

‘인용’의 문법 교육적 재개념화 연구

박진희 서울대학교 국어교육과 박사수료

- I. 문제 제기
- II. '인용'의 문법 교육적 재개념화를 위한 방향 탐색
- III. '인용'의 본질적 특성과 바흐친의 '대화성'
- IV. 나오며

I. 문제 제기

‘인용(引用, quotation/citation)’¹⁾을 교육적으로 유의미하게 정의하기 위해서는 어떤 개념들이 포함되어야 하는가. 이 글의 목적은 이에 대한 답을 ‘문법 교육’의 관점에서 찾는 데 있다. 그러나 이 질문에 답하기 위해서는 우선 ‘인용’이란 무엇인가와 같은 근본적인 질문에서부터 논의를 시작할 필요가 있다.

누구나 가장 쉽게 떠올릴 수 있는 ‘인용’의 개념은 ‘다른 사람의 말이나 글을 끌어다 쓰는 것’이며, 『표준국어대사전』에서도 인용의 뜻을 “남의 말이나 글을 자신의 말이나 글 속에 끌어 씀.”과 같이 풀이하고 있어 그 개념

1) 배경 학문에 따라 ‘인용’을 가리키는 용어는 다양하나, 학문 문법이나 학교 문법에서 인용(문)을 논의할 때 주로 선택되어 온 용어는 quotation과 citation이다. 연구자는 궁극적으로 학교 문법에서 다루어야 할 ‘인용’이 reported speech의 개념을 지시하는 것이어야 한다고 본다. 그러나 이 글에서는 학교 문법에서 다루어 왔던 기존의 개념을 논의의 대상으로 하고 있으므로 quotation/citation이라는 용어를 택하기로 한다. 참고로, 영어권 화자에게 quotation은 quotation marks와 함께 ‘원발화의 내용’을 구체적으로 언급하는 것을 의미하며, citation은 ‘원발화의 출처’를 밝히는 방법을 의미하는 것으로 사용되고 있다.

이 크게 다르지 않음을 확인할 수 있다. 주지하다시피 이러한 개념은 교육의 국면에서도 통용되어 왔는데, 2015 개정 국어과 교육과정을 반영한 최근의 교과서들에서도 ‘인용’이 대부분 다음과 같이 정의되고 있음은 이를 방증한다.²⁾

다른 사람의 말이나 글을 끌어다 쓰는 것을 인용이라 한다.

—이삼형 외(2019), 『언어와 매체』, 지학사, p.120

이처럼 사전적으로도, 교과서의 기술상으로도 ‘인용’의 개념이 일견 합치되어 보이는 상황은 그것의 개념을 정의하는 일이 그다지 대수롭지 않은 문제인 것처럼 여겨지게 한다. 더욱이 ‘창의성’이나 ‘텍스트’와 같이 국어과에서 다양한 함의를 지니는 개념어들과 비교하면 ‘인용’은 개념 역(域)이 상대적으로 좁은 편이어서 그 개념 정의를 문제 삼는다는 것 자체가 문제로 여겨지기까지 한다. 그러나 어떠한 개념을 정의하는 것이 단순히 그것의 의미를 언어적으로 기술하는 기능적 차원의 문제를 넘어 특정한 관점으로 대상을 이해하는 인식적 차원의 문제로 확장될 수 있는 것이라면 기존의 것과 구별되는 고유한 관점에 기초하여 그 위상이 제대로 드러나도록 인용의 개념을 정의할 필요가 있다. 특히, 문법 교육에서 학습자의 개념 이해는 해당 용어의 정의에서부터 시작되는 것이라고 보면 인용의 개념을 정의하는 일은 학습자의 이해, 더 나아가서는 사용 능력에까지 직접적인 영향을 미칠 수 있다는 점에서 매우 중요하다(박진희, 2019: 93). 또한 인용이 내가 아닌 ‘다른

2) 2015 개정 교육과정에서 고등학교 선택 과목이 ‘언어와 매체’로 재편됨에 따라 현재 6종 출판사에서 『언어와 매체』 교과서가 발행되어 현장에서 교수·학습되고 있는 상황이다. 이들 6종 교과서의 ‘인용’에 관한 정의는 1종(창비)을 제외하고 본문에 예시한 내용과 동일함을 확인하였다. 한편, 오현아·박진희(2018)에서는 2011 개정 교육과정에 따른 『독서와 문법』 교과서의 ‘인용’ 관련 기술을 또한 확인한 바 있는데, 이 논의를 통해서도 ‘인용’에 관한 정의가 6종 교과서 중 1종(교학사)을 제외하고 본문에 예시한 내용과 동일함을 확인할 수 있다.

사람'의 말을 '똑같이 베껴 쓰거나 대신 전달하는 것' 정도로 개념화되어 있음을 확인시켜 주는 아래와 같은 학습자의 반응³⁾은 심각한 경우 '표절'이 '인용'과 크게 다르지 않은 것으로 학습자에게 오인될 가능성이 있으며, 그렇지 않더라도 인용이 적어도 "표절과 아이디어의 중간" 그 어디쯤 있는 모호한 것으로 인식되고 있음을 시사한다는 점에서 문제적이다.

[US-063] 적당한 선에서 가져다 쓰는 것

[US-077] 다른 글을 자신의 글에 퍼오는 행위

[HS-153, 175, 181] 남의 말을 사용하는 것

[HS-172] 자신의 것이 아닌 타인의 말과 행동 등을 사용하는 것

[HS-176] 표절과 아이디어의 중간

[HS-177] 화자가 직접 말하지 않았거나 관련이 없는 내용을 대신 전달하는 것

[HS-179] 남의 말을 끌어다 쓰는 것

[HS-193, 231] 남의 말을 베껴서 쓰는 것. 베끼는 것

(*밑줄은 연구자)

요컨대, '다른 사람의 말이나 글을 끌어다 쓰는 것이' '인용'이라는 기존의 정의는 그것의 축자적인 의미를 지시하고 있을 뿐 학습자에게 사실상 '인용'이 무엇인지 알려 주고 있지 않은 것이나 다름없으며, 오히려 쓰기 윤리의 문제를 초래할 위험성을 내포하고 있는 것이다. 그렇다면 '인용'의 개념 정의를 통해 기술되어야 하는 것은 무엇인가. 교육의 국면에서 학습자는 '인용'의 개념 정의를 통해 무엇을 알고, 무엇을 할 수 있어야 하는가.

이 글에서는 '인용'이 다른 사람의 말을 단순히 끌어오는 것이 아니라,

3) 위의 사례는 연구자가 2019년 5월 7일부터 6월 20일까지 '인용'에 관한 학습자의 이해 및 표현 양상을 파악하기 위해 실시한 설문 조사의 일부 내용을 제시한 것이다. US는 대학교 학습자를, HS는 고등학교 학습자를 의미하는데, 학교급의 차이에도 불구하고 학습자 집단에 내면화되어 있는 '인용'의 개념은 크게 다르지 않음을 확인할 수 있다.

선행 텍스트에 대한 화자의 ‘응답적 이해’를 수반하는 ‘해석적 사용’의 결과임을 주장함으로써 소통 행위로서 인용의 가치를 드러내고자 한다.⁴⁾ 다만, 인용의 본질을 ‘응답적 이해’와 ‘해석적 사용’에서 찾고자 하는 이와 같은 접근 방식은 바흐친의 ‘대화성(dialogicality)’에 관한 논의를 이론적 배경으로 한다는 점에서 그의 이론을 ‘인용’의 자장(磁場) 안으로 적극 끌어들이려 논의하고자 한다.⁵⁾

이에 따라 2장에서는 앞서 살핀 기존의 정의가 합당한지를 ‘발화 주체’, ‘피인용문과 인용 동사’, ‘인용의 유형 분류’와 관련된 문제를 중심으로 고찰함으로써 인용의 ‘범위’와 ‘기능’을 비판적으로 검토한다. 3장에서는 바흐친의 ‘대화성’과 ‘인용’의 관계를 고찰함으로써 문법 교육에서 강조되어야 할 인용의 본질이 화자의 응답적 이해에 따른 해석적 사용에 있음을 주장할 것이다. 4장에서는 ‘인용’의 개념을 문법 교육의 관점에서 유의미한 방식으로 정의하는 일이 궁극적으로는 인용 표현에 관한 ‘새로운 교육 내용’을 구축하는 일로 이어질 수 있음을 지적하고자 한다.

4) 일찍이 주세형(2010)에서는 2007 개정 국어과 교육과정의 ‘인용’ 관련 교육 내용을 검토하면서 당시의 문법 교과서들이 “소통 행위로서 인용의 가치를 다루지 못하고 있다는 점(주세형, 2010: 277)”을 지적한 바 있는데, 그 후로 교육과정 개정 작업이 여러 차례 이루어졌음에도 불구하고 그러한 지적이 여전히 유효하다는 사실은 현시점에서 시사하는 바가 크다.

5) 국어교육학에서 바흐친의 논의에 주목하여 그 교육적 의의를 고찰하는 일은 주로 문학 및 읽기 영역에서 이루어져 왔다. 그중에서도 이재기(2015)에서는 바흐친의 논의를 바탕으로 읽기와 쓰기 행위가 응답적 이해와 해석 텍스트 쓰기의 순환으로 이루어진다는 점을 지적하면서 교육의 국면에서도 이 두 활동이 대화적 관계로 연계될 수 있어야 함을 논한 바 있다.

II. ‘인용’의 문법 교육적 재개념화를 위한 방향 탐색

1. ‘누구’의 발화를 대상으로 하는가

첫 번째는 ‘발화 주체’와 관련된 문제이다. 일반적으로 인용의 대상이 되는 발화는 ‘다른 사람’에 한정되는 경향이 있으며, 이는 서두에서 확인한 바 있는 교과서들의 ‘인용’에 관한 정의에서도 그러하다. 그러나 언뜻 생각해 보더라도 화자가 자신의 발화를 인용하는 경우도 충분히 존재할 수 있으며, 다음과 같은 예문을 직접 및 간접 인용문으로 수용하는 데 문제가 없는바 따라서 ‘인용’의 개념을 정의하는 과정에서 피인용문의 출처를 ‘다른 사람’에 한정해야 할 이유에 대해 재고할 필요가 있다.⁶⁾

(1) 가. 내가 영수에게 “늦으면 안 돼.”라고/하고 말했다.

나. 내가 영수에게 늦으면 안 된다고 말했다.

(이창덕, 1999: 2)

다만, (1)과 같은 사례를 ‘인용’의 예문으로 수용하는 것의 정당성을 확보하기 위해서는 반대로, 현재 대개의 문법 교과서들에서 결과적으로 ‘다른 사람’의 발화만을 ‘인용’의 범주에 포함하게 되기까지의 맥락을 비판적으로 검토하는 일이 선행될 필요가 있다.

6) 이러한 문제 제기는 일찍이 이창덕(1999)에서도 이루어진 바 있다. 그 역시 “남의 말이나 글에서 한 부분을 끌어옴”과 같은 당시 사전(국어대사전, 우리말큰사전)상의 개념 정의가 화자가 자신의 말도 끌어올 수 있다는 점에서 부족하다고 지적하면서, 인용의 개념을 “언어사용자가 언어사용맥락에서 기존의 표현된 담화 형식이나 내용을 재사용하는 것”으로, “그 인용행위를 언어적으로 드러낸 표현”을 인용(발화)문으로 정의하였다(이창덕, 1999: 2-3).

초창기 학교 문법이 국어학의 논의를 수용해 왔다는 사실을 고려하면 우리가 살펴보고자 하는 맥락은 국어학에서 이루어진 ‘인용’ 혹은 ‘인용절’에 관한 논의를 더듬는 일부터 시작되어야 한다.⁷⁾ 이필영(1995)에서는 일반 국어학의 논의에서 ‘누군가(다른 사람 또는 화자 자신)의 말이나 생각을 옮기는 것’이라는 ‘인용’의 정의가 Jespersen(1924) 이래 대체로 통용되어 왔다고 지적한 바 있는데, 그렇다면 Jespersen(1924)의 기술부터 확인해 보기로 한다.

When one wishes to report what someone else says or has said(thinks or has thought) —or what one has said or thought oneself on some previous occasion —two ways are open to one.

Either one gives, or purports to give, the exact words of the speaker (or writer) : *direct speech* (oratio recta).

Or else one adapts the words according to the circumstances in which they are now quoted : *indirect speech* (oratio obliqua).

—Jespersen, (1924: 290)(*밑줄은 연구자)

이필영(1995)에서 기술한 ‘누군가’가 그가 이미 구체화한 대로 ‘다른 사람’ 또는 ‘화자 자신’을 가리킨다는 사실은 위 인용문의 밑줄 친 부분, 즉 ‘다른 사람이 말하거나 말한 것(생각하거나 생각한 것), 또는 이전의 어떤 경우에 자신이 말했거나 생각했던 것’을 보고(혹은 전달)하는 말하기의 두 가지 방식이 언급되는 맥락에서 확인할 수 있다.⁸⁾ 이러한 흐름 속에서 초창기 학교 문

7) 구본관(2016)에서도 문법 교육의 초기에 특정 학자들의 학설을 담은 교과서가 사용되었으며, 학문 중심의 4차 교육과정에서 문법론(국어학)이 문법 교육의 배경 학문이 되었다는 점을 지적하고 있다.

8) 대표적으로 이상복(1974, 1983), 신선경(1986), 전영철(1990), 권재일(1998) 등에서 ‘인용(문)’의 직접적인 정의를 찾아볼 수 있는데, 이들 논의에서도 ‘화자 자신’을 포함시키고 있음이 발견된다.

법에 영향을 주었던 남기심(1973ㄱ, 1973ㄴ)⁹⁾에서는 1~6과 같은 예문을 “혼잣말이나 속 생각, 혹은 말하는 이의 판단 등을 인용한 것이라 보아 무방한” 것으로 보고 있음이 확인된다.

#2.321. 완형보문동사#

우선 각종 완형보문동사에 의한 예문을 들어 보인다.

1. 나는 그가 귀국했다고 들었다.
2. 자네도 저 여자가 허영에 들떠 있다고 보는가?
3. 나는 신이 존재한다고 믿는다.
4. 나는 그의 말이 옳다고 생각한다.
5. 그가 칠판에 회의장소를 삼층으로 옮긴다고 썼다.
6. 푸른 숲이 어서 오라고 손짓하네.
7. 순희가 철수도 집에 있느냐고 물었다.
8. 순희가 “철수도 집에 있습니까?”라고 물었다.

이들 중에서 7과 8은 이른바 인용문(引用文)이다. 7은 간접인용문이고, 8은 직접인용문으로서 서로 유관한 관계에 있어 그 상관성을 무시할 수 없다. …(중략)… 인용이란 것은 남의 말을 전달하는 것으로 이 때 전달자는 그가 전달하고자 하는 남이 한 말의 내용이 사실이나 아니냐에 대해서는 판단을 내리지 않는다. 이것이 곧 피인용문이 완형보문자 “-고”에 이끌리게 되는 이유다. 따라서 인용문이 완형보문의 일부를 이루는 것은 극히 당연한 일이다. …(중략)…

앞서 언급한 바와 같이 위의 예문 중 7, 8은 간접 혹은 직접인용문인데 대해 다른 예문들은 직접이거나 간접이거나 남의 말을 인용한 것이라고는 할 수가 없지만, 굳이 7, 8과 비교하여 본다면 이들 1~6의 문장들도 혼잣말이나 속 생각, 혹은 말하는 이의 판단 등을 인용한 것이라 보아 무방한데, 그것은 상위문 동사의 특성에 의해 그와 같은 의미상의 차이가 생기는 것이라 보여진다.

—남기심(1973ㄱ), 『國語完形補文法研究』, pp.15~16 (*밑줄은 연구자)

- 9) 잘 알려진 바와 같이 남기심, 고영근, 이기문, 이용주 등은 4차 교육과정 시기에 발행된 고등학교 문법 교과서의 연구진이자 집필진이다. 따라서 교과서 발행일인 1985년 3월을 기준으로 그전까지 이루어진 이들의 논의가 교과서의 관련 내용 기술에 반영되었을 것이라는 추론이 가능하다. 이들 중 남기심(1973ㄱ, ㄴ)만을 제시한 것은 이 논의가 ‘인용절’과 직접적으로 관련되어 당시 학교 문법에 영향을 미쳤을 가능성이 가장 높은 연구 성과에 해당하기 때문이다. 참고로, 남기심·고영근(1985) 역시 이 시기 학교 문법의 내용 기술에 영향을 미쳤을 것으로 생각되는데, 이 저서의 출판일이 교과서 발행일보다 늦기 때문에 이러한 선후 관계를 고려하여 남기심(1973)만을 우선적으로 제시하였다. 남기심·고영근(1985)에서 제시하고 있는 인용절의 예문이나 관련 기술 내용은 남기심(1973)만큼이나 교과서의 본문 내용과 유사하지만, 정확한 사실관계를 파악할 수 없는 현재로서는 공식적인 출판일을 기준으로 삼을 수밖에 없었다.

다만, 인용을 “남의 말을 전달하는 것”으로 언급하면서 7, 8과 같은 예 문만을 전형적인 인용문으로 보고 있다는 사실이 주목된다. 남기심(1971: 229~231)에서도 위의 1~4에 준하는 예문들을 ‘유사인용문’으로 분류하면서 ‘인용문’과 구별하고 있음을 고려하면 이는 Jespersen(1924)의 관점을 잇는 일반 국어학의 논의와는 차이를 보이는, 일종의 절충적 입장을 취하고 있는 것으로 판단된다. 이와 같은 입장은 1985년(4차 교육과정 시기)에 처음으로 발행된 단일 국정 교과서 『문법』에서도 발견된다. 8-(가), (나)는 “말하는 이의 생각과 판단을 보”인 것으로, 8-(다), (라)는 “남의 말을 인용한 것을 보인 것”으로 설명하고 있기 때문이다. 즉, 피인용문의 자리에는 “말하는 이의 생각과 판단”, “남의 말”이 모두 올 수 있지만, 이때 ‘인용’이라고 할 수 있는 것은 “남의 말을 전달”한 경우만을 가리킨다는 입장을 취하고 있는 것이며, 이는 남기심(1973)에서 보인 것과 같은 맥락인 것이다.

(마) 인용절로 안김

8. (가) 나는 철수의 말이 옳다고 생각했다.

(나) 우리는 오른쪽 길이 바다로 통하는 길이라고 판단했다.

(다) 어떤 청년이 “이 근처에 혹시 절이 있습니까?”라고 물었다.

(라) 순희가 자기 집 바둑이가 새끼를 여러 마리 낳았다고 나에게 말했다.

위의 문장에서 밑줄 그은 부분은 한 문장이 조사 ‘고’와 ‘라고’에 의하여 인용절이 됨으로써 큰 문장 중에 안긴 것이다. 8-(가), (나)는 말하는 이의 생각과 판단의 내용을 보이고 있으며, 8-(다), (라)는 남의 말을 인용한 것을 보인 것인데, 8-(다)는 **직접 인용**이고, 8-(라)는 **간접 인용**이다. 직접 인용절에는 ‘라고’를, 그 밖의 인용절에는 ‘고’를 쓴다.

9. (가) 어머니께서 “철수야!” 하고 부르셨다.

(나) 북 소리가 “둥둥!” 하고 울렸다.

(다) 스님께서 “너도 어제 큰절 구경을 했느냐?” 하고 물으신다.

9-(가), (다)는 남의 말을, 9-(나)는 북 소리를 흉내 내어 옮긴 것인데, 이런 경우에는 ‘하고’를 붙인다. 이 때에는 억양까지 그대로 흉내 내어 말한다. 이 중에서 9-(다)는 인용절이다. 남의 말을 그대로 흉내 내는 직접 인용에 ‘하고’를 쓸 수 있음을 알 수 있다.

— 성균관대학교 대동문화연구원(1985), 『문법』, p.130

더욱이 교과서에서 9-(다)만을 “남의 말을 그대로 흉내 내는 직접 인용”

절로 설명¹⁰⁾한 것은 직접 인용절에 ‘하고’가 결합할 수 있다는 사실을 지적하기 위함이지만, 동시에 (직접) 인용절이 호격어나 의성어를 제외한 “남의 말”을 내용으로 한다는 사실을 드러낸 것이기도 하다는 점에서 ‘인용절’의 핵심이 ‘남의 말’을 ‘옮긴 것’에 있음을 시사한 것으로도 볼 수 있다.

한편, 교과서의 이러한 내용 기술은 1991년(5차 교육과정 시기)에 발행된 『문법』에서도 동일하게 이어지다가 1996년(6차 교육과정 시기)에 발행된 『문법』에서 변화를 보이게 되는데, 이 시기 교과서에서는 다음에서 확인할 수 있는 바와 같이 화자 자신이 직접적으로 한 말을 피인용문의 내용으로 하는 예문을 제시하고 있다. 즉, 이전 시기까지는 ‘남의 말’이 강조되는 맥락에 의해 ‘화자 자신의 말(외적 발화)’도 ‘인용’될 수 있는지가 상대적으로 불분명하게 드러났다면 6차 시기에 와서야 비로소 ‘화자 자신의 말(외적 발화)’도 인용될 수 있음이 분명해진 것이다.

(마) 인용절을 안은 문장

다음 문장의 밑줄 그은 부분은 홀문장이 그대로 **인용절**이 되어 전체 문장 속에 안겨 있다. 한 문장을 인용절로 바꿀 때에는 문장에 조사 ‘고’와 ‘라고’를 결합시킨다. 대체로 ‘고’는 **간접 인용절**에, ‘라고’는 **직접 인용절**에 결합한다.

- 10) 이러한 설명은 남기심(1973)이나 남기심·고영근(1985)와도 차이를 보이는 지점이다. 먼저, 남기심(1973: 41)에서는 9-(가)~(다)와 같은 성격의 예문들을 모의문(模擬文)이라고 칭하면서 이때의 ‘하고’를 보문자로 볼 수 없기 때문에 이와 같은 유형의 사례들을 완형보문과 혼동해서는 안 된다고 지적하고 있다. 또한 남기심 외(1985: 382)에서는 아래 49~51의 사례에서 ‘하고’는 용언의 어간 ‘하-’에 연결어미 ‘-고’가 결합하여 두 문장을 이어주는 역할을 하는 것으로 인용절에 결합하는 ‘-라고, -고’와는 성격이 다른 것으로 설명하고 있다는 점에서는 남기심(1973)과 동일한 입장을 취하고 있다. 그러나 ‘외치다, 울리다, 감탄하다’ 등의 서술어가 ‘-고, -라고’가 붙은 인용절에 결합할 수 있는 것으로 보아 49~51의 ‘-하고’를 모두 인용조사로 취급할 수 있다고 본 것은 남기심(1973)과도, 51과 같은 예문만을 인용절로 보고 있는 교과서와도 차이를 보이는 지점이다.

49. 언니가 “애들아, 어서 돌아와!”하고 외쳤다.

50. 포탄이 터지는 소리가 “쿵!”하고 울렸다.

51. 아가씨는 “어머니, 별이 저렇게 많아! 참 기막히게 아름답구나!” 하고 감탄했다.

나는 한결이가 학교에 간다고 말했다. (간접 인용절)
나는 “한결이가 학교에 간다.”라고 말했다. (직접 인용절)

다음 문장의 밑줄 그은 부분은 관형절이다. 그 속에는 다시 ‘현규가 모범생이었다’는 인용절이 안겨 있다. 그런데 이러한 관형절에서는 ‘고 하’가 흔히 생략된다.

우리는 현규가 모범생이었다고 하는 사실을 잘 알고 있다.
우리는 “현규가 모범생이었다”는 사실을 잘 알고 있다.

— 서울대학교 사범대학 국어교육연구소(1996), 『문법』, pp.77~78

그러나 ‘화자 자신’이 상위문의 주어이면서, 화자 자신의 외적 발화가 피인용문의 내용이 되는 이와 같은 예문은 2002년(7차 교육과정 시기)에 발행된 『문법』에서 다시 자취를 감추게 된다. 이 시기 교과서에서는 처음으로 인용절의 정의를 명시적으로 기술하고 있는데, 그 정의에 따르면 ‘인용절’은 “다른 사람의 말”로 한정된다.

(5) 인용절을 안은 문장

다른 사람의 말을 인용한 것이 절의 형식으로 안기는 경우가 있다. 이를 **인용절**이라고 하는데, 인용절은 주어진 문장에 인용격 조사 ‘고, 라고’가 붙어서 만들어진다. 주어진 문장을 그대로 직접 인용하는 **직접 인용절**에는 ‘라고’가 쓰이고, 말하는 사람의 표현으로 바꾸어서 간접 인용하는 **간접 인용절**에는 ‘고’가 쓰인다. 서술격 조사 ‘이다’로 끝난 간접 인용절에서는 ‘이다고’가 아니라 ‘이라고’로 나타난다.

기환은 당황한 어조로 “무슨 일이지?”라고 말하였다. (직접 인용절)

우리는 인간이 누구나 존귀하다고 믿는다. (간접 인용절)

그 사람은 자기가 학생이라고 주장하였다. (간접 인용절)

— 서울대학교 국어교육연구소(2002), 『문법』, p.165

7차 이후로 교과서 발행 체제가 검인정으로 바뀌면서 출판사마다 관련 내용의 기술 방식이나 제시되는 예문에 차이를 보이게 되는데, 2007, 2009, 2015 개정 교육과정에 따른 각각의 ‘문법’ 교과서들에서 ‘인용(절)’의 정의에 ‘화자 자신’을 포함하거나, ‘나’를 상위문의 주어로 하여, 화자 자신이 한 외적 발화가 피인용문의 내용이 되는 예문을 제시하고 있는 경우는 극히 드

물다.¹¹⁾

그렇다면 6차와 달리 7차에서 인용절의 범위를 “다른 사람의 말”로 한정하는 이유는 무엇인가. 그리고 7차를 기점으로 하여 그러한 맥락이 지속되는 경향을 보이는 이유는 어디에 있는가. 그 원인을 단정하기는 어렵겠지만 추론 가능한 맥락을 짚어 볼 수는 있다.

전자의 경우와 관련하여서는 4~5차에서 제시한 8-(가), (나)가 당시 교과서에서도 기술하고 있는 바와 같이 “말하는 이의 생각과 판단의 내용”을 보인 것이기 때문에 다른 데서 얻은 정보를 ‘전달’ 혹은 ‘보고’한다는 ‘인용’의 의미적 특성을 잘 드러내 주지 못한다고 판단했을 가능성이 있다.¹²⁾ 또한, 그것이 6차에서와 같이 화자 자신의 ‘외적 발화’를 대상으로 하는 경우일지라도 사정은 다르지 않다고 여겼을 가능성이 높다.

후자의 경우와 관련하여서는 7차 이후 검인정 체제로 바뀌면서 7차 시기에 발행되었던 문법 교과서의 기술 내용이 검인정 교과서들의 집필 과정에 전범(典範)처럼 여겨졌을 가능성을 추론해 볼 수 있다. 즉, “다른 사람의 말”로 인용절의 범위를 한정했던 7차 문법 교과서의 기술이 이후 검인정 교과서들에서도 그대로 반영되었을 가능성이 있는 것이다.¹³⁾

11) 2012/2013년 교학사에서 발행된 『독서와 문법』만이 “화자의 생각 혹은 느낌이나 다른 사람의 말을 인용한 것이 절의 형식으로 안기는 경우(p.128)”로 인용절을 정의하고 있었다. 그러나 해당 예문에서는 화자 자신의 생각 혹은 느낌을 피인용문의 내용으로 하는 경우를 제시하지 않고 있었다. 반대로, 같은 시기 지학사에서 출판된 『독서와 문법』에서는 “다른 사람의 말이나 글을 인용한 것이 절의 형식으로 안기는 경우(p.207)”를 인용절로 정의하면서도 “나는 그가 나를 사랑한다고 확신했다.”와 같은 예문을 제시하고 있었다. 또한 2019년 창비에서 발행된 『언어와 매체』에서는 인용을 “이미 존재하는 말이나 생각을 옮겨 표현하는 것(p.85)”으로 정의하고 있었는데, 이 경우는 ‘나’를 상위문의 주어로 하여 화자 자신이 한 외적 발화가 피인용문의 내용이 되는 예문을 제시하고 있지는 않았다.

12) 이에 더하여, 국어학 연구에서 인용절(혹은 완형보문)과 관련하여 상위문의 주어가 제3자인 경우를 주로 분석해 왔다는 사실(이원표, 1999: 188)도 인용절을 “다른 사람의 말”로 한정하는 데 영향을 미쳤을 가능성이 있다.

13) 실제로 지학사(p.208)의 『독서와 문법』에서는 “다른 사람의 말이나 글을 인용한 것이 절

그러나 많은 연구들을 통해 이미 지적된 바와 같이 다른 언어 표현과 ‘인용’의 가장 큰 특징은 ‘인용’이 “말에 관한 말이며, 메시지에 관한 메시지 (Volosinov, 1986/1999: 186)”라는 데 있으며, 따라서 이렇게 본다면 이때의 말 혹은 메시지가 지시하는 대상으로부터 화자 자신의 발화를 제외시켜야 할 이유는 없다. 오히려 화자 자신의 발화를 피인용문의 내용으로 적극 수용함으로써 ‘인용’이 단순히 다른 사람의 말을 옮기는 수단에 불과한 것이 아니라 화자가 자신의 말조차도 해석적으로 사용하는 것을 가능하게 하는 언어적 기법이자 의사소통의 전략적 수단임을 드러내야 할 것이다. 이러한 맥락에서 매우 드물기는 하지만 교과서 발행 체제가 검인정으로 바뀐 이후 일부 문법 교과서¹⁴⁾에서 인용절의 정의에 “‘화자’의 생각 혹은 느낌”을 기술 내용에 포함하고 있는 것은 고무적이다.

2. 어떤 ‘사태’에 대한 어떤 ‘발화’를 대상으로 하는가

앞서 살핀 문제가 인용의 대상이 되는 발화 주체의 범위와 관련되는 것이었다면 두 번째는 그 ‘발화’의 실체를 구체화하는 일과 관련된다. 그리고 그 발화가 무엇이었는지는 통사적으로 상위문의 동사를 통해 문면에 드러나는 것이므로 이는 곧 인용 동사의 범위를 한정하는 일과도 관련된다.

주지하다시피 기존의 정의에 따르면 인용의 대상이 되는 발화는 주로 ‘말’에 한정되어 온 경향이 있다.¹⁵⁾ 그러나 역대 학교 문법에서 인용절의 예

의 형식으로 안기는 경우”로, 천재(p.100)에서는 “남의 말이나 글에서 인용한 내용이 절의 형식으로 문장 속에 안긴 것”으로, 비상교육(p.55)의 『언어와 매체』에서는 “다른 사람의 말을 인용한 것이 절의 형식으로 안기는 경우”로 인용절을 정의하고 있는데, 이는 모두 7차의 기술을 조금씩 변용한 것일 따름이다.

14) 각주 10) 참조.

15) 오현아·박진희(2018)에서 검토하고 있는 내용을 보면 2013년에 출판된 『독서와 문법』의 ‘인용절’ 및 ‘인용 표현’ 관련 예문들은 대다수가 ‘말하다, 소리치다, 묻다, 속삭이다’ 등의 음성 발화 동사들을 인용 동사로 제시하고 있음을 알 수 있다. 이러한 사실은 인용의 대상

문으로 제시되어 온 사례들을 검토하면 이때의 ‘말’은 음성을 통해 외적으로 이루어진 발화만을 의미하지 않는다는 것을 알 수 있다.

나는 철수의 말이 옳다고 생각했다.

우리는 오른쪽 길이 바다로 통하는 길이라고 판단했다. (4, 5차 『문법』)

우리는 인간이 누구나 존귀하다고 믿는다. (7차 『문법』)

위의 예문에서 ‘생각했다’, ‘판단했다’, ‘믿는다’ 등이 상위문의 동사로 선택되고 있는 것은 인용되고 있는 내용이 내적인 사유나 인식(인지) 등에 해당한다는 사실을 시사한다. 즉, 이들은 밖으로 표현되지만 않았을 뿐 “외적 발화의 형식을 갖춘 완전한 발화로서 발화 상황에 따라 외적 발화로 수행될 수 있는 잠재력을 지닌 내적 발화(김홍수, 1990: 47)”라고 할 수 있는 것이다. 그렇다면 이러한 ‘내적 발화’에는 사유나 인식 외에도 ‘걱정하다, 슬퍼하다, 감탄하다, 놀라워하다, 반가워하다’ 등과 같은 심리 내용도 포함될 수 있으며, 아래 예문에 사용된 ‘쓰다’, ‘기록하다’, ‘손짓하다’, ‘눈짓하다’처럼 “인간의 행동을 통한 의사소통의 행위(장경희, 1987: 491)”를 나타내는 동사들도 포함될 수 있을 것이다.¹⁶⁾¹⁷⁾

이 되는 발화가 주로 외적 발화에 한정되어 있음을 방증한다.

- 16) 인용 동사는 대체로 ‘발화 동사’와 ‘인지 동사’로 대별되며, 이 경우 ‘심리 동사’는 ‘인지 동사’에 포함하여 다뤄진다. 남기심(1973), 신선경(1986), 이필영(1993, 1995), 채숙희(2013) 등에서 그러한 분류를 확인할 수 있다. 그러나 ‘인지 동사’라는 지칭 대신 김홍수(1990)에서와 같이 ‘정서, 지각, 인지, 욕구의 영역’을 모두 포괄하여 ‘심리 동사’라는 용어를 선호하는 경우도 있으며, 장석진(1993), 안경화(1995) 등에서는 외적 발화와 내적 발화를 모두 포괄하는 ‘화행 동사’라는 용어를 사용하기도 한다.
- 17) 이상복(1974, 1983), 신선경(1986), 김수태(1993), 이창덕(1999) 등과 같이 논의에 따라서는 내적인 사유나 인식, 지각 등의 표현을 인용문에서 제외하거나 인용으로 보지 않는 경우가 존재해 왔는데, 채숙희(2013)을 비롯한 여러 논의들에서 이미 지적된 바와 같이 범언어적으로 발화의 인용과 사유, 인식, 지각의 표현은 서로 연관되어 있으며, 발화 동사와 인식 동사의 구성 사이에는 형식적 차이가 거의 없다는 점에서 인식적 판단의 표현을

그가 칠판에 회의장소를 삼층으로 옮긴다고 썼다.

푸른 숲이 어서 오라고 손짓하네. (남기심, 1973 7: 15)

이처럼 피인용문을 구성하는 발화가 외적이냐 내적이냐를 따지는 것, 즉 발화의 실체를 구체화하는 작업이 중요한 이유는 이것이 앞서 언급한 바와 같이 인용 동사의 범위와 직결되기 때문인데, 인용 동사는 또한 피인용문의 내용 대한 인용 화자의 가치 판단을 드러내 주는 역할을 한다는 점에서 통사적으로뿐만 아니라 의미적 차원에서도 중요하다.¹⁸⁾

박재연(2012)에서는 사유나 인식, 심리 동사들¹⁹⁾이 명제에 대한 화자의 태도를 표현하는 양태(modality)를 기반으로 분류될 수 있음을 지적한 바 있으며, 채숙희(2013)에서는 ‘말씀을 드리다’, ‘지적을 받다’, ‘마음을 정하다’ 등의 복합술어뿐 아니라 ‘못을 박다’, ‘핏대를 높이다’ 등 인용문에 널리 쓰이는 관용표현들도 인용 동사의 한 유형으로 제시하면서 피인용문의 내용에 대한 인용 화자의 태도를 인용과 관련된 문법적 논의에서 적극적으로 다루고 있다.²⁰⁾ 이와 같은 논의가 교육의 장에 적극 수용될 필요가 있는 것은 ‘인용’이 더 이상 다른 사람의 말을 있는 그대로 옮기는 객관적인 언어 형식이 아니며, 따라서 ‘인용문’에도 인용 화자의 태도가 개입될 수 있다는 사실이 다루어져야 학습자로 하여금 인용이라는 언어적 행위에 주목하여 특정 텍스트에 나타난 인용문을 비판적으로 이해하는 활동이 의미 있게 교수·학습될 수 있을 것이기 때문이다.²¹⁾ 인용 동사의 범위를 확대하는 일은 이러한 교육

인용의 예로 처리하는 전통이 옹호되어 왔다(Palmer, 1986: 135-136; 채숙희, 2013: 46 재인용).

18) 이창덕(1994)에서는 인용 발화에서 전달자의 주관에 이행 동사의 선택을 통해 개입될 수 있음을 지적하면서 이를 “이행 동사 선택에서의 인용 주관화”라고 지칭한 바 있다.

19) 박재연(2012)에서는 이들을 ‘사유 동사’로 통칭하고 있다.

20) 박진희(2013)에서도 인용술어 층위에서 인용 화자의 주관성이 개입되는 이와 같은 현상을 분석하면서 이를 문법 교육의 내용으로 다루어야 함을 주장한 바 있다.

21) 현재 ‘인용절’, ‘인용표현’과 관련된 교육 내용은 ‘인용의 형식’에 초점화되어 있어 해당 인

내용의 도입을 가능하게 하는 첫걸음으로서 의의를 지니게 될 것이다. 따라서 기존의 일반적인 정의에서와 같이 인용의 대상이 되는 발화의 실체를 다른 사람의 ‘말’로 한정해야 할 이유에 대해 재고할 필요가 있으며,²²⁾ 설혹 이때의 ‘말’이 내적 발화를 내포하는 것이라 해도 이를 명시적으로 기술하지 않음으로써 발생하게 될 문제, 예컨대 이때의 ‘말’이 학습자에게 외적으로 표현된 발화만을 의미하는 것으로 오인될 가능성은 없는지에 대해서도 비판적으로 검토할 필요가 있다.

3. 대상을 어떤 ‘방식’으로 표상할 것인가

마지막으로 살펴보려는 문제는 기술하려는 사태를 어떻게, 어떠한 방식으로 표상할 것인가와 관련된다. 이 국면에서도 인용의 방식과 관련된다고 볼 수 있는 ‘끌어다 쓰는 것’이라는 기존의 정의는 인용 표현의 이해와 생산 과정에 유용한 정보를 제공해 주지 못한다. ‘인용’의 표상 방식에 관한 문법적 논의는 인용의 ‘유형’에 관한 논의로 구체화되는바, 여기서는 인용의 정의와 관련하여 직접 인용과 간접 인용의 개념에 관해 고찰해 보고자 한다.

직접 인용과 간접 인용의 이분법적 분류 체계는 앞서 살핀 바 있는 Jespersen(1924)에서 보고(reported)하는 말하기의 유형을 직접 화법(direct speech)과 간접 화법(indirect speech)으로 구분한 데서 연유한다는 것은 주지의 사실이다. 이러한 분류 체계 내에서 직접 인용은 “본래의 언어 형식을 바꾸지 않고 그것을 그대로 표현하는 것”으로, 간접 인용은 “본래의 언어

용문이 원발화의 내용을 얼마나 정확하고 충실하게, 혹은 생생하게 전달하고 있는지를 확인하는 활동이 주를 이루고 있다.

- 22) 이지수(2017)에서도 학교 문법에서 다루는 ‘인용’이 누군가의 말이나 글뿐 아니라 생각 까지도 대상으로 할 수 있어야 한다는 점을 지적한 바 있다. 다만, 이지수(2017)에서는 ‘인용’의 개념을 기존 발화의 언급(mention)으로 한정하고 있어 인용 화자의 해석적 언어 사용에 주목하는 본고의 논의와 차이를 보인다.

형식을 인용 화자가 임의로 그것의 내용을 중심으로 하여 바꾸어 표현하는 것”으로 정의되어 왔고(이필영, 1995: 13), 학교 문법에서도 대체로 이러한 분류 방식과 정의를 수용해 왔다.

그런데 이 지점에서 생각해 보아야 할 것은 ‘원발화의 형식을 그대로 표현한다는 것’의 의미이다. 이것이 실제로 발화된 단어들을 정확하게 반복하는 것을 의미하는 것이고, 이러한 의미로 직접 인용이 교육 현장에서 수용되고 있는 것이라면 인용이 “남의 말을 베껴서 쓰는 것[HS-193, 231]”이라는 학습자의 반응은 오히려 직접 인용의 개념을 정확하게 이해한 것으로 봐야 할 것이다. 그러나 ‘인용’이 ‘표절’로 오인되어서는 안 된다는 교육적 입장에서 이와 같은 학습자의 반응을 교수·학습적 개입이 필요한 문제로 다루기 위해서는 직접 인용의 개념이 의미하는 바를 재조명해 볼 필요가 있다.

일찍이 Tannen(1989: 101)에서는 보고된 말하기(the reported speech)가 보고된 맥락(the reporting context)과 역동적으로 상호작용하는 것이므로, 그것이 보고된 맥락의 일부 요소일 뿐 어떤 형식으로도 다른 사람에 의해 발화될 수 없다고 주장한 바 있다.²³⁾ 같은 맥락에서 Clark & Gerrig(1990: 795)에서는 직접 인용이 선행 발화에 대한 완전한 모방이나 복제일 수 없음을 지적하면서,²⁴⁾ 이것이 “축어적 재생(verbatim reproductions)”이 아니

23) 원문을 제시하면 다음과 같다.

My reasons for claiming that one cannot, in any meaningful sense, “report” speech are as follows. First, much of what appears in discourse as dialogue, or “reported speech,” was never uttered by anyone else in any form. Second, if dialogue is used to represent utterances that were spoken by someone else, when an utterance is repeated by a current speaker, it exists primarily, of not only, as an element of the reporting context, although its meaning resonates with association with its reported context, in keeping with Bakhtin’s sense of polyphony. (*밑줄은 연구자)

24) 이 연구에서는 사람들이 암기하기 위해 고통스럽게 연습하지 않는 한 자신이 들은 발화를 단 몇 초 후에도 그대로 기억할 수 없었음을 확인시켜 준 경험적 연구들(Isaacs, 1989; Hjelmquist & Gidlund, 1985; Lehrer, 1989; Stafford & Daly, 1984)의 실험 결과를 소

라 “원발화의 선택된 측면을 묘사하는 것”이라고 주장하였다. 또한 문숙영(2018)에서는 직접 인용도 인용 화자의 ‘해석적 사용’으로 보는 Sperber & Wilson(1986/1995)의 관련성 이론을 통해 직접 인용이 “기술되는 사태를 표상하기 위해서가 아니라, 언급된 발화와 닮은 것을 표상하기 위해 사용되는 가장 분명한 예(문숙영, 2018: 122)”임을 지적하기도 하였다. 이러한 논의들은 직접 인용이 화자에 의해 어떤 식으로든 변형될 수밖에 없음을 시사하는데, 더 나아가 인용되는 발화가 과거에 이미 언급된 발화만이 아니라 아직 발화되지 않은 미래의 가상적 발화를 대상으로 하여서도 성립될 수 있는 것임을 상기하면²⁵⁾ 김진웅(2017)의 지적대로 “선행 발화가 직접 인용에 필수적인 조건이 아니라는” 사실까지도 수용할 수 있게 된다.

이상의 논의를 종합해 볼 때, 직접 인용이 원발화의 형식을 그대로 표현한다는 것은 실제 발화가 그대로 옮겨지는 것을 의미한다기보다는 그것이 마치 원발화자의 목소리인 것으로 착각을 일으킬 만큼 “내용적으로 흡사한 명제가 발화 형식으로 표현(문숙영, 2018: 121)”됨을 의미하는 것으로 이해될 필요가 있다. 또한, 직접 인용도 인용 화자의 ‘해석적 사용’의 결과로 보는 이러한 입장을 견지하게 되면 직접 인용과 간접 인용을 분류하는 의미상의 기준도 인용 화자의 관점이 개입되었는지의 ‘여부’ 그 자체가 아니라 그러한 개입의 ‘정도성’에 따라 구분되는 것으로 달라져야 할 것이다. 이에 따라 기존의 ‘끌어다 쓰는 것’으로 기술되었던 인용의 개념 정의도 ‘해석적으로 사

개하면서 선행 발화의 복제나 모방이 불가능함을 주장하였다.

- 25) Tannen(1989), Mayes(1990), 이필영(1993, 1995), 방성원(1994), Sams(2007) 등을 비롯한 여러 논의에서 이미 지적된 바와 같이 인용문은 미래의 가상적 발화(혹은 발화되지 않은 발화, unspoken speech)를 대상으로 하여서도 성립될 수 있다는 점에서 ‘앞선 상황에서의 발화’만을 인용 대상으로 한정할 이유는 없다. 방성원(1994)의 지적대로 ‘나는 너에게 사랑한다고 말했다.’라는 문장이 인용문이라면 ‘나는 너에게 사랑한다고 말할 것이다.’라는 문장 역시 인용문으로 보아야 하는 것이다. 방성원(1994)에서는 다만, 인용되는 담화 상황과 현발화 상황 사이의 ‘시간적·공간적 거리’에 차이가 존재해야 인용문이 성립할 수 있는 것으로 보고 있다.

용하는 것'으로 그 내용이 수정될 필요가 있다.

III. '인용'의 본질적 특성과 바흐친의 '대화성'

지금까지 '발화 주체', '피인용문', '인용 동사'의 범위, 그리고 '인용의 유형' 분류에 따른 문제와 관련하여 기존의 개념 정의가 학습자에게 교육적으로 유의미한 정보를 제공하고 있는지를 비판적으로 검토하였다. 이 장에서는 그러한 검토 과정에서 탐색되었던 재개념화의 방향을 바탕으로, 국어 문법 교육의 관점에서 다루어야 할 '인용'이 선행 텍스트에 대한 화자의 '응답적 이해'를 수반하는 '해석적 사용'의 결과여야 한다는 사실을 주장하고자 한다. 다만, 이에 앞서 이러한 주장의 단초가 되는 바흐친의 '대화성(dialogicality)'에 관한 논의를 우선적으로 고찰하고, 실제 사례를 통해 '인용의 대화성'을 예증해 보임으로써 재개념화의 방향을 정립하고자 한다.

1. 바흐친의 '대화성(dialogicality)'과 '인용'

바흐친은 모든 '말'이 “자신의 문맥과 또 다른 낯선 문맥의 경계 지점”에서 “그것을 사용하는 사람들 간의 '대화적 상호작용'을 통해서만” 존재하는 것으로 보았다(Morson & Emerson, 1990/2006). '말'이 지니는 근본적인 속성을 대화성(dialogicality)에서 찾고자 했던 이와 같은 관점은 다음과 같은 그의 저서에서 보다 분명하게 드러난다.

담화적 소통의 단위로서의 각각의 구체적인 발화의 경계는 발화 주체의 교체, 즉 화자의 교대에 의해 결정된다. 일상적 대화에서 주고받는, 한 단어로 이루어진 짧은 말부터 장편소설이나 과학 논문에 이르기까지 모든 발화는 절대적인

시작과 절대적인 끝이 있다. 그 시작 전에는 다른 이들의 발화가, 그것이 끝난 후에는 그에 대한 다른 이들의 응답적 발화가 있다(비록 그것이 침묵의 형태를 띤 능동적인 응답적 이해이거나 그러한 이해에 바탕한 응답적 행위이거나 간에). 화자는 타인에게 말을 넘기고 그의 능동적인 응답적 이해에 자리를 내주기 위해 자신의 발화를 끝낸다.

—Bakhtin(1979)

(Bocharov & Kozhinov, 1986/2006)(*밑줄은 연구자)

이러한 맥락에서 바흐친은 “모든 특정한 언어적 표현에는 실제로 여러 사람들의 ‘말’이 혼합(blending)되어 있다”고 보았으며, 이때 “이런 각각의 말을 ‘목소리’라는 용어로, 이런 목소리가 하나 이상이라는 사실을 ‘다성(多聲, polyphony)’이라는 용어로 표현”하였다(이원표, 2005: 121). 따라서 ‘목소리 내기(vocing)’란 언어 사용 주체가 “다른 사람의 말을 이용하여 자신의 생각이나 의견을 드러내는 과정”을 의미하는데(이원표, 2005: 121), 여기서 바흐친이 각각의 말을 특별히 ‘목소리(voice)’라는 용어를 사용하여 표현한 이유는 그것이 언어 사용 주체가 자신의 의도나 목적에 부합되도록 새롭게 부여하는 ‘어조(억양)’라는 개념을 함축하기 때문이다. 다시 말해, 언어 사용 주체는 대화적 관계 속에서 응답적 이해를 기다리고 있는 모종의 발화에 ‘어조’를 부여하여 특정한 목소리를 만들어 내는 것이다. 비록 언어 사용 주체인 화자가 사용하는 말은 이미 남이 사용해 온 기존의 것이지만, “말은 이미 주어진 것일 뿐만 아니라 동시에 새로이 창조되는 것이기 때문”에 화자는 “그것을 자신의 의도와 목적에 맞도록 새롭게 사용”할 수 있는 것이다(김옥동, 1988: 139).²⁶⁾

이렇게 보면 바흐친의 입장에서 모든 발화, 즉 언어 사용 주체에 의한

26) 바흐친은 “언어 속의 말은 반은 다른 사람의 것이다. 그 말은 화자가 자신의 의도와 악센트를 그것에 부여할 때, 즉 그 말을 전유(傳有)하여 자신의 의미적·표현적 의도에 부합되도록 적응시킬 때 비로소 그 자신의 것이 된다”고 주장한다(김옥동, 1988: 139-140).

‘언표’는 “반쯤 은폐되어 있거나 완전히 은폐되어 있는 수많은 타자들의 말을, 이질성의 정도에 차이가 있을지라도 우리에게 드러내 보인다”는 점에서 보고된 발화이다(Morson & Emerson, 1990; 오문석 외, 2006: 255 재인용). 모든 ‘발화(언표)’가 ‘보고된 발화’로서 내부에서부터 대화성을 띠고 있다는 이와 같은 그의 논의는 언어 사용 주체의 의도와 목적, 태도 등을 중시하는 국어교육, 특히 문법 교육에서 다루어야 하는 ‘인용’의 본질이 무엇인지, 무엇이어야 하는지를 일깨워 준다는 점에서 의의가 있다. 다만, 바흐친의 ‘대화성’을 ‘인용’의 자장 안으로 끌어들이기 위해서는 그가 말한 ‘대화’의 의미를 변별적으로 이해할 필요가 있다.

모슨과 에머슨(Morson & Emerson, 1990/2006)에 따르면 바흐친은 ‘대화’라는 용어를 최소한 세 가지 의미로 구별하여 사용했는데, 모든 발화가 내부에서부터 대화성을 띠고 있다는 앞선 논의에서의 ‘대화’는 첫 번째 의미에 해당한다. ‘인용’과 맞닿는 것은 대화의 두 번째 의미이다.²⁷⁾ 바흐친은 담론의 기본 유형을 “인용부호가 없는 홀목소리의 담론”과 “인용부호가 있는 겹목소리의 담론”으로 구분하면서, 전자는 독백적(비대화적)인 것으로, 후자는 대화적인 것으로 변별하여 논의하였다(Morson & Emerson, 1990/2006). 주의할 것은 이와 같은 두 가지 유형이 담론 그 자체의 속성으로부터 도출되는 것이 아니라 청자에게 들리기를 바라는 화자의 바람 내지는 의도에 의해 변별되는 것이라는 점이다. 다시 말해, 바흐친의 입장에서 모든 발화, 맥락에 따라 담론이라는 뜻으로도 사용되는 모든 발화는 근본적으로 대화적인 것이지만 그러한 대화를 사용하는 화자는 자신의 대화가 청자에게 “직접적이고, 무매개적이며 인용되지 않은 말”로 들리기를 바라거나 반대로 그것이 “청자에게 인용부호와 더불어 들리기”를 바라기도 하는데(Morson & Emerson, 1990/2006), 이러한 화자의 바람이 그의 대화를 독백적이거나 대화적인 성

27) 참고로, 모슨과 에머슨(Morson & Emerson, 1990/2006)에서 지적하고 있는 ‘대화’의 세 번째 의미는 총괄 개념으로서 바흐친의 진리관 및 세계관을 논하는 맥락에서 사용된다.

격을 띠게 만든다는 것이다. 짐작할 수 있는 바와 같이 두 유형의 담론 중에서 바흐친이 좀 더 주목하였던 언어 현상은 겹목소리의 담론이며, 이 연구에서 논의하고자 하는 ‘인용’과 바흐친의 ‘대화성’이 조우하는 지점이 바로 여기다.

그렇다면 이제 문법 교육에서 다루어야 할 ‘인용’이 바흐친이 지정한 ‘말’의 대화적 속성을 형식적·내용적 측면에서 가장 명백하게 구현하고 있는 언어 현상이자 특정한 언어적 양식으로서 수용될 교육적 계기가 마련된 셈이다. 따라서 이러한 관점에서 ‘인용’이 수용된다면 ‘인용’을 통해 상호작용되는 발화 역시 그가 강조한 것처럼 타인의 능동적인 ‘응답적 이해’를 향해 열려 있는 ‘해석적 사용’의 결과일 수밖에 없다는 사실이 또한 문법 교육에서 적극적으로 다루어져야 할 것이다.

2. ‘응답적 이해’와 ‘해석적 사용’으로서의 ‘인용’

‘인용’의 본질이 ‘대화성’에 있다는 것은 앞서 논한 바와 같이 그것이 화자의 ‘응답적 이해’를 수반하는 ‘해석적 사용’의 결과라는 말로 요약될 수 있다. 여기서 ‘응답적 이해’란 대화적 관계에 있는 화자²⁸⁾가 화자 자신을 포함한 또 다른 발화자의 응답 가능성(answerability)을 향해 열려 있는 텍스트(선행 발화)에 능동적으로 반응하는 방식을 의미하며, 이러한 응답적 이해의 양상은 ‘해석적 사용’이라는 확인 가능한 결과의 형태로 청자에게 수용된다. 따라서 ‘해석적 사용’은 ‘응답적 이해’를 전제로 하여 이루어지는 결과적 활동을 의미하는데, 정우향(2011)에서는 이를 “인용 담화에서 발견되는 가치 평가”라는 말로 기술하고 있다.

28) 이때의 화자는 “담화적 소통의 다른 참가자들과 필연적인 관계를 갖지 않는 오로지 단독인 화자(Bakhtin, 1922/2006)”가 아니라 앞선 발화에 대한 ‘응답적 이해’를 지향하는 ‘청자로서의 화자’, ‘화자로서의 청자’로 조망되어야 한다(박진희, 2018:86).

바흐친의 대화주의에 따르면 인용 담화에서 발견되는 가치 평가는 내용에서만 발견되는 것이 아니라 단어의 선택 자체, 언어적 총체성의 형식, 어조 속에서 발견된다. 다시 말하면 인용 담화에서 어떤 도입 동사나 인칭 대명사를 사용하고 어떤 통사 구조를 사용했는가 하는 것은 모두 인용자의 가치 평가적 행위라는 것이다.

—정우향, (2011: 279)(*밑줄은 연구자)

이러한 인용의 본질적 특성은 실제 언어 사용 주체들 사이에서 인용이 다루어지는 방식을 통해서도 예증된다. [연구 논문]의 내용이 [신문기사]와 [칼럼]을 통해 인용되고 있는 다음의 사례²⁹⁾를 살펴보자.

[연구 논문] 이철희·이에스더(2015)

The results of our analyses suggest that ❶ men's gender role attitudes have a significant effect on intra-family time allocation, especially the wife's time spent on housework.

❷ Women married to men with more traditional gender norms (those born in places with higher sex ratios at birth) tend to spend more time on housework. ... (중략)...

This paper provides empirical evidence supporting the view that ❸ persistence or slow change in traditional gender norms is an important explanation for the high level of gender inequality in within-family time allocations in Korea. ... (중략) ... Given that the rise in the sex imbalance in the 1980s was driven by the introduction of sex selection technology, ❹ it is possible that actual parental son preference had been declining prior to the mid 1990s. Therefore, it is likely that the birth cohorts born in recent decades have parents with weaker son preference than the previous generations. Given that the younger cohorts probably possess more progressive gender norms transmitted from their parents, ❺ we may witness much speedier changes in gender inequality in intra-family resource allocations in the near future.

[칼럼] 가사분담률에 대한 오해

... (전략) ... ❶ 2015년 '대구경북 남자랑 결혼한 여성은 집안일을 한 시간 더 한다'는 서울대 이철희 교수의 연구 결과가 발표되자 지역사회에서 큰 이슈가 된 적이 있다. 남아선호가 강하게 나타난 지역에서 태어난 남성은 남아선호가 덜 강한 지역의 남성에게 비해 전통적인 성역할 태도를 지닐 확률이 높았으며, 이는 결혼 후 가사노동을 배분하는 데에도 영향을 미치더라는 것이다. 결국 남성의 성역할 태도에 변화가 있어야만 가정 내 불평등이 해소될 수 있음을 시사해주는 연구 결과였다. 당시 언론들은 인천에 사는 주부보다 무려 '65분'이나 더 긴 경상도 주부의 가사노동 시간에 주목했지만 ❷ 연구에서 말하고자 했던 핵심은 남성의 내면화된 성역할 태도의 차이가 가장 중요한 변수라는 점이었다.

29) 제시된 '인용 현상'은 박진희(2016)에서 일부 소개된 바 있다.

[신문기사1] 경북 남편 둔 주부, 집안일 34분 더 해

①남아 선호사상이 강한 지역 출신 남편은 집안일 분담에도 소극적이라는 연구 결과가 나왔다. …(중략)… 이 교수팀은 남아 선호 경향이 강하고 여아 낙태가 잦았던 1990년대 초·중반 출생 성비가 높은 지역에서 태어난 남성일수록 부모로부터 전통적 성 역할을 배워 ②집안일 분담에도 소극적일 가능성이 높다고 추정했다. …(중략)… 이에 대해 ③이 교수는 “단순히 여성의 사회적·경제적 지위가 높아진다고 해서 가정 내 남녀 불평등이 해소되는 것이 아니라는 점을 보여준 결과”라며 ④“1990년 중반부터는 남아 선호 경향이 줄어든 만큼 앞으로는 가정 내 남녀 불평등이 더 빠른 속도로 해소될 것으로 보인다”고 말했다.

[신문기사2] 남편이 경북(가부장적)이면, 가사노동 하루 1시간 더 해

…(전략)… 한국노동연구원이 30일 서울대에서 개최한 ‘한국노동패널 학술대회’에서 서울대 이철희(경제학) 교수팀은 이런 내용을 담은 ‘부모의 남아 선호, 성역할 태도와 가사 분담’이란 제목의 논문을 발표했다. 남아 선호 관념이 강한 지역에서 출생한 남성은 다른 지역 남성에 비해 전통적인 성(性) 관련 역할 태도를 지닐 확률이 높다. ①집안 일은 여자 몫이라는 생각이 강하다는 얘기다. 그래서 보수적인 지역 출신의 남성일수록 가사노동에 소홀하다. ②여성이 그만큼 더 가사노동을 한다는 뜻이다. …(중략)… ③이에 대해 이 교수는 “여성의 사회경제적 조건을 개선하는 것 못지않게 남편의 성역할 태도가 변해야 남녀 불평등이 해소될 수 있다는 사실을 보여주는 것”이라고 말했다. ④그는 “2000년대 들어 정상 성비를 회복했다”며 “따라서 남아 선호도 지속적으로 감소했고, 남녀 불평등도 과거보다 빠른 속도로 개선될 것”이라고 덧붙였다.

[신문기사3] 경북출신男科 결혼하면 하루 65분 집안일 더 한다

①남아선호 사상이 강한 지역 출신의 남성과 결혼한 여성은 집안일을 더 많이 한다는 연구 결과가 나왔다. …(중략)… ②이 교수는 “이번 연구 결과는 여성의 사회경제적 조건을 개선하는 것과 동시에 남편의 성역할 태도의 변화가 수반되어야만 가구 내 남녀 불평등이 해소될 수 있음을 시사한다”고 밝혔다. ③이어 “1990년대 중반부터 출생성비가 감소해 2000년대에는 정상성비를 회복한 것으로 보아 우리나라에서 남아선호는 지속적으로 감소했으며, 따라서 가구 내 남녀불평등의 개선은 과거보다 빠른 속도로 이뤄질 것”이라고 예상했다.

[신문기사4] 경북 남자와 사는 아내들, 울고 싶어라

…(전략)… ①이철희 교수는 “최근 결혼 기피 현상과 떨어지는 출산율은 남녀 간 불평등이 주요 원인으로 꼽히고 있기 때문에 남편이 먼저 인식을 개선할 필요가 있다”며 ②“2000년대부터는 성비가 정상수준(100~107)으로 돌아왔기 때문에 가정 내 불평등 문제는 빠른 속도로 해결될 것으로 예상된다”고 덧붙였다.

[칼럼]과 [신문기사]들이 [연구 논문]의 내용을 인용 화자의 관점에서 ‘응답적으로 이해’하고 있다는 사실은 우선, 각 자료에 나타난 헤드라인(제목)을 통해 요약적으로 드러난다. [연구 논문]은 한국 사회에서 부모의 아들 선호사상과 같은 전통적인 젠더 규범이 가사분담과 같은 성 역할 태도에 미치는 영향 관계에 주목한 것이나([연구 논문]-② 참조), [신문기사]들에서 주목한 것은 ‘경북 출신 남성과 결혼한 여성이 집안일을 더 한다’는 점이다. 이는 각 기사문의 인용 표현³⁰⁾을 통해서도 드러난다.

먼저, [신문기사1]-①에서는 ‘남편’을 행위의 주체로 선택하고 있는 반면, [신문기사3]-①에서는 문장 구조는 동일하나 ‘여성’을 행위의 주체로 선택하여 [연구 논문]의 내용을 인용하고 있다. 더 나아가 [칼럼]-①에서는 “남아 선호사상이 강한 지역 출신 남편”이 결국은 “대구 경북 남자”임을 드러내고 있으며, [신문기사2]-①에서는 성 역할에 대한 이들의 생각을 구체화함으로써 마찬가지로 여성이 ‘가사노동’을 더 한다는 사실에 초점을 맞추고 있다. 여기서 특히 ‘가사노동’이라고 표현한 것은 여성의 부담을 강조하기 위한 인용 화자의 전략적 선택으로 볼 수 있으며, [신문기사1]-②에서 ‘소극적’일 ‘가능성’에 대한 ‘추정’이라고 표현된 것이 [신문기사2]에서는 ‘소홀하다’, ‘~하다는 뜻이다’와 같이 단정적으로 표현된 것도 이와 같은 맥락으로 볼 수 있다.

인용 화자들이 [연구 논문]의 내용을 적극적으로 해석하고 있다는 사실은 각 자료의 ③, ④에서 보다 분명하게 드러난다. [신문기사1~4]의 ③, ④가

30) 이 글에서는 인용의 개념 정의와 직접적으로 관련되는 인용 동사에 관한 문제만을 다루었으나 인용 표현을 구성하는 문법적 표지에 관한 문제도 중요하게 재검토될 필요가 있다. 이 문제는 후속 연구를 통해 상론되어야 할 것이므로 여기서는 다음의 두 가지 사항만 간략하게 밝혀 두고자 한다. 하나는 기존의 학교 문법에서 다루어 왔던 인용부호, 인용조사(어미)를 포함하여 인용임을 증거하는 더욱 다양한 언어 형식이 문법적 표지로 포괄될 수 있어야 한다는 것이 연구자의 입장이라는 점이다. 또 하나는 이러한 맥락에서 이 절에서 포착한 인용 표현이 기존의 학교 문법에서는 관형절 혹은 명사절을 구성하는 언어 형식(문장 구조)으로 다루어지는 경우도 있다는 점이다.

모두 큰 틀에서는 직접 인용의 형식을 취하고 있지만 인용부호 속에 담긴 이 교수의 발화 내용과 그것의 문장 구성 방식에는 약간씩의 차이가 존재한다. [신문기사1]-㉓은 “여성의 사회적·경제적 지위”와 “가정 내 남녀 불평등”의 문제를 양보 구문으로 구성하여 제시한 반면, [신문기사2, 3]-㉓에서는 “여성의 사회경제적 조건”, “남편의 성역할 태도”의 변화와 “가구 내 남녀 불평등”의 문제를 조건 구문으로, [신문기사4]-㉓에서는 “결혼 기피”와 “출산율 감소”의 문제를 “남녀 간 불평등”의 원인으로 제시하여 “남편의 인식 개선”의 필요성을 촉구하는 방식으로 내용을 구성하고 있는 것이다. 이러한 차이는 화자가 독특한 의도와 억양을 가지고 인용의 대상이 되는 발화를 자기 궤도 속으로 끌어들인, 해석적 사용의 결과로 볼 수 있다.

IV. 나오며

‘문법 요소의 의미기능 탐구’, 혹은 ‘문법 요소의 개념과 표현 효과의 탐구’는 2009 개정 이후로 줄곧 제시되고 있는 중요한 문법 교육과정 성취 기준 중의 하나이다. ‘인용 표현’은 또한 그러한 문법 요소를 구성하는 하위 범주로서 대부분의 문법 교과서들에서 빠짐없이 제시하고 있는 내용 요소 중의 하나이다. ‘인용’이 ‘인용절’로서만이 아니라 이처럼 ‘인용 표현’으로서도 다루어지고 있다는 사실은 교육과정에서도 ‘담화적 소통의 실제 단위’로서 ‘인용’의 기능에 주목하고 있음을 의미한다. 이에 따라 ‘인용’이 특정한 상황 맥락 안에서 언어 사용 주체들에게 소통의 행위 그 자체로 교류되고 있는 구체적인 양상을 교육 내용으로 수용할 수 있는 길이 비로소 열리게 되었다.

그러나 이러한 고무적인 변화에도 불구하고 인용 표현에 관한 교육 내용이 직·간접 인용의 발화 형식을 비교하거나, 직접 인용이 원발화의 생생함을 드러내는 표현 효과를 발휘한다는 사실을 깨닫게 하는 데서 더 나아가

지 못하고 있는 이유는 물론, 인용의 방식과 인용구문이 가진 구조적 특징을 분석하는 통사론의 전통적인 접근 방식으로부터 완벽하게 자유로울 수 없기 때문이기도 하겠지만, 다른 한편으로는 ‘인용’을 ‘다른 사람의 말이나 글을 끌어다 쓰는 것’으로 이해하는 뿌리 깊은 인식이 자리 잡고 있기 때문이기도 하다. 내포절의 하나로서가 아니라 소통의 도구로서 인용이 담당하는 역할을 교육 내용으로 구체화한다 해도 이러한 인식이 일종의 고정관념처럼 전제되어 있다면 인용의 기능은 ‘전달’ 그 이상의 것이 되기 어렵다. 국어 문법 교육에서 다루어야 하는 인용의 개념을 재정립하고자 한 이유는, 또한 그 방향성을 탐색하는 과정에서 ‘인용’의 본질을 바흐친의 ‘대화성’에 관한 논의에서 찾고자 한 이유는 바로 여기에 있다. 즉, 뿌리 깊게 자리 잡고 있는 인용에 대한 기존의 인식을 변화시키기 위해서는 ‘인용’의 대상이 되는 발화가 내부에서부터 대화성을 띠고 있는 것이라는 사실부터가 근본적으로 이해되어야 한다고 보았기 때문이다. 그리고 이러한 이해가 뒷받침되어야 ‘인용’이 의사소통의 행위로서 타인의 응답적 이해를 향해 열려 있는 발화를 해석적으로 사용한 결과라는 사실이 또한 수용될 수 있을 것이라고 보았다.

요컨대, ‘인용’이 선행 발화의 정확한 전달을 위해 그것을 모방하거나 복제한 것, 축어적으로 재생한 것이 아니라는 사실이 ‘인용’의 개념에 대한 인식의 변화와 함께 수반될 때, 3장에서 살펴본 바와 같이 인용 화자가 인용을 통해 타자와 소통하는 구체적인 방식을 분석적으로 성찰하는 활동이 문법 교육의 핵심 내용으로 자리 잡을 수 있게 될 것이라는 점을 주장하고자 하였다. 국어 문법 교육의 관점에서 재개념화될 ‘인용’과 이를 바탕으로 구체화될 ‘인용 표현’의 교육 내용을 통해 학습자가 해당 텍스트에 담긴 수많은 이질적인 목소리를 성찰하는 과정을 경험할 수 있게 되기를 기대해 본다.

* 본 논문은 2019.7.31. 투고되었으며, 2019.8.12. 심사가 시작되어 2019.9.12. 심사가 종료되었음.

참고문헌

1. 교과서

- 박영목·천경록·이은경·박의용·이현진(2013), 『독서와 문법』, 서울: 천재교과서.
서울대학교 사범대학 국어교육연구소(1996), 『문법』, 서울: 대한교과서주식회사.
서울대학교 국어교육연구소(2002), 『문법』, 서울: (주)두산.
성균관대학교 대동문화연구원(1985), 『문법』, 서울: 대한교과서주식회사.
성균관대학교 대동문화연구원(1991), 『문법』, 서울: 대한교과서주식회사.
이관규·박경희·신호철·신희성·이동석·정지현·하성욱(2019), 『언어와 매체』, 서울: 비상교육.
이삼형·김중신·김창원·정재찬·이성영·최지현·양정호·권숙각·조형주(2013), 『독서와 문법』, 서울: 지학사.
최형용·강영준·권태윤·박재연·박종오·소신애·송찬옥·오세호·임요한(2019), 『언어와 매체』, 광주: 창비.
한철우·성낙수·고재현·곽현주·김미희·오유경·윤국한·이재형(2012/2013), 『독서와 문법』, 서울: 교학사.

2. 논저

- 구본관(2016), 「문법 연구의 변화와 문법 교육의 변화: 탈문법학 시대의 문법 교육의 새로운 지향」, 『국어교육연구』 37, 197-254.
권재일(1998), 「한국어 인용 구문 유형의 변화와 인용 표지의 생성」, 『언어학』 22, 59-79.
김수태(1993), 「인용문의 변천에 대하여: 15, 16, 17세기를 중심으로」, 『문창어문논집』 30, 331-352.
김옥동(1988), 『대화적 상상력: 바흐친의 문학 이론』, 서울: 문학과지성사.
김진웅(2017), 「화용표지로서 인용부호의 사용 양상과 유형 분류」, 『한국어학』 77, 125-154.
김홍수(1990), 「내면 인용 구문의 해석」, 『주시경학보』 6, 서울: 탑출판사.
남기심(1970), 「인용문(引用文)의 체언형(體言形) 및 관형사형(冠形詞形) 되기에 관한 연구」, 『동서문화』 4, 269-311.
남기심(1971), 「인용문의 구조와 성격」, 『동방학지』 12, 223-233.
남기심(1973 ㄱ), 「國語完形補文法研究」, 대구: 계명대학교출판사.
남기심(1973 ㄴ), 「完形補文構造 考」, 『어학연구』 9(2), 162-182.
남기심·고영근(1985), 『표준 국어문법론』, 서울: 탑출판사.
문숙영(2018), 「자유간접화법의 지표와 인용문의 해석적 사용」, 『한국어 의미학』 62, 101-132.
박재연(2012), 「인용 동사의 의미론적 분류 방법」, 『한국어 의미학』 39, 205-229.
박진희(2013), 「인용구문의 이해 교육 내용 연구」, 서울대학교 석사학위논문.

- 박진희(2016), 「인용 현상에 대한 장르 문법적 고찰」, 『제24차 한국문법교육학회 전국학술대회 자료집』, 한국문법교육학회, 28-38.
- 박진희(2018), 「문법 교육에서 상호텍스트성의 의미 탐색」, 『제29차 한국문법교육학회 전국학술대회 자료집』, 한국문법교육학회, 81-92.
- 박진희(2019), 「인용 표현의 교육 내용 마련을 위한 예비적 고찰: 인용 표지 ‘이라고’, ‘-다고’를 중심으로」, 『제68회 국어교육학회 전국학술대회 자료집』, 국어교육학회, 91-101.
- 방성원(1994), 「한국어 인용구문 연구」, 경희대학교 석사학위논문.
- 배준용(2015.10.31.), 경북 남편 둔 주부, 집안일 34분 더 해, 조선일보, 검색일자 2019.7.29., 사이트 주소 http://news.chosun.com/site/data/html_dir/2015/10/31/2015103100180.html.
- 신선경(1986), 「인용문의 구조와 유형분류」, 서울대학교 석사학위논문.
- 안경화(1995), 「한국어 인용 구문의 연구: 유형과 융합도를 중심으로」, 서울대학교 박사학위논문.
- 안승섭(2015.10.30.), 경북출신 男과 결혼하면 하루 65분 집안일 더 한다, 연합뉴스, 검색일자 2019.7.29., 사이트 주소 <https://www.yna.co.kr/view/AKR20151029214700004>.
- 오현아·박진희(2018), 「의미 기능 중심의 ‘인용’ 관련 문법 교육 내용의 재구조화 방향 탐색」, 『한말연구』 49, 161-198.
- 윤영미(2015.11.2.), 남편이 경북(가부장적)이면, 가사노동 하루 1시간 더 해, 건설기계신문, 검색일자 2019.7.29., 사이트 주소 http://kungiin.co.kr/serial_read.html?uid=17569§ion=sc15#.
- 이관규(2002), 「제7차 문법 교육과정과 교과서의 문법 내용적 특징에 대한 고찰」, 『국어교육학연구』 14, 321-354.
- 이상복(1974), 「한국어의 인용문 연구」, 『외국어로서의 한국어교육』 1, 131-154.
- 이상복(1983), 「한국어의 인용문 연구」, 『국어의 통사·의미론』, 서울: 탑출판사.
- 이원표(1999), 「인용조사 ‘-고’의 담화분석: 간접인용의 주관화와 문법화를 중심으로」, 『사회언어학』 7(1), 179-220.
- 이원표(2005), 「신문 사설에서의 직접인용: Bakhtin의 ‘대화성(dialogicality)’ 관점에서의 분석」, 『담화와 인지』 12(2), 117-151.
- 이재기(2015), 「응답적 이해화 해석 텍스트 쓰기」, 『독서연구』 34, 69-111.
- 이지수(2017), 「학교 문법에서의 ‘인용’과 ‘인용문」, 『반교어문연구』 45, 73-90.
- 이창덕(1994), 「국어 발화의 담화상 기능과 간접인용문」, 『텍스트언어학』 1, 225-267.
- 이창덕(1999), 「현대 국어 인용 체계 연구」, 『텍스트언어학』 6, 255-299.
- 이철희·이예스더(2015), 「Parental Son Preference, Gender Role At-titudes, and Sharing of Housework in Korea」, 『한국노동패널 학술대회 자료집』, 345-366.
- 이필영(1993), 「현대국어의 인용구문에 관한 연구」, 서울대학교 박사학위논문.
- 이필영(1995), 『국어의 인용 구문 연구』, 서울: 탑출판사.
- 장석진(1993), 『화용과 문법』, 서울: 탑출판사.

- 장재진(2015.10.30.), 경북 남자와 사는 아내들, 울고 싶어라, 한국일보, 검색일자 2019.7.29.,
 사이트 주소 <https://www.hankookilbo.com/News/Read/201510301748862374>.
- 정우향(2011), 『바흐친의 대화주의와 외국어 읽기 교육』, 서울: 도서출판 박이정.
- 정일선(2017.6.29.), 가사 분담률에 대한 오해, 영남일보, 검색일자 2019.7.29., 사이트 주소
<http://www.yeongnam.com/mnews/newsview.do?mode=newsView&newskey=20170629.010300817120001>.
- 조정민(2018), 「한국어 인용구문의 화용론적 연구: 라디오 뉴스 인터뷰에 나타나는 인용구문을 중심으로」, 이화여자대학교 박사학위논문.
- 주세형(2010), 「학교 문법 다시 쓰기 (3): 인용 표현의 형적 구조 연구」, 『새국어교육』 85, 269-289.
- 채숙희(2013), 『현대 한국어 인용구문 연구』, 서울: 국어학회.
- Bakhtin, M. (1986), S. Bocharov & Kozhinov, V.(1986)(Ed.), 『말의 미학』, 김희숙·박종소 (역), 서울: 도서출판 길(원서출판 1979).
- Clark, H. & Richard Gerrig(1990), "Quotations as Demonstrations", *Language* 66, 764-805.
- Jespersen, O. (1924), *The Philosophy of grammar*, Allen, TX: Holt.
- Mayes, P. (1990), "Quotation in spoken English", *Studies in Language* 14, 325-363.
- Morson, G. & Emerson, C. (2006), 『바흐친 산문학』, 오문석·차승기·이진형(역), 서울: 책세상(원서출판 1990).
- Sams, J. (2007), "Quoting the Unspoken: An analysis of quotations in spoken discourse", *Colorado Research in Linguistics* 20, 1-16.
- Tannen, D. (1989), *Talking Voices: Repetition, Dialogue, and Imagery in Conversational Discourse*, Cambridge: Cambridge University Press.

‘인용’의 문법 교육적 재개념화 연구

박진희

이 연구의 목적은 ‘인용(引用)’을 문법 교육적으로 유의미하게 정의하기 위해서는 어떤 개념들이 포함되어야 하는지를 고찰하는 데 있다. 이를 위해 ‘발화 주체’, ‘피인용문’, ‘인용 동사’의 범위, 그리고 ‘인용의 유형’ 분류에 따른 직접 인용의 개념과 관련하여 기존의 개념 정의가 학습자에게 교육적으로 유의미한 정보를 제공하고 있는지를 비판적으로 검토하였다. 그 결과 ‘인용’이 다른 사람을 비롯하여 화자 자신의 ‘말과 생각’까지도 대상으로 할 수 있으며, 인용 동사를 통해 화자의 ‘관점, 태도’ 등이 명시적으로 드러나는 것이라면 인용 동사의 범위를 ‘말하다’, ‘생각하다’ 류에서 확대할 필요가 있다는 점, 실제 발화가 있는 그대로 옮겨지는 것으로 인식되어 왔던 직접 인용조차도 인용 화자의 ‘해석적 사용’의 결과로 볼 수 있다는 점을 논의하였다. 이와 같은 관점에서 ‘인용’이 재개념화될 때 인용 표현에 담긴 수많은 이질적인 목소리를 분석적으로 성찰하는 활동이 인용 표현의 핵심적인 교육 내용으로 자리 잡을 수 있게 될 것이다.

핵심어 국어교육, 문법 교육, 인용, 인용 표현, 재개념화, 해석적 사용, 목소리 내기, 다성성(多聲性)

ABSTRACT

A Study on the Educational Re-conceptualization of “Quotation” in Grammar

Bak Jinhui

The purpose of this study is to examine what concepts should be included to define “quotation” meaningfully in grammatical and educational terms. To this end, we critically examined whether existing concept definitions provide educationally meaningful information to learners. As a result, it can be said that “quotation” can be applied to other people’s as well as the speaker’s own “words and thoughts,” and also that the need to expand the range of quoted verbs as well as direct quotations could be seen from the speaker’s “interpretation use.” From this point of view, when “quotation” is re-conceptualized, the activity of analyzing many heterogeneous voices in quotation expressions will become the core educational content of citation.

KEYWORDS Korean Education, Grammar Education, Quotation, Quotation Expressions, Reconceptualization, Interpretive Use, Voicing, Polyphony