http://dx.doi.org/10.20880/kler.2017.52.2.425

한국어 절(節, phrase) 중심 문형 교육 방안 논고
—학습 문형으로서 교육 의의를 중점으로

조형일 인천대학교 국어국문학과 객원교수

I. 디딤: 문형 중심 문장 교육의 인식과 한계
II. 뻗음: 전제된 것의 교육적 전제(前提)
III. 닫음: 절 중심의 문형 교육 방안과 예상 효과

I. 디딤: 문형 중심 문장 교육의 인식과 한계

한국어교육 현장과 이론을 막론하고, 널리 적용/연구되고 있는 문형 중심의 교육은—유용하다는 믿음의 크기에 비해서—유사한 표현 간의 차이점과 공통점에 대해서 생각만큼은 쉽게 설명해 주기 어렵다는 태생적 한계를 지닌다. 이는 교육 수행의 여러 요인들을 감안할 때, 실제 교육이 이루어지는 현장에서 유사 문형을 비교 또는 대조하여 설명하는 것보다 문형 자체에 집중된 교수학습이 이루어질 수밖에 없기 때문이라고 할 수 있다. 그런데 외국인 학습자가 알아야 할 것은 '그것을', '제대로', '표현해 내는 것'인데, 그것의 실제적 학습 부담을 고려할 때, 그것과 유사한 문형까지, 의사소통을 중점에 두고 언어를 배워 나아가는 학습자에게 비교 설명해 내기란 쉽지 않은 과정인 동시에 그 필요성에도 의문이 드는 것이 사실이다. 하지만 많은 연구자들은 이러한 인식에 앞서 어떤 하나의 문형을 설명하면서 여러 유사 문형과의 관계를 필수적이듯 논의하고 있는 양상을 보인다. 이것은 어떤 하나의 문형을 교육의 단위로 설정하고 그 성격을 분명하게 정의 · 정리하기 위해서 유사한 문형을 비교/대조하는 방식을 취하는 것이 효율적이라고 이해하고

있는 것으로 해석할 수 있다.

거칠게나마 이러한 인식에 크게 반론이 없다면 우리는 유사문형에 대해 유독 집중될 수밖에 없는 문형 비교 중점의 설명 방식이, 교육 현장의 실제 적용에 한계를 가지고 있다는 것을 인지하면서도, 하나의 문형을 교육적으로 재단하여 정리하려는 목적에 경도되어 다른 무엇보다 '설명적 설득력'을 최우선에 두고 있지는 않았는지 조심스럽게 고민해 볼 필요가 있다. 모든 교육적 연구가 그렇듯 가장 유용하고 명확하다고 믿고 있는 교육 방안에 대한 전형적인 모색이 실은 잘못된 전제로부터 시작된 것은 아닌지 한번쯤은 되짚어 볼 필요가 있는 것이다.

언어 학습 주체인 학습자의 입장에서 보자면 그들 스스로가 어떤 한 문형과 유사한 다른 문형과의 분명한 차이점(의미적이건 용법적이건 간에)을 인식하고 이에 관해 토구하는 과정에서 교수학습이 이루어져야 할 것이다. 그리고 문형 자체에 집중된 교육 과정 안에서 유사 문형은 이 점을 고려하여 적절히 배치되어야 하고 이 과정 안에서 학습자들이 스스로 그 차이에 주목할 수 있도록 전개되어야 한다.[1] 애초에 한 문형과 유사한 문형의 교육적 가치를 고려한다면 연구의 방향 역시 당연히 이러한 흐름을 취해야 한다. 그런데 유사 문형을 대상으로 하는 현재의 연구들은 문법 설명을 위해서 재단된 형태로 집중되는 연구 경향을 보이고 있고 이것이 적절한 거름망 없이 교육 현장에 직접 투사되는 방식으로 구현된다고 볼 수 있다. 이 지점에서 우리는 연구자로서 지금까지 '문법적'으로 유용하다고 믿어 왔던 것들이 '교육적'으로도 유용할 것이라는 판단하에 너무도 당연히 유사 문형을 비교/대조적으로 정리 · 제시해 온 것은 아닌가에 대해 성찰해 볼 필요성이 생기게 된다.

---

1) 심사위원의 명확한 지적처럼, 이러한 측면에서 학습자 이해 중심의 논의까지 다루어져야 마땅하나 이 연구에서는 우선 교사 중심으로 논의를 진행할 수밖에 없었다. 학습자 중점의 연구는 후일을 약속드린다.

단계와 방식이라는 교수학습의 절차적 과정을 고려한다면 교육 현장에서 교수학습되는 문형은 당연히 어느 시점에서 어떤 방식으로 제시되어야 하는지를 무엇보다 중점에 두어야 할 것이다.[2] 유사 문형에 대한 문법적 인식은 이에 따라서 조정되어야 한다. 그런데 교육 단위로서 문형은 조건에 따라서 매우 가변적이다. 여기에서 우리가 집중해야 할 것은 '과연 어떠한 조건이 이를 가변적이게 만드는가'일 것이다.

일차적으로 문형은 단순 문형으로서 단어와 조사, 단어와 어미가 하나씩 연결된 것을 말한다. 국립국어원(2005)에서는 조사(격조사, 보조사)와 어미(연결어미, 종결어미, 전성어미, 선어말어미) 등의 문법 형태를 그 교육의 단위로 제안했다. 이들은 다시 익히 아는 것처럼, 조사 간의 결합 및 어미 간의 결합, 조사 · 어미와 명사 · 동사와의 결합 형태를—복합적인—문법적 표현으로 규정하고 있다.[3]

문형과 결합하는 이들은 경우에 따라서 연어적 구성으로 제한되는 양상을 보이기도 하지만 이 역시 딱히 절대적으로 제한되었다고 보기는 어렵다. 어쨌든 이들은 교육적으로 각각의 문형에 포함된 조사나 어미의 성격에 따라서 주제화시킬 수 있는데, 담화 상황, 의도, 종결형과 결합하는 방식 등에 따라서 매우 다양한 방식으로 문장 구성화되는 양상으로 보인다. 그러므로 국립국어원(2005) 이하 김진호 · 정영벽(2010), 이희자 · 이종희(2010), 권성미(2011), 조형일(2011), 연세대출판부(2012), 강현화 외(2016)[4] 등등

---

2) 앞서 이야기한 문형의 적절한 배치가 바로 이 부분일 것인데, 이것이 바로 현재 교육 자료에 배치되는 기준과 방식이 우리가 기대하는 교육 효과를 가져 오기에는 부족하다는 문제의식의 시작점이 된다. 그리고 이는 교재를 만드는 기준과 방식의 미흡이 아니라 교재가 반영하고 있는 유사 문형에 대한 인식의 미흡 때문이라고 보고 있는 것이다.

3) 조형일(2010, 2011)에서는 조사나 어미가 하나로 제시된 것은 '단순문형'으로, 둘 이상의 결합 형태를 보이는 것은 '복합문형'으로 보기도 했다. 예를 들어서 '-을 뿐'은 단순문형으로 파악하고, '-을 뿐만 아니라'는 복합문형으로 보고 있는 것이다.

4) 이들은 각각 문형을 표제어로 하고 있으나 조금씩 그 구성에서 차이를 보인다. 강현화 외(2016)에서는 문형을 주제화하여 묶어서 제시하지 않고 항목별로 자유롭게 기술하는 양

의 문형 관련 저술에서 보이는, 문형을 설명하기 위한 분류 기준 즉 '나열, 전환, 이유와 원인, 회상, 증거성, 방향성, 추측성, 전제와 가정, 동시 동작' 등등에 대한 구분은, 주제 중심적이든 표제어 중심적이든지 간에, 그 접근 방향에 따라서 교육적으로는, 기술 의도에 비해서, 무의미해질 수도 있다. 분류 기준 설정 방식이, 문형이 지닌 문법적 특성에 초점화되어 문법적 한계를 벗어나지 못하고 있다면 당연히 정작 우리가 바라는 '유사 문형을 교육 현장에서 교육 목적에 맞게 설명할 수 있는 틀과 방법'을 제공해 주지 못한다는 귀결로 수렴될 가능성이 커지기 때문이다.

문장의 완전성은 문형보다 이것의 앞뒤로 결합하는, 선행절과 후행절로 구현된, 사고의 펼침에 따라서 결정된다.[5] 따라서 어떤 한 문형을 전면에 두고 이와 결합하는 단어를 제한적으로 설명해 내는 것은 의미적 측면의 시도인 것처럼 보이지만 이는 사실 통사적 측면에 더 가깝다.[6] '이유', '목적'의 연결어미 /-느라고/를 그 형태적 특성과 문법적 기능 중점에서 구성요소를 새로이 분석하여 용법과 변별성을 제안하고 있는 이창덕(2014)

상을 보이고 있다. 그런데 항목별로 기술된 내용을 비교해 보면 이들 역시 주제화된 것으로 볼 수 있다. 주제화하여 문형을 제시하는 경우에는 주제화된 기능이 제한적인 데에 반해서 자유롭게 기술하는 방식을 택함으로서 조금 더 넓게 기능을 주제화할 수 있다는 장점을 지닌 것으로 파악할 수 있다.

5) /-어요/나 /-을 것 같다/와 같은 종결형이나 /-을 텐데/처럼 후행될 내용이 자연스럽게 생략되는 경우에는 선행절만을 논의하는 것으로 충분할 것이다. 그러나 /-을 것 같다/가 /-을 것 같아서/처럼 다시 후행절을 요구하는 연결어미를 포함하는 문형으로 쉽게 확장될 수 있다는 점을 고려할 때, 선행절과 후행절을 모두 논의의 중점으로 삼는 것에 문제가 없으리라 생각한다.

6) 구본관(2017: 31-41)에서는 문법이 없는 언어 운용이란 불가능하다고 인식하면서 모국어의 경우는 '귀납한 문법'이지만 외국어로서의 한국어교육의 경우에는 문법을 '언어 운용의 원리'의 측면에서 인식하고 학습해야 함을 주장하고 있다. 광의의 문법이라는 개념과 협의의 문법(통사)이라는 개념을 구분해야 한다는 반론이 가능하겠으나, 특히 언어교육의 측면에서 보자면 통사적이라는 개념 역시 의사소통 중심의 접근하에 이루어져야 한다. 따라서 광의의 문법 측면에서 '언어 운용의 원리'를 논의한 것은 적어도 통사적이라는 것이 '언어 운용의 핵심 원리' 중 하나라는 인식을 전제로 하는 것으로 볼 수 있다.

의 논의나, 문법 항목의 교수 시 규칙성 유무에 따른 단계화를 전제하고 귀납적 방법을 통해서 수렴된 교육 내용 즉, 생성 가능한 모든 조건을 고려하여 문법 항목을 교육해야 한다는 박동호(2016)의 논의는 매우 명확하게 하나의 문법 항목과 결합하는 여타의 조건들(다른 연결어미와의 문법적, 의미적, 화용상 관계)을 고려해야 함을 강조하면서 기존의 논의가 부정확하며 변별성이 떨어지고 있음을 지적하고 있다. 그리고 비록 접근 방식에서 다소 차이가 있어 보일지라도, 이들 논의가 궁극적으로 학습 문형 교육 시 그와 결합할 수 있는 통사적인 최고치의 열린 구조 안에서 설명력을 확보하는 방식으로 교육적 논의를 펼쳐야 한다는 주장에 맞닿아 있다는 것에 주목할 필요가 있다.

실제로 통사적 접근을 '문법적인 수식(formula-grammatic)' 정도로 바라보는 입장은 언어 교육적으로 별로 유용하지 않다. 통사적인 구성은 오히려 일차적으로 의미적 측면에서 해석 · 수용되어야 한다.[7] '통사적'이라는 것은 문장을 통해서 전달하고자 하는 내용이 얼마나 합리적이고 논리적으로 결속되었느냐를 따져 보는 것이기 때문에 의미를 배제하고 이루어질 수도 없고 그래서도 안 된다. 이러한 측면에서 보자면 문형에 대한 설명적 제시는 그것과 결속되는 단어로부터 시작하여 이들이 어떤 형태로, 통사적인 구성을 취하여 앞뒤로 응결하는지를 이해할 수 있게 해 주는 것을 목표로 삼아야 한다. 이러한 인식을 기반으로 할 때 비로소 '절대적으로 가변적'일 수밖에 없는 문형의 실체에 접근할 수 있을 것이며 그로부터 파생되는 여러 조건들을 설명해낼 수 있는 배경 지식을 제시해 볼 수 있게 되는 것이다.

발신자와 수신자의 관계와 맥락 안에서 이루어지는 주제화와 초점화는 절대적으로 '문맥수의적(context-optionally)'으로 이루어진다. 이 때문에 문장은 '가변적인 상황 안에서 문법적으로 기능하는 요소들이 결합한 것'

---

7) 그렇기 때문에 이는 통사의미적(SynSem)인 것으로 확장시킬 필요 없이 다시 그저 통사적(Syntactic)인 것으로 봐도 무방할 것이다.

으로 파악해야 하는 것이다. 그리고 이러한 입장에서 보면 기존의 인식 즉, '문법적으로 완전한 문장을 만들어서 상황에 맞는 대화를 구성·구사한다'가 아닌 '상황을 이해하고 그에 맞게 구사된 문장이 곧 문법적으로 완전한 문장이다'처럼 인식의 순서가 바뀌어야 한다는 결론에 도달할 수 있게 된다.[8)]

합을 전제한 부분으로서 각각의 의미를 담고 있는 단어들은 일차적으로 언어 수행의 상황을 가장 기본적으로 명증하게 보여 주는 요소가 된다. 그리고 문장의 의미 측면으로 확장될 때 이들 단어 간의 결속에 관계하는 통사적 프레임의 구성 방식과 의미적 배분에 따른 결합 양상이 곧 문맥을 실체화시키는 것으로 볼 수 있다. 하나의 언어를 익히고 구사할 때에는 이처럼 단어들이 지닌 의미들의 연쇄가 얼마나 타당하게 이루어지느냐를 이해하고 사용하는 데에 초점이 맞춰져야 한다. 이때 의미들의 연쇄는 문법적 결속의 정도에 따라서 난도가 달라지는 것이므로 언어 교육은 "특정한 상황에서 의사소통에 관계하는 여러 문맥적 요소를 만족시키면서 구축되어야 하는 메시지를 전달하는 과정에서 '덜 문법적인 것'이 '더 문법적인 것'으로 강화되는 단계"에 주목해야 할 필요가 있다.

한국어교육이 교육 단위로 삼고 있는 문형은 지금까지는 단순히 선행절과 후행절을 결합시켜 주는 통어적인 핵심 요소로 보는 입장이라고 볼 수 있다. 물론 이에서 조금 더 나아가서 문형들과 결합하는 단어들과의 결속 즉 집합의 논리적 형식 측면에서 논의되기도 하지만 교육이라는 프레임 안에서 여전히 찾지 못한 퍼즐 조각처럼 잡히지 않는 미진함이 있다. 이러한 인식하에 이 연구에서는 문형을 교육의 중점에 두되, 학습자가 이를 학습해 나아가면서 상황을 어떻게 이해하면서 문장을 조직하는지, 상황에 맞게 하나의 의미 단위를 적법하게 만들 수 있는지를 전제로 하여 현재의 학습 문형에 대한

8) 따라서 무엇보다도 한국어를 가르치는 교사에게 필요한 것은 '학습 문형을, 지금의 학습자들에게 과연 어떻게 설명해 줄 것인가' 그 이상도 이하도 아닌 것이 된다.

해석과 적용이 교육적으로 적절한지를 살펴보고 그 교수 학습의 원리가 앞으로 어떤 방향으로 진전되어야 하는지를 탐구해 보는 데에 연구의 목적을 두고자 한다.

지금까지의 논의를 배경에 두고 이 연구에서 바라보는 문제의식을 정리해 보이면 다음처럼 될 것이다.

(1) (종결 어미를 포함하여) 학습 문형인 연결어미가 선행절과 후행절을 연결할 때, 흔히 전제되는 것으로 이해되는 절(節, phrases)은 교수학습의 측면에서 과연 어떻게 판단해야 할 것인가?

(2) (종결 어미를 포함하여) 학습 문형인 연결어미가 선행절과 후행절을 연결할 때, 교수학습의 중요 요소가 되는 가변적인 해석 요인은 무엇일가?

(3) 앞의 문제의식으로부터 도출된 결론은 어떻게 교육적으로 잘 구성할 수 있을 것인가?

II. 뻗음: 전제된 것의 교육적 전제(前提)

1. 선행절과 후행절에 배분되는 전제의 양상과 속성

문장 구성의 측면에서 보자면 전제된 것은 이미 '조건화된 것'이다. 하나의 의미 단위로 완결되는 구성체로서 문장은, 그 생산자(발신자, 화자, 글쓴이)의 의도가 담긴 것으로서 하나 또는 그 이상의 문장으로 조합되면서 주제화된 텍스트로 확장 · 생성된다. 이때 문장은 흔히 그 종결의 방식(의향법)에 따라서 기술하고자 하는 내용으로 가시화되는데, '전제'되는 것들은 '결과로 제시되어야 하는 의도'이거나 '조건화된 근거'가 되거나 '목적된 것'들로서

선행절 또는 후행절에 다양하게 위치하게 된다.[9][10]

(1) ㄱ. 나는 서울에 산다.
ㄴ. 그림이 색이 곱다.

이 두 문장은 전제하고 있는 것이 없다. 물론 '나'라고 하는 개체가 '서울'이라고 하는 도시에 살아 있을 수 있다는 것, '그림'이라고 불릴 만한 것이 존재하고 그것에는 '색'이 입혀져 있다는 것을 각각 전제된 것으로 볼 수도 있겠으나, 이에서 논리적으로 특별히 전제된 것을 찾는 것은 무의미하다. 단순히 기술하거나, 실재하는 것에 대한 화자의 판단은 어떤 예측되는 결과를 문면에 드러내고 있지 못한다. 그러므로 전제될 것이 없다고 봐야 한다.[11] 양태적으로 의도를 부가하고 있지 않기 때문이다.[12]

---

9) Levinson(1983: 179－180)에 따르면 전제(presupposition)는 일반적으로 문장을 구성하는 어휘 또는 이들이 구성하는 의미적 단위로서 절(phrase)이 갖는 배경지식(발신자와 수신자가 상호 이해하는, 발화된 것과 관련된 것으로 이해된다. 이 연구에서는 이에서 조금 더 나아가서 문장에서 초점화된 것 의도된 것을 전면에 배치하기 위해 반드시 필요한 내용지식으로 수렴시켜 이해해 나아가기로 한다.
"A presupposition is background belief, relating to an utterance, that must be mutually known or assumed by the speaker and addressee for the utterance to be considered appropriate in context generally will remain a necessary assumption whether the utterance is placed in the form of an assertion, denial, or question, and can generally be associated with a specific lexical item or grammatical feature (presupposition trigger) in the utterance." http://www-01.sil.org/linguistics/glossaryoflinguisticterms/whatisapresupposition.htm

10) 이 연구에서는 글을 마치는 '마침법'을 종결법으로 보는 견해보다 허웅(1975)과 권재일(2004)에 기대어 의향법으로 보는 견해를 따른다.

11) 물론 텍스트의 성격에 따라서 의미를 부여할 수 있는 상황은 존재한다.

12) '살고 있다'라고 하는 양상을 이야기하기 위해서 '나'라고 하는 실제와 '서울'이라는 공간의 존재가 전제되어 있다고 할 수 있겠으나, 이는 굳이 초점화할 필요가 없는 필수조건으로 보아야 한다.

(2) ㄱ. 거기에 가기 위해서 온갖 노력을 했다.
ㄴ. 그것을 사려면 시장에 가야 한다.
ㄷ. 내일 너를 만나니까 오늘은 참을 수 있어.

예문 (1)에 비해서 이들 세 문장은 '전제'를 포함하고 있다. 아직 실현되지 않은 목적(ㄱ. 그곳에 가지 않았다. 가고 싶다. 가야 하는 것이 목적이다. ㄴ. 그것을 사지 않았다. 사야 한다.)이 존재하거나 오지 않은 사건에 기대어 오늘의 부재에 대한 인식을 기술하는 방식(ㄷ. 오늘 너를 보고 싶다. 내일 너를 만난다. 그래서 오늘 못 보는 것을 참을 수 있다.)으로 전제되고 있다. 이때 전제된 방식을 절 구성의 단계별로 살펴보면 다음처럼 될 것이다.

(3) ㄱ′. [[[거기에 가다]-기 위해서] 온갖 노력을 했다.]
ㄴ′. [[[그것을 사다]-려면] 시장에 가야 한다.]
ㄷ′. [[[내일 너를 만나다]-니까] 오늘은 참을 수 있어.]

예문(2) ㄱ에서 화자가 '온갖 노력을 한' 이유는 '거기에 가기 위해서'이다. 그러므로 일반적으로 이해하듯 '온갖 노력을 한 것'의 전제가 '거기에 가기 위해서'가 되는 것이 아니라, 후행절 결과로 기술된 '온갖 노력을 한 것'이 이 문장에서 전제된 것으로 봐야 한다. 후행절 '온갖 노력을 했다'의 이유가 '거기에 가기 위한 것'이 되는 것이다. 문장 전체를 볼 때 '이유의 선행절'이 전제된 것이 아니라 전제된 결과를 위해서 그 이유를 강조해서 말하고 있는 것이다. 그러므로 /-기 위해서/와 결합한 '거기에 가다'는 이 문장에서는 '목적화된 의도'가 된다. 따라서 이 문장만으로는 화자가 목적을 달성했는지는 알 수 없다. 알 수 있는 것은 '노력을 했다'는 사실뿐이다. 그런데 이 문장이 만약 '거기에 가기 위해서 온갖 노력을 할 것이다.'처럼 종결의 의향이 바뀐다면 당연히 선행절이 이유로서 전제된 것이 된다. 아직 실현되지 않은 사건의 '목적화된 근거'로 기능하기 때문이다.

예문(2) ㄴ에서 '시장에 가야 하는 이유'는 '그것을 사기 위해서'이다. 그러므로 이 문장에서 전제된 것은 '시장에 가야 하는 것'이다. 이 전제가 논리적으로 성립하기 위해서 결과로 제시되어야 하는 의도는 '그것을 사는 것'이 된다. /-려면/의 선행절과 후행절의 연결 상태와 문맥을 파악할 때, 적어도 /-려면/이 학습 문형으로 제시되는 첫 단계에서는 반드시, /-어야 하다/와 결합하는 형태로 제시되어야 함을 이해할 수 있다.

예문(2) ㄷ에서 화자는 '무엇인가에 대한 갈망'을 오늘은 참을 수 있다고 말하고 있다. 그리고 그 이유는 '내일 너를 만나기 때문'이다. 갈망하는 것이 무엇인지 구체적인 판단은 유보하더라도 화자는 '내일 너를 만나기' 때문에 오늘의 갈망을 참을 수 있게 된 것이므로, '내일 너를 만나는 것'은 조건화된 강한 예측적 결과이고 '오늘은 참을 수 있는 것'이 사실 전제가 된다. 그런데 이 문장은 보통 '내일 너를 만난다'라는 예측된 사실을 전제로 하여 '오늘은 참을 수 있다'라는 '다짐'을 그 결과로 이해하는 것이 일반적이다. 이 역시 틀리지 않은 분석이다. 다만 이에서는 '다짐'이 아직 성립되지 않는 과정이기 때문에 '내일 그를 만나니까 오늘은 참았다/참을 수 있었다'처럼 '결과적인 사실에 대한 전제로 판단하는 것이 아닌 상황'은 역으로 해석될 수도 있다는 것을 생각해 봐야 한다.

(4) ㄱ. 그는 거기에 가더니 사람이 변했다.
ㄴ. 너를 데려다주느라고 학교에 늦었다.

이 두 문장은 선행절이 모두 의미적으로 '전제된 것'이다. '사람이 변함'이라는 결과를 유도한 것이 '거기에 간 것'이기 때문이다. '학교에 늦은 것' 역시 '너를 데려다준 것'으로 인해서 발생한 결과이므로 이것이 전제된 것이 된다. 이들은 결과에 대한 이유 또는 근거가 된다.

(5) ㄱ. 종강을 하고 나면 여행을 떠날 것이다.

ㄴ. 내년이 되면 지금보다 조금 더 생활이 편해질 수 있을까?
ㄷ. 내가 만약 백만장자라면 어려운 사람들을 더 많이 도울 것이다.
ㄹ. 내 방에서 창밖을 바라보면 아름다운 바다가 보인다.

보통 가정의 용법에 사용되는 어미 /-면/으로 연결된 이들 문장은 모두 조건화된 선행절로 기능하고 있다. 이들은 '가정: 예정, 추측, 의도'과, '사실'로 결합된 후행절의 전제로 기능하고 있는 것으로 볼 수 있다. '가정'의 경우에는 선행절과 후행절 모두 현재 실현되지 않은 상황을 의미하고 있지만, '사실'의 경우에는 행위가 수반된 상황이 기술된 것으로 해석된다. 이들 모두는 선행절이 수행되어야만 후행절의 사건이 결과적으로 발생하게 된다는 공통점을 지니고 있다.

(6) ㄱ. 겨울이 되니 걱정이 많아졌다.
ㄴ. 대학생이 되니 스스로 감당해야 할 책임감이 늘었다.
ㄷ. 한국어 공부를 해 보니 생각보다 어렵지 않다는 것을 알게 되었다.

이유나 원인의 용법에 사용되는 어미 /-니/로 연결된 이들 문장은 발생된 결과의 이유(자연 발생, 이거나 근거가 되는 원인으로 기능하면서 이들 후행절의 전제가 되고 있다. (5 ㄹ)과 동일한 구조를 지니는 것으로 볼 수 있는데, (6)에서는 수행된 것이라는 점이 다르다. 이들을 정리해 보이면 다음처럼 된다.

〈표 1〉 연결어미별 절 연결 시 전제의 양상

선행절	연결어미	후행절
거기에 가다	-기 위해서	온갖 노력을 했다 ← **전제**
그것을 사다	-려면	시장에 가야 한다 ← **전제**
내일 너를 만나다 ← (전제)	-니까	오늘은 참을 수 있다 ← **전제**

거기에 가다 ← **전제**	-더니	사람이 변했다
나를 데려다주다 ← **전제**	-느라고	학교에 늦었다
종강을 하다 ← **전제**	-면	여행을 떠날 것이다
겨울이 되다 ← **전제**	-니	(...) 책임감이 늘었다

이처럼 한 문장에서 전제된 것을 이해하는 것은 교육적으로 매우 중요하다. 문장이란 필연코 의미적/논리적으로 타당한 연쇄로 전개되어 목적화된 (의사)소통을 실현하게 되는데, 무엇에 대해서 또는 무엇이 함의하는 것, 무엇과 연결되는 다양한 사고를 응집성(coherence) 있게 지속적으로 연결하여 구성해 내는 능력은 언어생활을 중점에 둔 언어 교육 차원에서 보자면 반드시 필요한 능력이라고 할 수 있다. 그러므로 한국어의 문장교육 측면에서 지금처럼 학습 문형에 포함된 어미에만 집중된 교육 양상은 재고될 필요가 있다. 하나의 문장을 직접 구성하는 데에 어미의 역할은 절대적이지만 문장이 그 연쇄적 구성 안에서 어떤 역할을 하는지에 따라서 어미에게 부여되는 가치(value)가 달라지기 때문이다.

앞의 예문(2) ㄱ. "거기에 가기 위해서 온갖 노력을 <u>했다</u>."에서 화자가 '온갖 노력을 한' 이유는 '거기에 가기 위해서'였다. 따라서 후행절에서 결과로 기술된 '온갖 노력을 한 것'이 이 문장에서 전제된 것이 되고 '거기에 가기 위한 것'을 '목적화된 의도'로 볼 수 있었다. '거기에 갔는지 안 갔는지'를 이 문장만으로는 알기 어렵기 때문이다. 그리고 앞서 밝혔듯 이 문장에서 '거기에 가기 위해서 온갖 노력을 <u>할 것이다</u>.'처럼 종결 어미를 바꾸어서 화자의 의향을 바꾼다면 선행절이 이유로서 전제된 것이 된다. 아직 실현되지 않은 사건의 '목적화된 근거'로 기능하고 있기 때문이다.

이처럼 우리는 문장을 구성하는 다른 요소와의 결합 정도(응결적 요소)에 따라서 문장을 해석하는 의식의 경로를 바꾸게 된다. 그러므로 한 문장을 시작점으로 하여 잇다는 문장들의 구성 요소와 방식이 달라져야 하는 것은 당연하다. 결국 언어 교육의 측면에서 보자면 전제의 양태(modality)와 서법

(mood) 등에 따라서 그것들이 실현되는 양상을 세분화하여 단계화된 교육 내용으로 마련하여 가르쳐야 할 필요가 있게 된다.

2. 문형 전제의 양상으로서 이유 · 원인 · 근거

언어 교육의 질료로 판단된 것들의 전제는 '결과를 이루기 위해서 미리 내세운 것'이라기보다 '예측된 결과에 부합하는 조건을 잘 이해하는 것'으로 봐야 할 것이다. 그런데 우리는 흔히 전제된 것들의 양상을 논의할 때 '이유' 또는 '원인', '근거'라는 표현을 자주 쓰게 된다. 이들은 매우 자연스럽게도 설명의 영역에서 상호 교차되어 쓰이는 데에 반해서 속 시원히 구분하여 설명하지 못하는 것이기도 하다. 지금부터는 '결과'나 '조건'에 비해서 미묘한 차이에 대한 토구 없이 상례적으로 교체되어 쓰이는 경향을 보이는 '이유 · 원인 · 근거'에 대해서 간단하게나마 논의해 보기로 한다. 이는 한국어교육 현장에서 문장을 구성하는 절 단위의 교육 단위로 가장 널리, 그리고 우선적으로 교수학습되는 것으로 볼 수 있기 때문이다.

〈표 2〉 이유 · 원인 · 근거의 사전 뜻풀이와 용례 비교

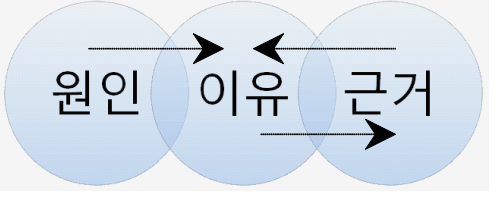
항목	이유(理由)[13]	원인(原因)[14]	근거(根據)[15]
뜻풀이	어떠한 결론이나 결과에 이른 까닭이나 근거. 구실이나 변명.	어떤 사물이나 상태를 변화시키거나 일으키게 하는 근본이 된 일이나 사건.	어떤 일이나 의논, 의견에 그 근본이 됨. 또는 그런 까닭.
용례	정당한 이유 이유를 대다 이유를 묻다 이유가 없다	사고의 원인 원인 모를 병 원인 분석 원인과 결과	판단의 근거 근거 없는 낭설 근거를 대다 무슨 근거로

13) 표준국어대사전 표제어 '이유04「1」' 항목의 뜻풀이와 용례를 가져왔다.

14) 표준국어대사전 표제어 '원인02' 항목의 뜻풀이와 용례를 가져왔다.

15) 표준국어대사전 표제어 '근거「2」' 항목의 뜻풀이와 용례를 가져왔다. '근거「1」' 항목의 뜻풀이는 '근본이 되는 거점'이어서 이유나 원인과 헷갈릴 이유가 없다.

뜻풀이를 비교해 보면 대부분의 경우에서 상호 교체가 가능해 보이지만 예문에서 이들을 대체해 보면 사뭇 결과가 달라진다. '사고의 원인 ≒ 사고의 이유, 원인 모를 병 ≒ 이유 모를 병'처럼 원인은 이유로 대체가 가능해 보이지만 '정당한 이유 ≠ 정당한 원인, 이유를 대다 ≠ 원인을 대다'를 보면 그 역은 성립하기 어렵다고 할 수 있다. 근거와 이유는 이보다는 조금 더 유연한 대체가 가능해 보인다. '정당한 이유 ≒ 정당한 근거, 이유를 대다 ≒ 근거를 대다, 이유를 묻다 ≒ ?근거를 묻다'처럼 이유가 쓰인 자리에 근거를 쓰는 것이 가능하고, '판단의 근거 ≒ 판단의 이유, 근거 없는 낭설 ≒ ?이유 없는 낭설, 근거를 대다 ≒ 이유를 대다'처럼 근거가 쓰인 자리에 이유를 대체하는 것이 비교적 안정적으로 해석되는 것을 볼 수 있다. 이들의 의미적 상관관계를 도식화해 보이면 다음처럼 될 수 있을 듯하다.



〈그림 1〉 원인 · 이유 · 근거의 의미적 상관관계

이러한 측면에서 본다면 한국어교육 현장에서 교사들이 상투적으로 쓰는 '이유나 원인을 이야기한다', '이유나 근거가 된다', '이유나 원인, 근거가 된다'와 같은 발화가 얼마나 맹목적이고 무책임한 것인지 반성하지 않을 수 없다. 그렇기 때문에 우리는 수의적이고 가변적인 상황을 이해하고, 유사한 것들과의 관계 해석을 통해서 교수학습될 학습문형을 이해하는 과정을 끊임없이 반복해야 한다. 문형이 교육적으로 중점화되어야 하는 것이 아니라 그것과 앞뒤로 결합하는 여러 요소 즉, 논항이든 술어의 의향 · 양태를 나타내는 문법적 요소이든지 간에, 결속되는 것들에 집중할 필요가 있다. 이를 통해서 비로소 전제를 가능하게 하는 요소로서 어미와 조사를 다시 이해할 수 있

게 될 것이다.

지금까지의 논의를 통해서 앞서 1장에서 제시했던 문제의식을 정리해 보이면 다음처럼 될 수 있을 것이다.

(1) 학습 문형인 연결어미가 선행절과 후행절을 연결할 때, 전제되는 절은, 학습 문형에 대한 일차적 해석과 적용 후에 선행절 또는 후행절의 결합 조건 양상과 결합시켜 이해해야 하는 것이 아닌, 연결되는 전체적인 상황의 합으로 판단해야 한다.

교수학습의 측면에서는 학습 대상을, 이미 선정된 학습 문형에 여러 조건이 순차적으로 적용되는 것이 아닌, 학습 문형과 조건이 결합된 하나의 덩어리로 파악해야 한다. 따라서 학습 문형과 유사한 문형을 그 자체에 주목하여 분류하고 정리하는 것은 교육적으로 유용하지 못하다.

(2) 학습 문형인 연결어미가 선행절과 후행절을 연결할 때 양태를 나타내는 다양한 종결 어미, 시제 요소, 선행절의 주어(생략된 것을 포함하여)와 목적어의 인칭과 성격, 후행절의 객체 조건 등은 모두 가변적인 해석 요인으로 볼 수 있을 것이다. 문형은 조건에 따라서 수의적으로 해석되어야 하고 이때 전제된 것을 제대로 파악하는 것이 무엇보다 중요하다. 따라서 결합되는 조건으로 분류될 수 있는 모든 것을 고려하여 교육의 중점으로 삼을 수 있어야 한다. 결국 교육적으로 가공된 여러 개의 덩어리(chunk)로 교육의 단위를 삼을 수 있어야 한다.

(3) 앞의 문제의식으로부터 도출된 결론은 어떻게 교육적으로 구성할 수 있을 것인지는 다음 장에서 결론으로 갈음하여 제시해 보기로 한다.

III. 닫음: 절 중심의 문형 교육 방안과 예상 효과

지금까지 살펴보았듯이 학습 문형을 중심에 두고 절 간 연결 원리에 대

한 교육적 논의를 하고자 할 때 가장 중점이 되는 것은 그들과 결합하는 다양한 요소들을 어떻게 교육적으로 각각 중점화시키느냐일 것이다. 교육적으로 판단해야 할 다양한 요소에 대한 인식은 누구나 할 수 있는 것에 지나지 않을 것이다. 관건은 이 다양한 요소들 중 어디부터 어디까지를 무표적(unmarkedness)인 것으로 두어야 하는지, 어떤 부분을 유표적(markedness)으로 노출시켜 그 단계에 맞게 교수학습해야 하는가에 달려 있다. 그리고 교육 측면에서 보자면, 언제나 유효하다고 보기는 어렵지만 유사 문형 간 유사점과 차이점은 어떤 한 문형을 특정적으로 제한하고 설명해 주는 좋은 방법이 될 수 있다. 다음을 보자.

〈표 3〉 /-(으)ㄹ 줄 알다/의 교사 이해를 중점에 둔 교육 내용 구성

학습 문형	/(**으**)ㄹ **줄 알다**
문형 해제	/(으)ㄹ 줄 알다/는 가능함의 표현이다. 〈동사 결합 활용형〉
기본 설명	가능함의 상황에서 주로 쓴다: 저는 수영을 할 줄 알아요.
	가능성을 나타낼 때 쓰지 않는다: ~~*내일은 영국에 갈 줄 알아요.~~
부가 설명	☞ 그것을 안다는 것은 그것의 속성을 아는 것을 포함해서 그것의 용법, 기능을 잘 알고 있다는 것을 뜻한다. ☞ 잘 아니까 잘할 수 있는 것과 통용해서 쓸 수 있다.
조건화 해제	가능함의 상황: 나/저는, 그/그녀는 수영을 할 줄 안다/알아요. (이때 ~~*그녀는 수영을 할 줄 알다~~처럼 동사 기본형을 종결로 사용하는 문장을 만들 수 없다.) 가능성을 나타낼 때: ~~너는/당신은 영국에 갈 줄 안다/알아요.~~ ~~(오늘) 그는 그녀와 저녁을 먹을 줄 안다/알아요.~~
호응 제약	〔인칭 호응〕 가능함을 나타내는 경우 1인칭(나), 3인칭(그/그녀), 그리고 2인칭(너)을 주어로 하는 문장 생산이 가능하다. - 1인칭 주어: 나는 수영을 할 줄 안다. - 3인칭 주어: 그/그녀는 수영을 할 줄 알아요. - 2인칭 주어: 너는 수영을 할 줄 알아? (상대방에게 가능한지를 물을 때 쓴다.)

후행절을 필요로 하지 않는 학습 문형의 경우에도 기본적인 문형 해제와 함께 통사의미적 측면에서 사용 시 제약되는 사항을 이해할 수 있도록 해 주어야 한다. /-(으)ㄹ 줄 알다/를 '알아요'의 종결형으로 교수학습해야 할

때 교사가 알아야 할 기본적인 사항들은 〈표 3〉처럼 구축해 보일 수 있을 것이다. 이때 문장의 주어와 술어 간 호응 제약이 있다면 분명하게 이해할 수 있도록 설명해 주어야 한다. 이를 통해서 교사는 이 문형의 가능함과 가능성에 대한 상황 이해를 할 수 있게 되고 이후 /-(으)ㄹ 수 있다/와 비교 이해를 할 수 있게 될 것이다.

조금 더 복잡한 설명을 필요로 하는 연결 어미 /-더니/와 /-던데/를 예로 들어서 살펴보기로 하자.

〈표 4〉 /-더니/의 교사 이해를 중점에 둔 교육 내용 구성

학습 문형	-더니
문형 해제	/-더니/는 선행절을 '전제'로 하여 후행절과 이어 주는 연결 표현이다. 〈동사-형용사 결합 활용형이다.〉
기본 설명	-주로 원인, 경험, 관련 사실이 전제가 된다: (나는) 운동을 했더니 온몸이 쑤신다. (그는) 함부로 대들더니 결국 혼이 나고 말았다. 어제는 괜찮더니 오늘은 아프다. 예전에는 거짓말을 하더니 이제는 도둑질까지 하는구나.
	-종결의 /-더니/는 그것이 쓰인 선행절의 표현과 후행절이 대조되는 상황을 의미하거나 부정적인 결과를 담을 때 쓴다: 어려서는 그렇게 튼튼하더니. 그렇게 술만 드시더니.
부가 설명	☞ /-더니/는 원인+결과, 경험(배경)+결과, 관련사실(과정)+결과처럼 전제되는 무엇을 결과로 이어주는 표현이다. ☞ 대화에서 선행절의 상황을 던져주고 궁금증을 유발하여 후행절과 이어줄 때 자주 쓰는 표현이다.
조건화 해제	**결과의 원인**: (그는) 그것을 먹더니 체했다. (나는) 단식을 했더니 살이 빠졌다. (그는) 매일 놀기만 하더니 결국 승진 시험에 떨어지고 말았다. **결과의 배경**: (나는) 지난달에는 괜찮더니 이번 달에는 속이 많이 아프다. ← 대조적 사실 (그는) 지난번에는 잘 먹더니 지금은 못 먹는다. ← 대조적 능력(경험) **관련된 사실**: 날씨가 무덥더니 비가 온다. ← 무덥기 때문에 비가 온다/무더운 날에 비가 와서 다행이다. ☞ **발화 의도에 따라서 /-더니/와 결합하는 동사와 형용사의 성격과 후행절의 문장 형태는 매우 다양해질 수 있다. 후행절의 "결과"를 강조하기 위한 선행절의 이해가 중요하다.**
호응 제약	**〔인칭 호응〕** 대부분의 경우에 3인칭(그/그것)을 주어로 하는 문장 생산이 자유롭다. 1인칭 호응의 경우 형용사나 동사는 완료형일 경우 일부 상황에서 사용이 가능하다. 2인칭을 주어로 하는 경우는 상대방을 혼내거나 비꼬는 경우에 쓸 수 있다. -2인칭 주어: 너는 지난번에는 좋다고 하더니 지금은 왜 싫다고 하는 거야? 너는 매일 놀기만 하더니... 내 그럴 줄 알았다. -1인칭 주어: (내가) 벨을 눌렀더니 사람이 나왔어. (나는) 여태껏 소주가 좋더니 이제는 맥주가 더 좋아졌어.

〈표 5〉 /-던데/의 교사 이해를 중점에 둔 교육 내용 구성

<table>
<tr><th>학습 문형</th><th>-던데</th></tr>
<tr><td>문형 해제</td><td>/-던데/는 결과를 설명해 주는 근거가 되는 사실을 표현할 때 쓴다. 〈동사, 형용사 결합 활용형이다.〉</td></tr>
<tr><td>기본 설명</td><td>-주로 앞의 상황을 이유나 근거로 삼아서 뒷이야기를 강조하고자 할 때 쓴다.
-후행절의 양상은 매우 다양하게 결합할 수 있다. 구어 상황에서 확실하게 제언을 더하지 않고 /-던데.../로 끝내는 경우도 많다.</td></tr>
<tr><td>부가 설명</td><td>☞ -던데와 결합하는 동사와 형용사는 그 행위의 주체와 상황을 근거나 이유로 제한하는 역할을 한다. 선행절의 내용과 후행절의 내용이 긴밀하게 연결되지 않으면 어색한 문장이 되기 쉽다.</td></tr>
<tr><td>조건화 해제</td><td>
<table>
<tr><td rowspan="2">그가</td><td>그가</td><td>가던데...</td><td>(그런데 왜?)</td></tr>
<tr><td>먹던데...</td><td>(너는 어때?)</td><td>너도 좋아?</td></tr>
<tr><td rowspan="3">그 아이는</td><td>마음이 예쁘던데...</td><td>(왜 너는?)</td><td>그렇게 안 좋게 대하니...</td></tr>
<tr><td rowspan="2">성격이 좋던데...</td><td>(너는 왜)?</td><td>성격이 그렇게 안 좋니?</td></tr>
<tr><td>(너는 어떻게 생각해?)</td><td>내 생각에 동의해?</td></tr>
</table>
</td></tr>
<tr><td>호응 제약</td><td>〔인칭 호응〕 /동사+던데/는 1인칭 결합이 불가하다. 누군가의 행위를 기술해야 하기 때문이다.
/형용사+던데/는 가능하다. /나/의 판단을 표현할 수 있기 때문이다.
2인칭의 경우는 강한 추측의 상황에서 결합 가능하다.
-1인칭 주어: 난 그게 더 좋던데, 넌 어때?
-2인칭 주어: (그때 보니) 넌 그것을 매우 잘하던데/잘하는 것 같던데, 계속 해 보면 어때?</td></tr>
</table>

문형 해제와 기본 설명, 부가 설명 부분은 기존의 문법 설명서들이 지향하는 것과 크게 다르지 않다. 이에서는 이들의 설명이 조건에 따라서 어떻게 달라지는지를 '조건화 해제' 부분에서 보여 주고 있다. 결과의 원인, 결과의 배경, 관련된 사실 등으로 조건화된 상황에서 /-더니/가 문장으로 어떻게 결속되어야 하는지를 보여 주게 되는 것이다. 그리고 이의 호응 제약이 어떻게 이루어지는지도 확인할 수 있다. 이처럼 선행절과 후행절의 여러 요소들이 어떤 상황에서 실현되는지를 이해하고 이를 교육의 단위로 재편하는 단계로 이어져야 한다.

사실 대부분 '교육의 단위'는 교재에 이미 기본적으로 편재되어 있기 마련이고 교사가 자신이 마주한 학습자의 상황/조건을 고려하여 이를 어떻게

취사선택하여 교수학습하느냐에 따라서 교육의 수준이 결정된다. 따라서 교사는 문형에 대한 심도 깊은 이해를 통해서 무엇을, 어떻게, 어느 단계의 학습자에게, 어느 정도 통제된 상황 안에서 제시하여 전달하느냐를 결정하는 능동적 주체가 되어야 한다.

/-더니/와 유사한 문형이 될 수 있는 /-던데/는 이처럼 교육 내용을 구성할 수 있다. 그리고 이들은 다음 〈표 6〉처럼 유사점을 설명해 볼 수 있다.

〈표 6〉 /-더니/와 /-던데/의 교사 이해를 중점에 둔 유사점 설명

원인, 경험, 관련 사실이 전제가 되는 경우 그 문장의 발화 주체의 개입에 따라서 서로 통용할 수 있다.
(내 생각에 그가) 함부로 대들더니 결국 혼이 나고 말았구나. = 함부로 대들던데 결국 혼이 나고 말았구나. ▶ 그가 함부로 대드는 상황에서 결국 혼이 난 것에 대한 기술 시에는 /-던데/의 사용이 불가하지만 그 문장을 발화하는 화자가 개입하는 경우(/-구나/와 같은 종결 어미에 의해서 파악할 수 있다.) /-던데/와 /더니/가 통용될 수 있다. (그는) 함부로 대들더니 결국 혼이 나고 말았다. ≠ (X) (그는) 함부로 대들던데, 결국 혼이 나고 말았다. ▶ 자신의 발화 또는 문장의 주체가 직접 행동하는 서술 상황에서는 /-던데/를 쓸 수 없다. 그래서 이 경우에는 어떤 경우라도 통용이 불가하다.
문장의 주체에 따른 차이에도 불구하고 행동의 서술이 아닌 상태의 서술인 경우에는 통용이 가능하다.
(나는) 어제는 괜찮더니 오늘은 아프네. (그는) 어제는 괜찮던데 오늘은 상태가 나빠졌어. (그는) 어제는 괜찮더니 오늘은 아프다고 하네. (그는) 어제는 괜찮던데 오늘은 아프다고 하네. ▶ 이때에도 주체의 상황을 서술하고 있다는 것을 분명히 드러낼 수 있어야 한다. ▶ 그의 건강에 대한 이야기를 '그'가 하는 것과 제3자가 하는 것에 의해서도 차이가 날 수 있다.
선행절과 후행절을 시간성이 관계하는 대조적인 사실로 연결할 경우에는 통용이 가능하다.
(나는) 지난달에는 괜찮더니 이번 달에는 속이 많이 아프다. = 지난달에는 괜찮던데 이번 달에는 속이 많이 아프다. (그는) 지난번에는 잘 먹더니 지금은 못 먹는다. = (그는) 지난번에는 잘 먹던데 지금은 못 먹는다. ▶ 경험에 기초한 이야기를 나눌 때, 전제된 사실을 근거로 다른 이야기로 문장이 전개될 때, 즉 종속성이 덜할 경우 /-던데/와 바꾸어 쓸 수 있다.

그리고 이들은 다시 다음 〈표 7〉에서처럼 차이점을 중점에 두고 설명해 볼 수 있다.

〈표 7〉 /-더니/와 /-던데/의 교사 이해를 중점에 둔 차이점 설명

결과의 전제로 해석되는 /-더니/와 /-던데/는 바꾸어 쓰기 어렵다.
(O) (그는) 그것을 먹더니 체했다. (X) 그것을 먹더니 체할 수밖에 없지 (X) (그는) 그것을 먹던데 체했다. (O) 그것을 먹던데, 체할 수밖에 없지 ▶ 먹어서 체한 상황에서는 '먹더니'를 쓸 수 있지만 단정적인 양태가 개입하는 경우(수밖에 없지)에는 '먹던데'처럼 /-던데/를 써서 연결하는 것이 자연스럽다. 이때 /-던데/가 쓰인 선행절과 후행절 사이에는 약간의 휴지가 개입하여 문장 연결을 돕는다.
구어 발화에서 /-던데/를 사용하여 선행절에 휴지를 길게 두고 뒷말을 이을 때 비교적 자유로운 절의 형태로 잇는 양상이 있다.
날씨가 무덥더니 비가 온다. ← 무덥기 때문에 비가 온다 또는 무더운 날에 비가 와서 다행이다. 날씨가 무덥던데... 비가 오네. ← 화자의 의도에 따라서 얼마든지 다양하게 해설될 수 있다.
☞ /-던데/는 물론 /-더니/ 역시 이와 결합하는 동사와 형용사의 성격과 후행절의 문장 형태에 따라서 발화자의 의도가 매우 다양하게 해석될 수 있다. 이들 어미는 후행절의 "결과"를 강조하기 위해서 선행절을 결속하는 장치이므로 후행절의 종결 즉 문장의 시제와 양태가 드러나는 종결 양상을 이해하는 것이 매우 중요하다. 따라서 교육 시 항상 후행절을 먼저 만들고 선행절을 연결, 배치하는 연습을 시키는 것이 좋다.

이러한 방식은 하나의 문형에 대한 미시적인 접근이, 유사 문형과의 비교 이해를 통해서 결국 선행절과 후행절이 결합하는 원리와 방식이라는 거시적인 이해를 실제적으로 가능하게 만들어 주는 원리임을 잘 보여 주고 있다. 그런데 지금까지의 논의는 학습 문형을 중점에 둔 기존의 교육적 인식을 선행절과 후행절의 양상과 결합 조건 등에 따라서 가급적 최대한, 유용한 수준 내에서, 펼쳐 보이는 데에 그 목적이 있었다. 따라서 어찌 보면 이 역시 한국어를 가르치는 교수학습의 전제에 대한 탐구라고 볼 수 있다.

흔히 알고 있듯이 외국어로서 또는 제2 언어로서 한국어의 교수학습을 실제 측면에서 접근하고자 할 때에는 무엇을 어떻게 그 단계의 학습자에게 전달할 것인가를 파악하고 정리하는 것으로부터 시작해야 한다. 그런데 이는 일반적으로 교육과정의 논의가 지향하는 바와 다른 방향을 취하게 된다. 학습자의 요구 분석 후 교육 목적을 마련하고 그에 맞게 교육 내용을 선정, 배열하여 단계적 교수법을 적용하는 것은 2차적인 접근이다. 이들은 목표 언어의 성격과 교육 내용(무엇을) 및 그 방법(어떻게)을 학습단계의 수준(그 단

계의 학습자)에 따라서 정리해 둔 거시적 교육 단위를 토대로 설계되어야 한다. 이 토양이 굳건하지 못하면 현장의 교육은 끊임없이 여러 형태의 불안 요소들에 위협받게 된다. 여러 위협 요소를 이해하고 해결해 나아가는 과정 속에서 우리는 스스로에게 신뢰할 만한 디딤판을 제공해 줄 수 있을 것이다. 이 연구는 바로 그 지점에 놓인 하나에 관점에 불과하다.[16)]

그 어떤 언어학자도 한 언어의 문장 결속 형태를 완벽하게 재단해서 정리해 보일 수 없다. 의도와 맥락 등이 수의적으로 관계하는 문장은 저마다 다른 형식으로 존재하는 것이기 때문이다. 이 연구의 제목은 원래 '한국어교육에서 학습 문형의 절(節, phrase) 간 연결 원리와 방식, 그 의의에 대한 연구'였다. 이는 문형의 절 연결 원리에 대한 방식을 토구해 봄으로써 한국어교육에서 문법 교육이 지향하고 있는 학문적 정체성을 진단해 보고자 하는 데에 있었다. 핍색(逼塞)한 부분이야 연구자의 천려(淺慮) 때문이겠으나 큰 주제를 한국어교육의 측면에서 다루려다 보니 군데군데 설명이 빠진 곳이 많다. 깁고 더하여 계속 생각을 펼쳐 나아가겠다는 변명으로 부끄러운 결론을 대신한다.

* 본 논문은 2017. 5. 4. 투고되었으며, 2017. 5. 16. 심사가 시작되어 2017. 6. 7. 심사가 종료되었음.

16) 이 연구는 거시적인 관점에서 문형을 바라보는 관점에 대한 논의에서 출발하였고 이후 이를 기반으로 미시적인 교육 내용을 구체적으로 제시하고자 했다. 그런데 몇몇 부분을 보완했음에도, 심사위원들의 타당한 지적처럼, 이 둘 사이의 논리적인 연결성은 여전히 미흡해 보인다. 질정에 부합하는 후속 연구를 약속드리며, 심사위원들께 진심으로 고마움의 인사를 올린다.

참고문헌

강현화 외(2016), 『한국어교육 문법』, 한글파크.

구본관(2017), 「한국어 문법 교육의 내용」, 『국제한국어교육학회 제47차 춘계학술대회 발표 자료집』, 31-75, 국제한국어교육학회.

국립국어원(2005), 『한국어문법 2』, 커뮤니케이션북스.

권성미(2011), 『한국어 기본 문법』, 박이정.

권재일(2004), 『구어 한국어의 의향법 실현방법』, 서울대학교출판부.

김진호 · 정영벽(2010), 『한국어문법』, 한글파크.

박동호(2016), 「한국어 문법의 교육 내용 구축 방안」, 『문법교육』 28, 59-75, 한국문법교육학회.

연세대출판부(2012), 『외국인을 위한 한국어 문법 연습 중급/고급』, 연세대학교 대학출판문화원.

이창덕(2014), 「국어 연결어미 '느라고'의 기능과 용법」, 『문법교육』 22, 91-112, 한국문법교육학회.

이희자 · 이종희(2010), 『어미 · 조사 사전』, 한국문화사.

조형일(2010), 「시소러스 기반 한국어 어휘 교육 연구」, 서울대학교 박사학위 논문.

조형일(2011), 『한국어 교실 수업의 원리와 실제』, 소통.

허웅(1975), 『우리옛말본』, 정음사.

Levinson S. C.(1983), *Pragmatics*(*Cambridge textbooks in linguistics*), Cambridge University Press.

초록

한국어 절(節, phrase) 중심 문형 교육 방안 논고
—학습 문형으로서 교육 의의를 중점으로

조형일

이 연구에서는 문형을 교육의 중점에 두되 현재의 학습 문형에 대한 해석과 적용이 교육적으로 적절한지를 살펴보고 그 교수 학습의 원리가 앞으로 어떤 방향으로 진전되어야 하는지를 탐구해 보는 데에 연구의 목적을 두었다. 이 연구에서 주장하는 결론은 다음과 같다.

(1) 학습 문형인 연결어미가 선행절과 후행절을 연결할 때 학습 문형에 대한 일차적 해석과 적용 후에 선행절 또는 후행절의 결합 조건 양상과 결합시켜 이해해야 하는 것이 아닌 연결되는 전체적인 상황의 합으로 판단해야 한다. 따라서 학습 문형과 유사한 문형을 그 자체에 주목하여 분류하고 정리하는 것은 교육적으로 유용하지 못하다.

(2) 학습 문형은 조건에 따라서 수의적으로 해석되어야 하고 이때 전제된 것을 제대로 파악하는 것이 무엇보다 중요하다. 따라서 결합되는 조건으로 분류될 수 있는 모든 것을 고려하여 교육의 중점으로 삼을 수 있어야 한다.

핵심어 한국어교육, 학습문형, 문법교육, 선행절, 후행절, 교육방안

ABSTRACT

A Study on the Teaching Method of Phrase Centered Expression in Korean

—Focusing on Educational Significance as Learning Sentence Pattern

Zo Hyoungil

The purpose of this study is to investigate the educational appropriateness of the interpretation and application of present sentence patterns and to explore the direction of the teaching and learning principles in the future. The conclusions of this study are as follows. (1) When the connecting endings, which is a learning sentence type, connects the preceding and succeeding sentences by antecedent clause and following clause, it should be judged as the sum of the connected whole situations, not to be understood in combination with the combination condition of the leading or the succeeding sentence after the primary interpretation and application of the learning sentence. Therefore, it is not educationally useful to classify and organize sentence patterns similar to the learning sentence patterns themselves. (2) Learning sentence patterns should be interpreted numerically, according to the conditions, and it is important to grasp the premises correctly at this time. Therefore, it should be possible to focus on education in consideration of everything that can be classified as a condition to be combined.

KEYWORDS Korean language education, pedagogical sentence pattern, grammar education, antecedent clause, following clause, teaching method