

국어지식 교육 내용 구성의 원리

- 연결어미 체계를 중심으로 -

유혜령*

< 차례 >

- I. 서론
- II. 국어지식 영역의 교육 내용 구성의 원리
- III. 연결어미와 교육 내용의 다차원성
- IV. 연결어미의 기술 방식
 - 1. 의미·기능 중심성
 - 2. 지식의 절차화
- V. 결론

I. 서론

국어지식 영역의 교육 내용이 언어 사용 기능 발달의 지식적 기반이 되어야 하고, 궁극적으로 국어 능력을 신장시키는 데에 이바지해야 한다는 사실은 국어과 교육 목표를 통해서 확인할 수 있다.¹⁾ 국어 교육

* 세종대학교 강사

1) 제7차 교육 과정에서는 제6차 교육 과정에서와는 달리, 국민 공통 기본 교육 기간인 초등학교 1학년부터 고등학교 1학년까지의 교육 목표를 일원화해서 제시하였다. 제7차 교육과정에 제시한 국어과의 교육목표는 다음과 같다.

언어 활동과 언어와 문화의 본질을 총체적으로 이해하고, 언어 활동의 맥락과 목적과 대상과 내용을 종합적으로 고려하면서 국어를 정확하고 효과적으로 사용하며, 국어 문화를 바르게 이해하고, 국어의 발전과 민족의 언어 문화 창달에 이바지할 수 있는 능력과 태도를 기른다.

의 궁극적인 목표는 한마디로 ‘창의적인 국어사용 능력의 질적인 향상’이다. 교육과정에서는 이 목표를 성취하기 위해 필요한 교육 내용을 인지적 교육 내용과 정의적 교육 내용으로 구분하고 있다. 인지적 교육 내용과 관련한 목표에서는, 국어사용 능력 향상을 위한 지식으로 언어 활동, 언어, 문학에 대한 지식이 있음을 밝히고, 이들 지식 교육의 목적이 다양한 국어사용 상황에서 활용할 수 있는 지식 교육이어야 한다고 명시하였다. 즉, 국어지식 영역에서의 교육 내용도 국어사용 능력 신장의 기반이 되는 지식으로 구성되어야 한다는 것을 알 수 있다.

국어지식 영역의 내용 체계를 보면, 국어지식 영역에 속하는 지식들은 몇 가지 유형으로 구분된다. 그것은 국어의 본질, 국어의 이해와 탐구, 국어에 대한 태도, 규범과 적용이라는 범주 구분과 관련된다. 그런데, 각각 성격이 다른 국어지식들이 모두 한 가지의 동일한 방식으로 국어 능력의 신장에 기여할 수는 없을 것이다. 문법 지식은 대부분 ‘국어의 이해와 탐구’라고 명명된 범주에 속하는데, 성격상 국어사용 기능에 직결되어 국어 능력에 직접적으로 이바지하도록 구성되어야 한다.

본고에서는 연결어미 체계를 중심으로, 문법 지식을 국어과의 교육 내용으로 구성할 때 바탕이 되어야 하는 원리에 대하여 고찰한다.

II. 국어지식 영역의 교육 내용 구성의 원리

교육 내용의 구성은 ‘담고 있는 지식이 무엇인가’ 하는 내용 자체의 측면과, ‘지식을 어떻게 다루는가’ 하는 기술 방식의 측면으로 구분하여 고찰할 수 있다.

내용 자체의 측면에서 고려해야 할 것은 교육과정에서 선정된 교육

가. 언어 활동과 언어와 문학에 대한 기본적인 지식을 익혀, 이를 다양한 국어 사용 상황에서 활용하는 능력을 기른다.

나. 정확하고 효과적인 국어 사용의 원리와 작용 양상을 익혀, 다양한 유형의 국어 자료를 비판적으로 이해하고, 사상과 정서를 창의적으로 표현하는 능력을 기른다.

다. 국어 세계에 흥미를 가지고 언어 현상을 계속적으로 탐구하여, 국어의 발전과 국어 문화 창달에 이바지하려는 태도를 기른다.

내용 항목 하나하나에 대한 개별적이고 세부적인 내용 선정 작업이다. 일반적으로 교육 내용 선정을 다루는 논의들은, 교육과정 전반에 걸친 체계화와 위계화만을 논의의 대상으로 삼아 왔다. 선정된 교육 내용 항목들 각각을 교재로 구현할 때, 그간 연구되어 온 수많은 논의들 중에서 어떤 부분을 교육 내용에 포함시킬지의 문제는 의외로 논의의 대상이 되지 못했다. 학계의 연구 성과를 여과 없이 문법 교육에 적용해서는 안 된다는 비판만 무성했을 뿐, 교육과정 상에 추상적으로 제시된 내용 항목이 교재로 구체화되는 과정에서 필요한 내용 선정에는 정작 관심을 갖지 못했던 것이다. “문법 지식이 수행성이 없다”는 비판에 대해, 내용 때문이 아니라 내용의 기술 방식에 기인한 문제로만 파악하는 것도 이러한 학계의 경향과 일맥상통한다.

그러나 본고에서는 문법 지식의 수행성을 좌우하는 보다 본질적인 요인은, 내용 기술 방식이 아니라 개별적인 내용 항목을 구성하는 지식들의 성격이라고 본다. 즉, 국어지식 영역을 구성하는 지식들은 국어학의 학적 체계와 내용을 그대로 정리하여 반영하는 것에서 벗어나, 학습자의 언어 능력과 직접적으로 연결될 수 있는 연구결과들을 추출해 내는 것이 중요하다. 특히 최근에는 국어학계의 연구 경향도 과거의 형태론, 통사론 중심의 논의에서, 언어사용과 직결되는 화용론, 담화분석, 텍스트 언어학 분야의 논의들로 무게중심이 옮겨지고 있는 추세이다.

국어지식 영역의 교육 내용이 언어 사용과 관련되어 수행성을 획득하려면, 우선 형태, 통사, 의미, 화용의 모든 언어 층위에서 다차원적으로 접근하여 문법 지식을 다루는 것이 필요하다. 따라서 국어지식의 교육 내용을 구성할 때 첫 번째로 적용해야 하는 원리는 ‘교육 내용의 다차원성’이다.

이제까지 국어지식 영역에서 다루어 왔던 문법적 내용들은 언어 형식 범주²⁾의 차원에 머물거나 일부의 경우만 의미 범주에서 다루어졌다. 현행 국어과 교과서를 검토해 보면, 문장의 짜임새를 구별하는 연습이나 문장의 짜임새에 대한 특성 파악, 또는 겹문장을 홑문장으로 전

2) 언어 형식 범주란 음운적 층위, 형태적 층위, 통사적 층위의 언어를 말한다. 소쉬르의 용어를 빌어 표현하자면, 시니피앙(signifiant) 차원에서의 언어를 의미한다.

환하는 연습 등, 그저 통사적인 기본 지식을 익히는 정도의, 형태·통사 범주에 제한된 활동이 전부이다.³⁾ 이를 의미범주나 화용범주와도 관련시켜서, 이어진 문장이 생성하는 문장의 논리적 의미관계나 화용적인 의미까지 파악하도록 해야 국어지식이 언어 사용 능력의 기반이 될 수 있을 것이다.

한편, 국어지식 영역의 교육 내용을 구성할 때, ‘기술 방식의 측면’에서 고려해야 할 원리는 ‘의미·기능 중심성’과 ‘지식의 절차화’로 나누어 생각해 볼 수 있다. 우선 ‘의미·기능 중심성’이란 현재의 형식 범주나 문법 범주 중심의 기술에서 벗어나 의미·기능 범주를 우선적으로 고려하여 문법 지식을 기술하는 것을 의미한다.

현재 고등학교 문법 교과서는 물론이고, 국어지식 영역의 문법 지식은 아직도 국어학적인 기준과 분야 구분에 의해 내용이 선정되고 체계화되어 있다. 예컨대, 접속관계를 나타내는 언어 요소인 접속부사, 연결어미, 접속조사가 각각 부사, 어미, 조사의 형식 범주에서 따로따로 다루어진다. 따라서 그러한 교과서로 학습하는 학생들은 동일한 기능을 하는 언어 형식들을 하나의 기능 범주로 묶어 생각하지 못하고 각기 다른 별개의 형식으로 인식하게 된다.

고등학교 문법 교과서에 연결어미 관련 내용이 제시되는 부분은 세 군데이다. ‘용언’ 부분에서 용언의 활용과 관련하여 연결어미의 개념이 설명되어 있고, ‘이어진 문장’의 ‘대등하게 이어진 문장’과 ‘종속적으로 이어진 문장’에서 연결어미의 의미관계가 다루어지고 있다. 또한 ‘문법 요소’의 동작상, 사동 표현, 부정 표현 등에서 간접적으로 보조적 연결어미가 다루어진다. 그러나 이러한 기술에서는 연결어미라는 형식 요소가 언어의 사용에서 어떤 의미·기능을 담당하는지 그 전체적인 모습을 일관성 있게 파악하기 힘들다.

‘의미·기능 중심성’의 원리에 의해 의미·기능 범주를 우선적으로 고려하여 교재를 기술한다면, 국어지식 영역의 교육 내용을 언어 기능 영역과 연계하여 교육과정을 설계하기도 쉽고, 나아가 통합형 단원을 통한

3) 예를 들어, 고등학교 국어 교과서(상)의 2단원 ‘짜임새 있는 말과 글’에서 다루고 있는 연결어미 관련 교육 내용을 통해서도 이를 알 수 있다.

자세한 것은 줄고(2005)를 참조할 것.

교육 내용의 분산화도 보다 쉽게 접근할 수 있을 것이다.

‘기술 방식의 측면’에서 국어지식의 교육 내용 구성에 적용되는 또 다른 원리는 ‘지식의 절차화’이다. ‘지식의 절차화’는 절차적 지식의 적절한 개발과 효과적인 제시를 의미한다. 문법 지식이 지식의 교수로만 그치지 않고 국어 능력 신장에 도움이 되려면, 명제적 지식과 절차적 지식을 구분하고, 학습자가 이해하고 기억한 명제적 지식을 언어의 규칙과 운용에 자동적으로 절차화시킬 수 있도록 하는 절차적 지식을 개발하여 교재에 제시해야 한다. 국어지식 영역에서 절차적 지식이야말로 국어지식을 국어사용 능력과 직결시켜주는 열쇠이다. 명제적 지식으로 국어에 대한 기초적인 개념과 본질을 이해시키고, 절차적 지식으로 실제 언어 사용 활동과 관련시킴으로써, 앞서 학습한 지식 내용을 자동화할 수 있다.

‘고등학교 교육과정 해설(2001: 269)’에서는 연결어미 관련 교육 내용이 속한 ‘국어알기’ 범주에 대해, ‘국어알기는 명제적 지식, 절차적 지식이 실용성과 결합한 구체적이고 체계적인 내용’이라고 명시하였다. 그러나 실제 문법 교과서에 구현된 교육 내용을 살펴보면 대부분이 명제적 지식이어서, 국어지식이 언어 사용과 관련된 실용적인 지식이 되기에는 부족함이 많아 보인다. 절차적 지식과 관련된 활동이 많이 개발되고 명제적 지식과 절차적 지식이 적절히 교재에 제시되어야 국어지식이 언어 사용과 유리되지 않는 유용한 지식이 될 것이다. 국어지식 영역에 제시되어 지도되는 문법 지식들이 언어 사용에 절차화되지 못하면 교육적 효용성이 부족한 지식으로 남을 가능성이 크기 때문이다.

국어지식 영역의 교육 내용을 절차적 지식으로 개발하는 것은 그 교육 내용이 의미·기능 범주 중심으로 기술되어 있어야 함을 전제로 하며, 의미·기능 범주 중심의 기술은 교육적으로 유용한 세부적인 교육 내용의 선정과 구성을 전제로 한다.

지금까지 국어지식 영역의 교육 내용 구성에서 전제되어야 하는 세 가지 원리로 ‘교육 내용의 다차원성’, 기술 방식의 ‘의미·기능 중심성’과 ‘지식의 절차화’에 대해서 간단히 언급하였다. 다음에는 이들 세 가지 원리를 연결어미 체계에 적용하여 구체적으로 논의한다.

III. 연결어미와 교육 내용의 다차원성

현행 국어 교육과정과 교과서를 분석해 보면, 연결어미 관련 교육 내용은 주로 형태적 층위나 통사적 층위에 국한되어 있으므로, 언어사용과 관련된 화용적 층위까지 포함하는 다차원적인 접근이 필요하다. 게다가 교과서에 제시된 문법 지식들이 언어 층위별로 서로 관련되지 못하고 별개의 지식으로 나열되는 것에 그치고 있어, 언어 층위 간의 연결이 필요하다.

Larsen-Freeman(2001: 34-48)에서는 언어의 하부 조직 간의 역동적인 상호작용을 강조하면서 의사소통 상의 언어는 3차원의 구조를 가진다고 보고 언어교육을 3차원적으로 접근할 것을 제안하였다. 그 3차원의 언어 구조란 형식의 차원, 의미의 차원, 사용의 차원을 말한다.

첫 번째 차원은 언어 형식의 차원으로서, 소리, 문자 체계, 굴곡 형태소, 통사 구조 등이 여기에 해당하는데, 이제까지 언어학에서 주로 관심을 집중했던 언어형식의 측면은 언어의 3차원 구조 중 단지 하나일 뿐이라고 하였다. 두 번째 차원은 의미의 차원으로 탈문맥적인 언어형식의 기본적인 의미, 즉 사전적 의미가 여기에 해당한다. 어휘나 파생 형태소 등의 개념이 여기에 해당한다. 세 번째 차원은 사용 또는 화용론의 차원인데, 사람이 언어를 사용할 때 나타나는 의미를 말한다. 화행과 같은 사회적 기능이나 텍스트 내의 응결성에 기여하는 담화 패턴이 여기에 해당한다.

문법 구조를 사용할 줄 안다는 것은 그 언어형식을 정확히 아는 것만을 의미하는 것이 아니라 그것을 의미적으로, 화용적으로 적절하게 사용하는 것을 의미한다. 그러므로 언어를 배우는 학습자의 입장에서 이러한 세 가지 차원의 역동적인 구조에 대한 지식이 유기적으로 작용할 때 비로소 의사소통이 원활하게 이루어질 수 있다.

굴곡 형태소이자 문법 형태소인 연결어미는 언어의 3차원 구조에서 볼 때, 형식의 차원에 속한다. 연결어미는 형식의 차원에 속하는 언어형식의 전형적인 단위로서 용언의 어간에 결합하여 활용을 하면서 절과 절을 연결하는 형식적인 기능을 한다. 그와 동시에 연결어미는 화자가 선행절과 후행절의 의미관계를 어떻게 파악하고 있는지를 의미적으

로 표현한다. 또한 선택하는 연결어미에 따라서, 상대방에게 공손하거나 덜 공손한 어감을 주는 등 화용적인 의미를 전달하기도 하고, 구어체나 문어체와 같은 문체를 표현하는 기능을 하기도 한다.

그러므로 국어지식 영역에서 연결어미의 교육 내용을 구성할 때, 언어의 여러 가지 층위의 문법 지식들을 서로 유기적으로 관련시켜 다루어야, 실제로 의사소통 상황에서 연결어미를 정확하고 완전하게 사용할 수 있을 것이다.

이제까지 국어 지식 영역에서 다루어 왔던 연결어미 체계의 교육 내용은 Larsen - Freeman(2001)의 세 가지 언어 차원의 구조에서 볼 때, 형식의 차원에 머물러 있거나 의미의 차원을 부분적으로 관련시키는 정도에 그치고 있다. 특히 학교문법에서 연결어미의 하위부류인 대등적 연결어미와 종속적 연결어미의 통사적인 구별만을 강조하는 것은 이러한 문제점을 여실히 드러내는 것일뿐더러 지금의 학교문법이 가진 교육문법으로서의 한계를 나타내는 것이다. 다른 문법범주도 마찬가지로 이지만 앞으로 연결어미 체계가 국어지식 영역 안에서 교육문법의 가치와 효용을 충분히 획득하려면, 그 내용적인 면에서 형식의 차원, 의미의 차원, 사용의 차원을 모두 포괄하여 다차원적으로 접근하고, 이를 유기적으로 관련시켜서 연결어미의 쓰임에 대한 정확한 이해를 가능하게 도와주어야 한다.

IV. 연결어미의 기술 방식

문법 지식의 교육 내용을 구성할 때, ‘기술 방식의 측면’에서 고려해야 할 원리는 ‘의미·기능 중심성’과 ‘지식의 절차화’이다. ‘의미·기능 중심성’은 형식 범주나 문법 범주 중심의 기술에서 벗어나 의미·기능 범주를 우선적으로 고려하여 문법 지식을 기술하는 것을 의미한다. ‘지식의 절차화’는 절차적 지식의 적절한 개발과 효과적인 제시를 의미한다. 다음에는 이러한 원리들을 적용하여, 연결어미를 국어지식 영역의 교육 내용으로 구성하는 방안에 대하여 고찰해 본다.

1. 의미·기능 중심성

문법 지식이 수행성을 획득하려면, 언어 형식이 의사소통상의 언어에서 나타내는 의미와 기능에 주목하여야 한다. 연결어미의 경우도, 실제적인 의사소통 상에서 어떤 의미·기능을 나타내는지를 포착하려면, ‘의미·기능 중심성’의 원리에 따라 의미·기능 범주를 우선적으로 고려하여 교육 내용을 기술하여야 한다. 연결어미의 교육 내용을 의미·기능 범주 중심으로 구성할 때, 대등적 연결어미와 종속적 연결어미는 접속관계로, 보조적 연결어미는 사동 표현, 피동 표현, 부정 표현, 시간 표현의 동작상, 양태 범주에 포함되어 기술될 수 있다.

1. 1. 접속관계와 대등적·종속적 연결어미

텍스트의 이해와 생산에서 접속관계의 기능은 지대한 것이다. 그러나 국어지식 영역에서 다루고 있는 접속관계는 접속의 단위를 문장 이상으로 제한함으로써, 접속관계의 언어적 표출 양상을 제대로 교육하지 못하고 있다. 국어의 경우에는, 접속사라는 한 가지 언어형식으로 접속관계를 표출하는 인구어(印歐語)와는 확연히 다른 접속의 양상을 나타내는데, 그러한 국어의 특성을 교육 내용에 제대로 반영하지 못하고 있다.

국어과에서 접속관계를 효과적으로 지도하려면, 응결성(coherence)에만 초점을 두어 글의 일관성, 통일성만을 추구할 것이 아니라, 동시에 응집성(cohesion)의 틀로도 파악하는 것이 병행되어야 한다. 또한 응결성의 틀에 있어서도 접속관계를 나타내는 언어 형식, 즉 응결장치를 접속부사에만 국한시키지 말고, 연결어미까지 포함해서 다루어야 한다.

연결어미는 용언의 활용형으로 나타나기 때문에 학생들의 실제 언어 사용에서 접속부사에 비해 출현 빈도가 월등히 높다.⁴⁾ 특히 연결어미

4) 안경화(2001: 151)에서는 논리적인 응결장치로서 접속부사, 관용적 연결 표현 등과 함께 연결어미를 논의하고 있는데, 토론이나 발표와 같은 고급 구어체 텍스트를 분석한 결과 연결어미에 의한 문장 내의 연결이 접속부사 등에 의한 문장 내의 연결보다 3배 정도 많다는 사실을 보여주었다. 분석대상 텍스트에서 문장 내의 연결어는 한 문장 당 약 0.3개가 쓰여, 거의 모든 문장에

는 문장 내에서 접속관계를 표현하는 기능을 하므로, 텍스트의 수용과 생산에 있어서 접속부사에 못지않은 중요한 기능을 한다. 기본적으로 문장 내의 논리적 관계에 문제가 있다면 텍스트 전체의 통일성이나 일관성은 절대로 기대할 수 없기 때문이다. 따라서 연결어미 체계는 국어 지식 영역 안에서 기존의 교육 내용보다 훨씬 더 비중 있게 다루어져야 하며, 교육 내용 자체도 교육적으로 유용한 것으로 체계화, 구조화되어야 한다.

국어학이나 국어교육학에서는 문장단위 이상에서만 응집성(cohesion)의 개념을 다루는 경향이 있다. 국어 교육과정이나 교과서에 제시된 접속관계 관련 교육 내용이 접속부사에 한정되어 있다는 사실이 그러한 면을 반영한다. 그러나 응집성의 개념은 기존의 문장 내의 범위에서 문장 단위 이상의 범위로 확장된 것이지, 문장 내의 범위가 제외된 것은 아니라고 본다. 연결어미를 응결장치로 볼 수 있는 근거가 몇 가지 있다.

첫째, 국어와 같은 첨가어는 어미와 조사가 대단히 발달하여 있고, 어미와 조사는 어휘의 의미 못지않게 중요한 형식적 의미를 표현한다. 따라서 국어에서는 어미와 조사도 응집성을 표출하는 언어형식에 포함시켜야 한다(고영근 1999). 영어의 경우는 접속 대상이 문장 이하이건 문장 이상이건 간에 모두 동일한 형태의 접속사를 사용할 수 있지만, 국어의 경우는 접속 대상이 문장 이상의 단위일 때는 접속부사로 나타나고, 문장 이하의 단위일 때는 연결어미로 나타날 수밖에 없다 그러므로 접속관계를 다루면서 연결어미에 의한 접속을 제외하고 접속부사에 의한 접속만을 다루는 것은 접속관계의 일부밖에 다루지 못하고 있는 것이다.

연결어미는 문법형태소의 일종으로, 텍스트 전체에서는 사소한 형식으로 보이지만, 텍스트의 접속 관계를 구성하는 일부로서 응집성에 직접적인 영향을 미친다. 특히 응집성은 둘 이상의 구, 절, 문장 사이에서 보다도 하나의 구, 절, 문장 내부에서 더욱 분명히 드러난다(Beaugrande & Dressler 1981: 71). 그렇기 때문에 기본적으로 문장의

연결어미가 사용된다고 하였다.

범위 안에서 논리적인 연결 관계가 정확히 이루어진 후에야 비로소 텍스트 전체의 통일성도 가능하게 된다. 문장 단위 이상에서 이루어지는 응집성과 관련되는 규칙들은 텍스트의 효율성을 높이는 정도이지만, 연결어미와 같이 문장 내부에 위치하는 언어형식의 잘못된 사용은 텍스트 생산에서 결정적인 혼란을 야기하므로, 연결어미의 정확한 사용은 텍스트 생산에서 대단히 중요한 것이라 할 수 있다.

그러나 현행 국어과 교육과정에서는 텍스트의 접속관계를 거시적인 차원에서만 다루고 있거나 접속부사에만 한정하여 다루고 있으므로 연결어미 관련 교육 내용은 교육과정에서 배제되어 있는 실정이다. 국어에서 응집성을 이루는 언어적 표출 형식을 구체적으로 어디까지로 보느냐에 대해서는 논란의 여지가 있다. 보통 국어과 교육과정에서는 응집성을 다룰 때 접속어나 지시어 등을 다루면서 접속어에는 접속부사만 포함시키고 있다. 그러나 언어의 표층 요소 간의 관계를 표시하는 데 사용할 수 있는 모든 기능은 응집성의 개념에 포함시켜야 하므로 (Beaugrande & Dressler 1981), 연결어미도 응집성의 표지로 보아야 한다.

둘째, 연결어미는 한 문장 내에서 절과 절만을 연결하는 것이 아니라 문장 외적인 상황이나 문장 이상의 단위를 연결하기도 한다. 연결어미는 문법 형태소로서, 하나의 문장 안에서 선행절과 후행절의 연결 기능만을 하는 것으로 인식하기 쉽지만, 내재적 의미관계로 보면 한 문장 내의 절과 절의 연결을 넘어 문장 밖의 의미 요소와 연결되기도 한다. ‘대립, 양보, 인과’와 같은 연결어미의 의미범주는 한 문장 안에서만 이루어지는 것이 아니라 문장 밖에서도 찾아질 수 있기 때문에 두 절을 접속할 때 문장 내의 여러 가지 통사적 환경이나 의미적 관계를 가지고 결합될 연결어미의 종류를 예측할 수는 없다. 다음 (1)의 문장들을 보자.⁵⁾

(1) ㄱ. 주빈이는 영리하지만 준모는 건강하지 않다.

ㄴ. 주빈이는 영리하고 준모는 건강하니까 둘이 힘을 합치면 뭐

5) (1)의 예문은 줄고(1994)에서 사용한 것들이다.

든지 하겠다.

ㄷ. 주변이는 영리하다. <---> 준모는 건강하지 않다.

ㄹ. 주변이는 영리하다

ㅁ. 준모는 건강하다.

(1 ㄱ)은 탈맥락적으로 보면 비문인 것 같지만 (1 ㄴ)의 문맥을 전제로 한다면 충분히 적격문으로 받아들여진다. 이때, (1 ㄱ)의 문장에서 ‘-지만’에 의해 대립하고 있는 것은 (1 ㄷ)과 같은 선행절과 후행절의 내용이 아니라, (1 ㄹ)은 긍정하나 (1 ㅁ)은 부정한다는 화자의 태도의 대립이다.

또한 연결어미는 문장의 범위를 넘어서 여러 개의 문장과 절을 연결하기도 한다. 다음 (2)의 예문들을 보자.

(2) ㄱ. 그는 집안 구석구석을 쓸고 닦았다.

ㄴ. 그는 된장찌개를 끓이고 냉이도 무쳤다.

ㄷ. 식탁에 개나리를 꺾어 올려 놓기도 했다.

ㄹ. 이렇게 그가 부지런히 정성을 다해 준비했지만 지수는 오지 않았다.

(2 ㄹ)에서 ‘지만’은 단지 한 문장 안에서 선행절과 후행절을 대립적으로 연결한다기보다는 (2 ㄱ, ㄴ, ㄷ)의 세 문장과 (2 ㄹ)의 선행절을 모두 묶어 (2 ㄹ)의 후행절과 대립관계로 연결한다고 보아야 한다. 이와 같이 연결어미의 기능은 단지 절과 절을 연결하는 것으로 한정지을 수 없는 경우가 많다.

따라서 연결어미는 접속관계의 일부로서 의미·기능적으로 파악되어야 하고, 문장 차원에 국한시켜 지도하기보다는 텍스트 차원에서 언어의 실제적인 사용과 연관시켜 지도해야 한다.

1. 2. 보조적 연결어미의 의미·기능 범주

보조적 연결어미는 절 연결어미와는 달리 단독으로 의미·기능을 논

의하기 힘들다. 이는 보조적 연결어미가 본용언, 보조용언과 함께 통사적 구성체인 보조용언 구성을 형성하여, 의미나 기능면에서 하나의 단일한 형태처럼 사용되기 때문이다. 따라서 보조적 연결어미는 반드시 보조용언 구성 안에서 설명되어야 하며, 보조용언 구성이 나타내는 여러 가지 표현에서 접근하는 것이 교육적으로 유용하고 합리적이다. 즉, 보조적 연결어미의 교육 내용 기술은 의미·기능 범주인 피동 표현, 사동 표현, 부정 표현, 시간 표현, 양태의미 표현에서부터 먼저 접근하여, 그러한 의미기능을 표출하는 여러 언어형식 중의 하나로서 보조적 연결어미가 포함된 보조용언 구성을 다루고, 보조용언 구성은 다시 본용언의 어간, 보조적 연결어미, 보조용언으로 구성되었음을 가르치면 된다. 이러한 방식으로 보조적 연결어미를 다룬다면, 보조용언 구성이 표현하는 언어적 의미에서부터 접근하게 되므로, 언어 사용과 직접적으로 관련될 수 있다.⁶⁾

이를 좀더 구체적으로 살펴보면, 장형사동법에 의한 사동 표현과 장형피동법에 의한 피동 표현, 부정 표현의 긴 부정문과 시간 표현 중 동작상이 보조용언 구성으로 나타낼 수 있는 문법 범주이다. 이밖에도 보조용언 구성으로 희망이나 추측, 확신 등의 양태의미도 표현할 수 있다. 다음의 (3)은 사동법, 피동법, 부정법, 동작상, 양태 의미 범주를 나타내는 보조용언 구성이 쓰인 예문들이다.

- (3) ㄱ. 선생님들은 학생들이 졸지 않게 하였다.
 ㄴ. 오늘은 영어책이 어제보다 쉽게 읽어진다.
 ㄷ. 영미는 오늘도 학교에 오지 않았다.
 ㄹ. 유치원생들이 줄을 서서 길을 걸고 있다.
 ㅁ. 그는 화가 나면 입을 다물어 버린다.

6) 보조적 연결어미를 의미·기능 범주 중심으로 기술할 때, 사동표현, 피동표현, 부정표현, 양태의미 범주 등에서부터 접근할 수밖에 없는 이유는 보조적 연결어미 자체가 독립적으로 기능하지 않고 후행하는 보조용언과 함께, 마치 단일한 형식처럼 기능하기 때문이다. 사동표현, 피동표현, 부정표현, 양태의미 표현 등이 나타내는 의미는 보조용언의 의미로 보일 수 있으나, 엄밀히 말하면 보조적 연결어미와 보조용언의 결합체가 표현하는 의미라고 해야 옳다.

의사소통에서 이해와 전달이 분명하고 효율적으로 이루어지려면, (3)에 제시된 여러 가지 문법적 표현들을 정확하고 효과적으로 사용해야 한다. (3 ㄱ, ㄴ)과 같은 피·사동 표현의 경우에는, 피·사동 접미사의 결합과 보조용언 구성이 중첩되는 중첩 피동 표현과 중첩 사동 표현의 정확한 사용이 요구된다⁷⁾. 다음 (4)를 보자.

- (4) ㄱ. *가을이라서 그런지 요즘은 책이 잘 읽혀진다.
 ㄴ. *어제는 운동을 했더니 밥이 잘 먹혀진다.
 ㄷ. 아버지는 아들이 돼지에게 먹이를 먹이게 하였다.

(4 ㄱ, ㄴ)은 이중 피동 표현으로, 적절하지 못한 문장이지만 흔히 사용되는 표현이다. 이러한 경우는 피동 접미사가 결합한 용언에 다시 보조적 연결어미와 보조용언이 이중으로 결합하여 두 번이나 피동화의 과정을 거친 것으로서, 문법적으로 올바르지 않다.⁸⁾ 따라서 (4 ㄱ)의 ‘읽혀진다’는 ‘읽힌다’ 또는 ‘읽어진다’로 고쳐야 하고 (4 ㄴ)의 ‘먹혀진다’는 ‘먹힌다’ 또는 ‘먹어진다’로 고쳐 써야 한다.

반면, (4 ㄷ)과 같은 중첩 사동 표현은 문법적으로 정확한 표현으로서, ‘돼지’의 사동주인 ‘아들’이 ‘아버지’에 대해 피사동주가 되어 문장 전체로 보면, 사동의 의미가 두 번 발생하고 있다. 이 때 ‘먹이다’는 사동 접미사가 결합한 사동사이나, 다시 장형 사동 형태인 ‘-게 하다’가 결합될 수 있고, 중첩 사동 표현은 중첩 피동 표현과는 달리 사동의 의미가 두 번 일어나는 것을 나타낸다.

보조적 연결어미와 함께, 보조적 연결어미가 사용되는 언어 표현에 대한 정확한 지식을 지도한다면, 부정확하게 알고 사용하던 표현들을

7) 중첩 사동 표현은 이중 사동 표현과 구별되어야 한다. 이중 사동 표현은 ‘제우다, 세우다, 채우다’ 등과 같이 사동접미사가 두 번 결합된 형태를 말한다.(이관규 1999: 294)

8) 일부 용언들에 한해서 피동접미사에 의한 피동화와 ‘-어지다’에 의한 피동화를 모두 거친 형태가 정상적으로 사용되는 경우가 있다. ‘잊혀지다, 보여지다, 잡혀지다’가 그러한 예이다. 이와 같이 중첩 피동이 허용되는 용언과 허용되지 않는 용언이 있는데, 이의 구분 기준과 그 이유에 대해서는 자세한 고찰이 필요하다.

학습자들이 보다 명확하게 이해하면서 언어를 사용하게 될 것이며, 잘못 사용된 표현은 교정하거나 예방할 수 있을 것이다.

한편, (3口)과 같이 양태 의미를 표현하는 보조용언 구성은 아예 국어과의 교육 내용에 포함되어 있지 않다. 그러나 양태 의미 표현은 언어 사용자의 복잡하고 다양한 심리상태를 매우 미묘한 방식으로 나타내는 것이므로, 언어 사용에서 대단히 중요한 역할을 담당한다. 따라서 문법 교육에 양태 의미 범주도 포함시키고, 양태 의미를 표현하는 여러 가지 언어 형식 중 보조용언 구성을 다룸으로써 학생들이 이를 정확히 알고 사용하게 한다면, 의사소통 과정에서 상대의 의도를 좀더 명확하게 이해하고, 자신의 생각도 보다 더 다양하고 풍부하게 표현하는 능숙한 언어사용자가 될 수 있을 것이다.

2. 지식의 절차화

국어지식 영역의 교육 내용 구성을 위한 세 번째 원리는 ‘지식의 절차화’이다. 이것은 ‘의미·기능 중심성’과 함께 기술 방식의 측면에서 고려해야 할 원리이다. 교육 내용이 언어 사용과 직결되어 다차원적으로 구성되어 있더라도, 절차적 지식을 통해 지식을 자동화하지 못한다면 교육적 효용성이 부족한 지식으로 남게 될 것이다. 특히 문법 지식의 경우에는, 명제적 지식을 통해 국어에 대한 기초적인 개념과 본질을 이해하고, 실제 언어 사용과 관련되는 여러 가지 학습 활동을 통해, 앞서 학습한 명제적 지식을 언어 사용에 자동화하고 절차화하여야 한다. 학습자가 기억하고 있는 명제적 지식을 언어사용에 자동화·절차화할 수 있게 도와주는 것이 바로 절차적 지식이다.

국어과의 다른 하위영역과 마찬가지로 국어지식 영역에서도 절차적 지식이라는 술어는 수차례 언급되어 왔지만, 정작 그 정체성에 대하여 구체적으로 논의된 바는 아직 없는 것으로 보인다. 따라서 본 장에서는 문법 지식으로서 명제적 지식과 절차적 지식이 어떻게 구별되며, 어떤 모습으로 제시되어야 하는지 간단히 논의한다.

언어심리학 분야에서는 명제적 지식과 절차적 지식을 구별하는 가장 큰 기준을 언어 표현 가능성 여부에 두고 있다.⁹⁾ 절차적 지식은, 언어

능력이나 운동 기능이 일정기간의 훈련으로 인해 숙달되고 자동적으로 행동에 절차화 되어서, 그 절차를 수행할 때 인지적 작용에 별로 의존하지 않아도 되는 지식으로 간주된다.

그러나 보통 언어 교육에서 언급되는 절차적 지식은 이와는 다소 다른 개념으로 사용된다.¹⁰⁾ ‘국어과 교육과정 해설’에서는 명제적 지식과 절차적 지식의 개념에 대해 다음 (5)와 같이 정의하고 있다.

(5) ㄱ. 명제적 지식(declarative knowledge)

일반적으로 ‘무엇에 대한 것’으로 ‘무엇은 무엇이다.’와 같이 명제 형태로 표현되며 진리 여부를 입증할 수 있다. 이 유형의 지식에는 개념, 사실, 정보 등이 포함된다.

ㄴ. 절차적 지식(procedural knowledge)

어떤 문제를 해결하는 과정 또는 방법에 관한 지식이다. 이 유형의 지식은 원리나 규칙 등과 같이 주어진 문제 상황이나 해결해야 할 과제의 특성에 따라 달라진다는 특징이 있다. 따

9) Singer, M.(1990)에는 명제적 지식과 절차적 지식에 대하여 다음과 같이 설명하고 있다.

ㄱ. 명제적 지식(declarative knowledge): 말로 표현될 수 있는 정보를 말한다. 대부분의 사실적 지식은 말로 옮겨질 수 있는데, 추상적인 개념이나 이미지는 말로 묘사하는 것이 가능한 하지만 훨씬 어렵다.

ㄴ. 절차적 지식(procedural knowledge): 전형적으로 숙달된 행동에 대한 지식과 같이 말로 표현될 수 없는 지식을 말한다.

10) 언어 심리학 분야와 언어학 또는 언어교육 분야에서 사용하는 절차적 지식이라는 용어의 개념에 차이가 있는 것에 대해 Beaugrande & Dressler(1981: 129)에서는 다음과 같이 지적하고 있다.

지식은 그것을 나타내거나 전달하는 언어 표현과 동일시될 수 없는데, 이 점에 관하여 언어학과 심리학에서는 많은 혼동이 일고 있다. 이러한 혼동이 생기는 이유는, 언어 표현에 줄곧 의존하지 않고는 지식과 의미를 상징하고 기술하는 것이 지극히 곤란하다는 점 때문이다. 언어를 벗어난 독립된 의미 표시가 절실히 필요하다는 점에는 많은 학자들이 의견을 같이 하지만 아직 우리는 지금까지 제안된 어떤 표시법에도 동의할 수 없을 것 같다.

우리는 표현의 ‘의미’와 ‘의의’에 대응해서, 모든 종류의 인지내용을 지칭하기 위해서 줄곧 ‘지식’이라는 용어를 사용한다. 그런 구분을 하지 않으면, 지식은 표현되고 의사소통되기 전에 먼저 선택되고 처리되어야 한다는 사실을 흐리게 만들 수가 있다.

라서 진위 여부의 판단보다는 일반화 가능성 여부가 관건이 된다.

(5 ㄱ, ㄴ)에서 알 수 있는 것은 국어과 교육과정에서 말하는 절차적 지식이란 언어심리학에서 언급하는 것처럼 행동에 절차화 되어서 수행시에 자동적으로 작동되는 인지적 작용, 즉 언어로 표현될 수 없는 지식은 아니라는 것이다.

국어과 교육과정에서는 국어생활 과목과 문법 과목의 내용 체계와 관련하여서도, 지식의 성격에 대하여 설명하고 있다.¹¹⁾ 이를 통해서 알 수 있는 것은 첫째, 국어과 교육과정의 내용 중 지식에 속하는 내용은 인지적인 범주에 포함된다는 것, 둘째, 인지적인 범주에 포함되는 지식은 다시 명제적 지식과 절차적 지식으로 구분된다는 점, 셋째, 절차적 지식은 구체적인 삶의 장면에서 언어를 바르게 이해하고 표현하는 데 소용되는 살아 있는 지식이고, 실용성과 결합한 구체적인 지식이며, 어떤 문제를 해결하는 절차와 방법 및 전략에 관한 지식이라는 점이다.

따라서 언어 작용의 기제를 연구하고 기술하여 체계적으로 이론화한 것이 명제적 지식이라면, 그러한 언어에 대한 지식을 자동화하고 활성화하기 쉽게 구안한 지식이 바로 절차적 지식이라고 볼 수 있다. 다시 말해 절차적 지식은 언어 그 자체에 대한 것이라기보다는 학습자가 언어를 사용하는 과정에서 보다 정확하고 보다 높은 수준의 언어 능력을 발휘할 수 있도록 도와주는 지식이다.

국어지식 영역에서 명제적 지식은 개념, 분류 체계, 형태 규칙, 사용 규칙의 네 가지 유형으로 분류하는 것이 합리적이다.¹²⁾ 연결어미의 경우 어떤 모습으로 명제적 지식이 제시될 수 있는지 예를 들어보면 다음의 (6)과 같다.

(6) ㄱ. 연결어미는 용언의 어간에 붙어 다음 말에 연결시키는 구실을 하는 어말어미이다.

ㄴ. 연결어미는 절 연결어미와 보조적 연결어미로 나뉜다.

11) 자세한 논의는 줄고(2005)를 참고할 것.

12) 명제적 지식의 분류에 대해서는 줄고(2005)를 참조할 것.

- ㄷ. 연결어미는 종결어미, 전성어미와 함께 국어 어말어미의 한 부류이다.
- ㄹ. 연결어미는 용언의 어간에 결합한다.
- ㅁ. 보조적 연결어미는 본용언과 보조용언을 연결하여 준다.
- ㅂ. 절 연결어미 ‘-어서’ 는 화용적 쓰임으로 볼 때, ‘니까’ 보다 좀 더 공손한 표현을 하는 경우에 사용된다.

(6 ㄱ)은 ‘개념’에 해당하는 명제적 지식이다. (6 ㄴ, ㄷ)은 연결어미의 ‘분류 체계’이다. 또한 (6 ㄹ)은 형태 규칙이고 (6 ㅁ, ㅂ)은 연결어미에 대한 사용 규칙이다.

다음 (7)은 절차적 지식의 예이다. 절차적 지식은 여러 가지 학습 활동과 연결되어 나타나야 하기 때문에 절차 수행의 단계를 함께 명시해 놓았다.

- (7) ㄱ. 적절한 연결어미를 사용하여 제시된 두 문장을 하나의 문장으로 만드는 방법을 안다.

<절차 수행의 단계>

- ① 두 문장의 의미관계를 파악한다.
- ② 해당 부분의 의미관계에 알맞은 연결어미를 선택한다.
- ③ 선택한 연결어미를 앞 문장의 종결어미와 대치시킨다.
- ④ 후행문과 앞의 ②를 연결한다.
- ⑤ 선행절과 후행절의 주어 일치 여부, 시제, 서법 등 통사적으로 올바르게 조정을 한다.

- ㄴ. 짧은 글을 지을 때, 인과관계, 대립관계, 조건관계의 연결어미를 적절히 사용할 줄 안다.

<절차 수행의 단계>

(해당 내용을 생성하여 조직한 후 텍스트 생산 단계에서)

- ① 인과관계, 대립관계, 조건관계의 연결어미에 어떤 것들이 있나 파악한다.
- ② 각 부분에 알맞은 의미관계를 설정한다.

- ③ 각 의미관계에 알맞은 연결어미를 선택한다.
- ④ 선택한 연결어미를 사용하여 절과 절을 잇는다.
- ⑤ 각 문장의 선행절과 후행절의 주어 일치 여부, 시제, 서법 등 통사적으로 올바르게 조정을 한다.
- ⑥ 글 전체를 다듬는다.

ㄷ. 언어를 사용할 때 어떤 연결어미를 사용해야 공손함을 표현할 수 있는지 안다.

<절차 수행의 단계>

- ① 두 개의 제시문을 읽고 어떤 대화가 더 공손한 표현인지 알아본다.
- ② 두 개의 제시문에서 연결어미가 쓰인 부분들을 찾는다.
- ③ 어떤 연결어미 때문에 언어 표현이 공손하게 느껴지는지 알아본다.
- ④ 연결어미를 어떻게 사용하면 공손하거나 공손하지 않은 표현을 할 수 있는지 토론한다.

(7)에서 보면 절차적 지식은 국어지식 영역의 명제적 지식과 언어 기능 영역을 연결하는 매개적 역할을 한다는 것을 알 수 있다. 과거의 학교문법이 교육적 효용성과 당위성의 면에서 비판의 대상이 되었던 것은 절차적 지식의 교육 내용이 개발되지 않고 단지 명제적 지식만으로 주입식, 암기식 교수에 머물렀기 때문이다. 국어지식 영역에서도 절차적 지식을 다양하게 개발하여 교재에 제시한다면 국어지식이 언어 사용 능력의 기반이 되는 실용적인 지식이 될 수 있을 것이다.

V. 결론

이제까지 국어지식 영역의 교육 내용을 구성할 때 반드시 전제되어야 하는 세 가지 원리인 ‘교육 내용의 다차원성’, 기술 방식의 ‘의미·기능 중심성’, ‘지식의 절차화’를 연결어미에 적용하여 고찰해 보았다.

학교에서 가르치는 문법 지식이 살아있는 언어활동과 직결되도록 하려면, 우선 내용의 측면에서 형태, 통사, 의미, 화용 등 모든 언어 층위에 걸친 지식을 포괄하여 기술하여야 한다. 형태적, 통사적, 의미적, 화용적 차원의 언어적 요소가 유기적으로 관계를 맺는 역동적인 언어 구조를 학습자들이 완전히 이해해야, 정확하고 효과적으로 언어를 사용할 수 있다.

기술 방식의 측면에서는, 언어 형식의 의미·기능 범주를 중심으로 문법 지식을 기술하여야, 의사소통 과정에서 언어 형식이 표현하는 여러 가지 의미들을 학습자들이 정확히 포착할 수 있다.

또한 학습자들이 이러한 방식으로 학습한 지식을 언어 사용 과정에서 자동화하고 절차화할 수 있도록 절차적 지식을 개발하여 제시하는 것이 중요하다. 이러한 세 가지 원리에 따라 국어지식 영역의 교육 내용을 기술한다면, 문법 지식도 국어 능력의 신장에 직접적으로 기여할 수 있을 것이다.

■참고 문헌■

- 고영근(1999), 『텍스트 이론 -언어문학통합론의 이론과 실제』, 서울 : 아르케.
- 교육인적자원부(1998), 『초등학교 교육과정 해설』, 서울 : 대한교과서 주식회사.
- _____ (1999), 『중학교 교육과정 해설』, 서울 : 대한교과서 주식회사.
- _____ (2001), 『고등학교 교육과정 해설』, 서울 : 대한교과서 주식회사.
- 김광해(1997), 『국어지식 교육론』, 서울 : 서울대학교 출판부.
- 김수정(2002), 『한국어 문법 교육을 위한 연결어미 연구』, 서울 : 한국문화사.
- 남기심.고영근(1985), 『표준국어문법론』, 서울 : 탑출판사.
- 민현식(2004), “문법(국어지식)교육의 실태와 개선 방향,” 한국문법교육학회 창립대회 발표집, 한국문법교육학회.
- 박영목.한철우.윤희원 공저(1996), 『국어교육학 원론』, 서울 : 교학사.
- 성낙수(1992), 『제주도 방언의 통사론적 연구』, 서울 : 계명문화사.
- 안경화(2001), “구어체 텍스트의 응결 장치 연구”, 한국어교육 12-2, 국제한국어교육학회.
- 유혜령(1994), “대립과 양보의 접속 어미”, 석사학위논문, 서울 : 연세대학교 대학원.
- _____ (2004), “학교문법의 보조적 연결어미에 대하여,” 청람어문교육학30집, 청람어문교육학회.
- _____ (2005), “국어지식 교육을 위한 국어연결어미 연구”, 박사학위논문, 충북 : 한국교원대학교 대학원.
- 이대규(1994), “문법 수업 설계의 방법,” 선청어문 22집, 서울대학교 사범대학 국어교육과.
- 이은희(1992), “교육적 측면에서의 접속어 연구”, 국어교육학연구 2, 국어교육학회.
- _____ (1993), “접속관계의 텍스트 언어학적 연구”, 박사학위논문, 서울 : 서울대학교 대학원.

- 주세형(2005), “통합적 문법 교육 내용 설계의 원리와 실제 연구”, 박사학위논문, 서울 : 서울대학교 대학원.
- 최현섭·최명환·노명완·신헌재·박인기·김창원·최영환(2005), 『제2중보판 국어교육학개론』, 서울 : 삼지원.
- 한국텍스트언어학회(2004), 『텍스트 언어학의 이해』, 서울 : 박이정.
- 홍은숙(1999), 『지식과 교육』, 서울 : 교육과학사.
- Batstone, R.(1994), *Grammar*, Oxford: Oxford University Press.
- Beaugrande, R. A. Dressler, W.(1981), *Introduction to Text Linguistics*, London : Longman, 김태옥·이현호 공역 (1995), 『텍스트언어학 입문』, 서울 : 한신문화사.
- Chalker, S.(1994), *Pedagogical Grammar: Principles and Problems, Grammar and the Language Teacher*, New York: Prentice Hall International Ltd.
- Larsen-Freeman, D.(2001), *Teaching Language : from grammar to grammaring*, Canada: Thomson Heinle.
- Rutherford, W. E.(1987), *Second Language Grammar: Learning and Teaching*, New York: Longman.
- Singer, Murray(1990), *Psychology of Language-An Introduction to Sentence and Discourse Processes*, 정길정·연준흠 옮김(1994), 『언어심리학-문장과 담화처리과정 이해-』, 서울 : 한국문화사

■ 필자 정보

성 명 : 유혜령
 근 무 지 : 세종대학교 강사
 연 락 처 : 018-426-1742
 전자우편 : 2somox@hanmail.net

- 이 논문은 2005년 10월 21일에 접수하여 2005년 11월 25일에 논문 심사를 완료하고 2005년 12월 15일에 게재를 확정함.

<초록>

국어지식 교육 내용 구성의 원리
- 연결어미 체계를 중심으로 -

유혜령

본고는 연결어미 체계를 중심으로, 문법 지식을 국어지식 영역의 교육 내용으로 구성할 때 바탕이 되어야 하는 몇 가지 원리에 대하여 고찰하였다.

연결어미 교육 내용이 교육적으로 유용한 지식으로 구성되려면, 내용과 기술 방식의 양면에서 모두 개선이 이루어져야 한다. 이 때 적용되어야 하는 원리로, 내용의 측면에서는 ‘다차원성’, 기술 방식의 측면에서는 ‘의미·기능 중심성’과 ‘지식의 절차화’의 세 가지를 제안하였다.

연결어미 체계가 국어지식 영역 안에서 교육문법의 가치와 효용을 충분히 획득하려면, ‘다차원성’의 원리에 따라 그 내용적인 면에서 형식의 차원, 의미의 차원, 사용의 차원을 모두 포괄하여 다차원적으로 접근하여야 한다. 또한 이를 유기적으로 관련시켜서 연결어미의 쓰임에 대해 정확하게 이해하도록 도와주어야 한다.

기술 방식의 측면에서는 우선 ‘의미·기능 중심성’의 원리에 따라 절 연결어미는 접속관계의 일부로 기술되어야 하고, 보조적 연결어미는 동작상이나 사동 표현, 피동 표현, 부정 표현, 양태의미 범주의 일부로 다루어야 함을 논의하였다.

또한 ‘지식의 절차화’와 관련하여서는 국어과에서 언급되는 명제적 지식과 절차적 지식의 개념을 명확하게 다시 정의하고, 연결어미의 교육 내용이 명제적 지식과 절차적 지식으로 어떻게 구체화될 수 있는지에 대하여 논의하였다.

【핵심어】 연결어미, 다차원성, 의미·기능 중심성, 지식의 절차화, 명제적 지식, 절차적 지식

<Abstract>

The Principles of Grammar Teaching Contents Construction - Focusing on the Connective Endings of Korean -

Yu, Hye-ryeong

The purpose of this paper was to discuss on the principles of grammar teaching contents construction in Korean language-knowledge field, focusing on the connective endings.

In order that the connective ending teaching contents should be constructed into pedagogically useful knowledge, both of contents and methods of description should be improved. As basic concepts, the author suggested 'multi-dimension' for the aspect of contents and 'meaning-function centeredness' and 'proceduralization of knowledge' for the aspect of method of description. According to the principle of 'multi-dimension', the connective ending teaching contents should involve every language dimension of teaching contents such as morphology, syntax, semantics and pragmatics. According to the principle of 'meaning-function centeredness', in handling teaching contents, clause-connective endings which have to be referred as a part of connective association, and assistant-connective endings should be referred to aspect, causative expression, passive expression, negative expression and modality expression. Finally in terms of the principle of 'proceduralization of knowledge', the author discussed on how to proceduralize the teaching contents of connective endings with declarative knowledge and procedural knowledge when it should be described in a textbook.

【Key words】 Connective endings, Multi-dimension, Meaning-function centeredness, Proceduralization of know-ledge, Declarative knowledge, Procedural knowledge