

## 국어교육에 있어서의 대응표현 연구

주 경 희

(세종대 강사)

### 目 次

1. 머리말
2. 국어 교육에서의 언어관
3. 언어능력과 언어사용능력
4. 언어사용능력과 문법교육
5. 문법 교육을 위한 실라버스
6. 대응에 관한 국어학의 연구업적 개관
7. '그러나, 그리고, 그런데, 그러므로' 등에 대해
8. 접속사의 의미 및 기능
9. 맺음말

#### 1. 머리말

국어교육에서 언어를 어떤 관점에서 보는가 하는 것은 대단히 중요한 일이다. 지금까지는 국어교육에서 언어를 다루는 방식은 국어학(언어학)에서 나온 업적이 여과없이 그대로 국어교육의 현장으로 들어왔다. 그리하여 언어에 대해 안다는 것은 바로 국어학의 업적을 아는 것, 즉 하나의 단순화된 지식으로 아는 것을 의미하였다. 이로 인해 언어지식은 많이 알아도 실제의 언어 사용을 하는 데는 별 도움을 주지 못한 채 사장된 지식의 형태로 남게 되었다.

이 글에서는 국어에서 언어를 가르친다는 것은 그 기본 목표가 언어사용의 능력을 기르기 위해서라는 입장에서 출발한다. 언어사용의 능력을 키우는 데 도움이 없는 문법 지식은 과감히 국어교육의 현장에서 제외시켜야 하며, 아울러 언어사용 능력을 길러주는 데 필요한 문법지식은 더욱 강조되어 제시되어야 한다는 입장이다.

이를 위해 국어교육을 위한 언어모델에 맞게 국어가 기술되어야 함을 전제로 한다. 다시 말해 국어학의 업적이 그저 여기저기에서 발췌된 모습으로 제시되어서는 안된다는 주장을 하고 싶다. 국어학의 연구 업적이 도움을 주기는 하지만 그 업적 중 언어사용 능력을 신장시키는 데 필요한 부분이, 그리고 그것이 일관된 모습으로 제시되어야 한다.

국어학에서 연구된 업적을 국어교육의 현장으로 수용시키는데 있어서 필요한 부분을 선택하고 또 연구의 초점이 언어능력을 향상시키기 위해 정리하고 새로운 관점에서 연구를 해야 할 입장에 있는 사람들이 국어교육학자의 임무이다.

따라서 국어교육에서 언어를 기술하는 방법은 이론적인 추상화나 규칙의 제시를 목표로 하는 국어학자와는 관점을 달리 한다.

똑같은 언어현상도 국어학자와 국어교육학자는 그 관점을 달리하여 기술되어야 하는 것이다. 왜냐하면 언어를 기술하는 목적이 서로 다르기 때문이다.

어떤 점에서 어떻게 달라야 하는가를 논의하고자 하는 것이 본 논문의 목적이다. 그리고 제대로 된 관점에서 기술된 국어는 우리의 언어생활과 밀접하므로 국어에 대해 아는 것이 결코 박제된 지식으로 지겹고 따분하게 교사나 학생에게 제시되지 않고 재미 있게 제시될 수 있음을 의미하기도 한다.

이 논문에서는 국어교육에서 필요한 언어관, 언어사용능력과 문법지식과의 관계 등에 관해 논의한 뒤 이러한 이론을 토대로 문법교육이 지향해야 할 목표와 그 내용에 대해 논의하려고 한다.

그리고 국어학에서 활발히 논의가 되고 있는 '대용' 표현이 국어교육으로 수용되기 위해서는 어떤 모습이 되어야 하는가를 고찰하고자 한다.

## 2. 국어 교육에서의 언어관

논의에 앞서 몇가지 용어에 대한 개념 규정이 필요하다고 생각한다.

국어교육은 언어교육에 대한 개별 언어학이다. 즉 국어학이 언어학에 대해서 개별언어학인 것과 마찬가지로이다. 그리하여 국어교육과 언어교육이라는 용어가 함께 섞여 쓰이게 된다.

주로 언어교육 일반에 관한 것이라면 언어교육이란 용어를 쓰게 되는데 이때는 물론 국어교육이 포함된 개념이다. 또 국어교육에 한정된 사항인 경우 다시말해 좀더 범위를 국한시켜 논의할 때는 '국어교육'이라는 용어를 쓰기로 한다.

그 다음은 언어학과 '국어'에 대한 차이이다.

'언어학'(국어학)은 순수한 이론적인 언어학을 의미한다. 반면 '국어' 혹은 '국어에 대한'이라는 용어는 언어사용 능력에 필요한 것을 의미한다.

이제 이 장의 논의로 들어가기로 한다.

국어교육에 도움을 주려면 언어는 어떤 관점에서 기술되어야 할까?

언어는 어떤 하나의 모델로 단순화 시켜 제시하기에는 너무도 복잡한 현상임은 주지의 사실이다. 또한 언어를 기술하는 방법은 그 언어를 기술하는 목적이 무엇이냐에

따라 달라지게 마련이므로 실로 많은 언어모델이 있기 마련이며 이것은 서로의 우월을 따질 수 없는 서로 상보적인 위치에 있는 것이라고 할 수 있다.

따라서 언어교육을 위한 모델과 언어학에서 전개되어야 하는 모델은 그 목적이 다르므로 서로 달라야 함에도 불구하고 언어교육은 언어학의 이론이 바뀔에 따라 같이 유행의 길을 달려 왔다고 볼 수 있다.

언어교육에서의 언어 기술 방식이 달라져 왔음은 사실이나 이것은 언어교육에 대한 이론이 누적되어 점점 독자적인 이론의 틀을 형성하며 개선되어 온 것이 아니라는 대 문제가 있다.

시대적인 언어학의 흐름에 맞춰 항방없이 자주자주 바뀌어 왔다. 언어교육에 도움을 줄 수 있는 고유한 언어관이 없다보니 자연히 언어학에 의존하게 되었고, 그러다 보니 '언어학=언어교육'이라는 생각에 빠졌다. 그리고 이 사실은 교사나 학생들에게는 부담스러운 것이 되고 말았다.

그리하여 언어학이 언어교육의 문제를 해결할 수 없으며 언어학으로는 언어교육이 제대로 이루어 질 수 없다는 생각에 점점 hyphenated-linguistics<sup>1)</sup>로 몰두하고 언어학에서 멀어지고 있는 것이다.

그러나 언어교육에서 언어학이 배제되거나 무시되어서는 제대로된 언어교육이 효율적으로 이루어 질 수 없다는 것이 이 글의 주된 입장이다.

그러면 왜 이런 현상이 일어났을까?

Stubbs(1988)에서는 언어교육에서 언어학이 학생들에게서는 물론이고 교사들에게도 점차로 기피되어져 가고 있다고 보았다. 특히 교사들에게서조차 언어학이 무시되고 있는 이유를 아래와 같이 들고 있다.

a. 이미 일반의 언어학 이론에서조차 받아들여지지 않은 시대에 뒤떨어진 이론을 그나마 적절하지 않은 것으로 형식화시켜 제시하였다. 그럼으로써 언어학은 도움이 되지 않는다는 생각이 들게 하였다.

b. 교사들 자신의 스스로 전문가라는 인식의 부족으로 연구를 게을리하므로 야기되는 선입관 즉 언어학은 어렵다는 생각에 빠짐으로 언어교육과 언어학의 관계를 멀어지게 하였다.

c. 교사들 자신이 보이는 논리적인 오류이다. 즉 교사들은 언어학의 연구업적을 개괄적으로 단순화시켜 제시하는 경우 오히려 더 이해하기 힘들며, 쥐꼬리만큼 아는 지식이 오히려 더 위험한 일이 되므로 차라리 제시하지 않는 편이 낫다고 주장한다.

1) hyphenated-linguistics란 social-linguistics와 같은 것을 의미한다. 국어교육에서 이들의 도움은 아주 큰 것이다. 그러나 언어학에 대한 기본이 없이 hyphenated-linguistics 만으로는 국어교육에 대한 것이 해결되지는 못한다.

그러나 아주 먼 거리의 여행이라도 첫 발자욱에서 시작되다는 것을 안다면 그것은 자가당착적인 주장임을 알게 된다.

d. 교사들은 현장에서 교육을 실질적으로 담당하고 있으므로 언어학과 같은 이론화된 것은 필요하지 않다고 하며 언어학을 거부한다. 그러나 이와 같은 주장은 지극히 근시안적이며, 피상적인 방법에 의지하여 교육하려는 독선적인 편견이라고 할 수 있다.

모든 교육은 이론의 기초위에서 이루어 져야 한다. 이론의 틀로 형성되지 않은 교육이란 이루어지지 않는 것이다. 따라서 언어교육도 언어학의 이론의 토대 위에서 이루어 져야 한다.

언어교육에서 언어학이 배척되고 있는 이유에 대해 알아보았다. 그리고 배척되는 이유는 언어학이 언어교육에 불필요 하기 때문이지 않다는 것을 이해 할 수 있었다.

이제 언어교육에 있어 언어학의 관계에 대해 알아보기로 한다. 언어교육에서 언어학이 필요한 이유를 알아보고 이렇게 필요한 언어학이 어떻게 제시되어야 할 지를 논의 해 보기로 한다.

이용주(1989)에서는 언어교육과 언어학의 관계를 다음과 같이 주장하고 있다.

『언어학 그 자체가 언어교육의 대상은 아니다. 그러나 국어교육이 국어를 올바르게 이해하고 그것을 효율적으로 사용하여 일상생활에서부터 고도의 문화적인 생활을 영위하는 데 이르기까지 도구로서의 기능을 다하게 하려면 언어학의 성과에 의존하지 않을 수가 없다.

국어의 음운이나 문법구조에 대한 정확한 이해를 위해서는 국어학에서의 얻은 결과를 최대한으로 살려야 할 것이다. 또 국어의 구사 능력은 국어의 구조를 제대로 알아야 보다 커질 수 있다.』

『훌륭한 교수법은 물론 있어야 한다. 그러나 그이전에 정확한 지식이 필요하다. 교사로서는 보다 심오한 전문 지식과 예리한 판단력과 비판력이 갖추어져 있어야 한다..... 현실에 눈을 돌리면 좋은 교수법, 효과적인 학습의 이론이나 방법의 도입, 개발도 필요하지만, 그보다 우선하는 것은 무엇을 가르쳐야 하는 것이다. 그저 타성으로 해 오던 것을 그대로 끌고 나가서는 안된다. 본질적으로 우리가 가르쳐야 할 것이 무엇이며 그것을 올바르게 가르치는 길이 무엇인가를 찾아야 한다. 그러기 위해서는 우리는 언어학이나 국어학의 연구 결과에 충실히 의존해야 한다.』

『언어가 무엇인지 모르고 언어를 가르치는 일이 제대로 될 수는 없다. 언어가 무엇인지 정확하게 안 연후에 그것을 똑바로 가르칠 수 있는 것이다. 또 언어의 기능과 용법에 관한 지식이 없이 언어형식의 의미를 정확히 파악하기는 어려운 것이며 언어의 적절하고도 효과적인 사용은 더구나 어려운 것이다.』

언어교육과 언어학은 아주 밀접한 관계가 있으며 제대로 된 언어교육이 이루어지기 위해서는 언어학의 도움이 있어야만 한다. 그러나 언어학의 도움을 필요로 한다는 의미는 그것이 그 자체로 도움을 주고, 그 자체로 언어교육과 바로 밀접한 관계를 맺는다는 의미는 아니다.

그러면 언어교육을 위한 언어 기술은 어떤 관점에서 기술되어야 할 것인가?

Halliday의 다음과 같은 말은 언어교육을 위해 보다 효율적으로 기술되어야 할 언어관은 어떤 모습이어야 하는가에 대해 많은 시사점을 준다고 할 수 있다.<sup>2)</sup>

『 I am often asked by teachers if it is possible to give a succinct account of the essential nature of language in terms that are truly relevant to the educational process. It is not easy to do this, because it means departing very radically from the images of language that are presented in our schoolbooks and in the classroom . . . . We have to build up an image of language which enables us to look at how people actually do communicate each other. . . .』

언어교육에 직접 도움이 되는 언어에 대해 기술하는 것은 지금까지의 언어를 보는 방법에서 많이 벗어나야 하는 혁신적인 사고의 전환을 요구하는 것이며 그것은 실제 의사소통을 하는데 도움이 줄 수 있어야 하는 것이다.

따라서 언어교육을 위한 언어 기술은 그 기준이 실제 사용하는 언어에 초점을 맞추어야 하는 것이다. 실제 사용하는 언어에 초점을 맞춘다는 의미에는 다음과 같은 의미가 함축되어 있다.<sup>3)</sup>

7. 언어학자 자신의 직관에 의한 자료가 아니라 다른 사람들이 사용한 자료(담화라 하자)에 의존해야 한다.<sup>4)</sup>

2) Stubbs 에서 재인용 p29

3) 조봉림(1984), p.208. 참조.

4) 따라서 이 글에서 예로 제시되는 자료는 실제로 사용된 글에서 뽑은 것이다. 주로

L. 언어 그 자체만의 연구가 아니라 언어를 통해서 의사소통이 되는 과정을 연구한다.

C. 언어학자는 규칙을 강조하지만 언어교육에서는 규칙보다는 규칙성을 기술하여야 한다.

g. 언어교육에서는 문법성보다는 용인성(acceptability)을, 적형성(well - formness) 보다는 적절성(appropriatness)에 의해 기술되어야 한다.

l. 언어능력에서는 실제로 언어사용능력을 중요하게 여겨야 한다. 이는 일반 언어학에서의 언어능력에 대한 강조와는 다른 것이다.<sup>5)</sup>

h. 언어교육에서는 문맥 속에서의 언어사용을 연구 대상으로 하기 때문에 문장과 문장 간의 관계뿐 아니라 주어진 상황에서 발화간의 관계에도 관심을 갖는다.

언어교육에 관계하는 사람에 의한 언어기술과 순수 언어학자의 언어기술은 당연히 그 관점을 달리 하므로 기술되는 영역도 달라지며, 강조되는 영역도 달라질 수 밖에 없다.

이러한 사실을 아주 잘 지적하고 있는 글이 있어 인용해 보기로 한다.<sup>6)</sup>  
다음 인용 글은 하나의 예로 드는 것이지만 어떤 이론의 전개를 위한 것은 아니다.

「이익섭은 한국어에 재귀사로서의 '자기'뿐만 아니라 '저'와 '당신'이 있으며, 따라서 한국어의 재귀사 연구는 반드시 '저'와 '당신'에 대한 연구도 포함시켜야 한다고 주장하였다. 이러한 주장은 학교문법(school grammar)이나 외국인을 위한 참조문법(reference grammar)에는 적용될 수 있으나 학문으로서의 문법연구에는 반드시 적용된다고 볼 수 없다. 왜냐하면, '자기'에 대한 연구에 '저'나 '당신'에 대한 연구가 필수적이라고 할 아무런 근거가 없기 때문이다..... 이 세 낱말의 통사 현상에 대한 연구가 반드시 통합적으로 함께 이루어져야 할 필요가 없다.」

그 논문의 전개에 있어 관련이 없는 것이므로 생략했겠지만 학교문법에서는 왜 '자기', '저', '당신'가 함께 다루어져야 하고 이론문법에서는 '자기'만 다루어져도 좋은지에 대해 이론적인 근거에 의거한 이유는 제시하지 않고 있다. 그러나 학교문법을 위한 언어모델이 따로 있어야 한다는 것과 그것은 결코 이론적인 언어학의 업적을 응

김동리의 '등신불'에서 많은 예를 뽑아 내었고 부족한 것만 다른 곳에서 발췌해 왔다. '등신불'에서 인용된 것은 출처를 밝히지 않는다. 그외의 것만 밝히기로 한다.

5)언어사용능력과 언어능력의 개념에 대해서는 다음 장에서 논의하기로 한다.

6)양동휘 (1986)p61 각주 14번을 그대로 옮긴 것임.

용하거나 요약하는 단계에 머무는 것이 될 수 없음을 시사 받을 수 있는 좋은 예라 할 수 있다.

언어교육을 위한 독자적인 언어모델이 나오고 그것이 우리의 언어사용에 아주 밀접히 관련되는 것이 될 때 언어에 대해 배운다는 것이 지겹고 따분한 일이라는 생각에서 벗어날 수 있게 된다.

그리하여 국어시간에 대한 선입관에서도 벗어날 수 있게 된다.

지금까지는 국어시간에 국어에 대해 가르친다는 것은 문학을 가르치거나, 혹은 국어에 대한 학문적인 내용을 나열한 지식을 가르치는 것을 의미하였다. 그리하여 문학을 가르친다는 것은 학생들의 삶을 풍요롭게 하는 것이라고 인식하여 왔다. 반면에 국어라는 것에 대해 가르친다는 것은 딱딱하고 경직된 것으로 학생들의 삶에 문학처럼 직접 관련이 없는 것이라고 생각해 왔다. 이런 생각을 지니게 된 것은 언어자체가 갖고 있는 속성 때문에 생겨난 것은 아니라고 생각한다.

언어에 대해 안다는 것이 흥미롭고, 재미있게 제시되기 위해 언어교육자는 노력을 하여야 하며 그러기 위해서 언어교육에서는 언어의 추상적인 체계만을 강조하는 입장에서 탈피해야 한다.

대신 실제 사용되는 측면에 초점을 맞추어야 한다. 다시말하면 개별 문장 단위에서 벗어나 그 이상의 단위로 넘어가야 하며 그것이 요즘 언어학에서도 활발히 연구되고 있는 담화이다. 즉, 담화에 대한 지식으로 언어사용능력에 대한 능력이 신장되도록 언어교육이 이루어져야 한다. 이렇게 함으로서 언어를 배우는 사람은 실제의 언어생활에서 보다 자연스럽게, 효율적으로 할 수 있다고 생각한다.

이제 언어사용능력에 대한 개념을 알아본다. 그리고 언어사용능력과 언어능력, 더 좁게는 문법 능력과의 관계에 대해 논의해 보기로 한다.

### 3. 언어능력과 언어사용능력

언어사용능력(communicative competence)<sup>7)</sup>을 신장시키는 것이 언어교육의 가장 보편적인 목표이다. 보통 언어를 배운다고 하면 그것이 모어이건, 외국어이건 간에 아주 특별한 경우를 제외하고는 '말하기, 읽기, 쓰기, 듣기'에 대해 배운다고 생각한다.

7) Widdowson에서는 'communicative ability'라고도 쓰고, 보통 의사소통 능력이라고 많이 번역되는 것 같다. 그러나 한국어의 교과과정에서는 언어사용능력, 또는 언어사용기능이라고 많이 쓰므로 이 글에서는 언어사용능력이라는 용어로 통일하여 쓰기로 한다. 또한 이들 용어 사이에 어떤 미묘한 의미의 차이는 있을 지 몰라도 구별없이 '언어사용능력'이라는 용어로 사용하기로 한다.

이 경우 언어사용능력과 언어능력(좁은 개념으로 문법적인 능력)과는 어떤 관계가 있는 것일까?

일반적으로 언어교육을 위와 같이 네개의 영역으로 구분할 경우 언어교육은 일종의 기능적인 요소만이 강조되는 면이 있는 것 같다. 달리 말해 말하고 읽고 쓴다는 것과 문법적인 능력은 별로 깊은 관계가 없는 것으로 인식해 국어교과에 대한 단순한 기능교과로서의 선입관에 사로 잡히고 그것이 언어사용능력이라는 목표에 대한 반발을 주는 점도 없잖아 있는 것 같다. 이와 같은 생각은 언어사용능력이라는 용어에 대한 깊이 있는 논의가 이루어 지지 않은 데서 연유한 것이라고 여겨진다.

또한 언어사용능력이라는 용어에 대한 깊은 이해만 이루어 진다면 언어사용능력을 신장시키는 것과 문법적인 지식은 결코 별개의 것이 아니라는 것이 이해가 되며 그리하여 국어교육에서의 상호관련이 없이 제시되고 있는 이들이 깊은 연관을 맺게 된다. 이제 언어사용능력에 대한 여러사람의 개념을 제시하면 아래와 같다.<sup>8)</sup>

Hymes: a synthesis of knowledge of linguistics forms.

knowledge of how language is used in social context

Rivers: the ability of spontaneous linguistic interaction  
in the target language.

Savignon: the ability of language use in a social cultural context.

Paulston: the social rules of language use.

Widdowson: a knowledge of language use.

Canale & Swain: an integrative theory which includes grammatical  
competence, sociolinguistic competence and  
strategic competence.

언어사용능력에 대한 여러 사람의 개념을 정리해 보았다. 대개는 비슷비슷한 정의이다. 언어사용능력이란 개념 속에는 문법지식, 사회환경에 맞게 언어를 사용하는 것, 그리고 언어를 사용하는 사회적인 규칙과 문법적인 능력과 언어사용에 대한 전략 등을 모두 포괄하는 것이라고 할 수 있다.

따라서 어떤 사람에게 언어사용능력이 있다는 말 속에는 문법적인 지식은 물론 화자나 청자가 소유하고 있는 언어사용에 대한 사회적인 기능까지 알고 있다는 말이 된다.

신성철(1984)에서는 언어사용능력이란 주어진 사회, 문화공동체의 일원이 사용가능한 모든 기호체계를 사용하는 지식과 능력이라고 정의내리고 있다.

보통 국어과에서 사용하는 언어사용능력이란 국어를 사용해서 자기가 표현, 전달하고

8) 여러 사람들의 주장을 요약하는 것은 신성철(1984)을 많이 참조하였음.

자하는 것을 정확하게 그리고 적절하게 효과적으로 표현, 전달하는 능력이며 그리하여 자신이 원하는 바 목적을 유감없이 달성하는 능력이다. 이상적으로는 표현, 전달하고자 하는 것을 가감없이 표현 전달하고자 하는 것이라는 의미로 보편적으로 널리 인식되고 있다.

이와같은 개념의 이해에는 표현이 지나치게 강조되고 있으며, 언어를 사용하여 표현할 경우에도 다른 사람의 언어에 대한 이해 없이는 효과적인 표현이 어려운 것임을 알 때 언어사용능력이란 언어활동이라는 실제 상황<sup>9)</sup>에서 일어나는 언어활용에 대한 지식과 능력이라고 할 수 있다.

언어사용능력이 있다는 말 속에는 언어사용에 필요한 언어능력(문법적인 능력)이 있음을 앞에서 논의하였다. 여기에서 언어능력이라고 하면 Chomsky의 언어능력을 떠올리게 된다.

대개 언어사용능력에 관한 논의를 하고 있는 책에서 보면 거의 Chomsky의 '언어능력'과 언어사용능력에 포함되어 있는 '언어능력'과는 다른 개념으로 사용하고 있다.

이계순(1966)에서는 Chomsky의 '언어능력'이란 청자와 화자의 자기 모어에 대한 지식으로 외면적으로는 관찰할 수 없는 내면적인 것이므로 언어교육에 필요한 개념이 아니라고 말한다.

조봉림(1984)에서도 Chomsky의 언어능력은 문장단위의 추상적이며 무의식적인 순수한 문법에 관한 지식 즉 화자와 청자의 두뇌 속에 있는 문법적인 문장을 생성하고 이해할 수 있는 통사규칙, 의미규칙 그리고 음운규칙에 관한 총체적인 지식이라고 설명한다. Chomsky의 이러한 개념으로서의 언어능력이 과연 언어교육에 어떤 도움을 줄 수 있을까에 대한 깊은 회의적인 자세를 드러내며 언어교육에서 언어사용능력을 신장시키기 위한 언어능력은 이러한 개념이 아니라고 논하고 있다.

이계순에서는 폴란드의 언어학자 Muskat-Tabakowska가 주장한 '언어능력'에 대한 개념을 소개하는데 국어교육에도 많은 시사점을 던져주는 꽤 유용한 것이라 여겨진다.

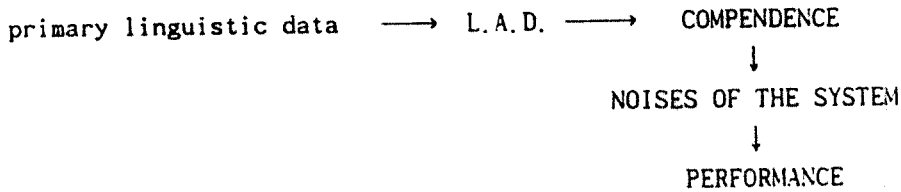
Muskat-Tabakowska의 언어능력의 정의에 의하면

- (ㄱ) 언어능력이란 가르치거나 배울 수 있는 것이고
- (ㄴ) 때에 따라서 또 사람에 따라서 크고 작을 수 있는 것이고
- (ㄷ) 언어수행을 통하여 측정할 수 있다.

언어능력은 발화로 나타나고 그 발화를 통하여 측정할 수 있는데 다만 언어능력과 발화사이에 개재하고 있는 여러 요인 때문에 흐려진다. 이를 noises of the system이란 용어로 나타내며, 여기에는 기억력, 동기와 흥미, 육체적, 심리적 조건 등을 포함시키고 있다.

9) '언어 활동'에는 보통 말하는 '말하기, 읽기, 듣기, 쓰기'가 포함된 통합적인 언어 사용을 하는 행위를 의미한다.

Muskat-Tabakowska가 제시한 어린아이의 모어 습득 과정은 다음과 같다.



어린이의 언어능력이란 언어습득장치인 L.A.D.를 거쳐 얻게 되는 규칙이 되는 것이다. 이때 모어 습득이 외국어의 습득과 다른 것은

(1) 어린 아이의 언어능력이란 그 언어구조에 대한 직관적이고 무의식적인 지식이 나 외국어의 경우는 의식적이라는 점이 다르다.

(2) 모어습득에서 어린아이가 갖는 primary linguistic data가 외국어의 경우보다 훨씬 많으며

(3) 이러한 data가 모어의 경우에 외국어의 경우보다 산만하고 정리되어 있지 않은 반면 외국어를 배우는 경우에는 세심한 계획과 그 단계적인 전개가 구상되어야 한다.

이런 개념에 비추어 볼 때 학교에서 실시하는 언어사용능력은 이미 습득한 언어관습을 교정할 수 있는 것이어야 함을 알 수 있다.

모어 교육에 있어 언어능력이란 타고난 것이며 구태여 학교교육을 통하지 않더라도 훌륭하게 언어를 사용 할 수 있다는 주장 앞에 우리는 학교에서의 모어교육은 보다 정리되고, 자신의 언어생활을 스스로 고쳐나갈 수 있는 하나의 준거를 가르치는 것이라고 반박할 수 있게 된다.

그러면 언어사용능력을 향상시키기 위해서는 언어능력을 향상시켜야 하는데 어떻게 제시되어야 할까?

언어능력을 더 좁게 '문법지식'으로 범위를 제한하여 논의하기로 한다.

다음 장에서는 현행 고교문법이 언어사용능력을 향상시키기 위해서는 어떻게 제시되어야 할 지에 대한 논해 보고자 한다.

#### 4. 언어사용능력과 문법교육

언어사용능력에는 언어능력이, 언어능력에는 문법적인 능력이 그 구성요소를 이루고 있음에 대해 앞에서 논하였다.

따라서 우리가 문법을 가르치거나 배운다는 것은 언어사용능력을 향상시키기 위해서이다. 언어사용으로 전환되지 않는, 다시말해 실지 언어사용에 도움을 주지 않는 문

법은 배울 필요가 없는 것이다.

이런 입장에서 문법교육에 대한 것을 논의하고 있는 것으로는 이용주(1988), 이길록(1973), 윤희원(1988)을 들 수 있다.

이제 이 주장들을 요약해 보이면 다음과 같다.

이용주에서는 고등학교 문법 교과서에서 기술하고, 설명하는 모든 내용은 철저히 언어현실에 입각한 것일 것, 한국어 문법의 체계적인 지식을 전수하거나 연구에 관한 전문적인 내용을 가르쳐서는 안 되며, 언어현실, 한국어의 용법을 있는 그대로 광범위하게 충분히 경험하도록 하고 그에 따라 적격한 한국어를 효과적으로 사용 할 수 있도록 교육, 훈련하는 것이 문법 교육의 목표가 된다고 하였다.

이길록에서는 문법교육이 지향해야 할 세가지 준거를 제시하였다.

(1) 학생의 이해 및 실용가치가 손상치 않는 범위 내에서 가급적 문법이론에 맞도록 체계화하고 또한 자체 체계 내에서 전후 관계에 모순이 없도록 한다.

(2) 교육 효용상의 근거 즉 문법 이론에 치우쳐 체계가 복잡하게 되거나 그로 인한 이해의 곤란도가 있을 경우에는 가급적 단순화 하는 방향으로 모색하고 문법 이론상 양립되는 문제점은 체계 자체 내에 모순이 없는 범위 안에서 교육적 효과를 고려하여 결정한다.

(3) 관용적 근거 즉 문법체계 또는 문법 용어가 일반화 되고 관용적인 것은 새로운 문법 이론에 얽매이지 않는다.

윤희원에서는 문법적인 능력이란 한 언어로서 표현하고 이해할 수 있도록 해 주는 언어내적인 약속을 구사하는 능력이라고 정의 내린다. 그리고 이같은 능력의 개발, 혹은 신장을 위하여 특정 개별 언어의 언어 내적 약속 즉 문법을 가르치고 배우는 것이라고 하였다.

그리하여 전통적인 의미의 학교 문법에서는 언어사용자가 바르게 말하고 쓰기 위하여 지켜야 할 규칙들을 담고 있는 규범문법인 반면 현대적 의미의 학교 문법이란 언어사용자가 바르게 말하기, 쓰기의 기준으로 삼을 국어과 교육의 목표어를 기술한 문법이 되어야 한다고 둘을 비교하고 있다. 따라서 전통적 의미의 학교 문법에서의 규칙은 판단을 수반하는 결과적 규범인 데 반하여 현대적 의미의 학교 문법에서 다루는 규칙들은 언어수행의 과정에 적용시킨다는 점에서 생성적 규범이어야 한다고 하며 둘을 구분하고 있다.

이와 같은 언어사용능력을 위한 문법교육의 주장과는 다른 관점에서 문법 교육을 처리하는 주장을 나열해 본다.

고영근, 남기심(1985)의 머리말에서 이 책이 사범대학 국어교육과 학생과 중, 고등학교 국어교사를 대상으로 엮었다고 밝히고 있다. 그리고 책의 체제를 밝히는 과정에서 이 책에서 문법 기술 방식으로 '최근까지 이루어진 국어문법의 업적으로서 보편성이

있는 것은 될 수 있는대로 모두 수용하고자 노력하였다.'라고 책의 서술관점을 요약하고 있다.

그러나 여기에서 보편성이 있는 것이라고 할 때 그 기준이 무엇이 되어야 하는가에 대해서는 아무런 언급이 없다. 책을 읽을 대상과 거기에 합당한 문법 기술에 대한 것이 단순히 보편적인 것으로 되기에는 부족한 것 같다. 그러면서도 같은 책 p425에서는 문법교육의 목표는 '한국인의 사고 방식과 논리 구조, 명석하고 정확한 표현과 이해의 능력을 키우는 것이다'라고 논의하며 문법교육의 방법이 종전과는 달라져야 한다고 주장하고 있다.

박영순(1987)에서는 고등학교 문법교육의 목적은 규범 문법을 최종적으로 마무리하고 기술문법적인 기초를 닦는데 있다고 주장한다. 그리하여 학교문법에서는 문과 비문을 가려내고 문법적인 문장만을 만들어 쓸 수 있는 능력을 길러주며 외국어 문법과의 연계성을 가져서 언어보편성과 한국어의 특성을 이해하도록 하는 데에 그 목적이 있다고 볼 수 있다.

지금까지 문법교육의 목표를 상이한 관점에서 다루고 있는 것에 대해 알아보았다.

문법의 기술방법은 그 기술하는 목적에 따라 달라질 수 있으며 서로 우월의 관계를 갖는 것이 아니라고 앞에서 논의하였다.

이글에서는 문법교육의 목표는 전적으로 언어사용능력과 관련이 있어야 한다는 주장에 따른다. 따라서 문법에서 제시하여야 할 것은 가장 기초적인 것으로는 문장의 적절성 여부를 판단하는 것에서부터 글의 이해를 돕기 위한 통사구조 또는 담화구조를 알려주는 정보나 전략에 관계되는 문법적인 것을 제시할 수 있어야 한다고 생각한다.

어떤 것을 제시하여야 하는 것은 다음 장에서 다루기로 하고 여기서는 적절성과 관련하여 문법교육이 담당하여야 할 부분이 어디인지를 예를 들어 제시하기로 한다

우리는 이따금 글을 쓸 때나 남의 글을 읽을 때 어떻게 쓰는 것이 적절한 것인지 판단할 수 있는 준거를 가지고 있지 못한 경우가 종종 있다.

이것을 잘 보여 주는 것이 이정민(1990)이다.

이정민에서는 애매모호한, 문제성이 있는 문장들을 제시하고 그것을 바로 잡아 보여주며 우리나라 학술논문이나 신문들에서 얼마나 글이 통사적으로 적절하지 못한 상태에서 쓰이고 있는가를 보여 주고 있다.

그리고 그 결론으로 바른 구문으로 글을 쓰려면 훈련이 필요하며 그 훈련을 위한 것으로 작문 교육의 강화, 획기적인 국어사전 편찬작업, 그리고 한국어의 규범 문법의 발달의 필요성을 들고 있다. 또한 학교에서의 지도가 요구된다고 하며 다음과 같은 지적을 하고 있다.

'현재의 고등학교까지의 학교문법으로는 주어진 문장이 문법적인지 비문법적인지를 가릴 수 없는 경우가 너무 많아 큰 문제이다'라고 정리한다.

적절성의 판단 기준을 하나의 규칙으로 제시할 수 있는 문법은 이세상에 존재하지 않는다고 할 수 있다. 하여 끊임없이 일상의 언어생활과 될수록 모순이 적은 것으로 언어를 기술하려는 노력이 새로운 언어이론으로 발전해 나가고 있는 것이다.

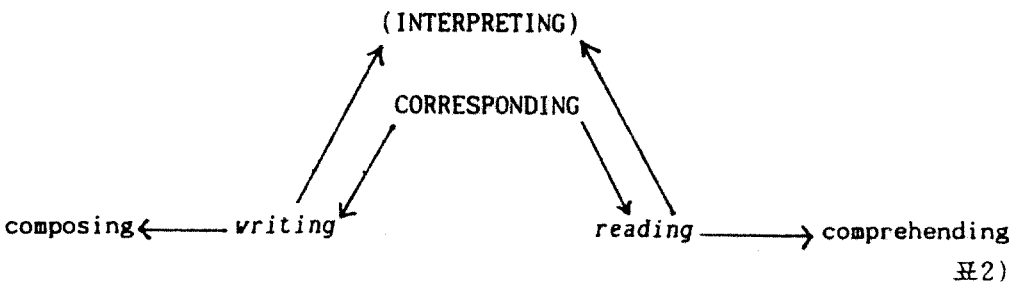
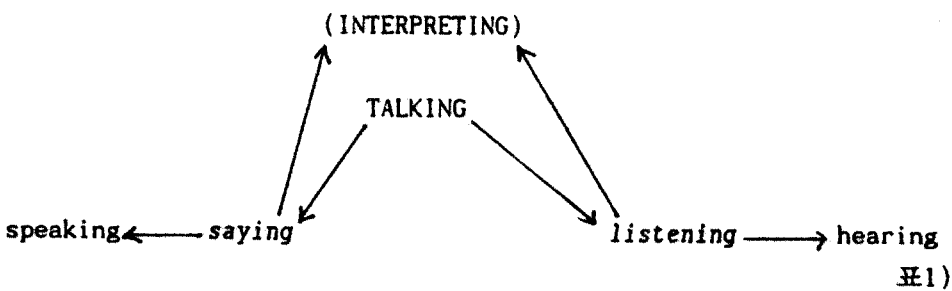
이덕호(1966)에 의하면 독어에서는 적절성에 대한 전통적인 판단기준은 역사적 기준, 논리적 기준, 유추기준, 언어관용기준, 일류작가 기준의 순으로 적용하여 왔다고 한다. 그러나 이 기준은 절대적인 것이 아니라 상대적인 것으로 언어사용의 기준에서는 '언중의 언어생활과 간편성과 실용성에 따른 기준'이 제시되어야 하며 따라서 언어현상의 적절함은 언어의식에 일반성이 인정되리 만큼 숫적인 기반이 주어져 있는가의 여하에 따르는 것으로 빈도수와 경제 원리에 따른 것을 적절성의 기준으로 제시하고 있다.

따라서 국어교육에서 적절한 것을 제시하기 위해서는 제일 중요한 것이 어떤 표현이 가장 널리 쓰이는가에 대한 자료의 수집이 있어야 한다. 그런데 자료를 수집하고, 분석하기 위해서는 이론적인 배경이 있어야 한다. 이때 국어교육학자는 물론 국어를 가르치는 사람들이 이 이론에 대한 배경적인 지식이 있어야 한다.

또한 문법은 적절성에 대한 준거를 주는 것만 아니라, 실제 언어사용에 필요한 것을 제시해 주어야 한다.

실제 언어사용에 필요한 것이란 무엇일까?

Widdowson(1979)에서의 아래와 같은 도표는 언어교육에서 가르쳐야 할 것이 무엇인가를 제시하는 데 꽤 유용한 것이라 여겨진다.



위의 표1은 구어에 관한 것이며, 표2는 문어에 관한 것이다.

널리 알려진 바대로 Widdowson에서는 use와 usage를 구별한다.

usage란 언어체계의 명시(manifestation)로서의 낱말과 문장의 활용에 관한 것이며, use란 그 언어체계가 정상적인 언어사용을 목적으로 실현되는 방법이라 하여 둘을 구분한다. 그리하여 usage의 바탕위에서 use의 활용을 강조하고 있다.

그리하여 우리가 일상적으로 생각하는 '말하기, 듣기, 읽기, 쓰기' 영역을 usage에 관한 것은 speaking, hearing, composing, comprehending을 포함시켰다. 여기에는 음운, 발음, 맞춤법 등과 관련된 것이라면 usage에 관한 것은 이것을 기초로 의사소통이 이루어진 것을 의미하여 위 표에서는 saying, listening, writing, reading이 포함된 것이다. 그런데 표에서 서로 화살표로 연결된 것은 이들이 서로 관련된 것임을 뜻한다.

표1, 2의 맨 위에는 INTERPRETING 가 있다. 문어 또는 구어이든 언어사용은 최종의 단계는 INTERPRETING의 단계가 최상의 것으로 이것은 언어를 사용하여 의미를 파악하는 것으로 이것 없이는 TALK이나 CORRESPOND 가 이루어 질 수 없으나, 수업을 들을 때나 신문을 읽을 때, 수필을 쓸 때, 연설을 할 경우 같은 때에는 talking이나 corresponding 없이도 interpreting이 이루어 질 수 있으므로 언어사용에 있어서 가장 넓은 범위로 INTERPRETING을 들 수 있다.

따라서 언어사용능력을 신장시키기 위한 문법의 제시에 있어서 어떤 내용을 제시 할 것인가 하는 것은 앞 페이지에서 말한 대로 적절성에 관한 증거 및 INTERPRETING에 필요한 것을 제공하여 주는 것이라고 할 수 있다.

지금까지의 문법 교육이 어렵게만 느껴지고 하나의 지식으로만 여겨진 것은 실제의 언어생활에 도움이 되는 것으로 전환되지 못한 데 기인한다.

이제 언어사용능력과 관련하여 문법교육을 실시할 때 어떤 내용을 가르쳐야 하는가에 대해 구체적으로 논의해 보기로 한다.

## 5. 문법 교육을 위한 실라버스

### 5-1) 문제제기

이 글에서는 언어사용능력을 향상시키는 데 필요한 문법 교육을 위해 실라버스를 제시하는데 그 범위를 '대용' 표현에 국한 시켜 고찰해 보고자 한다.

우선 그 논의의 전개에 대한 당위성을 부각시키기 위해 하나의 예로 문제제기를 하여 볼까 한다.

고교문법교과서에는 대명사에 관한 항이 다음과 같이 제시되어 있다.

1. (1) 너는 거기서 무엇을 하느냐?
- (2) 자네는 그것보다 이것을 읽게 .
- (3) 저는 아무것도 가진 것이 없습니다.
- (4) 우리는 너희들의 의견과 다른 점이 많다.
- (5) 누구든지 제(자기)자식은 귀여워 한다.
- (6) 저기가 더 좋아 보인다.

「1에서 밑줄 그은 말들은 구체적 대상에 대한 명칭을 표시하는 말이 아니다. 이를테면 1-(1)의 '너'는 이야기를 듣는 사람의 이름 대신에 쓰는 말이고, '거기'는 방이나 마루 등의 구체적 장소를 대신하여 쓰는 말이다. '무엇'은 사건의 내용을 구체적으로 모를 때에 사용된다. 이러한 것들을 대명사라 한다. 인칭 대명사란 사람을 표시하는 데 쓰이는 것이며, 사물을 가르키는 것을 지시 대명사라 한다.」

문법교과서에 이렇게 설명된 것으로는 우리가 충분한 '이해'의 기능으로 글의 내용을 파악하는 데 쉽지 않으므로 여러가지 혼란을 주게 된다.

등신불에서 예를 들어 보기로 한다.

2. 「나는 이 등신불, 등신금불로 불리는 불상에 대해 보고 듣고 한 그대로를 여기다 적으려고 하거니와, 그보다 먼저 내가 어떻게 해서 그 정원사라는 먼 이역의 고찰을 찾게 되었는 지 그것부터 이야기 해야겠다.」

3. 「“이길로 갈아 입게”」

4. 「그리고 이것도 나중에야 알게된 사실이지만, 이 노승이 두어 해 전까지 이 절의 주지를 지낸 원혜 대사로 진기수 씨가 말한 자기의 법사 스님이었던 것이다.」

밑줄 그은 단어들은 우리가 직관적으로 대명사라 느낄 수 있는 단어들이다. 그 단어들의 대명사로서의 기능이 위의 1에서 설명한 것으로는 그 의미를 충분히 파악하기가 어렵다는 것을 알 수 있다.

대명사는 어떤 구체적인 의미로 문장에서 쓰이지 않는 것이므로 대명사를 비롯한 이른바 '대용' 표현이라고 불리는 것은 국어의 통사 구조를 밝히는 데 아주 중요한 역할을 한다고 볼 수 있고 대명사의 기능또는 그 지시 영역을 안다는 것은 문장의 독

해에 있어서도 아주 중요한 것이라 생각 할 때 단지 획일적인 이러한 내용의 제시만으로는 부족하다고 할 수 있다.

대명사의 정의에 대한 시비는 여러 사람들이 제기해온 것이다. 이름을 대신 하고 사물을 가르킨다는 정의 자체가 지니는 모순에 대해 특히 국어교육에서는 많은 의문을 던져야 한다고 생각한다.

품사는 한 언어의 기술 단계에 있어 초보의 단계가 아니라 종합의 단계이므로 전문적인 언어학자에게는 이러한 류의 정의는 이해될 수 있다.

그러나 언어를 배우는 학생의 입장에서는 대명사에 속하는 어류(語類) 가 앞의 문장을 지시하기도 하고, 3의 이것처럼 뒤의 문장 중의 어떤 것을 지시하기도 한다는 것과 같은 것은 대명사의 정의에 비추어 혼란을 주기 쉽다.

Jespersen에서는 일찌기 문법을 가르칠 때 품사정의에 따라 가르치지 말 것을 주장한 바 있다.

『여러가지 품사를 적어도 보통의 품사 정의에 따라 그들을 정의하는 식으로 시작해서는 안된다. 왜냐하면 그러한 정의는 비록 많은 것을 말하는 것처럼 보이지만, 사실은 거의 아무 것도 말해 주는 것이 없기 때문에 보다 실제적인 방법으로 시작해야 한다. 사실상, 수련을 쌓은 문법학자는 이러한 정의를 참조해서가 아니라 우리가 하나의 동물을 보자마자 그것이 소인지, 고양이인지를 아는 것과 똑같은 방법으로 주어진 하나의 낱말이 형용사인지 동사인지를 하는데, 어린이들도 그들이 낯익은 동물을 구별하는 것을 배우는 것과 똑같이, 연습에 의해서, 즉, 충분히 많은 예를 접해 보고, 그들이 갖는 개개의 특징에 주의를 기울임으로써 품사를 구별하는 것을 배울 수 있다.』

지금까지는 대명사라는 품사 분류에만 치중하여 가르쳤다. 그리하여 대명사가 글의 구조를 알려주는 표지로서 대명사의 기능, 또는 그 의미영역에 대해서는 체계적으로 지도된 바가 없다. 그리하여 글의 내용 분석에는 그리 큰 도움을 주지는 못한 채 국어교사의 언어직관에 의한 교수법에 의존 할 수밖에 없었다.

또한 같은 문법 교과서에서는 뒤에서 담화 개념에 의한 내용을 넣으며 지시어의 기능으로 '이, 그, 저'를 넣어 문장 단위를 넘어선 지시 영역을 설명하고 있다. 이는 한 분야에 대한 연구방향이 다른 것을 그 각기 다른 관점을 따로 따로 제시 한 것이라 국어교육에서는 더욱 일관성이 없는 내용이 되고 말았다.

또한 다른 것은 다 차치하더라도 한 페이지로 나와 있는 내용의 전부가 어떤 특정인의 논문 중 일부를 그대로 옮겨 놓은 것이며 그논문의 주장의 전부를 실은 것도 아니라는 점을 지적 할 수 있다. 이는 국어교육의 장으로 국어학이 들어올 때 얼마나 교육

의 목적을 망각한 채 들어 오고 있는 가를 알 수 있다.

'왜' '무엇을' 가르치는가에 충분한 생각 없이 들어오면 아무 소용이 없는 단순한 지식으로만 남게 되는 것이다. 또한 여러사람의 주장이 각기 지향하는 관점이 다르므로 한 방향에만 몰두된 것이 교육 현장에 들어와서는 안된다고 여겨진다.

지금까지는 문제제기를 위한 방편으로 대명사가 문법교육에 어떻게 제시되어 있으며 그 제시된 내용의 문제점이 어떤 것인가에 대해 알아 보았다.

국어학에서 대명사에 관한 연구는 독립적으로 이루어지지 않고 있다. 대응이라는 범주에서 논의되고 있으므로 이 글에서도 그 범위를 대응 표현으로 제한하고자 한다.

이 글은 국어에서의 대응 표현이 어떻게 문법교육의장으로 수용되어야 하는 지에 논의하고자 하므로 국어교육에 있어서 '대응'이 중요한 이유를 우선 논의하고자 한다.

## 5-2) 국어교육에서의 '대응'의 연구 가치

대응의 개념 규정 및 연구방향 등은 다음 장에서 논의하기로 한다.

국어학에서 '대응'에 관한 연구는 그 내용에 우리가 보통 직관적으로 부르는 대명사, 접속사, 재귀 대명사, 지시어 등을 포함한 것이다.

Widdowson에서는 언어사용능력의 가장 중요한, 최고의 단계로 INTERPRETING을 들었음을 전장에서 설명하였다.

따라서 이 글에서 언어를 보는 입장은 이 interpreting의 입장에서 보기로 한다. 그러므로 어떤 글이나 말을 대할 때 언어 사용자의 심리 상태나 그 입장에서 보는 것이 아니라 전적으로 수용하는 입장에서 언어를 보는 자세를 취하며 이 논문의 전개 과정에서 이런 입장을 고수하기로 한다.

또한 지금까지의 문법이 문어 중심이었으므로 앞으로는 구어도 함께 문법의 범위로 들어 와야 한다는 것이 이 글에서 바라는 것이다. 그러나 대부분의 연구가 문어 중심으로 이루어 졌으므로 연구사를 중심으로 그 업적을 정리 비판하는 과정에서는 어쩔 수 없이 문어 중심으로 전개될 수밖에 없다.

글의 구조를 지식적으로 알고 있다는 것이 글을 이해하는 데 중요한 관건이 됨은 여러 논문에서 실험된 자료를 근거로 주장되어 왔다.

임 명빈(1987)이나 조석주(1982) 등에서 보면 글의 통사구조 등에 대한 지식이 글을 이해하는 데 도움을 준다는 것을 실험적인 방법, 심리적인 면, 언어적인 면에서 제시하고 있다.

10) 직관적이라는 용어 외에 뭐라고 써야할 지를 모르겠다. 보통의 사람들이 떠올리는 그런 의미 정도로, 어느 정도의 전문적인 국어교육을 받은 사람들이 보편적으로 떠올리는 그런 의미로 이해가 되었으면 한다.

Geva(1984)에서 연구된 것을 보면 글을 이해하는 데 있어 글의 구조에 대해 가르치면 글을 이해하는 능력이 향상되는 것을 알 수 있다. 그러나 일반적으로 글의 구조에 대한 지식과 글의 구조를 알려주는 표지에 대한 것을 학교에서 체계적으로 가르치지 않는 것은 어느 나라의 경우에도 마찬가지인 것 같다. 다만 글을 읽다가 반복적으로 나오는 것을 통해 간접적으로 익히고 있고 이것을 글로 이해하는데 응용할 수 있는 것은 아주 익숙한 경우라고 할 수 있다.

따라서 학교에서 글의 구조를 알려주는 표지에 대한 것을 체계적으로 지도 할 수만 있다면 언어사용능력의 상위 개념에 속하는 '이해'의 능력을 향상시킬 수 있다고 보여진다.<sup>11)</sup>

그런데 국어에서 문장과 문장을 이으며 담화를 이어가는데 가장 많은 부분을 차지하고 있는 것이 '대용' 부분이라고 생각된다.

다음과 같은 글의 일부를 예로 들어 보자.

『요새 적는 정신이 하나도 없어요. 그래 밤에는 들어와서 반찬 없다고 밥도 안 먹고, 곤해서 쓰러져 자길래 그런 말을 못 하고, 어제 아침에야 그 이야기를 했지요. 그랬더니 '내가 아나, 임자 마음대로 하게 그려.' 그리고는 적 혼자서 온종일 이리저리 생각을 해 보았지요. 아무러나 제 자식을 남을 주고 싶지는 않지만 어떻게 합니까?』

(전 영택 '화수분'에서)

인용된 글에서 밑줄 그은 부분들이 '대용'에 대한 연구 대상이다.

짧은 글안에 얼마나 많은 '대용' 표현 들이 쓰였으며 이들이 지시하는 영역과 그 의

11) 수업 시간에 잠시 시간을 내어 다음과 같은 실험을 해 보았다. (인문계, 남자 문과 2 학년을 대상으로)

『나는 성격이 내성적이며, 움직이기를 싫어하고, 깔끔한 것을 좋아한다.』라는 글뒤에 25 명의 시험지에는(A집단) 『그러나 나는 외아들이므로 누나들의 영향을 받았기 때문이다.』라고 써 주었고, 25명의 시험지에는(B집단) 『왜냐하면 나는 .....』을 주어 문장 연결 관계를 쓰라고 하였더니 A집단에서는 3명을 제외하고는 역접이라고 쓰고 그 이유로 '그러나'가 쓰였기 때문이라고 하였고, 3명 중 2명만 문장이 이상하다라고 쓰고 1명은 인과관계라고 응답했다. 그 이유로 앞 문장이 뒷 문장의 결과라고 응답하였다. B 집단에서는 다 인과 관계라고 응답하였다.

자임새 있는 실험이 아니었고, 학생들도 자유로운 분위기에서 실시한 것이라 실험 결과를 내세울 수 있는 가치가 있다고 여겨지지 않으나 여기에서 1)현행 학교에서 접속어에 대한 획일화된 지도의 결과, 2)접속사를 가지고 문단의 내용을 파악하려는 학생들의 심리 등을 알 수는 있었다.

미를 파악하는 것이 글을 이해하는 데 얼마나 필요한 지를 알게된다.

대용어는 앞, 뒤 요소를 의미적으로 접속시키거나 통어적인 접속 기능을 하므로 글이 응집력이나 일관성을 가지는데 아주 중요한 역할을 한다고 여겨진다.

김 병원(1983)에서 보면 심리적으로 말을 이어가려고 할 때 사용하는 어떤 구성원칙이 있는데 그원칙 중의 하나로 '대용'을 들고 있다. 다시말해 자기가 표현하려고 하는 이야기의 일관성을 사용하는 전략이라고 볼 수 있는데 어른과 어린아이의 머리에 있는 구성원칙이 다르다고 한다.」

글의 일관성 있는 전개에 깊은 관계가 있는 '대용'은 국어교육에서 아주 중요한 분야라고 여겨진다. 그러나 지금까지는 중요성에 비하여 많이 등한시 하게 다루어져 온 것 같다.

'대용'은 문장 문법으로만 그 특성을 제대로 밝힐 수 없는 분야가 되므로 담화분석적인 관점에서 연구가 이루어져야만 그 본질을 제대로 밝힐 수 있다고 보여진다. 그러나 지금까지의 국어학의 관심이 문장에만 머물렀으므로 이 분야에 대한 연구가 소홀히 되었고, 따라서 학교문법에 있어서도 개념적인 부분이나 어떤 이론의 틀 안에서 머물러 제시되었음으로 글에 대한 '이해'로 까지 연결되지 못한 채 소홀히 다루어져 온 것은 부인 할 수가 없다.

또한 '대용'은 같은 어형이라도 문맥이나 상황에 따라 의미가 달라지고, 그 의미영역이 달라진다. 그러므로 다양한 쓰임을 보여 주어 의미파악에 대한 방법을 제시하여 주어야 한다. 따라서 국어학의 업적만으로는 불충분한 것이며 국어교육학에서 언어사용능력을 위해 교육현장에서 제시되어야 할 부분으로 새롭게 연구되어야 할 분야라고 여겨진다.

### 5-3) 실라버스에서 언어기술 태도.

문법교과서에는 언어사용능력에 도움을 주는 데 가장 필요한 분야가, 가장 적절한 모습으로 제시되어야 한다. 이것은 종래의 문법에서 제시되던 내용과는 다른 것으로 제시되어야 하며 그것은 해당 부분에 대한 것을 가장 간단하면서도 그 핵심을 찌르는 것

#### 12)무엇인가 먹어보라고 권했을 경우

어린이: 싫어. 그때 먹어 봤어. 맛이 없더라. 판거 줘. 등으로 이야기가 연결되나 (어린이의 말만 이어서 순서적으로 표시한 것임)

어른:그건 싫어요. 그때 그와 꼭 같은 것을 먹어 봤는데, 맛이 없던데요. 그러니 다른 걸로 주세요.

어른의 담화에는 '그건, 그때, 그와, 그러니' 등의 대용 표현이 쓰인데 비해 어린이의 대용표현은 '그때, 판거' 뿐이다.

으로 제시되어야 한다.

그러므로 한 이론에 경주(傾注)된 것이나 가장 유행되는 언어학의 분야가 제시되어서는 안된다. 가장 단순화된 지식은 피상적이므로 배워도 아무 도움이 되지 못하므로 언어에 대해 배운다는 것은 실제의 언어사용에 별 도움이 되지 못한다는 선입관에서 벗어나야 한다. 언어교육에 직접도움이 되지 않는다고 하여 언어학을 대한 경시하는 태도를 벗어나는 것도 중요하다. 대신 언어교육에 도움을 줄 수 있는 모델을 만들기 위해 노력을 해야한다.

언어사용에 있어 빠르게 전환되기 위해서는 가장 핵심적인 내용으로 제시되되 교육에서 특히 필요한 부분은 세밀하게 개발되어야 한다.

그리고 언어학에서의 최근의 업적이 중심이 되어야 한다. 단 그 최근의 업적이라는 것이 실제의 언어사실에 기초하여 실제의 우리의 언어현실과 비교적 가깝게 기술하려고 노력한 것이어야 한다.

언어교육에 있어 특정 언어이론의 틀 안에서 이론을 위한 언어 모델은 배제되어야 한다.

이렇게 선별된 언어학의 이론을 토대로 하여 현실의 언어사용을 고려하고, 사회적인 조건과 심리적인 면이 고려 되어 일관성 있는 진술로 제시되도록 하여야 한다. 일관성이 없는 수박 겉 핥기 식의 이론은 흥미 중심으로 그칠 뿐이기 때문이다.

언어교육을 위한 언어지식은 이렇게 언어학의 업적이 여러 과정을 거쳐야 하는 것이다.

이런 관점에서 볼 때 실지의 학교 수업에서 언어사용능력의 향상을 위한 언어에 대한 모델이 제시되지 않은 채로 교사의 직관으로, 일관성 없이 체계적으로 가르쳐지지 않은 채 그 자료를 기초로 실험을 하여 국어교육의 이론의 틀로 제시하는 실험 연구 논문이 많이 있다. 우리는 이 실험에 앞서 우선 제대로된 언어모델을 만들어야 하며 만약 그런 언어모델 없이 실험한 결과를 가지고 이론화 하였을 경우의 그 이론의 위험을 우리는 생각하고 넘어가야한다.

지금까지의 논의된 것을 기초로 '대용' 표현에 관한 것을 국어교육의 장(場)으로 들여오기로 한다.

## 6. 대용에 관한 국어학의 연구업적 개관.

### 6-1) 대용의 개념.

김일웅(1982)에서는 대용이란 '되풀이 되어 쓰인 요소를 대용어로 바꾸므로써 반복에서 오는 심리적인 단조로움을 피하고, 표현을 간결히 하여 전달하려는 표현 행위'라

고 정의한다. 대응어는 본디말을 그 의미의 일부만을 형식적으로 대신 즉 본디말이 가지는 구체적, 실제적 의미를 형식적, 추상적 의미로 형식화하는 표현 기능이라 하였다.

장석진(1984)에서의 지시의 개념이나, 널리 보편적으로 쓰이는 조응(anaphora)의 개념이 모두 혼용되어 쓰이고 있는 실정이라 일정하게 개념을 상정할 수 없는 실정이다.

우선 '대응'의 개념을 분명히 하기 위해 이것을 주제로 한 논문들에서 다루고 있는 이른바 대응어들을 우선 제시 한 후 역으로 '대응'의 개념을 추적하기로 한다.

대응어(조응어)로는 '그', '자기', '거기', '그리', '그러하다', '하다', '그런', '그렇게', '∅' 등이 있다.

이들은 문맥에서 어떤 것을 대신하여 (즉 선행사로 하여) 쓰이기도 하고, 문장의 앞이나 뒤의 내용을 가르키기도 하며, 앞의 문장을 의미적으로 연결하기도 하며, 생략하기도 하는 기능들이다.

글의 일관성(cohesion) 있는 기술을 위해 사용되는 이러한 요소들에 대한 연구는 Halliday & Hasan 이나, Beaugrande & Dresser에서 서로 다른 용어로 소개되어 있어 혼란을 가중시킨다.

그러나 종합하면 우리말의 '대응'의 개념 속에는 앞이나 뒤의 말을 문법적으로 대신하여 나타내는 것과 (이것을 조응이라 한다.) 문법적인 동일한 형태가 아니라 의미적으로 연결짓는 것(이것을 지시라 하되 이 경우 지시란 개체의 외연으로의 뜻이 아니라 의미해석 대신 다른 언어 표현으로 나타나는 것을 뜻한다.)이 있다.

이런 점에서 김일웅의 '대응'에 대한 개념은 바로 된 것이며 포괄적인 것이라고 할 수 있다.

김 일웅에서는 Ogden-Richard의 기본 삼각형을 빌어 대응어의 특징을 다음처럼 제시한다. 대응어는 언어기호나 생각이나 지시를 바로 대응하기도 하나 때로는 지시물을 바로 가르키는 기능도 함께 가지고 지시하므로 대응어와 지시물의 관계에 점선과 사선을 같이 그은 것이다.

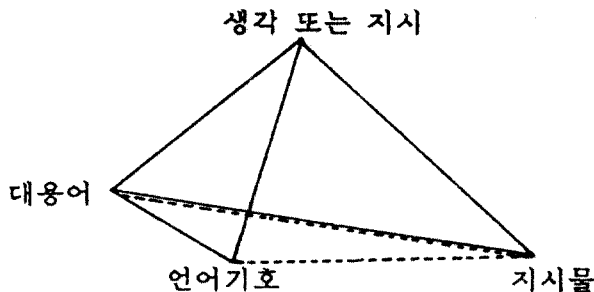


표3)

## 6-2) 대용에 관한 연구사

국어학의 다른 부분과 마찬가지로 언어이론의 변화에 따라 '대용'에 관한 부분도 끊임없이 새로운 관점에서 새롭게 다루어져 오면서 포괄하는 영역도 달라져 왔다. 그러나 문법 교과서에서의 기술 관점은 변함 없이 이른바 전통, 구조주의 문법의 틀이라는 하나의 관점에서 기술되어져 새로운 이론의 흐름을 수용하지 못하고 있는 상태이며, 새롭게 수용한 것은 기존의 틀을 수정하지 못한 채 한 부분 덧 붙여서 제시하여 일관성 있는 기술 태도를 지니지 못한 채 혼란만 조장할 뿐이다. (5-1 참조)

국어학에서 '대용'에 관한 연구의 흐름을 아래에서처럼 정리하고자 한다.

## (가) 전통, 구조주의 문법

대용에 대한 형태론적인 분류, 용례에 주된 관심을 모여 대명사의 사적 고찰, 당시 문법 교과서의 대명사 체계에 대한 검토와 제안, 대용언의 품사 설정 등의 논의를 하였다.

이 시기의 관심의 집중은 품사 설정에 모아진 것 같다.

예를 들어 '대용'의 기능을 하는 '그'를 단독으로 쓰일 때는 대명사로, 뒤에 체언이 올 때는 관형사로, '그'가 포함된 '그러하다'는 형용사로 '그러나'는 접속사 또는 부사로 각기 나누어 별개의 단어로 인식한 반면 그들을 통털어 대용언으로 하자는 주장이 나오게 되었다.

그러나 대용언은 품사라기 보다는 용언의 하위 분류에 속하는 것이므로 역시 해결되지 못한 것 같다. 이 시기의 이러한 연구는 지금도 해결되지 못한 채 있으며 최근의 논문에서도 많은 논의가 되고 있다.

## (나) 변형문법

통어적인 과정, 조건 등을 중시하여 재귀 대명사 '자기'와 삼인칭 대명사 '그' 그리고 무형 조동사가 주요한 연구 대상으로 부각되었다. 대명사나 재귀대명사가 가르치는 의미역이 어디까지이며 어디에서 의미 해석이 이루어져야 하는 지에 대한 논란이 있었다. Chomsky의 지배 결속 이론의 틀 안에서 이론을 위한 이론의 형태로 연구되는 경향이 있었다.

## (다) 기능적 접근

국어의 대용 표현은 문을 분석 단위로 하는 문장 문법에서 탈피하여 담화차원으로 확대 되어야 한다는 주장이 대두되며 대용 표현은 담화 장면에 따라 서로 달라지므로 실제 사용되는 언어를 수집하고 분석하였다.

이처럼 대용어에 대한 개별적인 분석이 되는 것 이외에도 대용과 대용어에 대한 유형화, 대용의 조건, 대용화의 과정 등이 논의 되었다.

6-3) 국어교육에서의 대용

국어교육에서 대용 표현이 어떻게 다루어지고 있는 지에 대해 알아 보고 그 부족한 점이 어떻게 수정되고 보완되어 다루어져야 하는 지에 대해 알아보기로 한다.

등신불에 나오는 한 귀절을 예로 들어 보기로 한다.

5. 『그러니까 나는 이 등신불, 등신 금불로 불리는 불상에 대해 보고듣고 한 그대로를 여기다 적으려고 하거니와, 그보다 먼저, 내가 어떻게 해서 그 정원사라는 먼 이역의 고찰을 찾게 되었는 지 그것부터 이야기해야겠다.』

6. 『그리하여 우리는 다른 부대가 당도할 때까지 거기서 머무르게 되었다.』

7. 『그 때 우리는, 확실한 정보는 아니지만 대체로 인도지나, 인도네시아 방면으로 가게 되었다는 것을 어림으로 짐작하고 있었기 때문에 하루라도 오래 머무를수록 그만큼 우리의 목숨이 더 연장되는 것과 같이 생각하고 있었다.』

8. 『“왜, 머리에 얹은 것이 화관이 아니고 향로라서 그러니? ……그렇지, 그건 향로야.”』

9. 『“그럼. 그래서, 그렇게 새전이 많아요.”』

10. 『머칠 뒤 신이 자기 집을 떠나서 자취를 감추어 버렸다.』

(1) '그러니까, 그리하여, 그러니, 그렇지, 그렇게': 그러하다의 활용으로 본다. 따라서 품사는 용언으로 본다.

반면에

11. 『신사 말에 갑자기 비가 쏟아졌다. 그러나 웬일인지 단위에는 비가 내리지 않았다.』

에서의 그러나 류는 접속 부사로 처리한다.

(2) '우리'와 같은 것은 인칭 대명사로 처리 한다.

인칭 대명사에 관한 연구도 단순히 어휘적으로만 처리 되는 느낌이다.

인칭대명사도 획일화되어 제시되고 있다. 1인칭, 2인칭, 3인칭, 미지칭으로 분류되는 개념적인 어휘 분류보다는 사회적, 심리적 거리 또는 그 관계에 따른 대명사의 선택관계에 대해 지도하는 것도 필요하다.

동일인에 대한 지칭의 차이가 어떤 경우, 어떻게 달라지는 것인가에 대한 것은 존재법과도 관련 깊은 것이다.

(3) '그', '이'류는 관형사, 대명사 등 품사에 대한 의견이 분분하다. 또 그 의미영역을 알아내는 것도 별로 연구되지 않고 있다.

(4) '자기'류의 재귀 대명사에 관한 소개

앞에 나온 3인칭 주어가 되풀이 됨을 피할 때 쓰는 대명사라 하는 이 조건으로 재귀 대명사를 학교문법에서 인칭 대명사와 구별되어 다루어질 필요가 있을까?

이 조건에 충실하게 기술될 경우

12. 『너는 자기 할 일이나 먼저 해』

와 같은 문장에서의 '자기'는 어떻게 제시할 것인가?

지금까지의 예를 들어 볼 때 '대용' 표현에 관하여 학교에서 지도되는 방법에는 일관성이 결여된 모습을 엿볼 수 있다.

거기에서 찾아볼 수 있는 문제점으로는

(가) 품사 처리의 문제

가-1) '그러하다' 류의 대용 표현을 어디까지 활용으로 처리할 것인가? '그렇게, 그런, 그러므로' 등은 '그러하다'의 활용으로 보고 '그러나, 그리고, 그런데'를 파생으로 처리할 경우 전자의 무리들과의 차이는 무엇이며, 파생으로 처리할 경우 그 품사는 무엇으로 다루어야 될까?

가-2) '그' '이'는 단독으로 쓰일 경우는 대명사로, 뒤에 체언이 올 경우는 관형사로 처리하는데 관형사로 처리할 경우 뒤의 체언의 수식 기능 외의 다른 기능이 있을까?

7의 그 때의 '그'와 그만큼의 '그'와의 차이는 무엇일까?

(나) 대용의 의미 영역의 문제

대용은 앞, 뒤의 말을 그대로 되받는 것일까? 이는 우리가 흔히 쓰는 표현대로 앞, 뒤에 대용어에 선행어를 찾을 수 있을까? 선행어가 있다면 선행어의 인칭, 수, 문장 성분등이 일치되도록 마치 영어에서 남자, 단수, 의 명사를 he로 받듯이 이런 원칙이 국어의 대용에 해당되는지?

또 앞과 뒤, 그리고 주어진 상황, 발화 장면 등에서 대용의 지시 영역을 알 수 있는 경우 그 영역을 어떤 준거로 설정 할 것인가?

인간의 인지단위는 어디까지인가? 글의 전 영역에 걸쳐 인지 할 수 있을지, 아니면 인지 단위는 명제인지, 또는 한 두 문장으로 제한되어야 할지에 대한 연구가 있어야 대용의 의미영역이 설정될 수 있다.

이제 이들 문제점을 하나씩 항목으로 세분화 하여 고찰하기로 한다. 이 논문에서는

‘그러하다’ 류의 품사 설정에 따른 문제를 논의하고 그 중 접속어로 많이 사용되는 ‘그러나, 그리고...’ 등에 대해 그 의미와 기능으로 범위를 제한시키기로 한다.

## 7. ‘그러나, 그리고, 그런데, 그러므로’ 등에 대해

지금까지 이 부분에 대한 연구는 품사설정에 치중하여 이들이 접속 부사, 접속사, 대용언 등에 속하는 것으로 나름 대로 주장하고 있다.

참 재미있는 사실은 앞의 4장에서 문법교육의 목표를 세우기 위해 여러 주장을 살펴본 바 있다. 그때 문법 교육은 언어사용능력을 위해 제시되어야 하므로 일반적인 국어의 이론과는 다른 것으로 제시되어야 함을 주장한 분들은 다른 논문에서 이들 어류를 접속어로 처리하고 있거나(이길복, 이광정) 아니면 보다 더 철저한 언어자료의 수집 후에 품사설정을 해야 한다는 입장을 취하고 있다는 사실이다.(이용주) 그리고 언어를 기술하는 입장이 어느 특정의 이론에 얽매이지 않은 글일수록 부사로 설정하는 부당함을 지적한다.(박선자)

반면, 언어를 기술하는 태도가 한 이론에 경주되고 있거나 이론의 틀 안에서 기술하는 글에서는 부사로 주장하거나, 일관성 없는 품사 설정을 하고 있다.

품사 설정이라는 것이 한 사람이 가지고 있는 언어관 또는 언어기술 태도, 언어기술의 목적을 인식하는 여부에 따라 얼마나 달라지는 것인가를 알 수 있다.

우리는 이들 어류에 대한 품사 설정을 하는 논의를 하면서도 과연 국어교육의 현장에서 어떻게 품사를 설정하는 것이 더 유용한 것인가를 염두에 두면서 논의를 이끌어 가야 한다고 생각한다.

### 7 -1) 부사설.

부사로 다루고 있는 주장은 최현배, 유목상, 서정수, 송철의 등이 있다.

부사로 다루어야 한다는 최현배의 주장이 나오기 전까지는 대체로 접속사의 독립 품사로 다루는 경향이 지배적이었다.

최현배에서는 접속 부사로 다루면서 두 종류로 구분하고 있다.

“앞에 간 말을 이어서 그 뒤에 오는 말을 꾸미는 어찌씨로……. 쓰임에 따라 형식적으로 앞의 말과 뒤의 말과를 잇는 것과 다른 하나는 월의 첫머리에 서서 형식적으로는 분립하였으나 뜻으로는 그 앞의 말의 뜻을 잇는 것이다”  
(p. 605)

그런데, 이 책에서 다루고 있는 이들의 예에 ‘그리고, 그런데’ 등에 대한 것이 없는 것이 특이하다.

최현배에서 다루고 있는 접속부사의 분류 표를 그대로 옮기면 다음과 같다.

나열: 또, 그뿐아니라, 더구나, 하물며.

이유(원인): 그러(하)니. 그러(하)매, 그러(하)므로, 그러(하)니 즉, 한즉, 그러(하)니까, 하니까, 그런고로, 따라.

조건: 그러(하)면, 그러하거든, 그렇거든, 그래야만.

불구속: 그러하지마는, 그렇지마는, 하지마는, 하나, 하나마, 그러(하)나, 그러되, 그럴지라도, 그러할지라도.

최현배에서의 접속 부사로의 설정은 이들 어류가 수식의 기능을 한다고 한 것이다. 유목상, 서정수에서의 부사로의 주장하는 근거를 이루는 중요한 이유는 이들 류가 지닌 수식의 기능이다.

그런데 부사가 가지는 통어적인 특성인 기능적 특성과 분포적 특성으로 볼 때 이들 단어는 부사의 범주에서 제외시켜야 한다고 박선자(1983)에서 주장한다.

즉 부사는 서술어와의 수식관계를 형성해야 하는 데 이들 어류가 쓰이면 앞 문장을 줄임으로 뒤의 문을 연결하는 기능이 있는 것이므로 이러한 것은 서술어의 수식이나 문장 전체를 꾸미는 것과는 별개의 현상이라고 주장하는데 꽤 설득력 있는 주장이라고 여겨진다.

송철의(1989)에서는 '그러나, 그러면' 등은 단어 형성규칙에 따라 이루어진 것이 아닌 동사나 형용사의 활용형이 특수적으로 동시에 어휘화한 파생 부사로 못박고 있다.

송철의에서의 부사로 파생된 것으로 보는 견해는 일단 부사로 규정하고 그리고 부사로 된 방법을 밝히고 있는 것이며 앞의 주장은 이들 어류가 지닌 수식의 기능으로 보아 부사로 인정 한 것인데 부사로 인정할 경우도 다른 부사와는 다른 예외가 많은 것으로 보아야 하므로 부사로의 설정은 합당하지 않다.

대개 부사로 설정하는 주장들은 일단 직관적으로 일단 부사로 규정하고 부사의 분류의 한 층위를 두는 것 같다.

서정수에서는 일반 자유부사로 11 종류를 분류하고 그중의 하나로 문장 연결 부사로 넣고 있다.

- 일반 자유 부사 - 1. 전체성: 모두, 쫌, 몽땅....  
 2. 일반성: 대개 대략, 대체로...  
 3. 한정성: 단, 단지, 오직...

⋮

10. 문장연결부사: 두 문장을 의미적으로 연결하므로써 후행문장을 수식하는 것이다. : 그러나, 그래도, 그러면, 그러니까, 그러므로.

등으로 문장 연결 부사를 제외한 다른 부사는 부사 자체가 지닌 의미를 가지고 분류를 하였는데 문장 연결 부사의 항목에 가서만 의미적인 분류가 아닌 문장 연결 부사가 지닌 기능을 중심으로 분류 하였다.

이러한 분류는 이들 문장 부사가 지닌 의미를 무시 한데서 오는 것이다. 아주 쉽게 '그러나'가 쓰인 자리에 '그러므로'가 쓰일 수 없는 것은 이들 내에도 연결의 기능 이상의 의미가 있는 것이므로 다른 분류와 그 체계를 맞추어야 한다.

이러한 무리는 이들 어류를 부사로 묶이에는 다른 부사와 구별되는 점이 많기 때문에 생긴 것으로 보인다.

특히 학교에서 언어능력의 향상이라는 관점에서 볼 때 문장의 분석이나 이해에 있어서는 부사로 볼 경우 더 많은 무리가 따르는 것으로 보인다.

이광정(1987)에서는 학교문법에서 이들이 부사로 처리 된 것은 몇 번의 토론에 의한 것으로 문법 전반에 걸친 보편화 경향 및 교사의 설문 조사 등을 토대로 하여 접속사로 설정할 것을 주장하였다.

#### 7-2)접속어로 처리

이길록, 이광정 등이 접속사로 처리할 것을 주장하였다. 더 거슬러 올라 가면 이희승, 김형규에서는 부사와 접속사의 기능은 다름을 주장하여 이들은 접속사로 처리 되는 것이 더 합리적임을 주장하였다.

여기서 우리가 유의하여 볼 것은 접속사의 기능 중에는 대응의 기능으로 파악할 수 있다는 점이다. (3항 참고)

박선자에서도 이들 어류가 서술어에 종속되지도 않고, 다른 성분을 꾸미는 수식어로서의 기능 보다는 문장과 문장<sup>m</sup>, 단어와 문장, 단어와 단어를 이어 주는 연결기능이 그 중심기능이며, 동시에 앞에 있는 문장이나 단어 등을 포함하고 있으므로 다른 문장의 성분과는 다른 것으로 보고 접속어로 설정 할 것을 주장하였다.

이 주장은 앞의 이광정이나 이길록과는 좀 다른 것이다. 단순한 연결의 기능으로의 접속사로 설정한 것이 앞의 글에서의 주장이라면 박선자에서의 주장은 "연결기능+ 대응"의 기능으로서의 접속어를 주장하고 있는 것이다.

그리하여 연결 기능을 맡은 접속어가 쓰일 수 있는 조건으로

ㄱ. 단어나 문장 등 반드시 이어지는 요소가 있어야 한다.

ㄴ. 문장과 문장의 연결에서 두 문장의 연결관계 — 중단, 대조, 이유, 조건, 양보, 대

13)문장, 문의 개념을 분명히 해야 할 필요를 느낀다. 일단은 sentence를 문장이라고 볼 수 있으나 sentence가 모여 하나의 의미가 연결된 한 덩어리의 담화를 문장이라고 보기도 한다. 일단 여기에서는 sentence를 문장이라 한다.

등 — 를 보여주어야 한다.

ㄷ. 지시대용기능 + 이음기능

그런데 접속어로의 처리에 있어 대개는 문장과 문장과의 연결에만 관심을 두는 것이 이들이 지닌 기능을 약화시키는 것 같다.

문장과 문장 만의 연결이 아니라, 독립적인 기능도 있고, 단락전환의 기능도 있는데 이러한 분야에 대한 연구가 없는 것이 이들 어류의 접속어로의 기능을 축소시키는 경우가 되고 말았다. 이런 이유는 품사 설정에 치중하여 일어난 결과로 보인다.

7-3)대용언으로 처리.

이들은 접속사도 아니고, 부사도 아니며 단지 대용언이라는 주장이다.

도수회에서 논의되었고 지금도 대용을 연구하는 대개의 논문에서 회자되며 인용되는 이논문에서는 '그러나, 그리고, 그러면' 등의 어류가 용언을 대신하는 것으로 대용언이 활용한 것으로 본다.

대용언이라는 품사를 마치 명사에 대신하여 대명사를 세운 것과 똑같이 용언에 대한 대용언의 품사 설정을 하고 있는 것이다. 또한 통시적으로 볼 때 이들 어류의 출발이 '그러하다'에서 나온 것임은 분명해 보이나 이런 것에 근거하여 대용언의 활용형으로 보는 것은 무리가 따른다. 왜냐하면 이들 어류는 이미 독립적으로 쓰이며 고유의 의미기능을 하고 있기 때문에 고유의 품사와 의미영역을 배당하여 주어야 한다고 생각한다.

김일웅에서도 '그+리+하다'로 보고 '그'는 '이, 그, 저'의 대표 형태로 앞서 언급된 사실을 다시 언급하여 앞, 뒤 요소를 의미적으로 서로 관련 지우고 또 지금 화제거리로 삼고 있는 기능의 지시기능을 가지며, '-리' 등이 좁은 의미의 대용의 기능을 가진다고 한다.

따라서 '그리-'는 지시 대용하고 '-나', '-면' 등이 연결의 기능을 한다고 본다. 이들이 지닌 이러한 대용현상 때문에 '저러다가, 저러나, 저러면' 등은 쓰이지 않는다고 보고 있다.

그러나 이런 주장은 대개는 하나의 문장을 단위로 하여 분류된 것임에 유의해야 한다.

도수회에서는 다음과 같은 예를 든다.

밥은 먹는다. 그러나 술은 안 먹는다.

밥은 먹으나 술은 안 먹는다.

이런 식으로 어미로 연결되므로 구태여 접속어를 쓰지 않아도 되며 '그리-'는 앞문의 서술어를 다시 한 번 대용 형태로 받아 두 문장을 연결 시킨다고 보았다.

그러나 이런 쌍방의 관계가 등가의 형식으로 대체되지 않는 경우는 너무도 많다.

그나저나 수입 잡은 모양인데 한 잔 시슈.....

‘-는데’ 대신 ‘그런데’를 넣을 수 있을까?

김일웅에서는 이러한 사실은 지적하지 않았지만 언어직관에 의해 분류하고 있다.

13. a. 오월은 신록의 계절이다.
- b. 그리고 모든 것이 생동하는 계절이다.
- c. 그러한 의미에서 청소년의 달로 정했다.

「a, b.는 접속사 ‘그리고’로 b, c.는 바로 연결된 것이 아니라 a, b의 내용을 ‘그러한’으로 대응하면서 내용을 덧 보태고 있다.」(p38)

필자 자신의 ‘그리고’는 접속사로, ‘그러한’은 ‘그러하다’라는 대응언이 활용하여 대응의 기능으로 파악한 것은 이미 머리 속에 있는 언어직관 때문이다.

‘그러하다’의 대응 표현은 ‘그렇게, 그리, 그러한, 그럴, ’등에 한정시키고 ‘그러나, 그런데...’류는 접속사로 규정하여 이들의 기능 및 의미를 파악하는 것이 중요하다고 보인다.

#### 7-4)의미론적 접근

이 글의 대상이 되고 있는 ‘그리고, 그러나, 그런데’류에 대한 연구가 품사 분류나 대응 표현의 관심에서 떠나 본격적으로 이들 류가 가지는 기능에 대한 연구를 한 것으로는 장 재성(1986)과 신현숙(1989)이다.

이들 류에 대한 연구는 결코 단어의 형태소 분석이나, 품사 설정의 단계에서 머물러서는 안되며 결코 그 단계에서 이들 어류가 쓰이고 있는 상황을 모두 밝혀 낼 수는 없는 것이다.

국어교육의 독해나 표현의 입장의 중요성을 감안하여 문장이 아닌 ‘단락’의 차원에서 이들 어류의 쓰임을 논했다는 것은 귀중한 발상이다.

‘단락’의 개념은 참으로 국어교육의 현장에서 널리 쓰이는 개념이고 독해에 있어 간과 할 수 없는 개념임에도 불구하고 이들에 대한 연구가 거의 없는 것은 그만큼 우리 국어학의 연구가 국어교육에서 진실로 필요한 부분을 위해 다루어지지 못하고 있음을 보여 주는 것이라 할 수 있다. 그리하여 우리 국어교육학이 국어학과 다른 입장에서 기술되어야 한다는 것을 시사 받을 수 있으며, 또한 국어교육학의 수립의 필요성 및 타당성을 논의 할 수 있는 부분이기도 하다.

우리의 글 전체를 텍스트라는 용어로 볼 때, 텍스트를 이루는 구성 방법을 문장이 모여 단락을 이루고 단락이 모여 텍스트를 이루는 단순한 누가의 원리로 설명해서는 안된다.

문장의 원리와 단락을 이루는 원리가 달라야하므로 구별되어 연구되어야 할 것 같다.

장재성에서는 단락과 단락의 이음에 쓰이는 연결어의 목록을 다음에 처럼 제시한다. 우리의 논의의 중심이 되는 이들 어류에 대한 것 만을 보이기로 한다.

격은 이음(전환형): 그런데, 그러면

맞선 이음(대립형): 그러나, 그래도,

나란히 이음(누가형): 그리하여, 그래서, 그리고는, 그리고서,

뉘음 이음(귀결형): 그러므로, 그러매, 그래서,

등으로 나누었다.

동일한 단어가 여러 유형에 쓰이므로 다양한 쓰임을 보여 주는 것이 국어교육의 현 장에서는 중요하다고 볼 수 있다.

장재성의 연구가 단락에 초점을 맞춘 것이라면, 신현숙에서의 의미 분석은 담화 층위 에서 이 표지들의 의미분석 모형을 설정한 논문이라고 할 수 있다.

특히, 이들에 대한 의미파악이 어려운 것은 과거의 연구가 이들 어류의 의미와 대립 관계에서 관심을 두지 않고 기술 했기 때문이라고 보고, 이들 어류의 공통의미와 각 어 사가 지니는 개별의미에 관심을 두고 기술한 논문이다.

그리하여 다음과 같이 결론을 내리고 있다.

7. 『그래서/그러니까/그러나/그렇지만』은 담화 내용이라는 공통의미를 지니고 있다. 따라서 의미의 차이는 있지만 네 표지가 두루 쓰일 수 있는 담화가 있다. 이때의 담화는 한 사람 만 참여하여 구성한 것이나, 여러 사람이 참여하여 구성한 것 모두를 가르킨다.

ㄴ. 『그래서, 그러니까』는 <+연속>이라는 공통 의미를 지니고 있고, 『그러나/그렇지만』은 <-연속>이라는 공통 의미를 가지고 있다. 따라서 두 표지가 함께 쓰일 수 있는 담화도 있다. 그러나 <연속>의 의미는 실제와 관련되는 것이 아니라 언어사용자의 인지 태도와 관련된다. 또한 이때의 <연속>은 사건의 연속, 상태의 연속, 심리작용의 연속 등 을 모두 포함한다. 또한 <+> 와 <->는 언어사용자가 인지하는 경향을 뜻하는 것이지 '있다' 또는 '없다'를 뜻하는 것은 아니다.

ㄷ. 『그래서/그러니까』와 『그러나/그렇지만』은 다시 거리의 의미에 대해서 대립한다. 『그래서/그러나』는 <-거리>의 의미를 지니고 있고 『그러니까/그렇지만』은 <+거리>의 의미를 지니고 있다. 이 의미는 형식의 길이와 밀접하게 관련되는 것으로, 공간거리, 시간거리, 심리거리를 모두 포함하고 있다. 그러나 <거리>도 현실과 관련된 것이 아니라 언어사용자의 인지 태도와 관련된 것이다.

#### 7-5) 국어교육을 위한 제안

지금까지 가장 많이 쓰이면서도 활발한 연구가 없었던 "그러나, 그리고, 그런데..." 등에 관해 연구 된 것을 살펴 보면서 나름대로 그 이론들이 국어교육의 장으로 들어오기

위해서는 어떤 점이 보완되어야 하는 것에 대해 살펴 보았다.

보다 나은 언어사용능력을 신장시키는 데 도움이 되기 위해서 이들은 어떤 방향으로 연구 되어야 하는 지에 대해 논의하기로 한다.

우선 현행 학교문법에서는 이들에 대한 품사를 '부사'로 규정하고 있다.

앞 장의 5-1에서 오토 에스퍼슨의 말을 인용하며 학교문법에서의 품사를 그 정의에 의한 방법으로 제시하는 것이 합당한 것인가에 대해 논의한 바 있다.

그런데 어떠한 '부사'로 규정하였을 경우 많은 예외 사항들이 있고 이들 단어가 갖는 기능을 약화 축소시키는 경향이 크므로 '부사'로 규정하는 것보다는 '접속사'로 규정하는 것이 합리적임을 바로 앞의 품사에 대한 논의에서 간접적으로 제시한 바 있다.

접속사로의 규정은 또한 언어직관과도 밀접한 관련이 있다. 외국어 문법의 영향으로 일반 사람들의 머리 속에는 접속어에 대한 개념이 충분히 들어 있고 또한 점차적으로 접속사로의 독립적인 기능을 획득하여 가는 과정에 있으므로 접속사로 품사 규정을 하기로 하고 이들에 대한 의미분석 및 기능에 대하여 고찰하기로 한다.

## 8. 접속사의 의미 및 기능

접속사의 의미 및 기능에 대해 고찰하려 할 때 두 단계로 나누어 기술되어야 한다고 생각한다.

한 단락 내에서, 또는 한 문장 내에서의 쓰임과 단락과 단락간의 관계에서의 쓰임으로 나누어서 생각하기로 한다.

보통은 이들의 구분이 없이 논의가 되고 있다. 그러나 8-2에서 논의하겠지만 문이 이루어 글을 이룬다는 지극히 원자론적인 방식에서 벗어나야 한다고 생각한다.

하나의 문장을 이루는 방식과 생각의 한 덩어리를 이루는 방식은 서로 다른 것이며 문장 분석을 통해 얻은 결론을 글의 분석에 그대로 적용시켜서는 안된다.

접속사로 쓰이는 단어에 대한 정확한 의미를 기술하기 위해서는 되도록 많은 예를 가지고 분석을 해야 된다고 생각된다. 그러나 이 세상에 존재하는 모든 용례를 다 보인다는 것은 불가능한 일이며 또한 실제 그 모든 것을 실라버스에 제시한다는 것도 불가능해 보인다.

그러나 이 부분은 그 어떤 다른 부분 보다도 글에 따라 의미나 기능이 달라지는 부분이므로 많은 용례를 접하는 것이 필요하다고 여겨진다.

이 글도 많은 한계를 지니나 다만 거의 연구되지 않았으면서도 정말 국어교육의 현장에서 많이 필요로 하던 분야에 대한 시도를 해 본다는 것에 의의를 두기로 한다.

8-1) 문 단위

대개 접속사의 쓰임을 이 단계에서만 생각하는 것 같다. 문단위에서의 쓰임은 단어와 단어 사이의 연결과 문장과 문장의 연결로 나누어 기술하고자 한다.

14. 『자기의 악기가 연주하는 부분이 얼마 아니 된다 하더라도 , 그리고 독주하는 부분이 없다하더라도 그리 서운 할 것은 없다.』

(피천득 '플루트 연주자')

'그리고'에 의해 구를 연결하고 있다.

보통 생각하게 되는 '빵 그리고 사과' 같은 예는 흔히 쓰이지 않으며 이렇듯 구과 구를 연결하는데 많이 쓰인다.

15. 『...예컨대 동학가사, 평민들의 여러 가지 노래, 계급타파, 남녀 평등, 자유연애, 새로운 소년들의 진취적 기상등을 표방한 개화기의 신소설, 개화가사, 신체시, 그리고 앞서든 이광수, 최남선의 계몽주의 문학은 전근대적 요소에 대한 저항과 새로운 세계로서의 근대사회 창조라는 과제를 구체적으로 수행하고 있는 것이다.』 (김윤식 '한국문학의 연속성')

'그리고'가 생략되어도 문맥에서의 의미는 전달된다. 그러나 '그리고'가 쓰임으로 해서 이야기의 순서에 의한 논리의 전개가 더욱 분명해졌다.

14에서의 '그리고'나 15에서의 '그리고'가 쓰여 어미 '-고'의 의미와 같은 대등의 의미를 지니나 ' a 그리고 b ' 에서 a와 b중 b가 더 강조 되는 의미가 되는 것 같다.

16. 『연지는 현 순주 여사 탐방기를 날조하기 위해 치른 온갖 고역-차장의 모욕적인 비웃음, 데스크의 냉혹한 비난, 그리고 무엇보다도 현 순주여사를 포함한 여류 명사에 대한 환멸과 불신- 을 하루 빨리 잊고 싶었으나 아직도 그 탐방기가 실린 잡지가 한 달 가까이나 더 서점에 나돌 생각을 하면 우울하고 짜증스러웠다.』

(박완서 '서 있는 여자')

16에서 이러한 의미는 더욱 분명해진다. 작가 자신이 '무엇보다'를 넣어 주므로 문장 내에서의 '그리고'의 의미에는 대등의 연결이상의 의미가 있다는 것을 알 수 있다.

17. 『그런 것이 제가 간 후부터 시아버님이 돌아가시고, 그리고 만아들이 죽고 농사 밭천인 소 한마리를 도적맞고 하더니, 차차 못살게 되기 시작해서 종내 저렇게 거지가 되더랍니다.』

(전 영택 '화수분')

점점 악화되어 가는 집안 사정을 얘기하고 있는데 시아버지의 죽음 후의 말아들의 죽음이라 후자가 더 강조되다 보니 '그리고'가 쓰인 것 같다.

보통 우리는 '그리고'는 첨가, 순접으로 그 의미를 파악하고 있으나 문장과 문장을 연결할 때의 의미와는 약간 다른 것 같다.

뒤의 20과 비교 해 볼 때 문장과 문장을 연결한 17에는 이러한 의미는 없다.

18. 『그것을 바라보는 순간부터 나는 미묘한 충격에 사로 잡히게 되었다고 말했지만, 그러나 나는 그 미묘한 충격을 나는 어떠한 말로써도 설명할 길이 없었다.』

생략이 가능 한 부분이라고 여겨진다. 그러나 우리가 의미를 전달 받는데 있어서 별 차이가 없다고 생략이 가능하다고 하는 것이지만 분명 '그러나'가 있고 없음으로 해서 의미의 차이는 있다.

'그러나'가 쓰임으로 해서 충격의 강도에 비해 표현의 강도는 약해지는 대조의 의미가 강조된다.

19. 『 이에 대하여 원혜대사는 , 전해오는 이야기가 있는데, 산에서는 그것을 함부로 이야기 하지 않는 것으로 알고 있으며, 그러니까 그만큼 금불각의 등신불에 대해서는 모두들 그 영감을 두려워하고 있는 셈이라고 정색을 하고 말했다.』

'그러니까'가 쓰이므로 앞의 말을 받아서 이어주는 기능을 할 수 있는 것이다. 알고 있음에도 불구하고 말하지 않는 이유를 얘기하므로 '그러니까'를 사용하고 있다.

'그리고'에서와 마찬가지로 문장 내에서 a와 b를 연결할 때는 후자에 더 많은 초점이 주어질 때이다.

따라서 비록 어미나 조사로 대치되어도 글의 전체 의미 전달에는 차이가 없을 지 모르지만 이것은 결코 어떠한 어미나 조사로 대치될 수 있는 것이 아니다. 그리고 7-3에서의 논의대로 결코 어미로 대치되지 못하는 경우가 있다.

문장이 길어지는 것을 끊기 위해 사용되는 접속사는 의미상의 연속 기호이지 접속의 기능을 하지 않는다고 보는 견해는 모든 글이 일관성을 위해 의미상으로는 어떠한 형태로든 연결되어야 하기 때문에 당연한 논리이지 유독 접속사에만 해당하는 것은 아니다.

또한 14, 15, 16에서 보듯 문장의 흐름을 끊기 위해서 접속사는 사용되는 것이 아니다. 한 문장 내에서의 쓰임은 연결의 의미보다는 강조의 의미가 더 많은 것 같다.

접속사가 한 문장내에서 쓰이는 경우에 대해서 살펴보았고 문장과 문장을 이어주는

경우에 대해서 생각해보기로 한다.

20. 『최고 넓적한 이를 드러내 보이며 빙긋이 웃었다. 그리고 자기 이름을 청운이라 부른다고 했다.』

21. 『이상 몇가지 측면에서 고전문학과 현대문학의 연속성을 부정하게 된 직접, 간접의 원인을 살펴보았다. 그렇다면, 이러한 단절의식은 과연 올바른 것이며, 또 실제로 현대 문학은 고전 문학과의 연속성을 결여한 채 서구문화의 이식과 수입으로 이루어진 것인가? 그러나 다음 몇가지 사실을 고려 한다면, 이러한 단절의식은 마땅히 부정되어야 할 것이다.』

(김윤식 '한국문학의 연속성')

22. 『나는 미리 준비하고 갔던 흰 종이를 끄집어내어 내 앞에 폈다. 그리고는 오른편 손 식지 끝을 스스로 물어서 살을 떼다음, 그 피로써 다음과 같이 썼다.』

23. 『그것도 그 때는 알아듣지 못했지만, 나중에 알고 보니 그랬다. 그리고 이것도 나중에 알게 된 일이지만, 이 노승이 두어 해 전 까지 이 절의 주지를 지낸 원혜 대사로, 진기수씨가 말한 자기의 법사 스님이란 곧 이분이었던 것이다.』

위에 든 예들의 쓰임은 다음에서 보듯 접속사 대신 어미로 대치가 가능한 경우이다.

20 『최고 넓적한 이를 드러내 보이며 웃었고 자기 이름을 청운이라 부른다고 했다.』 이렇게 어미로 대치가 가능한 것이 있는 반면 21의 예에서는 '그러나' 대신 다른 어미로 교환이 불가능하다.

어미로 바꿀 수 있으므로 어미의 기능과 또는 해당 어미의 의미와 동일하게 취급하려는 현상은 이미 쓰이는 언어의 현상을 부인하고 주어진 틀에 맞추려는 안일한 태도라고 보인다. 어미가 있음에도 불구하고 구태여 접속사로 쓰는 사람의 심리를 파악하여 접속사로 쓰인 그 말의 기능이나 의미를 분석하는 것이 더욱 필요한 것이지 어미의 기능의 일부로 보고 접속사를 부인하려는 발상은 배제되어야 하며 특히 국어교육의 입장에서는 배제되어야 한다.

21의 '그러나'는 바로 문제제기 후에 다음의 내용으로 넘어가는 표지가 되는 아주 중요한 역할을 한다.

논설문이나 설명문에서는 특히 이런 쓰임이 강조 되어 글의 흐름을 파악하는 아주 중요한 표지가 된다고 할 수 있다.

글의 전반적인 흐름에 비추어 주제와 관련되는 내용일 때 접속사로 연결하는 경우가 많다.

24. 『이러한 구분은 얼른 보아 한국문학을 이해하기 위한 편의적인 것으로 어떠한 가치판단도 개입되어 있지 않은 것처럼 보인다. 그러나, 한국문학을 고전과 현대로 나누어 인식하는 이런 현상은 우리가 이 구분에 익숙해져 있는 것처럼 그렇게 단순한 문제는 아니다.』

(김윤식 '한국문학의 연속성')

이 예는 '보이나'로 고쳐도 무방한 부분이나 '그러나'를 쓰므로 해서 반론을 제기하며 문제제기로 들어가기 위한 내용을 요약하는 기능을 하고 있다.

어미로 대치가 가능하다면 이들의 단어가 발달할 이유가 없다. 어미 이상의 기능을 하기 때문이다.

그러면 이들과 단락의 첫머리에 쓰이는 접속사들의 쓰임은 동일한 것일까? 이점에 대해서는 다음 장에서 다루기로 한다.

접속사는, 앞의 말을 대응하는 기능이 있음은 '대응'에 관한 글에는 늘 언급되어 있다. 그러나 이들은 순수한 대응 표현인 '그러하다'와는 다르다.

25. 『나는 말 없이 디밀어진 저녁상을 또한 그렇게 말없이 받아서 지체없이 다 먹어 치웠다.』

26. 『 “대사.... 대사...”

하고 그를 불러야만 했다. 그럴 때마다 경암은 혼자말로 낮게 중얼거리며 나를 기다려 주는 것이나 내가 가까이 가면 또 아무 말 없이 그냥 휙 돌아서서 걸음을 옮겨 놓기 시작하는 것이었다.』

27. 『“불은이로다.”

편지를 읽고 난 노승은 이렇게 말했다. 그것도 그때는 알아듣지 못했지만, 나중에 가서 알고 보니 그랬다. 그리고 이것도 나중에야 알게된 일이지만 이 노승이 두어천 해까지 이 절의 주지를 지낸 원혜대사로 진기수 씨가 말한 자기의 법사 스님이란 분이었던 것이었다.』

28. 『우선 내가 예상한 대로 좀 두껍게 도금을 입힌 불상임에는 틀림이 없었다. 그러나 그것은 전혀 내가 미리 예상했던 그러한 어떤 불상이 아니었다.』

25.의 '그렇게' 26의 '그렇' 27의 '이렇게' 28의 '그러한'은 그 문장에서 본디말을 찾을 수 있는 '대응' 표현이다.

즉 25는 '말 없이', 26은 '대사라고 부를 때마다', 27은 '불은이로다' 28은 '두껍게

도금을 입힌 그러나 의미적으로 여기 인용되지않은 그 앞의 내용을 그대로 대응함'

그러나 접속사는 이처럼 본디말을 찾기 힘들다. 특히 8-2에서 논의 할 단락의 서두에 오는 표현에서는 더욱 그러하다.

그러나 다음과 같은 경우는 비록 글의 첫머리에 온다고는하나 접속사가 될 수 없다.

29. 『-억울한 사정? 그게 무슨 소리냐?

-사실은 뒷집에서 불씨를 얻어 온 것이 아니오라, 엿저녁에 빌려준 것을 오늘 아침에 받아온 것 입니다.

시아버지는 한참이나 말이 없다가 얼굴이 풀렸다.

-허허 그랬드냐? 하마터면 내가 실수할 뻔했구나!

속으로는 무릎을 쳤다는 것이었다. 그만한 국량과 주제가 있는 며느리라면, 불씨 쯤 문제가 아니라는 것이었다.

그래서 소박대기는 면했다.』

(마해송 '片片想')

29에서의 '그래서'는 며느리가 소박을 면하게 된 이유를 알 수 있는 내용을 모두 받아주는 기능을 한다. 이것은 30,31의 접속사들의 기능과는 다른 것이다. 그러므로 접속사를 '그러하다'류의 대응으로 처리하려는 국어학의 방향은 국어교육에서는 배제되어야 한다고 생각한다.

### 8-2) 단락 단위

앞에서 문장 단위에서 사용되는 접속사의 쓰임에 대해 알아 보았다. 이제는 단락의 처음 시작의 위치에서 사용되는 용례에 대해 살펴보기로 한다.

단락단위와 문장 단위로 나누어 생각해야 하는 이유는 문장을 이루는 방법과 단락을 이루는 방법이 다르기 때문이다.

이를 위해 다음을 인용해 본다.<sup>14)</sup>

용어에 대한 쓰임의 차이가 있는데 이 인용문에서는 SENTENCE의 개념이 문으로, 문이 모여 단락으로, 단락이 모여 문장을 이루는 것으로 쓰고 있다.

지금까지의 논의되던 용어와는 좀 차이가 있는데, 인용문에서 진술된 용어로 쓰기로 한다.

『문의 모임이 결코 문장이 되지 않음은 분명하다. …… 문의 성질이 낱말의 모임으로서 이해되는 일이 불가능 하듯이 문장의 성질이 문의 집합으로 혹은 낱말의 퇴적으로 설명하는 것은 불가능 하다. 바꿔 말하면 문장은 문의 설명

14)도끼에다 모도끼 (時教誠記); <일본 문법 구어편>. 장재성에서 재인용.

원리와는 별도의 원리를 가지고 설명되지 않으면 안된다는 것을 뜻한다. 이 사실은 상식적으로도 대충 생각할 수 있는 일인즉, 우리들이 문장을 대할 때 자주 그 주제를 문제삼고, 결론을 묻고, 혹은 그 열개, 배치의 어떠한을 문제삼는 것은, 벌써 문장이 문 이상의 것임을 상식적으로 인정하고 있는 까닭에서이다. 그런데, 학문적으로는, 문장의 성질을 문으로써 설명하려고 하고, 혹은 낱말에 의하여 규정하려고 하는 것은, 문장 연구가 문법학에 있어서 올바른 대우를 받지 못한데에 그 원인이 있겠지만 한편으로는 모든 것을 그 최후의 구성요소에 의하여 설명하고 또한 설명하는 것이 가능하다고 생각하는 원자론적 사고 방식에 의하는 경향이 많은 것은 아닌가 하는 생각이 든다.」

지금까지 접속사의 기능을 인식해온 방식은 접속사의 쓰임을 8-1에서 논의한 입장에서 그대로 문장 내에서의 사용과 구별하지 않고 단락의 처음에 사용되는 예에도 똑같이 적용하였다. 그리하여 문장의 연결에 사용되던 개념을 그대로 사용하여 많은 제한점을 안고 있었다.

예를 들어 역접이란 용어는 28의 '그러나'를 기술하는데에는 적합하지만, 32, 33에서의 의미를 기술하기에는 부족하다. 단락의 서두에서의 역접이라는 용어는 너무 범위가 좁게 느껴진다. 즉, 28에서는 앞의 문장의 내용과 반대되는 것이라면 32, 33에서는 앞의 문장과만 관계되는 것은 아니다. 또한 무엇을 역접하느냐에 대한 의문이 있다. 그리고 21, 24에서도 역접이라는 말은 이미 앞에서 지적한 것과 같은 이들이 하는 기능을 제대로 설명하기에는 부족한 용어이다.

그런데도 역접이라는 말로 가르쳐 왔거나 어미 '-나'가 하는 기능과 별 차이가 없는 것으로 인식되어 온 것이다.

30. 「..... 더 쉽게 말하자면, 내가 위에서 말한 더 놀라운 힘이란 체력을 뜻하는 것이지만, 그들의 눈에는 그것이 어떤 거룩한 법력이나 도력으로 비칠지도 모른다는 것이다.

그리고 내가 특히 이런 생각을 더 하게 된 것은 금불각을 구경한 뒤였다.」

31. 「이러한 내부세계의 발전은 외부세계의 이해와 밀접한 관련을 가지고 있다. 인간이 언어를 통해서 외부세계를 파악하고 정리하고 형성하는 바로 그 과정을 통해서 인간의 정신적인 기능들이 발전한다. 다시 말하면, 인간이 언어로 현실을 창조하는 그 과정을 통해서 그의 사람됨을 이룩한다.

그리고 언어는 언제나 특수한 역사적인 전통을 가진 구체성을 띠므로 그 언어 속에 살아 있는 얼이 그 언어 공동체에 속하는 인간들의 사람됨을 이룩한다.」

(이 규호 '말과 사람됨')

32. 『나는 秘藏한 작은 쪽지에서 '남경 진 기수' 란 이름을 발견했을 때 야릇한 흥분으로 가슴이 두근거리며 머릿속까지 뻗해지는 듯 했다.

그러나 낯선 지역의 도시에서, 더구나 나 같은 일본군에 소속된 한국 출신 학병의 몸으로서, 그를 찾고 못 찾고 하는 것이 곧 내가 죽고 사는 판가름이라고 생각하지 않았던들, 또 내가 평소에 .....』

33. 『나는 그를 보자 합장을 울리며 무수히 머리를 수그름으로써 나의 절박한 사정과 그에 대한 경의를 먼저 표한 뒤, 솔직하게 나의 처지와 용건을 털어 놓았다.

그러나 평생 처음 보는 타국 청년 — 그것도 적국의 군복을 입은 — 에게 그러한 협조를 십사리 약속 해 줄 사람은 없었다.』

이들의 의미를 8-1에서 분석한 의미와 동일하게 처리하는 것은 무리라고 여겨진다.

8-1에서는 a와 b의 연결이었다. a와 b가 문장이든, 문장 내에서의 어절이던 간에 어떤 것과 연결된 것인지는 알았다. 그러나 단락과 단락의 연결에서는 구체적인 대상이 대응관계를 이루며 관계되는 것은 아니다.

그러므로 이들은 단락을 알리는 표지가 된다.

이런 사용이 글의 사용자에 따라 달리 나타난다. 단락을 바꿀 때 습관적으로 단락 앞에 접속사를 쓰는 사람이 있는 반면, 그렇지 않은 사람도 있다.<sup>15)</sup>

단락을 연결하는 접속어에 대한 파악은 독해에 있어서도 중요하다고 여겨진다.

단락의 이름, 연결형의 설정은 우선 문장 독해의 실제에서 효과적이고 실제적으로 쓰일 수 있어야 함이 원칙이고 나아가야 할 방향이다.

『Langacre(1979)에서는 'Paragraph is taken here to designate a structure rather than orthographic unit' 라 하였다. 같은 책에서 필자는 문체적 취향이나 또는 화자가 바뀔 때마다 indentation 을 하는 인쇄의 관계에 따라 문단이 정해질 수 있으며 역으로 여러 하위 문단들을 대문단으로 묶을 수도 있다고 말하고 있다. 따라서 문단의 시작이 절대적으로 주제를 나타내는 것이 아니라는 점에 유의할 필요가 있다.

일반적으로 문장의 시발로 쓰이는 부사어는 주제전환으로 사용된다. 그러나 이런 부사어는 문장과 문장을 이어주는 것과 일련의 문장들과 다른 문장들을 연결해 주는 부사로 나뉘어 진다. 예를 들어 then과 같은 부사어는 일련의 행동의 순서에서 최종 행위를 도입하는 행위로 간주되므로 앞 문장에 연결시키

15) 박완서의 '서 있는 여자'와 김원우의 '세자매'를 비교해 보았을 때 비슷한 분량인데도 박완서에는 아주 빈번하게 사용된 반면 김원우에선 책 전체에 걸쳐 두번이었다.

는 역할을 한다. 그러나 'generally, furthermore, however, but' 등은 주제 단락의 시작으로 사용될 수도 있다.<sup>16)</sup>

국어에서 이런 기능을 하는 것에 대한 접속사는 단락을 나타내는 표지로 쓰인다. 그리고 이러한 의미가 좀 더 확대되어 독립성을 획득하여 다음과 같은 예에서 사용 되는 것 같다.

장석진(1984)에서 지적한 것과 같은 예

34. 그런데 (말이야), 왜 아무도 안 나타나지?

또한 시어에서의 쓰임이 있는데 같은 맥락에서 보아도 무방할 듯하다.

35. .... 이별은 뜻밖의 일이 되고, 놀란 가슴은 새로운 슬픔에 터집니다.

그러나, 이별을 쓸데없는 눈물의 원천을 만들고 마는 것은 스스로 사랑을 깨치는 것인 줄 아는 까닭에, 견잡을 수 없는 슬픔의 힘을 옮겨서 새 희망의 정수박이에 들어 부었습니다. (한용운의 '님의 침묵에서')

32. ....

나는 온몸에 땀내를 띠고  
 푸른 옷을 푸른 설움이 어우러진 사이로  
 다리를 질며 하루를 걷는다.  
 아마도 봄신령이 집혔나 보다.  
그러나 지금은 들을 빼앗겨 봄조차 빼앗기겠네.

(이상화 '빼앗긴 들에도 봄은 오는가')

접속사의 쓰임을 문장 내에서의 쓰임과 단락 전환의 쓰임으로 나누어 기술해 보았다. 그 기능의 차이가 있는 것은 분명하다. 그리고 단락 전환의 기능으로 사용되는 것은 국어교육에서 글을 분석하고 이해하는데 많은 도움을 주는 표지라고 생각한다. 이들 개개에 대한 의미분석이 치밀하게 이루어질 때 보다 더 도움을 줄 수 있으리라 생각한다.

16) 조봉림에서 재인용.

## 9. 맺음말

언어능력을 향상시키기 위해 제시되어야 할 언어능력은 어떤 모습이어야 되는가에 대해서 생각해 보았다.

국어교육에 있어서 국어에 대한 지식은 국어학의 업적이 여과됨 없이 들어와 그것이 언어사용능력을 향상 시키는 것으로 전환되지 못하여 지식으로 머무는 경향이 있었고, 그리하여 국어교육에서 국어에 대해 가르친다는 것이 정말로 필요한 일인가에 대한 회의가 일어나게 되었다.

국어교육은 언어교육이므로 국어학의 도움이 있어야 하나 그것은 국어교육에 필요한 부분이, 필요한 모습으로 제시되어야 한다.

똑같은 언어현상이라도 국어교육학자가 관심을 두는 것과 국어학자가 관심을 두는 영역이 달라야 함에 대해 논의하였고, 국어를 기술하는 방법 또한 달라야 함을 논의하였다.

그동안 국어교육에 국어학이 그대로 여과 없이 들어오므로 국어교육에 정말로 필요한 부분이 연구되지 못했으며, 국어교육의 현장으로도 수용되지 못했다.

그 중에서도 가장 필요하면서도 체계적으로 제시되지 못했던 '대용'에 대해 제시해 보기로 하였다.

국어의 이해에 있어 상당한 중요한 부분을 차지하고 있는 '대용'에 관한 연구는 국어학의 업적이 제대로 반영되지도 못했으며, 또한 국어교육에서 차지하는 비중에 비해 간과되어 다루어져왔다.

이에 본 논문에서는 국어학의 업적을 살펴 보았고 그것이 국어교육으로 들어오기 위해서는 어떤 모습으로 들어와야 하는 것에 논의해 보았다.

'대용' 표현 중 '접속사'로 범위를 제한하여 알아 보았다.

현재 학교에서는 '부사'로 다루어지고 있으나 교육의 효과면에 있어서는 '접속사'로 다루어져야 한다는 것과 순수한 '대용' 표현과의 차이점에 대해 논의해 보았다.

문(sentence) 안에서의 접속과 단락 단위에서의 접속에는 차이가 있음을 구별하였고 따라서 이들은 단락 전환의 기능이 있음으로 단락의 표지가 되어 이 표지에 대한 충분한 이해만 이루어 진다면 글의 이해에 많은 도움을 줄 수 있다고 보았다.

접속사 개별에 대한 의미분석에 더많은 시간을 할애하지 못했으나 다음으로 미룬다.

< 參考 文獻 >

- 고영근(1988), "학교문법의 전통과 통일화 문제", 선청어문 16, 17.
- 고영근, 남기심(1986), 표준국어 문법론, 탑출판사.
- 구봉림(1984), "담화와 언어교육", 경기공업개방논문집, 21집.
- 김병원(1983), "이어진 말의 문법과 심리언어 조직" 한글182.
- 김일웅(1982), 우리말 대응어 연구, 박사학위 논문, 부산대학교.
- 도수희(1988), 국어 대응어 연구, 탑출판사.
- 박선자(1983), 한국어 어찌말 연구, 부산대학교 박사학위논문.
- 박영순(1987), "고교 문법에서의보어와 보문처리문제", 국어학신연구3, 탑출판사.
- 서정수(1981), "국어 부사류의 구문론적 연구", 현대국어문법, 계명대출판부.
- 신현숙(1989), "담화 대응표지의 의미론적 연구", 국어학19.
- 신성철(1984), "커뮤니케이션 이론과 외국어 교육", 언어5, 충남대학교어학연구소
- 송철의 (1989), 국어의 파생어 형성 연구, 서울대학교 박사학위 논문.
- 양동휘(1986), "한국어의 대응사론", 국어학 15, 국어학회.
- 유목상(1981), "접속어에 대한 고찰", 현대국어문법, 계명대 출판부.
- 이계순(1966), "언어교육에 있어서의 competence 와 performance 언어교육", 2-2.
- 이광정(1987), 국어 품사 분류의 역사적 연구, 한신문화사.
- 이길복(1973), "학교 문법체계에서의 문제점과 그 試案" 국어교육 22.
- 이덕호(1969), "언어규범과 언어교육", 언어교육5-1
- 이용주(1969), "부사접속화의 의미기능에 대하여", 논문집6, 서울대학교교육대학원.
- (1988-a), "국어과 교과서 2題", 국어교육 63, 64.
- 외 (1988-b), 국어과 교육, 한국 방송통신대학.
- 이정민(1982), "한국에서의 언어학 교육", 어학연구18-2
- 이정민, 이기문 외(1990), 한국어의 발전 방향, 민음사
- 이환득, 이석무 역 (1987), 오토 에스퍼슨의 문법철학, 한신문화사.
- 윤희원(1988), "문법교육의 모형 개발을 위한 연구", 논문집33 한국국어교육연구회.
- 임홍빈(1987), 국어의 재귀사 연구, 청구문화사.
- 장경희(1990), 조용표현, 국어연구 어디까지 왔나, 동아출판사.
- (1980), "지시어 '이' '그' '저' 의 의미분석", 어학연구16-2, 서울대 : 어학연구소
- 장석진(1984), "지시와 조용", 한글 186.
- 장승일(1989), "인지세계와 가능세계 의미론에서 본 접속어미 '-는데'", 국어국문학논총, 탑출판사.
- 장재성(1986), "단락연접론", 한글191.

조석주(1982), "Readability 와 Syntactic Complexity" , 어학연구 18-2.

최현배(1977), 우리말본. 정음사

Ester Geva(1983-84), "Facilitating reading comprehension through flowcharting"  
Reading Research Quarterly 1983-84

H. G. Widdowson(1979), Teaching Language as Communication, Oxford, Univ.

Michal Stubbs(1988), Educational Linguistics, Basil, Blackwell Ltd.