

학교 문법 다시 쓰기 (3): 인용 표현의 횡적 구조 연구*

주 세 형**

차례

- I. 문제제기
- II. 횡적 구조 탐색의 거점
 - 1. ‘지식’과 ‘능력’
 - 2. 2007 개정 국어과 교육과정에서의 ‘능력’
 - 3. 문법 교과서에서의 ‘지식’
- III. 지식과 능력의 관계화: 인용 표현의 횡적 구조
 - 1. 텍스트 행위로 인식하도록 기술하기
 - 2. 독자적 탐구의 가치를 부여하기
 - 3. 형식에 주목하기
- IV. 결론

〈국문초록〉

새로운 학교 문법 교과서는 국어 교과학 전체의 조망 하에서 새롭게 기술되어야 한다. 이를 위해서는 ‘본질적 문법 교육과정’이 구상되어야 하며, 그 중 ‘횡적 구조’는 타 영역 지식으로의 전이 가능성을 탐색하는 방향에서 실현이 가능하다. 본고에서는 여러 문법 내용 중에서도 특히, 심도 있게 횡적 구조를 탐색할 수 있

을 것이라 판단한 ‘인용 표현’을 중심으로 논의를 전개하였다.

먼저 표현의 힘으로서의 ‘능력’과, 이를 실현할 수 있는 ‘지식’을 밝혔다. 교육 과정에 근거하여 인용 표현과 관련 있는 국어 능력을 추려내었고, 과연 현재 문법 교과서에서 제시된 지식들이 그러한 국어 능력을 달성해 낼 수 있는지 비판적으로 분석해 내었다. 그 결과, 인용 표현의 횡적 구조를 탐색하고자 할 때, 국어교육 전반에서 중요하게 다루어야 할 능력을 실제로 교실에서 가르칠 수 있는 교육 내용으로 담아내기 위해서는, 기존의 학교 문법에서의 문법 지식을 이제까지와는 다르게 기술하여야 함을 역설하였다.

◇ 주제어: 횡적 구조, 인용 표현, 지식, 능력, 할리데이 언어학, 체계

I. 문제 제기

문법 교과서가 검인정제로 전환한 이상, 실용성에 대한 고민은 극히 현실적인 당면 과제가 되었다. 이제 교과서 편찬자가 판단해야 하는 실용성이란, ‘실제 언어 생활로의 전이’라는 의미 이외에도 ‘교과 내 다른 지식으로의 전이’, ‘타 교과 지식으로의 전이’가 되어야 함을 기억해야 할 것으로 보인다. 문법과 독서 과목이 한 권의 교과서에서 구현되어야 한다는 제도적인 변화 역시, 이와 같은 인식의 변화를 추구하고 있다¹⁾.

본고에서는 ‘실제 언어 생활로의 전이’를 목표로 하는 실용성은 논외로 한다. 문법 교과가 지녀야 할 실용성 추구의 방향을 실생활로의 전이로만 잡은 것이 오히려 문법교육의 필요성을 설득하는 데 실패한 원인이 되었다고 판단하고 있기 때문이다²⁾. 그 대신 본고는, 문법 지식이 국어 능력에 대한 총체적이고 심도

* 이 연구는 2009년도 서강대학교 교내연구비 지원에 의한 연구임(과제번호 200910011.01).

본고는 제11회 한국문법교육학회 학술대회에서 발표한 원고를 대폭 수정한 것이다. 토론해 주신 한양대학교 이필영 선생님께 감사드린다.

** 서강대학교 교육대학원 교수

1) ‘실용성’에 대한 다양한 고민은 결국 ‘탐구의 본질’과 다르지 않음에 대한 내용은 주세형(2009) 참고. 미드(Mead)나 제임스(James)와 같은 신실용주의 철학자들은, 다윈의 진화론 이후 지식의 실용성 추구는 생존의 문제나 다름이 없는 당연한 일로 간주된다(S.M. Eames, 1977/조성술·노양진 역, 1999)고 지적하고 있다. 그러므로 지식의 실용성을 추구하는 것은 탐구의 본질이며, 실용성과 탐구성은 따라서 공존할 수밖에 없다. 그럼에도 불구하고 현 시점에서는, 문법교육학에 대한 다각도의 고민이 현실화되지 않았기 때문에 실용성과 탐구성이 별개라는 오해는 지속될 것이다.

있는 기여를 할 수 있음을 보여주어야만 교과 내에서의 실용성이 담보된다고 보고 있으며, 실생활로의 전이는 차선의 문제로 간주한다.

이러한 문제의식에서 본고는 그 국어 교과학 전체의 전망을 지니고 있는 새로운 학교 문법 교과서를 실현할 수 있다는 가능성을 보여주는 것으로, 다양한 교과서를 창출하게 하는 근원으로서의 ‘본질적 문법 교육과정’을 구상하는 데 일조하려 한다. 이를 위해 이하 내용에서는 그동안 사용되었던 ‘통합적 구성’이라는 용어보다, ‘형적 구조의 탐색’이라는 題下에서 문법 지식의 실용성을 탐색하게 될 것이다. 형적 구조라는 대체(代替) 표현을 쓴 이유는, 문법 지식의 타 영역 지식으로의 전이 가능성을 탐색하는 것은 결국, 본질적 문법 교육과정을 이루는 하나의 축으로서 기능하도록 하면서, 문법 교과 자체의 독립적인 교육내용 체계화를 꾀하는 데 궁극적인 목적을 두고 있기 때문이다. 여러 문법 내용 중에서도 특히, 심도 있게 형적 구조를 탐색할 수 있을 것이라 판단한 인용 표현을 중심으로 논의를 전개하고자 한다.

II. 형적 구조 탐색의 거점

1. ‘지식’과 ‘능력’

주세형(2006)에서는 형적구조 체계화의 방법론을 ‘도킹의 통합 - 기능 중심성 - 지식과 능력의 관계화 - 종적 구조와의 관련성’이라는 네 가지로 제안한 바 있다. 본고에서는 그 중 세 번째 방법에 해당하는 ‘지식과 능력의 관계화’에 집중하여 형적구조를 탐색하고자 한다³⁾.

- 2) 주세형(2005)의 ‘통합적 입장’은 이를 구분하지 않았었는데, 그로 인하여 주세형(2005)에서 강조했던 ‘교과 내에서의 실용성’ 의미가 전혀 부각되지 않고 ‘실생활에서의 소용, 언어 기능 영역에서의 소용’ 정도로만 축소되어 이해되어, ‘통합적 입장’에서의 ‘실용성’의 의미를 공감하지 못한 경우가 있었던 근본 원인이 여기에 있었다고 생각된다.
- 3) 첫째 방법은 전제나 관점에 해당하므로 본고에서도 이 방법은 적용되었다고 할 수 있으나, 둘째 방법과 넷째 방법은 적용하지 않았다. 둘째 방법은 예를 들어 ‘신문 기사에서의 인용, 학술 논문에서의 인용, 소설에서의 인용...’ 등을 대기능 체계에 맞추어서 논의할 수

국어교육학에서 문법은 지식을 제공하는 대표적 영역이다. blooms의 이원목적분류표에 의거해 볼 때, 그동안 문법 영역이 교육과정에서 성취기준을 기술해 온 방식은 철저히 ‘지식’이라는 행동 요소만을 초점화할 수밖에 없도록 되어 있었고, 실제로 교과서에 기술된 지식 구조 역시 그러하였다. 이러한 상황에서 지식과 능력을 관계화하는 방법은, ‘지식’으로 편중된 행동 요소를 다양화할 수 있도록, 즉, 교육과정상에 기술된 성취 기준과 입체적으로 관계될 수 있도록 지식을 새로이 쓰는 것이라 하겠다.

연구자는 그 방법론으로서 다음 두 가지를 제안한 바 있다. 첫째, ‘아는 것’을 ‘하는 것’으로 기술한다.⁴⁾ 엄밀히 말해 ‘안다’와 ‘한다’는 같을 수 없다. 그러나 ‘안다’와 ‘한다’를 최대한 가깝게 두어 지식의 수행력을 높일 필요가 있다. 그 방법은 ‘한다’를 ‘할 수 있다(can do)’의 환경에 두는 것이다. 즉, 언어를 가지고 무엇을 할 수 있느냐를 기준으로, 이에 대한 언어적 지식을 문법 지식으로 보고 교육 내용을 제공하고자 하면, 수행을 목표로 하는 지식이 체계화될 것이다. 둘째, 지식의 쓰임이나 용도를 명시해야 한다. 즉, 지식이 최대한 사용으로 직결되도록 하려면, 지식의 전략화를 유도하여 전이력이 높은 지식이 될 수 있도록 한다. 문법 지식을 전략화하여 언어 활동의 과정 중에 어떤 문법 지식을 전략으로서 어떻게 활용할 수 있을지 유기적으로 보여주는 것이 수행을 목표로 하는 지식이 될 것이다⁵⁾.

할리데이에게 문법이란 의미하는 방법(how to mean)을 밝히는 것이어서, 그는 산출된 언어 결과물을 중시하지 않고, 표면적 발화의 기저에 어떤 체계가 있는지, 또한 체계는 어떤 선택항으로 이루어져 있는지 밝히는 것에 방점을 두었다(주세형, 2009:192). 이 관점을 따른다면 문법은 규범을 기술하기 위한 규칙의 집합이 아니라, 장르 안에 존재하는 표현의 힘이 되는 것이다. 본고에서도 할리데이의 문법관에 따라 표현의 힘으로서의 ‘능력’과, 이를 실현할 수 있는 ‘지식’을

있는 것으로, 향후 별도의 연구로 구상하여야 할 것이다.

- 4) ‘아는 것’과 ‘하는 것’의 관계에 대해서는 좀더 엄밀히 밝힐 필요성이 있으나, 여기에서는 ‘아는 것’과 ‘하는 것’은 ‘교육 내용 기술 관점의 차이’라고 보고 논의를 전개하기로 한다.
- 5) 이와 같은 기획에 따라 탐색된 연구물은 주세형(2005)에서 보여준 화법 교육 내용과의 형적 구조, 주세형(2007)에서의 문장 쓰기 교육 내용, 주세형(2008)에서의 명사 관련 지식 구조가 있다.

밝히고자 한다⁶⁾. 이하 2절에서는 인용 표현과 관련 있는 국어 능력을 교육과정
에 근거하여 추려내고, 3절에서는 과연 현재 문법 교과서에서 제시된 지식들이
그러한 국어 능력을 달성해 낼 수 있는지 비판적으로 분석해 낼 것이다.

2. 2007 개정 국어과 교육과정에서의 ‘능력’

국어교과 전체의 횡적구조까지 고려할 때, 인용은 결코 단순하게 다루어서는
안 되는 문법 현상이다. 이종철(2001:352)의 지적대로, 현대는 변화의 속도가 빠르
고 전통과 위인 등의 절대적 권위가 약화되어 상대적이고 다양한 가치가 통용되
는 시대여서, 인용 표현의 경우에도 기본 형태를 유지하려는 태도가 약화되어 화
자나 필자의 의도에 따라 그 형태가 변형되어 쓰이는 경향이 늘어나고 있기 때
문에, 인용 표현은 이전 시대에 비해 더 중요하게 다루어져야 한다.

이렇게 볼 때 인용은, “국어 교과 전체에서의 ‘목표 표상성’을 다양화하는가?”
라는 기준에 근거해 보아도, 국어 교과 전체에서 다양한 목표로 재결합되어 성취
기준으로 현현될 수 있음에도 불구하고, 적극적으로 다루어지지 않았다⁷⁾고 비판
할 수 있다.

개정 교육과정을 국민공통기본 교육과정을 중심으로 하여 자세히 검토해 보
면, 인용 관련 문법 지식을 통합적으로 구성, 횡적 구조화할 수 있는 가능성이
농후한 성취 기준들이 상당수 발견된다. 몇 가지 예만 들어보면 다음과 같다.

3학년 - 쓰기 - (2) 어떤 사 실에 대한 자신의 의 견이 잘 드러나게 을 쓴다.	<ul style="list-style-type: none"> ○사실과 의견 구분하기 ○사실과 그에 대한 자신의 의견을 중심으로 쓸 내용 정리하기 ○자신의 의견이나 생각을 문장으로 정확하게 표현하기 ○읽는 이의 의견 고려하기
4학년 - 듣기 - (2) 토의에 서 자신의 의견과 비 교하면서 다른 사람의	<ul style="list-style-type: none"> ○토의의 일반적인 진행 절차 알기 ○토의 주제에 대한 여러 가지 의견 파악하기

- 6) 이해 능력에 근거하여 문법 지식을 관계화할 수도 있겠으나, 표현 능력을 최종 목표에 두
고 그 향상을 위해 필요한 문법 지식을 목록화하는 것이 타당하다. 이에 대해서는 주세형
(2006), 주세형(2009) 참고.
- 7) 본고에서는 개정 교육과정의 타 영역 성취 기준 중 내용 요소로서 ‘인용’에 대한 문법 지
식이 기여할 수 있는 바를 찾아서 재구조화할 것이다.

말을 듣는다.	<ul style="list-style-type: none"> ○의견 간의 공통점과 차이점 파악하기 ○다른 사람의 의견을 경청하는 태도 가지기
4학년 - 읽기 - (3) 글쓴이 가 제시한 의견의 적 절성을 평가한다.	<ul style="list-style-type: none"> ○의견을 제시한 글의 특성 이해하기 ○글쓴이가 주목한 인물, 대상, 상황을 파악하기 ○글쓴이의 의견의 적절성 평가하기 ○글쓴이가 주목한 인물, 대상, 상황에 대한 자신의 의견 제시하기
5학년 - 듣기 - (2) 토론에 서 상대의 주장과 근 거가 적절한지 판단한 다.	<ul style="list-style-type: none"> ○토론의 특성 이해하기 ○토론의 주제와 토론자의 역할 이해하기 ○찬반 양론의 주장과 근거 파악하기 ○주장과 근거의 적절성 평가하기
5학년 - 쓰기 - (2) 다른 사 람의 입장과 관점에 대하여 찬성하거나 반 대하는 글을 쓴다.	<ul style="list-style-type: none"> ○다른 사람의 입장과 관점 파악하기 ○다른 사람의 입장과 관점에 대하여 의견 제시하기 ○찬성, 반대를 하는 이유나 근거를 정리하여 쓰기 ○문제 상황에 대한 인식과 해결 방안이 다를 수 있음을 이해하기
6학년 - 듣기 - (1) 뉴스를 듣고 정보에 관점이 반영됨을 안다.	<ul style="list-style-type: none"> ○뉴스의 담화 구조 이해하기 ○사건의 개요 파악하기 ○서로 다른 시각이 반영된 뉴스 비교하기 ○뉴스의 사회적 기능 이해하기
7학년 - 쓰기 - (2) 절차와 결과가 드러나게 보고 서를 쓴다.	<ul style="list-style-type: none"> ○보고서의 목적, 특성, 구성 요소 이해하기 ○사실, 자료, 생각을 기록하며 관찰·조사·실험하기 ○절차와 결과를 중심으로 내용 정리하기 ○관찰·조사·실험 및 보고의 윤리 지키기

위에서 예로 든 성취 기준을 일별하면서 공통되는 ‘국어 능력’을 추상해 보면,
몇 가지 핵심적인 언어적 행동을 추려낼 수 있다. 연구자는 다음 다섯 가지 능력
을 핵심으로 파악하였다.

<p>첫째, 관점 파악하고 드러내기</p> <p>둘째, 사실과 의견 구분하기</p> <p>셋째, 사실과 의견을 드러내는 방식에 따라 달라지는 담화텍스트의 특성 인식하기</p> <p>넷째, 글쓰기에서 자신의 의견과 다른 사람의 의견을 구분하는 과정에서 글쓰기 윤리 정립하기</p> <p>다섯째, 국어과 교육 전체에서, 더 나아가서 ‘관점’, ‘의견’을 정확하고 효과적으로 드러내는 것 자체가 중요한 능력임을 알기</p>

‘국어’ 학습자는 ‘국어적 지식’을 내용 요소로 하여 위와 같은 언어적 행동을
달성할 수 있어야 한다. 그리고 국어적 지식이란 확장된 외연의 문법 지식이어야

만, 국어과적 전문성을 지닌다고 할 수 있다(주세형, 2009). 즉 지식과 능력을 관계화하는 작업은 문법 지식의 외연을 확장하는 작업이나 다름없다. 다음 3절에서는 III장에서 지식의 외연 작업을 하기 이전에, 작업의 방향성을 결정하고자 현 문법 교과서를 통하여 지식 기술의 수준과 실태를 알아보고자 한다.

3. 문법 교과서에서의 ‘지식’

주지하다시피 문법 교과서에서 인용이라는 용어가 등장하는 단원은 5대단원인 문장 단원, ‘2소단원. 문장의 짜임’ 내에서 다루어진다. 대단원 학습 목표 및 소단원 학습 내용은 다음과 같다.

◆ 5대단원 학습목표

1. 다양한 구, 절, 문장의 짜임새를 이해한다.
2. 문장 성분을 이해하고 성분 규칙에 따라 문장을 바르게 쓴다.
: 문장이 확대되는 방식을 이해하고 다양한 구조의 문장을 쓸 수 있다.
3. 문장에 나타나는 문법 요소의 기능을 이해하고 문장을 어법에 맞게 쓴다.

5대단원. 문장

소단원1. 문장의 성분

소단원2. 문장의 짜임

[학습목표]

문장의 짜임새를 정확히 이해한다.

안은 문장 속에 있는 안긴 문장의 종류와 특성을 안다.

이어진 문장의 종류와 특성을 안다.

- 1) 문장의 짜임새
- 2) 안은 문장과 안긴 문장 --> 이 부분에서 ‘인용절’ 개념을 가르치면서 기술함
- 3) 이어진 문장

소단원3. 문법 요소

위의 표에서 보듯이, ‘인용’은 2소단원 내에서 ‘안은 문장과 안긴 문장’을 배우면서, 다음과 같이 ‘안긴 절’ 중의 하나로, ‘인용절’이라는 이름으로만 소개된다.

2) 안은 문장과 안긴 문장(162쪽 - 166쪽)

다른 문장 속에 들어가 하나의 성분처럼 쓰이는 홀문장을 안긴 문장이라고 하며, 이 홀문장을 포함한 문장을 안은 문장이라고 한다. 안긴 문장을 ‘절’이라고 하는데 이는 크게 다섯 가지로 나뉜다. 명사절, 관형절, 부사절, 서술절, 인용절이 그것이다.

그리고 명사절, 관형절, 부사절, 서술절을 소개한 후 마지막으로 인용절에 대해 다음과 같이 설명한다.

(5) 인용절을 안은 문장

다른 사람의 말을 인용한 것이 절의 형식으로 안기는 경우가 있다. 이를 인용절이라고 하는데, 인용절은 주어진 문장에 인용격 조사 ‘고, 라고’가 붙어서 만들어진다. 주어진 문장을 그대로 직접 인용할 때에는 직접 인용절에 ‘라고’가 붙고, 말하는 사람의 표현으로 바꾸어서 간접 인용할 때에는 간접 인용절에 ‘고’가 붙는다. 서술격 조사 ‘이다’로 끝난 간접인용절에서는 ‘이다고’가 아니라 ‘이라고’로 나타난다.

기환은 당황한 어조로 “무슨 일이지?”라고 말하였다. (직접 인용절)

우리는 인간이 누구나 존귀하다고 믿는다. (간접 인용절)

그 사람은 자기가 학생이라고 주장하였다.(간접 인용절)

[탐구]

다음 문장에서 인용절을 찾아보자.

밥 먹으러 가자고 하는데 어떻게 할까?

다음 주에 가겠다고 하던데요.

어느 날 어떤 아이가 나보고 “시골뜨기, 시골뜨기”라고 놀리자 다른 아이들도 일제히 따라서 같은 소리로 합창하였다.

다음 만화에 사용된 직접 인용절을 간접 인용절로 고쳐보자.

이에 대해 교사용 지도서는 다음과 같은 내용으로 해설하고 있다.

(5) 인용절을 안은 문장

활동 목표 및 취지

남의 말이나 다른 글을 인용할 때 어떤 문법적 기제를 사용하는지, 그리고 본래의 표현과는 어떤 차이가 있는지 탐구하여 보도록 한다.

지도 방법

이 활동에서는 무엇보다 다양한 예문들을 들어보는 게 중요하다. 직접 인용절을 간접 인용절로, 또 그 반대로 바꾸는 작업을 학습자들이 직접 하여 볼 수 있을 것이다. 직접 인용 조사로 ‘라고’를 인정하여야 할지 아니면 ‘이라고’를 인정하여야 할지도 좋은 논의거리이다.

활동 풀이

1. 인용절 파악하기

제시된 겹문장들에서 ‘밥 먹으러 가자고’, ‘다음 주에 가겠다고’, “‘시골뜨기, 시골뜨기’라고가 인용절이다. 첫 번째, 두 번째 문장은 간접 인용 조사 ‘고’에 의한 간접 인용절이고, 세 번째 문장은 직접 인용 조사 ‘라고’에 의한 직접 인용절이다.

2. 직접 인용절을 간접인용절로 고치기

직접 인용절을 간접인용절로 바꾸기 위해서는 큰 따옴표를 없애고 간접 인용 조사 ‘고’를 붙이면 된다. 이때 인용절의 종결표현에 따라 간접 인용절로 바꾸어 주는 어미는 약간씩 다른데, 평서문과 감탄문의 경우에는 서술어의 어미를 ‘-다’로 바꾸어 준 뒤 ‘고’를 붙이고, 의문문의 경우에는 서술어의 어미를 ‘-느냐’로 바꾼 뒤 ‘고’를 붙이며, 청유문의 경우에는 서술어의 어미를 ‘-자’로 바꾸어 준 뒤 ‘고’를 붙인다. 의문문의 경우에는 인용절의 서술어가 형용사이거나 서술격 조사일 경우는 ‘-냐’로 바꾼다. 위와 같이 명령문의 경우에는 서술어의 어미를 ‘-으랴’로 바꾸어 준 뒤 ‘고’를 붙인다.

형적 구조 탐색을 전제할 때 현 학교문법에서 설정하고 있는 인용 관련 지식의 구조는, 소통 행위로서 인용의 가치를 다루지 못하고 있다는 점이 형적 구조 탐색 작업을 시도할 때 가장 큰 걸림돌이 된다. 이처럼 현 문법 교과서에서 인용 표현을 소통 행위로서 다루지 못하고 있기 때문에, 다음과 같은 문제점이 발견된다.

첫째, 인용에 대한 포괄적인 정의는 찾을 수 없으며 ‘인용절’에 대한 정의만 등장한다. 게다가 ‘인용절’은 단지 내포절 중의 하나임을 확인시키는 기술만 확인할 수 있다. 그에 따라 학습자는 ‘안긴 문장으로서의 인용절’만을 생각하지, 인용절을 안은 문장이 해당 맥락에서 어떤 기능을 하는지 성찰할 수 있는 활동은 수행하기 어렵다. 그렇기에 형적 구조 탐색의 걸림돌이 될 수밖에 없다.

둘째, 인용 표현을 내포절 관련 지식으로만 다루기 때문에, 상위 동사에 대한 언급 역시 발견할 수 없다. 이는 인용 표현이 문장론 수준에서조차 다루어지지 않고 있음을 확인할 수 있는 부분이기도 하다. 명사절을 안은 문장이나 관형절을

안은 문장에서 다루어진 다음과 같은 문장도 ‘인용절이 포함된 문장’과 함께 다룰 수 있음을 제시한다면 학습자는 ‘인용문’ 전반에 대한 이해를 증진할 수 있는데, 현 체제에서는 그러한 가능성을 아예 차단한다.

실제로 교과서에 제시된 아래 두 문장 중 두 번째 문장의 경우는 ‘사실’과 같은 명사의 성격과 관련하여 다양한 탐구 가능성이 내포된 예이다.⁸⁾ 그러나 현 체제에서는 이 모든 것을 차단하였다.

우리는 그가 정당했음을 깨달았다.(교과서에서는 ‘명사절’의 예문으로 다루어짐)

그는 우리가 돌아온 사실을 모른다.(교과서에서는 ‘관형절’의 예문으로 다루어짐)

셋째, 인용절이 만들어지는 방법을 설명한 내용이다.

“...인용절은 주어진 문장에 인용격 조사 ‘고, 라고’가 붙어서 만들어진단. 주어진 문장을 그대로 직접 인용할 때에는 직접 인용절에 ‘라고’가 붙고, 말하는 사람의 표현으로 바꾸어서 간접 인용할 때에는 간접 인용절에 ‘고가 붙는다. 서술격 조사 ‘이다’로 끝난 간접인용절에서는 ‘이다고’가 아니라 ‘이라고’로 나타난다.”

‘주어진 문장’이 무엇을 말하는지 불분명하다는 점이 문제이다. ‘원발화’라는 용어가 포함되어야만 ‘인용하는 장면’에 대한 전반적인 고려를 할 수 있을 것인데, 이에 대한 배려가 부족하다.

넷째, 탐구 활동도 인용 표지만 확인할 가능성밖에 없다. 만화를 자료로 한 탐구 활동도 구체적인 상황 맥락이 주어져서 인용 표현의 소통적 의미를 탐구할

8) 제6차 문법 교과서의 설명 내용과 비교해 보면 제7차 교과서는 설명이 지나치게 간략화되어 학습자가 탐구할 거리조차 찾기 어려운 체제로 되어 있음을 파악할 수 있다. 과연 여기에서 ‘빠뜨린’ 내용들이 ‘학습자에게 필요 없는’ 내용일 것인가?

“다음 문장의 밑줄 그은 부분은 훈문장이 그대로 인용절이 되어 전체 문장 속에 안겨 있다. 한 문장을 인용절로 바꿀 때에는 문장에 조사 ‘고’와 ‘라고’를 결합시킨다. 대체로 ‘고’는 간접인용절에, ‘라고’는 직접 인용절에 결합한다. 다음 문장의 밑줄 그은 부분은 관형절이다. 그 속에는 다시 ‘현규가 모범생이었다고’라는 인용절이 안겨 있다. 그런데 이러한 관형절에서는 ‘-고 하-’가 흔히 생략된다.

우리는 현규가 모범생이었다고 하는 사실을 잘 알고 있다.

우리는 현규가 모범생이었다는 사실을 잘 알고 있다.”

수 있는 가능성이 있을 법했지만, 역시 단순히 형식적 차이를 고려한 문형 바꾸기에 지나지 않는다.

다섯째, 직접인용절과 간접인용절의 차이점을 설명하는 부분에서 문형의 차이만을 설명하고 있다. 그러므로 학습자는 이 부분을 단순히 영어의 직접화법과 간접화법을 형식적으로 고치는 문형 전환 연습과 동일하게 생각할 것이다. 사실 직접 인용절을 간접인용절로 바꾸는 과정에서 보다 중요한 것은, ‘원발화’가 어떻게 ‘내포화’되는지를 성찰하는 것이다.

요컨대 위와 같은 다섯 가지 문제점은, 현 문법 교과서의 내용은 ‘인용 행위, 인용 표현’에 대한 근본적으로 성찰할 기회를 주지 않고 있음을 보여준다고 할 수 있다. ‘인용절’을 식별, 확인하는 활동을 제시하는 데에 그칠 수밖에 없는 것이다. 소단원 체제 내에서 설명 체제의 정합성만을 강조했기 때문에 초래된 문제점이라고 할 수 있겠다.

인용 표현에 대한 초창기 연구는 화자·필자의 인용 행위에 초점을 맞추기보다 주로 통사론 입장에서 인용문의 범주를 설정하고 그 형식적 체계와 특성 연구에 초점을 맞추는 것이(이창덕, 1999:256) 중심이었다. 그리하여 학교 문법서도 초창기 국어학 연구에서의 문제점을 이어받지 않았나 한다.

현 교과서에 제시된 인용 관련 문법 지식은, 앞 절에서 추려낸 다섯 가지 언어적 행동과 충분히 연계될 수 있다. 그럼에도 불구하고, 현재 문법교과서에서의 인용 관련 지식은 위 언어적 행동을 성취해 내기 위한 언어적 지식을 제공하는 데에 부족한 구조를 지니고 있다. 문법 교과서에서 기술된 ‘지식’을, 성취 기준의 ‘능력’으로 제공할 수 있도록 어떻게 관계화 해야 할까. 이에 대해서는 다음 III장에서 논의한다.

III. 지식과 능력의 관계화: 인용 표현의 횡적 구조

II장에서 ‘지식’이 변화할 목표점을 보여주는 것으로서 ‘능력’ 요소를 추려낸 셈이다. 이에 맞추어 지식이 어떻게 새로이 기술되어야 하는지 세 개의 절로 나누어 논의한다.

1. 텍스트 행위로 기술하기

앞서 살펴보았듯이, 현 문법 교과서에서의 ‘인용’은, 문장 단원에서만 다루어지고 담화 단원에서는 다루어지지 않는다. 더 나아가 문장 단원에서만 다루어지는 내용조차도, 간접 절의 한 종류로서의 ‘인용절’로만 다루어진다는 점이 문제점으로 지적될 수 있다. 인용 표현을 절의 일종으로만 간주한 학습자가 텍스트 능력의 일부로서 인용에 대한 문법 지식을 다루어볼 기회가 학습자에게 주어지지 않는 것은 당연하기 때문이다. 즉 인용절에 대한 문법 지식만 학습하게 되면, 학습자는 그 지식을 ‘총체적 국어 능력의 기초 지식’으로서 실용적이고 통합적으로 작동시키기 어려울 것이다. 때문에 단편적 지식이나 무용한 지식으로 여길 가능성이 높다. 요컨대, 단순히 ‘아는 지식’으로만 머물 가능성이 많은 것이다.

이창덕(1999:256)은 실제 담화 맥락에서는 화자의 의도나 화자의 원 발화나 텍스트에 대한 기능 해석이 원 담화의 형식적 특성과 함께 인용 담화 형식을 결정하는 결정적 요인이라고 하면서, 인용의 양상이 달라지는 요인은 원 담화를 인용하는 텍스트의 유형이라고 지적한다. 바로 이 점이 인용 표현을 ‘하는 지식’으로 재기술하고자 할 때 핵심적으로 고려해야 할 점이라 판단된다.

즉 텍스트 유형의 특성을 고려하여 문법 지식을 제시할 수 있는 체제가 가능하도록 해야 하는 것인데, 두 가지 가능한 방법을 고안해 본다. 첫째, 담화 단원에서 인용 표현을 새로이 설정하여 적극적으로 다루는 시도가 가능하다고 본다. 이는 학습 목표를 현재 문법 교과서와는 완전히 달리 설정하게 되는 것을 의미한다. 즉 ‘인용절’이 아닌 ‘인용 표현’을 다루게 됨으로써 의사소통에서 인용 행위의 의미를 총체적으로 고찰하게 될 것이다. 인용이란 기본적으로 둘 이상의 발화 상황이 전제되는 행위이므로, ‘인용절’을 다루든 ‘인용 표현’을 다루든, 분명히 담화·텍스트를 근거로 설명하는 부분이 있어야 함이 마땅하다.

둘째, 관점으로서의 담화 텍스트라는 입장을 문법 교과서 전 단원에 광범위하게 반영하여 문법 교과서 전 단원의 학습 목표를 확대 조정하는 방법이다. 이렇게 되면 문법 교과서에 ‘별도의 담화 단원’은 설정할 필요가 없고 ‘문장 단원’까지만 있으면 된다. 연구자는 첫째 방법보다는 둘째 방법이 더 낫다고 본다. ‘문법 단위로서의 담화 텍스트’는 학습자의 머릿속을 오히려 복잡하게 만든다고 보기

때문이며, 모든 문법 단위에 ‘담화적 관점’을 투영하여 교수 학습하는 것이 적절하다고 본다)。

앞서 II장 1절에서 논의했듯이, 문법 지식의 체계가 모어 화자의 표현 과정과 함께 결합하여 기술하면 ‘아는 지식’과 ‘하는 지식’은 최대한 가깝게 기술할 수 있다. ‘직접 인용과 간접 인용’은 기존 문법 교과서에서 제시된 대표적인 지식 체계이다. 기존 교과서에서처럼 무미건조하게 제시할 것이 아니라, 모어 화자가 직접 인용을 선택할 때와 간접 인용을 선택할 때의 차이를 알게 하여 체계 속의 선택항(직접 인용/간접 인용)의 가치를 알게 기술한다.

공시적으로 직접 인용과 간접 인용이라는 선택항의 선택 기제를 이해하는 것은 텍스트 유형 특질을 이해하는 데 결정적이다. 특히 ‘신문 기사, 논문, 소설’ 등의 장르 유형에서 직접 인용과 간접 인용의 선택 기제가 뚜렷하게 드러난다. 즉 ‘텍스트 생산자가 왜 직접 인용/간접 인용을 선택했는지’를 우선적으로 관찰할 가치가 있는 유형이 바로 ‘신문 기사, 논문, 소설’인 것이다.

이원표(2005:124)에서는 직접 인용을 단지 ‘있는 그대로 정확하게 반복한다’는 의미를 넘어서는 행위로 정의하는 학자들의 견해를 소개하고 있다. Clark & Gerrig(1990)은 직접 인용문의 내용이 정확한 것인가라는 문제와는 별도로, 인용이 이루어지는 새로운 맥락에서 어떤 내용을 ‘모방하듯이 실제로 보여준다’는 것을 의미한다고 정의하였고, Holt(2000)는 직접인용을 전달되고 있는 것에 접근(access)하게 하여 객관성을 확보하게 하는 것으로 정의하고 있다.

이렇게 볼 때, 신문기사에서 직접 인용문에 대하여, 단지 인용 형식의 오류를 지적하거나, 실제 취재원의 내용과 얼마나 정확하게 부합하게 직접 인용문을 작성하였는지 여부를 파악하는 것은 지극히 사소한 것이라 하겠다. 그보다 근본적인 것은 기사문 작성자가 객관성을 담보하기 위하여 직접 인용을 어떻게 사용하고 있는지를 파악하도록 해야 하는 것이다. 이처럼, 특정 텍스트 유형을 제시하고 그에 따라 집중적으로 선택항의 기제를 알게 한다면, 학습자는 문법 영역에서 ‘하는 지식’을 배울 수 있을 것이다.

9) 이러한 문제 의식으로 주세형(2007)에서는 문법 영역의 문장과 텍스트의 관계를 성찰한 바 있다.

2. 독자적 탐구의 가치 부여

앞서 인용한 이종철(2001)의 지적처럼 ‘인용’은 현대 국어에서 무척 중요한 문법 장치이다. 현대 국어의 인용 문법 장치는 지금도 한창 문법화가 진행되고 있는 중인데, 이는 그만큼 한국어 화자가 특히 이 현상에 깊은 관심을 표한다는 의미이기도 하다. 새 국어과 교육과정에서는 한국어 화자로서 언어 현상이 급변하는 양상을 심도 있게 관찰할 수 있는 능력을 요구하는데, 이를 위한 문법 교육 내용으로서 ‘인용’은 제1 순위로 선정되어야 할 것으로 판단된다.

그러나 전통적으로 문법 교과는 ‘모든 지식을 체계적으로’ 제시해 왔으므로, 각각의 문법 지식에 대해 한국어 화자가 어떠한 가치를 부여하고 있는지 학습자가 파악하기가 어려운 체제였다고 할 수 있다. 박재문(1998 : 102)에 의하면, ‘학습자의 능동적 참여’는 교육 방법론상으로 해결되지 않으며, 교과 내용의 성격에 따라서 논리적으로 파생되어 나오는 것이다. 그러므로 ‘인용’ 현상이 교육적으로 중요하다고 해서 ‘어떤 방법으로 제대로 교수 학습 시킬 것인가’를 고민하는 것은 교사가 표피적인 것만 가르치게 되는 결과를 초래한다. ‘국어과 교육 내용’으로서 개정 교육과정에서 요구하는 바를 실행하기 위해서, 과연 인용 현상은 어떤 교육적 가치를 지니고 있는가’를 숙의하는 것이 필요한 것이다.

문법 영역에서는 실제 언어 생활에 대한 탐구, 적용, 성찰을 강조한다. 그러므로 인용 현상의 교육적 가치 역시, ‘한국어 화자가 현재 인용 현상에 대해 어떠한 가치를 부여하는가’에 대한 성찰에서 도출된다. 즉 한창 문법화가 진행되고 있는 성격에 주목하여, 인용 현상을 국어사 교육 내용의 일환으로 다루는 것이 필요하다.

국어사 교육의 위기를 초래한 것은 교과 내용으로서의 국어사 교육 내용의 성격을 확고히 하지 못하여, 궁극적으로 학습자가 국어사 교육을 통하여 얻을 수 있는 능력은 무엇인지를 밝히지 못했기 때문이다. 주세형(2006:279)에서는 그동안 국어사 교육의 약점을 극복하기 위해서는 첫째, 학습자의 해석을 허용하고, ‘통시적’이 아닌 ‘범시적인 시각’을 가지도록 하면서 언어 상태의 역동성을 인식하도록 하며, 셋째, 단편적 국어사적 ‘사실’을 익히는 데 중점을 두기보다는 국어 문화의 심층 구조를 이해시키는 데 목적을 두어야 함을 역설한 바 있다.

무엇보다도 국어사 교육 내용의 가치는 현재에서 탐색되어야 한다. 학습자는 과거의 언어에 대한 지식의 현재적 의미를 부여하기 어렵기 때문에, 학습자가 과거의 언어를 학습한 결과, 현재의 언어를 이해하는 데 도움이 되는 측면이 있는지를 기준으로 ‘과거의 언어를 학습할 가치’를 탐색하여야 하는 것이다. 학습자에게 중세 국어 자료만이 주어진다고 하더라도 중세 국어와 현대 국어는 다른 개체가 아닌 하나의 한국어임을 인식하도록 교육 내용을 설계하는 것이다. 그 과정에서 현대 국어에 이르기까지 역동적으로 변화하게 된 기제가 무엇인지, 그 과정을 국어사적 사고력을 발휘하여 이야기로 재구성하고 해석하도록 한다.

최웅환(1999:561)에서는 쓰이지 않던 표지가 보편성을 띠게 된 것은 그에 합당한 이유를 표현구조의 변화라는 근거에 의거하여 설명할 필요가 있음을 역설하였다. 즉, 중세국어에 인용표지가 없었다는 것은 결국 특정한 표지를 통한 직접 인용과 간접인용의 변별을 요구하지 않는 표현구조를 가지고 있다는 것을 말해준다는 것이다. 그러면서 그는, 기존 연구가 인용표지라는 특정 기원체의 문법화라는 관점에서 연구가 진행되어 온 것을 비판하고, 그보다는 문법 체계 변화의 한 압력에서 비롯된 것임을 역설하였다. 구체적으로는 인용구문에서 피인용문의 성격변화에 따라 표현 구조상의 변화를 초래하게 되고 그 결과 지금의 인용표지들을 취하게 된 것으로 볼 수 있다는 것이다.

즉 중세국어에서는 간접인용구문이 마치 예외로 보일 정도여서 겉으로는 직접 인용구문과 간접인용구문의 명백한 차이가 있었는지조차 대단히 의심스러운 정도라는 것이다. 그러나 현대국어는 상대적으로 간접인용구문이 더 보편적인 쓰임을 갖고 있으므로 이것을 통해 결국, 중세국어에서의 피인용문은 독립된 발화단위와 등가적인 표현 효과를 가진 것으로 인식된 것이 아닌가 하는 해석을 할 수 있게 된다고 말한다.

요컨대, 현대어와는 달리 중세어에는 인용 부사격 조사가 없었다는 것, 따라서 직접 인용과 간접 인용이 화자의 관점인지 문장 속 인물 관점인지를 맥락 내에서 접근할 수밖에 없었다는 국어사적 사실은, 학습자가 인용 표현을 독자적인 탐구 주제로 삼을 가치가 충분하다는 것을 말해준다. 인용 표현을 둘러싼 국어사적 탐구 문제는, 국어 문화 및 국어적 사고 체계가 달라졌다는 것을 학습할 수 있는 교육적 가치를 제공한다.

이러한 교육 내용은 개정 국어과 교육과정에서 강조하는 ‘국어 의식과 국어

생활 문화’ 내용 범주까지 실행 가능하도록 할 것이다. 국어사적 변화와 관련, 중세 국어와 현대 국어의 인용 구문 형식의 양식 변화를 학습하면서, 더 나아가 변화의 원인을 자유롭게 해석하게 만들면서, 국어의식·국어 생활 문화 영역의 내용 범주를 학습할 수 있도록 배려할 수 있는 중요한 주제로 부상하게 될 것이다. ‘국어 의식, 국어 생활 문화’와 관련지어 학습할 수 있는 이들 내용은 개정 교육과정에서는 문법 영역 고유의 종적 구조에 해당한다고 하겠다.

3. 형식에 주목하기

최선경(2009:303)의 다음과 같은 지적은 비록 대학생의 글을 대상으로 한 연구이지만, 문법 교육에서 유념해야 할 중요한 점을 알려준다.

“...학생들의 글에서 발견되는 직접인용과 관련된 오류로는 이 경우가 제일 많은데, 학생들은 보통 한 단락에 해당하는 글을 전부 가지고 오면서 주석은 그 단락의 마지막 문장에 붙이면 되는 것으로 알고 있는 경우가 많다고 한다. 다른 사람의 글을 있는 그대로 가져오는 직접인용의 경우 자신의 글과 다른 사람의 글이 명확하게 구분되도록 인용 부호를 써서 표시해 주는 것이 원칙이다. 보통 직접인용의 경우에는 큰따옴표를 써서 가져온 부분을 명확하게 표시하고 인용문헌의 서지정보를 밝혀준다. 인용한 문장과 글을 쓴 본인의 문장이 잘 구분되지 않을 경우에는 표절로 간주되기 쉽다...”

최선경은 글쓰기에서 인용 행위를 취할 때 윤리에 대해 언급하고 있다. 그는 윤리 의식 부재가 문제가 아니라, 인용의 형식을 몰랐기 때문에 표절로 간주될 수도 있는 글을 쓴 대학생을 언급하고 있다. ‘글쓰기 윤리를 지킬 줄 안다’는 성취 기준을 달성하지 못한 대학생에게는 윤리 교육을 시킬 것이 아니라, 실상은 인용 형식에 대한 환기라는 단순한 교육부터가 필요하며, 형식에의 주목이 결코 단순한 문제가 아니라는 것을 알려주는 중요한 지적이다.

문법 교과서가 ‘형식에 대한 기술’을 하고 있는 것은 분명하나, 형식에 대한 주목을 이끌어내는 것이 현실이다. 그 이유는 모어 화자에게 문법은 무의식적이기 때문이다. 문법 교육은 형식에 대한 주목을 이끌어내고, 이를 통해 언어 자료에 대해 흥미를 유도해야 한다. 현 문법 교과서에서의 인용을 기술한

부분에서 역시, 형식에 대한 주목을 이끌어내고 싶어 한다. 핵심적으로 기술한 것은 인용절에 대한 확인인데, 인용절을 확인할 수 있는 방법으로 어떤 인용 표지가 붙는지 살펴보라고 지시하고 있는 것으로 보아 그러하다. 그리고 인용 표지의 종류는 ‘고, 라고’로만 한정하였고 이들을 인용격 조사라고 일컫고 있다. 또한 이의 중요성을 강조하기 위해 이어지는 탐구 활동에서 인용 표지를 즉각에서 식별할 수 있지만 하면 답을 도출할 수 있는 문제를 구성하고 있다. 앞서 인용된 교과서 활동 중 하나이다.

다음 문장에서 인용절을 찾아보자.

- 밥 먹으러 가자고 하는데 어떻게 할까?
- 다음 주에 가겠다고 하던데요.

위 탐구 활동은 다음과 같은 설명 직후에 등장하는 것이다.

“... 다른 사람의 말을 인용한 것이 절의 형식으로 안기는 경우가 있다. 이를 인용절이라고 하는데, 인용절은 주어진 문장에 인용격 조사 ‘고, 라고’가 붙어서 만들어진 다. 주어진 문장을 그대로 직접 인용할 때에는 직접 인용절에 ‘라고’가 붙고, 말하는 사람의 표현으로 바꾸어서 간접 인용할 때에는 간접 인용절에 ‘고’가 붙는다. 서술격 조사 ‘이다’로 끝난 간접인용절에서는 ‘이다고’가 아니라 ‘이라고’로 나타난다.”

즉, 인용절을 안은 문장을 설명하면서 인용 표지에만 주목하도록 하기 때문에, 그 직후 제시된 탐구 활동에서는 학습자가 해당 활동을 수행하는 그 순간에만 인용 표지를 식별할 수 있을 뿐이다. 이후 일상적인 국어 활동에서도 학습자는 인용 형식에 주목하리라 기대하기 어렵다.

그 이유가 무엇일까. 이미 문법 지식이 내재화되어 있는 모어 화자는 ‘라고, 고’가 기본적인 인용 표지라는 것을 기억하기도 힘들 뿐만 아니라, 사실 실제 언어 자료에 나타나는 인용 표지는 ‘라고, 고’뿐만 아니라 더 복잡한 융합형이 나타나기 때문이라 판단된다. 그렇기에 학습자에게 다양한 장르에서의 인용 형식을 폭넓게 보여주어야 할 것이고, 인용 표지의 종류를 더 다양하게 제시할 필요가 있다고 생각된다. 현실적으로 사용되는 인용 표지의 형태는 축약형이 많고 훨

씬 다양하게 나타나기 때문이다.

요컨대, 학습자들은 사실, ‘형식’을 모르기 때문에 ‘인용 행위’와 ‘인용 형식’을 관련시키지 못할 가능성이 높다. 단지 ‘형식’을 몰랐을 뿐인데, 윤리 의식이 없는 것으로까지 비약되어 심지어는 저작권법을 어겼다고까지 비판받을 수도 있다. 특히 모어 화자가 의식적으로 문법 형식을 대상화하는 활동은 이에 대한 세심한 고려가 필요하다. 학습자에게 문법 지식이 이미 내재화되어 있기 때문에 더욱 그러하다.

IV. 결론

본고에서는 인용 표현의 횡적 구조를 탐색하고자 할 때, 기존 문법 교과서에서 지식을 다루는 방식이 혁신되어야 함을 역설하였다. 즉, ‘인용절’을 단지 문장의 짜임새를 아는 데에만 활용해서는 정작 국어교육적으로 중요한 문제는 놓치게 된다는 것이다. 이에 국어교육 전반에서 중요하게 다루어야 할 ‘능력’을 달성하기 위해서는 문법 지식이 다르게 기술되어야 함을 역설한 셈이며, 그 구체적인 방법론을 인용 표현을 중심으로 제시한 것이다.

인용 표현의 횡적 구조를 탐색하려면 첫째, 인용 표현을 텍스트 행위로 인식하도록 기술해야 하고, 둘째, 인용 표현이 독자적 탐구의 가치가 있음을 학습자가 알도록 기술해 내어야 하며, 셋째, 인용 표현의 복잡한 형식에 주목하도록 다양한 언어 자료를 제공해야 한다.

이와 같은 해결책만으로도 많은 부분이 해결될 수 있다고 보나, 국어교육이 근본적으로 ‘텍스트’를 기반으로 한 활동을 전제한다는 점에서, 여전히 부족한 부분이 있다. 즉, 위 지식을 제공한다고 하더라도 학습자가 실제로 텍스트를 접하면서 사실과 의견 구분, 관점 확인 등에 설명된 문법 지식이 어떻게 작동하는지 알기에는 여전히 어렵다는 것이다.

국어교육학이 ‘텍스트 중심’, ‘텍스트 기반’의 활동을 기초로 하고 있다는 것은 단지 텍스트를 자료로 한다는 것에 그치지 않는다. 학습자가 텍스트 생산 능력을 신장하도록 하려면, 텍스트 장르를 가르치는 언어적 특성에 주목하는 것이 필수적이며, 바로 이러한 것만이 ‘국어 교과적 전문성’이다¹⁰⁾.

이쯤에서 우리에게 통찰을 주는 것은 이창덕(1999)이나 김정남(2005)이다. 이창덕(1999)에서는 텍스트의 텍스트 유형에 따른, 인용 형식·표현의 다양한 양상을 살피고 있으며, 그에 이어서 김정남(2005)에서는 청자 대우법의 중화, 큰따옴표의 강조, 간접 인용의 어미 사용, 화시소의 중화 등, 신문기사 장르에서는 인용문의 전형적인 유형과는 다른 특징을 보이는 인용문이 나타난다고 하였다. 이러한 연구들이 많지는 않아 학습자에게 체계적으로 설명하기는 어려워도, 텍스트 유형에 따라 인용 표현이 다양하게 나타난다는 언어적 경험을 제공하는 것은 필요하다. 따라서 장르별 인용 표현의 특성을 밝히는 연구가 뒤따라야 할 것이다.

〈참고문헌〉

김정남(1993), 현대 소설의 지문에 나타나는 시상의 양태와 기능, 텍스트언어학1.
 신선경(1986), 인용문의 구조와 유형 분류, 국어연구73.
 김봉순(2008), 국어교육에는 어떤 문법이 필요한가? - ‘시제’를 중심으로-, 한성어문학27.
 김정남(2005), 신문 기사 인용문의 특성, 국어학46.
 김중현(2000), 유사 인용문의 발화 효과와 화자의 태도, 언어학26.
 김홍수(1999), 소설에서 대화의 분포와 그 담화·텍스트 기능, 어문학논총 18, 국민대학교 어문학연구소.
 S.M. Eames(1977)/조성술·노양진 역(1999), 실용주의, 전남대학교 출판부.
 박재연(1999), “중결어미와 보조용언의 통합 구문”에 대한 재검토, 관악어문연구 제24.
 백봉자(2006), 외국어로서의 한국어 문법 사전, 도서출판 하우.
 서덕현(2001), 인용표지와 인용 부호의 실용적인 문제, 국어교육학연구13.
 신호철(2001), 시점과 특수조사의 상관성, 어문학73.
 안경화(1995), 한국어 인용 구문의 연구-유형과 융합도를 중심으로-, 서울대학교 박사학위 논문.
 안명철(1992), 현대국어의 보문 연구, 서울대학교 박사학위 논문.

안주호(2006), 인용동사의 문법적 고찰 - 근대국어를 중심으로-, 우리말글37.
 윤희원 외(2007), 국어과 교과서 집필기준안, 교육과학기술부 연구보고서.
 이금희(2006), 인용문 형식의 문법화 - 문법화 과정과 문법화 정도에 대하여, 국어학48.
 이상태(2002), 국어 문장 구조에 관한 지시-기능주의적 연구:교육문법의 체계 구성을 위하여, 국어교육연구34.
 이선웅(2000), ‘의문사 +(이)- + -는가’ 구성의 부정(不定) 표현에 대하여, 국어학36.
 이원표(2001), 담화분석, 한국문화사.
 이창덕(1993), 국어 발화의 담화상 기능과 간접인용문, 텍스트언어학1.
 이창덕(1999), 현대 국어 인용 체계 연구, 텍스트언어학6.
 이필영(1993), 국어의 인용 구문 연구, 탐출판사.
 임철성(1998), 국어 시제 교육 연구, 국어교육학연구
 주세형(2005), 통합적 문법 교육의 원리와 실제 연구, 서울대학교 박사학위 논문.
 주세형(2006), 문법 지식과 국어학적 지식의 지평 확장, 도서출판 역락.
 주세형(2007), 텍스트 속 문장 쓰기와 문법 교육, 한국초등국어교육34.
 주세형(2008a), 학교문법 다시 쓰기2 - 숙련자의 탐구 방법을 중심으로 -, 국어교육126.
 주세형(2008b), 교실 문화 개선을 위한 문법 교수 학습 방법 개발의 방향, 청람어문교육40.
 주세형(2009), 할리데이 언어 이론의 국어교육적 의미, 국어교육130.
 주세형(2010a), ‘사실과 의견 구별하기’의 국어과 전문성 탐색, 국어교육학연구37.
 주세형(2010b), 작문의 언어학(1) -언어적 지식에 근거한 첨삭 지도 방법론 -, 작문연구 10.
 최선경(2009), 대학생 글쓰기의 인용, 새국어교육82.
 최용환(1999), 인용표지의 생성, 언어과학연구 16.

주 소 : 서울 마포구 신수동 서강대학교 교육대학원 국어국문학과
 전자우편 : forkid@sogang.ac.kr
 접수일자 : 2010. 7. 13.
 심사일자 : 2010. 8. 3.
 게재 확정 일자 : 2010. 8. 17.

10) 이에 대한 자세한 내용은 주세형 외 역(2007) 참고.

<Abstract>

Rewriting the School Grammar (3)

- The Inquiry into the Horizontal Structure of Reported Speech

Joo Se Hyung

New school grammar textbook should be described in the view of the whole Korean Education. For that reason the essential grammar curriculum should be embodied. This thesis has explored the horizontal structure of reported speech which would be worthy of structuring.

First of all, the reported competence as a expression power was listed up in the 2007 National Curriculum. Then the knowledges in the grammar textbook were analyzed according to the 'competence' criteria. Finally, I've argued that the grammar knowledges should be differently described in order to accomplish the overall Korean ability.

◇ Key Word : reported speech, knowledge, competence, Hallidayan Linguistics, system