

# 새국어생활

국립국어원 2018-02-03  
정간위 심의필 95-13-4-21

ISSN 1225-7168

# 새국어생활

제28권 제3호(2018년 가을) Vol. 210

**인쇄일·발행일** 2018년 9월 30일

**펴낸이** 국립국어원장

**편집위원** 류지철·박기영·박재현·이상혁·이호승

**기획·편집** 김문오·박주화·홍규화

**제작** (주)늘품플러스

**펴낸 곳** 국립국어원([www.korean.go.kr](http://www.korean.go.kr))

**주소** 07511 서울특별시 강서구 금남화로 154(방화동 827번지)

National Institute of Korean Language

154, Geumnanghwa-ro, Gangseo-gu, Seoul, Korea

**전화** (02) 2669-9775

**전송** (02) 2669-9727

# 새국어생활

2018년 제28권 제3호·가을



국립국어원

# 새국어생활

2018년 제28권 제3호·가을

## 차례

### [특집] 문법 교육의 실태와 개선 방향

문법 교육의 방향 ..... 9

구본관

문법 교육에 대한 초중고 학습자의 요구 ..... 37

이관규

평생 교육의 관점에서 본 문법 교육 ..... 65

조진수

문법 교육과정의 실태와 개선 방안 ..... 87

이지수

문법 교수·학습 방법의 실태와 개선 방안 ..... 103

이병규

문법 영역 평가 문항의 오류 실태 및 개선 방안 ..... 127

윤천택



**지금 이 사람**

한국학이 나아갈 큰 길에서 만난 언어학자  
- 연재훈 런던대학교 소아스(SOAS) 한국학 교수 ..... 151  
이동은

**문학 속 우리말**

판소리에는 살아 있는 말이 있어요 ..... 167  
정병헌

**삶과 우리말**

한국어 유감 ..... 179  
최돈우

**세계의 언어 사전**

〈양안현대한어상용사전(兩岸現代漢語常用詞典)〉에 대하여 .. 189  
곡효운

국립국어원 소식 ..... 203



특집

## 문법 교육의 실태와 개선 방향



## 문법 교육의 방향

구본관

서울대학교 국어교육과 교수

### 1. 들어가기

인간은 모두 언어를 가지고 말하고, 듣고, 쓰고, 읽고 살아간다. 언어로 세상을 바라보고, 생각하고, 꿈을 꾸다. 어떤 점에서는 언어는 곧 사고이고, 언어는 곧 인간이기도 하다. 촛스키가 언어를 통해 인간에 대한 이해에 도달하고자 했던 것도 언어가 인간의 가장 중요한 특성의 하나이기 때문이다. 인간이 발명한 가장 효율적인 의사소통의 수단이 곧 언어인 것이다. 언어를 운용하는 원리는 ‘문법(文法)’이다. 문법이 없는 언어가 운용되지 않으며 언어를 통한 인간의 의사소통은 불가능해진다.

모국어 화자는 ‘문법’을 따로 배우지 않아도 언어를 사용할 수 있다. 이는 인간이 모국어의 문법을 이미 알고 있기 때문이다. 그렇다면 문법을 따로 배우는 문법 교육은 필요하지 않다고 할 수 있다. 흔히 문법 교육 무용론으로 지칭되는 논의에서는 문법을 교육하지 않아도 자연스럽게 습득되며, 문법 교육을 한다고 해서 의사소통 능력이 향상되는 것이 아니라고 주장한다.<sup>1)</sup> 문법 교육에 대한 이런 오해는 국가 교육과정이나 대학

1) 언어 교육에서 문법 교육이 필요하지 않다는 주장, 흔히 문법 교육 무용론은 ‘의사소통론’.

수학 능력 시험에서 문법 영역을 축소하는 근거로 사용되기도 했다. 하지만 뒤에서 자세하게 언급하겠지만 이는 문법 교육에서 배우는 문법에 대한 오해에서 비롯된 것이다.

우선 이미 언급한 것처럼 언어 운용의 원리가 곧 문법이므로 ‘국어 교육’과 같은 자국어 교육이 존재하는 이상 문법 교육은 반드시 필요하다. 문법 교육이 없는 국어 교육은 가능하지 않은 것이다. 또한 모국어 화자라고 해서 모든 언어 운용의 원리, 즉 그 언어의 모든 문법을 알고 있는 것이 아니다. 우리는 한국어를 사용하지만 높임법과 같이 복잡한 문법을 잘 알지 못하며, 지역의 차이나 화자의 특성에 따른 문법적인 차이를 잘 알지 못한다. 따라서 모국어 화자라 하더라도 문법 교육은 여전히 필요한 것이다. 물론 문법 교육의 필요성을 단순히 문법을 알아서 해당 언어로 의사소통을 원활하게 하는 것에만 둘 수는 없다. 그리스 이래로 문법은 사고력을 높이기 위해 필요한 학문으로 규정되어 왔다. 우리의 인지(認知)가 언어와 밀접한 관련을 맺고 있다는 점을 고려하면 문법 교육은 사고력을 높이기 위해서도 반드시 필요하다.

이런 논의를 고려한다면 이제 문법 교육이 ‘왜 필요한가?’보다는 문법 교육을 ‘어떻게 할 것인가?’에 주목해야 할 것으로 보인다. 본고가 문법 교육의 방향에 대해 언급하는 것은 바로 이 ‘어떻게’의 문제에 집중하고자 한 것이다. 우리는 문법 교육, 특히 모국어를 대상으로 하는 국어 교육에서 이루어지는 문법 교육의 방향에 대해 논의하게 될 것이다.

---

‘습득론’, ‘자연적 순서론’, ‘어휘 뭉치론’ 등이 있고, 이와 반대로 문법 교육이 필요하다는 입장에는 ‘문장 제조기론’, ‘정치한 조절 기능론’, ‘오류 문법 화석화 방지론’, ‘선행 조직자론’ 등이 있다. 이에 대한 자세한 논의는 이관규 외 역(2004)를 참조할 수 있다. 국어교육학계에서는 문법 교육의 필요성 여부에 대해서, 김광해(1997)에서 정리된 것처럼, 문법 교육이 불필요하다는 ‘부정적 입장’, 문법 교육이 국어 기능의 신장에 필요한 정도만 필요하다는 ‘통합적 입장’, 문법 교육의 독자적 가치를 인정한 ‘독자적 입장’, 국어 기능 신장과 문화적인 필요성 등을 인정하는 ‘포괄적 입장’으로 나뉘어져 있었다. 최근에는 정도의 차이만 있을 뿐 문법 교육이 필요하다는 입장에는 대체로 동의한다.

국어 교육은 단순히 학교 교육만을 포함하는 것이 아니며 최근에는 학령기 이전과 초등·중등·고등교육 및 그 이후를 포함하는 평생 교육이 강조되고 있기도 하다. 우리가 언어를 사용해서 의사소통을 하는 시기가 학령기에만 한정되지 않는다는 점에서 문법 교육 역시 평생에 걸쳐 이루어져야 한다. 따라서 본고에서 다루는 문법 교육이 부분적으로 평생 교육으로서 이루어지는 문법 교육을 포함하지만, 평생을 사용할 문법의 교육에서 중요한 부분들은 학교 교육에서 이루어지는 것이 마땅하므로 본고에서 다루는 내용도 주로 학교 교육에서 이루어지는 문법 교육의 방향이 중심이 될 것이다.

학교 교육의 대상이 되는 문법 교육은 흔히 학교 문법으로 불린다. 학교 문법은 서양의 전통 문법에 기반을 둔 것으로서 흔히 ‘실용성’과 ‘통일성’, ‘간결성’을 가진 문법으로 지칭된다. 우리나라에서도 기술 문법의 성격을 가지는 학문 문법과 대비되는 규범 문법의 성격을 지니는 학교 문법이 암묵적으로 존재해 왔다. 학교 문법이 정해진 것은 기술 문법이 가진 복잡성을 제한하여 교육적인 편의를 제공하고자 하는 목적에서였다. 하지만 뒤에서 언급하겠지만 문법 교육의 목표가 학교 문법으로 제한된 문법 지식의 암기가 아니라 언어 운용의 원리인 문법에 대한 이해를 통해 언어적 민감성을 기르는 것 즉, 언어 인식 능력의 신장에 있음을 고려하면 특정한 이론 중심의 학교 문법은 오히려 문법 교육에 부정적인 영향을 미칠 수 있다.<sup>2)</sup>

본고는 초중고에서 이루어지는 문법 교육과 평생 교육으로서 이루어지는 문법 교육을 포함하는 문법 교육 논의의 총론의 성격을 가진다.

2) 학교 문법의 정의와 관련하여 기술 문법과 규범 문법, 교육 문법(국어 교육 문법, 한국어 교육 문법) 등의 차이를 기술한 논의에는 임홍빈(2000), 우형식(2010), 임철성(2010), 유현경(2013) 등이 있다. 이에 대한 종합적 정리는 구분관 외(2015:25), 고영근·구본관(2018:11)을 참조할 수 있다.

그리하여 먼저 문법과 문법 교육을 정의하고, 문법 교육의 최근까지의 변화를 살펴보고, 앞으로 나아갈 방향을 전망해 볼 것이다. 본고에서 구체적으로 다루지 못하는 문법 교육에 대한 요구나 교육과정에 대한 구체적인 논의는 본고와 함께 실리게 될 다른 논의들에서 이루어질 것이다.

## 2. 문법과 문법 교육

### 2.1. 문법의 정의와 문법 교육

모국어 교육에서 문법 교육이 필요하지 않다고 말하는 사람들은 흔히 문법 교육이 문법을 가르치는 것이 아니라 문법론을 가르치는 것으로 오해한다. 하지만 문법과 문법론은 분명히 다른 개념이다.<sup>3)</sup>

(1) ‘문(文)’, ‘문법(文法)’, ‘문법론(文法論)’의 정의

가. 문(文): 말. 곧 언어.

나. 문법(文法): 말의 구성 및 운용상의 규칙. ≙ 말본02·문전01(文典)

다. 문법론(文法論): 문법을 연구하는 학문. 언어학의 한 분야이다.

문법은 ‘말. 곧 언어를 구성하는 규칙으로, 이를 연구하는 학문인 ‘문법론(文法論)’과는 구별된다. 국어 교육, 특히 문법 교육에서 가르치는 것은 문법론이 아닌 문법이다.

물론 문법과 문법론이 쉽게 구별되는 것은 아니다(구본관, 2016). 언어 운용의 원리인 문법은 굳이 학문적으로 밝혀내지 않아도 언어 자체에

---

3) 문법의 정의와 문법 교육의 관계에 대한 논의는 구본관(2012, 2016)을 참조하여 본고의 취지에 맞게 기술하였다.

내재하는 것이지만 그것을 밝혀내거나 밝혀낸 결과를 교육에 활용하려는 순간 ‘문법론’의 옷을 입고 모습을 드러내기 쉽기 때문이다. 더욱이 원리인 문법을 밝혀낸 주창자가 분명하지 않은 ‘학교 문법’, ‘규범 문법’, ‘실용 문법’ 등의 경우 ‘문법’인지 ‘문법론’인지가 더욱 구별하기 어렵다. 그렇기는 해도 학교에서 교육의 대상으로 삼는 것은 당연히 문법론이 아니라 문법이어야 한다. 다만 문법론은 문법을 교육하기 위한 하나의 참조물이거나 수단으로 자리매김해야 한다.

문법을 좁은 의미에서 형태와 문장의 측면에 국한하기도 하지만 문법은 언어 운용의 원리로서 언어의 다양한 측면을 포괄한다. 문법 내지 문법론을 문법 교육과 관련시켜 볼 때 다음과 같은 표를 참조할 수 있다.<sup>4)</sup>

(2) 언어의 제 측면과 문법 연구 및 문법 교육 분야

언어의 측면	소리	구조		의미(기능)	
		단어 형태	문장 형식	단어 혹은 문장 의미	(의사소통 활동의) 담화 기능
문법 연구 분야	음운론	형태론	통사론	의미론	화용론
관련된 문법 교육 분야	발음 교육	어휘 및 형태 교육	문장 및 문형 교육	단어나 문장의 의미 교육	담화에 사용되는 단어나 문장의 기능 교육

언어는 기호이므로 본질적으로 형식인 소리와 내용인 의미를 포함한다. 소리와 의미를 잇는 것이 구조이다. 문법 교육에서 포괄하는 문법은 형태와 통사의 측면뿐만 아니라 언어에서 소리의 측면과 의미의 측면, 구조의 측면을 모두 포함하는 것이다.<sup>5)</sup> 문법 교육에서 일컫는 문법은 구어

4) 이 표는 구분관 외(2015:28), 고영근·구분관(2018:12)를 가져와서 본고의 취지에 맞게 수정한 것이다.

5) 실제로 학교에서 가르치는 문법 교육의 범위에는 현대 국어 문법, 국어사, 국어 규범을 포함하므로

문법과 문어 문법을 포괄하는 것이며, 소리의 발화 원리, 단어 형성과 사용의 원리, 문장의 사용 원리, 담화의 구성 원리를 포괄하는 것이다.

## 2.2. 문법 교육의 목표인 문법 능력

문법 교육의 목표는 문법론의 지식을 학습하는 것이 아니라 학습자가 문법 능력을 갖추도록 하는 것이다. 문법 능력은 흔히 하임즈(D. Hymes), 커널(M. Canale), 바크먼(L. Bachman) 등의 논의에서 의사소통 능력의 일부로서 다루어져 왔다. 이 중 바크먼(1990)에서 의사소통 능력의 정의를 가져와 보자(구본관, 2016).

### (3) 바크먼의 의사소통 능력

- 가. 언어 능력: 구조적 능력(문법적 능력, 구문적 능력), 화용적 능력  
(언표 내적 능력, 사회 언어학적 능력)
- 나. 전략적 능력: 평가, 계획, 실행
- 다. 심리-생리적 기제: 수용(청각 기능/시각 기능), 표현

의사소통 능력은 문법 능력 내지 언어 능력을 좁게 잡고 문법 능력과는 차별되는 언어 사용상의 능력을 제시하기 위해 제안된 개념이었다. 실제로도 (3가)에서 볼 수 있듯이 바크먼은 형태 내지 통사와 관련되는 것으로 문법 능력을 매우 좁게 보고 있음을 알 수 있다. 하지만 우리의 관점에서 보면 문법 능력은 (2)에서 볼 수 있듯이 구조적 능력뿐만 아니라 화용적 능력을 포괄하는 것이므로 바크먼의 언어 능력 전체를 포괄하는 개념이 된다.

구본관(2010)에서는 문법 능력을 다음과 같이 종합적으로 제시하고 있다.

---

이 표를 통해 제시하는 것보다 더 넓은 범위일 수 있다. 하지만 공시와 통시, 기술 문법과 규범 문법의 차이일 뿐 이 표는 국어사와 국어 규범을 배제하는 것이 아니다.

(4) 문법 능력의 정의

머릿속에 내재해 있는 문법 지식을 바탕으로 실제 언어생활에 적용하여, 언어에 대해 이해하고 이를 바탕으로 언어를 정확하고 효율적으로 사용하는 능력. 문법 능력은 종합적으로 발현되지만 편의상 언어 단위로 나누면 음운 능력, 단어 능력, 문장 능력, 담화 능력 등이 된다.

결국 문법 능력은 언어의 소리, 의미, 구조의 측면을 포괄하여 언어에 대해 알고 실제 언어 사용에 활용하는 능력이라는 것을 알 수 있다. 문법 교육은 이와 같은 언어 운용의 원리를 이해하고 사용하는 문법 능력을 교육하는 것이 된다.

츨스키의 가정처럼 인간이 언어 능력을 타고나기도 하지만 실제 인간이 사용하는 모국어는 출생 후에 언어적 노출을 통해 자연스럽게 획득된다. 모국어 학습자들은 이런 문법 능력을 상당 부분 교육이 아닌 자연스러운 언어생활을 통해 습득하는 것이다. 그럼에도 불구하고 문법 교육이 필요한 것은 이미 언급한 것처럼 문법 능력이 어느 순간 완성되는 것이 아니며 모든 학습자가 동일한 능력을 가지게 되는 것이 아니기 때문이다. 언어 사회의 구성원인 언중들이 원활한 의사소통을 하기 위해서는 학교 교육 등을 통해 문법 능력을 교육해야 하는 것이다.

### 3. 문법 교육 연구의 변화와 문법 교육의 변화

#### 3.1. 문법 교육 연구의 변화

최근의 문법 교육 연구는 문법 교육 안팎의 변화를 수용하면서 다양하게 변화해 가고 있다. 이 절에서는 주로 구분관(2016)을 참조하여 문법 교육

연구의 변화를 ‘문법 교육 자체의 변화와 관련되는 연구’, ‘문법 교육의 확장을 통한 문법 교육의 변화와 관련되는 연구’, ‘사회나 기술의 변화에 따른 문법 교육의 변화와 관련되는 연구’ 등으로 나누어 간략하게 언급하기로 한다.<sup>6)</sup>

### [문법 교육 자체의 변화와 관련되는 연구]

문법 교육 연구는 문법 교육의 목표, 내용, 방법, 평가 등에서 다양한 변화와 관련되는 연구들이 이어지고 있다. 이 중에서 최근의 문법 교육의 변화를 보여 주는 연구를 간략하게 제시해 보면 다음과 같다.

우선 문법 교육의 목표를 언어적 주체나 언어 인식, 문법 내지 언어에 대한 태도에 두는 연구들이 주목된다. 이는 문법 교육이 국어 능력 신장에 기여하는 바가 크지 않다는 문법 교육 안팎의 주장에 대한 대응의 성격이 강하다. 문법 교육의 목표에 대해 대체로 합의된 논의는 문법 교육의 목표를 학습자를 언어 사용의 주체가 되도록 하는 것에 두고 있다는 것이다. ‘신명선(2007), 문법 교육에서 추구하는 교육적 인간상에 관한 연구’는 이에 대한 가장 직접적인 대답이다. 문법 교육의 목표 중의 하나인 언어 인식의 문제는 학습자 자신의 언어를 넘어 사회 문화적인 맥락의 타당성 문제로도 이어진다. ‘김은성(2006), 외국의 국어지식 교육 선행 동향에서 언어 사용의 주체가 언어 사용의 정확성이나 적절성을 넘어 타인에 대해 차별적이지 않은 타당성과 공정성을 확보해야 함을 강조하고 있다.

다음으로 문법 교육의 방법론에 주목한 연구들을 살펴보기로 하자. 지난 20여 년간 문법 교육의 교수·학습 방법으로 가장 주목받은 것은 ‘김광해(1997), 국어지식 교육론’에서 비롯된 탐구 학습이다. 최근에는

---

6) 이 절의 논의는 주로 구분관(2009, 2016)을 참조하여 본고의 취지에 맞게 간략하게 기술한 것이다. 더 자세한 내용은 구분관(2009, 2016)을 참조하기 바란다.

‘남가영(2008), 문법 탐구 경험의 교육 내용 연구’에서 언급한 것과 같은 탐구 학습을 교수·학습 방법이 아니라 교육 내용으로 다루고 있기도 하다. 이는 2007 개정 교육과정 이래로 국어과의 교육과정에도 반영되어 있다. 이 밖에도 ‘김호정 외(2009), 국어과 오개념 연구 방향 탐색’, ‘남가영(2013), 학습자 오개념 형성 요인으로서의 교과서: 중학교 국어 교과서 ‘단어형성법’ 관련 단원을 중심으로’, ‘이관희·조진수(2015), 문법 교사의 오개념 유형화 연구’와 같이 학습자나 교사의 오개념에 대한 탐구를 통해 문법 교수·학습 방법에 대해 새롭게 접근하는 연구들이 나오고 있다.

탐구 학습을 제외하고도 문법 교육의 내용에 대한 새로운 접근은 문법이 언어 사용의 원리라는 점에 주목한 원리 중심의 문법 교육, 학습의 주체 중의 하나인 인간에 주목한 인지적 관점의 문법 교육 연구, 언어가 사용되는 상황 맥락이나 사회 문화적 맥락에 주목한 연구 등이 언급될 수 있을 것이다. ‘구본관(2008), 맞춤법 교육 내용 연구 - 한글 맞춤법의 원리를 중심으로 -’나 ‘구본관·신명선(2011), 원리 중심의 문법 교육에 대한 연구’는 문법 교육이 언어에 포함된 원리, 특히 언어 사용자인 인간의 인지 작용과 관련한 원리에 주목해야 함을 강조하고 있다. ‘임지룡 외(2014), 문법 교육의 인지언어학적 탐색’, ‘신명선(2010), 인지 의미론의 연구 성과를 활용한 문법 교육 내용 개선 방안’은 인간의 인지에 주목한 문법 교육 논의이다.

언어가 실제 사용되는 맥락에 대한 관심은 ‘김혜숙 외(2012), 문법 교육과 텍스트의 만남’, ‘조진수(2013), 텍스트 맥락 기반의 문장 확대 교육 내용 연구’처럼 문장 이상의 단위인 담화에 주목한다. 또한 상황 맥락을 넘어 사회 문화적 맥락에 대한 관심은 문법 교육을 담은 다양한 장르에서 나타나는 언어적 관습에 주목한 이른바 장르 문법 논의로도 나타났다. ‘제민경(2015), 장르 문법 교육 내용 연구’, ‘남가영(2009), 문법 지식의 응용화 방향: 신문 텍스트에 나타난 ‘-(다)는 것이다’ 구문의 의미기능을

중심으로’, ‘이관희(2012), 문법으로 텍스트 읽기의 가능성 탐색 (2) 기사  
문에 쓰인 ‘-기로 하-’의 의미 기능을 중심으로’ 등의 장르 문법 연구로  
이어지기도 한다. ‘주세형(2009), 할리데이 언어 이론의 국어교육학적 의  
미’ 역시 이런 경향을 잘 보여 준다.

### [문법 교육의 확장을 통한 문법 교육의 변화와 관련되는 연구]

문법 교육 자체의 변화를 보여 주는 연구 외에 문법 교육을 넘어서 확  
장해 나가는 변화를 보여 주는 연구들도 있다.

우선 문법 교육과 다른 영역 내지 다른 과목과의 통합을 보여 주는 연구  
들이 있다. 통합은 국어과의 다른 영역과의 통합, 국어과를 넘어서 다른  
과목과의 통합 등으로 나눌 수 있다. 문법과 기능 영역(말하기, 듣기, 읽기,  
쓰기)의 통합에 관한 논의는 이미 1990년대에 ‘심영택(1995), 문법 지식  
의 확대 사용 전략에 대한 연구’에 나타나기 시작했으며, ‘주세형(2005),  
통합적 문법 교육 내용 설계의 원리와 실제 연구’, ‘신명선(2006), 통합적  
문법 교육에 관한 담론 연구’ 등으로 이어지고 있다. 최근에는 ‘구본관  
(2015), 문법과 문학 영역의 통합에서 볼 수 있듯이 문학 영역과의 통합  
도 다루어지고 있다. ‘구본관 외(2018), 언어 중심의 교과 융합 교육’처럼  
문법과 국어과 밖의 다른 과목과의 통합 논의 역시 최근 활발하게 진행되  
고 있기도 하다. 문법과 다른 영역의 통합은 ‘구본관(2017), 국어과와 도  
덕과의 교과 통합 교육 내용을 위한 내용 구성 방안 - ‘배려적 언어 사용’  
교육 내용을 중심으로 -’처럼 국어과, 특히 문법과 다른 영역의 통합을  
다루는 연구들도 나오고 있기도 하다.

최근에는 생태학이 다양한 학문이나 교육을 관통하는 흐름이 되고 있  
다. 국어 교육에서도 생태학을 중심으로 다양한 연구들이 진행되고 있다.  
‘김규훈(2012), 문법교육의 생태학적 평가 방안 연구 - 텍스트와 맥락을

활용한 평가 문항 개발을 위하여, ‘고희성·김혜숙(2013), 생태학적 관점의 통합 문법교육을 위한 교수-학습 방법 연구 - “협력학습”을 중심으로’ 등은 문법 교육을 생태학과 관련시킨 새로운 관점의 연구이다.

### [사회나 기술의 변화에 따른 문법 교육의 변화와 관련되는 연구]

사회나 기술의 변화는 문법 교육이나 연구의 변화를 요구하고 있기도 하다. 우선 국제 결혼, 이주 노동자의 증가 등으로 인해 우리 사회가 점차 다문화 사회로 접근하게 되어 문법 교육에 근본적인 변화를 필요로 한다는 것이다. 그리하여 학생의 상당수가 한국어를 모국어가 아닌 제2언어로 가지고 있는 상황이다. 이와 관련된 문법 교육 연구로는 ‘김혜숙(2012), 상호문화적 국어교육의 교수-학습 방향 모색 - 다문화 사회의 통합형 문법 교육을 위하여’ 등이 있다. 문제가 같지는 않지만 ‘신명선 외(2010), 새터민 어휘 학습 교재 개발을 위한 기초 연구’ 등에서도 문법 교육, 국어 교육이 넓은 의미에서 다문화의 한 양상인 탈북 청소년의 교육에 대한 관심을 보여 주고 있다.

2015 개정 교육과정에서는 교육이 사회의 변화에 대응하는 방안의 하나로 핵심 역량 중심의 교육과정을 제안하고 있기도 하다. 핵심 역량이란 학습자가 사회의 변화에 대응하여 제기되는 문제를 해결할 수 있는 역량을 말하는데, 이를 교육적으로 해결하는 역량을 기르려는 것이 이런 교육 과정이 나오게 된 배경이다. 국어과 특히 문법 교육에서 핵심 역량 관련 연구가 아직 본격적으로 진행되지는 않았지만 ‘강보선(2018), 국어과 교과 역량 신장을 위한 문법 평가 설계 - 공동체·대인 관계 역량 평가를 위한 문법 평가 요소를 중심으로’와 같은 관련 연구들이 시작되고 있기도 하다.

한편 기술의 발달 역시 문법 교육이나 연구 변화와 관련된다. 다매체

사회로 진입한 상황은 문법 교육이 좁은 의미의 언어만을 대상으로 할 수 없음을 분명하게 한다. 최근 2015 개정 교육과정에서는 ‘문법’ 영역을 ‘매체’와 묶은 ‘언어와 매체’가 고등학교 선택 과목으로 설정되기도 하였다. 또한 컴퓨터를 활용한 대규모 말뭉치의 구축과 교육적 응용은 문법 교육 연구의 본질적인 변화를 가져오고 있다.

### 3.2. 문법 교육 실행의 변화

문법 교육 연구가 실제 학교 현장의 문법 교육에 미치는 영향은 일정하지 않다. 정책 연구 등을 통해 교육과정 개편 등에 직접 반영되기도 하고, 시차를 두고 부분적으로 반영되기도 하지만 학교 현장의 변화에 영향을 미치지 못하는 경우도 있다. 이제 실제 학교 현장에서의 문법 교육이 어떻게 변화하는지 살펴보기로 하자.

#### 3.2.1. 패러다임 변화와 문법 교육의 변화

##### [언어학과 교육학의 패러다임 변화와 문법 교육의 변화]

구본관(2009)에서 언급한 것처럼 문법 교육은 언어학이나 교육학의 패러다임의 변화에 직간접적으로 영향을 받으며 변화해 왔다. 언어학 패러다임의 변화는 문법 교육에 영향을 끼쳤는데 라틴어 학습을 위한 중세의 규범 문법적 연구가 학교 문법에 영향을 끼쳤다는 점, 훔볼트(W. Humboldt) 세계관 이론의 어문 민족주의적인 경향이 문법 교육에 반영되어 ‘국어 사랑의 태도’를 강조하는 것으로 나타나게 되는 점 등이 그러하다. 구조주의 언어학이나 변형 생성 문법 역시 문법 교육의 내용에 지대한 영향을 미치고 있다. 변형 생성 문법 이후 할리데이(M. A. K. Halliday)의 체계 기능 언어학은 문법 사용의 사회 문화적인 맥락에 관심을 가지게 하였으며, 레이코프(G. Lakoff)나 랭어커(R. W. Langacker)의 인지 언어학은 의미론을

중심으로 문법 교육에 영향력을 확대해 가고 있다. 뒤에서 언급하겠지만 할리데이의 체계 기능 언어학과 일정 부분 관련이 있는 장르 문법의 논의가 교육과정에 성취 기준으로 반영되는 등 이런 변화는 직접적으로 문법 교육에 반영되고 있다.

교육학의 패러다임이 행동주의, 인지주의, 구성주의 등으로 변화한 것도 문법 교육에 영향을 미쳤다. 행동주의 교수·학습 이론은 언어학의 구조주의와 연결되어 후천적인 반복 학습의 중요성을 강조하는 경향으로 나타났는데, 이는 모국어를 교수·학습하는 국어 교육보다 청각구두식 교수법 등으로 반영되어 한국어 교육에 미치는 영향이 컸다. 인지주의 교수·학습 이론 역시 변형 생성 문법이나 인지주의 언어학과 관련을 맺으면서 배경지식의 강조나 메타적 인식의 중요성 등 최근 문법 교육의 변화에 영향을 미쳤다. 교육학의 패러다임 중에서 최근의 문법 교육에 가장 큰 영향력을 행사하고 있는 이론이 구성주의이다. 피아제(J. Piaget)의 인지발달 이론에서 비고츠키(Les S. Vygotsky)의 사회적 구성주의에 이르는 구성주의 이론들은 문법 교육의 위계화 문제, 사회 문화적 맥락의 강조, 언어에 대한 총체적 접근, 학습자 중심의 탐구 경험의 강조 등 최근 문법 교육의 변화에 광범위하게 영향을 미치고 있다.

### [문법 교육의 시대 구분과 최근 문법 교육의 변화]

문법 교육의 시대를 구분하기 위해서는 교육과정의 변화, 교과서를 중심으로 한 교육 내용의 변화, 교수·학습 방법이나 평가의 변화 등이 검토되어야 한다. 물론 부수적으로는 문법 교육 연구도 고려되어야 한다. 문법 교육의 시대 구분에 대한 기존 논의 중 중요하다고 생각되는 몇 가지를 정리하면 다음과 같다.

(5) 문법 교육의 시대 구분

연구 논저	시대 구분
김광해 (1997)	제1기: 1890년대~1948년 제2기: 1949년~1965년(검인정기) 제3기: 1966년~1984년(통일문법 검인정 시기) 제4기: 1985년~1997년
임지룡 외 (2005)	제1기: 혼성 단계(1985년~1949년) 제2기: 검인정 단계(1949년~1985년) 제3기: 국정 단계(1985년~현재)
왕문용 (2005)	성립기: 대한제국~대한민국 건국기의 문법 교육 발전기: 1차~3차 교육과정 시기의 문법 교육 성숙기: 4차~7차 교육과정 시기의 문법 교육
이관규 (2008)	발아기(1885년~1921년): 근대적 문법 교육 시작 모색기(1921년~1955년): 조선어연구회 발족, 문법 교육 연구 시작 성립기(1955년~1991년): 국어교육연구회(현 한국어교육학회) 설립, 본격적 문법 교육 연구 발전기(1991년~2008년): 국어교육학회 설립, 본격적 학문으로 꽃피기 시작
구분관 (2009)	제1기(개화기~1954년): 국어학과 미분리, 전통 문법과 구조주의 문법 제2기(1955년~1990년): 사범대 박사 과정, 국어교육연구회 설립, 전통 문법·구조주의 문법·생성 문법 제3기(1991년~2009년 현재): 사범대 대학원 박사 배출, 국어교육학회 설립 전통 문법·구조주의 문법·생성 문법·기능 문법·사회 언어학 등

김광해(1997)과 임지룡 외(2005)에서는 주로 문법 교과서의 성격에 따라 시대를 구분하였고, 왕문용(2005)에서는 교육과정을 중심으로 시대를 구분하였다. 이관규(2008)에서는 학회의 설립과 문법 교육 연구를 시대 구분의 기준으로 삼았다. 한편 구분관(2009)에서는 교육과정, 교과서, 문법 교육 연구, 언어학과 교수·학습 이론의 변화 등을 종합하여 시대를 구분하고 있다.

3.2.2. 교육과정, 교과서에서 나타난 문법 교육의 변화

이제 교육과정과 교과서를 중심으로 실제 학교 현장에서 가르치는 문법 교육의 변화를 살펴보기로 하자.

먼저 교육과정에 대해 살펴보기로 하자. 교육과정의 변화를 살펴보기 위해서는 1차부터 2015 개정 교육과정의 문법 교육 내용을 모두 살펴봐야 하겠지만 본고에서는 지면 관계상 자세하게 언급할 수 없으므로 7차 교육과정에서 2015 교육과정에 이르는 변화를 간략하게 언급하기로 한다. 7차 문법 교육과정은 국어의 본질, 국어의 이해와 탐구, 국어에 대한 태도, 국어의 규범과 사용의 실제 등이 중요한 내용으로 포함되어 있다. ‘탐구’가 교육 내용으로 포함된 점, ‘태도’가 강조되고 국어의 규범 등 실체가 강조된 점이 이전의 교육과정과 차이 나는 점이었다.

2007 개정 교육과정에서는 ‘국어 사용의 실체가’ 더 강조되고, ‘태도’ 대신 ‘맥락’이 강조되었으며, ‘탐구’가 교수·학습의 방법이 아닌 내용의 하나로 포함되어 ‘지식’과 대등한 관계를 가지게 되었다. 2009 개정 교육과정에서는 ‘태도’가 다시 ‘맥락’을 대신하였고, ‘적용’이 강조되어 ‘탐구’ 대신 ‘탐구와 적용’이 자리를 차지하게 되었다.<sup>7)</sup>

가장 최근의 2015 개정 교육과정에서는 다음과 같이 핵심 개념을 중심으로 문법 교육의 내용이 재편된다.

7) 실제로 2009 개정 교육과정은 총론만 만들어졌고 국어과의 고등학교 선택 과목으로서 문법 관련 교과서(독서와 문법)가 만들어진 것은 2011 개정 교육과정에 이르러서였다.

(6) 2015 개정 국어과 교육과정의 문법 교육 내용 체계 표

핵심 개념	일반화된 지식	학년(군)별 내용 요소					기능
		1~2 학년군	3~4 학년군	5~6 학년군	중학교 1~3 학년군	고등 학교 1학년	
▶ 국어의 본질	국어는 사고와 의사소통의 수단이 되는 기호 체계로서, 언어의 보편성을 바탕으로 고유한 국어 문화를 형성한다.				• 사고 및 의사소통의 수단	• 언어 기호	• 역사적 실체
▶ 국어 구조의 탐구와 활용  • 음운 • 단어 • 문장 • 담화	국어는 음운, 단어, 문장, 담화로 구성되며 이들에 대한 탐구를 통해 국어 지식을 얻고 이를 언어 생활에 활용할 수 있다.		• 낱말의 의미 관계 • 문장의 기본 구조	• 낱말 확장 방법 • 문장 성분과 호응	• 음운의 체계와 특성 • 품사의 종류와 특성 • 문장의 짜임 • 담화의 개념과 특성	• 음운의 변동 • 문법 요소의 특성과 사용	• 문제 발견하기 • 자료 수집하기 • 비교·분석하기 • 분류·범주화하기
▶ 국어 규범과 국어생활  • 발음과 표기 • 어휘 사용 • 문장· 담화의 사용	발음·표기, 어휘, 문장·담화 등 국어 규범에 대한 이해를 통해 국어 능력을 기르고 바른 국어생활을 할 수 있다.	• 한글 자모의 이름과 소릿값 • 낱말의 소리와 표기 • 문장과 문장 부호	• 낱말 분류와 국어 사전 활용 • 높임법과 언어 예절	• 상황에 따른 낱말의 이해 • 관용 표현	• 단어의 정확한 발음과 표기 • 어휘의 체계와 양상의 활용 • 한글의 창제 원리	• 한글 맞춤법의 원리와 내용	• 종합·설명하기 • 적용·검증하기 • 언어생활 성찰하기
▶ 국어에 대한 태도  • 국어 사랑 • 국어 의식	국어의 가치를 인식하고 국어를 바르게 사용할 때 국어 능력이 효과적으로 신장된다.	• 글자, 낱말, 문장에 대한 흥미	• 한글의 소중함 인식	• 바른 국어 사용	• 통일 시대의 국어에 대한 관심	• 국어 사랑과 국어 발전 의식	

핵심 개념을 중심으로 문법 교육 내용이 재편되기는 했지만 ‘국어의 본질, 국어 구조의 탐구와 활용, 국어 규범과 국어 생활, 국어에 대한 태도’가 고루 포함되어 있어 이전의 문법 교육 내용과 큰 차이는 없다. 다만 문법 지식의 실제 언어생활에 대한 ‘적용’이 ‘활용’으로 바뀌는 등 문법 지식을 학습자의 언어생활과 관련시키는 내용을 강화하고 있다.

### 3.2.3. 최근 문법 교육의 변화

지금까지 언급한 것처럼 문법 교육은 시대의 흐름에 따라 크고 작은 변화를 보여 주었다. 여기에서는 가장 최근의 교육과정인 2009 개정 교육과정과 2015 개정 교육과정에서 나타난 문법 교육의 변화를 중심으로 최근의 문법 교육의 변화를 논의해 보려 한다.<sup>8)</sup>

첫째, 2009 개정 교육과정에 따라 문법 교육과정도 학년군제로 바뀌게 되었다. 따라서 1-2학년군은 초보적 국어 능력, 3-4학년군은 기초적 국어 능력, 5-6학년군은 핵심적 국어 능력, 7-9학년군은 통합적인 국어 능력을 갖추는 것으로 교육 내용을 위계화하게 된다.<sup>9)</sup> 그리하여 비록 엄밀한 연구에 의한 위계화는 아니지만 위계화를 위한 시도를 보여 준다.

둘째, 고등학교 문법 관련 선택 과목의 명칭이 몇 차례 바뀌게 된다. 7차 교육과정까지는 ‘문법’이라는 명칭이 사용되었지만 2007 교육과정 이후 선택 과목 간소화 정책에 따라 ‘독서(읽기)’ 영역과 ‘문법’ 영역을 합쳐 ‘독서와 문법’이라는 명칭을 사용하다가 2015 개정 교육과정부터는 ‘매체’ 영역과 합쳐서 ‘언어와 매체’가 사용된다. ‘언어와 매체’의 ‘언어’ 부분의 교육 내용은 기존의 ‘문법’의 교육 내용과 크게 다르지 않으나 명칭 변화가

8) 이에 대한 자세한 논의는 구본관·이관희(2013), 구본관(2016)을 참조할 수 있다.

9) ‘초보적’, ‘기초적’, ‘핵심적’, ‘통합적’이라는 표현이 지칭하는 바가 분명하지 않으므로 실제 교육과정의 위계화에 이룬 진술이 미친 영향을 구체적으로 논의하기는 어렵다. 다만 주관적이나마 이런 방식으로 학년군에 따른 위계화를 시도한 것으로 볼 수 있다.

가지는 합의는 작지 않았다.<sup>10)</sup>

셋째, 2009 개정 교육과정에 의해 만들어진 2011 개정 교육과정은 창의와 인성을 강조하는 교육과정이었다. 특히 수시 개정의 취지에 따라 1년 만에 개정된 2012 개정 국어과 교육과정은 2011 개정 교육과정에 ‘인성’ 요소 몇 가지를 추가한 소폭 개정이었다. 이에 따라 문법 교육에서도 인성을 포함한 태도 영역이 더 강조되었다.

넷째, 국어과의 모든 영역이 그러하지만 특히 문법 교육의 경우 교육과정이 개편될 때마다 성취 기준의 수를 줄이는 등의 방식으로 교육 내용이 감축되었다. 이는 2007 개정 교육과정에서 2011 개정 교육과정으로, 다시 2015 개정 교육과정으로 바뀌면서 지속적으로 감축이 이루어졌다. 예를 들어 2011 개정 교육과정과 2015 개정 교육과정의 1-10학년의 ‘문법’ 영역 성취 기준의 수는 33개에서 29개로 감축되었다. 성취 기준의 수의 감축뿐 아니라 실제적인 내용의 감축도 이루어졌다. 2011 개정 교육과정의 ‘문장의 기본 구조를 이해하고 문장 부호를 바르게 쓴다.’는 2015 개정 교육과정에서 ‘문장에 따라 알맞은 문장 부호를 쓴다.’와 같이 교육 내용이 감축되었다.

다섯째, ‘문법’ 영역과 ‘말하기’, ‘쓰기’ 등 다른 영역과의 통합이 많아지게 되었다. 김창원 외(2015)에서는 ‘한글 자모의 이름과 소릿값을 알고 정확하게 발음하고 쓴다.’와 같은 ‘문법’과 ‘말하기’, ‘쓰기’의 통합 예를 자세하게 제시한 바 있다.

여섯째, 문법 교육의 변화에 따라 새로운 교육 내용이 도입되게 된다. 2015 개정 교육과정에서 새롭게 도입된 문법 교육 내용은 다음과 같다 (구본관, 2016).

---

10) 구본관(2016)에서 언급한 것처럼 다소 어렵게 느껴지는 ‘문법’이라는 명칭보다 쉽게 느껴지는 ‘언어’를 선택한 것은 교육과정 연구팀의 의견이 아니라 교육부의 의견이 반영된 것이었다. 이는 ‘문법’ 영역의 교육 내용을 쉽게 해야 된다는 위로부터의 압력이나 마찬가지였다.

- (7) 2015 개정 국어과 교육과정에 신설되거나 재구성된 성취 기준  
 가. [12언매02-10] 다양한 갈래에 따른 국어 자료의 특성을 이해  
 하고 적절하게 국어 자료를 생산한다.
- 나. [9국04-09] 통일 시대의 국어에 관심을 가지는 태도를 지닌다.

(3가)의 경우 최근의 장르 문법에 대한 연구 성과를 교육과정에 반영하여 새로 신설한 것이다. (3나)의 경우 기존의 성취 기준인 ‘남북한 언어의 차이점을 이해하고 동질성을 회복하는 방안을 탐구한다.’에서 태도 영역을 강조하여 범교과적으로 접근하기 위해 성취 기준을 바꾼 것이다.

## 4. 문법 교육의 전망

### 4.1. 문법 교육의 전망 논의를 위한 전제

지금까지 우리는 학교에서 이루어지는 문법 교육을 중심으로 문법 교육을 정의하고 최근에 이루어지고 있는 문법 교육의 변화에 대해 언급하였다. 이처럼 문법 교육의 변화는 진행 중이며, 이런 변화는 계속될 것이고, 계속되어야 한다. 이 장에서는 앞에서 논의한 바인 이미 일어나고 있는 변화를 포함하여 앞으로의 문법 교육의 변화 방향에 대해 논의할 것이다.

앞으로 일어나게 될 문법 교육의 변화를 전망해 보기 위해서는 문법 교육을 둘러싼 변인들을 생각해 보아야 한다. 문법 교육을 둘러싼 환경은 교육의 주체인 ‘학생’과 ‘교사’, 문법 교육의 ‘내용’, ‘교수·학습 방법’과 더불어 문법 교육을 둘러싼 ‘다양한 맥락’으로 구성된다. 이에 따라 다음 절에서는 문법 교육 변화에 대한 전망을 학생, 교사, 교육 내용, 교수·학습 방법, 교수 학습의 맥락을 중심으로 논의할 것이다.

## 4.2. 문법 교육 변인과 문법 교육의 전망

### [언어 사용의 주체로서 학습자의 문법 능력 신장에 초점]

학습자는 실제 언어 사용자이며 문법 교육의 객체가 아니라 가장 중요한 주체이다. 문법 교육은 학습자가 언어 사용의 주체로서 자신과 타인의 언어에 대해 성찰하고 인식(language awareness)하는 문법 능력을 신장하는 방향으로 나아갈 것으로 기대된다.

### [문법 교수·학습의 주체로서 교사의 역할 강화]

문법 교육의 주체는 학습자만이 아니라 교사도 포함된다. 교육학에서 구성주의의 강조가 학습자를 교육의 주체로 가져오게 하였지만 이런 변화가 문법 교육의 다른 한 주체인 교사의 역할을 축소해야 한다는 것을 의미하지는 않는다. 학습자와 함께 교사는 여전히 중요하다. 최근 문법 교육 연구에서 교사 지식, 교사의 오개념 등에 대한 연구가 이루어지는 것은 문법 교육의 중요한 축인 교사에 대한 재인식과 관련이 있다. 앞으로 이루어질 문법 교육의 변화 역시 교사의 역할을 새롭게 발견하는 방향으로 전개될 것이다.

### [문법 교육의 교수·학습 방법의 개선]

문법 교육에서 교수·학습 방법의 역할이 강조된 것은 1990년대 김광해(1992)나 김광해(1997)의 탐구 학습 이후이다. 탐구 학습은 교수·학습 방법에서 출발했지만 지금은 문법 교육의 교육 내용으로 강조되고 있기도 하다. 문법이 언어 운용의 원리라는 점에서 문법 교육의 교수·학습 방법으로 원리 중심의 접근을 강조한 구본관·신명선(2011) 역시 주목할 만하다. 원리에 대한 강조 역시 교수·학습 방법이자 궁극적으로는 교육 내용으로 진화할 수 있을 것이다.

### [문법 교육 내용인 언어의 변화나 다양한 측면에 대한 주목]

문법 교육이 실제 사용되는 언어를 대상으로 한다는 점에서 문법 교육의 내용은 언어의 변화에 따라 일정한 차이를 두고 변화하게 될 것이다. 즉, 국어사전이나 한글 맞춤법과 같은 규범 역시 시간에 따라 변화하며, 언중들의 언어에 대한 인식 역시 조금씩 변화하므로 문법 교육이 이를 반영해야 하는 것은 당연하다. 국정 체제에서는 학교 문법의 교육 내용으로 암묵적으로 서울대학교 국어교육연구소 편(2002)의 ‘고등학교 문법’이 중심이 되었지만, 최근 김인정 체제로 바뀌면서 문법 관련 고등학교 문법 선택 과목이 다양한 교육 내용을 포함하게 되었다. 국립국어원의 연구 사업으로 진행된 ‘표준 문법’이 문법 교육에서 받아들여진다면 교육 내용에서 중요한 변화가 일어날 것으로 생각된다.<sup>11)</sup>

언어는 기호의 일종으로 기호의 형식인 소리와 내용인 의미, 소리와 의미를 연결하는 구조로 이루어져 있다. 따라서 문법학에서는 시대에 따라 소리와 의미, 형태, 문장 형식 중 특정 부문에 더 많은 주목을 하기도 하였다. 문법 교육에서도 시대에 따라 언어의 특정한 측면이 더 강조되기도 하였다. 가장 최근에 와서 주목받은 것은 화용론 내지 담화론의 성과를 반영한 실제 언어 사용과 관련되는 문법의 교육이다. 문법 교육에서 화용 내지 담화에 대한 주목은 앞으로 당분간 더 강화될 것으로 보인다.

### [문법 교육을 둘러싼 환경인 맥락들의 수용]

문법 교육의 변화는 교육을 둘러싼 사회 문화적 맥락의 영향을 받기도 한다. 우리 사회가 다문화 사회로 변화해 가고 있으므로 문법 교육의 변화 역시 이에 대응해 나갈 것으로 전망된다. 언젠가 다가올 남과 북의 통일

11) ‘표준 문법’은 2013년부터 국립국어원의 지원을 받아 진행된 ‘표준 국어 문법’ 개발 사업(연구책임자 유현경)의 결과물을 말한다. 표준 문법 구축 과정에 대한 논의는 유현경 외(2016)을 참조하라.

역시 잠재적인 문법 교육의 변화에 영향을 주는 요인이 될 것이다.

기술의 변화 역시 문법 교육의 변화에 큰 영향을 미칠 것으로 생각된다. 디지털 기술의 발달은 인간의 언어를 통한 구어(말하기, 듣기)나 문어(읽기, 쓰기) 중심의 좁은 의미의 언어를 넘어서 복합 양식 매체를 통한 의사소통이 중요한 시대로 변화시켰다. 이에 따라 문법 교육도 크게 변화할 것으로 생각된다. 더욱이 인공 지능을 매개로 사람과 사물, 사물과 사물이 이어지는 시대에 문법 교육의 변화는 지금보다 더 커지게 될 것으로 전망된다.

## 5. 마무리

본고에서는 문법 교육이 현재 어떻게 나아가고 있는지, 앞으로 어떻게 나아가야 하는지에 대한 논의이다. 이를 위해 먼저 문법과 문법 교육, 문법 교육의 목표가 되는 문법 능력을 정의하였다. 그런 다음 최근에 일어나고 있는 문법 교육의 변화를 문법 교육 연구의 변화와 문법 교육 실행의 변화로 나누어 논의해 보았다. 문법 교육은 문법 교육 자체의 변화 필요성뿐 아니라 다른 과목이나 영역의 변화에 영향을 받기도 하고, 문법 교육을 둘러싼 환경인 사회나 기술의 변화에 영향을 받으면서 변화해 오고 있다. 본고에서는 이런 논의를 바탕으로 문법 교육을 둘러싼 환경은 교육의 주체인 '학생'과 '교사', 문법 교육의 '내용', '교수·학습 방법'과 더불어 문법 교육을 둘러싼 '다양한 맥락'의 측면에서 앞으로의 문법 교육의 변화를 전망해 보았다.

우리가 원하는 원하지 않든 문법 교육은 변화하고 있으며 변화하게 될 것이다. 이러한 변화는 부분적으로는 우리가 예측한 방향으로 나아갈 것이며 부분적으로는 예측하지 못하는 방향으로 나아갈 수도 있다. 그렇기는

하지만 우리는 문법 교육의 변화를 전망하여 교육적으로 사회 구성원, 더 나아가 우리 사회의 바람직한 변화에 기여해야 한다. 본고의 논의가 이런 변화에 조금이라도 기여할 수 있게 되기를 희망한다.

## 참고 문헌

- 강보선(2018), “국어과 교과 역량 신장을 위한 문법 평가 설계 - 공동체·대인 관계 역량 평가를 위한 문법 평가 요소를 중심으로”, 《한국 문법교육학회 제29차 전국학술대회 자료집》, 한국문법교육학회, 123~138쪽.
- 고영근·구본관(2018), 《개정판 우리말 문법론》, 집문당.
- 고희성·김혜숙(2013), “생태학적 관점의 통합 문법교육을 위한 교수-학습 방법 연구 - ‘협력학습’을 중심으로”, 《국어교육학연구》 47, 국어교육학회, 187~224쪽.
- 구본관(2008ㄱ), “맞춤법 교육 내용 연구: 한글 맞춤법의 원리를 중심으로”, 《국어교육》 127, 한국어교육학회, 195~232쪽.
- 구본관(2008ㄴ), “문법 교육에서는 무엇을 가르쳐야 하는가? - 경어법 교육을 중심으로”, 《선칭어문》 36, 서울대학교 국어교육과, 749~779쪽.
- 구본관(2009), “패러다임의 변화와 문법 교육의 방향”, 《어문학》 103, 한국어문학회, 1~40쪽.
- 구본관(2010), “문법 능력과 문법 평가 문항 개발의 방향”, 《국어교육학연구》 37, 국어교육학회, 185~218쪽.
- 구본관(2011), “어휘 교육의 목표와 의의”, 《국어교육학연구》 40, 국어교육학회, 27~59쪽.
- 구본관(2012), “한국어 문법 교수·학습 방법의 현황과 개선 방향”, 《국어교육연구》 30, 서울대학교 국어교육연구소, 255~313쪽.
- 구본관(2015), “문법과 문학 영역의 통합”, 《국어교육》 148, 한국어교육학회, 75~122쪽.
- 구본관(2016), “문법 연구의 변화와 문법 교육의 변화 - 탈문법학 시대의 문법 교육의 새로운 지향 -”, 《국어교육연구》 16, 서울대학교 국어교육연구소, 197~254쪽.
- 구본관(2017), “국어과와 도덕과의 교과 통합 교육 내용을 위한 내용 구성 방안 - ‘배려적 언어 사용’ 교육 내용을 중심으로 -”, 《어문론총》 72, 한국문학언어학회, 9~45쪽.

- 구본관·신명선(2011), “원리 중심의 문법 교육에 대한 연구”, 《국어교육 연구》 27, 서울대학교 국어교육연구소, 261~297쪽.
- 구본관·이관희(2013), “교육과정 총론과 국어과 교육과정의 길항 관계 - 2011 국어과 교육과정 개정에 미친 총론의 영향을 중심으로 -”, 《교육연구와 실천》 79, 서울대학교 교육종합연구원, 59~85쪽.
- 구본관 외(2015), 《한국어 문법 총론 I》, 집문당.
- 구본관 외(2018), 《언어 중심의 교과 융합 교육》, 사회평론.
- 김광해(1997), 《국어지식 교육론》, 서울대학교출판부.
- 김규훈(2012), “문법교육의 생태학적 평가 방안 연구 - 텍스트와 맥락을 활용한 평가 문항 개발을 위하여”, 《국어교육학연구》 43, 국어교육학회, 5~34쪽.
- 김은성(2006), “외국의 국어지식 교육 쇄신 동향”, 《호석 김광해 교수 추모 논문집》, 서울대학교 사범대학 국어교육과, 429~466쪽.
- 김은성(2007), “학습자들은 왜 문법학습을 꺼리는가? - 문법학습 부진 요인에 대한 연구 -”, 《국어교육연구》 40, 국어교육학회, 35~72쪽.
- 김창원 외(2014), 《문·이과 통합형 국어과 교육과정 재구조화 연구》, 교육부.
- 김혜숙(2012), “상호문화적 국어교육의 교수-학습 방향 모색 - 다문화 사회의 통합형 문법교육을 위하여”, 《새국어교육》 93, 한국국어교육학회, 5~46쪽.
- 김혜숙 외(2012), 《문법 교육과 텍스트의 만남》, 동국대학교출판부.
- 김혜숙 외(2014), 《생태학 담론을 통한 국어교육 설계》, 동국대학교출판부.
- 김호정 외(2009), “국어과 오개념 연구 방향 탐색”, 《새국어교육》 83, 한국국어교육학회, 211~238쪽.
- 남가영(2008), 《문법 탐구 경험의 교육 내용 연구》, 서울대학교 박사학위 논문.
- 남가영(2009), “문법 지식의 응용화 방향: 신문텍스트에 나타난 ‘-(다)는 것이다’ 구문의 의미기능을 중심으로”, 《형태론》 11-2, 도서출판 박이정, 313~334쪽.

- 남가영(2013), “학습자 오개념 형성 요인으로서의 교과서: 중학교 국어 교과서 ‘단어형성법’ 관련 단원을 중심으로”, 《우리말글》 57, 우리말글학회, 109~137쪽.
- 서울대학교 국어교육연구소 편(2002), 《고등학교 문법》, 교육인적자원부.
- 신명선(2006), “통합적 문법교육에 관한 담론 분석”, 《한국어학》 31, 한국어학회, 245~278쪽.
- 신명선(2007), “문법교육에서 추구하는 교육적 인간상에 관한 연구”, 《국어교육학연구》 28, 국어교육학회, 423~458쪽.
- 신명선(2010), “인지 의미론의 연구 성과를 활용한 문법 교육 내용 개선 방안 연구”, 《한국어 의미학》 31, 한국어 의미학회, 77~107쪽.
- 신명선 외(2012), 《새터민 어휘 학습 교재 개발을 위한 기초 연구》, 문화체육관광부.
- 심영택(1995), 《문법 지식의 확대 사용 전략에 대한 연구》, 서울대학교 박사 학위 논문.
- 우형식(2010), 한국어 교육 문법의 체계와 내용 범주, 《우리말연구》 26, 우리말학회, 235~266쪽.
- 유현경(2013), “표준문법의 필요성과 개념”, 《문법교육》 19, 한국문법교육학회, 67~99쪽.
- 유현경 외(2016), 표준 국어 문법의 구축, 《언어와 문화》 12-4, 한국언어문화교육학회, 1~26쪽.
- 이관규(2008), 《학교 문법 교육론》, 고려대학교 민족문화연구원.
- 이관규 외 역(2004), 《문법을 어떻게 가르칠 것인가?》, 한국문화사.
- 이관희(2012), “문법으로 텍스트 읽기의 가능성 탐색 (2) - 기사문에 쓰인 “-기로 하-”의 의미기능을 중심으로”, 《문법 교육》 16, 한국문법교육학회, 203~239쪽.
- 이관희·조진수(2015), “문법 교사의 오개념 유형화 연구”, 《새국어교육》 102, 한국국어교육학회, 107~152쪽.
- 임지룡 외(2010), 《학교문법과 문법교육》, 도서출판 박이정.
- 임지룡 외(2014), 《문법교육의 인지언어학적 탐색》, 태학사.

- 임철성(2010), “자국어 문법 교육과 외국어로서의 한국어 문법 교육의 성격 비교 연구”, 《문법교육》 13, 한국문법교육학회, 1~28쪽.
- 임홍빈(2000), “학교문법, 표준문법, 규범문법의 개념과 정의”, 《새국어 생활》 10-2, 국립국어연구원, 5~26쪽.
- 제민경(2015), 《장르 문법 교육 내용 연구》, 서울대학교 박사 학위 논문.
- 조진수(2013), 《텍스트 맥락 기반의 문장 확대 교육 내용 연구》, 서울대학교 석사 학위 논문.
- 주세형(2005), 《통합적 문법 교육 내용 설계의 원리와 실제 연구》, 서울대학교 박사 학위 논문.
- 주세형(2009), “할리데이 언어 이론의 국어교육학적 의미”, 《국어교육》 130, 한국어교육학회, 173~204쪽.



## 문법 교육에 대한 초중고 학습자의 요구

이관규

고려대학교 국어교육과 교수

### 1. 들어가기

문법이라는 용어는 여러 의미로 사용되어 왔다. 학교 문법에서 사용되는 문법은 말본을 뜻한다. 즉 문법 교육은 말의 본을 교육한다는 뜻을 담고 있다. 그런 의미에서 전통적으로 국어과에서는 문법 교육을 매우 중시하여 왔다. 그런데 1990년대 대학수학능력시험에서 문법 문항이 출제되지 않는 상황에 이르자 학교에서는 문법 교육이 거의 고사 직전까지 가기도 하였다. 그러다가 근래 대학수학능력시험에서 문법 문항이 5개 출제됨에 따라 2018년 지금은 문법 교육이 많이 회복된 상태이다. 그러나 이것은 고등학교에서의 이야기이지 중학교나 초등학교에서는 여전히 문법 교육이 제대로 이루어지지 못하고 있다.

국립국어원에서는 2004년에 ‘바람직한 국어 생활을 위한 국어 교육’을 모색하면서 학교 문법 교육의 현황을 짚어 본 적이 있었다. 특히 중고등학교 국어 교사들의 인식과 요구 사항을 토대로 하여 국어 생활에 유용한 문법 교육이 필요하다는 의견이 수합된 적이 있기도 하다. 즉 살아 있는 문법, 실생활에 필요한 문법이 필요하며 교육 현장에서는 그런 문법 교육이 실시되어야 한다고 방향이 제시되기도 했다(이관규, 2004).

그렇다면 과연 교육의 당사자인 학습자들은 어떤 생각을 하고 있을까? 이 글에서는 초등학교, 중학교, 고등학교 학습자들을 대상으로 하여 문법 교육의 필요성 여부와 어떤 내용을 어떻게 배우면 좋을지 설문 조사를 통하여 살펴보도록 한다. 설문 조사는 초등학교 6학년 107명, 중학교 3학년 80명, 고등학교 2학년 80명을 대상으로 했으며, 각급 학교는 서울과 경기도 지역에 있는 곳으로 선정했다.<sup>1)</sup>

## 2. 문법 교육의 필요성에 대한 학습자의 인식

설문 조사를 통해 나타난 각급 학교의 학습자들이 바라보는 문법 교육에 대한 인식은 무척 고무적이다. (1)에서 보듯이 전체적으로 83.5%나 되는 학습자들이 문법 교육이 필요하다고 인식하고 있다.

### (1) 문법 교육의 필요성에 대한 학습자의 수 및 백분율

	초등학교		중학교		고등학교		전체	
	인원	%	인원	%	인원	%	인원	%
① 필요하다	87	81.3	64	80.0	72	90.0	223	83.5
② 필요하지 않다	20	18.7	16	20.0	8	10.0	44	16.5

특히 90%나 되는 고등학생들이 문법 교육이 필요하다고 보고 있는데, 이는 대학수학능력시험에서 문법 문항의 역할이라고 생각한다. 주목되는 것은 초등학생들의 필요성 인식이 중학생들보다 높다는 점이다. 사실

1) 설문 조사를 할 때 초등학교 학습자들은 용어 등에 대하여 교사의 일정한 설명이 있었음을 밝힌다. 그러나 중학교와 고등학교 학습자들은 자율적으로 표시를 하도록 했다.

초등학교에서는 문법 교육을 따로 독자적으로 교수 학습하는 경우가 거의 없다. 뒤에서 구체적으로 보겠지만, 초등학생들이 바라보는 문법에 대한 긍정적 인식은 우리말이라는 의식과 밀접한 관련이 있어 보인다.

## (2) 초등학교 학습자들이 인식하는 문법 교육이 필요한 이유

- ㄱ. - 국어는 우리말이니 우리말을 더 배우고 지키기 위해선 배워야 한다고 생각한다.
  - 국어는 우리 한글에 대해 배우는 것으로 자세히 배워서 후손에게 전해 보전시켜야 한다고 생각한다.
- ㄴ. - 왜냐하면 배우지 않으면 소통이 안 되기 때문이다.
  - 문법을 공부해야 우리말을 제대로 말하고 쓸 수 있을 것 같다.
  - 문법이 있어야 의사소통도 쉽게 되는데 문법을 잘 모른다면 의사소통이 어려울 수도 있다.
- ㄷ. - 요즘 학생들은 일부러 조금 변형된 단체 특을 보내거나 쓰는데, 그러다 보면 진짜 단어를 잊어버릴 수도 있다.
  - 요즘 신조어가 너무 유행이 되어 문법을 제대로 알지 못하는 학생들이 있기 때문이다.
- ㄹ. - 국어 교육에서 문법 교육을 넣는다면 더 알아듣기 쉽고 영어를 하는 사람들의 입장에서도 영어가 더 쉽게 이해되고 외국 사람들도 영어와 연관 지어 국어 공부를 하기 쉬울 것 같다.
  - 영어와 마찬가지로 의미적으로 맞는 문장이지만 문법적으로 틀린 문장이 있고 반대인 경우도 있다. 또한 쓰는 경우가 많지 않아 문법적으로 맞지만 어색한 문장도 있다. 이러한 이유로 문법은 우리에게 꼭 필요한 요소이다. 평소에 몰랐던 것을 문법을 통해 아는 경우도 많다.

- ㉠. - 우리나라의 언어 사용과 올바른 생각이 중요하기 때문이라고 생각한다.
- 문법을 배우지 않으면 언어 순화도 잘 안 되고 상식도 적어지게 된다.

(2)에서 보다시피 초등학교 학습자들은 여러 가지 이유로 문법 교육이 필요하다고 보고 있다(81.3%). (2ㄱ)에서 보듯이 우리말에 대해서 배우는 것이 마땅하고, 지키고 나아가 후손에게 전해 주어야 한다고까지 말하고 있다. 또한 (2ㄴ)에서 보듯이 문법을 배워야 의사소통이 제대로 될 수 있고, 특히 말하고 쓰는 데에도 꼭 필요하다고 말하고 있다. (2ㄷ)에서처럼 요즘 학생들이 누리 소통망(사회적 관계망, SNS) 등 각종 기기들을 통해서 문자를 주고받거나 글을 쓸 때 변형된 표현을 사용하거나 신조어 등을 남발하여 무슨 말인지 뜻을 이해하지 못하는 지경까지 간다고 걱정하면서 이를 방지하려면 문법 교육이 필요하다고 말하고 있다. (2ㄹ)을 보면, 국어 문법을 알면 영어 등 다른 언어를 배울 때도 도움이 된다고 보고 있다. 한 가지 주목되는 것은 (2㉠)에서도 나타나듯이 문법을 학습하면 올바른 언어 사용뿐만 아니라 올바른 생각 정립에도 기여한다는 인식이다. 언어 순화는 물론이고 상식을 늘리는 데에까지 문법 교육의 역할이 있다고 보고 있다.

사실 초등학교에서는 국어과 수업에서 문법 교육이 드러나 있지도 않다. 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기 교육에 함몰되어 있어서, 내용은 물론이고 문법 용어 사용도 지극히 제한되고 있는 상태이다. 그런 가운데에도 초등 학생들이 우리말 사랑, 나라 사랑 의식을 지니고 있다는 것은 무척 대견한 일이라고 본다. 바른 국어 생활을 뛰어넘어 올바른 사고 함양까지 생각한다는 것은 문법 교육은 물론이고 우리말, 우리글의 밝은 미래를 보여 준다.

**(3) 초등학교 학습자들이 인식하는 문법 교육이 불필요한 이유**

- ㄱ. - 국어는 문법을 배우지 않아도 쓸 수 있기 때문이다.
  - 자연스럽게 알아 가야 더 기억에 남기 때문이다.
- ㄴ. - 책을 읽으면 자연스럽게 문법 교육이 된다.
  - 책을 읽으면 알게 되니까
- ㄷ. - 문법을 굳이 꼭 공부를 해야 한글을 할 수 있는 것은 아니고 문법 공부를 하면 공부량이 많아지니 스트레스가 더욱더 많아지므로 문법 공부는 필요 없을 것 같다.
- ㄹ. - 문법에만 연연하지 않고 회화에 집중하는 게 더 교육적으로 낫다.

물론 (3)과 같은 이유를 들어 문법 교육이 필요하지 않다고 보는 학습자들도 있긴 하다(18.7%). (ㄱ, ㄴ)에서 보듯이 문법은 자연스럽게 알아 간다고 보고 있고, 특히 책을 읽다 보면 자연스럽게 문법 교육이 된다고 보고 있다. 그리하여 문법 공부에 스트레스 요소가 되니, 괜히 문법에만 연연하지 말고 회화에 집중하는 게 교육적으로 낫다고 말하고 있다(ㄷ, ㄹ).

**(4) 중고등학교 학습자들이 인식하는 문법 교육이 필요한 이유**

- ㄱ. - 한국인이기에 기본적으로 알아야 한다고 생각하기 때문에
  - 올바른 우리말을 아는 것이 곧 국력이다.
- ㄴ. - 기본 소양이라고 생각한다. 국어에서 문법은 기초적 학문이기 때문이다.
  - 기본적인 맞춤법도 모르는 사람을 보면 좀 웃기고 어이없다.
  - 가장 기본적인지만 모르는 사람들이 많고 기본적인 문법조차 지켜지지 않는 것 같아서

- ㄷ. - 원활한 의사소통을 위해
  - 문법은 듣기, 말하기, 쓰기의 토대가 된다고 생각하기 때문에
  - 글을 읽고 쓰는 데 불편함이 없도록 하기 위해서는 최소한의 국어 교육이 필요하다.
- ㄹ. - 올바른 언어생활을 위해서
  - 우리가 더 올바르게 한글을 사용하기 위해서
  - 문법 교육을 통해 실질적인 언어생활 시 맞춤법이나 예절 등 정확한 표현이 가능하기 때문이다.
  - 발음도 이상하고 쉬운 맞춤법마저 틀리는 학생들이 너무 많다. 한글과 국어를 정확히 이해해야 한다고 생각한다.
  - 우리가 사용하고 있는 우리말은 정확하게 알고 있을 필요가 있기 때문이다.
- ㅁ. - 인터넷, 메신저 등 스마트 기기의 사용으로 문법에 대해 잘 모르는 학생들이 많이 증가하고 있다. 맞춤법 파괴 현상이 심각해져서
  - 맞춤법을 자주 틀리는 사람과는 대화하고 싶지 않고, 문장 구성에서 문법에 대한 지식의 유무로 대화의 질이 달라지기 때문이다.
- ㅂ. - 문법이 맞지 않으면 올바른 의미를 이해할 수 없다.
  - 맞춤법이나 띄어쓰기처럼 표기에 관련된 것은 틀렸을 때 의미 전달에 오류가 있을 수 있고, 무엇보다 보기 불편하고 기분 나쁘다.
  - 맞춤법을 맞춰 써야 문맥상 이해도 쉽고 보기에 더 깔끔해 보인다.
- ㅅ. - 우리나라 국어 문법을 배워야 외국어 배우기에도 수월할 것 같다.
  - 영어도 문법 수업을 하는데 국어도 당연히 해야 한다고 생각한다.
- ㅇ. - 논리적 사고력 향상에 기여할 것 같다.

- 스. - 수능을 보기 위해선 필수적이라고 생각한다.
- 모의고사에 나오므로

중고등학교 학습자들이 인식하는 문법 교육 필요에 대한 이유는 기본적으로 초등학생들과 차이가 없다. 한국인으로서 우리말을 기본적으로 알아야 한다거나(4ㄱ), 문법은 기초적인 것이기 때문에 기본 소양이라고 보는 입장이나(4ㄴ), 문법을 배워야 말하거나 듣기, 읽기와 쓰기 등 의사소통이 원활하게 된다는 의견도 마찬가지로이다(4ㄷ). 또한 문법 학습을 통해서 정확하고 올바른 표현을 할 수 있고(4ㄹ), 인터넷 메신저 등 기기의 사용으로 인해서 맞춤법 파괴 현상을 극복하기 위해서도 문법 교육이 필요하다고 말하고 있다(4ㅁ). 심각하게는 문법 사용이 바르지 않음으로 해서 올바른 의미를 이해할 수 없는 경우도 발생한다고 보고하고 있다(4ㅂ). 문법 교육이 잘 이루어지면 외국어 학습에도 도움이 된다는 의견도 있다(4ㅅ). 특히 고등학생들은 논리적 사고력 신장에도 문법 교육이 기여하기 때문에(4ㅇ), 또 대학수학능력시험에 문법 문항이 출제되니까 배워야 한다는 의견도 있다(4ㅈ).

반드시 일치하지는 않겠지만, (4)의 내용은 중고등학교 학습자들이 거의 공통적이다. 그러나 중고등학생 각각 80명을 대상으로 문법 교육이 필요한 이유를 적은 숫자가, 고등학생은 68명에 달하는 데 비해, 중학생은 52명에 지나지 않는다. 더구나 여기 그대로 모두 적을 수는 없지만, 각각의 설문 답변이 고등학생들은 30~40자씩 되는 데 비해, 중학생들은 10자를 채 넘지 않는 경우가 많았다. 다른 요인들도 있긴 하겠지만, 기본적으로 중학교에서는 문법 교육이 고등학교에 비해서 상대적으로 제대로 이루어지지 않는 경향을 반영한다고 본다.<sup>2)</sup> 이는 곧 학습자들이 문법 교육을

2) 실제로 중학교에서는 고등학교 무시험 진학을 하고 있다. 국어 교과서에는 문법 내용이 있지만,

어떻게 생각하고 있는가의 문제점도 충분히 예측해 볼 수 있다. 그럼에도 불구하고 중학교 학습자들이 문법 교육의 필요성에 동의하는 비율이 80.0%에 이르는 것을 보면, 최소한 한국인으로서 우리말, 우리글 교육이 필요하다는 인식을 하고 있다는 것을 보여 준다. 고등학생들은 문법 교육 찬성 비율이 90%이고, 중학생들은 80%로 차이를 보인다[(1) 참조].

##### (5) 중고등학교 학습자들이 인식하는 문법 교육이 불필요한 이유

- ㄱ. - 일상생활에 불필요.
  - 안 해도 말하는 데 지장이 없다.
  - 말할 때 의미만 전달되면 되기 때문
  - 의사소통만 잘해도 될 것 같다.
  - 의사소통만 되면 되니까 꼭 필요하지 않다.
- ㄴ. - 개인의 국어 능력은 문법에서가 아니라 독해력과 언어 구사 능력에서 드러나는 것이기 때문이다. 문법은 심도 있게 알지 않아도 실제 생활에서 전혀 문제가 없다.
- ㄷ. - 살짝 틀리더라도 의사소통에는 별문제가 없을 것이라 생각된다.
  - 일상생활에서 문법은 크게 중요하지 않고 전자 기기에 문법을 자동적으로 고려해 주는 기능이 있기 때문에
- ㄹ. - 신조어가 많이 생기고 있고, 예전부터 점차 변화하는 문법이기 때문에 지금의 문법을 배울 필요가 없다고 생각한다. 또한 친구들과 누리 소통망(SNS)을 하면 문법을 안 지키는 경우가 허다하기 때문에 문법은 단순히 학문이 되어 가고 있기 때문이다.

---

수업 시간 때 교수 학습이 이루어지지 않는다는 보고가 있어 왔다.



### 3. 문법 교육에 대한 초중고 학습자의 요구

#### 3.1. 학습자들의 문법 교육 내용 요구(객관식)

초중고 학습자들은 문법 교육이 필요하다는 의견을 83.5%나 높게 보여 주었다. 그렇다면 구체적으로 문법 교육에서 무엇을 다루면 좋겠는지 혹은 무엇을 다루지 않으면 좋겠는지 학습자들의 요구를 설문 조사를 통해서 알아보았다. 현재 국어과 교육과정에서 다루고 있는 ‘음운, 단어, 문장, 담화, 어문 규범, 문장 부호, 옛말 및 국어사, 표준 언어 예절, 국어 사랑을 항목으로 해서 설문을 하였다. 결론을 먼저 밝히면, 초중고 학습자들은 맞춤법이나 언어 예절과 같은 실용적인 내용을 배우기를 적극 원하고 있고 옛말과 국어사 등 비실용적인 것은 그렇지 않다.

#### (6) 문법 교육 내용에 대한 초중고 학습자의 요구(객관식)

학습 내용	① 필요 없음	필요함					인원 ④+⑤	순위
		① 매우 약함	② 약함	③ 보통	④ 강함	⑤ 매우 강함		
음운 (자음, 모음)	35	13	37	90	56	36	267	8
	13.1	4.9	13.8	33.7	21.0	13.5	34.5	
단어(어휘)	16	10	20	91	80	50	267	3
	6.0	3.7	7.5	34.1	30.0	18.7	48.7	
문장(출문장, 검문장)	11	14	32	104	69	37	267	5
	4.1	5.2	12.0	39.0	25.8	13.9	39.7	
담화(단락, 텍스트)	10	11	25	97	87	37	267	4
	3.7	4.1	9.4	36.3	32.6	13.9	46.5	

학습 내용	① 필요 없음	필요함					인원 ④+⑤	순위
		② 매우 약함	③ 약함	④ 보통	⑤ 강함	⑥ 매우 강함		
		어문 규범 (맞춤법 등)	10 3.7	6 2.3	17 6.4	50 18.7	71 26.6	
문장 부호	15	11	42	98	60	41	267	7
	5.6	4.1	15.7	36.7	22.5	15.4	37.9	
옛말, 국어사	34	21	53	89	50	20	267	9
	12.7	7.9	19.9	33.3	18.7	7.5	26.2	
표준 언어 예절	8	11	14	65	91	78	267	2
	3.0	4.1	5.2	24.4	34.1	29.2	63.3	
국어 사랑 (의식, 태도)	25	14	30	94	55	49	267	6
	9.4	5.2	11.2	35.2	20.6	18.4	39.0	
합계	164	111	270	778	619	461	2403	
	6.8	4.6	11.2	32.4	25.8	19.2	45.0	

(6)은 267명의 초중고 학습자들이 배우기를 원하는 학습 내용들을 인원과 백분율로 나타낸 표이다. ‘④ 강함’과 ‘⑤ 매우 강함’과 같은 호감도를 보이는 내용들을 기준으로 해서 살펴보면 다음과 같다. 어문 규범(68.9%)과 표준 언어 예절(63.3%) 같은 국어 생활에 실용적인 내용들이 압도적으로 많고, 이어서 단어(48.7%), 담화(46.5%)의 순으로 높은 비율을 보이고 있다. 이어서 문장(39.7%), 국어 사랑(39.0%), 문장 부호(37.9%), 음운(34.5%)이 순서대로 30%대를 유지하고 있으며, 옛말 및 국어사(26.2%) 같은 과거의 우리말에 대해서는 가장 기피하고 있다.

비록 일부 학습자들의 의견이긴 하지만, 아예 배울 필요가 없다는 문법

항목들도 있다. 음운(13.1%), 옛말과 국어사(12.7%) 내용은 상대적으로 무척 높은 불필요성 비율을 보인다. 국어 사랑(9.4%) 내용도 만만치 않게 높은 비율을 보이고 있다. 실용적인 내용을 원하는 학습자들의 요구를 볼 수 있으며, 국어 사랑과 같은 이른바 애국주의적(?) 성격의 내용은 강요 받고 싶어 하지 않는 학습자들의 성향을 보여 준다. '음운' 부분의 학습 내용을 원하지 않는 것은 상대적으로 어렵다고 인식하는 내용은 피하고자 하는 의식이 숨어 있는 것으로 보인다.

(6)은 초중고 학습자 전체를 대상으로 하여 문법 교육에 대해서 어떤 의식을 지니고 있는지 전체적으로 검토한 결과이다. 그러나 초등학생, 중학생, 고등학생은 세부적으로 보면 차이를 보이는 면이 있다.

#### (7) 문법 교육 내용에 대한 초등학교 학습자의 요구(객관식)

학습 내용	① 필요 없음	필요함					인원	순위
		① 매우 약함	② 약함	③ 보통	④ 강함	⑤ 매우 강함	④+⑤	
음운 (자음, 모음)	20	4	11	41	19	12	107	9
	18.7	3.7	10.3	38.3	17.8	11.2	29.0	
단어(어휘)	10	5	7	39	27	19	107	6
	9.4	4.7	6.5	36.4	25.2	17.8	43.0	
문장(출문장, 검문장)	3	6	7	41	31	19	107	4
	2.8	5.6	6.5	38.3	29.0	17.8	46.8	
담화(단락, 텍스트)	5	8	4	43	37	10	107	5
	4.7	7.5	3.7	40.2	34.6	9.3	43.3	
어문 규범 (맞춤법 등)	5	4	5	26	36	31	107	2
	4.7	3.7	4.7	24.3	33.6	29.0	62.6	

학습 내용	① 필요 없음	필요함					인원 ④+⑤	순위
		① 매우 약함	② 약함	③ 보통	④ 강함	⑤ 매우 강함		
문장 부호	6	6	11	41	26	17	107	7
	5.6	5.6	10.3	38.3	24.3	15.9	40.2	
옛말, 국어사	6	3	17	40	32	9	107	8
	5.6	2.8	15.9	37.4	29.9	8.4	38.2	
표준 언어 예절	3	4	5	24	38	33	107	1
	2.8	3.7	4.7	22.4	35.5	30.9	66.4	
국어 사랑 (의식, 태도)	10	3	9	32	27	26	107	3
	9.4	2.8	8.4	29.9	25.2	24.3	49.5	
합계	68	43	76	327	273	176	963	
	7.7	4.5	7.9	33.9	28.3	18.3	46.6	

(7)은 초등학교 학습자들이 보인 문법 교육에 대한 요구 내용이다. 초등학생들은 표준 언어 예절(66.4%)을 1위로, 어문 규범(62.6%)을 2위로 배우고 싶어 한다. 또한 차이가 조금 있긴 하지만 국어 사랑(49.5%) 내용을 3위로 요구하고 있어서 (6)의 내용과 차이를 보인다. 9위가 음운(29.0%), 8위가 옛말 및 국어사(38.2%)인 것도 차이가 있다. 초등학생들은 중학생이나 고등학생들에 비해서 국어 사랑 의식을 상대적으로 중요시하고 있다(3위). 옛말이나 우리말의 통시적인 것을 그리 좋아하지는 않으나 음운보다는 선호하고 있다. 또한 어문 규범보다 언어 예절을 더욱 선호하는 것도 국어 의식적인 점을 강조하고 있는 것으로 보인다.

(8) 문법 교육 내용에 대한 중학교 학습자의 요구(객관식)

학습 내용	㉠ 필요 없음	필요함					인원 ④+⑤	순위
		① 매우 약함	② 약함	③ 보통	④ 강함	⑤ 매우 강함		
음운 (자음, 모음)	10	5	13	18	22	12	80	4
	12.5	6.25	16.25	22.5	27.5	15.0	42.5	
단어(어휘)	5	3	4	25	23	20	80	3
	6.25	3.75	5.0	31.25	28.75	25.0	53.75	
문장(출문장, 겸문장)	5	2	13	30	21	9	80	6
	6.25	2.5	16.25	37.5	26.25	11.25	37.5	
담화(단락, 텍스트)	5	3	11	27	24	10	80	4
	6.25	3.75	13.75	33.75	30.0	12.5	42.5	
어문 규범 (맞춤법 등)	4	1	9	9	20	37	80	1
	5.0	1.25	11.25	11.25	25.0	46.25	71.25	
문장 부호	5	2	14	29	17	13	80	6
	6.25	2.5	17.5	36.25	21.25	16.25	37.5	
옛말, 국어사	10	6	20	28	12	4	80	9
	12.5	7.5	25.0	35.0	15.0	5.0	20.0	
표준 언어 예절	5	5	7	18	26	19	80	2
	6.25	6.25	8.75	22.5	32.5	23.75	56.25	
국어 사랑 (의식, 태도)	12	5	9	28	15	11	80	8
	15.0	6.25	11.25	35.0	18.75	13.75	32.5	
합계	61	32	100	212	180	135	720	
	8.5	4.4	13.9	29.4	25.0	18.8	43.8	

(8)은 중학교 학습자들이 보인 문법 교육 요구 내용이다. 중학생들은 초등학생들과 차이를 보인다. 어문 규범(71.25%)을 압도적 1위로, 표준 언어 예절(56.75%)은 차이 나는 2위로 요구하고 있다. 또한 옛말 및 국어사(20.0%)를 최하위 9위로, 국어 사랑(32.8%)도 8위로 요구하여 별로 선호하지 않는 입장을 보인다. 단어(53.75%) 3위에 이어, 음운(42.5%)을 4위로 선호하고 있는 것도 초등학생들과는 차이를 보인다. 이러한 통계 결과에서 국수주의적 태도를 벗어나고 싶어 하는 중학생들의 의식을 엿볼 수 있으며, 단어나 음운 부분이 문법 교육에서 중요하다는 사실을 수업을 통해서 알게 되었다는 것을 뜻한다. 초등학생이나 중학생이나 모두 어문 규범과 표준 언어 예절을 중시하는 것은 실용적 내용을 요구하고 있다는 것을 반영한다.

**(9) 문법 교육 내용에 대한 고등학교 학습자의 요구(객관식)**

학습 내용	① 필요 없음	필요함					인원	순위
		② 매우 약함	③ 약함	④ 보통	⑤ 강함	⑥ 매우 강함	④+⑤	
음운 (자음, 모음)	5	4	13	31	15	12	80	6
	6.25	5.0	16.25	38.75	18.75	15.0	33.75	
단어 (어휘)	1	2	9	27	30	11	80	4
	1.25	2.5	11.25	33.75	37.5	13.75	51.25	
문장(출문장, 검문장)	3	6	12	33	17	9	80	7
	3.75	7.5	15.0	41.25	21.25	11.25	32.5	
담화(단락, 텍스트)			10	27	26	17	80	3
			12.5	33.75	32.5	21.25	53.75	
어문 규범 (맞춤법 등)	1	1	3	15	15	45	80	1
	1.25	1.25	3.75	18.75	18.75	56.25	75.0	

학습 내용	㉠ 필요 없음	필요함					인원 ④+⑤	순위
		① 매우 약함	② 약함	③ 보통	④ 강함	⑤ 매우 강함		
문장 부호	4	3	17	28	17	11	80	
	5.0	3.75	21.25	35.0	21.25	13.75	35.0	
옛말, 국어사	18	12	16	21	6	7	80	
	22.5	15.0	20.0	26.25	7.5	8.75	16.25	
표준 언어 예절		2	2	23	27	26	80	
		2.5	2.5	28.75	33.75	32.5	66.25	
국어 사랑 (의식, 태도)	3	6	12	34	13	12	80	
	3.75	7.5	15.0	42.5	16.25	15.0	31.25	
합계	35	36	94	239	166	150	720	
	4.9	5.0	13.05	33.2	23.05	20.8	43.85	

(9)는 고등학교 학습자들이 보인 문법 교육 내용에 대한 요구이다. 어문 규범(75.0%)을 1위, 표준 언어 예절(66.25%)을 2위로 차이 나게 요구하는 것은 중학생들과 같은 양상을 띤다. 또한 옛말 및 국어사(16.25%)를 9위, 국어 사랑(31.25%)을 8위로 요구하는 것도 중학생들과 마찬가지로인데, 전자를 훨씬 비호감적으로 보는 것은 차이가 있다.

고등학생은 담화(53.75%)를 3위로 요구하는 것이 특징적이다. 중학생들도 담화를 4위로 선호하고 있었다. 이러한 중고등학생들의 성향은 살아 있는 문법 교육을 지향하는 의식을 반영한다. 단어에 대하여 고등학생들이 4위(51.25%), 중학생들이 3위(53.75%)를 차지하고 있는데, 이는 문장에 대하여 고등학생 7위(32.5%), 중학생 6위(37.5%)를 차지하고 있는

것과 대비된다. 즉 중고등학교 학습자들은 문장보다는 단어와 담화를 더욱 교육받고자 하는 것이다.

### 3.2. 학습자들의 바라는 교육 내용 요구(주관식)

앞 3.1.에서는 초중고 학습자들이 요구하는 문법 교육 내용을 객관식으로 물어보았다. 여기에서는 자유롭게 문법 교육에서 바라는 바를 적어 보게 하였다. 고등학생들과 초등학생들은 진지하게 바라는 바를 적었고, 중학생은 별로 의식하지 않고 단편적으로 적어 내었다. 그들 모두의 공통점은 실용적인 문법 교육을 해 달라는 것이었다.

#### (10) 문법 교육에 대한 고등학교 학습자의 요구(주관식)

- ㄱ. - 실용성 있는 교육이 필요합니다. 신세대 언어들도(급식체, 줄임말) 정식으로 연구해서 가르치는 것도...
- ㄴ. - 문법 중에서도 맞춤법 교육이 활성화되었으면 좋겠다.
  - 맞춤법과 발음을 틀리는 사람의 말과 글에는 힘이 부족하고 읽고 싶지 않아진다. 이런 것 가지고 뭘 그렇게 예민하게 구냐는 사람들이 많은데, 그건 틀린 사람의 부끄러움, 자신의 무지를 인정하지 않으려 우기는 것으로밖에 보이지 않는다. 문법은 글의 수준이다.
- ㄷ. - 복잡할 정도로 많은 지식을 배워야 하는 이유를 모르겠습니다. 삶에서 문법 교육이 필요한 이유를 배울 수 있도록 해 주세요.
  - 문법을 배우는 것에 찬성을 하지만 너무 깊게까지 배워야 할 필요가 있나 싶다.
- ㄹ. - 옛말이나 국어사 같은 현재 사회에서 사용하지 않는 것들을 배우고 시험에 출제하기보다는 실전에서 사용할 수 있는 것들을 중점적으로 배웠으면 좋겠다.

- 중세를 굳이 배울 필요가 있을까요. 저희가 쓰는 건 어디까지나 현대 문법인데, 그 현대 문법조차도 아직 잘 모르는 애들이 많아요!
- ㄱ. - 어릴 때부터 흥미 있는 만화책을 통해 쉽고 재미있게 배울 수 있었으면 좋았을 것 같다.
- 문법을 너무 암기해야 되는 부분이라는 생각이 들지 않게, 학생들의 거부감을 불러일으키지 않도록 교육하는 것이 가장 중요하다고 생각합니다.

(10)은 고등학교 학습자들이 문법 교육에 대해서 자유롭게 요구하는 것들을 적어 본 것이다. 무엇보다 고등학생들은 실용성 있는 문법 교육을 요구하고 있는데, 그 가운데서도 특히 맞춤법 교육을 강조하고 있다(10ㄱ, ㄴ). 복잡하고 깊은 많은 문법 지식을 요구하지 않으며(10ㄷ), 옛말이나 국어사와 같은 현대 사회와 직접 관련되지 않은 내용들에 대하여 부정적 의견을 보이고 있다(10ㄹ). 교수법 차원에서 암기보다는 학생들이 친근하게 접할 수 있는 방법, 예를 들면 만화책 등을 이용하는 방법을 제안하고 있다(10ㅁ).

#### (11) 문법 교육에 대한 중학교 학습자의 요구(주관식)

- ㄱ. - 맞춤법과 언어 예절, 상황에 맞는 말 정도는 한국말을 사용하는 사람이라면 모두 사용할 수 있도록 교육해야 합니다.
- ㄴ. - 너무 복잡하지만 않으면 좋겠다.
- 영어 문법 배우는 방식처럼 배우는 것은 싫다.
- ㄷ. - 별개의 교과서가 있어도 좋을 것 같다.
- 문법을 꼭 필요하다고 느낀다면 문법 과목을 따로 넣으면 좋겠다.

(11)은 중학교 학습자들이 문법 교육에 대하여 요구하는 바를 주관식으로 기술해 놓은 내용 중 일부이다. 중학생들 역시 맞춤법과 언어 예절 등 실용적인 내용을 배우기 원하고 있다(11ㄱ). 따라서 너무 복잡하지 않은 내용과 방법을 선호하고 있다(11ㄴ). 한편으로는 필요하다면 중학교 과정에서 문법 과목을 따로 설정하고 교과서도 따로 만드는 방법을 제안하고 있기도 하다(11ㄷ).

## (12) 문법 교육에 대한 초등학교 학습자의 요구(주관식)

- ㄱ. - 글쓰기와 책을 위주로 교육을 하면 좋겠다. 독자적 방법은 기억에 남지도 않고 그렇게 가르치는 건 의미가 없다고 생각한다. 책을 읽고 쓰는 것이 훨씬 효과가 좋다.
  - 틀린 문장에서 틀린 것 찾아내기, 책 읽고 독후감 쓴 후 틀린 것 고치기
- ㄴ. - 자연스럽게 학생들이 이해할 수 있는, 그리고 재밌는 것과 문법 교육을 섞어서 공부시키면 더 기억에 남고 그것에 대한 성적이 높아질 것 같다.
  - 재밌게 수업을 해 주었으면 좋겠습니다.
  - 딱딱하게 문법을 가르치는 것보다는 통합적 방법으로 수업하는 게 더 나은 것 같다. 딱딱하게 가르치는 것보다는 보다 자유롭게 가르치면 학생의 흥미도 잡고, 학생들의 귀에 더 잘 들어오지 않을까 생각합니다.
- ㄷ. - 만화 형식으로 매달 만화 1개씩 읽는 것
  - 만화 형식이면 좋겠다.
  - 즐겁게 만화 이야기로 했으면 좋겠다.
  - 애니, 만화 형식으로 문법을 공부하면 좋겠다.

- 아이들이 좋아하는 애니메이션이나 만화 형식으로 나오면 더욱 좋을 것 같다.
- ㄹ. - 표준어를 많이 배우고 국어 사랑을 실천할 수 있게 해야 한다.
  - 문법 교육을 통해 자세하고 확실하게 알고 싶다.
  - 천천히 차근차근 알려 주었으면 좋겠다.
  - 사실 좀 어려움. 더 많이 배우면 좋겠다.
- ㅁ. - 북한 말이나 어휘를 배우고 싶다.
  - 북한 말을 배울 수 있으면 좋을 것 같다.
  - 북한 언어를 배우고 좀 더 이해하기 쉽게 그림이나 동영상 등을 더 넣으면 좋을 것 같다.
  - 만약에 통일이 되면 북한 말도 배워야 하니까 북한 말을 배우는 단원을 만들면 좋겠다.
- ㅂ. - 문법 교육을 할 때 영어 시간과 연관 지어 한다면 좋을 것 같습니다. 왜냐하면 영어 시간과 연관 지어 준다면 국어와 영어 함께 공부할 수 있어서 더 쉽고 나중에 문법이 누구에게나 이해가 더 잘될 수 있기 때문입니다.

초등학교 학습자들은 문법 교육에 대하여 깜짝 놀랄 정도로 아주 다양하고 진지한 의견을 내놓았다. 중고등학교 학습자들처럼 실용적인 문법 교육을 바라는데, 그 가운데서도 글쓰기와 책 위주의 문법 교육을 강조하고 있으며(12ㄱ), 재미있고 흥미로운 방법으로 배우기를 희망하고 있다(12ㄴ). 특히 애니메이션과 만화 형식의 문법 교육을 원하고 있다(12ㄷ). 그러면서도 표준어를 많이 배우고 국어 사랑을 실천할 수 있으면 좋겠다고 말하는가 하면 자세하게 문법을 배웠으면 하는 의견도 제시하고 있다(12ㄹ). 통일을 대비하여 북한 말을 배우고자 하는 열의를 보인 것도 주

목할 만하다(12口). 영어 교육과 연계하여 문법 공부를 하는 방안을 제안하고 있기도 하다(12口).<sup>3)</sup>

### 3.3. 객관식으로 물어본 학습자들의 문법 교육 방법 요구

앞에서는 문법 교육에 대한 학습자의 요구를 내용적인 측면에서 살펴 보았다. 객관식이든 주관식이든 학습자들은 맞춤법과 같은 어문 규범 내용이나 표준 언어 예절 같은 실용적인 내용을 배우고 싶어 하는 것을 보았다. 그렇다면 교육 방법으로는 어떤 것을 원하고 있을까? 여기서는 독자적 방법과 통합적 방법을 제시하여 설문해 본 결과를 보이도록 한다.

#### (13) 문법 교육 방법에 대한 초중고 학습자의 인식

	초등학교		중학교		고등학교		전체	
	인원	%	인원	%	인원	%	인원	%
① 독자적 방법	12	11.2	25	31.25	35	43.75	72	27.0
② 통합적 방법	95	88.8	55	68.75	45	56.25	195	73.0

(13)은 초중고 학습자들이 문법 교육 방법에 대하여 바라고 있는 것을 보여 준다. 전체적으로 보면 통합적 방법(73.0%)을 독자적 방법(27.0%)보다 훨씬 더 선호하고 있다. 특히 초등학생들이 통합적 방법을 가장 선호하고 있으며, 중학생(68.75%), 고등학생(56.25%) 순서대로 선호도를 보여 준다. 이것은 초등학교에서 문법 교육이 주로 통합적으로 이루어지고 있는 현황을 보여 주고 있고, 고등학교에는 선택 과목으로 ‘독서와 문법’

3) 중학생 설문자 중에는 “한국어 문법은 없다고 생각한다. 어차피 문법은 회화, 대화를 하기 위해 배우는 것이라고 생각해서 외우며 스트레스를 받을 필요는 없다고 생각한다.”라고 하여 극단적으로 문법 교육에 대해 부정적 인식을 하고 있는 학습자도 있다. 이는 문법 교육뿐만이 아니라 국어 교육 자체에 대한 커다란 위기의식을 던져 준다.

과목이 존재하고 있기도 하겠거니와 비교적 문법 교육이 잘 이루어지고 있는 현황을 반영한다. 중학교는 필수 과목인 ‘국어’ 과목 속에 문법 내용이 대단원으로 설정된 경우도 있다.

#### (14) 문법 교육의 통합적 방법에 대한 초·중·고 학습자의 인식

	초등학교		중학교		고등학교		전체	
	인원	%	인원	%	인원	%	인원	%
㉠ 쓰기	35	28.9	14	20.0	23	45.1	72	29.7
㉡ 읽기	14	11.6	14	20.0	9	17.7	37	15.3
㉢ 듣기·말하기	48	39.7	20	28.6	7	13.7	75	31.0
㉣ 문학	24	19.8	22	31.4	12	23.5	58	24.0

통합적 방법으로 문법 교육을 실시한다고 할 때, 과연 학습자들은 문법 영역이 어떤 국어과 영역과 통합되기를 원하는가? 전체적으로 볼 때 (14)에서 나타나 있듯이 듣기·말하기(31.0%)와 문법 영역이 통합되는 것을 선호하며, 쓰기 영역과 통합되는 것이 좋다는 의견도 많다(29.7%).

학교급별로는 많은 차이를 보이고 있다. 고등학교 학습자는 쓰기와의 통합을 압도적으로 많이 원하고 있다(45.1%). 대개 쓰기와 문법 영역은 통합적 교육이 유용한 것으로 알려져 있는데, 학교 교육의 고등 학습자들인 고등학생들은 이러한 사실을 잘 알고 있다. 한편 중학생들은 문학(31.4%), 초등학생들은 듣기·말하기(39.7%)를 각각 제1 통합 대상으로 보고 있다. 이런 결과는 다소 의외이다. 실제로 문법을 다른 영역과 통합해서 교육한다고 할 때, 문학은 예술적 언어를 다루기 때문에 앞서 보았던 실용성 있는 문법 교육을 요구하는 학습자들의 성향과 어울리지 않는다. 듣기·말하기도 마찬가지다. 실용적 문법 교육과 어울린다면 표준 발음법

정도일 텐데, 이것이 문법 교육 내용의 다는 아니기 때문이다. 중학생들은 자신들이 호감을 가지고 보는 문학을, 초등학생들은 국어 수업에서 흔히 사용하는 듣기·말하기를 염두에 둔 게 아닌가 생각한다.

#### 4. 나아가기

지금까지 문법 교육에 대하여 초중고 학습자들이 가지고 있는 의식에 대하여 필요성 여부와 문법 교육 내용 및 방법을 설문 조사를 통해서 알아보았다.

일부 학습자들이 문법 교육 필요성에 대해 부정적 의견을 내기도 했지만(16.5%), 대다수는 학교 교육에서 문법 교육이 필요하다고 생각하고 있었다(83.5%). 특히 학교 교육의 막바지라고 할 수 있는 고등학생들이 문법 교육의 필요성에 대해서 90.0%가 긍정적 인식을 하고 있는 것은 주목할 만하다. 또한 미세하지만 초등학생들의 필요성 인식이 중학생보다 높은 것도 주목되며(81.3% 대 80.0%), 초등학생들의 국어 사랑 의식이 무척 높은 것도 긍정적 신호로 해석된다.

객관식으로 학습자들의 문법 교육 요구 내용을 살펴본바, 초중고 학습자들은 어문 규범과 표준 언어 예절과 같은 실용적인 내용을 배우기를 바라고 있다. 중고등학생들은 어문 규범을 첫손가락에 꼽고 있고 초등학생들은 표준 언어 예절을 1순위로 꼽고 있다. 중고등학생들은 국어 사랑 내용을 8순위로 보고 있음에 비하여 초등학생들은 3순위로 놓고 있어서 의식의 큰 차이를 보여 준다. 더불어 담화와 단어(어휘) 같은 실용적인 내용들을 교육 내용으로 바라고 있는 것도 결국 실용적인 문법 교육 방향을 지지해 준다. 상대적으로 실용성과 거리가 있는 옛말과 국어사 및 음운 부분의 내용은 선호도에서 최하위를 차지하고 있다.

주관식으로 자유롭게 문법 교육에 대한 요구 사항을 적어 보게 한 것도 유사한 결과를 보이고 있다. 기본적으로 국어 생활에 유용한 실용적인 문법 교육을 바라고 있다. 맞춤법과 같은 글살이 교육에 필요한 문법 교육을 바라고, 애니메이션이나 만화 형식과 같은 재미있는 교수 방법도 제안하고 있다. 초등학생의 경우 북한 말을 배웠으면 하는 의견들이 나오기도 했다. 구체적인 문법 교육 방법으로 독자적 방법(23.0%)보다 듣기·말하기, 쓰기, 문학, 읽기 등 다른 영역과 함께 교육하는 통합적 방법(73.0%)을 선호하고 있다.

주지하다시피 초중고교에서는 대학수학능력시험의 영향을 절대적으로 받고 있다. 그나마 최근 국어 대학수학능력시험 45문항 가운데 5문항이 문법 내용으로 출제됨으로 해서 어느 정도 문법 교육이 정상화되었다고 할 수 있다. 그러나 2022학년도 대학수학능력시험부터는 문법 문항 출제가 불투명한 상황이다. 앞으로 초중고에서의 문법 학습도 불투명하다. 그렇지만 우리말, 우리글 교육에 대한 희망의 끈을 계속 부여잡고, 초중고 학습자들의 희망대로 실용적인 문법 내용과 재미있고 효율적인 문법 교육 방법을 계속 연구하고 실천하는 노력이 우리 모두에게 요구된다.

## 참고 문헌

- 이관규(2000), “학교 문법 교육의 현황”, 《새국어생활》 10-2, 국립국어연구원.
- 이관규(2004), “중등학교 문법 교육의 현황과 과제”, 《새국어생활》 14-3, 국립국어원.

## 〈설문지〉

안녕하세요? 이 설문 문항은 학생들이 문법 교육에 대해서 어떻게 생각하는지 알기 위한 것입니다. 본인이 생각하는 것을 그대로 적어 주시면 감사하겠습니다.

2018년 8월 13일 고려대 국어교육학과

초등학교/중학교/고등학교          학년

1. 국어 교육에서 문법 교육이 필요하다고 생각하십니까?  
그 이유는 무엇인지요?

	이유
① 필요하다	
② 필요하지 않다	

2. 문법 학습 내용 가운데 무엇이 얼마나 필요한지 ○ 표시해 주세요.

번호	학습 내용	○ 필요 없음	필요함				
			① 매우 약함	② 약함	③ 보통	④ 강함	⑤ 매우 강함
1	음운(자음, 모음)						
2	단어(어휘)						
3	문장(출문장, 겹문장)						
4	담화(단락, 텍스트)						
5	어문 규범(맞춤법 등)						
6	문장 부호						
7	옛말, 국어사						
8	표준 언어 예절						
9	국어 사랑(의식, 태도)						

3. 문법 교육을 받을 때 다음 두 가지 방법 중 어느 것이 좋다고 생각하십니까?

(참고: 통합적 방법은 쓰기, 읽기, 듣기·말하기, 문학과 통합적으로 문법을 가르치는 것임.)

① 독자적 방법

② 통합적 방법

3-1. ② 통합적 방법이 좋다면, 다음 중 어느 것과 통합하는 게 좋을지 선택해 주세요.

㉠ 쓰기

㉡ 읽기

㉢ 듣기·말하기

㉣ 문학

4. 문법 교육과 관련하여 하고 싶은 얘기가 있으면 자유롭게 써 주세요.  
[요구 사항 등]



## 평생 교육의 관점에서 본 문법 교육

조진수

전남대학교 국어교육과 교수

### 1. 들어가며

방송 언어 자문을 했을 때의 일이다. ‘오리고기’와 ‘값’의 띄어쓰기에 관한 질문을 받았는데 사전을 찾아보지 않을 수 없었다.<sup>1)</sup> 우선 <표준국어대사전>에서 ‘오리고깃값’과 ‘오리고기값’을 검색해 보았는데, 검색되지 않았다. 그 다음 ‘오리고기’를 검색해 보았더니 한 단어로 등재되어 있었고, 뜻은 ‘식용으로 하는 오리의 고기’였다.

그리고 나서 ‘값’을 사전에서 검색해 보았다. 검색 결과는 다음과 같았다.

「명사」

「1」 사고파는 물건에 일정하게 매겨진 액수. ≒가문05(價文).

㉠ 값이 나가다/값이 비싸다/값이 싸다/값이 오르다/값이 내리다/값을 매기다/물건의 값을 깎다/이 차는 낡아서 값이 좀 헐하다.

「2」 물건을 사고팔 때 주고받는 돈.

㉡ 값을 주다/값을 치르다/값을 물다.

1) ‘오리고기’와 ‘값’의 띄어쓰기 문제는 조진수·소지영(2016)에서도 논의된 바 있다.

「3」 어떤 사물의 중요성이나 의의.

㉠ 값이 없는 일/평생 남을 위해 봉사한 그의 삶은 값이 있는 것이었다.

「4」 노력이나 희생에 따른 대가.

㉠ 였다, 이거 심부름한 값이다./주인은 수고한 값으로 쌀 한 되씩을 주었다.

「5」 어떤 것에 합당한 노릇이나 구실.

㉠ 태남이는 허우대 값도 못하고 얼굴이 벌게졌고...《박완서, 미망》

「6」 『수학』 하나의 글자나 식이 취하는 수. 또는 그런 수치.

㉠ '2x=6'에서 x의 값은 3이다.

「7」 ((일부 명사 뒤에 붙어)) '가격', '대금', '비용'의 뜻을 나타내는 말.

㉠ 기름값/물값/물건값/부식값/신문값/우옷값/음식값.

「8」 ((일부 명사 뒤에 붙어)) '수치'의 뜻을 나타내는 말.

㉠ 변숫값/분석값/위상값/저항값.

「9」 ((「-ㄹ 값에」 구성으로 쓰여))「-더라도」, 「-ㄹ지언정」의 뜻을 나타내는 말.

㉠ 나중 가서야 어찌 될 값에, 당장의 아픔을 견디다 못하여 동학에 가담하였노라고 자복을 하였다.《채만식, 논 이야기》

‘값’의 의미를 하나씩 살피어 가다가 일부 명사 뒤에 붙어 ‘가격’, ‘대금’, ‘비용’의 뜻을 나타낼 수 있다는 사실을 알게 되었다. ‘기름값’, ‘물값’, ‘물건값’, ‘부식값’, ‘신문값’, ‘우옷값’, ‘음식값’이 사례로 제시되어 있었다. 사례로 제시된 단어들에 <표준국어대사전>에 등재되어 있는지 궁금해져서 하나씩 검색해 보기 시작하였다. ‘물값’을 제외하고는 모두 사전에서 검색되지 않았다.

이와 같은 일련의 검색 작업을 통해 확인한 사항을 다음과 같이 정리해 볼 수 있다.

- (1) ‘오리고깃값’은 <표준국어대사전>에 등재되어 있지 않다.
- (2) ‘오리고기’는 <표준국어대사전>에 등재되어 있다.
- (3) ‘값’은 명사인데, 일부 명사 뒤에 붙여 쓰는 경우가 있다.
- (4) ‘값’이 일부 명사 뒤에 붙는 경우, 그 말이 사전에 등재되어 있지 않을 수도 있다.

‘오리고깃값’이 ‘오리고기의 가격’을 뜻한다면, 여기서 ‘값’은 ‘가격’의 뜻을 지닌다고 볼 수 있다. ‘값’이 일부 명사 뒤에 붙어 ‘가격’의 뜻을 나타낼 수 있으므로, ‘오리고기’가 그 일부 명사에 해당한다면 ‘오리고깃값’과 같이 쓸 수 있을 것이다.<sup>2)</sup> 누군가 ‘오리고깃값’이 사전에 등재되지 않았다는 점을 문제 삼을 수도 있으나, ‘기름값’, ‘우웃값’ 등도 사전에 등재되지 않았으니 ‘오리고깃값’ 역시 특별히 문제되지 않는다고 답할 수 있다.

‘오리고깃값’의 띄어쓰기 문제를 검토했던 경험은 여러 측면에서 두고 두고 기억에 남았다. 우선 성인이 되어 실생활에서 부딪히는 어문 규범의 문제를 해결하는 것이 일반인들에게 쉽지 않겠다는 생각이 들었다. 중·고등학교에서 다루는 표기 사례는 주로 규범의 원리를 설명하기에 적합한

2) ‘오리고기’와 ‘값’을 붙여 쓸 경우 [오리고기값] 또는 [오리고기값] 정도의 발음을 예상할 수 있으므로 ‘오리고깃값’과 같이 사이시옷 표기를 하였다. 여기에는 두 가지 물음이 제기될 수 있다. 첫째는 사이시옷 표기는 합성어를 대상으로 하는데 ‘오리고기’와 ‘값’이 결합한 형태를 한 단어로 간주할 수 있는가 하는 것이고, 둘째는 사이시옷 현상은 수의적이든 이 경우 ‘값’의 ‘ㄱ’이 된소리로 발음된다고 단정할 수 있는가 하는 것이다. 첫 번째 문제의 경우 한글 맞춤법 제30항 해설에서 ‘합성어’뿐 아니라 ‘합성어에 준하는 구조’도 함께 언급하고 있기 때문에 ‘오리고기’와 ‘값’이 결합한 형태가 ‘합성어’든 ‘합성어에 준하는 구조’이든 사이시옷 표기에 문제가 없다. 두 번째 문제의 경우 사이시옷 현상이 수의적이기는 하지만 ‘오리고깃값’과 유사한 환경에서 ‘값’의 ‘ㄱ’이 대체로 된소리로 발음되기 때문에 이와 같은 추정에도 큰 문제가 있다고 보기는 어렵다.

물론, 사이시옷 현상이 수의적이기 때문에 사전에 등재되지 않은 단어의 사이시옷 표기를 확정하는 일은 쉽지 않다. 예컨대, 우리말샘에서는 ‘둘레’와 ‘길’이 결합한 형태인 ‘둘레길’을 ‘산’이나 ‘호수’, ‘섬 따위의 둘레에 산책하기 좋게 꾸며 놓은 길’이라고 설명하면서 규범 표기는 미확정임을 밝히고 있다. 사이시옷 현상이 수의적이기 때문에 ‘둘레길’로 표기해야 할지, ‘둘렛길’로 표기해야 할지가 아직 확정되지 않은 것이다. 사이시옷 표기에 관해서는 추가로 논의해야 할 사항이 많지만 본고의 주제와는 다소 벗어나므로 별도의 자리에서 상론하기로 한다.

전형적인 것으로 제한되는 경향이 있기 때문이다. 한정된 교과서 지면과 교육 시간을 고려할 때 규범의 원리를 이해하기에 적합한 사례를 선정하는 것은 교육적으로 정당하며 적절한 것이다. 그러나 성인이 되어 부딪히는 어문 규범의 문제들은 복합적이며, 애매하고, 지역적인 경우도 많다. ‘오리고깃값’의 표기 문제를 접하면서 성인을 위한 어문 규범 교육을 어떤 관점에서 설계해야 할지 고민해 보게 되었다.

‘오리고깃값’의 사례와 관련하여 또 하나 특기해 둘 사실은 국어사전 확인을 통해 이 문제를 해결했던 경험 그 자체가 교육적으로 유의미한 것이 아닐까 하는 생각이 들었다는 점이다. 성인들이 국어 생활에서 부딪히는 어문 규범의 문제들을 자기 주도적인 학습을 통해 해결해 갈 수 있도록 하기 위해서는 어떤 역량이 필요할까 하는 것이 이어진 문제의식이었다. 이러한 문제는 어문 규범 교육이 학교 교육에서 끝나는 것이 아니라 우리의 전 생애에 걸쳐 지속적으로 일어나는 과정이라는 점을 수용하고 그에 맞는 교육을 설계하고자 할 때 언제나 제기되는 핵심적인 물음일 것이다.

이러한 문제의식은 어문 규범 교육에 국한되지 않는다. 국어의 구조와 운용의 원리를 학습하는 일, 즉 문법 학습 역시 학교 교육에서 끝나는 것이 아니라 한 인간의 전 생애에 걸쳐 이루어지는 평생의 과업이다. 따라서 성인이 필요로 하는, 성인에게 필요한 문법 교육의 내용이 무엇인지를 확인하고, 이를 토대로 성인을 대상으로 한 문법 교육을 설계하는 작업이 요구된다.<sup>3)</sup> 문제는 성인들이 필요로 하고, 성인에게 필요한 ‘문법’이 어떤

---

3) 문법 학습이 전 생애에 걸쳐 이루어지는 과업이라면 성인 교육뿐 아니라 학령기의 학교 교육 역시 평생 교육의 관점에서 재구조화될 필요가 있을 것이다. 평생 교육은 넓게 보아 학교 교육을 포함하여 개인이 전 생애에 걸쳐 참여하는 교육을 총칭(민현식, 2015:42)하는 개념이기 때문이다. 학령기의 학교 교육이 평생 교육 또는 생애 교육의 관점에서 어떻게 재구조화되어야 할지는 조진수·소지영(2016)에서 어문 규범을 소재로 논의된 바 있으므로 본고에서는 성인 교육 차원의 문법 교육으로 논의의 범위를 한정한다.

‘문법’인지일 것이다. 과연 성인에게 필요한 문법 교육은 어떤 성격을 지녀야 할 것인가?

## 2. 성인에게 필요한 문법 교육의 성격: 실제성, 자기 주도성, 언어적 성장

성인을 대상으로 한 문법 교육은 어떤 성격을 지녀야 할까? 여기서는 ‘실제성’, ‘자기 주도성’, ‘언어적 성장’을 핵심어로 삼아 논의한다.

우선 ‘실제성’은 성인을 대상으로 한 문법 교육의 내용이 갖추어야 할 기본적 전제에 해당한다. 물론, 실제성은 성인을 대상으로 한 문법 교육 뿐만 아니라 학령기의 학습자를 대상으로 한 학교 교육에서도 중요하다. 그러나 이성영(2012:61)의 지적대로 “실제의 언어는 난해해서 학습자들의 수준에 부적합”한 경우도 있기 때문에 학교 교육에서 실제성만을 지나치게 강조하는 것은 적절하지 않다. 이러한 맥락에서 이성영(2012)에서는 ‘실제성의 숭배(cult of authenticity)’를 경계하며 실제성과 가상성의 공존을 주장한 바 있다.

성인을 대상으로 한 문법 교육에서는 학령기의 학교 교육보다 실제성을 더 강조할 필요가 있지 않을까 한다. 학령기 학교 교육에서는 교육과정의 성취 기준에 제시된 문법 개념을 교수·학습하기에 적합한 사례가 선정된다. 이 과정에서 해당 학년(군)보다 위계상 높은 수준의 문법 개념이 요구되거나, 성취 기준에 제시된 내용과 무관한 문제가 얹혀 있는 사례는 부적합한 것으로 판단되어 제외된다. 이러한 사례 선정 방식은 교육과정 성취 기준의 위계화에 입각한 것으로, 학습자의 발달 단계에 따라 문법을 학습해 가는 학령기의 학교 교육에 적절하다.

그러나 이와 같은 학교 교육을 이미 받은 성인을 대상으로 한 문법

교육의 경우 사정이 다르다. 성인이 실제 국어 생활에서 부딪히는 언어 자료들에는 다양한 문법 현상이 복합적으로 얽혀 있다. 성인을 대상으로 한 문법 교육은 특정 문법 개념을 학습하기 위해 사례를 동원하는 방식이 아니라, 성인 학습자 주변의 언어 사례 자체가 교육의 중심이 되는 방식으로 설계해야 한다. 국어 생활에서 접하는 실제 언어 자료들을 문법이라는 안목으로 이해하고자 노력하는 과정 자체가 성인을 대상으로 한 문법 교육의 중요한 교육 내용이 된다. 따라서 성인을 대상으로 한 문법 교육에서 다루는 언어 자료는 '실제'에 가까운, '실제성'이 높은 것이어야 한다.

성인을 대상으로 한 문법 교육이 실제성 있는 언어 자료를 중심으로 설계되어야 한다는 주장에 대해, 교육 내용의 체계성에 관한 반론이 제기될 수 있다. 문법 개념을 중심으로 교육을 설계하지 않고 실제성이 높은 사례를 중심으로 교육을 설계할 경우 교육 내용이 체계적으로 구성되기 어려울 수 있다는 것이 반론의 요지일 것이다.

이 문제는 성인을 대상으로 한 문법 교육이 무엇을 목적으로 삼고 있는가와 관련된다. 성인을 대상으로 한 문법 교육을 통해 성인 학습자들은 어떤 성장을 경험하게 되는가? 교육에 참여함으로써 문법 개념을 더 많이 알게 될 수도 있고, 흥미로운 언어 사례를 분석할 수도 있을 것이다. 이런 변화 역시 가치 있는 것이라고 할 수 있겠으나, 성인을 대상으로 한 교육이 지향하는 본질적 목표는 성인 학습자가 자신을 '성장하는 언어적 주체'로 인식하도록 하는 데 있다.<sup>4)</sup>

성인 학습자는 문법이라는 안목으로 국어 생활의 문제들을 바라보는 경험을 통해 성장하게 되는데, 이와 같은 경험이 가치 있는 것임을 깨닫고 스스로를 성장하는 언어적 주체로 인식하는 것을 '언어적 성장'으로 규정

---

4) 문법 교육에서의 '언어적 주체' 개념에 대해서는 신명선(2007, 2013) 참조.

할 수 있다. 성인 교육에서 중요한 것은 더 높은 수준에 도달하는 것이 아니라 스스로를 성장하는 존재로 인식하는 것이다.

이와 같은 목표에 도달하기 위해 꼭 필요한 것이 학습자의 ‘자기 주도성’이다. ‘자기 주도성’은 평생 교육 일반에 관한 연구에서도 중요하게 다루어져 왔다(윤여각, 2002; 이지혜, 2000). 자기 주도성은 기본적으로 학습자의 자율성을 뜻하는 개념인데, 자기 주도성이 발현되기 위해서는 두 가지 전제가 필요하다. 우선, 학습자가 학습을 하는 방법을 알아야 자기 주도적인 학습이 가능하다. 따라서 자기 주도적 학습자를 기르기 위해서는 학습을 하는 방법에 대한 학습이 선결 과제로 요구된다. 다음으로 필요한 것은 학습자가 스스로를 학습을 통해 성장하는 존재로 인식하는 것이다. 이러한 인식은 자기 주도적인 학습을 견인하고, 또 자기 주도적 학습을 통해 강화된다.

이처럼 성인을 대상으로 한 문법 교육이 성인 학습자가 스스로를 ‘성장하는 언어적 주체’로 인식하게 하는 것을 목표로 한다는 점을 수용하면, 문법 개념이 아닌 실제성이 높은 언어 사례를 교육 설계의 출발점으로 삼는 것을 이해할 수 있을 것이다. 성인을 대상으로 한 문법 교육에서 중요한 것은 실제 사례를 자기 주도적 학습을 통해 분석하고 해석할 수 있는 문법적 안목과 태도를 갖추는 데 있기 때문이다.

이제 성인을 대상으로 한 문법 교육에서 ‘실제성’, ‘자기 주도성’, ‘언어적 성장’이 구체적으로 무엇을 의미하는지에 대해 살펴보자. 성인을 대상으로 한 문법 교육의 하위 분야는 여러 방식으로 나누어 볼 수 있겠지만, 이 글에서는 ‘어문 규범 교육’과 ‘문법 문식성 교육’의 두 부분으로 나누어 논의한다.

### 3. 성인을 대상으로 한 어문 규범 교육

성인을 대상으로 한 어문 규범 교육은 ‘실제성’ 있는 사례를 소재로 삼아, 학습자의 ‘자기 주도적 학습’을 유도해야 하며, 궁극적으로는 학습자의 ‘언어적 성장’에 기여해야 한다. 이러한 목표를 성공적으로 달성하기 위해서는 ‘실제성’, ‘자기 주도성’, ‘언어적 성장’이라는 개념이 성인 대상 어문 규범 교육에서 의미하는 바가 무엇인지 구체적으로 규명되어야 한다. 국립국어원 ‘온라인 가나다’의 질의응답 사례를 활용하여 이 문제에 대해 생각해 보자.

[재질문] 위해주는척 띄어쓰기  
· 등록일 2018. 8. 19.

위해주는척하기  
위해주는척하는듯이  
띄어쓰기도 궁금합니다.

- 국립국어원 ‘온라인 가나다’ 질문 사례

위 질문이 어떤 맥락에서 발생한 것인지는 확인할 수 없으나, ‘온라인 가나다’에 올라와 있다는 점을 고려할 때 실제 국어 생활에서 부딪힌 문제라고 간주할 수 있다. ‘실제’에 해당하는 개별 사례 하나가 ‘실제성’의 모든 속성을 반드시 담고 있는 것은 아니지만, 위 사례는 성인이 실제 국어 생활에서 부딪힐 수 있는 어문 규범 문제의 특성을 잘 보여 준다는 점에서 주목할 만하다. 질문에 상세한 설명이 담겨 있지 않아 질문자의 원의도를 명확히 파악하기는 어려우나, 제시된 내용만을 토대로 하면 위 사례에는 대략 세 가지의 하위 질문이 담겨 있다.

첫째는 ‘위해’와 ‘주는’의 띄어쓰기 문제이다. 이 문제에 답하기 위해서는 ‘본용언’, ‘보조 용언’이라는 문법 개념을 알아야 하고, 보조 용언 띄어

쓰기의 원칙과 허용 규정도 이해해야 한다. 이 사례에서는 ‘위해 주는’과 같이 띄어 쓰는 것이 원칙이고 ‘위해주는’과 같이 붙여 쓰는 것이 허용된다.

둘째는 ‘척하기’의 띄어쓰기 문제이다. 이 문제는 보조 동사 ‘척하다’가 한 단어로 사전에 실려 있다는 점을 안다면 쉽게 해결될 수 있다. 그러나 이 문제가 그리 단순한 것은 아니다. ‘척하다’는 보조 동사이지만, ‘척’은 여전히 의존 명사로 활발하게 사용되고 있기 때문에 ‘척’과 ‘하다’의 띄어쓰기가 어렵게 느껴지는 순간이 존재한다. 예컨대, “네가 아는 척을 해서 일이 이렇게 된 거야.”라는 문장에서 ‘척’과 ‘하다’는 붙여 쓰지 않기 때문에 일반인들에게 ‘척하다’의 띄어쓰기 문제는 쉽지 않다.

‘본칙만착하다’와 같은 사례도 있다. ‘척하다’가 하나의 보조 동사라고는 하지만 ‘본칙만착하다’의 경우 ‘하다’가 ‘척’과 결합했다기보다는 ‘본칙만척’과 결합했다고 하는 것이 모어 화자의 직관에 부합한다. ‘본칙만척하다’가 이미 사전에 등재된 하나의 단어이기 때문에 ‘본칙만척하다’의 띄어쓰기 문제는 국어사전만 확인해도 쉽게 해결되기는 하지만, 표면적으로 ‘척’과 ‘하다’를 붙여 쓰는 경우라도 ‘척’과 ‘하다’가 직접 결합한 것은 아닌 경우가 존재하기 때문에 ‘척’과 ‘하다’의 띄어쓰기 문제는 단순하지 않다.

셋째는 ‘위해 주는/위해주는’과 ‘척하는’의 띄어쓰기 문제이다. 한글 맞춤법 규정 제47항에서 보조 용언은 띄어 씀을 원칙으로 하되 경우에 따라 붙여 쓰는 것을 허용하고 있다. ‘척하다’가 보조 용언이므로 이 사례가 보조 용언을 앞말에 붙여 쓰는 것이 허용되는 경우에 해당하는지를 확인할 필요가 있다. 결론부터 이야기하면, 한글 맞춤법 규정 제47항 해설에서 ‘기억해둘 만하다’, ‘되어가는 듯하다’와 같이 보조 용언이 거둬지는 경우 앞의 보조 용언만을 붙여 쓸 수 있도록 하고 있기 때문에, ‘위해 주는 척하는’이 원칙이고 ‘위해주는 척하는’이 허용된다.

‘위해 주는/위해주는’과 ‘척하는’의 띄어쓰기는 경우에 따라 굉장히 까다롭게 느껴질 수 있다. 우선, ‘척하다’가 보조 용언이라는 사실을 모르고

단순히 ‘척’이 의존 명사라고만 생각하여 ‘위해 주는/위해주는’이 ‘척’을 수식하므로 ‘척’을 앞말과 띄어 써야 한다고 생각하는 경우가 있을 수 있다. 이 경우 ‘척하다’가 보조 용언임을 알지 못했음에도 불구하고 표기상으로는 옳은 선택을 할 수 있다. 물론 이 경우 ‘척’과 ‘하다’의 띄어쓰기 판단에 문제가 생길 가능성이 크다.

‘척하다’가 보조 용언임을 알고 보조 용언을 앞말에 붙여 쓰는 것이 허용되는 경우가 있다는 사실을 아는 경우에도 고려해야 할 사항이 많다. 우선 앞말이 합성 용언인 경우 그 뒤에 오는 보조 용언은 붙여 쓸 수 없다는 점을 떠올려 볼 수 있다. 사실 ‘위해 주는’은 ‘위해주는’으로 표기될 수 있으나 띄어쓰기 규정상 붙여 쓰는 것이 허용되기 때문에 붙여 쓴 것일 뿐 합성 용언은 아니다. 즉, ‘위해 주는’에서 ‘주는’이 보조 용언이기 때문에 ‘위해주는’과 같은 표기가 허용된 것일 뿐 ‘위해주는’이 한 단어는 아닌 것이다. 그런데, 규정상 붙여 쓰기가 허용되어 붙여 쓴 것과 한 단어이기 때문에 붙여 쓴 것의 차이를 알지 못하여 잘못된 판단을 할 수도 있다. 물론, 이 사례에서는 이와 같이 잘못된 판단을 하여도 ‘위해주는’과 ‘척하는’을 띄어 써야 한다는 사실은 변하지 않는다.

‘척하는’과 ‘듯이’의 띄어쓰기 문제가 ‘위해주는’과 ‘척하는’의 띄어쓰기를 어렵게 만들 가능성도 있다. 사실 ‘척하는’은 보조 용언이고 ‘듯이’는 ‘의존 명사’이기 때문에 혼동될 것이 없다. 그러나 보조 용언 ‘척하는’의 ‘척’에만 주목하여 ‘척’이 ‘듯이’의 ‘듯’과 동일한 성격을 지닌다고 보고, 두 경우 모두 ‘~는’의 형태를 지닌 앞말과 띄어 써야 한다는 인식이 작용할 가능성도 있다. 즉, ‘척하는 듯이’와 같이 ‘척하는’과 ‘듯이’를 띄어 쓴다는 점에 비추어 ‘위해주는 척하는’과 같이 ‘위해주는’과 ‘척하는’도 띄어 써야 한다고 생각할 수도 있다. 이 경우 ‘위해주는’과 ‘척하는’을 띄어 써야 한다는 결론은 표기법에 부합하지만, 이러한 결론에 도달하기까지의 과정이 타당하지 않다. ‘이는 척하는 듯이’와 같이 다른 사례였다면 ‘이는 척

하는 듯이'와 '아는척하는 듯이'가 모두 가능하기 때문에 이러한 방식의 판단은 차후 표기상의 오류로 이어질 가능성이 있다.

위 사례는 성인들이 실제 국어 생활에서 부딪히는 어문 규범의 문제가 복합적이고, 때론 지엽적이며, 다양한 오개념과 연결되어 있음을 보여 준다.

우선, 성인들이 국어 생활에서 부딪히는 어문 규범의 문제들은 다양한 층위의 문제가 복합적으로 얽힌 경우가 많다. 위 사례만 하더라도 '위해'와 '주는'의 띄어쓰기 문제, '척하기'의 띄어쓰기 문제, '위해 주는/위해주는'과 '척하는'의 띄어쓰기 문제가 얽혀 있다. 더하여 기본적인 문법 개념이기는 하지만 '본용언'과 '보조 용언'의 개념도 알아야 하고, '척하다'와 같은 형태의 보조 용언이 있다는 사실도 알아야 한다.

지엽성도 간과할 수 없는 특성이다. 중·고등학교 교육에서였다면 '위해 주는 척하는 듯이'와 같은 사례는 배제되거나 일부 교과서에서만 다루었을 가능성이 높다. '위해 주는 척하는 듯이'와 같은 사례는 보조 용언의 띄어쓰기에 관한 전형적 문제로 보기 어렵기 때문이다. 보조 용언의 띄어쓰기를 가르친다면, 우선 '불이 꺼져간다.', '어머니를 도와드린다.'와 같이 붙여 쓰는 것이 허용되는 일반적 경우를 설명할 것이다. 이어 '양하다', '체하다', '듯싶다' 등을 '학자인양하다', '모르는체하다', '울듯싶다'와 같이 앞말에 붙여 쓸 수 있는 경우를 설명할 수 있을 것이다. 앞의 사례와 같이 보조 용언이 거둬지는 경우는 보조 용언의 띄어쓰기에서도 특수한 경우기 때문에 중·고등학교 교육에서는 잘 다루어지지 않는다. 그러나 성인이 부딪히는 어문 규범의 문제들 중에는 이와 같이 지엽적인 것들도 존재한다.

성인들이 어문 규범과 관련하여 지니고 있는 오개념도 주목해야 할 문제이다. 앞서 언급했듯이 '아는 척하는 듯이'와 같은 사례에서 '듯'과 앞말을 띄어 썼듯이 '척'과 앞말을 반드시 띄어 써야 한다는 잘못된 판단을 할 수도 있다. 예상컨대, 이러한 오류는 '아는 척하는'을 '본용언+보조 용언'의

구조로 보지 않고, '아는 착'에만 주목하여 이를 '관형어+의존 명사'의 구조로 보았기 때문에 발생했을 가능성이 높다.

성인을 대상으로 한 어문 규범 교육에서는 이와 같이 오개념이 존재하는 문제를 보다 적극적으로 다루어 줄 필요가 있다. '아는착하는 듯이'와 같은 사례를 교육의 소재로 적극 활용해야 한다. 오개념이 존재하는 사례를 활용하면 특정 사례 하나만을 교정하는 것이 아니라 관련된 다양한 사례를 이해하는 데 도움을 줄 수 있다. 그뿐만 아니라 자신의 오개념을 발견하고 이를 정개념과 비교해 보는 과정 자체가 성인 학습자에게 의미 있는 학습 경험이 될 수 있다.

성인을 대상으로 한 어문 규범 교육에서 복잡성, 지엽성, 오개념을 모두 고려한 실제성 있는 사례를 다룬다고 해도 문제는 여전히 존재한다. 교육에서 다룰 수 있는 사례가 성인이 실제 국어 생활에서 부딪히게 될 모든 어문 규범의 문제를 포괄할 수는 없기 때문이다. 성인을 대상으로 한 어문 교육에서 다루지 못했던 새로운 어문 규범 문제의 출현은 충분히 예상되는 바다.

이러한 이유 때문에 성인 교육에서는 '자기 주도성'에 특히 주목해야 한다. 성인을 대상으로 한 어문 규범 교육에서 실제성 있는 사례를 다루는 것도 중요하지만, 교육에서 다루어지는 사례가 실제 사례를 모두 포함할 수는 없기 때문이다. 따라서 성인을 대상으로 한 어문 규범 교육은 성인 학습자가 자기 주도적으로 학습해 나갈 수 있는 능력을 길러 주도록 설계되어야 한다.

성인 학습자의 자기 주도적 학습 능력을 길러 주기 위해서는 '자기 주도적 학습 경험'과 '자기 주도적 학습 방법'의 두 측면을 고려할 필요가 있다. 전자의 경우 앞서 설명한 실제성 있는 어문 규범 사례를 활용할 수 있는데, 특히 학습자가 이전 수업에서 배우지 않았던 새로운 사례를 문제로 제시해야 한다는 점에 유의해야 한다. 새로운 문제를 해결하기 위해



#### 4. 성인을 대상으로 한 문법 문식성 교육

그간 이루어진 문법 교육 연구의 성과를 종합해 보면, 문법 교육이 지향하는 인간상은 국어 생활에서 문법을 다층적으로 인식하고 활용하는 언어적 주체로 규정할 수 있다.<sup>5)</sup> 텍스트에 사용된 문법을 다층적으로 읽어 내고 이를 적절히 활용하는 능력은 여러 용어로 정의될 수 있겠지만, 여기서는 ‘문법 문식성(조진수, 2018)’이라는 용어를 사용하여 이러한 능력을 지칭한다. ‘문법 문식성’이란 말 그대로 문법을 읽어 낼 수 있는 능력, 문법을 적절히 쓸 수 있는 능력을 가리킨다.

그런데 이와 같은 목표는 학령기의 학교 교육만으로 달성되기 어렵다. 우리는 평생의 삶 속에서 끊임없이 새로운 언어적 문제에 접하게 되고 이러한 문제에 대응해 가는 과정을 통해 언어적 주체로서 성장해 가기 때문이다. 언어적 주체로서 국어 생활을 영위해 가는 일은 일순간에 이루어지는 것이 아니라 평생의 국어 생활 속에서 지속적으로 이루어지는 것이다. 문법 문식성을 함양하는 것 역시 평생의 과업에 해당한다.

성인을 대상으로 한 문법 문식성 교육은 ‘실제성’, ‘자기 주도성’을 고려하여 설계해야 한다. 물론, 학령기의 학교 교육에서도 텍스트에 사용된 문법을 다층적으로 인식하고 활용하는 교육 내용으로 설계할 때 실제성 있는 언어 자료를 활용하지만, 실제 언어 자료를 자유롭게 사용할 수 있는 것은 아니다. 예컨대, 실제 국어 생활에서 빈번히 접할 수 있는 언어 자료라 할지라도 특정 상품을 홍보하는 것을 목적으로 하는 텍스트는 교과서에 신기가 쉽지 않다. 성인을 대상으로 한 문법 교육에서도 언어 자료 선택의 기준과 제한은 존재하겠지만, 실제성 확보를 위해 학령기의

---

5) 구분관(2016:215)에서는 “문법 교육의 목표에 관해 대체로 합의할 수 있는 것은 문법 교육이 학습자를 언어 사용의 주체로 만들어 주는 데에 도움을 주어야 한다는 것”이라고 밝히며, 문법 교육의 목표에 관한 핵심어로 ‘언어적 주체’, ‘언어 인식’, ‘비판적 언어 인식’, ‘태도’를 제시한 바 있다.

학교 교육보다는 더 유연한 기준을 적용할 필요가 있다. 다음의 몇 가지 사례를 살펴보고 이에 대해 보다 구체적으로 논의해 보자.

- (1) 치킨은 살 안 찌요.  
살은 내가 찌요.

(배달 관련 업체의 광고 문구)

- (2) 냥스타그램(냥←Instagram) 고+영 「명」 고양이의 사진을 주로 올리는 누리 소통망 서비스(SNS) || ○○의 멕스타그램, 멍스타그램에 이어 애묘가들을 위한 공간 {냥스타그램이} 있다. <매일경제 2014년 7월>

[남길임 외(2014), <2014년 신어>, 국립국어원.]

(1)은 배달 관련 업체의 광고 문구 중 하나인데, 보조사 ‘은/는’이 정보 구조(information structure) 차원에서 언급 대상성(aboutness)을 표시한다는 점을 활용하고 있다. 언급 대상은 행위의 주체일 수도 있고 아닐 수도 있는데, ‘은/는’에 결합된 언급 대상이 행위의 주체인지 아닌지는 일반적으로 맥락을 통해 확인된다. (1)에서 첫 문장인 “치킨은 살 안 찌요.”만 제시 되었을 때 일반적으로 독자는 살이 안 찌는 주체가 인간이라고 생각한다. ‘닭’을 ‘치킨’으로 명명하면 일반적으로 음식을 의미한다는 배경지식이 작용하기 때문에, ‘치킨’을 살이 안 찌는 주체로 볼 가능성을 배제하게 되는 것이다. 그런데 “살은 내가 찌요.”라는 문장이 제시되면 이러한 해석은 전복된다. 살이 찌는 주체가 ‘나’라는 점이 선언되면, 앞 문장의 ‘치킨’은 살이 안 찌는 주체로 해석된다.

이 광고 문구는 보조사 ‘은/는’이 언급 대상성을 드러내는 표지로서 행위의 주체나 대상에 모두 붙을 수 있다는 점을 활용하고 있다. 성인 모어 화자라면 이 광고 문구를 읽고 해석의 전복을 경험하고는 그 과정에서 재미를 느낄 수 있을 것이다. 그러나 보조사 ‘은/는’이 가진 정보 구조적

특성을 문법적 차원에서 이해하고 있다면, 이러한 해석의 전복이 어디서 비롯되는지 설명할 수 있을 것이고, 이를 활용하는 데에까지 나아갈 수 있을 것이다. 이는 문법이라는 안목으로 실제 국어 생활에서 접할 수 있는 언어 자료를 해석한 사례에 해당하므로, 문법 문식성이 작용한 예로 볼 수 있다.

성인을 대상으로 한 문법 문식성 교육은 이처럼 성인이 실제 국어 생활에서 접할 수 있는 언어 자료를 적극적으로 활용하는 것을 전제로 해야 한다. 보다 '실제'에 가까운 '실제성'이 필요한 것이다. 특정한 문법 개념을 학습하기 위해서 그에 적합한 사례를 선택하는 것이 아니라, 성인이 실제 국어 생활에서 마주하고 있는 언어 자료를 대상으로 삼아 문법적 안목에서 이를 해석하고 활용할 수 있도록 교육 내용이 구안되어야 한다.

이러한 관점에서 보면 (2)에 제시된 '냥스타그램'이라는 새말의 조어법 역시 성인을 대상으로 한 문법 문식성 교육의 소재가 지녀야 할 특성을 잘 보여 준다. 물론, 학령기의 학교 교육에서도 합성어, 파생어 외에도 새말을 다루면서 축약어나 혼성어를 함께 다루기는 하지만, 실제 현실에 존재하는 다양한 유형의 새말을 충분히 다루기는 쉽지 않다. 성인을 대상으로 한 문법 문식성 교육에서는 단어 형성 방법 그 자체를 가르치기 위해 그에 적합한 사례를 선정하는 방식이 아니라, '실제성'을 기준으로 실제 현실에서 사용되고 있는 다양한 유형의 단어를 적극적으로 교육의 장으로 끌어와야 한다.

(2)에 제시된 '냥스타그램', '먹스타그램', '멍스타그램'은 각 단어를 절단한 후 절단된 부분을 결합했다는 점에서 혼성어에 해당한다. 실제 현실에서 사용되고 있는 다양한 유형의 단어를 교육의 장으로 끌어들여, 왜 이와 같은 단어 형성 방식이 사용되고 있는지 생각해 보도록 할 수 있다. 중요한 것은 '혼성어'라는 개념 자체를 가르치는 것이 아니라 실제 국어 생활에서 사용되는 단어를 문법이라는 안목으로 바라보는 경험을 제공하는

것이다. 인간이 어떻게 단어를 만들어 사용하는가에 대한 관심은 인간의 언어에 대한 이해, 나아가 인간에 대한 이해를 깊게 한다.

이처럼 성인을 대상으로 한 문법 문식성 교육에서는 학령기의 학교 교육보다 더 실제적인 사례를 활용할 필요가 있다. 전형적 사례를 통해 특정한 문법 개념을 학습하는 것보다는 실제 국어 생활에서 접하는 언어 자료들을 문법적 안목으로 해석하고 활용하는 것이 더 중요한 교육 목표이기 때문이다.

한편 성인을 대상으로 한 문법 문식성 교육에서 ‘자기 주도성’ 역시 빼놓을 수 없는 중요한 요소이다. 자기 주도성을 고려하지 않는다면, 성인을 대상으로 한 문법 문식성 교육은 일회성에 그칠 가능성이 크다. 수업이 끝난 이후에도 계속 자신이 접하는 다양한 언어 현상에 관심을 가지고 이를 문법적 안목으로 해석할 수 있는 능력과 태도를 함께 길러 주어야 교육의 효과가 클 것이다.

앞서 어문 규범 교육에서도 논의한 바와 같이 자기 주도성을 확립하기 위해서는 학습 방법에 대한 학습을 비중 있는 교육 내용으로 다룰 필요가 있다. 수업이 끝난 이후에도 성인 학습자들이 지속적으로 주변의 언어 현상을 관심 있게 관찰하고 문법적 안목에서 해석할 수 있기 위해서는 태도의 측면뿐 아니라 학습 방법의 측면도 중요하기 때문이다. 한정된 수업 시간 동안에 언어 현상 분석을 위한 문법 지식을 모두 학습하기는 어렵다. 수업이 끝난 이후 성인 학습자가 현실의 국어 생활에서 접하게 되는 언어 현상들은 새로운 문법 개념을 학습해야 설명할 수 있는 것들로 가득하다. 따라서 성인을 대상으로 한 문법 문식성 교육에서는 자신에게 필요한 문법 지식을 어떻게 학습할지에 대한 교수·학습도 필요하다.

분석은 분석 틀을 선결 조건으로 요구하기 때문에, 국어 생활에서 접한 언어 현상만으로 자신이 어떤 문법 지식을 학습해야 하는지를 아는 것은 쉽지 않다. 이러한 작업이 가능하기 위해서는 다양한 언어 현상에 관한

질문을 수집하고 문법 전문가들이 이에 대해 답한 내용을 모아 놓은 대규모 자료의 구축이 필요하다. 온라인 질의응답과 같은 형태로 이러한 자료가 구축된다면 학습자는 언어 현상에 대한 질문을 시작점으로 삼아 자신이 어떠한 문법 지식을 학습해야 하는지를 알 수 있을 것이다.

예컨대, 어떤 성인 학습자가 ‘문화비축기지’라는 단어를 처음 접하고 ‘문화와 ‘비축’이라는 말을 함께 사용한 것이 어색하면서도 왠지 신선하다고 느낀 상황을 가정해 보자. 만일 질문을 기반으로 관련된 문법 지식을 확인할 수 있다면, 학습자는 이 문제가 ‘공기(共起) 관계와 관련됨을 알게 될 것이다. 공기 관계에 놓인 단어의 연쇄는 자연스럽게 느껴지지만, 이를 어길 경우 낯설게 느껴진다. ‘문화비축기지’는 이런 이유로 낯설게 느껴진 것인데, ‘문화비축기지’가 ‘석유비축기지’를 염두에 두고 붙인 명칭이라는 점을 알게 되면 ‘문화’와 ‘비축’을 연결한 이유를 이해하게 된다.

‘문화비축기지’는 공기 관계를 의도적으로 어겨 ‘낯설게 하기’ 효과를 만들어 내며, 사람들로 하여금 이 명칭 자체에 주목하게 한다. 기사 등을 통해 ‘문화비축기지’에 관한 정보를 얻어 이곳이 과거에 ‘석유비축기지’였다는 점을 알게 되면, 이와 같은 명칭에 담긴 의미를 더 잘 이해할 수 있을 것이다. ‘문화비축기지’라는 언어 현상에 대한 관심은 ‘공기 관계’라는 문법 개념으로 이어진다. 성인 학습자는 이러한 개념을 학습함으로써 ‘문화비축기지’ 외에도 다양한 언어 현상을 설명할 수 있게 될 것이다.

자기 주도적인 문법 학습을 위해서는 이외에도 더 많은 지원이 필요할 것이다. 앞서 논의한 대로 언어 현상을 매개로 관련 문법 개념을 찾을 수 있는 자료의 구축도 필요하며, 언어 현상 설명에 필요한 문법 개념들을 학습할 때 문법 개념들을 어떤 순서로 학습해야 할지에 대한 논리도 구축되어야 할 것이다. 성인을 대상으로 한 문법 문식성 교육이 실효성 있게 이루어지기 위해서는 성인의 자기 주도적 학습을 지원할 수 있는 방안에 대한 연구가 우선적으로 이루어져야 할 것이다.

## 5. 나가며

이상의 논의를 통해 짧게나마 평생 교육 관점의 문법 교육에 대해 살펴보았다.<sup>6)</sup> 성인을 대상으로 한 문법 교육의 성격으로 ‘실제성’, ‘자기 주도성’, ‘언어적 성장’ 세 가지를 제안하고, 어문 규범 교육과 문법 문식성 교육의 두 차원에서 이러한 개념들이 실질적으로 의미하는 바가 무엇인지 살펴보았다. 지금까지 주로 ‘실제성’과 ‘자기 주도성’에 초점을 두고 논의하였기 때문에 이제 성인을 대상으로 한 문법 교육에서 ‘언어적 성장’이 의미하는 바가 무엇인지에 대해 생각해 보는 것으로 논의를 마무리하고자 한다.

사실 언어적 성장은 성인을 대상으로 한 문법 교육만의 전유물은 아니다. 학령기 학생들을 대상으로 한 학교 교육 역시 언어적 성장을 지향한다. 그렇다면 성인을 대상으로 한 문법 교육이 지향하는 언어적 성장의 특성은 무엇인가? 성인을 대상으로 한 문법 교육에서 지향하는 언어적 성장은 언어에 대한 이해가 심화되는 것을 의미하는 데 그치는 것이 아니라 학습자 스스로 자신을 ‘성장하는 언어적 주체’로 인식하는 것을 포함한다.

실제성 있는 언어 자료를 자기 주도적으로 분석하고 해석하는 경험을 통해 학습자는 언어적으로 성장한다. 문법적 안목으로 국어 생활에서 접하게 되는 다양한 현상을 해석할 수 있는 능력과 해석하려는 태도는 학령기 학생을 대상으로 한 문법 교육과 성인을 대상으로 한 문법 교육이 공유하는 목표이다. 성인을 대상으로 한 문법 교육은 한 가지를 더 강조한다. 성인 학습자가 교육을 통해 자신이 언어적으로 성장했음을 느낄 뿐 아니라, 자신이 평생의 삶 속에서 언어적 주체로서 끊임없이 성장해 가는 존재라는 점을 인식하도록 하는 것이다.<sup>7)</sup>

6) 서두에서 설명한 바와 같이 평생 교육은 성인 교육뿐 아니라 학령기의 학교 교육까지 포괄하는 개념이지만, 이 글에서는 성인을 대상으로 한 문법 교육에 대해서만 논의하였다.

그간 문법 교육에 관한 연구는 주로 학령기 학습자들을 대상으로 이루어져 왔다. 그러나 문법이라는 안목으로 국어 생활에서 마주하는 언어 현상을 바라보는 일이 삶의 특정 시기에만 이루어지는 것이 아니라 평생의 과업이라는 점을 고려한다면, 앞으로는 평생 교육적 관점의 문법 교육에 관한 연구도 활발히 이루어져야 할 것이다.

---

7) 이러한 점은 평생 교육 일반이 갖는 특성을 문법 교육에 적용해 본 것으로 평생 교육의 관점에서 학령기의 학교 교육을 재편한다면, 학령기 학습자를 대상으로 한 문법 교육에서도 이와 같은 점을 목표로 삼을 수 있을 것이다. 이에 관한 자세한 논의는 조진수·소지영(2016) 참조.

## 참고 문헌

- 구본관(2016), “문법 연구의 변화와 문법 교육의 변화 - 탈문법학 시대의 문법 교육의 새로운 지향”, 《국어교육연구》 37, 서울대학교 국어교육연구소, 197~254쪽.
- 남길임 외(2014), 《2014년 신어》, 국립국어원.
- 민현식(2015), “국어교육과 생애주기(평생)교육의 학제적 접근 - 평생국어교육의 문해력 증진을 위하여”, 《국어교육학연구》 50(1), 국어교육학회, 6~46쪽.
- 신명선(2007), “문법교육에서 추구하는 교육적 인간상에 대한 연구”, 《국어교육학연구》 28, 국어교육학회, 423~458쪽.
- 신명선(2013), “‘언어적 주체’ 형성을 위한 문법 교육의 방향”, 《국어교육》 143, 한국어교육학회, 83~120쪽.
- 윤여각(2002), “평생학습 활성화를 위한 학교교육방법 개선 방향”, 《평생교육학연구》 8(2), 한국평생교육학회, 21~40쪽.
- 이성영(2012), “국어교육에서 실제성과 가상성의 관계”, 《독서연구》 28, 한국독서학회, 52~81쪽.
- 이지혜(2000), “성인의 학습자 성장과정 연구: 미용인의 직업발달을 중심으로”, 서울대학교 박사 학위 논문.
- 조진수·소지영(2016), “생애교육 관점의 어문 규범 교육 방향 탐색”, 《청람어문교육》 57, 청람어문교육학회, 181~209쪽.
- 조진수(2018), “문법 문식성 관점의 문장 구조 교육 내용 연구”, 서울대학교 박사 학위 논문.
- 국립국어원 누리집(<http://korean.go.kr>)



## 문법 교육과정의 실태와 개선 방안

이지수

한국교육과정평가원

### 1. 들어가며

‘교육과정’은 학교 교육 활동 및 학교 운영 전반을 총체적으로 이르는 말이다. 그러나 일반적으로 ‘교육과정을 살핀다.’라고 할 때 우리는 학습의 골자를 이루는 교과와 배열과 조직을 떠올리게 되고, 구체적으로는 이를 문서화한 ‘교육과정 문서’를 대상으로 논의를 진행하곤 한다. ‘문법 교육과정’의 전반을 살피고 현 실태와 개선점 등을 이야기하고자 하는 본 논의에서도 이와 같은 의미로 교육과정이라는 용어를 사용하고자 한다. 즉, 교과와 조직이나 배열, 그에 따른 학습 내용 및 교수·학습 과정을 교육과정의 개념으로 사용하고, 교육과정 문서를 통해 이를 살피게 될 것이다.

우리나라의 교육과정은 교육부의 주도하에 그 체제가 구성되고 재편 되는데, 제7차 교육과정을 마지막으로 교육과정 개정이 전면 개정에서 수시 개정으로 바뀌었다. 이에 따라 ‘제○차 교육과정’이라는 용어는 제7차 교육과정을 마지막으로 사라지게 되었고, 이후에 개정된 교육과정은 개정 연도를 앞에 명시하여 ‘2007 개정 교육과정’, ‘2009 개정 교육과정’, ‘2015 개정 교육과정’과 같이 나타내게 되었다. 현행 교육과정은 ‘2015 개정 교육과정’으로 2019년에는 모든 학년에서 현 교육과정에 따라 개정된 교과서가

교육 현장에 적용될 예정이다.

문법 영역의 교육과정을 살펴보기 위해서는 이와 같은 전체 교육과정의 변화, 교육과정의 개정 내용을 먼저 살펴볼 필요가 있다. 세부 교과 및 영역의 교육과정은 전체 교육과정의 변화에 따라 그 방향성이 달라지기 때문이다. 따라서 본 논의에서도 2015 교육과정이 어떠한 방향과 목표를 가지고 개정되었는지를 먼저 살펴본 다음, 그러한 체제 안에서 문법 교육과정이 어떠한 변화를 겪었고 또 이에 대해 어떤 논의가 일고 있는지, 그리고 향후 개선되어야 할 점들은 무엇인지를 고찰해 보고자 한다.

## 2. 2015 개정 국어과 교육과정

2015 개정 교육과정은 ‘핵심 역량을 갖춘 창의 융합형 인재 양상’을 목표로 하고 있다. 여기에서 교육과정 설계의 기초가 되는 중요 키워드는 바로 ‘핵심 역량’으로, 이 개념은 경제협력개발기구(OECD)가 추진했던 ‘데세코(DeSeCo, Definition and Selection of Key Competencies)’ 프로젝트에서 본격적으로 제안되었다. 핵심 역량은 미래 사회에 능동적으로 대처하고 자아와 삶의 통합성을 유지하기 위해 필요한 근본적인 역량을 의미한다. 우리나라에서도 2015년 교육과정 개정에서 이와 같은 ‘역량(Competencies)’이라는 개념을 도입, 범교과적인 일반 역량과 교과별 교과 역량을 설정하고 이를 교육과정 설계의 기초로 삼았다.

국어 교과에서 설정하고 있는 교과 역량은 ‘비판적·창의적 사고 역량, 자료·정보 활용 역량, 의사소통 역량, 공동체·대인 관계 역량, 문화 향유 역량, 자기 성찰·계발 역량’으로, 이에 대해서는 2015 교육과정 문서 중 ‘성격<sup>1)</sup>’ 부분에 다음과 같이 기술되어 있다.

“국어에서 추구하는 비판적·창의적 사고 역량은 다양한 상황이나 자료, 담화, 글을 주제적인 관점에서 해석하고 평가하여 새롭고 독창적인 의미를 부여하거나 만드는 능력이고, 자료·정보 활용 역량은 필요한 자료나 정보를 수집, 분석, 평가하고 이를 효과적으로 활용하여 의사를 결정하거나 문제를 해결하는 능력이다. 의사소통 역량은 음성 언어, 문자 언어, 기호와 매체 등을 활용하여 생각과 느낌, 경험을 표현하거나 이해하면서 의미를 구성하고 자아와 타인, 세계의 관계를 점검·조정하는 능력이며, 공동체·대인 관계 역량은 공동체의 가치와 공동체 구성원의 다양성을 존중하고 상호 협력하며 관계를 맺고 갈등을 조정하는 능력이다. 그리고 문화 향유 역량은 국어로 형성·계승되는 다양한 문화를 이해하고 그 아름다움과 가치를 내면화하여 수준 높은 문화를 향유·생산하는 능력이며, 자기 성찰·계발 역량은 삶의 가치와 의미를 끊임없이 반성하고 탐색하며 변화하는 사회에서 필요한 재능과 자질을 계발하고 관리하는 능력이다. 이들 역량은 미래 사회에서 필요한 핵심적인 능력 요소로서, ‘국어’는 이를 신장하기 위해 의미 있는 목표를 설정하고 적절한 성취 기준 및 효과적인 교수·학습과 평가의 방향을 체계적으로 제시하였다.”

위와 같은 국어과의 교과 역량은 국어과 교육과정 전반에 지향점으로 작용하고 있으며, 국어과에서 길러 내고자 하는 인재상의 구체적인 상을 보여 주고 있다. 그러나 이러한 ‘역량’이 국어과의 학습과 밀접한 관련성을 맺고 있음에도 그것의 출발이 국어과의 목표나 내용으로부터 시작된 것이 아니라 전 교과를 대상으로 이루어진 교육과정 총론으로부터 비롯되었다는 점에서, 교과 역량과 교과서에서 구현되는 세부 교육 내용과는 일정한 거리감이 느껴지는 것이 사실이다. 다시 말해, 교과의 세부 교육 내용은 과거로부터 이어 온 그 교과만의 지식 체계를 기반으로 하고 있어서

1) 교육과정 문서는 교과별로 구성되며, 국어과 교육과정은 ‘1. 성격, 2. 목표, 3. 내용 체계 및 성취 기준, 4. 교수·학습 및 평가의 방향’으로 작성되었다. 국어 교과와 국어 교과의 핵심 역량에 대한 본문의 기술은 이 중 ‘1. 성격’에 명시되어 있다.

그것을 역량 중심으로 재구성하거나 혹은 해석하기에는 아직 한계가 있다는 것이 현재 역량 중심 교육과정에 대한 일반적인 견해라 할 수 있다<sup>2)</sup>. 이에 대해서는 다음 절에서 문법 교육과정을 대상으로 좀 더 구체적으로 살펴보도록 한다.

### 3. 2015 개정 문법 영역의 교육과정

국어과의 하위 영역은 ‘듣기·말하기, 읽기, 쓰기, 문법, 문학’으로 이루어져 있다. 4차 교육과정에서 ‘표현·이해(말하기, 듣기, 읽기, 쓰기)’ 외에 ‘언어(문법)’와 ‘문학’이 추가된 이후로 5차 교육과정에서부터 6개의 영역이 유지되다가 2009 개정 교육과정<sup>3)</sup>부터 ‘듣기·말하기’가 통합되어 5개의 영역이 현재까지 이어지고 있다.

문법 영역은 4차, 5차, 6차 교육과정에서는 ‘언어’라는 명칭으로 다루어지다가 7차 교육과정에서는 ‘국어 지식’으로 영역명이 바뀌었고, 이후 2007 개정 교육과정에서부터는 다시 ‘문법’으로 영역명이 변경되었다. 그러나 영역명은 ‘문법’으로 유지되고 있음에도 2015 개정 교육과정에 따른 고등학교 선택 과목에서 문법은 ‘언어와 매체’라는 교과로 구현되어<sup>4)</sup> 결국 고등학교 1학년까지의 ‘국어’ 교과의 하위 영역명으로는 ‘문법’이, 고등학교 선택 과목명으로는 ‘언어’가 사용되고 있는 셈이라 할 수 있다.

2) 물론 제시한 역량의 개념은 목표나 성격 차원에서 다루어지는 지향점과 같은 역할을 하고 있다고도 할 수 있으나, 교과 학습을 통해 특정한 능력을 기른다고 할 때 궁극적으로 성취하고자 하는 어떠한 능력은 교과 내용과 밀접한 관련을 맺을 수밖에 없다. 따라서 개별 교과 및 하위 영역의 교육 내용이 어떠한 방식으로든 그 지향점과 관련성을 맺어야 하는 것이다.

3) 여기에서 2009 개정 교육과정은 실제적으로는 ‘2011 개정 국어과 교육과정’을 가리킨다. 2009년도에 총론이 개정된 이후 각 교과의 교육과정은 2011년도에 개정·고시되었기 때문이다.

4) 여기에서 ‘언어’는 기존 ‘문법’ 교과를 말하는 것으로, 정확히 말하면 ‘매체’ 과목이 신설되면서 문법 과목과 통합하여 ‘언어와 매체’라는 교과목으로 구현되었다고 할 수 있다.

### 3.1. 내용 체계

앞에서 살펴보았던 역량의 개념이 교과와 세부 영역으로 들어오면서 가시적으로 나타난 가장 큰 변화는 교과 및 영역의 ‘내용 체계’ 구성의 변화였다. ‘내용 체계’란 각 교과 혹은 세부 영역에서 그 내용을 조직할 때 작용하게 되는 틀과 같은 것으로, 2015 개정 교육과정 문법 영역의 내용 체계를 보면 다음과 같다.

핵심 개념	일반화된 지식	학년(군)별 내용 요소					기능
		초등학교			중학교	고등학교	
		1~2 학년	3~4 학년	5~6 학년	1~3 학년	1학년	
▶ 국어의 본질	국어는 사고와 의사소통의 수단이 되는 기호 체계로서, 언어의 보편성을 바탕으로 하여 고유한 국어 문화를 형성하며 발전한다.			• 사고와 의사소통의 수단	• 언어 기호	• 역사적 실체	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 문제 발견하기</li> <li>• 자료 수집하기</li> <li>• 비교·분석하기</li> <li>• 분류·범주화하기</li> </ul>
▶ 국어 구조의 탐구와 활용  • 음운 • 단어 • 문장 • 담화	국어는 음운, 단어, 문장, 담화로 구성되며 이들에 대한 탐구를 통해 국어 지식을 얻고 이를 언어생활에 활용할 수 있다.		• 낱말의 의미 관계 • 문장의 기본 구조	• 낱말 확장 방법 • 문장 성분과 호응	• 음운의 체계와 특성 • 품사의 종류와 특성 • 문장의 짜임 • 담화의 개념과 특성	• 음운의 변동 • 문법 요소의 특성과 사용	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 종합·설명하기</li> <li>• 적용·검증하기</li> <li>• 언어 생활 성찰하기</li> </ul>

핵심 개념	일반화된 지식	학년(군)별 내용 요소					기능
		초등학교			중학교	고등학교	
		1~2 학년	3~4 학년	5~6 학년	1~3 학년	1학년	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ 국어 규범과 국어생활</li> <li>• 발음과 표기</li> <li>• 어휘 사용</li> <li>• 문장·담화의 사용</li> </ul>	발음·표기, 어휘, 문장·담화 등 국어 규범에 대한 이해를 통해 국어 능력을 기르고 바른 국어 생활을 할 수 있다.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 한글 자모의 이름과 소릿값</li> <li>• 낱말의 소리와 표기</li> <li>• 문장과 문장 부호</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 낱말 분류와 국어 사전 활용</li> <li>• 높임법과 언어 예절</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 상황에 따른 낱말의 의미</li> <li>• 관용 표현</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 단어의 정확한 발음과 표기</li> <li>• 어휘의 체계와 양상의 활용</li> <li>• 한글의 창제 원리</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 한글 맞춤법의 원리와 내용</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ 국어에 대한 태도</li> <li>• 국어 사랑</li> <li>• 국어 의식</li> </ul>	국어의 가치를 인식하고 국어를 바르게 사용할 때 국어 능력이 효과적으로 신장된다.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 글자·낱말·문장에 대한 흥미</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 한글의 소중함 인식</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 바른 국어 사용</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 통일 시대의 국어에 대한 관심</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 국어 사랑과 국어 발전 의식</li> </ul>	

2015 개정 교육과정에서의 내용 체계는 ‘핵심 개념’과 ‘일반화된 지식’, ‘학년(군)별 내용 요소’, ‘기능’으로 구성되었는데, 이러한 구성이 역량 중심 교육과정의 기초를 나타내는 것이라 하는 이유는 ‘핵심 개념’과 ‘일반화된 지식’이라는 개념이 역량 중심 교육과정의 이론적 기반인 이해 중심 교육과정의 특성을 드러내는 것이기 때문이다. ‘이해 중심 교육과정(Understanding by design)’은 ‘본질적이고 영속적인 이해’를 목표로 하는 교육과정에 대한 이론으로, 이때의 ‘이해’는 전이 능력에 가까운 개념으로 사용되고 있다. 즉, 복잡하고 변화의 속도가 빠른 미래 사회에서 어떠한 새로운 문제에 부딪히더라도 그것을 해결할 수 있는, 전이력 높은 지식을 중심으로 교육 내용을 구성해야 한다는 것이 이해 중심 교육과정의 기본적인 관점이고 이를 나타내고 있는 것이 내용 체계 표의 ‘핵심 개념’과 ‘일반화된 지식’이다.

문법 교육과정에서는 이와 같은 ‘핵심 개념’으로 ‘국어의 본질, 국어 구조의 탐구와 활용, 국어 규범과 국어 생활, 국어에 대한 태도’를 제시하고 있다. 살펴보면, 문법 교육과정에서 제시한 핵심 개념은 기존 문법 교육에서의 내용 범주들과 유사한 측면이 있다. 이와 같은 문법 지식의 내용 범주가 핵심 개념으로 적절한가에 대한 논의는 분분하다. 그것은 문법 교육에서 전이력이 높은 지식의 중핵에 무엇을 두어야 하는지, 그것을 나타내는 핵심 개념으로 무엇이 제시되어야 하는지에 대한 숙고와 논의 및 학계의 합의 등이 아직은 부족하기 때문이다. 문법 영역은 국어과 하위 영역 중 상대적으로 지식 중심 영역으로서의 특성을 지니고 있어서 이와 같은 핵심 개념을 제시하기에 보다 적절한 영역 혹은 교과라고 생각할 수 있지만, 문법에 대한 탐구나 문법 탐구의 태도가 문법 교육 내용으로서 그 의의를 더해 가고 있는 현시점에서 과연 무엇을 핵심 개념으로 제시해야 하는가에 대해서는 문법 교육 연구자들 간에도 이견이 있을 것으로 예상된다.

다음으로 ‘일반화된 지식’은 핵심 개념에 대한 진술문으로, 이는 학습자가 궁극적으로 도달하게 되는 본질적인 이해에 해당하는 것이라 할 수 있다. 문법 영역에서 제시된 ‘일반화된 지식’ 역시 문법 교육을 통해 얻게 되는 본질적인 이해에 대한 포괄적 진술을 나타내는 방향으로 각 핵심 개념을 구체화하고 있다. 그러나 이에 대해서도 여전히 좀 더 깊이 있는 논의가 필요해 보인다. ‘국어는 음운, 단어, 문장, 담화로 구성되며 이들에 대한 탐구를 통해 국어 지식을 얻고 이를 언어생활에 활용할 수 있다.’와 같은 진술이 전이력이 높은 지식에 대한 포괄적 진술인지, 아니면 문법 학습을 통해 도달하고자 하는 목표에 대한 기술인지에 대해 명확히 답을 하기가 어렵기 때문이다. 이는 ‘이해나 ‘핵심 개념’, ‘일반화된 지식’ 등에 대한 개념적 합의가 문법 교육의 장에서 보다 본격적으로 이루어져야 함을 의미하는 것이기도 하다.

### 3.2. 성취 기준

학습자들이 ‘교육 내용’을 생각할 때 처음으로 떠올리는 것은 아마도 ‘교과서일 것이다’<sup>5)</sup>. 교과서에 기술된 내용으로부터 현장에서의 교수·학습도 출발하게 될 것이고 학습자들도 그것을 기본으로 삼아 앎을 확장해 나가고자 한다. 이러한 교과서를 집필할 때 기본적인 뼈대로 삼는 것이 교육과정에 제시된 ‘성취 기준’이다. ‘성취 기준’은 교육과정 문서에서 다음과 같이 제시되고 있다.

#### (4) 문법

중학교 1~3학년 문법 영역 성취 기준은 다양한 문법 단위에 대한 이해와 탐구 활동을 통해 총체적인 국어 능력을 기르는 데 중점을 두어 설정하였다. 음운, 단어, 문장에 대한 이해와 함께 담화, 어문 규범에 관한 문법 능력을 갖추고, 국어에 대하여 지속적으로 관심을 가지는 데 주안점을 둔다.

- [9국04-01] 언어의 본질에 대한 이해를 바탕으로 하여 국어생활을 한다.
- [9국04-02] 음운의 체계를 알고 그 특성을 이해한다.
- [9국04-03] 단어를 정확하게 발음하고 표기한다.
- [9국04-04] 품사의 종류를 알고 그 특성을 이해한다.
- [9국04-05] 어휘의 체계와 양상을 탐구하고 활용한다.
- [9국04-06] 문장의 짜임과 양상을 탐구하고 활용한다.
- [9국04-07] 담화의 개념과 특성을 이해한다.
- [9국04-08] 한글의 창제 원리를 이해한다.
- [9국04-09] 통일 시대의 국어에 관심을 가지는 태도를 지닌다.

5) 실제적인 교육 내용은 교수자와 학습자가 만나 교수·학습 활동을 구성해 나가는 국면에서 새로이 구성된다. 교과서는 이와 같은 교육 내용을 구성하는 데 필요한 기본 자료가 되지만 교육 내용 그 자체라 하기는 어렵다. 그렇지만 교과서가 교육 내용 구성의 출발 지점이 되거나 기본 토대가 되는 중요한 자료임은 분명하다.

위의 성취 기준은 중학교 1~3학년군의 성취 기준이다. 성취 기준은 국어과 하위 영역마다 위와 같이 학년군별로 제시되고<sup>6)</sup>, 이와 함께 ‘학습 요소’와 ‘성취 기준 해설’<sup>7)</sup>, ‘교수·학습 방법 및 유의 사항’, ‘평가 방법 및 유의 사항’이 이어 제시되어 있다. 성취 기준은 학생들이 해당 교과를 통해 배워야 할 내용과 그 결과 성취하게 될 능력을 나타낸 것으로 위의 성취 기준은 중학교 3년 과정 동안의 학습자들이 받게 될 문법 교육 내용의 골자가 된다.

문법 교육과정에서 성취 기준의 수는 교육과정 개정 때마다 줄고 있는 상황이다. 물론, 전체 교과가 학습량 부담을 줄이려는 개정 의도에 맞게 성취 기준의 수를 줄이고 있지만, 문법은 내용이 어렵다는 이유로 좀 더 강한 외부적 압박을 받고 있는 것이 사실이다. 그러나 성취 기준의 수와 실제 학습 난이도는 별개의 문제로 볼 필요가 있다. 문법 교육이 학습자들의 삶에 보다 유용한 방식으로 다가가는 것이나 학습 시의 체감 난이도를 낮추는 것 등은 학습량보다는 내용 구성 방식이나 교재 기술 방식과 더 밀접한 관계를 맺고 있기 때문이다.

이와 같은 성취 기준을 구성할 때 중요하게 고려해야 할 사항들 중, 무엇을 가르치는가 외에도 어떻게 가르쳐야 하는가에 대한 고민이 따른다. 이는 단순히 교수·학습의 기술적 문제를 의미하는 것이 아니라 학년(군)별로 내용 배치를 어떻게 해야 하는가와 관련된 위계화 문제나, 해당 문법 범주에서 문법 개념을 어느 정도의 깊이로 어떻게 조직화해 나가는가 하는 교수적 지식의 문제 등을 의미한다. 교육과정 차원에서 이러한 부분을 세세하게 제시하기는 어렵지만 교육과정이 교육 내용 구성의 뼈대가

6) 앞의 내용 체계 표에서 ‘학년(군)별 내용 요소’가 성취 기준을 구성하는 요소들이라 볼 수 있다. 따라서 다른 학년(군)에서의 성취 기준도 이를 통해 짐작할 수 있을 것이다.  
 7) ‘성취 기준 해설’은 모든 성취 기준에 대해 기술되어 있지는 않다. 성취 기준에 대한 내용 파악이 어렵거나 범위를 정해 주어야 하는 것, 혹은 새로이 나타난 성취 기준 등을 중심으로 해설이 필요하다고 판단된 일부에 대해서만 해설이 제시되었다.

된다고 할 때 이러한 지점까지 함께 고민하여 성취 기준을 제시해야만 교육과정에서 교과서로, 그리고 교육 현장에서의 교수·학습 상황으로 그 흐름이 자연스럽게 이어질 수 있을 것이다.

### 3.3. 학습 요소

2015 교육과정의 성취 기준 항목에서 새로이 눈에 띄는 것 중 하나가 ‘학습 요소’이다. 학습 요소는 성취 기준을 제시한 후 바로 아래 함께 제시된 항목인데, 학습의 내용과 범위를 짚막하게 기술하고 있는 부분이다. 여기에서 이를 별도로 언급하는 이유는 교육과정 문서상에서 제시한 이 ‘학습 요소’가 교과서 집필이나 수업 구상 시에 학습의 양과 깊이를 정하는 기준이 되고 있기 때문이다. 따라서 이러한 학습 요소를 아래와 같이 함께 모아 보면 교육과정에서 제시하고 있는 문법 학습의 내용 범위를 한 눈에 살펴볼 수 있다.

학년(군)	문법 영역 ‘학습 요소’
초등 1~2학년	한글 자모의 이름과 소릿값 알기, 소리와 표기의 관계 이해하기, 문장 부호 바르게 사용하기, 글자·낱말·문장에 흥미 갖기
초등 3~4학년	낱말 분류하기(기본형, 모양이 바뀌는 낱말, 모양이 바뀌지 않는 낱말), 낱말의 의미 관계 이해하기(비슷한 말, 반대말, 상·하위어), 기본적인 문장의 짜임 알기, 높임법 바르게 사용하기, 한글을 소중히 여기는 태도 갖기
초등 5~6학년	언어의 기능(사고와 의사소통의 수단), 낱말 확장 방법 알기(합성, 파생), 낱말의 의미 파악하기(문맥적 의미, 다의어, 동음이의어), 관용 표현 활용하기, 문장 성분 이해하기, 호응 관계 이해하기, 국어를 바르게 사용하기
중등 1~3학년	언어의 본질(자의성, 사회성, 역사성, 창조성), 음운 체계와 특성(자음 체계, 모음 체계), 단어의 표기와 발음 방법, 품사의 종류와 특성, 어휘의 체계와 양상, 문장의 짜임(술문장과 겹문장, 이어진문장과 안은문장), 담화의 개념과 특성, 한글 창제의 원리, 통일 시대의 국어에 관심 갖기
고등 1학년	국어의 역사성, 중세 국어와 현대 국어, 음운 변동(비음화, 유음화, 된소리되기, 구개음화, 두음 법칙, 모음 탈락, 반모음 첨가, 거센소리되기), 문법 요소(높임 표현, 시간 표현, 피동 표현, 인용 표현), 한글 맞춤법의 원리, 한국어의 발전에 관심 갖기(한국어의 위상, 국어 사랑)

위와 같이 학습 요소는 핵심어(키워드) 방식으로 성취 기준의 핵심을 제시하고 있는데, 이는 학습 내용의 범위나 양을 명확히 함과 동시에 제한하는 작용을 하기도 한다. 예를 들어 고등학교 1학년에서의 ‘음운 변동’을 살펴보면 성취 기준은 ‘음운의 변동을 탐구하여 올바르게 발음하고 표기한다.’와 같이 제시되었으나, 학습 요소에 음운 변동의 여러 현상 중 어떠한 것들을 학습 내용으로 해야 하는지 명기함으로써 그 범위를 제한하고 있는데, 살펴보면 이전에 음운 변동에서 다루어졌던 축약이나 탈락이 빠져 있다는 것을 알 수 있다. 물론 교과서를 개발하거나 수업을 구상할 때 반드시 교육과정의 학습 요소에서 제시한 것들만을 다루어야 한다는 강제력은 없겠으나 교과서 검정 체제하에서 일차적인 심사 기준이 되는 교육 과정이 이와 같이 구성되면 심리적으로 이를 따르지 않을 수 없게 되는 것이 현실이다. 이러한 상황에서 학습 요소에 어떠한 음운 현상을 넣고 빼는 것인가를 결정하는 일은 쉬운 일이 아닐 것이다. 본질적으로 음운 현상 중 더 중요하고 덜 중요한 것을 가르치는 것이 불가능한 일이기 때문이다. 또한 교과서를 개발할 때 검정 체제를 택한 이유 중 하나로 다양성 확보를 꼽을 수 있을 텐데 음운 변동에서 다루어야 할 세부적인 내용 요소들까지 교육과정상에서 제시해야 하는가 하는 근본적인 문제에 대해서도 다시 한번 반성적으로 고민해 보아야 할 부분이다.

#### 4. 나오며

지금까지 2015 교육과정에 제시된 문법 영역의 교육과정을 몇 가지 중요 항목을 중심으로 살펴보았다. 의도적이든 의도적이지 않든 현재 제도권 내의 교육은 크게 두 가지의 목적을 가지고 이루어진다. 하나는 사회화의 과정으로, 사회 구성원으로서 일정한 능력을 지니고 사회에 무리 없이 편입

되기 위한 교육이고, 다른 하나는 학문 세계 진입을 위한 준비 과정으로, 지적 세계에 대한 탐구 능력을 길러 세상을 존속·발전시키는 데 기여할 수 있는 기본적인 소양을 기르기 위한 교육이다. 문법 교육도 이와 같은 두 가지 방향성 사이에서 끊임없이 밀고 당기기를 하고 있다고 할 수 있다. 전자의 방향에서는 현실적인 효용성이 강조되는 문법 교육 내용을, 후자의 방향에서는 언어에 대한 민감성과 학문적 탐구 능력이 강조되는 문법 교육을 지향한다. 그리고 무엇을 우선에 두든 이 둘이 조화롭게 교육 내용으로 구현되기 위한 다양한 방안들에 대해서도 끊임없이 논의가 이루어지고 있다.

그러나 교육에 대한 관점이나 태도, 목표를 생각하는 것과는 조금 다르게 ‘교육과정’이라는 현실적이고 가시적인 교육 계획의 국면을 마주하게 되면, 삶도 지식도 조화로운 지향점도 일정 부분 잘라 내어지거나 혹은 특정한 모양새를 갖추어야 하는 상황에 부딪히게 된다. 교육에 관여하는 다양한 층위에서의 요구를 수용하면서, 학계에서 합의되고 있는 교육적 철학이나 관점을 반영하면서, 그리고 교육 수행의 주체가 되는 교수자와 학습자의 특성을 고려하면서, 관여하는 모든 것들 사이에서의 길항 작용에 반응하며 변화하고 발전하는 결정체가 교육과정이라 할 수 있다. 그렇기 때문에 어쩌면 교육과정은 관여하는 어떠한 집단의 요구도 충분히 만족시킬 수는 없을지도 모른다. 하지만 또한 그렇기 때문에 고여 있거나 안주하지 않고 끊임없이 더 나은 대안을 찾으며 나아가고 있는 것이라고도 할 수 있다.

이 글은 현행 문법 교육과정이 어떠한 방식으로 구성되어 있는지를 살펴 가면서, 각각의 요소들이 의미하는 바가 무엇인지, 문법이라는 영역과 교육과정의 체계가 어떻게 관련성을 맺고 구성되었는지를 고찰하고 있다. 그리고 이를 통해 문법 교육과정에서 더 고민해야 할 지점들이 무엇인지를 보여 주고자 하였다. 교육 연구자가 아니더라도 우리는 모두

직간접적으로 교육의 주체로 활동하고 있다. 특히 문법은 언중의 언어생활을 바탕으로 교육 내용이 구성되고 언어를 대상으로 하여 학문적 탐구 활동을 구성해 나간다. 교육과정 혹은 교육과정 내용을 낮설게 느끼는 경우가 많겠지만, 이를 찬찬히 살펴보면 결국 그것은 직간접적으로 관여하고 있는 교육 주체들에 의해 변화하고 발전해 나가게 된다는 것을 알게 될 것이다.

## 참고 문헌

- 교육부(2015), 국어과 교육과정, 교육부 고시 2015-74호 별책 5.
- 구본관(2016a), “2015 교육과정 “문법” 영역에 대한 비판적 검토”, 《국어교육학연구》 51(1), 국어교육학회, 89~133쪽.
- 구본관(2016b), “문법 연구의 변화와 문법 교육의 변화 - 탈문법학 시대의 문법 교육의 새로운 지향 -”, 《국어교육연구》 37(0), 서울대학교 국어교육연구소, 197~254쪽.
- 김경자(2011), 《이해중심 교육과정》, 교육아카데미.
- 김창원(2016), “2015 교육과정을 통해 본 국어과 교육과정 발전의 논제 - 영역과 내용 체계”, 《국어교육학연구》 51(1), 국어교육학회, 6~34쪽.
- 남가영(2017), “국어 문법교육에서 ‘이해 중심 교육과정’의 한계와 의미”, 《언어와 정보사회》 32(0), 서강대학교 언어정보연구소, 31~59쪽.
- 송현정(2016), “2009와 2015 개정(改定) 국어과(國語科) 교육과정(教育課程) 문법(文法) 영역(領域) 비교(比較)”, 《어문연구》 44(1), 한국어문교육연구회, 341~371쪽.
- 서영진(2015), “2015 개정 국어과 교육과정의 주요 쟁점과 향후 과제 - 공통 교육과정 ‘국어’를 중심으로 -”, 《청람어문교육》, 청람어문교육학회, 67~106쪽.
- 안찬원(2017), “문법 교육의 변화와 국어과 핵심역량 - 교육과정 내용과 연구 동향을 중심으로 -”, 《문법교육》 29(0), 한국문법교육학회, 215~246쪽.
- 이광우 외(2017), “2015 개정 교육과정에서의 핵심역량 관련 이슈 고찰: 인간상, 교육 목표, 교과 역량과의 관계”, 《교육과정연구》 35(2), 한국교육과정학회, 67~94쪽.
- 정혜승(2016), “2015 개정 교육과정의 핵심 개념 중심 내용 체계에 대한 비판적 분석: 국어과 교육과정을 중심으로”, 《교육과정연구》 34(3), 한국교육과정학회, 29~50쪽.

- 한혜정 외(2017), “학문중심 교육과정 및 이해중심 교육과정과의 비교를 통한 역량기반 교육과정 이해”, 《교육과정연구》 35(3), 한국교육과정학회, 203~221쪽.
- 허재영(2016), “국어사 교육의 변천과 발전 방향 - 고등학교 국어과 교육과정과 교과서의 내용 선정을 중심으로”, 《문법교육》 27(0), 한국문법교육학회, 263~293쪽.



## 문법 교수·학습 방법의 실태와 개선 방안

이병규

서울교육대학교 국어교육과 교수

### 1.

이 글은 초중등 교육에서 이루어지는 문법 교육의 하위 범주 가운데 문법 교수·학습 방법<sup>1)</sup>의 실태를 살펴보고 그 개선점을 제시하고자 하는 것이 목적이다. 이를 위해서 먼저 교수·학습 방법의 유형을 개관한다. 다음으로 문법 교육의 성격을 살펴본 후, 그에 따른 문법 교수·학습 방법이 어떻게 적용되어 왔는지를 알아본다. 또 문법 교수·학습 방법을 고려한 문법 교재<sup>2)</sup>는 어떻게 기술되어 왔는지 그 현황도 살펴본다. 그리고 문법 교수·학습 방법과 그에 부합하는 문법 교재 기술의 개선점을 제시하기로 한다.

1) 문법 교수·학습 방법과 불기분의 관계에 있는 것이 교재이다. 어떤 교수 방법을 적용하느냐에 따라 거기에 맞는 교재가 마련되어야 하기 때문이다. 따라서 문법 교수·학습 방법의 실태와 개선점을 다루는 이 글에서는 문법 교재 구성의 실태를 포함하여 살펴보기로 한다.

2) 이 글에서 '문법 교재'라는 것은 국어과 교육과정에 따른 교과서 가운데 문법 영역의 성취 기준이 구현된 교과서, 단원, 차시 등을 통칭하는 용어이다. 교육과정 시기에 따라서 또는 학교급에 따라서 독립적인 문법 교과서가 있는 경우도 있고, 국어 교과서 속에 문법 단원이나 차시로 구현되는 경우도 있고, 《독서와 문법》, 《언어와 매체》와 같이 다른 영역과 통합하여 별도의 교과서로 존재하는 경우도 있다.

## 2.

교수·학습 방법<sup>3)</sup>은 교수자에 초점을 둘 때 크게 두 가지 유형으로 나누어진다. 직접 교수 방법과 간접 교수 방법이 그것이다. 직접 교수 방법은 문법 교육 내용으로서의 지식을 교사가 직접 학습자에게 전달해주는 방식을 말하고, 간접 교수 방법은 문법 지식을 학습자가 문법 교수·학습을 위하여 구안된 자료(국어 현상)에서 찾아내도록 하는 방식을 말한다.

각각의 특징을 살펴보자. 먼저 교수·학습의 참여자(교사와 학생)의 측면에서 보면, 직접 교수 방법은 수업의 중심이 교사에게 있고 학생은 수동적인 입장이 된다. 간접 교수 방법은 수업의 중심이 학생에게 있으며 능동적인 수업 참여자가 된다. 한편 간접 교수 방법에서 교사는 지식을 직접 전달하거나 설명하는 것이 아니라 학생이 지식을 찾을 수 있도록 안내하고 도와주는 조력자가 되며 때로는 함께 지식을 찾아가는 협력자의 역할을 하게 된다.

수업 참여자들 사이의 상호 작용적인 측면에서 직접 교수 방법은 교사와 학생의 상호 작용이나 학생과 학생 사이의 상호 작용이 활발하지 않다. 교사는 문법 지식을 일방적으로 설명하고 학생은 그 설명을 이해만 하면 되기 때문이다. 학생과 학생 사이의 협동이나 토론도 거의 없기 때문에 학생들 사이의 상호 작용도 중요하지 않다. 이에 비해 간접 교수 방법은 교사와 학생 사이나 학생과 학생 사이의 상호 작용이 활발하다. 수업의 중심이 학생에게 있고 학생이 지식을 발견하는 과정에서 문제에 부딪히게 되면 교사의 안내를 받거나 도움을 받아서 해결하거나 학생들

---

3) '교수·학습 방법'이라는 말은 같은 수업에 대해 '교수자'와 '학습자' 양쪽을 모두 고려한 표현이다. 교수자에 초점을 두면 '교수 방법', 학습자에 초점을 두면 '학습 방법'이라고 할 수 있다. 여기서는 이 용어를 구분하지 않아도 되는 경우에는 '교수·학습 방법'이라는 말로 표현하지만 주로 '교수 방법'에 초점을 두어 논의한다.

사이의 토론이나 협력을 통하여 해결을 하게 된다. 따라서 교사와 학생, 학생과 학생 사이의 상호 작용이 활발하게 이루어질 수밖에 없다.

다음은 교수·학습의 효율성의 측면을 살펴보자. 수업의 효율성은 같은 시간의 수업에서 얼마나 많은 양의 내용을 다룰 수 있느냐와 관련된다. 직접 교수 방법은 같은 학습량을 다루는 데 소요되는 시간이 짧다는 면에서 효율적이라고 하겠다. 이에 비해 간접 교수 방법은 학습자가 스스로 지식을 발견해 가야 하기 때문에 직접 교수 방법에 비해 시간이 오래 걸린다는 측면에서 비효율적이라고 말할 수 있다. 그렇게 때문에 자기 주도 학습 능력이 뛰어난 학습자일수록 간접 교수 방법을 더 잘 수행할 수 있다. 한편 직접 교수 방법은 수업은 효율적이지만 학생이 지식을 이해하고 내면화하는 정도가 간접 교수 방법에 비해 덜하다. 문제 해결 과정을 통하여 스스로 발견한 지식은 교사로부터 주입받은 지식에 비해 이해나 내면화의 정도가 더 깊을 수밖에 없다. 이뿐만이 아니라 간접 교수 방법은 학생이 수업에 주도적으로 참여하여 문제를 해결해 가기 때문에 수업에 흥미를 느끼고 더 적극적으로 참여하게 된다는 특징이 있다.

직접 교수 방법에는 교사의 설명과 시범을 중심으로 진행되는 직접 교수법, 현시적 교수법 등이 있다. 간접 교수 방법에는 자료 제시와 자료 탐색을 중심으로 진행되는 지식 탐구 학습법, 문제 해결 학습법, 토의·토론 학습법 등이 있다. 뒤에서 이와 같은 직접 교수 방법과 간접 교수 방법이 문법 교수·학습에서 어떻게 적용되어 왔는지 살펴보기로 한다.

### 3.

초중등학교에서 이루어지는 문법 교육의 성격은 크게 세 가지로 정리해 볼 수 있다. 국어로 이루어진 의사소통의 능력을 신장시키기 위하여

그 기반이 되는 문법 지식을 학습하는 것이 있다. 문법을 알지 못하면 생각을 말로 표현할 수 없다. 생각을 표현하는 데 필요한 어휘를 선택하고, 그 어휘들을 연결하여 구나 문장을 만들고, 구와 문장을 연결하여 담화와 글을 만들며 만든 어휘나 문장을 한국어의 발음에 맞게 발음을 하고, 상황에 어울리는 어휘나 표현을 선택하여 사용하는 것 등은 모두 문법 지식을 바탕으로 가능하다.

여기에 필요한 문법 지식 중 상당한 부분은 자동적으로 습득된다. 자동적으로 습득되는 문법 지식은 의사소통 능력 신장을 위한 교수·학습 내용으로는 그 가치가 약하다. 예를 들면 한국어에서 관형어는 그것이 꾸며 주는 말 앞에 놓인다. 한국에서 태어난 사람들은 한국어를 말하게 되면서 부터 저절로 이와 같은 문법 규칙에 따라 구나 문장을 구성하여 사용한다. 이러한 한국어 문법 지식은 의사소통 능력 신장을 위한 교육 내용으로 가치가 약하거나 없다.

이에 비해 국어의 주체 높임법과 관련된 문법 지식은 저절로 습득되지 않는다. 서술어에 의해 서술되는 행위의 주체나 속성의 대상이 말하는 사람보다 나이가 많거나 직위가 높거나 하여 존대를 해야 할 경우에는 용언의 어간에 주체 존대를 나타내는 어미 ‘-시-’를 붙여 주어야 한다.

(1) ㄱ. 삼촌, 언제 왔어요?

ㄴ. 우리 가게는 95 사이즈는 없으십니다.

(1ㄱ), (1ㄴ)에서 볼 수 있는 것처럼 존대의 대상임에도 불구하고 ‘-시-’를 사용하지 못한다든지 행위의 주체나 속성, 상태, 존재의 대상이 존대의 대상이 아님에도 불구하고 ‘-시-’를 사용하는 경우가 있다. 이들은 모두 ‘-시-’에 대한 용법을 정확히 이해하고 있지 못하여 생기는 오류이다. 이와 같은 경우에는 문법 교육적 가치가 매우 크다고 할 수 있다.

다음으로 국어 현상에 대한 탐구적 사고력을 신장시키기 위한 문법 지식의 교수·학습의 경우가 있다. 국어과 문법 영역에서 탐구적 사고력이 대두된 것은 제6차 교육과정에서부터임을 다음에서 확인할 수 있다.

(2) 7. 국어과의 방법(6차 국어과 교육과정)

“‘언어’ 영역은 학생들이 이미 상당한 수준의 국어 사용 능력을 지니고 있다는 점을 감안하여 언어 지식을 직접 제시하거나 설명하는 방법을 지양하고, 구체적인 국어 자료로부터 규칙을 도출하고, 예외 현상을 걸러 내는 탐구 과정 중심으로 지도하도록 하였다. 이는 ‘언어’ 영역의 수업이라도 학생 활동이 주가 되어야 한다는 점을 암시한다. …… 국어에 대한 규칙(지식)을 구체적인 언어 자료로부터 스스로 도출해 내는 학습은 언어 현상에 대한 인식을 높이고, 규칙에 대해 정확하게 이해할 수 있도록 해 준다.”

(3) 8. 국어과의 평가 영역(6차 국어과 교육과정)

언어 영역의 평가는 언어 지식 그 자체보다는 언어 자료로부터 지식을 도출하는 과정 및 언어 지식의 활용 측면에 중점을 두도록 하였다.

(2), (3)에서 볼 수 있듯이 6차 국어과 교육과정의 ‘국어과의 방법’ 중 ‘나. 교수·학습 원리에 관한 사항’에서는 문법 영역의 ‘교수·학습 방법’으로 문법 지식을 직접 설명하는 방법을 지양하고, 국어 자료에서 학습자가 규칙을 직접 도출하는 과정을 강조하고 있다. 그리고 그 과정과 그 과정에서 찾아낸 지식을 활용하는 측면에 중점을 두어 평가하도록 하고 있다. 문법 영역의 교수·학습 방법과 평가에 대한 이와 같은 관점은 현 2015 개정 국어과 교육과정까지 유지되어 오고 있음을 교육과정을 통하여 확인할 수 있다.

문법의 교수·학습을 통하여 국어 문화적 소양을 높여 주고자 하는 경우가 있다. 이에 대한 교육 내용으로는 국어의 특성, 국어의 본질, 국어

사랑, 한글의 우수성 등이 여기에 해당한다고 할 수 있다. 이상과 같이 문법 교수·학습의 성격은 크게 세 가지로 정리될 수 있다. 국어 사용 능력을 신장시키기 위하여, 국어적 탐구 능력을 신장시키기 위하여, 국어 문화적 소양을 신장시키기 위하여 문법의 교수·학습이 이루어지는 것으로 요약할 수 있다. 이러한 교수·학습의 성격을 고려하여 문법 교재가 구성되어야 하는 것은 물론이며 문법 교수·학습 방법도 교수·학습의 성격을 고려하여 선택되어야 한다.

#### 4.

다음은 문법 교수·학습에서 '탐구'의 성격에 대해 살펴보자. 6차 교육과정 이래 현재 2015 개정 교육과정까지 문법 교육에서 '탐구'가 지속적으로 강화되어 왔다는 것은 국어과 문법 영역의 성격, 목표, 내용 체계 등을 통하여 이해할 수 있다. 문법 교육에서 '탐구'가 어떻게 적용되어 왔는지 교수·학습 방법과 관련지어 알아보기로 한다.

#### (4) 교육과정별 문법 영역의 내용 체계<sup>4)</sup>

**표 1 제7차 국어과 교육과정 국어 지식 영역**

<ul style="list-style-type: none"> <li>• 국어의 본질</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 국어의 이해와 탐구               <ul style="list-style-type: none"> <li>- 음운 - 낱말 - 어휘</li> <li>- 문장 - 의미 - 담화</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 국어에 대한 태도</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• 국어의 규범과 적용</li> </ul>		

4) 교육과정별 문법 영역의 내용 체계를 탐구를 중심으로 구성한 것이며, 제7차 국어과 교육과정에서는 문법 영역에 해당하는 영역을 '국어 지식'이라는 명칭으로 사용하였다.

**표 2** 2007 개정 국어과 교육과정 문법 영역

국어 사용의 실제			
- 음운	- 단어	- 문장	- 담화/글
<b>지식</b> • 언어의 본질 • 국어의 특징 • 국어의 역사 • 국어의 규범		<b>탐구</b> • 관찰과 분석 • 설명과 일반화 • 판단과 적용	
<b>맥락</b> • 국어 의식 • 국어 생활 문화			

**표 3** 2009 개정 국어과 교육과정 문법 영역

실제		
• 국어 문화와 자료: 구어 자료, 문어 자료 • 다양한 매체와 국어 자료		
<b>지식</b> • 언어의 특성 • 국어의 구조 • 국어의 규범	<b>탐구와 적용</b> • 국어의 분석과 탐구 • 국어 지식의 적용 • 국어 생활의 점검과 문제 해결	<b>태도</b> • 국어의 가치와 중요성 • 국어 탐구에 대한 흥미 • 국어 의식과 국어 사랑

**표 4** 2015 개정 국어과 교육과정 문법 영역

핵심 개념	일반화된 지식	학년(군)별 내용 요소	기능
▶ 국어의 본질	...	...	• 문제 발견하기 • 자료 수집하기 • 비교·분석하기 • 분류·범주화하기 • 종합·설명하기 • 적용·검증하기 • 언어생활 성찰하기
▶ 국어 구조의 탐구와 활용 • 음운 • 단어 • 문장 • 담화	... 이들에 대한 탐구를 통해 국어 지식을 얻고 이를 언어 생활에 활용할 수 있다.		
▶ 국어 규범과 국어 생활 ...	...		
▶ 국어에 대한 태도 ...	...		

<표 1>~<표 4>에서 볼 수 있는 것처럼, 7차 교육과정에서는 내용 체계의 상위 범주명만 ‘국어의 이해와 탐구’로 제시하고 있다. 그런데 2007 개정 교육과정에서는 상위 범주명을 ‘탐구’로 그 하위 범주명을 ‘관찰과 분석’, ‘설명과 일반화’, ‘판단과 적용’으로 제시하고 있으며, 2009 개정 교육과정에서는 탐구 과정에 수반되는 하위 기능들을 통틀어 ‘국어의 분석과 탐구’로 범주화하고 태도 범주의 하위 범주로 ‘국어 탐구에 대한 흥미’를 설정하고 있다는 점에서 2007 개정 교육과정에 비해 ‘탐구’가 강화되었다고 할 수 있다. 한편, 2015 개정 교육과정에서는 가장 상위 범주인 ‘핵심 개념’ 범주에 ‘국어 구조의 탐구와 활용’을 설정하고 있으며 ‘기능’ 범주의 하위 범주에 국어 현상의 탐구 과정에 동원되는 탐구 기능 - 문제 발견하기, 자료 수집하기, 비교·분석하기, 분류·범주화하기, 종합·설명하기, 적용·검증하기, 언어생활 성찰하기 -을 구체적으로 제시해 두고 있다.

탐구 기능을 내용 체계에 구체적으로 제시하고 있다는 것은 이를 문법 영역의 교수·학습 요소로 삼겠다는 의도로 파악된다. ‘일반화된 지식’ 범주에서 밝히고 있듯이, 문법 영역에서는 국어 현상을 탐구하는 데 요구되는 탐구 기능을 익혀 이를 통해 국어 지식을 얻고 언어생활에 활용할 수 있는 능력을 길러 주고자 하는 것이다.

이상에서 볼 수 있는 것처럼 6차 교육과정 이래 현 2015 개정 교육과정까지 국어과 문법 영역에서 탐구 과정과 탐구 기능은 교수·학습 내용적인 측면에서도 교수·학습 방법적인 측면에서도 지속적으로 강화되어 왔다.

그러나 탐구 과정에 수반되는 탐구 기능을 구체적으로 교수·학습 내용화하여 성취 기준으로 제시하고, 교과서와 수업에 적용하는 데는 문제가 있다. 그것은 문법 영역의 탐구 과정과 탐구 기능에 대한 교수·학습상의 정체성과 관련된 문제이다. 문법 영역에서 ‘탐구’의 성격이 탐구적 사고력을 신장시키고자 하는 것인지, 문법 지식을 내면화하기 위한 교수·학습

방법으로 활용하고자 하는 것인지, 아니면 이 둘 다를 포괄하는 것인지 불분명하다. 문법 영역의 교수·학습이 탐구적 사고력을 신장시키는 것에 중점을 둔다면 문법 지식이나 국어 현상은 그를 위한 수업 재료가 되어야 한다. 그렇지 않고 문법 지식의 이해에 초점이 있는 것이라면 탐구 과정은 그 자체가 교수·학습의 내용이 되는 것이 아니라 문법 지식을 이해하기 위한 방법이 되어야 한다.

6차 교육과정 이래 현 2015 개정 교육과정까지 문법 영역의 교육과정은 ‘문법’ 교수·학습의 정체성에 혼란상을 보이고 있다. 2015 개정 국어과 교육과정의 성격 부분에서는 문법 영역의 성격을 “국어가 쓰이는 실제 현상을 탐구하여 국어를 깊이 있게 이해하고 반성적으로 인식하는 활동”을 하는 영역으로 규정하고, 교과 목표에서도 “...문법 탐구...에 도움이 되는 기본 지식을 갖춘다.”라고 제시하여 탐구 기능을 익히기 위한 절차적 지식의 교수·학습을 강조하고 있다. 이처럼 국어과 교육과정의 성격, 목표, 내용 체계, 교수·학습 방법, 평가 등에서는 탐구 과정과 기능을 교수·학습 내용으로서뿐만 아니라 교수·학습 방법으로서 다루고 있다. ‘성격’에서는 ‘탐구’가 문법 지식을 이해하는 교수·학습 방법으로 이해되는 데 비해 ‘목표’에서는 ‘탐구 기능’ 자체가 교수·학습의 내용이 되는 것으로 파악된다.

2015 개정 국어과 교육과정에서는 문법 영역의 교수·학습 내용을 도출하는 틀로 작용하는 내용 체계에서 핵심 개념 범주에 ‘국어 구조의 탐구와 활용’을 설정하고 교수·학습 내용으로서 ‘탐구 기능’을 구체적으로 제시하고 있음에도 불구하고 이들 기능을 익히는 것에 대한 성취 기준은 제시되어 있지 않다. 즉 구체적인 교수·학습 내용 선정과 직접 관련되어 있는 성취 기준에서는 대부분이 탐구 과정이 문법 지식을 이해하는 데 교수·학습 방법으로만 활용되고 구체적인 교수·학습 내용으로서의 탐구 기능이 제시된 것을 찾기 어렵다.

(5) 2015 개정 국어과 교육과정 문법 영역의 성취 기준 일부

- ㄱ. [6국04-03] 낱말이 상황에 따라 다양하게 해석됨을 탐구한다.
- ㄴ. [10국04-01] 국어가 변화하는 실체임을 이해하고 국어생활을 한다.
- ㄷ. [10국04-02] 음운의 변동을 탐구하여 올바르게 발음하고 표기한다.
- ㄹ. [10국04-03] 문법 요소의 특성을 탐구하고 상황에 맞게 사용한다.

(5)에서 볼 수 있듯이 문법 영역의 성취 기준은 ‘성격’, ‘목표’, ‘내용 체계’  
에서와 달리 국어 현상의 ‘탐구 과정’이나 ‘탐구 기능’을 중심 내용으로 하는  
경우는 1학년에서 10학년까지 단 한 항목도 제시되어 있지 않다. (5ㄱ)의  
밑줄은 다의어의 쓰임을 탐구하는 경우이고, (5ㄷ)의 밑줄은 음운 변동  
현상을 탐구하는 경우이다. 다시 말하면 다의어의 쓰임과 음운 변동 현상  
을 이해하기 위하여 탐구의 방법을 이용하는 것이다. 성취 기준이 이와  
같이 진술되어 있기 때문에 교과서나 수업의 실제 장면에서는 ‘탐구’가  
교수·학습 방법의 일부로만 다루어지고 있다.

지금까지 문법 영역에서 ‘탐구’는 문법 지식을 발견하여 그 결과를 적용  
하거나 활용하는 방법으로 활용되어 왔지 그 방법 자체가 교수·학습의 대  
상이 되지는 않았음을 성취 기준을 통해 확인할 수 있었다. <표 4>의 2015  
개정 교육과정의 문법 영역 내용 체계에서는 ‘탐구 과정’의 하위 기능이 구  
체적으로 제시되고 있으나 내용 체계를 바탕으로 조직되는 성취 기준에서  
는 ‘탐구한다’라는 포괄적인 진술이 일부 있을 뿐 그 하위 기능에 대해서는  
제시된 것이 없다는 점에서 이전 교육과정들의 성취 기준과 큰 차이가 없다.

## 5.

여기서는 문법 교재의 구성 양상을 살펴보고 이를 통하여 문법 교수·  
학습 현황도 알아보기로 한다. 문법 교재가 어떻게 구성되어 왔는지를

살펴보면 그 교수·학습 양상을 짐작하는 것이 가능하다. 간접 교수 방법을 적용하기 위한 교재 구성과 직접 교수 방법을 적용하기 위한 교재 구성은 차이가 있을 수밖에 없다. 문법의 교수·학습에 간접 교수 방법을 적용한 교재는 ‘자료(국어 현상) 제시 및 탐색 → 가설 설정 → 추가 자료 제시 및 탐색 → 규칙 및 원리 도출 → 일반화를 위한 자료(국어 현상) 제시’, ‘가설 설정 → 기본 자료(국어 현상) 제시 및 탐색 → 가설 확인 → 추가 자료 제시 및 탐색 → 규칙 및 원리 도출’이나 ‘문제 발견 및 확인 → 자료 제시 및 탐색 → 문제 해결 → 일반화’의 과정이 이루어질 수 있도록 구성되어야 한다.

<표 5>는 초등학교 1학년 학습자에게 소리와 표기의 관계를 가르치기 위하여 구성한 교수·학습 과정안의 일부이다. 이 과정안은 간접 교수법의 하나인 지식 탐구 교수·학습 방법에 따라 진행하도록 계획되어 있다.

**표 5** 소리와 표기의 관계에 대한 학습 내용[이병규·김정은(2017) 참고]

학습 목표		두 번째 글자의 발음이 어떻게 바뀌는지 이해하고 바르게 읽어 보시다.
교수 · 학습 과정	문제 확인	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 한글 회전판으로 글자 만들어 읽어 보며 흥미 유발하기</li> <li>• 학습 문제 및 학습 활동 안내하기</li> </ul>
	자료 탐색	<p>[활동1] ㄱ 받침과 만났어요.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ‘국기’, ‘국경’, ‘국수’, ‘국자’를 발음하며 공통점 찾기</li> <li>• ‘미역국’, ‘벽돌’을 발음하며 공통점 찾기</li> </ul> <p>[활동2] ㄷ 받침과 만났어요.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ‘돈보기’, ‘건다’, ‘연다’를 발음하며 공통점 찾기</li> </ul> <p>[활동3] ㅂ 받침과 만났어요.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ‘밥상’, ‘밥그릇’, ‘밥반찬’ 발음하며 공통점 찾기</li> <li>• ‘집밥’, ‘늬다’를 발음하고 공통점 찾기</li> </ul>
	지식 발견	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ‘벽돌’, ‘돈보기’, ‘밥상’을 발음하고 발음의 공통점 찾기</li> </ul>
	지식 적용	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 소리 나는 대로 쓰인 경우와 글자로 쓰는 경우 빨리 찾기 게임하기</li> </ul>

<표 5>의 ‘활동 1’에서는 받침 ㄱ 소리와 다음 음절의 첫소리 ㄱ, ㅅ, ㅈ가 만나 뒤 음절의 첫소리가 된소리로 바뀌는 자료를 제시하고, 이들의 공통점을 찾게 한다. 그리고 발음대로 표기한 경우와 한글 맞춤법에 맞게 표기한 경우의 차이를 탐색해 보게 함으로써 소리대로 적은 표기와 한글 맞춤법에 맞게 표기한 것이 차이가 있을 수 있다는 것을 이해할 수 있도록 진행한다. ‘활동 2’에서는 받침 ㄷ 소리와 다음 음절의 첫소리 ㅂ, ㄸ가 만나 뒤 음절의 첫소리가 된소리로 바뀌는 자료를 제시하고, 활동 3에서는 받침 ㅂ과 다음 음절의 첫소리 ㅅ, ㄱ, ㅈ가 만나 뒤 음절의 첫소리가 된소리로 바뀌는 자료를 제시하여 각각에서 제시된 자료 내에서 발음상의 공통점과 ‘활동 1’, ‘활동 2’, ‘활동 3’의 발음상의 공통점, 그리고 발음대로 적을 경우와 한글 맞춤법에 맞게 적을 경우의 차이점에 대해 탐색한 후 그 결과를 정리해 보도록 구성하고 있다.

이러한 교수·학습 과정에서 교사는 자료 제시자, 안내자, 조력자의 역할을 하고 지식을 직접 설명하거나 가르쳐 주는 역할을 하지 않는다. 학생은 교사가 제시한 자료에서 각각의 소리 현상에 대하여 공통점을 찾고, 소리대로 적은 표기와 한글 맞춤법에 맞게 적은 표기가 같은지 다른지를 탐색하고 결과로서의 지식을 도출해 내게 된다. 학습자는 지식 탐색 과정에서 궁금한 사항이 있으면 교사에게 질문을 하거나 동료 학습자에게 질문을 하여 협동적으로 과제를 수행한다. 따라서 학습자는 교수·학습 과정에 능동적이고 적극적으로 참여하게 되고 교사와 학생, 학생과 학생 사이의 상호 작용도 활발하게 이루어지게 된다.

한편 문법 교수·학습을 위하여 직접 교수 방법을 적용하는 교재는 ‘규칙이나 원리에 대한 설명 또는 규칙이나 원리를 발견해 내는 과정 설명 및 시범 → 이해한 규칙이나 원리를 적용하고 일반화하기 위한 자료 제시’의 과정이 이루어질 수 있도록 구성되어야 한다. 다음 <그림 1>과 <그림 2>는 고등학교 《문법》(1995:150~151) 교과서의 일부분이다.

<그림 1>과 <그림 2>는 모두 문장 성분에 대한 교수·학습을 위해 구성해 놓은 교재이다. <그림 1>에서는 문장 성분과 서술어의 개념에 대해 설명하고 있고, <그림 2>는 <그림 1>에서 이해한 것을 적용하여 문제를 해결하도록 구성해 놓은 것이다.

**그림 1** 7차 교육과정에 따른 《문법》의 문장 성분 기술 일부

**2. 문장 성분의 종류**

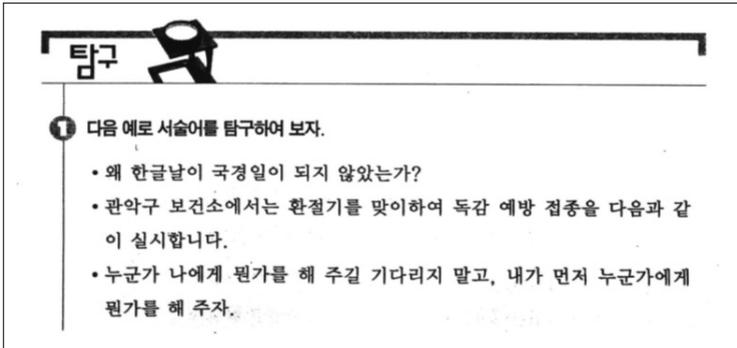
문장은 문장 안에서 일정한 문법적 기능을 하는 부분들로 이루어진다. 이러한 각 부분들을 **문장 성분**(文章成分)이라고 한다. 문장 성분은 문장을 이루는 데 골격이 되는 **주성분**, 주로 주성분의 내용을 수식하는 **부속 성분**, 다른 문장 성분과는 직접적인 관련이 없는 **독립 성분**으로 나뉜다. 주성분에는 서술어, 주어, 목적어, 보어가 있고, 부속 성분에는 관형어, 부사어가 있으며, 독립 성분에는 독립어가 있다.

**(1) 서술어와 주어**

**서술어**(敍述語)는 주어의 동작, 상태, 성질 따위를 풀이하는 기능을 하는 문장 성분이다. 서술어는 '날아가다, 예쁘다'처럼 동사나 형용사로 이루어지는 것이 보통이나 '학생이다'처럼 체언에 서술격 조사 '이다'가 결합되어 이루어진 경우도 있다. 일반적으로 국어 문장은 서술어의 종류에 따라 '무엇이 어찌한다, 무엇이 어떠하다, 무엇이 무엇이다'의 유형으로 나뉜다. 여기서 '어찌한다', '어떠하다', '무엇이다'에 해당하는 것이 바로 서술어이다. 다음 문장에서 밑줄 친 '날아가다, 예쁘다, 학생이다'가 서술어에 해당한다.

<그림 1>과 같이 구성된 교재로 이루어지는 교수·학습 상황이 간접 교수 방법보다 직접 교수 방법이 적용될 것임을 짐작하는 것은 어렵지 않다. 이미 교과서에 문장 성분이 무엇인지, 서술어가 무엇인지 설명이 되어 있기 때문이다. 교사는 이 설명문을 학생들에게 읽히고 그 개념을 이해시키는 역할을 하게 된다.

그림 2 7차 교육과정에 따른 《문법》의 탐구 사례



<그림 2>는 문장 성분, 서술어에 대한 탐구를 위하여 제시된 사례이다. <그림 1>에서 문장 성분을 학습한 후, <그림 2>에서 서술어를 탐구해 보도록 계획된 것이다. <그림 1>과 <그림 2>를 통해 국어과의 문법 영역과 《문법》 교과서에서 ‘탐구’가 어떻게 적용되고 있는지 이해할 수 있다. <그림 1>과 <그림 2>의 관계에서 알 수 있는 것처럼 이 경우의 탐구는 국어 현상에서 문법 지식을 찾아내는 과정이 아니다. 설명의 방식으로 제시된 문법 지식을 이해하고 이를 활용하여 문법 지식을 다른 자료에 적용하여 심화하는 것을 ‘탐구’로 보고 있다.

<그림 1>의 과정에서 학습자는 교과서와 교사가 전달하는 문장 성분의 개념과 종류, 서술어와 주어의 개념과 종류를 수동적으로 받아들이기만 하면 된다. 이 과정에서 학습자에게 요구되는 사고는 ‘사실적 이해’에 그친다. 이에 비해 <표 4>에서 제시되고 있는 ‘탐구 기능’이나 <표 5>의 교수·학습 과정은 추론적 사고, 분석적 사고, 종합적 사고 등 훨씬 고차적인 사고를 경험할 수 있게 된다. 따라서 학습자의 지적 성장과 교육적 의미를 생각하면 <표 4>의 과정에 적용되고 있는 간접 교수 방법에 따른 교수·학습이 직접 교수 방법에 따른 교수·학습보다 효과적이라고 볼 수 있다.

그런데 학교에서 전개되는 문법 교육은 이렇게 이루어지고 있지 않다. 어느 교육과정 시기 할 것 없이, 학교급에 관계없이 간접 교수 방법보다 직접 교수 방법으로 문법 수업이 이루어져 왔음은 <그림 1>~<그림 4>를 통해 확인할 수 있다.

<그림 3>, <그림 4>는 2009 개정 교육과정에 따른 《독서와 문법》 교과서의 사례이고, <그림 5>는 2009 개정 교육과정에 따른 초등학교 《국어》 교과서의 문장 성분을 교수·학습하기 위하여 구성된 사례이다.<sup>5)</sup>

**그림 3** 2009 개정 교육과정에 따른 《독서와 문법》의 예 1

**2 단어 형성의 원리**

단어는 형성 방법에 따라 단일어와 복합어로 나눌 수 있다. 단어를 이루기 위해서는 실질적인 단어의 의미를 드러내는 어근이 필요한데, 이 어근 하나만으로 단어가 형성된 경우를 단일어라고 한다. 반면 어근에 접사가 더해지거나, 어근이 두 개 결합하여 형성된 단어를 복합어라고 한다.

**1. 파생어**

파생어는 어근의 앞이나 뒤에 파생 접사가 붙어서 만들어진 단어이다. 어근의 앞에 붙는 파생 접사를 접두사라 하고, 어근의 뒤에 붙는 파생 접사를 접미사라 부른다. 접두사는 '되살리다, 치솟다, 맨발' 등에서와 같이 어근에 붙어 특정한 뜻을 더하거나 강조하면서 새로운 말을 만드는 역할을 한다.

•	만-	+	발	→	맨발
	접두사		어근		파생어
	<div style="border: 1px dashed gray; border-radius: 10px; padding: 5px; width: fit-content; margin: 5px auto;">다른 것이 없는</div>		<div style="border: 1px dashed gray; border-radius: 10px; padding: 5px; width: fit-content; margin: 5px auto;">사람이나 동물의 다리 맨 끝 부분</div>		<div style="border: 1px dashed gray; border-radius: 10px; padding: 5px; width: fit-content; margin: 5px auto;">아무것도 신지 아니한 발</div>

5) 문법 영역의 교수·학습을 위한 교과서 기술 방식은 학교급별로나 교육과정 시기별로 큰 차이를 발견하기 어렵다.

**그림 4** 2009 개정 교육과정에 따른 《독서와 문법》의 예 2

**3. 다음 자료를 보고, 단어의 형성에 대하여 탐구해 보자.**

고쳐쓰기는 자신의 생각과 느낌이 더 잘 드러나도록 글을 고치는 과정이다. 글솜씨가 아무리 훌륭한 사람도 처음부터 흠잡을 데 없이 완벽한 글을 써내기란 거의 불가능하다.  
- 경향신문, 2010년 5월 17일 자에서

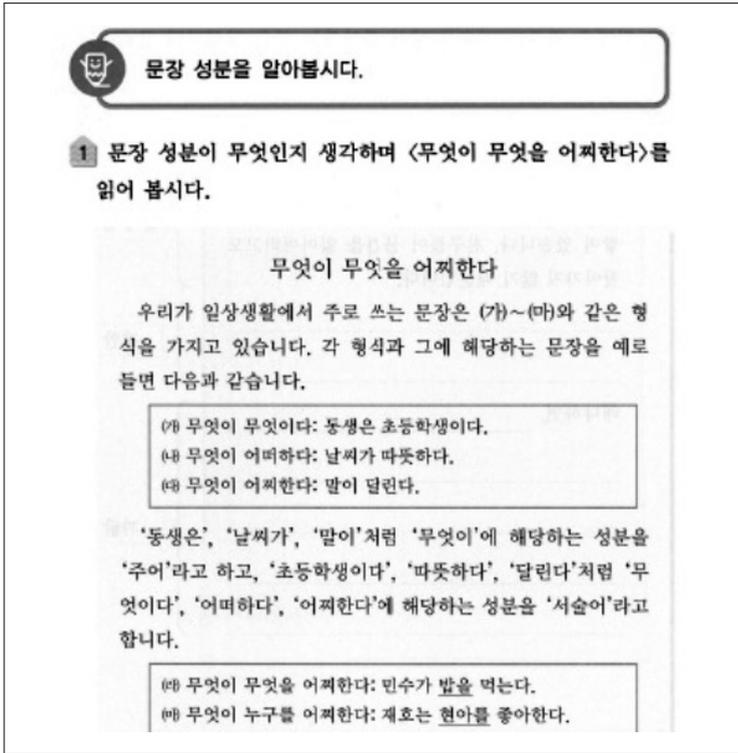
(1) 위글의 첫 문장에 쓰인 단어 중 복합어를 모두 찾아보자.

(2) '고쳐쓰기'는 파생어와 합성어 중 어디에 속하는지 말해 보고, 그 이유를 설명해 보자.

둘 이상의 형태소가 결합하여 이루어진 단어의 구성 요소를 둘로 나누었을 때, 나뉜 각각을 '직접 구성 요소'라 한다. 이 '직접 구성 요소'의 결합 방식이 어떠한가에 따라 그 단어가 파생어인지 합성어인지 판단할 수 있다.

<그림 3>과 <그림 4>에서 확인할 수 있는 것처럼 탐구 과정과 기능이 강화된 2009 개정 교육과정에 따른 《독서와 문법》 교과서의 경우도 7차 교육과정에 따른 《문법》 교과서와 그 기술 방법이 동일하다. 다시 말하면 문법 지식을 직접 설명하고 이에 대한 이해를 바탕으로 새로운 언어 자료에서 확인하는 과정을 '탐구'로 명명하고 있는 것이다. 6차 교육과정 이래 지금까지 지속적으로 강조되어 온 문법 탐구는 <그림 2>, <그림 4>에서 볼 수 있는 것처럼 직접 교수 방법에 따라 이해한 지식을 다른 언어 자료에 적용하여 이해를 심화시키는 문제 풀이 활동에 불과하다.

**그림 5** 2007 교육과정에 따른 5학년 1학기 《국어》(106쪽)



<그림 5>는 초등 《국어》 교과서의 문장 성분에 대한 기술이다. 이 역시 중등에서처럼 문법 개념이 설명의 방식으로 구성되어 있다. 심지어는 <그림 1>의 고등학교 문법 교과서의 서술어 기술과 내용 면에서나 형식 면, 수준 면에서 큰 차이가 없다. 이러한 교과서 구성은 학교급별, 교육과정별 문법 수업이 어떻게 이루어져 왔고, 현재 어떻게 이루어지고 있는지를 보여 준다.

## 6.

4차 산업 혁명으로 일컬어지는 미래 사회에 요구되는 인재를 양성하기 위하여 문법 교수·학습 방법과 문법 교재가 지향해야 할 방향에 대해 살펴 보자. 특히 인공 지능(AI)으로 대표되는 4차 산업 혁명 시대에는 고차적인 사고 능력을 갖춘 사람이 경쟁력을 갖게 된다. 따라서 모든 교육은 고차적인 사고 능력을 갖춘 인재 양성에 중점을 두고 이루어져야 한다. 문법 교육도 마찬가지이다. 앞에서 살펴본 것처럼 문법의 교수·학습 방법은 이에 부합하지 않은 면이 있다.

국어 현상에서 발견해 낸 문법 지식은 그 기준을 어떻게 설정하느냐에 따라 그 결과가 달라지는 경우가 많다. 예를 들어 국어의 품사를 어떻게 설정하느냐는 그 일차적 기준과 하위 기준을 형태, 통사, 의미 중 무엇으로 잡느냐에 따라서 또 하위 기준을 어느 수준까지 적용하느냐에 따라 그 결과가 달라진다.

따라서 국어의 품사를 9품사로 설정한 후 각 품사의 개념을 설명하고 이를 이해시키는 것은 탐구 역량이 뛰어난 학습자를 양성하는 데 효과적이지 않다. 왜냐하면 이러한 수업 방법은 이해적 사고 역량을 기르게 하는 데 그치기 때문이다. 교육의 보편적인 목표는 학습자의 사고력을 신장시키는 것이다. 대부분의 경우에 교사가 설명하는 개념을 듣고, 교과서에 설명된 개념을 읽고 이해하는 방식으로 문법 학습이 이루어져 왔다. 문법 교수·학습이 6차 교육과정 이래로 학습자의 사고력을 신장하는 것을 강화해 왔음에도 불구하고 교재 구성 방식과 교수·학습 방법은 이를 효과적으로 수용하지 못했음을 앞에서 확인했다.

미래 사회가 요구하는 인재를 양성하는 데 부합하는 문법 교재와 교수·학습 방법은 다음과 같은 원리가 충족되어야 한다. 첫째, 문법 교재 구성과 교수·학습 방법은 학습자의 사고력을 신장시켜 줄 수 있어야 한다. 이를

효과적인 문법 교수·학습 방법 구안을 위한 ‘사고성의 원리’라고 명명할 수 있겠다. 지식, 이해 차원의 사고뿐만 아니라 추론, 분석, 평가, 종합 차원의 사고 능력이 길러질 수 있도록 교재를 구성하고 교수·학습 방법이 적용되어야 한다.

둘째, 문법의 교재 구성과 교수·학습 방법은 국어학 연구의 결과로서 문법 지식을 가르치고 이해시키는 것에서 나아가 다양한 국어 현상에서 지식을 직접 찾아내는 과정을 경험할 수 있도록 해 주어야 한다. 이를 ‘과정성의 원리’라고 명명할 수 있다. 기준을 어떻게 수립하느냐에 따라 국어 현상에서 도출되는 지식이 달라질 수 있음을 이해하고, 지식의 가치가 동일한 것이 아니기 때문에, 같은 현상에서 더 가치 있는 지식을 발견해 내는 것이 중요함을 인식할 수 있는 교재 구성과 교수·학습 방법이어야 한다.

셋째, 학습자의 수준에 적절하고 학습자의 실제 언어생활을 반영한 교재와 교수·학습 방법이어야 한다. 이를 ‘실제성의 원리’라고 부를 수 있다. 앞의 <그림 1>과 <그림 5>에서 보았듯이 고등학교 문법 교과서에서 문법 개념을 기술한 수준이나 초등학교에서 기술한 수준이 큰 차이가 없다면 위계에도 맞지 않고 인지 발달이나 언어 발달 수준에도 맞지 않다. 따라서 실제 수준에 맞는 교재 구성과 교수·학습 방법이어야 한다.

넷째, 문법 교수·학습을 위한 교재의 언어 자료는 학습자의 실제 언어 경험에서 도출한, 맥락화된 것이어야 한다. 이를 ‘맥락화의 원리’라고 부를 수 있다. 문법 교수·학습에 제공되는 국어 자료는 탈맥락적인 경우가 많다.

**그림 6** 탈맥락화된 ‘이어주는 말’ 교수·학습 자료

앞뒤 문장의 내용을 살펴보고, 보기에서 알맞은 말을 찾아 빈칸에 써넣어 봅시다.

보기

그리고, 그러나, 그래서

TIP

강영우 박사는 미국의 대학교에서 장학금과 입학 허가서까지 받았습니다. ? 뜻밖의 어려움에 처하게 되었습니다.

<그림 6>은 초등학교 6학년에서 ‘이어주는 말’을 교수·학습하기 위하여 구성한 자료이다. <그림 6>에서 제시한 두 문장은 어떤 맥락에서 사용되느냐에 따라 ‘그리고’, ‘그러나’, ‘그래서’ 모두가 가능하다. 탈맥락화된 두 문장만으로는 이어주는 말의 용법을 효과적으로 학습하는 데 한계가 있다. 이뿐만이 아니라 탈맥락화된 자료를 활용한 교수·학습은 <그림 7>에서 나타나는 문제도 해결할 수 없다.

**그림 7** 맥락화된 ‘이어주는 말’ 교수·학습 자료

양반과 말뚝이가 춤을 추고 뒤에서 여러 악기를 가지고 연주하니 실감난다. 그리고 옛날 노래가 나와 조선시대라는 것을 알게 된다. 그리고 말이 우스꽝스러워서 웃기고 북, 피리 등의 악기가 양반이 신났다는 것을 알게 되고 그리고 말뚝이가 양반이라는 뜻이 혼자 잘난 체 하고 어리석은 사람이라고 하고 양반 앞에서는 돈 많고 똑똑한 사람이라고 하니 양반이 바보같이 덩실덩실 추는 것을 보고 웃겼고 그리고 그 값진 담배를 꿀물예다가 담갔다고 하니 양반이 덩실덩실 추는 것을 보고 말뚝이가 양반은 바보 같고 잘난체하는 것을 알려주고 약 올리는 것을 알게 되었다. 그래서 옛날에는 가난한 사람은 돈 많은 사람을 싫어한다는 것을 알았다.

<그림 7>의 밑줄 친 ‘그리고’와 ‘그래서’의 쓰임은 문법적으로 틀리지 않다. <그림 6>에서와 같은 방법으로 판단을 하면 <그림 7>의 밑줄 친 접속 부사는 모두 그 앞뒤 문장을 문법적으로 옳게 연결하고 있다. 그림에도 불구하고 <그림 7>의 문장 연결은 자연스럽게 않다. <그림 6>과 같이 탈맥락화된 교수·학습 자료와 교수·학습 방법으로는 <그림 7>과 같은 글쓰기 자료를 생성하는 것을 막을 수 없다. 따라서 문법 교수·학습은 맥락화된 자료로 이루어져야 한다.

## 7.

이 글에서는 문법 교수·학습 방법과 그에 요구되는 교재에 대해 살펴 보았다. 문법 교수·학습 방법을 크게 직접 교수 방법과 간접 교수 방법으로 나누어 설명하고, 문법 교육의 성격과 교수·학습 방법의 현황을 살펴 보았다. 국어 현상에 대한 ‘탐구적 사고력’을 신장시키고자 할 때, 직접 교수 방법은 국어 현상을 탐구하는 과정을 설명하고 시범 보이는 과정을 통하여 가능하고, 간접 교수 방법은 국어 현상을 제시하고 탐색하도록 하고 직접 결과를 도출하는 경험을 하게 함으로써 가능하다.

‘국어 사용 능력’을 신장시키고자 할 때, 직접 교수 방법은 옳은 것과 그른 것을 설명하고 제시된 자료에서 옳고 그른 것을 찾아내게 하는 과정을 통하여 가능하고, 간접 교수 방법은 옳은 것이 포함된 자료와 그른 것이 포함된 자료를 제시하고 차이를 이해하도록 하며 그 차이가 어디에서 연유하는지 발견하도록 한 후 추가 제시된 자료에서 옳고 그른 것을 찾아내게 하는 과정을 통하여 가능하다.

‘한글의 우수성’과 같은 ‘국어 문화적 소양’을 함양시키고자 할 때, 직접 교수 방법은 한글의 우수성을 설명하고 있는 글을 읽고 이해하는 과정을

통하여 가능하고, 간접 교수 방법은 한글과 다른 문자의 제자 원리와 사용 원리를 비교해 볼 수 있는 자료를 제시하고 어떤 것이 더 사용하기 쉬운지, 더 편리한지, 더 과학적인지를 경험하게 함으로써 그 우수성을 느끼도록 하는 과정을 통하여 가능하다.

직접 교수 방법은 짧은 시간에 많은 지식을 전달할 수 있다는 점에서 효율적이기는 하나, 수업이 교사 중심이고 학습자는 수동적인 존재라는 점이 단점이다. 따라서 문법 차시의 학습 활동이 전개됨에 따라 교수·학습의 책임이 교사에서 학생으로 점진적으로 이양될 수 있도록 수업을 설계하고 운영하여야 한다. 반면에 간접 교수 방법은 수업의 중심이 학습자이고 학습자들 사이에, 학습자와 교사 사이에 상호 작용이 활발하다는 점에서 효과적이다. 그러나 시간이 오래 걸리고 학습자가 일정 수준 이상의 자기 주도 학습 능력을 갖추고 있어야 한다는 점에서 부담이 된다.

결국 문법의 교수·학습은 교육 내용에 따라, 교육 환경에 따라, 학습자에 따라 직접 교수 방법과 간접 교수 방법이 선택되어 효과적으로 이루어져야 한다. 아울러 문법 교수·학습 자료도 어떤 교수 방법으로 수업을 운영할지를 고려하여 그에 맞게 구성되어야 한다. 하지만 미래 사회가 요구하는 인간상을 고려하면 직접 교수 방법보다 간접 교수 방법의 문법 교육적 가치가 더 크다고 할 수 있다.

## 참고 문헌

- 교육과학기술부(2008), 《교육인적자원부 고시 제2007-79호에 따른 초등학교 교육과정 해설 Ⅲ - 국어, 도덕, 사회》, 교육과학기술부.
- 교육과학기술부(2011), 《2009 개정 국어과 교육과정, 교육부 고시 제2011-361호》, 교육부.
- 교육과학기술부(2012), 《국어과 교육과정》, 교육과학기술부 고시 제2012-14호[별책 5].
- 교육과학기술부(2014), 《초등학교 국어교과서 1학년~6학년》, 교육과학기술부.
- 교육부(2013), 《초등학교교과서 - 1~2학년군 국어 1-1, 1-2, 2-1, 2-2》, (주)미래엔.
- 교육부(2014), 《초등학교교과서 - 3~4학년군 국어 3-1, 3-2, 4-1, 4-2》, (주)미래엔.
- 교육부(2015), 《국어과 교육과정》, 교육부 고시 제2015-74호[별책 5].
- 교육부(2015), 《초등학교교과서 - 5~6학년군 국어 5-1, 5-2, 6-1, 6-2》, (주)미래엔.
- 교육부(2017), 《초등학교교과서 - 1~2학년군 국어 1-1, 2-1》, (주)미래엔.
- 김광해(1997/2001), 《교육론》, 서울대학교출판부.
- 박승배 외 옮김(2009), 《효과적인 교수법》, 아카데미프레스.
- 박영목 외(2012), 《독서와 문법》, 천재.
- 박영목 외(2014), 《독서와 문법》, 천재.
- 박인우 외 옮김(2005), 《교수모형》, 아카데미프레스.
- 서울대 국어 교육 연구소(2002), 《문법》, 교육인적자원부.
- 윤여탁 외(2012), 《독서와 문법 I》, 미래엔.
- 윤여탁 외(2014), 《독서와 문법》, 미래엔.
- 이관규 외(2014), 《독서와 문법》, 비상교육.
- 이남호 외(2012), 《독서와 문법 I》, 비상교육.
- 이도영 외(2014), 《독서와 문법》, 창비.

- 이병규(2005), “국어지식 교육의 성격과 국어과 교육의 영역 체계”, 《국어 교육학연구》 22, 국어교육학회.
- 이병규(2006), “문법 영역의 내용 선정 방법 연구”, 《한국어문법》 4, 한국 문법교육학회.
- 이병규(2008), “새 국어과 교육과정 문법 영역의 비판적 이해”, 《한국초등 국어교육》 37, 한국초등국어교육학회.
- 이병규(2009), “한국어 교육 문법의 내용 구성 방향 연구”, 《국어교육》 81, 한국국어교육학회.
- 이병규(2012 ㄱ), “국어 문법 교육의 원리”, 《새국어교육》 90, 한국국어 교육학회.
- 이병규(2012 ㄴ), “국어 문법 교육의 교수 - 학습 자료 개발의 원리”, 《초등 국어교육연구》 48, 한국초등국어교육학회.
- 이병규(2016), “고등학교 문법 과목의 문장 성분 교육 내용에 대한 비판적 검토”, 《언어와 정보 사회》 28, 서강대 언어정보연구소.
- 이병규(2017), “지능 정보화 시대와 국어교육”, 《새국어교육》 113, 한국 국어교육학회.
- 이병규(2017), “초등 국어 교과서의 문법 실행 양상 연구 - 오개념과 관련 하여 -”, 《문법 교육》 31, 한국문법교육학회.
- 이병규·김정은(2017), “원리 중심 학습이 소리와 표기의 관계에 대한 이해에 미치는 효과 연구”, 《한민족문화연구》 60, 한민족문화학회.
- 이삼형 외(2012), 《독서와 문법 I》, 지학사.
- 이삼형 외(2014), 《독서와 문법》, 지학사.
- 한철우 외(2014), 《독서와 문법》, 교학사.

## 문법 영역 평가 문항의 오류 실태 및 개선 방안\*

윤천탁

한국교원대학교 국어교육과 교수

### 1. 머리말

국어과의 문법 영역 평가의 주요한 목적은 학생들이 문법에 관하여 갖추어야 할 지식과 능력, 태도 등을 잘 갖추고 있는지, 그리고 문법 영역과 관련한 핵심 역량을 잘 갖추고 있는지 등을 평가하는 것이라 할 수 있다. 이러한 목적을 달성하기 위해서는 지필 평가와 수행 평가가 고루 시행되어야 할 것이다. 그러나 박형우(2011)에서도 지적한 것처럼, 문법 영역이 수행 평가로서 적절하지 않다는 교사들의 인식이 작용하여 문법 영역에 대한 제대로 된 수행 평가가 실시되지 않는다고 보는 것이 지배적이다. 이러한 상황에서 수행 평가를 내실화해서 시행하는 것과 함께, 지필 평가가 수행 평가의 미비한 부분을 만회하는 것이 필요하다.

구본관(2010)에서는 문법 영역의 평가는 문법 능력이 중심이 되어야 하며, 문법 능력은 지식 능력, 탐구 능력, 활용 능력 등으로 나눌 수 있다고 제시하면서 문법 능력 측정을 위한 문항의 예를 제시하고 있다. 이처럼

\* 이 원고는 한국문법교육학회 제29차 전국 학술 대회(2018. 8. 10.)에서 발표한 '각종 시험과 교재의 문법 관련 평가 문항의 오류 분석'을 수정한 것이다.

다양한 능력을 측정할 수 있는 지필 평가를 시행하는 데 중추적인 역할을 해야 하는 교사들은 평가 문항 개발과 관련한 전문성 제고를 위해 늘 노력해야 한다. 이 글에서는 평가 문항과 관련한 전문성 제고를 위해 오류 없는 문항을 개발하는 것도 매우 큰 부분이라고 생각하여 문항 오류가 발생하는 원인을 분석하고 이런 오류가 발생하지 않도록 하기 위해 현장 교사들을 돕는 방안에 대해 생각해 보고자 한다.

평가 문항의 출제자인 교사들은 자신이 낸 문항이 평가 요소를 제대로 구현하고 있는지, 적당한 난이도와 변별도를 확보할 수 있을지, 시험 범위 내에서 문항이 출제되었는지 등을 꼼꼼히 따지고 살펴겠지만, 무엇보다도 문항상 오류가 없는지를 가장 많이 점검할 것이다. 왜냐하면 문항에서 오류가 발생하면 복수 정답을 인정하거나 전원 정답으로 처리하는 등 후속 조치가 뒤따르고 그렇게 되면 평가의 목적을 달성하는 데 실패할 확률이 높아지기 때문이다. 또한 출제자의 전문성이 의심받거나 출제자에 대한 신뢰를 잃게 되는 경우가 생겨서 오류가 발생하는 것을 원천적으로 차단하기 위해 매우 많은 노력을 하고 있는 실정이다. 그런데 한 사람이 출제하는 문항도 아니고 여러 사람이 모여서 출제와 검토를 하는 데도 오류가 발생하는 일이 종종 발생한다. 오류는 학교 단위 시험에서 생길 뿐만 아니라 시도 단위나 전국 단위 시험에서도 생길 수 있고 학생들이 학습 자료로 사용하는 전국 단위의 교재에 실린 문항에서도 생길 수 있다.

이런 오류는 여러 원인에 의해 생길 수 있는데, 이 글에서는 출제진 측면과 출제 근거 자료 측면에서 오류를 일으키는 원인이라고 지목할 수 있는 것이 무엇인지를 살펴보고자 한다. 여기서 출제진이란 용어를 쓰는 이유는 보통 평가 문항을 출제할 때 한 개인이 출제하기보다는 여러 명의 출제진과 검토진이 문항을 출제하는 과정에 함께 참여하기 때문이다.

여러 유형의 시험에 포함된 문항들을 다 살펴보기에는 개인의 역량이 한계가 있어서 연구자가 평상시에 관심을 갖고 지켜봤던 고3 전국연합학력

평가나 수능 모의평가, 본수능 문항, 공무원 시험에 출제된 문항 중 몇 가지를 살펴보고자 한다. 아울러 전국의 학생들이 수능을 준비하기 위해서 학습하는 한국교육방송공사(EBS) 수능 연계 교재에 출제된 문항 중 몇 개를 언급하고자 한다. 전국의 여러 학교에서 출제한 문항의 오류를 살펴보는 것이 필요하겠지만, 여기서는 문항 오류가 생기는 원인과 개선 방안에 대해 살펴보는 것이 주목적이므로 공개적으로 알려진 자료를 위주로 살펴보고자 한다.

이 글에서 언급되는 문항 중에는 실제 그렇게 출제되어 오류가 인정된 문항뿐만 아니라 오류를 인정하지는 않았지만 약간 다르게 출제됐다면 오류가 인정될 수도 있었던 문항, 오류 발생 전에 수정이 되었지만 하마터면 오류가 생겼을지도 모르는 문항도 살펴볼 것이다. 아울러 문항상 오류는 아니지만 해설에 적힌 내용 중 잘못된 부분이라고 인정했던 문항도 언급하고자 한다. 이를 통해 출제진과 출제 근거 자료 측면에서 오류가 생기는 원인을 정리해 보고 교사들이 문항 출제 시 오류를 일으키는 것을 막기 위해서는 어떤 조치가 취해져야 하는지에 대한 개선 방안을 언급해 보고자 한다.

## 2. 평가 문항 오류 발생의 원인

### 2.1. 출제진 측면의 오류 발생 원인

#### 2.1.1. 출제진의 오개념이나 착각

출제하는 문항과 관련하여 출제진이 오개념을 가지고 있거나 본인이 기존에 알고 있는 지식이 순간적으로 머릿속에서 잘못 작동하는 경우가 있을 수 있는데, 이러한 부분이 출제 과정에서 수정되지 못하거나 교재 집필 과정에서 수정되지 못하면 문항 오류가 생길 수 있다. 아래의 경우는 2019년도 수능 연계 교재인 《수능특강(화법·작문·문법)》 교재에 제시된 정답 해설 내용 중 오류를 인정한 사례이다.

**그림 1** 《2019 수능특강(화법·작문·문법)》 210쪽의 5번 문항

8003-0154

**05** <보기>는 국어의 로마자 표기법에 대한 설명이다. <보기>를 바탕으로 할 때, ㉠~㉢에 들어갈 로마자를 쓰시오.

(보기)

- 국어의 로마자 표기는 표준 발음법에 따라 적는다.
- ‘ㄱ, ㄷ, ㅂ’은 모음 앞에서는 ‘g, d, b’, 자음 앞이나 어말에서는 ‘k, t, p’로 적는다. 또, ‘ㄹ’은 모음 앞에서는 ‘l’, 자음 앞이나 어말에서는 ‘l’로 적되, ‘ㄹㄹ’은 ‘ll’로 적는다.
- 체언에서 ‘ㄱ, ㄷ, ㅂ’ 뒤에 ‘ㅎ’이 오는 경우에는 ‘ㅎ’을 밝혀 ‘h’로 적는다.

(1) 덕수궁 → Deo(㉠)su(㉡)ung  
 (2) 신라 → Sil(㉢)a  
 (3) 집현전 → Ji(㉣)(㉤)yeonjeon

위 문항에 대한 정답 해설과 이 해설 내용 중 오류를 인정하여 수정한 것을 표로 정리하면 아래와 같다.

오류로 지적된 내용	오류 수정 후 내용
(1) ‘덕수궁’에서 ‘덕’의 ‘ㄱ’은 <u>어말에</u> 해당하므로 ‘k’로 적는다.	(1) ‘덕수궁’에서 ‘덕’의 ‘ㄱ’은 <u>자음 앞에</u> 해당하므로 ‘k’로 적는다.

※ 밑줄과 글자를 굵게 처리한 것은 필자가 임의로 한 것임.

《표준국어대사전》의 뜻을 보면 ‘어말(語末)’은 “단어의 끝”을 의미한다. 그렇기 때문에 ‘덕수궁’이 한 단어라고 보면 ‘덕’에 쓰인 ‘ㄱ’은 ‘음절 말’은 될 수 있지만 ‘어말’이라고는 할 수 없다. 그런데 출제진은 교재의 해설에서 ‘어말’이라고 썼기 때문에 교재 내용에 대한 이의 신청을 받게 되었고 결국은 이의 신청이 받아들여진 사례이다. 이 사례의 경우, 문항 자체에 나온 내용이 아니고 정답 해설 부분에 나온 내용이기 때문에 출제진이 상대적으로 주의를 적게 기울였을 것이라고 생각해 볼 수도 있다. 해설 내용 중 이런 오류가 왜 생겼는지를 생각해 보면, 출제진이 ‘어말

(語末)이라는 개념을 ‘음절 말’이나 ‘종성’ 등의 용어와 동일한 것이라고 잘못 알고 있거나 순간적으로 이러한 용어들과 같은 의미로 쓰이는 것으로 착각을 했을 수 있다는 생각이 든다.

한편, 오개념이라고 할 수는 없지만 좀 더 심도 있는 내용까지 알아야 문항 오류를 방지할 수 있는 부분도 있을 수 있다. 이런 예로 ‘동음이의어’에 대한 개념을 단순하게 생각하느냐 좀 더 심도 있게 생각하느냐에 따라 오류 발생 가능성을 줄일 수 있다. 《표준국어대사전》의 뜻풀이에 의하면 ‘동음이의어(同音異義語)’는 “「명사」『언어』 소리는 같으나 뜻이 다른 단어. ≒동음어.”라고 제시하고 있다. 그런데 동음이의어를 표기가 같고 뜻이 다른 단어라고 생각하는 경우에는 ‘배[舟]’, ‘배[服]’, ‘배[梨]’, ‘배(倍)’를 모두 동음이의어의 예로 제시해도 큰 문제가 생기지 않을 것이다. 그런데 동음이의어를 좀 더 세분하면 ‘완전 동음어’와 ‘부분 동음어(유사 동음어)’로 나눌 수 있다는 것을 알게 되어 아무 예나 동음이의어로 제시하면 안 된다는 점을 깨닫게 될 것이다. 표준 발음에 의하면 ‘배[舟]’, ‘배[服]’, ‘배[梨]’는 단음으로 발음하고 ‘배(倍)’는 장음으로 발음해야 하기 때문에 ‘배[舟]’, ‘배[服]’, ‘배[梨]’라는 단어를 동음이의어의 예로 제시해야만 오류 발생 가능성이 줄어들 것이라는 점을 알게 될 것이다.

### 2.1.2. 출제진의 선행 지식 과신

어떠한 개념에 대해 오개념이 있거나 순간적으로 착각하여 특정 개념어를 사용할 때 오류를 범하는 경우가 많다. 그런데 특정한 범주에 포함되는 예를 들거나 특정한 예의 단어를 분석하는 경우에는 출제진이 기존에 가지고 있는 지식을 동원하여 봤을 때, 큰 무리가 없다고 생각해서 올바른 예시로 잘못 생각하는 경우가 있다. 예를 들어, 국어 교사가 타동사의 대표적인 예로 ‘떡다’를 들었다면 어떤 경우에는 오류가 될 수 있다. “옷에 줌이 떡었다.”라는 문장에 쓰인 ‘떡다’는 타동사로 볼 수가 없기 때문이다.

필자는 2017년에, 파생어를 고르라는 문제에서 파생어의 예로 ‘돌배’라는 단어를 제시한 답지에 이의 신청이 들어왔는데 어떻게 처리하면 좋을지 의견을 구한다는 전화를 받은 적이 있다.<sup>1)</sup> ‘돌-’이라는 접사의 의미와 이 접사가 쓰인 파생어의 예를 익히 알고 있었기 때문에 당연히 ‘파생어’라고는 했지만 혹시 몰라서 사전을 찾아보겠다고 했는데, 놀라운 것을 발견하게 되었다. 아래는 ‘돌-’과 ‘돌배’에 대해 《표준국어대사전》에서 제시한 정보를 옮긴 것이다.

‘돌-’에 대한 사전 정보	‘돌배’에 대한 사전 정보
돌-04 「접사」 ((동식물을 나타내는 일부 명사 앞에 붙어)) ‘품질이 떨어지는’ 또는 ‘야생으로 자라는’의 뜻을 더하는 접두사. ¶ 돌배/돌감/돌조개.	돌-배이 「명사」 「1」 돌배나무의 열매. 「2」 『방언』 ‘돌배’의 방언(강원). 돌-배02[돌: -] 「명사」 돌로 만든 배.

만약에 출제진이 기존에 ‘돌-’이라는 접사가 쓰인 예로 ‘돌배’가 있다는 것을 아는 경우에는 ‘돌배’가 파생어라는 것을 의심하지 않고 파생어의 예로 ‘돌배’를 제시하는 것을 주저하지 않았을 것이다. 한편 《표준국어대사전》에는 ‘돌배’가 “돌로 만든 배”라고 명시돼 있지만 《고려대 한국어대사전》에서는 이러한 뜻이 명시되어 있지 않다. 대사전 규모의 국어사전에서 일치된 내용이 제시되지 않아서 합성어인 ‘돌배’를 현재에 쓰이는 말로 볼 수 있는지에 대한 이견이 있을 수 있지만, 여러 시험의 출제 장면에서 《표준국어대사전》이 많이 활용된다는 측면에서 보면 《표준국어대사전》처럼 대사전 규모의 국어사전에서 동일한 형태의 표제어가 얼마나 더 있는지 등을 검색해 봐야 했다. 이는 출제진이 기존에 가지고 있던 지식에

1) 이 문항은 2017년도 하반기 소방 공무원 시험에서 파생어의 예로 출제되었다가 문제 제기 끝에 ‘합성어’로도 쓰인다고 인정됐던 사례이다.

대한 과신으로 인해 출제 근거 자료를 더 찾아보지 않아서 생긴 문항 오류라고 생각한다. 국어 교사들은 사범 대학교 때 배운 문법 지식을 교사 생활을 하면서 수시로 점검해야 하는데, 그러한 점검 과정이 없다면 이러한 오류는 언제든지 발생할 가능성이 있다.

아래 자료는 전국 단위로 시행했던 시험에서 실제로 오류가 나타나 복수 정답을 인정한 사례이다.

**그림 2** 2016학년도 3월 시행 고3 전국연합학력평가 국어 영역, 12번 문항

12 밑줄 친 말 가운데 <보기>의 [A]의 사례로 추가하기에 적절하지 않은 것은?

< 보 기 >

합성어의 품사는 합성어를 구성하는 어근의 품사와 관계없이 새로운 품사가 되기도 하지만, [A]일차적으로 직접 구성 성분' 분석을 했을 때 맨 끝 구성 성분의 품사에 따라 결정되는 경우가 많다. 그 사례는 아래와 같다.

단어	직접 구성 성분 분석	단어의 품사
큰집	큰(형용사) + 집(명사)	명사
본받다	본(명사) + 받다(동사)	동사
:	:	:

\* 직접 구성 성분: 어떤 언어 단위를 층위를 두고 분석할 때 일차적으로 분석되어 나오는 성분.

- ① 입학했던 때가 엇그제 같은데 어느새 3학년이구나.
- ② 그는 농구는 몰라도 축구 실력만큼은
- ③ 아침에 늦잠이 들어 하마터면 지각할 뻔했다.
- ④ 길을 가는데 낯선 사람이 알은척을 했다.
- ⑤ 하루빨리 여름방학이 왔으면 좋겠다.

2016학년도 3월에 전국 고등학교 3학년생을 대상으로 시행된 전국연합학력평가 국어 영역 12번의 경우 당초에는 1번을 정답으로 제시했다가 3번도 답으로 보고 복수 정답을 인정한 사례이다. 출제진이 제시한 정답 해설에 따르면, “③ ‘늦잠’은 명사로, ‘늦-(형용사 어간)’과 ‘잠(명사)’ 중 나중 어근인 ‘잠’의 품사를 따른 것이다.”라고 제시하면서 오답인 이유를

명시하고 있다. 아마도 출제진은 그 당시 문법 교과서 등에서 비통사적 합성어의 예로 빈번하게 제시하던 ‘늦더위를 떠올리고 ‘늦잠도 당연히 합성어라고 생각하여 답지를 구성한 것으로 보인다.

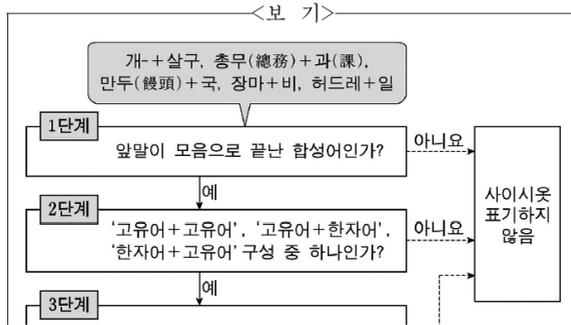
그런데 문항이 출제된 후 모 대학 입시 학원의 강사가 12번 문항의 답지가 되려면 합성어이어야 하는데 ‘늦잠’은 파생어라고 지적했다. 《표준국어대사전》에 표제어로 제시된 접사를 예로 들면서 ‘늦-’이 ‘늦은’의 뜻을 더하는 접두사, ‘늦게’의 뜻을 더하는 접두사로 명시돼 있어서 ‘늦잠’은 파생어라고 봐야 한다고 문항에 대해 이의를 제기한 것이다. 이러한 이의제기에 대해 출제를 담당했던 서울시 교육청에서는 이의를 받아들여서 기존에 공지했던 ①번 이외에도 ③번을 복수 정답으로 처리하였다. 이 경우도 출제진이 기존의 지식을 과신하여 ‘늦-’을 접사로 보고 파생어로 인식할 여지를 검토하지 않았기 때문에 문항 오류가 발생한 것으로 생각한다. 학교 단위 시험의 경우, 출제에 참여하는 교사의 수가 많지 않기 때문에 이러한 종류의 오류가 발생할 확률은 매우 높다고 생각한다.

### 2.1.3. 출제진의 불충분한 자료 검토

앞에서 살펴본 원인은 출제진이 기존에 가지고 있는 지식을 과신하여서 여러 자료를 안 찾아봐서 오류가 생긴 것을 언급한 것이다. 여기서는 출제진이 출제 근거 자료를 찾아보더라도, 충분히 많은 자료를 찾아보고 검토하지 않으면 오류가 발생할 수도 있다는 점을 언급하고자 한다. 아래의 내용은 실제 오류로 인정은 하지 않았지만 이의 신청이 꽤 들어왔었고 《표준국어대사전》에서는 출제진의 생각과 다른 견해를 제시하고 있어서 문제시되었던 문항이다.

**그림 3** 2014학년도 9월 모의평가 국어 영역 B형 11번 문항의 일부

11. <보기>는 사이시옷 표기 조건에 관한 학습 활동지의 일부이다.  
 학습한 결과를 정리한 것으로 적절하지 않은 것은? [3점]



- ① ‘개+살구’ 구성은 1단계를 만족시키지 못하므로 ‘개살구’라고 쓴다.
- ② ‘총무+과’ 구성은 2단계를 만족시키지 못하므로 ‘총무과’라고 쓴다.
- ③ ‘만두+국’ 구성은 1, 2, 3-1단계를 만족시키므로 ‘만두국’이라고 쓴다.
- ④ ‘장마+비’ 구성은 1, 2, 3-2단계를 만족시키므로 ‘장맛비’라고 쓴다.
- ⑤ ‘허드레+일’ 구성은 1, 2, 3-3단계를 만족시키므로 ‘허드렛일’이라고 쓴다.

위 문항과 관련하여 이의가 제기되었던 내용은 ②에서 ‘총무+과’인 ‘총무과’가 합성어라고 처리가 되어 있지만 《표준국어대사전》에서는 ‘총무과’를 ‘-과’라는 접사가 쓰인 파생어의 용례로 제시하고 있으므로 1단계인 ‘합성어인가?’를 만족시키지 못하여 2단계까지 갈 수 없으므로 ②도 정답으로 인정이 되어야 한다는 것이었다. 물론 <보기>를 보면 ‘개+살구’와

‘총무+과’는 ‘-’ 부호를 썼는지 안 썼는지에 따라 접사가 쓰인 단어인지, 어근이 쓰인 단어인지를 표시하는 등의 장치를 했기 때문에 이의 신청을 받아들이지는 않아서, 기존에 공지됐던 정답이 확정되었던 사례이다. 그런데 ‘총무과’가 국어사전에서 파생어로 처리된다는 것을 알았다면 이러한 단어를 활용하여 문항을 출제하지는 않았을 것으로 사료된다. 학교의 여러 업무를 처리하면서 문법 문항을 출제해야 하는 국어 교사들은 여러 자료를 많이 찾아보는 데 한계가 있기 때문에 이러한 오류를 일으키기 쉬운 환경에 노출되어 있다고 생각한다.

출제진이 ‘총무과’를 합성어라고 생각한 이유를 추정해 보면, 일단 출제 근거 자료로서 한글 맞춤법에 대한 해설 등을 충실히 보고 합성어라고 판단했을 것으로 보인다. 다음은 이희승 외(2010:125)에 있는 내용<sup>2)</sup>과 2018년 8월 1일 현재 국립국어원 누리집의 한글 맞춤법에 대한 설명의 일부를 옮긴 것이다.

이희승 외(2010:125)의 내용 일부	국립국어원 누리집 내용의 일부
<p>《한글 맞춤법》에서는 합성 명사 중 적어도 한 명사가 순우리말 곧 고유어이고, 앞말이 모음으로 끝날 경우에만 사이시옷을 적기로 한 것이다. 즉 ‘이과(理科), 치과(齒科), 총무과(總務課), 서무과(庶務課)’ 등은 고유어가 전혀 들어 있지 않은 경우와 (중략) 사이시옷을 적지 않기로 한 것이다.</p>	<p>⑥ 고-간(庫間), 세-방(黃房), 수-자(數字), 차-간(車間), 퇴-간(退間), 회-수(回數)에서, ①~⑤는 모두 합성어이며, ⑥은 이에 준하는 한자어다. (중략) 이 설명에 따르면, ‘내과(內科), 이과(理科), 총무과(總務課), 장미과(薔薇科)’ 등은 3에서 다루어진 6개 이외의 한자어이므로 사이시옷을 붙이지 않으며,</p>

위의 설명을 보면 ‘총무과’를 합성어로 보는 데 큰 무리가 없다고 생각할 수 있었을 것 같다. 그런데 모의 평가이지만 전국 단위의 시험이므로

2) 이희승 외(2015:12)에도 똑같은 설명이 나오는데, 당시 출제진이 검토했을 문헌은 이희승 외(2010)일 것으로 생각되어 이 문헌을 참고 문헌으로 제시했다.

《표준국어대사전》에서 ‘총무과’를 합성어로 보는 것과 관련한 정보를 검토했을 것으로 보인다. 아래는 표제어 ‘과’를 검색했을 때 나오는 국어 사전 정보의 일부이다.

<p>과04(科) 「명사」 「1」 학과나 전문 분야를 구분하는 단위. 「2」 ((일부 명사 뒤에 붙어)) 학과나 전문 분야를 나타내는 말. 「3」 『생물』 생물 분류학상의 단위. 속(屬)의 위, 목(目)의 아래이다.</p>	<p>과10(課) 「명사」 「1」 업무 조직에서, 부서의 하나. 일반적으로 부(部)나 실(室)의 아래이다. ¶ 과 대항 체육 대회/우리 과는 분위기가 좋다. 「2」 ((주로 순서를 나타내는 말 뒤에 쓰여)) 교과서나 강의록 따위에서 내용에 따라 차례로 구분하여 놓은 제목의 단위.</p>
--	--

《표준국어대사전》에서 위의 내용이 있음을 확인한 출제진은 ‘총무과’를 합성어로 보는 것에 문제가 없다고 생각했을 수 있다. 그런데 인터넷 사전 첫 페이지에는 나오지 않는 접사 ‘-과’가 두 번째 페이지에 나오는 것을 확인했다면 ‘총무과’를 합성어의 예로 제시하지는 않았을 것으로 생각한다. 아래는 접미사 ‘-과’에 대해 《표준국어대사전》에서 설명하고 있는 내용이다.

‘-과14’에 대한 일반 정보	‘-과14’에 대한 상세 정보
<p>-과14(課) 「접사」 ((일부 명사 뒤에 붙어)) ‘업무 부서’의 뜻을 더하는 접미사.</p>	<p>-과14(課) 「접사」 ((일부 명사 뒤에 붙어)) ‘업무 부서’의 뜻을 더하는 접미사. ¶ 인사과/총무과. 「참고 어휘」 과10(課).</p>

위의 내용을 보면, 동일한 형태인 ‘과(課)’를 한 단어와 접사로 동시에 인정하는 게 부적절하다고 비판할 수는 있지만 어느 정도 권위를 인정

받는 《표준국어대사전》에서 ‘총무과’를 접사인 ‘-과’가 쓰인 예로 제시하고 있는 상황에서 ‘총무과’를 합성어의 예로 문항을 출제하는 것은 매우 모험에 가까운 일이라고 생각한다. 필자의 생각으로는 출제진에서 이런 저런 자료를 많이 찾아보았을 것인데, 충분한 검토를 하지 못해서 이의 신청을 받게 된 사례로 볼 수 있다. 탐구형 문항으로 출제를 하고 접사로 보지 않는다는 장치를 하지 않았다면 오류를 인정할 수도 있었던 문항이라고 생각한다. 탐구 능력을 측정하는 지필 평가 문항의 출제 가능성을 보여 주었지만 하마터면 오류가 발생했을 수도 있는 문항이었다.

## 2.2. 출제 근거 자료 측면의 오류 발생 원인

### 2.2.1. 출제 근거 자료 내용의 지속적 변화

국어 교사들이 출제 근거 자료로 활용할 수 있는 자료는 국어사전, 각종 이문서, 교과서, 기출 문제 등 여러 가지겠지만 여기서는 현장 교사들이 출제에 많이 활용하는 국어사전에 대해서만 언급해 보고자 한다. 《표준국어대사전》의 경우에는 1999년에 종이 사전으로 발간된 후 시디(CD)로 보급된 적도 있고 최근에는 인터넷 사전으로 보급되면서 사전에서 제시하고 있는 내용이 수시로 바뀌고 있고 바뀐 내용이 제공되고 있다. 바뀐 내용을 보면, 특정 단어의 띄어쓰기가 달라진 경우가 있고 뜻풀이가 달라진 경우도 있고 표제어가 아니었던 것이 새롭게 표제어로 등장하는 것이 있는 등 매우 다양하다. 여기서는 접사 인정 여부나 용언의 활용 여부 등이 달라진 사례를 제시함으로써 출제 근거 자료가 계속 변화됨으로써 최신의 내용을 검토하지 않았을 때 교사들이 오류를 일으킬 수 있다는 점을 살펴보려고 한다.

아래는 ‘큰’과 ‘작은’이 접사로 인정되었다가 현재는 접사로 인정되지 않고 있는 것을 보인 것이다.

접사	1999년판 《표준국어대사전》의 수록 정보	2018년 현재 인터넷 사전의 수록 정보
큰	‘큰-’ 「접사」《친족 관계를 나타내는 명사 앞에 붙어》 ‘말이’의 뜻을 더하는 접두사 ¶ 큰고모/큰이모/큰동생. 「참고 어휘」 작은-02	※ 제시된 내용 없음
작은	‘작은-’ 「접사」《친족 관계를 나타내는 명사 앞에 붙어》 ‘말이가 아님’의 뜻을 더하는 접두사 ¶ 작은고모/작은이모/작은동생. 「참고 어휘」 큰	※ 제시된 내용 없음

국어 교사를 오랫동안 하신 분들은 ‘큰아버지’, ‘작은어머니’ 등을 파생어라고 가르쳤을 텐데, 지금은 ‘큰-’과 ‘작은-’이 더 이상 접두사로 인정되지 않아서 이러한 단어를 파생어라고 제시한 평가 문항을 낸다면 오류로 지적받을 수 있는 상황에 놓인다. 이처럼 국어사전의 내용은 시간이 경과함에 따라 내용이 바뀌게 되는데, 표준어가 아니었던 것이 표준어가 되는 상황도 있고 뜻풀이가 달라지는 사례도 있지만 문법적 내용이 달라지는 경우도 있으므로 평가 문항 출제 시 주의를 기울여야 한다. 다음은 표제어 ‘말다’를 찾았을 때 제시된 내용이 달라진 경우를 보인 것이다.

1999년판 《표준국어대사전》의 수록 정보	2018년 현재 인터넷 사전의 수록 정보
명령형 어미 ‘-아(라)’가 결합하는 경우 ‘말아, 말아라’가 아닌 ‘마, 마라’가 된다. “가지 말아”는 “가지 마”로, “떠들지 말아라”는 “떠들지 마라”로 써야 옳다. 그렇지만 ‘-(으)라’가 결합하는 경우에는 ‘말라’가 된다. “늦게 다니지 말라고 말했다”의 ‘말라고’는 ‘말-+ -으라고’의 구조이기 때문에 ‘마라고’가 되지 않는다.	명령형 어미 ‘-아’, ‘-아라’, ‘-아요’ 따위가 결합할 때는 어간 끝의 ‘ㄹ’이 탈락하기도 하고 탈락하지 않기도 한다.

위의 내용을 비교해 보면 예전(1999년)에는 ‘-아(라)’가 결합하는 경우 “가지 마.”, “떠들지 마라.”만 맞았지만 지금(2018년)은 “가지 마.”, “가지 말아.”, “떠들지 마라.”, “떠들지 말아라.” 모두가 맞는 표현이다. 이와 관련하여 직접 명령과 간접 명령일 때 어떤 어미가 쓰이고 활용형이 어떻게 되는지를 묻는 문항이 출제될 수 있는데, 예전의 내용만 아는 출제진이라면 문항 오류를 일으킬 가능성이 많아지게 되는 것이다.

### 2.2.2. 출제 근거 자료 간 내용의 불일치

동일한 출제 근거 자료가 발행된 시기에 따라서 내용이 달라지기 때문에 예전 자료의 내용만 알고 있는 경우에는 문항 오류가 생길 수 있다는 점을 앞에서 살펴보았다. 그런데 이 문제보다 더 심각한 것은 어느 정도 권위가 있다고 생각되는 자료들 간의 내용이 일치하지 않아 특정 자료의 내용을 바탕으로 문항을 출제했을 때, 다른 자료의 내용을 본 사람들이 이의를 제기하여 문항 오류가 생길 수 있다는 점이다. 아래는 서로 다른 국어사전을 근거로 해서 평가 문항을 출제했을 때, 오류가 될 수도 있다는 것을 보이기 위해 든 예이다. 만약 천체로서의 ‘해’와 365일을 뜻하는 ‘해’를 다의어로 처리했다면 《표준국어대사전》의 관점에서는 오류 문항이 아니게 되고 《고려대 한국어대사전》에서는 오류 문항이 되게 된다. 아래는 두 국어사전에 수록된 정보를 제시한 것이다.

《표준국어대사전》 수록 정보	《고려대 한국어대사전》 수록 정보
해어 [ I ] 「명사」 「1」 '태양02 「1」'을 일상적으로 이르는 말. 「2」 지구가 태양을 한 바퀴 도는 동안. 한 해는 열두 달로, 양력으로는 365.25일이고 음력으로는 354일이다. 「3」 날이 밝아서 어두워질 때까지의 동안. [ II ] 「의존명사」 ((주로 고유어 수 뒤에 쓰여)) 지구가 태양을 한 바퀴 도는 동안을 세는 단위.	해1 1. 지구가 태양 주위를 한 바퀴 도는 동안 2. 지구가 태양을 한 바퀴 도는 데에 걸리는 시간을 한 단위로 하여 세는 말  해2 1. 태양계의 중심이 되는 높은 열과 빛을 내는 항성 내는 항성 2. 날이 밝아서 어두울 때까지의 동안 3. 해에서 나오는 빛이나 열

위의 경우는 대사전 규모의 국어사전에 실린 내용이 서로 다를 수 있기 때문에 사전마다 어떤 차이가 있는지를 다 살핀 후에 출제를 하면 문항 오류 가능성을 더 줄일 수 있다는 시사점을 제공한다.

출제 근거 자료 간의 차이는 국어사전 간 차이뿐만 아니라 이론서 간의 차이나 국어사전과 이론서 간의 차이, 심지어 검정 심사를 통과한 국어 교과서 간의 차이 등 매우 다양한 양상으로 나타난다. 예를 들어 반모음을 음소의 일종으로 보느냐 그렇지 않느냐 하는 문제는 여러 책에서 불일치하는 견해를 제시하고 있기 때문에 평가 문항을 출제하는 데 매우 조심해야 하는 상황이다.

### 3. 평가 문항 오류 발생을 줄이기 위한 방안

2장에서는 출제진 측면과 출제 근거 자료 측면에서 교사들이 평가 문항 출제 시 오류를 일으킬 수 있는 원인을 살펴보았다. 이 장에서는 이러한 오류가 생기지 않게 하기 위해서는 어떤 조치를 취해야 하는지에 대해 점검해 보겠다. 문항 오류를 방지하기 위해서는 여러 가지 방안을 마련할

수 있을 것인데, 문법 문항을 출제하는 국어 교사들에게 도움을 줄 수 있는 방안을 위주로 생각해 보고자 한다.

중학교 국어 교사의 경우에는 중학교 국어 교과서에서 다루지는 문법 영역의 내용을 꾸준히 접하면서 문법 평가 문항을 지속적으로 출제하기 때문에 문항 오류가 발생할 확률이 상대적으로 적을 수 있지만 고등학교 국어 교사의 경우 ‘국어’ 과목이나 ‘독서와 문법’ 과목처럼 문법과 관련된 과목이 아닌, ‘화법과 작문’, ‘독서’, ‘문학’ 등의 과목을 여러 해 맡은 교사의 경우에는 문법 문항 출제 시 오류를 일으킬 확률이 상대적으로 높을 수 있다. 예를 들어, 문법을 한동안 안 가르친 교사의 경우에는 문법 평가 문항을 출제하지 않은 동안에 국어사전이 어떻게 바뀌었는지, 문법 관련 이론서와 국어사전 간에 어떤 차이가 생겼는지, 그동안 출제된 문항 중 심각한 이의 신청을 받은 문항이 무엇인지, 실제 이의 신청 접수 후 오류를 인정하게 된 문항은 무엇인지 등을 일일이 점검하는 일이 쉽지 않을 것이다. 그렇기 때문에 평상시에 한 개인이 하기 힘들거나 지속적으로 하지 않으면 안 되는 일을 여러 사람이 함께 지속적으로 수행하고 그 결과물을 공유함으로써 국어 교사의 부담을 덜어 준다면 문항 오류 발생 가능성이 줄어들 것으로 생각한다. 이제 문항 오류 가능성을 줄이는 데 보탬이 될 사항들을 몇 가지 제시하겠다.

첫째, 출제진의 오개념 및 출제진이 과신했던 내용 등을 공유하는 것이다. 여러 국어 교사들이 기존에 알고 있는 개념이 잘못되었다는 것을 깨달은 사례, 중고등학교 수준에서는 이 정도로 가르치면 될 줄 알았는데 이론적으로 이러한 깊이 있는 내용이 있다고 알게 된 사례, 본인의 지식을 과신했다가 오류를 일으킬 뻔한 사례 등을 공유할 필요가 있다. 아래의 예는 필자가 수능 연계 교재의 문항 출제 작업에 참여했을 때 출제한 문항인데 인쇄 전까지도 오류를 발견하지 못하다가 인쇄 직전에 발견한 것이다.

교재 인쇄 전까지 오류가 인지되지 못했던 문항의 일부

<보기 1> 활동지의 ㉠, ㉡과 품사가 동일한 단어의 예를 <보기 2>에서 골라 바르게 묶은 것은?

< 보 기 1 >

문장에 쓰인 단어의 형태가 같더라도 품사가 다른 경우가 있다. 품사 분류 기준을 바탕으로 아래 문장에 쓰인 '다른'의 품사가 무엇인지를 판단하여 (     ) 안에 써 보자.

- 나와 그의 얼굴이 ㉠ **다른** 것은 그리 놀랄 일이 아니다.
- 그는 자기 일 밖의 ㉡ **다른** 일에는 관심이 없다.

	㉠ 다른	㉡ 다른
기능상 차이	주어인 '얼굴이'에 대한 서술성을 지님.	체언인 '일' 앞에서 체언을 꾸며 줌.
형식상 차이	다른 어미와 결합하여 형태 변화가 가능함.	형태 변화를 할 수 없음.
의미상 차이	'비교가 되는 두 대상이 서로 같지 아니하다.'	'당장 문제되거나 해당되는 것 이외의'
㉠의 품사는 (     )이고 ㉡의 품사는 (     )이다.		

< 보 기 2 >

- 내가 ㉢ **현** 옷을 옷장 청소 때 모두 버렸다.
- 이 연고는 입안이 ㉣ **현** 경우에 바르세요.
- 나는 놀기도 잘하는 ㉤ **그런** 친구가 좋다.
- 회사 사정이 ㉥ **그런** 걸 내가 어찌 할 수가 없네요.

위 문항의 경우 동일한 형태가 형용사와 관형사로 쓰인 예를 찾아서 동일한 품사인 단어를 서로 묶을 수 있는지를 측정하려는 문항이었다. 그런데 용언의 활용형 중에 관형사와 동일한 형태를 찾는 일이 쉽지 않은 나머지, 관형사를 일단 찾고 형태가 일치하는 용언의 활용형을 찾느라 정작 해당 용언이 동사인지 형용사인지를 제대로 따지지 못했다. 그런데 필자의 선행 지식으로 ‘헐다’는 동작보다는 상태를 나타내므로 당연히 형용사의 활용형으로 생각하고 <보기 2>에 ‘헌’이 쓰인 예문을 제시했던 것이다. 그런데 교재 인쇄 직전에 ‘헐다’가 동사 아니냐는 편집자의 검토 의견을 받고 부랴부랴 국어사전을 찾아보고 ‘헐다’가 동사임을 확인하고 문항을 수정하여 ‘헌’이 들어간 문장을 ‘바른’이 들어간 문장으로 바꾼 경향이 있다. 이러한 경험을 한 사례들이 많이 축적이 된다면 다른 국어 교사들에게는 타산지석이 될 것이다.

둘째, 오류로 지적된 문항을 공유하는 것이다. 여기서 말하는 오류로 지적된 문항은 실제로 오류를 인정한 사례, 오류라고 이의 제기를 많이 받은 사례, 오류로 인정될 수 있었는데 시험지나 교재 인쇄 직전에 수정된 사례 등을 모두 망라해서 모을 필요가 있을 것이다. 다음은 지난 2017년도 본수능 국어 영역에 출제된 문항의 예이다.

**그림 4** 2017학년도 본수능 국어 영역 출수형 12번 문항

12. <보기>의 (가), (나)를 중심으로 음운 변동을 이해한 내용으로 적절한 것은? [3점]

<보 기>

국어의 음운 변동은 교체, 탈락, 첨가, 축약으로 구분된다. 이 중에는 음절의 중성과 관련된 음운 변동이 있다.

(가) 음절의 중성에 마찰음, 파찰음이 오거나 파열음 중 거센 소리나 된소리가 올 경우, 모두 파열음의 예사소리로 교체된다. 이는 중성에서 발음될 수 있는 자음의 종류가 제한됨을 알려 준다.

(나) 또한 음절의 중성에 자음군이 올 경우, 한 자음이 탈락한다. 이는 중성에서 하나의 자음만이 발음될 수 있음을 알려 준다.

- ① ‘꽃힌 [꼬친]’에는 (가)에 해당하는 음운 변동이 있다.
- ② ‘뿔이 [목씨]’에는 (나)에 해당하는 음운 변동이 있다.
- ③ ‘비웃 [비올]’에는 (나)에 해당하는 음운 변동이 있다.
- ④ ‘않고 [안코]’에는 (가), (나) 모두에 해당하는 음운 변동이 있다.
- ⑤ ‘옳고 [옳꼬]’에는 (가), (나) 모두에 해당하는 음운 변동이 있다.

위 문항의 경우 당초에 ⑤번을 정답으로 공지했는데, 여러 사람들이 ①번도 답이 된다고 이의 신청을 했었고 현직 대학 교수까지 복수 정답을 인정해야 한다는 의견을 피력하기도 해서<sup>3)</sup> 언론에도 소개가 되었고 국립국어원이 그동안 답변을 했던 내용이 잘못되었음을 인정하는 일까지 생겼던 문항이다. 그런데 결과적으로는 이의 신청이 받아들여지지 않아 기존 정답을 확정할 사례이다. 당시에 고등학교 3학년을 담당했던 국어

3) 최경봉 외(2017:486)에서는 ‘맞히다’의 발음 도출 과정에 대해서, /ㅈ/와 /ㅎ/가 바로 결합하여 [ㅈ]가 된다고 보는 견해와 /맞히다/→/맞히다/→/마티다/→[마치다]와 같이 평파열음화, 격음화, 구개음화가 순차적으로 적용되어 최종 발음이 도출된다고 보는 견해가 팽팽하게 맞서고 있다고 지적하고 있다.

교사들의 경우에는 이러한 문항이 존재했었다는 것을 잘 알고 있겠지만 중학교를 맡았거나 고등학교에서 다른 학년을 맡았던 교사들은 해당 문항과 관련하여 어떤 이의 신청이 있었는지조차 알기가 쉽지 않다. 그렇기 때문에 이러한 문항들을 축적하고 공유한다면 교사들의 문항 오류 발생 가능성을 낮출 수 있을 것으로 생각한다.

셋째, 각종 출제 근거 자료의 내용이 시간의 흐름에 따라 어떻게 달라졌는지를 공유하고 여러 자료 간에 상이한 내용 등도 공유할 필요가 있을 것이다. 《표준국어대사전》의 경우 각 분기별로 사전의 내용이 바뀐 것을 누리집을 통해 공유하고 있어서 그나마 다행인데, 이런 내용을 바뀐 시기별 파일을 따로 제시하지 말고 시간의 변화에 따라 바뀐 내용을 한 파일에 계속 축적하여 제시하는 것이 좀 더 바람직할 것으로 보인다. 또한 각 국어사전이나 이론서나 학자마다 이견이 있는 것을 정리하여 공유하는 것이 매우 필요하다고 생각한다. 이런 작업을 잘하는 모임 중 하나는 직업을 위해 시험을 통과해야 하는, 공무원 시험 준비생들의 모임이다. 아래의 예는 소단모(소방공무원 단기합격을 위한 모임, <https://cafe.naver.com/sdraft/92277>)라는 인터넷 모임에 올라 있는 글의 일부를 옮긴 것이다.

**그림 5** '소단모'에 실린 글의 일부

합성어와 파생어			
주요합성어	주요파생어	통사적 합성어	비통사적 합성어
가로막다	개떡	가로지르다	검붉다
감발	개살구	갈림길	검푸르다
개고기	개죽음	게올러빠지다	꽃감
건널목	구경꾼	그러모으다	곧세다
검붉다	군말	기차다	굶주리다
검푸르다	군식구	눈발	날뚱다
고추장	깍두기	늪은이	높푸르다
굶주리다	끝내	뚝갈다	덧밥
기와집	남자답다	빌려주다	독서
길짐승	낫추다	새언니	등산
김치찌개	넙이	손쉽다	뛰놀다
나가다	노리개	스며들다	부슬비
나뭇잎	놀이	안팎	불잡다
날짐승	<b>늦더위</b>	알아보다	여달다
눈발	<b>늦잠</b>	알서다	오르내리다
놀이터	대장장이	어린이	우짚다
높푸르다	덧가지	웅쓰다	잡칼
늪은이	동감내기	작은형	척척박사
덧밥	드높다	철들다	출랑새
돌다리	<b>돌배</b>	첫사랑	해맑다
돌보다	되문다	큰집	헐떡고개
돌아가(시)다	틀국화	힘들다	흔들바위

자료에서 **늦더위**처럼 색으로 표기한 것은 주의해야 할 합성어와 파생어입니다.  
 \* **손톱깎이, 해돋이, 늦더위, 늦잠, 돌배** : 문법적 견해에 따라 합성어로 보기도 하고 파생어로 보기도 하는 단어

위의 내용을 보면 문법적 견해에 따라 합성어로 보기도 하고 파생어로 보기도 하는 단어라면서 ‘**늦잠**’을 제시하고 있는 것을 알 수 있다. 이처럼 여러 자료에 따라 동일한 단어도 달리 보는 시각이 있다는 것을 정리해 둔 것을 공유한다면 국어 교사들이 문법 평가 문항 출제 시 오류 발생 가능성을 줄일 수 있을 것으로 보인다.

#### 4. 맺음말

국어 교사들은 문항 오류가 생기지 않도록 매우 많은 노력을 기울이지만 평가가 실시된 후 이의 신청을 받거나 실제로 문항 오류를 인정하는 사례가 생기고 있다. 요즘은 학생들이 다니는 학원의 강사들이 단위 학교의 평가 문항에 대해 이의 제기를 하는 것이 비밀비재하다. 이러한 상황에서 국어 교사들이 오류를 일으키지 않도록 돕는 것은 문법 교육을 담당하는 여러 주체들이 함께 힘을 모아서 실천해야 할 일이라고 생각한다.

한국어 교육과 국어 교육에서 모두 활용할 수 있는 표준 문법이 보급되어 여러 가지 혼란을 최소화하는 것도 필요하지만 이미 학습의 근거로 활용된 많은 자료나 출제의 근거로 쓰이는 많은 자료들 간의 차이를 어떻게 처리해야 하는지도 적극적으로 고민해야 한다고 생각한다.

향후 학교 단위 시험뿐만 아니라 중고등학생이나 취업 준비생을 대상으로 한 전국 단위 시험 등을 지속적으로 분석해 오류가 생기는 원인을 다각도로 살펴보고 오류가 발생하지 않도록 하는 방안을 마련하여 실천해야 할 것이다. 이런 노력을 통해 문법 평가 문항이 오류 없이 출제되어야 문법 평가의 목적이 달성될 수 있을 것이다.

## 참고 문헌

- 국립국어원(1999), 《표준국어대사전》, 두산동아.
- 이희승·안병희·한재영(2010), 《(증보) 한글 맞춤법 강의》, 신구문화사.
- 이희승·안병희·한재영(2015), 《개정 한글 맞춤법 강의》, 신구문화사.
- 최경봉·김윤신·이동석·주세형(2017), 《국어 선생님을 위한 문법 교육론》, 창비교육.
- 구본관(2010), “문법 능력과 문법 평가 문항 개발의 방향”, 《국어교육학 연구》 제37집, 국어교육학회.
- 박형우(2011), “‘문법’ 영역 수행평가의 문제점과 개선 방안”, 《문법 교육》 제15호, 한국문법교육학회.

※ 평가 문항의 구체적인 출처 등은 생략



## 한국학이 나아갈 큰 길에서 만난 언어학자

### - 연재훈 런던대학교 소아스(SOAS) 한국학 교수



연재훈 교수(오른쪽)와 이동은 교수(왼쪽)

질문자 이동은(국민대학교 한국어문학부 교수)  
 때 2018. 7. 7.(토) 곳 경희대학교(서울) 부근 커피숍

1980년대 이후 한국학은 세계 유수의 고등 교육 기관들을 중심으로 한국과 한국인을 이해하고 학문적으로 연구, 발전시키고자 하는 사람들에 의해 지역학의 주요 분야로 떠오르면서 꾸준한 성장을 지속하고 있다. 연재훈 선생은 이러한 흐름의 주역으로서 국외 한국학을 대표하는 런던대학교(University of London) 동양 아프리카 대학(SOAS, School of Oriental & African Studies. 이하 소아스)이 오늘의 한국학 요람으로 자리 잡게 한 주인공이다.

선생은 우리나라에서는 유일하게 학부에 언어학이 개설되어 있던 서울대학교 언어학과에서 공부하였고, 대학원에 진학하여 석사 학위를 취득하였다. 당시에는 석사 졸업 논문이 박사 과정 진학이나 연구자의 진로를 결정짓는 경우가 많았는데 선생의 석사 논문 “한국어 ‘동사성 명사 합성어’(verbal noun compound)의 조어법과 의미 연구”도 조어법 연구에서 꾸준히

인용되는 업적으로 꼽힌다. 박사 과정 중에는 “국어 중립 동사 구문 연구”를 발표하였고, 선생의 박사 과정 이후의 연구물들은 새로운 세대의 한국어 문법학의 성장판 역할을 해 온 것으로 생각된다.

이후, 선생은 박사 과정 수료 후에 영국으로 건너가서 긴 세월 동안 런던 대학교에서 한국어학과 한국어 교육학의 방법론을 선도하는 연구를 수행해 왔다. 1994년 런던대학교의 박사 학위 논문인 “Grammatical relation changing constructions in Korean: A functional-typological study(한국어 문법 관계 교체 구문 연구: 기능 유형론적 연구)”는 이후 선생의 한국어 문법학 연구에 기틀이 되었다. 향후 선생의 연구들은 유럽 지역 한국어학과 한국어 교육학의 연구사에 큰 방향성을 제시해 왔고, 선생은 유럽한국학회(AKSE, Association of Korean Studies in Europe)와 유럽한국어교육학회(EAKLE, European Association for Korean Language Education)에서 주도적으로 활동해 온바 이들 학회가 국제적으로 명실상부한 한국학 학술 단체로 발돋움하는 데 큰 기여를 해 왔음은 주지의 사실이다.

필자는 1985년에 서울대학교 언어학과에 입학하면서 당시 실용 영어 강좌의 조교였던 선생을 만나 30년 넘게 존경하는 선배 그리고 스승으로서 선생을 알고 지내고 있다. 무척 긴 세월이 흘렀지만, 그때나 지금이나 선생의 눈에서 빛나는 호기심을 읽는 것과 학문적 논쟁을 할 때의 예리함과 치밀함을 깨닫는 것은 그리 어렵지 않다. 인터뷰를 통해 선생의 학문 세계와 삶을 조금이나마 들여다보고 본받고자 몇 가지 질문들을 준비해 보았다.

**이동은** 선생님, 안녕하세요. 학술 대회 참석차 한국에 귀국하셨다고 들었습니다. 바쁘신 중에 이렇게 시간을 내 주셔서 감사합니다. 먼저 근황을 좀 여쭙겠습니다.

**연재훈** 네, 반갑습니다. 《새국어생활》은 우리말과 우리글에 관심과 사랑을 보내는 독자들에게 한결같은 즐거움을 주는 계간지로

알고 있는데, 오늘 이렇게 저를 초대해 주셔서 정말 고맙습니다. 인터뷰를 청해 주신 이동은 선생님도 반갑습니다. 바쁘게 잘 지낸다는 소식을 듣고 있습니다. 저는 봄부터 학회 관련 초청과 발표들로 다소 분주한 시간들을 보내고 있습니다. 우선, 7월 6일과 7일 이틀에 걸쳐 열리고 있는 국제한국어교육학회의 제28차 국제학술 대회에서 제가 런던대학교에서 연구와 교육을 하면서 1997년부터 2016년까지 20년 동안 영어권 한국어 교재 개발에 기울인 노력과 성과를 되돌아보는 기조 발표를 마쳤습니다. 2주 후에는 중국 길림성 연길의 연변대학교에서 열리는 중국한국(조선)어연구교육학회에서 ‘대학 전공 한국어교육의 현황과 미래’에 관한 발표를 할 예정입니다. 그리고 현재 국제고려학회(International Society of Korean Studies)와 국제한국언어학회(International Circle of Korean Linguistics)의 회장을 맡고 있는데, 내년에 각각 체코 프라하의 카를대학교 호주 멜버른의 모내시대학에서 열릴 예정인 국제학술 대회를 준비하고 있습니다.

**이동은** 1989년 런던대학교 소아스의 한국학과에 부임하셔서 지금까지 강의를 하고 계십니다. 런던대학교에 부임하시게 된 특별한 계기가 있으셨나요? 아울러 학과에 대한 간략한 소개도 부탁드립니다.

**연재훈** 네, 이동은 선생님은 저에 대해 이미 잘 알고 계시겠지만, 오늘은 특별히 인터뷰하는 것이니 조금 상세하고도 재미있게 말씀드리겠습니다. 제 경우는, 특별한 계획이나 준비가 있었던 것이 아니라 사주에 ‘역마살’이 있어서 우연한 기회에 가게 되었으니 운명적이었다고 볼 수 있습니다. 우리 인생은 계획대로 되는 것이 아니잖아요? 1989년에 서울대학교 언어학과에서 박사 과정을 하면서 당시 어학연구소 교육훈련부 조교를 하고 있었는데, 런던대학교 소아스 한국학과의 초대 교수 스킬렌드(Skillend) 교수님이 정년

퇴임을 하시면서 조교수 1명과 전임 강사 1명을 모집한다는 공고가 한국학술진흥재단(현재의 한국연구재단)을 통해 전달되었습니다. 한국학술진흥재단이 당시 소아스 한국학을 재정적으로 지원하고 있었거든요. 당시 서울대학교 어학연구소장이셨던 박남식 교수님께서 이 공고를 전달받으시고 저를 추천하셨고, 저는 얼떨결에 지원하여 1989년 6월에 인터뷰를 통과하고 1989년 10월부터 3년 계약으로 전임 강사를 시작하게 되었습니다. 제가 ‘운명’이라고 하는 이유는 당시 저는 한국어 문법을 전공하면서 언어학과 대학원에서 박사 학위 논문을 준비하고 있어 전혀 외국에 나갈 계획이 없었기 때문입니다. 당시 학생들이 미국 유학을 위해 도서관에서 토플이나 미국의 대학원 입학 자격시험(GRE, Graduate Record Examination)을 공부하는 경우가 많았는데, 도서관에서 그런 공부를 한다는 사실을 탐탁지 않게 생각하곤 했습니다. 그런데 아무 준비도 없었던 제가 영국 유학의 길에 오르게 된 것입니다. 영어 유학 시험 준비를 전혀 하지 않은 제가 그래도 영어로 인터뷰를 할 수 있었던 것은 당시 맡은 조교의 임무 중 하나가 실용 영어 강의를 담당하던 영국 강사들의 보조, 비서 역할을 하는 것이어서 어느 정도 영어로 의사소통이 되었기 때문입니다. 어쨌든 저는 박사 논문 제출 전이라서 이 우연한 기회로 간 김에 5년 정도 박사 학위까지 마치고 귀국하면 금상첨화라고 생각했는데 29년째 돌아오지 못하고 있는 것이죠(웃음).

이동은 선생님께서 다방면으로 노력해 주신 덕분에 유럽에서 한국학의 위상이 높아진 것 같습니다. 특히 그중에서도 선생님께서 재직하고 계신 영국 런던대학교의 소아스는 유럽 제1의 한국학 연구기관이라 할 수 있을 텐데요. 소아스가 이러한 위치에 서게 된 결정적인 원인은 무엇이었을까요?

연재훈 소아스 한국학과는 1950년대 중반부터 한국학이 일본학, 중국학과 함께 부전공으로 개설되었었는데, 제가 부임한 1989년 10월부터 한국학이 단독 전공으로 개설되며 소아스는 물론이고 제 개인적으로도 참으로 중요한 인생의 분수령이 되었던 셈입니다. 한국 문학 전공의 스킨랜드 교수님과 스위스 출신 한국 역사 전공의 마르티나 도이힐러(Martina Deuchler) 교수님, 그리고 한국 미술사 전공의 박영숙 교수님이 계셨는데, 그 다음 제가 부임했구요. 이듬해에 현재 캐나다 브리티시컬럼비아대학교(UBC) 한국학과에 재직 중인 로스 킹 교수, 한국 음악 전공인 키스 하워드 교수가 부임했습니다. 로스 킹 교수는 저와 같이 면접을 보았으나 1990년 박사 학위 취득 후에 소아스에 왔습니다. 제가 처음 갔을 때에는 한국학 전공 신입생이 한 명이었고, 각 학년의 부전공 학생 한두 명이었는데 이에 대해 교수는 두세 명이 배정된 셈이니 학생 입장에서는 그야말로 최적의 교육 환경이었죠. 당시만 해도 영국이 제국주의적인 관점에서 한국학과 같은 군소 학문 분야도 정책적으로 키운 것이라고 볼 수 있습니다. 현재는 한국학 전공 1학년 신입생이 40명 정도로 팔목상대할 만한 성장을 했습니다. 그러나 현재는 소아스를 포함한 모든 영국 대학들이 경제 원리에 지배되므로 학생이 없으면 유지되기가 어렵습니다. 현재 규모로는 한국어가 중국어, 일본어, 아랍어 다음으로 4번째 자리를 차지하고 있어, 한국어의 위상이 확연히 높아졌다고 볼 수 있습니다. 소아스가 유럽 제일의 한국학 연구 기관이 된 배경에는 소아스 대학의 전통과 교수진들의 노력도 큰 역할을 했지만, 한국 정부 기관의 지원에 힘입은 바가 큼니다. 소아스의 시작은 1917년이었는데, 공공연한 비밀이지만(웃음), 소아스는 국가적 필요성 즉, 식민지 경영이나 스파이 육성을 위해 아시아와 아프리카의 언어들을 교육하는

기관이었던 겁니다. 그러나 그것을 유지하고 발전시키는 데는 그동안 재정적으로 어려웠을 때 한국국제교류재단, 한국연구재단, 한국학중앙연구원의 꾸준한 지원에 힘입은 바가 크다고 할 수 있습니다. 이 기관들의 지원을 토대로 위상이 높아지고, 한국 대중가요(K-pop), 한국 드라마, 한류 등 이른바 역동적인 한국 문화에 대한 세계인의 관심이 높아짐에 따라 한국어나 한국학에 대한 학생들의 관심도 높아지고 전공으로 지원하는 경우도 증가한 것입니다.

**이동은** 선생님께서는 20여 년 전부터 선구적으로 한국어 교재 개발에 힘써 오셨는데요, 1997년 《Teach yourself Korean》(자습 한국어)에서 2016년에 출간된 《Speed up your Korean》(한국어 실력 향상)에 이르기까지 교재의 연구 개발 성과를 압축할 수 있는 의미는 어떤 것일지요?

**연재훈** 물론, 처음에는 불과 한두 명의 학생으로 시작했으므로 교재도 없어, 복사물이나 프레드 루코프 선생의 《An Introductory Course in Korean》(한국어 입문 강좌)을 교재로 사용했습니다. 그러다가 1990년에 로스 킹 교수가 부임하면서 《Elementary Korean》을 만들기 시작했는데, 저와 로스 킹 교수는 로마자로 된 새뮤얼 마틴 선생의 《Beginning Korean》(한국어 시작)을 저본으로 로마자를 한국어로 바꾸는 작업부터 시작해서 복사본을 사용하다가 수정, 보완을 거쳐 1995년부터 터틀(TUTTLE) 출판사와 계약을 맺고 정식 출판 전의 시험판을 학생들과 함께 사용했지요. 그리고 마침내 2000년에 첫 발행의 결실을 보았습니다. 이후 계속해서 《Continuing Korean》(중급 한국어), 《Advanced Korean》(고급 한국어) 등이 출간되었습니다.

이외에도 저는 영어권 한국어 교재 개발에 많이 관여한 편인데요.

우선 《Teach Yourself》(자습) 시리즈로 유명한 영국 호더 앤드 스토턴(Hodder and Stoughton) 출판사에서 《Teach Yourself Korean》 시리즈로 완전 초보자를 위한 《Get Started in Korean》(한국어 첫걸음)과 초급에서 중급 학습자를 위한 《Complete Korean》(한국어 완성)을 출판했지요. 미국 대학에서 많이 사용되는 《Integrated Korean》(통합 한국어) 시리즈를 출판한 하와이 주립대학 출판부에서 《Integrated Korean: Advanced 1, 2》를 제작하는 데 공저자로 참여했습니다. 그리고 영국 라우틀리지(Routledge) 출판사에서 펴낸 한국어 중급 읽기 교재인 《The Routledge Intermediate Korean Reader》, 한국어 교육 문법 총서인 《Korean: A Comprehensive Grammar》(한국어: 종합 문법), 그리고 가장 최근인 2016년에 한국어 학습자들의 오류 교정을 위한 《Speed Up Your Korean: Strategies to avoid common errors》(한국어 실력 향상: 흔한 실수 피하기 전략)라는 책을 출판했습니다. 이 책들은 《Get Started in Korean》을 제외하면 모두 다 다른 분들과 공저한 책들인데 훌륭한 공저자들을 만나서 좋은 책들을 만들 수 있었다는 점에서 행운이라고 생각하고 있습니다. 최근 외국어 교실에서는 의사소통 교수법이나 과제 중심 교수법 등이 유행하지만, 저는 전통적인 구조 중심의 한국어 문법학자로서 문법 교육이 필요하다고 보는 입장입니다. 아무리 명시적인 문법 교육이 금기시되는 추세라고 해도 제 개인적인 생각은 대학 전공과목으로서 한국어 교실에서는 체계적인 문법 교육이 필요하다고 생각하고요. 학문적인 목적을 위한 교육에서는 문법이나 구조에 대한 지식 바탕이 없이는 정확성이나 유창성을 담보하기 어렵다고 생각합니다. 일정한 수준 이상에 도달하기도 어렵고요. 그래서 개인적으로는 근래 유행하고 있는 다양한 교수법을 신뢰하지

않는 편입니다. 저보다도 더 한국어 글말을 잘 구사하는 박노자 교수님이나 맨부커상 수상자인 번역가 데버라 스미스 씨 등의 한국어 능력은 교수법이 훌륭해서가 아니라 학습자가 전통적인 학습법으로 구체적인 언어 지식을 열심히 학습한 결과라고 봅니다.

**이동은** 방금 언급하신 데버라 스미스 씨는 소설가 한강의 《채식주의자》 영문판인 《The Vegetarian》의 번역자로 2016년 맨부커상을 수상했는데요. 데버라 스미스 씨는 소아스에서 석박사 과정을 거쳤다고 알고 있습니다. 굉장히 뜻깊은 일인데요. 외국 학생 말고도 일반 외국인들에게 인식되는 한국의 이미지는 어떤지 궁금합니다. 이전부터 지금까지 한국과 한국 문화에 대한 외국인들의 인식이 어떻게 변화해 왔는지도 함께 설명해 주십시오.

**연재훈** 데버라는 케임브리지대학의 영문학과를 졸업하고 소아스에서 한국학 석사와 박사 과정을 마쳤습니다. 그러나 정식으로 한국어 수업을 들은 것은 일주일에 두 시간 중급 한국어 수업을 들은 것이 전부이고 나머지는 스스로 한국어 문법과 구조 등을 공부한 것입니다. 데버라가 한국어를 공부하는 것을 보면 우리가 고등학교 시절에 《성문 종합 영어》를 독파하면서 문법과 구조를 분석하는 식으로 영어를 공부했던 것과 비슷하다는 생각이 듭니다. 즉, 입말 자체가 유창하지는 않지만, 한국어의 구조에 대해 스스로 진지하게 공부해서 한국어의 구조를 어느 정도 체득하고 그 토대 위에서 번역을 하는 것이라고 볼 수 있습니다. 또한, 《채식주의자》의 번역판이 상을 받은 것은 데버라가 한국어와 영어 간의 직역을 잘하거나, 한국어를 잘해서라기보다는 원래 모어인 영어를 잘 구사하기 때문이라고 생각합니다. 최근에 한국에서도 데버라의 번역을 놓고 여러 비판들이 있는 것으로 압니다. 번역학이라는 측면에서 오역과 번역의 정확성을 비판하거나 비평할 수는

있지만, 한국 문학 작품의 영어 번역에서는 번역된 작품이 얼마나 문학적인 가치를 잘 구현하여 잘 읽히게 하는가가 가장 중요하다고 생각합니다. 즉, 데버라가 문법적인 실수를 범했을 개연성은 충분히 있고, 오역도 있을 수 있습니다. 사실, 저는 데버라가 논란이 제기된 부분들을 잘못 이해했다고 솔직히 인정하는 것이 좋겠다고 생각합니다. 데버라의 한국어 실력이 《채식주의자》를 완벽히 이해할 수 있는 수준은 아니라고 생각합니다. 그러나 이런 실수가 데버라의 영어 번역의 가치를 훼손하지는 않습니다. 반복하지만, 번역된 언어인 영어가 얼마나 문학적으로 영어 화자들에게 잘 읽히는가가 중요하고, 실제로 많이 읽히고 있다는 점이 이를 입증하는 것입니다.

한국과 한국 문화에 대한 외국인들의 인식도 30년 전에 비하면 엄청나게 변했다고 생각합니다. 그전에는 ‘한국 전쟁’, ‘분단’, ‘북한’ 정도의 인식밖에 갖고 있지 않던 영국 사람들도 지금은 한국인과 한국 문화의 ‘역동성’에 주목하고 있다는 느낌을 받습니다. 1년 동안 한국에 가서 언어 교육을 받고 오는 영국 학생들의 95% 이상은 한국 문화의 역동성과 한국인의 친절, 한국 음식의 맛 등에 매료되어 한국 광팬이 되어 돌아옵니다(웃음). 물론 그중에 극소수는 한국의 군대 문화, 위계질서, 남녀·동성애·인종 차별, 개인적인 나쁜 경험 등으로 실망하고 오는 경우도 있긴 합니다. 우리가 생각하기에 서양 사람들에게 한국, 일본, 중국은 문화적으로 비슷하게 인식될 것 같기도 한데, 영국 학생들이 하는 얘기를 들어 보면 한국 사람들은 확실히 다르답니다. 그중에서 특히 자주 언급되는 것이 바로 한국인의 ‘역동성’입니다.

**이동은** 선생님께서는 영국에서 최초로 런던대학교 내에 세종학당이 개설되고 교육이 이루어지는 데 중심 역할을 하신 것으로 알고 있습

니다. 그간 세종학당을 운영하시면서 경험하신 것들을 바탕으로 세종학당의 오늘, 내일과 관련한 해안을 제시해 주신다면 어떤 것들이 있을까요?

**연재훈** 세종학당을 시작하게 된 것은 사실 저희가 원해서가 아니라 런던 한국문화원에서 한국어를 무료로 교육하게 되면서 소아스 언어교육원에서 수업료를 받으며 운영되던 한국어 과정이 타격을 받을 수 있다는 우려 때문에 한국문화원의 추천을 통해 세종학당재단의 지원금을 받았던 것입니다. 그렇지만, 세종학당이 법정 공공기관으로 점점 자리를 잡아 가면서 본부인 세종학당재단에서 요구하는 기준이 세계 모든 세종학당에 일률적으로 적용되는 요건들이었고, 소아스의 세종학당은 이를 충족시키기 어려운 구조이기 때문에 저희가 몇 년 전부터 세종학당 지정을 취소해 달라는 요청을 했습니다. 그러나 그 과정에서 여러 가지 어려움이 있어서 ‘울며 겨자 먹기’식으로 몇 년을 더 유지했고, 내년부터는 세종학당이라는 명칭을 삭제하고 다시 원래대로 소아스 언어교육원 한국어 과정의 시스템으로 돌아가게 되었습니다. 세종학당의 이름을 걸고 교육했을 당시에 가장 어려웠던 점은 세종학당 교재 사용의 강요나 표준 운영 지침의 일률적 적용, 회계 등의 의무적인 조항을 준수해야 한다는 것이었습니다. 가령, 수업료의 결산 문제만 해도 소아스 언어교육원에서는 여러 가지 언어가 포괄적으로 운영되기 때문에 한국어 과정만의 예산과 결산을 공개할 수 없게 되어 있습니다. 그리고 세종학당의 일 년 지원비로는 영국에서 한 명의 운영 요원 월급도 충당하는 데 어려움이 있었습니다. 그럼에도 불구하고 본부에서 요구하는 행정적인 일 처리가 너무 많아요. 교사와 학생의 입장에서 볼 때는 대부분이 쓸데없는 일들이고요. 비록 저희 대학과는 맞지 않았지만, 세종학당은 자국어를

보급하기 위한 훌륭한 투자임에는 분명합니다. 많지 않은 비용으로 운영할 수 있다는 점에서 이른바 '가성비'(가격 대비 성능의 비율) 측면에서는 최고의 국가사업이지만, 우리 대학과는 조건 면에서 부합하지 않았던 것이죠. 개인적으로 세종학당을 통한 한국어 보급 사업은 앞으로도 한층 성장할 잠재력이 풍부한 사업임을 믿습니다. 다만, 세종학당이든 한국문화원이든 해외의 한국어 교육 기관에서는 한국어와 한국 문화를 홍보하는 데서 지나친 애국주의, 혹은 국수주의나 자랑 일색의 홍보를 지양하고, 중립적이면서도 교육 수요자들의 흥미를 고려하여 현지 문화와 융화하는 방식으로 나아가야 할 것으로 봅니다. 가끔 외국 대학의 한국학과가 한국을 홍보하는 기관으로 잘못 인식되는 경우가 있습니다. 외국 의 한국학자들도 한국 정부의 입장과는 다른 입장을 견지할 수 있다는 것을 받아들여야 합니다. 한국학에 대한 지원 기회도 당연히 여러 기관, 여러 학자에게 형평성을 고려하여 주어져야 할 것입니다. 특히 학자들의 입장이 특정 정부의 입장과 다르다고 연구비 지원이 중단되는 불미스러운 일도 있어서는 안 되겠습니다.

**이동은** 한국학과 졸업 이후의 진로가 불분명하다는 걱정스러운 의견들이 있는데요. 이에 대한 문제점이 있다면 무엇이고, 개선 방안에는 어떤 것들이 있을까요? 한국학이 앞으로 나아가야 할 방향에 대한 선생님의 의견을 말씀해 주시길 부탁드립니다.

**연재훈** 영국이나 서유럽에서는 학생들이 대학에서 전공하는 분야와 졸업 후에 취업하는 직장 사이에 상관성이 별로 없습니다. 즉, 한국학이나 중국학을 공부했다고 해서 한국 대사관이나 중국 대사관에서 일하게 되는 것이 아니라는 겁니다. 공판 직원은 그다지 높은 지식수준을 요구하는 자리가 아니고 보수도 상대적으로 많지 않은 편이기 때문입니다. 한국어나 중국어 등 비교적 어려운 동양의

언어를 전공한 대학 졸업생이라면 어떤 일이라도 수행할 수 있는 지적 능력을 갖추고 있다는 인식에서 여러 직종을 신중하게 고려하여 그에 맞는 훈련을 거친 후 직장인이 되는 것이죠. 그 이외에 학문적인 한국학의 발전을 위해 제가 생각하는 한국학 전공의 방향은 차세대 현지인 연구자를 양성하는 데에 주력해야 하고, 이들이 전문인이 되어 안정적으로 한국학 분야에 기여할 수 있도록 지원을 아끼지 않아야 한다는 것입니다. 예를 들어 한국 대학의 영어영문학과를 비롯한 외국어 학과의 교수진 대부분이 한국인인 것처럼 해외 대학의 한국학 교수진도 현지인이어야 장기적으로 더 안정적이고 큰 성장을 기대할 수 있다는 것입니다. 현재 한국 정부가 시행하고 있는 여러 사업 중에서 현지인 박사 과정 학생에게 장학금을 지급하거나 현지인 박사들이 정년 과정의 교수로 취직할 수 있도록 학문의 후속 세대를 육성하는 지원 사업은 대단히 중요합니다. 저는 기회가 있을 때마다 한국국제교류재단과 한국학중앙연구원의 관계자들에게 세계 여러 대학에 고른 기회가 주어질 수 있도록 학문 후속 세대에 대한 지원과 양성의 중요성을 강조하고 있습니다.

**이동은** 선생님께서는 한국어 문법학 분야에서 동시대 연구자들에게 큰 영향을 끼친 학자이신데요. 어떤 철학이 있으신지요. 예컨대 문법 현상을 발견하고, 기술하고, 가르치는 과정에서 선생님의 연구, 교육 방법에서 지향점을 찾는다면 어떻게 말씀해 주실 수 있으십니까?

**연재훈** 쉽지 않은 질문을 하시네요. 동시대 연구자들에게 큰 영향을 끼친 학자라는 표현은 격에 맞지 않는 과찬입니다. 1980년 인문대학에 입학해서 언어학 개론을 배우면서 “인간의 언어를 연구함으로써 인간의 정신 구조를 이해하는 것을 궁극적인 목적으로 한다.”라는

그 한 줄에 매료되어 언어학을 선택하고 전공하게 되었습니다. 그런데 막상 언어학을 하다 보니 인간의 정신 구조와는 별로 상관 없는 것들을 하게 된 것 같아 기성세대 연구자의 길로 들어서서는 특히 근래에는 연구에 흥미를 좀 잃은 것도 사실입니다(웃음). 저는 석사 과정에서는 조어법에 관심을 가지고 1986년에 “한국어 동사성 명사 합성어(verbal noun compound)의 조어법과 의미”라는 논문을 썼고, 박사 과정에서는 기능 유형론적인 관점에서 문법, 특히 형태 통사론 쪽으로 공부해 왔습니다. 1994년에 “Grammatical relation changing constructions in Korean: a functional-typological study”으로 학위 논문을 쓰면서 연구를 계속했습니다. 그러다가 2003년에 《Korean Grammatical Constructions: Their Form & Meaning》(한국어 문법 구조: 형태와 의미)[새프린(Saffron) 출판사]을 발표하고, 2011년에 《한국어 구문 유형론》(태학사)을 출판하면서 한국어 구문 연구에 대한 두 가지 성과를 정리했습니다. 그리고 2015년에 루시언 브라운 교수와 함께 《The Handbook of Korean Linguistics》(한국어학 입문서)라는 책을 편집·출간해서 한국 언어학의 현황을 언어학계에 소개하기도 했습니다. 아시다시피 형식적인 문법보다는 기능 유형적인 관점의 형태 통사론에 관심을 가지고 연구를 진행했는데, 그 이유는 기능 유형론적 관점의 문법 연구가 인간의 인지 구조를 밝히는 데 더 연관성이 있다고 생각했기 때문입니다. 즉, 형식 문법에서의 기술은 ‘왜’에 대한 설명이 아니고, 설명된 현상에 대한 형식화 내지는 도식화라고 여겼던 것이죠. 저는 아직 학문 연구에 어떤 철학을 가졌다고 말하기는 어려울 듯한데, 문법 현상을 발견하고 기술할 때 철저하게 (언어) 자료에 바탕을 두려고 노력했다고 생각합니다. 자료를 왜곡하거나 주관적으로 해석하지 않고, 설명할 수 없는 현상을

굳이 억지로 끼워 맞추거나 변형시키지 말고 설명할 수 있는 것만 기술하자는 입장이지요. 그리고 한국어 자료와 문법 현상을 설명할 때 범언어적 보편성의 관점에서 체득한 통찰력이 참신하고 의미 있는 분석과 해석을 이끌어 내는 데 도움을 줄 수 있다는 철학을 가지고 있습니다. 그리고 교육 방법의 지향점이 있다면, 저는 철저하게 학습자 개인의 특성을 중시하고 끈기 있게 인내하고 기다리면서 격려해 주는 유형입니다. 그런데도 저를 무서워하는 학생들이 가끔 있기는 합니다(웃음). 교사의 제일 중요한 덕목은 인내와 칭찬, 격려라고 생각합니다.

**이동은** 그 밖에 현재 진행 중인 연구나 계획하시는 일이 있다면 말씀해 주십시오.

**연재훈** 우선 학술 대회 관련해서는 내년 8월에 프라하에서 국제고려학회 학술 대회를 준비 중이고, 국제한국언어학회(ICKL, International Circle of Korean Linguistics) 회장으로로서 2019년 7월 호주 멜버른의 모내시대학에서 국제한국언어학회를 개최할 계획입니다. 한국어 참조 문법 교재로 2011년에 라우틀리지 출판사에서 출간한 《Korean: A Comprehensive Grammar》를 더 깊고 다듬어서 내년에 개정 증보판을 낼 계획을 갖고 있습니다. 다른 한국어 교재들도 출판사의 요청이 있을 때마다 꾸준히 개정 증보판을 준비하고 있습니다. 현재 진행 중인 연구는 2016년에 한국학중앙연구원의 한국학 세계화 랩(LAB: 심화형 연구지원) 사업의 일환으로 시작한 <Varieties of Korean: Global, Local, and Individual>(한국어의 변이: 세계 변이, 지역 변이, 개인 변이) 프로젝트인데, 이 연구는 한반도 내의 방언뿐만 아니라 제주 말, 이산(Diaspora)과 관련된 한반도 이외 지역의 한국어의 다양성, 즉, 중앙아시아 동포들의 한국어, 중국 연변 지역 동포들의 한국어, 재일 조선인의

언어 특성은 물론 사회적 변이들도 포함하여 2021년까지 수행하게 됩니다. 영국 대학에 정년은 없어졌지만, 이제부터는 그간의 연구를 잘 마무리하려고 합니다. 교육은 학기당 일주일에 보통 6시간 정도의 강의를 맡고 있는데, 초급 한국어 2시간, 한국어의 역사와 구조 2시간, 석사 과정의 한국어학 수업 2시간 정도를 맡고 있습니다. 한국어의 역사와 구조 수업은 학부 4학년과 석사가 같이 공부합니다. 현재 한국학 전공에는 학부 신입생이 매년 40명 정도 입학합니다. 학생들은 전체 4년 과정 중 2학년이 되면 한국의 고려대, 서강대, 서울대로 1년씩 한국어 집중 연수를 갑니다. 학생들은 3학년 때 학교로 돌아오고 4학년을 마치고 졸업할 때는 25~30명이 졸업하게 됩니다. 그중에 2~3명이 대학원에 진학합니다. 석사 과정은 10명 정도인데, 다른 대학교 졸업생들이 대부분을 차지하는 것이죠. 박사 과정은 15명 정도 되는데, 현재 한국어(교육)학 4명, 한국 역사 6명, 한국 문학 4명, 한국 사회/문화 전공이 1명입니다. 한국학과 이외에도 소아스 정치학과, 경제학과, 미술사학과, 음악학과 등에서 한국 관련 박사 논문을 준비하고 있는 학생들도 족히 열 명은 넘습니다.

**이동은** 끝으로 평소애 꼭 묻고 싶었던 질문인데요. 아마 많은 분들도 같은 생각일 것이라고 믿습니다. 후학들이 선생님을 어떤 언어학자, 한국어학자, 한국어 교육자로 기억해 주길 바라시는지요.

**연재훈** 후학들에게 어떻게 기억되기를 바라는가 하는 질문은 현재로서는 가당치 않고 20년 후쯤에나 생각해 볼 수 있는 질문인 것 같습니다. 후학들을 언급하기에는 이루어 놓은 업적도 없고 나이도 너무 젊지요. 학부 때는 언어학에 대한 열정이 대단했고 무슨 큰 일이나 하는 것 같은 생각이 들기도 했는데 점점 나이가 들수록 언어학이라는 학문이 우리 실생활과 너무 멀리 떨어져 있다는

생각이 들어서 가끔 회의감이 들기도 했습니다. 그러나 언어 자료의 분석이나 해석은 아직도 재미있는데, 그것이 아직도 가끔 논문을 쓰고 책을 쓰는 이유인 것 같습니다. 언어학자 이전에 좋은 사람으로 기억되면 좋겠고, 학계 및 사회 현상에 대해 객관적이고 개혁적인 사고를 하는 사람으로 기억되면 좋겠습니다. 한국어학자로서는 한국어를 크게 왜곡하지 않으면서도 범언어적 보편성의 관점에서 한국어의 몇 가지 현상을 재미있고 통찰력 있게 분석한 학자로 평가되면 좋겠습니다. 한국어 교육자로서는 현장 경험을 토대로 다양한 한국어 교재를 개발한 좋은 선생님, 한국어를 재미있게 잘 가르치는 선생님이 기억되면 좋겠습니다. 저는 원래 사교적이거나 친절한 사람은 아닌데 학생들에게는 편하고 친절한 선생님이 되고 싶었고 그렇게 노력해 왔습니다.

**이동은** 다소 거칠고 무례한 질문들에도 불구하고 오늘 이렇게 귀한 시간을 내시고 깊은 가르침이 있는 말씀을 해주셔서 정말 고맙습니다. 인터뷰를 시작하기 전에는 이 많은 질문들을 어떻게 하나하나 여쭙까 하는 걱정이 앞섰는데, 선생님의 말씀은 한 언어학자의 멋진 이야기 한 편으로 오래 기억될 것 같습니다.

## 판소리에는 살아 있는 말이 있어요

정병헌

전 숙명여자대학교 교수

### 1. 판소리 들어가기

판소리를 만들고 육성하여 국민 예술로 승화시킨 집단은 천민으로서의 삶을 강요당했던 광대들이었다. 예술을 천직으로 살았지만 그들의 삶은 고달픈 수밖에 없었다. 그들이 꿈꾸는 세상은 어떤 모습이었을까? 당연히 그들이 향유하던 판소리 속에 그들의 꿈이 도사려 있다.

판소리는 국악에서 민속악으로 분류되고 있다. 민속악이란 정악, 또는 아악과 대립되는 개념으로 민중의 삶 속에서 나타나고 성장한 음악을 가리킨다. 그래서 높이 모셔 두었다가 특정한 행사가 있을 때 꺼내어 공연하거나, 또는 양반들의 유희이나 여가를 위하여 공연되는 것이 아니었다. 민요나 무가가 그렇듯이 판소리는 살아 숨 쉬는 예술이었던 것이다.

판소리는 말과 노래로 하나의 이야기를 연행하는 예술이다. 따라서 그 출발은 춘향이나 심청, 그리고 흥부와 같이 민중들에게 널리 알려진 이야기를 바탕으로 이루어졌을 것이다. 이야기는 시작과 끝이 있어 하나의 완결을 이루게 되어 있다. 그런데 이 이야기의 한 부분을 노래로 부르면서 이야기의 모습이 달라졌다. 노래가 들어가 화학적으로 결합하면서 이야기와는 다른 판소리가 나타나게 된 것이다.

그래서 이야기는 중간에 푼 자르면서 끝낼 수 없지만, 판소리는 어느 한 부분을 불러도 판소리라고 했던 것이다. 오히려 판소리 전체를 부르는 것은 긴 시간이 소요되기 때문에 특별한 경우어나 연행되었다. 그렇게 판소리라는 새로운 예술 형태가 나타났다. 그리고 여기에서 가장 중요한 역할을 한 집단이 바로 천민들인 광대들이었고, 이들은 이야기꾼과 구별되는 관객으로 대접받게 되었다.

판소리로 불린 작품은 본래 열두 편이 있었다고 하는데, 조선 후기 고창에서 판소리를 다듬고 연창자들을 교육시켰던 신재효는 이 중에서 여섯 작품에 자신이 생각하는 판소리의 지향을 반영하여 개작하였다. 현재까지도 판소리로 계속 불리는 것은 이 여섯 작품 중 <춘향가>, <심청가>, <홍보가>, <수궁가>, <적벽가>의 다섯 작품이고, 나머지 한 작품인 <변강쇠가>는 창을 잃고 사설만이 남아 있다. 본래의 판소리 작품 열두 편 중 나머지 여섯 작품은 판소리의 모습을 잃고 소설본으로 남아 <변강쇠가>와 함께 후대에 복원하여 부르기도 하였다.

판소리 발생 초기에는 경기도와 충청도를 중심으로 많은 명창들이 등장하여 활약하였는데, 뒤에 가왕으로 불리는 송흥록이 나타나면서 그 전승의 중심이 호남으로 옮겨졌다. 그래서 지역이나 전승 관계, 또는 흐름 등에 따라 판소리의 유파를 동편제와 서편제, 중고제 등으로 분류하기도 하지만, 이는 음악의 문제일 뿐 사설에서는 큰 차이를 보이지 않는다.

판소리가 현재에도 활발하게 전승되고 있는 까닭은 여러 가지가 있겠지만, 그 이유로 가장 먼저 꼽을 수 있는 것은 판소리가 가지고 있는 왕성한 생명력 때문일 것이다. 판소리를 바탕으로 이루어진 예술 형태는 여러 가지가 있다. 음악만의 예술화를 도모한 것이 산조이고, 사설의 문학적 형상화로 나아간 것이 판소리계 소설이다. 또한 극적인 양식으로 변화한 것이 창극이나 마당극이라고 할 수 있다. 6·25 전쟁을 전후로 하여

북으로 넘어간 판소리 명창들은 그곳에서 <춘향전>과 같은 민족 가극이나 <피바다>와 같은 혁명 가극의 완성에 판소리의 자산을 활용하였다.

그러나 판소리 명창이 이미 잘 알려져 있는 뻔한 이야기를 이렇게 저렇게 전달하는 현장에서, 같이 울고 또 같이 웃는 것은 그 사설이 가지고 있는 강한 흡인력 때문일 것이다. 이제 그 판소리 사설이 가지고 있는 문학적 함의 속으로 들어가 보자.

## 2. 인간의 평등을 향한 길

최근 인기리에 상영되고 있는 영화 <신과 함께>에서 염라대왕의 전생은 대장군이였다. 주 인물들인 저승사자들도 모두赫赫한 지위를 누리던 사람들이었고, 장군을 따라 열심히 전투하다 이름도 없이 사라져 간 병졸들이 설 자리는 그 어디에도 없다. 여기에서만 그렇겠는가? 우리는 대단한 일을 했다 하여 포상이나 칭찬을 받는 경우 덕담으로 “전생에 나라를 구했나 보다.”라는 말을 익숙하게 한다. 이 또한 아무리 전란에 참여하여 자신의 목숨을 바쳤다 해도 이름마저 남기지 못한 채 사라져 간 수많은 노비나 천민들은 하찮은 존재여서 감히 작품 속의 주인공이 될 수 없다는 뿌리 깊은 인식의 표현이라고 할 수 있다. 모든 영웅 소설의 주인공이 하늘에서 난다 긴다 하는 대단한 직위에 있다가 잠깐 죄를 지어 인간계에 귀양 온 사람들로 이루어진 것도 이러한 심리의 또 다른 표현일 것이다.

그나마 《금오신화》의 <남염부주지>는 경주에 사는 박생이 염라대왕과 토론을 하고, 후일 염라대왕이 된다는 설정을 하고 있어 대단한 파격이라고 할 수 있다. 오죽하면 <설공찬전>을 지은 채수는 그 작품에서 전생의 왕이 지옥에서 죄를 받고 있다는 설정을 하였다는 이유로 혹독한 곤욕을 치렀겠는가. 양반의 자식이자 천한 노비의 자식으로 태어났기

때문에 고난의 삶이 앞에 놓여 있었던 홍길동은 그래서 얼마나 절망했을 것인가. 그러나 대부분의 사람들은 운명인 양 자신의 고난을 받아들였고, 당연히 주인공이 될 수 없었던 것이다.

더구나 공적 생활이 철저하게 차단된 여성, 그것도 미천한 신분이라면 어디에서 주인공으로 행세할 수 있겠는가? <홍계월전>과 같이 여성이 전쟁 영웅으로 활약하는 소설도 있지만, 그 주인공의 신분은 당연히 명문 거족의 딸이어야 했다. 천한 신분의 여인이 등장하는 작품은 그래서 대단한 능력을 가진 여성이지만 고작 남성의 입신양명을 돕는 보조적 인물로 만족하였던 것이다.

그런데 <춘향전>에서는 천한 신분의 여인이 당당하게 작품의 주인공으로 등장하였다. 기생의 딸은 기생일 뿐이었다. 관리의 수청을 드는 것이 당연한 일이었기에 어머니와 딸이 같은 관아에서 거주하는 것을 피하게 한 것이 그나마 배려한 일이었을 뿐이다. 그런데 춘향은 그런 제도의 요구를 물리치고 양반 자제와 혼인하고자 하였다. 현실적으로 이루어질 일이 아니었지만, 춘향과 같은 여성의 꿈이 이루어지는 작품도 있어야 하지 않겠는가. 그래서 험난한 고초를 이겨 내고 춘향은 자신의 꿈을 실현하였다. 춘향의 가당치 않은 꿈이 이루어진 것은 그러한 춘향의 상황에 기슴 아파하고 그 실현을 위해 자신의 미래를 걸었던 이몽룡이 있어 가능하였다. 그러나 이몽룡의 행동이 대단하기는 하지만, 이몽룡이 아니었다 하여도 춘향의 꿈이 사그라지지는 않았을 것이다. 그래서 이몽룡은 춘향의 성취를 돕는 보조적 인물일 뿐인 것이다.

판소리는 춘향과 같이 하찮은 존재여서 핍박을 당하는 사람들이 만들어 냈고, 그래서 자신들의 꿈을 여기에 담아 놓았다. 심청은 가난한 맹인의 딸이었다. 태어나자마자 어머니를 잃었고, 눈먼 아버지의 동냥질로 생을 연명해야 했다. 또 어린 나이에 아버지를 대신하여 밥을 빌러 다니고 샅 일을 하면서 아버지를 부양하였다. 그런 심청이 황후가 되었지만, 출신을

따지며 이를 반대한다든가 하는 이들은 전혀 나타나지 않았다. 애초부터 신분이 문제되는 작품이 아니었기 때문이다. <심청가>를 듣고 자란 사람들은 그런 세상을 꿈꾸었을 것이다. 찢어지게 가난한 흥보가 부자가 된 이야기가 <흥보가>의 내용이다. 어떻게든 흥보는 부자가 되어야 하기에 제비 다리를 고쳐 주어 부자가 되었다는 꿈과 같은 설정을 끌어들었다. 그렇게라도 가난했던 흥보는 기어코 부자가 되어야 하는 것이다.

<수궁가>는 어떤가. 약해 빠진 토끼는 막강한 권력을 가진 용왕의 먹이가 될 수밖에 없었다. 그런데도 이 작품을 향유하는 사람들은 그런 토끼를 영리한 존재, 그리고 권력을 쥐고 있는 용왕을 형편없이 미련한 존재로 설정하여 토끼를 용궁에서 빠져나오게 하였다. 본래 영웅들의 활약상을 중심으로 하여 만들어진 <삼국지연의>에서 적벽 대전 대목만을 떼어 내어 판소리화한 <적벽가>는 영웅들의 용맹을 드러내기 위하여 추풍낙엽처럼 사라져 갔던 병졸들 하나하나에 초점을 맞추어, 그들의 삶이 얼마나 소중한가를 보여 주었다. 영웅담마저도 그들의 손에 들어가면 자신들의 고달픈 삶을 반영하는 작품으로 변형되었던 것이다.

이처럼 판소리는 약자의 편에서 인간의 평등을 추구한 작품들로 이루어졌다. 기득권을 누리며 평평거린 사람들은 그런 전개가 불편했을 것이다. 그래서 그 작품 속에 절개나 효도, 그리고 우애나 충성과 같이 감히 대들지 못할 이념으로 둘러싸는 지혜를 발휘하였다. 이념을 숭상하던 사람들은 판소리가 가지고 있는 교훈적인 생각과 마주하며 판소리를 즐겼고, 또 서민들은 자신들의 꿈을 그 속에서 발견하면서 같이 어울릴 수 있었다.

### 3. 세태의 반영을 통한 사회 비판

판소리는 다분히 이상적이고 낭만적일 수밖에 없는 평등 지향의 작품만으로 이루어지지는 않았다. 현실에서 이루어지고 있는 모습을 극대화하거나 풍자적인 모습으로 비틀어 드러냄으로써 세태를 관조할 수 있는 작품들도 판소리라는 바다 속에서 어울렸던 것이다. 자신들을 희화화한 작품들을 바라보며 깔깔대지만, 결국은 그런 세태를 일정한 거리에 서서 반추할 수 있는 계기가 되었을 것이다.

<변강쇠타령>은 어디에도 작은 몸 하나 붙일 수 없어 유랑하는 사람들의 모습을 보여 주었다. 떠도는 사람들로서는 저녁연기 피어오르는 아늑한 집의 생활을 얼마나 회려했을 것인가. 그러나 그 어디에도 자신들을 받아 주는 곳이 없어 한 여인은 북에서 남으로, 또 한 남정네는 남에서 북으로 정처 없이 올라간다. 그런 그들이 중간 지점인 개성에서 만나 서로의 닳음을 발견하고 한 몸이 되는 것이다. 그들이 가진 것이라고는 이 세상 살아갈 수 있는 건장한 몸 하나이기에, 달랑 하나밖에 없는 서로의 기물을 타령으로 극대화하여 묘사하였다. 이것 하나 있으니 새로운 삶 살아갈 수 있겠다는 처절한 각오가 기물 타령 속에는 녹아 있다.

여보시오 저 마누라 어디로 가시오  
숫계집 같으면 편잔을 하든지 못 들은  
체 가련마는 이 자지간나희가  
홀림목 곱게 써서 삼남으로 가오  
강쇠가 연해 물어 혼자 가시오  
혼자 가오 고운 얼굴 젊은 나이  
혼자 가기 무섭겠소 내 팔자  
무상하여 남편 잃고 자식 없어  
나하고 함께 갈 사람은 그림자뿐이  
지요 어허 불쌍하오 당신은 과부시오  
나는 홀아비니 둘이 살면 어떠하오  
내가 상부살에 신물이 나서 다시  
냥군 얻자 하면 궁합 먼저 볼 터이오  
같은 성씨끼리는 인연을 이을 수 없으니  
마누라 성씨는 누구시오  
옹가요 예 나는 변서방인데  
궁합을 잘 보기로 삼남에 유명하니  
마누라는 무슨 생이오  
갑자생이오 예 나는 임술생이오  
천간으로 볼 것 같으며 갑은 양목이오

입은 양수이니 수생목이 좋고 납음으로 의논하면 입술계해대해수 갑자를  
 축해증금 금생수가 더 좋으니 아주 천생배필이오 오늘 마침 기유일로 음양  
 의 기운이 센 딱 그날이니 당일 식을 올립시다 계집이 허락 후에 청석관을  
 처가로 알고 돌이 손길 마주 잡고 바위 위에 올라가서 큰일을 치르는데  
 신랑 신부 두 연놈이 이력이 가득 찬 것이라 이런 야단 없겠구나<변강쇠가>.  
 《쉽게 풀어 쓴 판소리 열두 바탕》)

그들은 혼인을 축하해 줄 사람 하나 없어 노천에서 신방을 차리는 고  
 단한 삶이지만, 가진 몸 하나 믿고 지리산에 정착하여 새로운 희망으로  
 새날을 맞이한다. 어떻게든 살아가겠다고 허우적거리는 웅녀의 모습은  
 중세를 살아가야 했던 천민들의 궁핍한 삶을 그대로 드러낸 것이었다. 그  
 러나 이들의 평화로운 삶을 그대로 둘 세상이 아니었다. 결국 강쇠는 장승  
 동티로 어디 하나 손볼 수 없을 만큼 만신창이가 되어 처참한 죽음을 맞  
 이하는 것이다. 웅녀는 또다시 새로운 삶을 찾아 방랑의 길로 떠나갈 수  
 밖에 없었다.

<배비장전>과 <강릉매화타령>은 양반들이 벌이는 세태의 한 자락을  
 과장적으로 보여 주고 있는 작품이다. 이 작품에서 중요한 역할을 담당하  
 는 인물은 기생인데, 여기에서 천민인 기생을 대하는 방식이 앞에서 언급  
 했던 작품들의 이상 지향적인 태도와는 자못 다르다. 춘향을 인간으로 보  
 고 한없는 연민의 감정으로 대했던 이몽룡과 달리 <배비장전>이나 <강릉  
 매화타령>의 인물들은 기생을 그저 말하고 생각할 줄 아는 사물로 여길  
 뿐이다. 그리고 애랑이나 매화 역시 자신을 철저하게 신분제에 예속된  
 존재로 인식하고 그에 합당한 역할을 수행하고 있는 것이다. <배비장전>  
 에서는 기생의 수청을 인정할 수 없다는 배비장을 기어코 중인환시리  
 (衆人環視裏)에 발가벗겨 곤욕을 치르게 함으로써 제도 속으로 편입시키  
 고 만다.

이 물은 찌물이라 눈에 들면 멀 것이니 감고 해자 눈은 생전 멀지라도 목숨이나 살려 주오 그럴 지경이면 눈이 멀지라도 날 원망은 마시오 하고 함정 같이 잠긴 금거북쇠를 툇 쳐 열어 놓으니 배비장이 알몸으로 쑥 나서며 그 래도 소경 될까 염려하여 두 눈을 잔뜩 감으며 이를 악물고 왈각 냅다 짚으면서 두 손을 해우적해우적 하여 갈 제 한 놈이 나서며 이리 해자 한참이 모양으로 허여 갈 제 동헌 대청에다가 대강이를 딱 부딪히니 배비장이 눈에 불이 번쩍 나서 두 눈을 뜨며 살펴보니 동헌에 목사 앉고 대청에 삼형수며 전후좌우에 기생들과 육방관속 군로배가 일시에 두 손으로 입을 막고 참는 것이 웃음이라<배비장전>, <<쉽게 풀어 쓴 판소리 열두 바탕>>

<강릉매화타령>에서도 그런 수모를 당해도 괜찮다고 여기는 양반의 후예를 발가벗겨 사람들 사이를 돌아다니게 하는 엽기적인 모습이 연출된다. 기생은 그런 행위를 연출하는 도구로서만 기능할 뿐, 전혀 인격을 갖춘 존재로 인정하지 않는 것이다. <왈짜타령>의 소설 정작본에서는 그나마 대상이 되는 무속의 신분이 왈짜이고, 기생인 의양에 의해 탕진한 재산을 다시 찾았기 때문에 기생이 인격체로 대접을 받고는 있다. 그러나 신분 차별이나 강자와 약자로 굳어진 체제에 대한 비판은 찾아보기 어렵다. 이러한 작품들은 기생을 풍류를 즐기는 완상물로 여기고, 권력을 누리는 자들이 기생들과 함께 한바탕 놀아 보는 모습을 풍자적으로 드러낸다고 할 수 있다.

#### 4. 펄떡펄떡 살아 있는 말의 잔치

판소리 연창자들은 본래가 뛰어난 이야기꾼들이다. 평범한 말인데도 이들의 입에서 나오면 마술의 힘을 빌린 것처럼 전혀 다른 모습으로 변화되었다. 거기에 노래라는 무기까지 가미되면서 그야말로 뻥한 이야기인

데도 관객들은 작품 세계 속에 폭 빠져들었던 것이다. 이런 말맛은 판소리 사설 어느 곳에서나 쉽게 발견할 수 있다. 다음의 사설은 춘향을 보고 온 뒤에 내보이는 이몽룡의 심사를 표현한 것이다. 장소의 이동도 없고 시간의 변동도 없는데, 춘향의 생각만이 가득 채워져 아무 것도 할 수 없는 도령의 모습을 여실하게 그리고 있다.

도련님 그시부터 글짓기 생각 없고 구경도 뜻이 없어 무엇을 잃은 득이 섭섭히 돌아와서 동원에 얼핏 다녀 내아에 보인 후에 다시 책실로 들어와 옷을 모두 벗어 놓고 금침에 누웠는데 몸은 광한루에 누운 듯하고 눈은 춘향을 표연히 대하는 듯 눈 감으면 곁에 앉고 눈 뜨면 간 곳 없네 사또도 춘향이요 방자도 춘향이요 모두 춘향으로 뵈네 깊은 상사 병이 들어 어린 창자 끊어지니 못 살것네 춘향을 보고 싶어 보고지고를 찾는데 보고지고 보고지고 보고지고 가고지고 가고지고 가고지고 춘향 집을 가고지고 어떻게 소리를 질러 났던지 사또가 공사에 피곤하였다 퇴침을 비고 상방청에서 낮잠을 자고 있는데 느닷없는 소리를 뻑 지르는 바람에 사또 벌떡 일어나 헛디터 놓은 것이 상방 뜰 아래로 곧 호박 떨어지듯 탁 떨어졌것다 이리 오나라 통인들이 급히 나와 사또를 부축하여 상방청에다 올려놓니 사또 대노하여 네 여봐라 어떤 놈이 책실에서 생침을 맞느냐 이 외마디 소리가 웬 소리냐 사실을 아뢰여라 통인이 나와 도련님 뭘 소리를 질러서가고 사또께서 놀라셔서 지금 야단났습니다 뭘 소리를 질렀는지 사실을 아뢰랍니다 어찌하면 좋습니까 놀랐으면 내 탓이라네 왜 백성들이 원망하는 소리는 못 들어도 그런 소리는 잘 들으신다더냐 다른 집 노인네들은 늙으면 귀두 먹두만 우리집 노인네는 점점 귀나 밝아 이진 다 재담이요 아버님께서 놀라셨다니 하정에 황송코나 네 여봐라 이런 때는 거짓말이 당재니라 도련님이 논어에 차호라 몽불견주몽이라는 글을 읽다가 나도 주몽을 보고지고라고 소리를 질렀다고 여쭙어라 고대로 고해 놓은 것이 사또 속 모르고 좋아라고 허허 용생용 봉생봉이로구나 상방 축 두 자루를 내여주며 네 여봐라 도련님이 이 초가 다 닳도록 책실에서 글소리가 나라고 여쭙어라(박동진, <춘향가>)

더구나 이런 모습은 어떤가. <적벽가>에서 한 병사는 자신이 두고 온 까치 새끼를 못 잊어 서럽다 하니 모든 병사들이 실없는 놈이라고 조롱한다. 그러나 다른 사람의 눈에는 하찮은 것으로 보일지 모르지만, 그 사람에게는 무엇보다 서러운 것이 될 수도 있다. 이런 개인의 생각들을 용납하지 않는 것이 바로 국가나 집단이 내세우는 이념일 것이다. 그래서 개인의 작은 생각들이 존중되는 사회야말로 진정 서민들이 희구하는 모습일 것이다. 그런 개인적 차원을 송두리째 내던지고 끌려온 전쟁에서 그들은 속절없이 죽어 갈 수밖에 없다. 이 술한 죽음을 표현하기 위하여 판소리는 죽음의 다양한 모습들을 두고두고 헤아리고 있는 것이다. 이러한 말의 성찬 속에 전쟁은 개인의 존엄성을 용납하지 않는 것이고, 그래서 전쟁을 일으키는 인물에 대한 강한 거부감이 폭진하게 그려지고 있는 것이다.

옆에 무슨 울음소리 쇠끝같이 되게 나도 사람은 아니 뵈어 좌중이 의심하 되어 어인 재변인고 한참을 찾아보니 병거지가 울거든 좌중이 공론하여 이계 큰 변피로다 저 병거지 집어다가 강물에 내버려라 한 군사가 집어 드니 더럭더럭 더 울면서 이놈들아 내 목는다 갖혀놓고 자세 보니 선초만한 사람 하나 병치 끈에 달렸거든 좌중이 물어 네가 무엇이냐 내가 전부 선봉 장합의 화병이다 좌중이 대소하여 불알만한 그 형상에 말소리는 똑똑하네 쥐 창만한 네 뱃속에 무슨 설움 들었느냐 내 설움은 참 설움 말하여라 들어보자 우리 집에 있을 적에 까치 새끼 하나 잡아 풀아이에 공작미 받침대에 앉혀 들고 줄밥을 먹였더니 급히 잡혀 오느라고 못 가지고 그져 와서 밤낮으로 생각터니 아까 울고 가는 까치 정녕한 내 까치가 날 찾아왔는 것을, 겸양한 승상님이 날더러 문도 앓고 글만 지어 읊으시니 절통하여 살겠는가 (중략) 이 말이 지든 말든 시위 소리 얼른 나며 피루루 오는 살에 문병이 팔을 맞아 배 안에 자빠지니 20척 날랜 화선 일시에 불을 질러 조조 수채 달려들 제 바람은 불을 쫓고 불은 바람 쫓아 화열풍맹 급한 형세 조조의 수만 전선 연환이 굳었으니 저 어디로 도망하리 좌편에는

한당 장흠 우편에는 주태 진무 한가운데 오는 것은 주유 정보 서성 정봉  
 사면으로 달려들 제 텡텡 연주포 띵띵 천아성 등등 뇌고 소리 쨍쨍 징  
 소리 번듯번듯 장창 환도 휘딱휘딱 쇠도리께 핑핑 우는 살 소리 훑훑 붙는  
 불 소리 우주가 바뀌고 벽력이 진동하니 조조의 백만 대병 각색으로 다  
 죽는다 불 속에 타서 죽고 물속에 빠져 죽고 총 맞아 죽고 살 맞아 죽고  
 갈에 죽고 창에 죽고 밧혀 죽고 눌러 죽고 엎어져 죽고 자빠져 죽고 기막혀  
 죽고 숨 막혀 죽고 창 터져 죽고 등 터져 죽고 팔 부러져 죽고 다리 부러져  
 죽고 피 토하여 죽고 똥 싸고 죽고 웃고 죽고 뛰다 죽고 소리 지르다 죽고  
 달아나다 죽고 앉아 죽고 서서 죽고 가다 죽고 오다 죽고 장담하다 죽고  
 부기 쓰다 죽고 이 갈며 죽고 주먹 쥐고 죽고 죽어 보느라 죽고 재담으로  
 죽고 하 서러워 죽고 동무 따라 죽고 수없이 죽은 것이 강물이 피가 되어  
 적벽강이 적수강 군장복색 다 타진다(신재효, <적벽가>)

다음의 사설은 홍보가 부자가 된 뒤에 놀보가 찾아와 행패를 부리는  
 대목이다. 연창자는 음식 차리는 모습을 그려 나가는데, 마치 현장에서  
 음식을 만드는 것처럼 피식피식 소리가 나고 냄새까지 구수하게 난다. 여  
 기에서도 또 놀보의 심술은 비껴가지 않는다.

시숙께 인사를 드리면 그대로 받는 것이 아니라 야 홍보야 제수씨가 쫓겨  
 날 때 보고 지금 보니 미꾸라지가 용 되었구나 홍보 마누라 들은 척도 아니  
 히고 안으로 들어가 음식을 채리는데 음식을 채리는데 안성유기 통영칠환  
 천은 수저 구리 저 십리 서리수 별이듯 주루루루 벌여놓고 꽃 그랬다  
 오죽판 대보양각 당화기 열기설기 송편 네 귀 번 듯 정절편 주루룩 엮어  
 삼피떡과 평과 진청 생청 놓고 조락 산적 무침 쳐 양회 간 천엽 콩팥 양편  
 에다 벌여놓고 청단 수단 잣배기며 인삼채 도라지채 낙지 연포 콩기름에  
 가진 양념 모이놓고 산채 고사리 수근 미나리 녹두채 맛난 장국 주루루루  
 루 들어 붓고 청동 화로 백탄 숯 부채질 활활 계란을 툭툭 깨어 옷딱지를  
 띵고 길게 느리워라 꼬꼬 올었다 영계찜 오도독 포도독 메초리탕 손 뜨긴  
 디 쇠 저 말고 나무 저를 드러라 고기 한 점을 텃떡 집어 맛난 기름에

간장국에다가 풍뎡 들이쳐 피 강하주 좋은 술을 화잔에 가득 부어 옛소  
시숙님 박주오나 약주 한잔 드시지요 제수가 주는 술이거든 그대로 먹는  
것이 아니라 여봐라 홍보야 너는 형제간이라 내 속을 잘 알제 내가 남의  
소대상에 가서 술을 먹어도 술잔 끝에 권주가 없이 술 안 먹는 줄 너 잘 알제  
권주가 하나 시켜라 형님 권주가 헐 사람이 있어야지요 야 이놈아 니 예편네  
매꼬꼬롬하게 꾸민 김에 권주가 한번 시켜 이 놈아(박송희, <홍보가>)

판소리의 사설은 익살스럽고, 그렇지만 슬프다. 슬프면서도 웃음 짓게  
만드는 것이 판소리 현장의 소리인 것이다. 마치 판소리의 성음이 닳고  
닳아 푹 곰삭은 소리가 나는 것처럼 그 사설은 여러 감정이 혼합되어 기  
묘한 울림을 주고 있는 것이다. 이런 소리를 마음으로 받아들이려면 현장  
에서 이루어지는 연창자의 소리와 마주해야 한다. 그 속에서 연창자의 소  
리에 이렇게 휘돌리고 또 저렇게 흔들리고 나면 슬픔이나 기쁨은 어느 한  
순간의 것일 뿐 영원하지 않다는 것을 깨닫게 되는 것이다.

## 한국어 유감

최돈우

강릉경찰서 동부지구대 경위

언어에도 계급이 있다? 언어에 무슨 계급이 있느냐고 반문하겠지만, 자세히 살펴보면 우리가 사용하는 언어에도 은연중에 계급이 존재한다는 것을 알 수 있다. 언어는 말과 문자로 표현되는데 조선 시대 양반들은 평민들이 문자를 깨쳐 지식 얻는 것을 경계하여 글을 배우지 못하게 했다. 양반들은 문자를 독점하여 권력과 부를 누렸으며, 특히 역관이란 직함을 가진 자들은 외국어를 할 줄 안다는 이유로 그들만의 특권을 누리며 큰 부와 명예를 쌓기도 했다. 지금도 높은 학문을 닦은 사람들일수록 그들만의 특정한 언어를 쓰려고 하는 경향이 있다. 일반인들도 이를 흉내 내어 몸에 맞지도 않는 옷을 입은 것처럼 어쭙은 말들을 사용하며 은근히 층을 만들고 경계를 지으려 한다. 남들과 다른 말을 쓰면 우월감에 젖게 되고 상스럽고 저급한 말을 쓰는 사람들과는 당연히 거리를 두게 마련이다. 사회적 계급은 언어에도 층을 만들어 보이지 않는 언어 계급을 형성하게 되는 것이다.

1980년대만 하더라도 학교에서 배우는 교과서에 한자가 많이 섞여 있어, 공부하는 학생들은 한자 학습까지 병행해야 했으므로 학업에 많은

어려움을 겪었다. 물론 한자를 모르면 의미 전달이 잘 안 되는 말도 있기는 하다. 그래서 일부에서는 한자 교육을 강화해야 한다고 주장하지만, 과거를 생각해 보면 그리 탐탁지는 않은 일이다. 한자투성이 책을 아이들에게 읽으라고 또다시 강요하는 건 경험에 비추어 볼 때 그다지 반가운 일은 아니기 때문이다. 게다가 따져 보면 국어를 표기하는 우리 고유 문자인 한글을 먼저 배운 뒤에 한자나 그 밖의 외국 문자를 배우는 것이 순서가 아니던가?

한자가 사라지고 난 뒤 한글이 겨우 자리를 잡는가 싶더니 어느샌가 그 자리를 영어 알파벳이 슬그머니 비집고 들어왔다.

가히 영어 홍수 시대에 살고 있다고 해도 지나친 말이 아닐 정도로 곳곳에 영어가 난무한다. 영어가 뒤섞인 말이나 책은 한자와 마찬가지로 의미 전달이 잘되지 않고 가독성이 떨어진다. 과거에는 한자 때문에 고생했다면 지금은 영어 때문에 고생이다. 조기 영어 교육과 영어에 편중된 학교 교육은 상대적으로 다른 과목을 배울 기회를 줄여 지식 결핍증에 걸리게 했고, 대학에선 영어 강의와 원서 해독으로 학생이나 교수 모두가 영어 때문에 몸살을 앓고 있다. 직장에서도 자리 보전이나 승진을 위해 영어 실력을 요구하기 때문에 영어 배우기에 머리가 빠질 지경이다. 필요해서 영어를 배우고 쓰는 건 이해하지만, 모든 능력을 영어 실력 하나로 평가하고, 업무나 생활에 별로 관련 없는 사람들까지 반강제로 영어를 쓰고 배우게 하는 건 분명 문제다.

드라마에선 연기자들이 대사에 아무렇지도 않게 외국어를 섞어 쓰고, 우리말은 되레 자막으로 표시하는 사례까지 나왔다. 방송에서는 외국어가 섞이지 않은 말이 없을 지경이다. 외국에서 유학하거나 외국어가 유창한 연예인들을 우대하는 풍조가 일고, 문화 예술 영역에서는 외국어를 갖다 붙이지 않으면 격이라도 떨어지는지 서로 경쟁하듯 외국어 빌려 쓰기에 열

을 올리고 있다. 우리말보다 외국어를 잘하는 사람을 돋보이게 하는 사회 분위기는, 은연중에 외국어는 고급 언어고 우리말은 스스로 저급한 언어라고 여기는 의식 전략을 불러일으켰다. 특이한 것은 방송에 나오는 외국인들이 오히려 한국말을 더 잘하는 경우도 많다는 사실이다. 우리나라에 사는 외국인들은 굳이 모국어를 쓰지 않으려고 하는데, 우리나라 사람들은 외국어를 즐겨 쓴다. 우리말 대신 외국어를 섞어 쓰는 습성은 반대로 우리말의 어휘 능력을 떨어트리는 데에 일조하고 있다. 이러다가는 급기야 외국인들에게 한국어를 배우게 되는 날이 올지도 모를 일이다.

과거 식민지 시절에는 우리말과 우리글을 쓰고 싶어도 쓰지 못했다면, 지금은 스스로 우리말과 우리글을 버리고 남의 말을 앞다퉈 쓰니 통탄할 일이다. 우리말과 우리글을 망가트리는 데에는 누가 먼저랄 게 없다. 정부 기관부터 학자, 문화가, 언론, 학교에 이르기까지 누가 누구를 탓하거나 말할 수 없는 지경에 이르렀다. 우리말과 우리글 파괴 정도는 지나치다 못해 도를 넘었다. 파괴라고 하는 것은 좋은 의미의 건설을 위한 파괴가 아니다. 준말이나 신조어는 발전적 영향을 미칠 때도 있다. 하지만 뜻 모를 외래어, 우리말과 외국어가 뒤섞인 잡탕말, 외국인도 못 알아듣는 콩글리시 등은 문제다.

한 나라 언어가 영원히 계속 사용된다는 보장은 없다. 그토록 찬란했던 문화를 일으켰던 수많은 나라들이 망했고, 그 나라들은 그들의 언어와 함께 역사 속으로 사라져 갔다. 말과 글은 쓰지 않으면 퇴보하며, 민족은 언어와 함께 생존한다. 고유 언어를 잃어버린 민족은 민족 정체성이나 뿌리를 잃게 된다. 예컨대 만주족은 만주어를 잃어버림으로써 더 이상 존재하지 않는 민족이 되어 버린 것과 같다. 지금도 지구상에서 제 나라 글을 가진 나라는 그리 많지 않다. 유엔(UN) 통계 자료에 의하면, 전 세계 국가 284개국 가운데 자신만의 글자를 가지고 있는 나라는 28개국뿐이라

고 한다. 왜 우리는 어렵게 창제되고 문자 우수성이 증명된 우리글을 스스로 버리려 하는가? 《훈민정음》 서문을 보면, 세종계선 백성들이 배우고자 하여도 글을 몰라 깨치지 못하는 것을 불쌍히 여기고 모든 사람들이 쉽게 배워 쓰고 학문을 익힐 수 있는 글자를 친히 만드셨다고 밝히고 있다. 이는 임금이 백성을 지극히 사랑하고 아끼는 마음이 없이는 할 수 없는 일이다. 《훈민정음》 서문에는 백성을 향한 통치자의 애민 정신이 깊이 스며 있으며 백성들의 인권 증진과 주권 회복 등 복합적인 문자 창제 목표와 목적이 고스란히 담겨 있다. 전 세계 문자 가운데 임금이 백성을 위해 직접 문자를 만들고 문자를 만든 원리와 사용법에 대한 해설서를 발간하게 하여, 백성에게 보급한 나라는 우리나라가 유일하다.

사실 영어가 세계 공용어가 된 데에는 식민지 시대 영향도 무시하지 못한다. 해가 지지 않는 나라 영국은 무려 70여 개 국가를 지배했고, 200여 개가 넘는 지역을 다스리며 그들의 언어를 퍼뜨렸다. 그 결과 일부 식민지에서는 자국 문자를 버리고 지배국 문자로 바꿔 쓰는 나라도 생겼다. 아일랜드는 약 400년간 영국의 지배를 받다가 1949년 완전히 독립하면서 아일랜드어와 영어를 공용어로 사용했지만, 많은 지식인이 자신들의 문학어와 학문어로 영어를 선택하는 바람에 자국어는 거의 소멸의 길을 걷게 되었다. 뒤늦게 자국 문화와 전통을 보존하기 위해 아일랜드어를 장려하는 정책을 펼치고 있지만, 이미 영어 사용 풍토가 뿌리 깊게 박혀 많은 어려움을 겪고 있다. 미국의 오랜 식민 통치를 받았던 필리핀은 독립 후에도 자국어로 교육할 문법과 교육 자료가 없어 결국 영어로 교육할 수밖에 없었고, 현재는 자국어로 교육하는 것 자체가 어렵게 되고 말았다. 식민지를 가진 많은 나라들이 그들의 언어를 쓰도록 식민지에 강요하여, 식민지의 자국어를 쇠퇴·소멸시켰다. 식민지에 대한 언어 말살 정책은 전 세계 식민국의 공통된 정책이었다.

1871년 프로이센·프랑스 전쟁이 끝나고 독일은 프랑스로부터 알자스와 로렌 지방을 넘겨받으면서 이 지방에서는 프랑스어를 더 이상 쓰지 못하도록 했다. 알퐁스 도데의 <마지막 수업>에는 이 지방의 한 학교에서 마지막으로 프랑스어를 가르치던 선생님이 학생들에게 “남의 노예 신세가 되더라도 자기 말과 글을 잘 간직하고 있으면 그것은 감옥의 열쇠를 쥐고 있는 거나 마찬가지다.”라고 말하는 장면이 있다. 나라를 잃은 것도 서러운데 말도 남의 나라말을 써야 한다는 것에 울분을 토하며 진즉에 갖지 못했던 나라말에 대한 자긍심과 애뜻함을 상기시켜 주는 내용이다. 그로부터 사십여 년 후, 우리나라도 이와 비슷한 경험을 하게 된다. 일본에 나라를 빼앗기면서 우리말을 쓰지 못하게 된 것이다. 삼십여 년 식민 지배로 인해 광복 이후에도 우리말은 일본어 영향을 받아 많은 단어가 일본어로 대체되었으며, 많은 사람들이 한동안 일본어 투 용어들을 아무렇지 않게 써 왔다. 다행히 학계와 정부의 노력으로 심한 일본어 투 용어는 대부분 우리말로 바뀌었지만, 아직도 우리말에는 일본어에 동화된 용어들이 많이 남아 있다.

그뿐만 아니라 뜻 모를 외계어, 콩글리시, 합성어, 준말 등, 사람들이 아무 생각 없이 사용하는 말들은 언어 체계 전체를 뒤흔들어 정상적인 문법 체계를 파괴하고, 점점 우리말은 외국어로 뒤죽박죽 얼룩진, 그야말로 잡탕말이 되어 가고 있다. 아무리 언어에 창조성이 있다고 해도 어딘가 불편한 것이 사실이다. 불편한 진실을 감수하면서 살아가기엔 웬지 서글픈 생각이 든다. 한편에서는 이를 바로잡기 위해 애쓰는 사람들이 있지만 거대한 물결을 돌리기엔 역부족이다. 우리말의 중요성은 공감하면서도 막상 우리말 지키기와 살리기에는 관심이 적다. 말광(사전)에도 나오지 않는 외국어가 일상생활 속에 많이 쓰이고 새로이 생겨나는 말들을 우리말로 순화하기도 벅차다. 물론 모든 말을 다 우리말로 바꿀 필요는 없을

것이다. 하지만, 외국어가 쓰기에 편하다는 이유로 무심코 무분별하게 허용하고 받아들이다가는 언젠가 우리말보다 그런 말들이 더 많아져서 아예 다른 나라 말처럼 되어 버릴까 염려스럽다. 굴러온 돌이 박힌 돌을 빼낸다는 속담도 있지 않은가?

예전에 ‘인터체인지’라고 하던 것을 이제 그렇게 부르는 사람은 거의 없다. ‘나들목’이라고 한다. ‘리플’도 ‘댓글’로 바꾸어 부르고 ‘틀게이트’도 ‘요금소’로 부른다. 또한 인터넷 강국으로 들어서던 초기에는 외국어를 그대로 썼지만, 지금은 ‘누리망(인터넷)’이나 ‘누리꾼(인터넷 사용자)’ 등 순화어로 쉽고 편리하게 쓰고 있다. 이처럼 우리말도 가꾸고 다듬기에 따라 얼마든지 외국어를 대체할 수 있다.

반면에 아직도, 우리 주위에는 우리말을 좀먹는 외국어, 굳이 쓰지 않아도 되는 외국어, 사전에도 나오지 않는, 처음 보는 낯선 신조어, 뜻도 모른 채 습관적으로 쓰는 외국어, 외국인도 못 알아듣는 잘못된 외국어 표현, 새롭게 쏟아져 나오는 정체불명의 이상한 표현들이 널려 있다.

‘골든 타임’은 일본에서 들어온 일본식 영어다. 올바른 영어로 표현하자면 ‘골든 아워’, ‘프라이م 타임’이라고 해야 맞다. 우리말로 ‘황금 시간’이라고 하면 될 것을 굳이 엉터리 표현을 쓸 이유가 있을까? 한 방송인이 유행시킨 ‘엄청난, 대단한’이라는 뜻의 ‘그웨잇(외래어 표기법에 맞는 표기는 ‘그레이트’), ‘어리석은, 바보 같은, 멍청한’이라는 뜻의 ‘스투핏(외래어 표기법에 맞는 표기는 ‘스투피드’)은 한때 온 국민 유행어가 되었다. ‘발레 파킹(대리 주차)’은 ‘시중’을 의미하는 프랑스어(발레)와 ‘주차’를 뜻하는 영어(파킹)가 합쳐진 말이다. 등산 용어로서 ‘산중 노숙, 한뎛잠’을 뜻하는 ‘비박은 우리말 같지만 실은 독일어 ‘비박’에서 왔다. ‘땅꺼짐, 함몰 구멍’을 뜻하는 ‘싱크홀’은 우리말이 더 쉽게 이해되는 데도 굳이 영어를 쓴다. ‘협연, 협업, 합작’이라는 뜻으로 쓰는 ‘콜라보(외래어 표기법에 맞는 표기

는 ‘컬래버’)라는 단어는 원래 영어 본딧말로 ‘컬래버레이션’이고 이를 줄여 쓸 땐 ‘컬랩’이라고 해야 하지만 콩글리시로 잘못 쓰이고 있다. 그밖에도 ‘퀵서비스(신속 배달, 총알 배송)’, ‘런칭(출시, 개시, 신규 발매)’, ‘핏(맞다, 적합하다, 맞추다, 어울림, 옷맵시)’ 등 우리말을 잠식한 외래어들은 이루 다 헤아릴 수 없을 정도로 많다.

복잡한 외래어 간판 이름이나 아파트 이름으로 인해 경찰, 소방, 택배, 우체부 등 여러 사람이 어려움을 겪고 있으며 혼각을 다루는 긴박한 경우에는 장소 파악에 시간 낭비로 제대로 대처하지 못해 큰 낭패를 보는 경우가 허다하다. 국립국어원에서 규정한 공공언어는 좁은 의미로는 ‘공공기관에서 일반 국민을 대상으로 공공의 목적을 위해 사용하는 언어’를 가리키고, 넓은 의미로는 ‘일반 국민을 대상으로 공공성을 띠고 사용하는 모든 언어’를 말한다. 이렇게 본다면 공공언어는 거의 모든 일상 영역을 아우르고 있다. 공공언어가 가지는 특성상 뜻을 말과 글로 전달할 때 상대방이 알아듣지 못하거나 혼선을 일으키는 일이 없게 하는 것이 가장 중요하다. 공공언어는 원활한 소통이 가장 중요한 목표다. 이를 위해서는 고운 말, 쉬운 말, 편한 말, 알아들을 수 있는 말을 써야 한다. 언어 소통의 벽이 생기는 것은 언어 기능을 잃어버리는 것과 마찬가지로 바람직하지 않다.

2010년 ‘공공언어 개선의 정책효과 분석’이란 국립국어원 연구 자료에 따르면, 대민 기관에서 사용하는 행정 서식에 어려운 용어로 인해 드는 일반 국민의 시간 비용은 118.3억 원, 민원 처리 공무원의 시간 비용은 51.8억 원으로 나타났고, 행정 서식 용어 개선 정책 추진 결과에 따른 경제적 기대 효과는, 정책 추진 완성도를 30%로 예측할 때, 총비용 절감액이 약 3,431.1억 원으로 산출되었다. 이 수치가 보여 주는 것은 공공언어만 바로 써도 그만큼 많은 시간과 돈을 아낄 수 있다는 것이다.

2005년 제정된 「국어기본법」 제14조(공문서의 작성) 제1항을 보면, 공공 기관 등의 공문서는 어문 규범에 맞추어 한글로 작성하여야 하며, 대통령령으로 정하는 경우에는 괄호 안에 한자 또는 다른 외국 글자를 쓸 수 있도록 밝히고 있다. 하지만 처벌 조항이 없어 거의 무용지물이다. 정부 기관마다 ‘국어책임관’을 두고 있지만, 정작 본인 역할이 무엇인지도 모를 정도로 허울뿐인 것이 현실이다. 지적 감성은 높아졌으나 언어 표현 능력과 알맞은 우리말 활용 능력은 쇠퇴했다. 인문학만 강조할 게 아니라, 우리말 교육도 강조해야 한다. 다행히 국립국어원에서 ‘공공언어 바로쓰기’란 교육과정을 운영하고 있지만 많은 사람이 배우기엔 기회가 턱없이 모자란다. 이 교육을 모든 공공 기관의 필수 교육 과목으로 지정해서 운영해야 한다. 법규를 만들어서라도 교육을 강화할 필요성이 있다. 더 나아가 국어 교육을 전 생애적인 평생교육 과정으로 자리매김하도록 하여 온 국민이 국어와 한글을 제대로 알고 쓰게 하는 교육이 필요하다. 따지고 보면, 우리는 초등학교 때 배운 언어 지식으로 평생을 살아간다 해도 과언이 아니다. 고등학교 교육이라 해도 현실성 없는, 기껏해야 입시를 위한 문제 풀이 교육이 전부다. 아울러 다문화 가정이 증가함에 따라 제대로 된 한국어교육 필요성이 점점 높아지고 있다. 남북 교류가 확대될 경우 남북 언어 이질성도 극복해야 할 과제다. 이처럼 언어 공동체 구성원들이 좀 더 잘 화합하고 의사소통 능력을 기르기 위해서는 생애 전 과정에 걸쳐 개개인이 꾸준히 힘써야 하고, 국가, 지방자치단체, 공공기관 등에서도 국어 능력 향상에 도움이 되는 교육을 다양하게 제공해야 할 것이다.

세계 언어학자들이 극찬하였듯이 한글은 거의 모든 영역에서 돋보이는 뛰어난 문자임에도 불구하고 역사를 살펴보면, 한글이 제대로 빛을 본 건 불과 50년도 안 된다.

1443년에 훈민정음을 창제하고, 1446년에 반포하였으나 한자의 그늘

에 가려 우리 스스로 우리의 말과 글을 천시하거나 일본의 압제 아래 우리의 말과 글을 사용하지 못해 무수한 세월에 묻혀 있다가 한글 반포 이후 약 560년이 흐른 2005년에야 겨우 「국어기본법」이 시행되기에 이르렀다. 그동안 꾸준히 우리 문자를 쓰고 우리말을 빛내 왔더라면 지금쯤 아마도 한국어가 세계 공용어가 되고도 남았을 터이다. 실례로, 2007년 세계지식재산권기구(WIPO) 총회에서 한국어가 국제특허협력조약의 국제 공개어(국제 특허출원 공개에 사용되는 언어)로 채택될 만큼 국제 사회에서 한국어 위상이 높아졌다.

최근 들어 한국어로 유학을 오는 외국 학생, 그리고 노동자들이 수십만 명이고 ‘한류’라는 이름으로 한국 문화가 나라 밖으로 뻗어 가면서 한국어를 배우려는 외국인도 점점 늘어나고 있다. 문화는 언어가 지배한다. 따라서 한류에서 가장 큰 관심을 끌 수밖에 없는 건 한국어와 한글이다. 13억이라는 세계 1위의 인구수를 자랑하며 한국과 무역 규모나 관광 교류에서 미국을 멀찌감치 따돌리고 선두에 올라선 중국은 한국어를 그들의 국가 5대 언어에 포함시켰다. 2백만 조선족과 인접국인 북한, 한국과의 각종 교류를 고려할 때 결코 한국어를 무시할 수 없기 때문이다.

한편 막혔던 대화 물꼬가 트이면서 남북 관계 개선에 훈풍이 불고 있다. 앞으로 대화가 잘 진척될 경우 북한은 물론, 러시아와 몽골 등의 국가와 교류가 활발하게 일어나면서, 유라시아 대륙 횡단 철도를 통해 유럽으로 나아갈 수 있을 테고 그렇게 되면, 아시아권에 속한 러시아어, 중국어, 몽골어가 상대적으로 떠오르면서 덩달아 한글 사용 가치도 크게 향상될 것이다. 2018년 5월 기준 세종학당이 57개국에 174개소가 설립되어 있고, 한글을 가르치는 학교만 해도 약 200여 개국에 2천여 개소가 운영 중이다. 외국으로 나간 한국인 재외 동포 수는 180여 개국에 약 740만여 명인데, 이는 대한민국 인구(약 5,160만)의 10분의 1이 넘고 이런 전체 인구 대비 재외동포 비율은, 단일 국가로는 세계 1위에 해당한다. 만약 이들이 세계

각국에서 한글과 한국어를 가르치고 사용한다면 한국어가 세계 공용어로  
우뚝 서게 되는 날도 결코 상상 속 꿈만은 아니라고 본다. 이렇듯 한글과  
한국어가 나라 밖으로 퍼질 여건과 환경이 역대 가장 좋은 상황을 맞이  
하고 있다. 그럴수록 우리는 우리말과 우리글을 잘 가꾸고 다듬어서 대대  
손손 광명 천지에 두루 퍼지고 널리 쓰이도록 더욱 힘써야 할 것이다.

# 〈양안현대한어상용사전(兩岸現代漢語常用詞典)〉에 대하여

곡효운

광운대학교 인제니움학부대학 교수

## 1. 들어가기

중국은 땅이 넓은 만큼 방언 또한 많다. 그래서 서로 다른 지역의 사람 들끼리 교류를 하려면 ‘표준어’를 사용해야 하는 경우가 많다. 과거에도 그랬고 지금도 그렇다. 고대부터 현대까지 명칭만 다를 뿐이지 ‘표준어’는 존재해 왔다. 상고 시대 때 ‘아언(雅言)’, ‘통어(通語)’, 명나라와 청나라 때 ‘관화(官話)’는 모두 ‘표준어’를 가리킨 개념이다. 1909년 청나라는 자정원(資正院)이라는 기관을 통해 관화를 ‘국어(國語)’로 바꾸었다. 1955년에는 중국문자개혁회의에서 ‘국어’를 ‘보통화(普通話)’로 다시 이름을 바꾸었다. 중국어 보통화는 북경 어음을 표준음으로, 북방 방언을 기초 방언으로, 전범이 되는 현대 백화문 작품들을 문법 규범으로 삼는다.

대만에서는 지금도 표준어를 ‘국어’라고 한다. 웨이젠궁(魏建功), 허룽(何容), 왕궈(王炬) 등의 학자들이 1945년에 대만으로 건너가 1946년 대만 성국어추행위원회(臺灣省國語推行委員會)를 만들어 ‘국어’를 보급시키기 시작하였다. 또한 1949년부터 장제스(蔣介石)가 대만의 초대 총통으로

지내면서 ‘국어’를 보급시켰다. 지금의 대만 국어를 보면 음운, 어휘, 문법 등에서 대륙의 보통화와 기본적으로 같지만 여러 요소로 인하여 차이가 나는 부분도 있다. 어음의 경우, 대만 국어는 1940년대 말부터 보급된 중국어 표준어를 유지하고 있지만, 대륙의 보통화는 몇 번의 발음 교정 [正音]을 거쳐 일부 한자의 발음이 달라졌다. 어휘의 경우, 대만 지역의 기본 방언은 민난(閩南) 방언이므로 민난 방언에서 차용된 어휘가 있다. 대만에 커자(客家) 방언을 사용하는 인구도 있어서 커자 방언에서 차용된 어휘도 있다. 또한 역사적으로 대만은 스페인, 네덜란드, 일본의 침략을 받았기 때문에 이런 언어들에서 차용한 외래어 또한 적지 않다. 외래어 중에는 특히 일본어가 대다수를 차지하고 있다. 문법은 민난 방언의 영향을 받아 사용되는 현상도 있다.

## 2. <양안현대한어사용사전>의 편찬 배경

‘양안’이란 ‘(대만) 해협 양안’을 가리킨다. 즉 대만 해협 양안에 위치하는 중국 대륙과 대만을 의미한다.

양안 간 한자 독음과 사용 어휘의 차이는 양안 간의 교류뿐만 아니라 중국어를 배우는 외국인에게도 여러 가지 어려움과 정보 처리상의 혼란을 안겨 주고 있다.

대만의 중화어문연습소(中華語文研習所, Taipei Language Institute)는 국제적 인사들을 전문적으로 지도하기 위해 50년 동안 중국어 교육을 연구해 온 교육 기관으로, 양안 간의 언어문화를 가장 많이 접촉하였다. 1990년 8월 사전 편집인 중의 한 명인 허징셴(何景賢) 박사는 처음으로 북경에서 ‘제3차 국제 한어학(漢語學) 토론회’에 초청된 후 여러 차례 양안을 누비며 양안 언어와 문자의 소통에 힘써 왔다. 그는 중국인들의

공감대를 형성할 수 있고 중국어를 배우는 외국인에게도 도움이 되는 사전 편찬을 희망하였다. 사전의 편찬을 통해 양안 간의 소통을 더 쉽게 할 수 있으며, 중국어를 배우러 온 외국인들이 더 이상 헛갈리지 않을 뿐만 아니라, 중국 통일을 가속화하고 양안의 현대화 발전을 촉진하는 데 실질적 기여를 할 수 있기 때문이다.

북경어언대학(北京語言大學)<sup>1)</sup>은 1962년 창립된 이래로 세계에 중국어 보급 및 외국인에 대한 중국어 교육을 주요 임무로 하는, 국제적 명성을 구비한 대학이다. 국제 에이치에스케이(HSK) 시험(중국어한어수평고시)이 바로 이 대학에서 만든 것이다.

양안 관련 기관의 후원으로 중화어문연습소는 드디어 1994년 3월에 많은 어려움을 극복하고, 양안 및 홍콩의 중국어 교육 전문가 스물다섯 명을 대만으로 초청하였다. 2일 동안 진행된 ‘양안 중국어 어휘 문자 학술 세미나’에서 학자들이 열렬히 토론하고 의견을 충분히 발표하였다. 이어 중화어문연습소는 이듬해인 1995년 6월 북경어언대학에서 3일간의 학술 회의를 거쳐, 허징셴 박사의 제의를 받아 중화어문학연습소와 북경어언대학이 공동으로 양안의 중국어 교육 전문가들을 모시고 편찬 팀을 조직하여 중국어 사전을 편찬하기로 하였다.

사전의 공동 편찬을 위해 북경어언대학과 중화어문연구소에서 각각의 편찬 팀이 출범하였다. 합쳐서 60여 명의 학자가 이 작업에 참여하였다. 대륙에서는 간화자(簡化字)와 한어 병음(漢語拼音), 대만에서는 정자(正字)와 주음부호(注音符號)를 사용하고 있어 컴퓨터에서 이런 문자와 발음 표기를 전환하는 작업에 많은 어려움이 있었다. 당시 전자 우편과 스마트폰이 없던 시대라 양안의 편찬 팀이 소통하는 데에 많은 어려움을 겪었다.

1) 지금의 이름 이전에 ‘북경어언문화대학(北京語言文化大學)’이라는 이름을 사용한 적이 있다.

그럼에도 불구하고 1996년 3월부터 2001년까지 대만 편찬 팀은 사전 원고 전부를 교정 완료했다. 북경 쪽에서 원고를 넘겨받아 긴 수정 과정을 거쳐 2003년에 최종 완성하였다. 2003년에 대륙 버전, 2006년에 대만 버전이 각각 출판되었다. 대륙과 대만에서 각각 출판된 이 사전은 정자와 간화자, 주음부호와 한어 병음의 순서만 다를 뿐 많은 부분들이 일치하는데, 대만 버전은 대륙 버전보다 1/4의 분량이 더 추가되었다. 예컨대 ‘반분열국가법(反分裂國家法)’, ‘사불일물유(四不一沒有)<sup>2)</sup>’, ‘사화(四化)<sup>3)</sup>’, ‘삼개대표(三個代表, 세 가지 대표)’ 등은 민감한 정치 관련 낱말들이지만 사전을 편찬하는 8년 동안 대만에서 사용 빈도가 아주 높았으므로 사전에 수록하였다.

이 글은 대륙에서 출판한 버전을 보고 쓴 것임을 미리 밝혀 둔다.

### 3. 사전의 규모

<양안현대한어상용사전>은 모두 1,547쪽<sup>4)</sup>으로 되어 있고 8,000개 이상의 한자가 들어 있는 45,000개<sup>5)</sup>의 낱말을 담고 있다. 대륙에서만 통용되는 낱말은 1,300여 개, 대만에서만 통용되는 낱말은 1,000여 개에 불과하므로 90% 이상의 낱말들이 공통적으로 사용되고 있음을 알 수 있다.

2) 천수이벤(陳水扁) 전 대만 총통이 2000년 5월 20일에 열린 중화민국 총통 취임 기념 연설에서 밝힌 중화민국과 중화인민공화국의 양안 관계에 관한 정책이다. 원문은 다음과 같다. ‘중국이 대만에 무력을 행사하지 않으면 자신의 임기 안에 독립을 선언하지도 않고 국호를 변경하지도 않으며, 대만 독립을 위해 헌법을 개정하지도 않고 통일과 독립에 관한 국민 투표를 실시하지도 않으며, 국가동일강령과 국가동일위원회의 폐지에 관한 문제도 없다.(只要中共無意對臺動武, 本人保證在任期之內, 不會宣佈獨立, 不會更改國號, 不會推動兩國論入憲, 不會推動改變現狀的統獨公投, 也沒有廢除國統綱領與國統會的問題.)’

3) 네 가지의 ‘~化’를 말하는 것이다. 즉 ‘去任務化’(관료를 없애는 것), ‘地方化’(지방 분권), ‘行政法人化’(행정 법인화), ‘委外化’(외주화)이다.

4) 대만 버전은 2,096쪽으로 되어 있다.

5) 대만 버전은 약 46,000여 개의 낱말이 수록되어 있다.

한 단어에 여러 의미가 있는 낱말 중에 대륙에서만 통용되는 것은 550개, 대만에서만 통용되는 것은 370개 정도이다.

#### 4. 범례

- (1) 대륙에서 간화자 버전, 대만에서는 정자 버전을 각각 출판하였다.
- (2) 사전에 수록된 한자는 대륙의 《현대한어통용자표(現代漢語通用字表)》(1988), 대만의 《중국표준자체모고(國語標準字體母稿)》(1994) 중의 상용 한자와 상용 한자에 준하는 한자를 표준으로 삼았다.
- (3) 사전에 수록된 한자의 자형에서 대륙 측은 《간화자총표(簡化字總表)》(1986), 《제일비이체자정리표(第一批異體字整理表)》(1955), 《현대한어통용자표(現代漢語通用字表)》(1988)를, 대만 측은 《중국표준자체모고(國語標準字體母稿)》(1994)를 표준으로 삼았다.
- (4) 한자의 발음에서 대륙 측은 《보통화이독사심음표(普通話異讀詞審音表)》(1985)를, 대만 측은 《중국일자다음심정표(國語一字多音審定表)》(1994)를 표준으로 삼았다.
- (5) 한자의 발음 표기에서 한어병음자모(漢語拼音字母)와 주음부호(注音符號, 주음부호 제1식)를 따라 표기한다.(구체적인 표기 원칙은 부록 1.1의 설명을 참고하시오.) 고유 명사와 사람 성씨의 한어 병음 표기는 첫 번째 자모를 대문자로 한다. 대륙 버전은 한어 병음을 앞에, 대만 버전은 주음부호를 앞에 놓았다.

(6) 낱말의 나열 순서는 로마자 병음순으로 한다. 동음자(同音字)의 경우, 필획순으로 적은 것부터 우선 나열한다. 필획이 같은 경우, 가로(橫 一), 세로(豎 丨), 빼침(撇 丿), 점(點 丶), 접기(折 ㇇)순으로 나열한다. 같은 한자로 시작한 여러 단어의 경우, 병음, 필획 수, 필형의 순으로 나열한다.

(7) 일부 한자의 병음, 필획 수, 필형은 양안에서 차이가 있으므로 버전에 따라 위치와 나열 순서가 다를 수 있다. 예컨대 ‘**击**擊’의 경우 대륙에서 간화자(간체자) ‘**击**’을 사용하여 ‘jī 一(지, 1성)’라고 읽는다. 대륙 버전에서 이 ‘**击**’자를 음절 ‘jī 一’에 귀속시켜 필획 수인 다섯 획 한자의 자리에 넣었다. 대만에서는 ‘**擊**’자를 사용하여 ‘jī 丨’(지, 2성)라고 읽는다. 대만 버전은 ‘**擊**’을 ‘jī 丨丨’ 음절에 귀속시켜 필획 수인 열일곱 획 한자의 자리에 넣었다. 두 버전의 <부수검자표(部首檢字表)>와 <어려운 한자의 필획 색인(難檢字筆畫索引)>은 각각 사용하고 있는 한자의 자형으로 나열되어 있다. 즉 대륙 버전에서는 ‘**击**’을, 대만 버전에서는 ‘**擊**’을 각각 찾을 수 있다.

(8) 낱말 중에 대륙에서만 사용되고 있는 것은 ‘★’로, 대만에서만 사용되고 있는 것은 ‘▲’로 표기를 한다. ‘★▲’ 표기가 없는 것은 양안에서 공동으로 사용되고 있는 것들이다. 예를 들면 다음과 같다.

★ 开门红<sup>6)</sup> / 開門紅

▲ 山胞<sup>7)</sup> / 山胞

6) ‘문을 여는 데 성공하다’라는 뜻이다.

7) ‘원주민’이라는 뜻이다.

★ 咖啡伴侶<sup>8)</sup> / 咖啡伴侶 즉 ▲ 奶精

▲ 奶精 / 奶精 ★ 咖啡伴侶와 같음.

한 낱말이 지니고 있는 여러 의미 중에 단 한 가지만 대륙 혹은 대만 지역에서만 사용되고 있으면 ‘▲’나 ‘★’로 표시하여 구분해 준다.

奔 … ④ ★ 개사(전치사)

狀況 / 狀況 … ② ▲ 여의치 않은 경우

대륙과 대만에서 모두 사용되고 있는지의 판단 원칙은 현대 한어를 기준으로 삼았다. 예컨대 어떤 낱말은 고대나 근대 시기에 양 지역에서 모두 사용되었지만 지금은 한쪽에서만 사용되고 있다면 ‘▲’나 ‘★’ 표시를 한다. ‘方方面面’(모든 방면)은 쑨원(孫中山)의 저작에 나온 낱말이었는데 지금은 대륙에서만 사용되고 있으므로 ‘★’ 표시를 한다. 한쪽에서만 사용되고 있고 다른 쪽에서는 방언에만 쓰이는 경우 ‘▲’나 ‘★’로 표준어로 사용되고 있는 지역만을 표시한다. 예를 들면, ‘鷄同鴨講’(문자 그대로 닭과 오리가 말을 거는 것으로, 말이 통하지 않는 것을 일컫는 말임.)은 대만의 표준어이지만 대륙에서는 월(粵) 방언에서만 사용되고 있다. 따라서 ‘▲’ 표시를 한다. 양안의 교류가 잦아짐에 따라 한쪽에서만 사용했던 낱말이 이제 다른 쪽에서도 사용하게 되면 다시 ‘▲’나 ‘★’ 표시를 하지 않는다.

- (9) 같은 한자 혹은 같은 낱말의 형태나 발음이 다르면 ‘/’로 표시하여 구분한다. 예를 들면, 대륙 버전에서는 두 낱말의 한자와 발음이 다음과 같이 되어 있다.

8) ‘커피 프림’이라는 뜻이다.

圳 zhèn ㄓㄨㄣˋ ㄩㄣˋ ㄩㄣˋ

企业/企業 qǐ yè ㄑㄧˇ ㄩㄝˋ / qǐ yè ㄑㄧˇ ㄩㄝˋ

대만 버전에서는 다음과 같이 되어 있다.

圳 ㄓㄨㄣˋ ㄩㄣˋ zhèn

企业/企業 ㄑㄧˇ ㄩㄝˋ qǐyè / ㄑㄧˇ ㄩㄝˋ qǐyè

- (10) 한쪽에서 형태와 발음이 하나로 되어 있고 다른 쪽에서는 형태나 발음이 두 개나 그 이상으로 되어 있으면 오른쪽 모서리에 숫자 1, 2...로 표시를 한다. 예를 들면 다음과 같다.

后 / 後 1...

后 2...

横行 / 橫行 1 héngxíng ㄏㄥˊ ㄒㄩㄥˊ ㄒㄩㄥˊ

横行 2 héngxíng ㄏㄥˊ ㄒㄩㄥˊ / ㄏㄥˊ xíng ㄒㄩㄥˊ ㄒㄩㄥˊ

- (11) 음역 한자의 경우, 항목을 추가하여 따로 설명해 둔다.

伏 1...

伏 2 볼트의 축약어

음역 낱말의 경우 의미 해석을 한 다음에 해당되는 외국어 원어를 표시한다. 예를 들면 다음과 같다.

威士忌 / 威士忌 英 Whisky

만약 해당되는 외국어가 의미 해석 속에 이미 출현했으면 다시 표시하지 않는다.

- (12) 어떤 낱말은 규범적인 독음(讀音) 외에 구어체에 또 다른 독음이 있으면 따로 표시한다. 예를 들면 다음과 같다.

指头/指头 zhǐtóu ㄓˇ ㄊㄡˊ… 口语中多读作 zhítou ㄓˊ ㄊㄡˊ<sup>9)</sup>

牛仔 niúzǎi ㄋㄧㄡˊ ㄗㄞˇ / niúzi ㄋㄧㄡˊ ㄗㄩˇ… 口语中多读作 niúzǎi ㄋㄧㄡˊ ㄗㄞˇ<sup>10)</sup>

- (13) 여러 한자로 이루어져 있는 항목인 경우, 단어이면 한어 병음은 띄어쓰기를 하지 않는다. 그러나 한자 사이에 다른 성분을 넣을 수 있으면 한어 병음은 띄어쓰기를 한다. 예를 들면 다음과 같다.

替工 tìgōng ㄊˋ ㄍㄨㄥ…

替工 tì gōng ㄊˋ ㄍㄨㄥ…

- (14) 경성[輕(輕)聲]으로 읽혀도 되고 읽히지 않아도 되는 낱말이나 경성으로 읽혀도 무방한 낱말은 일괄적으로 본성조로 처리한다. 경성으로 되어 있는 낱말은 비경성으로 되어 있는 낱말의 다음으로 나열한다. 예를 들면 다음과 같다.

경성으로 읽는 人家(rén jia ㄣㄨㄞˊ ㄩˋ)는 제 성조로 읽는 人家(rénjiā ㄣㄨㄞˊ ㄩˋ)의 뒤에 놓는다.

- (15) 얼화(兒(儿)化)를 해도 되고 하지 않아도 되는 낱말은 일괄적으로 얼화를 하지 않는 것으로 처리한다.

문어체에서는 얼화해도 되고 하지 않아도 되지만 구어체에서 반드시 얼화하는 낱말(예, 快板兒)에 대해 따로 항목을 만든다. 얼화

9) 구어에서 일반적으로 zhítou ㄓˊ ㄊㄡˊ라고 말한다.

10) 구어에서 일반적으로 niúzǎi ㄋㄧㄡˊ ㄗㄞˇ라고 읽는다.

되어 있는 낱말은 비얼화 단어의 뒤에 놓는다.

문어체에서 일반적으로 얼화하지 않는데 구어에서 얼화하는 경우 의미 해석 앞에 ‘~儿(얼)’을 추가한다.

把 bǎ ㄅㄚˇ … (～儿) ①… ②…

针眼/針眼 … (～儿) ①… ②…

여러 의미 항목이 있는 경우 한 가지만 얼화로 되어 있으면 그 의미 항목 순번 바로 다음에 ‘~儿(얼)’을 추가한다. 예를 들면 다음과 같다.

坠/墜 zhuì ㄓㄨㄟˋ … (～儿)③ 垂在下面的装饰性的东西<sup>11)</sup>

- (16) 구어체에서 감탄사의 성조 변화는 다른 한자와는 다르다. 이 사전은 일괄적으로 변화된 성조를 따로 표시하지 않는다. 예컨대 ‘哎(에)’는 모두 ‘ai ㄞˋ’ 음절에, ‘欸’는 모두 ‘ei ㄟˋ’ 음절에 귀속시켰다.

- (17) 구어체에서 ‘的(더)’ 혹은 ‘儿的(얼더)’가 포함된 낱말이면 의미 해석을 하기 전에 ‘~的’ 혹은 ‘~儿的’를 추가한다.

空荡荡/空蕩蕩 … (～的) …

乖乖/乖 … (～儿的) …

- (18) 낱말 중의 ‘一(일)’이나 ‘不(부)’의 성조는 그 뒤 한자의 성조에 따라 성조 변화를 한다. ‘一(일)’이나 ‘不(부)’는 본성조가 아닌 변화된 성조를 표시한다. 예를 들면 다음과 같다.

一脉相传/一脈相傳 yímàixiāngchuán ㄧˋ ㄇㄨˋ ㄒㄩㄢˋ ㄒㄩㄢˋ

战无不胜/戰無不勝 zhàn wú bú shèng ㄓㄢˋ ㄨˊ ㄅㄨˊ ㄕㄥˋ

11) ‘밑으로 드리워진 장식품 같은 것들’이라는 뜻이다.

- (19) 일부 항목 혹은 일부 의미 해석 앞에 <口(구어체)> 혹은 <书(書, 서면체)>라는 표시를 한다. 즉 이런 항목 혹은 이런 의미에 쓰이는 낱말은 문어체 혹은 구어체에서 많이 쓰인다는 뜻이다.

來函/來函 …<书(書, 서면체)> …

二把刀/二把刀 … ①… ② <口(구어체)> …

- (20) 어떤 독음으로 읽히는 한자가 특정한 낱말에만 나타나는 경우가 있다. 만약 그 한자가 낱말의 첫 번째 자리에 위치하면 그 한자에 대해 따로 의미 해석을 하지 않는다. 예를 들면 다음과 같다.

可 kè 可<sup>12)</sup>

可汗<sup>12)</sup> kè hán 可<sup>12)</sup> 汗<sup>12)</sup> …

만약 그 한자가 첫 번째가 아닌 자리에 위치할 경우, ‘见某条(어떤 항목을 보아라.)’라는 주석을 한다. 예를 들면 다음과 같다.

稞 见青稞 [青稞(청과)]라는 항목을 보아라.]

- (21) 의미 해석 중에 예와 예 사이는 ‘|’로 경계를 삼는다. 본항목 중의 한자를 예문에서는 ‘~’로 표시한다. 예를 들면 다음과 같다.

温习/温習 例 ~功课

‘也说…’(…라고도 말함.), ‘也叫…’(…라고도 부름.), ‘也作…’(…라고도 함.), ‘即…’(즉…), ‘同…’(…와/과 같음.)의 앞에 ‘||’표시가 있으면 ‘||’앞의 모든 의미항에 적용된다는 것을 의미한다.

12) ‘칸’이라는 뜻이다.

可<sup>13)</sup> ①…②…③… || 也叫~~薺薺~~

盲文<sup>14)</sup> ①…②… || 即 ▲ 点字

## 5. 사전의 목차

목록

머리말

범례

부수 검색표

난이도 높은 한자의 필획 색인

본문

부록

1.1 한어 병음, 주음부호, 웨이드식, 예일식 주음법 대조표

1.2 양안 문장부호 대조표

1.3 대륙 일부 지명 중 벽자의 변경 상황 표

1.4 대륙 일부 지명 중 한어 병음의 표기 방법

1.5 양안 외국 국가명 및 수도명 대조표

2.1 중국 역대 왕조 계보표

2.2 양안 상용 성씨표

2.3 화학 원소표

2.4 계량 단위표

---

13) '카카오'라는 뜻이다.

14) '점자'라는 뜻이다.

## 6. 사전의 특징

이 사전의 특징은 ‘묘사성’, ‘통용성’, ‘실용성’으로 개괄할 수 있다. ‘묘사성’이란 민족 표준어와 양안의 차이점을 형태, 어음, 의미라는 면에서 묘사한 것이다. 즉 규범을 목적으로 하지 않고, 통합을 전제로 하지 않는다는 것이다. ‘통용성’이란 양안 언어의 현재 상태를 고려하고 실제에서 출발한 것이다. 서로 다른 것을 일단 보류하고 같은 것을 추구하며 서로 다른 부분 속에서 공통점을 찾는다는 것이다. ‘실용성’ 즉 양안 교류 및 해외 화교·외국인의 중국어 학습을 목표로 한 것이지 학술 연구에 중점을 두지 않는다는 것이다.

## 7. 나오기

이상으로 중국 북경어언대학과 대만중화어문연습소가 공동으로 편찬한 《양안현대한어상용사전》에 대해서 간단하게 소개하였다. 대만 버전이 출판된 후에 허징셴(何景賢) 박사는 향후 이 사전에 나와 있는 낱말들을 모두 영어로 해석하여 재출판하는 것을 목표로 하고 있다고 했다. 이렇게 해야 외국인들이 중국어 표준어를 공부할 때 더 편리하게 이용할 수 있기 때문이다. 이 사전이 나왔는지 좀 더 조사해야 하지만 양안 중국인들의 소통뿐만 아니라 외국인을 위한 중국어 학습 자료로서도 역할을 하려면 그렇게 해야 마땅하다고 생각한다.

## 참고 자료

何景賢(1999), 《两岸现代汉语常用词典》 编纂缘起与内容, 两岸关系, 月刊, 总第28期

施光亨等主编(2003), 《两岸现代汉语常用词典》, 北京语言大学出版社  
([http://www.readbooks.cc/book/8/detail\\_674539.htm](http://www.readbooks.cc/book/8/detail_674539.htm))

中華語文研習所(2006), 《兩岸現代漢語常用詞典》, 中華語文出版社  
(<https://www.books.com.tw/products/0010511098>)

대만측 편찬자인 허징셴(何景賢) 박사를 인터뷰한 기사  
(<https://www.rfa.org/mandarin/yataibaodao/liangwan-20070130.html>)

국립국어원 소식



## 국립국어원 소식

### 1. 점자법 시행령 일부 개정

- 개정 배경
  - 교육부장관이 점자로 제작, 보급하여야 하는 교과용 도서를 시각 장애인 ‘학생’이 사용하는 교과용 도서에서 시각장애인인 ‘학생 및 교원’이 사용하는 교과용 도서로 하는 것을 주요 내용으로 점자법 개정(’17. 12. 12. 개정, ’18. 6. 13. 시행)
  - 교과용 도서의 범위를 대통령령으로 정한다는 법 규정에 따라 시행령 개정 추진
- 개정 내용
  - **‘점자법 시행령 제3조** 교육부장관이 점자로 제작·보급해야 하는 교과용 도서의 범위를 ‘교과서’에서 **‘교과서와 지도서’**로 수정(시행령: ’18. 6. 12. 일부 개정, ’18. 6. 13. 시행)

시행령	시행령 개정안
제3조(교과용 도서의 범위) 교육부장관이 법 제12조제1항에 따라 점자로 제작·보급하여야 하는 교과용 도서는 「교과용도서에 관한 규정」 제2조제2호에 따른 교과서로 한다.	제3조(-----)----- ----- ----- ----- 제2조제2호에 따른 교과서 및 같은 조 제3호에 따른 지도서로 한다.

## 2. 국립국어원 2018년 2분기 말다듬기위원회, 다듬은 말 선정

- 게임 체인저(game changer)의 다듬은 말: **국민 전환자, 국민 전환 요소**
- 번아웃 증후군(burnout syndrome)의 다듬은 말: **탈진 증후군**
- 슈퍼 사이클(super cycle)의 다듬은 말: **장기 호황**
- 인플루언서(influencer)의 다듬은 말: **영향력자**

‘게임 체인저(game changer)’는 어떤 일에서 결과나 흐름의 판도를 뒤바꿔 놓을 만한 중요한 역할을 한 인물이나 사건을 가리키는 말이다. 이를 ‘국민 전환자’, ‘국민 전환 요소’로 다듬었다. ‘번아웃 증후군(burnout syndrome)’은 의욕적으로 일에 몰두하던 사람이 극도의 신체적·정신적 피로감을 호소하며 무기력해지는 현상을 가리키는 말이다. 이를 ‘탈진 증후군’으로 다듬었다. ‘슈퍼 사이클(super cycle)’은 원자재 등 상품 시장 가격이 장기적으로 상승하는 추세를 가리키는 말이다. 이를 ‘장기 호황’으로 다듬었다. ‘인플루언서(influencer)’는 사회 관계망 서비스(SNS)상에서 수십만 명의 팔로워(팔로어)를 보유하고 있으며, 유행을 선도하는 사람들을 뜻하는 말이며 이를 ‘영향력자’로 다듬었다.

이번에 다듬은 말들은 다음과 같이 활용할 수 있다.

- △△대 학장은 ‘다가오는 4차 산업혁명 시대를 이끌어 갈 이공계 인재가 되려면 기존 시장에 얽매이지 않고 새로운 판을 만들 수 있는 **국민 전환자**(←게임 체인저)로 거듭나야 한다’고 강조했다.
- 또 피로가 누적되고 계속되면서 매사에 무기력증을 느끼는 이른바 **탈진 증후군**(←번아웃 증후군)을 겪는 직장인은 80%에 달했습니다.
- ○○전자는 시장 우려와는 달리 올해도 메모리 반도체 **장기 호황**(←슈퍼 사이클)이 이어질 것이라고 전망했다.

- 광고주 입장에서도 **영향력자**(←인플루언서)를 이용하는 것이 유리하다. **영향력자**(←인플루언서) 그 자체가 플랫폼(정보 시스템 기반 서비스)상에서 움직이는 광고 매체이며, 인기 연예인을 활용한 홍보보다 비용이 적어 이른바 ‘가성비’가 좋기 때문이다.

### 3. 국어문화학교 운영 결과 보고

- 원내 국어문화학교  
정규과정: 12회, 986명  
특별과정: 3회, 253명
- 찾아가는 국어문화학교  
일반과정: 106개, 기관 114회, 13,322명  
특별과정: 18개 기관, 47회, 4,499명

#### 4. 한국수어문화학교 '수어 시 워크숍' 개최



- 일시: 2018년 7월 16일(월), 18일(수), 19일(목)
- 장소: 서대문 사회적 경제 마을 센터
- 강사: 장평(중국어수어 예술인), 변강석(네덜란드 막스프랑크연구소 연구원)
- 참가자: 농인 등 수어 사용자 50여 명
- 주요 내용: 영화 '데프 잼(Deaf Jam)' 감상, 수어 시의 이해, 수어의 특성(도상성, 분류사, 역할 전환 등)에 따른 수어 강의와 실습, 수어 시 창작 발표

#### 5. 2018년 한국어 예비 교원 국외 실습 지원 실시

- 목적: 급변하는 국외 한국어 교수·학습 현장에 대응할 수 있는 우수 한국어교원 양성
- 실습 기관: 일본 도쿄·오사카, 러시아 사할린, 카자흐스탄 알마티 내 재외동포 교육 기관

- 선발 절차: 1차 서류 전형, 2차 면접 및 모의 수업 심사
- 선발 인원
  - 예비 교원: 총 65명(일본 20명, 러시아 13명, 카자흐스탄 32명)
    - ※ 실습 최종 참가자는 58명(일본 16명, 러시아 12명, 카자흐스탄 30명, 사전 연수 불합격자와 건강 이상으로 인한 이탈자 7명 제외)
  - 경력 교원: 총 11명(일본 2명, 러시아 3명, 카자흐스탄 6명)
- 실습 기간: 1개월(일본-7월·10월, 러시아-9월·10월, 카자흐스탄-7월·9월·10월)

## 6. 2018년 국외 한국어 전문가 대상 배움이음터(구 국외 한국어 전문가 초청 연수회) 개최

- 내용
  - 교육 활동(1~3주 차): 기본 교과(한국어 발음·어휘·문법 교육론 등), 특강(한국어교육 정책 및 교육자료 활용법 등), 현장 학습(문화 체험 등), 특별 활동(국외 한국어 정책 워크숍, 발표 및 토론, 분임별 토의 등)
  - 연구 활동(4~6주 차): 한국어교육(정책) 관련 연구 결과물 작성 및 발표
- 대상: 외국 국적의 한국어교육 전공 및 경력자 14명
- 장소: 국립국어원, 이화여자대학교
- 기간: 2018년 6월 25일(월)~7월 13일(금) (3주 공통 과정)  
2018년 7월 16일(월)~8월 3일(금) (3주 박사급 추가 과정)

## 7. 2018년 사회통합프로그램/제2언어로서의 한국어(KSL) 교육 및 다문화가족지원센터 한국어교원 배움이음터 개최

- 일시: 2018년 8월 7일(화)~8월 8일(수) / 8월 9일(목)~8월 10일(금)
- 장소: 서울 프레지던트 호텔
- 참여자: 국립국어원 관계자 및 전국 사회통합프로그램 운영 기관 한국어 교원 48명, 제2언어로서의 한국어(KSL)교원 49명, 다문화가족지원센터 한국어교원 49명
- 주요 내용: 언어문화의 이해와 교육 방법/교재 활용의 이해와 실제에 대한 한국어교육 및 관련 전문가의 주제별 특강, 관계 부처(법무부/교육부·여가부) 특강 및 분임 토의

## 8. 2018년 대학 교육 기관 한국어교원 대상 배움이음터 개최

- 일시: 2018년 9월 14일(금)~9월 15일(토)
- 장소: 서울 코리어나 호텔
- 참여자: 국립국어원 관계자 및 국내 대학의 한국어교육 기관 신입 교원 24명, 경력 교원 21명
- 주요 내용: 언어문화의 이해와 교육 방법에 대한 교사 재교육 관련 주제 특강 및 분임 토의

## 9. 2018년 한국어 전문가 국외 파견 사업

### 9.1. 미국 재미한국학교협의회(NAKS)

- 파견 지역: 미국(시카고)
- 일시: 2018년 7월 17일(화)~7월 24일(화)
- 파견자: 이운영(어문연구과 학예연구관), 김은혜(한국어진흥과 연구원), 이미향(영남대학교 국제학부 교수), 박기선(사이버한국외국어대학교 한국어학부 교수), 나은주(뉴욕대학교 동아시아학과 교수)
- 주요 내용: 미국 내 한국어 관련 학자들과의 전문가 네트워크 구축을 위한 재미한국학교협의회(NAKS) 주최 '제36회 정기총회 및 학술대회' 참석·발표 및 미국 내 한국어교원 역량 강화를 위한 '재미한국학교협의회 집중 연수회' 개최 지원

### 9.2. 일본(1)

- 파견 지역: 일본(히로시마, 시모노세키)
- 일시: 2018년 7월 19일(목)~7월 22일(일)
- 파견자: 이윤미(교육연수와 학예연구사), 서진숙(경희사이버대학교 한국어문화학과 교수)
- 주요 내용: 일본 히로시마, 시모노세키 지역 교원 연수회 강의 지원을 통한 한국어교원의 전문성 제고 및 한국어교육 현황 파악

### 9.3. 일본(2)

- 파견 지역: 일본(오사카)
- 일시: 2018년 7월 27일(금)~7월 30일(월)
- 파견자: 김수현(한국어진흥과 학예연구사), 박소연(가톨릭대학교 한국어 교육센터 교수), 이현진(울산대학교 국제교류원 교수)
- 주요 내용: 일본 오사카 지역 교원 연수회 강의 지원을 통한 한국어교원의 전문성 제고 및 한국어교육 현황 파악

### 9.4. 우즈베키스탄

- 파견 지역: 우즈베키스탄(타슈켄트)
- 일시: 2018년 9월 5일(수)~9월 10일(월)
- 파견자: 황용주(특수언어진흥과 학예연구관), 김경령(숙명여자대학교 한국어문학부 교수)
- 주요 내용: 우즈베키스탄 타슈켄트 지역 교원 연수회 강의 지원을 통한 한국어교원의 전문성 제고 및 한국어교육 현황 파악

## 10. 국제 통용 한국어 표준 교육과정 보고회 개최



- 주최: 국립국어원
- 일시: 2018년 9월 12일(수) 14:00~16:30
- 장소: 한국프레스센터 19층 기자회견장
- 참석자: 소강춘 국립국어원장 외 국어원 관계자, 국제 통용 한국어 표준 교육과정 연구진, 한국어교육 관련 단체 주요 인사, 한국어교육 관계자 등 180여 명
- 내용

구분	주제	발표자 및 토론자
발표1	국제 통용 한국어 표준 교육과정의 성과	박정아 학예연구관(국립국어원)
발표2	국제 통용 한국어 표준 교육과정의 내용	이정희 교수(경희대학교)
발표3	국제 통용 한국어 표준 교육과정의 활용	박진욱 교수(대구가톨릭대학교)
좌담회	국제 통용 한국어 표준 교육과정의 의의와 과제	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 좌장: 김종섭 교수(경희대학교)</li> <li>- 패널: 강현화 교수(연세대학교), 김선정 교수(계명대학교), 김재욱 교수(한국의국어대학교), 김성숙 교수(고려대학교), 안경화 교수(서울대학교), 이해영 교수(이화여자대학교)</li> </ul>

## 11. 2018년 중국민족어문번역국 국립국어원 방문



- 방문 목적: 국립국어원과 중국민족어문번역국의 업무 교류, 양 기관 간 사업 협력 활성화
- 방문 일자: 2018년 9월 4일(화) 10:00~12:00
- 참석자
  - 방문자: 중국민족어문번역국 언어교류단 5명[란즈치(LAN ZHI QI) 당위 서기, 안현호(AN XIAN HAO) 조선어문실 실장, 허옌룽(HE YAN LONG) 정보처 부처장, 리링(LI LING) 연구실 부실장, 김선녀(JIN SHAN NU) 조선어문실 과장]
  - 원내: 국립국어원장, 어문연구실장, 어문연구과장 등 7명
- 질답 내용
  - 한국의 언어정책과 언어 사용 현황, 한국어 정보화 관련 내용, 한국어 신어 선정 업무 절차, 양 기관의 업무 현황 공유 및 교류 방안 논의 등

## 12. 각종 행사

### 2018년 국립국어원 국어 정책 관련 학술 행사(한국어교육학회)

- 주최: 국립국어원
- 주관: 한국어교육학회
- 일시: 2018년 8월 10일(금) 15:00~18:00
- 장소: 서울교육대학교 에듀웰센터 209호
- 주제: 2011 개정 국어과 교육과정의 특징과 의의

구분	주제 및 토론 의제	발표자 및 토론자
기초 강연	2011 개정 국어과 교육과정의 개발 과정과 성과	민현식 (서울대학교)
기획 발표	2011 개정 국어과 교육과정과 태도 중심 국어교육의 의의	김중신 (수원대학교)
집담회 (토론)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 공통 핵심 교육과정은 2011 개정 국어과 교육과정을 구성하는 데 어떤 영향을 미쳤는가? (사회문화적 요구, 국어교육의 내적 요구, 대입제도 및 공교육의 요구 등)</li> <li>• 어떤 내용이 공통 핵심 교육과정의 내용 요소로 주목되는가? 그러한 요소들은 국어과 교육과정의 내용 요소로서 타당한가?</li> <li>• 공통 핵심 국어과 교육과정의 강점과 약점은 무엇이며 그 전망과 정책적 대안은 무엇인가?</li> <li>• 2011 개정 국어과 교육과정의 설계 과정과 속의 과정의 방향은 어떠해야 하는가?</li> <li>• 2011 개정 국어과 교육과정은 듣기·말하기, 읽기, 쓰기, 문법, 문학 영역의 목표를 어떻게 인식하고 구성하고 있는가?</li> <li>• 2011 개정 국어과 교육과정의 듣기·말하기, 읽기, 쓰기, 문법, 문학 영역의 강점과 약점은 무엇인가?</li> <li>• 2011 개정 국어과 교육과정의 국어교육사적 지점과 성과는 무엇인가?</li> <li>• 2011 개정 국어과 교육과정이 남긴 국어학 및 국어교육 정책적 변화 요구는 무엇인가?</li> </ul>	남민우 (한국교육과정평가원) 천경록 (광주교육대학교) 이관규 (고려대학교) 류수열 (한양대학교) 조재윤 (목원대학교) 김명중 (마포고등학교)

### 13. 2018년 제3회 국립국어원 원내 토론회

- 일시: 2018년 6월 20일(수) 10:00
- 장소: 국립국어원 2층 대회의실
- 주제: 옥스퍼드 영어사전(Oxford English Dictionary): 역사, 편찬 과정, 정책
- 강연자: 대니카 살라사르(Danica Salazar, 옥스퍼드 대학교 출판부)

올해 세 번째 원내 토론회는 옥스퍼드 대학교 출판부 편집자 대니카 살라사르 박사를 모시고 옥스퍼드 영어사전의 역사, 편찬 과정, 정책을 주제로 진행하였다.

옥스퍼드 영어사전은 영어권에서 사용되는 약 60만 개 어휘의 정의, 어원, 발음을 담고 있는 권위 있는 사전으로, 한번 등재된 단어는 삭제하지 않고 역사적인 기록으로 남긴다는 정책에 따라 현재 쓰이지 않는 옛말도 올라 있다.

옥스퍼드 영어사전의 표제어는 표기, 발음, 정의, 용례 및 출현 시기 등으로 구성되고, 영어권 이외의 지역에서 유래한 어휘들도 등재된다. 올해 초 추가된 단어로는 한국어에서 유래한 ‘재벌(chaebol)’이 있다. 등재 과정은 ‘개별 어휘 용례 수집, 표제어 편집, 표제어의 연구 의뢰 및 전문가 검토, 어원 준비, 참고 문헌 정보 확인, 편집장 및 부편집장의 최종 검토, 출판의 순으로 이루어진다. 용례를 수집할 때는 용례 수집 프로그램에 축적된 과거, 현대의 자료를 이용하거나 대중 참여 요청을 하여 의견을 수렴한다. 특히 웹 사이트를 통한 크라우드소싱(대중 참여 제작)은 과거 용례 발굴, 등재 어휘 추천 등에 사용되고 있다.

추후 등재될 가능성이 있는 ‘치맥(chimaek), 한복(hanbok), 한류(hallyu)’ 등의 단어를 소개하는 것으로 강연이 끝나고, 질의응답 시간이 이어졌다.

현재 국립국어원에서 운영하고 있는 ‘표준국어대사전’과 개방형 사전 ‘우리말샘’ 관련 내용에 대하여도 의견을 주고받은 후 토론회를 마무리하였다.

## 14. 위원회 개최 현황 및 결과 보고

### 14.1. 제139차 정부·언론외래어심의공동위원회 개최

- 일자: 2018년 6월 27일(수)
- 장소: 한국프레스센터

이번 위원회에는 외래어 심의회 위원 15명이 모여 미국의 기업인명 ‘그레이월, 폴 (싱)[Paul (Singh) Grewal]’ 등 총 19건의 외래어 표기를 확정하였다.

### 14.2. 제140차 정부·언론외래어심의공동위원회 개최

- 일자: 2018년 8월 22일(수)
- 장소: 한국프레스센터

이번 위원회에는 외래어 심의회 위원 12명이 모여 독일의 정치가명 ‘괴링에카르트, 카트린 (다그마어)[Katrin (Dagmar) Göring-Eckardt]’ 등 총 13건의 외래어 표기를 확정하였다.

### 14.3. 말다듬기 위원회 개최

- 일자: 2018년 9월 12일(수)
- 장소: 국립국어원 2층 대회의실

이번 위원회에는 말다듬기 위원 14명이 모여 ‘디지털 사이너지(digital signage)’ 등 총 7건의 순화 대상어를 다듬었다.

### 14.4. 《새국어생활》 편집위원회

- 일자: 2018년 8월 31일(금)
- 장소: 국립국어원 2층 대회의실

이번 위원회에서는 편집위원 4명이 모여 2018년 겨울 호 필자 후보와 2019년 봄 호 특집 주제 및 필자 후보를 선정하였다.

## 15. 위원회 위촉 현황

### 15.1. 말다듬기 위원회 위원 변경

- 한상권(한국방송) → 정용실(한국방송)(임기: 2018. 7. ~2019. 2.)

### 15.2. 《새국어생활》 편집위원회(임기: 2018. 7. 1.~2020. 6. 30.)

- 유임: 박재현(상명대학교 국어교육과), 이상혁(한성대학교 교양교육원)
- 신규 위촉: 류지철(문화일보 교열팀), 박기영(서울시립대학교 국어국문학과), 이호승(충북대학교 국어국문학과)

## 16. 인사이동

### 16.1. 신규 임용

- 박주화(학예연구사): 공공언어과(8. 13.)
- 서민경(학예연구사): 어문연구과(8. 13.)
- 소강춘(일반직고위공무원 일반임기제): 국립국어원장(8. 27.)

제11대 국립국어원장(임기 3년)에 임명된 소강춘 원장은 2018년 8월 27일 국립국어원 강당에서 직원들과 함께 취임식을 하였다.





## 16.2. 전보

- 김성은(행정사무관): 교육연수과 → 문화체육관광부(7. 1.)
- 이현우(행정주사보): 기획운영과 → 문화체육관광부(7. 2.)
- 이민재(행정주사보): 문화체육관광부 → 기획운영과(7. 2.)
- 조경미(행정사무관): 문화체육관광부 → 교육연수과(7. 5.)

## 16.3. 휴직

- 이보라미(학예연구관): 육아휴직(8. 1.)

## 16.4. 복직

- 박정아(학예연구관): 한국어진흥과(7. 22.)
- 강미영(학예연구관): 공공언어과(8. 8.)