

학교 문법 다시 쓰기

- 언어 단위 문제를 중심으로 -

주세형*

〈 차례 〉

- I. 연구의 필요성과 목적
- II. 기능적 관점에서 본 학교 문법의 언어 단위
- III. '담화'도 기능적으로
- IV. 요약과 전망

I. 연구의 필요성과 목적

언어를 기술하기 위해 최우선적으로 해야 할 일은 언어 기술의 목적과 관점을 분명히 하는 일이다. 목적과 관점이 정해진 다음에는, 언어 현상을 적절하게 기술하기 위한 단위를 분절해 내는 작업이 필요하다. 언어 단위는 '애초에 분리된 상태로 이미 존재'하는 것이 아니라, 관점이 나 목적에 따라 다르게 설정되기 마련이다.

그러나 '관점에 따라 언어 현상을 관찰하는 언어 단위의 성격도 달라진다'는 당연한 전제가 학교 문법에서는 생소하게 느껴진다. 그동안 학교 문법에서는 구조주의 언어학의 관점이 지배적이었기 때문에 언어 단위의 성격도 달라질 이유가 없었던 것이다.

그러나 본고에서는 현 국어지식 영역의 정체성을 타개하고 문제점을

* 경인교육대학교 강사

해결하기 위해서는 교수 학습 방법 차원을 넘어선 논의가 이루어져야 된다고 본다. 즉, 국어지식 영역의 중핵적 부분을 차지하고 있는 학교 문법의 지식을 교육적 유용성을 고려하여 다시 씌으로써 국어지식 영역 연구의 활로를 뚫어야 한다고 본다. 그에 따라 본고에서는 기존의 구조주의 언어학과 다른 문법 기술의 관점을 선택한다.

그 관점은 ‘모어 화자의 사용으로서의 언어’를 관찰하기에 적절한 관점이다. 이는 줄고(2003)에서 상론한 바대로 현 학교 문법의 극단적 구조주의와 극단적 기능주의를 극복함으로써 접근 가능한 관점이기도 하다.¹⁾

그 관점에 따라 현 학교 문법이 설정하고 있는 언어 단위에 대하여 비판하고, ‘모어 화자의 사용으로서의 언어’를 기술하기에 적절한 언어 단위를 설정(또는 재규정)하는 것이 본고의 목적이다. 그렇다고 해서 학교 언어 단위를 ‘새롭게 정의’까지 하지는 않는다. 그보다는 각 언어 단위들이 모어 화자의 언어 사용 상황에서 작용하는 측면을 중점적으로 부각시키고, 그 동안 학교 문법에서 단위를 정의하고 있는 부분이 그러한 사용적 측면을 간과하고 있었음을 비판하는 것이 본 논문의 주된 흐름을 이루며, 대안으로서의 언어 단위 개념을 간략히 언급하게 될 것이다.

II. 기능적 관점에서 본 학교 문법의 언어 단위

현 학교 문법에서 설정된 언어 단위들은 언어를 기술하고 관찰하는데 있어 너무나 당연하고 필수적인 개념인 듯 받아들여졌다. 학교 문법 지식에 대한 비판은 거셌지만, 그러한 상황에서도 지식의 근본이 되는 ‘음운’, ‘형태소’, ‘어절’, ‘문장’ 등의 구조주의적 개념 규정에 대한 비판의 목소리는 전혀 없었다. 학교 문법이 그동안 학문 문법과의 차별성 및 독

1) 이에 대해서는 II장 논의를 시작하면서 설명될 것이다.

자성을 지니지 못하고 학교 문법의 내용으로 그대로 수용해 왔다는 것을 고려해 볼 때, 언어 단위 규정은 언어 기술 모델에서의 기본 전제라는 점에서 학교 문법에서 언어 단위에 대한 어떠한 비판도 없었던 것은 어찌 보면 당연한 결과였다 할 수 있다.²⁾³⁾

본격적인 논의를 전개하기 전에, 현 학교 문법의 문제점을 살펴보고 그 해결 방향을 간략히 제시하고자 한다. 그 과정에서 문법 기술의 전제나 다름없어 문제 제기의 이유가 없었던 '단위 문제'에 대해 왜 본고에서 이의를 제기하고자 하는지 밝혀질 것이다.

학교 문법은 모어 화자의 실제 언어 사용 양상을 기술하지 못하여 실제로 학습자가 학교 문법을 배우더라도 실제 언어 생활에 전이하기가 힘들었다는 비판을 받아 왔다⁴⁾. 다시 말해, 학교 문법은 규칙 명제의 집합으로 지식이 구성되어 있었다. 따라서 명제적 지식으로 가득한 학교 문법을 활용하여 학습자가 국어 활동에 적용하기란 힘이 들 수밖에 없다. 그저 학습자가 명제적 지식에서 수행적 지식으로 '알아서 변환'하기를 바랄 수밖에 없는 것이다. 그러나 문제는, '형태소의 개념'을 명제적 지식으로 익혀서 '모어 화자의 단어 형성 원리'를 이해하여 새로운 말을 만들어 내는 데 활용하는 '수행적 지식'으로 변환하는 능력을 가진 학습자는 그리 흔치 않다는 점이다.

그러므로 대부분이 명제적 지식으로 이루어진 학교 문법 지식을, '언어 활동 과정 중 어디에서 어떻게 활용할 수 있는지'를 밝혀 주는 수행적 지식으로 전환하여 기술하여야 한다. 이러한 문제는 '지식을 다시 쓰는' 내용 차원의 문제이지, 수업 시간마다 언어 자료를 마련하여 단발적으로 실천해 보는 기회를 가지거나 흥미로운 교수 학습 방법을 개발하

2) 연구자가 참고한 일련의 문법서 중에서 문법 범주 및 단위에 대한 설명을 미리 하고 본론에 들어간 것은 이익섭·임홍빈(1983/1993)의 「국어문법론」밖에 없었다.

3) 그러나 최근 박진호(2003: 4-5) 등의 논문에서, 그동안 통사론 논의를 위한 전제가 지나치게 '선입견'으로 박혀 있었다고 비판하면서, 우리말의 '통사 범주', '통사 관계'에 대하여 처음부터 다시 점검해야 한다고 논의한 것은 다행스러운 일이다.

4) 현재 학교 문법은 도구적 위상과 독자적 위상을 동시에 지니고 있다. 본 연구는 학교 문법의 도구적 위상을 강화하기 위한 연구에 해당한다.

는 식의 대중적인 요법으로 해결되는 차원의 문제가 아니다. 즉, 명제적 지식에서 수행적 지식으로 변환하기 위해서는 언어관을 바꾸어 학교 문법의 내용을 다시 써야 한다. 단지 '교사나 학생 차원에서 수행 및 전환이 가능한' 교수 학습 차원의 문제가 아니다.

그렇다면, 학교 문법을 기술할 때 채택해야 하는 문법관은 무엇인가? 현 학교 문법에서는 하나의 관점으로 모든 단위를 통합적으로 설명하는 것이 아닌, 구조주의와 기능주의가 '양립'되어 있는 상황이다. 문장 차원의 문법에서는 구조주의적 관점이 주를 이루어 분석적인 문법 지식이 제공되고 있고, 담화 차원의 문법에서는 기능주의적 관점으로 기술적 문법 지식이 제공되고 있다. 두 차원의 문법에서는 각각 '모어 화자의 의도'를 고려하지 않고 언어 자체만을 강조하거나 그 외의 요인을 강조하더라도 주변적·보완적 요인으로 보았다고 판단할 수 있다. 이에, 줄고(2003)에서는 학교 문법에서 현 구조주의와 기능주의를 재규정하고, 이를 통합하는 새로운 하나의 관점으로 문법의 구조와 기능을 조화롭게 기술해야 함을 제안한 바 있다.

이하 내용에서는 전술한 바와 같이 '현재 학교 문법에서 서로 관련 없이 기술되고 있는 문장 차원과 담화 차원의 구조주의·기능주의를 극복하고, 모어 화자의 사용으로서의 언어를 고려하는 관점'⁵⁾을 택하고 그에 따라 현 학교 문법의 단위 설정에서 짚을 수 있는 문제점을 비판하고자 한다.⁶⁾ 문장 차원의 언어 단위들은 '기능적'으로 재규정하게 되며, 담화 개념 역시 모어 화자가 담화를 구성하는 원리에 따라 재규정하게

5) '모어 화자의 사용으로서의 언어를 고려하는 관점'에 대한 설명은 앞으로 언어 능력과 문법 지식, 문법 기술의 관계를 좀더 긴밀하게 밝히면서 구체화되어야 할 것으로 보인다. 이에 대한 논의는 후고로 미룬다.

6) 논문의 주된 목적이 단위 설정에 대한 본격적인 비판이 아니고 제대로 된 문장 교육이 필요하다는 것이었지만 이춘근(2001: 7)에서 보이는 단위에 대한 통찰에서 본고와 상통하는 관점을 찾을 수 있다. 그는 논문에서 '기능적 인식'이라는 용어를 사용하지는 않았으나 언어 단위를 '음운, 형태소, 낱말, 속어 등의 기억 단위'와, '구, 절, 문장, 담화 등의 사용 단위', 두 가지로 가름으로써 현 학교 문법의 단위들이 모어 화자의 언어 사용에서 모두 동등한 역할을 수행하는 것은 아님을 암시하고 있다. 단위에 대한 논의뿐만 아니라, 이 논문에서의 나머지 논의들도 연구자의 관점과 상통하는 면이 있다.

된다.

이를 위해 먼저 현 학교 문법에서 규정하고 있는 언어 단위의 성격에 대해 교과서의 정의 부분을 통하여 알아본다.

음성: 사람의 입을 통하여 나오는 소리 가운데에서도 말할 때 사용되는 소리

음운(음소 + 초분절음소) **음운:** 실제로 사용되는 음성의 공통적인 요소만을 뽑아서 머릿속에서 같은 소리로 인식하는 추상적인 말소리

초분절 음소 중 소리의 길이⁷⁾: 국어에서는 같은 모음을 특별히 길게 소리냄으로써 단어의 뜻을 구별하는 경우가 많다. 이처럼 소리의 길이는 뜻을 구별하여 준다는 점에서 자음이나 모음과 같은 자격을 가진다.

음절: 한 통치로 이루어진 소리의 덩어리. 모든 말은 음절 단위로 마디를 이루어서 발음된다.

형태소: 일정한 뜻을 가진 가장 작은 말의 단위

단어: 하나의 건축물이 수많은 재료들로 이루어지듯이 말과 글도 수많은 재료들로 구성된다. 그 재료 중 하나가 단어이다. 이러한 단어는 더 작은 요소들로 쪼개질 수도 있으며, 비슷한 것끼리 서로 묶일 수도 있다.

어휘: 일정한 범위 속에 들어 있는 단어들의 집합. 단어들의 집합을 가리키는 말로서, 우리말의 수많은 단어들을 유형별로 살피는 데 매우 유용하다. 이러한 어휘를 과학적으로 파악하기 위하여, 그 체계와 구성 양상을 살펴보고 각각의 어휘를 구성하고 있는 단어들의 구체적인 모습을 알아볼 것이다.

어절: 국어에서 문장을 구성하는 기본적인 문법 단위 중 하나가 어절이다. 어절은 띄어 쓰는 단위와 대체로 일치하는데, 조사나 어미와 같이 문법적 기능을 하는 요소들은 앞의 말에 붙어서 한 어절을 이룬다.

구: 띄어 쓴 어절 몇 개가 모여서 하나의 문법 단위가 되는 경우가 있다. 두 개 이상의 어절이 모여서 하나의 단어와 동등한 기능을 하는 것을 구라고 한다. 구는 자체 내에 주어와 서술어 관계를 가지지 못한다.

절: 두 개 이상의 어절이 모여 하나의 의미 단위를 이룬다는 점에서 구와 비슷하다. 그러나 주어와 서술어를 갖고 있다는 점에서 구와 구별되고, 더 큰 문장 속에 들어 있다는 점에서 문장과 구별된다.

7) 원래 초분절음소의 종류에는 음의 장단, 고저, 강약, 억양, 연결(juncture) 등 여러 종류가 있지만 문법 교과서에서는 장단만 간략하게 언급하고 있다.

문장: 문장은 우리 인간의 사고를 완전하게 담을 수 있는 문법 단위이다. 이러한 문장이 이루어지기 위해서는 문장 성분이 올바르게 갖추어져 있어야 한다. 또한 어절, 구, 절과 같은 문법 단위들이 잘 짜여야 하나의 완성된 문장이 만들어질 수 있다. 우리는 머릿속에 있는 생각을 다양한 형식으로 표현한다. 문장은 우리가 생각이나 감정을 완결된 내용으로 표현하는 최소의 언어 형식이다. 따라서 문장을 만들 때에는 반드시 있어야 할 성분, 예를 들면 '주어'와 '서술어' 등을 갖추어야 하는 것이 원칙이다. 그러나 때로는 그렇지 않은 경우도 있다. (중략) 문장이란 결국 의미상으로 완결된 내용을 갖추고 형식상으로 문장이 끝났음을 나타내는 표지가 있는 것을 가리킨다.

담화(이야기): 입 밖으로 나오지 않은 상태의 추상적인 말이 생각이라면, 이러한 생각이 실제로 문장 단위로 실현된 것이 발화이다. 발화는 말하는 이, 듣는 이, 그리고 장면에 따라 구체적인 의미가 결정된다. 그리고 이러한 발화들이 모여서 이루어진 통일체를 이야기라고 한다.

학교 문법에서 상정하고 있는 단위 개념 비판은, 구조주의 언어학의 대표적인 편견(구조주의 언어학자들에게는 증명할 필요가 없는 전제로 받아들여지는 것)을 재고하는 데서 시작된다. 그 중 대표적인 편견이 인간의 언어는 음소가 중심이라는 것이다. 언어의 근본은 언어음(speech sound)⁸⁾이라는 생각은 이제까지 언어학자들에게 당연한 대전제로 여겨져 왔다. 이러한 생각은 음성 내지 음소를 제대로 이해하지 못하면 언어를 제대로 이해하지 못하는 것으로 오도할 우려가 있다.

이러한 '대전제'는 언어를 사용으로서의 언어가 아닌 인간에게서 분리된 객관적 분석 대상으로만 보는 데서 비롯된다. 그러나 언어음은 통

8) 소쉬르(1915/최승언 역, 1992: 35-49)는 그 동안(소쉬르 이전) 문자 체계의 우월성을 강조해 왔던 풍조로 인해 언어에서 좀더 근본적인 實在인 음성 체계를 관찰할 수 없었다고 비판하면서, 언어 관찰에서는 구어가 우선이라고 하였다. 과학으로서의 언어학에서, 인간에게서 이상적인 언어를 분리하여 언어 자체만을 관찰할 때는, '좀더 근본적인 실재인 구어'를 우선으로 삼는 것이 타당하다. 그러나 사용되는 언어의 원리를 관찰할 때는 말(speech)이나 글(writing)이냐가 중요한 것이 아니다. 그보다는 '구어체와 문어체의 차이'가 더 중요하다. 기능적 관점에서는 구어와 문어의 차이를 '변이'의 관점에서 중요하게 다루고 있는데, 이 역시 국어교육에서 적극적으로 활용할 만하다. 이에 대한 자세한 논의는 후고로 미룬다.

합되어, 기호의 연속체로서 특정 일화 및 발화문을 구성하지 않으면 커뮤니케이션에서의 역할이 무의미하게 된다(Harris, R., 1998: 5-6).

음성의 특질을 아는 것은 외국어 음소의 음가를 물리적으로 이해하기 위해서라면 필수적이다. 자음동화라는 음운 규칙은 외국인이 한국어를 배울 때 왜 그런 소리로 읽게 되는지 원리를 이해하는 데 도움이 될 수도 있다.⁹⁾ 또한 음성의 특질, 음운 규칙 모두 특정 관점에서 관찰 가능한 언어학적 현상에 대한 설명이므로, 순수 언어학자에게 이에 대한 탐색은 소중한 작업이 될 수 있다.

그러나 반드시 언어학자가 될 의무가 없는 대부분의 학교 문법 학습자는 커뮤니케이션 담화-의미 교환에 중요한 초분절음소(운소)의 역할을 이해하는 것이 더 중요하다. 초분절음소인 반언어적 표현은 억양이나 강세 등으로 구어 담화의 응집성을 조직하기도 하는 중요한 역할을 한다.¹⁰⁾

어절의 경우도 실제 언어 사용에서 그다지 큰 기능을 하지 못한다. 그럼에도 기존 학교 문법에서는 문장을 이루고 있는 언어 단위에 대해, 어절을 기본으로 설명하기 시작하고 있다. 이관규(2002:230)에서는 문장을 구성하는 기본 문법 단위를 어절이라 하며, 어절은 문장 성분이라 불리기도 한다고 설명하고 있다. 그에 의하면, 학교 문법 지식 중 가장 중요한 부분 중 하나가 문장성분론인데, 문장 성분은 기본적으로 어절을 익혀야 익힐 수 있는 것으로 기술하고 있는 것이다. 이러한 내용은 굳이 위 문헌에서만 아니라, 그동안 학교 문법과 관련된 문헌에서 광

9) 한국어 초급 말하기 교재 개발의 실제 중 '교육 내용' 중, 발음의 경우 ① 한국어의 기본 모음을 익힌다. 모음 '어'와 '으', 그리고 '의'를 느리더라도 정확히 조음할 수 있음. ② 한국어의 자음 체계에서 예사소리와 된소리, 거센 소리의 상관쌍을 인지하고, 구별하여 발음할 수 있음. ③ 문장 유형에 따른 문말 억양도 구별하여 사용할 수 있음. ④ 한국인의 자연스러운 발음과 억양, 분명하고 다소 느린 속도로 전개되는 발화내용을 들을 수 있음. ⑤ 이어 읽기, 자음동화, 된소리되기, 거센소리되기, 구개음화와 같은 음운 현상에 따라 발음된 소리를 식별하여 이해하고, 발음할 수 있도록 연습함(김하수 외(2000: 10), 밑줄은 연구자)

10) 이에 대해서는 다음 단락의 Chafe와 할리데이 문헌 인용을 참고하라.

범위하게 발견되는 것이다.

그러나 모어 화자의 언어 사용 양상을 보면 어절 개념이 언어를 '사용'하는 데 있어 그동안 강조되어 왔던 것처럼¹¹⁾ 그리 중요한 역할을 하는 것 같지는 않다.

이 집의 가장 큰 매력은 송어양식장을 끼고 있어서 언제나 싱싱한 송어회를 맛볼 수 있다는 것이다.

〈펜션 베스트 100, 동아일보사, 2003: 117〉

위의 예에서 어절은 15개로, 문장성분의 개수도 이와 일치한다. 실제로 모어 화자가 이 문장을 이해할 때는 어절이나 문장 성분 단위로 위 문장의 정보를 이해하지는 않는다. 그 근거는 모어 화자에게 낭독을 시켜, 어디에서 끊어 읽는지를 보면 알 수 있다.¹²⁾

체이프(Chafe, 1994: 28-35)에서는 억양 단위를 화자가 어떤 순간에 의식의 초점을 두고 있는 특별한 정보의 언어학적 표현이며 '쉽'에 의해 구분되어 단일하고 통일된 억양 윤곽을 가지는 것으로 설정하였다. 할리데이(1994: 295)도 억양 단위를 어조 묶음(tone group)이라고 명명하면서, 이는 단지 음운론적 구성에 그치는 것이 아니라고 보았다. 즉 담화에서 정보를 실현하는 단위로 기능하는 것이다.

이렇게 보면, '모어 화자가 주어진 텍스트를 낭독하면서 끊어 읽는

11) 굳이 문법 교육에 한정짓지 않더라도 어절과 문장 성분은 국어교육 전반에서 '필수적으로 알아야 할' 개념으로 인식 되어 왔다. 예를 들어, 주관식 평가 문제를 낼 경우, '몇 개의 어절로 쓰라', '완전한 문장 성분을 갖춘 문장으로 쓰라'는 등은 국어과 시험에서 그리 낯설지 않은 발문이다. 이러한 관습은 학습자가 기능적 단위보다는 분석적 단위에 집중하도록 하고, 더 나아가 학습자에게 형식 문제를 내용과 관련 없이 관찰하도록 강요함으로써, 마치 형식과 내용은 별개의 문제인 것인 것처럼 인식하게 만들 우려가 있다.

12) 정보성을 조직하는 억양의 문제는 끊어 읽기와 밀접한 관련을 맺고 있기 때문이다. 기계적 측정에 의존하지 않고 억양을 인식하기 위한 중요한 준거 중 하나가 끊어 읽기이기도 하다. 정보성을 중심으로 한 담화의 초점(focus)이나 주제(theme)와 관련지어 억양 문제를 논의하고 있는 연구로는 할리데이(1994: 9장)와 서혁(1995: 109-126)을 참고할 수 있다.

지점'이 갖는 의미란, 단지 '숨을 멈출 수 없는 지점'에 그치는 것이 아니다. 끊어 읽는 지점은 정보 단위 및 의미·기능적 단위가 달라지는 지점인 것이다. 해당 텍스트의 의미를 이해할 수는 모어 화자라면 텍스트에서 의미 있게 기능하는 단위를 중심으로 다음과 같이 끊어 읽기를 할 것이다.¹³⁾

이집의가장큰매력은/ 송어양식장을끼고있어서/ 언제나/ 싱싱한송어회를맛
볼수있다는것이다.

이처럼 실제 모어 화자는 어절처럼 작은 단위를 기능적으로 인식하여 문장의 의미를 이해하는 것이 아니라, 어절보다 큰 단위를 통합적으로 인식하여 문장을 이해한다. 즉 모어 화자가 실제 의사소통 상황에서 기능적으로 인식하고 있는, 정보 단위로 인식하고 있는 단위는 어절 이하의 작은 언어 단위가 아니다¹⁴⁾. 특히 어절은 표기상 이미 표현된 발화를 놓고 적절히 자른 단위에 지나지 않는 것이다. 실제로 학교 문법에서 어절에 대한 정의를 내린 부분을 살펴보면 '띄어쓰기의 단위' 이상의 의미는 부여하지 않고 있다.

그렇다고 해서 어절의 개념이 아예 쓸모없다는 의미가 아니다. 그동안의 학교 문법에서도 강조해 왔듯이 띄어쓰기를 학습할 경우 어절의 개념을 함께 익히는 것이 절대적으로 필요할 것이다. 단, 어절의 개념은 작문 과정에서 중요한 과업 중 하나인 띄어쓰기를 익히는 데 사용되는 보조적인 개념이어야 하지, '사용으로서의 언어'를 고려해야 할 문법 교과서의 대단원 목표가 될 만큼의 핵심적인 개념이 될 수는 없다는 의미이다.

형태소의 경우도 의사소통적 기능 부담량이 그리 크지 않다. 현재

13) 끊어 읽기를 다른 방식으로(예를 들어 '언제나싱싱한송어회를/맛볼수있다는 것이다' 등) 할 수도 있으나, 앞뒤 맥락의 정보 구조로 보아 '언제나'와 '싱싱한'이 강조되어야 하므로 이와 같이 끊었다.

14) 어절의 역할이 과대평가되었음은 고영근(1993: 26-28)에서도 참고할 수 있다.

학교 문법에서 가르치는 형태소를 가르치는 단원에서 주로 이루어지는 활동은 다음과 같다.

□ 다음의 예를 바탕으로 형태소를 탐구하여 보자.

- 하늘에, 나와 너, 할 수 없지, 시원하다, 반짝반짝, 그 사람, 웬 떡이냐, 첫
싸움, 어서 오너라, 꼭 좋구나, 풋사랑, 걱정스럽지, 아이구, 예
- 위의 자료를 형태소 단위로 나누어 보자.
 - 위에서 분석한 형태소를 다시 자립 형태소와 의존 형태소로 나누어 보자.
 - 위에서 판단하기 어려운 형태소가 있었다면, 왜 어려웠는지 생각하여 보자.

〈고등학교 『문법』, 2002: 83〉

이러한 설명과 활동은, 형태소의 개념을 아는 그 자체로 완결된 목적이 있을 뿐이다. 이러한 활동을 바탕으로 형태소 개념을 익힌 학생들은 단어의 형성 원리를 더 잘 이해하게 되거나 실제로 형성 원리를 활용하여 언어 생활에 적용하기는 힘들다. 단순히 형태소 개념을 바탕으로 언어 자료를 쪼개어 보는 활동은 아이들의 언어 생활에 실용적인 도움을 주지 못한다. 형태소의 개념이 학습자에게 의미 있는 활동이 되기 위해서는 학습자들이 형태소라는 실체가 모어 화자가 언어를 사용하는 데 어떤 기능을 하는지 직접적으로 인식할 수 있는 방향으로 교육 내용을 초점화 시켜야 한다.

형태소 학습 방향을 전술한 바와 같이 전환하기 위해서는 의사소통에서 형태소가 어떤 기능을 하는지 따져 보아야 한다. 형태소 자체가 의사소통 상황에서의 담당하는 기능 부담량이 크지는 않다. 그러나 형태소는 의사소통에서 기능 부담량이 상대적으로 큰 '단어'를 형성하는 기본 단위라는 점에서는 중요하게 다루어질 수 있다. 그러므로 학교 문법에서 형태소에 대해서는 '단어 형성 과정'을 이해하는 데 실질적인 도움을 주는 방향으로 교육 내용을 수정해야 한다. 여기에서 실질적이라 함은, '단어 형성 원리를 직접적으로 설명해 줌'을 의미한다.

단어 형성 원리를 직접적으로 설명해 줄 수 있는 형태소에 대한 교육 내용을 재편할 때, 이를테면 고영근(1993: 28-32)에서 보는 '단어 형

성소' 및 '단어 구성소'의 개념이 유용하다. 그는 '지붕'의 '-옹'은 단어 구성소이며 '덮개'의 '-개'는 단어 형성소라고 칭하였다. '-옹'은 다른 명사 어근에 붙어서 새로운 명사를 형성할 가능성이 없는, 즉 생산성이 없는 접사이다. 그에 비해 '-개'는 '지우개, 가리개' 등에서 볼 수 있듯이 생산성이 있는 접사이다.

기존 학교 문법에서 중점적으로 다루곤 했던 '자립/의존, 실질/형식'의 가름은 형태소 자체의 성격을 여러 기준으로 나누어 분석해 보는 데는 유용하다. 과학을 표방하는 언어학에서 이러한 작업은 체계적 분류를 가능하게 한다는 점에서 그 가치가 인정된다. 그러나 이들 개념은 학습자가 현재 형성되고 있는 단어의 생산성을 판단한다든지, 형태소가 단어 형성에 있어 어떤 기능을 수행하고 있는지 관찰하는 데는 그다지 큰 기여를 하지 못한다. 이에 비해 고영근이 제시한 단어 형성소·단어 구성소 개념은 단어의 생성력과 생산성 여부를 판단하게 하여 단어 형성 문제도 사용으로서의 언어를 관찰하게 함으로써 학습자의 언어 의식을 예각화하는 데 유용한 기여를 할 수 있다.

이제까지 살펴본 바와 같이 '음성', '음소', '형태소', '음절', '어절' 등은 의사 소통 상황에서의 기능이 크지 않으므로, '사용으로서의 언어'를 강조하는 문법관에서 학교 문법을 기술하려면 이들 언어 단위들이 그 이전처럼 비중 있게 다루지 않게 된다.¹⁵⁾

이에 반해, '단어, 구, 절, 문장' 등은 그 기능 부담량이 크다. 의사소통 상황에서 기능 부담량이 크다는 것을 다른 말로 하면, 모어 화자들이 실제로 기능적으로 인식하고 사용하고 있음을 의미한다. 그럼에도 기존 학교 문법에서는 전통 문법에 따라 이들 개념을 '형식적으로' 정의함으로써 이들 언어 단위가 의사 소통 상황에서 가지는 기능성에 주목하지 못하였다. 즉, 모어 화자들이 인식하는 구·절·문장의 기능을 기술하

15) 물론 이들 개념도 국어를 배우는 초기 단계의 화자에게는 중요한 개념으로 다루어져야 한다. 그러나 본고에서는 이미 일상적인 의사소통에 능숙한 모어 화자가 대상이므로 이들 모어 화자에게는 음성, 어절 등이 의사소통에서 기능 부담량이 크지 않다는 의미이다.

는 것이 아닌, '구·절·문장의 구성 요소'를 이해하도록 정의하고 있는 것이다.

실제로 학교 문법에서는 '구·절'을 독립적으로 정의하지 못하고 '문장' 개념에 기대어 '주술 관계가 있는 구성', '주술 관계가 없는 구성' 등으로 규정하고 있다. 이러한 문제점에서 벗어나 언어 단위의 본래 기능을 포착, 초점화하여 재규정하여야 한다.

그 중 가장 문제가 있는 개념은 '문장'이다. 전술한 바와 같이, 현 학교 문법에서는 문장 개념이 기능적으로 정의되지 않고 있기 때문에 '구', '절'의 개념까지 영향을 주게 된다고 판단된다. 그러므로 이후 논의에서는 문장 개념을 우선적으로 재점검하고, 그와 관련하여 '구·절'의 개념도 재규정하도록 한다.

학교 문법에서는 문장을 다음과 같이 제시하고 있는데, 이와 같은 규정을 익힌 학생들은 문장을 대할 때 문장의 기능을 인식하게 되는 것이 아니라, 문장을 성분으로 쪼개어 분석만 하게 될 것이다.

문장은 우리 인간의 사고를 완전히 담을 수 있는 문법 단위이다. 이러한 문장이 이루어지기 위해서는 어절, 구, 절과 같은 문법 단위들이 잘 짜여야 하나의 완성된 문장이 만들어질 수 있다. ... 문장을 이루는 여러 가지 규칙에 대하여 알아볼 것이다.

〈학교 문법에서의 문장의 규정: 고등학교 『문법』, 2002: 146〉

대부분의 문법서에서 문장에 대한 규정을 문장 성분 분석 활동을 전제로 하고 있으며¹⁶⁾, 학교 문법에서는 이를 그대로 따르고 있다.¹⁷⁾

16) 남기심(2001: 45)에서는 문장을 정의하고 있지는 않으며 문장의 구성 성분이 어떻게 모여서 문장을 이루는가에 대하여 설명하고 있다. 왕문용 외(1993: 205)에서는 문장에 대한 정의를 '문장은 하나 이상의 주술 구성으로 이루어지되'로 시작하고 있으며, 문장에 대한 설명을 하기 전에 '단어/구/절'에 대한 설명을 하고 이들이 바탕이 되어 이루어진다는 식의 산술적인 접근을 하고 있다.

17) 이와 맥을 같이 하는 비판은 목정수(2003: 28-29)에서도 찾아볼 수 있다. 한국어 문장 분석은 일반적으로 단문의 틀 잡기 작업에서 시작하여 복문 구성 방식의 기제에 대한 연구로 이루어져 왔다. 그에 따라 한국어 통사론은 서술어를 중심으로 한 논항

즉, 위와 같은 지식은 산출된 문장을 분석하게만 하지 학습자에게 문장의 기능을 인식하도록 하여 문장을 생산하도록 하는 데 도움을 주는 지식이 될 수 없다.

기존 학교 문법 교육에서의 문장의 개념이 학습자의 문장 생산에 그다지 도움이 되지 못한다는 이와 같은 인식은 전혀 새삼스러운 지적이 아니다. 문장 차원 문법의 분석적·규칙 지향적 문제점을 해결하려는 움직임이 있었고, 그 결과가 학교 문법에까지 반영되었다. 현 학교 문법에서는 문장 차원의 문법 지식의 문제점을 담화 텍스트 언어학의 방법론을 도입하면서 해결하려고 한다.

이은희(2000)는 담화 관점에서의 언어에 대한 관찰과 문장 중심의 관찰을 다음과 같이 구별하여 제시하면서, 언어의 관찰은 문장 차원에서 벗어나 담화 차원에서 이루어져야 함을 역설하였다.

1. 텍스트 언어학에서는 기존의 문장 단위 문법과 달리 언어적으로 발화되거나 기록된 것만이 아니라 언어적 의사 소통의 전체 요소들을 고려하고 있다. 즉 문장 단위 문법에서는 소홀하게 취급되었던 언어적 의사 소통의 맥락과 생산자, 수용자를 중요한 요소로 본다.
2. 문장 단위 언어 이론에서는 문장을 정적이고 고정된 측면에서 파악했으나, 텍스트 언어학에서는 텍스트를 생산, 수용되는 과정에서 계속적으로 수정, 변화하는 동적인 대상으로 보고 있다.
3. 문장 단위 언어 이론에서는 문장의 통사적 특성에 중점을 두면서 문법성과 적격성을 중시했으나 텍스트 언어학에서는 전체 텍스트의 의미적 화용적

구조에 관심을 집중시키게 되었다. 이러한 작업의 특징은 한국어 문장의 지배하고 있는 요소를 동사로 보는 시각에 있는 것으로, 동사에 딸린 어휘 관계에 대한 유의미한 통사 정보를 얻을 수 있다는 장점이 있다. 그러나 이러한 접근은 한국어 문장의 본질을 잃게 하는 큰 단점이 있다. 동사 중심의 논항 구조를 분석하는 작업은 어미와 같은 문법 요소를 부차적·종속적으로 보게 되기 때문이다.

그의 지적은 학교 문법을 전제로 한 논의도 아니고 '사용으로서의 언어', '기능'을 고려한 관점을 취하는 것도 아니며, 학문 문법의 논의인 만큼 어떤 관점이 한국어를 가장 잘 설명할 수 있는가에 초점을 맞춘 것이지만, 그동안의 문법 기술 관점을 비판적으로 바라보고 기술의 시각을 전환하였다는 점에서 본고에서 적극적으로 참고할 만하다.

측면에 중점을 두면서 맥락에서의 적절성과 용인성에 중점을 두고 있다.

4. 문장 단위의 언어 이론은 언어학 이론에 전적으로 토대를 둔 것인 반면 텍스트 언어학은 인간의 언어 생산과 수용 과정에 관련된 다양한 인지 과학 이론을 수용하면서 간 학문적 특성을 보이고 있다.(이은희, 2000: 66)

국어 문법에서 문장의 연구는 지금까지 이러한 문맥이나 화맥과 상황, 즉 담화의 관점에서의 논의가 충분하지 못했다고 보고 있는 것이다. 즉, 이러한 논의는 문장이 나타나는 앞뒤 공간 즉 담화 공간 아래서의 문장으로 시야의 확대가 필요하다고 주장하고 있다.

이러한 비판은 지난 세기말부터 국어교육 전공자들에게는 보편적으로 받아들여졌던 견해였다. 이는 학교 문법에서도 마찬가지여서 문장 이하의 문법의 '단점'을 '보완'하기 위해서 '문장 이상의 담화'를 설정하고, 모든 문법 사항은 '담화 상황에서 다시 생각해 볼 필요'가 있다는 것을 학습자에게 인식하도록 하였다. 그에 따라 문장 이하의 문법에서 '제대로 못' 배웠던 높임법이나 문장 종결법을 담화 단원에서 다시 배움으로써 '제대로' 배우게 된다고 주장한다.

이러한 중복 학습은 학생들에게 다음과 같은 의구심을 심어 준다. 혹시 문장 차원에서 '대충' 높임법을 배우고 담화 단원에서 '다시 제대로 공부'하라는 말인가? 문장에 대한 분석적 관점을 보완 차원에서 극복하기 위해 담화 중심으로 문장을 재규정한 것은 문장 차원의 문법을 경시하게 만들 우려가 있다.

언어학사를 통해 볼 때 '문장 이하의 문법과 문장 이상의 문법'은 그 연구 대상이나 연구 방법 등의 측면에서 학과가 분명하게 나누어질 정도로 그 경계선이 분명하다. 그러나 실제 언어를 사용하는 모어 화자에게 문장 이하와 문장 이상은 그 경계가 분명하지 않으며, 실제 사용하는 문장은 언제나 담화 속에서 화자의 의도를 반영하면서도, 동시에 의사소통 기능을 독립적¹⁸⁾으로 부담하고 있는 단위이다. 그러므로 기존 문

18) '독립적'이라는 말이 다른 주변 요소들과 관련이 없다는 의미가 아니다. 깊은 관련성을 가지면서도 그 자체의 변별적인 기능이 있다는 의미이다.

장 이하의 문법이 모어 화자의 의도를 이해하는 데 부적절하다면 언어 단위 각각의 기능성을 인정하면서도 담화 속에 단위들이 통합 기술되는 방식, 즉 '사용으로서의 언어'를 고려하여 그 이전과는 다른 각도로 관찰하는 방안을 구안해야 한다.¹⁹⁾

문장 차원의 문법 지식 연구를 강조한 학자는 프린스(Prince, 1981), 할리데이(Halliday, 1994)²⁰⁾와 램브레트(Lambrecht, 1994)가 있다. 램브레트는 '정보 구조(information structure)' 개념을 언급하면서 정보 구조는 문법적 형식과 관련이 없는 심리적 현상에 관한 것이 아니라고 말하면서, 문장의 정보 구조와 그의 언어화(형식화)에 관심을 가질 것을 강조하였다. 과학적인 담화 연구를 위해서는 담화의 조직에 대한 것을 연구하기보다는 담화에서 문장의 조직에 대한 것을 먼저 연구해야 함을 암시하고 있는 것이다. 그들의 관점을 참고하여, '문장 개념을 수정하여, 학습자에게 문장을 기능적으로 인식할 수 있는 문법 지식을 제공해 줄 수 있는 문장 차원의 문법 지식 교육'으로 그동안의 문장 차원 문법 지식의 한계점을 해결해야 할 것이다.

구와 절의 개념도, 문장의 구조와 차별되는 점만을 부각하는 기존의 정의를 극복하고 모어 화자가 인식하는 해당 단위의 기능성에 주목하여 재규정할 필요가 있다. 절과 대비하여 주어·서술어가 실현되지 않은 것이라고 규정한 기존의 구의 개념은 학습자에게 '구'가 '절·문장'과 달리 가지는 차이점을 명제적 지식으로 던져 주는 것 이상의 생산적 문법 지식을 제공하기가 어렵다.

19) 줄고(2003)에서는 현 학교 문법의 관점이 이른바 '극단적 구조주의'와 '극단적 기능주의'로 양립되어 있다고 진단하였다. 현 학교 문법의 이와 같은 모순은, 극단적 구조주의를 극복하는 방법으로 극단적 기능주의를 병렬적으로 보완함으로써 해결하려는 데서 비롯되었음을 지적하였다. 아울러 극단적 구조주의와 극단적 기능주의를 모두 극복하고 구조와 기능이 '모어 화자의 언어 사용 원리'와 만나는 지점을 찾아 새로운 학교 문법을 기술해야 함을 지적하였다. 이성영(1998)에서 '구조주의와 기능주의의 조화'로써 학교 문법을 재기술해야 함을 지적한 것에 동의하나, 그 '조화'가 현 상태의 '양립'이어서는 안 될 것이다.

20) 할리데이는 정확히 말하면 절 단위의 문법 지식에 주목하고 있다. 그에 있어서 문장은 '절 복합체'에 해당한다.

구, 절, 문장 개념은 서로 긴밀한 관련성이 있는 것은 사실이지만, 성인 모어 화자의 의사소통에서는 각각 독립적으로 그 기능을 수행한다. 그에 반해 미숙련자의 산출물에서는 구, 절, 문장의 기능이 서로 구분되고 있지 않다는 것을 발견할 수 있다. 다음 글은 절과 문장의 기능을 인식하지 못하고 있는 학습자의 글이다.

나이팅게일이 아픔을 견디며 끝내는 죽어서 만들어낸 장미꽃을 그렇게 버린 것이 좀 알뜰고 나는 나이팅게일처럼 그런 친구들이 많았으면 좋겠다. 나는 나이팅게일처럼 친구를 위해 죽을 수도 있는 그런 일을 해낸 나이팅게일이 자랑스럽고 나는 나이팅게일처럼 되려면 아직 먼 것 같다.

〈초등학교 5학년 학생의 독후감〉

위 초등학생의 정보 구조를 따져 볼 때, 글에서 나타난 문장은 필자의 의도를 충분히 반영하고 있지 않다고 판단된다. 앞서 잠시 언급했던 램브레트는, 정보구조를 다음과 같이 정의한다.

정보구조: 사태의 개념적 표상인 명제가, 주어진 담화 맥락에서 그 구조를 정보의 단위로 사용하고 해석하는 대화자의 심리 상태에 따라서 어휘문법적 구조와 짝지어지는 문장 문법의 한 부분. (램브레트(1994) / 고석주 외 역, 2000: 18)

‘정보구조’란, 필자의 표현 의도에 따라 명제가 재구조화되는 것을 의미하며, 숙련된 필자는 정보구조가 제대로 표상되도록 문법 구조를 사용해야 한다. 미숙련자의 글에서는 흔히 정보구조가 문법 구조로 제대로 표상되지 못하는데, 위 초등학생의 경우는 절과 문장의 기능을 제대로 인식하지 못하여, 정보구조를 문법 구조와 관련시키지 못한 경우라 판단할 수 있다.

그동안의 학교 문법에서 문장을 중심으로 구, 절을 설명한 방식은 모어 화자의 언어 사용 과정에서 사용되는 문법 지식을 설명했다고 할 수 없다. 현 학교 문법에서는 문장 개념을 주술 관계를 갖춘 구조로 보

고 그에 비추어 구, 절을 정의하여, 문장을 중심으로 구나 절도 분석하게 한다. 그에 비해 실제 모어 화자가 언어를 사용하는 '과정'을 역추적해 보면 구어 담화나 문어 담화 모두에서, '문장'보다는 '절'이 중심이 되고 그에 따라 구와 문장도 기능하게 된다. 아래의 '절'과 '문장'을 규정한 것은 이와 같은 통찰 과정에서 나온 것이다. 본고에서는 정보 구조의 정의에 근거하여, 모어 화자가 '절'과 '문장'에 다음과 같은 기능성을 부여하여 인식한다고 본다.

절은 명제²¹⁾ 단위와 일치하며, 문장은 정보구조상 핵심이 되는 하나의 정보단위당 화자가 표현하고자 하는 정보 구조에 따라 하나 이상의 절이 복합체를 이루는 것이다.

이에 따라 위 초등학생의 정보구조의 핵은 다음과 같다.

'[(장미꽃을 버린 아이가) 알뜰다] + [나이팅게일과 같은 친구가 있었으면 좋겠다] + [나이팅게일이 자랑스럽다] + [나는 나이팅게일과 같이 되길엔 아직 멀었다]'

이 네 개의 정보는 모두 필자가 드러내고자 하는 중요한 정보로서, 현 상태처럼 절이 연속적으로 이어질 것이 아니라, 각각의 정보 단위를 하나의 사고 및 사태(event)를 온전히 드러내는 문법 단위인 '문장'으로 표현해야 한다.

그러나 위 필자는 네 개의 문장으로 다루어야 하는 정보 구조를 두 개의 문장으로 다룸으로써 자신의 정보 구조를 문법 구조로 제대로 표상하지 못하고 '절과 문장' 단위의 기능성을 충분히 인식하지 못한 것으로 파악된다. 즉, 위 초등학생의 글은 다음과 같이 고쳐야 한다. 단, 아

21) 여기에서의 '명제' 개념은 논리학의 개념이 아니다. 김봉순(2001: 134)에서는 명제의 개념을 '텍스트 구조를 분석하고 구성하는 단위로서, 논리학에서 말하는 참 거짓을 판단할 수 있는 문장의 기본이라는 개념이 아니라 가능 세계에 존재하는 사실(fact)을 뜻한다.'고 정의하고 있다.

래와 같이 고쳐도 여전히 글답지 않은 것은 정보의 배열과 그에 따른 응집성에 문제가 있는 것이므로, 그 차원을 고려하여 더 글답게 고쳐야 할 것이다.

나이팅게일이 아픔을 견디며 끝내는 죽어서 만들어낸 장미꽃을 그렇게 버린 것이 좀 알뜰다.

나는 나이팅게일처럼 그런 친구들이 많았으면 좋겠다.

나는 나이팅게일처럼 친구를 위해 죽을 수도 있는 그런 일을 해낸 나이팅게일이 자랑스럽다.

나는 나이팅게일처럼 되려면 아직 먼 것 같다.

이처럼, 이 학습자의 글을 '글답지 않다'고 평가할 수밖에 없는 것은, 절과 문장의 이러한 기능성을 충분히 인식하지 못하고 있었던 것이 중요한 이유 중 하나로 생각된다. 즉, 이 학생은 정보 구조를 정리하여 자신의 표현 의도를 명확히 하고, 그 의도에 따라 언어 형식을 선택하는 문법 의식이 없었던 것이다.

위와 같은 글을 산출해 냈던 미숙련자는 언어 능력이 발달하게 되면 점차로 구/절/문장 각각의 기능을 달리 인식하게 되고, 그에 따라 담화 텍스트 내에서의 구, 절, 문장의 기능성이 명확히 구분하게 된다. 즉, 구, 절, 문장을 사용하는 표현 의도가 구분되는 것이다. 숙련된 성인 모어 화자가 산출한 문어체 담화에서 그 근거를 발견할 수 있다. 다음 (a)-(h)의 예문은 표현 의도에 따라 절과 문장 단위를 다르게 사용한 예²²⁾이다.

(a) 아이들은 서로의 몸에 손톱자국을 내고 간지럼을 태우며 킬킬거렸다.
그런 아이들이 갑자기 조용해졌다. 네가 나타났던 것이다²³⁾.

22) 이 예문은 구·절·문장 단위를 표현 의도에 따라 선택하는 기제를 설명하기 위한 것이다. 따라서, 문법 단위의 기능성 이외의 다른 형식 요인이 이 예문을 쓴 필자의 의도를 해석할 수 있는 기제로 작용하기도 하겠지만, 여기에서는 살펴보지 않는다.

23) 성석제(1996)의 「첫사랑」(1996년 이상문학상 수상작품집, 문학사상)에서 발췌한

(b) 아이들은 서로의 몸에 손톱자국을 냈다. 간지럼도 태웠다. 킁킁거리기도 했다. 그런 아이들이 갑자기 조용해졌다. 네가 나타났던 것이다.

(c) 아이들은 서로의 몸에 손톱자국을 내고 간지럼을 태우며 킁킁거렸다. 그런 아이들이 갑자기 조용해졌는데 네가 나타났던 것이다.

(d) 아이들은 서로의 몸에 손톱자국을 내고 간지럼을 태우며 킁킁거리다가 갑자기 조용해졌다. 네가 나타났던 것이다.

(e) 아이들은 서로의 몸에 손톱자국을 냈다. 아이들이 서로 간지러움을 태웠다. 아이들은 킁킁거렸다. 아이들이 갑자기 조용해졌다. 네가 나타났다.

(f) 아이들은 서로의 몸에 손톱자국을 냈다. 그리고 간지럼을 태우며 킁킁거렸다. 그런 아이들이 갑자기 조용해졌다. 네가 나타났던 것이다.

(g) 아이들은 서로의 몸에 손톱자국을 내고 간지럼을 태웠다. 그러면서 킁킁거렸다. 그런 아이들이 갑자기 조용해졌다. 네가 나타났던 것이다.

(h) 아이들은 서로의 몸에 손톱자국을 내고 간지럼을 태우며 킁킁거리다가, 갑자기 조용해졌다. 네가 나타났던 것이다.

위의 예문 중 (a)가 원문이다. [(a)의 의도]를 가진 필자의 머릿속에는 (a) - (h)까지의 가능성 있는 선택항들이 저장되어 있었을 것이다.²⁴⁾ 필자는 자신의 의도를 나타내기 위해 (a)-(e)처럼 여러 개의 단문으로 할 것인지 또는 하나의 복문으로 할 것인지, (f)-(h)처럼 정보단위를 묶어낼 때 접속어미를 사용할 것인지 또는 접속 부사를 사용할 것인지를 결정해야 한다. 이 때 필자는 자신의 의도를 명확히 하고, 그에 따라 신중하게 언어 형식을 선택하게 된다.

(b)에서는 (a)의 첫 번째 문장에 등장하는 세 개의 절을 각각 하나의 문장으로 나누었다. 이렇게 되면 (a)에서 필자가 의도했던 하나의 핵심적인 정보 단위가 (b)의 필자는 여러 개의 정보 단위로 파악되기를 의도하고 있는 셈이 된다. 궁극적으로 (b)의 '아이들은 서로의 몸에 손톱자국을 냈다. 간지럼도 태웠다. 킁킁거리기도 했다.'는, (b) 전체 정보 구조상에서 (a)의 '아이들은 서로의 몸에 손톱자국을 내고 간지럼을

예문이다.

24) 물론 숙련된 필자는 대개 의도에 따른 언어 형식의 선택 과정이 자동화되어 있게 마련이어서 정작 필자 자신은 그 과정에 대해 제대로 인식하지 못할 수 있다.

태우며 킬킬거렸다.’가 (a) 전체 정보 구조상에서 차지하는 비중보다 많은 비중을 차지하게 된다. 단지 ‘길이가 길어져서’가 아니라, ‘필자가 정보 구조상에서 초점화 하고자 하는 명제가 하나였다가 세 개로 늘었기 때문’이다.

절과 문장처럼 ‘구’도 마찬가지로 담화 내에서 고유의 기능을 발휘하는데, 숙련된 필자는 구의 기능성을 인식하고 정보 구조에 따라 이를 문법 구조로 표상한다. 그런데 구의 경우는, 그 기능이 두 가지로 나뉜다. 다음 예문을 보자.

- (i) 대한민국의 현대사를 다시 쓰자.
- (j) 유영철의 잔혹 행위

위 예문 (i)와 (j)에서는 모두 구가 나타난다. (i)의 경우는, 체언 ‘대한민국’과 ‘현대사’가 결합한 경우이며, (j)의 경우는 ‘절’(또는 문장)로 표상해도 될 경우를 구로 표상한 경우이다. (i)의 경우는 단어 만들기 차원에서 논의되어야 하므로 구, 절, 문장의 기능 차이에 대해 중점적으로 살펴보고 있는 본고의 흐름과는 약간 벗어난다. (j)에서 보이는 구의 기능은 ‘유영철은 잔혹한 행위를 하였다’로 쓸 때와의 차이점이라 할 수 있다. 이 때의 차이점은 당연히 (j)의 경우가 ‘절이나 문장’을 쓴 경우보다 행위성보다는 명제 표상성이 강조된다고 할 수 있다.²⁵⁾

화자(필자)가 의도한 정보 구조에 따라 선택된 언어 형식과 문장 구조가 달라짐을 살펴보았다. 문법교육에서 도구적 위상의 목표를 표현 의도에 따른 적절한 언어 형식을 선택하게 하는 것이라고 본다면, 위의 (a)-(h)의 예문에서, 만약 [(a)의 의도]를 가진 사람이 (a)와 같이 표현하지 못하고 나머지 예문처럼 표현했다면 그것은 미숙련 필자라 평가할 수 있다.

결론적으로 말하면, 필자에게는 의도에 따라 일련의 사태를 조직하

25) 할리데이(1994: 179)는 (i)와 같은 구를 group이라 하고, (j)는 phrase로 일컫고 있다.

는 데 있어 언어 단위 '구, 절, 문장'을 어떻게 써야 하는지에 대한 지식이 요구되며, 문법 교육에서는 이들 단위에 대한 기능성을 인식하도록 교육 내용을 구조화하게 되면, 언어 활동에 직접적인 도움을 줄 수 있는 수행적 지식을 제공하게 될 것이다. 이를 위해서는 가장 먼저, '구, 절, 문장' 단위를 숙련된 필자가 어떻게 '기능적으로 다루는지'에 따라 단위를 규정할 필요가 있다.²⁶⁾

Ⅲ. '담화'도 기능적으로

이제까지 논의에서는 문장 차원의 언어 단위들을 기능적 관점에서 비판적으로 고찰하고, 각각의 언어 단위들이 기능적으로 규정되어야 함을 제안하였다. 그러나 문장 차원의 언어 단위를 기능적으로 규정한 것만으로 학교 문법 지식을 생산적·수행적 지식으로 완전히 기술하게 된다고 보기에는 부족한 면이 있다. 주지하다시피, 인간의 언어 사용은 '담화'로 이루어지기 때문에 기능적 관점에서 담화 개념을 규정하는 과정을 거쳐야 비로소 생산적 문법 지식의 기술을 위한 기반이 완성되는 것이다.

본 장에서는 현 학교 문법의 담화 개념을 앞 장과 같은 방법으로 기능적 관점에서 비판하고자 한다. 아울러, 담화 개념을 기능적 관점에서 수정함으로써 학습자가 언어 활동을 하는 과정에서 담화 개념과 그에 대한 지식을 생산적으로 활용할 수 있다는 가능성을 보여주고자 한다.

26) 그 이전에는 이러한 '필자가 해당 언어 형식을 채택한 기제를 해석하는' 연구들이 문체론에서 주로 이루어졌다. 그러나 그러한 문체론적 연구와 본 연구는 방법론에 있어서 약간의 차이점을 지닌다. 기존 문체론은 비록 언어학적 문체론이라 하더라도 기능과 형식의 긴밀한 연관성을 지니며 문체의 특성을 해석하기보다는 연구자의 언어 감각에 기대어 해석하는 경향이 강했다.

1. 현 학교 문법에서 담화 개념의 문제점

모든 모어 화자는 표현하고자 하는 기능 및 의미를 먼저 생각하고, 그 의미에 대응한다고 볼 수 있는 '가능성 있는 언어 형식의 목록(repertoire)'을 떠올린 다음, 그 목록 중 가장 적절하다고 보는 형식 하나를 선택한다. 이 때 숙련된 모어 화자에게는 언어 형식의 목록이 풍부할 뿐만 아니라 다양한 기능에 따른 언어 형식의 적절성(기능과 형식의 관계성)에 대한 지식도 풍부하다. 미숙련자에게는 언어 형식의 목록도 빈약하며, 기능과 형식의 긴밀한 관계를 인식하지 못한다. 즉 '언어 형식 목록의 풍부성'과 '기능과 형식의 긴밀하고 적절한 관계성'이 국어교육의 중요한 목표가 되어야 하는 것이다.

이렇게 볼 때 이러한 목표를 실현하기 위한 학교 문법은 분명 '기능'적 측면이 보완되어야 한다. 기존 학교 문법에서는 의미 및 기능을 중시하여 언어를 기술하려는 노력이 있었는데, 바로 '담화' 개념을 학교 문법 내용으로 끌어들이는 것이다. 담화 개념이 학교 문법에 도입된 후 『문법』 교과서에서는 '담화' 개념을 내용 차원으로 끌어들이기도 했고, 기술 차원에서 반영하기도 했다. 담화 개념이 내용 차원으로 반영되었다는 것은, 담화 자체를 교육 내용으로 삼았다는 것이다. 다음은 6차 문법 교과서에서부터 새로이 등장한 제7차 고등학교 문법 교과서의 '이야기' 단원 체제이다.

〈제7차 고등학교 『문법』 교과서의 이야기 단원〉

1. 이야기의 개념
 1. 발화와 이야기
 2. 발화의 기능
2. 이야기의 요소
 1. 이야기의 구성 요소
 2. 지시 표현
 3. 높임 표현
 4. 심리적 태도

5. 생략 표현
3. 이야기의 짜임
 1. 이야기의 구조
 2. 이야기의 내용 구조
 3. 이야기의 형식 구조

고등학교 『문법』 교사용 지도서(2002: 260)에 의하면, ‘이야기’ 단원은 추상적인 체계로서만 바라보는 것이 아니라 구체적인 상황 맥락 안에서 실질적으로 살아 움직이는 대상으로 바라보게 하려는 목표를 지닌다. 문장 차원의 추상적 문법 지식이, ‘상황 맥락’ 개념을 도입함으로써 학습자로 하여금 실제 언어 생활에 활용할 수 있는 지식으로 化하도록 하는 데 그 목적이 있었던 것이다. 그러나 실제로 이 단원에서 학습자는 ‘담화’가 무엇인지 알고, 그에 대한 지식을 실제 언어 생활에 적용하기가 역시 힘들다.

즉, 담화 개념이 기능을 지향하는 데에서 출발했음에도 실제로는 기능적이지 못하다는 것이다. 그 근본 원인은 담화의 성격이 무엇인지 접근할 때 ‘기능’, ‘인간’ 요인을 고려하면서 출발했던 것이 아니라, 다음과 같이 담화의 구성 요소가 무엇인지 규정하는 방식을 취했다는 데 있다.

“이야기가 성립되기 위해서는 먼저 말하는 이가 있어야 하고, 이 말을 듣는 이가 있어야 한다. 말하는 이를 발신자 또는 화자, 듣는 이를 수신자 또는 청자라고 하는데, 이야기에서 이 두 요소는 필수 불가결하며 그 관계도 매우 중요하다. (중략) 이 밖에도 말하는 이와 듣는 이 사이에 주고받는 내용이 있어야 한다. 즉 둘 사이에 주고받는 정보가 그것이다. 발화를 통하여 말하는 이는 자신의 느낌, 생각, 믿음 등의 정보를 전달하게 되므로, 발화는 이야기를 구성하는 세 번째 요소로 간주되기도 한다. 끝으로 이야기에는 말하는 이와 듣는 이를 위한 시간적, 공간적 상황이 필요한데, 이를 이야기의 장면이라고 부른다.(고등학교 『문법』, 2002: 228)”

이렇게 볼 때 학습자는 상황 맥락을 환경 내지 부가적인 요인으로 보게 된다. 이러한 관점은 기존의 구조주의 언어학의 문장의 개념에 비

해 환경을 더 '고려'했다 뿐이지, 환경 요인을 고려하여 화자가 어떤 언어향을 선택해야 하는지에 대한 해답을 주지 못한다.

즉, 언어 형식의 기본적인 구조나 의미가 화용적 상황에 따라 얼마든지 달라질 수 있다는 점을 지나치게 강조함으로써 오히려 언어 형식의 역할을 약화시켰다는 단점이 있다. 이러한 관점에서는 '상황'이 언어 형식과 그저 병렬적으로 공존하게만 한다.

실제로 숙련된 모어 화자의 언어 표현 과정을 관찰하면, 상황 맥락은 결코 그 비중이 작지 않다. 숙련된 모어 화자는 상황을 먼저 고려하고 그에 적절한 언어 형식의 목록을 떠올린 후에 자신의 의도에 가장 적절한 형식을 선택한다.

그런데 이와는 달리 상황을 환경 요인으로 간주하는 관점에서는, 상황과 언어 형식의 밀접한 상호 관련성에 전혀 주목하지 않는 셈이다. 이러한 관점에서는 언어를 관찰하고 기술하는 데 있어 담화 맥락이 '변인'으로 작용하는 것이 아닌 단순한 '환경 요인'으로 작용하여, 언어 기술의 결과가 '관찰적 타당도'만 지닐 위험성이 있다.

담화의 근본적인 속성은 의미이며 선택이다. 현 학교 문법에서의 담화 개념은 모어 화자로 하여금 의미를 구성하고 언어향을 선택하게 만드는 동인에 대한 재점검이 이루어져야 할 것이다.

현 학교 문법 교과서에서는 기술 차원에서 담화 개념을 도입하기도 했다. '담화'를 체계적인 교육 내용으로 삼지는 않았으나 문법 지식의 실제 생활의 적용을 목표로 역시 '상황 맥락' 개념을 도입한 것이다. 이야기 단원이 아닌 문장 이하의 단원에서 발견되는 이러한 기술 방법은 주로 '가꾸기'에서 주로 발견된다.

〈제7차 고등학교 문법 교과서 -'가꾸기'의 일부(2002: 89)〉

◆ 다음 만화를 바탕으로 우리의 언어 생활에 대하여 더 생각해 보자.

A: 야, 너 오늘 죽음이야.

B: 오늘 축구 경기, 한 마디로 끝내줬음이다.

C: 어제 그 둘 말이야, 정말 장난 아니었음이야.

○ 위 문장에서 ‘-음’의 문법적, 의미적인 기능은 무엇인지 각자의 의견을 말하여 보자.

○ 이러한 말투가 사용되고 있는 이유는 무엇인지 생각해 보자.

위 가꾸기 활동은 ‘단어’ 단원에 등장한 것이지만 ‘담화 상황’을 가정한 활동으로 제시되고 있다. 이와 같은 활동은 주로 ‘알기’에서 기존 학교 문법의 명제적 지식에 해당하는 지식들이 소개되고 난 후, ‘가꾸기’에서 제시되고 있다. 언급했듯이 ‘가꾸기’는 ‘알기’에 소개된 지식을 바탕으로 실제 언어 활동에 적용해 보는 일련의 활동이다. 그러나 연구자는 ‘가꾸기’의 이러한 ‘상황 맥락을 고려한 문법 지식 기술 방법’들이, 원래 취지인 ‘학생들의 실제 상황에서의 적용력’을 향상시키는 데 기여하기보다는, ‘알기에서 등장한 명제적 지식과는 또 다른 지식을, 그것도 비체계적으로 제공하고 있다’고 본다. 위에서 예로 든 활동도 전문적인 언어학자가 아닌 학습자가 <알기>에서 제시된 단편적인 명제적 지식을 전이하여 주어진 맥락에서의 의미적 기능을 재해석하기는 힘들다. 교사용 지도서에서 해설한 다음 내용은, 이 활동은 <알기>에서 제시된 지식인 ‘형태소의 개념, 파생어·합성어 등의 단어의 형성’과 또 다른 지식을 필요로 한다는 것을 보여준다. 밑줄 친 부분에서, 새로운 지식을 제공하고 있기 때문이다.

■ ‘-음’의 문법적, 의미적 기능 알기

“야! 너 오늘 죽음이야!”, “오늘 축구 경기, 한 마디로 끝내줬음이다” “어제 그 둘 말이야, 정말 장난 아니었음이야”와 같은 표현들은 문장 자체가 자연스러운 문장이 아니다. 이 경우 ‘-음’은 명사형 어미로 보아야 할 것이다. 그 이유는 ‘죽음’이나 ‘끝내줬음’, ‘아니었음’은 영어의 동명사와 비슷한 기능을 담당하고 있어서, 서술어의 기능을 하면서 명사의 기능을 동시에 하고 있기 때문이다.

〈고등학교 『문법』 교사용 지도서, 2002: 122〉

이제까지 현재 학교 문법에서는 담화 개념을 ‘교육 내용’으로서, ‘기

술 방법'으로서 활용함으로써 학습자가 문법 지식을 실제 언어 생활에서 생산적으로 사용하도록 유도하였으나, 학습자가 문법 지식을 실제 언어 생활에 충분히 활용하기가 어렵다는 것을 살펴보았다. 다음 절에서는 이를 해결할 수 있도록 담화 개념을 재규정하는 작업이 이루어진다.

2. 해결은 '기능 - 의도 - 상황' 관계의 재규정으로

담화 개념도 역시, 문장 이하 언어 단위처럼 하나의 언어 단위이다. 따라서 앞 장에서 논의한 절차대로 담화 개념도 모어 화자가 담화에 어떤 기능성을 부여하고 형성하는지 중점적으로 살펴볼 필요가 있다.

전 절에서 밝힌 바를 정리해 볼 때, 현 학교 문법에서의 담화 개념은 다음과 같은 담화 구성에 있어서의 본질적인 문제를 간과했던 것으로 보인다.

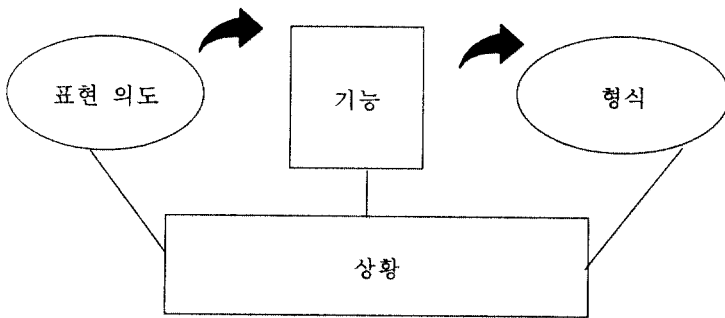
첫째, 모어 화자의 표현 의도²⁷⁾가 어떻게 형식화되는지, 그 과정을 간과했다. 모어 화자가 자신의 표현 의도를 형식화 하는 과정은 필연적으로 형식화될 수 있는 기능을 찾는 과정이 된다. 모어 화자가 가지고 있던 표현 의도가 반드시 모두 형식화되지 않는 이유는, 한 언어 공동체 내에서의 '기능'은 생각처럼 무한정하지 않고 한정되어 있기 때문이다. 즉, 모어 화자는 표현 의도에 적절한 기능을 찾아내고, 기능과 부합하는 형식을 찾아낸다.

둘째, 모어 화자가 언어를 사용하는 과정에서 상황은 부가적인 요인이 아니라 중간언어층(inter-level)²⁸⁾이라고 부를 정도로 언어 형식 선

27) 여기에서 '의미'라는 용어를 사용하는 것, 또한 '의미'를 본 관점에서 규명하는 것 모두 일단 보류해 두기로 한다. 의미가 '기능, 형식, 상황과 갖는 관계, 또한 문법 교육에서의 의미 교육의 실체와 범위에 대해서는 좀더 정밀한 고찰이 필요하다. 다만 의미와 상황의 관계에 대해서는 일단 할리데이의 언급을 인용해 두기로 한다.

"...‘상황’은 언어의 형식과 비언어학적 사물과 사건과의 관계를 나타내는 몇몇 언어 학자에 의하여 사용되는 명칭인데, 이는 아마도 좀 어색한 명칭인 것 같다. 따라서 이것은 이 용어의 일반적이며 비전문적인 의미에서 대충 ‘의미’란 뜻에 해당한다....(할리데이 외, 1964)"

택에 결정적인 요인임을 간과했다. 언어 형식에서 출발하여 상황을 부가적인 요인으로 보고 지식을 기술했던 것이다. 결국 '기능', '상황' 요인이 모어 화자의 언어 선택에 있어 어떤 역할을 하는지 설명해 주지 못한다는 데 그 이전의 담화 개념의 문제점이 있었다고 판단된다. 모어 화자가 앞 단락에서 언급했던 '표현 의도에서 기능, 기능에서 형식을 탐색'하는 과정에서, 모어 화자는 '표현 의도 - 상황 - 기능 - 형식'의 관계를 분석하게 된다. 이를 바탕으로 언급한 내용을 도식화해 보면 다음과 같다.



〈그림 1 : '표현 의도 - 기능 - 형식 - 상황'의 관계〉

단, 여기에서 '상황'은 물질적 환경의 '모든' 구성 요소를 가리키지는 않는다. 표현 의도, 기능, 형식과 밀접한 관련을 맺고 있는 '상황'이란 화자(또는 필자)가 '주목'한 요인만을 가리키며, 이것은 사용되고 있는 '언어 형식'에 적절한 환경적 요소에 해당하는 것이다. 그렇기 때문에 상황이 이른바 중간 언어층으로 불릴 수 있는 것인데, 이유는 언어를 언어가 아닌 어떤 것과 연관시켜 주기 때문이다.

이를 할리데이슨은 사용역(register)이라 칭한다. 그는 '상황'이라는 불분명한 용어보다는 사용역이라는 용어를 사용함으로써, '상황'은 언어를 다루는 데 있어 부가적인 요인이 아니며 언어 형식을 관찰하는 데 있어

28) '상황'이 '중간언어층'의 성격을 갖는 속성에 대한 자세한 논의를 보려면 Thompson, G.(1996: 8-12) 참고.

출발점이자 그 근거가 된다고 하였다.

‘상황’ 대신 ‘사용역’ 개념을 대치하게 되면 담화를 구성하는 방법을 학습해야 하는 학습자에게 큰 의미를 준다. 한 언어 공동체 내에서 언중은, 특정 맥락에 반응하는 유형이 일치하게 마련이며, 그 유형이 ‘사용역’으로 나타나기 때문이다. 따라서 바로 이 ‘특정 맥락에 언중이 반응하는 상황의 유형’인 사용역은, 언중의 사용의 결과가 패턴화되어 발생하는 것이다.

담화 교육에서는 바로 이 사용역 개념에 주목할 필요가 있다. ‘완성된 텍스트’에 대응하는 담화 개념보다는, ‘언중이 만들어낼 가능성 있는 사용역’을 가르치는 것이 더 낫다는 것이다. 용기를 내어 감히 단언컨대 문법 교육에서의 ‘담화’는 ‘사용역²⁹⁾’ 개념과 동일하게 보아도 무리가 없을 듯싶다.

이렇게 본다면 담화와 관련된 문법 지식이란, ‘해당 담화 공동체에서 가능한 일련의 사용역에 따라 선택 가능한 언어 형식의 목록’이며, 이는 문장 차원의 문법의 실체와 다르지 않게 된다. 결국, 현 학교 문법 체제에서 나뉘어져 있는 문장 차원·담화 차원의 문법은 모두 사용역 중심으

29) Martin, Christie & Rothery(1987: 120)는 사용역 개념은 장르(genre)의 개념과 다르다고 하였다. 사용역은 인간 언어에서 가장 일반적인 세 개의 대기능(metafunction)이 각각 어떻게 작용하는가에 따라 생기는 변이형이지만, 장르 개념은 단계적·목표 지향적인 사회적 과정으로서, 문화의 많은 부분과 일치하는 언어학적으로 실현된 활동 유형으로 정의된다.

할리데이는 장르의 개념을 과거의 문학적인 텍스트에서 사용했던 개념으로 한정하면서, 사용역(register)의 개념에 텍스트와 사회 과정의 관계가 포함되고 있음을 역설하였다. 또한 Swales는 장르의 성격을 조사문(survey article), 메모(issue memo), 패널 토의(panel discussion) 등의 완성된 텍스트를 가리키는 것으로 보고 그 반면 사용역은 불완전한 사태 또는 텍스트의 일부분을 가리키는 것으로 보인다.

국어교육 내지는 작문 교육에서 사용역과 장르의 개념, 또한 담화를 규정하는 데 있어 할리데이의 장field, 양식mode, 주체tenor 등 세 가지 대기능 기준이 활용되는 등(박태호, 2000), 최근 국어교육의 각 방면에서 장르 문식성에 대한 논의가 활발하게 이루어지고 있다. 그러나 마틴 외(Martin et al.), 할리데이, 스웰스(Swales)의 논의들을 종합해 보면, 사용역과 장르에 대한 개념을 끌어들이는 때 그 범위와 개념, 활용 방법을 명확히 해야 함을 알 수 있다.

로 통합적으로 기술되어야 한다.

예를 들어보자.

(A) 글을 읽는 까닭은 자신의 삶을 풍부하게 만들기 위해 적극적으로 언어를 사용하고 더 높은 사고를 하는 것이라고 할 수 있다. 읽기 교육의 목표를 논할 때 주의할 것은 글의 내용을 학습 대상으로 하는 읽기와 읽는 방법을 학습 대상으로 하는 읽기를 구별하는 일이다. 전자는 학습하기 위해 내용을 배우는 것이므로 내용학습이라고 할 수 있고, 후자는 읽기를 배우는 것으로 방법학습이라고 할 수 있다. 읽기 교육에서 다루는 글의 내용은 그 자체가 읽기 교육의 목표가 아니라 읽는 방법이 읽기 교육의 목표라는 점을 분명히 인식해야 한다. 다시 말하면 국어과에서 읽기 교육을 할 때 독해방법이 목표가 되어야 하며, 내용이해는 읽기 방법 학습을 위해 필요한 것임을 분명히 알아야 한다.

(B) 글을 읽는 까닭은 자신의 삶을 풍부하게 만들기 위해 적극적으로 언어를 사용하고 더 높은 사고를 하는 것이다. 읽기 교육의 목표를 논할 때 주의할 것은 글의 내용을 학습 대상으로 하는 읽기와 읽는 방법을 학습 대상으로 하는 읽기를 구별하는 일이다. 전자는 학습하기 위해 내용을 배우는 것이므로 내용학습에 해당하며, 후자는 읽기를 배우는 것으로 방법학습에 해당한다. 읽기 교육에서 다루는 글의 내용은 그 자체가 읽기 교육의 목표가 아니라 읽는 방법이 읽기 교육의 목표이다. 다시 말하면 국어과에서 읽기 교육을 할 때 독해방법이 목표이며, 내용이해는 읽기 방법 학습을 위해 필요하다.

(A)와 (B)는 같은 화제를 다루고 같은 명제 내용을 바탕으로 하고 있지만, 필자의 의도 및 사용역이 다르다는 것을 밑줄친 부분의 차이에서 의해 알 수 있다. 즉, (A)와 (B) 필자는 각각 의도에 따라 적절한 양태 형식을 채택한 것이다³⁰⁾. 밑줄 친 부분에 해당하는 ‘-이라고 할 수 있고’, ‘-해야 한다’ 등의 형식적 요소에 의해, 명제 내용에 대한 자신의 태도를 드러내거나 청자에 대한 자신의 태도를 드러내고 있는 것이다.

30) 이하 내용은 할리데이 용어를 빌리면 대기능 중 상호작용적 기능(interpersonal metafunction)에 따라 양태 구조(mood structure)를 분석한 것이다.

(A)의 필자는 독자에게 '행동의 변화'를 요구하고 있으며, (B)의 필자는 명제 내용이 객관적인 사실(fact)이라는 것을 확실히 믿는다는 태도를 드러내고 있다. 그에 따라 (A)의 독자는 (A)글이 명제 내용상으로는 정보가 많아 설명문으로 보이지만 양태적 요소를 분석함으로써 필자가 의도했던 궁극적인 기능은 설득임을 인지하게 될 것이다. (B)의 독자는 명제 내용상으로도 많은 정보가 등장하는 것과 양태적 요소가 필자의 정보에 대한 확신을 더 해주고 있는 것을 종합하여, 이 글의 궁극적인 기능이 정보 전달에 가까움을 인지하게 될 것이다.

이와 같은 기술이 기존 이야기 단원에서 제시했던 문법 지식에 비해 갖는 교육적 장점은, 형식과 기능의 긴밀한 관련성으로 인해 담화를 이해하고 표현하는 원리를 기술하게 된다는 점, 그 과정에서 문장이하 단위들이 담화 전체에 기여하는 바가 밝혀지면서 그러면서도 문장 이하의 작은 언어 단위를 간과하지 않는다는 점이다. 또한 언어 형식에 근거하여 담화 기능을 인식할 수 있다는 점에서 언어 능력이 미숙한 학습자들도 스스로 과학적 근거를 가지고 담화에 접근할 수 있다는 장점이 있다. 물론 앞으로 넘어야 할 산이 많다는 것이 사실임을 미리 고백한다.

담화는 화자가 언어를 사용한 결과이자 실체이다. 그렇지만, 이미 산출된 담화 그 자체에서 보이는 모두를 기술하여 문법 지식으로 제공할 경우는 학습자는 해당 담화 자체만을 이해하는 데 그칠 뿐, 그 지식을 다른 언어 사용 상황에서 전이할 수 없게 된다. 담화를 관찰하고 산출하도록 만드는 지식 역시 언어 형식에 근거를 두고 있되 기능과 밀접하게 관련됨을 관찰할 수 있어야 한다. 이를 위해 학교 문법에서 담화를 사용역으로 규정하고 그에 따라 선택될 가능성이 있는 언어 형식을 목록화하고, 그에 대한 문법 지식은 문장 차원의 문법 지식과 동일하게 다루어야 한다. 이러한 일련의 작업이 완성된다면, 학습자는 언어 활동 과정에서 사용할 수 있는 문법 지식을 기술할 수 있을 것이다.

IV. 요약과 전망

언어는 관점과 목적에 따라 얼마든지 다양하게 기술할 수 있다. 복잡다기한 언어 현상을 모두 완벽하게 담을 수 있는 언어 이론이나 관점은 존재하지 않는다. 어떤 설계도를 필요로 하느냐에 따라 필요한 부분을 중심으로 목적 지향적으로 언어를 기술하면 되는 것이다. 특정 관점의 선택은 다른 관점에 비해 우월함을 의미하는 것이 아니라, 언어 기술의 목적에 적절하기 때문이다.

문법 교육의 위상은 크게 독자적 위상·도구적 위상으로 양분되는데, 연구자는 좀더 근본적인 위상이 도구적 위상이라 보았다. 도구적 위상을 지향하는 학교 문법은 '모어 화자의 언어 의식'을 관찰하면서 '실제 사용으로서의 언어'를 '기능적'으로 기술해야 한다. 이러한 관점에 맞추어 학교 문법을 새로이 쓰기 위하여 가장 먼저 착수해야 할 것은 학교 문법의 언어 단위 문제였다.

현 학교 문법은 구조주의 언어학의 기본 개념을 그대로 받아들여 언어 단위를 설정하였기 때문에 학습자가 언어를 사용자와 분리하여 언어 형식 자체만을 관찰하게 만들었으며, 그에 따라 학습자는 문법 지식을 배워도 실제 언어 사용에 전이하여 사용하기는 어려웠다. 또한, 그를 극복하기 위해 제안된 담화 개념 역시 실제 언어 사용에 전이하여 사용하기는 어려운 상태로 기술되어 있었다.

본고에서는 이와 같은 점을 반성하고, 실제 언어 사용에 전이하여 사용하기가 수월하도록, 모어 화자의 표현 과정을 고려하여, 생산적 문법 지식을 기술하기 위한 단위 설정이 가능하도록 현 학교 언어 단위의 성격을 재규정할 필요가 있음을 역설하였다.

연구자는 본고의 기초적인 작업을 바탕으로, 학습자의 언어 활동에 수행적 지식으로 작용할 수 있는 학교 문법 지식에 대한 연구를 지속적으로 수행하고자 한다. 다만, 아직 여러 '전제'나 '관점'이 충분히 검토되지 않은 상태에서 성급한 연구를 수행한 것은 아닌가 우려된다. 앞으로

는 문법 지식과 언어 능력의 관계, 본고의 관점에 따른 구체적인 문법 지식의 작용 및 기술의 원리, 대안으로서의 문법 교육의 실천적 모습 등의 작업이 지속적으로 수행되어야 할 것이다. 이러한 연구는 문법 지식을 명제적 지식이 아닌 수행적 지식으로 기술하는 작업으로, 그동안 선언적으로만 강조해 왔던 문법 지식의 도구적 위상을 확고히 하는 데 기여할 것이다.*

* 본 논문은 2004. 6. 28. 투고되었으며, 2004. 7. 12. 심사가 시작되어 2004. 7. 25. 심사가 종료되었음.

■ 참고문헌

- 고영근(1993), 『우리말의 총체서술과 문법 체계』, 일지사.
- 교육인적 자원부(2002), 고등학교 『문법』, 두산 동아.
- 교육인적 자원부(2002), 고등학교 『문법』 교사용 지도서, 두산 동아.
- 김광해 외(2000), 『국어지식 탐구』, 도서출판 박이정.
- 김광해(1999), 『국어지식 교육론』, 서울대학교 출판부.
- 김봉순(2001), “국어교육을 위한 텍스트 언어학”, 『국어교육학연구』 제12집, 국어교육학회.
- 김하수 외(2000), 『한국어 초급(말하기·듣기) 교재 개발 사업 보고서』, 문화관광부.
- 남기심(2001), 『현대국어통사론』, 태학사.
- 목정수(2003), 『한국어문법론』, 월인.
- 박진호(2003), 『한국어의 동사와 문법 요소의 결합 양상』, 서울대학교 박사학위 논문.
- 박태호(2000), 『장르 중심 작문 교수 학습론』, 도서출판 박이정.
- 서혁(1995), 『담화의 구조와 주제 구성에 관한 연구』, 서울대학교 박사학위 논문.
- 왕문용·민현식(1993), 『국어 문법론의 이해』, 개문사.
- 이관규(2002), 『학교문법론』, 월인.
- 이성영(1998), 『교육 문법의 체제 연구』, 국어교육학 8집, 국어교육학회.
- 이성하(1998), 『문법화의 이해』, 한국문화사.
- 이은희(2000), 『텍스트 언어학과 국어교육』, 서울대학교 출판부.
- 이익섭·임홍빈(1983/1993), 『국어문법론』, 학연사.
- 이훈근(2001), “문장 교육의 필요성”, 『문창어문논집』 제38집, 문창어문학회.
- 주세형(2003), “국어지식 영역의 패러다임” 구조와 기능”, 『교과교육학연구』 제7권 제2호, 교과교육학회.
- Chafe(1994), Discourse, Consciousness, and Time, The University of Chicago Press: Chicago.
- Ghadessy, M.(ed)(1993), Register Analysis, Pinter Publishers: London and New York.
- Halliday, M.A.K. et al.(1964), 이충우·주경희 공역(1993), 언어 과학과 언어 교수, 국학자료원.
- Halliday, M.A.K(1985, 1994), An Introduction to Functional Grammar, Edward Arnold.
- Harris, R. & Wolf, G.(eds.)(1998), Integrational Linguistics: A First Reader, Pergamon.

Lambrecht(1994)/고석주 외 역(2000), 정보 구조와 문장 형식, 월인.

Leckie-Tarry, H.(1993), The specification of a text: register, genre and language teaching, in Ghadessy, M.(ed)(1993), Register Analysis, Pinter Publishers: London and New York.

Saussure, F.(1915)/최승언 역(1992), 일반언어학 강의, 민음사.

Thompson, G.(1996), Introducing Functional Grammar, Arnold.

〈초록〉

학교 문법 다시 쓰기

- 언어 단위 문제를 중심으로 -

주세형

본 논문은 '모어 화자의 사용으로서의 언어'를 관찰하기에 적절한 관점에 따라 현 학교 문법이 설정하고 있는 단위에 대하여 비판하고, '모어 화자의 사용으로서의 언어'를 기술하기에 적절한 단위를 설정(또는 재규정)하였다. 이를 위해서 그 동안 학교 문법에서 언어 단위를 정의하고 있는 부분이 사용적 측면을 간과하고 있었음을 비판하고, 각 언어 단위들이 모어 화자의 언어 사용 상황에서 작용하는 측면을 중점적으로 부각시켰다.

모든 언어 단위는 의사 소통에서 일정한 기능을 부담하고 있다. 그러나 그 중에서도 모어 화자가 좀더 핵심적으로 사용하는 단위가 있는가 하면, 언어 습득 초기에 이미 익숙해져버린 단위가 있기도 하다. 학교 문법에서는 이러한 측면을 고려하지 못한 측면이 많다.

구체적으로 살펴보자. 그동안 강조되지 않았던 초분절음소는 구어 담화의 응집성을 유지시키기도 하는 중요한 기능을 하며, 그에 비해 문장 성분과 동일하게 규정되어 중요시 되었던 어절은 실제 언어 사용에서 그다지 큰 기능을 하지 못하므로 그 중요성이 떨어진다. 형태소의 개념도 현재 모어 화자가 생산적으로 인식하고 있는 단어 형성을 파악할 수 있도록 학습의 방향을 이끌어 주어야 한다. 단어, 구, 절, 문장은 의사 소통에서 기능 부담량이 크기 때문에 다른 언어 단위에 비해 그 중요성을 부각시켜야 한다. 숙련자는 특히 글을 쓸 때 구·절·문장의 기능성을 인식하고 이를 언어 형식에 반영해야 하며, 이에 대한 지식이 문법 교육에서 교육 내용으로 제공되어야 한다.

기존 학교 문법 연구에서는 문장 차원의 문법을 담화 차원으로 확대할 필요가 있다고 강조해 왔다. 그러나 연구자는 이러한 주장은 문장 차원 문법과 담화 차원의 문법이 제각각의 언어관을 가지고 서로 관련성 없이 논의될 가능성을 초래하므로 문제가 있다고 본다. 문장 차원의 문법 존재 자체가 문제가 있었던 것이 아니라, 문장 차원의 문법을 기능적으로 규명하면 되는 것이다. 문장 차원과 담화 차원의 문법이 하나의 문법으로 통합되기 위해서는 담화의 개념도 재규정할 필요가 있다. 상황을 환경적인

요인으로만 보는 기존의 담화 개념에서 벗어나, 할리데이의 사용역(register)과 동일하게 보아야 한다. 담화와 관련된 문법 지식은 '사용역에 따라 선택 가능한 일련의 언어 형식의 목록'으로서, 기능적 문장 문법과 그 연구가 일치하게 된다.

모어 화자의 사용적 측면을 강조한 문법 기술의 관점을 확정하고 그에 따라 문법 교육 내용을 제공하는 일련의 연구는, 문법 지식을 명제적 지식이 아닌 수행적 지식으로 기술하는 작업의 초석을 다지고, 그동안 선언적으로만 강조해 왔던 문법 지식의 도구적 위상을 확고히 하는 데 기여할 것이다.

【핵심어】 학교 문법, 사용으로서의 언어, 기능적 관점, 언어 단위, 사용역

〈Abstract〉

Rewriting School Grammar
in Korean Language Education
- Especially centered on linguistic units-

Joo, Se-hyung

The purpose of this thesis is two. Firstly, to criticize the nature of linguistic units in the present school grammar, secondly, to redefine the units according to the viewpoint which is suitable for language-in-use of native speaker.

For this job, I highlighted the functionally working side of each linguistic units in language use. And moreover, I criticized that the present school grammar has overlooked the functional respect of grammatical units.

All the units have a burden of function in some degree. But some of them have more portion than another. For example, the suprasegmental function as the main method of speech cohesion while the *eojeol*, which is equivalent to the sentence constituent, doesn't have much function in language use. The concept 'morpheme' has to be changed in order to focus on the word productivity.

The concepts such as word, phrase, clause, sentence are important because they have the large portion of function in communication. Whenever the native speaker use a language, he or she certainly represent the proposition content as a clause. That is why the core unit in language is not a sentence but a clause.

Up to now, the researchers majoring in school grammar have been stressing the discourse-level grammar rather than the sentence-level. But this kind of trend will bring about the exclusiveness between discourse and sentence, because of the difference of language view. I maintain that the sentence level grammar need to be reconsidered in the functional respect.

The discourse concept should be also redefined for the purpose of 'one - grammar': i.e. the integration of the sentence level and the discourse. When it comes to the concept 'situation', that is the equivalent to the function or meaning in the functional view. But 'situation' has been one of the environmental variables all the while.

That is, in the functional view, the meaning or function which each native speaker intends to refer is not all the variables but the specific one in the situation. The specific function in the situation corresponds to the Hallidayan concept 'register'.

In conclusion, the grammatical knowledge concerning to discourse is 'the potential repertoire composed of linguistic items according to the register.'

This research will be the foundation of the grammar education only if the grammatical knowledge are changed into the performative knowledge. Furthermore, this project will also strengthen the instrumental phase of grammar education.

【key words】 school grammar, language in use, the functional view, linguistic unit, register