



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

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

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 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](#)

교육학박사학위논문

어휘문법 선택 조정에 대한
문법교육 연구

2025년 2월

서울대학교 대학원
국어교육과 국어교육전공
김 범 진

어휘문법 선택 조정에 대한 문법교육 연구

지도교수 구 본 관

이 논문을 교육학 박사학위 논문으로 제출함.

2024년 10월

서울대학교 대학원
국어교육과 국어교육전공
김 범 진

김범진의 교육학 박사학위 논문을 인준함.

2024년 12월

위 원 장 _____ (인)

부위원장 _____ (인)

위 원 _____ (인)

위 원 _____ (인)

위 원 _____ (인)

국 문 초 록

본 연구는 ‘어휘문법 선택 조정’의 개념을 ‘필자로서의 학습자가 쓰기 과정에서 언어적 문제의 해결을 위해 심리적 선택항의 체계를 과정적으로 구성하고, 이를 바탕으로 가장 적합한 언어 자원을 탐색하는 과정을 통해 자신의 어휘문법 선택 과정을 점진적으로 정교화해 나가는 의식적이고 노력적인 행위’로 정립하고, 어휘문법 선택 조정의 본질적 성격을 이론적 차원에서 규명하였다. 그리고 학습자의 어휘문법 선택 조정의 실재를 다각도로 관찰하고 분석하였으며, 이를 바탕으로 어휘문법 선택 조정의 교육적 의의를 밝히고 학습자들이 어휘문법 선택 조정을 보다 확장적으로 수행할 수 있도록 지원하기 위한 교육적 지원 내용 요소를 고찰하였다.

이를 위해 II장에서는 어휘문법 선택 조정에 대한 문법교육적 논의를 위한 이론적 토대를 마련하였다. 먼저, 어휘문법 선택 조정의 개념을 정립하고, 어휘문법 선택 조정의 주요 특징으로서 ‘동일 지점에 대한 재귀적 진행’과 ‘문맥 변동을 통한 연쇄적 진행’을 논의하였다. 이어 어휘문법 선택 조정의 거시 구도를 ‘내적 대화를 통한 어휘문법 선택 조정’과 ‘메타언어적 피드백을 통한 어휘문법 선택 조정’으로 나누어 고찰하였으며, 어휘문법 선택 조정을 위해 동적으로 접근되어 활성화될 수 있는 언어적 자원으로서 ‘표현 자원’의 개념을 정립하였다. 이러한 논의를 바탕으로 어휘문법 선택 조정에 대한 이론적 논의가 갖는 문법교육적 위상 및 국어교육적 위상을 고찰하였다.

III장에서는 어휘문법 선택 조정 활동을 실행하여 학습자의 어휘문법 선택 조정의 실재를 실증적으로 관찰하고 분석하였다. 이를 위해 고등학교 3학년 학습자 171명을 대상으로 총 6차시의 활동을 진행하였다. 이러한 활동을 바탕으로 학습자들이 작성한 글과 수정된 문장, 학습자들이 작성한 성찰일지를 연구 자료로서 확보하였다. 또한 학습자들의 어휘문법 선택 조정에 대한 이해를 심화하고자 어휘문법 선택 조정 활동 참여자 중 9명을 대상으로 면담을 실시하여, 면담 자료를 연구 자료로 수집하였다. 이러한 연구 자료를 바탕으로 학습자의 어휘문법 선택 조정의 실재는 ‘조정 거점별 조정 양상’, ‘조정 결과’, ‘조정 사례’로 나누어 다각도로 분석하였다. 먼저 학습자들이 구성한 조정 거점별 조정 양상을 분석한 결과, 학습자들은 ‘단어 및 절 구성 수준’에서는 ‘단어’, ‘문장 성분 배열’, ‘양태 우연적 구성’에 대한 조정 거점을 구성하는 것을 확인할

수 있었고, ‘절 복합 및 문장 접속 수준’에서는 ‘연결어미’, ‘절 배열’, ‘논리적 절 복합’, ‘문장 접속 표현’에 대한 조정 거점을 구성하는 것을 살펴볼 수 있었으며, 조정 거점별 조정의 양상을 확인할 수 있었다. ‘조정 결과’와 관련해서는 학습자들이 어휘문법 선택 조정의 결과로서 대체 표현을 표면화하는 양상을 문장 접속 표현을 중심으로 살펴보았다. 이러한 분석 결과를 통해 학습자들이 문장 접속 표현에 대해 수행한 어휘문법 선택 조정의 구체적인 양상을 확인하였을 뿐만 아니라 ‘의미 정교화’와 ‘표현 다양화’가 어휘문법 선택 조정의 주된 동기로서 기능하는 것을 확인할 수 있었다. 이어 학습자 4명의 사례를 중심으로 어휘문법 선택 조정에 대한 사례 분석을 실행하였으며, 이를 바탕으로 본 질적으로 연속적인 과정인 어휘문법 선택 조정 과정에 대한 이해를 심화할 수 있었다.

IV장에서는 어휘문법 선택 조정에 대한 논의를 실천적으로 확장하기 위해 어휘문법 선택 조정의 교육적 의의를 밝히고, 학습자들이 보다 확장적으로 어휘문법 선택 조정을 수행할 수 있도록 지원하기 위한 교육적 지원 내용 요소들에 대해 고찰하였다. 이러한 고찰은 학습자들이 수행한 어휘문법 선택 조정의 양상에 대한 실증적 관찰 및 분석을 바탕으로 도출한, 어휘문법 선택 조정이 학습자들이 당면한 언어적 문제 상황을 해결할 수 있는 문제 해결 과정으로서 작동할 뿐만 아니라 ‘언어 주체’로서의 성장에 기여할 수 있는 경로로서 기능할 수 있다는 논의에 기반한 것이다. 본 연구에서는 어휘문법 선택 조정이 학습자의 언어 주체로서의 성장에 기여할 수 있는 방향으로, ‘내적 성찰을 통한 표현 자원 내실화의 구심점 확보’, ‘메타언어적 피드백을 통한 선택항 체계의 확장적 재구성’, ‘반추적 성찰을 통한 언어적 감식안의 정교화’를 논의하였다. 다음으로, 이러한 어휘문법 선택 조정의 교육적 의의에 대한 논의와 III장에서 살펴본 학습자의 어휘문법 선택 조정 수행에 대한 실증적 분석 결과를 바탕으로 어휘문법 선택 조정의 확장적 수행을 위한 교육적 지원 내용 요소를 고찰하였다. 교육적 지원 내용 요소는 구체적으로 ‘조정 거점 구성의 정교화를 위한 잠재적 조정 거점’, ‘선택항 체계 내실화를 위한 잠재적 표현 자원’, ‘문제의 명료화를 위한 문법 용어’로서 나누어 고찰하였다.

이상과 같은 본 연구의 의의는, 기존 문법교육의 관점에서 다루어 온 ‘어휘문법 선택’ 개념을 조정을 중심으로 확장함으로써, 학습자가 의미 정교화와 표현 다양화를 위해 수행하는 어휘문법 선택 조정을 보다 확장적으로 수행할 수

있도록 지원하는 교육 내용의 구체화를 위한 이론적·실증적 토대를 마련하였다는 점에 있다. 본 연구는 어휘문법 선택이 일회적으로 종결되는 인식 작용이 아니라 지속적인 조정의 과정을 통해 정교화되는 과정임을 규명하였으며, 이를 바탕으로 메타언어적 인식 경험의 대상으로서 언어화의 과정의 범위를 확장하였다. 또한 학습자 자료를 바탕으로 어휘문법 선택 조정의 실재를 실증적으로 규명하였다. 본고의 작업을 통하여 문법교육 내적으로는 메타언어적 인식 경험의 대상을 의식적으로 이루어진 어휘문법 선택 조정의 과정에까지 확장하였고, 피드백 생성 주체로서 동료 학습자의 가능성을 긍정하여 메타언어적 인식 경험을 교육 실천의 층위에서 한층 더 확장하고 심화하였다. 영역호혜적으로는 ‘쓰기 막힘’ 등을 통해 논의되어 온 현상에 대해 언어에 대한 초점화된 관점으로서 그 논의를 증강하는 데 기여하였다고 평가할 수 있다. 다만 연구 대상을 고등학교 3학년 학습자로 한정하였다는 점, 구체적인 교육 설계안을 마련하고 그 타당성과 효과를 검증하지 못하였다는 점은 한계로 남는다.

주요어 : 국어교육, 문법교육, 언어화, 문장 구성, 어휘문법 선택, 조정, 어휘문법 선택 조정, 메타언어적 인식

학 번 : 2019-39140

목 차

I. 서 론	1
1. 연구의 필요성 및 목적	1
2. 연구사	5
2.1. 쓰기에 대한 문법교육 관점의 연구	6
2.2. 메타언어적 인식에 대한 연구	11
3. 연구 대상 및 연구 방법	17
II. 어휘문법 선택 조정에 대한 이론적 배경	24
1. 어휘문법 선택 조정의 개념과 특징	25
1.1. 어휘문법 선택 조정의 개념	25
(1) 어휘문법 선택의 개념	25
(2) 어휘문법 선택 조정의 개념	34
1.2. 어휘문법 선택 조정의 특징	43
(1) 동일 지점에 대한 재귀적 진행	44
(2) 문맥 변동을 통한 연쇄적 진행	48
2. 어휘문법 선택 조정의 거시 구도	50
2.1. 내적 대화를 통한 어휘문법 선택 조정	51
2.2. 메타언어적 피드백을 통한 어휘문법 선택 조정	55
3. 어휘문법 선택 조정을 위한 언어적 자원: 표현 자원	59
3.1. 표현 자원의 개념	60
3.2. 표현 자원의 상태적 유형	62
4. 어휘문법 선택 조정의 교육적 위상 검토	65
4.1. 어휘문법 선택 조정의 문법교육적 위상	67
4.2. 어휘문법 선택 조정의 국어교육적 위상	72

III. 학습자의 어휘문법 선택 조정의 실제와 분석	79
1. 어휘문법 선택 조정 활동의 구성 및 분석 방법	80
1.1. 활동 구성 및 진행 절차	80
1.2. 분석 체계 및 분석 방법	92
2. 조정 거점별 어휘문법 선택 조정의 양상	97
2.1. 단어 및 절 구성 수준에서의 조정	99
(1) 단어에 대한 조정	99
(2) 문장 성분 배열에 대한 조정	105
(3) 양태 우언적 구성에 대한 조정	107
2.2. 절 복합 및 문장 접속 수준에서의 조정	110
(1) 연결어미에 대한 조정	110
(2) 절 배열에 대한 조정	112
(3) 논리적 절 복합에 대한 조정	116
(4) 문장 접속 표현에 대한 조정	119
3. 어휘문법 선택 조정의 결과: 문장 접속 표현을 중심으로	122
3.1. 문장 접속 표현의 개념 및 범위	124
(1) 문장 접속 표현의 개념	124
(2) 문장 접속 표현의 범위와 의미 범주	126
3.2. 문장 접속 표현 선택 조정의 결과	133
(1) 의미 범주별 문장 접속 표현 조정의 결과	136
① 등위/부가 문장 접속 표현 조정 결과	137
② 이유/설명 문장 접속 표현 조정 결과	140
③ 조건 문장 접속 표현 조정 결과	142
④ 대립 문장 접속 표현 조정 결과	143
(2) 절 복합과 연계되는 문장 접속 표현 조정의 결과	146
(3) 문장 접속 표현 선택 조정 결과 분석의 시사점	150
4. 학습자의 어휘문법 선택 조정 사례	154
4.1. 학습자 A의 어휘문법 선택 조정 사례	156

4.2. 학습자 B의 어휘문법 선택 조정 사례	164
4.3. 학습자 C의 어휘문법 선택 조정 사례	173
4.4. 학습자 D의 어휘문법 선택 조정 사례	180
IV. 어휘문법 선택 조정의 교육적 의의와 교육적 지원 내용 요소 ...	187
1. 어휘문법 선택 조정의 교육적 의의	188
1.1. 내적 성찰을 통한 표현 자원 내실화의 구심점 확보	190
1.2. 메타언어적 피드백을 통한 선택항 체계의 확장적 재구성 ..	196
1.3. 반추적 성찰을 통한 언어적 감식안의 정교화	200
2. 어휘문법 선택 조정의 확장적 수행을 위한 교육적 지원 내용 요소	204
2.1. 조정 거점 구성의 정교화를 위한 잠재적 조정 거점	205
2.2. 선택항 체계 내실화를 위한 잠재적 표현 자원	209
2.3. 문제의 명료화를 위한 문법 용어	214
V. 결 론	218
참고문헌	223
Abstract	234

표 목 차

<표 I-1> 연구 단계에 따른 연구 방법	17
<표 I-2> 어휘문법 선택 조정 활동의 개요	20
<표 I-3> 자료 수집 방법 및 절차 개요	21
<표 II-1> 필자의 재귀적 어휘문법 조정 사례(최건아, 2015:311을 수정) ..	44
<표 II-2> 2015개정 및 2022개정 국어과 교육과정의 문법 요소 관련 성취기준 71	
<표 II-3> 2022개정 중등 국어과 교육과정의 ‘고쳐쓰기’ 관련 성취기준	76
<표 III-1> 초기 코딩 및 초점 코딩의 예시	94
<표 III-2> 조정 거점 구성 양상과 관련한 개념 및 범주	98
<표 III-3> 단어에 대한 학습자의 조정 사례	104
<표 III-4> 문장 성분 배열에 대한 학습자의 조정 사례	107
<표 III-5> 확신의 정도성에 따른 양태 표현 분류(강효경, 2019:104) ...	108
<표 III-6> 절 배열에 대한 학습자의 조정 사례	115
<표 III-7> 확충의 하위 유형(Halliday & Matthiessen, 2014:444에 제시된 내용을 바탕으로 구성)	118
<표 III-8> 한국어의 경험적, 대인적, 텍스트적 주제들(윤혜경·한정환, 2021:117)	120
<표 III-9> 선행 연구별 제시된 문장 접속 표현 목록	127
<표 III-10> 분석 대상 문장 접속 표현	128
<표 III-11> 선행 연구별 제시된 문장 접속 표현의 의미 범주	130
<표 III-12> 문장 접속 표현의 의미 범주별 분류	133
<표 III-13> 최초 선택된 문장 접속 표현(사용 빈도 상위 21개 항목) ·	134
<표 III-14> 조정 결과 선택된 문장 접속 표현(사용 빈도 상위 24개 항목) ·	135
<표 III-15> 등위/부가 문장 접속 표현 조정 결과	137
<표 III-16> 이유/설명 문장 접속 표현 조정 결과	140
<표 III-17> 조건 문장 접속 표현 조정 결과	142
<표 III-18> 대립 문장 접속 표현 조정 결과	144

<표 III-19> 절 복합과 연계되는 문장 접속 표현 조정 결과의 사례	147
<표 III-20> 절 복합과 연계되는 문장 접속 표현 조정의 결과	148
<표 III-21> 사례 분석 대상 학습자들이 보인 어휘문법 선택 조정의 특징	155
<표 III-22> 학습자 A의 어휘문법 선택 조정 사례①	158
<표 III-23> 학습자 A의 어휘문법 선택 조정 사례②	159
<표 III-24> 학습자 A의 어휘문법 선택 조정 사례③	161
<표 III-25> 학습자 A의 어휘문법 선택 조정 사례④	163
<표 III-26> 학습자 B의 어휘문법 선택 조정 사례①	168
<표 III-27> 학습자 B가 작성한 초고 문장의 문두 부분	169
<표 III-28> 학습자 B의 어휘문법 선택 조정 사례②	171
<표 III-29> 학습자 C가 작성한 초고 문장 중 일부	177
<표 III-30> 학습자 C의 어휘문법 선택 조정 사례	179
<표 III-31> 학습자 D가 작성한 초고 문장 중 일부①	180
<표 III-32> 학습자와 숙련자의 장르 매개적 양태 표현 선택 양상(강효경, 2019:208)	182
<표 III-33> 학습자 D가 작성한 초고 문장 중 일부②	183
<표 III-34> 학습자 D의 어휘문법 선택 조정 사례	185
<표 IV-1> 본 연구가 지향하는 학습자 상으로서의 언어 주체	190
<표 IV-2> 외재적 언어 자원을 탐색한 학습자의 문장 수정 사례	193
<표 IV-3> 반추적 성찰을 통해 언어적 감식안을 정교화한 학습자의 문장 수정 사례	203
<표 IV-4> 학습자들의 언어적 수준별 조정 거점 구성 양상	207
<표 IV-5> 문장 접속 표현에 대한 어휘문법 선택 조정을 위해 학습자들이 표상한 용어의 사례	215

그 립 목 차

[그림 II-1] 언어적 층위(Halliday, 2013:19)	30
[그림 II-2] 영어 서법(MOOD) 체계 네트워크(한정한 외 역, 2022:59) ..	36
[그림 II-3] 문장 구성 관련 언어 능력(Simard et al, 2017:435를 수정)	39
[그림 II-4] 독자 개념의 구분(정혜승, 2013:44)	52
[그림 II-5] 표현 자원의 상태적 유형	65
[그림 III-1] 어휘문법 선택 조정 활동의 절차①	83
[그림 III-2] 사전 강의 내용의 예시	86
[그림 III-3] 어휘문법 선택 조정 활동의 절차②	88
[그림 III-4] 전체 면담 진행 절차	91
[그림 III-5] 근거이론을 통한 자료 분석 절차	93
[그림 III-6] 절 복합의 선택항 체계①(Halliday & Matthiessen, 2004:438을 수정)	113
[그림 III-7] 절 복합의 선택항 체계②(Halliday & Matthiessen, 2004:438을 수정)	117
[그림 III-8] 등위/부가 문장 접속 표현 조정 결과에 대한 유형 그래프	139
[그림 III-9] 이유/설명 문장 접속 표현 조정 결과에 대한 유형 그래프	141
[그림 III-10] 조건 문장 접속 표현 조정 결과에 대한 유형 그래프	143
[그림 III-11] 대립 문장 접속 표현 조정 결과에 대한 유형 그래프	145
[그림 IV-1] 대립 문장 접속 표현 조정 결과에 대한 유형 그래프	212

I. 서 론

1. 연구의 필요성 및 목적

문법교육은 학습자가 자신의 문법적 앎을 바탕으로 의사소통을 효과적으로 수행할 수 있도록 하는 데 기여할 수 있어야 한다는 논의는 더 이상 새로운 논의가 아니다. 학습자가 문장을 구성하는 과정에서 당면하는 문제들에 대해 구체적인 언어적 전략을 구성할 수 있게 하고, 이를 바탕으로 자신의 표현 의도를 언어로서 적절하게 실재화할 수 있도록 하는 교육 내용을 마련하는 것은 문법교육의 중요한 연구 주제로서 자리매김해 왔다. 이러한 논의에서 ‘어휘문법 선택’은 쓰기 과정에서의 의미 생성의 핵심 기제이자 언어적 문제 해결에 대한 구체적인 경로로서 주목받아 왔으며, 어휘문법 선택에 대한 교육은 그 교육적 가치를 인정받아 왔다.

어휘문법 선택과 관련한 문법교육 논의에서 일관되게 강조되어 온 것은 어휘문법 선택의 결과뿐만 아니라 그 과정에 대해서도 교육적 주목이 함께 이루어져야 한다는 것이었다. 이러한 맥락에서 문법교육의 개선을 위해 학습자들이 산출한 ‘결과로서의 언어의 특징’뿐만 아니라 “상황을 고려하고 그에 적절한 언어 형식의 목록을 떠올린 후에 자신의 의도에 가장 적절한 형식을 선택”하는 모어 화자로서의 학습자의 표현 과정(주세형, 2007:418)을 밝히는 것이 중요한 과제로서 인식되어 왔다. 이러한 관점은 “모어 화자가 표현하는 과정을 드러내는 방식”을 강조하는 ‘학습자 중심성 원리’(주세형, 2005ㄱ; 주세형, 2014)로 이어졌고, 문법이 지닌 본연의 기능성의 주목하면서(조진수, 2018:8), ‘언어화’라는 언어 현상을 토대로 하는 내재적 통합(제민경, 2015:56)을 지향하는 ‘통합적 문법교육론’으로서 구체화되었다. 이러한 통합적 문법교육론 계열의 연구들에서는 학습자들로 하여금 어휘문법 선택 과정을 통해 이루어지는 ‘언어화’의 과정을 의식적으로 인식하게 하는 교육적 경험을 ‘문법하기’(제민경, 2015), ‘문법 문식성’(조진수, 2018), ‘언어하기’(신희성, 2019) 등의 문법교육 이론을 통해 구체화하였으며, ‘메타언어적 인식 경험’을 문법교육 고유의 교육적 경험으로서 중요하게 다루어 왔다.

이러한 논의의 흐름 속에서 본 연구가 주목하는 지점은, 실제 어휘문법 선택 과정은 전의식적으로 수행되는 어휘문법 선택 과정과 의식적으로 수행되는 어휘문법 선택의 과정으로 구분되며, 전의식적 어휘문법 선택 과정의 상황이 모종의 계기를 통해 의식적인 조정의 노력을 요청하는 상황으로 전환되는 현상이 발견된다는 것이다. 이러한 현상에 대한 주목이 중요한 이유는, 문법교육이 구체적인 교수·학습으로서 실현되는 국면에서는 ‘메타언어적 인식 활동’과 ‘실제적 언어 사용 활동’이 분절적으로 이루어지고 있다는(김정은, 2021), 문법교육 내부의 문제의식으로부터 논의될 수 있다. 물론 교육적 관점에서 실행되는 모든 메타언어적 인식 활동이 실제적 언어 사용 활동과 결합하여 이루어져야 하는 것은 아니다. 그러나 의사소통 활동에서 문법에 대한 인식이 관여하는 영역은 매우 좁다는 관점(정희모, 2013:145-147)이 메타언어적 인식 활동의 교육적 실천과 관련하여 지속적인 논쟁을 초래해 왔다는 문제의식으로부터, 메타언어적 인식 활동과 실제적 언어 사용 활동의 접면에 대한 논의의 필요성을 확인할 수 있다.

이상의 논의를 바탕으로 우선 실제 언어 사용 활동에서 수행되는 메타언어적 인식 활동으로서의 ‘문법 문식 활동’을 논의한 조진수(2018)에 주목할 수 있다. 실제 언어 사용 활동의 과정에 메타언어적 인식이 개입하는 순간이 있고, 이 순간은 우연적 요소나 일반 인지적 요소가 아니라 ‘언어 형식’을 근거로써 읽어낼 수 있다는 조진수(2018)의 논의는 본 연구의 중요한 기반이 된다. 다만, 조진수(2018)에서는 주로 읽기의 국면을 통해 논의를 전개한 반면, 본 연구에서는 필자로서의 학습자가 쓰기의 국면에서 어휘문법 선택을 수행하는 과정을 초점화하고자 한다. 어휘문법 선택의 과정은 일회적인 인식 작용으로서 종결되는 과정이 아니라 전의식적·의식적 조정을 통해 끊임없이 정교화되는 과정인바, 쓰기 과정에서 이루어지는 어휘문법 선택에 대한 문법교육적 논의는 ‘조정’을 동반하는 의식적인 어휘문법 선택 과정에 대한 것으로 확장되어야 할 필요가 있다는 것이 본 연구의 관점이다.

이러한 관점을 토대로, 본 연구는 메타언어적 인식에 주목하면서 이를 실제 언어 사용 활동과 유기적으로 결합할 수 있는 방안을 모색한다. 다만, 언어 현상을 메타적으로 인식하게 하는 활동의 문법교육적 함의로부터 출발하여 실제 언어 사용 활동과의 유기적 결합 방안을 고찰하는 대신, 실제 언어 사용 활동에서 언어가 메타적으로 인식되는 현상을 관찰하는 데서 출발하여, 이러한 현

상에 대해 문법교육적으로 접근하는 시도의 문법교육적 의의를 모색하고자 한다.

본 연구의 논의는 일차적으로 어휘문법 선택에 대한 교육적 가치에 대한 재고찰을 이끌 수 있을 것으로 기대된다. 앞서 어휘문법 선택은 문법교육의 관점에서 쓰기 과정에서의 의미 생성의 핵심 기제이자 언어적 문제 해결에 대한 구체적인 경로로서 주목받아 왔음을 논의하였다. 그러나, 실제 의사소통 활동에는 메타언어적 인식이 관여하는 영역이 좁다는 관점하에 어휘문법 선택의 교육적 가치는 충분히 인정받지 못해 왔다. 메타언어적 인식 활동과 실제 언어 사용 활동이 분절적으로 이루어지는바, 의식적인 어휘문법 선택 과정은 ‘퇴고’의 단계에서만 다루어질 수 있는 것으로서 치부되기도 하였고, 언어적 문제 해결의 구체적 경로로서 어휘문법 선택을 논의하는 국면에서는 이러한 언어적 문제가 교정적 관점에서 협소하게 다루어지기도 하였다.

본고에서는 의식적인 어휘문법 선택의 조정이 실제 쓰기의 국면에서 지속적으로 이루어지는 현상이고, 이러한 현상은 ‘표현 의도와 활성화된 표현 자원 간의 의미의 불일치’로 초점화될 수 있으며, 일반적인 인지적 전략이 아니라 언어를 초점화하는 전략으로써 구체적으로 접근될 수 있음을 논증하고자 한다. 이를 토대로 의식적인 조정을 동반하는 어휘문법 선택의 과정을 쓰기 과정에 있어 부차적인 과정이 아니라 쓰기의 전 과정에 개입하는 의미 생성의 중핵적 과정으로서 재조명하고자 한다. 나아가 어휘문법 선택 조정은 쓰기를 위해 필자로서의 학습자가 끊임없이 당면하는 언어적 문제를 해결하기 위한 구체적 경로로서 그 교육적 가치를 인정받아야 한다는 것이 본 연구의 관점이다.

본 연구의 연구사적 의의는 필자로서의 학습자가 쓰기의 과정에서 수행하는 어휘문법 선택 조정에 대한 논의가, 문법교육의 관점에서 고유한 교육적 경험으로 논의되어 온 메타언어적 인식 경험의 지평을 확장하는 데 기여할 수 있다는 점에서도 논의될 수 있다. 제민경(2015:82)에서는 메타언어적 인식과 관련하여, 인식의 대상은 언어 그 자체가 아니라 언어 주체가 자신의 의미를 발현하는 과정인 언어화 과정의 전체임을 논의한 바 있다. 이러한 논의에 입각하면, 언어화 과정의 구도를 어떻게 설정하고 해석하느냐에 따라 교육적 경험으로서의 메타언어적 인식 경험의 실천적 양상이 달라질 수 있다.

이와 관련하여 본 연구에서 우선적으로 주목하는 것은, 전의식적으로 이루어지는 선택의 과정뿐만 아니라 의식적인 어휘문법 선택 조정의 과정에서도 선

택을 유도하는 내부적 압력이 존재한다는 것이다. 그간의 메타언어적 인식 경험에 대한 논의에서는 주로 학습자가 전의식적으로 수행한 자신의 어휘문법 선택 과정을 의식적 성찰을 통해 메타적으로 인식하는 것을 강조해 왔다. 관련한 내용은 뒤에서 자세히 다루겠지만, 필자로서의 학습자들이 어휘문법 선택 과정에서 선택항의 체계를 구성하기 위해 동원하는 언어적 자원들 간에는 접근성과 활성화 가능성에 차이가 있으며, 이는 의식적인 어휘문법 선택 조정을 요청하는 기제일 뿐만 아니라, 의식적인 어휘문법 선택 조정 과정에서 그 방향을 유도하는 요인으로서 이해될 수 있다. 이러한 논의에 따라 본 연구에서는 메타언어적 인식 경험의 대상이 전의식적으로 이루어진 언어화의 과정뿐만 아니라 의식적으로 이루어진 어휘문법 선택 조정의 과정에까지 확장되어야 한다는 관점하에, 필자로서의 학습자가 쓰기 과정에서 수행하는 어휘문법 선택 조정의 문법교육적 의의를 규명하고자 한다.

메타언어적 인식 경험에 대한 지평 확장의 방향은 문법 교수·학습이 실천되는 교실 공간을 초점화하는 접근을 통해서도 구체화될 수 있다. 통합적 문법교육론은 ‘표현 의도를 지닌 모어 화자로서의 학습자’를 전경화함으로써, 교실 공간 내 주체를 평가자로서의 교사와 피평가자로서의 학습자로 이분법적으로 구분하는 관점을 극복하였다. 이와 관련하여 보다 선구적인 논의는 동료 학습자와 글을 매개로 의미 교섭 활동의 가능성을 제시한 신희성(2019)를 통해 살펴볼 수 있다. 그러나 학습자 간 메타언어적 피드백을 매개로 해석적 관점의 공유로 이어지는 메타언어적 인식 경험의 과정에 대해서는 아직 초점화된 논의가 이루어지지 않았다.

이러한 논의의 맥락에서 본 연구에서는 교실 공간을 “학습자들 간의 해석적 관점과 사고, 아이디어 등이 중심이 된 상호작용”으로서의 해석적 상호작용이 이루어질 수 있는 공간으로 본 남지애(2018:242)의 논의에 주목하고, 메타언어적 피드백을 통해 학습자의 메타언어적 인식을 추동하는 주체로서의 동료 학습자의 가능성을 타진하고자 한다. 이는 문법교육적 경험으로서의 메타언어적 인식 경험을 어휘문법 선택 조정을 중심으로 교육적 실천의 층위에서 한층 더 확장하고 심화하는 데 목적을 두는 것이다.

이상의 논의에 따라, 본 연구에서는 필자로서의 학습자가 쓰기의 과정에서 수행하는 ‘어휘문법 선택 조정’의 개념과 특징을 밝히고, 이를 바탕으로 학습자의 어휘문법 선택 조정 양상을 실증적으로 관찰하고 분석하고자 한다. 그리

고 이를 토대로 어휘문법 선택 조정의 문법교육적 의의를 도출하고, 학습자들이 어휘문법 선택 조정을 보다 확장적으로 수행하도록 하기 위한 교육적 지원 내용 요소를 탐색하고 논의하는 것이 본 연구의 목적이다. 이를 위해 본 연구에서 구체화한 연구 목적은 다음과 같다.

첫째, 어휘문법 선택 조정의 개념을 정립하고 그 특징을 규명하며, 어휘문법 선택 조정의 거시 구도를 밝힌다. 이를 바탕으로 어휘문법 선택 조정의 교육적 위상을 밝힌다.

둘째, 필자로서의 학습자가 쓰기의 국면에서 수행하는 어휘문법 선택 조정의 실재를 실증적으로 관찰하고 그 결과를 다각도로 분석한다.

셋째, 학습자의 어휘문법 선택 조정의 실재를 분석한 내용을 바탕으로 어휘문법 선택 조정의 교육적 의의를 규명한다. 또한 학습자들이 보다 확장적으로 어휘문법 선택 조정을 수행할 수 있도록 하기 위한 교육적 지원 내용 요소를 구체화한다.

2. 연구사

본 연구에서는 쓰기 국면에서 필자로서의 학습자가 어휘문법 선택과 관련하여 마주하는 문제적 상황을 감지하고, 이에 대해 의식적으로 언어적 자원을 탐색함으로써 수행하는 어휘문법 선택 조정에 초점을 둔다. 이는 쓰기 과정에서 수행되는 어휘문법 선택 과정 중에는 의식적이고 노력적인 조정이 요청되는 상황이 있으며, 이러한 문제적 상황에 대한 해결의 구체적인 경로로서 의식적인 조정이 문법교육적 관점에서 주목받아야 한다는 문제의식으로부터 출발한 것이다.

본 연구의 이러한 문제의식은 문법교육의 논의가 학습자의 실제 의사소통 상황에 긍정적으로 기여할 수 있어야 한다는 기존 문법교육의 관점과 긴밀히 연결된다. 본 연구에서는 특히 쓰기 과정에서 학습자가 수행하는 어휘문법 선택 과정에 초점을 두기 때문에, ‘쓰기’라는 생산적 활동에 주목해 온 기존 문법교육의 연구사적 흐름을 살필 필요가 있다. 이는 어휘문법 선택 조정에 대한

본 연구의 논의가 쓰기에 대한 기존 문법교육 관점의 논의들을 어떻게 계승하고 확장하는지 규명하기 위한 사전 작업으로서 의미를 지닌다.

더불어 본 연구에서는 필자로서의 학습자가 언어 형식에 대해 의식적으로 주목하고, 이를 바탕으로 자신의 어휘문법 선택 과정을 보다 정교화하는 과정에 논의의 초점을 두는 만큼 메타언어적 인식을 논의해 온 기존 문법교육의 연구사적 흐름에 대한 검토 역시 요구된다. 언어 형식에 대해 의식적으로 주목해 보는 경험은 문법교육 고유의 교육적 경험으로서 논의되어 왔다. 그런데 어휘문법 선택 조정에 대한 논의는 메타언어적 인식 경험이 실제 쓰기의 과정과 분리되지 않고 유의미한 교육적 경험으로서 구체화될 수 있다는 점을 강조한다는 점에서, 본 연구의 연구사적 위상은 메타언어적 인식을 다룬 기존 문법교육 관점의 논의들을 검토하는 작업을 통해 구체화될 수 있다.

이상의 논의를 바탕으로, 본 항에서는 본 연구의 연구사적 위상을 규명하고 이를 공고히 하기 위해 ‘쓰기에 대한 문법교육 관점의 연구’ 및 ‘메타언어적 인식에 대한 연구’의 두 축을 중심으로 문법교육 관점에서 이루어진 기존 연구의 흐름을 살펴보고자 한다. 이는 어휘문법 선택 조정에 대한 논의가 문법교육의 기존 논의를 계승하고 확장하면서 학문적으로 기여할 수 있는 지점을 탐색하기 위한 작업이기도 하다.

2.1. 쓰기에 대한 문법교육 관점의 연구

문법교육의 목표는 사회적·학문적 요구에 따라 끊임없이 재정립되어 왔지만, 언어를 통한 사회적 상호작용의 핵심적 국면으로서의 ‘쓰기’는 지속적으로 문법교육의 관심 대상이 되어 왔다. 이는 쓰기 활동이 말하기에 비해 상대적으로 구체적이고 명료한 문법적 구조를 요구한다는 점에서, 문법의 체계적 본질과 쓰기의 형식적 특성이 긴밀히 연관되어 있다는 인식이 국어학 및 문법교육 분야의 학문적 논의 속에서 폭넓게 공유되어 온 것과 관련된다. 그러나 문법교육의 목표와 내용, 그리고 위상에 대한 논의가 심화되고 다각화됨에 따라, 문법교육과 쓰기 간의 관계를 둘러싼 교육적 논의와 관련해서도 변천과 재구성 과정이 이루어져 왔다.

여기서는 이러한 변화의 흐름 속에서 도출된 핵심적인 쟁점들을 중심으로 문법교육 관점에서 이루어진 쓰기 관련 논의들을 면밀히 검토함으로써, 문법

교육의 관점에서 학습자의 쓰기 수행에 초점을 맞춘 본 연구가 지닌 연구사적 위상을 규명하고자 한다. 쓰기와 관련한 문법교육 논의의 주된 쟁점은 ‘문법교육의 관점에서 학습자들의 쓰기 수행의 개선에 기여할 수 있는 지점’에 대한 논의로 귀결되므로, 이러한 검토의 과정은 어휘문법 선택 조정에 대한 논의의 교육적 위상을 초점화하기 위한 사전 작업으로서의 과정이기도 하다.

문법교육 관점에서 ‘쓰기’와 문법교육의 접면을 논의하기 위해 우선적으로 검토되어야 할 대상은 이른바 ‘통합 담론’이다. 여기서는 통합 담론을 ‘통합론’과 ‘통합적 문법교육론’으로 구분한 조진수(2018:7-8)의 논의를 축으로서 통합 담론을 살피되,¹⁾ 통합 담론과 관련한 제반 논의를 모두 검토하기보다는 어휘문법 선택 조정에 대한 논의와 관련된 핵심적인 논의들을 초점화하고자 한다.²⁾ 통합 담론은 ‘국어사용기능에 도움이 되는 문법지식(만)을 가르친다’라는 논리로 이어지는 통합론(남가영, 2007:403)과, 문법이 지닌 본연의 기능성의 주목하면서(조진수, 2018:8) ‘언어화’라는 언어 현상을 토대로 하는 내재적 통합(제민경, 2015:56)을 지향하는 통합적 문법교육론으로 구분될 수 있다.

이러한 쟁점과 관련하여 참고될 수 있는 것은 주세형(2005ㄱ, ㄴ)에서 논의된 문법 지식의 도구성과 관련한 논의이다. 주세형(2005ㄴ:259)에서는 문법 지식이 단순한 수단에 지나지 않는다는 인식을 기반으로 문법 지식의 도구적 성격이 과소평가되어 왔고, 쓰기와 관련하여 문법 지식의 역할은 ‘결과물로서의 담화를 교정하는 차원’으로 제한적으로 인식되었음을 지적하였다. 이어 주세형(2005ㄱ:28-29)에서는 모어 교육에서 문법 지식의 도구성은 “사고의 안내자 이면서 규제자”로서의 역할을 강조하는 것으로 확장되어야 함을 역설하였다. 이러한 논의는 ‘통합적 문법교육론의 기반적 이론인 체계기능언어학’(조진수, 2018:8)의 논의와 함께 숙고될 수 있다. 체계기능언어학에서는 문법을 ‘이미 구성된 의미’를 언어로서 실재화하기 위해 동원되는 수단이 아니라 언어 주체의 경험을 의미로서 변환하는 핵심 기제로서 간주한다(Halliday, 1995/2004:10. 이러한 논의의 맥락에서, 통합적 문법교육론에서 논의하는 ‘통합’은 “문법 지

1) 조진수(2018)에서는 남가영(2007:473)의 논의를 기반으로 통합 담론을 ‘통합론’과 ‘통합적 문법교육론’으로 세부 구분하였다고 밝히고 있다.

2) 이러한 통합론과 관련해서는 특히 문법의 가치를 기능 향상의 수단으로 제한한다는 점이 근본적인 한계로서 지적되어 왔으며(조진수, 2018:9), 통합 담론에서는 문법교육에서 다루어야 하는 ‘문법’의 본질과 관련한 고찰을 바탕으로 한 논의들이 이루어져 왔다. 통합 담론과 관련해서는 이러한 논의들이 보다 핵심적인 논의라고 할 수 있으나, 여기서는 본 연구의 연구 문제와 관련한 논의들을 집중적으로 다루고자 한다. 통합 담론과 관련한 자세한 논의는 김광해(1997), 남가영(2007), 이관희(2012ㄱ) 등을 참고할 수 있다.

식을 단지 언어 사용 능력과 관련시켜서 선정해야 한다는 종속적인 관점”(박덕유, 2005:93)에 근거하는 것이 아니라 ‘문법과 언어 주체의 통합’(남가영, 2007:410)을 의미하는 것으로서 이해할 수 있다.

이상의 통합 담론과 관련하여, 본 연구에서 주목하는 어휘문법 선택 조정에 대한 논의는 문법 본연이 지닌 기능성에 주목하는 통합적 문법교육론의 관점과 밀접하다고 할 수 있다. 어휘문법 선택의 조정은 작문교육에서 ‘쓰기 멈춤’ 혹은 ‘고쳐쓰기’의 개념과 밀접하게 연관된 국어 현상에 대한 논의를 포괄한다. 그러나 본 연구에서는 기존 작문교육의 논의를 단순히 보조하는 논의를 넘어, 해당 국어 현상들을 문법교육의 관점에서 재의미화하고자 한다. 또한 이러한 과정에서 ‘모어 화자의 언어 사용 방식’을 토대로 교육적 논의를 구성해야 한다는 통합적 문법교육론의 관점을 지향한다는 점을 분명히 전제한다.

다만 이러한 논의가 기존 작문교육의 관점에서 제안된 교육적 모형을 문법교육의 관점에서 보완하고자 하는 시도의 교육적 가치를 부정하는 것은 아니라는 점도 강조될 필요가 있다. 이와 관련하여 살펴볼 수 있는 것은 양영희(2017)의 논의이다. 쓰기 과정을 위한 문법 지식의 필요성을 점검해 보기를 제안한 양영희(2017)에서는 고쳐쓰기의 과정에 문법 지식이 활용될 수 있는 방안을 제시한 바 있다. 이와 관련, 인지적인 층위에서 기술된 기능 영역의 성취 기준은 문법교육 관점의 언어적 교육 내용을 통해 구체화될 수 있으며, 이는 ‘국어과적 전문성’의 확보로 이어질 수 있다는 주세형(2019:26)의 논의를 함께 고려할 수 있다. 이러한 관점의 논의는 양영희(2017)의 논의와 같이 기존 작문교육 모형을 문법교육의 관점에서 보완 혹은 증강하는 논의 또한 중요한 의의를 지님을 시사한다. 이에 본 연구에서도 어휘문법 선택 조정에 대한 논의를 문법교육의 관점을 중심으로 구축하면서도, 이러한 논의가 기존 작문교육 연구의 논의를 보완 혹은 증강할 수 있는 지점을 적극적으로 모색하고자 한다.

문법과 쓰기의 접점과 관련하여 주목해야 할 또 다른 쟁점은 쓰기 행위의 유의미성을 평가함에 있어 ‘쓰기의 과정’과 ‘쓰기의 결과’ 중 어디에 논의의 초점을 맞출 것인가 하는 문제이다. 본 연구는 쓰기를 조정을 수반하는 지속적인 어휘문법 선택의 과정의 연속으로 바라보는 관점을 취한다. 이러한 관점에서, 앞서 언급한 쟁점은 ‘조정의 결과로 문면에 드러난 표현’과 ‘조정을 수행하는 인지적 과정’ 중 어느 부분에 초점을 두고 조정 행위의 유의미성을 평가할 것인지의 문제로 다시 재진술될 수 있다. 이러한 쟁점에 대한 연구사적 고찰

은 문법교육의 관점에서 과정으로서의 쓰기 행위와 쓰기 결과로서의 글 중 어떠한 지점에 주목을 해왔는지 탐색하는 과정으로부터 시작될 수 있다.

문법교육 관점에서 이루어진 쓰기 관련 초기 연구에서는 문법과 쓰기 행위의 관계보다는 규범으로서의 문법 지식과 ‘결과로서의 글’의 관계가 직접 논의되었다. 이러한 흐름 속에서 학습자의 쓰기 행위를 전제한 송현정(1997), 이성영(2000), 이춘근(2001), 주영민(2002)를 주목할 수 있다. 이들 연구에서 쓰기 행위의 교육적 성패는 여전히 결과로서의 글을 중심으로 논의되었으나, 필자로서의 학습자가 수행하는 쓰기의 과정을 문법교육의 관점에서 초점화하였다는 점에서 이들 연구는 선구적인 지점을 제시하였다고 할 수 있다.

쓰기의 결과에 주목하면서도 쓰기의 과정을 함께 고려한 연구로는 남가영(2003)을 살펴볼 수 있다. 학습자들이 수행한 고쳐쓰기의 양상을 문법교육의 관점에서 논의한 이 연구에서는 연구자에 의해 수정이 필요하다고 판단된 ‘부적절한 부분’을 특정하고 해당 부분에 대해 학습자들이 의식적으로 주목하고 바르게 정정할 수 있는지 고찰하였다. 여기서 주목되는 것은, 이 연구에서의 논의는 단순히 학습자들이 부적절한 부분을 바르게 잘 정정하였는지의 문제로 제한되지 않고, 학습자들이 자신의 고쳐쓰기 수행의 근거를 명시적으로 설명할 수 있는지의 문제까지 포괄하였다는 점이다. 즉, 남가영(2003)에서는 쓰기의 결과와 더불어 쓰기의 과정까지 함께 쓰기 행위의 유의미성을 판단함에 있어 중요한 문제로 다루어졌다는 것을 확인할 수 있다. 학습자들의 쓰기 결과를 쓰기의 과정과 함께 조명한 연구로서, 이지수(2010)도 함께 참고할 수 있다. 이 연구에서는 학습자들이 생성한 오류 문장들을 논의하면서도, 결과로서의 오류 문장들을 분류하는 대신 학습자들이 문장을 구성하는 과정에 초점을 두고 교육적 개선 지점을 모색하고자 하였다.

문법교육의 관점에서 쓰기의 결과보다 쓰기의 과정을 중시한 논의에 대한 탐색은 통합적 문법교육론 관점의 연구들을 중심으로 심화할 수 있다. 통합적 문법교육론의 이론적 기반을 제공하는 체계기능언어학에서는 표면적 발화 그 자체보다는 그 기저에 어떠한 체계가 있는지 더 관심을 두는바(주세형, 2009:192), 통합적 문법교육론의 연구들에서는 필자가 표현하기 이전에 지니고 있는 잠재태의 체계(주세형, 2014:73)에 주된 관심을 두었다. 이러한 측면에서 통합적 문법교육론의 연구들에서는 학습자들의 제한적 수행 양상과 관련하여, 학습자들의 ‘선택 결과’가 아닌 ‘선택의 근거’가 논의되었다.

통합적 문법교육론 관점의 연구들에서 한 가지 더 주목할 수 있는 지점은, 쓰기의 과정에서 개입한 필자의 표현 의도를 역추적하고 잠재태를 재구성할 수 있는 근거로, 실현태로서 쓰기의 결과에 주목했다는 점이다(주세형, 2014:73). 즉, 통합적 문법교육론 관점의 연구들에서는 쓰기 행위의 유의미성을 평가함에 있어, 구체적으로 어떠한 실현태가 쓰기의 결과로서 문면에 구체화되었는가의 문제보다는 필자가 계열적 체계 내에서 어떠한 요인을 고려하여 선택을 수행하였는지의 문제에 중점을 두어 왔으며, ‘과정’을 역추적하기 위한 근거로서 ‘결과’ 역시 함께 고려하였음을 확인할 수 있다.

이상 살펴본바, 문법교육의 관점에서는 문법 지식이 지닌 도구성에 대한 관점, 혹은 연구 문제에 따라 ‘쓰기의 결과’에 주목하기도 하고, ‘쓰기의 과정’에 주목하기도 하며, 이 둘을 모두 함께 고려하기도 하는 것을 확인할 수 있었다. 이와 관련하여 본 연구에서는 우선 통합적 문법교육론의 관점을 계승하여, ‘쓰기의 결과’보다는 ‘쓰기의 과정’에 주된 논의의 초점을 두고자 한다. 즉, 문면에 드러난 실현태로서의 표현보다는 그러한 표현의 기저에 있는 계열적 체계로서의 잠재태의 체계에 주목함으로써 학습자의 머릿속의 쓰기의 과정에 주목한다. 또한 학습자의 쓰기 과정을 역추적할 수 있는 근거로서 쓰기 결과에 주목한 통합적 문법교육론의 관점도 유의 깊게 참고하고자 한다. 다만 본 연구에서는 ‘조정’에 주목하는바, 쓰기의 결과도 언제든지 의식적인 조정에 의해 다시 과정으로서 재구성될 수 있는 ‘잠정적 결과’로서, 광의의 ‘과정’에 포함되는 것으로 보는 포괄적 관점을 취한다. 이러한 논의를 바탕으로, 본 연구에서 쓰기의 결과는 과정을 역추적하기 위한 근거로서 주목되는 대신 학습자의 ‘조정 과정’의 일부로서 주목된다.

마지막으로 쓰기의 조정 과정에 주목하는 최근의 연구들로서 유미향(2017), 신희성(2020), 신희성(2022)를 살펴볼 수 있다. 이들 연구에서는 쓰기 과정이 일회적인 인식 작용으로 종결되는 과정이 아니라 조정을 통해 정교화되는 과정으로 보았다는 점에서 본 연구와 궤를 같이 한다. 다만 이들 연구에서는 언어 주체로서의 학습자가 수행하는 ‘의식적인 어휘문법 선택’을 관찰하기 위해 조정이 동반되는 어휘문법 선택 과정을 관찰하였으며 학습자가 수행하는 어휘문법 선택의 조정 행위의 본질을 규명하는 데에 주된 관심사를 두지 않았다는 점에서 본 연구와 차이를 갖는다.

이상 문법교육 관점에서 이루어진 쓰기에 대한 연구들을 탐색한 결과, 다음과 같은 시사점을 획득할 수 있었다. 언어를 매개로 하는 사회적 상호작용의 핵심 국면으로서 ‘쓰기’와 문법의 접면은 문법교육의 중요한 연구 주제로서 지속적으로 다루어져 왔으나, 쓰기와 문법의 관계에 대해서는 문법교육 내부의, 혹은 외부의 다양한 근거 논리에 의해 다각적인 쟁점이 도출되어 왔다. 이에 본 연구에서는 모어 화자의 언어 사용 방식을 토대로 교육적 논의를 구성해야 한다는 통합적 문법교육론의 관점을 지향한다. 다만 문법교육의 논리로서 구성된 이론이 작문교육 등 국어교육 내 타 영역의 기존 논의를 증강하고 보완할 수 있는 지점을 탐색하는 과정은 중요한 교육적 가치를 지니는 것을 확인한바, 어휘문법 선택 조정에 대한 논의가 타 영역에 미칠 수 있는 영향에 대해서도 적극적으로 모색하고자 한다.

또한 문법교육 관점에서 쓰기를 논의할 때 중요한 쟁점이 되었던 것은 쓰기 행위의 유의미성을 판단함에 있어 과정과 결과 중 어느 부분에 초점을 둘 것인가의 문제였으며 이에 대한 검토가 요청되었다. 본 연구에서는 통합적 문법교육론의 논의를 계승하여, 조정 과정의 유의미성을 판단함에 있어 조정을 포함하는 어휘문법 선택 과정을 결과보다 중요하게 논의하고자 한다. 다만, 본 연구에서는 결과 또한 잠정적인 것이며 과정에 포함되는 것으로 보는 포괄적 관점을 취한다는 점에서, 조정 과정의 일부로서 결과 또한 중요하게 논의한다. 최근에는 쓰기 국면에서 조정을 동반하는 어휘문법 선택 과정에 대한 논의가 시작되고 있으나, 학습자들이 수행하는 조정 행위에 초점을 맞춘 연구는 아직 이루어지지 않은 것을 알 수 있었다. 이에 어휘문법 선택 조정의 본질을 규명하는 연구의 수행이 요청되는 것을 확인하였다.

2.2. 메타언어적 인식에 대한 연구

본 연구에서 주목하는 어휘문법 선택 조정의 과정은 필자로서의 학습자가 쓰기의 국면에서 자신이 언어적 문제 상황에 처해있음을 인식하고, 의식적인 노력을 통해 이를 해결하고자 하는 과정으로서 규정될 수 있다. 이와 같이 학습자가 전의식적으로 수행되던 쓰기의 과정이 더 이상 작동되지 않음을 인식하는 문제 상황은 그간 작문교육의 관점에서 ‘쓰기 멈춤’ 혹은 ‘쓰기 막힘’ 등의 용어와 함께 논의되어 왔다. 이러한 문제의 구성과 해결을 위한 기제로서

일반 인지 전략이 아니라 ‘메타언어적 인식’에 주목한다는 점에서, 어휘문법 선택 조정에 대한 논의는 기존 작문교육의 논의와 구분되는 독자적인 논의의 지점을 형성하고, 문법교육적 관점에 터한 논의로서 정체성을 확보할 수 있다.

메타언어적 인식에 대한 주목은, 언어적 자원들로 구성된 심리적 선택항의 체계는 언어적 자원이 점진적으로 접근되고 활성화됨에 따라 과정적으로 구성되며 이는 어휘문법 선택 과정에서 의식적인 조정이 요청되는 문제적 상황을 초래할 수 있다는 본 연구의 독특한 관점에 기인하는 것이다.³⁾ 이러한 맥락에서, 본 연구에서는 어휘문법 선택 조정을 논의함에 있어 초인지 층위에서의 일반 인지 전략이 아니라 메타언어적 인식에 주목한다. 이때의 메타언어적 인식은 학습자들이 수행하는 어휘문법 선택 조정을 이해하고 설명하기 위한 핵심 개념어이면서, 어휘문법 선택 조정을 확장적으로 수행하기 위해 필요한 교육적 지원 내용 요소를 구성하기 위한 도구로서 기능한다. 여기서는 메타언어적 인식을 다룬 기존 문법교육 논의들을 검토하면서, 본 연구에서 논의하는 메타언어적 인식의 속성을 구체화하고 그 문법교육적 함의를 밝히고자 한다.

메타언어적 인식(metalinguistic awareness)에 대한 논의 가운데 본 연구의 문제의식과 밀접하게 관련된 부분은, 문법교육적 관점에서 이루어진 메타언어적 인식에 대한 관심이 모여 학습자의 읽기 및 쓰기 능력의 향상과 연계되어 논의되어 왔다는 점이다(Van Rijt, 2020:14-18). 문법과 쓰기 간의 관계를 조사한 연구들에서는 명시적인 문법교육이 학습자의 쓰기 능력 발달에 도움이 되지 않는다는 결론을 내리기도 하였으나(Graham & Perin, 2007), 최근에는 ‘맥락 중심의’ 문법교육은 학습자의 쓰기 능력 향상에 긍정적인 영향을 미친다는 연구가 이어지고 있다(Myhill et al., 2012; Watson & Newman 2017 등). 이러한 연구들에서는, 모어 화자를 대상으로 한 문법교육은 학습자들로 하여금 정문(正文)을 생성하기 위한 규칙을 익히게 하는 게 아니라 언어에 대한 명시적인 인식을 바탕으로 문법적 선택을 성찰할 수 있도록 하는 데 초점을 두어야 한다는 관점하에(O'Hallaron et al., 2015), 언어 형식에 대한 인식을 바탕으로 학습자의 문법적 선택의 질을 높이기 위한 교육적 방향을 탐색하였다. 특

3) 본 연구에서는 학습자가 어휘문법 선택 과정에서 접근하고 활성화하는 심리적 언어 자원을 논의하기 위해 “학습자가 쓰기의 국면에서 어휘문법 선택을 위해 그 내부적인 구성에 주의를 기울이지 않고도 통합된 전체로서 접근하여 활성화할 수 있는 동적인 자원”으로서 ‘표현 자원’의 개념을 도입하고 이를 바탕으로 논의를 전개한다. 이와 관련한 자세한 논의는 II장에 후술한다.

히 최근에는 ‘메타대화(metatalk)’의 개념을 중심으로, 언어 형식에 대해 의식적으로 주목하게 하고 이에 대해 성찰하게 하는 교육적 경험이 학습자의 쓰기를 향상하는 데 기여할 수 있는 바에 대한 논의가 활발하게 이루어지고 있다(Myhill & Jones, 2015; Myhill, 2016; Jesson et al., 2016 등).

언어 형식에 대한 인식을 문법교육의 관점에서 주목한 국내 논의의 시작점으로는 김은성(2006)을 살펴볼 수 있다. 이 연구에서는 문법교육 관점에서의 태도 교육을 논의함에 있어 메타적으로 사고하는 활동을 매개로 하는 문법교육 특유의 언어적 경험(김은성, 2006:74)을 논의하였다. 이러한 메타언어적 인식에 대한 논의는 제민경(2015)의 ‘문법하기(grammaring)’로 이어졌다.⁴⁾ 문법하기는 ‘인식성’을 토대로 ‘문법하는 인간’을 전제하는 개념인데, 여기서 문법하는 인간은 “자신의 언어 생활 속에서 자신의 언어를 메타적으로 바라볼 수 있는 인식 주체”로 규정된다. 문법하기의 논의와 관련하여 주목되는 것은, 제민경(2015)에서 밝힌 바와 같이 인식의 대상이 언어 그 자체가 아니라 언어 주체가 자신의 의미를 발현하는 과정인 언어화 과정의 전체라는 것이다(제민경, 2015:82).

본 연구에서 논의하는 메타언어적 인식 또한 자신의 어휘문법 선택 과정을 의식적으로 조정하는 기제이기 때문에 언어 그 자체에 대한 인식이 아니라 언어화 과정에 대한 메타적 인식을 의미한다.⁵⁾ 다만 본 연구에서의 메타언어적 인식은 쓰기 국면에서의 메타적 인식을 초점화하는 개념이라는 점에서 ‘언어하기’에서 언급하는 메타적 인식보다는 상대적으로 작은 사용역을 갖는 개념이라고 할 수 있다. 보다 핵심적으로 논의되어야 할 차별 지점은, 본 연구에서는 의사소통이 이루어지는 모든 상황이 아니라 ‘메타언어적 인식이 요청되는 상황’에 주목한다는 점이다. 후술하겠으나, 어휘문법 선택 과정 중에는 의식적인 조정을 요청하는 과정이 있으며 본 연구에서는 이러한 과정에 개입하는 인식으로서 메타언어적 인식에 주목한다.

4) 제민경(2015:82)에 따르면, 김은성(2006)에서 논의한 국어인식 활동은 ‘인간의 행위들 중에서 교육적 목적으로 의도적이고 체계적으로 다듬은 계획적 행위’로서 ‘활동’이 지니는 교육적 의미에 초점을 둔 반면, ‘문법하기’는 모든 ‘언어화’의 과정을 대상으로 한다는 점에서 보다 확장된 인식의 범위를 지닌다고 할 수 있다. 이러한 논의를 바탕으로 했을 때, 본 연구에서 논의하는 메타언어적 인식은 ‘문법하기’에서의 메타적 인식에 포함되는 개념이라고 볼 수 있다.

5) 어휘문법 선택 과정에 대한 조정은 의식적으로 이루어질 뿐만 아니라 전의식적으로도 이루어지기 때문에 모든 어휘문법 선택 과정은 전의식적 혹은 의식적 조정의 과정을 거친다고 할 수 있다. 다만 본 연구에서는 문법교육의 관점에서, 의식적으로 이루어지는 어휘문법 선택 조정의 과정에 초점을 둔다. 이에 대해서는 II장에서 자세히 논의한다.

본 연구에서 주목하는 이러한 ‘메타언어적 인식이 요청되는 상황’과 관련하여, 조진수(2018)의 논의는 중요한 참조점을 제공한다. 조진수(2018)에서는 언어 주체가 특정한 문법적 장치에 의식적으로 주목하게 되는 순간이 존재하며, 이는 언어 주체가 모든 문법적 장치에 지속적으로 주목하지 않는다는 점에서 그 특별함을 지닌다고 지적한 바 있다. 또한 그는 언어적 유효성이 메타언어적 인식 과정으로 진입하는 경로가 될 수 있음을 제시하며, 이를 ‘문법 문식성’이라는 개념을 통해 구체화하였다. 본 연구에서는 조진수(2018)의 논의 중에서 특히 언어를 통한 의사소통의 과정에는 언어 주체가 메타적으로 언어를 인식하는 순간과 그렇지 않은 순간이 구분되며, 이러한 구분은 단순히 우연적이거나 일반적인 인지적 작용에 의한 것이 아니라 ‘언어를 근거로서’ 설명될 수 있는 현상이라는 논의에 주목한다. 이는 본 연구에서 주목하는, ‘메타언어적 인식이 요청되는 상황’에 대한 논의와 맞닿아 있기 때문이다. 다만 조진수(2018)에서는 메타언어적 인식이 요청되는 상황을 읽기 국면에 초점화하여 논의한 반면, 본 연구는 쓰기 국면을 초점화한다는 점에서 중요한 차이가 있다. 즉, 본 연구에서는 필자로서의 학습자가 자기 자신이 수행하고 있는, 혹은 수행한 어휘문법 선택 과정에 대해 메타적으로 인식하는 과정에 일차적인 관심을 둔다는 점에서 조진수(2018)와 초점화하는 대상에 있어 차이를 갖는다.

이와 관련하여 또 살펴볼 수 있는 것은, 의사소통의 역동적 양상 전체를 통어하는 관점의 필요성을 강조하고 과정으로서의 언어에 주목한 신희성(2019)의 ‘언어하기(languaging)’에 대한 논의이다. 여기서 언어하기는 화자나 필자가 개인적 언어 체계를 활용하여 의도한 의미를 어휘문법의 선택을 통해 표현하고, 청자나 독자가 개인적 언어 체계를 활용하여 실현된 어휘문법을 다시 담화 의미로 이해하는 행위 과정 전체(신희성, 2019:4)를 의미한다. 신희성(2019)의 논의에서 주목되는 것은 화자와 청자 모두 행위적 주체로서, 어휘문법 선택을 통해 구체화되는 언어를 매개로 의미 교섭 행위에 참여하며, 이러한 의미의 교섭은 언어에 대한 메타적 인식을 매개로서 수행된다는 관점이다. 여기서 ‘의미 교섭 행위’의 개념은 화자와 청자 간 ‘의미의 불일치’(신희성, 2019:50)가 촉발될 수 있음을 함의하며, “어휘문법 선택 조정은 왜 일어나는가”라는 물음에 대한 부분적인 대답을 제공한다.

본 연구에서도 어휘문법 선택 과정을 고립된 필자가 ‘이미 구성된’ 의미를 언어로서 정확하게 전달하기 위한 과정이 아니라 사회적 의사소통이라는 목

표를 달성하기 위해 수행하는 사회적 실천 행위로 보고, 이러한 과정에서 발생하는 ‘불일치’에 주목한다. 다만 본 연구에서는 신희성(2019)에 비해 의미 교섭 행위를 보다 포괄적인 관점에서 이해한다. 즉, 의미 교섭 행위는 필자와 독자(혹은 화자와 청자) 간 언어를 매개로서 이루어지는 것일 뿐만 아니라, 필자 내부에서도 이루어지는 행위라는 점에 주목한다. 후술하겠으나, 이는 “자기 글이 생성되는 과정에 적극적으로 참여하여 필자에게 끊임없이 관여하는 독자”로서의 자아 독자의 가능성을 긍정하고, ‘의미 생성’과 ‘표현 구성’의 이분법적 분리를 부정하는 본 연구의 관점에 터한 것이다. 본 연구에서는 필자의 의미 층위에서 구성된 의미와 어휘문법 층위에서의 선택을 위해 활성화된 표현 자원들이 잠재적으로 구성하는 의미 간에도 ‘불일치’가 이루어질 수 있으며, 이러한 불일치에 대한 자아 독자의 인식으로부터 의식적인 조정이 요청될 수 있음을 논의한다.

메타언어적 인식과 관련하여 본 연구의 문제의식을 구체화하는 연구로서 김정은(2021)을 참고할 수 있다. 이 연구에서는 메타언어적 인식 활동과 실제 언어 사용 활동이 분절적으로 이루어지고 있다는 문제의식을 제기하였다. 즉, 모어 화자로서의 학습자가 ‘언어를 메타적으로 인식’하고 ‘사용할 줄 아는 능력을 신장’하는 것을 문법교육의 중요한 지향점 중 하나로 삼고 있으면서도 실천적 층위에서는 이 둘의 연결 관계가 긴밀하게 다루어지지 않았다는 것이다. 본 연구에서도 이러한 문제의식에 동의하며, 언어를 메타적으로 인식하는 활동과 언어 사용 활동이 실천적 층위에서 유기적으로 결합되어야 한다는 점에서는 김정은(2021)과 견해를 공유한다. 다만 본 연구에서는 김정은(2021)과 논의의 시작점을 반대로 둔다는 점에서 차이를 갖는다. 김정은(2021)에서는 언어 현상을 메타적으로 인식하게 하는 활동이 갖는 문법교육적 함의로부터 출발하여 실제 언어 사용 활동과의 유기적 결합을 모색하였다면, 본 연구에서는 실제 언어 사용 활동에서 언어가 메타적으로 인식되는 현상에 대한 관찰로부터 출발하여, 이러한 현상에 대해 문법교육적으로 접근하는 시도의 문법교육적 의의를 모색한다.

앞서 교수·학습의 국면에서는 메타언어적 인식 활동과 실제 언어 사용 활동이 유기적으로 연계되지 못한다는 문제의식이 제기되고 있음을 김정은(2021)의 논의를 통해 살펴보았다. 다만 이론적 층위에서는 ‘실제 언어 사용’을 중심에 두고 메타언어적 인식을 논한 연구가 지속적으로 이루어져 왔다는 점에서

이들 연구에 대한 검토가 요구된다. 이들 연구에서는 특정 어휘문법 항목이 학습자들의 언어적 자원으로서 활용될 수 있는 가능성을 타진하여 왔다. 이러한 연구들로는 ‘-(다)는 것이-’(남가영, 2009), ‘-도록 하’, ‘-게 하-’(이관희, 2010), ‘전망이다’(제민경, 2011), ‘-기로 하-’(이관희, 2012), ‘-었었-’, ‘-ㄴ바 있-’(제민경, 2013), ‘-잖아요’, ‘-거든(요)’(오현아·강효경, 2015), ‘주다’(강효경·오현아, 2017)와 같은 특정 문법 장치에 주목한 연구들과, ‘시간 표현’(김정은, 2014), ‘문장 종결 표현’(김자영, 2014), ‘부정 표현’(김범진, 2019), ‘인용 표현’(박진희, 2020)과 같이 문법교육의 관점에서 설정된 문법 범주를 논의한 연구들이 있다.

이들 연구에서 공통적으로 중요하게 강조된 것은, 언어 형식과 이에 고착된(entranced) 기능을 목록으로서 학습자들에게 전달하기만 하는 것은 교육적으로 유의미한 결과를 담보하지 않는다는 것이었다. 언어 표현은 다른 표현과의 대립적 관계를 통해 적극적으로 규정되는 의미로서의 가치(valuer)를 획득하는바(이윤희, 2013:118),⁶⁾ 중요한 것은 잠재적 선택항으로 구성되는 ‘체계에 대한 인식’이라는 것이다. 즉, 단순히 ‘형식-고착된 기능’의 결합쌍의 목록을 학습자에게 제시하는 것만으로는 학습자의 실제 의사소통 능력을 증진하는데 한계가 있다는 논의하에, 선택항들로 구성된 계열적 체계를 메타적으로 인식하는 활동의 중요성이 부각되었다. 이러한 맥락에서 메타언어적 인식 활동에서는 필자로서의 학습자로 하여금 스스로 구성한 선택항의 체계와 선택의 과정을 성찰하도록 하는 활동이 강조되어 왔다.

이와 관련하여 본 연구에서는 언어 사용 과정에서 선택 가능한 의미 자원으로서의 어휘문법(lexicogrammar)(남가영·주세형, 2022:287)에 주목하고,⁷⁾ 학습자들이 어휘문법 선택 과정에서 수행하는 체계적 선택항에 대한 메타적 인식을 특히 중요하게 다루고자 한다. 다만 본 연구에서는 필자로서의 학습자에 의해 접근되고 활성화되는 언어적 자원과, 이러한 언어적 자원이 점진적으로

6) 소쉬르는 기호의 가치(valeur)와 관련, 단어의 의미를 통해 소극적으로 규정되는 가치와 다른 기호와의 대립적 관계를 통해 적극적으로 규정되는 의미로서의 가치를 구분하였다. 소쉬르의 이러한 논의는 엘름슬레우와 퍼스를 경유하여 할리데이의 체계기능언어학으로 이어졌으며, 이는 통합적 문법교육론 관점의 연구들의 이론적 기반이 되었다.

7) 이러한 진술은 ‘어휘와 문법이 통합된 하나의 체계로서의 어휘문법’, ‘의미 생성 기체로서의 선택’, ‘학습자들이 선택 가능한 심리적 자원으로서의 언어적 자원’과 관련한 논의를 전제한다. 이와 관련한 논의들은 어휘문법 선택 조정을 논의하기 위한 핵심 논의들로, 상세한 이론적 검토가 요구된다. 다만 여기서 이와 관련한 모든 논의를 자세히 다룰 수는 없으므로, 이들 논의에 대해서는 II장에서 다룬다.

활성화됨에 따라 과정적으로 구성되는 선택항의 체계를 논의한다는 점을 짚을 필요가 있다. 이러한 점에서 본 연구에서는 선택항들이 병렬적으로 연결된 안정적인 ‘체계’가 아니라 선택항의 체계가 동적으로 구성되는 ‘과정’을 메타언어적 인식의 대상으로서 강조한다.

3. 연구 대상 및 연구 방법

본 연구는 어휘문법 선택 조정의 개념과 특징을 규명하고, 이를 바탕으로 어휘문법 선택 조정의 거시 구도와 그 교육적 위상을 이론적 차원에서 밝히고자 한다. 그리고 이에 더하여 학습자들이 수행하는 어휘문법 선택 조정의 실재를 실증적으로 관찰하고, 이러한 과정을 통해 수집한 연구 자료를 다각도로 분석하여 어휘문법 선택 조정의 교육적 의의를 도출하며, 학습자들이 어휘문법 선택 조정을 보다 확장적으로 수행하도록 하기 위한 교육적 지원 내용 요소를 탐색하고 논의하는 것을 목적으로 한다. 이를 위해 ‘(1) 어휘문법 선택 조정에 대한 이론적 고찰’, ‘(2) 조정 거점별 어휘문법 선택 조정의 양상 분석’, ‘(3) 어휘문법 선택 조정 결과 분석’, ‘(4) 어휘문법 선택 조정 과정에 대한 사례 분석’, ‘(5) 어휘문법 선택 조정의 교육적 의의의 규명 및 어휘문법 선택 조정의 확장적 수행을 위한 교육적 지원 내용 요소 제안’으로 다음과 같이 단계를 세분화하여 연구를 진행하였다.

<표 I -1> 연구 단계에 따른 연구 방법

단계	연구 목표	연구 방법
문헌 연구	(1) 어휘문법 선택 조정에 대한 이론적 고찰	문헌 고찰
수행 양상 분석	(2) 조정 거점별 어휘문법 선택 조정의 양상 분석	어휘문법 선택 조정 활동을 통해 작성한 성찰일지, 글 및 면담 자료를 구성주의 근거이론에 근거하여 분석
	(3) 어휘문법 선택 조정 결과 분석	네트워크 분석을 통해 어휘문법 선택 조정 결과 분석

	(4) 어휘문법 선택 조정 과정에 대한 사례 분석	어휘문법 선택 조정 활동을 통해 작성한 성찰일지, 글 및 면담 자료를 구성주의 근거이론에 근거하여 분석



교육적 논의	(5) 어휘문법 선택 조정의 교육적 의의의 규명 및 어휘문법 선택 조정의 확장적 수행을 위한 교육적 지원 내용 요소 제안
--------	---

세부 연구 단계 ‘(1) 어휘문법 선택 조정에 대한 이론적 고찰’에서는 주로 문헌 연구를 중심으로 연구를 수행하였다. ‘어휘문법 선택’은 의미 생성의 중핵적 기제이자 언어적 문제 해결 과정의 구체적 경로로서 그간 문법교육의 관점에서 많은 국내외의 연구가 이루어져 왔다. 다만 기존 연구들에서는 필자로서의 학습자가 의식적인 조정을 통해 의미를 정교화하는 과정으로서의 어휘문법 선택에 초점을 두지 않은바, 본 연구에서는 어느 하나의 기존 연구에 기대어 논의를 전개하는 대신 문법교육적 관점에서 어휘문법 선택 조정의 개념을 정립하고 그 본질적 성격을 밝히기 위해 필요한 문헌들을 폭넓게 탐색하였다. 이러한 과정에서 통합적 문법교육론 관점의 연구들은 물론, 통합적 문법교육론 관점의 이론적 기반을 제공하는 체계기능언어학의 이론과 인지적 관점을 강조하는 체계기능언어학의 지류로서의 카디프 문법(Cardiff grammar) 관점의 연구를 주되게 참고하였다. 어휘문법 선택 조정의 개념을 명료화하기 위해 배경적 논의로서 생성문법과 구문문법의 이론에 대한 논의도 연구의 대상에 포괄하였다.

또한 어휘문법 선택 조정의 거시 구도를 밝히기 위해 쓰기 과정을 대화적 관점에서 조명하는 연구들을 검토하였으며, 언어 주체가 동적으로 접근하여 활성화하는 언어적 자원으로서 ‘표현 자원’의 개념을 정립하기 위해 ‘사용 기반 언어학’을 표방하는 구문문법의 이론과 인지심리학 및 인지언어학의 논의를 두루 살폈다. 마지막으로 어휘문법 선택 조정의 교육적 위상을 검토하였다. 어휘문법 선택 조정에 대한 논의는 문법교육적 관점에서 구축된 교육적 논의이지만 그 영향은 문법교육 내부로 제한되지 않는바, 문법교육 연구는 물

론 작문교육 연구 등 국어교육 연구 전반을 살피며 어휘문법 선택 조정에 대한 논의가 기존의 논의들을 어떻게 확장적으로 연계하면서 학문적으로 기여할 수 있는지 탐색하였다.

세부 연구 주제 ‘(2) 조정 거점별 어휘문법 선택 조정의 양상 분석’, ‘(3) 어휘문법 선택 조정 결과 분석’, ‘(4) 어휘문법 선택 조정 과정에 대한 사례 분석’은 학습자들의 어휘문법 선택 조정 양상 및 그 결과를 보여 주는 실증적 자료로서의 ‘학습자 작성 글’, ‘성찰일지’, ‘면담 자료’을 분석함으로써 진행하였다. 본격적으로 학습자들에 대한 실증적 조사를 실행하기에 앞서 문헌 고찰을 바탕으로 세부 연구 단계 (2)~(4)와 관련한 세부 연구 주제들을 다음과 같이 구체적으로 설정하였다.

㉠. 조정 거점별 어휘문법 선택 조정의 양상은 어떠한가?

㉡. 어휘문법 선택 조정의 결과는 어떠한가?

㉢. 어휘문법 선택 조정의 구체적 과정은 어떠한가?

세부 연구 주제 ㉠은 어휘문법 선택 과정 중 의식적인 조정을 요청하는 상황이 있으며, 이러한 상황이 갖는 특징은 ‘언어적 형식’을 근거로서 설명될 수 있다는 본 연구의 문제의식과 터하여 설정된 것이다. 세부 연구 주제 ㉠과 관련한 문제 의식은 II장에서 어휘문법 선택 조정의 개념을 정립하고 그 특징과 거시 구도를 규명하며 명료화되며, 이는 III장에서 학습자의 어휘문법 선택 조정 양상에 대한 실증적 관찰을 통해 구체화된다. 세부 연구 주제 ㉡는 실제 조정의 과정에서 학습자들이 표상하는 표현 자원들을 문법 층위에서 구체적으로 탐색하는 것이 가능함을 보이기 위해 설정된 것이다. 이는 어휘문법 선택 조정과 관련한 논의가 초인지 층위의 전략에 대한 논의로 제한되지 않고, 문법 층위의 구체적인 논의까지 확장되어야 한다는 본 연구의 관점을 반영한다. 특히 여기에서는 ‘문장 접속 표현’을 초점화하여 어휘문법 선택 조정 결과의 실재를 예시로서 보이고자 한다. 마지막으로 세부 연구 주제 ㉢는 본 연구에서 주목하는 어휘문법 선택의 조정 과정이 단지 쓰기 과정의 하위 단계로서의 ‘고쳐쓰기’ 단계에서 수행되는 퇴고의 과정이 아니라 쓰기의 국면에서 역동적으로 이루어지는 수행이라는 논의에 근거하여 설정된 것이다.

이상에서 논의한 세부 연구 주제에 근거하여 학습자의 어휘문법 선택 조정 양상 및 그 결과를 관찰하기 위한 활동을 다음과 같이 설계하였다.

<표 I -2> 어휘문법 선택 조정 활동의 개요

구분	차시	활동 내용
-	1차	연구 안내 및 사전 강의
내적 대화를 통한 어휘문법 선택 조정 활동	2차	글쓰기를 통한 어휘문법 선택 활동
	3차	성찰일지(㉠) 작성 어휘문법 선택 조정 활동(2차)
메타언어적 피드백을 통한 어휘문법 선택 조정 활동	4차	글쓰기 워크숍 1회차
	5차	글쓰기 워크숍 2회차 성찰일지(㉡) 작성
	6차	어휘문법 선택 조정 활동(3차) 성찰일지(㉢), 성찰일지(㉣) 작성

어휘문법 선택 조정 활동은 위 표에서 볼 수 있는 바와 같이 ‘내적 대화를 통한 어휘문법 선택 조정 활동’과 ‘메타언어적 피드백을 통한 어휘문법 선택 조정 활동’으로 구분된다. 이는 어휘문법 선택 조정이 ‘자아 독자’와의 의미 교섭 행위뿐만 아니라 동료 학습자와의 의미 교섭 행위를 통해서도 촉발될 수 있다는 이론적 논의를 반영한 것이다. 또한 어휘문법 선택 조정 활동이 1회차가 아니라 2회차부터 시작된다고 제시한 것은, 최초 글쓰기를 통한 어휘문법 선택 활동 과정에서도 이미 어휘문법 선택 조정이 이루어지고 있음을 고려한 결과이다. 이는 어휘문법 선택의 조정이 퇴고의 단계에서 일회적으로 이루어지는 과정이 아니라 모든 어휘문법 선택의 과정에 개입하는 과정이라는 본 연구의 관점을 반영한 것이다.

본 연구에서 학습자의 어휘문법 선택 조정 양상을 파악하기 위해 일차적으로 지향하는 것은 학습자의 머릿속에서 수행되는 조정의 양상을 있는 그대로 관찰하는 것이다. 그러나 실제 학습자들의 머릿속 과정을 직접적으로 관찰할

수는 없으므로, 학습자들이 어휘문법 선택 조정을 수행한 경험에 대해 자기회고적(self reflective)으로 기술한 성찰일지를 대안적인 연구 자료로서 수집하였다. 어휘문법 선택 조정 자체는 학년급과 상관없이, 글쓰기를 수행하는 필자로서의 학습자라면 누구나 일반적으로 수행하는 보편적인 행위이지만 이러한 행위에 대한 경험을 메타언어(meta language)를 동원하여 정교하게 언어로서 기술하기 위해서는 보다 고차원의 언어 능력이 요구된다.⁸⁾

따라서 본 연구에서는 제도권中等교육의 최상위 단계에 위치한 고등학교 3학년 학습자 171명을 대상으로 어휘문법 선택 조정 활동을 진행하여, 학습자들이 수행하는 어휘문법 선택 조정의 실재를 관찰하고 분석할 수 있는 연구 자료를 수집하고자 하였다. 글쓰기 활동을 모두 마친 뒤에는 본 연구에서 설정한 세부 연구 주제 ㉔에 대한 이해를 심화하기 위해 면담을 진행하였다. 이를 위해 학습자들의 성찰일지를 분석하여 세부 연구 주제 ㉔에 대한 이해를 심화하는 데 적합하다고 판단되는 면담 희망자 9명을 의도적으로 표집하고, 동적으로 수행된 어휘문법 선택 조정에 대한 반구조화된 면담을 진행하였다. 본 연구의 자료 수집 방법 및 절차의 개요는 다음 <표 I -3>과 같다.⁹⁾

<표 I -3> 자료 수집 방법 및 절차 개요

구분	대상	수집 자료	일련번호
어휘문법 선택 조정 활동 (2024년 5월~8월)	서울 S고 3학년 171명	성찰일지(㉑)	[㉑-㉑-일련번호]
		성찰일지(㉒)	[㉑-㉒-일련번호]
		성찰일지(㉓)	[㉑-㉓-일련번호]
		최초 구성 문장 자료	[㉔-㉑-일련번호]
		1차 수정 문장 자료	[㉔-㉒-일련번호]
		2차 수정 문장 자료	[㉔-㉓-일련번호]
면담 (2024년 8월)	어휘문법 선택 조정 활동 참여자 중 9명	어휘문법 선택 조정 과정에서의 사고 과정에 대한 반구조화 면담 자료	[㉔-일련 번호]

8) Simard et al.(2017)에 따르면 문장 구성과 관련한 능력은 상위 능력과 하위 능력으로 구분되며 자신의 문장 구성 과정을 의식하고 언어화할 수 있는 능력은 전의식적 문장 구성 능력에 비해 고차원의 능력으로서 간주된다.

먼저, 세부 연구 주제 ㉠과 ㉡를 위해, 수집된 연구 자료를 근거이론을 바탕으로 분석하였다. 근거이론은 복수의 요인들이 상호작용을 하며 얹혀 있는 복잡다단한 현상과 시간의 흐름에 따라 일정한 단계를 거치면서 변화하는 특성이 있는 과정적 경험 궤적을 지닌 현상을 탐구하기에 적합한 방법이다(유기웅, 2022:75). 본 연구에서는 동적으로 수행되는 어휘문법 선택 조정의 과정에 관심을 갖는바, 근거이론은 본 연구를 위해 적합한 연구 방법론으로 판단하였다. 근거이론은 하나의 인식론에 바탕을 둔 기법이 아니라 다양한 유형과 버전을 갖고 있는 연구 방법론인데(권향원, 2016:183), 본 연구에서는 다양한 근거이론 중 연구 과정과 산물에 대해 반영적 입장(reflexive stance)을 취하며 해석학적 이론화를 목표로 하는 차마즈(박현선 외 역, 2013)의 구성주의 근거이론(grounded theory)을 통해 연구 자료를 분석하였다.

자료의 분석은 코딩을 통해 실시하였고, 코딩은 구성주의 근거이론이 제시하는 연구 방법론에 따라 초기 코딩, 초점 코딩, 이론적 코딩의 순서로 실시하였다(박현선 외 역, 2013). 다만 구성주의 근거이론은 연구의 과정이 유연하고 비선형적이라는 특징을 지닌다. 전통적인 근거이론이 상대적으로 엄격한 분석 절차를 따르는 데 비해, 박현선 외 역(2013)에서는 구성주의 근거이론이 보다 탐색적인 과정을 통해 이론을 개발하는 연구 방법임을 강조하였다. 자료의 수집과 분석, 이론화는 동시다발적이고 재귀적으로 이루어질 수 있으며, 연구자는 필요에 따라 연구의 방향을 조정할 수 있다. 연구자는 자료에 대한 분석의 과정을 통해 지속적으로 통찰을 얻고 이러한 통찰은 다시 이론적 틀을 확장적으로 조정하는 데 기여할 수 있다. 본 연구에서도 ‘초기 코딩, 초점 코딩, 이론적 코딩’의 과정을 순환적·재귀적으로 반복함으로써 자료를 분석하였다.¹⁰⁾

자료는 지속적 비교(constant comparison)를 통해 분석하였으며, 새롭게 얻은 자료와 기존 자료에 대한 지속적 비교를 바탕으로 개념 간 차이점과 유사성을 파악하였다. 박현선 외 역(2013)에서는 이러한 비교를 반복하는 과정을 통해 새로운 통찰을 얻을 수 있고 이론이 더 정교해질 수 있음을 강조하였다. 이러한 자료의 분석은 생성된 범주에서 새로운 속성이 발견되지 않는 이론적 포화(theoretical saturation)(유기웅, 2022:77)에 도달할 때까지 실시하였다.

9) 본고의 연구 설계 및 자료 활용은 서울대학교 생명윤리위원회의 심의를 거쳐 승인받았다 (IRB No. 2404/003-013).

10) 구성주의 근거이론을 통한 자료 분석의 구체적인 과정은 III장에 자세히 기술하였다.

다음으로, 세부 연구 주제 ④를 위해 학습자가 사용한 ‘문장 접속 표현’¹¹⁾들로 구성된 데이터를 구축하였다. 학습자들은 어휘문법 선택 조정 활동을 통해 초고를 작성하고, 두 번에 걸쳐 조정 결과를 반영하여 문면에 드러난 표현을 수정하였다. 이에 데이터는 초고 작성 과정에서 선택된 문장 접속 표현들로 구성된 ‘초고 데이터’와 조정 결과를 반영하여 선택된 문장 접속 표현들로 구성된 ‘수정 데이터’로 나누어 구축하였다. 조정 결과를 반영한 수정은 두 차례에 걸쳐 일어났으나, 동일한 지점에서 문장 접속 표현에 대해 두 차례 모두 수정을 반영한 학습자의 사례는 하나밖에 발견되지 않아 따로 수정 데이터를 구분하여 구축하지 않았다. 구축된 데이터는 Python(ver.3.10.9)의 NetworkX 패키지를 활용하여 유향 비순환 그래프(directed acyclic graph) 형태로 시각화하였다. 그러나 NetworkX 패키지를 통해 생성된 초기 그래프는 노드 간 중첩, 엣지 간 중첩, 엣지 레이블의 중첩 등이 발생하여 가독성이 저하되는 문제가 있었다. 이에 본문에는 NetworkX 패키지를 통해 생성된 그래프를 바탕으로 연구자가 가독성을 향상시키기 위해 시각적 배치와 정렬만 조정한 그래프를 삽입하여 제시하였다.

11) ‘문장 접속 표현’은 본 연구에서 학습자의 어휘문법 선택 조정 결과를 논의하기 위해 설정한 용어이다. 그 개념 및 범위에 대해서는 III장에서 자세히 논의한다.

II. 어휘문법 선택 조정에 대한 이론적 배경

본 연구에서는 학습자들이 쓰기 국면에서 어휘문법 선택을 수행하는 상황에서 자신이 즉각적으로 해결하기 어려운 문제 상황에 처해있음을 감지하고, 의식적인 노력을 통해 이를 해결하는 일련의 과정을 ‘어휘문법 선택 조정’으로서 개념화하여 논의한다. 이를 위해 II장에서는 우선 어휘문법 선택 조정에 대해 이론적 차원에서 논의하고자 하며, 이러한 논의는 다음과 같은 핵심 물음에 대한 고찰을 중심으로 이루어진다.

첫 번째 물음은 ‘어휘문법 선택 조정은 무엇인가?’이다. 본 연구에서 가장 먼저 이루어져야 할 작업은 어휘문법 선택 조정의 개념을 이론적으로 규정하고, 그 특징을 밝히는 것이다. 이에 1절에서는 어휘문법 선택 조정의 개념과 특징에 대한 논의를 통해, 어휘문법 선택 조정이 단순한 어휘문법 선택 과정의 반복이 아니라 의식적인 노력을 통해 점진적으로 어휘문법 선택 과정을 정교해 가는 과정이며, 단절적이고 독립적인 과정이 아니라 문맥 변동을 통해 연쇄적으로 이루어질 수 있는 과정임을 논구할 것이다.

두 번째 물음은 ‘왜 어떠한 어휘문법 선택의 과정은 의식적인 조정의 과정으로 전환되는가?’이다. 이와 관련하여 2절에서는 어휘문법 선택 과정에 대한 의식적인 주목이 필자로서의 학습자 내부에서 시작되는 경우와, 외부 독자가 생성한 메타언어적 피드백을 통해 시작되는 경우가 있음을 논의하고, 이를 바탕으로 어휘문법 선택 조정의 거시 구도를 ‘내적 대화를 통한 어휘문법 선택 조정’과 ‘메타언어적 피드백을 통한 어휘문법 선택 조정’으로 나누어 살펴볼 것이다.

세 번째 물음은 ‘어휘문법 선택 과정은 왜 조정을 통해 점진적으로 정교화되는가?’이다. 이러한 물음은 어휘문법 선택 과정이 일시에 이루어지지 않고 의식적인 조정을 통해 점진적으로 정교화되는 과정으로서 이루어지는 이유에 대한 고찰을 요구한다. 이에 3절에서는 언어 주체가 어휘문법 선택 과정에서 동적으로 접근하는 언어적 자원을 ‘표현 자원’으로 개념화하고, 표현 자원과 관련되는 ‘접근성’ 및 ‘활성화’의 개념을 통해 어휘문법 선택 과정이 조정을 통해 정교화되는 이유를 살펴보고자 한다.

마지막 네 번째 물음은 ‘어휘문법 선택 조정의 교육적 위상은 어떠한가?’이다. 이러한 물음은 어휘문법 선택 과정을 조정을 중심으로 논의하는 본 연구의 관점이 기존 교육적 논의의 지평을 확장할 수 있는 지점에 대한 탐색을 요구한다. 이에 4절에서는 기존 논의에 대한 검토와 함께 어휘문법 선택 조정에 대한 논의가 갖는 문법교육적 위상 및 국어교육적 위상을 검토할 것이다.

1. 어휘문법 선택 조정의 개념과 특징

본 연구에서 고찰하는 ‘어휘문법 선택 조정’은 본 연구를 통해 새롭게 도입되는 개념이지만, 이는 필자로서의 학습자가 쓰기 과정에서 어휘와 문법의 선택과 관련하여 직면하는 문제 상황을 의식적이고 노력적인 조정 과정을 통해 해결하려는 보편적이고 실제적인 언어적 현상을 대상으로 한다. 이러한 현상에 관한 논의는 국내외에서 다양한 학문적 관점과 이론적 틀을 바탕으로 다각적으로 전개되어 왔으며, 이에 따라 본 연구에서 다루고자 하는 어휘문법 선택 조정의 개념을 체계적으로 정립하고 그 특징을 밝히기 위해서는 이러한 선행 연구의 논의들을 비판적으로 검토하는 작업이 요구된다. 이에 1절에서는 어휘문법 선택 조정과 관련된 선행 연구들에 대한 이론적 차원의 검토를 통해 어휘문법 선택 조정의 개념을 정립하고, 그 특징을 밝히고자 한다.

1.1. 어휘문법 선택 조정의 개념

(1) 어휘문법 선택의 개념

본 연구에서 주목하는 어휘문법 선택 조정은 조정 대상으로서의 어휘문법 선택을 전제하는바, 본격적으로 어휘문법 선택 조정의 개념과 특징을 논의하기에 앞서 ‘어휘문법 선택’에 대한 고찰이 이루어질 필요가 있다. 문법교육의 관점에서, 어휘문법 선택 개념은 문법교육 개선의 이론적 논의를 위한 중요한 준거점을 제공해 왔다. 이러한 연구들에서는 주세형(2019)에서 논의한 바와 같이 어휘문법 선택을 중심으로 체계기능언어학의 이론적 틀에 따라 학교 문

법 기술의 전면 개편을 시도하는 대신 ‘선택의 문법관’에 입각하여 문법교육의 개선 지점을 탐색하였다.¹²⁾ 이러한 논의의 정당성은 체계기능언어학이라는 이론을 대안적으로 선택함에 있었다기보다는 어휘문법 선택이 문법을 조망하는 하나의 관점으로서 기존의 문법교육의 문제를 해결하고 이론적 체계화에 기여할 수 있다는 논의에 근거해 왔다고 할 수 있다. 즉, 문법교육 관점에서 이루어진 어휘문법 선택에 대한 논의들은 체계기능언어학의 이론적 틀에 따라 언어 자료를 분석하는 데 주력하는 대신 ‘어휘문법 선택’이 지닌 문법교육적 함의와 관련한 특정 논의를 초점화하고 이에 대한 고찰을 통해 문법교육의 개선을 논의해 왔다고 할 수 있다.

따라서 어휘문법 선택 조정 교육을 논의함에 있어 ‘조정 대상으로서의 어휘문법 선택은 무엇인가?’와 더불어 중요한 물음은 ‘왜 어휘문법 선택에 주목해야 하는가?’라고 할 수 있으며, 이러한 물음은 ‘어휘문법 선택은 무엇이며 그것의 문법교육적 함의는 무엇인가?’로 구체화될 수 있다. 이에 본 항에서는 어휘문법 선택이 갖는 문법교육적 함의를 중심으로 어휘문법 선택의 개념에 대해 탐색하고자 한다. 이때 어휘문법 선택과 관련하여 논의될 수 있는 모든 문법교육적 함의의 측면에서 포괄적인 논의를 전개하는 대신, 본 연구의 문제의식을 부각할 수 있는 부분을 초점화하고자 한다. 즉, 본 항에서는 쓰기 국면에서의 어휘문법 선택에 대한 조정을 논의하기 위해 주목해야 하는 어휘문법 선택의 개념과 이와 관련하여 주목해야 할 쟁점들을 짚고자 한다.

우선 어휘문법 선택의 조정과 관련하여 다루어야 하는 논점은 어휘문법 선택이 쓰기 과정에서 의미 생성의 중핵적 기체로서 기능할 수 있다는 점이다. 이와 관련한 논의가 중요하게 다루어져야 하는 것은 어휘문법 선택을 의미 생성의 기체로서 간주하는 시각이 쓰기와 관련하여 ‘어휘’와 ‘문법’, ‘의미’와 ‘형식’, 그리고 ‘내용’과 ‘표현’을 이원론적으로 분리하는 접근법과 대립하는 관점을 제시하며, 이를 바탕으로 쓰기에서의 어휘문법 선택의 위상에 대한 재고를 요청하기 때문이다. 후술하겠으나 언어는 의미를 교환하기 위한 도구일 뿐만 아니라 의미를 생성하는 체계로서 간주될 수 있으며, 어휘문법이라는 하나의

12) 주세형(2019:27)은 체계기능언어학이 일반언어학의 층위에서 이론을 정립하고 있으나 그 이론적 틀은 영어 사용 화자의 특성을 중심에 두고 구성된 것인 만큼 국어문법교육학은 체계기능언어학을 ‘언어 철학적 관점’에서 받아들이는 것이 중요하며, 이때의 핵심은 “언어 사용자의 입장에서 수행 과정을 설명하기 위하여, 선택의 문법관이 무엇인지 받아들이는 것”이라고 역설하였다.

통합된 자원을 전제로 이루어지는 어휘문법 선택은 이러한 언어화의 과정을 가능하게 만드는 중핵적인 기제로서 이해될 수 있다. 즉, 쓰기의 국면에서 어휘문법 선택의 과정은 구성된 내용을 정확하게 전달하기 위한 외피로서의 표현의 선택 과정이 아니라 필자가 자신의 표현 의도를 실현하기 위한 핵심적인 과정으로서 이해될 수 있다.

전술한 바와 같이 어휘문법 선택은 체계기능언어학의 이론적 기초에 터하여 논의된 개념이다. 이에 의미 생성의 기제로서 어휘문법을 바라보는 관점에 대한 이해를 심화하기 위해서는 어휘문법 선택과 관련한 체계기능언어학의 이론적 설명 및 그와 관련한 논의들에 대한 고찰이 요구된다. 어휘문법 선택은 모어 화자가 의미를 언어로서 실현하는 과정에서 수행하는 선택 중 ‘어휘문법 층위’에서 수행하는 선택을 의미하며, 이는 어휘와 문법이 함께 ‘어휘문법’이라는 하나의 통합된 체계를 구성한다는 관점을 전제한다. 따라서 어휘문법 선택이 어떻게 의미 실현의 기제로서 기능할 수 있는지를 논의하기 위해서는 먼저 통합된 자원으로서 어휘문법에 대해 살펴보고 언어를 통한 의미 실현의 과정에서 어휘문법 선택이 다른 층위에서의 선택과 어떤 관계를 맺는지를 고찰할 필요가 있다.

어휘문법은 문법을 자율적 통사체와 관련한 규칙과 제약으로 한정하지 않는 체계기능언어학의 이론적 기초를 반영하는 개념이다. 체계기능언어학의 관점에서 ‘어휘’와 ‘문법’은 ‘섬세함(delicacy)’을 기준으로 구분되며, 어휘는 “가장 섬세한 문법(most delicate grammar)”으로서 받아들여진다(Hasan, 1996). 이때의 섬세함은 “차별화의 척도, 혹은 세부 사항의 깊이”로 정의되는데(Hallday, 1961:272), 섬세함의 수준이 낮다는 추상성이 높다는 것을, 반대로 섬세함의 수준이 높다는 것은 그 추상성이 낮다는 것을 의미한다(Kreyer, 2014:84). 이는 ‘어휘’와 ‘문법’이 ‘구성성(constituency)’의 측면이 아니라 ‘구체성(specificity)’의 측면에서 구분되며(Matthiessen, 1991:253), 어휘와 문법의 차이는 ‘종류(kind)’가 아니라 ‘일반화의 정도(generality)’를 기준으로 논의될 수 있음을 의미한다(Martin, 1992:278). 요컨대, 체계기능언어학의 관점에서 어휘와 문법은 서로 다른 특성을 지니는 구조체로서 각각 독립된 체계를 구성하는 대신 하나의 통합된 자원(unified resources)으로서 체계를 구성하는 것으로 간주된다(Matthiessen, 1991:253).

이러한 설명은 소위 ‘어휘부’와 ‘통사부’를 구분하여 언어화의 과정을 논의하는 모듈적 관점에서의 설명과 대비된다. 다음 인용문은 화자의 언어화의 과정에서 ‘어휘’와 관련된 부분과 ‘문법’이 관련된 부분이 따로 작동한다는 관점을 보여 준다.¹³⁾

- (1) 마음속 언어 능력을 모형화한 문법의 모형이 실제로 작동할 때는 순서가 개입하게 된다. 화자의 입장이라면 먼저 말할 내용이 있어야 할 것이고 다음으로 그 내용에 어울리는 어휘항목을 찾는 과정이 있을 것이며 이어서 선택된 어휘항목을 결합하는 단계를 밟고 끝으로 소리를 내게 될 것이다. 그러면 모형의 작동 순서는 ‘의미부, 어휘부, 통사부, 음운부’ 정도가 된다. (이정훈, 2018:42-43)

특히 형식주의를 표방하는 관점에서는 통사를 자율적인 것으로 보고 어휘는 통사 구조를 생성하기 위한 입력(input)으로, 문법은 어휘 항목(lexical item)에 대한 입력을 기반으로 문장을 구성하는 규칙적 메커니즘으로 간주하기도 한다.¹⁴⁾ 이러한 관점과 달리 통사의 자립성(autonomy)을 부정하는 관점에서는 어휘를 선택하는 부분과 선택된 어휘들을 통사적으로 조합하는 부분이 독립적으로 작동한다고 보지 않는다. 요컨대 ‘어휘와 문법이 각각 독립적인 체계를 구성하는 것으로 볼 것인가’, 혹은 ‘하나의 통합된 체계를 구성하는 것으로 볼 것인가’의 문제는 통사 구조를 자립적인 것으로 보는 모듈적 관점을 인정할 것인가의 문제와 관련이 있다.¹⁵⁾ 이때 통합된 자원으로서 어휘문법을

13) 인용문 (1)에 언급된 ‘언어 능력’은 언어 주체 개개인이 갖고 있는 생득적이고 내재적인 능력으로서의 ‘언어 능력(linguistic competence)’을 의미한다. 생성 문법 관점의 연구들에서는 외재적 현상으로서의 언어수행(linguistic performance)과 구분되는 언어 능력을 주요한 연구 대상으로 삼아 왔다(고희정, 2018:5). 반면 ‘언어 능력(faculty of language; FL)’이라는 개념은 생성 문법의 논의에서 언어를 가능하게 하는 생물학적·인지적 기반을 다루기 위해 논의된다. 하나의 연산 체계로서의 FL의 내용물이 최소가 되어야 한다는 관점은 “최소한의 기제를 통해 FL이라는 연산 체계를 설명하고자 하는 학문적 시도”로서의 최소주의(Minimalism)에 대한 추구로 이어졌다(심재영, 2022:15-24, 27).

14) 다만 형식주의를 표방하는 생성 문법의 관점에서도 어휘와 통사 간 상호작용을 논의한다. 가령 최소주의에서는 어휘 항목이 통사 구조 형성에 직접적으로 기여함을 ‘선택(selection)’과 ‘일치(agreement)’ 등의 개념을 통해 논의한다.

15) 따라서 통사의 자립성을 받아들이지 않는 다른 기능주의 관점의 연구들에서도 어휘와 문법의 이원적 구분을 부정하는 논의들을 찾아볼 수 있다. 가령 “어휘와 문법은 연속체(continuum)를 형성하며, 연속체의 한 점에서의 구조는 본질적으로 완전하고 적절하게 묘사되는 상징단위(symbol unit)이므로 양자는 구분할 수 없다.”라는 Langacker(2000:18)의 논의는 어휘와 문법을 이원적으로 나눌 수 없다는 인지 문법(Cognitive grammar)의 관점을 보여 준다. 반면 개방 집합으로서의 어휘와 폐쇄 집합으로서의 문법과 관련한 ‘문장 구조’를 서로 다른 성질을 가진 언어 구조로서 다루어 온 문법관으로는 앞서 살펴본 생성문법

논의하는 관점은 어휘와 문법의 이원론적 분리를 부정하고 어휘적 선택과 문법적 선택을 모두 어휘문법 층위에서 이루어지는 선택으로서 다루고자 하는 관점으로서 이해될 수 있으며, 결론적으로 어휘문법 선택은 어휘문법 층위에서 통합적으로 이루어지는, 언어적 자원에 대한 선택이라고 할 수 있다.¹⁶⁾

그런데 이때의 어휘문법 층위는 언어화가 다층적인 층위에서의 선택을 기체로서 의미의 교환 및 생성을 위해 이루어진다는 체계기능언어학의 이론적 관점을 전제하는 개념인바, 어휘문법 층위에 대한 고찰은 언어화에 대한 체계기능언어학의 관점을 토대로 이루어질 필요가 있다. 체계기능언어학의 관점에서 언어화는 경험을 해석하고 사회적 관계를 제정하는 동시에 ‘의미 행위(acts of meaning)’를 통해 무한히 큰 의미 잠재력을 체현(體現, instantiation)하는 것으로서 간주된다(Webster, 2019:35). 이러한 관점에서 언어 전체는 ‘의미 잠재력’으로서 규정되고(Taverniers, 2019:58), 언어를 배우는 것은 언어를 통해 의미하는 방법을 배우는 것(learning how to mean)이라고 할 수 있다(Halliday, 1975).¹⁷⁾ 여기서 중요한 논점은 이러한 논의들이 ‘이미 존재하는 의미’를 교환하기 위한 도구로서 언어가 제한되는 것이 아니라 의미 자체가 언어에 의해 생성된다는 관점을 분명하게 전제한다는 것이다. 즉, 언어는 언어 이전에 이미 존재하는 의미를 표현하기 위한 도구로서 제한되는 것이 아니라 의미를 생성하는 체계(semogenic system)로 간주되어야 한다는 것이 체계기능언어학의 관점이다.

- (2) 우리가 언어에 대해 이야기하는 일반적인 방식은 언어가 의미를 ‘표현’한다고 말하는 것이다. 마치 의미가 이미 어떤 형태 또는 다른 형태로 존재하고

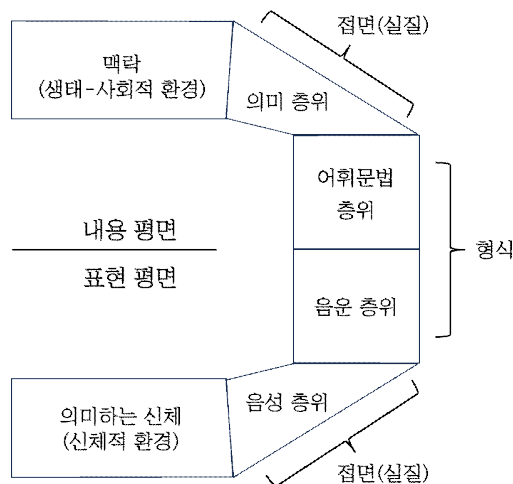
(Generative grammar), Tesnière의 결합가 이론(Valency theory) 및 의존 문법(Dependency grammar), Fillmore의 격문법(Case grammar) 등이 있다.

16) 이는 ‘어휘’와 ‘문법’의 개념적 구분까지 부정하는 논의는 아니라는 점에 유의할 필요가 있다. Halliday(1961:246)에서도 어휘와 문법은 하나의 연속체로 간주되어야 하면서도 이론적 층위에서는 구분되어 논의될 수 있음을 언급하였고, 후술하겠으나 체계기능언어학의 관점에서도 어휘적 선택과 문법적 선택을 명시적으로 구분한 논의도 이루어져 왔다.

17) 이처럼 체계기능언어학에서는 언어를 의미를 교환하고 생성하기 위한 사회적 기호 체계로서 논의하는데, 이러한 논의에서의 ‘의미’는 후술할 어휘문법으로의 실현(realize)과 관련하여 논의되는 의미 층위(semantics)에서의 의미와는 구분되는 개념이다. Taverniers(2019)에서는 체계기능언어학에서 논의되는 ‘의미’를 [1]가치(valuer)로서의 의미, [2]층위화에서의 의미 층위(semantics)로서의 의미, [3]내용 평면-표현 평면의 구분에서 내용 평면(content plane) 측면에서의 의미, [4]의미 생성 자원으로서 언어를 특징짓는 요소로서의 의미로 구분하고, 이러한 의미 개념들이 서로 얹혀 있으며 체계기능언어학의 관점을 이해하기 위해 모두 유용하고 필요함을 논의하였다. Taverniers(2019)의 구분에 따르면 본문에서 언급한 의미는 [4]의 의미이며, 후술한 의미 층위(semantics)에서의 의미는 [2]의 의미이다.

언어가 그것을 소리나 눈에 보이는 기호로 바꾸기를 기다리는 것처럼 말이다.
그러나 의미는 언어에 의해 생겨나는 것이며, 이를 실현하는 에너지, 즉 의미
생성력(semogenic power)의 원천은 문법이다. (Halliday, 2005:63)

인용문 (2)에서 또한 주목되는 지점은 언어를 의미 생성의 체계로 보는
의가 의미 생성력의 원천을 어휘문법이라고 보는 관점을 전제한다는 것이
다.¹⁸⁾ 이처럼 어휘문법이 언어의 의미 생성력의 원천이라고 보는 관점에 대하
서는 “언어를 상징적 추상화의 정도에 따라 하위 체계로 정렬하는
것”(Matthiessen et al., 2010:205)과 관련된 ‘층위화(stratification)’의 개념을
통해 그 이해를 심화할 수 있다. Halliday(2013:19)의 다음 도식은 언어의 다층
적 층위와 관련하여 어휘문법 층위가 다른 층위와 맺는 관계를 보여 준다.¹⁹⁾



[그림 II-1] 언어적 층위(Halliday, 2013:19)

18) 언어를 ‘의미-어휘문법-표현’의 삼중 체계로서 조망하는 Halliday(1975/2003:83)의 논의를 통해 확인할 수 있는바, 인용문 (2)의 Halliday(2005)에 언급된 의미 생성력의 원천으로서의 ‘문법’은 앞서 논의한 ‘어휘문법’과 같은 개념으로서 이해될 수 있다. “언어의 의미 생성력을 가능하게 하는 것은 어휘문법”이라는 Webster(2019:37)의 진술 또한 같은 맥락에서 참고할 수 있다.

19) 이러한 층위화의 도식은 엘름슬레우(Hjelmslev)의 논의에 터하여 할리데이에게 의해 제안된 것이다. 층위화에 대한 이론이 발전된 양상의 흐름에 대해서는 Taverniers(2011)을 참고할 수 있다. ‘형식’은 ‘내용 형식’으로서의 어휘문법 층위와 ‘표현 형식’으로서의 음운 층위로 구분되고, 언어의 형식적 조직과 물질적 환경 사이에는 환경이 ‘기호화’되는 접면이 설정된다. 생태-사회적 환경은 ‘내용 실질’로서의 의미 층위와 접면을 이루고 신체적 환경은 ‘표현 실질’로서의 음성 층위와 접면을 이룬다. 이러한 접면에서는 인간의 경험의 의미로 변형된다. 각 층위 간 접면에서의 상호작용과 관련해서는 Halliday(2013:18-19)를 참고할 수 있다.

이때 층위 간 연결은 상위 층위가 하위 층위에 의해 구체화되는 과정으로서의 실현(realization)에 의해 설명된다. 예컨대 맥락은 의미 층위(semantics)에서, 다시 의미 층위는 어휘문법 층위를 통해 실현된다고 할 수 있으며, 언어화의 과정은 층위들을 가로지르는 실현을 통한 과정이라고 볼 수 있다.²⁰⁾ 어휘문법 층위는 내용 평면의 가장 하단에 위치하고 있는 내용 형식(form as content)으로서 의미 층위와 표현 평면을 직접적으로 매개하는 층위로 간주된다.²¹⁾ 의미 층위는 언어가 인간 경험 전체와 상호작용하는 의미 체계이고, 어휘문법 층위는 물질 세계와 직접 상호작용하지 않지만 접면으로서의 의미 체계와 상호작용함으로써 경험을 의미로 변환하는 과정에 참여한다(Halliday, 1995/2004:17-18). 경험이 언어를 통해 의미로 변환되는 과정은, 경험이 의미 층위에서 해석되고, 어휘문법의 체계에 의해 실현되는 과정으로서 설명된다(Halliday, 1995/2004:10).

- (3) 서구적 사고에서는 언어가 (기껏해야) 우리가 살아가는 세계의 현실을 반영하거나, (최악의 경우) 이를 가리고 왜곡하는 것으로 간주하고 종속적인 지위로 격하하는 것이 일반적이다. ... 문법은 경험을 의미로 변환하며, 이를 통해 우리가 ‘이해(understanding)’라고 부르는 것을 구성한다. 무언가를 이해한다는 것은 그것을 의미로 변환하는 것이며 이 변환의 결과가 우리가 ‘앎’ 또는 ‘지식’이라 부르는 것이다. 이해와 앎은 모두 개별 인간의 뇌에서 의미를 발전시키는 기호적 과정이며, 이러한 과정을 가능하게 하는 것이 바로 문법이다. (Halliday, 1995/2004:10-11)

즉, 문법은 경험을 ‘반영’하여 언어를 통해 표현하기 위한 도구가 아니라 인간의 경험을 의미로 변환하여 ‘앎’, 또는 ‘지식’을 구성할 수 있도록 하는 기호적 과정의 동력으로서 이해될 수 있다.²²⁾ 이러한 관점에서 문법은 경험에 대

20) 기능 문법의 관점에서는 형태가 기능을 따르는 것으로 보기 때문에 ‘위에서 아래로(top-down)’, 즉 의미가 어휘문법, 음운을 거쳐 음성으로 이루어지는 실현에 주된 초점을 맞춘다. 다만 실제 의사소통의 과정에서는 실현이 양방향적으로 이루어지는 것으로 간주하는 논의도 찾아볼 수 있다. 가령, Hasan(2013:278)은 실현과 관련, 화자의 관점에서는 ‘위에서 아래로’ 실현이 이루어지고, 청자의 관점에서는 ‘아래에서 위로(bottom-up)’, 음성 패턴이 음운 패턴을 실현하고 어휘문법 패턴은 의미 패턴을 실현하는 것으로 설명하였다.

21) 이러한 측면에서 어휘문법은 때로는 의미를 중심으로, 때로는 형식을 중심으로 논의되기도 한다(Taverniers, 2019:66).

22) 이러한 측면에서 생태 사회적 환경 및 신체적 환경은 텍스트 외적 자질(extra-textual features)을 지니는 층위이지만 언어 주체와 독립적으로 존재하는 객관적 세계로서 제한되

한 이론이며(Webster, 2019:37), “의미에 대해 생각한다는 것은 문법적으로 생각하는 것”(Halliday, 2013:207)이라고 할 수 있다. 이러한 논의에 따르면 어휘 문법 층위는 내용에 형식을 부여하는 층위로서 의미 층위에서의 선택을 실현하고 이를 표현 평면과 연결하여 언어의 의미 생성을 가능하게 하는 핵심적인 층위로서 이해될 수 있다.²³⁾

이상의 논의를 바탕으로, 본 연구에서는 언어화의 과정을 의미를 반영하기 위한 외피로서의 표현을 구성하는 과정이 아니라 의미를 생성하는 과정이라고 보고, 이러한 과정의 중핵적 기제로서 어휘와 문법의 비분리성을 전제하는 어휘문법 선택에 주목한다. 이때 앞서 살펴본 바와 같이 어휘와 문법의 비분리성에 대한 논의는 어휘 층위와 문법 층위의 분리를 부정하는 것이며, 어휘와 문법의 개념적 구분까지 부정하는 논의를 함의하지는 않는다. 이러한 측면에서, 어휘문법 선택 조정을 논의함에 있어 어휘적 선택과 문법적 선택을 개념적으로 구분하여 논의하는 것이 필요한지의 여부를 검토할 필요가 있다. 즉, 선택 대상 간 속성의 차이를 기반으로 한 어휘적 선택과 문법적 선택의 개념적 구분이 필요한지에 대한 고찰이 필요하며 이는 본 연구에서 주목하는 어휘문법 선택 과정에서 학습자가 접근할 수 있는 언어적 자원을 규정하기 위한 사전 논의로서도 논의의 가치를 지닌다.

우선적으로 살펴볼 수 있는 것은 본 연구에서 어휘문법 선택의 개념을 탐색하는 데 주요하게 참고한 체계기능언어학의 관점이다. 체계기능언어학에서는 어휘와 문법이 하나의 연속체(cline)를 형성한다고 보면서도 이 둘은 서로 다른 범주를 필요로 하는 두 가지 다른 유형의 패턴으로 취급되어야 하며, 일반 언어학은 문법에 대한 이론과 어휘에 대한 이론을 모두 제공하고 이 둘의 관

지 않으며, 언어 주체가 기호학적 과정으로서 이해하는 세계로 규정된다. 생태 환경이 아니라 생태-사회적 환경으로, 신체가 아니라 의미하는 신체로 기술되는 것도 이와 관련하여 이해할 수 있다. 이러한 측면에서 Halliday(1961:243)에서는 ‘맥락(context)’이 언어가 작용하는 상황에서 형식이 비언어적 요소들과 맺는 관계라고 하였으며, 이와 관련하여 맥락을 ‘중간 언어층’으로 규정한 주세형(2014)의 논의도 함께 참고할 수 있다. 한편 의미하는 신체로서의 신체적 환경과 관련해서는 ‘신체-기호 체계(bio-semiotic system)’의 개념을 도입한 Halliday & Matthiessen(2006:606-610)의 논의를 참고할 수 있다.

23) 이처럼 어휘문법 층위를 중추적인 층위로서 조망하는 관점은 언어가 ‘의미-어휘문법-표현’의 삼중 부호 체계이며, 의미와 표현 사이에 어휘문법이 개입한다는 특징이 언어가 사회 체계를 유지하고 상징화하기 위한 수단이자 은유로서 기능할 수 있게 만드는 가장 중요한 요소라는 할리데이의 초기 논의를 통해서도 확인할 수 있다(Halliday, 1975/2003:83). 요컨대 언어는 의미를 교환하고 생성하는 사회적 기호 체계이며, 언어는 다른 사회적 기호 체계와 달리 어휘문법을 통해 의미를 생성한다는 측면에서 어휘문법 선택은 의미 생성의 중핵적 기제로서 이해될 수 있는 것이다.

계에 대한 이론도 함께 다루어야 한다는 관점을 갖는다(Halliday, 1973:163).²⁴⁾ 그러나 이와 함께 ‘선택’의 국면에 초점을 두면 개방 집합으로서의 어휘를 대상으로 이루어지는 ‘어휘적 선택’과 폐쇄적 체계 내의 선택으로서의 ‘문법적 선택’을 이분법적으로 구분하는 것은 쉽지 않다는 논의도 함께 이루어졌다. 이러한 논의는 폐쇄 체계와 개방 집합이라는 두 극 사이에 다소 문법화된 항목들이 존재한다는 사실에 근거한다(Halliday, 2013:25). 어휘적 의미를 지니던 요소는 문법적 의미를 지니던 요소로 전환될 수 있으며(강희숙, 2012:64),²⁵⁾ 이러한 전환의 과정에서 하나의 단위로서 지위를 획득하고 있는 언어 형식들이 확인된다(양영희, 2016:13). 이러한 논의를 통해 알 수 있는 것은 쓰기 국면에서 학습자들이 어휘문법 선택을 위해 구성하는 심리적 체계로서의 선택항 체계가 어휘적 체계 혹은 문법적 체계로 상호 배타적으로 구분되지 않는다는 것이다.²⁶⁾

이상의 논의를 바탕으로, 본 연구에서는 우선 어휘와 문법이 동일한 속성을 지닌 하나의 범주로서 환원될 수 있다는 관점에는 동의하지 않으며 이 두 범주가 개념적으로 구분될 수 있다는 사실을 인정한다. 이러한 측면에서, 어휘 층위와 문법 층위의 비분리성을 전제하면서도 체현된 구체적인 선택의 사례들 중에서는 선택 대상으로서의 언어 형식을 기준으로 어휘적 선택 혹은 문법적 선택으로 초점화될 수 있는 사례들이 있다고 간주한다.²⁷⁾ 다만 본 연구에

24) 어휘와 문법의 비분리성에 동의하는 구문문법(Construction grammar)의 관점에서 형태소, 단어, 구, 절, 문장, 단락, 담화 등 모든 언어의 표현식은 형식과 의미의 결합체로서의 구문(construction)으로 설명되며(Fried & Östman, 2004:12), 이러한 구문 개념만을 통해 언어를 기술하는 것을 목적으로 한다. “구문으로 끝까지 일관한다(Goldberg, 2006:18)”라는 진술은 구문문법의 이러한 관점을 보여 준다. 이러한 관점에서 단어 또한 구문의 일종으로서 간주되는데, “단어와 구문 간 투사(Croft, 2001:46)”, 구문과 동사 간 이루어지는 “어휘 강요(Goldberg, 1995:24)” 등에 대한 논의는 구문 개념의 일관성에 대해 일부 검토의 여지가 있음을 시사한다. 이는 어휘와 문법이 완전히 동일한 특성을 지닌 개념으로 환원되어 논의되는 데에는 한계가 있음을 간접적으로 보여주는 것으로서 해석될 수도 있다.

25) 이러한 과정에 대해서는 ‘문법화(grammaticalization)’와 관련하여 많은 논의가 이루어져 왔다. 이전의 논의에서는 어휘 의미를 가지고 자립적으로 기능을 하던 것이 문법 기능을 하는 것으로 바뀌는(안주호, 1997:15) 과정이 단일한 방향으로 진행된다는 논의가 지배적이었으나, 최근에는 ‘역문법화’, ‘탈문법화’, ‘어휘화’ 등의 개념을 통해 반대 과정에 대해서도 논의가 이루어지고 있다.

26) 이때 Halliday(2013:25)에서 언급한 바와 같이 어휘적 선택이 개방 집합을 대상으로 이루어진다는 관점에 대해서도 고찰이 필요하다. 개별 단어들의 전체로서의 어휘는 개방 집합을 이룬다. 그러나 이들 단어들은 공통된 자질로서 범주화될 수 있으며 이러한 범주들의 체계는 폐쇄적 체계로 간주될 수 있고, 어휘적 선택의 과정을 세분화하면 이러한 범주들을 대상으로 이루어지는 선택의 과정까지는 폐쇄적 체계를 대상으로 한 선택으로서 탐구될 수 있기 때문이다.

27) 어휘문법 선택을 다룬 대부분의 체계기능언어학 연구들에서는 어휘적 선택과 문법적 선택을 명시적으로 구분하여 논의하지 않았으나 Matthiessen(1991), Fontaine(2017) 등과 같이

서는 학습자들이 쓰기 국면에서 수행하는 모든 어휘문법 선택의 과정을 논의의 대상으로 삼는데, 이때의 어휘문법 선택 과정들 중에는 어휘적 체계 혹은 문법적 체계로서 배타적으로 구분되지 않는 심리적 선택항 체계를 기반으로 이루어지는 선택도 있는바, 어휘적 선택과 문법적 선택으로의 무리한 범주화를 시도하지 않고 ‘어휘문법 선택’으로서 어휘문법 선택 조정을 논의한다.

(2) 어휘문법 선택 조정의 개념

어휘문법 선택 조정의 개념을 이론적으로 정립하기 위해서는 우선 어휘문법 선택의 과정적 속성에 주목한 연구들을 면밀히 살펴볼 필요가 있다. 어휘문법 선택 조정에 대한 논의는 어휘문법 선택이 조정 행위를 통해 점진적으로 정교화될 수 있다는 이론적 전제를 기반으로 한다. 이때 조정 행위는 본질적으로 과정적 성격을 지니며, 어휘문법 선택 행위의 과정적 속성에 초점을 맞춘 연구들은 어휘문법 선택 조정의 개념을 정립하는 데 있어 중요한 참고 지점을 제공한다. 특히 어휘문법 선택의 과정적 속성을 강조하는 논의가 주목되어야 하는 이유는 체계기능언어학에서 제안된 이른바 ‘선택의 문법관’을 따르는 연구들에서 논의되는 모든 종류의 선택이 반드시 필자의 의사 결정을 전제로 하는 동적 선택은 아니라는 점에 있다. 이에 선택의 과정적 속성에 대한 주목을 바탕으로, ‘선택’과 ‘필자의 의사 결정’ 간 관계를 다룬 논의들을 살펴볼 필요가 있다.

앞서 살펴본바, 어휘문법 선택은 의미 생성의 핵심 기체로서 이해될 수 있는데, 이는 언어를 분석의 대상이 아니라 사회적 기호 체계로 간주하는 관점을 전제한다. 이러한 관점에 입각하면 쓰기, 즉, 텍스트 생성에 대한 논의는 사회적 실천의 논의로 확장되고, 언어의 구조적 체계를 넘어 언어가 사용되는 상황과 언어를 사용하는 주체가 전경화된다. 이러한 관점의 연장선상에서 언어와 관련한 관심은 ‘언어 주체는 언어를 통해 무엇을 하는가’로 이동하게 되는데, 이는 ‘기능(function)’의 개념을 통해 구체화될 수 있다.²⁸⁾ 즉, 언어 주체

어휘적 선택과 문법적 선택을 명시적으로 구분한 연구도 찾아볼 수 있다. 이들 연구는 어휘문법 선택의 관점에서 어휘적 선택에 대해 주목했다는 점에서 공통점을 지닌다.

28) 형식주의와 대립되는 관점으로 가장 자주 언급되어 온 기능주의를 특징짓는 가장 근본적인 원칙(tenet)은, 언어는 무엇보다도 사회적·인지적 맥락에서 인간 간 의사소통의 수단이라는 관점에서 논의되어야 한다는 것이다(Butler, 2005:4). 즉, 언어는 사용을 고려하지 않고서는 적절하게 접근될 수 없으며, 언어 구조는 인간 간의 상호작용을 위한 수단이 되는 언

는 경험을 해석하고, 사회적 관계를 맺고, 담화를 형성하기 위해 언어를 사용하여 생성한다는 것이다.²⁹⁾

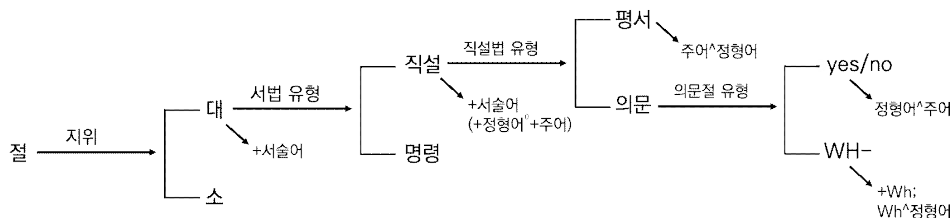
할리데이에 따르면 이러한 의미 생성의 힘은 ‘선택’에 의해 활성화된다(Halliday, 1995/2004:11). 즉, 의미한다는 것은 의미론적으로(semiotically) 행동하는 것이며, 이는 무엇을 어떻게 의미할지 선택하는 것으로 구체화될 수 있다는 것이 할리데이의 설명이다(Halliday, 2013:16-17).

- (4) 무언가를 선택할 때마다 다른 무언가가 선택되지 않는 것, 그것이 바로 선택의 의미이다. 선택되지는 않았지만 선택될 수 있었던 것은 해당 선택의 특정한 의미를 형성한다. 우리가 “화자가 왜 그것을 말했을까?”라는 질문을 던질 때 알고자 하는 것은 바로 ‘왜 이것이나 다른 것이 아니고 그것인가’이다. 화자가 다른 것을 선택했다면 어떤 차이가 생겼을지를 궁금해하는 것이다. (Halliday, 2013:25)

인용문 (4)에서 주목되는 것은 ‘선택되지는 않았지만 선택될 수 있었던 것’이 선택의 특정한 의미를 생성한다는 논의이다. 이처럼 의미는 선택을 통해 생성되는 것이며, 어떤 특정한 상황 집합에 내재된 의미 잠재력은 잠재적으로 선택될 수 있는 선택항(options)들이 구성하는 계열적(paradigmatic) 체계로서 표현된다(Halliday, 2013:22). 이러한 체계는 여러 개가 결합되어 네트워크를 구성할 수 있고, 앞선 체계의 선택은 뒤의 체계의 선택에 의해 상세화(delicacy)가 될 수 있다. 다음 그림은 영어의 서법(MOOD) 체계 네트워크를 시각화한 것이다.

어의 의미 및 의사소통 기능과 관련되어서만 이해되고 설명될 수 있다는 것이 기능주의의 관점이다(Allan, 2007:254). 체계기능언어학은 인지문법, 구문문법 등과 함께 기능주의를 반영하는 ‘기능적 문법 이론’으로서 분류된다(최지영 역, 2015).

29) 체계기능언어학에서는 이를 각각 관념적 기능(ideational function), 대인적 기능(interpersonal function), 텍스트적 기능(textual function)이라는 개념을 통해 설명한다. 체계기능언어학에서는 ‘절’이 기능을 수행하는 핵심적인 단위라는 전제하에 언어가 항상 이 세 가지 기능을 동시에 수행함으로써 의미를 교환하고 생성한다는 관점을 갖고 있다. 즉, 모든 절은 관념적, 대인적, 텍스트적 기능을 동시에 실현하며, 이 세 기능이 상호작용하여 의미를 구성한다는 것이 체계기능언어학의 설명이다.



[그림 II-2] 영어 서법(MOOD) 체계 네트워크(한정한 외역, 2022:59)

이러한 논의는 모든 선택 행위는 계열적 체계 내 선택항 간의 대립을 통해 가치(valeur)를 창출(create)한다는 관점을 전제하며(Halliday, 2013:35), ‘의미를 만드는 것은 선택을 하는 것’이라는 진술(Fawcett, 2000:324)을 구체화한다.³⁰⁾ 앞선 논의에서와 같이 선택은 언어의 다양한 층위에서 이루어지는데, 무엇을 의미할지 선택하는 기호학적 활동은 다양한 체계를 통해 경로를 선택하는 것으로 표현된다(Halliday, 2013:19).

그런데 위의 [그림 II-2]와 같은 체계는 개인으로서의 인지적 주체의 의사결정의 과정을 설명하기 위한 체계가 아니라는 점(Halliday & Matthiessen, 2014:24)에 유의할 필요가 있다. 물론 위와 같은 체계 네트워크는 언어 주체의 선택 행위를 설명하기 위해 제시된 것이지만, 언어 주체가 선택을 수행하는 심리적 과정을 반영한 의사 결정 트리(decision tree)를 표상한 것은 아니라는 것이다. 이와 관련하여 Pattern(1993)에서는 체계기능언어학에서 논의하는 체계의 개념을 일종의 의사 결정을 위한 순서도(flow chart)로서 논의하는 경향이 있음을 밝히고, 이러한 이론적 불일치가 초래하는 혼란에 대해 논의하였으며, Fawcett(1992:641)은 체계기능언어학의 논의에서 ‘선택’이라는 용어의 사용이 반드시 (의사 결정의 형태로서의) ‘결정’을 의미하는 것은 아니라는 점을 명확히 할 필요가 있음을 강조한 바 있다.

30) 가치(valuer)는 소쉬르(Saussure)의 기호 이론에 근거를 둔 용어이다. 언어적 실체는 소극적으로 규정되는 단어 의미로서 언어적 가치를 갖고, 이러한 기호는 다른 기호와의 대립적 관계를 통해 적극적으로 규정되는 의미로서의 가치를 갖는다(이윤희, 2013:118). 이때 본문에서 언급한 ‘가치’는 적극적으로 규정되는 의미로서의 가치로 볼 수 있으며, 선택이 선택항 간의 대립을 통해 의미를 형성한다고 할 때의 ‘의미’는 앞서 Taverniers(2019)가 구분한 의미 중 ‘[1]가치로서의 의미’에 해당한다고 볼 수 있다. 소쉬르의 이론은 엘름슬레우 및 퍼스의 이론을 경유하여 할리데이의 체계기능언어학으로 이어졌으며, 이와 관련한 구체적인 논의는 Halliday(2013), Taverniers(2019) 등을 참고할 수 있다.

이상에서 살펴본 바와 같이 체계기능언어학은 ‘선택’과 ‘체계’의 개념을 중심으로 언어 주체가 사회적 실천으로서 언어를 사용하는 과정을 전경화하지만 필자의 동적인 의사 결정 과정과 선택 간의 관계를 초점화하지는 않는다. 본 연구에서 다루고자 하는 ‘어휘문법 선택 조정’은 필자의 의식적이고 인지적인 의사 결정으로 이루어지는 선택의 조정 과정이라는 점에서 체계기능언어학의 논의를 확장할 수 있는 추가적인 이론적 논의가 요구된다.

이와 관련하여 모어 화자의 언어화 과정을 밝히기 위해서는 사회적 상호작용으로서 언어를 바라보는 관점과 인지적 과정으로서 언어를 바라보는 관점이 모두 중요하다는 카디프 문법(Cardiff grammar)의 논의들을 참고할 수 있다. 카디프 문법은 할리데이의 체계기능언어학의 초기 연구를 기반으로 발전한 체계기능언어학의 한 모델로서,³¹⁾ 할리데이의 논의와 비교하면 언어의 사회적 상호작용 측면을 강조한다는 점에서는 공통점을, 인지적 과정이 언어 사용의 중요한 부분임을 강조한다는 점에서는 차이점을 발견할 수 있다(Butler, 2003; Butler & González-García, 2014). 카디프 문법의 관점에 따르면, ‘선택’은 고립된 개인의 머릿속 인지 과정이 아니라 ‘언어 주체가 표현을 생성하는 과정에서 사회적 맥락과 상호작용을 고려하는 인지적 과정’으로서의 사회적 인지(social cognition)를 바탕으로 하는 것이다(Schulz & Fontaine, 2019). 이러한 관점에서 언어 주체의 어휘문법 선택 과정을 밝히기 위해서는 언어 주체가 사회적 맥락 속에서 자신의 언어적 선택 과정을 조정하고, 그러한 선택 과정이 사회적 상호작용 속에서 어떻게 의미를 실현하는지에 주목할 필요가 있다.³²⁾

이와 같이 ‘선택’을 조정 과정을 동반할 수 있는 언어 주체의 동적인 행위로 보는 카디프 문법의 논의에서 주목할 수 있는 지점은, 정적인 체계와 동적인

31) 카디프 문법의 모델은 할리데이의 초기 이론을 기반으로, 언어 주체가 어휘문법을 선택하는 인지적 과정을 모델링하려는 시도를 기반으로 구성된 것이다(Fontaine, 2013). 초기 논의에서는 언어 주체가 수행하는 선택의 인지적 과정을 이해하고 이를 바탕으로 텍스트 생성을 위한 컴퓨터 프로그램을 설계하려는 목적이 중점적으로 다루어졌다. 그러나 최근에는 ‘선택’을 언어 주체의 인지적 과정으로 간주하는 이론적 관점을 바탕으로, 쓰기 과정에서 이루어지는 동적 선택 등과 같은 현상을 탐구하는 연구(O’donnell, 2013 등)로 관심이 확장되고 있다.

32) 매티슨은 인지언어학과 같이 인지적 관점에서 언어에 접근하는 것과 인지적으로 개념화된 현상을 언어를 중심으로 접근하는 것은 구분되며, 그간 많은 체계기능언어학자들이 후자에 대해 관심을 갖고 Hasan(1992), Halliday(1995), Halliday & Matthiessen(2006)과 같은 연구들을 진행해 왔음을 밝혔다. 또한 이러한 접근 방식을 통한 대표적인 논의로서 Fawcett(1980), González-García & Butler(2006), Butler & González-García(2014)와 같은 카디프 문법 관점의 연구들을 함께 언급하였다(Matthiessen et al., 2022:155).

체계가 구분된다는 것이다. 즉, ‘특정 맥락에서 선택될 수 있는 잠재적인 선택항들 전체로 구성된 체계로서의 선택항 체계’는 ‘개인으로서의 언어 주체가 실제 어휘문법을 선택하는 과정에서 심리적으로 구성하는 실체로서의 선택항 체계’와 구분되며(Asp, 2013; Bache, 2013),³³⁾ 이에 선택을 언어 주체의 능동적인 인지적 과정으로 보는 관점에서는 선택의 과정을 설명하기 위해 언어 주체가 선택항의 체계를 어떻게 구성하고, 어떠한 인지적 조정의 과정을 거쳐 최종적으로 어떠한 선택에 이르게 되었는가의 과정을 구체적으로 분석하는 것이 요구된다.

이러한 논의를 토대로, 본 연구는 ‘선택’을 언어 주체가 자신의 표현 의도를 전달하기 위해 의사소통 과정에서 심리적 선택항의 체계를 형성하고, 이를 기반으로 가장 적합한 언어적 자원을 탐색하는 역동적이고 과정적인 행위로 개념화하고자 한다. 아울러, 어휘문법 선택 조정 과정은 필자로서의 학습자가 쓰기 수행 과정에서 어휘문법 선택과 관련된 문제 상황을 해결하기 위해 심리적 선택항의 체계를 구성하고, 의식적으로 선택 과정을 점진적으로 정교화하는 일련의 과정으로서 논의하고자 한다.³⁴⁾ 이러한 접근은 어휘문법 선택 과정을 일회적인 인식 작용으로 종결되는 과정이 아니라, 필자로서의 학습자가 자신의 의사 결정을 바탕으로 의식적인 조정을 통해 정교화해 나가는 과정으로서 보고자 하는 본 연구의 관점을 반영한다.

다음으로, 어휘문법 선택 조정은 필자로서의 학습자가 쓰기 수행 과정에서 자신이 구성하고 있는 문장에 의식적으로 주목하게 되는 상황을 전제로 한다는 점에서, 언어 주체가 문장 구조에 대해 의식적으로 주목하는 현상을 다룬 선행 논의들을 검토할 필요가 있다. Halliday(2013:17)는 선택이 일반적으로 전의식적으로 이루어지는 과정이지만, 특정한 상황에서는 이를 의식적 과정으로 전환하거나 성찰할 수 있다고 언급한 바 있다. 이러한 논의는 쓰기 과정에서 문장 구성을 위한 어휘문법 선택 과정이 전의식적(preconscious) 과정과 의

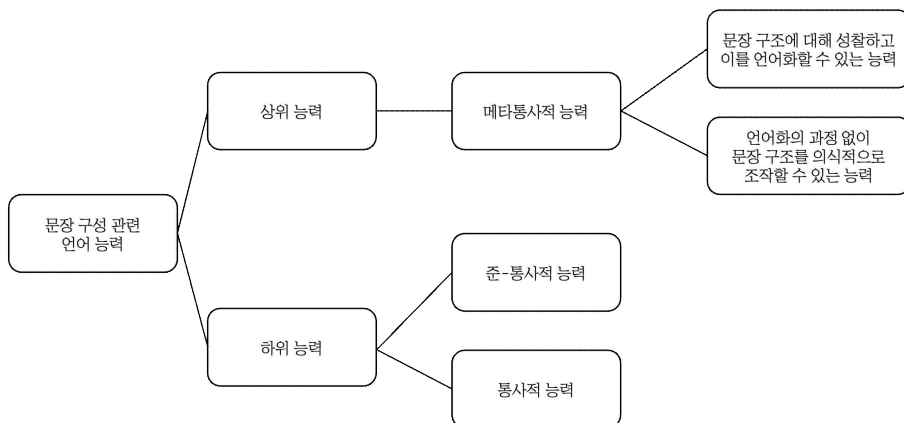
33) 앞서 살펴본 [그림 II-2]는 여기서 언급한 ‘특정 맥락에서 선택될 수 있는 잠재적인 선택항들 전체로 구성된 체계’에 해당한다고 할 수 있다.

34) 이러한 논의는 ‘심리적 선택항의 체계는 왜 과정적으로 구성되는가?’라는 물음으로 이어진다. 본 연구는 이 질문에 대해, 언어 주체가 지닌 언어적 자원들 간에는 접근성의 차이가 존재하며, 이러한 접근성의 차이가 심리적 선택항의 체계가 과정적으로 구성되는 이유를 설명하는 하나의 근거가 될 수 있다는 점에 주목한다. 이에 대해서는 ‘3. 어휘문법 선택 조정을 위한 언어적 자원: 표현 자원’에서 자세히 다룬다.

식적 과정으로 구분될 수 있음을 함의하며,³⁵⁾ 이때의 ‘의식적’이라는 개념이 갖는 의미에 대해 심층적으로 탐구할 필요성을 제기한다.

필자가 문장을 생성하는 과정에서 이른바 정문(正文)을 구성하기 위해 수행하는 점검과 통제의 대부분은 절차적 기억 체계(procedural memory system)에 의해 자동적으로 이루어지며, 이러한 과정은 언어 주체에게 명시적으로 성찰되지 않는 특징을 지닌다(Gorrell, 1999). 이와 같이, 필자가 문장을 생성하는 과정에서 산출된 문장이 의사소통의 의도와 일치하는지를 확인하는 전의식적 인지 통제 과정은 주로 심리언어학적 관점에서 다루어져 왔다. Slobin(1978)에서 제안된 ‘전의식적 발화 점검(preconscious speech monitoring)’, Gombert(1992)의 ‘준언어적 통제(epilinguistic control)’, Tarricone(2011)의 ‘암묵적 메타인지(implicit metacognition)’ 등의 개념은 모두 문장의 이해와 구성 과정에서 암묵적으로 작동하는 언어 주체의 점검과 통제를 설명하기 위해 고안된 개념으로서 논의되어 왔다.

이러한 논의는 필자가 문장 구성 과정에서 수행하는 점검과 통제가 의식적 수준에서만뿐만 아니라 전의식적 수준에서도 이루어진다는 점을 보여주며, 어휘 문법 선택 조정의 개념을 정립하는 데 있어 ‘의식성’의 수준에 대한 논의가 필요함을 제기한다. 이와 관련하여, 문장 구성과 관련한 언어 능력의 위계를 정리한 다음 Simard et al.(2017)의 논의를 참고할 수 있다.



[그림 II-3] 문장 구성 관련 언어 능력(Simard et al, 2017:435를 수정)

35) 전의식적 과정으로서의 어휘문법 선택 과정이 의식적인 과정으로 전환되는 기제에 대해서는 ‘2.2. 어휘문법 선택 조정의 거시 구도’에서 자세히 다루고자 한다.

Simard et al.(2017)은 문장 구성과 관련된 언어 능력을, 문장 구조에 대한 의식적인 주목을 요구하는지의 여부에 따라 ‘상위 능력(higher order abilities)’과 ‘하위 능력(lower order abilities)’으로 구분하였다. 이 중 하위 능력은 다시 두 가지로 세분화되는데, 하나는 ‘문장을 구성하거나 이해하는 과정에서 암묵적이고 자동적으로 작용하는 무의식적인 인지 통제 능력’으로 정의되는 ‘준-통사적 능력(episyntactic abilities)’이고, 다른 하나는 ‘문장을 구성하거나 이해하기 위해 문장 구조와 관련된 지식에 동적으로 접근할 수 있는 능력’으로 정의되는 ‘통사적 능력(syntactic abilities)’이다. 그리고 상위 능력에는 ‘문장을 이해하고 구성하는 과정에서 무의식적 인지 과정을 넘어 문장 구조를 의식적으로 주목하여 분석하고, 통제하는 데 필요한 능력’인 메타통사적 능력이 있음을 논의하였다. Simard et al.(2017)은 또한 메타통사적 능력이 문장 구조에 대한 성찰과 분석을 언어화할 수 있는지 여부에 따라 다시 세분화될 수 있음을 제시하였다.

이러한 논의에 따르면, 문장 구성 과정에서 이루어지는 어휘문법 선택 과정은 의식적인 과정이든 전의식적인 과정이든 간에 점검과 통제로서의 조절을 포함할 수 있다. 이처럼 모든 어휘문법 선택 과정이 의식적으로든 전의식적으로든 조절의 과정을 동반한다는 사실은 본 연구의 연구 문제와 관련하여 초점화해야 할 어휘문법 선택 조절의 범위의 설정을 요구한다. 이와 관련하여 본 연구에서는 우선 전의식적으로 이루어지는 어휘문법 선택 조절을 포함하여 모든 어휘문법 선택 조절에 대한 논의가 문법교육의 관점에서 배제되어서는 안 된다는 관점을 분명히 한다. 실제 쓰기의 과정에서 학습자가 수행하는 어휘문법 선택 과정의 본질을 규명하기 위해서는 의식적으로 이루어지는 선택 조절의 과정뿐만 아니라 그 배경이 되는 전의식적 선택 조절의 과정 또한 함께 논의되어야 하기 때문이다. 다만 전의식적으로 이루어지는 어휘문법 선택 조절의 과정에 대해서는 직접적인 관찰이 불가하며, 학습자가 이를 성찰의 대상으로 삼을 수 없다는 점에서,³⁶⁾ 본 연구에서 논의하는 ‘어휘문법 선택 조절’

36) 앞서 살펴본 바와 같이 절차적 기억 체계에 의해 전의식적으로 수행되는 조절 과정은 언어 주체에게 명시적인 성찰 대상이 되지 않는다. 언어 주체가 조절을 동반하는 특정 어휘문법 선택 과정에 대해 성찰을 하기 위해서는 먼저 해당 과정을 의식적인 과정으로서 전환할 필요가 있다.

은 의식적으로 수행되는 어휘문법 선택 조정의 과정으로 한정하여 논의하고자 한다.

이때 어휘문법 선택 조정의 개념을 정립하기 위해 주목해야 할 또 다른 쟁점은, 학습자들이 의식적인 조정을 수행함으로써 해결하고자 하는 ‘언어적 문제 상황’이 무엇이나 하는 것이다. 이는 어휘문법 선택 조정의 개념을 논의함에 있어 그 범위를 명확하게 설정하기 위해 고찰되어야 할 쟁점이기도 하다. 이를 위해 쓰기 국면에서 학습자들이 마주하는 언어적 문제 상황과 관련한 논의들을 다음과 같이 탐색해 볼 수 있다.

- (5) ‘생각을 글로 표현하는 과정이 어렵다.’는 학생들은 생각한 것을 글로 풀어쓰거나 자세히 쓰는 것이 힘들다고 하였다. 이 중에는 아래 학생들과 같이 주제를 정하거나 구상하는 과정에서는 어려움을 느끼지 않지만, 그것을 상세히 풀어서 글로 작성하는 과정에서는 문제를 겪고 있는 경우도 있었다. (오현진, 2021:332)
- (6) 교사가 학습자의 작문 능력을 향상시킬 수 있도록 하기 위해서는, 학습자에게 ‘문제 상황별로’ ‘손에 잡히는 전략’을 주는 것이 가장 확실한 해결책이다. ... 국어과 교사가 제공할 수 있는 ‘손에 잡히는 구체적 전략’이란, ‘언어적 실체로 제공하는 전략’을 말하며, 이러한 전략으로 무장한 국어과 교사는 다른 교과와 작문 교사와 비교해 볼 때 국어과적 전문성을 지녔다고 평가될 수 있을 것이다. (주세형, 2010:115)
- (7) 언어 주체가 실천으로서의 텍스트 생성에 참여하는 과정은 자신이 표현하고자 하는 의미를 사회적으로 가장 적절한 언어형식과 연결시키는 일종의 ‘문제 해결 과정’이다. (제민경, 2015:66)

(5)~(7)에 제시된 세 개의 인용문은 학습자의 쓰기와 관련하여 논의할 수 있는 언어적 문제 상황이 최소한 세 가지로 나뉘어 논의될 수 있음을 보여 준다.³⁷⁾ 먼저 인용문 (5)에서는 학습자가 ‘생각을 글로 표현하는 것’과 관련, 학습자가 겪는 문제 상황을 다루고 있다. 이때 “문제를 겪”는 상황과 “어려움을 느끼지 않”는 상황의 대비에 대한 내용을 통해 ‘쓰기 과정에서 언어적 문제를 겪고 있음을 학습자 스스로 인식하는 상황’을 문제 상황으로서 다루고 있음을 알 수 있다. 반면 ‘언어적 지식에 근거한 첨삭 지도 방법론’을 논의한 (6)에서는 문제 상황의 인식의 주체로서 학습자가 아닌 교사가 등장한다. 이때 교사

37) 아래의 논의를 통해 확인할 수 있듯이 이는 객관적 상황에 대한 분류가 아니라 언어적 문제 상황을 규정하는 관점에 대한 분류이다.

에 첨삭의 과정에서 인식하는 문제 상황은 “손에 잡히는 전략”을 통해 개선될 수 있는 상황으로서, (6)에서의 문제 상황은 ‘관찰자에 의해 개선 대상으로 인식된 언어적 문제 상황’을 의미한다고 할 수 있다. 마지막으로 (7)에서는 ‘언어 주체가 실천으로서의 텍스트 생성에 참여하는 과정’을 곧 문제 해결 과정으로 보고 있다. 여기서 언급하는 ‘문제 해결 과정’은 “자신이 표현하고자 하는 의미를 사회적으로 가장 적절한 언어 형식과 연결시키는” 과정으로, 쓰기 국면으로 초점화하였을 때의 문제 상황은 ‘쓰기 국면에서 어휘문법 선택을 수행하는 모든 상황’을 의미한다고 할 수 있다. 정리하면, 학습자의 쓰기와 관련하여 논의할 수 있는 언어적 문제 상황은 ‘①쓰기 과정에서 언어적 문제를 겪고 있음을 학습자 스스로 인식하는 상황’, ‘②관찰자에 의해 개선 대상으로 인식된 언어적 문제 상황’, ‘③쓰기 국면에서 어휘문법 선택을 수행하는 모든 상황’의 세 가지로 나누어 논의할 수 있다.

어휘문법 선택 조정과 관련하여 일차적으로 초점화할 수 있는 상황은 학습자가 쓰기의 국면에서 내적으로 생성된 조정 계기를 바탕으로 어휘문법 선택의 조정을 수행하는 상황이다. 이러한 상황에 대한 논의에서는 학습자가 내적 대화를 통해 조정의 거점을 구체화하는 양상이 중요하게 다루어져야 하며, 이에 대한 논의는 ①로서의 문제 상황과 관련한 논의라고 할 수 있다. 그런데 본 연구에서는 외적으로 생성된 계기를 바탕으로 수행되는 어휘문법 선택의 조정에 대해서도 주목하는바, ②로서의 문제 상황도 논의의 대상에 포함한다.³⁸⁾ 이처럼 ①과 ②로서의 문제 상황은 조정의 주체에 의해 개입의 필요성이 직접적으로 인식되는 상황이라는 공통점을 가지며, 어휘문법 선택 조정의 거점 구성의 배경으로서 중요하게 다루어질 필요가 있다.

반면 ③으로서의 문제 상황은 모든 어휘문법 선택 상황을 포괄한다는 점에서 ①과 ②로서의 문제 상황과 차별되는 지점을 갖는다. 앞서 논의한 바와 같이 본 연구에서는 어휘문법 선택 조정의 개념을 설정함에 있어 ‘의식적으로 수행되는 노력적인 행위’를 초점화하는바, ③으로서의 문제 상황은 어휘문법 선택 조정과 관련하여 직접적인 논의의 대상으로서의 문제 상황이 아니라고 할 수 있다. 다만 본 연구에서는 ③으로서의 문제 상황 또한 어휘문법 선택 조정이 잠재적으로 수행될 수 있는 가능성을 내포하고 있는 상황으로서 논의될

38) 이에 대한 자세한 논의는 ‘2. 어휘문법 선택 조정의 거시 구조’에서 자세히 다루고자 한다.

수 있다는 관점을 갖는다. 이는 본 연구가 어휘문법 선택 조정을 논의함에 있어 의식적인 조정의 개입이 ‘필요한’ 상황과 그렇지 않은 상황을 이분법적으로 구분하지 않고, 어휘문법 선택 조정에 대한 논의를 ‘오류’를 처치하기 위한 국소적 처방에 대한 논의로 제한하지 않음을 반영하는 것이다.

이상의 논의를 바탕으로, 본 연구에서는 어휘문법 선택 조정의 개념을 “필자로서의 학습자가 쓰기 과정에서 언어적 문제의 해결을 위해 심리적 선택항의 체계를 과정적으로 구성하고, 이를 바탕으로 가장 적합한 언어 자원을 탐색하는 과정을 통해 자신의 어휘문법 선택 과정을 점진적으로 정교화해 나가는 의식적이고 노력적인 행위”로서 규정한다. 어휘문법 선택 조정의 개념을 이렇게 규정하면, ‘어휘문법 선택 조정’은 ‘어휘문법 선택’의 과정과 배타적으로 구분되지 않는다. 본 연구에서 논의하는 ‘어휘문법 선택 조정’은 곧 ‘조정을 동반하는 어휘문법 선택 과정’으로 이해될 수 있다. 이러한 논의의 핵심은 어휘문법 선택을 일회적인 인식 작용으로서 종결되는 과정이 아니라 의식적이고 과정적인 조정을 통해 정교화될 수 있는 동적인 과정으로 보는 관점을 전제한다는 것이다.

1.2. 어휘문법 선택 조정의 특징

앞서 논의한 바와 같이 어휘문법 선택 조정은 필자로서의 학습자가 실제 쓰기 수행을 기반으로 하는, 어휘문법 선택 과정을 점진적으로 정교화하기 위한 언어 주체의 과정적이고 의식적인 인식 행위로 이해될 수 있다. 특히 어휘문법 선택 조정이 지니는 본질적 속성 중 하나인 ‘과정성’에 대한 논의는 어휘문법 선택 조정이 지니는 특징을 체계적으로 탐구하기 위한 출발점을 제공한다.

어휘문법 선택 조정의 주요 특징으로는 ‘동일 지점에 대한 재귀적 진행’과 ‘문맥 변동을 통한 연쇄적 진행’을 들 수 있다. 이러한 특징들은 어휘문법 선택 조정이 점진적으로 정교화되는 동적 과정이며, 단절적이고 독립적인 과정이 아니라 문맥 변동을 통해 연쇄적으로 이루어질 수 있는 과정으로서 이해될 수 있다는 점을 명확히 보여 준다. 아울러 어휘문법 선택 조정이 지니는 이러한 특징에 대한 논의는 학습자들이 쓰기의 과정에서 수행하는 어휘문법 선택 조정의 양상을 보다 깊이 이해하고 설명할 수 있는 유의미한 이론적 토대를 제공한다.

(1) 동일 지점에 대한 재귀적 진행

어휘문법 선택 조정의 주요 특징 중 하나는, 동일한 지점에 대해 이루어지는 어휘문법 선택 조정의 과정이 재귀적으로 진행된다는 점이다. 즉, 동일 지점에 대해 어휘문법 선택 조정 과정이 반복적으로 이루어질 때, 앞선 조정의 결과는 뒤이어 이루어지는 조정 과정의 출발점이 된다는 점에서 어휘문법 선택 조정은 재귀적 성격을 가진다고 할 수 있다.³⁹⁾ 앞서 어휘문법 선택 조정의 개념을 논의하면서 어휘문법 선택 조정은 어휘문법 선택이 지니는 과정적 속성을 중심으로 논의된다는 점을 확인한 바 있다. 어휘문법 선택 조정이 재귀적으로 진행된다는 것은 어휘문법 선택 조정의 과정이 체계적인 절차에 따라 순차적이고 선형적으로 진행되는 것이 아니라 비선형적인 과정에 의해 이루어질 수 있다는 것을 의미한다.

필자로서의 학습자들이 쓰기를 위해 어휘문법 선택을 하는 과정에서, 동일 지점에 대한 조정을 재귀적으로 수행하는 현상 자체는 경험적으로 빈번하게 관찰이 가능하다.⁴⁰⁾ 여기서는 이론적 논의에 대한 검토를 통해 이러한 어휘문

39) 어휘문법 선택 조정의 재귀성과 관련해서는 Fontaine(2013:109-113)의 논의를 참고할 수 있다. 이 연구에서는 어휘문법 선택 조정의 과정을 ‘몬티 홀 문제(Monty Hall problem)’에 비유하며 어휘문법 선택이 일회적인 인식 작용을 통해 종결되는 과정이 아니라 의식적이고 과정적인 조정을 통해 정교화될 수 있는 과정임을 보였으며, 어휘문법 선택 조정 과정에서 최초 선택(initial selection)과 수정 선택(reconsidering selection) 간 관계를 통해 어휘문법 선택 조정의 과정이 재귀적 성격을 갖는다는 것을 보인 바 있다.

40) 동일한 지점에 대해 어휘문법 선택 조정이 재귀적으로 이루어지는 사례는 다음과 같이 필자의 ‘고쳐쓰기’를 통한 표현 수정 사례를 다룬 선행 연구들에서도 살펴볼 수 있다.

<표 II-1> 필자의 재귀적 어휘문법 조정 사례(최건아, 2015:311을 수정)

초안	부여한다.
1차 고쳐쓰기 후	부여하게 된다.
2차 고쳐쓰기 후	부여할 수 있게 된다.

위 <표 II-1>은 동일한 지점에 대해 어휘문법 선택 조정이 재귀적으로 이루어지면서 문장 표면에서 관찰되는 표현에 대한 결정이 변경된 사례를 보여 준다. 해당 사례에서 필자는 ‘양태 우연적 구성’과 관련하여 조정 거점을 설정하고 이에 대한 조정을 수행한 것을 확인할 수 있다. 이러한 반복적인 조정 과정에서 앞선 조정의 결과는 다시 이어지는 조정 과정의 출발점으로서 기능한다는 점에서, 동일한 지점에 대한 어휘문법 선택 조정은 재귀적으로 진행되는 것을 확인할 수 있다.

법 선택 조정이 재귀적으로 이루어지는 이유를 규명하고자 한다. 이를 통해 어휘문법 선택 조정이 지니는 핵심적인 특징으로서의 ‘동일 지점에 대한 재귀적 진행’을 보다 체계적으로 논의하고자 한다.

이와 관련하여 먼저, 언어 주체가 수행하는 동적인 어휘문법 선택 과정에 주목한 카디프 문법 관점의 논의 중 ‘신념 체계(belief system)’에 대한 논의를 참고할 수 있다. 신념 체계는 어휘문법 선택의 과정과 관련하여 카디프 문법 관점의 논의에서 중요하게 강조하는 핵심 개념이다(Fawcett, 2013; Fontaine, 2013).⁴¹⁾ 카디프 문법이 제시하는 언어 사용 모델은 어휘문법 선택의 과정을 언어 주체가 지식과 신념, 정보의 저장소로서의 신념 체계에 동적으로 접근하여 의사 결정으로서의 선택을 수행하는 과정으로서 설명한다(Schulz & Fontaine, 2019:233-236).⁴²⁾ 이때의 신념 체계는 의사소통의 상황과 관련한 언어 주체의 지식과 신념, 정보를 포함하고 있는 정적인 체계로서 이해되며(Fawcett, 1994:78), “사용역에 대한 신념, 어휘 관계에 대한 지식, 앞선 대화의 맥락, 청자에 대한 모든 유형의 신념과 태도” 등을 포함한다(Fawcett, 1990:164).⁴³⁾

이러한 설명에 따르면 언어 주체의 어휘문법 선택은 신념 체계를 참조하여 이루어지는 것으로서 이해될 수 있다. 신념 체계와 관련한 논의에서 주목할 만한 것은, 언어 주체가 어휘문법 선택을 수행하는 과정에서 신념 체계에 ‘동

41) 카디프 문법이 제안하는 모델에서 ‘신념 체계’와 함께 중요하게 강조되는 개념으로서 ‘계획자(planner)’에 대한 논의를 살펴볼 수 있다. 계획자는 필자의 의사소통 의도를 바탕으로 문장의 전반적인 구조와 내용을 계획하여 산출하는 메커니즘을 의미하며, 어휘문법 선택 과정의 세분화된 단계를 논의하기 위한 이론적 틀을 제공한다. 계획자는 어휘문법 선택 과정에서 다양한 의사 결정을 위해 신념 체계를 참조한다(Schulz & Fontaine, 2019:234). 계획자에 대한 논의를 바탕으로 하면, 본 연구에서 주로 관심을 갖는 문장 구성의 과정은 ‘미시 계획자(micro planner)’와 관련이 있는 것으로 이해될 수 있다(Fawcett, 2013:133; Fontaine, 2013:100). 다만 각각의 계획자가 수행하는 역할에 대해서는 명확히 구분되지 않는 측면이 있으며(Schulz & Fontaine, 2019:235), 계획자에 대한 논의는 언어 산출의 인지적 단계를 설명하는 데는 유용하지만 어휘문법 선택 조정의 개념 및 특징을 논의하는 데는 추가적인 이론적 설명을 제공하지 않는다는 점에서, 여기서는 계획자에 대한 논의는 자세히 다루지 않도록 한다. 계획자에 대한 자세한 논의는 Fawcett(2013)을 참고할 수 있다.

42) 모델은 어떠한 현상이나 개체를 단순화한 표상으로서, 현상이나 개체의 중요한 특징은 유지하되 다른 특징은 생략함으로써 구성할 수 있다(Butler & Gonzalez-Garcia, 2014:2). 카디프 문법이 제시한 어휘문법 선택 과정에 대한 모델은 어휘문법 선택과 관련하여 관찰 가능한 모든 현상을 설명하기 위한 모델이라기보다는 할리데이의 초기 이론을 기반으로, 언어 주체가 어휘문법을 선택하는 인지적 과정을 모델링하려는 시도를 기반으로 구성된 것이다(Fontaine, 2013). 이러한 모델은 어휘문법 선택 과정에 개입하는 모든 인지적 과정을 세분화하여 분석하기 위한 틀이라기보다는 어휘문법 선택의 동적인 과정성을 설명하기 위한 일종의 거시적 개념 틀로서 이해될 수 있다.

43) 여기서 지식, 신념, 정보는 이론적으로 구분되어 논의되지 않는다(Schulz & Fontaine, 2019:235).

적으로 접근'한다는 것이다. 이는 필자로서의 학습자가 쓰기 상황에서 어휘문법 선택을 수행하기 위해 필요한 지식, 신념, 정보가 모두 즉시 활성화된 상태로 준비되어 있지 않을 수 있으며, 학습자가 신념 체계에 동적으로 접근하여 이를 참조하면서 어휘문법 선택의 과정을 수행한다는 점을 시사한다. 이러한 논의에서 중요한 것은, 특정 맥락에서 언어 주체 자신이 표상할 수 있는 표현 중 '가장 적합한 표현'에 대한 언어 주체의 판단 또한 고정된 것이 아니며, 이는 언어 주체가 신념 체계에 동적으로 접근함에 따라 변동될 수 있다는 것이다. 즉, 어휘문법 선택 조정은 언어 주체가 신념 체계에 동적으로 접근하여 이를 참조함으로써 수행된다는 관점을 따르면, '특정 맥락에서 가장 적합한 표현'에 대한 필자의 판단 변경에 따라 어휘문법 선택 조정이 재귀적으로 이루어질 수 있음을 논의할 수 있다.⁴⁴⁾

다음으로, '심리적 선택항 체계의 과정적 구성'에 대한 주목으로부터 어휘문법 선택 조정의 재귀적 진행을 논의할 수 있다. 앞서 살펴본 바와 같이 어휘문법 선택의 과정을 조정을 동반하는 동적인 과정으로 보는 관점에서는 특정 맥락에서 선택될 수 있는 잠재적인 선택항들 전체로 구성된 체계는 필자의 의사결정 과정을 반영하는 체계가 아니라고 설명한다(Asp, 2013:161). 실제 언어 주체가 어휘문법 선택을 수행하기 위해 구성하는 심리적 선택항 체계는 이와 구분되며(Bache, 2013), 언어 주체에 의해 과정적으로 구성된다. 후술하겠으나, 이와 같이 심리적 선택항 체계가 일시적으로 구성되지 못하고 과정적으로 구성되는 것은 작업 기억의 용량상 언어적 자원이 한 번에 활성화되는 데는 한계가 있기 때문이다(Ormrod, 2020:225-229 참고). 또한 언어적 자원 간에는 접근성과 활성 가능성의 차이가 존재하는데(Bybee, 2010:198-214; Sedivy, 2020:723), 이러한 요인들도 언어 주체의 심리적 선택항 체계 구성에 영향을 미친다는 점을 함께 고려할 수 있다.⁴⁵⁾

그런데 이때 어휘문법 선택 조정의 특징을 규명하는 것과 관련하여 중요한 지점은 심리적 선택항의 체계가 과정적으로 구성될 뿐만 아니라, 과정적으로 구성되는 도중에도 선택항 체계를 구성하는 언어적 자원들의 적합성에 대한

44) 본 연구에서 설계한 활동을 통해 학습자들이 수행한 어휘문법 선택 조정의 실체를 분석한 결과, 자신의 최초 어휘문법 선택 과정에서 내렸던 판단을 의식적인 조정을 거쳐 수정한 학습자의 사례를 다수 발견할 수 있었다. 이와 관련한 구체적인 사례는 III장의 '4.4. 학습자 D의 어휘문법 선택 조정 사례'를 통해 살펴볼 수 있다.

45) 이와 관련한 자세한 논의는 '3. 어휘문법 선택 조정을 위한 언어적 자원: 표현 자원'에서 다룬다.

판단이 이루어진다는 점이다. 이와 관련하여 다음 학습자의 응답 사례를 살펴볼 수 있다.⁴⁶⁾

(8) 보편적 복지보다 선별적 복지가 더 '좋다'라고 하기도 애매하고
'괜찮다'라고 쓰는 것도 뭔가 애매하고 '효율적이다'라고 쓰기엔 진짜 더
효율적인가? 싶고 '선호한다', '지지한다' 등 이것저것 생각해보다가 그냥
'낮다'라고 썼다. 어떤 단어를 붙여도 그냥 뭔가 애매한 것 같았다.

[㉔-㉑-116]

위 인용문 (8)은 자신의 표현 의도를 실재화하기 위해 적합한 언어적 자원을 순차적으로 탐색하는 학습자의 사례를 보여 준다. 여기서 주목되는 것은 학습자가 해당 지점에서 선택할 수 있는 언어적 자원의 목록을 구성하는 단계와 해당 목록 내 언어적 자원의 적절성을 판단하는 과정이 명확한 선후 관계를 갖는 단계로서 구분되지 않는다는 것이다. 앞서 살펴본 바와 같이 언어 주체의 심리적 선택항의 체계는 과정적으로 구성된다. 따라서 어휘문법 선택의 과정을 “상황을 고려하고 그에 적절한 언어 형식의 목록을 떠올린 후에 자신의 의도에 가장 적절한 형식을 선택”(주세형, 2007:418)하는 과정으로 볼 때, ‘상황을 고려하고 그에 적절한 언어 형식의 목록을 떠올’리는 과정은 ‘특정 상황에서 잠정적으로 선택항의 체계에 진입할 수 있을 것이라 판단되는 언어적 자원들을 활성화하고, 해당 언어적 자원들의 선택항 체계 진입 여부를 순차적으로 판단하면서 선택항의 체계를 점진적으로 구성해 가는 과정’으로 상세화될 수 있다. 위 인용문 (8)의 사례는 심리적 선택항 체계가 구성되는 도중에도 언어적 자원들의 적합성에 대한 판단이 순차적으로 이루어질 수 있다는 점을 보여 준다. 이를 바탕으로, 어휘문법 선택 과정에 대한 의식적인 조정은 ‘심리적 선택항 체계의 과정적 구성’으로 인해라도 재귀적으로 이루어질 수 있음을 확인할 수 있다.

이상에서 살펴본 바와 같이, 동일한 지점에서 재귀적으로 진행될 수 있다는 어휘문법 선택 조정의 특징은 언어 주체가 신념 체계에 동적으로 접근하고, 심리적 선택항 체계를 과정적으로 구성한다는 이론적 논의에 의해 설명될 수 있다. 신념 체계는 어휘문법 선택 과정에서 언어 주체에게 지속적으로 참조되

46) 본문의 인용문 (5)는 본 연구에서 학습자의 어휘문법 선택 조정 과정을 관찰하기 위해 진행한 어휘문법 선택 활동 후 학습자가 작성한 성찰일지의 내용이다.

며, 심리적 선택항 체계는 언어적 자원의 접근성을 바탕으로 점진적으로 구성된다. 어휘문법 선택 조정의 재귀적 진행에 대한 논의는 어휘문법 선택 조정이 단순히 반복적인 선택 과정의 누적이 아니며 어휘문법 선택 과정이 점진적으로 정교화되는 동적 과정임을 명확히 보여 준다고 할 수 있다.

(2) 문맥 변동을 통한 연쇄적 진행

어휘문법 선택 조정의 두 번째 주요 특징은, 하나의 어휘문법 선택 조정 과정에서 산출된 결과가 표현 결정의 변경을 통해 문맥을 변동시키며, 이로 인해 새로운 어휘문법 선택 조정이 이루어질 수 있는 문맥적 환경을 조성한다는 점이다. 앞서 다룬 ‘동일 지점에 대한 재귀적 진행’에 대한 논의는 동일한 어휘문법 선택 과정 내에서 조정이 재귀적으로 이루어지는 어휘문법 선택 조정의 특징을 설명하였다면, ‘문맥 변동을 통한 연쇄적 진행’은 하나의 조정 결과가 새로운 문맥을 형성하고, 이 문맥이 추가적인 조정을 유발하는 연쇄적인 조정 과정의 진행과 관련이 있다는 점에서 어휘문법 선택 조정의 또 다른 특징으로 논의될 수 있다.

이와 관련하여, 먼저 어휘문법 선택과 문맥의 형성 간 관계에 대한 논의를 살펴볼 수 있다. 체계기능언어학의 관점에서 텍스트는 연쇄적인 어휘문법 선택의 과정을 통해 생성되는 것으로 간주된다. 이러한 논의는 단순히 기계적으로 표현들을 증분(increment)함으로써 텍스트를 구성한다는 것을 의미하지 않으며, 어휘문법 선택을 의미론적 선택으로 보고, 의미론적 선택의 연속적인 과정으로서 텍스트의 의미가 생성된다는 관점이 반영된 것이다(Halliday, 1978:137). 이때 중요한 것은, 어휘문법 선택의 결과들의 합으로서 텍스트의 의미가 생성된다고 본 것이 아니라, 텍스트가 전개되는 과정 속에서 의미가 생성된다고 본 것이다. 체계기능언어학에서는 이처럼 텍스트의 전개 과정에서 의미가 지속적으로 생성되는 것을 담화 발생(logogenesis)(Halliday & Matthiessen, 1999:18)이라는 개념을 통해 논의하였다.⁴⁷⁾ 이는 국소적인 어휘

47) Halliday & Matthiessen(1999:235, 537)에서는 ‘의미 발생(genesis)’을 논의하며, 이를 ‘계통 발생(phylogenesis)’, ‘개체 발생(ontogenesis)’, ‘담화 발생(logogenesis)’으로 구분하였다. 여기서 ‘담화 발생’을 포함한 ‘의미 발생’ 관련 개념어들의 번역어에 대해서는 신회성(2019:55)을 참고하였다.

문법 선택 과정의 축적이 어떻게 절 구성의 수준을 넘어 전체 텍스트의 의미 생성에 기여하는지 설명한다(Halliday & Matthiessen, 2014:601).

이러한 논의에 따르면, 어휘문법 선택을 제한하는 ‘맥락’은 텍스트가 생성되기 이전에 존재하는 것이 아니며, 텍스트의 생성 과정에서 함께 생성되는 것이라고 할 수 있다.⁴⁸⁾ 앞서 텍스트는 어휘문법 선택의 연속적인 과정을 통해 생성되는 것이라고 볼 수 있음을 논의하였는데, 이러한 관점에 따르면 맥락 또한 국소적인 어휘문법 선택의 축적을 통해 점진적으로 생성되는 것으로 볼 수 있다. 맥락은 텍스트가 생성되기 전에 완성되는 것이 아니며, 텍스트와 함께 ‘진화’하는 것이라는 Hasan(1981:111)의 논의는 이러한 관점과 궤를 같이 한다. 나아가 Cloran(1999:180)에서는 “발화 이전에는 맥락이 없고, 단지 언어의 발전 가능성만 존재한다.”라고 주장하기도 하였다.

이러한 논의의 연장선상에서, O’donnell(1999)에서는 어휘문법 선택의 축적을 통해 텍스트가 전개됨에 따라 특정 어휘문법 선택 과정에서 체계 내 선택항의 적절성이 변화할 수 있는 것을 논의하였다. 문맥적 환경을 포함한 다양한 맥락 요인들은 선택항의 체계 내에서 각 선택항이 선택될 수 있는 가능성에 영향을 미친다는 점에서, 어휘문법 선택 과정에서 선택항 체계 내 각 선택항의 적절성에 대한 판단은 다른 어휘문법 선택 결과에 영향을 받는다는 것이다 (Fontaine, 2013:106).⁴⁹⁾ 이러한 논의는 특정 어휘문법 선택 과정에 대한 조정이 왜 다른 어휘문법 선택 과정에 대한 연쇄적 조정을 일으킬 수 있는지 설명한다. 즉, 특정 지점에서의 어휘문법 선택 조정은 맥락의 변동을 야기함으로써 다른 어휘문법 선택 과정에서의 선택항 체계 내 선택항들의 적절성을 변화시

48) 이때의 맥락(context)은 단지 절의 복잡과 같은 문장 표층에서 관찰 가능한 ‘문맥적 환경’만을 지칭하는 것이 아니라, 장(field), 관계(tenor), 양식(mode)을 포함하는 포괄적인 맥락을 의미한다. 따라서 어휘문법 선택 조정이 맥락을 변동시킨다는 것은 단지 조정의 결과로 문장 표층에서 문맥적 환경이 변동되는 것만을 가리키는 것이 아니라, 조정이 어휘문법 선택에 영향을 미치는 포괄적인 맥락 요인들까지도 변동시킬 수 있음을 함의한다. 예를 들어, ‘양태 우연적 구성’수준에서 이루어지는 어휘문법 선택 조정은 필자와 독자 간 관계를 조정하여, 텍스트의 다른 지점에서 연쇄적으로 어휘문법 선택 조정을 유발할 수 있다. 그러나 본 연구에서는 어휘문법 선택 조정이 맥락의 변동을 통해 연쇄적인 조정을 일으킬 수 있는 가능성을 논의함에 있어, 보다 직접적으로 조정 간 관계를 관찰할 수 있는 문장 표층에서의 문맥적 환경 변동을 통한 연쇄적 조정의 진행에 초점을 맞추어 논의를 전개하고자 한다.

49) 이러한 논의는 주로 맥락의 변동을 직접 관찰하기 쉬운 구어 텍스트에서의 상호작용에 대한 관찰을 기반으로 이루어져 왔다. 그러나 문어 텍스트도 역동적으로 진화하는 맥락의 관점에서 논의될 수 있으며, 문어 텍스트에서의 각 문장의 생성은 텍스트의 맥락을 변화시킨다는 논의도 이루어지고 있다(O’donnell, 2021:3).

키는데, 이에 하나의 어휘문법 선택 조정은 곧 연쇄적인 어휘문법 선택 조정으로 이어질 수 있는 것이다.⁵⁰⁾

이상에서 살펴본 바와 같이 어휘문법 선택 조정은 단절적이고 독립적인 과정이 아니라 문맥 변동을 통해 연쇄적으로 이루어질 수 있는 과정으로서 이해될 수 있다. 어휘문법 선택 조정의 이러한 특징은, 텍스트의 맥락은 국소적인 어휘문법 선택의 축적을 통해 점진적으로 생성되는 것이며 특정 어휘문법 선택 조정은 다른 어휘문법 선택 과정의 선택항 체계 내 각 선택항의 적절성을 재구성한다는 이론적 논의를 통해 설명될 수 있다.

2. 어휘문법 선택 조정의 거시 구조

대부분의 경우 어휘문법 선택 과정은 전의식적으로 이루어지지만 이러한 선택 과정은 필요에 따라 언제든 의식적인 과정으로 전환될 수 있으며, 이때 의식적인 조정이 개입하게 된다. 그런데 이러한 논의는 ‘왜 어떠한 어휘문법 선택의 과정에는 의식적인 조정이 개입하는가’라는 물음을 촉발한다. 즉, 쓰기 국면에서 필자에 의해 전의식적으로 이루어지던 어휘문법 선택의 과정에 의식적인 조정이 개입하게 되는, 전환의 기제에 대한 탐구가 요청되는 것이다.

인지적 관점에서 보면 의식적인 어휘문법 선택 조정은 인지적 갈등(cognitive conflict)을 해결하기 위해 이루어지는 과정으로서 이해된다. 자신이 언어화의 과정에서 인지적 갈등에 처한 것을 감지한 언어 주체는 인지적 조정을 통해 이를 해결하고자 하는 과정을 수행한다(Simi et al., 2023:649). 의식적인 주목(attention)은 정보를 작업기억(working memory)으로 이동시킨다(Ormrod, 2020:171-180). 이러한 측면에서 의식적인 인지적 조정은 인지적 갈등을 해결하기 위한 노력적이고 의식적인 통제의 과정으로서 이해될 수 있다.

그런데 본 연구에서는 고립된 개인의 머릿속에서 이루어지는 어휘문법 선택 조정의 인지적 과정이 아니라 학습자가 사회적 실천으로서의 쓰기의 과정

50) 본 연구에서는 어휘문법 선택 조정이 문맥의 변동을 초래하여 다른 어휘문법 선택 조정을 연쇄적으로 유발할 수 있다는 점을 어휘문법 선택 조정의 중요한 특징으로 주목한다. 어휘문법 선택 조정의 특징으로서 ‘문맥 변동을 통한 연쇄적 진행’의 구체적인 사례에 대한 분석은 III장의 ‘3.2.(2) 절 복합과 연계되는 문장 접속 표현 조정의 결과’에서 자세히 다루고자 한다.

에서 수행하는 어휘문법 선택 조정에 주된 초점을 둔다는 점에서, 언어를 사회적 상호작용의 도구로 보는 관점에서의 논의가 보다 중심으로 요구된다. 이에 본 연구에서는 쓰기 행위를 대화적 과정으로 설명하는 관점을 기반으로, 문법 교수·학습이 실행되는 교실 공간 안에서 ‘쓰기를 위한 메타언어적 인식 활동’을 다룬 이론적 논의들을 함께 검토하여 어휘문법 선택 조정의 거시 구도를 살펴보고자 한다. 후술하겠으나, 어휘문법 선택 조정의 구도는 조정의 거점이 설정되는 언어적 수준에 따라 상이한 양상을 보인다. 따라서 어휘문법 선택 조정의 양상을 보다 구체적으로 살펴보기 위해서는 조정 거점의 언어적 수준별 조정이 수행되는 양상에 대한 분석이 필요하다.⁵¹⁾

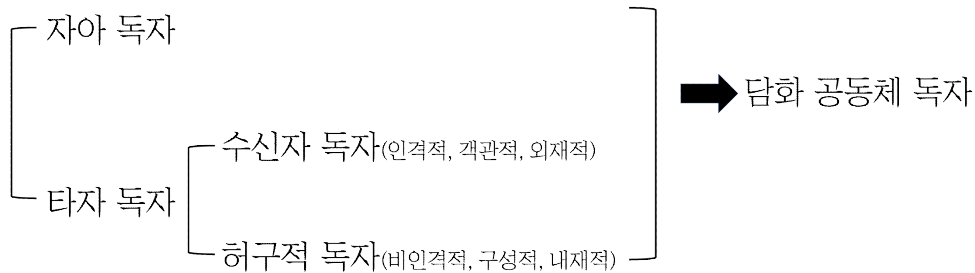
여기서는 이러한 실증적 분석에 앞서, 이론적 논의의 차원에서 어휘문법 선택 조정의 거시 구도를, 필자로서의 학습자 내부에서 어휘문법 선택 과정에 대한 의식적인 주목이 시작되는 경우와 관련되는 ‘내적 대화를 통한 어휘문법 선택 조정’과 외부 독자가 생성한 메타언어적 피드백을 통해 어휘문법 선택 과정에 대한 의식적인 주목이 시작되는 경우와 관련되는 ‘메타언어적 피드백을 통한 어휘문법 선택의 조정’으로 나누어 살펴보고자 한다.

2.1. 내적 대화를 통한 어휘문법 선택 조정

앞서 논의한바, 본 연구에서 주목하는 어휘문법 선택 조정은 근본적으로 사회적 기호 체계로서의 언어를 활용한 목표 지향적인 활동이다. 이러한 논의에 따르면 어휘문법 선택 조정은 개인적이고 내재적인 인지적 과정으로 한정되지 않으며 수신자로서의 독자를 전제하는 사회적 상호작용의 관점에서 이해될 수 있다. 이때 쓰기를 통한 사회적 상호작용은 동시성(synchronicity) 및 근접성(proximity)의 측면에서 말하기를 통한 상호작용의 과정과 차이를 가지며, 쓰기 국면에서 필자로서의 학습자에게는 시공간적으로 분리되어 있을 수 있는 독자의 요구를 추론하는 능력이 요구된다(이관규 외 역, 2017:251). 이와 관련하여 정혜승(2013:8)에서는 필자가 “대화자로서 글 속에서 자신이 어떤 위치에 설 것이며 독자와 어떻게 관계를 맺을 것인지” 고민하며 글을 쓰는 과정에 주목하고, 이때의 글쓰기를 독자와 대화하는 글쓰기로서 규정하였다.

51) 이에 대한 구체적인 논의는 III장의 ‘2. 조정 거점별 어휘문법 선택 조정의 양상’에서 자세히 다루고자 한다.

대화적 과정으로서 쓰기를 바라보는 이러한 관점은 ‘독자’에 대한 논의를 통해 구체화된다. 쓰기 행위를 대화적 과정으로 보는 관점에서는 필자가 쓰기를 수행하는 국면에서 고려하는 독자와 관련하여 가시적으로 현존하는 독자뿐만 아니라 필자가 구성하는 심리적 구성체로서의 독자에 대해서도 주목해 왔다.



[그림 II-4] 독자 개념의 구분(정혜승, 2013:44)

위의 도식은 쓰기 행위에서의 독자가 우선 자아 독자와 타자 독자로 구분되어 논의될 수 있음을 보여 준다. 이때 자아 독자 개념의 설정은 필자 자신이 독자가 될 수 있다는 관점을 반영한다.⁵²⁾ 즉, 여기서의 ‘자아 독자’는 필자가 고려하는 ‘예상 독자’와는 구분되는 개념이며, 이아라(2008)에서 제시한 ‘숨은 독자(hidden reader)’의 개념과도 관련되는 개념으로서 이해될 수 있다. 이아라(2008:400)에서는 숨은 독자의 개념을 “자기 글이 생성되는 과정에 적극적으로 참여하여 필자에게 끊임없이 관여하는 독자”로 규정하고, 숨은 독자가 필자 자신과 예상 독자를 매개하는 제3의 독자로서 기능할 수 있다고 논의하였다. 이러한 논의에 따르면 숨은 독자는 본 연구에서 논의하는 어휘문법 선택 조정을 주관하는 가상적인 주체의 개념으로도 이해할 수 있다.

타자 독자는 필자 외부에 존재하는 독자에 대한 인식을 반영하는 독자 개념이며, 외재적인 수신자 독자와 내재적인 허구적 독자로 구분된다. 여기서 수신자 독자는 가시적으로 현존하는 예상 독자를, 허구적 독자는 필자에 의해 가

52) 정혜승(2013:45)에 따르면 이러한 자아 독자의 가능성은 바흐친의 대화주의적 언어관에 기반한다. 이때의 대화는 사람들 간 주고 받는 협의의 대화로 제한되지 않으며 모든 종류의 의사소통 행위를 포함하는데, 이러한 광의의 대화 중 대표적인 것이 바로 내적 대화이다(김현정, 2017:550). 바흐친에 따르면 텍스트의 생성은 필자 독단의 행위로 제한되지 않으며, 필자와 그가 소통하는 독자 간의 대화적 상호작용 속에서 이루어지는 것이다(Halasek, 1999:62).

상적으로 구성된 독자를 의미한다(정혜승, 2013:44).⁵³⁾ 이때 필자가 글을 쓰는 대부분의 상황은 독자와 시공간적으로 분리되어 있는 상황이기 때문에 우선적으로 주목되는 것은 허구적 독자의 개념이다. 이와 관련, Ong(1975)은 쓰기 상황에서 필자가 고려하는 모든 독자는 허구적 존재라는 논의를 하기도 하였다.⁵⁴⁾ 그런데 필자에 의해 구성되는 허구적 독자 또한 실존하는 수신자 독자에 대한 정보를 바탕으로 구성된 것이라는 점에서, 타자 독자와 관련한 논의에서는 수신자 독자와 허구적 독자가 모두 논의의 대상에 포함되어야 한다.

마지막으로, 독자의 범주를 사회적인 차원으로 확장한 ‘담화 공동체 독자’ 관련 논의를 살펴볼 수 있다. 앞서 살펴본 자아 독자 및 타자 독자에 대한 논의는 독자를 개인적 차원에서 조망하는 관점을 전제하는 것인데, 이와 달리 독자를 담화 공동체(discourse community) 차원에서 논의하는 관점에서는 담화 공동체 안에 속한 사회적인 존재로서의 독자에 주목하고, 텍스트를 개인적인 차원에서 이루어지는 인지적 행위의 결과물이 아니라 담화 공동체 차원의 산물로서 논의하였다(Porter, 1992:83-85). 담화 공동체로서의 독자를 논의하는 관점에서 강조하는 것은 독자가 개별적인 존재가 아니라 담화 공동체의 일원이며, 쓰기 과정에 참여하는 사회화된 존재라는 점이다(박영민, 2005:144).

이러한 관점에서 사회적 상호작용을 위한 도구로서 언어를 주목하는 본 연구의 관점에서 가장 기본적으로 참고되는 관점은 담화 공동체로서 독자를 조망하는 관점이라고 할 수 있다. 학습자가 의미 생성을 위해 쓰기를 수행한다고 할 때, 이러한 의미 생성의 본질은 담화 공동체의 일원으로서 사회적 실천으로서 텍스트를 생성하는 필자를 주목함으로써 이해될 수 있기 때문이다. 그런데 담화 공동체로서의 독자에 주목하는 논의들은 독자를 동질적이고 단일한 집단 및 그러한 집단이 지니고 있는 가치와 신념, 관습의 체계로서 단순화하였다는 점에서 비판을 받기도 한다는 점(정혜승, 2013:56)에 대해서도 고려한다면, 학습자가 독자를 고려하는 양상과 관련하여 타자 독자에 대한 논의 또한 함께 참고될 필요가 있다.⁵⁵⁾ 또한 본 연구에서는 어휘문법 선택 과정 중

53) 정희모(2012:172)에서는 독자를 ‘전달된 독자(audience as addressed)’로 보는 관점과 ‘호출된 독자(audience as invoked)’로 보는 관점을 구분하였다. 전자는 독자를 필자 외부에 실재하는 독자로서 보는 관점이고, 후자는 독자가 필자에 의해 가상적으로 구분되는 심리적 구성체라는 점을 강조하는 관점이다. 이러한 점에서 전달된 독자는 수신자 독자와, 호출된 독자는 허구적 독자와 비슷하다고 할 수 있다.

54) Ong(1975)의 이러한 관점은 그의 저서의 제목 <필자의 독자는 언제나 허구적이다(*The Writer's Audience is Always a Fiction*)>을 통해 명시적으로 드러난다.

55) 이는 필자로서의 학습자가 고려하는 독자를 ‘타자 독자’ 혹은 ‘담화 공동체 독자’로 구분

이루어지는 조정에 주목하는바, 앞서 언급한 바와 같이 조정을 주관하는 가상적 주체로서의 자아 독자의 개념에 대해서도 주목할 필요가 있다.

이상의 논의를 바탕으로 앞서 언급한 ‘왜 어떠한 어휘문법 선택의 과정에는 의식적인 조정이 개입하는가’라는 물음에 대해 다시 고찰해 볼 수 있다.⁵⁶⁾ 쓰기를 대화적 과정으로 볼 때 어휘문법 선택 과정은 독자를 전제하는 목표 지향적인 사회적 실천 행위로 볼 수 있다. 이러한 과정은 자아 독자에 의해 전의식적으로 끊임없이 조정되며 이루어지는데, 필자로서의 학습자가 즉각적으로 해결할 수 없는 인지적 갈등에 처해있음을 스스로 인식하면 이러한 인지적 갈등을 해결하고자 하는 의식적이고 노력적인 행위가 이루어진다.⁵⁷⁾ 앞선 논의에 따르면 이때의 인지적 갈등은 필자로서의 학습자가 자신의 표현 의도를 언어로서 실재화하기 위해 필요한 언어적 자원을 즉각적으로 활성화하여 심리적 선택항의 체계를 적절하게 구성하지 못하는 상황으로서 논의될 수 있다. 즉, 내적 대화를 통한 어휘문법 선택 과정에서는 사회적 상호작용으로서의 목표와 그러한 목표를 어휘문법 선택 층위에서 달성하기 위해 학습자가 즉각적으로 활성화할 수 있는 언어적 자원 간의 불일치에 대한 인식으로부터 의식적인 조정이 시작되는 것이라고 할 수 있다. 이는 내적 대화를 통한 어휘문법 선택 조정과 관련하여, 인지적 변인에 대한 논의를 넘어 언어적 자원에 주목하는 논의가 이루어져야 함을 시사한다.⁵⁸⁾

하고 함께 논의하겠다는 것, 혹은 독자를 보는 관점 중 어느 하나의 관점만을 배타적으로 선택하겠다고 하는 것이 아니다. 본 연구에서는 사회적 상호작용을 위해 어휘문법 선택 조정을 수행하는 학습자를 이해하기 위해서는 타자 독자의 관점과 담화 공동체 관점이 모두 중요하게 참고될 필요가 있다는 관점에서 ‘담화 공동체 내에서 소통에 참여하는 타자 독자’에 주목하고자 한다.

56) 이러한 물음과 관련하여 여기서는 ‘왜’에 주목하여 조정의 계기에 대해 논의하였다. 다만 물음에 대한 답을 완성하기 위해서는 ‘어떠한’에 주목하는 논의 또한 이루어질 필요가 있다. 즉, 학습자들이 ‘조정 거점’으로서 구체적으로 어떠한 문장 지점에 대해 의식적인 어휘문법 선택 조정을 수행하는지 관찰이 필요한 것이다. 이러한 관찰과 관련한 논의는 III장에서 자세히 다룬다. 이러한 논의는 쓰기 국면에서 이루어지는 조정과 관련하여 상위 인지 전략의 측면에서만 접근했던 선행 연구들과 비교하였을 때 본 연구가 갖는 차별 지점이기도 하다.

57) 논의에 앞서 분명하게 전제해야 할 것은, 이러한 ‘인지적 갈등’에 대한 논의는 어휘문법 선택 과정을 독자를 전제하는 목표 지향적인 활동으로 보아야 한다는 관점에 터하여 이루어져야 한다는 것이다.

58) 이러한 점에서, ‘어휘문법 선택 조정’에 대한 이해를 심화하기 위해서는 ‘언어적 자원’에 대한 구체적인 논의가 필수적으로 요구된다. 본 연구에서는 어휘문법 선택 조정의 논의를 위해, 언어 주체가 동적으로 접근하는 언어적 자원으로서의 ‘표현 자원’의 개념을 규정하고 표현 자원의 특징에 대해 논의하였다. 표현 자원과 관련한 자세한 논의는 ‘3. 어휘문법 선택 조정을 위한 언어적 자원: 표현 자원’에서 다룬다.

2.2. 메타언어적 피드백을 통한 어휘문법 선택의 조정

내적 대화를 매개로 이루어지는 어휘문법 선택 과정은 대개 가시적으로 현존하는 독자와 시간적, 공간적으로 분리된 상황 속에서 이루어지기 때문에 수신자로서의 독자에 대한 논의는 상대적으로 주목받지 못하는 것을 앞서 확인하였다. 그런데 어휘문법 선택 조정은 하나의 선택 과정 내부에서 이루어질 뿐만 아니라 표현 결정을 통해 잠정적으로 종결된 선택 과정을 대상으로도 이루어질 수 있음을 앞서 살펴본 바 있다. 이러한 조정은 실재하는 독자와의 상호작용을 계기로 이루어질 수 있는바, 실재하는 외부 독자와의 상호작용을 통해 이루어지는 어휘문법 선택 조정 또한 논의의 대상으로서 함께 살펴볼 필요가 있다.⁵⁹⁾

- (9) 저 같은 경우에는 보통 이렇게 학교에서 글을 쓰거나 수행평가 과제로 독후감이나 아니면 에세이 이런 걸 썼을 때, 제가 쓰고 나서 항상 제가 아닌 제삼자한테 그냥 한 번 읽어봐 달라고 해서 이상한 문장 같은 게 없냐고 물어보는 경험이 있었거든요. [㉔-6]

인용문 (9)가 보여 주는 학습자의 응답은 잠정적으로 종결된 어휘문법 선택 과정에 대해서도 실재하는 독자에 의해 외부적으로 조정의 계기가 생성될 수 있음을 보여 준다. 앞서 사회적 상호작용으로서 목표와 이러한 목표를 달성하기 위해 즉각적으로 활성화한 언어적 자원간의 불일치가 조정의 계기로서 작동할 수 있음을 논의하였는데, ‘내적 대화를 통한 어휘문법 선택 조정’과 관련해서는 어휘문법 선택 과정에 대해 의식적으로 주목하게 되는 계기가 내부적으로 생성되었다면, 인용문 (9)의 사례는 외부적으로 생성되는 계기에 의해 어휘문법 선택 과정에 대한 언어 주체의 의식적인 주목이 이루어질 수 있음을 보여 준다.⁶⁰⁾

59) 아래 인용문은 평소 글쓰기의 상황에서 수행하는 어휘문법 선택 및 어휘문법 선택 조정과 관련하여 학습자와 진행한 면담을 통해 얻은 연구 자료의 일부이다.

60) 이와 관련하여, 의미 층위에서 구성된 의미와 그것이 언어로서 실재화되고 독자에 의해 재형상화되는 의미는 완전히 동일하지 않다는 신희성(2019:4)의 논의는 외부 독자와의 상호작용을 통해 필자의 인지적 불일치가 촉발되는 기제를 설명한다는 점에서 함께 참고할 수 있다.

이때 중요한 점은 실재하는 외부 독자와의 상호작용은 불일치를 촉발시키는 하나의 유발 요인이자 그 자체가 불일치로서 어휘문법 선택 조정의 계기로 작동하지는 않는다는 것이다. 가령, 외부 독자의 조언을 무조건적으로 수용하여 표현을 수정하는 사례, 혹은 외부 독자의 조언을 무조건적으로 거부하는 사례는 의미 있는 조정이 이루어진 사례로서 간주하기 어렵다. 이러한 논의는 본 연구에서 주목하는 어휘문법 선택 조정은 필자로서의 학습자가 주체적으로 선택항의 체계 및 표현 결정을 위한 판단을 재구성하는 과정으로서의 조정이라는 점과 관련이 있다.⁶¹⁾

이러한 관점에서 논의의 중심은 다시 필자로서의 학습자로 이동한다. 즉, 학습자에게 전달된 외부 독자의 피드백 그 자체보다 중요한 것은 학습자가 외부 독자의 피드백을 매개로, 과거 자신이 수행했던 선택 과정에 대해 인지적 불일치의 지점을 발견하고 조정의 거점을 구성하는 과정인 것이다. 이러한 과정은 동료 학습자와의 상호작용을 매개로 하는 것인데, 이때 동료 학습자와의 상호작용은 단지 글의 특정 지점에 대해 의식적으로 주목하게 하고 새로운 선택항을 제시하는 것을 넘어 해석적 관점의 공유를 요청한다. 가령, ‘A’라는 표현보다 ‘B’라는 표현이 더 낫다는 조언은, 필자로서의 학습자에게 “이 독자는 왜 이 지점에서 ‘A’보다 ‘B’가 더 낫다고 생각했을까?”라는 물음을 촉발하며 이는 곧 외부 독자의 해석적 관점에 대한 추론으로 이어지기 때문이다.

이러한 점에서 본 연구에서는 ‘결과’에 초점을 두고 구성되는 교정적 관점의 조언과 구분되는, 어휘문법 선택 과정에 대한 해석적 평가를 포함하는 ‘메타언어적 피드백’에 주목한다. 메타언어적 피드백은 기능 지향적인 글쓰기에서 학습자가 수행하는 어휘문법 선택을 정교화하기 위한 전략으로서 논의되어 왔다(Myhill & Newman, 2016; Myhill et al., 2016; Newman, 2024).⁶²⁾ 메타언어

61) 가령, 교정적 처치로서의 교사의 첨삭 지도를 받은 학습자가 사고하지 않고 교사가 제시한 대체 표현을 그대로 수용하여 문면에 드러난 표현을 수정했다면, 이는 본 연구의 관점에서 의미 있는 조정이 이루어진 사례로서 간주되기 어렵다. 반면 교사의 첨삭 지도를 바탕으로 자신의 선택항 체계 구성 과정과 표현 결정 과정을 의식적으로 성찰하고, 최초 표현 결정 과정에서의 논리에 대한 정합성을 강화하여 최종적으로는 표현을 수정하지 않은 학습자의 경우에는 의미 있는 조정이 이루어진 사례로서 주목한다. 요컨대 본 연구의 관점에서는 조정의 결과뿐만 아니라 조정의 과정 또한 중요하게 다루어져야 하는 것이다.

62) 선행 연구들에서는 “언어에 대한 관심을 명시적으로 의식화하고, 사회적으로 공유된 이해에 기반하는 의미를 생성하기 위해 언어를 의식적으로 점검하고 조작하는 것”(Myhill, 2012:250)으로 정의되는 ‘메타언어학적 이해(metalinguistic understanding)’를 촉진하기 위한 활동으로서 ‘메타 담화(metatalk)’, ‘메타언어적 토론(metalinguistic discussion)’ 등 교실 공간에서 실행할 수 있는 다양한 활동을 제안하였다. 이러한 각 활동은 그 구체적인 형식에 있어서는 차이를 갖지만, 학습자들로 하여금 쓰기를 수행하는 과정에서의 어휘문법 선택 과

적 피드백에 대한 선행 연구에서는 교실 공간 안에서 메타언어적 피드백을 매개로 하는 대화가 학습자들의 메타언어적 지식의 구성을 지원하는 문화적 도구이자, 학습자들이 쓰기를 수행할 때 그러한 지식들을 절차적으로 사용할 수 있도록 지원하는 심리적 도구가 될 수 있음을 논의하였다(Myhill & Newman, 2016:178). 이러한 논의는 ‘언어를 배우는 것은 곧 의미하기를 배우는 것’이라는 체계기능언어학의 기본 관점을 공유하며, 쓰기 과정에서 학습자가 의미 생성을 위해 어휘문법 선택의 층위에서 수행한 의사 결정의 타당성을 스스로 성찰할 수 있는 기회를 제공해야 할 필요성에 대한 인식을 기반으로 이루어졌다(Myhill et al., 2016:38-39).

메타언어적 피드백을 매개로 하는 교실 대화는 문면에 드러난 오류의 수정을 넘어 어휘문법 선택 과정의 타당성과 정교화 가능성을 논의하는 상호적 대화를 의미한다. 요컨대 메타언어적 피드백이 요청하는 것은 단지 문면으로 나타난 표현을 다른 표현으로서 대체하라는 요구가 아니라 그러한 대체를 요구하는 근거로서의 해석적 관점에 대한 공유인 것이다.⁶³⁾ 본 연구에서는 이러한 메타언어적 피드백을 매개로 수행되는 어휘문법 선택 조정을 ‘메타언어적 피드백을 통한 어휘문법 선택 조정’으로 규정하고, 문법교육적 관점에서 주목해야 하는 중요한 어휘문법 선택 조정의 양상으로서 논의하고자 한다.

메타언어적 피드백을 통한 어휘문법 선택 조정에 대한 논의는 어휘문법 선택 과정에 대해 피드백을 제공할 수 있는, 필자 외부에 실재하는 독자를 전제한다. 이때 본 연구에서는 문법교육의 관점에서 어휘문법 선택 조정 교육에 대해 논의하는 만큼, 교실 공간에서 실천될 수 있는 교수·학습의 상을 전제하였을 때 피드백 생성의 주체로서 기능할 수 있는 외부 독자에 대한 검토가 필요하다. 그간 국어교육의 관점에서는 교실 공간 안에서 가능한 외부 독자와 관련하여 ‘교사’와 ‘동료 학습자’에 주목해 왔는데, 전통적으로는 학습자들에 비해 우수한 독자로서 권위를 지닌 교사에 대한 논의가 주를 이었다. 특히 교정적 관점에서 피드백 생성의 주체를 논한 연구들에서는 교사를 교실 공간 안에서 유의미한 피드백을 생성할 수 있는 유일한 주체로 위치시키기도 하였다.

정에 대해 메타언어적 피드백을 매개로 의식적으로 주목하게 하는 활동이라는 점에서 공통점을 갖는다. 본 연구에서는 ‘메타 담화’나 ‘메타언어적 토론’과 같은 실행적 층위의 활동들을 구체적으로 검토하기보다는 이러한 활동들에서 학습자들로 하여금 어휘문법 선택 과정에 의식적으로 주목하게 하는 메타언어적 피드백에 논의의 초점을 둔다.

63) 이에 Myhill(2023)에서는 메타언어적 피드백이 ‘형성적 피드백(formative feedback)’이 되어야 함을 논의한 바 있다.

반면 교실 공간 안에서 피드백을 생성할 수 있는 외부 독자로서 ‘동료 학습자’에 주목한 연구도 지속적으로 이루어져 왔다. 이러한 연구들에서는 특히 동료 피드백 활동이 쓰기 교육에서 강조하는 인지적 과정과 사회적 구성주의 관점에 적합하다는 점에 주목해 왔으며(김연희·김남국, 2013:4), 피드백 생성의 주체로서의 동료 학습자는 필자와 눈높이가 유사하기 때문에 오히려 유용한 피드백을 제공할 수 있음을 논의해 왔다(이윤빈, 2014:205). 특히 최근에는 동료 피드백 활동은 피드백을 수용하는 학습자뿐만 아니라 피드백을 제공하는 학습자에게도 여러 가지 긍정적인 영향을 미친다는 논의도 이루어지고 있다(한경숙, 2014; 임지원, 2022; 윤경훈·김혜연, 2024 등).⁶⁴⁾

동료 피드백 활동과 관련한 논의에서 특히 주목되는 것은, 교수자가 모든 학생들의 글을 대상으로 일대일 피드백 활동을 진행하는 것이 쉽지 않다는 현실적인 측면을 배경으로, 대안적인 활동으로서 동료 피드백 활동이 지속적으로 논의되었다는 점이다(김현정, 2017:552; 서영진·전은주, 2012:370). 이러한 점은 다음 두 가지 측면에서 동료 피드백의 위상에 대해 재고하게 한다. 첫 번째는 동료 피드백이 교사 피드백의 대안으로서 그 교육적 가치를 인정받아 왔다는 점이다. 동료 피드백 활동의 효과와 관련해서는 제한적인 부분에 대한 논의도 이루어져 왔으나 긍정적인 평가를 더 많이 받아 왔으며, 이러한 측면에서 동료 피드백이 교사 피드백의 대안으로서 충분히 기능할 수 있음이 논의되어 왔음을 알 수 있다. 두 번째는 교수·학습 실천의 층위에서 대안으로서의 동료 피드백에 대한 논의가 지속적으로 요청되었다는 점이다. 이는 교수·학습 환경의 큰 변화가 이루어지지 않는 한 실천적 층위에서 동료 피드백의 교육적 가치가 지속적으로 주목받아야 함을 방증한다.

이상의 논의에서 살펴본 바와 같이 어휘문법 선택 조정은 필자 외부에 실재하는 독자와 메타언어적 피드백을 매개로 하는 대화를 통해 이루어질 수 있으며, 이러한 메타언어적 피드백을 통한 어휘문법 선택 조정에 대한 논의는 문법 교수·학습이 이루어지는 교실 공간 내, 피드백을 생성할 수 있는 외부 독자에 대한 논의를 요구한다. 교실 공간 안에서 피드백 생성 주체로서의 교사가

64) 반면 동료 피드백 활동이 지니는 여러 가지 제한점에 대해서도 지속적으로 논의가 이루어지고 있다. 이러한 논의에서는 교사 피드백에 비해 동료 피드백이 정교하지 않은 경우가 많은 점, 무성의하거나 잘못된 조언을 하기도 하는 점 등이 그것이다(이윤빈, 2014:204). 그러나 동료 피드백 활동의 성과에 관해서는 부정적인 평가보다 긍정적인 평가가 더 많이 이루어져 왔다(이윤빈·정희모, 2014:302).

지니는 권위와 전문성은 여전히 주목받고 있으나, 동료 피드백 활동은 학습자 간 상호작용과 자율적 학습을 촉진하는 대안적 접근법으로서 부각되고 있다. 동료 피드백 활동에 대해서는 비록 제한점과 개선 과제에 대한 논의도 이루어지고 있지만 교수·학습 환경이 지니는 자원적 한계를 보완하는 현실적인 방안으로 자리 잡으며, 교실 공간 내 피드백 생성의 주체를 다변화하는 데 이바지하고 있다. 이에 본 연구에서는 메타언어적 피드백을 통한 어휘문법 선택 조정을 논의함에 있어 문법 교수·학습이 이루어지는 교실 공간 내 피드백 생성의 주체로서 교사뿐만 아니라 동료 학습자도 함께 주목하여 논의한다.

3. 어휘문법 선택 조정을 위한 언어적 자원: 표현 자원

앞서 논의한 바와 같이 본 연구에서는 어휘와 문법 및 어휘적 선택과 문법적 선택이 개념적으로 구분될 수 있음을 인정하면서도 어휘적 선택과 문법적 선택을 구분하지 않고 ‘어휘문법 선택’의 단일한 개념을 통해 논의를 전개한다. 이러한 논의는 본 연구에서 다루는 어휘문법 선택과 관련하여 선택 대상의 범주가 단일하지 않음을 함의하는바, 이와 관련한 추가적인 논의의 필요성이 요청된다. 또한 앞서 어휘문법 선택 조정의 특징을 살펴보는 과정에서는 심리적 선택항의 체계가 과정적으로 구성된다는 점을 중요하게 논의하였는데, 이와 관련하여 심리적 선택항의 체계가 과정적으로 구성되는 이유에 대한 보다 깊은 탐구를 위해 심리적 선택항의 체계를 구성하는 언어적 자원의 특징에 대한 논의가 이루어질 필요가 있다. 이에 본 절에서는 언어 주체가 어휘문법 선택 조정을 위해 동적으로 접근하여 활성화할 수 있는 언어적 자원으로서 ‘표현 자원’의 개념을 정립하고, ‘접근성’ 및 ‘활성화’의 개념을 바탕으로 표현 자원의 상태적 유형을 논의하고자 한다. 이러한 논의는 심리적 선택항의 체계가 과정적으로 구성되는 이론적 근거를 제시한다.

3.1. 표현 자원의 개념

표현 자원의 개념과 관련하여 우선적으로 살펴볼 수 있는 것은 어휘문법 선택의 개념을 규정함에 있어 가장 주요하게 참고한 체계기능언어학의 논의이다. 체계기능언어학에서는 언어를 ‘선택 관계(choice relations)’로서의 체계들로 구성된 체계, 즉, 체계들의 체계(system of systems)로서 간주하며(Bache, 2013:72), 이러한 체계는 ‘형태소, 단어, 구, 절, 절 복합(clause complex)’의 다양한 계층(rank)을 지닌 언어 형식으로서 구성된다고 설명한다. 이는 언어가 위계적인 계층을 지닌 구조이며, 이러한 계층의 구분은 ‘형식’이 아니라 ‘기능’을 중심으로 이루어져야 한다는 관점을 전제한다. 즉, 체계기능언어학에서 문장 내에서 단어와 구, 절은 다른 기능을 하며, 이 중에서도 절은 메시지 전달의 기본 단위로서 특히 중요하게 다루어 왔다.

그런데 이러한 계층 논의는 언어 형식과 기능의 관계를 설명하기 위한 것이지 언어 주체가 어휘문법 선택 과정에서 심리적으로 접근하는 언어적 자원을 초점화한 논의를 바탕으로 체계화된 것은 아니라는 점에서 추가적인 고찰이 필요하다. 이는 본 연구에서 다루는 어휘문법 선택 조정이 본질적으로 학습자의 머릿속에서 이루어지는 인지적 과정이라는 점과 관련이 있다. 이에 대한 논의를 위해서는 학습자들이 쓰기 국면에서 선택한 결과로서 문면에 구체적으로 드러나는 표현뿐만 아니라 그러한 표현을 구성하기 위해 학습자가 심리적으로 탐색하는 언어적 자원에 대한 고찰이 필요하다. 즉, 텍스트 문면에 나타나는 표현을 분석하기 위해 필요한 표기법적 단위와 구분되는, 학습자들이 어휘문법 선택의 과정에서 표상하는 인지적 자원으로서의 언어적 자원에 대해 논의가 이루어질 필요가 있는 것이다.⁶⁵⁾⁶⁶⁾

이와 관련하여 참고할 수 있는 것은 사용 기반 모형(usage-based model)을 바탕으로 언어 학습과 언어 사용을 설명하는 구문문법⁶⁷⁾의 논의이다. 구문문

65) 여기서의 ‘단위(unit)’는 자주 사용되어 고착되고(entrenched) 자동화된(automated) 구조를 가리키는 인지 문법의 용어로서의 ‘단위’를 의미한다. 단위 위상을 갖고 있는 구조는 통합된 전체로서 접근된다(임지룡·김동환 역, 2005:27). 요컨대 언어 주체는 단위 위상을 가진 구조에 대해 그 내부적인 구성 성분에 대한 주의를 기울이지 않고도 통합된 전체로서 접근할 수 있다.

66) 그간 문법교육의 관점에서도 학습자의 어휘문법 선택 대상으로서의 언어적 자원을 ‘문법적 자원’(조진수 외, 2015) 등의 용어를 도입하여 다루어 왔으나 그것의 개념과 속성에 대해서는 합의된 논의가 이루어지지 않았다고 판단된다.

67) 구문문법은 어느 하나의 이론이라기보다는 인지언어학에 기반을 둔 여러 유사한 이론을

법의 논의는 ‘언어 경험을 통해 언어 주체의 장기기억에 저장된 내부 언어의 심적 표상인 형식-기능의 결합쌍’으로서의 ‘구문(construction)’이 언어적 자원으로서 기능한다는 관점을 전제한다.⁶⁸⁾ 이러한 구문은 형태소, 단어, 구, 절, 문장 등 모든 크기의 표현 형식을 아우르는 개념으로서(Fried & Östman, 2004:12), 표현 과정에서 언어 주체에 의해 활성화되고 작업기억에서 조립된다(Hoffman, 2022:286). 이러한 측면에서 구문분법에서는 어떤 언어를 사용할 수 있는 능력은 곧 그 언어의 구문 체계에 정확하게 접근할 수 있는 것과 같다는 관점을 갖는다(Östman & Fried, 2005:128). 이상의 구문분법의 논의는 다음과 같이 정리될 수 있으며, 이는 언어적 자원에 대한 논의와 관련하여 중요한 통찰을 제공한다.

- (10) 언어적 자원은 언어 주체가 그 내부적인 구성에 주의를 기울이지 않고도 통합된 전체로서 접근할 수 있는 정보의 형태로 장기기억에 저장된다. 언어 주체는 표현의 과정에서 필요하다고 판단되는 언어적 자원을 활성화하여 표현을 구성한다. 언어 주체의 언어 능력은 이러한 언어적 자원에 대한 접근 능력을 포함한다.

언어적 자원과 관련, 구문분법의 논의에서는 어휘와 문법이 하나의 연속체를 구성한다고 보고(Langacker, 2000:18), 의미와 형식이 독립적이지 않다고 보는 등 본 연구와 많은 측면에서 관점을 공유한다. 다만 구문분법의 관점에서는 구문이 고정된 기능을 수행한다고 설명하는데, 이러한 기능적 고정성에 대한 관점은 기능적 유연성을 지향하는 본 연구의 관점과 차이를 갖는다. 요컨대 구문분법의 논의에서는 ‘형식’에 ‘고정된 기능’이 결합된 형태로 언어적 자원이 저장된다고 보는 반면(Goldberg, 2006), 본 연구에서는 다양한 층위에

포괄하는 명칭이다. 구문분법으로 포괄되는 이론에는 Fillmore와 Kay에 의한 버클리 구문분법(Berkeley Construction Grammar), Goldberg의 인지적 구문분법(Cognitive Construction Grammar), Langacker의 인지문법(Cognitive Grammar), Croft의 급진적 구문분법(Radical Construction Grammar) 등이 있다(Croft & Cruse, 2004:266). 구문분법은 체험주의 철학을 따르며 형식이 의미나 기능과 독립적이라는 생성문법의 관점에 반대하고 비모듈적(non-modular), 비파생적(non-derivational), 단층적(monostatal) 문법 연구를 통해 언어에 접근해야 한다는 관점을 취한다(Kay, 1995:171).

68) 구문은 ‘형식(form)-의미(meaning)’의 결합쌍이라고 정의되는 것이 보다 일반적이다. 다만 본문에 기술한 바와 같이 이때의 ‘의미’는 구문의 관습화된 기능을 지칭하는 것으로서 화용론적 정보를 포함한다는 점에서 소쉬르의 기호와 구분된다. 같은 맥락에서 Goldberg(2006:227)에서도 구문을 ‘형식(form)-기능(function)’의 결합쌍이라고 언급하고 있다. 이러한 측면에서 본 연구에서는 개념의 혼동을 피하고자 구문을 ‘형식-기능’의 결합쌍이라고 기술하였다.

서의 선택을 통해 기능이 유동적으로 실현된다는 관점을 취한다는 점에서, 언어적 자원으로서 구문의 개념을 그대로 수용하는 대신 대안적인 개념을 설정할 필요성이 요구된다.

이에 본 연구에서는 어휘문법 선택 조정을 논의하기 위해 ‘표현 자원’이라는 개념을 새롭게 도입하고자 한다. 본 연구에서 규정하는 표현 자원은 학습자가 쓰기의 국면에서 어휘문법 선택을 위해 그 내부적인 구성에 주의를 기울이지 않고도 통합된 전체로서 접근하여 활성화할 수 있는 동적인 자원으로 이해될 수 있다. 이때 표현 자원의 개념을 명명함에 있어 ‘표현’을 명시적으로 부각한 것은 표현 자원이 인지적 과정으로서의 어휘문법 선택 조정을 논의하기 위한 심리적 자원인바, 표현의 과정에서 접근될 수 있는 언어적 자원이 이해의 과정에서 접근될 수 있는 언어적 자원과 반드시 같다고 할 수 없음을 전제한 것이다.⁶⁹⁾

3.2. 표현 자원의 상태적 유형

앞서 도입한 표현 자원의 개념과 관련하여 특히 주목할 수 있는 부분은, 표현 자원이 표현의 구성을 위해 접근되어 활성화되는 자원이라는 것이다. 이러한 논의는 표현 자원이 언어 주체에 의해 모든 상황에서 언제든지 어휘문법 선택을 위해 자동적으로 활용될 수 있는 것이 아님을 함의한다. 앞선 논의를 종합하면, 표현 자원은 표현을 구성하는 과정에서 언어 주체에 의해 활성화되어 심리적 선택항의 체계를 구성하는 데 활용된다고 할 수 있다. 그러나 특정 언어 형식의 참조적 의미(referential meaning)나 용법을 단발적으로 익히는 것만으로는 이러한 활용 가능성이 보장되지 않는다. 이때의 ‘활용 가능성’은 정도성을 지니는 개념이므로, 이러한 논의는 궁극적으로 표현 자원의 ‘습득’에 대한 고찰을 요구한다. 즉, 표현 자원은 점진적으로 습득되는 것이며, ‘습득이 완료된 상태’라는 개념은 존재하지 않는다고 할 수도 있다. 학습자의 표현 자원과 관련하여 논의되어야 할 것은 학습자가 특정 표현 자원을 습득하였는가의 여부가 아니라 학습자가 어휘문법 선택을 수행하는 상황에서 특정 표현 자

69) 이러한 관점에서 특히 어휘 교육과 관련한 논의에서는 ‘이해 어휘(receptive vocabulary)’와 ‘표현 어휘(productive vocabulary)’를 구분하여 논의해 왔다(강보선, 2013).

원에 접근하여 이를 활성화하고 이를 선택항의 체계를 구성하는 데 활용할 수 있는가의 여부일 것이다.

이러한 측면에서 우선적으로 주목할 수 있는 것은 어휘문법 선택의 과정에서 모든 표현 자원이 한 번에 접근되어 활성화될 수 없다는 것이다. 인간의 작업 기억 용량은 제한적이기 때문에 의식적으로든 무의식적으로든 표현 자원은 선택적으로 활성화된다(Ormrod, 2020:225-229 참고). 이러한 논의에 입각하면, 어휘문법 선택 과정에서 심리적 선택항의 체계 또한 항상 일시에 구성되는 것은 아님을 알 수 있다. 즉, 심리적 선택항의 체계는 표현 자원이 시간을 두고 활성화됨에 따라 과정적으로 구성될 수 있는 것이다.

이와 관련하여 추가적으로 살펴보아야 할 것은 어휘문법 선택 과정에서의 표현 자원에 대한 ‘접근성(accessibility)’과 관련한 논의이다.⁷⁰⁾ 접근성에 대한 논의는 언어 주체의 언어화의 과정에서 접근되는 표현 자원 간에 접근성의 차이가 존재한다는 경험적 관찰로부터 시작한다. 이러한 접근성 논의에서는 표현 자원의 사용 빈도, 예측 가능성, 시각적 특징 등 특정 변인들이 표현 자원에 대한 기억 표현을 강화하고 이에 대해 더 쉽게 접근할 수 있게 한다는 관점하에 이러한 변인들을 다루는 이론적·실험적 연구를 수행해 왔다.

물론 이러한 연구들은 대부분 영어가 모어인 화자에 대한 관찰을 중심으로 이루어진바, 각 변인의 효과와 관련한 논의를 그대로 수용하기는 어렵다는 점에 유의할 필요가 있다.⁷¹⁾ 그러나 언어 주체가 언어 형식을 선택할 때, 접근성이 하나의 중요한 기준이 될 수 있다는 논의는 본 연구와 관련하여 중요한 통찰을 제공한다(Bybee, 2010:198-214; Sedivy, 2020:723). ‘활성화’와 ‘접근성’의 논의를 함께 고려하면, 어휘문법 선택의 과정에서 심리적 선택항의 체계는 항

70) 주로 인지적 관점에서 언어화의 과정을 다룬 연구들에서는 언어 주체가 언어 형식과 관련한 정보를 활용하는 것과 관련, ‘접근성’과 ‘활성화’를 논의해 왔다. 이때 접근성과 활성화는 연구마다 비슷하지만 조금씩 다른 개념으로 활용되어 왔는데, 본 연구에서는 접근성은 장기기억에 저장된 표현 자원의 준비 상태를, 활성화는 표현 자원이 실제 언어화의 과정에서 작동하는 상황을 다루기 위해 활용하고자 한다. 이때 표현 자원에 대한 접근 자체는 해당 표현 자원에 대한 충분한 활성화를 보장하지 않는데, 다음 학습자의 사례는 특정 표현 자원에 접근하였으나 해당 표현 자원을 충분히 활성화하지 못한 사례를 보여 준다. “저는 주로 단어를 좀 못 찾겠어서 ... 국어사전에서 제가 쓰려는 내용과 관련된 단어를 좀 더 찾아보는 것 같아요. ... 제가 분명히 아는 단어인데 잘 모르겠어서 잘 기억이 안 나는 단어가 있을 때가 있어서.”[㉔-4]

71) 이와 같이 언어화 과정을 인지적 관점에서 다룬 연구들의 결과를 참고할 때는 언어의 유형학적 특성을 함께 고려해야 한다. 가령, Hwang & Kaiser(2015)에서는 영어를 모어로 하는 화자를 중심으로 이루어진 연구의 성과가 다른 언어를 모어로 하는 화자의 언어화 과정을 설명하는 데 그대로 적용될 수 없고 언어의 유형학적 특성을 고려해야 함을 어휘 접근성이 문장의 구조 선택에 미치는 영향과 관련하여 논증한 바 있다.

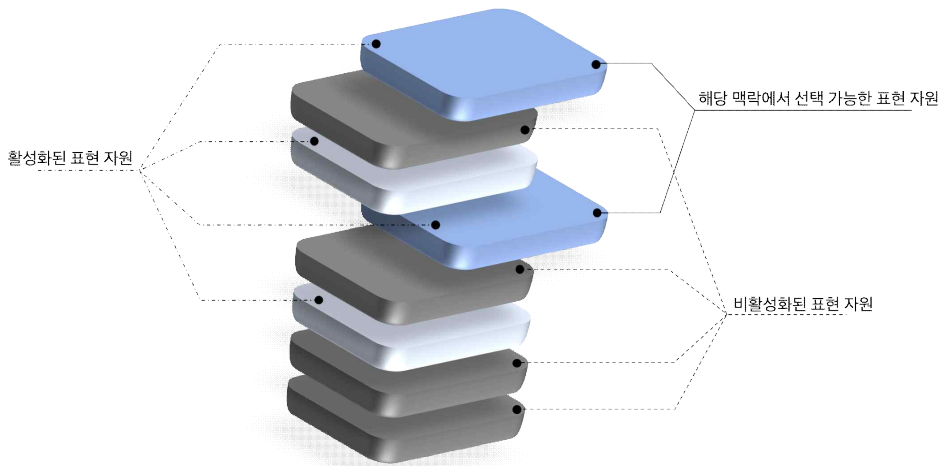
상 일시에 구성되는 것이 아니라 시간을 두고 과정적으로 구성될 수 있는 것이며, 이때 표현 자원의 선택적 활성화는 임의적으로 이루어지는 것이 아니라 접근성을 기준으로 이루어지는 것이라고 할 수 있다. 이러한 논의는 심리적 선택항 체계가 과정적으로 구성된다고 할 때, 이러한 과정 또한 반복적인 패턴을 보일 수 있음을 시사한다.

표현 자원이 심리적 선택항 체계를 구성하는 것과 관련하여 또 한 가지 짚어야 할 점은 선택항의 체계가 진입 조건(entry condition)을 갖는다는 점이다(Halliday, 1967:37). 이러한 진입 조건은 기능적 요구와 관련이 있는 것인데, 앞서 살펴본 바와 같이 표현 자원이 접근되어 활성화되는 데는 사용 빈도와 같은 다른 변인들도 개입하는바, 접근되어 활성화된 표현 자원이 모두 선택항의 체계에 진입하는 것은 아니라고 할 수 있다. 즉, 언어 주체는 선택 가능한 표현 자원만을 활성화하는 것이 아니며, 심리적 선택항의 체계를 구성하는 과정에서는 활성화된 표현 자원이 선택 가능한 표현 자원인지에 대한 여부의 판단이 추가적으로 요구되는 것이다.

이상의 논의는 학습자가 어휘문법 선택 과정에서 심리적 선택항의 체계를 구성하는 것이 시간을 두고 이루어지는 과정이며, 이러한 과정은 표현 자원이 접근되어 활성화되는 과정과 활성화된 표현 자원이 심리적 선택항의 체계에 진입할 수 있는지 판단되는 과정으로 구성됨을 함의한다. 표현 자원이 지닌 특성에 대한 논의가 중요한 것은 이러한 논의가 어휘문법 선택의 과정이 왜 일회적으로 종결되지 않고 조정을 통해 정교화되는지, 언어 주체가 조정을 수행하는 계기는 무엇이고 그러한 조정의 양상은 무엇인지 설명하는 기반이 되기 때문이다.

앞선 논의를 종합하면 어휘문법 선택의 과정에서 표현 자원은 우선 활성화의 상태에 따라 ‘비활성화된 표현 자원’과 ‘활성화된 표현 자원’으로 구분될 수 있으며, 이러한 활성화된 표현 자원은 다시 ‘선택항 체계에 진입한 표현 자원’과 그렇지 못한 표현 자원으로 구분할 수 있다. 이러한 구분에 따라 본 연구에서는 어휘문법 선택 조정을 논의함에 있어 학습자들이 최종적으로 선택한 표현 자원, 혹은 잠재적 선택항(주세형, 2014; 조진수, 2018; 신희성, 2019 등)으로서의 표현 자원뿐만 아니라 ‘활성화되었지만 선택항 체계에 진입하지 못한 표현 자원’과 ‘비활성화된 표현 자원’도 논의의 대상에 포함한다.⁷²⁾

72) 이때 활성화는 정도성을 지니는 개념이므로, 엄밀히 얘기하면 표현 자원은 ‘활성화된 표



[그림 II-5] 표현 자원의 상태적 유형

이때 본 연구에서 특히 강조하는 것은 표현 자원의 상태가 동적이라는 것이다. 즉, 특정 시점에서는 충분히 활성화되지 않았던 표현 자원이 시간을 두고 어떠한 계기를 통해 활성화될 수 있으며 이는 심리적 선택항 체계의 재구성을 추동할 수 있다는 것이다. 이러한 논의는 앞서 다룬 어휘문법 선택 조정의 개념과 특징에 대한 이해를 심화하기 위한 중요한 기반이 된다.

4. 어휘문법 선택 조정의 교육적 위상 검토

본 연구에서 어휘문법 선택 조정과 관련하여 가장 핵심적으로 강조하는 것은, 어휘문법 선택을 일회적인 인식 작용을 통해 종결되는 과정이 아니라 의

현 자원' 혹은 '비활성화된 표현 자원'으로 배타적으로 구분된다고 할 수 없을 것이다. 다만 개념적인 논의를 넘어 실제 어휘문법 선택 과정을 관찰하는 국면에서는 학습자들의 머릿속 과정을 직접 관찰할 수 없기 때문에 특정 표현 자원이 어느 정도 활성화되었는지 그 상태를 세세하게 파악하는 것은 현실적으로 어려움이 따른다는 점을 고려할 필요가 있다. 특징적인 대표 사례는 추출할 수 있으나, 전체 연구 자료에서 모든 표현 자원의 활성 정도를 파악하고자 한다면 해당 과정에는 연구자의 과도한 주관적 추론이 개입될 수 있다. 이에 본 연구에서는 연구의 편의상 표현 자원을 본문과 같이 '활성화된 표현 자원' 및 '비활성화된 표현 자원'으로만 구분한다. 이때 '활성화된' 혹은 '비활성화된'은 '학습자가 어휘문법 선택을 수행하는 과정에서 활용되기에 충분히 활성화되었는가'를 나타내기 위한 표현으로 이해될 수 있다.

식적인 조정을 통해 정교화될 수 있는 과정으로서 주목하는 관점이 그 교육적 가치를 인정받아야 한다는 것이다. 본 연구에서 도입한 개념인 ‘어휘문법 선택 조정’은 학습자들이 쓰기 국면에서 수행하는 기술적인 양상을 설명하기 위한 도구적 개념이기도 하지만, 학습자의 어휘문법 선택 과정을 ‘조정’을 중심으로 논의할 필요성이 있다는 문법교육적 관점을 전제하는 개념이기도 하다. 따라서 어휘문법 선택 조정의 교육적 위상을 검토한다고 할 때 그 대상은 학습자들이 수행하는 활동으로서의 어휘문법 선택 조정에 국한되지 않는다. 여기서는 ‘어휘문법 선택 조정’의 개념이 전제하는, 조정을 중심으로 학습자들이 쓰기의 국면에서 수행하는 어휘문법 선택을 논의할 필요가 있다는 문법교육적 관점의 교육적 위상을 검토의 대상으로 삼고자 한다.

앞서 논의한바, 어휘문법 선택 조정에 대한 관점은 이전에 논의되어 오지 않았던 전혀 새로운 현상과 관련된 관점이 아니며, 기존의 문법교육 및 작문 교육 등 국어교육 내 타 영역에서 지속적으로 논의되어 온 어휘문법 선택 현상에 대해 조정을 중심으로 확장된 교육적 논의의 지평을 제시하는 문법교육적 관점이라고 할 수 있다. 이에 어휘문법 선택 조정의 교육적 의의를 논의하고, 이러한 논의를 실천적으로 확장하기 위해서는 우선 기존의 교육적 논의에 대한 검토를 바탕으로 어휘문법 선택 조정의 교육적 위상을 살펴볼 필요가 있다.

어휘문법 선택의 조정과 관련하여 한 번 더 강조되어야 할 점은, 조정을 중심으로 어휘문법 선택을 논의하는 본 연구의 관점은, 소위 선택의 문법관으로서의 문법교육적 관점 및 이에 대한 기반 이론을 공유한다는 점이다. 따라서 조정을 중심으로 어휘문법 선택을 논의하는 교육적 논의는 기존 어휘문법 선택 관련 교육 내용을 전면 부정하거나, 해체 후 완전히 재편하는 접근을 지향하지 않는다. 어휘문법 선택 조정에 대한 논의는 기존 논의의 연장선상에서 확장 가능한 지점을 탐색하기 위한 논의로서 이해되어야 할 필요가 있다. 이러한 맥락에서 어휘문법 선택 조정의 교육적 위상은 어휘문법 선택 조정에 대한 논의가 제공할 수 있는, 혹은 확장할 수 있는 교육적 논의의 지점을 살피는 과정을 통해 구체화될 수 있다. 나아가 어휘문법 선택 조정에 대한 논의는 문법교육의 관점에 기반하지만 그 영향은 문법교육의 영역 안으로 제한되지 않으며 국어교육 전체로 확장될 수 있는바, 어휘문법 선택 조정의 교육적 위상

은 문법교육적 위상뿐만 아니라 국어교육적 위상의 측면에서도 함께 검토될 필요가 있다.

4.1. 어휘문법 선택 조정의 문법교육적 위상

지금까지의 문법교육 논의에서 ‘체계’ 및 ‘기능’의 개념을 중심으로 하는 체계기능언어학이 강력한 교육 철학으로 자리매김해 온 것은 이 이론이 모어 화자의 언어 사용 과정을 근간으로 하는 교육적 논의의 이론적 기반을 제공해왔기 때문이었다고 평가된다(남가영·주세형, 2022:285). 이러한 평가의 배경에는 전통적인 문법교육의 내용이 “학습자 실제 언어 생활에 기여하지 못한다는” 문제 의식으로부터 도출된, “모든 종류의 실천적 판단이 ‘모어 화자의 의미 체계’에 근거하여 학문적으로 이루어질 필요가 있다”(주세형, 2014:60)라는 당위적 논의가 자리한다. 이처럼 체계기능언어학은 문법교육을 논의함에 있어 ‘모어 화자가 의미하는 방식’을 전경화하고 ‘기능 중심성’을 토대로 하는 소위 ‘생성적 문법관’을 논의하기 위한 이론적 기반을 제공하였다.⁷³⁾ 체계기능언어학의 이론은 ‘통합적 문법교육론’으로서 문법교육의 논의의 장에서 구체화되었으며, 어휘문법 선택은 이러한 통합적 문법교육론 계열의 모든 연구에서 핵심적인 기제로서 주목되어 왔다(조진수, 2018:10).⁷⁴⁾⁷⁵⁾

어휘문법 선택과 관련하여 일관되게 강조되어 온 것은 문법교육이 ‘사용으로서의 문법’(김정은, 2021:218)을 지향해야 하며 이를 위해서는 모어 화자가 의미하기를 위해 수행하는 어휘문법 선택의 과정을 주목하는 것이 필요하다는 것이다. 문법교육은 ‘텍스트의 구조와 기능’에 대한 분석이 아니라 ‘학습자

73) 주세형(2005-1)에서 논의된 ‘기능 중심성’은 주세형(2014)에서 ‘체계 기능 중심성’으로서 재고찰되었다. 이는 모어 화자의 의미하기 과정을 반영하는 문법교육의 논의가 계열적 체계 내 선택항 간 대립을 통해 창출되는 가치로서의 의미에 주목함을 강조하는 것이다.

74) ‘통합’과 관련한 담론은 ‘통합론’과 ‘통합적 문법교육론’으로 구분된다(남가영, 2007:473). 통합적 문법교육론은 ‘문법의 기능성에 대한 내재적 정당화’에 초점을 둔다(조진수, 2018:8). 즉, ‘쓰기에 필요한 문법’과 같은 협의의 통합이 아니라 ‘언어화’라는 언어 현상을 토대로 하는 내재적 통합을 지향한다(제민경, 2015:56). 이러한 통합적 문법교육론의 관점은 문법교육의 관점에서 지속적으로 강조되어 온 ‘기능 중심성’을 구체화하였다는 점에서 그 의의를 인정받는다(주세형, 2014:58).

75) 여기서 ‘통합적 문법교육론 계열의 논의’는 ‘체계 기능 중심성’의 원리를 따르는 문법교육의 논의 일반을 의미한다고 할 수 있을 것이다. 이러한 관점에서 본 연구 또한 통합적 문법교육론 계열의 논의로서 분류될 수 있다.

의 머릿속 인지 과정’을 설명하기 위한 분석을 수행해야 한다는 문제의식(주세형, 2019:26) 또한 이러한 논의와 관련하여 이해할 수 있다.

이러한 논의의 흐름 속에서 어휘문법 선택 조정에 대한 논의는 기존 어휘문법 선택과 관련한 논의의 문제의식을 수용하면서도 이와 관련한 논의의 지평을 확장할 수 있는 가능성을 제시한다. ‘선택의 문법관’에 터한 기존 연구에서는 의미 생성을 위한 ‘언어적 자원’에 주목해 왔으며,⁷⁶⁾ 생성적 문법관에 터하여 문법 장치에 대한 주목은 ‘형식’이 아니라 ‘기능’을 중심으로 이루어져야 함을 논의하였다. 이러한 논의들에서는 주로 특정 언어 형식이 선택되는 양상에 대한 관찰로부터 해당 언어 형식의 언어적 자원으로서의 가능성을 문법교육적 관점에서 논구하는 데 초점을 두어 왔다.

이러한 논의들에서 ‘언어적 자원’의 개념을 통해 언어 형식에 접근한 것은 ‘인식과 사용의 분절에 대한 문제의식’(김정은, 2021:28-30)에 터한 것이지만, 언어적 자원이 어휘문법 선택 과정에서 어떻게 자원으로서 기능하는지에 대해서는 초점화된 논의가 이루어지지 못했다. 즉, 어휘문법 선택의 과정에서 언어적 자원이 언어 주체에 의해 어떻게 활성화되어 심리적 선택항의 체계를 구성하는지에 대해서는 깊은 고찰이 이루어지지 않았던 것이다. 이와 관련하여 어휘문법 선택 조정에 대한 논의는 인지적 자원으로서의 ‘표현 자원’의 개념을 통해 언어적 자원에 대해 접근한다는 점을 주목할 필요가 있다. 이때 표현 자원의 개념을 설정한다는 것의 의의는 단순히 심리적 자원으로서의 언어적 자원을 논의하기 위한 단위를 도입하는 측면의 의의로 제한되지 않으며, 이는 언어적 자원에 대한 논의의 범위를 ‘자원의 활성화’라는 동적 측면까지 확장해야 할 필요성을 제기한다. 즉, 어휘문법 선택 조정에 대한 논의는 쓰기 국면에서 학습자가 언어적 자원을 활용하여 어휘문법 선택을 수행하는 과정에 대한 고찰을 학습자가 해당 언어적 자원을 활성화하여 심리적 선택항의 체계를 과정적으로 구성하는 과정에 대한 고찰로 확장해야 한다는 필요성을 제기하는 것이다.

76) 많은 연구들에서 ‘언어적 자원’, 혹은 ‘문법적 자원’은 명시적으로 정의되지 않고 ‘언어 주체가 의미 생성을 위해 동원할 수 있는 언어 형식, 혹은 그러한 언어 형식에 대한 지식’과 유사한 의미로서 논의되어 왔다(조진수 외, 2015; 강지영, 2024 등). 김정은(2021:1)에서 언급한 ‘의미 생성의 자원으로서 문법 요소’ 또한 언어적 자원과 유사한 개념으로서 이해될 수 있다.

이와 같은 맥락에서, 어휘문법 선택 조정에 대한 논의는 어휘문법 선택과 관련하여 필자로서의 학습자가 겪는 문제 상황을 ‘표현 자원의 결핍’ 혹은 ‘표현 자원의 부족’이 아니라, ‘사회적 상호작용으로서의 목표와 그러한 목표를 어휘문법 선택 층위에서 달성하기 위해 학습자가 즉각적으로 활성화할 수 있는 표현 자원 간의 불일치’로서의 ‘표현 자원의 불일치’로 초점화한다.⁷⁷⁾ 이때 이러한 불일치는 결정된 상태가 아니라 잠정적인 상태로서, 의식적인 조정을 통해 개선될 수 있는 상황으로서 논의된다는 점도 함께 주목할 수 있다. 이러한 측면에서 어휘문법 선택을 위한 언어적 자원의 속성에 대한 고찰은 근본적으로 어휘문법 선택 과정에 대해 조정을 중심으로 한 논의의 필요성에 대한 논의로 확장된다고 할 수 있다.

이상의 논의를 바탕으로, 어휘문법 선택 과정에서의 언어적 자원과 관련한 논의는 자원의 활성화 측면에서도 이루어져야 하며, 어휘문법 선택 과정에 대한 논의는 표현 자원의 동적인 활성 상태가 초래하는 ‘표현 자원의 불일치’ 및 이에 대한 의식적인 조정 과정에 대한 논의까지 확장되어야 한다는 필요성을 도출할 수 있다. 앞서 논의한바, 문법교육은 ‘학습자의 머릿속 인지 과정’을 설명할 수 있는 분석을 수행해야 한다면, 어휘문법 선택 조정에 대한 관점은 보다 확장적 관점에서 이러한 분석을 수행하기 위한 문법교육적 관점으로서 강조될 수 있다.

어휘문법 선택 조정의 개념을 통해 확장할 수 있는 논의의 지평은 문법 교수·학습 실천의 공간으로서의 교실 공간 안에서 학습자가 차지하는 위상과 관련하여서도 탐색될 수 있다. 선택의 문법관의 관점에서 학습자는 ‘의도를 지닌 언어 사용 주체’로서 논의되며, “선택된 결과를 언어적으로 분석하여 효과를 평가”(남가영·주세형, 2022:293)할 수 있는 주체로서 부각된다. 이러한 논의에서 주목될 수 있는 지점은 학습자가 사회적 실천으로서의 어휘문법 선택을 수행하는 주체인 동시에 어휘문법 선택 과정을 평가할 수 있는 주체로서 위치할 수 있다는 것이다. 이와 관련, 어휘문법 선택 과정을 성찰하고 스스로 평가할 수 있는 주체로서의 학습자를 논의하는 다음 인용문을 살펴볼 수 있다.

77) 이러한 논의가 미숙한 학습자의 경우에는 활성화가 가능한 표현 자원의 절대적 수가 부족할 수 있음을 부정하는 것은 아니다. 다만 ‘표현 자원의 불일치’는 학습자가 특정 상황에서 자신의 표현 의도를 언어로서 성공적으로 실재화하지 못하는 것과 관련해서는 표현 자원의 부족과 더불어 표현 자원을 적절하게 활성화하는 것과 관련한 논의가 같이 이루어져야 한다는 것을 강조하는 관점을 반영하는 개념으로서 이해될 수 있다.

(11) 그러므로, ... 학습자에게 “왜 ‘생각합니다’ 대신 ‘생각됩니다’라는 표현을 사용했는가?”를 자문하도록 함으로써 체계 속의 언어 형식 선택의 의미에 대해 성찰할 수 있도록 한다. 그 과정에서 학습자는 자신이 의도했던 바가 무엇인지 진정으로 알아낼 수 있을 것이다. (주세형, 2010:121)

인용문 (11)의 논의를 바탕으로, 메타언어적인 평가를 생성할 수 있는 주체로서의 학습자에 대해 다음 두 가지 측면에서 숙고해 볼 수 있다. 먼저 자기 피드백에 대한 생성 주체로서의 학습자의 가능성에 대해 고찰해 볼 수 있다. 인용문 (11)은 학습자에게 스스로 수행했던 선택 과정에 대해 자문하게 함으로써, 학습자 스스로 어휘문법 선택 과정을 성찰하게 하는 것이 가능하다는 것을 보여 준다. 이러한 논의는 교정적 관점에 기반한 ‘평가자로서의 교사’와 ‘평가 대상자로서의 학습자’의 이분법적 관점을 극복하고 학습자를 성찰을 통해 자기 갱신을 이룰 수 있는 능동적 주체로서 위치시킨다.

어휘문법 선택 조정의 논의에 입각하면, 이러한 성찰 및 자기 갱신의 과정은 ‘자아 독자’로서의 학습자가 수행하는 의식적인 선택 조정의 과정을 통해 이루어지는 것으로 설명될 수 있다.⁷⁸⁾ 이러한 논의에서 제기되는 핵심적인 물음은 의식적인 선택 조정이 ‘구체적으로 어떠한 방식으로 촉발되는가’, 그리고 ‘구체적으로 어떠한 지점에서 실행되어야 하는가’에 있다. 이는 자기 피드백을 통해 어휘문법 선택을 조정하는 경험이 실천적 층위에서 어떠한 교육 내용으로 구체화될 수 있는지에 대한 문제로 이어지는데, 어휘문법 선택 조정에 대한 논의는 이러한 교육 내용을 체계적으로 선정하기 위한 이론적·실증적 토대를 구성하기 위해 주목될 수 있다.

다음으로는 메타언어적 피드백의 생성 주체로서의 동료 학습자의 가능성에 대해 고찰해 볼 수 있다. 인용문 (8)은 앞서 논의한 것처럼 메타언어적 평가의 주체로서의 학습자의 가능성을 긍정한다. 이와 더불어 한 가지 더 주목할 수 있는 것은 학습자의 메타언어적 인식이 외부 독자와의 상호작용을 계기로서 촉발될 수 있다는 점이다. 이러한 두 가지 논의를 함께 고려하면 문법 교수·학습이 이루어지는 교실 공간 안에서의 메타언어적 평가의 주체로서 동료 학습

78) 앞서 논의한 바와 같이 어휘문법 선택 조정에 대한 논의에서 선택 조정의 결과보다 더 강조되는 것은 선택 조정의 과정이다. 이러한 관점에서는 학습자가 전의식적으로 수행한 어휘문법 선택 과정에 대해 의식적으로 성찰하여 최초 표현 결정 시의 판단의 논리적 정합성을 강화하게 되었다면, 문면에 드러난 표현을 수정하지 않아도 의미 있는 선택 조정 과정이 이루어진 것으로 간주한다.

자의 가능성에 대해 고찰해 볼 수 있다.⁷⁹⁾ 최근에는 다음과 같이 국어과 교육과정의 문법 요소와 관련한 성취기준에도 메타언어적 평가의 주체로서의 학습자를 긍정하는 관점이 반영된 것을 확인할 수 있다.

<표 II-2> 2015 개정 및 2022 개정 국어과 교육과정의 문법 요소 관련 성취기준

개정 시기	관련 성취기준
2015	[10국04-03] 문법 요소의 특성을 탐구하고 상황에 맞게 사용한다.
	[12언매02-06] 문법 요소들의 개념과 표현 효과를 탐구하고 실제 국어 생활에 활용한다.
2022	[10공국1-04-03] 다양한 분야의 글과 담화에 나타난 문법 요소 및 어휘의 표현 효과를 평가하고 적절한 표현을 생성한다.
	[12화언01-05] 담화의 맥락에 적절한 어휘와 문법 요소를 선택하여 화자의 태도를 드러낸다.

2015 개정 교육과정의 성취기준과 비교하였을 때, 2022 개정 교육과정에서 특히 주목되는 부분은 “탐구”하라는 진술이 “평가”하라는 진술로 바뀌었다는 것이다. 이처럼 메타언어적 평가의 주체로서 학습자를 긍정하는 관점은 기존 문법교육의 논의에서도 지속적으로 이루어져 왔으며, 특히 이에 대해서는 비판적 문식성 교육의 실천을 위한 논의에서 많은 논의가 이루어져 왔다(남가영·주세형, 2022:308-309). 이러한 논의에서는 학습자를 단지 문면에 드러난 표현의 정확성 혹은 적절성에 대해 직관적인 수준의 평가를 내리는 미숙한 평가자가 아니라 표현의 기저에 있는 선택의 근거, 즉 필자의 표현 의도를 추론할 수 있는 평가의 주체로서 위치시킨다. 이러한 논의의 흐름 속에서 본 연구는 교실 공간 안에서 어휘문법 선택 조정의 과정에 참여할 수 있는 메타언어적 피드백 생성의 주체로서 동료 학습자에 주목한다. 이는 교실 공간을 “학습

79) 이때 인용문 (8)에서 논의한 외부 독자는 ‘교사’라는 점에서, ‘동료 학습자가 유의미한 메타언어적 피드백을 생성할 수 있는 주체로서 인정받을 수 있는가’에 대해서는 추가적인 검토가 요청된다. 이와 관련하여 앞서 ‘2.2.(2) 메타언어적 피드백을 통한 어휘문법 선택 조정’에서는 동료 학습자가 일부 제한적인 부분도 지니지만 교실 공간 안에서 기능할 수 있는 메타언어적 피드백 생성의 주체로서 그 가치를 인정받아야 함을 논의하였다.

자들 간의 해석적 관점과 사고, 아이디어 등이 중심이 된 상호작용”으로서의 해석적 상호작용이 이루어질 수 있는 공간으로 본 남지애(2018:242)의 논의와도 맞닿는다.

이상의 논의를 종합하면, 어휘문법 선택 조정에 대한 논의는 메타언어적 평가의 주체로서 학습자를 긍정하는 기존 어휘문법 선택 관련 연구들의 관점을 계승하되, 조정 과정을 포함하는 어휘문법 선택 과정을 학습자의 머릿속 내부의 과정으로 제한하지 않고 외부 독자와의 상호작용을 통해 정교화되는 과정으로서, 확장적으로 조망하는 관점을 제시한다고 할 수 있다. 이러한 관점에서는 ‘동료 학습자’ 또한 유의미한 메타언어적 피드백을 생성할 수 있는 주체로서 인정되고, 어휘문법 선택 조정이 실천되는 교실 공간은 교사와 상호작용하는 개개인의 학습자가 모인 공간이 아니라 학습자 간 메타언어적 피드백을 통해 어휘문법 선택 과정이 확장적으로 조정될 수 있는 공간으로서 간주된다. 이러한 관점은 동료 학습자와의 상호작용을 강조하는 최근의 문법교육의 관점과 공명하며, 어휘문법 선택 조정에 대한 논의는 실천적 층위에서의 구체적인 논의를 위한 이론적 토대로서 강조될 수 있다.

4.2. 어휘문법 선택 조정의 국어교육적 위상

어휘문법 선택 조정에 대한 논의는 근본적으로 문법교육적 관점에 터한 것으로서, 문법 교수·학습의 개선에 일차적인 목적을 둔다. 그러나 어휘문법 선택 조정에 대한 논의의 영향은 문법교육 영역 안으로 제한되지 않고 국어교육 전체로 확장될 수 있다는 점에서, 어휘문법 선택 조정의 국어교육적 위상에 대해서도 검토가 이루어질 필요가 있다. 이러한 검토는 어휘문법 선택 조정에 대한 논의가 기존 국어교육 논의의 어떠한 지점과 관계되는지 탐색하고, 해당 지점이 어휘문법 선택 조정에 대한 논의를 통해 어떻게 증강될 수 있는지 모색함으로써 구체화될 수 있다.⁸⁰⁾

80) 여기서 작문교육 등과의 접합 지점을 탐색하는 작업은 어휘문법 선택 조정에 대한 논의를 외재적으로 정당화하고자 하는 데 목적이 있지 않음을 분명히 전제할 필요가 있다. 본문에서 강조한 것처럼 어휘문법 선택 조정에 대한 논의의 일차적인 목적은 어디까지나 문법 교수·학습의 개선에 있으며, 그 교육적 가치 또한 문법교육의 관점에서 인정받을 수 있는 것이다. 다만 여기서는 국어교육 내 타 영역과의 접합 지점을 탐색함으로써 어휘문법 선택 조정에 대한 논의가 실천적 층위에서 보다 생산적으로 확장될 수 있는 지점을 모색하고자 한다.

이때 논의의 지점을 탐색함에 있어 본 연구에서는 다른 문법교육의 논의와 구분되는, 어휘문법 선택 조정에 대한 고유한 논의에 우선적으로 주목한다. 먼저 초점화할 수 있는 부분은 어휘문법 선택 조정에 대한 논의가 ‘쓰기 국면에서의 어휘문법 선택 과정 중 인지적 불일치로 인해 의식적인 조정이 요청되는 상황’을 초점화한다는 점이다. 이에 입각하여 어휘문법 선택 조정에 대한 논의가 작문교육의 관점에서 ‘쓰기 막힘’의 개념을 통해 다루어져 온 논의들을 증강할 수 있는 가능성을 살펴볼 수 있다.

그간 문법교육의 논의에서는 언어 형식에 의식적으로 주목해 보는 경험이지닌 문법교육적 함의에 대한 논의가 지속적으로 이루어져 왔으며, 국어 현상에 의식적으로 주목하고 이에 대해 메타적으로 사고하는 활동을 매개로 하는 경험은 ‘문법교육 특유의 언어적 경험’(김은성, 2006:74)으로서 조명되어 왔다.⁸¹⁾ 이러한 논의는 “직관적이고 무의식적으로 문법 요소를 사용해 왔던 단계”에 위치한 학습자를 “텍스트에 관여하는 여러 요인을 종합적으로 통찰하고 문법 요소에 주목”(김정은, 2021:193)할 수 있는 단계로 견인하기 위한 교육내용의 논의로서 구체화되어 왔으며, 이러한 맥락에서 다양한 문법 장치에 초점화한 문법교육 내용 연구가 이루어져 왔다. 이러한 논의 중 쟁점으로서 부각되었던 주요 논의 중 하나는, ‘언어적 직관에 의해 전의적으로 잘 작동하고 있는 언어화 과정을 학습자에게 의식적으로 주목하도록 하는 것이 학습자의 언어 사용 능력 신장에 긍정적으로 기여할 수 있는가’라는 문제의식에 대한 것이었다.⁸²⁾ 이와 관련하여 다음 인용문의 내용을 참고할 수 있다.

- (12) 작문이나 화법의 영역에서 문법 형태에 주목하는 수행을 오히려 ‘직관적으로 적절히 잘 이루어지고 있는 의사소통에 지식적 부담을 안기는 일’로 바라보는 관점도 존재한다. 이미 모어 화자로서 언어 형식을 적절하게

81) 여기서 언급되는 ‘국어 현상에 대한 주목’은 언어 형식에 대한 직접적인 주목뿐만 아니라 국어 현상의 다양한 층위에 대한 주목을 포괄한다. 다만 문법교육의 관점에서, 이러한 다양한 층위의 국어 현상에 대한 의식적 주목의 구체적인 시작점으로는 언어 형식이 논의되어 왔다는 점도 함께 고려할 필요가 있다. 대우 표현에 대한 분석을 통해 분석적·규범적·비판적으로 국어를 인식할 수 있는 능력과 태도를 기르기 위한 교육적 경험의 시작 지점을 대우 표현 형태에 대한 의식적 주목으로 설정한 김은성(2006:224-225)의 논의도 이와 함께 참고될 수 있다.

82) 이러한 쟁점과 관련하여 문법교육 내에서 우선적으로 주목된 지점은 미숙한 학습자가 전의식적으로 수행하는 언어적 행위가 항상 높은 질을 담보하지는 않는다는 사실이었다. 이를 바탕으로, 학습자에게 언어 형식에 대해 의식적으로 주목하도록 하는 교육적 경험이 학습자로 하여금 ‘무의식적 유능감’(채민정, 2015:214에서 재인용)의 경지로 견인하기 위한 비계로서 기능할 수 있음이 논의되어 왔다.

표현하고 이해하고 있는데, 이를 굳이 문법 지식이라는 범주화를 통해 학습자에게 부담을 높인다는 것이다. (김정은, 2021:193)

이와 관련하여 문법교육의 관점에서 주목된 것은, ‘직관적으로 적절히 잘 이루어지고 있는 의사소통’의 과정에 의식적인 주목이 이루어지고 메타언어적 인식이 개입되는 순간이 있다는 것이었다. 조진수(2018:1)에서는 텍스트를 수용하거나 생성하는 과정에 문법 장치에 대해 의식적인 주목이 이루어지는 순간을 논의하며, 언어 주체가 “문장에 사용되었거나 사용될 모든 문법적 장치에 매 순간 주목하는 것은 아니라는” 점에서 이러한 순간에 대한 교육적 주목이 이루어질 필요가 있음을 강조하였다.⁸³⁾

어휘문법 선택 조정에 대한 논의에서도, 학습자가 스스로 수행하는 어휘문법 선택 과정에서 매 순간 모든 문법 장치에 의식적으로 주목해야 하는 것은 아니지만 의식적으로 언어 형식에 주목하는 상황이 있다는 관점을 기반으로 한다. 여기서 어휘문법 선택 조정에 대한 논의가 갖고 있는 고유한 문제의식은, 쓰기 국면에서 언어 형식에 대한 메타언어적 인식이 ‘요청되는’ 상황이 있다는 것이다. 어휘문법 선택 조정에 대한 논의는 쓰기 과정에는 ‘직관적으로 적절히 잘’ 수행되는 과정도 있으나 전의식적인 수행이 잘 작동하지 않으면서 의식적인 수행이 요구되는 상황도 있다는 점, 그리고 이러한 상황과 관련해서는 언어 형식에 의식적으로 주목하는 문법교육적 경험의 교육적 필요성이 논의되어야 함을 강조한다.

어휘문법 선택 조정에 대한 논의가 주목하는 이러한 ‘언어 형식에 대한 메타언어적 인식이 요청되는 상황’은 그간 ‘필자가 쓰기를 수행하지 못하는 상황’(송정윤, 2019:18)에 대해 작문교육의 관점에서 이루어진 논의들과 함께 고찰될 수 있다. 필자로서의 학습자가 글을 쓰는 상황에서 자신의 표현 의도를 언어로서 즉각적으로 실재화하지 못하고 의식적인 노력을 통해 이를 해결하고자 하는 문제적 상황은 작문교육의 관점에서 ‘쓰기 막힘(writing block)’⁸⁴⁾

83) 조진수(2018)에서는 주목과 분석, 해석의 대상이 되는 특별한 문법 장치가 있음을 논의하고, 이와 관련하여 특히 ‘읽기’ 국면에서 ‘유표성’을 경로로서 이루어질 수 있는 문법 문식성 관점의 문장 구조 교육 내용을 제안하였다.

84) ‘쓰기 막힘’과 유사한 개념어로서 ‘쓰기 멈춤’, ‘쓰기 중단’, ‘쓰기 회피’ 등의 용어들도 함께 사용되어 왔다. 이들 용어는 모두 ‘필자가 쓰기를 수행하지 못하는 현상’과 관련이 있으나 용어 간 다소간의 개념적 차이가 존재한다. 다만 이들 용어는 논의의 전제로서 상정하는 학습자의 인지 능력을 기준으로 ‘쓰기 장애’ 혹은 ‘쓰기 부진’ 등의 용어와는 다른 사용역을 지닌다는 점에도 유의할 필요가 있다. 이와 관련해서는 이순영(2016)의 논의를 참고할 수

등의 개념을 통해 다루어져 왔다.⁸⁵⁾ 이러한 연구들에서는 쓰기 막힘을 일상에서의 많은 쓰기 경험을 통해 자연스럽게 해결되는 문제가 아니라 적극적인 교육적 논의가 이루어져야 하는 문제적 상황으로서 논의하였다(이순영·송정윤, 2016:149).

작문교육 관점에서 수행된 쓰기 막힘에 대한 연구들에서는 쓰기 막힘을 유발하는 원인과 관련하여 필자 내부의 인지적·정의적 요인뿐만 아니라 쓰기 환경 요소로서의 필자 외부의 요인까지 두루 검토하였다는 점에서 어휘문법 선택 조정에 대한 논의를 보완하는 측면이 있다. 다만 이들 연구에서는 주로 ‘초인지’의 층위에서 교육적 개선 방안을 논의하였으며,⁸⁶⁾ 학습자들이 어떠한 언어적 수준의 표현 자원을 동원하는 지점에서 쓰기 막힘을 경험하는지와 관련해서는 충분한 논의가 이루어지지 않았다. 본 연구에서 제기한 문제의식에 입각하면, ‘왜 어떠한 지점에서는 쓰기 막힘이 일어나 의식적으로 언어 형식에 주목하게 되는것이 요청되고, 다른 지점에서는 그렇지 않은가’에 대한 고찰이 구체적으로 이루어지지 못했다고 할 수 있다.

이러한 측면에서, 어휘문법 선택 조정에 대한 논의가 기존 작문교육 관점에서 이루어진 ‘쓰기 막힘’과 관련한 논의를 심화할 수 있는 가능성에 대한 논의가 이루어질 수 있다. 필자로서의 학습자가 쓰기의 과정에서 전의식적으로 수행하던 쓰기 과정이 작동하지 않음을 인식하고 의식적인 노력에 의해 이러한 문제적 상황을 해결하고자 하는 순간이 있으며, 이러한 해결 과정에서 ‘학습자의 자기 조정’이 강조되어야 한다는 ‘쓰기 막힘’ 관련 작문 교육의 관점은 어휘문법 선택 조정에 대한 논의와 궤를 같이 한다. 나아가 어휘문법 선택 조정에 대한 논의는 학습자들이 ‘어떠한 지점’에서 ‘왜’ 쓰기 막힘을 경험하게 되는지와 관련하여, 언어 형식에 대한 논의를 경로로서 심화된 논의를 가능하게 한다.

어휘문법 선택 조정에 대한 논의가 실천적 층위에서 보다 생산적으로 확장될 수 있는 지점은 ‘고쳐쓰기’와 관련한 기존 논의를 검토하는 과정에서도 탐색될 수 있다.⁸⁷⁾ 2022개정 국어과 교육과정의 쓰기 영역에서는 쓰기 과정에

있다.

85) 이순영·송정윤(2016:124)에 따르면 국내에서는 고등학생의 쓰기 막힘을 분석한 고신호(2008) 이래 쓰기 막힘에 대한 연구가 시작되었다.

86) 가령 송정윤(2019)에서는 쓰기 막힘을 개선하기 위한 교육적 방안과 관련, 학습자가 스스로의 쓰기 막힘을 점검할 수 있는 초인지 능력의 발달을 도모하기 위한 교육적 방안을 논의하였다.

따라 제시한 ‘과정·기능’ 범주 중 하나로서 고쳐쓰기를 설정하였다.⁸⁸⁾ 2022 개정 중등 국어과 교육과정의 성취기준 중 성취기준 진술 내 고쳐쓰기가 명시적으로 드러난 성취기준들은 다음과 같다.⁸⁹⁾

<표 II-3> 2022 개정 중등 국어과 교육과정의 ‘고쳐쓰기’ 관련 성취기준

개정 시기	관련 성취기준
2022	[9국03-08] 쓰기 과정과 전략을 점검·조정하며 글을 쓰고, 독자를 고려하여 글을 고쳐 쓴다.
	[12독작01-06] 자신의 글을 분석적·비판적 관점으로 읽고, 내용과 형식을 효과적으로 고쳐 쓴다.

위에 제시한 성취기준 [9국03-08]에서 주목되는 것은 잠정적으로 완성된 글을 대상으로 수행되는 고쳐쓰기가 글쓰기 과정 중의 ‘점검·조정’하며 글쓰기와 같이 논의된다는 것이다. 2022 개정 국어과 교육과정의 쓰기 영역은 이전 교육과정에서와 같이 인지주의 쓰기 이론을 중요하게 반영하였는데(서수현, 2023:351-352), 이러한 인지주의 쓰기 이론에서는 쓰기의 결과물보다는 과정을 중시하는바, 고쳐쓰기와 관련해서도 결과물보다는 점검과 조정을 통해 이루어지는 과정을 중시하는 관점이 성취기준 [9국03-08]에 반영되었다고 볼 수

87) 이러한 논의에 앞서 ‘고쳐쓰기’의 과정에 문법 지식이 활용될 수 있음을 논의한 양영희(2017)의 논의를 검토할 필요가 있다. 문법 지식이 고쳐쓰기를 수행하기 위한 구체적인 도구로 기능할 수 있다는 양영희(2017)의 논의는 본 연구의 논의와 궤를 같이한다. 다만 ‘쓰기 과정에서 문법 지식의 필요성을 점검해 보기를 제언’한 양영희(2017)과 달리 본 연구에서는 문법교육의 관점에 기반한 ‘어휘문법 선택 조정에 대한 논의’가 ‘고쳐쓰기’를 위해 참조될 수 있는 보조적 도구가 아니라 구체적인 교육의 설계를 모색하기 위한 이론적·실증적 토대로서 기능할 수 있다는 관점을 갖는다.

88) 2022 개정 국어과 교육과정 쓰기 영역의 범주는 ‘지식·이해’, ‘과정·기능’, ‘가치·태도’로 구분되었으며, 이 중 ‘과정·기능’ 범주는 ‘쓰기의 기초’와 함께 ‘계획하기’, ‘내용 생성하기’, ‘내용 조직하기’, ‘표현하기’, ‘고쳐쓰기’, ‘공유하기’로 구분되었다. 이러한 구성 방식은 특히 ‘내용 생성하기’와 ‘고쳐쓰기’, ‘표현하기’가 본질적으로 구분되지 않는다는 본 연구의 관점과 상치된다는 점에서 ‘과정·기능’ 범주에서의 ‘고쳐쓰기’ 관련 논의를 고찰하는 과정에서는 이러한 부분에 대한 숙고가 요구된다.

89) 성취기준 [10공국2-03-01] 언어 공동체가 공유하는 작문 관습의 특성을 이해하고 쓰기 과정과 전략을 점검하며 책임감 있게 글을 쓴다.’의 경우 진술의 표면에 ‘고쳐쓰기’를 명시적으로 드러내고 있지 않지만 관련 ‘(나)성취기준 적용 시 고려 사항’에서 “쓰기 과정과 전략을 점검·조정하면서 능동적으로 글을 고쳐 쓸 수 있도록 지도한다.”라는 진술을 포함하고 있어 해당 성취기준 또한 고쳐쓰기와 관련되어 있음을 알 수 있다.

있을 것이다.⁹⁰⁾ 이와 같이 고쳐쓰기와 관련하여 주목되는 것은 쓰기의 결과물이 아니라 점검을 통한 조정이라는 논의는 고쳐쓰기의 논의와 어휘문법 선택 조정에 대한 논의가 접합될 수 있는 지점에 대한 가능성을 제시한다.

고쳐쓰기와 관련한 성취기준은 메타언어적 피드백 생성의 주체로서 ‘동료 학습자’의 가능성을 직접적으로 언급하고 있어 이와 관련한 부분도 참고할 수 있다. 성취기준 [12독작01-06]은 자기 피드백을 통한 조정의 과정을 다루고 있는데, 해당 성취기준의 ‘성취기준 적용 시 고려 사항’에는 메타언어적 피드백 생성의 주체로서 교사뿐만 아니라 필자 자신과 동료 학습자를 직접적으로 언급하고 있다. 다음은 성취기준 [12독작01-06]의 ‘성취기준 적용 시 고려 사항’이다.

- (13) 자신이 쓴 글을 읽고 효과적으로 고쳐쓰기를 지도할 때에는 교사의 피드백 외에도 자기 평가와 동료 평가를 적극적으로 활용하여 자신의 글에 나타난 문제점을 능동적으로 점검하고, 동료 평가를 통해서 예상 독자의 다면적인 반응을 고려하여 고쳐 쓸 수 있도록 한다. (교육부, 2022:128)

이와 같이 고쳐쓰기 관점의 논의에서는 교사뿐만 아니라 ‘자아 독자로서의 학습자’ 및 ‘동료 학습자’를 교실 공간 내 메타언어적 피드백 생성의 주체로서 위치시키고 있음을 확인할 수 있다. 이러한 논의는 메타언어적 피드백 생성 주체로서 ‘동료 학습자’를 강조하는 어휘문법 선택 조정에 대한 논의가 실천적 층위에서 현실적으로 구체화될 수 있는 영역의 가능성을 제시한다.

이상에서 살펴본바, 고쳐쓰기와 관련한 작문교육의 관점은 어휘문법 선택 조정에 대한 논의와 이론적·실천적 층위에서 많은 부분을 공유한다는 것을 확인하였으며, 실행의 측면에서 두 관점의 논의가 접합될 수 있는 지점에 대해서도 탐색해 볼 수 있었다. 고쳐쓰기 논의와 관련하여 본 연구에서 주목하는 지점은, 어휘문법 선택 조정에 대한 논의가 고쳐쓰기 교육의 내용을 보다 구체적인 층위에서 조직할 수 있는 개념 틀을 제공할 수 있다는 점이다.

앞서 살펴본 바와 같이 2022 개정 중등 국어과 교육과정의 쓰기 영역은 인지주의 쓰기 이론을 반영하였으며, ‘문제 해결 과정으로서의 글쓰기’를 위한 과정으로서 고쳐쓰기에 주목한다.⁹¹⁾ 그런데 고쳐쓰기와 관련한 실천적 층위의

90) 이와 관련하여 박종임(2018)에서 기존 형식주의에 터한 고쳐쓰기의 논의에서 고쳐쓰기의 대상이 결과물로서의 초고로 한정되었음을 비판한 것을 참고할 수 있다.

91) 이러한 관점은 쓰기 영역의 핵심 아이디어, “필자는 쓰기 과정에서 부딪히는 문제를 해

논의에서는 “어떻게 고쳐 써야 하는지를 구체적으로 안내하지 않은 채 그냥 지시만 있는 활동도 발견할 수 있었다.”(강동훈, 2024:218)라는 문제의식이 제기되기도 하였다. 이때 어휘문법 선택이 ‘언어적 문제 해결의 구체적 경로’로서 기능할 수 있다는 앞선 논의에 대해 재고찰해 볼 수 있다. 점검과 조정을 통한 의미 정교화의 과정에서 학습자에게 제공되는 초인지 층위의 전략은 학습자들이 보다 질 높은 정교화의 과정을 수행할 수 있도록 하는 데 기여할 수 있다. 다만 주세형(2010)에서도 논의한바, 학습자들에게는 ‘문제 상황별로’ 즉각적으로 활용할 수 있는 전략도 제공될 필요가 있으며, 이러한 전략은 ‘언어적 실제로 제공되는 전략’으로서 구체화될 수 있다. 이에 고쳐쓰기 교육과 관련하여 어휘문법 선택 조정에 대한 논의는 단지 고쳐쓰기의 과정에서 참조될 수 있는 보조적 도구가 아니라, ‘어디를 고칠 것인가’, ‘왜 고칠 것인가’, ‘어떻게 고칠 것인가’와 관련한 구체적인 교육을 설계하기 위한 이론적·실증적 토대를 구성하기 위해 의미있게 논의될 수 있다.

이상에서 살펴본바, 어휘문법 선택 조정에 대한 논의는 문법교육의 관점에 터하여 구성된 교육적 논의이면서도 그 영향은 문법교육 내부로 제한되지 않음을 확인할 수 있었다. 특히 어휘문법 선택 조정에 대한 논의는 쓰기 국면에서의 어휘문법 선택 조정에 일차적인 관심을 두는 만큼, 기존 작문교육의 관점과 접하면서 교육적 논의를 확장할 수 있는 지점에 대해 중점적으로 탐색할 수 있었다. 이러한 탐색은 어휘문법 선택 조정에 대한 논의가 함의하는 핵심적인 논의으로부터 출발하였으며, ‘언어 형식에 대해 메타언어적 인식이 요청되는 상황’에 대한 논의 및 ‘쓰기에서의 점검과 조정의 구체적 경로로서의 어휘문법 선택 조정’에 대한 논의는 각각 작문교육의 ‘쓰기 막힘’ 논의와 ‘고쳐쓰기’ 논의와 접하면서, 해당 논의들을 증강할 수 있음을 확인하였다.

결하기 위하여 적절한 쓰기 전략을 사용하여 글을 쓴다.”로 구체화되었다. 본 연구에서는 이때의 ‘문제’를 사회적 의사소통의 관점에서 논의해야 함을 강조하였는데, 이와 관련하여 또 다른 핵심 아이디어, “필자는 상황 맥락 및 사회·문화적 맥락 속에서 자신의 의사소통 목적을 달성하기 위하여 다양한 유형의 글을 쓴다.” 또한 참고할 수 있다.

III. 학습자의 어휘문법 선택 조정의 실제와 분석

이 장에서는 학습자가 쓰기 상황에서 수행하는 어휘문법 선택 조정의 실재를 관찰한 결과를 분석하고자 한다. 이는 앞서 이론적 차원에서 고찰한 어휘문법 선택 조정에 대한 이해를 심화하는 데 기여할 수 있을 것이다. 또한 학습자의 어휘문법 선택 조정의 실제에 대한 분석 결과는 어휘문법 선택 조정의 교육적 의의를 밝히고, 학습자의 보다 확장적인 어휘문법 선택 조정 수행을 위한 교육적 지원 내용 요소를 논의하기 위한 기초 자료로서 기능할 수 있을 것이다.

이를 위해 먼저 학습자가 수행한 어휘문법 선택 조정의 실재를 다각도로 분석한 결과를 제시하고자 한다. 본 연구에서는 학습자의 어휘문법 선택 조정의 실재를 살펴보기 위해 총 6차시로 구성된 활동을 구성하였다. 활동을 구성한 근거와 활동의 결과로서 얻은 연구 자료를 분석한 방법은 1절에 제시하였다. 연구 자료를 분석한 결과, 학습자들의 어휘문법 선택 조정의 수행 양상은 조정 거점이 구성된 언어적 수준별로 상이하게 나타났다. 이에 2절에서는 조정 거점별 어휘문법 선택 조정의 양상을 살펴보았다. 본 연구에서 논의하는 어휘문법 선택 조정은 반드시 문장 표면에서 관찰 가능한 ‘표현 수정’을 동반하는 것은 아니지만, 문면의 표현이 수정된 사례는 어휘문법 선택 조정 결과의 일면을 보여 준다는 점에서 주목할 필요가 있다. 이에 3절에서는 ‘문장 접속 표현’에 초점화하여 어휘문법 선택 조정 결과를 분석하였다. 2절과 3절의 분석 결과는 학습자가 수행하는 어휘문법 선택 조정의 양상과 결과를 체계적으로 보여 주지만 개별 학습자의 머릿속에서 동적으로 이루어지는 어휘문법 선택 조정의 양상에 대해서는 제한적인 정보만을 제공한다. 이에 4절에서는 어휘문법 선택 조정의 과정에 내재된 일련의 의사 결정 과정과 관련하여 가장 풍부하고 총체적인 정보를 제공한 학습자 4명에 대한 사례 분석 결과를 제시하였다.

1. 어휘문법 선택 조정 활동의 구성 및 분석 방법

1.1. 활동 구성 및 진행 절차

문법 교수·학습이 실천되는 교실 공간 안에서의 어휘문법 선택 조정은 ‘내적 대화를 통한 어휘문법 선택 조정’과 ‘메타언어적 피드백을 통한 어휘문법 선택 조정’으로서 이루어질 수 있음을 앞서 II장에서 살펴보았다. 조정은 본질적으로 과정의 속성을 지니는바, 학습자의 어휘문법 선택 조정의 실재를 총체적으로 살펴보고 이를 분석하기 위해서는 세부 국면별로 파편적인 조정의 양상의 모음을 수집하는 대신 하나의 완성된 경험의 궤적을 추적하는 것이 필요하다. 이에 학습자가 수행하는 어휘문법 선택 조정의 실재를 관찰하기 위해서는 어휘문법 선택 조정 과정의 세부 국면별 학습자의 수행 양상을 깊이 있게 살필 수 있도록 활동을 구성함은 물론, 각 국면별 학습자의 수행이 하나의 통합된 과정을 형성할 수 있도록 과제를 구성하는 것이 요청된다.

먼저 내적 대화를 통한 어휘문법 선택 조정은 사회적 상호작용으로서의 목표와 그러한 목표를 어휘문법 선택 층위에서 달성하기 위해 학습자가 즉각적으로 활성화할 수 있는 표현 자원 간의 불일치에 대한 인식으로부터 시작되는 것이라고 할 수 있다. 본 연구에서는 이와 같이 ‘필자로서의 학습자의 표현 의도를 실재화하기 위한 표현 자원이 즉각적으로 활성화되지 않는 상황’을 ‘의식적인 조정이 요청되는 상황’으로서 초점화한다. 또한 전의식적으로 수행되던 어휘문법 선택 과정의 상황이 의식적인 조정이 요청되는 상황으로 전환될 때, 이러한 전환이 이루어지는 지점의 특징은 언어를 근거로서 설명될 수 있다는 가설을 설정하였다. 어휘문법 선택 조정에 대한 교육적 지원 내용 요소를 논의함에 있어, 그 내용이 초인지 층위의 전략 수준에 머무르지 않고 문법 층위에서 구체화되기 위해서는 ‘의식적인 조정이 요청되는 상황’의 언어적 수준과, 언어적 수준별로 학습자들이 수행하는 어휘문법 선택 조정의 양상을 구체적으로 밝히는 작업이 요구된다.

그런데 현실적으로 학습자들이 인식한 ‘의식적인 조정이 요청되는 상황’ 전부를 파악하는 것은 불가능하다는 점을 고려할 필요가 있다. 필자들이 글을 쓰는 국면에서 의식적인 조정이 요청되는 상황 모두에 대해 응답하여 조정을

수행하는 것은 아니며, 학습자들이 ‘요청에 응답하지 않은’ 상황까지 모두 인식하고 이를 진술해 주리라고 기대하는 것은 현실적으로 어렵기 때문이다. 이때 필자가 선별적으로 요청에 응답하며, 응답을 하는 요청과 그렇지 않은 요청, 즉, 조정을 수행하는 문제 상황과 그렇지 않은 문제 상황을 구분한다는 점에 대해 생각해 볼 필요가 있다. 필자가 의식적으로 주목하고 조정을 수행하는 상황은 필자에 의해 문제 해결의 가능성과 그 가치가 충분하다고 인식된 상황으로서 여겨질 수 있다.

이와 같은 맥락에서 학습자가 필자로서 의식적으로 수행한 조정의 지점을 면밀히 분석하고, 이러한 지점별로 어휘문법 선택 조정의 수행 양상을 규명하는 작업은 문법교육적으로 중요한 함의를 지닌다고 할 수 있다. 이에 본 연구는 학습자들이 특정 언어적 상황, 즉 ‘요청에 응답한 상황’을 중심으로 조정의 거점을 구성한 과정을 탐구하고, 각 조정 거점에서 학습자가 수행한 어휘문법 선택 조정의 구체적인 양상에 주목하고자 한다. 이러한 접근은 학습자들의 어휘문법 선택 조정이 조정 거점이 구성되는 언어적 수준에 따라 상이한 방식으로 수행될 수 있다는 관점을 전제하는 것이다. 이와 관련하여 설정된 세부 연구 주제는 다음과 같다.

㉠. 조정 거점별 어휘문법 선택 조정의 양상은 어떠한가?

㉠은 일차적으로 학습자들이 어휘문법 선택 과정에서 의식적인 조정을 요청하는 상황을 감지한 지점의 언어적 수준을 밝히는 작업을 요구한다. 이는 학습자들이 조정 거점을 언어 수준별로 설정하고 이를 구체적으로 분석함으로써, 어휘문법 선택 조정을 확장적으로 수행하기 위한 교육적 지원 내용 요소를 초인지적 층위의 전략 수준에 한정하지 않고, 문법 층위에서 구체화하기 위해 의미 있는 작업이 될 수 있다는 관점을 전제하는 것이다.⁹²⁾ 이러한 측면에서 학습자가 설정한 조정 거점의 언어적 수준을 규명하는 작업은 실천적 층위에서 논의의 확장을 가능하게 한다. 이는 단순히 조정 거점을 밝히는 데 그치지 않고, 조정 거점이 구성되는 언어적 수준과 학습자가 문제 상황을 인식

92) 여기서 ‘교육적 지원 내용 요소’는 그 자체로 체계화된 교사용 교과 내용 지식이나 교육 내용은 아니지만 학습자들의 어휘문법 선택 조정이 보다 확장적으로 수행되기 위해 교사와 학습자에게 참고될 수 있는 내용 요소를 의미한다. 이와 관련해서는 IV장에서 자세히 기술한다.

하고 이를 언어로서 부호화하는 양상을 관찰함으로써, 조정 거점별 어휘문법 선택 조정의 수행 양상을 더욱 정교하게 규명하는 작업으로 이어질 수 있다. 이를 위해, 학습자들이 조정 거점을 구성하고 조정 거점별로 어휘문법 선택 조정을 수행하는 양상을 관찰하기 위한 활동을 구성하는 것이 요구된다.

다음으로, 학습자들이 어휘문법 선택 조정의 과정을 통해 표상하는 언어적 자원들을 문법 층위에서 구체적으로 관찰하는 것이 필요하다. 이와 관련하여 설정된 세부 연구 문제는 다음과 같다.

㉞. 어휘문법 선택 조정의 결과는 어떠한가?

㉞와 관련해서는 학습자들이 조정의 과정을 통해 표상하는 언어적 자원들 간의 관계를 보이는 것이 필요하다. 본 연구에서는 어휘문법 선택 과정이 조정되는 양상에 관심을 두는바, ‘먼저 선택된 표현 자원’과 ‘나중에 선택된 표현 자원’은 어휘문법 선택 조정에 대한 논의에서 다르게 다루어진다. ‘먼저 선택된 표현’은 조정의 거점으로, ‘나중에 선택된 표현 자원’은 선택이 정교화된 양상을 보여주는 것으로서 이해할 수 있다.

그런데 어휘문법 선택 조정은 학습자의 머릿속에서 끊임없이 이루어지는 것이며, 학습자가 특정 맥락에서 자신이 활성화한 표현 자원들의 순서를 모두 명시적으로 인식하여 진술하기를 기대하는 것은 현실적으로 어려운 측면이 있다. 이에 본 연구에서는 다소 제한적이나, 학습자가 잠정적인 표현 결정을 통해 문면에 드러낸 표현들을 포착하고, 해당 표현이 조정을 거쳐 다른 어떠한 표현으로 대체되었는지 추적함으로써 ‘먼저 선택된 표현 자원’과 ‘나중에 선택된 표현 자원’ 간 관계를 구조적으로 파악하고자 한다. 이를 관찰하기 위해, 학습자들로 하여금 어휘문법 선택의 조정을 반복적으로 수행하고 표현 결정의 변경을 동반하는 선택 조정의 결과를 기록하도록 하여 연구 자료를 수집할 필요가 있다.

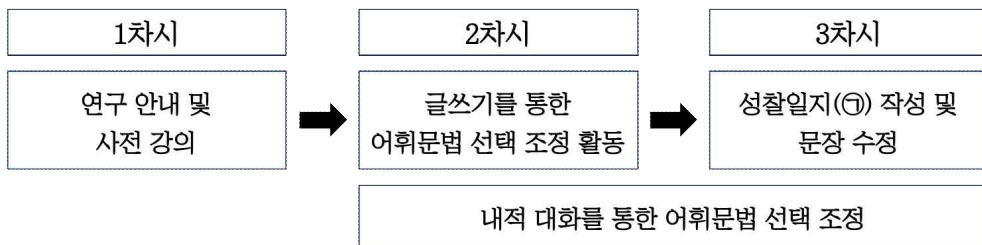
마지막으로, 학습자들이 수행하는 조정 과정에 대한 총체적 관찰이 요구된다. 이는 조정의 시작점으로서 조정 거점을 구성하는 양상과 조정의 결과를 분석하는 것을 넘어, 그 사이의 과정에서 이루어지는 일련의 의사 결정의 과정을 살펴보는 것과 관련이 있다. 이와 관련하여 설정된 세부 연구 문제는 다음과 같다.

㉔. 어휘문법 선택 조정의 구체적 과정은 어떠한가?

전술한바, 본 연구에서는 ‘조정 결과’보다는 ‘조정 과정’을 중시한다. 이때 조정의 과정을 주목한다는 것은 단순히 세부 국면별 학습자의 수행 양상을 관찰하는 것을 넘어, 학습자가 ‘조정과 관련하여 왜 그런 의사 결정을 하였으며, 그것은 구체적으로 어떻게 실행되었는가? 그리고 그 결과는 어떠한가?’에 대해서까지 숙고할 것을 요구한다. 이를 위해서는 학습자들이 어휘문법 선택 조정을 수행하는 과정에서의 사고 과정을 단계별로 관찰하기 위한 도구로서의 문항이 요구된다. 이러한 단계별 문항에 대한 응답과 학습자가 직접 작성한 글은 학습자들이 어휘문법 선택 조정의 조정을 수행하는 과정에서 겪은 사고의 과정을 역추적하기 위한 근거로서 활용될 수 있다.

다만 세부 국면별 파편적 경험의 모음이 아니라 하나의 과정적 궤적으로서의 어휘문법 선택 조정과 관련된 경험을 수집하기 위해서는 학습자들이 작성한 글이나 성찰일지의 문면에 드러나지 않은, 학습자들이 어휘문법 선택 조정을 수행하는 과정에서의 사고 과정에 대한 접근이 필요하며, 이를 위해 면담을 수행할 필요가 있다.

본 연구에서는 이러한 세부 연구 주제들 및 관련한 고려 사항들을 토대로 학습자의 어휘문법 선택 조정 양상을 관찰할 수 있는 활동을 구성하였다. 먼저, 내적 대화를 통한 학습자의 어휘문법 선택 조정 양상을 관찰하기 위한 활동의 개요 및 진행 절차는 다음과 같다.



[그림 III-1] 어휘문법 선택 조정 활동의 절차①

연구 참여자들에게는 “선별적 복지 및 보편적 복지에 대해 자신의 의견을 밝히는 글”을 500자 내외로 쓰게 하였다. 본격적인 글쓰기에 앞서 연구 참여자들에게 주제와 관련한 사전 강의를 실시하였으며, 연구 참여자들이 글쓰기의 도중에도 주제 관련 내용을 참고할 수 있도록 제시문을 함께 제공하였다. 이러한 글쓰기 활동 과제의 구체적인 진행 방향은 다음과 같은 점들을 고려하여 구성하였다.

먼저, 본 연구에서는 학습자들에게 작성을 요구하는 글의 종류를 ‘설득 텍스트’ 등으로 제한하지 않았다. 이는 텍스트의 종류를 제한하는 것이 글쓰기 과정 자체를 한정지을 수 있다는 김혜연(2014:15-16)의 논의를 참고한 것이다. 김혜연(2014)에서는 이러한 논의에 입각하여 ‘대상 혹은 현상에 대한 의견 진술하기’ 과제를 통해 학습자들의 쓰기 과정을 관찰하였으며, 본 연구에서는 이를 참고하여 학습자들에게 글의 종류를 제한하지 않고 의견을 밝히는 글을 작성하게 한 것을 본 연구에서도 참고하였다.

다음으로, 연구 참여자들에게 글의 분량을 500자 내외로 제한한 것은 연구 참여자들이 지나치게 짧은 글을 작성할 것을 우려하여 일종의 기준선을 제공한 것이다. 연구 참여자들에게는 제시된 분량보다 다소 부족하거나 넘치게 글이 작성되는 것은 무방하다고 사전에 안내하였다. 글의 분량에 대한 기준을 500자 내외로 제시한 것은 대학 입학 논술 고사에서 문항당 요구하는 글의 분량이 약 500자 내외인 경우가 많은 것을 참고한 것이다.⁹³⁾ 대학 입학 논술 고사에서 하나의 답변으로서 요구하는 글의 분량을 고려하였을 때, 연구 참여자인 고등학교 3학년 학습자들에게 500자 내외의 글의 작성을 요구하는 것은 무리가 없다고 판단하였다.

또한, 글의 주제를 제한한 것은 이후 진행될 메타언어적 피드백을 통한 어휘문법 선택 조정 활동의 진행을 함께 고려한 것이다. 글의 주제를 제한하지 않으면 다양한 주제에 대한 학습자들의 어휘문법 선택 과정과 그 조정의 과정을 관찰할 수 있다는 장점이 있다. 그러나 본 연구에서는 학습자들 간 의미 교섭 행위를 통해 이루어지는 어휘문법 선택 조정에 대해서도 주목하기 때문에, 이후 연구 참여자 간 메타언어적 피드백 활동이 보다 원활히 이루어질 수 있도록 글쓰기의 주제를 통제하는 것이 보다 유리할 것이라고 판단하였다.

93) 가령 2023학년도 한국외국어대학교 논술 고사(사회계)의 경우, 단순 글의 분류와 요약을 요구하는 [문제 1]을 제외한 [문제 2]와 [문제 3]에서 요구하는 글의 분량이 각각 450자 내외, 500자 내외였다.

글의 주제는 연구 참여자가 고등학교 3학년 학습자들인 점을 고려하여 설정한 다음의 원칙들을 기준으로 정하였다. 첫째, 교육적 관점에서 긍정적인 방향으로 학습자들의 사고가 성숙될 수 있도록 기여할 수 있는 주제여야 한다. 둘째, 고등학교 3학년 학습자들이 관련 배경지식을 갖추지 않은 상태에서도 사전 강의와 주어진 제시문을 통해 그 내용을 이해하는 데 무리가 없는 수준의 주제여야 한다. 셋째, 학습자들이 500자 내외의 글을 통해 자신의 의견을 밝힐 수 있는 주제여야 한다.

이러한 원칙을 바탕으로, 본 연구에서는 “선별적 복지 및 보편적 복지에 대해 의견을 밝히는 글”에 대한 글쓰기 활동을 구성하였다. ‘선별적 복지’와 ‘보편적 복지’는 『고등학교 사회·문화』 교과서의 ‘사회 복지와 복지 제도’에서 다루는 내용이다. 『고등학교 사회·문화』 교과서의 경우 고등학교 2학년 이상의 학습자를 대상으로 내용이 구성되어 있어 고등학교 3학년에 재학 중인 연구 참여자들이 그 내용을 충분히 이해할 수 있으며, 교육적으로도 문제가 없는 내용으로 판단하였다.

본격적인 글쓰기 활동에 앞서 연구 참여자들이 문장 구성 과정에 집중할 수 있도록 글쓰기 주제에 대한 사전 강의를 실시하였다. 사전 강의는 『고등학교 사회·문화』 교과서 중 신형민 외(2020)의 교과서 내용을 바탕으로 구성하였다.

도입 활동



문제 01

위 제도들의 공통적인 목적은 무엇일까?



문제 02

오늘날 우리 사회에도 이와 비슷한 제도들이 있을까?



07

보편적 복지

복지로부터 소외되는 사람이 없도록 하자

혜택 범위

소득과 상관없이 모든 국민에게 혜택

예시

의무교육, 건강보험 제도

장점



높은 형평성



사회적 안정성



운용의 효율성

단점



낮은 효율성



많은 비용



근로욕력 저하

[그림 III-2] 사전 강의 내용의 예시

또한 글쓰기 활동 중 연구 참여자들이 수시로 참고할 수 있도록 신형민 외 (2020) 내의 ‘사회 복지와 복지 제도’ 단원의 본문 중에서 ‘보편적 복지’ 및 ‘선별적 복지’와 관련된 내용을 발췌한 글을 제시문으로서 제공하였다.

최초 글쓰기를 통한 문장 구성 국면에서는 학습자들이 어떠한 문장을 구성하는 과정에서 어려움을 느꼈는지, 또 학습자들이 느낀 어려움의 구체적인 양상은 어떠한지 파악하고자 하였다. 이때 ‘조정’ 대신 ‘어려움’을 표면에 드러낸

것은, 학습자들이 ‘조정’을 ‘결과로서의 조정’으로서 협소하게 인식할 가능성을 고려한 것이다. 여기서 주목하고자 하는 ‘의식적 조정이 요청되는 상황’은 기존 작문교육 연구에서 ‘쓰기 막힘’ 혹은 ‘쓰기 멈춤’을 통해 논의되어 왔으나, 이러한 용어들 역시 학습자들로 하여금 외적 현상으로서의 쓰기 막힘 혹은 쓰기 멈춤과 혼동하게 할 우려가 있다고 판단하였다. 이에 문장 구성의 ‘어려움’을 느낀 지점에 대해 응답하라고 하여 전의식적으로 작동하던 어휘문법 선택 과정이 의식적인 조정의 과정으로 전환되었음을 인식한 지점에 대해 묻고자 하였다. 이러한 물음에 답하는 과정이 학습자들의 글쓰기 과정에 미치는 영향을 최소화하고자, 학습자들에게는 글을 쓰는 도중 문장 구성에 어려움을 느끼는 문장을 표시만 하게 하였다.

최초 문장 구성 완료 후에는 개방형 설문의 형태로 구성된 성찰일지(㉠)를 통해 인지적 탐색을 통한 어휘문법 선택 경험을 작성하게 하였다. 성찰일지(㉠)은 다음과 같은 문항을 통해 구성된 개방형 설문의 형태로 부과되었다.

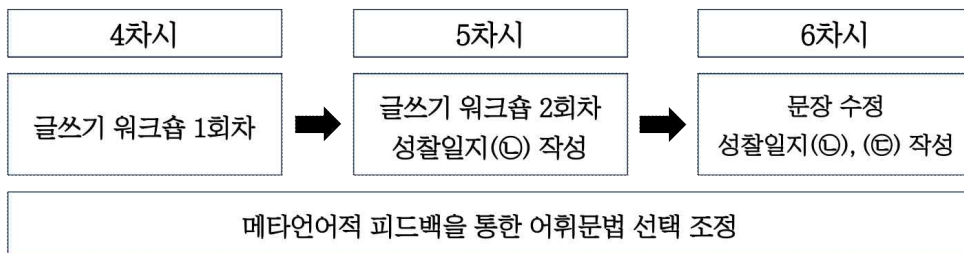
- ㉡-1 글을 쓰면서 특히 문장 구성이 어려웠던 문장들을 적어 봅시다.
- ㉡-2 위의 문장들을 구성하는 것이 왜 어려웠는지 자세히 써 봅시다. (생각 과정을 최대한 자세히 써 주세요.)
- ㉡-3 위의 문장 구성 시 어려웠던 점들을 해결하기 위해 나는 어떻게 할지 자세히 써 봅시다. (최대한 자세히 써 주세요.)
- ㉡-4 이외에도 초고를 쓰며 문장 구성 시 어려웠던 점들을 자세히 써 봅시다. (최대한 자세히 써 주세요.)

㉡-1의 문항을 통해 연구 참여자들로 하여금 글을 쓰는 도중 표시한 문장 구성이 어려웠던 문장을 그대로 옮겨 적게 하였으며, 문항 ㉡-2 및 ㉡-4에 대한 응답을 통해 학습자들이 조정의 거점을 어떻게 구성하는지 관찰하기 위한 연구 자료를 얻고자 하였다. 문항 ㉡-3은 학습자들이 의식적인 조정을 수행하기 위해 수립하는 인지적 전략을 파악하고자 구성한 것이다. 학습자들이 구성하는 인지적 전략의 양상은 본 연구의 주된 관심사는 아니지만 학습자들이 수행하는 메타언어적 인식 활동으로서의 어휘문법 선택 조정 활동을 이해하기

위해 참고될 수 있는 정보를 제공해 줄 수 있을 것으로 기대하였다. 성찰일지 ㉠에 대한 작성을 마친 이후에는 대체 표현 구성을 통해 조정 거점에 대한 조정을 수행하도록 하였다. 학습자들이 표상한 대체 표현과 문항 ㉡-3에 대한 응답은 세부 연구 주제 ㉢를 위한 자료로서 수집되었다.

성찰일지의 각 문항에 대한 응답을 통해 수집된 자료와 세부 연구 주제의 대략적인 관련성은 위와 같다. 다만 어휘문법 선택 조정 과정의 전체는 하나의 완성된 궤적으로서 구성되는바, 연구 참여자들이 작성한 글과 수정 내역, 성찰일지의 모든 문항에 대한 응답은 세부 연구 주제 ‘㉡, ㉢, ㉣’를 위해 상호 참조되고 함께 고려되었다.

다음으로, 메타언어적 피드백을 통한 어휘문법 선택 조정 양상을 관찰하기 위해 글쓰기 워크숍 활동을 진행하였다. 어휘문법 선택 조정은 인지적 불일치로부터 촉발되는 의미 교섭 행위를 통해 이루어진다. 이러한 의미 교섭 행위는 자아 독자, 혹은 숨은 독자와의 내적 대화를 통해서도 이루어지지만 필자 외부에 있는 타자 독자와 해석적 관점을 공유하는 과정을 통해서도 이루어질 수 있다. 또한 앞서 II장에서는 문법 교수·학습이 이루어지는 교실 공간 안에서 필자로서의 학습자와 해석적 관점을 공유할 수 있는 주체로서 동료 학습자의 가능성을 확인한 바 있다. 이러한 논의를 토대로, 필자로서의 학습자가 메타언어적 피드백을 매개로써 동료 학습자와 해석적 관점을 공유하는 과정을 통해 어휘문법 선택을 조정하는 양상을 관찰하고자 하였으며, 이를 위해 글쓰기 워크숍 활동을 진행하였다. 글쓰기 워크숍 활동을 바탕으로 한 자료 수집 절차는 다음과 같다.



[그림 III-3] 어휘문법 선택 조정 활동의 절차②

글쓰기 워크숍은 연구 참여자들을 4인 1조의 소집단을 구성하게 하여 서로 작성한 글을 나누어 읽고, 서로의 문장 구성과 관련한 메타언어적 피드백을 자유롭게 주고 받는 형식으로 진행하였다. 글쓰기 워크숍의 구체적인 진행 방향과 절차는 다음과 같은 사항들을 고려하여 구성하였다.

먼저 글쓰기 워크숍을 위한 소집단은 4인으로 구성되도록 하였다. 소집단별 연구 참여자의 수가 너무 적으면 메타언어적 피드백을 통한 상호작용이 제한적으로 이루어질 우려가 있다. 반면 소집단별 연구 참여자의 수가 너무 많으면 연구 참여자 개개인의 글쓰기 워크숍에 대한 적극적인 참여 의지가 저하될 수 있다. 또한 학습자 간 메타언어적 피드백을 통한 상호작용의 기회가 제한될 우려가 있다는 점도 함께 고려하였다. 글쓰기 워크숍을 위한 소집단 구성을 위해 이러한 점들을 고려하였으며, 연구 참여자들이 재학 중인 S 고등학교의 국어과 교사인 거점 교사와의 협의를 바탕으로, 글쓰기 워크숍을 위한 소집단은 4인으로 구성하는 것이 적합하다고 판단하였다.

또한 글쓰기 워크숍 중 연구 참여자 간 메타언어적 피드백을 통한 상호작용은 가급적 ‘문장 구성’을 중심으로 진행할 것을 권장하였다. 본 연구에서는 메타언어적 피드백을 통한 어휘문법 선택 조정에 주목하고 있으므로, 연구 참여자 간 공유될 수 있는 글쓰기 관련 여러 협력적 소통의 주제 중에서도 특히 문장 구성을 중심으로 한 상호작용을 진행할 것을 권장하였다.

본 연구에서는 메타언어적 피드백을 통한 상호작용이 서로의 의견을 일회적으로 공유하는 데 그치지 않고 지속적인 의견의 교류와 해석적 관점의 공유를 통해 구성되기를 희망하였으며, 이를 위해 연구 참여자들이 충분한 시간을 갖고 상호작용을 진행할 수 있도록 2회에 걸쳐 글쓰기 워크숍을 진행하였다. 글쓰기 워크숍 2회차가 종료된 후에는 학습자들로 하여금 성찰일지(㉠)의 문항 중 다음과 같은 문항에 대해 먼저 응답하게 하였다.

- ④-1 나의 글의 문장 구성과 관련한 모둠원들의 조언들을 최대한 자세히 써 봅시다.
- ④-2 모둠원의 조언 중 적극적으로 받아들이고 싶은 조언을 써 봅시다. 그리고 그 이유를 자세히 써 봅시다.
- ④-3 모둠원의 조언 중 받아들이고 싶지 않은 조언을 써 봅시다. 그리고 그 이

유를 자세히 써 봅시다.

문항 ④-1은 연구 참여자들 간 진행된 글쓰기 워크숍의 구체적인 양상을 관찰하기 위한 자료를 얻기 위한 문항으로서, 연구 참여자들에게는 동료 연구 참여자의 조언 내용을 최대한 그대로 기술하도록 안내하였다. 문항 ④-2 및 ④-3은 학습자가 동료 학습자와 해석적 관점을 공유하는 과정에서 수행하는 조정의 양상을 관찰하기 위한 문항으로서 구성되었다. 문항 ④-1~④-3에 대한 응답을 마친 뒤에는 메타언어적 피드백을 통한 상호작용의 결과를 바탕으로 조정을 수행하게 하였으며, 이후 성찰일지(㉔)의 문항 ④-5 및 ④-6에 대한 응답을 작성하게 하여 세부 연구 주제 ㉔를 위한 자료를 수집하였다.

④-5 수정하고 싶었지만 수정하지 못한 문장이 있거나 수정이 어려웠던 문장이 있다면 써 봅시다.

④-6 그 이유를 자세히 써 봅시다. (생각 과정을 최대한 자세히 써 주세요.)

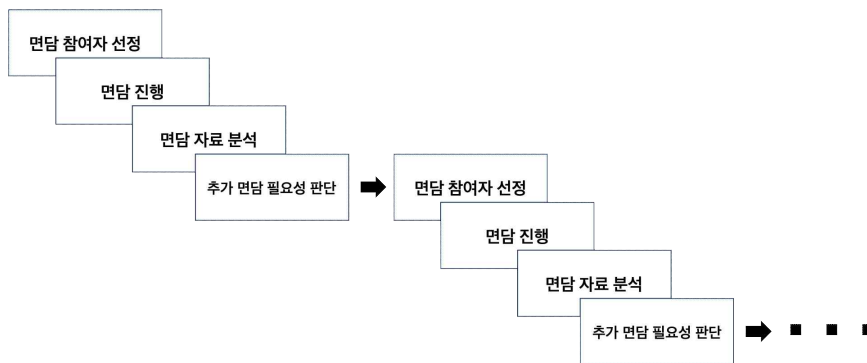
글쓰기 워크숍을 통한 자료 수집을 종료한 이후에는 개방형 설문지 형태로 부과된 성찰일지(㉔)를 작성하게 하여 연구 참여자들이 어휘문법 선택 조정의 경험 전체를 어떻게 의미화하였는지 파악하기 위한 자료를 수집하였다. 성찰일지(㉔)는 다음과 같은 문항으로 구성되었다.

⑤ 글쓰기와 워크숍을 하며 느낀 점을 자세히 써 봅시다.

문항 ⑤에 대한 응답은 세부 연구 주제 ‘㉔~㉔’에 대한 연구 참여자들의 응답에 대한 이해를 심화하기 위한 자료로서 수집되었다.

글쓰기 활동 및 글쓰기 워크숍 과정을 통한 자료 수집을 마친 뒤에는 세부 연구 주제 ㉔에 대한 이해를 심화하기 위해 연구 참여자들을 대상으로 면담을 실시하였다. 면담 참여자의 선정 및 면담의 과정은 근거이론의 ‘이론적 포

집'(thoretical sampling)의 논리(유기웅, 2022:76-78)를 따라 이루어졌다. 근거 이론은 자료의 수집과 분석의 과정을 분리하지 않는 특징을 지닌다. 즉, 사전에 자료 수집을 완료한 후 이를 분석하는 대신 어느 정도의 자료를 수집하고 분석하여 자료 수집이 더 필요하다고 판단되는 경우 추가적으로 자료를 수집하여 분석한다. 이에 전체 면담은 다음과 같은 절차를 통해 진행하였다.



[그림 III-4] 전체 면담 진행 절차

이러한 진행 절차를 통해 총 9명의 연구 참여자를 대상으로 면담을 실시하였으며, 면담은 학습자들이 글쓰기 활동 및 글쓰기 워크숍으로 구성된 어휘문법 선택 조정 활동에 참여한 경험과 평소 글쓰기 상황에서 문장 구성과 관련하여 어려움을 겪은 경험에 대한 질문과 응답으로 이루어졌다. 면담은 반구조화된 면담(semi-structured interview)의 형식으로 진행하였다. 반구조화된 면담은 연구자가 사전에 준비한 질문을 토대로 진행되지만 면담 중 응답자의 답변에 따라 질문을 추가하거나 수정하는 등 유연하게 면담을 진행할 수 있는 방식의 면담 기법이다. 면담 질문은 학습자들이 작성한 글과 성찰일지를 바탕으로 사전에 준비하였으며, 면담 참여자들의 답변 내용에 따라 심층적인 자료를 얻기 위해 추가 질문을 통한 상호작용을 진행하였다.

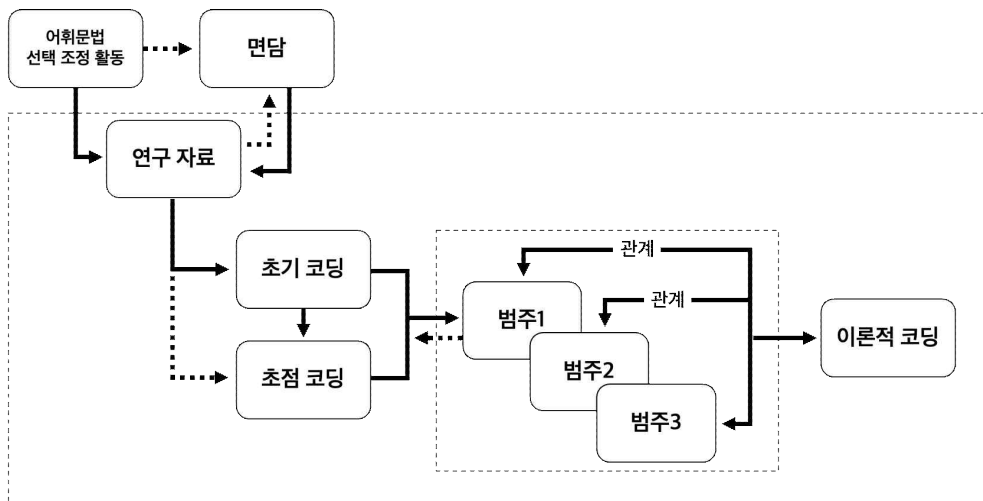
1.2. 분석 체계 및 분석 방법

본 연구에서는 어휘문법 선택 조정 활동을 통해 학습자들이 작성한 글, 어휘문법 선택 조정 활동 후 학습자들이 작성한 성찰일지, 학습자와의 면담을 통해 얻은 면담 자료를 연구 자료로서 분석하였다. 이러한 분석은 크게 세 가지의 세부 연구 주제를 위해 실행되었다. 첫 번째는 학습자들이 의식적인 조정이 요청되는 상황에 대해 응답한 지점으로서, 조정 거점의 언어적 수준을 밝히고, 이러한 조정 거점별 어휘문법 선택 조정 양상을 관찰하는 것이다. 이때, 자신이 의식적으로 주목한 지점을 명시적인 메타언어로서 진술한 학습자들도 있었으나 대부분의 학습자들은 명료하지 못한 진술로서 응답하여, 성찰일지와 면담 자료에 대해 연구자가 해석을 통해 학습자들이 조정 거점을 구성한 양상을 재구하는 과정이 필요했다. 또한 본 연구에서는 단지 학습자들이 ‘어떠한’ 언어적 수준에서 조정 거점을 구성하였는가를 넘어 해당 언어적 수준에서 ‘어떻게’ 조정 거점을 구성하였는지 분석하고자 하였다. 이에 질적 연구 방법으로서의 차마즈의 구성주의 근거이론을 통해 학습자의 성찰일지를 분석하고, 학습자들이 조정 거점을 구성한 양상을 파악하고, 조정 거점별 어휘문법 선택 조정의 양상을 관찰하고자 하였다.

구성주의 근거이론을 통한 자료 분석의 과정은 구체적으로 다음과 같이 이루어졌다. 구성주의 근거이론을 통한 연구에서 이론(theory)은 범주(category)들의 구조로서 구축된다. 범주는 자료 분석의 과정에서 발견되는 반복적 주제로서, 여러 유사한 사건, 행동, 경험을 묶어 설명하는 개념이다. 범주는 다양한 자료를 추상화하여 의미를 부여하고, 개별적 자료들을 종합하는 역할을 한다. 속성(property)은 범주의 세부적인 특성을 설명하는 개념으로 범주를 구체적으로 설명하고 해석하는 데 도움을 준다. 본 연구에서 관심을 갖는 조정 거점 구성의 양상은 구성주의 근거이론을 통해 범주와 각 범주의 속성으로서 설명된다고 할 수 있다.

구체적인 자료 분석의 절차는 박현선 외 역(2013에서 제시하는 바에 따라 초기 코딩(initial coding), 초점 코딩(focused coding), 이론적 코딩(theoretical coding)의 순으로 다음과 같이 진행하였다.⁹⁴⁾⁹⁵⁾

94) 차마즈는 스트라우스와 코빈이 제시한 축코딩(axial coding)의 필요성에 대해 회의적인 태도를 보였으며, 축코딩 대신 “범주가 보여 주는 경험을 알아나가면서 범주의 하위 범주를



[그림 III-5] 근거이론을 통한 자료 분석 절차

우선 수집된 자료를 바탕으로 초기 코딩을 진행하였다. 초기 코딩은 자료로부터 개념적 가능성을 파악하는 단계로서, 자료를 최대한 개방적이고 탐색적인 방식으로 분석하는 단계이다. 이 단계에서 연구자는 자료의 각 구절이나 문장에 대해 짧은 단어 또는 구를 사용하여 코드를 부여하고 가능한 모든 개념을 생성하고자 노력해야 한다. 본 연구에서는 연구 참여자들이 글쓰기 활동과 글쓰기 워크숍을 바탕으로 작성한 성찰일지(㉠)~(㉢)과 연구 참여자들이 작성한 글⁹⁵⁾, 면담 자료를 연구 자료로서 활용하였으며, 자료의 모든 문장을 연구자가 반복적으로 읽으면서 초기 코딩을 진행하였다.

초기 코딩을 통해 개념들을 도출하는 과정에서 불성실하게 기술된 응답은 분석 대상 자료에서 제외하였으며, “모든 문장 다”(㉡-㉠-6)나 “나의 생각을 정리하는 문장”(㉡-㉠-33)과 같이 명료하지 않고 포괄적으로 응답한 사례도 직접적인 개념 도출을 위한 자료에서 제외하였다. 본 연구에서는 어휘문법 층위에서의 선택 조정에 논의의 초점을 집중하는바, “내가 이 문제에 대한 생각

개발하고, 그들 간의 연결”을 보이고자 하였다(박현선 외 역, 2013:133-137). 본 연구에서도 차마즈의 이러한 관점을 받아들여 축코딩은 진행하지 않았다.

95) 다음 각 코딩 단계에 대한 기술은 박현선 외 역(2013:110-114)의 내용을 참고하여 기술한 것이다.

96) 이는 조정 결과를 반영한 두 차례의 표현 수정 내역을 포함한다.

의 정리가 잘 안 됐다.”(㉔-㉕-43)와 같이 ‘사태에 대한 해석’ 층위에 대한 응답도 개념 도출을 위한 자료에서는 제외하였다. 다만 이들 자료 역시 연구의 과정에서 철저하게 배제된 것은 아니며, 학습자들의 어휘문법 선택 조정 양상을 이해하기 위한 자료로서 참고되었다.

초기 코딩을 일차적으로 완료한 후에는 초점 코딩을 진행하였다. 초점 코딩은 초기 코딩의 과정을 통해 의미있거나 빈번하게 나타난 코드를 보다 많은 자료를 통해 검토하는 단계이다. 그런데 차마즈가 언급하였듯, 초점 코딩의 과정이 제공하는 자료에 대한 새로운 통찰은 연구자로 하여금 이전의 자료를 새롭게 연구할 수 있도록 촉진할 수 있으며(박현선 외 역, 2013:129), 초기 코딩과 초점 코딩은 재귀적으로 이루어질 수 있다. 본 연구에서도 초기 코딩을 일차적으로 마친 후에 초점 코딩을 진행하였으나 초점 코딩의 도중 자료에 대한 새로운 이해를 얻은 경우에는 자료에 다시 밀착하여 새로운 주제를 탐색하고 발견하고자 하였다. 코드는 연구 자료의 용어를 최대한 그대로 사용하는 내생 코딩(in vivo coding)을 통해 도출하였다.

<표 III-1> 초기 코딩 및 초점 코딩의 예시

자료	코딩
(문항 2-4에 대한 응답) 글을 쓸 때 단어가 너무 자주 반복되는 느낌이다. 주장을 반복해서 나의 주장이 잘 드러나게 하고 싶었는데 단어가 자주 반복된 느낌이다.	[초기 코딩] · 단어 선택 시 반복과 관련한 조정 거점 구성
	[초점 코딩] · 단어에 대한 조정

본 연구에서는 특정 어휘문법 자원에 초점화하여 학습자의 어휘문법 선택 조정 거점 구성 양상을 관찰하기에 앞서, 쓰기 상황에서 학습자들이 구성하는 조정 거점의 언어적 수준을 폭넓게 탐색하는 작업이 필요하다고 보았다. 이에 논의가 지나치게 비대해지는 것을 막고, 학습자가 구성하는 조정 거점의 언어적 수준을 밝히는 데 논의를 집중하기 위해 초점 코딩 시에는 조정 거점을 구성한 언어적 수준의 층위에서 코딩을 진행하였다. 그 결과, ‘단어에 대한 조

정’, ‘문장 성분 배열에 대한 조정’, ‘양태 우연적 구성에 대한 조정’, ‘연결어미에 대한 조정’, ‘절 배열에 대한 조정’, ‘논리적 절 복합에 대한 조정’, ‘문장 접속 표현에 대한 조정’의 7개의 개념이 도출되었다.

해당 개념들은 학습자들이 쓰기 과정에서 조정 거점을 구성하는 주요 언어적 수준을 나타내는 것이며, 본 연구에서는 이들을 다시 ‘단어 및 절 구성 수준에서의 조정’과 ‘절 복합 및 문장 접속 수준에서의 조정’으로 구분하여 범주화하였다. 이와 같이 표기 단위로서의 문장이 아니라 절을 기준점으로서 개념들의 범주화를 진행한 것은 본 연구가 ‘기능’을 강조하는 관점을 취하는 것과 관련이 있다. 체계기능언어학의 관점에서는 전통문법의 문장 개념은 어휘문법 층위에서 담당하는 기능이 없다고 보고(한정한·차명희, 2024:51), 문장 대신 절을 중심으로 문법을 논의한다(Halliday & Matthiessen, 2014:8). 이에 기능을 강조하는 관점을 취한다면 쓰기 과정에서 문장을 다룰 수 있는 능력보다 ‘절을 다룰 수 있는 능력’이 더 중요하게 간주될 수 있으며(주세형, 2010:126), 본 연구에서도 문장이 아니라 절을 기준점으로 삼고 개념들 간의 범주화를 진행하였다.⁹⁷⁾

두 번째 연구 주제는 학습자의 어휘문법 선택 조정의 결과를 파악하는 것이다. 이를 위해 학습자가 작성한 글을 기본 자료로 삼고, 기본 자료에서 발견되는 문장 접속 표현들을 통해 데이터를 구축하였다. 학습자들은 어휘문법 선택 조정 활동을 수행하며 초고를 작성하고, 총 두 번에 걸쳐 문면에 드러난 표현을 수정하였다. 이에 초고에 드러난 문장 접속 표현들을 바탕으로 ‘초고 데이터’를 구축하였고, 학습자들의 표현 결정 변경이 반영된 ‘수정 데이터’를 따로 구축하였다. 학습자들의 표현 수정은 두 차례에 걸쳐 진행되었지만, 두 차례

97) 이와 같이 본 연구에서는 철저히 귀납의 방법을 통해 학습자들의 조정 거점 구성과 관련한 범주를 구성하는 대신, 선행 연구들을 바탕으로 구성된 개념 틀을 바탕으로 범주화를 진행하였다. 그런데 근거이론 연구에서 선행 연구를 검토할 필요성과 관련해서는 상충되는 의견이 존재하는 만큼, 이에 대한 검토가 요구된다. 근거이론 연구의 과정에서 연구자는 기존의 논의에 얽매이지 않도록 주의할 필요가 있다는 것은 근거이론 연구와 관련하여 지속적으로 강조되어 왔다(Glaser, 1992:31). 반면 Strauss & Corbin(1998:48-52)에서는 연구자가 자신의 발견에 확신을 갖지 못하고 선행 연구에 지나치게 의존하는 것을 주의한다면 근거이론 연구를 수행함에 있어 선행 연구를 검토하는 작업이 연구의 긍정적 전개에 도움이 될 수 있음을 논의한 바 있다. 이와 관련하여 조진수(2018:92)에서도 “자료 분석에 임하는 연구자가 이론화 대상이 되는 개념에 대한 문헌 연구를 통해 개념 틀을 가지고 자료 분석에 임하는 것과 선입견에 의해 자료 분석이 왜곡되는 현상”은 구분됨을 논의한 바 있다. 본 연구에서도 귀납의 방법만을 통해 자료를 분석하는 대신, 자료를 분석 및 범주화하는 과정에서 언어 수준별 학습자들이 보인 조정 거점의 양상을 해석하는 데 도움이 되는 선행 연구들을 참고하였다.

모두 문장 접속 표현을 수정한 학습자의 사례는 하나밖에 발견되지 않아 따로 데이터를 구축하지 않고, ‘수정 데이터’로서 통합하여 구축하였다. 구축된 데이터를 바탕으로 어휘문법 선택 조정의 결과를 유형 비순환 그래프로서 데이터를 시각화하여 제시하였다.

마지막 세 번째 연구 주제는 학습자가 어휘문법 선택을 조정하는 과정을 심층적으로 탐구하는 데 있다. 이를 위해 본 연구에서는 앞서 논의한 바와 같이 이론적 표집 절차를 거쳐 면담 대상자 9명을 선정하였다. 이후, 이들 중 사례 분석의 적합성을 갖춘 학습자를 선별하여 어휘문법 선택 조정 과정에 대한 이해를 심화하고자 하였다. 사례 연구는 현실 세계의 사건들에 대해 전체적이고 의미있는 특징을 담아 내는 것이 가능한 연구 방법이라는 특징을 지니며(신경식·서아영 역, 2005:18), 현상의 맥락 안에서 독특하며 고유한 것을 파악해 내기 위해 의도적이며 목적이 있는 표집을 하는 것이 통상적이다(고미영, 2013:81에서 재인용). 이때, 의도적인 표집이란 가장 많은 정보를 얻을 수 있는 행위자를 택하는 것으로서, 사례 연구에서는 자발적으로 개인적 이야기를 상세하게 들려주는 참여자들을 선정하는 것이 요구된다(고미영, 2013:85).

따라서 사례 연구에서는 모집단의 전형성이나 대표성을 갖춘 행위자보다는, 특정 현상에 대한 심층적이고 풍부한 정보를 제공할 수 있는 행위자를 분석 대상으로 삼는 것이 필요하다. 본 연구에서도 이러한 기준을 기반으로, 면담 대상자 9명 중 “어휘문법 선택 조정을 어떻게 수행하였는가? 왜 그러한 어휘문법 선택 조정을 수행하였는가? 어휘문법 선택 조정의 결과는 어떠했는가?”라는 연구 질문에 대해 가장 풍부하고 총체적인 정보를 제공한 4명을 사례 분석 대상으로 최종 선정하고, 이들이 작성한 글, 성찰일지, 면담 자료를 바탕으로 사례 분석을 진행하였다.⁹⁸⁾⁹⁹⁾

98) 면담 대상자 9명 중 사례 분석 대상으로 선정되지 않은 모든 학습자들 또한 어휘문법 선택 조정 과정을 이해하는 데 유의미한 정보를 제공하였다. 이들과의 면담 자료는 특히 IV 장의 ‘1. 어휘문법 선택 조정의 교육적 의의’를 논의하는 데 적극 활용되었다.

99) 사례 분석 대상으로 선정된 학습자가 보인 특징의 개요는 ‘4. 학습자의 어휘문법 선택 조정 사례’에 제시하였다.

2. 조정 거점별 어휘문법 선택 조정의 양상

본 연구에서는 필자로서의 학습자가 쓰기를 수행하는 과정에서, 전의식적으로 수행하던 어휘문법 선택 과정이 더 이상 작동하지 않음을 인식하고, 의식적이고 노력적인 조정을 통해 자신이 처한 문제를 해결하고자 하는 상황에 주목하였다. 특히 본 연구의 중요한 관점은 학습자들이 수행하는 이러한 어휘문법 선택 조정의 상황을 언어 형식을 근거로서 체계적으로 설명할 수 있다는 것이다. 즉, 학습자가 쓰기 과정에서 어휘문법 선택과 관련하여 의식적인 조정을 요구받는 상황은 학습자가 어휘문법 선택과 관련하여 어떠한 언어적 수준에서 어떠한 어려움을 겪는지 분석함으로써 구체적으로 이해될 수 있다는 것이 본 연구의 관점이다. 이러한 관점에 입각하면, 학습자가 쓰기 과정에서 어휘문법 선택에 대한 의식적인 조정을 수행하는 지점, 즉 ‘조정 거점’을 어떠한 언어적 수준에서 구성하며, 조정 거점별 학습자들이 수행하는 어휘문법 선택 조정의 양상은 어떠한지를 실증적으로 관찰하는 것은 학습자가 수행하는 어휘문법 선택 조정을 보다 심층적으로 이해하는 데 기여할 수 있다.

연구 자료들을 분석한 결과, 학습자들은 자동화된 인지 과정을 통해 수행되던 어휘문법 선택의 과정이 더 이상 작동하지 않음을 인식하며 의식적으로 언어 형식에 주목하게 되는 모습을 보였다. 이때 학습자들이 우선적으로 감지한 것은 구체적인 문제 상황이라기보다는 순간적으로 느껴지는 인상에 가까웠다, 이와 관련하여, 자신이 감지한 문제 상황을 언어를 통해 언어적 문제로서 적절하게 부호화하지 못하는 학습자들도 발견할 수 있었다. 다음은 쓰기 과정에서 자신이 감지한 문제 상황을 언어를 통해 적절하게 부호화하지 못한 학습자의 응답 사례이다.

(14) 하고 싶은 말을 어찌 표현해야 하는지 알 수가 없다! 무언가 표현하고 싶었는데 방법이 안 떠올랐다. [㉗-㉙-56]

(15) 내가 쓰고자 했던 것을 막상 써 보니 조금 어색해 보여서 어려웠다. 나의 생각대로 써지지 않은 느낌이다. [㉗-㉙-127]

해당 학습자들은 어휘문법 선택 과정에 대한 의식적인 조정이 요청되는 문제 상황에 처해있다는 것은 감지하였으면서도 이를 언어적으로 명확하게 부

호화하지 못함으로써 문제 해결 과정으로서의 어휘문법 선택 조정을 효과적으로 수행하지 못하는 모습을 보였다.

반면 다른 학습자들은 자신이 감지한 문제를 다양한 언어적 수준에서 부호화하여 조정 거점을 구성하고, 어휘문법 선택의 조정을 시작하는 것을 관찰할 수 있었다. 이러한 점에서, 언어적 문제로의 부호화는 어휘문법 선택 조정을 수행하기 위한 지점으로서 조정 거점을 구성하는 과정으로서 이해할 수 있다. 문제를 언어로서 부호화하고 조정 거점의 언어적 수준을 설정하는 이 단계는, 탐색 대상으로서의 표현 자원의 언어적 수준을 결정한다는 측면에서, 어휘문법 선택 조정 과정 전체에 걸쳐 매우 중요한 영향을 미치는 의사 결정이 이루어지는 단계라고 볼 수 있다. 학습자들이 문제를 감지하고 이를 언어를 통해 부호화함으로써 어휘문법 선택 조정을 위한 거점을 구성하는 양상과 관련하여 다음과 같은 7개의 개념을 도출하였으며, 이들을 다음과 같이 범주화할 수 있었다.¹⁰⁰⁾

<표 III-2> 조정 거점 구성 양상과 관련한 개념 및 범주

대범주	범주	개념
어휘문법 선택 조정의 거점 구성: 언어적 문제의 부호화	단어 및 절 구성 수준	단어에 대한 조정 거점 구성
		문장 성분 배열에 대한 조정 거점 구성
		양태 우연적 구성에 대한 조정 거점 구성
	절 복합 및 문장 접속 수준	연결어미에 대한 조정 거점 구성
		절 배열에 대한 조정 거점 구성
		논리적 절 복합에 대한 조정 거점 구성
		문장 접속 표현에 대한 조정 거점 구성

100) 개념 도출 및 범주화의 기준 및 과정은 앞서 ‘1.2. 분석 체계 및 분석 방법’에 기술하였다.

위의 표에서 확인할 수 있듯이, 학습자들은 자신이 보유한 문법 지식을 바탕으로 다양한 언어적 수준에서 문제를 부호화하고, 어휘문법 선택 조정의 거점을 구성하는 양상을 보였다. 이때 학습자들이 수행한 어휘문법 선택 조정의 양상은 조정 거점이 구성된 언어적 수준에 따라 상이하다는 점에서, 학습자들이 구성한 조정 거점의 언어적 수준을 바탕으로 어휘문법 선택 조정의 양상을 분석할 수 있다.

2.1. 단어 및 절 구성 수준에서의 조정

(1) 단어에 대한 조정

단어와 관련하여 조정 거점을 구성한 학습자들은 어휘문법 선택의 과정에서 자신의 표현 의도를 언어로서 실재화하기에 적합한 단어 표현 자원을 즉각적으로 표상하지 못하고 의식적인 조정을 통해 대체 표현 자원을 탐색하는 모습을 보였다. 단어에 대한 어휘문법 선택 조정을 수행한 학습자들의 사례를 살펴보면, 학습자들이 인식한 어려움은 학습자들이 자신이 전달하고자 하는 명제 내용을 문장으로 구성하기 위해 필요한 단어 표현 자원을 부족하게 지니고 있다는 점에서 기인한 것이기도 하였고, ‘독자의 수용 가능성’ 혹은 ‘저자로서의 위신’, ‘단어 표현의 다양화’ 등 다양한 요인을 고려한 결과이기도 한 것을 발견할 수 있었다.

먼저, 자신이 전달하고자 하는 명제 내용을 문장으로서 구성하기 위해 필요한 단어 표현 자원을 즉각적으로 활성화하지 못하고 의식적인 어휘문법 선택 조정을 수행한 학습자들의 사례를 발견할 수 있었다.

- (16) 주제와 관련한 정확한 용어를 몰라서 문장을 구성할 때 단어 선택을 못했다.

[㉔-㉑-70]

- (17) 머릿속에서 어떤 이야기를 할지는 구상이 되었지만 그것과 일맥상통하는 표현을 고민하느라 시간을 많이 썼던 것 같다. 아마 폭 좁은 어휘만을 알고 있어서 그런 것 같다. [㉔-㉑-63]

- (18) 적절한 표현 선택이 어렵다. 적절한 어휘가 생각이 나지 않았고 조금 더 생각하고 마음에 드는 어휘를 떠올리고 써야 할 것 같다. [㉔-㉑-68]

위의 인용문 (16)의 사례를 통해 볼 수 있듯 학습자가 단어 수준의 표현 자원을 적게 지니고 있을 경우, 혹은 자신이 지닌 단어 수준의 표현 자원을 어휘 문법 선택의 과정에서 즉각적으로 활성화하지 못할 경우 자신이 전달하고자 하는 명제 내용을 문장으로 구성하는 데 어려움을 겪고 조정의 거점을 구성하는 것을 관찰할 수 있었다. 인용문 (17)의 사례를 통해서도 학습자들이 자신이 해석한 경험을 언어화하는 과정에서 단어 선택의 단계와 다른 단계를 구분하여 인식한다는 점을 알 수 있고, 또한 학습자 자신이 단어 수준의 표현 자원을 충분히 지니지 않고 있음을 성찰할 수 있다는 점도 확인할 수 있다. 이처럼 자신이 단어 수준에서의 표현 자원을 충분히 지니고 있지 않다고 성찰하는 것은 보다 정교한 조정의 수행으로 이어질 수 있고, 어휘문법 선택을 위한 장기적인 학습 계획에도 영향을 미칠 수 있다는 점에서 문법교육적 관점에서 주목할 필요가 있다.

반면, 인용문 (18)의 사례를 통해서도 학습자가 어휘문법 선택의 과정에서 즉각적으로 자신에게 필요한 단어 수준의 표현 자원을 활성화하지 못한 경우에도 의식적으로 표현 자원을 탐색함으로써 문제를 해결할 수 있다는 인식을 확인할 수 있다. 이처럼 단어 수준에서 조정 거점을 구성한 경우 이를 일시적인 인지적 병목(bottleneck)으로 판단하고 장기적인 학습 계획을 수립하는 대신 즉각적으로 활성화되지 않은 표현 자원에 대한 활성화를 피함으로써 문제를 해결하고자 하는 학습자의 사례들도 발견할 수 있었다.

단어 수준에서 학습자들이 수행한 어휘문법 선택 조정과 관련하여, ‘독자의 수용 가능성’을 고려해 조정 거점을 형성하고 이를 바탕으로 의식적인 어휘문법 선택 조정을 수행한 학습자들의 사례도 다음과 같이 확인할 수 있었다.

(19) 가난한 사람들이나 사회적으로 소외된 사람들이라는 말에 단어 선택에 관해서 불편한 사람들이 있을 것 같아 어떻게 써야 덜 불편하게 느껴질지 고민했다. [㉔-㉑-121]

(20) 단어의 선택이나 혹은 적절한 어휘 표현으로 인해서 제가 하려고 하는 말이 왜곡될까 하는 생각에 머뭇거리게 되는 것 같습니다. [㉔-6]

위 인용문 (19) 및 (20)의 사례는 학습자들이 명제 내용 전달의 측면이 아니라 독자의 수용 가능성에 대한 측면에서 단어의 선택과 관련하여 조정 거점을

구성한 사례로서 이해될 수 있다. 어휘 형태는 문법 형태에 비해 필자의 태도나 관점을 비교적 명시적으로 드러내기 때문에(남가영, 2009:317), 학습자는 어휘문법 선택의 과정에서 자신의 태도나 관점을 드러내기 위한 적합한 단어를 선택할 필요가 있다.¹⁰¹⁾ 그러나 단어 수준의 표현 자원을 충분히 활성화하지 못한 학습자들은 독자의 수용 가능성을 고려하여 적합한 단어를 즉각적으로 선택하는 데 어려움을 겪었다.

‘저자로서의 위신’을 고려하여 조정 거점을 구성한 학습자들의 사례도 발견할 수 있었다. 이는 학습자들이 독자의 평가를 의식하여 기초 어휘를 기피하고자 하는 경향과 관련이 있다. 학습자들은 자신이 최초로 표상한 단어가 자신의 저자로서의 위신을 저해할 우려가 있다고 판단하는 경우 대체 단어를 탐색하고자 하는 모습을 보였다.

- (21) 문장에서 사용하는 어휘가 너무 기초적인 수준에 머물러 있지는 않은지 의식하게 돼서 그 자리에 적절하면서도 가장 있어 보이는 단어를 찾아 시간을 오래 쓰는 것 같다. 다른 사람들이 내 글을 읽고 나에 대해 평가할 때 나를 ‘책도 하나 안 읽은 사람’이라고 평가하지 않았으면 하는 심리 때문인 것 같다. [㉔-㉑-9]
- (22) 보통 평가를 받거나 이제 이제 여러 사람들에게 보여줘야 되는 글 같은 경우에는 좀 전문적으로 보일 수 있는 용어라든가 이제 일상에서 쓰이는 어휘보다 좀 상위 단계에 있는 약간 교과서에 나올 법한 어휘들을 주로 사용하고 ... (중략) [㉔-2]
- (23) (일기와 비교하여 ‘의견을 밝히는 글’을 쓰는 것이 어떤 점에서 다른지 묻는 질문에 대해) 일기는 저 혼자 보는 글이기 때문에 떠오르는 생각들을 그대로 쓰는 것 같아요. ... 의견을 밝히는 글은 읽는 사람들이 어떻게 읽을지 생각을 하면서 쓰게 되는 것 같아요. [㉔-3]

인용문 (21)은 학습자들이 어휘문법 선택의 조정을 의식적으로 수행할 때 “그 자리에 적절”한 단어인지에 대한 고려와 별도로 얼마나 “있어 보이는” 단어인지를 함께 고려하는 것을 보여 준다. 이러한 저자로서의 평가에 대한 의

101) 남가영(2009)에서는 문법 형태는 어휘 형태에 비해 간접적이고 미묘하게 필자의 태도나 관점을 드러낸다는 점에서 읽기 국면에서는 문법 형태에 대한 섬세한 주목이 필요함을 논의하였다. 미숙한 학생 필자의 쓰기 국면에서의 어휘문법 선택 과정에 주목한다면 필자의 태도나 관점을 비교적 명시적으로 드러내는 어휘 형태에 대한 주목 역시 중요하다고 볼 수 있다.

식은 “다른 사람들이 내 글을 읽고 나에 대해 평가할 때 나를 ‘책도 하나 안 읽은 사람’이라고 평가하지 않았으면” 좋겠다는 응답을 통해서도 볼 수 있듯 부정적인 감정에 기인하기도 하는 것을 발견할 수 있었다. 저자로서의 평가에 대한 의식은 학습자들이 쓴 텍스트의 종류에 대한 인식으로부터 강화된 것일 수 있는데, 이는 “혼자 보는 글”인 일기를 쓸 때에 비해 의견을 밝히는 글은 “읽는 사람들이 어떻게 읽을지 생각을 하면서 쓰게”된다는 응답 (23)을 통해서도 확인할 수 있다.¹⁰²⁾¹⁰³⁾

학습자들은 동일하거나 형태가 유사한 단어를 반복 사용하는 것을 기피하였는데, 이와 관련하여 ‘단어 표현의 다양화’를 위해 어휘문법 선택 조정을 수행한 학습자들의 사례를 살펴볼 수 있다.

(24) ‘제각각, 제각기’ 단어를 사용할 때 어감이 비슷해서 너무 반복되는 느낌이다. [㉔-㉑-104]

(25) 글을 쓸 때 단어가 너무 자주 반복되는 느낌이다. 주장을 반복해서 나의 주장이 잘 드러나게 하고 싶었는데 단어가 자주 반복된 느낌이다. [㉔-㉑-3]

인용문 (24)는 단어 표현이 너무 단순하게 반복된다는 것을 인식하고, 단어 표현의 다양화를 위해 조정 거점을 구성한 학습자의 사례를 보여 준다. 해당 응답을 통해 학습자들은 형태적으로 완전히 동일한 단어뿐만 아니라 형태적으로 유사한 단어의 반복도 문제로서 인식하는 것을 확인할 수 있다. 이와 같이 단어 표현의 다양화와 관련하여 학습자들이 조정 거점을 구성하는 양상에서 주목할 만한 특징은, 학습자들이 ‘단어 반복’과 관련하여 의식적인 조정의 필요성을 인식하면서도, 정작 ‘단어 반복이 왜 문제인가’에 대해서는 명확한 인식을 드러내지 않는다는 점이다. 가령, 저자로서의 위신을 인식한 어휘문법 선택의 문제와 관련한 학습자의 응답에서는 학습자 자신의 저자로서의 위신 저해에 대한 우려를 읽어낼 수 있었다. 반면, 단어 표현 다양화를 목적으로 조

102) 본 연구를 위한 자료를 수집하기에 앞서 연구 참여자들에게 연구의 내용을 미리 안내 하였으므로 연구 참여자들은 동료 학습자들이 자신의 글을 읽을 것임을 아는 상태에서 어휘문법 선택 조정 활동을 진행하였다. 이를 고려하면, 동료 학습자와의 해석적 상호작용을 동반하는 어휘문법 선택 조정 활동을 진행할 때 불특정 다수의 예상 독자뿐만 아니라 (예정된) 실제 독자로서의 동료 학습자를 의식함으로써 저자로서의 자신에 대한 평가를 의식하는 경향이 강화될 수 있음을 추론할 수 있다.

103) 학습자가 스스로 저자로서의 위신을 고려하며 동적으로 어휘문법 선택 조정을 수행한 구체적인 사례는 ‘4.2. 학습자 B의 어휘문법 선택 조정 사례’에서 상세히 다룬다.

정 거점을 구성한 학습자는 유사한 단어 표현의 단순 반복이 문제적이라는 점을 인식하고 있었으나, 해당 반복이 왜 문제인지에 대해서는 구체적으로 설명하지 못한 채 주로 인상적인 평가 수준에서만 진술하는 모습을 보였다.

인용문 (25)는 주장을 전개하는 과정에서 단어가 “너무 자주” 반복되었다는 학습자의 진술을 포함하고 있다. 이는 단어 표현의 반복이 단 일 회만에 항상 문제로서 인식되는 것은 아니며 특정 수준의 임계점이 존재할 수 있음을 보여준다. 체계기능언어학의 관점에서 학습자의 에세이 작성을 위한 지도 방안을 연구한 Schleppegrell(2000:182)에서는 단어의 반복이 적절하게 사용하면 어휘 응집성(lexical cohesion)을 높이는 매우 효과적인 전략일 수 있으나, 학습자의 단어 자원(lexical resources)이 충분하지 못할 경우 단어가 너무 단순하게 반복될 수 있음을 논의한 바 있다. 이러한 논의는 문법교육적 관점에서 ‘단어 반복’ 그 자체가 문제라는 관점을 토대로 이에 접근하기보다는 ‘단어 표현 다양화’를 위해 학습자가 조정 거점을 구성하고 조정을 수행하는 양상¹⁰⁴⁾에 접근할 필요가 있음을 시사한다.

학습자들이 단어 수준에서 조정 거점을 구성하는 양상과 관련하여, 특히 ‘과정(process)’을 나타내는 문법 범주인 ‘동사’와 관련하여 조정 거점을 구성하는 양상에 대해 따로 살펴볼 수 있다. 체계기능언어학의 관점에서 ‘사태에 대한 언어의 구조화’는 과정(process), 참여자(participant), 배경(circumstance)이라는 세 요소로 구성된 동성(transitivity) 체계를 통해 실현되는데,¹⁰⁵⁾ 한국어에서는 동사뿐 아니라 형용사와 서술격 조사가 모두 이러한 역할을 할 수 있다(제민경, 2015:226).¹⁰⁶⁾ 이러한 논의를 바탕으로 여기서는 과정을 나타내는 문법 범주로서의 ‘동사’와 관련하여 학습자들이 조정 거점을 구성하는 양상에 대해 살펴보고자 한다. 다음은 동사와 관련하여 학습자들이 조정 거점을 구성하고 어휘문법 선택 조정을 수행한 사례와 관련한 응답들이다.

104) ‘동일 단어 사용의 기피’와 관련하여 대학생 필자들의 어휘 사용 양상 및 인식을 분석한 최선희(2023)의 논의를 함께 참고할 수 있다. 최선희(2023:8-9)에서는 동일한 단어의 사용을 반복하지 않고자 유의어를 탐색한 필자들의 사례를 제시하고 이에 대해 논의하였다.

105) ‘참여자, 과정, 환경’ 등 담화 의미를 실현하는 모든 언어 요소가 문장 내에서 특정한 기능을 수행한다는 체계기능언어학의 관점은, 체계기능언어학을 기존의 언어학과 구분짓는 특징으로 이해된다(소지영, 2021:361).

106) 이에 제민경(2015:226)에서는 ‘동사’, ‘형용사’, ‘서술격 조사’를 모두 아울러 ‘동사’로 지시하고 논의를 전개한 바 있다. 본 연구에서도 제민경(2015)의 이러한 관점을 공유하고, 과정을 나타내는 문법 범주로서 ‘동사’를 논의하고자 한다.

(26) 단어를 어떻게 쓰면 내 주장을 효과적으로 드러낼 수 있을지에 대해 고민을 했다. [㉔-㉗-78]

위의 인용문 (26)을 작성한 학습자는 자신의 주장을 효과적으로 드러내기 위해 단어의 선택을 고민했다고 응답하였다. 해당 학습자가 최초로 결정한 표현과 수정한 표현을 다음과 같이 비교해 보면 학습자가 어휘문법 선택 조정의 거점을 구성한 지점이 동사와 관련이 있음을 알 수 있다.¹⁰⁷⁾

<표 III-3> 단어에 대한 학습자의 조정 사례

최초 구성 문장[㉔-㉗-78]	수정된 문장[㉔-㉗-78]
이러한 분들한테 복지가 돌아가야 된다고 본다.	이러한 분들한테 복지가 돌아가야 된다고 생각한다.

앞서 논의한바, 한국어에서 동사는 과정을 나타내는 문법 범주인데, 이는 전체 문장의 논항을 요구하고 사태에 대한 언어의 구조화에 결정적인 역할을 한다(이관규·신희성, 2020:93).¹⁰⁸⁾ 또한 동사의 선택은 문장 내 언어 주체의 역할을 결정한다는 점에서 중요하게 주목될 필요가 있다. 제민경(2015:229)에서는 한국어의 특성과 장르성을 고려하여 과정으로서의 동사의 기능적 유형을 ‘상태적, 관계적, 존재적, 행위적, 심리적, 인지적, 발화적’의 7개로 구분하고 동사 유형의 선택에 따라 언어 주체의 역할이 달라질 수 있음을 논의하였다. 이러한 논의에 따르면 동사 선택과 관련한 조정의 거점은 어떠한 유형의 동사를

107) 본 절은 학습자들이 다양한 언어적 수준에서 조정 거점을 구성하고, 거점별로 수행하는 조정의 양상을 분석하는 데 주된 목적이 있다. 이때 유의해야 할 점은, 앞서 II장에서 논의한 바와 같이 어휘문법 선택 조정이 반드시 표현 결정의 변경을 동반하지는 않는다는 것이다. 이러한 점에서 어휘문법 선택 조정의 결과 문장 표면에서 관찰되는 표현 결정의 변경 사례는 학습자들이 수행한 거점별 조정 양상을 이해하기 위해 필요한 경우에만 제시하고자 한다. 어휘문법 선택 조정의 결과 표현 결정이 변경된 사례와 관련해서는 ‘3. 어휘문법 선택 조정의 결과: 문장 접속 표현을 중심으로’와 ‘4. 학습자의 어휘문법 선택 조정 사례’에서 자세히 다룬다.

108) 여기서 “서술어가 문장의 논항을 요구한다”라는 기술은 언어 분석의 관점의 기술이지 언어 주체의 문장 구성 시 인지적 탐색의 순서를 나타내는 기술은 아니다. 주세형 외(2020:115-116)에서 논의한 바와 같이 항상 서술어가 화자의 인식 속에서 먼저 선택되어 다른 논항의 선택을 제한하는 것은 아니며 그 역(逆)도 가능하다는 점에 유의할 필요가 있다. 이때, 서술어가 논항을 요구하는 것이 아니고 동사가 형식-기능의 결합으로서의 논항구조와 상호작용하여 문장이 생성되는 것으로 설명하는 구문문법의 관점도 함께 참고할 수 있다.

선택하여 어떠한 의미적 차이를 발생시킬 것인가에 대한 인식을 바탕으로 구성되는 것으로 이해할 수 있다. 가령, 인용문 (26)의 사례는 인지 동사를 통해 실현되는 ‘인지적 과정’과 관련이 있으며, ‘인지자인 언어 주체를 문장 층위에 어떻게 개입시킬 것인가’에 대한 문제로서 재진술될 수 있다.

이상에서 살펴본 바와 같이, 학습자들이 단어 수준에서 어휘문법 선택 조정 거점을 구성하고 이를 기반으로 어휘문법 선택 조정을 수행하는 양상을 구체적으로 관찰할 수 있었다. 먼저, 자신이 전달하고자 하는 명제 내용을 적절히 표현하기 위해 필요한 단어 표현 자원을 즉각적으로 활성화하지 못하는 상황에서 의식적으로 해당 자원을 탐색하는 학습자들의 사례를 확인할 수 있었다. 또한 학습자들은 자신의 ‘저자로서의 위신’ 및 ‘독자의 수용 가능성’을 고려하는 등 필자로서의 정체성과 독자 반응을 종합적으로 고려하며 어휘문법 선택 조정을 수행하는 모습을 드러냈다. 특히, 과정을 나타내는 문법 범주로서 동사에 대한 조정을 수행한 학습자들의 사례는, 동사의 선택을 통해 언어 주체의 역할을 설정하는 과정이 학습자들에게 의식적인 어휘문법 선택 조정이 요구되는 상황으로 인식될 수 있음을 보여 준다고 할 수 있다.

(2) 문장 성분 배열에 대한 조정

문장을 구성하는 과정에서 문장 내 문장 성분들의 배열과 관련하여 조정 거점을 구성하고, 해당 조정 거점에 대해 의식적인 어휘문법 선택 조정 과정을 수행한 학습자들의 사례를 확인할 수 있었다. 다음은 문장 성분 배열과 관련하여 문제를 언어로서 부호화한 학습자들의 응답 사례이다.

- (27) 문장 안에서 단어라든지 어순이라든지 구어체적 표현과 문어체적 표현이 섞여서 구성되고 있는 건 아닌지 의식하며 쓰느라 어려웠던 것 같다.

[㉔-㉑-86]

- (28) 평소예 목적어를 뒤에 얘기하는 버릇이 있어서 글을 쓸 때 어려웠던 것 같다. [㉔-㉑-111]

문장 성분의 배열과 관련하여 조정 거점을 구성한 학습자들의 응답 중 주목되는 지점은, 이들이 자신의 일상 대화에서의 ‘구어 사용’ 혹은 ‘구어체’를 함께 언급했다는 것이다.¹⁰⁹⁾ 인용문 (27)은 자신이 문장을 구성할 때 “구어체적 표

현”과 “문어체적 표현”이 “섞여서 구성”되는 것을 우려하며 쓰기를 수행하였다는 학습자의 응답을 포함하고 있다. 이러한 우려와 관련, 단어뿐만 아니라 “어순”도 함께 고려하였다는 학습자의 응답은 문장 성분의 배열 또한 학습자에게 구어의 표현 양식(style)을 결정하는 요소로서 인식된다는 것을 의미한다. 인용문 (28) 또한 일상 생활에서의 자신의 구어 사용이 문장 성분 배열에 대해 영향을 미쳤다는 학습자의 인식이 내재된 진술을 포함하고 있다. 해당 학습자는 “평소에 목적어를 뒤에 얘기하는 버릇이 있어” 글을 쓸 때 어려움을 겪었다고 응답하였는데, 이는 학습자가 문장 성분 배열의 도치 현상과 구어의 사용을 연결하여 인식하고 있음을 보여 준다.

실제로 구어에서는 화자가 전달하고자 하는 의미를 강조하거나 선·후행 발화의 조직력을 강화하기 위해 어순이 도치되어 실현되는 경우가 많다(김현지, 2018:175). 김정남(2008:133-134)에서는 어순 도치 현상이 일상 대화와 같은 구어 속에서는 빈번히 볼 수 있지만 “다듬어진 문어 속에서는 대체로 자기 교정 과정 속에서 어순이 정비되어 사라지게” 된다는 점을 논의하였는데, 이러한 논의를 바탕으로 구어의 표현 양식에 대한 인식은 어휘문법 선택 과정에서 학습자들에게 인지적 어려움을 유발하는 요인으로서 영향을 미칠 수 있다는 점을 살펴볼 수 있다.¹¹⁰⁾

학습자가 직접 문장 성분 배열과 관련하여 조정 거점을 구성한 양상을 언어로서 부호화하지는 않았으나, 문장 표면에서 발견되는 표현 결정 변경의 사례를 통해 학습자가 문장 성분 배열과 관련하여 의식적인 어휘문법 선택 조정을 수행한 사례 또한 다음과 같이 살펴볼 수 있다.

109) 구어는 음성 매체라는 물리적 환경 조건 하에 실현되는 언어의 결과물을 의미하고, 구어체는 언어 생산자의 심리적 작용에 따라 의도적으로 선택되는 규칙이나 표지로서 볼 수 있다(장경현, 2012:79).

110) ‘문어에서 구어체를 사용하는 것’과 ‘구어체에 대한 인식의 영향으로 문어 텍스트의 생성 시 어휘문법 선택 과정에서 어려움을 겪는 것’은 구분되며, 본 연구에서는 후자에 주목한다. 이상재(2023)에서 논의한 바와 같이 문어 텍스트 생성을 위해 구어체를 의도적으로 선택하는 것은 표현 전략의 관점에서 접근될 수 있다.

<표 III-4> 문장 성분 배열에 대한 학습자의 조정 사례

최초 구성 문장[㉠-㉡-7]	수정된 문장[㉠-㉡-7]
기초생활수급자에게 존재하는 편견은 사회적 시선이 존재함을 보여 주는 사례이다.	사회적 시선의 존재는 기초생활수급자에게 존재하는 편견으로 알 수 있다.

위의 사례에서, 최초 구성 문장에서는 문두에 등장하는 보조사 ‘은/는’에 ‘기초생활수급자에게 존재하는 편견’이 결합되어 있었으나, 수정된 문장에서는 최초 구성 문장의 문미에 위치했던 ‘사회적 시선의 존재’가 문두로 이동하고 보조사 ‘은/는’과 결합한 것을 볼 수 있다. 한국어 정보구조에 대한 논의에서 우리말의 보조사 ‘은/는’ 화제 표지로서 논의되어 왔고(박철우, 1999:76), ‘문두성’은 화제가 갖는 대표적 속성으로 논의되어 왔다는 점을 고려할 때(김정은, 2018:10), 위의 사례는 문장의 화제(topic)를 조정하는 것과 관련, 문장 성분 배열에 대한 조정을 수행한 학습자의 사례로서 이해될 수 있다.¹¹¹⁾

이상에서 살펴본 바와 같이, 학습자들이 문장 성분 배열과 관련하여 조정 거점을 구성하고 이를 기반으로 어휘문법 선택 조정을 수행하는 양상을 구체적으로 관찰할 수 있었다. 문장 성분 배열과 관련하여 의식적인 조정이 요구되는 문제 상황을 명확히 언어화한 학습자들은 문장 성분 배열과 구어적 특성을 동시에 고려하는 모습을 보이는 것을 확인할 수 있었다. 직접 문장 성분 배열과 관련한 문제 상황을 언어로서 부호화하지는 않았으나 표현 결정 변경을 통해 문장 성분 배열에 대한 의식적인 조정을 수행했음을 보여 주는 학습자의 경우에는 문장 성분 배열을 통해 문장의 화제를 조정하는 모습을 보였다.

(3) 양태 우언적 구성에 대한 조정

문장을 구성하는 과정에서 양태 우언적 구성과 관련하여 조정 거점을 구성하고, 해당 조정 거점에 대해 의식적인 어휘문법 선택 조정 과정을 수행한 학습자들의 사례를 확인할 수 있었다. 이러한 학습자들의 사례를 본격적으로 살

111) 화제 설정에 대한 고려를 바탕으로 문장 성분 배열에 대한 조정을 수행한 학습자의 사례는 ‘4.1. 학습자 A의 어휘문법 선택 조정 사례’에서 상세히 다룬다.

피기에 앞서, ‘양태 우언적 구성’의 개념에 대해 먼저 살펴볼 필요가 있다. 양태 표지의 언어적 범주에 대한 관점은 선어말어미와 종결어미만을 양태 표지로 인정하는 협의의 관점과 우언적 구성, 양태 부사, 양태 형용사 등을 모두 양태 표지로 인정하는 광의의 관점으로 구분된다(김정은, 2021:87-88). 강효경(2019:48-50)에서는 양태 체계를 문법 범주 차원의 체계가 아닌 의미 범주 차원의 체계로 보아야 한다는 관점하에, 양태라는 의미 범주를 실현하는 어미, 우언적 구성, 어휘 등 다양한 층위의 문법적 형식들을 모두 양태 표지로서 포괄한 바 있다. 본 연구에서도 양태 표지에 대한 광의의 관점을 받아들이고, ‘-ㄴ 것이다’와 같은 우언적 구성 역시 양태 표지가 될 수 있다는 관점을 바탕으로 양태 우언적 구성에 대한 어휘문법 선택 조정을 수행한 학습자들의 사례를 조망하고자 한다.

다음은 양태 우언적 구성과 관련하여 문제를 언어로서 부호화한 학습자들의 응답 사례이다.

- (29) 내가 쓰는 문장이 맞는다는 확신이 없어서 ‘~할 것이다’ 이런 표현을 쓰게 되었다. [㉔-㉑-70]
- (30) 내 의견이 틀릴 수도 있고, 모든 의견은 긍정과 부정 둘 중 하나가 아니라 스펙트럼상에 있다고 생각하기 때문에 문장을 ‘~다’, ‘~가 맞다’처럼 단정적으로 끝마치지 못하고 ‘~인 것 같다’처럼 모호하게 쓰는 경향이 있는 것 같다. 어떤 어미로 끝마칠지 고민하느라 어려웠다. [㉔-㉑-85]

인용문 (29)는 양태 우언적 구성 ‘-ㄴ 것이다’에 대한 인식을 바탕으로 어휘 문법 선택 조정의 거점을 구성한 사례를 보여 준다. ‘-ㄴ 것이다’는 다른 가능성의 양태 표지들과 함께 유보적 기능을 수행하는 양태 우언적 구성으로서 논의되어 왔다. 이와 관련, 언어 주체가 사태에 대해 갖는 확신의 정도성을 기준으로 양태 표지들을 분류한 강효경(2019:104)의 논의를 참고할 수 있다.

<표 III-5> 확신의 정도성에 따른 양태 표현 분류(강효경, 2019:104)

확신의 정도성	강	확실, 당위, 필연을 나타내는 부사(‘마땅히, 필연적으로’ 등)와 확연의 추측 표현(‘-은/는/을 게 틀림없다, -을 리 없다’ 등) 등
	중간	추측을 나타내는 부사(‘짐작건대, 추정건대’ 등)와 개연의 추측

		표현(-겠-, -을 것이다, -을 것 같다 등) 등
	약	가정을 나타내는 부사(‘만약, 행여나, 가령’ 등)와 막연의 추측 표현(‘-(은)지/는지/(을)지 모르다’ 등) 등

위의 분류를 통해 확인할 수 있는바, ‘-ㄴ 것이다’는 개연의 추측 표현으로서 ‘중간’ 정도의 확신의 정도성을 갖는 양태 우언적 구성으로서 이해될 수 있다. 인용문 (29)는 스스로 자신이 구성하는 “문장이 맞다는 확신이 없어서” 양태 우언적 구성을 사용하였다고 성찰하는 학습자의 사례를 보여 준다. 이는 학습자들이 스스로 양태 우언적 구성을 선택한 과정에 대해 의식적으로 주목하고, 이와 관련하여 조정 거점을 구성할 수 있음을 보여 준다.

인용문 (30) 또한 추측의 인식 양태 표지로서 기능하는 ‘것 같다’(김정은, 2021:17)에 대한 인식을 통해 어휘문법 선택 과정에서 양태 우언적 구성에 대한 인식을 바탕으로 조정 거점을 구성한 학습자의 사례를 보여 준다. 이와 관련하여 주목되는 지점은 학습자들이 양태 우언적 구성의 사용을 자신의 표현 의도를 보다 효과적으로 드러내기 위한 전략적 차원에서 인식하는 것을 넘어,¹¹²⁾ 의식적이고 노력적인 조정을 통해 해결해야 하는 문제 상황으로서 인식하기도 하였다는 점이다. 인용문 (30)을 통해 확인할 수 있는 바와 같이 학습자들은 어떠한 양태 우언적 구성을 선택해야 할지 고민하는 것이 문장 구성 과정에서 어려움으로 인식되기도 하였다고 응답하였다. 이러한 관찰 결과는 학습자들이 자신의 표현 의도를 전달하기 위해 양태 우언적 구성과 관련하여 조정 거점을 구성하고 의식적이고 노력적인 조정을 수행함으로써 문장의 의미를 정교화하고자 한다는 것을 보여 준다.¹¹³⁾

112) 문법교육적 관점에서 양태를 다룬 연구들에서는 양태 표지를 표현 전략으로서 논의해 왔다. 대표적으로 김정은(2021:87)에서는 양태를 “명제나 사태에 대한 화자의 인식과 태도를 언어적으로 실현하는 범주”로 보고, “언어 주체가 독자 및 청자와의 관계를 조정하기 위해 자신의 의도를 주관화하거나 객관화하는 전략”인 ‘표현 전략’으로서의 양태를 논의한 바 있다.

113) 이와 같이 학습자들이 명제에 대해 갖는 확신성의 정도는 양태 우언적 구성의 선택 과정에 영향을 미치며, 이러한 과정은 학습자들에게 성찰의 대상이 될 수 있음을 확인하였다. 이때, 이러한 성찰을 바탕으로 이루어지는 어휘문법 선택 조정은 명제 내용의 수행성을 약화하는 양태 우언적 구성에 대한 선호 경향이 강화되는 방향으로 이루어지기도 하고, 그 반대 방향으로 조정이 이루어져 단언적인 진술로서 문장을 구성하고자 하는 학습자의 사례도 발견할 수 있었다. 특히 후자의 경우, 장르성에 대한 인식을 매개로서 유보적 기능을 갖는 양태 우언적 구성을 사용하는 것 자체를 문제적인 언어 사용으로서 인식하기도 하였다. 이에 대한 자세한 내용은 ‘4. 학습자의 어휘문법 선택 조정 사례’에서 다룬다.

2.2. 절 복합 및 문장 접속 수준에서의 조정

(1) 연결어미에 대한 조정

‘절 복합 및 문장 접속 수준에서의 조정’과 관련하여, 먼저 학습자들이 연결어미에 대한 조정 거점을 구성하고 어휘문법 선택 조정을 수행한 사례를 살펴볼 수 있다. 앞서 II장에서 살펴본 바와 같이, 하나의 어휘문법 선택 조정은 문맥 환경의 변동을 일으켜 다른 조정 거점이 구성될 수 있는 잠재적인 환경을 형성한다. 연결어미에 대한 조정 거점은 주로 절 복합 및 문장 접속 수준에서의 다른 조정을 통해 변동된 문맥 환경 속에서 구성되었으나,¹¹⁴⁾ 온전히 ‘연결어미’에 대한 의식적 주목을 통해 조정 거점이 구성된 사례도 살펴볼 수 있었다. 다음은 연결어미와 관련하여 조정 거점을 구성한 학습자들의 응답 사례이다.

- (31) 문장과 문장을 이어주는 과정에서 -하다보니 -하다보니 -했다와 같은 실수를 했다. 문장을 전체적으로 바라볼 필요가 있다. [㉗-㉘-52]
- (32) ~며 ~고 같은 말들이 중복되지 않고 자연스럽게 이어지도록 써야하는 부분이 약간 성가시다. [㉗-㉘-139]

위의 두 인용문은 모두 연결어미에 의식적으로 주목하고, 해당 지점에 조정 거점을 구성하여 자신이 처한 언어적 문제 상황을 해결하고자 의식적으로 노력한 학습자들의 응답 사례를 포함하고 있다. 인용문 (31)이 보여 주는 사례에서, 학습자의 응답 중 특히 주목되는 부분은 “실수”라는 표현이다. 해당 학습자는 동일한 연결어미 ‘-니’를 반복 사용한 것을 “실수”라고 진술하였는데, 이는 최초 어휘문법 선택 과정에서 연결어미 ‘-니’를 반복적으로 사용한 것이 의식적인 선택에 의한 것이 아니라는 것, 그리고 이러한 연결어미 ‘-니’의 반복적 사용이 교정의 대상으로서 해당 학습자에게 인식되었음을 보여 준다. 또한 해당 학습자는 이에 대해 “문장을 전체적으로 바라볼 필요가 있다.”라고 성찰

114) 특히 문장 접속 표현에 대한 조정과 연계되는 연결어미에 대한 조정 결과에 대해서는 ‘3.2.(2) 절 복합과 연계되는 문장 접속 표현 조정의 결과’에서 자세히 다룬다.

하였음을 진술하였는데, 이는 선행하는 연결어미 선택이 후행하는 연결어미 선택을 제한하며, 후행하는 연결어미 선택 시에는 선행 연결어미 선택의 과정을 함께 고려할 필요가 있다는 것을 학습자가 스스로 인식하였음을 보여 준다.

다음 인용문 (32) 또한 연결어미와 관련하여 조정 거점을 구성한 학습자의 사례를 보여 준다. 해당 사례에서 학습자는 두 문장을 대등적으로 잇는 대등적 연결어미(고영근·구본관, 2018:170)의 사용과 관련하여, 연결어미가 “중복되지 않고 자연스럽게 이어지도록” 써야 하는 것이 어려웠다고 응답하였다. 이러한 진술을 통해 학습자들은 연결어미를 통해 여러 절이 “자연스럽게” 이어질 수 있다는 인식을 바탕으로, 자신이 지닌 표현 자원 중 적절한 연결어미를 탐색하여 문장의 논리적 흐름을 위해 조정을 수행하고자 하는 모습을 보였다. 그러면서도, 연결어미가 “중복되지 않”도록 선택해야 한다는 추가된 조건을 함께 고려하며 의식적인 조정 수행을 위한 조정의 거점을 구성하는 모습을 확인할 수 있다.

이러한 연결어미에 대한 조정 거점을 구성한 학습자들의 사례에서는 앞서 살펴본 ‘단어 표현 다양화’를 위해 단어 수준에서 조정 거점을 구성한 학습자들의 사례에서와 같이, 표현의 반복 사용이 왜 문제인지에 대한 학습자들의 인식이 분명하게 보이지 않는 점도 특징적이라고 할 수 있다.

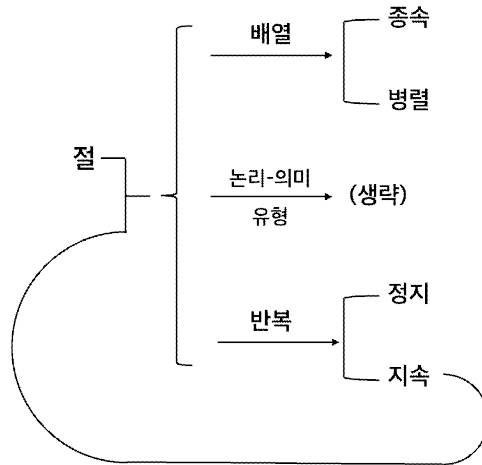
이상에서 살펴본 바와 같이, 학습자들이 연결어미에 대해 조정 거점을 구성하고 의식적이고 노력적인 어휘문법 선택 조정을 수행하고자 하는 모습을 관찰할 수 있었다. 학습자들은 주로 연결어미의 반복 사용과 관련한 문제를 해결하기 위해 연결어미에 의식적으로 주목하고 이에 대한 조정을 수행하고자 하였다. 학습자들의 응답 사례를 통해 확인할 수 있는 점 중 주목할 만한 부분은, 학습자들이 연결어미가 문장과 글의 논리적 흐름을 형성하는 데 있어 중요한 역할을 한다는 점에 대한 인식을 바탕으로 연결어미에 대한 조정을 수행하였다는 점이다. 이는 학습자들이 단순히 표현의 다양화뿐만 아니라 텍스트 전반의 응집력 강화를 고려하며 연결어미에 대한 어휘문법 선택 조정을 수행하였음을 보여 준다.

(2) 절 배열에 대한 조정

어휘문법 선택 조정을 수행함에 있어, 자신의 사고를 언어로서 실재화하기 위해 적절한 언어 단위를 고민하는 학습자들의 사례를 발견할 수 있었다. 이들은 사고를 분절적으로 담는 ‘그릇’으로서의 언어 단위인 절, 혹은 문장을 인식하고, 이를 바탕으로 절 반복에 대한 어휘문법 선택 조정을 수행하고자 하는 모습을 보이기도 하였다.¹¹⁵⁾ 절 배열에 대한 조정은 절 복합의 과정에서 적절한 언어 단위에 대한 고민을 바탕으로, ‘배열(TAXIS)’과 관련한 의식적인 조정을 수행한 학습자들의 사례와 관련이 있다.

체계기능언어학에서는 ‘논리적 대기능’으로서 절 복합이 이루어지는 과정을 설명하는데, 이러한 논리적 대기능은 문장의 구조를 과정적, 기능적 관점에서 설명할 때 유용하게 활용될 수 있는 개념이다(조진수, 2022:101). 배열은 절 복합(clause complex)의 체계 속에서 이해될 수 있는데, 이는 다음과 같이 도식화하여 제시할 수 있다.

115) 이와 관련하여, 사고를 분절적으로 언어화하기 위한 언어 단위에 주목하는 학습자들의 어휘문법 선택 조정 사례를 다루기 위해 ‘문장’과 ‘절’ 중 어떠한 언어 단위에 주목하여 논의를 전개할 것인지에 대한 사전적 논의가 필요하다. ‘문장’은 전통적인 표기 단위일 뿐만 아니라 학습자들에게 보다 친숙한 단위로서, 언어 단위에 대한 인식을 드러낸 실제 학습자들의 응답에서도 ‘절’보다는 ‘문장’에 대한 진술을 훨씬 빈번하게 발견할 수 있었다. 그러나 학습자들이 작성한 글을 분석한 결과, 학습자들이 ‘문장’이라고 지칭한 것은 실제로는 ‘절’인 경우도 상당히 많았다는 점을 함께 고려할 필요가 있다. 또한 체계기능언어학의 관점에서 ‘문장’은 표기(정서법) 단위로 간주되는 반면, 어휘문법의 최대 단위는 ‘절’로 간주된다는 논의(한정환·차명희, 2024:65) 역시 본 연구의 초점을 설정하는 데 중요한 이론적 배경을 제공한다. 이러한 점들을 종합적으로 고려하여, 본 연구에서는 학습자들이 수행하는 어휘문법 선택 조정을 분석하는 데 있어 ‘문장’보다는 ‘절’에 초점을 두고자 하며, 특히 학습자들이 최초 어휘문법 선택 과정에서 구성했던 하나의 문장을 여러 문장으로 분할하는 과정, 혹은 여러 개의 문장을 하나의 문장으로 결합하는 과정 또한 ‘절 반복에 대한 조정’이라는 관점에서 살펴보고자 한다. 다만, 어휘문법 선택 조정과 관련하여 표기 단위로서의 ‘문장’에 대한 학습자들의 인식도 분명하게 관찰되는바, 본 연구에서는 ‘문장’에 대한 논의를 의도적으로 배제하지는 않을 것이며, 필요에 따라 ‘문장’과 ‘절’이라는 두 단위를 상호 보완적으로 논의의 틀에 포함하고자 한다.



[그림 III-6] 절 복합의 선택항 체계①(Halliday & Matthiessen, 2004:438을 수정)

위의 그림은 절 복합의 과정에서 ‘배열’, ‘논리-의미 유형 (LOGICO-SEMANTIC TYPE)’, ‘반복(RECURSION)’의 세 부분에서 선택이 일어나는 것을 도식화한 것이다. 여기서 어휘문법 선택 조정 과정에서의 ‘절 배열에 대한 조정’은 ‘배열’ 및 ‘반복’에 대한 조정 과정과 관련이 있다. 다음은 ‘절 배열에 대한 조정’과 관련한 학습자들의 응답 사례이다.

- (33) 전체적으로 문장을 계속 이어 가는 느낌이라 한 문장, 한 문장이 길이가 너무 긴 것 같다. 어디서 어떻게 문장을 끊어야 할지 모르겠다. [㉔-㉑-76]
- (34) 너무 문장이 나열식으로 가고 호흡이 길어서 문장이 흐름상 조금 어색했다. [㉔-㉑-107]
- (35) ~지만, ~지고, ~거나 등 문장이 끝나지 않고 계속 이어져서 어려웠다. 내용 전달은 하되, 문장이 과도하게 이어지지 않도록 적정 부분에서 끊어 내야겠다. [㉔-㉑-50]

인용문 (33)과 인용문 (34)는 “문장을 계속 이어 가는 느낌이라 … 어떻게 문장을 끊어야 할지 모르겠다.”, “너무 문장이 나열식으로 가고”와 같은 진술을 통해 문장 내 절 배열과 관련한 어려움을 감지하고 이에 대한 조정의 거점을 구성하였음을 보이고 있다. [그림 III-6]에서 볼 수 있듯, 절 배열은 ‘반복’에서의 ‘지속(go on)’의 선택을 통해 이루어져 절과 절의 결합인 ‘배열’을 이끌어

낸다.¹¹⁶⁾ 이론적으로는 이러한 절 배열의 지속이 무한히 이루어질 수 있겠으나 언어 주체는 자신의 표현 의도를 언어를 통해 효과적으로 실재화하기 위해 가장 적절한 수준의 절 배열을 탐색한다. 인용문 (35)는 절 배열에 대한 조정 거점 구성과 관련하여 학습자들이 인식한 어려움이 이러한 ‘적절한 수준’의 절 배열을 탐색하는 것과 관련된 것임을 보여 준다.

이러한 절 배열에 대한 문제는 일견 의식적인 조정을 통해 쉽게 해결될 수 있는 문제처럼 보이지만, 다음과 같은 사례는 이에 대한 숙고를 요구한다. 다음은 절 배열에 대한 조정 거점을 구성한 학습자들이 의식적이고 노력적으로 어휘문법 선택 조정을 시도한 사례이다.

(36) 한 문장의 길이가 매우 길기 때문에 문장을 나누고 적절한 접속어를
사용해야 할 것 같다. [㉔-㉑-122]

(37) 문장을 짧게 끊어서 쓰면 나에게 어려웠던 점들이 해결될 것 같다.
[㉔-㉑-91]

인용문 (36)과 (37)은 모두 절 배열과 관련하여 조정 거점을 구성한 학습자들이 문제를 해결하기 위해 대안적인 절 배열을 탐색한 사례를 보여 준다. 앞서 논의한 바와 같이, 학습자들은 절 배열에 대한 조정 거점을 구성하는 과정에서 절 복합의 선택항 체계 내에서 ‘반복’과 ‘배열’에 대한 선택을 동시에 고려하는 양상을 보였다. 이러한 절 배열과 관련된 조정 거점을 구성한 학습자들은, 인용문 (36) 및 (37)의 사례에서와 같이, 적절한 대안적 절 배열을 탐색하며 어휘문법 선택 조정을 수행하고자 하는 모습을 확인할 수 있었다.

표현 결정 변경을 통해 문장 표면에 나타난 변화에 주목하면 절 배열과 관련한 학습자들의 어휘문법 선택 조정 양상에 대한 이해를 심화할 수 있다. 다음은 인용문 (37)을 작성한 학습자가 작성한 최초 구성 문장과 이후 어휘문법 선택 조정을 거쳐 수정된 문장이다.

116) 이러한 점에서 ‘절 배열에 대한 조정’은 [그림 III-6]의 ‘배열’뿐만 아니라 ‘반복’과도 관련이 있다고 할 수 있다. 다만 ‘반복’은 ‘배열’뿐만 아니라 ‘논리-의미 유형’에서의 선택과도 관련되며, 이에 대해서는 이어지는 ‘(3) 논리적 절 복합에 대한 조정’에서 다룬다.

<표 III-6> 절 배열에 대한 학습자의 조정 사례

최초 구성 문장[㉠-㉡-91]	수정된 문장[㉠-㉡-91]
그 이유는 보편적 복지는 모든 사람들을 다 도와줘야 해서 비용이 많이 드니까 한 사람당 나라에서 도와주는 혜택이 선별적 복지를 하는 것보다 혜택이 적고, 사람마다 사는 게 달라서 어떤 사람은 이런 혜택이 있든 없든 상관이 없고 어떤 사람은 이것 보단 더 많은 혜택을 누려야 하는 가정일 수도 있으니까 웬만하면 나는 더 필요한 사람이 복지를 받는 게 나을 거 같다는 생각이 든다.	그 이유는 보편적 복지는 모든 사람들을 다 도와줘야 해서이다. 그리고 비용도 많이 든다. 그래서 나는 한 사람당 나라에서 도와주는 혜택이 선별적 복지를 하는 것보다 혜택이 적고, 사람마다 사는 게 달라서 어떤 사람은 이런 혜택이 있든 없든 상관이 없고 어떤 사람은 이것 보단 더 많은 혜택을 누려야 하는 가정일 수도 있으니까 웬만하면 나는 더 필요한 사람이 복지를 받는 게 나을 거 같다는 생각이 든다.

[㉠-㉡-91]를 작성한 학습자는 기존 한 문장으로 구성된 내용들을 세 문장으로 나누어 수정된 문장을 구성하였다. 절을 나누고 문장으로서 구분하는 경계마다 ‘그리고’와 ‘그래서’의 문장 접속 표현을 삽입한 것도 볼 수 있다.¹¹⁷⁾ 다만 수정된 문장의 세 번째 줄에서 시작되는 “그래서”부터 마지막 “생각이 든다.”까지는 여전히 하나의 문장으로 구성되어 있어, 이독성이 저하되는 모습을 보인다. 또한 앞부분에서 절과 절의 경계를 모두 분할한 방식 역시, 절 배열과 관련된 조정이 학습자에 의해 기계적으로 이루어진 것일 가능성을 시사한다. 이러한 사례는 학습자가 절 배열에 대한 조정 거점을 구성하고 이를 문제로 인식하여 의식적인 조정을 수행하더라도, 절 배열에 대한 어휘문법 선택 조정을 효과적으로 수행하는 것이 반드시 용이하지 않을 수 있음을 보여 준다.

이상의 논의를 통해 학습자들이 절 배열에 대한 조정 거점을 구성하고 이를 바탕으로 어휘문법 선택 조정을 수행하는 과정을 확인할 수 있었다. 학습자들이 수행한 절 배열에 대한 조정은 ‘절 복합의 선택항 체계’에서 ‘반복’과 ‘배열’에 대한 의식적인 조정과 밀접한 관련이 있었으며, 이 과정에서 학습자들은

117) 이와 같이 ‘절 배열에 대한 조정’은 ‘문장 접속 표현’에 대한 조정 거점이 구성될 수 있는 환경을 형성할 수 있다. 이에 대해서는 ‘3.2.(2) 절 복합과 연계되는 문장 접속 표현 조정의 결과’에서 자세히 다룬다.

언어 단위에 대한 인식을 바탕으로 자신의 표현 의도를 언어적으로 실재화하기 위해 적절한 대안적 절 배열을 탐색하는 모습을 보였다. 더불어, 절 배열에 대한 조정을 수행한 학습자의 글을 분석한 결과, 절 배열 조정이 단지 의식적인 노력만으로는 효과적으로 이루어지지 않을 가능성도 존재함을 확인할 수 있었다.

(3) 논리적 절 복합에 대한 조정

다음으로 논리적 절 복합에 대한 조정 거점을 구성하고 해당 지점에서 의식적인 어휘문법 선택 조정을 수행한 학습자의 사례를 살펴볼 수 있다. 논리적 절 복합에 대한 조정은 절 간 논리적 의미 관계를 고려한 절 복합과 관련하여, 학습자들이 조정 거점을 구성한 것과 관련이 있다. 이러한 논리적 절 복합에 대한 조정에 대해서는 체계기능언어학의 논리적 대기능 중에서도, 논리-의미 유형의 확충(expansion) 개념을 통해 자세히 살펴볼 수 있다

체계기능언어학에서는 논리-의미 유형의 설정을 통해 절 간 의미 관계를 다루는데(Halliday & Matthiessen, 2014:443-445),¹¹⁸⁾ 이는 인접한 절 간 확충과 투사(projection)라는 관계 유형을 통해 구체화된다. 이러한 관계 유형 중, 논리적 절 복합과 관련하여 학습자들이 조정 거점을 구성하는 양상에 대해서는 확충 개념에 대한 논의를 주요하게 참고할 수 있다. 이에 앞서 먼저 논리적 절 복합에 대한 조정 거점을 구성한 학습자들의 응답 사례를 다음과 같이 살펴볼 수 있다.

- (38) 국가가 역할을 수행했고 그 결과 사회복지라는 개념이 생겼다는 인과관계를 문장에 나타내기 위해서 어떻게 문장을 구성해야 하는지 고민이 되었다.

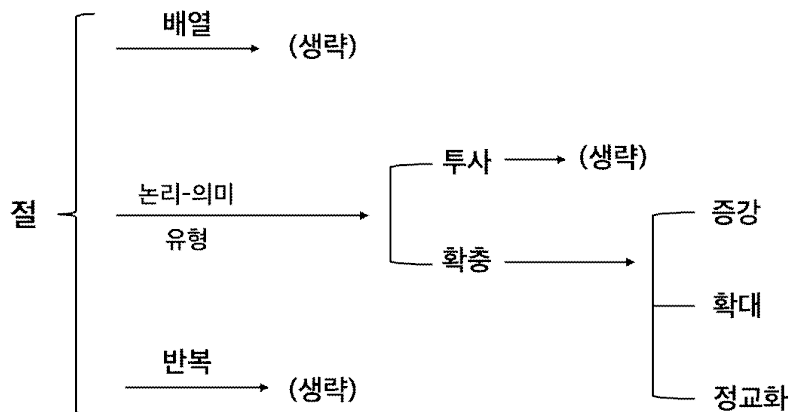
[㉗-㉟-23]

- (39) 문장이 길게 이어지다 보니 문장의 논리가 이상해지지 않도록 자연스럽게 연결하는 데 주의를 기울여야 해서 힘들었다. [㉗-㉟-103]

118) 조진수(2022:116-117)에서는 절 간 통사 관계뿐만 아니라 의미 관계에 대해 다룰 수 있는 논리-의미 유형의 개념 설정이 문법에 대한 기능주의적 접근으로서 체계기능언어학이 갖는 특징과 장점을 잘 보여 준다고 평가한 바 있다.

인용문 (38)은 “인과관계를 문장에 나타내기 위해서 어떻게 문장을 구성해야 하는지 고민”이 되었다는 진술을 통해 학습자들이 절 간 논리적 의미 관계를 문장 구조를 통해 표면화하는 것과 관련하여 어려움을 겪고 조정 거점을 구성한 학습자의 사례를 보여 준다. 인용문 (39) 또한 “문장의 논리”를 직접적으로 언급하며, 절 간 의미 관계를 “자연스럽게 연결”하며 절 복합체(clause complex)¹¹⁹⁾를 구성하는 데 의식적인 노력이 필요했음을 인식한 학습자의 응답을 포함하고 있다.

이러한 학습자들의 논리적 절 복합에 대한 조정 거점 구성의 양상은 확충의 개념을 바탕으로 살펴볼 수 있다. 확충은 절 복합(clause complex)의 체계 속에서 이해될 수 있는데, 이는 다음과 같이 도식화하여 제시할 수 있다.



[그림 III-7] 절 복합의 선택항 체계②(Halliday & Matthiessen, 2004:438을 수정)

위의 그림은 연결된 절들 사이의 의미 관계의 구체적 유형을 기술하는 체계인 ‘논리-의미 체계(logico-semantic system)’를 보여 주는데, 이러한 논리-의미 체계는 ‘투사(projection)’과 ‘어떤 절이 다른 절의 의미를 발전시키거나 확장하는’ 확충의 두 가지 주요한 선택항을 포함한다(김서형 외 역,

119) 절 복합체는 둘 이상의 절들이 체계적이고 유의미한 방식으로 연결되어 형성된 문법적이고 의미적인 단위에 대해 체계주의자들이 사용하는 용어이다(김서형 외 역, 2021:564).

2021:570-571). 이 중, 확충과 관련한 세 가지 하위 유형은 다음과 같이 살펴볼 수 있다.¹²⁰⁾

<표 III-7> 확충의 하위 유형(Halliday & Matthiessen, 2014:444에 제시된 내용을 바탕으로 구성)

확충의 하위 유형	내용
증강	한 절이 시간, 장소, 원인 또는 조건과 같은 상황적 특징을 한정하는 등 그 주위를 장식하여 다른 절을 확장하는 것.
확대	한 절이 새로운 요소를 추가하거나, 예외를 두거나, 대안을 제시하는 등의 방법을 통해 다른 절을 확장하는 것.
정교화	한 절이 다른 절(또는 그 일부)을 자세히 설명하거나, 더 자세히 명시하거나, 주석을 달거나, 예시를 들어 설명함으로써 확장하는 것.

표를 통해 제시된 확충의 하위 유형을 살펴 보면, 직접적으로 “인과관계”를 언급한 인용문 (38)의 사례는 ‘증강’과 관련하여 논리적 절 복합에 대한 조정 거점을 구성한 학습자의 사례로서 이해할 수 있다. 인용문 (39)의 사례에서는 “문장의 논리”만이 언급되어 있으므로 해당 학습자가 확충의 하위 유형 중 주로 어떠한 유형에 주목하였는지에 대해서는 명확히 특정할 수 없으나, ‘확충’과 관련하여 논리적 절 복합에 대한 조정 거점을 구성한 것은 확인할 수 있다.

이상에서 살펴본 바를 통해 학습자들이 논리적 절 복합과 관련하여 조정 거점을 구성하는 양상을 확인할 수 있다. 학습자들은 절 간 논리적 의미 관계를 고려하며 조정 거점을 구성하였으며, 특히 문장의 길이가 길어졌을 때 문장의 논리가 자신의 표현 의도를 전달하기에 적합한지 점검하고 판단하는 과정이 어렵게 인식되었다고 응답하였다. 직접적으로 “인과관계”를 언급함으로써, 확충의 하위 유형 중 주로 ‘증강’과 관련하여 조정 거점을 구성한 학습자의 사례도 발견할 수 있었다. 이러한 관찰 결과는 학습자들이 절 복합 수준에서 어휘

120) ‘논리-의미 유형’과 관련된 ‘expansion’ 등에 대해서는 연구마다 다양한 번역어를 사용하고 있다. 본고에서는 조진수(2022)에서 사용한 번역어를 참고하여, ‘확충(expansion)’, ‘증강(enhancement)’, ‘정교화(elaborating)’, ‘확대(extending)’의 번역어를 사용하였다.

문법 선택 조정을 위한 조정 거점을 구성하는 과정에서 절 간 의미 관계를 고려하고, 논리적 절 복합에 대한 조정 거점을 구성하기도 한다는 것을 보여 준다.

(4) 문장 접속 표현에 대한 조정

마지막으로, 자신이 감지한 언어적 문제를 문장 접속 수준에서 문제로서 부호화한 학습자들의 사례들을 바탕으로 문장 접속 표현에 대한 조정 거점의 구성 양상을 살펴볼 수 있다.¹²¹⁾ 문장 접속 표현 선택에 대한 학습자의 조정 거점 구성 양상은 체계기능언어학의 ‘주제’ 개념과 ‘응결성’의 개념을 바탕으로 보다 깊이 살펴볼 수 있다.

‘주제’ 개념을 바탕으로 문장 접속 표현에 대한 학습자들의 조정 거점 구성 양상을 살피기에 앞서, 주제와 관련한 체계기능언어학 관점의 논의를 살펴볼 필요가 있다. 체계기능언어학에서는 메시지의 구조를 만드는 방법을 ‘텍스트적 기능’의 ‘주제 구조’와 ‘정보 구조’의 개념을 통해 다루는데,¹²²⁾ 주제 구조는 언어 주체가 주제(theme)와 제술(rheme)로서 절을 구성하는 방식과 관련이 있다. 이때 주제는 메시지의 출발점의 역할을 하며, 절의 나머지 부분은 제술로서 주제를 전개하는 역할을 한다(Halliday & Matthiessen, 2014:89). 주제는 ‘경험적 주제(experiential theme)’, ‘대인적 주제(interpersonal theme)’, ‘텍스트적 주제(textual theme)’의 세 하위 주제 유형으로 구분되며, 한국어의 경험적, 대인적, 텍스트적 주제들은 윤혜경·한정한(2021:117)의 논의를 따라 다음과 같이 제시할 수 있다.

121) 접속은 단어, 구, 문장 등 다양한 층위에서 논의되는 문법 현상인데, 본 연구에서는 문장을 접속하는 문법 단위들을 임시적으로 설정한 ‘문장 접속 표현’이라는 용어를 통해 다루고자 한다. 여기서 문장 접속 표현은 문장과 문장을 응집성 있게 접속하는 기능을 지닌 단어 및 구 단위 연결 표현을 모두 포괄하는 개념이다. 문장 접속 표현의 개념과 범위, 의미 범주에 대해서는 ‘3. 어휘문법 선택 조정의 결과: 문장 접속 표현을 중심으로’에서 자세히 다룬다.

122) 텍스트적 기능의 차원에서 절은 ‘메시지로서의 절(clause as message)’로서 다루어지며, 정보의 최소 단위(a quantum of information)로 간주된다(Halliday & Matthiessen, 2014:83).

<표 III-8> 한국어의 경험적, 대인적, 텍스트적 주제들(윤혜경·한정환, 2021:117)

경험적 주제	참여자(participant), 과정(process), 배경요소(circumstance)
대인적 주제	양태적 부가어(modal adjunct), 호칭어, 감탄어, 응답어 등
텍스트적 주제	계속사(continuative), 접속사(conjunction), 접속 부가어(conjunctive adjunct)

위 표를 통해 확인할 수 있는 바와 같이 텍스트적 주제는 ‘있잖아, 그런데, (아) 참’ 등과 같은 계속사, ‘그래서, 그러므로, 그런데’ 등의 접속사, ‘다시 말해서, 예를 들면’ 등과 같은 접속 부가어를 포함하며¹²³⁾, 문장 간 응집력을 강화하는 요소로서 이해된다. 이러한 논의를 바탕으로 문장 접속 표현 선택과 관련하여 학습자들이 보인 어려움과 이를 바탕으로 조정 거점을 구성한 양상을 조망할 수 있다. 다음은 문장 접속 표현 선택과 관련한 어려움을 보인 학습자들의 응답 사례이다.

(40) 어떤 연결사를 써야할지 고민된다. [㉔-㉑-72]

(41) 이음새 부분의 말을 생각하기 어려웠다. [㉔-㉑-114]

인용문 (40)과 (41)은 모두 문장을 접속하는 표현을 선택하는 데 어려움을 감지하고 조정 거점을 구성한 학습자의 진술을 포함하고 있다. 이때 학습자들이 활성화한 표현 자원으로서 잠재적 선택항들은 ‘단적으로’([㉔-㉑-72]), ‘이러한 상황에서’([㉔-㉑-114]) 등 텍스트적 주제 및 텍스트적 주제를 포함하는 복합 주제를 포함하였다. 이러한 학습자들의 어휘문법 선택 양상은 문법교육의 관점에서 문장 간 접속과 관련하여 접속 부사뿐만 아니라 구 구성을 포함한 텍스트적 주제와 텍스트적 주제와 결합한 복합 주제를 모두 아우르는 논의가 필요함을 시사한다.¹²⁴⁾

123) 계속사는 이야기를 다른 지점으로 이거라 때 기능하는 요소이고 접속사는 선행절과 후행절을 대등이나 종속의 관계로서 나타내는 요소이며, 접속 부가어는 선행절과 후행절을 응집성 있게 조직하는 요소이다(윤혜경·한정환, 2021:117)

학습자들이 문장 접속 표현에 대한 조정 거점을 구성한 것과 관련하여 보다 주의 깊게 살펴보아야 할 점은, 학습자들이 응결 장치(cohesive devices)로서의 문장 접속 표현에 주목하여 조정 거점을 구성하였다는 점이다. 상황 맥락에 자주 의존하는 구어 텍스트와 달리 대부분의 문어 텍스트는 구체적인 언어 표지를 통해 의미 내용의 연결성을 드러낸다(박진용, 1997:21-22). 이재승(2003:100)에서는 대표적인 결속 기제의 유형으로서 반복, 대용, 접속 표현, 생략, 환언을 제시하였는데, 이정란·오재혁(2019:64)에서는 이 중 접속 표현이 언어 발달 단계에서 가장 먼저 사용하게 되는 응결 장치이며 텍스트의 논리적 흐름을 보여 주는 요소라는 점에서 특별하게 주목될 필요가 있음을 논의한 바 있다. 이러한 내용을 바탕으로, 문장 접속 표현에 대한 조정 거점을 구성한 학습자들의 응답 사례를 다음과 같이 살펴볼 수 있다.

(42) 앞에 나온 문장과의 연결성을 표현하는 데 부족함을 느낀다. 문장의 연결성을 강화하는 말을 추가해야 할 것이다. [㉔-㉑-103]

(43) 두 번째 문장이 첫 번째 문장과 자연스럽게 이어지지 않고 다른 소리를 하는 것 같이 느껴짐. 앞 문장의 흐름과 어울리는 접속사를 사용해야겠다. [㉔-㉑-129]

인용문 (42)와 (43)은 모두 응결 장치로서의 문장 접속 표현의 기능에 주목하고 문장 접속 표현에 대한 조정 거점을 구성한 학습자의 사례를 보여 준다고 할 수 있다. 인용문 (39)에서 특히 주목되는 부분은 “앞에 나온 문장과의 연결성을 표현”이라는 부분이다. 이는 인용문 (42)가 보여주는 사례의 학습자가, 응집성(coherence)을 언어 표지를 통해 드러낼 수 있음을 인식한다는 것을 보여 준다. 또한 “연결성을 강화하는 말을 추가”라는 진술은 해당 학습자가 언어적 요소에 의해 텍스트 표면에서 응결성을 실현할 수 있다는 것도 인식한다는 것을 보여 준다. 인용문 (43) 또한 문장과 문장 간의 접속에 대한 의식적인 주목을 통해 조정 거점을 구성한 학습자의 사례를 보여 준다. 인용문 (40)의 학습자는 문장과 문장 간 응집성이 충분히 확보되지 않음을 인식하고 문장 접속 표현에 대한 조정을 통해 이를 해결하고자 함을 보여 준다.

124) 이와 관련하여, 실제 수행의 국면에 주목하여 접속에 대한 문법 형태의 교육은 조사, 어미, 부사의 충위를 넘어 구 구성과 같은 문법화 표현을 포괄하여 이루어져야 한다는 한희정(2017)의 논의도 함께 참고할 수 있다.

이상에서 살펴본 내용을 바탕으로, 학습자들은 문장 접속 수준에서 문장 접속 표현에 대한 의식적인 주목을 통해 어휘문법 선택 조정을 수행하는 것을 확인할 수 있다. 이때 학습자들이 문장 접속 수준에서 탐색하는 표현 자원은 ‘접속 부사’에 국한되지 않으며, 문장과 문장을 응집성 있게 접속하는 구 단위 연결 표현을 포함한, 포괄적인 범주로서의 문장 접속 표현을 탐색하는 모습을 확인할 수 있었다. 또한 학습자들은 응결 장치로서 문장 접속 표현이 지니는 기능을 인식하고, 이를 바탕으로 문장 접속 표현에 대한 조정 거점을 구성하여 어휘문법 선택 조정을 수행하는 양상 또한 확인할 수 있었다.

3. 어휘문법 선택 조정의 결과: 문장 접속 표현을 중심으로

앞선 논의를 통해 학습자들이 다양한 언어적 수준에서 조정 거점을 구성하는 양상을 살펴보았으며, 각각의 조정 거점에서 어휘문법 선택 조정을 수행하는 과정에 대해서도 부분적으로 탐색할 수 있었다. 이러한 탐색의 결과를 바탕으로 학습자들이 수행하는 어휘문법 선택 조정에 대한 이해를 심화하기 위해서는 실제 어휘문법 선택 조정 결과를 면밀히 분석하는 작업이 요구된다. 이에, 여기서는 필자로서의 학습자들이 표현 결정을 통해 잠정적으로 종결지은 어휘문법 선택 과정에 대해 조정을 수행하고, 그 대체 표현을 표면적으로 드러내는 양상을 문법적 층위에서 구체적으로 탐색하고자 한다.

물론 본 연구에서 논의하는 어휘문법 선택 조정은 ‘표현 결정’의 변경을 동반하는, 문장 표면에서 확인 가능한 조정으로 제한되지 않는다는 점에서, 대체 표현을 표면적으로 드러내는 양상을 관찰하는 것만으로는 어휘문법 선택 조정의 제 양상을 관찰하는 데 한계가 있다. 다만 학습자들이 동적인 어휘문법 선택 조정 과정에서 머릿속에서 순서대로 표현 자원들을 표상하는 과정을 모두 파악하기에는 현실적인 한계가 있으므로, 학습자들이 구성하는 ‘최초 표현’과 의식적인 어휘문법 선택 조정을 바탕으로 구성하는 ‘대체 표현’ 간 관계를 파악함으로써 제한적으로나마 학습자들이 수행하는 어휘문법 선택 조정의 결과와 관련한 일면을 들여다보고자 한다.

본격적으로 어휘문법 선택 조정 결과를 분석하기에 앞서 논의해야 할 것은, 조정 결과 분석 대상으로서 언어적 자원의 수준을 결정하는 일이다. 앞서 학

습자들이 어휘문법 선택 조정의 거점을 구성하는 양상에서 확인된 바와 같이, 어휘문법 선택 조정은 단어 및 절 구성 수준에서부터 절 복합과 문장 접속 수준에 이르기까지 다양한 언어 단위를 바탕으로 이루어진다. 본 연구는 이러한 모든 언어적 수준에서 이루어지는 어휘문법 선택 조정을 포괄적으로 분석하기보다는 문장 접속 표현에 초점을 맞추어 어휘문법 선택 조정의 결과를 구체적으로 분석하고자 한다. 문장 접속 표현에 대한 어휘문법 선택 조정의 결과를 분석 대상으로 선정한 이유는 다음과 같은 몇 가지 측면에서 설명될 수 있다

첫째, 문장 접속 표현은 어휘와 문법을 선택을 위한 하나의 통합된 자원으로서 간주하는 본 연구의 관점을 잘 반영하는 언어적 자원이라는 점이 고려되었다. 후술하겠으나, 본 연구에서는 기존에는 접속 부사로서 논의되어 온 언어 표지뿐 아니라 ‘다시 말하면’과 같은 구 단위로 구성된 언어 표지까지 포괄하는 개념으로서 ‘문장 접속 표현’을 규정한다. 이에 문장 접속 표현은 어휘와 문법을 하나의 통합된 자원으로서 간주하는 본 연구의 관점을 잘 반영해 줄 수 있는 문법 범주라고 할 수 있다.

둘째, 문장 접속 표현에 대한 어휘문법 선택 조정은 ‘문맥 변동을 통한 연쇄적 진행’이라는 어휘문법 선택 조정의 특징을 잘 보여 줄 수 있는 문법 범주라는 점을 고려하였다. 자세한 내용은 후술하겠으나, 문장 접속 표현에 대한 어휘문법 선택 조정은 절 복합 수준에서 이루어지는 어휘문법 선택 조정과 밀접하게 연계된다. 이에 문장 접속 표현은 하나의 어휘문법 선택 조정의 결과가 유발하는 문맥의 변동이 또다른 어휘문법 선택 조정으로 이어질 수 있다는, 어휘문법 선택 조정이 지닌 특징을 보여 주기에 적절한 문법 범주임을 고려하였다.

마지막으로 문장 접속 표현은 개방 집합과 폐쇄 집합의 성격을 동시에 지니는 문법 범주라는 점에서,¹²⁵⁾ 학습자들의 조정 결과에 나타나는 패턴을 관찰하고 분석하기에 적합하다는 점을 고려하였다. 어휘문법 선택 조정 결과에 대한 분석의 핵심은 잠정적인 표현 결정을 통한 ‘최초 표현’과 의식적인 어휘문법 선택 조정의 과정을 거쳐 정교화된 ‘대체 표현’ 간의 관계를 체계적으로 파악하는 데 있다. 문장 접속 표현은 그 수가 적절히 한정적이면서도 유사한 기

125) 이는 본 연구에서 문장 접속 표현을 접속 부사뿐만 아니라 구 단위 구성을 포함하는 포괄적 개념으로서 규정한 것과 관련된다.

능을 수행하는 표현들 간의 범주화가 가능하므로, 어휘문법 선택 조정 결과를 사례로서 보이기에 적합하다고 판단하였다.

이상의 논의에 따라, 여기서는 문장 접속 표현에 초점을 맞추어 학습자들의 어휘문법 선택 조정 결과를 분석하고자 한다. 이를 위해, 먼저 본 연구에서 다루는 문장 접속 표현의 개념을 명확히 정립하고, 해당 개념에 포함되는 구체적인 표현 목록을 제시함으로써 분석 대상의 범위를 명확히 설정한다. 다음으로, 수집된 자료를 기반으로 어휘문법 선택 조정 결과를 문장 접속 표현의 의미 범주별로 분석하여, 학습자들의 어휘문법 선택 조정 결과를 구체적으로 살펴보고자 한다. 또한 절 복합 수준에서의 어휘문법 선택 조정과 문장 접속 표현에 대한 어휘문법 선택 조정 간 연계성을 고찰하여, 이들 간의 상호작용과 관련성을 규명하고자 한다. 마지막으로, 이러한 분석의 결과는 ‘출발점’과 ‘도착점’ 간의 관계를 나타내는 유향 그래프(directed graph)의 형태로 나타냄으로써, 학습자들의 어휘문법 선택 조정 과정을 구조적으로 이해할 수 있는 기반을 제공하고, 이를 바탕으로 도출된 결과에 대해 논의하고자 한다.

3.1. 문장 접속 표현의 개념 및 범위

여기서 조정의 결과를 탐색하기 위해 초점화하는 ‘문장 접속 표현’은 문장과 문장을 응집성 있게 접속하는 기능을 지닌 단어 및 구 단위 연결 표현을 모두 포괄하는 개념으로서 본 연구에서 조정의 결과를 분석하기 위해 설정한 개념이다. 본격적인 분석에 앞서, 여기서는 문장 접속 표현의 개념과 그 범위를 밝히고, 조정 결과 분석의 사례로서 문장 접속 표현에 대한 조정 결과를 분석하고자 하는 근거를 제시하고자 한다.

(1) 문장 접속 표현의 개념

한국어에서 문장 간 접속 기능을 담당하는 문장 접속 표현에 관해서는 다양한 쟁점을 중심으로 많은 논의가 이루어져 왔다. 이러한 연구들은 어느 하나의 합의된 용어나 설명 체계에 의존하기보다는, 각 연구에서 주목하는 쟁점에 따라 ‘접속부사’, ‘접속사’, ‘접속어’, ‘접속 표현’, ‘접속 구성’ 등 다양한 범위를

지닌 용어와 개념을 통해 논의를 전개해 왔다. 예컨대, 한국어 품사 설정의 문제를 다룬 연구들에서는 ‘접속사’라는 용어가,¹²⁶⁾ 부사의 범주화 및 범위 문제를 다룬 연구들에서는 ‘접속 부사’라는 용어가 주로 사용되었으며, 이 과정에서 유사하지만 상이한 범위를 지닌 언어 현상들에 대한 다각적인 접근이 이루어져 왔다.¹²⁷⁾ 이러한 점에서 문장 간 접속 기능을 담당하는 언어 표지를 어떠한 용어로서 정의하고 다룰 것인가의 문제는 일차적으로 연구의 핵심 문제를 고려하여 이루어질 필요가 있다. 이때 용어를 설정하고 해당 용어가 포괄하는 범위를 규명하는 작업은 곧 연구에서 다루고자 하는 언어 현상의 범위를 명확하게 설정하는 작업이기도 하다.

이러한 맥락에서, 본 연구의 문제를 고려하였을 때 텍스트 생성의 국면에서 필자가 문장 간 접속의 기능을 위해 동원한 언어적 자원으로서의 문장 접속 표현들을 다룬 연구들이 특히 주목될 필요가 있다. 이러한 연구들에서는 문장 접속 표지와 관련하여 형태적 특징이나 통사적 분포의 양상보다는 주로 ‘기능’에 초점을 두고 논의의 범위를 설정하였으며, ‘그럼에도 불구하고’와 같은 구구성의 접속 부가어 역시 기존에 논의되던 접속 부사 등과 유사한 문법적 기능을 수행한다는 점에서 논의의 범위에 포함하기도 하였다

이와 같은 관점에서 본 연구에서는 ‘접속’이 수행하는 문법적 기능을 토대로 ‘문장 접속 표현’이라는 용어를 설정하여 학습자의 어휘문법 선택 조정에 대한 논의를 다루고자 한다. 이는 ‘표현’이 ‘형태’나 ‘통사’를 부각하지 않는 중립적인 용어임을 고려한 것이다. 또한 한국어에서는 접속이 문장과 문장뿐만 아니라 구나 절, 문단 등을 대상으로도 이루어진다는 점을 고려하였을 때, 단순히 ‘접속 표현’이라고만 하면 접속의 기능을 담당하는 조사나 어미까지 포괄하는 개념으로 혼동될 것이 우려된다는 점에서 ‘문장’을 표면화한 ‘문장 접속 표현’으로서 명명하였다. 본 연구에서는 ‘접속’이 수행하는 문법적 기능을 토대로

126) 학교 문법에서는 접속사를 한국어 품사 체계에 속하는 범주로서 인정하지 않고 있다. 이는 한국어에서 접속의 기능이 조사나 어미와 같은 문법 범주로서 실현되는 경우가 많으며, 한국어의 접속사는 인구어에서의 접속사와 비교했을 때 자립적인 분포와 관련하여 차이를 지닌다는 점과 관련이 있다(김원경, 2018:36). 다만 국어학계에서는 오랜 기간 동안 접속사 설정의 문제와 관련하여 많은 논의가 지속적으로 이루어지고 있으며 이와 관련해서는 전민경(2016), 김원경(2018)을 참고할 수 있다.

127) 이는 연구에서 사용한 용어에 따라 연구의 문제, 혹은 연구의 성격을 규정하거나 분류할 수 있다는 논의를 함의하지 않는다. 다만 여기서는 문장 접속의 기능을 하는 언어 표지와 관련하여 논의되어 온 용어들이 국어학계에서 논의되어 온 다양한 쟁점들과 밀접한 연관성을 갖고 있으며, 용어 설정의 과정에서는 이러한 학문적 논의의 맥락을 충분히 반영하는 것이 이루어져야 함을 강조한 것이다.

문장 접속 표현의 개념을 규정하고자 하며,¹²⁸⁾ Halliday & Hasan(1976)의 논의와 서정수(1996)의 관점을 토대로 접속을 정의한 한희정(2017:19)의 논의를 토대로,¹²⁹⁾ 문장 접속 표현을 정의하고자 하였다. 여기서는 문장 접속 수준에서 이루어지는 문장 접속 표현에 대한 어휘문법 선택 조정에 관심을 갖는바, 접속 표현들 중에서도 문장과 문장을 직접적으로 연결해 주는 문두 문장 접속 표현으로 분석의 대상을 한정한다. 다만 전이수(2023)에서 설정한 ‘문두 접속 표현’에서와 ‘문두’를 표면화하지 않은 것은 통사적 분포를 우선적으로 고려하여 용어를 설정하지 않았음을 드러내기 위함이다. 이상의 논의를 바탕으로, 문장 접속 표현을 다음과 같이 정의할 수 있다.

문장 접속 표현: 문두에서 선·후행 문장을 연결시키면서 상호 결속성 및 응집성을 갖도록 하는 언어 표지

(2) 문장 접속 표현의 범위와 의미 범주

다음으로, 본 연구의 연구 문제와 관련하여 문장 접속 표현의 범위를 설정함으로써 목록을 체계적으로 구체화하고, 이들 문장 접속 표현의 의미 범주를 밝히는 작업이 필요하다. 이와 관련하여 특히 주목될 만한 논의로는 외국어로서의 한국어교육의 관점에서 문장 접속 표현을 다룬 선행 연구들이 있다. 이들 연구에서는 실제 문어·구어 의사소통에서 표현 자원으로서 쓰이는 문장 접속 표현에 초점화하고, 이러한 문장 접속 표현의 목록을 구체화하고자 하였다. 특히 본 연구에서는 가급적 학습자들의 문장 접속 표현과 관련한 어휘문법 선택 조정의 경향을 폭넓게 확인하고자 하므로, 한국어교육 관점에서 이루어진 연구들의 경우 ‘접속 부사’ 등에 초점을 맞춘 연구들에 비해 문장 접속 표현의 범위를 넓게 설정하는 경향이 있다는 점도 중요하게 고려하였다. 이들 연구에서 제시한 문장 접속 표현의 목록은 본 연구에 있어 중요한 실질적 참조점을

128) Halliday & Hasan(1976:226)에서는 접속사(conjunction)가 텍스트 내 응집력을 독자적으로 생성하지 않으며 텍스트의 다른 구성 요소를 전제로 하여 간접적으로 응집력을 형성한다고 설명하였다. 이는 다른 요소들 간 의미적 응집성을 전제로서 논의와, 접속의 언어적 기제들은 접속 관계를 이루는 단위들 간의 의미적 연계를 명시화한 것에 불과하다는 이은희(2000:98)의 논의를 함께 참고할 수 있다.

129) 한희정(2017:19)에서는 “선·후행 언어 구성 요소를 연결시키는 동시에 상호 결속성 및 응집성을 갖도록 하는 문법적 기능”으로서 ‘접속’을 정의하였다.

제공한다. 다만, 선행 연구마다 제시된 문장 접속 표현의 목록에는 다소 차이가 존재하므로, 이를 검토하는 작업이 선행되어야 한다. 이에 본 연구는 문장 접속 표현의 목록을 폭넓게 제시한 주요 선행 연구들을 중심으로, 각 연구에서 제시된 구체적인 목록들을 검토하고 활용하고자 한다. 주요 선행 연구들과 해당 연구들에서 제시된 문장 접속 표현의 구체적인 목록은 다음과 같다.

<표 III-9> 선행 연구별 제시된 문장 접속 표현 목록

구분	문장 접속 표현 목록
사와다 히로유키(2004)	게다가, 곧, 그래도, 그래서, 그래야, 그러기에, ... (34개)
한송화(2013)	그러나, 그리고, 그런데, 따라서, 그래서, 또, 하지만, ... (54개)
류선숙(2017)	단, 따라서, 또, 또는, 또한, 즉, 이리하여, 하기야, 하물며, ... (25개)
한희정(2017)	가령, 거기다가, 게다가, 어쨌든, 여하튼, 고로, 곧, ... (70개)
전이수(2023)	특히, 강조하자면, 다시 말하면, 종합해보면, 결론적으로, ... (73개)

본 연구는 선행 연구에서 제시된 문장 접속 표현 전체를 일차적으로 분석 대상 목록에 포함한 뒤, 다음의 몇 가지 기준을 적용하여 목록을 정교화하였다. 이를 위해 먼저 선행 연구 검토를 통해 도출된 두 가지 주요 논점에 대해 숙고하였다. 표를 통해 확인할 수 있듯이, 각 연구에서 제시한 문장 접속 표현의 수는 상당한 차이를 보인다. 이러한 차이는 주로 다음 두 가지 요인에서 기인한 것으로 분석된다.

첫째, 연구자들마다 구 단위의 표현을 문장 접속 표현의 범주에 포함할 것인지, 포함한다면 구체적으로 어떤 표현까지 포함할 것인지에 대한 판단 기준이 상이하였다. 일부 연구는 구 단위 표현을 포괄적으로 다루는 반면, 다른 연구는 이를 제외하는 경향을 보였다. 둘째, ‘황차’와 같이 실제 의사소통 상황에

서 사용 빈도가 극히 낮은 표현들을 목록에 포함할지 여부에 대한 연구자 간 판단이 일치하지 않았다는 점이다. 일부 연구는 빈도가 낮더라도 개념적으로 유의미하다고 판단하여 포함하였으나, 다른 연구는 실질적 사용성을 중시하여 제외하는 경향을 보이는 것을 확인할 수 있었다. 이러한 두 가지 논점에 대한 검토를 바탕으로, 본 연구는 선행 연구에서 제시된 문장 접속 표현 목록을 분석하고 이를 정교화하여 연구의 목적에 부합하는 최적의 목록을 구성하고자 하였다.

우선 본 연구에서는 문장 접속 표현을 구 단위 표현을 포함하는 포괄적인 개념으로 정의하였으며, 이에 따라 구 단위 표현들도 문장 접속 표현에 포함하였다. 또한 선행 연구들에서 제시된 구 단위 표현과 실제 사용 빈도가 낮은 것으로 예상되는 표현 역시 배제하지 않고 모두 분석 대상으로 포함하였다. 이는 본 연구의 목적이 학습자가 수행한 어휘문법 선택 조정 결과의 기술적 양상을 관찰하는 데 있는 만큼, 특정 문장 접속 표현을 사전적으로 배제하는 방식을 가급적 지양하는 것이 연구의 취지에 더 적합하다고 판단했기 때문이다.

이러한 접근은 연구의 객관성을 유지하면서도, 학습자가 실제로 수행하는 어휘문법 선택 조정의 양상을 최대한 포괄적으로 관찰하고자 하는 데 그 목적이 있다. 이를 통해 학습자의 선택과 조정 과정을 보다 충실히 분석하고, 어휘문법 선택 조정의 전반적인 경향과 특징을 명확히 드러내고자 하였다. 다만 본 연구에서는 앞서 언급한 것처럼 문두에 오는 문장 접속 표현만 분석 대상에 포함하므로, 문두에 오지 않는 ‘및’은 제외하였다.

이상의 논의를 바탕으로, 본 연구에서 분석 대상으로 선정한 문장 접속 표현은 다음 128개이다.

<표 III-10> 분석 대상 문장 접속 표현

연번	문장 접속 표현	연번	문장 접속 표현	연번	문장 접속 표현
1	가령	44	그치만	87	이 외에도
2	간단히 말하자면	45	근데	88	이 중에서도
3	강조하자면	46	끝으로	89	이러므로
4	거기다가	47	내지	90	이러하여

5	게다가	48	다만	91	이러한
6	결국	49	다시 말하면	92	이런
7	결론적으로	50	다시 말해	93	이렇게
8	고로	51	다음으로	94	이로 인해
9	곧	52	단	95	이른바
10	그 다음으로	53	더구나	96	이를 위해서
11	그 대신에	54	더군다나	97	이들테면
12	그 예로는	55	더더군다나	98	이리하여
13	그 외에도	56	더욱이	99	이뿐 아니라
14	그니까	57	도리어	100	이상으로
15	그래도	58	따라서	101	이야말로
16	그래서	59	때문에	102	이와 같이
17	그래야	60	또	103	이처럼
18	그러기에	61	또 다른 하나는	104	일테면
19	그러나	62	또는	105	종합해 보면
20	그러니	63	또한	106	좌우간
21	그러니까	64	마지막으로	107	좌우지간
22	그러다가	65	만일	108	즉
23	그러면	66	먼저	109	특히
24	그러면서	67	무엇보다도	110	하기는
25	그러므로	68	바꾸어 말하면	111	하기야
26	그러자	69	반면에	112	하긴
27	그러하여	70	심지어	113	하마터면
28	그러한	71	아무튼	114	하물며
29	그러한즉	72	암튼	115	하여간
30	그런고로	73	어쨌건	116	하여간에

31	그런데	74	어쨌든	117	하여튼
32	그럼	75	여하튼	118	하여튼지
33	그럼에도	76	연이나	119	하지만
34	그럼에도 불구하고	77	예를 들면	120	한데
35	그렇게	78	예를 들어	121	한마디로
36	그렇기 때문에	79	예컨대	122	한편
37	그렇지만	80	오히려	123	항차
38	그로 인해	81	왜냐하면	124	행여
39	그리고	82	외려	125	행어나
40	그리하여	83	요약하면	126	혹시
41	그뿐 아니라	84	요컨대	127	혹은
42	그중에서도	85	우선	128	황차
43	그처럼	86	이 다음으로		

다음으로, 이들 문장 접속 표현을 분류하기 위한 의미 범주를 명확히 밝힐 필요가 있다. 이를 위해, 문장 접속 표현을 분류하기 위해 다음과 같은 의미 범주들을 제시한 선행 연구들을 참고할 수 있다.

<표 III-11> 선행 연구별 제시된 문장 접속 표현의 의미 범주

구분	의미 범주와 사례
이연정(2009)	- 나열 또는 부가(그리고, 우선, 먼저, 첫째/둘째/셋째, 다음으로, 마지막으로, 다시 말해, ...) - 전환(그런데, 하지만, 그렇지만, 그러나, ...) - 인과(그래서, 왜냐하면, 따라서, 결국, 그러므로, ...) - 예시(예컨대, 예를 들면, 대표적인 것으로, ...) - 비교 또는 대조(오히려, 반면, 특별히, 드디어, ...) - 가정(만일, 만약, 아무리 ~라도) - 핵심 또는 강조(특히, 무엇보다도, 반드시, 드디어, ...) - 지시(다음, 마찬가지로, 이, 그, 전자, 후자, 앞서 언급한, ...)

한송화(2013) 130)	- 나열 관계(그리고, 또, 더구나, 하물며, 즉, 또한, ...) - 인과 관계(그래서, 그러니까, 그러므로, 그리하여, 그러니, 그런즉, 따라서, 고로, ...) - 조건 관계(그러면, 그렇거든, 그래야) - 대립 관계(그러나, 그렇지만, 하지만, 하나, 그래도, 그렇되, 그럴지라도, 그런데, ...)
한송화(2016)	- 순접(그리고, 더구나, 게다가, 더욱이, 아울러, ...) - 역접(그러나, 하지만, 반면에, 도리어, ...) - 전환(그런데, 다만, 바꿔 말하면, 다른 한편, ...) - 인과(왜냐하면, 때문에, 그래서, 그러므로, 따라서, ...) - 보완(예를 들면, 일례로, 즉, 왜냐하면, 사실상, 구체적으로, ...) - 종결(마지막으로, 결국, 끝으로, 결론적으로, ...)
이진현 외(2024)	- 등위/부가(가령, 게다가, 그리고, 더구나, 더욱이, 또, 또한, 소위, 아울러, 예컨대, 이른바, 이를테면, 즉, 하물며, ...) - 이유/설명(그래서, 그러니, 그러니까, 그러므로, 그리하여, 따라서, 왜냐하면, 이리하여, ...) - 조건(그러면, 그럼, 다만, 단, 단지, ...) - 대립(그래도, 그러나, 그런데, 그럼에도, 그렇지만, 그치만, 근데, 반면, 하지만, 한편, 허나, ...)

문장 접속 표현의 의미 범주와 관련된 선행 연구들을 검토한 결과, 대체로 분류의 거시적 구조는 유사한 경향을 보이는 반면, 세부적인 분류 기준의 설정과 관련해서는 연구자마다 상이한 관점을 적용하였음을 확인할 수 있었다. 예컨대, 한송화(2016)는 ‘그리고, 더구나, 게다가’ 등을 포함하는 ‘순접’과 ‘예를 들면, 일례로’ 등을 포함하는 ‘보완’을 독립적으로 설정하여 구분하였으나, 이

130) 한송화(2013)의 분류는 문장 연결 문장부사를 문장부사의 논리적 관계에 따라 분류한 최현배(1937/1983)의 논의를 따른 것이다. 한송화(2013:145)에서는 단어 연결 문장부사 ‘및, 또는, 곧, 혹은’과 함께 문장 연결 문장부사의 의미 범주를 제시하였는데, 여기서는 본 연구에서 관심을 갖는 문장 접속 표현의 의미 범주와 관련된 문장 연결 문장부사의 의미 범주만을 제시하였다.

진현 외(2024)는 이들 표현을 하나의 범주로 묶어 ‘등위/부가’로 제시하였다. 이는 연구자들이 ‘얼마나 상세하게 분류할 것인가’라는 문제를 다루는 과정에서 차별적인 접근 방식을 취한 결과로 이해된다. 이와 관련하여 이연정(2009) 및 한송화(2016)는 상대적으로 세분화된 분류를 지향한 반면, 한송화(2013) 및 이진현 외(2024)는 포괄적인 분류 체계를 채택한 것을 확인할 수 있다.

본 연구는 이러한 논의에 기반하여, 문장 접속 표현의 의미 범주의 거시적 설정과 관련해서는 비교적 포괄적인 분류를 지향한 한송화(2013) 및 이진현 외(2024)의 논의를 참고하였다. 특히, 의미 범주명은 이진현 외(2024)에서 제시한 명칭을 준용하였으며, 이에 따라 문장 접속 표현을 ‘등위/부가 문장 접속 표현’, ‘이유/설명 문장 접속 표현’, ‘조건 문장 접속 표현’, ‘대립 문장 접속 표현’이라는 네 가지 의미 범주로 일차적으로 구분하였다.

한편, 문장 접속 표현 의미 범주의 세부 분류와 관련하여 기존 연구에서 독립적으로 제안된 ‘지시’(이연정, 2009)나 ‘종결’(한송화, 2016) 등의 범주를 검토할 필요성도 제기된다. 이는 본 연구에서 분석 대상으로 삼은 128개의 문장 접속 표현 중 일부가 앞서 제시한 네 가지 범주(‘등위/부가’, ‘이유/설명’, ‘조건’, ‘대립’)에 명확히 포함되기 어려운 사례를 포함하고 있음을 고려할 때 더욱 중요하다. 예컨대, ‘한 마디로’나 ‘종합하자면’과 같은 표현은 ‘이유/설명’ 범주에 포함시킬 수 있겠으나, 이러한 분류는 기준의 일관성을 저해하거나 다소 인위적인 분류로 해석될 소지가 있다. 이에 따라 한송화(2016)에서 제시한 ‘종결’과 같은 새로운 의미 범주를 설정하여 이들 표현을 분류하는 것도 하나의 대안이 될 수 있다.

그러나 본 연구에서 학습자들의 어휘문법 선택 조정 결과를 분석한 결과, 네 가지 의미 범주에 포함되지 않는 문장 접속 표현에 대한 어휘문법 선택 조정은 학습자의 어휘문법 선택 조정 결과에 대한 분석 과정에서 두드러지게 나타나지 않았다. 이에 본 연구는 앞서 제시한 네 가지 의미 범주를 유지하며, 추가적인 범주를 설정하지 않는 방향을 채택하였다. 이는 본 연구의 주요 목적이 학습자가 사용하는 모든 문장 접속 표현을 포괄적으로 분석하는 데 있는 것이 아니라, 문장 접속 표현에 초점을 맞추어 학습자가 수행한 어휘문법 선택 조정 결과에서 드러나는 주요한 특징적 양상을 규명하는 데 있음을 반영한 것이다.

이러한 논의를 바탕으로 본 연구에서는 문장 접속 표현을 ‘등위/부가 문장 접속 표현’, ‘이유/설명 문장 접속 표현’, ‘조건 문장 접속 표현’, ‘대립 문장 접속 표현’으로 분류하고 이를 바탕으로 학습자들이 문장 접속 표현에 대해 수행한 어휘문법 선택 조정의 결과를 분석하였다.

<표 III-12> 문장 접속 표현의 의미 범주별 분류

의미 범주	사례
등위/접속 문장 접속 표현	- 그리고, 또한, 또 다른 하나는, 그뿐 아니라, ...
이유/설명 문장 접속 표현	- 그래서, 그러기에, 그러니까, 이로 인해, ...
조건 문장 접속 표현	- 그러면, 행여, 다만, 가령, 혹시, ...
대립 문장 접속 표현	- 그러나, 하지만, 그럼에도 불구하고, 반면에, ...

이와 같이 문장 접속 표현을 의미 범주별로 분류하는 것과 관련하여, 하영우(2015:111)에서 언급한 바와 같이 동일한 문장 접속 표현도 사용역 등에 따라 다양한 의미 기능을 나타낼 수 있다는 점에 대해 고찰해야 할 필요가 있다. 다만 본 연구에서는 계량적 접근을 통해 문장 접속 표현에 대한 어휘문법 선택 조정 결과를 분석하고자 하는바, 문장 접속 표현이 지닌 원형적 의미에 주목하여 의미 범주별 분류를 시도하였다.

3.2. 문장 접속 표현 선택 조정의 결과

본 연구에서는 학습자들의 어휘문법 선택 조정 양상을 체계적으로 관찰하기 위해, 초고 작성 후 두 차례의 수정 기회를 제공하는 어휘문법 선택 조정 활동을 설계하였다. 이를 바탕으로 학습자들이 문장 접속 표현과 관련하여 표

현 결정을 변경한 과정을 총 두 번에 걸쳐 관찰할 수 있는 환경을 조성하였다. 그러나 수집된 연구 자료를 분석한 결과, 문장 접속 표현과 관련하여 동일한 지점에서 두 차례에 걸쳐 표현 결정 변경을 실행한 사례는 ‘그치만 → 하지만 → 그러나’의 단 한 건만 관찰이 되었다. 따라서 여기서는 학습자의 표현 결정 변경 사례를 1차 수정과 2차 수정으로 구분하여 분석하지 않고, 초고 작성 단계에서 구성된 ‘최초 표현’과 어휘문법 선택 조정을 거쳐 구성된 ‘대체 표현’을 통해 논의하고자 한다.

학습자들이 최초 선택한 문장 접속 표현의 항목은 총 48개로 나타났으며, 이들의 전체 사용 빈도는 363회로 집계되었다. 학습자들이 최초 선택한 문장 접속 표현 중 사용 빈도가 3회 이상인 상위 21개의 항목을 빈도 순에 따라 다음과 같이 살펴볼 수 있다.

<표 III-13> 최초 선택된 문장 접속 표현(사용 빈도 상위 21개 항목)

빈도 순위	문장 접속 표현	빈도	빈도 순위	문장 접속 표현	빈도
1	하지만	68	11	우선	8
2	그리고	38	12	그래서	7
3	또한	37	13	그런데	6
4	그러나	34	13	이처럼	6
5	따라서	27	15	그러면	5
6	이러한	27	15	또	5
7	왜냐하면	15	17	반면에	4
8	예를 들어	10	18	먼저	3
8	그렇기 때문에	10	18	오히려	3
10	그러므로	9	18	예를 들면	3
			18	또는	3

가장 사용 빈도가 높은 ‘하지만’의 경우 총 68회가 사용되었었는데, 이는 전체 사용 빈도의 약 19%에 달하는 수치이다. ‘어쨌든’, ‘근데’와 같이 사용 빈도가 1회인 문장 접속 표현도 17개에 달했다. 이와 같이, 학습자들이 최초 선택

한 문장 접속 표현의 사용 빈도는 모든 문장 접속 표현에 고르게 편재해 있는 대신, 일부 문장 접속 표현에 편중되어 있는 것을 확인할 수 있었다.

이후 학습자들은 어휘문법 선택 조정 활동을 수행하며 기존 문장 접속 표현을 그대로 유지하거나 다른 것으로 대체하기도 하였다. 또한, 기존에는 문면에 문장 접속 표현이 표면화되지 않았던 지점에 문장 접속 표현이 새롭게 표면화되기도 하였고, 반대로 문장 접속 표현이 표면화되었던 지점에서 문장 접속 표현이 삭제된 경우도 볼 수 있었다. 조정 결과, 문장 접속 표현은 총 51개 항목으로 늘어났으며, 이들의 총 사용 빈도는 416회로 집계되었다. 학습자들이 조정 결과 선택한 문장 접속 표현 중 사용 빈도가 3회 이상인 상위 24개의 항목을 빈도 순에 따라 다음과 같이 살펴볼 수 있다.

<표 III-14> 조정 결과 선택된 문장 접속 표현(사용 빈도 상위 24개 항목)

빈도 순위	문장 접속 표현	빈도	빈도 순위	문장 접속 표현	빈도
1	하지만	80	13	이처럼	8
2	또한	58	14	또	5
3	그리고	46	14	그러면	5
4	그러나	44	16	오히려	3
5	이러한	30	16	또는	3
6	따라서	26	16	그렇기에	3
7	왜냐하면	17	16	예를 들면	3
8	그러므로	15	16	반면에	3
9	그렇기 때문에	14	16	먼저	3
10	그래서	12	16	다음으로	3
10	그런데	12	16	결국	3
12	우선	11	16	고로	3

본 연구는 어휘문법 선택 조정에 관심을 두는바, ‘결과로서 무엇이 선택되었는가’보다 중요한 것은 ‘무엇이’ 조정되어 ‘무엇으로’ 대체되었는가이다.¹³¹⁾ 이

131) 여기서는 분석의 대상을 ‘학습자들의 인식이 표현 자원으로서의 문장 접속 표현에 초

에 문장 접속 표현에 대한 어휘문법 선택 조정의 결과를 ‘최초 표현’과 ‘대체 표현’ 간 관계를 통해 구조적으로 살펴볼 필요가 있다. 여기서는 의미 범주별 문장 접속 표현 조정의 결과를 살펴 보고, 절 복합 수준에서의 어휘문법 선택 조정과 연계되는 문장 접속 표현에 대한 어휘문법 선택 조정의 양상을 살펴보고자 한다.

(1) 의미 범주별 문장 접속 표현 조정의 결과

학습자들의 문장 접속 표현에 대한 어휘문법 선택 조정은 문장 접속 표현이 지닌 의미를 중심으로 이루어지는 것을 확인할 수 있었다. 구체적으로, 학습자들의 문장 접속 표현에 대한 표현 결정의 변경은 대부분 같은 의미 범주 내에 속한 문장 접속 표현들 간에 이루어졌으며, 예컨대 ‘그리고’가 ‘왜냐하면’으로 바뀌는 것과 같이 다른 의미 범주에 속하는 문장 접속 표현으로 표현 결정 변경이 이루어지는 경우는 매우 드물게 발견되었다.¹³²⁾ 이에 본 연구에서는 의미 범주별로 문장 접속 표현에 대한 어휘문법 선택 조정의 결과를 살펴보고자 한다.

본격적으로 의미 범주별 문장 접속 표현 조정의 결과를 살펴보기에 앞서 논의해야 할 점은, 어휘문법 선택 조정을 통해 문면에 문장 접속 표현이 표면화되지 않았던 지점에 새로운 문장 접속 표현이 추가되었거나, 반대로 표면화되어 있던 문장 접속 표현이 삭제된 경우를 어떻게 분석할 것인가에 관한 문제이다. 이와 관련하여 유념해야 할 점은, 여기서 사용하는 ‘추가’와 ‘삭제’라는 표현이 문면에 구체화된 표현 층위를 설명하는 진술이라는 점이다. 이를 학습자의 내적 어휘문법 선택 조정 관점에서 논의할 경우, ‘선택하지 않음’ 역시 하나의 선택 항목으로 간주될 수 있음을 염두에 둘 필요가 있다. Halliday(2013:26)에 따르면 선택은 체계 내에서 반드시 특정 항목을 선택해야

접화되어 있는 경우’로 제한하므로, 학습자들이 글의 명제 내용을 변경한 경우는 분석 대상에 포함하지 않았다. 또한 절 복합과 연계되는 문장 접속 표현에 대한 조정은 이어지는 ‘3.2.(2) 절 복합과 연계되는 문장 접속 표현 조정의 결과’에서 다루므로, 절 복합과 연계하여 문장 접속 표현에 대해 수행된 조정 또한 여기서의 분석에 대상에 포함하지 않았다.

132) 이와 같은 드문 사례들 중 대부분은 학습자들이 글을 수정하는 과정에서 문장의 명제 내용 자체를 수정한 경우로 확인되었다. 앞서 논의한 바와 같이, 본 연구에서는 문장 접속 표현에 대한 어휘문법 선택 조정 결과를 분석함에 있어 학습자들이 명제 내용을 수정한 사례는 분석 대상에서 제외하였다. 이에 따라, 해당 사례들은 본 연구의 분석 대상에서 제외되었음을 밝힌다.

하는 의무적 선택과, 선택하지 않을 자유를 허용하는 비의무적 선택으로 구분될 수 있다. 예를 들어, 특정 절의 극성(polarity)에 대한 선택은 ‘긍정’이나 ‘부정’을 필수적으로 선택해야 하는 의무적 선택의 사례이다. 반면, 본 연구에서 다루고 있는 문장 접속 표현에 대한 선택은 ‘선택하지 않음’을 허용하는 비의무적 선택으로 볼 수 있다.

이러한 논의에 따르면, ‘선택하지 않음’ 또한 필자의 표현 의도를 반영하는 선택의 한 방식으로 간주될 수 있다. 예를 들어, 어휘문법 선택 조정을 통해 문면에 문장 접속 표현이 표면화되지 않았던 지점에 ‘그리고’라는 문장 접속 표현이 새롭게 추가된 사례는, 초기에는 ‘선택하지 않음’이라는 표현 결정이 이루어졌으나 이후 조정을 통해 ‘그리고’를 선택하는 표현 결정으로 전환된 결과로 이해될 수 있다. 이러한 논의를 바탕으로 의식적인 어휘문법 선택 조정을 거쳐 표현 결정이 변경된 사례들을 문장 접속 표현의 의미 범주별로 다음과 같이 살펴볼 수 있다.

① 등위/부가 문장 접속 표현 조정 결과

먼저 등위/부가 문장 접속 표현과 관련하여, 어휘문법 선택 조정을 거쳐 표현 결정이 변경된 패턴은 빈도 순위에 따라 다음과 같이 내림차순으로 정리하여 제시할 수 있다.

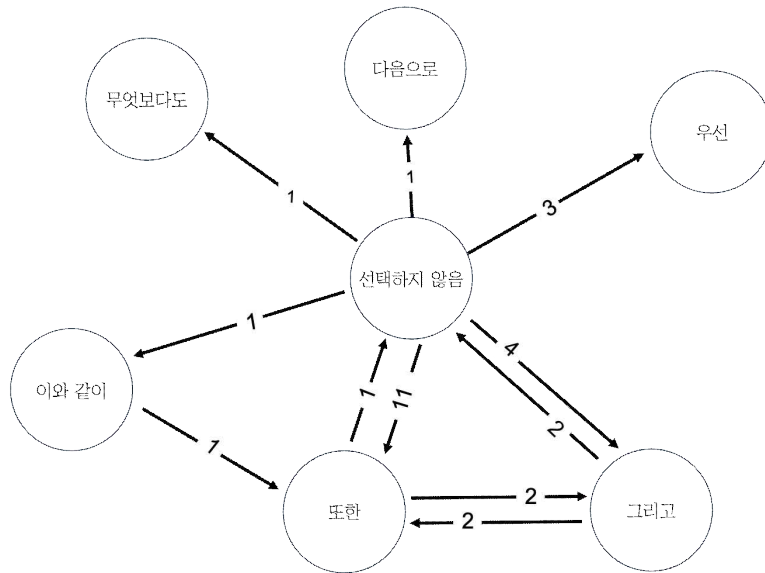
<표 III-15> 등위/부가 문장 접속 표현 조정 결과

빈도 순위	조정을 거쳐 표현 결정이 변경된 패턴	빈도
1	선택하지 않음 → 또한	11
2	선택하지 않음 → 그리고	4
3	선택하지 않음 → 우선	3
4	그리고 → 선택하지 않음	2
4	그리고 → 또한	2
4	또한 → 그리고	2
7	선택하지 않음 → 다음으로	1

7	또한 → 선택하지 않음	1
7	이와 같이 → 또한	1
7	선택하지 않음 → 무엇보다도	1
7	선택하지 않음 → 다음으로	1

위 표에서 확인할 수 있듯이, 등위/부가 문장 접속 표현에 대한 어휘문법 선택 조정은 주로 최초 표현 선택 과정에서 선택되지 않았던 지점에 대해 ‘또한’, ‘그리고’와 같은 문장 접속 표현들이 새롭게 선택되는 방향으로 이루어졌다. 학습자들이 등위/부가 문장 접속 표현에 대한 어휘문법 선택 조정의 과정에서 활용한 표현 자원은 ‘또한’, ‘그리고’, ‘우선’, ‘다음으로’, ‘이와 같이’, ‘무엇보다도’의 총 6개로 나타났다. 이러한 6개의 표현 자원들을 노드(node)로, 어휘문법 선택 조정 과정에서의 표현 결정 변경의 방향은 노드 간의 방향성을 나타내는 엣지(edge)로 표현함으로써 등위/부가 문장 접속 표현에 대한 어휘문법 선택 조정의 패턴을 다음과 같이 시각화하여 제시할 수 있다.¹³³⁾

133) 이는 노드 간의 엣지(edge) 방향성을 표시하되, 순환(cycle)을 배제한 유향 비순환 그래프(directed acyclic graph)로 구성된 것이다. 이때 노드는 그래프의 정점으로, 의미를 지닌 데이터 단위 또는 개체를 나타내며, 엣지는 노드들 간의 연결선을 의미하며 관계와 방향성을 표현한다. 순환은 특정 노드에서 시작하여 엣지를 따라 이동한 후 다시 출발 노드로 돌아오는 경로를 뜻한다. 본 연구는 문장 접속 표현의 어휘문법 선택 조정을 ‘결과’가 아닌 ‘과정’에 초점을 두어 고찰하고자 하였으며, 이와 같은 순환 또한 조정의 과정으로 간주될 수 있음을 논의의 전제로 삼는다. 예를 들어, 최초로 ‘하지만’을 선택한 학습자가 이후 다른 문장 접속 표현을 의식적으로 탐색하였으나 결국 표현 결정을 변경하지 않고 ‘하지만’을 유지한 사례를 바탕으로 ‘하지만 → 하지만’이라는 패턴을 설정할 수 있다. 그러나 이러한 의식적 탐색 과정을 거쳐 원래 노드로 돌아온 사례와, 어휘문법 선택 조정 자체를 수행하지 않은 사례를 명확히 구분하는 데 한계가 있음을 고려하였다. 이에 본 연구에서는 비순환 그래프의 형식으로 표현 결정을 변경한 패턴만을 시각적으로 제시하였다.



[그림 III-8] 등위/부가 문장 접속 표현 조정 결과에 대한 유향 그래프

위 그래프를 통해 등위/부가 문장 접속 표현들 간의 어휘문법 선택 조정은 주로 ‘또한’과 ‘그리고’ 사이에서 이루어진 것을 확인할 수 있다. 앞서 ‘또한’과 ‘그리고’는 문장 접속 표현의 전체 사용 빈도 중 각각 2위(48회)와 4위(40회)를 보인 것을 확인하였는데, 이들은 어휘문법 선택 조정 과정에서도 다른 등위/부가 문장 접속 표현에 비해 학습자들에게 선호되는 모습을 보였다. 이와 더불어 주목할 수 있는 것은, 의식적인 어휘문법 선택 조정을 통해 문장 접속 표현이 새롭게 문면에 추가된 21회의 사례 중 ‘또한’과 관련한 사례가 11회를 차지하였다는 점이다. 이는 학습자들이 의식적으로 등위/부가 문장 접속 표현과 관련한 표현 자원을 탐색하는 상황에서 ‘또한’이 가장 많이 선호되었음을 보여 준다. 아울러, 어휘문법 선택 조정을 통해 ‘우선’, ‘무엇보다도’, ‘다음으로’ 등의 표현이 새롭게 선택되었음을 확인할 수 있는데, 이는 학습자들이 등위/부가 문장 접속 표현에 대해 수행한 어휘문법 선택 조정이 ‘표현의 다양화’를 지향하여 수행되었음을 보여 주는 결과로 해석될 수 있다.

② 이유/설명 문장 접속 표현 조정 결과

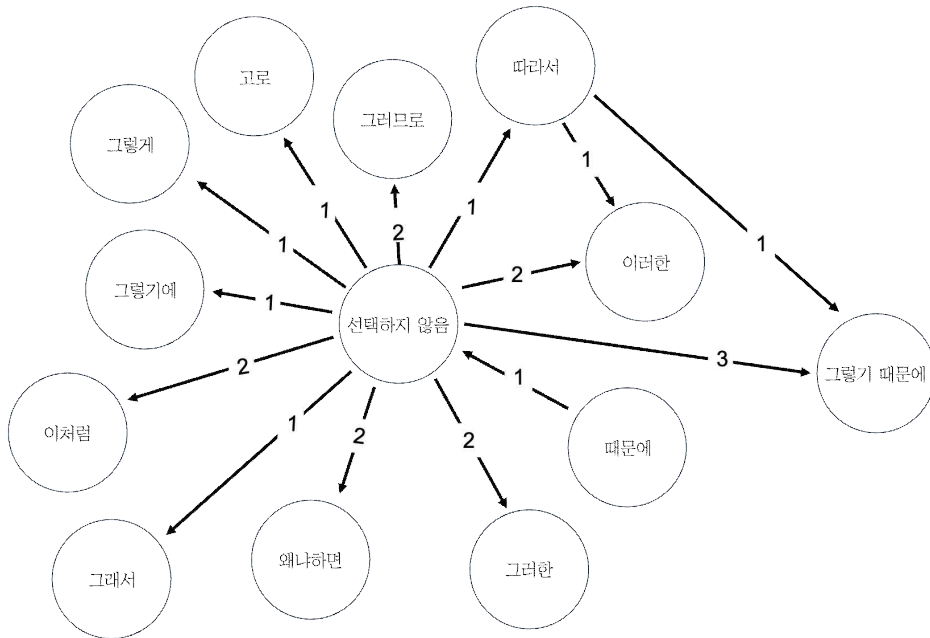
이유/설명 문장 접속 표현과 관련, 어휘문법 선택 조정을 거쳐 표현 결정이 변경된 패턴은 빈도 순위에 따라 다음과 같이 내림차순으로 제시할 수 있다.

<표 III-16> 이유/설명 문장 접속 표현 조정 결과

빈도 순위	조정을 거쳐 표현 결정이 변경된 패턴	빈도
1	선택하지 않음 → 그렇기 때문에	3
2	선택하지 않음 → 그러므로	2
2	선택하지 않음 → 이처럼	2
2	선택하지 않음 → 왜냐하면	2
2	선택하지 않음 → 그러한	2
2	선택하지 않음 → 이러한	2
7	때문에 → 선택하지 않음	1
7	선택하지 않음 → 그렇기에	1
7	따라서 → 이러한	1
7	선택하지 않음 → 고로	1
7	선택하지 않음 → 따라서	1
7	선택하지 않음 → 그렇게	1
7	선택하지 않음 → 그래서	1
7	따라서 → 그렇기 때문에	1

이유/설명 문장 접속 표현에 대한 어휘문법 선택 조정은 주로 최초 표현 선택 과정에서 선택되지 않았던 문장 접속 표현들이 새롭게 선택되는 방향으로 이루어졌다. 반면 최초 표현 선택 과정에서 선택되었던 이유/설명 문장 접속 표현이 문장의 표면에서 삭제되는 방향으로 이루어진 어휘문법 선택 조정은 단 1회만 관찰된다는 것도 특징적이다. 학습자들이 이유/설명 문장 접속 표현에 대한 어휘문법 선택 조정의 과정에서 활용한 표현 자원은 ‘그렇기 때문에’,

‘그러므로’, ‘이처럼’, ‘왜냐하면’, ‘그러한’, ‘이러한’, ‘때문에’, ‘그렇기에’, ‘고로’, ‘따라서’, ‘그렇게’, ‘그래서’의 총 12개로 나타났다. 이러한 12개의 표현 자원을 노드로 표현하여 이유/설명 문장 접속 표현에 대한 어휘문법 선택 조정의 패턴을 다음과 같이 시각화하여 제시할 수 있다.



[그림 III-9] 이유/설명 문장 접속 표현 조정 결과에 대한 유형 그래프

위 그래프는 이유/설명 문장 접속 표현에 대한 어휘문법 선택 조정이, 최초 표현 선택 과정에서 선택되지 않았던 문장 접속 표현들이 새롭게 선택되는 방향으로 주로 이루어졌음을 보다 명확히 보여 준다. 이와 관련하여 특히 주목할 점은, 이유/설명 문장 접속 표현에 대한 어휘문법 선택 조정의 과정에서 학습자들이 상대적으로 다양한 이유/설명 문장 접속 표현에 대한 표현 자원들을 탐색하는 양상을 보였다는 것이다.

앞서 살펴본 등위/부가 문장 접속 표현과 관련한 어휘문법 선택 조정 결과에서는 ‘선택하지 않음’을 출발점으로 한 변경 패턴 중 ‘선택하지 않음 → 또한’이라는 단일 패턴이 전체 변경 패턴의 과반을 차지한 바 있다. 반면 이유/설명 문장 접속 표현과 관련된 어휘문법 선택 조정 결과에서는, ‘선택하지 않

음’을 출발점으로 한 변경 패턴이 훨씬 다양하게 나타났다. 최초 표현 선택 과정에서는 ‘따라서’와 ‘이러한’이 각각 27회, ‘왜냐하면’이 15회, ‘그렇기 때문에’가 10회 출현하는 등 이유/설명 문장 접속 표현의 빈도가 표현별로 큰 차이를 보였다. 그러나 어휘문법 선택 조정 과정에서는 ‘그래서’, ‘고로’, ‘그렇기에’ 등 다양한 이유/설명 문장 접속 표현의 표현 자원들이 고르게 탐색되는 경향이 관찰되었다. 특히, 최초 어휘문법 선택 과정에서 이유/설명 문장 접속 표현 중 가장 많이 선호되었던 ‘따라서’는 어휘문법 선택 조정을 거친 후 오히려 출현 빈도가 27회에서 26회로 줄어든 점도 주목할 만하다. 이러한 결과는 이유/설명 문장 접속 표현과 관련한 어휘문법 선택 조정 과정에서 특정 문장 접속 표현이 두드러지게 선호되기보다는, 다양한 문장 접속 표현이 고르게 선택되는 경향을 보여 준다.

③ 조건 문장 접속 표현 조정 결과

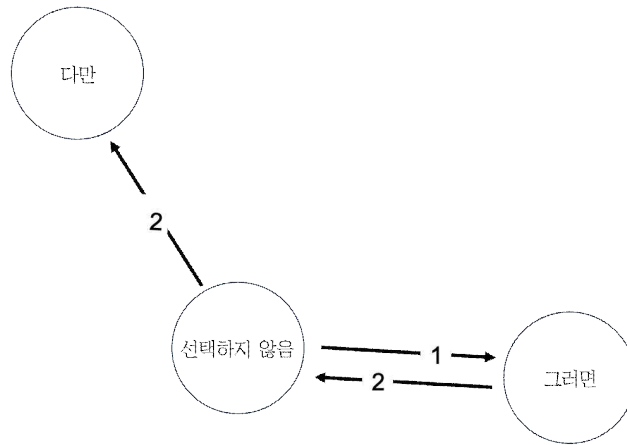
조건 문장 접속 표현과 관련, 어휘문법 선택 조정을 거쳐 표현 결정이 변경된 패턴은 빈도 순위에 따라 다음과 같이 내림차순으로 살펴볼 수 있다.

<표 III-17> 조건 문장 접속 표현 조정 결과

빈도 순위	조정을 거쳐 표현 결정이 변경된 패턴	빈도
1	선택하지 않음 → 그러면	2
1	선택하지 않음 → 다만	2
3	그러면 → 선택하지 않음	1

조건 문장 접속 표현에 대한 어휘문법 선택 조정은 전체적으로 5회에 불과하여 매우 제한적으로 관찰되었다. 이러한 결과는 ‘그러면’, ‘다만’, ‘가령’ 등 조건 문장 접속 표현이 최초 표현 선택 과정에서부터 학습자들에 의해 매우 적게 선택된 경향과 연관지어 해석할 수 있다. 학습자들이 조건 문장 접속 표현에 대한 어휘문법 선택 조정의 과정에서 활용한 표현 자원은 ‘그러면’, ‘다만’의 2개로 나타났다. 이러한 2개의 표현 자원을 노드로 표현하여 조건 문장 접속

표현에 대한 어휘문법 선택 조정의 패턴을 다음과 같이 시각화하여 제시할 수 있다.



[그림 III-10] 조건 문장 접속 표현 조정 결과에 대한 유형 그래프

조건 문장 접속 표현과 관련한 어휘문법 선택 조정 사례 중 특히 주목되는 지점은, 전체 5건 중 4건이 최초 표현 선택 과정에서 문장 접속 표현이 선택되지 않았던 지점에 조건 문장 접속 표현이 새롭게 선택되는 방향으로 이루어졌다는 점이다. 이는 학습자들이 조건 문장 접속 표현의 선택을 일반적으로 선호하지는 않지만, 의식적인 어휘문법 선택 조정 과정에서는 그 필요성을 인식하고 활용하기도 한다는 점을 시사한다. 특히 최초 어휘문법 선택 과정에서는 전혀 선택되지 않았던 ‘다만’이 어휘문법 선택 조정을 거친 후 수정된 글에서 2회 등장한 점은 이러한 경향을 뒷받침하는 사례로 해석될 수 있다.

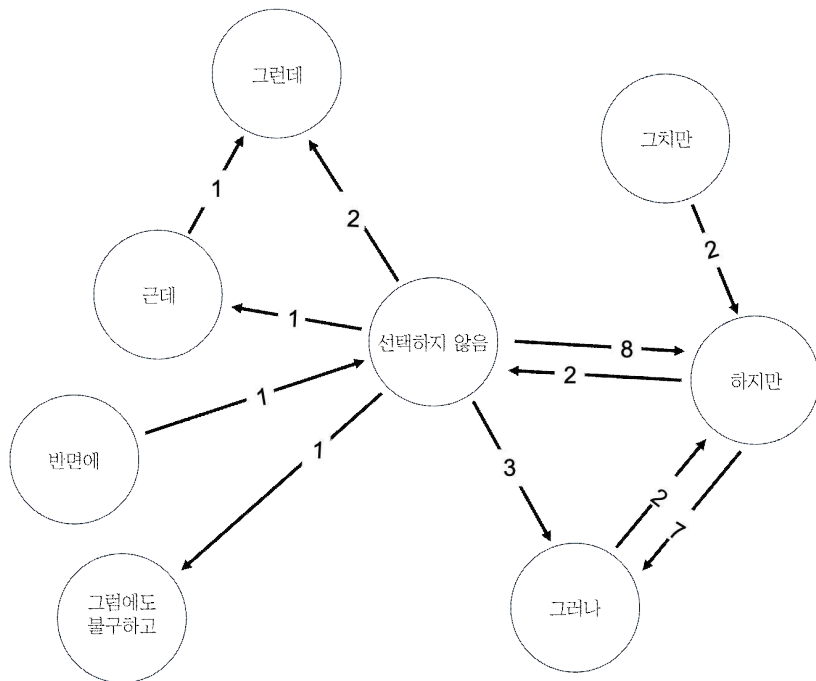
④ 대립 문장 접속 표현 조정 결과

대립 문장 접속 표현과 관련, 어휘문법 선택 조정을 거쳐 표현 결정이 변경된 패턴은 빈도 순위에 따라 다음과 같이 내림차순으로 살펴볼 수 있다.

<표 III-18> 대립 문장 접속 표현 조정 결과

빈도 순위	조정을 거쳐 표현 결정이 변경된 패턴	빈도
1	선택하지 않음 → 하지만	8
2	하지만 → 그러나	7
3	선택하지 않음 → 그러나	3
4	선택하지 않음 → 그런데	2
4	하지만 → 선택하지 않음	2
4	그러나 → 하지만	2
4	그치만 → 하지만	2
8	선택하지 않음 → 근데	1
8	근데 → 그런데	1
8	반면에 → 선택하지 않음	1
8	선택하지 않음 → 그럼에도 불구하고	1

대립 문장 접속 표현에 대한 어휘문법 선택 조정은 다른 의미 범주의 문장 접속 표현에 대한 어휘문법 선택 조정 과정에서 발견되는 바와 달리 문장 접속 표현 간 표현 결정 변경의 사례가 빈번하게 발견된다는 것이 특징적이다. 특히 ‘하지만 → 그러나’의 패턴의 빈도는 총 7회로, ‘선택하지 않음 → 또한’(11회), ‘선택하지 않음 → 하지만’(8회)에 이어 전체 표현 결정 변경의 패턴 중 세 번째를 차지할 만큼 높은 빈도를 보였다. 학습자들이 대립 문장 접속 표현에 대한 어휘문법 선택 조정의 과정에서 활용한 표현 자원은 ‘그러나’, ‘하지만’, ‘근데’, ‘그런데’, ‘반면에’, ‘그럼에도 불구하고’의 총 6개로 나타났다. 이러한 6개의 표현 자원을 노드로 표현하여 대립 문장 접속 표현에 대한 어휘문법 선택 조정의 패턴을 다음과 같이 시각화하여 제시할 수 있다.



[그림 III-11] 대립 문장 접속 표현 조정 결과에 대한 유향 그래프

위 그래프는 대립 문장 접속 표현에 대한 어휘문법 선택 조정이 다른 의미 범주의 문장 접속 표현들을 대상으로 한 어휘문법 선택 조정과 달리, 문장 접속 표현 간 표현 결정 변경이 빈번하게 이루어졌음을 보다 명시적으로 보여 준다. 앞서 논의된 세 가지 범주(등위/부가, 이유/설명, 조건)의 문장 접속 표현과 관련된 어휘문법 선택 조정 과정에서는 모두 ‘선택하지 않음’을 출발점으로 하는 표현 결정 변경 패턴이 전체 표현 결정 변경 패턴의 과반수를 차지했다. 그러나 대립 문장 접속 표현과 관련된 전체 11개의 표현 결정 변경 패턴 중 ‘선택하지 않음’을 출발점으로 하는 패턴은 단 4개에 불과하였다. 이러한 결과는 대립 문장 접속 표현의 경우, 동일한 지점에서 반복적으로 어휘문법 선택 조정이 이루어지는 빈도가 상대적으로 높음을 보여 준다.

대립 문장 접속 표현과 관련된 어휘문법 선택 조정 결과 중에서도, 특히 ‘하지만’과 ‘그러나’와 관련한 어휘문법 선택 조정 결과가 보이는 특징을 주목하여 살펴볼 수 있다. 최초 어휘문법 선택 과정에서는 ‘하지만’이 68회, ‘그러나’가 34회 선택되어 ‘하지만’이 두 배 가까이 높은 출현 빈도를 기록하였다. 그러

나 어휘문법 선택 조정 과정에서는 ‘그러나 → 하지만’의 변경 패턴이 단 2회에 그친 반면, ‘하지만 → 그러나’의 변경 패턴은 7회에 달하였다. 이는 최초 어휘문법 선택 과정에서는 학습자들이 대립 문장 접속 표현 중 ‘하지만’을 선호하는 경향을 보이지만, 의식적인 어휘문법 선택 조정 과정에서는 ‘하지만’을 ‘그러나’로 대체하고자 하는, 보다 발산적인 방향으로 조정이 이루어지는 것을 보여 주는 것으로서 해석할 수 있다.

따라서 대립 문장 접속 표현과 관련한 어휘문법 선택 조정의 결과는, 초기 어휘문법 선택 과정에서 선호되는 표현 자원과 의식적인 선택 조정 과정에서 선호되는 표현 자원 간의 차이가 두드러지며, 표현 선택의 과정에서 학습자들이 보다 다양한 표현 자원을 탐색하고 이를 의식적으로 조정하는 경향을 보여 준다고 할 수 있다.

(2) 절 복합과 연계되는 문장 접속 표현 조정의 결과

어휘문법 선택 조정이 보이는 특징 중 하나는, 하나의 어휘문법 선택 조정이 일으키는 문맥의 변동이, 학습자로 하여금 또 다른 어휘문법 선택 조정을 수행할 수 있는 잠재적 조정 거점을 구성할 것인가의 판단을 요구한다는 것이다. 본 연구에서는 앞서 이를 ‘문맥 변동을 통한 연쇄적 진행’이라는 어휘문법 선택 조정의 특징으로서 논의하였다. 또한 앞서 학습자들이 어휘문법 선택 조정의 거점을 구성하는 양상을 분석하며, 절 복합 수준에서의 어휘문법 선택 조정은 문장 접속 수준에서의 어휘문법 선택 조정과 연계될 수 있음을 논의한 바 있다. 다음 학습자의 어휘문법 선택 조정 사례는 절 복합 수준에서의 어휘문법 선택 조정과 연계되는 문장 접속 수준에서의 어휘문법 선택 조정의 사례를 보여 준다.¹³⁴⁾

134) 본문에 제시된 학습자의 어휘문법 선택 조정 사례는 본 연구에서 어휘문법 선택 조정 사례 분석 대상으로서 선정한 ‘학습자 A’의 어휘문법 선택 조정 사례 중 일부이다. 학습자 A가 수행한 어휘문법 선택 조정의 구체적 양상과 특징에 대한 자세한 내용은 ‘4.1. 학습자 A의 어휘문법 선택 조정 사례’에서 후술한다.

<표 III-19> 절 복합과 연계되는 문장 접속 표현 조정 결과의 사례

초고의 문장	수정고의 문장
보편적 복지를 선별적 복지보다 우선시해야 사회적 이익이 크게 증가하며, 상대적으로 부작용이 덜하므로 보편적 복지를 보다 확충해야 한다고 생각한다.	보편적 복지를 선별적 복지보다 우선시해야 사회적 이익이 크게 증가한다.
	또한 상대적으로 부작용이 덜하므로 보편적 복지를 보다 확충해야 한다.

위의 어휘문법 선택 조정 사례는 절 복합 수준에서 이루어진 ‘절 배열에 대한 조정’의 결과로, 단일 문장이 복수의 문장으로 분할될 경우 학습자가 문장 접속 표현 선택과 관련하여 새로운 조정 거점을 구성할 수 있다는 것을 보여준다. 위의 사례에서 학습자는 의식적인 선택 조정을 통해 하나의 문장을 분할하고, 연결어미 ‘-며’가 사라진 문장과 문장의 사이에 등위/부가 문장 접속 표현 ‘또한’을 새롭게 문면에 표출하였다. 이와 같이 절 복합 수준에서 이루어지는 절 배열에 대한 선택 조정은 문장 접속 표현 선택과 관련하여 새로운 조정 거점을 형성할 수 있는 잠재적인 환경을 제공한다. 따라서 본 연구에서는 문장 접속 표현에 대한 학습자들의 어휘문법 선택 조정의 결과를 보다 면밀히 탐구하기 위해, 절 복합과 연계되는 문장 접속 표현 조정 결과에 대한 분석을 진행하고자 한다.

절 복합 수준에서 이루어진 어휘문법 선택 조정과 연계되는 문장 접속 표현 선택 조정의 결과를 검토하면, 위의 사례와 같이 절과 절을 연결하는 기능을 수행하던 연결어미 대신 문장 접속 표현이 새롭게 나타나는 양상을 문장 표층에서 확인할 수 있다. 물론 본 연구에서는 문장의 표층에 드러난 ‘최초 표현’과 ‘대체 표현’ 간의 관계를 중심으로 어휘문법 선택 조정의 결과를 제한적으로 관찰하고 있다는 점에서, 학습자가 어휘문법 선택을 조정하는 과정에서 이루어진 역동적인 인지적 과정의 전모를 완벽히 파악하는 데는 한계가 있다. 이러한 점에서 특정 연결어미의 선택 조정이 곧바로 특정 문장 접속 표현의 선택 조정으로 이어졌다고 단정하기에는 신중한 접근이 요구된다.

그럼에도 불구하고, 절 복합과 연계되는 문장 접속 표현 조정 결과를 심도 있게 탐구하기 위해, 절 복합 수준에서 이루어진 어휘문법 선택 조정이 어떠한 문맥적 환경에서 발생하였는지 살펴보는 것은 관련 현상을 이해하는 데 유용한 단서를 제공할 수 있다. 이를 위해, 문장 표층에서 특정 연결어미가 사용된 지점과 그 지점에서 새롭게 선택된 문장 접속 표현 간의 관계를 분석하는 작업이 이루어질 필요가 있다. 이러한 논의를 바탕으로, 절 복합과 연계되는 문장 접속 표현 조정 결과를 다음과 같이 제시할 수 있다.

<표 III-20> 절 복합과 연계되는 문장 접속 표현 조정의 결과

빈도 순위	연결어미	문장 접속 표현	문장 접속 표현의 의미 범주	빈도
1	-지만	하지만	대립	9
2	-고	또한	등위/부가	6
3	-고	그리고	등위/부가	5
4	-므로	그러므로	이유/설명	4
5	-는데	그런데	대립	3
6	-지만	그러나	대립	2
6	-는데	그래서	이유/설명	2
6	-니	그렇기에	이유/설명	2
6	-다면	그렇다면	조건	2
7	-서	그리고	등위/부가	1
7	-니까	그래서	이유/설명	1
7	-고	더불어	등위/부가	1

절 복합과 연계된 문장 접속 표현의 조정 사례는 총 32회로 확인되었으며, 관찰된 문장 접속 표현의 빈도는 ‘하지만’, ‘또한’, ‘그리고’의 순으로 높게 나타났다. 이러한 결과에서 주목할 만한 지점은, 절 복합과 연계된 문장 접속 표현

조정 과정에서 선호되는 문장 접속 표현이 최초 어휘문법 선택 과정에서 선호된 문장 접속 표현이나 동일 의미 범주 내에서 이루어진 어휘문법 선택 조정 과정에서 선호된 문장 접속 표현과는 다소 차이를 보인다는 점이다.

특히, 이유/설명 문장 접속 표현 중 ‘그러므로’의 선호는 주목할 만한 사례로 꼽을 수 있다. 초고 및 수정고에서 ‘그러므로’는 이유/설명 문장 접속 표현 중 출현 빈도 4위(각 9회 및 11회)를 차지했으나, 절 복합과 연계된 문장 접속 표현 조정 과정에서는 가장 빈번하게 선택된 문장 접속 표현으로 확인되었다. 이는 절 복합 수준과 연계된 문장 접속 표현의 조정 과정이 특정 문맥적 환경에서 이루어질 때, 학습자들이 ‘그러므로’를 특히 선호했음을 시사한다.

이와 같은 선호 경향의 차이에 대해 보다 심층적으로 탐구하기 위해 대립 문장 접속 표현들과 관련한 사례를 들여다 볼 수 있다. 초고 및 수정고에서는 ‘하지만’, ‘그러나’, ‘그런데’가 각각 관찰 빈도 1, 2, 3위를 차지하였으나, 절 복합과 연계된 문장 접속 표현 조정 과정에서는 ‘하지만’이 여전히 1위를 유지한 반면, ‘그러나’는 3위로 밀려나고, ‘그런데’가 2위를 차지하였다. 특히, 초고 및 수정고에서 ‘그러나’의 출현 빈도가 ‘그런데’보다 4배 이상 높았던 점을 고려할 때,¹³⁵⁾ 절 복합과 연계되는 문장 접속 표현의 조정 결과에서 ‘그러나’와 ‘그런데’가 보인 출현 빈도는 특징적이라고 할 수 있다.

이와 관련하여 주목되는 것은, 절 복합과 연계되는 문장 접속 표현의 조정 결과에서 연결어미 ‘-는데’가 있었던 문맥 환경에서는 전부 ‘그런데’가 선택되었다는 것이다. 이는 연결어미 ‘-는데’와 문장 접속 표현 ‘그런데’가 지닌 형태적·음운적 유사성, 혹은 표기적 유사성에서 비롯된 시각적 유사성이 학습자들로 하여금 ‘그러나’ 대신 ‘그런데’의 표상을 유도하였을 가능성을 시사한다. 이와 같은 논의는 이유/설명 문장 접속 표현 중 ‘그러므로’가 절 복합과 연계된 문장 접속 표현 조정 과정에서 가장 선호된 이유를 설명하는 데에도 기여할 수 있다. 연결어미 ‘-므로’가 사용된 문맥 환경에서 학습자들이 모두 ‘그러므로’를 선택한 점이 이를 뒷받침한다.

이상에서 살펴본 바와 같이, 절 복합과 연계되는 문장 접속 표현에 대한 조정 과정에서도 학습자들이 특정 문장 접속 표현을 선호하는 경향이 관찰되며, 이때 선호되는 문장 접속 표현은 앞서 논의된 문장 접속 표현 조정 과정에서

135) 초고의 전체 문장에서 ‘그러나’는 34회, ‘그런데’는 6회 관찰되었으며, 수정고의 전체 문장에서 ‘그러나’는 44회, ‘그런데’는 12회 관찰되었다.

선호된 표현과 일부 차이를 갖는 것을 확인할 수 있다. ‘하지만’, ‘또한’, ‘그리고’와 같은 문장 접속 표현은 절 복합과 연계된 조정 과정에서도 빈번하게 선택되었으나, ‘그런데’와 ‘그러므로’와 같은 문장 접속 표현은 절 복합과 연계된 조정 과정에서 특히 두드러지게 선호되는 경향을 보였다. 이러한 경향은 어휘 문법 선택 조정이 이루어지는 문맥적 환경에서 연결어미와 문장 접속 표현 간 형태적·음운적 유사성, 혹은 표기적 유사성이 학습자의 어휘문법 선택 조정에 영향을 미칠 가능성을 시사한다.

(3) 문장 접속 표현 선택 조정 결과 분석의 시사점

본 절에서는 문장의 표층에서 관찰 가능한 ‘최초 표현’과 ‘대체 표현’ 간의 관계를 통해, 학습자들이 문장 접속 표현과 관련하여 수행한 어휘문법 선택 조정의 결과를 탐구하는 데 초점을 두었다. 이를 위해, 문장 접속 표현을 의미 범주별로 분류하여 선택 조정 결과를 체계적으로 분석하였으며, 나아가 절 복합과 연계된 선택 조정 결과를 함께 고찰함으로써 학습자들의 어휘문법 선택 조정 양상에 대한 이해를 심화하고자 하였다.

문장 접속 표현 선택 조정 결과를 분석한 결과, 먼저 학습자들의 최초 표현 선택 과정에서 결정된 문장 접속 표현의 빈도는 ‘하지만’, ‘그리고’, ‘또한’의 순서로 나타났음을 확인할 수 있었다. 특히, 사용 빈도 상위 10개의 문장 접속 표현이 전체 사용 사례 중 75.8%(275/353)를 차지하는 것으로 나타나, 학습자들이 특정 문장 접속 표현에 대한 선호와 반복적 사용 경향을 보였다는 점이 드러났다.¹³⁶⁾ 본 연구에 참여한 고등학교급 학습자들이 ‘하지만’, ‘그리고’, ‘또한’을 가장 선호하였다는 결과는 이진현 외(2024)의 연구 결과와도 일치하는 양상을 보여 주고 있다.

그런데 학습자들이 수행한 문장 접속 표현에 대한 조정 결과는 학습자들의 문장 접속 표현 선호 양상과 관련하여 보다 다각적인 논의를 요구한다. 초고에서 수집된 데이터와 의식적 조정을 거친 수정고의 데이터 모두에서 ‘하지만’

136) 초중등 학습자의 주장하는 글에 나타난 접속부사 사용의 발달 양상을 논의한 이진현 외(2024)에서는 학습자들의 사용 빈도 상위 10개 접속부사 사용 비율이 87.53%로 나타났다. 연구의 대상으로 삼는 자료의 특성이 상이하고 분석 항목으로서의 ‘문장 접속 표현’, ‘접속 부사’의 구체적인 목록의 차이가 있어 이를 직접 비교하기는 어렵겠지만 학습자들의 문장 접속 표현 선택은 특정 문장 접속 표현 선택에 편중되어 있다는 경향은 확인할 수 있다.

이 가장 높은 사용 빈도를 보였으나, 대립 문장 접속 표현 간의 조정을 통해 나타난 사용 빈도 변화에서는 ‘그러나’가 +8회의 증가량을 보인 반면, ‘하지만’의 증가량은 +3회에 그친 점이 주목된다. 문장 접속 표현 간 표현 결정이 변경된 패턴 중 ‘하지만 → 그러나’의 패턴이 두 번째로 많이 관찰되었다는 점(6회)도 이와 관련하여 같이 고려할 수 있다. 아울러 절 복합과 연계되는 문장 접속 표현의 조정 과정에서는 ‘그런데’와 ‘그러므로’가 특히 학습자들에게 선호되는 경향 또한 확인할 수 있었다. 이러한 관찰 결과는 학습자들이 최초 어휘문법 선택 과정에서 결정한 문장 접속 표현과 의식적인 조정을 통해 선택한 문장 접속 표현 간의 선호 자원에 차이가 존재할 수 있음을 시사한다.

특히 초고 데이터에서는 대립 문장 접속 표현 범주에 속하는 ‘그래도’, ‘그러나’, ‘그런데’ 등이 높은 사용 빈도를 보였으나, 수정고 데이터를 같이 보면 ‘등위/부가 관계’를 나타내는 문장 접속 표현, 예컨대 ‘또한’(+15회), ‘그렇기 때문에’(+4회) 등이 상대적으로 높은 증가량을 기록한 점이 눈에 띈다. ‘선택하지 않음’을 점으로, ‘또한’을 도착점으로 삼는 ‘선택하지 않음 → 또한’ 패턴이 문장 접속 표현 간 표현 결정 변경 패턴 중 가장 높은 빈도를 보인 점 역시 학습자들이 의식적인 어휘문법 선택 조정 과정에서 선호하는 문장 접속 표현은 최초 어휘문법 선택 과정에서 선호하는 문장 접속 표현과 상이할 수 있음을 보여 준다.

이상의 분석 결과는 학습자들이 문장 접속 표현과 관련하여 의식적인 조정을 수행하는 과정에서, 문장 접속 표현의 의미 범주별 선호 경향, 최초 어휘문법 선택 과정과 의식적인 어휘문법 선택 과정 간 선호 양상의 차이, 그리고 절 복합과 연계된 문장 접속 표현 조정의 구체적 양상 등에 대한 풍부한 정보를 제공한다. 이러한 결과는 문장 접속 표현을 중심으로 한 어휘문법 선택 조정 활동을 설계하는 데 있어 실증적이고 유의미한 참고 자료로 활용될 수 있다.

이에 더하여, 학습자들이 수행한 문장 접속 표현에 대한 어휘문법 선택 조정의 결과에 대한 분석 결과는 어휘문법 선택의 ‘조정 과정’이 단순히 최초 어휘문법 선택 과정의 연장이 아니라 독자적 특성을 지닌 별개의 과정으로 간주되어야 할 필요성이 있음을 보여 준다. 이러한 맥락에서, 본 연구는 앞서 II장에서 논의하였던 “학습자들은 왜 어휘문법 선택 과정을 의식적으로 조정하는가”라는 물음에 대해 문장 접속 표현을 중심으로 다시 고찰해 보고자 한다. 이와 관련하여서는 문장 접속 표현의 항목별, 그리고 표현 결정 변경의 패턴별

로 다양하고 구체적인 고찰이 이루어질 수 있을 것이다. 다만, 본 연구는 어휘 문법 선택 조정 과정의 결과를 탐구하기 위한 사례로서 문장 접속 표현에 분석의 초점을 맞추었으므로, 개별 문장 접속 표현에 대한 세부적인 논의보다는, 문장 접속 표현에 대한 분석 결과를 어휘문법 선택 조정이 다양한 언어적 수준에서 이루어지는 방식으로 확장하여 해석할 수 있는 방향성에 주목하고자 한다. 이는 학습자들이 어휘문법 선택 조정을 수행하는 동기를 보다 체계적으로 설명하고자 하는 시도로서, 앞서 II장에서 논의한 바와 같이, 표현 자원별 접근성의 차이가 학습자들의 어휘문법 선택 조정 과정에 영향을 미친다는 전제를 바탕으로 하는 것이다.

이와 관련한 논의를 구체화하기 위해 학습자들이 수행한 어휘문법 선택 조정의 사례 중에서 ‘하지만’과 ‘그러나’에 대해 수행한 선택 조정을 초점화해 볼 수 있다. 앞서 학습자들이 의식적인 어휘문법 선택 조정을 통해 ‘하지만’을 ‘그러나’로, 혹은 ‘그러나’를 ‘하지만’으로 변경한 사례를 관찰할 수 있었다. 이는 ‘하지만’과 ‘그러나’가 둘 다 대립 문장 접속 표현으로 유사한 기능을 수행하며, 특정 맥락에서는 상호 대체 가능하다는 점을 보여줄 뿐만 아니라, 이러한 기능적 유사성에도 불구하고 학습자들이 이들 간 의식적인 조정을 수행한 모종의 동기가 있었음을 보여 준다.

이러한 조정 동기에 대해서는 먼저, 본고에서 지속적으로 논의해 온 ‘의미 정교화’의 관점을 통해 접근할 수 있다. 즉, 학습자들이 최초 표현 결정을 통해 구성한 표현과 표현 결정의 변경을 통해 구성한 표현 간 의미적 차이에 대한 인식을 바탕으로 ‘하지만’과 ‘그러나’에 대한 어휘문법 선택 조정을 수행했을 가능성에 대해 살펴볼 수 있다. 본 연구에서는 어휘문법 선택 조정 과정에서 언어 주체가 고려하는 ‘의미’가 단순히 표현 자원에 고정적으로 고착된 ‘구조적 의미’에 국한되지 않으며, ‘계열적 체계로서의 선택항 체계 내 선택항 간 대립을 통해 창출되는 의미’로 확장되어야 함을 앞서 논의한 바 있다. 이와 관련하여, ‘그러나’와 ‘하지만’은 유사한 의미 기능을 수행하지만 맥락에 따라서는 다소간 다른 의미를 실재화할 수 있음을 고려할 필요가 있다. 텍스트의 종류에 따라 ‘하지만’과 ‘그러나’의 분포상 차이가 발견된다는 점(전영옥·남길임, 2005; 한송화, 2013)은 필자로서의 학습자가 장르성에 대한 인식을 매개로서 ‘하지만’과 ‘그러나’를 통해 실재화할 수 있는 의미의 차이를 인식하였을 가능

성을 시사한다. 이러한 논의는 의미 정교화의 관점에서 학습자들이 수행하는 어휘문법 선택 조정 과정을 설명할 수 있는 유의미한 단서를 제공한다.

다음으로, ‘표현 다양화’의 관점에서 학습자들의 어휘문법 선택 조정에 대한 동기에 접근할 수 있다. 이는 학습자들이 글 전체를 보다 다양한 표현을 통해 구성하고자 하는 동기를 바탕으로 어휘문법 선택 조정을 수행한 사례와 관련이 된다. 이와 관련하여, 동료 학습자가 제공한 메타언어적 피드백을 바탕으로, 문장 접속 수준에서 표현 다양화를 위한 조정을 시도한 학습자의 사례도 다음과 같이 확인할 수 있다.

- (44) ‘하지만’이 2개여서 하나를 ‘그러나’로 바꾸는 것도 좋을 것 같다. 별 거 아닌 것 같지만 독자가 읽을 때 신경쓰이는 부분인 것 같다. 독자가 읽기 편하도록 바꾸는 게 좋을 것 같다. [㉗-㉘-110]

위의 인용문은 동료 학습자와 메타언어적 피드백을 매개로서 ‘표현 다양화’와 관련한 해석적 관점을 공유한 학습자의 사례를 보여 준다. 해당 학습자는 ‘하지만’이 연달아 나오는 것이 어색하다는 동료 학습자의 메타언어적 피드백에 공감하고, 독자의 관점에서 문장 접속 표현에 대한 어휘문법 선택 조정을 수행하는 모습을 보였다. 이러한 사례는 의도적으로 표현을 반복하는 것이 글의 응집력을 강화하는 전략으로 기능할 수 있음에도(Schleppegrell, 2000:182), 필자로서의 학습자가 반복된 표현을 단순하고 지나치게 반복되었다고 인식할 경우, 이는 어휘문법 선택 조정의 동기로 작용할 수 있음을 시사한다.

이상의 논의를 통해 학습자들은 ‘의미 정교화’와 ‘표현 다양화’라는 두 가지 주요 동기를 바탕으로 어휘문법 선택 조정을 수행하며, 이러한 조정 과정에서 표현 결정의 변경은 일정한 패턴을 따를 가능성이 있음을 확인할 수 있다. 이때 표현 자원별 접근성의 차이는 단지 특정 선택항, 예컨대 ‘하지만’이 선호되는 경향을 설명하는 데 그치지 않고, ‘하지만’에 대한 표현 결정이 조정을 통해 변경될 경우 대체 항목으로서 ‘그러나’가 선택될 가능성이 높다는 점 역시 설명할 수 있다.

이때 한 가지 짚어야 할 점은, ‘의미 정교화’와 ‘표현 다양화’가 모든 어휘문법 선택 조정 과정에서 항상 동시에 고려되는 동기가 아닐 수 있다는 점이다. 이는 ‘의미 정교화’와 ‘표현 다양화’ 중 어느 하나를 주된 동기로서 수행된 어

휘문법 선택 조정이 다른 동기의 측면에서는 필자로서의 학습자의 의도와 상충되는 결과를 초래할 수 있음을 의미한다. 가령, ‘표현 다양화’를 동기로서 수행된 어휘문법 선택 조정은 ‘의미 정교화’의 측면에서 학습자의 표현 의도를 적절하게 반영하지 못할 가능성이 있다는 것이다. 이는 학습자에 의해 의식적으로 이루어진 어휘문법 선택 조정 결과에 대해서도 추가적인 점검과 조정 과정이 필요할 수 있음을 시사하며, 이에 대해서도 문법교육적 관점에서 논의가 이루어져야 할 필요성을 제기한다.

4. 학습자의 어휘문법 선택 조정 사례

앞서 학습자들이 어휘문법 선택 조정의 거점을 언어적 수준에 따라 어떻게 구성하는지 살펴 보았으며 문장 접속 표현을 중심으로 어휘문법 선택 조정 결과를 분석함으로써, 학습자들이 수행하는 어휘문법 선택 조정 양상에 대해 다각적으로 탐구하고자 하였다. 그런데 어휘문법 선택 조정은 일회적인 인지적 활동으로서 종결되지 않으며 본질적으로 연속적인 과정임을 고려한다면, 어휘문법 선택 조정에 대한 이해를 심화하기 위해서는 그 과정에 내재된 일련의 의사 결정 과정을 조명할 필요가 있다. 즉, “어떠한 어휘문법 선택 조정이 이루어졌는가”, “왜 그러한 조정이 이루어졌는가”. “그러한 조정의 결과는 어떠한가”라는 일련의 연구 문제를 중심으로 한 총체적인 탐색이 요구되는 것이다.

이에, 여기서는 학습자가 경험하는 하나의 과정으로서의 어휘문법 선택 조정의 양상을 학습자 4명의 구체적 사례를 중심으로 분석하여, 학습자들이 수행하는 어휘문법 선택 조정 과정을 총체적으로 살펴보고자 한다. 사례로서 선정된 학습자 4명이 어휘문법 선택 조정과 관련하여 보인 특징의 개요는 다음과 같다.

<표 III-21> 사례 분석 대상 학습자들이 보인 어휘문법 선택 조정의 특징

대상 학습자	어휘문법 선택 조정의 특징
학습자 A	- 자신이 표현하고자 하는 바를 언어로서 실재화하기 위해 적합한 언어 단위에 대해 지속적으로 고민하며, 이를 바탕으로 어휘문법 선택 조정을 수행함. - 특히 절 구성과 절 복합, 문장 접속 수준에서 어휘문법 선택 조정을 집중적으로 수행하는 모습을 보임.
학습자 B	- 독자를 의식하고, 자신의 저자로서의 위신을 중시하는 모습을 보임. - 최초 어휘문법 선택 시 평소 잘 사용하지 않는 어려운 단어와 문장 접속 표현을 선택하기 위해 노력한 것이 어려웠다고 응답함. - 어휘문법 선택 조정의 과정에서는, 자신이 선택한 단어 중 그 선택의 타당성에 대한 확신이 들지 않는 단어들에 대해 쉬운 단어로 바꾸고자 하는 모습을 보임.
학습자 C	- 어휘문법 선택 조정을 수행함에 있어 명제의 주관성과 객관성을 명제 내용에 따라 조율하려는 태도를 보임. - 어휘문법 선택 조정 과정에서 인지 동사를 선호하는 모습을 보임.
학습자 D	- 장르성에 대한 인식을 바탕으로, 자신의 의견을 드러내는 글에 판단을 유보하거나 수행성을 약화시키는 표현을 사용하는 것은 적절하지 않다고 생각함. - 최초 어휘문법 선택 시에는 수행성을 약화시키는 낮추는 인지 동사, 혹은 양태 우연적 구성을 선택하는 모습을 보였으나, 어휘문법 선택 조정 시에는 단정적인 진술로 문장을 수정하고자 하는 모습을 보임.

전술한바, 질적 사례 연구에서는 개인의 이야기를 상세하게 들려 주는 행위자를 분석 대상으로서 선정하는 것이 요구된다. 본 연구에서 사례 분석 대상으로 삼은 학습자 4명은 모집단의 전형성이나 대표성을 갖춘 행위자가 아니라

본 연구에서 관심을 갖는 어휘문법 선택 조정 현상에 대한 심층적이고 풍부한 정보를 제공할 수 있는 행위자로서, 분석 대상으로 선정되었다.¹³⁷⁾

4.1. 학습자 A의 어휘문법 선택 조정 사례

학습자 A는 자신의 표현 의도를 언어로서 실재화하는 과정에서, 가장 효과적인 언어 단위에 대해 지속적으로 의식적인 조정을 수행하는 모습을 보인 학습자이다. 해당 학습자는 단어 수준보다는 특히 절 구성 수준 및 절 복합 수준, 그리고 문장 접속 수준에서 집중적으로 어휘문법 선택 조정을 수행하는 모습을 보였다. 다음은 학습자 A가 초고 작성 후 작성한 성찰일지의 일부이다.¹³⁸⁾

(45) [성찰일지 ㉠의 문항 ㉠-2 ‘위의 문장들을 구성하는 것이 왜 어려웠는지 자세히 써 봅시다’에 대한 학습자 A의 응답 중 일부] “앞으로 할 얘기를 한 문장에 드러내려고 해서 어려웠다. 내가 하고자 하는 말, 즉 내 생각을 단어들을 선택하고 조합하여 문장으로 만드는 게 어려웠다.”

학습자 A의 응답에서 특히 두드러지는 점은, 해당 학습자가 자신의 의도를 언어로서 실재화하는 과정에서, 자신의 표현 의도를 담아내기 위한 언어 단위로서의 ‘문장’에 대해 의식적으로 주목하였다는 사실이 관찰된다는 점이다. “앞으로 할 얘기를 한 문장에 드러내려고 해서”라는 진술은 먼저 학습자 A가

137) 이들 학습자 4명의 선정 기준 및 절차는 ‘1.2. 분석 체계 및 분석 방법’에 기술하였다.

138) 학습자 A~D와 관련된 연구 자료의 분류 기호는 각각 다음과 같다. 다만, 여기서는 학습자의 어휘문법 선택 조정 사례를 설명하는 과정에서 편의상 각 연구 자료들을 분류 기호 대신 ‘학습자 A’와 같은 표기를 통해 제시하고자 한다.

학습자 분류	연구 자료
학습자 A	㉠-㉠-7, ㉠-㉠-7, ㉠-㉠-7, ㉠-㉠-7, ㉠-㉠-7, ㉠-㉠-7, ㉠-1
학습자 B	㉠-㉠-119, ㉠-㉠-119, ㉠-㉠-119, ㉠-㉠-119, ㉠-㉠-119, ㉠-㉠-119, ㉠-2
학습자 C	㉠-㉠-85, ㉠-㉠-85, ㉠-㉠-85, ㉠-㉠-85, ㉠-㉠-85, ㉠-㉠-85, ㉠-3
학습자 D	㉠-㉠-70, ㉠-㉠-70, ㉠-㉠-70, ㉠-㉠-70, ㉠-㉠-70, ㉠-㉠-70, ㉠-4

자신의 생각을 언어로서 드러내기 위해 필요한 분절적 단위로서 문장을 인식한다는 것을 보여 준다. 이러한 논의는 전통 문법적 논의에서부터 살펴볼 수 있는, 문장이 표기 단위로서뿐만 아니라 사고를 드러내는 언어 단위로서 조명될 수 있다는 관점을 전제한다. “완전한 생각을 나타내는 발화 또는 담화의 가장 작은 단위”(임흥빈·장소원, 1995:194), “일련의 단어가 모여 하나의 완결된 생각을 나타내는 것”(김정대, 2003:68)과 같이 의미적 완결성에 주목하여 문장을 정의하는 전통 문법의 관점은 문장을 언어 주체의 사고를 담는 단위로서 주목하는 관점을 보여 준다.¹³⁹⁾ 이러한 관점에 입각하면, 학습자 A의 응답은 문장을 사고를 담아내는 언어 단위로서 인식하는 것을 보여 주는 진술로서 이해할 수 있다.

학습자 A의 응답에 대한 심화된 이해는 “드러내려고 해서 어려웠다.”라는 부분에 주목함으로써 가능하다. 여기서 의도를 나타내는 연결어미 ‘-려고’¹⁴⁰⁾는 학습자 A가 언어 단위로서 문장을 자신의 ‘의도’와 관련지어 인식하였다는 것을 보여 준다. 이 때의 ‘의도’는 생성적 관점에서 언어 단위는 언어 주체가 언어화의 과정에서 자신의 생각을 의도에 맞게 적절하게 끊어서 생성하는 단위로서 이해될 수 있다는 제민경(2007:35)의 논의를 바탕으로 이해될 수 있다. 즉, 학습자 A는 언어 단위로서 문장을 자신의 의도에 따라 생성할 수 있는 단위로 인식하였음을 논의할 수 있다.

더불어 이어지는 “어려웠다”라는 진술을 종합적으로 고려할 때, 학습자 A는 자신의 의도에 부합하는 언어 단위의 생성과 이를 바탕으로 한 의식적인 어휘문법 선택 조정의 과정을 어려움을 감수하고서라도 수행할 가치가 있는 문제 해결 과정으로서 받아들였음을 확인할 수 있다. 이와 같이 학습자 A는 초고 작성의 과정에서부터 언어 단위의 생성과 관련하여 의식적인 어휘문법 선택 조정을 수행하였는데, 이러한 어휘문법 선택 조정의 양상은 학습자 A가 초고 작성 시 문장 구성과 관련하여 어려움을 느꼈다고 응답한 문장에 대해 수정을 진행한 결과를 살펴봄으로써 보다 명시적으로 확인할 수 있다.

139) 언어 단위로서의 문장에 대한 이해는 내용과 형식 중 무엇을 우선하느냐에 따라 다르게 이루어질 수 있는데, 문장을 “완결된 생각을 나타내는 것”으로 보는 내용 중심의 관점은 특히 전통 문법적 논의에서 발견할 수 있다(김정대, 2003:106). 전통 문법적 논의 외에 문장의 개념과 조건, 문장이 지닌 속성에 대해 이루어진 다각적 논의에 대해서는 오지은(2021:222-231)에서 정리한 내용을 참고할 수 있다.

140) 연결어미 ‘-려고’는 ‘의도’의 의미 기능을 나타낼 수 있음이 논의되어 왔다(손세모돌, 1997).

<표 III-22> 학습자 A의 어휘문법 선택 조정 사례①

구분		내용
초고	문장 구성과 관련하여 어려움을 인식한 문장	하지만 상대적으로 많은 비용을 낸다 해도 모든 사람들에게 돌아가는 복지 혜택으로 인해 모든 국민들은 직접적으로 복지를 경험할 것이다.
	위 문장에 이어지는 후속 문장	이는 적은 비용을 세금으로 내도 다른 사람에게 혜택이 돌아가는 선별적 복지보다 더 큰 만족감을 준다고 본다.
수정고	수정된 문장	하지만 상대적으로 많은 비용을 내도, 보편적 복지로 인해 본인에게 혜택이 돌아온다면, 적은 비용을 내는 선별적 복지보다 더 큰 만족감을 줄 수 있다고 생각한다.

위의 사례①을 살펴볼 때 주의해야 할 것은, 의식적인 어휘문법 선택 조정은 퇴고 단계에서만 이루어지는 것이 아니며 최초 어휘문법 선택 과정에서도 의식적인 어휘문법 선택 조정이 이루어질 수 있다는 점이다. 위의 사례①에서 ‘문장 구성과 관련하여 어려움을 인식한 문장’에 해당하는 문장은 학습자가 초고 작성의 과정에서 어려움을 인식하였다고 스스로 응답한 문장으로, 의식적인 어휘문법 선택 조정을 통해 구성된 문장으로서 이해될 수 있다. 이와 관련하여 학습자 A가 작성한 성찰일지의 일부를 다음과 같이 살펴볼 수 있다.

- (46) [성찰일지 ㉠의 문항 ㉠-2 ‘위의 문장들을 구성하는 것이 왜 어려웠는지 자세히 써 봅시다’에 대한 학습자 A의 응답 중 일부] “여러 문장들을 자연스럽게 한 문장으로 매끄럽게 연결하는 게 어려웠다.”

위에 제시한 성찰일지 내 응답은 초고 작성의 과정에서 학습자 A가 문장 구성과 관련하여 어려움을 인식한 문장에 대한 응답으로서, 학습자 A는 수정고 작성 단계뿐만 아니라 초고 작성 과정에서도 문장 분절과 관련한 어휘문법

선택 조정을 수행하였음을 보여 준다. 이어 학습자 A는 초고 작성 과정에서 문장 구성과 관련하여 어려움을 인식하였다고 응답한 문장과 해당 문장에 이어지는 후속 문장을 수정고 작성 단계에서 하나의 문장으로 통합하였다. 이를 바탕으로, 사례①은 학습자 A가 언어 단위로서의 문장에 대한 인식을 바탕으로 같은 지점에 대해 수행한 어휘문법 선택 조정을 최소 2회 이상 포함하고 있음을 알 수 있다.

앞서 논의한 바와 같이 사례①은 어휘문법 선택 조정의 결과로 복수의 문장이 하나의 문장으로 통합되는 양상을 보여 준다. 이와 반대로, 언어 단위로서의 문장에 대한 인식을 바탕으로 학습자 A가 수행한 어휘문법 선택 조정 사례 중에서는 초고 작성 과정에서 문장 구성과 관련하여 어려움을 인식한 문장을 수정고 작성 단계에서 두 개의 문장으로 분절한 사례도 다음과 같이 확인할 수 있다.

<표 III-23> 학습자 A의 어휘문법 선택 조정 사례②

구분		내용
초고	문장 구성과 관련하여 어려움을 인식한 문장	선별적 복지에는 크나큰 단점이 있는데, 우선 자신이 복지의 대상임을 인정받아야 한다는 것이고, 또한 복지의 대상으로 선별이 된다고 하더라도 사회적 시선이 존재한다는 것이다.
수정고	수정된 문장①	다음으로 선별적 복지에는 크나큰 단점이 있다.
	수정된 문장②	우선, 선별적 복지는 자신이 복지의 대상임을 인정받아야 하며, 복지의 대상으로 선별이 된다 해도 사회적 시선이 존재한다.

사례①에서는 어휘문법 선택 조정의 결과로 초고의 두 문장이 하나로 통합된 반면, 사례②에서는 초고의 한 문장이 두 개로 분절되었다는 점에서, 두 사례는 상반된 방향으로 진행된 어휘문법 선택 조정의 양상을 보여 주는 사례로서 비교될 수 있다. 그러나 이 두 사례는 공통적으로, 학습자 A가 자신의 생각

을 의도에 맞게 적절하게 분절하여 생성하는 단위로서의 문장에 대한 인식을 바탕으로 수행한 어휘문법 선택 조정의 양상을 드러낸다. 또한 학습자 A가 초고 작성의 과정에서 문장 구성과 관련하여 어려움을 인식하였다고 응답한 문장은 위의 두 사례에서 제시된 두 문장이 전부라는 점에서, 학습자 A의 사례는 주로 언어 단위에 대한 인식을 바탕으로 어휘문법 선택 조정을 수행한 특징적인 학습자의 사례로서 이해될 수 있다.

이상에서 살펴본 바와 같이 학습자 A는 생각을 분절하여 실재화하는 단위로서 문장에 대한 인식을 바탕으로 어휘문법 선택 조정을 수행하였다. 또한 이때의 어휘문법 선택 조정은 복수의 문장을 하나의 문장으로 통합하거나 하나의 문장을 복수의 문장으로 분절하는 방식으로 이루어지는 것 역시 같이 살펴볼 수 있었다.¹⁴¹⁾ 그런데 앞서 ‘3. 어휘문법 선택 조정의 결과’에서 논의한 바와 같이 절 복합 수준에서의 어휘문법 선택 조정은 문장 접속 수준에서의 어휘문법 선택 조정과 연계된다는 점을 고려할 필요가 있다. 위에서 살펴본 ‘학습자 A의 어휘문법 선택 조정 사례②’에서도, 학습자 A가 수정고를 작성하는 과정에서 문장 접속 표현 ‘다음으로’를 추가한 것을 확인할 수 있다. 이에 학습자 A의 어휘문법 선택 조정 사례에 대한 이해를 심화하기 위해서는 학습자 A가 문장 접속 수준에서 수행한 어휘문법 선택 조정의 양상에 대해서도 탐색할 필요가 있다. 이와 관련하여 학습자 A가 작성한 성찰일지 및 학습자 A와의 면담 자료를 다음과 같이 살펴볼 수 있다.

(47) [성찰일지 ㉠의 문항 ㉠-4 ‘이외에도 초고를 쓰며 문장 구성 시 어려웠던 점들을 자세히 써 봅시다’에 대한 학습자 A의 응답 중 일부] “문장 간의 연결고리를 생각하며 쓰는 게 어려웠다.”

(48) [학습자 A와의 면담에서 학습자 A의 응답 중 일부] “아무래도 문장과 문장 간의 연결이 유기적인지 그런 것을 한 문장을 쓸 때마다 생각을 하는 편이라 ...”

위의 성찰일지 및 면담 자료의 내용을 통해 확인할 수 있듯, 학습자 A는 언어 단위로서 문장에 대한 인식을 문장 간 응집성(coherence) 확보에 대한 의식적인 주목까지 확장하는 모습을 보였다. 응결 장치(cohesive tie)의 사용이

141) 앞서 ‘2. 조정 거점별 어휘문법 선택 조정의 양상’에서 논의한 바와 같이 본 연구에서는 이를 문장의 복합이 아니라 ‘절 복합’의 수준에서 이루어지는 어휘문법 선택 조정으로서 다룬다.

글의 응집성을 확보하는 데 기여할 수 있는가에 대해서는 문제 제기가 이루어지기도 하나(박혜진·이미혜, 2017 등), 앞서 ‘2.2.(4) 문장 접속 표현에 대한 조정’에서 논의한 바와 같이 학습자들은 어휘문법 선택 조정의 과정에서 응결 장치로서의 문장 접속 표현의 선택에 대한 조정을 통해 응집성을 고려하는 모습을 보였다. 학습자 A가 응집성 확보에 대한 인식을 바탕으로 어휘문법 선택 조정을 수행한 결과는 다음과 같이 살펴볼 수 있다.

<표 III-24> 학습자 A의 어휘문법 선택 조정 사례③

초고의 문장	수정고의 문장
보편적 복지를 선별적 복지보다 우선시해야 사회적 이익이 크게 증가하며, 상대적으로 부작용이 덜하므로 보편적 복지를 보다 확충해야 한다고 생각한다.	보편적 복지를 선별적 복지보다 우선시해야 사회적 이익이 크게 증가한다.
	또한 상대적으로 부작용이 덜하므로 보편적 복지를 보다 확충해야 한다.

위의 사례③은 학습자 A가 하나의 문장을 두 개의 문장으로 분절하고, 이러한 과정에서 문장 접속 표현 ‘또한’을 추가한 사례를 보여 준다. 이와 같이 학습자 A의 언어 단위로서의 문장에 대한 인식은 응집성의 확보에 대한 고려로 이어져, 어휘문법 선택 조정이 연쇄적으로 수행되는 것을 관찰할 수 있었다.

학습자 A와 관련하여 마지막으로 살펴볼 수 있는 어휘문법 선택 조정 사례는 학습자 A가 문장 구조에 대한 인식을 바탕으로 어휘문법 선택 조정을 수행한 것과 관련이 있다. 앞서 살펴본 언어 단위에 대한 인식을 바탕으로 수행한 어휘문법 선택 조정이 문장의 적절한 분절을 선택하는 문제와 관련이 있다면, 문장 구조의 구성과 관련한 어휘문법 선택 조정은 분절된 문장 내의 구조를 구성하는 문제와 관련이 있다.¹⁴²⁾ 이와 관련하여 먼저 다음과 같은 학습자 A와의 면담 내용을 살펴볼 수 있다.

142) 이때 어휘문법 선택 조정은 반복적이고 재귀적으로 이루어지는 만큼, 절 복합의 수준에서 문장의 분절을 선택하는 문제가 절 구성 수준에서 문장 성분을 배열하는 문제에 반드시 선행하는 것으로 보아서는 안 된다는 점에 유의할 필요가 있다. 즉, 문장 성분 배열과 관련한 어휘문법 선택 조정이 먼저 이루어지고 문장의 분절을 결정하기 위한 어휘문법 선택 조정이 나중에 이루어질 수도 있는 것이다.

(49) [학습자 A와의 면담에서 학습자 A의 응답의 일부] “뭔가 전체로 봤을 때 문제점이 있는 것 같은데, 부분적으로 따져 보면 크게 문제가 없는 것 같고, 만약에 고치게 된다면 문장 전체 구조를 다 바꿔야 될 것 같을 때 이제 넘기게 되는 것 같습니다. 아무래도 말하고자 하는 바가 원래 이 문장이기 때문에, 수정한다면 수정하는 것 자체가 일이고 수정을 하는 과정에서 생각이 담기지 않을까 이렇게 생각을 하고 그러는 것 같습니다.”

위 면담 내용에서 주목할 만한 점은 학습자 A가 문장 구조의 구성과 관련하여 “문제점이 있는 것”을 인식하면서도 해당 문제를 해결하기보다는 “넘기게 되는” 경우가 있다는 진술이다. 이를 바탕으로 학습자 A가 어휘문법 선택 조정의 필요성을 인식하면서도 이를 유보하는 경우를 세 가지로 구분하여 논의할 수 있다. 첫째, “부분적으로 따져 보면 크게 문제가 없는 것 같”다는 진술에서 나타나듯, 학습자가 인식한 문제가 자신이 설정한 기준에서 필요 이상의 중요성을 지니지 않는 경우이다. 둘째, “수정하는 것 자체가 일이고”라는 진술에서 드러나듯, 학습자가 문제 해결 과정에서 요구되는 인지적·신체적 노력의 부담을 인식하는 경우이다. 셋째, “수정을 하는 과정에서 생각이 담기지 않을까”라는 진술을 통해 확인되듯, 학습자가 어휘문법 선택 조정의 문제를 해결할 가능성에 대해 낮은 기대를 가지는 경우이다.

종합하면, 문장 구조의 구성과 관련하여 잠재적인 문제의 존재를 인식하면서도, 문제를 해결하는 데 있어서 인지적·신체적 부담과 문제 해결의 가치, 문제 해결의 가능성의 균형을 고려하여 문제 해결을 유보하는 선택을 할 수 있음을 학습자 A의 응답을 통해 알 수 있다. 이는 실제 조정의 결과로서 표현 결정의 변경이 표면에 드러난 사례들 외에, 학습자 A가 문장 구조의 구성과 관련하여 의식적으로 어휘문법 선택 조정을 수행한 사례들이 더 많이 있다는 것을 함의한다. 문장 구조의 구성과 관련하여 학습자 A가 수행한 어휘문법 선택 조정이 표현 결정의 변경을 동반하여, 그 결과를 표면에서 확인할 수 있는 사례를 다음과 같이 살펴볼 수 있다.

<표 III-25> 학습자 A의 어휘문법 선택 조정 사례④

초고의 문장	수정고의 문장
기초생활수급자에게 존재하는 편견은 사회적 시선이 존재함을 보여 주는 사례이다.	사회적 시선의 존재는 기초생활수급자에게 존재하는 편견으로 알 수 있다.

위의 사례④에서 주목되는 것은 어휘문법 선택 조정을 통해 문장의 ‘화제(topic)’가 바뀌었다는 것이며, 이는 화제 표지 ‘은/는’과 ‘화제의 문두성’에 대한 논의를 바탕으로 살펴볼 수 있다.¹⁴³⁾ 한국어 정보구조에 대한 논의에서 보조사 ‘은/는’은 화제를 나타내는 표지로서 논의되어 왔다. “한국어의 화제는 ‘-은/-는’으로 표시되는 요소”라는 박철우(1999:76)의 논의는 화제에 대한 기준을 논의함에 있어 화제 표지 ‘은/는’이 얼마나 중요하게 다루어지는가를 보여 준다.¹⁴⁴⁾ 사례④와 관련하여 학습자 A는 ‘사회적 시선의 존재’에 화제 표지 ‘는’을 결합하는 방향으로 어휘문법 선택 조정을 수행함으로써, 이하의 내용이 화제 ‘사회적 시선의 존재’와의 관련 속에서 전개될 것임을 보다 명시적으로 드러내었다.

사례④에서 보다 주목되는 것은 문미에 위치했던 ‘사회적 시선의 존재’가 문두로 이동하였다는 점인데, 이에 대해서는 화제가 지니는 ‘문두성’의 측면에서도 살펴볼 수 있다. 문두성은 화제의 고유한 특성으로서 화제라면 문두에 나타나는 것이 일반적이므로 여겨진다(김민국, 2021:30). 이러한 논의에 입각하면, 학습자 A는 ‘기초생활수급자에게 존재하는 편견’ 대신 ‘사회적 시선의 존재’를 문두로 이동시킴으로써, 보다 더 추상적이고 일반화된 주제를 화제로 삼아 독자가 논지를 더 포괄적으로 이해하도록 유도하기 위해 어휘문법 선택 조정을 수행하였음을 유추할 수 있다.

143) 정보구조에 대한 논의는 화제-논평(topic-comment), 화제-초점(topic-focus), 전제-초점(presupposition-focus), 배경-초점(ground-focus), 테마-레마(theme-rheme) 등 다양한 용어를 통해 이루어져 왔다(전영철, 2012:108). 본 연구에서는 김민국(2021:2)의 논의를 바탕으로, 언급대상성(aboutness)을 지닌 화제를 중심으로 나머지를 분석하는 ‘화제(topic)-평언(comment)’ 용어 쌍을 통해 학습자 A의 어휘문법 선택 조정 사례를 다루고자 한다.

144) 박철우(1999)에 따르면 한국어의 화제의 요건과 관련해서는 대하여성(aboutness), 주어 집성(givenness)과 같은 의미적 기준과 문두성, ‘-은/-는’ 표지, 무강세, 주어와 관련한 형식적 기준이 논의되어 왔다.

이상에서 살펴본 바와 같이, 학습자 A는 문장을 사고를 분절하여 드러내는 언어 단위로 인식하고, 질 복합 수준에서 적합한 문장 분절을 위해 의식적인 어휘문법 선택 조정을 수행하는 모습을 보였다. 학습자 A는 또한 문장 접속 표현을 추가하고, 보다 일반화된 주제를 화제로 삼아 정보 구조를 재구성하는 조정을 통해 독자 친화성과 논리적 연계성이 강화되도록 어휘문법 선택 조정을 수행하는 모습을 보였다. 정리하자면, 학습자 A의 사례는 주로 언어 단위로서의 문장에 대한 인식을 바탕으로 어휘문법 선택 조정을 수행하는 특징적인 학습자의 사례로서 이해될 수 있다.

4.2. 학습자 B의 어휘문법 선택 조정 사례

학습자 B는 쓰기 과정에서 독자를 의식하며 자신의 저자적 위신을 강화하려는 의도를 명확히 드러내는 학습자로 이해될 수 있다. 해당 학습자는 글의 표현이 보다 높은 수준의 형식적 완결성을 갖추기를 추구하며, 일상적으로 사용하는 익숙한 단어를 의도적으로 배제하고 상대적으로 난이도가 높은 단어를 선택하거나, 평소에는 잘 사용하지 않던 문장 접속 표현을 활용하려는 경향을 보였다. 이와 같이 학습자 B는 독자에게 자신의 저자적 위신을 강조하기 위해 의식적으로 어휘문법 선택 조정을 수행한 모습을 보였다.

그런데 학습자 B는 자신이 의식적으로 선택한 특정 단어의 적합성이나 타당성에 대한 확신이 부족할 경우, 보다 평이한 단어로 수정하려는 조정을 다시 수행하였다. 이는 학습자 B가 자신의 저자적 위신을 강화하려는 시도와 표현 선택의 타당성에 대한 내적 확신 부족 사이에서 갈등하여, 어휘문법 선택 조정을 반복적으로 수행한 사례로서 이해될 수 있다. 이와 같이 저자로서의 위신을 강조하려는 시도와 후속되는 자기 검증 과정을 통해 어휘문법 선택 조정을 반복적으로 수행한 학습자 B의 사례는, 어휘문법 선택 조정이 표현의 적합성과 저자적 목표를 동시에 고려하여 수행됨을 보여 준다는 점에서 주목할 만한 사례라 할 수 있다.

먼저 학습자 B가 초고 작성을 마친 후, 성찰일지의 문항에 대해 다음과 같이 응답한 것을 살펴볼 수 있다.

- (50) [성찰일지 ㉠의 문항 ㉠-2 ‘위의 문장을 구성하는 것이 왜 어려웠는지 자세히 써 봅시다.’에 대한 학습자 B의 응답 중 일부] “평소 쓰지 않는 단어와 접속사를 계속해서 넣어야 할 것 같은 느낌이 들어서 어려웠다.”

위 학습자 B의 응답은 학습자 B가 무엇을 중점적으로 고려하여 의식적인 어휘문법 선택 조정을 수행하였는지 보여 주는데, 특히 응답 중 “평소 쓰지 않는”, “단어”, “접속사”, “어려웠다”라는 표현들은 학습자 B가 수행한 어휘문법 선택 조정의 양상을 이해하는 데 중요한 정보들을 제공한다. 우선 주목되는 것은, 학습자 B가 문장을 구성하는 과정에서 “평소 쓰지 않는” 단어와 문장 접속 표현을 선택해야 할 것 같은 압력을 받았다고 응답하였다는 점이다. 이러한 응답을 이해하기 위해 다음과 같은 학습자 B와의 면담 내용을 함께 참고할 수 있다.

- (51) [학습자 B와의 면담에서 학습자 B의 응답의 일부] “제가 혼자 쓰는 일기 같은 글은 저만 보잖아요. 그래서 뭔가 꾸밈없이, 제가 아까 말했듯이 지금 현재의 느낌을 글에 담아내려고 노력을 해서 꾸밈없는, 그냥 제가 느끼는 그대로의 단어를 바로 쓰고 문장을 연결해서 쓰는데, 남이 보는 글을 내가 써야 한다고 생각이 들면은 뭔가 더 고급진 단어여야 할 것 같고, 뭔가 문장 연결이 자연스러워야 할 것 같고, 갑자기 또 반전된 내용이 있으면 또 상대방이 뭔가 ‘갑자기 이런 내용을 쓴다고?’라고 생각할 것 같아서 ‘뭔가 더 어른스러운 단어, 그리고 자연스럽게 이어지게 할 수 있는 접속사를 뭘 넣어야 하지’ 이런 생각이 드니까 글을 쓰기가 어려웠던 것 같아요. 남이 보는 글을 쓸 때는 제가 있어 보이는 단어를 막 넣고 문장 연결이 자연스럽게 되어야 하고 이런 걸 중점으로 생각을 해서 ...”

학습자 B는 자신이 작성하는 글의 종류에 따라, 쓰기 과정에서 선호하는 표현 자원이 상이하다고 응답하였다. 학습자 B는 표현 자원을 두 가지 유형으로 구분하는 모습을 보였는데, 하나는 “꾸밈없는”, “느끼는 그대로의”라는 진술을 통해 설명되는 표현 자원이며, 다른 하나는 “고급진”, “어른스러운”, “있어 보이는”과 같은 수식어를 갖는 표현 자원들이다. 학습자 B는 전자를 “혼자 쓰는 일기 같은 글”을 작성할 때 사용한다고 응답한 반면, 후자는 “남이 보는 글”을 작성할 때 선호한다고 하였다. 이는 학습자 B가 실제 독자를 전제하는가의 여부에 따라 어휘문법 선택 과정에서 표현 자원 선택을 다르게 수행하는 학습자로 해석될 수 있음을 시사한다.

학습자 B는 독자를 전제하지 않는 글쓰기 상황에서는 “느끼는 그대로의”, “꾸밈없는” 표현 자원을 선택한다고 하였는데, 앞서 분석한 성찰일지의 내용을 참조할 때 이러한 표현 자원은 학습자가 ‘평소에 자주 사용하는’ 익숙한 표현 자원으로 이해될 수 있다. 반면, “고급진”, “어른스러운”, “있어 보이는” 표현 자원은 실제 독자를 전제하는 글쓰기 상황에서 선호한다고 응답하였으며, 이때의 표현 자원은 학습자가 추가적인 의식적 조정을 통해 선택하는 자원으로서 이해된다. 더 나아가 학습자 B는 성찰일지를 통해, 쓰기 과정에서 특정 표현 자원을 “계속 넣어야 할 것 같은 느낌”을 받아 쓰기 과정에서 어려움을 겪었다고 응답하였다. 이는 학습자 B의 표현 자원에 대한 선호가 단순한 어휘 문법 선택에서의 경향을 넘어, 의식적 조정을 요구하는 문제로 확장되었음을 보여 준다.

그렇다면 학습자 B가 수행한 어휘문법 선택 조정의 사례를 이해하기 위해서는 학습자 B가 “고급진”, “어른스러운”, “있어 보이는” 표현 자원을 선택해야 할 것 같은 압력을 받은 이유에 대해 추가적인 검토가 이루어질 필요가 있다. 이에 대한 보다 심층적인 이해를 위해 다음 학습자 B와의 면담 내용을 살펴볼 수 있다.

- (52) [학습자 B와의 면담에서 학습자 B의 응답의 일부] “저는 어떤 글을 읽었을 때 ‘몇 살이 쓴 글입니다.’ 하면 ‘그래서~’라고 공감이나 납득이 가면은 ‘있어 보이는 글’ 같아요. 예를 들어서 성인이 쓴 글이어도 성인이 썼다고 말하지 않았을 때 글을 읽으면 뭔가 유치원생이나 초등학교생이 쓴 것처럼 너무 그냥 간단하게 ‘이래서 그냥 행복했다, 기뻐다’, 이렇게 간단한 단어로만 끝내면 ‘이게 너무 그냥 대충 쓴 글이 아닌가’, 좀 더 예를 들어서 성인이면은 뭐 ‘이래서 기뻐고 어디가 되게 신나서 되게 심장이 뛰었다든가 이렇게 자세히 쓸 수도 있었을 텐데’ 이런 생각이 들어서 그게 좀 나이에 맞는 글이 ‘있어 보이는 글’ 같습니다. ... 최대한 성숙하게 쓰려고 노력을 하는 것 같습니다.”

학습자 B와의 면담 내용은 학습자 B가 어휘문법 선택 과정에서 단순히 손쉽게 접근 가능하고 활성화할 수 있는 표현 자원을 사용하는 데 그치지 않고, 의식적으로 “있어 보이는” 표현 자원을 탐색하려는 이유를 잘 보여준다. 학습자 B는 “나이에 맞는 글이 곧 ‘있어 보이는 글’”이라는 인식을 가지고 있었으며, “간단한 단어”만으로 작성된 글은 “유치원생이나 초등학교생이 쓴 글처럼 미숙한 글”로 간주될 수 있다는 견해를 밝혔다. 이러한 인식은 “나이에 맞

는” 표현 자원을 활용한 글이 곧 성숙하고 좋은 글이라는 판단으로 이어졌으며, 이에 따라 학습자 B는 쓰기를 수행할 때 “최대한 성숙하게 쓰려고” 노력한다고 응답하였다. 이는 학습자 B가 실제 독자를 전제하는 쓰기를 수행할 때, 어휘문법 선택 과정에서 ‘저자로서의 위신’을 중요하게 고려하여 의식적인 조정을 수행하는 경향을 보여주는 것이라고 할 수 있다.

특히 학습자 B의 사례에서 주목할 점은, 학습자 B가 수행한 어휘문법 선택 조정이 단순히 저자적 위신에 대한 고려만으로 단회적으로 끝나지 않았으며, 지속적이고 다면적인 조정으로 이어졌다는 점이다. 학습자 B는 저자로서의 위신을 가장 중요하게 고려하여 어휘문법 선택 조정을 수행한다고 하였으나, 그 결과로 구성된 표현이 평소 자신이 자주 사용하지 않는 표현 자원을 통해 만들어졌다는 점에서 자신이 표면화한 표현의 타당성에 대해 내적 확신을 갖지 못하는 모습을 보였다. 다음은 이와 관련하여 학습자 B가 작성한 성찰일지의 내용 및 학습자 B와의 면담 내용이다.

- (53) [성찰일지 ㉠의 문항 ㉠-3 ‘위의 문장 구성 시 어려웠던 점들을 해결하기 위해 나는 어떻게 할지 자세히 써 봅시다.’에 대한 학습자 B의 응답] “어려운 단어는 쉽게 풀어서 이해가 가기 쉽도록 써야겠다.”
- (54) [학습자 B와의 면담에서 학습자 B의 응답의 일부] “제가 쓴 글을 남이 읽어야 하는 상황일 때, 글을 쓸 때는 제가 있어 보이는 단어를 막 넣고 문장 연결이 자연스럽게 되어야 하고 이런 걸 중점으로 생각을 하다 보니 남이 읽으면 그냥 그러려니 하고 넘어갈 수도 있는데, 제가 있어 보이게 쓴 글을 제가 다시 읽으면 나중에 ‘이런 단어를 내가 썼었다고?’, ‘이 단어가 맞는 표현이었겠지?’ 하고 약간 제 스스로가 의심스러울 때가 있어서 저는 어려운 단어를 쓰고 다시 쉬운 단어를 그 뒤에 써서, ... 어려운 단어를 쉽게 풀어서 쓰는 것 같아요.”

학습자 B는 자신이 의식적으로 탐색한 표현 자원을 활용하여 작성한 “있어 보이게 쓴 글”을 다시 읽는 과정에서, 최초 선택한 표현의 타당성에 대해 내적 확신을 가지지 못하는 경우가 있음을 인식하는 모습을 보였다. 이러한 상황에서 학습자 B는 자신의 저자적 위신을 강화하려는 의도를 우선시하는 과정에서 간과되었을 수 있는 표현 자원 선택의 의미적 적합성을 재검증하려는 태도를 드러냈다. 이러한 재검증 과정을 통해 표현 자원에 대한 내적 확신이 충분히 확보되지 않은 경우, 학습자 B는 어휘문법 선택의 조정을 다시 수행하여, 보다 평이하고 명료한 표현으로 수정하고자 하였다고 응답하였다. 이는 학습

자 B가 자신이 구성한 표현이 갖는 의미적 타당성과 독자에 대한 전달 효과를 심도 있게 고려하고, 이를 바탕으로 반복적인 어휘문법 선택 조정을 수행하는 모습을 반영한다. 이와 관련한 학습자 B의 어휘문법 선택 조정 사례는 다음과 같이 살펴볼 수 있다.

<표 III-26> 학습자 B의 어휘문법 선택 조정 사례①

초고의 문장	수정고의 문장
모두가 복지를 받음으로써 사람들 사이에 연대감을 조성해 사회적 결속력을 증진시키기 때문이다.	모두가 복지를 받음으로써 사람들 사이의 관계가 더 끈끈해지기 때문이다.
그러나 선별적 복지 정책은 사회의 지원이 필요한 몇몇만을 대상으로 도움을 주기 때문에 받는 입장에서는 상대적 박탈감이 들 수 있다.	하지만 선별적 복지 정책은 사회의 도움이 필요한 몇몇 사람들만 도움을 주기 때문에 박탈감을 느낄 수도 있다.

사례①에서 두드러지게 관찰되는 것은, ‘연대감’, ‘조성’, ‘사회적 결속력’, ‘증진’, ‘지원’과 같은 한자어가 ‘관계’와 같은 쉬운 한자어 및 ‘끈끈해지다’, ‘도움’과 같은 고유어로 대체되었다는 것이다. 이러한 사례는 앞서 학습자 B가 구분한 “꾸밈없는”, “느끼는 그대로의” 표현 자원과, “고급진”, “어른스러운”, “있어보이는” 표현 자원이 구체적으로 무엇인지 보여 주며, 학습자 B가 수행한 어휘문법 선택 조정의 양상을 보다 구체적으로 이해하기 위한 정보를 제공한다. 즉, 학습자 B는 고유어를 선택하는 것보다 한자어를 선택하는 것이 자신의 저자적 위신을 강화하기 위한 의도에 적합한 표현 자원으로서 인식하여 어휘문법 선택 조정을 수행하였다고 볼 수 있다. 이러한 학습자 B의 어휘문법 선택 조정의 동기에 대해서는 한자어나 외래어를 고유어보다 문화적으로 상위 언어라고 보는 인식에 대한 논의(노명희, 2011; 박혜진, 2019)를 바탕으로 이해할 수 있다.¹⁴⁵⁾ 학습자 B는 자신의 해당 과정을 통해 표면화한 표현 중 그 타당성

145) 외래어의 차용은 표시 동기(need-filling motive)와 과시 동기(prestige motive)에 의해

에 대해 내적 확신을 충분히 갖지 못한 표현들에 대해서는 다시 조정을 수행하여 고유어로 수정하는 모습을 보였다. 이러한 논의를 바탕으로, 위의 학습자 B의 사례는 한자어의 사용을 통해 저자적 위신을 강화하려는 노력과, 표현의 타당성에 대한 내적 확신 부족 사이에서 균형을 모색하고자 다면적인 어휘문법 선택 조정을 수행한 특징적인 학습자의 사례로서 이해할 수 있다.

앞서 학습자 B의 어휘문법 선택 조정과 관련하여 한 가지 더 살펴볼 수 있는 것은, 문장 접속 표현의 선택 또한 중요한 것으로 인식하고, 이와 관련하여 의식적인 어휘문법 선택 조정을 수행하였다는 점이다. 학습자 B가 의식적인 어휘문법 선택 조정을 수행함에 있어 단어와 함께 문장 접속 표현에 특히 주목하였다는 것은 앞서 제시한 성찰일지 및 면담 자료에서 직접적으로 확인할 수 있다. 이와 관련하여 학습자 B가 작성한 초고 내 모든 문장들의 문두 부분을 다음과 같이 살펴볼 수 있다.

<표 III-27> 학습자 B가 작성한 초고 문장의 문두 부분

구분	학습자 B가 작성한 초고 문장의 문두 부분
1	개인적인 생각으로 보편적 복지 정책은 좋은 정책이라고 생각한다.
2	모두가 복지를 받음으로써 사람들 사이에 연대감을 조성해 ...
3	그리고 보편적 정책은 복잡한 자격 기준이나 수단, 테스트 등 ...
4	그리고 모든 사람이 동일한 혜택을 받으므로 ...
5	그러나 선별적 복지 정책은 사회에 지원이 필요한 몇몇만을 ...
6	그리고 도움을 받기에 적절한지 자격 기준이나 ...
7	그리고 혜택을 받아 온 사람들에게 또 혜택을 지속적으로 ...

이루어지는데, 이때 개념 의미가 같은 것이 이미 있음에도 불구하고 정서적 의미 등의 차이를 바탕으로 외래어가 차용되는 것은 과시 동기에 의한 것으로 설명될 수 있다(노명희, 2011:36에서 재인용). 노명희(2011)에서는 이러한 과시 동기에 의한 외래어 차용의 개념을 바탕으로, 한자어나 외래어를 고유어보다 문화적으로 상위 언어로 보는 인식에 대해 논의하였다. 명명 과제 수행에 나타난 어종 활용 양상을 조사한 박혜진(2019)에서 ‘고유어의 조합은 촌스러운 것’이라는 인식을 지닌 학습자를 보인 것도 함께 참고할 수 있다.

학습자 B가 작성한 초고는 총 7개의 문장으로 비교적 간결하게 구성되어 있다. 그런데 이 중 세 번째 문장에서 마지막 일곱 번째 문장까지는 모두 문두에 문장 접속 표현이 사용되고 있다. 앞서 학습자 B가 성찰일지에서 “평소 쓰지 않는 단어와 접속사를 계속해서 넣어야 할 것 같은 느낌이 들어 어려웠다.”라고 응답한 내용을 함께 고려하면, 학습자 B가 보인 문장 접속 표현의 빈번한 사용은 학습자 B가 수행한 어휘문법 선택 조정을 이해하기 위해 주목할 만한 지점으로서 조명될 수 있다.

이와 관련하여 보다 심화된 논의가 가능한 지점은 학습자 B가 선택한 문장 접속 표현인 ‘그리고’와 ‘그러나’가 학습자 본인에게는 ‘평소 쓰지 않는 문장 접속 표현’으로 인식되었다는 점이다. 선행 연구에서는 ‘그리고’와 ‘그러나’가 문어적 성격이 강한 문장 접속 표현으로 논의되어 왔다. 예컨대, 전영옥(2007)에서는 구어 말뭉치와 문어 말뭉치에서의 접속 부사의 실현 빈도를 비교한 결과, 구어에서는 ‘그리고’가 전체 접속 부사 중 5위, ‘그러나’가 11위로 자주 실현된 반면, 문어에서는 ‘그러나’가 1위, ‘그리고’가 2위로 실현되었음을 논의한 바 있다. 이러한 논의를 함께 고려할 때, 학습자 B의 문장 접속 표현에 대한 어휘문법 선택 조정 과정에서는 문어성이 함께 고려되었음을 추론할 수 있다. 이때, 앞서 살펴본 성찰일지 및 면담 자료를 함께 고려한다면, 학습자 B가 문어적 성격이 강한 문장 접속 표현을 선택한 것은 자신의 글에서 저자로서의 위신을 강화하려는 의도가 반영된 것으로 해석할 수 있다. 즉, ‘그리고’와 ‘그러나’와 같은 문장 접속 표현은 학습자 B에게 단순한 응결 장치 이상의 의미를 지니며, 글의 형식적 완결성을 강화하는 데 적합한 표현 자원으로 인식되었을 수 있다.

다만, 전체 문장 7개 중 5개 문장에 문장 접속 표현을 사용하는 것은 동료 학습자로부터 과도하다는 인식을 불러일으켰다. 이러한 점은 학습자 B가 동료 학습자로부터 받은 메타언어적 피드백과 그에 대한 학습자의 응답을 통해 더욱 구체적으로 살펴볼 수 있다.

- (55) [학습자 B가 동료 학습자로부터 받은 메타언어적 피드백에 대한 응답]
 접속사를 너무 많이 쓰지 말라는 조언을 받았다. 내 글을 다시 읽어보니
 접속사를 너무 많이 쓴다는 것이 공감이 되었다.”

학습자 B의 동료 학습자는 학습자 B의 글에 문장 접속 표현이 과도하게 사용되었다고 조언을 하였으며, 학습자 B는 자신이 쓴 글을 다시 읽고, 이러한 메타언어적 피드백에 대해 “공감”하여 어휘문법 선택 조정을 다시 수행하였다. 이때 “다시 읽어보니” 동료 학습자의 메타언어적 피드백에 대해 “공감”이 되었다는 진술은 학습자 B가 동료 학습자의 조언을 그대로 수용한 것이 아니고, 동료 학습자의 조언을 계기로 자신이 어휘문법 선택 조정을 위해 구성했던 문제를 재구성하였음을 드러낸다. 다음은 메타언어적 피드백을 반영하여, 학습자 B가 문장 접속 표현과 관련한 어휘문법 선택 조정을 수행한 결과이다.

<표 III-28> 학습자 B의 어휘문법 선택 조정 사례②

초고의 문장	수정고의 문장
그리고 보편적 정책은 ...	보편적 정책은 ...
그리고 모든 사람이 동일한 혜택을 ...	모든 사람이 동일한 혜택을 ...
그러나 선별적 복지 정책은 ...	하지만 선별적 복지 정책은 ...
그리고 혜택을 받아 온 사람들에게 ...	또한 혜택을 받아 온 사람들에게 ...

메타언어적 피드백을 반영한 어휘문법 선택 조정의 결과, “그리고 보편적 정책은 ...”으로 시작하는 문장과 “그리고 모든 사람이 동일한 혜택을 ...”으로 시작하는 문장에서는 문장 접속 표현이 삭제되었으며,¹⁴⁶⁾ “그러나 선별적 복지 정책은 ...”으로 시작하는 문장과 “그리고 혜택을 ...”로 시작하는 문장에서는 문장 접속 표현이 변경되었다. 먼저 주목할 수 있는 점은 초고에서 문장 접속 표현이 실현되었던 두 문장의 표면에서 문장 접속 표현이 삭제되는 방향으로 어휘문법 선택 조정이 수행되었다는 것이다. 이는 앞서 학습자 B가 동료

146) 여기서의 ‘삭제’는 표면에 드러난 표현에 대해 논의하는 것이며, ‘어휘문법 선택 조정’의 관점에서는 ‘그러나’ 혹은 ‘그리고’에 대한 선택이 ‘문장 접속 표현을 선택하지 않음’에 대한 선택으로 변경된 것으로 볼 수 있다.

학습자로부터 받은 메타언어적 피드백을 적극적으로 반영한 결과로서 이해될 수 있다. 한편, 학습자 B가 메타언어적 피드백을 반영한 어휘문법 선택 조정을 마친 후 작성한 성찰일지의 내용을 보면, 학습자 B는 “그리고 혜택을 받아 온 …”으로 시작하는 문장에 대해서도 문장 접속 표현에 대한 조정을 수행하고자 하였으나 이 과정이 성공적으로 수행되지 못한 것으로 보인다.

(56) [성찰일지 ㉠의 문항 ④-6 ‘그 이유를 자세히 써 봅시다.’에 대한 학습자 B의 응답] “이 문장 앞에 ‘또한’이라는 접속사는 꼭 필요한 것 같아서.”

위 성찰일지의 내용과 관련하여서는 두 가지 논의 지점을 살펴볼 수 있다. 첫째, 학습자 B는 메타언어적 피드백을 반영하는 과정에서 문장 접속 표현을 무조건 줄이는 방식으로 어휘문법 선택 조정을 수행한 것이 아니라 각 문장 접속 표현 선택의 타당성을 평가하는 과정을 통해 어휘문법 선택 조정을 수행하였다는 점이다. 예컨대 학습자 B가 ‘또한’이라는 문장 접속 표현을 “꼭 필요한 것 같아서” 삭제하지 않았다는 응답은 각 문장 접속 표현의 선택에 대한 평가와 숙고가 조정 과정에서 중요하게 이루어졌음을 보여 준다. 둘째, 학습자 B는 초고에서의 ‘그리고’를 ‘또한’으로 수정하며, 해당 문장 접속 표현의 필요성을 인식하였다는 점이다. 이는 학습자 B가 메타언어적 피드백을 반영한 어휘문법 선택 조정을 수행함에 있어 단순히 문장 접속 표현의 유무를 조정하는데 그치지 않고, 보다 적합한 대안적 문장 접속 표현까지 탐색하였음을 보여 준다.

이상에서 살펴본 바와 같이, 학습자 B는 실제 독자를 전제하는 쓰기의 상황에서 자신의 저자적 위신을 고려하여 어휘문법 선택 조정을 수행하는 모습을 보여 주었다. 학습자 B는 한자어와 문어적 성격을 지닌 문장 접속 표현이 자신의 저자적 위신을 강화할 수 있는 표현 자원으로서 기능할 수 있다고 인식하였으며, 이를 기반으로 의식적인 탐색의 과정을 통해 어휘문법 선택 조정을 수행하는 모습을 보였다. 동시에 학습자 B는 저자적 위신 강화를 목적으로 구성한 표현의 타당성에 대해 다시 검증하고, 필요할 경우 어휘문법 선택 조정을 다시 수행하는 과정을 통해 표현의 타당성을 확보하고자 하였다. 이를 바탕으로 정리하면, 학습자 B의 사례는 저자적 위신 강화와 표현의 타당성 확보

라는 상이한 목표 사이에서 균형을 모색하고자 다면적인 어휘문법 선택 조정을 수행한 특징적인 학습자의 사례로서 이해될 수 있다.

4.3. 학습자 C의 어휘문법 선택 조정 사례

학습자 C는 어휘문법 선택 조정을 수행함에 있어 명제의 주관성과 객관성을 명제 내용에 따라 조율하려는 태도를 보이는 학습자로 특징지어진다. 학습자 C는 자신의 의견이 반드시 옳거나 틀리다고 단정할 수 없음을 깊이 인지하고, 동일한 명제에 대해서도 어떠한 표현을 통해 문장을 구성하느냐에 따라 독자에게 전달되는 의미가 상이하게 나타날 수 있다는 점을 깊이 인식하고 있었다. 이에 따라 학습자는 주관성을 약화시키는 표현을 의도적으로 탐색하고, 자신이 구성하는 표현의 적합성을 신중히 검토하며 어휘문법 선택의 조정 과정을 수행하였다. 학습자 C의 어휘문법 선택 조정 사례를 이해하기 위해 먼저 다음과 같은 학습자 C와의 면담 내용을 살펴볼 수 있다.

- (57) [학습자 C와의 면담에서 학습자 C의 응답의 일부] “글쓰기의 목적에 따라서 다르겠지만 저는 남에게 어떤 내용을 전달하거나 설득해야 된다는 내용이면, 목적이면 표현이 크게 중요할 거라고 생각해요. 왜냐면 내용이 같더라도 이제 표현이 주는 뉘앙스가 독자에게 와 닿는 게 다를 것 같아서. 그래서 표현이 중요한 거라고 생각해요.”

학습자 C는 글쓰기의 목적을 먼저 언급하며, “남에게”라는 진술을 통해 실제 독자를 전제하는 글과 그렇지 않은 글을 명확히 구분하는 것을 보였다. 특히, 학습자 C는 실제 독자를 대상으로 “어떤 내용을 전달하거나, 설득해야” 하는 글쓰기 상황에서 “표현이 크게 중요”하다는 점을 강조하였다.¹⁴⁷⁾ 이러한 인식은 “내용이 같더라도”, 글이 구성되는 표현 방식에 따라 독자가 이를 통해 구성할 수 있는 의미가 달라질 수 있다는 점을 인지한 데에서 기인한 것으로 이해된다. 학습자 C의 이러한 인식에 대한 이해는 초고 작성 이후 학습자 C가 작성한 다음 성찰일지의 내용 중 일부를 함께 고려함으로써 심화할 수 있다.

147) 독자 지향적 표현의 교육적 가치를 탐색한 안이진(2023)에서는 학습자의 독자 지향적 표현 선택 양상 유형을 ‘소극적 독자 지향형’, ‘선택적 독자 지향형’, ‘과잉적 독자 지향형’, ‘적극적 독자 지향형’으로 구분하였다. 이러한 구분에 따르면 학습자 B는 정교한 독자 인식을 바탕으로 다양한 독자 지향적 표현을 사용한 ‘적극적 독자 지향형’으로 분류할 수 있다.

- (58) [성찰일지 ㉠의 문항 ㉠-4 ‘이외에도 초고를 쓰며 문장 구성 시 어려웠던 점들을 자세히 써 봅시다.’에 대한 학습자 C의 응답] “내 의견은 틀릴 수도 있고, 모든 의견은 긍정과 부정 둘 중 하나가 아니라 스펙트럼상에 있다고 생각하기 때문에 문장을 ‘~다’, ‘~가 맞다’처럼 단정적으로 끝마치지 못하고 ‘~인 것 같다’, ‘~라고 생각된다’처럼 모호하게 쓰는 경향이 있다. ... 내가 생각하는 바와 독자가 생각하는 바에 괴리가 생길 수 있을 것 같아 의식하며 쓰느라 어려웠던 것 같다.”

학습자 C의 응답에서 주목할 점은, “내 의견은 틀릴 수도 있고”와 “모든 의견은 긍정과 부정 둘 중 하나가 아니라 스펙트럼상에 있다”라는 진술을 통해, 학습자 C가 ‘필자 태도 표현’에 대해 두드러지게 인식하였음을 보여 준다는 것이다. 전통적으로 명제에 대한 필자의 태도는 주로 ‘양태’라는 문법 범주를 통해 다루어져 왔다. 그러나 이슬비(2016:52-56)에서는 전통적인 문법 범주로서의 양태가 ‘언어 주체의 심리적 태도’와 관련되는 방대한 요소들을 모두 포괄하는 데 한계가 있다고 보고 ‘필자 태도 표현’의 개념을 새롭게 제시하였으며,¹⁴⁸⁾ 필자의 태도의 세 하위 범주로, 대상에 대한 필자의 평가와 관련되는 ‘평가적 태도’, 명제에 대한 필자의 주관적 인식과 관련되는 ‘인식적 태도’, 독자에 대한 필자의 상호작용적 고려와 관련되는 ‘상호작용적 태도’를 제시한 바 있다(이슬비, 2016:81). 이러한 구분에 따르면, 학습자 C의 성찰일지의 내용은 학습자 C가 의식적인 어휘문법 선택 조정을 수행하는 과정에서 주로 ‘인식적 태도’를 고려하였음을 시사하는 것으로 이해될 수 있다.

위 성찰일지 내용에서 특히 주목할 만한 점은, 학습자 C가 “내가 생각하는 바와 독자가 생각하는 바에 괴리”가 발생할 가능성을 인식하고, 이를 바탕으로 어휘문법 선택을 수행하는 과정에서 어려움을 겪었다는 진술이다. 이러한 진술은 학습자 C가 어휘문법 선택 과정에서 ‘독자’를 중요한 고려 요소로 삼고 있음을 나타낸다. 앞서 면담 내용을 통해 확인된 바와 같이, 학습자 C는 어휘문법 선택을 수행할 때 독자의 존재와 반응을 의식적으로 반영하려는 경향을 보여 왔다. 위 성찰일지의 내용은 학습자 C에게 독자를 고려하는 일이 의식적인 조정을 요구하는 하나의 문제로서 인식되었음을 보여 준다. 아래 성찰일지의 내용 또한 같은 맥락에서 이해될 수 있다.

148) 이슬비(2016:63)에서는 필자 태도 표현의 개념을 ‘특정 사회문화적 맥락에서 필자가 독자와의 상호작용을 위해 드러내는 필자의 심리를 나타내는 언어’로서 규정하였다.

- (59) [성찰일지 ㉠의 문항 ㉠-2 ‘위의 문장들을 구성하는 것이 왜 어려웠는지 자세히 써 봅시다.’에 대한 학습자 C의 응답] “중의적인 표현으로 내 생각과 다르게 해석될 여지가 있는지 더 생각하느라 오래 걸리고 문장을 구성하는데 어렵다고 느끼는 것 같다.”

위의 성찰일지 내용에서도 확인할 수 있듯이, 학습자 C는 자신의 표현 의도가 독자에게 왜곡되어 전달될 수 있는 가능성을 염두에 두고, 수정고를 작성하는 단계에서뿐만 아니라 초고를 작성하는 과정에서부터 의식적인 어휘문법 선택 조정을 통해 적합한 표현을 구성하고자 하는 모습을 보였다. 반면, 다음과 같은 학습자 C의 응답은 학습자 C가 독자를 고려함에 있어 ‘표현 의도를 손실없이 전달’하는 측면의 문제와는 구분되는, 다른 측면의 문제 또한 함께 고려하였음을 보여 준다.

- (60) [학습자 C와의 면담에서 학습자 C의 응답의 일부] “저는 남한테 보여지는 글에 좀 더 신경을 쓰게 되는 것 같아요. 이렇게 평가를 받는 과제로 하는 글도 있고 편지 같은 글도 남이 읽는 건데 결국에는 그 글로 인해서 저의 성격이라든지 그런 게 비춰지지 않을까 해서요.”

위 면담 내용에서 확인할 수 있듯이, 학습자 C는 자신이 작성한 글이 독자에게 평가되는 과정에 대해 심리적 부담을 느끼는 모습을 드러냈다. 이러한 학습자 C의 태도는 실제 독자를 전제로 한 글쓰기 상황에서 자신의 저자적 위신을 강화하려는 시도를 보인 학습자 B와 일정 부분 공통적인 특성을 공유한다. 두 학습자 모두 글쓰기 과정에서 독자의 평가를 의식하고, 이를 반영한 어휘문법 선택 조정을 수행하였다는 점에서 유사하다고 할 수 있다.

그러나 학습자 C의 경우, 저자적 위신의 강화보다 자신이 쓴 글에 대해 부담해야 할 책임에 더 큰 우려를 보였다는 점에서 차이를 보인다. 이는 학습자 C가 글쓰기 과정에서 독자의 평가를 신중하게 고려하는 동시에, 자신의 표현이 불러올 결과에 대한 책임감을 강하게 인식하고 있음을 시사한다. 다음에 제시되는 성찰일지의 내용은 학습자 C가 자신의 글에 대해 부담해야 할 책임을 명확히 인식함을 보다 직접적으로 보여 준다

- (61) [성찰일지 ㉠의 문항 ㉠-4 ‘이외에도 초고를 쓰며 문장 구성 시 어려웠던 점들을 자세히 써 봅시다.’에 대한 학습자 C의 응답] “내가 쓴 극단적인

표현이 특정 상황과 조건의 독자에게 불쾌감을 줄 것 같아 우려하며 글을 쓰는 편이다.”

학습자 C는 자신이 “극단적인 표현”을 사용할 경우 “특정 상황과 조건의 독자에게 불쾌감”을 줄 것을 우려하는 모습을 보였다. 여기서 먼저 주목할 수 있는 것은 “극단적인 표현”이라는 표현이다. 앞서 학습자 C는 “모든 의견은 긍정과 부정 둘 중 하나가 아니라 스펙트럼상에 있다고 생각”하며, 이러한 점을 신중하게 고려하여 어휘문법 선택 조정을 수행하였음을 진술하였으며, “내용이 같더라도” 어떻게 표현하느냐에 따라 독자가 구성할 수 있는 의미에 차이가 있음을 인식하는 모습도 보였다. 이러한 점들을 함께 고려하면 학습자 C는 표현을 구성함에 있어 자신이 전달하고자 하는 명제의 내용뿐만 아니라 자신의 글이 불러올 결과에 대한 책임감에 대해 신중하게 고려하며, 이를 바탕으로 표현을 구성하는 학습자로 이해될 수 있다.

위 성찰일지에서 한 가지 더 살펴볼 수 있는 지점은 “특정 상황과 조건의 독자”라는 표현과 관련이 있다. 이러한 표현은 학습자 C가 독자를 설정하고 고려하는 과정에서, 단순히 일반적이고 보편적인 독자를 넘어서 특정한 사회적·문화적 맥락을 공유하는 다양한 독자군을 함께 염두에 둔다는 점을 시사한다. 이는 학습자 C가 독자를 상정할 때 자신의 관점과 동일한 시각을 지니는 독자만을 대상으로 삼지 않고, 자신이 예상하기 쉽지 않은 조건과 상황에 놓인 독자들이 보일 수 있는 반응까지도 포함하여 고려하였음을 보여 준다. 이러한 점에서, “특정 상황과 조건의 독자”를 인식한다는 학습자 C의 진술은 학습자 C가 독자의 평가를 예측하고 이에 대응하기 위한 표현을 구성하는 과정에서 보다 폭넓은 관점을 고려하고자 함을 드러내는 진술이라고 이해할 수 있다.

이상에서 살펴본 바와 같이 학습자 C는 자신이 전달하고자 하는 명제가 틀릴 수 있을 가능성을 인정하고, 자신의 글이 불러올 결과에 대한 책임을 우려하며 명제를 단정적으로 표현하지 않으려는 의식적 노력을 기울이는 학습자로서 이해될 수 있다. 특히 학습자 C는 수정고 작성 과정에 국한되지 않고 초고 작성 과정에서도 동일한 태도를 보였으며, 초고 작성 과정에서도 명제를 단정적으로 서술하지 않기 위해 어휘문법 선택을 신중하게 조정하였다고 응답한 것을 앞서 살펴본 바 있다. 이상의 논의를 구체화하기 위해 학습자 C가 작성한 초고의 문장 중 일부를 다음과 같이 살펴볼 수 있다.

<표 III-29> 학습자 C가 작성한 초고 문장 중 일부

구분	학습자 C가 작성한 초고 문장 중 일부
1	나는 보편적 복지와 선별적 복지 중 ... 운용되어야 한다고 생각한다.
2	하지만 나는 조금이라도 ... 눈이 갔다.
3	보편적 복지는 ... 비경제적이라고 생각한다.
4	자신들이 다른 사람보다 ... 부정적인 시각으로 보게 되는 것 같다.

먼저 첫 번째 문장을 살펴보면, 1인칭 대명사 ‘나’와 함께 필자의 판단을 명시적으로 드러내는 동사인 ‘생각한다’가 함께 쓰인 것을 볼 수 있다. 1인칭 대명사 ‘나’는 강한 주체화의 표지로 기능하며(노유경, 2016:87)¹⁴⁹⁾, 글에서 1인칭 대명사 ‘나’를 직접 드러내는 것은 ‘주관화’를 강화하는 것으로 해석될 수 있다(강효경, 2019:76). 첫 번째 문장에 사용된 1인칭 대명사 ‘나’는 같은 문장에 쓰인 인지 동사 ‘생각하다’와 함께 고려할 수 있다. 이수연(2021:90)에서는 동사 ‘생각하다’가 사용된 문장은 문장의 주어인 ‘나’가 독자에 의해 자연스럽게 복원될 가능성이 높고, ‘생각하다’라는 동사 자체가 환기하는 의미로 인해 필자의 발화가 주관적인 목소리로 수용될 가능성이 크다는 점을 논의하였다. 또한 신명선(2006:163-165)의 논의에 따르면 ‘나는 ~ 생각하다’류의 표현은 명제의 내용을 주체화함으로써 필자가 자신의 생각을 독자에게 강요하지 않으면서 자신의 입장을 드러낼 수 있는 형식적 특성을 지닌다. 이러한 점을 고려하면, 학습자 C는 첫 번째 문장에서 1인칭 대명사 ‘나’와 동사 ‘생각하다’를 결합하여

149) 설득 텍스트와 관련한 완화적 표현(Hedge)의 사용을 다룬 노유경(2016)에서는 학습자가 글에서 1인칭 대명사 ‘나’를 사용하는 것을 “필자가 객관화되어야 한다는 사실을 고려하지 못한 것”으로 해석하고, 상대적으로 더 객관화된 표현인 ‘본고’ 혹은 ‘필자’를 선택할 수 있도록 교육 내용을 구성할 필요가 있음을 논의하였다(노유경, 2016:87). 다만 본 연구에서는 학습자가 ‘필자’ 혹은 ‘본고’ 대신 ‘나’를 선택하는 것이 미숙한 수행이 아니라 학습자의 표현 전략이 반영된 수행으로서 이해될 수 있는 가능성을 배제하지 않고 학습자 C가 보인 어휘문법 선택 조정의 사례를 조망하고자 한다. 학습자가 필자로서의 자신을 1인칭 대명사로 텍스트 표층에 드러내는 것을 교육적 처방이 필요한 미숙한 수행으로 치부하는 것과 관련한 문제 제기와 관련해서는 이해정(2013:78)의 논의를 함께 참고할 수 있다.

의도적으로 자신의 판단이 객관화되지 않도록 문장을 설계한 것으로 해석할 수 있다.

두 번째 문장에 쓰인 1인칭 대명사 ‘나’와 세 번째 문장에 쓰인 ‘생각한다.’ 역시 명제에 대한 주관화를 강화하기 위해 학습자 C가 선택한 표지로서 이해할 수 있다. 특히 주목되는 것은 마지막 네 번째 문장의 ‘보게 되는 것 같다.’라는 표현이다. 이 표현은 인지 동사 ‘보다’, 피동 표현 ‘-게 되다’, 추측 표현 ‘것 같다’가 함께 결합된 구조로 이루어져 있다. ‘본다’ 역시 필자의 판단을 드러내는 인지 동사로서 이해될 수 있는데,¹⁵⁰⁾ 강효경(2019:88-89)에 따르면, 이러한 인지 동사가 피동 표현과 결합할 경우 명제의 주관성이 약화되며 객관성이 상대적으로 강화된다. 또한, 이어지는 ‘것 같다’는 ‘판단을 유보하거나 수행성을 약화하는 표현인 헤지 표현’(신명선, 2006:152)으로, 학습자 C가 ‘보다’를 사용하면서도 피동 표현과 추측 표현을 결합하여 명제의 수행성을 의도적으로 약화시키고자 했음을 보여 준다.

이와 같이 학습자 C는 1인칭 대명사 ‘나’, 인지 동사 ‘생각하다’, ‘보다’ 등을 활용하여 명제의 주체화를 의도하기도 하였고, 반대로 피동 표현 ‘-게 되다’와 추측 표현 ‘것 같다’를 사용하여 명제의 객관성을 강화하려는 노력을 병행하였다. 이는 학습자 C가 특정 명제에 대해서는 명제 내용을 주체화함으로써 자신의 생각을 강요하지 않음을 드러내고자 하고, 다른 명제에 대해서는 대해서는 판단을 유보하고 수행성을 약화하는 헤지 표현을 통해 명제에 대한 자신의 확신성이 높지 않음을 드러내는 것으로서 해석할 수 있다. 앞선 논의를 함께 고려하면, 학습자 C는 어휘문법 선택 과정에서 명제 내용에 대한 자신의 확신성의 정도와 자신이 글이 불러올 결과에 대한 책임을 의식적으로 고려하여, 명제 내용에 따라 주관성을 강화하거나 거리감을 유지하기 위해 어휘문법 선택 조정을 수행하였다고 할 수 있다. 학습자 C는 수정고를 작성하는 과정에서도 이와 같이 명제 내용에 대한 확신성과 독자의 반응을 함께 고려하여 어휘문법 선택 조정을 수행하는 모습을 보였다.

150) 국어 학술텍스트에 드러난 헤지 표현을 다룬 신명선(2006)에서는 ‘생각한다’, ‘판단된다’, ‘본다’ 등을 연구자 개인의 판단을 드러내는 표현으로서 논의하였다. 학술 텍스트만을 분석의 대상으로 삼은 신명선(2006)에서는 ‘본다’가 ‘연구자’의 판단을 드러내는 표현으로서 논의하였으나 본 연구에서는 ‘본다’가 자신의 의견을 드러내는 글의 필자가 지닌 판단을 드러내는 표현으로서도 이해될 수 있다는 관점하에 학습자 C의 어휘문법 선택 조정 사례를 살펴보고자 한다.

<표 III-30> 학습자 C의 어휘문법 선택 조정 사례

초고의 문장	수정고의 문장
이런 점에서 보편적 복지는 장점이 크다.	이런 점에서 나는 보편적 복지를 더 긍정적으로 보는 것이다.

위의 조정 사례에서 살펴볼 수 있는 바와 같이 학습자 C는 수정고를 작성하는 과정에서도 명제의 주관성 조절에 초점을 두고 어휘문법 선택 조정을 수행하였다. 수정고의 문장에는 1인칭 대명사 ‘나’가 추가되었고, ‘장점이 크다’라는 진술은 보다 주관성이 높은 ‘긍정적으로 보는 것이다’라는 진술로 대체되었다. 이와 관련하여 “내 생각에는”과 같은 표현은 자신의 주장을 특수화하고 자신의 표현 의도가 일반화된 견해가 아님을 밝힘으로써 상대방의 부담을 줄이는 기능을 수행한다는 구현정(2004:7)의 논의를 함께 참고할 수 있다. 해당 문장은 학습자 C가 작성한 글의 소결을 드러내는 문장으로, 구현정(2004)의 논의를 참고하였을 때 학습자 C는 소결을 문장화하는 과정에서 자신의 판단에 대한 발화의 강도를 조절하고자 어휘문법 선택 조정을 수행하였다고 해석할 수 있다.

이상에서 살펴본 바와 같이 학습자 C는 어휘문법 선택 조정을 수행함에 있어 명제의 주관성과 객관성을 명제 내용에 따라 조율하려는 태도를 보이는 학습자로 특징지을 수 있다. 학습자 C는 자신의 의견이 반드시 옳거나 틀리다고 단정하지 않으려는 신중한 태도를 유지하면서도 특정 명제에 대해서는 주관성을 강조하여 자신의 판단을 명시적으로 드러내고자 하였다. 이는 자신의 판단을 독자가 폭넓은 해석 가능성 속에서 균형 있게 수용할 수 있도록 하기 위한 학습자 C의 의식적인 노력이 반영된 것으로서 이해될 수 있다. 정리하자면, 학습자 C는 어휘문법 선택 조정을 통해 명제 내용에 대한 확신성의 정도와 독자의 반응에 대한 책임 의식을 균형 있게 반영하려는 모습을 보인 학습자로서 특징지을 수 있다.

4.4. 학습자 D의 어휘문법 선택 조정 사례

학습자 D는 장르성에 대한 인식을 바탕으로, 자신의 의견을 드러내는 글에서 명제 내용의 판단을 유보하거나 수행성을 약화시키는 헤지 표현을 사용하는 것이 적절하지 않다는 태도를 보인 학습자에 해당한다. 학습자 D의 사례가 주목할 만한 이유는, 학습자 D가 지닌 인식이 단선적인 어휘문법 선택 과정이 아니라 역동적인 어휘문법 선택 조정 과정을 보여 준다는 점에서 찾을 수 있다. 구체적으로, 학습자 D는 최초 어휘문법 선택 과정에서는 명제 내용의 수행성을 약화시키는 인지 동사, 양태 우연적 구성의 선택을 선호하는 경향을 보였으나, 이후 의식적인 어휘문법 선택 조정을 통해 명제 내용의 수행성을 높이고자 하는 모습을 보였다.

학습자 D의 어휘문법 선택 조정 사례를 구체적으로 살펴보기 위해, 먼저 학습자 D가 작성한 초고의 문장들 중 일부를 다음과 같이 살펴볼 수 있다.

<표 III-31> 학습자 D가 작성한 초고 문장 중 일부①

구분	학습자 D가 작성한 초고 문장 중 일부
1	이렇게 숫자로 특정 기준을 두고 컷하는 방식은 이 제도의 한계점이다.
2	새로운 복지 제도를 적용하는 것은 틀림없이 어렵다.
3	그러나 문제 인식을 했다면 시작하는 것이 맞다.
4	따라서 나는 선별적 복지 제도 운용하에서 복지 제도의 이름을 낙인 효과가 발생하지 않도록 순화하고, 복지 제도 혜택을 받을 수 있는 기준을 완화해서 선별적 복지를 받는 사람이 소수자가 아니라는 인식이 널리 퍼지도록 해야 함을 주장한다.

위에 제시된 학습자 D가 작성한 초고의 문장들을 분석해 보면, 학습자 D가 매우 단정적인 표현을 사용하여 명제 내용을 드러내고자 하였음을 확인할 수 있다. 특히, 첫 번째 문장을 포함하여 대부분의 문장이 단정문으로 기술되어 있다는 점이 주목된다. 한국어의 서술문은 단정문과 추정문으로 구분될 수 있는데(이기용, 1998:177),¹⁵¹⁾ 학습자 D의 초고에 나타난 문장들은 대부분 단정문으로 구성되어 있는 것을 확인할 수 있었다. 이러한 단정적인 표현을 선호하는 학습자 D의 경향은 장르성에 대한 인식을 매개로 하는 것인데, 이에 대해 구체적으로 이해하기 위해 다음 학습자 D와의 면담을 살펴봄으로써 학습자 D가 단정적인 표현을 선택한 배경과 그 과정에서 드러난 장르적 인식의 영향을 살펴볼 수 있다.

(62) [학습자 D와의 면담에서 학습자 D의 응답의 일부] “저는 이제 친구들 글을 읽을 때 이미 친구가 주장을 하나 정하고 처음부터 끝까지 썼다는 것을 인지하고 읽기 시작했기 때문에 그 글 전체가 얼마나 좀 ‘설득력 있어 보이는가’에 집중해서 친구가 ‘무엇이라고 생각한다’ 이렇게 적었으면 그 것을 피드백을 했어요. ‘무엇이다’ 이렇게 고치라고, ‘왜냐하면 그것은 너의 주장이 담긴 글이니까 이런 뭔가 자신감 없어 보이는 표현은 안 쓰는 것이 좋겠다’라고 했어요.”

학습자 D와의 면담 내용에서 “주장이 담긴 글”에는 “자신감 없어 보이는 표현”이 사용되어서는 안 된다는 진술을 통해, 학습자 D가 초고 작성 과정에서 단정적인 표현을 주로 선택한 이유를 추론할 수 있다. 학습자 D는 자신의 주장을 명확히 드러내는 글에서 단정적인 표현의 사용이 설득력을 높이는 데 중요한 요소라고 인식하였다. 이에 따라 학습자 D는 ‘생각한다’와 같은 수형성을 약화시키는 인지 동사의 사용을 피하고, 단정문 형태로 문장을 구성하는 것이

151) 이기용(1998:177-178)에서는 다음과 같은 예문을 통해 단정문과 추정문의 구분을 설명하였다. 아래 예문에서 a는 단정문, 나머지 b~d는 모두 화자의 짐작을 말하는 추정문에 해당한다.

- a. 방 선생은 총각이다.
- b. 짐작하건대, 방 선생은 총각일 것이다.
- c. 방 선생은 총각이겠다.
- d. 아마 방 선생은 총각일 것이다.

- 이기용(1998:177)

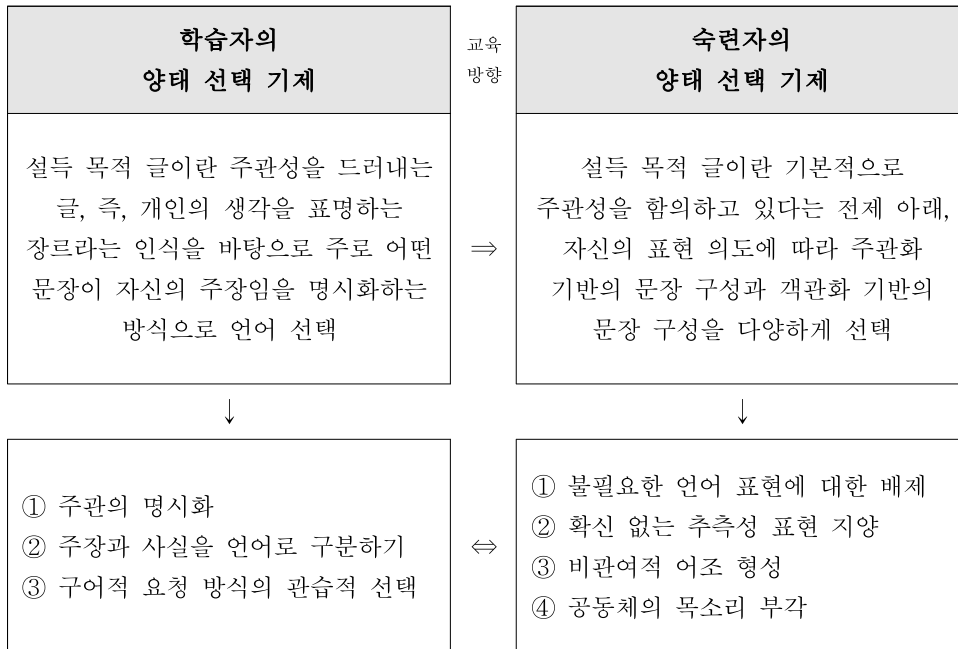
이때의 ‘짐작’이란 어떤 사실의 진위를 제대로 파악하지 못하고 그 가능성밖에 파악하지 못한 인식 상태를 뜻한다(이기용, 1998:170).

글의 효과를 극대화하는 방식이라고 판단하는 태도를 보였다. 이는 학습자 D가 글쓰기 과정에서 자신의 주장에 대한 신뢰도를 강화하고 독자에게 보다 명확하고 강한 메시지를 전달하고자 했음을 시사한다.

이와 같이, 수행성을 약화시키는 인지 동사의 사용을 피하는 학습자 D의 모습은 적극적으로 해지 표현을 사용하고자 하였던 학습자 C와 상반되는 것처럼 보인다. 학습자 C는 인지 동사의 적극적 사용을 통해 수행성을 약화하고 명제 내용의 주관성을 높이고자 하였다. 그런데 학습자 D가 작성한 초고 문장 중 두 번째 문장부터 네 번째 문장까지는 ‘어렵다’, ‘맞다’, ‘주장한다’와 같이 필자의 판단이 적극적으로 표면화되는 동사가 사용된 것 또한 살펴볼 수 있어, 이에 대한 추가적인 검토가 필요하다.

이와 관련하여 학습자와 숙련자의 장르 매개적 양태 표현 양상을 비교한 다음 강효경(2019:208)의 논의를 참고할 수 있다.

<표 III-32> 학습자와 숙련자의 장르 매개적 양태 표현 선택 양상(강효경, 2019:208)



강효경(2019:207-210)은 학습자들이 ‘주관성을 드러내는 글’이라는 인식을 매개로 양태 표현을 선택하는 과정에서, 숙련자들과 달리 특정 문장이 자신의

주장임을 명시화하는 방식으로 선택을 수행하는 경향을 관찰하였다.¹⁵²⁾ 이러한 논의를 바탕으로 볼 때, 학습자 D가 '주장하다'와 같이 필자의 판단을 적극적으로 드러내는 동사를 선택한 것은, 해당 문장이 자신의 주장임을 명확히 드러내기 위한 의도에서 비롯된 것으로 해석할 수 있다. 즉, 학습자 D는 주장을 드러내는 글에서 특정 명제가 자신의 판단임을 명시적으로 드러내고자 했다는 점에서 학습자 C와 유사하다. 그러나 판단을 유보하거나 수행성을 약화시키는 해지 표현을 선호한 학습자 C와는 달리, 학습자 D는 수행성을 강화하는 표현을 통해 단정적인 진술로 문장을 구성하고자 했음을 알 수 있다. 이는 학습자 D가 자신의 주장을 명확히 전달하기 위해 어휘문법 선택 조정을 전략적으로 수행했음을 보여 준다.

그런데 학습자 D의 초고 문장 중에는 인용어미와 동사 '생각하다'가 결합한 형태와 양태 우연적 구성 'ㄴ 것이-'가 사용된 사례가 존재한다는 점도 주목할 필요가 있다. 이러한 표현은 자신의 의견을 드러내는 글에서 수행성을 약화시키는 표현을 사용하는 것이 부적절하다고 여겼던 학습자 D의 인식과 상반되는 수행으로 해석될 수 있는바, 이와 같은 문장의 구성이 이루어진 배경에 대한 추가적인 검토가 필요하다.

<표 III-33> 학습자 D가 작성한 초고 문장 중 일부②

구분	학습자 D가 작성한 초고 문장 중 일부
1	선별적 복지 제도를 운영하는 기준을 완화한다면 이 두가지 복지의 장점은 살리고 단점은 상호보완할 수 있을 것이라고 생각한다.
2	선별적 복지 제도의 그 이름에 답이 있을 것이다.

152) 강효경(2019:207-210)에서는 설득을 목적으로 하는 글에서 필자를 문면에 드러낼 것인지의 선택 여부와 관련, 숙련자와 학습자 간 다른 선택의 양상을 보이는 것을 다룬 바 있다. 강효경(2019)에서 관찰한 바에 따르면, 학습자들은 주관적 판단을 담은 문장과 사실적 정보를 기술하는 문장을 구분하고, 이를 언어 표현을 통해 표면적으로 드러내려는 경향을 보였다. 이러한 경향은 학습자들이 자신의 주관성을 언어적 형식을 통해 명시화하는 것을 중요하게 여기는 태도와 연결된다. 반면 숙련자들은 설득을 목적으로 하는 글이 이미 필자의 주관성을 전제한다는 관점하에, 특별한 의도가 없다면 “~라고 생각한다”와 같은 주관적 양태 표현을 불필요한 언어 표현으로 간주하는 모습을 보였다.

위에 제시된 문장 중, 먼저 첫 번째 문장을 살펴보면, 인용어미 ‘-라고’와 동사 ‘생각하다’가 결합된 형태를 발견할 수 있다. 인용어미와 ‘생각한다’가 결합한 형태는 필자의 견해를 텍스트 내에 명시적으로 드러냄으로써 명제 내용을 주체화하며, 동시에 명제 내용에 대한 확실성의 강도를 조절하는 헤지 표현으로 기능할 수 있다는 점이 논의되어 왔다(신명선, 2006:163-165).¹⁵³⁾ 두 번째 문장에서는 양태 우언적 구성 ‘-ㄴ 것이-’가 발견되는데, 이 표현은 필자의 견해를 완화적으로 전달하는 대표적인 헤지 표현으로서 자주 논의된다(김정은, 2021:128). 앞서 학습자 D가 자신의 주장을 담은 글에서는 “자신감 없어 보이는 표현”을 사용하는 것이 적합하지 않다고 인식하였음을 확인한 바 있다. 그럼에도 불구하고 학습자 D가 수행성을 약화시키는 헤지 표현을 사용한 배경을 이해하기 위해서는, 자신이 작성한 글의 소재가 생소하게 느껴졌다는 점을 언급한 다음 학습자 D와의 면담 내용을 먼저 참고할 필요가 있다.

- (63) [학습자 D와의 면담에서 학습자 D의 응답의 일부] “먼저 주제에 대한 제시문 같은 것을 보고 ‘내가 이제 어떤 내용의 글을 써야겠다’라는 것을 파악할 때 생각을 많이 했어요. 제시문에 나온 개념이 저한테는 되게 생소한 개념이었다 보니까 ...”

학습자 D는 자신이 작성한 글의 소재와 관련된 개념들이 생소하게 느껴졌다고 응답하였으며, 이는 자신이 구성한 문장의 명제 내용에 대한 확신성과 밀접하게 관련되어 있다. 이러한 확신성의 부족은 학습자 D가 수행성을 약화시키는 헤지 표현을 선택하게 된 배경으로 연결되었다. 이와 관련된 구체적인 맥락은 학습자 D가 작성한 성찰일지의 내용을 통해 보다 명확히 파악할 수 있다.

- (64) [성찰일지 ㉠의 문항 ㉠-4 ‘이외에도 초고를 쓰며 문장 구성 시 어려웠던

153) 반면, 유동엽(2007:34-35)은 인용어미와 동사 ‘생각하다’가 결합된 표현이 반드시 명제에 대한 필자의 판단을 유보하거나 수행성을 약화시키는 기능만을 수행하지 않으며, 오히려 필자의 논지를 강화하는 역할을 할 수 있음을 논의하였다. 즉, 의견을 밝히는 글에서 사용된 인용어미와 ‘생각하다’의 결합 형태를 단순히 수행성을 약화시키기 위해 선택된 표현으로 간주할 수는 없으며, 필자가 자신의 논지를 강화하기 위해 전략적으로 선택한 표현일 가능성도 있다는 점에 유의할 필요가 있다. 그러나 본문에서 제시된 학습자 D의 “선별적 복지 제도를 운영하는 ... 것이라고 생각한다”라는 문장과 관련하여 학습자 D의 어휘문법 선택 조정 과정을 검토한 결과, 해당 문장에서 사용된 인용어미 ‘-라고’와 동사 ‘생각하다’의 결합 형태는 학습자 D에게 헤지 표현으로 인식되었음을 추론할 수 있다.

점들을 자세히 써 봅시다.’에 대한 학습자 C의 응답] “보편적 복지와 선별적 복지의 개념을 잘 몰라서 글을 쓰려니 어려웠다. 내가 쓰는 문장이 맞다는 확신이 없어서 ‘~일 것이라고 생각한다.’, ‘~할 것이다.’ 이런 표현을 쓰게 되었다.”

학습자 D는 “내가 쓰는 문장이 맞다는 확신이 없어서”라는 진술을 통해, 명제 내용에 대한 확신성 부족이 헤지 표현을 선택하게 된 배경임을 성찰하였다. 이와 같이, 명제 내용에 대한 확신성을 바탕으로 헤지 표현을 선택하는 경향은 앞서 학습자 C를 분석하는 과정에서도 확인된 바 있다. 학습자 C는 전달하고자 하는 명제가 틀릴 가능성을 염두에 두고, 어휘문법 선택 조정 과정에서 명제 내용을 단정하지 않기 위한 표현을 의식적으로 구성하려는 태도를 보였다.

반면 학습자 D는 앞서 살펴본 바와 같이 자신의 주장을 드러내는 글에 수행성을 약화시키는 표현을 선택하는 것은 적절하지 않다는 인식을 바탕으로, 다음과 같이 의식적인 어휘문법 선택 조정을 통해 보다 단정적인 진술로서 표현을 수정하고자 하는 모습을 보였다. 다음 제시된 학습자 D의 어휘문법 선택 조정 사례는 학습자 D가 초고 작성 과정에서 헤지 표현을 선택했던 문장들에 대해 의식적인 어휘문법 선택 조정을 수행한 결과를 바탕으로, 학습자 D의 어휘문법 선택 조정의 양상을 구체적으로 보여 준다.

<표 III-34> 학습자 D의 어휘문법 선택 조정 사례

초고의 문장	수정고의 문장
선별적 복지 제도를 운영하는 기준을 완 화한다면 이 두가지 복지의 장점은 살리 고 단점은 상호보완할 수 있을 것이라고 생각한다.	선별적 복지 제도를 운영하는 기준을 완 화한다면 이 두가지 복지의 장점은 살리 고 단점은 상호보완할 수 있을 것이다.
선별적 복지 제도의 그 이름에 답이 있을 것이다.	선별적 복지 제도의 그 이름에 답이 있 다.

첫 번째 문장과 관련하여, 학습자 D는 동사 ‘생각하다’를 문장 표면에서 삭제하고, 해당 문장을 ‘-이다’ 구성의 단정문으로서 수정한 것을 확인할 수 있다. 수정된 문장에서도 양태 우연적 구성 ‘-ㄴ 것이-’가 발견되기는 하지만 수정 전 문장과 비교하면 상대적으로 수행성이 높아지는 방향으로 어휘문법 선택 조정이 수행된 것을 확인할 수 있다. 두 번째 문장과 관련해서는 수행성을 약화시키는 양태 우연적 구성 ‘-ㄴ 것이-’를 삭제하고 ‘-이다’ 구성의 단정문으로 문장을 수정한 것을 관찰할 수 있다. 이와 같이 학습자 D는 헤지 표현을 사용하였던 초고의 문장들에 대해서도 보다 수행성을 높이는 방향으로 어휘문법 선택 조정을 수행하였음을 알 수 있다.

이상에서 살펴본 바를 바탕으로, 학습자 D는 장르성에 대한 인식을 매개로 하여 자신의 주장을 드러내는 글에서 수행성을 약화시키는 표현의 사용이 적절하지 않다는 판단을 바탕으로, 단정적인 진술을 통해 글을 구성하고자 한 학습자로 이해될 수 있다. 학습자 D는 명제 내용에 대한 확신성 부족으로 인해 헤지 표현을 사용하기도 하였으나, 이후 해당 문장의 수행성을 강화하는 방향으로 의식적인 어휘문법 선택 조정을 수행한 모습도 확인되었다. 이러한 학습자 D의 사례는 어휘문법 선택의 기저에 있는 여러 표현 의도 간에도 경합이 이루어질 수 있으며, 이를 바탕으로 어휘문법 선택의 조정이 역동적으로 수행될 수 있다는 것을 보여 준다.

IV. 어휘문법 선택 조정의 교육적 의의와 교육적 지원 내용 요소

본 연구는 어휘문법 선택 조정을 목표 지향적인 문제 해결 과정으로 규정하고 이를 논의하였다. 이러한 관점에서 어휘문법 선택 조정의 핵심 목표는 학습자가 쓰기 과정에서 마주하는 언어적 문제를 효과적으로 해결하는 데 있다. 학습자들은 사회적 의사소통의 맥락에서 자신의 표현 의도를 언어로서 효과적으로 실재화하기 위해 어휘문법 선택 과정을 의식적으로 조정하며, 이를 통해 의사소통 목표를 성공적으로 실현하려는 노력을 기울이는 것을 확인할 수 있었다.

학습자들의 어휘문법 선택 조정의 양상을 분석한 결과, 언어적 문제 상황을 적절히 부호화하고 의식적인 노력을 통해 적합한 대체 표현을 구성한 사례들을 다각적으로 살펴볼 수 있었다. 반면, 어휘문법 선택 조정을 효과적으로 수행하지 못하고 적절한 대체 표현을 구성하는 데 실패한 학습자의 사례도 관찰할 수 있었다. 이와 같은 분석 결과는 학습자들이 보다 효과적으로 어휘문법 선택 조정을 수행할 수 있도록 지원하기 위한 교육적 개입에 대한 논의가 필요함을 시사한다.

이에 IV장에서는 어휘문법 선택 조정에 대한 논의를 실천적 층위에서 확장하기 위해 실증적 분석 결과를 토대로 어휘문법 선택 조정의 교육적 의의를 규명하고, 이를 바탕으로 학습자들이 보다 확장적으로 어휘문법 선택 조정을 수행할 수 있도록 학습자들에게 제공할 수 있는 ‘교육적 지원 내용 요소’를 탐색하고자 한다. 여기서 논의하는 교육적 지원 내용 요소란 그 자체로 체계화된 교사용 교과 내용 지식(이해숙, 2018:32-33)이나 교육 내용은 아니지만, 학습자들이 보다 확장적으로 어휘문법 선택 조정을 수행할 수 있도록 지원하기 위해 제공될 수 있는 교육적 지원 내용들의 핵심 요소를 의미한다.

이러한 교육적 지원 내용 요소를 실천적으로 구체화하기 위해서는 교육 내용 층위에서의 구체적인 논의가 이루어져야 할 필요가 있다. 어휘문법 선택 조정은 쓰기 활동을 전제하는바, 어휘문법 선택 조정을 중심으로 한 교육 내용은 학습자들에게 요구하는 ‘쓰기’의 성격을 어떻게 규정하느냐에 따라 달라질 수 있을 것이다. 또한 III장에서 살펴본 바와 같이 어휘문법 선택 조정의 구

체적 양상은 조정 거점이 구성되는 언어적 수준에 따라 상이하다는 점을 고려하면, 교육 내용에 대한 구체적인 논의는 특정 언어적 수준에 초점화한 미시적인 접근을 기반으로 이루어져야 할 것이다. 그런데 어휘문법 선택 조정에 대한 기초 연구에 해당하는 본 연구에서는 특정 언어적 수준을 초점화하지 않고 학습자들이 쓰기 상황에서 수행하는 어휘문법 선택 조정의 제 양상을 거시적으로 논의하였다. 이에 본 연구에서는 구체적인 교육 내용을 제안하는 대신 어휘문법 선택 조정에 대한 논의를 실천적으로 확장하기 위한 사전적 논의로서, III장에서 살펴본 학습자의 어휘문법 선택 조정의 실체에 대한 분석 결과를 토대로 교육적 지원 내용 요소를 논의하고자 한다.

이러한 교육적 지원 내용 요소에 대한 논의를 하기에 앞서 주목할 점은, 학습자들이 수행한 어휘문법 선택 조정이 단순히 당면한 언어적 문제 상황을 해결할 수 있는 문제 해결 과정으로서 작동하였을 뿐만 아니라, 학습자의 ‘언어주체’로서의 성장을 도모할 수 있는 경로로서 기능할 수 있는 가능성을 보여주었다는 점이다. 이러한 가능성에 대한 탐색 결과는 학습자들의 확장적인 어휘문법 선택 조정의 수행을 위한 교육적 지원 내용의 핵심 요소를 논의함에 있어 중요한 참고점을 제공한다.

이상의 논의에 따라, IV장에서는 우선 학습자들이 보인 어휘문법 선택 조정의 수행에 대한 실증적인 분석 결과를 바탕으로 ‘어휘문법 선택 조정의 교육적 의의’를 고찰한다. 이러한 고찰은 어휘문법 선택 조정이 당면한 언어적 문제 상황을 해결하기 위한 인지적 행위로 국한되지 않으며 학습자의 언어주체로서의 성장을 도모할 수 있는 경로로서 확장적으로 수행될 수 있다는 관점하에, 이러한 확장의 방향성을 탐색하는 과정으로서 이루어질 것이다. 이후, 어휘문법 선택 조정의 교육적 의의에 대한 논의와 III장에서의 실증적 분석 결과를 바탕으로, 학습자들의 보다 확장적인 어휘문법 선택 조정 수행을 위한 교육적 지원 내용 요소에 대해 논의하고자 한다.

1. 어휘문법 선택 조정의 교육적 의의

본 연구에서 구성한 어휘문법 선택 조정 활동 후 학습자들이 작성한 성찰일지와 학습자들과의 면담 자료를 바탕으로, 어휘문법 선택 조정은 학습자들이

쓰기 상황에서 당면하는 언어적 문제 상황을 해결하기 위한 문제 해결 과정일 뿐만 아니라 언어 주체로서 성장을 도모할 수 있는 경로로서 기능할 수 있는 가능성을 확인하였다.¹⁵⁴⁾ 이에 1절에서는 학습자들의 어휘문법 선택 조정의 양상과 학습자들이 작성한 성찰일지 및 면담 자료에 대한 분석을 바탕으로 어휘문법 선택 조정의 교육적 의의를 논의하고, 이를 바탕으로 어휘문법 선택 조정이 학습자의 언어 주체로서의 성장을 도모하기 위한 출발점을 제공할 수 있음을 보이고자 한다.¹⁵⁵⁾

이러한 논의는 본 연구에서 지향하는 ‘언어 주체’의 개념을 전제하는바, 본격적인 논의에 앞서 여기서 언급하는 ‘언어 주체’의 개념을 명확히 밝힐 필요가 있다. 언어 주체는 그간 문법교육의 목표와 관련하여 논의되어 온 개념이다. 구본관(2016:215)에서는 “학습자를 언어 주체로 만들어 주는 데 도움을 주는 것”을 문법교육의 합의된 목표로서 제시하며, “언어 사용의 주체는 자신의 언어에 대한 성찰, 곧 언어 인식(language awareness)에 대한 관심을 가진 인간”으로 정의하였다. 이러한 ‘언어 주체’에 대한 논의는 신명선(2007)에서 논의한 ‘교육적 인간상’에 대한 논의 이래, 신명선(2013), 이관희(2015), 제민경(2015), 조진수(2018)를 거치며 더욱 구체화되어 왔다. 선행 연구들의 논의를 바탕으로, 최소영(2019:62)에서는 문법교육의 관점에서 지향하는 언어 주체를 “‘언어 현상을 발견하는 민감성’을 지니며, ‘발견한 문제에 대해 문법 지식을 동원하며 해석’하고, ‘여러 가지 선택항 중 가장 타당한 선택을 언어화’하는 인간”으로서 종합하였다. ‘언어 주체’에 대한 이러한 논의를 기반으로, 본 연구에서 지향하는 언어 주체의 상을 다음과 같이 구체화할 수 있다.¹⁵⁶⁾

154) 이는 중등학교급 학습자들의 경우 자신의 언어에 대해 문법 용어를 사용하며 문법 탐구를 지속해 나감으로써 문법 능력의 발달이 계속적으로 이루어질 수 있다는 박종관(2021:39)의 논의와 궤를 같이 한다.

155) 이와 같이 학습자의 실제 수행으로부터 교육적 의의를 도출하는 것은, 학습자의 문장 능력 발달을 위한 논의의 과정에서는 학습자가 중핵적인 요인으로서 고려되어야 한다는 최선희(2019:83)의 논의와 궤를 같이 하는 것이라고 할 수 있다.

156) 본문에 제시된 표를 통해 확인할 수 있듯이, 본 연구에서는 ‘언어 현상을 발견하는 민감성을 지니는 것’과 ‘발견한 문제에 대해 문법 지식을 동원하며 해석’하는 것을 하나의 통합된 목표로서 다루고자 한다. 본 연구에서는 ‘의식적인 조정이 요청되는 상황’에 주목하는데, 이러한 상황은 학습자의 노력에 의해 구성된 상황이라기보다는 학습자에게 ‘주어진’ 상황에 가깝다. 이러한 점에서 본 연구에서 주목하는 상황은 기존의 ‘전의식적으로 수행되는 일상적인 의사소통의 과정을 메타적으로 인식하는 것’을 다루는 논의에서 주목하는 상황과 차이가 있다는 점을 짚을 수 있다. 본 연구의 관점에서 보다 중요한 것은 학습자가 ‘주어진’ 상황을 언어로서 부호화하고 이를 능동적으로 조정을 수행하는 상황으로 ‘주체화’하는 것이라고 할 수 있다.

<표 IV-1> 본 연구가 지향하는 학습자 상으로서의 언어 주체

선행 연구에서 논의되어 온 언어 주체	본 연구가 지향하는 언어 주체
언어 현상을 발견하는 민감성을 지닌다.	쓰기의 국면에서 자신이 처한 언어적 문제에 의식적으로 주목하고, 자신이 감지한 문제 상황을 언어로서 명료하게 부호화하여 조정 거점을 구성한다.
발견한 문제에 대해 문법 지식을 동원하여 해석한다.	
여러 가지 선택항 중 가장 타당한 선택을 언어화한다.	자아 독자, 혹은 외부 독자와의 의미 교섭 행위를 매개로써 적절한 표현 자원을 탐색하고, 이를 바탕으로 어휘문법 선택 조정을 수행하여 적합한 대체 표현을 구성한다.

본고의 이제까지의 논의를 종합하면, 학습자의 어휘문법 선택 조정의 전체 과정은 ‘학습자가 쓰기를 수행하는 중 언어적 문제 상황을 감지하고, 자신의 어휘문법 선택 과정에 대해 의식적으로 주목하여 조정 거점을 구성하며, 자아 독자, 혹은 외부 독자와의 의미 교섭 행위를 매개로써 적절한 표현 자원을 탐색하고, 이를 바탕으로 적합한 대체 표현을 구성하는 과정’으로서 이해될 수 있다. 이러한 과정을 효과적으로 수행하는 학습자는 곧 본 연구에서 지향하는 언어 주체로서의 학습자로 규정될 수 있다. 여기서는 어휘문법 선택 조정의 교육적 의의를 고찰함으로써, 어휘문법 선택 조정 활동이 학습자들을 본 연구에서 지향하는 언어 주체로 성장하는 데 기여할 수 있는 지점을 탐색하고자 한다.

1.1. 내적 성찰을 통한 표현 자원 내실화의 구심점 확보

앞서 ‘언어 주체’의 상과 관련한 논의에서, 여러 가지 선택항 중 가장 타당한 선택을 언어화할 수 있는 학습자의 상은 문법교육의 관점에서 긍정적인 언어 주체로서의 학습자 상으로 간주될 수 있음을 살펴본 바 있다. 그런데 이러한

학습자 상에 대한 논의는 ‘타당한 선택’의 배경이 되는, 여러 가지 선택항들로 구성된 심리적 선택항 체계를 학습자가 구성할 수 있다는 것을 전제한다. 앞서 III장에서 살펴본 바와 같이 학습자들이 어휘문법 선택 조정을 수행하는 과정에서 항상 심리적 선택항의 체계를 성공적으로 구성하는 것은 아니며, 오히려 많은 경우 어휘문법 선택 조정은 학습자가 자신의 표현 의도를 언어로서 실재화하기 위해 필요한 표현 자원을 즉각적으로 활성화하지 못하는 상황에서 이루어진다는 점을 고려한다면, 학습자의 표현 자원 내실화와 관련한 논의는 중요하게 다루어질 필요가 있다.

이와 관련하여 본 연구에서는 어휘문법 선택 조정의 경험이 학습자로 하여금 학습자 본인의 표현 자원 체계에 대한 심층적인 내적 성찰을 가능하게 하며, 이를 토대로 표현 자원 체계의 질적 내실화를 도모하기 위한 구심점을 확보하도록 한다는 점에 주목한다. 이러한 논의는 학습자가 자신의 표현 자원을 의식적으로 탐색해야 하는 중요 지점으로서 조정 거점이 기능한다는 관점에서 출발한다. 학습자는 조정 거점에 대한 내적 성찰을 바탕으로, 자신의 어휘문법 선택 과정을 개선하기 위해 어떠한 표현 자원이 활성화되어야 하는지 작각하고, 이를 표현 자원 학습의 출발점으로 삼을 수 있다.

이와 관련하여, 앞서 II장에서 살펴본 Fontaine(2013)의 논의를 다시 참고할 수 있다. Fontaine(2013:109-113)에서는 언어 주체가 동반한 어휘문법 선택 과정에서 각 선택항의 ‘선택 가능성’을 재점검하며, 이를 바탕으로 어휘문법 선택 조정을 수행할 수 있음을 논의하였다. 또한 이때의 어휘문법 선택 조정은 최초 어휘문법 선택 과정에서 내린 결정을 출발점으로서 이루어지므로,¹⁵⁷⁾ 어휘문법 선택 조정은 재귀적으로 진행될 수 있다는 어휘문법 선택 조정의 특징을 살펴본 바 있다. 그런데 다음 학습자의 응답은 이러한 의식적인 조정의 과정을 마친 뒤에도, 적합한 대체 표현을 구성하기 위한 표현 자원의 탐색이 용이하지 않은 경우가 있다는 것을 보여 준다.

157) 가령, 글의 특정 지점에 들어갈 표현을 선택하기 위해 학습자가 구성한 심리적 선택항의 체계가 3개의 선택항을 갖고 있을 때, 어휘문법 선택 조정 시에는 최초 선택 과정에서 결정되었던 선택항을 제외하고 나머지 2개 선택항에 대해 적합성의 판단이 이루어진다. 이러한 점에서 어휘문법 선택 조정은 ‘이전 과정의 결과가 다음 과정의 출발점이 되어’, 재귀적으로 진행된다는 특징을 지닌다고 할 수 있다.

(65) 글의 흐름상 적절한 접속사를 문장 앞에 붙이면 좋은 것 같다고 생각했지만 결국 찾지 못했다. [㉠-㉡-65]

위 성찰일지의 응답 사례는 학습자가 재귀적 조정의 과정을 마친 뒤에도 적합한 표현 자원을 활성화하지 못한 사례를 보여 준다. 이와 같이 의식적인 노력을 통해 자신이 지닌 표현 자원들에 대한 심층적 탐색을 잠정적으로 종결한 뒤에도 대체 표현을 구성하기 위한 적절한 표현 자원을 탐색하지 못한 경우, 현재 자신이 활성화할 수 있는 표현 자원만으로는 해당 맥락에서 자신의 표현 의도를 적절하게 언어로서 실재화하기 어렵다고 판단하기도 하는 모습을 보였다. 이러한 학습자들 중에서는 외재적으로 언어 자원을 탐색함으로써 자신의 표현 자원 체계를 확장하고, 이를 바탕으로 어휘문법 선택 조정을 수행하는 모습을 보이기도 하였다.

이러한 학습자들의 사례와 관련하여, 외재적 언어 자원을 참조하는 것을 표현을 위해 효과적인 전략으로서 논의한 차경미(2020)의 논의를 참고할 수 있다. 차경미(2020:86-87)에서는 어휘 이해 전략의 대표적 사례인 사전이나 그 밖의 언어적 자원을 활용하는 전략이 표현의 차원에서도 효과적인 전략으로서 활용될 수 있음을 논의하며, 이를 ‘외재적 언어 자원 참조’로 명명하였다. 어휘문법 선택 조정의 과정을 통해 자신의 표현 자원 체계가 보다 긴밀하게 구성되어야 할 지점을 발견한 학습자는 이러한 외재적 언어 자원을 탐색함으로써, 자신의 표현 자원 체계를 긴밀하게 구성하려는 시도를 보이는 것도 관찰할 수 있었다. 그런데 이때 어휘문법 선택 조정은 재귀적으로 진행되는바, 외재적 언어 자원에 대한 탐색은 ‘학습자가 해당 맥락에서 접근하고 활성화한 표현 자원’을 기반으로 이루어졌다. 이와 관련하여 먼저 다음과 같은 학습자의 응답 사례를 살펴볼 수 있다.

(66) 내 생각이 뭔지 다시 한번 생각해 보고 인터넷에서 어떤 단어가 좋은지 찾는다. [㉠-㉡-153]

인용문 (66)은 어휘문법 선택 조정 활동을 통해 자신의 표현 자원 체계가 충분히 긴밀하지 않은 지점을 발견하고, 외재적으로 언어 자원을 탐색한 학습자의 사례를 보여 준다. 해당 학습자가 최초로 구성한 문장과 수정한 문장은 다음과 같다.

<표 IV-2> 외재적 언어 자원을 탐색한 학습자의 문장 수정 사례

최초 구성 문장[㉠-㉡-153]	수정 문장[㉠-㉢-153]
나는 선별적 복지가 더 좋다고 생각한다.	나는 선별적 복지를 더 선호한다.

위의 최초 구성 문장 및 문장의 수정 내역을 함께 참고하였을 때, 인용문 (63)은 학습자가 수정 전 “내 생각이 뭔지 다시 한번 생각해 보고”라는 표현을 통해 ‘선별적 복지’에 대한 자신의 입장에 대해 숙고한 뒤, 이를 언어로 실재화 하기 위해 적합한 동사를 탐색하는 과정을 보여 주는 사례임을 알 수 있다. 해당 학습자는 자신이 어휘문법 선택을 위해 접근하고 활성화한 ‘생각하다’를 기반으로 ‘선호하다’를 탐색함으로써, 자신의 표현 자원 체계를 확장하는 모습을 보였다. 이와 같이 학습자들은 어휘문법 선택 조정을 통해 자신의 표현 자원 체계가 보다 긴밀하게 구성되어야 할 필요가 있는 지점을 발견하고, 이를 표현 자원 내실화의 구심점이자 학습의 출발점으로 삼는 것을 볼 수 있었다. 또한 이때 표현 자원 체계의 확장은 학습자가 표상한 기존 표현 자원에 대한 인식을 기반으로 이루어지는 것도 확인할 수 있다.

그런데 여기서 중요하게 짚어야 할 것은, 표현 자원들을 외재적으로 탐색하는 모든 과정이 학습자들이 ‘지니고 있지 않은’ 새로운 표현 자원들을 탐색하는 과정으로 재진술되어서는 안 된다는 것이다. 본 연구에서는 표현 자원을 접근성 및 활성화의 관점에서 논의하는바, 외재적 자원 탐색의 과정은 ‘학습자들이 지니고 있으나 현재 맥락에서 충분히 활성화하기 어려운’ 표현 자원들을 활성화하기 위한 과정으로서도 이해될 수 있다. 이러한 논의에 입각하면, 표현 자원의 외재적 탐색과 관련한 논의 역시 학습자들이 지니고 있는 표현 자원들과 관련하여서도 이루어질 수 있다. 이러한 논의를 위해 다음 학습자와의 면담 자료(㉠-3)의 내용을 참고할 수 있다.

- (67) 일단 만약에 한 번 검토를 했는데도 ‘이건 진짜 뭔가 마음에 안 드는데 생각이 안 떠오른다’. 그러면 저는 일단 정말 특이한 방법이긴 하지만 만족스럽지 않은 그다음 문장을 SNS나 거기 네이버에 쳐 봅니다.
쳐 봐서 이런 문장을 하면은 그 문장을 쓴 블로그들이나 책이나 무슨

독서록이나 지식인이나 이런 곳에 많이 나오거든요.
그러면 관련된 글들이 무조건 나와요. [㉔-3]

인용문 (67)에서 학습자는 먼저 “일단 만약에 한 번 검토를 했는데도 ‘이건 진짜 뭔가 마음에 안 드는데 생각이 안 떠오른다’”라는 진술을 통해 외재적 언어 자원 탐색을 수행하는 상황의 조건을 언급한다. 즉, 해당 학습자는 문제로서 감지되어 조정의 거점으로 구성된 지점이 있고, 해당 지점에 대한 의식적인 조정의 과정을 거쳤음에도 대체 표현을 구성하기 위한 내재적 표현 자원의 탐색이 어려운 순간을 외재적 언어 자원 탐색을 실행하는 조건으로서 인식하고 있음을 보여 준다. 또한 해당 학습자는 인터넷 포털 사이트, 혹은 소셜네트워크 서비스(SNS)에 조정 거점 근처에 있는 문장을 검색함으로써, 자신이 조정 거점으로 구성한 문장과 관련된, 참고할 만한 외재적 언어 자원을 탐색하는 방식을 활용한다고 설명하였다. 이와 관련하여 주목되는 것은, 해당 학습자가 이러한 외재적 언어 자원을 그대로 수용하는 대신, 외재적 언어 자원에 대한 판단의 과정을 수행하였다는 것이다.

(68) 그럼 그 글들을 한번 읽어 보고 ‘이런 느낌의 글은 이런 표현을 쓰면은 확실히 좀 뭔가 짝 차 보이고 뭔가 더 디테일한 부분이 뭔가 보인다’라고 하면 이제 그 부분을 참고해서 글을 쓰는 것 같아요. [㉔-3]

인용문 (68)에서 학습자는 “그럼 그 글들을 한번 읽어 보고 ‘이런 느낌의 글은 이런 표현을 쓰면은 확실히 좀 뭔가 짝 차 보이고 뭔가 더 디테일한 부분이 뭔가 보인다’라고 하면”이라는 진술을 통해 검색된 외재적 언어 자원을 그대로 수용하는 것이 아니라 판단의 과정을 수행함을 보여 준다. 이러한 판단은 해당 언어 자원에 대한 접촉을 바탕으로 자신의 선택항 체계를 확장적으로 재구성하는 과정으로서 이루어지며, 자신이 지닌 기존 표현 자원들과의 비교를 통해 이루어지는 과정이라고 할 수 있다.

이처럼 외재적으로 언어 자원을 탐색하는 과정은 비활성화된 표현 자원의 접근 정도를 높임으로써, 표현 자원 체계의 긴밀성을 높일 수 있는 전략으로 주목될 수 있음을 확인하였다. 반면 이미 접근된 표현 자원의 활성화 정도를 높이기 위해 외재적 언어 자원 탐색을 수행하는 학습자들의 사례도 확인할 수 있었다. 다음은 이러한 측면에서 참고할 수 있는 학습자의 응답 사례이다.

(69) 국어사전을 활용해 정확한 단어를 찾아본다 [㉔-㉗-89]

인용문 (69)는 자신이 접근한 표현 자원을 충분히 활성화하지 못한 학습자가 해당 표현 자원의 결정 가능성에 확신을 갖지 못하고, 해당 표현 자원에 대한 활성 정도를 높이기 위해 외재적 언어 자원을 참조하는 양상을 보여 준다. 이와 관련한 논의는 다음 학습자와의 면담 자료(㉔-4)에 대한 고찰을 통해 심화할 수 있다.

(70) 학습자: 저는 주로 단어를 좀 못 찾겠어서, 그러니까 의미에 맞는 단어를 찾는 게 어려워서 막히는 경우가 대부분이거든요. 그래서 저는 그냥 국어사전에서 제가 쓰려는 내용과 관련된 단어를 좀 더 찾아보는 것 같아요.

연구자: 국어사전에서 단어를 어떻게 찾을 수 있나요? 보통 단어는 아는데 그 뜻을 모를 때 사전을 찾잖아요.

학습자: 제가 쓰고 싶은 말이 있는데 여기에 적당한 단어가 뭐가 있는지 모르는 경우도 있을 수 있잖아요. 제가 분명히 아는 단어인데 잘 모르겠어서 잘 기억이 안 나는 단어가 있을 때가 있어서.

위 학습자와의 면담 자료(㉔-4)에서 특히 주목되는 것은 “제가 분명히 아는 단어인데”라는 진술이다. 이는 학습자들이 현재 맥락에서 접근하지 못하는 표현 자원들에 접근하여 자신의 표현 자원 체계를 확장하고자 외재적 언어 자원을 탐색할 뿐만 아니라, 이미 접근한 표현 자원의 활성 정도를 높이하고자 외재적으로 언어 자원을 탐색하기도 한다는 것을 보여 준다.

이상에서 살펴본 바와 같이 어휘문법 선택 조정은 재귀적으로 진행되는바, 조정을 위한 표현 자원의 탐색은 학습자가 구성한 기존 선택항 체계를 바탕으로 이루어진다. 학습자는 외재적 표현 자원에 대한 탐색을 통해 자신이 즉각적으로 접근하지 못하는 표현 자원에 접근하거나, 이미 접근한 표현 자원의 활성 정도를 높이하고자 하는 모습도 확인할 수 있었다. 이러한 논의를 바탕으로, 어휘문법 선택 조정은 학습자들로 하여금 표현 자원 내실화를 위한 구심점을 확보하게 해 주는 계기로서 기능할 수 있다는 점을 고찰할 수 있다.

1.2. 메타언어적 피드백을 통한 선택항 체계의 확장적 재구성

앞서 II장에서 논의한 바와 같이 의식적으로 수행되는 어휘문법 선택 과정뿐만 아니라 전의식적으로 수행되는 어휘문법 선택 과정에서도 ‘준-통사적 통제(episyntactic control)’로서의 점검과 조정이 이루어진다(Simard et al., 2017). 즉, 의식적인 어휘문법 선택 조정을 거치지 않고 결정된 표현들도 모두 필자로서의 학습자의 신념 체계를 기반으로 한 점검과 인가의 과정을 거친 것으로서 간주될 수 있다. 그런데 이때의 신념 체계는 정적이며 객체 지향적이지만 언어 경험에 의해 갱신될 수 있다는 점에 주목할 필요가 있다. 사용역에 대한 신념, 어휘 관계에 대한 지식, 앞선 대화의 맥락, 청자에 대한 모든 유형의 신념과 태도를 포함하는 신념 체계(Fawcett, 1990:164)는 갱신(update)이 가능한 특징을 지니고 있다(Schulz & Fontaine, 2019:234).

그러나 신념 체계가 갱신되거나 새롭게 참조되는 것은 어휘문법 선택의 과정 중에 실시간으로 크게 이루어지기는 힘들며,¹⁵⁸⁾ 특정 선택항에 대한 적절성의 판단 또한 어휘문법 선택 과정 중 즉각적으로 변동되는 것은 쉽지 않다. 그런데 외부 독자에 의한 메타언어적 피드백은 신념 체계에 대한 갱신을 유발하여, 선택항 체계의 재구성을 촉발할 수 있다. 심리적 선택항 체계 내 선택항들의 관계는 평면적이지 않으며, 각기 다른 선택 가능성(probabilities)을 지니고 있는데(Fontaine, 2013:102-104), 메타언어적 피드백은 각 선택항의 선택 가능성을 재조정하여 선택항 체계를 재구성하도록 하는 것이다. 이러한 과정의 기제가 되는 신념 체계의 갱신은 메타언어적 피드백이 야기하는 인지 갈등 상태에 기인하는 것인데, 인지 갈등 상태는 학습자들에게 학습의 시작점으로서 기능할 수 있다는 점에서(김다연, 2018:151-152), 메타언어적 피드백을 통해 이루어질 수 있는 선택항 체계의 확장적 재구성을 고찰할 수 있다.

앞서 1항에서 논의한 외재적 표현 자원의 탐색 역시 선택항 체계의 재구성을 유발할 수 있는데, 이는 선택항 체계 내에 새로운 표현 자원으로서의 선택항이 추가됨으로써 이루어지는 선택항 체계의 재구성과 관련이 있다. 반면, 본항에서는 선택항 체계 내 개별 선택항들의 선택 가능성 조정을 통해 이루어지는 선택항 체계의 재구성을 중심으로 논의를 전개하고자 한다. 이와 관련하여,

158) 카디프 문법의 관점에서 정적(static) 체계로서의 신념 체계는 어휘문법 선택 과정에서 다양한 의사 결정을 위해 참조(consult)되는 것으로 설명된다(Schulz & Fontaine, 2019:234).

메타언어적 피드백을 통해 어휘문법 선택 조정을 수행한 다음 학습자와의 면담 자료(㉔-5) 및 해당 학습자가 작성한 성찰일지(㉔-㉗-35)의 응답 내용을 참고할 수 있다.

- (71) 저는 그 친구들이 피드백을 해 줬는데 되게 마음에 엄청 들었던 것 같아요.
 ‘이런 부분도 이렇게 고칠 수 있구나’, 또 제가 ‘이런 부분이 또 다시 읽어보니까 좀 이상하구나’ 하는 거를 느꼈던 것 같아요. [㉔-5]
 (72) ‘나는’, ‘나의’의 반복과 단어 선택에 대한 조언을 적극적으로 받아들이고 싶다. 왜냐하면 글을 쓸 때 항상 고민하는 요소이기 때문이다. [㉔-㉗-64]

인용문 (71) 및 (72)를 통해 살펴볼 수 있듯이, 해당 학습자는 동료 학습자가 생성한 메타언어적 피드백을 매개로, 자신이 전의식적으로 수행하였던 어휘문법 선택 과정을 의식적으로 주목하고 이에 대해 조정을 수행하였다. “또 다시 읽어보니까 좀 이상하구나.”라고 느꼈다는 진술은, 전의식적 과정을 통한 내적 점검 과정에서는 의식적인 조정의 대상으로서 인식되지 않았던 지점이 동료 학습자의 메타언어적 피드백을 통해 조정의 대상으로서 새롭게 인식되었다는 것을 보여 준다.

이와 관련하여 추가적으로 논의할 수 있는 것은, 해당 학습자가 동료 학습자의 메타언어적 피드백을 무비판적으로 그대로 수용하기보다는, 피드백을 매개로 선택항 체계의 재구성을 위해 조정 거점을 구성하고, 해당 조정 거점과 관련한 언어적 문제를 스스로 구성했음을 “왜냐하면”으로 시작하는 진술을 통해 보였다는 것이다. 다음 학습자들의 어휘문법 선택 조정의 사례 또한 이와 관련하여 함께 살펴볼 수 있다.

- (73) ‘무슨 뜻이냐면’을 약간 다른 표현으로 바꾸거나 말투를 부드럽게 하거나 없애라는 조언을 해 주었다. ‘무슨 뜻이냐면’을 ‘정리하자면’으로 바꾸거나 그냥 지우고싶다. 다시 보니까 딱히 필요없기도 하고 약간 어색한 느낌도 들어서 바꾸고 싶기 때문이다. [㉗-㉙-4]
 (74) ‘선택함으로’가 어색하다는 피드백을 받아들이고 싶다. 다시 읽어보니 ‘함으로’를 ‘함으로써’로 바꾸면 흐름상 더 자유롭고 독자가 읽기 수월하기 때문이다. [㉗-㉙-13]

위 인용문들은 메타언어적 피드백을 통한 어휘문법 선택 조정 활동 후 학습자들이 작성한 성찰일지 내용의 사례이다. 인용문 (73)은 동료 학습자의 피드백에 “다시 보니까”라는 반응을 보인 학습자의 사례를 보여 준다. 이는 해당 학습자가 동료 학습자의 피드백을 단순히 거부 혹은 수용하는 대신 피드백에 담지된 해석적 관점의 타당성을 평가하고 이를 바탕으로 선택항의 체계를 재구성함으로써 어휘문법 선택 조정을 수행하였다는 것을 보여 준다. 인용문 (74)는 ‘독자’에 대한 인식을 표면화하며 심리적 선택항 체계 내 선택항들의 적절성을 다시 판단한 학습자의 사례를 보여준다. 이 학습자는 자신이 최초 결정한 표현이 “어색하다”라는 동료 학습자의 피드백을 바탕으로 ‘독자’에 대한 인식을 표면화하고, 이를 바탕으로 선택항 체계를 다시 구성하여 대체 표현을 구성하였다. 따라서 인용문 (74)의 사례는 메타언어적 피드백이 신념 체계에 대한 새로운 참조를 이끌어냄으로써, 선택항 체계의 확장적 재구성을 촉진할 수 있음을 보여 주는 사례라고 할 수 있다.

이처럼 학습자들은 메타언어적 피드백을 통해 신념 체계를 새롭게 참조하고, 이를 바탕으로 선택항의 체계를 확장적으로 재구성하여 어휘문법 선택 조정을 수행하는 모습을 보였다. 이때 학습자들은 피드백의 수준이나 질 자체보다, 다양한 시각에서 생성된 피드백이 신념 체계에 새로운 참조점을 제공하는 과정에서 메타언어적 피드백을 통한 어휘문법 선택 조정 활동의 의의를 발견하는 경우도 확인할 수 있었다. 이와 관련하여 다음 학습자와의 면담 자료(㉔-6)를 살펴볼 수 있다.

(75) 세 명이랑 같이 돌려서 읽으니까 세 명 다 같은 부분이 이상하다고 느끼는 게 아니라 다른 부분 더 많은 부분을 찾을 수 있었던 게 새롭기도 했고, 제가 쓸 때는 이제 읽으면서 맞다고 생각했던 부분이 약간 다시 다른 사람이 봤을 때는 이상하다고 딱 얘기를 해주니까 저도 그때서야 ‘이 부분이 이상하네’라고 보였던 그런 점들이 좀 신기했던 것 같아요. [㉔-6]

인용문 (75)는 메타언어적 피드백을 통한 어휘문법 선택 조정을 통해 다양한 해석적 관점을 공유한 경험을 긍정적으로 평가하는 학습자의 사례를 보여 준다. 해당 학습자는 동료 학습자의 메타언어적 피드백을 바탕으로 신념 체계를 새롭게 참조하고, 이를 통해 어휘문법 선택 조정을 수행한 경험을 의미 있게 받아들였다. 특히, 여러 피드백을 통해 ‘다른 부분, 더 많은 부분’에 대해 의

식적으로 주목하게 된 점을 가치 있는 경험으로 인식하는 태도를 보였다. 다음 인용문은 같은 학습자와의 이어지는 면담 내용이다.

- (76) (동료 학습자들의 피드백을 선생님의 피드백과 비교해 달라는 연구자의 질문에 대해) 선생님 피드백이랑 크게 다르지 않았던 것 같아요. 그냥 약간 글이 뭔가 엄청 누가 읽었을 때 이 부분이 이상하다고 느끼는 그것의 차이는 딱 그렇게 지식의 차이가 중요하게 영향을 미치지 않는다고 생각을 해서 그 사람이 뭔가 이렇게 글에 대한 뭔가 정보가 없이 딱 읽었을 때 이게 잘 읽히고 안 읽히고는 친구들이랑 선생님이랑 그거는 비슷하다고 생각을 해서 저는 비슷했던 것 같아요. [㉔-6]

인용문 (76)은 메타언어적 피드백을 통한 어휘문법 선택 조정 과정에서 동료 학습자의 피드백이 수행하는 주요 기능은 ‘신념 체계에 대한 다양한 참조 지점 제시’에 있다고 보는 학습자의 인식 사례를 보여 준다. 즉, 해당 학습자는 메타언어적 피드백의 핵심은 모어 화자로서의 직관을 기반으로 신념 체계에 대한 다양한 참조 지점을 제공하는 데 있으며, 이러한 직관이 개인마다 상이할 수는 있으나 그것이 곧 ‘수준’과 연결되지는 않는다고 인식한다. 이러한 점은 ‘피드백 생성 주체’의 핵심은 ‘피드백 생성 주체로서의 능력’이 아니라 ‘다양한 해석적 관점의 제시’에 있다고 보는 해당 학습자의 인식과 연관지어 이해할 수 있다.

이상의 논의를 바탕으로, 메타언어적 피드백을 통한 어휘문법 선택 조정의 과정은 학습자들의 선택항 체계를 확장적으로 재구성할 수 있는 계기로 기능할 수 있음을 고찰해 볼 수 있다. 동료 학습자의 메타언어적 피드백은 신념 체계에 대한 다양한 참조 지점을 제공함으로써 선택항 체계 내 선택항들에 대한 선택 가능성을 재조정하게 할 수 있으며, 이는 학습자들의 선택항 체계를 확장적으로 재구성할 수 있게 하는 계기로 기능할 수 있음을 확인하였다. 특히 어휘문법 선택 조정과 관련하여 메타언어적 피드백이 수행하는 주요 기능은 ‘신념 체계에 대한 다양한 참조 지점 제시’에 있다고 보는 학습자의 사례로부터, 메타언어적 피드백 생성 주체로서의 동료 학습자의 가능성에 대해서도 다시 한번 살펴볼 수 있었다.

1.3. 반추적 성찰을 통한 언어적 감식안의 정교화

문법교육적 관점에서 이루어진 ‘언어 주체’의 개념과 관련한 논의의 장에서, 특정 언어 현상을 의식적으로 주목하고 이를 언어적 문제로서 발견할 수 있는 민감성을 갖추는 것은 언어 주체가 갖추어야 할 중요한 요건으로서 논의되어 왔다(최소영, 2019:61). 특히 2022 개정 국어과 교육과정에서는 그간 문법교육 관점에서 이루어진 언어적 민감성(language sensitivity) 개념에 대한 논의를 적극 반영하여 ‘민감성’이라는 용어를 직접 표면화하기도 한 만큼(정지현, 2023:81), 언어적 민감성은 현재 시점에서도 문법교육의 논의에서 중요한 화두로 자리하고 있다고 할 수 있다.

그런데 ‘언어 주체’에 대한 논의에서 학습자들에게 요구되는 것은 단지 언어 현상을 발견하는 것뿐만이 아니라, 발견한 문제를 문법적인 문제로서 해석하는 과정을 포함한다(최소영, 2019:61). 본 연구에서도 어휘문법 선택 조정을 논의하며, ‘자신이 언어적 문제 상황에 처한 것을 감지하는 것’과 ‘자신이 처한 언어적 문제 상황을 언어로서 부호화하여 조정 거점을 구성하는 것’을 구분한 바 있으며, 효과적인 어휘문법 선택 조정을 수행하기 위해서는 적절한 언어적 수준에서 조정 거점을 구성하는 것이 중요하다는 것을 앞서 강조한 바 있다. 이러한 맥락에서, 본 연구에서는 어휘문법 선택 조정이 언어 주체로서의 성장을 이끌 수 있는 지점을 탐색하는 과정에서, 언어적 판단력과 분석력의 중요성을 강조하기 위해 ‘민감성’ 대신 ‘언어적 감식안’에 초점을 두고 논의를 전개하고자 한다. 이는 어휘문법 선택 조정이 일련의 의사 결정을 통해 이루어지는 과정이라는 점에서, 학습자의 언어 주체로서의 성장을 위한 논의에서는 실제적인 언어 사용 상황에서 작동하는 판단 기체로서 ‘문법적 판단력(이기연, 2013)’이 강조되어야 함을 전제하는 것이다.

언어적 감식안의 정교화와 관련하여 본 연구에서 특히 주목하는 지점은, 메타언어적 피드백을 통한 어휘문법 선택 조정 활동을 수행하는 과정에서, 학습자들이 메타언어적 피드백을 생성하고 제공하는 활동을 통해 스스로의 언어적 감식안을 정교화하는 모습이 관찰되었다는 것이다. 학습자들은 피드백 생성의 주체로서 동료 학습자에게 피드백을 제공했던 경험을 통해 스스로의 어휘문법 선택 과정을 반추하였으며, 이를 바탕으로 자신의 어휘문법 선택 과정을 다시 조정하는 모습을 보이기도 하였다. 해당 학습자들은 어휘문법 선택

조정 활동 후 소감과 관련하여, 자신의 글에 대해 동료 학습자들과 해석적 관점을 공유한 활동도 의미가 있었지만, 동료 학습자의 글에 대해 피드백 생성 주체로서 피드백을 구성해 본 경험도 뜻깊게 구성되었다고 응답하였다.

최근의 연구에서도 동료 피드백 활동에서 피드백을 제공하는 일 자체가 학습과 성장의 도구로서 기능할 수 있다는 논의가 이루어지고 있으며(윤경훈·김혜연, 2022:111-112), 학습자가 피드백을 생성하고 제공하는 과정에 참여하는 것이 학습자 자신의 현재 수행을 개선하고 향상하는 데 기여할 수 있음이 논의되고 있다(임지원, 2022). 이러한 점을 고려할 때, 메타언어적 피드백을 생성하고 제공하는 경험을 매개로 이루어지는 반추적 성찰의 과정은 학습자의 언어적 감식안을 정교화하는 경로로 기능할 수 있음을 주목할 필요가 있다. 이와 관련하여 먼저 다음 학습자와의 면담 자료(㉔-2)의 내용을 살펴볼 수 있다.

(77) 친구들 글을 읽을 때는 일단 문장의 흐름을 제일 중요하게 봤던 것 같아요.

가독성이 좋게 잘 읽히는지. 그 다음으로 생각했던 거는 이제 단어 사용, 그리고 약간 말투라든가 그런 거 신경 썼었고 맞춤법에도 신경 썼던 것 같아요. ... 그래서 읽다 보니까 이런 보는 것들이 생긴 것 같아요. [㉔-2]

위의 인용문 (77)은 피드백 생성 주체로서 동료 학습자들의 글을 읽으면서 자신만의 ‘점검표’를 구성한 학습자의 사례를 보여 준다. 여기서 주목할 수 있는 것은 이러한 점검표가 동료 피드백 활동을 하기 이전에 미리 존재했던 것이 아니라, “읽다 보니까” 생기게 되었다는 학습자의 진술이다. 그런데 필자로서의 학습자들은 누구나 자아 독자의 지속적인 점검과 인가의 과정을 통해 쓰기를 수행한다는 점을 고려하면, 이는 해당 학습자의 진술대로 “생긴” 게 아니라, 해당 학습자의 내부에 있었던 언어적 감식안이 정교화된 것으로서 해석할 수 있다. 즉, 피드백 생성 주체로서 동료 학습자의 글을 읽는 것은 언어적 감식안을 정교화함으로써 일종의 잠재적 조정 거점으로서, ‘문제로서 구성될 가능성이 높은 지점’에 대한 의식적 집중을 하게 만들 수 있다는 것이다. 동료 학습자의 글의 모든 부분에 대해 주목하게 되는 것이 아니고, 특정 지점들에 대해 특히 주목하고자 하는 ‘점검표’를 구성하는 과정은 어휘문법 선택 조정 활동을 통해 학습자들이 언어적 감식안을 정교화해 가는 과정으로서 이해할 수 있다.

해당 학습자와의 이어지는 면담 내용은 정교화된 언어적 감식안이 동료 학습자의 글뿐만 아니라 자신의 글을 향할 수 있다는 것을 보여 준다.

- (78) 제가 일단 읽으면서 피드백을 주고 친구가 이제 수용을 해서 고치기도 하면서 이제 남들이 봤을 때 제 글이 또 이상할 수 있는 거잖아요. 그 친구 땀에는 자기가 쓴 표현이나 좀 사전적인 것 같지 않은 단어들이 익숙하다고 느꼈겠지만 타인이 봤을 때는 그렇지 않다는 것이고 저한테도 제가 사용하는 언어가 타인들이 객관적으로 보기에 이상할 수 있다고 느꼈기 때문에 제가 했던 피드백이 나에게는 그대로 적용될 수 있겠구나 하면서 그런 생각을 가지다 보니까 영향을 미쳤던 것 같아요. ... 일단은 제가 피드백해 줬던 것도 있으니까 제가 피드백한 거를 제가 제 글에 수용 못 했을 수도 있잖아요. 제가 친구 글을 지적했는데 막상 제 글에 반영이 안 돼 있을 수도 있으니까. [㉔-2]

인용문 (78)은 동료 피드백 활동을 통해 의사소통을 통한 의미 교섭 행위에 대해 성찰하는 학습자의 사례를 보여 준다. 해당 학습자는 이러한 성찰을 바탕으로 자신이 수행하였던 어휘문법 선택 과정 또한 의식적인 조정을 통해 정교화될 수 있음을 인식하였으며, 정교화된 언어적 감식안을 바탕으로 자신이 수행하였던 어휘문법 선택 과정들을 다시 조정하고자 하는 모습을 보였다. 이와 관련하여 다른 학습자와의 면담 자료(㉔-9)의 내용을 함께 살펴볼 수 있다.

- (79) 저는 친구들 글을 읽을 때 약간 비문이 있는지 없는지, 가독성이 떨어지지 않는지, 반복되는 말이 다시 또 나오는 그런 거는 체크리스트처럼 만들어 놓고 읽었던 것 같습니다. ... 약간 체크리스트처럼 만들고 친구들의 글을 봤던 건 제가 보통 그런 실수를 많이 해서 그렇게 했던 건데 친구들의 글을 다시 읽고 나서 혹시 나도 미처 깜빡하고 놓친 그런 내용이 그런 행동들이 있지 않았을까 하면서 다시 읽었던 것 같습니다. [㉔-9]

인용문 (79)는 앞서 인용문 (77) 및 인용문 (78)을 통해 살펴본 학습자의 사례와 유사하게, 피드백 생성 주체로서 “체크리스트”를 만들고 동료 학습자들의 글을 읽은 학습자의 사례를 보여 준다. 여기서 인용문 (79)의 사례가 (77) 및 (78)의 학습자 사례와 구분되는 것은, 인용문 (79)의 학습자 사례에서 ‘체크리스트’는 동료 학습자의 글이 아니라 자신의 어휘문법 선택 과정에 대한 성

찰로부터 구성되었다는 것이다. 해당 학습자는 자신이 수행했던 어휘문법 선택 과정에 대한 성찰을 바탕으로, 동료 학습자와의 피드백 활동을 마친 뒤 자신이 수행했던 글을 다시 읽으며 조정 거점을 구성하고 의식적인 조정을 수행하였다. 이와 관련하여, 위 학습자가 작성한 글(㉠-㉡-41, ㉠-㉢-41)과 성찰일지(㉠-㉡-41)의 내용을 참고해 볼 수 있다.

(80) 동료 학습자의 조언 중 받아들이고 싶은 조언은 없다. 내가 생각하기에, ‘그러므로, 그에 반해’와 같은 접속사가 너무 많이 생략되어 있어 이를 고치고 싶다. [㉠-㉡-41]

<표 IV-3> 반추적 성찰을 통해 언어적 감식안을 정교화한 학습자의 문장 수정 사례

수정 이전 문장[㉠-㉡-41]	수정 이후 문장[㉠-㉢-41]
증명 방법을 모르는 취약 계층은 어떻게 할 것인가?	그렇다면 증명 방법을 모르는 취약 계층은 어떻게 할 것인가?
선별적 복지는 국가에서 자신을 증명해야 한다.	그에 반해 선별적 복지는 국가에게 자신을 증명해야 한다.

위의 사례를 통해 확인할 수 있는 바와 같이, 학습자들은 동료 피드백 활동을 마친 뒤 자신의 글에 대한 동료 학습자의 피드백 내용이 아니라, 피드백을 생성하고 제공하는 경험으로부터 형성한 성찰적 인식을 바탕으로, 자신이 수행하였던 어휘문법 선택 과정을 의식적으로 조정하는 모습을 보이기도 하였다. <표 IV-3>은 이러한 반추적 성찰을 매개로 언어적 감식안을 정교화한 학습자가 문장 접속 층위에서 조정 거점을 구성하고, 문장 접속 표현과 관련한 표현 결정을 변경한 것을 확인할 수 있었다.¹⁵⁹⁾

159) 앞서 III장에서 논의한 바와 같이 ‘선택하지 않음’ 역시 필자의 표현 의도를 언어 장치를 통해 실현하는 선택의 한 종류로서 이해될 수 있다. 이러한 관점에서 ㉠-9 학습자가 보인 문장 접속 표현 선택 관련 표현 변경의 패턴은 ‘선택하지 않음 → 그렇다면’으로 해석할 수 있다.

이상의 논의를 바탕으로, 어휘문법 선택 조정 활동 과정에서 메타언어적 피드백을 생성하고 제공하는 경험은 학습자들의 언어적 감식안을 더욱 정밀하게 가다듬는 경로로서 기능할 수 있음을 고찰할 수 있다. 학습자들의 어휘문법 선택 조정 활동 수행 양상을 분석한 결과, 동료 학습자의 글에 대한 피드백을 생성하는 과정에서 일종의 ‘점검표’를 형성하고, 이를 토대로 보다 정교화된 언어적 감식안을 통해 자신의 글에 대해서도 어휘문법 선택 조정을 수행하는 학습자들의 사례를 확인할 수 있었다. 이러한 분석을 통해, 어휘문법 선택 조정 활동에서 동료 피드백 활동은 학습자들에게 자신의 어휘문법 선택 과정을 다양한 해석적 관점에서 성찰할 수 있는 기회를 제공할 뿐만 아니라, 언어적 감식안을 한층 정밀하게 정교화할 수 있는 경로로 기능할 수 있음을 논의할 수 있다.

2. 어휘문법 선택 조정의 확장적 수행을 위한 교육적 지원 내용 요소

앞선 논의를 통해 어휘문법 선택 조정이 단순한 즉시적 문제 해결 과정에 머무르는 것이 아니라, 학습자가 ‘언어 주체’로 성장하는 데 기여하는 확장적 과정으로 수행될 수 있음을 고찰하였으며, 그 구체적인 방향성을 탐색하였다. 그러나 학습자의 어휘문법 선택 조정이 항상 성공적으로 이루어지는 것은 아니며, 학습자가 이를 확장적으로 수행하여 자기 갱신을 이루도록 하기 위해서는 적절한 교육적 지원이 필요하다. 이에 따라, 학습자가 보다 효과적으로 어휘문법 선택 조정을 수행할 수 있도록 돕는 교육적 지원 내용 요소에 대한 구체적인 논의가 요구된다.

이러한 논의를 바탕으로, 본 절에서는 III장에서 분석한 학습자의 어휘문법 선택 조정 실재를 토대로, 학습자의 어휘문법 선택 조정이 보다 확장적으로 이루어지는 데 기여할 수 있는 교육적 지원 내용 요소를 고찰하고자 한다. 앞서 논의한 바와 같이 교육적 지원 내용 요소는 체계화된 교사용 교과 내용 지식이나 교육 내용은 아니지만, 학습자들의 확장적인 어휘문법 선택 조정 수행을 위해 제공될 수 있는 교육적 지원 내용들의 핵심 요소이다. 본 연구는 어휘

문법 선택 조정에 대한 기초 연구로서, 여기서 이루어지는 교육적 지원 내용 요소에 대한 탐색은 본 연구의 논의를 실천적 차원으로 확장하기 위한 기초적 작업이기도 하다. 어휘문법 선택 조정에 대한 교육적 지원 내용 요소는 ‘조정 거점 구성의 정교화를 위한 잠재적 조정 거점’, ‘선택항 체계 내실화를 위한 잠재적 표현 자원’, ‘문제의 명료화를 위한 문법 용어’로 나누어 살펴볼 수 있다.

2.1. 조정 거점 구성의 정교화를 위한 잠재적 조정 거점

본 연구에서는 어휘문법 선택 조정을 학습자가 쓰기 과정에서 직면한 언어적 문제를 해결하기 위해 수행하는 일종의 목표 지향적 인식 행위로 규정하고 이를 논의하였다. 이때 ‘문제 해결’이란 이전에 학습한 지식과 기술을 활용하여 정답이 주어지지 않은 문제적 상황을 해결하는 것을 의미한다(Ormrod, 2020:429). 본 연구에서는 학습자가 쓰기 국면에서 자신의 표현 의도를 언어로서 실재화하기 위해 필요한 표현 자원을 즉각적으로 활성화하지 못할 경우, 자신이 언어적 문제 상황에 처해 있음을 감지하고, 이러한 문제 상황을 언어로서 부호화함으로써 의식적인 어휘문법 선택 조정 과정을 시작함을 논의하였다.

이러한 논의에서, ‘문제 상황’을 어떻게 인식하고 규정하느냐는 어휘문법 선택 조정의 전체 수행에 있어 지대한 영향을 미친다는 점에서 중요하게 다루어질 필요가 있다. 언어 사용 능력이나 사고력 신장과 관련된 모든 언어적 사태가 문제 해결의 과제로서 논의되기도 한다(최지현 외, 2007:41). 그런데 문제를 어떤 것으로 규정하는가에 따라 문제 해결의 의미와 과정이 달라진다는 점에서(최지현 외, 2007:42), 학습자가 자신이 처한 언어적 문제 상황을 명료하게 규정하는 것은 문제 해결 과정으로서의 어휘문법 선택 조정의 과정에서 핵심적인 단계를 차지한다고 할 수 있다.

어휘문법 선택 조정과 관련한 논의에서 문제를 명료하게 규정하는 것이 특별히 더 강조되는 것은, 문제 해결 과정으로서의 어휘문법 선택 조정을 논의할 때의 ‘문제’가 체계적인 문제 해결 과정을 제시하지 않는 ‘비구조화된 문제’에 가깝기 때문이다. ‘문제’는 제한된 수의 잘 구조화된 규칙이나 원리를 적용하도록 요구하는 ‘구조화된 문제’와, 다양한 문제 해결의 경로를 지니고 있는

‘비구조화된 문제’로 구분될 수 있는데(최정임·장경원, 2015:75), 이러한 구분에 따르면 학습자들에게 의식적인 어휘문법 선택 조정의 수행이 요구되는 언어적 문제 상황은 ‘비구조화된 문제 상황’에 가깝다고 할 수 있다.

이러한 논의의 맥락에서, 학습자들의 어휘문법 선택 조정이 효과적으로 수행되기 위해서는 우선 학습자가 자신이 처한 언어적 문제 상황을 언어로서 적절하게 부호화하는 것이 요구된다고 할 수 있다. 본 연구에서는 이러한 언어적 부호화의 단계를 ‘조정 거점’의 구성 단계로 개념화하였다. 이때 조정 거점의 언어적 수준을 결정하는 것은 탐색 대상으로서의 표현 자원의 언어적 수준을 결정한다는 측면에서, 어휘문법 선택 조정 과정 전체에 걸쳐 매우 중요한 영향을 미치는 의사 결정이 이루어지는 단계라고 볼 수 있다.

앞서 III장에서는 이러한 조정 거점을 구성하는 단계가 학습자들에게도 중요한 의사 결정의 단계로서 인식된다는 것을 살펴본 바 있는데, 이와 관련하여 III장에서 살펴 본 학습자와의 면담 자료(㉔-1)를 다음과 같이 다시 살펴볼 수 있다.¹⁶⁰⁾

- (81) “뭔가 전체로 봤을 때 문제점이 있는 것 같은데, 부분적으로 따져 보면 크게 문제가 없는 것 같고, 만약에 고치게 된다면 문장 전체 구조를 다 바꿔야 될 것 같을 때 이제 넘기게 되는 것 같습니다. 아무래도 말하고자 하는 바가 원래 이 문장이기 때문에, 수정한다면 수정하는 것 자체가 일이고 수정을 하는 과정에서 생각이 담기지 않을까 이렇게 생각을 하고 그러는 것 같습니다.” [㉔-1]

인용문 (81)은 자신이 언어적 문제 상황에 처한 것을 감지한 학습자가 즉각적으로 문제 상황을 명료하게 규정하지 못하고, 조정 거점을 적절하게 구성하지 못한 사례를 보여 준다. 이는 학습자가 단순히 언어 형식에 대해 의식적으로 주목하는 것만으로는 문제 상황이 명료하게 규정되지 않으며, 어휘문법 선택 조정의 효과적인 수행을 위해서는 조정 거점을 명료하게 구성하는 것과 관련한 의사 결정이 중요하게 작용한다는 것을 보여 준다.

이러한 논의를 바탕으로, 학습자들이 보다 적절하게 어휘문법 선택 조정을 수행하도록 하기 위한 교육적 지원 내용 요소를 논의하는 과정에서는, 특히

160) 면담 자료 ‘㉔-1’은 III장의 ‘4.1. 학습자 A의 어휘문법 선택 조정 사례’에서 다른 학습자 A와의 면담 자료이다.

조정 거점 구성의 정교화와 관련한 교육적 지원 내용 요소가 중요한 논의 대상으로서 설정될 필요가 있음을 고찰할 수 있다. 쓰기 국면에서 학습자들에게 감지되는 언어적 문제 상황은 순간적인 인상에 가까운 것이며, 이를 언어로서 명료하게 부호화하여 조정 거점을 정교하게 구성할 수 있도록 하기 위한 교육적 지원 내용 요소에 대한 논의가 요구되는 것이다.

학습자들은 다양한 요인에 대한 인식을 바탕으로 언어적 문제 상황을 감지하지만, 이러한 문제를 해결하기 위해 어휘문법 선택 조정을 수행하려면 구체적으로 어떠한 언어적 수준에서 조정 거점을 구성할 것인지에 대한 의사 결정이 요구된다. 여기서 주목해야 할 점은, 이때의 ‘언어적 수준’이 단순히 주어진 문장을 분석하기 위한 목적에서 논의되는 개념이 아니라, 학습자가 쓰기 과정에서 어휘문법 선택 조정을 수행하기 위해 인지적으로 인식할 수 있는 언어 수준의 범위와 관련된 개념이라는 점이다.

이와 관련하여, 학습자들이 조정 거점을 구성한 언어적 수준의 양상을 살펴보는 것은 학습자들이 어휘문법 선택 조정의 과정에서 어떠한 언어적 수준에 주목하여 조정 거점을 정교하게 구성할 수 있는지 파악하는 데 도움이 될 수 있다. 앞서 Ⅲ장에서 학습자의 어휘문법 선택 조정 실제를 분석한 결과, 언어적 수준별로 조정 거점이 구성되는 양상이 확인되었는데, 이는 조정 거점 구성의 정교화를 위한 교육적 지원 내용 요소를 논의하는 데 중요한 기반이 되므로 다음과 같이 다시 살펴볼 수 있다.

<표 IV-4> 학습자들의 언어적 수준별 조정 거점 구성 양상

대범주	범주	개념
어휘문법 선택 조정의 거점 구성: 언어적 문제의 부호화	단어 및 절 구성 수준	단어에 대한 조정 거점 구성
		문장 성분 배열에 대한 조정 거점 구성
		양태 우언적 구성에 대한 조정 거점 구성
	절 복합 및 문장 접속 수준	연결어미에 대한 조정 거점 구성
		절 배열에 대한 조정 거점 구성

		논리적 절 복합에 대한 조정 거점 구성
		문장 접속 표현에 대한 조정 거점 구성

위 <표 IV-4>는 학습자들이 어떠한 언어적 수준에서 조정 거점을 구성하는지를 보여 준다. 해당 표에서는 학습자들이 구성한 조정 거점을 ‘양태 우언적 구성’이나 ‘연결어미’와 같이 기존의 문법 용어를 사용하여 기술하고 있으나, 이는 학습자들의 수행 양상을 기존의 국어학적 논리 체계에 따라 연역적으로 분류한 것이 아니라, 학습자들의 조정 거점 구성 양상을 귀납적으로 범주화한 후, 이러한 범주들을 기존 문법 용어를 바탕으로 명명한 것임에 유의할 필요가 있다. 이러한 점에서, 위의 표는 학습자들이 어휘문법 선택 조정 과정에서 어떠한 언어적 수준에 주목하여 문제를 명료화하고 조정 거점을 구성할 수 있는지를 보여 주는 자료로서 의미를 갖는다.

이와 같은 범주는 학습자가 어휘문법 선택 조정 과정에서 구성할 수 있는 ‘잠재적 조정 거점’으로서, 어휘문법 선택 조정의 확장적 수행을 위한 교육적 지원 내용 요소로 논의될 수 있다. 학습자들은 어휘문법 선택 조정을 수행하기 위해 문제를 언어로서 부호화하는 단계에서, 잠재적 조정 거점에 대한 지식을 바탕으로 언어적 문제 상황을 명료하게 부호화하고 조정 거점을 정교하게 구성할 수 있다. 이는 학습자들이 메타적으로 언어 현상을 관찰하고 분석하기 어려워하는 경우, 단어나 구, 절 등 분석 단위에 대한 초점화를 유도하여 학습자의 수행을 촉진할 수 있다는 나상수(2021:165)의 논의와 궤를 같이 한다. 이와 관련하여 조정 거점 구성과 관련하여 어려움을 겪은 다음 학습자의 사례를 살펴볼 수 있다.

- (82) (글을 쓰다가 막히면) “스트레스를 좀 받는 것 같아요. 약간 생각을 해야 되니까. 이렇게 하면 뭘 어떻게 고쳐야 할지 약간 막막하고 생각을 하다 보니까, 아무렇지 않지는 않고 좀 머리가 아프다 … 그 문장만 좀 보거나 하고, 넘어가서 다른 문장을 쓰고 하지는 않는 편이에요.” [㉠-7]

인용문 (82)는 언어적 문제 상황에 처한 것을 감지하였으나 이를 적절하게 언어로서 부호화하지 못한 학습자의 사례를 보여 준다. 해당 학습자는 자신이 즉각적으로 해결할 수 없는 언어적 문제 상황에 처할 경우, 인지적 부담을 감수해서라도 어휘문법 선택 조정을 통해 문제를 해결하고자 한다고 응답하였다. 그러나 “뭘 어떻게 고쳐야 할지 약간 막막”이라는 진술을 통해 조정 거점을 구성하는 데 어려움을 겪었다고 응답하였는데, 이러한 학습자들에게 ‘잠재적 조정 거점’에 대한 지식은 학습자들에게 조정 거점을 정교하게 구성하고, 구체적인 어휘문법 선택 조정 과정을 시작할 수 있도록 하는 경로를 제시할 수 있다.¹⁶¹⁾

이상에서 살펴본 바와 같이, 학습자가 자신이 처한 언어적 문제 상황을 명료하게 규정하는 과정은 어휘문법 선택 조정의 전체 과정에 지대한 영향을 미치며, 이에 학습자가 조정 거점을 정교하게 구성할 수 있도록 돕는 교육적 지원 내용 요소를 중요한 논의 대상으로 설정할 필요가 있다. 학습자의 조정 거점 구성 양상에 대한 분석 결과를 바탕으로 어휘문법 선택 조정 과정에서 학습자가 구성할 수 있는 ‘잠재적 조정 거점’을 도출할 수 있으며, 이러한 ‘잠재적 조정 거점’에 대한 지식은 학습자가 자신의 문제 상황을 언어적 문제로 명확하게 부호화하고, 이를 바탕으로 조정 거점을 정교하게 구성하여 어휘문법 선택 조정을 보다 확장적으로 수행하는 데 기여할 수 있다.

2.2. 선택항 체계 내실화를 위한 잠재적 표현 자원

앞서 III장에서는 학습자들이 ‘의미 정교화’와 ‘표현 다양화’를 위해 어휘문법 선택 조정을 수행하며, 자신의 표현 의도를 언어로서 실재화하기 위해 적절한 표현 자원을 즉각적으로 표상하지 못할 경우 의식적인 표현 자원 탐색을 통해 문제를 해결하고자 함을 살펴보았다. 이때 동일 지점에 대한 어휘문법

161) 앞서 언급한 바와 같이 본 연구는 어휘문법 선택 조정에 대한 기초 연구로서, 어휘문법 선택 조정에 대한 구체적인 교육 내용을 제시하지는 않는다. 교육적 지원 내용 요소로서 ‘잠재적 조정 거점’에 대한 지식이 문법 교수·학습이 이루어지는 교실 공간에서 교육 내용으로서 구체화되기 위해서는 교육 내용 층위에서의 구체적인 논의가 이루어져야 할 것이다. 이러한 교육 내용은 어떠한 활동으로서 구성되어야 하는지, 잠재적 조정 거점을 설명하는 ‘논리적 절 복합’ 등의 용어는 어떻게 변환되어 학습자들에게 제공되어야 하는지 등 교육 내용 층위에서의 구체적인 논의는 후고를 기약한다. 다만 여기서는 본 연구의 논의를 실천적으로 확장하기 위한 기초 논의로서, 교육적 지원 내용 요소에 대한 논의에 집중한다.

선택 조정은 재귀적으로 진행되는 것인바, 학습자들이 의식적으로 탐색하는 표현 자원은 최초로 표상된 표현 자원에 대한 인식을 기반으로 하는 것으로 이해할 수 있다.¹⁶²⁾

이러한 논의는 학습자들이 어휘문법 선택 과정에서, 혹은 의식적인 어휘문법 선택 조정의 과정에서 구성하는 심리적 선택항의 체계가 동일한 위상을 지닌 선택항들이 평면적으로 연결된 체계가 아니며, 각기 다른 접근 가능성과 활성화 가능성을 지닌 표현 자원으로서의 선택항들로 구성된 체계라는 본 연구의 관점을 반영한다. 문장 접속 표현을 중심으로 학습자들의 어휘문법 선택 조정 결과를 분석한 결과, 기능을 중심으로 이루어지는 표현 결정 변경에는 일정한 패턴이 있음을 확인하였으며, 이를 통해 선택항 체계 내 선택항들 간에는 방향성을 갖는 연결 관계가 있음을 논의하였다.

이러한 논의를 바탕으로, 학습자의 선택항 체계를 내실화하기 위한 교육적 지원 내용 요소로서 ‘잠재적 표현 자원’에 대한 논의를 전개할 수 있다. 본 연구에서는 학습자가 어휘문법 선택 조정의 과정에서 탐색하는 언어적 자원으로서의 표현 자원에 대해, ‘학습자가 표현 자원을 가지고 있는가, 혹은 그렇지 않은가’의 관점이 아니라 ‘학습자가 자신의 표현 의도를 언어화하는 과정에서 해당 표현 자원이 필요할 때, 해당 표현 자원에 접근하여 활성화할 수 있는가’의 관점에서 접근할 필요가 있음을 강조하였다. 앞서 논의한 바와 같이, 어휘문법 선택 조정 과정에서 이루어지는 의식적인 표현 자원의 탐색은 최초에 표상된 표현 자원에 대한 인식을 기반으로 이루어진다는 점을 고려할 때, ‘선택항 체계의 내실화’는 단순히 특정 기능과 관련된 언어적 자원 목록을 제공하는 것이 아니라, 선택항 체계 내 선택항들 간의 연결성을 강화하는 방향으로 이루어질 필요가 있다. 이는 선택항 체계는 그 자체가 동태적이기 때문에 명제적 지식의 형태로서 학습자에게 제공된다면 학습자의 언어 신장에 유의미한 기여를 하기 어렵다는 김정은(2021:196)의 논의와도 궤를 같이 한다. 이와 관련하여, 다음 학습자의 성찰일지 내용을 참고할 수 있다.

162) 이는 특히 ‘표현 다양화’를 목적으로 어휘문법 선택 조정을 수행한 학습자들의 사례에서 명확하게 확인할 수 있다. 동일한 표현이 지나치게 많이 반복된다고 인식하여 의식적으로 표현 자원을 탐색하는 학습자들의 사례를 III장에서 살펴볼 수 있었는데, 해당 학습자들이 탐색하는 표현 자원은 최초 표상한 표현 자원과 기능면에서 유사한 표현 자원이라는 점을 확인할 수 있었다. 이러한 점에서, 어휘문법 선택 조정을 위해 의식적으로 표현 자원을 탐색하는 과정은 결국 최초 표상한 표현 자원에 대한 인식을 토대로 이루어진다고 볼 수 있다.

(83) 반복되는 표현들이 많은데 어디서부터 손을 대야 하는지 잘 모르겠고 어떤 표현들로 바꿔야 할지도 잘 모르겠어서 수정하지 못했다. [㉗-㉘-142]

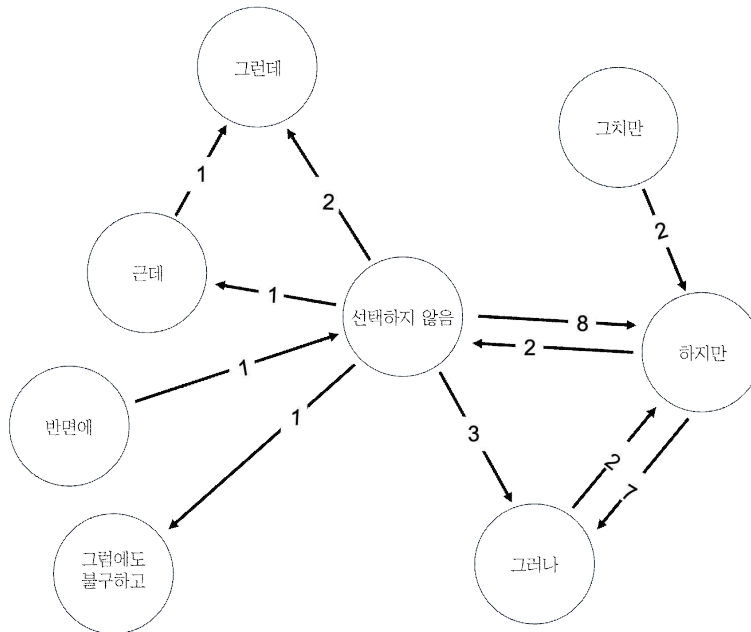
인용문 (83)은 표현의 반복으로 인해 조정 거점을 구성하였으면서도 적절한 대체 표현 자원을 구성하지 못해 효과적으로 어휘문법 선택 조정을 수행하지 못한 학습자들의 사례를 보여 준다. “어떤 표현들로 바꿔야 할 지도 잘 모르겠어서”라는 표현은 학습자가 최초 표상한 표현 자원과 기능적으로 유사하면서도 형태적으로 상이한 대체 표현을 구성하지 못하였음을 보여 준다. 본 연구에서는 이와 관련한 교육적 지원 내용 요소로서 ‘잠재적 표현 자원’에 대해 고찰하고자 한다.

선택항의 체계는 실제 문장에 구현된 ‘실현태’와 실현되지는 않았으나 선택 가능한 항목인 잠재적 선택항으로서의 ‘잠재태’로 구성된다(조진수, 2018). 이와 관련, 언어적 자원을 언어 주체에 의해 동적으로 접근되는 ‘표현 자원’으로 논의한 본 연구에서는 ‘언어 주체가 현재 맥락에서 접근하여 활성화하지는 못하였으나 해당 맥락에서 잠재적으로 접근되어 활성화될 수 있는 표현 자원’으로서 ‘잠재적 표현 자원’을 규정한다.¹⁶³⁾

인용문 (83)에서 확인할 수 있는 바와 같이 학습자들은 특히 ‘표현 다양화’의 목적에서, 특정 맥락에서 “가장 적절한 선택항”뿐만 아니라 그러한 선택항 대신 선택될 수 있는 잠재태를 구성하기 위한 ‘잠재적 표현 자원’ 또한 활성화할 동기를 갖는다는 것을 확인할 수 있다. 이러한 잠재적 표현 자원은 최초 표상된 표현 자원에 대한 인식으로부터 탐색되는바, 어휘문법 선택 조정을 수행하고자 하는 학습자들에게 요구되는 것은 ‘실현태’에 대한 인식을 바탕으로 대체 표현을 구성하기 위한 잠재적 표현 자원을 활성화하는 것이라고 할 수 있다. 본 연구에서는 이를 선택항들 간 연결성의 강화를 통한 ‘선택항 체계의 내실화’로 초점화하여 논의하고자 하며, 이와 관련한 구체적인 논의를 위해 먼저

163) 조진수(2018)에서 논의된 ‘잠재태’는 언어 주체의 심리적 선택항 체계 내에 이미 진입되어 있는 선택항을 논의하기 위한 개념이지만, 잠재적 표현 자원은 아직 언어 주체에 의해 활성화되지 않은 언어적 자원이라는 점에서 차이가 있다. 요컨대 잠재적 표현 자원에 대한 논의는 ‘잠재태’ 또한 시간을 두고 과정적으로 구성될 수 있다는 관점을 전제하는 것이며, 잠재적 표현 자원은 선택항 체계 내 잠재태를 구성하기 위해 접근될 수 있는 잠재적인 언어 자원으로서 이해될 수 있다.

앞서 III장에서 살펴본, 대립 문장 접속 표현의 조정 결과에 대한 유향 그래프를 다시 살펴볼 수 있다.



[그림 IV-1] 대립 문장 접속 표현 조정 결과에 대한 유향 그래프

위 그래프는 학습자가 대립 문장 접속 표현에 대한 어휘문법 선택 조정 과정에서, 특정 실현태에 대한 인식을 바탕으로 어떠한 대체 표현을 선택하는지를 방향성 있는 엣지를 통해 시각적으로 나타낸다.¹⁶⁴⁾ 이 그래프는 대립 문장 접속 표현과 관련된 잠재적 선택항 체계를 보여 주는 것이기도 하며, 이는 언어 주체가 구성하는 심리적 선택항 체계가 동일한 위상의 선택항들이 평면적으로 결합된 체계가 아니라, 선택항들이 서로 비대칭적인 방향성을 가진 관계로 결합된 체계로 구성되어 있다는 본 연구의 관점을 반영하고 있다. 이때 ‘출발점’으로서의 노드는 앞서 논의한 교육적 지원 내용 요소로서의 ‘잠재적 조정 거점’에 대한 상세한 기술을 가능하게 하며,¹⁶⁵⁾ ‘도착점’으로서의 노드는 ‘출발

164) 본 연구에서는 고등학교 3학년 학습자 171명을 대상으로 어휘문법 선택 조정 활동을 수행하게 하여 그 결과를 분석하였다. 추후 더 많은 학습자들을 대상으로 한 실증적인 후속 연구가 이루어진다면 다양한 층위의 표현 자원별 관계성을 더 구체적으로 파악할 수 있을 것이다.

165) 앞서 ‘2.1. 문제의 명료화를 위한 잠재적 조정 거점’에서는 학습자들이 어휘문법 선택

점’에 대한 인식으로부터 학습자들이 탐색할 수 있는 잠재적 표현 자원을 보여 준다. 이에 대한 구체적인 논의를 위해 다음 학습자와의 면담 자료(㉔-8)의 내용을 함께 참고할 수 있다.

(84) “일단 제가 문장을 쓰면서 제일 많이 멈칫거리는 부분은 반복된 단어를 쓸 때 제일 멈칫거리는 것 같아요. 예를 들어 앞 문장에서 ‘하지만’을 써서 문장을 이었는데 뒤에 또 ‘하지만’을 써야 되는 상황이 있거나 너무 문장이 그렇게 반복되면 읽는 데 좀 어색하잖아요. ... 그래가지고 접속사의 형태를 조금 바꿔서 쓰거나, 아니면 접속사를 넣는 대신에 두 문장을 합치거나 하는 것 같아요. ... 다른 접속사가 생각이 안 나면 그게 틀린 것은 아니니까 넘어가는 것 같아요” [㉔-8]

인용문 (84)는 비슷한 문장 접속 표현이 반복되는 것을 문제로서 인식하고, ‘표현 다양화’의 목적에서 어휘문법 선택 조정을 수행한 학습자의 사례를 보여 준다. 해당 학습자는 문장 접속 표현의 반복을 피하기 위해 ‘하지만’과 같은 실현태와 형태적으로 상이한 대체 표현을 구성하기 위해 의식적인 표현 자원을 탐색하지만, 적절한 대체 표현으로서의 문장 접속 표현을 표상하지 못할 경우 문제 해결 과정으로서의 어휘문법 선택 조정의 수행을 유보하기도 한다고 응답하였다.

이와 같이 실현태에 대한 인식으로부터 대체 표현을 구성하고자 하나, 이를 위한 표현 자원을 즉각적으로 활성화하지 못하는 학습자들은 심리적 선택항의 체계는 동일한 위상을 지닌 선택항들이 평면적으로 결합된 체계가 아니라 선택항들이 서로 비대칭적인 방향성을 가진 관계로 결합된 체계라는 인식을 바탕으로, 잠재적 표현 자원으로서의 교육적 지원 내용 요소를 통해 자신이 최초 어휘문법 선택 과정에서 구성한 실현태에 대한 인식에서 출발하여 활성화될 수 있는 잠재적 표현 자원을 탐색할 수 있다.¹⁶⁶⁾

조정을 위해 조정 거점을 구성한 결과를 바탕으로 교육적 지원 내용 요소로서의 ‘잠재적 조정 거점’을 도출하여 이에 대해 논의하였다. 본 연구에서는 잠재적 조정 거점을 언어적 수준에 따라 거시적으로 제시하였으나, 학습자의 어휘문법 선택 조정 수행에 대한 실증적 관찰 결과가 누적된다면 잠재적 조정 거점과 해당 거점별 탐색될 수 있는 잠재적 표현 자원에 대한 기술을 보다 상세화하는 것이 가능할 것이다.

166) 이와 관련하여, 단어 바꿔쓰기의 교육적 가치를 논한 이정민(2023)의 논의를 참고할 수 있다. 이정민(2023)은 단어 수준의 표현 자원에 초점화된 논의이기는 하지만, 최초 표상된 표현 자원과 유사 기능을 수행하는 표현 자원을 의식적으로 탐색해 보는 경험이 표현 자원의 확충을 위해 유의미한 교육적 경험이 될 수 있음을 논의한 바 있다.

이상의 논의를 바탕으로, 어휘문법 선택 조정의 확장적 수행을 위한 교육적 지원 내용 요소로서 잠재적 표현 자원을 고찰할 수 있다. 잠재적 표현 자원은 학습자가 어휘문법 선택 조정을 확장적으로 수행할 수 있도록 지원하는 교육적 지원 내용 요소로서, 학습자가 선택항 체계를 보다 유기적으로 구성할 수 있도록 촉진하는 역할을 한다. 학습자가 특정 실현태에 대한 인식을 바탕으로 대체 표현을 구성하려 할 때, 선택항 체계는 동일한 위상의 선택항들이 평면적으로 결합된 체계가 아니라, 선택항들이 비대칭적인 방향성을 가진 관계로 결합된 체계로 작동한다. 따라서 학습자가 자신의 표현 의도를 언어로서 실재화하기 위해 보다 정교한 어휘문법 선택 조정을 수행하기 위해서는 단순히 개별 표현 자원의 목록을 확보하는 것이 아니라 선택항 간의 연결성을 강화하여 필요한 표현 자원을 효과적으로 활성화할 수 있어야 하며, ‘잠재적 표현 자원’으로서의 교육적 지원 내용 요소는 이를 위해 구성될 수 있다.

2.3. 문제의 명료화를 위한 문법 용어

앞서 1항에서는 어휘문법 선택 조정의 확장적 수행을 위한 교육적 지원 내용 요소로서 ‘잠재적 조정 거점’을 논의하였다. 이러한 논의는 쓰기 국면에서 자신이 언어적 문제 상황에 처해 있음을 감지하였음에도 이러한 문제를 명료하게 규정하지 못해 어휘문법 선택 조정을 효과적으로 수행하지 못하는 필자로서의 학습자의 사례에 대한 관찰로부터 출발한 것이다. 학습자들의 어휘문법 선택 조정에 대한 수행 양상을 실증적으로 관찰하고 분석한 결과, 문제 상황을 언어로서 명료하게 부호화하고 이를 바탕으로 적절한 조정 거점을 구성하는 단계는 탐색 대상으로서의 표현 자원의 층위를 결정하는 단계라는 점에서, 해당 단계는 어휘문법 선택 조정의 전 과정에 있어 지대한 영향을 미치는 단계임을 확인할 수 있었다. 즉, 순간적인 인상으로서 감지되는 문제 상황을 ‘언어로서’ 부호화하는 것은 성공적인 어휘문법 선택 조정 수행을 위해 매우 중요한 단계로서 이해될 수 있으며, 본 항에서는 이러한 논의의 연장선상에서 교육적 지원 내용 요소로서 ‘문제의 명료화를 위한 문법 교육어’에 대해 고찰하고자 한다.

어휘문법 선택 조정을 수행한 학습자들이 작성한 성찰일지 및 학습자들과의 면담 자료를 통해 관찰되는 지점 중 하나는, 학습자들이 명료하지 않은 용어를 통해 자신의 문제 상황을 부호화하였다는 점이다. 가령, 문장 접속 표현과 관련하여 학습자들은 다음과 같은 용어들을 표상하여 자신이 감지한 문제를 언어로서 부호화하는 모습을 보였다.

<표 IV-5> 문장 접속 표현에 대한 어휘문법 선택 조정을 위해 학습자들이 표상한 용어의 사례

구분	사례
단어	“접속사” (㉔-㉑-71), “연결사” (㉔-㉑-72), “접속어” (㉔-㉑-122), “연결어” (㉔-㉑-149)
구	“이어지는 말” (㉔-㉑-5) “앞에 나온 문장과 연결성을 표현하는 말” (㉔-㉑-103) “이음새 부분의 말” (㉔-㉑-114) “말과 말을 이어주는 말” (㉔-㉑-126)”

이와 같이 학습자들이 문제 상황을 언어로서 부호화하는 과정에서 명료한 용어를 통해 조정 거점을 구성하는 대신, 자신의 직관적 이해를 바탕으로 즉흥적으로 용어를 생성하거나 자신에게 익숙한 용어를 혼용하는 양상은 학습자가 문법 개념을 정교하게 인식하지 못한 상태에서 조정 거점을 구성하는 양상을 보여 준다.¹⁶⁷⁾ 이때, 메타언어적 인식 행위로서의 어휘문법 선택 조정을 수행함에 있어 명시적인 문법 용어의 사용이 필수적으로 요구되는 것은 아니라는 점을 짚을 필요가 있다. Myhill & Newman(2016:178)에서는 학습자들이 명시적인 문법 용어를 사용하지 않고도 일상적인 언어를 사용하여 메타언어적 인식 행위를 수행할 수 있음을 논의한 바 있다.

167) 위 <표 IV-5>에 제시된 용어들이 학습자들이 문장 접속 표현에 대한 조정 거점을 구성하는 과정에서 표상한 용어라는 것은, 연구자가 해당 학습자들이 작성한 글과 성찰일지 내 다른 응답들을 종합적으로 고려하여 판단한 것이다.

그러나 메타언어적 이해(metalinguistic understanding)¹⁶⁸⁾의 축진을 위한 ‘메타언어적 대화(metalinguistic talk)’의 교육적 가치를 논의한 Myhill et al.(2022)에서는 학습자들이 명시적인 문법 용어를 사용하는 것은 메타언어적 이해를 표현하고 공유하는 효과적인 방법이므로 장려되어야 할 필요가 있음을 주장하였다. Myhill et al.(2022)의 논의에서 특히 주목되는 지점은, 명시적인 문법 용어의 사용이 메타언어적 이해를 공유하는 데 효과적인 방법이라는 것이다. 앞서 본 연구에서는 문법 교수·학습이 실천되는 교실 공간 안에서 학습자가 실행할 수 있는 어휘문법 선택 조정의 형태로서, ‘메타언어적 피드백을 통한 어휘문법 선택 조정’을 논의한 바 있다. 이러한 논의를 함께 고려하였을 때, 명시적인 문법 용어를 사용하여 언어적 문제 상황을 명료하게 부호화하는 것은 메타언어적 피드백 활동에서의 소통성을 제고하기 위한 맥락에서 논의될 수 있다. 이와 관련하여, 다음 학습자와의 면담 자료(㉔-1)를 참고할 수 있다.

- (85) 솔직히 친구들이 준 피드백은 뭔가 구체적이지 못하고 모호한 경우가 많았습니다. 이해할 수 없는 피드백이 있을 경우에는 아무래도 반영하기가 좀 힘들지 않았나 이렇게 생각을 하는데요. ... 구체적이고 정확한 부분을 집어서 피드백을 준 부분은 제가 쓴 글에 대해 의문점을 한번 가져보고 고칠 부분은 고쳤던 것 같습니다. [㉔-1]

위의 인용문 (85)는 동료 학습자가 자신의 글에 대해 생성한 피드백들에 대해 각기 다르게 반응한 학습자의 사례를 보여 준다. 해당 학습자는 “구체적이지 못하고 모호한” 피드백은 반영하기 힘들었던 반면, “구체적이고 정확한 부분을 집”은 피드백은 자신의 어휘문법 선택 과정을 의식적으로 성찰하는 계기로 삼을 수 있었다고 응답하였다. 이는 학습자들 간 피드백 활동의 소통성을 제고하고, 이를 바탕으로 문법 교수·학습이 실천되는 교실 공간 안에서 어휘문법 선택 조정이 확장적으로 수행될 수 있도록 하기 위해 ‘문법 용어’에 대한 교육적 논의가 이루어질 필요가 있음을 시사한다.

168) 이때의 ‘메타언어적 이해’는 “언어에 대한 관심을 명시적으로 의식화하고, 사회적으로 공유된 이해에 기반하는 의미를 생성하기 위해 언어를 의식적으로 점검하고 조작하는 것”(Myhill, 2012:250)으로서 정의된다.

이러한 논의를 바탕으로, 어휘문법 선택 조정의 과정에서 문제 상황을 명료하게 구성하기 위한 ‘문법 용어’를 교육적 지원 내용 요소로서 초점화할 수 있다. 이때의 문법 용어는 문제 해결 과정으로서의 어휘문법 선택 조정을 적절하게 수행하기 위한 도구적 성격을 지니는바, Swain(1998)에서 제시한 ‘메타대화(metatalk)’에 대한 논의도 함께 참고될 수 있다. 메타대화는 ‘문제 해결에 사용되는 언어이자 인지적 목적으로 사용되는 언어’로(Swain, 1998:69), Swain(1998)에서는 이러한 메타대화가 ‘언어를 사용하여 언어 사용을 반성하는 학습’에 활용될 수 있음을 논의하였다. 이러한 논의에 따르면, 본 연구에서 교육적 지원 내용 요소로 논의하는 문법 용어 또한 메타대화의 성격을 부분적으로 공유한다고 할 수 있을 것이다.

이상의 논의를 바탕으로, 학습자들로 하여금 보다 확장적인 어휘문법 선택 조정을 수행하도록 하기 위한 교육적 지원 내용 요소로서 ‘문제의 명료화를 위한 문법 용어’를 고찰할 수 있다. 학습자들의 어휘문법 선택 조정 수행의 구체적 양상을 살펴본 결과, 명료한 언어로서 자신이 처한 언어적 문제 상황을 부호화하지 못하는 학습자들의 사례를 발견할 수 있었다. 이에 문법 용어를 사용하여 자신이 처한 언어적 문제 상황을 명료하게 부호화하고, 이를 바탕으로 동료 학습자와의 메타언어적 피드백 활동에서의 소통 가능성을 제고하기 위해, 교육적 지원 내용 요소로서 문법 용어를 초점화할 수 있다.

나아가 교육 내용 층위에서 어휘문법 선택 조정의 확장적 수행을 위한 문법 용어에 대한 논의를 구체화하는 과정에서 중요한 것은, 용어를 선정함에 있어 학습자 간 메타언어적 인식의 공유를 위한 소통 가능성을 중요하게 고려해야 한다는 점이다. 문법 용어에 대한 학습자들의 표상 방식은 학습자들마다 상이한바(고예은, 2023), 교육 내용 층위에서 문법 용어에 대한 논의를 구체화하기 위해서는 문법 용어들을 통한 학습자들의 소통 가능성에 대한 실증적 연구가 선행될 필요가 있을 것이다.

V. 결 론

본 연구는 ‘어휘문법 선택 조정’의 개념을 ‘필자로서의 학습자가 쓰기 과정에서 언어적 문제의 해결을 위해 심리적 선택항의 체계를 과정적으로 구성하고, 이를 바탕으로 가장 적합한 언어 자원을 탐색하는 과정을 통해 자신의 어휘문법 선택 과정을 점진적으로 정교화해 나가는 의식적이고 노력적인 행위’로 정립하고, 어휘문법 선택 조정의 본질적 성격을 이론적 차원에서 규명하였다. 그리고 학습자의 어휘문법 선택 조정의 실재를 다각도로 관찰하고 분석하였으며, 이를 바탕으로 어휘문법 선택 조정의 교육적 의의를 밝히고 학습자들이 어휘문법 선택 조정을 보다 확장적으로 수행할 수 있도록 지원하기 위한 교육적 지원 내용 요소를 고찰하였다.

II장에서는 어휘문법 선택 조정에 대한 문법교육적 논의를 위해 이론적 토대를 마련하였다. 먼저, ‘왜 어휘문법 선택에 주목해야 하는가’라는 물음으로부터, ‘의미 생성의 중핵적 기제’로서 어휘문법 선택을 보는 관점을 정립하였다. 이러한 논의를 바탕으로, 언어화의 과정은 사전에 구성된 의미를 반영하기 위한 외피로서의 표현을 구성하는 과정이 아니라 ‘의미를 생성하는 과정’이며, 이러한 과정의 중핵적 기제로서 어휘와 문법의 비분리성을 전제하는 어휘문법 선택의 개념을 밝혔다. 그리고 이러한 논의를 바탕으로, 어휘문법 선택을 일회적인 인식 작용으로서 종결되는 과정이 아니라 의식적이고 과정적인 조정 행위를 통해 정교화될 수 있는 동적인 과정으로 보는 관점에 터하여 어휘문법 선택 조정의 개념을 정립하였다. 이어 어휘문법 선택 조정의 주요 특징으로 ‘동일 지점에 대한 재귀적 진행’과 ‘문맥 변동을 통한 연쇄적 진행’을 논의하고, 이러한 논의를 바탕으로 어휘문법 선택 조정은 점진적으로 정교화되는 동적 과정이며, 단절적이고 독립적인 과정이 아니라 문맥 변동을 통해 연쇄적으로 이루어질 수 있는 과정으로서 이해될 수 있다는 점을 명확히 하였다. 다음으로는 전의식적으로 이루어지던 어휘문법 선택의 과정에 의식적인 조정이 개입하게 되는 전환의 기제에 대한 고찰을 바탕으로, 어휘문법 선택 조정의 거시 구도를, 필자로서의 학습자 내부에서 어휘문법 선택 과정에 대한 의식적인 주목이 시작되는 경우와 관련되는 ‘내적 대화를 통한 어휘문법 선택

조정'과 외부 독자가 생성한 메타언어적 피드백을 통해 어휘문법 선택 과정에 대한 의식적인 주목이 시작되는 경우와 관련되는 '메타언어적 피드백을 통한 어휘문법 선택 조정'으로 나누어 고찰하였다. 이어 학습자가 쓰기의 국면에서 어휘문법 선택 조정을 위해 그 내부적인 구성에 주의를 기울이지 않고도 통합된 전체로서 접근하여 활성화할 수 있는 동적인 자원으로서 '표현 자원'을 규정하였다. 그리고 이러한 표현 자원은 '활성화된 표현 자원', '활성화되었지만 선택항 체계에 진입하지 못한 표현 자원', '비활성화된 표현 자원'으로 구분될 수 있고 이들 모두를 논의의 대상에 포함함을 밝혔다. 이러한 논의를 바탕으로, 표현 자원과 관련되는 '접근성' 및 '활성화'의 개념을 통해 어휘문법 선택 과정이 조정을 통해 정교화되는 이유를 고찰하였다. 그리고 기존 문법교육의 논의와 국어교육의 논의들을 두루 살핌으로써 어휘문법 선택 조정에 대한 논의의 문법교육적 위상과 국어교육적 위상을 검토하였다. 그 결과, 어휘문법 선택 조정에 대한 논의는 '학습자의 머릿속 인지 과정'을 보다 확장적 관점에서 분석을 수행하기 위한 논의로서 강조될 수 있으며, 피드백 생성 주체로서 동료 학습자의 가능성을 논의하여 문법 교수·학습 실천의 공간으로서의 교실 공간 안에서 학습자가 차지하는 위상을 제고할 수 있음을 논의하였다. 또한 어휘문법 선택 조정에 대한 논의는 그간 '쓰기 막힘' 등을 통해 논의되어 온 현상들에 대해 언어 형식에 대한 논의를 바탕으로 심화된 논의를 가능하게 한다는 점을 밝혔다.

III장에서는 어휘문법 선택 조정 활동을 실행하여 학습자의 어휘문법 선택 조정의 실재를 실증적으로 관찰하고 분석하였다. 이를 위해 고등학교 3학년 학습자 171명을 대상으로 총 6차시의 활동을 진행하였다. 이러한 활동을 바탕으로 학습자들이 작성한 글과 수정된 문장, 학습자들이 작성한 성찰일지를 연구 자료로서 확보하였다. 또한 학습자들의 어휘문법 선택 조정 수행에 대한 이해를 심화하고자 어휘문법 선택 조정 활동 참여자 중 9명을 대상으로 면담을 실시하였다. 먼저 조정 거점별 어휘문법 선택 조정의 양상을 분석하기 위해 차마즈의 구성주의 근거이론을 바탕으로 연구 자료를 분석하였으며, 그 결과 '조정 거점 구성'과 관련하여 7개의 개념과 2개의 범주를 도출하였다. 학습자들은 크게 '단어 및 절 구성 수준'과 '절 복합 및 문장 접속 수준'에서 어휘문법 선택 조정의 수행을 위한 조정 거점을 구성하는 모습을 보였다. 구체적으로 '단어 및 절 구성 수준'에서는 '단어', '문장 성분 배열', '양태 우언적 구성'에

대한 조정 거점을 구성하는 것을 확인할 수 있었고, ‘절 복합 및 문장 접속 수준’에서는 ‘연결어미’, ‘절 배열’, ‘논리적 절 복합’, ‘문장 접속 표현’에 대한 조정 거점을 구성하는 것을 살펴볼 수 있었다. 학습자들이 수행한 어휘문법 선택 조정의 구체적 양상은 구성된 조정 거점의 언어적 수준별로 상이한바, 조정 거점별로 학습자들이 수행한 어휘문법 선택 조정의 양상을 확인할 수 있었다. 다음으로, 어휘문법 선택 조정의 결과 학습자들이 대체 표현을 표면화하는 양상을 ‘문장 접속 표현’을 중심으로 살펴보았다. 이를 바탕으로 학습자들이 문장 접속 표현과 관련하여 구성한 ‘최초 표현’과 의식적인 어휘문법 선택 조정을 통해 구성한 ‘대체 표현’ 간 관계를 문장 접속 표현의 의미 범주에 따라 ‘등위/접속 문장 접속 표현’, ‘이유/설명 문장 접속 표현’, ‘조건 문장 접속 표현’, ‘대립 문장 접속 표현’으로 나누어 체계적으로 파악할 수 있었고, 절 복합과 연계되는 문장 접속 표현에 대한 어휘문법 선택 조정의 양상도 살펴볼 수 있었다. 이러한 분석의 결과를 바탕으로, 학습자들이 문장 접속 표현에 대해 수행한 어휘문법 선택 조정의 구체적인 양상을 확인하였을 뿐만 아니라 ‘의미 정교화’와 ‘표현 다양화’가 어휘문법 선택 조정의 주된 동기로서 기능하는 것을 확인할 수 있었다. 다음으로 본질적으로 연속적인 과정인 어휘문법 선택 조정 과정에 대한 이해를 심화하기 위해 어휘문법 선택 조정 현상에 대한 심층적이고 풍부한 정보를 제공하는 학습자 4명의 사례를 중심으로 어휘문법 선택 조정에 대한 사례 분석을 실행하였다. 각 학습자가 수행한 어휘문법 선택 조정의 사례에 대해서는, “어떠한 어휘문법 선택 조정이 이루어졌는가”, “왜 그러한 조정이 이루어졌는가”. “그러한 조정의 결과는 어떠한가”라는 일련의 의사 결정 과정을 중심으로 어휘문법 선택 조정 과정에 대한 총체적인 탐색을 실행하였으며, 이를 바탕으로 학습자들이 수행하는 어휘문법 선택 조정에 대한 이해를 심화할 수 있었다.

IV장에서는 어휘문법 선택 조정에 대한 논의를 실천적으로 확장하기 위해 어휘문법 선택 조정의 교육적 의의를 밝히고, 학습자들이 보다 확장적으로 어휘문법 선택 조정을 수행할 수 있도록 지원하기 위한 교육적 지원 내용 요소들에 대해 고찰하였다. 먼저 학습자들이 수행한 어휘문법 선택 조정의 양상에 대한 실증적 관찰 및 분석을 바탕으로, 어휘문법 선택 조정이 학습자들이 당면한 언어적 문제 상황을 해결할 수 있는 문제 해결 과정으로서 작동할 뿐만 아니라 ‘언어 주체’로서의 성장에 기여할 수 있는 경로로서 기능할 수 있음을

논의하였다. 그리고 이러한 성장의 방향으로, ‘내적 성찰을 통한 표현 자원 내실화의 구심점 확보’, ‘메타언어적 피드백을 통한 선택항 체계의 확장적 재구성’, ‘반추적 성찰을 통한 언어적 감식안의 정교화’를 논의하였다. 이러한 어휘 문법 선택 조정의 교육적 의의에 대한 논의와 III장에서 살펴본 학습자의 어휘 문법 선택 조정 수행에 대한 실증적 분석 결과를 바탕으로 어휘문법 선택 조정의 확장적 수행을 위한 교육적 지원 내용 요소를 고찰하였다. 교육적 지원 내용 요소는 구체적으로 ‘조정 거점 구성의 정교화를 위한 잠재적 조정 거점’, ‘선택항 체계 내실화를 위한 잠재적 표현 자원’, ‘문제의 명료화를 위한 문법 용어’로서 나누어 고찰하였다.

이상과 같은 본 연구의 의의는, 기존 문법교육의 관점에서 다루어 온 ‘어휘 문법 선택’ 개념을 조정을 중심으로 확장함으로써, 학습자가 의미 정교화와 표현 다양화를 위해 수행하는 어휘문법 선택 조정을 보다 확장적으로 수행할 수 있도록 지원하는 교육 내용의 구체화를 위한 이론적·실증적 토대를 마련하였다는 점에 있다. 본 연구는 어휘문법 선택이 일회적으로 종결되는 인식 작용이 아니라 지속적인 조정의 과정을 통해 정교화되는 과정임을 규명하였으며, 이를 바탕으로 메타언어적 인식 경험의 대상으로서 언어화의 과정의 범위를 확장하였다. 또한 학습자 자료를 바탕으로 어휘문법 선택 조정의 실재를 실증적으로 규명하였다. 본고의 작업을 통하여 문법교육 내적으로는 메타언어적 인식 경험의 대상을 의식적으로 이루어진 어휘문법 선택 조정의 과정에까지 확장하였고, 피드백 생성 주체로서 동료 학습자의 가능성을 긍정하여 메타언어적 인식 경험을 교육 실천의 층위에서 한층 더 확장하고 심화하였다. 영역 호혜적으로는 ‘쓰기 마힘’ 등을 통해 논의되어 온 현상에 대해 언어에 대한 초점화된 관점으로서 그 논의를 증강하는 데 기여하였다고 평가할 수 있다. 다만 연구 대상을 고등학교 3학년 학습자로 한정하였다는 점, 구체적인 교육 설계안을 마련하고 그 타당성과 효과를 검증하지 못하였다는 점은 한계로 남는다.

아울러 본 연구의 결과를 바탕으로 다음과 같은 후속 논의가 이루어진다면 본 연구의 결과를 보다 실천적으로 확장할 수 있을 것이다. 첫째, 학습자의 어휘문법 선택 조정 과정을 직접 관찰하는 실험적 연구가 활발하게 이루어져야 한다. 본 연구에서는 학습자가 작성한 자기보고식 성찰일지와 학습자와의 면담 자료를 연구 자료로서 분석의 대상으로 삼았다. 본 연구의 결과는 학습자

가 어휘문법 선택 조정을 어떻게 수행하는지 이해하는 데 기여하지만 향후 학습자의 어휘문법 선택 조정 과정을 직접 관찰하는 실험적 연구가 활발하게 이루어진다면 학습자의 어휘문법 선택 조정 과정을 보다 심도 있게 이해할 수 있을 것이다.

둘째, 학습자의 학년, 수준, 인식론적 신념 등 다양한 변인을 고려한 후속 연구가 이루어져야 한다. 본 연구의 결과를 통해 간접적으로 확인할 수 있듯 학습자들의 어휘문법 선택 조정 과정에는 학습자가 지니고 있는 정보로서의 지식뿐만 아니라 글쓰기, 문법, 문법 교육 등 다양한 대상에 대한 인식론적 신념이 영향을 미친다. 또한 본 연구에서는 고등학교 3학년 학습자로 연구 대상을 한정하였으며 학습자의 학업 수준별 경험의 양상을 따로 분류하지 않았다. 이러한 요인들도 어휘문법 선택 과정에 영향을 미치는 유의미한 변인으로서 기능할 수 있는지 탐색하는 후속 연구가 이루어질 필요가 있다.

셋째, 어휘문법 선택 조정을 초점화한 구체적인 교육 설계에 대한 논의가 이루어져야 한다. 어휘문법 선택 조정은 학습자의 쓰기 수행을 전제하는바, 어휘문법 선택 조정에 대한 구체적인 교육 내용은 이러한 ‘쓰기’의 성격을 어떻게 규정하느냐에 따라 달라질 수 있다. 또한 전체 쓰기의 과정에서 어휘문법 선택 조정 활동이 교육 내용으로서 조직될 수 있는 방향 또한 구체적인 교육의 목표에 따라 상이할 수 있는바, 이러한 요소들을 종합적으로 고려하여 어휘문법 선택 조정을 초점화한 구체적인 교육 설계에 대한 논의가 이루어진다면 본 연구의 결과를 실천적으로 확장할 수 있을 것이다.

이외에도 본 연구에서 발견한 학습자의 어휘문법 선택 조정 양상과 관련하여 많은 논의가 가능할 것이다. 후속 연구를 통해 이와 같은 논의가 활발하게 이루어진다면 학습자가 수행하는 어휘문법 선택 조정에 대한 이해를 심화할 수 있을 것이다. 학습자의 어휘문법 선택 조정에 대한 후속 논의가 활발하게 이어지기를 기대한다.

참 고 문 헌

- 강동훈(2024). 고쳐쓰기 활동에 대한 비판적 고찰 및 개선 방향 탐구 -2015개정 초등 학교 3~4학년, 5~6학년군 교과서 분석을 바탕으로-. 초등교육연구논총 40(1), 203-222.
- 강보선(2013). 표현 어휘 신장 교육 연구. 서울대학교 박사학위 논문.
- 강지영(2024). 대인 문법 교육 내용 연구. 서울대학교 박사학위 논문.
- 강효경(2019). 설득 목적 글쓰기의 양태 표현 교육 연구. 서울대학교 박사학위 논문.
- 강효경·오현아(2017). 언어 민감도 고양을 통한 배려하는 말하기 태도 교육 내용 탐색: 보조 용언 ‘주다’를 중심으로. 화법연구 37, 1-34.
- 강희숙(2012). 통신언어에 나타난 역문법화 현상 고찰 -접두사 “개-”의 용법을 중심으로-. 한민족어문학 61, 61-87.
- 고미영(2013). 질적 사례 연구. 청목출판사.
- 고신호(2008). 필자의 쓰기 막힘(writing block) 현상과 그 원인에 대한 연구: 고등학교 1학년 학생 사례를 중심으로. 고려대학교 석사학위 논문.
- 고영근·구본관(2018). 개정판 우리말 문법론. 집문당.
- 고예은(2023). 학습자의 문법 용어 표상 방식 분석을 통한 문법 개념 교육 연구. 서울 대학교 석사학위 논문.
- 고희정(2018). 생성통사이론의 변천과 발전 전망. 한국어학 81, 1-33.
- 교육부(2022). 국어과 교육과정(교육부 고시 제2022-33호 [별책 5]).
- 구본관(2016). 문법 연구의 변화와 문법 교육의 변화 -탈문법학 시대의 문법 교육의 새로운 지향. 국어교육연구 37, 197-254.
- 구현정(2004). 공손법의 실현 양상. 담화와 인지 11(3), 1-24.
- 권향원(2016). 근거이론의 수행방법에 대한 이해. 한국정책과학학회보 20(2), 181-216.
- 김정은(2018). 한국어의 주제와 초점 표현 방식에 대한 한국어 교육학적 연구. -‘은/는’과 ‘이/가’를 중심으로-. 경희대학교 석사학위 논문.
- 김광해(1997). 국어지식교육론. 서울대학교출판부.
- 김다연(2018). 학습자 오개념 분석을 통한 음운 교육 연구. 서울대학교 석사학위 논문.
- 김민국(2021). 한국어 정보구조의 초점. 국어학 91, 1-50.
- 김범진(2019). 표현 효과 중심의 부정표현 교육 연구. 서울대학교 석사학위 논문.
- 김서형·유혜원·이동혁·이유진·정연주 역(2021). 체계 기능 언어학의 이해. 역락. Eggins, S.(2004). *An Introduction to Systemic Functional Linguistics* (2nd ed.). Bloomsbury Publishing.
- 김연희·김남국(2013). 과정 중심의 작문 수업에서 교사 피드백과 동료 피드백의 유형 및 특징. 언어학연구 29, 1-26.
- 김원경(2018). 한국어 접속사의 설정 기준. 언어와 정보 사회 34, 35-58.
- 김은성(2006). 국어 문법 교육의 태도 교육 내용 연구. 서울대학교 박사학위 논문.
- 김자영(2014). 문장 종결 표현 교육 내용 연구. 서울대학교 석사학위 논문.
- 김정남(2008). 잡지 텍스트의 언어 특성 -교양물 잡지 기사를 중심으로. 텍스트언어학 25, 117-138.
- 김정대(2003). “문장”에 대한 이해. 시학과 언어학 6, 65-113.
- 김정은(2014). 맥락 중심의 시간 표현 교육 연구. 서울대학교 석사학위 논문.
- 김정은(2021). 양태 표현 선택에 대한 문법교육 내용 연구. 서울대학교 박사학위 논문.

- 김현정(2017). 대화적 관점에서의 동료 피드백을 활용한 글쓰기 수정 방법과 의의. 인문사회과학연구 18(10), 547-575.
- 김현지(2018). 외국인 학습자를 위한 한국어 구어 문법. 하우.
- 나상수(2021). 문법 탐구에서의 가설 생성 교육 연구. 서울대학교 석사학위 논문.
- 남가영(2003). 메타언어적 활동에 대한 국어교육적 연구: 소집단 고쳐쓰기 활동을 중심으로. 서울대학교 석사학위 논문.
- 남가영(2007). 문법교육론 자리매김의 두 방향 -문법교육 담론의 생산적 읽기를 바탕으로. 국어교육연구 19, 471-508.
- 남가영(2009). 문법지식의 응용화 방향. 형태론 11(2), 313-334.
- 남가영·주세형(2022). 체계기능언어학(SFL)을 통한 국어교육의 지평 확장. 국어국문학 200, 279-352.
- 남지애(2018). 문법 탐구 공동체의 학습 경험에 대한 연구. 서울대학교 박사학위 논문.
- 노명희(2011). 現代國語 異種 語彙의 類義의 共存 樣相. 어문연구 39(2), 33-62.
- 노유경(2016). 완화적 표현(Hedge) 교육 내용 연구 -설득 텍스트를 중심으로-. 서울대학교 석사학위 논문.
- 류선숙(2017). 한국어 학습자의 작문 자료에 나타난 접속부사 사용 양상 연구. -빈도 정보를 중심으로. 문법교육 29, 143-168.
- 박덕유(2005). 문법 지식 지도의 필요성과 발전 방향. 새국어교육 71, 91-118.
- 박영민(2005). 학생 작문의 다니엘 효과와 예상 독자 인식의 방법. 국어교육 70, 73-99.
- 박종관(2021). 비규범 표기 분석을 통한 표기 교육 내용 연구. 서울대학교 박사학위 논문.
- 박종임(2018). 국어과 교육과정의 ‘고쳐쓰기’ 내용 분석 및 교육 내용 개선 방안 탐색. 작문교육 37, 35-57.
- 박진용(1997). 텍스트 의미 구조의 과정 중심 분석 방법 연구. 한국교원대학교 석사학위 논문.
- 박진희(2020). 국어 인용 표현의 해석적 사용 교육 연구. 서울대학교 박사학위 논문.
- 박철우(1999). 한국어의 화제 -정보구조의 관점에서-. 언어연구 19, 75-97.
- 박현선·이상균·이채원 역(2013). 근거이론의 구성. 학지사. Charmaz, K.(2006). *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide through Qualitative Analysis. (Introducing Qualitative Methods series)*. Sage Publications.
- 박혜진(2019). 명명 과제 수행에 나타난 어종(語種) 활용 양상에 관한 연구. 국어교육학연구 54(3), 135-165.
- 박혜진·이미혜(2017). 한국어 학습자의 쓰기 텍스트에 나타난 응결성과 응집성의 상관 분석. 우리말글 73, 133-157.
- 사와다 히로유키(2004). 일본어권 한국어 학습자 작문에 나타난 접속 부사의 사용과 오류 양상. 국어교육연구 14, 147-182.
- 서수현(2023). 2022 개정 국어과 교육과정 쓰기 영역의 특징과 지향. 청람어문교육 92, 341-367.
- 서영진·전은주(2012). 작문 활동에서 동료 피드백 의견의 유형별 타당도 연구. 국어교육학연구 44, 369-395.
- 서정수(1996). 국어문법. 한양대학교출판원.
- 소지영(2021). 담화 의미 분석을 위한 ‘환경’ 요소 설정 및 분석 연구 -관형절을 중심으로. 청람어문교육 83, 359-381.
- 손세모돌(1997). 연결어미 “-고자”와 “-려고”에 대하여. 한말연구 3, 91-110.

- 송정윤(2019). 중학생의 쓰기 막힘에 대한 인식과 양상 연구. 고려대학교 박사학위 논문.
- 송현정(1997). 쓰기와 구성적 언어 지식과의 상관성 연구. 국어교육 94, 153-178.
- 신경식·서아영 역(2005). 사례연구방법. 한경사. Yin, R. K.(2003). *Case Study Research: Design and Methods* (3rd ed.). Sage Publications.
- 신명선(2006). 국어학술텍스트에 드러난 헤지(Hedge) 표현에 대한 연구. 배달말 38, 151-180.
- 신명선(2007). 문법교육에서 추구하는 교육적 인간성에 관한 연구. 국어교육학연구 28, 423-458.
- 신명선(2013). “언어적 주체” 형성을 위한 문법 교육의 방향. 국어교육 143, 83-120.
- 신형민·이영호·김준연·서수현·박진민(2020). 고등학교 사회·문화. 비상교육.
- 신희성(2019). 텍스트의 대인적 기능에 대한 문법교육적 연구: 언어하기 관점을 바탕으로. 고려대학교 박사학위 논문.
- 신희성(2020). 고등학생의 고쳐쓰기 과정에서 나타나는 어휘문법적 선택의 유형 및 메타인지 양상 연구. 국어교육연구 73, 71-116.
- 신희성(2022). 성인 필자의 글쓰기 과정에서 나타난 어휘문법적 선택 및 메타인지 연구 -어휘문법적 선택과 표현 의도의 관계 탐색을 중심으로-. 한글 336, 451-487.
- 심재영(2022). 최대한의 최소주의 -진정한 설명의 탐구. 역락.
- 안이진(2023). 설득 텍스트에서의 독자 지향적 표현 교육 연구. 서울대학교 석사학위 논문.
- 안주호(1997). 한국어 명사의 문법화 현상 연구. 한국문화사.
- 양영희(2016). 현대 국어 문법화와 역문법화의 비교 고찰. 국어문학 62, 5-28.
- 양영희(2017). ‘쓰기’ 활동에서 ‘문법’ 사용하기. 작문연구 35, 73-98.
- 오지은(2021). 문법 교육적 개념으로서의 ‘문장’. 청람어문교육 82, 213-249.
- 오현아·강효경(2015). 문법 교육에서의 인성 교육 내용 구성 가능성 탐색 - ‘잘아(요), -거든(요)를 중심으로-. 새국어교육 103, 79-111.
- 오현진(2021). 쓰기 어려움에 대한 대학생 인식 분석. 어문논집 88, 317-346.
- 유기웅(2022). 근거이론 방법의 체계적 접근: 논문작성 가이드. 박영스토리.
- 유동엽(2007). 대통령 취임사의 텍스트언어학적 연구. 서울대학교 석사학위 논문.
- 유미향(2017). 학습자의 수사학적 문법 전략 연구: 대학생 학습자의 쓰기 활동을 중심으로. 고려대학교 박사학위 논문.
- 윤경훈·김혜연(2024). 중학생 동료 피드백의 수신과 발신이 글 수정에 미치는 영향 - 쓰기 효능감의 조절 효과를 중심으로. 국어교육학 연구 59(2), 109-138.
- 윤혜경·한정환(2021). 한국어 텍스트 유형과 주제구조(Thematic Structure)의 상관관계 -체계기능언어학의 관점에서-. 한국어학 92, 111-154.
- 이관규·김미미·김부연·신희성·이규범·이정현·정지현 역(2017). 문법 가르치기. 역락. Hagemann, J. A.(2002). *Teaching Grammar*. Addison-Wesley.
- 이관규·신희성(2020). 체계기능언어학적 텍스트 분석을 위한 동성 체계 기초 연구 -과정 유형을 중심으로-. 한국어학 87, 91-130.
- 이관희(2010). 문법으로 텍스트 읽기의 가능성 탐색 -신문 텍스트에 쓰인 ‘-도록 하-’와 ‘-게 하-’를 중심으로. 국어교육연구, 25, 119-161.
- 이관희(2012ㄱ). 문법교육에서 텍스트 중심 통합의 방향 탐색. 국어교육 137, 173-211.
- 이관희(2012ㄴ). 문법으로 텍스트 읽기의 가능성 탐색(2) -기사문에 쓰인 -기로 하-의 의미기능을 중심으로. 문법 교육 16, 203-239.

- 이관희(2015). 학습자의 지식 구성 분석을 통한 문법 교육 내용의 조직과 표상 연구. 서울대학교 박사학위 논문.
- 이기연(2013). 문법 능력 평가 내용 연구 - 문법적 판단력 설정을 중심으로-. 국어교육 연구 32, 105-132.
- 이기용(1998). 시제와 양상 -가능 세계 의미론-. 태학사.
- 이상재(2023). 문어 텍스트에서의 구어체 표현 활용 교육 연구. 서울대학교 석사학위 논문.
- 이성영(2000). 글쓰기 능력 발달 단계 연구: 초등학생의 텍스트 구성 능력을 중심으로. 국어국문학 126, 27-50.
- 이수연(2021). 담화적 자아의 개념을 활용한 문장 표현 교육 연구: 중학교 3학년 학습자의 설득 목적 텍스트를 중심으로. 서울대학교 석사학위 논문.
- 이순영(2016). “쓰기막힘”의 이해와 연구를 위한 시론 -개념, 원인, 연구 범주를 중심으로-. 국어교육 152, 285-314.
- 이순영·송정윤(2016). 중학생의 쓰기 막힘 경험에 대한 설문 연구(1) -쓰기 막힘의 기본 실태를 중심으로. 작문연구 28, 123-153.
- 이슬비(2016). 한국어 학술 텍스트의 필자 태도 표현 교육 연구. 서울대학교 박사학위 논문.
- 이아라(2008). 글쓰기 과정의 “숨은 독자(Hidden Reader)” - 글쓰기 과정에서 독자의 작용에 관한 새로운 이해. 국어교육학연구 31, 353-435.
- 이연정(2009). 담화 표지어를 활용한 한국어 읽기 교수 방안 연구 -중급 읽기를 위한 담화 표지어 목록 선정과 활용을 중심으로-. 어문연구 37(4), 487-506.
- 이윤빈(2014). 대학생 필자의 동료 피드백 수용 양상 연구 -동료 피드백에 대한 필자의 반응 및 수정고 반영 양상을 중심으로-. 작문연구 21, 201-234.
- 이윤빈·정희모(2014). 대학생 글쓰기에서 동료 피드백의 양상 및 타당도 연구. 작문연구 20, 299-334.
- 이윤희(2013). 퍼스의 기호학적 관점을 통해 본 소쉬르의 가치이론: 언어가치 개념과 삼차성 개념의 비교 고찰. 기호학연구 37, 115-139.
- 이은희(2000). 텍스트언어학과 국어교육. 서울대출판부.
- 이재승(2003). 읽기와 쓰기 행위에서 결속 구조의 의미와 지도. 국어교육 110, 5-112.
- 이정란·오재혁(2019). 초등학생의 일기 텍스트에 나타난 접속부사 사용 양상 연구. 영주어문 42, 61-88.
- 이정민(2023). 어휘 능력 신장을 위한 어휘 바뀌쓰기 전략 교육 연구. 서울대학교 석사학위 논문.
- 이정훈(2018). 발견을 위한 한국어 문법론. 서강대학교 출판부.
- 이지수(2010). 문장 구성 능력 향상을 위한 교육 내용 연구. 서울대학교 석사학위 논문.
- 이진현·이상재·길호현·김철희·신명선(2024). 초중등 학습자의 주장하는 글에 나타난 접속부사 사용의 발달 양상 연구. 국어국문학 207, 215-257.
- 이춘근(2001). 문법교육의 내용 체계. 국어교과교육연구 1, 107-146.
- 이혜숙(2018). 문법 교육을 위한 교사용 교과내용지식 연구 - 음운 교육을 중심으로. 서울대학교 박사학위 논문.
- 이혜정(2013). 한국어 주장하는 글쓰기 교수·학습 방안 연구: 장르와 문법 지식의 통합 관점으로. 서울대학교 석사학위 논문.
- 임지룡·김동환 역(2005). 인지문법. 한국문화사. Taylor, J. R.(2002). *Cognitive Grammar*. Oxford University Press.

- 임지원(2022). 동료 피드백 제공 활동과 수용 활동이 논증적 글쓰기에 미치는 영향. 국어교육 179, 101-130.
- 임홍빈·장소원(1995). 국어 문법론. 한국방송통신대학 출판부.
- 장경현(2012). 구어와 구어체의 구분과 기술 방법 모색. 언어사실과 관점 29, 69-92.
- 전민경(2016). 한국어 접속사 설정에 관한 연구. 서강대학교 석사학위 논문.
- 전영옥(2007). 구어와 문어의 접속부사 실현 양상 비교 연구. 텍스트언어학 22, 223-247.
- 전영옥·남길임(2005). 구어와 문어의 접속 표현 비교 연구. -‘그런데, -는데’를 중심으로. 한말연구 17, 169-194.
- 전영철(2012). 한국어의 제언문/정언문 구별과 정보구조. 국어학 68, 99-133.
- 전이수(2023). 학습자 접속표현 사용양상 연구: 문두 접속표현을 중심으로. 연세대학교 석사학위 논문.
- 정지현(2023). 문법교육에서 ‘언어적 민감성’ 개념에 대한 고찰 - 2022 교육과정에 ‘언어적 민감성’ 용어 도입과 관련하여. 2023년 고려대학교 한국어문교육연구소 학술발표논문집, 81-93.
- 정혜승(2013). 독자와 대화하는 글쓰기: 대화적 문식성 교육을 위한 작문 과정과 전략 탐구. 사회평론 아카데미.
- 정희모(2012). 페렐만의 보편청중 개념과 작문의 독자 이론 -페렐만(Perelman)과 파크(Park)의 논의를 중심으로-. 작문연구 15, 159-187.
- 정희모(2013). 작문에서 문법의 기능과 역할. 청람어문교육 47, 137-168.
- 제민경(2007). 언어 단위 교육 내용 연구. 서울대학교 석사학위 논문.
- 제민경(2011). 텍스트 중심 문법교육의 방향 탐색 -신문 텍스트의 “전망이다” 구문을 중심으로. 국어교육 134, 155-181.
- 제민경(2013). 텍스트의 장르성과 시간 표현 교육: 신문 텍스트에서 “-있었-”과 “-나바 있-”의 선택을 중심으로. 텍스트언어학 34, 179-206.
- 제민경(2015). 장르 문법 교육 내용 연구. 서울대학교 박사학위 논문.
- 조진수(2018). 문법 문식성 관점의 문장 구조 교육 내용 연구. 서울대학교 박사학위 논문.
- 조진수(2022). 한국어 논리적 대기능의 문법교육적 정립. 문법 교육 46, 101-128.
- 조진수·노유경·주세형(2015). “텍스트 표지” 교육 내용에 대한 문법교육적 고찰. 국어교육 150, 1-31.
- 주세형(2005ㄱ). 통합적 문법 교육 내용 설계의 원리와 실제 연구. 서울대학교 박사학위 논문.
- 주세형(2005ㄴ). ‘내용’과 ‘방법’으로서 국어지식 영역의 역할. 한국초등국어교육 27, 241-263.
- 주세형(2007). 텍스트 속 문장 쓰기와 문법. 한국초등국어교육 34, 409-443.
- 주세형(2009). 할리데이 언어 이론의 국어교육학적 의미. 국어교육 130, 173-204.
- 주세형(2010). 작문의 언어학 (1) -언어적 지식에 근거한 첨삭 지도 방법론-. 작문연구 10, 109-136.
- 주세형(2014). 통합적 문법 교육의 전제와 학문론적 의의. 국어교육연구 34, 57-86.
- 주세형(2019). 학교의 언어를 관찰하고 기획하는 국어교육학을 위하여. 고려대학교 한국어문교육연구소 학술발표논문집, 23-61.
- 주세형·정혜현·노하늘(2020). 초등학교 4, 5학년 학습자의 경험적 대기능 발달 연구 -과정 유형 및 참여자 구성 패턴 분석을 중심으로. 한국어문교육 32, 105-142.
- 주영민(2002). 문장 언어 구성 능력의 발달 연구. 서울대학교 석사학위 논문.

- 차경미(2020). 국어 어휘 수행 전략 교육 연구. 서울대학교 박사학위 논문.
- 최건아(2015). 성인 필자의 고쳐쓰기 과정에서 드러나는 특징 및 문제 분석. *청람어문교육* 55, 297-321.
- 최선희(2019). 초등학교 학습자의 글에 나타난 문장 성분의 생략 및 호응에 관한 오류 분석 연구. *한국초등국어교육* 66, 55-86.
- 최선희(2023). 대학생 글쓰기에 나타난 유의 어휘 사용 양상 및 인식 분석. *한말연구* 64(47), 1-18.
- 최소영(2019). 언어 변화 기반 국어사 교육 설계 연구. 서울대학교 박사학위 논문.
- 최정임·장경원(2015). PBL로 수업하기 (2판). 학지사.
- 최지영 역(2015). 기능문법의 개념과 이론. 한국문화사. Smirnova, E., & Mortelmans, T.(2010). *Funktionale Grammatik*. De Gruyter.
- 최현배(1937/1983). 우리말본. 정음출판사.
- 하영우(2015). 구어 문어 사용역에 따른 접속부사의 특성 연구 -“그러-” 계열 접속부사를 중심으로. *영주어문* 29, 109-136.
- 한경숙(2014). 중학생의 쓰기에 제시된 동료 피드백의 유형과 수용 양상 연구 -중학교 2학년 학생을 대상으로. *작문연구* 23, 147-174.
- 한송화(2013). 한국어 접속부사의 사용 양상 -텍스트 유형에 따른 사용 양상을 중심으로-. *언어사실과 관점* 31, 139-169.
- 한송화(2016). 한국어 학습자의 접속부사 사용 양상 연구 -숙달도와 언어권의 차이를 중심으로-. *한글* 311, 257-303.
- 한정환·차명희(2024). 국어의 절과 문장의 관계에 대한 재론. *한국어문학회학술포럼* 64, 49-88.
- 한정환·차명희·윤혜경·심은정·고유리·도혜민 역(2022). 체계기능언어학: Halliday의 기능문법 입문. 박이정. Halliday, M. A. K., & Matthiessen, C.(2014). *Halliday's Introduction to Functional Grammar* (4th ed.). Routledge.
- 한희정(2017). 한국어교육을 위한 접속 표현 연구 : 언어 사용역에 따른 사용 양상을 중심으로. 단국대학교 박사학위 논문.
- Allan, K.(2007). *The Western Classical Tradition in Linguistics*. Equinox.
- Asp, E.(2013). The twin paradoxes of unconscious choice and unintentional agents: what neurosciences say about choice and agency in action and language. In L. Fontaine, T. Bartlett, & G. O'Grady. (Eds.). *Systemic Functional Linguistics: Exploring Choice* (pp. 161-178). Cambridge University Press.
- Bache, C.(2013). Grammatical choice and communicative motivation: a radical systemic approach. In L. Fontaine, T. Bartlett, & G. O'Grady. (Eds.). *Systemic Functional Linguistics: Exploring Choice* (pp. 72-94). Cambridge University Press.
- Banks, D.(2024). Systemic functional linguistics: advances and applications. *Journal of World Language*, 10(1), 1-8.
- Butler, C. S.(2003). *Structure and Function - A Guide to Three Major Structural-Functional Theories*. John Benjamins Publishing Company.
- Butler, C. S.(2005). Functional approaches to language. In C. S. Butler, M. Á. Gómez-González, & S. M. Doval-Suárez. (Eds.). *The Dynamics of Language Use*. John Benjamins Publishing Company.
- Butler, C. S., & González-García, F.(2014). Exploring functional-cognitive space. *Review of Cognitive Linguistics*, 13(2), 507-514.

- Bybee, J.(2010). *Language, usage and cognition*. Cambridge University Press.
- Cloran, C.(1999). Context, material situation and text. In M. Ghaddessy. (Ed.). *Text and Context in Functional Linguistics* (pp. 177–218). John Benjamins Publishing Company.
- Croft, W.(2001). *Radical Construction Grammar: Syntactic Theory in Typological Perspective*. Oxford University Press.
- Croft, W., & Cruse, D. A.(2004). *Cognitive Linguistics*. Cambridge University Press.
- Fawcett, R. P.(1980). *Cognitive Linguistics and Social Interaction: Towards an Integrated Model of a Systemic Functional Grammar and the Other Components of a Communicating Mind*. Groos.
- Fawcett, R. P.(1990). The Computer Generation of Speech with Discoursally and Semantically Motivated Intonation. *Procs of 5th International Workshop on Natural Language Generation*, 164–173.
- Fawcett, R. P.(1992). Language as program: A reassessment of the nature of descriptive linguistics. *Language Sciences*, 14(4), 623–657.
- Fawcett, R. P. (1994). A generationist approach to grammar reversibility in Natural Language Processing. In T. Strzalkowski. (Ed.). *Reversible Grammar in Natural Language Processing* (pp. 365–413). Springer.
- Fawcett, R. P.(2000). *A Theory of Syntax for Systemic Functional Linguistics*. John Benjamins Publishing Company.
- Fontaine, L.(2013). Introduction: choice in contemporary systemic functional theory. In L. Fontaine, T. Bartlett, & G. O'Grady. (Eds.). *Systemic Functional Linguistics: Exploring Choice* (pp. 1–12). Cambridge University Press.
- Fontaine, L.(2017). Lexis as most local context: towards an SFL approach to lexicology. *Functional Linguistics*, 4(17), 1–17.
- Fried, M., & Östman, J.-O.(2004). Construction Grammar: A thumbnail sketch. In M. Fried, & J.-O. Östman. (Eds.). *Construction Grammar in a Cross-Language Perspective* (pp. 11–86). John Benjamins Publishing Company.
- Glaser, B. G. (1992). *Basics of Grounded Theory Analysis*. Sociology Press.
- Goldberg, A. E.(1995). *Constructions: A Construction Grammar Approach to Argument Structure*. University of Chicago Press.
- Goldberg, A. E.(2006). *Constructions at Work: The Nature of Generalization in Language*. OUP.
- Gombert, J.-É.(1992). *Metalinguistic Development*. University of Chicago Press.
- González-García, F., & Butler, C. S.(2006). Mapping functional-cognitive space. *Annual Review of Cognitive Linguistics*, 4(1), 39–96.
- Gorrell, P.(1999). Sentence processing. In R. A. Wilson & F. C. Keil. (Eds.). *The MIT encyclopedia of the cognitive sciences* (pp. 748–751). MIT Press.
- Graham, S., & Perin, D.(2007). A Meta-Analysis of Writing Instruction for Adolescent Students. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 445–476.
- Hallasek, K.(1999). *Pedagogy of Possibility: Bakhtinian Perspectives on Composition Studies*. Southern Illinois.
- Halliday, M. A. K.(1961). Categories of the Theory of Grammar. In Malmberg, B. (Ed.). *Readings in Modern Linguistics* (pp. 241–292). De Gruyter Mouton.

- Halliday, M. A. K.(1967). Notes on Transitivity and Theme in English: Part1. *Journal of Linguistics*, 3(1), 37-81.
- Halliday, M. A. K.(1973). *Explorations in the Functions of Language*. Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K.(1975). *Learning How to Mean –Explorations in the development of language*. Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K.(1975/2003). The context of linguistics. In Webster, J. (Ed.). On Language and Linguistics. *Volume 3 of the collected works of M. A. K. Halliday* (pp. 74-91). Continuum.
- Halliday, M. A. K.(1978). *Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning*. Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K.(1995). On language in relation to the evolution of human consciousness. In S. Allén. (Ed.). *Of Thoughts and Words: Proceedings of Nobel Symposium 92 "The relation between language and mind"* (pp. 45-84). Imperial College Press.
- Halliday, M. A. K.(1995/2004). Language and Reshaping of Human Experience. In Webster, J. (Ed.). *The Language of Science* (pp. 7-23). Continuum.
- Halliday, M. A. K.(2005). On matter and meaning: the two realms of human experience. *Linguistics and the Human Sciences*, 1(1), 59-82.
- Halliday, M. A. K.(2013). Meaning as choice. In L. Fontaine, T. Bartlett, & G. O'Grady. (Eds.). *Systemic Functional Linguistics: Exploring Choice* (pp. 15-36). Cambridge University Press.
- Halliday, M. A. K., & Hasan, R.(1976). *Cohesion in English*. Longman.
- Halliday, M. A. K., & Matthiessen, C.(1999). *Construing experience through meaning: A language-based approach to cognition*. Cassell.
- Halliday, M. A. K., & Matthiessen, C.(2006). *Constructing Experience Through Meaning: A Language-Based Approach to Cognition*. Springer.
- Halliday, M. A. K., & Matthiessen, C.(2014). *Halliday's Introduction to Functional Grammar* (4th ed.). Routledge.
- Hasan, R.(1981). What's going on?: a dynamic view of context in language. In J. E. Copeland, P. W. Davis. (Eds.). *The Seventh LACUS Forum 1980* (pp. 106-121). Hornbeam.
- Hasan, R.(1992). Speech genre, semiotic mediation and the development of higher mental functions. *Language Sciences*, 14(4), 489-528.
- Hasan, R.(1996). The grammarian's dream: Lexis as most delicate grammar. In C. Cloran, D. Butt, and G. Williams. (Eds.). *Ways of saying, ways of meaning: selected papers of Ruqaiya Hasan* (pp. 73-103). Cassell.
- Hasan, R.(2013). Choice, system, realization: Describing language as meaning potential. In L. Fontaine, T. Bartlett, & G. O'Grady. (Eds.). *Systemic Functional Linguistics: Exploring Choice* (pp. 269-299). Cambridge University Press.
- Hoffman, T.(2022). *Construction Grammar: The Structure of English*. Cambridge University Press.
- Hwang, H., & Kaiser, E.(2015). Accessibility effects on production vary cross-linguistically: Evidence from English and Korean. *Journal of Memory and Language*, 84, 190-204.

- Jesson, R., Fontich, X., & Myhill, D.(2016). Creating dialogic spaces: Talk as a mediational tool in becoming a writer. *International Journal of Educational Research*, 80, 155-163.
- Kay, P.(1995). Construction Grammar. In J. Verschueren, J.-O., Östman, & J. Blommaert. (Eds.). *Handbook of Pragmatics* (pp. 171-177). John Benjamins Publishing Company.
- Kreyer, R.(2014). *The Nature of Rules, Regularities and Units in Language: A network Model of the Language System and of Language Use*. Mouton De Gruyter.
- Langacker, R. W.(2000). *Grammar and Conceptualization*. Walter de Gruyter.
- Martin, J.(1992). *English Text: System and Structure*. John Benjamins Publishing Company.
- Matthiessen, C.(1991). Lexico(Grammatical) choice in text generation. In C. L. Paris, W. R. Swartout, & W. C. Mann. (Eds.). *Natural Language Generation in Artificial Intelligence and Computational Linguistics* (pp. 249-292). Springer.
- Matthiessen, C., Teruya, K., & Lam, M.(2010). *Key terms in Systemic Functional Linguistics*. Continuum International Publishing Group.
- Matthiessen, C., Wang, B., Ma, Y., Mwinlaaru, I. N.(2022). *Systemic Functional Insights on Language and Linguistics*. Springer.
- Myhill, D.(2012). The Ordeal of Deliberate Choice: Metalinguistic Development in Secondary Writers. In V. Berninger. (Ed.). *Past, Present, and Future Contributions of Cognitive Writing Research to Cognitive Psychology* (pp. 247-274.). Psychology Press.
- Myhill, D.(2016). The Effectiveness of Explicit Language Teaching: Evidence from the Research. In M. Giovanelli & D. Clayton. (Eds.). *Linguistics and the Secondary English Classroom* (pp. 36-49). Routledge.
- Myhill, D.(2023). Grammar as a Resource for Developing Metalinguistic Understanding About Writing. In A. G. Spinillo, & C. Sotomayor. (Eds.). *Development of Writing Skills in Children in Diverse Cultural Contexts: Contributions to Teaching and Learning* (pp. 43-64). Springer.
- Myhill, D., & Jones, S.(2015). Conceptualising metalinguistic understanding in writing. *Cultura y Educación*, 27, 839-867.
- Myhill, D., Jones, S., Lines, H., & Watson, A.(2012). Re-thinking grammar: the impact of embedded grammar teaching on students' writing and students' metalinguistic understanding. *Research Papers in Education*, 27(3), 151-163.
- Myhill, D., Jones, S., & Wilson, A.(2016). Writing conversations: fostering metalinguistic discussion about writing. *Research Papers in Education*, 31(1), 23-44.
- Myhill, D., & Newman, R.(2016). Metatalk: Enabling metalinguistic discussion about writing. *International Journal of Educational Research*, 80, 177-187.
- Newman, R.(2024). The Impact of [Meta] Talk about Writing on Metalinguistic Understanding and Written Outcomes: A Review. *L1-Educational studies in Language and Literature*, 24(1), 1-27.

- O'donnell, M.(1999). Context in Dynamic Modeling. In M. Ghaddessy. (Ed.). *Text and Context in Functional Linguistics* (pp. 63-100). John Benjamins Publishing Company.
- O'donnell, M.(2013). A dynamic view of choice in writing: composition as text evolution. In L. Fontaine, T. Bartlett, & G. O'Grady. (Eds.). *Systemic Functional Linguistics: Exploring Choice* (pp. 247-266). Cambridge University Press.
- O'donnell, M.(2021). Dynamic modelling of context: Field, Tenor and Mode revisited. *Lingua*, 261, 1-16.
- Ong, W. J.(1975). The Writer's Audience Is Always a Fiction, *PMLA*, 90(1), 9-21.
- Ormrod, J. E.(2020). *Human Learning* (8th ed.). Pearson.
- O'Hallaron, C., Palincsar, A., Schleppegrell, M. J.(2015). Reading science: Using systemic functional linguistics to support critical language awareness. *Linguistics and Education*, 32, 55-67.
- Östman, J.-O., & Fried, M.(2005). *Construction Grammars: Cognitive grounding and theoretical extensions*. John Benjamins Publishing Company.
- Pattern, T.(1993). Book Reviews: Text Generation and Systemic Functional Linguistics: Experiences from English and Japanese. *Computational Linguistics*, 19(1), 201-203.
- Porter, J. E.(1992). *Audience and Rhetoric: An Archaeological Composition of the Discourse Community*. Prentice Hall.
- Schleppegrell, M. J.(2000). How SFL can inform writing instruction: The grammar of expository essays. *Revista Canaria de Estudios Ingleses*, 40, 171-188.
- Schulz, A., & Fontatine, L.(2019). The Cardiff Model of Functional Syntax. In G. Thompson, W. L. Bowcher, L. Fontaine, & D. Schöenthal. (Eds.). *The Cambridge Handbook of Systemic Functional Linguistics* (pp. 230-258). Cambridge University Press.
- Sedivy, J.(2020). *Language in Mind: An Introduction to Psycholinguistics*. Oxford University Press.
- Simard, D., Labelle, M., & Bergeron, A.(2017). Measuring Metasyntactic Abilities: On a Classification of Metasyntactic Tasks. *Journal of Psycholinguistic Research*, 46, 433-456.
- Simi, N., Mackenzie, I. G., Leuthold, H., Janczyk, M., & Dudschig, C.(2023). Cognitive control mechanisms in language processing: are there both within- and across-task conflict adaptation effects?. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 76(3), 649-671.
- Slobin, D. I.(1978). A case study of early language awareness. In A. Sinclair, R. J. Jarvella, & W. J. M. Levelt. (Eds.). *The Child's Conception of Language* (pp. 45-54). Springer.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. M.(1998). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Sage Publications.
- Swain, M.(1998). Focus on form through conscious reflection. In C. Doughty, & J. Williams. (Eds.). *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 64-81). Cambridge University Press.
- Tarricone, P.(2011). *The Taxonomy of Metacognition*. Psychology Press.

- Taverniers, M.(2011). The syntax-semantics interface in systemic functional grammar: Halliday's interpretation of the Hjelmslevian model of stratification. *Journal of Pragmatics*, 43(4), 1100–1126.
- Taverniers, M.(2019). Semantics. In G. Thompson, W. L. Bowcher, L. Fontaine, & D. Schönthal. (Eds.). *The Cambridge Handbook of Systemic Functional Linguistics* (pp. 55–91). Cambridge University Press.
- Van Rijt, J.(2020). *Understanding grammar. The impact of linguistic metaconcepts on L1 grammar education*. Doctoral dissertation. Radboud University.
- Watson A., & Newman, R.(2017). Talking grammatically: L1 adolescent metalinguistic reflection on writing. *Language Awareness*, 26(4), 381–398.
- Webster, J.(2019). Key terms in the SFL Model. In G. Thompson, W. L. Bowcher, L. Fontaine, & D. Schönthal. (Eds.). *The Cambridge Handbook of Systemic Functional Linguistics* (pp. 35–54). Cambridge University Press.

Abstract

A Grammar Educational Study on Lexico-Grammatical Choice Adjustment

Kim, Beomjin

Korean Language Education

Department of Korean Language Education

The Graduate School

Seoul National University

This study defined lexico-grammatical choice adjustment as a conscious and effortful act in which the learner as a writer gradually refines his or her lexico-grammatical choice process by constructing a psychological system of options in the process of solving linguistic problems in the writing process and searching for the most appropriate language resources based on this system, and identified the essential nature of lexico-grammatical choice adjustment at the theoretical level. Moreover, this study observed and analyzed the actual practice of learners' lexico-grammatical choice adjustment from various angles, and based on

this, this study clarified the educational significance of lexico-grammatical choice adjustment and discussed the elements of educational support to help learners perform lexico-grammatical choice adjustment more extensively.

To this end, Chapter II laid the theoretical foundation for a grammatical educational discussion on the adjustment of lexico-grammatical choice. First, lexico-grammatical choice adjustment was defined, and the main characteristics of lexico-grammatical choice adjustment, namely 'recursive progression in the same point' and 'chained progression according to contextual changes,' were discussed. The macrostructure of lexico-grammatical choice adjustment was then divided into 'lexico-grammatical choice adjustment through internal dialogue' and 'lexico-grammatical choice adjustment through metalinguistic feedback' and examined. The 'productive resources' were defined as linguistic resources that can be dynamically accessed and activated for lexico-grammatical choice adjustment. Based on these discussions, The grammatical and Korean language educational significance of the theoretical discussion on lexico-grammatical choice adjustment was examined.

In Chapter III, lexico-grammatical choice adjustment activities were conducted to empirically observe and analyze learners' lexico-grammatical choice adjustment processes. To this end, a total of six sessions of activities were conducted with 171 third-year high school students. Based on these activities, the first drafts and revised drafts written by the learners, and the reflective journals written by the learners were secured as research data. In addition, interviews were conducted with nine participants in the lexico-grammatical choice adjustment activities, and the interview data were collected as research data. Based on these research materials, learners' actual lexico-grammatical choice adjustment was analyzed from various angles, including the 'adjustment patterns by adjustment base,' 'adjustment results,' and 'adjustment cases.' First, the results of the analysis of the learners' adjustment base configuration patterns showed

that the learners constructed adjustment base for 'words,' 'arrangement of sentence elements,' and 'modal periphrastic construction' at the 'word and clause construction level,' and 'connective endings,' 'clause taxis,' 'logical clause complex,' and 'sentence connective expressions' at the 'clause complex and sentence connective level.' Furthermore, the patterns of adjustments at each adjustment base were identified.

Regarding 'adjustment results,' the patterns in which learners surface alternative expressions due to lexico-grammatical choice adjustment were examined, focusing on sentence connective expressions. Through these analysis results, this study confirmed the specific aspects of lexico-grammatical choice adjustment that learners performed on sentence connective expressions and that 'meaning refinement' and 'expression diversification' function as the primary motivations for lexico-grammatical choice adjustment. This study then conducted a case analysis of lexico-grammatical choice adjustment, focusing on the cases of four learners, and based on this, this study was able to deepen understanding of the lexico-grammatical choice adjustment process, which is essentially a continuous process.

In Chapter IV, the educational significance of lexico-grammatical choice adjustment was examined to practically extend the discussion on lexico-grammatical choice adjustment, and the elements of educational support to help learners perform lexico-grammatical choice adjustment more extensively were discussed. This discussion was based on the empirical observation and analysis of the aspects of learners' lexico-grammatical choice adjustment, which led to the discussion that lexico-grammatical choice adjustment functions not only as a problem-solving process that allows learners to address linguistic challenges they encounter but also as a pathway contributing to their growth as 'language subjects.' This study discussed the ways in which lexico-grammatical choice adjustment can contribute to learners' development as language subjects in three directions: 'securing the focal

point of the enrichment of productive resources through introspective reflection,' 'expansive restructuring of the system of options through metalinguistic feedback,' and 'refinement of linguistic discernment through reflective thinking.' Based on the educational significance of lexical-grammatical choice adjustment and the empirical analysis of the learners' lexical-grammatical choice adjustment performance discussed in Chapter III, the elements of educational support for extended lexical-grammatical choice adjustment were discussed. The elements of educational support were specifically considered as 'potential adjustment bases for the refinement of adjustment base composition,' 'potential productive resources for the reinforcement of the system of options,' and 'grammatical terminology for the clarification of problems'.

The significance of this study is that it has laid the theoretical and empirical foundation for the composition of educational content that supports learners to perform lexico-grammatical choice adjustments more extensively by expanding the concept of lexico-grammatical choice, which has been dealt with from the perspective of conventional grammar education, to include adjustments. This study has identified that lexico-grammatical choice is not a one-time process but a process of continuous refinement through adjustment, and based on this, the scope of the process of verbalization as the object of metalinguistic awareness experience has been expanded. In addition, the actual lexico-grammatical choice adjustment was empirically identified based on learner materials. Through this work, the scope of the metalinguistic awareness experience in grammar education was extended to the process of consciously making lexico-grammatical choices and adjusting them. The role of peer learners as feedback providers was affirmed, further broadening and deepening metalinguistic awareness at the level of educational practice. The discussion of this study in relation to writing education contributed to expanding the educational discussion of the phenomenon that has been discussed as 'writing block' as a focused perspective on language.

However, this study has limitations in that it was conducted with high school seniors as research participants, and it did not develop or validate a specific educational design in terms of its effectiveness.

keywords : Korean education, grammar education, verbalization, sentence construction, lexico-grammatical choice, adjustment, lexico-grammatical choice adjustment, metalinguistic awareness

Student Number : 2019-39140