

담화 구성 능력에 기초한 한국어 문법 사용 양상 연구

- 담화 생성에 기여하는 문법 요소를 중심으로 -

이 경

Abstract

Lee, Kyung. 2016. 3. 31. **A study on aspects of Korean learners' use of grammar based on discourse constructing competence: grammatical elements that contribute to constructing discourse.** *Bilingual Research* 62, 105-134. This study aims to explore the concept and the range of discourse constructing competence and uncover the diverse aspects of Korean learners' use of grammar in terms of constructing discourse by specifically analyzing their writing. This study defines discourse constructing competence as competence in constructing the meaning of discourse according to the context and purpose of communication and organizing the discourse to perform a communicative function. Moreover, five constituents of discourse constructing competence were established: competence in generating meaning, competence in cohesion, competence in coherence, competence in rhetoric, and competence in considering context.

As a result of analysis, aspects of using grammar were related to competence in cohesion, competence in coherence, competence in rhetoric, and competence in considering context. Furthermore, learners' discourse constructing competence is shown to have an influence on selecting and using grammar, and incomprehension about discourse led to erroneous uses of grammar. On the other hand, the use of proper grammar had the potential to improve the quality of discourse. Through this, a close correlation could be identified between discourse constructing competence and grammar use. (**University of Seoul.**)

【Key words】 담화 구성 능력(Discourse constructing competence), 결속 능력(Competence in cohesion), 응집 능력(Competence in coherence), 수사 능력(Competence in rhetoric), 맥락 고려 능력(Competence in considering context)

1. 서론

본고는 한국어 담화 구성 능력의 개념과 범위를 탐색하고 담화를 생성하는 데에 기여하는 문법 사용의 양상을 밝혀보는 데에 목적을 두고 있다. 특별히 한국어 중·고급 학습자들의 작문에 사용된 문법 요소를 분석함으로써 해당 요소들이 담화의 의미와 기능을 어떻게 생성하고 수행하는지 파악해 보고자 한다.

의사소통 행위는 ‘특정 언어상황이라는 장 안에서 청·화자가 상호교섭(Interaction)의 목적을 위해 문장이 아닌 담화 단위의 언어로 약속, 제안, 찬성, 반대, 설득 등의 언어 기능을 수행해 나가는 역동적인 것’이다(김정숙·원진숙, 1992:123). 이러한 정의에 따르면, 의사소통은 (1) 특정한 언어상황을 바탕으로, (2) 상호교섭의 목적과 내용을 가진 (3) 일정한 언어 기능을 수행하는 담화 단위의 언어 행위라고 할 수 있다.

담화를 ‘의사소통 목적과 맥락에 의해 구성되며, 의사소통 행위를 통해 하나의 완성된 의미를 전달하는 단위’로 정의할 때, 한국어 의사소통 능력을 신장하기 위해서는 필연적으로 담화 차원에서의 논의가 이루어져야 하며 담화를 생성하고 이해하는 능력이 의사소통능력의 핵심적인 요소로서 제고될 필요가 있다. 따라서 의사소통 중심의 언어 교실에서는 의사소통의 목적과 기능에 따라 적절하게 담화의 의미와 기능을 생성할 수 있는 능력을 신장하는 교육이 이루어져야 한다.

한국어교육 분야에서도 김정숙(1996)을 비롯한 다수의 연구들을 통해 담화 능력을 신장하는 교육 방안에 대한 논의가 이어지고 있다(김정숙, 1999; 김지영, 2004; 김태연·김재욱, 2007; 이선영, 2014 등). 연구의 목적과 범위에 따라 담화 능력에 대한 정의가 달라질 수 있으나, 최근의 연구를 살펴보면 음운, 단어, 문장을 넘어서는 단위로서 담화를 다루었던 기존의 인식에서 벗어나 의사소통 목적과 맥락을 포함하는 언어 수행의 단위로서 담화를 이해하는 방향으로 논의가 확장되고 있다. 특별히

이선영(2014), 최은지(2015)에서는 담화 능력의 구성 요소로서 주제 및 내용을 생성, 조직하는 능력과 더불어 수사학적 능력까지 논의에 포함하고 있다. 이는 담화의 전달적인 측면을 고려한 것으로 수행을 전제로 하는 확장된 차원에서의 담화 능력을 다루고 있음을 알 수 있다.

한편 문법 교육에서도 담화 차원에서의 논의가 이루어진 바 있다(강현화, 2012; 박석준, 2010; 박석준 · 윤지영, 2014; 박수진, 2015 등). 문법은 한 언어 체계 내에 내재하고 있는 규칙으로, 전통적으로는 단어들이 일정한 순서로 결합되는 방법과 한 단어에 어떤 종류의 단어들이 결합될 수 있는가에 관한 연구들이 주를 이루었다(Thornbury, 2008:15). 그러나 문법 교육의 패러다임이 의도와 상황에 맞는 적절한 ‘사용’ 능력을 배양하는 방향으로 전환됨에 따라, 형태와 구조에 대한 규칙이 아닌 문법 항목이 전달하는 의미, 사용 가능한 맥락, 기능 등으로 논의의 강조점이 이동하기 시작하였다.

이러한 흐름에 따라 담화 내에서 문법을 이해하고 사용하도록 하는 교육의 필요성이 대두되었으며 문법 사용 능력의 범위와 요소를 탐색하고자 하는 시도가 나타나게 되었다. 그러나 담화와 문법의 관계, 담화의 의미적, 기능적 완성도를 높이는 데에 기여하는 문법 사용에 대한 논의는 아직까지 본격화되지 못하였으며 이로 인해 교육 방안 역시 문장 이상의 단위로서 담화를 활용하는 것 외에는 문장 차원의 문법 교육과 크게 차별화되지 않는 방안을 제시하는 데에 머무르고 있는 것이 사실이다.

본고에서는 담화 구성 능력이 의사소통 능력 신장을 견인하는 핵심적인 요소이며 문법 역시 담화를 구성함으로써 의사소통 행위를 수행하는 차원에서 교육되어야 한다는 입장을 취하고자 한다. 이를 전제로 본고에서는 먼저 담화 구성 능력과 문법 항목 간의 관계를 밝히는 데에 초점을 둘 것이며 학습자 작문 분석을 통해 담화의 의미와 기능을 구축하는 데에 기여하는 문법 사용의 양상을 살펴보고자 한다.

2. 한국어 담화 구성 능력과 문법 교육

2.1. 담화 구성 능력¹⁾의 개념과 하위 요소

Munby(1978)에서는 의사소통이 맥락적 적절성을 반드시 수반되어야 하는 것임을 강조하며 사회적 맥락에 따라 언어 특질들을 적절하게 선택하여 사용하는 규칙을 교수해야 함을 주장하였다. 이는 곧 의사소통에 대한 논의가 맥락을 포함하는 담화 차원에서 다루어져야 하며, 담화가 수용, 생산되는 사회적 맥락에 따라 언어를 구사할 수 있는 능력을 신장하는 것이 필요함을 의미한다.

담화 구조를 이루는 요소들에 대한 연구는 교수요목 설계를 목적으로 언어를 다양한 층위로 분석하고 범주화하고자 하는 시도에서 비롯되었다. Yalden(1983)은 담화 단위에서 분석 및 제시가 이루어져야 하는 요소로서 ‘결속성과 참조’, ‘텍스트 운용²⁾’, ‘수사학적 조직’, ‘구어 담화를 주고받는 기술’ 등을 제시하였다. 이때 ‘응집성과 참조’, ‘수사학적 조직’은 언어적 측면에 해당되는 요소인 반면, ‘텍스트 운용’ 및 ‘구어 담화를 주고받는 기술³⁾’은 전략 또는 기술의 범주에 속하는 요소로 볼 수 있다 (Mccarthy & Carter, 2014:175에서 재인용). 이러한 관점에 따르면 담화는 담화의 의미를 생성하고 조직하는 언어적 측면뿐만 아니라 텍스트 내

1) 본고에서는 기존의 연구들에서 담화 능력, 구성력, 담화 구성 능력 등으로 논의되었던 개념을 담화 구성 능력으로 지칭하고자 한다. 이는 담화 능력이라는 용어가 언어 지식 및 기능을 담화 단위에 적용하는 능력으로 이해될 여지가 있다고 판단하였기 때문이다. 또한 본고의 논의가 이해의 측면보다는 구성의 측면에서 강조점을 두고 있으므로 담화를 구성하는 능력이라는 의미로 담화 구성 능력을 사용하고자 한다.

2) Yalden(1983)에서는 텍스트 운용(Operations on text)의 예로 핵심 정보 추출하기, 텍스트 확장하기 등을 언급하고 있다.

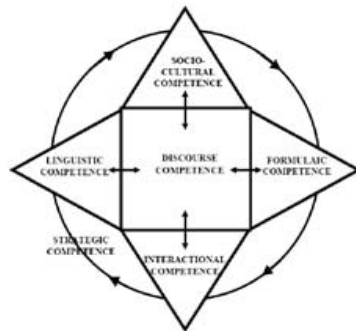
3) 구어 담화를 주고받는 기술(Overt transactional skills in spoken discourse)에는 담화 개시하기, 화제 도입하기, 말차례 교환하기 등이 있다.

의 정보를 운용하고 확장하며 이를 전달하기 위한 측면을 포괄하는 개념으로 이해될 수 있으며 담화 능력 역시 이러한 두 가지 차원을 알고 다루는 능력으로 정의될 수 있다.

Celce-Murcia et al.(1995)에서도 Canale & Swain(1980), Canale(1983), Bachman(1990), Bachman & Palmer(1996)등의 의사소통 모델을 발전시켜 [그림 1]과 같은 모델을 제시한 바 있다. [그림 1]에서는 담화를 어휘-문법적 능력과 의사소통 목적에 따른 수행 능력, 그리고 사회문화적 맥락이 함께 결합되고 실현되는 실체로서 다루고 있으며 전략적 능력 역시 담화를 중심으로 도는 원으로 표상하고 있다. 이후 수정되어 제시된 의사소통 모델([그림 2])에서도 담화적 능력이 가장 핵심적인 위치에 자리하고 있는데, 이는 의사소통능력의 구성 요소가 담화를 통해 실현되며 담화 내에서 관찰, 연구, 평가될 수 있기 때문에 담화를 잘 조직할 수 있는지에 대한 능력이 다른 능력보다 중요하게 다루어 질 수 있다고 본 것이다(이선영, 2014:34).



[그림 1] Celce-Murcia et al.(1995)의 모델



[그림 2] Celce-Murcia(2007)의 모델

한국어 교육에서도 담화 능력은 학습자의 언어 능력을 이루는 핵심적인 요소로서 다루어져 왔다. 특별히 하나의 완성된 담화를 이해하고 생산해 내는 것을 목표로 하는 교육에서 담화 능력에 대한 논의가 지속적으로 이루어지고 있다.

김정숙(1996, 1999)에서는 한국어 학습자들의 담화 능력 배양을 목적으로 하는 쓰기 교육 방안을 제안하며 담화 능력을 자신의 감정이나 견해를 의미적으로 일관성 있고 형식적으로 응집성을 갖춘, 논리적으로 완결성이 있는 담화를 구성해 내는 능력으로 제시하고 있다. 또한 김지영(2004)에서는 형식상의 응집과 내용상의 결속을 이루기 위해 아이디어를 결합하는 능력으로 담화 능력을 정의한 바 있으며 김태연·김재욱(2007)은 담화 능력을 형식적 응집 장치와 내용의 결속 장치를 이용하여 텍스트의 완결성과 통일성을 구성해 낼 수 있고, 사회적인 맥락 안에서 텍스트의 유형 및 구조를 파악하고 적절하게 쓸 수 있는 능력으로 정의하였다. 이러한 연구들을 통해 응집성과 결속성이 담화 능력의 핵심 요소로 다루어질 수 있으며 담화의 논리적인 완결성 또는 장르에 대한 지식과 능력 역시 담화 능력에 포함될 수 있음을 알 수 있다.

한편 이선영(2014)에서는 응집성과 결속성을 중심으로 논의되었던 담화 능력의 개념만으로는 의미의 생성 및 담화의 효과를 높이는 차원에서 능력을 포괄할 수 없다는 점을 지적하며 담화 능력에 주제 생성 능력, 응집 능력, 결속 능력, 수사 능력의 네 요소를 포함시켜야 함을 주장하였다. 최은지(2015)에서도 이선영(2014)의 논의를 재검토하고 이를 작문 상황에 적용하여 담화 능력을 주제 능력, 응집 능력, 결속 능력, 그리고 독자 고려 능력의 네 가지 요소로 설정한 바 있다.

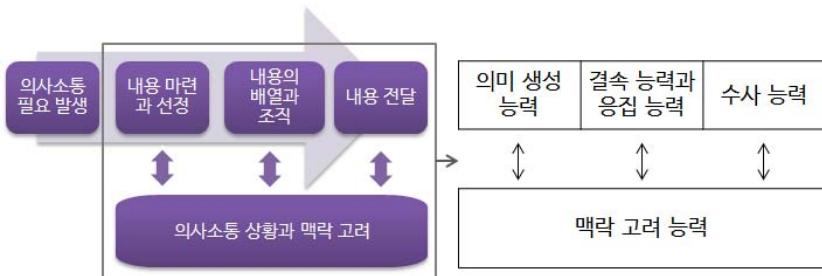
이선영(2014), 최은지(2015)는 ‘주제를 중심으로 뭉쳐진 하나의 생각 덩어리’라는 담화의 본질적인 측면을 고려하여(최은지, 2015:253), 담화 내용을 선정, 조직하여 상대방에게 전달하는 데에까지 이르는 확장된 개념으로서 담화 능력을 바라보고 있다. 또한 담화 능력을 교육하고 평가

하기 위한 구체적인 범주와 내용을 제시하고자 하였다는 점에서 그 교육적인 시사점 역시 크다고 할 수 있다.

본고에서는 위와 같은 기존의 연구 성과를 토대로 담화 구성 능력을 의사소통 목적과 맥락에 맞게 메시지를 선정하고 조직하며 이를 효과적으로 전달할 수 있는 능력으로 정의하고자 한다. 또한 이선영(2014)와 최은지(2015)의 논의를 바탕으로 그 하위 요소를 의미 생성 능력과 결속 능력, 응집 능력, 수사 능력, 그리고 맥락 고려 능력을 설정하였다.

최은지(2015)에서는 이선영(2014)의 수사 능력을 독자 고려 능력이라는 용어로 대체하여 제시하고 있다. 이는 수사 능력이 수사법이나 수사적 표현에만 한정되어 독자를 고려한다는 핵심적인 의미를 잘 드러내지 못한다는 점을 반영한 것이다(최은지, 2015:255). 본고에서는 이러한 논의를 참고하되 청자/독자의 흥미를 유지하기 위해 담화의 전달력을 극대화하는 방법과 장치를 알고 사용할 수 있는 능력과 청자/독자가 처한 상황적 맥락을 고려하여 담화를 구성하는 능력이 서로 구분될 수 있다고 판단하여 각각 수사 능력과 맥락 고려 능력으로 구분하여 설정하였다. 이는 Yalden(1983)에서 수사적 조직과 담화를 주고받는 기술을 구분하여 제시한 데에서 근거를 확보할 수 있다.

담화 구성 능력은 [그림 3]과 같이 의사소통이 이루어지는 전체적인 흐름에 따라 발현된다.



[그림 3] 의사소통 흐름과 담화 구성 능력

의사소통은 한 개인이 의사소통에 대한 필요와 목적을 발견하는 데에서 시작된다. 의사소통의 필요가 발생하면 먼저 내용을 마련하게 되며 마련된 내용은 의사소통 목적에 맞게 선정된다. 이후 의사소통이 이루어지는 맥락과 상대방이 처한 상황에 맞게 내용이 배열되고 조직되며 이렇게 구성된 내용은 최종적으로 일정한 의사소통 기능을 수행하는 담화에 실려 전달되게 된다. 이러한 과정은 일정한 흐름에 따라 다음 단계로 나아가나 단선적인 것은 아니며 모든 과정에서 의사소통 상황과 맥락이 고려된다.

이러한 과정을 담화 능력의 하위 요소와 관련지어 살펴보면, 화자 또는 필자가 의사소통 목적과 필요에 따라 내용을 생성하는 과정에서는 의미 생성 능력, 완결된 하나의 담화를 완성하기 위해 내용을 배열하고 조직하는 과정의 경우에는 각 발화 및 문단을 결속하고 의미의 일관성을 견지하게 하는 결속 능력과 응집 능력이 발현되어야 한다. 그리고 내용을 전달하는 과정에서는 담화의 메시지에 맞는 적절하고 효과적인 전달 방식을 채택함으로써 의사소통 기능을 성공적으로 수행하게 하는 수사 능력이 필요하다. 또한 담화 공동체, 청자/독자가 처한 상황 맥락을 고려하는 능력은 맥락 고려 능력으로 설정할 수 있는데, 이러한 능력을 통해 해당 담화는 맥락적 적절성을 확보할 수 있게 된다.

2.2. 담화 차원 문법 교육과 교육 내용

1990년대 후반 의사소통 중심 교수법이 등장한 이래로 한국어 교육에서 문법 교육의 유용성에 대한 논란은 지속되어 왔다. 언어 지식 측면의 교육에서 언어 사용을 강조하는 의사소통 중심 접근법으로 교수법적 변천을 겪는 동안, 문법 교육은 그 위상과 범위, 교수법 등에서 많은 변화를 경험하였다. 그러나 문법 교육은 의사소통 중심 교수법에서도 여전히

그 교육적 효용성이 인정되고 있으며 교육 현장에서도 교사와 학습자의 요구가 높다.

민현식(2005), 박석준 · 윤지영(2014) 등에서 인용되었던 바와 같이 Swan(2002)은 이해 가능성과 수용 가능성이라는 두 가지 측면에서 문법 교육의 유용성을 역설하고 있다. 이에 따르면 문법은 이해 가능한 표현을 만들고 상호간에 수용 가능한 표현의 정도를 판단하는 역할을 하는데, 바로 이러한 점에서 문법 교육이 학습자의 의사소통능력 향상에 도움이 된다고 하였다(박석준 · 윤지영, 2014에서 재인용). 의사소통능력 향상을 위한 문법 교육의 필요성과 타당성에 대한 논의가 발전함에 따라 의사소통의 기본 단위인 담화와 문법의 관계에 대한 관심 역시 높아지게 되었다. 이러한 관심은 고립된 맥락에서의 문법 교육에 대한 한계를 극복하고자 하는 시도와 결부되어 담화 문법, 담화 기반/차원의 문법 교육 등을 주제로 하는 다양한 연구 성과들을 낳게 되었다.

<표 1> 담화 차원의 문법 교육 연구에서 논의된 문법 범주

	담화 차원에서 논의되고 있는 문법 범주
박나리(2004)	평서문 종결 어미(‘-어’, ‘-네’, ‘-지’, ‘-다’, ‘-구나’, ‘-단다’)
진정란(2005)	이유 표현(‘-길래’)
김호정(2006)	조사(은/는, 이/가), 조용 표현(대응)
김영주(2007)	시제 선택, 시제 이동, 상, 연결어미, 전성어미, 종결어미
강현화(2012)	부정 표현(‘-지 못하냐’, ‘-지 않-’)
박석준 · 윤지영(2014)	조사, 어미, 높임법, ‘이다’의 기능과 용법, 담화표지, 어휘 의미, 문장종결의 실현
박수진(2015)	조사({가}, {는}), 시제

담화 문법⁴⁾은 의사소통 상황에서 화자가 어떻게 문장과 문법 요소를

4) 담화 문법은 어휘 문법, 문장 문법과 같이 담화가 자기만의 체계적인 구조를

선택하는지에 대한 것으로, 화자가 비슷한 의미를 가지는 여러 표현들 중 하나를 선택하는 의도와 맥락을 이해하기 위해서는 이러한 담화 차원의 문법이 교수되어야 한다(박수진, 2015:36). 담화 차원에서 문법을 교육해야 한다는 것은 작게는 문법 교육의 단위가 단어, 문장을 넘어 두 문장 이상이 결합된 단위에서 이루어져야 함을 의미할 수도 있지만, 크게는 담화를 전제로 하지 않고서는 문법 교육이 이루어질 수 없음을 의미하는 적극적인 의미로 이해될 수 있다. 문법 현상은 담화를 통해서만 관찰할 수 있으며 문법을 선택하고 사용하는 근거 역시 담화 내의 정보를 바탕으로 하기 때문이다.

본고에서는 후자의 관점을 따라 담화가 일정한 의사소통 목적과 기능을 가지고 수행될 수 있도록 화자 또는 필자가 문법을 선택하고 사용하는 양상(5)을 설명하는 체계로서 담화 차원의 문법을 정의하고자 한다. 이러한 정의에 따르면 담화 차원 문법은 담화의 의미와 기능을 구성한다는 차원에서 담화 구성 능력의 신장에 직접적으로 관여하게 된다.

앞서 담화 구성 능력을 의사소통 목적과 맥락에 맞게 메시지를 선정하고 조직하며 이를 효과적으로 전달할 수 있는 능력으로 정의한 바 있으며 의미 생성 능력, 결속 능력, 응집 능력, 수사 능력, 그리고 맥락 고

가지고 있으며 규칙으로 설명할 수 있는 나름의 문법을 가지고 있다는 의미로 사용되기도 한다. 이때의 담화 문법은 정형화되고 규칙화된 담화 구조에 대한 것으로 이해될 수 있어 본고의 논의에서 벗어난다. 따라서 본고에서는 의사소통의 목적과 기능을 담고 있는 한 담화 내에서 화자의 의도와 맥락에 따라 선택되는 문법이라는 의미에서 담화 기반 문법 또는 담화 차원 문법이라는 용어를 사용하고자 한다.

- 5) 일반적으로 문법은 지식, 규칙과 같은 고정된 실체를 의미하는 것으로 기술되고 있으나 본고에서는 문법을 담화 내에서 역동적으로 의미를 구성하고 특정한 의사소통 기능을 달성하는 언어 사용 현상의 집합으로 이해하였다. 박석준·윤지영(2014)의 연구에서도 문법을 “추상적 귀납체를 구체화하기 위해 특정한 시점과 지점의 언어에 대한 경향성을 인위적으로 탐색해 낸 표현물”이라고 정의하고 있어 문법을 고정된 규칙이 아닌 경향성에 대한 문제로 인식하고 있음을 확인할 수 있다.

려 능력이 담화 구성 능력의 하위 범주로 설정될 수 있음을 논하였다.

이때 언어적 요소에 해당하는 문법의 적절한 선택과 사용은 담화 구성 능력 중 결속 능력, 수사 능력 그리고 맥락 고려 능력과 관련된다고 볼 수 있다. 즉 화자 또는 필자의 목적과 의도에 맞는 내용을 선택하는 능력을 제외한 전반적인 능력과 관계를 가지는 것이다. 또한 응집 능력 역시 문법 요소 사용의 적절성을 판단하는 데에 영향을 미친다는 점에서 중요하게 고려되어야 한다.

결속 능력의 경우 고영근(1999)에서는 형태·통사론적 결속 장치로 대응, 보조사, 어미, 접속 등을 제시하였으며 박영순(2004)은 문법적 결속 장치로 접속어, 지시어, 대용어, 정회자(2008)에서는 대응, 생략, 접속을 들고 있다. 본고에서는 이들 논의를 종합하여 크게 접속, 대응, 생략의 결속 기제와 이를 구현하는 구체적인 문법 요소로서 연결 어미와 보조사, 대명사, 대동사 및 대형용사 등을 논의하고자 한다.

응집 능력⁶⁾은 다른 요소들과는 달리 표층적인 장치에 의해 실현되는 것이 아니라 담화의 내용 요소들을 하나의 주제와 논리를 중심으로 결합하는 능력이다. 따라서 문법 선택에 영향을 미치는 것은 하나 특정한 문법 범주에 국한되지는 않는다. 본고에서는 담화의 응집성을 확보하는 방향으로 결속 능력이 실현되어야 한다고 보아 결속 능력과 응집 능력을 담화 내부의 완성도를 높이기 위한 요소로 묶어 살펴볼 것이다.

한편 명제에 대한 화자의 심리나 태도, 견해를 나타내는 양태는 일면 의미 생성 능력이나 응집 능력과도 관련을 맺는 것으로 보인다. 그러나 본고에서 의도한 의미 생성 능력은 담화의 내용에 대한 것으로 담화의 의미를 생성하고 발전시키기 위해 주제와 의사소통 목적에 부합하는 소재와 아이디어 등을 다양하게 확보하고 선정하는 능력이다. 또한 응집

6) 본고에서는 통사적인 장치에 의한 표층적인 결속은 결속성(cohesion)으로, 각각의 내용 요소들이 하나의 주제를 향해 일관되고 긴밀하게 결합하는 의미적인 결속을 응집성(coherence)으로 보고자 한다.

능력 역시 하나의 일관된 의미를 구성하는 방향으로 내용을 결합하는 능력이므로 양태를 통해 얻고자 하는 효과와는 차이가 있다. 따라서 소재와 아이디어를 다양한 연결어미의 사용을 통해 배열하고 묶음으로써 화자의 태도나 견해를 드러내고, 이를 통해 청자 및 독자로부터 어떠한 반응 효과를 이끌어내고자 하는 것은 수사 능력과 관련된다고 볼 수 있다.

또한 종결 표현과 같은 문법 요소로 실현되는 필자 또는 화자의 문체와 논조는 담화 내에서 일관되게 유지되어야 하는데, 이는 독자 또는 청자가 담화에서 전달하고자 하는 바를 효과적으로 이해하는 데에 도움을 주며 담화를 생산하는 필자 또는 화자에 대해 신뢰할 수 있게 하는 역할을 한다⁷⁾. 따라서 이 역시 수사 능력에 해당되는 것으로 기술할 것이다.

맥락 고려 능력은 담화가 전달되는 담화 공동체를 고려하여 담화를 구성하는 능력으로, 청자/독자가 처한 상황 맥락에 적절한 담화의 유형과 구조를 갖추는 것과 관련된다. 따라서 담화가 전달되고 공유되는 시점과 장소, 담화에 참여하는 사람들 간의 관계, 담화가 공유되는 의사소통적 상황의 공식성 등이 고려되어야 하는데, 그 예로서 시제나 높임 표현, 담화 유형에 부합하는 종결 어미 등을 들 수 있다.

결속 능력과 응집 능력은 앞서 논의했던 바와 같이 담화 내부에서 확보되는 것이며 수사 능력과 맥락 고려 능력의 경우에는 담화 외부의 의사소통 상황에 의해 성립될 수 있다. 따라서 문법을 선택하는 기제로 담화 내부의 정보가 영향을 끼치는 경우와 담화 참여자와 상황 맥락의 영향을 받는 경우로 나누어 정리하면 아래의 <표 2>와 같다.

7) 일례로 설명적 텍스트에서 자신의 주관적인 의견을 나타내는 ‘-(으)면 좋겠다’, ‘-(으)르 것 같다’와 같은 문법이 사용될 경우 담화가 구성되는 맥락 및 담화 유형과 불일치하는 문제가 발생한다. 이는 곧 담화를 생산하는 필자 또는 화자를 신뢰할 수 있는가하는 문제로 직결될 수 있다. 또한 설득적 텍스트에서도 필자 또는 화자의 논조에 일관성이 없을 경우 담화가 궁극적으로 전달하고자 하는 바를 정확하게 이해하지 못하게 하는 문제로 이어질 수 있다.

<표 2> 담화 차원에서 고려되어야 하는 문법 범주의 기능과 예

담화 구성 능력의 요소	문법 선택에 영향을 미치는 범위	문법 범주의 기능	예
결속 능력	담화 내부	접속, 대응, 생략 등	연결어미, 보조사, 대명사/대동사 및 대형용사 등
응집 능력		-8)	-
수사 능력	담화 외부	양태 표현, 종결 표현 등	연결어미, 종결어미, 보조사, 보조 용언 등
맥락 고려 능력		시간 표현, 높임 표현 등	연결어미, 종결어미, 격조사, 보조사 등

3장에서는 2장에서 논의한 담화 구성 능력의 하위 요소와 각 요소와 관련된 문법 범주를 바탕으로 학습자 작문을 분석하고자 한다. 이를 통해 담화 내에서 학습자가 문법을 선택하고 사용하는 양상을 분석하고, 이를 통해 문법이 담화의 의미와 기능을 구성하는 데에 어떠한 역할을 하고 있는지를 밝혀 보고자 한다.

3. 학습자 작문 분석을 통한 담화 차원의 문법 사용 양상

3.1. 자료 수집 및 연구 절차

본고에서는 분석의 대상으로 삼은 자료는 제36회 한국어능력시험(TOPIK)에 응시한 수험생 235명의 TOPIK II 쓰기 51번과 52번 문항 답안지⁹⁾로서 각각 중국어권 학습자 95명, 일본어권 학습자 94명, 영어권

8) 응집 능력은 문법 범주와 항목에 기대어 실현되는 것이 아니라 하나의 주제 및 논리에 의해 내용 요소들이 결합되어 있는지에 대한 것이므로 특정한 범주를 제시할 수 없다. 그러나 문법 선택에 영향을 미치는 담화 능력임은 분명해 보이므로 <표 2>의 다른 능력들과 함께 제시하였다.

9) 한국어능력시험(TOPIK)을 주관하는 국립국제교육원으로부터 정보를 제공받았으며 연구 목적으로의 활용을 허가받았다.

학습자 34명의 응답 결과를 수집하여 말뭉치 자료로 구축한 것이다. 구축된 자료는 다음과 같은 문항에 대한 문장 형식의 응답 결과였다.

※ [51~52] 다음을 읽고 ㉠과 ㉡에 들어갈 말을 각각 한 문장으로 쓰십시오. (각 10점)

51.

김영미 교수님께.
안녕하세요? 한국어과 3학년 제니입니다.
이번 주 금요일에 뵙기로 한 것 때문에 연락 드렸습니다.
그런데 (㉠).
정말 죄송합니다.
혹시 (㉡)?
답장 주시면 감사하겠습니다.

제니 올림

52.

기회는 어떤 사람에게 명예와 부를 안겨 준다. 기회를 통해서 평범한 사람이 유명해지기도 하고 (㉠). 이런 변화를 보고 사람들은 자신에게도 그런 기회가 찾아오기를 기다린다. 그러나 실제로 (㉡), 이렇게 기회를 잘 이용하지 못하는 것은 기회를 잡으려는 준비를 하지 않았기 때문이다.

이러한 문항에 대한 응답을 분석 대상으로 삼은 것은 첫째, 학습자가 담화 내에서 문법 항목을 선택하여 사용하는 양상을 직접적으로 확인할 수 있으며 둘째, 하나의 완성된 담화를 구축하는 데에 문법이 기여하는 바를 통제된 범위 내에서 관찰할 수 있기 때문이다. 자유 작문의 경우 학습자가 직접 문법을 선택하고 사용하는 전반적인 양상을 살펴볼 수 있다는 점에서 장점을 가지고 있으나 의사소통 목적과 맥락이 통제되지 않아 학습자가 이해하고 의도한 바에 맞게 문법을 적절하게 사용했는지를 평가할 수 있는 구체적인 목록을 도출해 내기가 어렵다.

따라서 본고에서는 학습자가 주어진 담화의 기능과 맥락, 담화 참여자

등을 정확하게 이해한 후 이에 적절한 문법 항목을 선택하여 사용하고 있는지를 확인할 수 있도록 통제된 범위의 작문 과제¹⁰⁾를 분석 대상으로 삼았다.

담화의 목적과 기능, 상황 맥락, 참여자에 따른 학습자의 문법 선택 양상을 살펴보기 위해 본고는 위에서 제시한 51번 문항과 52번 문항을 모두 분석 범위에 포함하였다. 51번의 경우 편지 유형의 담화로 교수님과 의 약속을 변경하고자 하는 의사소통 목적을 달성하기 위해 구성된 것이다. 이 경우 학습자는 메일이라는 담화 매개적 성격과 자신보다 지위가 높은 담화 참여자를 고려하여야 하며 자신의 사정을 설명하고 약속 날짜를 변경하는 의사소통 기능을 수행하는 문법 항목을 선택해야 한다. 51번 문항의 ㉠과 ㉡에 들어가야 하는 내용은 다음과 같다.

<표 3> 51번 문항의 모범답안에 제시된 문법 항목과 기능

51.	모범답안의 예	주요 문법 항목	기능
㉠	<ul style="list-style-type: none"> · 금요일에 뵙기 어려울 거 같습니다. · 금요일에 다른 일이 생겼습니다. · 금요일에 사정이 생겨서 찾아뵙기가 어려울 거 같습니다. 	-아서/어서 -(으)ㄴ 것(거) 같다	원인(인과) 추측 표현
㉡	<ul style="list-style-type: none"> · 언제 시간이 괜찮으십니까? · 언제 시간이 되십니까? · 괜찮으신 시간을 말씀해 주시겠습니까? · 혹시 다음 주 금요일에 뵈러 가도 되겠습니까? 	-버니까/습니까? -겠-	의문 표현 의향

10) 학습자가 산출하는 언어 단위가 문장이라는 점에서 학습자의 담화 능력을 확인하기에는 일정한 한계가 존재한다. 그러나 학습자가 생산하는 문장이 담화 내부에 위치하며 의사소통 기능을 수행하는 데에 핵심적인 의미를 전달해야 하는 문장이라는 점에서 이러한 한계를 어느 정도 극복할 수 있을 것으로 보았다.

반면 52번 문항은 특정한 독자를 고려하지 않은 객관적인 맥락에서의 담화로, 담화의 전체가 드러나지는 않았으나, 독자로 하여금 ‘기회’에 대해 생각해 보고 기회를 잘 이용하기 위해서는 미리 준비를 잘 해야 함을 강조하는 설명적 텍스트 또는 설득적 텍스트로 분류해 볼 수 있다. 분석 범위 내에서는 기회를 잡기 위한 준비를 미리 해 두어야 한다는 설득적인 기능보다는, 기회의 속성과 기회를 잘 이용하기 위해서는 준비가 필요하다는 기술이 이어지고 있으므로 설명적 텍스트로 분류하여 살펴보았다. 52번 문항에서 요구되는 내용은 다음과 같다.

<표 4> 52번 문항의 모범답안에 제시된 문법 항목과 기능

52.	모범답안의 예	주요 문법 항목	기능
㉠	· 가난한 사람이 부자가 되기도 한다. · 부자가 되기도 한다.	-기도 하다	긍정/인정
㉡	· 기회가 와도 그 기회를 잘 이용하지 못한다. · 찾아온 기회를 놓치는 사람들이 많다. · 기회가 찾아오면 활용하지 못하는 사람들이 많다.	-아도/어도 -지 못하다 -(으)면	가정/양보 부정 표현 조건/가정

3.2. 분석 결과

분석 결과 학습자들의 담화 구성 능력이 문법을 선택하고 사용하는 데에 영향을 미치고 있으며 전체 담화의 의미가 문법 사용의 적절성을 판단하는 기준이 됨을 발견할 수 있었다. 또한 문법 사용 자체가 담화의 완성도를 높이거나 반대로 담화의 전체적인 의미와 결속을 해치는 경우도 찾아볼 수 있어 담화 능력과 문법 사용 사이에 관련성이 있음을 확인할 수 있었다. 이러한 분석 결과를 결속 능력과 응집 능력, 수사 능력, 맥락 고려 능력으로 나누어 기술하고자 한다.

(1) 결속 능력

한국어 학습자들은 담화의 결속성을 확보하기 위해 다양한 결속 장치를 사용하여 담화를 구성해 나가고 있었다. 특별히 문법 사용과 관련하여서는 접속과 대용의 예들을 쉽게 찾아볼 수 있었는데 51번 문항의 경우 연결어미의 사용을 통해, 52번 문항은 연결어미와 종결어미를 적절하게 사용하거나 대용어에 문법적 역할을 부여함으로써 담화 내의 결속을 유지하고 있었다. 따라서 본고에서는 이메일 담화인 51번 문항과 설명 담화인 52번 문항으로 나누어 사용 양상을 분석해 보겠다.

① 이메일 담화의 예

51번 문항에 들어가야 할 문장 ㉠은 앞 문장과 ‘그런데’ 접속 부사로 연결되어 있으며 다음 문장에 사과하는 내용이 이어지고 있다. 따라서 학습자들은 정해진 약속 낱짜를 지키지 못함을 밝히고 적절한 연결어미를 통해 그 이유를 설명해야 한다. 한국어 학습자들은 앞 문장이 뒤에 이어지는 문장의 원인이 됨을 드러내기 위해 연결어미 ‘-아서/어서’를 주로 사용하고 있었으며 ‘-기 때문에’나 ‘-(으)로 인해’, ‘-는 바람에’의 출현도 나타났다.

[51번 문항 ㉠: 연결어미의 적절한 사용]

- 최근에 사정이 생겨서 금요일에 올 수가 없습니다.
- 개인 사정 때문에 이번 주 금요일에 교수님 뵙기 힘들 거 같습니다.
- 개인 사정으로 인해 못 뵙 것 같습니다.
- 갑자기 일이 생기는 바람에 갈 수 없어졌습니다.

그러나 연결어미의 잘못된 사용¹¹⁾이 전체 담화의 결속을 해치는 예를 찾아볼 수 있었는데 이는 문법 사용과 담화 능력 간의 관계를 명확하게

보여주는 예라고 할 수 있다.

[51번 문항 ㉠: 연결어미의 잘못된 사용]

- 집에서 갑자기 일이 생겨는데 못 가 봤습니다.
- 다른 일을 해야 하느라고 금요일은 안 좋습니다.

‘-는데/(으)ㄴ데’는 말하고자 하는 내용과 대립되는 상황을 설명하기 위해 선택된 문법 항목이다. 그러나 전체 담화 내에서 해당 문장은 궁극적으로 가지 못하게 되었음을 말하고자 하는 내용이므로, ‘-는데/(으)ㄴ데’의 앞에 ‘가고자 했던 화자의 의도’가 나타나야 한다. 따라서 약속을 지키기 어려운 부정적인 상황에 ‘-는데/(으)ㄴ데’를 결합할 경우, 화자가 말하고자 하는 내용을 파악하는 데에 방해 요소가 된다. 또한 ‘-느라고’는 선행절과 후행절이 동시에 혹은 부분적으로라도 겹쳐서 진행되는 상황일 때 사용하는 것으로, 미래의 약속을 지키지 못할 이유를 설명하는 기능으로서는 사용될 수 없다.

② 설명 담화의 예

52번 문항의 ㉡는 ‘그러나’로 연결되어 있으며, 후속 문장에 ‘이렇게 기회를 잘 이용하지 못한다’는 내용이 이어져 나오므로 기회를 기다리지만 이를 실제로는 잘 이용하지 못한다는 의미가 들어가야 한다. 따라서 모범 답안에는 ‘-아도/어도’나 ‘-(으)면’과 같은 가정, 그리고 ‘-지 못하다’는 부정 표현이 제시되고 있다. 한국어 학습자들 역시 이러한 기능을 하

11) 학습자 답안 중에는 ‘우리 할아버지가 병원에 들어가실 거니까 교수님 못 만나게 될 겁니다만’과 같이 문법의 적절한 사용을 이해하지 못한 어색한 문장도 찾아볼 수 있었다. 이와 같이 담화의 기능에 맞는 문법을 선택하였으나 해당 문법의 쓰임 및 제약을 알지 못해 나타난 오류는 담화 차원이 아닌 문장 차원에서의 오류로 이해하고 논의에는 포함시키지 않았다.

는 문법 항목과 표현을 사용하여 빈 칸을 채우고 있었다.

[52번 문항 ㉠: 연결어미의 적절한 사용]

- 기회가 와도 제대로 이용 못하는 사람도 있다.
- 이런 기회가 찾아오면 잡지 못하거나 지나쳐 버리기가 다반사다.
- 기회가 왔을 때 못 잡는 사람도 많다.

그러나 연결어미의 잘못된 사용으로 인해 전체적인 담화의 의미와 결속을 해치는 어색한 문장도 찾아볼 수 있었다.

[52번 문항 ㉡: 연결어미의 잘못된 사용]

- 기회를 잘 이용하지 못하면 기회가 찾아오지 않을 것이다.
- 기회있다고 손치고 이용 못하는 사람이 많다.

위의 첫 번째 문장은 조건이나 가정을 나타내는 ‘-(으)면’을 선택하고 서도 선행절과 후행절의 순서를 뒤바뀌 해당 문장의 앞뒤에 오는 문장들과의 결속을 해친 경우이다. 또한 두 번째 문장은 ‘-다손(치다)’ 연결어미를 사용하고 있는데, ‘-다손’은 앞의 내용을 양보하여 인정하되, 후행절에 주로 반어적인 표현이나 후행절 전체를 부정하는 내용이 이어진다. 즉, ‘기회가 있다손 치고(치더라도) 그것을 잘 이용하는 사람이 과연 많겠느냐’ 혹은 ‘기회가 있다손 치고(치더라도) 실제로 잘 이용하는 사람은 보지 못했다’와 같이 사용되어야 하며 이 경우에도 가정의 기능을 하는 ‘-아도/어도’와 함께 쓰이는 것이 자연스럽다. 그러나 전체적인 담화를 살펴보았을 때, 위 담화는 기회의 유무에 대해 자신의 생각을 굽혀 양보하는 상황이 아니며 ‘기회가 온’ 가정적인 상황에서 내용을 전개하는 것이므로 ‘-다손’의 사용이 부자연스럽다.

한편 52번 문항은 대용어의 적절한 사용을 통해 담화의 결속성을 높

이는 예도 나타났다.

[52번 문항 ☹: 대용어의 적절한 사용]

- 이런 기회가 찾아와도 사람들은 그 기회를 잘 이용하지 못한다.
- 그런 기회를 잡을 수 있는 사람들은 많지 않다.

이 경우 ‘이렇다, 그렇다’와 같은 대형용사뿐만 아니라 지시대명사 ‘그’를 사용하여 ‘명예와 부를 얻을 수 있는’ 기회, ‘찾아온’ 기회에 대해 기술하고 있는 선행 문장들과 결속되게 한다. 그러나 아래의 예는 대용어의 사용이 오히려 담화의 결속성을 해치는 경우라고 할 수 있다.

[52번 문항 ☹: 대용어의 잘못된 사용]

- 많은 사람들은 이렇게 기회를 잘 이용하지 못합니다.
- 기회가 눈앞에 있지만 그렇게 놓친다.

위의 문장을 읽을 때 독자는 자연스럽게 대용어가 가리키는 바를 선행 문장들에서 찾게 된다. 따라서 명예와 부를 가져다주는 기회를 잘 이용한 경우를 떠올리게 된다. 그러나 위의 문장에서 ‘이렇게’가 꾸며주는 범위를 ‘기회를 잘 이용하-’까지로 볼 것인지 이어지는 문장 전체인 ‘기회를 잘 이용하지 못한다’까지로 볼 것인지에 따라 담화가 말하고자 하는 바와는 전혀 다른 방향으로 해석될 여지가 있다. 또한 두 번째 예와 같이 대용어가 가리키는 바가 명확하지 않을 때에도 담화의 전체적인 결속이 저해된다. 따라서 대용어의 사용에 있어서도 담화의 전체적인 결속을 염두에 둘 수 있도록 교육하는 것이 반드시 필요하다.

(2) 응집 능력

담화의 결속성과 응집성은 궁극적으로는 담화 전체가 추구하는 주제 및 의미를 중심으로 이루어진다. 결속 능력을 통해 문법 항목이라는 표층적인 장치가 담화의 의미와 기능을 구성하는 데에 어떠한 영향을 끼치는지를 확인해 보았다면, 응집 능력은 학습자가 전체 담화 맥락에 어울리는 내용으로 빈 칸을 채우고 있는지를 통해 엿볼 수 있었다.

① 이메일 담화의 예

전체 담화를 통해 전달하고자 하는 의미와 기능을 제대로 파악하지 못하였을 경우 맥락상 어색한 문장이 나타났으며, 모범 답안에 해당하는 문법 항목을 사용하였다고 하더라도 앞뒤에 결합하는 내용의 부적절함 때문에 문법 사용의 적절성 자체에 대한 논의가 무의미해지는 경우가 발생한다. 51번 문항에서의 예를 찾아보면 다음과 같다.

[51번 문항 ㉠: 담화의 응집성이 결여된 예]

- 고민이 있어서 이야기하고 싶은데요.
- 택이 어디에 있는지 모르겠습니다.

② 설명 담화의 예

한편 52번 문항의 ㉠은 앞 문장에서 기회가 명예와 부를 가져다 줄 수 있음을 명시하고 있으며, 선행절에서 명예에 대한 기술이 등장하였으므로 기회를 통해 평범한 사람이 부자가 될 수도 있음을 인정하는 내용이 빈 칸에 들어가야 한다. 따라서 ‘-기도 하다’, 또는 ‘-(으)ㄴ 수 있다’ 등의 문법이 사용될 수 있다. 그러나 이러한 기능을 하는 문법을 선택하여 사용하였으나, 담화의 전체적인 흐름에 맞지 않는 내용을 구성할 경우 다음과 같이 어색한 문장이 나타나게 되었다.

[52번 문항 ㉠: 담화의 응집성이 결여된 예]

- 유명한 사람이 평범해지기도 해요.
- 뛰어난 인재가 되기도 한다.

따라서 문법 사용의 적절성을 논하기 위해서는 담화의 응집성이 우선적으로 확보되어야 하며 문법 항목에 실려 전달되는 의미가 담화의 전체 맥락에 적절한지를 판단할 수 있는 응집 능력이 반드시 고려되어야 한다.

(3) 수사 능력

앞서 수사 능력을 담화의 메시지에 맞는 적절하고 효과적인 전달 방식을 채택하여 의사소통 기능을 성공적으로 수행하게 하는 능력으로 정의한 바 있다. 이는 곧 담화의 전달력을 높이고 필자 또는 화자의 의도를 독자에게 효과적으로 전달하기 위한 노력들과 관련된다. 이에 본고에서는 연결어미와 종결어미, 보조사, 보조 용언 등으로 실현되는 양태 표현과 종결 표현의 사용을 중심으로 분석하고자 하였다.

① 이메일 담화의 예

51번 문항은 교수님과의 약속을 변경하기 위한 의사소통 목적을 가지고 있으며 이를 위해 사과와 의향 구하기라는 기능을 수행하는 담화이다. 따라서 ‘사과’의 의도를 명확하게 전달하고 약속을 다른 날짜로 옮기는 목적을 달성하기 위한 문법 사용이 요구된다. 그러나 담화 상황을 잘못 이해하였거나 적절한 문법 항목을 사용하지 않은 경우, 위에서 언급한 화자의 의도와 의사소통 기능이 성공적으로 전달되지 못하는 문제가 발생하기도 하였다.

[51번 문항 ㉠: ‘사과’ 의도 전달 실패의 예]

- 빌 수 없을 겁니다.
- 급한 일이 있어서 뵙지 않을 겁니다.
- 이번 주 금요일에 일이 생겨서 갈 수 없어요.
- 갑자기 집안에 안 좋은 일을 생겨서 못 가겠습니다.

대부분의 경우 ‘-(으)르 것 같다’와 같은 추측 표현을 사용하여 자신의 생각이나 의견을 겸손하고 소극적으로 표현하고 있다. 이는 화자가 사과하고자 하는 의도를 가지고 있음을 드러낸다. 그러나 위에서 든 문장을 살펴보면 ‘-(으)르 것이다’, ‘-(으)르 수 없다’, ‘-겠-’이 사용되고 있다. 국립국어원(2007)에서는 ‘-(으)르 것이다’ 구성에 대해 앞으로 어떤 행위를 하겠다는 강한 의지나 의사, 주관적 소신을 나타낸다고 기술하고 있으며 ‘-겠-’ 역시 말하는 사람이 무엇을 한다거나 할 것이라는 의도나 의지를 나타내므로 위와 같은 담화 기능에 적절하지 않다. ‘-(으)르 수 있다/없다’는 주어의 행위에 대한 가능성을 드러내는 문법 항목으로서 사과를 하지 위한 화자의 의도와는 어울리지 않는다.

또한 약속 날짜를 옮기기 위해 교수님의 의향을 물어보고자 하는 경우, 의문 표현과 함께 상대방의 의견 또는 의향을 묻는 ‘-겠-’이 주로 사용되고 있었다. 그러나 이러한 의도를 전달하는 데에 실패한 예들도 찾아볼 수 있었다.

[51번 문항 ㉡: ‘의향 구하기’ 의도 전달 실패의 예]

- 다른 시간으로 바꿔도 됩니까?
- 다른 시간이 바꿀 수 있습니까?
- 다음 주 금요일에 만날까요?

‘아도/어도 되다’의 경우 허락이나 허용을 나타내는 표현으로 본인이

약속 시간을 바꾸는 것에 대한 허락을 구하는 용법으로 사용되고 있다. 위 담화의 경우 자신의 사정으로 인한 일방적인 약속 파기의 상황이므로 상대방의 의향을 먼저 구하는 것이 선행되어야 한다. 따라서 ‘정말 죄송합니다.’라는 선행 문장의 뒤에 ‘-아도/어도 되다’가 이어져 나오는 것은 전체적인 담화에서 드러나는 화자 또는 필자의 태도와 어울리지 않는다. 또한 상대방의 가능/불가능을 확인하는 ‘-(으)ㄴ 수 있다’와 상대방에게 제안하는 용법으로 사용된 ‘-(으)ㄴ까요?’ 역시 이러한 이유에서 적절하지 않다.

② 설명 담화의 예

52번 문항의 담화는 전체적으로 객관적인 기술로 이루어져 있다. 따라서 화자 또는 필자의 심리적 태도나 의견이 표면적으로 드러나지 않는다. 그러나 종결어미의 사용이 앞뒤 문장에 비해 지나치게 단정적으로 나타나거나 학습자의 개인적인 목소리가 표면에 드러날 경우 전체적인 담화의 분위기와 문체에 어울리지 않으며 독자 또는 청자에게 메시지를 전달하는 태도의 일관성을 유지하는 데에 실패하게 된다.

[52번 문항 ㉠: 담화의 문체와 논조에 어울리지 않는 경우]

- 기회를 이용 안 하고 말다.
- 게을러 빠져 있다가는 기회가 놓치기 쉽다고 한다.
- 사람들은 이 기회를 잘 이용하지 않는다
- 기회를 기다리면 된다라고 하는 것은 안됐요
- 기회를 잡으려는 준비하기 위해 수시로 열심히 노력해야 한다.

위의 첫 번째와 두 번째 문장은 학습자의 개인적인 태도를 반영하는 양태적 표현이 사용되고 있다. ‘-고 말다’의 경우 선행되는 행위를 끝내 실현해 낸다는 태도를 나타내는 것이며 ‘아/어 빠지다’는 선행 형용사의

정도가 심각함을 드러낸다. 따라서 객관적인 기술로 이루어지고 있는 전체적인 담화의 문체와 어울리지 않고 어색하게 느껴진다.

또한 ‘-지 못하다’ 대신 ‘-지 않다’의 부정 표현을 사용한 경우에도 사람들이 기회를 잘 이용하고자 하는 의지가 있으나 그것이 의도나 의지대로 되지 않는다는 의미를 드러내는 대신, 자신의 의지로 하지 않음을 나타내는 의미가 되어 담화의 전체 내용에 어울리지 않는다.

마지막 두 문장의 경우 담화에서 의미를 전달하고 있는 필자가 갑자기 담화 표면으로 드러난 예이다. 이 예들은 인용격조사 ‘-(이)라고’를 사용하여 일반적인 견해를 인용한 후 이에 대한 자신의 의견을 덧붙이고 있으며 독자에게 직접적으로 행동을 지시하고 촉구하는 ‘-아야/어야 한다’를 사용하고 있다. 이는 담화의 논조를 부분적으로 바꾸어 화자 또는 청자의 위치나 입장의 일관성을 해치는 결과를 낳게 되었다.

(4) 맥락 고려 능력

맥락 고려 능력은 담화 공동체를 고려하여 담화를 구성하는 능력으로서, 담화가 구성되고 전달되는 시간과 장소, 담화 참여자들 간의 관계, 상황의 공식성 등을 고려하는 능력이다. 본고에서는 이러한 맥락 고려 능력을 통해 구현되는 예로서 시간 표현이나 높임 표현, 담화 상황에 부합하는 종결 어미의 사용 등을 살펴보았다.

① 이메일 담화의 예

51번 문항은 자신보다 지위가 높은 담화 상대방에게 공손하게 메일을 쓰고 있다는 상황 맥락을 공유하고 있다. 메일이라는 텍스트 유형으로 인해 학습자는 준구어에 가까운 언어를 사용할 것이며 교수님에게 쓰는 메일이므로 그에 합당한 표현을 사용할 것이라고 기대되어진다. 그러나 이러한 담화의 맥락을 고려하지 못할 경우 다음과 같이 이야기할 수 있다.

[51번 문항 ㉔: 담화 참여자를 고려하지 못한 경우]

- 다음에 시간이 있어요?
- 이번 주 토요일은 어떤가요?
- 다음 주 금요일은 시간 되나요?

[51번 문항 ㉕: 담화 유형을 고려하지 못한 경우]

- 급한 일이 생겼으므로 뵙기가 좀 힘들 것 같습니다.

담화 참여자를 고려하지 못한 경우, 학습자들은 적절한 높임 표현을 사용하여 문장을 종결하지 못하였으며 높임의 선어말 어미 ‘-시-’의 사용도 누락하였다. 또한 담화 유형을 고려하지 못하여 ‘-(으)므로’와 같은 연결어미를 사용하는 경우도 찾아볼 수 있었는데, 이메일 담화가 문어 담화이기는 하지만 구어적인 속성을 가진 언어 유형이 주로 사용되는 데에 반해 위의 경우 격식적인 글쓰기 담화 또는 발표, 연설 등에 사용되는 ‘-(으)므로’를 사용하고 있다.

② 설명 담화의 예

52번 문항의 담화는 특정한 시제나 높임 표현 등을 배제하여 담화가 공유하는 시점이나 독자에 관계없이 현재 시제, 중립성을 가질 수 있도록 구성되어 있다. 그러나 한국어 학습자들이 생산한 문장 중에는 이러한 담화의 맥락에 적절하지 않은 표현들이 등장하고 있다.

먼저, 전체 담화가 공유되는 시점을 고려하지 못한 경우, 담화의 시제와 일치하지 않는 시제 사용이 나타났다.

[52번 문항 ㉖: 전체 담화의 시제를 고려하지 못한 경우]

- 돈을 많이 받겠습니다.
- 돈도 많이 벌었다.

- 기회를 잘 이용하지 못했다.

한편 52번 문항의 담화는 문어적 문체인 ‘-다’를 사용하고 있다. 이는 특정 개인을 상대로 담화를 구성하지 않기 때문에 높임도 낮춤도 배제하고 객관성을 유지하고자 한 것이다. 그러나 분석 결과 학습자가 전체 담화의 맥락을 고려하지 못하여 두루 높임의 비격식체 어미인 ‘-아요/어요’ 또는 아주 높임의 격식체 어미 ‘-합니다/습니다’를 사용한 예를 찾아볼 수 있었다.

[52번 문항 ㉠: 담화 유형을 고려하지 못한 경우]

- 많은 사람들이 기회를 잘 이용하지 못해요.
- 준비를 하지 않아요.
- 행동하는 사람들이 그렇게 많지 않습니다.

4. 결론

지금까지 본고에서는 담화 구성 능력의 개념과 범위를 살피고, 이러한 능력이 문법의 선택 및 사용과 어떠한 관련성을 가지는지를 확인해 보았다. 또한 한국어 학습자들의 작문을 분석함으로써 담화가 하나의 의사소통 단위로서의 속성을 갖추는 데에 기여하는 문법 요소를 찾아볼 수 있었다.

분석 결과 담화의 내·외부 정보가 문법의 선택과 사용에 직접적인 영향을 미치고 있음을 알 수 있었다. 담화 내 의미 단위들의 결속을 이루기 위해서는 연결어미와 보조사, 대용어 등을 적절하게 사용해야 하며 담화의 메시지를 효과적으로 전달하고 담화가 공유되는 맥락에 적합한 언어와 구조를 사용하기 위해서는 양태 표현, 종결 표현, 시간 표현, 그리고 높임 표현 등의 문법 요소의 기능과 의미에 유념해야 함을 확인하였다. 이는 곧 담화가 하나의 의미와 기능을 수행하는 단위로서 완성도를 가지는 데에 문법 사용이 중요한 역할을 함을 의미한다.

따라서 앞으로의 문법 교육은 의사소통이라는 수행을 전제로 담화를 구성하는 차원으로까지 그 내용과 범위를 확장시켜야 할 것으로 보인다. 특히 개별 문법 항목의 의미와 기능을 제시하는 것만으로는 의사소통의 목적과 맥락에 적합한 항목을 선택하고 사용하는 능력을 담보할 수 없기에 한국어 학습자들에게 담화 내에서 문법 항목이 전달, 수행하는 의미와 기능에 대한 정보를 명시적으로 가르칠 필요가 있다.

McCarthy & Carter(2014)에서 언급한 바와 같이 담화에 주목하는 언어 교육은 기존의 문법 교육에서 포괄하지 못했던 언어 사용에 대한 측면을 분석, 인식할 수 있다는 점에서 교육적 가치가 크다. 이러한 점에서 위에서 살펴본 담화와 문법 사용 간의 관계는 담화를 기반으로 하는 문법 교육의 내용과 방법을 도출하는 데에 유용하게 활용될 수 있을 것이라 기대된다.

그러나 본고에서 살펴 본 문법 사용의 양상은 담화 완성형 과제에서 관찰된 것이므로 담화 차원 문법 교육의 전체적인 체계를 보여주지는 못하였으며 학습자의 문법 사용 사례와 오류를 정량적인 데이터로 제시하여 객관적인 결과를 끌어내지 못했다는 한계가 있다. 향후 다양한 과제 상황 또는 자유 담화 및 작문 상황에서의 문법 사용 양상을 살핌으로서 보다 넓은 범위를 포괄할 수 있는 결론을 이끌어내고자 한다.

<참고 문헌>

- 강현화(2012). 한국어교육에서의 담화 기반 문법 연구 : 부정 표현의 맥락 문법을 활용하여, <외국어교육> 19-2, 한국외국어교육학회. 395쪽-414쪽.
- 고영근(1999). 『텍스트이론』. 아르케.
- 국립국어원(2005). 『외국인을 위한 한국어 문법2』. 서울:커뮤니케이션북스.
- 김영주(2007). 고급한국어 작문수업을 이용한 담화중심 문법교육 : 동사어미오류를 중심으로, <이중언어학> 33, 이중언어학회. 1쪽-34쪽.
- 김정숙·원진숙(1992). 외국어로서 한국어교육의 반성과 새로운 방법론 모색-의사소통능력 계발을 위한 통합 교육론을 중심으로, <어문논집> 31, 안암어문학회.

- 117쪽~141쪽.
- 김정숙(1996). 담화능력 배양을 위한 읽기 교육 방안, <한국어 교육> 7, 국제한국어 교육학회. 295쪽~309쪽.
- 김정숙(1999). 담화 능력 배양을 위한 외국어로서의 한국어 쓰기 교육 방안, <한국어 교육> 10-2, 국제한국어교육학회. 195쪽~213쪽.
- 김지영(2004). 담화능력 배양을 위한 읽기·쓰기 통합 과제 개발 방안, <국제한국어 교육학회 학술대회 논문집> 2004, 국제한국어교육학회. 357쪽~377쪽.
- 김태연·김재욱(2007). 담화 능력 배양을 위한 한국어 듣기 텍스트 구성 방안 연구, <외국어교육연구> 21-2, 한국외국어대학교 외국어교육연구소. 29쪽~52쪽.
- 김호정(2006). 담화 차원의 문법 교육 내용 연구, <텍스트언어학> 21, 한국텍스트언어학회. 145쪽~177쪽.
- 민현식(2005). 한국어 문법 교육의 이론과 실제 : 문법 교육의 표준화와 다양화의 과제, <국어교육연구> 16, 서울대학교 국어교육연구소. 125쪽~191쪽.
- 박나리(2004). 한국어 교육문법에서의 종결어미 기술에 대한 한 제안 : "-어", "-네", "-지", "-다", "-구나", "-단다"의 담화 화용적 의미를 중심으로, <이중언어학> 26, 이중언어학회. 91쪽~116쪽.
- 박석준(2010). 담화 문법과 한국어 문법 교육, <국제한국어교육학회 국제학술발표논문집>, 국제한국어교육학회. 471쪽~484쪽.
- 박석준·윤지영(2014). 한국어 문법 교육에서 담화 문법적 접근의 필요성에 대한 고찰, <언어와 문화> 10-3, 한국언어문화교육학회. 95쪽~117쪽.
- 박수진(2015). 한국어 학습자의 담화 문법 교육 방안, <한민족어문학> 70, 한민족어문학회. 35쪽~62쪽.
- 박영순(2004). 『한국어의미론(Vol.2)』. 서울:고려대학교 출판부.
- 이 경(2015). 담화 차원에서의 어휘 유창성 신장 방안 연구. 고려대학교 박사학위 논문.
- 이선영(2014). 한국어 발표 수행을 위한 담화능력 교육 방안 연구. 고려대학교 박사학위 논문.
- 정희자(2008). 『담화와 문법』. 서울:한국문화사.
- 진정란(2005). 한국어 이유 표현 ‘-길래’의 담화 문법 연구, <담화와 인지> 12-3, 담화인지언어학회. 137쪽~154쪽.
- 최은지(2015). 제2언어로서의 한국어 아동 학습자의 작문 담화 능력 발달, <이중언어학> 59, 이중언어학회. 249쪽~277쪽.
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford : Oxford University press.
- Bachman, L. F. & A. S. Palmer (1996). *Language testing in practice: Designing and developing useful language tests*. Oxford University Press, USA. 최인철 외 역(2004). 『언어테스팅의 설계와 개발』. 서울:범문사.

- Beaugrande, R. & W. U. Dressler (1981). *Introduction to text linguistics*. London:Longman.
- Canale, M. & M. Swain (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing., *Applied Linguistics Vol. 1*, No. 1, 1-47.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In Richards J. C. & R. W. Schmidt (eds.) *Language and communication*. London: Longman.
- Celce-Murcia, M., Z. Dornyei & S. Thurrell (1995). Communicative competence: A pedagogically motivated model with content specifications. *Applied Linguistics Vol. 6*. 5-35.
- Celce-Murcia, M. (2007). Rethinking the role of communicative competence in language teaching. In E. Soler & M. Jorda (Eds.), *Intercultural language use and language learning*. Dordrecht, Netherlands: Springer.
- McCarthy, M. & R. Carter (2014). *Language as Discourse : Perspectives for Language Teaching*. London:Routledge.
- Munby, J. (1978). *Communicative syllabus design*. Cambridge:Cambridge University Press.
- Swan, M. (2002). Seven bad reasons for teaching grammar and two good one, In Richards J. C. & W. A. Renandya (eds.) *Methodology in Language Teaching*, Cambridge:Cambridge University Press.
- Thornbury, S. (2000). *How to teach grammar*. NY:Pearson Education.
- Yalden, J. (1983). *The Communicative Syllabus : Evolution, Design, and Implementation*. Oxford: Pergamon.

이경(Lee, Kyung)

서울시립대학교 국제교육원

130-743 서울특별시 동대문구 서울시립대로 163

전화번호 : 02-6490-6680

전자우편 : kyung25@uos.ac.kr

접수일자: 2016년 2월 4일

심사(수정)일자: 2016년 3월 7일

게재확정: 2016년 3월 10일