

문법적 사고력 함양을 위한 연결어미 ‘-지만’ 교육방안 연구

고춘화 경상대학교 국어교육과 부교수

- I. 머리말
- II. 연결어미 ‘지만’ 교육의 현실태
- III. 화자의 인식과 연결어미 ‘지만’의 다층적 해석
- IV. 문법적 사고 경험을 위한 ‘지만’의 교육적 접근
- V. 맺음말

I. 머리말

연결어미¹⁾는 표준국어대사전에 ‘어간에 붙어 다음 말에 연결하는 구실을 하는 어미’로 단순하게 기술되어 있지만, 실제 국어 문장 표현의 과정에서 그 역할은 상당히 중요하다. 화자가 사태를 이해하고 해석한 후 복합적 관계로 결합하는 의미 형성 과정이 연결어미 사용에 반영되어 있기 때문이다. 국어 화자는 복합적 의미 관계를 연결어미를 사용해 섬세하고 정교하게 표현한다. 따라서 사태를 해석하고 관련짓는 국어 화자의 사고 과정을 연결어미를 통해 유추할 수 있는 것이다.

인간은 지식을 저장하고 활용할 때 개별 지식 간의 연관성을 관계 맺는 인지작용을 한다. ‘어떠하다’의 주체가 무엇인지 탐색해서 적합한 ‘무엇’과 결합하여 사태를 인식하고 문장으로 표현한다. 그리고 개별 사태 간의 연

1) 접속성을 강조하는 학문 문법의 관점에서는 ‘접속어미’를 사용하기도 함. 여기에서는 7차 문법 교과서에 제시된 학교문법 용어에 따라 ‘연결어미’로 기술함. 7차 문법 교과서에서는 연결어미를 ‘앞 문장과 뒤 문장을 연결하는 어미’로 기술함.

관 고리를 시간성, 필연성, 화자의 의도 등을 기준으로 추측, 판단하여 더 큰 의미 덩어리를 형성하고 복잡한 문장으로 표현한다. 모국어 화자의 사고 작용을 연결어미의 사용과 문장 표현을 통해 유추할 수 있고 활성화할 수 있는 것이다. 연결어미 지식의 교육적 가치에 대해 유혜령(2005: 1)에서는 연결어미는 언어 사용자가 어떤 의도를 가지고, 사태와 사태를 어떻게 파악하느냐에 따라 다양한 의미 관계를 표출하는 논리적 언어 형식이므로, 연결어미의 정확하고 효과적인 선택은 언어 사용에서 중요하다고 강조하였다.

연결어미 ‘-지만’은 선행절과 후행절의 의미관계에 따라 ‘대조’와 ‘양보’의 기능을 하는 것으로 알려져 있다. 동일 형식의 연결어미가 다른 의미 관계를 표현하는 것이다. 연결어미가 사태 간의 관련성에 대한 화자의 인식을 반영한 것이라고 볼 때, ‘-지만’이 맥락에 따라 서로 다른 의미 기능을 드러낸다는 것은 ‘대조’와 ‘양보’ 사이의 연관 고리가 잠재되어 있다고 볼 수 있다. 즉 연결어미 ‘-지만’은 화자가 두 절의 관계를 이해하고 해석하는 데에 다른 층위의 접근이나 요소가 개입한다는 것을 드러내기에 적절하며, 따라서 사태 간의 의미 관련성을 심층적으로 해석하는 데에 적합한 연구 대상인 것이다.

이 글에서는 연결어미 ‘-지만’의 의미 기능을 화자의 사고 과정과 관련지어 다층적으로 해석하고, 이를 바탕으로 문법적 사고력 향상을 위한 연결어미 ‘-지만’ 교육 방안을 구성하고자 한다. 이를 위해 II장에서는 교육과정과 교과서에 제시된 연결어미 관련 내용을 분석하고 교육적 관점의 변화 양상과 유의미한 시사점을 도출할 것이다. III장에서는 화자의 인지 과정과 연결어미 ‘-지만’의 표현 과정을 관련시켜 해석함으로써 연결어미 ‘-지만’과 관련된 사고 작용을 유추하고, 이를 바탕으로 IV장에서는 학습자의 문법적 사고 경험을 위한 연결어미 ‘-지만’의 교육 방안을 구성하여 학습자의 사고력 향상을 도모할 것이다. 연결어미 ‘-지만’과 화자의 인지 과정과의 통합적, 다층적 접근을 통해 문법적 사고, 생각하는 문법 교육의 한 방법을 제시하기를 기대한다.

II. 연결어미 ‘-지만’ 교육의 현실태

1. 연결어미 ‘-지만’ 관련 내용의 교육과정 분석

교육과정에 제시된 연결어미 관련 성취기준과 내용을 분석하면 연결어미에 대한 기존의 교육적 관점을 확인할 수 있다. 7차 교육과정에서 2015 개정 교육과정까지의 연결어미 관련 내용을 살펴보면 아래 <표 1>과 같다.

<표 1> 연결어미 관련 교육과정 성취기준

교육과정	과목	학년(영역)	성취기준
7차 교육과정	국어	6학년 [국어지식]	(4) 문장과 문장 사이의 연결 관계를 안다.
		10학년 [국어지식]	(4) 문장의 짜임새를 안다.
	고등 학교 문법	문법	(라) ③ 국어 문장의 여러 가지 짜임새를 이해한다.
2007 개정 교육과정	국어	6학년(문법)	(2) 문장의 연결 관계를 이해한다.
		9학년(문법)	(3) 문장의 짜임새를 설명한다.
2012 개정 교육과정	국어	5-6학년(문법)	(4) 절을 연결하는 다양한 방식을 알고 표현 의도에 맞게 문장을 구성한다.
		중학교1~3학년 (문법)	(7) 문장의 구조를 탐구하고 자신의 생각을 다양한 구조의 문장으로 표현할 수 있다.
	독서와 문법	문법	(11) 문장의 짜임을 탐구하여 이해하고 정확한 문장을 사용한다.
2015 개정 교육과정	국어	중학교1~3학년 (문법)	[9국04-06] 문장의 짜임과 양상을 탐구하고 활용한다.
	언어와 매체	문법	[12언매02-05] 문장의 짜임에 대해 탐구하고 정확하면서도 상황에 맞는 문장을 사용한다.

위에서 알 수 있듯이 연결어미는 문장의 구조(짜임새)에서 문장과 문장을 연결하는 문법요소로서 다루어진다. 학습의 위계를 따져보면, 우선 홀문장의 구조를 알고 다음 여러 문장을 연결하는 방식으로 연결어미가 제시된다.

흥미로운 점은 2012 개정교육과정²⁾을 기점으로 문장의 짜임에 대한 성취기준의 기술과 설명이 변화한다는 것이다. 7차 교육과정과 2007 개정교육과정에서는 성취기준 기술의 주된 용어가 ‘짜임새, 연결 관계, 이해, 설명’ 등이었다면 2012 개정교육과정 이후는 ‘연결 방식, 표현, 사용, 탐구’ 등이 주된 용어로 제시된다. 이러한 변화는 문장과 연결어미에 대한 교육적 관점이 문장의 구성에 대한 형식적 관점에서 화자의 표현 의도와 실제 사용도 함께 고려하는 기능적 관점으로 확장되었음을 보여준다. 연결어미에 대한 교육적 관점의 확장은 다음 교육과정 진술에서도 확인된다.

(1) 연결어미 관련 2012 개정 교육과정 진술

[초5-6, 문법](4) 둘 이상의 절이 연결되는 다양한 방식을 이해하면 섬세한 문장 표현을 할 수 있다. 다양한 연결 어미로 앞뒤 절을 연결해 보는 활동이나 주변의 국어 자료에서 연결 어미가 사용된 문장을 찾아 탐구하는 활동을 하게 한다. 이때 연결 어미의 종류에 따라 표현 의도나 의미가 달라진다는 점을 이해하게 함으로써 연결 어미의 쓰임새를 알고 효과적인 문장 구성의 중요성을 인식할 수 있도록 지도한다.

[중1-3, 문법](7)다양한 연결 어미와 전성 어미의 기능과 함께 이러한 문장 확대의 방식을 탐구하여 체계적으로 이해하면 자신의 생각과 표현 의도가 제대로 반영된 문장을 구성할 수 있다. 다양한 구조의 문장들을 표현 의도와 연관 지어 분석하고, 중의문처럼 의미가 명확하지 않은 문장을 찾아 그 이유를 탐구하는 활동을 함으로써 정확하고 효과적이며 자연스러운 문장을 구성하는 능력을 기

2) 정식 명칭은 ‘2009 개정에 따른 국어과 교육과정 교육과학기술부 고시 2012-14호’이나 기술의 편의상 ‘2012 개정교육과정’으로 약칭함.

르도록 지도한다.

[독서와문법](11)문장 성분에 대한 이해를 바탕으로 하여 문장의 짜임을 이해할 수 있다. 기본적으로 문장을 온전한 사고의 표현 단위로 알면서, 주술 관계가 둘 이상 들어 있는 겹문장에서 발견할 수 있는 문장의 짜임을 체계적으로 이해할 수 있도록 하고 문장의 변환을 통해 어떤 표현 효과가 나타나는지 알아본다. 문장의 짜임을 교수·학습하는 데에는 실제 국어 자료를 사용하여 살아 있는 문장의 탐구 및 이해 학습이 되도록 한다.(밑줄은 연구자)

(1)에서 연결어미는 화자의 표현의도에 따라 다양하게 사용됨으로써 효과적인 문장 표현을 가능하게 하는 문법요소로 기술된다. 학습자가 연결어미를 학습함으로써, 자신의 생각을 표현의도에 따라 적절하게 문장을 구성하여 사용할 수 있는 능력을 갖추게 됨을 상정하고 있는 것이다.

여기에서 ‘문장은 온전한 사고의 표현 단위’라는 진술과 ‘연결어미에 따라 표현 의도나 의미가 달라진다’는 진술은 풍부한 교육적 의미를 담고 있다. ‘문장은 온전한 사고의 표현 단위’라는 진술은 문장을 주어와 서술어의 결합으로만 인식하던 데에서 나아가 문장을 생성하는 화자로서의 ‘인간’의 존재를 인식하고 명시한 것이다. 즉 언어를 인간과 분리된 별개의 독립체가 아니라 인간의 사고와 인지, 감정, 성장 등과 함께 다룸으로써 문법 교육에서 문장을 통해 다룰 수 있는 교육내용의 범주가 확장할 수 있는 디딤돌을 제시한 것이다. 주세형(2005: 479)에서는 학생들로 하여금 ‘사고한 것을 언어화하는 과정에서 사용하는 생산적 도구’로서 문장의 성격을 강조한다. 그의 논의는 쓰기 교육과 문법 교육의 접점으로서 ‘문장’을 다루고 있지만, 이 역시 화자의 사고 과정이 문장 속에 반영된다는 전제를 공유하고 있다. 따라서 문장을 교육함으로써 화자가 세계를 인식하고 해석하는 일련의 사고 과정을 교육적으로 접근할 수 있는 것이다.

‘연결어미에 따라 표현 의도나 의미가 달라진다’는 진술은 연결어미의 기능을 화자의 사고와 연관시켜 해석할 수 있다. 동일한 내용을 담고 있는

문장이라도 연결어미의 사용에 따라 다른 의미관계를 생성하거나 다양한 표현효과를 보게 된다는 것이다. 인지언어학적 관점에서 연결어미의 의미 관계를 설명한 정수진(2013)에서는 사태 관계와 연결어미의 사용을 개념화자의 해석 방식 반영에 따른 것으로 해석하고 의미 구조를 분석했다. 이러한 관점에서 학습자의 사고와 연관된 연결어미의 교육적 함의를 풍부하게 탐색할 수 있다.

2. 연결어미 ‘-지만’ 관련 내용의 교과서 분석

이 장에서는 연결어미 관련 교과서 내용을 2012 개정 교육과정에 따른 고등학교 독서와 문법 교과서 6종³⁾을 대상으로 분석하였다. 이들 교과서에서 연결어미는 ‘문장의 짜임’ 단원에서 ‘이어진 문장’ 관련 내용에서 공통적으로 제시된다.

(2) 한철우 외(2014: 128)

[탐구] 밑줄 그은 부분을 참고하여 다음 문장의 앞 문장과 뒷문장이 어떤 의미 관계에 있는지 말해 보자.

- ㄱ. 봄에는 눈이 녹고 꽃이 핀다.
- ㄴ. 철수는 갔지만 영희는 안 갔다.
- ㄷ. 점심에 밥을 먹든지 빵을 먹어라.
- ㄹ. 비가 와서 땅이 젖었다.
- ㅁ. 가을이 되면 단풍이 든다.
- ㅂ. 도서관을 가려고 집에 나섰다.
- ㅅ. 공원에 갔는데 사람들이 많았다.
- ㅇ. 비가 올지라도 소풍을 가겠다.

3) 박영목 외(2014), 『독서와 문법』, 천재교육. 윤여탁 외(2014), 『독서와 문법』, 미래엔. 이관규 외(2014), 『독서와 문법』, 비상교육. 이도영 외(2014), 『독서와 문법』, 창작과비평. 이삼형 외(2014), 『독서와 문법』, 지학사. 한철우 외(2014), 『독서와 문법』, 교학사.

이어진문장은 홀문장과 이어지는 방법이 어떠한가에 따라 대등하게 이어진 문장과 종속적으로 이어진 문장으로 나뉜다. 대등하게 이어진 문장은 앞절과 뒷절의 의미가 대등하게 이어진 문장을 말한다. [탐구]에서 ‘-고’, ‘-지만’, ‘-든지’에 의해 이어진문장은 각각 ‘나열’, ‘대조’, ‘선택’의 대등적 의미 관계를 가진다. 종속적으로 이어진 문장은 앞절과 뒷절의 의미가 독립적이지 못하고 종속적인 관계에 있는 문장을 말한다. 이때 앞절과 뒷절이 어떠한 의미 관계를 가지느냐에 따라 다양한 연결 어미가 사용된다. [탐구]의 문장에서 ‘-아서’는 원인, ‘-(으)면’은 조건, ‘-(으)려고’는 의도, ‘-는데’는 배경, ‘(으)르지라도’는 양보의 의미를 나타내고 있다.

연결어미 관련 지식은 (2)와 같이 이어진 문장의 종류, 의미 관계, 그리고 대표적 연결어미 등에 대한 설명으로 기술한다. 나머지 5종의 교과서도 이와 유사하게 문장의 종류, 문장(절) 간의 의미 관계, 연결어미의 종류 등에 대해 제시하여, 이들이 연결어미의 주된 교육내용으로 다루어짐을 알 수 있다.

연결어미 관련 활동은, 연결어미가 포함된 문장을 제시한 후 관련 내용을 학습하게 하는 이해 활동 중심과 연결어미를 제시하지 않고 복합 사태를 생성하여 문장으로 표현하게 하는 표현 활동 중심으로 나뉜다. 이해 활동 중심은, 앞의 (2)와 같이 연결어미가 제시된 이어진 문장을 제시한 후, 문장(절) 사이의 의미관계와 각각의 표현효과를 학습자가 생각하게 한다. 이는 연결어미 관련 지식의 이해와 적용을 확인하는 활동을 구성한 것으로 보인다. 반면, 아래 (3)과 같이 연결어미를 제시하지 않고 독립된 두 문장을 제시한 후 학습자가 스스로 연결어미를 선택하여 문장을 생성하게 하는 활동 유형도 있다.

(3) 이삼형 외(2014: 208)

- 다음 두 문장을 적절한 연결 어미를 활용하여 의미 관계가 대등하도록 이어 보자.
 - 낮말은 새가 듣는다. + 밤말은 쥐가 듣는다.
- ➡

- 호랑이는 죽어서 가죽을 남긴다. + 사람은 죽어서 이름을 남긴다.



의미 관계가 대등한 두 홀문장이 이어진 문장을 대등하게 이어진 문장이라고 한다. 대등하게 이어진 문장에서 앞 절과 뒤 절은 나열, 대조 등의 의미 관계를 갖는다. ‘낮말은 새가 듣고, 밤말은 쥐가 듣는다.’에서는 나열의 의미 관계, ‘낮말은 새가 듣지만, 밤말은 쥐가 듣는다.’에서는 대조의 의미 관계가 확인된다.

(3)은 연결어미 관련 지식의 사용과 표현을 확인하는 활동으로 보인다. 여기서 고려할 점은 표현 활동 중심의 경우, 교사의 교과내용지식과 학습자의 반응에 따른 적절한 대처가 상당히 중요하다는 것이다. 이해 중심 활동의 경우는 모범 설명과 예시가 예측 가능하지만, 표현 중심 활동의 경우는 학습자의 반응을 예측하기 어렵고 상황에 따라 적절한 해설을 덧붙여야 한다. 예를 들어, 연결어미 ‘-지만’은 (2), (3)과 같이 ‘대조’의 의미 기능을 하는 것으로 기술되고 있다. (3)에서 ‘-지만’은 “‘낮말은 새가 듣고, 밤말은 쥐가 듣는다.’에서는 나열의 의미 관계, ‘낮말은 새가 듣지만, 밤말은 쥐가 듣는다.’에서는 대조의 의미 관계가 확인된다.”라고 기술되어 있다. 하지만 교과서 기술이 의도한 바와 달리, ‘낮말은 새가 듣고, 밤말은 쥐가 듣는다.’의 문장도 앞 절과 뒤 절이 차이점을 나열했다고 학습자가 오인할 가능성이 있다. 이 때 교사는 ‘낮말은 새가 듣고, 밤말은 쥐가 듣는다. 따라서 말조심을 해야 한다.’는 내용의 맥락적 해석을 더하거나, 말조심에 대한 근거로 두 사건이 단순 제시되었음과 앞뒤 문장을 교호해도 내용 이해에 무리가 없다는 점을 들 수 있어야 한다. 또한 ‘낮말은 새가 듣지만, 밤말은 쥐가 듣는다.’의 경우 대조의 효과보다는 차이점을 드러냄에 초점을 맞춰 학습자의 이해를 도와야 할 것이다. 따라서 화자의 표현 의도에 따라 두 문장에서 연결어미 ‘-고’와 ‘-지만’이 다른 양상으로 사용되었음을 교사가 설명할 수 있어야 하는 것이다. 표현 중심 탐구활동 구성의 경우, 실제 수업 장면에서 교사는 학습자들의 다양한 반응에 대해 그 적절성을 타당하게 설명할 수 있는 충분한 사전 준비를

갖추어야 한다.

III. 화자의 인식과 연결어미 ‘-지만’의 다층적 해석

1. 화자의 인식과 연결어미 의미 기능의 다층적 해석

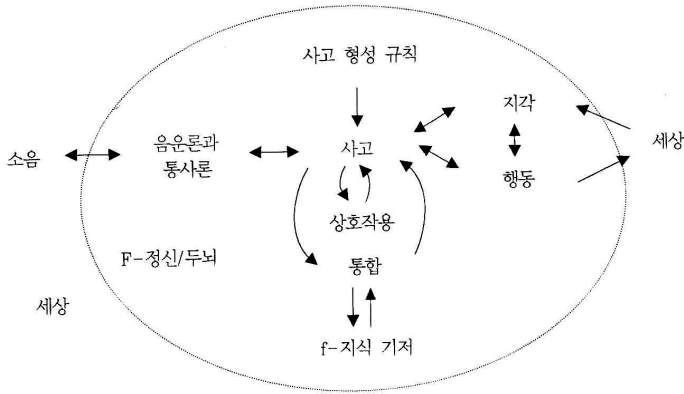
언어 사용의 인지적 과정은 다양한 층위의 의미적 상호작용을 통해 유추할 수 있다. Jackendoff(2003/2005)는 다음 네 가지 층위의 의미적 상호작용과 사고형성규칙으로 제시된 조합체계를 통해 의미 형성을 설명하고자 하였다. 그는 개념과 의미 생성의 과정을 다음 (4ㄱ)~(4ㄴ)의 상호작용 과정에서 이루어진다고 보았다.

(4) 의미와 의미적 상호작용(Jackendoff., 2003/2005)

- ㄱ. 언어학적으로 전달된 메시지와 문맥상의 이해를 포함해서 현존하는 기저지식(f-지식)을 통합하는 과정
- ㄴ. 언어학적으로 전달된 메시지와 다른 기저지식(f-지식)의 상호작용에 기초해 추론하고 판단하는 과정
- ㄷ. 감각으로 지각된 세계에 대해 관심을 끌어내고 판단하기 위해 언어학적으로 전달된 메시지를 이용하는 과정
- ㄹ. 언어학적으로 전달된 메시지를 세상의 물리적인 행동과 연결시키는 과정

(4ㄱ)은 언어적 정보와 기저 지식(f-지식)의 상호작용, (4ㄴ)은 언어적 정보와 기저 지식 등을 근거로 다른 사태를 유추하는 사고 과정, (4ㄷ)은 화자가 언어적 정보를 활용하여 의도를 실현하는 과정, (4ㄹ)은 화자가 언어적 정보를 활용하여 실행하는 과정이다. 예를 들어 (4ㄱ)은 ‘착한 소비’의 뜻

을 이해하기 위해 ‘기부로 이어지는 소비 행위’를 긍정적 관점으로 통합하였고, (4ㄴ)은 ‘특히 받은 마스크가 불티나게 팔렸다.’에서 황사가 심하거나 호흡기성 질병이 발발했다는 사실을 추론할 수 있다. (4ㄷ)은 화자의 발화 의도에 따라 묻고, 명령하고, 진술하며 표현을 바꾸는 경우이고, (4ㄹ)은 화용론적 관점에서의 발화 수행과 관련이 깊다. 이처럼 의미가 여러 가지 상호작용으로 생성되는 과정을 그는 사고의 형성규칙으로 결합된 체계로 <그림 1>과 같이 제시한다.



〈그림 1〉 사고의 형성규칙과 의미 작용의 체계(Jackendoff, 2003/2005: 281)

화자가 의미를 형성하고 문장으로 표현하는 과정은 사고 과정과 밀접하게 연관되어 복합적으로 상호작용하는 것임을 <그림 1>에서 알 수 있다. 연결어미를 통한 표현의 과정은 ‘(4ㄱ)언어학적으로 전달된 메시지와 문맥상의 이해를 포함해서 현존하는 f-지식을 통합하는 과정’을 바탕으로 ‘(4ㄴ)언어학적으로 전달된 메시지와 다른 f-지식의 상호작용에 기초해 추론하고 판단하는 과정’이 활발하게 상호작용하는 인지적 과정과 연관되는 것이다.⁴⁾

4) 그는 의미는 인간적인 모든 것에 중심임을 강조하면서 언어, 지성, 의식, 자아, 그리고 사회적이고 문화적인 상호작용을 다루는 데 준비가 되어 있어야 의미를 이해할 수 있다고

연결어미를 활용한 문장은 실제 세계의 사태 이해, 명제 내용 생성, 의미 관계 형성 등을 통해 생성되며 이 과정에 (4ㄱ)과 (4ㄴ)의 인지적 과정이 관여한다. 따라서 연결어미 교육과 의미 생성 능력의 축진을 통해 학습자의 사고 능력을 향상할 수 있게 된다.

연결어미의 의미 기능은 다층적으로 해석할 수 있는데, 임은하(2002)에서는 Sweetser(1990)의 논의를 빌려 인과관계 접속어미의 의미 체계를 실제세계, 화자의 의식세계, 발화상황의 3중 구조로 해석한다. 먼저 Sweetser(1990: 76-87)에 제시된 ‘because’의 의미 기능 분석을 확인해 보자.⁵⁾

(5) because의 의미 기능(Sweetser, 1990: 76)

ㄱ. John came back because he loved her.

ㄴ. John loved her, because he came back.

ㄷ. What are you doing tonight, because there's a good movie on.

(5ㄱ)은 그가 그녀를 사랑한다는 것이 그가 돌아오는 사건의 실제 세계의 원인인데, 이렇게 실제세계에서의 사건들 사이에 존재하는 인과관계를 ‘내용영역’에서의 인과관계로 보았다. (5ㄴ)은 화자로 하여금 ‘존이 그녀를 사랑했다’는 판단의 근거로 ‘존이 돌아왔다’는 것을 읽을 뜻한다. 즉 선행절의 내용이 근거가 되어 화자가 판단이나 결론을 내리게 된다는 점에서 ‘인식영역’에서의 인과관계이고 이는 화자의 논리적 추론과정과 관련된다. (5ㄷ)은 ‘내가 좋은 영화를 보러 가는 것을 제안하고 싶기 때문에, 오늘 밤 무엇을 하든지 물어 보는 것이다.’로 제안의 근거로서의 인과관계이다. 이처럼 발화 행위를 정당화하는 근거를 제시하는 것이 ‘회행영역’의 인과관계이다. 이러한 분석은 한 단어의 의미가 언중의 인지 작용에 의해 어떻게 확장될 수 있

하였다. 그리고 의미 생성의 내재적 생산기제를 논하는데 이는 학습의 자발성과 가능성과 연관된다.

5) 해당 해석은 임은하(2002: 18-19)를 수정하여 인용함.

는지 잘 보여 준다. 임은하(2002)에서는 국어의 화자가 인과관계를 실제세계 안에서의 인과관계로만 이해하지 않고 위와 같이 의미를 여러 영역으로 확장 적용하기 때문에 ‘-니까’와 같이 다양한 영역에서 사용되는 인과관계 접속어미가 존재한다고 해석하는데,⁶⁾ 이러한 다층적 차원의 접근은 연결어미 ‘-지만’의 의미 기능 해석과 교육적 접근에도 유용한 것이다.

2. 사고·논리와 연결어미 ‘-지만’의 의미 기능

연결어미 ‘-지만’의 의미 기능에 대한 심층적 이해와 효과적인 사용은 학습자의 사고 능력을 향상시키는 유용한 교육적 접근이다. 일찍이 황미향(2001: 248)에서는 사태 구성과 문장 표현의 관계를 설명하면서 문장과 문장을 잇는 데에 적절한 연결어미를 사용하는 것은 사태 간의 관계를 의미적으로 연관시키는 고등 사고 능력이라고 했다.

연결어미 ‘-지만’ 관련 교육내용을 구성하기 위한 기반 지식을 쌓기 위해, 먼저 사태 간의 의미 관계를 추정하는 사고 및 논리 과정을 그 의미 기능 분석을 통해 다음과 같이 재구해 본다.

(6) ‘-지만’의 의미 기능

- ㄱ. 형은 부지런하고 동생은 게으르다.
- ㄴ. 형은 부지런하지만 동생은 게으르다.
- ㄷ. 형은 부지런했지만 평생 가난하게 살았다.

6) 임은하(2002: 19)에서는, 국어 화자는 인과관계를 다음 세 가지 영역으로 확장하여 이해한다. ①실제세계에서 A가 B라는 사건을 야기시켰을 때 A는 B의 원인이다. ②화자의 의식 속에서 A가 화자로 하여금 B라는 결론을 내리게 했을 때 A는 B의 원인이다. ③발화상황에서 A가 화자로 하여금 B라는 화행을 가능하게 했을 때 A는 B의 원인이다.

(6ㄱ)은 ‘그 형제는 언제?’라는 질문에 대한 반응⁷⁾으로, 형의 성격에 대한 진술과 동생의 성격에 대한 진술이 각각 별개로 제시되어, 각 형제의 성격을 화자가 특별한 표현의도 없이 말한 것이다. 실제 세계 사실의 단순 열거로서 ‘나열’의 의미 기능을 한다. (6ㄴ)은 화자가 형과 동생의 성격을 비교하여 그 차이점을 분명히 인식하여 진술한 것이다. 실제 발화할 때 ‘-지만’을 경계로 ‘쉽’이 발생하거나 어조가 변화할 가능성이 열린다. ‘-지만’을 경계로 형과 동생의 차이점을 탐색하고 서로 다른 개체를 비교하여 평소 일을 할 때의 태도가 형은 일을 미루지 않고 꾸준히 열심히 하는 반면 동생은 움직이거나 일하기를 싫어하는 습관을 가지는, 긍정적·부정적 태도를 드러낸 것이다. 화자는 형과 동생을 비교하여 일하는 태도의 차이점을 선명하게 인식하고 그 긍정성과 부정성을 판단하였다. (6ㄴ)은 ‘형은 부지런한 반면에 동생은 게으르다.’로 ‘반면에’ 부사어를 삽입하여 바꾸어도 무방하다. (6ㄱ)에 비해 화자가 사태 간의 차이점을 선명하게 의식하고 비교·대조의 사고 과정을 거친 것이다.

(6ㄷ)은 ‘-지만’을 경계로 앞절에서 화자는 형이 부지런하므로 잘 살았을 것이라고 예상하고 기대한다. 하지만 뒷절에서 그 예상은 어긋나 뜻밖의 사태에 직면하게 된다. 일반적인 상식으로 부지런하게 일하면 부자로 살거나 적어도 가난하게 살지는 않는다고 생각한다. 이러한 판단은 주변에서 발생하는 예들의 평균치를 근거해서 내려지는 것으로 이은경(1996)에서는 ‘상례’라는 용어로 설명한다. 최상진·임채훈(2008)에서 역시 계기적인 사건이 반복적으로 나타나서 생기는 ‘상례성’ 개념을 활용하여 인과관계를 형성해 가는 인지적 과정이 연결어미의 의미 기능 안에 어떻게 반영되어 있는가를 탐구하였다.⁸⁾ 사건을 인식하는 화자(청자)의 사고 작용을 연결어미의 의

7) ㄱ에 대한 해석은 최현배(1971: 813)를 참조하였음.

8) 인과관계를 집합개념의 유형 사건과 개별 사건이 연결되어 실현된 것으로 구분하고, 이에 따라 ‘-면’은 유형 사건 간의 인과 관계를 표현할 때 사용하는 어미로서 인과관계 자체를 나타내고, ‘-니까’는 인과관계가 정립되기 전 단계를 반영하는 어미로서, 인과관계에 대

미 기능(사용)과 관련지어 파악하는 통합적 접근을 시도한 것이다. (6ㄷ)에서 화자는 어긋난 예상과 기대를 감수하고 어쩔 수 없이, 혹은 의아함을 담아 뒷절을 진술하게 된다. 이를 방임, 양보의 의미 기능이라고 한다.

‘양보’의 의미 기능은 화자의 자동화된 인식 속에 대조의 사고 과정이 녹아 작용한 것으로 볼 수 있다. 이 경우 화자의 사고 논리는 복합적으로 발발하게 작용한다.

(7) ‘-지만’의 양보 기능과 사고 논리

- ㄱ. 형은 부지런했지만 평생 가난하게 살았다.
- ㄴ. 사람이 부지런하다. (⇒그 사람은 잘 살 것이다.) : 상례1
 ↔ 사람이 게으르다. (⇒그 사람은 못 살 것이다.) : 상례2
- ㄷ. *형은 부지런하고 가난하게 살았다.

(7ㄱ)에서 화자는 대조되는 상황의 예상되는 결과에 직면했기 때문에, 화자의 인식에서 ‘-지만’을 사용하여 생략된 추론 과정을 표시한 것이다. (7ㄴ)의 상례1처럼 ‘형이 부지런하’면 잘 사는 결과가 개연성이 높는데, 선행절의 내용과 반대되는 ‘형이 게으를’ 경우인 상례2에 해당하는 사건이 후행절에 이어지므로, ‘-지만’을 사용하여 표현한 것이다. 따라서 (7ㄷ)의 ‘형은 부지런하고 가난하게 살았다.’는 부절적인 문장이 된다.

한 ‘발견’을 나타내고(인과관계가 전제되지 않음), ‘-어서’는 인과관계를 실제 개별 사건 간의 관계에 적용할 때 사용한다고 보았다. 그리고 인과관계의 형성 과정을 다음(최상진·임채훈, 2008: 133)과 같이 제시하였다.

인과관계의 형성과정		국어의 연결어미
발견 및 관계 부여	...	-니까
↓		
인과관계 정립	...	-면
↓		
적용	...	-어서

‘-지만’의 사고 논리 과정을 재구해 보면 사태A, 사태B(=~A), 사태A’(상례1), 사태B’(상례2)의 작용을 통한 대조와 양보의 의미 기능을 알 수 있다. (7)과 같은 ‘-지만’의 양보 기능은 대조의 연장선, 혹은 약한 대조의 인정이 작용한 것으로 볼 수 있다.

IV. 문법적 사고 경험을 위한 ‘-지만’의 교육적 접근

문법 교육의 경험을 통해 사고력을 향상할 수 있다는 논의는 문법교육의 가치 탐색과 맞물려 이루어져왔다. 언어능력, 문법능력, 국어적 사고, 문법적 사고 등의 개념을 교육적으로 재해석하는 과정에서 사고력 향상이 국어교육, 문법교육에서 중요한 한 축을 맡는다는 것은 폭넓은 지지를 획득했다. 그 중 문법적 사고력에 대한 본격적 논의는 하성옥(2008)에서 이루어졌는데, 그는 문법적 사고력의 개념을 탐구 과정에서 작용하는 정신활동에 초점을 맞춰 ‘문법 지식을 이용하여 국어 문제에 관해서 가설을 산출하거나 해결방안을 모색하면서 국어 이해에 도달하려는 의도적이고 복합적인 정신활동을 수행하는 능력’으로 정의하였다. 박서영(2014)에서는 문법 탐구 경험과 관련되는 일련의 사고 과정을 절차화하여 살피고 문법적 사고 과정을 실제적이고 구체적으로 드러내었고, 이러한 접근의 결과, 문법적 사고력⁹⁾을 핵심적인 언어 단위와 요소의 분석, 문법 규칙의 발견과 적용, 언어적 맥락의 추론과 문법적 판단으로 재개념화한다.

문법적 사고의 근본 전제는 학습자가 ‘문법 교육의 내용’을 대상으로 ‘생각하고 궁리하는’ 경험을 제공함으로써 학습자의 사고력을 향상시킬 수 있다는 것이다. 즉 학습자가 지적 호기심을 가지고 사고하는 경험을 문법교

9) 문법적 사고와 관련된 논의는 박서영(2014)에 잘 정리되어 있으므로 이를 참조하기 바람.

육의 내용을 통해 제공하는 것이다.

앞에서 화자의 인식 및 사고 논리에 대한 다층적 접근을 통해 연결어미 ‘-지만’의 대조와 양보의 의미 기능을 살펴보았다. ‘-지만’을 포함한 문장의 의미와 화자의 인식 과정 및 논리를 생각하고 추론하는 과정 자체가 문법을 통해 학습자가 생각하고 궁구하는 교육적 경험이다. 여기에서 연결어미 관련 교육과정 성취기준을 빌려 문법적 사고 경험을 위한 ‘-지만’의 교육 방안을 <표 2>와 같이 제시해 본다.

<표 2> 문법적 사고 경험을 위한 ‘-지만’의 교육적 접근

성취기준	핵심 내용	‘-지만’ 교육내용	문법적 사고 경험을 위한 ‘-지만’ 접근
○문장과 문장 사이의 연결 관계를 안다. ○문장의 짜임새를 설명한다. ○절을 연결하는 다양한 방식을 알고 표현 의도에 맞게 문장을 구성한다. ○문장의 구조를 탐구하고 자신의 생각을 다양한 구조의 문장으로 표현할 수 있다. ○문장의 짜임을 탐구하여 이해하고 정확한 문장을 사용한다. ○문장의 짜임과 양상을 탐구하고 활용한다.	•문장의 연결관계	• ‘-지만’을 사용한 문장의 연결관계	⇐ ‘-지만’과 ‘-고’의 의미 기능 차이 비교 대조
	•문장의 표현의도	• ‘-지만’을 사용한 문장의 표현의도	⇐ 사태 간의 차이점을 부각시키는 대조의 ‘-지만’과 초점화
	•문장의 짜임과 양상 탐구	• ‘-지만’을 사용한 문장의 양상 탐구	⇐ 양보의 ‘-지만’과 사태 간의 사고 논리 과정과 추론 연계
	•상황에 맞는 문장 사용	• 상황에 맞는 ‘-지만’ 사용과 문장 표현	⇐ ‘-고’와 ‘-지만’ 중 적합한 문장 표현과 이유

먼저 앞선 <표 1>에서 제시한 교육과정의 연결어미 관련 성취기준에서 핵심 용어와 내용을 도출하고, 이를 연결어미 ‘-지만’과 관련지어 교육내용으로 상세화한다. 그리고 ‘-지만’의 다층적 의미 해석과 사고 논리 내용을 ‘-지만’ 교육내용 구성의 한 방식으로 재구성하여 <표 2>와 같이 도표화한 것이다.

첫째, ‘-지만’과 ‘-고’의 의미 기능을 동일 사태의 문장 생성과 표현에서 비교, 대조하여 차이점을 알 수 있다. 내용 영역에서는 같지만 화자의 인

식이나 의도에 따라 각기 다른 연결어미가 선택되어 나열과 대조의 의미 기능으로 다르게 실현됨을 학습자가 생각하는 경험을 구성한다.

(8)¹⁰⁾ 나열과 대조

[산이 높다] + [물이 맑다]

ㄱ. 산이 높고 물이 맑다.

ㄴ. 산이 높지만 물이 맑다.

학습자가 두 사태의 의미관계를 고려하여 문장을 확장하여 표현할 때, 연결어미 ‘-고’와 ‘-지만’을 사용한 경우를 비교하여 그 차이점을 살피게 한다. (8ㄱ)이 (8ㄴ)보다 자연스러운 것은 선행절과 후행절의 의미 관계에서 차이점이 부각되지 않기 때문이다. (8ㄴ)의 ‘산이 높다’와 ‘물이 맑다’에서 ‘산’과 ‘물’의 대상의 차이점을 부각시키려면 ‘높다-깊다’와 같이 대척점이 분명한 속성을 제시해야 한다. 따라서 두 사태는 화자의 인식으로 사실의 단순 나열로 의미 관계가 형성되어 (8ㄱ)이 더 자연스럽게 이해된다. 여기에서 학습자는 두 사태의 적절한 의미 관계 결합, 적절한 연결어미의 사용 등을 통해 단순 접속과 대조적 접속을 구분하고, 실제 세계 사실의 단순 나열과 두 대상의 비교를 통한 차이점을 부각시키는 대조를 차별적으로 인식한다.

둘째, 사태 간의 차이점을 부각시키는 대조의 ‘-지만’과 초점화를 통해 화자의 표현의도와 문장 구성 효과를 분석할 수 있다.

(9) 대조의 ‘-지만’¹¹⁾과 초점화

ㄱ. 호랑이는 죽어서 가죽을 남기지만, 사람은 죽어서 이름을 남긴다.

ㄴ. 직선적 성격에 승부욕도 강하지만 친화력은 다소 떨어진다는 평도 듣는다.

10) 유현경 외(2015: 181) 예문 활용

11) ㄱ은 7차 문법 교과서 166쪽의 예문이고, ㄴ과 ㄴ은 국립국어원에서 제공하는 말뭉치에서 검색한 예문의 일부이다.

ㄷ. 이렇게 엄마가 극성스러운 정도로 열성인 집 아이들은 꾸준히 계속하지만
엄마가 열성적이지 아니면 열이면 열 중간에 레슨을 중단한다.

(9ㄱ)은 호랑이와 사람의 죽음을 비교하여 그 차이점을 드러내는데, 각각의 죽음의 결과가 호랑이는 눈에 보이는 껍데기인 가죽로, 사람은 눈에 보이지 않는 명예인 이름으로 남겨진다. 서정수(1994: 1062)는 (9ㄱ)과 같이 행위나 의견의 대립 관계를 좀더 명시적으로 나타내는 기능을 대조적 접속 기능으로 지칭한다. (9ㄱ)의 화자는 동물과 사람의 차이점을 부각시키고 인간다운 명예로운 삶을 살 것을 강조하려고 ‘-지만’을 사용하여 후행절에 초점을 둔다. (9ㄴ)의 경우, 동일 주체인 ‘선수’의 장점과 단점을 대조적으로 기술함으로써 논평의 객관성을 확보하려고 ‘-지만’을 사용하고 있다. 여기에서 화자는 선행절과 후행절의 어느 한 쪽에 초점을 두기보다는 동일 주체인 선수의 장점과 단점을 종합적으로 전달하려고 한다. (9ㄷ)은 복잡한 명제가 전제되어 ‘엄마가 극성으로 열성인가 아닌가’에 따라 ‘아이들이 레슨을 계속하는지 안 하는지’가 결정되는 조건문이 껍으로 제시되어 결합되었다.

셋째, 양보의 ‘-지만’과 사태 간의 사고 논리 과정과 추론 작용을 연계하여 두 절 사이의 함축적 전제를 도출할 수 있다.

(10) 양보의 ‘-지만’과 화자의 사고 논리

ㄱ. 나는 철수를 자주 만나지만, 그를 좋아하지는 않는다.

ㄴ. 이 이론에 따르면 과거로의 여행은 가능하지만 과거를 바꿀 수는 없게 된다.

ㄷ. 폭우가 내리지만 나는 출발해야 한다.

(10ㄱ)에서 화자는 누군가를 좋아하면 그 사람을 자주 만나려고 한다는 상례에서 어긋나는 상반된 내용을 진술한다. 이 경우 후행절이 선행절의 일반적 조건으로, 선행절은 후행절의 일상적 결과로 연결되어야 하지만, (10ㄱ)의 경우 기대에 어긋나는 뒷 절의 상황을 대조적으로 잇고 있다. (10ㄴ)의

경우 과거로의 여행을 사람들이 하는 것은 과거를 바꿈으로써 보다 나은 미래로 바꾸기 위해서라는 목적을 결과적으로 부정한다. 따라서 과거로의 여행만 가능할 뿐이라는 조건을 제약함으로써 후행절의 가능성을 차단하게 된다. (10ㄷ)에서 비가 많이 오면 위험하므로 움직이지 않는 것이 상례이다. 하지만 화자는 일상적인 기대를 깨뜨리고 출발해야 한다는 의지를 드러내기 위해 ‘-지만’을 사용하고 있다.

(10)은 모두 전제와 상반되는 진술의 연장으로 상례에서 벗어나거나 상반되는 후행절의 내용이 뒤따른다. 이는 앞 절이 양보 또는 방임의 뜻을 나타내면서 뒷 절과 연결되는 문장으로, 앞 절은 그 나타내는 바를 우선 인정하는 뜻 곧 일종의 양보를 나타낸다. 앞 절의 내용은 어떤 조건으로 내거는 것이 아니고 그것을 받아들이면서 뒷 절 서술을 펴는 접속 관계를 보이는 것이다(서정수, 1994: 1145).

넷째, ‘-고’와 ‘-지만’ 중 적합한 문장 표현과 이유를 생각해 보고 부사어 삽입을 통해 맥락적 의미를 강화할 수 있다.

(11) 부사어 첨가를 통한 맥락의 강화

ㄱ. 철수는 가난하지만 영화는 부유하다.

ㄱ'. 철수는 가난한 반면에 영화는 부유하다.

ㄴ. 온몸이 아파오지만 나는 끝까지 달려야겠다.

ㄴ'. 비록 온몸이 아파오지만 나는 끝까지 달려야겠다.

연결어미의 적절한 사용과 효과는 부사어 첨가를 통해 상황을 선명하게 드러냄으로써 알 수 있다. (11 ㄱ)의 경우 선행절이 후행절의 차이점이 드러나는 대조적 접속인데, 이 경우 ‘철수는 가난한 반면에 영화는 부유하다.’와 같이 ‘반면에’라는 부사어를 삽입하면 대조의 대립성이 더 뚜렷해진다. 하지만 (11 ㄱ)에 양보성 부사 ‘아무리’를 넣으면 “*아무리 철수는 가난하지만 영화는 부유하다.”처럼 어색한 문장이 된다. 이는 선행절과 후행절의 결합 관계

와 부사의 양보성이 충돌하기 때문이다. (11ㄴ)의 경우 양보성 부사 ‘비록’을 삽입¹²⁾하면 ‘비록 온몸이 아파오지만 나는 끝까지 달려야겠다.’와 같이 상례에서 어긋나는 것을 화자가 수용하고 오히려 자신의 의지를 밝히는 심리적 자세가 분명해진다. 이는 문장의 의미 관계를 부사어의 적절한 사용과 관련지어 생각할 수 있는 접근 방식이다.

이와 같이 절과 절이 연결됨에 있어서는 단순히 그 문장의 문법성만이 문제되는 것이 아니라 두 절 전체를 둘러싸고 있는 ‘장면성’이나 ‘상황성’, 그리고 화자의 ‘의도’가 중요하다고 할 수 있다. 표면적으로는 아무런 관련이 없어 보이는 절과 절도 연결어미가 개입되면 서로 관련 있는 내용으로 묶일 수 있기 때문이다. 우연한 사태들의 연결에서 가장 중요한 역할을 하는 것은 화자라고 할 수 있다. 많은 가능성 중에서 그 두 절을 골라내어 서로 연결하는 것은 화자의 묶이기 때문이다(이은경, 1996: 173). 이와 같이 연결어미 ‘-지만’을 통해 문장 간의 결합에 잠재되어 있는 사태 간의 의미 관계, 화자의 인식과 사고 논리 과정, 화자의 표현 의도, 문장의 표현 효과 등을 학습자가 추리하고 해석하는 문법적 사고의 경험을 제공할 수 있다.

V. 맺음말

이 글에서는 연결어미가 화자의 사태 해석과 의미 구성을 드러내는 문법 표지의 역할을 한다는 점에 터하여 문법적 사고 경험을 위한 연결어미 ‘-지만’ 교육을 위한 접근 방안을 제시하였다. 이를 위해 연결어미 ‘-지만’의 대표적 의미 기능인 대조와 양보가 작용하는 양상을 두 절의 관계를 인식하는 화자의 사고 논리와 관련하여 다층적으로 분석하였다. 그 결과 대조는

12) 양보성 부사 삽입 방법은 서정수(1994: 1148)을 참조함.

사태 간의 차이점을 부각시키는 의미 기능으로, 양보는 상례성과 예측성에서 어긋난 의미 기능으로 상반된 결과를 함축하고 있음을 드러내었다.

학습자가 연결어미 ‘-지만’ 관련 내용을 통해 생각하고 궁리하는 문법적 사고 경험을 할 수 있도록 교육과정 성취기준 관련 내용을 보완하여 제시했다. 화자의 인식과 ‘-지만’과 ‘-고’의 의미 기능 차이, 대조의 의미 기능과 초점화를 통한 화자의 표현의도 실현, 화자의 사고 논리와 양보의 의미 기능, 맥락적 의미와 연결어미 사용의 적절성 등을 문법적 사고력 향상을 위한 연결어미 ‘-지만’의 교육적 접근 방안으로 제시하였다.

기존 형식적 관점에서의 연결어미 연구에서 나아가 화자의 인식, 사고 논리, 의미 기능 등의 통합적 관점에서 연결어미 교육 내용을 구성하는 접근 방안을 모색했다는 데에 이 글의 의의를 찾을 수 있다. 더불어 언어와 사고, 언어와 세계 그리고 의미 생성의 창조적 주체로서 ‘언어적 인간’에 대한 관점을 바탕으로 문법 교육에 접근하고자 하였다. 문법 교육은 교실 장면에서 실현되기 때문에 내용과 방법의 층위가 뚜렷하게 구분되지 않고 교육적 맥락을 바탕으로 문법 교육의 내용이 총체적으로 구성, 작용한다. 이런 관점에서 이 글이 문법 교육의 토대에서 기존 문법 지식의 잠재적 층위를 재해석한 것으로 읽히길 기대한다.

* 본 논문은 2018. 4. 25. 투고되었으며, 2018. 5. 8. 심사가 시작되어 2018. 6. 1. 심사가 종료되었음.

참고문헌

- 박서영(2014), 「문법적 사고력 신장을 위한 문법교육 내용 연구」, 이화여자대학교 석사학위논문.
- 박영목·천경록·이은경·박의용·이현진(2014), 『독서와 문법』, 서울: 천재교육.
- 서정수(1994), 『국어문법』, 서울: 뿌리깊은 나무.
- 유현경·강현화·김성규·김홍범·이병규·이정택·이진호·한재영·황화상·김문오(2015), 『2015년 표준 국어 문법 개발(2015-01-21)』, 서울: 국립국어원.
- 유혜령(2005), 「국어지식 교육을 위한 ‘국어 연결어미’ 연구」, 한국교원대학교 박사학위논문.
- 윤여탁·구본관·정정순·김기훈·장성남·소정섭·신효은·최해민·김정은·송소라(2014), 『독서와 문법』, 서울: 미래엔.
- 이관규·류보라·박경희·박정진·신명선·신호철·하성욱(2014), 『독서와 문법』, 서울: 비상교육.
- 이도영·김혜정·문숙영·이숙형·장창중·최형용·한성우(2014), 『독서와 문법』, 서울: 창작과비평.
- 이삼형·김중신·김창원·정재찬·이성영·최지현·양정호·권순각·조형주(2014), 『독서와 문법』, 서울: 지학사.
- 이은경(1996), 「국어의 연결 어미 연구」, 서울대학교 박사학위논문.
- 임은하(2002), 「현대국어의 인과관계 접속어미 연구」, 서울여자대학교 박사학위논문.
- 정수진(2013), 「국어 연결어미의 의미 구조에 대한 인지언어학적 탐색」, 『한글』 302, 199-222.
- 주세형(2005), 「쓰기 교육(敎育)을 위한 대안적(代案的) 문장(文章) 개념(概念)」, 『어문연구』 33(4), 475-501.
- 최상진·임채훈(2008), 「인과관계 형성의 인지과정과 연결어미의 상관성: ‘-어서’, ‘-니까’, ‘-면’을 중심으로」, 『국어학』 52, 127-152.
- 최현배(1971), 『우리말본』, 서울: 정음사.
- 하성욱(2008), 「문법적 사고력 신장을 위한 평가 문항 개발 연구」, 고려대학교 석사학위논문.
- 한철우·성낙수·고재현·곽현주·김미희·오유경·윤국한·이재형(2014), 『독서와 문법』, 서울: 교학사.
- 황미향(2001), 「접속 어미의 기능과 접속문 지도 내용 설정 연구」, 『국어교육연구』 33, 235-250.
- Jackendoff, R. (2005), 『언어의 본질』, 김종복 외(역), 박이정(원서출판 2003).
- Sweetser, E. (1990), *From etymology to pragmatics*, Cambridge: Cambridge University Press.

문법적 사고력 함양을 위한 연결어미 ‘-지만’ 교육방안 연구

고춘화

문법적 사고는 학습자가 문법 지식에 대해 사고하고 궁리하는 경험을 통해 사고력이 향상된다는 것이다. 여기에서는 화자의 인식과 다층적 의미 해석에 터해, 문법적 사고 경험을 위한 연결어미 ‘-지만’ 교육의 접근 방안을 제시하였다.

연결어미는 화자의 사태 해석과 의미 구성을 드러내는 문법 표지의 역할을 한다. 연결어미 ‘-지만’의 대표적 의미 기능인 대조와 양보가 작용하는 양상을 두 절의 관계를 인식하는 화자의 사고 논리와 관련하여 다층적으로 분석하였다. 그 결과 대조는 사태 간의 차이점을 부각시키는 의미 기능으로, 양보는 상례성과 예측성에서 어긋난 의미 기능으로 상반된 결과를 함축하고 있음을 밝혔다. 이를 바탕으로 교육과정 성취기준 관련 내용을 보완하여 제시했다. 화자의 인식과 ‘-지만’과 ‘-고’의 의미 기능 차이, 대조의 의미 기능과 초점화를 통한 화자의 표현의도 실현, 화자의 사고 논리와 양보의 의미 기능, 맥락적 의미와 연결어미 사용의 적절성 등을 사고력 함양을 위한 연결어미 ‘-지만’의 교육적 접근 방안으로 제시하였다.

기존 형식적 관점에서의 연결어미 연구에서 나아가 화자의 인식, 사고 논리, 의미 기능 등의 통합적 관점에서 연결어미 교육 내용을 구성하는 접근 방안을 모색했다는 데에 이 글의 의의를 찾을 수 있다.

핵심어 연결어미, 문법적 사고, ‘-지만’, 다층적 해석, 의미 기능

Educational Methods of the Connective Ending ‘-Jiman’ for the Improvement of Grammatical Thinking Ability

Ko Chunhwa

Grammatical thinking means the improvement of thinking ability through grammar education. In this paper, we propose educational methods of ‘-Jiman’ for the grammatical thinking experience, based on the speaker’s cognition and multidimensional interpretation.

The connective ending acts as a grammar marker that expresses the speaker’s interpretation of a situation. The representative functions of ‘-Jiman’ are “contrast” and “concession”. We analyzed the meaning function in relation to the thinking logic and the speaker’s recognition of the semantic relation in various clauses. As a result, “contrast” is a meaning function that emphasizes the difference between situations, and “concession” implies the acceptance by a speaker of contradictory thoughts.

Based on this, the educational content of ‘-Jiman’ is supplemented and presented: 1) The difference of the meaning function of ‘-Jiman’ and ‘-Go’; 2) The speaker’s representation and focus in the contrast function; 3) The speaker’s thinking logic in the concession function; 4) The emphasis on contextual meaning and the judgment of a sentence’s appropriateness.

KEYWORDS Connective Ending, Grammatical Thinking, ‘-Jiman’, Multidimensional Interpretation, Semantic Function