

教育的 觀點에서의 時間 表現 記述 試論

李 恩 羲

(서울대 박사과정)

目 次

1. 머리말
2. 理論 文法에 있어서의 研究 成果 概觀
3. 現行 學校 文法에 있어서의 時間 表現 體制와 그 問題點
4. 學校 文法에 있어서의 時間 表現 記述에 대한 代案
5. 맺음말

1. 머리말

국어 교육의 목표는 言語 使用 기능의 신장, 즉 말하기 듣기 쓰기 읽기 기능의 신장에 있다. 그런데 현행의 국어과 교육 과정을 살펴 보면 국어과 영역은 언어 사용에 관련된 이들 네 영역 외에 言語와 文學이라는 知識的 영역을 포괄하고 있다. 국어 교육의 목표와 관련지어 생각해 볼 때 이러한 지식적 영역을 국어과에서 다루고 있는 목적은 지식 그 자체의 제공이 아니라 언어 사용을 위한 지식적 기반을 제공하기 위해서임을 알 수 있다.

즉 국어 교육에서 지식적 영역¹⁾, 특히 언어 지식 영역에 대한 교육을 하는 목적은 언어 지식 그 자체의 교수에 있는 것이 아니라, 언어 지식의 습득을 통해 언어 사용 기능의 향상에 도움을 주기 위한 것이라고 할 수 있다. 언어 지식 교육이 이러한 목표를 달성하기 위해서는 이론 문법²⁾의 성과를 수용해 나가지만, 이론 문법 체계를 그대로

1) 지식적 영역에는 언어 지식 영역과 문학 지식 영역의 두 부분이 있지만 본고에서는 언어 지식 영역만을 고찰의 대상으로 한다.

2) 언어 현상을 문법이라는 규칙으로 설명할 때 연구 목적에 따라 연구 방법을 두 가지로 나누어 볼 수 있다. 그 중 하나는 언어 현상 자체를 분석하고 체계화하려는 목적을 지닌 것이며, 다른 하나는 이렇게 진술된 문법 규칙들을 학교 상황에서 학생들에게 교육적 목적에 맞게 제시하려는 목적을 지닌 것이다. 전자를 흔히 이론 문법

로 적용해 나가는 것이 아닌, 학습을 위한 문법, 학습자의 언어 사용 능력 향상을 위한 문법이라는 고유의 목적을 가지고 이에 적합한 체계를 수립해야 할 것이다.³⁾

언어 지식 교육이 언어 사용 기능의 기반을 제공한다는 이러한 목표를 달해나가기 위해서는 다음과 같은 세 가지 점을 고려해야 할 것이다. 첫째, 교육 과정의 측면에서 왜 언어 지식 교육을 국어교육에 포함시켜야 하는지를 생각해야 할 것이다. 이러한 고찰을 통해서 우리는 언어 지식 교육의 目標을 설정할 수 있을 것이다. 둘째, 敎材 편찬의 측면에서 무엇을 국어 교육내의 언어 지식 영역에 포함시킬 것인가를 생각해야 할 것이다. 셋째, 敎授法의 측면에서 어떻게 가르치면 언어 지식 교육이 언어 사용 기능과 연계되어서 효과적으로 이루어질 수 있을 것인가를 생각해야 할 것이다. 이러한 세가지 측면, 즉 교육 과정의 설정, 교재의 편찬, 교수법의 탐색에 관한 연구가 상호 보완적으로 수행될 때 언어 지식 영역의 교육은 그 소기의 목표를 달성할 수 있을 것이다.

본고는 언어 사용 능력 향상을 위한 학교 문법 기술의 필요성과 새로운 기술 방안 모색을 위한 시론 중의 하나로, 학교 문법의 분야들 중 時間表現⁴⁾을 대상으로 하여 현재 학교문법의 기술상의 문제점과 앞으로의 방향성에 관해 살펴 보겠다. 이를 위해 먼저 2장에서는 시간 표현에 관한 이론 문법의 연구 성과⁵⁾를 개관해 보고, 3장에서는

(scientific grammar), 설명 문법(explanatory grammar) 등으로 부르고, 후자를 실용 문법(practical grammar), 규범 문법(prescriptive grammar), 학교 문법(school grammar) 등으로 부르는데, 본고에서는 편의상 전자를 이론 문법으로, 후자를 학교 문법으로 칭하겠다. 국어 교육에 있어서 언어 지식 영역의 교육은 후자에 해당하는 것이다.

3) 이러한 학교 문법의 목표에 관해서는 다음과 같은 윤희원(1988)의 논의를 참고해 볼 수 있을 것이다.

“전통적 의미의 학교 문법이란 언어 사용자가 바르게 말하고 쓰기 위하여 지켜야 할 규칙들을 담고 있는 규범 문법인 반면, 현대적 의미의 학교 문법이란 언어 사용자가 바르게 말하고 쓰기의 기준으로 국어과 교육의 목표어를 기술한 문법이라 할 수 있다. 여기에는 필연적으로 목표어에 접근하기 위해 알고 따라야 할 규칙들도 포함되나 전통적 의미의 규범 문법과는 그 의미가 다르다. 부연하면, 전통적 의미의 학교 문법에서 말하는 규칙은 판단을 수반하는 결과적 규범인데 반해, 현대적 의미의 학교 문법에서 다루는 규칙들은 언어 수행의 과정에 적용시킨다는 점에서 생성적 규범이어야 하는 것이다.”

4) 여기서 사용하는 시간 표현의 개념은 인간의 시간에 대한 인식을 언어적 수단으로 표현하는 방식을 뜻하는 것으로 이론 문법에서 말하는 시제, 상, 서법 등의 통사적 방식과 시간어를 통한 어휘적 방식을 포괄하는 개념이다.

5) 이론 문법의 연구 성과를 축소, 간략화한 것이 학교 문법이 되어서는 안될 것이다. 그러나 학교 문법의 목표에 맞게 내용을 서술해 나가는 과정에서 이론 문법의 연구 성

현행 시간 표현 기술의 문제점을 이룬 문법 연구 결과 수용의 적절성 및 학교 문법 목표와의 부합 여부라는 두 가지 측면으로 살펴 보겠다. 그리고 4장에서는 앞으로 어떠한 방식으로 시간표현의 기술이 이루어져야 할 것인가에 관해 탐색해 보겠다.

2. 理論 文法에 있어서의 研究 成果 概觀

시간 표현은 국어 연구의 초기 단계부터 학자들의 관심의 대상이 되어 그 동안 많은 연구가 이루어져온 분야다. 국어의 시간 표현에 관한 논의들은 크게 두 가지 경향으로 나누어 볼 수 있다. 그 중 하나는 시간 표현을 形態素 중심으로 논의한 것이며, 다른 하나는 시간어 중심의 語彙的 방식으로 논의한 것인데, 이 중 전자의 경향이 시간 표현 논의의 주류를 형성해 왔다. 그러나 시간 표현이라는 개념을 시간에 대한 표현, 즉 인간의 시간에 대한 인식을 언어적 수단으로 표현하는 것으로 볼 때 이들 두 가지 연구 경향의 어느 하나에만 강조점을 둘 수는 없을 것이다. 따라서 본고에서는 먼저 형태소 중심의 논의에 대해서 살펴 보고, 다음으로 어휘적 방식에 관한 논의를 살펴 보겠다. 이러한 두 방면의 고찰은 국어의 시간 표현의 본질에 대한 총괄적인 인식을 제공해 줄 수 있을 것이다.

먼저 형태소 중심⁶⁾의 논의를 개괄해 보겠는데, 국어에 있어서 형태소 위주의 문법적 범주로 시간 표현을 기술하는 논의는 다섯 가지 경향으로 나누어 볼 수 있다⁷⁾.

과를 검토하고 수용해 나가는 것은 필요한 과정이다.

6) 문법적 형태소를 통해 시간적 인식을 나타내는 것으로는 시제(tense)와 상(aspect)이 있다. 시제란 용언의 활용 형태를 통해 사건이나 행위 또는 상태의 시간적 위치를 나타내는 문법 범주로 문법적 대립(grammatical contrast)에 의해 실현된다. 전통 문법에서는 세 가지 기본 시제로 과거(past) 현재(present) 미래(future)를 설정했지만, 이 구분은 보편적인 것이 아니며 어떤 언어는 아무런 시제 범주를 안 가질 수도 있고 또 어떤 언어는 상이나 서법의 범주와 결합 관련된 시제 범주를 가질 수도 있다.(Dictionary of language and linguistics) 상이란 동작이나 상태의 모습 또는 시간적 폭을 나타내는 것으로, Jespersen은 동사 자체의 의미(the ordinary meaning of the verb itself)에 의한 것, 문맥에 따른 동사의 의미(the occasional meaning of the verb)에 의한 것, 파생 접사(derivative suffix)에 의한 것, 시제 형태(tense form)에 의한 것의 넷으로 나누었는데 이 중 뒤의 두 가지에 해당하는 것이 문법적 상으로 형태소에 의해서 실현된다. 시제란 화자의 발화시나 사건시와 관련되어 지시적(deictic)이고 상황외적인 시간(situational external time)구성인 반면, 상은 화자의 발화시나 사건시와 관련이 없이 비지시적(non-deictic)이며 상황내적인 시간(situational internal time) 구성의 문법 범주임을 알 수 있다. (시제와 상의 개념에 대해서는 Comrie:1976 참조)

첫째, 국어의 문법적 시간 표현은 時制 범주와 相 범주로 구성된 이원적 구조라고 보는 경향이 있는데, 박창해(1964)는 이러한 관점에서 국어의 시제는 현재 시제 하나 뿐이고 '았/었'이나 '겠' 등 '과거' '미래'로 불리던 형태소는 각각 완료와 추정을 보이는 상이라고 보았다.

둘째, 국어에는 시제가 없고 상과 법만 존재한다고 보는 경향이 있는데, 남기심(1972)은 이러한 관점에서, '과거'라고 말해지던 '었'은 '완료상'으로 그 동작의 완료 여부를 나타내는 것이며, '과거완료'라고 불리던 '았었'은 '단속상'으로 완료된 상태의 단속을 나타내는 것이며, '미래'라 불리던 '겠'은 미확인된 사실에 대한 진술을 나타내는 '미확인법'이며, '더'는 '회상법'이라고 보았다.

셋째, 시제와 상을 분리시키지 않고 그 둘을 합한 시상(tense-aspect) 범주로 국어의 시간 표현 체계를 파악한 경향⁷⁾이 있다. 이러한 관점에서 김석득(1974)은 풀이말에서 시간성의 표지는 시제와 양상이 미분화된 혼합자질인 '시제 양상'의 특성을 가진 시간성 접미사에 의해 나타난다고 보았다. 이러한 혼합자질에는 이적(현재), 지난적(과거), 올적(미래)의 시제적 특성과, 주체동작상에 속하는 지속상, 완료상, 지속완료상, 현사적 지속상, 정태상, 순간상과 말할이의 심상에 속하는 비회상, 재확인상, 의지상, 추정상, 추정-완료상, 회상, 추정-회상의 양상적 특성⁸⁾이 미분화되어 있다고 보았다.

넷째, 국어의 문법적 시간 표현을 시간 범주, 상 범주, 서법 범주로 구성된 삼원적 구조로 보는 경향이 있다. 이러한 관점에서 나진석(1972)은 넓은 뜻의 때매김 안에서 서법과 상과 좁은 뜻의 때매김이 포함되어 있다고 보았는데, 그가 본 바, 서법에는 '직설'의 '0'과 '서상'의 'ㄹ' '겠'이 있으며, 상에는 '나아감'의 'ㅇ'과 '끝남'의 '았' 'ㄴ'이 있으며, 좁은 뜻의 때매김에는 '이적'의 'ㅇ'과 '지난적'의 '더' '았'이 있다.

다섯째, 국어의 문법적 시간 표현을 敍法의 범주로 파악하는 경향이 있다. 김상대(1975)는 시제란 객관적인 여러 사건들을 시간적 순서 관계로 보는 것으로 자신과의 직접적 관계를 떠나서는 이해가 불가능한 것이므로, 객관적 사건에 가해진 주관적 입장이 언어에 반영된 것을 서법의 개념으로 볼 때 객관적 사건을 현재라는 기축에서 시간의 순서적 진행 관계로 보는 시제는 기본적으로 서법의 범주에 든다고 보았다. 이

7) 시제와 상 각각에 대한 연구사 개관은 김희진(1990)을 참고할 수 있다.

8) 흔히 이러한 경향의 논의에 서정수(1976)의 입장을 포괄해서 살피지만, 그의 견해는 시상 범주로 국어의 시간 표현 체계를 설정한 것이 아니라, 국어의 경우에 있어서 문법적 시간 표현 체계 수립의 가능성을 배제하고 어휘적 시간 표현만이 가능하다고 본 것이다. 즉 그는 시상 형태소가 나타내는 시간적 의미 범주는 매우 광범위해서, 국어 문장의 시상 의미는 기저에서 시간어로 결정된다고 보았다.

9) 이 견해에서 나타난 상의 개념은 순수한 상의 개념이 아닌 상과 서법의 포괄적인 개념으로 볼 수 있다.

견해는 시간의 언어적 인식이라는 본질적 면에서 시제를 서법의 범주로 파악한 것이다. 한현종(1990)은 현대 국어의 시제 체계는 엄격한 형태, 통사론적 기준만으로는 설정될 수 없고, 문장이 의미하는 화자의 인식 태도를 나타내는 서법의 토대 위에서만 가능한 것으로, 이러한 서법의 인식 양태에 의해 수립된 체계에 시제성과 동작성은 부가적으로 결부된 것에 불과하다고 보았다. 그는 종결법 체계를 발화시를 기준으로 문장상황의 양태성과 시제성을 표시하는 직설법 체계와 과거 경험시를 기준으로 문장상황의 시제성을 상대적으로 표상하는 상대시제인 회상법 체계로 나누었는데, 직설법 체계는 다시 단정법과 추측법으로 나뉜다. 이들 서법 형태가 시제성과 양태성을 나타내는 것으로, 단정법 중 '있'은 상황이 종결된 것으로 인식하는 것으로 여기서 과거 시제성과 완료성이라는 특성이 부가적으로 나타나며, 역시 같은 단정법 중 '0'과 '느'는 상황이 종결되지 않은 것으로 인식하는 것으로 여기서 비과거 시제성이 부가적으로 나타난다고 보았다.

다음으로 어휘적 방법에 의한 시간 표현 논의를 노대규(1979), 이용주(1985), 민현식(1990)의 논의를 중심으로 살펴 보겠다.

노대규는 시제 범주를 상황 범주로 보고, 상황 범주를 구성하는 상황소(deixis) 중에서 시시소(time deixis)가 시제와 직접적인 관련을 지니고 있으며, 발화의 시제는 발화시, 사건시, 지정시의 세 시시소 중 발화시와 사건시의 상호 관계에 의해 형성되어서, 시간 부사로 나타나는 지정시에 의해 반영된다고 보았다. 이러한 입장에서 그는 시간 부사¹⁰⁾에 따라 과거 시제, 현재 시제, 미래 시제, 현재 과거 시제, 현재 미래 시제의 다섯으로 시제 체계를 규정했다. 과거 시제란 '어제 비가 왔다.'처럼 지정시와 사건시가 동시이면서 발화시에 선행하는 것을 뜻하며, 현재 시제란 '지금 비가 온다'처럼 지정시와 사건시와 발화시가 동시인 것을 뜻하며, 미래 시제란 '내일 비가 오겠다.'처럼 지정시와 사건시가 동시이면서 발화시에 후행하는 것을 뜻한다. 현재 과거 시제란 '(오늘) 아까 비가 왔다.'처럼 제일 지정시와 발화시가 동시이고 제이 지정시와 사건시가 동시이면서, 제일 지정시 안에서 제이 지정시와 사건시가 발화시에 선행하는 것을 뜻하며, 현재 미래 시제란 '(오늘) 이따가 비가 오겠다.'처럼 제일 지정시와 발화시가 동시이고 제이 지정시와 사건시가 동시이면서, 제일 지정시 안에서 제이 지정시와 사건시가 발화시에 후행하는 것을 뜻한다.

이용주는 'V-는다, V-었다, V-겠다' 활용형이 시간사와 어울려서 순시완결동작동사, 지속미완결동사, 결여동사 등에 쓰였을 때 시간사에 따라 다양한 시간적 위치를 나타냄을 지적한 후, 한국어 동사는 시제 범주를 가지지 않으며, 한국어에서 동작, 과정, 상태 등이 속하는 시간권은 시간사에 의해 표시된다고 보았다.

10) 그는 시간 부사를 날짜를 축으로 하여 유도되는 것과 시간을 축으로 하여 유도되는 것으로 나누고, 전자를 제일 시간 부사로, 후자를 제이 시간 부사로 불렀다.

민현식은 용언의 시상 범주를 수식하는 시간 부사의 기능 파악을 통해 국어 시제 양상을 간접적으로 해명해 볼 수 있다고 보면서¹¹⁾ 다음과 같이 시상 기능에 따른 시간 부사 분류를 행하였다¹²⁾.

1. 시제 관련 시간 부사

A. 기본 시제 부사

- ①선행시(anterior tense):전에, 일찍이, 어제, 옛날 등
- ②동시, 일치시(simultaneous tense):이제, 오늘, 지금 등
- ③후행시(posterior tense):후에, 앞으로, 장차, 내일 등
- ④미지시(unknown tense):언제, 어느때, 어느날 등
- ⑤부정시(indefinite tense):아무때, 아무날 등

B. 부차 시제 부사

- ①직전과거(immediate anterior tense):방금, 갓, 아까, 조금전 등
- ②직전미래(immediate posterior tense):곧, 즉시, 바로, 이따가 등

2. 상 관련 시간 부사

- ①완료상(perfective aspect):이미, 벌써 등
- ②진행상(progressive aspect)
 - a. 단순 진행상 : 바야흐로, 한창 등
 - b. 미완료 진행상 : 아직 등
- ③예정상(prospective aspect):미래 부사들이 겸용함

이상과 같이 국어의 시간 표현에 대해 지금까지 이론 문법에서 이루어진 주된 논의들을 살펴 보았는데, 이들 논의들을 종합적으로 살펴 보고 우리가 잠정적으로 내릴 수 있는 결론은 과거에 시제 형태소라고 단순히 불리워 오던 형태소들이 상이나 서법적인 기능을 복합적으로 가지고 있으며, 더구나 하나의 형태소가 다양한 시간권을 복합적으로 나타내기¹³⁾에 우리 국어의 시간 표현을 문법적인 방식만으로는 설명할 수 없다는 것

11) 민현식의 견해는 앞에서 살핀 노대규나 이용주 교수의 견해와는 달리, 문법적 형태소에 의한 시간 표현의 가능성을 부정한 것이 아니라, 문법적 방식에 의한 것과 어휘적 방식에 의한 것을 총체적으로 고려해서 국어의 시간 표현을 파악해야 함을 주장한 것이라고 볼 수 있다.

12) 그는 시간 부사 분류에서 상 관련 시간 부사를 문법상 관련 시간 부사와 어휘상 관련 시간 부사로 나누어 살피고 있지만, 어휘상 관련 시간 부사는 본고의 고려 사항에는 부합하지 않기에 논의에서 제외하였다.

13) 서정수(1976)는 '0, 고 있, 었, 었었'의 시간적 의미를 분석해서 종래에 시제 표현 형태소라고 인식되던 형태소들이 다양한 시간권을 나타냄을 밝혔다.

이다. 즉 인식적으로 존재하는 시간에 대한 개념이 국어라는 언어를 통해 표현될 때는 다양한 방식을 취하며, 이는 결코 단순하게 설명될 수 있는 성질의 것이 아니라는 것을 알 수 있다. 따라서 국어의 시간 표현 체계의 특성을 알기 위해서는 형태소에 의해 실현되는 방식과 시간어에 의해 실현되는 어휘적 방식을 종합적으로 살펴서 이들이 나타내는 시간적 기능이 어떠한지를 알고, 이를 시제, 상, 서법 중 어떠한 개념으로 파악해야 할 것인가를 살펴 보아야 할 것이다.

3. 現行 學校 文法에 있어서의 時間 表現 體制와 그 問題點

현행 학교 문법에서 제시되고 있는 시간 표현 체계의 주요 사항은 다음과 같다¹⁴⁾.

<시간 표현>

- ° 시제 : 말하는 이가 발화시를 기준으로 사건시의 앞뒤를 제한하는 것으로, 과거 시제, 현재 시제, 미래 시제가 있다.
- ° 시제 표현 방법 : 우리말의 시제는 보통 활용 어미에 의해 표시되지만, 때에 따라서는 사건시를 나타내는 부사가 쓰여 시제의 의미가 분명해지는 경우도 있다.

(1) 현재 시제

- ° 표시 방법 : 동사의 경우 선어말 어미 '-는-'이 쓰이지만, 형용사와 서술격 조사에서는 현재 시제를 표시하는 특수한 형태가 없음.
- ° 동작상과의 관련 : 진행과 같은 동작의 양상을 동작상이라 하는데, 현재 시제가 쓰인 문장은 현재 진행의 의미를 가짐. 우리말의 동작상은 보통 보조적 연결 어미와 보조 용언의 결합에 의해 표시된다.
- ° 현재 시제가 나타내는 시간적 범주 : 현재 시제의 형태는 사건시와 발화시가 일치할 때 쓰이는 것이 보통이지만, 발화시 이후에 일어날 예정된 일을 표시하거나, 반복되는 동작이나 사물의 항구적 속성을 나타내기도 함.

(2) 과거 시제

- ° 표시 방법 : 선어말 어미 '-었-/-'이나, '-었었-/-'이나, '-더-'에 의해 나타남¹⁵⁾. '-었었-/-'은 '-었-/-'에 비해 발화시와 더 강하게 단절되는 느낌을 주며, '-더-'는 말하는 이가 과거에 경험한 일을 회상할 때 쓰임.

14) 본고에서 고찰 대상으로 삼은 것은 성균관 대학교 대동 문화 연구소에서 1991년 발행한 고등학교 문법 교과서 중의 '시간 표현' 부분이다.

15) 현재 시제의 경우에서와 같이 동작상과의 관련성에 대해서 명시적으로 밝히고 있지는 않지만, 과거 시제를 나타내는 형태소들에 대해 말하는 곳에서 완료상과의 관계에 대해 설명하고 있다.

(3) 미래 시제

- ° 표시 방법 : 선어말 어미 '-겠-'이나, 관형사형 어미와 의존 명사가 합쳐진 '-르 것이다'에 의해 나타남.
- ° 양태와의 관련 : 미리 시제 형태 '겠'은 추측, 의지, 가능성과 같은 양태적 의미도 함께 나타냄.
- ° 미래 시제가 나타내는 시간적 범주 : 미래 시제의 '-겠-'은 현재의 사건이나 과거의 사건을 추측하는 데에도 쓰임.

현행 학교 문법에서 사용하고 있는 이론적 틀은 국어의 시간 표현이 時制에 의해 나타난다는 전제 위에서, 사건시와 발화시의 관계를 통해 시제의 개념을 규정하고, 때에 따라서 사건시를 나타내는 시간 부사에 의해 시간적 의미가 분명해 지기도 하지만 주로 용언의 활용 어미에 의해 시제가 표현된다고 보면서, 선어말 어미에 의한 형태적 방법에 따라 시간 표현 체계를 설명하는 것이다. 이와 같은 학교 문법의 시간 표현 기술에 관해서 다음과 같은 두 가지 점에서 문제점을 제기해 볼 수 있을 것이다. 그 중, 첫째는 현행 학교 문법이 이론 문법의 학문적 연구 결과를 적절히 수용하고 있는가에 관한 것이며, 둘째는 이러한 현행 학교 문법이 국어 교육에서의 언어 지식 교육의 목표와 부합하는가에 관한 것이다.

먼저 理論 文法의 연구 성과의 수용면에 관련된 문제점을 네 가지 면으로 제기해 보겠다.

첫째로 지적해 볼 수 있는 점은 학교 문법 체계에서 '시간 표현'이라는 용어를 사용하고 있지만, 이 용어가 포괄해야 하는 형태소에 의한 통사적인 방식과 시간어에 의한 어휘적 방식을 종합적으로 고려하지 못하고, 형태소에 의한 방식으로만 시간 표현에 관한 설명을 하고, 필요에 따라서 해당 형태소가 어떠한 시간적 위치를 나타내는지를 증명하기 위해 시간어의 공기 현상을 제시하는 식으로 시간어는 보조적인 역할만을 하는 것으로 설명을 하고 있다는 점이다. 이러한 설명 방식은 통사적인 방법만으로 국어의 시간 표현이 완전히 나타나는 듯한 인식을 주게 되어 결과적으로 국어의 시간 표현의 본질을 파악하는 데 어려움을 준다.

둘째로 지적해 볼 수 있는 것은 시제 형태소에 관련되어 나타나는 相의 개념이나 敘法의 개념을 시간 표현이라는 개념 속에서 총괄적으로 고려하지 않고, '현재 시제, 과거 시제, 미래 시제'라는 시제의 개념으로만 국어의 문법적 시간 표현 체계를 설명하고 있다는 점이다. 즉, 상의 개념에 대하여 "'학생들이 지금 도서관에서 책을 읽는다.'는 '학생들이 지금 도서관에서 책을 읽고 있다.'로도 표현할 수 있는데, 이 때에는 현재 진행의 의미가 있다. 이 말을 또 '-는 중이다'로도 바꿀 수 있다. 진행과 같은 동작의 양상을 동작상이라 한다. 우리말의 동작상은 보통 보조적 연결 어미와 보조

용언의 결합에 의해 표시된다.”는 식으로 설명하고 있는데, 이와 같은 설명 방식으로는 시간과 관련된 상의 개념이 드러나지 않을 뿐 아니라, 시간 표현과 관련된 선어말 어미는 시제만을 나타내고 상은 보조적 연결 어미와 보조 용언의 결합에 의해서만 나타난다는 식의 설명이 되어서 동일 표현 속에서의 시제와 상의 관련성의 측면을 드러내지 못하고 있다. 또, 서법의 개념에 대해서도 양태라는 용어를 사용해서 미래 시제를 설명하는 장에서 “‘(가)내일도 비가 오겠다. (나)제가 먼저 가겠습니다. (다)나도 그 정도의 문제는 풀겠다.’의 문장에 나타나는 ‘-겠-’이 미래 시제다. 그러나 이 형태소는 단순한 미래 시제 이외에 여러 가지 양태적 의미도 나타낸다. (가)의 ‘오겠다’에는 추측, (나)의 ‘가겠습니다’에는 의지, (다)의 ‘풀겠다’에는 가능성의 의미가 나타나고 있다.”는 식으로 설명하고 있는데, 이러한 설명 방식으로는 국어의 시간 표현 형태소가 전반적으로 가지는 서법의 기능이 잘 드러나지 않으며 시제와 서법과의 관련성도 살필 수가 없게 된다.

셋째로 지적할 점은 현재 시제는 동사에서는 선어말 어미 ‘-는-’에 의해서, 형용사와 서술격 조사에서는 활용어의 종결형에 의해 표시되고, 과거 시제는 선어말 어미 ‘-었-/-았-’을 사용해서 표시되고, 미래 시제는 선어말 어미 ‘-겠-’에 의해서 표시된다는 식으로 국어의 시제가 문법적 형태소에 의해 명시적으로 실현된다고 본 것이다. 이와 같이 이들 각각의 형태소가 하나의 시제 범주를 나타낸다는 삼분적 시제 논의는 이들 각각의 형태소가 하나 이상의 시간 범주를 나타낸다는 예들이 제시되면서 이론 문법에서는 이미 부정된 것이다. 그러나 학교 문법에서는 이러한 하나의 형태소와 하나의 시제 범주와의 결합을 유지하기 위해, “현재 시제의 형태는 사건시와 발화시가 일치할 때 쓰이는 것이 보통이지만, 그렇지 않은 경우도 있다. ‘나는 내일 밤차로 떠난다’는 발화시 이후에 일어날 예정된 일을 표시한다. 그러한 시제적 성격은 시간 부사 ‘내일’에 의해 분명해진다.”나 “미래 시제의 ‘-겠-’은 다음과 같이 현재의 사건이나 과거의 사건을 추측하는 데에도 쓰인다. ‘지금은 광주에도 눈이 오겠다.’의 ‘오겠다’는 현재의 일, ‘진해에는 벌써 벚꽃이 피었겠다.’의 ‘피었겠다’는 과거의 일에 대한 추측이다.”에서처럼 해당 형태소가 하나 이상의 시간 범주를 나타내는 경우에도 하나의 시제 범주에 포함시킴으로써 시제의 개념 자체를 무시하는 우를 범하고 있다.

넷째로 지적할 점은 현재 학교 문법에서의 시간 표현 기술은 ‘時間 表現’의 개념과 ‘時制’의 개념을 혼용해서 쓰고 있다는 것이다. ‘시간 표현’이란 인간이 인식하는 자연적 시간을 언어적 형태로 표현하는 것을 뜻하는 반면, ‘시제’는 앞에서 살핀 바와 같이 용언의 활용 형태를 통해 사건이나 행위 또는 상태의 시간적 위치를 나타내는 문법 범주로 시간 표현의 한 부분임에도 불구하고, 시간 표현이라는 개념과 시제라는 개념을 혼용하고 있는 것이다. 따라서 ‘말하는 이가 발화시를 기준으로 하여 사건시의 앞뒤를 제한하는 것을 시제라 한다.’는 규정은 시제에 대한 설명이라기 보다는 시간

표현에 대한 규정으로 보아야 할 것이며, 체계상 '현재 시제' '과거 시제' '미래 시제'의 삼분적 구분은 '현재를 나타내는 시간 표현' '과거를 나타내는 시간 표현' '미래를 나타내는 시간 표현'으로 되어야 할 것이다.

다음으로 이와 같은 시간 표현의 기술이 국어 교육에 있어서의 言語知識教育의 目標, 즉 언어 사용 기능 향상에 도움을 주기 위해 언어에 대한 지식적 기반을 제공해준다는 언어 지식 교육 본연의 목표와 부합하는가에 대한 보다 본질적인 의문을 제시해 볼 수 있을 것이다. 언어 지식 교육, 특히 본고에서 대상으로 하는 시간 표현 교육이 언어 사용 기능에 도움을 줄 수 있도록 이루어지고 있는가에 대하여 교육의 세 가지 주요 측면, 즉 教育의 目標, 教材의 構成, 教授法의 측면에서 살펴 보기로 하겠다.

먼저 언어 지식 교육의 목표와의 부합 여부를 살펴 보겠다. 학교 문법의 목표와 관련하여 Halliday 등(1964)은 학교에서의 언어 교수방식을 목표에 따라 生産的 言語教授(productive language teaching), 規範的 言語教授(prescriptive language teaching), 記述的 言語教授(descriptive language teaching)로 나누었는데, 학교 문법은 이 중 대상 언어가 어떻게 작동하는가에 대한 설명을 제공하는 기술적 언어 교수에 해당한다. 이러한 기술적 언어 교수는 언어에 대해 가르치는 것 그 자체에 목표를 둔 것이 아니라, 학습자들에게 생산적 언어 교수와 규범적 언어 교수를 보다 잘 하기 위한 지식적 기반을 제공하는 것, 즉 학습자의 언어 사용 기능 향상에 도움을 주기 위한 것에 목적이 있다. 그렇다면 현행의 학교 문법에서의 시간 표현 부분은 이러한 언어 지식 교수 본연의 목표에 부합한다고 볼 수 있겠는가에 관한 의문을 제기할 수 있을 것이다. 극단적으로 말한다면 현재의 시간 표현 부분은 이러한 언어 지식 교육의 목표에 대한 세심한 고려조차도 하지 않고 서술된 것이라고 할 수 있을 것이다. 즉 현재의 시간 표현 기술은 학습자의 언어 사용 기능의 기반이 될 수 있는 기초적인 지식을 제공하여 지식과 언어 사용을 연결시킨다는 점을 거의 고려하지 않고, 문법을 연구하는 학자들 사이에서도 아직 의견의 일치가 완전히 이루어지지 않은 복잡한 국어의 시간 표현 체계에 대한 학문적 지식 체계를 제한된 교과서의 지면을 통해 압축하여 제시하려고 하고 있다. 그러다 보니 많은 내용을 작은 면수에 담아서 이론 문법에서 제시된 여러 학자들의 의견을 절충하는 식으로 교과서가 쓰여지게 되어서, 결과적으로 학생들의 언어 사용에 도움을 주기는 커녕 복잡한 언어 지식의 혼돈된 체계를 제시해서 학생들에게 암기의 부담만을 안겨 주게 되었고, 학생들은 교과서에 나오는 복잡한 시간 표현 체계는 실생활에 별 필요는 없지만 시험을 잘 보기 위해 열심히 외우고 문제를 풀어 보아야 하는 것이라는 인식을 가지게 되었다.

다음으로 교재의 내용에 관해 살펴 보겠다. 현재의 학교 문법에서의 시간 표현 기술 방식의 문제점은 다음 세 가지, 즉 교재에 나타난 例文, 교재의 내용의 段階性, 다른 영역과의 關聯性의 측면으로 나누어 살펴 보겠다.

첫째, 현재 학교 문법의 시간 표현에서 사용하고 있는 예문의 문제점은 맥락에서 유리된 문장 중심, 형태 위주, 비현실적인 규범성 중심이라는 점에서 지적해 볼 수 있을 것이다. 즉 현재 교재에서 다루고 있는 예문들은 실제로 언어가 사용되는 맥락을 고려하지 않고 특정한 형태가 포함된, 맥락과 유리된 문장을 사용하면서, 맥락에서 유리됨으로 인해 발생하는 시간적 범주의 모호성을 피하기 위해서 시간어를 함께 나타내면서 그 문장의 시간적 범주를 규정하고 있다. 그러나 시간적 범주란 발화의 전체적 상황과 관련된 것으로, 국어의 시간 표현의 특성상 그 시간적 범주에 적절한 다양한 형태를 선택할 수 있다. 따라서 학교 문법에서 국어의 시간 표현을 다룰 때 우리는 맥락과 유리된 하나의 문장이 아닌 전체의 글로 된 예문을 사용하고, 어떠한 형태가 어떠한 시간적 범주를 나타내는가가 아닌, 이러한 예문의 시간적 범주를 나타내기 위해 어떠한 형태들이 이용될 수 있는가에 관심을 두면서, 현실과 유리된 규범으로서가 아닌 현실 속에서 운용되는 언어적 현실을 생생하게 드러내주는 살아 있는 규범으로서의 학교 문법이 되도록 해야 할 것이다.

다음으로 시간 표현 기술에서 나타난 단계성의 결여에 관해 지적해 볼 수 있을 것이다. 언어 지식 교육이 언어 사용의 지식적 기반을 제공한다는 본연의 목적을 다하기 위해서는 학습자가 묵시적으로 가지고 있는 언어적 지식의 수준을 파악하고 필요한 정도의 언어적 지식을 명시적으로 제공하도록 해야 할 것이다¹⁶⁾. 그리고 이러한 언어 지식은 학습자의 발달 수준에 맞게 단계적으로 제시되어서 학습자의 언어 사용 능력 발

16) 명시적 언어 지식과 묵시적 언어 지식은 달리 표현하면 습득과 학습에 관련된 것이라고 볼 수 있을 것이다. 즉 학습은 의식적인 것으로 규칙을 인지하고 표명할 수 있는, 규칙에 대한 명시적 지식을 배우는 것이라고 하겠으나, 습득은 잠재의식적인 것으로 자연적인 상황에서 무의식적으로 배우는 것이라 하겠다. (Krashen & Terrell : 1984) 이러한 명시적 언어 지식과 묵시적 언어 지식의 관계는 대상 언어가 모어나, 모어가 아니냐에 따라 달라질 것이다. 모어일 경우에는 화자들이 그들이 사용하고 있는 언어의 규칙에 대해 명시적으로 표현하지는 못 할지라도, 묵시적 언어 지식은 가지고 있기에 실제 언어를 사용하는 데 있어서는 별 어려움을 느끼지 않는다. 따라서 우리가 모어로서 한국어를 가르칠 때에는 학자들이 연구한 복잡한 한국어에 관한 모든 지식 체계를 가르칠 수도, 가르칠 필요도 없을 것이다. 국어 교사로서의 우리에게 필요한 것은 국어에 대한 기본적 지식을 학생들로 하여금 인식하도록 하여서, 학생들이 무의식적으로 사용하는 동안 많은 오류를 발생시키던 부분을 교정하도록 도와주고, 보다 효과적으로 자신의 목적에 맞도록 언어를 사용할 수 있도록 도와주는 것이다. 언어 지식 교육이 이러한 본연의 목표를 달성하기 위해서는 먼저 학생들의 언어 사용 실태에 대한 조사를 통해, 어떤 부분에서 학생들이 오류를 발생시키며, 어떤 방향으로 언어 발달이 이루어지는가를 규명해서 특정한 연령 수준에서 제공해야 할 언어 지식의 수준을 결정하는 것이 요구된다.

달에 도움이 되도록 하여야 할 것이다. 그러나 현행의 시간 표현 기술, 아니 전반적인 학교 문법 기술은 학습자의 단계성에 대한 고려가 거의 이루어지지 않고 있기에, 어떠한 기준에서 단계성을 갖춘 시간 표현 기술을 행할 수 있느냐에 관한 문제를 해결하기 위한 기초 연구로 학생들의 언어 발달 수준에 대한 정밀한 조사가 요구된다¹⁷⁾.

셋째로 우리는 전반적인 교재의 구성 체제상 언어 지식에 관련된 영역과 언어 사용 기능에 관련된 영역들이 관련성 없이 별개의 부분으로 구성되어서, 결과적으로 현행 학교 문법에서의 시간 표현 기술이 언어에 대한 지식의 제공에만 그치고 실제 언어 사용 기능 향상에 거의 도움을 주지 못하고 있다는 점을 지적해 볼 수 있을 것이다. 우리가 국어과에서의 언어 지식 교육의 목표를 생각해 본다면, 이러한 교재의 구성 방식은 언어 사용에서 어려움과 모호성을 느끼는 부분에 대한 지식을 언어 지식 영역에서 제공해주고, 이렇게 언어 지식 영역에서 배운 내용을 언어 사용에서 실제로 사용해서 어려움을 느끼던 부분을 교정하고 새로운 언어의 용법을 익혀 나가도록 할 수 있도록, 언어 지식 영역과 언어 사용 영역이 총합적으로 구성되는 방식으로 바뀌어 나가야 할 것이다.

마지막으로, 교수법의 측면에 관해 살펴 보겠다. 현재의 학교 문법에서 제시하고 있는 시간 표현 기술 방식은 시간 표현에 대한 설명을 현재 시제, 과거 시제, 미래 시제에 걸쳐서 상세히 한 후 마지막 부분에 시간 표현에 대한 짧은 연습 문제를 실고 있다. 이와 같은 기술 방식은 교재 편성시에 이 교재를 가지고 어떻게 수업을 진행하면 보다 효과적으로 학생들이 교재의 내용을 이해할 수 있느냐에 대한 고려, 즉 교수 방법을 고려하지 않고 과거의 교재 구성 방식을 답습한 것에서 기인한 것이다. 이러한 교재를 이용해서 수업을 할 경우 교사들이 특별히 교수법에 관심을 가지지 않는 한 교사는 교재에 실린 내용을 학생들 앞에서 일괄적으로 설명하고, 학생들에게 교재에 실린 문제를 풀게 함으로써 배운 내용을 평가해 보도록 하는 주입적이고 교사 주도적인 수업이 될 것이다. 물론 이와 같은 교재를 이용해서도 교사들이 스스로 교재를 수업 상황에 맞게 재구성해서 학생들에게 목표로 하는 내용을 가르치고 수업의 효과를 평가해 내는 것도 불가능한 것은 아니다. 그러나 교수 방법을 고려하지 않고 쓰여진 이러한 교재를 가지고 교사들이 스스로 필요한 교수법을 개발 시행해 나가기를 기대하는 것은 현재의 학교 상황 및 교사의 자질을 고려할 때 거의 불가능할 것이다.

지금까지 우리는 현행의 학교 문법에서 제시된 시간 표현 기술이 가지고 있는 문제

17) 아직 학습자의 단계별 언어 발달 수준에 대한 전반적 조사조차 이루어지지 않은 상황에서 시간 표현이라는 부분적인 측면에 대한 발달적 측면의 연구 조사를 요구하는 것은 무리일는지 모르지만, 적어도 앞으로의 국어 교육이 진정한 언어 교육으로 자리 잡아가기 위해서는 장기적인 안목을 가지고 언어의 각 부분별, 전체적인 면에 대한 발달적 측면의 연구가 이루어져야 할 것이다.

점들을 이룬 문법 연구 성과의 수용의 적절성 및 국어 교육에 있어서의 언어 지식 교육의 목표와의 부합 여부의 두 가지 측면으로 나누어 살펴 보았다. 이러한 고찰에서 우리가 반드시 생각해야 할 점은 우리는 국어 교육이라는 범주 안에서 언어 사용 기능의 신장을 돕기 위해 언어 지식 교육을 한다는 점이다. 즉 학교 문법은 '학문 문법 더하기 교육'이 아니라 자체의 목표를 가지고 필요한 만큼 학교 문법의 연구 성과를 수용해 나가야 한다. 다음 장에서는 국어 교육에 있어서의 언어 지식 교육의 목표와 부합되도록 하기 위하여 어떤 식으로 학교 문법에서 시간 표현을 기술할 것인가에 관하여 고찰해 보겠다.

4. 學校 文法에 있어서의 時間 表現 記述에 대한 代案

앞에서도 지적한 바와 같이 국어 교육에서 언어 지식 영역을 다루는 목적은 이론 문법에서 이루어진 지식 자체의 전달이 아닌, 표현 및 이해의 언어 사용에 기반이 될 수 있는 지식적 기반을 제공하는 데 있다. 즉 우리가 국어 교육에서 시간 표현에 대한 지식적 교수를 하는 목적은 이론 문법에서 이루어진 다양한 학문적 성과를 학생들에게 제시하는 것이 아닌, 학습자들이 다양한 표현과 이해의 언어 활동에 참여할 때 담화의 시간적 상황에 맞는 언어 형태를 사용하는 데 보다 익숙해질 수 있도록 국어의 시간 표현이 가지는 특성을 익히도록 하는 점에 있다. 이 장에서는 이러한 목적에 맞는 교육이 이루어지기 위해서 어떠한 방식으로 시간 표현 기술이 이루어져야 할 것인가에 관해 教材의 內容 選定과 構成 體制의 두 가지 측면으로 제안해 보겠다.

먼저 교재의 내용 선정에 관해 살펴 보겠다. 내용 선정에 관해 생각할 때 가장 먼저 어떠한 관점에서 시간 표현을 볼 것인가에 관해 고려해 보아야 할 것이다. 국어 교육에서의 시간 표현 교육의 목표를 담화의 시간적 상황에 맞는 언어 형태를 사용하도록 학생들에게 도움을 주는 것이라고 볼 때, 우리는 지금까지 이론 문법에서 연구되어 오던 것과는 다른 면을 주목해야 할 것이다. 이론 문법에서는 국어에 있어서 시제 범주 설정의 가능성 및 국어에서 설정 가능한 시제 범주를 고찰하고, 이를 형태론적 측면에서 설명하려는 것에 주된 관심을 주어 왔지만, 교육의 관점에서 시간 표현을 바라볼 때는 학습자들이 표현과 이해의 언어 활동에 임하면서 접하게 되는 여러 가지 시간적 상황에서 자신의 시간적 인식을 언어로 표현하고 글에 쓰인 시간 표현에서 상대방의 시간적 인식을 파악할 수 있도록 교수하는 것에 주된 관심을 두어야 할 것이다.

이를 위해서 우리는 시간 표현의 본질에 대해서 이론 문법에서와는 다른 인식을 가져야만 한다. 즉 우리는 현재 이론 문법에서 구시대적인 것, 언어에 대한 과학적 연구의 부족에서 기인했다고 비판 받아오던 三分的 自然 時間에 대해 재조명을 할 필요가 있다. 왜냐하면 우리가 국어 교육에서 시간 표현을 교육 대상으로 삼을 때 중요한 것

은 국어의 시간 표현 체계가 시제만의 일원적 구조로 설명될 수 있는지, 시제와 상의 이원적 구조로 되어 있는지, 시제와 상과 서법의 삼원적 구조로 이루어져 있는지, 시제라는 범주 자체가 설정될 수 있는 것인지를 규명하고, 문법적인 방식으로 각 범주를 설명하는 것이 아니라, 인식상 나타나는 삼분적 자연 시간, 즉 현재, 과거, 미래가 언어적인 방식으로 어떻게 나타나고 있는가에 관한 것¹⁸⁾이기 때문이다. 이러한 시간에 대한 기본적인 인식 위에서 이것을 언어로 나타내는 방식들, 즉 현재에 대한 시간적 인식을 나타내는 현재 시간 표현, 과거에 대한 시간적 인식을 나타내는 과거 시간 표현, 미래에 대한 시간적 인식을 나타내는 미래 시간 표현에 관해 효과적으로 가르칠 수 있도록 교재의 내용을 구성하는 방식에 관해 생각해야 할 것이다.

교재의 구성에 있어서의 기본적 방향은 시간권 이해 및 표현에 대한 난이도의 수준에 따르는 것이 되어야 한다. 즉, 학생들이 실제의 듣기나 말하기의 언어 활동에서 접하게 되는 글 속에 나타나는 시간권을 이해하고 자신의 인식의 시간적 내용을 언어로 표현하는 데 적절한 방법을 사용해서 말하기나 쓰기를 수행할 수 있게 도와주는 것을 시간 표현 교수의 목적이라고 볼 때, 시간 표현에 관한 교재는 학생들의 글을 이해하고 자신의 생각을 표현하는 데 있어서 시간적 측면에서 가지는 난이도의 수준에 따라 조직되어야 할 것이다. 시간 표현에서 학생들이 가지는 난이도의 수준은 글이 현재 시간에 관련된 것인지 과거 시간에 관련된 것인지 미래 시간에 관련된 것인지에 따라 결정되는 것이라기 보다는, 글 전체의 시간적 전개 방식이 어떻게 되어 있는가에 의해 결정된다고 볼 수 있다. 예를 들어 생각해 보면, 글의 시간적 구성이 하나의 시간권만으로 되어 있는 글보다는 여러 시간권이 혼재되어 나타난 글에서 시간적 인식을 이해하기가 보다 어려울 것이며, 이는 학생이 자신의 시간적 인식을 표현하려 할 때에도 마찬가지일 것이다. 따라서 우리는 시간적 인식이 단순하게 나타난 글에서 시작하여서 시간의 인식이 보다 복잡하게 나타난 글로 진행하여 나가는 것을 교재 구성의 기본적 방향으로 잡을 수 있다. 이러한 기본적 방향 위에서 일단 글에서 나타난 언어 표현이 지시하는 외부적인 시간권에 관심을 두었다가 점차로 시간권의 내부적 구성에 관심을 두는 방향으로 나가는 것¹⁹⁾이 좋을 것이다. 교재의 구성 방향은 다음과 같이 생각해 볼

18) 이러한 방식으로 시간 표현을 기술할 때, 우리는 이론 문법에서 시간과 관련을 가진 문법적 범주로 간주되어 온 시제와 상의 범주와, 시간어에 의한 어휘적 방식을 포괄하여 다루면서, 이들 각 방식 중 하나가 아니라, 국어에 있어서 형태적 방식과 어휘적 방식이 자연 시간에 대한 인식을 언어로 나타내기 위해 어떻게 통합되어 나타나는가에 관심을 두게 된다.

19) 이론 문법에서는 시간권이 지시하는 외부적 상황을 시제의 개념에서, 시간권 내부의 구성을 상의 개념으로 보고 있다. 국어에 있어서 시간에 관련된 의미가 선어말어미에 의한 형태론적 방식으로 실현될 때 그것이 시제의 범주를 나타내는 것인지 상의 범주를 나타내는 것인지는 아직 명확하게 규명되지 않았지만 이들 두 범주가 상호 밀

수 있다.

먼저 시간적 인식이 단순하게 나타난 글, 즉 현재의 시간권, 과거의 시간권, 미래의 시간권 중 하나만이 나타난 글을 통해 한국어에서 시간권에 대한 인식을 어떻게 형태론 방식과 어휘적 방식을 통해 언어적 형태로 표현하는가에 대한 지식을 제공해 준다. 여기서 우리가 주의할 점은 하나의 시간권만이 나타난 글에서도 시간권을 나타내는 언어적 표현 방법은 다양한 방식으로 나타날 수 있다는 점이다. 즉 하나의 시간권을 나타내기 위해서 시간어를 통한 어휘적 방법과 선어말 어미를 통한 형태론적 방법이 함께 사용됨은 물론, 형태론적 방법 안에서도 다양한 방식이 사용될 수 있다²⁰. 또한 이러한 여러 가지 형태적 방법은 하나의 시간권을 가지는 글에서 아무런 제한 없이 상호 교차되어 사용될 수 있다²¹. 이러한 하나의 시간권이 나타난 글에서 시간권을 나타내기 위해 사용된 어휘와 형태를 주의 깊게 보고 인식하게 함을 통해, 학생들에게 국어에서 하나의 시간권을 나타내기 위해 어떤 방법이 사용될 수 있으며, 이들 각각의 방식 중 글의 종류와 특성에 따라 어떤 방식이 주로 사용되고 있으며, 어떤 효과를 주는가에 대한 지식을 제공해 주도록 한다.

다음으로 시간적 인식이 다양하게 나타난 글, 즉 현재의 시간권, 과거의 시간권, 미래의 시간권 중 둘 이상이 나타난 글을 통해 시간적 구성이 변할 때 어떤 방식이 사용되는지를 파악하게 한다. 실제 언어 사용에 있어서 접하게 되는 글은 하나의 시간권만 나타난 것보다 이와 같은 다양한 시간적 인식이 드러난 것이 보다 많은 부분을 차지한다고 볼 수 있다. 이러한 다양한 시간권이 혼재된 글은 크게 보아 세 가지 유형으로 나누어 생각할 수 있다. 첫째로는 선형적인 방식으로 시간권이 나타난 글, 즉 순행적 또는 역행적인 방향성을 가지고 시간권이 직선적으로 나타난 글을 생각할 수 있다. 여기서 말하는 바 순행적인 방식은 과거에서 현재로, 현재에서 미래로, 과거에서 현재를 거쳐서 미래로 나아가는, 위에서 아래로의 전개 방향에 따라 시간적인 흐름이

접하게 관련되어서 형태적인 방식으로 실현되고 있다고 잠정적으로 생각해 볼 수 있다. 그렇지만 교육적 관점에서 생각할 때, 기본적으로 언어 표현이 나타내는 시간권에 일차적인 관심을 두고 교수한 후, 심화 학습으로 시간권 내부의 구성에 관심을 두면서 동일한 형태적 실현이 나타내는 시간적 의미를 취급하는 것이 시간 표현 교육의 목적에 부합될 것이다.

20) 하나의 시간권을 나타내기 위해 다양한 형태론적 방법이 사용될 수 있음은 우리의 일상 언어 생활에서도 경험하는 바이지만, 하나의 형태가 얼마나 다양한 시간권을 나타낼 수 있는가에 대한 고찰을 통해서도 이러한 현상을 역으로 살펴볼 수 있다. 이에 관해서는 서정수(1976), 이용주(1985)를 참고할 수 있을 것이다.

21) 이러한 여러 가지 형태적 방식의 교차 사용은 글쓴이가 의도하는 바의 여러 가지 목적을 달성하기 위해 이용될 수도 있는 것이지만, 이러한 각각의 형태적 방식이 가지는 문체상의 특질에 관한 고찰은 후고로 미룬다.

이루어진 글을 의미하며, 역행적인 방식은 이와는 반대로 현재에서 과거로, 미래에서 현재로, 미래에서 현재를 거쳐 과거로 나아가는 자연적인 시간의 흐름과는 반대되는 방식으로 시간적인 인식이 나타난 것을 말한다. 둘째로는 순환적인 방식으로 시간권이 나타난 글을 생각해 볼 수 있는데, 이는 현재나 과거를 기준 시점으로 해서 그 기준 시점에서 과거 시간에 해당하는 내용을 회상하고 다시 기준 시점으로 되돌아 오는 방식으로 이루어진 것을 의미한다. 셋째로 반복적인 방식으로 시간권이 나타난 글을 생각할 수 있는데, 이는 둘 이상의 시간권이 교차 반복되면서 나타나는 방식, 예를 들면 현재와 과거, 현재와 미래가 교체 반복되어 나타나는 것을 의미한다. 이러한 다양한 시간권이 나타난 글에서 시간권의 변화가 언어적 방식으로 표현되는 것에 대한 지식을 습득해 나감을 통해, 복잡한 시간적 인식 내용을 자신의 의도에 따른 시간적 전개에 맞는 언어로 나타내고, 언어로 나타난 시간 표현을 통해 상대방의 언어적 인식 내용을 이해하는 능력을 향상시킬 수 있을 것이다.

다음으로 교재의 구성 방식에 대해 생각해 보겠다. 교재 구성에 있어서 우리가 고려해야 할 점은 동일한 내용을 가지고 어떤 식으로 교재를 구성할 때 바라는 바 목표가 가장 잘 이루어질 수 있을 것인가에 관한 것이다. 교재의 구성 방식에서 고려할 점들 중 여기에서는 언어 지식 영역과 다른 영역과의 관계, 교수 학습의 원리에 따른 언어 지식 영역의 구성에 관해 살펴 보겠다.

먼저 교재의 구성에 있어서 언어 지식 영역과 다른 영역과의 관계에 관해서 살펴 보겠다. 우리가 시간 표현 교수에서 바라는 목표, 즉 글에 나타난 시간적 지시 대상을 인식하고 시간적 인식을 언어로 나타내는 능력을 향상 시킨다는 목표를 달성하는 데 있어 언어에 대한 지식 영역과 언어 사용 영역이 분리되어 있는 현재와 같은 교재 구성 방법은 실효를 거두기 어렵다. 언어적 지식은 실제 사용과 유리된 지식 자체의 제공으로 그쳐서는 소기의 목적을 달성할 수 없으며, 언어적 지식이 언어 사용 기능 향상이라는 본연의 목적을 달성하기 위해서는 언어 지식 영역에서 익힌 내용을 언어 사용 영역에서 실제로 사용해 보도록 해서 언어 지식 영역과 언어 사용 영역이 상호 관련성을 가질 수 있도록 교재가 구성되어야 할 것이다. 즉 시간 표현에 관한 교재는 학생들이 자신의 언어 사용에서 시간적 인식을 언어로 옮기거나 언어로 표현된 시간 표현이 나타내는 시간권을 이해하는 데 어려움을 느낄 때, 시간 표현에 관한 언어적 지식을 학

22) 여기서 살펴 볼 것은 본고의 고찰 대상인 시간 표현에만 해당되는 것이 아니라 전반적인 언어 지식 영역의 교수에 관련되는 것이다.

23) 현재 국어 교육에 있어서의 언어 지식 교육이 가장 많은 비판을 받고 있는 부분이 언어 사용에 도움을 주지 못하는 단순한 언어에 관한 지식의 제공에 그치고 있다는 점이며, 이로 인해 심지어 국어 교육에 있어서의 언어 지식 교육 무용론이 제기되고 있는 실정이다.

습하고, 이렇게 학습한 내용을 언어사용에서 어느 정도 이용할 수 있게 되었는지 살펴 보고 필요한 경우 재학습을 해나갈 수 있도록 구성되어야 할 것이다.

다음으로 언어 지식 영역의 구성 방식에 관해 살펴 보겠다. 언어 지식 영역 교수의 기본 목표를 이룬 문법에서 이루어진 복잡한 지식 체계의 무조건적 전달이 아닌, 언어 사용을 위해 필요한 정도의 기본적 지식을 제공해서 언어 사용자가 실제로 언어를 사용하는 데 도움을 받을 수 있도록 하는 것으로 볼 때, 언어 지식 교수가 이러한 목표를 잘 달성하기 위해서는 각 단원에서 설정한 바 기본적인 사항을 학습자들이 완전히 습득하고 실제 사용에서 이용할 수 있도록 교재를 구성해야 할 필요가 있다. 이를 위해서 우리는 교수 학습의 원리를 고려해서 교재를 구성할 필요가 있다. 언어 지식 영역의 교수를 위해서 우리가 참고할 수 있는 교수 학습 모형으로는 直接教授法²⁴⁾(direct instruction)과 完全學習 模型²⁵⁾(mastery learning)을 들 수 있다. 직접교수법의 교수 원리를 통해 우리는 언어 지식 교수에서 학습의 책임이 교사에서 학생으로 점차로 이양되어 나가는 교수의 기본적 진행 방향에 대한 시사를 받을 수 있을 것이며, 완전학습 모형을 통해 다양한 능력의 학습자가 함께 모여 있는 현재와 같은 다인수 학급에서 학습자의 개인차를 고려한 교수방식에 대한 시사를 받을 수 있을 것이다. 우리는 교재를 구성할 때 이러한 교수 학습의 원리를 고려해서 한 단원의 교수 내용을 각 시간별로 나누고 각 시간별 교수 내용을 교수 단계에 맞게 분할하고, 교재를 이용해서 실제 수업에 임할 때 사전 검사를 통해 검증된 학습자의 능력에 맞도록 적절한 수준의 학습

24) 학생들이 언어 사용에서 어려움을 느끼는 점을 발견하고 이를 해결하는 데 도움을 줄 수 있는 언어 지식 교수를 제공하기 위해서는 교재 편찬에 앞서서 연령 수준에 따른 곤란도 수준을 측정하고, 이렇게 하여 편찬된 교재를 이용해서 학습자들을 지도하기 전에 학습자의 학습 능력 수준에 따른 출발점 행동 진단을 실시하여서 적절한 교수 수준을 유지하여야 할 것이다.

25) 직접 교수법은 과제 수행에 있어서의 책임이 교사에서 학생으로 이양되어 나가는, 교사에 의해 주도되는 명시적이고 단계적인 교수 방법으로 언어 학습에서 많은 유용성이 검증되고 있는 교수 방법이다. 직접 교수법의 교수 단계는 책임 이양의 모델에 따른 것으로, 교사가 과제 수행의 책임을 주도적으로 지면서 교사가 학습할 내용을 제시하는 제시(demonstration) 단계, 교사와 학생이 과제 수행의 책임을 함께 지는 교사에게 의해 인도된 연습(guided student practice) 단계, 과제 수행의 책임을 학생이 지는 학생에 의한 독립된 연습(independent practice) 단계로 나누어진다.

26) 완전학습 모형은 충분한 시간이 주어지면 학습에 있어서 누구나 특정 수준에 도달할 수 있다는 기본 가정 위에서 이루어진 것으로 기초적인 언어 기능의 지도와 고정적 언어 학습에 있어서 특히 효과적이다. 완전학습의 교수 모형은 학습 결손의 진단, 교정학습, 수업 목표의 명시, 학습 지도, 형성 평가, 형성 평가 결과에 따른 보충 학습 또는 심화 학습, 소집단 협력 학습, 총괄 평가로 이루어진다.

을 제공하고 필요에 따라 보충 및 심화 학습을 제공할 수 있도록 다양하게 교재를 구성하여야 할 것이다. 이렇게 구성된 교재를 통해 교사들은 교수 방식에 대한 기본적인 사항을 인식하고 학습 지도를 하는 데 도움을 받을 수 있을 것이다.

5. 맺음말

국어 교육이 제 모습을 찾기 위해서는 현재와 같이 언어 지식에 관한 영역과 언어 사용에 관한 영역이 서로 분리되어 있는 상황에서 벗어나서 언어 사용의 기반을 제공해 줄 수 있는 언어 지식의 제공이라는 언어 지식 영역 본연의 목표를 다할 수 있도록 언어 지식 영역과 언어 사용 영역의 통합이 이루어져야 할 것이다. 이를 위해 앞으로 우리는 국어 교육에 있어서 언어 사용 기능의 향상에 도움을 주기 위해 어떠한 언어 지식 영역의 교육이 필요한가에 대한 전반적인 재검토 및 언어 지식 영역 기술 방식에 대한 재검토를 해야 할 것이다. 이러한 검토의 과정을 통해 우리는 현재와 같은 좁은 개념의 언어 지식에 대한 관점에서 벗어나 언어 사용의 절차적 지식까지 포괄하는 언어 지식 영역 체계를 수립하고, 실제 언어 사용에 대한 도움을 줄 수 있는 언어 지식 영역 기술을 하도록 해야 할 것이다.

본고에서는 국어 교육에 있어서의 언어 지식 교육의 방향성을 모색해 보려는 시도의 하나로, 학교 문법에 있어서의 시간 표현 기술의 방향성을 탐색해 보았다. 먼저 현행 시간 표현 기술의 문제점을 국어 교육에 있어서의 언어 지식 교육의 목적과의 부합 여부 및 이론 문법의 연구 결과 수용의 적절성이라는 두 가지 측면으로 살펴 본 후, 교재의 내용 선정과 내용 구성에 있어서의 앞으로의 개선 방안에 관해 살펴 보았다. 우리가 학교 문법에 있어서의 시간 표현 기술을 생각할 때 가장 먼저 생각해야 할 점은 학교 문법은 이론 문법에서 이루어진 연구 결과를 요약해서 제시하는 것이 아닌, 필요에 따라서 이론 문법의 연구 성과를 이용할 수는 있지만 자체의 목표를 가지고 이에 적합한 내용 기술과 체계를 가지고 이루어지는 것이라는 점이다.

본고에서 살핀 것은 학습자의 언어 사용 기능을 도울 수 있는 언어 지식 교육을 되기 위해 시간 표현이 어떻게 기술되어야 하는가에 대한 전반적인 탐색으로, 앞으로 이런 방향성을 따라 실제로 학교 문법이 기술되기 위해서는 학생의 언어 발달 및 학습자들의 능력차에 대한 기초 연구를 통해 학습의 위계를 결정하는 단계가 필요하다.

< 參考 文獻 >

- 김민수(1986), "학교문법론", 서정범박사화갑기념논문집
- 김상대(1976), "국어 시제 표시의 특징", 국어교육 26
- 김석득(1972), "한국어의 시간과 시상", 한불연구 1집
- 나진석(1982), 우리말의 때매김 연구, 과학사
- 남기심(1972), "현대 국어 시제에 관한 문제", 국어국문학 55-57 합병호
- 남기심(1975), "이른바 국어 시제의 기본 시점 문제에 대하여", 한국학논집 제 3 집, 계명대
- 노대규(1979), "상황소와 한국어의 시제", 문법연구 4
- 노명완(1988), 국어교육론, 한샘
- 민현식(1990), "중세 국어 시간부사 연구", 서울대학교 국어국문학과 박사학위 논문
- 서정수(1976), "국어 시상 형태의 의미분석 연구", 문법연구3
- 성균관대학교 대동문화연구원(1991), 고등학교 문법
- 윤희원(1988), "문법교육 강좌의 모형개발을 위한 연구", 한국국어교육연구회논문집33
- 이석규(1988), "시간부사 의미연구를 위한 시론", 난대이용백박사 정년퇴임기념논문집
- 이용주(1985), "'V-는다', 'V-었다', 'V-겠다'의 의미", 사대논총 31
- 이익섭(1978), "상대시제에 대하여", 관악어문연구 3
- 이종석 등 역(1989), 교수 학습의 이론과 실제, 성원사
- 최현옥(1988), "언어 운용을 위한 언어지식", 사대논문집 17, 부산교육대학
- 한국교육개발원(1985), 수업의 질을 높이기 위한 새 수업 방안 탐색
- 한현종(1990), "현대국어의 시제체계의 수립과 그 제약조건", 서울대학교국어국문학과 석사학위 논문
- 황병순(1986), "현대국어 동사의 상 연구", 배달말 11집
- Diller(1971), Generative grammar, structural linguistics and language teaching, Newbury House Publisher
- Halliday, M. A. K., McIntosh, A. and Stevens, P. (1964), The linguistic science and language teaching, Longman
- Hartmann, R. R. K., and Stork, F. C. (1972), Dictionary of language and linguistics
- Krashen and Terrell(1984), The natural approach, Pergamon press inc.
- Stern(1983), Fundamental concept of language teaching, Oxford Univ. Press