

호응관계의 국어교육적 함의

송 현 정 (서울대 박사과정)

I. 서	2. ‘장치’의 ‘선택화’ 과정
II. 호응의 개념과 단위	IV. 호응관계의 국어교육적 접근
1. 호응의 개념	1. 언어지식내용으로서의 호응관계
2. 호응관계 분석의 단위	2. 호응관계의 교재화 방식
III. 호응관계의 분석	V. 결
1. 언어적 분석의 제한성	

I. 서

문장에서의 호응 관계는 ‘무엇인가가 일치되고 있다’는 의미로서, 언어의 이해와 표현에서 중요하게 고려되는 언어 사용의 제약상이다.

본고에서는 국어 문장의 호응 관계의 형식적 측면과 의미의 측면을 고찰하여, 호응 관계의 국어 사용 양상을 분석하고자 한다. 국어 문장의 호응 관계를 형태적인 측면 뿐만이 아니라 의미적 화용적으로 분석하여 앞으로 국어 연구 및 국어교육이 호응의 문제에 대하여 새로운 시각으로 접근하고 재고해야 함을 시사하는 데 연구의 목적이 있다.

호응관계를 보는 기본적 관점은 발신자가 표현을 할때 유표적으로 관습화된 문법을 사용하는 장치가 있는 반면, 비관습화된, 즉 문법적인 기술이 불가능한 의미와 화용의 영역이 있다는 것에서 시작한다. 분석의 관점은 말해진 것의 분석으로서 문법적인 형태적 분석을 시도하고, 나아가서 화자와 세계를 고려한 분석으로서 용인가능한 의미, 화용적인 분석을 하겠다. 여기에는 화자,청자,상황,사물(지시대상)의 요소들이 모두 포함된다. 비교적 형태

적인 문법 장치로서 분명한 것은 대우,시제 등이고, 주술 호응의 문제는 호응의 규칙적 관계 형태에서 보기보다는 화자의 논리구조에 책임을 두어야 할 내용의 것이다.

본고의 입장은 호응이 문법적 규칙 관계라는 관점을 거부하면서 시작한다. 즉 형태적 규칙임에 대해 비판적으로 접근하며, 호응은 형태소의 호응 관계가 아니라 관계의 호응이라는 관점에서 접근한다. 그러나 구조체 속의 관계 개념에서 호응을 찾을 때, 형태적 표지를 지닌 장치라는 점에서 일괄 기술이 가능한 부류가 있으니 대우,시제,피사동의 문제가 바로 그것이다. 즉 대우 관계의 호응은 화자와 주체, 화자와 청자, 주체와 청자에 대한 화자의 태도 관계 장치의 성격이다. 결국 관계가 선택을 결정한다. 여기에서 문법적 기술 표지의 단위는 형태소이다. 시제 관계의 호응은 화자와 시간 인식의 관계이다. 어휘소 차원의 표지로 설명 가능하다. 피동은 화자와 사건 자체 초점의 관계이며 문단위에서 설명할 수 있다. 또한 이와는 성격이 다른 주술 호응관계는 화자와 성분, 화자와 세계 관계의 상호작용에 의해 이루어진다. 화자에 의한 서술어의 선택과 그것의 표현 관계는 화자와 사고 구조와 세계의 언어 구조가 서로 작용하여 이루어지는 관계의 양상이다.

호응의 문제를 국어교육적 입장에서 볼 때 문법의 범주로 바라보는 것과 언어지식의 영역에서 바라보는 것에 변별성을 둔다. 문법의 문제로 본다면 언어사용의 규칙으로서 체계적 질서를 가진 전문적 기술이라는 관점이 된다. 이것은 고등학교 이후의 학생들에게 문법의 장치로서 형태소, 어휘소의 관계를 지식으로 설명할 수 있는 개념을 말하게 되는 것이다. 그러나 언어 지식의 관점에서 볼 때는 언어사용과 관련되는 문제로서 중학교 정도의 학생들에게 교정과 논리적 사고의 인식에서 고려해야 할 내용으로 보는 것에 해당하게 된다.

본고는 중학교 과정에 있는 언어지식교육의 내용으로서 호응관계를 고찰하고자 한다. 언어발달단계에 맞는 내용의 지도가 현실화되지 않은 우리의 국어교육에서 사용으로서의 모어 문법을 언급하기에는 근거가 부족하다. 따라서 본고가 다루는 호응관계의 내용은 국어교육적 시각과 언어경험을 제공하는 국어교육의 역할로서의 가능성, 그리고 지도내용에 대한 관점과 교재

구성의 방법론을 살펴보는 것이다.

II. 호응의 개념과 단위

1. 호응의 개념

서구 문법의 ‘일치(concord)¹⁾’와는 구별되는 국어의 호응 개념은, 문 내에서 ‘관계’를 이루고 있는 성분 또는 어휘소들이 서로 자연스럽게 일관성이 유지되고 있는 것을 말한다. 즉 성분과 성분 간의 관계, 그리고 조사와 어미 간의 호응 문제는 어휘소 차원에서 설명이 가능한 부분으로, 호응 관계는 성분 차원과 어휘소 차원에서 다루게 되는 개념이다.²⁾ 이렇게 보면 호응의 문제는 문법의 문제이며 형태적인 분석이 주된 연구가 된다. 이것은 다음의 관계와 같이 나타낼 수 있을 것이다.³⁾



또는 호응을 이루고 있는 관계 성분 중 하나가 생략되어 있는 경우, 무엇인가가 일치하고 있어 문의 의미가 조화롭다는 의미에서 볼 때 이 경우도 역시 호응의 범주에서 다룰 수 있다.

- 1) 서구 문법의 concord란 문장 안의 두 개 이상의 단어가 성,수,격,인칭에 관해서 서로 일정한 형태적 특징을 나타내는 것을 말한다. 이러한 서구의 ‘일치’는, 언어를 분석하는 관점에서는 유사하나 우리말의 문법과는 다르므로 국어의 구조를 고려한 호응 개념은 이와는 다르게 설정되어야 한다.
- 2) 조사,접사,어미 등을 각각 떼어 놓고 보는 것이 아니라, 조사가 결합되어 있는 하나의 단위, 접사어미 등이 결합되어 이루고 있는 단위 즉, 최소의 유의미적 단위 구조체라는 관점에서 보는 것이다.
- 3) 여기에서 a와 b는 문장의 성분 또는 관계를 이루고 있는 어휘소들을 말한다.



그러나 어휘소들의 통합 관계에서 발생하는 조화의 양상인 호응의 개념을 고려할 때는 두 가지 점에 유의해야 한다. 즉 형태상의 문제나 통사 자질, 의미 자질로만 분석하는 ‘언어적 차원의 분석’이 그 하나이고, 실제 세계와 지시 대상까지 포함한 현실의 맥락을 고려하는 ‘언어외적 차원의 분석’이 그것이다. 후자에 대해서는, 우리가 구조체로서의 언어를 맥락 속에서 사용하고 있다는 점에 기인한다. 즉 자연 언어의 진리치는 화자와 청자, 그리고 지시 대상과 장소, 시간 등의 맥락에 대해 의존하고 있는 화맥 의존관계(context-dependency)에 있는 것이다.

결론부터 말하자면 모든 언어의 연구가 그러하지만, 이 호응의 문제 역시 언어 차원에서만은 해결할 수 없고 언어가 나타내고 있는 것에 대한 ‘나’⁴⁾의 판단까지 고려한 현실 세계까지 나아가야 한다.

또한 언어의 호응 관계에서 고려해야 할 근본적인 것으로서 호응이라는 문제를 어디에서부터 접근해야 하는가에 대한 문제를 생각해 볼 수 있다. 즉 인간의 언어 현상에서 보이는 호응 관계가 발생하는 요인은 무엇인지부터 고려해야 한다. 개략적으로 살펴보면 첫째, 기호의 우연성을 들 수 있다. 이것은 기호와 기호의 우연적 관계 형성을 뜻한다. 어원적으로 볼 때 기호가 유연적으로 창작되었는지 무연적으로 창작되었는지, 현재로서는 그 의미와 형태만으로는 단언할 수 없는 것이 사실이다. 이것은 기호 창작 시초까지 거슬러 올라가야 하는 문제로서 쉽게 단정할 수 없다.

둘째는 기호의 관습성을 들 수 있다. 이것은 기호 사용의 정착과정을 말해 주는 것으로서 언중의 공인을 얻어 호응의 관계가 지속적으로 사용되는 속성을 의미한다. 이것은 첫째 요인과 맞물릴 수도 있는 부분으로서, 우연적으로 규정된 기호의 관계가 관습성을 얻어 지속되기도 하며, 또는 처음부터

4) 발신자, 언어분석자 등의 현실 속의 주체 모두를 일컫는다.

유연적으로 규정되어 관습성을 지니게 될 수도 있는 것으로 보인다. 발신자는 자신이 표현하고자 하는 내용을 가지고 적절한 형식을 선택하여 표현을 한다. 이때 사용되는 언어의 형식과 내용의 연합은 관습화되어 있는 초개인적인 것이다.

셋째는 표현자에게 그러한 마음이 들도록 지시한 현실 대상에서 그 요인을 찾을 수 있을 것이다. 이것은 표현자의 태도를 드러내는 의도적 장치로 호응 관계의 표현을 이해하는 것과 이해의 맥을 같이 할 수 있으며, 이러한 관점으로 볼 때 대우 표현이나 시간 표현의 문들이 그 대표적 표현에 해당한다. 여기에는 형태상의 표지가 두드러지게 그 관계를 보여주고 있는 경우가 많다.

ㄱ. 그가 벌써 다 먹었니?

ㄴ. 그가 벌써 다 먹었나요?

위의 문은 발신자의 수신자(청자)에 대한 태도의 차이에서 오는 것으로, 여기에서는 발신자가 수신자에 대한 대우의 표현으로 종결어미 ‘-요’를 사용한 것이다.

위에서 살펴 본 세 가지 요인들은 명확히 분류되는 것이 아니고 문의 호응 관계 생성의 상호복합적 요인이 되는 것으로 보인다.

여기에서 의문시되는 것은, 호응 관계라는 것이 그러한 형식적 범주가 있어 그에 맞춰 의미를 표현하게 된 관계인가, 아니면 의미를 나타내기 위한 어떠한 방식들이 ‘문장에서의 호응’이라는 관계로 분류된 것인가 하는 문제이다. 본고의 입장은 호응 관계의 원인이 이 두 가지가 모두 복합적인 것이며, 후자를 보다 근본적인 것으로서, 그리고 전자를 이차적인 원인으로 보겠다.

2. 호응 관계 분석의 단위

호응 관계 분석의 기본적 범주는 문장(sentence) 차원이다. 즉 이것은

‘어떤 형태소나 성분의 관계’라는 언어적 차원에서 호응관계를 분석할 때 단위가 결정된다는 측면에 기인한다. 이에 문장의 개념 정리가 요구되는데 주지하다시피 문장의 정의는 실로 수없이 많으며 현재에도 문장의 정의는 완전하게 이루어지지 않고 있다.

문장(sentence)⁵⁾은 일반적으로, 단어가 모여서 완전한 사상을 전하는 형식으로 파악하며, 변형 생성 이론에서는 모국어 화자가 문장으로 인지하는 형식이며, 이 형식은 명사구와 동사구로 구성된다고 본다. 그리고 이론의 전개 과정에서 문장의 개념을 더 이상 정의하지 않는다.⁶⁾ 일반적으로 하나의 완결된 사상을 가진 독립적인 언어 형식이며 휴지에 의해 구별될 수 있는 단위로 문장을 볼 때,⁷⁾ 본고에서 다루는 문장의 범주는 다음과 같다.

- 한 낱말이 한 문장인 경우
 응? 영이야! 애!
- 명사구와 동사구 결합
 낙엽이 진다. 시간이 흘렀다.
- 절의 결합으로 이루어진 문장
 낙엽은 지고 가을은 깊어간다.
 날씨는 서늘하고 낙엽은 지고 열매는 익고 가을은 깊어간다.

본고에서는 위와 같은 기본적인 예를 들었으나, 가장 작게는 한 어휘소만

5) sentence란 용어는 ‘문’ 또는 ‘문장’으로 번역되는데, 이 용어 자체가 본고에서 문제되는 것은 아니므로 문맥에 맞게 문 또는 문장 둘다를 같은 개념으로 사용하도록 한다.

6) 변형 생성 이론의 문장 정의에서는, 모국어 화자의 직관이 일치하는 것이 아니고, 이때 어떤 모국어 화자의 직관을 이상적인 기준으로 삼느냐의 문제가 발생한다는 것이 한계이다.

7) 본고에서는, 완결성과 독립성을 문장의 개념에서 중요하게 다루며 반드시 주부, 술부의 관계가 존재하는 것은 아니라는 관점을 취하는 Jespersen과, sentence speech(운용언어)의 단위로 보고 휴지의 기능을 강조하는 Gardiner의 관점을 따른다.

으로도 문장은 성립되며 넓게는 문들의 연속체까지도 포함하는 유연한 단위로 파악하겠다.⁸⁾

Ⅲ. 호응 관계의 분석

1. 언어적 분석의 제한성

문장은 어휘소들의 계기적인 연속체로 되어 있다. 이러한 연립구조(syntagmatic)의 관점에서 볼 때, 각 성분의 적절한 결합 양상, 의미의 자연스런 일관성이 호응의 문제와 관련된다. 여기에 관련되는 통사자질, 의미자질의 문제는 호응관계의 많은 부분을 설명해 주고 있는 것이 사실이다. 그러나 언어내적인 문제는 사용으로서의 언어가 지닌 일부의 현상만을 설명해 준다. 따라서 이들 설명의 내용을 살펴보고 그 한계를 파악해 보기로 하자.

1) 통사적 자질

형식이 지니는 일반적인 통사적인 특징을 고려할 때, 한국어의 명사는 형용사나 관형어와는 통합되지만, 부사어와는 통합되지 못한다. 그리고 한국어의 동사구는 부사어와 통합되지만, 관형어와는 통합되지 못한다.

굉장한 힘	굉장히 빠르다
* 굉장히 힘	* 굉장한 빠르다

위의 예들은 명백한 통사상의 문제이다. 또한, 성분의 통합 양상에 따라 호응의 다양한 양상이 나타난다.

8) text와 같은 의미에서 파악한다.

- ㄱ. 아름다운 꽃이 피었다.
 ㄱ'. *꽃이 아름다운 피었다.

- ㄴ. 물이 어름이 된다.
 ㄴ'. 어름이 물이 된다.

- ㄷ. 남자가 여자를 본다.
 ㄷ'. 여자를 남자가 본다.

ㄱ'의 경우는 통합 순서에 의해 호응이 되지 않는 비문법적 문장이 되었으며, ㄴ'의 경우는 호응 관계는 적합하나 통합 순서가 바뀔므로 문장이 지시하는 의미가 바뀌게 되었다. ㄷ'의 경우는 호응에도 문제가 없고 문장이 지시하는 논리적 의미도 변하지 않았으나 초점의 차이가 드러난다.⁹⁾

분명, 한국어의 구조에서는 통사 결합에 따라 문법성에 문제가 발생하는 규칙이 있음을 알 수 있다. 그러나 모어화자의 사용의미의 관점에서 생각해 보면, 이러한 통사 자질의 문제는 모어화자의 언어사용에서는 전혀 문제가 되지 않는, 즉 알아서 잘 사용하는 내용이 된다. 이러한 성질을 가진 규칙을 체계적으로 기술하는 것은 모어사용자에게 아무 것도 전해 주지 않는다.

2) 의미적 자질

통합되는 형식의 의미 자질을 고려하여 선택제한의 관점에서 호응을 분석하는 데 대해 비판적으로 살펴본다.

9) 어순관계까지 고려해보면, 여기에는 통사적 제약의 문제, 초점의 문제가 호응과 관련하여 문의 의미를 다양화한다는 것을 볼 수 있다. 이것은 성분이나 어휘소의 '관계 양상' 보다는, 순서에 따른 초점의 변화 양상이 부각되는 문제로서, 본고의 논의 범주를 너무 확대하므로 이에 대해서는 다루지 않겠다.

소녀가 운다.
* 이해가 운다.

이것은 이른바 ‘선택제한’의 관점에서, 주어가 잘못된 주술 비호응문, 부적격문임을 쉽게 제시할 수 있다. 그러나 ‘선택제한’이라는 것은 성분 간의 호응에서 신중하게 다루어야 하는 원리이다. 언어를 규칙화하기 위한 많은 노력들의 하나로서 제시되는 ‘선택제한’은 서술어를 중심으로 주어나 목적어 등과의 관계를 설명하려는 것으로 이른바 공기제한을 기술하고자 하는 방법이다.

* 저 아저씨는 바위를 먹었다.

선택제한의 관점에서는, 목적어인 ‘바위를’에는 서술어 ‘먹었다’에 부합하는 의미자질이 없으므로 목적어의 잘못된 선택으로서의 부적격문임을 설명한다. 그러나 언어 실제 표현에서 발신자가 자신의 심리 내용을 표현하기 위해 어휘소를 선택하고 통합하는 과정에서 어떠한 선택이 이루어졌는지는 제3자의 입장에서는 말할 수가 없다. 즉 ‘바위를 들었다’고 표현해야 할 것에 대해 서술어를 잘못 선택했는지, 아니면 아주 극단적으로 ‘바위’라는 이름을 가진 어떠한 식품을 실제로 먹은 적격문인지는, 언어외적 맥락이나 언어적 맥락 모두를 고려할 수 없는 상황이라면 아무도 단언적으로 말할 수 없는 것이다. 결국 선택제한의 문제는 주어진 형식에서 의미자질을 적용해 문의 적격 여부나 용인성을 확인해보는 장치는 될 수 있어도, 문 자체의 표현 성분을 결정할 수 있는 것은 아니다.¹⁰⁾ 호응관계는 발신자가 관습화된 문법 장치를 이용하여 표현하고자 하는 의도에 따라 선택적으로 사용하는 것이다.

이상으로 문장은 어휘소들의 계기적인 연속체로 이루어져 있는 형식적 기호 집단이라는 측면에서 살펴볼 수 있는 통사자질과 의미자질의 문제를 짚

10) 이용주(1993:106-8)에서 이러한 견해는 명백하게 제시된다.

어 보았다. 통사자질과 의미자질의 분석에서의 한계는 언어를 형식적 구조로만 파악하는 데서 오는 문제이다. 우리가 사용하는 언어구조에는 분명히 통사상의 제약과 의미상의 제약이 있다. 그러나 이러한 기본적인 형태의 문제만으로는 사용의 언어를 만족하게 설명해 주지 못하는 측면이 있음을 간과해서는 안된다. 이에 다음 절에서는 발신자와 현실 세계까지 나아간 관점에서 호응관계를 분석하고자 한다.

2. '장치'의 '선택화' 과정

호응관계를 분석할 때 화자, 청자, 상황, 지시대상까지 고려한 관점에서 본다. 이렇게 본다면 언어는 고정적인 것이 아니라 '나'와 '세계'와의 관계에서 맥락의 변화가 가능한 것이다. 그러나 언어 현실에는 호응관계가 형태적 표지로 분명히 드러나는 부류¹¹⁾가 있다. 따라서 다음과 같은 점을 일단은 인정하고, 이에 더 나아가서 형태적 문제 이외의 화용에 대한 관점에서 각 항목을 구체적으로 생각해 보기로 한다.

〈가설 1〉 호응관계는 언어 사용자의 관습화된 형태적 장치이다.

〈관계 형태 1〉 대우 관계의 호응

한국어에서 행동의 주체, 객체, 수신자에 대한 태도 등을 지시,표현하는 기호는 일정한 규칙을 지니고 호응이 되도록 관습화되어 있다. 이것은 사회문화와 관련한 언어 구조의 문법화이다. 즉 대우 관계는 언어 사용자의 사회적 신분, 그들 사이의 사회적 관계, 또는 그들과 지시되고 있는 사람이나 실체물과의 관계를 문법화한 언어 구조의 측면인 것이다. 일반적으로 대우 관계는 발신자와 주체와의 관계(주체경어법), 발신자와 지시물의 관계(객체

11) 본고에서는 이러한 예로 대우,시제,동사의 호응 등 세 가지를 들어서 분석하겠다. '결코~아니다', '여간 ~않다', '설마~하랴' 등의 부사어와 서술어 관계의 제는 본고에서는 다루지 않았다.

경어법), 발신자와 청자간의 관계(상대경어법)에서 찾아볼 수 있다.

대우 관계의 호응에 대해서 고려해 보자. 먼저 ‘주체 경어법’이라고 부르는 규칙¹²⁾에 대해 생각해 보겠다.

1. 최선생님께서 그런 학점을 주신다니 믿을 수가 없다.

위의 예문의 밑줄친 ‘님’과 ‘께서’는 ‘최선생’이라는 어간에 결합되어 그 어간이 지시하고 있는 대상을 대우하고 있고, 또한 ‘시’도 행동 주체인 ‘최선생님’이라는 지시 대상에 대한 대우의 표현이다. 즉 형태상으로 ‘께서’와 ‘시’가 선택되어 대우 표지 체계가 일치 호응하고 있는 적격문이다. 그러나 이 문장은 또한 다음과 같은 점을 고려해야 한다.

1’. 최선생님께서 그런 학점을 주신다니 믿을 수가 없다.

└───────────‘나’───────────┘

‘께서 -시’의 호응은 언어의 문제이지만 ‘님’, ‘께서’, ‘-시-’를 선택한 것은 현실세계에 대한 ‘나’의 판단에서 온 언어외적 문제이다. 즉 ‘최선생님께서~ 주시다’라는 대우 표현을 선택 표현한 것은 결국 이 담화의 발신자인 ‘나’이다.

상대 경어법의 문제도 마찬가지이다.

2. 형부, 이거 해 주세요.

3. 형부, 이거 해 줘.

12) 우리 국어의 경어법이 모든 경우에 높임을 나타내는 것은 아니며, 친밀 관계나 격식을 차리는 관계에서 사용되는 경우가 많다. 따라서 본고에서는 ‘대우표현’이라는 포괄적인 용어를 선호한다.

언어 차원에서만 호응을 본다면 3.은 발신자와 청자 간에 호응이 되지 않는다. 왜냐하면 발신자보다 어른으로서의 대상인 ‘형부’에게 ‘해체’를 사용했기 때문이다. 그러나 우리의 언어 현실에서 대우 관계는 높임이나 존경의 의미만을 가지는 것이 아니라 친소의 의미가 더 강함을 생각해 볼 때 3.문은 어떤 상황에서 충분히 호응을 이룬다. 결국 대우 관계의 호응은 화자의 심적태도에 의한 어휘소 선택의 문제이다.

또한 실제의 언어 현실은 언어 형태의 문제를 넘어서서 발신자의 의도, 담화 환경 등에 따라 그 의미가 달라지는 경우가 많다.

4. 댁께서는 그 일을 참 잘도 하셨습니다.

즉 형태적으로 높임을 나타내는 주격 조사 ‘께서’와 그에 호응하는 어미 ‘시’로서 표현하여 형태상으로는 완벽한 대우 표현이나, 만약 동료 혹은 선배가 기대 이하의 일처리를 했을 때의 상황에서 이 문은 많은 언중들에게 높임으로보다는 오히려 비꼬는 표현으로 인식될 때가 많다. 그 이유로는 보조사 ‘도’의 사용과 발신자의 어투나 어조 등이 문의 의미 전체를 지배하고 있기 때문이다. 이렇게 볼 때 형태상의 표지인 ‘께서’나 ‘-시’ 등이 사용되었다고 하여 반드시 대우 표현의 호응 관계 표지들이라고 말할 수는 없게 된다. 즉 고정된 대우 문법 표지 자체는 경어를 나타내는 절대성을 지니고 있으나, 그 담화의 진정한 의미는 발신자의 의도까지 고려하는 데에서 추출된다. 즉 높임을 표현하는 문법 장치의 선택은 화자의 심적 태도 여하에 따라 결정된다. 동일 주체라도 그에 대한 화자의 태도 여하에 따라서 높임의 표현을 사용할 수도 있고 사용하지 않을 수도 있는 것이다. (이용주, 1993:192)

요컨대 한국어의 진정한 대우 표현이란, 발신자가 대우하고자 하는 의도를 지니고, 그 내용을 초개인적인 형식 체계에 맞추어 그것을 호응이 되는 문으로 표현한 것을 말한다.

〈관계 형태 2〉 시제의 호응

한 언어에 시간을 나타내는 관습화된 장치가 있다면 그 언어 문법에는 시제가 존재한다. 국어에서 여러 시간사와 함께 쓰여 호응관계를 이루는 어미형으로 ‘-는/ㄴ다’, ‘-았/었다’, ‘-겠다’ 등이 있다. 즉 시제 문제에서 기존의 문법적 호응관계로 기술되는 내용은 ‘지금’ 등의 현재 지시의 시간사와 ‘-는/ㄴ다’의 결합이 현재 시제를 나타내며, ‘어제,전에’ 등의 시간사와 ‘-았/었다’의 결합이 과거를 나타내며, ‘내일’ 등의 시간사에 결합한 ‘-겠다’가 미래를 나타내어 문법적 호응을 이루는 고정적 관계로 보는 것이다. 즉, 언어 사용의 외적 맥락을 고려하지 않을 때, 다음과 같은 고정된 규칙적 관계를 생각할 수 있게 된다.

과거 시간사 + 았/었
현재 시간사 + 는/ㄴ
미래 시간사 + 겠

그러나 언어 형식의 문제를 넘어서 지시 대상까지 고려하면 이 형태적 장치는 고정적이지 않다.

우선 ‘-았/었다’ 어미형을 보면, 일반적으로 이 형은 과거 또는 현재 지시의 시간사와 호응관계를 이룬다.

5. 책상 위에 놓아 둔 빵이 다 어디 갔지?
6. 내가 어제 다 먹었어.
7. 내가 지금 다 먹었어.

이렇게 볼 때 ‘-았/었’ 어미형은 과거 또는 현재 지시의 시간사와 결합해 과거를 나타내주는 장치라고 설명할 수 있다. 그러나 혼하지는 않지만 미래

지시의 시간사와도 결합되는 경우를 보도록 하자.

그 빵을 다 먹었으니 넌 이제 죽었다.
 그렇게 많이 빵을 먹었으니 이따가 밥은 다 먹었다.
 배탈이 났는데 약이 하나도 없으니 이제 일났다.
 이렇게 비가 오니 내일 소풍은 다갔다.
 밀린 숙제를 다 했으니 내일 학교가도 살았다.

미래 지시 시간사인 ‘이제, 이따가, 내일’ 등과 ‘-었/았다’가 호응관계를 이루고 있다. 그러나 이것의 의미는 과거가 아니라 발화시 이후의 사건인 미래의 의미에 해당한다. 즉 ‘-었/았다’ 형이 과거 지시 형태와만 결합하는 것이 아니며 시간사의 지시에 따라 시간 인식의 범위가 달라지는 것이다. 여기에서는 동사만의 예로 들어 ‘-었/았다’ 형이 과거 시간사와의 호응관계의 장치라고만 볼 수 없음을 논의하였다.

다음 ‘-는/ㄴ다’의 경우를 살펴 보자.

8. ㄱ. 너 지금 거기서 뭐 하니?

ㄴ. 나 정아랑 공부한다.

9. ㄱ. 너 내일 거기서 뭐 하니?

ㄴ. 나 정아랑 공부한다.¹³⁾

13) ㄱ.의 발화와 ㄴ.의 발화 각각에서 ‘지금-공부한다’라는 하나의 호응관계를 고려할 수 있다. 그 이유는 호응관계의 단위가 문의 연속체인 담화에서 파악할 수 있기 때문에 ㄱ.과 ㄴ.을 연속된 하나의 문으로 본 것이다. 따라서 ㄴ.에서 ‘나 (지금) 정아랑 공부한다.’와 같이 ‘지금’이 생략된 것으로 보는 것이 아니라 ㄱ.에서 이미 ‘지금’이라는 시간 상황이 드러나 있기 때문에 ㄴ.에서는 화자가 선택하지 않아도 되는 것으로 보아 ㄱ.과 ㄴ.문의 호응 관계를 한 단위로 분석하였다.

8.과 9.의 두 예문을 비교해 보면, 8.ㄱ의 ‘지금’과 9.ㄱ의 ‘내일’ 이외에는 모두 같은 표현 형식이지만 의미에 있어서 8.은 발화시 현재 진행중인 동작을 나타내며, 9.는 발화시 이후의 동작을 나타낸다. 즉 지속미완결동작 동사인 ‘공부하다’의 ‘ㄴ다’ 어미형은 ‘지금’이라는 시간사와 결합하여 현재 진행을 나타내며 ‘내일’이라는 시간사와 결합하여 미래의 일을 나타낸다. 이렇게 볼 때 ‘현재 + 는/ㄴ다’의 형태적 관계는 고정적인 것이 아니고, 오히려 시간부사에 의해 시간표현이 드러나며 이것은 언어 사용자의 시간에 대한 인식과 그 부사의 선택에 일차적 관건이 있음을 증명하는 것이다. 다만 ‘-는/ㄴ다’형에서 분명한 형태적 관계를 설명할 수 있는 부분은, 과거를 나타내는 시간부사와는 전혀 호응관계를 이루지 못한다는 점이다.

다음으로 ‘-겠다’가 미래 지시 시간사와 호응관계를 이루는지 살펴보겠다. 기존에 이미 논의가 되었다시피 ‘-겠’과 미래 시간사와의 결합이 미래 의미를 나타내는 호응관계를 이룬다고만은 할 수 없다. ‘-겠’과 미래지시 시간사가 함께 쓰인 문이 발화시 이후의 시간권을 나타내주는 것은 사실이나, 미래시간권의 의미는 ‘미래 + 겠’의 호응관계에 의함에서라기 보다는 미래 시간사에 의함이고 ‘-겠’은 의지나 추측을 나타내주는 기능에서 찾는 것이 옳다.

10. 이 빵을 언제 먹는 것이 좋을까?

- ㄱ. 난 내일 먹겠다.
- ㄴ. 넌 내일 먹겠다.
- ㄷ. 그는 내일 먹겠다.

즉 화자가 주체일 경우는 ‘겠’의 표현에서 화자의 의지를 인식할 수 있으며, 주체가 2,3인칭일 경우에는 미래 지시의 시간사와 ‘-겠다’의 표현은 미래에서의 화자의 추측을 나타낸다.

한편, ‘-겠’ 어미형이 엄격하게는 과거를 지시하는 시간사와는 결합하지

못함을 볼 때, ‘-겠’은 미래 또는 현재 지시의 시간사와 호응하여 화자의 의지나 추측의 기능을 하는 것으로 볼 수 있다.

이상 시제의 호응에서는 일반적으로 과거, 현재, 미래를 나타내는 시간사와 각각 ‘었, 는, 겠’과의 호응관계에 대해 살펴보았다. 정리하면 과거 또는 현재 또는 미래 지시 시간사와 ‘-었/았다’의 호응관계, 현재 또는 미래 지시 시간사와 ‘-는/ㄴ다’의 호응관계, 현재 또는 미래 지시의 시간사와 ‘-겠다’의 호응관계 등은 어미형 ‘었, 는, 겠’에서 시간의 범위를 찾는 것이 아니라 시간사에서 찾아야 하며, 이렇게 볼 때 ‘었, 는, 겠’ 어미를 각각 과거, 현재, 미래 시제의 호응관계에서 고정된 형태 표지로 일률적으로 처리할 수는 없게 된다.

〈관계 형태 3〉 동사의 호응

국어에는 특정 의미를 표현하는 특정 형식이 있다. 물론 이것은 발신자의 심적 태도와 표현하려는 내용에 따라 선택된 문의 형식이다. 대표적인 예로 피동문과 사동문이 있는데 두 범주의 기술이 매우 유사하므로 본고에서는 그 중 피동을 중심으로 논의하고자 한다.

‘어떤 대상이 외부 요인의 행동을 입는 것’을 피동이라 할 때, 다음과 같은 문의 형식과 의미를 고려해 보자.

11. 술래가 철이를 잡았다.
12. 철이가 술래한테 잡혔다.

11.은 능동문이며 12.은 피동문이다. 이 때 12.은 능동사의 어간 ‘잡-’에 접미사 ‘-히’가 결합된 피동사로 처리한다. 여기에서 ‘잡혔다’가 접미사에 의해 파생된 피동사라는 점은 의심할 여지가 없다. 그러나 능동문의 변형으로 피동문이 형성되는 것이며 두 문의 의미가 같다는 식의 논의는 이미 언어 현실 세계의 화자에게 설득력이 없다. 즉 이러한 문을 발화하는 것은

발신자인데 ‘술래가 철이를 잡는’ 사건을 보고, 어디에 초점을 두고 어떻게 판단했는지에 따라 어휘소의 선택과 배열이 달라지는 것이다.

- 13. 영수가 철이를 때렸다.
- 14. 철이가 영수한테 맞았다.

여기에서 14. 경우 역시, 같은 사건에 대한 초점의 차이를 드러내는 피동문의 예이다. 즉 파생접미사에 의한 피동사가 아니라, 어휘적인 피동사 ‘맞았다’에 의해 표현되어 ‘외부의 행동을 입게 되는’ 피동의 의미를 지니게 된 피동 표현의 문인 것이다. 14.이 피동인 것은 문장 내의 형식적 분석에 의함이 아니라, 현실 세계에서 인지한 ‘나’의 판단, 즉 의미에서 오는 것이다. 즉,

- 12. 철이가 술래한테 잡혔다.
- 14. 철이가 영수한테 맞았다.

12.와 14. 두 문장 모두 ‘피동’의 의미를 나타내는 피동 표현인 것이다.

다음에서 16.과 같은 문의 경우도 피동의 의미로서 손색이 없는 예문이다.

- 15. 철이는 바지를 입었다.
- 16. 철이는 피해를 입었다.

15.의 ‘입었다’와는 달리 15.의 경우는 문장 전체 의미에서 피동의 의미를 지닌다는 것을 쉽게 알 수 있다. 이것을 만약 선택제한과 같은 원리로 설명하고자 한다면,

- 17. 철이는 () 입었다.

이 문의 빈자리를, 발신자의 의도에 완벽하게 맞는 어휘소로 과연 제시할 수 있을런지는 의문이다.

이렇게 볼 때 피동사의 호응 문제는, 결코 인접한 어휘소나 성분에 의해 지배되는 언어내적인 문제가 아니라, 발신자의 표현 의도에 따라 선택되고 배열된 특정 형식이 되는 것이다. 사태에 대한 발신자의 관점이 주체와 동사의 관계 인식에서 피동의 표현을 선택한다.

다음에서 다룰 주어와 서술어의 호응 문제는 규칙적 관계 형태를 보이는 것이 아니라 언어 사용자의 논리구조에 따라 개인적 선택의 결과를 드러내는 관계이다. 이 논의는 다음의 기본 관점으로 접근한다.

< 가설 2 > 호응 관계는 언어 사용자의 논리 구조에 따른 인식의 관계 장치이다.

다음과 같은 예는 통사상의 규정에서 설명 가능한 부분이다. 소위 감각동사, 심리동사라고 불리우는 동사들로서 통사적 제약이 있다고 보아 왔다. 이것은 화용론에서 말하는 이른바 ‘인칭직시체계’에 관련되는 내용이다. 인칭직시체계는 어떤 발화가 전달되는 발화의 담화 행위에서 대화참여자의 역할을 문법화하는 것과 관계된다. 1인칭 범주는 화자 자신의 문법화이다. 2인칭은 청자에 대한 화자 지시의 문법화이다. 그리고 3인칭은 발화에서 화자나 청자가 아닌 사람이나 실체에 대한 지시를 문법화하는 것이다. 물론 그런 대화참여자의 역할이 언어에서 문법화되는 방법은 대명사와 그들이 관련된 술어를 일치시키는 것이다.¹⁴⁾

여기에서 언어적 차원에서의 분석과 언어외적 차원에서의 분석에 차이점이 있게 된다. 인칭에 대한 서술어 관계 문제는 화용론에서도 그 연구의 중요성을 지적인 바 있다. 즉 언어에서 대화 참여자의 역할이 어떻게, 어느 정

14) 화용론(1992), 64면 참고

도로 문법화되는지 알 수 있도록 이론의 체계를 세울 것을 주장하고 있다.

18. 너는 아프다.

기존에는 발신자가 상대방에게 위와 같은 의미의 심리 내용을 표현한다면 일반적으로는 ‘너는 아프겠다.’가 적격문이라고 해왔다. 즉 표현자 자신이 아닌 상대방, 그리고 3인칭의 경우의 의도나 심리 상태에 대해 추측은 가능하지만, 발신자가 위와 같은 단언적 서술문으로 표현한다는 것은 엄밀한 의미에서 통사상의 제약이며 주어와 서술어의 비호응 관계로 처리된다. 그러나 이것은 ‘주어와 서술어’ 관계를 고정된 하나의 문법 장체로 보는 데서 나오는 견해이다. 즉 고정된 문법 체계로서 보느냐 언어 사용자들의 표현 체계로서 보느냐에 대한 시각의 선,후 문제에서 발생하는 것이다.

그러나 여기에 어조나 분위기, 주술적인 단언적 발언의 상황이라는 여러 가지 맥락이 주어진다면 위의 예문도 자연스럽다. 즉 어조나 분위기 등의 비언어적 요소가 첨가되어 화맥을 고려한 관점으로는 이 문은 충분히 가능할 수 있다. 즉 다음과 같은 맥락이 상정된다고 하면 호응 관계가 자연스럽게 된다.

(안색이 안 좋은 걸 보니 분명히)

18. 너는 아프다.

한편 다음과 같은 담화를 생각해 보자.

(어린 아들이 강아지 앞에서)

19. 아들: 강아지가 아프다.

엄마:네가 강아지니? 아픈지 안 아픈지 어떻게 알아.떨렁하구만.

이 문의 엄마와 아들 간의 대화에서 고려해야 할 점이 몇 가지 있다. 즉 아들이 어떤 의도로 이런 말을 했는지는 알 수 없으나, 엄마의 발화에서는

아들이 발화한 표현 형식이 잘못됐다는 태도를 취하고 있다. 이것은 다음의 대화와 비교해 보면 쉽게 알 수 있다.

20. 아들 : 강아지가 아픈 것 같아.

엄마 : 그러니? 어디보자. (잠시후) 멀쩡한데?

19.와 20.의 대화에는 아들의 주어 서술어 간의 호응 표현 때문에 의사소통에 명백한 차이를 보이고 있다. 19.의 엄마의 표현 태도에는 아들의 발화가 잘못된 것으로 처리를 하고 있는데, 이것은 아들이 ‘강아지가 아프다’에서 3인칭 주어에 대해 감각동사의 단언적 서술문을 사용했기 때문이다. 이런 발화 상황의 결과를 놓고 볼 때는, 20.에 비해 19.이 문법성,용인성의 정도가 낮다고 밖에 볼 수 없다. 기존의 문법학자들이 문법 규칙으로 체계화해 놓은 내용들이 일부에만 국한되고 다른 예외를 너무 많이 허용한다는 점에서 비판을 받은 것은 사실이지만, 부분적으로는 인정할 점이 있다는 것도 고려해야 할 것이다.

21. 너는 아프다.

22. 너는 아프겠다.

즉, 맥락으로부터 동떨어진 위의 이 두 문장 자체로만은 문법적 장치로 보던 화용론적으로 해석하던, 분석자의 임의에 따라 다양하게 해석할 수 있음이 사실이다. 본고에서 언어를 보는 관점은 언어 사용자와 지시 대상과 현실 세계와 언어 사용의 맥락이 모두 고려되어야 한다는 것이었다. 이렇게 볼 때 이 두 문은 같은 상황에서의 용인되는 두 표현 방식이 아니라 맥락, 명제 내용이 모두 다른, 즉 다른 형식의 다른 의미를 가진 두 명제 내용으로 보아야 할 것이다.

주술 호응문제는 인간 의식 내부의 인식구조문제라고 본다. 즉 인간의 문법 구조 속에는 언어를 사용할 때 뭔가를 맞추려는 의식이 존재한다. 이에

의도적으로 벗어나는 것도 그 발신자의 의도에 맞는 것이라면 호응이다.

23. 네가 그런 일을 하다니 참 기특하구나.

24. 네가 그런 일을 하다니 참 기특하-지?

23.의 문을 기대하는 청자에게 초점 변화의 효과를 가져오는 24.의 문 표현도 호응이라고 할 수 있다. ‘네가-하다니-구나’의 일반적 호응 관계문에서 ‘네가-하다니-지?’라는 의문형으로의 서법 변화는 청자의 의식을 자극한다. 즉 ‘-하지?’라는 의문형 어미는 화행의 입장에서는 ‘질문’의 행위를 수행한다고 말할 수 있는 내용이다. 그렇다면 ‘네가 그런 일을 하다니’ 부분과 ‘기특하지?’ 부분의 청자는 각각 다르게 인식함이 보편적인 언어 사용 양상이다. 즉 전자의 대상은 ‘너’가 되고, 후자의 대상은 ‘너’가 아닌 제 3자에게 묻거나 확인하는 어법인 것이다. 그러나 동일 대상인 ‘너’에게 발화한 24.의 문이 호응이 될 수 있는 것은 대화자인 서로에 대해 대화상의 협동의 원리를 준수하고 있고 화자와 청자의 발화 상황 인식이 같은 상태에서 문 성분의 호응 관계를 각자 인식하고 있기 때문이다.

25. 내 차비 네가 낼게.

25.의 문을 보자. 여기서 청자의 의식을 자극하는 것은 ‘네가-낼게’의 관계이다. 즉 이것은 다음의 문을 보면 일반적으로 호응이 되지 않는 문으로 의식될 수 있는 표현이라는 것을 알 수 있다.

26. 내 차비 내가 낼게.

27. 내 차비 네가 내라.

정상적인 모어화자라면 ‘내가-낼게’이고, ‘내가-내라’가 일반적인 호응의 관계이다. 그러나 25.의 문은 ‘네가-낼게’이다. 엄격한 문법의 관점에서 보면 비호응이다. 즉 문법적 일탈이다. 그러나 이 표현을 한 정상적인 발신자

는 서술어의 종결어미를 청자의 인식에서 끝맺음하고 있다고 볼 수 있다. 즉 ‘내 차비 네가’까지는 발신자 자신에 초점을 둔 것이고 ‘넌께’라는 서술어에서만 수신자에 초점을 두는 것이다. 수신자 또한 이런 표현에 순간적으로 주목을 하게 되고 소통은 자연스럽게 이루어진다.¹⁵⁾ 발신자의 호응의식이 명백한 이와 같은 문도 호응이다.

호응의 문제를 고정된 형태의 관점에서만 바라보면 매우 협소한 일부 장치에 불과하지만, 발신자의 드러나는 의도와 수신자의 받아들이는 수용과정을 고려한다면 호응의 범위는 확대된다.

그러나 이것은 모르거나 실수로 호응되지 못하는 경우와는 구별된다. 즉 다음과 같은 경우이다.

28. 각박한 현실 속에서 속세에 물들지 않은 그러한 책을 대했다는
 것 하 나만으로도 조금의 여유와 나 자신을 과거의 어느 곳
 이든
 책으로써 방문할 수 있다는 확신이 섰다.

이 문장은 다음과 같은 내용으로 이해하면 무리가 없게 된다.

28`. 각박한 현실 속에서 속세에 물들지 않은 그러한 책을 대
 했다는
 것 하나만으로도 조금의 여유가 생기고, 나 자신을 과거
 의 어
 느 곳이든 책으로써 방문할 수 있다는 확신이 섰다.

15) Speber & Wilson은, 언어사용맥락에서 화자는 가장 적합하다고 생각하는 것 발화하고 청자 또한 그것을 믿는다는 상정하에서 이해하여 의사소통의 적합성이 작용한다고 보고 있다. 이것은 적합성의 원리로서, 이들의 저서 Relavance(번역서 ‘인지적 화용론(1993)’)에 상세히 논의되어 있다.

우리는 일상의 구어와 문어에서 위와 같이 의미 전달이 제대로 되지 않는 문들을 많이 접하게 된다. 즉 위의 문은 성분의 생략으로 서술어의 호응이 제대로 되지 않은 담화이다. 호응 관계의 일탈 가능성은 단어, 성분, 문들의 통합 시 발생하는 형식의 변화에서 발생할 수 있다. 이것은 언어 성분 상호 간섭상의 문제로 야기되는 언어내적인 성격을 지니고 있다. 그러나 언어 사용 현실에서, 이런 요소에 영향을 받아 비호응의 문을 생성하게 되는 것은 물론 발신자의 선택 및 책임이다.

본고는 이 절 앞에서 <가설 1>과 <가설 2>를 제안하였다. 물론 관습화된 호응의 형태가 있음을 인정할 수 있다. 그러나 화자와 청자들은 어떤 형태를 반드시 고정적으로 사용해야 하는 부담을 갖고 있지는 않으며 언어 사용의 현실에서 또한 그렇다. 즉 호응을 이루는 관계 형태를 이용할 수도 있고 이용하지 않을 수도 있다는 측면에서 <가설 1>과 <가설 2>를 수정한 다음과 같은 <가설 3>을 호응관계에 대한 규정으로서 매듭짓고자 한다.

<가설 3> 호응관계는 언어 사용자의 관계 인식에 의한 기호의 선택적 표현이다.

IV. 호응관계의 국어교육적 접근¹⁶⁾

국어교육의 목표를 언어사용 능력의 신장이라 했을 때 이것은 의사소통능력의 일부를 지도하는 것이 되고 여기에는 문법적 능력도 포함되게 된다. 이때 관습화된 장치의 습득도 언어사용능력의 일부가 된다고 말할 수 있는 것이다. 그동안 이러한 국어교육의 내용이 비판의 대상이 되어 왔던 것은 내용의 측면에서는 ‘다 아는 내용’을, 방법의 측면에서는 ‘잘 외우는 방법’을 모색하는 것으로 진행되었기 때문이다. 그렇다면 해결책은 이에 대해 ‘모르는 것 또는 미리 알아야 할 것’의 내용¹⁷⁾을 ‘과정, 인지, 재확인, 내

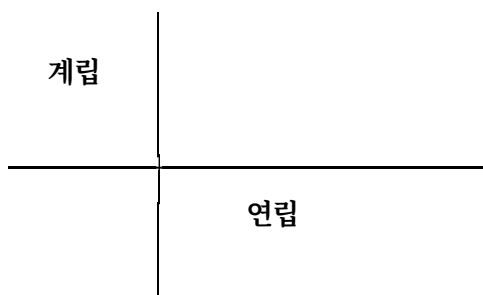
16) 호응에 대한 관점의 변환과 교재화의 접근 가능성에 대한 일반적 진술의 성격을 지니는 장이다. 구체적인 교재 구안의 예시는 후고로 미룬다.

재화' 등의 방법으로 이루어져야 하는 것이 그 답이 될 것이다. 따라서 여기에서는 언어지식내용으로서 호응관계에 접근하는 관점과 실제 국어교육에서의 제시 양상에 대해 알아보고자 한다.

1. 언어지식내용으로서의 호응관계

국어에서 호응의 문제는, 호응 문법의 문제에서 파악하는 것이 아니라, 호응 의식의 문제로 접근해야 한다. 인간은 언어의 선천적인 조직자이다. 즉 스스로 알아서 작용할 줄 아는 능동적 사용자라는 뜻이다. 언어에는 이미 질서가 존재하고 그 근거는 언어 구조의 계립과 연립 관계에서 찾을 수 있다.

< 언어의 구조 관계 > 18)



언어의 계립·연립관계에서 찾아볼 수 있는 언어의 구조성은 인간의 언어의 식과 상호동시에 작용하는 질서 체계라 볼 수 있다. 이렇게 볼 때 언어의

17) 여기에는 한국어 화자의 연령별 언어사용실태 조사가 기반이 되어야 한다. 이러한 기반 위에서 국어교육은 학습자의 발달 정도를 근거로 지도의 내용을 선정해야 한다.

18) 다음과 같은 예를 들 수 있을 것이다.

빵

내가 지금 그 떡을 다 먹었는데.

밥

능동적 조작자인 언어사용자는 호응 관계를 하나의 고정된 형태로만 파악하고 있지는 않다. 즉 문법적으로 규정되어 있는 많은 호응의 장치가 일괄 체계적으로 기술될 수는 없는 문제인 것 같다. 그렇다고 아무 기준없이 언어를 사용하는 것은 물론 아니다. 결국 국어교육에서 고려해야 할 문제는 다양한 표현의 예와 ‘호응의 의식’이 될 것이다. 즉 호응의 문법적 장치에 중점을 두는 것이 아니라 호응의 의식에 중점을 두는 것을 강조해야 한다. 호응의 의식을 바르게 가지고 있다면 호응의 장치를 언어의 문법적 표현에 맞게 사용하던 사용하지 않던 그것은 언어 사용의 장면에서 발신자 스스로 책임져야 할 문제가 되는 것이다.

그러나 문법 의식이 제대로 발현되지 못하는 국민학교와 중학교 저학년일 경우에는 고정되고 관습화된 호응의 문법적 장치에 대한 언어 지식의 교육이 필요하다. 왜냐하면 자연스러운 언어 발달의 과정을 거쳐 얻게 되는 언어 지식의 결과보다, 국어교육을 통해서 더 많이, 그리고 더 빠른 시기에, 그리고 바른 형태와 의미에 대한 인식을 가질 수 있게 된다면 거기에 교육의 가치는 부여될 수 있기 때문이다. 이때 반드시 고려해야 할 점은 언어 지식의 각 항목에 있어서 일률적으로 같은 비중을 두고 지도해서는 안 된다는 점이다. 그 이유는 내용의 난이도도 각각 다르고 언어사용에서의 중요도도 각각 다르기 때문이다. 난이도와 중요도에 따라서 단계별 지도가 절대적으로 필요하다. 교육적 가치가 인식되지 않는 내용은 대폭 수정하든지 과감하게 다른 내용으로 대체하든지 하는 확실한 변환이 필요하다.

이런 관점에서 볼 때 언어지식교육의 가장 핵심이 되는 사항은 언어발달 단계를 기반으로 한 지도의 내용 선정과 교재의 구성이다. 교육이 교사와 학습자와 교재를 중심으로 이루어진다고 할 때 교사와 학습자는 많은 변수가 작용하는 유동적 변인임에 비해 교재의 경우는 어느 경우에도 큰 차이가 없다. 따라서 교육의 구성요소로서 비교적 정확한 신뢰도를 가지는 것은 교재라고 할 수 있다. 즉 교육에서 교사의 입력과 학생의 출력의 관계(지도와 학습의 효과면에서)가 비교적 오차가 적은 것이 교재 요소에서 이루어질 수 있다는 것이다. 이렇게 볼 때 교재의 비중은 커지게 되고 교사와 학습자 모두가 신뢰할 수 있는 교육 변인이 되는 것이다.

국어교육에서 비교적 고정적인 변인에 해당하는 교재의 역할을 강조할 때 이것이 교육의 요소로서 교재가 일차적으로 중요하다는 것을 의미하는 것은 아니다. 다만 교육적 입력과 출력이 가장 정확하게 상관관계를 맺고 있는 교재의 기능적 역할을 강조하는 것일 뿐이다.

교실 또는 학습 상황에는 세 가지 요소가 있다. 교사, 학생, 교재가 그것이다.¹⁹⁾ 교육에서의 배열순서에 따라 각각 연구의 차이가 있게 된다. 각 요소에 대한 중점도에 따른 분류를 제시하면 다음과 같다.

- 1) 교사 - 학생 - 교재
- 2) 교사 - 교재 - 학생
- 3) 학생 - 교사 - 교재
- 4) 학생 - 교재 - 교사
- 5) 교재 - 교사 - 학생
- 6) 교재 - 학생 - 교사

여기에서 1)이 의미하는 것은 책의 보조에 충실한 학생들에게 지식을 분배하는 교사의 권위적 역할의 강조이다. 2)는 학생들에게 받아들여지고 있는 책의 내용을 교사가 드러내는 역할을 강조하게 된다. 3)은 개방적 활동의 학생들에게 다양한 보조 수단을 사용하는 교사의 도움으로 함께 배운다는 관점이다. 4)에서의 교사는 그냥 있는 존재이고 공급원의 역할을 할 뿐이다. 5)는 군대 훈련과 같은 경우처럼 절대적인 교재 내용의 확실한 교육이 필요하며 교수자는 학습자가 행할 수 있을 것을 보장하게 된다. 6)은 학생이 기능에 몰두하며 교사는 실수를 제한해 주는 정도의 역할을 한다. 이러한 방식으로 교육의 요소를 분류했을 때는 언제나 편협된 부분이 존재하게 된다. 따라서 위의 직선적인 배열도에 대한 비판으로 융통성있는 대안이 나오기도 했는데, 다음과 같은 절대값에 의한 3요소의 제시이다.

19) 이하는 Tom McArthur(1983), A Foundation Course for Language Cambridge University Press, 86-87면을 주로 참고하였다.

교사
학생
교재

이러한 관점은 세 요소가 모두 같다는 것을 말한다. 이에 대한 비판으로는 이러한 모델은 어떻게 해도 상관없는 무질서의 일종이라는 것을 들 수 있다.

그렇다면 위의 두 경우에서처럼 심리적 직선체도 아니고 혼란의 제안도 아닌 새로운 대안을 제시할 수 있다.

교사

학생

교재

이것이 말하는 바는 세 요소 중 어떤 것도 어느 때이든 필요에 의하여 앞에 올 수 있고 뒤에 올 수도 있다는 것이다. 이런 접근에서는 어떤 요소도 영구히 지배적 요소가 될 수는 없고 대신에 각각은 기본적 위치로 자유롭게 이동할 수 있다. 그러나 물론 이러한 관점도 완전한 것은 아니며 단지 보조 수단이고 기술적인 장치일 뿐이다.

본고에서도 이러한 관점에 동의한다. 즉 교육의 실제에서는 학습 내용의 성격과 교수 방법에 따라 학생, 교사, 교재의 기능적 중요도가 달라질 것이기 때문에, 이 세 가지 구성 요소에 절대적 가치를 부여하는 것이 아닌, 상대적 입장과 평행적 가치 체계로 보아야 할 것이다. 교실 상황의 구성 요소인 학생, 교사, 교재 중에서 학생과 교사의 매개로 제시될 수 있는 교재의 문제를, 언어지식내용으로서의 호응관계를 다루는 교재화의 방식으로 접근해 보자.

2. 호응관계의 교재²⁰⁾화 방식

국어교육에서의 언어지식영역에 대하여는 문법 자체의 개념 규정에서부터 인식을 명확히 해야 한다. 같은 언어지식의 내용이라도 어떠한 관점으로 접근하느냐에 따라 하나의 규칙적 지식이 될 수도, 새로운 언어사용의 생산적 기반이 될 수도 있기 때문이다. 이렇게 볼 때 하나의 언어 사실에 대한 내용은 다음과 같은 단계적 절차를 거쳐 지도된다.

전제 : 언어 사용자의 발달 정도 조사

- 1단계 : 문법의 각 항목 설정
- 2단계 : 구체 항목의 지도 내용 조직화
- 3단계 : 교재 구성²¹⁾
- 4단계 : 수업 실제

교재론은 방법론의 총체상을 반영해야 한다. 이것은 학생들의 교과서²²⁾와 교사의 지도서를 모두 포함하는 교재론의 범주에서 당연히 고려해야 할 요소이다. 이 때 교재 자체는 수업현장의 주목적이 되어서는 안 되고 어디까지나 보조적 매체로 인식되어야 한다. 즉 학생의 활동에 교사의 도움으로 교재를 통한 수업이 되어야 한다는 것이다. 그리고 이때 교재의 구성 내용에는 지식과 활동과 평가 모두가 포함된다.²³⁾ 이렇게 볼 때 호응관계의 교재는 맥락과 담화에서의 의미를 중시하는 관계적 교재(relational syllabus)

20) '교재'의 개념에는 학생들의 교과서와 교사의 지도서가 모두 포함된다. 그러나 본고에서의 교재는 수업 현장에 직접적으로 관련되는 실라버스의 개념으로의 교과서를 중심으로 논의한다.

21) 기술 내용 자체가 교재 내용이 될 수 있을 것이다.

22) 정확하게는 학생들과 교사 모두의 것이다.

23) 이에 대해서는 박수자(1991), '국어교육에 대한 체계적 접근의 시론'에서도 구체적으로 언급하고 있다.

의 성격을 띠게 될 것이다.

호응관계의 교재화 방식에는 내용과 형식면에서 모두 단계화의 원리가 적용된다. 호응관계의 교재 내용면에서는 형태적 장치로서의 호응에 대한 인식과 관계적 장치로서의 인식에 대한 차별적 단계화가 있어야 하며, 교재 형식면에서는 개념, 활동, 평가 항목에 대한 단계적 절차가 제시되어야 한다. 그 원리와 형식을 도표화하여 구체적으로 살펴 보면 다음과 같다.

호응관계에 대한 교재화 방식에서 단계성을 적용해야 할 범위는 내용과 형식 두 측면 모두이다.

< 호응관계 교재화의 단계성 원리의 적용 범위 >

호응관계 교재 내용의 단계화 호응관계 교재 형식의 단계화

내용의 측면에서는 다음과 같은 사항이 다루어진다.

< 호응관계 교재 내용의 단계화 >

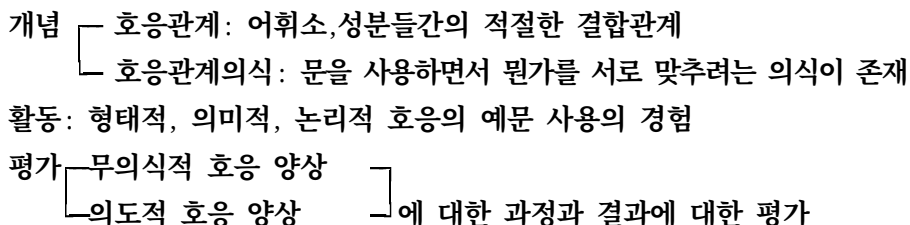
- ① 호응관계 규칙형에 대한 학습 내용
: 대우₁, 시제₁, 동사₁의 호응 관계²⁴⁾
- ② 호응관계에 대한 인식형에 대한 학습 내용
: 대우₂, 시제₂, 동사₂의 호응, 주술호응 관계

즉 앞의 III장에서 살펴 본 바대로 일군의 호응관계 형태의 규칙이 있다는 것과, 이에 더 나아가서 화자 스스로의 의도와 선택으로 결정되는 인식형이

24) 대우₁, 시제₁, 동사₁ 등은 형태소, 어휘소, 성분 간의 호응 등 형태 중심의 호응관계를 의미한다. 반면 대우₂, 시제₂, 동사₂, 주술호응 관계는 형태의 문제가 아닌 언어 사용자의 호응 관계 인식에 따른 선택적 표현의 관계를 뜻한다.

있음을 제시하는 것이다. 다음은 호응관계 교재의 형식체계 내용이다.

< 호응관계 교재화의 형식 체계 >



교재 내에서 다루는 호응의 개념은 ‘개념적 지식’으로 제시되어서는 안 되고, 개념의 인식이 자연스럽게 융해되어 있어야 한다. 교재에서 다루는 주된 내용은 언어사용의 ‘활동’ 영역에 대한 것이 될 것이다. 그리고 활동 후에는 평가의 단계가 구조적으로 완결성을 띠고 있어야 한다.

V. 결

언어는 지시 대상에 대한 발신자의 의도가 작용하여 초개인적인 기호로 표현되는 음의 연속체이다. 이에 대한 언어 현상의 분석은 발신자와 수신자, 지시대상과의 관계에서 발생하는 언어적, 언어외적 맥락 모두를 고려한 접근이어야 한다.

언어 사실, 현실 차원의 문제인 언어 현상을 언어 내적 요소로만 분석하는 것은 실제의 언어를 사용하고 있는 화자에게는 무의미한 일이다. 문장의 호응 관계 또한 언어내적 문제로만은 해결할 수 없으며 실제 언어 현실, 즉 의미를 고려한 것이어야 한다. 이런 관점에서 본다면 언어 형식상의 일치 문제는 결국 실제 언어 현실 속에서 판단된 의미에서 오는 것이다.

학교문법의 내용과 이론문법의 가장 큰 차이는 내용에 대한 관점이다. 학교문법은 교육문법의 영역이다. 정확히 말하면 인간이 사용하는 언어에 대하여 체계적으로 기술하는 것이 이론문법이라면 교육문법은 언어 사용자가

알아야 할 것을 교육적 효과를 기대하고 제시하는 것이라 할 수 있다. 이러한 관점의 상이성은 방법론을 다르게 하며, 또한 그렇게 됨으로써 내용 체계도 분명 다른 것이 된다.

좁은 의미에서의 호응관계는 언어 사용자의 관습화된 문법 장치이다. 그러나 이것은 일부에 국한된 현상이며 이때 문법적 유효로서 의미를 고려한 형식적 지도가 가능하다. 넓은 의미에서의 호응관계는 언어 사용자의 관계 인식에 대한 기호의 선택적 표현이다. 이렇게 볼 때 언어 사용자의 상황과 맥락에 대한, 즉 세계에 대한 ‘나’의 판단까지 가는 의식구조에 초점이 맞춰지게 된다. 즉 호응관계에서 의미를 고려하지 않고 A와 B의 고정적 형태로만 제시하는 문법 규칙으로서가 아니라, 이러한 규칙은 하나의 선택적 장치에 불과하고 더 근본적인 것은 ‘호응’이라는 관계에 대한 ‘관계의식’이며, 실제 세계와 사물에 대한 화자 스스로의 판단에 따른 선택의 결과임을 주지하는 것이다.

언어기호로 관습화된 장치가 호응관계의 표지를 이루고 담화 표현과 이해의 결정적 실마리가 되는 것은 사실이다. 그러나 모든 언어의 문제가 그러하듯이 호응의 문제 역시 언어 형식만의 문제가 아니라는 점을 앞에서 밝혔으며 결국 발신자의 지시 대상에 관한 인식과 선택에서 오는 의미의 관점에서 다루어야 한다. 이렇게 볼 때 국어교육에서 다루어야 할 호응의 문제도 단순한 문법 규칙의 문제만은 아니라는 사실이 분명해진다.

<참고문헌>

- 김봉군(1987), 문장기술론, 삼영사
 김영배, 신현숙(1987), 현대한국어문법, 한신문화사

- 김태옥,이현호(1993),인지적 화용론, 한신문화사
- 박병채,전재호(1985), 신국어학개론, 형설출판사
- 박수자(1991),‘국어과교육에 대한 체계적 접근의 시론’, 국어교육학연구 제1집,국어교육학회
- 송현정(1993), 국어 ‘피동표현’의 지도내용 연구, 서울대 석사학위 논문
- 이용주(1990), ‘언어단위에 대하여’, 국어교육 69,70
- 이용주(1993), 한국어의 의미와 문법, 삼지원
- 이익환,권경원 공역(1992), 화용론, 한신문화사
- 장석진(1993), 화용과 문법, 탑출판사
- 최창렬,심재기,성광수(1986), 국어의미론, 개문사
- Brown and Yull(1983), Discourse Analysis, Cambridge University Press
- Blackmore, Diane.(1992), Understanding Utterance, Blackwell textbooks in Linguistics:6
- Tom McArthur(1983), A Foundation Course for Language Teachers, Cambridge University Press