



저작자표시-비영리-동일조건변경허락 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.
- 이차적 저작물을 작성할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



동일조건변경허락. 귀하가 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공했을 경우에는, 이 저작물과 동일한 이용허락조건하에서만 배포할 수 있습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

교육학석사학위논문

맥락 중심의 시간 표현 교육 연구

2014년 2월

서울대학교 대학원

국어교육과 국어교육전공

김 정 은

國語教育研究
第 450 輯

맥락 중심의 시간 표현 교육 연구

2014년 2월

서울대학교 대학원
국어교육과 국어교육전공
김 정 은

맥락 중심의 시간 표현 교육 연구

지도교수 구 본 관

이 논문을 교육학 석사학위 논문으로 제출함.

2013년 10월

서울대학교 대학원
국어교육과 국어교육전공
김 정 은

김정은의 교육학 석사학위 논문을 인준함.

2013년 12월

위 원 장 _____ (인)

부위원장 _____ (인)

위 원 _____ (인)

국문 초록

본 연구에서는 시간 표현을 문법 범주의 한 영역으로 보는 것이 아니라 필자 및 화자의 주관성을 실현하는 언어적 장치로 기능한다고 보고, 텍스트 층위에서 시간 표현을 선택하게 되는 맥락 요인과 각 요인들이 상호 작용하는 양상을 분석하여 이를 문법 교육의 내용으로 체계화하였다. 이는 필자 및 화자의 생각이 언어화되는 과정에서 선택되는 문법적 기제들이 ‘맥락’으로 설명될 수 있는 필자의 주관성에 바탕하고 있다는 인식에 근거한다. 맥락 중심의 시간 표현 교육이 이루어질 때, 학습자는 텍스트에 선택된 시간 표현을 탐구함으로써 그에 내재된 의미를 해석하는 데까지 나아갈 수 있으며, 표현 의도와 맥락에 맞게 적절한 시간 표현을 사용하는 능력을 신장시킬 수 있다.

이를 위해 II장에서는 문법 교육에서의 맥락이 어떤 방식으로 정의되어 왔는지 고찰하고, 현행 시간 표현 교육을 반성적으로 검토하여 ‘맥락’ 중심의 시간 표현 교육 내용을 마련하기 위한 토대를 구축하고자 하였다. 그 결과, ‘맥락’ 중심의 시간 표현 교육은 성취 기준의 진술로만 머물고 구체화된 교육 내용으로 제시된 바가 없어 피상적 수준에 그치고 있다는 점을 확인하였다. 이러한 문제의식을 바탕으로 본고에서는 텍스트 내에서 역동적으로 작용하는 시간 표현에 주목하는 교육 내용을 마련하기 위해 필요한 ‘맥락’의 개념을 정립하였다. 이에 문법 교육에서 유의미한 ‘맥락’은 독자 및 청자가 특정한 문법 형태에 주목하고 ‘왜’ 그러한 문법 형태를 선택했는지를 텍스트의 의미와 관련지어 해석하는 과정에서 작용하게 된다. 특히 문법 교육에서 사회문화적 맥락을 논구할 때, 이러한 맥락이 실현될 수 있는 지점을 ‘장르성’이라고 보았다.

시간 표현이 맥락과 긴밀한 관계를 이룬다는 점을 주목하여 본고는 시간 표현을 발화시와 사건시의 관계만으로 설명하는 것이 실상 시간 표현을 선택하는 화자의 인식을 배제한 정의라고 보고, ‘관점(viewpoint)’을 고려하여 시간 표현을 재정립하였다. 그리고 관점을 ‘사건을 서술하는 화자의 시·공간적 위치’로 정의하였다. 이는 맥락이 중심에 있는 언어활동이 시간성과 공간성을 부여받는 것보다도 긴밀히 연결된다. 나아가 이러한 연구가 시간성이 언어화되는 과정을 탐색함으로써 학습자 국어 인식의 확장을 도모할 수 있고, 시간 표현을 선택 가능한 문법 형식으로 이해하고 표현할 수 있다는 점에서 교육적 의의가 있음을 밝혔다.

Ⅲ장에서는 시간 표현을 선택하는 데 개입하는 맥락 요인을 텍스트의 장르성, 화자의 관점(viewpoint), 텍스트 내용 구조로 유목화하고, 보도 텍스트와 학습자가 생성한 텍스트를 분석함으로써 각각의 요인이 시간 표현의 선택에 어떻게 개입하는지를 설명하였다. 그리고 학습자 인식 측정지를 통해 이를 재확인하였다. 우선 ‘텍스트의 장르성’ 층위에서는 ‘텍스트의 시간적 방향성 고려하기’, ‘텍스트의 문체적 특성 고려하기’를 세부 요인으로 도출하였다. 화자의 관점(viewpoint) 층위에서는 ‘필자 및 화자의 초점 대상에 따라 관점 이동하기’, ‘독자와 청자의 수용 가능성에 따라 관점 이동하기’를 선정하였다. 마지막으로 텍스트 내용 구조의 층위에서는 ‘사건 관계에 따라 시간 표현 선택하기’, ‘명제와 상황의 관계에 따라 시간 표현 선택하기’를 선정하여, 각 요인들이 상호작용하는 양상을 도식화하였다.

Ⅳ장에서는 Ⅲ장까지의 논의를 바탕으로 맥락 중심 시간 표현 교육의 목표를 “시간 표현 방식의 이해를 통한 분석적 인식력 신장”, “텍스트 차원의 시간 표현 사용을 통한 언어 사용 능력 신장”, “텍스트 차원의 시간 표현 사용을 통한 사회적 실천력 신장”으로 설정하였으며, 이 중 “텍스트 차원의 시간 표현 사용을 통한 언어 사용 능력 신장”을 구체적 교육 목표로 두어 실제 교수-학습 차원에서 교육 내용을 체계화하고자 하였다. 이때 맥락 요인은 시간 표현을 선택하는 데 있어 개별적이고 독립적으로 개입하는 것이 아니라 각각의 요인이 중층적으로 작용한다는 점을 고려하였다. 이러한 교육 목표를 바탕으로 교수-학습을 설계할 때 ‘텍스트 중심의 구현’이 필요하며, 시간 표현 교육은 ‘이해와 표현의 통합적 활동’으로 이루어져야 한다는 점을 밝혔다. 이후 신문 보도 텍스트, 소셜 및 수필 텍스트, 학술 텍스트, 자기소개서를 대상 텍스트로 삼아 교수-학습 활동을 구성하였다. 활동의 구체적인 내용은 ‘텍스트의 장르성과 텍스트의 시간적 방향 확인하기’, ‘텍스트의 시간적 방향성을 바탕으로 화자의 관점이 개입된 언어적 요소에 주목하기’, ‘텍스트의 장르적 특성과 관련하여 시간 표현의 적절성 판단하기’, ‘텍스트에 서술된 사건과 화자의 관점 간 관계를 통해 시간 표현 선택 양상 따져보기’, ‘명제-상황의 속성과 화자의 관점 간 관계 활용하기’로 구안하였다. 이러한 경험을 통해 학습자는 시간 표현이 텍스트의 장르성에 따라, 화자의 관점(viewpoint)에 따라, 텍스트 내용 구조에 따라 어떻게 변칙적으로 사용되는지를 전략적으로 살피고 활용하는 능력을 신장할 수 있다.

본고는 시간 표현에 관한 교육 내용을 학습자의 시간 표현 ‘사용’ 능력을 향상시킬 수 있는 방향으로 마련하였다는 점에 그 의의가 있다. 또한 실제성이 확보된 텍스트를 분석 대상으로 삼았고, 학습자의 언어 사용과 인식을 바탕으로 한 실증적 논의를 통해 교육 내용을 마련했다는 점에서도 의의가 있다. 결국 시간 표현을 ‘사용’ 차원에서 논구함으로써 지금까지 경직되게 적용됐던 문법 교육의 ‘맥락’ 개념이 유연하게 사용될 수 있으며, 나아가 ‘텍스트’중심의 문법 교육에 보다 가까워질 수 있을 것으로 보인다.

* 주요어 : 시간 표현, 맥락, 국어교육, 문법교육, 장르 문법, 텍스트 문법, 텍스트 내용 구조, 화자의 관점(viewpoint)

* 학 번 : 2011-23624

차 례

국 문 초 록	i
차 례	iii

I. 서론 1

1. 연구의 필요성 및 목적	1
2. 연구 대상 및 연구 방법	3
3. 선행 연구	7
3.1. 문법 교육에서의 맥락에 관한 연구	7
3.2. 화용론적 시간 표현에 관한 연구	9

II. 맥락 중심의 시간 표현 교육을 위한 이론적 전제 12

1. 시간 표현 교육의 실태	12
1.1. 교육과정 층위의 분석	12
1.2. 교과서 층위의 분석	17
(1) 문법 설명 텍스트 차원	17
(2) 학습 활동 구안 차원	20
1.3. 교수·학습 층위의 분석	24
2. 맥락 중심 시간 표현 교육의 개념	27
2.1. 문법 교육에서의 맥락	27
2.2. 언어 사용 행위로서의 시간 표현	32
3. 맥락 중심 시간 표현 교육의 의의	35
3.1. 시간성의 언어화를 통한 국어 인식의 확장	35
3.2. ‘선택’으로서의 시간 표현 사용 능력 향상	37

III. 시간 표현의 선택에 관여하는 맥락 요인 분석 39

1. 요인 분석의 전제	39
1.1. 분석의 고려 요인	39

1.2. 요인별 내용 분류의 근거	42
2. 내용 요소의 선정과 상세화	45
2.1. 텍스트의 장르성	45
(1) 텍스트의 시간적 방향성 고려하기	45
(2) 텍스트의 문체적 특성 고려하기	51
2.2. 관점(viewpoint)의 이동	58
(1) 필자/화자의 초점 대상에 따라 관점 이동하기	58
(2) 독자/청자의 수용 가능성에 따라 관점 이동하기	65
2.3. 텍스트 내용 구조	71
(1) 사건 관계에 따라 시간 표현 선택하기	71
(2) 명제와 상황의 관계에 따라 시간 표현 선택하기	76
IV. 맥락 중심 시간 표현 교육을 위한 내용 설계	83
1. 시간 표현 교육의 목표	83
2. 시간 표현 교육 내용의 구성	84
2.1. 교육 내용의 체계	84
2.2. 교육 내용 구성의 방향	86
(1) 텍스트 중심의 구현	86
(2) 이해 활동과 표현 활동의 통합	87
3. 교육 내용 구성의 실제	91
3.1. 대상 텍스트의 선정	91
3.2. 교육 활동의 구성 및 실제	92
V. 결론	100
* 참고문헌	105
* 부록	111
* Abstract	121

표 차례

[표1]연구 목적에 따른 연구 방법	4
[표2]실태 조사 및 학습자 인식 측정 조사 설문 결과의 구분	6
[표3]시간 표현 관련 교육 내용	12
[표4]2009 개정 교육과정 시간 표현 교육 관련 성취 기준의 세부 내용 ...	14
[표5]2011 개정 교육과정 시간 표현 교육 관련 성취 기준의 세부 내용 ...	14
[표6]2007개정 초등학교 국어과 교육과정 성취기준 및 세부 내용	15
[표7]교과서에 드러난 시간 표현 설명 텍스트	17
[표8]시간 표현의 주관적 선택과 관련한 맥락 요인	30
[표9]네 가지 범주에 따른 관점(viewpoint)의 분석	33
[표10]1차 인식 측정지의 문항 구성	39
[표11]2차 인식 측정지의 문항 구성	41
[표12]텍스트의 주제가 갖는 시간적 방향	46
[표13]화자의 관점(viewpoint)에 따른 현재형과 과거형의 선택	59
[표14]심리적 이동에 따른 현재시제의 표현	70
[표15]맥락 중심 시간 표현 교육의 목표	83
[표16]맥락 중심 시간 표현 교육의 내용 체계	85
[표17]장르 기반 텍스트, 문법 모형	87

그림 차례

<그림1> 맥락-장르-언어사용역-언어의 관계	28
<그림2> 맥락을 중심으로 한 시간 표현의 선택 도식	34
<그림3> 분석적 관점에서의 시간 표현 도식	35
<그림4> 랜개커(Langacker, 1987)의 역동적 진화 모형	69
<그림5> 이해 활동 중심의 시간 표현 교육 내용 구성	88
<그림6> 표현 활동 중심의 시간 표현 교육 내용 구성	89

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

언어는 객관적 실체가 아니라 표현자의 ‘관점’이 투영되어 ‘주관성’을 필연적으로 지니게 된다. 이는 시간에 있어서도 마찬가지다. 시간 표현은 시제(tense), 서법(mood) 혹은 양태(modality), 동작상(aspect)의 개념을 모두 포괄하도록 의도한 것이지만, 주로 시제 개념에 중점을 두어 ‘상황의 시간적 위치’(콤리, Comrie, 1976: 5)로 여겨져 왔다.¹⁾ 그러나 한국어의 시간 표현에서는 사실상 추상적이고 물리적 개념인 시간을 언어라는 매개를 통해 어떻게 인식하는지, 그리고 이를 어떤 방식으로 표현할 것인지에 대해서는 화자 및 필자의 주관과 판단에 달려 있다. 같은 시간에 일어난 사건을 표현하는 데에도 다른 문법 요소가 선택²⁾되는 것이 이를 증명한다.

텍스트 내용 구조나 상황 맥락, 장르성에 따라 시간 표현이 달리 선택되는 양상이나 시간 표현을 드러내는 개별 선어말어미의 문법적 의미기능에 대한 탐구는 국어학계에서 활발히 이루어져 왔다. 특히 과거에는 시제의 체계나 서법 및 양태와의 관계, 개별 문법 요소의 담화적 기능이나 수사적 효과를 중심으로 연구가 이루어지다가, 최근에 이르러서는 ‘텍스트’에서 시간 표현이 사용되는 경향성과 그에 내재한 표현자의 의도, 효과를 해당 텍스트의 장르성과 관련하여 탐구하는 논의³⁾가 두드러진다.

어떤 생각을 문장으로 만들어낼 때 시간 표현은 자연스럽게 그에 얹히게 되므로, 모어 화자라면 시간 표현의 사용을 어려워하는 경우는 많지 않다. 이에 지금까지의 시간 표현 교육은 ‘문법 범주’ 중 하나로 시간 표현을 구성하는 문법 요소를 익히는 것에 집중되었고, 학습자는 시간 표현 교육에 대해 자신이 이미

1) 이는 서양 철학에 등장하는 직선적 시간관에 철저히(기계적으로) 바탕한(임철성, 1998: 251~252) 것으로, ‘발화시’와 ‘사건시’와의 관계를 중심으로 시간 표현을 바라보는 태도이다.

2) ‘선택으로서의 문법’에 관해서는 콜른(Kolln, 2003) 등의 논의를 참조할 수 있다.

3) 대표적으로 문숙영(2008)에서는 신문 보도 텍스트와 텔레비전 텍스트에서 시제 어미 및 시제 상당 표현이 사용되는 양상에 대해 분석하고 있다.

알고 있는 것을 어려운 용어로 반복하는 일이라고 여기게 되었다.

학습자가 이미 알고 있는 것에 대한 재진술의 문제는 문법 교육의 위상 문제로 직결되었고, 최근에는 구조주의적 관점에 근거한 문법 교육에 대해 반성적 움직임이 활발하다. 시간 표현 교육 내용 또한 여기서 예외는 아니다. 2009 개정 국어과 교육과정에서는 시간 표현과 관련하여 ‘문법적 기능을 담당하는 요소들의 특징을 이해하고 담화 상황에 맞게 사용할 수 있다.’는 성취 기준을 제시하여 7차 교육과정 내용에서 나타났던 분석적 접근에서 벗어나 문법 요소의 사용을 ‘선택’ 가능한 것으로 보고, 이를 텍스트 차원에서 살필 것을 제안하고 있어 관점의 전환이 일어났음을 보여준다. 이는 문법 교육 내용을 고루하게 바라보는 시선을 벗어나고자 하는 현실적 문제와 결부되어 있으며, 문법과 독서가 교과목상의 결합이 일어나면서 더욱 확대되었다.

문제는 이러한 고민이 교육과정의 차원에서만 있어 왔을 뿐 교과서에, 혹은 실제 교수-학습의 차원에서는 구현되지 않고 있다는 것이다. 간혹 소설 텍스트에서의 ‘역사적 현재’를 자료로 삼아 시간 표현의 표현 효과를 탐구하도록 의도하는 활동이 구안되어 있기는 하지만, 시간 표현 교육에 대한 선명한 관점이나 체계 없이 단편적으로 제시되는 것이어서 그를 통해 학습자가 시간 표현과 관련하여 유의미한 경험을 할 수 있을 것으로 기대하기는 어렵다.

주지하였듯 맥락 중심의, 텍스트 중심의 시간 표현 교육은 텍스트에 대한 접근이 정립되지 않는 한 선명하게 구현되는 것은 불가능에 가깝기 때문이다. 앞서 7차 교육과정을 반영한 국어 교과서의 시간 표현 교육 내용의 사례처럼, 실제적인 언어 자료를 대상으로 문법을 가르친다는 것만으로는 문법교육의 질이 보장될 수 없다(김호정, 2006: 160). 따라서 문법 영역에서 실제적인 언어 자료에 대한 고민이, 단순히 언어 자료의 양의 증가로 대치되어서는 안 될 것이다. 그 자료가 활동이나 평가 도구에서 ‘문법 지식 이해’나 ‘문법 사고 활동’에 어떤 영향을 주는 변인인가를 생각할 필요가 있다(주세형, 2009: 502)는 점을 참고한다면 문법이 필요하다고 생각되는 때는, 문법 지식을 가짐으로써 적절한 또는 더욱 심화된 이해와 표현이 가능할 때이다. 모어 화자의 문법적 직관이 문장 이해 단위의 문법에서 대체로 뛰어나다는 점을 고려하면(김봉순, 2007: 451), 텍스트 차원의 문법은 정확한 이해와 적절한 표현에 매우 중요한 기여를 할 수 있다.

본고는 이러한 문제의식에서 출발하여, 형태 중심의 구조주의적 관점에 근거한 시간 표현 교육에서 벗어나 생성적 관점에서 맥락과 상호작용하는 문법적 기제로서의 시간 표현 교육 내용을 확립하고자 한다. 전술하였듯 시간 표현과 맥락과의 관계를 밝히고 이를 교육 내용으로 구체화한 실증적 논의는 매우 부족하다. 따라서 학습자의 수행과 실제성이 두드러지는 텍스트를 바탕으로 실증적 분석을 통해 선명한 교육 내용을 마련할 필요가 있다. 구체적인 연구 목적은 다음과 같다.

첫째, 문법 교육에서 다루어야 할 맥락의 개념을 정립하고, 이를 토대로 한 시간 표현을 재개념화한다.

둘째, 시간 표현을 선택하게 되는 맥락 요인을 분석하고, 각 요인 간 상호작용의 기제를 밝힌다.

셋째, 맥락에 기반을 둔 시간 표현 교육의 내용이 실제 교수-학습 장면에서 어떤 방식으로 구현될 수 있는지를 제시한다.

2. 연구 대상 및 연구 방법

본고는 화자가 시간 표현을 선택할 때 어떤 요인을 고려하는지에 주목한다. 즉, 시간 표현은 단순히 ‘상황의 시간적 위치’를 가리킬 뿐 아니라 화자의 사건에 대한 관점(viewpoint), 텍스트 내용 구조, 장르성을 담지하는 복합적 장치임을 다루고자 한다. 전술하였듯 본고는 모어 화자가 시간 표현이 텍스트와 상호작용하는 역동적 문법 요소임을 깨닫는 것을 목표로 하고 있으므로 비교적 시간성이 명징하게 드러나는 시간 부사 등 어휘적 요소는 논의 대상에서 제외하기로 한다. 한편, 학교 문법에서 시간 표현을 시제, 동작상, 서법 및 양태를 포괄하여 다루고 있어, 본고는 이를 참고로 하여 넓은 범위에서 시간 표현을 유연하게 바라보는 것으로 한다. 시제가 3분 체제인지 2분 체제인지에 대해 학문적 논란이 있는바 이에 대한 논의는 이후의 몫으로 남기며, 학교 문법에 따라 3분 체제⁴⁾5)

4) 강효경·오현아(2009)에서는 시제 교육을 인지언어학적 관점에서 접근하면서 교육 내용을 정립하기 위해서는 지금껏 미래 시제 선어말어미로 처리되어 왔던 ‘-겠-’의 위상을 재고할 필요가 있음을 지적한다. 본고도 이와 같은 논지에 일부 동의하나, 연구의 초점과는 다

를 견지하는 것으로 한다. 본고가 주안점으로 두는 것은 시제의 체계가 아닌 시간 표현의 '선택'에 있기 때문이다.

이상 연구의 세부 목적별 연구 방법을 정리하면 다음과 같다.

[표1] 연구 목적에 따른 연구 방법

세부 연구 목적	연구 방법
시간 표현 교육의 변화 과정과 현행 시간 표현 교육의 실태 파악	• 교육과정 및 교과서 분석
	• 교사 대상 설문 조사
	• 학습자 인식 측정지
시간 표현과 맥락 간의 관련성 분석	• 이론 연구
시간 표현의 선택 요인 분석	• 학습자 인식 측정지 • 학습자 글 분석 • 보도 텍스트 분석 (신문 보도 텍스트, 텔레비전 보도 텍스트)

현재까지 시간 표현 교육의 실태를 짚어보기 위해 7차부터 2011 개정 중등 교육과정의 내용을 분석하였고, 이를 반영한 국정, 검인정 교과서의 시간 표현 설명 텍스트와 학습 활동을 살펴보았다. 교육과정은 그 시기에 따라 교육에 대한 담론을 파악할 수 있는 표상체이기에 분석의 의의가 있으며, 교과서는 교육 과정의 관점이 구현된 것이므로 본고가 주목하고자 하는 시간 표현 교육의 실태를 정확히 파악하기 위해 분석할 필요가 있다.

교육과정의 내용과 교과서의 내용이 실제 교수-학습 상황에서 그대로 이루어지는 것은 아니며, 교사가 생각하는 교육 내용의 중요도나 학습자의 수준 등에

소 떨어져 있으므로 이에 대해 중점적으로 논하지 않기로 한다.

- 5) 문숙영(2005)을 포함한 국어학적 논의에 따르면 한국어 시제는 과거와 비과거인 2분 체계가 어느 정도 확립된 것으로 판단되나 학문 문법과 학교 문법의 목적과 성격은 엄밀히 다르므로 본고는 3분 체계를 따르는 것으로 한다. '미래 시간'을 표상하는 문법적 표지가 한국어 시제 체계에 존재하지 않는다고 해서 학습자의 머릿속에 '미래'라는 추상적 시간이 없는 것은 아니기 때문이다.

따라 시간 표현 교육 내용의 반영체가 달라지므로, 설문지법을 통해 국어 교사가 시간 표현 교육에 대해 가지고 있는 인식을 확인하였다. 또, 학습자들이 시간 표현을 사용할 때 텍스트 내용 구조나 상황 맥락, 장르성을 고려하여 자신의 의도를 적절하게 드러내고 있는지 그 실태를 파악하고자 자기소개서⁶⁾를 작성한 결과물을 수집하였으며, ‘나눔’을 주제로 한 자유로운 글쓰기⁷⁾ 활동 결과물 또한 그 대상으로 삼았다.

맥락 중심의 시간 표현 교육의 주요 내용이 될 근거를 마련하고자 학습자의 시간 표현에 대한 인식을 살펴 실증적 연구를 진행하고자 하였으며, 이는 인식 측정지와 보도 텍스트 분석을 통해 이루어졌다. 학습자의 인식 측정 조사는 시간 표현의 사용과 해석 양상이 어떻게 드러나는지에 대해 양적 접근 방식을 취하여 시간 표현 사용의 경향성을 파악하고, 이를 시간 표현 교육의 내용으로 구현하고자 했다. 조사는 모두 2차에 걸쳐 진행되었으며, 1차 조사에서는 특정한 텍스트 구조 및 상황 맥락을 부여하고 그에 따른 시간 표현의 선택 양상과 그 효과를 필자 및 화자의 의도(독자 및 청자에게는 수용가능성)와 관련 지어 파악할 수 있는지를 알아보하고자 하였다. 2차 조사는 텍스트의 장르성과 시간 표현과의 관계에 대해 학습자의 인식을 측정하는 것을 염두에 두고 텍스트의 시간적 방향성에 대한 인식과 문체의 변화에 따른 시간 표현의 변화 양상을 파악하고 있는지 그 양상을 알아보기 위한 의도에서 실시되었다. 구체적인 인원 및 대상은 [표2]와 같다.

6) 대학 입시를 목표로 하는 자기소개서의 경우 설득적 텍스트로서의 장르성이 뚜렷하고, 질문의 내용이 매우 분명하여 필자 및 화자의 의도를 명징하게 드러낼 수 있는 글이어서 실태 파악의 자료로 채택하였다. 대상은 서울에 위치한 인문계 여자 고등학교 3학년 학생으로, 입학사정관 전형에 대비하여 자기소개서를 작성한 결과를 수집하였으며, 교사의 첨삭을 거치기 전의 1차 결과물을 그 대상으로 하였다.

7) 연구자는 6월 첫째 주, 고등학교 학습자 230명을 대상으로 수업 시간 ‘나눔’을 주제로 한 수필을 수업한 후 학습자 자신의 경험을 바탕으로 ‘나눔’에 대한 가치관을 서술하는 글을 쓰는 활동을 구성했다. 이러한 활동을 구성한 이유는 첫째, 현실적 학습 진도 및 내용을 고려한 것이었고 둘째, 학습자가 표현하게 되는 경험과 가치관이 서사(narrative)와 학습자의 개인적 주관을 드러내는 것이어서 시간 표현의 사용 양상을 조금이나마 다양하게 살필 수 있기 때문이었다.

[표2] 실태 조사 및 학습자 인식 측정 조사 설문 결과의 구분

	시행 시기	대상	인원	분류 기호
국어 교사 설문	2013.8.7~8.23	고등학교 교사	26명	T-교육경력(년)- 일련번호
학습자의 글에 나타난 시간 표현 사용 실태	2013.5.6~5.10	서울 K여자고등학교 2학년	230명	S-KA-성명
	2012.9.6~9.20	서울 K여자고등학교 3학년	30명	S-KA'-성명
학습자의 시간 표현 인식	2013.7.29	서울 K여자고등학교 2학년	37명	S-KB-일련번호
	2013.9.12~ 9.17	서울 K여자고등학교 2학년	90명	S-KC-일련번호
	2013.7.30	서울 D고등학교 1학년	57명	S-D-일련번호

학습자의 인식 측정지 분석 결과는 시간 표현 교육이 분석적 관점에서가 아니라 맥락 중심의 생성적 관점에서 이루어질 수 있다는 것을 보여주지만, 맥락을 중심에 둔 시간 표현 교육의 내용을 보다 상세화하기 위해서는 실제 텍스트에서 그러한 맥락이 어떤 방식으로 작동하는지를 살피는 작업이 필요하다. 이에 본고는 보도 텍스트를 주된 텍스트 분석의 대상으로 선정하였다. 더불어 보도 텍스트는 매체별로 소통 방식이 달라질 수 있으며, 그에 따라 주로 선택되는 문법 형태도 차이를 보일 것이므로 신문 보도 텍스트와 텔레비전 보도 텍스트로 나누어 분석하였다. 분석 대상이 되는 자료는 2013년 1월 1일부터 지금까지 생산된 경향신문, 동아일보, 중앙일보, 한겨레신문, 프레시안의 신문 텍스트와 텔레비전 보도 텍스트의 경우 KBS, MBC, SBS, YTN을 통해 보도된 텍스트이다.

이상의 연구 방법을 바탕으로 II장에서는 문법 교육에서 요구되는 맥락의 개념을 정립한 후, 그를 중심으로 ‘사용’ 차원으로서의 시간 표현을 재개념화하고 그 의미를 밝혔다. III장에서는 맥락에 기반을 둔 시간 표현 교육 내용을 선정하기 위해 시간 표현을 선택하는 데 관여하는 맥락 요인을 분석하였다. IV장에서는 III장에서 분석한 내용을 토대로 하여 맥락 중심 시간 표현 교육의 목표를 설정하고, 교육 내용의 체계를 마련하여 사례를 통해 이를 구현하였다.

3. 선행 연구

본고의 연구 주제인 맥락 중심 시간 표현 교육의 의의를 밝히기 위해서는 문법 교육에서 맥락이 어떻게 논의되어 왔는지를 고찰하고, 시간 표현의 화용적 쓰임에 관한 선행 연구를 살펴볼 필요가 있다. 나아가 본고의 연구사적 위치를 확인하고자 한다.

3.1. 문법 교육에서의 맥락에 관한 연구

문법 교육에서 ‘맥락’을 중심에 둔 연구는 많지 않다. 다만 그 외연을 넓혀 국어 교육의 장에서 봤을 때 ‘맥락’은 주로 화법, 독서, 작문 영역과 문학 영역에서 중점적으로 다뤄져 온 경향이 있다. 그러나 2007 개정 국어과 교육과정에 ‘맥락’ 범주가 생겨나면서 국어 교육의 전반에서 ‘텍스트’와 ‘맥락’의 중요성을 재고하는 목소리가 높아지고, 문법 교육 또한 ‘맥락’을 중심에 두고 ‘학습자가 맥락을 고려하여 어떻게 의미를 구성하는지’, ‘맥락을 고려하여 어떻게 텍스트를 생성해 내는지’에 주목하게 되었다. 사실상 문법 교육에서 ‘맥락’이 아주 배제되어 온 것은 아니지만, 교육적 의미화의 방식이 구태를 벗어나지 못했다고 볼 수 있다.

할리데이(Halliday, 1994)는 ‘맥락’을 언어 선택에 타당성을 부여할 수 있는 일종의 ‘중간 언어층’으로 보아 이를 언어 맥락, 상황 맥락, 문화 맥락으로 구분하였다. 그리고 언어 맥락을 텍스트 내적 구조, 소위 ‘문맥’의 범주에서 작용하는 것으로, 상황 맥락은 ‘주체(tenor), 양식(mode), 내용(field)’으로 구성되어 있다고 보았다. 문화 맥락은 이후 스피비(Spivey, 1997)에 의해 구체화되었는데, 이를테면 텍스트를 둘러싼 사회·문화적 배경을 뜻하는 것으로 규정하였다. 맥락에 관한 이와 같은 논의는 문법 교육에서 관점의 전환을 가져왔는데, 주세형(2005)에 의해 체계화되었다. 주세형(2005)에서는 ‘의미-문법’의 관계에 대해 논구하면서, 문법 교육이 주목해야 하는 지점은 실제 모어 화자가 의미를 구성하는 과정에서 문법 지식을 어떻게 활용하고 있는지에 관한 것임을 강조하였다. 문법 교육에 모어 화자, 다시 말해 학습자의 ‘수행 방식’을 주된 논의로 가

져왔다는 점에서, 문법 표현과, 문법 표현이 드러난 텍스트에서 필자/화자의 표현 의도를 해석하고, 이를 문법과 맥락, 문법과 텍스트의 관계로 설명하고자 하는 본 연구에 참고가 된다. 문법 교육에 유의미한 맥락을 논의한 것으로 오현아(2011)를 들 수 있는데, 문법 교육에서 맥락을 어떻게 수용할 것인지에 중점을 두고 ‘맥락’의 개념을 구체화하면서, 지금까지의 문법 교육에서는 주로 언어적 맥락과 상황 맥락에 집중하여 다루어져 온 경향이 있다고 지적하고 앞으로의 문법 교육은 이해 중심에서 표현 중심으로, 언어적 맥락과 상황 맥락 중심에서 사회문화적 맥락 중심으로 나아가야 한다는 점을 역설하였다.

엄밀히 말해 문법 교육에서의 맥락을 조망한 것은 아니나, 본 연구의 방향에 유의미하게 작용한 논의로 김혜정(2011)이 있다. 개정 국어과 교육과정에서 맥락이 중요한 화두로 떠오른 것과 관련하여, 맥락의 개념 변화와 교수 양상을 살펴보고 있다. 특히 문법 교육에서의 맥락은 ‘국어사랑’이라는 신념과 태도로 기술되고, 문학 교육에서의 맥락은 구체적인 작품의 특정 ‘배경에 대한 지식’으로 기술된다는 점을 지적하면서, 이로 인해 맥락이 지식의 문제로 치부되는 것을 경계하고 있다. 맥락은 텍스트를 통해 파악할 수 있는 것이지 따로 떼어 교육할 내용이 아니라고 본 것이다. 여기서 본고는 문법 교육에서의 맥락이 반드시 ‘국어사랑’이라는 신념에 바탕을 둔 개념으로만 적용되었다고 판단하지 않았다. 구분관 외(2011)에서 문법 교육의 목표를 언어 인식(language awareness)의 신장으로 보고 원리 중심의 문법 교육을 강조했다라는 점에서도 이를 확인할 수 있으며, 적용의 방식이 단편적이었을 뿐 사실상 개정 교육과정에서 맥락의 중요성은 문법 교육을 비롯한 모든 국어과의 영역에서 강조되었기 때문이다.

김혜정(2011)에서는 국어사용 기능 영역에서 사회 문화적 맥락의 개념이 적용되고 있다고 논구했는데, 본고는 이 개념이 문법 교육에서는 ‘장르’로 구체화된다는 점에 주목했다. 넵 외(Knapp & Watkins, 2007)에서는 ‘장르’를 텍스트를 형성하는 과정에 주목하여 바라보고자 했고, 장르는 체계의 일부이자 특정한 방식으로 구조화된 것이되, 더 중요한 것은 장르가 사회적 상호작용 안에서 생성되는 것이라는 점을 공고히 했다. 체계기능언어학에서의 장르는 양식(mode)과 연결되어 상황 맥락의 구성 요소로 자리하고 있는 반면, 여기서는 장르를 사회적 과정으로 판단했다는 차이점이 있으나, 두 접근 모두 ‘장르’를 쓰기 및 문법 교육과 관련지어 모색할 토대를 마련하고 있다는 점에서 의미 있는 성과를

보여준다. 체계기능언어학의 접근을 발전적으로 수용하면서 시간 표현 교육과 장르성에 대해 본격적으로 논의한 연구로는 제민경(2013)이 있다. 여기서는 신문 텍스트를 대상으로 ‘-었었-’의 사용 양상과 ‘-바 있다’의 사용 양상을 살펴보고, ‘-었었-’이 사용될 수 있는 맥락에서도 ‘-바 있다’가 주로 선호되는 경향을 신문 텍스트의 장르성에서 찾아 장르와 텍스트가 중심이 되는 시간 표현 교육 내용을 제안하였다는 점에서 본 연구에 큰 의의를 지닌다.

이상의 연구들을 살펴본바, ‘맥락’을 구성하는 여러 요소나 그에 대한 관점이 문법 교육에 어떻게 수용되어야 할지에 대해서는 보다 정치한 논의가 필요해 보인다. 다만, 문법 교육에 필요한 ‘맥락’의 문제를 ‘장르성’을 통해 그 돌파구를 찾으려 하고 이에 대한 시도가 이루어지고 있다는 점에 있어서는 다소 경직되어 있었던 맥락에 대한 관점이 유연해지기 시작한 것으로 받아들일 수 있겠다.

3.2. 화용론적 시간 표현에 관한 연구

시간 표현에 대해서는 주로 문법 형태의 의미기능을 탐구하는 방식으로 연구가 이루어져 왔지만, 선행 연구에서 보여주는 의미기능 중 화용론적 쓰임과 관련하여 주목할 만한 논의들이 발견된다. 라이헨바흐(Reichenbach, 1947)는 시간 표현이 담지하고 있는 시간성을 이해하기 위해서는 발화시와 사건시 중심의 체계에서 벗어나 ‘인식시’의 도입이 필요하다는 점을 주장하였다. 비슷한 맥락에서 클라인(Klein, 1994)은 ‘주제시’의 개념을 규정하면서 시간 표현의 사용 차원을 ‘화자의 인식’과 관련하여 논구하고자 하였다. 두 견해를 한국어의 시간 표현이나 국어 교육에 가감 없이 받아들일 수는 없지만, 시간 표현을 논하는 데에 맥락을 구성하는 요소를 중심에 두었다는 점에서 주목할 만하다. 문숙영(2005)은 클라인(Klein, 1994)의 ‘주제시’가 갖는 의미와 가치를 인정하면서도, 그대로 국어의 시제에 받아들이는 데는 한계가 있다고 보아 이를 비판적으로 받아들인 ‘화제시’의 개념을 주장하였다.

시간 표현이 담화 상에서 사용되는 양상에 대해서는 소설을 대상으로 한 연구가 주를 이룬다. 정희자(1987)는 담화 층위에서 시제 분석의 필요성을 역설하고 소설 텍스트를 대상으로 실제 담화 차원에서 각 문법 형태가 갖는 의미를 고찰하였다. 그리고 이를 일반 배경 정보, 주요 배경 정보, 일반 주제 구성 정보를

시간 표현의 사용과 관련지어 분석하고 있다.

지금까지의 시간 표현에 관한 논의들이 갖는 핵심은, 실제 언어생활에서 시간 표현의 역동적 사용 양상을 해석하기 위해서는 표현자의 존재를 고려하지 않을 수 없다는 점이다. 이를 바탕으로 화자의 인식이 사건이나 사태에 대해 어떤 시, 공간적 위치를 가지느냐에 따라 시간 표현을 설명하고자 했던 랜개커(Langacker, 1987)의 논의가 본 연구에 참조점이 된다. 여기서는 문법이 인간 인지의 산물이라는 관념에 근거하는 인지 문법(cognitive grammar)적 관점에서 시제, 상, 양상을 인간이 경험을 어떻게 구조화하느냐에 관한 문법 범주로 보면서, 화자가 인식하는 시간적 지점을 ‘단상’으로 규정하고, 이는 인간의 심리적 유연성에 따라 이동할 수 있는 것으로 보았다.

화자의 의식이 담화 내지는 텍스트로 언어화될 때의 기제를 탐구한 체이프(Chafe, 1994)는 서사 담화 혹은 소설에서 드러나는 서술을 인칭의 변화와 시점, 시간 표현의 이동과 관련하여 논구하고자 했다. 인간이 어떤 발화를 할 때는 기억과 상상의 과정을 거치는데, 이를 내향적(introverted) 의식으로 보고, 이를 또다시 표현된 의식과 표현 의식으로 나누었다. 화자는 내향적 의식을 언어적 기제로 표현하면서 실시간 의식과 일탈 의식을 사용하게 된다. 어떤 서사를 텍스트로 구현할 때 일탈 의식이 일어날 경우, 시공간상의 일탈과 자아의 일탈이 일어나는데, 각각 과거 시제의 사용과 3인칭의 사용 문제로 결부하고자 했다. 특히 소설에서 시제 교체 현상에 관심을 두고 이를 의식의 이동으로 설명하고자 했다는 점이 주목된다. 전술한 연구들은 화자 혹은 필자의 내적 인식이 유연하게 이동할 수 있다는 점, 화자 혹은 필자가 사태를 어떻게 해석하느냐에 따라 언어화되는 시간 표현이 달라진다는 점을 핵심 논의로 삼았다는 것에서 의미 있는 성과를 보여준다.

본고는 시간 표현의 선택에 관여하는 요인을 화자의 의식 뿐 아니라 장르성에 입각해서도 살펴보고자 하는데, 본 연구에 참고가 될 유의미한 논의들을 문숙영(2008)에서 살필 수 있다. 보도문을 분석의 대상으로 삼아, 시제 표현 및 시제상당 표현이 특정 장르 속에서 어떤 담화 기능을 갖는지에 대해 고찰하고 있어 인상적이다. 앞서 언급했던 시간 표현의 사용 양상을 전경-배경 정보 구조에 따라 살피는 접근에 대해 시간 표현이 항상 이와 같은 담화 구조에 맞춰 사용되는 것이 아니라 화자의 의도나 전략에 따라 변칙적으로 운용될 수 있다고 주장

하면서 이를 텍스트의 장르성에서 찾고자 했다는 점이 의미 있는 논의로 받아들여질 수 있다. 텍스트의 시간적 흐름을 고려하여 시간 표현의 사용 양상을 살펴 고자 한 박현선(2006)의 논의도 인상적이다. 비록 독일어의 시간 표현에 대한 논의여서 대상 언어가 다르나, 필자의 ‘의도’를 중심으로 주제의 시간적 방향에 대해 논구하면서 ‘보고’, ‘보편화’, ‘기대’라는 개념을 도입하였고, 나아가 텍스트 유형에 대한 분류도 논의되어야 한다는 필요성을 제기하였다.

지금까지 살펴본 시간 표현과 관련한 선행 논의는 ‘체계’ 중심에서 벗어나 ‘사용’의 차원에서 이루어지고 있다는 점이 본고가 참고할 의미 있는 지점이다. 다만 이와 같은 연구가 신문 텍스트나 보도문, 내지는 소셜 텍스트에 한정되어 다루어지고 있다는 점에 있어, 문법 교육에서 텍스트 차원의 시간 표현 교육 내용을 마련하기 위한 목록을 구축하기 위해서는 보다 많은 검토가 필요하다.

Ⅱ. 맥락 중심의 시간 표현 교육을 위한 이론적 전제

1. 시간 표현 교육의 실태

1.1. 교육과정 총위의 분석

문법 지식을 이해하고 표현하는 일을 적절성의 문제로 확장하면, 문법 교육에서 다루는 시간 표현⁸⁾ 역시 맥락의 개념을 고려할 필요가 있다. 이에 시간 표현의 개념을 다듬기 위한 사전 작업으로 7차 교육과정과 개정 교육과정에서 시간 표현을 어떻게 다루고 있는지를 우선적으로 살펴보고자 하여 그 내용을 [표 3]와 같이 제시하였다.

[표3] 시간 표현 관련 교육 내용

교육과정	학년	영역	성취기준	세부내용
7차 교육과정	10	국어 지식	(3) 문법 요소들의 기능을 안다.	【기본】 ○글에 나타난 여러 가지 문법 요소를 찾는다. 【심화】 ○문법 요소의 쓰임이 잘못된 부분을 찾아 바르게 고친다. ○문법 요소를 이용하여 짧은 글을 쓴다.
	선택	문법	(라) 문장의 구성	○부정 표현, 시간 표현, 사동 표

8) 7차 국어과 교육과정에서 시간 표현에 관한 교육 내용은 초등학교 5학년 단계에 아래와 같은 내용으로 등장하며, 학교 급을 고려하여 추상적 관념인 시간을 언어로 표현할 수 있음을 아는 정도의 차원에서 제시되어 있다.

내 용	수준별 학습 활동의 예
(2) 우리말에는 시간을 표현하는 말이 있음을 안다.	【기본】 ○글에서 과거, 현재, 미래 등의 시간을 표현하는 말을 찾는다. 【심화】 ○시간을 표현하는 말을 사용하여 짧은 글을 쓴다.

	교육 과정		요소와 짜임새 ② 국어 문법 요소의 기능과 그 의미를 이해한다.	현과 피동 표현, 높임 표현, 국어의 시간 표현 등에 대한 학습 ○ 시간 표현을 이루고 있는 시제, 상, 서법의 체계 문제 탐구 활동
2007 개정 교육과정	선택 교육 과정	문법	(1) 국어와 얹 (나) 국어의 구조 ③ 문장 ㉞ 문법 범주를 이해하고 자연스러운 문장 표현 방법을 설명한다.	
2009 개정 교육과정	중학교 1~3 학년군	문법	(9) 문법적 기능을 담당하는 요소들의 특징을 이해하고 담화 상황에 맞게 사용할 수 있다.	
	선택 교육 과정	독서와 문법 I	(1) 국어와 얹 (나) 국어의 구조 ③ 문장 ㉞ 문법 범주를 이해하고 자연스러운 문장 표현 방법을 설명한다.	
2011 개정 교육과정	선택 교육 과정	독서와 문법	(12) 의미 구성에 기여하는 문법 요소의 개념과 표현 효과를 탐구한다.	

[표3]에서 확인할 수 있듯이 2009 개정 국어과 교육과정 중학교 1~3학년군의 성취 기준 내용에서 시간 표현을 비롯한 문법 요소를 담화와 관련짓고 있다. 7차 교육과정에서는 문법 요소가 잘못 사용된 부분을 찾고 이를 교정하는 활동을 중심으로 제시되어 있어 시간 표현에 관한 교육 내용이 분석적 관점에서 이루어져 왔음을 보여준다. 시간 표현을 구성하는 문법 요소를 걸러내고 이것이 어떠한 체계를 갖추고 있는지를 학습하는 활동이 주를 이루고 있는 것도 이를 뒷받침한다. 그러나 2009 개정 교육과정에서는 ‘담화에 맞게’ 문법 요소를 사용하는 것에 주안점을 두어 시간 표현을 실현하는 문법 요소를 사용 차원으로 확장하고 있음을 알 수 있다. 더하여 [표4]와 [표5]에 제시한 2009 개정 교육과정, 2011 개정 교육과정의 성취 기준은 시간 표현을 ‘효과적이고 적절하게’ 사용하는 능력을 신장시키는 것을 목표로 하고 있어 생성적 관점에 바탕을 둔 문법 교육을 지향하고 있음을 보여준다.

[표4] 2009 개정 교육과정 시간 표현 교육 관련 성취 기준의 세부 내용

학년군	성취 기준 세부 내용
중1~3 학년군	(9) 문법적 기능을 담당하는 요소들의 특징을 이해하고 담화 상황에 맞게 사용할 수 있다. 문법적 의미를 실현하는 데 사용되는 다양한 문법 요소들을 탐구하는 활동을 통해 국어의 문법적 특징을 이해하고 상황에 맞는 정확한 문장 표현 능력을 기를 수 있다. 높임, 시간, 피동 사동, 부정 표현 등 국어의 주요 문법 요소들의 형태와 의미 기능을 실제 담화 상황 속의 다양한 문장 자료를 통해 탐구한다. <u>이러한 탐구의 결과가 정확하고 효과적인 문장을 구성하는 능력과 습관을 기르는 쪽으로 이어지도록 지도한다.</u> (밑줄은 인용자)

[표5] 2011 개정 교육과정 시간 표현 교육 관련 성취 기준의 세부 내용

학년군	성취 기준 세부 내용
선택 교육과정 독서와 문법	(12) 의미 구성에 기여하는 문법 요소의 개념과 표현 효과를 탐구한다. 문장의 성분과 짜임에 대한 이해를 바탕으로 주요 문법 요소가 문장이나 글 전체에 미치는 표현의 의미 효과를 탐구해 볼 수 있다. 구체적으로는 종결 표현, 피동·사동 표현, 높임 표현, 시간 표현, 부정 표현, 인용 표현 등 주요 문법 요소들이 사용되는 양상을 이해하고 특히 독서와 관련지어 그것들이 문장과 글 전체에 미치는 표현의 효과를 탐구하도록 한다. 이를 위해서는 기사문, 광고문, 시, 소설 등 실제 국어자료를 통하여 학습하고 활용하도록 한다. (밑줄은 인용자)

2011 개정 교육과정의 성취 기준을 보면 문법 요소가 ‘의미 구성에 기여’한다는 것과 ‘표현 효과’에 주목한다는 진술에서, 문법은 표현 과정에 필요한 의미 구성 자원, 즉 의미를 구체적인 언어 형식으로 실현시키는 장치(박종훈, 2007: 76)로 보고 있음을 알 수 있다. 문법 요소에 대한 관점의 변화는 사실상 2007 개정 교육과정에서부터 점진적으로 일어난 것으로 판단된다. 신명선(2007)에서는 개정 교육과정을 ‘텍스트 중심’의 교육과정으로 보고 있는데, 텍스트를 국어 교육의 장으로 끌어 오기 위해서는 맥락에 대한 이해가 전제되어야 한다. 완성

된 논의가 아니어서 계속된 개정 과정에서 삭제되기는 하였으나, ‘맥락’이 교육 내용의 범주로 들어온 것이 이를 뒷받침한다. 분석의 대상에 포함되지는 않으나 2007개정 초등학교 국어과 교육과정의 성취기준 및 세부 내용에서 본 연구의 지향점과 관련 있는 진술이 보인다.

[표6] 2007개정 초등학교 국어과 교육과정 성취기준 및 세부 내용

- 문 법 -	
<div style="border: 1px solid black; padding: 10px; margin: 10px 0;"> <p style="text-align: center;"><언어 자료의 수준과 범위></p> <ul style="list-style-type: none"> - 반언어적 표현이 효과적으로 사용된 언어 자료 - 사전적 의미와 문맥적 의미의 확인이 필요한 언어 자료 - 여러 가지 시간 표현이 들어 있는 언어 자료 - 의사소통 상황의 구성 요소를 고려한 여러 가지 언어 자료 </div>	
성취 기준	내용 요소의 예
(3) 시간 표현 방식을 이해한다.	<ul style="list-style-type: none"> ◦시간을 표현하는 방식이 여러 가지가 있음을 이해하기 ◦과거, 현재, 미래의 시간을 표현하는 방식 이해하기 ◦시간 표현을 효과적으로 사용하기
<p>이 성취 기준은 한국어의 시간 표현을 이해함으로써 국어 생활 문화의 특성을 이해하고 시간 표현에 관한 국어 의식을 강화시키기 위하여 설정하였다. 국어 생활 문화와 국어 시간 표현 방식의 관계를 이해하고 국어 시간 표현을 효과적으로 사용하는 데 중점을 둔다.</p> <p>국어의 시간 표현 방식이 잘 드러난 언어 자료를 관찰하고 분석하는 활동을 통해 국어에서 시간을 표현하는 방식이 여러 가지가 있음을 이해하고 이를 정리하도록 지도한다. 우리나라 사람들의 시간 인식과 외국 사람들의 시간 인식이 어떻게 다른지 비교하는 활동을 통해 국어 생활 문화와 국어의 시간 표현 방식의 특징도 이해할 수 있도록 한다. <u>국어 생활 문화와 시간 표현과의 관련성을 이해하고 시간 표현을 효과적으로 사용할 수 있도록 교수 학습 계획을 수립한다. 5학년 읽기 영역의 성취기준 ‘(1)사건을 기록한 글을 읽고 인과 관계에 유의하면서 사건의 흐름을 파악한다.’, 5학년 쓰기 영역의 성취 기준 ‘(1) 학교나 지역 사회에서 일어난 중요한 사건에 대해 보도하는 기사문을 쓴다.’와 연계하여 글에 시간표현 방식이 어떤 방식으로 드러나는지 분석하는 활동을 할 수 있다. 그리고 시간</u></p>	

표현 방식이 단지 시간을 드러내기만 한 것이 아니라 경우에 따라서는 독특한 표현의 효과를 드러낼 수 있음을 이해시키는 활동도 병행할 수 있다. (밑줄은 인용자)

(2007개정 초등학교 교육과정해설서, pp.125~126)

[표6]에 제시한 교육과정 성취 기준 해설은 국어 생활 문화와 시간 표현의 관계를 이해하는 활동을 의도했다는 점, 읽기와 쓰기 영역 간의 연계를 고려하고 있다는 점에서 시간 표현을 구성하는 문법 요소를 분석적 지식으로 한정하지 않고 기능 영역까지 확장하고자 했다는 의의를 지닌다. 특히 시간 표현 교육 내용을 국어 문화의 장 안에서 다루고자 했다는 점, 특정 장르와 연계하여 시간 표현을 교육하고자 한 의도는 문법 교육을 사회 문화적 맥락의 반영체로 보고 이를 교육적으로 의미화하는 작업의 필요성을 공고히 한다.

문제는 시간 표현의 역동적 사용 양상을 맥락과 어떻게 관련지을 것인지에 대한 연구가 부족하여 해당 성취 기준의 내용이 선언적 차원에 그칠 우려가 크다는 점이다. [표6]의 서술에서 본 바와 같이 기사문과 연계하여 글에 시간 표현 방식이 어떻게 드러나는지 분석하는 활동은 어떻게 구현되느냐에 따라 기존의 학습활동과 다를 바 없는 단순 분석 및 이해 차원의 활동으로 그칠 수 있는 한계를 안고 있다. 특정 장르의 글에서 시간 표현이 어떻게 드러나는지 분석하는 활동이 목표로 하는 바가 ‘시간 표현의 체계’를 아는 것이라면, 7차 교육과정에서의 시간 표현 교육 내용에서 대상으로 삼는 언어 자료만 바뀔 뿐 교육의 방향은 달라지는 것이 없기 때문이다. 이렇듯 구체적인 교육 내용이 구현되어 있지 않다보니 성취 기준의 의도가 실제 교수-학습 장면에서 반영되고 있다고 보기는 어렵다.⁹⁾ 요컨대 현재 시간 표현 교육에서 ‘맥락 중심’이라는 지향점의 필요성은 인지하고 있으나 ‘적절하게 표현한다’ 내지는 ‘효과적으로 표현한다’의 방식, 즉 ‘어떻게’ 교육할 것인가에 대한 구체태가 없는 한계를 지닌다.

9) 본 연구와 문제의식을 같이 하는 제민경(2013: 182)에서는, 언어 형태가 지니는 의미는 언어가 사용되는 맥락의 기능에서 비롯되는바, 이는 현재 교육과정에도 반영되어 있지만 성취 기준의 진술로만 머무르고 있어 여전히 7차 교육과정의 교육 내용과 대동소이한 내용이 제시되고 있다고 지적하고 있다.

1.2. 교과서 층위의 분석

(1) 문법 설명 텍스트 차원

7차 고등학교 국어 (하) 교과서에서 시간 표현은 ‘역사 앞에서’라는 일기를 언어 자료로 삼아, 시제와 동작상의 개념을 안 후 각각의 문법 형태를 살피고 탐구 활동을 통해 교과 본문에 드러난 시간 표현을 찾고 구분하도록 구성되어 있다. 시간 표현의 개념을 ‘알아두기’를 통해 제시하고 교과서 본문을 대상으로 핵심이 되는 교육 내용을 탐구 활동의 방식으로 구안하고 있다는 점에서 이전과는 다른 문법 교육을 지향했지만, 문법 설명 텍스트나 탐구 활동의 내용은 구조주의적 관점에 그쳐 있다는 점이 한계로 지적된다. 이러한 경향은 2007 개정 교육과정이나 2009 개정 교육과정을 반영한 교과서에서도 드러난다. 교과서 상에 서술된 시간 표현을 교육과정 시기별로 살펴보면 다음과 같다.

[표7] 교과서에 드러난 시간 표현 설명 텍스트

교육 과정	학년	영역	출판사	설명 텍스트
7차	10	국어 (하)	교육인적 자원부	<p>시간 표현은 시간을 나타내는 표현을 말하며, 국어에서는 시제와 상이라는 문법 요소로 실현된다.</p> <p>· 시제(時制) : 시간의 외적 위치를 보이는 것(=시점)</p> <p>-과거 시제 : 말하고자 하는 사건이 말하는 시점 이전에 일어남. [예] 일을 하였다.</p> <p>-현재 시제 : 말하고자 하는 사건이 말하는 시점 이후에 일어남. [예] 일을 한다.</p> <p>-미래 시제 : 말하고자 하는 사건이 말하는 시점 이후에 일어남. [예] 일을 하겠다. 일을 할 것이다.</p>

2007 개정 교육 과정	선택 교육 과정	독서와 문법		<ul style="list-style-type: none"> · 상(相) : 시간의 내적 양상을 보이는 것(= 동작상) <ul style="list-style-type: none"> - 완료상 : 동작이 완료되었음을 보이는 것 예 책을 단숨에 읽어 버렸다. - 진행상 : 동작이 진행되고 있음을 보이는 것 예 책을 읽고 있다.
				국어 (하)와 동일
			천재교육	시간은 자연에 존재하는 현상이고 시제(時制)는 그 시간을 인위적으로 구분한 언어 표현이므로 이 둘을 구별하여 생각해야 한다. 시간 표현에는 시제와 동작상이 있다. 발화시와 사건시의 관계에 따라 시제는 대개 과거 시제, 현재 시제, 미래 시제로 나뉜다. 동작상에는 진행상과 완료상이 있다.
			미래엔	어떤 일이 과거에 일어난 일인지, 현재 일어나고 있는 일인지 시간을 표현하기 위해 마련된 문법 범주를 시제(時制)라고 한다. 시제를 구분할 때에는 화자가 말하는 시점인 발화시와 동작이나 상태가 나타나는 시점인 사건시를 구별할 필요가 있다. ¹⁰⁾
			비상	설명 텍스트가 별도로 제시되어 있지 않으며, 학습활동을 통해 구안되어 있음.
			지학사	어떤 동작이나 상태가 과거에 일어난 일인지, 현재 일어나고 있는 일인지, 혹은 앞으로 일어날 일인지를 언어적으로 표현하는 것을 시제라고 한다. 시제는 말하는 시점인 발화시를 기준으로 동작이나 상태가 일어나는 시점인 사건시의 선후 관계를 따져 과거 시제, 현재 시제, 미래 시제로 나누는 것이 일반적이다. ... 선어말 어미 ‘-더-’가 사용된 표현은 단순한 과거가 아니라 과거 어떤 때의 일이나 경험을 돌이켜 회상하는 의미가 표현된다.

10) 이 교과서에서는 시제, 서법 및 양태를 드러내는 선어말어미를 중심으로 시간적 의미 이외에 양태적 의미를 보충 설명하고 있다.

[표7]에 제시된 교과서의 서술을 정리해 보면 가장 최근의 교육과정을 반영한 교과서에서조차도 시제와 동작상을 형태 중심으로 범주화하고 있는 것을 알 수 있다. 시제는 ‘-었-’, ‘-겠-’, ‘-느-’로, 동작상은 완료상과 진행상으로 나누면서 ‘-아/어 었-’, ‘-고 있-’으로 설명하여 완료의 의미를 띠는 경우의 ‘-었-’에 대한 서술이 추가되어 소위 ‘불필요한 구획 나누기’가 일어나게 되었다.

시제와 동작상에 대한 형태 중심의 구획 나누기는 체계가 뚜렷하다는 점에 있어서 교실 현장에서의 교수자와 학습자들의 지지를 받을 수는 있겠으나, 학습자들이 실제 언어생활에서의 시간 표현에 대해 메타적으로 인식할 기회를 차단하기에 오로지 ‘범주 구분 자체를 위한 구분’으로 전락할 수 있다. 형태 중심 문법 교육의 무용론을 주장하고자 하는 것은 아니다. 다만 문법 형태만 주목받는 지금의 교수-학습 방식은, 오히려 학습자들이 시간 표현이라는 언어적 현상 자체에 대해 분석적으로 인식할 수 없게 하는 문제를 안고 있다. 김은성(2006: 166~167)에서는 문법 교육에서의 태도 교육에 대해 논구하면서 분석적 국어 인식의 태도 교육 내용을 시간 표현 범주를 통해 의미화하고 있다. 특히 한국어 시제와 상 관련 논의가 그토록 다양할 수 있는 원인 중의 하나는 시제와 상이라는 문법 범주가 같은 형태소에서 동시에 실현된다는 데서 찾아볼 수 있는데, ‘-었-’을 과거 시제를 나타내는 것으로 볼 수도 있고, 어떤 사건이 완료됐다는 것을 나타내는 표지로 볼 수 있다는 이 중층적인 해석을 학습자들이 경험할 수 있어야만 시제와 상의 복잡한 실현 양상, 더 나아가 한국어의 시간 표현의 특성이 비로소 온전한 교육 내용으로 포섭될 수 있다는 점을 강조하였다.

영역 구분에 대한 강박성은 서법 및 양태 범주의 서술에서도 드러난다. 7차 교육과정에 등장한 ‘시간 표현’이라는 용어 자체가 시제, 동작상, 서법 및 양태를 모두 포괄하여 통합적 관점에서 문법 현상을 바라보고자 하는 의도를 담지하고 있지만, 그것을 설명하는 과정에서 진정한 ‘통합’이 일어났다고 보기 힘들다. [표7]이 보여주듯 문법 범주에 대한 국어학적 구분을 그대로 문법 형태와 연계함으로써 ‘-더-’나 ‘-겠-’이 표상하는 시제성과 양태성의 다양한 부면을 제대로 포섭하지 못한 것이다.

발화시와 사건시와의 관계로 시제와 동작상을 설명하고자 한 서술도 시간 표현 관련 문법 현상을 포괄하기에 어려움이 있다. 7차 교육과정 문법 교과서의 기술에서는 ‘발화시’와 ‘사건시’의 개념을 용어로 밝혀 제시하지는 않고 있어 시

간 표현의 성격을 어떻게 규정할 것인지에 대해 고민한 것을 알 수 있다. ‘알아두기’에서는 시제를 ‘시간의 외적 위치를 보이는 것’이라고 하였고, 과거, 현재, 미래를 ‘말하고자 하는 사건’과 ‘말하는 시점’사이의 관계로 설명하고자 하였다는 점도 주목할 만하다. 이는 문숙영(2005)에서 제시한 화제시, 즉 화자가 말하고자 하는 시간이라는 개념을 기존 문법 교육에서의 서술에 어떻게 녹여낼 것인지 고민한 부분으로 볼 수 있다. 그러나 이후 개정 교육과정에서는 ‘말하고자 하는’에 대한 깊은 고민 없이 다시 발화시와 사건시의 관계로 시제를 설명하면서 ‘시간성’을 담아내지 못하는 서술이 되어 버렸다.

(2) 학습 활동 구안 차원

7차 교육과정부터 2009 개정 교육과정이 반영된 모든 교과서에 제시된 시간 표현 교육 학습 활동은 크게 시간 표현을 드러내는 문법 형태 확인하기, 맥락이 제거된 문장 속에서 문법 형태의 의미기능 찾기, 시제의 개념 및 범주 확인하기로 그 유형을 나누어 볼 수 있다. 전술하였듯 7차 교육과정 중 국민공통 기본 교육과정이 반영된 국어 교과서에서는 ‘역사 앞에서’라는 일기문을 언어 자료로 삼아 여기서 시간 표현을 학습할 수 있도록 구안되어 있다. 맥락이 제거된 단편적인 문장을 제시하고 시간 표현을 분석하는 것에서 벗어나, 특정한 장르성을 가지는 전체 텍스트에서 시간 표현 교육을 모색하려는 점에서는 의의가 있다고 볼 수 있으나, 구체적인 활동의 의도와 내용을 들여다보면 ‘문장’이 여러 개 이어져 ‘텍스트’가 되는, 즉 문법 단위¹¹⁾로서의 텍스트로서 언어 자료가 활용되었을 뿐, 시간 표현의 이면에 자리한 일기문의 장르성, 당시의 상황 맥락, 화자의 의도나 심리를 고려한 교육 내용이라고 보기 어렵다. 김호정(2006: 160~161)에서도 7차 교과서의 제재 선정 방식과 기술 방식을 두고, 해당 문법 지식을 알기 위해 이 제재를 읽어야 할 이유가 부족하다고 판단하였다. 이런 점에서 본고는 이관희(2012)¹²⁾의 문제의식에 주목하였다. 이관희(2012)에서는 ‘독서와 문

11) 김은성(2008)에서는 문법 교육에서 ‘이야기(혹은 담화)’ 단위에 대한 반성적 고찰을 토대로 텍스트를 바라보는 관점을 ‘문법 단위’와 ‘분석 단위’로 나누어 살피고, 사용으로서의 언어 양상을 살필 수 있는 문법 교육으로 나아가기 위해서는 텍스트를 ‘문법 단위’가 아닌 ‘분석 단위’로 바라볼 것을 강조했다.

12) 이관희(2012: 189)에서는 문법에 반영된 표현자의 의도나 텍스트의 장르성을 ‘파악’ 내

법' 교과와의 통합에 관한 문제를 논구하면서 현재 문법교육에서 텍스트 중심 통합의 유형을 두 부류로 나누고 있다. 현재 텍스트 중심 통합이 문법 형태와 의미기능을 '잘 찾을 수 있는' 텍스트를 중심으로 이루어지는 경향에 대해 비판적 관점을 견지하고 있는데, 소위 '문법 형태를 확인할 수 있는 텍스트'가 교육 내용 혹은 자료로 게재되고 있는 경향은 개정 교육과정이 반영된 교과서에서도 나타난다. 교과서에서 다루고 있는 학습 활동 문제를 유형별로 정리하면 다음과 같다.

① 시간 표현을 드러내는 문법 형태 확인하기 활동

- 다음 글을 읽고 이 글에 나타나는 시간 표현을 모두 찾아보자. (박영목 외, 천재교육 '독서와 문법')
- 다음 대화에서, 밑줄 친 문장에 의해 표현된 동작이 일어난 시점과 말하는 시점의 선후 관계를 생각해 보자. (이삼형 외, 지학사 '독서와 문법')
- 다음 문장의 시제 표현이 적절하게 되도록 밑줄 친 부분을 고쳐 보자. (이삼형 외, 지학사 '독서와 문법')
- 각 문장의 시제를 과거와 현재로 구분해 보자. (이삼형 외, 지학사 '독서와 문법')
- 제시된 문장에서 시간 표현을 모두 찾아보자. (이남호 외, 비상교육 '독서와 문법')

② 맥락이 제거된 문장 속에서 문법 형태의 의미기능 찾기 활동

- 다음 예문의 밑줄 친 표현에 쓰인 시제의 차이에 대하여 설명해 보자.¹³⁾ (박영목 외, 천재교육 '독서와 문법')
- 다음 자료의 '-겠-' 중에서 미래 시제와 직접적으로 관련이 없는 것을 찾아보자. (구본관 외, 미래엔 '독서와 문법')
- 다음 자료의 '-겠-'이 각각 어떤 의미나 기능으로 사용되고 있는지 설명해

지는 '해석'할 수 있는 텍스트가 교육 내용으로 제시될 필요가 있음을 제안했다. 이 논의는 독서와 문법의 교과목 상 통합을 '본질적'으로 제시하고 있어 본 연구에 참고가 된다.

13) 관형사형 어미 '-(으)ㄴ'이 결합하고 있는 품사가 무엇인지에 따라 시제가 달라지는 것을 확인하는 활동이다.

보자. (구분관 외, 미래엔 ‘독서와 문법’)

- 다음 문장에서 ‘-겠-’이 나타내는 의미가 무엇인지 생각해 보자. (이삼형 외, 지학사 ‘독서와 문법’)
- 다음 밑줄 친 부분은 어떤 동작상을 나타내고 있는지 설명하여 보자. (이삼형 외, 지학사 ‘독서와 문법’)
- 전자사전을 참고하여 다음 문장에 쓰인 ‘-었-’의 의미가 어떻게 다른지 써 보자. (이남호 외, 비상교육 ‘독서와 문법’)
- 다음 문장의 밑줄 친 부분은 동작의 어떤 모습을 나타내고 있는지 설명해 보자. (이남호 외, 비상교육 ‘독서와 문법’)
- 다음 제시된 단어의 품사를 말해보고, 이 단어에 관형사형 어미 ‘-은’이 붙으면 어떤 시제를 나타내게 되는지 탐구해 보자. (이남호 외, 비상교육 ‘독서와 문법’)

③ 시제의 개념 및 범주 확인 활동

- ‘시간’과 ‘시제’의 차이는 무엇인지 설명해 보자. (이삼형 외, 지학사 ‘독서와 문법’)
- 다음 글을 참고하여 ‘시간’과 ‘시제’의 차이점에 대해 정리해 보자. (이남호 외, 비상교육 ‘독서와 문법’)
- 다음 그림은 사건시와 발화시와의 관계를 나타낸 것이다. 각각 어떤 시제를 나타낸 것인지 말해 보자. (이남호 외, 비상교육 ‘독서와 문법’)

①과 ②에서 제시한 활동들을 살펴보면, 시간 표현이라는 ‘문법 형태를 확인할 수 있는 텍스트’로서 언어 자료가 사용되고 있음을 알 수 있다. ①에 제시된 ‘시제 표현이 적절하게 되도록 고쳐 보자’와 같은 활동의 경우 시간 표현이 텍스트가 놓인 맥락에 따라 다른 효과를 가지거나 달리 해석될 수 있는 여지를 차단하고 있는 소위 규범적 언어관에 입각해 있다는 한계를 지닌다. ‘각 문장의 시제를 과거와 현재로 구분해 보자’도 마찬가지다. 실제 언어생활에서는 과거와 현재라는 물리적 상황과 과거 표현과 현재 표현이라는 언어 표현이 명료하게 대응하지 않음에도 불구하고 이를 과거와 현재로 나누는 활동은 학습자의 실제 언어생활을 반영하지 못하고 있음을 명징하게 보여주는 사례다.

②에서는 ‘다음 문장에 쓰인 ‘-었-’의 의미가 어떻게 다른지 써 보자.’와 같은 활동처럼 각 문법 형태의 의미 기능을 살피는 활동을 구현하고 있어 시간 표현이 단순히 상황의 시간적 지점을 뜻하는 것만이 아니라 상적 의미나 양태적 의미를 지니기도 한다는 것을 학습자가 이해하게끔 의도하고 있다. 문제는 이러한 활동이 모두 문장 차원에서만 다루어져, 이를 필자의 의도와 관련지어 해석하거나, 특정한 시간 표현 사용의 효과를 고민해보는 경험이 불가능하다는 것이다.

③에서 시간과 시제의 차이점을 고민해 보는 활동이나 사건시와 발화시의 개념을 아는 활동은 추상적 개념의 시간과 이를 언어화한 시간 표현 사이의 관계를 고민하는 성질의 것이어서, 넓게는 세계와 언어의 관계를 탐색하는 유의미한 활동이 될 수 있다. 그러나 사건시와 발화시와의 관계를 시각화하고 이를 과거, 현재, 미래로 구분해버리는 방식의 교수·학습은 학습자에게서 시간 표현의 사용과 관련한 유의미한 경험을 이끌어낼 수 없다. 더하여 실제로 우리는 시간 표현을 사용할 때 발화 시점과 사건의 시간적 지점 간 관계를 고려하는 것이 아니라, 우리가 말하고자 하는 시간을 먼저 인식한다. 결국 발화시와 사건시라는 개념은 학습자가 ‘선택’이나 ‘사용’ 차원의 시간 표현을 학습하는 데 의미 있게 작용하지 않는다.

요컨대 분석적 관점에 입각하여 시간 표현을 드러내는 문법 요소를 찾고, 그것의 의미기능을 밝히는 활동은 언어의 체계나 문법 요소에 대한 인식 차원에서 교육적 의의가 있으나, 학습자가 자신의 언어생활을 분석적, 비판적으로 인식하고 생산적 의사소통 도구로서의 문법으로 시간 표현을 사용하는 데까지 나아가는 것에는 분명 한계가 존재한다.

그러나 흥미로운 것은 일부 교과서에서 시간 표현의 사용을 수사적 효과와 관련지어 탐구하도록 의도하는 활동이 제시되고 있다는 점이다.

-[제시문, 오상원의 ‘유예’] 이 소설의 시간 표현의 특징과 그 효과에 대하여 이야기해 보자.

-[제시문, 오상원의 ‘유예’] 문장 표현 방식이 달라지면서 표현 효과도 달라지는 예를 다음에서 더 찾아 이야기해 보자.

-[제시문, 황순원의 ‘소나기’] 글 전체의 시제를 하나로 통일한다면 과거 시

제와 현재 시제 가운데 어느 것이 더 좋을지 말해 보자.

-[제시문, 황순원의 ‘소나기’] 과거 시제와 현재 시제가 번갈아 나옴으로써 생기는 효과가 무엇인지 말해 보자.

이는 시간 표현이 표현자의 의도나 인식의 차이에 따라 달리 사용될 수 있으며, 이에 따른 표현 효과를 학습 활동으로 구현했다는 점에서 교육적 의의를 보여준다. 다만 활동 구현의 방식이 시간 표현과 관련한 표현자의 의도, 맥락과의 관련성, 장르적 특성과 관련한 깊이 있는 논의에 터하여 이루어졌다고보다는 아이디어 제시의 차원에 머물러 있으므로, 시간 표현과 맥락과의 관련성을 명료화하는 작업의 필요성을 시사한다.

1.3. 교수·학습 층위의 분석

시간 표현이 실제 교수 학습 상황에서 어떤 방식으로 교육되고 있는지 확인하고, 맥락 중심의 시간 표현 교육의 필요성을 공고히하기 위해 본고의 연구 주제와 관련한 교사의 인식과 학습자의 시간 표현에 대한 인식 실태를 살펴보고자 하였다.

설문은 서울을 비롯한 수도권에서 근무하고 있는 고등학교 국어 교사 26명을 대상으로 실시되었다. 설문의 문항은 시간 표현과 맥락을 관련지어 지도하는 것의 필요성과 이유, 현행 교육 내용의 적합성에 대한 인식, 시간 표현 교육 내용을 지도한 적이 있는지의 여부를 확인하고 교수 내용 및 방식을 묻는 내용으로 이루어졌다. 그리고 시간 표현이 객관적인 시간을 나타낼 뿐 아니라 화자 및 필자의 의도, 청자와 독자, 글의 특성에 따라 사용되기도 한다는 점을 가르치는 것이 어느 정도 필요하냐는 질문에 ‘매우 필요하다-대체로 필요하다-보통이다-별로 필요하지 않다-전혀 필요하지 않다’의 5단 척도로 응답하게 하였다. 그 결과 ‘매우 필요하다’는 응답이 6명(23%), ‘대체로 필요하다’는 응답이 13명(50%)로 절반 이상의 교사들이 맥락과 연계한 시간 표현 교육이 필요하다고 인식하고 있음을 확인하였다. 또한 그 이유에 대해서는 교육 경력이 많고 적음에 관계없이 현재의 시간 표현 교육이 실제 언어생활과 괴리되어 있다는 점을 들고 있었다. 특히 맥락과 연계한 시간 표현 교육이 읽기 능력의 향상으로 이어

질 수 있다는 견해를 보인 응답도 있어, 교사들 스스로가 문법과 읽기 교육의 통합을 모색하고 있다는 것을 알 수 있다.

[T-25년-4] 모든 언어활동은 상황 맥락 파악이 기본인데, 이를 도외시하고 규범적인 것만 강조하면 실제 사용하는 것들이 비문이 되기 때문

[T-4년-11] 언어 사용의 다양성에 대해 학습함으로써 문법요소에 대한 폭넓은 이해가 가능함. 그러나 주어진 수업시수에 따른 한계가 있음.

[T-3년-14] 문어에서는 시간 표현, 특히 ‘-었-’이 꼭 과거 시제만을 나타내지 않을 때가 있고, 그때는 필자의 의도가 깨닫히는 것이므로(+기사문 등 특수한 글의 특성)

[T-2년-16] 학생들이 글의 맥락을 이해하고 필자의 의도를 파악하는 정보로 활용 가능하며 이를 통해 독해 능력을 향상시킬 수 있다.

[T-7년-21] 시간 표현 교육이 ‘시제’에만 한정된 내용을 다루고 있어 실제성이 떨어진다.

시간 표현과 관련된 현재의 교육 내용이 맥락과 연계되어 있는지를 묻는 질문에는 ‘별로 적절하지 않다’는 응답이 15명(57.6%)으로, 시간 표현 교육이 문법 형태를 확인하는 수준에서 탈맥락적으로 이루어지고 있다고 생각하는 경우가 많다는 것을 확인할 수 있었다.

실제 수업 시간에 시간 표현을 가르쳐 본 적이 있냐는 질문에는 20명(76.9%)의 교사들이 ‘가르쳐 본 적이 있다’고 대답하였다. 어떻게 가르쳤는지 시간 표현의 교수 방법을 묻는 질문에 대해서는 14명(53.8%)의 교사들이 ‘문법적인 사항들을 기본적으로 이해하는 선에서 학습하며 문장을 예로 들었다’고 서술하면서, ‘수능에 비중 있게 다루어지지 않고, 학생들이 선어말어미를 비롯한 문법 범주가 모종의 의도를 담고 있다는 사실을 이해하기 어려워해서 간략하게 가르쳤다’는 이유를 들고 있었다. 주목할 점은 시간 표현을 가르쳤는지의 여부와 상관없이 경력이 많은 교사일수록 대학수학능력시험과 같은 평가와 관련된 내용의 응답이 두드러지며, 더욱이 시간 표현과 관련한 내용이 평가로 잘 다루어지지 않는다는 진술에서 현행 시간 표현 교육을 통해서는 유의미한 평가를 행할 수 없다는 교사들의 인식을 알 수 있다. 더불어 교육 내용의 중요도가 평가에 의해 좌우된다는 것을 보여주기도 한다.

일부 교사들은 시간 표현을 선택하는 데 있어 물리적 시간성이 아닌 맥락이 관여한다는 사실에 대해 그 필요성을 인지하고 학습자에게 교육하고자 노력했다는 점을 알 수 있다. 다만, 교과서에 구현된 시간 표현 교육 내용이 시간 표현을 담지하는 문법 형태를 탐구하는 데 집중되어 있어 선언적 수준에 그친 것으로 보인다. 또한 상황 맥락을 제시했다 하더라도 그것이 ‘사건이 일어난 시간’을 드러내는 문법 형태에 집중되어 있음을 다음과 같은 서술에서 확인할 수 있었다.

[T-20년-2] 문법적인 사항들을 기본적으로 이해하는 선에서 학습하도록 했고 ‘시간’적 요소가 맥락 속에서 판단될 수 있다는 점을 확인시킴.

[T-7년-3] (1) 우리 말글은 시제 표현 면에서 자유로운 편이다. 우리 언어에는 시간을 나타내는 어휘가 잘 발달해 있기 때문에 문법에 맞춰 선어말어미를 엄격하게 사용하지 않아도, 문장 안 시간 표현 어휘와 절 문장 사이의 관계를 통해 시제가 충분히 표현될 수 있다. (2) 우리말에서 ‘-있었-’을 사용하는 과거 완료 시제는 어색한 표현으로 지양해야 하지만 ‘과거와의 강한 단절’을 표시할 때에는 쓰일 수 있다. ‘나는 한 때 혼남이었었지.’

[T-2년-16] 의식의 흐름 기법을 쓰는 소설에서 ‘현재형’으로만 쓰는 것이 어떤 효과를 주는지 수업하였고 현재형과 과거형이 혼재된 소설이 갖는 효과, 특징도 수업하였음. 그렇게 쓰지 않은 경우와 비교하여 시간 표현의 중요성을 느끼도록 하였음.

[T-3년-17] 교과서에 제시된 예문이나 학생들의 관심을 끌 수 있는 유행어 등을 제시하며 주로 예시를 통해 지도

[T-5년-21] 시제와 동작상 중심으로 생활 속 예문을 찾아 제시하며 가르침. 교과서 예문 분석 및 문법 교과서 예문 분석

[T-4년-22] 상황 맥락에 대한 정보를 충분히 제시한 후, 예시를 들었다.

이상 국어 교사들의 인식 조사를 통해, 교수 학습 상황에서 시간 표현이 문법 형태를 확인하는 수준에 그치지 않고 표현자의 의도에 따라 선택되며, 그에 따라 수사적 효과를 거둘 수도 있음을 교육하는 수준으로까지 나아가야 할 필요성을 인지하고 있음을 확인할 수 있었다. 그러나 학습자의 실제 수준, 수학적능력시험이라는 국가 수준 평가 문항의 고려, 교과서 상의 제한적 구현태 등의 이유로

인해 교수 학습 현장에서 제대로 다루어지지 않는다는 것 또한 볼 수 있었다.

2. 맥락 중심 시간 표현 교육의 개념

2.1. 문법 교육에서의 맥락

국어교육에서 맥락의 중요성은 지속적으로 강조되어 왔다. 2007 개정 교육과정에서 ‘맥락’ 범주를 설정했다는 것이 이를 증명한다.¹⁴⁾ 다만 그 중요성에 비해 실제 국어교육에서 구현된 양상은 ‘사용’으로서의 언어를 학습자가 경험하고, 맥락에 따라 적절하게 언어활동을 할 수 있는 인간으로 성장하는 단계를 상징한 것이라고 보기 어렵다. 뒤이어 개정된 2009 개정 교육과정에서는 ‘맥락’을 지식의 하위 범주로 포함하고 있는데, 이렇게 맥락을 따로 떼어 가르친다는 것은 오히려 모어 화자가 암묵적으로 알고 있는 것을 지식의 형태로 만들어 암기하는 것에 지나지 않게 되는 한계를 지닌다. 이렇게 맥락이 다루어져 온 방식이 상당히 복잡다기한 것은 ‘맥락’이라는 용어가 아우르고 있는 범위가 상당히 넓고 분명하지 않아서이기도 하고, 국어과 내의 세부 영역별로 맥락의 실현태가 두드러지게 나타나는 지점이 조금씩 다르기 때문이기도 하다.

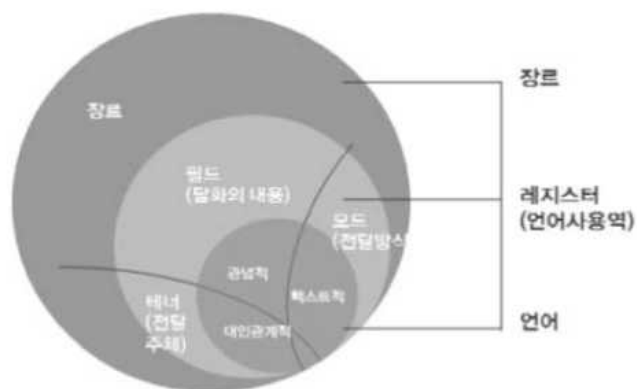
시간 표현의 주관적 선택 기제를 분석하여 이를 시간 표현의 교육 내용으로 구안하려는 본 연구는 기본적으로 문법 형태가 사용으로서의 언어, 즉 텍스트 안에서 역동적인 의미를 갖는 것으로 간주하였다. 이때 언어 형태가 지니는 의미는 그것이 사용되는 맥락의 기능에서 비롯된다(제민경, 2013: 182). 즉 맥락이 구현되는 장은 구체적인 한 편의 이야기, ‘텍스트’이고, 이 텍스트를 읽음, 즉 경험함으로써 그 맥락은 학습될 수 있다(김혜정, 2011: 70). 따라서 본고는 문법 교육에서 유의미한 ‘맥락’의 개념을 상세화하고, 이를 텍스트와의 관계 속에서 논구하기로 한다.

14) 그 동안 국어과 교육과정은 텍스트, 기능, 전략에만 몰두한 채, 이들에 작용하는 맥락을 소홀히 다룸으로써 자신의 언어행위를 역사적 맥락, 사회적 맥락에서 사고하고, 성찰하는 길을 열어주지 못하였다. 모국어 사용자는 정확하고 유창한 언어 행위에 만족할 수 없고, 자신의 언어활동을 역사적, 사회적 맥락에서 성찰할 수 있는 태도와 능력을 가져야 하며 이것이 맥락 범주를 설정한 이유이다(한국교육과정 평가원, 2006: 5).

문법 교육에서 ‘텍스트’는 ‘문장이 모여 만들어진 더 큰 단위’의 개념으로 보지 않으며, 인간의 의사소통 및 인지적 처리 활동의 실체(김은성, 2008: 338)로 정의할 수 있다. 다시 말해 텍스트는 정태적 관점이 반영된 ‘언어 기호’를 넘어선 동태적 관점에서의 ‘정보구성체’가 된다. 이는 고영근(2011: 5~7)에서 텍스트를 바라볼 때 그를 둘러싼 화용론적 요소를 고려해야 한다고 강조한 입장과 통한다. 이때 텍스트는 단순히 문법 형식을 찾아내고 익히는 자료로서가 아니라, 전략적이고 미묘한 문법 형식으로 모종의 의미를 형성하는 실체가 되며, 역으로 텍스트에 선택된 문법 형태를 탐구함으로써 그에 내재된 의미를 해석하는 분석 대상이 된다.

문법 교육에서 논의되는 ‘맥락’은 독자 및 청자가 특정한 문법 형태에 주목하고 ‘왜’ 그러한 문법 형태를 선택했는지를 텍스트의 의미와 관련지어 해석하는 과정에서 작용하게 된다. 이때 맥락은 상황 그 자체가 아니며 그것에 대한 필자의 구성이 개입된 것이다(서영경 · 이삼형, 2013: 279). 할리데이(Haliday, 1989)는 맥락을 그 특성에 따라 언어적 맥락, 상황 맥락, 사회문화적 맥락으로 나누었고, 이들 사이에 일종의 층위가 존재한다는 점을 강조하였다. 본고는 할리데이(Haliday, 1989)와 그의 논의를 심화한 마틴(Martin, 1993, 1997)의 관점을 참조하여 맥락의 구성 요소를 살펴보기로 한다.

<그림1> 맥락-장르-언어사용역-언어의 관계(Martin, 1997: 8)



<그림1>에서 알 수 있듯 할리데이(Haliday, 1989)는 맥락 내에 장르를 두

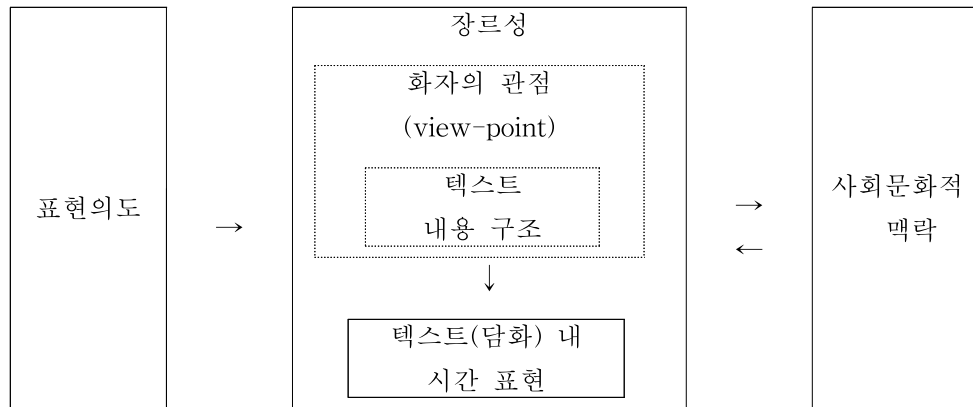
고, 그와 언어 체계 사이에 ‘사용역(register)’라는 중간항을 설정하여 맥락이 언어화되는 기제를 구체화했다. 그리고 이 사용역의 개념은 상황 맥락과 관련지어 논의된다. 서영경 · 이삼형(2013)은 장르와 맥락의 관계¹⁵⁾를 언어학적 관점과 수사학적 관점으로 분류하여 서술하면서, 두 관점은 선택과 배제의 문제가 아닌, 글쓰기의 상황이나 목표 등에 따라 달리 적용될 수 있는 것으로 보았다. <그림1>이 보여주는 장르와 맥락의 관계는 언어학적 관점을 반영한 것이지만, 문법 교육의 궁극적 지향점은 필자 혹은 화자가 맥락을 보다 면밀히 관찰하여 매력적인 텍스트를 만들어 내는 데에 있다. 이에 본고는 맥락은 오랜 시간을 관통하여 수많은 ‘바로 그’ 텍스트와 유사한 다른 텍스트들과의 관계맺음을 통해 형상화되어 온 것으로 보는 사회적 구성주의 관점¹⁶⁾으로 보는 김혜정(2011)의 논의에 주목하였다. 요컨대 본고는 맥락¹⁷⁾을 의사소통 참여자에 의해 구성되는 것이며 동시에 의미 구성의 주체인 의사소통 참여자에게 계속적으로 영향을 미쳐 스스로를 구성해나가는 메타적인 작용태(김혜정, 2011: 67)로 보는 관점을 지향하고자 한다. <그림1>을 통해 맥락의 개념을 상세화한 것을 바탕으로 본고는 시간 표현의 선택에 개입하는 맥락 요인을 [표8]과 같이 제시하였다.

15) 언어학적 관점에서 장르는 맥락이라는 범주 안에 위치해 있다. 필자가 상황을 판단하여 맥락을 상정함에 따라 어떠한 문법 형태를 택할 것인지 장르를 통해 명시적으로 설명할 수 있다는 점에서 유의미하다. 한편 수사학적 관점에서는 장르가 맥락의 하위 범주가 아니라 독립적으로 존재하며, 장르를 매개로 필자, 텍스트, 맥락, 독자의 범위가 계속해서 변하면서 텍스트를 완성시킨다고 본다. 이 관점에서 맥락은 정형성과 조정가능성을 동시에 띠는 측면을 보인다.

16) 그런 점에서 이 맥락을 일명 제도나 관습이라 부르기도 한다. 이에 따른 견해로 할리데이 외(Haliday & Hasan, 1989)와 스피비(Spivey, 1997: 147~153)등이 있다.

17) 김혜정(2011: 69)에서는 수사학적 관점에서 맥락을 논의하는데, 맥락을 개인의 인지적인 구성물로 바라보는 것을 넘어, 현상적으로 실재하는 것으로 상정하려고 하고, 동시에 그것은 의미 구성에 직접적으로 관여하는 것으로 간주하고 있다.

[표8] 시간 표현의 주관적 선택과 관련한 맥락 요인



본고는 시간 표현의 선택에 관여하는 요인을 크게 텍스트의 장르성, 화자의 관점(viewpoint), 텍스트 내용 구조로 구분하였다. 각 요인 간의 경계를 점선으로 나타낸 것은 시간 표현을 선택하는 과정에서 이들이 명확하게 구분된 역할을 수행하는 것이 아니며, 요인 간에도 서로 영향을 끼친다는 점을 의도한 것이다.

시간 표현의 선택 요인과 관련하여 본고는 ‘텍스트의 장르성’을 가장 상위의 범주로 보았으며, ‘장르’는 문법 지식과 텍스트의 연계적 설명을 위한 매개적 개념으로서 ‘맥락’에 대해 사회적 과정으로 접근할 수 있는 근거를 마련해 준다는 점(주세형, 2011: 41)에서 ‘장르성’을 문화 맥락의 범주에 포함되는 것으로 보았다. 특히 본고는 아담스(Adams, 2000: 21)의 ‘공동주관성(intersubjective)’¹⁸⁾에 주목하였다. 사회 속에서 구성된 ‘나’의 의미는 주관성과 객관성을 동시에 지니고 있으며, 이러한 관점에서 언어는 그것이 ‘나 자신’의 것이라 하더라도 이미 사회 속에서 구성된 것(제민경, 2013: 183에서 재인용)이라 보는 것이다.

시간 표현의 사용 또한 ‘공동주관성’에 터를 두고 선택된다. 개개의 텍스트에는 텍스트가 드러내고자 하는 표현자의 의도나 주제가 존재하고, 이 주제는 일정한 시간적 방향성을 갖는다. 이를테면 ‘보고’의 성격을 갖는 텍스트에서는 주

18) 주세형(2009: 184)에서는 할리데이가 ‘맥락’을 보다 가시화하여 설명하기 위해 중간언어층을 설정하였으며, 이러한 논리의 연장선상에서 맥락도 일종의 언어층에 해당한다고 보았다. 특히 모든 독특한 개별 언어 사건들은 그 독특함에도 불구하고 언어 공동체의 일원이 인식할 수 있는 ‘유형’을 따르게 되어 있으며, 이 유형화를 예측할 수 있는 기제를 할리데이의 이론에서 찾아볼 수 있다고 서술하였다.

로 과거를 드러내는 시간 표현이 선택되는 경향이 있는데, 이는 시간 표현이 사용될 때도 표현자가 은연중에 텍스트의 장르성을 염두에 두기 때문인 것이다. 문체적 특성을 드러내는 표지를 탐구함으로써 텍스트의 장르성을 해석해낼 수도 있는데, 본고는 문체적 특성을 범박하게 <그림1>의 양식(mode)과 상응하는 것으로 보았다. 양식(mode)은 담화 양식, 의미 표현의 방식 등으로 이해되는데, 화자 및 필자가 상황 맥락을 구성하면서 자신의 특정한 의도를 전달하는 방법을 말하며, 구어체와 문어체로 분류할 수 있다. 본고는 시간 표현을 드러내는 문법 형태 중 ‘-더-’와 ‘-있었-’에 주목하여 시간 표현의 문체적 특성과 텍스트의 장르성 간 관계를 밝히고자 한다.

전술하였듯 상황 맥락을 발화의 내용(field), 주체(tenor), 양식(mode) 등의 자질로 구성된다고 전제했을 때, 발화의 주체(tenor)는 자신이 표현하고자 하는 의도를 어떤 지점에서 바라볼 것인지를 결정해야 한다. 시간 표현의 사용에 있어서는 이를 ‘화자의 관점(viewpoint)’을 선택하는 것으로 규정하였다. 화자 혹은 필자가 초점화하고자 하는 내용이 무엇인지와, 청자 혹은 독자가 그러한 내용을 어떻게 수용하는지를 살필 수 있다. 관점을 ‘perspective’가 아닌 ‘viewpoint’로 간주한 것은 화자가 사건을 어느 위치에서 바라보는지에 따라 시간 표현의 선택 양상이 달라질 수 있다는 점을 의도한 것이다. 더하여 ‘표현 의도’와 관련되는 ‘perspective’로서의 관점은 이보다 상위의 범주에서 작용된다고 보았다.

‘텍스트’에 시간 표현을 담아내는 데 있어 ‘텍스트 내용 구조’도 중요한 역할로 기능한다. 구체적으로 텍스트에 표현된 사건 간의 시간적 관계가 어떻게 형성되느냐에 따라 시간 표현이 선택되거나, 혹은 시간 표현의 적절성을 따질 때 명제 자체의 시간적 속성이 텍스트에 반영된 상황을 고려해야 하는 경우를 생각해볼 수 있다. 이와 관련하여 오현아(2011: 220~221)에서는 할리데이(Haliday, 1989)에 기반을 두고 국어과 교육과정에서 맥락의 수용 양상을 고찰하면서, ‘언어적 맥락’을 텍스트 외적 요인에 대한 고려가 부족한 형식주의적 관점에서의 맥락으로 기술하였다. 그러나 본고에서의 ‘텍스트’는 동태적 관점에서의 실체이므로, 담화 내지는 텍스트를 구성하는 화자나 필자의 의도를 고려한 상황 맥락에서 ‘텍스트 구조’를 바라보는 것으로 한다.¹⁹⁾ 이렇게 되면 명제 자체의 속성과 해당 텍스트가 담아내는 상황 맥락이 어떻게 관계되어 의미를 형성하는지를 살필

수 있다. 신명선(2009: 105-106)에서는 어휘 표현의 과정에서 고려하게 되는 맥락 요인을 미시적 차원, 거시적 차원, 메타적 차원으로 구분하면서 내용 구조를 거시적 차원의 맥락 요인에 포함시킨 바 있는데, 즉 텍스트에 서술된 사건은 텍스트 내적으로만 해석되는 것이 아니라, 텍스트와 상호 작용하는 상황 맥락과 사회문화적 맥락과 상호작용하게 된다.

이처럼 시간 표현 교육의 중심에 맥락을 들여올 경우, 언어활동에 시간성, 공간성을 부여함으로써(한국교육과정 평가원, 2006: 5) 이를 역사적 맥락, 사회적 맥락에서 성찰할 수 있는 계기를 마련했다는 의미를 갖는다.

2.2. 언어 사용 행위로서의 시간 표현

앞 절에서 우리는 현행 문법 교육에서의 시간 표현은 ‘발화시와 사건시를 중심으로 시간을 나타내는 범주’로 서술되어 있음을 확인하였다. 또한 발화시를 ‘화자가 말하는 시간’으로, 사건시를 ‘사건/상황이 일어난 시간’으로 설명하고 있는 것 또한 확인하였다. 그러나 이러한 기술은 학습자가 사건이 일어난 상황시를 단순히 표현하는 것부터 시작해서 모종의 의도를 표현하기 위해 시간 표현을 섬세하게 사용하는 실제 언어생활을 포섭하지 못하는 한계를 지닌다. 실제 텍스트에서 시간 표현을 선택하게 될 때 화자가 말하는 시간적 지점과 실제 사건이 일어난 시간적 지점과의 관계를 고려하기보다는, 화자가 사건을 어떻게 대하느냐를 참고하기 때문이다. 특히 본고는 실제로 과거의 어느 시간 지점에 일어난 사건을 표현하는 데에도 현재형의 시간 표현이 선택되기도 하는 ‘역사적 현재’와 같은 현상이나, 앞으로 예정된 사건에 대해서도 과거형이나 현재형으로 표현되는 현상에 주목하였다. 이러한 현상은 시간 표현의 선택 양상을 기술할 때 필자 및 화자의 인식을 배제해서는 안 된다는 것을 전제하며, 시간 표현 교육에도 발화나 사건의 시간적 지점이 아니라 화자의 주관성을 바탕으로 한 문법적 설명이 필요하다는 것을 의미한다. 따라서 본고는 기존 시간 표현에 대한 정의가 사실상 ‘선택’이라는 속성을 간과한 것이라 보고, 발화시와 사건시의 관계

19) 텍스트를 동태적 관점에서 바라보고 문법과 텍스트와의 긴밀성을 탐색한 논의로는 주세형(2007), 김은성(2008), 신명선(2009), 제민경(2011), 이관희(2012) 등을 참고할 수 있다.

가 아닌, ‘관점(viewpoint)’을 고려하여 시간 표현을 재정립하고자 한다.

랜개커(Langacker, 1987)에서는 시제 범주와 양태 범주를 개념화자의 위치인 ‘단상’(G)으로 서술했는데, 여기서 ‘단상’은 화자가 화행을 행하는 직접 맥락으로, 화자가 있는 장소와 시간이 포함된 개념이다. 이때 한 표현이 취하는 구체적 형태는 대체로 그것이 전제하는 관찰법(viewing arrangement)에 의해서 결정되는데, 관찰법은 단상 자체의 어떤 부분이 기술되는지와 이때 화자의 관찰점이 사건의 외부에 존재하는지, 내부에 존재하는지에 따라 사건 서술의 객관성과 주관성 정도가 결정되는 것이다.

브룩스 외(Brooks & Penn, 1943)에서는 이야기 내에서의 ‘관점’을 네 가지 범주, 즉 이야기 내의 인물과 아닌 경우, 사건을 내적으로 분석하는 경우와 외부에서 관찰하는 경우로 나눠 설명하였다(Genette, 1980: 186에서 재인용).

[표9] 네 가지 범주에 따른 관점(viewpoint)²⁰⁾의 분석

	사건의 내적 분석	사건에 대한 외부 관찰
이야기 내의 인물로서 의 서술자	1. 주요 인물이 자신의 이야기를 한다	2. 부차 인물이 주요 인물의 이야기를 한다.
이야기 내의 인물로서 가 아닌 서술자	4. 분석적 또는 전지적인 작가가 이야기를 한다.	3. 작가가 관찰자로서 이야기를 한다

쥘레트(Genette, 1980)는 [표9]에서 가로로 구분이 서술의 주체와, 세로로 구분이 서술 위치의 내부와 외부의 문제로 보았는데, 김호정(2007: 4)에서는 ‘누가 보는가’, ‘누가 말하는가’와 관련되는 문법 현상을 설명하는 데 가장 보편성을 획득하기 용이하다는 점에서 이를 모두 관점(point of view)의 범주에 포함시켜 논의하고 있다. 또한 가로의 구분에서는 이야기 안팎의 화자가 누구냐의 문제라기보다는 ‘어떤 입장인가’가 중요한 논의 지점이라고 보고 있다. 본고는 이를 참고로 하여 관점²¹⁾을 ‘사건을 서술하는 화자의 시·공간적 위치’²²⁾로 상정

20) 브룩스 외(Brooks & Penn, 1943)에서는 이를 ‘서술의 초점(focus of narration)’으로 명명하지만 본 연구에서 용어의 혼동을 피하기 위해 ‘관점’을 택하기로 한다.

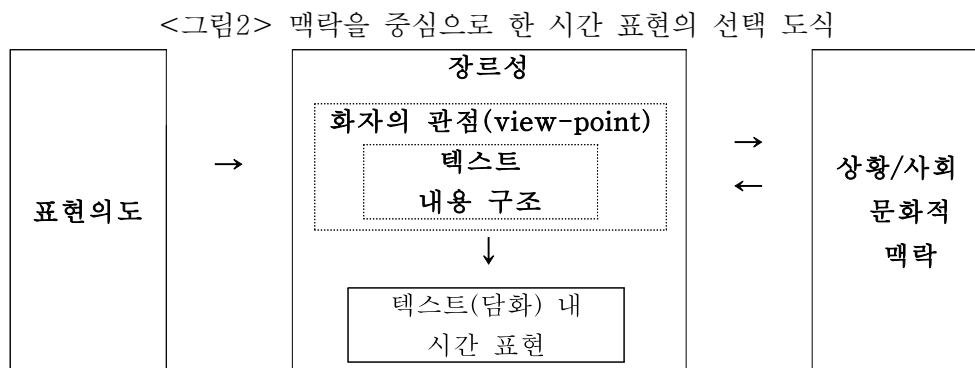
21) 최근의 논의로 제민경(2013: 200)에서는 관점을 ‘외부 세계를 바라보는 화자의 시점이 텍스트에 투영된 결과’로 정의하고, 이를 텍스트의 시간성과 관련지어 고찰하고 있다. 관련 논의는 김호정(2006) 참조.

22) 시간 표현을 논할 때 시간성과 공간성을 모두 고려해야 한다는 문제의식은 임철성

하고자 한다. 이는 전술하였듯 맥락이 중심에 있는 언어활동이 시간성과 공간성을 부여받는 것과도 긴밀히 연결된다.

문숙영(2005)에서는 시제를 발화시와 사건시의 관계가 아닌 ‘화제시’²³⁾를 도입하여 설명하고자 했는데, 본고가 강조하는 ‘관점’의 개념과 통하는 바가 있다. 또한 클라인(Klein, 1994)의 ‘주제시’와도 밀접한 관련을 보인다. 이러한 접근은 시제를 선택할 때 ‘화자가 말하고자 하는 시간’이 중요한 변수가 된다는 사실(문숙영, 2005: 41)을 시제 논의의 중심으로 가져왔다는 점에서 큰 의의를 지니며, 시간 표현의 선택에 ‘화자’의 존재를 주요 요인으로 포함시킴으로써 언어 ‘사용’의 차원에서 시간 표현을 논의할 수 있게 된다. 그리고 언어 ‘사용’의 차원에서 시간 표현을 고찰하는 것은 시간 표현을 드러내는 문법 형태의 의미 기능을 탐구하는 것을 넘어서서 담화 내지는 텍스트 차원에서 시간 표현의 선택을 살피는 작업의 중요성을 시사한다.

요컨대 시간 표현을 선택하는 데 있어 맥락 요인을 고려하는 과정을 시간 표현에 대한 기존의 분석적 관점과 비교하여 다음과 같이 도식화할 수 있다.



(1997)에서도 찾아볼 수 있는데, 시간 표현이 시간과 공간 개념을 모두 포괄하는 것임을 알 때 비로소 언어와 세계에 대한 인식을 넓힐 수 있다고 강조한다.

23) 라이헨바흐(Reichenbach, 1947)는 ‘참조시’의 개념을 제시하여 발화시와 사건시의 관계만으로 설명하기 어려운 시간 표현을 개념화하고자 했지만, 이는 완료상의 개념에 국한될 여지가 있다. 나아가 클라인(Klein, 1994)에서는 사건시를 빼고 주제시를 제시하면서, 상황의 지속에 따른 시간량, 혹은 시폭을 고려해야 한다는 점을 강조했다는 점에서 본고의 논의에 일부 참고가 된다. 이에 대해 문숙영(2005)은 클라인(Klein, 1994)의 ‘주제시’ 개념이 한국어 시제 표현의 양태성을 포섭할 수 없다는 점을 비판하면서 ‘화제시’ 개념을 제안하였다.

<그림3> 분석적 관점에서의 시간 표현 도식



시간 표현을 인식하는 데 있어 ‘관점’의 개념을 도입하게 되면, 시제는 상과 유관한 영역으로 해석될 수 있으며, 발화시와 사건시의 관계만으로 시간 표현을 규정했을 때 설명하기 어려워 일종의 회피가 일어났던 실제적 표현에 대해서도 설명력을 갖추게 된다. 또한 시간 표현에 포함되나 시제와는 다른 별개의 영역으로 처리되었던 서법 및 양태에 대해서도 통합적으로 접근할 수 있다.²⁴⁾

3. 맥락 중심 시간 표현 교육의 의의

3.1. 시간성의 언어화를 통한 국어 인식의 확장

교육의 목표는 국어에 대한 메타적 이해이다(김은성, 2008: 351). 학습자는 실제 세계가 어떻게 언어화되었는가를 이해하고 탐구하는 과정을 통해 언어 자체에 대한 구조적 앎²⁵⁾을 획득할 수 있고, 문법교육에 대한 흥미와 과학적 탐구

24) 이와 관련하여 남가영(2008: 176~178)에서는 양태 범주를 문법 교육의 재료로 삼아, 시제 범주를 경유하여 서법 범주를 이해하는 활동을 제안하고 있다. 이때 시제 형태소가 양태성을 드러내는 경우와 서법 형태소가 시간을 드러내는 경우를 유연하게 해석할 수 있게 되고, 이는 실천적 작용소의 측면에서 양태 범주가 텍스트 내에서 어떤 의미로 소통하는지 경험하게 된다고 이야기한다.

의 동기를 유발하여 비판적 읽의 단계까지 나아가게 된다. 박진호(2011: 290)에서는 시제를 ‘절이나 문장이 나타내는 사태(state of affairs)가 발생한 시간적 위치(temporal position)를 문법적 수단(grammatical means)을 통해 나타내는 것’으로 정의했는데, 이는 시간이 ‘물리적인 어떤 것’이었다가 이것이 화자의 인식 속에서 ‘언어화’되는 지점을 고려한 서술로 볼 수 있다. 즉, 학습자는 시간 표현이 물리적 시간을 그대로 반영한 것이 아니라는 점을 파악하고, 시간과 관련한 인간의 사고와 언어와의 관계를 고려해 볼 수 있다. 이러한 사고 작용은 ‘체계로서의 언어’²⁶⁾에 대한 고민에 바탕해 이루어진다.

물리적 시간성이 언어화되는 과정은 비단 선언어말어미에 국한된 문법 형태의 차원에서만 일어나지 않는다. 학습자는 직관적으로 뻔해내었던 텍스트의 곳곳에 자리해 있는 시간 표현에 대해 사고해 봄으로써 이를 텍스트의 장르적 특성과 관련 지어 탐구할 수 있다. 나은미(2011: 180)에 따르면 ‘장르’는 특정한 사회 문화적 맥락 속에서 형성되었으며 긴 시간 반복에 의한 ‘역동적 산물’이라는 것을, 그리고 동시대인들이 특정 장르임을 인식할 수 있는 ‘전형성’을 드러내는 특징이 있는데, 이 장르적 특성을 드러내줄 수 있는 기제 중에 시간 표현이 존재한다는 것을 알 수 있다. 특히 본고는 채민경(2013)의 논의에 주목하였다. 독자 및 청자는 텍스트를 받아들일 때, 해당 문장이 문법적으로 잘못된 부분이 없다 할지라도 텍스트에 사용된 시간 표현이 일반적인 장르 규칙에 위반될 경우, 우리는 ‘적절하지 않다’는 판단을 내리거나, 혹 ‘특별하게 의도된 의미가 있나’를 따져 보게 된다는 것이다. 이를 통해 학습자는 ‘탈당연시화’(Fairclough, 1995: 29)를 경험할 수 있다. ‘당연하지 않음에도 당연시되는 것’이었던 시간 표현을 명시적으로 파헤쳐 그것이 ‘당연하지 않은 것이었던’ 현상으로 직면함으로써 학습자로 하여금 세계와 언어의 관계를 고민해볼 수 있는 기회를 제공해 줄 수 있을 것이다. 그리고 이러한 경험들은 텍스트를 도입함으로써, 텍스트를 생성하고 해석하

25) 김은성(2008: 351-352)에서는 국어에 대한 메타적 이해를 교육의 목표로 상정하고, 그 출발은 형태를 중심으로 하는 언어에 대한 메타적 이해를 논리적으로 수행하는 것이어야 한다고 강조했다. 이를 토대로 하여 여러 변형이 일어나는 것이지, 형태에 대한 고민 없이 새로운 문법교육을 성립시킬 수 없다는 점을 공고히 하고 있다.

26) 남가영(2008: 76)에서는 이를 계열관계를 따지는 경험과 결합 관계를 따지는 경험으로 교육 내용화하였다. 시간성을 드러내는 문법 형태를 바꿔 그에 내재한 표현자의 의도나 효과를 고민함으로써 언어를 과학적 탐구의 대상으로 삼아 분석하는 문법 탐구 경험들이 끊임없이 서로 교차하고 관여하는 양상을 보일 것임을 알 수 있다.

는 데 작동하는 맥락을 고찰함으로써 비로소 가능해진다. 결국 맥락을 중심에 둔 시간 표현 교육을 통해 순수하게 언어적 차원에서 체계적 구조체로서의 언어의 모습을 보여줄 수 있을 뿐만 아니라 화용적인 돌발성에도 불구하고 다시금 그 안에서 의사소통 차원의 체계성을 내재하는 ‘사용으로서의 언어’의 양상(김은성, 2008: 353)을 보여 줄 수도 있으며, 이러한 언어의 세계에 작용하는 사회 문화적 가치 체계의 반영과 이를 둘러싼 언어 주체의 언어적 실현 과정을 보여 줄 수도 있다.

3.2. ‘선택’ 으로서의 시간 표현 사용 능력 향상

맥락 요인을 중심에 두고 시간 표현의 선택 기제를 논구하면, 시간 표현은 문법적 체계가 아니라 그 ‘선택’을 주관하는 ‘상황’ 과 ‘문화’를 구체화하는 것이 중요한 내용으로 부각된다. 이런 과정을 통해 학습자는 문법 형식이 언어적 체계를 갖출 뿐 아니라 ‘선택’하는 도구가 되기도 한다는 점을 인식하고 이를 자신의 의도에 따라 ‘적절하게’ 표현하는 것의 필요성을 깨닫게 된다. 이에 대해 구본관·고영근(2008: 7)에서는 모어 화자의 언어 구사를 문법능력과 사용능력으로 구분하면서, 모어 화자는 특별한 문법 지식이 없이도 문법에 어긋나는 문장을 가려내는 문법능력을 갖고 있지만, 담화나 텍스트의 차원에서 어떤 문법 형태가 적절하고 효과적으로 사용되었는지를 판정하는 사용능력은 교육을 통해서 신장시킬 수 있는 것으로 보았다.

남가영(2008: 78~79)은 이를 ‘언어를 실천적 작용소로 다루어 보는 경험’으로 규정하면서, 언어 주체가 속한 담화 공동체와 사회, 문화적 맥락을 고려하면서 적절한 문법 형태를 ‘선택’하는 것으로 상세화했다. 이러한 경험 안에서는 텍스트 해석보다는 텍스트 설명을, 텍스트 이해보다는 텍스트 평가를 지향한다고 할 수 있다.

‘선택’의 문제는 언어 주체인 화자가 그러한 시간 표현을 ‘왜 선택했는가’를 탐구할 수 있는 기회를 만든다. 이미 언급한 ‘텍스트 평가에의 지향’은 이 ‘선택의 이유’를 묻는 데서부터 시작되고, 학습자는 특정 시간 표현이 실현된 텍스트에 반영된 모종의 의도를 파악하거나 해석하게 된다. 2009 개정 교육과정에서 ‘문법’과 ‘독서’가 교과목상 통합을 이루고 ‘독서와 문법’으로 단일 교과화되면서

문법과 맥락, 텍스트의 관계 맺기²⁷⁾는 필연적이다. 신명선(2008: 533~534)에서는 글을 읽고 쓰는 행위는 단순한 의견 교환 과정이 아니라 사회적 실천 행위로 보고, 이 과정에서 문법이 내용의 타당성을 비판적으로 분석하도록 돕는 하나의 자원일 수 있음을 시사했다. 이관희(2012)는 문법과 텍스트 사이의 보다 심화된 논의를 보여주는데, 두 교과와 본질적 통합을 위해 ‘텍스트’를 중심에 놓고 문법에 대한 분석이 텍스트 의미에 대한 심층적 이해와 직결될 수 있는 방향으로 문법 교육이 나아갈 바를 설정하고 있다. 요컨대 ‘선택 가능한 시간 표현’은 텍스트 읽기의 영역과도 연결될 수 있다.

학습자가 특정 시간 표현의 선택에 따른 표현자의 의도나 그러한 선택의 경향성을 파악하고 해석할 수 있게 된다면, 이는 ‘사용’으로까지 확장된다. 학습자는 텍스트를 ‘선택’의 관점으로 접근하면서 그 텍스트를 평가할 수도 있고, 역으로 텍스트를 생성하면서 특정한 표현을 ‘선택’하는 힘을 갖추게 된다.

27) 주세형(2009: 193)에서 이와 통하는 논의를 찾을 수 있다. 이를테면 문법의 사용에는 단형 부정형과 장형 부정형 중 하나를 택해야 하는 배타적 선택항들을 가지는데, 텍스트 내에 실현된 문법 형태의 의미는 반대로 실현되지 않은 다른 선택항과의 관계 속에서 그 의미가 더욱 명확해진다. 이는 ‘수사학적 선택’ 결과로서의 텍스트가 무엇을 의미하게 되는지를 설명해 줌으로써 과학적으로 텍스트를 설명할 수 있는 근거가 마련된다.

Ⅲ. 시간 표현의 선택에 관여하는 맥락 요인 분석

1. 요인 분석의 전제

1.1. 분석의 고려 요인

시간 표현이 ‘선택’의 결과라는 점을 논구하기 위해서는 텍스트를 고려하지 않을 수 없다. 특히 생성적 관점에서 문법을 보고자 하는 본 연구의 입장에서 시간 표현은 텍스트에서 출발할 필요가 있고, 이는 정확성이 아닌 적절성의 정도에 따라 논의되어야 하는 것으로 본다. 본고는 시간 표현을 선택하게 되는 과정에서 어떤 요인들이 고려되는지 이를 맥락의 층위에서 살피고자 이를 종합적으로 고찰할 수 있는 인식 측정지를 구성하였다. 인식 측정의 대상은 고등학교 학습자들로 설정하였고, 문항 구성 시 시간 표현의 선택에 있어 ‘시간성’ 뿐 아니라 다른 요인을 고려할 수 있도록 유도하는 발문을 사용하였다. 이때 맥락을 텍스트(혹은 담화)에서 구현되는 장르성, 필자(화자), 독자(청자), 텍스트 내용 구조로 상정하고, 맥락이 텍스트에 개입하는 양상은 복잡다기하고 중층적으로 일어나기에 양적 접근 뿐 아니라 질적 접근을 시도하였다. 가령, 화자의 관점에 따라 시간 표현이 선택되는 양상을 관찰하고자 구성한 문항에서, 제시된 텍스트의 장르성에 대한 인식이나, 텍스트 내용 구조에 대한 인식이 드러나는 서술이 존재했다. 이는 양적 접근을 통한 시간 표현 선택의 경향성 뿐 아니라, 그에 내재한 인식을 질적으로 고찰할 필요를 보여 주는 부분이다. 인식 측정지의 문항 구성을 다음 [표10]과 같이 정리하였다.

[표10] 1차 인식 측정지의 문항 구성

1번	제시문	없음
	답지	명제 의미는 동일하며 과거형이 사용된 문장과 그렇지 않은 문장 제시
	문제	두 문장이 평소 어떤 상황에서 사용되는지 맥락 정보를 제거하고 제시.
1-1번	제시문	소설 텍스트 중 일부분이 빈칸으로 처리된 텍스트

	답지	1번과 동일한 문장 제시
	문제	각 문장이 제시문에 들어가기에 적절한지 5단 척도로 평가하고, 평가 이유 서술
2번	제시문	상황 맥락 제시 후 빈칸으로 처리한 담화
	답지	과거형이 사용된 문장과 그렇지 않은 문장으로, 발화자의 시간적 인식 지점이 다른 두 문장 제시
	문제	각 문장이 대답으로 적절한지 5단 척도로 판단 후 판단 이유 서술
3번	제시문	일부분이 빈칸으로 처리된 신문 텍스트 제시
	답지	명제 의미는 동일하며 ‘-였었-’이 사용된 문장과 ‘-였-’이 사용된 문장 제시
	문제	두 문장 중 더 적절한 문장을 선택하고 그 이유를 서술하도록 제시
4번	제시문	상황 맥락 제시 후 빈칸으로 처리한 담화
	답지	명제 의미는 동일하며 과거형이 사용된 문장과 그렇지 않은 문장 제시
	문제	두 문장에 반영된 화자의 주관적 태도 차이 서술
5번	제시문	상황 맥락이 부여된 질문-대답 쌍 제시 (대답에는 ‘-더-’가 사용된 표현에 밑줄)
	답지	대답하는 이가 인식하는 상황 맥락을 네 가지로 제시
	문제	네 가지의 대답 중 적절한 것을 선택하도록 함.
6번	제시문	상황 맥락이 부여된 질문-대답 쌍 제시(대답에는 ‘-더-’가 사용된 표현에 밑줄)
	답지	대답하는 이가 인식하는 상황 맥락을 네 가지로 제시
	문제	네 가지의 대답 중 적절한 것을 선택하도록 함.
7번	제시문	상황 맥락이 부여된 질문-대답 쌍 제시(대답에는 ‘-겠-’이 사용된 표현에 밑줄)
	답지	대답하는 이가 인식하는 상황 맥락을 네 가지로 제시
	문제	네 가지의 대답 중 적절한 것을 선택하도록 함.
8번	제시문	시간 표현이 달리 사용된 부분에 밑줄을 그은 학술 텍스트 제시
	답지	텍스트에 드러난 두 가지 상반된 견해 제시
	문제	두 견해 중 화자가 더 동조하고 있는 견해 선택
9번	제시문	시간 표현이 달리 사용된 동일한 명제의 텍스트 두 개 제시
	답지	두 개의 텍스트 중 필자의 확신이 두드러지는 텍스트가 무엇인지 세 개로 나누어 제시
	문제	적절성 판단
10번	제시문	상황 맥락이 부여된 질문-대답 쌍 제시(대답에는 ‘-더-’가 사용된 표현과 그렇지 않은 것을 두 개 제시)

11번	답지	없음
	문제	제시된 담화의 대답에서 느껴지는 화자의 태도 차이 서술
	제시문	상황 맥락이 부여된 질문-대답 쌍 제시(대답은 빈칸 처리)
11번	답지	명제 의미는 동일하며 ‘-겠-’이 사용된 문장과 그렇지 않은 문장
	문제	각 문장이 제시문의 빈칸에 들어가기에 적절한지 5단 척도로 판단하고, 판단 이유 서술

[표11] 2차 인식 측정지의 문항 구성

1번	제시문	‘-더라’가 일부 사용된 신문 텍스트
	답지	적절성 판단
	문제	신문 텍스트로서 적절한지 판단하고, 판단 이유를 서술한 후, 그 근거가 되는 부분을 찾아 본문에 밑줄 긋기
1-1번	제시문	1번과 동일한 주제를 다룬 보도 텍스트, 편지 텍스트
	답지	빈칸으로 제시
	문제	각 글의 문종 설명
2번	제시문	‘-더라’와 ‘-었었-’이 일부 사용된 학술 텍스트
	답지	적절성 판단
	문제	학술 텍스트로서 적절한지 판단하고 판단 이유를 서술한 후, 그 근거가 되는 부분을 찾아 본문에 밑줄 긋기
3번	제시문	상황 맥락 제시 후 빈칸으로 처리한 담화
	답지	과거형이 사용된 문장과 그렇지 않은 문장으로, 발화자의 시간적 인식 지점이 다른 두 문장 제시
	문제	각 문장이 대답으로 적절한지 5단 척도로 판단 후 판단 이유 서술
4번	제시문	시간 표현이 달리 사용된 부분에 밑줄을 그은 학술 텍스트 제시(1차 인식측정지의 8번 문항과 동일한 내용의 텍스트이며, 시간 표현의 차이만 달리함.)
	답지	텍스트에 드러난 두 가지 상반된 견해 제시
	문제	두 견해 중 화자가 더 동조하고 있는 견해 선택

앞서 I 장에서는 시간 표현에 관여하는 맥락 요인을 살피기 위해 인식측정지 뿐 아니라 보도 텍스트와 학습자가 생산한 수필 텍스트, 자기소개서를 분석하였다는 점을 언급하였다. 세 텍스트의 유형은 모두 시간성을 담지하는 사건 및 상황을 다루어 서사성을 띠고 있다는 점에서 공통된 특성을 가지고 있으며, 역으로 각 텍스트가 놓인 맥락이 조금씩 다르기에 시간 표현의 사용 양상을 텍스트별로 섬세하게 살필 수 있다. 이 가운데 분석의 주된 대상을 보도 텍스트로 삼

고자 한다. 그리고 이를 신문 보도 텍스트와 텔레비전 보도 텍스트로 나누어 살펴본다. 장르성과 시간 표현의 관계를 밝히고자 하면서도 텍스트 종류나 텍스트 생성 의도를 다소 한정하고자 한 것은, 오히려 텍스트에 내재한 문법 형식의 의미기능은 해당 텍스트의 장르성과 함께 파악되어야만 온전한 의미를 구성해 낼 수 있기(이관희, 2012: 198) 때문이다. 즉, 텍스트의 심층적 이해 및 표현에 기여하는 문법 교육을 위해서는 특정한 텍스트 내에서 문법 형태가 어떻게 작동하는지를 살피는 것이야말로 학습자에게 유의미한 경험이 될 것이다.

보도 텍스트의 가장 핵심적인 기능은 ‘사실’을 전달하는 것에 있다고 볼 수도 있지만, 그 사실을 어떻게 포장하여 전달할 것인지, 어떤 사실을 선택하여 드러낼 것인지는 보도의 주체와 그 보도 주체의 의도²⁸⁾에 따라 달라진다. 그러다보니 동일한 신문 텍스트라 할지라도 필자의 구체적 의도에 따라 보도의 주체가 자신의 의도를 실현하기 위해 여러 문법적 장치를 전략적으로 사용하게 된다. 따라서 신문 텍스트는 사건 보도 기사 뿐 아니라 인터뷰, 심층 취재, 르포타주 등 여러 유형의 텍스트가 한데 모여 있는 복합 장르 텍스트이다. 오장근(2001)은 신문 텍스트를 1) 정보 위주의 텍스트, 2) 의견 위주의 텍스트, 3) 대화적 텍스트로 대별하고, 이 중에서 정보 위주의 텍스트를 사건 보도, 사태 보도, 르포타주로 분류하고 있다. 여기서는 1), 2)와 3)을 1차적으로 독백적 커뮤니케이션과 대화적 커뮤니케이션으로 분류한 후 1)과 2)를 나누고 있지만, 사실상 분류의 층위가 다르며 명료하게 구분되기 어려운 지점들이 존재한다. 오장근(2001)에서는 이를테면 1) 정보 위주의 텍스트도 실제 텍스트에서는 사건 보도, 사태 보도, 르포타주의 특성이 섞여 드러난다고 기술하고 있다. 따라서 본고는 이를 신문 텍스트 내에서 특별히 시간 표현의 사용 양상이 두드러지는 지점을 설명하기 위한 논의로 참조하고자 한다.

1.2. 요인별 내용 분류의 근거

본고는 학습자의 인식 양상에 대한 실증적 분석과 이론 연구를 바탕으로 시간

28) 신문 보도 텍스트의 이러한 장르 특성에 기인하여 박진희(2013)에서는 신문 텍스트에 드러난 인용 표현을 중심으로 인용 화자의 주관성이 실현되는 방식을 살피고 있다. 그 외 관련 논의는 제민경(2011), 이관희(2011) 참조.

표현의 선택에 관여하는 맥락 요인을 장르성, 화자의 관점(viewpoint), 텍스트 내용 구조로 나누어 체계화하였다.

장르는 일반적으로 문학 영역에서 주로 다루어져 왔지만, 최근 넵 외(Knapp & Watkins, 2007)의 사회적 과정으로서의 '장르' 개념이 적극적으로 논의되고 있다. 즉 '결과'가 아니라 '과정'으로서의 장르²⁹⁾에 주목하면, 장르를 가르치는 것이 텍스트 쓰기에서 패턴을 복제하는 것으로 처리하는 입장(Kanpp & Watkins, 2007: 16)을 넘어설 수 있게 된다. 그리고 이때의 문법은 텍스트가 통상적으로 사용되는 사회적 맥락 안에서 언어가 어떤 형식을 취하는지에 대해 고찰하게 되는 방향으로 논의될 것이며, 장르 안에 존재하는 '표현의 힘'(Kanpp & Watkins, 2007: 29)으로 작용할 수 있다. 이를 바탕으로 본고는 어떤 글이 갖고 있는 장르성을 시간 표현의 사용 국면에서 해석하고자 할 때 텍스트에 주로 선택되는 시간 표현의 경향을 따져 볼 수 있는데, 이렇게 시간 표현과 장르성이 교차하는 지점을 텍스트의 시간적 방향성과 문체적 특성으로 나누어 고찰할 필요가 있다고 보았다. 같은 명제를 표현한 것이라 할지라도 이를 어떤 장르에 담아내느냐에 따라 주로 선택되는 시간 표현이 달라지기 때문이다. 이때 장르가 보다 넓은 범위에서 필자의 의도를 드러내기 위해 선택하게 되는 사회적 규약과 같은 것이라면, 장르성은 글이 어떠한 장르를 반영한 것인지에 대한 특성을 가리킨다고 볼 수 있다.

화자의 관점(viewpoint)은 화자 및 필자가 어떤 시·공간적 위치에서 사건을 서술하고자 하는지에 따라 시간 표현이 달리 선택될 수 있다는 점을 고려한 것이다. 화자 및 필자가 초점화하고자 하는 대상이 화자가 이야기하는 시간적 지점까지 영향을 주는 것이거나, 혹은 화자가 그렇게 인식할 경우 현재형을 선택할 수 있고, 아니면 화자의 인식 세계 속에서 사건 내지 상황이 심리적으로 좀 더 떨어져 있는 경우 과거형을 선택할 수 있는데, 이와 관련하여 학습자의 인식 양상을 살폈다. 또한 이러한 시간 표현의 선택이 청자 및 독자에게는 어떻게 수용되는지에 대해서도 분석하고자 하였다. 본고에서의 관점(viewpoint)은

29) 넵 외(Knapp & Watkins, 2007)에 따르면, '장르'는 묘사하기, 설명하기, 지시하기, 주장하기, 서사하기의 사회적 과정이며 이러한 장르가 다중적으로 실현된 산물이 텍스트 유형 혹은 종류라고 보았다. 따라서 텍스트를 해석하는 행위는 텍스트 유형이나 종류에서 출발하더라도 궁극적으로는 과정을 반영한 장르 행위를 기반으로 한 문법 항목들을 마련하는 일이 요구된다.

전술하였듯 란개커(Langacker, 1987)의 논의에서 출발한 것이지만, 스미스(Smith, 1997)의 견해³⁰⁾로도 설명할 수 있다. 여기서는 문장을 상황유형(Situation type)과 관점(viewpoint)으로 구분하면서, 전자는 동사와 그 논항으로 표시되고, 후자는 문법 형태로 나타나는데, ‘관점’은 크게 완료, 미완료, 중립의 세 가지 유형을 제시하였다. 본고의 논의와 아주 같은 것은 아니나, ‘관점’을 ‘상황이 어떤 특정한 시각이나 관점에서 표현되었는지’에 대한 것으로 정의했다는 점에서 본 연구에 참고가 된다.

시간 표현을 선택하는 데 있어 화자나 필자는 자신의 표현 의도에 맞는 텍스트 내용 구조를 택하게 된다. 이는 텍스트 내용 구조는 전체 텍스트의 거시적 연관 관계를 가리키기도 하고, 미시적 층위에서 정보 단위를 가리키기도 하는데, 본고는 전자의 경우를 상정하여 시간 표현과 텍스트 내용 구조와의 관계를 논구하고자 한다. 미시적 층위에서의 정보 단위는 명제로 보고, 그 자체의 시간성과 상황과의 관계에 대해서도 살피고자 한다.

이를 바탕으로 시간 표현의 선택에 관여하는 맥락 요인을 다음과 같이 제시하고자 한다.

장르성	• 텍스트의 시간적 방향성 고려하기
화자의 관점	• 텍스트의 문체적 특성 고려하기
텍스트 내용 구조	• 필자/화자의 초점 대상에 따라 관점 이동하기
	• 독자/청자의 수용가능성에 따라 관점 이동하기
	• 사건 관계에 따라 시간 표현 선택하기
	• 명제와 상황의 관계에 따라 시간 표현 선택하기

30) 스미스(Smith, 1997)에서는 ‘관점상(viewpoint)’이라는 용어를 사용하면서 이를 상황 유형 혹은 상황상(situation type)와의 관계에서 고찰하고 있으며, 고정근(2004: 25)에서는 이를 ‘시점(視點)’으로 명명하였다. 용어와 관련한 혼동을 막기 위해 본고는 이를 모두 ‘관점(viewpoint)’으로 통일하기로 한다.

2. 내용 요소의 선정과 상세화

2.1. 텍스트의 장르성

(1) 텍스트의 시간적 방향성 고려하기

텍스트는 담화 공동체의 인식 속에 존재하는, 사회적으로 추상화된 맥락인 ‘장르’에 대한 인식이 구체화되는 지점이다(제민경, 2011: 175). 사회화된 언중은 철저히 개인적 의도로만 텍스트를 생성하지 않으며, 자신의 의도를 표현하기에 ‘사회적으로 적절한’ 양식을 택하게 된다. 이 ‘양식’을 형성하는 기제 중 하나로 텍스트의 시간적 방향성을 들 수 있다. 본고는 필자 혹은 화자가 텍스트를 생산할 때, 서술하고자 하는 사건을 표현하는 데 있어 선택하게 되는 시간 표현에 일련의 경향성이 있다고 보았다. 이를테면 조리법을 설명하는 글에 ‘-있었-’이 주로 선택되지 않는다는 것이다.

‘시간성’이 가장 잘 드러나는 텍스트로는 서사 텍스트로, 여기서 중요한 것은 실제 사건이 일어난 순서대로 이야기가 이루어지는 것이 아니라 필자 혹은 화자가 사건을 어떻게 배치하느냐에 따라 서사 텍스트가 생성된다는 점이다. 독자의 입장에서 해석하는 텍스트가 ‘서사’임을 인지한다면, 독자는 자연스럽게 텍스트 내에서의 과거 시간 표현을 연속적으로 해석하게 된다.³¹⁾ 서사 텍스트에서 과거 시제가 사용되는 것에 대해 콤리(Comrie, 1985: 27~8)는 서사 담화란 본질적으로 시간적으로 순서 지어진 사건들의 연쇄를 보여주는 것이고 잘 구성된 담화라면 다른 정보의 도움 없이 이런 시간 구조가 잘 전달되는 것으로 판단하였다. 그러나 서사 텍스트에서 드러나는 시간 표현 사용의 ‘자연스러움’이 ‘교육이 불필요함’으로 이어지는 것은 아니다. 오히려 학습자가 텍스트를 생성할 때 장르의 특성을 고려하게 된다는 점에서 텍스트 전체의 시간적 방향성을 살피는 일은 학습자들이 보다 섬세하게 텍스트를 해석하거나 생성해낼 수 있는 밑거름이 된다.

박현선(2006)은 시간 표현을 텍스트 전체를 통어하는 규칙 중 하나로 본 의

31) ‘연속적 사건 지시’라는 것도 의미의 일부분으로 보아야 한다는 주장이 제기된 적도 있다.

미 있는 논의여서 본 연구에 참고가 된다. 그는 시제의 사용과 선택을 위한 기준 중 하나로 ‘주제의 시간적 방향’³²⁾을 제시하면서 이를 ‘보고’, ‘기대’, ‘보편화’로 구분하였다.

[표12] 텍스트의 주제가 갖는 시간적 방향(박현선, 2006: 35~37)

①	보고	생산자가 수용자에게 어떤 경험한 내지는 이미 지난일 또는 발화당시에 지속되고 있는 사태에 대해서 전달하고자 하는 것. 발화나 텍스트의 의도는 이미 지났거나 또는 지속적인 사태에 대한 ‘보고’이다. 이러한 의도에 의해서 제시되는 사태를 보고적 시간 단계에 놓여있다고 말하며, 이 사태들은 시간적으로 언제나 한정적이다.
②	기대	인간의 능력인 ‘예견’은 앞으로 일어날 일에 대한 계획, 예시, 예언들과 같은 기대를 표현하게 한다. 이러한 행동들은 모두 가능성이며 바로 기대감이다. 예견된 정보들은 시간 단계상 기대적 시간 방향에 속하며, ‘불확실성’이나 ‘가능성’, ‘추측’과 같은 감정이 이들의 특징이다.
③	보편화	생산자가 다루는 사태의 특정한 시간구속을 해제하여 전달하려는 의도를 갖는다. 진리, 법문, 규칙, 속담과 같은 것들은 시간적으로 하나의 시간대에 얽매이지 않는다. 의도 ‘보편화’에 의해서 다루어지는 사태들은 이처럼 특정한 시간에 구속되지 않는 무시제적 표현이다.

[표12]에 근거했을 때 대부분의 소설 텍스트는 ‘보고’의 시간 방향을 보여준다. 텍스트의 시간 방향에 대한 학습자의 인식은 다음 문항³³⁾의 분석 결과에서도 드러난다. 처음 특정한 서사 텍스트를 제시하지 않고, 맥락을 제거한 채 ‘①

32) 박현선(2006: 35~37)에서는 시제를 화자의 의도 표현 수단으로 간주하였다.

33) 제시문은 김정남(1993)에 사용된 예시를 참고로 하여 구성된 것으로, 소설의 원문은 ‘그녀의 말은 날카로웠다’가 적절하여 ‘그녀의 말은 날카롭다’가 적절하지 않은 것으로 처리되었다. 그러나 본고는 필자가 갖는 모종의 의도를 다각적으로 해석했을 때, 필자의 의도가 서사적 사건의 서술에 있다면 과거형이, ‘그녀의 말이 새삼스레 날카롭게 느껴졌다는 점을 전하는’ 데 있다면 현재형이 적절하다고 판단하여, 과거형과 현재형의 서술이 모두 나름의 적절성을 갖는 답지가 될 수 있다고 판단하였다. 더하여 보다 자유롭게 답지를 선택할 수 있도록 유도하고자 소설 텍스트의 앞부분을 제거한 후 첫 문장에 빈 칸을 제시하였다.

그녀의 말은 날카로웠다.’ 와 ‘② 그녀의 말은 날카롭다.’ 는 각각 어떤 상황에서 사용되는지를 판단하게 하였다. 그 결과 응답자의 85%이상이 ‘과거형’ 내지는 ‘현재형’으로 단순히 대답하였으나, 일부 학습자는 나름의 상황 맥락을 구성하고 있었다.

① 그녀의 말은 날카로웠다.

【S-KB-1】 과거 특정 상황에서 말투가 날카로움.

【S-D-2】 과거를 회상하며 경험을 기록할 때

② 그녀의 말은 날카롭다.

【S-KB-11】 원래 그녀의 성격을 설명할 때. 그녀의 평소 말투가 늘 날카롭다는 것.

【S-D-2】 객관적인 입장에서 관찰한 결과를 기술할 때

【S-D-9】 그녀의 말투 특징을 말할 때

【S-D-38】 어떠한 대상의 일반적인 특징을 말할 때

【S-D-28,26,25,21,20,19,11,13,14,6,4,23,37,1,31,10】 일반적인 그녀의 특징들을 설명할 때 사용한다.

위의 응답을 살펴보면, 과거형이 사용된 ①에 대해서는 표현의 시간적 지점을 설정하고 있다는 것을 알 수 있는 반면, ②에 대해서는 그녀의 말투에 대해 무시제적으로 접근하고 있음을 확인할 수 있었다. 현재형을 사용할 때의 무시제성은 보편적 원리나 변하지 않는 어떤 사실을 서술할 때 주로 현재형의 서술에 기댄다는 것을 학습자가 무의식적으로 인지하여 이런 특성을 파악하고 있는 것이다. 다음은 같은 답지에 대해 맥락을 제시하여 그 반응을 살펴보고자 한 결과이다.

“아닙니다, 아닙니다.”

진 형사는 당황하는 시늉으로 손을 저었다.

“수사관은 일단 의심해 보는 것이 직업이란 걸 나도 알고 있어요. 그러니 그렇게 당황하실 것 없습니다.”

그녀는 무슨 뜬 생각이 솟는 모양으로 건성으로 말했다.

		매우 부적절	다소 부적절	보통	적절한 편임	매우 적절
	① 그녀의 말은 날카로웠다.	2%	2%	6.3%	59.5%	28.7%
판단 이유	【S-KB-24】 앞뒤 문장들이 다 비슷한 과거형의 표현이다 【S-KB-26】 뒤의 내용이 과거형으로 적혀있어서 【S-D-8】 소설은 원래 과거형으로 주로 쓰인다. 문장 주변도 '-었다'가 쓰였다.					
		매우 부적절	다소 부적절	보통	적절한 편임	매우 적절
	② 그녀의 말은 날카롭다.	25.5%	53.1%	8.5%	7.4%	2%
판단 이유	【S-KB-28】 앞뒤 문장과 맞지 않다. 【S-KB-34】 위 글은 과거형인데 문장은 현재형이니까. 갑자기 설명하는 느낌이라서.					

서사 텍스트를 제시하고 각각의 선택지에 대해 적절성을 평가하라는 문항에서 ①을 선택한 이유들을 살펴보면 서사 텍스트에서 흐름을 주도하는 시제는 과거형이라는 것을 학습자가 인지하고 있음을 알 수 있다. 이는 앞뒤 문맥을 살피고 있다는 점이 그 근거가 되기도 하며, ‘소설’이라는 장르에 대한 인식이 학습자에게 전제되어 있음을 증명하는 것이 되기도 한다.

그러나 개별 문장의 시간 표현 구성에서 텍스트의 시간 방향을 고려해야 한다는 것은 텍스트의 시간 방향과 문장의 시간 표현이 반드시 일치해야 한다는 뜻은 아니다(제민경, 2013: 199). 텍스트의 시간 방향과 달리 변칙적으로 나타나는 시간 표현의 경우 이를 관점의 이동으로 설명하고, 그러한 표현의 이면에 있는 모종의 의도를 해석할 수 있기 때문이다. 즉 위의 텍스트에서 ②를 적절하다고 판단할 경우, 텍스트의 장르적 시간성을 인지한 것을 넘어서서 화자의 관점과 시간 표현의 교체를 관련지어 해석해낼 수 있는데, 본 문항의 반응을 살펴보았을 때 학습자는 단순히 텍스트의 시간적 방향만을 인식하고 있을 뿐 이를 화자의 의도에 따라 변용할 수도 있다는 점까지 나아가지는 못한 것으로 보인다. 한편 94명의 학습자 중 7명만이 ②를 적절한 것으로 판단하였는데, 이들 중 2명의 학습자가 서술한 내용이 이와 관련하여 본 연구에서 의미 있다고 판단되는 지점이다.

②를 적절하다고 선택함.

【S-D-26】 이 글의 주인공이 당시를 회상하며 한 생각일 수 있기 때문에

【S-D-38】 혼자 생각하는 말이라면 충분히 들어갈 수 있다.

만약 ②와 같이 표현하게 될 경우, 텍스트 내의 주도적 시간 표현인 과거형에서 벗어난 일종의 변칙성을 필자가 의도한 것으로 볼 수도 있다. 전술한 바와 같이 현재형을 사용함으로써, 화자의 관점(viewpoint)을 서술 세계의 내부로 이동시켜, 이야기가 일어나는 현장에서 ‘그녀’의 목소리가 새삼 날카롭게 들리는 상황을 더욱 생생하게 전할 수 있다.

신문 보도 텍스트의 시간 방향도 ‘보고’에 가까워서, 텍스트 내의 주도 시제는 과거형으로 드러난다. 그러나 모든 신문 보도 텍스트가 ‘보고’의 시간 방향을 갖는 것은 아니다. 칼럼 및 사설의 경우 의견 위주의 텍스트로서, 오히려 여기서는 ‘보편화’의 시간 방향을 보여준다.

(가) 서울중앙지검 특수1부(부장 여환섭)가 동양그룹 현재현(64) 회장을 16일 오전 피의자 신분으로 소환해 밤늦게까지 조사했다. 수사팀은 현 회장을 상대로 ▶기업어음(CP) 및 회사채 발행에 사기 의도가 있었는지 ▶편법 대출을 통한 계열사 간 불법자금 거래를 했는지 ▶법정관리신청 전 시세차익을 거뒀는지 등을 집중 조사했다.

현 회장은 부실 위험을 알면서도 동양시멘트 주식을 담보로 1568억원 규모의 자산담보부기업어음(ABCP)을 발행하고 이를 동양증권 지점을 통해 판매토록 독려한 혐의(특정경제범죄가중처벌법상 사기)를 받고 있다. 검찰은 동양파이낸셜 대부가 그룹 계열사들에 1조5000억원을 불법대출해주는 과정에서 현 회장 지시가 있었다고 판단, 배임죄를 적용하는 방안도 적극 검토 중이다.

이날 예정된 소환 시각보다 20분 빠른 오전 9시40분쯤 서울 서초동 검찰청사에 출두한 현 회장은 취재진 앞에서 “저희로 인해 피해를 본 투자자들에게 대단히 죄송하다. 앞으로 피해가 최소화될 수 있도록 할 수 있는 최선을 다하겠다”고 말했다. 발행한 CP를 갚을 의사나 능력이 있었느냐는 질문에 “당연히 있는 것 아니겠느냐”며 “자세한 건 검찰 조사를 통해 말씀드리겠다”고 답했다. <현재현 동양그룹 회장 “발행한 CP 갚을 것”, 중앙일보, 2013-12-17>

(나) 서울에서는 어제 오후 3시 미세먼지 농도가 $183\mu\text{g}/\text{m}^3$ 까지 치솟았으며, 오후 4시를 기해 사상 처음으로 초미세먼지 주의보가 발령됐다. 예보 등급상 ‘나쁨’(121~200

$\mu\text{g}/\text{m}^3$)은 호흡기 질환자나 노약자는 물론 일반인도 장기간 실외활동을 자제해야 하는 수준이고, 초미세먼지는 걸러지지 않고 혈관까지 침투해 건강에 심각한 영향을 미친다고 한다. 이런 일이 일시적인 게 아니라 이번 겨울에 수시로 일어날 수 있다니 더욱 걱정스럽다. 게다가 대책이라고는 되도록 외출을 삼가고 부득이할 경우 방진마스크를 착용해 피해를 최소화하는 것 외에는 없다고 하니 답답한 일이 아닐 수 없다. 최근 미세먼지가 자주 한반도를 뒤덮는 것은 날씨가 추워지면서 중국의 수천만 가구가 난방용 화석연료를 사용하고 거기에서 배출된 오염물질이 기류를 타고 한반도로 넘어온 결과라고 한다. 우리만의 노력으로 해결할 수 없는 문제다. 중국의 협력이 절대적으로 필요하고, 경우에 따라서는 갈등이 따를 수도 있다. 외교·환경 당국의 비상한 대책과 전략, 노력이 요구되는 사안이라고 할 수 있다. <미세먼지 공포, 정확한 예보 체계부터 갖춰야, 경향신문, 2013-12-6>

(가)에서 정보 전달의 대상이 되는 사건의 진행 방향은 ‘-있-’ 형태로 대표되는 과거형이다. 반면 (나)는 필자가 문제의 심각성을 지적하고 자신의 견해를 피력하고 있는데, 현재형의 시간 표현이 주로 선택되었다는 점에서 ‘보편화’에 가까운 시간 방향을 보여주고 있다. 흥미로운 점은 (가)에서 화자가 사건을 서술하는 가운데 ‘-고 있다’, ‘중이다’ 등을 사용하면서 텍스트의 시간 방향에 변칙성을 부여하고 있다는 것이다. ‘-고 있-’에 대해 문숙영(2008: 56)에서는, 신문 텍스트에서 ‘-고 있-’의 경우 실제 벌어지고 있는 현재 상황을 표상하는데 주로 선호되고 있다는 점을 설명하였다. 이러한 변칙성은 ‘무엇을 전달하고자 하는가’에 대한 화자의 의도를 은밀하게 표현하게 되며, 독자 또한 이에 주목하게 된다. 요컨대 시간 방향의 변칙성은 시간 방향의 ‘경향성’을 전제하여 실현된다.

이와 관련하여 정희자(1988)에서는 보통의 정보에는 과거 시제가 중요한 정보와 절정에는 현재 및 역사적 현재가 사용되어 문법적 표지를 형성한다고 강조하고 있다. 또한 이를 토대로 현재 많은 교과서에서도 학습활동의 체재로 다루어지고 있는 부분이기도 하다. 그러나 더 많은 텍스트의 검토에서 살펴본 바에 의하면 그런 결론은 받아들여지기 어려운 것으로 보인다.³⁴⁾ 시제는 문맥의 흐

34) 서사 텍스트에서 일어나는 시제 교체 현상에 대해 정보 구조의 관점에서 규칙화할 수 있는 부분이 존재하나, 이러한 현상이 늘 일관되게 적용되는 것은 아니며, 화자의 의도나 텍스트의 보다 정치한 장르적 특성에 따라 시제 교체의 양상이 달라질 수 있다는 견해는 김

를 가운데서 앞뒤의 형태와 다른 형태로 나타나서 경계의 표지가 될 뿐 시제 자체와 정보층위와의 어떤 특정한 대응관계가 성립된다고 볼 수는 없기 때문이다

(2) 텍스트의 문체적 특성 고려하기

민현식(1994)에서는 구어, 문어, 구어체, 문어체의 개념을 정의하고 있는데, 그중 구어체를 구어의 특질이 현저한 것으로서 대화 지향적 문체로, 문어체는 문어의 특질이 현저한 것으로서 문장 지향적 문체로 규정했다. 본고는 문체적 특성 또한 시간 표현의 선택에 개입하는 요인 중 하나라고 보고, ‘-더-’³⁵⁾³⁶⁾가 구어체적 성격을 갖는다는 점에 주목했다. 이는 박재연(2004: 116)에서 지적한 것처럼 ‘-더-’가 갖는 ‘새로 읽’의 의미기능과 연결된다. 또한 ‘-더-’에는 구어체 어미 ‘-라’가 필연적으로 결합한다는 점에서 문체와 장르와의 연관성을 더 긴밀히 살필 수 있다. 오장근(2001)에서는 인터뷰 기사를 대화적 텍스트로 구분하고 있어 텍스트의 구어성을 강조하고 있다. 이처럼 신문 보도 텍스트에서도 ‘-더라’의 쓰임을 찾을 수 있는데, ‘-더라’가 사용된 거의 모든 텍스트가 대화를 인용하거나, 인터뷰 기사에 해당하는 것들이다.

(다) 김 대표는 "실례로 작년에 제가 10월경에 회사 미수금 때문에 (본사) 팀장이랑 통화를 하는데 (팀장이) '회사의 방침이 연말까지 입금을 못하면 안 된다. 입금을 하라'고 해서 제가 '사금융까지 동원해서 입금을 막고 있는데 미수금은 조금 늦게 상환하겠다'고 했다"고 밝혔다. 이어 "무조건 상환을 하라고 하기에 '그러면 제가 장기라도 팔아서 입금을 해야 되겠느냐'고 했더니 '그럼 장기라도 팔아서 입금하세요' 하더라. 사채업자보다 더 못하다고 제가 회사를 항상 그렇게 말한다"고 주장했다. <검찰, '갑

정남(1993), 문숙영(2010)과 김민영(2012)의 견해에서도 확인된 바 있다.

35) ‘-더-’는 문법 범주로서 정치하게 구분했을 때 양태 어미에 속하는 것이다. ‘-었-’과의 결합이 자유롭다는 점을 비롯하여 여러 문법적 특성들이 이를 증명하고 있다. 그러나 본고는 시간 표현의 외연을 넓혀 텍스트 차원에서의 역동적 사용 양상을 살피는 것에 중점을 두고 있으므로 ‘-더-’를 시간 표현 교육 내용을 구성하는 문법 형태 중 일부로 바라보고자 한다.

36) 김봉순(2007: 462)에서는 “시간이나 시제 표현은 문장에서 상이나 서법, 시간 부사 등과 밀접하게 상호관계를 맺으며 실현되므로, 문법 범주의 구별에 얽매이기보다 이들의 상관이나 결합된 전체를 설명하는 것도 필요하다.”고 지적하고 있어 본고의 지향점과도 맥을 같이 한다.

의 횡포' 의혹 남양유업 압수수색...공정위도 진상 조사, 프레시안, 2013-5-6>

(라) 조재운은 “성동일 형에게 연기를 어떻게 해야하냐고 물으니 장터에 다녀오라더라. 그곳에 있는 각양각색의 사람들이 스승이 될 거라고 했다. 그 말을 듣고 5일 장을 돌아다니며 연기연습을 했다”고 덧붙였다. <조재운, “성동일은 내 연기 인생 멘토”, 중앙일보, 2013-6-12>

인터뷰 기사나 신문 보도 텍스트에서 대화가 그대로 사용되는 것은 대화하는 이, 혹은 인터뷰를 하는 이의 목소리에 텍스트의 핵심 내용이 실려 있다는 것을 의미한다. 그렇다면 대화하는 이, 인터뷰를 하는 이의 경험을 강조하는 문법 형태를 자연스럽게 선택하게 된다. (다)와 (라)에 사용된 ‘-더라’는 사실상 ‘했다’의 과거형으로 대체해도 의미가 크게 달라지지 않는다. 그럼에도 불구하고 ‘-더라’가 주로 선택되는 것은 바로 이 ‘경험’을 드러내는 장치로 ‘-었-’보다는 ‘-더라’가 더욱 효과적이기 때문이다. 그리고 ‘-더라’가 어색하지 않을 수 있는 이유는 대화적 텍스트로서의 인터뷰 기사나 대화가 인용된 신문 텍스트가 갖는 장르성 때문으로 이해할 수 있다. 본고가 천착하고 있는 문체적 특성과 시간 표현, 장르성의 교점에 관한 문제는 문숙영(2009: 20~21)에서도 다루어진 바 있다.

(1) ㄱ. 그는 자기가 한 말을 뉘우쳤다. 하지만 이미 때는 늦었다. 그는 조용히 짐을 싸기 시작했다.

ㄴ. 나는 내가 한 말을 뉘우쳤어. 하지만 이미 때는 늦었는걸. 그래서 그냥 조용히 짐을 싸기 시작했어.

(1ㄱ)은 서사 텍스트이고, (1ㄴ)은 (1ㄱ)을 구어로 바꾸어 제시한 것으로서, (1ㄴ)의 각 발화는 발화시 이전의 과거 상황임을 쉽게 파악할 수 있지만, (1ㄱ)의 각 문장은 오히려 지금 벌어지고 있는 상황에 대한 표현자의 인식처럼 느껴지기도 한다. 이에 대해 문숙영(2009: 20~21)에서는 ‘서사적 과거’라는 서사 텍스트에서의 과거시제가 지니는 독특한 역할에서 비롯되는 것이라고 보았다.

한편, 보다 구체적으로 상황 맥락을 파악할 수 있는 경우에는, 학습자가 텍스트의 장르적 속성과 시간 표현의 변칙적 사용을 상당히 적절하게 파악하는 것을

확인할 수 있었다. 본고는 같은 보도 텍스트라 할지라도 어떤 매체를 통해 언어화되는지에 따라 시간 표현의 선택이 달라질 수 있다는 점에 주목하였다. 신문 보도 텍스트는 문자화되어 지면에 실리는 것이지만, 텔레비전 보도 텍스트는 음성을 통해 정보를 제시하고 있어 사용하는 언어에 구어체적 특성이 두드러진다. 따라서 본고는 아래와 같은 텍스트를 제시하고 문종을 추론해 보도록 한 후 그렇게 판단한 근거가 되는 부분에 밑줄을 긋게 하였다.

지난 금요일, ●●여자고등학교의 축제가 열렸습니다. 많은 학생들이 다양한 동아리에서 활동해 온 결과를 친구들에게 선보였는데요, 그 뜨거운 열기의 현장을 다녀왔습니다.

●●여자고등학교 친구들이 축제를 위해 얼마나 노력을 기울였는지 한 눈에 보입니다. 전시 부서에서는 ▲▲반이 선풍적인 인기를 끌고 있는데요. ▲▲반에서는 구슬 아이스크림을 직접 만들어 팔고 있는데, 먹을 것으로 학생들의 마음을 훔치고 있습니다. 학급 부스도 가 볼까요? 이번 학급 부스는 ‘클럽’인데요, 학생들이 직접 제작한 미러볼이 레이저빔과 어울려 마치 도심의 클럽에 온 듯 합니다. 이번에는 강당에서 열린 공연장에 가봤습니다. 찬조 공연을 온 H고등학교 댄스 동아리, 춤 실력이 대단한데요. 관객들이 열광하고 있습니다. 특히 우리 ●●여자고등학교 친구들, 정말 좋아하네요. 아마 이번 축제는 꽤 오랫동안 기억될 것 같습니다. (굵은 표시와 밑줄은 연구자)

밑줄 친 부분은 본 설문에서 의도하였던 시간 표현이 드러난 부분이다. 학습자들은 제시문에 대해 보도 텍스트의 한 종류로 인식하는 경향을 보여주었다. 90명의 학습자 중 매체의 변화에 따라 보도 텍스트에서 현재형이 자유롭게 사용될 수 있다는 점을 인식한 학습자는 방송(34명), 리포터(가 중계하는 것)(19명), 인터뷰(5명)로 답했다. 특히 ‘다녀왔습니다’ 이후 바로 ‘한 눈에 보입니다’가 사용되었음에도 불구하고 이에 대해 어색하게 느끼지 않고 ‘방송 보도’의 일부분을 드러내는 표지로 인식한 것이다. 밑줄을 그은 부분을 중심으로 살펴봤을 때, ‘-느-/영 형태’와 ‘-고 있-’이 사용되어 이 역시 텔레비전 보도 텍스트로서의 장르성을 인지한다는 것을 증명한다. 신문 보도 텍스트의 경우 단순 현재형인 ‘-느-’나 영 형태는 주로 가까운 미래에 대한 확신의 태도를 보일 때 쓰는 반면, 위 문항에서의 텔레비전 보도 텍스트에서는 역사적 현재의 역할을 수행하는 것을 확인할 수 있다.

이러한 논의를 참고로 하여 본고는 학술 텍스트와 신문 보도 텍스트를 제시하고, 문체적 특성을 고려했을 때, 텍스트에 사용된 표현이 각각의 장르성을 드러내기에 적절한지 판단의 근거를 서술하고 적절하지 않은 부분에 밑줄을 긋게 하였다.

지난 금요일, ●●여자고등학교의 축제가 열렸다. 이번 축제에서는 학생들이 다양한 동아리에서 활동해 온 결과물을 선보이는 시간이 마련되었다. 축제는 공연 부서와 전시 부서, 학급 부스로 진행되었으며, 축제를 완전 개방하여 다양한 사람들이 재밌는 볼거리를 마음껏 즐기더라. 이번 축제에서 전시 부서는 각자 특색있는 이벤트를 많이 준비했더라. 그리고 연극반을 비롯한 공연 부서에서는 여름방학의 달콤한 휴식을 반납하며 성공적인 공연을 위해 노력해 왔다. 더욱이 이번 학급 부스는 '클럽'을 컨셉으로 운영되며, 학생들이 직접 미러볼을 제작하여 축제를 기다리는 사람들의 기대를 한 몸에 받았다. 이전의 학급 부스 또한 '귀신의 집'을 운영하여 학생들의 폭발적인 인기를 얻은 바 있다. (굵은 표시와 밑줄은 연구자)

학습자 90명을 대상으로 위의 제시문이 기사문으로 적절한지 판단하게 하고 그 이유를 서술하게 한 결과 '① 신문 기사로 적절하다.'고 판단한 학습자는 8명(8%)으로, '② 신문 기사로 적절하지 않다.'고 판단한 학습자는 81명(90%)으로 나타났다. '적절하지 않다'고 판단한 이유를 서술한 내용으로는 57명의 학생들이 '-더라'는 신문 기사에 쓰일 어투로 적절하지 않다고 언급하여 학습자의 장르에 대한 인식을 살필 수 있었다. 한편, 문체적 특성과 맥락 요인이 상당히 명료하고 구체적으로 주어진 경우 학습자는 문종을 뚜렷하게 구분하고, 문종을 파악하는 근거도 비교적 쉽게 찾아내는 것을 알 수 있었다.

정은아, 너희 학교 축제, 정말 열심히들 준비했더라. 놀랐어. 네가 있던 천문반에 침성대는 너희가 직접 다 쌓아서 만든 거야? 대단하던데~ 운동장에 있던 부서에서 파는 구슬 아이스크림은 정말 먹고 싶었는데 내가 가니 벌써 다 팔렸더라고. 아, 학급 클럽도 가봤어! 미러볼을 직접 만들었대서 진짜 대단하다고 생각했어. 클럽을 아직 안 가봤으니 잘은 모르겠지만 아마 비슷하지 않을까? 친구들이랑 춤도 추고 재미있었어. 저녁 공연은 원래 인기가 많았나봐. 줄 서느라 무지 힘들었어. 한참 기다리다 들어갔는데, 너희 학교 애들 춤 잘 추더라. 사실 나는 남학생 찬조 공연이 더 좋았지만...

내년에는 우리가 고3이니까 마지막 축제나 마찬가지였겠다. 이번 축제, 아마 좋은 추억으로 남을 거야. 너도 나도. 잘 보고 간다! (굵은 표시와 밑줄은 연구자)

구어적 문어체의 대표적인 사례인 편지글을 제시하고 글의 문종을 파악하게 한 후 판단의 근거가 되는 부분에 밑줄을 긋게 한 결과이다. 전체 90명의 학생 중 75명의 학생이 ‘편지글’이라고 응답하면서 그렇게 판단한 이유로 ‘-더라’가 사용된 거의 모든 문장에 주목하고 있었다.

비슷한 반응은 학술 텍스트의 적절성 여부를 판단할 때도 드러났다. 다만, 신문 텍스트나 편지 텍스트가 가지는 시간 표현의 유효성이 더 두드러지고, 학술 텍스트의 경우 대체로 무시제성을 띠는 현재형이 사용되거나, 혹은 과거 시제가 주도적으로 사용되어, 다른 두 텍스트에 비해 시간 표현의 변칙적 사용이 명료하게 드러나지 않는 경향이 있다. 학습자의 인식 양상을 살펴보면 더욱 구체적으로 드러난다.

서양의 철학사는 본질을 찾는 과정이라고 말할 수 있다. 본질주의는 사람뿐만 아니라 자유나 지식 등의 본질을 찾는 시도를 계속해 왔지만, 대부분의 경우 본질적인 것을 명확히 찾는 데 성공하지 못했었다. 그래서 숨겨진 본질을 밝히려는 철학적 탐구는 실제로는 부질없는 일이라고 반본질주의로부터 비판을 받더라. (굵은 표시와 밑줄은 연구자)

위의 제시문이 학술 텍스트로서 적절한지 판단하게 하고 그 이유를 서술하게 한 결과 ‘학술적인 글로 적절하다’고 판단한 학습자는 24명(6%), ‘적절하지 않다’고 판단한 학습자는 63명(90%)으로 나타났다. ‘적절하지 않다’고 판단한 이유를 서술한 내용으로는 37명의 학습자가 ‘-더라’는 학술적인 어투로 적합하지 않다.’고 하여 문체에 대한 인식을 보여주었지만, 그 이외의 학습자는 내용에 주목하거나 오로지 ‘느낌’에만 의존하는 반응을 드러내 보이기도 했다.

더하여 학술 텍스트로서 적절성을 평가한 구절에 밑줄을 긋게 하였는데, ‘받더라’에 비해 ‘못했었다’에 주목한 학생은 전체 응답자 90명 중 3명으로 문법 형태 ‘-었었-’에 대해 매우 둔감한 반응을 보였다. 본고는 ‘-었었-’이 구어 텍스트에서 더 선호되는 현상에 주목하여 학술 텍스트에 사용되기에는 적절하지

않을 수 있다는 점을 의도하였으나, 학습자는 이러한 차이까지 포착하는 데 어려움을 겪은 것으로 볼 수 있다. 보도 텍스트에 있어서도 ‘-었었-’은 구어적 상황에 훨씬 더 자연스럽게 결합한다.

(마) “데뷔 무대를 하고 내려와서 회사 윗분한테 전화를 받았어요. ‘너 때문에 우리 회사 망했다. 왜 고집을 피우느냐’라는 것이었지요. 방송 전날까지도 콘셉트를 두고 프로듀서가 완강히 반대하는 일도 있었어요. 아무리 해도 안 되니까 ‘너 마음대로 하라’면서 화를 내기도 했었고요.”<3년 만에 가수로 돌아온 이정현 “이정현은 달라! 그 한마디에 노래할 힘 얻죠”, 경향신문, 2013-7-30>

(바) 경찰에 적발된 18살 정모 군 등 41명은 이같은 수법으로 지난 2008년부터 최근까지 모두 25차례에 걸쳐 7천 5백만 원의 보험금을 받아 챙겼습니다.

김00(피의자/음성변조) : "일단 돈도 벌려고 했었고요, 일을 안 하고 짧은 시간 내에 돈을 빨리 받을 수 있어서."

오토바이 배달 일을 하면서 알게된 동네선후배 사이로 현역 군인과 공익근무요원, 고등학생까지 끼어 사기 행각을 벌였습니다. <2013년 10월 25일 KBS뉴스 중 일부>

(사) 기자: 침대에서 놀던 2살난 아이가 침대를 내려가려 합니다. 바닥까지는 70cm. 자기 키만한 높이의 침대에 매달려 불안한 듯 발을 휘젓습니다.

인터뷰: 기어 다녔을 때는 침대에서 떨어진 적도 있었고 그럴 때 머리에 쿵 소리가 나면 굉장히 걱정이 많이 됐었고요. <2013년 11월 21일 MBC뉴스 중 일부>

(마)~(사)는 과거에 일어났던 사건 혹은 화자의 생각을 표현할 때 ‘-었었-’이 선호된다는 점을 보여준다. 문어적 텍스트에서의 ‘-었었-’은 대과거성이 두드러지거나 사건이 역순으로 배치될 때 주로 선택되어, 구어적 상황에서도 ‘-었었-’의 사용이 비교적 엄격한 반면, 구어적 상황에서는 과거의 일을 이야기할 때 자연스럽게 ‘-었었-’이 결합하는 경향을 보여준다. 이는 문숙영(2010: 278)이 ‘-었었-’을 씌므로 해서 과거에 그런 상황을 경험한 일이 있었음을 강조하기가 쉬워진다는 설명에서도 알 수 있다.

텍스트 이해의 국면에서 드러난 학습자의 인식은 텍스트 표현의 상황에서도 반영된다는 것을 확인할 수 있다. 본 연구를 위해 살펴 본 자기소개서의 초고에서 시간 표현의 사용 양상을 문체적 특성과 관련하여 확인했는데, 다음은 대학

입시를 목적으로 쓴 자기소개서³⁷⁾의 초고 중 일부이다.

【S-KA'-유정】 스위스에서 기숙사 생활을 했었는데 모두 외국 친구들이어서 생활 습관이 많이 달랐기에 처음엔 부딪침도 조금 있었지만 서로 기본적인 룰을 존중해서 갈등은 없었습니다. 24시간 내내 같이 지내다보니 상대방의 입장에서 공감하고 이해할 수 있게 되었고 시간이 흐를수록 서로가 서로를 당연한 듯이 돕고 배려하며 생활하니 까 처음 걱정했던 것과는 달리 한 가족 같은 편안함도 느끼게 되었습니다. 같이 어울렸던 친구 중에 도벽증을 가지고 있던 친구가 있었는데 처음에는 그 사실을 몰라서 친구들 사이에서 굉장한 갈등이 일었습니다. 그래서 같이 모여서 진솔한 대화를 했고 힘겹게 사실을 말하는 친구에게 그동안 쌓였던 오해가 풀렸습니다. 원인은 모른 채 결과만으로 판단을 했던 행동을 반성하는 계기가 되었습니다. (밀줄은 연구자)

【S-KA'-주원】 고등학교 2학년일 때, 학생회와 종교부에서 활동했습니다. 학생회에서, 교내 종교 행사와 종현제(학교축제), 대동제(체육제)를 서로 협력하며 준비하고 있었는데, 그 과정에서 사소한 오해로 인해 갈등이 발생하였고 세 사람 사이의 일었던 그 갈등에 다른 구성원들의 개인적인 감정들이 더해져 훨씬 큰 문제로 발전하였습니다. (밀줄은 연구자)

위 글은 대학 입시를 목적으로 하는 자기소개서 중 갈등을 해결한 사례를 제시하라는 질문에 대해 학습자가 자신의 경험을 서술한 글의 일부이다. 사실상 밀줄 친 ‘-었었-’은 특별히 규범적으로 어긋난 사용이라고 보기는 어려운 면이 있다. 오래 전의 일을 서술하려는 의도에서 ‘-었었-’을 사용했을 수도 있고, ‘-었-’을 연속적으로 사용하는 것에서 단조로움을 느껴 학습자 나름의 개인적 생각에서 표현의 변화를 시도했다고 볼 수도 있다. 그럼에도 불구하고 ‘입시 목적의 자기소개서’라는 장르적 특성을 고려했을 때, 위 글이 매우 적절하다고 판단

37) 자기소개서는 자신에 대한 성찰적 글쓰기와 목적지향적인 사회적 실천 행위로서의 글쓰기의 국면을 동시에 지니는데, 특히 대학 입시 목적의 자기소개서는 자신의 경험을 유의미하게 가공하면서도 그 경험에 신뢰성을 부여하는 공식적 글쓰기의 장르성을 지닌다. 서중훈(2008: 254)에서는 이러한 자기소개서의 특성을 '분명한 독자를 상정한 쌍방향성 글쓰기'라 하고 있다. 일반적으로 쌍방향이라 함은 서로 주고받거나 오고 감이 있어야 하는데, 자기 소개서의 경우는 가상의 소통상황을 전제한다는 점에서는 일리가 있으나 현실적으로는 '피드백이 없는 쌍방향성 글쓰기'라고 볼 수 있다.

하기 어려운 이유는 ‘-었었-’의 쓰임에서 찾을 수 있다. ‘-었었-’은 상대적으로 완전한 구어적 대화에서 친숙하게 사용되며, 이러한 상황에서 우리는 ‘-었었-’을 잦은 빈도로 쓰는 것에 대해 어색하다는 느낌을 받지는 않는다. 요컨대 ‘-었었-’의 구어성으로 인해 ‘자기소개서’라는 특수한 목적을 지닌 맥락에서의 글쓰기에는 적절하지 않은 것으로 판단할 수 있다.

2.2. 관점(viewpoint)의 이동

(1) 필자/화자의 초점 대상에 따라 관점 이동하기

의사소통의 상황과 명제는 동일하더라도, 화자가 초점화하고자 하는 지점이 무엇인지에 따라 시간 표현이 선택되는 양상은 달라진다. 본고는 화자가 초점화하는 지점을 이동하는 현상을 ‘관점’으로 바라보고자 했다. 전술하였듯 ‘관점(viewpoint)’은 ‘사건을 서술하는 화자의 시·공간적 위치’로 정의할 수 있다. 랜개커(Langacker, 1987)는 서술 관점(perspective)을 서술 시점(viewpoint)과 초점(focus)을 포함한 포괄적 개념으로 범주화하였으며, 이를 참고로 본고는 시점(時點)과 시점(視點)이 혼동될 가능성을 고려하여 서술 시점(viewpoint)을 ‘관점’으로 사용하고자 한다. 전술하였듯 서술 관점(perspective)의 경우 본고에서는 화자 혹은 필자가 자신의 생각을 언어화하고자 할 때 갖는 포괄적인 ‘표현 의도’로, 서술 시점(viewpoint)보다 상위의 범주로 처리하였기 때문이다. 또한 ‘초점(focus)’은 화자의 의도가 반영되어 별도로 담화에서 돌출되는 부분으로 보고 논의를 전개하기로 한다.

II장에서 기술하였듯 본고는 화자의 관점을 단순히 텍스트에 시간 표현이 유연하게 선택되는 현상에 국한된 것이 아니라, 특정한 문법 형태를 선택함에 따라 화자가 어느 지점에서 사건을 바라보는지, 그리고 그 때 화자의 역할은 어떠한지도 탐색하고자 한다. 화자의 관점이 달라지는 것은 이야기 내의 여러 층에 속해 있는 정보를 가능한 한 여러 관점에서 전달하려는 시도(폴라니, Polanyi, 1982)로 해석되기 때문이다. 특히 신문 텍스트 중 사건 기사의 핵심 기능을 ‘정보’로 판단하고, 신문 텍스트가 표방해야 하는 ‘객관성’을 확보하기 위해서는 화자와 사건 간의 거리두기가 있어야 하는데, 그를 실현하는 언어적 장치를 과거

형의 시간 표현³⁸⁾에서 찾은 박현선(2011)의 논의는 본 연구에 참고가 된다. 이를 토대로 했을 때 현재형의 ‘-느-’, ‘-고 있’과 과거형의 ‘-었-’은 아래와 같은 차이를 지닌다.

[표13] 화자의 관점(viewpoint)에 따른 현재형과 과거형의 선택

상황을 외부에서 전체적으로 조망함 →‘-었-’의 선택	상황을 내부의 시각에서 서술함 →‘-느-’, ‘-고 있’의 선택

그런데 신문 보도 텍스트에서 ‘-느-’와 ‘-고 있’의 경우 다소 다른 의미기능을 구현한다. 특히 [표13]에서처럼 ‘-느-’가 일종의 ‘역사적 현재’를 실현하는 때는 심층 취재나 르포타주³⁹⁾와 같이 화자가 보도하는 사건 및 사태에 대해 모종의 관점을 드러내는 경우다.

(아) 남수단 아강그리알의 아이들은 맨발로 다니는 탓에 살이 찢어지거나, 전갈·뱀한테 물리기도 한다. 마시는 물이 깨끗하지 않아 복통 환자도 많고, 모기에 물려 말라리아 고열을 앓는 아이들도 있다. 아이들이 치료를 받으려고 한국 신부들이 지은 진료소 앞에 와 있다. 신부들이 돈 대신 나뭇가지를 내라고 해서, 아이들이 나뭇가지를 들고 왔다. 앞을 보지 못하는 피터(29)가 요란하게 푸드덕거리는 닭을 가슴에 품고 신부를 기다렸다. 닭을 팔러 온 것이다. 신부들은 누구의 닭이든 ‘제 값’(6000~7500원)을 잘 치러주어서다. 표창연 신부는 “(피터가) 가끔 병든 닭을 가져올 때도 있다”며 웃었다.

38) 박현선(2011: 72)에서는 화자의 심리적 긴장성을 기준으로 구분한 바인리히의 논의에 주목하고 있다. 즉 구어로 전하는 말하기 상황의 긴장성과 서술적 이야기 상황의 긴장 해소성을 이야기하면서, 과거형은 화자나 청자 누구에게도 직접적이지 않은 주제를 다루고 있는 사건에 대한 긴장감이 없는 서술의 시제이므로, 긴장해소성을 유발한다는 것이다.

39) 오장근(2001: 204)에서는 신문 텍스트 중 르포타주가 기자의 관점을 드러내는 장르적 특성을 가진다고 설명하면서, 부허(Bucher, 1986: 135)를 참고하여 기자의 관점을 목격자적 관점, 사건에 참여하는 관찰자의 관점, 내부자의 관점으로 나누고 있다.

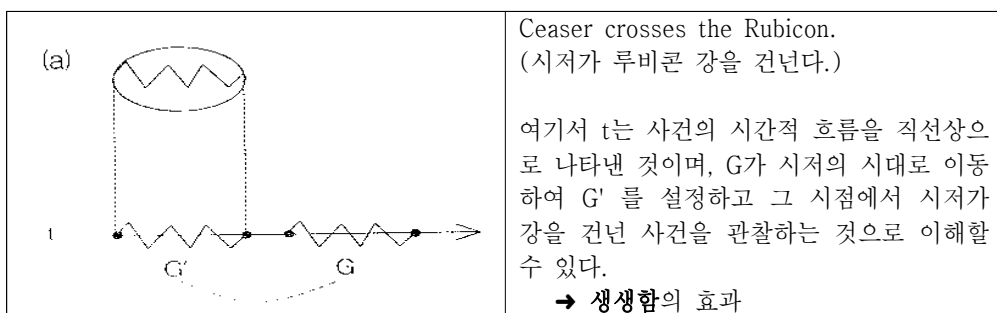
매일 아침 7시 올리는 미사가 끝나자, 아이들이 신부 뒤를 따른다. 누구는 걸어서 3~4시간 걸리는 쉼벳 마을의 큰 시장에 간다며 자전거를 빌렸고, 어떤 아이들은 성당 주변 풀 뽑기, 흰개미가 갇아먹은 대나무 울타리 정리 같은 일거리를 받았다. “방학이라 아르바이트를 일부러 만들어주는 거죠.” 표 신부는 “이렇게 5일 정도 일하면 1년 학비(50파운드·1만5000원)를 스스로 벌 수 있다”고 했다. (중략)

12월24일 밤. 성탄 이브 미사가 열리자 교실 두 개 크기의 성당에 수백 명이 가득 찼다. 신부들은 한센병에 걸려 손가락이 뭉개진 두 모녀의 뭉툭한 손도 잡아주고, 두 다리를 쓸 수 없어 무릎으로 땅을 짚어 성당에 온 필립(29)과도 몸을 낮춰 눈을 맞춘다. 미사 직전엔, 성당 바깥 벽에 스크린을 걸어 영화 <벤허>도 상영했다. 주민들은 그간 영화 100여편을 봤다. 미사 도중 바닥에 뺨뺨히 앉은 아이들을 보며 이상협 신부가 말했다. “연약한 이 아이들이 희망이며, 평화의 상징입니다.” 이 말 끝에 주민들이 박수를 쳤다. <“애들아, 치료비 대신 나뭇가지를 내렴”, 한겨레신문, 2013-1-1>

남수단의 오지 마을에 의료 봉사를 떠난 신부들과 마을 사람들의 이야기를 심층 취재한 (아)의 주도 시제는 과거형이지만, 아이들이 신부 뒤를 따르는 모습, 아이들에게 눈높이를 맞추려는 신부의 모습을 서술할 때 현재형을 선택하는 양상을 보인다. 이때 화자는 사건의 내부에서 사건을 관찰하는 역할을 담당하게 된다. 이때의 관찰은 사실상 화자가 눈앞에서 인식하는 사건이다. 결국 화자가 관점의 이동함으로써 독자는 신부의 현신적인 모습에 주목하게 된다.

김종도(2002: 271)에서는 랜개커(Langacker, 1987)의 논의를 토대로 하여 이를 심리적 이동 개념⁴⁰⁾으로 이해할 수 있다고 보았다. 이를테면 현재 시제가

40) 김종도(2002: 271)에서는 다음과 같은 도식으로 과거 사건 발생시로의 심리적 이동, 즉 ‘역사적 현재’를 설명하고자 하였다.



과거에 일어났거나 미래에 일어난 일회성 사건을 나타내어 확실성이나 생생함을 더해주는 경우로, 개념화자(G)가 자신의 위치를 상황의 발생시로 심리적 이동을 하는 것이며, 이는 심리의 유연성 때문에 가능한 일이라고 보았다. 체이프(Chafe, 1994: 200)는 이를 의식의 문제로 설명하고자 했다. 인간의 의식은 크게 시간 의식과 일탈 의식으로 나눌 수 있으며 인간이 담화를 구성할 때 자신이 강조하고 싶은 것에 따라 실시간 의식을 선택하기도, 일탈 의식을 선택하기도 한다. 이는 화자의 관점이 단순히 시간의 흐름 선상에 있는 것이 아니라, 공간적 위치 또한 얼마든지 변화 가능한 것으로 볼 수 있다.⁴¹⁾

한편 신문 보도 텍스트 중 사건 보도 기사나 사태 보도 기사의 경우, ‘-고 있-’이 이러한 기능을 수행하고 있다. 오히려 ‘-느-’의 경우 미래에 확실시되는 사건을 서술할 때 주로 선택되는 경향을 보였다.

(자) 항일과 반독재 민주화 운동에 앞장선 민중운동가 함석헌 선생(1901~1989년)을 기리는 기념관 건립이 무산 위기에 처했다. 특히 이 사업은 서울 도봉구 주민들이 공모를 통해 서울시에서 받아낸 예산임에도 구의회가 제동을 걸고 있어 논란이 되고 있다.

도봉구는 2011년 함석헌 선생이 마지막 생애를 보낸 쌍문동 옛집을 기념관으로 꾸미는 계획을 세웠다. 그러나 예산 부족으로 추진을 못했다. 사업취지에 공감한 도봉구 주민들은 지난해 서울시 주민참여예산을 통해 15억원(총 사업비 20억원)을 따냈다. <함석헌 기념관, 구의회가 제동 무산 위기... 주민이 서울시에서 따낸 15억 반납할 판, 경향신문, 2013-11-17>

(자)에서 함석헌 기념관 건립이 무산될 위기에 놓인 이유를 구의회가 제동을 걸었기 때문으로 보고 있다는 것을 ‘-고 있-’의 사용을 통해 드러낸다. 기념관 건립에 대한 구의회의 부정적 태도가 아직 바뀌지 않았고, 그래서 기념관 추진이 아직도 담보 상태라는 점을 현재형의 사용을 통해 표현한 것이다. 여기에 ‘-느-’를 대신 사용하여 ‘논란이 된다’고 바꾸었을 때, 이러한 의미는 한층 약화된 다. 이와 관련하여 박진희(2013: 52)에서는 ‘-고 있-’이 주로 신문 텍스트에서

41) 따라서 체이프(Chafe, 1994: 200)는 소설에서 나타나는 시제 교체 현상을 1인칭과 3인칭에 따라 달라지는 화자 및 필자의 역할과 탈현장 실시간의 개념을 들어 설명하고자 하였다.

인용 화자를 은폐한 문장에서 주로 선택되고, 이를 인용 구문의 객관성을 강화하는 방향으로 이어진다고 설명하면서 ‘-고 있-’에 내포되는 현장감이 그 근거가 될 수 있다고 보고 있다.

어떤 시간 표현을 선택하느냐에 따라 화자의 관점이 달라질 수 있다는 것을 학습자가 어느 정도로 인식하고 있는지에 대해 알아보기 위해 다음과 같은 대화와 답변을 주고 각 차이를 서술하도록 하였다.

(친구인 정윤이와 희선이가 나눈 대화)

정윤 : 희선아, 어제 지원이와 별 것 아닌 일로 싸웠어.

희선 : 응, 들었어. _____

① 그 일은 너의 잘못이야.	<p>【S-KB-34】 정윤의 잘못이라고 확신</p> <p>【S-KB-5,18,27,30】 더 단호하고 직설적으로 느껴짐. 단정짓고 있다.</p> <p>【S-KB-26】 아직도 ‘너’의 잘못이라고 봄.</p> <p>【S-KB-21】 (정윤이와 지원이가)아직 화해하지 않았음.</p> <p>【S-D-7,18,19,22,23,29,30,31,32,37,42,53】 정윤의 잘못이 있다 생각</p> <p>【S-D-10,45】 그 일이 해결되지 않음</p>
② 그 일은 너의 잘못이었어.	<p>【S-KB-34】 이미 지나간 일. 아무렇지도 않게 생각함.</p> <p>【S-KB-21】 (정윤이와 지원이가) 화해함.</p> <p>【S-KB-18】 지난 사건이어서 이제는 괜찮음.</p> <p>【S-D-23,32,38】 정윤의 잘못이지만 어느 정도 용서되었다</p> <p>【S-D-16】 현재는 정윤이 잘못을 뉘우쳤다고 생각한다.</p>

모어 화자로서 위와 같은 섬세한 시간 표현에 대한 인식을 보여줄 것이라는 기대와 달리, 응답자의 29.7%가 ‘차이를 잘 모르겠다’는 반응을 보였으며, 응답자의 11.7%는 단순히 과거 상황과 현재 상황으로 나누어 둘의 차이를 서술했

다.⁴²⁾ 그러나 위의 서술들은 학습자들이 시간 표현의 선택에 관해 상당히 다층적으로 접근하고 있음을 보여 주고 있어 유의미하다. 특히 ① 선택지에 대해 【S-KB-21】 , 【S-D-10,45】의 서술은 모어 화자가 텍스트의 의미를 구성할 때 시간 표현의 이면에 자리하고 있는 사건까지 고려하고 있다는 점을 알 수 있다. 이를테면 ‘정윤이와 지원이가 다툰 사건’이 매듭지어지지 않아 현재까지 둘의 사이에 영향을 주고 있다는 사실을 추론하여 ‘영형태/-느-’의 의미기능을 해석하고 있는 것이다. 같은 맥락에서 ②에 대해 【S-D-23,32,38】 , 【S-D-16】의 서술을 살펴보면 화자가 ‘정윤이와 지원이가 다툰 사건’이 어느 정도 해결된 것으로 판단하고 그 사건의 밖에서 평가적 서술을 하고 있다고 해석한 것을 알 수 있다.

‘-었었-’의 선택 또한 ‘과거의 상황임을 보다 분명하게 드러내고 싶을 때’ ‘-었었-’이 선호된다는 점을 은연중에 인지하고 있는 것으로 해석할 수 있다. 다음은 ‘나눔’을 주제로 한 수필 쓰기 활동을 통해 얻은 학습자의 글이다.

【S-KA-승리】 나는 연말이 다가오면 지하철이나 사람들이 많이 다니는 거리에서 볼 수 있는 자선냄비에 매년 모금을 해왔었다. 많은 돈은 아니지만 빨간 저금통 안에 나의 돈이 들어갈 때면 나는 뿌듯함을 느꼈다. 하지만 뉴스에서는 모금하는 사람들이 줄어들고 있다고 말한다. 나는 우리사회가 갈수록 각박해지고 있다고 생각한다. 우리 사회가 모금이나 다른 나눔을 통해 좀 더 따뜻해졌으면 좋겠다.

학습자의 글 중 밑줄 친 부분을 ‘-었-’으로 바꾸었다고 해서 ‘-었었-’이 결합된 경우가 더 과거의 상황이라는 해석은 얻기 힘들다. 게다가 전체 텍스트의 의미와 필자의 의도를 고려했을 때 ‘-었었-’보다는 ‘계속해서 자선을 해 온’ 일에 대한 지속성을 강조하는 것에 중점을 두는 표현이 더욱 적절하므로 ‘-었-’을 선택하는 것이 더 적절하다. 이런 현상에 대해 최동주(1995: 206~207)에서

42) 앞선 ‘-었었-’과 텍스트 구조와의 긴밀성을 파악하는 지문에서도 그랬듯이, 이 문항에 대한 응답도도 일반계 고등학교인 계성여자고등학교의 학습자들과 자율형 사립고인 동성고등학교의 학습자들 간에 유의미한 차이를 보여주었다. 일반계 고등학교 학습자들은 이 문항에 대해 어떠한 서술도 하지 않고 ‘잘 모르겠다’고 대답한 비율이 43.2%로 거의 절반에 가까우나, 자율형 사립고 학습자들은 21%의 학생들이 ‘잘 모르겠다’고 대답하여 화자의 주관성에 좌우되는 문법 표현에 대한 민감도의 차이를 드러내고 있다.

는 ‘-있었-’이 쓰인 예를 ‘과거의 과거’로 볼 가능성은 거의 없으며 ‘강조’와 같은 화자의 심적 태도에 관련된 의미가 있을 가능성을 배제할 수 없다고 한 바 있다. 한편, 고영근(2004: 269)은 ‘-었-’을 확실성의 양태적 표현으로 보고, 두 번째 ‘-었-’은 첫 번째 ‘-었-’의 과거 시간성을 실감나게 표현하고자 하는 화자의 의도가 작용할 때 사용되는 것으로 규정하였다.

본고에서는 전술하였던 ‘-더-’의 과거성에서도 화자의 의도와 초점화의 과정을 논구하고자 하였다. 아래 제시된 대화에서 ‘-더-’는 ‘과거’라는 시간적 의미가 포함되어 있다. 또한 발화 시점과의 거리가 양태적 의미에도 영향을 주는데, 이를 토대로 하여 이숙(2008)에서는 ‘-더-’의 담화 의존적 성향에 초점을 맞추어, ‘-더-’의 담화 효과를 ‘말할이가 정보성을 가진 명제에 대해 거리감을 표현하는 것’이라고 기술하였다. 이를 참고로 하여 심리적 거리감이 문법 형태의 사용 차이에 어떻게 투영되는지, 학습자가 이를 파악하고 있는지를 확인하고자 아래와 같은 대화를 주고 밑줄 친 부분에서 느껴지는 화자의 태도를 서술하도록 하였다.

<p>① 가현 : 도연아, 수분 크림을 사려는데, 어떤 게 좋을까? 도연 : 음.....●●●● 제품이 <u>좋더라</u>.</p>	<p>② 가현 : 도연아, 수분 크림을 사려는데, 어떤 게 좋을까? 도연 : 음.....●●●● 제품이 <u>좋아</u>.</p>
---	--

【S-D-5】 1은 자신이 직접 써보니까 좋다는 것이고 2는 자신이 썼는지는 알 수 없고 어떤 객관적 이유(성분이라든지..) 때문에 좋다는 것이다.

【S-D-10】 1은 자신의 경험을 근거로, 2는 그 이상/이하의 근거가 있는 듯하다.

【S-D-11,38】 1은 '내가 직접 써보니까 좋았는데, 너는 어떨지 모르겠어'라는 뜻이 숨어 있다. 2는 확신을 가지고 있지만, 써 보았는지 안 써 보았는지는 알 수 없다.

【S-D-9,31】 1번의 경우 자신의 경험으로 그 제품이 좋다는 주관적 의견이고, 2번의 경우 확신하는 듯이 말하므로 객관적인 평가가 이루어졌다고 볼 수 있다.

①과 ②에 드러나는 화자의 의도를 해석하도록 유도한 문항에서 대체로 학습자들은 ‘-더-’를 사용한 발화에서는 화자의 ‘경험’을 강조하고자 했다는 점을 서술했고, 현재형을 사용한 발화에서는 화자의 확신이나 제품 자체의 객관성을

강조하기 위한 의도로 사용했다는 점을 해석해내고 있다. ‘경험’의 속성에서 ‘-더-’를 관련짓고자 한 것은 ‘-더-’의 쓰임이 발화자의 직접 인식에서 비롯된다는 것을 학습자가 자연적으로 알고 있었다는 점을 드러내는 것이라고 볼 수도 있다. 김호정(2006: 91)에서는 ‘-겠-’과 현재형과의 비교를 통해 현재형의 경우, 직접적인 현재 사태를 지시하거나, 결정되지 않은 사태일지라도 현재 사태에서 직접적인 투영이 가능해 발화자가 상당한 확신을 가질 수 있는 경우를 지시한다는 점에서 훨씬 확정적인 발화 태도를 표현한다고 판단하였다. ‘-더-’와 비교했을 때도 현재형의 발화가 화자의 확정적 태도를 더 효과적으로 드러내고 있다는 것을 알 수 있다.

(2) 독자/청자의 수용 가능성에 따라 관점 이동하기

① 그 일은 너의 잘못이야.	<p>【S-KB-11】 기분 나쁘게 말하는 것 같다</p> <p>【S-KB-14】 친구의 잘못을 정확하게 얘기함.</p> <p>【S-KB-16】 화자가 정운이를 마음에 들어하지 않음.</p> <p>【S-KB-23】 말투가 예의없음.</p>
② 그 일은 너의 잘못이었어.	<p>【S-KB-23】 친구가 잘못된 일에 대해 그 친구가 기분 상하지 않게 말함.</p> <p>【S-KB-11】 약간 돌려서 말하고 있다.</p> <p>【S-KB-14】 위로와 잘못을 둘 다 하는 것 같음.</p> <p>【S-KB-16】 정운이를 생각해서 말함.</p> <p>【S-KB-17】 타이르는 태도.</p>

앞서 제시한 같은 문항에 대해서도 학습자의 반응을 화자의 초점이 어디에 있는지를 주목한 서술이 있는 반면, 예상되는 청자의 반응에 주목한 서술도 확인할 수 있다. 위의 서술들은 모두 청자의 수용가능성을 염두에 둔 내용임을 알 수 있는데, 할리데이 외(Haliday & Hasan, 1989: 12)에서는 상황 맥락의 구성요소를 발화의 내용(field), 주체(tenor), 양식(mode) 등의 자질로 보고, 이를 발화자의 의도성(intentionality)과 밀접한 관련을 지니는 것으로 파악했다. 이때 발화자의 의도성은 독자의 입장에서 수용 가능성(acceptability)으로 간주할 수

있다. 학습자는 시간 표현의 사용 차이와 관련하여 발화자의 주관적 태도에 주목하고 있는데, 같은 명제에 관점의 이동이 일어난 경우 심리적 거리의 정도에 따라 청자가 받아들이는 태도가 달라질 수 있음을 증명하는 예다. 이와 관련하여 뱃스톤(Batstone, 1994 ; 김지홍 역, 2002: 34-39)에서는 시제의 선택에 주목하여 이를 심리적, 사회적 거리감을 드러내는 장치로 설명하고 있다. ①과 같이 현재형을 사용하는 발화가 발화자의 확신의 정도를 높여주는 반면, 역으로 청자의 입장에서는 발화자의 단정적인 태도가 부정적으로 받아들여질 수 있는 것이다.

청자의 수용가능성에 관한 문제는 화자가 담화 내지는 텍스트를 생성하는 것을 통해 어떻게 청자를 ‘설득’할 것인가에 대해 분석하는 것으로 논의될 수 있다. 더하여 설득은 ‘공손성’이 수반되는 것으로 볼 수 있으며, ‘-겠-’에서 이와 관련한 교육 내용을 구현해볼 수 있다.

(수업 시간 과제 발표 후 교사와 학생 간 대화)

교사 : 발표 잘 들었습니다. 이제, 발표자가 지적인 사회 문제를 어떻게 해결하는 게 좋을지 생각한 것이 있으면 말해보세요.

학생 : 음.....

	매우 부정적	다소 부정적	보통	적절한 편임	매우 적절
① 잘 몰라요.	37.7%	50.9%	9.4%	1.8%	
	매우 부정적	다소 부정적	보통	적절한 편임	매우 적절
② 잘 모르겠어요.	1.8%	3.7%	18.8%	41.5%	32%

학습자 인식 측정 문항에서 위와 같은 제시문을 보이고, 적절성을 판단한 후 그 근거를 서술하게 했다. ‘-겠-’의 사용과 관련하여 학습자는 ‘예의’, 즉 공손성의 척도와 관련하여 인식하고 있다는 점을 알 수 있다. 그러나 그 이유를 면밀히 살펴보면, ‘-겠-’을 ‘격식’이나 ‘예의’를 표상하는 기제로 인식한 학습자는 【S-D-25】 , 【S-D-16】 정도였으며, ‘공손성’을 높임 표현의 사용에 대해서만 인식한 나머지 높임의 단계는 동일했음에도 불구하고 이를 파악하지 못해 【S-D-14】 와 같은 반응을 드러낸 서술이 우세했다. 이와 관련하여 전혜영

(1995: 133~142)에서는 ‘-겠-’이 갖는 ‘비확정(미확정)’의 의미로 인해 공손의 의미가 발생하며, 화자는 자신의 발화 태도가 비확정적이라는 것을 나타내기 위해 ‘-겠-’을 사용한다고 하였다. ‘-어도 되겠다’, ‘(으)면 좋겠다’ 등과 같이 형태 통사적 공손 표지에 ‘-겠-’이 흔히 결합되어 있는 것이 이러한 논의를 확인하는 것이 된다. 신명선(2006: 171)에서는 학술 텍스트를 분석의 대상으로 삼아 ‘-겠-’을 ‘헤지(hedge)’⁴³⁾표현 중 하나로 처리하면서 ‘-겠-’이 표상하는 ‘공손성’이 사회적 약자가 강자를 대하는 어쩔 수 없는 선택 양식으로 볼 수도 있지만, 매우 적극적인 호소 장치로 볼 수 있다고 보았다. 이는 앞서 언급한 ‘선택’의 전략으로도 귀결된다.

①이 ‘매우 부적절’하거나 ‘다소 부적절’하다고 선택

【S-D-25】 예의없어 보일 수 있다.

【S-D-16】 분위기 상 격식을 차려야 하지만 이 말투는 가벼운 대화체이기 때문에 부적절하다.

【S-D-14】 존댓말을 쓰지 않았다.

②가 ‘다소/매우 적절하다’고 선택

【S-D-14】 존댓말을 썼다.

②가 ‘다소/매우 부적절하다’고 선택

【S-D-22】 말을 모호하게 함.

한편, 본고는 【S-D-22】의 반응에 주목하였다. 사실상 주어진 상황 맥락을 고려했을 때 적절한 응답이라고 보기는 어렵지만, 학습자가 ‘-겠-’의 의미를 여

43) 마르카넨 외(Markkanen & Schroder, 1997: 4)에 의하면 문체론 사전에서 헤지는 ‘말을 부드럽게 해 주는 표현’으로 정의되며, 언어학 사전에서는 어떤 단어에 결부되는 함축적 의미를 약화시키기 위해 사용하는 표현으로 정의된다. 앞서 마르카넨 외(Markkanen & Schroder, 1989, 1992)는 과학적 글쓰기에 초점을 두어 헤지의 역할을 논하였는데, 그들에 의하면 헤지의 역할을 다음과 같다. 첫째, 명제의 진리 조건에 대한 책임감, 주어진 정보의 무게, 정보에 대한 작가의 태도 등의 완화조건이다. 둘째는 작가의 태도를 감추게 해 주는 것이다. 셋째는 표현된 것의 진리조건에 대한 책임에 대해 독자가 인지하지 못하도록 한다는 의미에서 텍스트적 조작의 가능성을 제공하는 것이다. 그들은 비개인적 표현, 동작주가 없는 구조, 수동태, 양태 동사, 부사, 불변화사(관사, 전치사, 접속사 등) 등의 사용이 헤지를 유발한다고 보았다(신명선, 2006: 157에서 재인용).

러 부면으로 포착하고 있다는 사실을 확인할 수 있었다. ‘-겠-’에서 발생하는 ‘공손성’은 ‘-겠-’이 결합한 사태에 대한 화자의 확신이 분명치 않다는 것에서 기인한 것으로, 이 학습자는 이를 ‘모호성’으로 파악한 것이다. 다만, ‘-겠-’이 지니는 다양한 측면들 중 하나가 상황 맥락과의 교호 작용을 통해 선택되는 것이므로, 이와 관련한 교육 내용이 구체화될 필요성을 보여준다.

현재형과 ‘-겠-’ 과 유사한 맥락에서 주로 선택되는 ‘-ㄴ 것’의 차이가 주는 필자의 의도를 추론해보기 위해 위와 같은 제시문을 준 후 필자의 사건에 대한 확신의 정도성을 파악하게 하였다.

- ㉠ 서울시가 여성 대상 범죄가 자주 일어나는 지역에 두 번째 현장시장실을 꾸려 ‘여성 안전’ 대책을 종합적으로 챙긴다.
- ㉡ 서울시가 여성 대상 범죄가 자주 일어나는 지역에 두 번째 현장시장실을 꾸려 ‘여성 안전’ 대책을 종합적으로 챙길 것이다.

답지	응답 비율
① ㉠이 ㉡보다 상황을 확신하는 듯한 느낌이 두드러진다.	60명(66.6%)
② ㉡이 ㉠보다 상황을 확신하는 듯한 느낌이 두드러진다.	26명(28.8%)
③ ㉠과 ㉡ 모두 필자가 상황을 확신하는 정도가 비슷하다.	8명(8.8%)

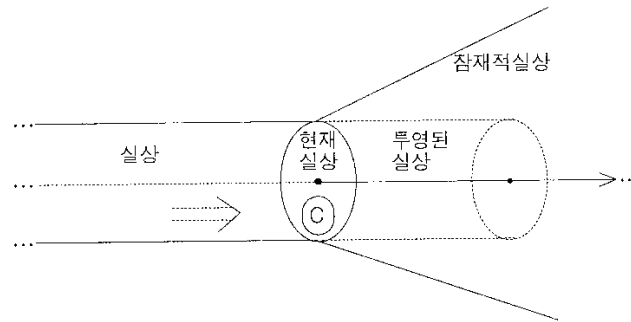
위의 제시문은 신문 텍스트의 일부를 가공한 것으로 필자 혹은 화자의 태도와 시간 표현의 선택 양상을 살필 수 있는데, 설문 결과 현재형을 사용한 ㉠에서 학습자들은 더욱 확신의 정도가 크다고 판단하였다. 더하여 김호정(2006: 121)에서도 강조하듯 신문 기사가 보도 내용에 있어서 확실성, 진실성을 보장해야 한다는 담화 특징이 있기 때문에 ‘-ㄴ 것이’나 ‘-겠-’표현보다는 ‘-는/ㄴ다’ 형식이 선호되는 것으로도 볼 수 있다.

한편 ‘-겠-’과 ‘-ㄴ 것이-’는 문법 교육에서 미래 시제를 표상하면서 ‘의지’나 ‘추측’의 양태 의미를 지닌 것으로 교수되며, 두 언어 형태 사이의 세밀한 차이에 대해서는 다루지 않고 있다. 지금까지 많은 학자들이 다양한 접근 방식으로 둘의 차이를 설명해 왔는데⁴⁴⁾, 본고는 두 문법 형태가 ‘아직 일어나지 않은

44) 서정수(1977, 1978, 1990)는 화자의 추정의 근거가 주관적이냐 객관적이냐에 따라 ‘-

상황'이나 '불확실성' 내지는 '주관성'을 환기한다는 점에 주목하였다.

<그림4> 랜개커(Langacker, 1987)의 역동적 진화 모형



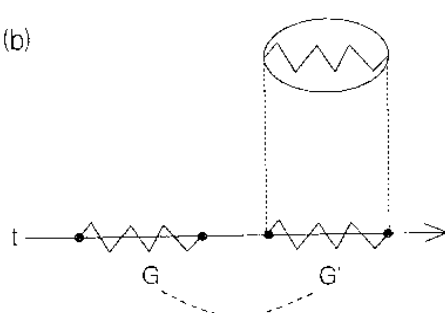
랜개커(Langacker, 1987)는 역동적 진화 모형을 통해 may, will과 같은 양상 조동사를 설명하였는데, <그림4>에서 원통형의 전면이 실상의 바퀴에 해당하는 현재실상이며, 여기서 화자는 과거의 실상(사건)과 미래 실상을 조감할 수 있다(김종도, 2002: 277). 실선 부분은 실제 실상이고, 점선 부분은 투영된 실상이어서, 돌발적 사태가 없는 경우 실상이 진행될 방향을 나타낸다. 잠재적 실상은 실상이 우리가 예측하는 진행의 방향을 벗어나서 갈 수 있는 가능 범위를 나타낸다.

랜개커(Langacker, 1987)의 진화 모형이 흥미로운 이유는 시간선상으로 아직 일어나지 않은 일이라 할지라도 필자 및 화자의 주관성에 따라 선택되는 문법 형태가 투영된 실상을 표상하기도, 잠재적 실상을 표상하기도 한다는 점이다. 여기서 투영된 실상으로의 진화 가능성은 잠재적인 실상보다 훨씬 더 예측 가능하고 발화자의 확신의 정도가 큼을 나타내므로(김호정, 2006: 78), ㉠의 ‘챙긴

겠-’과 -ㄹ 것이-’의 쓰임을 분석하였으며, 성기철(1979)은 ‘-겠-’이 화자의 현재의 경험에 근거를 둔 추정을 표시하고, ‘-ㄹ 것이-’는 화자의 과거의 경험에 근거를 둔 추정을 표시한다고 하여 ‘-겠-’의 현재성을 파악하였다(김호정, 2006: 20에서 재인용). 이에 대한 최근의 논의로는 강현주(2010)를 들 수 있는데, 한국어 교육에서 ‘-겠-’과 ‘-(으)ㄹ 것이’의 차이를 ‘현장성’에 따라 구분하고자 하였으며, ‘-겠-’은 ‘희망’을, ‘-(으)ㄹ 것이’의 경우 화자 주장의 톤을 낮추는 기능을 한다는 점을 서술하고 이의 교육적 제시 방안을 탐구하였다.

다' 는 투영된 실상에 상황을 위치시켜 필자의 확신을 강화하는 기능을 하고 있다고 해석할 수 있다. 따라서 이는 잠재적 실상을 표현하는 ㉠의 '챙길 것이다' 와 발화자의 태도 면에서 차이를 나타낸다고 할 수 있겠다. 이에 대해 김종도 (2002: 271)에서는 미래에 일어날 사건에 대해 현재형을 쓰는 현상을 다음 [표 13]과 같이 제시하여, 개념화자(G)를 이동하여 앞으로 일어날 사건에 화자를 위치시켜 이를 G'으로 나타내었는데, 앞서 III장 2절의 (1)에서 논구하였던 '역사적 현재'의 인지적 작용과 동일한 것으로 설명하였다.

[표14] 심리적 이동에 따른 현재시제의 표현 (김종도, 2002: 271)

<p>(b)</p> 	<p>Christmas falls on Thursday this year. (올해 크리스마스는 목요일이다.)</p>
---	--

즉 객관적 상황이 존재하는 객관적 시간에 관계없이 화자의 주관적 해석에 따라 시간적 위치가 결정되고, 이것이 시간성을 드러내는 문법 형태로 표상되는 것이다. (1)에서 기술한 바와 같이, 현재형의 ‘-느-’가 역사적 현재로서 기능하는 양상은 신문 텍스트 중에서도 르포타주나 심층 취재 기사에서 주로 드러났다. 반면 사건 보도 기사의 경우 현재형의 ‘-느-’는 미래에 일어날 사건을 확신하는 역할로 기능한다.

(차) 10일부터 인터넷 상에서 교통단속 카메라의 영상을 확인할 수 있게 됐다.

경찰청은 교통단속 카메라에 찍힌 사진을 확인할 수 있도록 교통범칙금 인터넷 납부 사이트(www.efine.go.kr)의 기능을 개선했다고 6일 밝혔다. 교통범칙금과 과태료에 대한 이의신청과 환급신청도 이 사이트를 통해 가능해진다. 또 문자서비스 이용을 신청할 경우, 교통단속 카메라에 촬영됐는지 여부를 개인 휴대전화로 곧바로 알려주기도 한다.

지난해 1월부터 교통법칙금 내역을 확인하고 바로 납부할 수 있도록 해당 사이트를 운영해왔지만, 단속 내역만 제공될 뿐 단속 영상은 제공되지 않아 민원이 제기됐었다고 경찰청은 설명했다. <교통단속 카메라 영상, 인터넷서도 확인할 수 있게 된다, 경향신문, 2013-1-6>

(차)는 앞으로 나흘 후부터 시행될 교통단속과 관련한 여러 기능들을 소개하면서 미래형의 ‘-겠-’이나 ‘-ㄴ 것이다’ 대신 현재형의 ‘-느-’를 사용하고 있다. 이를 통해 사건을 보도하는 화자는 향후 시행될 정책에 대해 확신을 갖고 이를 독자들에게 알리는 역할을 수행하게 된다.

2.3. 텍스트 내용 구조

(1) 사건 관계에 따라 시간 표현 선택하기

시간 표현을 선택하는 데 있어 화자 및 필자는 사건에 대해 어떤 태도로 접근하느냐에 따라 관점을 이동하면서, 자신의 의도에 맞게 사건을 배열하려고 한다. 김봉순(2002)에서는 텍스트⁴⁵⁾ 구조를 텍스트라는 언어 형식에 대응되는 의미적 단위로서, 명제들이 위계적으로 연결되어 이루는 구조적인 의미로 정의하며 명제 간의 관계를 통해 이를 체계화하고 있다. III장의 1절에서 밝혔듯 본고에서의 텍스트 내용 구조는 텍스트 전체의 거시 구조를 이루는 사건들 사이의 관계를 고려한 것으로 하며, 명제는 텍스트에 언어화된 사건을 구성하는 보타하위의 의미적 단위로 바라보고자 한다.

김봉순(2002)에서 제시한 명제 간의 관계 유형은 텍스트의 ‘의미’에 주목한 경향이 크다. 그러나 본고는 언어 형식으로서의 시간 표현이 텍스트의 명제 관계와 서로 영향을 주고받는다라는 점에 주목하였다. 즉 사건은 단순히 순차적으로

45) 한편 김봉순(2002: 32)에서는 텍스트의 개념을 언어학적 정의에 기초하여 규정하고 있다. 텍스트란 ‘하나의 통일되고 완결된 사고 내용을 담은, 문장 이상의 언어 형식으로 문자인 것’으로 보고 있어 텍스트를 맥락과 상호작용하는 분석 단위로 바라보고자 하는 본고의 관점과는 다르다. 또한 텍스트의 명제가 갖는 ‘의미’에 천착하고 있다는 점에서도 텍스트에 표현된 언어 형식과 명제와의 상호 작용에 천착하여 표현자의 의도를 읽어내고자 하는 본고의 입장과 궤를 달리한다.

구성되어 제시되는 것이 아니라, 화자 및 필자의 표현 의도에 따라 역순으로 제시될 수도 있다. 특히 본고는 명제 관계의 배열과 관련하여 ‘-있었-’의 화용적 쓰임에 주목했다. 단순 과거와 구별되는 ‘-있었-’의 대과거성은 기준시가 되는 과거 상황이 해당 문장 앞에 명시적으로 주어질 때 잘 드러나며, 따라서 대과거라는 의미는 사건을 역순으로 배열할 때 잘 발휘된다. 문숙영(2008: 48)의 논의에서도 알 수 있듯 사건이 역순으로 배열되는 경우는 순차적 해석을 막기 위해서라도 후행 문장이 더 과거의 것임을 지시하는, 대과거 표지와 같은 장치가 요구되기 때문이다.

(카) 피해 여성은 경찰서에 성폭행 사실을 신고했으나 경찰은 오르츠하 마을에 성폭행 진위 여부를 기릴 여자 의사가 없다는 이유로 이 여성을 인근 그왈리어로 데려가 검사를 받게 했고 그곳에서 이 여성이 심한 성폭행을 당한 것으로 확인된 후에야 수사에 나섰다. 경찰은 현재 50~60명의 마을 남성들을 체포해 범인이 누구인지 조사하고 있다.

인도에서는 지난 2003년에도 36살의 스위스 여성 외교관이 주차장에서 남성 두 명에게 납치돼 성폭행당한 사건이 일어났었지만 범인은 붙잡히지 않았었다. 지난해 12월에는 뉴델리에서 여자 의대생 한 명이 버스 안에서 6명의 남성들에게 집단 성폭행당한 뒤 심한 상처를 입은 채 버려졌다가 약 2주일 뒤 끝내 목숨을 잃어 성폭행 사건 빈발과 경찰의 안이한 대처를 비난하고 여성들에 대한 보호 강화를 요구하는 대규모 시위가 전국적으로 벌어지기도 했었다.

한편 인도 주재 스위스 대사관은 피해 부부에 대해 가능한 모든 지원을 제공할 것이라고 하며 인도 경찰에 신속한 수사를 통해 범인을 체포하고 법의 심판대에 세우라고 요구했다. <‘성폭행 악명’ 인도, 이번엔 경찰서 앞에서...>, 한겨레신문, 2013-3-17>

(카)에서는 인도 경찰 측에서 사건의 범인을 수사하고 있다는 점을 ‘-고 있’을 사용해 표현하면서, 성폭행 사건이 처음이 아니었고, 늘 부실하게 대응해 왔다는 점을 뒤이어 서술하고 있다. 2003년의 사건, 지난해 12월의 사건을 ‘-있었-’으로 표현하면서, 2013년에도 비슷한 사건이 또다시 일어났다는 점을 부각시키고 있다. 이를 참고로 하여 학습자가 시간 표현의 쓰임을 해석해 낼 때 텍스트 내용 구조를 고려하는지 그 인식 양상을 분석하고자 다음과 같은 제시문을

통해 반응을 살펴보았다.

전국 최대 피서지인 부산 해운대 해수욕장에서 4년 만에 익사 사고가 발생해 경찰과 소방당국의 안전 시스템에 구멍이 뚫렸다는 비판이 높다. 지난 13일 해운대 해수욕장 8번과 9번 망루 사이 앞바다에서 김모(48) 씨가 아들(18)을 구하기 위해 뛰어들었다가 썰물에 떠밀려 숨졌다. 앞서 이날 오후 2시 20분경에도 해수욕장 5번과 6번 망루 사이 해상에서 너울성 파도가 발생해 물놀이객 30여 명이 수영경계지역 밖으로 휩쓸려 갔다가 구조되어,_____.

빈 칸에 들어갈 적절한 표현	응답 비율
① 해경과 소방본부는 5번과 6번 망루 사이만 입욕을 통제했다.	61.7%(58명)
② 해경과 소방본부는 5번과 6번 망루 사이만 입욕을 통제했다. (더 적절한 표현)	37.2%(35명)

위와 같은 서사 담화에서 ‘단순과거-대과거’ 연쇄는 ‘담화 화제(혹은 주정보)-설명(혹은 부차 정보)’의 내용 구조를 보인다. 위 제시문에서 담화 화제는 ‘해운대 해수욕장에서 익사 사고가 발생한 것’으로 볼 수 있으며, 익사 사고의 내용은 ‘8번과 9번 망루 사이 앞바다에서의 사고’이다. 그리고 이 사고가 어찌면 예견된 것이었고 계속해서 너울성 파도로 인해 응급 상황이 있었다는 것을 이후 ‘5번과 6번 망루를 통제한 사건’으로 ‘설명’하고 있다. 사건이 발생한 시간적 상황을 따졌을 때, ‘8번과 9번 망루 사이 앞바다에서의 사고’가 ‘5번과 6번 망루 사이를 통제한 일’보다 뒤에 일어난 것이지만, 이를 역순으로 배열하여 ‘익사 사고’의 경위에 대해 여러 사실을 보태어 설명하고 있는 것이다. 이렇게 서사 담화에서 역순으로 사건을 배열하고 후행 문장에 대과거를 쓰는 것은 담화화제에 대한 설명을 추가함으로써 정교화하기 위한 전략(문숙영, 2008: 63)과 관련이 있다. 요컨대 사건을 역순으로 배열하여 표현할 경우, ‘-었었-’을 사용하는 것이 담화 화제에 부차적으로 설명을 덧붙이기 더 쉬운 맥락으로 만들어 준다.⁴⁶⁾

46) 문숙영(2005)에서는 ‘-었었-’의 역순 표시 기능을 ‘-었었-’이 같은 고유 기능으로 규

그러나 학습자들은 필자의 의도가 투영된 문법 형태로서의 ‘-었었-’에 대해 주목하지 못하고 있다. 설문 결과를 살펴보면, ‘김 모 씨가 아들을 구하기 위해 뛰어들었다가 숨진 사건’ 과 ‘앞서 물놀이객 30여 명이 구조되어 망루를 통제 한 사건’ 이 역순으로 제시되고 있으므로 ②가 더 적절한 표현으로 선택되었어야 했으나, 학습자 대부분은 ①과 ②의 차이를 민감하게 파악하지 못해 오히려 ①을 더 많이 선택한 경향⁴⁷⁾을 보였다. 다음은 ①을 선택한 학습자들이 자신이 생각한 답에 대해 그 이유를 서술한 것으로, 여기서 학습자의 시간 표현에 대한 인식을 살필 수 있다.

【S-KB-2,9,12,13,16】 계속해서 5번과 6번 망루를 통제하고 있어서

【S-KB-10】 ‘었었’은 너무 과거의 일 같다.

【S-KB-15】 ‘었’이 이미 과거라서 ‘었었’을 쓸 필요가 없다.

위 서술에서 학습자들은 ‘-었었-’을 주된 사건과의 ‘단절’⁴⁸⁾을 나타내고자 할 때 사용하는 표현으로 인식하고 있다. 그 양상을 면밀히 분석해 보자면 【S-KB-2,9,12,13,16】의 반응에서는 ‘5번과 6번 망루를 통제 한 사실’에 대해 과거로부터 사건이 일어난 당시까지 이어져 왔다는 점에 학습자가 주목하고 있음을 알 수 있다. 이는 명제의 속성을 상적으로 파악하고 접근한 결과로, ‘-었었-’이 그러한 상적 속성을 제거한다는 점을 인식한 결과이다. 학습자는 ‘사건의 시간량이나 시폭’에 주목하였고, 그 사건의 끝점이 시간선상의 어디에 있었는지에 대해서만 살피고 있어 시간 표현의 사용을 텍스트 차원에서 바라보지 못한 것이다. ‘-었었-’이 결합한 사건이 텍스트 속에서의 중심 사건보다 앞선 시간에 위치했다고 해서 이것이 반드시 중심 사건과의 단절을 의미하는 것이 아니

정한 바 있다.

47) ‘-었었-’이 텍스트 상에서 드러내는 기능에 대해서는 인식 측정을 한 대상 학교 간에 유의미한 차이를 보였다. 일반계 고등학교 2학년 학생 37명을 대상으로 해당 문항의 응답도를 살펴본 결과 ①을 선택한 학생이 31명, ②를 선택한 학생이 6명으로 압도적인 오답률을 보였다. 반면 자율형 사립고등학교 1학년 학생 57명을 대상으로 같은 문항에 대한 응답도를 살펴보았을 때 ①을 선택한 학생이 27명, ②를 선택한 학생이 29명으로 나와 비슷한 비율로 답을 선택하였음을 알 수 있었다.

48) 남기심(1978: 101~102)에서는 ‘-었었-’을 화자의 의식이 먼저 일어난 사건 혹은 상태와 현재 사이를 단절된 것으로 보고 표현하는 것으로 보고 이를 ‘단속상’으로 설명하였다.

라는 점을 학습자가 해석해내지 못한 것으로 볼 수 있다.

【S-KB-10】의 서술은 단순히 ‘-었었-’의 쓰임을 대과거성으로만 이해한 결과이며, 【S-KB-15】의 서술 역시 ‘-었-’과 ‘-었었-’의 차이를 크게 인식하지 않은 것으로 볼 수 있다. 이를테면 ‘-었었-’이 쓰인 자리에 ‘-었-’이 대치되어도 무방한 경우가 존재하는데, 이러한 현상으로 인해 학습자는 ‘-었-’과 ‘-었었-’의 쓰임 차이를 개인적 취향의 정도로 받아들이고 있음을 알 수 있으며, 문숙영(2008: 48)에서는 서사 담화의 도상적 관계에 주목하여 과거의 사건을 시간 순서대로 배열하였을 때 먼저 일어난 사건에 습관적으로 ‘-었었-’을 붙이는 현상에 대해 ‘잉여적 표현’이 된다고 지적하고 있다.

요컨대 학습자의 반응은 ‘-었었-’이라는 문법 형태가 갖는 기본 의미에만 집중하여 각각의 명제가 갖는 의미 관계와 텍스트 구조에 따라 이를 유연하게 보고 있지 못하다는 것을 보여준다.

반면에 ②를 선택한 학습자의 경우 ‘-었었-’이 역순 표시의 전략을 내포한 표현이며, ‘앞서 이날’, 혹은 ‘오후 2시 20분 경’의 시간 표지를 통해 기준시를 과거로 설정하고 있음을 확인하였다. 이러한 논의는 제민경(2013: 201)에서도 찾아볼 수 있는데, ‘-었었-’에 대해 화자는 ‘-었-’으로 표상된 사건과 밀접한 관련이 있는 부가 정보를 설명하는 역할을 하는 것으로 기술하고 있다.

【S-KB-3】 두 번째 사건이 더 먼저 일어나서

【S-KB-19】 사건에 대해 쪽 이야기하다가 ‘앞서 이날’이라는 표현을 통해 더 먼저 일어난 일을 보여주고 있기 때문이다.

【S-KB-34】 앞서 ‘오후 2시 20분 경’에 일어난 일이니까

문숙영(2005: 118)에서는 ‘-었었-’의 대표적 의미기능을 살피면서 ‘절대-상대시제’로 규정하였다. ‘-었었-’은 절대 시제라고 하기도 어렵고, 상대 시제라고 하기도 어려운 면을 가지고 있는데, 우선 절대 시제일 수 없는 이유는 ‘-었었-’의 기준시가 현재 발화시가 아니라 ‘-었-’으로 지시되는 시간이라는 점에서 그러하며, 역으로 상대 시제일 수 없는 이유로는 기준시 ‘-었-’이 과거인 것은 현재 발화시를 기준으로 한다는 점을 제시하였다.⁴⁹⁾ 따라서 ‘-었었-’의

49) 이익섭(1971: 371)에서도 ‘-었었-’을 상대시제로 접근하여 서술하고 있다.

역순 표시 기능 또한 ‘-있었-’⁵⁰⁾의 이와 같은 기본 의미에서 출발한 것이라 볼 수 있다. 문법 교육에서 중요한 것은 학습자가 텍스트 내용 구조⁵¹⁾에 따라 ‘-있었-’의 의미기능이 다각적으로 해석될 수 있다는 것을 알고 이것을 표현자의 의도와 관련하여 섬세하게 읽어낼 수 있는 힘을 기르는 것이다.

(2) 명제와 상황의 관계에 따라 시간 표현 선택하기

시간 표현을 선택하는 데 있어 화자 및 필자는 명제 그 자체의 본유적 시간성도 고려하지만 명제와 상황 맥락 간의 관계를 고려하기도 한다. 본고에서는 학습자가 시간 표현의 사용 양상을 파악할 때 명제의 속성과 상황과의 관계를 얼마나 고려하고 있는지 살펴보기 위해 특정한 상황을 부여하여 적절한 답을 선택하도록 했다. 제시한 상황에서 ‘이름이 ●●이다’라는 명제는 소위 발화시와 사건시의 관계로 설명하기 어렵다. 아주 특수한 맥락의 상황이 아닌 이상 ‘이름’은 발화시 현재까지 지속되기 때문이다. ‘그 사람은 키가 참 컸어.’, ‘아까 그 표지판은 파란색이었어.’의 경우와 비슷한데, ‘키가 큰 성질’과 ‘표지판이 파란색’이

50) 이에 대해 문숙영(2008: 49)에서는 신문 텍스트에 ‘-있었-’이 나타나는 빈도가 상당히 적고, 그 자리에 ‘-ㄴ 바 있-’이 대체되고 있는 현상에 대해 ‘-ㄴ 바 있-’을 ‘시제 상당 표현’으로 정의하고 이를 신문 텍스트의 장르적 특성에서 찾고 있다. 논의의 연장선상에서 제민경(2013: 201)에서는 ‘-있었-’이 신문 텍스트에서 드물게 나타나지만, 심층 취재의 성격을 띤 텍스트에서는 ‘-있었-’이 주로 선택되기에 신문 텍스트의 장르적 속성을 보다 정치하게 나누어 살펴보고 있다. 더불어 ‘-ㄴ 바 있-’에 대해서는 ‘있-’의 공시성으로 인해 화자는 사건에 대해 발화시에서의 관찰자로 기능하며, 사건을 조망하여 배치하는 역할을 한다고 설명하였다. 본고는 이러한 시각에 공감하지만, 시제 상당 표현을 국어교육의 장에서 다루는 데에는 보다 많은 연구가 축적되어야 할 필요가 있어 논의에서 제외하였다.

51) 흥미로운 사실은 서사성이 두드러지지 않는 학술 텍스트에서도 비슷한 현상이 나타난다는 점이다. 아래 제시문은 시간 표현보다는 접속부사 ‘그러나’의 기능이 더 절대적이어서 필자의 의도를 실현하는 데 시간 표현이 결정적 역할을 하지는 않는다.

원래는 전자의 입장에서 머리 길이 및 모양, 복장의 단정함을 중심으로 학생을 지도하여 성적을 향상시키려는 태도가 **지배적이었다**. 그러나 후자의 입장에서는 학생이 저마다 개성을 지녔다고 보고 이를 자유롭게 표출할 수 있는 생활지도가 이루어져야 한다고 **주장한다**.

그런데 ① ‘학생의 사회적 역할을 중시하는 입장’과 ② ‘학생의 개성을 중시하는 입장’ 중 어떤 입장에 더욱 동조하는지 그 인식을 조사하고, 이후 밑줄 친 부분의 시간 표현을 서로 바꾸어 응답의 비율을 비교했을 때, ①답지에 응답한 인원이 19명(20%)에서 33명(36%)으로 그 반응이 눈에 띄게 상승하였다. 필자의 의도와 현재형의 유효성 간 관계에 대해서는 후고를 기억하기로 한다.

라는 명제는 사건시의 끝점이 발화시 이전에 위치하지 않는 것이다. 즉, 이러한 명제를 언어로 표현하고자 할 때는 화자가 인식한 시간적 지점, 달리 말해 화자가 말하고자 하는 시간이 언제인지에 따라 시간 표현이 달라지며, 상황 맥락을 고려하지 않을 수 없게 된다.

(나영은 고등학교 교사이다. 몇 년 전 졸업한 제자 보영이 찾아왔는데, 나영은 보영이의 이름이 잘 기억나지 않는다.)
 보영 : 선생님! 저 왔어요. 잘 지내셨어요?
 나영 : 어, 그래. 오랜만이구나. 그런데..... _____

	매우 부적절	다소 부적절	보통	적절한 편임	매우 적절
① 그런데, 이름이 뭐지?	11%	51%	18%	13%	5%
	매우 부적절	다소 부적절	보통	적절한 편임	매우 적절
② 그런데, 이름이 뭐였지?	1%	20%	23%	46%	6%

위의 결과에서 알 수 있듯이, 학습자는 대체로 ①보다 ②가 더 적절하다는 평가를 내리고 있음을 알 수 있다. 제시문에 드러난 상황에서는 ‘나영’과 ‘보영’이 과거에 알고 지냈던 사이지만, 시간이 지나 ‘나영’이 ‘보영’의 이름을 잊어버렸다는 사실이 전제된다. 이 설문에서 적절성 판단 이유를 다음과 같이 서술하고 있었다.

①이 부적절하다고 판단

【S-KC-51,50,68,65,69,75】 처음 보는 사람인 것 같다

【S-KC-6,10,9,19,38,55,45,16,27,24,23,34,60,】 처음 보는 사람에게 하는 말투

【S-KC-34,33】 처음부터 몰랐던 것 같이 들린다

②가 적절하다고 판단

【S-KC-63】 오랜만이어서 기억이 안남

【S-KC-8,33,54,50,45,57,56,59】 기억나지 않아서 물어보는 말투

위 서술에서는 학습자가 명제 ‘이름이 보영이다’의 속성이 발화시 이전에 끝나는 사건시의 속성을 지니는 것이 아니라는 점을 파악하고, 시간 표현을 선택하는 요인을 ‘나영이가 보영의 이름을 알았던 때’로 상정하고 있다. 그러나 ①이 ②에 비해 더 적절하다고 판단한 학습자의 경우 명제의 속성과 시간 표현의 선택 요인을 크게 고려하지 않고 있다는 것을 알 수 있다.

②가 부적절하다고 판단

【S-KC-38,32,67】 이름은 바뀐 것이 아니다.

【S-KC-85】 이름은 과거가 아니라 현재를 묻고있다.

위의 서술에서는 명제 ‘이름이 보영이다’에 과거를 뜻하는 시간 표현이 결합한 양상에만 주목하여 이전에 ‘나영이가 보영의 이름을 알았던 때’를 간과하고 있는 것을 보여준다.⁵²⁾

한편, 시간 표현의 선택 양상과 관련하여 오로지 ‘느낌’의 차이로 서술한 반응이 높은 빈도로 확인되었다. 다음과 같은 학습자의 서술들은 사실상 시간 표현이 주는 사용상의 효과에 대해 섬세하게 바라보고 있지 못하다는 것을 알 수 있다.

52) 본고는 종결어미 ‘-지’가 ‘사실에 대한 확인’ 혹은 ‘이미 앎’(박재연, 2004: 147)의 양태성을 갖는 것으로 판단하여 1차 학습자 인식 측정을 통해 ‘-지’를 제거한 상태의 같은 문항을 제시하였다. 그 결과 표현에 대한 적절성 판단은 ‘-지’의 여부와 상관없이 ‘-었-’의 유무에 따라 결정된다는 것을 확인하였다. 제시문의 내용과 그 결과는 다음과 같다.

(나영이와 보영이는 같은 반이며, 새 학기가 시작되어 반 친구 전체가 자기 소개를 한 적이 있다.)
 나영 : 안녕! 우리 같은 반 친구인 거 알지? 지난 번 자기 소개하기 한 적 있잖아.
 보영 : 반갑다. _____

밑줄 친 빈 칸에 들어갈 말로 ‘① 그런데, 이름이 뭐야?’와 ‘② 그런데, 이름이 뭐였어?’ 중 적절한 것을 고르고 그 이유를 서술한 내용이다.

【S-KB-23】 (②가 적절하다고 선택) 자기 소개할 때 들었던 것이 과거이므로 그때를 생각하면서 묻는 말로 적절하다.

【S-KB-26】 (②가 부적절하다고 선택) 이름은 예나 지금이나 변하지 않기 때문에 잘못되었다.

①이 적절하다고 판단

【S-KC-2,25,44】 그냥 괜찮음

【S-KC-78】 친근해 보인다

①이 적절하다고 판단

【S-KC-7,80,43,39,57,42,30,11,12,17,31,15,14,35,77,74,79,73】 기분 나쁠 것 같다, 서운할 것 같다

【S-KC-26,46,49,86】 예의없다

명제의 속성이 상황 맥락과 어떻게 관련되는지에 따라서도 화자가 인식하는 시간성이 다르게 드러난다. 사건은 시간의 흐름 속에서 사건 명제의 서술어가 가지는 상적 속성에 따라 전개되며 형성된다(이재성, 2009: 30). 제시된 대화에서 ‘입다’는 어떤 시간 표현과 결합하느냐에 따라 동작이 완료되었을 수도 있고, 동작이 완료되지 않은 상태를 나타낼 수도 있다.

(2) 철수가 옷을 입더라.

(3) 철수가 옷을 입었었다.

이와 관련하여 이재성(2009: 38)에서는 위의 예시를 통해 (2)는 인식 범위가 사건을 인식한 인식 시점으로 좁은 반면, (3)은 사건 진행 전반을 포함하는 넓은 인식 범위를 가진다고 보았다.⁵³⁾ 이렇게 ‘-더-’가 시간 표현의 형태로 사용된다는 것은 경험주로서의 필자 및 화자의 인식을 강조하고자 하는 의도를 보여준 것으로 파악할 수 있다. 박재연(2004: 112)에서는 ‘-더-’가 갖는 ‘지각’의 양태 의미에 ‘과거’라는 시간적 의미가 포함되어 있는데, 이를 시제 범주의 의미 속성이라고도 보기 어렵다는 견해를 제시하였다. ‘-더-’가 갖는 과거의 의미는 ‘상황의 시간적 위치’가 아니라 ‘상황을 지각한 시간’이기 때문이다. 문법적 특성에 있어서도 ‘-더-’는 ‘-었-’과 대치되지 않고 ‘-었더라’와 같이 쓰일 수 있다는 점이나, ‘-더라’가 인칭 제약을 가지는 것과 달리 시제 표현은 인칭 제약을

53) 국어에서는 종결된 사건의 상을 인식하기 위해 회상 범주(-더-)를 사용한다. 회상범주를 사용하면, 과거 사건을 현재 사건처럼 인식할 수 있다(이재성, 2009: 45).

가지지 않는다는 점에서 시제 범주가 아닌 양태 범주에서 다루어지고 있다. 그러나 본고에서는 이를 크게 구분하여 다루지 않기로 한다. 개정 교육과정에서도 지적했듯이, 시제, 동작상, 서법 및 양태가 공통적으로 ‘시간성’⁵⁴⁾을 띠는 데다, 학습자는 문법 형태를 선택함에 있어서 시제 범주를 사용할지, 동작상 범주를 사용할지, 양태 범주를 사용할지를 분석적으로 고민하지 않기 때문이다. 전술한 ‘-더-’가 갖는 ‘시간성’에 대해서도, 모어 화자는 이를 면밀하게 구분하기보다는 필자 및 화자가 언어화한 사건의 구조를 명제 자체의 시간적 속성과 화자의 시간적 인식 지점을 중심으로 다층적 접근을 피하게 된다는 점에서도 맥을 같이 한다.

한편 현행 문법 교육에서 ‘-더-’는 ‘회상 서법’이라는 용어로 설명되고 있다. ‘-더-’를 사용하는 과정에서 화자 및 필자가 경험주로 등장한다는 점, 주로 과거의 상황에 대해 서술할 때 사용된다는 점을 고려한 용어이지만, ‘-더-’를 ‘회상’이라고 처리하기에는 부족한 점이 많다. 서정수(1977나)와 박재연(2004)에서 지적한 것처럼 과거의 경험 사실에 대한 진술에는 ‘-더-’가 결합하지 않아도 회상 작용이 필수적으로 뒤따르기 때문에 ‘회상’이라는 것을 ‘-더-’만이 갖는 속성이라고는 보기 어려운 것이다. 더하여 ‘회상’이라는 의미는 ‘-더-’가 가지는 인칭 제약을 효과적으로 설명하지 못한다. ‘-더-’는 일반적으로 1인칭 주어를 취하는 일에 제약을 갖는데, 화자가 자신의 일을 회상하지 못한다는 것은 납득하기 어렵기 때문이다. 더욱이 장경희(1985)에서 제시한 것처럼 명백한 회상의 문맥에서도 ‘-더-’⁵⁵⁾가 사용되지 못하는 경우도 있다.

‘-더-’와 관련하여 학습자의 인식을 알아보고자 명제의 속성이 다소 다르지만 ‘-더-’가 결합한 제시문을 보이고 어떤 상황인지를 판단하게 하였다.

54) 문숙영(2005: 76)에서는 ‘-더-’가 가지는 ‘과거성’은 시제의 것과 가깝지만, 또 ‘-더-’가 가지는 인식의 시점, 지각의 시점은 시제의 것과 멀다고 보고 있다. 그러나 본고는 ‘-더-’가 문법 형태로 표현될 때에는 화자 및 필자가 시간선상에서 사건의 속성을 인식하는 것을 고려하지 않을 수 없다고 보고 이를 시간 표현을 구성하는 요소로 살피기로 한다.

55) 이에 대하여 박재연(2004: 111)에서는 ‘-더-’의 양태 의미를 인식 양태의 범주로 규정하고, 다음과 같이 ‘-더-’의 의미기능을 분석하고 있다.

가. 정보의 획득 방법: (과거) 지각

나. 정보의 내면화 정도: 새로 알

다. 청자의 지식에 대한 가정: 미지가정

민재 : 서윤이는 뭐하고 있어?
영석 : 아, 급식실에서 밥 먹더라.

사건(서윤이가 밥을 먹은 것)이 이미 완료됨.	사건이 지금까지 지속되고 있음.	사건에 대해 들었다는 사실을 현재에 말함.	사건을 목격한 사실을 현재에 말함.
1명(1%)	17명(18%)	1명(1%)	75명(79%)

승연 : 지연이, ▲▲대학교에 지원하더라.
아연 : 어, 나도 얼마 전에 얘기 들었어.

사건(지연이의 대학 지원)이 이미 완료됨.	사건이 지금까지 지속되고 있음.	사건에 대해 들었다는 사실을 현재에 말함.	사건을 목격한 사실을 현재에 말함.
36명(38%)	1명(1%)	35명(37%)	22명(23%)

‘먹더라’의 경우, (2)의 ‘입더라’와 마찬가지로 이해할 수 있다. 화자인 영석이 자신이 목격했던 시간적 지점⁵⁶⁾을 염두에 두고 ‘서윤이가 밥을 먹는 행위’에 대해 표현한 것으로 이해할 수 있다. 그리고 영석이는 자신이 ‘서윤이가 밥을 먹는 행위’를 포착한 시간적 지점에 한해서 이야기하고 있으므로 그 이후에 서윤이가 밥을 계속 먹었는지 식사를 끝냈는지에 대해서는 알 수 없다. 만약 ‘서윤이가 식사를 완료한 모습을 인식한’ 것이라면, ‘먹었더라’가 되어야 할 것이다. 이에 대한 학습자의 인식 양상을 살펴보았을 때 모어 화자로서 ‘인식의 시간적 지점’을 직관적으로 고려하고 있다는 점을 알 수 있다. 일부 학습자의 경우, ‘-더-’의 이러한 시간성을 잘 파악하지 못하고 있는 것을 알 수 있는데, 사건의 시간성을 화자가 인식한 지점이 아니라 ‘서윤이가 밥을 먹는 행위’에 초점을 두고 상황을 파악했기 때문인 것으로 볼 수 있다. 이러한 인식의 혼란은 명

56) ‘-더-’가 사용됨으로써 화자가 인식하는 상황이 과거의 시간 지점으로 옮겨가는 양상과 관련하여 ‘-더-’의 의미 기능을 ‘보고’(서정수, 1977나), ‘지각’(장경희, 1985), ‘지각, 새로이 앎, 미지 가정’(박재연, 2004) 등으로 논의되고 있다. 특히 한동완(1996)에서는 ‘-더-’의 문법 기능을 ‘인식시의 선시성’으로, 최동주(1998)와 송창선(2006)에서는 ‘기준시점의 이동’으로 밝히고 있다. 또한, 이창덕(1988)에서는 ‘-더-’를 ‘화자의 인식 속에 있는 특정 시점을 기준 시점으로 진술함을 나타내는 표지’라고 ‘-더-’의 문법 기능을 규정하였다.

제의 속성이 일회성을 떨어뜨려진다. 두 번째 제시된 대화에서 ‘대학에 지원하는 행위’는 앞선 ‘먹는 행위’보다 일회성이 높다. ‘지원하더라’를 통해서 는 사실상 ‘지원한 행위’가 언제 일어나는지에 대해서는 알 수 없다. 그러나 학습자는 명제 자체의 일회성에 주목하여 ‘사건이 이미 완료되었다’고 인식하고 있음을 확인할 수 있다.

IV. 맥락 중심 시간 표현 교육을 위한 내용 설계

1. 시간 표현 교육의 목표

‘시간 표현’의 문법 교육 내용 중 ‘지식’, ‘탐구 및 적용’, ‘태도’ 범주를 탐구 경험을 중심으로 재기술하면 다음 표와 같이 구조화할 수 있다. 남가영(2008: 48~53)에서는 ‘문법 탐구 경험’에 대해 문법 탐구 활동을 과정적 구조로 지니면서 그 과정의 결과로서 탐구 주체가 되돌려 받게 되는 의미까지를 포괄하는 개념으로 정의하고 있다. 이렇게 문법 탐구 경험을 개념화하게 되면, 이는 ‘문법적 사고를 동반한 수행의 경험’으로 특징지을 수 있으며, 문법 지식을 체득하고 국어에 대한 태도를 형성하는 결과로 이어지게 된다는 점을 강조하였다.

이에 본고는 학습자가 시간 표현의 다양한 양상을 탐구하고 이를 적절하게 사용하게 되는 데까지 나아가는 것은 시간 표현에 대한 ‘탐구 경험’이 바탕이 되어야 한다는 것을 주지하고자 한다. 각각의 탐구 경험은 독립적으로 이루어진다기보다 상호 영향을 주고받으면서 해당 내용에 초점화되는 것으로 보아야 할 것이다.

[표15] 맥락 중심 시간 표현 교육의 목표

내용과 목표의 심화 및 발전	맥락 중심 시간 표현 교육 내용		맥락 중심 시간 표현 교육의 목표
	③ 시간 표현 양상의 비판적 통찰 경험 태도	⇔	③ ‘텍스트 차원의 시간 표현 사용을 통한 사회적 실천력 신장
	⇕		⇕
	② 맥락을 고려한 시간 표현 의 실제적 작용 경험 탐구 및 적용	⇔	② ‘텍스트 차원의 시간 표현 사용을 통한 언어 사용 능력 신장
	⇕		⇕
	① 언어적 구조체로서의 시간 표현 이해 경험 지식	⇔	① ‘시간 표현 방식의 이해를 통한 분석적 인식력 신장

시간 표현 교육의 목표는 탐구 경험을 중심으로 재 기술된 위의 ①, ②, ③에 따라 각각 ①', ②', ③'으로 추출된다.

첫 번째 목표는 시간 표현 방식의 이해를 통한 분석적 인식력을 신장하는 데 있다. 시간 표현을 선택하는 기제를 이해함으로써 학습자가 어떠한 담화 내지는 텍스트에서 모종의 특징이나 의도를 분석해내는 경험을 할 수 있게 되고, 이는 분석적 인식 태도를 기르는 데로 나아가게 된다.

두 번째 목표는 언어에 대한 분석적 탐구 경험을 바탕으로 텍스트 차원의 시간 표현을 사용함으로써 학습자가 스스로 시간 표현을 전략적으로 쓸 수 있게 되는 것이다. 이는 맥락 요인을 섬세하게 살펴보고 언어 표현에 대한 민감성을 기르는 작업을 토대로 이루어질 수 있다.

세 번째 목표는 이러한 텍스트 생성 활동이 사회적 실천 행위로까지 나아갈 수 있음을 보여주는 내용이다. 앞서 우리는 ‘장르’를 사회문화적 맥락에서 바라 보았다. 즉 화자 내지 필자는 텍스트를 생성할 때 사회적으로 용인 가능한 범위 내에서 적절한 시간 표현을 선택하게 되는데, 이러한 전략을 효과적으로 활용함으로써 학습자는 자신이 생성한 텍스트가 사회문화적 맥락에서 어떤 의미로 받아들여지는지를 고찰하게 되고, 이는 국어 전반에 대한 메타적 인식의 범위를 확장하는 데까지 발전할 수 있다. 맥락 중심의 시간 표현 교육이 최종적으로 도달해야 할 목표이기도 하다.

현행 문법 교육에서는 ①'과 관련한 교육 내용을 위주로 연구가 이루어진바, 본고는 맥락 중심의 시간 표현 교육의 내용을 구안하는 데 목적이 있으므로 아래와 같이 제시된 목표 중에서 ②'에 주목하여 교육 내용을 체계화하여 실재를 보이코자 한다.

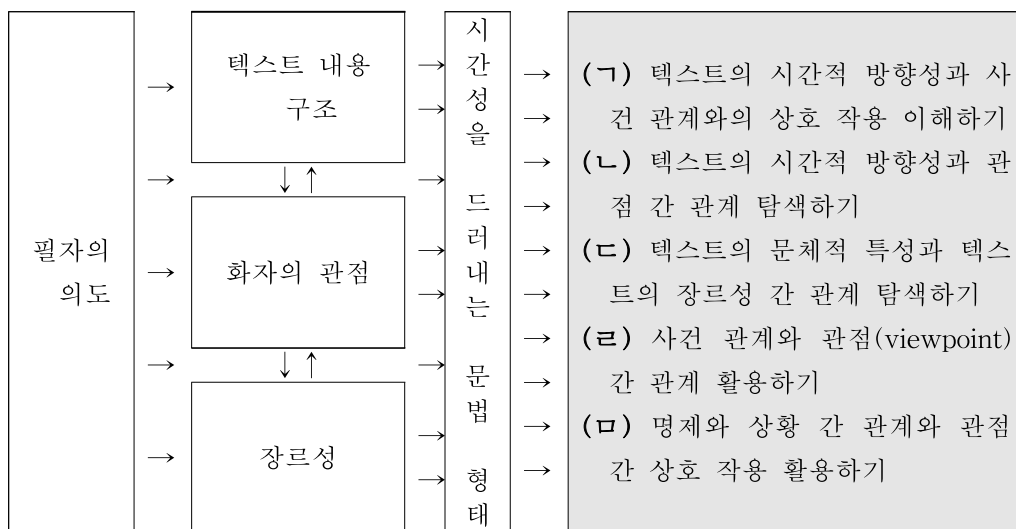
2. 시간 표현 교육 내용의 구성

2.1. 교육 내용의 체계

시간 표현 교육에 대한 내용 체계를 세우기 위해서는 앞서 제시하였던 목표 층위에 대한 종합적 고려가 필요하다. 그러나 주지하였듯 지금까지의 시간 표현

교육은 시간 표현이라는 문법 범주를 학습하고 각 문법 형태의 의미기능을 고찰하는 데 머물러 있으므로, 이를 사용 차원으로 확장하기 위해 맥락 요인과 시간 표현 간의 실제적 작용 경험을 중심으로 교육 내용을 체계화하고자 하였다. 앞서 시간 표현 교육의 목표 층위를 살필 때에도 시간 표현의 주관적 선택에 내재한 필자의 의도를 탐구하는 경험을 바탕에 두고 있으므로, 구체적인 교육 내용 또한 시간 표현과 시간성, 필자의 의도 간 긴밀한 연결 관계를 탐색하는 탐구하는 활동 중심으로 구성할 필요가 있다. 이때 중요한 것은 III장에서 제시하였던 맥락 요인들이 시간 표현의 생성에 개별적으로 개입하는 것이 아니라 각 요인의 통합적 작용을 통해 개입하게 된다는 점이다. 이를테면 텍스트 내용 구조를 결정하는 데 있어서도 필자의 의도에 따라 표현되는 결과는 달리 나타난다. 특정한 장르적 특성을 띠는 텍스트를 생성할 때에도 주도적인 시간적 방향성을 고려하겠지만, 화자 및 필자의 의도에 따라 화자의 관점이 이동하여 변칙적으로 사용될 수 있다.

[표16] 맥락 중심 시간 표현 교육의 내용 체계



2.2. 교육 내용 구성의 방향

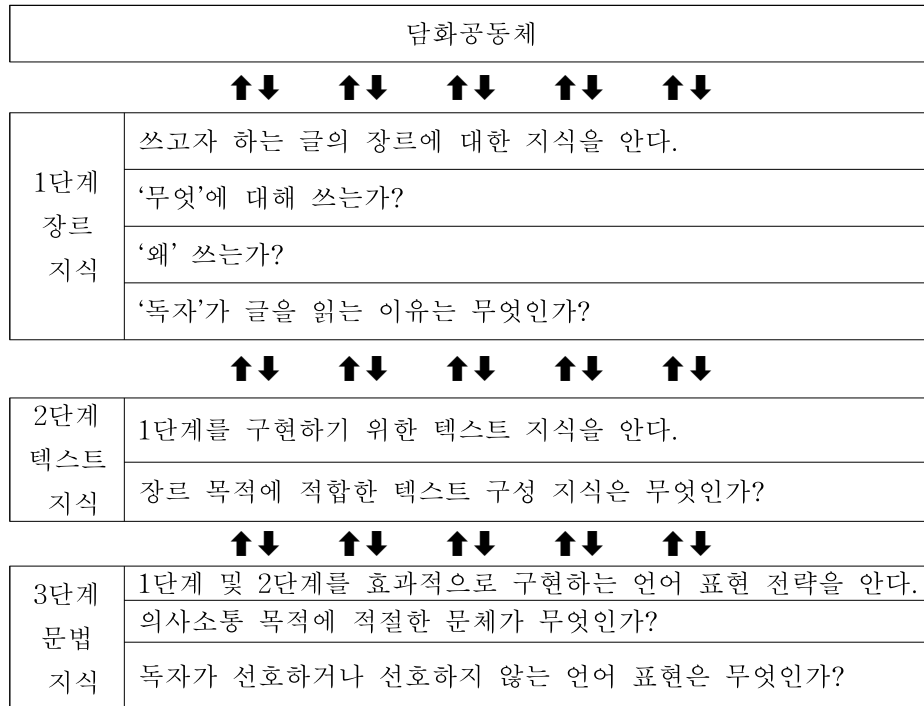
앞서 제시한 교육 내용의 체계에 따라 실제 교수-학습 단계에서 교육 내용을 구성할 때에는 텍스트를 중심으로 구현할 필요가 있으며, 이는 이해와 표현의 통합적 활동으로 확장되어야 한다.

(1) 텍스트 중심의 구현

학습자들이 국어의 내적 규칙의 체계를 구조화하는 것을 넘어서서 국어 사용 능력을 신장하는 단계로 나아가기 위해서는, 특정한 문법 형태를 주목하고, ‘선택된’ 형태의 사용 양상을 민감하게 해석해내는 행위가 문법 교육의 내용으로 구현되어야 한다. 이때 국어 사용의 문제와 문법 형태를 선택하는 문제는 결국 텍스트를 중심으로 한 구현태의 필요성으로 귀결된다. 주세형(2010: 286)에서는 국어교육학이 텍스트 중심, 텍스트 기반의 활동을 기초로 하고 있다는 것은 단지 텍스트를 자료로 한다는 것에 그치지 않으며, 학습자가 텍스트 생산 능력을 신장하도록 하려면, 텍스트 장르를 가르치는 언어적 특성에 주목하는 것이 필수적이며, 바로 이러한 것이 국어교과의 전문성이라는 점을 강조하고 있어 본고의 논의에 적합한 토대가 된다. 같은 맥락에서 김봉순(2006: 63)은 읽기 교육을 중심으로 지도 내용의 체계를 기능, 언어 지식, 맥락 지식, 태도의 범주로 분류하면서 언어 지식 중 음운적 지식, 형태 어휘적 지식, 통사 지식, 텍스트 지식, 담화 지식, 장르 지식(매체의 관습 포함)을 거론한 바 있다. 따라서 ‘텍스트 중심’의 구현을 위해서는 ‘장르에 대한 인식’이 반드시 결부되어야 하는 것이다.

위와 같은 문제의식을 바탕으로 텍스트와 장르, 시간 표현을 통합하는 과정에서 본고는 나은미(2011: 189)가 제시한 장르 기반 텍스트, 문법 모형에 주목하였다. 취업 목적의 자기소개서라는 특정 장르의 텍스트를 대상으로 하고 있지만, 장르 중심 쓰기 교육의 ‘방법’이 아닌 ‘내용’을 활동의 형태로 체계화하여 제시하고 있어 시간 표현 교육 내용을 ‘학습자의 탐구 경험’을 바탕으로 마련하고자 하는 본고의 지향과 맞닿는 면이 존재한다. 다음 [표17]은 나은미(2011)의 모형을 바탕으로 표현 과정에서 장르와 텍스트, 문법의 관계망을 구안한 것이다.

[표17] 장르 기반 텍스트, 문법 모형(나은미, 2011: 189의 재구성)



본고의 III장에서 도식화하여 제시했던 시간 표현의 선택 기제, 그리고 앞서 [표16]에서 제시했던 시간 표현 교육 내용의 체계와 [표17]을 비교했을 때 요소별 분류의 양상에서 다소 차이점을 보일 뿐, 텍스트에서 시간 표현의 역동적 사용을 고려할 때 필요한 요소들을 제시하고 있음을 알 수 있다. 다만 나은미(2011)에서는 주로 어휘적 요소에 집중하여 장르 기반 문법 교육의 내용을 마련하고 있으나, 본고가 주안점으로 두는 부분은 시간 표현이라는 문법적 요소이다. 이는 어휘 형태들이 필자의 태도나 관점을 명시적으로 드러내는 데 비해 문법 형태들은 상당히 간접적이고 미묘하게 필자의 태도나 관점을 드러낸다는 점(남가영, 2009: 317)에서 텍스트에 대한 심도 깊은 이해로 이어질 수 있다.

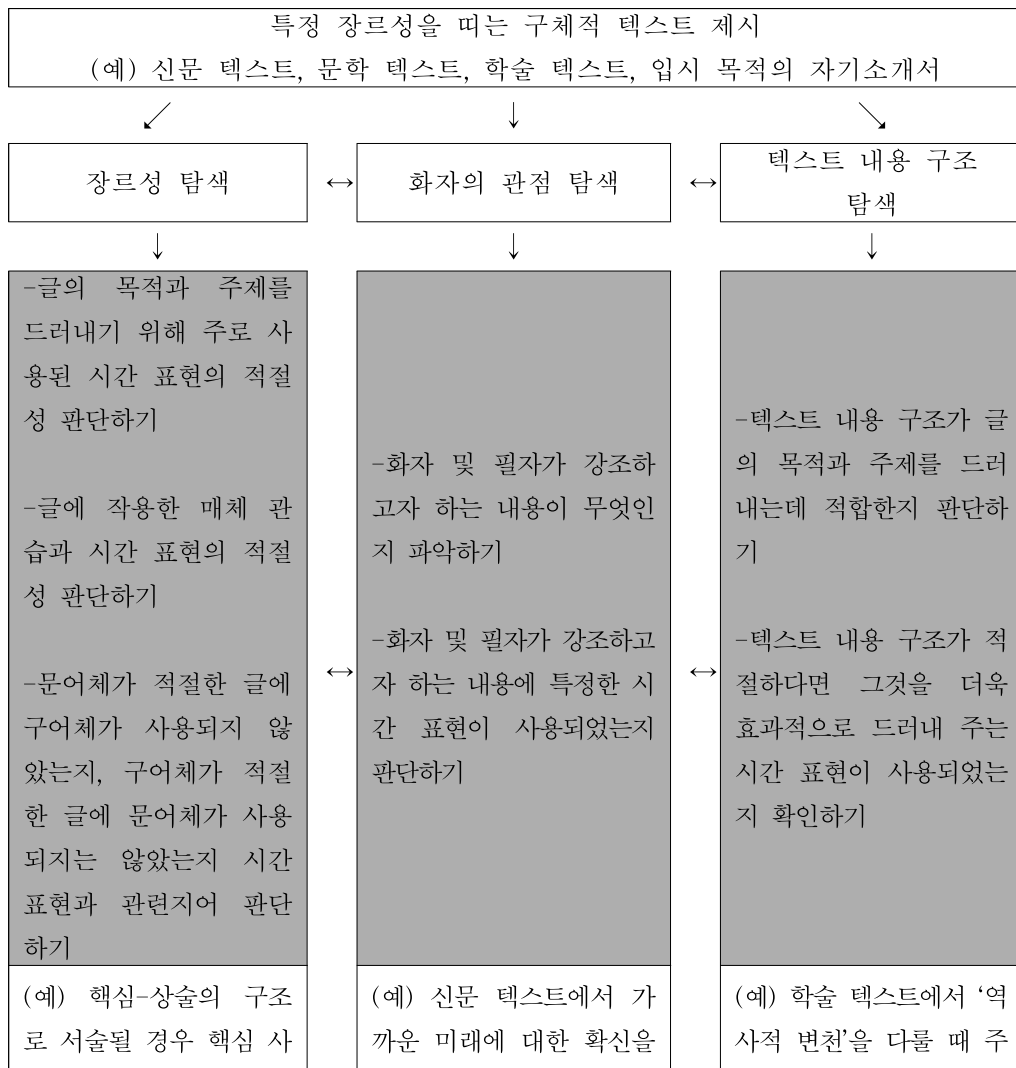
(2) 이해 활동과 표현 활동의 통합

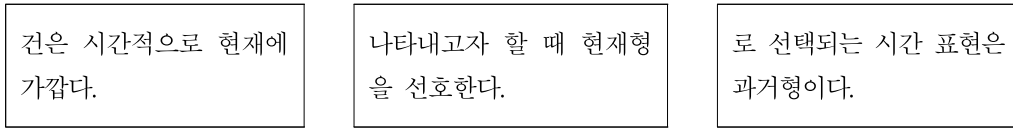
텍스트를 중심으로 한 교육 내용의 구현태가 학습자에게 유의미하게 다가가기 위해서는 이해와 표현 활동이 모두 이루어져야 할 것이다. 대신 이해 활동과 표

현 활동이 일어나는 기제는 차이를 보이므로 앞서 제시한 [표16]의 장르 기반 문법 모형에 주안점을 두고 둘을 <그림5>과 <그림6>으로 각각 도식화하여 드러내고자 했다.

텍스트를 기반으로 시간 표현의 역동적 사용 양상을 탐구하는 이해 활동으로 교육 내용이 구성될 경우, 화자 내지 필자의 의도가 텍스트 내에서 어떤 방식으로 실현되고 있는지를 탐색하는 활동이 주를 이루게 된다.

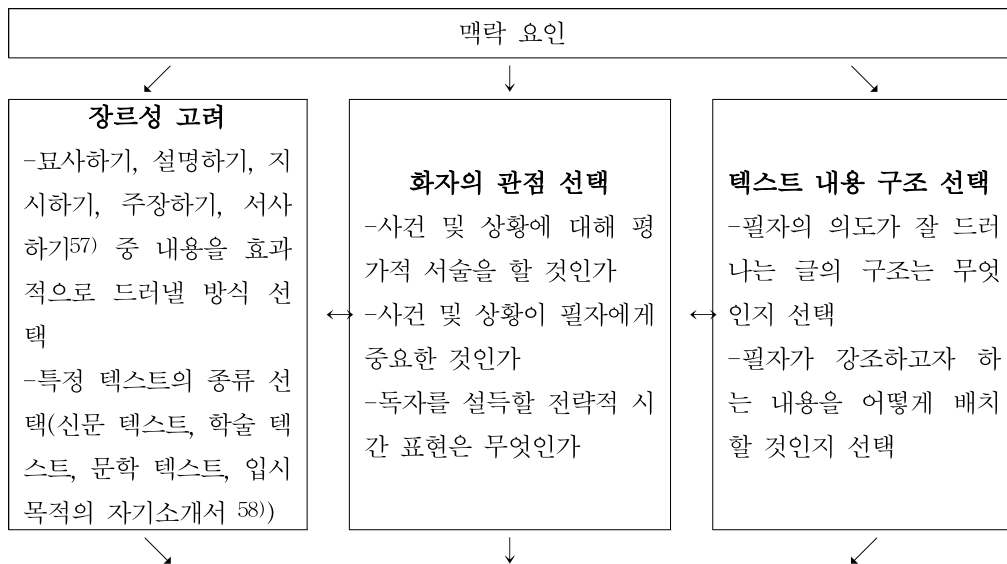
<그림5> 이해 활동 중심의 시간 표현 교육 내용 구성





한편 텍스트 표현 활동을 중심으로 시간 표현 교육이 구성될 때에는 시간 표현을 선택할 때 작용하는 맥락 요인, 이를테면 텍스트의 장르성, 화자의 관점, 텍스트 내용 구조를 종합적으로 고려하여 실제로 텍스트를 생성하는 활동이 주가 된다. 이해 활동과 달리 표현 활동의 국면에서는 장르를 국한시켜 부여하지 않는다. 서영경 · 이삼형(2013: 289)에서는 글을 쓰는 시작점을 ‘총체적 문제 상황을 발견하는 일’에서 찾았는데, 즉 필자는 자신에게 주어진 문제를 해결하고자 글을 쓸 때, 기사문의 형식을 택할 수도 있고, 수필의 형식을 택할 수도 있으며, 묘사의 방식이 적절한지, 혹은 서사나 설명의 방식이 적절한지를 고민하게 되는 것이다. 시간 표현 교육이 사실상 필자가 자신의 의도를 실현하기 위한 일종의 전략으로서 시간 표현을 변칙적으로 사용할 수 있는 데까지 나아간다면, 장르는 사실상 고정된 글의 유형이 아니라 필자를 둘러싼 맥락에서 발견한 문제를 해결하는 매개가 된다.

<그림6> 표현 활동 중심의 시간 표현 교육 내용 구성



사건의 시간 방향	화자의 관점 이동	텍스트에서 화자의 역할	텍스트 내용 구조	표현 방식	시간 표현
보고	0	사건 외부에서 시간 의 흐름에 따른 서술	인과, 서사	문어	-았/었-
				구어	-았/었-, -었었-
	이동(-)	주 사건과 관련된 부 가 정보를 설명	화제-부연	문어/ 구어	-었었-
				구어	-더-
	이동(+)	사건 내부에서의 체 험 서술	묘사	문어/ 구어	-느- -고 있-
				구어	-고 있-
보편화	0	보편적, 항구적 원리 나 사실 서술	인과, 묘사	문어/ 구어	-느- 영 형태
기대	0	사건 외부에서 예정 된 일 서술	인과	문어/ 구어	-겠- -ㄹ 것-
		청자 및 독자에 대한 공손성 실현			
	이동(-)	사건의 실현에 대한 확신성 부여	화제-부연	문어	-느- 영 형태

↓

텍스트 생성 활동

- 57) III장에서 기술하였듯 냅 외(Knapp & Watkins, 1997: 15)에서는 장르를 ‘과정’으로 바라보고 있다. 이를테면 같은 설명문을 쓰더라도 대상에 대한 내용이나 필자의 의도에 따라 설명하기의 방식이 효과적일 수도 있고, 서사하기의 방식으로 서술하는 것이 효과적일 수도 있기 때문이다.
- 58) 텍스트 유형학의 관점에서는 텍스트 세계가 문학 텍스트, 실용 텍스트, 전문 텍스트로 나뉘기 시작했으며, 많은 연구자들은 기능 문체론에 입각하여 직간접적으로 대별할 실용 텍스트 방안을 추종하였다. 이 분류에 의하면 실용 텍스트에는 정치, 법률, 언론, 교육, 일상 텍스트 등이 속한다(이성만, 2012: 22). 이러한 논의를 참고하여 본고에서는 결과물로서의 대상 텍스트를 문학 텍스트, 학술 텍스트, 신문 텍스트, 자기소개서로 삼아 교육 활동을 구성하고자 한다.

3. 교육 내용 구성의 실제

3.1. 대상 텍스트의 선정

맥락 중심의 시간 표현 교육 내용의 실재를 보이는 과정에서 선택한 텍스트는 신문 텍스트, 학술 텍스트, 소설 및 수필 텍스트, 자기소개서이다. 김봉순(2010: 74~75)에서는 읽기와 쓰기 교육을 중심으로 국어 교육에 필요한 텍스트를 결속 양식, 장르 관습, 자아와 세계의 이원론적 관점에 따라 분류하는 작업을 시도하고 있는데, 이 중 자아와 세계의 이원론적 관점이 다른 분류 기준에 우선해야 한다는 점을 지적하면서 이를 자아표명형, 세계설명형, 세계관조형으로 구분하였다. 이러한 논의에 터졌을 때 신문 텍스트와 학술 텍스트, 소설 텍스트는 세계설명형에 해당하는 것으로, 수필 텍스트와 대학 입시 목적의 자기소개서는 세계관조형으로 분류 가능하다. 전자는 ‘세계’를 설명하는 데 서술의 초점이 맞추어지며, 후자는 ‘자아’와 ‘세계’와의 상호 작용을 서술하는 데 무게를 두게 된다. 그러나 이들은 각기 다른 장르 관습을 통해 넓은 의미에서 자아의 표현 의도를 은밀하게 실현하고자 한다는 점에서 이를 시간 표현과 관련지어 논구하는 의의가 있다.

특히 대학 입시 목적의 자기소개서를 대상 텍스트로 선정한 데는 나은미(2011)와 한연희(2012)에서 지적하듯 자기소개서는 ‘나’에 대한 이야기이지만 목적이 뚜렷하다는 점에서 설득 텍스트의 성격을 동시에 지닌다는 점이 주요한 근거로 작용하였다. 김근호(2010)에서는 자기소개서 쓰기가 현실의 문제를 해결하는 실용적 글쓰기일 뿐 아니라 삶에 대한 글쓰기여서, 자기 인식과 자기 형성의 경험이 되어 학습자는 자신을 소개하기 위해서 이미 자기 자신을 되돌아보는 성찰의 과정이 필수적으로 요구되며, 그 과정에서 유의미한 삶의 경험을 발굴하고 그 낱알의 경험 사건을 조직하는 과정이 수반된다고 하였다. 그렇다면 필자는 자신이 경험한 사건을 의도에 맞게 재구성하면서 사건을 시간 순서에 따라, 혹은 강조하고 싶은 사건을 먼저 제시하는 방식을 취하게 된다. 이때 시간 표현을 전략적으로 사용하는 작업이 필수적으로 요구된다. 요컨대 필자는 ‘자기 읽기’와 ‘자기 쓰기’의 통합적 활동을 수행하면서, 독자의 이해와 공감을 이끌어내기 위한 목적 지향적인 글을 쓰려고 노력하게 된다는 점에서 본고가 지향하는

이해와 표현의 통합 활동을 자연스럽게 유도할 수 있다.

3.2 교육 활동의 구성 및 실제

첫 번째 활동은 시간성을 드러내는 문법 형태에 대한 지식을 바탕으로 주어진 텍스트에 나타난 시간 표현을 확인하고, 이것이 텍스트의 주제와 적절하게 조화를 이루는지 생각해 보는 데 중점을 둔다. (가)가 이해 중심의 활동이라면, (나)의 경우 표현 중심의 활동으로 간주할 수 있다. 또한 활동 (1)은 [표16]에 제시한 (ㄱ)의 교육 내용을 근간으로 하고 있는데, 같은 사건을 서술하는 데에도 어떤 종류의 글에 담아내느냐에 따라 사건의 배열 양상이 달라지고, 이에 따라 주로 사용되는 시간 표현도 달라질 수 있다는 점을 고려한 것이다.

활동 (1) 텍스트의 장르성과 텍스트의 시간적 방향 확인하기
<p>-언어 자료 : 신문 텍스트, 소설 텍스트의 장르성을 드러내는 글말 자료</p> <p>-언어 수행: (가) 주어진 텍스트에서 시간 표현을 찾고, 주로 선택된 시간 표현이 해당 텍스트의 주제를 드러내기에 적절한지 확인한다.</p> <p>(나) 표현하고자 하는 내용의 주제를 면밀히 파악하고, 자신의 의도에 맞게 적절한 시간 표현을 선택하여 기사문을 쓴다.</p>

활동 (1)을 중심으로 해당 활동을 구현하기에 알맞은 텍스트와 발문의 내용을 제시하면 아래와 같다.

<p>• 다음을 읽고 글의 내용과 시간 표현과의 관계를 살펴 보자.</p> <p>남편은 결혼식을 치르자 제일 먼저 고가의 철거를 주장했다. 터무니없이 넓은 대지에 불합리한 구조로 서 있는 음침한 고가는 불필요한 방들만 많고 손댈 수 없이 퇴락했으니, 깨끗이 헐어 내고 대지의 반쯤을 처분해서 쓸모 있는 견고한 양옥을 짓자는 것이었다.</p> <p>너무도 당연한 소리였다. 반대할 이유라곤 없었다.</p> <p>고가의 철거는 신속히 이루어졌다. 나는 그 해체를 견딜 수 없는 아픔으로 지켰다.</p> <p>우아한 추녀와 드높은 용마루는 흰 기왓장으로 해체되고, 웅장한 대들보와 길들은 기둥목, 아른거리던 바둑마루는 허술한 장작더미처럼 나자빠졌다.</p> <p style="text-align: right;">-박완서, '나목'</p>

[1] 글에 제시된 사건의 내용을 정리해 보고, 주로 사용된 시간 표현이 무엇인지 이야기해 보자.

[2] 글에 주로 선택된 시간 표현을 바탕으로 글의 종류를 추론해 보자.

두 번째 활동은 텍스트에 나타난 시간 표현이 어떤 형태를 띠고 있는지를 살펴봄으로써 텍스트의 시간적 방향성을 거스르는 표현을 발견하는 데 목적이 있다. 이 활동의 종착점은 시간적 방향을 거스르는 표현을 다시 돌려놓는 것이 아니라, 그 표현의 이면에 자리한 화자의 관점을 읽어내고 이러한 전략을 활용하여 텍스트를 생성하는 것이다. 앞서 [표16]에서 제시했던 (ㄴ)의 내용을 바탕으로 구안한 활동이며, 학습자는 이를 통해 ‘-았/었-’이 서사성을 띤 글에 사용될 때 자연스럽게 어울리며, 더불어 현재형의 시간 표현이 갖는 생생함, 지속성의 특성을 알고 이를 활용하는 활동을 경험할 수 있다.

활동 (2) 텍스트의 시간적 방향성을 바탕으로 화자의 관점이 개입된 언어적 요소에 주목하기

- 언어 자료 : 자기소개서의 형식을 갖춘 글말 자료
- 언어 수행: (가) 텍스트의 시간적 방향성을 고려하여 이에 어긋나는 시간 표현이 있는지 관찰하여 그 이유를 탐색한다.
(나) 텍스트의 시간적 방향성과는 다른 독특한 시간 표현을 선택할 경우 기대할 수 있는 언어적 효과를 파악하고 이를 활용한다.

활동 (2)를 중심으로 해당 활동을 구현하기에 알맞은 예시 텍스트와 발문의 내용을 제시하면 아래와 같다.

- 다음은 자신의 성장환경을 소개하는 글이다. 글에 나타난 시간 표현을 탐구해 보자.

부모님의 교육철학은 ‘모든 것은 여행으로 배운다’ 입니다. 그래서 저는 어릴 때부터 국내외의 여행을 많이 다녔습니다. 어릴 때부터 자연스럽게 다양한 문화를 접해보아서 새로운 것에 대한 거부감이 없고 열림 마음으로 먼저 다가가게 되었습니다. 많은 문화를 경험한 저는 세상을 보는 눈이 넓어졌습니다. 세상을 보는 관점이 다양해져서 평범

한 생각보다는 독창적인 생각을 할 수 있었습니다. 또한 대상을 일정한 기준에 맞추어 비교하기 보다는 있는 그대로 받아들일 수 있었습니다. 저희 가족은 여행 도중이나 끝난 후에 자신이 느낀 여행에 대해 자유롭게 이야기합니다. 구체적으로 여행에 대한 느낌을 말하면 나머지 가족들은 경청하고 동의하거나 반대되는 의견을 말하곤 합니다. 이 과정을 통해 저는 자연스럽게 자신의 느낌을 정리해서 전달하는 방법과 다른 사람의 이야기를 듣고 그것에 대한 자신의 의견을 전달하는 방법을 배웠습니다.

[1] 글에서 주로 드러나는 시간 표현이 무엇인지 생각해 보고, 이와 다른 시간 표현이 사용된 문장을 찾아 보자.

[2] 활동[1]에서 찾은 문장들의 내용을 정리하고, 글에 주로 드러나는 시간 표현이 사용된 문장들의 내용과 어떻게 다른지 비교해 보자.

[3] 활동[1]에서 찾은 문장들을 과거형으로 바꾸었을 때, 각각의 형태가 해당 부분의 어떤 내용을 강조하게 되는지 비교해 보자.

[4] 활동[3]을 바탕으로, 위 글에서 현재형의 표현이 독자에게 주는 효과를 이야기해 보자.

활동 (3) 텍스트의 장르적 특성과 관련하여 시간 표현의 적절성 판단하기
<p>-언어 자료: 수필 텍스트, 신문 텍스트 글말 자료</p> <p>-언어 수행: (가) 텍스트의 장르적 특성을 파악하고 그에 맞게 적절한 시간 표현이 사용되었는지 판단하기</p> <p style="padding-left: 40px;">(나) 텍스트의 장르적 특성을 고려하여 적절한 시간 표현 사용하기</p>

세 번째 활동은 텍스트의 장르적 특성을 고려하여 적절한 문체를 선택했는지 평가해 보고, 이를 적절히 활용한 글을 쓰는 것이다. 이를 통해 학습자는 자신의 의도를 완성도 높은 표현을 사용하여 글로 언어화하는 경험의 중요성을 확인하고, 이를 표현 활동에서 적절히 활용할 수 있게 된다. 사실상 완성도 높은 글을 쓰는 데에는 어휘적 요소도 중요한 부분을 차지하지만, 문법적 표현을 유려하게 사용함으로써 어휘적 요소 뿐 아니라 글 전체의 저변에 깔려 있는 필자의 의도를 적절하게 드러낼 수 있다. 그렇다면 장르적 특성과 시간 표현과의 상관 관계를 살피고,

글에 따라 같은 시간 표현이라도 적절성의 정도가 달라질 수 있음을 확인하는 활동으로 교육 내용이 구성될 필요가 있다. 활동 (3)을 바탕으로 한 교육 내용을 구현하기 위해 다음과 같은 예시 텍스트와 발문을 제시하고자 하였다.

- (가)와 (나)는 같은 표현이 다른 글에 사용된 것이다. 각 시간 표현이 적절하게 사용되었는지 평가해 보자.

(가)

어린 시절의 추억은 나에게 좋은 기억으로 남아 있다.

초등학교 저학년 때였다. 우리 아파트 단지에는 유난히 진달래가 많았다. 자연히 진달래가 간식으로 둔갑할 때가 많았다. 꽃받침을 뽑아서 펼치면 꿀이 있는데, 빨아 먹으면 달짝지근하니 좋았다. 그래서 친구가 놀러왔을 때, 부득부득 진달래 꿀맛을 보여 주었다. 처음에는 이상해 하더니 친구가 좋아하며 먹었다. 그것이 그렇게 뿌듯할 수가 없더라.

우리는 꽃잎을 펼치고 또 펼쳤다. 그러다 문득 꿀이 많이 묻어 나오면 나는 큰마음 먹고 친구에게 건네주었다. 그러면 친구도 꿀이 많은 꽃을 나에게 건네주었다. 후에 우리가 중학교에 가고, 우연히 연락이 닿았을 때 우리가 처음 했던 대화는 '아직도 진달래를 먹느냐' 였다. 우리는 서로에게 '함께 진달래 먹던 친구'로 남았다.

그 때 우리가 나눈 것은, 꽃잎이고, 꿀이고, 기억이고, 추억이었다.

(나)

'예술 입은 뒷골목, 범죄가 사라졌다

범죄예방디자인 도입 1년, 염리동 골목길의 변화

서울 마포구 염리동에 사는 방모(71) 씨는 요즘 좀도둑 걱정 없이 지낸다. 이곳은 1년 전만 해도 낡은 다세대 주택이 다닥다닥 붙어있어 절도범들의 범행 표적이 되는 일이 잦았다. 하지만 칙칙한 골목이 분위기가 밝아진 뒤로는 이런 걱정을 하지 않게 됐다. 방씨는 동네가 참 좋아졌다고 하더라.

도시 환경을 개선해 범죄를 막는 범죄예방디자인(셉티드, CPTED)이 좋은 평가를 받고 있다. 범죄예방디자인이란 도시 환경을 밝게 만드는 방법 등으로 범죄를 사전에 예방하는 개념으로 유럽 등 선진국에서는 널리 활용 중이다. 1년 전 서울시에서는 마포구 염리동 소금길과 강서구 공진중학교 주변을 '범죄예방디자인 프로젝트'를 시행하였다. 그로 인한 범죄예방효과는 수치로도 나타난다. 예방디자인 적용 시점을 전후해 주민과 학생, 교사를 상대로 설문조사한 결과 염리동 주민들의 범죄에 대한 두려움은 디자인 적용 후 9.1 %포인트 감소했다. 공진중 구성원이 학교가 무질서하다고 생각하는 비율도 7.4 % 하락했다.

[1] (가)와 (나)의 글의 종류가 각각 무엇인지 말해 보자.

[2] (가)와 (나)에는 모두 ‘-더라’가 포함되어 있다. 각각의 글에 적절한 표현인지 판단해 보고, 그 이유를 설명해 보자.

네 번째 활동은 시간 표현의 선택 기제를 텍스트 내용 구조와 화자의 관점 간 상호작용을 고려하여 이루어지는 것으로 구성된다. 앞서 III장에서 텍스트의 ‘텍스트다움’을 높이고 필자의 견해를 강조하는 장치는 의미 차원에서의 텍스트 내용 구조 뿐 아니라 적절한 시간 표현에 있다는 점을 확인하였다. 이를테면 대응 관계의 텍스트 구조를 염두에 두고 글을 생성할 때, 자신이 보다 힘을 싣고 싶은 내용에 특정한 시간 표현의 형태를 선택하면 표현하고자 하는 내용이 더욱 독자에게 부각될 수 있다. 텍스트 중심의 시간 표현 교육은 학습자로 하여금 사태 자체의 물리적 시간 위치를 나타내는 것으로서의 문법 형태를 교수하는 것이 아니라 자신이 표현하고자 하는 의도와 다른 언어적 요소와의 교섭을 고려하여 시간 표현을 선택할 수 있도록 이끈다.

활동 (4) 텍스트에 서술된 사건과 화자의 관점 간 관계를 통해 시간 표현 선택 양상 따져보기

-언어 자료 : 소설 텍스트, 학술 텍스트 자료

-언어 수행: (가) 주어진 텍스트에 나타난 사건 관계를 분석하고 이것이 화자의 관점과 어떤 연관이 있는지 탐색한다.

(나) 자신이 쓰하고자 하는 내용을 정한 후, 그에 가장 적합한 글의 구조는 무엇인지 결정하고, 이를 잘 드러내기 위해 적절한 시간 표현을 활용한다.

활동 (4)을 중심으로 해당 활동을 구현하기에 알맞은 예시 텍스트와 발문의 내용을 제시하면 다음과 같다.

- 다음 글을 읽고 글에 사용된 시간 표현에 대해 탐구해 보자.

(가)구보는 다시 밖으로 나오며, 자기는 어디 가 행복을 찾을까 생각한다. 발 가는 대로, 그는 어느 틈엔가 안전지대에 가 서서, 자기의 두 손을 내려다보았다. 한 손의 단장과

또 한 손의 공책과 — 물론 구보는 거기에서 행복을 찾을 수는 없다. 안전지대 위에, 사람들은 서서 전차를 기다린다. 그들에게, 행복은 알 수 없다. 그러나 그들은 분명히, 갈 곳만은 가지고 있었다.

전차가 왔다. 사람들은 내리고 또 탔다. 구보는 잠깐 머뭇하니 그곳에 서 있었다. 그러나 자기와 더불어 그곳에 있던 온갖 사람들이 모두 저 차에 오른다 보았을 때, 그는 저 혼자 그곳에 남아 있는 것에, 외로움과 애달픔을 맛본다. 구보는, 움직인 전차에 뛰어올랐다.

-박태원, '소설가 구보 씨의 일일

(나) 프톨레마이오스의 지도는 경선과 위선을 기초로 한 투영법이 적용되어 만들어졌으며, 지도의 위쪽을 북쪽으로 하여 방위를 정하는 등 현대 지도에서 사용되는 여러 요소를 갖추고 있었다. 하지만 제작 당시의 과학적 한계 때문에 오차가 있었고, 당시 사람들의 인식 범위 밖에 있던 아메리카 대륙은 누락되었다.

이후에 프톨레마이오스의 지도는 메르카토르가 만든 지도로 대체된다. 메르카토르 도법으로 불리는 지도 제작술을 사용해 만들어진 이 지도는 500년 가까운 세월 동안 인류의 지리적 지식과 사고의 형성에 지대한 영향을 미쳤으며, 그 영향은 아직도 현재 진행형이다.

[1] (가)에 사용된 시간 표현을 분류해 보고, 각각의 효과를 설명해 보자.

[2] (나)의 중심 내용이 지닌 성격을 시간성과 관련지어 말해 보자.

[3] 활동 [2]를 바탕으로 필자가 강조하고 싶은 내용에 어떤 시간 표현이 사용되었는지 확인해 보고, 그 효과를 설명해 보자.

예시 텍스트에 제시한 (가) 지문의 경우 주인공 ‘구보’의 내면 심리를 서술한 부분에서는 주로 현재형의 시간 표현을, 행동이나 사건 전개를 보이는 내용에서는 과거형의 시간 표현을 택하는 양상을 보여, 현재형이 갖는 시간적 동시성을 작가가 활용하고 있음을 추론해볼 수 있다. 또한 (나) 지문에서는 지도에 사용된 도법을 역사적으로 고찰하고 있어 학술 텍스트이면서도 서사성을 띠고 있기에 과거형의 시간 표현이 주로 사용되었지만, ‘메르카토르 도법’을 서술하는 데 있어서는 ‘대체된다’는 현재형의 시간 표현을 사용함으로써 이 도법이 갖는 영향력을 작가가 강조하고자 한다는 점을 알 수 있다.

활동 (4)와 같은 경험을 통해 학습자는 텍스트 내용 구조와 화자의 관점 사이의 관계를 확인하고 이를 고려하여 적절한 시간 표현을 생성하는 활동을 계획

할 수 있게 된다. 이에 따라 다섯 번째 활동은 텍스트 내에서 화자가 드러내고자 하는 세부적 내용에 적절한 시간 표현을 선택하는 활동으로 구성된다.

활동 (5) 명제-상황의 속성과 화자의 관점 간 관계 활용하기
<p>-언어 자료: 자기소개서 텍스트, 학술 텍스트 자료</p> <p>-언어 수행: (가) 명제의 시간적 속성이 상황 맥락 및 화자의 관점과 어떠한 관계가 있는지 파악하기</p> <p>(나) 자신의 의도와 명제의 속성에 맞게 적절한 시간 표현 선택하기</p>

활동 (5)의 경우 단일 명제가 갖는 시간적 속성과 상황 맥락을 고려했을 때 시간 표현 사용의 적절성 및 효과를 따져 보는 활동을 학습자가 경험하게 된다. 따라서 활동 (5)를 중심으로 적절한 예시 텍스트와 발문을 다음과 같이 제시할 수 있다.

<p>(가) 내가 본 동물 보호단체 noah의 체험적 옥외 광고디자인과 job korea의 cf는 즐거운 체험과 유머의 필요성을 느끼게 했으며 나만의 성격을 반영한 광고를 하고 싶다는 생각을 갖게 했다. 이에 참여적이며 재치 있는 광고들을 찾아보았고, '몸이 기억한 것은 절대 잊지 않는다'는 내 좌우명과 통하는 옥외광고는 내가 지향하는 광고가 되었다.</p> <p>- 학생 자기소개서</p> <p>(나) 18899년 5월 3일 동생에게 보낸 편지에서 고흐는 생 레미에 있는 요양원에 가기로 했다는 내용을 전하고 있다. 그리고 이런 와중에서도 고흐는 "병원에 방이 많아서 30명 정도 화가들이 아틀리에로 쓸 수도 있겠다"는 말을 테오에게 전하고 있다.</p> <p>-이택광, '인상파 아틀리에-고흐, '별이 빛나는 밤'에서 발췌(2011년 3월 31일 게재)</p>
--

[1] (가)는 대학교에 지원하게 된 동기를 쓴 글이다. 글의 마지막에 '되었다'는 표현을 사용함으로써 얻게 되는 효과를 '-었-'의 특성과 관련지어 생각해 보자.

[2] (가)의 밑줄 친 '되었다'와 <보기>에서 '-었-'의 기능을 필자 및 화자의 시간적, 공간적 위치를 고려하여 설명해 보자.

<p style="text-align: center;"><보기></p> <p>• 저 지금 <u>왔어요</u>.</p>

- 그의 이름은 조인성이었어.
- 헤로도토스는 가까운 과거에 일어난 사건의 중요성을 인식하고, 이를 직접 확인하고 탐구하여 인과적 형식으로 서술함으로써 역사라는 새로운 분야를 개척한 선구자였다.

[3] (나)의 밑줄 친 ‘있겠다’에서 알 수 있는 화자의 태도를 이야기해 보자.
 [4] 글의 종류를 고려하여, <보기>에 사용된 ‘-겠-’의 효과를 추론해 보자.

<보기>

본 연구는 급변하는 사회 속에서 10대 청소년의 정체성이 변화하는 양상과 그 원인을 다각적으로 분석해냈다는 점에서 미래 학교 교육의 방향을 설정하는 데에도 유의미한 성과라고 볼 수 있겠다.

(가) 지문에서 ‘되었다’는 ‘-었-’이 갖는 과거성과 완료상적 특성을 전략적으로 활용한 사례이다. 필자의 지향점이 과거의 여러 경험으로 인해 확고해졌다는 의미가 ‘-었-’의 사용으로 더욱 강력하게 드러났기 때문이다. 따라서 학습자는 ‘-었-’이 명제의 속성이나 상황 맥락과의 관계에 따라 두드러지는 효과가 다양하다는 점을 발견할 수 있고, 문제 [2]를 통해 ‘-었-’의 다양한 쓰임을 탐색하면서 그에 대한 이해가 심화된다. (나) 지문에서 ‘-겠-’이 추측의 의미로 사용된다면, 문제 [4]를 통해서도 학술 텍스트에서 ‘-겠-’의 불확실성이나 추측의 의미가 공손성을 획득하면서도 독자를 설득하는 전략적 장치가 된다는 점을 ‘있다’와의 대조를 통해 해석하는 활동으로 구안할 수 있다.

V. 결론

본 연구에서는 텍스트 차원에서 시간 표현을 선택하게 되는 맥락 요인을 분석하여 이를 문법 교육의 내용으로 체계화하였다. 이는 필자 및 화자의 생각이 언어화되는 과정에서 선택되는 문법적 기제들이 ‘맥락’으로 설명될 수 있는 필자의 주관성에 바탕하고 있다는 인식에 근거한다. 따라서 추상적이고 물리적인 시간이 화자 내지는 필자의 인식으로 들어오면서 시간 표현이라는 문법 형태로 드러나게 된다는 점에 주목할 필요가 있다.

이러한 관점을 바탕으로 본고에서는 문법 교육에서의 맥락이 어떤 방식으로 정의되어 왔는지 고찰하고, 현행 시간 표현 교육을 반성적으로 검토하여 ‘맥락’ 중심의 시간 표현 교육 내용을 마련하기 위한 토대를 구축하고자 하였다. 그 결과, 현재 국어과 교육과정의 성취 기준은 시간 표현을 비롯한 문법 요소의 형태와 의미기능을 실제 담화 상황 속에서 탐구하도록 의도하고, 상황에 맞는 정확하고 적절한 문장을 생성할 수 있도록 지도할 것을 제시함으로써 실제 언어 현상을 고려하고 있다는 점을 확인할 수 있었다. 문제는 성취 기준의 진술로만 머물고 구체화된 교육 내용으로 제시된 바가 없다는 점이다. 교과서에 제시된 설명 텍스트는 여전히 시간 표현을 시제, 동작상, 서법 및 양태로 나누어 살피고 시제를 발화시와 사건시와의 관계로 서술하고 있다. 특히 시간 표현의 하위 범주를 문법 형태를 기준으로 나눔으로써 맥락이 제거된 예시만을 보여준다. 학습 활동도 개정 교육과정의 성취 기준을 반영하지 못한 채 분석적 관점에 입각해 구안되어 있어, 학습자가 자신의 실제 언어생활을 메타적으로 인식할 기회를 차단하고 있다. 따라서 시간 표현 교육이 이처럼 제한적으로 주어진 자료를 탐구하는 방식으로만 이루어진다면 실제 언어생활에서 맥락과 역동적으로 상호작용하는 시간 표현을 학습자들이 교육 내용으로 경험할 수 없다는 한계를 지적하였다.

이상의 문제의식을 바탕으로 본고에서는 텍스트 내에서 역동적으로 작용하는 시간 표현에 주목하는 교육 내용을 마련하기 위해 필요한 ‘맥락’의 개념을 정립하였다. 지금까지의 문법 교육에서는 주로 언어적 맥락과 상황 맥락이 수용되었던 양상을 확인하였으나, ‘사용’으로서의 언어로 시간 표현을 고려하게 될 경우, 문법 교육에서 ‘맥락’의 범위를 사회 문화적 맥락까지 확장할 수 있다. 문법 교

육에서 사회 문화적 맥락은 주로 ‘국어사랑’이나 ‘국어 문화’를 교육 내용으로 다룰 때 적용되어 왔지만, 사회 문화적 맥락이 오랜 시간에 걸쳐 쌓여온 사회적 구성물이며 구성원 간의 규약임을 고려했을 때 이러한 맥락이 실현될 수 있는 지점을 ‘장르성’이라고 보았다. 그 결과 문법 교육에서 논의되는 ‘맥락’은 독자 및 청자가 특정한 문법 형태에 주목하고 ‘왜’ 그러한 문법 형태를 선택했는지를 텍스트의 의미와 관련지어 해석하는 과정에서 작용하게 된다.

시간 표현이 맥락과 긴밀한 관계를 이룬다는 점을 주목하였을 때, 현행 문법 교육에서 시간 표현을 정의하는 방식이 변화되어야 할 필요가 있음을 인식하였다. 시간 표현은 시제, 동작상, 서법 및 양태라는 범주를 포괄한다는 기치 하에 생성된 용어이지만, 주로 시제를 중심으로 하여 발화시와 사건시와의 관계로 정의되어 왔다. 그러나 본고는 시간 표현을 발화시와 사건시의 관계만으로 설명하는 것이 실상 시간 표현을 선택하는 화자의 인식을 배제한 정의라고 보고, ‘관점(viewpoint)’을 고려하여 시간 표현을 재정립하였다. 그리고 관점을 ‘사건을 서술하는 화자의 시·공간적 위치’로 정의하였다. 이는 맥락에 있는 언어 활동이 시간성과 공간성을 부여받는 것과도 긴밀히 연결된다.

시간 표현을 인식하는 데 있어 ‘관점’의 개념을 도입하게 되면 시제는 상과 유관한 영역으로 해석될 수 있으며, 발화시와 사건시의 관계만으로 시간 표현을 규정했을 때 설명하기 어려워 일종의 회피가 일어났던 실제적 표현에 대해서도 설명력을 갖추게 된다. 또한 시간 표현에 포함되나 시제와는 다른 별개의 영역으로 처리되었던 서법 및 양태에 대해서도 통합적으로 접근할 수 있다.

이상의 논의를 바탕으로 시간 표현 교육에 필요한 맥락 요인을 텍스트의 장르성, 화자의 관점(viewpoint), 텍스트 내용 구조로 유목화하고, 각 요인이 상호작용하는 양상을 보도 텍스트를 분석함으로써 구체화하였다. 이때 텍스트의 장르성을 가장 상위 층위에 위치한 요인으로 판단하여 각 요인 간의 층위를 구분하고자 했다. 이를 바탕으로 시간 표현의 선택에 맥락이 어떻게 개입하는지를 도식화하여 나타내고자 하였으며, 학습자 인식 측정지를 통해 재확인하였다. 이를 토대로 본고는 시간 표현의 선택 양상과 맥락 요인과의 관계를 다음과 같이 체계화하였다.

사건의 시간 방향	화자의 관점 이동	텍스트에서 화자의 역할	텍스트 내용 구조	표현 방식	시간 표현
보고	0	사건 외부에서 시간 의 흐름에 따른 서술	인과, 서사	문어	-왔/왔-
				구어	-왔/왔-, -있었-
	이동(-)	주 사건과 관련된 부 가 정보를 설명	화제-부연 (부연 사건과 결합)	문어/ 구어	-있었-
				구어	-더-
보편화	0	보편적, 항구적 원리 나 사실 서술	인과, 묘사	문어/ 구어	-느- 영 형태
				문어/ 구어	-겠- -르 것-
기대	0	사건 외부에서 예정 된 일 서술	인과	문어/ 구어	-겠- -르 것-
		청자 및 독자에 대한 공손성 실현			
	이동(-)	사건의 실현에 대한 확신성 부여	화제-부연 (주로 화제 사 건과 결합)	문어	-느- 영 형태

먼저 텍스트의 장르성을 고려하여 시간 표현을 선택할 때에는 텍스트가 전체적으로 담지하는 주요 사건이 있고 그 사건에 적합한 주도 시제를 선택한다는 점에 주목하여, 텍스트의 시간적 방향성을 학습자가 파악하고 있는지 살펴보았다. 한편 ‘-더-’ 나 ‘-있었-’ 과 같은 시간 표현이 구어체의 특성을 보인다는 점을 근거로, 시간 표현 자체가 드러내는 문체적 특징이 텍스트의 장르성에 영향을 미친다는 점과 관련하여 보도 텍스트를 분석하고, 학습자의 반응을 살펴보았다.

텍스트에서 사건을 서술할 때 주로 선택되는 시간 표현이 있더라도, 화자의 관점(viewpoint)에 따라 변칙적 선택을 보이는 경우가 있다. 본고는 이에 대해 같은 명제에 대해서 화자가 사건에 대해 느끼는 심리적 거리에 따라, 혹은 화자가 강조하고자 하는 사건이 무엇인지에 따라 시간 표현의 선택이 달리 나타난다는 점을 분석하고자 하였다. 이는 역으로 독자 및 청자의 수용 가능성으로 해석할 수 있는데, 이를테면 ‘-겠-’이 갖는 공손성과 헤지(hedge)의 기능, 신문 보

도 텍스트에서 ‘-느-’가 갖는 기능에 주목하여 수용 가능성을 살펴보았다.

마지막으로 사건을 서술하는 화자는 자신의 의도에 따라 내용 구조의 배열을 선택하기도 하는데, 사건을 어떻게 배열하는지를 고려한 경우와 명제의 속성 자체가 상황과 어떻게 상호 작용하는지를 고려한 경우로 나누어 분석하였다. 특히 ‘-었었-’으로 표현되는 사건은 주 사건을 부연 설명하는 기능을 수행하는데, 이를 텍스트 내용 구조와 관련지어 기술하고자 했다.

마지막 장에서는 앞선 분석 내용을 바탕으로 교육 내용을 설계하였다. 먼저, 목표 층위에서는 ‘텍스트 차원의 시간 표현 사용을 통한 언어 사용 능력 신장’을 본고에서 다룬 교육 내용의 목표로 삼았다. 또한 교육 내용의 체계 층위에서는 지식, 탐구와 적용, 태도 범주에 따른 시간 표현의 교육 내용을 제시하였고, 이때 시간 표현을 선택하는 맥락 요인이 상호 영향 관계에 있다는 점을 고려하여 각 요인의 교점을 교육 내용으로 체계화하고자 하였다. 마지막 교수-학습의 실재를 구현할 때는 텍스트가 중심이 되어야 한다는 점과, 이해와 표현 활동이 통합적으로 이루어져야 한다는 점을 고려하여 시간 표현 교육의 내용을 탐구 활동의 형태로 제시하였다.

본 연구는 필자 및 화자의 의도와 관련하여 텍스트에서 시간 표현이 어떻게 역동적으로 기능하여 의도를 실현하는지에 대해 분석하고 이를 교육 내용화하고자 하였으며, 이를 학습자의 시간 표현 ‘사용’ 능력을 향상시킬 수 있는 방향으로 마련하였다는 점에서 의의를 지닌다. 또, 실제성이 확보된 텍스트를 분석 대상으로 삼았고, 학습자의 언어 사용과 인식을 바탕으로 한 실증적 논의를 통해 교육 내용을 마련했다는 점에서도 의의가 있다. 그러나 텍스트의 장르성에 대해 논구하면서도 그 범위를 보도 텍스트로 제한하여, 보다 다양한 텍스트에서 시간 표현이 사용되는 기제에 대해서는 명징하게 밝히지 못했다는 한계를 보인다. 추후 장르성에 대한 연구가 더 깊이 있게 이루어져서, 다양한 텍스트에서 시간 표현과 맥락이 맺는 관계를 세밀하게 밝힐 필요가 있다. 특히 과정으로서의 장르가 갖는 중요성이 부각되고 있음에도 불구하고 이를 보다 정밀하게 살피지 못한 것이 한계로 지적된다. 앞으로 장르별 특성에 따라 텍스트에서 문법이 어떤 의미를 형성하는지 탐색하는 작업이 이루어진다면, 시간 표현이 국어교육에서 보다 가치 있는 교육 내용으로 자리 잡을 수 있을 것이다.

참고문헌

1. 자 료

- 교육인적자원부(1999), 『고등학교 교육 과정 해설(2) 국어 · 도덕 · 사회』, 대한교과서.
- 교육인적자원부 고시 제2007-79호, 『국어과 교육과정』
- 교육과학기술부(2007), 『초등학교 교육 과정 해설』, 교육과학기술부.
- 교육과학기술부(2007), 『고등학교 교육 과정 해설(2) 국어』, 교육과학기술부.
- 교육과학기술부 고시 제2011-361호, 『국어과 교육과정』
- 구본관 외(2011), 『고등학교 독서와 문법 I』, (주)미래엔.
- 박영목 외(2011), 『고등학교 독서와 문법 I』, (주)천재교육.
- 이남호 외(2011), 『고등학교 독서와 문법 I』, (주)비상교육.
- 이삼형 외(2011), 『고등학교 독서와 문법 I』, (주)지학사.
- 한국언론진흥재단 홈페이지 www.kinds.or.kr

2. 논저

- 강현주(2010), 「추측과 의지의 양태 표현 ‘-겠-’과 ‘-(으)ㄴ 것이다’의 교육 방안 연구」, 『이중언어학』 43, 이중언어학회, pp.29-53.
- 강효경·오현아(2009), 「인지언어학적 관점의 시제 교육에 관한 고찰」, 『개신어문연구』, 30, 개신어문학회, pp.323-365.
- 고영근(2004), 『한국어의 시제 서법 동작상』, 태학사.
- 고영근 · 구본관(2008), 『우리말 문법론』, 집문당.
- _____ (2011), 『텍스트 과학』, 집문당.
- 구본관(2008), 「문법 교육에서는 무엇을 가르쳐야 하는가?」, 『선청어문』 36, 서울대학교 국어교육과, pp.749-779.
- 구본관 외(2011), 「원리 중심의 문법 교육에 대한 연구」, 『국어교육연구』 27, 서울대학교 국어교육연구소, pp. 261-297.
- 김규훈(2010), 「텍스트 중심 문법교육의 원리」, 『새국어교육』 85, 한국국어교육학회, pp.27-47.

- _____ (2012), 「문법교육의 소통적 관점에 관한 고찰」, 『새국어교육』 92, 한국국어교육학회 pp.35-66.
- 김근호(2010), 「서사 표현으로서 자기소개서 쓰기의 본질」, 『작문연구』 10, 한국작문학회, pp.303-336
- 김민영(2012), 『텍스트 유형에 따른 한국어의 시제 기능 연구』, 한국의국어대학교 대학원 박사 학위 논문.
- 김봉순(2002), 『국어교육과 텍스트 구조』, 서울대학교 출판부.
- _____ (2006), 「읽기 교육 내용으로서의 ‘지식’」, 『국어교육학연구』 25, 국어교육학회, pp.39-73
- _____ (2007), 「국어교육에는 어떤 문법이 필요한가?-시제를 중심으로-」, 『한성어문학』 26, 한성어문학회, pp 447-466.
- _____ (2010), 「국어교육을 위한 텍스트 분류 체계 연구 - 읽기와 쓰기 영역을 중심으로」, 『국어교육학연구』 39, 국어교육학회, pp.169-209.
- 김은성(2006), 『국어 문법 교육의 태도 교육 내용 연구』, 서울대학교 대학원 박사 학위 논문.
- _____ (2008), 「문법교육에서 ‘텍스트’ 처리의 문제」, 『국어교육학연구』 33, 국어교육학회, pp.333-365.
- 김은성 외(2009), 「고등학교 <문법> ‘이야기’ 단원의 내용 구성 연구」, 『국어국문학』 151, 국어국문학회, pp.59-89.
- 김정남(1993), 「현대소설에 나타나는 시상의 양상과 기능」, 『텍스트 언어학』 1, 한국텍스트언어학회, pp. 317-340.
- 김종도(2002), 『인지문법의 디딤돌』, 박이정.
- 김혜숙(2010), 「통합적 문장교육의 교수-학습 방안 연구」, 『새국어교육』 89, 한국국어교육학회, pp.129-153.
- 김혜정(2011), 「국어과 교육내용으로서 맥락의 교육적 실행 연구」, 『한말연구』 28, 한말연구학회, pp.61-87.
- 김호정(2006), 『한국어 교육 문법의 시간 표현 연구』, 서울대학교 대학원 박사 학위 논문.
- _____ (2006), 「담화 차원의 문법 교육 내용 연구」, 『텍스트언어학』 21, 한국텍스트언어학회, pp.145-177.
- _____ (2007), 「내러티브에서의 관점 표현 연구 -‘이제’와 ‘지금’을 중심으로-」, 『한성어문학』 26, 한성어문학회, pp.1-18.

- 나은미(2011), 「장르 기반 텍스트, 문법 통합 모형에 대한 연구 - 취업 목적 자기소개서를 대상으로-」, 『우리어문연구』 41, 우리어문학회, pp.167-195.
- 남가영(2006), 「국어 인식활동의 경험적 속성」, 『국어교육학연구』 27, 국어교육학회, pp.337-373.
- _____(2008), 『문법 탐구 경험의 교육 내용 연구』, 서울대학교 대학원 박사 학위 논문.
- _____(2009), 「문법 지식의 응용화 방향: 신문 텍스트에 나타난 ‘-(다)는 것이다’ 구문의 의미기능을 중심으로」, 『형태론』 11, pp.313-334.
- _____(2012), 「문법교육과 교과서」, 『한국어학』 57, 한국어학회, pp.1-34.
- 남기심(1978), 「‘-었었-’의 쓰임에 대하여」, 『한글』 162, 한글학회, pp.95-107.
- 문숙영(2005), 『한국어 시제 범주 연구』, 서울대학교 대학원 박사 학위 논문.
- _____(2007), 「‘-고 있-’의 기능 부담량 차이에 관한 시론」, 『국어학』 50, 국어학회, pp.181-212.
- _____(2008), 「시제 어미 및 시제 상당 표현의 사용과 관련된 몇 문제」, 『한국어 의미학』 27, 한국어의미학회, pp.45-73.
- _____(2010), 「시제의 의미 및 사용과 관련된 몇 문제」, 『한국어학』 43, 한국어학회, pp.1-27.
- 민현식(1994), 「개화기 국어 문체 연구」, 『국어국문학』 111, 국어국문학회, pp.37-61.
- 박재연(2004), 『한국어 양태 어미 연구』, 서울대학교 대학원 박사 학위 논문.
- 박종훈(2007), 『국어 표현교육의 문제들』, 월인.
- 박진호(2011), 「시제, 상, 양태」, 『국어학』 60, 국어학회, pp.289-322.
- 박현선(2006), 「주제의 시간적 방향에 따른 시제 사용의 교수법적 연구」, 『독어교육』 29, 한국독어독문학교육학회, pp.33-56.
- _____(2009), 「신문 보도 기사의 객관성과 관련된 문법 요소들의 기능 연구」, 『독어교육』 53, 한국독어독문학교육학회, pp.63-88.
- 서영경 · 이삼형(2013), 「장르의 글쓰기 설명력에 대한 일고찰」, 『국어교육』 142, 한국어교육학회, pp.273-296.
- 서정수(1977나), 「‘더’는 회상의 기능을 지니는가」, 『언어』 2(1), 한국언어학회, pp.97-125.
- 서종훈(2008), 「자기소개서 쓰기에 대한 연구」, 『새국어교육』 80, 한국국어교육학회, pp.251-271.

- 성기철(2007), 『한국어 문법 연구』, 글누림.
- 송창선(2001), 「‘-었었-’의 형태와 의미」, 『문학과 언어』 23, 문학과언어연구회, pp.103-120.
- 신명선(2006), 「국어 학술텍스트에 드러난 헤지(hedge) 표현에 대한 연구」, 『배달말』 38, 배달말학회, pp.151-181.
- _____(2008), 「개정 국어과 교육과정의 문법 교육 내용에 대한 고찰」, 『국어교육학연구』 31, 국어교육학회, pp.357-392.
- _____(2008), 「읽기 교육과 문법」, 박영목 · 노명완 외, 『문식성 교육 연구』, 한국문화사.
- _____(2009), 「텍스트 결속 기제로 작용하는 국어 명사의 특징에 대한 연구」, 『한국어학』 42, 한국어학회, pp.193-219.
- 신명선(2010), 「인지 의미론의 연구 성과를 활용한 문법 교육 내용 개선 방안 연구」, 『한국어 의미학』 31, 한국어의미학회, pp.77-107.
- 신호철(2012), 「맥락 중심의 문법 교육 내용 기술 방안 연구」, 『국어교육학연구』 43, 국어교육학회, pp.323-348.
- 오현아(2008), 「정확성 중심 문법 교육관에 대한 반성적 고찰」, 『새국어교육』 80, 한국국어교육학회, pp.295-318.
- 오현아(2011), 「문법 교육에서 맥락의 수용 문제」, 『한말연구 29』, 한말연구학회, pp.217-245.
- 이관희(2012), 「문법교육에서 텍스트 중심 통합의 방향 탐색」, 『국어교육』 137, 한국어교육학회, pp.173-211.
- 이남석(2001), 「서사 과거의 기능에 관한 화용론적 연구」, 『독일어문학』 16, 한국독일어문학회, pp.291-321.
- 이성만(2012), 「텍스트유형학의 최근 경향-간젤과 위르겐스의 체계이론적 접근을 중심으로」, 『텍스트언어학』 33, 한국텍스트언어학회, pp.28-54.
- 이숙(2008), 「마침법에 나타나는 ‘-더-’의 담화 효과」, 『한국어학』 38, 한국어학회, pp.223-245.
- 이익섭(1978), 「상대 시제에 대하여」, 『관악어문연구』 3(1), pp.367-376.
- 이재성(2009), 「시간 현상 관련 문법 범주 정립을 위한 몇 가지 개념에 대한 고찰」, 『한국어학』 43, 한국어학회, pp.29-50.
- _____(2010), 「선어말어미 ‘-더-’의 문법 기능에 대한 연구」, 『우리말연구』 26, 우리말학회, pp.41-64.

- 임동훈(2008), 「한국어의 서법과 양태 체계」, 『한국어 의미학』 26, 한국어의미학회, pp.211-249.
- 임칠성(1998), 「시제 교육 연구」, 『국어교육학연구』 8, 국어교육학회, pp.245-266.
- 장경희 (1985), 『현대국어의 양태 범주 연구』, 태학사.
- 전혜영(1995), 「한국어 공손현상과 ‘-겠-’의 화용론」, 『국어학』 26, 국어학회, pp.125-146.
- 정희자(1988), 「영어에서 시제선택의 화용상 조건」, 『영어영문학』 34(4), 한국영어영문학회, pp.745-765.
- 제민경(2011), 「텍스트 중심 문법교육의 방향성 탐색」, 『국어교육』 134, 한국국어교육학회, pp.155-181.
- _____ (2013), 「텍스트의 장르성과 시간 표현 교육」, 『텍스트언어학』 34, 한국텍스트언어학회, pp.179-206.
- 주세형(2005), 「통합적 문법 교육 내용 설계」, 『이중언어학』 27, 이중언어학회, pp.203-226.
- _____ (2007), 「텍스트 속 문장 쓰기와 문법」, 『한국초등국어교육』 34, 한국초등국어교육학회, pp.409-443.
- _____ (2009), 「할리데이 언어 이론의 국어교육학적 의의」, 『국어교육』 130, 한국어교육학회, pp.173-204.
- _____ (2010), 「학교문법 다시 쓰기(3): 인용 표현의 횡적 구조 연구」, 『새국어교육』 85, 한국국어교육학회, pp.269-289.
- _____ (2011), 「텍스트 이해 양상 진단 도구로서의 문법」, 『한국중원언어학회』 11, 한국중원언어학회, pp.98-111.
- 최동주(1995), 『국어 시상체계의 통시적 변화에 관한 연구』, 서울대학교 대학원 박사 학위 논문.
- 한동완(1996), 『국어의 시제 연구』, 태학사.
- 한연희(2012), 「분석질문을 활용한 자기소개서 쓰기 지도 연구」, 『국어교육학연구』 44, 서울대학교 국어교육연구소, pp.549-584.
- Batstone, R(1994), *Grammar* ; 김지홍(1994), 『옥스포드 언어교육 지침서』, 범문사.
- Chafe, R(1994), *Discourse, Conscious, and Time*, Chicago: University of Chicago.

- Comrie, R(1976), *Tense*, Cambridge.
- Fairclough, N(1995), *Media Discourse*, Edward Arnold.
- Genette, R(1980), *Narrative Discourse*, Cornell University Press.
- Halliday, M.A.K & Hasan, R(1989), *Language, Context, and Text : aspects of language in a social semiotic perspective*. Oxford and New York : Oxford University Press.
- Halliday, M.A.K(1994), *An Introduction to Functional Grammar(2nd ed)*, London : Edward Arnold.
- Klein, W(1994), *Time in Language*, London and New York.
- Kolln, M(2003), *Rhetorical Grammar*, Addison-Wesley.
- Langacker, R.W(1987), *Foundation of Cognitive Grammar vol.2*. Stanford California: Stanford University Press ; 김종도(1999) 『인지문법의 토대 2』, 박이정.
- Markkanen, R & Schroder, H(1997), *Hedging and Discourse : approaches to the analysis of a pragmatic phenomenon in academic texts*, Walter de Gruyter.
- Martin, J.R.(1993), *Genre and Literacy*. In David Wray.
- Knapp, P & Watkins, M(2005), *Genre, Text, Grammar*, University of Washington Press ; 주세형 · 김은성 · 남가영(2007), 『장르, 텍스트, 문법』, 박이정.
- Reichenbach, H(1947), *The Direction of Time*. Dover Publications.
- Smith, C.S(1997), *The Parameter of Aspect*, Kluwer Academic Publishers.
- Spivey, N.N(1997), *The Constructivist Metaphor*. Allyn and Bacon.

【부록】

< 국어 교사 설문지 >

안녕하십니까? 본 설문지는 시간 표현 교육 내용 연구의 일환으로 시간 표현 교육에 대한 교사의 인식을 조사하기 위해 작성된 것입니다. 설문 결과는 연구 자료로만 사용됩니다. 바쁘신 중에도 조사에 참여해 주셔서 진심으로 감사드립니다.

서울대학교 사범대학 국어교육과 석사과정 김정은(diem84@snu.ac.kr)

[기본 정보] 조사 결과 분석을 위해 최소한의 개인정보를 수집합니다. 아래 사항에 응답해 주시기 바랍니다.

- 재직 학교급: 중학교 (), 고등학교 ()
- 총 교직 경력: ()년

본 설문에서 '시간 표현 교육'이란 시제, 동작상, 서법까지 포함한 포괄적 개념으로 이와 관련한 교육 내용을 교수 학습하는 것을 의미합니다.

1. 시간 표현이 객관적인 시간을 나타낼 뿐 아니라 맥락(화자/필자의 의도, 청자/독자, 글의 특성 등)에 따라 선택되기도 한다는 점을 가르치는 것이 어느 정도 필요하다고 생각하십니까?

<학습 활동의 간단한 예시>

스키너(1957)는 언어가 철저히 통제된 자극-반응의 과정의 반복을 통해 학습된다고 주장하였다. 그러나 촘스키(1959)는 이 방식으로는 언어가 결코 학습될 수 없다고 하면서, 우리는 누구나 학습 과정을 지원하는 언어 습득 장치를 가지고 태어난다고 말한다.⁵⁹⁾

-위 글의 저자는 스키너와 촘스키 중 누구의 의견에 더 동조하고 있는지 밑줄 친 표현을 중심으로 이야기해 보자.

해당 영역에 ✓표	이유
① 매우 필요하다.	
② 대체로 필요하다.	
③ 보통이다.	
④ 별로 필요하지 않다.	
⑤ 전혀 필요하지 않다.	

3-2. (②를 선택한 경우에만) 시간 표현을 가르치지 않은 특별한 이유가 있으시다면 자유롭게 기술해 주십시오.

< 학습자 인식 측정지 >

안녕하십니까? 이 설문 자료는 국어의 시간 표현에 대해 어느 정도 알고 있으며, 어떻게 인식하고 있는지를 살펴보기 위해 작성된 것입니다. 여러분의 판단을 자유롭게 써 주십시오. 이 자료는 연구 목적 이외에는 사용되지 않을 것입니다. 협조해 주셔서 감사합니다.

1. 밑줄 친 부분에 주목하여 ①과 ②는 평소 어떤 상황에서 사용되는 표현인지 설명하십시오.

① 그녀의 말은 <u>날카로웠다</u> .	
② 그녀의 말은 <u>날카롭다</u> .	

1-1. 다음 글에서 ①과 ②의 문장이 밑줄 친 부분에 들어가기에 적절한지 각각 판단하고, 그 이유를 쓰시오.

_____.

“아닙니다, 아닙니다.”

진 형사는 당황하는 시늉으로 손을 저었다.

“수사관은 일단 의심해 보는 것이 직업이란 걸 나도 알고 있어요. 그러니 그렇게 당황하실 것 없습니다.”

그녀는 무슨 탄 생각이 솟는 모양으로 건성으로 말했다.

	매우 부적절	다소 부적절	보통	적절한 편임	매우 적절
① 그녀의 말은 날카로웠다.					
판단 이유					
	매우 부적절	다소 부적절	보통	적절한 편임	매우 적절
② 그녀의 말은 날카롭다.					

판단 이유	
-------	--

2. 다음 제시문을 읽고, ①~②의 문장이 보영이의 대답으로 적절한지 각각 판단하고, 그렇게 생각한 이유를 쓰시오.

(나영이와 보영이는 같은 반이며, 새 학기가 시작되어 반 친구 전체가 자기 소개를 한 적이 있다.) 나영 : 안녕! 우리 같은 반 친구인 거 알지? 지난 번 자기 소개하기 한 적 있잖아. 보영 : 반갑다. _____
--

	매우 부적절	다소 부적절	보통	적절한 편임	매우 적절
① 그런데, 이름이 뭐야?					
판단 이유					
	매우 부적절	다소 부적절	보통	적절한 편임	매우 적절
② 그런데, 이름이 뭐였어?					
판단 이유					

3. 다음 밑줄 친 부분에 들어가기에 더 자연스러운 문장을 선택하고, 그 이유를 설명하시오.

전국 최대 피서지인 부산 해운대 해수욕장에서 4년 만에 익사 사고가 발생해 경찰과 소방당국의 안전 시스템에 구멍이 뚫렸다는 비판이 높다. 지난 13일 해운대 해수욕장 8번과 9번 망루 사이 앞바다에서 김모(48) 씨가 아들(18)을 구하기 위해 뛰어들었다가 썰물에 떠밀려 숨졌다. 앞서 이날 오후 2시 20분경에도 해수욕장 5번과 6번 망루 사이 해상에서 너울성 파도가 발생해 물놀이객 30여 명이 수영경계지역 밖으로 휩쓸려 갔다가 구조되어, _____
--

- ① 해경과 소방본부는 5번과 6번 망루 사이만 입욕을 통제했다.
② 해경과 소방본부는 5번과 6번 망루 사이만 입욕을 통제했었다.

판단 근거	
-------	--

4. 다음 제시문을 읽고, 빈 칸에 들어갈 ①과 ②에 반영된 화자의 생각의 차이를 설명 하시오.

(친구인 정윤이와 희선이가 나눈 대화)
 정윤 : 희선아, 어제 지원이와 별 것 아닌 일로 싸웠어.
 희선 : 응, 들었어. _____

① 그 일은 너의 잘못이야.	
② 그 일은 너의 잘못이었어.	

5. 밑줄 친 부분에 주목해서 다음 문장이 어떤 상황을 표현하고 있는지 골라 ✓ 표시 하시오.

민재 : 서윤이는 뭐하고 있어?
 영석 : 아, 급식실에서 밥 먹더라.

사건(서윤이가 밥을 먹은 것)이 이미 완료됨.	사건이 지금까지 지속되고 있음.	사건에 대해 들었다는 사실을 현재에 말함.	사건을 목격한 사실을 현재에 말함.

6. 밑줄 친 부분에 주목해서 다음 문장이 어떤 상황을 표현하고 있는지 골라 ✓ 표시 하시오.

승연 : 지연이, ▲▲대학교에 지원하더라.
 아연 : 어, 나도 얼마 전에 얘기 들었어.

사건(지연이의 대학 지원)이 이미 완료됨.	사건이 지금까지 지속되고 있음.	사건에 대해 들었다는 사실을 현재에 말함.	사건을 목격한 사실을 현재에 말함.

7. 밑줄 친 부분에 주목해서 다음 문장이 어떤 상황을 표현하고 있는지 골라 ✓ 표시 하시오.

재경 : 어제 수행평가 하느라 한숨도 못 잤어.
 수진 : 어머, 정말 고생했겠다.

과거 사건(재경이가 고생한 것)에 대한 발화자의 추측	과거 사건을 목격한 것에 대한 서술	미래 사건에 대한 서술	미래 사건에 대한 발화자의 추측

8. 밑줄 친 부분을 중심으로 다음 제시문의 저자는 ‘학생의 사회적 역할을 중시하는 입장’과 ‘학생의 개성을 중시하는 입장’ 중 어느 의견에 더 동조하고 있는지 고르시오.

우리나라의 학생 생활지도에 대해서는 학생의 사회적 역할을 중시하는 입장과 학생의 개성을 중시하는 입장이 공존하고 있다. 이 두 입장은 생활지도의 방식에 대해서도 대립하고 있다. 원래는 전자의 입장에서 머리 길이 및 모양, 복장의 단정함을 중심으로 학생을 지도하여 성적을 향상시키려는 태도가 지배적이었다. 그러나 후자의 입장에서는 학생이 저마다 개성을 지녔다고 보고 이를 자유롭게 표출할 수 있는 생활지도가 이루어져야 한다고 주장한다.

- ① 학생의 사회적 역할을 중시하는 입장 ② 학생의 개성을 중시하는 입장

9. 상황(여성 안전 대책을 종합적으로 챙기는 일)에 대한 필자의 심리와 관련하여, 아래 글을 읽고 ①~③ 중 적절하다고 생각하는 것을 고르시오.

㉠ 서울시가 여성 대상 범죄가 자주 일어나는 지역에 두 번째 현장시장실을 꾸려 ‘여성 안전’ 대책을 종합적으로 챙긴다.
 ㉡ 서울시가 여성 대상 범죄가 자주 일어나는 지역에 두 번째 현장시장실을 꾸려 ‘여성 안전’ 대책을 종합적으로 챙길 것이다.

- ① ㉠이 ㉡보다 상황을 확신하는 듯한 느낌이 두드러진다.
 ② ㉡이 ㉠보다 상황을 확신하는 듯한 느낌이 두드러진다.
 ③ ㉠과 ㉡ 모두 필자가 상황을 확신하는 정도가 비슷하다.

10. 다음 ①과 ②의 차이에 대해 생각나는 대로 설명해 보자.

① 가현 : 도연아, 수분 크림을 사려는데, 어떤 게 좋을까? 도연 : 음.....●●● 제품이 <u>좋더라</u> .	② 가현 : 도연아, 수분 크림을 사려는데, 어떤 게 좋을까? 도연 : 음.....●●● 제품이 <u>좋아</u> .

11. 다음 상황에서 ①과 ②가 학생의 대답으로 적절한지 각각 판단하고, 그렇게 생각한 이유를 쓰시오.

(수업 시간 과제 발표 후 교사와 학생 간 대화)					
교사 : 발표 잘 들었습니다. 이제, 발표자가 지적한 사회 문제를 어떻게 해결하는 게 좋을지 생각한 것이 있으면 말해보세요.					
학생 : 음....._____.					

	매우 부적절	다소 부적절	보통	적절한 편임	매우 적절
① 잘 몰라요.					
판단 이유					
	매우 부적절	다소 부적절	보통	적절한 편임	매우 적절
② 잘 모르겠어요.					
판단 이유					

설문이 모두 끝났습니다. 참여해 주셔서 감사합니다.

<학습자 2차 인식 측정지>

안녕하십니까? 이 설문 자료는 국어의 시간 표현에 대해 어느 정도 알고 있으며, 어떻게 인식하고 있는지를 살펴보기 위해 작성된 것입니다. 여러분의 판단을 자유롭게 써 주십시오. 이 자료는 연구 목적 이외에는 사용되지 않을 것입니다. 협조해 주셔서 감사합니다.

서울대학교 사범대학 국어교육과 석사과정 김정은(diem84@snu.ac.kr)

[기본 정보-연구를 위해 최소한의 정보를 수집하고자 하니 아래 빈 칸을 채워주세요.]

학교	중학교 () 고등학교 ()	학년		성별	
----	-----------------------------	----	--	----	--

1. 다음 글이 신문 기사로서 적절한지 평가한 후, 평가의 근거가 된 부분에 밑줄을 그 고 그 이유를 서술해 주십시오.

지난 금요일, ●●여자고등학교의 축제가 열렸다. 이번 축제에서는 학생들이 다양한 동아리에서 활동해 온 결과물을 선보이는 시간이 마련된다. 축제는 공연 부서와 전시 부서, 학급 부스로 진행되었으며, 축제를 완전 개방하여 다양한 사람들이 재밌는 볼거리를 마음껏 즐기더라. 이번 축제에서 전시 부서는 각자 특색있는 이벤트를 많이 준비했더라. 그리고 연극반을 비롯한 공연 부서에서는 여름방학의 달콤한 휴식을 반납하며 성공적인 공연을 위해 노력해 왔다. 더욱이 이번 학급 부스는 '클럽'을 컨셉으로 운영되며, 학생들이 직접 미러볼을 제작하여 축제를 기다리는 사람들의 기대를 한몸에 받았다. 이전의 학급 부스 또한 '귀신의 집'을 운영하여 학생들의 폭발적인 인기를 얻은 바 있다.

① 신문 기사로 적절하다.

② 신문 기사로 적절하지 않다.

판단 이유	
-------	--

1-1. 다음 (가)와 (나)는 위와 같은 화제를 다룬 것입니다. 아래 글의 종류가 무엇인지 구체적으로 써 주세요. (예:일기)

(가) 지난 금요일, ●●여자고등학교의 축제가 열렸습니다. 많은 학생들이 다양한 동아리에서 활동해 온 결과를 친구들에게 선보였는데요, 그 뜨거운 열기의 현장을 다녀왔습니다.

●●여자고등학교 친구들이 축제를 위해 얼마나 노력을 기울였는지 한 눈에 보입니다. 전시 부서에서는 ▲▲반이 선풍적인 인기를 끌고 있네요. %%반에서는 구슬 아이스크림을

(나) 정은아, 너희 학교 축제, 정말 열심히들 준비했더라. 놀랐어. 네가 있던 천문반에
첨성대는 너희가 직접 다 쌓아서 만든 거야? 대단하던데~ 운동장에 있던 부서에서 파는
구슬 아이스크림은 정말 먹고 싶었는데 내가 가니 벌써 다 팔렸더라고. 아, 학급 클럽도
가봤어! 미러볼을 직접 만들었대서 진짜 대단하다고 생각했어. 클럽을 아직 안 가봤으니
잘은 모르겠지만 아마 비슷하지 않을까? 친구들이랑 춤도 추고 재미있었어. 저녁 공연은
원래 인기가 많았나봐. 줄 서느라 무지 힘들었어. 한참 기다리다 들어갔는데, 너희 학교
애들 춤 잘 추더라. 사실 나는 남학생 찬조 공연이 더 좋았지만...

내년에는 우리가 고3이니까 마지막 축제나 마찬가지로지겠단다. 이번 축제, 아마 좋은 추억
으로 남을 거야. 너도 나도, 잘 보고 간다!

(가) 글의 종류	
(나) 글의 종류	

2. 다음 글이 학술적인 글로 적절한지 평가한 후 평가의 근거가 된 부분에 밑줄을 그어주세요.
그 이유를 서술해 주세요.

서양의 철학사는 본질을 찾는 과정이라고 말할 수 있다. 본질주의는 사람뿐만 아니라 자유나 지식 등의 본질을 찾는 시도를 계속해 왔지만, 대부분의 경우 본질적인 것을 명확히 찾는 데 성공하지 못했었다. 그래서 숨겨진 본질을 밝히려는 철학적 탐구는 실제로는 부질없는 일이라고 반본질주의로부터 비판을 받더라.

- ① 학술적인 글로 적절하다. ② 학술적인 글로 적절하지 않다.

판단 이유	
-------	--

3. 다음 제시문을 읽고, ①~②의 문장이 나영이의 대답으로 적절한지 각각 판단하고
그렇게 생각한 이유를 써 주세요.

(나영은 고등학교 교사이다. 몇 년 전 졸업한 제자 보영이 찾아왔는데, 나영은 보영이의 이름이 잘 기억나지 않는다.)

보영 : 선생님! 저 왔어요. 잘 지내셨어요?

나영 : 어, 그래. 오랜만이구나. 그런데..... _____

	매우 부적절	다소 부적절	보통	적절 한 편임	매우 적절
① 그런데, 이름이 뭐지?					
판단 이유					
	매우 부적절	다소 부적절	보통	적절 한 편임	매우 적절
② 그런데, 이름이 뭐였지?					
판단 이유					

3. 밑줄 친 부분을 중심으로 다음 제시문의 저자는 ‘학생의 사회적 역할을 중시하는 입장’과 ‘학생의 개성을 중시하는 입장’ 중 어느 의견에 더 동조하고 있는지 고르시오.

우리나라의 학생 생활지도에 대해서는 학생의 사회적 역할을 중시하는 입장과 학생의 개성을 중시하는 입장이 공존하고 있다. 이 두 입장은 생활지도의 방식에 대해서도 대립하고 있다. 원래는 전자의 입장에서 머리 길이 및 모양, 복장의 단정함을 중심으로 학생을 지도하여 성적을 향상시키려는 태도가 **지배적이다**. 그러나 후자의 입장에서는 학생이 저마다 개성을 지녔다고 보고 이를 자유롭게 표출할 수 있는 생활지도가 이루어져야 한다고 **주장했다**.

① 학생의 사회적 역할을 중시하는 입장

② 학생의 개성을 중시하는 입장

설문이 모두 끝났습니다. 참여해 주셔서 감사합니다.

Abstract

A Study on the Context-based Education of Time Expressions

Kim, Jeong-eun

The purpose of this study is to identify the factors concerning time expressions based on context and to design them as educational contents. To achieve that, this study focuses on subjectivity of narrators making a text, especially time expressions. Sentences can have different grammatical forms depending on narrators' intention even if they have the same propositional meaning. By analyzing the relation between the narrator's language choices and the contextual factors, we can make educational contents to improve the ability to express what speakers or writers have in mind using appropriate grammatical forms and to interpret the underlying meaning or intention of the texts.

First of all, this study re-conceptualizes the context in grammar education and the time expression on the pragmatic perspective. Furthermore, it is necessary to discuss the social-cultural context in grammar education, concerning genres of the text. The education of time expression is not to express the time in the real world, but to focus on how the narrator's recognition is represented in the text.

In order to identify the factors concerning the time expressions, this study has examined the awareness of Korean language teachers and learners, and analyzed the newspaper text, TV reporting text and the texts produced by learners. Also, the factors of contexts are classified as the three below: 'the generic characteristics of texts', 'the speakers' viewpoints' and 'the content structure of texts'. The first one could be described as 'the time

direction of the full text' and 'the style of the text' in detail. Two details, 'Shifting the viewpoints according to what both speakers and writers focus on' and 'shifting the viewpoint according to acceptability of both hearers and readers', are for the second one. The third one includes 'selecting the time expression according to the relation of each event' and 'selecting the time expression according to the relation between the propositional meaning and the situational context'. In sum, this study tries to clarify the interaction of these factors related to time expressions.

Based on the results of this analysis, to design the educational contents for time expression, this study has established the educational goals to achieve: 'to improve the ability to analyze by understanding the way to express time in texts', 'to advance the linguistic capability by using time expressions effectively in texts', and 'to make better social communication by using time expressions in texts'. Among the three goals, this study focuses mainly on the second one, 'to advance the linguistic capability by using time expressions effectively in texts', to design activities considering the interaction of the contextual factors on time expressions. To achieve the educational goals, 'the actual, authentic text' should be used for the activities in the teaching-learning procedure, considering importance of learner's expressing as well as understanding the time expressions.

This study is significant in terms of that it has suggested a specific curriculum based on the interaction of the contextual factors in using time expressions, which can improve 'the learner's capability to use time expressions'. As a result, it is expected that the learners are able to have a flexible attitude toward grammatical use of the time expressions and the concepts of 'real text' and 'context' are more emphasized.

Key words: Korean language education, grammar education, context, time expressions, tense, textual grammar, genre grammar, the viewpoint of speaker

Student Number. : 2011-23624



저작자표시-비영리-동일조건변경허락 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.
- 이차적 저작물을 작성할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



동일조건변경허락. 귀하가 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공했을 경우에는, 이 저작물과 동일한 이용허락조건하에서만 배포할 수 있습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

교육학석사학위논문

맥락 중심의 시간 표현 교육 연구

2014년 2월

서울대학교 대학원

국어교육과 국어교육전공

김 정 은

國語教育研究
第 450 輯

맥락 중심의 시간 표현 교육 연구

2014년 2월

서울대학교 대학원
국어교육과 국어교육전공
김 정 은

맥락 중심의 시간 표현 교육 연구

지도교수 구 본 관

이 논문을 교육학 석사학위 논문으로 제출함.

2013년 10월

서울대학교 대학원
국어교육과 국어교육전공
김 정 은

김정은의 교육학 석사학위 논문을 인준함.

2013년 12월

위 원 장 _____ (인)

부위원장 _____ (인)

위 원 _____ (인)

국문 초록

본 연구에서는 시간 표현을 문법 범주의 한 영역으로 보는 것이 아니라 필자 및 화자의 주관성을 실현하는 언어적 장치로 기능한다고 보고, 텍스트 층위에서 시간 표현을 선택하게 되는 맥락 요인과 각 요인들이 상호 작용하는 양상을 분석하여 이를 문법 교육의 내용으로 체계화하였다. 이는 필자 및 화자의 생각이 언어화되는 과정에서 선택되는 문법적 기제들이 ‘맥락’으로 설명될 수 있는 필자의 주관성에 바탕하고 있다는 인식에 근거한다. 맥락 중심의 시간 표현 교육이 이루어질 때, 학습자는 텍스트에 선택된 시간 표현을 탐구함으로써 그에 내재된 의미를 해석하는 데까지 나아갈 수 있으며, 표현 의도와 맥락에 맞게 적절한 시간 표현을 사용하는 능력을 신장시킬 수 있다.

이를 위해 II장에서는 문법 교육에서의 맥락이 어떤 방식으로 정의되어 왔는지 고찰하고, 현행 시간 표현 교육을 반성적으로 검토하여 ‘맥락’ 중심의 시간 표현 교육 내용을 마련하기 위한 토대를 구축하고자 하였다. 그 결과, ‘맥락’ 중심의 시간 표현 교육은 성취 기준의 진술로만 머물고 구체화된 교육 내용으로 제시된 바가 없어 피상적 수준에 그치고 있다는 점을 확인하였다. 이러한 문제의식을 바탕으로 본고에서는 텍스트 내에서 역동적으로 작용하는 시간 표현에 주목하는 교육 내용을 마련하기 위해 필요한 ‘맥락’의 개념을 정립하였다. 이에 문법 교육에서 유의미한 ‘맥락’은 독자 및 청자가 특정한 문법 형태에 주목하고 ‘왜’ 그러한 문법 형태를 선택했는지를 텍스트의 의미와 관련지어 해석하는 과정에서 작용하게 된다. 특히 문법 교육에서 사회문화적 맥락을 논구할 때, 이러한 맥락이 실현될 수 있는 지점을 ‘장르성’이라고 보았다.

시간 표현이 맥락과 긴밀한 관계를 이룬다는 점을 주목하여 본고는 시간 표현을 발화시와 사건시의 관계만으로 설명하는 것이 실상 시간 표현을 선택하는 화자의 인식을 배제한 정의라고 보고, ‘관점(viewpoint)’을 고려하여 시간 표현을 재정립하였다. 그리고 관점을 ‘사건을 서술하는 화자의 시·공간적 위치’로 정의하였다. 이는 맥락이 중심에 있는 언어활동이 시간성과 공간성을 부여받는 것보다도 긴밀히 연결된다. 나아가 이러한 연구가 시간성이 언어화되는 과정을 탐색함으로써 학습자 국어 인식의 확장을 도모할 수 있고, 시간 표현을 선택 가능한 문법 형식으로 이해하고 표현할 수 있다는 점에서 교육적 의의가 있음을 밝혔다.

Ⅲ장에서는 시간 표현을 선택하는 데 개입하는 맥락 요인을 텍스트의 장르성, 화자의 관점(viewpoint), 텍스트 내용 구조로 유목화하고, 보도 텍스트와 학습자가 생성한 텍스트를 분석함으로써 각각의 요인이 시간 표현의 선택에 어떻게 개입하는지를 설명하였다. 그리고 학습자 인식 측정지를 통해 이를 재확인하였다. 우선 ‘텍스트의 장르성’ 층위에서는 ‘텍스트의 시간적 방향성 고려하기’, ‘텍스트의 문체적 특성 고려하기’를 세부 요인으로 도출하였다. 화자의 관점(viewpoint) 층위에서는 ‘필자 및 화자의 초점 대상에 따라 관점 이동하기’, ‘독자와 청자의 수용 가능성에 따라 관점 이동하기’를 선정하였다. 마지막으로 텍스트 내용 구조의 층위에서는 ‘사건 관계에 따라 시간 표현 선택하기’, ‘명제와 상황의 관계에 따라 시간 표현 선택하기’를 선정하여, 각 요인들이 상호작용하는 양상을 도식화하였다.

Ⅳ장에서는 Ⅲ장까지의 논의를 바탕으로 맥락 중심 시간 표현 교육의 목표를 “시간 표현 방식의 이해를 통한 분석적 인식력 신장”, “텍스트 차원의 시간 표현 사용을 통한 언어 사용 능력 신장”, “텍스트 차원의 시간 표현 사용을 통한 사회적 실천력 신장”으로 설정하였으며, 이 중 “텍스트 차원의 시간 표현 사용을 통한 언어 사용 능력 신장”을 구체적 교육 목표로 두어 실제 교수-학습 차원에서 교육 내용을 체계화하고자 하였다. 이때 맥락 요인은 시간 표현을 선택하는 데 있어 개별적이고 독립적으로 개입하는 것이 아니라 각각의 요인이 중층적으로 작용한다는 점을 고려하였다. 이러한 교육 목표를 바탕으로 교수-학습을 설계할 때 ‘텍스트 중심의 구현’이 필요하며, 시간 표현 교육은 ‘이해와 표현의 통합적 활동’으로 이루어져야 한다는 점을 밝혔다. 이후 신문 보도 텍스트, 소셜 및 수필 텍스트, 학술 텍스트, 자기소개서를 대상 텍스트로 삼아 교수-학습 활동을 구성하였다. 활동의 구체적인 내용은 ‘텍스트의 장르성과 텍스트의 시간적 방향 확인하기’, ‘텍스트의 시간적 방향성을 바탕으로 화자의 관점이 개입된 언어적 요소에 주목하기’, ‘텍스트의 장르적 특성과 관련하여 시간 표현의 적절성 판단하기’, ‘텍스트에 서술된 사건과 화자의 관점 간 관계를 통해 시간 표현 선택 양상 따져보기’, ‘명제-상황의 속성과 화자의 관점 간 관계 활용하기’로 구안하였다. 이러한 경험을 통해 학습자는 시간 표현이 텍스트의 장르성에 따라, 화자의 관점(viewpoint)에 따라, 텍스트 내용 구조에 따라 어떻게 변칙적으로 사용되는지를 전략적으로 살피고 활용하는 능력을 신장할 수 있다.

본고는 시간 표현에 관한 교육 내용을 학습자의 시간 표현 ‘사용’ 능력을 향상시킬 수 있는 방향으로 마련하였다는 점에 그 의의가 있다. 또한 실제성이 확보된 텍스트를 분석 대상으로 삼았고, 학습자의 언어 사용과 인식을 바탕으로 한 실증적 논의를 통해 교육 내용을 마련했다는 점에서도 의의가 있다. 결국 시간 표현을 ‘사용’ 차원에서 논구함으로써 지금까지 경직되게 적용됐던 문법 교육의 ‘맥락’ 개념이 유연하게 사용될 수 있으며, 나아가 ‘텍스트’중심의 문법 교육에 보다 가까워질 수 있을 것으로 보인다.

* 주요어 : 시간 표현, 맥락, 국어교육, 문법교육, 장르 문법, 텍스트 문법, 텍스트 내용 구조, 화자의 관점(viewpoint)

* 학 번 : 2011-23624

차 례

국 문 초 록	i
차 례	iii

I. 서론 1

1. 연구의 필요성 및 목적	1
2. 연구 대상 및 연구 방법	3
3. 선행 연구	7
3.1. 문법 교육에서의 맥락에 관한 연구	7
3.2. 화용론적 시간 표현에 관한 연구	9

II. 맥락 중심의 시간 표현 교육을 위한 이론적 전제 12

1. 시간 표현 교육의 실태	12
1.1. 교육과정 층위의 분석	12
1.2. 교과서 층위의 분석	17
(1) 문법 설명 텍스트 차원	17
(2) 학습 활동 구안 차원	20
1.3. 교수·학습 층위의 분석	24
2. 맥락 중심 시간 표현 교육의 개념	27
2.1. 문법 교육에서의 맥락	27
2.2. 언어 사용 행위로서의 시간 표현	32
3. 맥락 중심 시간 표현 교육의 의의	35
3.1. 시간성의 언어화를 통한 국어 인식의 확장	35
3.2. ‘선택’으로서의 시간 표현 사용 능력 향상	37

III. 시간 표현의 선택에 관여하는 맥락 요인 분석 39

1. 요인 분석의 전제	39
1.1. 분석의 고려 요인	39

1.2. 요인별 내용 분류의 근거	42
2. 내용 요소의 선정과 상세화	45
2.1. 텍스트의 장르성	45
(1) 텍스트의 시간적 방향성 고려하기	45
(2) 텍스트의 문체적 특성 고려하기	51
2.2. 관점(viewpoint)의 이동	58
(1) 필자/화자의 초점 대상에 따라 관점 이동하기	58
(2) 독자/청자의 수용 가능성에 따라 관점 이동하기	65
2.3. 텍스트 내용 구조	71
(1) 사건 관계에 따라 시간 표현 선택하기	71
(2) 명제와 상황의 관계에 따라 시간 표현 선택하기	76
IV. 맥락 중심 시간 표현 교육을 위한 내용 설계	83
1. 시간 표현 교육의 목표	83
2. 시간 표현 교육 내용의 구성	84
2.1. 교육 내용의 체계	84
2.2. 교육 내용 구성의 방향	86
(1) 텍스트 중심의 구현	86
(2) 이해 활동과 표현 활동의 통합	87
3. 교육 내용 구성의 실제	91
3.1. 대상 텍스트의 선정	91
3.2. 교육 활동의 구성 및 실제	92
V. 결론	100
* 참고문헌	105
* 부록	111
* Abstract	121

표 차례

[표1]연구 목적에 따른 연구 방법	4
[표2]실태 조사 및 학습자 인식 측정 조사 설문 결과의 구분	6
[표3]시간 표현 관련 교육 내용	12
[표4]2009 개정 교육과정 시간 표현 교육 관련 성취 기준의 세부 내용 ...	14
[표5]2011 개정 교육과정 시간 표현 교육 관련 성취 기준의 세부 내용 ...	14
[표6]2007개정 초등학교 국어과 교육과정 성취기준 및 세부 내용	15
[표7]교과서에 드러난 시간 표현 설명 텍스트	17
[표8]시간 표현의 주관적 선택과 관련한 맥락 요인	30
[표9]네 가지 범주에 따른 관점(viewpoint)의 분석	33
[표10]1차 인식 측정지의 문항 구성	39
[표11]2차 인식 측정지의 문항 구성	41
[표12]텍스트의 주제가 갖는 시간적 방향	46
[표13]화자의 관점(viewpoint)에 따른 현재형과 과거형의 선택	59
[표14]심리적 이동에 따른 현재시제의 표현	70
[표15]맥락 중심 시간 표현 교육의 목표	83
[표16]맥락 중심 시간 표현 교육의 내용 체계	85
[표17]장르 기반 텍스트, 문법 모형	87

그림 차례

<그림1> 맥락-장르-언어사용역-언어의 관계	28
<그림2> 맥락을 중심으로 한 시간 표현의 선택 도식	34
<그림3> 분석적 관점에서의 시간 표현 도식	35
<그림4> 랜개커(Langacker, 1987)의 역동적 진화 모형	69
<그림5> 이해 활동 중심의 시간 표현 교육 내용 구성	88
<그림6> 표현 활동 중심의 시간 표현 교육 내용 구성	89

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

언어는 객관적 실체가 아니라 표현자의 ‘관점’이 투영되어 ‘주관성’을 필연적으로 지니게 된다. 이는 시간에 있어서도 마찬가지다. 시간 표현은 시제(tense), 서법(mood) 혹은 양태(modality), 동작상(aspect)의 개념을 모두 포괄하도록 의도한 것이지만, 주로 시제 개념에 중점을 두어 ‘상황의 시간적 위치’(콤리, Comrie, 1976: 5)로 여겨져 왔다.¹⁾ 그러나 한국어의 시간 표현에서는 사실상 추상적이고 물리적 개념인 시간을 언어라는 매개를 통해 어떻게 인식하는지, 그리고 이를 어떤 방식으로 표현할 것인지에 대해서는 화자 및 필자의 주관과 판단에 달려 있다. 같은 시간에 일어난 사건을 표현하는 데에도 다른 문법 요소가 선택²⁾되는 것이 이를 증명한다.

텍스트 내용 구조나 상황 맥락, 장르성에 따라 시간 표현이 달리 선택되는 양상이나 시간 표현을 드러내는 개별 선어말어미의 문법적 의미기능에 대한 탐구는 국어학계에서 활발히 이루어져 왔다. 특히 과거에는 시제의 체계나 서법 및 양태와의 관계, 개별 문법 요소의 담화적 기능이나 수사적 효과를 중심으로 연구가 이루어지다가, 최근에 이르러서는 ‘텍스트’에서 시간 표현이 사용되는 경향성과 그에 내재한 표현자의 의도, 효과를 해당 텍스트의 장르성과 관련하여 탐구하는 논의³⁾가 두드러진다.

어떤 생각을 문장으로 만들어낼 때 시간 표현은 자연스럽게 그에 얹히게 되므로, 모어 화자라면 시간 표현의 사용을 어려워하는 경우는 많지 않다. 이에 지금까지의 시간 표현 교육은 ‘문법 범주’ 중 하나로 시간 표현을 구성하는 문법 요소를 익히는 것에 집중되었고, 학습자는 시간 표현 교육에 대해 자신이 이미

1) 이는 서양 철학에 등장하는 직선적 시간관에 철저히(기계적으로) 바탕한(임철성, 1998: 251~252) 것으로, ‘발화시’와 ‘사건시’와의 관계를 중심으로 시간 표현을 바라보는 태도이다.

2) ‘선택으로서의 문법’에 관해서는 콜른(Kolln, 2003) 등의 논의를 참조할 수 있다.

3) 대표적으로 문숙영(2008)에서는 신문 보도 텍스트와 텔레비전 텍스트에서 시제 어미 및 시제 상당 표현이 사용되는 양상에 대해 분석하고 있다.

알고 있는 것을 어려운 용어로 반복하는 일이라고 여기게 되었다.

학습자가 이미 알고 있는 것에 대한 재진술의 문제는 문법 교육의 위상 문제로 직결되었고, 최근에는 구조주의적 관점에 근거한 문법 교육에 대해 반성적 움직임이 활발하다. 시간 표현 교육 내용 또한 여기서 예외는 아니다. 2009 개정 국어과 교육과정에서는 시간 표현과 관련하여 ‘문법적 기능을 담당하는 요소들의 특징을 이해하고 담화 상황에 맞게 사용할 수 있다.’는 성취 기준을 제시하여 7차 교육과정 내용에서 나타났던 분석적 접근에서 벗어나 문법 요소의 사용을 ‘선택’ 가능한 것으로 보고, 이를 텍스트 차원에서 살필 것을 제안하고 있어 관점의 전환이 일어났음을 보여준다. 이는 문법 교육 내용을 고루하게 바라보는 시선을 벗어나고자 하는 현실적 문제와 결부되어 있으며, 문법과 독서가 교과목상의 결합이 일어나면서 더욱 확대되었다.

문제는 이러한 고민이 교육과정의 차원에서만 있어 왔을 뿐 교과서에, 혹은 실제 교수-학습의 차원에서는 구현되지 않고 있다는 것이다. 간혹 소설 텍스트에서의 ‘역사적 현재’를 자료로 삼아 시간 표현의 표현 효과를 탐구하도록 의도하는 활동이 구안되어 있기는 하지만, 시간 표현 교육에 대한 선명한 관점이나 체계 없이 단편적으로 제시되는 것이어서 그를 통해 학습자가 시간 표현과 관련하여 유의미한 경험을 할 수 있을 것으로 기대하기는 어렵다.

주지하였듯 맥락 중심의, 텍스트 중심의 시간 표현 교육은 텍스트에 대한 접근이 정립되지 않는 한 선명하게 구현되는 것은 불가능에 가깝기 때문이다. 앞서 7차 교육과정을 반영한 국어 교과서의 시간 표현 교육 내용의 사례처럼, 실제적인 언어 자료를 대상으로 문법을 가르친다는 것만으로는 문법교육의 질이 보장될 수 없다(김호정, 2006: 160). 따라서 문법 영역에서 실제적인 언어 자료에 대한 고민이, 단순히 언어 자료의 양의 증가로 대치되어서는 안 될 것이다. 그 자료가 활동이나 평가 도구에서 ‘문법 지식 이해’나 ‘문법 사고 활동’에 어떤 영향을 주는 변인인가를 생각할 필요가 있다(주세형, 2009: 502)는 점을 참고한다면 문법이 필요하다고 생각되는 때는, 문법 지식을 가짐으로써 적절한 또는 더욱 심화된 이해와 표현이 가능할 때이다. 모어 화자의 문법적 직관이 문장 이해 단위의 문법에서 대체로 뛰어나다는 점을 고려하면(김봉순, 2007: 451), 텍스트 차원의 문법은 정확한 이해와 적절한 표현에 매우 중요한 기여를 할 수 있다.

본고는 이러한 문제의식에서 출발하여, 형태 중심의 구조주의적 관점에 근거한 시간 표현 교육에서 벗어나 생성적 관점에서 맥락과 상호작용하는 문법적 기제로서의 시간 표현 교육 내용을 확립하고자 한다. 전술하였듯 시간 표현과 맥락과의 관계를 밝히고 이를 교육 내용으로 구체화한 실증적 논의는 매우 부족하다. 따라서 학습자의 수행과 실제성이 두드러지는 텍스트를 바탕으로 실증적 분석을 통해 선명한 교육 내용을 마련할 필요가 있다. 구체적인 연구 목적은 다음과 같다.

첫째, 문법 교육에서 다루어야 할 맥락의 개념을 정립하고, 이를 토대로 한 시간 표현을 재개념화한다.

둘째, 시간 표현을 선택하게 되는 맥락 요인을 분석하고, 각 요인 간 상호작용의 기제를 밝힌다.

셋째, 맥락에 기반을 둔 시간 표현 교육의 내용이 실제 교수-학습 장면에서 어떤 방식으로 구현될 수 있는지를 제시한다.

2. 연구 대상 및 연구 방법

본고는 화자가 시간 표현을 선택할 때 어떤 요인을 고려하는지에 주목한다. 즉, 시간 표현은 단순히 ‘상황의 시간적 위치’를 가리킬 뿐 아니라 화자의 사건에 대한 관점(viewpoint), 텍스트 내용 구조, 장르성을 담지하는 복합적 장치임을 다루고자 한다. 전술하였듯 본고는 모어 화자가 시간 표현이 텍스트와 상호작용하는 역동적 문법 요소임을 깨닫는 것을 목표로 하고 있으므로 비교적 시간성이 명징하게 드러나는 시간 부사 등 어휘적 요소는 논의 대상에서 제외하기로 한다. 한편, 학교 문법에서 시간 표현을 시제, 동작상, 서법 및 양태를 포괄하여 다루고 있어, 본고는 이를 참고로 하여 넓은 범위에서 시간 표현을 유연하게 바라보는 것으로 한다. 시제가 3분 체제인지 2분 체제인지에 대해 학문적 논란이 있는바 이에 대한 논의는 이후의 몫으로 남기며, 학교 문법에 따라 3분 체제⁴⁾5)

4) 강효경·오현아(2009)에서는 시제 교육을 인지언어학적 관점에서 접근하면서 교육 내용을 정립하기 위해서는 지금껏 미래 시제 선어말어미로 처리되어 왔던 ‘-겠-’의 위상을 재고할 필요가 있음을 지적한다. 본고도 이와 같은 논지에 일부 동의하나, 연구의 초점과는 다

를 견지하는 것으로 한다. 본고가 주안점으로 두는 것은 시제의 체계가 아닌 시간 표현의 '선택'에 있기 때문이다.

이상 연구의 세부 목적별 연구 방법을 정리하면 다음과 같다.

[표1] 연구 목적에 따른 연구 방법

세부 연구 목적	연구 방법
시간 표현 교육의 변화 과정과 현행 시간 표현 교육의 실태 파악	• 교육과정 및 교과서 분석
	• 교사 대상 설문 조사
	• 학습자 인식 측정지
시간 표현과 맥락 간의 관련성 분석	• 이론 연구
시간 표현의 선택 요인 분석	• 학습자 인식 측정지 • 학습자 글 분석 • 보도 텍스트 분석 (신문 보도 텍스트, 텔레비전 보도 텍스트)

현재까지 시간 표현 교육의 실태를 짚어보기 위해 7차부터 2011 개정 중등 교육과정의 내용을 분석하였고, 이를 반영한 국정, 검인정 교과서의 시간 표현 설명 텍스트와 학습 활동을 살펴보았다. 교육과정은 그 시기에 따라 교육에 대한 담론을 파악할 수 있는 표상체이기에 분석의 의의가 있으며, 교과서는 교육 과정의 관점이 구현된 것이므로 본고가 주목하고자 하는 시간 표현 교육의 실태를 정확히 파악하기 위해 분석할 필요가 있다.

교육과정의 내용과 교과서의 내용이 실제 교수-학습 상황에서 그대로 이루어지는 것은 아니며, 교사가 생각하는 교육 내용의 중요도나 학습자의 수준 등에

소 떨어져 있으므로 이에 대해 중점적으로 논하지 않기로 한다.

- 5) 문숙영(2005)을 포함한 국어학적 논의에 따르면 한국어 시제는 과거와 비과거인 2분 체계가 어느 정도 확립된 것으로 판단되나 학문 문법과 학교 문법의 목적과 성격은 엄밀히 다르므로 본고는 3분 체계를 따르는 것으로 한다. '미래 시간'을 표상하는 문법적 표지가 한국어 시제 체계에 존재하지 않는다고 해서 학습자의 머릿속에 '미래'라는 추상적 시간이 없는 것은 아니기 때문이다.

따라 시간 표현 교육 내용의 반영체가 달라지므로, 설문지법을 통해 국어 교사가 시간 표현 교육에 대해 가지고 있는 인식을 확인하였다. 또, 학습자들이 시간 표현을 사용할 때 텍스트 내용 구조나 상황 맥락, 장르성을 고려하여 자신의 의도를 적절하게 드러내고 있는지 그 실태를 파악하고자 자기소개서⁶⁾를 작성한 결과물을 수집하였으며, ‘나눔’을 주제로 한 자유로운 글쓰기⁷⁾ 활동 결과물 또한 그 대상으로 삼았다.

맥락 중심의 시간 표현 교육의 주요 내용이 될 근거를 마련하고자 학습자의 시간 표현에 대한 인식을 살펴 실증적 연구를 진행하고자 하였으며, 이는 인식 측정지와 보도 텍스트 분석을 통해 이루어졌다. 학습자의 인식 측정 조사는 시간 표현의 사용과 해석 양상이 어떻게 드러나는지에 대해 양적 접근 방식을 취하여 시간 표현 사용의 경향성을 파악하고, 이를 시간 표현 교육의 내용으로 구현하고자 했다. 조사는 모두 2차에 걸쳐 진행되었으며, 1차 조사에서는 특정한 텍스트 구조 및 상황 맥락을 부여하고 그에 따른 시간 표현의 선택 양상과 그 효과를 필자 및 화자의 의도(독자 및 청자에게는 수용가능성)와 관련 지어 파악할 수 있는지를 알아보하고자 하였다. 2차 조사는 텍스트의 장르성과 시간 표현과의 관계에 대해 학습자의 인식을 측정하는 것을 염두에 두고 텍스트의 시간적 방향성에 대한 인식과 문체의 변화에 따른 시간 표현의 변화 양상을 파악하고 있는지 그 양상을 알아보기 위한 의도에서 실시되었다. 구체적인 인원 및 대상은 [표2]와 같다.

6) 대학 입시를 목표로 하는 자기소개서의 경우 설득적 텍스트로서의 장르성이 뚜렷하고, 질문의 내용이 매우 분명하여 필자 및 화자의 의도를 명징하게 드러낼 수 있는 글이어서 실태 파악의 자료로 채택하였다. 대상은 서울에 위치한 인문계 여자 고등학교 3학년 학생으로, 입학사정관 전형에 대비하여 자기소개서를 작성한 결과를 수집하였으며, 교사의 첨삭을 거치기 전의 1차 결과물을 그 대상으로 하였다.

7) 연구자는 6월 첫째 주, 고등학교 학습자 230명을 대상으로 수업 시간 ‘나눔’을 주제로 한 수필을 수업한 후 학습자 자신의 경험을 바탕으로 ‘나눔’에 대한 가치관을 서술하는 글을 쓰는 활동을 구성했다. 이러한 활동을 구성한 이유는 첫째, 현실적 학습 진도 및 내용을 고려한 것이었고 둘째, 학습자가 표현하게 되는 경험과 가치관이 서사(narrative)와 학습자의 개인적 주관을 드러내는 것이어서 시간 표현의 사용 양상을 조금이나마 다양하게 살필 수 있기 때문이었다.

[표2] 실태 조사 및 학습자 인식 측정 조사 설문 결과의 구분

	시행 시기	대상	인원	분류 기호
국어 교사 설문	2013.8.7~8.23	고등학교 교사	26명	T-교육경력(년)- 일련번호
학습자의 글에 나타난 시간 표현 사용 실태	2013.5.6~5.10	서울 K여자고등학교 2학년	230명	S-KA-성명
	2012.9.6~9.20	서울 K여자고등학교 3학년	30명	S-KA'-성명
학습자의 시간 표현 인식	2013.7.29	서울 K여자고등학교 2학년	37명	S-KB-일련번호
	2013.9.12~ 9.17	서울 K여자고등학교 2학년	90명	S-KC-일련번호
	2013.7.30	서울 D고등학교 1학년	57명	S-D-일련번호

학습자의 인식 측정지 분석 결과는 시간 표현 교육이 분석적 관점에서가 아니라 맥락 중심의 생성적 관점에서 이루어질 수 있다는 것을 보여주지만, 맥락을 중심에 둔 시간 표현 교육의 내용을 보다 상세화하기 위해서는 실제 텍스트에서 그러한 맥락이 어떤 방식으로 작동하는지를 살피는 작업이 필요하다. 이에 본고는 보도 텍스트를 주된 텍스트 분석의 대상으로 선정하였다. 더불어 보도 텍스트는 매체별로 소통 방식이 달라질 수 있으며, 그에 따라 주로 선택되는 문법 형태도 차이를 보일 것이므로 신문 보도 텍스트와 텔레비전 보도 텍스트로 나누어 분석하였다. 분석 대상이 되는 자료는 2013년 1월 1일부터 지금까지 생산된 경향신문, 동아일보, 중앙일보, 한겨레신문, 프레시안의 신문 텍스트와 텔레비전 보도 텍스트의 경우 KBS, MBC, SBS, YTN을 통해 보도된 텍스트이다.

이상의 연구 방법을 바탕으로 II장에서는 문법 교육에서 요구되는 맥락의 개념을 정립한 후, 그를 중심으로 ‘사용’ 차원으로서의 시간 표현을 재개념화하고 그 의미를 밝혔다. III장에서는 맥락에 기반을 둔 시간 표현 교육 내용을 선정하기 위해 시간 표현을 선택하는 데 관여하는 맥락 요인을 분석하였다. IV장에서는 III장에서 분석한 내용을 토대로 하여 맥락 중심 시간 표현 교육의 목표를 설정하고, 교육 내용의 체계를 마련하여 사례를 통해 이를 구현하였다.

3. 선행 연구

본고의 연구 주제인 맥락 중심 시간 표현 교육의 의의를 밝히기 위해서는 문법 교육에서 맥락이 어떻게 논의되어 왔는지를 고찰하고, 시간 표현의 화용적 쓰임에 관한 선행 연구를 살펴볼 필요가 있다. 나아가 본고의 연구사적 위치를 확인하고자 한다.

3.1. 문법 교육에서의 맥락에 관한 연구

문법 교육에서 ‘맥락’을 중심에 둔 연구는 많지 않다. 다만 그 외연을 넓혀 국어 교육의 장에서 봤을 때 ‘맥락’은 주로 화법, 독서, 작문 영역과 문학 영역에서 중점적으로 다뤄져 온 경향이 있다. 그러나 2007 개정 국어과 교육과정에 ‘맥락’ 범주가 생겨나면서 국어 교육의 전반에서 ‘텍스트’와 ‘맥락’의 중요성을 재고하는 목소리가 높아지고, 문법 교육 또한 ‘맥락’을 중심에 두고 ‘학습자가 맥락을 고려하여 어떻게 의미를 구성하는지’, ‘맥락을 고려하여 어떻게 텍스트를 생성해 내는지’에 주목하게 되었다. 사실상 문법 교육에서 ‘맥락’이 아주 배제되어 온 것은 아니지만, 교육적 의미화의 방식이 구태를 벗어나지 못했다고 볼 수 있다.

할리데이(Halliday, 1994)는 ‘맥락’을 언어 선택에 타당성을 부여할 수 있는 일종의 ‘중간 언어층’으로 보아 이를 언어 맥락, 상황 맥락, 문화 맥락으로 구분하였다. 그리고 언어 맥락을 텍스트 내적 구조, 소위 ‘문맥’의 범주에서 작용하는 것으로, 상황 맥락은 ‘주체(tenor), 양식(mode), 내용(field)’으로 구성되어 있다고 보았다. 문화 맥락은 이후 스피비(Spivey, 1997)에 의해 구체화되었는데, 이를테면 텍스트를 둘러싼 사회·문화적 배경을 뜻하는 것으로 규정하였다. 맥락에 관한 이와 같은 논의는 문법 교육에서 관점의 전환을 가져왔는데, 주세형(2005)에 의해 체계화되었다. 주세형(2005)에서는 ‘의미-문법’의 관계에 대해 논구하면서, 문법 교육이 주목해야 하는 지점은 실제 모어 화자가 의미를 구성하는 과정에서 문법 지식을 어떻게 활용하고 있는지에 관한 것임을 강조하였다. 문법 교육에 모어 화자, 다시 말해 학습자의 ‘수행 방식’을 주된 논의로 가

져왔다는 점에서, 문법 표현과, 문법 표현이 드러난 텍스트에서 필자/화자의 표현 의도를 해석하고, 이를 문법과 맥락, 문법과 텍스트의 관계로 설명하고자 하는 본 연구에 참고가 된다. 문법 교육에 유의미한 맥락을 논의한 것으로 오현아(2011)를 들 수 있는데, 문법 교육에서 맥락을 어떻게 수용할 것인지에 중점을 두고 ‘맥락’의 개념을 구체화하면서, 지금까지의 문법 교육에서는 주로 언어적 맥락과 상황 맥락에 집중하여 다루어져 온 경향이 있다고 지적하고 앞으로의 문법 교육은 이해 중심에서 표현 중심으로, 언어적 맥락과 상황 맥락 중심에서 사회문화적 맥락 중심으로 나아가야 한다는 점을 역설하였다.

엄밀히 말해 문법 교육에서의 맥락을 조망한 것은 아니나, 본 연구의 방향에 유의미하게 작용한 논의로 김혜정(2011)이 있다. 개정 국어과 교육과정에서 맥락이 중요한 화두로 떠오른 것과 관련하여, 맥락의 개념 변화와 교수 양상을 살펴보고 있다. 특히 문법 교육에서의 맥락은 ‘국어사랑’이라는 신념과 태도로 기술되고, 문학 교육에서의 맥락은 구체적인 작품의 특정 ‘배경에 대한 지식’으로 기술된다는 점을 지적하면서, 이로 인해 맥락이 지식의 문제로 치부되는 것을 경계하고 있다. 맥락은 텍스트를 통해 파악할 수 있는 것이지 따로 떼어 교육할 내용이 아니라고 본 것이다. 여기서 본고는 문법 교육에서의 맥락이 반드시 ‘국어사랑’이라는 신념에 바탕을 둔 개념으로만 적용되었다고 판단하지 않았다. 구분관 외(2011)에서 문법 교육의 목표를 언어 인식(language awareness)의 신장으로 보고 원리 중심의 문법 교육을 강조했다라는 점에서도 이를 확인할 수 있으며, 적용의 방식이 단편적이었을 뿐 사실상 개정 교육과정에서 맥락의 중요성은 문법 교육을 비롯한 모든 국어과의 영역에서 강조되었기 때문이다.

김혜정(2011)에서는 국어사용 기능 영역에서 사회 문화적 맥락의 개념이 적용되고 있다고 논구했는데, 본고는 이 개념이 문법 교육에서는 ‘장르’로 구체화된다는 점에 주목했다. 넵 외(Knapp & Watkins, 2007)에서는 ‘장르’를 텍스트를 형성하는 과정에 주목하여 바라보고자 했고, 장르는 체계의 일부이자 특정한 방식으로 구조화된 것이되, 더 중요한 것은 장르가 사회적 상호작용 안에서 생성되는 것이라는 점을 공고히 했다. 체계기능언어학에서의 장르는 양식(mode)과 연결되어 상황 맥락의 구성 요소로 자리하고 있는 반면, 여기서는 장르를 사회적 과정으로 판단했다는 차이점이 있으나, 두 접근 모두 ‘장르’를 쓰기 및 문법 교육과 관련지어 모색할 토대를 마련하고 있다는 점에서 의미 있는 성과를

보여준다. 체계기능언어학의 접근을 발전적으로 수용하면서 시간 표현 교육과 장르성에 대해 본격적으로 논의한 연구로는 제민경(2013)이 있다. 여기서는 신문 텍스트를 대상으로 ‘-었었-’의 사용 양상과 ‘-바 있다’의 사용 양상을 살펴보고, ‘-었었-’이 사용될 수 있는 맥락에서도 ‘-바 있다’가 주로 선호되는 경향을 신문 텍스트의 장르성에서 찾아 장르와 텍스트가 중심이 되는 시간 표현 교육 내용을 제안하였다는 점에서 본 연구에 큰 의의를 지닌다.

이상의 연구들을 살펴본바, ‘맥락’을 구성하는 여러 요소나 그에 대한 관점이 문법 교육에 어떻게 수용되어야 할지에 대해서는 보다 정치한 논의가 필요해 보인다. 다만, 문법 교육에 필요한 ‘맥락’의 문제를 ‘장르성’을 통해 그 돌파구를 찾으려 하고 이에 대한 시도가 이루어지고 있다는 점에 있어서는 다소 경직되어 있었던 맥락에 대한 관점이 유연해지기 시작한 것으로 받아들일 수 있겠다.

3.2. 화용론적 시간 표현에 관한 연구

시간 표현에 대해서는 주로 문법 형태의 의미기능을 탐구하는 방식으로 연구가 이루어져 왔지만, 선행 연구에서 보여주는 의미기능 중 화용론적 쓰임과 관련하여 주목할 만한 논의들이 발견된다. 라이헨바흐(Reichenbach, 1947)는 시간 표현이 담지하고 있는 시간성을 이해하기 위해서는 발화시와 사건시 중심의 체계에서 벗어나 ‘인식시’의 도입이 필요하다는 점을 주장하였다. 비슷한 맥락에서 클라인(Klein, 1994)은 ‘주제시’의 개념을 규정하면서 시간 표현의 사용 차원을 ‘화자의 인식’과 관련하여 논구하고자 하였다. 두 견해를 한국어의 시간 표현이나 국어 교육에 가감 없이 받아들일 수는 없지만, 시간 표현을 논하는 데에 맥락을 구성하는 요소를 중심에 두었다는 점에서 주목할 만하다. 문숙영(2005)은 클라인(Klein, 1994)의 ‘주제시’가 갖는 의미와 가치를 인정하면서도, 그대로 한국어의 시제에 받아들이는 데는 한계가 있다고 보아 이를 비판적으로 받아들인 ‘화제시’의 개념을 주장하였다.

시간 표현이 담화 상에서 사용되는 양상에 대해서는 소설을 대상으로 한 연구가 주를 이룬다. 정희자(1987)는 담화 층위에서 시제 분석의 필요성을 역설하고 소설 텍스트를 대상으로 실제 담화 차원에서 각 문법 형태가 갖는 의미를 고찰하였다. 그리고 이를 일반 배경 정보, 주요 배경 정보, 일반 주제 구성 정보를

시간 표현의 사용과 관련지어 분석하고 있다.

지금까지의 시간 표현에 관한 논의들이 갖는 핵심은, 실제 언어생활에서 시간 표현의 역동적 사용 양상을 해석하기 위해서는 표현자의 존재를 고려하지 않을 수 없다는 점이다. 이를 바탕으로 화자의 인식이 사건이나 사태에 대해 어떤 시, 공간적 위치를 가지느냐에 따라 시간 표현을 설명하고자 했던 랜개커(Langacker, 1987)의 논의가 본 연구에 참조점이 된다. 여기서는 문법이 인간 인지의 산물이라는 관념에 근거하는 인지 문법(cognitive grammar)적 관점에서 시제, 상, 양상을 인간이 경험을 어떻게 구조화하느냐에 관한 문법 범주로 보면서, 화자가 인식하는 시간적 지점을 ‘단상’으로 규정하고, 이는 인간의 심리적 유연성에 따라 이동할 수 있는 것으로 보았다.

화자의 의식이 담화 내지는 텍스트로 언어화될 때의 기제를 탐구한 체이프(Chafe, 1994)는 서사 담화 혹은 소설에서 드러나는 서술을 인칭의 변화와 시점, 시간 표현의 이동과 관련하여 논구하고자 했다. 인간이 어떤 발화를 할 때는 기억과 상상의 과정을 거치는데, 이를 내향적(introverted) 의식으로 보고, 이를 또다시 표현된 의식과 표현 의식으로 나누었다. 화자는 내향적 의식을 언어적 기제로 표현하면서 실시간 의식과 일탈 의식을 사용하게 된다. 어떤 서사를 텍스트로 구현할 때 일탈 의식이 일어날 경우, 시공간상의 일탈과 자아의 일탈이 일어나는데, 각각 과거 시제의 사용과 3인칭의 사용 문제로 결부하고자 했다. 특히 소설에서 시제 교체 현상에 관심을 두고 이를 의식의 이동으로 설명하고자 했다는 점이 주목된다. 전술한 연구들은 화자 혹은 필자의 내적 인식이 유연하게 이동할 수 있다는 점, 화자 혹은 필자가 사태를 어떻게 해석하느냐에 따라 언어화되는 시간 표현이 달라진다는 점을 핵심 논의로 삼았다는 것에서 의미 있는 성과를 보여준다.

본고는 시간 표현의 선택에 관여하는 요인을 화자의 의식 뿐 아니라 장르성에 입각해서도 살펴보고자 하는데, 본 연구에 참고가 될 유의미한 논의들을 문숙영(2008)에서 살필 수 있다. 보도문을 분석의 대상으로 삼아, 시제 표현 및 시제상당 표현이 특정 장르 속에서 어떤 담화 기능을 갖는지에 대해 고찰하고 있어 인상적이다. 앞서 언급했던 시간 표현의 사용 양상을 전경-배경 정보 구조에 따라 살피는 접근에 대해 시간 표현이 항상 이와 같은 담화 구조에 맞춰 사용되는 것이 아니라 화자의 의도나 전략에 따라 변칙적으로 운용될 수 있다고 주장

하면서 이를 텍스트의 장르성에서 찾고자 했다는 점이 의미 있는 논의로 받아들여질 수 있다. 텍스트의 시간적 흐름을 고려하여 시간 표현의 사용 양상을 살펴 고자 한 박현선(2006)의 논의도 인상적이다. 비록 독일어의 시간 표현에 대한 논의여서 대상 언어가 다르나, 필자의 ‘의도’를 중심으로 주제의 시간적 방향에 대해 논구하면서 ‘보고’, ‘보편화’, ‘기대’라는 개념을 도입하였고, 나아가 텍스트 유형에 대한 분류도 논의되어야 한다는 필요성을 제기하였다.

지금까지 살펴본 시간 표현과 관련한 선행 논의는 ‘체계’ 중심에서 벗어나 ‘사용’의 차원에서 이루어지고 있다는 점이 본고가 참고할 의미 있는 지점이다. 다만 이와 같은 연구가 신문 텍스트나 보도문, 내지는 소셜 텍스트에 한정되어 다루어지고 있다는 점에 있어, 문법 교육에서 텍스트 차원의 시간 표현 교육 내용을 마련하기 위한 목록을 구축하기 위해서는 보다 많은 검토가 필요하다.

Ⅱ. 맥락 중심의 시간 표현 교육을 위한 이론적 전제

1. 시간 표현 교육의 실태

1.1. 교육과정 총위의 분석

문법 지식을 이해하고 표현하는 일을 적절성의 문제로 확장하면, 문법 교육에서 다루는 시간 표현⁸⁾ 역시 맥락의 개념을 고려할 필요가 있다. 이에 시간 표현의 개념을 다듬기 위한 사전 작업으로 7차 교육과정과 개정 교육과정에서 시간 표현을 어떻게 다루고 있는지를 우선적으로 살펴보고자 하여 그 내용을 [표 3]와 같이 제시하였다.

[표3] 시간 표현 관련 교육 내용

교육과정	학년	영역	성취기준	세부내용
7차 교육과정	10	국어 지식	(3) 문법 요소들의 기능을 안다.	【기본】 ○글에 나타난 여러 가지 문법 요소를 찾는다. 【심화】 ○문법 요소의 쓰임이 잘못된 부분을 찾아 바르게 고친다. ○문법 요소를 이용하여 짧은 글을 쓴다.
	선택	문법	(라) 문장의 구성	○부정 표현, 시간 표현, 사동 표

8) 7차 국어과 교육과정에서 시간 표현에 관한 교육 내용은 초등학교 5학년 단계에 아래와 같은 내용으로 등장하며, 학교 급을 고려하여 추상적 관념인 시간을 언어로 표현할 수 있음을 아는 정도의 차원에서 제시되어 있다.

내 용	수준별 학습 활동의 예
(2) 우리말에는 시간을 표현하는 말이 있음을 안다.	【기본】 ○글에서 과거, 현재, 미래 등의 시간을 표현하는 말을 찾는다. 【심화】 ○시간을 표현하는 말을 사용하여 짧은 글을 쓴다.

	교육 과정		요소와 짜임새 ② 국어 문법 요소의 기능과 그 의미를 이해한다.	현과 피동 표현, 높임 표현, 국어의 시간 표현 등에 대한 학습 ○ 시간 표현을 이루고 있는 시제, 상, 서법의 체계 문제 탐구 활동
2007 개정 교육과정	선택 교육 과정	문법	(1) 국어와 얹 (나) 국어의 구조 ③ 문장 ㉞ 문법 범주를 이해하고 자연스러운 문장 표현 방법을 설명한다.	
2009 개정 교육과정	중학교 1~3 학년군	문법	(9) 문법적 기능을 담당하는 요소들의 특징을 이해하고 담화 상황에 맞게 사용할 수 있다.	
	선택 교육 과정	독서와 문법 I	(1) 국어와 얹 (나) 국어의 구조 ③ 문장 ㉞ 문법 범주를 이해하고 자연스러운 문장 표현 방법을 설명한다.	
2011 개정 교육과정	선택 교육 과정	독서와 문법	(12) 의미 구성에 기여하는 문법 요소의 개념과 표현 효과를 탐구한다.	

[표3]에서 확인할 수 있듯이 2009 개정 국어과 교육과정 중학교 1~3학년군의 성취 기준 내용에서 시간 표현을 비롯한 문법 요소를 담화와 관련짓고 있다. 7차 교육과정에서는 문법 요소가 잘못 사용된 부분을 찾고 이를 교정하는 활동을 중심으로 제시되어 있어 시간 표현에 관한 교육 내용이 분석적 관점에서 이루어져 왔음을 보여준다. 시간 표현을 구성하는 문법 요소를 걸러내고 이것이 어떠한 체계를 갖추고 있는지를 학습하는 활동이 주를 이루고 있는 것도 이를 뒷받침한다. 그러나 2009 개정 교육과정에서는 ‘담화에 맞게’ 문법 요소를 사용하는 것에 주안점을 두어 시간 표현을 실현하는 문법 요소를 사용 차원으로 확장하고 있음을 알 수 있다. 더하여 [표4]와 [표5]에 제시한 2009 개정 교육과정, 2011 개정 교육과정의 성취 기준은 시간 표현을 ‘효과적이고 적절하게’ 사용하는 능력을 신장시키는 것을 목표로 하고 있어 생성적 관점에 바탕을 둔 문법 교육을 지향하고 있음을 보여준다.

[표4] 2009 개정 교육과정 시간 표현 교육 관련 성취 기준의 세부 내용

학년군	성취 기준 세부 내용
중1~3 학년군	(9) 문법적 기능을 담당하는 요소들의 특징을 이해하고 담화 상황에 맞게 사용할 수 있다. 문법적 의미를 실현하는 데 사용되는 다양한 문법 요소들을 탐구하는 활동을 통해 국어의 문법적 특징을 이해하고 상황에 맞는 정확한 문장 표현 능력을 기를 수 있다. 높임, 시간, 피동 사동, 부정 표현 등 국어의 주요 문법 요소들의 형태와 의미 기능을 실제 담화 상황 속의 다양한 문장 자료를 통해 탐구한다. <u>이러한 탐구의 결과가 정확하고 효과적인 문장을 구성하는 능력과 습관을 기르는 쪽으로 이어지도록 지도한다.</u> (밑줄은 인용자)

[표5] 2011 개정 교육과정 시간 표현 교육 관련 성취 기준의 세부 내용

학년군	성취 기준 세부 내용
선택 교육과정 독서와 문법	(12) 의미 구성에 기여하는 문법 요소의 개념과 표현 효과를 탐구한다. 문장의 성분과 짜임에 대한 이해를 바탕으로 주요 문법 요소가 문장이나 글 전체에 미치는 표현의 의미 효과를 탐구해 볼 수 있다. 구체적으로는 종결 표현, 피동·사동 표현, 높임 표현, 시간 표현, 부정 표현, 인용 표현 등 주요 문법 요소들이 사용되는 양상을 이해하고 특히 독서와 관련지어 그것들이 문장과 글 전체에 미치는 표현의 효과를 탐구하도록 한다. 이를 위해서는 기사문, 광고문, 시, 소설 등 실제 국어자료를 통하여 학습하고 활용하도록 한다. (밑줄은 인용자)

2011 개정 교육과정의 성취 기준을 보면 문법 요소가 ‘의미 구성에 기여’한다는 것과 ‘표현 효과’에 주목한다는 진술에서, 문법은 표현 과정에 필요한 의미 구성 자원, 즉 의미를 구체적인 언어 형식으로 실현시키는 장치(박종훈, 2007: 76)로 보고 있음을 알 수 있다. 문법 요소에 대한 관점의 변화는 사실상 2007 개정 교육과정에서부터 점진적으로 일어난 것으로 판단된다. 신명선(2007)에서는 개정 교육과정을 ‘텍스트 중심’의 교육과정으로 보고 있는데, 텍스트를 국어 교육의 장으로 끌어 오기 위해서는 맥락에 대한 이해가 전제되어야 한다. 완성

된 논의가 아니어서 계속된 개정 과정에서 삭제되기는 하였으나, ‘맥락’이 교육 내용의 범주로 들어온 것이 이를 뒷받침한다. 분석의 대상에 포함되지는 않으나 2007개정 초등학교 국어과 교육과정의 성취기준 및 세부 내용에서 본 연구의 지향점과 관련 있는 진술이 보인다.

[표6] 2007개정 초등학교 국어과 교육과정 성취기준 및 세부 내용

- 문 법 -	
<div style="border: 1px solid black; padding: 10px; margin: 10px 0;"> <p style="text-align: center;"><언어 자료의 수준과 범위></p> <ul style="list-style-type: none"> - 반언어적 표현이 효과적으로 사용된 언어 자료 - 사전적 의미와 문맥적 의미의 확인이 필요한 언어 자료 - 여러 가지 시간 표현이 들어 있는 언어 자료 - 의사소통 상황의 구성 요소를 고려한 여러 가지 언어 자료 </div>	
성취 기준	내용 요소의 예
(3) 시간 표현 방식을 이해한다.	<ul style="list-style-type: none"> ◦시간을 표현하는 방식이 여러 가지가 있음을 이해하기 ◦과거, 현재, 미래의 시간을 표현하는 방식 이해하기 ◦시간 표현을 효과적으로 사용하기
<p>이 성취 기준은 한국어의 시간 표현을 이해함으로써 국어 생활 문화의 특성을 이해하고 시간 표현에 관한 국어 의식을 강화시키기 위하여 설정하였다. 국어 생활 문화와 국어 시간 표현 방식의 관계를 이해하고 국어 시간 표현을 효과적으로 사용하는 데 중점을 둔다.</p> <p>국어의 시간 표현 방식이 잘 드러난 언어 자료를 관찰하고 분석하는 활동을 통해 국어에서 시간을 표현하는 방식이 여러 가지가 있음을 이해하고 이를 정리하도록 지도한다. 우리나라 사람들의 시간 인식과 외국 사람들의 시간 인식이 어떻게 다른지 비교하는 활동을 통해 국어 생활 문화와 국어의 시간 표현 방식의 특징도 이해할 수 있도록 한다. <u>국어 생활 문화와 시간 표현과의 관련성을 이해하고 시간 표현을 효과적으로 사용할 수 있도록 교수 학습 계획을 수립한다. 5학년 읽기 영역의 성취기준 ‘(1)사건을 기록한 글을 읽고 인과 관계에 유의하면서 사건의 흐름을 파악한다.’, 5학년 쓰기 영역의 성취 기준 ‘(1) 학교나 지역 사회에서 일어난 중요한 사건에 대해 보도하는 기사문을 쓴다.’와 연계하여 글에 시간표현 방식이 어떤 방식으로 드러나는지 분석하는 활동을 할 수 있다. 그리고 시간</u></p>	

표현 방식이 단지 시간을 드러내기만 한 것이 아니라 경우에 따라서는 독특한 표현의 효과를 드러낼 수 있음을 이해시키는 활동도 병행할 수 있다. (밑줄은 인용자)

(2007개정 초등학교 교육과정해설서, pp.125~126)

[표6]에 제시한 교육과정 성취 기준 해설은 국어 생활 문화와 시간 표현의 관계를 이해하는 활동을 의도했다는 점, 읽기와 쓰기 영역 간의 연계를 고려하고 있다는 점에서 시간 표현을 구성하는 문법 요소를 분석적 지식으로 한정하지 않고 기능 영역까지 확장하고자 했다는 의의를 지닌다. 특히 시간 표현 교육 내용을 국어 문화의 장 안에서 다루고자 했다는 점, 특정 장르와 연계하여 시간 표현을 교육하고자 한 의도는 문법 교육을 사회 문화적 맥락의 반영체로 보고 이를 교육적으로 의미화하는 작업의 필요성을 공고히 한다.

문제는 시간 표현의 역동적 사용 양상을 맥락과 어떻게 관련지을 것인지에 대한 연구가 부족하여 해당 성취 기준의 내용이 선언적 차원에 그칠 우려가 크다는 점이다. [표6]의 서술에서 본 바와 같이 기사문과 연계하여 글에 시간 표현 방식이 어떻게 드러나는지 분석하는 활동은 어떻게 구현되느냐에 따라 기존의 학습활동과 다를 바 없는 단순 분석 및 이해 차원의 활동으로 그칠 수 있는 한계를 안고 있다. 특정 장르의 글에서 시간 표현이 어떻게 드러나는지 분석하는 활동이 목표로 하는 바가 ‘시간 표현의 체계’를 아는 것이라면, 7차 교육과정에서의 시간 표현 교육 내용에서 대상으로 삼는 언어 자료만 바뀔 뿐 교육의 방향은 달라지는 것이 없기 때문이다. 이렇듯 구체적인 교육 내용이 구현되어 있지 않다보니 성취 기준의 의도가 실제 교수-학습 장면에서 반영되고 있다고 보기는 어렵다.⁹⁾ 요컨대 현재 시간 표현 교육에서 ‘맥락 중심’이라는 지향점의 필요성은 인지하고 있으나 ‘적절하게 표현한다’ 내지는 ‘효과적으로 표현한다’의 방식, 즉 ‘어떻게’ 교육할 것인가에 대한 구체태가 없는 한계를 지닌다.

9) 본 연구와 문제의식을 같이 하는 제민경(2013: 182)에서는, 언어 형태가 지니는 의미는 언어가 사용되는 맥락의 기능에서 비롯되는바, 이는 현재 교육과정에도 반영되어 있지만 성취 기준의 진술로만 머무르고 있어 여전히 7차 교육과정의 교육 내용과 대동소이한 내용이 제시되고 있다고 지적하고 있다.

1.2. 교과서 층위의 분석

(1) 문법 설명 텍스트 차원

7차 고등학교 국어 (하) 교과서에서 시간 표현은 ‘역사 앞에서’라는 일기를 언어 자료로 삼아, 시제와 동작상의 개념을 안 후 각각의 문법 형태를 살피고 탐구 활동을 통해 교과 본문에 드러난 시간 표현을 찾고 구분하도록 구성되어 있다. 시간 표현의 개념을 ‘알아두기’를 통해 제시하고 교과서 본문을 대상으로 핵심이 되는 교육 내용을 탐구 활동의 방식으로 구안하고 있다는 점에서 이전과는 다른 문법 교육을 지향했지만, 문법 설명 텍스트나 탐구 활동의 내용은 구조주의적 관점에 그쳐 있다는 점이 한계로 지적된다. 이러한 경향은 2007 개정 교육과정이나 2009 개정 교육과정을 반영한 교과서에서도 드러난다. 교과서 상에 서술된 시간 표현을 교육과정 시기별로 살펴보면 다음과 같다.

[표7] 교과서에 드러난 시간 표현 설명 텍스트

교육 과정	학년	영역	출판사	설명 텍스트
7차	10	국어 (하)	교육인적 자원부	<p>시간 표현은 시간을 나타내는 표현을 말하며, 국어에서는 시제와 상이라는 문법 요소로 실현된다.</p> <p>· 시제(時制) : 시간의 외적 위치를 보이는 것(=시점)</p> <p>-과거 시제 : 말하고자 하는 사건이 말하는 시점 이전에 일어남. \square 일을 하였다.</p> <p>-현재 시제 : 말하고자 하는 사건이 말하는 시점 이후에 일어남. \square 일을 한다.</p> <p>-미래 시제 : 말하고자 하는 사건이 말하는 시점 이후에 일어남. \square 일을 하겠다. 일을 할 것이다.</p>

2007 개정 교육 과정	선택 교육 과정	독서와 문법		<ul style="list-style-type: none"> · 상(相) : 시간의 내적 양상을 보이는 것(= 동작상) <ul style="list-style-type: none"> - 완료상 : 동작이 완료되었음을 보이는 것 예 책을 단숨에 읽어 버렸다. - 진행상 : 동작이 진행되고 있음을 보이는 것 예 책을 읽고 있다.
				국어 (하)와 동일
			천재교육	시간은 자연에 존재하는 현상이고 시제(時制)는 그 시간을 인위적으로 구분한 언어 표현이므로 이 둘을 구별하여 생각해야 한다. 시간 표현에는 시제와 동작상이 있다. 발화시와 사건시의 관계에 따라 시제는 대개 과거 시제, 현재 시제, 미래 시제로 나뉜다. 동작상에는 진행상과 완료상이 있다.
			미래엔	어떤 일이 과거에 일어난 일인지, 현재 일어나고 있는 일인지 시간을 표현하기 위해 마련된 문법 범주를 시제(時制)라고 한다. 시제를 구분할 때에는 화자가 말하는 시점인 발화시와 동작이나 상태가 나타나는 시점인 사건시를 구별할 필요가 있다. ¹⁰⁾
			비상	설명 텍스트가 별도로 제시되어 있지 않으며, 학습활동을 통해 구안되어 있음.
			지학사	어떤 동작이나 상태가 과거에 일어난 일인지, 현재 일어나고 있는 일인지, 혹은 앞으로 일어날 일인지를 언어적으로 표현하는 것을 시제라고 한다. 시제는 말하는 시점인 발화시를 기준으로 동작이나 상태가 일어나는 시점인 사건시의 선후 관계를 따져 과거 시제, 현재 시제, 미래 시제로 나누는 것이 일반적이다. ... 선어말 어미 ‘-더-’가 사용된 표현은 단순한 과거가 아니라 과거 어떤 때의 일이나 경험을 돌이켜 회상하는 의미가 표현된다.

10) 이 교과서에서는 시제, 서법 및 양태를 드러내는 선어말어미를 중심으로 시간적 의미 이외에 양태적 의미를 보충 설명하고 있다.

[표7]에 제시된 교과서의 서술을 정리해 보면 가장 최근의 교육과정을 반영한 교과서에서조차도 시제와 동작상을 형태 중심으로 범주화하고 있는 것을 알 수 있다. 시제는 ‘-었-’, ‘-겠-’, ‘-느-’로, 동작상은 완료상과 진행상으로 나누면서 ‘-아/어 었-’, ‘-고 있-’으로 설명하여 완료의 의미를 띠는 경우의 ‘-었-’에 대한 서술이 추가되어 소위 ‘불필요한 구획 나누기’가 일어나게 되었다.

시제와 동작상에 대한 형태 중심의 구획 나누기는 체계가 뚜렷하다는 점에 있어서 교실 현장에서의 교수자와 학습자들의 지지를 받을 수는 있겠으나, 학습자들이 실제 언어생활에서의 시간 표현에 대해 메타적으로 인식할 기회를 차단하기에 오로지 ‘범주 구분 자체를 위한 구분’으로 전락할 수 있다. 형태 중심 문법 교육의 무용론을 주장하고자 하는 것은 아니다. 다만 문법 형태만 주목받는 지금의 교수-학습 방식은, 오히려 학습자들이 시간 표현이라는 언어적 현상 자체에 대해 분석적으로 인식할 수 없게 하는 문제를 안고 있다. 김은성(2006: 166~167)에서는 문법 교육에서의 태도 교육에 대해 논구하면서 분석적 국어 인식의 태도 교육 내용을 시간 표현 범주를 통해 의미화하고 있다. 특히 한국어 시제와 상 관련 논의가 그토록 다양할 수 있는 원인 중의 하나는 시제와 상이라는 문법 범주가 같은 형태소에서 동시에 실현된다는 데서 찾아볼 수 있는데, ‘-었-’을 과거 시제를 나타내는 것으로 볼 수도 있고, 어떤 사건이 완료됐다는 것을 나타내는 표지로 볼 수 있다는 이 중층적인 해석을 학습자들이 경험할 수 있어야만 시제와 상의 복잡한 실현 양상, 더 나아가 한국어의 시간 표현의 특성이 비로소 온전한 교육 내용으로 포섭될 수 있다는 점을 강조하였다.

영역 구분에 대한 강박성은 서법 및 양태 범주의 서술에서도 드러난다. 7차 교육과정에 등장한 ‘시간 표현’이라는 용어 자체가 시제, 동작상, 서법 및 양태를 모두 포괄하여 통합적 관점에서 문법 현상을 바라보고자 하는 의도를 담지하고 있지만, 그것을 설명하는 과정에서 진정한 ‘통합’이 일어났다고 보기 힘들다. [표7]이 보여주듯 문법 범주에 대한 국어학적 구분을 그대로 문법 형태와 연계함으로써 ‘-더-’나 ‘-겠-’이 표상하는 시제성과 양태성의 다양한 부면을 제대로 포섭하지 못한 것이다.

발화시와 사건시와의 관계로 시제와 동작상을 설명하고자 한 서술도 시간 표현 관련 문법 현상을 포괄하기에 어려움이 있다. 7차 교육과정 문법 교과서의 기술에서는 ‘발화시’와 ‘사건시’의 개념을 용어로 밝혀 제시하지는 않고 있어 시

간 표현의 성격을 어떻게 규정할 것인지에 대해 고민한 것을 알 수 있다. ‘알아두기’에서는 시제를 ‘시간의 외적 위치를 보이는 것’이라고 하였고, 과거, 현재, 미래를 ‘말하고자 하는 사건’과 ‘말하는 시점’사이의 관계로 설명하고자 하였다는 점도 주목할 만하다. 이는 문숙영(2005)에서 제시한 화제시, 즉 화자가 말하고자 하는 시간이라는 개념을 기존 문법 교육에서의 서술에 어떻게 녹여낼 것인지 고민한 부분으로 볼 수 있다. 그러나 이후 개정 교육과정에서는 ‘말하고자 하는’에 대한 깊은 고민 없이 다시 발화시와 사건시의 관계로 시제를 설명하면서 ‘시간성’을 담아내지 못하는 서술이 되어 버렸다.

(2) 학습 활동 구안 차원

7차 교육과정부터 2009 개정 교육과정이 반영된 모든 교과서에 제시된 시간 표현 교육 학습 활동은 크게 시간 표현을 드러내는 문법 형태 확인하기, 맥락이 제거된 문장 속에서 문법 형태의 의미기능 찾기, 시제의 개념 및 범주 확인하기로 그 유형을 나누어 볼 수 있다. 전술하였듯 7차 교육과정 중 국민공통 기본 교육과정이 반영된 국어 교과서에서는 ‘역사 앞에서’라는 일기문을 언어 자료로 삼아 여기서 시간 표현을 학습할 수 있도록 구안되어 있다. 맥락이 제거된 단편적인 문장을 제시하고 시간 표현을 분석하는 것에서 벗어나, 특정한 장르성을 가지는 전체 텍스트에서 시간 표현 교육을 모색하려는 점에서는 의의가 있다고 볼 수 있으나, 구체적인 활동의 의도와 내용을 들여다보면 ‘문장’이 여러 개 이어져 ‘텍스트’가 되는, 즉 문법 단위¹¹⁾로서의 텍스트로서 언어 자료가 활용되었을 뿐, 시간 표현의 이면에 자리한 일기문의 장르성, 당시의 상황 맥락, 화자의 의도나 심리를 고려한 교육 내용이라고 보기 어렵다. 김호정(2006: 160~161)에서도 7차 교과서의 제재 선정 방식과 기술 방식을 두고, 해당 문법 지식을 알기 위해 이 제재를 읽어야 할 이유가 부족하다고 판단하였다. 이런 점에서 본고는 이관희(2012)¹²⁾의 문제의식에 주목하였다. 이관희(2012)에서는 ‘독서와 문

11) 김은성(2008)에서는 문법 교육에서 ‘이야기(혹은 담화)’ 단위에 대한 반성적 고찰을 토대로 텍스트를 바라보는 관점을 ‘문법 단위’와 ‘분석 단위’로 나누어 살피고, 사용으로서의 언어 양상을 살필 수 있는 문법 교육으로 나아가기 위해서는 텍스트를 ‘문법 단위’가 아닌 ‘분석 단위’로 바라볼 것을 강조했다.

12) 이관희(2012: 189)에서는 문법에 반영된 표현자의 의도나 텍스트의 장르성을 ‘과약’ 내

법' 교과와의 통합에 관한 문제를 논구하면서 현재 문법교육에서 텍스트 중심 통합의 유형을 두 부류로 나누고 있다. 현재 텍스트 중심 통합이 문법 형태와 의미기능을 '잘 찾을 수 있는' 텍스트를 중심으로 이루어지는 경향에 대해 비판적 관점을 견지하고 있는데, 소위 '문법 형태를 확인할 수 있는 텍스트'가 교육 내용 혹은 자료로 게재되고 있는 경향은 개정 교육과정이 반영된 교과서에서도 나타난다. 교과서에서 다루고 있는 학습 활동 문제를 유형별로 정리하면 다음과 같다.

① 시간 표현을 드러내는 문법 형태 확인하기 활동

- 다음 글을 읽고 이 글에 나타나는 시간 표현을 모두 찾아보자. (박영목 외, 천재교육 '독서와 문법')
- 다음 대화에서, 밑줄 친 문장에 의해 표현된 동작이 일어난 시점과 말하는 시점의 선후 관계를 생각해 보자. (이삼형 외, 지학사 '독서와 문법')
- 다음 문장의 시제 표현이 적절하게 되도록 밑줄 친 부분을 고쳐 보자. (이삼형 외, 지학사 '독서와 문법')
- 각 문장의 시제를 과거와 현재로 구분해 보자. (이삼형 외, 지학사 '독서와 문법')
- 제시된 문장에서 시간 표현을 모두 찾아보자. (이남호 외, 비상교육 '독서와 문법')

② 맥락이 제거된 문장 속에서 문법 형태의 의미기능 찾기 활동

- 다음 예문의 밑줄 친 표현에 쓰인 시제의 차이에 대하여 설명해 보자.¹³⁾ (박영목 외, 천재교육 '독서와 문법')
- 다음 자료의 '-겠-' 중에서 미래 시제와 직접적으로 관련이 없는 것을 찾아보자. (구본관 외, 미래엔 '독서와 문법')
- 다음 자료의 '-겠-'이 각각 어떤 의미나 기능으로 사용되고 있는지 설명해

지는 '해석'할 수 있는 텍스트가 교육 내용으로 제시될 필요가 있음을 제안했다. 이 논의는 독서와 문법의 교과목 상 통합을 '본질적'으로 제시하고 있어 본 연구에 참고가 된다.

13) 관형사형 어미 '-(으)ㄴ'이 결합하고 있는 품사가 무엇인지에 따라 시제가 달라지는 것을 확인하는 활동이다.

보자. (구분관 외, 미래엔 ‘독서와 문법’)

- 다음 문장에서 ‘-겠-’이 나타내는 의미가 무엇인지 생각해 보자. (이삼형 외, 지학사 ‘독서와 문법’)
- 다음 밑줄 친 부분은 어떤 동작상을 나타내고 있는지 설명하여 보자. (이삼형 외, 지학사 ‘독서와 문법’)
- 전자사전을 참고하여 다음 문장에 쓰인 ‘-었-’의 의미가 어떻게 다른지 써 보자. (이남호 외, 비상교육 ‘독서와 문법’)
- 다음 문장의 밑줄 친 부분은 동작의 어떤 모습을 나타내고 있는지 설명해 보자. (이남호 외, 비상교육 ‘독서와 문법’)
- 다음 제시된 단어의 품사를 말해보고, 이 단어에 관형사형 어미 ‘-은’이 붙으면 어떤 시제를 나타내게 되는지 탐구해 보자. (이남호 외, 비상교육 ‘독서와 문법’)

③ 시제의 개념 및 범주 확인 활동

- ‘시간’과 ‘시제’의 차이는 무엇인지 설명해 보자. (이삼형 외, 지학사 ‘독서와 문법’)
- 다음 글을 참고하여 ‘시간’과 ‘시제’의 차이점에 대해 정리해 보자. (이남호 외, 비상교육 ‘독서와 문법’)
- 다음 그림은 사건시와 발화시와의 관계를 나타낸 것이다. 각각 어떤 시제를 나타낸 것인지 말해 보자. (이남호 외, 비상교육 ‘독서와 문법’)

①과 ②에서 제시한 활동들을 살펴보면, 시간 표현이라는 ‘문법 형태를 확인할 수 있는 텍스트’로서 언어 자료가 사용되고 있음을 알 수 있다. ①에 제시된 ‘시제 표현이 적절하게 되도록 고쳐 보자’와 같은 활동의 경우 시간 표현이 텍스트가 놓인 맥락에 따라 다른 효과를 가지거나 달리 해석될 수 있는 여지를 차단하고 있는 소위 규범적 언어관에 입각해 있다는 한계를 지닌다. ‘각 문장의 시제를 과거와 현재로 구분해 보자’도 마찬가지다. 실제 언어생활에서는 과거와 현재라는 물리적 상황과 과거 표현과 현재 표현이라는 언어 표현이 명료하게 대응하지 않음에도 불구하고 이를 과거와 현재로 나누는 활동은 학습자의 실제 언어생활을 반영하지 못하고 있음을 명징하게 보여주는 사례다.

②에서는 ‘다음 문장에 쓰인 ‘-었-’의 의미가 어떻게 다른지 써 보자.’와 같은 활동처럼 각 문법 형태의 의미 기능을 살피는 활동을 구현하고 있어 시간 표현이 단순히 상황의 시간적 지점을 뜻하는 것만이 아니라 상적 의미나 양태적 의미를 지니기도 한다는 것을 학습자가 이해하게끔 의도하고 있다. 문제는 이러한 활동이 모두 문장 차원에서만 다루어져, 이를 필자의 의도와 관련지어 해석하거나, 특정한 시간 표현 사용의 효과를 고민해보는 경험이 불가능하다는 것이다.

③에서 시간과 시제의 차이점을 고민해 보는 활동이나 사건시와 발화시의 개념을 아는 활동은 추상적 개념의 시간과 이를 언어화한 시간 표현 사이의 관계를 고민하는 성질의 것이어서, 넓게는 세계와 언어의 관계를 탐색하는 유의미한 활동이 될 수 있다. 그러나 사건시와 발화시와의 관계를 시각화하고 이를 과거, 현재, 미래로 구분해버리는 방식의 교수·학습은 학습자에게서 시간 표현의 사용과 관련한 유의미한 경험을 이끌어낼 수 없다. 더하여 실제로 우리는 시간 표현을 사용할 때 발화 시점과 사건의 시간적 지점 간 관계를 고려하는 것이 아니라, 우리가 말하고자 하는 시간을 먼저 인식한다. 결국 발화시와 사건시라는 개념은 학습자가 ‘선택’이나 ‘사용’ 차원의 시간 표현을 학습하는 데 의미 있게 작용하지 않는다.

요컨대 분석적 관점에 입각하여 시간 표현을 드러내는 문법 요소를 찾고, 그것의 의미기능을 밝히는 활동은 언어의 체계나 문법 요소에 대한 인식 차원에서 교육적 의의가 있으나, 학습자가 자신의 언어생활을 분석적, 비판적으로 인식하고 생산적 의사소통 도구로서의 문법으로 시간 표현을 사용하는 데까지 나아가는 것에는 분명 한계가 존재한다.

그러나 흥미로운 것은 일부 교과서에서 시간 표현의 사용을 수사적 효과와 관련지어 탐구하도록 의도하는 활동이 제시되고 있다는 점이다.

-[제시문, 오상원의 ‘유예’] 이 소설의 시간 표현의 특징과 그 효과에 대하여 이야기해 보자.

-[제시문, 오상원의 ‘유예’] 문장 표현 방식이 달라지면서 표현 효과도 달라지는 예를 다음에서 더 찾아 이야기해 보자.

-[제시문, 황순원의 ‘소나기’] 글 전체의 시제를 하나로 통일한다면 과거 시

제와 현재 시제 가운데 어느 것이 더 좋을지 말해 보자.

-[제시문, 황순원의 ‘소나기’] 과거 시제와 현재 시제가 번갈아 나옴으로써 생기는 효과가 무엇인지 말해 보자.

이는 시간 표현이 표현자의 의도나 인식의 차이에 따라 달리 사용될 수 있으며, 이에 따른 표현 효과를 학습 활동으로 구현했다는 점에서 교육적 의의를 보여준다. 다만 활동 구현의 방식이 시간 표현과 관련한 표현자의 의도, 맥락과의 관련성, 장르적 특성과 관련한 깊이 있는 논의에 터하여 이루어졌다고보다는 아이디어 제시의 차원에 머물러 있으므로, 시간 표현과 맥락과의 관련성을 명료화 하는 작업의 필요성을 시사한다.

1.3. 교수·학습 층위의 분석

시간 표현이 실제 교수 학습 상황에서 어떤 방식으로 교육되고 있는지 확인하고, 맥락 중심의 시간 표현 교육의 필요성을 공고히하기 위해 본고의 연구 주제와 관련한 교사의 인식과 학습자의 시간 표현에 대한 인식 실태를 살펴보고자 하였다.

설문은 서울을 비롯한 수도권에서 근무하고 있는 고등학교 국어 교사 26명을 대상으로 실시되었다. 설문의 문항은 시간 표현과 맥락을 관련지어 지도하는 것의 필요성과 이유, 현행 교육 내용의 적합성에 대한 인식, 시간 표현 교육 내용을 지도한 적이 있는지의 여부를 확인하고 교수 내용 및 방식을 묻는 내용으로 이루어졌다. 그리고 시간 표현이 객관적인 시간을 나타낼 뿐 아니라 화자 및 필자의 의도, 청자와 독자, 글의 특성에 따라 사용되기도 한다는 점을 가르치는 것이 어느 정도 필요하냐는 질문에 ‘매우 필요하다-대체로 필요하다-보통이다-별로 필요하지 않다-전혀 필요하지 않다’의 5단 척도로 응답하게 하였다. 그 결과 ‘매우 필요하다’는 응답이 6명(23%), ‘대체로 필요하다’는 응답이 13명(50%)로 절반 이상의 교사들이 맥락과 연계한 시간 표현 교육이 필요하다고 인식하고 있음을 확인하였다. 또한 그 이유에 대해서는 교육 경력이 많고 적음에 관계없이 현재의 시간 표현 교육이 실제 언어생활과 괴리되어 있다는 점을 들고 있었다. 특히 맥락과 연계한 시간 표현 교육이 읽기 능력의 향상으로 이어

질 수 있다는 견해를 보인 응답도 있어, 교사들 스스로가 문법과 읽기 교육의 통합을 모색하고 있다는 것을 알 수 있다.

[T-25년-4] 모든 언어활동은 상황 맥락 파악이 기본인데, 이를 도외시하고 규범적인 것만 강조하면 실제 사용하는 것들이 비문이 되기 때문

[T-4년-11] 언어 사용의 다양성에 대해 학습함으로써 문법요소에 대한 폭넓은 이해가 가능함. 그러나 주어진 수업시수에 따른 한계가 있음.

[T-3년-14] 문어에서는 시간 표현, 특히 ‘-었-’이 꼭 과거 시제만을 나타내지 않을 때가 있고, 그때는 필자의 의도가 깨닫히는 것이므로(+기사문 등 특수한 글의 특성)

[T-2년-16] 학생들이 글의 맥락을 이해하고 필자의 의도를 파악하는 정보로 활용 가능하며 이를 통해 독해 능력을 향상시킬 수 있다.

[T-7년-21] 시간 표현 교육이 ‘시제’에만 한정된 내용을 다루고 있어 실제성이 떨어진다.

시간 표현과 관련된 현재의 교육 내용이 맥락과 연계되어 있는지를 묻는 질문에는 ‘별로 적절하지 않다’는 응답이 15명(57.6%)으로, 시간 표현 교육이 문법 형태를 확인하는 수준에서 탈맥락적으로 이루어지고 있다고 생각하는 경우가 많다는 것을 확인할 수 있었다.

실제 수업 시간에 시간 표현을 가르쳐 본 적이 있냐는 질문에는 20명(76.9%)의 교사들이 ‘가르쳐 본 적이 있다’고 대답하였다. 어떻게 가르쳤는지 시간 표현의 교수 방법을 묻는 질문에 대해서는 14명(53.8%)의 교사들이 ‘문법적인 사항들을 기본적으로 이해하는 선에서 학습하며 문장을 예로 들었다’고 서술하면서, ‘수능에 비중 있게 다루어지지 않고, 학생들이 선어말어미를 비롯한 문법 범주가 모종의 의도를 담고 있다는 사실을 이해하기 어려워해서 간략하게 가르쳤다’는 이유를 들고 있었다. 주목할 점은 시간 표현을 가르쳤는지의 여부와 상관없이 경력이 많은 교사일수록 대학수학능력시험과 같은 평가와 관련된 내용의 응답이 두드러지며, 더욱이 시간 표현과 관련한 내용이 평가로 잘 다루어지지 않는다는 진술에서 현행 시간 표현 교육을 통해서는 유의미한 평가를 행할 수 없다는 교사들의 인식을 알 수 있다. 더불어 교육 내용의 중요도가 평가에 의해 좌우된다는 것을 보여주기도 한다.

일부 교사들은 시간 표현을 선택하는 데 있어 물리적 시간성이 아닌 맥락이 관여한다는 사실에 대해 그 필요성을 인지하고 학습자에게 교육하고자 노력했다는 점을 알 수 있다. 다만, 교과서에 구현된 시간 표현 교육 내용이 시간 표현을 담지하는 문법 형태를 탐구하는 데 집중되어 있어 선언적 수준에 그친 것으로 보인다. 또한 상황 맥락을 제시했다 하더라도 그것이 ‘사건이 일어난 시간’을 드러내는 문법 형태에 집중되어 있음을 다음과 같은 서술에서 확인할 수 있었다.

[T-20년-2] 문법적인 사항들을 기본적으로 이해하는 선에서 학습하도록 했고 ‘시간’적 요소가 맥락 속에서 판단될 수 있다는 점을 확인시킴.

[T-7년-3] (1) 우리 말글은 시제 표현 면에서 자유로운 편이다. 우리 언어에는 시간을 나타내는 어휘가 잘 발달해 있기 때문에 문법에 맞춰 선어말어미를 엄격하게 사용하지 않아도, 문장 안 시간 표현 어휘와 절 문장 사이의 관계를 통해 시제가 충분히 표현될 수 있다. (2) 우리말에서 ‘-있었-’을 사용하는 과거 완료 시제는 어색한 표현으로 지양해야 하지만 ‘과거와의 강한 단절’을 표시할 때에는 쓰일 수 있다. ‘나는 한 때 혼남이었었지.’

[T-2년-16] 의식의 흐름 기법을 쓰는 소설에서 ‘현재형’으로만 쓰는 것이 어떤 효과를 주는지 수업하였고 현재형과 과거형이 혼재된 소설이 갖는 효과, 특징도 수업하였음. 그렇게 쓰지 않은 경우와 비교하여 시간 표현의 중요성을 느끼도록 하였음.

[T-3년-17] 교과서에 제시된 예문이나 학생들의 관심을 끌 수 있는 유행어 등을 제시하며 주로 예시를 통해 지도

[T-5년-21] 시제와 동작상 중심으로 생활 속 예문을 찾아 제시하며 가르침. 교과서 예문 분석 및 문법 교과서 예문 분석

[T-4년-22] 상황 맥락에 대한 정보를 충분히 제시한 후, 예시를 들었다.

이상 국어 교사들의 인식 조사를 통해, 교수 학습 상황에서 시간 표현이 문법 형태를 확인하는 수준에 그치지 않고 표현자의 의도에 따라 선택되며, 그에 따라 수사적 효과를 거둘 수도 있음을 교육하는 수준으로까지 나아가야 할 필요성을 인지하고 있음을 확인할 수 있었다. 그러나 학습자의 실제 수준, 수학적능력시험이라는 국가 수준 평가 문항의 고려, 교과서 상의 제한적 구현태 등의 이유로

인해 교수 학습 현장에서 제대로 다루어지지 않는다는 것 또한 볼 수 있었다.

2. 맥락 중심 시간 표현 교육의 개념

2.1. 문법 교육에서의 맥락

국어교육에서 맥락의 중요성은 지속적으로 강조되어 왔다. 2007 개정 교육과정에서 ‘맥락’ 범주를 설정했다는 것이 이를 증명한다.¹⁴⁾ 다만 그 중요성에 비해 실제 국어교육에서 구현된 양상은 ‘사용’으로서의 언어를 학습자가 경험하고, 맥락에 따라 적절하게 언어활동을 할 수 있는 인간으로 성장하는 단계를 상정한 것이라고 보기 어렵다. 뒤이어 개정된 2009 개정 교육과정에서는 ‘맥락’을 지식의 하위 범주로 포함하고 있는데, 이렇게 맥락을 따로 떼어 가르친다는 것은 오히려 모어 화자가 암묵적으로 알고 있는 것을 지식의 형태로 만들어 암기하는 것에 지나지 않게 되는 한계를 지닌다. 이렇게 맥락이 다루어져 온 방식이 상당히 복잡다기한 것은 ‘맥락’이라는 용어가 아우르고 있는 범위가 상당히 넓고 분명하지 않아서이기도 하고, 국어과 내의 세부 영역별로 맥락의 실행태가 두드러지게 나타나는 지점이 조금씩 다르기 때문이기도 하다.

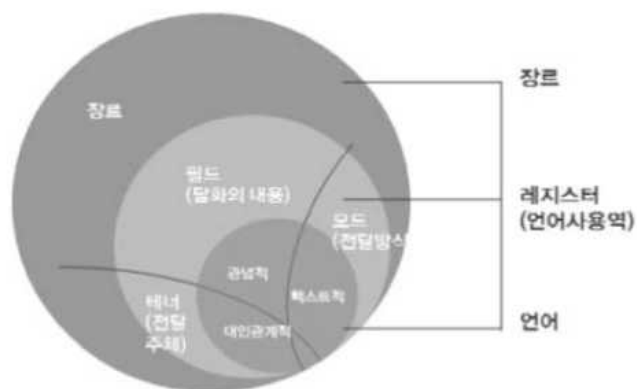
시간 표현의 주관적 선택 기제를 분석하여 이를 시간 표현의 교육 내용으로 구안하려는 본 연구는 기본적으로 문법 형태가 사용으로서의 언어, 즉 텍스트 안에서 역동적인 의미를 갖는 것으로 간주하였다. 이때 언어 형태가 지니는 의미는 그것이 사용되는 맥락의 기능에서 비롯된다(제민경, 2013: 182). 즉 맥락이 구현되는 장은 구체적인 한 편의 이야기, ‘텍스트’이고, 이 텍스트를 읽음, 즉 경험함으로써 그 맥락은 학습될 수 있다(김혜정, 2011: 70). 따라서 본고는 문법 교육에서 유의미한 ‘맥락’의 개념을 상세화하고, 이를 텍스트와의 관계 속에서 논구하기로 한다.

14) 그 동안 국어과 교육과정은 텍스트, 기능, 전략에만 몰두한 채, 이들에 작용하는 맥락을 소홀히 다룸으로써 자신의 언어행위를 역사적 맥락, 사회적 맥락에서 사고하고, 성찰하는 길을 열어주지 못하였다. 모국어 사용자는 정확하고 유창한 언어 행위에 만족할 수 없고, 자신의 언어활동을 역사적, 사회적 맥락에서 성찰할 수 있는 태도와 능력을 가져야 하며 이것이 맥락 범주를 설정한 이유이다(한국교육과정 평가원, 2006: 5).

문법 교육에서 ‘텍스트’는 ‘문장이 모여 만들어진 더 큰 단위’의 개념으로 보지 않으며, 인간의 의사소통 및 인지적 처리 활동의 실체(김은성, 2008: 338)로 정의할 수 있다. 다시 말해 텍스트는 정태적 관점이 반영된 ‘언어 기호’를 넘어선 동태적 관점에서의 ‘정보구성체’가 된다. 이는 고영근(2011: 5~7)에서 텍스트를 바라볼 때 그를 둘러싼 화용론적 요소를 고려해야 한다고 강조한 입장과 통한다. 이때 텍스트는 단순히 문법 형식을 찾아내고 익히는 자료로서가 아니라, 전략적이고 미묘한 문법 형식으로 모종의 의미를 형성하는 실체가 되며, 역으로 텍스트에 선택된 문법 형태를 탐구함으로써 그에 내재된 의미를 해석하는 분석 대상이 된다.

문법 교육에서 논의되는 ‘맥락’은 독자 및 청자가 특정한 문법 형태에 주목하고 ‘왜’ 그러한 문법 형태를 선택했는지를 텍스트의 의미와 관련지어 해석하는 과정에서 작용하게 된다. 이때 맥락은 상황 그 자체가 아니며 그것에 대한 필자의 구성이 개입된 것이다(서영경 · 이삼형, 2013: 279). 할리데이(Haliday, 1989)는 맥락을 그 특성에 따라 언어적 맥락, 상황 맥락, 사회문화적 맥락으로 나누었고, 이들 사이에 일종의 층위가 존재한다는 점을 강조하였다. 본고는 할리데이(Haliday, 1989)와 그의 논의를 심화한 마틴(Martin, 1993, 1997)의 관점을 참조하여 맥락의 구성 요소를 살펴보기로 한다.

<그림1> 맥락-장르-언어사용역-언어의 관계(Martin, 1997: 8)



<그림1>에서 알 수 있듯 할리데이(Haliday, 1989)는 맥락 내에 장르를 두

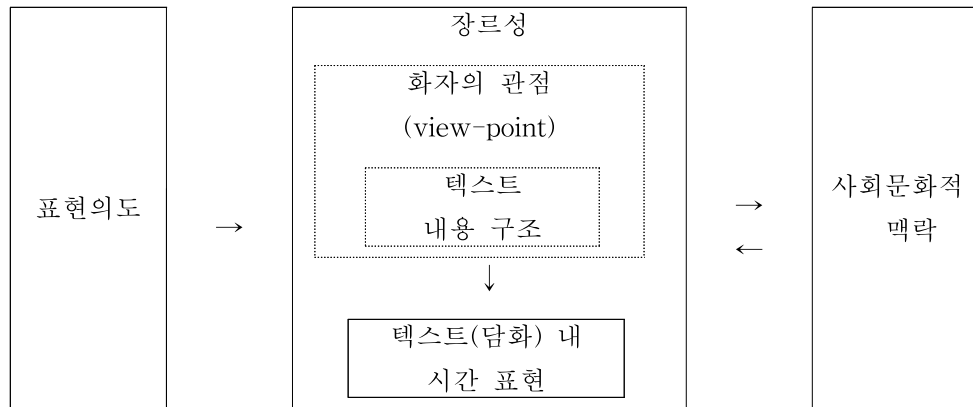
고, 그와 언어 체계 사이에 ‘사용역(register)’라는 중간항을 설정하여 맥락이 언어화되는 기제를 구체화했다. 그리고 이 사용역의 개념은 상황 맥락과 관련지어 논의된다. 서영경 · 이삼형(2013)은 장르와 맥락의 관계¹⁵⁾를 언어학적 관점과 수사학적 관점으로 분류하여 서술하면서, 두 관점은 선택과 배제의 문제가 아닌, 글쓰기의 상황이나 목표 등에 따라 달리 적용될 수 있는 것으로 보았다. <그림1>이 보여주는 장르와 맥락의 관계는 언어학적 관점을 반영한 것이지만, 문법 교육의 궁극적 지향점은 필자 혹은 화자가 맥락을 보다 면밀히 관찰하여 매력적인 텍스트를 만들어 내는 데에 있다. 이에 본고는 맥락은 오랜 시간을 관통하여 수많은 ‘바로 그’ 텍스트와 유사한 다른 텍스트들과의 관계맺음을 통해 형상화되어 온 것으로 보는 사회적 구성주의 관점¹⁶⁾으로 보는 김혜정(2011)의 논의에 주목하였다. 요컨대 본고는 맥락¹⁷⁾을 의사소통 참여자에 의해 구성되는 것이며 동시에 의미 구성의 주체인 의사소통 참여자에게 계속적으로 영향을 미쳐 스스로를 구성해나가는 메타적인 작용태(김혜정, 2011: 67)로 보는 관점을 지향하고자 한다. <그림1>을 통해 맥락의 개념을 상세화한 것을 바탕으로 본고는 시간 표현의 선택에 개입하는 맥락 요인을 [표8]과 같이 제시하였다.

15) 언어학적 관점에서 장르는 맥락이라는 범주 안에 위치해 있다. 필자가 상황을 판단하여 맥락을 상정함에 따라 어떠한 문법 형태를 택할 것인지 장르를 통해 명시적으로 설명할 수 있다는 점에서 유의미하다. 한편 수사학적 관점에서는 장르가 맥락의 하위 범주가 아니라 독립적으로 존재하며, 장르를 매개로 필자, 텍스트, 맥락, 독자의 범위가 계속해서 변하면서 텍스트를 완성시킨다고 본다. 이 관점에서 맥락은 정형성과 조정가능성을 동시에 띠는 측면을 보인다.

16) 그런 점에서 이 맥락을 일명 제도나 관습이라 부르기도 한다. 이에 따른 견해로 할리데이 외(Haliday & Hasan, 1989)와 스피비(Spivey, 1997: 147~153)등이 있다.

17) 김혜정(2011: 69)에서는 수사학적 관점에서 맥락을 논의하는데, 맥락을 개인의 인지적인 구성물로 바라보는 것을 넘어, 현상적으로 실재하는 것으로 상정하려고 하고, 동시에 그것은 의미 구성에 직접적으로 관여하는 것으로 간주하고 있다.

[표8] 시간 표현의 주관적 선택과 관련한 맥락 요인



본고는 시간 표현의 선택에 관여하는 요인을 크게 텍스트의 장르성, 화자의 관점(viewpoint), 텍스트 내용 구조로 구분하였다. 각 요인 간의 경계를 점선으로 나타낸 것은 시간 표현을 선택하는 과정에서 이들이 명확하게 구분된 역할을 수행하는 것이 아니며, 요인 간에도 서로 영향을 끼친다는 점을 의도한 것이다.

시간 표현의 선택 요인과 관련하여 본고는 ‘텍스트의 장르성’을 가장 상위의 범주로 보았으며, ‘장르’는 문법 지식과 텍스트의 연계적 설명을 위한 매개적 개념으로서 ‘맥락’에 대해 사회적 과정으로 접근할 수 있는 근거를 마련해 준다는 점(주세형, 2011: 41)에서 ‘장르성’을 문화 맥락의 범주에 포함되는 것으로 보았다. 특히 본고는 아담스(Adams, 2000: 21)의 ‘공동주관성(intersubjective)’¹⁸⁾에 주목하였다. 사회 속에서 구성된 ‘나’의 의미는 주관성과 객관성을 동시에 지니고 있으며, 이러한 관점에서 언어는 그것이 ‘나 자신’의 것이라 하더라도 이미 사회 속에서 구성된 것(제민경, 2013: 183에서 재인용)이라 보는 것이다.

시간 표현의 사용 또한 ‘공동주관성’에 터를 두고 선택된다. 개개의 텍스트에는 텍스트가 드러내고자 하는 표현자의 의도나 주제가 존재하고, 이 주제는 일정한 시간적 방향성을 갖는다. 이를테면 ‘보고’의 성격을 갖는 텍스트에서는 주

18) 주세형(2009: 184)에서는 할리데이가 ‘맥락’을 보다 가시화하여 설명하기 위해 중간언어층을 설정하였으며, 이러한 논리의 연장선상에서 맥락도 일종의 언어층에 해당한다고 보았다. 특히 모든 독특한 개별 언어 사건들은 그 독특함에도 불구하고 언어 공동체의 일원이 인식할 수 있는 ‘유형’을 따르게 되어 있으며, 이 유형화를 예측할 수 있는 기제를 할리데이의 이론에서 찾아볼 수 있다고 서술하였다.

로 과거를 드러내는 시간 표현이 선택되는 경향이 있는데, 이는 시간 표현이 사용될 때도 표현자가 은연중에 텍스트의 장르성을 염두에 두기 때문인 것이다. 문체적 특성을 드러내는 표지를 탐구함으로써 텍스트의 장르성을 해석해낼 수도 있는데, 본고는 문체적 특성을 범박하게 <그림1>의 양식(mode)과 상응하는 것으로 보았다. 양식(mode)은 담화 양식, 의미 표현의 방식 등으로 이해되는데, 화자 및 필자가 상황 맥락을 구성하면서 자신의 특정한 의도를 전달하는 방법을 말하며, 구어체와 문어체로 분류할 수 있다. 본고는 시간 표현을 드러내는 문법 형태 중 ‘-더-’와 ‘-있었-’에 주목하여 시간 표현의 문체적 특성과 텍스트의 장르성 간 관계를 밝히고자 한다.

전술하였듯 상황 맥락을 발화의 내용(field), 주체(tenor), 양식(mode) 등의 자질로 구성된다고 전제했을 때, 발화의 주체(tenor)는 자신이 표현하고자 하는 의도를 어떤 지점에서 바라볼 것인지를 결정해야 한다. 시간 표현의 사용에 있어서는 이를 ‘화자의 관점(viewpoint)’을 선택하는 것으로 규정하였다. 화자 혹은 필자가 초점화하고자 하는 내용이 무엇인지와, 청자 혹은 독자가 그러한 내용을 어떻게 수용하는지를 살필 수 있다. 관점을 ‘perspective’가 아닌 ‘viewpoint’로 간주한 것은 화자가 사건을 어느 위치에서 바라보는지에 따라 시간 표현의 선택 양상이 달라질 수 있다는 점을 의도한 것이다. 더하여 ‘표현 의도’와 관련되는 ‘perspective’로서의 관점은 이보다 상위의 범주에서 작용된다고 보았다.

‘텍스트’에 시간 표현을 담아내는 데 있어 ‘텍스트 내용 구조’도 중요한 역할로 기능한다. 구체적으로 텍스트에 표현된 사건 간의 시간적 관계가 어떻게 형성되느냐에 따라 시간 표현이 선택되거나, 혹은 시간 표현의 적절성을 따질 때 명제 자체의 시간적 속성이 텍스트에 반영된 상황을 고려해야 하는 경우를 생각해볼 수 있다. 이와 관련하여 오현아(2011: 220~221)에서는 할리데이(Haliday, 1989)에 기반을 두고 국어과 교육과정에서 맥락의 수용 양상을 고찰하면서, ‘언어적 맥락’을 텍스트 외적 요인에 대한 고려가 부족한 형식주의적 관점에서의 맥락으로 기술하였다. 그러나 본고에서의 ‘텍스트’는 동태적 관점에서의 실체이므로, 담화 내지는 텍스트를 구성하는 화자나 필자의 의도를 고려한 상황 맥락에서 ‘텍스트 구조’를 바라보는 것으로 한다.¹⁹⁾ 이렇게 되면 명제 자체의 속성과 해당 텍스트가 담아내는 상황 맥락이 어떻게 관계되어 의미를 형성하는지를 살필

수 있다. 신명선(2009: 105-106)에서는 어휘 표현의 과정에서 고려하게 되는 맥락 요인을 미시적 차원, 거시적 차원, 메타적 차원으로 구분하면서 내용 구조를 거시적 차원의 맥락 요인에 포함시킨 바 있는데, 즉 텍스트에 서술된 사건은 텍스트 내적으로만 해석되는 것이 아니라, 텍스트와 상호 작용하는 상황 맥락과 사회문화적 맥락과 상호작용하게 된다.

이처럼 시간 표현 교육의 중심에 맥락을 들여올 경우, 언어활동에 시간성, 공간성을 부여함으로써(한국교육과정 평가원, 2006: 5) 이를 역사적 맥락, 사회적 맥락에서 성찰할 수 있는 계기를 마련했다는 의미를 갖는다.

2.2. 언어 사용 행위로서의 시간 표현

앞 절에서 우리는 현행 문법 교육에서의 시간 표현은 ‘발화시와 사건시를 중심으로 시간을 나타내는 범주’로 서술되어 있음을 확인하였다. 또한 발화시를 ‘화자가 말하는 시간’으로, 사건시를 ‘사건/상황이 일어난 시간’으로 설명하고 있는 것 또한 확인하였다. 그러나 이러한 기술은 학습자가 사건이 일어난 상황시를 단순히 표현하는 것부터 시작해서 모종의 의도를 표현하기 위해 시간 표현을 섬세하게 사용하는 실제 언어생활을 포섭하지 못하는 한계를 지닌다. 실제 텍스트에서 시간 표현을 선택하게 될 때 화자가 말하는 시간적 지점과 실제 사건이 일어난 시간적 지점과의 관계를 고려하기보다는, 화자가 사건을 어떻게 대하느냐를 참고하기 때문이다. 특히 본고는 실제로 과거의 어느 시간 지점에 일어난 사건을 표현하는 데에도 현재형의 시간 표현이 선택되기도 하는 ‘역사적 현재’와 같은 현상이나, 앞으로 예정된 사건에 대해서도 과거형이나 현재형으로 표현되는 현상에 주목하였다. 이러한 현상은 시간 표현의 선택 양상을 기술할 때 필자 및 화자의 인식을 배제해서는 안 된다는 것을 전제하며, 시간 표현 교육에도 발화나 사건의 시간적 지점이 아니라 화자의 주관성을 바탕으로 한 문법적 설명이 필요하다는 것을 의미한다. 따라서 본고는 기존 시간 표현에 대한 정의가 사실상 ‘선택’이라는 속성을 간과한 것이라 보고, 발화시와 사건시의 관계

19) 텍스트를 동태적 관점에서 바라보고 문법과 텍스트와의 긴밀성을 탐색한 논의로는 주세형(2007), 김은성(2008), 신명선(2009), 제민경(2011), 이관희(2012) 등을 참고할 수 있다.

가 아닌, ‘관점(viewpoint)’을 고려하여 시간 표현을 재정립하고자 한다.

랜개커(Langacker, 1987)에서는 시제 범주와 양태 범주를 개념화자의 위치인 ‘단상’(G)으로 서술했는데, 여기서 ‘단상’은 화자가 화행을 행하는 직접 맥락으로, 화자가 있는 장소와 시간이 포함된 개념이다. 이때 한 표현이 취하는 구체적인 형태는 대체로 그것이 전제하는 관찰법(viewing arrangement)에 의해서 결정되는데, 관찰법은 단상 자체의 어떤 부분이 기술되는지와 이때 화자의 관찰점이 사건의 외부에 존재하는지, 내부에 존재하는지에 따라 사건 서술의 객관성과 주관성 정도가 결정되는 것이다.

브룩스 외(Brooks & Penn, 1943)에서는 이야기 내에서의 ‘관점’을 네 가지 범주, 즉 이야기 내의 인물과 아닌 경우, 사건을 내적으로 분석하는 경우와 외부에서 관찰하는 경우로 나눠 설명하였다(Genette, 1980: 186에서 재인용).

[표9] 네 가지 범주에 따른 관점(viewpoint)²⁰⁾의 분석

	사건의 내적 분석	사건에 대한 외부 관찰
이야기 내의 인물로서의 서술자	1. 주요 인물이 자신의 이야기를 한다	2. 부차 인물이 주요 인물의 이야기를 한다.
이야기 내의 인물로서가 아닌 서술자	4. 분석적 또는 전지적인 작가가 이야기를 한다.	3. 작가가 관찰자로서 이야기를 한다

쥘레트(Genette, 1980)는 [표9]에서 가로로 구분이 서술의 주체와, 세로로 구분이 서술 위치의 내부와 외부의 문제로 보았는데, 김호정(2007: 4)에서는 ‘누가 보는가’, ‘누가 말하는가’와 관련되는 문법 현상을 설명하는 데 가장 보편성을 획득하기 용이하다는 점에서 이를 모두 관점(point of view)의 범주에 포함시켜 논의하고 있다. 또한 가로의 구분에서는 이야기 안팎의 화자가 누구냐의 문제라기보다는 ‘어떤 입장인가’가 중요한 논의 지점이라고 보고 있다. 본고는 이를 참고로 하여 관점²¹⁾을 ‘사건을 서술하는 화자의 시·공간적 위치’²²⁾로 상정

20) 브룩스 외(Brooks & Penn, 1943)에서는 이를 ‘서술의 초점(focus of narration)’으로 명명하지만 본 연구에서 용어의 혼동을 피하기 위해 ‘관점’을 택하기로 한다.

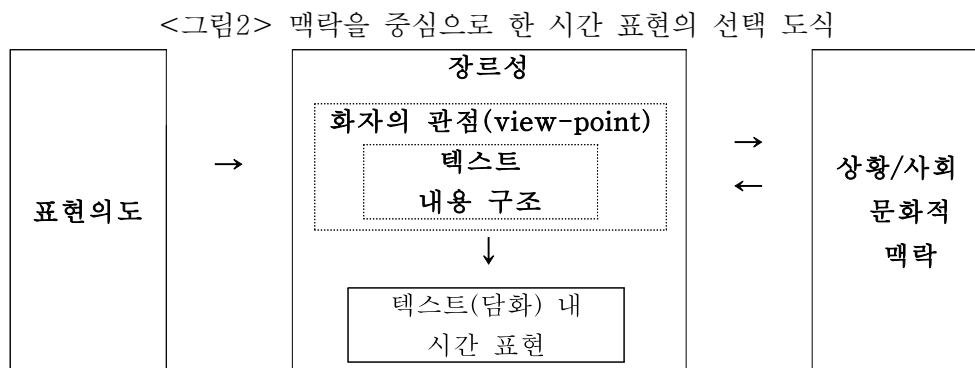
21) 최근의 논의로 제민경(2013: 200)에서는 관점을 ‘외부 세계를 바라보는 화자의 시점이 텍스트에 투영된 결과’로 정의하고, 이를 텍스트의 시간성과 관련지어 고찰하고 있다. 관련 논의는 김호정(2006) 참조.

22) 시간 표현을 논할 때 시간성과 공간성을 모두 고려해야 한다는 문제의식은 임철성

하고자 한다. 이는 전술하였듯 맥락이 중심에 있는 언어활동이 시간성과 공간성을 부여받는 것과도 긴밀히 연결된다.

문숙영(2005)에서는 시제를 발화시와 사건시의 관계가 아닌 ‘화제시’²³⁾를 도입하여 설명하고자 했는데, 본고가 강조하는 ‘관점’의 개념과 통하는 바가 있다. 또한 클라인(Klein, 1994)의 ‘주제시’와도 밀접한 관련을 보인다. 이러한 접근은 시제를 선택할 때 ‘화자가 말하고자 하는 시간’이 중요한 변수가 된다는 사실(문숙영, 2005: 41)을 시제 논의의 중심으로 가져왔다는 점에서 큰 의의를 지니며, 시간 표현의 선택에 ‘화자’의 존재를 주요 요인으로 포함시킴으로써 언어 ‘사용’의 차원에서 시간 표현을 논의할 수 있게 된다. 그리고 언어 ‘사용’의 차원에서 시간 표현을 고찰하는 것은 시간 표현을 드러내는 문법 형태의 의미 기능을 탐구하는 것을 넘어서서 담화 내지는 텍스트 차원에서 시간 표현의 선택을 살피는 작업의 중요성을 시사한다.

요컨대 시간 표현을 선택하는 데 있어 맥락 요인을 고려하는 과정을 시간 표현에 대한 기존의 분석적 관점과 비교하여 다음과 같이 도식화할 수 있다.



(1997)에서도 찾아볼 수 있는데, 시간 표현이 시간과 공간 개념을 모두 포괄하는 것임을 알 때 비로소 언어와 세계에 대한 인식을 넓힐 수 있다고 강조한다.

23) 라이헨바흐(Reichenbach, 1947)는 ‘참조시’의 개념을 제시하여 발화시와 사건시의 관계만으로 설명하기 어려운 시간 표현을 개념화하고자 했지만, 이는 완료상의 개념에 국한될 여지가 있다. 나아가 클라인(Klein, 1994)에서는 사건시를 빼고 주제시를 제시하면서, 상황의 지속에 따른 시간량, 혹은 시폭을 고려해야 한다는 점을 강조했다. 점에서 본고의 논의에 일부 참고가 된다. 이에 대해 문숙영(2005)은 클라인(Klein, 1994)의 ‘주제시’ 개념이 한국어 시제 표현의 양태성을 포섭할 수 없다는 점을 비판하면서 ‘화제시’ 개념을 제안하였다.

<그림3> 분석적 관점에서의 시간 표현 도식



시간 표현을 인식하는 데 있어 ‘관점’의 개념을 도입하게 되면, 시제는 상과 유관한 영역으로 해석될 수 있으며, 발화시와 사건시의 관계만으로 시간 표현을 규정했을 때 설명하기 어려워 일종의 회피가 일어났던 실제적 표현에 대해서도 설명력을 갖추게 된다. 또한 시간 표현에 포함되나 시제와는 다른 별개의 영역으로 처리되었던 서법 및 양태에 대해서도 통합적으로 접근할 수 있다.²⁴⁾

3. 맥락 중심 시간 표현 교육의 의의

3.1. 시간성의 언어화를 통한 국어 인식의 확장

교육의 목표는 국어에 대한 메타적 이해이다(김은성, 2008: 351). 학습자는 실제 세계가 어떻게 언어화되었는가를 이해하고 탐구하는 과정을 통해 언어 자체에 대한 구조적 앎²⁵⁾을 획득할 수 있고, 문법교육에 대한 흥미와 과학적 탐구

24) 이와 관련하여 남가영(2008: 176~178)에서는 양태 범주를 문법 교육의 재료로 삼아, 시제 범주를 경유하여 서법 범주를 이해하는 활동을 제안하고 있다. 이때 시제 형태소가 양태성을 드러내는 경우와 서법 형태소가 시간을 드러내는 경우를 유연하게 해석할 수 있게 되고, 이는 실천적 작용소의 측면에서 양태 범주가 텍스트 내에서 어떤 의미로 소통하는지 경험하게 된다고 이야기한다.

의 동기를 유발하여 비판적 읽의 단계까지 나아가게 된다. 박진호(2011: 290)에서는 시제를 ‘절이나 문장이 나타내는 사태(state of affairs)가 발생한 시간적 위치(temporal position)를 문법적 수단(grammatical means)을 통해 나타내는 것’으로 정의했는데, 이는 시간이 ‘물리적인 어떤 것’이었다가 이것이 화자의 인식 속에서 ‘언어화’되는 지점을 고려한 서술로 볼 수 있다. 즉, 학습자는 시간 표현이 물리적 시간을 그대로 반영한 것이 아니라는 점을 파악하고, 시간과 관련한 인간의 사고와 언어와의 관계를 고려해 볼 수 있다. 이러한 사고 작용은 ‘체계로서의 언어’²⁶⁾에 대한 고민에 바탕해 이루어진다.

물리적 시간성이 언어화되는 과정은 비단 선언어말어미에 국한된 문법 형태의 차원에서만 일어나지 않는다. 학습자는 직관적으로 뻔해내었던 텍스트의 곳곳에 자리해 있는 시간 표현에 대해 사고해 봄으로써 이를 텍스트의 장르적 특성과 관련 지어 탐구할 수 있다. 나은미(2011: 180)에 따르면 ‘장르’는 특정한 사회 문화적 맥락 속에서 형성되었으며 긴 시간 반복에 의한 ‘역동적 산물’이라는 것을, 그리고 동시대인들이 특정 장르임을 인식할 수 있는 ‘전형성’을 드러내는 특징이 있는데, 이 장르적 특성을 드러내줄 수 있는 기제 중에 시간 표현이 존재한다는 것을 알 수 있다. 특히 본고는 채민경(2013)의 논의에 주목하였다. 독자 및 청자는 텍스트를 받아들일 때, 해당 문장이 문법적으로 잘못된 부분이 없다 할지라도 텍스트에 사용된 시간 표현이 일반적인 장르 규칙에 위반될 경우, 우리는 ‘적절하지 않다’는 판단을 내리거나, 혹 ‘특별하게 의도된 의미가 있나’를 따져 보게 된다는 것이다. 이를 통해 학습자는 ‘탈당연시화’(Fairclough, 1995: 29)를 경험할 수 있다. ‘당연하지 않음에도 당연시되는 것’이었던 시간 표현을 명시적으로 파헤쳐 그것이 ‘당연하지 않은 것이었던’ 현상으로 직면함으로써 학습자로 하여금 세계와 언어의 관계를 고민해볼 수 있는 기회를 제공해 줄 수 있을 것이다. 그리고 이러한 경험들은 텍스트를 도입함으로써, 텍스트를 생성하고 해석하

25) 김은성(2008: 351-352)에서는 국어에 대한 메타적 이해를 교육의 목표로 상정하고, 그 출발은 형태를 중심으로 하는 언어에 대한 메타적 이해를 논리적으로 수행하는 것이어야 한다고 강조했다. 이를 토대로 하여 여러 변형이 일어나는 것이지, 형태에 대한 고민 없이 새로운 문법교육을 성립시킬 수 없다는 점을 공고히 하고 있다.

26) 남가영(2008: 76)에서는 이를 계열관계를 따지는 경험과 결합 관계를 따지는 경험으로 교육 내용화하였다. 시간성을 드러내는 문법 형태를 바꿔 그에 내재한 표현자의 의도나 효과를 고민함으로써 언어를 과학적 탐구의 대상으로 삼아 분석하는 문법 탐구 경험들이 끊임없이 서로 교차하고 관여하는 양상을 보일 것임을 알 수 있다.

는 데 작동하는 맥락을 고찰함으로써 비로소 가능해진다. 결국 맥락을 중심에 둔 시간 표현 교육을 통해 순수하게 언어적 차원에서 체계적 구조체로서의 언어의 모습을 보여줄 수 있을 뿐만 아니라 화용적인 돌발성에도 불구하고 다시금 그 안에서 의사소통 차원의 체계성을 내재하는 ‘사용으로서의 언어’의 양상(김은성, 2008: 353)을 보여 줄 수도 있으며, 이러한 언어의 세계에 작용하는 사회 문화적 가치 체계의 반영과 이를 둘러싼 언어 주체의 언어적 실현 과정을 보여 줄 수도 있다.

3.2. ‘선택’ 으로서의 시간 표현 사용 능력 향상

맥락 요인을 중심에 두고 시간 표현의 선택 기제를 논구하면, 시간 표현은 문법적 체계가 아니라 그 ‘선택’을 주관하는 ‘상황’ 과 ‘문화’를 구체화하는 것이 중요한 내용으로 부각된다. 이런 과정을 통해 학습자는 문법 형식이 언어적 체계를 갖출 뿐 아니라 ‘선택’하는 도구가 되기도 한다는 점을 인식하고 이를 자신의 의도에 따라 ‘적절하게’ 표현하는 것의 필요성을 깨닫게 된다. 이에 대해 구본관·고영근(2008: 7)에서는 모어 화자의 언어 구사를 문법능력과 사용능력으로 구분하면서, 모어 화자는 특별한 문법 지식이 없이도 문법에 어긋나는 문장을 가려내는 문법능력을 갖고 있지만, 담화나 텍스트의 차원에서 어떤 문법 형태가 적절하고 효과적으로 사용되었는지를 판정하는 사용능력은 교육을 통해서 신장시킬 수 있는 것으로 보았다.

남가영(2008: 78~79)은 이를 ‘언어를 실천적 작용소로 다루어 보는 경험’으로 규정하면서, 언어 주체가 속한 담화 공동체와 사회, 문화적 맥락을 고려하면서 적절한 문법 형태를 ‘선택’하는 것으로 상세화했다. 이러한 경험 안에서는 텍스트 해석보다는 텍스트 설명을, 텍스트 이해보다는 텍스트 평가를 지향한다고 할 수 있다.

‘선택’의 문제는 언어 주체인 화자가 그러한 시간 표현을 ‘왜 선택했는가’를 탐구할 수 있는 기회를 만든다. 이미 언급한 ‘텍스트 평가에의 지향’은 이 ‘선택의 이유’를 묻는 데서부터 시작되고, 학습자는 특정 시간 표현이 실현된 텍스트에 반영된 모종의 의도를 파악하거나 해석하게 된다. 2009 개정 교육과정에서 ‘문법’과 ‘독서’가 교과목상 통합을 이루고 ‘독서와 문법’으로 단일 교과화되면서

문법과 맥락, 텍스트의 관계 맺기²⁷⁾는 필연적이다. 신명선(2008: 533~534)에서는 글을 읽고 쓰는 행위는 단순한 의견 교환 과정이 아니라 사회적 실천 행위로 보고, 이 과정에서 문법이 내용의 타당성을 비판적으로 분석하도록 돕는 하나의 자원일 수 있음을 시사했다. 이관희(2012)는 문법과 텍스트 사이의 보다 심화된 논의를 보여주는데, 두 교과와 본질적 통합을 위해 ‘텍스트’를 중심에 놓고 문법에 대한 분석이 텍스트 의미에 대한 심층적 이해와 직결될 수 있는 방향으로 문법 교육이 나아갈 바를 설정하고 있다. 요컨대 ‘선택 가능한 시간 표현’은 텍스트 읽기의 영역과도 연결될 수 있다.

학습자가 특정 시간 표현의 선택에 따른 표현자의 의도나 그러한 선택의 경향성을 파악하고 해석할 수 있게 된다면, 이는 ‘사용’으로까지 확장된다. 학습자는 텍스트를 ‘선택’의 관점으로 접근하면서 그 텍스트를 평가할 수도 있고, 역으로 텍스트를 생성하면서 특정한 표현을 ‘선택’하는 힘을 갖추게 된다.

27) 주세형(2009: 193)에서 이와 통하는 논의를 찾을 수 있다. 이를테면 문법의 사용에는 단형 부정형과 장형 부정형 중 하나를 택해야 하는 배타적 선택항들을 가지는데, 텍스트 내에 실현된 문법 형태의 의미는 반대로 실현되지 않은 다른 선택항과의 관계 속에서 그 의미가 더욱 명확해진다. 이는 ‘수사학적 선택’ 결과로서의 텍스트가 무엇을 의미하게 되는지를 설명해 줌으로써 과학적으로 텍스트를 설명할 수 있는 근거가 마련된다.

Ⅲ. 시간 표현의 선택에 관여하는 맥락 요인 분석

1. 요인 분석의 전제

1.1. 분석의 고려 요인

시간 표현이 ‘선택’의 결과라는 점을 논구하기 위해서는 텍스트를 고려하지 않을 수 없다. 특히 생성적 관점에서 문법을 보고자 하는 본 연구의 입장에서 시간 표현은 텍스트에서 출발할 필요가 있고, 이는 정확성이 아닌 적절성의 정도에 따라 논의되어야 하는 것으로 본다. 본고는 시간 표현을 선택하게 되는 과정에서 어떤 요인들이 고려되는지 이를 맥락의 층위에서 살피고자 이를 종합적으로 고찰할 수 있는 인식 측정지를 구성하였다. 인식 측정의 대상은 고등학교 학습자들로 설정하였고, 문항 구성 시 시간 표현의 선택에 있어 ‘시간성’ 뿐 아니라 다른 요인을 고려할 수 있도록 유도하는 발문을 사용하였다. 이때 맥락을 텍스트(혹은 담화)에서 구현되는 장르성, 필자(화자), 독자(청자), 텍스트 내용 구조로 상정하고, 맥락이 텍스트에 개입하는 양상은 복잡다기하고 중층적으로 일어나기에 양적 접근 뿐 아니라 질적 접근을 시도하였다. 가령, 화자의 관점에 따라 시간 표현이 선택되는 양상을 관찰하고자 구성한 문항에서, 제시된 텍스트의 장르성에 대한 인식이나, 텍스트 내용 구조에 대한 인식이 드러나는 서술이 존재했다. 이는 양적 접근을 통한 시간 표현 선택의 경향성 뿐 아니라, 그에 내재한 인식을 질적으로 고찰할 필요를 보여 주는 부분이다. 인식 측정지의 문항 구성을 다음 [표10]과 같이 정리하였다.

[표10] 1차 인식 측정지의 문항 구성

1번	제시문	없음
	답지	명제 의미는 동일하며 과거형이 사용된 문장과 그렇지 않은 문장 제시
	문제	두 문장이 평소 어떤 상황에서 사용되는지 맥락 정보를 제거하고 제시.
1-1번	제시문	소설 텍스트 중 일부분이 빈칸으로 처리된 텍스트

	답지	1번과 동일한 문장 제시
	문제	각 문장이 제시문에 들어가기에 적절한지 5단 척도로 평가하고, 평가 이유 서술
2번	제시문	상황 맥락 제시 후 빈칸으로 처리한 담화
	답지	과거형이 사용된 문장과 그렇지 않은 문장으로, 발화자의 시간적 인식 지점이 다른 두 문장 제시
	문제	각 문장이 대답으로 적절한지 5단 척도로 판단 후 판단 이유 서술
3번	제시문	일부분이 빈칸으로 처리된 신문 텍스트 제시
	답지	명제 의미는 동일하며 ‘-였었-’이 사용된 문장과 ‘-였-’이 사용된 문장 제시
	문제	두 문장 중 더 적절한 문장을 선택하고 그 이유를 서술하도록 제시
4번	제시문	상황 맥락 제시 후 빈칸으로 처리한 담화
	답지	명제 의미는 동일하며 과거형이 사용된 문장과 그렇지 않은 문장 제시
	문제	두 문장에 반영된 화자의 주관적 태도 차이 서술
5번	제시문	상황 맥락이 부여된 질문-대답 쌍 제시 (대답에는 ‘-더-’가 사용된 표현에 밑줄)
	답지	대답하는 이가 인식하는 상황 맥락을 네 가지로 제시
	문제	네 가지의 대답 중 적절한 것을 선택하도록 함.
6번	제시문	상황 맥락이 부여된 질문-대답 쌍 제시(대답에는 ‘-더-’가 사용된 표현에 밑줄)
	답지	대답하는 이가 인식하는 상황 맥락을 네 가지로 제시
	문제	네 가지의 대답 중 적절한 것을 선택하도록 함.
7번	제시문	상황 맥락이 부여된 질문-대답 쌍 제시(대답에는 ‘-겠-’이 사용된 표현에 밑줄)
	답지	대답하는 이가 인식하는 상황 맥락을 네 가지로 제시
	문제	네 가지의 대답 중 적절한 것을 선택하도록 함.
8번	제시문	시간 표현이 달리 사용된 부분에 밑줄을 그은 학술 텍스트 제시
	답지	텍스트에 드러난 두 가지 상반된 견해 제시
	문제	두 견해 중 화자가 더 동조하고 있는 견해 선택
9번	제시문	시간 표현이 달리 사용된 동일한 명제의 텍스트 두 개 제시
	답지	두 개의 텍스트 중 필자의 확신이 두드러지는 텍스트가 무엇인지 세 개로 나누어 제시
	문제	적절성 판단
10번	제시문	상황 맥락이 부여된 질문-대답 쌍 제시(대답에는 ‘-더-’가 사용된 표현과 그렇지 않은 것을 두 개 제시)

11번	답지	없음
	문제	제시된 담화의 대답에서 느껴지는 화자의 태도 차이 서술
	제시문	상황 맥락이 부여된 질문-대답 쌍 제시(대답은 빈칸 처리)
11번	답지	명제 의미는 동일하며 ‘-겠-’이 사용된 문장과 그렇지 않은 문장
	문제	각 문장이 제시문의 빈칸에 들어가기에 적절한지 5단 척도로 판단하고, 판단 이유 서술

[표11] 2차 인식 측정지의 문항 구성

1번	제시문	‘-더라’가 일부 사용된 신문 텍스트
	답지	적절성 판단
	문제	신문 텍스트로서 적절한지 판단하고, 판단 이유를 서술한 후, 그 근거가 되는 부분을 찾아 본문에 밑줄 긋기
1-1번	제시문	1번과 동일한 주제를 다룬 보도 텍스트, 편지 텍스트
	답지	빈칸으로 제시
	문제	각 글의 문종 설명
2번	제시문	‘-더라’와 ‘-었었-’이 일부 사용된 학술 텍스트
	답지	적절성 판단
	문제	학술 텍스트로서 적절한지 판단하고 판단 이유를 서술한 후, 그 근거가 되는 부분을 찾아 본문에 밑줄 긋기
3번	제시문	상황 맥락 제시 후 빈칸으로 처리한 담화
	답지	과거형이 사용된 문장과 그렇지 않은 문장으로, 발화자의 시간적 인식 지점이 다른 두 문장 제시
	문제	각 문장이 대답으로 적절한지 5단 척도로 판단 후 판단 이유 서술
4번	제시문	시간 표현이 달리 사용된 부분에 밑줄을 그은 학술 텍스트 제시(1차 인식측정지의 8번 문항과 동일한 내용의 텍스트이며, 시간 표현의 차이만 달리함.)
	답지	텍스트에 드러난 두 가지 상반된 견해 제시
	문제	두 견해 중 화자가 더 동조하고 있는 견해 선택

앞서 I 장에서는 시간 표현에 관여하는 맥락 요인을 살피기 위해 인식측정지 뿐 아니라 보도 텍스트와 학습자가 생산한 수필 텍스트, 자기소개서를 분석하였다는 점을 언급하였다. 세 텍스트의 유형은 모두 시간성을 담지하는 사건 및 상황을 다루어 서사성을 띠고 있다는 점에서 공통된 특성을 가지고 있으며, 역으로 각 텍스트가 놓인 맥락이 조금씩 다르기에 시간 표현의 사용 양상을 텍스트별로 섬세하게 살필 수 있다. 이 가운데 분석의 주된 대상을 보도 텍스트로 삼

고자 한다. 그리고 이를 신문 보도 텍스트와 텔레비전 보도 텍스트로 나누어 살펴본다. 장르성과 시간 표현의 관계를 밝히고자 하면서도 텍스트 종류나 텍스트 생성 의도를 다소 한정하고자 한 것은, 오히려 텍스트에 내재한 문법 형식의 의미기능은 해당 텍스트의 장르성과 함께 파악되어야만 온전한 의미를 구성해 낼 수 있기(이관희, 2012: 198) 때문이다. 즉, 텍스트의 심층적 이해 및 표현에 기여하는 문법 교육을 위해서는 특정한 텍스트 내에서 문법 형태가 어떻게 작동하는지를 살피는 것이야말로 학습자에게 유의미한 경험이 될 것이다.

보도 텍스트의 가장 핵심적인 기능은 ‘사실’을 전달하는 것에 있다고 볼 수도 있지만, 그 사실을 어떻게 포장하여 전달할 것인지, 어떤 사실을 선택하여 드러낼 것인지는 보도의 주체와 그 보도 주체의 의도²⁸⁾에 따라 달라진다. 그러다보니 동일한 신문 텍스트라 할지라도 필자의 구체적 의도에 따라 보도의 주체가 자신의 의도를 실현하기 위해 여러 문법적 장치를 전략적으로 사용하게 된다. 따라서 신문 텍스트는 사건 보도 기사 뿐 아니라 인터뷰, 심층 취재, 르포타주 등 여러 유형의 텍스트가 한데 모여 있는 복합 장르 텍스트이다. 오장근(2001)은 신문 텍스트를 1) 정보 위주의 텍스트, 2) 의견 위주의 텍스트, 3) 대화적 텍스트로 대별하고, 이 중에서 정보 위주의 텍스트를 사건 보도, 사태 보도, 르포타주로 분류하고 있다. 여기서는 1), 2)와 3)을 1차적으로 독백적 커뮤니케이션과 대화적 커뮤니케이션으로 분류한 후 1)과 2)를 나누고 있지만, 사실상 분류의 층위가 다르며 명료하게 구분되기 어려운 지점들이 존재한다. 오장근(2001)에서는 이를테면 1) 정보 위주의 텍스트도 실제 텍스트에서는 사건 보도, 사태 보도, 르포타주의 특성이 섞여 드러난다고 기술하고 있다. 따라서 본고는 이를 신문 텍스트 내에서 특별히 시간 표현의 사용 양상이 두드러지는 지점을 설명하기 위한 논의로 참조하고자 한다.

1.2. 요인별 내용 분류의 근거

본고는 학습자의 인식 양상에 대한 실증적 분석과 이론 연구를 바탕으로 시간

28) 신문 보도 텍스트의 이러한 장르 특성에 기인하여 박진희(2013)에서는 신문 텍스트에 드러난 인용 표현을 중심으로 인용 화자의 주관성이 실현되는 방식을 살피고 있다. 그 외 관련 논의는 제민경(2011), 이관희(2011) 참조.

표현의 선택에 관여하는 맥락 요인을 장르성, 화자의 관점(viewpoint), 텍스트 내용 구조로 나누어 체계화하였다.

장르는 일반적으로 문학 영역에서 주로 다루어져 왔지만, 최근 넵 외(Knapp & Watkins, 2007)의 사회적 과정으로서의 '장르' 개념이 적극적으로 논의되고 있다. 즉 '결과'가 아니라 '과정'으로서의 장르²⁹⁾에 주목하면, 장르를 가르치는 것이 텍스트 쓰기에서 패턴을 복제하는 것으로 처리하는 입장(Knapp & Watkins, 2007: 16)을 넘어설 수 있게 된다. 그리고 이때의 문법은 텍스트가 통상적으로 사용되는 사회적 맥락 안에서 언어가 어떤 형식을 취하는지에 대해 고찰하게 되는 방향으로 논의될 것이며, 장르 안에 존재하는 '표현의 힘'(Knapp & Watkins, 2007: 29)으로 작용할 수 있다. 이를 바탕으로 본고는 어떤 글이 갖고 있는 장르성을 시간 표현의 사용 국면에서 해석하고자 할 때 텍스트에 주로 선택되는 시간 표현의 경향을 따져 볼 수 있는데, 이렇게 시간 표현과 장르성이 교차하는 지점을 텍스트의 시간적 방향성과 문체적 특성으로 나누어 고찰할 필요가 있다고 보았다. 같은 명제를 표현한 것이라 할지라도 이를 어떤 장르에 담아내느냐에 따라 주로 선택되는 시간 표현이 달라지기 때문이다. 이때 장르가 보다 넓은 범위에서 필자의 의도를 드러내기 위해 선택하게 되는 사회적 규약과 같은 것이라면, 장르성은 글이 어떠한 장르를 반영한 것인지에 대한 특성을 가리킨다고 볼 수 있다.

화자의 관점(viewpoint)은 화자 및 필자가 어떤 시·공간적 위치에서 사건을 서술하고자 하는지에 따라 시간 표현이 달리 선택될 수 있다는 점을 고려한 것이다. 화자 및 필자가 초점화하고자 하는 대상이 화자가 이야기하는 시간적 지점까지 영향을 주는 것이거나, 혹은 화자가 그렇게 인식할 경우 현재형을 선택할 수 있고, 아니면 화자의 인식 세계 속에서 사건 내지 상황이 심리적으로 좀 더 떨어져 있는 경우 과거형을 선택할 수 있는데, 이와 관련하여 학습자의 인식 양상을 살폈다. 또한 이러한 시간 표현의 선택이 청자 및 독자에게는 어떻게 수용되는지에 대해서도 분석하고자 하였다. 본고에서의 관점(viewpoint)은

29) 넵 외(Knapp & Watkins, 2007)에 따르면, '장르'는 묘사하기, 설명하기, 지시하기, 주장하기, 서사하기의 사회적 과정이며 이러한 장르가 다중적으로 실현된 산물이 텍스트 유형 혹은 종류라고 보았다. 따라서 텍스트를 해석하는 행위는 텍스트 유형이나 종류에서 출발하더라도 궁극적으로는 과정을 반영한 장르 행위를 기반으로 한 문법 항목들을 마련하는 일이 요구된다.

전술하였듯 란개커(Langacker, 1987)의 논의에서 출발한 것이지만, 스미스(Smith, 1997)의 견해³⁰⁾로도 설명할 수 있다. 여기서는 문장을 상황유형(Situation type)과 관점(viewpoint)으로 구분하면서, 전자는 동사와 그 논항으로 표시되고, 후자는 문법 형태로 나타나는데, ‘관점’은 크게 완료, 미완료, 중립의 세 가지 유형을 제시하였다. 본고의 논의와 아주 같은 것은 아니나, ‘관점’을 ‘상황이 어떤 특정한 시각이나 관점에서 표현되었는지’에 대한 것으로 정의했다는 점에서 본 연구에 참고가 된다.

시간 표현을 선택하는 데 있어 화자나 필자는 자신의 표현 의도에 맞는 텍스트 내용 구조를 택하게 된다. 이는 텍스트 내용 구조는 전체 텍스트의 거시적 연관 관계를 가리키기도 하고, 미시적 층위에서 정보 단위를 가리키기도 하는데, 본고는 전자의 경우를 상정하여 시간 표현과 텍스트 내용 구조와의 관계를 논구하고자 한다. 미시적 층위에서의 정보 단위는 명제로 보고, 그 자체의 시간성과 상황과의 관계에 대해서도 살피고자 한다.

이를 바탕으로 시간 표현의 선택에 관여하는 맥락 요인을 다음과 같이 제시하고자 한다.

장르성	• 텍스트의 시간적 방향성 고려하기
화자의 관점	• 텍스트의 문체적 특성 고려하기
텍스트 내용 구조	• 필자/화자의 초점 대상에 따라 관점 이동하기
	• 독자/청자의 수용가능성에 따라 관점 이동하기
	• 사건 관계에 따라 시간 표현 선택하기
	• 명제와 상황의 관계에 따라 시간 표현 선택하기

30) 스미스(Smith, 1997)에서는 ‘관점상(viewpoint)’이라는 용어를 사용하면서 이를 상황 유형 혹은 상황상(situation type)와의 관계에서 고찰하고 있으며, 고정근(2004: 25)에서는 이를 ‘시점(視點)’으로 명명하였다. 용어와 관련한 혼동을 막기 위해 본고는 이를 모두 ‘관점(viewpoint)’으로 통일하기로 한다.

2. 내용 요소의 선정과 상세화

2.1. 텍스트의 장르성

(1) 텍스트의 시간적 방향성 고려하기

텍스트는 담화 공동체의 인식 속에 존재하는, 사회적으로 추상화된 맥락인 ‘장르’에 대한 인식이 구체화되는 지점이다(제민경, 2011: 175). 사회화된 언중은 철저히 개인적 의도로만 텍스트를 생성하지 않으며, 자신의 의도를 표현하기에 ‘사회적으로 적절한’ 양식을 택하게 된다. 이 ‘양식’을 형성하는 기제 중 하나로 텍스트의 시간적 방향성을 들 수 있다. 본고는 필자 혹은 화자가 텍스트를 생산할 때, 서술하고자 하는 사건을 표현하는 데 있어 선택하게 되는 시간 표현에 일련의 경향성이 있다고 보았다. 이를테면 조리법을 설명하는 글에 ‘-있었-’이 주로 선택되지 않는다는 것이다.

‘시간성’이 가장 잘 드러나는 텍스트로는 서사 텍스트로, 여기서 중요한 것은 실제 사건이 일어난 순서대로 이야기가 이루어지는 것이 아니라 필자 혹은 화자가 사건을 어떻게 배치하느냐에 따라 서사 텍스트가 생성된다는 점이다. 독자의 입장에서 해석하는 텍스트가 ‘서사’임을 인지한다면, 독자는 자연스럽게 텍스트 내에서의 과거 시간 표현을 연속적으로 해석하게 된다.³¹⁾ 서사 텍스트에서 과거 시제가 사용되는 것에 대해 콤리(Comrie, 1985: 27~8)는 서사 담화란 본질적으로 시간적으로 순서 지어진 사건들의 연쇄를 보여주는 것이고 잘 구성된 담화라면 다른 정보의 도움 없이 이런 시간 구조가 잘 전달되는 것으로 판단하였다. 그러나 서사 텍스트에서 드러나는 시간 표현 사용의 ‘자연스러움’이 ‘교육이 불필요함’으로 이어지는 것은 아니다. 오히려 학습자가 텍스트를 생성할 때 장르의 특성을 고려하게 된다는 점에서 텍스트 전체의 시간적 방향성을 살피는 일은 학습자들이 보다 섬세하게 텍스트를 해석하거나 생성해낼 수 있는 밑거름이 된다.

박현선(2006)은 시간 표현을 텍스트 전체를 통어하는 규칙 중 하나로 본 의

31) ‘연속적 사건 지시’라는 것도 의미의 일부분으로 보아야 한다는 주장이 제기된 적도 있다.

미 있는 논의여서 본 연구에 참고가 된다. 그는 시제의 사용과 선택을 위한 기준 중 하나로 ‘주제의 시간적 방향’³²⁾을 제시하면서 이를 ‘보고’, ‘기대’, ‘보편화’로 구분하였다.

[표12] 텍스트의 주제가 갖는 시간적 방향(박현선, 2006: 35~37)

①	보고	생산자가 수용자에게 어떤 경험한 내지는 이미 지난일 또는 발화당시에 지속되고 있는 사태에 대해서 전달하고자 하는 것. 발화나 텍스트의 의도는 이미 지났거나 또는 지속적인 사태에 대한 ‘보고’이다. 이러한 의도에 의해서 제시되는 사태를 보고적 시간 단계에 놓여있다고 말하며, 이 사태들은 시간적으로 언제나 한정적이다.
②	기대	인간의 능력인 ‘예견’은 앞으로 일어날 일에 대한 계획, 예시, 예언들과 같은 기대를 표현하게 한다. 이러한 행동들은 모두 가능성이며 바로 기대감이다. 예견된 정보들은 시간 단계상 기대적 시간 방향에 속하며, ‘불확실성’이나 ‘가능성’, ‘추측’과 같은 감정이 이들의 특징이다.
③	보편화	생산자가 다루는 사태의 특정한 시간구속을 해제하여 전달하려는 의도를 갖는다. 진리, 법문, 규칙, 속담과 같은 것들은 시간적으로 하나의 시간대에 얽매이지 않는다. 의도 ‘보편화’에 의해서 다루어지는 사태들은 이처럼 특정한 시간에 구속되지 않는 무시제적 표현이다.

[표12]에 근거했을 때 대부분의 소설 텍스트는 ‘보고’의 시간 방향을 보여준다. 텍스트의 시간 방향에 대한 학습자의 인식은 다음 문항³³⁾의 분석 결과에서도 드러난다. 처음 특정한 서사 텍스트를 제시하지 않고, 맥락을 제거한 채 ‘①

32) 박현선(2006: 35~37)에서는 시제를 화자의 의도 표현 수단으로 간주하였다.

33) 제시문은 김정남(1993)에 사용된 예시를 참고로 하여 구성된 것으로, 소설의 원문은 ‘그녀의 말은 날카로웠다’가 적절하여 ‘그녀의 말은 날카롭다’가 적절하지 않은 것으로 처리되었다. 그러나 본고는 필자가 갖는 모종의 의도를 다각적으로 해석했을 때, 필자의 의도가 서사적 사건의 서술에 있다면 과거형이, ‘그녀의 말이 새삼스레 날카롭게 느껴졌다는 점을 전하는’ 데 있다면 현재형이 적절하다고 판단하여, 과거형과 현재형의 서술이 모두 나름의 적절성을 갖는 답지가 될 수 있다고 판단하였다. 더하여 보다 자유롭게 답지를 선택할 수 있도록 유도하고자 소설 텍스트의 앞부분을 제거한 후 첫 문장에 빈 칸을 제시하였다.

그녀의 말은 날카로웠다.’ 와 ‘② 그녀의 말은 날카롭다.’ 는 각각 어떤 상황에서 사용되는지를 판단하게 하였다. 그 결과 응답자의 85%이상이 ‘과거형’ 내지는 ‘현재형’으로 단순히 대답하였으나, 일부 학습자는 나름의 상황 맥락을 구성하고 있었다.

① 그녀의 말은 날카로웠다.

【S-KB-1】 과거 특정 상황에서 말투가 날카로움.

【S-D-2】 과거를 회상하며 경험을 기록할 때

② 그녀의 말은 날카롭다.

【S-KB-11】 원래 그녀의 성격을 설명할 때. 그녀의 평소 말투가 늘 날카롭다는 것.

【S-D-2】 객관적인 입장에서 관찰한 결과를 기술할 때

【S-D-9】 그녀의 말투 특징을 말할 때

【S-D-38】 어떠한 대상의 일반적인 특징을 말할 때

【S-D-28,26,25,21,20,19,11,13,14,6,4,23,37,1,31,10】 일반적인 그녀의 특징들을 설명할 때 사용한다.

위의 응답을 살펴보면, 과거형이 사용된 ①에 대해서는 표현의 시간적 지점을 설정하고 있다는 것을 알 수 있는 반면, ②에 대해서는 그녀의 말투에 대해 무시제적으로 접근하고 있음을 확인할 수 있었다. 현재형을 사용할 때의 무시제성은 보편적 원리나 변하지 않는 어떤 사실을 서술할 때 주로 현재형의 서술에 기댄다는 것을 학습자가 무의식적으로 인지하여 이런 특성을 파악하고 있는 것이다. 다음은 같은 답지에 대해 맥락을 제시하여 그 반응을 살펴보고자 한 결과이다.

“아닙니다, 아닙니다.”

진 형사는 당황하는 시늉으로 손을 저었다.

“수사관은 일단 의심해 보는 것이 직업이란 걸 나도 알고 있어요. 그러니 그렇게 당황하실 것 없습니다.”

그녀는 무슨 땀 생각이 솟는 모양으로 건성으로 말했다.

		매우 부적절	다소 부적절	보통	적절한 편임	매우 적절
	① 그녀의 말은 날카로웠다.	2%	2%	6.3%	59.5%	28.7%
판단 이유	【S-KB-24】 앞뒤 문장들이 다 비슷한 과거형의 표현이다 【S-KB-26】 뒤의 내용이 과거형으로 적혀있어서 【S-D-8】 소설은 원래 과거형으로 주로 쓰인다. 문장 주변도 '-었다'가 쓰였다.					
		매우 부적절	다소 부적절	보통	적절한 편임	매우 적절
	② 그녀의 말은 날카롭다.	25.5%	53.1%	8.5%	7.4%	2%
판단 이유	【S-KB-28】 앞뒤 문장과 맞지 않다. 【S-KB-34】 위 글은 과거형인데 문장은 현재형이니까. 갑자기 설명하는 느낌이라서.					

서사 텍스트를 제시하고 각각의 선택지에 대해 적절성을 평가하라는 문항에서 ①을 선택한 이유들을 살펴보면 서사 텍스트에서 흐름을 주도하는 시제는 과거형이라는 것을 학습자가 인지하고 있음을 알 수 있다. 이는 앞뒤 문맥을 살피고 있다는 점이 그 근거가 되기도 하며, ‘소설’이라는 장르에 대한 인식이 학습자에게 전제되어 있음을 증명하는 것이 되기도 한다.

그러나 개별 문장의 시간 표현 구성에서 텍스트의 시간 방향을 고려해야 한다는 것은 텍스트의 시간 방향과 문장의 시간 표현이 반드시 일치해야 한다는 뜻은 아니다(제민경, 2013: 199). 텍스트의 시간 방향과 달리 변칙적으로 나타나는 시간 표현의 경우 이를 관점의 이동으로 설명하고, 그러한 표현의 이면에 있는 모종의 의도를 해석할 수 있기 때문이다. 즉 위의 텍스트에서 ②를 적절하다고 판단할 경우, 텍스트의 장르적 시간성을 인지한 것을 넘어서서 화자의 관점과 시간 표현의 교체를 관련지어 해석해낼 수 있는데, 본 문항의 반응을 살펴보았을 때 학습자는 단순히 텍스트의 시간적 방향만을 인식하고 있을 뿐 이를 화자의 의도에 따라 변용할 수도 있다는 점까지 나아가지는 못한 것으로 보인다. 한편 94명의 학습자 중 7명만이 ②를 적절한 것으로 판단하였는데, 이들 중 2명의 학습자가 서술한 내용이 이와 관련하여 본 연구에서 의미 있다고 판단되는 지점이다.

②를 적절하다고 선택함.

【S-D-26】 이 글의 주인공이 당시를 회상하며 한 생각일 수 있기 때문에

【S-D-38】 혼자 생각하는 말이라면 충분히 들어갈 수 있다.

만약 ②와 같이 표현하게 될 경우, 텍스트 내의 주도적 시간 표현인 과거형에서 벗어난 일종의 변칙성을 필자가 의도한 것으로 볼 수도 있다. 전술한 바와 같이 현재형을 사용함으로써, 화자의 관점(viewpoint)을 서술 세계의 내부로 이동시켜, 이야기가 일어나는 현장에서 ‘그녀’의 목소리가 새삼 날카롭게 들리는 상황을 더욱 생생하게 전할 수 있다.

신문 보도 텍스트의 시간 방향도 ‘보고’에 가까워서, 텍스트 내의 주도 시제는 과거형으로 드러난다. 그러나 모든 신문 보도 텍스트가 ‘보고’의 시간 방향을 갖는 것은 아니다. 칼럼 및 사설의 경우 의견 위주의 텍스트로서, 오히려 여기서는 ‘보편화’의 시간 방향을 보여준다.

(가) 서울중앙지검 특수1부(부장 여환섭)가 동양그룹 현재현(64) 회장을 16일 오전 피의자 신분으로 소환해 밤늦게까지 조사했다. 수사팀은 현 회장을 상대로 ▶기업어음(CP) 및 회사채 발행에 사기 의도가 있었는지 ▶편법 대출을 통한 계열사 간 불법자금 거래를 했는지 ▶법정관리신청 전 시세차익을 거뒀는지 등을 집중 조사했다.

현 회장은 부실 위험을 알면서도 동양시멘트 주식을 담보로 1568억원 규모의 자산담보부기업어음(ABCP)을 발행하고 이를 동양증권 지점을 통해 판매토록 독려한 혐의(특정경제범죄가중처벌법상 사기)를 받고 있다. 검찰은 동양파이낸셜 대부가 그룹 계열사들에 1조5000억원을 불법대출해주는 과정에서 현 회장 지시가 있었다고 판단, 배임죄를 적용하는 방안도 적극 검토 중이다.

이날 예정된 소환 시각보다 20분 빠른 오전 9시40분쯤 서울 서초동 검찰청사에 출두한 현 회장은 취재진 앞에서 “저희로 인해 피해를 본 투자자들에게 대단히 죄송하다. 앞으로 피해가 최소화될 수 있도록 할 수 있는 최선을 다하겠다”고 말했다. 발행한 CP를 갚을 의사나 능력이 있었느냐는 질문에 “당연히 있는 것 아니겠느냐”며 “자세한 건 검찰 조사를 통해 말씀드리겠다”고 답했다. <현재현 동양그룹 회장 “발행한 CP 갚을 것”, 중앙일보, 2013-12-17>

(나) 서울에서는 어제 오후 3시 미세먼지 농도가 $183\mu\text{g}/\text{m}^3$ 까지 치솟았으며, 오후 4시를 기해 사상 처음으로 초미세먼지 주의보가 발령됐다. 예보 등급상 ‘나쁨’(121~200

$\mu\text{g}/\text{m}^3$)은 호흡기 질환자나 노약자는 물론 일반인도 장기간 실외활동을 자제해야 하는 수준이고, 초미세먼지는 걸러지지 않고 혈관까지 침투해 건강에 심각한 영향을 미친다고 한다. 이런 일이 일시적인 게 아니라 이번 겨울에 수시로 일어날 수 있다니 더욱 걱정스럽다. 게다가 대책이라고는 되도록 외출을 삼가고 부득이할 경우 방진마스크를 착용해 피해를 최소화하는 것 외에는 없다고 하니 답답한 일이 아닐 수 없다. 최근 미세먼지가 자주 한반도를 뒤덮는 것은 날씨가 추워지면서 중국의 수천만 가구가 난방용 화석연료를 사용하고 거기에서 배출된 오염물질이 기류를 타고 한반도로 넘어온 결과라고 한다. 우리만의 노력으로 해결할 수 없는 문제다. 중국의 협력이 절대적으로 필요하고, 경우에 따라서는 갈등이 따를 수도 있다. 외교·환경 당국의 비상한 대책과 전략, 노력이 요구되는 사안이라고 할 수 있다. <미세먼지 공포, 정확한 예보 체계부터 갖춰야, 경향신문, 2013-12-6>

(가)에서 정보 전달의 대상이 되는 사건의 진행 방향은 ‘-있-’ 형태로 대표되는 과거형이다. 반면 (나)는 필자가 문제의 심각성을 지적하고 자신의 견해를 피력하고 있는데, 현재형의 시간 표현이 주로 선택되었다는 점에서 ‘보편화’에 가까운 시간 방향을 보여주고 있다. 흥미로운 점은 (가)에서 화자가 사건을 서술하는 가운데 ‘-고 있다’, ‘중이다’ 등을 사용하면서 텍스트의 시간 방향에 변칙성을 부여하고 있다는 것이다. ‘-고 있-’에 대해 문숙영(2008: 56)에서는, 신문 텍스트에서 ‘-고 있-’의 경우 실제 벌어지고 있는 현재 상황을 표상하는데 주로 선호되고 있다는 점을 설명하였다. 이러한 변칙성은 ‘무엇을 전달하고자 하는가’에 대한 화자의 의도를 은밀하게 표현하게 되며, 독자 또한 이에 주목하게 된다. 요컨대 시간 방향의 변칙성은 시간 방향의 ‘경향성’을 전제하여 실현된다.

이와 관련하여 정희자(1988)에서는 보통의 정보에는 과거 시제가 중요한 정보와 절정에는 현재 및 역사적 현재가 사용되어 문법적 표지를 형성한다고 강조하고 있다. 또한 이를 토대로 현재 많은 교과서에서도 학습활동의 체재로 다루어지고 있는 부분이기도 하다. 그러나 더 많은 텍스트의 검토에서 살펴본 바에 의하면 그런 결론은 받아들여지기 어려운 것으로 보인다.³⁴⁾ 시제는 문맥의 흐

34) 서사 텍스트에서 일어나는 시제 교체 현상에 대해 정보 구조의 관점에서 규칙화할 수 있는 부분이 존재하나, 이러한 현상이 늘 일관되게 적용되는 것은 아니며, 화자의 의도나 텍스트의 보다 정치한 장르적 특성에 따라 시제 교체의 양상이 달라질 수 있다는 견해는 김

를 가운데서 앞뒤의 형태와 다른 형태로 나타나서 경계의 표지가 될 뿐 시제 자체와 정보층위와의 어떤 특정한 대응관계가 성립된다고 볼 수는 없기 때문이다

(2) 텍스트의 문체적 특성 고려하기

민현식(1994)에서는 구어, 문어, 구어체, 문어체의 개념을 정의하고 있는데, 그중 구어체를 구어의 특질이 현저한 것으로서 대화 지향적 문체로, 문어체는 문어의 특질이 현저한 것으로서 문장 지향적 문체로 규정했다. 본고는 문체적 특성 또한 시간 표현의 선택에 개입하는 요인 중 하나라고 보고, ‘-더-’³⁵⁾³⁶⁾가 구어체적 성격을 갖는다는 점에 주목했다. 이는 박재연(2004: 116)에서 지적한 것처럼 ‘-더-’가 갖는 ‘새로 읽’의 의미기능과 연결된다. 또한 ‘-더-’에는 구어체 어미 ‘-라’가 필연적으로 결합한다는 점에서 문체와 장르와의 연관성을 더 긴밀히 살필 수 있다. 오장근(2001)에서는 인터뷰 기사를 대화적 텍스트로 구분하고 있어 텍스트의 구어성을 강조하고 있다. 이처럼 신문 보도 텍스트에서도 ‘-더라’의 쓰임을 찾을 수 있는데, ‘-더라’가 사용된 거의 모든 텍스트가 대화를 인용하거나, 인터뷰 기사에 해당하는 것들이다.

(다) 김 대표는 "실례로 작년에 제가 10월경에 회사 미수금 때문에 (본사) 팀장이랑 통화를 하는데 (팀장이) '회사의 방침이 연말까지 입금을 못하면 안 된다. 입금을 하라'고 해서 제가 '사금융까지 동원해서 입금을 막고 있는데 미수금은 조금 늦게 상환하겠다'고 했다"고 밝혔다. 이어 "무조건 상환을 하라고 하기에 '그러면 제가 장기라도 팔아서 입금을 해야 되겠느냐'고 했더니 '그럼 장기라도 팔아서 입금하세요' 하더라. 사채업자보다 더 못하다고 제가 회사를 항상 그렇게 말한다"고 주장했다. <검찰, '갑

정남(1993), 문숙영(2010)과 김민영(2012)의 견해에서도 확인된 바 있다.

35) ‘-더-’는 문법 범주로서 정치하게 구분했을 때 양태 어미에 속하는 것이다. ‘-었-’과의 결합이 자유롭다는 점을 비롯하여 여러 문법적 특성들이 이를 증명하고 있다. 그러나 본고는 시간 표현의 외연을 넓혀 텍스트 차원에서의 역동적 사용 양상을 살피는 것에 중점을 두고 있으므로 ‘-더-’를 시간 표현 교육 내용을 구성하는 문법 형태 중 일부로 바라보고자 한다.

36) 김봉순(2007: 462)에서는 “시간이나 시제 표현은 문장에서 상이나 서법, 시간 부사 등과 밀접하게 상호관계를 맺으며 실현되므로, 문법 범주의 구별에 얽매이기보다 이들의 상관이나 결합된 전체를 설명하는 것도 필요하다.”고 지적하고 있어 본고의 지향점과도 맥을 같이 한다.

의 횡포' 의혹 남양유업 압수수색...공정위도 진상 조사, 프레시안, 2013-5-6>

(라) 조재운은 “성동일 형에게 연기를 어떻게 해야하나고 물으니 장터에 다녀오라더라. 그곳에 있는 각양각색의 사람들이 스승이 될 거라고 했다. 그 말을 듣고 5일 장을 돌아다니며 연기연습을 했다”고 덧붙였다. <조재운, “성동일은 내 연기 인생 멘토”, 중앙일보, 2013-6-12>

인터뷰 기사나 신문 보도 텍스트에서 대화가 그대로 사용되는 것은 대화하는 이, 혹은 인터뷰를 하는 이의 목소리에 텍스트의 핵심 내용이 실려 있다는 것을 의미한다. 그렇다면 대화하는 이, 인터뷰를 하는 이의 경험을 강조하는 문법 형태를 자연스럽게 선택하게 된다. (다)와 (라)에 사용된 ‘-더라’는 사실상 ‘했다’의 과거형으로 대체해도 의미가 크게 달라지지 않는다. 그럼에도 불구하고 ‘-더라’가 주로 선택되는 것은 바로 이 ‘경험’을 드러내는 장치로 ‘-었-’보다는 ‘-더라’가 더욱 효과적이기 때문이다. 그리고 ‘-더라’가 어색하지 않을 수 있는 이유는 대화적 텍스트로서의 인터뷰 기사나 대화가 인용된 신문 텍스트가 갖는 장르성 때문으로 이해할 수 있다. 본고가 천착하고 있는 문체적 특성과 시간 표현, 장르성의 교점에 관한 문제는 문숙영(2009: 20~21)에서도 다루어진 바 있다.

(1) ㄱ. 그는 자기가 한 말을 뉘우쳤다. 하지만 이미 때는 늦었다. 그는 조용히 짐을 싸기 시작했다.

ㄴ. 나는 내가 한 말을 뉘우쳤어. 하지만 이미 때는 늦었는걸. 그래서 그냥 조용히 짐을 싸기 시작했어.

(1ㄱ)은 서사 텍스트이고, (1ㄴ)은 (1ㄱ)을 구어로 바꾸어 제시한 것으로서, (1ㄴ)의 각 발화는 발화시 이전의 과거 상황임을 쉽게 파악할 수 있지만, (1ㄱ)의 각 문장은 오히려 지금 벌어지고 있는 상황에 대한 표현자의 인식처럼 느껴지기도 한다. 이에 대해 문숙영(2009: 20~21)에서는 ‘서사적 과거’라는 서사 텍스트에서의 과거시제가 지니는 독특한 역할에서 비롯되는 것이라고 보았다.

한편, 보다 구체적으로 상황 맥락을 파악할 수 있는 경우에는, 학습자가 텍스트의 장르적 속성과 시간 표현의 변칙적 사용을 상당히 적절하게 파악하는 것을

확인할 수 있었다. 본고는 같은 보도 텍스트라 할지라도 어떤 매체를 통해 언어화되는지에 따라 시간 표현의 선택이 달라질 수 있다는 점에 주목하였다. 신문 보도 텍스트는 문자화되어 지면에 실리는 것이지만, 텔레비전 보도 텍스트는 음성을 통해 정보를 제시하고 있어 사용하는 언어에 구어체적 특성이 두드러진다. 따라서 본고는 아래와 같은 텍스트를 제시하고 문종을 추론해 보도록 한 후 그렇게 판단한 근거가 되는 부분에 밑줄을 긋게 하였다.

지난 금요일, ●●여자고등학교의 축제가 열렸습니다. 많은 학생들이 다양한 동아리에서 활동해 온 결과를 친구들에게 선보였는데요, 그 뜨거운 열기의 현장을 다녀왔습니다.

●●여자고등학교 친구들이 축제를 위해 얼마나 노력을 기울였는지 한 눈에 보입니다. 전시 부서에서는 ▲▲반이 선풍적인 인기를 끌고 있는데요. ▲▲반에서는 구슬 아이스크림을 직접 만들어 팔고 있는데, 먹을 것으로 학생들의 마음을 훔치고 있습니다. 학급 부스도 가 볼까요? 이번 학급 부스는 ‘클럽’인데요, 학생들이 직접 제작한 미러볼이 레이저빔과 어울려 마치 도심의 클럽에 온 듯 합니다. 이번에는 강당에서 열린 공연장에 가봤습니다. 찬조 공연을 온 H고등학교 댄스 동아리, 춤 실력이 대단한데요. 관객들이 열광하고 있습니다. 특히 우리 ●●여자고등학교 친구들, 정말 좋아하네요. 아마 이번 축제는 꽤 오랫동안 기억될 것 같습니다. (굵은 표시와 밑줄은 연구자)

밑줄 친 부분은 본 설문에서 의도하였던 시간 표현이 드러난 부분이다. 학습자들은 제시문에 대해 보도 텍스트의 한 종류로 인식하는 경향을 보여주었다. 90명의 학습자 중 매체의 변화에 따라 보도 텍스트에서 현재형이 자유롭게 사용될 수 있다는 점을 인식한 학습자는 방송(34명), 리포터(가 중계하는 것)(19명), 인터뷰(5명)로 답했다. 특히 ‘다녀왔습니다’ 이후 바로 ‘한 눈에 보입니다’가 사용되었음에도 불구하고 이에 대해 어색하게 느끼지 않고 ‘방송 보도’의 일부분을 드러내는 표지로 인식한 것이다. 밑줄을 그은 부분을 중심으로 살펴봤을 때, ‘-느-/영 형태’와 ‘-고 있-’이 사용되어 이 역시 텔레비전 보도 텍스트로서의 장르성을 인지한다는 것을 증명한다. 신문 보도 텍스트의 경우 단순 현재형인 ‘-느-’나 영 형태는 주로 가까운 미래에 대한 확신의 태도를 보일 때 쓰는 반면, 위 문항에서의 텔레비전 보도 텍스트에서는 역사적 현재의 역할을 수행하는 것을 확인할 수 있다.

이러한 논의를 참고로 하여 본고는 학술 텍스트와 신문 보도 텍스트를 제시하고, 문체적 특성을 고려했을 때, 텍스트에 사용된 표현이 각각의 장르성을 드러내기에 적절한지 판단의 근거를 서술하고 적절하지 않은 부분에 밑줄을 긋게 하였다.

지난 금요일, ●●여자고등학교의 축제가 열렸다. 이번 축제에서는 학생들이 다양한 동아리에서 활동해 온 결과물을 선보이는 시간이 마련되었다. 축제는 공연 부서와 전시 부서, 학급 부스로 진행되었으며, 축제를 완전 개방하여 다양한 사람들이 재밌는 볼거리를 마음껏 즐기더라. 이번 축제에서 전시 부서는 각자 특색있는 이벤트를 많이 준비했더라. 그리고 연극반을 비롯한 공연 부서에서는 여름방학의 달콤한 휴식을 반납하며 성공적인 공연을 위해 노력해 왔다. 더욱이 이번 학급 부스는 '클럽'을 컨셉으로 운영되며, 학생들이 직접 미러볼을 제작하여 축제를 기다리는 사람들의 기대를 한 몸에 받았다. 이전의 학급 부스 또한 '귀신의 집'을 운영하여 학생들의 폭발적인 인기를 얻은 바 있다. (굵은 표시와 밑줄은 연구자)

학습자 90명을 대상으로 위의 제시문이 기사문으로 적절한지 판단하게 하고 그 이유를 서술하게 한 결과 '① 신문 기사로 적절하다.'고 판단한 학습자는 8명(8%)으로, '② 신문 기사로 적절하지 않다.'고 판단한 학습자는 81명(90%)으로 나타났다. '적절하지 않다'고 판단한 이유를 서술한 내용으로는 57명의 학생들이 '-더라'는 신문 기사에 쓰일 어투로 적절하지 않다고 언급하여 학습자의 장르에 대한 인식을 살필 수 있었다. 한편, 문체적 특성과 맥락 요인이 상당히 명료하고 구체적으로 주어진 경우 학습자는 문종을 뚜렷하게 구분하고, 문종을 파악하는 근거도 비교적 쉽게 찾아내는 것을 알 수 있었다.

정은아, 너희 학교 축제, 정말 열심히들 준비했더라. 놀랐어. 네가 있던 천문반에 침성대는 너희가 직접 다 쌓아서 만든 거야? 대단하던데~ 운동장에 있던 부서에서 파는 구슬 아이스크림은 정말 먹고 싶었는데 내가 가니 벌써 다 팔렸더라고. 아, 학급 클럽도 가봤어! 미러볼을 직접 만들었대서 진짜 대단하다고 생각했어. 클럽을 아직 안 가봤으니 잘은 모르겠지만 아마 비슷하지 않을까? 친구들이랑 춤도 추고 재미있었어. 저녁 공연은 원래 인기가 많았나봐. 줄 서느라 무지 힘들었어. 한참 기다리다 들어갔는데, 너희 학교 애들 춤 잘 추더라. 사실 나는 남학생 찬조 공연이 더 좋았지만...

내년에는 우리가 고3이니까 마지막 축제나 마찬가지였겠다. 이번 축제, 아마 좋은 추억으로 남을 거야. 너도 나도. 잘 보고 간다! (굵은 표시와 밑줄은 연구자)

구어적 문어체의 대표적인 사례인 편지글을 제시하고 글의 문종을 파악하게 한 후 판단의 근거가 되는 부분에 밑줄을 긋게 한 결과이다. 전체 90명의 학생 중 75명의 학생이 ‘편지글’이라고 응답하면서 그렇게 판단한 이유로 ‘-더라’가 사용된 거의 모든 문장에 주목하고 있었다.

비슷한 반응은 학술 텍스트의 적절성 여부를 판단할 때도 드러났다. 다만, 신문 텍스트나 편지 텍스트가 가지는 시간 표현의 유효성이 더 두드러지고, 학술 텍스트의 경우 대체로 무시제성을 띠는 현재형이 사용되거나, 혹은 과거 시제가 주도적으로 사용되어, 다른 두 텍스트에 비해 시간 표현의 변칙적 사용이 명료하게 드러나지 않는 경향이 있다. 학습자의 인식 양상을 살펴보면 더욱 구체적으로 드러난다.

서양의 철학사는 본질을 찾는 과정이라고 말할 수 있다. 본질주의는 사람뿐만 아니라 자유나 지식 등의 본질을 찾는 시도를 계속해 왔지만, 대부분의 경우 본질적인 것을 명확히 찾는 데 성공하지 못했었다. 그래서 숨겨진 본질을 밝히려는 철학적 탐구는 실제로는 부질없는 일이라고 반본질주의로부터 비판을 받더라. (굵은 표시와 밑줄은 연구자)

위의 제시문이 학술 텍스트로서 적절한지 판단하게 하고 그 이유를 서술하게 한 결과 ‘학술적인 글로 적절하다’고 판단한 학습자는 24명(6%), ‘적절하지 않다’고 판단한 학습자는 63명(90%)으로 나타났다. ‘적절하지 않다’고 판단한 이유를 서술한 내용으로는 37명의 학습자가 ‘-더라’는 학술적인 어투로 적합하지 않다.’고 하여 문체에 대한 인식을 보여주었지만, 그 이외의 학습자는 내용에 주목하거나 오로지 ‘느낌’에만 의존하는 반응을 드러내 보이기도 했다.

더하여 학술 텍스트로서 적절성을 평가한 구절에 밑줄을 긋게 하였는데, ‘받더라’에 비해 ‘못했었다’에 주목한 학생은 전체 응답자 90명 중 3명으로 문법 형태 ‘-었었-’에 대해 매우 둔감한 반응을 보였다. 본고는 ‘-었었-’이 구어 텍스트에서 더 선호되는 현상에 주목하여 학술 텍스트에 사용되기에는 적절하지

않을 수 있다는 점을 의도하였으나, 학습자는 이러한 차이까지 포착하는 데 어려움을 겪은 것으로 볼 수 있다. 보도 텍스트에 있어서도 ‘-었었-’은 구어적 상황에 훨씬 더 자연스럽게 결합한다.

(마) “데뷔 무대를 하고 내려와서 회사 윗분한테 전화를 받았어요. ‘너 때문에 우리 회사 망했다. 왜 고집을 피우느냐’라는 것이었지요. 방송 전날까지도 콘셉트를 두고 프로듀서가 완강히 반대하는 일도 있었어요. 아무리 해도 안 되니까 ‘너 마음대로 하라’면서 화를 내기도 했었고요.”<3년 만에 가수로 돌아온 이정현 “이정현은 달라! 그 한마디에 노래할 힘 얻죠”, 경향신문, 2013-7-30>

(바) 경찰에 적발된 18살 정모 군 등 41명은 이같은 수법으로 지난 2008년부터 최근까지 모두 25차례에 걸쳐 7천 5백만 원의 보험금을 받아 챙겼습니다.

김00(피의자/음성변조) : "일단 돈도 벌려고 했었고요, 일을 안 하고 짧은 시간 내에 돈을 빨리 받을 수 있어서."

오토바이 배달 일을 하면서 알게된 동네선후배 사이로 현역 군인과 공익근무요원, 고등학생까지 끼어 사기 행각을 벌였습니다. <2013년 10월 25일 KBS뉴스 중 일부>

(사) 기자: 침대에서 놀던 2살난 아이가 침대를 내려가려 합니다. 바닥까지는 70cm. 자기 키만한 높이의 침대에 매달려 불안한 듯 발을 휘젓습니다.

인터뷰: 기어 다녔을 때는 침대에서 떨어진 적도 있었고 그럴 때 머리에 쿵 소리가 나면 굉장히 걱정이 많이 됐었고요. <2013년 11월 21일 MBC뉴스 중 일부>

(마)~(사)는 과거에 일어났던 사건 혹은 화자의 생각을 표현할 때 ‘-었었-’이 선호된다는 점을 보여준다. 문어적 텍스트에서의 ‘-었었-’은 대과거성이 두드러지거나 사건이 역순으로 배치될 때 주로 선택되어, 구어적 상황에서도 ‘-었었-’의 사용이 비교적 엄격한 반면, 구어적 상황에서는 과거의 일을 이야기할 때 자연스럽게 ‘-었었-’이 결합하는 경향을 보여준다. 이는 문숙영(2010: 278)이 ‘-었었-’을 씌므로 해서 과거에 그런 상황을 경험한 일이 있었음을 강조하기가 쉬워진다는 설명에서도 알 수 있다.

텍스트 이해의 국면에서 드러난 학습자의 인식은 텍스트 표현의 상황에서도 반영된다는 것을 확인할 수 있다. 본 연구를 위해 살펴 본 자기소개서의 초고에서 시간 표현의 사용 양상을 문체적 특성과 관련하여 확인했는데, 다음은 대학

입시를 목적으로 쓴 자기소개서³⁷⁾의 초고 중 일부이다.

【S-KA'-유정】 스위스에서 기숙사 생활을 했었는데 모두 외국 친구들이어서 생활 습관이 많이 달랐기에 처음엔 부딪침도 조금 있었지만 서로 기본적인 룰을 존중해서 갈등은 없었습니다. 24시간 내내 같이 지내다보니 상대방의 입장에서 공감하고 이해할 수 있게 되었고 시간이 흐를수록 서로가 서로를 당연한 듯이 돕고 배려하며 생활하니 까 처음 걱정했던 것과는 달리 한 가족 같은 편안함도 느끼게 되었습니다. 같이 어울렸던 친구 중에 도벽증을 가지고 있던 친구가 있었는데 처음에는 그 사실을 몰라서 친구들 사이에서 굉장한 갈등이 일었습니다. 그래서 같이 모여서 진솔한 대화를 했고 힘겹게 사실을 말하는 친구에게 그동안 쌓였던 오해가 풀렸습니다. 원인은 모른 채 결과만으로 판단을 했던 행동을 반성하는 계기가 되었습니다. (밀줄은 연구자)

【S-KA'-주원】 고등학교 2학년일 때, 학생회와 종교부에서 활동했습니다. 학생회에서, 교내 종교 행사와 종현제(학교축제), 대동제(체육제)를 서로 협력하며 준비하고 있었는데, 그 과정에서 사소한 오해로 인해 갈등이 발생하였고 세 사람 사이의 일었던 그 갈등에 다른 구성원들의 개인적인 감정들이 더해져 훨씬 큰 문제로 발전하였습니다. (밀줄은 연구자)

위 글은 대학 입시를 목적으로 하는 자기소개서 중 갈등을 해결한 사례를 제시하라는 질문에 대해 학습자가 자신의 경험을 서술한 글의 일부이다. 사실상 밀줄 친 ‘-었었-’은 특별히 규범적으로 어긋난 사용이라고 보기는 어려운 면이 있다. 오래 전의 일을 서술하려는 의도에서 ‘-었었-’을 사용했을 수도 있고, ‘-었-’을 연속적으로 사용하는 것에서 단조로움을 느껴 학습자 나름의 개인적 생각에서 표현의 변화를 시도했다고 볼 수도 있다. 그럼에도 불구하고 ‘입시 목적의 자기소개서’라는 장르적 특성을 고려했을 때, 위 글이 매우 적절하다고 판단

37) 자기소개서는 자신에 대한 성찰적 글쓰기와 목적지향적인 사회적 실천 행위로서의 글쓰기의 국면을 동시에 지니는데, 특히 대학 입시 목적의 자기소개서는 자신의 경험을 유의미하게 가공하면서도 그 경험에 신뢰성을 부여하는 공식적 글쓰기의 장르성을 지닌다. 서종훈(2008: 254)에서는 이러한 자기소개서의 특성을 '분명한 독자를 상정한 쌍방향성 글쓰기'라 하고 있다. 일반적으로 쌍방향이라 함은 서로 주고받거나 오고 감이 있어야 하는데, 자기 소개서의 경우는 가상의 소통상황을 전제한다는 점에서는 일리가 있으나 현실적으로는 '피드백이 없는 쌍방향성 글쓰기'라고 볼 수 있다.

하기 어려운 이유는 ‘-있었-’의 쓰임에서 찾을 수 있다. ‘-있었-’은 상대적으로 완전한 구어적 대화에서 친숙하게 사용되며, 이러한 상황에서 우리는 ‘-있었-’을 잦은 빈도로 쓰는 것에 대해 어색하다는 느낌을 받지는 않는다. 요컨대 ‘-있었-’의 구어성으로 인해 ‘자기소개서’라는 특수한 목적을 지닌 맥락에서의 글쓰기에는 적절하지 않은 것으로 판단할 수 있다.

2.2. 관점(viewpoint)의 이동

(1) 필자/화자의 초점 대상에 따라 관점 이동하기

의사소통의 상황과 명제는 동일하더라도, 화자가 초점화하고자 하는 지점이 무엇인지에 따라 시간 표현이 선택되는 양상은 달라진다. 본고는 화자가 초점화하는 지점을 이동하는 현상을 ‘관점’으로 바라보고자 했다. 전술하였듯 ‘관점(viewpoint)’은 ‘사건을 서술하는 화자의 시·공간적 위치’로 정의할 수 있다. 랜개커(Langacker, 1987)는 서술 관점(perspective)을 서술 시점(viewpoint)과 초점(focus)을 포함한 포괄적 개념으로 범주화하였으며, 이를 참고로 본고는 시점(時點)과 시점(視點)이 혼동될 가능성을 고려하여 서술 시점(viewpoint)을 ‘관점’으로 사용하고자 한다. 전술하였듯 서술 관점(perspective)의 경우 본고에서는 화자 혹은 필자가 자신의 생각을 언어화하고자 할 때 갖는 포괄적인 ‘표현 의도’로, 서술 시점(viewpoint)보다 상위의 범주로 처리하였기 때문이다. 또한 ‘초점(focus)’은 화자의 의도가 반영되어 별도로 담화에서 돌출되는 부분으로 보고 논의를 전개하기로 한다.

II장에서 기술하였듯 본고는 화자의 관점을 단순히 텍스트에 시간 표현이 유연하게 선택되는 현상에 국한된 것이 아니라, 특정한 문법 형태를 선택함에 따라 화자가 어느 지점에서 사건을 바라보는지, 그리고 그 때 화자의 역할은 어떠한지도 탐색하고자 한다. 화자의 관점이 달라지는 것은 이야기 내의 여러 층에 속해 있는 정보를 가능한 한 여러 관점에서 전달하려는 시도(폴라니, Polanyi, 1982)로 해석되기 때문이다. 특히 신문 텍스트 중 사건 기사의 핵심 기능을 ‘정보’로 판단하고, 신문 텍스트가 표방해야 하는 ‘객관성’을 확보하기 위해서는 화자와 사건 간의 거리두기가 있어야 하는데, 그를 실현하는 언어적 장치를 과거

형의 시간 표현³⁸⁾에서 찾은 박현선(2011)의 논의는 본 연구에 참고가 된다. 이를 토대로 했을 때 현재형의 ‘-느-’, ‘-고 있’과 과거형의 ‘-었-’은 아래와 같은 차이를 지닌다.

[표13] 화자의 관점(viewpoint)에 따른 현재형과 과거형의 선택

상황을 외부에서 전체적으로 조망함 →‘-었-’의 선택	상황을 내부의 시각에서 서술함 →‘-느-’, ‘-고 있’의 선택

그런데 신문 보도 텍스트에서 ‘-느-’와 ‘-고 있’의 경우 다소 다른 의미기능을 구현한다. 특히 [표13]에서처럼 ‘-느-’가 일종의 ‘역사적 현재’를 실현하는 때는 심층 취재나 르포타주³⁹⁾와 같이 화자가 보도하는 사건 및 사태에 대해 모종의 관점을 드러내는 경우다.

(아) 남수단 아강그리알의 아이들은 맨발로 다니는 탓에 살이 찢어지거나, 전갈·뱀한테 물리기도 한다. 마시는 물이 깨끗하지 않아 복통 환자도 많고, 모기에 물려 말라리아 고열을 앓는 아이들도 있다. 아이들이 치료를 받으려고 한국 신부들이 지은 진료소 앞에 와 있다. 신부들이 돈 대신 나뭇가지를 내라고 해서, 아이들이 나뭇가지를 들고 왔다. 앞을 보지 못하는 피터(29)가 요란하게 푸드덕거리는 닭을 가슴에 품고 신부를 기다렸다. 닭을 팔러 온 것이다. 신부들은 누구의 닭이든 ‘제 값’(6000~7500원)을 잘 치러주어서다. 표창연 신부는 “(피터가) 가끔 병든 닭을 가져올 때도 있다”며 웃었다.

38) 박현선(2011: 72)에서는 화자의 심리적 긴장성을 기준으로 구분한 바인리히의 논의에 주목하고 있다. 즉 구어로 전하는 말하기 상황의 긴장성과 서술적 이야기 상황의 긴장 해소성을 이야기하면서, 과거형은 화자나 청자 누구에게도 직접적이지 않은 주제를 다루고 있는 사건에 대한 긴장감이 없는 서술의 시제이므로, 긴장해소성을 유발한다는 것이다.

39) 오장근(2001: 204)에서는 신문 텍스트 중 르포타주가 기자의 관점을 드러내는 장르적 특성을 가진다고 설명하면서, 부허(Bucher, 1986: 135)를 참고하여 기자의 관점을 목격자적 관점, 사건에 참여하는 관찰자의 관점, 내부자의 관점으로 나누고 있다.

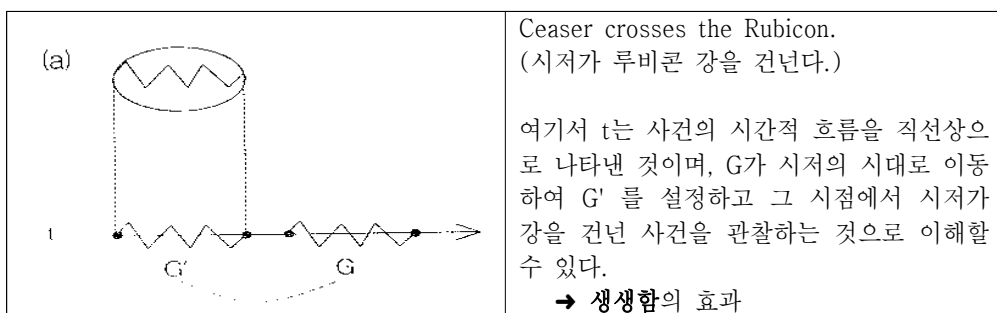
매일 아침 7시 올리는 미사가 끝나자, 아이들이 신부 뒤를 따른다. 누구는 걸어서 3~4시간 걸리는 쉼벳 마을의 큰 시장에 간다며 자전거를 빌렸고, 어떤 아이들은 성당 주변 풀 뽑기, 흰개미가 갇아먹은 대나무 울타리 정리 같은 일거리를 받았다. “방학이라 아르바이트를 일부러 만들어주는 거죠.” 표 신부는 “이렇게 5일 정도 일하면 1년 학비(50파운드·1만5000원)를 스스로 벌 수 있다”고 했다. (중략)

12월24일 밤. 성탄 이브 미사가 열리자 교실 두 개 크기의 성당에 수백 명이 가득 찼다. 신부들은 한센병에 걸려 손가락이 뭉개진 두 모녀의 뭉툭한 손도 잡아주고, 두 다리를 쓸 수 없어 무릎으로 땅을 짚어 성당에 온 필립(29)과도 몸을 낮춰 눈을 맞춘다. 미사 직전엔, 성당 바깥 벽에 스크린을 걸어 영화 <벤허>도 상영했다. 주민들은 그간 영화 100여편을 봤다. 미사 도중 바닥에 뺨뺨히 앉은 아이들을 보며 이상협 신부가 말했다. “연약한 이 아이들이 희망이며, 평화의 상징입니다.” 이 말 끝에 주민들이 박수를 쳤다. <“애들아, 치료비 대신 나뭇가지를 내렴”, 한겨레신문, 2013-1-1>

남수단의 오지 마을에 의료 봉사를 떠난 신부들과 마을 사람들의 이야기를 심층 취재한 (아)의 주도 시제는 과거형이지만, 아이들이 신부 뒤를 따르는 모습, 아이들에게 눈높이를 맞추려는 신부의 모습을 서술할 때 현재형을 선택하는 양상을 보인다. 이때 화자는 사건의 내부에서 사건을 관찰하는 역할을 담당하게 된다. 이때의 관찰은 사실상 화자가 눈앞에서 인식하는 사건이다. 결국 화자가 관점의 이동함으로써 독자는 신부의 헌신적인 모습에 주목하게 된다.

김종도(2002: 271)에서는 랜개커(Langacker, 1987)의 논의를 토대로 하여 이를 심리적 이동 개념⁴⁰⁾으로 이해할 수 있다고 보았다. 이를테면 현재 시제가

40) 김종도(2002: 271)에서는 다음과 같은 도식으로 과거 사건 발생시로의 심리적 이동, 즉 ‘역사적 현재’를 설명하고자 하였다.



과거에 일어났거나 미래에 일어난 일회성 사건을 나타내어 확실성이나 생생함을 더해주는 경우로, 개념화자(G)가 자신의 위치를 상황의 발생시로 심리적 이동을 하는 것이며, 이는 심리의 유연성 때문에 가능한 일이라고 보았다. 체이프(Chafe, 1994: 200)는 이를 의식의 문제로 설명하고자 했다. 인간의 의식은 크게 시간 의식과 일탈 의식으로 나눌 수 있으며 인간이 담화를 구성할 때 자신이 강조하고 싶은 것에 따라 실시간 의식을 선택하기도, 일탈 의식을 선택하기도 한다. 이는 화자의 관점이 단순히 시간의 흐름 선상에 있는 것이 아니라, 공간적 위치 또한 얼마든지 변화 가능한 것으로 볼 수 있다.⁴¹⁾

한편 신문 보도 텍스트 중 사건 보도 기사나 사태 보도 기사의 경우, ‘-고 있-’이 이러한 기능을 수행하고 있다. 오히려 ‘-느-’의 경우 미래에 확실시되는 사건을 서술할 때 주로 선택되는 경향을 보였다.

(자) 항일과 반독재 민주화 운동에 앞장선 민중운동가 함석헌 선생(1901~1989년)을 기리는 기념관 건립이 무산 위기에 처했다. 특히 이 사업은 서울 도봉구 주민들이 공모를 통해 서울시에서 받아낸 예산임에도 구의회가 제동을 걸고 있어 논란이 되고 있다.

도봉구는 2011년 함석헌 선생이 마지막 생애를 보낸 쌍문동 옛집을 기념관으로 꾸미는 계획을 세웠다. 그러나 예산 부족으로 추진을 못했다. 사업취지에 공감한 도봉구 주민들은 지난해 서울시 주민참여예산을 통해 15억원(총 사업비 20억원)을 따냈다. <함석헌 기념관, 구의회가 제동 무산 위기... 주민이 서울시에서 따낸 15억 반납할 판, 경향신문, 2013-11-17>

(자)에서 함석헌 기념관 건립이 무산될 위기에 놓인 이유를 구의회가 제동을 걸었기 때문으로 보고 있다는 것을 ‘-고 있-’의 사용을 통해 드러낸다. 기념관 건립에 대한 구의회의 부정적 태도가 아직 바뀌지 않았고, 그래서 기념관 추진이 아직도 담보 상태라는 점을 현재형의 사용을 통해 표현한 것이다. 여기에 ‘-느-’를 대신 사용하여 ‘논란이 된다’고 바꾸었을 때, 이러한 의미는 한층 약화된 다. 이와 관련하여 박진희(2013: 52)에서는 ‘-고 있-’이 주로 신문 텍스트에서

41) 따라서 체이프(Chafe, 1994: 200)는 소설에서 나타나는 시제 교체 현상을 1인칭과 3인칭에 따라 달라지는 화자 및 필자의 역할과 탈현장 실시간의 개념을 들어 설명하고자 하였다.

인용 화자를 은폐한 문장에서 주로 선택되고, 이를 인용 구문의 객관성을 강화하는 방향으로 이어진다고 설명하면서 ‘-고 있-’에 내포되는 현장감이 그 근거가 될 수 있다고 보고 있다.

어떤 시간 표현을 선택하느냐에 따라 화자의 관점이 달라질 수 있다는 것을 학습자가 어느 정도로 인식하고 있는지에 대해 알아보기 위해 다음과 같은 대화와 답변을 주고 각 차이를 서술하도록 하였다.

(친구인 정윤이와 희선이가 나눈 대화)

정윤 : 희선아, 어제 지원이와 별 것 아닌 일로 싸웠어.

희선 : 응, 들었어. _____

① 그 일은 너의 잘못이야.	<p>【S-KB-34】 정윤의 잘못이라고 확신</p> <p>【S-KB-5,18,27,30】 더 단호하고 직설적으로 느껴짐. 단정짓고 있다.</p> <p>【S-KB-26】 아직도 ‘너’의 잘못이라고 봄.</p> <p>【S-KB-21】 (정윤이와 지원이가)아직 화해하지 않았음.</p> <p>【S-D-7,18,19,22,23,29,30,31,32,37,42,53】 정윤의 잘못이 있다 생각</p> <p>【S-D-10,45】 그 일이 해결되지 않음</p>
② 그 일은 너의 잘못이었어.	<p>【S-KB-34】 이미 지나간 일. 아무렇지도 않게 생각함.</p> <p>【S-KB-21】 (정윤이와 지원이가) 화해함.</p> <p>【S-KB-18】 지난 사건이어서 이제는 괜찮음.</p> <p>【S-D-23,32,38】 정윤의 잘못이지만 어느 정도 용서되었다</p> <p>【S-D-16】 현재는 정윤이 잘못을 뉘우쳤다고 생각한다.</p>

모어 화자로서 위와 같은 섬세한 시간 표현에 대한 인식을 보여줄 것이라는 기대와 달리, 응답자의 29.7%가 ‘차이를 잘 모르겠다’는 반응을 보였으며, 응답자의 11.7%는 단순히 과거 상황과 현재 상황으로 나누어 둘의 차이를 서술했

다.⁴²⁾ 그러나 위의 서술들은 학습자들이 시간 표현의 선택에 관해 상당히 다층적으로 접근하고 있음을 보여 주고 있어 유의미하다. 특히 ① 선택지에 대해 【S-KB-21】 , 【S-D-10,45】의 서술은 모어 화자가 텍스트의 의미를 구성할 때 시간 표현의 이면에 자리하고 있는 사건까지 고려하고 있다는 점을 알 수 있다. 이를테면 ‘정윤이와 지원이가 다툰 사건’이 매듭지어지지 않아 현재까지 둘의 사이에 영향을 주고 있다는 사실을 추론하여 ‘영형태/-느-’의 의미기능을 해석하고 있는 것이다. 같은 맥락에서 ②에 대해 【S-D-23,32,38】 , 【S-D-16】의 서술을 살펴보면 화자가 ‘정윤이와 지원이가 다툰 사건’이 어느 정도 해결된 것으로 판단하고 그 사건의 밖에서 평가적 서술을 하고 있다고 해석한 것을 알 수 있다.

‘-었었-’의 선택 또한 ‘과거의 상황임을 보다 분명하게 드러내고 싶을 때’ ‘-었었-’이 선호된다는 점을 은연중에 인지하고 있는 것으로 해석할 수 있다. 다음은 ‘나눔’을 주제로 한 수필 쓰기 활동을 통해 얻은 학습자의 글이다.

【S-KA-승리】 나는 연말이 다가오면 지하철이나 사람들이 많이 다니는 거리에서 볼 수 있는 자선냄비에 매년 모금을 해왔었다. 많은 돈은 아니지만 빨간 저금통 안에 나의 돈이 들어갈 때면 나는 뿌듯함을 느꼈다. 하지만 뉴스에서는 모금하는 사람들이 줄어들고 있다고 말한다. 나는 우리사회가 갈수록 각박해지고 있다고 생각한다. 우리 사회가 모금이나 다른 나눔을 통해 좀 더 따뜻해졌으면 좋겠다.

학습자의 글 중 밑줄 친 부분을 ‘-었-’으로 바꾸었다고 해서 ‘-었었-’이 결합된 경우가 더 과거의 상황이라는 해석은 얻기 힘들다. 게다가 전체 텍스트의 의미와 필자의 의도를 고려했을 때 ‘-었었-’보다는 ‘계속해서 자선을 해 온’ 일에 대한 지속성을 강조하는 것에 중점을 두는 표현이 더욱 적절하므로 ‘-었-’을 선택하는 것이 더 적절하다. 이런 현상에 대해 최동주(1995: 206~207)에서

42) 앞선 ‘-었었-’과 텍스트 구조와의 긴밀성을 파악하는 지문에서도 그랬듯이, 이 문항에 대한 응답도도 일반계 고등학교인 계성여자고등학교의 학습자들과 자율형 사립고인 동성고등학교의 학습자들 간에 유의미한 차이를 보여주었다. 일반계 고등학교 학습자들은 이 문항에 대해 어떠한 서술도 하지 않고 ‘잘 모르겠다’고 대답한 비율이 43.2%로 거의 절반에 가까우나, 자율형 사립고 학습자들은 21%의 학생들이 ‘잘 모르겠다’고 대답하여 화자의 주관성에 좌우되는 문법 표현에 대한 민감도의 차이를 드러내고 있다.

는 ‘-있었-’이 쓰인 예를 ‘과거의 과거’로 볼 가능성은 거의 없으며 ‘강조’와 같은 화자의 심적 태도에 관련된 의미가 있을 가능성을 배제할 수 없다고 한 바 있다. 한편, 고영근(2004: 269)은 ‘-었-’을 확실성의 양태적 표현으로 보고, 두 번째 ‘-었-’은 첫 번째 ‘-었-’의 과거 시간성을 실감나게 표현하고자 하는 화자의 의도가 작용할 때 사용되는 것으로 규정하였다.

본고에서는 전술하였던 ‘-더-’의 과거성에서도 화자의 의도와 초점화의 과정을 논구하고자 하였다. 아래 제시된 대화에서 ‘-더-’는 ‘과거’라는 시간적 의미가 포함되어 있다. 또한 발화 시점과의 거리가 양태적 의미에도 영향을 주는데, 이를 토대로 하여 이숙(2008)에서는 ‘-더-’의 담화 의존적 성향에 초점을 맞추어, ‘-더-’의 담화 효과를 ‘말할이가 정보성을 가진 명제에 대해 거리감을 표현하는 것’이라고 기술하였다. 이를 참고로 하여 심리적 거리감이 문법 형태의 사용 차이에 어떻게 투영되는지, 학습자가 이를 파악하고 있는지를 확인하고자 아래와 같은 대화를 주고 밑줄 친 부분에서 느껴지는 화자의 태도를 서술하도록 하였다.

① 가현 : 도연아, 수분 크림을 사려는데, 어떤 게 좋을까? 도연 : 음.....●●●● 제품이 <u>좋더라</u> .	② 가현 : 도연아, 수분 크림을 사려는데, 어떤 게 좋을까? 도연 : 음.....●●●● 제품이 <u>좋아</u> .
--	---

【S-D-5】 1은 자신이 직접 써보니까 좋다는 것이고 2는 자신이 썼는지는 알 수 없고 어떤 객관적 이유(성분이라든지..) 때문에 좋다는 것이다.

【S-D-10】 1은 자신의 경험을 근거로, 2는 그 이상/이하의 근거가 있는 듯하다.

【S-D-11,38】 1은 '내가 직접 써보니까 좋았는데, 너는 어떨지 모르겠어'라는 뜻이 숨어 있다. 2는 확신을 가지고 있지만, 써 보았는지 안 써 보았는지는 알 수 없다.

【S-D-9,31】 1번의 경우 자신의 경험으로 그 제품이 좋다는 주관적 의견이고, 2번의 경우 확신하는 듯이 말하므로 객관적인 평가가 이루어졌다고 볼 수 있다.

①과 ②에 드러나는 화자의 의도를 해석하도록 유도한 문항에서 대체로 학습자들은 ‘-더-’를 사용한 발화에서는 화자의 ‘경험’을 강조하고자 했다는 점을 서술했고, 현재형을 사용한 발화에서는 화자의 확신이나 제품 자체의 객관성을

강조하기 위한 의도로 사용했다는 점을 해석해내고 있다. ‘경험’의 속성에서 ‘-더-’를 관련짓고자 한 것은 ‘-더-’의 쓰임이 발화자의 직접 인식에서 비롯된다는 것을 학습자가 자연적으로 알고 있었다는 점을 드러내는 것이라고 볼 수도 있다. 김호정(2006: 91)에서는 ‘-겠-’과 현재형과의 비교를 통해 현재형의 경우, 직접적인 현재 사태를 지시하거나, 결정되지 않은 사태일지라도 현재 사태에서 직접적인 투영이 가능해 발화자가 상당한 확신을 가질 수 있는 경우를 지시한다는 점에서 훨씬 확정적인 발화 태도를 표현한다고 판단하였다. ‘-더-’와 비교했을 때도 현재형의 발화가 화자의 확정적 태도를 더 효과적으로 드러내고 있다는 것을 알 수 있다.

(2) 독자/청자의 수용 가능성에 따라 관점 이동하기

① 그 일은 너의 잘못이야.	【S-KB-11】 기분 나쁘게 말하는 것 같다 【S-KB-14】 친구의 잘못을 정확하게 얘기함. 【S-KB-16】 화자가 정운이를 마음에 들어하지 않음. 【S-KB-23】 말투가 예의없음.
② 그 일은 너의 잘못이었어.	【S-KB-23】 친구가 잘못된 일에 대해 그 친구가 기분 상하지 않게 말함. 【S-KB-11】 약간 돌려서 말하고 있다. 【S-KB-14】 위로와 잘못을 둘 다 하는 것 같음. 【S-KB-16】 정운이를 생각해서 말함. 【S-KB-17】 타이르는 태도.

앞서 제시한 같은 문항에 대해서도 학습자의 반응을 화자의 초점이 어디에 있는지를 주목한 서술이 있는 반면, 예상되는 청자의 반응에 주목한 서술도 확인할 수 있다. 위의 서술들은 모두 청자의 수용가능성을 염두에 둔 내용임을 알 수 있는데, 할리데이 외(Haliday & Hasan, 1989: 12)에서는 상황 맥락의 구성요소를 발화의 내용(field), 주체(tenor), 양식(mode) 등의 자질로 보고, 이를 발화자의 의도성(intentionality)과 밀접한 관련을 지니는 것으로 파악했다. 이때 발화자의 의도성은 독자의 입장에서 수용 가능성(acceptability)으로 간주할 수

있다. 학습자는 시간 표현의 사용 차이와 관련하여 발화자의 주관적 태도에 주목하고 있는데, 같은 명제에 관점의 이동이 일어난 경우 심리적 거리의 정도에 따라 청자가 받아들이는 태도가 달라질 수 있음을 증명하는 예다. 이와 관련하여 뱃스톤(Batstone, 1994 ; 김지홍 역, 2002: 34-39)에서는 시제의 선택에 주목하여 이를 심리적, 사회적 거리감을 드러내는 장치로 설명하고 있다. ①과 같이 현재형을 사용하는 발화가 발화자의 확신의 정도를 높여주는 반면, 역으로 청자의 입장에서는 발화자의 단정적인 태도가 부정적으로 받아들여질 수 있는 것이다.

청자의 수용가능성에 관한 문제는 화자가 담화 내지는 텍스트를 생성하는 것을 통해 어떻게 청자를 ‘설득’할 것인가에 대해 분석하는 것으로 논의될 수 있다. 더하여 설득은 ‘공손성’이 수반되는 것으로 볼 수 있으며, ‘-겠-’에서 이와 관련한 교육 내용을 구현해볼 수 있다.

(수업 시간 과제 발표 후 교사와 학생 간 대화)

교사 : 발표 잘 들었습니다. 이제, 발표자가 지적인 사회 문제를 어떻게 해결하는 게 좋을지 생각한 것이 있으면 말해보세요.

학생 : 음.....

	매우 부정적	다소 부정적	보통	적절한 편임	매우 적절
① 잘 몰라요.	37.7%	50.9%	9.4%	1.8%	
	매우 부정적	다소 부정적	보통	적절한 편임	매우 적절
② 잘 모르겠어요.	1.8%	3.7%	18.8%	41.5%	32%

학습자 인식 측정 문항에서 위와 같은 제시문을 보이고, 적절성을 판단한 후 그 근거를 서술하게 했다. ‘-겠-’의 사용과 관련하여 학습자는 ‘예의’, 즉 공손성의 척도와 관련하여 인식하고 있다는 점을 알 수 있다. 그러나 그 이유를 면밀히 살펴보면, ‘-겠-’을 ‘격식’이나 ‘예의’를 표상하는 기제로 인식한 학습자는 【S-D-25】 , 【S-D-16】 정도였으며, ‘공손성’을 높임 표현의 사용에 대해서만 인식한 나머지 높임의 단계는 동일했음에도 불구하고 이를 파악하지 못해 【S-D-14】 와 같은 반응을 드러낸 서술이 우세했다. 이와 관련하여 전혜영

(1995: 133~142)에서는 ‘-겠-’이 갖는 ‘비확정(미확정)’의 의미로 인해 공손의 의미가 발생하며, 화자는 자신의 발화 태도가 비확정적이라는 것을 나타내기 위해 ‘-겠-’을 사용한다고 하였다. ‘-어도 되겠다’, ‘(으)면 좋겠다’ 등과 같이 형태 통사적 공손 표지에 ‘-겠-’이 흔히 결합되어 있는 것이 이러한 논의를 확인하는 것이 된다. 신명선(2006: 171)에서는 학술 텍스트를 분석의 대상으로 삼아 ‘-겠-’을 ‘헤지(hedge)’⁴³⁾표현 중 하나로 처리하면서 ‘-겠-’이 표상하는 ‘공손성’이 사회적 약자가 강자를 대하는 어쩔 수 없는 선택 양식으로 볼 수도 있지만, 매우 적극적인 호소 장치로 볼 수 있다고 보았다. 이는 앞서 언급한 ‘선택’의 전략으로도 귀결된다.

①이 ‘매우 부적절’하거나 ‘다소 부적절’하다고 선택

【S-D-25】 예의없어 보일 수 있다.

【S-D-16】 분위기 상 격식을 차려야 하지만 이 말투는 가벼운 대화체이기 때문에 부적절하다.

【S-D-14】 존댓말을 쓰지 않았다.

②가 ‘다소/매우 적절하다’고 선택

【S-D-14】 존댓말을 썼다.

②가 ‘다소/매우 부적절하다’고 선택

【S-D-22】 말을 모호하게 함.

한편, 본고는 【S-D-22】의 반응에 주목하였다. 사실상 주어진 상황 맥락을 고려했을 때 적절한 응답이라고 보기는 어렵지만, 학습자가 ‘-겠-’의 의미를 여

43) 마르카넨 외(Markkanen & Schroder, 1997: 4)에 의하면 문체론 사전에서 헤지는 ‘말을 부드럽게 해 주는 표현’으로 정의되며, 언어학 사전에서는 어떤 단어에 결부되는 함축적 의미를 약화시키기 위해 사용하는 표현으로 정의된다. 앞서 마르카넨 외(Markkanen & Schroder, 1989, 1992)는 과학적 글쓰기에 초점을 두어 헤지의 역할을 논하였는데, 그들에 의하면 헤지의 역할을 다음과 같다. 첫째, 명제의 진리 조건에 대한 책임감, 주어진 정보의 무게, 정보에 대한 작가의 태도 등의 완화조건이다. 둘째는 작가의 태도를 감추게 해 주는 것이다. 셋째는 표현된 것의 진리조건에 대한 책임에 대해 독자가 인지하지 못하도록 한다는 의미에서 텍스트적 조작의 가능성을 제공하는 것이다. 그들은 비개인적 표현, 동작주가 없는 구조, 수동태, 양태 동사, 부사, 불변화사(관사, 전치사, 접속사 등) 등의 사용이 헤지를 유발한다고 보았다(신명선, 2006: 157에서 재인용).

러 부면으로 포착하고 있다는 사실을 확인할 수 있었다. ‘-겠-’에서 발생하는 ‘공손성’은 ‘-겠-’이 결합한 사태에 대한 화자의 확신이 분명치 않다는 것에서 기인한 것으로, 이 학습자는 이를 ‘모호성’으로 파악한 것이다. 다만, ‘-겠-’이 지니는 다양한 측면들 중 하나가 상황 맥락과의 교호 작용을 통해 선택되는 것이므로, 이와 관련한 교육 내용이 구체화될 필요성을 보여준다.

현재형과 ‘-겠-’ 과 유사한 맥락에서 주로 선택되는 ‘-ㄴ 것’의 차이가 주는 필자의 의도를 추론해보기 위해 위와 같은 제시문을 준 후 필자의 사건에 대한 확신의 정도성을 파악하게 하였다.

- ㉠ 서울시가 여성 대상 범죄가 자주 일어나는 지역에 두 번째 현장시장실을 꾸려 ‘여성 안전’ 대책을 종합적으로 챙긴다.
- ㉡ 서울시가 여성 대상 범죄가 자주 일어나는 지역에 두 번째 현장시장실을 꾸려 ‘여성 안전’ 대책을 종합적으로 챙길 것이다.

답지	응답 비율
① ㉠이 ㉡보다 상황을 확신하는 듯한 느낌이 두드러진다.	60명(66.6%)
② ㉡이 ㉠보다 상황을 확신하는 듯한 느낌이 두드러진다.	26명(28.8%)
③ ㉠과 ㉡ 모두 필자가 상황을 확신하는 정도가 비슷하다.	8명(8.8%)

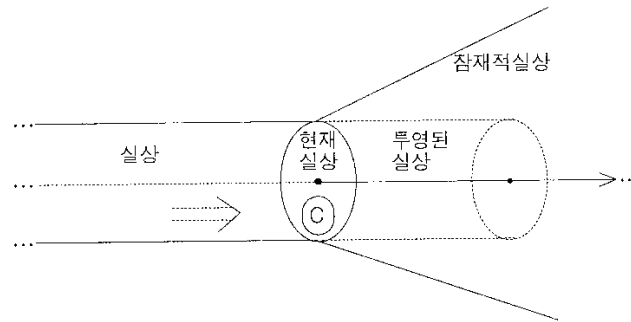
위의 제시문은 신문 텍스트의 일부를 가공한 것으로 필자 혹은 화자의 태도와 시간 표현의 선택 양상을 살필 수 있는데, 설문 결과 현재형을 사용한 ㉠에서 학습자들은 더욱 확신의 정도가 크다고 판단하였다. 더하여 김호정(2006: 121)에서도 강조하듯 신문 기사가 보도 내용에 있어서 확실성, 진실성을 보장해야 한다는 담화 특징이 있기 때문에 ‘-ㄴ 것이’나 ‘-겠-’표현보다는 ‘-는/ㄴ다’ 형식이 선호되는 것으로도 볼 수 있다.

한편 ‘-겠-’과 ‘-ㄴ 것이-’는 문법 교육에서 미래 시제를 표상하면서 ‘의지’나 ‘추측’의 양태 의미를 지닌 것으로 교수되며, 두 언어 형태 사이의 세밀한 차이에 대해서는 다루지 않고 있다. 지금까지 많은 학자들이 다양한 접근 방식으로 둘의 차이를 설명해 왔는데⁴⁴⁾, 본고는 두 문법 형태가 ‘아직 일어나지 않은

44) 서정수(1977, 1978, 1990)는 화자의 추정의 근거가 주관적이냐 객관적이냐에 따라 ‘-

상황'이나 '불확실성' 내지는 '주관성'을 환기한다는 점에 주목하였다.

<그림4> 랜개커(Langacker, 1987)의 역동적 진화 모형



랜개커(Langacker, 1987)는 역동적 진화 모형을 통해 may, will과 같은 양상 조동사를 설명하였는데, <그림4>에서 원통형의 전면이 실상의 바퀴에 해당하는 현재실상이며, 여기서 화자는 과거의 실상(사건)과 미래 실상을 조감할 수 있다(김종도, 2002: 277). 실선 부분은 실제 실상이고, 점선 부분은 투영된 실상이어서, 돌발적 사태가 없는 경우 실상이 진행될 방향을 나타낸다. 잠재적 실상은 실상이 우리가 예측하는 진행의 방향을 벗어나서 갈 수 있는 가능 범위를 나타낸다.

랜개커(Langacker, 1987)의 진화 모형이 흥미로운 이유는 시간선상으로 아직 일어나지 않은 일이라 할지라도 필자 및 화자의 주관성에 따라 선택되는 문법 형태가 투영된 실상을 표상하기도, 잠재적 실상을 표상하기도 한다는 점이다. 여기서 투영된 실상으로의 진화 가능성은 잠재적인 실상보다 훨씬 더 예측 가능하고 발화자의 확신의 정도가 큼을 나타내므로(김호정, 2006: 78), ㉠의 ‘챙긴

겠-’과 -ㄴ 것이-’의 쓰임을 분석하였으며, 성기철(1979)은 ‘-겠-’이 화자의 현재의 경험에 근거를 둔 추정을 표시하고, ‘-ㄴ 것이-’는 화자의 과거의 경험에 근거를 둔 추정을 표시한다고 하여 ‘-겠-’의 현재성을 파악하였다(김호정, 2006: 20에서 재인용). 이에 대한 최근의 논의로는 강현주(2010)를 들 수 있는데, 한국어 교육에서 ‘-겠-’과 ‘-(으)ㄴ 것이’의 차이를 ‘현장성’에 따라 구분하고자 하였으며, ‘-겠-’은 ‘희망’을, ‘-(으)ㄴ 것이’의 경우 화자 주장의 톤을 낮추는 기능을 한다는 점을 서술하고 이의 교육적 제시 방안을 탐구하였다.

다' 는 투영된 실상에 상황을 위치시켜 필자의 확신을 강화하는 기능을 하고 있다고 해석할 수 있다. 따라서 이는 잠재적 실상을 표현하는 ㉠의 '챙길 것이다' 와 발화자의 태도 면에서 차이를 나타낸다고 할 수 있겠다. 이에 대해 김종도 (2002: 271)에서는 미래에 일어날 사건에 대해 현재형을 쓰는 현상을 다음 [표 13]과 같이 제시하여, 개념화자(G)를 이동하여 앞으로 일어날 사건에 화자를 위치시켜 이를 G'으로 나타내었는데, 앞서 III장 2절의 (1)에서 논구하였던 '역사적 현재'의 인지적 작용과 동일한 것으로 설명하였다.

[표14] 심리적 이동에 따른 현재시제의 표현 (김종도, 2002: 271)

<p>(b)</p>	<p>Christmas falls on Thursday this year. (올해 크리스마스는 목요일이다.)</p>
------------	--

즉 객관적 상황이 존재하는 객관적 시간에 관계없이 화자의 주관적 해석에 따라 시간적 위치가 결정되고, 이것이 시간성을 드러내는 문법 형태로 표상되는 것이다. (1)에서 기술한 바와 같이, 현재형의 '－느－'가 역사적 현재로서 기능하는 양상은 신문 텍스트 중에서도 르포타주나 심층 취재 기사에서 주로 드러났다. 반면 사건 보도 기사의 경우 현재형의 '－느－'는 미래에 일어날 사건을 확신하는 역할로 기능한다.

(차) 10일부터 인터넷 상에서 교통단속 카메라의 영상을 확인할 수 있게 됐다.

경찰청은 교통단속 카메라에 찍힌 사진을 확인할 수 있도록 교통범칙금 인터넷 납부 사이트(www.efine.go.kr)의 기능을 개선했다고 6일 밝혔다. 교통범칙금과 과태료에 대한 이의신청과 환급신청도 이 사이트를 통해 가능해진다. 또 문자서비스 이용을 신청할 경우, 교통단속 카메라에 촬영됐는지 여부를 개인 휴대전화로 곧바로 알려주기도 한다.

지난해 1월부터 교통법칙금 내역을 확인하고 바로 납부할 수 있도록 해당 사이트를 운영해왔지만, 단속 내역만 제공될 뿐 단속 영상은 제공되지 않아 민원이 제기됐었다고 경찰청은 설명했다. <교통단속 카메라 영상, 인터넷서도 확인할 수 있게 된다, 경향신문, 2013-1-6>

(차)는 앞으로 나흘 후부터 시행될 교통단속과 관련한 여러 기능들을 소개하면서 미래형의 ‘-겠-’이나 ‘-ㄴ 것이다’ 대신 현재형의 ‘-느-’를 사용하고 있다. 이를 통해 사건을 보도하는 화자는 향후 시행될 정책에 대해 확신을 갖고 이를 독자들에게 알리는 역할을 수행하게 된다.

2.3. 텍스트 내용 구조

(1) 사건 관계에 따라 시간 표현 선택하기

시간 표현을 선택하는 데 있어 화자 및 필자는 사건에 대해 어떤 태도로 접근하느냐에 따라 관점을 이동하면서, 자신의 의도에 맞게 사건을 배열하려고 한다. 김봉순(2002)에서는 텍스트⁴⁵⁾ 구조를 텍스트라는 언어 형식에 대응되는 의미적 단위로서, 명제들이 위계적으로 연결되어 이루는 구조적인 의미로 정의하며 명제 간의 관계를 통해 이를 체계화하고 있다. III장의 1절에서 밝혔듯 본고에서의 텍스트 내용 구조는 텍스트 전체의 거시 구조를 이루는 사건들 사이의 관계를 고려한 것으로 하며, 명제는 텍스트에 언어화된 사건을 구성하는 보타하위의 의미적 단위로 바라보고자 한다.

김봉순(2002)에서 제시한 명제 간의 관계 유형은 텍스트의 ‘의미’에 주목한 경향이 크다. 그러나 본고는 언어 형식으로서의 시간 표현이 텍스트의 명제 관계와 서로 영향을 주고받는다라는 점에 주목하였다. 즉 사건은 단순히 순차적으로

45) 한편 김봉순(2002: 32)에서는 텍스트의 개념을 언어학적 정의에 기초하여 규정하고 있다. 텍스트란 ‘하나의 통일되고 완결된 사고 내용을 담은, 문장 이상의 언어 형식으로 문자인 것’으로 보고 있어 텍스트를 맥락과 상호작용하는 분석 단위로 바라보고자 하는 본고의 관점과는 다르다. 또한 텍스트의 명제가 갖는 ‘의미’에 천착하고 있다는 점에서도 텍스트에 표현된 언어 형식과 명제와의 상호 작용에 천착하여 표현자의 의도를 읽어내고자 하는 본고의 입장과 궤를 달리한다.

구성되어 제시되는 것이 아니라, 화자 및 필자의 표현 의도에 따라 역순으로 제시될 수도 있다. 특히 본고는 명제 관계의 배열과 관련하여 ‘-있었-’의 화용적 쓰임에 주목했다. 단순 과거와 구별되는 ‘-있었-’의 대과거성은 기준시가 되는 과거 상황이 해당 문장 앞에 명시적으로 주어질 때 잘 드러나며, 따라서 대과거라는 의미는 사건을 역순으로 배열할 때 잘 발휘된다. 문숙영(2008: 48)의 논의에서도 알 수 있듯 사건이 역순으로 배열되는 경우는 순차적 해석을 막기 위해서라도 후행 문장이 더 과거의 것임을 지시하는, 대과거 표지와 같은 장치가 요구되기 때문이다.

(카) 피해 여성은 경찰서에 성폭행 사실을 신고했으나 경찰은 오르츠하 마을에 성폭행 진위 여부를 기릴 여자 의사가 없다는 이유로 이 여성을 인근 그왈리어로 데려가 검사를 받게 했고 그곳에서 이 여성이 심한 성폭행을 당한 것으로 확인된 후에야 수사에 나섰다. 경찰은 현재 50~60명의 마을 남성들을 체포해 범인이 누구인지 조사하고 있다.

인도에서는 지난 2003년에도 36살의 스위스 여성 외교관이 주차장에서 남성 두 명에게 납치돼 성폭행당한 사건이 일어났었지만 범인은 붙잡히지 않았었다. 지난해 12월에는 뉴델리에서 여자 의대생 한 명이 버스 안에서 6명의 남성들에게 집단 성폭행당한 뒤 심한 상처를 입은 채 버려졌다가 약 2주일 뒤 끝내 목숨을 잃어 성폭행 사건 빈발과 경찰의 안이한 대처를 비난하고 여성들에 대한 보호 강화를 요구하는 대규모 시위가 전국적으로 벌어지기도 했었다.

한편 인도 주재 스위스 대사관은 피해 부부에 대해 가능한 모든 지원을 제공할 것이라고 하며 인도 경찰에 신속한 수사를 통해 범인을 체포하고 법의 심판대에 세우라고 요구했다. <‘성폭행 악명’ 인도, 이번엔 경찰서 앞에서...>, 한겨레신문, 2013-3-17>

(카)에서는 인도 경찰 측에서 사건의 범인을 수사하고 있다는 점을 ‘-고 있’을 사용해 표현하면서, 성폭행 사건이 처음이 아니었고, 늘 부실하게 대응해 왔다는 점을 뒤이어 서술하고 있다. 2003년의 사건, 지난해 12월의 사건을 ‘-있었-’으로 표현하면서, 2013년에도 비슷한 사건이 또다시 일어났다는 점을 부각시키고 있다. 이를 참고로 하여 학습자가 시간 표현의 쓰임을 해석해 낼 때 텍스트 내용 구조를 고려하는지 그 인식 양상을 분석하고자 다음과 같은 제시문을

통해 반응을 살펴보았다.

전국 최대 피서지인 부산 해운대 해수욕장에서 4년 만에 익사 사고가 발생해 경찰과 소방당국의 안전 시스템에 구멍이 뚫렸다는 비판이 높다. 지난 13일 해운대 해수욕장 8번과 9번 망루 사이 앞바다에서 김모(48) 씨가 아들(18)을 구하기 위해 뛰어들었다가 썰물에 떠밀려 숨졌다. 앞서 이날 오후 2시 20분경에도 해수욕장 5번과 6번 망루 사이 해상에서 너울성 파도가 발생해 물놀이객 30여 명이 수영경계지역 밖으로 휩쓸려 갔다가 구조되어,_____.

빈 칸에 들어갈 적절한 표현	응답 비율
① 해경과 소방본부는 5번과 6번 망루 사이만 입욕을 통제했다.	61.7%(58명)
② 해경과 소방본부는 5번과 6번 망루 사이만 입욕을 통제했다. (더 적절한 표현)	37.2%(35명)

위와 같은 서사 담화에서 ‘단순과거-대과거’ 연쇄는 ‘담화 화제(혹은 주정보)-설명(혹은 부차 정보)’의 내용 구조를 보인다. 위 제시문에서 담화 화제는 ‘해운대 해수욕장에서 익사 사고가 발생한 것’으로 볼 수 있으며, 익사 사고의 내용은 ‘8번과 9번 망루 사이 앞바다에서의 사고’이다. 그리고 이 사고가 어찌면 예견된 것이었고 계속해서 너울성 파도로 인해 응급 상황이 있었다는 것을 이후 ‘5번과 6번 망루를 통제한 사건’으로 ‘설명’하고 있다. 사건이 발생한 시간적 상황을 따졌을 때, ‘8번과 9번 망루 사이 앞바다에서의 사고’가 ‘5번과 6번 망루 사이를 통제한 일’보다 뒤에 일어난 것이지만, 이를 역순으로 배열하여 ‘익사 사고’의 경위에 대해 여러 사실을 보태어 설명하고 있는 것이다. 이렇게 서사 담화에서 역순으로 사건을 배열하고 후행 문장에 대과거를 쓰는 것은 담화화제에 대한 설명을 추가함으로써 정교화하기 위한 전략(문숙영, 2008: 63)과 관련이 있다. 요컨대 사건을 역순으로 배열하여 표현할 경우, ‘-었었-’을 사용하는 것이 담화 화제에 부차적으로 설명을 덧붙이기 더 쉬운 맥락으로 만들어 준다.⁴⁶⁾

46) 문숙영(2005)에서는 ‘-었었-’의 역순 표시 기능을 ‘-었었-’이 같은 고유 기능으로 규

그러나 학습자들은 필자의 의도가 투영된 문법 형태로서의 ‘-었었-’에 대해 주목하지 못하고 있다. 설문 결과를 살펴보면, ‘김 모 씨가 아들을 구하기 위해 뛰어들었다가 숨진 사건’ 과 ‘앞서 물놀이객 30여 명이 구조되어 망루를 통제한 사건’ 이 역순으로 제시되고 있으므로 ②가 더 적절한 표현으로 선택되었어야 했으나, 학습자 대부분은 ①과 ②의 차이를 민감하게 파악하지 못해 오히려 ①을 더 많이 선택한 경향⁴⁷⁾을 보였다. 다음은 ①을 선택한 학습자들이 자신이 생각한 답에 대해 그 이유를 서술한 것으로, 여기서 학습자의 시간 표현에 대한 인식을 살필 수 있다.

【S-KB-2,9,12,13,16】 계속해서 5번과 6번 망루를 통제하고 있어서

【S-KB-10】 ‘었었’은 너무 과거의 일 같다.

【S-KB-15】 ‘었’이 이미 과거라서 ‘었었’을 쓸 필요가 없다.

위 서술에서 학습자들은 ‘-었었-’을 주된 사건과의 ‘단절’⁴⁸⁾을 나타내고자 할 때 사용하는 표현으로 인식하고 있다. 그 양상을 면밀히 분석해 보자면

【S-KB-2,9,12,13,16】의 반응에서는 ‘5번과 6번 망루를 통제한 사실’에 대해 과거로부터 사건이 일어난 당시까지 이어져 왔다는 점에 학습자가 주목하고 있음을 알 수 있다. 이는 명제의 속성을 상적으로 파악하고 접근한 결과로, ‘-었었-’이 그러한 상적 속성을 제거한다는 점을 인식한 결과이다. 학습자는 ‘사건의 시간량이나 시폭’에 주목하였고, 그 사건의 끝점이 시간선상의 어디에 있었는지에 대해서만 살피고 있어 시간 표현의 사용을 텍스트 차원에서 바라보지 못한 것이다. ‘-었었-’이 결합한 사건이 텍스트 속에서의 중심 사건보다 앞선 시간에 위치했다고 해서 이것이 반드시 중심 사건과의 단절을 의미하는 것이 아니

정한 바 있다.

47) ‘-었었-’이 텍스트 상에서 드러내는 기능에 대해서는 인식 측정을 한 대상 학교 간에 유의미한 차이를 보였다. 일반계 고등학교 2학년 학생 37명을 대상으로 해당 문항의 응답도를 살펴본 결과 ①을 선택한 학생이 31명, ②를 선택한 학생이 6명으로 압도적인 오답률을 보였다. 반면 자율형 사립고등학교 1학년 학생 57명을 대상으로 같은 문항에 대한 응답도를 살펴보았을 때 ①을 선택한 학생이 27명, ②를 선택한 학생이 29명으로 나와 비슷한 비율로 답을 선택하였음을 알 수 있었다.

48) 남기심(1978: 101~102)에서는 ‘-었었-’을 화자의 의식이 먼저 일어난 사건 혹은 상태와 현재 사이를 단절된 것으로 보고 표현하는 것으로 보고 이를 ‘단속상’으로 설명하였다.

라는 점을 학습자가 해석해내지 못한 것으로 볼 수 있다.

【S-KB-10】의 서술은 단순히 ‘-었었-’의 쓰임을 대과거성으로만 이해한 결과이며, 【S-KB-15】의 서술 역시 ‘-었-’과 ‘-었었-’의 차이를 크게 인식하지 않은 것으로 볼 수 있다. 이를테면 ‘-었었-’이 쓰인 자리에 ‘-었-’이 대치되어도 무방한 경우가 존재하는데, 이러한 현상으로 인해 학습자는 ‘-었-’과 ‘-었었-’의 쓰임 차이를 개인적 취향의 정도로 받아들이고 있음을 알 수 있으며, 문숙영(2008: 48)에서는 서사 담화의 도상적 관계에 주목하여 과거의 사건을 시간 순서대로 배열하였을 때 먼저 일어난 사건에 습관적으로 ‘-었었-’을 붙이는 현상에 대해 ‘잉여적 표현’이 된다고 지적하고 있다.

요컨대 학습자의 반응은 ‘-었었-’이라는 문법 형태가 갖는 기본 의미에만 집중하여 각각의 명제가 갖는 의미 관계와 텍스트 구조에 따라 이를 유연하게 보고 있지 못하다는 것을 보여준다.

반면에 ②를 선택한 학습자의 경우 ‘-었었-’이 역순 표시의 전략을 내포한 표현이며, ‘앞서 이날’, 혹은 ‘오후 2시 20분 경’의 시간 표지를 통해 기준시를 과거로 설정하고 있음을 확인하였다. 이러한 논의는 제민경(2013: 201)에서도 찾아볼 수 있는데, ‘-었었-’에 대해 화자는 ‘-었-’으로 표상된 사건과 밀접한 관련이 있는 부가 정보를 설명하는 역할을 하는 것으로 기술하고 있다.

【S-KB-3】 두 번째 사건이 더 먼저 일어나서

【S-KB-19】 사건에 대해 쪽 이야기하다가 ‘앞서 이날’이라는 표현을 통해 더 먼저 일어난 일을 보여주고 있기 때문이다.

【S-KB-34】 앞서 ‘오후 2시 20분 경’에 일어난 일이니까

문숙영(2005: 118)에서는 ‘-었었-’의 대표적 의미기능을 살피면서 ‘절대-상대시제’로 규정하였다. ‘-었었-’은 절대 시제라고 하기도 어렵고, 상대 시제라고 하기도 어려운 면을 가지고 있는데, 우선 절대 시제일 수 없는 이유는 ‘-었었-’의 기준시가 현재 발화시가 아니라 ‘-었-’으로 지시되는 시간이라는 점에서 그러하며, 역으로 상대 시제일 수 없는 이유로는 기준시 ‘-었-’이 과거인 것은 현재 발화시를 기준으로 한다는 점을 제시하였다.⁴⁹⁾ 따라서 ‘-었었-’의

49) 이익섭(1971: 371)에서도 ‘-었었-’을 상대시제로 접근하여 서술하고 있다.

역순 표시 기능 또한 ‘-있었-’⁵⁰⁾의 이와 같은 기본 의미에서 출발한 것이라 볼 수 있다. 문법 교육에서 중요한 것은 학습자가 텍스트 내용 구조⁵¹⁾에 따라 ‘-있었-’의 의미기능이 다각적으로 해석될 수 있다는 것을 알고 이것을 표현자의 의도와 관련하여 섬세하게 읽어낼 수 있는 힘을 기르는 것이다.

(2) 명제와 상황의 관계에 따라 시간 표현 선택하기

시간 표현을 선택하는 데 있어 화자 및 필자는 명제 그 자체의 본유적 시간성도 고려하지만 명제와 상황 맥락 간의 관계를 고려하기도 한다. 본고에서는 학습자가 시간 표현의 사용 양상을 파악할 때 명제의 속성과 상황과의 관계를 얼마나 고려하고 있는지 살펴보기 위해 특정한 상황을 부여하여 적절한 답을 선택하도록 했다. 제시한 상황에서 ‘이름이 ●●이다’라는 명제는 소위 발화시와 사건시의 관계로 설명하기 어렵다. 아주 특수한 맥락의 상황이 아닌 이상 ‘이름’은 발화시 현재까지 지속되기 때문이다. ‘그 사람은 키가 참 컸어.’, ‘아까 그 표지판은 파란색이었어.’의 경우와 비슷한데, ‘키가 큰 성질’과 ‘표지판이 파란색’이

50) 이에 대해 문숙영(2008: 49)에서는 신문 텍스트에 ‘-있었-’이 나타나는 빈도가 상당히 적고, 그 자리에 ‘-ㄴ 바 있-’이 대체되고 있는 현상에 대해 ‘-ㄴ 바 있-’을 ‘시제 상당 표현’으로 정의하고 이를 신문 텍스트의 장르적 특성에서 찾고 있다. 논의의 연장선상에서 제민경(2013: 201)에서는 ‘-있었-’이 신문 텍스트에서 드물게 나타나지만, 심층 취재의 성격을 띤 텍스트에서는 ‘-있었-’이 주로 선택되기에 신문 텍스트의 장르적 속성을 보다 정치하게 나누어 살펴보고 있다. 더불어 ‘-ㄴ 바 있-’에 대해서는 ‘있-’의 공시성으로 인해 화자는 사건에 대해 발화시에서의 관찰자로 기능하며, 사건을 조망하여 배치하는 역할을 한다고 설명하였다. 본고는 이러한 시각에 공감하지만, 시제 상당 표현을 국어교육의 장에서 다루는 데에는 보다 많은 연구가 축적되어야 할 필요가 있어 논의에서 제외하였다.

51) 흥미로운 사실은 서사성이 두드러지지 않는 학술 텍스트에서도 비슷한 현상이 나타난다는 점이다. 아래 제시문은 시간 표현보다는 접속부사 ‘그러나’의 기능이 더 절대적이어서 필자의 의도를 실현하는 데 시간 표현이 결정적 역할을 하지는 않는다.

원래는 전자의 입장에서 머리 길이 및 모양, 복장의 단정함을 중심으로 학생을 지도하여 성적을 향상시키려는 태도가 **지배적이었다**. 그러나 후자의 입장에서는 학생이 저마다 개성을 지녔다고 보고 이를 자유롭게 표출할 수 있는 생활지도가 이루어져야 한다고 **주장한다**.

그런데 ① ‘학생의 사회적 역할을 중시하는 입장’과 ② ‘학생의 개성을 중시하는 입장’ 중 어떤 입장에 더욱 동조하는지 그 인식을 조사하고, 이후 밑줄 친 부분의 시간 표현을 서로 바꾸어 응답의 비율을 비교했을 때, ①답지에 응답한 인원이 19명(20%)에서 33명(36%)으로 그 반응이 눈에 띄게 상승하였다. 필자의 의도와 현재형의 유효성 간 관계에 대해서는 후고를 기억하기로 한다.

라는 명제는 사건시의 끝점이 발화시 이전에 위치하지 않는 것이다. 즉, 이러한 명제를 언어로 표현하고자 할 때는 화자가 인식한 시간적 지점, 달리 말해 화자가 말하고자 하는 시간이 언제인지에 따라 시간 표현이 달라지며, 상황 맥락을 고려하지 않을 수 없게 된다.

(나영은 고등학교 교사이다. 몇 년 전 졸업한 제자 보영이 찾아왔는데, 나영은 보영이의 이름이 잘 기억나지 않는다.)
 보영 : 선생님! 저 왔어요. 잘 지내셨어요?
 나영 : 어, 그래. 오랜만이구나. 그런데..... _____

	매우 부적절	다소 부적절	보통	적절한 편임	매우 적절
① 그런데, 이름이 뭐지?	11%	51%	18%	13%	5%
	매우 부적절	다소 부적절	보통	적절한 편임	매우 적절
② 그런데, 이름이 뭐였지?	1%	20%	23%	46%	6%

위의 결과에서 알 수 있듯이, 학습자는 대체로 ①보다 ②가 더 적절하다는 평가를 내리고 있음을 알 수 있다. 제시문에 드러난 상황에서는 ‘나영’과 ‘보영’이 과거에 알고 지냈던 사이지만, 시간이 지나 ‘나영’이 ‘보영’의 이름을 잊어버렸다는 사실이 전제된다. 이 설문에서 적절성 판단 이유를 다음과 같이 서술하고 있었다.

①이 부적절하다고 판단

【S-KC-51,50,68,65,69,75】 처음 보는 사람인 것 같다

【S-KC-6,10,9,19,38,55,45,16,27,24,23,34,60,】 처음 보는 사람에게 하는 말투

【S-KC-34,33】 처음부터 몰랐던 것 같이 들린다

②가 적절하다고 판단

【S-KC-63】 오랜만이어서 기억이 안남

【S-KC-8,33,54,50,45,57,56,59】 기억나지 않아서 물어보는 말투

위 서술에서는 학습자가 명제 ‘이름이 보영이다’의 속성이 발화시 이전에 끝나는 사건시의 속성을 지니는 것이 아니라는 점을 파악하고, 시간 표현을 선택하는 요인을 ‘나영이가 보영의 이름을 알았던 때’로 상정하고 있다. 그러나 ①이 ②에 비해 더 적절하다고 판단한 학습자의 경우 명제의 속성과 시간 표현의 선택 요인을 크게 고려하지 않고 있다는 것을 알 수 있다.

②가 부적절하다고 판단

【S-KC-38,32,67】 이름은 바뀐 것이 아니다.

【S-KC-85】 이름은 과거가 아니라 현재를 묻고있다.

위의 서술에서는 명제 ‘이름이 보영이다’에 과거를 뜻하는 시간 표현이 결합한 양상에만 주목하여 이전에 ‘나영이가 보영의 이름을 알았던 때’를 간과하고 있는 것을 보여준다.⁵²⁾

한편, 시간 표현의 선택 양상과 관련하여 오로지 ‘느낌’의 차이로 서술한 반응이 높은 빈도로 확인되었다. 다음과 같은 학습자의 서술들은 사실상 시간 표현이 주는 사용상의 효과에 대해 섬세하게 바라보고 있지 못하다는 것을 알 수 있다.

52) 본고는 종결어미 ‘-지’가 ‘사실에 대한 확인’ 혹은 ‘이미 앎’(박재연, 2004: 147)의 양태성을 갖는 것으로 판단하여 1차 학습자 인식 측정을 통해 ‘-지’를 제거한 상태의 같은 문항을 제시하였다. 그 결과 표현에 대한 적절성 판단은 ‘-지’의 여부와 상관없이 ‘-었-’의 유무에 따라 결정된다는 것을 확인하였다. 제시문의 내용과 그 결과는 다음과 같다.

(나영이와 보영이는 같은 반이며, 새 학기가 시작되어 반 친구 전체가 자기 소개를 한 적이 있다.)
 나영 : 안녕! 우리 같은 반 친구인 거 알지? 지난 번 자기 소개하기 한 적 있잖아.
 보영 : 반갑다. _____

밑줄 친 빈 칸에 들어갈 말로 ‘① 그런데, 이름이 뭐야?’와 ‘② 그런데, 이름이 뭐였어?’ 중 적절한 것을 고르고 그 이유를 서술한 내용이다.

【S-KB-23】 (②가 적절하다고 선택) 자기 소개할 때 들었던 것이 과거이므로 그때를 생각하면서 묻는 말로 적절하다.

【S-KB-26】 (②가 부적절하다고 선택) 이름은 예나 지금이나 변하지 않기 때문에 잘못되었다.

①이 적절하다고 판단

【S-KC-2,25,44】 그냥 괜찮음

【S-KC-78】 친근해 보인다

①이 적절하다고 판단

【S-KC-7,80,43,39,57,42,30,11,12,17,31,15,14,35,77,74,79,73】 기분 나쁠 것 같다, 서운할 것 같다

【S-KC-26,46,49,86】 예의없다

명제의 속성이 상황 맥락과 어떻게 관련되는지에 따라서도 화자가 인식하는 시간성이 다르게 드러난다. 사건은 시간의 흐름 속에서 사건 명제의 서술어가 가지는 상적 속성에 따라 전개되며 형성된다(이재성, 2009: 30). 제시된 대화에서 ‘입다’는 어떤 시간 표현과 결합하느냐에 따라 동작이 완료되었을 수도 있고, 동작이 완료되지 않은 상태를 나타낼 수도 있다.

(2) 철수가 옷을 입더라.

(3) 철수가 옷을 입었었다.

이와 관련하여 이재성(2009: 38)에서는 위의 예시를 통해 (2)는 인식 범위가 사건을 인식한 인식 시점으로 좁은 반면, (3)은 사건 진행 전반을 포함하는 넓은 인식 범위를 가진다고 보았다.⁵³⁾ 이렇게 ‘-더-’가 시간 표현의 형태로 사용된다는 것은 경험주로서의 필자 및 화자의 인식을 강조하고자 하는 의도를 보여 준 것으로 파악할 수 있다. 박재연(2004: 112)에서는 ‘-더-’가 갖는 ‘지각’의 양태 의미에 ‘과거’라는 시간적 의미가 포함되어 있는데, 이를 시제 범주의 의미 속성이라고도 보기 어렵다는 견해를 제시하였다. ‘-더-’가 갖는 과거의 의미는 ‘상황의 시간적 위치’가 아니라 ‘상황을 지각한 시간’이기 때문이다. 문법적 특성에 있어서도 ‘-더-’는 ‘-었-’과 대치되지 않고 ‘-었더라’와 같이 쓰일 수 있다는 점이나, ‘-더라’가 인칭 제약을 가지는 것과 달리 시제 표현은 인칭 제약을

53) 국어에서는 종결된 사건의 상을 인식하기 위해 회상 범주(-더-)를 사용한다. 회상범주를 사용하면, 과거 사건을 현재 사건처럼 인식할 수 있다(이재성, 2009: 45).

가지지 않는다는 점에서 시제 범주가 아닌 양태 범주에서 다루어지고 있다. 그러나 본고에서는 이를 크게 구분하여 다루지 않기로 한다. 개정 교육과정에서도 지적했듯이, 시제, 동작상, 서법 및 양태가 공통적으로 ‘시간성’⁵⁴⁾을 띠는 데다, 학습자는 문법 형태를 선택함에 있어서 시제 범주를 사용할지, 동작상 범주를 사용할지, 양태 범주를 사용할지를 분석적으로 고민하지 않기 때문이다. 전술한 ‘-더-’가 갖는 ‘시간성’에 대해서도, 모어 화자는 이를 면밀하게 구분하기보다는 필자 및 화자가 언어화한 사건의 구조를 명제 자체의 시간적 속성과 화자의 시간적 인식 지점을 중심으로 다층적 접근을 피하게 된다는 점에서도 맥을 같이 한다.

한편 현행 문법 교육에서 ‘-더-’는 ‘회상 서법’이라는 용어로 설명되고 있다. ‘-더-’를 사용하는 과정에서 화자 및 필자가 경험주로 등장한다는 점, 주로 과거의 상황에 대해 서술할 때 사용된다는 점을 고려한 용어이지만, ‘-더-’를 ‘회상’이라고 처리하기에는 부족한 점이 많다. 서정수(1977나)와 박재연(2004)에서 지적한 것처럼 과거의 경험 사실에 대한 진술에는 ‘-더-’가 결합하지 않아도 회상 작용이 필수적으로 뒤따르기 때문에 ‘회상’이라는 것을 ‘-더-’만이 갖는 속성이라고는 보기 어려운 것이다. 더하여 ‘회상’이라는 의미는 ‘-더-’가 가지는 인칭 제약을 효과적으로 설명하지 못한다. ‘-더-’는 일반적으로 1인칭 주어를 취하는 일에 제약을 갖는데, 화자가 자신의 일을 회상하지 못한다는 것은 납득하기 어렵기 때문이다. 더욱이 장경희(1985)에서 제시한 것처럼 명백한 회상의 문맥에서도 ‘-더-’⁵⁵⁾가 사용되지 못하는 경우도 있다.

‘-더-’와 관련하여 학습자의 인식을 알아보고자 명제의 속성이 다소 다르지만 ‘-더-’가 결합한 제시문을 보이고 어떤 상황인지를 판단하게 하였다.

54) 문숙영(2005: 76)에서는 ‘-더-’가 가지는 ‘과거성’은 시제의 것과 가깝지만, 또 ‘-더-’가 가지는 인식의 시점, 지각의 시점은 시제의 것과 멀다고 보고 있다. 그러나 본고는 ‘-더-’가 문법 형태로 표현될 때에는 화자 및 필자가 시간선상에서 사건의 속성을 인식하는 것을 고려하지 않을 수 없다고 보고 이를 시간 표현을 구성하는 요소로 살피기로 한다.

55) 이에 대하여 박재연(2004: 111)에서는 ‘-더-’의 양태 의미를 인식 양태의 범주로 규정하고, 다음과 같이 ‘-더-’의 의미기능을 분석하고 있다.

가. 정보의 획득 방법: (과거) 지각

나. 정보의 내면화 정도: 새로 알

다. 청자의 지식에 대한 가정: 미지가정

민재 : 서윤이는 뭐하고 있어?
영석 : 아, 급식실에서 밥 먹더라.

사건(서윤이가 밥을 먹은 것)이 이미 완료됨.	사건이 지금까지 지속되고 있음.	사건에 대해 들었다는 사실을 현재에 말함.	사건을 목격한 사실을 현재에 말함.
1명(1%)	17명(18%)	1명(1%)	75명(79%)

승연 : 지연이, ▲▲대학교에 지원하더라.
아연 : 어, 나도 얼마 전에 얘기 들었어.

사건(지연이의 대학 지원)이 이미 완료됨.	사건이 지금까지 지속되고 있음.	사건에 대해 들었다는 사실을 현재에 말함.	사건을 목격한 사실을 현재에 말함.
36명(38%)	1명(1%)	35명(37%)	22명(23%)

‘먹더라’의 경우, (2)의 ‘입더라’와 마찬가지로 이해할 수 있다. 화자인 영석이 자신이 목격했던 시간적 지점⁵⁶⁾을 염두에 두고 ‘서윤이가 밥을 먹는 행위’에 대해 표현한 것으로 이해할 수 있다. 그리고 영석이는 자신이 ‘서윤이가 밥을 먹는 행위’를 포착한 시간적 지점에 한해서 이야기하고 있으므로 그 이후에 서윤이가 밥을 계속 먹었는지 식사를 끝냈는지에 대해서는 알 수 없다. 만약 ‘서윤이가 식사를 완료한 모습을 인식한’ 것이라면, ‘먹었더라’가 되어야 할 것이다. 이에 대한 학습자의 인식 양상을 살펴보았을 때 모어 화자로서 ‘인식의 시간적 지점’을 직관적으로 고려하고 있다는 점을 알 수 있다. 일부 학습자의 경우, ‘-더-’의 이러한 시간성을 잘 파악하지 못하고 있는 것을 알 수 있는데, 사건의 시간성을 화자가 인식한 지점이 아니라 ‘서윤이가 밥을 먹는 행위’에 초점을 두고 상황을 파악했기 때문인 것으로 볼 수 있다. 이러한 인식의 혼란은 명

56) ‘-더-’가 사용됨으로써 화자가 인식하는 상황이 과거의 시간 지점으로 옮겨가는 양상과 관련하여 ‘-더-’의 의미 기능을 ‘보고’(서정수, 1977나), ‘지각’(장경희, 1985), ‘지각, 새로이 앎, 미지 가정’(박재연, 2004) 등으로 논의되고 있다. 특히 한동완(1996)에서는 ‘-더-’의 문법 기능을 ‘인식시의 선시성’으로, 최동주(1998)와 송창선(2006)에서는 ‘기준시점의 이동’으로 밝히고 있다. 또한, 이창덕(1988)에서는 ‘-더-’를 ‘화자의 인식 속에 있는 특정 시점을 기준 시점으로 진술함을 나타내는 표지’라고 ‘-더-’의 문법 기능을 규정하였다.

제의 속성이 일회성을 떨어뜨려진다. 두 번째 제시된 대화에서 ‘대학에 지원하는 행위’는 앞선 ‘먹는 행위’보다 일회성이 높다. ‘지원하더라’를 통해서 는 사실상 ‘지원한 행위’가 언제 일어나는지에 대해서는 알 수 없다. 그러나 학습자는 명제 자체의 일회성에 주목하여 ‘사건이 이미 완료되었다’고 인식하고 있음을 확인할 수 있다.

IV. 맥락 중심 시간 표현 교육을 위한 내용 설계

1. 시간 표현 교육의 목표

‘시간 표현’의 문법 교육 내용 중 ‘지식’, ‘탐구 및 적용’, ‘태도’ 범주를 탐구 경험을 중심으로 재기술하면 다음 표와 같이 구조화할 수 있다. 남가영(2008: 48~53)에서는 ‘문법 탐구 경험’에 대해 문법 탐구 활동을 과정적 구조로 지니면서 그 과정의 결과로서 탐구 주체가 되돌려 받게 되는 의미까지를 포괄하는 개념으로 정의하고 있다. 이렇게 문법 탐구 경험을 개념화하게 되면, 이는 ‘문법적 사고를 동반한 수행의 경험’으로 특징지을 수 있으며, 문법 지식을 체득하고 국어에 대한 태도를 형성하는 결과로 이어지게 된다는 점을 강조하였다.

이에 본고는 학습자가 시간 표현의 다양한 양상을 탐구하고 이를 적절하게 사용하게 되는 데까지 나아가는 것은 시간 표현에 대한 ‘탐구 경험’이 바탕이 되어야 한다는 것을 주지하고자 한다. 각각의 탐구 경험은 독립적으로 이루어진다기보다 상호 영향을 주고받으면서 해당 내용에 초점화되는 것으로 보아야 할 것이다.

[표15] 맥락 중심 시간 표현 교육의 목표

내용과 목표의 심화 및 발전	맥락 중심 시간 표현 교육 내용		맥락 중심 시간 표현 교육의 목표
	③ 시간 표현 양상의 비판적 통찰 경험 태도	⇔	③ ‘텍스트 차원의 시간 표현 사용을 통한 사회적 실천력 신장
	⇕		⇕
	② 맥락을 고려한 시간 표현 의 실제적 작용 경험 탐구 및 적용	⇔	② ‘텍스트 차원의 시간 표현 사용을 통한 언어 사용 능력 신장
	⇕		⇕
	① 언어적 구조체로서의 시간 표현 이해 경험 지식	⇔	① ‘시간 표현 방식의 이해를 통한 분석적 인식력 신장

시간 표현 교육의 목표는 탐구 경험을 중심으로 재 기술된 위의 ①, ②, ③에 따라 각각 ①', ②', ③'으로 추출된다.

첫 번째 목표는 시간 표현 방식의 이해를 통한 분석적 인식력을 신장하는 데 있다. 시간 표현을 선택하는 기제를 이해함으로써 학습자가 어떠한 담화 내지는 텍스트에서 모종의 특징이나 의도를 분석해내는 경험을 할 수 있게 되고, 이는 분석적 인식 태도를 기르는 데로 나아가게 된다.

두 번째 목표는 언어에 대한 분석적 탐구 경험을 바탕으로 텍스트 차원의 시간 표현을 사용함으로써 학습자가 스스로 시간 표현을 전략적으로 쓸 수 있게 되는 것이다. 이는 맥락 요인을 섬세하게 살펴보고 언어 표현에 대한 민감성을 기르는 작업을 토대로 이루어질 수 있다.

세 번째 목표는 이러한 텍스트 생성 활동이 사회적 실천 행위로까지 나아갈 수 있음을 보여주는 내용이다. 앞서 우리는 ‘장르’를 사회문화적 맥락에서 바라 보았다. 즉 화자 내지 필자는 텍스트를 생성할 때 사회적으로 용인 가능한 범위 내에서 적절한 시간 표현을 선택하게 되는데, 이러한 전략을 효과적으로 활용함으로써 학습자는 자신이 생성한 텍스트가 사회문화적 맥락에서 어떤 의미로 받아들여지는지를 고찰하게 되고, 이는 국어 전반에 대한 메타적 인식의 범위를 확장하는 데까지 발전할 수 있다. 맥락 중심의 시간 표현 교육이 최종적으로 도달해야 할 목표이기도 하다.

현행 문법 교육에서는 ①'과 관련한 교육 내용을 위주로 연구가 이루어진바, 본고는 맥락 중심의 시간 표현 교육의 내용을 구안하는 데 목적이 있으므로 아래와 같이 제시된 목표 중에서 ②'에 주목하여 교육 내용을 체계화하여 실재를 보이코자 한다.

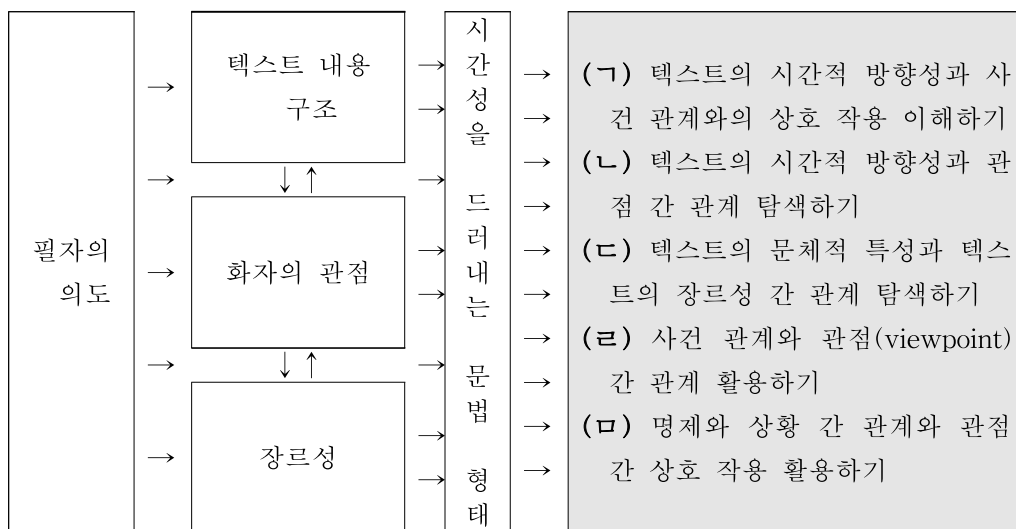
2. 시간 표현 교육 내용의 구성

2.1. 교육 내용의 체계

시간 표현 교육에 대한 내용 체계를 세우기 위해서는 앞서 제시하였던 목표 층위에 대한 종합적 고려가 필요하다. 그러나 주지하였듯 지금까지의 시간 표현

교육은 시간 표현이라는 문법 범주를 학습하고 각 문법 형태의 의미기능을 고찰하는 데 머물러 있으므로, 이를 사용 차원으로 확장하기 위해 맥락 요인과 시간 표현 간의 실제적 작용 경험을 중심으로 교육 내용을 체계화하고자 하였다. 앞서 시간 표현 교육의 목표 층위를 살필 때에도 시간 표현의 주관적 선택에 내재한 필자의 의도를 탐구하는 경험을 바탕에 두고 있으므로, 구체적인 교육 내용 또한 시간 표현과 시간성, 필자의 의도 간 긴밀한 연결 관계를 탐색하는 탐구하는 활동 중심으로 구성할 필요가 있다. 이때 중요한 것은 III장에서 제시하였던 맥락 요인들이 시간 표현의 생성에 개별적으로 개입하는 것이 아니라 각 요인의 통합적 작용을 통해 개입하게 된다는 점이다. 이를테면 텍스트 내용 구조를 결정하는 데 있어서도 필자의 의도에 따라 표현되는 결과는 달리 나타난다. 특정한 장르적 특성을 띠는 텍스트를 생성할 때에도 주도적인 시간적 방향성을 고려하겠지만, 화자 및 필자의 의도에 따라 화자의 관점이 이동하여 변칙적으로 사용될 수 있다.

[표16] 맥락 중심 시간 표현 교육의 내용 체계



2.2. 교육 내용 구성의 방향

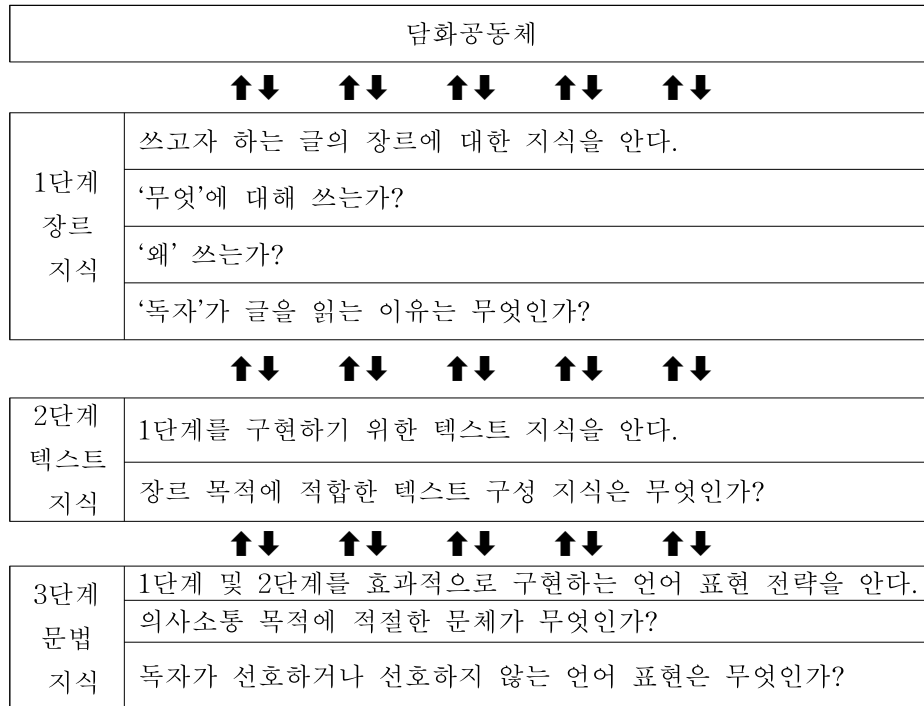
앞서 제시한 교육 내용의 체계에 따라 실제 교수-학습 단계에서 교육 내용을 구성할 때에는 텍스트를 중심으로 구현할 필요가 있으며, 이는 이해와 표현의 통합적 활동으로 확장되어야 한다.

(1) 텍스트 중심의 구현

학습자들이 국어의 내적 규칙의 체계를 구조화하는 것을 넘어서서 국어 사용 능력을 신장하는 단계로 나아가기 위해서는, 특정한 문법 형태를 주목하고, ‘선택된’ 형태의 사용 양상을 민감하게 해석해내는 행위가 문법 교육의 내용으로 구현되어야 한다. 이때 국어 사용의 문제와 문법 형태를 선택하는 문제는 결국 텍스트를 중심으로 한 구현태의 필요성으로 귀결된다. 주세형(2010: 286)에서는 국어교육학이 텍스트 중심, 텍스트 기반의 활동을 기초로 하고 있다는 것은 단지 텍스트를 자료로 한다는 것에 그치지 않으며, 학습자가 텍스트 생산 능력을 신장하도록 하려면, 텍스트 장르를 가르치는 언어적 특성에 주목하는 것이 필수적이며, 바로 이러한 것이 국어교과의 전문성이라는 점을 강조하고 있어 본고의 논의에 적합한 토대가 된다. 같은 맥락에서 김봉순(2006: 63)은 읽기 교육을 중심으로 지도 내용의 체계를 기능, 언어 지식, 맥락 지식, 태도의 범주로 분류하면서 언어 지식 중 음운적 지식, 형태 어휘적 지식, 통사 지식, 텍스트 지식, 담화 지식, 장르 지식(매체의 관습 포함)을 거론한 바 있다. 따라서 ‘텍스트 중심’의 구현을 위해서는 ‘장르에 대한 인식’이 반드시 결부되어야 하는 것이다.

위와 같은 문제의식을 바탕으로 텍스트와 장르, 시간 표현을 통합하는 과정에서 본고는 나은미(2011: 189)가 제시한 장르 기반 텍스트, 문법 모형에 주목하였다. 취업 목적의 자기소개서라는 특정 장르의 텍스트를 대상으로 하고 있지만, 장르 중심 쓰기 교육의 ‘방법’이 아닌 ‘내용’을 활동의 형태로 체계화하여 제시하고 있어 시간 표현 교육 내용을 ‘학습자의 탐구 경험’을 바탕으로 마련하고자 하는 본고의 지향과 맞닿는 면이 존재한다. 다음 [표17]은 나은미(2011)의 모형을 바탕으로 표현 과정에서 장르와 텍스트, 문법의 관계망을 구안한 것이다.

[표17] 장르 기반 텍스트, 문법 모형(나은미, 2011: 189의 재구성)



본고의 III장에서 도식화하여 제시했던 시간 표현의 선택 기제, 그리고 앞서 [표16]에서 제시했던 시간 표현 교육 내용의 체계와 [표17]을 비교했을 때 요소별 분류의 양상에서 다소 차이점을 보일 뿐, 텍스트에서 시간 표현의 역동적 사용을 고려할 때 필요한 요소들을 제시하고 있음을 알 수 있다. 다만 나은미(2011)에서는 주로 어휘적 요소에 집중하여 장르 기반 문법 교육의 내용을 마련하고 있으나, 본고가 주안점으로 두는 부분은 시간 표현이라는 문법적 요소이다. 이는 어휘 형태들이 필자의 태도나 관점을 명시적으로 드러내는 데 비해 문법 형태들은 상당히 간접적이고 미묘하게 필자의 태도나 관점을 드러낸다는 점(남가영, 2009: 317)에서 텍스트에 대한 심도 깊은 이해로 이어질 수 있다.

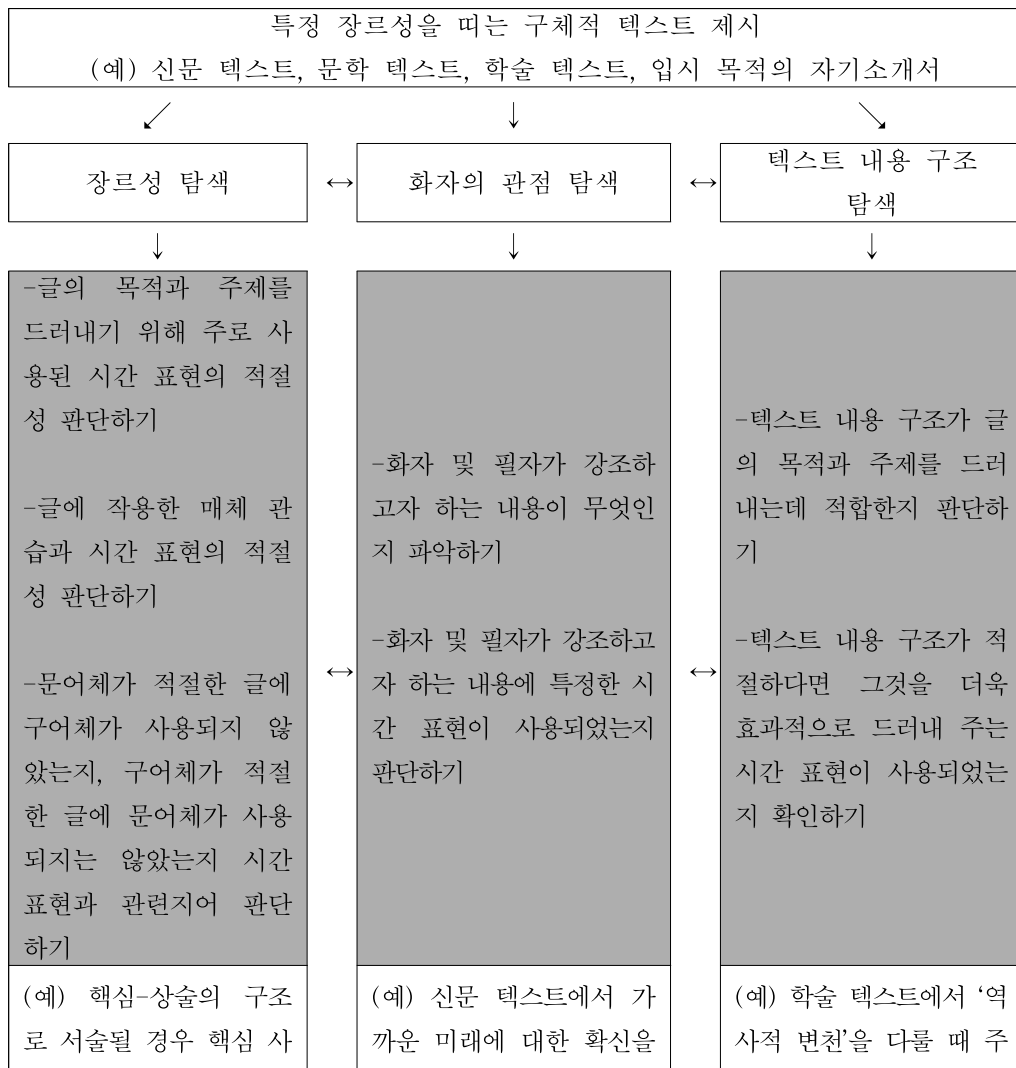
(2) 이해 활동과 표현 활동의 통합

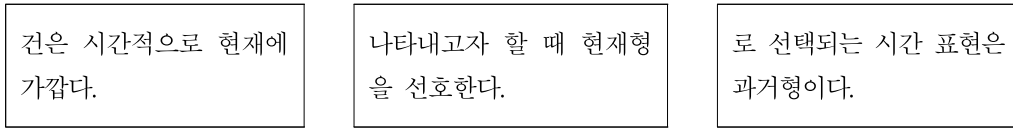
텍스트를 중심으로 한 교육 내용의 구현태가 학습자에게 유의미하게 다가가기 위해서는 이해와 표현 활동이 모두 이루어져야 할 것이다. 대신 이해 활동과 표

현 활동이 일어나는 기제는 차이를 보이므로 앞서 제시한 [표16]의 장르 기반 문법 모형에 주안점을 두고 둘을 <그림5>과 <그림6>으로 각각 도식화하여 드러내고자 했다.

텍스트를 기반으로 시간 표현의 역동적 사용 양상을 탐구하는 이해 활동으로 교육 내용이 구성될 경우, 화자 내지 필자의 의도가 텍스트 내에서 어떤 방식으로 실현되고 있는지를 탐색하는 활동이 주를 이루게 된다.

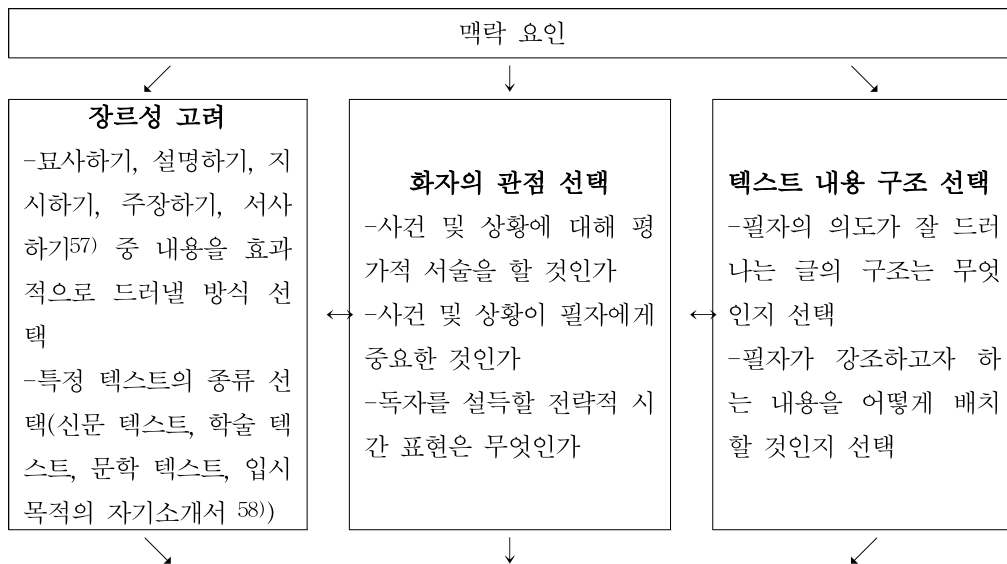
<그림5> 이해 활동 중심의 시간 표현 교육 내용 구성





한편 텍스트 표현 활동을 중심으로 시간 표현 교육이 구성될 때에는 시간 표현을 선택할 때 작용하는 맥락 요인, 이를테면 텍스트의 장르성, 화자의 관점, 텍스트 내용 구조를 종합적으로 고려하여 실제로 텍스트를 생성하는 활동이 주가 된다. 이해 활동과 달리 표현 활동의 국면에서는 장르를 국한시켜 부여하지 않는다. 서영경·이삼형(2013: 289)에서는 글을 쓰는 시작점을 ‘총체적 문제 상황을 발견하는 일’에서 찾았는데, 즉 필자는 자신에게 주어진 문제를 해결하고자 글을 쓸 때, 기사문의 형식을 택할 수도 있고, 수필의 형식을 택할 수도 있으며, 묘사의 방식이 적절한지, 혹은 서사나 설명의 방식이 적절한지를 고민하게 되는 것이다. 시간 표현 교육이 사실상 필자가 자신의 의도를 실현하기 위한 일종의 전략으로서 시간 표현을 변칙적으로 사용할 수 있는 데까지 나아간다면, 장르는 사실상 고정된 글의 유형이 아니라 필자를 둘러싼 맥락에서 발견한 문제를 해결하는 매개가 된다.

<그림6> 표현 활동 중심의 시간 표현 교육 내용 구성



사건의 시간 방향	화자의 관점 이동	텍스트에서 화자의 역할	텍스트 내용 구조	표현 방식	시간 표현
보고	0	사건 외부에서 시간 의 흐름에 따른 서술	인과, 서사	문어	-았/었-
				구어	-았/었-, -었었-
	이동(-)	주 사건과 관련된 부 가 정보를 설명	화제-부연	문어/ 구어	-었었-
				구어	-더-
	이동(+)	사건 내부에서의 체 험 서술	묘사	문어/ 구어	-느- -고 있-
				구어	-고 있-
보편화	0	보편적, 항구적 원리 나 사실 서술	인과, 묘사	문어/ 구어	-느- 영 형태
기대	0	사건 외부에서 예정 된 일 서술	인과	문어/ 구어	-겠- -ㄹ 것-
		청자 및 독자에 대한 공손성 실현			
	이동(-)	사건의 실현에 대한 확신성 부여	화제-부연	문어	-느- 영 형태

↓

텍스트 생성 활동

- 57) III장에서 기술하였듯 냅 외(Knapp & Watkins, 1997: 15)에서는 장르를 ‘과정’으로 바라보고 있다. 이를테면 같은 설명문을 쓰더라도 대상에 대한 내용이나 필자의 의도에 따라 설명하기의 방식이 효과적일 수도 있고, 서사하기의 방식으로 서술하는 것이 효과적일 수도 있기 때문이다.
- 58) 텍스트 유형학의 관점에서는 텍스트 세계가 문학 텍스트, 실용 텍스트, 전문 텍스트로 나뉘기 시작했으며, 많은 연구자들은 기능 문체론에 입각하여 직간접적으로 대별할 실용 텍스트 방안을 추종하였다. 이 분류에 의하면 실용 텍스트에는 정치, 법률, 언론, 교육, 일상 텍스트 등이 속한다(이성만, 2012: 22). 이러한 논의를 참고하여 본고에서는 결과물로서의 대상 텍스트를 문학 텍스트, 학술 텍스트, 신문 텍스트, 자기소개서로 삼아 교육 활동을 구성하고자 한다.

3. 교육 내용 구성의 실제

3.1. 대상 텍스트의 선정

맥락 중심의 시간 표현 교육 내용의 실재를 보이는 과정에서 선택한 텍스트는 신문 텍스트, 학술 텍스트, 소설 및 수필 텍스트, 자기소개서이다. 김봉순(2010: 74~75)에서는 읽기와 쓰기 교육을 중심으로 국어 교육에 필요한 텍스트를 결속 양식, 장르 관습, 자아와 세계의 이원론적 관점에 따라 분류하는 작업을 시도하고 있는데, 이 중 자아와 세계의 이원론적 관점이 다른 분류 기준에 우선해야 한다는 점을 지적하면서 이를 자아표명형, 세계설명형, 세계관조형으로 구분하였다. 이러한 논의에 터졌을 때 신문 텍스트와 학술 텍스트, 소설 텍스트는 세계설명형에 해당하는 것으로, 수필 텍스트와 대학 입시 목적의 자기소개서는 세계관조형으로 분류 가능하다. 전자는 ‘세계’를 설명하는 데 서술의 초점이 맞추어지며, 후자는 ‘자아’와 ‘세계’와의 상호 작용을 서술하는 데 무게를 두게 된다. 그러나 이들은 각기 다른 장르 관습을 통해 넓은 의미에서 자아의 표현 의도를 은밀하게 실현하고자 한다는 점에서 이를 시간 표현과 관련지어 논구하는 의의가 있다.

특히 대학 입시 목적의 자기소개서를 대상 텍스트로 선정한 데는 나은미(2011)와 한연희(2012)에서 지적하듯 자기소개서는 ‘나’에 대한 이야기이지만 목적이 뚜렷하다는 점에서 설득 텍스트의 성격을 동시에 지닌다는 점이 주요한 근거로 작용하였다. 김근호(2010)에서는 자기소개서 쓰기가 현실의 문제를 해결하는 실용적 글쓰기일 뿐 아니라 삶에 대한 글쓰기여서, 자기 인식과 자기 형성의 경험이 되어 학습자는 자신을 소개하기 위해서 이미 자기 자신을 되돌아보는 성찰의 과정이 필수적으로 요구되며, 그 과정에서 유의미한 삶의 경험을 발굴하고 그 낱알의 경험 사건을 조직하는 과정이 수반된다고 하였다. 그렇다면 필자는 자신이 경험한 사건을 의도에 맞게 재구성하면서 사건을 시간 순서에 따라, 혹은 강조하고 싶은 사건을 먼저 제시하는 방식을 취하게 된다. 이때 시간 표현을 전략적으로 사용하는 작업이 필수적으로 요구된다. 요컨대 필자는 ‘자기 읽기’와 ‘자기 쓰기’의 통합적 활동을 수행하면서, 독자의 이해와 공감을 이끌어내기 위한 목적 지향적인 글을 쓰려고 노력하게 된다는 점에서 본고가 지향하는

이해와 표현의 통합 활동을 자연스럽게 유도할 수 있다.

3.2 교육 활동의 구성 및 실제

첫 번째 활동은 시간성을 드러내는 문법 형태에 대한 지식을 바탕으로 주어진 텍스트에 나타난 시간 표현을 확인하고, 이것이 텍스트의 주제와 적절하게 조화를 이루는지 생각해 보는 데 중점을 둔다. (가)가 이해 중심의 활동이라면, (나)의 경우 표현 중심의 활동으로 간주할 수 있다. 또한 활동 (1)은 [표16]에 제시한 (ㄱ)의 교육 내용을 근간으로 하고 있는데, 같은 사건을 서술하는 데에도 어떤 종류의 글에 담아내느냐에 따라 사건의 배열 양상이 달라지고, 이에 따라 주로 사용되는 시간 표현도 달라질 수 있다는 점을 고려한 것이다.

활동 (1) 텍스트의 장르성과 텍스트의 시간적 방향 확인하기
<p>-언어 자료 : 신문 텍스트, 소설 텍스트의 장르성을 드러내는 글말 자료</p> <p>-언어 수행: (가) 주어진 텍스트에서 시간 표현을 찾고, 주로 선택된 시간 표현이 해당 텍스트의 주제를 드러내기에 적절한지 확인한다.</p> <p>(나) 표현하고자 하는 내용의 주제를 면밀히 파악하고, 자신의 의도에 맞게 적절한 시간 표현을 선택하여 기사문을 쓴다.</p>

활동 (1)을 중심으로 해당 활동을 구현하기에 알맞은 텍스트와 발문의 내용을 제시하면 아래와 같다.

<p>• 다음을 읽고 글의 내용과 시간 표현과의 관계를 살펴 보자.</p> <p>남편은 결혼식을 치르자 제일 먼저 고가의 철거를 주장했다. 터무니없이 넓은 대지에 불합리한 구조로 서 있는 음침한 고가는 불필요한 방들만 많고 손댈 수 없이 퇴락했으니, 깨끗이 헐어 내고 대지의 반쯤을 처분해서 쓸모 있는 견고한 양옥을 짓자는 것이었다.</p> <p>너무도 당연한 소리였다. 반대할 이유라곤 없었다.</p> <p>고가의 철거는 신속히 이루어졌다. 나는 그 해체를 견딜 수 없는 아픔으로 지켰다.</p> <p>우아한 추녀와 드높은 용마루는 흰 기왓장으로 해체되고, 웅장한 대들보와 길들은 기둥목, 아른거리던 바둑마루는 허술한 장작더미처럼 나자빠졌다.</p> <p style="text-align: right;">-박완서, '나목'</p>

[1] 글에 제시된 사건의 내용을 정리해 보고, 주로 사용된 시간 표현이 무엇인지 이야기해 보자.

[2] 글에 주로 선택된 시간 표현을 바탕으로 글의 종류를 추론해 보자.

두 번째 활동은 텍스트에 나타난 시간 표현이 어떤 형태를 띠고 있는지를 살펴봄으로써 텍스트의 시간적 방향성을 거스르는 표현을 발견하는 데 목적이 있다. 이 활동의 중착점은 시간적 방향을 거스르는 표현을 다시 돌려놓는 것이 아니라, 그 표현의 이면에 자리한 화자의 관점을 읽어내고 이러한 전략을 활용하여 텍스트를 생성하는 것이다. 앞서 [표16]에서 제시했던 (ㄴ)의 내용을 바탕으로 구안한 활동이며, 학습자는 이를 통해 ‘-았/었-’이 서사성을 띤 글에 사용될 때 자연스럽게 어울리며, 더불어 현재형의 시간 표현이 갖는 생생함, 지속성의 특성을 알고 이를 활용하는 활동을 경험할 수 있다.

활동 (2) 텍스트의 시간적 방향성을 바탕으로 화자의 관점이 개입된 언어적 요소에 주목하기

- 언어 자료 : 자기소개서의 형식을 갖춘 글말 자료
- 언어 수행: (가) 텍스트의 시간적 방향성을 고려하여 이에 어긋나는 시간 표현이 있는지 관찰하여 그 이유를 탐색한다.
(나) 텍스트의 시간적 방향성과는 다른 독특한 시간 표현을 선택할 경우 기대할 수 있는 언어적 효과를 파악하고 이를 활용한다.

활동 (2)를 중심으로 해당 활동을 구현하기에 알맞은 예시 텍스트와 발문의 내용을 제시하면 아래와 같다.

- 다음은 자신의 성장환경을 소개하는 글이다. 글에 나타난 시간 표현을 탐구해 보자.

부모님의 교육철학은 ‘모든 것은 여행으로 배운다’ 입니다. 그래서 저는 어릴 때부터 국내외의 여행을 많이 다녔습니다. 어릴 때부터 자연스럽게 다양한 문화를 접해보아서 새로운 것에 대한 거부감이 없고 열림 마음으로 먼저 다가가게 되었습니다. 많은 문화를 경험한 저는 세상을 보는 눈이 넓어졌습니다. 세상을 보는 관점이 다양해져서 평범

한 생각보다는 독창적인 생각을 할 수 있었습니다. 또한 대상을 일정한 기준에 맞추어 비교하기 보다는 있는 그대로 받아들일 수 있었습니다. 저희 가족은 여행 도중이나 끝난 후에 자신이 느낀 여행에 대해 자유롭게 이야기합니다. 구체적으로 여행에 대한 느낌을 말하면 나머지 가족들은 경청하고 동의하거나 반대되는 의견을 말하곤 합니다. 이 과정을 통해 저는 자연스럽게 자신의 느낌을 정리해서 전달하는 방법과 다른 사람의 이야기를 듣고 그것에 대한 자신의 의견을 전달하는 방법을 배웠습니다.

[1] 글에서 주로 드러나는 시간 표현이 무엇인지 생각해 보고, 이와 다른 시간 표현이 사용된 문장을 찾아 보자.

[2] 활동[1]에서 찾은 문장들의 내용을 정리하고, 글에 주로 드러나는 시간 표현이 사용된 문장들의 내용과 어떻게 다른지 비교해 보자.

[3] 활동[1]에서 찾은 문장들을 과거형으로 바꾸었을 때, 각각의 형태가 해당 부분의 어떤 내용을 강조하게 되는지 비교해 보자.

[4] 활동[3]을 바탕으로, 위 글에서 현재형의 표현이 독자에게 주는 효과를 이야기해 보자.

활동 (3) 텍스트의 장르적 특성과 관련하여 시간 표현의 적절성 판단하기
<p>-언어 자료: 수필 텍스트, 신문 텍스트 글말 자료</p> <p>-언어 수행: (가) 텍스트의 장르적 특성을 파악하고 그에 맞게 적절한 시간 표현이 사용되었는지 판단하기</p> <p style="padding-left: 40px;">(나) 텍스트의 장르적 특성을 고려하여 적절한 시간 표현 사용하기</p>

세 번째 활동은 텍스트의 장르적 특성을 고려하여 적절한 문체를 선택했는지 평가해 보고, 이를 적절히 활용한 글을 쓰는 것이다. 이를 통해 학습자는 자신의 의도를 완성도 높은 표현을 사용하여 글로 언어화하는 경험의 중요성을 확인하고, 이를 표현 활동에서 적절히 활용할 수 있게 된다. 사실상 완성도 높은 글을 쓰는 데에는 어휘적 요소도 중요한 부분을 차지하지만, 문법적 표현을 유려하게 사용함으로써 어휘적 요소 뿐 아니라 글 전체의 저변에 깔려 있는 필자의 의도를 적절하게 드러낼 수 있다. 그렇다면 장르적 특성과 시간 표현과의 상관 관계를 살피고,

글에 따라 같은 시간 표현이라도 적절성의 정도가 달라질 수 있음을 확인하는 활동으로 교육 내용이 구성될 필요가 있다. 활동 (3)을 바탕으로 한 교육 내용을 구현하기 위해 다음과 같은 예시 텍스트와 발문을 제시하고자 하였다.

- (가)와 (나)는 같은 표현이 다른 글에 사용된 것이다. 각 시간 표현이 적절하게 사용되었는지 평가해 보자.

(가)

어린 시절의 추억은 나에게 좋은 기억으로 남아 있다.

초등학교 저학년 때였다. 우리 아파트 단지에는 유난히 진달래가 많았다. 자연히 진달래가 간식으로 둔갑할 때가 많았다. 꽃받침을 뽑아서 펼치면 꿀이 있는데, 빨아 먹으면 달짝지근하니 좋았다. 그래서 친구가 놀러왔을 때, 부득부득 진달래 꿀맛을 보여 주었다. 처음에는 이상해 하더니 친구가 좋아하며 먹었다. 그것이 그렇게 뿌듯할 수가 없더라.

우리는 꽃잎을 펼치고 또 펼쳤다. 그러다 문득 꿀이 많이 묻어 나오면 나는 큰마음 먹고 친구에게 건네주었다. 그러면 친구도 꿀이 많은 꽃을 나에게 건네주었다. 후에 우리가 중학교에 가고, 우연히 연락이 닿았을 때 우리가 처음 했던 대화는 '아직도 진달래를 먹느냐' 였다. 우리는 서로에게 '함께 진달래 먹던 친구'로 남았다.

그 때 우리가 나눈 것은, 꽃잎이고, 꿀이고, 기억이고, 추억이었다.

(나)

'예술 입은 뒷골목, 범죄가 사라졌다

범죄예방디자인 도입 1년, 염리동 골목길의 변화

서울 마포구 염리동에 사는 방모(71) 씨는 요즘 좀도둑 걱정 없이 지낸다. 이곳은 1년 전만 해도 낡은 다세대 주택이 다닥다닥 붙어있어 절도범들의 범행 표적이 되는 일이 잦았다. 하지만 칙칙한 골목이 분위기가 밝아진 뒤로는 이런 걱정을 하지 않게 됐다. 방씨는 동네가 참 좋아졌다고 하더라.

도시 환경을 개선해 범죄를 막는 범죄예방디자인(셉티드, CPTED)이 좋은 평가를 받고 있다. 범죄예방디자인이란 도시 환경을 밝게 만드는 방법 등으로 범죄를 사전에 예방하는 개념으로 유럽 등 선진국에서는 널리 활용 중이다. 1년 전 서울시에서는 마포구 염리동 소금길과 강서구 공진중학교 주변을 '범죄예방디자인 프로젝트'를 시행하였다. 그로 인한 범죄예방효과는 수치로도 나타난다. 예방디자인 적용 시점을 전후해 주민과 학생, 교사를 상대로 설문조사한 결과 염리동 주민들의 범죄에 대한 두려움은 디자인 적용 후 9.1 %포인트 감소했다. 공진중 구성원이 학교가 무질서하다고 생각하는 비율도 7.4 % 하락했다.

[1] (가)와 (나)의 글의 종류가 각각 무엇인지 말해 보자.

[2] (가)와 (나)에는 모두 ‘-더라’가 포함되어 있다. 각각의 글에 적절한 표현인지 판단해 보고, 그 이유를 설명해 보자.

네 번째 활동은 시간 표현의 선택 기제를 텍스트 내용 구조와 화자의 관점 간 상호작용을 고려하여 이루어지는 것으로 구성된다. 앞서 III장에서 텍스트의 ‘텍스트다움’을 높이고 필자의 견해를 강조하는 장치는 의미 차원에서의 텍스트 내용 구조 뿐 아니라 적절한 시간 표현에 있다는 점을 확인하였다. 이를테면 대응 관계의 텍스트 구조를 염두에 두고 글을 생성할 때, 자신이 보다 힘을 싣고 싶은 내용에 특정한 시간 표현의 형태를 선택하면 표현하고자 하는 내용이 더욱 독자에게 부각될 수 있다. 텍스트 중심의 시간 표현 교육은 학습자로 하여금 사태 자체의 물리적 시간 위치를 나타내는 것으로서의 문법 형태를 교수하는 것이 아니라 자신이 표현하고자 하는 의도와 다른 언어적 요소와의 교섭을 고려하여 시간 표현을 선택할 수 있도록 이끈다.

활동 (4) 텍스트에 서술된 사건과 화자의 관점 간 관계를 통해 시간 표현 선택 양상 따져보기

-언어 자료 : 소설 텍스트, 학술 텍스트 자료

-언어 수행: (가) 주어진 텍스트에 나타난 사건 관계를 분석하고 이것이 화자의 관점과 어떤 연관이 있는지 탐색한다.

(나) 자신이 쓰하고자 하는 내용을 정한 후, 그에 가장 적합한 글의 구조는 무엇인지 결정하고, 이를 잘 드러내기 위해 적절한 시간 표현을 활용한다.

활동 (4)을 중심으로 해당 활동을 구현하기에 알맞은 예시 텍스트와 발문의 내용을 제시하면 다음과 같다.

- 다음 글을 읽고 글에 사용된 시간 표현에 대해 탐구해 보자.

(가)구보는 다시 밖으로 나오며, 자기는 어디가 행복을 찾을까 생각한다. 발 가는 대로, 그는 어느 틈엔가 안전지대에 가 서서, 자기의 두 손을 내려다보았다. 한 손의 단장과

또 한 손의 공책과 — 물론 구보는 거기에서 행복을 찾을 수는 없다. 안전지대 위에, 사람들은 서서 전차를 기다린다. 그들에게, 행복은 알 수 없다. 그러나 그들은 분명히, 갈 곳만은 가지고 있었다. 전차가 왔다. 사람들은 내리고 또 탔다. 구보는 잠깐 머뭇하니 그곳에 서 있었다. 그러나 자기와 더불어 그곳에 있던 온갖 사람들이 모두 저 차에 오른다 보았을 때, 그는 저 혼자 그곳에 남아 있는 것에, 외로움과 애달픔을 맛본다. 구보는, 움직인 전차에 뛰어올랐다.

-박태원, '소설가 구보 씨의 일일

(나) 프톨레마이오스의 지도는 경선과 위선을 기초로 한 투영법이 적용되어 만들어졌으며, 지도의 위쪽을 북쪽으로 하여 방위를 정하는 등 현대 지도에서 사용되는 여러 요소를 갖추고 있었다. 하지만 제작 당시의 과학적 한계 때문에 오차가 있었고, 당시 사람들의 인식 범위 밖에 있던 아메리카 대륙은 누락되었다.

이후에 프톨레마이오스의 지도는 메르카토르가 만든 지도로 대체된다. 메르카토르 도법으로 불리는 지도 제작술을 사용해 만들어진 이 지도는 500년 가까운 세월 동안 인류의 지리적 지식과 사고의 형성에 지대한 영향을 미쳤으며, 그 영향은 아직도 현재 진행형이다.

[1] (가)에 사용된 시간 표현을 분류해 보고, 각각의 효과를 설명해 보자.

[2] (나)의 중심 내용이 지닌 성격을 시간성과 관련지어 말해 보자.

[3] 활동 [2]를 바탕으로 필자가 강조하고 싶은 내용에 어떤 시간 표현이 사용되었는지 확인해 보고, 그 효과를 설명해 보자.

예시 텍스트에 제시한 (가) 지문의 경우 주인공 ‘구보’의 내면 심리를 서술한 부분에서는 주로 현재형의 시간 표현을, 행동이나 사건 전개를 보이는 내용에서는 과거형의 시간 표현을 택하는 양상을 보여, 현재형이 갖는 시간적 동시성을 작가가 활용하고 있음을 추론해볼 수 있다. 또한 (나) 지문에서는 지도에 사용된 도법을 역사적으로 고찰하고 있어 학술 텍스트이면서도 서사성을 띠고 있기에 과거형의 시간 표현이 주로 사용되었지만, ‘메르카토르 도법’을 서술하는 데 있어서는 ‘대체된다’는 현재형의 시간 표현을 사용함으로써 이 도법이 갖는 영향력을 작가가 강조하고자 한다는 점을 알 수 있다.

활동 (4)와 같은 경험을 통해 학습자는 텍스트 내용 구조와 화자의 관점 사이의 관계를 확인하고 이를 고려하여 적절한 시간 표현을 생성하는 활동을 계획

할 수 있게 된다. 이에 따라 다섯 번째 활동은 텍스트 내에서 화자가 드러내고자 하는 세부적 내용에 적절한 시간 표현을 선택하는 활동으로 구성된다.

활동 (5) 명제-상황의 속성과 화자의 관점 간 관계 활용하기
<p>-언어 자료: 자기소개서 텍스트, 학술 텍스트 자료</p> <p>-언어 수행: (가) 명제의 시간적 속성이 상황 맥락 및 화자의 관점과 어떠한 관계가 있는지 파악하기</p> <p>(나) 자신의 의도와 명제의 속성에 맞게 적절한 시간 표현 선택하기</p>

활동 (5)의 경우 단일 명제가 갖는 시간적 속성과 상황 맥락을 고려했을 때 시간 표현 사용의 적절성 및 효과를 따져 보는 활동을 학습자가 경험하게 된다. 따라서 활동 (5)를 중심으로 적절한 예시 텍스트와 발문을 다음과 같이 제시할 수 있다.

<p>(가) 내가 본 동물 보호단체 noah의 체험적 옥외 광고디자인과 job korea의 cf는 즐거운 체험과 유머의 필요성을 느끼게 했으며 나만의 성격을 반영한 광고를 하고 싶다는 생각을 갖게 했다. 이에 참여적이며 재치 있는 광고들을 찾아보았고, '몸이 기억한 것은 절대 잊지 않는다'는 내 좌우명과 통하는 옥외광고는 내가 지향하는 광고가 되었다.</p> <p>- 학생 자기소개서</p> <p>(나) 18899년 5월 3일 동생에게 보낸 편지에서 고흐는 생 레미에 있는 요양원에 가기로 했다는 내용을 전하고 있다. 그리고 이런 와중에서도 고흐는 "병원에 방이 많아서 30명 정도 화가들이 아틀리에로 쓸 수도 있겠다"는 말을 테오에게 전하고 있다.</p> <p>-이택광, '인상파 아틀리에-고흐, '별이 빛나는 밤'에서 발췌(2011년 3월 31일 게재)</p>
--

[1] (가)는 대학교에 지원하게 된 동기를 쓴 글이다. 글의 마지막에 '되었다'는 표현을 사용함으로써 얻게 되는 효과를 '-었-'의 특성과 관련지어 생각해 보자.

[2] (가)의 밑줄 친 '되었다'와 <보기>에서 '-었-'의 기능을 필자 및 화자의 시간적, 공간적 위치를 고려하여 설명해 보자.

<p style="text-align: center;"><보기></p> <p>• 저 지금 <u>왔어요</u>.</p>

- 그의 이름은 조인성이었어.
- 헤로도토스는 가까운 과거에 일어난 사건의 중요성을 인식하고, 이를 직접 확인하고 탐구하여 인과적 형식으로 서술함으로써 역사라는 새로운 분야를 개척한 선구자였다.

[3] (나)의 밑줄 친 ‘있겠다’에서 알 수 있는 화자의 태도를 이야기해 보자.
 [4] 글의 종류를 고려하여, <보기>에 사용된 ‘-겠-’의 효과를 추론해 보자.

<보기>

본 연구는 급변하는 사회 속에서 10대 청소년의 정체성이 변화하는 양상과 그 원인을 다각적으로 분석해냈다는 점에서 미래 학교 교육의 방향을 설정하는 데에도 유의미한 성과라고 볼 수 있겠다.

(가) 지문에서 ‘되었다’는 ‘-었-’이 갖는 과거성과 완료상적 특성을 전략적으로 활용한 사례이다. 필자의 지향점이 과거의 여러 경험으로 인해 확고해졌다는 의미가 ‘-었-’의 사용으로 더욱 강력하게 드러났기 때문이다. 따라서 학습자는 ‘-었-’이 명제의 속성이나 상황 맥락과의 관계에 따라 두드러지는 효과가 다양하다는 점을 발견할 수 있고, 문제 [2]를 통해 ‘-었-’의 다양한 쓰임을 탐색하면서 그에 대한 이해가 심화된다. (나) 지문에서 ‘-겠-’이 추측의 의미로 사용된다면, 문제 [4]를 통해서도 학술 텍스트에서 ‘-겠-’의 불확실성이나 추측의 의미가 공손성을 획득하면서도 독자를 설득하는 전략적 장치가 된다는 점을 ‘있다’와의 대조를 통해 해석하는 활동으로 구안할 수 있다.

V. 결론

본 연구에서는 텍스트 차원에서 시간 표현을 선택하게 되는 맥락 요인을 분석하여 이를 문법 교육의 내용으로 체계화하였다. 이는 필자 및 화자의 생각이 언어화되는 과정에서 선택되는 문법적 기제들이 ‘맥락’으로 설명될 수 있는 필자의 주관성에 바탕하고 있다는 인식에 근거한다. 따라서 추상적이고 물리적인 시간이 화자 내지는 필자의 인식으로 들어오면서 시간 표현이라는 문법 형태로 드러나게 된다는 점에 주목할 필요가 있다.

이러한 관점을 바탕으로 본고에서는 문법 교육에서의 맥락이 어떤 방식으로 정의되어 왔는지 고찰하고, 현행 시간 표현 교육을 반성적으로 검토하여 ‘맥락’ 중심의 시간 표현 교육 내용을 마련하기 위한 토대를 구축하고자 하였다. 그 결과, 현재 국어과 교육과정의 성취 기준은 시간 표현을 비롯한 문법 요소의 형태와 의미기능을 실제 담화 상황 속에서 탐구하도록 의도하고, 상황에 맞는 정확하고 적절한 문장을 생성할 수 있도록 지도할 것을 제시함으로써 실제 언어 현상을 고려하고 있다는 점을 확인할 수 있었다. 문제는 성취 기준의 진술로만 머물고 구체화된 교육 내용으로 제시된 바가 없다는 점이다. 교과서에 제시된 설명 텍스트는 여전히 시간 표현을 시제, 동작상, 서법 및 양태로 나누어 살피고 시제를 발화시와 사건시와의 관계로 서술하고 있다. 특히 시간 표현의 하위 범주를 문법 형태를 기준으로 나눔으로써 맥락이 제거된 예시만을 보여준다. 학습 활동도 개정 교육과정의 성취 기준을 반영하지 못한 채 분석적 관점에 입각해 구안되어 있어, 학습자가 자신의 실제 언어생활을 메타적으로 인식할 기회를 차단하고 있다. 따라서 시간 표현 교육이 이처럼 제한적으로 주어진 자료를 탐구하는 방식으로만 이루어진다면 실제 언어생활에서 맥락과 역동적으로 상호작용하는 시간 표현을 학습자들이 교육 내용으로 경험할 수 없다는 한계를 지적하였다.

이상의 문제의식을 바탕으로 본고에서는 텍스트 내에서 역동적으로 작용하는 시간 표현에 주목하는 교육 내용을 마련하기 위해 필요한 ‘맥락’의 개념을 정립하였다. 지금까지의 문법 교육에서는 주로 언어적 맥락과 상황 맥락이 수용되었던 양상을 확인하였으나, ‘사용’으로서의 언어로 시간 표현을 고려하게 될 경우, 문법 교육에서 ‘맥락’의 범위를 사회 문화적 맥락까지 확장할 수 있다. 문법 교

육에서 사회 문화적 맥락은 주로 ‘국어사랑’이나 ‘국어 문화’를 교육 내용으로 다룰 때 적용되어 왔지만, 사회 문화적 맥락이 오랜 시간에 걸쳐 쌓여온 사회적 구성물이며 구성원 간의 규약임을 고려했을 때 이러한 맥락이 실현될 수 있는 지점을 ‘장르성’이라고 보았다. 그 결과 문법 교육에서 논의되는 ‘맥락’은 독자 및 청자가 특정한 문법 형태에 주목하고 ‘왜’ 그러한 문법 형태를 선택했는지를 텍스트의 의미와 관련지어 해석하는 과정에서 작용하게 된다.

시간 표현이 맥락과 긴밀한 관계를 이룬다는 점을 주목하였을 때, 현행 문법 교육에서 시간 표현을 정의하는 방식이 변화되어야 할 필요가 있음을 인식하였다. 시간 표현은 시제, 동작상, 서법 및 양태라는 범주를 포괄한다는 기치 하에 생성된 용어이지만, 주로 시제를 중심으로 하여 발화시와 사건시와의 관계로 정의되어 왔다. 그러나 본고는 시간 표현을 발화시와 사건시의 관계만으로 설명하는 것이 실상 시간 표현을 선택하는 화자의 인식을 배제한 정의라고 보고, ‘관점(viewpoint)’을 고려하여 시간 표현을 재정립하였다. 그리고 관점을 ‘사건을 서술하는 화자의 시·공간적 위치’로 정의하였다. 이는 맥락에 있는 언어 활동이 시간성과 공간성을 부여받는 것과도 긴밀히 연결된다.

시간 표현을 인식하는 데 있어 ‘관점’의 개념을 도입하게 되면 시제는 상과 유관한 영역으로 해석될 수 있으며, 발화시와 사건시의 관계만으로 시간 표현을 규정했을 때 설명하기 어려워 일종의 회피가 일어났던 실제적 표현에 대해서도 설명력을 갖추게 된다. 또한 시간 표현에 포함되나 시제와는 다른 별개의 영역으로 처리되었던 서법 및 양태에 대해서도 통합적으로 접근할 수 있다.

이상의 논의를 바탕으로 시간 표현 교육에 필요한 맥락 요인을 텍스트의 장르성, 화자의 관점(viewpoint), 텍스트 내용 구조로 유목화하고, 각 요인이 상호작용하는 양상을 보도 텍스트를 분석함으로써 구체화하였다. 이때 텍스트의 장르성을 가장 상위 층위에 위치한 요인으로 판단하여 각 요인 간의 층위를 구분하고자 했다. 이를 바탕으로 시간 표현의 선택에 맥락이 어떻게 개입하는지를 도식화하여 나타내고자 하였으며, 학습자 인식 측정지를 통해 재확인하였다. 이를 토대로 본고는 시간 표현의 선택 양상과 맥락 요인과의 관계를 다음과 같이 체계화하였다.

사건의 시간 방향	화자의 관점 이동	텍스트에서 화자의 역할	텍스트 내용 구조	표현 방식	시간 표현
보고	0	사건 외부에서 시간 의 흐름에 따른 서술	인과, 서사	문어	-왔/왔-
				구어	-왔/왔-, -있었-
	이동(-)	주 사건과 관련된 부 가 정보를 설명	화제-부연 (부연 사건과 결합)	문어/ 구어	-있었-
				구어	-더-
보편화	0	보편적, 항구적 원리 나 사실 서술	인과, 묘사	문어/ 구어	-느- 영 형태
				문어/ 구어	-느- 영 형태
기대	0	사건 외부에서 예정 된 일 서술	인과	문어/ 구어	-겠- -르 것-
		청자 및 독자에 대한 공손성 실현			
	이동(-)	사건의 실현에 대한 확신성 부여	화제-부연 (주로 화제 사 건과 결합)	문어	-느- 영 형태

먼저 텍스트의 장르성을 고려하여 시간 표현을 선택할 때에는 텍스트가 전체적으로 담지하는 주요 사건이 있고 그 사건에 적합한 주도 시제를 선택한다는 점에 주목하여, 텍스트의 시간적 방향성을 학습자가 파악하고 있는지 살펴보았다. 한편 ‘-더-’ 나 ‘-있었-’ 과 같은 시간 표현이 구어체의 특성을 보인다는 점을 근거로, 시간 표현 자체가 드러내는 문체적 특징이 텍스트의 장르성에 영향을 미친다는 점과 관련하여 보도 텍스트를 분석하고, 학습자의 반응을 살펴보았다.

텍스트에서 사건을 서술할 때 주로 선택되는 시간 표현이 있더라도, 화자의 관점(viewpoint)에 따라 변칙적 선택을 보이는 경우가 있다. 본고는 이에 대해 같은 명제에 대해서 화자가 사건에 대해 느끼는 심리적 거리에 따라, 혹은 화자가 강조하고자 하는 사건이 무엇인지에 따라 시간 표현의 선택이 달리 나타난다는 점을 분석하고자 하였다. 이는 역으로 독자 및 청자의 수용 가능성으로 해석할 수 있는데, 이를테면 ‘-겠-’이 갖는 공손성과 헤지(hedge)의 기능, 신문 보

도 텍스트에서 ‘-느-’가 갖는 기능에 주목하여 수용 가능성을 살펴보았다.

마지막으로 사건을 서술하는 화자는 자신의 의도에 따라 내용 구조의 배열을 선택하기도 하는데, 사건을 어떻게 배열하는지를 고려한 경우와 명제의 속성 자체가 상황과 어떻게 상호 작용하는지를 고려한 경우로 나누어 분석하였다. 특히 ‘-었었-’으로 표현되는 사건은 주 사건을 부연 설명하는 기능을 수행하는데, 이를 텍스트 내용 구조와 관련지어 기술하고자 했다.

마지막 장에서는 앞선 분석 내용을 바탕으로 교육 내용을 설계하였다. 먼저, 목표 층위에서는 ‘텍스트 차원의 시간 표현 사용을 통한 언어 사용 능력 신장’을 본고에서 다룬 교육 내용의 목표로 삼았다. 또한 교육 내용의 체계 층위에서는 지식, 탐구와 적용, 태도 범주에 따른 시간 표현의 교육 내용을 제시하였고, 이때 시간 표현을 선택하는 맥락 요인이 상호 영향 관계에 있다는 점을 고려하여 각 요인의 교점을 교육 내용으로 체계화하고자 하였다. 마지막 교수-학습의 실재를 구현할 때는 텍스트가 중심이 되어야 한다는 점과, 이해와 표현 활동이 통합적으로 이루어져야 한다는 점을 고려하여 시간 표현 교육의 내용을 탐구 활동의 형태로 제시하였다.

본 연구는 필자 및 화자의 의도와 관련하여 텍스트에서 시간 표현이 어떻게 역동적으로 기능하여 의도를 실현하는지에 대해 분석하고 이를 교육 내용화하고자 하였으며, 이를 학습자의 시간 표현 ‘사용’ 능력을 향상시킬 수 있는 방향으로 마련하였다는 점에서 의의를 지닌다. 또, 실제성이 확보된 텍스트를 분석 대상으로 삼았고, 학습자의 언어 사용과 인식을 바탕으로 한 실증적 논의를 통해 교육 내용을 마련했다는 점에서도 의의가 있다. 그러나 텍스트의 장르성에 대해 논구하면서도 그 범위를 보도 텍스트로 제한하여, 보다 다양한 텍스트에서 시간 표현이 사용되는 기제에 대해서는 명징하게 밝히지 못했다는 한계를 보인다. 추후 장르성에 대한 연구가 더 깊이 있게 이루어져서, 다양한 텍스트에서 시간 표현과 맥락이 맺는 관계를 세밀하게 밝힐 필요가 있다. 특히 과정으로서의 장르가 갖는 중요성이 부각되고 있음에도 불구하고 이를 보다 정밀하게 살피지 못한 것이 한계로 지적된다. 앞으로 장르별 특성에 따라 텍스트에서 문법이 어떤 의미를 형성하는지 탐색하는 작업이 이루어진다면, 시간 표현이 국어교육에서 보다 가치 있는 교육 내용으로 자리 잡을 수 있을 것이다.

참고문헌

1. 자 료

- 교육인적자원부(1999), 『고등학교 교육 과정 해설(2) 국어 · 도덕 · 사회』, 대한교과서.
- 교육인적자원부 고시 제2007-79호, 『국어과 교육과정』
- 교육과학기술부(2007), 『초등학교 교육 과정 해설』, 교육과학기술부.
- 교육과학기술부(2007), 『고등학교 교육 과정 해설(2) 국어』, 교육과학기술부.
- 교육과학기술부 고시 제2011-361호, 『국어과 교육과정』
- 구본관 외(2011), 『고등학교 독서와 문법 I』, (주)미래엔.
- 박영목 외(2011), 『고등학교 독서와 문법 I』, (주)천재교육.
- 이남호 외(2011), 『고등학교 독서와 문법 I』, (주)비상교육.
- 이삼형 외(2011), 『고등학교 독서와 문법 I』, (주)지학사.
- 한국언론진흥재단 홈페이지 www.kinds.or.kr

2. 논저

- 강현주(2010), 「추측과 의지의 양태 표현 ‘-겠-’과 ‘-(으)ㄴ 것이다’의 교육 방안 연구」, 『이중언어학』 43, 이중언어학회, pp.29-53.
- 강효경·오현아(2009), 「인지언어학적 관점의 시제 교육에 관한 고찰」, 『개신어문연구』 30, 개신어문학회, pp.323-365.
- 고영근(2004), 『한국어의 시제 서법 동작상』, 태학사.
- 고영근·구본관(2008), 『우리말 문법론』, 집문당.
- _____ (2011), 『텍스트 과학』, 집문당.
- 구본관(2008), 「문법 교육에서는 무엇을 가르쳐야 하는가?」, 『선청어문』 36, 서울대학교 국어교육과, pp.749-779.
- 구본관 외(2011), 「원리 중심의 문법 교육에 대한 연구」, 『국어교육연구』 27, 서울대학교 국어교육연구소, pp. 261-297.
- 김규훈(2010), 「텍스트 중심 문법교육의 원리」, 『새국어교육』 85, 한국국어교육학회, pp.27-47.

- _____ (2012), 「문법교육의 소통적 관점에 관한 고찰」, 『새국어교육』 92, 한국국어교육학회 pp.35-66.
- 김근호(2010), 「서사 표현으로서 자기소개서 쓰기의 본질」, 『작문연구』 10, 한국작문학회, pp.303-336
- 김민영(2012), 『텍스트 유형에 따른 한국어의 시제 기능 연구』, 한국의국어대학교 대학원 박사 학위 논문.
- 김봉순(2002), 『국어교육과 텍스트 구조』, 서울대학교 출판부.
- _____ (2006), 「읽기 교육 내용으로서의 ‘지식’」, 『국어교육학연구』 25, 국어교육학회, pp.39-73
- _____ (2007), 「국어교육에는 어떤 문법이 필요한가?-시제를 중심으로-」, 『한성어문학』 26, 한성어문학회, pp 447-466.
- _____ (2010), 「국어교육을 위한 텍스트 분류 체계 연구 - 읽기와 쓰기 영역을 중심으로」, 『국어교육학연구』 39, 국어교육학회, pp.169-209.
- 김은성(2006), 『국어 문법 교육의 태도 교육 내용 연구』, 서울대학교 대학원 박사 학위 논문.
- _____ (2008), 「문법교육에서 ‘텍스트’ 처리의 문제」, 『국어교육학연구』 33, 국어교육학회, pp.333-365.
- 김은성 외(2009), 「고등학교 <문법> ‘이야기’ 단원의 내용 구성 연구」, 『국어국문학』 151, 국어국문학회, pp.59-89.
- 김정남(1993), 「현대소설에 나타나는 시상의 양상과 기능」, 『텍스트 언어학』 1, 한국텍스트언어학회, pp. 317-340.
- 김종도(2002), 『인지문법의 디딤돌』, 박이정.
- 김혜숙(2010), 「통합적 문장교육의 교수-학습 방안 연구」, 『새국어교육』 89, 한국국어교육학회, pp.129-153.
- 김혜정(2011), 「국어과 교육내용으로서 맥락의 교육적 실행 연구」, 『한말연구』 28, 한말연구학회, pp.61-87.
- 김호정(2006), 『한국어 교육 문법의 시간 표현 연구』, 서울대학교 대학원 박사 학위 논문.
- _____ (2006), 「담화 차원의 문법 교육 내용 연구」, 『텍스트언어학』 21, 한국텍스트언어학회, pp.145-177.
- _____ (2007), 「내러티브에서의 관점 표현 연구 -‘이제’와 ‘지금’을 중심으로-」, 『한성어문학』 26, 한성어문학회, pp.1-18.

- 나은미(2011), 「장르 기반 텍스트, 문법 통합 모형에 대한 연구 - 취업 목적 자기소개서를 대상으로-」, 『우리어문연구』 41, 우리어문학회, pp.167-195.
- 남가영(2006), 「국어 인식활동의 경험적 속성」, 『국어교육학연구』 27, 국어교육학회, pp.337-373.
- _____(2008), 『문법 탐구 경험의 교육 내용 연구』, 서울대학교 대학원 박사 학위 논문.
- _____(2009), 「문법 지식의 응용화 방향: 신문 텍스트에 나타난 ‘-(다)는 것이다’ 구문의 의미기능을 중심으로」, 『형태론』 11, pp.313-334.
- _____(2012), 「문법교육과 교과서」, 『한국어학』 57, 한국어학회, pp.1-34.
- 남기심(1978), 「‘-었었-’의 쓰임에 대하여」, 『한글』 162, 한글학회, pp.95-107.
- 문숙영(2005), 『한국어 시제 범주 연구』, 서울대학교 대학원 박사 학위 논문.
- _____(2007), 「‘-고 있-’의 기능 부담량 차이에 관한 시론」, 『국어학』 50, 국어학회, pp.181-212.
- _____(2008), 「시제 어미 및 시제 상당 표현의 사용과 관련된 몇 문제」, 『한국어 의미학』 27, 한국어의미학회, pp.45-73.
- _____(2010), 「시제의 의미 및 사용과 관련된 몇 문제」, 『한국어학』 43, 한국어학회, pp.1-27.
- 민현식(1994), 「개화기 국어 문체 연구」, 『국어국문학』 111, 국어국문학회, pp.37-61.
- 박재연(2004), 『한국어 양태 어미 연구』, 서울대학교 대학원 박사 학위 논문.
- 박종훈(2007), 『국어 표현교육의 문제들』, 월인.
- 박진호(2011), 「시제, 상, 양태」, 『국어학』 60, 국어학회, pp.289-322.
- 박현선(2006), 「주제의 시간적 방향에 따른 시제 사용의 교수법적 연구」, 『독어교육』 29, 한국독어독문학교육학회, pp.33-56.
- _____(2009), 「신문 보도 기사의 객관성과 관련된 문법 요소들의 기능 연구」, 『독어교육』 53, 한국독어독문학교육학회, pp.63-88.
- 서영경 · 이삼형(2013), 「장르의 글쓰기 설명력에 대한 일고찰」, 『국어교육』 142, 한국어교육학회, pp.273-296.
- 서정수(1977나), 「‘더’는 회상의 기능을 지니는가」, 『언어』 2(1), 한국언어학회, pp.97-125.
- 서종훈(2008), 「자기소개서 쓰기에 대한 연구」, 『새국어교육』 80, 한국국어교육학회, pp.251-271.

- 성기철(2007), 『한국어 문법 연구』, 글누림.
- 송창선(2001), 「‘-었었-’의 형태와 의미」, 『문학과 언어』 23, 문학과언어연구회, pp.103-120.
- 신명선(2006), 「국어 학술텍스트에 드러난 헤지(hedge) 표현에 대한 연구」, 『배달말』 38, 배달말학회, pp.151-181.
- _____(2008), 「개정 국어과 교육과정의 문법 교육 내용에 대한 고찰」, 『국어교육학연구』 31, 국어교육학회, pp.357-392.
- _____(2008), 「읽기 교육과 문법」, 박영목 · 노명완 외, 『문식성 교육 연구』, 한국문화사.
- _____(2009), 「텍스트 결속 기제로 작용하는 국어 명사의 특징에 대한 연구」, 『한국어학』 42, 한국어학회, pp.193-219.
- 신명선(2010), 「인지 의미론의 연구 성과를 활용한 문법 교육 내용 개선 방안 연구」, 『한국어 의미학』 31, 한국어의미학회, pp.77-107.
- 신호철(2012), 「맥락 중심의 문법 교육 내용 기술 방안 연구」, 『국어교육학연구』 43, 국어교육학회, pp.323-348.
- 오현아(2008), 「정확성 중심 문법 교육관에 대한 반성적 고찰」, 『새국어교육』 80, 한국국어교육학회, pp.295-318.
- 오현아(2011), 「문법 교육에서 맥락의 수용 문제」, 『한말연구 29』, 한말연구학회, pp.217-245.
- 이관희(2012), 「문법교육에서 텍스트 중심 통합의 방향 탐색」, 『국어교육』 137, 한국어교육학회, pp.173-211.
- 이남석(2001), 「서사 과거의 기능에 관한 화용론적 연구」, 『독일어문학』 16, 한국독일어문학회, pp.291-321.
- 이성만(2012), 「텍스트유형학의 최근 경향-간젤과 위르겐스의 체계이론적 접근을 중심으로」, 『텍스트언어학』 33, 한국텍스트언어학회, pp.28-54.
- 이숙(2008), 「마침법에 나타나는 ‘-더-’의 담화 효과」, 『한국어학』 38, 한국어학회, pp.223-245.
- 이익섭(1978), 「상대 시제에 대하여」, 『관악어문연구』 3(1), pp.367-376.
- 이재성(2009), 「시간 현상 관련 문법 범주 정립을 위한 몇 가지 개념에 대한 고찰」, 『한국어학』 43, 한국어학회, pp.29-50.
- _____(2010), 「선어말어미 ‘-더-’의 문법 기능에 대한 연구」, 『우리말연구』 26, 우리말학회, pp.41-64.

- 임동훈(2008), 「한국어의 서법과 양태 체계」, 『한국어 의미학』 26, 한국어의미학회, pp.211-249.
- 임칠성(1998), 「시제 교육 연구」, 『국어교육학연구』 8, 국어교육학회, pp.245-266.
- 장경희 (1985), 『현대국어의 양태 범주 연구』, 태학사.
- 전혜영(1995), 「한국어 공손현상과 ‘-겠-’의 화용론」, 『국어학』 26, 국어학회, pp.125-146.
- 정희자(1988), 「영어에서 시제선택의 화용상 조건」, 『영어영문학』 34(4), 한국영어영문학회, pp.745-765.
- 제민경(2011), 「텍스트 중심 문법교육의 방향성 탐색」, 『국어교육』 134, 한국국어교육학회, pp.155-181.
- _____ (2013), 「텍스트의 장르성과 시간 표현 교육」, 『텍스트언어학』 34, 한국텍스트언어학회, pp.179-206.
- 주세형(2005), 「통합적 문법 교육 내용 설계」, 『이중언어학』 27, 이중언어학회, pp.203-226.
- _____ (2007), 「텍스트 속 문장 쓰기와 문법」, 『한국초등국어교육』 34, 한국초등국어교육학회, pp.409-443.
- _____ (2009), 「할리데이 언어 이론의 국어교육학적 의의」, 『국어교육』 130, 한국어교육학회, pp.173-204.
- _____ (2010), 「학교문법 다시 쓰기(3): 인용 표현의 횡적 구조 연구」, 『새국어교육』 85, 한국국어교육학회, pp.269-289.
- _____ (2011), 「텍스트 이해 양상 진단 도구로서의 문법」, 『한국중원언어학회』 11, 한국중원언어학회, pp.98-111.
- 최동주(1995), 『국어 시상체계의 통시적 변화에 관한 연구』, 서울대학교 대학원 박사 학위 논문.
- 한동완(1996), 『국어의 시제 연구』, 태학사.
- 한연희(2012), 「분석질문을 활용한 자기소개서 쓰기 지도 연구」, 『국어교육학연구』 44, 서울대학교 국어교육연구소, pp.549-584.
- Batstone, R(1994), *Grammar* ; 김지홍(1994), 『옥스포드 언어교육 지침서』, 범문사.
- Chafe, R(1994), *Discourse, Conscious, and Time*, Chicago: University of Chicago.

- Comrie, R(1976), *Tense*, Cambridge.
- Fairclough, N(1995), *Media Discourse*, Edward Arnold.
- Genette, R(1980), *Narrative Discourse*, Cornell University Press.
- Halliday, M.A.K & Hasan, R(1989), *Language, Context, and Text : aspects of language in a social semiotic perspective*. Oxford and New York : Oxford University Press.
- Halliday, M.A.K(1994), *An Introduction to Functional Grammar(2nd ed)*, London : Edward Arnold.
- Klein, W(1994), *Time in Language*, London and New York.
- Kolln, M(2003), *Rhetorical Grammar*, Addison-Wesley.
- Langacker, R.W(1987), *Foundation of Cognitive Grammar vol.2*. Stanford California: Stanford University Press ; 김종도(1999) 『인지문법의 토대 2』, 박이정.
- Markkanen, R & Schroder, H(1997), *Hedging and Discourse : approaches to the analysis of a pragmatic phenomenon in academic texts*, Walter de Gruyter.
- Martin, J.R.(1993), *Genre and Literacy*. In David Wray.
- Knapp, P & Watkins, M(2005), *Genre, Text, Grammar*, University of Washington Press ; 주세형 · 김은성 · 남가영(2007), 『장르, 텍스트, 문법』, 박이정.
- Reichenbach, H(1947), *The Direction of Time*. Dover Publications.
- Smith, C.S(1997), *The Parameter of Aspect*, Kluwer Academic Publishers.
- Spivey, N.N(1997), *The Constructivist Metaphor*. Allyn and Bacon.

【부록】

< 국어 교사 설문지 >

안녕하십니까? 본 설문지는 시간 표현 교육 내용 연구의 일환으로 시간 표현 교육에 대한 교사의 인식을 조사하기 위해 작성된 것입니다. 설문 결과는 연구 자료로만 사용됩니다. 바쁘신 중에도 조사에 참여해 주셔서 진심으로 감사드립니다.

서울대학교 사범대학 국어교육과 석사과정 김정은(diem84@snu.ac.kr)

[기본 정보] 조사 결과 분석을 위해 최소한의 개인정보를 수집합니다. 아래 사항에 응답해 주시기 바랍니다.

- 재직 학교급: 중학교 (), 고등학교 ()
- 총 교직 경력: ()년

본 설문에서 '시간 표현 교육'이란 시제, 동작상, 서법까지 포함한 포괄적 개념으로 이와 관련한 교육 내용을 교수 학습하는 것을 의미합니다.

1. 시간 표현이 객관적인 시간을 나타낼 뿐 아니라 맥락(화자/필자의 의도, 청자/독자, 글의 특성 등)에 따라 선택되기도 한다는 점을 가르치는 것이 어느 정도 필요하다고 생각하십니까?

<학습 활동의 간단한 예시>

스키너(1957)는 언어가 철저히 통제된 자극-반응의 과정의 반복을 통해 학습된다고 주장하였다. 그러나 촘스키(1959)는 이 방식으로는 언어가 결코 학습될 수 없다고 하면서, 우리는 누구나 학습 과정을 지원하는 언어 습득 장치를 가지고 태어난다고 말한다.⁵⁹⁾

-위 글의 저자는 스키너와 촘스키 중 누구의 의견에 더 동조하고 있는지 밑줄 친 표현을 중심으로 이야기해 보자.

해당 영역에 ✓표	이유
① 매우 필요하다.	
② 대체로 필요하다.	
③ 보통이다.	
④ 별로 필요하지 않다.	
⑤ 전혀 필요하지 않다.	

① 매우 적절하다. ② 대체로 적절하다 ③ 보통이다.
④ 별로 적절하지 않다. ⑤ 전혀 적절하지 않다.

* 2009 개정 교육과정 독서와 문법 I 내용

- 시간 표현은 시제와 동작상을 포함하며, 발화시와 사건시와의 관계를 기준으로 이를 설명하고, 이를 구분하는 활동을 제시함. (과거/현재/미래 구분 활동, 동작상 구분 활동)
- 개별 시제 선어말어미를 중심으로 예문을 통해 단순 과거/현재/미래 이외의 용법을 설명하고 있음.
(예) 완결된 상황의 지속: 너 누구 닮았니? 엄마를 닮았어요. / 야, 나라면 그 일 벌써 했겠다.
- 현재형과 과거형이 혼재된 소설 텍스트를 제시하여 그 효과를 묻는 활동을 제시함.

① 시간 표현 교육을 위한 언어 자료가 맥락이 제거된 채 단순하게 제시되고 있어서
 ② 교과서에 구현된 시간 표현 관련 활동이 학습자의 언어에 대한 탐구력을 제한해서
 ③ 교과서에 구현된 시간 표현 교육 내용의 설명이 학습자의 실제 언어생활을 반영하지 못해서
 ④ 기타 의견 : ()

① 가르쳐 본 적이 있다. ② 가르쳐 본 적이 없다.

--

- 112 -

3-2. (②를 선택한 경우에만) 시간 표현을 가르치지 않은 특별한 이유가 있으시다면 자유롭게 기술해 주십시오.

< 학습자 인식 측정지 >

안녕하십니까? 이 설문 자료는 국어의 시간 표현에 대해 어느 정도 알고 있으며, 어떻게 인식하고 있는지를 살펴보기 위해 작성된 것입니다. 여러분의 판단을 자유롭게 써 주십시오. 이 자료는 연구 목적 이외에는 사용되지 않을 것입니다. 협조해 주셔서 감사합니다.

1. 밑줄 친 부분에 주목하여 ①과 ②는 평소 어떤 상황에서 사용되는 표현인지 설명하십시오.

① 그녀의 말은 <u>날카로웠다</u> .	
② 그녀의 말은 <u>날카롭다</u> .	

1-1. 다음 글에서 ①과 ②의 문장이 밑줄 친 부분에 들어가기에 적절한지 각각 판단하고, 그 이유를 쓰시오.

_____.

“아닙니다, 아닙니다.”

진 형사는 당황하는 시늉으로 손을 저었다.

“수사관은 일단 의심해 보는 것이 직업이란 걸 나도 알고 있어요. 그러니 그렇게 당황하실 것 없습니다.”

그녀는 무슨 탄 생각이 솟는 모양으로 건성으로 말했다.

	매우 부적절	다소 부적절	보통	적절한 편임	매우 적절
① 그녀의 말은 날카로웠다.					
판단 이유					
	매우 부적절	다소 부적절	보통	적절한 편임	매우 적절
② 그녀의 말은 날카롭다.					

판단 이유	
-------	--

2. 다음 제시문을 읽고, ①~②의 문장이 보영이의 대답으로 적절한지 각각 판단하고, 그렇게 생각한 이유를 쓰시오.

(나영이와 보영이는 같은 반이며, 새 학기가 시작되어 반 친구 전체가 자기 소개를 한 적이 있다.) 나영 : 안녕! 우리 같은 반 친구인 거 알지? 지난 번 자기 소개하기 한 적 있잖아. 보영 : 반갑다. _____
--

	매우 부적절	다소 부적절	보통	적절한 편임	매우 적절
① 그런데, 이름이 뭐야?					
판단 이유					
	매우 부적절	다소 부적절	보통	적절한 편임	매우 적절
② 그런데, 이름이 뭐였어?					
판단 이유					

3. 다음 밑줄 친 부분에 들어가기에 더 자연스러운 문장을 선택하고, 그 이유를 설명하시오.

전국 최대 피서지인 부산 해운대 해수욕장에서 4년 만에 익사 사고가 발생해 경찰과 소방당국의 안전 시스템에 구멍이 뚫렸다는 비판이 높다. 지난 13일 해운대 해수욕장 8번과 9번 망루 사이 앞바다에서 김모(48) 씨가 아들(18)을 구하기 위해 뛰어들었다가 썰물에 떠밀려 숨졌다. 앞서 이날 오후 2시 20분경에도 해수욕장 5번과 6번 망루 사이 해상에서 너울성 파도가 발생해 물놀이객 30여 명이 수영경계지역 밖으로 휩쓸려 갔다가 구조되어, _____
--

- ① 해경과 소방본부는 5번과 6번 망루 사이만 입욕을 통제했다.
② 해경과 소방본부는 5번과 6번 망루 사이만 입욕을 통제했었다.

판단 근거	
-------	--

4. 다음 제시문을 읽고, 빈 칸에 들어갈 ①과 ②에 반영된 화자의 생각의 차이를 설명 하시오.

(친구인 정윤이와 희선이가 나눈 대화)
정윤 : 희선아, 어제 지원이와 별 것 아닌 일로 싸웠어.
희선 : 응, 들었어. _____

① 그 일은 너의 잘못이야.	
② 그 일은 너의 잘못이었어.	

5. 밑줄 친 부분에 주목해서 다음 문장이 어떤 상황을 표현하고 있는지 골라 ✓ 표시 하시오.

민재 : 서윤이는 뭐하고 있어?
영석 : 아, 급식실에서 밥 먹더라.

사건(서윤이가 밥을 먹은 것)이 이미 완료됨.	사건이 지금까지 지속되고 있음.	사건에 대해 들었다는 사실을 현재에 말함.	사건을 목격한 사실을 현재에 말함.

6. 밑줄 친 부분에 주목해서 다음 문장이 어떤 상황을 표현하고 있는지 골라 ✓ 표시 하시오.

승연 : 지연이, ▲▲대학교에 지원하더라.
아연 : 어, 나도 얼마 전에 얘기 들었어.

사건(지연이의 대학 지원)이 이미 완료됨.	사건이 지금까지 지속되고 있음.	사건에 대해 들었다는 사실을 현재에 말함.	사건을 목격한 사실을 현재에 말함.

7. 밑줄 친 부분에 주목해서 다음 문장이 어떤 상황을 표현하고 있는지 골라 ✓ 표시 하시오.

재경 : 어제 수행평가 하느라 한숨도 못 잤어.
수진 : 어머, 정말 고생했겠다.

과거 사건(재경이가 고생한 것)에 대한 발화자의 추측	과거 사건을 목격한 것에 대한 서술	미래 사건에 대한 서술	미래 사건에 대한 발화자의 추측

8. 밑줄 친 부분을 중심으로 다음 제시문의 저자는 ‘학생의 사회적 역할을 중시하는 입장’과 ‘학생의 개성을 중시하는 입장’ 중 어느 의견에 더 동조하고 있는지 고르시오.

우리나라의 학생 생활지도에 대해서는 학생의 사회적 역할을 중시하는 입장과 학생의 개성을 중시하는 입장이 공존하고 있다. 이 두 입장은 생활지도의 방식에 대해서도 대립하고 있다. 원래는 전자의 입장에서 머리 길이 및 모양, 복장의 단정함을 중심으로 학생을 지도하여 성적을 향상시키려는 태도가 지배적이었다. 그러나 후자의 입장에서는 학생이 저마다 개성을 지녔다고 보고 이를 자유롭게 표출할 수 있는 생활지도가 이루어져야 한다고 주장한다.

- ① 학생의 사회적 역할을 중시하는 입장 ② 학생의 개성을 중시하는 입장

9. 상황(여성 안전 대책을 종합적으로 챙기는 일)에 대한 필자의 심리와 관련하여, 아래 글을 읽고 ①~③ 중 적절하다고 생각하는 것을 고르시오.

㉠ 서울시가 여성 대상 범죄가 자주 일어나는 지역에 두 번째 현장시장실을 꾸려 ‘여성 안전’ 대책을 종합적으로 챙긴다.
 ㉡ 서울시가 여성 대상 범죄가 자주 일어나는 지역에 두 번째 현장시장실을 꾸려 ‘여성 안전’ 대책을 종합적으로 챙길 것이다.

- ① ㉠이 ㉡보다 상황을 확신하는 듯한 느낌이 두드러진다.
 ② ㉡이 ㉠보다 상황을 확신하는 듯한 느낌이 두드러진다.
 ③ ㉠과 ㉡ 모두 필자가 상황을 확신하는 정도가 비슷하다.

10. 다음 ①과 ②의 차이에 대해 생각나는 대로 설명해 보자.

① 가현 : 도연아, 수분 크림을 사려는데, 어떤 게 좋을까? 도연 : 음.....●●● 제품이 <u>좋더라</u> .	② 가현 : 도연아, 수분 크림을 사려는데, 어떤 게 좋을까? 도연 : 음.....●●● 제품이 <u>좋아</u> .

11. 다음 상황에서 ①과 ②가 학생의 대답으로 적절한지 각각 판단하고, 그렇게 생각한 이유를 쓰시오.

(수업 시간 과제 발표 후 교사와 학생 간 대화)					
교사 : 발표 잘 들었습니다. 이제, 발표자가 지적한 사회 문제를 어떻게 해결하는 게 좋을지 생각한 것이 있으면 말해보세요.					
학생 : 음....._____.					

	매우 부적절	다소 부적절	보통	적절한 편임	매우 적절
① 잘 몰라요.					
판단 이유					
	매우 부적절	다소 부적절	보통	적절한 편임	매우 적절
② 잘 모르겠어요.					
판단 이유					

설문이 모두 끝났습니다. 참여해 주셔서 감사합니다.

<학습자 2차 인식 측정지>

안녕하십니까? 이 설문 자료는 국어의 시간 표현에 대해 어느 정도 알고 있으며, 어떻게 인식하고 있는지를 살펴보기 위해 작성된 것입니다. 여러분의 판단을 자유롭게 써 주십시오. 이 자료는 연구 목적 이외에는 사용되지 않을 것입니다. 협조해 주셔서 감사합니다.

서울대학교 사범대학 국어교육과 석사과정 김정은(diem84@snu.ac.kr)

[기본 정보-연구를 위해 최소한의 정보를 수집하고자 하니 아래 빈 칸을 채워주세요.]

학교	중학교 () 고등학교 ()	학년		성별	
----	-----------------------------	----	--	----	--

1. 다음 글이 신문 기사로서 적절한지 평가한 후, 평가의 근거가 된 부분에 밑줄을 그 고 그 이유를 서술해 주십시오.

지난 금요일, ●●여자고등학교의 축제가 열렸다. 이번 축제에서는 학생들이 다양한 동아리에서 활동해 온 결과물을 선보이는 시간이 마련된다. 축제는 공연 부서와 전시 부서, 학급 부스로 진행되었으며, 축제를 완전 개방하여 다양한 사람들이 재밌는 볼거리를 마음껏 즐기더라. 이번 축제에서 전시 부서는 각자 특색있는 이벤트를 많이 준비했더라. 그리고 연극반을 비롯한 공연 부서에서는 여름방학의 달콤한 휴식을 반납하며 성공적인 공연을 위해 노력해 왔다. 더욱이 이번 학급 부스는 '클럽'을 컨셉으로 운영되며, 학생들이 직접 미러볼을 제작하여 축제를 기다리는 사람들의 기대를 한몸에 받았다. 이전의 학급 부스 또한 '귀신의 집'을 운영하여 학생들의 폭발적인 인기를 얻은 바 있다.

① 신문 기사로 적절하다.

② 신문 기사로 적절하지 않다.

판단 이유	
-------	--

1-1. 다음 (가)와 (나)는 위와 같은 화제를 다룬 것입니다. 아래 글의 종류가 무엇인지 구체적으로 써 주세요. (예:일기)

(가) 지난 금요일, ●●여자고등학교의 축제가 열렸습니다. 많은 학생들이 다양한 동아리에서 활동해 온 결과를 친구들에게 선보였는데요, 그 뜨거운 열기의 현장을 다녀왔습니다.

●●여자고등학교 친구들이 축제를 위해 얼마나 노력을 기울였는지 한 눈에 보입니다. 전시 부서에서는 ▲▲반이 선풍적인 인기를 끌고 있네요. %%반에서는 구슬 아이스크림을

직접 만들어 팔고 있는데, 먹을 것으로 학생들의 마음을 훔치고 있습니다. 학급 부스도 가 볼까요? 이번 학급 부스는 '클럽'인데요, 학생들이 직접 제작한 미러볼이 레이저빔과 어울려 마치 도심의 클럽에 온 듯합니다. 이번에는 강당에서 열린 공연장에 가봤습니다. 찬조 공연을 온 H고등학교 댄스 동아리, 춤 실력이 대단한데요. 관객들이 열광하고 있습니다. 특히 우리 ●●여자고등학교 친구들, 정말 좋아하네요. 아마 이번 축제는 꽤 오랫동안 기억될 것 같습니다.

(나) 정은아, 너희 학교 축제, 정말 열심히들 준비했더라. 놀랐어. 네가 있던 천문반에 첨성대는 너희가 직접 다 쌓아서 만든 거야? 대단하던데~ 운동장에 있던 부서에서 파는 구슬 아이스크림은 정말 먹고 싶었는데 내가 가니 벌써 다 팔렸더라고. 아, 학급 클럽도 가봤어! 미러볼을 직접 만들었대서 진짜 대단하다고 생각했어. 클럽을 아직 안 가봤으니 잘은 모르겠지만 아마 비슷하지 않을까? 친구들이랑 춤도 추고 재미있었어. 저녁 공연은 원래 인기가 많았나봐. 줄 서느라 무지 힘들었어. 한참 기다리다 들어갔는데, 너희 학교 애들 춤 잘 추더라. 사실 나는 남학생 찬조 공연이 더 좋았지만...

내년에는 우리가 고3이니까 마지막 축제나 마찬가지로였겠다. 이번 축제, 아마 좋은 추억으로 남을 거야. 너도 나도, 잘 보고 간다!

(가) 글의 종류	
(나) 글의 종류	

2. 다음 글이 학술적인 글로 적절한지 평가한 후 평가의 근거가 된 부분에 밑줄을 긋고 그 이유를 서술해 주세요.

서양의 철학사는 본질을 찾는 과정이라고 말할 수 있다. 본질주의는 사람뿐만 아니라 자유나 지식 등의 본질을 찾는 시도를 계속해 왔지만, 대부분의 경우 본질적인 것을 명확히 찾는 데 성공하지 못했었다. 그래서 숨겨진 본질을 밝히려는 철학적 탐구는 실제로는 부질없는 일이라고 반본질주의로부터 비판을 받더라.

① 학술적인 글로 적절하다.

② 학술적인 글로 적절하지 않다.

판단 이유	
-------	--

3. 다음 제시문을 읽고, ①~②의 문장이 나영이의 대답으로 적절한지 각각 판단하고, 그렇게 생각한 이유를 써 주세요.

(나영은 고등학교 교사이다. 몇 년 전 졸업한 제자 보영이 찾아왔는데, 나영은 보영이의 이름이 잘 기억나지 않는다.)
 보영 : 선생님! 저 왔어요. 잘 지내셨어요?
 나영 : 어, 그래. 오랜만이구나. 그런데..... _____

	매우 부적절	다소 부적절	보통	적절 한 편임	매우 적절
① 그런데, 이름이 뭐지?					
판단 이유					
	매우 부적절	다소 부적절	보통	적절 한 편임	매우 적절
② 그런데, 이름이 뭐였지?					
판단 이유					

3. 밑줄 친 부분을 중심으로 다음 제시문의 저자는 ‘학생의 사회적 역할을 중시하는 입장’과 ‘학생의 개성을 중시하는 입장’ 중 어느 의견에 더 동조하고 있는지 고르시오.

우리나라의 학생 생활지도에 대해서는 학생의 사회적 역할을 중시하는 입장과 학생의 개성을 중시하는 입장이 공존하고 있다. 이 두 입장은 생활지도의 방식에 대해서도 대립하고 있다. 원래는 전자의 입장에서 머리 길이 및 모양, 복장의 단정함을 중심으로 학생을 지도하여 성적을 향상시키려는 태도가 **지배적이다**. 그러나 후자의 입장에서는 학생이 저마다 개성을 지녔다고 보고 이를 자유롭게 표출할 수 있는 생활지도가 이루어져야 한다고 **주장했다**.

① 학생의 사회적 역할을 중시하는 입장

② 학생의 개성을 중시하는 입장

설문이 모두 끝났습니다. 참여해 주셔서 감사합니다.

Abstract

A Study on the Context-based Education of Time Expressions

Kim, Jeong-eun

The purpose of this study is to identify the factors concerning time expressions based on context and to design them as educational contents. To achieve that, this study focuses on subjectivity of narrators making a text, especially time expressions. Sentences can have different grammatical forms depending on narrators' intention even if they have the same propositional meaning. By analyzing the relation between the narrator's language choices and the contextual factors, we can make educational contents to improve the ability to express what speakers or writers have in mind using appropriate grammatical forms and to interpret the underlying meaning or intention of the texts.

First of all, this study re-conceptualizes the context in grammar education and the time expression on the pragmatic perspective. Furthermore, it is necessary to discuss the social-cultural context in grammar education, concerning genres of the text. The education of time expression is not to express the time in the real world, but to focus on how the narrator's recognition is represented in the text.

In order to identify the factors concerning the time expressions, this study has examined the awareness of Korean language teachers and learners, and analyzed the newspaper text, TV reporting text and the texts produced by learners. Also, the factors of contexts are classified as the three below: 'the generic characteristics of texts', 'the speakers' viewpoints' and 'the content structure of texts'. The first one could be described as 'the time

direction of the full text' and 'the style of the text' in detail. Two details, 'Shifting the viewpoints according to what both speakers and writers focus on' and 'shifting the viewpoint according to acceptability of both hearers and readers', are for the second one. The third one includes 'selecting the time expression according to the relation of each event' and 'selecting the time expression according to the relation between the propositional meaning and the situational context'. In sum, this study tries to clarify the interaction of these factors related to time expressions.

Based on the results of this analysis, to design the educational contents for time expression, this study has established the educational goals to achieve: 'to improve the ability to analyze by understanding the way to express time in texts', 'to advance the linguistic capability by using time expressions effectively in texts', and 'to make better social communication by using time expressions in texts'. Among the three goals, this study focuses mainly on the second one, 'to advance the linguistic capability by using time expressions effectively in texts', to design activities considering the interaction of the contextual factors on time expressions. To achieve the educational goals, 'the actual, authentic text' should be used for the activities in the teaching-learning procedure, considering importance of learner's expressing as well as understanding the time expressions.

This study is significant in terms of that it has suggested a specific curriculum based on the interaction of the contextual factors in using time expressions, which can improve 'the learner's capability to use time expressions'. As a result, it is expected that the learners are able to have a flexible attitude toward grammatical use of the time expressions and the concepts of 'real text' and 'context' are more emphasized.

Key words: Korean language education, grammar education, context, time expressions, tense, textual grammar, genre grammar, the viewpoint of speaker

Student Number. : 2011-23624