

문법 교육의 인지언어학적 탐색

임지룡 경북대학교 사범대학 국어교육과 교수

- * 이 글은 국어교육학회 학술발표대회(2012.12.1.)의 기조 강연에서 발표한 것을 기고 고친 것이다. 이 논문은 2012학년도 경북대학교 학술연구비에 의하여 연구되었음.

- I. 들머리
- II. 인지언어학의 특성과 문법 교육적 적용 가능성
- III. 인지언어학의 문법 교육적 적용 과제
- IV. 마무리

I. 들머리

이 글의 목적은 종래 ‘언어’, ‘국어 지식’, 또는 ‘문법’ 교육의 이론적 기초 및 지침으로 작용해 온 ‘객관주의 언어관(objectivist view of linguistics)¹’의 한계에 대한 대안으로서, ‘인지언어학(Cognitive Linguistics)’의 성격과 장점을 기술하고, 인지언어학의 문법 교육적 적용 가능성과 효과를 논의하는 데 있다. 인지언어학은 1987년 본격적으로 언어학계에 등장하여 지난 35년간 수많은 검증 과정을 거치면서 주류 언어이론으로 자리매김하기에 이르렀다. Evans(2009: 47)에 따르면 인지언어학은 언어과학에서 언어, 마음, 인간의 사회문화적 경험 간의 관계를 탐구하는 데 관심을 가지고 언어적 사고와 관행을 연구하는 현대의 학파로서, 가장 급속도로 발전 중인 접근법이며, 인지과학으로 알려진 학제 간 프로젝트에서 점차 많은 영향력을 발휘하고

1 인지언어학에 대응되는 ‘객관주의 언어관’은 구조언어학, 생성언어학 등의 ‘자율언어학(autonomous linguistics)’을 가리키며, Langacker(2000)에서는 ‘형식적 접근(formal approach)’ 또는 ‘정통적 접근(orthodox approach)’을 ‘전통적 접근(traditional approach)’이라고 하였다.

있다.²

인지언어학과 객관주의 언어관은 다음의 세 가지 측면에서 시각 차이가 있다. 첫째, 언어 분석에서 사용 주체인 인간의 배제 또는 포함의 시각 차이이다. 객관주의 언어관은 과학의 이름 아래 검증 가능한 객관성과 엄밀성을 중시하며, 언어가 객관적으로 존재하는 세계를 단순히 반영하는 것이므로 언어 연구에서 인간을 배제한 채 언어 자체의 자율적 구조 기술을 추구해 왔다. 반면에 인지언어학은 언어를 인간 마음의 반영이라고 보며, 인간의 마음 또는 마음과 연관된 언어는 인간, 특히 인간의 신체적 체험과 분리하여 연구 할 수 없다고 본다. 둘째, 언어능력 및 언어 연구의 시각 차이이다. 객관주의 언어관은 인간의 여러 능력 가운데 하나인 언어능력을 다른 인지능력과 무관한 독자적이고 자율적인 구성 원리의 인지체계로 간주하며, 통사론을 비롯한 언어학의 하위 분야들 간에는 각각 매우 다른 종류의 구조화 원리가 존재한다고 본다. 이에 비해 인지언어학은 언어의 이해와 사용을 일반적 인지 능력의 일환으로 간주하며, 의미론을 비롯한 언어 연구의 다양한 분야 전반에 걸쳐 적용되는 공통적 구조화 원리가 존재한다고 본다. 셋째, 단어의 의미에 대한 언어적 지식과 백과사전적 지식의 시각 차이이다. 객관주의 언어관은 순수한 ‘언어적 지식(linguistic knowledge)’과 화자의 ‘백과사전적 지식(encyclopedic knowledge)’을 엄격히 분리하고, 의미 분석의 대상을 ‘언어적 지식’에 국한한다. 그 반면 인지언어학은 의미를 언어적 지식과 세상사의 지식(=백과사전적 지식 속에 들어 있는 인지구조)으로 간주하고 그 둘의 뚜렷한 구분을 부정하며, 단어의 의미를 본질상 백과사전적 지식으로 본다.

2 인지언어학에 대한 논의는 매우 활성화되어 있다. 일반 언어학계에서는 Lakoff(1987), Langacker(1987), Ungerer & Schmid(1996/2006), Lakoff & Johnson(1999), Lee(2001), Taylor(2002), Croft & Cruse(2004), Evans & Green(2006), Kövecses(2006), Geeraerts & Cuyckens(eds.)(2007), Radden & Dirven(2007), Evans(2009), Russell & Cohn(2012) 등이 있으며, 국내 학계에서는 임지룡(1997), 김동환(2005), 임지룡(2008a), 김미령(2009) 등이 있다.

최근 들어, 나라 밖에서 인지언어학의 관점을 (제2)언어 교육 및 (제2)언어학습에 응용한 사례는 매우 풍부하다.³ 이와 관련하여 우리 학계에서도 인지언어학의 관점을 응용하여 언어 및 문법 교육에 적용한 다음 세 가지 유형의 사례가 눈길을 끈다. 첫째, 문법 교육과 관련해서, 정병철(2011)은 문법 교육과정을 다루었으며, 신명선(2010)은 문법 교육 내용을 논의하였다. 송현주·최진아(2010)는 동기화에 기반을 둔 단어 형성법 교육을 논의하였으며, 오현아·강효경(2009)은 시제 교육에 대해 논의하였다. 둘째, 어휘 교육과 관련해서, 임지룡(2010)은 어휘 교육의 과제와 방향을 논의하였다. 셋째, 의미 교육과 관련해서, 임지룡(2006)은 의미 교육의 학습 내용을 논의하였으며, 이동혁(2009)은 의미 교육의 개선에 대해서 논의하였다. 또한, 인지언어학의 관점에서 박수경(2010)은 다의어 '잡다'에 대해서, 최진아(2007)는 은유 학습 내용에 대해서, 이지용·심지연(2010)은 외국어로서 한국어 관용어 교육에 대해서, 그리고 송현주·최진아(2011)는 중등교육 과정에서의 관용표현 교육에 대해서 논의하였다.

이에 이 글은 인지언어학의 원리와 연구 내용을 국어교육, 특히 문법 교육에 연계하여 그 접점을 제시하고자 한다. 이 경우 다음 세 가지 사항이 전제된다. 첫째, 문법의 내용을 중심으로 '어떻게'보다 '무엇'에 초점을 두게 될 것이다.⁴ 둘째, 말하기·듣기·읽기·쓰기의 국어 사용 영역은 "우리의 언어지식은 '언어 사용'에서 나오고 그것으로부터 영향을 받는다(Evans & Green 2006: 111)" 및 '언어 사용은 개념화자의 해석'이라는 점에서 볼 때 문법 영

3 나라밖에서 '응용인지언어학(Appling Cognitive Linguistics)', 즉 '(제2) 언어 교육((second) language pedagogy)' '(제2) 언어학습((second) language learning)' '(제2) 언어교수((second) language teaching)'에 대한 주요 논의는 Skehan(1998), Pütz & Niemeier & Dirven(eds.)(2001), Achard & Niemeier(eds.)(2004), Boers & Lindstromberg(2006), De Keyser(eds.)(2007), Boers & Lindstromberg(eds.)(2008), De Knop & De Rycker (eds.)(2008), Robinson & Ellis(eds.)(2008), Holme(2009), Littlemore(2009), De Knop & Sabine(2010), Tyler(2012) 등이 있다.

4 문법 교육에 대한 최근의 주요 논의는 구본관(2009), 민현식(2009), 고춘화(2010) 참조.

역의 주요 근원이 된다.셋째, 문학 영역의 입말문학은 말하기·듣기의 연장선상에 있으며, 글말문학은 쓰기·읽기의 일환이라는 점에서 문법 영역의 또 다른 주요 근원이 된다.

II. 인지언어학의 특성과 문법 교육적 적용 가능성

인지언어학의 특성과 문법 교육적 적용 가능성을 가늠하기 위해 그 성격, 장점, 그리고 (제2) 언어 교육의 적용 사례에 대해서 살펴보기로 한다.

1. 인지언어학의 성격

인지언어학의 성격을 다음 다섯 학자들의 견해를 통하여 파악하기로 한다. 첫째, Croft & Cruse(2004: 1)에서는 인지언어학의 세 가지 가설을 (1)과 같이 제시하고 있다.

- (1) a. 언어는 자율적 인지능력이 아니다.
- b. 문법은 개념화이다.
- c. 언어지식은 언어 사용으로부터 발생한다.

둘째, Geeraerts & Cuyckens(2007: 3)에서는 인지언어학의 세 가지 기본 특징을 (2)와 같이 들고 있다.

- (2) a. 언어 분석에서 의미론의 일차성
- b. 언어 의미의 백과사전적 본질
- c. 언어 의미의 원근화법적 본질

셋째, Radden & Dirven(2007: xi-xii)에서는 ‘인지문법(Cognitive Grammar)’의 다섯 가지 가정을 (3)과 같이 들고 있다.

- (3) a. 한 언어의 문법은 ‘인간 인지’의 일부분이며 (지각·주의·기억 등) 다른 인지 능력과 상호 작용한다.
- b. 한 언어의 문법은 세상의 현상에 관한 ‘일반화’를 화자가 그 현상을 경험하는 대로 반영하고 제시한다.
- c. 문법 형태도 어휘 항목처럼 ‘유의미적’이다.
- d. 한 언어의 문법은 그 언어의 어휘범주와 문법구조에 대한 토박이 화자의 ‘지식’을 나타낸다.
- e. 한 언어의 문법은 하나의 특정한 장면에 대한 화자들의 견해를 제시하기 위해 그들에게 다양한 구조적 선택을 제공한다는 점에서 ‘용법 기반적’이다.

넷째, Evans(2011: 73)에서는 인지언어학의 다섯 가지 정립을 (4)와 같이 들고 있다.⁵

- (4) a. 신체화된 인지 정립
- b. 백과사전적 의미론 정립
- c. 상징적 정립
- d. 의미는 개념화라는 정립
- e. 용법 기반 정립

5 일찍이 Evans & Green(2006: 153)에서는 ‘인지의미론(cognitive semantics)’의 네 가지 지침 원리로, ‘개념적 구조는 신체화되어 있다’, ‘의미적 구조는 개념적 구조이다’, ‘의미 표상은 백과사전적이다’, ‘의미구성은 개념화이다’를 제시한 바 있다. 한편, Riemer(2010: 238)는 ‘인지의미론’의 네 가지 언명으로 ‘언어에 대한 단위적(modular) 접근방식의 거부’, ‘의미를 개념구조(conceptual structure)와 동일시’, ‘통사론-의미론 구분의 거부’, ‘의미론-화용론 구분의 거부’를 제시하고 있다.

다섯째, 임지룡(2012: 377)은 인지언어학의 다섯 가지 특징을 (5)와 같이 제시한 바 있다.

- (5) a. 언어의 원리·현상·지식은 세상사의 원리·현상·지식과 상통한다.
- b. 범주 구성원(즉 원형과 주변 요소)은 비대칭적이다.
- c. 사고 및 인지는 구체적(또는 신체적)인 데서 추상적(또는 심리적)으로 확장된다.
- d. 형식(또는 형태·구조)과 내용(또는 기능·의미)은 자의적인 것만이 아니라 도상적, 동기화되어 있다.
- e. 의미는 해석이다.

요컨대, 인지언어학은 1980년대에 생성문법으로 대표되는 객관주의 또는 자율언어학의 반작용으로 출현하였으며, 세상에 대한 우리의 경험과 우리가 세상을 인지하고 개념화하는 방식에 기초하여 ‘언어, 몸-마음, 문화’의 상관성을 밝히려는 언어 이론이다.

2. 인지언어학의 장점

인지언어학은 언어 현상을 설명하고 해석하는 데 많은 장점을 지니고 있다. 그 중 대표적인 다섯 가지 장점을 들면 다음과 같다(임지룡 2007: 76-78 참조).

첫째, 인지언어학은 ‘인간 중심의 언어학(humanistic linguistics)’이다. 즉, 인지언어학은 인간의 몸과 마음, 문화적 배경에 기초한 체험과 경험성이 언어에 반영된 양상을 규명한다는 점에서 인간 중심적이다. 또한 인지언어학은 인간 자신의 인식과 확인에 기여한다는 점에서 인간 중심적이다.

둘째, 인지언어학은 유연성이 높다. 이른바 인지언어학의 ‘일반화 언명’

및 ‘인지적 언명’은 언어와 사고의 통합 모형이라는 점에서 주목된다.⁶ 또한 인지언어학은 아날로그적 성격과 디지털적 성격을 통합하며, 형식주의의 관심사와 기능주의의 관심사를 통합한다는 점에서 유연성이 높다고 하겠다.

셋째, 인지언어학은 설명력이 높다. 인지언어학에서는 언어의 구조가 어떤 식으로든지 경험의 구조, 즉 화자가 세계에 부과한 관점인 세계의 구조를 반영한다고 보기 때문에 그 설명력이 피부에 와 닿는다. 또한 인지언어학은 언어 현실의 용법 기반 모형에 바탕을 두고, 인간의 체험·경향성·문화적 배경을 중시한다는 점에서 설명력이 높다고 하겠다.

넷째, 인지언어학은 의미와 의미론에 초점을 두고 있다. “의미는 언어에서 가장 중요한 것이다(Langacker, 1987: 12)”나 “언어의 일차적 기능은 ‘의미(meaning)’ 전달에 있다. 따라서 ‘문법(grammar)’은 형태 요소가 의미 요소와 가능한 한 직접적으로 연계되는 원리를 보여 주어야 한다(Lakoff, 1987: 583)”라는 관점은 인지언어학자들의 언어 연구 대상에 대한 인식의 변환을 잘 드러낸 것이다. 같은 맥락에서 생성문법에서는 통사구조와 통사론에 초점이 주어진 반면, 인지언어학에서는 ‘의미’에 초점을 두고 (Lee, 2001: xi),⁷ ‘의미론’의 중요성을 강조하고 있다(Taylor, 2002: 29). 더욱

-
- 6 Lakoff(1990: 39-47)에서는 Chomsky의 ‘통사론의 자율성(autonomy of syntax)’과 ‘언어능력의 자율성(autonomy of linguistic competence)’ 가설에 대응하는 다음 두 가지의 인지언어학적 언명을 제시하였다. 첫째, ‘일반화 언명(generalisation commitment)’으로서, 인간 언어의 모든 양상을 통제하는 일반 원리를 특징짓고자 하는데, 음운론·의미론·화용론·형태론·통사론 등 언어 연구의 다양한 분야 전반에 걸쳐 적용되는 공통적 구조화 원리가 있으며 언어학은 이러한 공통된 원리를 밝혀내는 것이 타당하다는 주장이다. 곧 인지언어학에서는 언어학의 개별적인 모듈이나 하위체계를 인정하지 않으며, 통사론이나 음운론에서만 요구되는 이론적 기제를 부인한다. 둘째, ‘인지적 언명(cognitive commitment)’으로서, 여러 학문 분야로부터 밝혀진 마음과 뇌의 지식과 일치하는 언어의 일반 원리를 밝혀내는 것이 타당하다는 주장이다. 곧 인지언어학에서는 언어의 구조와 조직이 인지의 다른 양상들과 구별되는 개별적 언어 모듈의 존재를 부인하며, 언어와 다른 정신적 처리과정 간의 차이는 본질상의 차이가 아니라 정도의 문제라고 본다.
- 7 이와 관련하여 Geeraerts(2006: 3-6)는 인지언어학에서 ‘의미’를 보는 관점으로 ‘원근법

이 Langacker(1987)의 경우, ‘의미론(semantics)’을 ‘개념화⁸’의 문제로 보고 있다는 점에서 설명력이 높다고 하겠다.

다섯째, 인지언어학은 실용적이다. 종래의 언어이론, 특히 객관주의 언어학은 언어 현실에 기반을 두지 못한 채 추상적이며, 난해하며, 비실용적이었다. 그에 비해 인지언어학은 체험주의⁹ 및 용법 기반 모형을 중시함으로써 언어 현실에 바탕을 두고 있을 뿐 아니라, 언어 교육에 응용하고 적용할 수 있다는 점에서 실용적이라 하겠다.

3. 인지언어학의 (제2) 언어 교육 적용 사례

인지언어학은 (제2) 언어 교육에 적용됨으로써 그 효용성이 주목된다. 이에 대하여 다음 두 가지 대표 사례를 보기로 한다.

첫째, Boers & Lindstromberg(2006: 305-309)에서는 Langacker(1987) 및 Lakoff(1987)에 바탕을 둔 인지언어학과 응용언어학으로서 언어 교육 간의 접점 6가지를 다음과 같이 제시하고 있다. (가) 언어는 분리되고 독특한 능력이 아니라, 전체로서 인지의 통합된 부분이라는 관점(Langacker, 1987)에 기초하여, 언어학습은 ‘기억’과 같은 인지과정의 일반이론에 도움을 받을 수 있다. (나) 언어의 ‘동적 용법기반 모형(dynamic usage-based model)’에 따라 타고난 언어습득 능력이 없다는 관점(Langacker, 2000)에 기초하여, 언어습득은 매우 이른 시기부터 입력의 양과 질에 현저히 영향을 받으며, 인풋에서 표현과 패턴의 빈도수가 언어습득에서 중요하다. (다) 구조언어학과 생성언어학의 핵심인 문법-어휘 이분법은 부인되며,

화적이다’, ‘역동적이며 유연하다’, ‘백과사전적이며 비자율적이다’, ‘용법과 경험에 기초를 두고 있다’의 네 가지를 제시한 바 있다.

8 ‘개념화(conceptualisation)’란 특정한 언어 사용자가 어떻게 세계를 인간 중심적으로, 그리고 주관적으로, 종종 문화 특정적 선호의 영향 아래 해석하는가의 문제이다.

9 ‘체험주의(experientialism)’란 인지언어학의 철학적 기반으로서, 우리의 추상적인 사고 및 의미가 근본적으로 일상의 신체화된 체험에서 유래한다는 것이다.

언어는 다양한 복잡성을 가진 관습적 상징 단위의 비이분법적이며 구조적인 목록으로 간주된다는 관점(Langacker, 1987)에 기초하여, 언어는 의미적 형태의 연속체로서 컴퓨터의 말뭉치 연구에 의한 관용어, 언어 연구가 활성화 되며, 이 과정과 결과가 언어학습에 유용하게 활용될 수 있다. (라) 언어적·사전적 의미(=필요충분조건에 상응하는 단어 의미의 이론적 이상)와 백과사전적 의미의 구분은 오류라는 관점(Langacker, 1987)에 기초하여, 언어교수에서 언어적 지식의 깊이와 폭을 심화 확장하게 된다. (마) 은유와 환유의 비유적 표현은 자연언어의 의미론과 사고의 패턴에서 중요한 역할을 한다는 관점(Lakoff, 1987)에서, 은유와 환유에 대한 언어 교육적 적용이 여러 가지 효용성을 갖는다. (바) 의미론은 개념화라는 관점(Lakoff, 1987; Langacker, 1987)에서, 의미 학습의 패러다임 전환을 가져오게 되었다.

둘째, Littlemore(2009)에서는 제2언어 학습·교육에 대한 응용 인지언어학의 핵심 개념을 다음과 같이 여덟 가지로 제시하고 있다. 즉 '해석(construal)'과 제2언어 학습, '방사적 범주 구성(construction of radial category)'과 제2언어 학습, '백과사전적 지식(encyclopaedic knowledge)'과 제2언어 학습, '은유(metaphor)'와 제2언어 학습, '환유(metonymy)'와 제2언어 학습, '신체화(된 인지)(embodiment/embodied cognition)'와 제2언어 학습, '언어적 동기화(linguistic motivation)'와 제2언어 학습, '구문문법(construction grammar)'과 제2언어 학습이다.

III. 인지언어학의 문법 교육적 적용 과제

인지언어학의 원리를 바탕으로 문법 교육에 적용할 수 있는 대상은 매우 다양할 것으로 보인다. 그중 인지언어학의 전형적인 기제 또는 영역인 범주화, 다의관계, 비유, 동기화, 해석을 중심으로 문법 교육의 적용 가능성을

탐색해 보기로 한다.

1. 범주화

1.1. 종래의 관점과 인지언어학적 관점

‘범주(category)’는 인간 경험의 유사한 부류를 가리키며, ‘범주화(categorization)’는 다양성 속에서 유사성을 파악하는 인지 능력으로서 인간이 환경 세계를 의미 있는 분절로 나누어 파악하는 장치이다. 우리는 범주화의 인지 기제를 통해, 경험하고 상상한 바를 범주로 묶어낼 수 있다. 범주화에 대한 종래의 관점을 ‘고전 범주화’라고 하며, 인지언어학적 관점을 ‘원형 범주화’라고 한다.

먼저, 아리스토텔레스에서 비롯된 범주화의 전통적 관점이 ‘고전 범주화(classical categorization)’이다. 고전 범주화에 따르면 범주는 필요충분 속성으로 이루어지며, 범주는 분명한 경계를 가지며, 범주의 구성원들은 동등한 자격을 갖는다. 고전 범주화의 원리는 집합론의 집합과 동일시된다. 즉 어떤 집합 A는 동등한 자격을 가진 a, b, c, d라는 필요충분 자질로 구성되며, 이러한 자격을 갖춘 집합 A는 그 경계가 뚜렷하여 다른 집합과 구별된다.¹⁰

한편, 1950년대 후반부터 고전 범주화에 대하여 경험적 반증이 제기되었다. 곧 Wittgenstein(1958: 66)의 ‘게임’ 범주를 통한 ‘가족 닮음(family resemblance)’ 현상, Labov(1973)의 ‘그릇’류 명칭 붙이기 실험을 통한 ‘불명확한 가장자리(fuzzy edge)’ 현상, Rosch(1973, 1975)의 ‘원소성 정도’ 실험을 통한 ‘범주 원소의 원형 효과’가 그것이다. ‘원형 범주화(prototype categorization)’에서는 범주가 ‘원형’을 중심으로 가족의 닮음처럼 연쇄적 망을 이루며, 그 경계는 불분명하며, 범주 구성원의 지위는 원형에서부터 주변에

10 예컨대, ‘정삼각형’은 ‘닫힌 평면 도형’, ‘세 변의 길이가 같음’, ‘세 각의 크기가 같음’으로 정의되는데, 이는 고전 범주화의 원리에 충실했던 보기이다.

이르기까지 비대칭적이라고 본다. 이로써 범주의 존재 양상은 고전 범주화로써 망라할 수 없는 다양성과 복잡성이 있다는 인식에서 원형 범주화가 설득력을 얻게 되었다.

원형 범주화에 의한 범주화의 패러다임 변환은 ‘원형이론(prototype theory)’을 확립하였다. 이 경우 ‘원형(prototype)’은 한 범주를 대표할 만한 가장 ‘전형적, 적절한, 중심적, 이상적, 좋은’ 보기를 가리킨다. 원형이론은 다음과 같은 두 가지 특성을 갖는다. 첫째, 자연범주뿐만 아니라 언어범주는 원형적인 구조를 지니고 있으며, 범주 구성원들 사이의 비대칭성인 ‘원형 효과(prototype effect)’를 나타낸다. 둘째, 언어범주들은 자연계의 생물들처럼 어떤 ‘생태적 지위’를 차지하는 ‘생태 체계(ecological system)’로 간주된다.

1.2. 원형이론의 적용 과제

인지언어학적 관점에서 ‘원형이론(prototype theory)’은 다음과 같은 측면에서 문법 교육에 적용할 수 있다.

첫째, 말소리 차원이다. 먼저, 음소는 한 무리의 변이음소로 이루어지며, 변이음소는 원형적인 보기와 주변적인 보기로 구성된다. 예컨대, (6)의 ‘ㅂ’은 적어도 4개의 변이음으로 실현되는데, 그 가운데서 a의 [p]가 원형적 음소가 되어 ‘/p/’로 자리매김 된다.

- (6) a. ‘ㅂ[p]’ 바다[pada]
- b. ‘ㅂ[b]’ 나비[nabi]
- c. ‘ㅂ[p̚]’ 입[ip̚]
- d. ‘ㅂ[m]’ 입만[imman]

다음으로, 동형어에 대한 초분절 음소의 실현 양상을 보기로 한다. (7)의 동형어에 대해 경상도 방언의 성조 양상을 보면 ‘손(手), 배(復), 발(足), 눈(眼)’과 같은 신체어나 ‘병(瓶)’과 같은 구체어는 평성, 즉 무표어인 원형으로

나타나는 반면, 이에 대립되는 비신체어인 ‘손(孫), 배(倍), 빨(廉), 눈(雪), 병(病)’은 상성, ‘손(客), 배(梨)’는 거성, 즉 유표어인 비원형으로 나타난다.

(7) a. 손(手) — 손(孫) — 손(客)

b. 배(復) — 배(倍) — 배(梨)

c. 빨(足) — 빨(廉)

d. 눈(眼) — 눈(雪)

e. 병(瓶) — 병(病)

둘째, 형태 차원이다. 먼저, 형태소는 음소처럼 한 무리의 변이형태로 이루어진다. 예컨대, 명령형 어미는 (8)과 같은데, ‘-아라/-어라’가 기본형, 즉 원형적인 보기가 되며, ‘-여라, -너라, -거라’가 비원형적인 보기가 된다. 또한 형태소는 일정한 뜻을 가진 가장 작은 단위로 정의되는데, 이 기준에 따르면 그 원형성의 정도는 (9)와 같다.

(8) -아라/-어라, -여라, -너라, -거라

(9) 자립·어휘 형태소>의존·어휘 형태소>의존·문법 형태소

한편, 품사 분류의 경우이다. 품사는 공통된 성질을 지닌 단어의 갈래로 정의되는데, 이 기준에 따르면 다음 두 가지 어려움이 발생한다. 먼저 국어의 품사 수는 5가지에서 11가지까지 다양하며 학교문법에서는 9품사를 인정하고 있다는 점이다. 또한 동일한 품사라 하더라도 공통된 성질을 찾기 어려운 경우가 적지 않다는 점이다. 전자는 원형이론에서 범주 경계의 불명확함으로 설명될 수 있으며, 후자는 동일한 품사라 하더라도 원형적인 보기에서 주변적인 보기까지 비대칭성이 존재한다는 것으로 설명될 수 있다. 예컨대, (10a)의 명사에서 자립 명사는 의존 명사에 비해, 본동사는 보조동사에 비해, 그리고 성상 부사는 지시 부사, 부정 부사, 접속 부사에 비해 부사의 원

형이 된다.¹¹

- (10) a. 명사: 자립 명사>의존 명사
b. 동사: 본동사>보조동사
c. 부사: 성상 부사>지시 부사>부정 부사>접속 부사

셋째, 어휘 차원이다. 어휘 층위의 상하관계, 대립관계, 유의관계를 보기로 한다. 이에 대한 종래의 관점은 의미관계를 이루는 단어의 무리들이 대칭적인 것으로 보았다. 그런데 언중들의 언어인식에 있어서 (11)의 의미관계는 비대칭적이다. 즉, 상하관계의 (11a)에서 ‘개’는 기본층위로서 상위층위의 ‘동물’이나 하위층위의 ‘삽살개’ 또는 ‘청삽사리’에 비해 인지적·기능적·언어적으로 우월하다. 대립관계의 (11b)에서 ‘길다, 남성, 위, 입다’는 ‘짧다, 여성, 아래, 벗다’에 비해 사용 분포나 빈도, 사용 맥락 및 언어중의 의식 속에서 적극적이며 우월하다. 유의관계에 있는 (11c)의 어휘 쌍은 분포, 빈도, 그리고 언중의 친근감 정도가 비대칭적이다.¹²

- (11) a. 동물—개—삽살개—청삽사리
b. 길다—짧다, 남성—여성, 위—아래, 입다—벗다
c. 참다—견디다, 기쁨—환희, 잡다—쥐다

넷째, 문장 및 텍스트 차원이다. 문장은 성분으로 이루어지는데, ‘주어, 서술어, 목적어, 보어’와 같은 주성분과 ‘관형어, 부사어’와 같은 부속 성분,

-
- 11 학교 문법에서는 ‘부사’에 대해 용언이나 문장을 수식하는 것을 본래의 기능으로 하는 단어로 기술하고 있는데(교육인적자원부, 2002: 105), 이에 따르면 “사람들은 비를 간절히 기다렸다. 그러나 비는 내리지 않았다.”에서의 접속 부사 ‘그러나’는 용언이나 문장을 수식한다고 보기 어렵다.
- 12 복수 표준어인 ‘보조개-불우물’, ‘옥수수-강냉이’, ‘천동-우레’, ‘여태-입때’도 사용 빈도에 있어서 전자가 후자에 비해 높다(임지룡, 2008a: 135 참조).

그리고 ‘독립어’의 독립 성분이 있다. 이 경우 주성분은 문장의 필수 성분으로서 부속 성분이나 독립 성분에 비해 원형적이다. 또한 문장은 서술어를 중심으로 직접적 또는 간접적으로 이끌리는 몇몇 문장성분으로 구성되어 있다(권재일, 2012: 126-127 참조)는 점에 비추어 볼 때 필수 성분 가운데서 서술어는 문장을 이루는 가장 중요한 성분이 된다. 한편, 문장이 모여 더 큰 층위의 텍스트가 이루어지는 경우에도 이러한 비대칭성이 존재하게 마련이다. 이른바, ‘핵심문장+보충문장’의 두괄식, ‘보충문장+핵심문장’의 미괄식, ‘보충문장+핵심문장+보충문장’의 중괄식, ‘핵심문장+보충문장+핵심문장’의 양괄식에서 ‘핵심문장’과 ‘보충문장’의 비중은 한결같지 않다.

요컨대, 범주화에 대한 인지언어학적 관점, 즉 원형 범주화는 종래 고전 범주화의 한계를 극복해 주며, 문법 교육에서 말소리, 형태, 어휘, 문장 및 텍스트 차원에서 제대로 설명되지 못했던 현상들을 유연하게 처리해 준다.¹³ 그 가운데서 원형을 중심으로 한 범주 구성원의 비대칭성, 범주 경계의 불명확성이 주요 기준으로 작용한다.

2. 다의관계

2.1. 종래 관점과 인지언어학적 관점

다의어의 경계와 의미 확장에 대한 종래의 관점과 인지언어학적 관점은 뚜렷이 구분된다.

다의어에 대한 종래의 관점은 다음과 같다. 첫째, 객관주의 언어학적 관점으로서, 다의어 및 의미 확장을 언어 내적 또는 언어 자체의 문제로 보았

13 이 밖에도 원형이론은 지시물의 의미변화와 언어습득의 과대화장을 효과적으로 설명할 수 있으며, 문학의 갈래 구분 및 비유 표현의 사실성을 짐작하는 데 유익한 잣대가 된다. 예컨대, “아, 강낭콩 꽃보다도 더 푸른/그 물결 위에/양귀비꽃보다도 더 붉은/그 마음 흘러라.” (변영로 「논개」에서)의 ‘강낭콩 꽃’과 ‘양귀비 꽃’은 푸름과 붉음의 원형이 되지 못 하므로 독자에게 공감을 줄 수 있는 비유로 보기 어렵다.

다. 둘째, 고전 범주화의 관점으로서, 다의어는 ‘핵 의미(core meaning)’를 공유하며 핵 의미를 공유하지 않는 형태 - 의미의 복합성은 동음이의어 또는 동형어로 간주하였으며, 다의어와 동음이의어는 뚜렷이 구분되며, 다의어의 중심의미와 주변의미의 관계는 평면적이며 대칭적이라고 본다. 다의어에 대한 이러한 관점은 기존의 사전편찬이나 문법 교육에서 수용되어 왔다.

한편, 인지언어학적 관점은 다음과 같다. 첫째, 신체화 또는 생태학적 관점이다. 둘째, 원형 범주화에 기반을 두는데, 다의어는 하나의 핵 의미를 갖는 것이 아니라 의미 연쇄에 의해 확장된다. 그리고 다의어와 동음이의어의 경계가 불분명한 경우가 존재하며 이 경우 다의어일 개연성이 높으며, 다의어의 중심의미와 주변의미는 구조적·빈도적·인지적 비대칭성을 갖는다고 본다.

2.2. 인지언어학적 관점의 적용 과제

인지언어학적 관점에서 ‘다의관계’ 이론은 다음과 같은 측면에서 문법 교육에 적용할 수 있다.

첫째, 한 단어가 관련된 여러 의의를 지니면서 공통된 ‘핵 의미’를 찾기 어려운 경우, ‘의미 연쇄(meaning change)’가 존재하면 다의어로 보고 이를 고려해 교육할 수 있다. 예컨대, (12)의 ‘고락’의 세 의의는 의미 연쇄를 통해 다의어가 된다.

(12) 고락 ① 낙지의 배

- ② 낙지의 배 속에 든 검은 물
- ③ 낙지의 배 속에 든 검은 물이 담긴 주머니

둘째, 형태가 동일한 단어의 용법에서 의미적 관련성의 정도가 불명확한 경우 동음이의어가 아니라 다의어로 취급하여 교육하는 것이 효과적일 것이다. 예컨대, (13)의 ‘먹다’에서 보듯이, 『표준국어대사전(국립국어원)』에

서는 ‘귀를 먹다’와 ‘밥을 먹다’의 ‘먹다’를 동음이의어로 처리하고 있는데, “우리 할머니는 가는귀를 잡수셔서 큰 소리로 이야기해야 한다.”는 용법에 비추어 보더라도 다의어일 개연성이 높다.

(13) 『표준국어대사전』

먹다¹ (동) 귀나 코가 막혀서 제 기능을 하지 못하게 된다. (“코 먹은 소리를 내다.”/“귀를 먹었는지 아무리 불러도 그냥 지나가더라.”)

먹다² (동) ① 음식 따위를 입을 통하여 배 속에 들여보내다. (“밥을 먹다.”)
② 담배나 아편 따위를 피우다. (“담배를 먹다.”) (이하 뜻풀이 생략)

셋째, 다의어의 중심의미와 주변의미는 대칭적 관계가 아니라, 전자가 후자에 비해 인지적, 구조적, 빈도적 측면에서 우월함을 고려하여 교육 순위를 결정하거나 의미 관계를 지도할 수 있다. 예컨대, (14) – (15)에서 a의 중심의미는 b의 주변의미에 비해 인지적으로 한층 더 뚜렷하며 일찍이 습득되며, 구조적으로 제약이 없거나 서술어의 자릿수가 단순하며, 사용빈도가 높다.¹⁴ 또한 중심의미 간에는 대립관계가 성립되는데, 주변의미는 그렇지 않다.

(14) a. 물건을 사다

b. 병(病)을 사다, 인심을 사다, 인품을 높이 사다

(15) a. 물건을 팔다

b. 양심을 팔다, 한눈을 팔다, 아버지 이름을 팔다

넷째, 다의어 의미 확장은 언어 자체의 문제가 아니며 언중의 경험 및 경험성과 유의미하게 동기화되어 있음을 고려하여 교육하는 것이 좋을 것이

14 예컨대, 초등학교 ‘국어’ 교과서 30책(1997, 교육부)에서 ‘사다’는 254회, ‘팔다’는 44회의 빈도수를 갖는데, ‘사다’의 경우 중심의미가 100%였으며, ‘팔다’의 경우 중심의미가 41회(93.18%), ‘한눈을 팔다’의 확장의미가 3회(6.82%)로 나타났다.

다.¹⁵ 예컨대, (16)의 ‘사람 → 동물 → 식물 → 무생물’, (17)의 ‘공간 → 시간 → 추상’, (18)의 ‘물리적 위치 → 사회적 위치 → 심리적 위치’, (19)의 ‘문자성 → 비유성 → 관용성’, (20)의 ‘내용어 → 기능어’와 같이 다의어는 기본의미를 기준점으로 경험과 인지의 측면에서 구체적인 데서 추상적으로 확장된다.

(16) 먹다

- a. 아이가 밥을 먹었다. (공간)
- b. 사과에 벌레가 많이 먹었다. (동물)
- c. 물기를 머금은 풀잎 (식물)
- d. 기름·풀 먹은 종이 (무생물)

(17) 깊다

- a. 계곡이 깊다. (공간)
- b. 밤이 깊다. (시간)
- c. 인연이 깊다. (관계)

(18) ~에 있다

- a. 그는 방에 있다. (물리적)
- b. 그는 회사에 있다. (사회적)
- c. 그 눈동자 입술은 내 가슴에 있다. (심리적)

(19) 짧다

- a. 토끼는 앞발이 짧다. (문자적)
- b. 그는 외국어 실력이 짧다. (비유적)
- c. 우리 집 양반은 입이 짧다. (관용적)

(20) 주다

- a. 닭에게 모이를 주었다. (동사)

15 Heine *et al.* (1991: 48-49)은 ‘범주적 은유’로서 의미 확장의 원리를 경험의 확장 양상에 따라 “사람>사물>활동>공간>시간>질”로 파악하였다. 보다 더 구체적인 논의는 임지룡 (2008a: 81-82) 참조.

- b. 그의 등을 두들겨 주었다. (보조동사)

요컨대, 다의관계 및 의미 확장에 대한 인지언어학적 관점은 신체화 및 원형 범주화에 기반을 둔 것으로, 종래 다의어 교육에 적용되어 온 객관주의의 한계와 모순을 극복하면서 다의어의 정의, 형태-의미의 복합성에 따른 동음이의어와의 경계, 중심의미와 주변의미의 비대칭성, 의미 확장의 경향성을 합리적으로 설명할 수 있게 된다.

3. 비유

3.1. 종래의 관점과 인지언어학적 관점

비유에 대한 종래의 관점은 다음과 같다. 첫째, 비유의 전통적 관점에 따르면, 언어 표현은 일상 언어에 해당하는 ‘글자 그대로의 의미(literal meaning)’와 예술 언어에 해당하는 ‘비유적 의미(figurative meaning)’로 대별된다. 비유는 언어적 현상이며, 미적·수사적 목적을 위해 사용되고 특별한 능력을 지녀야 잘 사용할 수 있으며, 문체적 효과를 가져올 뿐 인간은 비유 표현 없이도 언어생활을 잘 수행해 갈 수 있다고 본다.

둘째, 비유에 대한 생성언어학적 관점은 ‘선택제약(selectional restriction)’을 어겨 ‘일탈된(deviant)’ 표현으로 간주한다. 예컨대 ‘사랑에 빠지다’라는 은유 표현은 ‘빠지다’의 주체가 [+액체]가 되어야 하지만 ‘사랑’은 [-액체]이므로 선택제약에 어긋나며, “지하철이 과업했다”라는 환유 표현은 ‘과업하다’의 주체가 [-유생적]이므로 선택제약에 어긋난 비문법적 문장으로 처리된다. 그 결과 생성언어학에서는 일상 언어에 널리 퍼져 있는 비유 표현을 화용론의 뜻으로 돌린 채 은유나 환유 연구에 무관심하였다.

셋째, 비유에 대한 국어교육적 관점에 따르면, 비유는 제3차 교육과정에서 처음 나타나며 현행 개정 교육과정에 이르기까지 그 시각에 큰 변화가 없다. 우선 비유를 다루는 분야는 읽기·쓰기·국어생활·작문·독서·문학 등

이며, 비유의 종류를 직유·은유·의인·활유·대유·풍유·우유의 일곱 가지로 제시하고 있으며, 비유를 문학 중심의 수사적 차원에서 효과적인 표현 기법의 일환으로 간주하고 있다. 이것은 비유에 대한 전통적 관점과 맥이 달아 있다고 하겠다.

한편, 인지언어학적 관점은 다음과 같다. 첫째, 비유는 개념적 현상으로, 언어 확장의 수단이며 사고와 추론에 필수적이며, 일상 언어는 비유로 가득 차 있다. 둘째, 은유와 환유는 인간의 신체적 경험과 환경과의 상호작용에 근거하고 있다(Panther & Thornburg, 2009: 3 참조). 셋째, ‘개념적 은유 (conceptual metaphor)’는 구체적이고 익숙한 ‘근원영역’으로서 추상적이고 새로운 ‘목표영역’을 구조화하고 개념화하는 인지 전략이다. 넷째, ‘개념적 환유(conceptual metonymy)’는 동일한 영역 안에서 한 개념적 실체인 ‘매체(vehicle)’가 다른 개념적 실체인 ‘목표(target)’에 정신적 접근을 제공하는 인지 과정이다.

3.2. 인지언어학적 관점의 적용 과제

인지언어학적 관점에서 ‘비유’ 이론은 다음과 같은 측면에서 문법 교육에 적용할 수 있다(임지룡, 2008a: 141 - 162 참조).

첫째, 비유 표현의 성격에 대해서이다. (21a)는 은유와 환유로 이루어진 비유 표현이며, (21b)는 글자 그대로의 표현이다. (21a)의 ‘마을에 기쁨이 넘치다’는 현실적으로 있을 수 없지만, 언중들은 이 표현을 매우 자연스럽게 생산하고 이해한다. (21a)에서 ‘마을’은 ‘마을 사람’을 가리키는데, 이것은 ‘마을’과 ‘마을 사람’ 간에 ‘인접성’의 원리에 의한 환유이며, ‘기쁨이 넘치다’는 추상적인 감정인 ‘기쁨’을 구체적인 대상인 ‘그릇 속의 액체’로 파악함으로써 ‘그릇 속의 액체’가 넘치는 경험과 ‘기쁨’이 넘치는 경험 간에 ‘유사성’의 원리에 의한 은유이다.

(21) a. 온 마을에 기쁨이 넘쳤다.

- b. 마을 사람 모두가 기뻐했다.

둘째, 개념적 은유에 대해서이다. 인지언어학에서는 유사성 관계에 있는 두 영역 가운데 구체적인 ‘근원영역’을 이용해서 추상적인 ‘목표영역’을 개념화하는 것을 ‘개념적 은유’라 한다.¹⁶ (22a)는 “시간은 공간이다”, (22b)는 “이론은 건축물이다”, (22c)는 “좋음은 위이고, 나쁨은 아래이다”라는 개념적 은유의 언어 표현이다. 개념적 은유는 글자 그대로의 의미로 표현하기 불가능한 대상을 표현하며, 표현의 생생함을 제공하며, 복잡한 개념에 대해서 간결성을 제공해 준다.

- (22) a. 내일은 시간이 꽉 찼다.
b. 김 교수는 새로운 이론을 세웠다.
c. 성적이 {올라갔다/내려갔다}.

셋째, 개념적 환유에 대해서이다. 인지언어학에서는 하나의 개념 영역의 어떤 요소를 언급하면서 인접성 관계에 있는 다른 요소를 대신하여 지칭하는 것을 ‘개념적 환유’라고 한다. (23a)의 ‘입’은 확대지칭 양상으로 ‘대변인’을 가리키며, (23b)의 ‘자동차’는 축소지칭 양상으로 ‘자동차의 부품’을 가리킨다. 개념적 환유는 글자 그대로의 표현에 비해 효율성, 유연성, 경제성, 참신성, 완곡성의 효용을 갖는다.

- (23) a. 그는 우리 당의 입이다.
b. 자동차에 기름을 칠했다.

16 근원영역과 목표영역 간의 은유적 ‘사상(寫像, mapping)’은 자의적인 현상이 아니라, 우리의 신체적 경험에 근거하고 있으며, 반복되는 신체적 경험에 기초한 영상도식을 통해 추상적인 대상을 구조화한다고 하겠다.

넷째, 은유와 환유의 상관성에 대해서이다. 먼저, 은유와 환유의 공통성 네 가지를 들면 다음과 같다. (가) 본질상으로 개념적인 것으로 간주된다. (나) 자동적이며, 무의식적이며, 노력이 요구되지 않으며, 사고의 모형으로 설정된다는 점에서 관습적이다. (다) 언어의 자원을 확장시키는 수단이다. (라) ‘사상 과정(mapping process)’으로 설명될 수 있다. 다음으로, 환유와 은유의 차이점 3가지를 들면 다음과 같다. (가) 영역 및 ‘사상(mapping)’의 측면에서, 은유는 다른 영역 간의 사상 관계인 반면, 환유는 한 영역 속의 사상이다. (나) 활성화 기제의 측면에서, 은유는 서로 다른 개념 영역에서 근원 영역과 목표영역 간의 ‘유사성’에 의해 활성화되는 반면, 환유는 동일한 개념 영역 안에서 매체와 목표 간의 ‘인접성’에 의해 활성화된다. (다) 기능의 측면에서, 은유는 한 실체를 다른 실체의 관점에서 생각하는 방식이기 때문에 이해의 기능을 갖는 반면, 환유는 한 실체를 사용함으로써 다른 실체를 대신하기 때문에 지시의 기능을 갖는다.

한편, 은유와 환유의 상호작용에 관한 ‘은환유(metaphtonymy)’에 대해서이다. 이 현상을 (24)의 ‘눈에서 불이 난다’에서 보기로 한다. 일차적으로 이 현상은 ‘화’의 신체 생리적 증상인데, 한 감정의 생리적 증상은 한 감정을 대표하는 ‘생리적 환유’를 뜻한다. 이차적으로 이 생리적 환유는 “화는 불이다”라는 개념적 은유의 근원영역이 된다. 그 결과 ‘불이 만들어 내는 빨강·빛남·열’의 근원영역과 ‘화의 증상으로서 땀·혈액 순환 등이 만들어 내는 빨강·빛남·열’의 목표영역 간에 체계적인 ‘사상’ 관계가 형성된다. 요컨대 생리적 환유로서 근원영역 ‘불’과 목표영역 ‘화’의 사상 관계에 의한 개념적 은유는 ‘은환유’로 나타난다.

- (24) “눈에서 불이 난다는 말이 무슨 말인지 그때 알게 됐다”는 그녀는 “아이의 눈에서 뿜어져 나오는 분노를 보는 순간 아이들을 위해서도 여기서 끝내야겠다는 생각이 들었다”고 했다. (매일신문, 2009.5.8.)

요컨대, 비유에 대한 인지언어학적 관점은 종래 비유 표현을 문학의 수사적이거나 일탈된 표현으로 간주해 온 것을 개념적 현상이며 인간의 신체적 경험에 기반을 둔 자연스러운 현상으로 간주하며, 문법 교육의 영역에서 개념적 은유와 환유 그리고 그 상관성을 통해 발상의 전환을 가져올 수 있게 되었다.

4. 동기화

4.1. 종래의 관점과 인지언어학적 관점

‘형태-의미’ 또는 ‘구조-기능’에 대한 종래의 관점은 다음과 같다. 첫째, 소쉬르가 기호의 형식과 내용 간의 관계에 대한 ‘자의성(arbitrariness)’을 주창한 이래 구조언어학에서부터 생성문법에 이르기까지 언어의 자의성은 부동의 원리로 간주되어 왔다(임지룡, 2008a: 323 참조).¹⁷ 둘째, 대부분의 응용언어학에서는 언어에서 형태-의미의 관계는 상징어를 제외하고는 자의적이라고 주장된다(Lewis, 1997: 17-19 참조).

한편, ‘형태-의미’ 또는 ‘구조-기능’에 대한 인지언어학적 관점은 다음과 같다. 첫째, 언어에서 자의적이지도 (충분히) 예측 가능하지도 않은 경우는 ‘동기화되어(motivated)’ 있다(Lakoff, 1987: 346). 둘째, 대부분의 언어는 전적으로 자의적이지도 전적으로 예측 가능한 것도 아니며, 오히려 어느 정도 동기화되어 있다(Lakoff & Johnson, 1999: 464). 셋째, 자의성은 한 언어의 ‘단일어’ 대부분에 대해서는 적용될 수 있지만, 형태 속에서 의미를 찾

17 종래 교과서의 ‘자의성’에 대한 기술을 보면 “언어 기호의 말소리와 의미 사이에는 필연적인 관계가 없다. 예를 들어, 국어에서는 ‘집’이라는 의미를 가진 말을 [집]이라고 말한다. …… 이 말소리는 우연히 그렇게 결정된 것일 뿐이다. 이러한 언어 기호의 특성을 자의성(恣意性)이라고 한다(교육인적자원부, 2002: 13.)”와 같다. 자의성에 대한 이 설명이 잘못된 것은 아니지만, 교수자나 학습자들은 언어의 특성으로서 자의성을 중요한 원리 또는 전제 사항으로 인식하게 되었다.

는 인간의 일반적인 성향과는 일치하지 않는다. ‘신조어’나 기존 단어에 덧붙여진 새로운 의미는 대체로 ‘동기화된’ 것이며, 통사구조나 담화구조 역시 전적으로 자의적으로 구성된 것이라기보다 기능과 언어 주체의 인지 경향을 반영한 것이라 하겠다(임지룡, 2008a: 328). 넷째, 언어가 세계를 모방한다는 ‘도상성(iconicity)’의 연구는 원래 철학적 논제였으며 20세기 들어 기호학에서 기호의 기술을 위한 중요 매개변인이었는데, 인지적 토대 위에 놓임으로써 많은 이익을 얻었다(Ungerer & Schimid, 2006: 300)

4.2. 동기화 이론에 따른 적용 과제¹⁸

인지언어학적 관점에서 ‘동기화(motivation)’ 이론은 다음과 같은 측면에서 문법 교육에 적용할 수 있다.

첫째, 단어 형성법의 경우이다. (25)의 ‘새말’은 자의적이 아니라 각각 기존 형태의 확장, 혼성, 축약, 파생, 대치로 이루어져 있다(임지룡, 1997: 253 참조).

- (25) a. 보람-줄, 몰래-카메라, 돈-세탁
b. 무추(=뿌리는 무이고 잎은 배추인 신품종), 컴퓨터의 원시인)
c. 모람(=모인 사람), 알로생(=알찬 노후를 생각하는 모임)
d. 가다서기, 깜빡이, 도우미, 눈높이
e. 폭주족(→아메크족), 공주병(→왕자병), 가격파괴(→서열파괴)

둘째, 개념의 복잡성 정도가 언어적 재료의 양과 비례하는 경우이다. (26a)의 기본층위와 하위층위, (26b)의 상태와 상태변화, (26c)의 긍정과 부정, (26d)의 구정보 ‘그들’과 신정보 ‘영수와 창수’, (26e)의 평이성과 공손성

18 ‘도상성’은 ‘동기화’의 일환이며, 특히 ‘형태-의미’ 관계의 동기화는 ‘상적 도상성(imagic iconicity)’과 ‘도식적 도상성(diagrammatic iconicity)’에 해당한다(Radden & Panther(2004: 16-18 참조).

에서 개념상 단순한 전자가 형태상으로 더 단순하다.

- (26) a. 나무—소나무—리기다소나무
b. 푸르다—푸르러지다/푸르게 되다/푸르게 하다
c. 자라다—모자라다, 규칙—불규칙, 작용—반작용
d. “영수와 칭수는 형제이다.”—“그들은 성격이 활달하다.”
e. “어디 가니?”—“어디 갑니까?”—“어디 가십니까?”

셋째, 시간적 순서, 자연성 및 우선성의 정도가 언어 구조에 도상적으로 반영되는 경우이다. (27)은 자연 시간의 흐름대로 합성어와 복합문이 이루어진 것이며, (28a)는 수에 대하여 작은 수에서 큰 수로 인지하며 (28b)는 가까운 거리를 먼 거리보다 더 잘 인지하며 (28c)는 적극적이고 현저한 요소를 중요시하는 경향성이 언어구조에 도상적으로 반영된 것이다. 한편, 현저하고 중요한 요소가 (28c)의 대등합성어에서는 앞자리를 차지하지만, (29b)의 복합문에서는 뒷자리를 차지한다.

- (27) a. 어제오늘, 금명간, 여닫다, 문답
b. 그는 대문을 열고 집으로 들어갔다.
(28) a. 하나둘, 일이등, 오륙도, 천만번
b. 이곳저곳, 이쪽저쪽, 이리저리, 이제나저제나, 여기저기, 그럭저럭
c. 장단, 강약, 여야, 부모, 형제
(29) a. 사람은 죽어서 이름을 남기고, 범은 죽어서 기죽을 남긴다.
b. 범은 죽어서 기죽을 남기고, 사람은 죽어서 이름은 남긴다.

넷째, 개념적 거리와 언어적 거리가 비례 관계를 형성하는 경우이다. 먼저, ‘근접성의 원리’에 따른 도상성으로서, 이는 한 언어적 구성단위 안에서 개념적 근접성이 언어 구조상의 근접성에 반영되는 것을 이른다. 예컨대,

(30a, b)에서 수식어는 중심어인 ‘엿’과 ‘pizza’의 본유적 성분에 근접한 ① → ② → ③ → ④의 차례대로 놓여 있다. (31a, b)는 목적어와 동사 간 개념적 거리의 근접성이 통사적 구성에 반영된 것인데, 한국어와 영어 표현에서 주어를 제외한 나머지 성분을 보면 목적어 ①(그리고 ②③④는 ①을 수식함)과 동사 ④(본동사) 및 ⑤(보조동사)를 중심으로 거울 영상처럼 대칭을 이루고 있다(김진우, 2004: 342 참조). (32)는 서술어의 문법 요소(④~⑥)와 문장 성분(①~⑤) 간의 긴밀한 상관관계를 보여 주는데, 동사 어근 ‘읽-’은 목적어 ‘책’, 사동접사 ‘-히-’는 간접목적어 ‘동생’, 주체 존칭접사 ‘-시-’는 주어 ‘아버지’, 시상 표지 ‘-었-’은 ‘어젯밤’, 청자 대우 표지 ‘-습니다’는 ‘아저씨’와 구조 동형 관계를 맺고 있다.

(30) a. 소문나고 맛있는 율릉도 호박엿
 ④ ③ ② ①

b. the famous delicious Italian pepperoni pizza
 ④ ③ ② ①

(31) a. 그는 산 위에 떠 있는 달을 바라보고 있었다.
 ④ ③ ② ① ④ ⑤

b. He was looking at the moon risen over the mountain.
 ⑤ ④ ① ② ③ ④

(32) 아저씨, 어젯밤 아버지께서 동생에게 책을 읽 히 시 었 습니다.
 ⑤ ④ ③ ② ① ④ ⑤ ⑥ ④ ⑤ ⑥

요컨대, 동기화에 대한 인지언어학적 관점은 종래 ‘형태-의미’의 자의 성에 대한 편향적 시각을 극복해 주며, 문법 교육에서 단어 형성법을 비롯하여, 언어 표현의 ‘구조-기능’에 나타나는 광범위한 도상성을 통해 흥미로운 탐구과제를 제공할 수 있게 된다.

5. 해석

5.1. 종래의 관점과 인지언어학적 관점

의미에 대한 종래의 관점, 즉 객관주의적 관점은 다음과 같다. 첫째, 객관주의에서는 단어의 의미를 의미 성분의 총합으로 보았다. 예컨대, ‘노총각’의 의미는 [+인간][+남성][+성숙][−결혼], ‘노처녀’의 의미는 [+인간][−남성][+성숙][−결혼]의 네 가지 의미 성분으로 구성된다는 것이다. 둘째, 장면의 의미란 ‘개념화자’¹⁹와 무관한 객관적 대상이며 객관세계와의 대응관계에서 ‘지시’나 ‘진리조건’으로 규정하였다. 예컨대, ‘염소’라는 단어의 의미는 이 세상에 존재하는 ‘염소’의 집합이며, “우리 집에서 기르는 염소는 검다.”라는 문장의 의미는 그것이 어떠한 진리 조건에서 참이 될 수 있는가를 나타내는 진리 조건의 문제로 본다.

그 반면, 인지언어학에서는 단어나 구는 의미구성을 위한 촉진제로 간주되며, 의미구성은 발화 문맥을 배경으로 적절한 ‘해석’을 선택하는 것을 뜻 한다. 예컨대, ‘안전하다’의 의미를 아이가 해변에서 놀고 있는 문맥 (33)에서 보기로 한다. 즉 ‘안전하다’의 의미는 (33a)의 경우 아이가 다칠 위험이 없다는 것이며, (33b)의 경우 해변은 아이가 다칠 수 있는 위험이 최소화된 환경이라는 것이며, (33c)의 경우 삽이 아이를 다치게 하지 않는다는 의미이다. 이러한 해석은 ‘어린이, 해변, 삽’과 ‘안전하다’에 관한 개념화자의 백과 사전적 지식에 의존한다(임지룡 2008a: 42 참조).

- (33) a. 아이는 안전하다.
b. 해변은 안전하다.
c. 삽은 안전하다.

19 ‘개념화자(conceptualizer)’란 장면의 의미 해석에 참여하는 화자 및 청자를 포함한 인지언어학적 용어이다.

요컨대, 인지언어학에서는 의미란 객관적 대상의 개념적 내용에 국한되는 것이 아니라, 그 개념적 내용에 대하여 의미를 부여하는 개념화자의 해석을 포함한다는 관점이다. 이 경우 ‘해석(construal)’은 대안적 방식으로 장면을 개념화해서 표현하는 개념화자의 선택을 가리키며, 의사소통의 효율성을 위한 개념화자의 적극적·능동적·주체적 인지 능력의 발현으로 본다.

5.2. ‘해석’ 이론에 따른 적용 과제

인지언어학적 관점에서 ‘해석(construal)’ 이론은 다음과 같은 측면에서 문법 교육에 적용할 수 있다.

첫째, 동의성의 문제이다. 먼저, 동일한 지시 대상에 대한 명칭의 동의성 여부이다. 예컨대, (34)의 보기들은 같은 지시 대상을 두고 명칭을 달리한 것인데, 그 다른 명칭에는 개념화자의 해석이 반영되어 있다. 즉 (34a)에서 한 자어 ‘금성(金星)’은 태양에서 둘째로 가까운 행성을 중립적으로 이르는 말이며, ‘샛별’은 그 별이 새벽의 동쪽 하늘에 나타날 때 사용되며, ‘개밥바라기’는 그 별이 개밥을 줄 무렵인 저녁의 서쪽 하늘에 나타날 때 사용된다. 이 가운데서 ‘샛별’은 “가요계의 샛별로 떠오르다.”에서처럼 긍정적인 뉘앙스를 갖는다. (34b)의 ‘동해(東海)’는 우리나라 동쪽 바다의 친근한 명칭인 반면, ‘일본해(日本海)’는 일본과 국제수로기구(IHO)에서 의도적으로 사용하고 있는 용어이다. 한편, (34c)는 ‘교육정보화시스템(NEIS)’에 대해 ‘나이스’는 긍정적이며 찬성하는 쪽에서, ‘네이스’는 부정적이며 반대하는 쪽에서 사용하자 ‘엔이아이에스’라 하여 중립적인 의미를 부여한 것이다.

- (34) a. 금성—샛별—개밥바라기
- b. 동해—일본해
- c. 엔이아이에스(NEIS)—나이스—네이스

다음으로, 문장의 동의성 여부이다. 종래의 관점에서 (35), (36)의 예문

들은 동일한 사건을 기술한 동의문으로 간주되어 왔다. 그러나 동일한 사건을 지시하거나 진리조건적 의미가 같다고 해서 동일한 의미를 표현한다고 할 수는 없다. 즉 (35a)는 경찰의 관점에서, (35b)는 범인의 관점에서 상황을 해석한 것이다. 또한 (36a)는 형, 그리고 (36b)는 동생의 관점에서 의미 해석을 한 것이다. 이 경우 ‘경찰—범인’, ‘형—동생’은 통사적 전경과 배경이 교체된 것이다.

(35) a. 경찰이 범인을 쫓았다.

b. 범인이 경찰에게 쫓겼다.

(36) a. 형이 동생에게 집을 샀다.

b. 동생이 형에게 집을 팔았다.

둘째, 중의성의 문제이다. 중의성은 하나의 문장이 둘 이상의 해석이 가능한 것을 가리키는데, 이는 서로 다른 해석이 동일한 문장으로 포장된 것이기도 하다. 구체적으로, (37)의 대화에서는 ‘차’가 이동수단과 기호식품으로 해석을 달리한 것이며, (38)은 ‘몇 문제 풀지 못하다’가 끈 것이 몇 개 안 된다는 해석과 풀지 못한 것이 몇 개 안 된다는 해석이 가능하다. (39)는 세 가지 해석이 중의성을 이루는데, ‘네 아버지는 더 엄해야 한다’는 관대한 아버지 해석, ‘내가 네 아버지만큼 엄하지 않기 때문에 너는 운이 좋다’는 엄한 아버지 해석, ‘내가 너를 때리지 않는 유일한 이유는 내가 그렇게 하도록 허용되지 않기 때문이다’는 역할 해석이 그것이다.

(37) 갑: 너는 무슨 차를 좋아하니?

을: 나는 소형차가 좋아.

갑: 아니, 타고 다니는 차 말고, 마시는 차 말이야.

(38) 시험에서 몇 문제 풀지 못했다.

(39) 내가 네 아버지라면 나는 너를 때릴 것이다.

셋째, 이동 시점의 문제이다. 이동에는 이동 동사가 이동체에 쓰인 ‘객관적 이동’과 이동 동사가 비이동체에 쓰인 ‘주관적 이동’으로 나뉜다. 이동 동사 ‘지나가다’와 관련하여 (40a)는 객관적 이동이며, (40b, c)는 주관적 이동이다. 그중 (40b)는 개념화자가 차에 타고 있는 상황의 상대적 이동이며, (40c)는 개념화자의 가상적 이동이다. 또한, ‘뻗어 나가다’와 관련하여 (41a)의 객관적 이동에 대립되는 주관적 이동, 특히 (41b)의 가상적 이동은 이동에 대한 개념화자의 주관적, 심리적 해석이 반영된 것이다.

(40) a. {농부/기차}가 들판을 지나가고 있다.

b. 그들의 대화 뒤로 파리인의 자존심처럼 높은 에펠탑이 지나가고 파리인의 여유로움처럼 한적한 벤치가 보이고 오래된 역사처럼 낡은 집들이 나타난다. (문화일보, 2006.4.22.)

c. {전깃줄/고속도로}가 들판을 지나가고 있다.

(41) a. 타구가 장외로 뻗어 나갔다.

b. 성벽은 어둠 속으로 뻗어 나갔고, 성벽을 따라 이어지는 소나무 숲에 빗소리가 자욱했다. (김훈 2007: 57, 『남한산성』, 학고재.)

넷째, 대우법의 문제이다. 대우법은 화자가 청자, 주체, 객체에 대하여 대우의 의향, 곧 해석에 따른 언어 표현이다. (42a)는 서술어에 ‘-시-’가 붙은 화자 중심의 해석인 반면, (42b)는 서술어에 ‘-시-’가 붙지 않은 청자 중심의 압존법 해석이다. 한편, (43a)는 서술어에 ‘-시-’가 붙지 않은 화자 중심의 해석인 반면, (43b)는 서술어에 ‘-시-’가 붙은 청자 중심의 가존법 해석이다.²⁰

20 ‘압존법’은 화자의 관점에서 볼 때 문장의 주체가 높임을 받아야 할 대상이지만, 그보다 청자가 더 높기 때문에 주체의 높임을 억제하는 표현법이며, ‘가존법’은 화자의 관점에서 볼 때 문장의 주체나 객체가 높임의 대상이 아니지만 청자를 배려하여 그 주체나 객체를 높이는 표현법이다.

(42) a. 할아버지, 아버지께서 아직 안 들어오셨습니다.

b. 할아버지, 아버지께서 아직 안 들어왔습니다.

(43) a. 얘야, 너희 어른 어디에 갔니?

b. 얘야, 너희 어른 어디 가셨니?

요컨대, 해석에 대한 인지언어학적 관점은 종래 단어의 의미에 대한 의미 성분의 총합, 장면의 의미를 지시나 진리조건으로 규정해 온 한계를 극복해 주며, 문법 교육에서 단어와 문장의 동의성, 중의성, 이동 시점, 대우법 등을 통해 의미의 본질에 대한 새로운 이해와 문법성의 유연성을 제공하게 된다.

IV. 마무리

이상에서 인지언어학의 관점에서 문법 교육의 적용 가능성과 과제에 대해서 살펴보았다. 이제까지 논의한 사항을 간추리고 그 효용을 예측하고 남은 과제를 밝히면서 이 글을 마무리하기로 한다.

먼저, 인지언어학은 세상에 대한 우리의 경험과 개념화 방식에 기초하여 언어, 마음-몸, 문화의 상관성을 밝히는 언어 이론으로서, 언어 현상을 설명하고 해석하는 데 많은 장점을 지니고 있다.

다음으로 인지언어학은 국내외적으로 (제2) 언어 교육에 응용됨으로써 그 가능성과 효용이 주목되며, 문법 교육에 적용 가능한 전형적 기제 또는 영역을 보면 다음과 같다. 첫째, 원형 범주화의 원형이론은 말소리, 형태, 어휘, 문장 및 텍스트 차원에서 범주 구성원의 비대칭성, 범주 경계의 불명확성을 유연하게 처리해 준다. 둘째, 다의관계에 대한 인지언어학적 관점은 다의어의 정의, 형태-의미의 복합성에 따른 동음이의어와의 경계, 중심의미와 주변의미의 비대칭성, 의미 확장의 경향성을 합리적으로 설명해 준다. 셋

째, 비유에 대한 인지언어학적 관점은 비유가 개념적 현상이며 인간의 신체적 경험에 기초한 자연스러운 현상으로서, 개념적 은유와 환유 그리고 그 상관성이 문법 교육을 풍부하게 해 준다. 넷째, 동기화에 대한 인지언어학적 관점은 단어 형성법을 비롯하여, 언어 표현의 ‘형태·구조—의미·기능’에 나타나는 광범위한 도상성을 통해 흥미로운 탐구과제를 제공해 준다. 다섯째, 해석에 대한 인지언어학적 관점은 문법 교육에서 단어와 문장의 동의성, 중의성, 이동 시점, 대우법 등을 통해 의미의 본질 및 문법성에 새로운 이해를 제공해 준다.

끝으로, 인지언어학의 관점에서 문법 교육에 대한 남은 과제로는 내용요소에 대한 폭과 깊이를 구체화하며, 교육현장에 적용하기 위한 교재 작성과 교수법을 마련하고 그 교육적 효과를 측정하는 일 등이다.

* 본 논문은 2013. 2. 21. 투고되었으며, 2013. 3. 5. 심사가 시작되어 2013. 3. 31. 심사가 종료되었음.

참고문헌

- 고춘화(2010),『국어교육을 위한 문법 교육론』, 역락.
- 교육인적자원부(2002),『고등학교 문법』, 서울대학교 국어교육연구소.
- 권재일(2012),『한국어 문법론』, 태학사.
- 김동환(2005),『인지언어학과 의미』, 태학사.
- 김미령(2009),『인지적 대조언어학의 방법론 연구: 한국어와 영어를 대상으로』, 한국문화사.
- 김진우(2004),『언어: 이론과 그 음용』, 텁출판사.
- 박수경(2010),『체험주의적, 인지언어학적 관점으로 본 일본어 교수법과 교재분석(TPR 교수법과 『生き生き日本語』를 중심으로)』,『일어일문학』46, 대한일어일문학회, pp.339~358,
- 송현주·최진아(2010),『동기화에 기반을 둔 단어 형성법 교육』,『한국어 의미학』33, 한국어 의미학회, pp.153~177.
- _____ (2011),『인지언어학에 기반을 둔 관용 표현 교육 연구』,『중등교육연구』59/3, 경북대학교 중등교육연구소, pp.789~812.
- 신명선(2010),『인지 의미론의 연구 성과를 활용한 문법 교육 내용 개선 방안 연구』,『한국어 의미학』31, 한국어 의미학회, pp.77~103.
- 오현아·강효경(2009),『인지언어학적 관점의 시제 교육에 관한 고찰』,『개신어문연구』30, 개신어문학회, pp.323~365.
- 이동혁(2009),『의미교육 개선을 위한 인지언어학의 함의』,『우리말글』46, 우리말글학회, pp.43~66.
- 이지용·심지연(2010),『인지의미론을 통한 한국어 관용어 교육의 효율성 연구: 영상도식 은유를 중심으로』,『한국어 의미학』31, 한국어 의미학회, pp.209~247.
- 임지룡(1997),『인지의미론』, 텁출판사.
- _____ (2006a),『의미교육의 학습 내용에 대하여: 제7차 교육과정과 교과서를 중심으로』,『한국어학』33, 한국어학회, pp.87~116.
- _____ (2006b),『말하는 몸: 감정 표현의 인지언어학적 탐색』, 한국문화사.
- _____ (2007),『인지의미론 연구의 현황과 전망』,『우리말연구』21, 우리말학회, pp.51~104.
- _____ (2008a),『의미의 인지언어학적 탐색』, 한국문화사.
- _____ (2008b),『한국어 의미 연구의 방향』,『한글』282, 한글학회, pp.195~234.
- _____ (2010a),『국어 어휘교육의 과제와 방향』,『한국어 의미학』33, 한국어 의미학회, pp.259~296.
- _____ (2010b),『어휘의미론과 인지언어학』,『한국어학』49, 한국어학회, pp.1~35.
- _____ (2012),『현대 국어 동물 속담의 인지언어학적 가치론』,『국어교육연구』50, 국어교육학회, pp.377~404.
- 정병철(2010),『과학 글쓰기의 시뮬레이션 과정 연구』,『청람어문교육』42, 청람어문학회,

- pp.299~332.
- _____ (2011), 「인지언어학의 관점에서 본 문법 교육 과정의 개선 방향」, 『한국어 의미학』 34, 한국어 의미학회, pp.375~408.
- 최진아(2007), 「중등 국어 교육의 은유 학습 내용」, 『한국어 의미학』 22, 한국어 의미학회, pp.237~266.
- Achard, M. & S. Niemeier(eds.)(2004), *Cognitive Linguistics and Foreign Language Teaching*, Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Barcelona, A. & J. Valenzuela(2011), An overview of cognitive linguistic, in M. Brdar, S.Th. Gries, and M.Z. Fuchs(eds.), *Cognitive Linguistics: Convergence and Expression*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 17~44.
- Boers, F. & S. Lindstromberg(2006), Cognitive linguistic applications in second or foreign language instruction: rationale, proposals, and evaluation, in Kristiansen et al.(eds.), *Cognitive Linguistics: Current Applications and Future Perspectives*, Berlin · New York: Mouton De Gruyter, 305~355.
- _____ (eds.)(2008), *Cognitive Linguistic Approaches to Teaching Vocabulary and Phraseology*, Berlin: Walter de Gruyter.
- Croft, W. & D.A. Cruse(2004), *Cognitive Linguistics*, Cambridge: Cambridge University Press. (김두식 · 나익주 옮김(2010), 『인지언어학』, 박이정.)
- De Keyser, R.M.(eds.)(2007), *Practice in a Second Language: Perspectives from Applied Linguistics and Cognitive Psychology*, Cambridge: Cambridge University Press.
- De Knop, S. & F. Boers, A. De Rycker(eds.)(2010), *Fostering Language Teaching Efficiency through Cognitive Linguistics*, Berlin: Mouton de Gruyter.
- De Knop, S. & T. De Rycker(eds.)(2008), *Cognitive Approaches to Pedagogical Grammar*, Berlin · New York: Mouton De Gruyter.
- Evans, V.(2009), *How Words Mean: Lexical Concepts, Cognitive Models and Meaning Construction*, Oxford: Oxford University Press. (임지룡 · 김동환 옮김(2012), 『인지언어학적 어휘의미론』, 경북대학교출판부.)
- _____ (2011), Language and cognition: The view from cognitive linguistics, in V. Cook & B. Bassetti(eds.), *Language and Bilingual Cognition*, New York and Hove: Psychology Press, 69~107.
- Evans, V. & M. Green(2006), *Cognitive Linguistics: An Introduction*, Edinburgh: Edinburgh University Press. (임지룡 · 김동환 옮김(2008), 『인지언어학 기초』, 한국문화사.)
- Geeraerts, D.(2006), Introduction: A rough guide to Cognitive Linguistics, in D. Geeraerts(ed.), *Cognitive Linguistics: Basic Reading*, Berlin: Mouton de Gruyter, 1~28.
- Evans, V. B. Bergen & J. Zinken(2007), The Cognitive Linguistics enterprise: An overview, in V. Evans, B. Bergen & J. Zinken(eds.)(2007), *The Cognitive Linguistics Reader*, London: Equinox, 1~60.
- Geeraerts, D. & H. Cuyckens(2007), Introduction to cognitive linguistics, in D. Geeraerts & H. Cuyckens(eds.), Oxford: Oxford University Press, 1~21.
- _____ (eds.)(2007), *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*, Oxford: Oxford University Press. (김동환(2011), 『인지언어학 옥스퍼드 핸드북』, 로고스라임.)

- Holme, R. (2009), *Cognitive Linguistics and Language Teaching*, Basingstoke [England]/ New York: Palgrave Macmillan.
- Kövecses, Z. (2006), *Language, Mind, and Culture: A Practical Introduction*, Oxford: Oxford University Press. (임지룡·김동환 옮김(2011), 『언어·마음·문화의 인지언어학적 탐색』, 역락.)
- Lakoff, G. (1987), *Women, Fire and Dangerous Things: What Categories Reveal About the Mind*, Chicago: The University of Chicago Press. (이기우 옮김(1994), 『인지 의미론: 언어에서 본 인간의 마음』, 한국문화사.)
- Lakoff, G. & M. Johnson(1999), *Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and Its Challenge to Western Thought*, New York: Basic Books. (임지룡·윤희수·노양진·나익주 옮김(2002), 『몸의 철학: 신체화된 마음의 서구 사상에 대한 도전』, 박이정.)
- Langacker, R.W.(1987), *Foundations of Cognitive Grammar* vol. 1, Stanford, California: Standford University Press. (김종도 역(1999), 『인지문법의 토대: 이론적 선행조건들』, 박이정.)
- _____(2000), A dynamic usage-based model, in M. Barlow & S. Kemmer(eds.), *Usage Based Models of Language*, Standford: CSL1, 1~63
- Lee, D. (2001), *Cognitive Linguistics: An Introduction*, Oxford: Oxford University Press. (임지룡·김동환 옮김(2003), 『인지언어학 입문』, 한국문화사.)
- Lewis, M. (1997), *Implementing the Lexical Approach: Putting Theory into Practice*, Hove, U.K.: LTP.
- Littlemore, J. (2009), *Applying Cognitive Linguistics to Second Language Learning and Teaching*, Basingstoke/New York: Palgrave Macmillan.
- Panther, K. -U., L.L. Thornburg, A. Barcelona(2009), Introduction: On figuration in grammar, in K.-U. Panther *et al.*(eds.), *Metonymy and Metaphor in Grammar*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1~44.
- Pütz, M. & S. Niemeier, R. Dirven(eds.)(2001), *Applied Cognitive Linguistics I, II: Language Pedagogy*, Berlin · New York: Mouton De Gruyter.
- Radden, G. & R. Dirven(2007), *Cognitive English Grammar*, Amsterdam · Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. (임지룡·윤희수 옮김(2009), 『인지문법론』, 박이정.)
- Radden, G. & K.-U. Panther(2004), Introduction: Reflections on motivation, in Radden & Panther(eds.), *Studies in Linguistic Motivation*, Berlin: Mouton de Gruyter.
- Riemer, N. (2010), *Introducing Semantics*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Russell, J. & R. Cohn(2012), *Cognitive Linguistics*, Edinburgh: Lennex Corp.
- Robinson, E. & N.C. Ellis(eds.)(2008), *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*, New York and London: Routledge.
- Skehan, P.(1998), *A Cognitive Approach to Language Learning*, Oxford: Oxford University Press.
- Taylor, J.R.(2002), *Cognitive Grammar*, Oxford: Oxford University Press. (임지룡·김동환 옮김(2005), 『인지문법』, 한국문화사.)
- Tyler, A. (2012), *Cognitive Linguistics and Second Language Learning: Theoretical Basics and Experimental Evidence*, London & New York: Routledge.
- Ungerer, F & H-J. Schmid(1996/2006), *An Introduction to Cognitive Linguistics*, London & New York: Longman. (임지룡·김동환 옮김(1998/2010), 『인지언어학 개론』, 태학사.)

문법 교육의 인지언어학적 탐색

임지룡

이 논문은 인지언어학의 관점에서 문법 교육의 적용 가능성, 과제, 효용에 대해서 살펴본 것으로 그 주요 내용은 다음과 같다. 첫째, 인지언어학은 세상에 대한 우리의 경험과 개념화 방식에 기초하여 언어, 마음-몸, 문화의 상관성을 밝히는 언어 이론으로서, 언어 현상을 설명하고 해석하는 데 많은 장점을 지니고 있다. 둘째, 인지언어학은 국내외적으로 (제2) 언어 교육에 응용됨으로써 그 가능성과 효용이 주목되며, 문법 교육에 적용 가능한 전형적 기제로 범주화·다의관계·비유·동기화·해석 등이 있다. 셋째, 인지언어학적 관점에서 문법 교육의 내용요소와 효용은 다음의 다섯 가지가 있다. (1) 원형이론은 말소리, 형태, 어휘, 문장 및 텍스트 차원에서 범주 구성원의 비대칭성, 범주 경계의 불명확성을 유연하게 처리해 준다. (2) 인지언어학은 다의어의 정의, 형태-의미의 복합성에 따른 동음이의어와의 경계, 중심의미와 주변의미의 비대칭성, 의미 확장의 경향성을 합리적으로 설명해 준다. (3) 인지언어학에서 비유는 개념적 현상이며 인간의 신체적 경험에 기초한 자연스러운 현상으로서, 개념적 은유와 환유 그리고 그 상관성이 문법 교육을 심화시킨다. (4) 인지언어학에서 동기화는 단어 형성법을 비롯하여, 언어 표현의 '구조-기능'에 나타나는 광범위한 도상성을 통해 흥미로운 탐구과제를 제공한다. (5) 해석은 동의성, 중의성, 이동 시점, 대우법 등에서 의미의 본질 및 문법성에 새로운 이해를 제공해 준다. 요컨대, 인지언어학의 관점에서 문법 교육의 남은 과제로는 내용 요소에 대한 폭과 깊이를 구체화하며, 교육현장에 적용하기 위한 교재 작성과 교수법을 마련하고 그 교육적 효과를 측정하

는 일 등이다.

핵심어 문법 교육, 인지언어학, 범주화, 다의관계, 개념적 은유, 개념적 환유, 동기화, 해석

ABSTRACT

A Cognitive Exploration of Grammar Education

Lim, Ji-ryong

The purpose of this study is to consider the applicability, materials, and usefulness of grammar education from the perspective of cognitive linguistics. The results are as follows: First, cognitive linguistics as a theory reveals the interrelationship between language, body-mind and culture, based on our experiences about the world and our ways of conceptualizing them, and it has great potential in explaining and interpreting linguistic phenomena. Second, cognitive linguistics can be applied effectively to second language education, home and abroad. Typical mechanisms applicable to grammar education are categorization, synonymy, figures of speech, motivation, construal, and so forth. Third, the content elements and usefulness of grammar education from the cognitive perspective are as follows: (1) Prototype theories successfully treat the asymmetry of category members in the levels of sound, form, vocabulary, sentence, and text, as well as the fuzziness of category boundaries. (2) Cognitive linguistics explains rationally the definition of a polysemous word, the boundary between the polysemous word and a homonym caused by the complexity of form-meaning, the asymmetry of a central meaning and a peripheral one, and the tendency of semantic expansion. (3) A figure of speech in cognitive linguistics is a conceptual and natural phenomenon based on bodily experiences, conceptual metaphor and metonymy, and the correlation of these deepens grammar education. (4) Motivation from the perspective of cognitive linguistics provides the possibility for interesting exploration tasks through the wide range of iconicity appearing in the 'structure-form' of a linguistic expression, as well as word formation. (5) Finally, construal allows us to understand the nature of meaning and grammaticality in synonymy, ambiguity, motion, honor-

ification, and so forth. To sum up, the remaining tasks of grammar education from the perspective of cognitive linguistics are to materialize the breadth and depth of content elements, to prepare appropriate teaching materials and methods for application in the classroom, and to measure their educational effects.

KEYWORDS grammar education, cognitive linguistics, categorization, polysemy, conceptual metaphor, conceptual metonymy, motivation, construal