 대한 기술’이라는 개념에 포함되는 관계로 생각할 수 있다.

이제 남는 것은 a, b, c의 개념이다. 이들 개념을 편의상 a는 ‘내재된 문법 능력’으로, b는 ‘문법학’으로, c는 ‘문법 기술’로 줄여 나타내기로 한다. 이들 세 가지는 일정한 관계를 형성하고 있다. ‘문법학’을 중심으로 생각한다면, ‘내재된 문법 능력’은 ‘문법학’의 대상이며, ‘문법 기술’은 그 결과이다. 따라서 이 세 가지는 문법 연구 현상을 가능하게 하는 구성 요소들이라고 할 수 있다. 이들 중에서 ‘내재된 문법 능력’과 ‘문법 기술’이라는 개념은 문법 교육의 내용이 될 수 있다. 문법 교육은 학생들이 언어로 표현하고 표현된 언어를 이해할 때 적용하는 내재된

5) 문법이 갖는 이러한 성격은 Halliday가 말한 기술적 언어 교육, 규범적 언어 교육, 생산적 언어 교육과 대응시켜 생각해 볼 수 있다.

문법 능력을 가르치는 것이며, 동시에 그것에 대해 학자들이 연구하여 기술한 내용을 가르치는 것이기 때문이다. 그러면 ‘문법학’이 남게 되는데, 이것은 학자들의 연구 행위 자체를 의미하는 것이기 때문에 그 자체로서는 교육 내용과는 거리가 멀다는 것은 자명하다. 이에 대해서는 다음 장에서 자세하게 논의하게 될 것이다.

Ⅲ. 문법 학습 현상의 구조

앞에서 문법을 연구하는 데 관여하는 요소는 ‘문법 능력’, ‘문법학’, 그리고 ‘문법 기술’의 세 가지라고 하였다. 그런데 ‘문법학’은 문법 학자들이 문법 현상을 연구하는 활동이다. 따라서 문법 연구는 문법 학자들이 문법 능력을 대상화하여 연구함으로써 그 결과로 문법 기술을 생산하는 과정이라고 할 수 있다. 이 관계는 다음과 같이 구조화할 수 있다.

① 문법 능력 → 문법 학자 → 문법 기술

학문이라는 현상은 연구의 대상이 존재하기 때문에 가능한데, 문법 연구의 경우에는 이상적인 모어 화자들이 내재하고 있는 문법 능력이 연구 대상이 된다. 문법 학자들은 이 문법 능력을 대상화하여 연구함으로써 해당 언어의 구조와 규칙에 대한 기술, 곧 문법 기술을 얻게 되는 것이다.

그렇다면 문법 교육이라는 현상은 어떤 구조를 가지게 되는가? 이를 밝히기 위해서는 우선 문법 교육이 무엇인지를 규정할 필요가 있다. 여기서는 문법 교육이란 ‘학생들로 하여금 문법을 잘 배울 수 있도록 조장하는 활동’이라는 정도로 잠정적으로 규정하기로 한다. 문법 교육을 이렇게 규정할 때, 문법 교육을 잘 하기 위해서는 학생들이 문법을 어떤 구조 속에서 배우게 되는지를 이해하는 것이 가장 중요한 문제로 대두하게 된다.

전통적으로 문법 학습의 대상은 문법학자들이 연구를 통해 기술해 놓은 내용이었다. 문법 교육은 학생들이 문법에 대한 학자들의 기술 내용을 배움으로써 우리 국어의 구조와 규칙에 대해서 알게 되고, 바른 국어 생활을 영위할 수 있기를 기대하였다. 그런데 ‘국어의 구조와 규칙에 대해서 알고, 바른 국어 생활을 영위한다’는 것은 말을 바꾸면 곧 ‘문법 능력’이라고 할 수 있다. 따라서 학생들이 문법을 학습하는 구조는 다음과 같이 나타낼 수 있다.

② 문법 기술 → 학생 → 문법 능력

이러한 구조는 문법 학자들이 문법을 연구하는 것과 역방향의 구조를 가지게 됨을 보여 준다. 문법 학습이 이러한 구조를 갖는다는 것을 인정한 이후에 한 가지 더 생각해 볼 것은, 왜 문법 학자들의 연구와 학생들의 학습이 정반대의 구조를 가져야 하는가 하는 점이다. 이 문제는 문법 교육의 방향과 범위를 결정짓는 중요한 문제라고 판단된다.

본고는 학자들이 문법을 연구하는 것과 학생들이 문법을 공부하는 것은 본질적으로 다르지 않다는 관점을 갖는다. 학생들은 국어의 구조와 규칙에 대해 자기 스스로 어떤 깨달음을 얻기도 한다. 예컨대 과거의 일을 나타낼 때에는 ‘-었-’을 쓴다는 사실에 대해 누가 가르쳐 주지 않아도, 혹은 문법서를 보지 않고도 어느 순간 자기 스스로 그 규칙을 인식할 수 있다. 그리고 문장의 주체가 자기보다 높을 경우에는 서술어에 ‘-시-’를 붙여야 하며, 음절의 끝에서는 ‘ㄷ’이 ‘ㄷ’으로밖에 발음되지 않는다는 것도 혼자서 깨달을 수 있다. 이러한 과정은 문법 학자들이 자기가 사용하는 언어 혹은 다른 사람들이 사용하는 언어를 대상으로 하여 그러한 규칙을 발견하고 기술하는 것과 본질적으로 다르지 않다. 물론 학생들의 자기 학습은 종종 완벽하지 못하고 오류를 범할 수도 있다. 그러나 중요한 것은 학생들 스스로 끊임없이 국어의 구조와 규칙에 대한 가설을 형성하고 다듬어 나간다는 점이다. 이것은 학자들의 문법 연구 역시 처음부터 완벽할 수 없으며, 좀더 합리적인 설

명 방식을 추구해 나간다는 것과 본질적으로 다르지 않다.

그러면 이제 문법 수업 시간에서의 문법 학습에 대해서 다시 한 번 생각해 보자. 앞에서 학교에서의 전통적인 문법 학습은 학자들이 연구를 통해 기술해 놓은 내용을 학생들이 수용함으로써 문법 능력을 강화시키는 구조로 파악하였다. 그러나 학교에서의 문법 학습이 이러한 구조만을 지녀야 하는가 하는 점에 대해서 비판적으로 검토해 볼 필요가 있다. 본고는 문법 수업 시간에서의 문법 학습도 학생들 자신이 내재하고 있는 문법 능력으로부터 출발하여 문법 기술을 생산하는 구조를 가질 수 있고, 나아가 이런 구조를 갖는 것이 때로는 더 바람직하다고 본다. 우리의 문법 교육이 지금처럼 황폐화된 근원적인 이유는 바로 문법 학습의 현상을 ‘문법 기술 → 학생 → 문법 능력’의 구조로만 파악한 때문이 아닌가 한다. 이것은 중세적 문법 신성관과 관련이 있다. 학자들이 기술해 놓은 국어의 구조와 규칙에 대한 내용을 하나의 설명 방식으로 파악하는 것이 아니라 거기에 신성한 권위를 부여함으로써, 학생들로 하여금 그것을 맹목적으로 받아들이며 암기하도록 하는 것이 기존의 문법 교육 실태였다.⁶⁾ 따라서 학생들은 문법 학습에 유의미한 가치를 부여하지 못한 것이다.

모든 학습은 그 내용이 학생들에게 의미 있는 것일 때 더 잘 일어난다. 이것이 바로 ‘유의미 학습 이론’의 기본 생각이다. 문법 학습에서도 이러한 원리는 마찬가지로 적용된다. 문법 학습이 학생들에게 의미 있는 것이 되느냐 아니냐 하는 것을 결정하는 데 작용하는 가장 중요한 요인은 바로 공부하는 내용이 자신들의 언어와 직접적으로 관련되는 것인가의 여부일 것이다. 자신들이 사용하는 언어를 학습 자료로 삼아 공부하고 그 속에서 일정한 규칙을 찾아낼 때, 그것은 학생들에게 의미 있는 것으로 다가가게 될 것이다. 학생들 자신의 언어를 자료로 삼아 규칙을 도출해 내는 문법 학습은 곧 문법 학자들이 연구하는 것과 동일한 성질의 활동이다.

6) 우리의 전통적인 문법 교육이 중세적 문법 신성관에서 벗어나지 못했다는 것에 대해서는 김광해(1997:46-47) 참고.

문법 교육의 목적이 학생들의 문법 능력을 신장시켜 주는 것이라고 본다면, 기존의 교육 방식은 그 목적을 달성하는 데 제대로 기여하지 못한 것으로 판단된다. 문법 지식을 단순히 수용하는 것에 그치고, 그것이 자신의 언어에 적용되지 못하였기 때문이다. 따라서 관점의 변화가 요구되는데, 그것은 학생들은 자기 수준에서 자신의 언어에 대하여 탐구할 수 있다는 것이다.⁷⁾ 따라서 문법 교육에서 해야 할 일은 언어 학자들의 연구 결과를 객관화하여 최대한 많이 받아들이게 하는 것보다는, 자기 스스로 문법을 탐구할 수 있는 능력을 길러 주는 것이어야 한다. 어차피 방대한 양의 문법 지식을 다 가르칠 수는 없는 노릇이라면, 소수의 학습 요소를 선정하여 문법 능력을 길러 줌으로써 적용력을 갖게 하는 것이 현실적으로도 더 유용한 방책이 될 것이다. 따라서 다음과 같은 문법 학습의 구조가 필요하게 된다.

③ 문법 능력 → 학생 → 문법 기술

이러한 구조 속에서 생산된 문법 기술은 자신이 사용하는 언어를 자료로 하여, 혹은 자신에게 내재되어 있는 문법 능력을 대상으로 하여 도출한 것이므로 살아 있는 지식이 될 수 있다. 따라서 이 지식은 다시 자신의 문법 능력으로 바로 피드백되어 그것의 수준을 높이는 데 기여하게 된다.

이쯤에서 전통적인 문법 학습은 ‘문법 기술 → 학생 → 문법 능력’이라는 구조 속에 진행되어 온 것으로 정리한 앞의 내용을 상기할 필요가 있다. 본고는 이러한 문법 교육의 방향이 비록 많은 비판을 받고 있지만, 여전히 버릴 수 없는 문법 교육의 중요한 한 축이 되어야 하는 것으로 본다. 학자들의 문법 기술을 바탕으로 하지 않는 문법 교육이란 상상하기 어렵다. 문법 학자들의 학문적 성과가 없었다면, 우리는 문법을 교육의 대상으로 인식하지도 못할 것이기 때문이다. 따라서 문법 학습이라는 현상은 ‘문법 기술 → 학생 → 문법 능력’의 구조와 ‘문

7) 이것은 ‘학문중심 교육과정’이 갖는 기본 생각과 일치한다.

법 능력 → 학생 → 문법 기술'이라는 구조의 두 가지를 상정할 수 있게 된다.

재미있는 것은 두 가지 문법 학습의 구조는 관련 요소는 같으면서 방향만 서로 다르다는 점이다. 따라서 문법 학습 현상은 결국 '문법 능력 - 학생 - 문법 기술' 사이에서 일어나는 순환적인 과정이라고 파악할 수 있다. 이러한 순환을 반복하면서 학생들의 문법 능력과 문법 기술은 점점 신장되고 세련되는 것이라고 할 수 있다.

그런데 문제는 지금까지 언급한 몇 가지 '문법 기술'은 서로 성격이 같지 않다는 점이다. 이상에서 논의된 문법 연구의 구조와 문법 학습의 구조를 한 자리에 모아서 다시 생각해 보기로 한다.

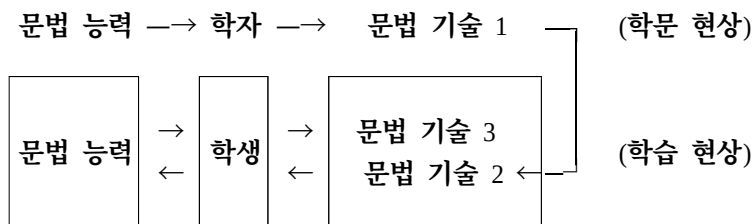
- ① 문법 능력 → 문법 학자 → 문법 기술
- ② 문법 기술 → 학생 → 문법 능력
- ③ 문법 능력 → 학생 → 문법 기술

여기서 문법 기술이라는 용어는 각각 한 번씩 모두 세 번 나옴을 확인할 수 있다. 논의의 편의상 ①의 문법 기술을 '문법 기술 1'로, ②의 문법 기술을 '문법 기술 2'로, ③의 문법 기술을 '문법 기술 3'으로 변별하기로 한다. '문법 기술 1'은 학자들의 연구 결과이며, '문법 기술 2'는 학생들이 배워야 할 국어의 구조와 규칙에 대한 기술로서, 그 토대는 학자들의 연구 결과인 '문법 기술 1'이다. '문법 기술 3'은 학생들 스스로가 문법 학습을 통하여 형성하게 된 문법 기술이다.

얼핏 보기에도 '문법 기술 1'과 '문법 기술 2'는 성격이 같은 것임을 알 수 있다. 학생들이 배워야 할 문법(문법 기술 2)은 학자들이 연구한 결과로서의 문법(문법 기술 1)이기 때문이다. 따라서 '문법 기술 2'는 결국 '문법 기술 1'이라고 할 수 있다.⁸⁾ 그러면 '문법 기술 2'와 '문법 기술 3'은 어떤 관계가 있는지 살펴보기로 하자.

8) '문법 기술 1'과 '문법 기술 2'는 정확히 일치하지는 않는다. 이 문제에 대해서는 다음 장에서 자세하게 다룰 것이다.

‘문법 기술 2’와 ‘문법 기술 3’은 그 성격이 다르다. ‘문법 기술 2’는 학자들의 연구 결과임에 비해, ‘문법 기술 3’은 학생들이 학습한 결과이다. 따라서 앞에서 문법 학습 현상은 ‘문법 능력 - 학생 - 문법 기술’이라는 세 요소 사이의 순환 과정이라고 규정하였으나, 실제로는 문법 기술 요소가 동일한 성격을 갖는 것이 아니므로 완벽한 순환 과정이라고 하기는 어렵다. ‘문법 능력 - 학생 - 문법 기술 3’ 사이에는 순환의 관계가 성립한다. 학생들은 자신들의 일상적인 언어 생활을 가능하게 하는 문법 능력을 대상화하여 공부함으로써 자기들 나름의 문법 기술을 갖게 되고, 이것은 다시 문법 능력으로 피드백되어 그 수준을 높게 되기 때문이다. 그러나 ‘문법 기술 2’는 순환 과정 외부 곧 학문으로부터 투입되는 요소이다. 외부에서 투입되는 요소이기는 하지만, 이것은 문법 학습의 출발점의 하나로서, 그리고 문법 학습이 지향하는 도달점의 준거로서 빼놓을 수 없는 중요한 요소이다. 따라서 문법 학습 현상의 구조에는 ‘문법 기술 2’와 ‘문법 기술 3’이 동시에 포함되어야 할 것이다. 이것을 그림으로 나타내면 다음과 같다.



<그림 1> 문법 학습 현상의 구조

결국 문법 학습의 구조는 ‘문법 능력’, ‘학생’, ‘문법 기술 2’, ‘문법 기술 3’이라는 네 가지 요소의 관계로 규정될 수 있다. 따라서 문법 교육이란 이러한 네 가지 요소가 서로 원활히 관계를 맺으며 상승 작용을 할 수 있도록 조장하는 일체의 행위라고 정의할 수 있다. 이런 점에서 문법 교육은 기존처럼 단순히 ‘문법 기술 2’를 가르친다는 편협한 관점

에서 벗어나, 이러한 순환적인 문법 학습 현상 전체를 대상화하여야 할 것이다. 구체적으로 말하면, 학생들이 소유하고 있는 문법 능력이 어떤 특성을 지니고 있는지, 문법을 학습하는 과정에서 작용하는 학생들의 심리적 특성은 어떠한지, 그리고 학자들에 의해 생산된 문법에 대한 기술 내용 중에서 어떤 것을 학습 내용으로 제시해 주어야 할 것인지, 학자들의 문법 기술과 학생들 스스로 찾아낸 문법 기술 사이에는 어떤 차이가 있을 수 있는지, 그리고 이들 여러 가지 관련 요소 사이의 관계는 어떠한지 등이 모두 문법 교육에서 고려해야 할 사항들이다.

IV. 학교 문법과 교육문법의 차이

우리는 앞에서 문법 학습은 ‘문법 능력’, ‘학생’, ‘문법 기술 2’, ‘문법 기술 3’이라는 네 가지 요소의 관계 속에서 일어나는 것으로 파악하였다. 이 중에서 ‘문법 능력’, ‘학생’, ‘문법 기술 3’은 서로 순환적인 관계를 이루고 있으며, ‘문법 기술 2’는 외부에서 투입되는 요소라고 하였다. 학교 문법과 교육문법이 무엇이고 어떻게 다른지를 살펴보기 이전에, 먼저 문법 교육에서 ‘문법 기술 2’가 어떠한 역할을 하는지에 대해 좀더 구체적으로 살펴보기로 한다.

‘문법 기술 2’가 개입되지 않는 문법 학습의 현상은 ‘문법 능력 - 학생 - 문법 기술 3’ 사이에서 오고가는 순환 과정만 남게 된다. 그런데 이 순환 과정이라는 것이 생각처럼 그렇게 쉽게 일어나는 것은 아니다. 학문이 제공해 주는 지식이 없이 학생들 스스로가 자신들의 언어를 대상화하여 규칙을 발견해 내기란 쉬운 일이 아니다. 우리 모두는 늘 언어 속에서 살아가지만, 그 언어는 마치 공기처럼 당연히 주어져 있는 것일 뿐이다. 우리가 살아가는 세상에는 언제나 바람이 불고 비가 오지만, 자연 과학이 그 현상에 대해 밝혀 놓지 않았다면 우리들 대부분은 그런 현상이 왜 생기는지 관심을 가지기도 힘들며, 설령 관심을 가진다고 하더라도 어떻게 접근하여야 할지도 모를 것이다. 따라서 ‘문법

기술 2'는 문법을 학습의 대상으로 인식할 수 있게 하며, 또한 문법 현상에 접근할 수 있는 방법을 제공해 준다.

또한 '문법 기술 2'가 제공되지 않는 상황에서 일어나는 문법 학습의 결과는 극히 보잘 것 없는 정도일 것으로 판단된다. 진공 상태에서의 학습이기 때문에, 막대한 시간을 소요하여야 어느 정도의 성과를 얻을 수 있게 될 것이다. 그리고 일정한 성과를 얻었다고 하더라도 '문법 기술 2'가 제공되지 않은 상황에서는 그 성과가 합리적이고 올바른 것인지를 판단하기 어렵다. 그러므로 당연히 그 성과가 다시 학생들 자신의 문법 능력으로 회귀될 수 없다. 따라서 '문법 기술 2'가 제공되지 않는 상황에서의 '문법 능력 - 학생 - 문법 기술 3'의 순환 과정은 진전이 거의 없는 제자리 걸음으로서의 순환만을 반복하게 될 것이다. 결론적으로 '문법 기술 2'는 문법 학습의 순환 과정이 폭과 깊이를 더해가며 용이하게 일어나도록 하는 역할을 한다고 할 수 있다.

그러면 지금까지 언급해 온 '문법 기술 2'라는 것은 문법 교육 현실에서 무엇에 해당하는가? 이미 짐작하였겠지만, '문법 기술 2'는 전통적으로 '학교 문법(school grammar)'이라는 이름으로 불리워 왔던 것이다. 위에서 밝힌 바대로, 이 학교 문법은 문법 교육의 출발점과 귀결점으로서 기능을 해 왔다. 이제 이 학교 문법이 어떤 성격을 갖는지에 대해 생각해 보기로 한다.

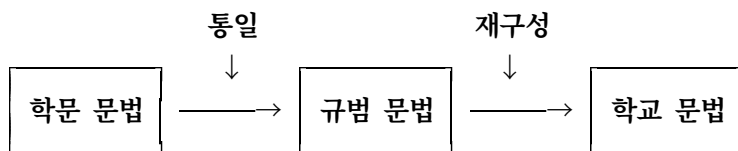
학교 문법이 무엇인지에 대해 만족할 만한 진술을 발견하기는 쉽지 않다.⁹⁾ 그리고 학교 문법이라는 이름을 달고 기술 혹은 정리되어 있는 문건이 따로 있는 것도 아니다. 따라서 학교 문법이 무엇인지 이해하기 위해서는 학교 문법이 어떻게 존재해 왔는가를 살펴보는 것이 한 방편이 될 것이다. 현상적으로 본다면, '학교 문법이란 학교에서 가르치고 배우는 문법'이라고 간단히 정의할 수 있다. 비록 단순하기는 하지만, 어떤 관점에서 정의를 내리건 이에서 멀리 벗어날 수는 없을 것이다.

9) 김광해(1997:12)에서 "자국인을 대상으로 자국어의 이해를 목적으로 하는 언어지식 교육의 현장에서 제공되기 위한 교육용 문법"이라고 규정해 놓은 정도가 있을 뿐이다.

학교에서 가르치고 배우는 문법, 곧 학교 문법의 모습을 가장 잘 보여 주는 것은 현재 고등학교 과정에서 가르치고 배우는 ‘문법’ 교과서이다. 그러므로 고등학교 문법 교과서에 실려 있는 내용인 문법 기술이 어떻게 생산된 것인지를 살펴봄으로써, 학교 문법의 성격에 대한 이해를 얻을 수 있을 것이다. 현행 ‘문법’ 교과서(교육부, 1996)의 내용이 어떻게 생산된 것인지를 잘 보여 주는 것은 그 교과서의 머리말에 나오는 다음과 같은 진술이다.

문법 연구의 결과는 학자들의 견해에 따라 다양하게 설명될 수 있기 때문에, 어느 나라든지 그 나라 말의 문법을 통일되게 정리하여 규범으로 제시한 문법 체계를 따로 가지고 있다. 이를 규범 문법이라 한다. 규범 문법을 학교에서 교육하기 위한 목적으로 재구성한 것이 학교 문법이다. 우리나라에서는 1984년에 학교 교육에서 사용하기 위한 문법의 체계가 통일된 바 있다. 이 책의 문법 기술은 그 내용을 그대로 따른다.

이 진술의 내용을 알기 쉽게 도해하면 다음과 같다.



<그림 2> 학교 문법의 생산 과정

여기서 우리는 학교 문법이 갖는 몇 가지 성격을 읽어낼 수 있다. 먼저 학교 문법의 토대는 학문 문법이라는 점이다. 따라서 학교 문법의 내용은 학문 문법의 범위를 벗어날 수 없다. 둘째, 학교 문법은 다양한 학문 문법을 통일하여 규범화한 것이라는 점이다. 따라서 학교 문법에서는 다양한 설명 방식이 허용되지 않는다. 셋째, 학교 문법은 통일되고 규범화된 문법을 재구성한 것이라는 점이다. 여기서 말하는 ‘재구성’이라는 것이 구체적으로 어떤 것인지는 분명하지 않으나, 교과

서에 실려 있는 내용으로 미루어 보건대 통일되고 규범화된 학문 문법을 적절한 분량으로 축소하고 가르치고 배우기 쉽게 배열하는 것을 의미하는 것으로 판단된다. 따라서 재구성 과정을 거친 학교 문법 역시 학문 문법의 테두리를 벗어나는 것은 아니다.

정리하면, 학교 문법은 학교에서 가르치고 배우는 문법으로서, 다양한 학문 문법을 통일하고 규범화하여 가르치고 배우기 쉽게 재구성한 것이라고 정의할 수 있다.

문법 교육에서 기존의 학교 문법이 제대로 기능하지 못한 가장 중요한 까닭은 학교 문법이 학문 논리에 의해서만 지배되어 왔기 때문이라고 판단된다. 그러나 문법 교육도 교육의 한 양상인 만큼 교육 논리 역시 중요한 지배 원리가 되어야 한다. 교육이 중요한 지배 원리가 되어야 한다는 것은 교육 방식만을 의미하는 것이 아니다. 흔히 문법 교육이라고 하면 교육 내용은 국어학이 제공해 주는 문법이고, 그것을 어떻게 가르칠 것인가 하는 문제가 교육의 관심사라고 생각하는 경향이 있다. 그러나 문법 교육이라는 것은 이처럼 학문적 내용과 교육적 방법의 단순한 결합이 아니다. 문법 교육은 학문 논리와 교육 논리가 유기적으로 결합된 하나여야 한다. 학문 논리는 교육 내용을 제공해주는 외에 그 내용의 성격으로 인해 교육 방법에도 영향을 미쳐야 하며, 반대로 교육 논리는 학생들이 가장 수월하게 배울 수 있도록 하는 방법을 결정하는 외에 교육적으로 유의미한 내용을 선정하는 데에도 작용하여야 한다. 그러나 기존의 학교 문법은 학문 논리에 의해서만 지배를 받아 왔기 때문에 문법 교육이 잠재적으로 갖는 교육적 가치를 제대로 실현할 수 없었던 것이다.

교육문법은 철저히 교육적인 관점에서 문법을 바라본다. 문법이 교육적으로 어떤 가치를 지니고 있으며, 어떤 내용을 가르침으로써 그 가치를 실현할 수 있는지, 그리고 그러한 가치를 실현할 수 있는 방법은 무엇인지를 생각한다. 이러한 관점은 학교 문법의 그것과 많은 차이가 있다. 학교 문법에서는 교육적인 가치에 대한 엄밀한 천착 없이, 국어학에서 제공해 준 문법 기술이 존재하기 때문에 가르쳐야 한다는

관점을 가졌다. 그러나 교육문법의 관점에 서면, 국어학이 제공해 준 문법 기술 중에는 교육적인 가치가 떨어져서 교육 내용으로 선정될 수 없는 것도 있으며, 나아가 국어학의 관심밖에 있는 내용이 교육적인 가치를 풍부히 지님으로써 교육 내용으로 선정되어야 하는 것도 있을 수 있다. 또한 선정된 내용들의 교육적인 가치를 충분히 실현하기 위해 어떠한 방식으로 가르칠 것인지 하는 문제도 문법 기술 자체에 표상하기 위해 노력한다. 이런 점에서 학교 문법이 생산되는 직접적인 토대는 학문 문법이지만, 교육문법은 학문 문법 이외에 학생들의 문법 학습 현상 곧 ‘문법 능력 - 학생 - 문법 기술 3’ 사이에서 일어나는 순환 과정 자체를 생산의 토대로 삼는다. 따라서 교육문법은 문법 교육이 갖는 교육적인 가치를 실현하기 위해서 학생들에게 자신들이 문법 능력 중에서 어떤 부면을 대상화하여 학습하고 연구하도록 할 것인지, 어떤 내용이 언어 생활에 작용하는 학생들의 심리적 구조에 일치하는지, 어떤 순서와 방법으로 제시하는 것이 학생들이 잘 수용할 수 있는지, 그리고 어떤 내용을 가르쳐야만 그 결과가 문법 능력으로 다시 피드백될 수 있는지 등을 중요하게 고려한다. 물론 이러한 판단에는 학문 문법의 성과를 바탕으로 한다. 학문 문법의 성과가 없다면, 여러 가지 문법 현상들이 갖는 교육적 가치에 대한 판단을 내리기 어렵기 때문이다.

교육문법은 학교 문법에서 미약하게 취급되었던 교육 논리를 하나의 중요한 준거틀로 삼는다. 잠정적으로나마 간단히 정리하면, 교육문법이란 문법 교육이 갖는 교육적인 가치를 실현하기 위한 최선의 내용과 방법을 표상해 놓은 문법 기술이라고 할 수 있다.¹⁰⁾ 이하의 내용을 통

10) 이러한 교육문법의 개념에 대해 기존의 ‘학교 문법’이라는 용어를 그대로 사용해도 되지 않느냐 하는 질문이 제기될 수 있다. 그러나 본고에서는 학교 문법과 교육문법을 구별하는 것이 유용하다는 관점을 취한다. 여러 가지 문법 교육의 양상에 대해 더 명확히 인식할 수 있다는 점, 문법 교육의 바람직한 방향에 대해 더 선명한 그림을 그릴 수 있다는 점, 그리고 ‘학교에서 가르치고 배우는 문법’이라는 의미의 학교 문법보다 ‘교육적인 가치를 실현하는 문법’이라는 의미를 갖는 교육문법이라는 용어가 더 적절하다는

해 교육문법이 어떤 조건과 모습을 가지는지 차츰 구체화될 것이다.

V. 교육문법의 내용 선정 원리

지금까지 문법이 무엇이며 문법 학습이 어떤 구조로 이루어지는지, 그리고 기존의 학교 문법과 본고에서 상정하고 있는 교육문법이 어떻게 다른지에 대해 살펴보았다. 이제 이러한 교육문법이 구체적으로 어떤 모습을 띠게 되는지를 살펴볼 차례이다. 교육문법도 문법 기술의 일종이다. 다만 일반 문법 기술과는 달리 교육문법은 교육적 가치를 충실히 실현하기 위한 문법 기술이라는 점이 다를 뿐이다. 따라서 교육문법에서도 가장 중요한 것은 역시 어떤 내용의 문법 기술을 실을 것인가 하는 점이다. 이를 위해서는 먼저 교육문법의 내용이 될 수 있는 것과 없는 것을 판정하는 기준을 설정하는 것이 필요하다. 여기서는 교육문법의 내용을 선정하는 원리에는 어떤 것들이 있을 수 있는지 살펴보기로 한다.

1. 교육 목표 지향성

모든 유형의 교육은 목표 지향적인 행위이며, 문법 교육도 여기서 예외일 수 없다. 문법 교육도 그 나름으로 목표를 지니고 있으며, 문법 교육을 위한 모든 요소와 행위는 이 목표를 달성하는 데 기여하여야 한다. 따라서 교육문법의 내용을 선정할 때에는 언제나 문법 교육의 목표가 무엇인지 분명히 규정하고 그 목표 달성에 기여할 수 있는 내용이 무엇인지 판단하여야 한다. 이를 위해서는 문법 교육의 목표에 대한 명확한 규정이 선행되어야 한다.

문법 교육의 목표는 절대 진리의 모습으로 고정되어 있는 것이 아니다. 그것은 문법 교육 연구자들에 의해 끊임없이 수정되고 또 새롭게 발견되기도 하는 가변적인 성격을 지닌다. 이것은 교육과정의 문법 과

점 등의 장점을 갖기 때문이다.

목 혹은 언어 영역 목표가 점진적으로 수정 혹은 개선되어 왔다는 것에서도 확인할 수 있다.¹¹⁾ 그리고 앞으로도 문법 교육의 목표가 얼마든지 변할 가능성이 있다. 따라서 내용 선정의 기준이 되는 문법 교육의 목표는 현재 합의되어 있는 것을 기준으로 삼을 도리밖에 없다.

4차 교육과정에서의 문법 교육 목표는 학생들로 하여금 ‘국어 지식’을 가지게 하는 것이었다. 5차에서는 ‘국어 지식’의 습득 이외에 그것의 ‘바른 사용’이 추가되었다. 6차와 7차에서는 ‘국어 지식’과 ‘바른 사용’ 이외에 ‘탐구 능력’이 더 첨가되었다. 따라서 현재의 문법 교육 목표는 이 세 가지이며, 이것이 내용 선정의 기준이 되어야 할 것이다. 그런데 이 세 가지는 평면적으로 나열되는 관계가 아니다. 다시 말해 국어 지식을 갖게 하는 것과 그 지식을 활용하여 바른 언어 생활을 할 수 있게 하는 것, 그리고 탐구 능력을 길러 주는 것 사이에는 밀접한 관계가 있다는 것이다. 국어 지식을 획득하는 과정에서 탐구 능력이 길러지는 것이며, 그 지식을 바탕으로 하여 바른 국어 사용 능력을 기를 수 있는 것이다.

학문 문법이 제공해 주는 국어에 관한 지식은 상당한 분량이다. 학생들이 그 모두를 학습하는 것은 거의 불가능에 가까운 정도로 버거운 일이다. 그리고 교육 일반의 체제가 문법 교육에 할애하는 시간적 제약 또한 고려하지 않을 수 없다. 따라서 국어에 관한 모든 지식을 가르칠 수는 없는 노릇이므로, 어쩔 수 없이 그 중 일부의 내용을 선정

11) 언어 영역이 공식적으로 하나의 영역으로 자리잡은 4차 교육과정 이후의 언어 영역 목표를 살펴보면 다음과 같다.

4차 : 국어에 관한 체계적인 지식을 가지게 한다.

5차 : 국어에 관한 기초적인 지식을 익히고, 국어를 정확히 사용하게 한다.

6차 : 국어에 관한 기초적인 지식을 익히고, 국어를 바르게 사용하게 한다.
이 때에 처음으로 ‘성격’항이 생겼는데, 여기에서는 “언어 현상에서 규칙을 발견할 수 있는 탐구 능력도 길러 준다.”고 규정하고 있다.

7차 : 이전처럼 ‘기능 영역, 언어 영역, 문학 영역’으로 세분하여 목표를 진술하지 않고, ‘지식, 기능, 태도’로 범주화하였기 때문에 목표 진술 자체에서는 언어 영역의 목표가 따로 없다. 그러나 ‘성격’항에서 “언어와 국어에 대한 기본적인 지식을 바탕으로 언어 현상을 탐구하고 국어 생활에 활용하는 능력을 기른다.”로 규정하고 있다.

하여 가르쳐야 한다. 이 때 적용할 수 있는 원리가 바로 교육 목표 지향성이다. 곧, ‘국어 지식 획득’ 이외의 ‘바른 국어 사용 능력 신장’과 ‘탐구 능력 신장’이라는 목표를 달성하는 데 해당 지식이 어느 정도로 기여할 수 있는가 하는 점이 선택 여부를 결정하는 기준이 될 수 있다는 것이다.

단순히 국어에 관한 지식을 배우는 것으로 끝나는 내용 항목보다는 그 지식을 배우는 과정에서 탐구 능력을 잘 신장시켜 줄 수 있는 내용 항목이라면, 그리고 그렇게 배운 지식이 바른 언어 생활을 영위하는 데 효율적으로 이용될 수 있는 내용 항목이라면, 그것이 교육 목표 지향성의 조건을 더 만족시키는 것이라고 할 수 있다. 이렇게 함으로써 만이 문법 교육이 갖는 목표를 제한된 시간에 고루 달성할 수 있게 될 것이기 때문이다. 이런 점에서 세 가지 문법 교육의 목표를 동시에 달성할 수 있는 내용 항목이 목표 지향성을 가장 잘 충족시키며 따라서 가장 우선적으로 선정되어야 할 것이며, 다음으로 국어 지식과 탐구 능력 혹은 국어 지식과 바른 사용 능력을 동시에 만족시켜 줄 수 있는 내용 항목이 다음으로 선정될 자격을 가져야 할 것이다.¹²⁾ 물론 단 하나의 목표, 특히 ‘국어 지식 획득’이라는 목표만을 충족시키는 내용 항목은 모두 배제하여야 한다는 것을 의미하는 것은 아니다. 예컨대 해당 내용 항목이 바른 사용 능력을 길러 주는 데에도, 그리고 탐구 능력을 길러 주는 데에도 거의 기여하지 못하지만, 다른 내용 항목을 학습하는 데 필수적이거나 혹은 전이 효과가 지대한 것이라면 선정될 수 있다. 그러나 이러한 내용 항목은 가능한 한 최소화되어야 할 것이고, 그것을 학습하는 데 투여하는 비용(시간, 노력 등)도 최소화하여야 할 것이다. 요컨대, 탐구 능력을 신장시키는 데 잘 기여할 수 있고 바른 국어 사용 능력을 신장시키는 데에도 적절히 기능할 수 있는 지식 혹

12) ‘국어 지식’ 목표가 배제된 채 ‘바른 사용’이나 ‘탐구 능력’ 목표만을 충족시켜 주는 내용 항목은 상정하기 어렵다. 지식을 배제한 바른 사용이란 맹목적인 훈련 혹은 암기에 의한 교육이 될 것인데 이는 비효율적인 것으로 판단되며, 그리고 탐구 능력이란 탐구 과정 속에서 길러지는 것인데 탐구의 결과는 대부분 지식의 형태로 나타나기 때문이다.

은 내용을 우선적으로 선정하는 것을 원칙으로 하여야 한다는 것이다. 이것이 최소의 비용으로 최대의 효과를 달성하는 경제성의 원칙에도 부합한다.

간단히 예를 들어 보기로 한다.

현행 6차 교육과정에 따른 문법 교과서에는 동일 음운이 환경에 따라 음성적으로 다르게 실현되는 변이음에 대한 내용을 실어 놓고 있다. 예컨대 ‘고기’의 첫 ‘ㄱ’과 둘째 번 ‘ㄱ’은 혀와 입천장을 이용하여 공기의 흐름을 막았다가 터뜨려 낸다는 공통점이 있지만, 첫 ‘ㄱ’은 목청의 울림이 없는 데 반하여 둘째 번 ‘ㄱ’은 목청을 떨어 울려 낸다는 차이가 있다는 것이다. 이 외에도 다른 예를 더 들고 있다. 그런데 문제는 이러한 문법 지식을 배우는 것이 학생들에게 어떤 의미를 갖는가 하는 점이다. 필자의 경험으로는 이러한 사실을 배우면서 어떠한 깨달음도 가질 수 없었다. 그렇다고 하니까 그런가 보다 하고 암기하였을 뿐이다. 이러한 지식은 일반인 혹은 학생들 수준에서는 인식하기 어려운 사항이고, 음성학에 훈련되어 있는 사람인 경우나 혹은 음성을 기록할 수 있는 특별한 기기가 갖추어져 있을 때 확인이 가능하다. 따라서 탐구 학습을 통한 발견의 깨달음은 요원한 일이고, 오히려 암기를 통한 무의미 학습만이 존재할 뿐이다. 그리고 이러한 지식은 바른 언어 생활을 하게 하는 것과도 거리가 멀다. 조음 기관에 장애가 있는 사람을 제외하고는 모두 그렇게 발음하고 있기 때문에 그 지식을 배우는 것이 특별한 가치를 지니지 못하기 때문이다.

같은 음운 현상이라고 하더라도 구개음화와 같은 경우는 사정이 다른 것으로 판단된다. 이 현상에 대해서는 우선 학생들이 명확히 인식할 수 있다. 원형 혹은 표기와 달리 발음이 되기 때문이다. 따라서 학생들은 어떤 음운이 어떤 조건하에서 어떻게 실현되는지 탐구할 수 있고, 그 과정에서 깨달음을 얻을 수 있을 것이므로 ‘탐구 능력 신장’이라는 목표 조건을 만족시킨다. 그리고 이 현상은 ‘바른 사용 능력’ 조건에도 기여할 수 있다. 우선 초등학교 저학년 학생들의 경우 한글을 익히게 되면서 표기대로 읽으려는 경향을 보이기도 하는데¹³⁾ 구개음화 현

상을 학습함으로써 이를 교정할 수 있다. 또 이 현상을 가르치는 것은 청소년 혹은 일반인에게도 유의미한데, 그것은 구개음화 현상을 과도하게 적용하는 경향이 있기 때문이다. 예컨대 ‘밭을’을 /바틀/로 발음하지 않고 /바출/로 발음하는 것이다. 따라서 구개음화 현상은 ‘ㅣ’ 모음 앞에서만 인정된다는 규범을 학습시킴으로써 ‘바른 사용’이라는 목표 조건을 만족시킬 수 있다. 그러므로 구개음화 현상에 대한 학습은 ‘국어 지식’, ‘바른 사용’, ‘탐구 능력’이라는 문법 교육의 세 가지 목표 조건을 모두 만족시키는 학습 요소이므로 내용 선정 시 우선권을 가질 수 있다.

위의 두 가지 예는 지금까지 문법 교육의 내용으로 다루어졌던 것들이다. 그런데 전혀 다루어지지 않았던 사항들을 새롭게 추가할 수도 있다. 예컨대 탐구 능력 신장을 위해서 자연 언어인 국어를 대상으로 하지 않고 단순한 규칙을 갖는 인공 언어를 활용할 수 있다. 다음의 예를 보자.

<QV 언어>

이 언어는 단 두 가지의 규칙만을 갖는다.

1. 언제나 Q로 시작하고 Q로 끝난다.
2. Q와 V가 번갈아 나타나야 한다.

이 규칙에 의하면, QVQ, QVQVQ 등은 가능하지만 QVVQ, QVQV 등은 이 언어의 문법에 맞지 않는다. 학생들로 하여금 위의 두 가지 규칙을 제시하고 가능한 결합체를 만들어 보게 할 수 있다. 역으로 규칙에 맞는 결합체와 규칙에 어긋나는 결합체를 제시하고 그것을 자료로 삼아 이 언어의 규칙을 찾아 보게 할 수도 있다. 학생들은 이러한 학습을 통해 탐구 능력을 기를 수 있을 것이며, 동시에 언어나 국어를 지배하고 있는 문법 혹은 규칙이라는 것이 본질적으로 어떤 성격을 갖

-
- 13) 예컨대 한글을 배우기 이전에는 ‘같이’를 /가치/로 잘 발음하던 아동들이 한글을 배우면서 표기에 이끌려 /같이/ 혹은 /가타/로 읽는 경우가 종종 있다.

는 것인지, 나아가 문법 공부라는 것이 무엇을 하는 작업인지 등에 대한 선명한 인식을 가지게 될 것이다.¹⁴⁾

요약하면, 교육문법의 내용이 되기 위해서는 무엇보다 교육 목표 지향성이라는 조건을 만족시켜야 한다는 것이다. 다시 말해 문법 현상에 대한 기술 혹은 지식이 존재하기 때문에 가르치는 것이 아니라, 그 중에서 문법 교육이 지향하는 목표를 효율적으로 달성할 수 있는 특성을 내포하고 있는 문법 현상을 선정하여 가르쳐야 한다는 것이다. 이러한 기준을 적용한다면, 현재 문법 교육에서 가르치고 있는 내용 중에는 삭제되어야 할 것도 있을 것이며, 역으로 새롭게 추가될 내용도 있을 것이다. 따라서 기존의 문법 교육 내용 체계에서 벗어나 문법 기술 전반을 대상으로 그 교육적 가치를 재검토하는 작업이 있어야 할 것이다. 우리의 문법 교육 현상을 되돌아보면, 교육 목표는 개선되어 왔지만 교육 내용 자체는 제자리 걸음의 수준을 크게 벗어나지 못했다. 내용 선정에서 교육 목표 지향성을 고려하지 않은 까닭이다.

2. 언어 사용의 실체성

앞에서 교육문법의 내용이 될 수 있기 위해서는 교육 목표 지향성을 갖추어야 함을 밝혔다. 이 교육 목표 지향성이라는 조건을 확대하여 적용한다면 이것 하나만으로 충분하다고도 할 수 있을 것이다. 그러나 순수하게 논리적인 면에서만 본다면 이 기준은 문법 교육의 목표를 무엇으로 보는가 하는 점에 따라 달라져야 하는 가변성을 지니고 있으며,

14) 비슷한 예로, KIPO 언어라는 것도 있다.

L A N T O K I P O S E D
G O P L E K I P O R I T
Z U G M A K I P O F A K
H I R V A K I P O M U G

학생들에게 이러한 결합체를 제시하고, 이 결합체들에 적용되어 있는 규칙을 탐구하게 한다. 그러면 학생들은 이 언어의 길이, 자모 배열 규칙, 언제나 일정한 자리에서 출현하는 연쇄체(KIPO) 등에 대한 규칙을 발견할 수 있을 것이다(Judy & Judy, 1985: 277).

또한 너무 포괄적이라는 약점을 가지고 있다. 따라서 기존의 학교 문법을 극복하기 위한 더욱 항존적이고 구체적인 기준이 필요하다. 기존의 학교 문법이 비판을 받아 왔던 주된 이유 중의 하나는 학교에서 배운 문법이 실제의 언어 생활에서 거의 써 먹히지 않는다는 점이다. 따라서 이를 해결하기 위한 기준이 필요한데, 본고에서는 그것을 ‘언어 사용의 실제성’이라고 본다.

기존의 문법 교육은 앞에서도 밝힌 바와 같이 학문 문법의 범주에서 벗어나지 않았다. 학문 문법이 제공해 주는 여러 가지 기술 내용들을 선별하고 통일하고 규범화한 것이 바로 학교 문법이었다. 그런데 문제는 학문 문법이라는 것은 그 특성상 체계적으로 연구할 수 있는 언어 현상만을 연구 대상으로 한정하고 있다는 점이다. 학문 문법이 연구 범위를 제한하였기 때문에 이를 토대로 한 학교 문법 역시 그 범위가 제한될 수밖에 없었다. 예전의 문법 교육이 주로 구체적인 사용 맥락이 제거된 자족적인 언어 체계를 대상으로 하였다는 것이 이를 대변한다. 학문 영역에서는 이것이 정당화될 수 있다. 그 나름의 필요성 혹은 당위성이 있기 때문이다. 그러나 이러한 논리가 교육 영역에 그대로 적용될 수는 없다. 교육은 그 나름의 목적과 필요성을 가지고 있기 때문이다. 문법을 가르치는 목적 중의 하나는 학생들로 하여금 바르고 효과적인 언어 생활을 영위할 수 있도록 하는 것이라는 것은 누구도 부인할 수 없다. 그렇다면 문법 교육은 예전처럼 자족적인 언어 체계만으로 범위를 한정하는 것은 정당화되지 않는다.

문법 교육은 언어 사용의 실제적인 모습을 담아낼 수 있어야 한다. 이것은 문법 교육에서 담화·텍스트 층위 혹은 화용론적인 층위를 포함시켜야 함을 말하는 것이다. 이런 점에서 「문법」(교육부, 1996)에서 이전까지는 무시했거나 사소하게 취급했던 ‘이야기’ 단위이나 ‘바른 언어 생활 단위’를 신설하여 비중 있게 다루고 있는 것은 매우 진전된 모습이라고 할 수 있다. 그러나 필자가 보기에는 이것 역시 문제가 없는 것이 아니다. 담화·텍스트 혹은 화용론 층위에 해당하는 ‘이야기’가 다른 층위의 언어 단위와 분리된 채로 기술되어 있기 때문이다. 실제로

사용되는 언어는 이들이 분리되어 있지 않다.¹⁵⁾ 따라서 문법 교육에서도 이들을 분리해서 가르치는 것보다는 통합하여 가르치는 것이 바람직하다. 이렇게 함으로써 문법 교육은 언어 사용의 실제성 조건을 만족시킬 수 있다. 언어 사용의 실제성 조건을 만족시킨다는 것은 구체적인 사용 맥락에서 써먹을 수 있는 능력, 곧 국어 사용 능력을 기르는 데 직접적으로 기여할 수 있다는 것을 의미한다. 그러면 이제 문법 교육의 내용에 화용적 차원을 통합함으로써 언어 사용의 실제성 조건을 만족시키는 구체적인 예를 생각해 보기로 한다.

먼저 경어법, 높임법, 대우법, 공손법, 존비법 등의 이름 아래 가르쳐 온 대우 표현에 대해 생각해 보기로 한다. 문법 교육에서 이것을 가르치는 것은 의미가 있다. 외국어와 비교할 때 우리말의 두드러진 특성 중의 하나가 바로 대우 표현이 발달되어 있다는 것이라는 사실에서도 알 수 있듯이, 일상적인 언어 생활에서 우리는 대우 표현을 하고 있으며, 또한 대우 표현을 제대로 하지 못하는 경우가 많기 때문이다. 따라서 주체 경어법, 객체 경어법, 상대 경어법이라는 이름으로 가르쳐 온 기존의 교육 내용들은 그 자체로도 언어 사용의 실제적인 양상과 관련이 깊고 따라서 국어 사용의 능력 신장에 기여할 수 있으므로 교육문법에서도 그에 상응하는 대접을 받을 수 있다.

그런데 여기서 더 생각해 볼 것은 사람들은 대우 표현 방식을 훨씬 다양하게 사용한다는 점이다. 따라서 대우 표현과 관련되는 여러 가지 언어 사용의 실제 양상 중에서 기존의 문법 교육에서는 다루지 않았던 부분이 없는지 살펴보기로 한다. 특히 이 부분은 중요한 의미를 갖는데, 그것은 이 부분이 성립해야만이 순수 국어학자들의 연구 결과를 그대로 받아서 고스란히 학생들에게 전달만 하는 역할에서 벗어나, 교육문법 나름의 영역을 확보할 수 있기 때문이다.

15) 하나의 형태소는 문법적 의미 혹은 기본 의미와 화용적 의미를 동시에 가질 수 있다는 것에 대해서는 이성영(1995a: 48-65) 참고. 여기서는 문법 형태소 ‘-었-’이 과거 시제 표현이라는 문법적 의미와 특정의 상황에서 과거 시제와는 무관하게 ‘확실히’이라는 화자의 심적 태도를 나타내는 화용적 기능을 수행할 수 있음을 보이고 있다.

기존의 학교 문법은 순수 학문 문법에 매몰되어 있었다. 순수 학문 문법에서는 ‘-시-’나 ‘-니다’와 같은 문법 형식이 어떠한 의미 기능을 갖는지를 밝히는 것이 주목적이다. 곧 형식 위주의 연구를 하였다. 따라서 특정의 문법 형식은 이러이러한 의미 기능을 갖기 때문에 이러이러한 상황에서 사용해야 하고, 그 외의 상황에서는 사용할 수 없다는 규범적인 학교 교육이 이루어졌던 것이다. 그러나 사람들은 이렇게 규범적으로만 언어를 사용하는 것은 아니다. 규범에 맞게 ‘바르게’ 사용하는 측면도 있지만, 때로는 특정의 의미 기능을 갖는 특정 언어 형식을 상황에 따라 다르게 ‘이용 혹은 활용’하여 ‘효과적으로’ 사용하는 측면도 있다. 다음 예문을 보자.

- (1) (반말하던 애인 관계인 영희와 철수가 있었다. 하루는 바람피는 철수를 목격한 영희가 다음과 같은 형식의 편지를 썼다.)

철수씨께. (중략) 부디 행복하시기 바랍니다.

영희와 철수가 어떤 대우 표현의 형식으로 말을 해 왔을지 추정해 보자. 처음 만났을 때에는 거리감이 있었기 때문에 서로 높여 대우하는 말을 했을 것이다. 그러다가 점점 친해지면서 언제부터인가 서로 반말을 하게 되었을 것이다. 높여 대우하는 말을 하다가 반말을 한 것은 사회·심리적 거리감의 변화에 따른 것이므로 관습화된 대우 표현의 방식에 맞게 말을 한 것으로 볼 수 있다. 그런데 (1)의 예문에서는 높여 대우하는 말로 편지를 썼다. 이러한 형식은 반말하던 관계에서는 어울리지 않는다. 그렇다면 영희는 왜 높임의 대우 체계를 선택했을까? 그것은 남남의 관계로 다시 돌아가겠다는 표현 의도를 알리기 위해 남남의 관계에서 사용하는 높임의 대우 체계를 선택한 것으로 해석된다. 이것은 관습화된 대우 표현의 방식이 갖는 의미 기능을 적극적으로, 의도적으로 이용해 먹은 것이다.

다음 (2)도 비슷하다.

- (2) (영수와 철수는 입사 동기이다. 서로 동기라는 것을 알고 이름도 알지만, 직접 터 놓고 이야기한 적은 없다. 월요일 아침 자판기 앞에서 우연히 만났다.)

영수 : 김철수씨, 어제 일요일에 뭐 했어?

서로 터놓고 이야기한 적이 없는 성인 사이에는 높임의 대우 표현이 일반적이다. 그럼에도 불구하고 영수는 친근한 사이에서나 쓸 수 있는 반말로 말을 걸었다. 예상컨대 이 말을 들은 철수도 반말로 응답을 하였을 것이다. 그것이 영수가 의도한 바이다. 영수는 동기인 철수와 서먹서먹한 관계를 청산하고 친밀해지고자 하는 의도를 실현하기 위해 관습에 어긋난 반말을 사용한 것이다. 이것 역시 관습화된 대우 표현의 방식을 이용하여 자신의 의도를 실현하고자 한 것이다. 이러한 언어 사용의 모습은 사람들의 일상 언어에서 종종 발견된다.

교육문법은 이와 같이 화자가 자신의 표현 의도를 효과적으로 달성하기 위하여 특정의 의미 기능을 갖는 문법 형식에 특정의 의도를 부여하여 이용하는 차원을 교육 내용으로 수용하여야 한다. 이것이 사람들이 실제로 대우 표현을 활용하는 방식이기 때문이다. 이러한 부분을 가르쳐야만 언어 사용의 실제성 조건을 만족시킬 수 있고, 그 결과 국어 사용의 능력을 더 잘 길러 줄 수 있기 때문이다.

기존의 문법 교육에서는 다루지 않았던 내용으로서 언어 사용의 실제성과 관련되는 또 다른 차원이 있다. 앞에서 순수 문법 연구에서는 문법 형식 위주의 연구를 한다고 하였다. 곧 주어진 언어 자료에 나타나 있는 문법 형식들이 어떠한 의미 기능을 갖는지를 중심으로 연구한다. 이것은 이해 측면에서 접근한 언어 연구라고 할 수 있다. 그러나 언어 생활의 양상은 표현의 측면도 있다. 표현의 측면에서는 이해와는 반대로 특정의 의미 기능을 수행할 수 있는 방법에는 어떤 것들이 있는가 하는 점이 중요하다. 따라서 의미 기능 중심의 연구도 필요하다. 이런 점에서 본다면, 대우라는 의미 기능을 수행할 수 있는 방법에는 여태 학교 문법에서 가르쳐 왔던 주체, 객체, 상대 경어법의 문법 형태

소들만 있는 것은 아니다. 대우할 대상을 대우하는 방법에는 그것을 위해 특별히 따로 마련되어 있는 문법 형태소들을 사용하는 방법도 있지만, 동시에 말하는 내용을 특별히 의도적으로 선택함으로써 대우하는 측면도 있다. 예컨대 상대가 언짢아 할 내용이라면 직접적으로 말하지 않고 돌려서 말하는 것이 여기에 해당한다. 우리가 남을 보고 예의 없는 사람이라고 할 때에는 대우 표현과 관련되는 문법 형태소들을 제대로 사용하지 못하기 때문인 경우는 거의 없고, 오히려 언급할 내용을 제대로 선택해서 말하지 못하기 때문인 경우가 대부분이다. 따라서 교육문법에서는 말할 내용의 선택을 통하여 상대를 대우하는 차원도 중요한 교육 내용으로 수용하여야 할 것이다. 다음 예문들은 말할 내용의 선택을 통해 상대를 대우하는 모습을 보여 준다.

- (3) 여긴 도서관이야.
- (4) a. 상추 더 있어요?
b. 상추 좀 더 먹을 수 있을까요?
c. 상추가 참 맛있네요.
- (5) 사장 : 그 사람 요즘 근무 태도 어때?
부장 : 잘 타일렀으니, 앞으로는 좋아질 겁니다.
- (6) 남편 : 전축 누가 손 댔어?
아내 : 아침에 삼촌이 그 방에 계셨어요.

(3)은 도서관에서 떠드는 사람에게 떠들지 말라고 요구할 때 쓰는 표현이다. ‘떠들지 말라’는 말을 직접 하지 않고 돌려서 말하고 있다. (4)는 음식점에서 상추를 더 달라고 할 때 흔히 쓰는 표현이다. 마찬가지로 직접 요구하지 않고, 더 있는지, 더 먹을 수 없는지 묻는 방식을 취하거나, 상추가 맛있다고만 함으로써 간접적으로 상추를 더 달라는 뜻을 전하고 있다. (5)의 부장은 부하 직원의 근무 태도가 좋지 않다는 것을 사장에게 알려야 할 상황이다. 그러나 그렇게 직접 말하면 남을 나쁘게 말하는 꼴이 되므로 그것을 피하기 위해 앞으로의 긍정적인 가능성을 말하고 있다. (6)도 유사하다. 아내는 전축을 망가뜨린 범인이

삼촌이라는 것을 알고 있지만, 그것을 직접 말하지 않고 남편에게 실마리만 제공하고 있다. 형식적으로만 본다면, 고자질한 것이 아니다. 언어 사용의 실제성을 높이기 위해서는 이처럼 말하는 내용을 잘 선택함으로써 상대를 대우하는 방식 또한 대우 표현에서 가르쳐야 할 것이다.

요약하면, 교육적으로 유용한, 혹은 좀더 구체적으로 언어 사용의 실제성을 높이는 교육문법이 되기 위해서는 기존부터 있었던 대우 표현 관련 문법 형태소뿐만 아니라 그것들을 의도적으로 이용하는 차원, 그리고 말할 내용을 선택하여 대우하는 차원도 대우 표현의 지도 내용으로 포함되어야 한다는 것이다.

‘이, 그, 저’에 의한 지칭 표현에서도 비슷한 이야기를 할 수 있다. 현행 문법 교과서를 비롯해서 전통적으로 ‘이, 그, 저’에 의한 지칭 표현에 대해서 ‘이’는 화자에게 가까운 사물을 가리킬 때, ‘그’는 청자에게 가까운 사물을 가리킬 때, ‘저’는 화자와 청자 모두에게 멀리 있는 사물을 가리킬 때 사용하는 것으로 가르쳐 왔다. 필자는 이러한 내용 이외에도 언어 사용의 실제성 조건과 관련하여 더 가르쳐야 할 것이 있는 것으로 본다.

‘이, 그, 저’에 의한 지칭 표현이 갖는 특성은 표현 그 자체로는 고유한 의미를 가지지 못하고 맥락이나 배경 지식이 주어져야만이 의미가 구체화될 수 있다는 것이다. 사람들은 지칭 표현이 갖는 이러한 특성을 적극적으로 활용하여 자신의 표현 의도를 적절히 실현시킬 수 있다.

- (7) (화자 앞에 영희와 철수가 같이 있다. 화자가 영희에게 만날 장소를 말하고 싶은데, 철수에게는 그 장소를 알리고 싶지 않은 상황에서)
어제 거기서 만나.

화자와 영희는 어제 그 장소에서 만났다. 따라서 영희는 화자의 말을 듣고 화자가 어디서 만나자고 하는지 알 수 있다. 그러나 철수는 그 장소가 어디인지를 알 수 없다. 따라서 화자는 자신의 표현 의도, 곧 영희는 알아듣고 철수는 못 알아듣게 하려는 의도를 지칭 표현 ‘거

기'를 사용함으로써 훌륭히 달성하게 되었다. 교육문법에서는 지칭 표현이 갖는 이러한 특성을 활용하여 자신의 표현 의도를 잘 달성하는 방식도 포함하여 가르쳐야 할 것이다. 이렇게 함으로써 언어 사용의 실제성을 확보할 수 있을 것이다.

지금까지는 문법 교육에서 각각의 언어 현상들을 가르칠 때 담화·텍스트 층위 혹은 화용론적인 층위의 의미 기능도 함께 가르침으로써 언어 사용의 실제성 조건을 높일 수 있다는 것을 이야기하였다. 그런데 언어 사용의 실제성 조건이 반드시 이처럼 층위의 확대 문제와만 관련되는 것은 아니다. 기존에 가르쳐 왔던 음운, 형태, 통사론적 현상들 자체에 대해서도 언어 사용의 실제성 문제를 제기할 수 있다. 이것은 주로 그 현상에 대한 지식이 언어 사용의 과정에서 어떻게 작용하는지, 그리고 그 지식이 어떤 기능을 수행하는지 하는 문제이다.

전통적으로 문법 교육의 내용에 포함되었던 것으로 음절의 끝소리 규칙이라는 것이 있다. 음절의 끝소리 규칙이란 국어에서 음절의 끝에서 날 수 있는 자음은 ‘ㄱ, ㄴ, ㄷ, ㄹ, ㅁ, ㅂ, ㅇ’의 일곱 가지뿐이고, 그 외의 자음은 모두 이 일곱 가지 중의 하나로 바뀌어 소리 나는 규칙을 말한다. 그런데 문제는 이러한 지식이 실제의 언어 생활 과정에서 사람들의 머리 속에서 어떻게 작용하는가 하는 점이다. 구체적으로 ‘ㄴ’이나 ‘ㅇ’에서 끝소리인 ‘ㄹ’이 ‘ㅁ’으로, ‘ㅂ’이 ‘ㄷ’으로 소리난다는 것을 배웠다고 가정하자. 그러나 ‘ㄴ’이나 ‘ㅇ’을 발음할 때에 아무도 그러한 지식을 머리 속에 떠올리지 않는다. 따라서 음절의 끝소리 규칙에 대한 지식은 언어를 사용하는 실제 과정에서는 어떠한 작용도 하지 못한다. 그리고 사람들은 이 지식을 적용하여 발음하려고 애써 노력할 필요도 없다. 누구나 예외 없이 그렇게 발음하고 있으며, 다르게 발음 할래야 할 수도 없기 때문이다. 따라서 이 규칙을 가르치고 배우는 것은 언어 사용의 과정에 특별한 의미를 가지지 못한다.¹⁶⁾ 마찬가지로

16) 그렇다고 해서 음절의 끝소리 규칙은 반드시 문법 교육의 내용에서 삭제되어야 한다는 것을 의미하는 것은 아니다. 국어 사용 능력 신장이라는 목표 달성과는 거리가 있지만, 탐구 능력을 길러 주기 위한 학습 자료로는 이용

‘지붕’이라는 낱말을 사용할 때에도 사람들은 아무도 그것의 형태소가 몇 개인지, 혹은 단일어인지 파생어인지 염두에 두지 않는다. 따라서 이 낱말에 대한 형태론적 지식은 언어 사용의 실제성이 없다. 반면에 이른바 주체 대우 표현의 형태소인 ‘-시-’의 경우는 사정이 다르다. 사람들은 언급하려는 내용의 주체가 누구인가에 따라 ‘-시-’를 사용할 것인지 말 것인지 판단하는 심리적 활동을 한다. 따라서 이것은 실제성이 있는 학습 요소가 된다. 따라서 구체적인 내용 항목들 하나하나를 검토해 본 다음 언어 사용에서 실제성이 더 있는 것들을 선택하는 면밀한 작업이 있어야 할 것이다.

3. 통일성과 규범성

학교에서 문법을 가르치고 배우는 가장 본질적인 이유를 한 가지만 들라면, 그것은 ‘원활한 의사소통을 위해서’라고 답해야 할 것이다. 인간을 인간답게 하고 인간이 다른 사람과 더불어 사회 생활을 할 수 있도록 하는 것이 언어라고 할 때, 만약 사회 구성원들이 저마다 다른 문법으로 언어 생활을 한다면 그 사회는 많은 문제가 발생할 수밖에 없다. 따라서 사회는 장차 그 사회를 이끌어 나갈 학생들이 통일된 언어를 사용할 수 있도록 교육을 할 필요가 있다. 이를 위해 학교에서 문법을 가르치는 것이다.

문법도 하나의 탐구 대상이라고 한다면, 누가 사용하는 어떤 언어를 대상으로 연구하는가 하는 것과 연구하는 사람의 관점이 어떠한가 하는 것에 따라 그 결과는 다양할 수밖에 없다. 따라서 만약 문법 교육을 할 때에 이렇게 통일되지 않은 다양한 의견을 그대로 가르친다면, 사회 구성원들 사이의 원활한 의사소통이라는 문법 교육의 지향을 달성할 수 없을 것이다. 한때 문법 교과서가 집필자의 관점에 따라 책마

될 수 있다. 그러나 이 때에는 철저히 학생들 스스로 이 규칙을 발견해 내도록 하는 학습 방식을 취해야 할 것이다. 이 규칙을 주입식으로 가르치는 것은 아무 의미가 없다.

다 서로 다르게 기술된 여러 권의 검인정 교과서 체제로 편찬된 적이 있었다. 이것은 통일된 언어를 소유하게 하여 원활한 의사소통을 가능하게 한다는 문법 교육의 원래 취지에서 보면 잘못된 체제였다고 하지 않을 수 없다. 혹 동일한 언어 현상에 대해 다양한 설명 방식을 보여주기에 일부러 그러한 체제를 선택했다고 해석할 수도 있지만, 이것은 현실적으로 불가능한 해석이다. 학생 개개인의 입장에서 보면 학교에서 정해주는 단 한 권의 교과서만을 배울 수 있었기 때문이다. 따라서 결과적으로 보면, 학생들은 각자 서로 다른 문법 지식을 배운 것이 된다. 뒤늦게라도 통일 문법이 규정되어 문법 교육에서 통일성 조건을 갖추게 된 것은 다행한 일이라 하지 않을 수 없다.

교육문법도 기존의 학교 문법과 마찬가지로 통일성 조건을 갖추어야 한다는 것은 분명하다. 그런데 여기에는 한 가지 생각해 볼거리가 있다. 문법 교육에서 가르쳐야 할 내용 중에는 ‘통일된 언어 생활’과는 거리가 있는 내용도 얼마든지 포함될 수 있기 때문이다. 다시 말해 문법 교육의 내용 중에는 규범적인 내용도 있을 수 있지만 기술적 혹은 설명적인 내용도 포함될 수 있다. 규범적인 내용이란 맞춤법 등이 될 것이며, 기술적 혹은 설명적인 내용이란 품사 분류 문제나 문법 형태소들의 정확한 의미 기능 등에 대한 내용들이다. 규범적 내용은 당연히 통일되는 것이 마땅하다. 그러나 기술적 혹은 설명적 내용은 사정이 다르다. 오히려 이것은 통일하지 않고 다양한 설명 방식을 제시해 주는 것이 교육적으로 더 효과적일 수 있다. 여러 가지 설명 방식을 비교해 보고, 자기 나름의 근거를 세우고 판단해 보는 과정에서 학생들의 탐구심을 자극하고 판단력을 배양할 수 있을 것이다. 문법 과목이 학생들에게 외면 당한 중요한 이유 중의 하나로 획일화된 설명 방식을 꼽고 있는 점도 같은 맥락이다. 따라서 통일해야 할 것과 그렇지 않은 것을 합리적으로 판단하여 새로운 교육용 통일 문법을 제정하는 것도 고려해 볼 만하다.

학교에서 가르치는 문법은 통일되어 있어야 한다는 것은 그렇게 배운 문법으로 의사소통해야 한다는 의미를 내포하고 있다. 곧 통일성

조건은 규범성 조건을 함의한다. 통일된 문법을 가르친다는 것은 결국 그 문법으로 언어 생활을 하고 그 이외의 문법으로는 언어 생활을 하지 않기를 기대한다는 뜻이기 때문이다. 학교에서 가르치는 문법은 필연적으로 일정 부분 규범성을 띠 수밖에 없는데, 여기서 유념하여야 할 것은 규범적이라는 것이 언제나 진리 혹은 바름을 의미하는 것은 아니라는 점이다. 마치 대표적인 규범의 하나인 ‘법’이 언제나 정의로운 것은 아니지만 사람들 서로가 그것을 지키자고 정해 놓은 것처럼, 학교에서 가르치는 문법도 마찬가지이다. 때로는 자기의 언어습관과 차이가 있거나 혹은 잘못 기술되어 있는 경우가 있다고 하더라도 원활한 사회 생활, 언어 생활을 영위하기 위해 그 규범(문법)으로 소통하자고 정해 놓은 사회적인 약속인 것이다.

학교 문법은 규범성을 지닌다고 할 때, 이 규범성은 두 가지 차원이 있다. 그 하나는 옳고 그름의 문제로서 그것을 지키지 않았을 때에는 용인되지 않는 차원이다. 예컨대 “나는 오늘 간다. 그러나 철수는 내일 갔다.”라는 표현에서 ‘내일’이라는 미래 지시 부사어와 ‘-았-’이라는 과거 지시 선어말어미가 공기한 것은 우리의 문법에서는 용인되지 않으므로, 이러한 표현을 해서는 안 된다는 차원이다. 이 차원의 규범은 누구든지, 언제 어디에서나 반드시 지켜야 한다. 또 다른 하나의 차원은 일정한 상황에서는 지켜야 하지만 그렇지 않은 상황에서는 지키지 않아도 되는 규범이다. 표준어와 방언의 관계가 그러하다. 학교에서 가르치는 통일된 문법은 표준어 문법이다. 그러나 표준어 문법은 언제나 지켜야 하는 것은 아니다. 예컨대 공적인 자리에서라든지 혹은 다른 방언권 화자와 이야기할 때에는 표준어를 사용하는 것이 원칙이지만, 사적인 자리라든지 같은 방언권 화자와 이야기할 때, 혹은 특별한 효과를 의도한 경우 등에는 방언을 사용해도 무방하다. 때에 따라 방언을 사용하는 것이 허용된다고 해서 규범성이 없다고 볼 수는 없다. 공적인 자리에서는 표준어를 사용하는 것이 규범이기 때문이다.

학교 문법의 규범성 조건과 관련하여 한 가지 더 유념하여야 할 것은 규범적이라는 것이 반드시 고정불변을 의미하는 것은 아니라는 점

이다. 언어가 갖는 규범성은 일종의 사회적 약속이라고 할 수 있는데, 이 약속은 사회가 변화함에 따라 언제든지 바뀔 수 있는 것이기 때문이다. 이러한 사실은 '언어 유기체'라는 말에서 잘 드러난다. 언어는 마치 생명체와 같이 끊임없이 새로 탄생하고 성장·변화하고 소멸한다는 것이다. 따라서 학교 문법 역시 이러한 변화 상황에 민감하게 대응해야 한다. 만약 이러한 변화를 수용하지 않고 기존의 규범만을 고수하게 될 때, 그 규범은 현실 언어와의 괴리로 인해 더 이상 규범으로서의 의미를 가질 수 없게 된다. 언어가 끊임없이 변화한다는 사실은 우리가 잘 알고 있는 대우법 체계에서도 쉽게 확인된다. 예컨대 압존법이 과거에는 엄격히 지켜졌지만 현 상황에서는 파괴되어 가는 것이 그렇고, 또 과거에는 상대가 누구냐에 따라 자세히 분화되어 있던 화계(speech level)가 단순화되어 가는 현상이 그렇다. 학교 문법은 어떤 형태로든지 이러한 변화를 수용해야 한다.

지금까지 학교에서 가르치는 문법이 갖추어야 할 조건으로서의 통일성과 규범성에 대하여 논의하였다. 문법 교육의 기본적인 목표가 학생들에게 통일된 언어를 가르쳐 원활한 의사소통을 이루는 것이라면 일단 이 조건은 필요하다. 그러나 이 조건이 지나치게 경직된 채 적용된다면 오히려 역효과를 일으켜 문법 교육을 황폐화시키는 요인이 될 수도 있을 것이다. 따라서 꼭 필요한 부분에 대해서만 선택적으로 적용하는 요령이 필요할 것이다.

VI. 내용 표상의 방식

앞 장에서 교육문법의 내용이 문법에 대한 순수한 학문적 내용과 어떻게 달라야 하며 그 과정에서 적용할 수 있는 내용 선정의 원리에는 어떤 것들이 있는지 살펴보았다. 그런데 교육문법이 내용 선정 차원에서만 학문 문법과 달라질 수 있는 것은 아니다. 교육문법이란 교육을 위한 문법 곧 학생들에게 가르치기 위한 문법이므로, 어떻게 가르칠 것인가 하는 점이 교육문법에는 녹아 있어야 한다. 따라서 가르치는

방법이 표상되어 있어야 한다는 점에서도 교육문법은 학문 문법과 달라질 수밖에 없다. 이 장에서는 선정된 내용들을 구체적으로 표상할 때, 가르치는 방법이 어떻게 고려되어야 할 것인지 살펴보기로 한다.

1. 교육 방법 표상성

교육문법이란 교육을 위한 문법이다. 따라서 교육문법 속에는 교육 방법 혹은 학습 방법이라는 개념이 필연적으로 포함되어 있어야 한다. 교육문법을 교육 방법 측면에서 이해한다면, 이상적인 교사가 학생들에게 가르치기 위해 머리 속에 구조화해 둔 문법 관련 지식 체계가 교육 문법이라고 할 수 있을 것이다. 이상적인 교사의 머리 속에 들어 있는 이 지식 체계는 단순히 국어의 문법 현상에 대한 지식만이 아니라 어떤 내용을 어떤 방법과 절차로 가르칠 것인지 하는 문제가 함께 통합되어 있는 지식 체계이다.

교육문법은 교육 내용과 더불어 교육 방법이 함께 통합되어 있는 문법이라고 하였다. 그러면 이제 교육문법에서는 교육 방법과 관련하여 어떤 점이 고려되어야 하는가를 살펴보아야 한다. 교육 방법이란 그 자체로서 절대적인 가치를 지닐 수는 없다. 교육 방법은 교육 목표를 효율적으로 달성할 수 있을 때 그 가치를 인정받을 수 있다. 이런 점에서 교육 방법은 교육 목표에 의존한다. 그렇다면 문법 교육의 목표를 다시 조회해 볼 필요가 있다.

문법 교육의 목표는 앞에서 밝힌 바대로 문법 지식 획득, 탐구 능력 신장, 국어 사용 능력 신장의 세 가지라고 하였다. 그런데 이 중에서 가장 기본적인 것은 문법 지식 획득이며, 탐구 능력과 국어 사용 능력 신장은 문법 지식을 획득하는 과정이나 그 결과로서 길러지는 것이다. 따라서 문법 교육의 목표 효율성을 높이는 방법은 문법 지식을 가르치면서 동시에 탐구 능력과 국어 사용 능력을 잘 길러 줄 수 있는 방법으로 가르치는 것이 될 것이다.

잠시 기존의 문법 교과서들이 어떤 양상을 지니고 있었는지 생각해

보자. 기존 문법 교과서에 실린 내용들은 통일된 문법 기술을 단순히 제시하는 데 그치고 있다. 물론 7차 교육과정에 따른 문법 교과서에서는 문법에 대한 기술 이외에 학습 목표, 준비 학습, 학습 활동, 단원의 마무리, 심화 학습 등을 제시하여 발전된 점이 없지 않지만, 여전히 기초가 되는 제시 방식은 문법 내용의 단순한 기술적 제시이다. 따라서 이러한 체제에서는 탐구 능력이나 국어 사용 능력 신장이라는 목표를 제대로 달성하기 어렵다.

만약 선정된 문법 교육의 내용이 탐구 능력을 신장하기 위한 것이라면 철저하게 탐구 학습 방식으로 공부할 수 있도록 제시되어야 한다. 그러기 위해서는 자료를 학생들 스스로 준비하게 하거나 혹은 미리 제시한 다음, 가설을 설정해 보게 하고, 가설을 검증하거나 뒷받침할 수 있는 증거들을 모으게 하며, 결론을 내리고 일반화하거나 적용을 하게 하는 방식으로 제시되어야 한다. 기존처럼 단지 문법 지식들을 기술하여 제시하고는 탐구 능력이 길러지기를 기대하는 것은 어불성설이다. 또한 특정의 문법 지식을 가르치는 목적이 국어 사용의 능력을 신장시켜 주기 위한 것이라면, 기본 원리를 학습하게 한 다음 실제의 언어 생활 사태에서 적용하는 연습을 하게 하는 방식으로 제시되어야 한다. 단순히 지식을 알게 하는 것으로 그친다면 무책임한 일이라 하지 않을 수 없다. 물론 기술적인 제시 방식만으로 구성되는 경우도 있을 수 있다. 탐구 능력이나 국어 사용 능력을 길러 주는 데 크게 관련되지 않거나 혹은 그러기 위해서는 너무 많은 시간과 노력이 투입되어야 하는 경우, 그리고 여타의 내용을 학습하기 위해서 꼭 필요한 개념들을 가르치는 경우가 여기에 해당할 것이다.

요컨대 교육문법에는 다양한 제시 방식이 허용되어야 한다. 다시 말하면, 해당 항목을 가르치는 목적이 무엇인지를 분명히 하고, 그 목적을 가장 잘 달성할 수 있는 방식이 표상된 문법 기술이어야 한다는 것이다.

2. 형식 중심과 의미 기능 중심의 조화

선정된 내용들을 학생들에게 제시하는 과정에서 고려해야 할 사항 중의 하나는 그것들을 어떻게 단위화하여 제시할 것인가 하는 점이다. 단위화는 형식 중심으로 할 수도 있고 의미 기능 중심으로 할 수도 있다. 형식 중심의 단위화와 의미 기능 중심의 단위화는 지향의 방향이 서로 다르다. 형식 중심의 단위화란 특정의 언어 형식이 단위화의 기준이 되며 그 형식이 어떠한 형태·통사적 기능과 의미를 갖는지 서술하는 방향을 취하는 반면, 의미 기능 중심의 단위화는 특정의 의미 기능이 단위화의 기준이 되고 그 의미 기능을 수행하는 언어 형식에는 어떤 것들이 있는지 제시하는 방향을 취한다.

그런데 형식 중심의 문법 기술은 이해와, 그리고 의미 기능 중심의 문법 기술은 표현과 잘 부합하는 것으로 볼 수 있다. 이해란 주어진 언어 자료를 구성하는 각각의 형식들이 어떤 기능을 하는지 밝혀 나가는 과정이기 때문이며, 표현이란 머리 속의 생각 곧 의미를 어떠한 형식으로 나타낼 수 있는지 결정해 나가는 과정이기 때문이다.

언어 생활이 이해와 표현으로 이루어지고 있고, 문법 교육의 목표 중의 하나가 언어 생활에 도움을 주기 위한 것이라면, 당연히 문법 기술의 방향은 형식 중심과 의미 기능 중심이 조화를 이루어야 한다. 그리고 실상 형식과 의미가 1 대 1로만 대응되는 경우는 더물므로 어느 하나의 기준으로 문법을 기술하기도 힘들다. 그러나 기존의 문법 교육에서는 형식 중심이 강하고 의미 기능 중심이 상대적으로 약했던 것으로 보인다. 물론 이러한 경향은 학문 문법의 영향에서 비롯된 것일 터이다. 학문 문법은 그 나름의 필요에 의해 연구의 범위를 한정하고 기준을 명확히 할 필요가 있는데 형식 중심이 이러한 요구에 더 잘 부합하기 때문이며, 동시에 학문적인 연구라는 것이 본질적으로 종합적인 현상을 분석해서 설명하는 방식을 취하기 때문에 표현보다는 이해 과정과 더 유사한 구조를 갖기 때문이다.

이제 기존의 문법 교육 내용 중에서 형식 중심으로 치우쳐 있거나

의미 기능 측면이 더 강조되어야 할 것들에 대해 살펴보기로 한다. 여기서의 편의상 문법 기능을 수행하는 범주들을 중심으로 생각해 보기로 한다.

전통적으로 문법 교육의 중요한 내용이었던 것 중에 ‘문장 종결법’이라는 것이 있다. 다 알고 있는 것처럼, 문장 종결법이란 종결 어미에 기대어 문장을 끝맺는 방식으로서 평서법, 감탄법, 의문법, 명령법, 청유법 등이 있다. 여기서 생각해 보고자 하는 것은 문장 종결법이라는 용어가 어떻게 해서 나온 것이며, 이 용어가 적절한 것인지 하는 점이다. 문장 종결법이란 간단히 말하면 문장을 끝맺는 방식이라는 뜻이다. 조금도 잘못된 용어가 아니므로 시비할 거리가 없는 용어라고도 할 수 있다. 그런데 이 용어 속에 포함되어 있는 ‘문장’에는 언어 사용자가 배제되어 있다. 곧 언어 사용자가 배제된 자족적인 문장이다. 이 자족적인 문장이 종결되는 방식이 바로 문장 종결법이다. 그러나 언어 사용자가 만들어 내는 문장에서는 이 문장 종결법이라는 용어가 적절하지 않은 것으로 판단된다. 언어 사용자 관점에서 생각해 보자. 화자가 ‘문장을 종결하기 위해서’ 그러한 방식을 사용하는가? 구체적으로 “밥 먹었니?”를 두고 생각해 보면, 화자가 과연 문장을 종결하기 위해서 여러 가지 방식 중에서 의문으로 끝맺는 것을 선택한 것인가? 본고는 그렇게 보지 않는다. 화자는 문장을 끝내기 위해서가 아니라 단지 청자가 밥을 먹었는지 여부를 알고 싶어서 묻고 있는 것이다. 좀더 일반화하여 말하면 명제 내용에 대한 질문이라는 청자에 대한 심적 태도를 표현하고 있는 것이다. 따라서 이것의 의미 기능은 청자에 대한 심적 태도 표현이다. 문장 종결은 의미 기능과는 무관하게 그 문장 자체에서 갖는 형식적 기능일 뿐이다. 이런 점에서 ‘문장 종결법’이라는 용어는 형식 중심으로 붙여진 것이어서, 의미 기능 중심으로 붙여진 평서법, 의문법, 명령법 등 세부 유형들을 포괄하는 적절한 용어가 되지 못한다. 그러므로 ‘문장 종결법’이라는 용어는 ‘심적 태도 표현’¹⁷⁾ 등과 같이 의미 기능 중심의 용어로 바뀌어야 한다.

17) 더 적절하고 선명한 용어를 찾는 노력이 있어야 할 것이다.

문장 종결법과는 달리 높임 표현, 시간 표현, 사동 표현, 피동 표현, 부정 표현 등은 의미 기능 중심으로 붙여진 용어이다. 그러나 그 안에서 다루고 있는 구체적인 내용들은 의미 기능 중심이라기보다는 형식 중심인 것이 종종 발견된다. 예컨대 시간 표현에서 현재 시제, 과거 시제, 미래 시제 등을 다루고 있고, 이들을 실현하는 형식으로 ‘-는-’, ‘-었-’, ‘-겠-’ 등을 소개하고 있다. 구체적으로 ‘-겠-’의 경우를 생각해 보자. 이 ‘-겠-’은 단순히 미래 시제를 나타내기도 하지만, 명제 내용에 대한 화자의 추측이나 의지를 표현하는 데 쓰이기도 한다. 그리고 이러한 내용이 문법 교과서에 제시되어 있다. 그러면 당장 ‘추측’이나 ‘의지’는 시간 표현과는 무관하다는 점이 문제가 될 뿐 아니라, 의미 기능이 아니라 언어 형식 중심으로 제시한 것이라는 이야기를 할 수 있다. 물론 이러한 방식이 전적으로 잘못되었다는 것은 아니다. 문제는 형식 중심의 제시 방식은 이해 과정과는 잘 부합할 수 있지만, 표현 과정과는 거리가 멀다는 것이다. 표현에서는 특정의 의미 기능을 수행할 수 있는 방식 혹은 언어 형식에는 어떤 것들이 있는가 하는 점이 더 유용하기 때문이다. 따라서 언어 형식 ‘-겠-’이 수행할 수 있는 여러 의미 기능을 제시하는 형식 중심과 함께, ‘추측’이라는 심적 상태를 표현할 수 있는 언어 형식에는 어떤 것들이 있는지, ‘의지’라는 심적 상태를 표현할 수 있는 언어 형식에는 어떤 것들이 있는지를 보여 주는 의미 기능 중심의 방식도 제시되어야 한다는 것이다. 마찬가지로 논리에서 ‘시간 표현’ 부분에서 선어말 어미로 실현되는 문법 범주인 시제만을 다루고 있는 것 역시 재고되어야 할 것으로 본다. 시간 관계를 나타내는 방식에는 문법 범주 이외에도 어휘 등에 의한 방식도 있기 때문이다. 이것은 높임 표현, 부정 표현 등 다른 영역에 대해서도 마찬가지로 적용된다.

3. 분석과 결합의 조화

기존의 문법 교육은 주어진 언어 자료를 분석하는 것 위주로 진행되

어 왔다. 이러한 경향 역시 학문 문법의 영향에서 비롯된 것이라고 할 수 있다. 총체적인 언어 현상을 해명하기 위한 일차적인 작업이 바로 분석이기 때문이다. 그러나 이러한 학문적인 연구 방법이 그대로 교육 방법이 될 수 있는 것은 아니다. 물론 교육에서도 이러한 분석적 방법이 유용한 경우도 있다. 구조 파악력이나 분석력 등을 길러 주기 위해서는 여전히 분석적인 교육 방법이 활용될 수 있다. 그러나 문법 교육이 분석적인 방법만으로 이루어진다면 문법 교육이 갖는 교육적 가치를 모두 잘 실현하기 어렵다는 데 문제가 있다.

문법 교육에서는 문법 지식을 가르침으로써 탐구 능력과 국어 사용 능력을 길러 주는 것을 목표로 한다고 하였다. 그런데 만약 문법 교육이 분석 위주라면 이루어진다면 탐구 능력을 길러 주는 데는 그런 대로 기여할 수 있겠지만 국어 사용 능력을 길러 주는 데는 제 역할을 다할 수 없다. 국어 사용 양상 중 특히 표현은 분석의 과정이라기보다는 오히려 결합의 과정이기 때문이다. 문법 교육에 대한 기존의 비판 중 많은 부분이 실제의 언어 생활에 거의 기여를 하지 못한다는 것이었는데, 이러한 비판을 받게 되는 가장 근원적인 까닭이 어찌면 국어 사용 양상은 결합의 과정인데 비해 문법 교육은 그와는 정반대인 분석 과정을 취했기 때문이라고 할 수도 있을 것이다.¹⁸⁾

기존의 문법 교육이 분석 위주였다는 것은 쉽게 확인할 수 있다. 먼저 조어법의 경우를 생각해 보자. 조어법에서는 어근, 접사, 단일어, 합성어, 파생어 등을 가르쳤다. 그리고 특정의 낱말을 제시하고 그것이 몇 개의 형태소로 이루어져 있는지, 단일어인지 합성어인지 파생어인지를 가리는 학습 활동을 해 왔다. 이러한 학습 과정은 본질적으로 분석의 과정이다. 교육문법에서는 이러한 분석적 학습과 더불어 혹은 이보다 더 강조를 하여 결합의 과정을 학습하도록 하여야 할 것이다. 어근군과 접사군을 제시하고 그들을 결합시켜 새로운 단어를 만들어 보게 하는 과정을 경험시켜야 한다. 이러한 결합의 과정에서 조어가 가능한 결합과 그렇지 못한 결합을 판단하고 그 과정에서 조어의 원리를

18) 이러한 관점에 대해서는 Straw(1981) 참고.

발견하게 할 수도 있을 것이다. 결합 과정의 경험은 실제 언어 생활에서 더욱 생산적으로 적용될 수 있을 것이다. 그리고 이러한 학습이 ‘조어법’ 혹은 ‘단어 형성’이라는 용어와도 더 잘 부합한다.

문장의 구성에서도 마찬가지로 이야기를 할 수 있다. 먼저 문법 기능에 대해 생각해 보자. 문법 기능을 가르치는 기본 방향 역시 분석적이었다. 예컨대 “선생님께서서는 벌써 도착하시었겠습니다.”라는 문장을 두고 가르친다고 할 때, 기존에는 선어말 어미들을 분석해 가면서 그 각각의 형태소들이 어떤 의미 기능을 갖는지 학습하게 했다. 그러나 이것 역시 결합의 방식을 취하는 것이 더 바람직할 수 있다. 주체가 높임의 대상일 때, 그 사건이 발화시보다 앞서 일어난 것일 때, 명제 내용이 추측되는 내용일 때, 화자가 청자를 높여 대우해야 할 때 문장을 어떻게 구성할 수 있는지 결합해 보도록 하는 방식이 언어 사용의 실제 과정과 더 일치한다. 이러한 결합의 과정 속에서 학생들은 그들 각각의 형태소 상호간의 결합 규칙에 대한 인식도 얻을 수 있을 것이다.

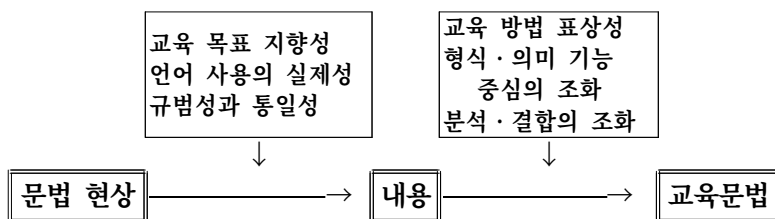
접문장에 의한 문장 확대의 경우 역시 동일하다. 기존에는 접문장의 예를 제시한 다음 그것이 이어진 문장인지 안은 문장인지, 구체적으로 어떤 유형에 의한 문장의 확대인지 판별하게 하는 것이 주요 학습 내용이었다. 이것은 결국 분석적인 과정이다. 그러나 우리가 실제로 글을 쓰거나 말을 할 때는 결합의 과정으로 이루어진다. 따라서 문장의 확대 역시 결합 위주로 가르치는 것이 더 합리적일 것으로 본다. 학생들은 두 개의 홀문장을 이어진 문장이나 안은 문장으로 결합해 보면서 두 문장이 결합될 때 적용되는 규칙을 발견할 수 있게 될 것이다.

VII. 교육문법의 생산 체제

지금까지 우리는 긴 여정을 거쳐 왔다. 문법 교육이라고 할 때의 ‘문법’의 개념이 무엇인지, 문법 학습이 어떠한 구조 속에서 일어나는지, 교육문법이 학교 문법과 어떻게 다른지, 그리고 교육문법의 내용을 선정하는 원리는 무엇인지와 선정된 내용들을 구체적으로 표상할 때 어

떠난 점들을 고려하여야 하는지를 검토해 왔다.

이 글의 궁극적인 의도는 위기에 처한 학교 문법의 대안이 무엇인가를 밝히는 것이었다. 본고는 그것을 교육문법이라고 가정하였다. 따라서 이 글의 핵심 작업은 교육문법이 학교 문법과 어떻게 다른지를 밝히는 것이었고, 그 구체적인 작업은 교육문법이 어떤 요건을 지니고 있어야 하며, 어떠한 과정을 거쳐 생산될 수 있는지를 구명하는 것이었다. 이를 간단히 나타내면 다음과 같다.



<그림 3> 교육문법의 생산 과정

교육문법의 출발점은 문법 현상이다. 여기서 말하는 문법 현상에는 객관적으로 존재하는 문법 관련 모든 현상을 말하는 것으로, 학문 문법의 연구 결과도 포함한다. ‘포함한다’는 말에 주목할 필요가 있다. 이 말은 그 외에 다른 것도 있을 수 있음을 의미한다. 곧, 문법 현상에는 학문적 문법 연구의 결과 이외에, 거기서는 도외시되었던 현상들도 교육적인 필요에 의해 검토 대상이 될 수 있다.

문법 현상 중에서 일부만이 교육문법의 내용으로 선정될 수 있다. 이 과정에서 작용하는 원리가 바로 ‘교육 목표 지향성, 언어 사용의 실제성, 규범성과 통일성’이다. 문법 현상 중에서 이러한 원리에 부합해야만 교육문법의 내용이 될 수 있다. 이것은 어떤 현상을 가르칠 것인가 하는 내용 항목 수준을 의미하는 것으로서, 실러버스(syllabus)에 해당한다. 따라서 이 내용이 교육문법으로 구체화되기 위해서는 각 내용의 성격 혹은 선정된 이유를 고려하여 어떻게 가르칠 것인가 하는 점이 표상되어야 한다.

선정된 내용 항목이 교육문법으로 구체화되기 위해서는 표상 원리가 고려되어야 한다. 이 원리에는 ‘교육 방법 표상성, 형식 중심과 의미 기능 중심의 조화, 분석과 결합의 조화’ 등이 있다. 따라서 교육문법에는 어떤 내용을 어떤 방법으로 가르칠 것인가 하는 점이 함께 녹아 있다. 이런 점에서 교육문법은 그 자체를 바로 교재에 옮겨 놓을 수 있는 상태라고 할 수 있다.¹⁹⁾ 이 상태의 교육문법에는 ‘문법 능력 - 학생 - 문법 기술’ 사이의 순환 과정이 내재되어 있다. 구체적으로 말하면, 학생들이 문법 현상이나 혹은 자신들이 내재하고 있는 문법 능력을 대상으로 하여 공부함으로써 국어의 규칙을 발견해 나가는 과정과, 외부에서 제공되는 문법 기술을 학습함으로써 자신들의 문법 능력을 향상시켜 나가는 과정이 교육문법에 표상되어 있다는 것이다.

결론 삼아 이야기하자면 교육문법이 생산되는 모든 과정에 작용하는 일관된 원리는 ‘교육적 유용성’이다. 문법 교육의 목표를 설정할 때, 다양한 문법 현상 중에서 가르칠 내용 항목을 선정할 때, 선정된 내용 항목들을 가르치는 방법을 결정할 때, 그것을 구체적인 실체로 교재화할 때에 언제나 고려하여야 할 것은 교육적 유용성이다. 순수 문법 연구가 설명적 타당성을 바탕으로 하는 것과는 달리, 교육문법은 교육적 유용성을 바탕으로 한다는 점에서 독자적인 색깔을 지닐 수 있다. 그러나 교육적 유용성이라는 것이 언제나 설명적 타당성과 어긋나는 것은 아닐 것이다. 이런 점에서 배타적인 시각만이 능사가 아닐 것이다. 그리고 가장 중요한 것은 문법이 가지는 교육적 유용성이 무엇인지에 대한 깊이 있는 성찰일 것이다.

19) 기존의 학교 문법이라는 것도 사정이 다르지 않다. 학교 문법도 객관적으로 따로 존재하지 않으며, 그 구체적인 모습은 ‘문법 교과서’에서나 확인할 수 있다. 이것은 언제나 가변성을 지니고 있다. 교육문법과 학교 문법의 차이는 단지 어떠한 원리로 내용을 선정하였고 표상하였는지만 다를 뿐이다.

참고 문헌

- 김광해(1992), “문법과 탐구학습”, 선청어문 제20집, 서울대학교 국어교육과.
- 김광해(1997), 『국어지식 교육론』, 서울대학교 출판부.
- 윤희원(1988), “문법교육강좌의 모형개발을 위한 연구”, 한국국어교육연구회 논문집 33.
- 이성영(1995a), 『국어교육의 내용 연구』, 서울대학교 출판부.
- 이성영(1995b), “언어 지식 영역 지도의 필요성과 방향”, 국어교육연구 2집, 서울대학교 사범대학 국어교육연구소.
- 이성영(1997a), “교육문법을 위한 시론-대우 표현을 중심으로-“, 초등국어교육 논문집 3, 강원초등국어교육학회.
- 이성영(1997b), “교육문법의 필요성과 조건”, 한글사랑 봄호, 한글사.
- 이은희(1994), “언어 영역의 위상과 내용 선정 방식에 관한 연구”, 『제호 이용주 교수 정년 퇴임 논문집』, 태학사.
- 이충우(1997), “국어 교육 문법 연구”, 국어교육학연구 7집, 국어교육학회.
- 최영환(1994), “언어 지식 영역의 목표와 내용”, 국어학 연구, 『남천 박갑수 선생 화갑 기념 논문집』, 태학사.
- Alexander, L.(1991), Grammar in the classroom, In Bowers, R. & Brumfit, C., Applied Linguistics and English Language Teaching, Moden English Publications in association with The British council.
- Currie, W.B.(1973), New Directions in Teaching English Language, Longman.
- Goodman, K.S., Smith E.B., Meredith, R. & Goodman, Y.M.(1987), Language and Thinking in School, Richard C. Owen Publishers, INC.
- Judy, S.N. & Judy, S.J.(1985), The English Teacher's Handbook,

Little, Brown & Company.

Kean, J.M.(1981), Grammar : A Perspective, In Froese & Straw, Research in the language Arts, University Park Press.

Last, E. et al.(1986), A Guide to Curriculum Planning in English Language Arts, Wisconsin Department of Public Instruction.

Straw, S.B.(1981), Grammar and teaching of writing : Analysis versus synthesis, In Froese & Straw, Research in the language Arts, University Park Press.