문법 교육과정의 실행 양상 연구*

- 4차~7차 교육과정을 중심으로 -

주세형**

1. 서론

본고는 4-7차 교육과정 시기를 대상으로, 문법 교육과정이 문법 교과서에 실행된 양상을 살펴본 연구이다. '교육과정의 실행'이란, '교육과정의 의도가 학생의 학습으로 실현되도록 교육과정을 사용하는 과정'이다(정혜승, 2002: 27). 교육과정의 실행은 문서 수준의 교육과정-교과서-교사의 수업-학생의 학습 모든 단계를 연구해야 교육과정이 실행되는 총체적 양상을 파악할 수 있다(정혜승, 2002: 41)[1].

그동안 문법 교육 연구에서는 주로 교과서에 제시할 문법 현상 기술에 대한 처방적·對症적 논의가 주로 이루어져 왔다고 할 수 있다. 문법 교

---

* 이 논문은 2004년도 한국학술진흥재단의 지원에 의하여 연구되었다(KRF-2004-073-AM2033). 이 논문 발표에 토론을 맡아주시고 좋은 의견을 주신 춘천교대 김혜정 선생님께 감사드린다.

** 서울대학교 국어교육연구소

1) 본고에서 교육과정이란 '국가에서 고시한 구체적 문서로서의 교육과정'을 의미한다.

육 연구 담론의 주된 마당은 주로 '교과서'였던 것이다. 문법 교육의 현황이나 문제점을 파악하고자 하거나, 또한 이를 바탕으로 문법 교육의 발전적 방향을 논의하고자 할 때는 무엇보다도 문법 교과서의 변천을 보는 것이 더 타당했다고 할 수 있다. 그동안 문법 교육 연구에서 교육과정에 대한 논의가 부재했던 것은 나름대로의 이유가 있었던 것이다.

본고에서는 교과서 수준에서의 문법 교육과정 실행 양상을 관찰해 보고자 한다. 우리나라 실정에서, 특히 국어과 교육에서는 '교과서 개발'이 여전히 중요한 과제이기 때문이다. 단, 현재 시점에서 교과서의 개발은 국가 수준의 교육과정을 '충실도 관점[2]'에서 실행하는 것이 바람직한 실천으로 간주된다는 점을 고려할 때, 문법 교육을 바람직한 방향으로 개선하기 위해서는, 교육과정이나 교과서 중 어느 한 쪽만을 개선할 수는 없다고 본다. 교과서에서 발견되는 모든 문제점은 교과서 단독의 문제로만 국한될 수 없다는 것이다. 교육과정과 교과서의 긴밀한 관계를 고려하여 개선책이 마련되어야 한다.

즉, 교육과정의 실행 양상을 관찰하는 것은 교육과정과 교과서의 유기적 관계에 주목하는 것이다[3]. 본고에서 교과서 수준의 교육과정 실행 양상을 관찰하는 것이 중심이지만, 궁극적인 목적이 교과서의 변화 양상을 기술하고 그 모습이 발전적인 변화라는 가치 판단을 하는 데 있다면, '교육과정'은 좀더 객관적인 근거가 될 수 있다. 그러므로 교과서의 변화 양

---

2) 충실도 관점은 교육과정 실행 연구의 지배적인 관점으로, 특정 교육과정이 의도한 대로 얼마나 실행되었는가를 측정하고 교육과정을 계획한 바대로 실행하는 것을 촉진하거나 혹은 방해하는 요인들을 규명하는 데 초점을 둔다. 본고는 충실도 관점에 따라, 교육과정 실행을 방해하는 요인을 규명하는 데 논의를 집중한다.

3) 정혜승(2002: 54)에 의하면, 그동안 교과서와 교육과정의 관계에 집중한 연구들의 문제점은, 관계를 파악하는 방법에서 외형적 동형성에만 의거했다는 데 있다. 이러한 비판은 그동안의 문법 교육 연구 경향에 대해에서도 그대로 적용된다고 본다. 외형적 동형성에만 의거한다면 문법 영역은 교과서 수준에서 교육과정이 '가장 잘 실행'된 영역일 것이다.

상을 기술하고자 할 때 교과서의 모습만을 단독으로 보는 것은 교육의 발전을 고려할 때 그다지 큰 의미가 없다. 교과서가 변화하는 표피적인 모습만 기술해 보여주고, 연구자 개인의 느낌에 의거하여 '좋다', '발전했다'는 가치 판단을 내릴 수 없다. 교과서의 평가는 철저히 '교육과정과의 관계'에서 비롯되어야 하며, 교육과정 역시 실제로 '교과서 수준에서 제대로 실행되었을 때' 그 가치가 빛난다.

요컨대, 본고는 문법 교육과정의 실행 양상을 보되, 국어지식 영역에서 '교육과정-교과서'의 발전적 방향을 제시하는 데 궁극적인 목적이 있다. 교육과정 및 교과서의 변천을, 서로의 관련성에 주목하지 않은 채 역사적으로 기술하는 수준에서 고찰하는 것은 이제 더 이상 향후 문법 교육 연구에 어떠한 시사점을 주기에는 어렵다고 판단하였기 때문이다. 또한 논의의 범위도 '제4차-7차 교육과정 시기'의 '고등학교 문법 과목의 교육과정'과, '고등학교 문법 교과서'에 한정한다. 주지하다시피 문법 교과서는 제4차 교육과정부터 '국정'으로 간행되기 시작하였다. 그 이전 시기에는 교육과정이 있었다고 할지라도 문법 교과서가 '개인의 의견이 훨씬 더 많이 반영된 시기'라 할 수 있다. 따라서 4차 이전의 시기를 대상으로 교육과정의 실행 양상을 살펴보는 것은 논리적으로 타당하지 않다[4].

본고는 역사적 사실을 체계적으로 정리하는 데 큰 의의를 두지 않았다. 교육과정의 실행 양상을 관찰하고 발전적 방향을 정립하는 데 목적이 있기 때문에, 문법 교육에 대한 연구자의 일정한 관점을 견지하면서 연구자의 비판적 시각을 최대한 반영하였다. 연구자의 의견을 최대한 배제한다는 것은 좀더 '과학적[5]'으로 보일 수는 있다. 그러나 어떠한 견해를 밝히

4) 고등학교 문법 교육과정-교과서에만 논의의 범위를 한정한 것은 논리적 타당성에서 비롯된 것이 아닌, 본고의 한계이다. 향후 국어과 전체 목표와 관련하여, 초-중-고 국어 교과서에서 '국어지식 영역의 교육과정'이 실행된 양상이 후속 작업으로 이루어져야 할 것이다.

5) 더 나아가 연구자는 '과학적'이라는 개념의 내포가 변화하였다고 보며, 사실 있는 그

지도 않고 역사적 사실을 나열하기만 한다면, 이는 어떠한 교육적·발전적인 함의도 보여주지 않겠다는 것을 의미하기도 한다고 본다. 교육에서는 절대적 진리를 추구하는 것보다는 현실에 맞는 '처방적 시각'을 요구한다. 본고에서는 있는 그대로의 현상을 제시하고 마는 방식보다는, 연구자의 비판적 시각을 적극적으로 반영하는 방식을 취하여 향후 문법 교육의 개선에 조금이나마 기여할 수 있는 견해를 제시하고자 한다.

2. 문법 교육과정의 특성: 좁은 범위(scope)의 명료한 진술

문법 교육과정의 특성은 다방면에서 논의될 수 있지만, 여기에서는 교과서 수준에서의 실행에 영향을 주는 특성에 주목, 이에 대한 논의에 집중하고자 한다. 4차부터 7차까지의 문법 교육과정의 특성을 살펴보되 주로 '교육 내용의 정체성'에 논의가 집중될 것이다. 다음 <표 1>은 4차~7차 고등학교 『문법』 교육과정을 정리한 것이다.

대로의 현상을 보여준다는 태도로 기술을 한다고 할지라도 특정한 일련의 현상을 '선택'하여 배열할 수밖에 없기 때문에 철저히 '객관적'이라고도 판단할 수 있는 근거도 없다. 과학적 연구 태도를 견지하는 문법 연구가 그러하다고 해서 문법 교육 연구도 '객관적' 태도를 견지할 필요는 없다고 본다. 졸고(2005c)에서는 '국어사 연구'와 '국어사 교육 연구'의 연구가 다름을 구체화하여 보여주면서 간접적으로 이러한 관점을 펼친 바 있다.

〈표 1〉 4차~7차 고등학교『문법』교육과정

4차 교육과정(국어 Ⅱ '문법')	5차 교육과정
(1) 국어의 개념을 알고, 비문법적 문장을 가려 낸다. (2) 언어의 본질을 알고, 국어의 구조 분석을 한다. (3) 문장 성분을 구분하고, 국어의 구문 분석을 한다. (4) 문장의 구조와 그 요소 사이의 호응을 안다. (5) 문맥적 의미를 알고, 문장 부호를 바르게 쓴다. (6) 품사를 분류하며 형태 분석을 한다. (7) 품사의 하위 분류와 그 특성을 안다. (8) 숙어의 유형과 품사의 전성을 안다. (9) 음운의 종류와 그 체계를 안다. (10) 음운 변화의 조건과 규칙을 안다. (11) 국어와 국자의 특질과 국어 맞춤법을 안다. (12) 국어 애호와 국어 국자 문제에 대하여 바른 생각을 가진다.	<언어의 본질과 국어의 특질> (1) 언어의 본질과 국어의 특질을 체계적으로 이해한다. (2) 언어와 사고, 언어와 개인, 언어와 사회, 언어와 문화의 관계를 파악함으로써 언어와 인간 사이의 관계를 폭넓게 이해한다. <국어의 이해와 분석> (1) 문장 성분을 알고 구문을 분석한다. (2) 문장의 구조와 그 요소 사이의 호응을 안다. (3) 문장의 구성 요소를 품사로 분류하고, 그 형태를 분석한다. (4) 단어 형성 규칙을 이해하고, 이를 활용하여 어휘를 확장한다. (5) 국어 음운과 그 체계를 안다. (6) 음운 변동의 조건과 규칙을 알고, 올바른 발음 생활을 한다. (7) 국어에 대한 체계적인 지식을 바탕으로 언어 행위를 관찰하고, 비문법적 문장을 가려낸다. (8) 의사 전달의 한 체계로서의 글의 구조를 분석한다. (9) 현대 국어와 그 이전의 국어의 음운, 형태, 통사, 의미상의 차이점을 개략적으로 파악한다. (10) 현대 국어와 그 이전 국어의 표기법상의 차이점을 개략적으로 파악한다. (11) 국자의 특질 및 국어 맞춤법의 원리를 파악한다.

6차 교육과정		7차 교육과정	
1) 언어의 본질과	가) 언어의 본질 ① 언어의 기호적 특성에 대하여 이해한다. ② 언어의 규칙성과 체계성에 대하여 이해한다. ③ 음성 언어와 문자 언어의 관계에 대하여 이해한다.	(1) 언어와 국어	(가) 언어의 본질 ① 언어의 기호적 특성을 이해한다. ② 언어의 규칙성과 체계성을 이해한다. ③ 음성 언어와 문자 언어의 관계를 이해한다. (나) 언어와 인간 ① 언어와 사고의 관계를 이해한다.

특질	나) 언어와 인간 ① 언어와 사고의 관계에 대하여 이해한다. ② 언어와 사회의 관계에 대하여 이해한다. ③ 언어와 문화의 관계에 대하여 이해한다. 다) 국어의 특질과 변천 ① 국어의 특질에 대하여 이해한다. ② 민족어로서의 국어의 성격에 대하여 이해한다. ③ 현대 국어와 그 이전 국어의 차이점에 대하여 개략적으로 이해한다.		② 언어와 사회의 관계를 이해한다. ③ 언어와 문화의 관계를 이해한다. (다) 국어와 국어 문화 ① 국어의 특질을 이해한다. ② 국어의 역사를 이해한다. ③ 한글의 가치를 이해한다.
2) 국어의 이해	가) 음운의 체계와 변동 ① 음성과 음운에 대하여 이해한다. ② 국어의 음운과 그 체계에 대하여 이해한다. ③ 국어의 음운 변동 규칙에 대하여 이해한다. 나) 단어의 갈래와 형성 ① 품사 분류와 그 기준에 대하여 이해한다. ② 단어를 형성하는 단위와 방법에 대하여 이해한다. 다) 문장의 구성 요소와 짜임새 ① 문장 성분과 구조에 대하여 이해한다. ② 문법 요소들의 기능과 그 의미에 대하여 이해한다. ③ 문장의 여러 가지 짜임새에 대하여 이해한다. 라) 단어의 의미 ① 의미의 종류와 단어들 사이의 의미 관계에 대하여 이해한다. ② 의미 변화의 양상에 대하여 이해한다. 마) 문장과 이야기 ① 발화 행위로서의 언어 현상들에 대하여 이해한다. ② 이야기의 표현 및 이해에 작용하	(2) 국어 알기	(가) 음운의 체계와 변동 ① 음성과 음운에 대하여 이해한다. ② 국어의 음운과 그 체계를 이해한다. ③ 국어의 음운 변동 규칙을 이해한다. (나) 단어의 갈래와 형성 ① 국어의 품사 분류와 그 기준을 이해한다. ② 국어의 단어를 형성하는 단위와 방법을 이해한다. (다) 국어의 어휘 ① 국어 어휘의 존재 양상을 이해한다. ② 국어 어휘의 체계를 이해한다. (라) 문장의 구성 요소와 짜임새 ① 국어의 문장 성분과 구조를 이해한다. ② 국어 문법 요소의 기능과 그 의미를 이해한다. ③ 국어 문장의 여러 가지 짜임새를 이해한다. (마) 단어의 의미 ① 의미의 종류와 단어 사이의 의미 관계를 이해한다. ② 의미 변화의 양상을 이해한다. (바) 문장과 담화 ① 발화 행위로서의 언어 현상을 이해한다. ② 담화의 표현 및 이해에 작용하는

	는 요소들에 대하여 이해한다. ③ 이야기의 구조를 이해한다.		요소를 이해한다. ③ 담화의 구조를 이해한다.
3) 국어 사용의 실제	가) 단어와 문장의 올바른 구사 ① 단어를 올바르게 선택하고 사용한다. ② 조사와 어미를 정확하게 사용한다. ③ 문장 요소들 사이의 호응 관계에 유의하여 바르게 표현한다. ④ 문법에 맞는 문장을 만들고, 비문법적인 문장을 바르게 고친다. 나) 표준어와 맞춤법 ① 표준 발음을 알고, 정확하게 발음한다. ② 표준어와 방언에 대하여 이해하고, 이를 상황에 따라 바르게 사용한다. ③ 맞춤법의 원리와 규정을 이해하고, 그에 맞는 국어 생활을 한다. 다) 국어 사용의 태도 및 습관 ① 국어를 정확하고 효과적으로 사용하는 태도 및 습관을 가진다. ② 국어의 순화·발전에 이바지하려는 태도를 가진다.	(3) 국어 가꾸기	(가) 국어 사용의 규범 ① 표준 발음을 이해하고, 정확하게 발음한다. ② 표준어와 방언에 대하여 이해하고, 이를 상황에 따라 바르게 사용한다. ③ 맞춤법의 원리와 규정을 이해하고, 국어 생활에서 이를 지킨다. (나) 정확한 국어 생활 ① 국어 음운의 체계와 변동에 맞추어 정확하게 발음한다. ② 조사, 어미를 정확하게 사용하고, 문법에 맞는 문장을 사용한다. ③ 단어의 의미를 정확하게 알고 사용한다. ④ 논리적이며 응집성이 있는 담화를 생산한다. (다) 국어 사랑의 태도 ① 국어 사용에서 발견되는 문제 양상을 파악하여 국어를 바르게 사용하는 태도를 지닌다. ② 국어를 가꾸고 발전시키려는 태도를 지닌다.

문면에만 의거하여 판단한다면, 문법 교육과정의 '내용 체계'가 인식되기 시작한 것은 5차 교육과정에서부터라고 할 수 있다. 4차 교육과정은 아직 일정 기준에 따른 교육 내용의 체계가 잡히지 않고 항목이 나열된 데 머물고 있는 단계이다. 이에 비해서 5차 교육과정은 문법 영역에서도 '내용 체계'에 대한 인식이 시작되고 있다. 흔히 5차 교육과정은 4차 이전의 교육과정에 비해 크게 진일보했다고 평가되곤 하는데, 문법 교육과정에서도 이런 평가가 어느 측면에서는 적용된다고 판단된다. 각 교육과정 항목을 일정한 기준 없이 나열하는 것에 그치지 않고 <언어의 본질과 국어의 특질>, <국어의 이해와 분석>이라는 양대 체계 하에 배열했기 때문

이다.

그러나 단지 기준을 설정하여 내용 체계화가 시도되었다는 것만으로 5차 교육과정이 4차 교육과정에 비해 괄목할 만한 발전을 보여주었다고 단언하기는 어렵다. 5차 교육과정에서 설정한 <언어의 본질과 국어의 특질>, <국어의 이해와 분석>이라는 두 기준은 '언어(language) 그 자체'에만 초점을 두었을 뿐, 학습자의 실제 언어 생활에 대한 관심이 발견되지 않는다는 점에서이다. 간혹 다음과 같은 항목들은 학습자들의 언어 생활을 참작하여 설정되었음을 인정할 수도 있다. 그렇다고 하더라도, 내용 체계의 큰 틀의 기준에서는 학습자의 언어 생활에 대한 기본적인 고려가 없었다는 점은 각 항목들의 '실제성'도 확신할 수 없게 한다.

(4) 단어 형성 규칙을 이해하고, 이를 활용하여 어휘를 확장한다.
(5) 국어 음운과 그 체계를 안다.
(6) 음운 변동의 조건과 규칙을 알고, 올바른 발음 생활을 한다.
(7) 국어에 대한 체계적인 지식을 바탕으로 언어 행위를 관찰하고, 비문법적 문장을 가려낸다.

6차 교육과정에서부터는 교육 내용 체계의 기준에서부터 언어 생활의 실제성이 반영되었다. <언어의 본질과 특질>, <국어의 이해>는 5차 교육과정의 기준과 일치하는 것이라 볼 수 있지만, <국어사용의 실제>는 볼 수 없었던 기준이다. 실제 항목에서도 5차 때와의 차이점은 명확히 드러난다. 5차 교육과정에서는 올바른 언어 생활을 목표로 하는 '단어 사용', '문장 요소', '문장의 문법성', '표준 발음' 등이 <국어의 이해와 분석> 아래 혼용되어 있었지만, 6차 교육과정에서부터는 <국어의 이해>와는 다른 '실제적' 차원에서 전개된다. 7차 교육과정에서 이는 더 심화된다.

요컨대, 4차~7차 문법 교육과정은 문면상으로 본다면, 학습자의 언어

생활의 실제에 관심을 두고 이를 교육 내용으로 체계화하려는 노력을 기울여 왔다는 평가가 가능하다. 그러나 사실 교육과정에 대한 평가가 문면에만 의거하여 이루어져서는 안 된다고 본다. 교육과정에 대한 평가는 '교육 내용의 정체성'을 무엇으로 보고 있는지 분석하는 데서 비롯되어야 하기 때문이다. 국어과는 언어를 중핵으로 하는 교과이므로, 교육과정 전체에 흐르는 언어관에 주목하면 교육 내용의 정체성 수준을 파악할 수 있다고 본다. 문법 영역도 이는 마찬가지이다.

졸고(2005d)는 국어과의 한 영역으로서 국어지식 영역의 역할을 '교육 내용의 정체성'에서 탐색하였다. 여기에서 연구자는 현 국어지식 영역에서는 '교육내용의 정체성'을 명확히 하지 못하고 있음을 지적하고, 국어지식 영역은 국어 교과에서 '내용'과 '방법'으로서의 역할을 다할 수 있음을 논하였다. 아울러, 국어지식 영역은 어떤 역할을 하든 '구성체로서의 언어에 대한 서술'이 아닌 '학습자의 능력'을 '교육 내용의 정체성'으로 삼아야 함을 역설하였다. 연구자는 이 연구에서, '언어에 대한 서술'을 바탕으로 각종 언어 자료로 보완하여 학습자로 하여금 '언어에 대한 서술물'을 '실제적'으로 느끼게끔 하는 것은 교육 내용으로 간주하지 않았다[6].

4차~7차에 이르기까지의 문법 교육과정은 그 교육내용을 일관되게 '구성체로서의 언어'에 대한 '서술'을 중핵적으로 보고 있다고 할 수 있다. 4차~7차 교육과정에서 중핵적으로 다루어지는 내용은 '음운, 단어, 문장, 의미', 6차부터 다루어지는 '담화[7]'에 이르기까지, 이들 언어 단위를 '대상

6) 이는 김대행(2005)에서 국어교과학은 교육 내용을 탐색함에 있어 국어학 및 국문학처럼 '서술적 이론'이 아닌, '수행적 이론'을 개발해야 함을 역설한 데서 착안한 것이다. 그 논의의 기초가 되는 언어관 및 교육내용관은 각각 김대행(2002a), 김대행(2002b)을 참고할 수 있다.

7) 현재 문법 교육에서 다루어지는 '담화' 교육 내용 역시 학습자 중심의 설계가 아니며, '실제성'을 확보하기 어렵다는 비판을 다룬 것을 보려면 졸고(2003/2005b)를 참고하라.

화'한 지식들이다. 한결같이 이들은 '구성체로서의 언어 그 자체'에 대해 '서술'한 결과물이다.

문법 교육과정 항목은 최근 타 영역의 교육과정 항목과 비교해 볼 때 유달리 내용의 범위(scope)가 좁다. 이런 특징은 4차~7차 교육과정 전체에서 일관되게 나타나는 특성이다. 타 영역의 경우는 4차~7차를 거치면서 진술하고 있는 내용의 범위가 더 넓어진 항목들이 많다. '듣기, 말하기, 쓰기, 읽기' 영역의 경우는 5차 교육과정부터, '문학' 영역의 경우는 6차 교육과정에서부터 내용의 진술 범위가 눈에 띄게 넓어지고 있음을 볼 수 있다. 5차 교육과정 중 언어 사용 영역은 내용 범위가 좁은 항목들이 많이 사라지고 있다. 그에 비해 문학 영역은 아직 범위가 좁은 항목들이 많이 보인다. 6차 교육과정에 이르러서는 문학 영역도 진술의 추상성을 획득함으로써, 문법 영역을 제외한 모든 영역이 교육과정 내용 범위가 넓어지게 된다[8].

<제4차>

- 예사말과 높임말에 유의하여 말한다.(초 1-말)
- 마침표, 물음표, 쉼표가 있음을 안다. (초 2-쓰)
- 희곡은 본질적으로 작자의 개입 없이, 인물들의 말과 행위만으로 표현된다는 것을 안다.(중 1-문)
- 산문의 진술 방식에는 설명, 논증, 묘사, 서사 등이 있음을 알고, 이에 따라 한 개의 문단이나 한 편의 글을 짓는다. (고-작문)

<제5차>

(1) 범위가 좁은 항목들

- 하나의 그림이나 이어진 그림을 보고, 그 내용을 말한다.(초 1-말)

8) 학년별 위계를 변인으로 하여 내용 범위의 폭을 관찰하지 못한 것은 본고의 한계이다.

· 다양한 길이의 말을 듣고, 그 내용에 대한 질문에 대답한다.(초 2-듣)
· 이야기에 나오는 인물이 되어 보고, 그 인물의 성격에 대하여 서로 말한다.(초 3-문)
· '기쁘다' 또는 '슬프다' 등의 말을 사용하지 않으면서 이러한 감정이 잘 드러날 수 있는 글을 쓰기(중 1-쓰)
· 어조나 운율이 시의 분위기 형성에 미치는 효과를 살펴보고, 이에 맞게 시를 낭송하기(중 1-문)
· 소설의 내용과 주제를 살피고, 서술 양식에 따라 소설의 종류를 구별하기(중 3-문)

(2) 범위가 넓은 항목들
· 상대와 상황에 맞게 인사말을 한다.(초 2-말)
· 읽은 글의 내용을 일상의 경험과 관련지어 이야기한다.(초 2-읽)
· 여러 종류의 글을 읽고, 그 내용을 몇 개의 부분으로 나누면서 글의 전개 방식을 파악하기(중 1-읽)
· 신문 기사, 참고 서적, 광고문 등 여러 가지 자료의 특성을 알고, 읽는 방법과 태도에 대하여 이야기하기(중 2-듣)
· 화제와 주제에 따라 전달 방법을 달리하여 효과적으로 말한다.(고-말)
· 여러 가지 표현 기법을 사용하여 효과적으로 표현한다.(고-쓰)

<제6차>
· 문학 작품에서 얻은 교훈이나 감동을 즐겨 이야기하려는 태도를 가진다.(초3-문)
· 극본에 나타난 갈등을 찾아보고, 갈등이 해소되는 과정에 대하여 서로 말한다.(초 6-문)
· 겪은 일이나 읽은 글에서 화제에 적합 내용을 선정하여, 알맞은 어조

로 말한다.(중 1-말)

- 여러 종류의 글을 읽어 보고, 각 글의 줄거리나 주요 내용을 간추려 말한다.(중 1-읽)
- 들은 내용을 요약하여 말해 보고, 내용의 객관성, 신뢰성, 공정성 등에 대하여 토론한다.(중 2-듣)
- 희곡에 나타난 갈등을 찾아보고, 갈등이 해결되는 과정을 파악한다.(중 2-문)
- 읽은 문학 작품에서 공감하거나 아쉽다고 생각하는 점에 대하여 서로 이야기한다.(중 2-문)

<제7차>

- 지식과 경험이 말의 내용을 이해하는 데 중요함을 안다.(3-듣-1)
- 주제에 알맞은 내용을 선정하여 말한다.(4-말-2)
- 읽기 상황에는 글의 종류, 읽기의 목적과 방법 등이 관련됨을 안다.(5-읽-1)
- 작품에 반영된 가치나 문화를 이해한다.(6-문-5)

이처럼 문법 영역을 제외한 영역의 교육과정 항목은 진술하고 있는 내용의 범위가 점점 넓어지고 있다. 이와 같은 교육과정의 변화에 대하여, 그 내용의 진술이 추상적이라 비판적으로 보는 시각도 있다. 교육과정 항목 진술의 추상성에 대한 비판이 교과서 수준의 실행을 어렵게 하는 방향으로만 경사된 것은 재고의 여지가 있다. '추상적'이고 '내용의 범위가 넓은' 교육과정 항목은 교육과정 상세화 과정에서 교재 개발의 목표에 따라 자율권을 행사할 수 있어서, 상대적으로 '실행'되기 수월하다는 장점이 있기 때문이다. 진술 내용 범위가 어느 정도 넓어져서 추상성을 확보한 영역은 교육과정이 교과서에 대하여 제대로 기능할 수 있다는 것이다. 연구자는 오히려 타 영역의 경우는 '진술의 추상성으로 인한 포괄적 범위의

내용'을 기준으로 볼 때 교육과정이 발전된 모습을 보여왔다는 평가도 가능하다고 본다.

진술 내용 범위가 넓어졌다는 것은 달리 말하면 교육 내용관이 달라졌다는 것으로도 설명된다. 무엇보다도 위에서 예로 든 <제7차>의 항목들만 보아도, 그 성격은 이미 문법 영역과는 교육 내용관을 달리하고 있음이 드러난다. 이들 교육과정 항목은 비록 서술어를 '안다'로 취하고 있지만, 문법 영역에서의 '문장 성분에 대해 안다'와는 다른 차원에서 진술되었다고 볼 수 있다. 이들 교육과정 항목은 문법 영역과는 달리, 교육 내용의 근거를 두고 있는 언어관이 '구성체로서의 언어를 넘어선 언어관'이라 할 수 있다. 이러한 점에서 타 영역은 이미 문법 교육과정과는 차별화를 시도하고 있음이 돋보인다.

이와는 달리 문법 교육과정 항목은 '구성체로서의 언어 그 자체에 대해 서술'하다 보니, 명제적 지식의 형태 이상을 넘어서기 어려우며, 그 진술되는 내용의 범위가 좁고, 늘 '명료했다'. 바로 이 점이 교과서 수준에서 교육과정이 실행되는 과정에서 교육과정의 기능을 상실하게 만든다고 판단된다.

김두정(1996)은 명료하다고 해서 모두 가치 있는 교육과정은 아니며, 의미 없는 교육과정이 명료할 수 있음을 말한다. '가치 있는 교육과정'이 무엇인가에 대해서는 이견이 많을 수 있다. 그러나 분명한 것은 문법 교육과정 항목이 보여주고 있는 '명료성'이 국어과 타 영역과는 '일관되게 충돌'한다는 점이다. 그리고 그 기저에는 '구성체로서의 언어'에만 주목하고 있는 변함없는 언어관이 깔려 있다.

요컨대, 4차~7차 문법 교육과정은, 문면으로는 교육내용의 실제성을 강화하여 학습자로 하여금 실제 언어 생활에 문법 지식을 적용하도록 노력해 왔다고 평가할 수 있으나, 그 이면에 흐르는 언어관이 크게 달라지지 않았다는 점에서 혁신적인 발전을 시도했다고 평가하기는 어렵다고

본다. 즉, 현 문법 교육과정 체계는 학습자의 실제 언어 생활에 대한 관심을 반영하려는 지속적인 노력의 결과물이라고 하더라도, 교과서-교사-학습자 수준에서 이를 충분히 '실행'하여 그 실제성을 확보하기 어렵다는 것이다.

단 7차 문법 교육과정에서는 교육과정 체계화 기준을 <알기>, <가꾸기>로 바꾸었다는 점에서 그동안과는 달리 '구성체로서의 언어'가 아닌, '학습자의 능력'에 초점을 두려는 철학을 엿볼 수 있다는 점이 돋보인다. 또한 전반적으로 <알기>보다는 <가꾸기>를 더 강화했다는 점도 실제성을 더 강화했다는 점에서, 교과서 수준에서의 실행이 학습자를 향하도록 한다. 바로 이러한 점이 7차 교육과정은 다른 교육과정에 비해 '문법'을 가르치고 '적용'하게 하는 교육이 문법 교육이 아님을 인식하였다는 평가가 가능한 것이다. 비로소 문법 교육이 '국어학 연구의 응용[9]'이 아님을 인식하기 시작한 것이 아닌가 판단된다.

민병곤(2004: 210)에서는 교육과정이 교재화될 이후의 단계를 고려하지 않고 만들어졌다고 비판한다. 그의 논의에서 시사 받을 수 있는 점은, 교육 내용의 표상성은 교과서 수준에서만 논의될 것이 아니라는 것이다. 교육과정 개발 단계에서부터 위로는 국어과 교육 전체 목표에 대한 표상성을 고려하고, 아래로는 향후 상세화 과정을 거쳐 만들어질 교과서의 표상성, 이 모두를 고려하여 신중하게 개발이 이루어져야 한다는 점이다. 교

9) Spolsky(1999: 1-9)는 응용언어학과 교육 언어학을 구분함으로써, 교육언어학은 학문 문법을 응용하는 것이 아님을 이미 명확히 한 바 있다. 즉, 교육을 목표로 하는 문법 연구는, 학문 문법과는 별개로 교육 문법 기술 결과물이 따로 마련되어야 하는 것이다. 더 나아가, 문법 교육 연구는 교육언어학 연구와 또다른 층위의 연구이다. 교육언어학은 '교육적 관점에서 언어 현상을 어떻게 기술할 것인가'에 대해 연구하는 것이다. 교육 언어학의 연구 결과는 문법 교육 연구에 '교육 내용 마련의 원천'을 제공할 뿐이며, 문법 교육 연구는 실제로 문법 교육을 실천하는 데 있어 목표와 내용을 설정하고 이를 각 단계로 표상하는 절차 및 방법 일체를, 또한 교수 학습 방법 등까지를 연구해야 한다.

육내용의 정체성 확보는 교육과정 수준에서부터 이루어져야 하는 것이다.

문법 교육과정도 이러한 비판을 벗어나기 어렵다고 본다. 이는 바로 교육과정 수준에서 교육 내용의 정체성을 명확히 해야할 필요가 있다. 이는 단지 교육과정 항목의 진술을 '안다', '이해한다', '한다' 중 어느 것으로 할 것인가의 문제가 아니다. '안다'를 '한다'로 바꾼다고 해서 교과서 수준에서 실제성을 확보하게끔 만들어주지 않는다. '음운의 종류와 그 체계를 **안다**'를, '음운의 종류와 그 체계를 알고 올바르게 발음**한다**'로 바꾼다고 해서 교육과정의 실행 양상이 달라지지 않는다는 것이다.

주지하다시피 '아는 것'과 '하는 것'은 동일하지 않기 때문이며, 더 나아가 '아는 것'이 아닌 '하는 것'을 진술하기 위해서는 그 내용이 관심을 가지는 언어관을 바꾸어야 가능하기 때문이다. 그 언어관은 '구성체로서의 언어 그 자체'가 아닌, '학습자의 언어 행위 및 능력'이어야 한다. 문법 교육과정의 변천을 볼 때, 현 문법 교육의 문제점은 가르칠 내용이 '명료해 보일 뿐', 실상은 교육 내용을 무엇으로 보아야 할지 논의가 없었으며, 무엇을 가르쳐야 할지 아직 합의가 없어 오히려 교육 내용이 무엇인지 '명료하지 않은 상태'라 판단할 수 있다.

이제까지 4차~7차 문법 교육과정의 변천 과정을 간략히 살펴보았다. 그 결과, 문법 교육과정은 문면상으로는 언어 생활의 실제성을 더하려는 노력을 보여왔으나, 교육 내용을 '구성체로서의 언어' 그 자체로만 보고 있다는 일관된 관점을 유지해 왔음을 알 수 있었다. 이는 획기적으로 변화했다고 평가받는 7차 교육과정에조차도 마찬가지로 적용되는 특성이다.

정리하면, 문법 교육과정 항목이 '구성체로서의 언어 그 자체'를 교육 내용으로 진술함으로써 갖는 '내용 범위의 협소함', '명료성'을 지닌다고 할 수 있으며, 이는 4-7차 교육과정에서 모두 일관되게 흐르고 있는 특성이다. 이와 같은 문법 교육과정의 특성은 교과서 수준의 실행을 두 가지

방향으로 결정짓는다고 본다. 첫째, 문법 교과서에서 구현될 '목표-내용' 설정을 오히려 어렵게 만드는 측면이 그것이고, 둘째, 문법 교과서에 구현될 교육 내용의 지식적 성격을 '구성체로서의 언어 그 자체'로만 제한한다는 측면이 그것이다. 다음 3장에서는 이 두 가지 기준을 중심으로 교육과정의 실행 양상을 살펴볼 것이다.

3. 교과서에서의 실행 양상

교육은 '학습자 능력'의 발전성을 전제로 하여 계획하고 실천되어야 한다. 교육에서 가장 중요한 교육 내용 역시 '학습자의 능력'을 기준으로 해야 한다. 학습자는 교과서를 통하여 교육 내용을 직접적으로 대면한다. 2장에서 살펴보았듯이 그러나 그동안 문법 교육과정은 '학습자의 능력'을 교육 내용으로 간주하지 못했다. 문법 교육과정의 이러한 특성은 교과서 수준에서 교육과정을 실행할 때에도 역시 일정 부분의 한계점을 보인다[10].

본 3장에서는 이에 주목하여 교과서를 분석하고 이를 통하여 '교육과정-교과서' 관계의 변화 양상을 보여주려 한다. 3.1에서는 '목표-내용'의 축으로, 3.2에서는 교육 내용의 두 측면인 '이해-활동'의 축으로 교과서 분석을 시도한다. 3.1의 기준은 교육과정이 교과서에 대하여, 일련의 '추상-구체'의 연속선상에서 어느 수준의 기능을 하고 있는지 살펴보는 기준에 해당한다. 3.2의 기준은 교육과정에서의 지식관이 실제 교과서에 어떠한 양

10) 그러나 문법 교과서는 교육과정과 독립적으로 제작된 측면이 강했다는 점이 아이러니컬하게도 교과서 자체로만 볼 때는 오히려 강점으로 작용한 측면도 있다. 즉, 교육과정 문면에서는 '학습자의 능력'을 부각하지 못했으나, 교육과정과 관계없이 실행된 교과서에서는 (비록 그 한계점은 여전히 지적할 수 있으나) 간혹 학습자의 능력을 전제로 하고 교육 내용을 구성하려 한 노력도 엿보인다는 것이다.

상으로 '변환되어' 실행되고 있는지를 살펴보는 기준에 해당한다. 3.1과 3.2의 분석을 통하여 4차-7차에 이르는 교육과정과 교과서의 관계 양상을 밝힐 수 있을 것으로 생각된다.

3.1. 목표-내용

문법 교육과정의 '명료성'은 교과서 수준에서 실행될 때, '목표-내용' 관계 설정을 어렵게 한다. '목표-내용'의 정체성이 불분명하게 한다. 어떤 수준에서 목표를 잡고, 어떤 수준에서 내용을 잡을지 불분명한 것이다. 이 문제는 '교육과정과 교과서'의 관계를 '목표-내용' 축으로 놓고 볼 때, 교육과정이 교과서에 대하여 어느 수준의 추상적 위치를 점할 것인지를 결정하는 문제이기도 하다.

최영환(2003a: 205)에서는 이 점이 국어과 전체에서 심각한 문제임을 지적한 바 있다. 가르칠 내용이 무엇인지 모르고 목표와 내용을 구분하지 못한 결과, 목표를 내용과 같은 것으로 생각하여 국어과 교육은 파행적으로 운영되어 왔다고 그는 비판한다.

교육 목표는 학습자가 도달해야 할 상태, 교육을 통해 변화되어야 할 상태를 의미하며, 교육 내용은 목표를 달성하기 위해 가르치는 것, 학습자가 목표에 도달하기 위해 배워야 할 것을 의미한다. 교육 목표와 교육 내용은 교육학에서 규정하고 있는 바를 참고하면 그 개념이 명확히 구분되지만, 실제로는 그 구분이 그리 쉽지가 않다(이영덕, 1986: 134-5).

사실 문법 영역은 다른 영역과는 달리 '가르칠 내용'이 분명하다고 생각해온 경향이 있다. 따라서 문법 교육에서만은 '목표-내용'을 설정하는 데 있어서는 문제점이 없다고 인식해 왔던 듯하다. 그러나 문법 교육에서도 '목표-내용'의 정체성 문제는 심각하다. 오히려 타 영역보다 그 심각성이 더하다고 판단되는데, 문법 교육에서는 '목표-내용'이 거의 일치하여

아예 '목표-내용' 관계 설정 자체가 어렵기 때문이다.

실제로 4차~7차 문법 교과서에서는 무엇을 '목표'로 보고 있는지 살펴보도록 한다. 교과서 편찬자는 교육의 목표를 설정하고자 할 때 가장 우선적으로 대단원의 학습 목표로 구현한다. 문법 교과서의 경우는 다른 영역과는 달리 대단원의 학습 목표를 목차 상에서도 뚜렷하게 알 수 있다는 점이 특징적이다. 다음 <표 2>에서 대단원 목차의 변화를 통해 이를 살펴보자.

〈표 2〉 4차~7차 고등학교『문법』교과서 대단원 목차

4차 고등학교『문법』교과서	5차 고등학교『문법』교과서
Ⅰ. 총설 1. 언어와 문화, 사회 2. 문법과 문법 지식 Ⅱ. 단어 1. 문장과 단어 2. 품사 3. 단어의 형성 Ⅲ. 문장 1. 문장의 성분 2. 문법 요소의 기능과 의미 3. 문장의 짜임새 Ⅳ. 말소리 1. 국어의 음운 2. 모음과 자음 3. 소리의 길이 4. 음절 5. 음운의 변동 6. 사잇소리 현상 7. 어감의 분화	Ⅰ. 총설 1. 언어와 문화, 사회 2. 문법과 문법 지식 Ⅱ. 단어 1. 문장의 단어 2. 품사 3. 단어의 형성 Ⅲ. 문장 1. 문장의 성분 2. 문법 요소의 기능과 의미 3. 문장의 짜임새 Ⅳ. 말소리 1. 음성과 음운 2. 국어의 음운 3. 음절 4. 음운의 변동 5. 사잇소리 현상 6. 어감의 분화 Ⅴ. 의미 1. 언어의 의미 2. 소리와 의미의 관계 3. 의미의 종류 4. 단어들의 의미 관계 5. 의미의 사용 6. 의미의 변화

6차 고등학교 『문법』 교과서	7차 고등학교 『문법』 교과서
1. 언어와 국어 1. 언어와 인간 2. 국어의 특질 2. 말소리 1. 음운과 음절 2. 음운의 변동 3. 단어 1. 단어의 갈래 2. 단어의 짜임새 4. 문장 1. 문장의 짜임새 2. 문법 기능 5. 의미 1. 언어와 의미 2. 단어 간의 의미 관계 6. 이야기 1. 이야기의 구성과 기능 2. 장면에 따른 표현과 이해 7. 바른 언어 생활 1. 규범 2. 발음 3. 단어 4. 문장	1. 언어와 국어 1. 언어의 본질 2. 언어와 인간 3. 국어와 한글 2. 말소리 1. 음운과 음운 체계 2. 음운의 변동 3. 단어 1. 단어의 형성 2. 품사 4. 어휘 1. 어휘의 체계 2. 어휘의 양상 5. 문장 1. 문장의 성분 2. 문장의 짜임 3. 문법 요소 6. 의미 1. 언어와 의미 2. 단어 간의 의미 관계 7. 이야기 1. 이야기의 개념 2. 이야기의 요소 3. 이야기의 짜임 8. 국어의 규범 1. 표준어와 표준 발음 2. 한글 맞춤법 3. 외래어 표기법과 국어의 로마자 표기법

국어 교과서는 대단원 제목이 학습목표를 직접적으로 표상하고 있지 않다. 국어 교과서에 나타나는 대단원명은 제재명일 수도, 주제명일 수도 있다. 제재나 주제가 곧 학습목표가 아니며, 학습자가 얻게 될 능력이 학습목표라는 점을 고려할 때, 국어 교과서는 보통 대단원명을 통해서는 학습 목표를 유추하기가 어렵다.

반면, 위의 <표 2>를 볼 때, 4차~7차에 이르기까지 문법 교과서의 대단원을 구성하는 원리는 크게 변함이 없었으며, 대단원명에서 학습 목표를 뚜렷하게 알 수 있다. 표면상으로 이런 특성이, 문법 교육과정만큼은 문법 교과서 수준에서 교육과정이 제대로 실행된 것으로 오판하게 할 수는 있으나 낙관적으로 판단하기는 어렵다고 본다. 문법 교육과정이 상세화 되어 문법 교과서의 대단원의 목표로 구현된 것이 아니기 때문이다. 문법 교과서의 대단원 목표는 '언어 단위' 별로 진술되고 있는 문법 교육과정 항목이 그대로 교과서의 대단원명으로 설정되고, 그대로 학습 목표를 드러내고 있다고 보아도 과언이 아닐 정도이다. 교육과정에 진술된 항목이 어떠한 상세화도 거치지 않고서 그대로 교과서 대단원의 목차가 되었다는 것은, 그와는 반대로 교육과정이 본래의 기능을 제대로 하지 못했다는 것으로 보아야 한다.

이성영(1998)에서는 6차 교육과정을 중심으로 하여, 국어지식 영역의 교과서 편찬 문제에 대해서 본격적인 논의를 전개하고 있는데, 그는 여기에서 교과서 내용이 교육과정 목표를 표상하지 못하고 있음을 강력히 비판하고 있다. 이는 교과서에만 책임을 돌릴 수 없다. 교육과정이 교과서가 제대로 표상할 수 있도록 충분히 기능하지 못하고 있는 것이 더 근본적인 문제점인 것이다.

문법 교육과정 항목은 교과서에서의 '대단원 목표'보다는 추상성 · 포괄성을 띠어야 한다. 그러나 교육과정 항목의 지나친 명료성은 교육과정 실행의 전 과정에서 '목표-내용' 관계를 설정하는 것조차 근본적으로 불가능하게 만들었던 것이다. 이는 결국 교육과정이 교과서 수준에서 제대로 실행되지 못하게 만드는 근본 원인으로서, 교과서에서 교육과정을 충분히 표상하지 못하게 하며, 교과서 내용의 목표 표상성도 어렵게 만들었다.

요약하면, '목표-내용' 축에서 교과서에서의 교육과정 실행 양상을 분석해 보면, 교과서는 교육과정을 제대로 표상하고 있지 않다는 비판을 면

하기 어려운데, 그 원인은 교과서가 아니라 교육과정에 있다.

이와 같은 상황을 타개하기 위해서 향후 어떤 작업이 요구되는가. 앞서 3.1의 논의를 시작하면서 무엇보다도 '교육 내용의 정체성'을 '학습자의 능력'을 기준으로 명확히 하는 것이 선행되지 않으면, 이 문제는 해결되지 않는다. 이것이 선행된 후에 문법 교육과정의 추상화 수준을 정하여야 할 것이다.

교육 내용의 정체성이 결정된 이후, 이를 어떤 추상화 수준에서 기술하느냐에 따라 목표냐 내용이냐가 결정되어야 한다. 교육 목표를 좁게 잡으면 그것이 곧 교육 내용이 되고, 교육 내용을 크게 잡으면 그것이 곧 교육 목표가 되는 경우가 많다. 이렇게 보면, '목표 설정의 수준'을 어떻게 잡느냐에 따라 특정 진술이 목표가 되기도 하고 내용이 되기도 한다(최영환, 2003: 205). 따라서 목표와 내용 관계에서 주의를 기울일 점은 어느 수준에서 진술할 것인지 결정하고, 각 목표(또는 내용) 간의 수준 관계 인식(구분)하는 것, 이것이 더 중요하다고 할 수 있겠다[11].

문법 교육 내용의 정체성이 합의된 이후, 문법 교육과정이 충분히 교과서 수준에서 '실행'될 수 있는 만큼 기능할 수 있다면, 문법 교과서의 모습은 지금보다 훨씬 발전된 모습을 보일 것이다. 교과서는 지금처럼 언어 단위별로 대단원의 목표를 구성하여 문법 교과서의 기능을 단일화하지 않아도 될 것이다. 교육과정을 다양하게 상세화하는 과정에서 교재 편찬의 목적과 유형에 따라, 교과서의 기능을 다양화할 수도 있다[12]. 교과서의 기능이 경직되었던 것 역시 '교과서'만의 문제가 아니다. 문법 교육과정이 충분한 기능을 할 수 있는 조건이 마련되지 못했기 때문인 것이다.

---

11) 극단적으로 말해서, 교육 목표와 교육 내용은 진술 방법의 차이에 있다고 말하기도 한다.

12) 이성영(1998: 42)에서도 이러한 제안이 보인다. 그는 목표 차원의 표상성을 높이는 중요한 방안의 하나로, 교과서 제시 방식의 다양화를 들고 있다.

3.2. 이해-활동[13)]

조영태(1998: 151)는 교육 내용의 가장 중요한 본질은 '이해'와 '활동'이라는 두 측면으로 본다. '이해'를 교육 내용으로 삼게 되면 지식을 가르치되 학습자가 지식을 이해함으로써 세상에 대한 이해의 폭을 넓히고 자신에 대한 인식의 확대를 가져올 것이라고 가정한다. 반면에 '활동'을 교육 내용으로 삼는다는 것은 활동을 통해 어떤 능력이나 기능을 습득함으로써 실제적인 어떤 행위를 수행할 수 있게 된다고 가정한다.

문법 교육에 한정하여 이를 다시 풀어보면, '이해'는 학습자로 하여금 언어에 대한 인식의 폭을 넓히게 하는 교육 내용이며, '활동'은 실제적인 언어 수행 능력을 증진시키는 데 목적이 있는 교육 내용이다. 요컨대 이해와 활동은 모두 '교육 내용'이다. 교육 내용을 보는 관점이 철저히 '학습자 중심'이라는 점에서, 국어과 교육에서도 교육 내용을 구현하고자 할 때 기본적인 철학 중 하나로 삼을 만한 견해이다.

문법 교과서에서 구현해야 할 교육내용은 '언어에 대한 지식' 및 '이를 적용하는 활동'이 아니라, 학습자의 입장에서 어떤 능력을 얻을 수 있을지를 바탕으로 하여 '이해 및 활동'으로 구현되어야 한다. 즉 '이해'도, '활동'도, 모두 '학습자의 능력'을 기반으로 해야 한다.

그러나 4차~7차 문법 교과서를 통해 볼 때, 좀처럼 변화하지 않았던 지식관과 그 이면에 자리한 언어관으로 인해, '이해 및 활동'을 구성하는 데 있어 혼란스러운 양상을 보인다.

---

13) 본고에서의 '이해'는 국어과 영역에서 '듣기, 읽기'에 해당하는 '이해'와는 다른 개념을 칭한다. 본고를 발표했던 학술대회에서 전주교대 서 혁 선생님께서 이 점을 극복하기 위한 용어로 '文理'를 제안해 주셨다. 연구자의 견해에 통찰을 더해 주신 선생님께 감사드린다. 다만 숙고의 과정이 부족하여, 여기에서는 일단 학술발표회 당시의 용어를 그대로 쓴다. 향후 심화된 연구를 진행할 것을 약속드린다.

더 나아가 엄밀한 의미에서의 '이해'는 없었다고 할 수 있다. 교과서를 통하여 학습자에게 주어야 할 것은 언어에 대한 지식 그 자체라는 인식이 강했다. 교과서에 드러난 '활동'도 앞서 언급한 조영태의 개념과 부합하지 않는다. 문법 교과서에서는 그동안 학습자가 얻게 된 언어에 대한 지식(=교육 내용)을 바탕으로 적용·활용·응용할 수 있는 조건을 만들어주는 것이 '활동'이라고 생각해 온 경향이 있다고 본다. 즉, '언어에 대한 지식'을 아는 것만으로는 실제성을 확보할 수 없으니, 지식을 적용할 수 있는 연습 문제를 '활동'으로 간주하여 실제성을 확보하려 했다. 이러한 특징은 특히 4-5차 교과서에서 특히 현저하게 나타나며, 6차에서도 큰 변화를 보인다고 보기엔 어렵다.

〈표 3〉 4차~6차 고등학교 『문법』 교과서에서 보이는 '이해' 및 '활동'의 성격

<4차 교과서>	
언어에 대한 지식 제시한 부분 ('이해'로 간주)	지식을 적용하도록 하는 '활동' 부분
(pp.21-22) (가) 격조사 조사라고 해서 그 기능이나 의미가 다 같은 것은 아니다. (중략) 이렇게 한 문장에서 선행하는 체언으로 하여금 일정한 자격을 가지도록 해 주는 조사를 격조사라 한다. 격조사에는 (중략) (나) 접속조사 (다) 보조사 한편, 3, 4의 '도'는 '역시'의 뜻으로서, 선행하는 체언을 돕고 있는데, 3에서는 주어의 자리에, 4에서는 목적어의 자리에 놓여 있다. (하략)	p.24 연습문제2. 다음 문장에서 조사를 가려 내어, 격조사와 보조사로 나누어 보라. (가) 모든 언어의 구조에는 우열이 없다는 것도 알아 둘 필요가 있다. (하략)

<5차 교과서>	
언어에 대한 지식 제시한 부분 ('이해'로 간주)	지식을 적용하도록 하는 '활동' 부분
(pp.128-139) [1] 안김과 안음 1. 우리는 사실을 알았다. 이 문장은 주어, 목적어, 서술어를 갖추고 있어, 겉으로는 결함이 없는 것 같으나, 잘 살펴보면 이 말만으로는 뜻이 부족하다. 다음 문장과 비교해 보면 그 불완전함이 분명히 드러난다. (중략) [1] 이어진 문장과 홑문장 1. (가) 봄이 된다. (나) 꽃이 핀다. 1-(가), (나)가 연결 어미에 의해 결합되면 다음과 같은 여러 문장이 만들어진다. (중략) 2와 같이 연결 어미에 의해 결합된 문장을 이어진 문장이라 한다.	p.140 연습문제2. 다음은 안긴 문장과 이어진 문장이 뒤섞여 있는 것이다. 이들이 각각 몇 개의 문장으로 구성되었는지 생각해 보라. (가) 명절이 되면 상가는 경기를 띠고, 교통기관은 초만원을 이룬다. (나) 그러면 민족문화의 전통을 말하는 것은 반드시 보수적이라는 멍에를 메어야 하는가. (하략)
<6차 교과서>	
언어에 대한 지식 제시한 부분('이해'로 간주)	지식을 적용하도록 하는 '활동' 부분
(pp.44-50) [2] 대명사 어떤 사물에 대하여 구체적인 이름을 나타내지 않고, 다만 그 사물을 가리키면서, 명사가 놓일 자리를 대신하여 쓰이는 말을 대명사라 한다. 대명사에는 인칭 대명사와 지시 대명사가 있다. (중략) [1] 관형사 다음 밑줄 그은 단어는 모두 체언 앞에 놓여서 그 내용을 자세하게 꾸며 주고 있다. 이렇게 체언을 수식하는 단어를 관형사라 한다. (중략)	p.52 학습활동 3. 다음에 사용된 '이[此]', '다섯[五]'의 품사는 무엇인지 알아보자. - 이는 곧 우리가 추구하던 바 그대로이다. - 이 나무는 자란 모양새가 아주 좋다. - 야구를 좋아하는 사람 다섯이 모였다. - 야구를 좋아하는 다섯 사람이 모였다.

요컨대 그동안 문법 교과서에서 나타난 '이해-활동'의 구조는 엄밀히 말하면 '이해-활동'이 아니다. '언어에 대한 지식 + 이를 적용할 연습문제'의

구조를 지니고 있다. 여기에서의 '연습문제 및 학습활동'은 '언어에 대한 지식' 자체만으로는 실제성을 확보할 수 없어 이를 보완하기 위하여 구안된 것이라고 할 수 있다. '지식을 나열해 놓는 것' 그 자체로 학습자가 '이해'할 수 있는 것은 아니다. 그럼에도 4~5차 교과서는 특히 '구성체로서의 언어 그 자체에 대한 서술물'을 나열해 놓고 학습자 스스로(또는 교사의 설명을 통해서) '이해'할 것을 요구하고 있다고 판단된다. 엄밀한 의미에서의 '이해'도 없었던 것이다.

7차에 이르면 교육과정 차원에서는 '이해-활동'에 대한 인식이 변화하고 있음을 읽어낼 수 있다. 특히 7차 교육과정에서 교육 내용 체계의 구성 요소가 '알기', '가꾸기'의 '행위'로 간주되는 것이 '이해'와 '활동'에 대한 인식의 변화를 뚜렷하게 읽어낼 수 있는 지점이다. 즉, '이해'는 '언어에 대한 지식을 나열'한다고 해서 가능하지 않음을 적어도 교육과정 차원에서는 인식하게 된 것이다.

그러나 교과서 차원에서는 7차에서도 혁신적인 변화를 찾아볼 수 없다고 판단된다. 특히 '알기' 부분은 여전히 그 이전 교과서에서 '언어에 대한 지식을 설명하는 부분'과 비교해 볼 때, 혁신적인 변화를 찾을 수 없다. 변화를 시도했으되 혁신이 제대로 되지 않는 이유는, 거듭 강조했듯이 교육 내용이 학습자의 능력임을 간과하고 있기 때문이며, 특히 여전히 학습자의 '이해'가 '언어에 대한 지식을 나열하는 것'으로 충분히 가능하다고 간주하고 있기 때문이다.

7차 교과서의 '알기' 부분 중 일부 : p.90 '3. 단어' 중 '품사'	4차 교과서의 일부 : p.13 'II. 단어' 중 '품사'
단어의 수는 상상 이상으로 많다. 큰 국어 사전에는 50만 개 이상의 단어가 실려 있고, 우리가 실제로 사용하는 단어도 5만여 개가 넘는다. 이 단어들을 성질이 공통된 것끼리 모아 갈래를 지어 놓은 것을 품사라고 한다. 국어의 품사는 문장 속에서 단어가 담당하는 기능, 문장 속에 일정한 자리에서 단어가 보이는 형태, 그리고 단어가 나타내는 문장 속의 (중략) 1. 체언: 명사, 대명사, 수사 문장에서 주로 주어가 되는 자리에 오며, (중략) (1) 명사 명사는 체언 중에서 가장 일반적인 부류인데, 구체적인 대상의 이름이라는 점에서 다른 체언과 구별된다. 명사 중에서(중략).. 고유 명사.. 보통 명사 (중략) 나는 "바둑이"하고 우리 집 개를 불렀다. '바둑이'는 어느 한 개체에만 붙인 이름이므로 고유 명사이고, '개'는 어떤 속성을 지닌 동물의 한 부류에 붙인 이름이므로 보통 명사이다.	단어에 대한 지식을 발판으로 하여 품사에 대하여 알아보자. 1. 철수가 이야기책을 읽었다. 이 문장은 다섯 개의 단어로 성립되어 있다. 그런데, 이들 단어 가운데에는 공통된 성격을 띤 것도 있다. '철수'는 사람의 이름을 표시하고, (중략) 사물의 이름을 표시한다는 점에서는 공통된 성질을 띠고 있다. (중략) 이와 같이 성질이 공통된 단어끼리 모아 놓은 단어의 갈래를 품사라 한다. (중략) (1) 명사, 대명사, 수사 <1> 명사 1. (가) 인수는 오늘도 동대문에서 지하철을 탔읍니다. (나) 저기 가시는 분이 저의 선생님이십니다. (다) 이 곳에 온 지도 벌써 한 해가 가까와 온다. (라) 오로지 최선을 다할 따름이다. (마) 시간이 허락되는 대로 그려 보도록 하겠다. (바) 집 한 채 짓는 데 3년이 걸렸다.

심지어 철저히 학문 중심 교육과정에 따랐다고 평가되는 4차 교과서와 비교해 보더라도, 7차 교과서의 '알기' 부분은 4차 교과서에서의 '언어에 대한 지식을 나열'했다고 비판받아 왔던 본문 내용과 그다지 다르지 않다. 여전히 언어에 대한 지식을 나열하고 있는 것이다.

오히려, 이 부분만큼은 학문 중심 교육과정에 따른 4차 교과서에서의 진술이 교육적으로 좀더 타당해 보인다. '품사' 개념을 도입하면서 앞에서 배운 '단어'에 대한 지식과 관련지어야 함을 지적하고 있는 것을 보아도, 품사의 정의를 먼저 직접적으로 진술하기보다는 언어 사례를 통하여 품사 분류의 '기준'에 대해 간접적으로 인식하도록 하고 있는 것을 보면 그

러하다[14]. 또한, 명사를 설명하는 방식에서도 오히려 4차 교과서가 '언어 자료 지향적'이라는 판단된다. 4차 교과서에서는 '고유명사, 보통명사, 의존명사, 자립명사' 모두를 설명할 수 있는 언어 자료를 한꺼번에 모아 놓고, 이를 바탕으로 각 개념을 하나씩 설명하는 방식을 취하고 있다. 이에 비해 7차 교과서에서는 명사의 종류를 하나씩 들고 그에 따라 각각 한 문장씩 언어 자료를 제공하는 방식을 취한다.

이렇게 보면, 7차 교과서의 '알기' 부분이 그 이전의 교과서와 체제를 완전히 달리하여 '실제성'을 강화하였다고 평가받기는 어려울 것 같다. 7차 교과서 중 그 이전과는 완전히 다른 모습을 보이는 분은 '탐구'와 '가꾸기'이다. 7차 교과서에서는 '알기' 부분에서 각 문법 사항을 설명한 후 곧바로 '탐구' 문제가 주어지며, 소단원이 끝날 때마다 '가꾸기'로써 학습자의 실제적인 '활동'을 강조하고 있다. 그러나 이 역시 4차 교과서와 비교하여 그 '실제성'을 판단해 보건대, 여전히 개선의 여지가 있다고 판단된다.

7차 교과서 (가꾸기 부분, 189p-190p)	4차 교과서 (연습 문제 중에서, 101p)
다음 자료에서 잘못된 시제 표현을 찾아보자. 그리고 주변에서 이와 유사한 예를 모둠별로 더 찾아보자. (가) 안녕하세요? 오늘 학급 신문 제작과 관련해서 7교시에 학급 회의를 했었습니다. 물론 여러 이야기가 오갔었지만, 가장 중요한 것은 여기저기서 글을 가져다 싣는 것보다는 실제 우리 반 학생들의 이야기가 중심이 되어야 한다는 것이었습니다.	다음 문장에서 문장의 불완전한 곳이 있으면 고치고, 그 이유를 설명해 보라. (가) 철수는 아직도 그 이야기를 믿는 중이다. (나) 나도 극장에 가더라. (다) 사람은 만물의 영장이었다.

14) 이 부분에서만큼은 4차 교과서에서는 지식 생성의 '학문적 맥락을 학습자 수준에서 복원'하여 제시하고 있어 학습자에게 품사 개념이 훨씬 의의 있게 다가갈 수 있다. 이에 비하여, 7차 교과서에서 품사 개념을 소개하는 것은 오히려 지식 생성이 '파손'되어 학습자는 지식의 파편만을 접하게 될 우려가 있다고 판단된다. 발견의 맥락과 지식의 파손성에 대한 개념은 심영택(2004: 374) 참고.

7차 교과서의 '가꾸기'는 그 이전에 비해 '실제적인 언어 자료'가 많아졌다는 것일 뿐, 그 이전의 '활동'에 비해 전혀 다르지 않다. 언어 자료가 그저 보조적인 역할을 하는 데 그치지 않기 때문이다. '실제적인 언어 자료'를 많이 보완했다고 해서 학습자의 수행력을 보장할 수 있는 것은 아니다.

언어학자들이 제공한 '하나의 문장'은 '실제적(authentic)'이지 않고, 말뭉치에서 얻은 '여러 개의 문장'은 '실제적'인가? 연구자는 자료의 '실제성' 판단의 기저에는 아직 촘스키 언어학의 '심층 구조로서의 추상적 문장 개념'이 여전히 자리하고 있다고 본다. 언어학자도 언중의 일원이며, 언어학자가 문법을 설명하기 위하여 즉석에서 만든 하나의 문장도 따라서 '실제적이다'. 즉 '언어학자가 내놓은 하나의 문장'인가, '실제 말뭉치에서 얻은 여러 개의 문장'인가 여부는 활동의 실제성을 보장하는 데 영향력이 없다. 그보다는 교육 내용이 무엇을 표상하고 있는지, 그리고 이를 위해 동원된 언어 자료가 활동을 구성하는 데 적절한 기능을 하고 있는지 여부가 실제성을 판단하는 데 더 중요한 요인이라 본다.

결론적으로, 현재 문법 교과서에서 나타난 '이해' 및 '활동'은 다음과 같은 성격을 지닌다. '이해'를 목적으로 '구성체로서의 언어 그 자체에 대한 서술'이 되어 있고 '활동'은 '실제적인 언어 자료를 주는 가운데 지식을 적용'하는 구조로 되어 있다. '이해'와 '활동'에 대한 재규정이 필요한 시점이라 판단된다. 이와 같은 재규정은, 문법 교육내용이 '언어 그 자체에 대한 서술'이 아님을 인정하는 데에서 시작될 것이다.

4. 문법 교육과정의 실행을 위한 발전 방향

지금까지 2장과 3장을 거쳐, 문법 교육과정의 특징과 문법 교과서에서

교육과정의 실행 양상을 분석해 보았다. 특히 3장에서는, 문법 교육과정의 '명료성'이 교과서 수준의 실행 양상을 두 가지 측면에서 제한하고 있음을 보았다.

첫째, 목표-내용의 설정을 모호하게 하고, 둘째, '언어 그 자체에 대한 지식관'으로 인하여 '이해-활동' 제대로 된 구현을 제한하고 있음을 살펴보았다. 그 과정에서 이제까지 문법 교육과정은 교과서 수준에서 충분히 그 본래의 기능을 수행하지 못하였음을 분석할 수 있었다. 교육과정이 제대로 실행되기 위해서는 교육과정과 교과서 모두 발전적인 방향을 모색하고 그에 따라 변화해야 한다. 4.1과 4.2에 걸쳐 대안적 발전 방향을 제시해 본다.

4.1. 교육과정의 변화: 교육과정의 기능 회복

문법 교육과정의 변화는 무엇보다도 문법 교육과정이 충분히 실행되도록 그 기능을 복원하는 것에서 비롯되어야 한다. 그런데 문법 교육과정이 충분히 그 기능을 하지 못했던 데에는, 교육과정 자체의 문제보다도 더 근본적인 원인이 있다.

역사적으로 국어과 교육에서 문법 교육은 큰 비중을 차지해 왔다. 국어교육사에서 학교 문법 통일 문제는 간과해서는 안 될 큰 쟁점이다. 통일된 학교 문법은 중등학교 문법 교과서를 만드는 작업과 일치하는 것으로 간주되었다. 즉, 그동안 중등학교 문법 교과서를 만드는 작업은 '학교 문법을 기술'하는 것과 동일한 것으로 간주되었다는 것이다.

교육과정과 교과서를 만드는 작업은 교육문법·학교문법·규범 문법[15]을 기술하는 작업과 전혀 다른 별개의 작업이다. 완결된 학교 문법

15) 김광해(1997), 이충우(1997), 이성영(1998), 이관규(2002), 최영환(2003: 97-98)에서 이 네 가지 개념을 구분하고 있다. 이 중 '학문 문법'을 제외한 나머지 세 개념에 대한

기술 결과물이 있다면, 이를 바탕으로 하여 문법 교육과정은 학습자의 능력에 주목하여, 교육의 밑그림을 그려야 했다. 문법 교과서는 학습자의 능력을 추상적으로 진술한 교육과정 항목을 상세화하는 과정을 거쳐서, 교재의 목적을 명확히 하고 대단원의 목표를 정하고, 활동을 구성했어야 한다.

그러나 그동안은 학교 문법이라는 완결된 문법이 별개로 존재하지 않았던 것으로 인하여, 학교 문법과 문법 교과서를 일치하게 보았다. 그 결과 문법 교과서의 교육적 기능을 오판하였고, 그 가운데 문법 교육과정은 학교 문법과 교과서의 관계를 적절히 매개할 수조차 없었던 것이다. 그러나 다행히도, 4-6차에 비하여 7차 교육과정은 교과서 수준에서 '충실하게 실행'하려는 노력을 보인 것으로 평가된다.

학교 문법 기술 결과물이 그대로 교과서가 되는 것은 아니다. 교육과정이 그 기능을 회복하여 교육 내용의 정체성을 '문법 현상 기술'과 차별화하는 것은, 교육과정의 최종적인 실행 단계인 '학습자' 중심으로 문법 교육을 개선하기 위한 필수적인 작업이라 할 수 있다. 문법 교육과정이 그 기능을 회복하고 '실체로서의 학교 문법 그 자체'와 교육 내용을 차별화해야만이, 교과서가 이를 제대로 '실행'하고, 교사와 학습자 수준에 이르

규정이 혼용되고 있는 것이 문제점으로 지적된다. 본고에서는 '교육 문법'과 '학교 문법'은 일단 그 실체는 서로 동일한 것으로 본다. 단, 각각의 용어가 어떤 맥락에서 사용되는지에 따라 용어 선택이 달라질 것이다. 졸고(2005a)에서도 '교육적인 가치의 실현'의 의미가 강조될 때는 '교육 문법'을, 실제로 '학교'에서 가르치고 배우는 실체로서의 의미가 강조될 때는 '학교 문법'(이성영, 1998: 217)을 사용한 바 있다. 한편, '규범 문법'이 종종 '학교 문법'과 거의 일치하는 것으로 간주되는 경우가 있는데, 김광해(1997)에서 지적한 바와 같이 이는 잘못된 것이다. 규범 문법(standard grammar)은 외국인을 위한 한국어 교육에 도움을 줄 수 있는 기초적 규범으로서 기능할 수 있는 문법, 사전 편찬에 필요한 통일된 정보를 제공할 수 있는 문법을 말한다. 따라서 '교육 문법' 내지 '학교 문법'에서 '규범 문법'을 참고할 수는 있지만, '교육 문법'이 '규범 문법'과 동일한 것은 아니다.

기까지도 제대로 '실행'될 수 있도록 매개할 수 있다. 이렇게 되면 교과서는 편찬자가 설정하는 목표와 기능에 따라 얼마든지 다양화될 수 있으며, 학습자에게 훨씬 유의미하게 다가갈 수 있게 될 것이다. 그 준거인 '문법 교육과정'이 얼마든지 다양성을 확보할 수 있도록 기능할 것이기 때문이다. 지금까지 논의를 바탕으로 하여 문법 교육과정과 교과서의 관계를 <그림 1>과 <그림 2>로 대비하여 나타내어 보면 다음과 같다.

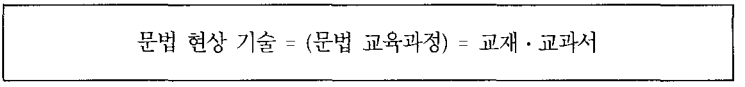

그림 1 ≪그 기능을 다하지 못했던 이제까지의 문법 교육과정≫

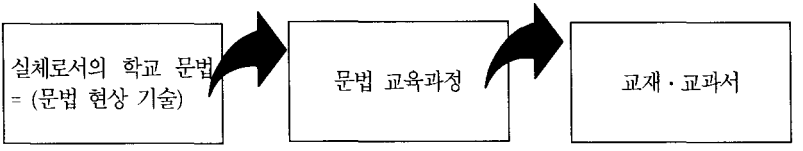

그림 2 ≪매개적 위상을 회복한 문법 교육과정≫

4.2. 교과서의 변화: 교육 내용 표상 방법의 변화

교육과정이 그 기능을 회복했다고 해서 교육과정의 충실한 실행이 보장되는 것은 아니다. 교육과정의 기능 회복과 더불어 교과서가 변화하지 않으면, 교육과정은 제대로 실행될 수 없다. 교과서는 학습자가 직접적으로 대면하는 교육내용의 형태이므로, 교육과정 실행에서 교과서의 변화는 필수적이다. 교육과정이 그 기능을 회복하더라도, 실행의 최종 단계에 이르기까지 교과서가 하는 역할이 크므로, 교과서는 학습자 중심으로 교육과정의 교육 내용을 어떻게 표상할 것인지를 끊임없이 강구해야 할 것이다.

졸고(2005a)에서는 학습자 중심으로 문법 교육 내용을 설계하기 위한 두 방향을 제시한 바 있다. 첫째는, '문법 지식의 인식성 강화'이며 둘째는 '문법 지식의 수행성 강화'이다. 이는 '이해'와 '활동' 성격을 재규정하는 데 도움을 주는 방향이다. 문법 교육에서 '이해'는 '지식의 인식성 강화'로, '활동'은 '지식의 수행성 강화'로 교육 내용을 설계할 필요가 있다고 본다.

4.2.1. 지식의 인식성 강화한 '이해'

3장에서 살펴보았듯이, 4차-7차 문법 교과서에서 볼 수 있는 교육 내용은 주로 '언어에 대한 지식을 나열'한 것으로, 이런 내용을 학습자의 '이해'를 위한 것이라 볼 수 없다. '학습자가 교육 내용을 어떠한 지식 수준으로 인식하고 직접적으로 받아들이는지'의 문제를 전혀 인식하지 않았기 때문이다. 장상호(1998: 122)에서는 어떤 지식을 언어의 형태로 보인다고 해서 그 지식을 재생할 수 있는 능력이 생기는 것이 아님을 역설하고 있다. 그는 '교육어' 개념을 제안하고 있는데, 이는 교육의 결과를 기술하는 것이 아니라 교육의 과정을 기술하는 언어이다. 교육의 소재에 대한 내용을 기술하는 것이 아니라, 그것을 결과하게 하는 교육의 과정을 기술하는 것이다. 이렇게 볼 때, '지식의 나열'에 그쳤던 기존 문법 교과서 내용들은, 교육의 '과정'을 기술하는 교육어의 역할에 충실하지 못했다고 볼 수 있다.

가르칠 내용을 선정하는 것만큼 중요한 것은 학습자가 실생활에 전이하기 쉽도록 교육 내용을 표상하는 방법을 구상하는 것이다. 그동안 문법 교육에 가해졌던 비판은 문법 교육 내용에 대한 것이었고, 문법 교육 내용이 '제대로 선정'되기만 하면 학습자에게 유용성이 있을 것이라는 암묵적인 합의가 있었다[16]. 학습자에게 어떤 모습으로 다가가야 할 것인가에

16) 그동안 학교 문법 내용 선정 원리에 대한 연구만 있었지 같은 내용이라도 어떻게 다르게 만들어낼 수 있는가에 대한 연구는 없었다는 것이 이러한 해석을 가능하게

대해서는 체계적으로 연구된 바가 없었던 것이다.

어떤 교육어를 활용하여 활동을 구성할 것인가, 바로 이 작업의 결과물이 바로 학습자가 직접적으로 대면하는 교육 내용이라는 점에서, 이러한 작업도 '교육 내용' 차원의 연구이다. 문법 교육에서는 이러한 문제를 간과해 왔기 때문에, 이에 대한 연구는 거의 백지 상태나 다름없다. 문법 교육 연구에서는 이에 대한 연구를 특히 심화해야 할 필요성이 있다.

그동안 교과서 수준에서 나타난 교육어의 특성은 '규칙의 기술 및 설명'이었다면, 앞으로의 교육어의 성격은 '해석 가능성을 촉진'이 되어야 할 것이다. 진정한 의미의 '이해'는 단지 지식의 파편을 익히는 데서 일어나는 것이 아니라 인식의 지평을 넓히는 데에서 온다[17]. '이해'하기 쉬운 교육 내용을 제공하기 위해서는, '알게 하는 과정'에 이르기까지 역할을 하는 '교육어'의 성격을 변화시키는 동시에 그 역할을 강화할 필요가 있는 것이다. 또한 그러한 교육어는 학습자 스스로 지식을 탐구하는 가운데 지식의 의미를 찾을 수 있도록, '해석 가능성을 촉진[18]'하는 방향으로 사용되어야 할 것이다.

교육어 선택의 문제는 교육 내용의 지식관과 긴밀히 관련된다는 점에서, 다시 한번 교육과정의 중요성을 실감하게 한다. 교육 과정 수준에서 설정하고 있는 교육 내용의 종류가 교과서 수준에서 구현되는 교육 내용의 교육어까지 결정한다는 것이다. 교육어가 '해석의 가능성 촉진'의 특성

해 준다. 최근 문법 교육 연구의 동향에 대한 소개는 졸고(2005a: 연구사) 참고.

17) "…진정한 의미의 이해는 이해의 과정에서 전통 안에 스스로를 놓아두는 것이 아니라 자기 자신의 지평이 다른 지평과 통합될 수 있도록 자기 자신의 지평을 확장시키는 것이다. 자기 자신과 대상을 보다 높은 일반성에로 고양시키는 지평 융합이다.…(Gadamer, 1960)"

18) 탐구학습은 사실 교수 학습 방법을 제안하는 차원에서 비롯되기는 했으나, 그 의의는 교수 학습 방법 차원에 머물지 않는다. 탐구학습 방법 제안은 문법 영역에서의 지식관 변화의 필요성을 절감한 최초의 문제제기였다는 의의를 지닌다. 따라서 탐구학습 방법에 대하여 실현성과 효율성만에 주목할 수 없다고 본다.

을 지니는지 여부는, 학습자에게 어디까지 '자율'을 줄 것이냐와 직접적으로 관련되는 문제[19]이다.

4차와 5차 교과서의 '교육어'에서는 '해석의 가능성을 촉진'하는 요인을 찾아보기가 어렵다. 6차 교육과정에서부터 학습자로 하여금 '지식의 탐구'를 장려하기 시작하였으며[20], 7차 교육과정에서는 이를 전면적으로 강조하고 있다. 그에 따라서 6차 교과서에서부터 교육어의 성격이 변화하고 있음을 볼 수 있다.

〈표 4〉 6차 교과서의 '도움말'의 성격(1): 교육어

학습활동(173p)	학습활동 도움말(174p)
4. 논리적으로 어긋나는 문장을 신문 등에서 찾아 바르게 고쳐 보자.	4. 접속 부사 '그러나, 그리고, 그러므로,' 등을 적절히 사용하여 연결 관계를 바르게 해 주면서, 그와 함께 용언의 연결 어미 등에 주의하여 고쳐 보도록 한다.
학습활동(109p)	**학습활동 도움말(110p)**
3. 다음의 예들에 대해 공부해 보자. -꽃을 본다, 연극을 본다, 책을 본다, 환자를 본다, 집을 본다, 며느리를 본다. (1) '보다'의 가장 중심적인 의미로 사용된 예는 어느 것인가? (2) 주변적 의미에 해당하는 의미를 다른 말로 바꾸어 보자.	3. 이 같은 말을 다의어라고 한다. 그리고 대개 다음과 같이 다른 뜻으로 바꾸어 볼 수가 있다. 이러한 관찰을 통해서 중심적 의미는 무엇인지 생각해 본다. - 꽃을 본다, 연극을 본다(감상한다), 환자를 본다(간호한다), (중략)

19) 연구자는 그동안 문법 교육에서 '교수학습 방법' 차원에서 논의한 연구를 본고에서는 더욱 확대하여 '내용' 차원의 연구로 심화해야 한다고 본다. 국어지식 교육에서도 '전략'이 목표를 이루기 위한 교육 내용으로 다루어져야 한다는 것이다. 이러한 관점은 최영환(2003: 199-255)에서도 찾을 수 있다.

20) 6차 교육과정에서는 전면적으로 드러나지는 않으나 고등학교 『문법』과목의 '5. 평가'에서 다음과 같이 탐구 과정을 강조하고 있다.
"…나. '문법' 과목 학습이 규칙이나 원리의 탐구 과정 중심으로 전개되어야 한다는 점을 고려하여 다음과 같은 능력을 평가하는 데 유의한다. (1) 문법 규칙을 도출하는 데 적합한 언어 자료를 선정하는 능력 (2) 합리적 과정에 따라 문법 규칙이나 원리를 찾아내는 능력 (3) 도출된 문법 규칙이나 원리의 적절성을 확인하는 능력…"

주지하다시피 6차 교육과정 시기에는 참고서·자습서가 필요 없는 자율학습이 가능한 교과서를 개발하는 것이 목표였다. 고등학교 『문법』 교과서도 마찬가지로 학습자 스스로 문제를 해결할 수 있도록 '학습활동'에 대한 '도움말'을 새로이 만들었다. 특히 173p 4번 학습 활동과 같은 유형은 4차 교과서부터 지속적으로 나타나는 활동 유형이다. 학습자에게 '지나친 자율'을 부여함으로써 활동의 어떠한 방향성도 잡을 수 없는 경우이다. 그러나 174p에 이어지는 도움말은 신문에서 어떤 부분에 주목하여야 하는지, 그 방향성을 제시하고 있다. 이 경우 학습자의 자율학습을 '도와주고 있는' 교육어의 특성을 지닌다.

6차 교과서에서부터 등장한 '도움말'은 문법 교과서에서도 '교육어'가 필요함을 감지하기 시작한 것이라 해석할 수 있다. 학습자는 '도움말'에 제시되는 '교육어'를 통하여 학습활동에 주어진 문제를 스스로 탐구할 수 있는 힘을 얻게 된다. 물론 6차 교과서에 나타나는 모든 '도움말'이 다 '교육어'의 성격을 지니고 있는 것은 아니다. 실은 6차 교과서에 나타난 도움말은 대개 거의 '정답'에 가까운 '해설'을 하거나, '참고 자료'의 성격을 지니고 있는 경우가 많다. 다음의 경우가 그것이다.

〈표 5〉 6차 교과서의 '도움말'의 성격(2): 해설

학습 활동(52p)	학습 활동 도움말(53p)
'은/는, 도, 만, 마저, 조차, 부터, 까지' 등의 보조사를 넣어 문장을 만들어 보자. 이들의 특징은 무엇인가? 또, 격조사와 다른 점은 무엇인지 정리해 보자.	"내가 책을 샀다."라는 문장을 바꾸어 "나(는, 도, 만, 마저, 조차, 부터, 까지) 책(은, 도, 만, 마저, 조차, 부터, 까지) 샀다." 등으로 다양하게 만들어 보고, 각각의 경우에 대해 의미의 차이를 생각해 본다. 이를 통해서 보조사가 격조사와 다른 점을 확인할 수 있을 것이다.

〈표 6〉 6차 교과서의 '도움말'의 성격(3): 참고자료

학습활동 139p	도움말 140p
4. 다음의 내용을 더 공손한 표현으로 바꾸어 보자. 공손한 표현들이 지니는 특성에 대해서도 생각해 보자. (1) 일어서. (2) 전화 번호가 어떻게 되니?	4. 일반적으로 문장의 길이는 공손함에 비례하여 길어지는 경향이 있다. (중략) 다음의 예를 참고하여 주어진 예문을 다양하게 바꾸어 본다. - 8시에 와./8시에 와요./8시에 오십시오./8시에 와 주십시오./8시에 와 주시면 고맙겠습니다.(하략)

위의 <표 5>, <표 6>에서 볼 수 있는 학습활동 '도움말'은 교육의 과정을 기술하고 있지 않다는 점에서 엄밀한 의미에서 '교육어'의 성격을 띤다고 보기 어렵다. 위 <표 5>의 도움말은 거의 정답을 제시해 주는 것이나 다름없는 '해설'의 성격을 지니는 것이다. 또한 <표 6>의 도움말은 해설의 성격도 물론 지니지만, 언어 자료를 풍부하게 제시함으로써 참고 자료의 성격을 강하게 띤다. 그렇다면 본격적으로 '학습자의 자발적인 탐구'를 지향하고 있는 7차 교과서의 경우는 교육어가 그만큼 발전된 양상을 보이고 있을까.

<제7차 교과서에서 볼 수 있는 '교육어'>
(106p) 3. 다음 문장에서 '바로'의 쓰임에 대하여 탐구하여 보자. 그 사람은 바로 떠났다./내가 원하는 것이 바로 그것이다. ○ 위에서 **'바로'가 꾸며 주는 말은 무엇인지** 이야기하여 보자. ○ '바로'의 품사를 어떻게 처리하여야 할지 모둠별로 발표하여 보자.
(176p) 2. 다음 문장들로 높임 표현을 모둠별로 탐구하여 보자. (가) 자, 식기 전에 빨리 드셔./자, 안으로 들어가시게./할머니, 아침은 잡수셨어? (나) 김 선생, 인사 좀 하시지./들어올 테면, 어디 한번 들어봐 보시지./자신 있으면 어디 덤벼 보시지. ○ 위 예들은 높임 표현과 낮춤 표현 중 어디에 속하며, 그 이유는 무엇인지 이야기하여 보자. ○ **(가)와 (나)는 어떤 상황에서 사용할 수 있는 표현인지** 생각하여 보자. ○ **위 (가), (나)에서 '-(으)시-'는 각각 어떠한 기능을 하는지 생각하여 보고, 일반적인 주체 높임의 '-(으)시-'와 어떤 차이가 있는지** 논의하여 보자.

위에서 예로 든 바와 같이 7차 교과서에서도 교육어가 나타나고 있다. 그 이전 같으면 궁극적으로 목표로 삼는 '최종적인 활동'만을 제시했을 것이지만(밑줄 그은 부분: 연구자), 본격적인 탐구가 가능하도록 교육의 '과정'을 기술, 학습자 스스로 해석할 수 있도록(굵은 글씨 부분: 연구자) 그 가능성을 촉진하고 있다고 할 수 있다.

그러나 모든 학습 활동에 도움말을 넣어야 했던 6차 교과서에 비해 오히려 7차 교과서에서는 전반적으로 교육어의 비중이 떨어졌다는 것을 살펴볼 수 있다. 7차 교과서에서는 학습자로 하여금 '탐구'하도록 하려면, 다양한 '지식의 소재'를 제시하고 그에 따라 다양한 언어 자료를 풍부히 주면 학습자의 탐구 능력이 향상된다고 간주하고 있는 것이다.

요컨대, 아직 문법 교과서 내용 구성에서 '교육어'의 중요성에 대해서는 아직 인식 자체도 못하고 있는 상태라 판단된다. 향후 문법 교과서에서 교육어를 통하여 교육과정의 목표를 다양하게 표상할 수 있는 방법에 관심을 기울여야 할 것이다. 장상호의 언급처럼, 교과서의 교육 내용은, 교육의 '소재'가 아니라 교육의 '과정'을 기술하는 것이다. 문법 교과서를 통하여 지식을 탐구하고 이를 통하여 지식을 깊이 있게 '이해'하도록 하기 위해서는, 특정 문법 사항에 대한 諸학설 · 관점을 풍부하게 보여주는 데 그쳐서는 안 될 것이다. 하나의 문법 현상이라도 인식의 지평을 넓힐 수 있는 사고의 과정을, 교육어로 표상하여 주는 방법이 학습자의 탐구와 해석을 더 적극적으로 유도할 수 있다. 즉 '언어 자료'나 '특정 문법 현상에 대한 화려한 학설 제시'보다는, 교육어 표상 방법에 대한 지속적인 개발 · 관심을 통하여, 학습자로 하여금 지식을 의미 있게 '이해'하고 언어에 대한 인식의 지평을 넓힐 수 있도록 해야 할 것이다.

4.2.2. 지식의 수행성 강화한 '활동'

그동안 문법 교과서에서 나타난 '활동' 제시 방식의 변천 양상을 살펴보면, '지식의 응용'을 위한 '자료의 실제성'을 확보하는 과정이나 진배없다. 그러나 연구자는 언어 자료의 성격이 근본적으로 변화하지 않는 한, '많은 양의 언어 자료'를 준다고 해서 학습자의 수행성이 강화되지는 않는다고 본다.

지식의 수행성을 강화한다는 것은 학습자가 학습 활동에서 무엇인가 '하도록' 만들어 주어야 한다는 것이다. 다음의 활동은 '실제적' 언어 자료를 바탕으로 구성하기는 하였으나, 학습자가 무엇인가 '하도록' 만들어주기 어렵다. 학습자는 이 활동에서 언어에 대한 또다른 지식을 찾아보거나, 교사의 또다른 설명을 들어야 할 것으로 판단된다.

◎ 다음 만화를 바탕으로 우리의 언어 생활에 대하여 더 생각해 보자.
A: 야, 너 오늘 죽음이야.
B: 오늘 축구 경기, 한 마디로 끝내줬음이다.
C: 어제 그 둘 말이야, 정말 장난 아니었음이야.

○ 위 문장에서 '-음'의 문법적, 의미적인 기능은 무엇인지 각자의 의견을 말하여 보자.
○ 이러한 말투가 사용되고 있는 이유는 무엇인지 생각해 보자.
<제7차 고등학교 문법 교과서 '가꾸기'의 일부(2002: 89)>

학습자로 하여금 활동을 통하여 무엇인가 '하도록' 만들어주기 위해서는 무엇보다도 영역 통합적인 접근을 통하여, 텍스트로 한정되는 '장면' 안으로 들어가 '무엇인가 하도록' 조건을 만들어 주어야 하는 것이다. 이

러한 방식을 제대로 구현했다고 보는 '활동'이 제7차 고등학교 『국어』 교과서에서 발견된다. 그 이전 교과서에서는 좀처럼 볼 수 없는 구성이다.

〈표 7〉 '제7차 고등학교 『국어』(상) 교과서 3. 다양한 표현과 이해' 중 일부

(1) 봄봄 (2) 봉산 탈춤 이 단원에서는 '봄봄'을 읽으면서 언어 이외의 의사 표현 수단에 대해 알아보고, '봉산 탈춤'을 읽으면서 장면에 따라 말의 효과를 높이는 다양한 표현 방식에 대해 알아본다.(100p) 학습활동 '말뚝이'와 양반들의 대화를 중심으로 장면에 따라 표현 방식이 어떻게 달라지는지 알아보자. (1) '샌님 비뚝한 놈도 없습디다.'에서 '없습디다'를 '없었습니다'와 비교해 보고, 이 표현에 나타난 말뚝이의 심리적 태도를 말해 보자. (2) 지시 표현을 찾고, 이 장면의 등장 인물과 사물의 위치를 말해 보자. (3) 양반들의 대화에서 나이에 따라 달라지는 높임 표현을 찾아보고, 오늘날의 시공간에서 이 장면이 벌어졌다고 할 때 높임표현이 어떻게 달라질지 말해 보자. (141p)

이 활동에서는 언어 자료가 '언어에 대한 지식'을 설명하기 위한 보조적인 역할을 하는 것이 아니라, 학습자로 하여금 텍스트 장면 안으로 직접 들어가서 활동을 '하도록' 유도하고 있다. 활동 · 목표 중심의 교재관을 철저히 견지, 적절한 제재를 고르고 이를 바탕으로 텍스트 중심의 활동을 하는 가운데 자연스럽게 교육 목표를 구현하도록 하였다.

이는 닫힌 교재관에서는 볼 수 없었던 교재 내용 구성으로, 본고에서 지향하는 교육 과정 목표를 구현하기에 적절한 텍스트를 중심에 놓고 그에 맞는 다양한 활동을 하도록 유도하는 방향과 부합한다. 이러한 내용은 학습자로 하여금 ≪봄봄≫이나 ≪봉산탈춤≫을 문학 작품으로만 접근하는 것이 아니며, 동시에 '언어에 대한 지식'만을 목표로 하여 이를 제시하는 데 그치지 않는다는 점에서, 그 이전 교과서에서 좀처럼 볼 수 없었던,

'문학-읽기-국어지식'의 '도킹[21]으로서의 영역 통합 활동'으로 학습자의 수행성을 강화한 훌륭한 사례이다.

5. 결론

그동안 국어과 교육에서는 교육과정 실행 요인 중 '교과서'가 가장 중요한 요인이라고 간주되어 왔다. 더 나아가 교과서는 '교육과정이 실행된 결과'라는 인식조차 희박하였다고 본다. 교육과정과 교과서의 관계가 그만큼 긴밀하지 못하였다. 아무리 훌륭한 교사라 할지라도 '교과서로' 수업을 한다는 생각이 강하여, 교육과정의 개정에 대한 관심을 갖기 힘들었던 것이다.

이를 문제적 상황으로 지적할 수 있음에 동의한다면, 그 원인은 교사가 아닌 교육과정 및 교과서 개발자에게 있었다고 할 수 있다. 그러나 제7차 교육과정에 이르러 국어과 타 영역에서는 활동 중심의 교과서를 지향함으로써 교육과정과 교과서의 관계가 긴밀해졌다고 판단된다. 교과서에 구현된 모든 활동의 학습 목표는 교육과정 항목의 상세화 작업을 거친 것이다. 비로소 이제 교과서를 '교육과정이 실행된 결과물'로 볼 수 있다는 것이다.

---

21) 이삼형(2000: 105-106)에서는 문학과 말하기의 통합에 대해 논의하면서, 최근 활발히 이루어지고 있는 영역 통합의 논리와 타당성에 대해 근본적인 점검이 필요하다고 지적한다. 그는 통합 자체의 타당성과 통합 형식의 타당성을 모두 따져 보아야 한다고 하면서, 통합 형식은 '랑데부'가 아니라 '도킹'의 방식이 되어야 한다고 말한다. 즉, 우주 비행에서도 랑데부는 도킹을 위한 전 단계로서의 의미가 있는 것처럼, 통합의 최종 목표는 도킹이다. 이렇게 볼 때, 문학 교육을 위해 작품에 대해 '말해보라'는 방식을 도입하거나 말하기 교육을 위해 '문학 텍스트'를 이용하는 방식은 모두, '도킹의 통합'이 아니다.

그러나 타 영역에 비해 문법 영역에서는 여전히 '교과서'의 역할이 강하다. '교육과정-교과서-교사-학생'에 이르기까지, 교육과정 실행을 염두에 두고 교과서를 개발해야 한다는 인식이 부족하였다. 본고에서는 4차-7차 교육과정 시기 고등학교 문법 교육과정과 문법 교과서의 관계 변화를 살펴봄으로써 이와 같은 현실을 파악할 수 있었다.

현재 국어과 교육에서는 교육과정이 '교과서-교사-학생'에 이르기까지 모든 수준에서 충실하게 실행되는 것을 바람직하다고 보고 있다. 아직까지 국어과 교육에서 교과서가 차지하고 있는 비중이 지대하다는 것을 고려할 때, 문법 교육과정이 충실도 관점에서 제대로 실행되도록 하기 위해 현 시점에서 무엇보다도 중요하게 생각해야 할 것은 문법 교육과정과 교과서의 관계를 제대로 정립하는 것이다.

학문 문법을 학교 문법으로 간결히 기술하는 방법에 대해서 간구하는 것, 다양한 문법 사항 중 어떤 내용을 선정하여 학습자에게 제공하는 것이 적절할 것인지 여부를 고민하는 것, 현 교과서의 어떤 문법 기술 부분이 잘못되었는지 지적하는 것은 어찌 보면 지엽적인 문제에 해당하는 것이다. 현 시점에서는 문법 교육과정과 문법 교과서의 관계를 타당하게 설정하는 것이 훨씬 시급한 작업으로 판단된다. 이를 바탕으로, 국어 교과의 한 영역으로서 국어지식 영역이 또한 초·중·고 각 단계 국어 교과서에서 실행되는 양상을 비판적으로 살펴보는 작업 또한 지속적으로 이루어져야 한다. 이에 대해서는 후속 작업에서 보완하고자 한다.*

[주제어] 문법 교육, 문법 교육과정, 문법 교과서, 교육과정 실행, 충성도 관점, 문법 교육의 목표, 문법 교육의 내용, 이해, 활동

---

* 본 논문은 2005. 5. 24 투고되었으며, 2005. 6. 4 심사가 시작되어 2005. 6. 12 심사가 종료되었음.

참고문헌

고영근(2000), 「우리나라 학교 문법의 역사」, 『새국어생활』 제10집 제2호, 국립국어연구원.

교육 인적 자원부(2002), 『제7차 고등학교 문법 교과서 해설서』, 두산 동아.

교육 인적 자원부(2002), 『제7차 고등학교 문법 교과서』, 두산 동아.

교육부(1998), 『제7차 국어과 교육과정』, 대한교과서 주식회사.

교육부(2000), 『초·중·고등학교 국어과·한문과 교육과정 기준』.

국어교육연구소(1998), 『국어교육학 사전』, 대교출판.

권재일(1995), 「국어학적 관점에서 본 언어 지식 영역 지도의 내용」, 『국어교육연구』 제2집, 서울대학교 국어교육연구소.

김광해 외(2000), 『국어지식 탐구』, 박이정.

김광해(1997), 『국어지식교육론』, 서울대학교 출판부.

김대행(2002a), 「국어 교과학을 위한 언어 재개념화」, 『선청어문』 제30집, 서울대학교 국어교육과.

김대행(2002b), 「내용론을 위하여」, 『국어교육연구』 제10집, 서울대학교 국어교육연구소.

김대행(2005), 「수행적 이론의 연구를 위하여」, 『국어교육학연구』 제22집, 국어교육학회.

김은성(2005a), 「국어지식교육의 현상」, 『국어교육』 제116집, 한국국어교육학회.

김은성(2005b), 「국어지식영역의 정의적 범주에 대한 고찰」, 『국어교육학연구』 제22집, 국어교육학회.

문교부(1985), 『고등학교 문법』, 성균관대학교 대동문화연구원.

문교부(1991), 『고등학교 문법』, 성균관대학교 대동문화연구원.

민병곤(2004), 「논증 교육의 내용 연구」, 서울대학교 박사학위 논문.

민현식(1992), 「문법 교육의 목표와 내용」, 『국어교육』 79·80집, 한국국어교육연구학회.

민현식(1999), 『국어 문법 연구』, 도서출판 역락.

민현식(2000), 『국어교육을 위한 응용국어학 연구』, 서울대출판부.

박재문(1998), 『지식의 구조와 구조주의』, 성경재.
성기철(2002), 「국어학과 국어교육」, 『국어교육』 제108집, 한국국어교육연구학회.
송현정(2002), 「국어지식 영역의 교과서 제시 방식에 관한 분석-7차 교육과정 초등학교 국어과를 중심으로-」, 『국어교육』 제109집, 한국국어교육연구학회.
심영택(1995), 「문법 지식의 확대 사용 전략에 대한 연구」, 서울대학교 박사학위 논문.
심영택(2002), 「국어적 지식의 교수학적 변환 연구」, 『국어교육』 제108집, 한국국어교육연구학회.
심영택(2004), 「문법 지식의 교수학적 변환 연구」, 『국어교육학연구』 제21집, 국어교육학회.
이관규(1998), 「학교 문법의 내용 체계」, 『새국어교육』 제56집, 한국국어교육학회.
이관규(1999/2002), 『학교 문법론』, 월인.
이관규(2001), 「학교 문법 교육에 있어서 탐구 학습의 효율성과 한계점에 대한 실증적 연구」, 『국어교육』 제106집, 한국국어교육연구학회.
이관규(2002), 「국어지식 영역의 연구 경향과 과제」, 박영순 엮음(2002), 『21세기 국어교육학의 과제와 전망』, 박이정.
이삼형 외(2000/2001), 『국어교육학』, 소명 출판.
이삼형(2000), 「문학과 말하기의 랑데부와 도킹」, 『문학과 교육』 제11호, 문학과 교육연구회.
이성영(1995), 『국어 교육의 내용 연구』, 서울대출판부.
이성영(1998), 「교육문법의 체제 연구」, 『국어교육학 연구』 제8집, 국어교육학회.
이춘근(2002), 『문법교육론』, 이회출판사.
이충우(1994), 「국어교육에서의 언어학」, 『선청어문』 제22집, 서울대학교 국어교육과.
이충우(1997), 「국어 교육 문법 연구」, 『국어교육학연구』 제7집, 국어교육학회.
이충우(2004), 「문법 교육의 개선 방안」, 제1회 한국 문법 교육학회 전국학술대

회 자료집, 문법교육학회.
이홍우(1997), 『지식의 구조와 교과』, 교육과학사.
장경희(2005), 「대화의 본질과 원리」, 제34차 한국어학회 전국학술대회 발표자료집, 한국어학회.
장상호(1998), 「교육활동으로서의 언어적 소통」, 『교육원리연구』 제3권 제1호, 교육원리연구회.
조영태(1998), 『교육내용의 두 측면: 이해와 활동』, 교육과학사.
주세형(2003), 「국어지식영역의 패러다임(Ⅰ): 구조와 기능」, 『교과교육연구회』, 제7권 제2호, 교과교육학회.
주세형(2004), 「학교 문법 다시 쓰기」, 『국어교육학연구』 제20집, 국어교육학회.
주세형(2005a), 「통합적 문법 교육 내용 설계의 원리와 실제 연구」, 서울대학교 박사학위 논문.
주세형(2005b), 「국어교육에서의 의미교육」, 제16차 한국어의미학회 전국학술대회 발표자료집, 한국어의미학회.
주세형(2005c), 「학습자 중심의 국어사 교육 내용 설계 방향」, 『국어교육학연구』 제22집, 국어교육학회.
주세형(2005d), 「내용과 방법으로서의 국어지식 영역의 역할」, 『한국초등국어교육』 제27집, 한국초등국어교육학회.
최영환(2003a), 『국어교육학의 지평』, 삼지원.
최영환(2003b), 「효율적인 국어과 교재 구성 방안」, 『국어교육학연구』 제17집, 국어교육학회.

■ Abstract

A Study on the Practice of Grammar Curriculum -from the 4th to the 7th Curriculum-

Joo, Se Hyung

When it comes to curriculum practice, every phase of 'curriculum-textbook-teacher-student' are important. But in the practice of grammar curriculum, the role of textbook still be influential. In this thesis, I've demonstrated this kind of present state.

Up to now, people say that National Curriculum of Korean Education should be implemented in the fidelity perspective. So at this point of time, the balanced relationship between textbook and curriculum should be realized in order to improve the grammar education. In other words, the grammar curriculum function as it is.

Moreover, the grammar textbook also should be changed. The representation way of educational contents should be made better. Among other things, the editor should innovate the bias about the nature of grammatical knowledge. For this innovation, the traits of educational contents changed into two direction: understanding(of grammar knowledge) and activity(of grammar knowledge).

[Key Words] grammar education, grammar curriculum, grammar textbook, the practice of curriculum, fidelity perspective, the aim of grammar education, the contents of grammar education, understanding (of grammar knowledge), activity(of grammar knowledge)