

# 양태 범주의 문법 교육적 위상 제고를 위한 시론

신희성 고려대학교, 한국어문교육연구소 연구원



- I. 서론
- II. 문법 교육에서 양태 범주의 실재
- III. 양태 범주의 문법 교육적 가치 조명
- IV. 문법 교육에서 양태 범주의 수용 방안
- V. 결론

## I. 서론

문법 교육의 주요한 교육 내용 중 하나인 문법 범주와 관련해 교육 내용을 개신하려는 논의가 활발히 이루어지고 있다(양영희, 2015; 정병철, 2016; 정지현·하빛나, 2016; 신희성, 2016; 김시정, 2017; 오현아·박진희, 2018 등). 이는 최근 문법 교육이 맥락이나 장르 등 언어의 역동적인 모습에 주목하는 경향을 기반으로 한다. 또 언어를 해석문적으로만 바라보기보다 표현문적으로 바라보는 관점이 점차 확장되는 것과도 궤를 같이 한다.

이러한 현상은 교육과정 성취 기준의 변화에서도 살필 수 있다.<sup>1)</sup> 문법 범주(요소) 관련 성취 기준은 교육과정 개정 때마다 조금씩 변했는데 범박하게 살펴보면 ‘이해 → 이해·탐구 → 이해·탐구·활용’의 순서로 지식에 대한

---

1) 7차-국어 문법 요소의 기능과 그 의미를 이해한다.

2007 - 문법 범주를 이해하고 자연스러운 문장 표현 방법을 설명한다.

2009 - 국어 문법 범주를 이해하고 탐구하며 자연스러운 문장 표현 방법을 설명한다.

2011 - 의미 구성에 기여하는 문법 요소의 개념과 표현 효과를 탐구한다.

2015 - 문법 요소들의 개념과 표현 효과를 탐구하고 실제 국어생활에 활용한다.

학습 행위가 점차 확장되어 왔음을 알 수 있다.<sup>2)</sup> 특히 2007 국어과 교육과정(이하 교육과정 명칭에서 ‘국어과’ 생략)부터 ‘자연스러운 문장을 표현하는 방법’에 주목하였고 2011 교육과정부터는 문법 범주들의 ‘표현 효과’가 탐구의 대상이 되었으며 2015 교육과정부터는 표현 효과가 ‘실제 국어생활에 활용’되는 자원으로 자리 잡았다. 성취 기준뿐 아니라 문법 범주의 종류에서도 변화가 있었다. 종결 표현은 2007 교육과정에서 도입되었다가 2015 교육과정에서 빠졌으며, 2011 교육과정부터는 인용 표현이 추가되기도 했다.

이처럼 문법 범주와 관련한 성취 기준이 변모하는 가운데 의문이 드는 지점은 왜 여타의 문법 범주 중 ‘양태 범주’는 학교 문법에 수용되지 않는가 하는 것이다. 그 배경은 아마 양태 연구 자체의 활성화와 관련이 있을 수 있다. 다른 문법 범주들에 비해 “modality는 1970년대까지만 하더라도 한국어 문법론에서 거의 주목하지 않”다가(이선웅, 2012: 378), 장경희(1985)를 필두로 독자적 연구가 활성화되었다. 연구 성과가 충분하지 않아 이전 교육과정에서 다루어지지 못했던 양태가 이후로도 쉽게 진입 장벽을 뚫지 못 했을 수 있는 것이다.<sup>3)</sup>

또 양태 범주 논의의 어려움도 문법 교육으로의 진입을 어렵게 하는 데 한몫 했을 수 있다. 양태 범주는 여러 학자들 사이에 의견이 분분해 합의에 이르기 어려운 지점이 많은데 이는 양태 연구에서도 빈번하게 언급되고 있다(임동훈, 2003; 송재목, 2009; 박재연, 2009 ㄱ; 이선영, 2014; 손혜옥, 2016; 김병건, 2016 등).<sup>4)</sup>

2) 해당 성취 기준에는 ‘문법 범주’(2007, 2009)와 ‘문법 요소’(7차, 2011, 2015) 용어가 혼재되어 있다. 본고에서는 일관되게 ‘문법 범주’라는 용어를 사용하기로 한다. 해당 교육 내용 중 엄밀한 의미의 문법 범주에 포함되지 않는 것들도 있으나 권재일(2012)에서처럼 ‘문법 범주’를 어휘적 요소까지 포함하는 것으로 넓게 보면 이들을 모두 포괄할 수 있다.

3) 인용 표현이 문법 범주 성취 기준에 추가된 것은 기준에 문장의 짜임새에서 다루어지던 것이라는 점에서 양태와 차이가 있다. 이관규(2016: 34)에서는 인용 표현이 “... 국어 생활에 밀접한 관련성이 있”고 “특이성”이 있어 별도로 다루어질 필요가 있게 되었다고 평하였다.

4) “그간의 연구를 통하여 논의의 폭과 깊이에 어느 정도 진전이 있었음에도 불구하고 양태

그럼에도 불구하고 최근 양태 연구가 점차 활발해지고 있는데 이에 대해 이선웅(2012: 378)에서는 “한국어 교육 등 실용적인 분야가 발전함에 따라 ‘화자의 심리적/정신적 태도’를 담고 있는 문법형태소의 미묘한 의미를 전달해야 할 필요성이 증가되고 있기 때문”이라고 언급한 바 있다. “문법 형태소의 미묘한 의미를 전달해야 할 필요성”은 한국어 교육에만 국한되는 것이 아니어서 문법 교육에서도 양태를 교육 내용으로 삼는 논의가 증가하고 있다(제민경, 2015; 조진수·노유경·주세형, 2015<sup>4</sup>; 최경봉·김윤신·이동석·주세형, 2017 등).<sup>5)</sup> 또 국외 연구에서도 양태와 글쓰기의 상관관계에 대해 여러 관점과 방법으로 입증해 내고 있는 연구들이 이미 다양하게 이루어져 왔다(McEnergy & Kifle, 2002; Piqué-Angordans, et al., 2002; Vold, 2006 등).

본고에서는 이러한 시의에 맞춰 문법 교육 내에서 양태 범주의 실재를 점검하고 앞으로의 발전적 방안을 모색해 보는 것을 목적으로 한다. 이를 위해 II장에서는 현행 문법 교육에서 양태 범주의 실재를 살피고 III장에서는 양태 범주의 문법 교육적 가치를 내재적·외재적으로 조명해 보며, IV장에서는 양태 범주의 문법 교육적 수용 방안을 다각도에서 살필 것이다.

## II. 문법 교육에서 양태 범주의 실재

앞서도 언급하였듯 양태는 이견이 분분한 지점들이 많다. 또한 현행 교육과정에서 ‘양태’라는 용어가 직접적으로 쓰이고 있지 않은바, 실재의 문법

---

는 다루기 까다로운 범주로 여전히 악명이 높다. … 많은 문제가 여전히 논란의 대상이 되고 있다.”(박재연, 2009 : 2)

5) 최근 문법 교육 담론에 직간접적으로 많은 영향을 주고 있는 체계기능언어학에서 양태는 언어의 대인적 메타기능을 실현하는 주요 기제 중 하나이다. 문법 교육에서 양태와 관련한 한 논의가 활성화된 데에는 이 역시 영향을 미쳤을 것이다.

교육에서 양태의 존재가 미미하리라는 것이 짐작된다.<sup>6)</sup> 따라서 현행 문법 교육에서 양태가 어떻게 실재하고 있는지를 정치하게 살피기 위해서는 먼저 적절한 잣대를 정리해 둘 필요가 있다. II장 1절은 이러한 관점에서 다루어지며, 그렇기에 이론적 배경인 동시에 방법론적 논의이기도 하다.

## 1. 문법 교과서 검토를 위한 양태 범주의 범위

### 1) 양태 의미의 범위

양태 의미에 있어 크게 쟁점이 되는 부분은 양태를 정의하는 말 중 ‘명제나 명제가 기술하는 상황’ 혹은 ‘의견이나 태도’의 구체적인 범위이다. 이 문제는 결국 양태 의미의 하위분류 문제로 이어진다. 예컨대, 임동훈(2008: 217-219)에서는 양태를 명제의 사실성(factuality)과 실현성(actualisation)에 대한 화자의 의견이나 태도로 정의했으며, 이는 인식 양태와 의무 양태의 분류로 이어졌다. 그 외에도 양태 의미의 하위분류와 관련한 논의는 장경희(1985, 1995)부터 박재연(2006), 임동훈(2003, 2008), 박진호(2011), 손혜옥(2016) 등에서 꾸준히 이루어져 왔다.

하지만 양태의 하위분류 설정 문제 중 일부는 여전히 이견이 좁혀지지 않고 있다.<sup>7)</sup> 본고에서는 가급적 양태의 의미 범위를 넓게 보는 입장에서 서

6) 혹자는 교육과정에 존재하지 않는 양태 범주의 실재를 문법 교과서에서 찾는 것이 무의미하다고 생각할 수 있다. 하지만 양태 범주의 문법 교육 관련 논의는 특정 표현을 중심으로 산발적으로 이루어져 왔기에 이를 본격적으로 문법 교육에서 수용하기 위해서는 현재의 실태를 점검하는 일이 선결되어야 한다. 이는 향후 양태 범주의 문법 교육적 수용이 어떤 체계 속에서 이루어져야 할지에 대한 시사점을 얻기 위해서도 필요하다.

7) 예를 들어, 의무 양태의 경우 이선영(2014)에서는 가능 세계에 대한 개념임을 보여 주지 못한다는 이유로 양태 개념의 본래 특성과 거리가 멀다고 주장하는 반면 이동혁(2017)에서는 가능성과 필연성에 대한 화자의 판단을 의무(당위) 양태의 개념으로 보고 양태에 속한다고 보았다. 혹은 박재연(2009)에서는 이들이 문법화 도중에 있는 ‘준-양태’나 ‘유사 양태’의 특성을 지닌다고 보기도 했다.

본고의 연구자는 의무 양태를 인정한다. “철수가 설거지를 해야 한다.”와 같은 문장에서

고자 한다. 문법 교육에서 그 존재가 미미할 것으로 보이는 양태 범주의 실태를 포착하려면 넓고 촘촘한 그물이 필요할 것이라 판단했기 때문이다.

이에 그간 논의되었던 양태의 하위분류들을 폭넓게 정리한 박진호(2011: 310-311)에 더해 근간의 국어학 개론서 중 양태를 적극적으로 다룬 구본관·박재연·이선웅·이진호·황선엽(2015: 326)에서 도출된 양태 의미를 검토 범위에 두고자 한다. 결과적으로 ‘확실성, 개연성, 가능성, 의무, 허락/허용, 능력, 의도, 바람, 긍정적/부정적 평가, 직접 경험, 추론; 지각, 새로움, 이미 앎, 기원, 제안’ 등이 본고의 검토 범위에 포함된다.

## 2) 양태 표현의 범위

다음으로 앞서 살핀 양태 의미를 언어적으로 실현하는 양태 표현의 범위를 정해 두고자 한다. 양태의 실현 요소는 크게 단일 문법 형태소와 단일 어휘 형태소 그리고 우연적 구성의 세 범주로 나눌 수 있다.

양태를 표현하는 단일 문법 형태소로는 어미가 대표적이다.<sup>8)</sup> 그 중 선어말 어미와 종결 어미를 포괄하여 다룬 연구로 박재연(2006)이 있다. 본고의 문법 교과서 검토를 위한 어미의 키워드 목록은 박재연(2006)을 바탕으로 하며 ‘-겠-’, ‘-으리-’, ‘-더-’, ‘-을걸’, ‘-구나’ 등이 여기에 속한다.<sup>9)</sup> 연결 어미에 대해 논한 박재연(2009나)도 참고가 된다.

우연적 구성은 여러 연구에서 다양한 명칭으로 다루어진 바 있다. 본고에서는 ‘보조 용언 구성, 문법적 연어, 관용구, 표현 문형’ 등을 묶어 우연적 구성으로 논의한 도재학(2014: 262-267)에 기대 ‘우연적 구성’이라는 용어

---

철수의 행위에 대한 당위 여부는 화자가 판단하는 것이지 철수가 판단하는 것이 아니므로 해당 명제에 대한 양태 의미의 담지자는 여전히 화자라고 볼 수 있기 때문이다.

8) 황병순(2010)에서는 “그 애를 나에게로 보내라”의 ‘로’를 양태 조사로 설정하기도 하였다. 하지만 본고에서는 여기서 ‘로’의 의미로 해석된 ‘강조’는 양태의 의미 범위 안에 포함될 수 없다고 본다.

9) 박재연(2006)에서 다루어지지 않은 ‘-었-’과 ‘-느-’ 등도 검토 대상이 될 수 있다. ‘-었-’과 ‘-느-’의 양태 의미는 최정진(2012: 214) 참조.

로 이들 구성을 함께 다루고자 한다. 본고에서 양태 표현의 우연적 구성 검토 범위는 도재학(2014), 다카치토모나리(2014), 이지연(2018) 등을 참고하며, ‘-ㄴ 썸이’, ‘-는 바이-’, ‘-ㄴ 리 없-’ 등이 여기에 속한다.

다음으로 양태 의미를 실현하는 어휘적 요소로 양태 부사가 있다. 양태 부사는 국어에서 문법 범주로서의 양태와 별도로 연구되어 왔는데(이선영, 2018), 본고는 이들도 검토의 대상으로 둔다. 이때 대부분 문법 교과서에서 시간 표현을 다룰 때 ‘어제, 내일’과 같은 부사를 다루고 있다는 점이 참고가 되었다.

## 2. 문법 교과서에 나타난 양태 범주의 실재

본고는 2011 교육과정 기반의 <독서와 문법> 6종 교과서를 검토 대상으로 삼는다. 먼저 1차로 II장 1절에서 살폈던 양태 의미와 양태 표현의 범위에 속하는 키워드들을 교과서 파일에서 검색하여 해당 부분을 살폈다. 이후 2차로 교과서 전문을 다시 검토하였다.<sup>10)</sup>

### 1) 단어 단위

문법 교과서 전체를 통틀어 ‘양태’라는 용어는 단어 단위의 품사 분류에서 부사의 하위분류를 설명하는 경우에만 출현하였다. 이때 단어 단위에서 양태에 대한 교육 내용은 분류 차원에 그치며 보다 상세한 의미기능이나 표현 효과는 설명되지 않고 있다. 아래 <그림 1>과 (1)이 그 예이다.

---

10) 이때 본고에서 주된 논의 대상으로 삼은 것은 양태 의미와 양태 표현이 동시에 추출되는 부분이다. 즉, ‘-구나’와 같은 표현이 1차 검색에서 추출되더라도 종결 표현이나 높임 표현의 예시로만 쓰이고 양태 의미가 기술되지 않는 경우는 논의에서 제외하였다.

● 부사

탐구

- 다음 선생님의 설명에 가장 부합하는 문장을 만든 사람을 골라 보자.



부사는 주로 뒤에 오는 용언을 꾸며 줍니다. 그런데 부사 중에는 '다행히 우리는 기차를 놓치지 않았다.'의 '다행히'처럼 문장 전체를 꾸며 주면서 말하는 사람의 심리적인 태도를 나타내는 종류도 있어요. 자, 그럼 용언이 아니라 문장을 꾸며 주는 부사가 쓰인 문장을 만들어 볼까요?

철수: 어휴, 너무 배고파. 빨리 밥 먹으러 가야지.

영희: 설마 그 사람이 벌써 떠났겠어?

은경: 그 영화를 보고 났더니 자꾸 눈물이 났다.

〈그림 1〉 양태 부사 교육의 예 2(윤여탁·구본관·정정순·김기훈·장성남·소정섭 외, 2014: 87, 밑줄은 연구자)

- (1) 양태 부사 교육의 예 1(이관규·류보라·박경희·박명진·신명선·신호철 외, 2014: 77, 밑줄은 연구자)

부사는 문장에서의 역할에 따라 크게 성분 부사와 문장 부사로 나뉜다. ... 문장 부사는 '과연, 설마'와 같이 화자의 심리적 태도를 나타내는 양태 부사, '그러나, 그런데'와 같이 문장과 문장을 이어 주는 접속 부사로 나눌 수 있다.

그 외 나머지 교과서에서는 부사 부분에서 양태 부사에 대한 설명을 다루지 않고 있다. 이처럼 '양태'라는 용어가 부사의 하위분류에서만 주변적으로 다루어지고 있고 그에 대한 분명한 설명이 소략한 모습은 문법 교과서 내에서 양태 범주의 존재가 미미함을 보여 준다. 다른 메타 용어들에 비해 '양태'가 담고 있는 의미가 학습자들에게 투명하게 다가가기 어려움에도 불구하고 이처럼 간소하게 다뤄지는 점은 고민이 필요한 부분이다.

## 2) 문장 단위

양태 표현과 양태 의미가 가장 빈번하게 추출된 곳은 문장 단위의 시간 표현 교육 내용에서이다. '추측, 의지, 가능성; 새롭게 깨달은 사실' 등의 양태

의미 키워드와 ‘-겠-’; -더-’ 등의 양태 표현 키워드가 함께 추출되었다.

주지하다시피 ‘-겠-’은 시간 표현에서 다루는 선어말 어미 중 특히 양태 의미를 강하게 지니고 있다. 아래 (2)는 교과서 본문에서 기술된 ‘-겠-’의 양태 의미들이다.

(2) 문법 교과서의 미래 시제 기술에서 양태

ㄱ. 미래 시제는 선어말 어미 ‘-(으)리’, ‘-겠-’과 ‘-(으)ㄹ 것이-’, 관형사형 어미 ‘-(으)ㄹ이 쓰인다. ... ‘-겠-’, ‘-(으)ㄹ 것이-’, ‘-(으)ㄹ’은 미래 시제 외에도 추측이나 의지, 가능성을 표현하기 위해 쓰인다.

(한철우·성낙수·고재현·곽현주·김미희·오유경 외, 2014: 138, 밑줄은 연구자)

ㄴ. 미래 시제는 사건시가 발화시보다 나중인 시제이다. 주로 선어말 어미 ‘-겠-’에 의해 표현되고, 관형사형 어미 ‘-(으)ㄹ’과 의존 명사 ‘것’이 결합된 ‘-(으)ㄹ 것’도 널리 사용된다. ... ‘-겠-’과 ‘-(으)ㄹ 것’은 미래 시제를 나타내는 것 이외에 추측이나 의지 등을 표현하기도 한다.

ㄷ. ‘-겠-’의 쓰임: 미래 시제, 추측이나 의지, 가능성이나 능력, 완곡하게 말하는 태도

(이삼형·김중신·김창원·정재찬·이성영·최지현 외, 2014: 218-219, 밑줄은 연구자)

ㄹ. 미래 상황에는 대개 ‘-겠-’이나 ‘-리-’, ‘-(으)ㄹ 것이-’가 결합한다. ‘-겠-’은 미래 상황을 나타내기도 하고 추측이나 의지를 나타내기도 한다.

(이도영·김혜정·문숙영·이숙형·장창중·최형용 외, 2014: 142, 밑줄은 연구자)

이들은 약간씩의 차이를 보이지만 주로 ‘-겠-, -(으)ㄹ 것이’가 ‘추측, 의지, 가능성, 능력’ 등의 양태 의미를 지니고 있음을 기술하였다. 하지만 시간 표현의 기술 영역 안에서만 다루어지고 있어 해당 의미를 개념적으로 포괄할 수 있는 ‘양태’가 체계적으로 교육되고 있다고 하기 어렵다.<sup>11)</sup> 양태는 시

11) 또한 ‘인식, 증거, 당위, 의무, 평가’처럼 양태 의미를 아우르는 하위분류와 관련한 용어도 출현하지 않았다. 결국 학습자는 ‘추측’은 인식 양태에 ‘의지’는 행위 양태에 속한다는 차

제와 매우 밀접하지만 그렇다고 시제에 붙어서만 실현되는 시제의 부속 범주가 아니라는 점에서 이러한 부분은 재고의 여지가 있다.

특히 (27, ㄴ)은 모두 미래 시제로서의 의미를 먼저 기술한 후 ‘외에도, 이외에’ 등의 표현을 사용하면서 양태 의미를 추가함으로써 ‘-겠-’의 양태 의미가 미래 시제의 예외적 용법인 것처럼 기술하고 있다. 이러한 기술은 학습자에게 다음 <그림 2>, <그림 3>에서 나타난 것과 같은 혼란을 줄 수도 있다.

? 질문

이것저것 문제집을 살펴봤더니,  
지민 쌤이 빵을 먹겠다 : 미래  
소현이는 대학에 가면 더 예쁘겠다 : 미래  
수지는 시험 준비를 벌써 끝냈겠다 : 추측  
결하면 합격할 수 있겠다 : 가능성  
그 정도는 어련해도 알겠다 : 가능성

이렇게 나와있더라고요.  
근데 미래의 경우는 추측도 가능하게 되는건가요? 혹시 미래와 추측이 동시에 일어나는 건가요?  
지민 쌤이~ 소현이는~ 모두 추측일 수도 있는 거잖아요.  
그리고  
내가 사과를 먹겠다.

-> 이 경우 내가 미래에 사과를 먹을 수도 있는거고,  
내가 사과를 먹을거란 의지가 담겨있을 수도 있는거고,  
만약 '나'가 아닌 '그'라면 그가 사과를 먹을수도 있을거란 추측이 모두 포함되어 있는게 아닌가요?

대체 '겠'의 용법을 어떻게 구분해야 하나요?

<그림 2> ‘-겠-’에 대한 EBS 게시판 질문

Q

미래시제 -겠- 80

비공개 | 질문 8건 | 질문마감률 85.7% | 질문채택률 85.7% | 2017.07.09. 18:44 | 조회수 1,271

국어 문법에서 미래시제를 나타낼 때 선어말 어미 -겠- 을 사용하잖아요  
그런데 겐이 미래 시제 말고 의지나 가능성, 추측 등도 나타낸다고 하는데 미래 시제랑 의지랑 구분이 잘 안  
가요ㅠㅠㅠ  
동생은 낚시하러 가겠다고 한다 라고 하면 미래랑 의지 둘다 되지 않나요.. 구별해야 할까요..

<그림 3> ‘-겠-’에 대한 네이버 지식인 질문

이 역시 알기 어렵다.

〈그림 2〉의 질문에서 학습자는 시간 의미나 양태 의미가 상보적인 것처럼 기술되어 있는 자료들을 바탕으로 정말 이들이 상보적인지에 의문을 품고, ‘-겠-’의 의미 구분에 대해 어려움을 토로하고 있다. 〈그림 3〉의 질문자 역시 시간 의미와 양태 의미의 구별을 어려워하고 있다. 질문자들이 직관적으로 인식하고 있듯 ‘의지’에는 ‘미래’가 반드시 수반되게 마련이다. 반면 ‘추측’의 의미는 시제와 상관없이 쓰일 수 있다.<sup>12)</sup> 그럼에도 이들을 뭉뚱그려 다루는 것은 학습자 이해에 어려움을 야기할 수도 있는 것이다.

또 일부 교과서는 본문 기술에서는 ‘-겠-’의 양태 의미를 다루지 않고, 학습 활동에서만 다루기도 한다.

다음 자료를 바탕으로 ‘-겠-’의 기능에 대해 알아보자.

- ㉠ 어서 가자, 학교 늦겠다.
- ㉡ 이 공연장은 관객이 2천 명은 들어가겠다.
- ㉢ 이곳이 살 만한 곳이 못 된다면 나는 장차 네가 가는 곳으로 따라가겠다.
- ㉣ 야, 나라면 그 일 벌써 했겠다.

(1) ㉠~㉣에 쓰인 ‘-겠-’ 중에서 미래 시제와 직접적으로 관련이 없는 것을 찾아보자.

(2) ㉠~㉣에 쓰인 ‘-겠-’이 각각 어떤 의미나 기능으로 사용되고 있는지 설명해 보자.

〈그림 4〉 ‘-겠-’에 대한 학습 활동(윤여탁 외, 2014: 139)

먼저 본문에서 다루지지 않은 양태의 의미·기능을 학습자가 아무런 도움 없이 설명해 낼 수 있을지 의문스럽다. 또한 예문에서 ㉢은 과거 시제로 쓰여 미래 시제와 관련이 있는 것은 3개인 반면 4개 예문은 모두 양태 의미를 담고 있다. 또 첫 번째 소발문은 “미래 시제와 직접적으로 관련이 없는 것”을

12) 장경희(1995: 193-194)의 다음 예문들이 참고가 된다.

순이는 어제 학교에서 상을 받았겠다(과거) / 순이는 지금 학교에서 상을 받겠다(현재) / 순이는 내일 학교에서 상을 받겠다(미래)

찾게 하고 있다. 결국 해당 활동이 과연 시간 표현과 양태 범주 중 어떤 지식을 강화 혹은 전이시킬 목적으로 설계되었는지도 다소 혼란스럽다.

‘-겠-’뿐 아니라 ‘-더-’ 역시 주요한 양태 어미 중 하나인데 아래 (3)은 ‘-더-’에 대해 다루는 교과서 중 일부이다.

(3) 문법 교과서의 과거 시제 기술에서 양태

ㄱ. 과거 시제는 사건시가 발화시보다 앞서는 시제이다. 과거 시제를 표현하는 방법으로는 선어말 어미 ‘-았-/-었-’, ‘-더-’를 사용하는 방법, … 등이 있다. … 선어말 어미 ‘-더-’가 사용된 표현은 단순한 과거가 아니라 과거 어느 때의 일이나 경험을 돌이켜 회상하는 의미를 나타낸다.

(이삼형 외, 2014: 216-217, 밑줄은 연구자)

ㄴ. 과거 상황에는 대개 ‘-었-’, ‘-았-’이나 ‘-었었-’, ‘-았었-’이 붙는다. … 이 밖에 ‘-더-’가 결합해 과거 상황을 나타내는 경우도 있다. 다만 ‘-더-’는 말하는 이가 과거에 직접 목격하거나 들어서 알게 된 사건, 혹은 과거에 새롭게 깨달은 사실에 주로 쓰인다.

(이도영 외, 2014: 141-142, 밑줄은 연구자)

ㄷ. 과거 시제는 기본적으로 선어말 어미 ‘-았-/-었-’을 사용하여 나타낸다. … ‘-더-’도 과거 시제를 나타내는 데 사용되며, 과거에 직접 경험하여 알게 된 사실을 현재 말하는 장면에 그대로 옮겨 와서 전달한다는 뜻을 나타낸다.

(박영목·천경록·이은경·박의용·이현진, 2014: 108-109, 밑줄은 연구자)

‘-더-’와 관련한 기술은 ‘-겠-’과 다소 차이를 보이는데 (3ㄱ)은 ‘-더-’에 예외적 용법이 있는 것이 아니라 ‘-더-’ 자체가 순수한(‘단순한’) 과거 의미만을 지니고 있지 않다는 식으로 기술하고 있다. 또 (3ㄴ, ㄷ)은 시간 의미와 양태 의미를 구별하지 않고 통합하여 기술하고 있다. 이들은 “과거에 직접 목격하거나 들어서 알게 된 사건”, “과거에 직접 경험하여 알게 된 사실”과 같은 표현을 사용하여 (3ㄱ)에서 단순히 “회상하는 의미”라고 기술하는 것에 비해 증거 양태의 의미를 보다 잘 드러내고 있다. 즉 전반적으로 ‘-

더-’는 양태 의미가 시제 의미보다 주된 것처럼 기술되고 있는 것이다. (3 나)에서 “직접 경험하여 알게 된 사실”이라는 의미는 시간 표현의 범주를 벗어난다. 결국 어떤 식으로든 양태의 의미기능을 시간 표현 부분에 한정하여 다루기에 무리가 있음이 재차 확인되는 것이다.

이처럼 ‘-겠-’이나 ‘-더-’에 양태 의미가 있음을 기술하면서도 ‘양태’라는 문법 범주를 명시적으로 내세우지 않는 것은 실제 언어 사용에서 이러한 표현이 어떤 의미들을 담아내고 있는지를 정합성 있게 기술하지 못하는 한계를 안게 된다. 물론 국어의 상당수 문법 형태소들은 다의적이고 다기능적인 면모를 지니고 있으며, 이때 교육의 장에서 이들 모두를 설명할 수도 없고 설명할 필요도 없을 것이다. 하지만 양태가 이처럼 주변적으로 다루어질 만큼 문법 교육적 혹은 국어교육적 가치가 적은 것인지에 대해서는 재고가 필요하다.

문장 단위에서는 시간 표현 외에는 양태 의미와 양태 표현이 함께 검색된 부분이 없었다. 다만 한 교과서의 피동 표현 교육 내용 중 양태와 관련하여 유의미한 부분이 있어 살펴기로 한다.



〈그림 5〉 피동 표현의 표현 효과(윤여탁 외, 2014: 133)

(4) 피동 표현의 표현 효과(윤여탁 외, 2014: 134)

… (나)에서는 손님이 ‘닦는’ 동작의 주체인 종업원을 직접 드러내지 않음으로써 상대를 배려하는 효과를 갖는다.

위 내용은 피동 표현이 사용된 맥락을 제시하고 어떤 표현 효과를 가지는지를 보여 주고 있는 것이다. 그런데 이때 ‘상대를 배려하는’ 표현 효과가 반드시 피동 표현만을 통해서 얻어지고 있는 것인지를 생각해 볼 수 있다. 이를 위해 아래 (5)를 살펴보자.

(5) ㄱ. 식탁이 안 닦였네요 / 식탁이 안 닦였어요

ㄴ. 식탁이 안 닦였네요 / 식탁을 안 닦았네요(닦으셨네요)

(5ㄱ)을 보면 피동 표현은 유지한 채 양태 의미를 지닌 ‘-네’만 ‘-어’로 교체하더라도 화자의 심리적 태도가 다르게 느껴짐을 알 수 있다. ‘-네’는 박재연(2006)에서 ‘(현재) 지각’과 ‘새로 앎’의 의미를 지닌 것으로 기술되었다. 이를 참고하면 (5ㄱ)의 앞 문장은 ‘식탁이 안 닦였’다는 사실을 본인이 지각했다는 메시지를 청자에게 전달하는 것이고 뒤 문장은 ‘식탁이 안 닦였’다는 사실 자체를 메시지로 삼아 전달하는 것이다. 전자는 우회적인 의미를 담게 되어 결과적으로 상대를 배려하는 듯한 어조로 느껴질 여지가 있다. 물론 (5ㄴ)만큼 대비 효과가 크지는 않지만 양태 범주의 표현 효과가 문법 교육에서 활용될 단초가 될 수 있어 여기에서 제시한다. 이에 대한 본격적인 논의는 III장에서 다룬다.

### 3) 담화 단위

양태의 의미와 관련해 예외적으로 담화 단원에서 ‘심리적 태도’에 대해 기술한 교과서도 있었다.<sup>13)</sup>

(6) 담화 단원의 양태 의미 관련 기술(한철우 외, 2014: 153)

담화는 화자와 청자에 의해 구성된다. ... 이때 화자의 발화에는 사실적 정

13) 해당 내용의 학습 목표는 “담화의 개념과 특성을 이해하고, 적절하고 효과적인 국어 생활을 할 수 있다”이다(한철우 외, 2014: 146).

보 외에도 이에 대한 단정, 확인, 감탄, 추측 등의 심리적 태도가 나타나게 된다. ... 즉, 화자는 담화에서 청자의 목적과 상황, 태도, 배경지식 등을 고려하여 발화해야 하고, 청자 역시 이러한 요소와 화자의 심리적 태도를 고려하여 화자의 의도를 파악해야 한다.

(6)에서 ‘사실적 정보’를 명제와 동일한 것으로 본다면 ‘단정, 확인, 추측’은 모두 양태의 범주에 들어갈 수 있는 의미들이다. 여기서 학습 목표와 내용 기술의 맥락을 미루어 보면 화자가 발화에 양태적 의미를 적절히 나타내고 또 청자가 이를 정확히 파악하는 것은 원활한 의사소통에 중요한 요소 중 하나임을 확인할 수 있다. 즉, 양태 의미는 의사소통에 있어 관심을 기울여 파악해야 하는 부분이라는 것이다. 이 역시 양태 범주의 교육적 가치를 재고하는 데 단서가 될 수 있을 것이다.

이상에서 전반적으로 문법 교과서에서 ‘양태 범주’ 자체를 제대로 학습할 수 있는 장이 마련되어 있지 않음을 확인할 수 있었다. 이처럼 현행 문법 교육에서 양태의 위상이 낮은 것은 양태의 교육적 가치가 부족하기 때문인가?<sup>14)</sup> 그렇지 않다고 대답할 수 있는 단서를 앞서 일부 언급하였다. III장에

14) 문법 교육에서 양태의 위상이 낮은 것과 관련해 양태의 교육적 가치가 아닌 양태의 문법 범주적 위상을 문제 삼을 수도 있다. 이에 대해 본고는 양태 범주가 분명한 독자적 위상을 지닌다는 입장에 선다.

손혜옥(2016: 238)은 “양태는 명제의 사실성, 사건의 실현성에 대한 화자의 인식적 태도를 나타내는 범주이며, 시제는 상황의 시간적 위치(Comrie, 1985)를 나타내는 화시적 특성을 가진 범주”라고 함으로써 이들의 범주적 특성을 분명하게 구분 지었다. 임동훈(2003: 127) 역시 “시제는 화자에게 상황을 기준시와 비교하여 위치시키도록 하고, 양태는 화자에게 명제에 대한 일정한 태도를 드러내도록 하는 것으로 인식되어 왔다.”라고 기술하였다.

양태 범주와 문장 유형의 경계가 문제시되기도 한다. 이에 대해 손혜옥(2016: 233-234)에서는 문장 유형과 양태 범주의 구별을 직접 화행을 나타내는지 여부로 구별하면서 전자는 대청자적인 것이고 후자는 대명제적인 것임을 분명히 하였다. 이는 박재연(2005: 102)이 “기본적으로 양태는 화자가 ‘명제’에 대하여 가지는 태도인 반면, 문장 유형은 화자가 ‘청자’에 대해서 지니는 태도와 관련이 있다”고 기술한 데에서도 확인된다.

서 이를 더 자세히 다루어 보기로 한다.

### III. 양태 범주의 문법 교육적 가치 조명

#### 1. 문법 교육 연구에서 양태 범주에 대한 담론

##### : 문법 교육적 가치의 내재적 조명

양태 범주의 문법 교육적 가치를 살피기 시작한 논의로 먼저 제민경(2015)을 참고할 수 있다. 그런데 제민경(2015: 176-182)에서는 장르 문법 교육의 중핵 내용의 하나로 ‘시간성’에 대한 ‘시간·양태 표현의 선택향’을 제안하면서 양태 표현을 시간 표현과 통합하고자 하였다. 제민경(2015: 181)은 통합의 근거로 “상황의 시간에 대한 인식에는 상황에 대한 주체의 주관적 태도가 개입하며, 이런 면에서 시간 표현의 선택은 이미 양태의 선택을 포함”하기 때문이라는 점을 들고 있다.

하지만 손혜옥(2016), 임동훈(2003)을 통해 살폈듯 시간의 인식에 개입하는 주관적 태도와 명제나 사건에 대해 화자/필자가 가지게 되는 주관적 태도는 분명히 이질적인 것이다. 그렇기에 장르 문법적 관점에서도 양태는 시간성에 통합되기보다는 주관성과 관련해 독자적 위치를 점할 필요가 있다.<sup>15)</sup> 이에 따라 본고에서는 제민경(2015)의 양태 교육 논의 중 장르 인식과의 연계, 선택향 중심의 교육 내용 마련 등의 관점만을 부분적으로 취하기로 한다.

제민경(2015)에서 초점을 맞춘 장르 관점이나 선택향 중심의 문법 교육 내용 연구와 궤를 같이 하면서 시간 표현과 통합하지 않는 양태 교육을 제

---

15) 제민경(2015: 78) 역시 장르의 상대적 핵심 자질 중 ‘주장하기’와 ‘주관성’을 연결하고 언어적 실현의 대표적 사례로 양태를 들었다.

안하는 연구로 조진수 외(2015ㄴ)와 최경봉 외(2017) 등이 있다. 조진수 외(2015ㄴ)에서는 학습자 논증 텍스트에 나타난 ‘것 같다’에 주목하였다. ‘것 같다’를 주관성을 드러내고 관여성을 높이는 기능을 하는 양태 표지로 보고 학습자 논증 텍스트에 사용된 양태 표지의 의미기능을 장르성과 관련지어 인식할 수 있도록 교육해야 함을 주장하였다.<sup>16)</sup> 여기서 양태 범주가 ‘표현 효과’와 맞닿을 수 있는 지점이 발견된다. 즉, 양태 범주가 언어적 자원으로 활용될 가능성이 있는 것이다.

주관성/객관성		주관적 ← ... → 객관적												
관여성/비관여성		관여적 ← ... → 비관여적												
확신성		낮음 ← ... → 높음			낮음 ← ... → 높음									
양태 표지	예) 것 같다	<table><tr><td></td><td>√</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr></table>							√					
	√													

〈그림 6〉 “논증 텍스트에 사용된 ‘것 같다’의 의미기능”(조진수 외, 2015ㄴ: 228)

최경봉 외(2017: 154-169)에서는 텍스트를 구성하는 과정에서 단계별로 문법 지식이 어떻게 활용될 수 있는지를 보이고 있다. 특히 텍스트에서 ‘나’를 드러내지 않으면서 객관성을 유지하는 데 기여하는 문법 장치 중 하나로 양태 표현을 들고 있다. 예컨대 아래 (7ㄱ, ㄴ) 중 후자에서 ‘-ㄴ 수 있-’과 ‘-겠-’이 명제에 확률적 개연성을 부여해 “‘사실’이 아닐 수도 있다는 태도를 드러”낸다는 것이다(최경봉 외, 2017: 156).

(7) 텍스트 구성 과정에서 양태 표현의 기여(최경봉 외, 2017: 156)

- ㄱ. 골다공증 예방을 위해서는 커피를 마시는 것이 중요하다.
- ㄴ. 골다공증 예방을 위해서는 커피를 마시는 것이 중요할 수도 있겠다.

16) 이러한 논의는 텍스트 표지 교육을 다룬 조진수 외(2015ㄱ)에 터하며 ‘것 같다’에 대해서도 ‘양태 표지’라 칭하고 있다.

또 ‘나’와 타인의 관계를 드러내기 위해 양태 표현이 쓰이는 예를 보이고 있다. (8)의 대화에서 ‘-거든’이 드러내는 양태성에 의해 어머니가 아들이 예의를 갖추지 않는다고 생각하게 될 수 있다는 것이다. 이는 ‘-거든’이 ‘말하는 사람이 생각한 나름의 이유나 까닭’을 의미적으로 언급하면서 ‘듣는 사람이 모르는 내용을 자신이 알고 있음’이라는 화용적 의미를 함의하기 때문이다(최경봉 외, 2017: 163). 이러한 논의들은 양태 범주를 잘 아는 것이 실제 언어생활에도 도움이 된다는 입장을 전제한다.<sup>17)</sup>

(8) 화용적 의미를 함의한 양태 표현의 예(최경봉 외, 2017: 163)

어머니: 지금쯤은 자야 할 시간 아니니?

아들: 원래 저는 12시쯤에 졸리기 시작하거든요.

그 외에 조진수(2018)은 학습자가 경험할 수 있는 문법 문식 경험을 탐구한 연구인데 사태의 명제화와 명제의 정보구조화에 주로 초점을 맞추고 양태는 논외로 하고 있다. 하지만 “문법 문식성에서 양태는 대인적 기능을 수행하는 중요한 요소”(조진수, 2018: 64)라고 기술하였으며, 연구의 과정에서 출현한 양태 관련 인식을 일부 보이기도 하여 참고가 된다.

(9) 문법 문식 경험의 자원이 되는 양태

ㄱ. ‘이에 영훈초~ 교육선택권을 침해당했다며’ → ‘침해당했다’는 피동의 표현을 사용해서 주어진 영훈초 재학생과 학부모들이 자신들을 피해자로 프레임하고 있음을 은연중에 드러내었다. 그러나 ‘다며’를 사용해 필자가 그러한 프레임에 동의하지 않고 있음 또한 내포하고 있다.[㉔-2]

ㄴ. 어미 ‘-다며’가 ‘들은 사실에 대해 빈정거리는 뜻(이희자·이종희, 2002: 155)’을 나타낸다는 점을 고려하여 명제 내용에 대한 필자의 태도 문제까지

17) 오현아·강효경(2013: 95)에서도 화자가 청자에 대한 태도를 표출하는 문법 형태로 ‘-잖아(요)’와 ‘-거든(요)’를 언급하며, 이를 인정 교육까지 확장하여 본 바 있다.

읽어 내고 있다. 양태는 본 연구의 범위를 벗어나는 문제이므로 상세한 논의는 생략한다.

(조진수, 2018: 151)

(9ㄱ)은 텍스트에 대한 숙련자의 문법 문식 경험 기술이고 (9ㄴ)은 이에 대한 연구자의 해석이다. 텍스트를 이해하고 해석하는 데 있어서 발생할 수 있는 고도의 의식적인 행위에 양태 범주가 한 자원으로 활용될 수 있는 가능성을 보이는 것이다.

이상으로 양태 범주를 문법 교육의 교육 내용으로 삼을 수 있음을 보이는 논의들을 살펴보았다. 그간 높임 표현이 상대와의 심리적 거리 조정에 중요하거나 피동 표현이 논항을 숨기고 사태를 명제화하는 데 중요한 기능을 한다는 내용은 문법 교육에 잘 자리 잡아 왔다. 그에 비해 현재 실행되고 있는 문법 교육에서 양태 범주의 위상은 낮다. 하지만 양태 표현을 통해 사실에 대해 당위적 의미를 더하거나 인식적 표현을 드러내는 것 역시 언어의 대인적 메타기능을 수행하는 데 있어 중요한 요소이다. 특히 이는 문법 범주 교육이 표현 효과나 적절한 국어사용을 중시하게 된 현 시점에서 더욱 그러하다.<sup>18)</sup>

---

18) 이러한 관점에서 양태 범주가 문법 교육에서 중요해지는 지점은 화자/필자가 사태를 어떻게 인식하고 있느냐가 아니라 청자/독자에게 어떻게 인식하고 있다고 보이고 싶어 하느냐의 문제이다. 예컨대, 학술 논문을 작성하는 필자가 실제로는 ‘단어는 9가지로 분류된다.’라는 사실의 가능성 혹은 확실성을 100%로 인식하고 있다고 하더라도 상대방에게 온건하게 주장을 전달하고 싶을 땐 ‘단어는 9가지로 분류될 수 있다’ 혹은 ‘단어는 9가지로 분류될 수 있을 것이다’ 등의 표현을 사용할 수도 있는 것이다. 이 같은 논의는 ‘헤지(hedge)’라는 용어와 개념 아래 별도로 다루어지기도 했는데 헤지는 크게 보아 양태 범주 교육에 들어올 수 있다. 관련 연구로 신명선(2006)과 노유경(2016) 참조.

## 2. 언어 교육 연구에서 양태 범주에 대한 담론

### : 문법 교육적 가치의 외재적 조명

III장 1절에서 양태 범주가 문법 교육에 수용될 수 있는 가능태(dynamis)를 살펴보았다. III장 2절에서는 양태 범주의 문법 교육적 가치를 외재적으로도 조명해 봄으로써 이들 씨앗이 현실태(energeia)가 되기 위한 자양분을 마련하고자 한다. 이는 양태 범주의 문법 교육적 가치가 내재적 논의만으로 부족하기 때문은 아니다. 그보다는 양태 범주의 문법 교육적 위상을 제고하려는 본고의 목적에 맞게 보다 다양한 관점에서 그 가치들을 모색해 보고자 함이다. 또 이는 국어교육 내 타 영역과의 연계 가능성을 검토하는 것이 되기도 한다.

먼저 국어교육의 타 영역과의 연계에 대해 앞서 담화 단원에서 의사소통에서 ‘심리적 태도’의 표현 및 이해가 중요하다고 한 부분을 단초 삼을 수 있다. 독서 영역의 추론적 독해 부분이 여기에 관련된다. 아래 (10)은 선택 과목 독서 영역의 성취 기준 중 일부이며 (11)은 해당 성취 기준을 가장 상세히 구현한 교과서 중 하나이다.

(10) 추론적 독해 관련 성취 기준 및 해설(교육과학기술부, 2012: 124)

ㄱ. 필자의 의도나 목적, 숨겨진 주제, 생략된 내용 등을 추론하며 읽는다.

ㄴ. 추론적 독해를 위해서는 글의 표면적 단서인 담화 표지를 활용하여 문맥을 파악해 나가면서 독자의 배경 지식과 경험을 활용한다. 광고문이나 정치 담화문, 시사평론(시평, 칼럼) 등에는 필자가 여러 가지 복합적인 상황을 고려하여 글의 의도나 목적, 주제 등을 숨겨 놓을 수 있다. ... 추론적 독해 능력을 길러 글에 담긴 의도나 숨겨진 주제, 필자의 가치관이나 관점 등을 효과적으로 파악할 수 있도록 한다.

(11) 독서 교과서의 추론적 독해 부분(윤여탁 외, 2014: 199)

ㄱ. 글쓴이는 독자가 알고 있으리라고 생각하는 정보를 생략하는 경우가 많으므로 독자는 글쓴이가 생략한 정보를 추론할 수 있어야 순조롭게 의미를 구성할 수 있다. 생략된 내용을 추론하기 위해서는 글의 표면적 단서인 담화 표지를 활용하여 문맥을 파악해 나가면서 독자의 배경지식과 경험을 활용해야 한다.

#### ㄴ. 담화 표지의 개념

담화 상황에서 화자의 발화 의도나 심리적 태도를 효과적으로 전달하기 위해 쓰인 연결어, 어미, 접속어 등을 의미한다.

#### ㄷ. 담화 표지의 예

예고: 앞으로 ~ 할 것이다, 다음과 같다 등 / 강조: 강조하자면, 부연하자면 등 / 정리: 요컨대, 결론적으로 등 / 인과: 그러므로, 그 이유는 ~ 때문이다 등 / 예시: 예컨대, 예를 들어 등 / 열거: 첫째, 둘째, 셋째, 끝으로 등 / 비교·대조: 한편 ~ 다른 한편, 반면 등

(10ㄱ, ㄴ)에서 “필자의 의도나 목적, 숨겨진 주제 등”을 추론할 필요가 있다는 지점과 (11ㄴ)에서 “화자의 발화 의도나 심리적 태도를 효과적으로 전달”하는 담화 표지의 개념을 종합적으로 고려하면 양태 범주와 독서 교육의 연계 가능성을 엿볼 수 있다.

그런데 (11ㄷ)에서 예시로 들고 있는 것들은 대개 메타담화와 관련된 것들로 ‘심리적 태도 전달’을 위해 쓰일 수 있는 표지의 예를 보이고 있지 못하다.<sup>19)</sup> 의사소통에서 심리적 태도를 표현하거나 이해하는 것이 중요하다고 하면서 정작 이들을 어떻게 확인할 수 있는지에 대한 구체적 실례를 보이지 못한다면 교육 내용은 피상적인 데에 그치게 된다. 그렇기에 문법 교육에서 양태 범주를 교육 내용으로 다루는 것은 “필자의 의도나 목적, 숨겨진 주제”

19) 이에 대해 조진수 외(2015 ㄱ: 11-12)에서는 교육과정사적인 맥락에서 추론적 독해에 활용되는 담화 표지가 텍스트 구조 표지 차원으로 한정되어 그 관련성이 문맥 파악에 그쳤으며, 이는 담화 표지의 기능에 대한 고민 부족이라고 논평한 바 있다.

등의 추론을 위해 필요한 “심리적 태도를 효과적으로 전달하기 위해 쓰인” 언어 표지의 명확한 실체를 학습자에게 제공한다는 점에서 가치가 있다.

양태 범주가 실제 언어의 표현 및 이해에서 중요하다는 사실은 교육과정의 다음과 같은 기술에서도 확인할 수 있다.

(12)

ㄱ. [12화작01-02]화법과 작문 활동이 자아 성장과 공동체 발전에 기여함을 이해한다.

ㄱ'. ... 개인과 개인 차원의 의사소통은 언어의 주고받음을 통해 화자와 청자 간, 필자와 독자 간에 의미, 가치, 태도, 믿음 등을 공유하는 과정이다. ...

ㄴ. [12화작04-03]언어 공동체의 담화 및 작문 관습을 이해하고, 건전한 화법과 작문의 문화 발전에 기여하는 태도를 지닌다.

ㄴ'. ... 언어 공동체의 담화 관습과 작문 관습은 화법과 작문의 방법에 영향을 미칠 뿐 아니라, 화법과 작문 활동에 참여하는 화자나 청자, 필자나 독자의 태도를 해석하는 일정한 기준으로 작용하기도 한다.

(교육부, 2015: 85, 92)

(12 ㄱ, ㄱ')에서 의사소통은 화/필자와 청/독자 간에 ‘의미, 가치, 태도, 믿음’을 공유하는 과정이라고 하고 있다. 또 (12 ㄴ, ㄴ')에서는 담화 관습이 이러한 태도 해석에 일정한 기준이 되기도 한다고 하였다. 이는 앞서 담화 단원에서 살폈던 것처럼 의사소통에 있어 심리적 태도의 중요성이 실제 화법과 작문 영역에서도 언급되고 있는 부분이라 할 수 있다.

이처럼 실제 언어 사용에서 양태 범주가 중요하다는 사실은 주로 한국어 교육에서 많이 수용되어 왔다. 이미혜(2004)는 ‘인식 양태’를 구체적 대상으로 삼아 한국어 문법 교육을 고찰하였다.

(13) 한국어 교육에서 양태의 중요성(이미혜, 2004: 68)

연구 대상으로 삼은 양태 표현은 ‘사태나 상태에 대한 화자의 심리적인 태

도'로 정의되는 의미 범주로서 한국어 교육에서 중요한 부분이다. 필연성이나 가능성 같은 관념은 인간 사고의 중요한 부분이며 일상 언어생활에 반영되어 언어 표현으로 나타난다. 언어 능력의 숙련도가 낮은 경우에는 명확한 사건이나 사태의 전달에 그쳐 버리지만 숙련도가 높아지면서 사태의 전달과 함께 화자의 사고를 반영하여 다양한 의미와 의도를 전달하게 된다. 그리고 이 과정에서 화자는 담화 상황의 여러 변인을 고려하여 유사한 표현들을 사용할 수 있는 능력을 필요로 한다. 그러므로 한국어 교육의 목표가 한국어로의 의사소통이라는 점을 생각할 때, 양태 표현은 교육의 중요한 대상이 될 수밖에 없다.

위 진술에서 '한국어 교육'을 모두 '국어교육'으로 바꾸어도 크게 이질적으로 느껴지는 부분이 없다. 국어교육과 한국어 교육은 학습자를 서로 달리 한다는 차이가 있지만 한국어를 통한 의사소통의 측면에서 궁극적으로 지향하는 지점은 통한다고 볼 수 있다. 물론 국어교육에서의 양태 교육과 한국어 교육에서의 양태 교육은 그 세부적인 국면이 달라야 할 것이다.

예를 들어, 김정남(2008: 21)에서는 (14)의 예문을 보이며 '-ㄴ 수 있다'가 '가능' 대신 '강하지 않은 언급'이라는 의미를 가질 때 한국어 학습자가 파악하기 어려울 수 있다고 주장하고 있다.<sup>20)</sup>

(14) 학술 텍스트에서 양태 표현의 사용 예(김정남, 2008: 21)

내용을 정리해 보면 크게 외래어 정리 문제, 표준어 명칭 문제, 글자 개혁 문제, 그리고 조선말규범집의 고수로 나눌 수 있다.

---

20) 사실 (14)의 예는 가능성의 의미도 함께 지니고 있다. 정확히 말하자면 화자가 명제에 '가능성'의 양태 의미를 더함으로써 '강하지 않은 언급'이라는 담화적 기능이 작동하게 된 것이다. 앞으로 양태 범주가 문법 교육의 장에 들어온다면 이처럼 본래 의미와 실제 사용에서의 표현 효과가 잘 변별되어 가르쳐져야 할 것이다. 이러한 해석은 뒤에서 다룰 White(2003)의 대화적 팽창·수축과도 연결된다.

하지만 국어교육의 대상자인 모어 화자가 이 두 의미를 헷갈릴 가능성은 낮다. 따라서 의미의 차이보다는 이러한 선택이 어떤 기제로 이루어졌는지를 알도록 하는 교육이 필요하다. 학술 텍스트에서 잘 사용되는 ‘-ㄴ 수 있다’가 중요한 것은 국어교육이나 한국어 교육 모두 마찬가지이겠지만 구체적인 교육 내용은 달라질 수 있다는 것이다. 위 (14)가 국어교육의 내용으로 전환된다면 “... 나뉜다”나 “(필자는) ... 나누겠다” 대신에 “... 나눌 수 있다”가 선택된 이유와 그 표현 효과를 다뤄 볼 수 있을 것이다.

이윤진·노지니(2003: 174)도 아래 (15)의 예문들의 미묘한 의미 차이를 구분하는 것에 방점을 두고 있다.

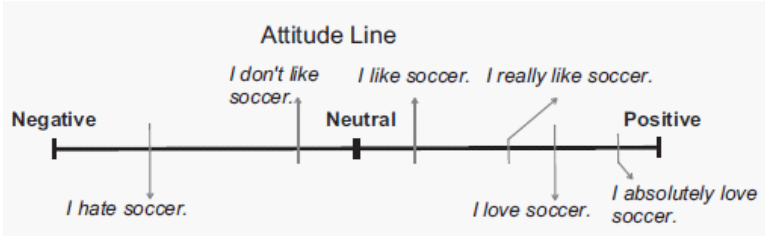
(15) 한국어 교육용 양태 표현의 예(이윤진·노지니, 2003: 174)

- ㄱ. 비가 오겠어요 / 비가 올 것 같아요 / 비가 올걸요 / 비가 올 건가 봐요 / 비가 올 모양이에요
- ㄴ. 일찍 일어나겠어요 / 일찍 일어날 거예요 / 일찍 일어날게요 / 일찍 일어날래요

역시나 이들의 의미 차이가 모어 화자에게 헷갈릴 일은 드물 것이다. 하지만 앞서도 언급하였듯 선택항의 관점에서 이를 메타적으로 인식하여 등급화하는 것은 모국어 화자에게도 유의미한 교육 내용이 될 수 있다.

예를 들어, Moore & Schleppegrell(2014)는 수업 관찰을 통해 학습자들이 문학 작품 속 인물의 태도를 해석하는 데 있어 메타언어를 사용하는 것이 어떤 영향을 미치는지를 살핀 연구이다. 이때 아래 <그림 7>과 같은 도식화가 학습자들이 텍스트를 논평하는 데 중요한 비계로 작용할 수 있음을 관찰하였다. 아래 도식은 평가 양태의 차원에서 활용 가능한데 (14), (15)를 논하면서 언급한 인식 양태의 연속체에 대한 도식화가 마련된다면 교육적으로

유용하게 활용될 수 있을 것이다.<sup>21)</sup>



〈그림 7〉 태도적 연속체의 예(Moore & Schleppegrell, 2014: 97)

한국어 교육 중 학술적 글쓰기에 관심을 둔 이슬비(2016: 181)는 양태성이 학술논문의 주요한 특징임을 입증하고 있다. 이는 국어교육 내에서도 양태 범주가 학술적 텍스트와 관련해서 다뤄질 수 있음을 시사한다. 최근 중등학교에서도 ‘학습 목적 글쓰기’가 “대학의 학술적 글쓰기와의 연속성, 계열성이 확보되어야 한다.”(장성민, 2018: 2)라는 주장이 제기되고 있음을 고려하면 이슬비(2016)의 연구가 양태 범주의 교육적 가치를 지지해 주는 것으로 해석할 수 있다.

국외에서도 양태 범주와 글쓰기의 상관관계가 지속적으로 다루어지고 있다. Uccelli, Dobbs, & Scott(2013)은 고등학생의 설득하는 글의 질과 “It might be true: it is possible that; probably” 등의 인식 헤지(epistemic hedge)의 빈도가 상관관계를 맺고 있음을 검증한 연구이다. 또 McEnery & Kifle(2002)는 논증적 글쓰기에서 모국어 화자와 비모국어 화자의 인식 양태 사용 양상을 비교하고 교육적 시사점을 도출하고 있다. Vold(2006)은 학술 연구에서 양태 표지를 중심으로 교차 언어적 연구를 진행했으며, Piqué-Angordans, et al.(2002) 역시 인식적 양태 및 의무적 양태가 학술적 글쓰기에서 영역 간 변이의 언어학적 지표가 되어 줄 수 있음을 확인한 바 있

21) 앞서 〈그림 6〉의 빈칸들이 채워지는 것이 한 예시가 될 수 있다.

다.<sup>22)23)</sup>

이처럼 언어학적 그리고 언어교육적으로 양태 범주는 텍스트의 질이나 특징을 밝히고 비교하는 데 적극적으로 활용되고 있다. 특히 양태 범주가 학술 논문이나 논증적/설득적 글쓰기와 관련해서 많이 활용되고 있는 지점은 양태 범주의 문법 교육적 가치의 구체적인 위치를 짚어 볼 수 있게끔 한다.

## IV. 문법 교육에서 양태 범주의 수용 방안

본고는 ‘왜 문법 교육에서 양태 범주는 별도로 다루어지지 않는가’라는 문제의식에서 출발했다. II장에서 현행 문법 교육에서 양태 범주의 위상이 낮음을 확인했고 그럼에도 양태 범주가 유의미한 교육적 가치를 지닌 것으로 대두되고 있음을 III장에서 두루 살폈다.<sup>24)</sup> 마지막으로 IV장에서는 이들을 종합하여 양태 범주가 문법 교육에서 어떻게 수용될 수 있을지에 대해 대략적으로 다루어 보고자 한다. 이때 수용 방안은 크게 소극적 수용, 적극적 수용, 대안적 수용으로 나뉜다.

---

22) Piqué-Angordans, et al. (2002: 61)는 “특정 유형의 양태(예: 인식 양태 또는 당위 양태)를 선택하는 것이 과학자 및 연구자의 의도적인 문체 선택의 문제이며 각각의 특정 학술/전문 담화 공동체의 화용적 맥락에 영향을 받았다”는 것을 실증하고 있다.

23) III장 1절에서 살핀 논의들이 주로 질적으로 이루어진 데 반해 위에서 언급한 국외 연구들은 주로 양적 방법으로 연구를 진행한 것들이어서 III장의 논의를 조화롭게 만든다.

24) III장까지의 내용으로 양태의 문법 교육적 위상을 ‘제고(提高)’하고자 한 본고의 목적은 어느 정도 달성되었다고 할 수 있다. 하지만 보다 발전적인 논의를 위해 대략적인 수용 방안에 대해서도 다루는 것으로 본고를 마무리하고자 한다. 이는 후속 연구가 이루어질 기반을 마련한다는 점에서 의의가 있다. IV장의 논의가 다소 동떨어져 보일 수도 있겠으나 II장에서 살폈던 다른 문법 범주와 양태의 관계나 III장에서 살폈던 양태의 교육적 가치에 대한 내용들이 IV장의 수용 방안에 대한 고민에 직간접적으로 연결되어 있다.

## 1. 소극적 수용: 현 체계에 병렬적 추가

양태 범주가 문법 교육에 수용될 수 있는 방안 중 하나는 현재 문법 교육의 내용 체계 중 가장 적절한 위치에 양태 범주를 병렬적으로 추가하는 것이다. 예컨대, 문법 요소 부분에 양태 범주를 추가한다면 성취 기준을 수정할 필요도 없어 현 체계에 크게 무리가 가지 않는다.

물론 체계상 무리가 가지 않는다고 하더라도 새로운 교육 내용이 추가 되는 만큼 다양한 양태 의미와 표현 중 교육적 가치가 있는 것들이 선정되고 배열되어 정연한 교육 내용 체계를 갖추는 작업이 선결되어야 할 것이다. 아래 <그림 8>이 예가 된다.

	<i>Modalization</i>	<i>Modulation</i>
<b>HIGH</b>	I shall never be happy again.	You must ask someone.
⇕		
<b>MEDIAN</b>	They should be back by now.	You ought to invite her.
⇕		
<b>LOW</b>	I may be quite wrong.	You can help yourself to a drink.

<그림 8> "Modal Value" (Thompson, 2013: 72)

다만 한국어는 영어의 조동사처럼 체계적으로 양태 의미를 실현하는 장치 없으므로 문법소와 우연적 구성 등 어휘문법적인 관점에서 언어적 자원들을 아우를 필요가 있다. 이처럼 교육 내용을 선정하는 일은 뒤에서 다룰 적극적 수용이나 대안적 수용에서도 모두 선결 요건이 된다.

문법 요소 관련 성취 기준에 양태 범주를 병렬적으로 추가할 때 해결할 또 다른 문제는 기존에 산발적으로 다루어졌던 양태 범주와의 교통정리이다. 예컨대, 양태 범주가 문법 요소에 추가되면 ‘-겠-’과 관련한 양태 의미

는 시간 표현 부분에서 분리될 것이다.<sup>25)</sup> 동일 형태소를 서로 다른 영역에서 다룬다는 점을 문제 삼을 수도 있겠으나 이미 종결 어미들은 종결 표현과 높임 표현에서 중복되어 가르쳐진 바 있다. 한 형태소가 다기능적·다의미적으로 작용하는 것이 실제 언어의 모습인데 교육에서 이를 굳이 외면하거나 부정할 필요는 없다. 이는 형식 중심의 접근보다 의미기능 중심의 접근을 지향하는 것이기도 하다.

양태 범주는 문장 단원이 아니라 담화 단원에 병렬적으로 추가될 수도 있을 것이다. 이는 양태 범주를 담화 표지로 보는 것으로 조진수 외(2015L)에서도 ‘-것 같다’를 텍스트 표지로 보는 관점에서 접근하고 있다. 이렇게 되면 양태 범주가 여타 문법 범주들과 중복되는 점이 존재한다는 것을 해결해 줄 수 있다.

이 경우 교육 내용 자체는 문법 요소 단위에서의 그것과 크게 달라지지 않을 것이다. 기존의 교과서들에서도 지시 표현이나 대용 표현을 다룰 때 문법 요소 단원의 내용들과 유사하게 개념을 기술하고 언어 표현의 예를 보인 후, 학습활동을 통해 표현 효과를 확인해 보게끔 하고 있기 때문이다.

다만 기존 교육 내용들과의 관계에서 혼란을 야기할 수 있다. 문법 요소 부분의 ‘높임 표현, 시간 표현, 부정 표현’ 등에서 ‘OO 표현’ 앞에 붙는 용어들이 모두 해당 표현이 다루는 의미를 표상하는 반면 담화 표지 부분의 ‘지시 표현, 대용 표현’ 등에서 앞에 붙는 용어들은 텍스트적 기능을 표상하고 있다. 이렇게 놓고 보면 ‘양태’가 의미를 표상하는지 텍스트적 기능을 표상하는지를 따져야 한다.<sup>26)</sup>

25) 물론 학습 활동 차원에서는 이들을 통합하여 다룰 수 있다.

26) 그보다 큰 문제는 2011 교육과정에서는 담화 표지를 다루는 성취 기준이 있었는데 2015 교육과정부터는 없어졌다는 점이다. 추론적 독해에서 담화 표지가 중요한 자원이 됨에도 불구하고 2015 교육과정에서 이를 삭제한 것은 아쉬운 부분이다.

## 2. 적극적 수용: 현 체계의 개편

본고에서 양태 범주의 위상을 제고하는 논의는 표현론적인 관점에서 문법 지식과 실제 텍스트의 생산 및 수용 사이의 밀접한 연계를 전제하여 이루어졌다. 하지만 현행 문법 교육이 점차 표현론적인 관점을 확장해 왔다고 하더라도 실제 교과서에서 이들이 실현되는 방식은 기존의 해석론적 관점에 새로운 관점을 조금씩 덧댄 형국밖에 되지 않는다. 좀 더 적극적인 관점에서는 체계 자체의 개편이 불가피할 수도 있는 것이다.

이에 적극적인 수용 방안으로 현재 정적인 언어 단위 중심으로 짜여 있는 문법 교육 내용 체계에 동적인 문법 교육 내용을 더해 재범주화하는 것을 제안해 볼 수 있다. 이때 제민경(2015: 103-104)에서 문법적 ‘얹’을 ‘언어 단위에 대한 얹’과 ‘문법 요소에 대한 얹’으로 나누어 기술한 점과 이에 따라 교육 내용을 정리한 <그림 9>가 참고될 수 있다.

단위 분석	형태소	실질 형태소, 형식 형태소, 어간, 어근, 접두사, 접미사, 선어말어미, 종결어미, 연결어미, 전성어미
계층 구조	문장 구조	1차적 성분, 2차적 성분, ... 주어, 서술어, 목적어, 부사어, 관형어, 보어
단어의 범주	품사	제언, 용언, 관계언, 수식언, 독립언 명사, 대명사, 수사, 동사, 형용사, 조사, 부사, 관형사, 감탄사
단어의 기능		명사화, 동사화
재관성	인용 표현	인용 조사, 인용 동사, 주어, 문장부호
	피동 표현	피동접미사, 피동사, 주어
	사동 표현	사동접미사, 사동사, 주어
관계성	종결 표현	종결어미(어말어미)
	상대 높임 표현	종결어미(어말어미)
시간성	시간 표현	시제어미(선어말어미), 상 표현(연결어미+동사)
	양태 표현	양태어미(선어말어미) <sup>190)</sup>

<그림 9> 장르 문법 교육 내용의 중핵 문법 개념(제민경, 2015: 197)

다만 앞서도 언급하였듯 본고는 시간성 중심의 시간 표현과 양태 표현 통합을 반대한다. 이에 위 내용을 참고하여 범박하나마 <표 1>과 같은 체계를 제안해 볼 수 있다.

〈표 1〉 ‘문법’과 ‘문법하기’ 두 축의 문법 교육 내용

언어의 짜임 - 문법 - 언어의 정태적 모습		언어의 사용 - 문법하기 - 언어의 동태적 모습	
음운	음운의 개념	텍스트적 기능	지시 표현, 대용 표현 등
	음운의 운용		
단어	단어의 개념	대인적 기능	양태 표현, 높임 표현, 종결 표현 등
	단어의 운용		
문장	문장의 개념	관념적 기능	부정 표현, 피·사동 표현 등
	문장의 운용		

이는 체계기능언어학의 메타기능이 언어의 사용과 언어의 동태적인 모습을 잘 보이는 것이라고 판단했기 때문이다. 이 같은 체계의 장점은 문법 범주 관련 교육 내용들을 통사론에 기반한 문장 단원에서 독립시킴으로써 그 한계를 극복하고 보다 다양하고 자유롭게 어휘문법적인 자원을 기술할 수 있게 된다는 것이다. 이미 문법 교육에서 문법을 넓은 의미로 사용하는바 교육에서 문법 범주의 엄밀한 의미를 고집할 이유는 없다.

다만 이는 교육과정에서 내용 체계의 전면적인 수정 등이 불가피하다는 점에서 부담이 크다. 또한 충분한 이론적 숙고를 거치지 못했기에 문제가 된다. 그럼에도 위와 같은 체계는 꼭 양태 범주를 편입시키기 위한 목적이 아니라도 근본적으로 문법 교육이 언어의 역동적 모습을 교육 내용으로 확장해 나가야 한다는 점에서 지속적인 논의가 필요하다.

### 3. 대안적 수용: 양태의 대안으로서 ‘입장(stance)’

이창덕(2016: 248)은 시상, 서법, 양태의 형태소들이 담화에서 화자가 입장을 드러내는 데 있어 스스로 판단해 선택한 표지이므로 형식 규칙이 아닌 화용적 원리로 설명해야 함을 주장하였다. 그러면서 이들을 화자입장표

지(stance marker) 차원에서 기술할 수 있는 방안들을 제안하고 있다. 이슬비(2016) 역시 양태를 포괄하는 개념으로 필자 태도 표현(stance) 개념을 내세웠다.<sup>27)</sup> 본고에서는 두 논의의 문제의식을 참고해 양태의 대안으로 ‘입장’이 자리할 수 있는 가능성을 간단히 언급하기로 한다. 이는 최근 언어학에서 양태를 입장에 포괄하여 보는 논의가 활발히 이루어지고 있는 점을 고려한 것이다.<sup>29)</sup>

먼저 ‘입장’이 어떻게 양태 범주의 대안적 개념이 될 수 있을지를 White(2003)의 논의를 참고해 살필 수 있다. 주지하다시피 양태는 논리학의 양상 논리 분야에서 시작된 개념이다(임동훈, 2003; 송재목, 2009; 이선영, 2017) 임동훈(2003: 128-129)에서는 논리학에서 다루어진 명제 개념과 범위가 실제 언어 표현에서 어떻게 적용될 수 있을지가 모호하기 때문에 양태와 관련된 명제 개념이 곧바로 언어학에 적용되기 어려움을 언급하기도 했다.

양태는 전달된 명제에서 명제 내용 외에 어떤 의미가 있는지에 주로 관심을 두었기에 적극적으로 맥락을 고려하기 어렵다. 그에 비해 입장은 상호주체적 행위의 언어적 자원으로 대두된 개념이어서 의사소통의 주체와 객체 그리고 그들 사이에 일어나는 행위에 초점을 맞춘다(Du Bois, 2007). *Beyond modality and hedging: A dialogic view of the language of intersubjective stance*라는 제목으로 발행된 White(2003: 260)는 양태, 극성, 증거성, 헤지 등의 이름 아래 다루어진 어휘문법적 형태와 구조의 다양한 집합체들을 대화론의 관점에서 아우르는 개념으로 입장을 제안하고 있다. 이

27) Gray & Biber(2012: 19)에서는 “텍스트에서 입장의 언어적 실현을 확인하는 것은 언제나 쉬운 일인 것은 아니다”라고 하였는데 이슬비(2016)는 한국어에서 이들을 체계적으로 파악해 내려고 했다는 점에서 상당히 유의미한 연구 성과이다.

28) 이슬비(2016)에서는 ‘stance’를 ‘필자 태도 (표현)’으로 번역하고 있는데 본고의 이후 기술에서 ‘stance’는 모두 ‘입장’으로 번역한다.

29) 국어교육에서는 입장 관련 논의가 다소 드물지만 영어 교육에서는 비교적 논의가 활발하다. 이때 ‘stance’는 ‘견지’로 번역되기도 한다(노정민, 2010; 이은주, 2010; 표시연, 2018 등).

때 화자/필자가 텍스트에 의해 참조되는 다양한 관점이나 사회적 위치결정(positioning)을 향한 입장을 취할 수 있도록 그 수단을 제공하는 것을 입장의 담화 의미론적인 기능으로 보고 있다(White, 2003: 259).

White(2003: 260-261)는 본인의 논의가 근본적으로 Bakhtin과 Vološinov의 영향을 받았으며, 앞서 언급한 어휘문법적 자원들의 의사소통적 기능성을 적절히 기술하고 설명하기 위해서는 이들을 대화적이고 상호작용적인 관점으로 보는 것에서 시작해야 함을 언급하고 있다. White(2003)에서 언급된 논의의 일부를 인용하면 아래와 같다.

- (16) 언어 - 발화의 실제의 현실성(reality)은 언어학적 형태의 추상적 체계가 아니며, 고립된 일인극 발화가 아니며, 시행(implementation)의 심리학적 행위가 아니라 발화나 발화들에 의해 시행된 언어적 상호작용의 사회적 사건이다. 따라서, 언어적 상호작용은 언어의 기본적 현실성이다.

(Vološinov, 1995: 139; White, 2003: 261 재인용)

White(2003: 261)는 이 같은 대화주의적 관점을 바탕으로 전통적인 양태 연구(Lyons, 1977; Palmer 1986 등)와 거리를 두면서 이들은 어구의 기능을 단순히 화자/필자가 명제에 대한 확신이나 지식의 지위 정도를 드러내는 정도로만 상정하고 있다고 비판한다. 즉, White(2003)의 관점에서 이들 자원은 화자/필자에 의해 다양한 기능성을 가지고 보다 주체적이고 전략적으로 사용된다는 것이다.

White(2003)에서 양태는 대화적 팽창과 수축을 위해 사용될 수 있는 언어 자원의 부분일 뿐이다(White, 2003: 261-262). 여기서 대화적 팽창이란 대안적 위치(position)나 목소리(voice)를 포함하게끔 하는 것이고 대화적 수축은 그 범위를 막거나 제한하는 것이다. 예컨대, ‘naturally’의 사용은 대안의 개입 가능성을 줄여 대화를 수축하게 만들고 ‘perhaps’의 사용은 주장하는 명제를 여러 가능성 중 하나로 해석하게 해 대화를 팽창시킨다.

Englebrerston(2007)이나 Du Bois(2007) 등은 White(2003)에서 언급된 입장의 대화성을 넘어서 이들의 행위성에 주목한다. Englebre-ton(2007: 1)은 수많은 언어학 하위 영역과 인류학, 사회심리학, 교육학 등의 제 분야에서 입장에 관심을 가지는 이유에 대해 입장은 “언어가 발생하는 맥락에 기반하여 언어가 사용되는 기능의 측면에서 언어가 어떤 방향으로 인식되는지를 표시하며”, 또 “현실 세계에서 행동하고 상호 작용하기 위해 실제 화자 또는 필자가 사용하는 언어의 사회적이고 실용적인 성격을 이해하는 방향의 트렌드를 대표하기 때문”이라고 논평하였다.

또 입장 개념의 행위성과 관련해 최근 ‘stancetaking’이 하나의 단어로써 적극적으로 사용되고 있다(Englebre-ton, 2007; Du Bois, 2007; 등). Du Bois(2007)는 ‘stancetaking’과 관련해 주체가 객체를 평가하면(evaluation), 그에 따라 주체의 위치가 정해지고(positioning) 또 다른 주체와의 관계도 조정되는(alignment) 세 가지 하위 행위로 입장이 이루어져 있다는 입장 삼각형(stance triangle) 모델을 제안하기도 했다. Englebresotn(2007)이나 Du Bois(2007)는 입장의 핵심 개념으로 주관성, 평가, 상호작용 등을 이야기하는데 이는 양태 관련 문법 교육 담론에서 지속적으로 주장되어 온 부분이다. 즉, 이러한 논의들은 최근에 양태 범주의 중요성을 강조하는 문법 교육 담론들의 기제를 본질적으로 함의하고 있는 것이다.<sup>30)</sup>

지금까지 살핀 입장 관련 논의들은 입장이 실제 일어나는 의사소통이나 사회적 행위에 기반한 개념임을 보여 준다. 따라서 실천적이고 총체적인 국어교육을 지향하는 관점에서 입장 개념은 매력적으로 다가온다. 양태 범주를 입장 개념이 포섭하여 교육한다고 할 때 생각할 수 있는 장점이 몇 가지 있다. 먼저 ‘입장’은 설득적 글쓰기, 논증적 글쓰기, 학술적 글쓰기 등과 연계

30) White나 Englebre-ton, Du Bois 등의 연구들이 입장의 개념화에 집중하였다면, Biber는 오랜 기간 일련의 연구에서 입장의 구체적인 언어학적 장치를 입장 표지(stance marker)라 칭하고 이에 대해 코퍼스 언어학적으로 여러 사실들을 밝혀 왔다(Biber & Finegan, 1988; Biber, et al., 1999; Gray & Biber, 2012, 2014 등).

하는 개념으로 많이 쓰이고 있다. 학습자 글의 자질이나 특징을 평가하기 위한 준거로 쓰이기도 하여(Chang & Schlepppegrell, 2011; Chandrasegaran, 2013; Aull & Lancaster, 2014 등) 국어교육 내에서 문법 교육이 작문 교육이나 독서 교육 등과 연계할 수 있는 지점을 풍성하게 마련해 줄 수 있다. 또 입장 개념이 의사소통에서 위치 결정(positioning)이나 다른 사람과의 관계 조정(alignment)과 연결되는 점을 고려하면(White, 2003; Du Bois, 2007 등) 국어교육의 장면에서 언어의 대인적 기능을 보다 적극적으로 포섭할 수 있게 된다. 또 양태 범주 논의와 별개로 다루어졌던 헤지 등 다소 산발적이었던 기능성 표지들을 적극적으로 수용할 수 있다는 것 역시 장점이다.

이슬비(2016: 56)에서도 한국어 교육에서 양태의 개념에 문법적 접근과 담화적 접근이 혼재되어 있었음을 지적하며, 담화적 관점에서 이를 통합할 만한 개념으로 입장을 제시하고 있다. 동시에 그러한 이론적 배경으로 ‘의사소통 맥락으로서의 장르’, ‘언어의 상호작용적 기능’, ‘어휘문법 자원으로서의 층위’를 제시하고 있는데(이슬비, 2016: 56-62) 이들은 그대로 양태 범주의 대안으로서 입장 개념이 가질 수 있는 장점으로 기술될 수도 있다.

이처럼 양태를 입장을 실현하는 언어적 자원의 하나로 포괄시키는 논의는 사회문화적 상호작용이나 의사소통의 자원으로서 언어의 기능성 등을 강조하는 최근의 문법 교육 추세와도 맞아 떨어진다.<sup>31)</sup> 하지만 입장 개념의 수용은 몇 가지 한계점도 분명히 가진다. 먼저 입장은 양태 범주의 모호성을 해결해 주지만 동시에 또 너무 넓은 개념을 들여 생소한 메타 용어들을 수입해야 하는 등 교육 내용의 복잡성을 심화시킬 수 있다. 또 적극적 수용 방안

31) 입장에 대한 사회문화적 차원의 접근은 보다 이른 연구인 Ochs(1996: 420)의 다음 진술에서도 잘 드러난다.

“인식적 입장과 정서적 입장을 지시하는 언어학적 구조들은 사회적 행위와 사회적 정체성을 구성하는/실현하는 기본적인 언어학 자원이다. 인식적이고 정서적인 입장은 사회적 삶의 설립에서 특별히 중요한 역할을 한다. 이 역할은 많은 언어의 문법들에서 왜 입장이 정교하게 부호화되는지를 부분적으로 설명할 것이다.”

과 마찬가지로 전체적인 체계를 개편해야 하는 문제도 있다. 입장의 관점에서 국어를 살핀 연구들이 많이 축적되어 있지 않은 점도 한계로 작용한다.<sup>32)</sup>

## V. 결론

이상으로 양태 범주가 현재 문법 교육에서 어떻게 실재하고 있으며, 그 교육적 가치들에 대한 답론은 어떻게 이루어지고 있는지에 대한 검토를 바탕으로 양태 범주의 문법 교육적 위상을 제고할 만한 방안들을 제안해 보았다. 말 그대로 ‘시론’이었던 만큼 살핀 것들보다 앞으로 살필 것들이 더 많다. 하지만 그간 양태 범주를 문법 교육적으로 수용하는 것에 대해 이처럼 전반적이고 종합적인 논의가 없었던 만큼 답론을 모으고 가능태를 현실태로 가꿀 가능성을 모색해 본 시의성에 본고의 의의를 두고자 한다.

몇 가지 앞으로 살펴야 할 문제들을 제시하는 것으로 글을 맺겠다. 먼저 논의의 진행 중에도 언급하였지만 무엇보다도 교육 내용으로서 양태 범주의 체계 마련에 대한 연구가 필요하다. 일부 형태들이 선택항을 이루는 것으로 교육적 내용을 제한한 연구들이 있었으나 보다 거시적인 차원의 조망이 필요하다. 또 문법 범주 교육의 전반에 대한 고민이 필요하다. 이 역시 논의 속에서 다루었던 것으로 기존의 교육 내용에 새로운 교육 내용을 조금씩 집는 형국에는 한계가 있을 수밖에 없다. 성취 기준의 변화만큼 실재 교육이 잘 따라오고 있는지를 점검할 필요가 있다. 또 ‘문법’이라는 개념 자체가 외연을 확장한 만큼 ‘문법 범주’도 보다 넓게 어휘문법적인 관점을 지향할 필

---

32) 본고의 연구자는 궁극적으로는 양태 범주가 사회문화적이고 의사소통적인 관점에서 국어 교육 내용으로 재편될 필요가 있다는 관점을 취한다. IV장 3절은 그러한 가능성의 한 모습을 보인 것이다. 다만 현재로서는 이러한 대안적 관점이 주장되기 위해 보다 단계적인 후속 연구의 집적이 필요한 상황이다.

요가 있다. 이에 맞춰 문법 교육에서 우연적 구성의 가치를 재검토할 필요도 있다. 흔히 한국어 교육의 영역으로 치부되지만 최근 문법 교육의 담론은 이들을 적극적으로 포섭하고 있다. 마지막으로 안정아·남경완(2012)에서처럼 학습자의 양태 사용 양상을 관찰하는 연구가 보다 발달적으로 이루어질 필요가 있다.

\* 본 논문은 2018. 11. 15. 투고되었으며, 2018. 11. 18. 심사가 시작되어 2018. 12. 11. 심사가 종료되었음.

## 참고문헌

- 교육부(1997), 『국어과 교육과정』, 서울: 교육부.
- 교육부(1997), 『고등학교 국어과 교육과정 해설』, 서울: 교육부.
- 교육과학기술부(2007), 『고등학교 교육과정 해설 ②』, 서울: 교육과학기술부.
- 교육과학기술부(2009), 『국어과 교육과정』, 서울: 교육과학기술부.
- 교육과학기술부(2012), 『국어과 교육과정』, 서울: 교육과학기술부.
- 교육부(2015), 『국어과 교육과정』, 세종: 교육부.
- 구본관·박재연·이선웅·이진호·황선엽(2015), 『국한국어 문법 총론 I』, 파주: 집문당.
- 권재일(2012), 『한국어 문법론』, 파주: 태학사.
- 김병건(2016), 「한국어 평가양태에 대한 연구」, 『국제어문』 70, 7-28.
- 김시정(2017), 「구어 문법 기반의 부정 표현 교육 연구」, 한양대학교 박사학위논문.
- 김정남(2008), 「텍스트 유형과 답표 표지의 상관관계: 유학생의 한국어 쓰기 교육에서의 활용을 위하여」, 『텍스트언어학』 24, 1-26.
- 노유경(2016), 「완화적 표현(Hedge) 교육 내용 연구」, 서울대학교 석사학위논문.
- 노정민(2010), 「한국과 미국의 영자신문 사설에서의 설득장치 비교: 전개구조와 입장표지를 중심으로」, 연세대학교 석사학위논문.
- 다카치토모나리(2014), 「현대 한국어 문법적 언어의 양태체계 연구」, 고려대학교 박사학위논문.
- 도재학(2014), 「우언적 구성의 개념과 유형에 대하여」, 『국어학』 71, 259-304.
- 박영목·천경록·이은경·박의용·이현진(2014), 『독서와 문법』, 서울: 천재교육.
- 박재연(2005), 「인식 양태와 의문문의 상관관계에 대하여」, 『語學研究』 41(1), 101-118.
- 박재연(2006), 「한국어 양태 어미 연구」, 파주: 태학사.
- 박재연(2009ㄱ), 「‘주어 지향적 양태’와 관련한 몇 문제」, 『한국어학』 44, 1-25.
- 박재연(2009ㄴ), 「연결어미와 양태: 이유, 조건, 양보의 연결어미를 중심으로」, 『한국어 의미학』 30, 119-141.
- 박진호(2011), 「시제, 상, 양태」, 『국어학』 60, 289-322.
- 손혜옥(2016), 「한국어 양태 범주 연구」, 연세대학교 박사학위논문.
- 송재목(2009), 「인식양태와 증거성」, 『한국어학』 44, 27-53.
- 신명선(2006), 「국어 학술텍스트에 드러난 헤지(Hedge) 표현에 대한 연구」, 『배달말』 38, 151-181.
- 신희성(2016), 「고등학교 문법 영역에서 상대 높임 교육 내용에 대한 연구: 상대 높임 체계표 개선을 중심으로」, 『문법 교육』 27, 47-85.
- 안정아·남경완(2012), 「초등학교 1학년 학생들의 일기 텍스트에 나타난 접속 현상 연구: “그리고”, “그래서”, “그런데”를 중심으로」, 『우리어문연구』 41, 197-223.
- 양영희(2015), 「학교문법 교육에서의 높임법 활성화 방안」, 『국어문학』 60, 425-451.
- 오현아·강효경(2013), 「문법 교육에서의 인성 교육 내용 구성 가능성 탐색: -잖아(요), -거든

- (요)를 중심으로, 『새국어교육』 103, 79-111.
- 오현아·박진희(2018), 「의미 기능 중심의 '인용' 관련 문법 교육 내용의 재구조화 방향 탐색」, 『한말연구』 49, 161-198.
- 윤여탁·구본환·정정순·김기훈·장성남·소정섭·신효은·최혜민·김정은·송소라(2014), 『독서와 문법』, 서울: 미래엔.
- 이관규(2016), 『국어 교육을 위한 국어 문법론』, 서울: 역락.
- 이관규·류보라·박경희·박정진·신명선·신희철·하성옥(2014), 『독서와 문법』, 서울: 비상교육.
- 이도영·김혜정·문숙영·이숙형·장창중·최형용·한성우(2014), 『독서와 문법』, 서울: 창비교육.
- 이동혁(2017), 「의무 양태의 몇 가지 문제에 대하여」, 『우리말연구』 51, 137-159.
- 이미혜(2004.10.), 「한국어 문법 교육에 대한 일고찰: 양태표현 교육의 현황과 과제」, 국제한국언어문화학회 학술대회, 중앙대학교.
- 이삼형·김중신·김창원·정재찬·이성영·최지현·양정호·권순각·조형주(2014), 『독서와 문법』, 서울: 지학사.
- 이선영(2014), 「명제와 양태」, 『한국어 의미학』 43, 303-320.
- 이선영(2017), 「국어 양태 체계 연구」, 전남대학교 박사학위논문.
- 이선영(2018), 「한국어 양태부사 연구: 한국어 교육을 위한 기초 자료 구축」, 서울여자대학교 박사학위논문.
- 이선웅(2012), 『한국어 문법론의 개념어 연구』, 서울: 월인.
- 이슬비(2016), 「한국어 학술 텍스트의 필자 태도 표현 교육 연구」, 서울대학교 박사학위논문.
- 이윤진·노지니(2003), 「한국어교육에서의 양태 표현 연구: '추측'과 '의지'를 중심으로」, 『한국어 교육』 14(1), 173-209.
- 이은주(2010), 「한국 대학생 영어 학습자 코퍼스에 나타난 건지 부사구의 사용」, 『Foreign languages education』 17(3), 347-366.
- 이지연(2018), 「한국어 양태 표현 연구: 유사 문법 항목 비교를 중심으로」, 연세대학교 박사학위논문.
- 이창덕(2016), 「국어 화자입장(speaker stance)의 화용적 표현 체계에 대하여」, 『화법연구』 31, 247-269.
- 이희자·이종희(2002), 『사전식 텍스트 분석적 국어 어미의 연구』, 서울: 한국문화사.
- 임동훈(2003), 「국어 양태 체계의 정립을 위하여」, 『한국어 의미학』 12, 127-253.
- 임동훈(2008), 「한국어의 서법과 양태 체계」, 『한국어 의미학』 26, 211-249.
- 장경희(1985), 「現代國語의 樣態範疇에 관한 研究」, 서울대학교 박사학위논문.
- 장경희(1995), 「국어의 양태 범주의 설정과 그 체계」, 『언어』 20(3), 191-205.
- 장성민(2018), 「귀추적 사고 기반의 학습 목적 글쓰기 교육 연구: 글쓰기 수행 예측모형을 중심으로」, 서울대학교 박사학위논문.
- 정병철(2016), 「동기화에 기초한 피동 표현의 교육 내용 연구」, 『청람어문교육』 57, 135-179.
- 정지현·하빛나(2016), 「시간 표현 교육 내용의 의미적 다양화를 위한 연구1: 2011 교육과정에 따른 중학교 교과서 검토를 중심으로 -」, 『문법 교육』 27, 237-262.

- 제민경(2015), 「장르 문법 교육 내용 연구」, 서울대학교 박사학위논문.
- 조진수(2018), 「문법 문식성 관점의 문장 구조 교육 내용 연구」, 서울대학교 박사학위논문.
- 조진수·노유경·주세형(2015-1), 「“텍스트 표지” 교육 내용에 대한 문법교육적 고찰」, 『국어교육』 150, 1-31.
- 조진수·노유경·주세형(2015-2), 「학습자의 논증 텍스트에 나타난 “것 같다”에 대한 문법교육적 고찰」, 『새국어교육』 105, 217-245.
- 최경봉·김운신·이동석·주세형(2017), 『국어 선생님을 위한 문법 교육론』, 서울: 창비교육.
- 최정진(2012), 「한국어 선어말어미의 시제성과 양태성 연구」, 서울대학교 박사학위논문.
- 표시연(2018), 「L2 영어 에세이에 나타난 완화표지 사용 양상」, 『응용 언어학』 34(2), 3-30.
- 한철우·성낙수·고재현·곽현주·김미희·오유경·윤국한·이재형(2014), 『독서와 문법』, 서울: 교학사.
- 황병순(2010), 「양태조사 연구」, 『한글』 290, 203-230.
- Aull, L. L. & Lancaster, Z. (2014), “Linguistic markers of stance in early and advanced academic writing: A corpus-based comparison”, *Written Communication* 31(2), 151-183.
- Biber, D. & Finegan, E. (1988), “Adverbial stance types in English”, *Discourse Processes* 11(1), 1-34.
- Biber, D., Johansson, S., Leech, G., Conrad, S., & Finegan, E. (1999), *Longman grammar of spoken and written English*, London: Longman.
- Bybee, J., Perkins, R., & Pagliuca, W. (1994), *The Evolution of grammar: Tense, aspect, and modality in the languages of the world*, Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Chandrasegaran, A. (2013), “The effect of a socio-cognitive approach to teaching writing on stance support moves and topicality in students’ expository essays”, *Linguistics and Education* 24(2), 101-111.
- Chang, P. & Schleppegrell, M. (2011), “Taking an effective authorial stance in academic writing: Making the linguistic resources explicit for L2 writers in the social sciences”, *Journal of English for Academic Purposes* 10(3), 140-151.
- Comrie, B. (1985), *Tense*, London: Cambridge University Press.
- Du Bois, J. W. (2007), The stance triangle, In R. Englebreton(Ed.), *Stancetaking in discourse: Subjectivity, evaluation, interaction*, Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Englebreton, R. (2007), Stancetaking in discourse: An introduction, In R. Englebreton (Ed.), *Stancetaking in discourse: Subjectivity, evaluation, interaction*, Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Gray, B. & Biber, D. (2012), Current conceptions of stance, In K. Hyland & C. S. Guinda(Eds.), *Stance and voice in written academic genres*, London: Palgrave

- Macmillan.
- Lyons, J. (1977), *Semantics (vols ii)*, London: CUP.
- McEnery, T. & Kifle, N. A. (2002), Epistemic modality in argumentative essays of second-language writers, In J. Flowerdew (Ed.), *Academic discourse*, London: Routledge.
- Moore, J. & Schleppegrell, M. (2014), "Using a functional linguistics metalanguage to support academic language development in the English Language Arts", *Linguistics and Education* 26, 92-105.
- Nuyts, J. (2001), *Epistemic modality, language, and conceptualization: A cognitive-pragmatic perspective (Vol. 5)*, Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Ochs, E. (1996), *Linguistic resources for socializing humanity*, London: Cambridge University Press.
- Palmer, F. R. (1986), *Mood and modality*, London: CUP.
- Piqué-Angordans, J., Posteguillo, S., & Andreu-Besó, J. V. (2002). "Epistemic and deontic modality: A linguistic indicator of disciplinary variation in academic English", *LSP and Professional Communication (2001-2008)* 2(2), 49-65.
- Thompson, G. (2013), *Introducing functional grammar*, London: Routledge.
- Uccelli, P., Dobbs, C. L., & Scott, J. (2013), "Mastering academic language: Organization and stance in the persuasive writing of high school students", *Written Communication* 30(1), 36-62.
- Vold, E. T. (2006), "Epistemic modality markers in research articles: a cross-linguistic and cross-disciplinary study", *International Journal of Applied Linguistics* 16(1), 61-87.
- Vološinov, V. M. (1995), *Marxism and the philosophy of language*, In L. Matijka & I. R. Titunik (Eds.), London: Routledge.
- White, P. R. (2003), "Beyond modality and hedging: A dialogic view of the language of intersubjective stance", *TEXT- THE HAGUE THEN AMSTERDAM THEN BERLIN* - 23(2), 259-284.

## 양태 범주의 문법 교육적 위상 제고를 위한 시론

신희성

최근 양태 범주에 대한 담론이 국어학이나 한국어 교육 분야에서 왕성하게 이루어지고 있다. 이에 맞춰 문법 교육에서도 양태 범주 교육에 대한 논의가 조금씩 시작되고 있다. 이는 분명 양태 범주가 어떤 가치를 가지고 있기 때문일 것이다. 하지만 이에 비해 현행 문법 교육에서 양태 범주의 위상은 미미하다.

이에 본고에서는 양태 범주의 문법 교육적 가치를 짚어 보고 이를 바탕으로 어떻게 위상을 제고할 수 있을지 살펴보았다. 양태 범주는 본래 양상 논리에서 파생된 논의였으나 실제 언어생활에서 대인적 기능을 적극 담당하여 쓰이고 있다. 따라서 양태 범주에 대한 교육은 문법 교육뿐 아니라 국어 교육 전반에서 유의미하게 작용할 수 있다.

양태 범주를 현행 문법 교육에서 수용하는 방안은 기존 체계에 병렬적으로 양태 범주를 더하는 방법, 체계를 조정하여 보다 표현론적인 관점을 강화하여 수용하는 방법, 대안적으로 입장 개념에 포함하여 수용하는 방법이 있을 수 있다.

핵심어 문법 교육, 양태 범주, 양태 표현, 양태 의미, 주장하는 글, 설득적인 글, 학술적 글쓰기, 입장

## ABSTRACT

# An Essay on Modality in Grammar Education

Shin Heeseong

This study examines the grammar educational value of the modality and examines how to improve the status of grammar education based on it. The modality concept was originally derived from the modal logic, but it is used in actual language by actively handling the interpersonal function. Therefore, modality as a category can be meaningful not only in grammar education but also in Korean language education as a whole.

In order to accept modality in current grammar education is to add the modality in parallel to the existing system, to adjust the system to strengthen the more onomasiological approach, or to accommodate it in the alternative concept of stance.

**KEYWORDS** Grammar Education, Modality, Modality Marker, Argumentative text, Persuasive text, Academic writing, Stance