

문법 교재 구안을 위한 이론적 연구

-대명사를 중심으로-

朱 京 姬 (세종대 강사)

목 차

1. 교재 구안(教材 構案)에 필요한 이론적 배경
2. 담화 가치(價値)와 교재 구안
3. 관계적 교재의 개념 및 특성
4. 교재에서의 대명사
 - 4.1. 5차 문법 교과서의 대명사
 - 4.2. 관계적 교재에서의 대명사

추상적인 이론의 제시만이 아니라 실제의 언어 사용과 관련된 문법 교재에 대한 연구는 언어에 대한 연구에서 부터 일관성 있는 원리에 의해 출발되어야 한다. 그러나 지금까지는 언어에 대한 연구와 교재에 대한 연구가 각기 분리되어 이루어진 까닭에 문법 교재는 다분히 관념적이고 이론적인 것이 중심 내용을 이루고 있다.

이에 이 논문은 교재 구안에 담화 분석적인 방법을 적용하려고 한다. 이는 문법 지도의 최종 목표는 의사 소통 능력의 향상에 있다고 여겨지기 때문이다. 지금까지는 구조 중심의 structural syllabus와 기능 중심의 notional syllabus 등이 교재의 중심이 되고 있다. 이 논문에서는 사용되는 문맥을 중요시하는 relational syllabus¹⁾를 구안하려고 한다. 이를 위해 우

1)Crombie(1985)의 용어를 빌어왔다. Crombie(1985)에서는 의사 소통 능력

선 바람직한 교재가 갖추어야 할 조건에 대해 논의하기로 한다.

1. 교재 구안(教材 構案)에 필요한 이론적 배경

의사 소통 능력 향상을 위한 교재 구안에서 고려되어야 할 요소로는 다음과 같은 것을 생각할 수 있다.

① 구조와 기능을 다 함께 고려해야 한다.

Crombie(1985:36)에서는 구조와 기능을 함께 중요시 하는 교재가 되기 위해서는 기저에 흐르는 일련의 의미적 관계를 통해 언어 형식간의 서로 다른 항들을 연결해야 한다고 주장한다. 이렇게 하므로 의사 소통의 기능으로 학습자의 관심을 모을 수 있고, 문법적인 선택에 대한 문체적·정보적인 인식을 향상시킬 수 있는 것이다. 그러나 지금까지는 구조와 기능 중 어느 하나만 강조되어 다루어져 왔기 때문에 의사 소통 능력과 직접 관련이 되는 교재가 될 수 없었다.

예를 들어 대명사를 교재에서 다루기 위해서는 지시를 통하여 글을 연결하는 구실을 한다는 점과 함께 대명사의 형태들간의 통사적인 제약과 대명사간의 의미 영역을 모두 다 다루어야 한다. 그러므로 이 모든 것이 함께 다루어지기 위해 교재에서는 구조와 기능을 모두 고려해야만 한다.

② 교재 구안에 대한 논의는 원칙(principle)을 세우고 이에 따라 모든 과정이 이루어져야 한다. 이것은 이론(언어에 대한 관점 및 언어 분석 방법)과 실제(문법 지도가 이루어 지는 교수 활동)가 하나의 원리로 통일되어야 함을 의미하는 것이다. 일관된 원리에 의해 다루어지지 않으면 단지 체계적인 방법으로 처리하기가 불가능한 이유만으로, 또 국어학에서 연구가 되지 않았다는 이유등으로 문법 지도에 꼭 필요한 부분임에도 불구하고 소홀히 다루어 질 수도 있는 것이다. 이것은 일관된 원리에 의해 다루어질 때 보완될 수 있다.

향상과 관련되는 새로운 교재로 'relational syllabus'에 대해 설명하고 있다. 이 논문에서는 이 착상을 받아들여 대명사와 관련지어 보았다. 특히 대명사는 그 어떤 것보다도 문맥과의 관련성이 깊은 것이라 여겨진다.

③ 담화 구성과 담화의 이해에 관련된 양상들을 교재 구안에서의 출발과 구성 원칙으로 삼아야 한다. 이를 통해 추상적 체계와 실생활과 유리된 전문적인 지식을 배제할 수 있다.

이제 지금까지 제시된 요소들을 고려하여 바람직한 문법 지도를 위한 교재를 대명사를 중심으로 구안하고자 한다. 이를 위해서는 다음과 같은 점을 고려해야 한다.

첫째, 지금까지 국어학(언어학)에서 논의된 것과 같은 선행어라는 표면적으로만 나타난 언어 형식과의 공지시적인(共指示的) 관계 즉 주어진 글에서 언어 형식과의 관계로만 파악하지 않고 動的인 관점에서 기술되어야 한다. 이것은 지금까지의 글(text)에서 표면적으로 나타난 것만을 대상으로 하는 한계 즉 형식적인 한계에서 벗어나기 위한 것이다. 이를 위해 지금까지와는 달리 언어를 동적인 과정으로 즉 글(text)을 담화(discourse)로 보므로 대명사가 문맥과의 관계에서 나타나는 다양한 기능 및 의미 영역에 대해 고찰되어야 한다. 이것을 통하여 문맥에 관한 고려 없이 품사의 분류 작업의 한 단위로만 취급했을 때 해결할 수 없었던 다양한 의미와 기능을 설명할 수 있다.

둘째, 대명사는 담화에 관련된 여러 요소들과 서로 관련된다는 사실을 중시해야 한다. 같은 형태의 대명사라도 사용된 언어적, 상황적인 문맥에 의해 각기 다른 가치를 지닌다는 점에 유의하여야 한다. 이같은 사실은 대명사의 해석에는 대명사가 쓰인 문맥 전체가 영향을 끼치므로 이 모든 요소를 고려하여야 대명사가 지닌 의사 소통의 기능을 충분히 설명할 수 있기 때문이다.

이상 의사 소통 능력 향상을 위한 교재 구안에 있어 고려되어야 할 점을 살펴 보고, 그것에 대해 이론적인 근거로 대명사에 담화 분석의 원리를 적용할 때 나타나는 특성에 대해 제시하였다. 이제 구체적으로 이를 교재로 다루기 위해 되기 선정 해야할 내용에 대해 논의하기로 한다.

2. 담화 가치(價値)와 교재 구안

교재 내용의 선정 및 배열의 기준은 널리 사용될 수 있는 것 즉 가장 보편적인 것부터 제시되어야 한다. 이것을 Widdowson(1979)의 용어대로 '담화 가치'(談話 價値)라는 용어를 사용하기로 한다. 담화 가치는 대명사가 담화에서 나타내는 의미 및 기능을 뜻한다. 담화 가치는 늘 문맥에 의해서 즉 실지의 사용된 것과 관련을 맺으므로 당연히 관계적인 개념이다. 그러나 지금까지의 교재에서는 언어가 담화를 이루어가면서 갖는 담화 가치에 대한 설명이 구체적으로 이루어진 것은 없었다. 단지 구조적인 특질이나 의미적인 속성에 따라 그 내용이 묶여 지고, 언어학적인 기준에 의해 내용이 선정되고 그것이 체계화, 단계화 되었을 뿐 교육적인 준거에 대한 논의는 별로 없는 것 같다. 이런 교재 —국어학적인 기준과 원리에 의한— 과연 언어 능력 향상에 도움을 얼마나 주었는가는 의문이다. 이러한 문법 지도의 결과는 실지의 언어 현상과 유리되어 어렵고, 아무 소용이 없다는 무용론(無用論), 파분하고 지겹다는 인식을 낳게 되었다.

이 논문에서는 교재에서 자료의 선정 및 배열 그리고 단계별 제시에 있어서 담화 가치를 중시한다. 그 이유는 담화 가치는 관계적 개념이므로 항상 언어학적인 항목 단독으로 이루어지는 것이 아니라는 점 때문이다. 따라서 담화 가치를 강조하는 것은 곧 관계성(關係性)을 강조하게 되는 것이다. 앞에서 살펴본 것처럼 대명사가 지닌 관계성은 선행어, 해석 및 대명사가 사용되는 담화 구조와도 관련되는 것을 의미한다. 이 중 어떠한 것을 택하여 분류하느냐 하는 것은 학습 목적과 학습 단계에 따라 달라질 수 있다.

또 담화 가치는 학습 내용의 단계화에 도움을 준다. 왜냐하면 같은 대명사 형태라도 사용되는 문맥에 따라 의미와 기능이 다르기 때문이다. 그러므로 이 중 널리 사용되는 것과 혹은 드물게 사용되지만 그러나 꼭 가르쳐야 할 필요성이 있는 것들이 있다. 그러므로 가장 담화 가치가 높은 것부터 —즉 같은 대명사라 하더라도 실지의 사용에 있어서 널리 사용되는 것부터 —단계별로 체계화 할 수 있는 것이다.

3. 관계적 교재의 개념 및 특성

관계적 교재(relational syllabus)란 문맥과의 관계적인 것을 고려한 교재이다. 관계적 교재의 구안에 대한 고찰을 하면서 특히 대명사를 대상으로 삼은 이유는 그 어떤 문법적인 형식보다도 전적으로 문맥과 관련해서 파악되어야만 하는 지시 표현(referring expression)이라는 대명사의 특성 때문이다. Lyons(1977:675)에서의 '대명사의 기능 및 특성은 오히려 선행어와의 공지시적(共指示的)인 것보다는 pronouns-of-laziness의 특성이 더 지배적이다.'와 같은 지적은 대명사의 지시 영역은 전적으로 문맥과의 관련에서만 가능하여짐을 의미한다. 따라서 대명사가 의사 소통과 관련된 언어 기능으로 제시되기 위해서는 문맥을 고려한 교재가 구안되어야 한다. 이렇게 될 때 얻을 수 있는 이점으로는 다음과 같은 것을 들 수 있다.

첫째, 대명사가 담화에서 문장 연결어로 기능한다는 것을 인식하게 할 수 있다. 이것은 학습자에게는 글의 이해 능력(의사 소통 능력)의 발달에 중요한 관건이 될 수 있다. 그리고 대명사의 이러한 기능이 문장 연결어로 사용되는 다른 표지와도 관련이 될 때 그것은 완벽한 하나의 의사 소통 능력 향상을 위한 교재가 될 수 있다고 보여진다. 모든 언어는 다 글을 연결하는 단어나 혹은 표현들을 가지고 있다. 이들의 주된 기능은 담화에서 연결하는 단위들 사이의 의미적인 관계를 나타내는 것이다. 이들은 의미적인 입장에서든 중요할 뿐더러 그들이 명제들 사이에 만드는 연결의 유형에 따라 통사적으로도 중요한 가치를 지닌다. 따라서 이들은 담화를 연결하는 표지로서의 중요성도 있을 뿐만 아니라, 담화 내에서 초점을 주거나 무게를 주는 표지로도 사용된다. 즉 같은 대명사가 사용된 환경이라 하더라도 '그' 대신 '그것'을 사용함으로써 문체면에서 주려는 효과는 다른 것이라 할 수 있다.

둘째, 대명사가 담화 내에 분명한 언어 표현 사이의 관계를 나타내는 것과 담화 내의 특정한 언어 표현과 직접적인 관계가 설정되지 않은 것과의 구별이 가능하게 한다. 대명사는 그 종류에 따라 또 사용된 문맥적인 환경에 따라 단 하나의 명제와만 관계가 존재하는 것도 있으며 문장 너머 단락들 사이에 존재하는 대명사도 있으므로 이들의 구별이 필요하다.

셋째, 대명사는 명사와 구별되는 폐쇄 항목 (閉鎖 項目)이라는 점이 고려되어야 한다. 그리고 다른 언어 표현이나 심리적인 과정과 관련되는 담화에서의 기능이 함께 고려되어야 한다. 구조 중심의 기술들 그리고 구조와 관련된 의미들은 이러한 구조와 관련된 의미의 형성에 큰 도움을 준다고 할 수 있다.

관계적 교재를 통해 제시되는 대명사의 이러한 기능 및 의미는 지금까지의 문법 교재에서 다루어지던 것보다 훨씬 실지의 의사 소통 — 대명사의 지시 영역을 찾아 글을 이해하는 — 에 있어 도움을 주는 것이라고 여겨진다.

4. 교재에서의 대명사

지금까지의 논의에서 담화 분석된 언어 자료가 교재화 되기 위한 조건으로 문맥(文脈)을 가장 중요한 요소로 들었고 이 문맥을 중시한 교재를 관계적 교재라 명명하였다. 그리고 관계적 교재에서의 대명사가 제시될 때의 특성에 대해 논의하였다. 이제 구체적으로 관계적 교재를 구안하기에 앞서 5차 문법 교과서 즉 구조 중심의 교재에서 대명사가 제시된 내용에 대해 살펴 거기에서 나타난 한계점을 보완할 수 있는 교재를 제시하려고 한다.

4.1. 5차 문법 교과서의 대명사

이제 실지로 5차 교육과정에서 나온 문법 교과서를 중심으로 이들 체계가 지니고 있는 특성을 살펴보면 그것이 반성적인 고찰을 해 보기로 한다.

5차 문법 교과서에서의 체계를 살펴보면 어휘의미적인 분류가 중심 내용을 이루고 있다.(아래 <표 1> 참고) 그러나 이러한 분류 체계로는 대명사의 기능, 의미 특성 등에 관한 것은 설명할 수 없음을 알 수 있다. 따라서 이러한 단순화된 지식으로는 체계를 갖추고 단계화 하는 데에 많은 한계

를 가지게 된다. 즉 중·고등학교에서 모두 어휘 의미분류에 의한 내용으로만 다루어지므로 단계별로 서로 체계 있는 내용으로 제시되지 못하였다. 결국 이러한 내용은 단순한 지식으로만 남게 되어 '문법=국어학=지식'의 관계를 형성하게 된다.

<표 1> 5차 문법 교과서에서의 대명사

분 류	대명사의 종류
인칭대명사	1인칭; 저, 우리 2인칭; 너, 자네, 너희 3인칭; 누구, 저(자기), 아무
지시 대명사	사물; 이것, 아무것, 무엇 장소; 거기, 저기

5차 교과서에서는 대명사라는 단일한 항목이, 국어학의 내용을 요약하여 대명사를 제시하고 있다. 그러므로 5차 문법 교과서는 의사 소통과 관련 있는 언어 기능으로 제시되지 못한 채 다음과 같은 한계를 나타낸다.

우선 문맥의 가치를 간과하였다는 점을 들 수 있다. 모든 단어는 각각 사용되는 문맥에 따라 서로 다른 기능을 한다. 그러나 대명사는 그 자체로는 의미 내용을 가지지 못한다는 특성 때문에 문맥에 대한 고려가 충분히 있어야 한다. 그런데 이들 교재에서는 이러한 특성이 다루어질 수 없었다.

다음으로는 제시되는 내용이 전형적인 일반적인 특성들로만 이루어져 압축화되므로 대명사의 다양한 기능이 제시되지 못했다는 점을 지적할 수 있다. 그리하여 대명사가 담화 구조에서 지닌 의미와 그 기능을 발견하는데 적절하지 못하며 아무런 도움을 주지 못했다. 이제 '관계적 교재'에서 대명사를 제시하기로 한다.

4.2. 관계적 교재에서의 대명사

관계적 교재의 가장 큰 특징은 문맥에 따른 기능을 중시하므로 동일 형태라 하더라도 여러번 반복하여 순환적으로 제시된다는 특징이 있다. 그러므로 관계적 교재에서 제일 중요한 것은 단계별 제시를 위한 기준의 설정이다. 다음과 같이 내용 선정의 기준을 위한 원칙을 제시하여 보았다.

첫째, 대명사의 단계별 제시에 있어 형태(form)에 관한 것을 기초 단계에서 제시하고, 그 다음에는 의미(meaning), 그리고 담화 구조와의 관계로 하여 점차 문법 단위를 넓혀 나가며 동시에 형태, 의미, 기능이 모두 고려되도록 한다.

둘째, 새로운 내용을 이미 알고 있는 기존의 문맥에서 제시하려고 한다. 예를 들어 대명사를 제시하는데 있어 꼭 필요한 '지시' '해석'과 같은 술어는 반드시 언어학적인 용어로만 혹은 문법 시간에만 사용될 수 있는 개념은 아니다. 이러한 개념은 학생들이 이미 알고 있는 용어들과 관련지어 사용할 때 훨씬 효과를 높일 수 있다는 생각에서 일상적인 어휘로 설명되도록 한다. 다른 여러 항목도 이런 원리에서 출발하여 모든 것을 문법적인 용어로 처리하는 것이 아니라 담화가 이루어지는 상황을 중요시하도록 한다.

셋째, 대명사의 단계별 제시를 위한 분류 작업을 담화 가치와 관련짓는다. 대명사 분류는 선행어와의 유형에 따른 분류, 해석, 그리고 대명사의 특수 용법으로 나눌 수 있다. (주정희 1992 L p 7~ 20 참고) 대명사 분류의 준거를 다음과 같이 마련하였다.

a. 선행어와의 유형에 따라 한 문장 내에서 지시 관계를 갖는 것과 문장간, 단락간에서 지시 관계가 이루어지는 것으로 나눌 수 있다.

b. 해석에 있어서 문맥에 주어진 언어적 표현으로 가능한 것과 언어적인 문맥 이외의 것이 필요한 것으로 나눌 수 있다. 행동, 사건, 언어적 표현(글 자체)등으로 구별짓게 한다.

c. 대명사의 본래의 기능에서 벗어나 선행어와 관련을 맺기 보다는 문맥에서 허사의 역할을 하거나 강조 기능 등에 쓰이는 것을 생각할 수 있다.

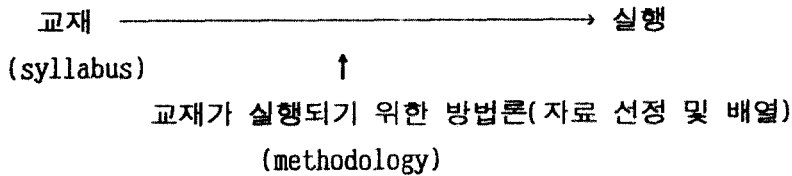
이것은 문과 문을 이어주는 기능도 아니며 답화의 내용을 그 지시물로 주는 것도 아닌 기능으로 단순한 연결 기능을 하는 대명사의 기능과도 구별된다. 이들 중 대명사가 지시하는 내용을 찾아 그것으로 바꿀 때 대명사가 사용되므로 해서 전달되던 것과는 문의 의미가 아주 다르게 됨을 알게 한다.

넷째, 단계가 올라갈수록 대명사에 관한 내용은 더 복잡하여지고, 더 세분화 되어 간다. 그러므로 단계가 올라갈수록 교재 구안자가 사용할 수 있는 자료가 다양해지며 자료의 선정에 있어서도 제약이 별로 없다. 예를 들어 낮은 단계에서는 대명사와 다른 언어 항목에 대한 구분이 필요하므로 일관성 있는 것을 제시하기 위해서는 역행 대명사는 제외한다든가 혹은 '그것'의 기능도 사물로 국한시킨다든가 하는 문제 등을 생각할 수 있다. 그러나 단계가 올라갈수록 이런 제한이 없이 대명사가 문맥에서 지닌 다양한 기능을 모두 제시할 수 있는 것이다. 이렇게 함으로써 관계적 교재가 갖는 이점은 대명사가 지닌 다양한 용법을 조금씩, 점진적으로 제시할 수 있다는 점이다. 이것은 같은 유형이 서로 다른 문맥에서 갖는 기능에 유의하며 순환적으로 그리고 반복적으로 제시될 수 있음을 의미한다.

다섯째, 대명사의 제시는 단계에 맞는 교수법을 염두에 두며 구안한다. 이는 교재에서의 내용 제시가 교수법과 무관할 수는 없다는 데에 기인한다. 단계별 지도는 또한 거기에 맞는 교수법이 따라야 한다고 여겨진다.

이상 다섯 항목으로 나누어 내용 선정의 원칙에 대한 것을 논의하였다. 그런데 이 논문에서 논의하려는 교재의 개념을 분명히 할 필요가 있다. 교재에 대한 개념은 여러 측면에서 정의될 수 있다. 교재 구안은 그 단계를 학습자가 필요로 하는 내용 선정 단계와 그것을 직접 학생들에게 부여하는 단계로 구분할 수 있는데 이 논문에서의 교재 구안의 단계는 전단계로 한정한다. 따라서 이 교재가 학생들에게 직접 제시되기 위해서는 많은 세분화 작업이 필요하다. 이것을 도표로 그리면 <표 2>와 같다.

<표 2> 교재화의 단계



그러나 이러한 단계가 확연하게 구분되는 것은 아니다. 앞에서 지적하였듯이 그 어떤 단계에서도 실행되는 것을 염두에 두지 않을 수 없다. 왜냐하면 전술한 것처럼 언어 연구부터 교수법에 이르는 각 단계마다 일관된 원리에 의해 이루어져야 하기 때문이다. 따라서 문법 지도에서 국어학이나 언어학의 이론을 학교의 교육현장에 그대로 적용하거나 혹은 국어학의 이론을 요약하거나, 알기 쉽게 풀어 쓰는 것만으로는 학습자의 의사 소통 능력을 향상시키기 어렵다.

이돈희(1987)에서의 '교과 교육학이 체계적인 학문으로 성립되려면 연구의 대상, 독자적 언어, 논리적 형식, 방법적 원리와 규칙을 지녀야 한다'는 지적처럼 문법 지도는 국어학 이론이 그대로 반영되는 것이 아니라 그것이 하나의 재료가 되어 문법 지도에 맞도록 재편성, 재구조화 될 때 교육적 효과를 발휘할 수 있기 때문이다.

<참 고 문 헌>

- 고영근(1988), 「학교문법의 전통과 통일화 문제」, 선청어문 16·17, 서울대학교 사범대학 국어교육과
- 고영근·남기십(1986), 『표준국어 문법론』, 塔出版社.
- 김민수(1985), 「학교문법론」, 서정범 박사 화갑 기념 논문집.
- 김일용(1982), 「우리말 대응어 연구」, 박사학위 논문, 부산대학교.
- 金貞娥(1984), 「15世紀 國語의 代名詞에 관한 研究」, 國語研究 62, 서울대학교 국어국문과.
- 張京姬(1990), 「照應 표현」, 『國語研究 어디까지 왔나』, 서울大學校國語研究會, 東亞出版社.
- (1989), 「지시사 ‘이, 그, 저’의 범주지시」, 한양대 인문논총 18집.
- (1980), 「指示語 ‘이’ ‘그’ ‘저’의 意味分析」, 語學研究16-2, 서울대학교 어학 연구소.
- 張爽鎮(1989), 話用論研究, 塔出版社.
- 주경희(1991), 「국어교육에 있어서의 대응 표현 연구」, 國語教育學 研究 1, 서울大學校 國語教育學會
- 7(1992), 「代名詞 ‘이’에 대하여」, 국어교육77·78, 한국 국어교육 연구회 未刊.
- L(1992), 「국어 대명사의 담화분석적 연구」, 박사학위 논문, 서울대학교
- Ann Richek, Margaret (1977), 「Reading comprehension of anaphoric forms in v-aring linguistic contexts」, Reading Rearch Quarterly 12-2.
- Barbara, A. F.(1987), 『Discourse Structure and anaphora』, Cambridge University Press.
- Cornish, F. (1986), 『Anaphoric Realations in English and French』, Croom Helm.
- Crombie, Winifred(1985), 『Discourse and Language Learning: A Relational Apporach to Syllabus Design』, Oxford University Press.
- Geva, E.(1983-84), 「Faciliating reading comprehension through flow-charting」, Reading Research Quarterly.