

스페인어 담화 관련 문법 요소의 교육

유 은 정

한국외국어대학교

유은정(2013), 스페인어 담화 관련 문법 요소의 교육.

초 록 본고에서는 제2외국어로서 스페인어를 교육함에 있어, 문법 교육이 기존의 문장 차원의 교육이 아닌 담화를 통한 문법 항목의 교육이 유용하다는 논의와 함께, 문법 교육에 포함시켜야 할 담화 관련 문법 요소를 제안하고자 한다. 문법 항목이 어떠한 상황에서 사용되는지 담화 속에서 학습할 때, 학습자들의 이해도가 높고 상황 속에서 익힌 것을 더 오래 기억한다. 또한 학습자가 해당 항목을 어떤 과제(task) 수행에 사용할 수 있는지 이해할 때 더욱 흥미를 느끼게 된다. 담화 차원에서 문법 항목을 이해하는 것은 단순히 문법 항목에 대한 암기보다는 그 항목이 사용되는 상황과 연계하여 기억하기 때문이다. 담화 차원의 교육과 이에 필요한 문법 항목들을 선정하여 교육 자료에 포함시키는 노력은 학습자들의 언어 능력 향상으로 이어질 수 있을 것이다. 이런 의미에서, 본고에서는 화자의 심리 상태를 표현할 수 있는 담화 관련 문법 요소들로 강조의 해석이 이루어지는 'que', 화자의 놀라움을 표현할 수 있는 동사의 시제와 상(aspect), 동사원형 등을 담화 상황과 함께 제시하여 그 사용을 살펴보았다. 이러한 요소들은 문법 항목에 포함시켜 교육하는 것이 효과적이라고 보았으며, 모국어인 한국어의 사용과 함께 제시하여 학습자들의 이해를 돕고자 하였다. 이와 같이 본고는 담화와 연결되어 있는 문법 항목들을 그것이 사용되는 상황에 대한 이해를 통해 교육하는 방식으로 문법 교육의 보완이 필요하다는 점을 제안하고자 하였다.

핵심어 L2 스페인어 문법 교육, 담화 관련 문법 요소, 화자의 심리 상태 표현

I. 서론

언어를 제2외국어로 학습(learning)하면서 만나게 되는 어려움 중 하나는 사전적 의미만으로는 파악할 수 없는 담화 화용적 사용을 이해하는 것이다. 이러한 담화 화용적 요소의 사용은 해당 외국어를 현지에서 습득(acquisition)하는 경우가 아니라면 교육 현장에서 접하기 어려운 경우들이 많다. 이 때문에 최근의 제2외국어 교육에서는 의사소통 능력의 배양을 위해 실제적인 교육 자료를 사용하여 과제(task)를 수행할 수 있도록 노력하고 있다. 또한 의사소통 능력의 향상이라는 외국어 교육의 목표에 부합하기 위해 보다 실용적인 언어 교육 자료들이 활용되고 있다.¹⁾ 그러나 문법 교육은 여전히 과거의 문장 차원의 교육에서 벗어나지 못하고 있는 것이 사실이다. 의사소통 능력의 향상에 초점을 맞추는 언어 교육의 움직임이 시작되면서, 일부에서는 문법 교육의 필요성에 대해 의구심을 품기도 했었다. 그러나 문법 교육은 언어 교육에 있어 필수적인 부분으로서, 학습자들로부터 언어의 학습 효과를 빨리 얻을 수 있을 뿐만 아니라 보다 높은 수준의 언어 구사를 가능하게 한다. 특히 문법 교육은 제2외국어로서 언어를 학습하는 성인 학습자들에게 매우 효과적이다. 이러한 학습자들에게 문법 교육은 언어의 가장 기본적인 규칙을 이해하고 올바른 스페인어를 구사할 수 있도록 하는 체계를 심어준다는 점에서 매우 중요한 분야라고 할 수 있을 것이다. 그렇다면 의사소통 능력의 향상이라는 언어 교육의 취지에 맞추어 문법 교육은 어떠한 방향으로 나아가야 하는지 고민하지 않을 수 없다. 보다 효과적이고 실질적이면서 학습자들의 이해를 도울 수 있는 문법 교육이 필요하

1) Canale & Swain(1980), Canale(1983), Celce-Murcia et al.(1995), Celce-Murcia & Olshtain(2000)은 제2외국어의 교육과 학습, 평가에서 의사소통 능력의 요소들 중 하나로 담화 능력을 포함시켰다. Canale(1983)은 의사소통 능력을 문법적/언어적 능력(grammatical/linguistic competence), 사회언어학적 능력(sociolinguistic competence), 전략적 능력(strategic competence), 담화 능력(discourse competence)의 네 가지로 구별한다. Celce-Murcia & Olshtain(2000)은 담화 능력을 가장 핵심적인 능력으로 보았고 다른 능력을 통합하는 기능을 갖고 있다고 보았다. 담화를 구성하고 해석하는 것은 성공적인 의사소통을 얻을 수 있는 방법이라는 것이다.

다는 점에는 이견이 없을 것이다. 즉, 문법 교육에서도 보다 실질적인 자료와 의사소통에 유용한 요소들이 문법 교육의 항목으로 다루어져야 할 것이다. 이에 본고에서는 문법 교육이 담화 차원에서 이루어지는 것이 유용하다는 논의를 바탕으로, 문법항목이 포함해야 하는 담화 관련 요소들을 논의하고자 한다.

II. 담화 차원의 문법 교육

학습자들은 기존의 문장 차원에서의 문법 항목을 학습할 때 보다 각각의 문법 항목이 어떠한 상황에서 사용되는지 담화 속에서 학습할 때, 이에 대한 이해도가 더 높게 나타난다. 학습자가 각 항목을 어떤 과제 수행에 사용할 수 있는 항목인지 이해할 때 더욱 흥미를 느낄 뿐만 아니라, 상황 속에서 익힌 경우 더 오래 기억한다. 담화 차원에서 문법 항목을 이해하는 것은 단순히 문법 항목에 대한 암기보다는 그 항목이 사용된 상황과 연계하여 기억하게 되고 해당 문법 항목에 대한 실제적인 사용 환경을 이해하게 되는 것이다. 이렇게 이해하는 것이 학습자의 기억에 더 오래 남고 학습자들의 실질적인 사용으로 이어질 수 있다고 본다. 이는 제2외국어로 언어를 교실에서 학습하는 학습자들에게 그 언어를 실제 사용하는 환경에서 습득하는 것과 유사한 효과를 줄 수 있는 한 방법이라고 본다. 즉, 눈으로 보고 실제 경험한 것을 더 오래 기억하는 것과 마찬가지로 담화 속에서 이해하는 것은 학습자들에게 가상의 언어 사용 환경을 제공하는 효과를 나타낸다고 볼 수 있을 것이다.

그럼 문장 차원에서 문법 항목 자체만을 제시하여 교육하는 방법과 담화 차원에서 교육하는 방법의 두 예시를 살펴보도록 하자. 예를 들어, 형용사절에서의 접속법의 사용을 학습하는 경우이다.

(1) 문장 차원에서의 교육

• 형용사절에서의 접속법

선행사가 불확실, 부정의 의미를 내포하고 있거나, 문장의 내용이 실현 불가능한 경우 접속법이 쓰인다.

- Quiero comprar una camisa que tenga botones azules.

- Buscamos un estudiante que hable bien el inglés.

(2) 담화 차원에서의 교육



EN UNA AGENCIA DE VIAJES.

△ ¡Hola! ¿Puedo ayudarle?

○ Pues sí, mire, va a parecerle increíble, pero acaba de tocarme la lotería y...

△ Y quiere hacer un viaje, ¿no? ¿Adónde le gustaría ir?

○ No sé, la verdad es que nunca he salido de este pueblo... Quiero ir a un lugar que tenga historia, un lugar donde haga buen tiempo...

△ ¿Qué le parece, por ejemplo, México?

(Sánchez et al. 1998, 85)

한국어로 설명된 대부분의 스페인어 문법 교재에서 형용사절에서의 접속법 항목은 (1)과 같이 설명되어 있다. (1)은 단지 문장 차원에서 선행사 ‘una camisa’와 ‘un estudiante’가 정해진 대상이 아닌 경우, 이를 수식하는 종속절의 동사가 접속법으로 사용된다고 이해하게 된다. 반면, (2)의 경우는 여행사에서의 상황을 통해 여행사 직원과 고객 사이의 대화가 이루어지는 담화가 제시되었다. 담화 속에서 고객은 살던 곳을 떠나 본 적이 없다고 하며 여행가고 싶은 곳이 정확하게 어디라고는 밝히지 못했다. 단지 ‘역사가 있고 날씨도 좋은 곳이면 좋겠다’는 의사를 밝혀 정해지지 않은 어떤 장소에 대해 이야기한다. 이때 선행사 ‘un lugar’를 수식하는 종속절에 ‘tenga historia’, ‘haga buen tiempo’라는 표현 속에 접속법 동사 ‘tenga’와 ‘haga’가 나타난다. 학습자의 입장에서 이 담화를 통해 형용사절에서의 접속법이 사용되는 상황과 그 이미지를 머릿속에 그릴 수 있을 것이다.

또 다른 예를 생각해 보자. 동사의 미래 시제의 용법 가운데 현재 상황에 대한 추측의 기능을 문장 차원과 담화 차원에서 설명한 예를 살펴보도록 하자.

(3) 문장 차원에서의 교육

- 직설법 미래시제의 용법

현재 시점에서의 추측이나 가능성을 표현한다.

-Serán las cinco de la tarde.

-Ella tendrá veinte años.

(4) 담화 차원에서의 교육

■ Carlos es un bebé de 8 meses y no para de llorar. Alrededor, su familia no sabe qué le pasa exactamente. Escribe las conjeturas que se hacen. Utiliza las expresiones del recuadro.

tener hambre estar mojado dolerle la tripa/la boca
no tener sueño estar aburrido



(Castro Viúdez 2007, 22)

(3)은 문장 차원에서 현재 상황에 대한 추측의 표현으로 미래의 동사를 사용한다고 교육하는 경우이다. 반면, (4)의 경우는 상황을 제시하고 주어진 표현을 이용해서 담화를 만들어 보는 경우이다. 8개월 된 아기가 계속 울고 있는 상황을 제시함으로써 말을 못하는 아기의 상태를 가족들이 추측하여 말하는 상황이 주어졌다. ‘배고픈가봐’, ‘기저귀가 젖었나봐’, ‘배가 아픈가봐’, ‘졸리지 않은가봐’, ‘지루한가봐’ 등과 같은 표현들을 제시하고 이를 추측하는 여러 상황을 만들어 보도록 하였다. 이러한 담화 차원의 문법 항목의 제시는 일상에서 학습자들이 쉽게 접할 수 있는 상황을 문법 항목과 연결하여 이해하도록 함으로써, 해당 항목이 단지 문법 사항으로 외우는 단순 암기식 학습이나 동사 변화형을 대입하여 문장을 완성하는 반복 연습의 차원이 아닌 실제 사용으로 연결될 수 있는 상황을 기억하도록 한다는 점에서 그 장점을 찾을 수 있을 것이다.

의사소통 능력을 키운다는 언어 교육의 목표에 따라, 문법 항목의 교육이 학습자의 과제 수행으로 연결될 수 있도록 보다 유의적인 교육을 통해 사용과 연결된 문법 교육을 지향해야 한다고 생각된다. 물론 모든 문법 항목을 담화와 연결하여 교육해야 하는 것은 아닐 것이다. 문법 항목 가운데 많은 부분은 문장 차원에서 교육하는 것이 더 유용하고 효과적인 경우도 있을 것이다. 여기에서 주장하고자 하는 것은 담화를 통해서 해당 문법 항목의 이해가 더 용이한 경우들, 그리고 반드시 담화와 연결되어 있는 항목들은 그것이 사용되는 상황에 대한 이해를 통해 교육하는 방식으로 문법 교육의 보완이 필요하다는 점을 제안

하고자 하는 것이다.

이러한 의미에서 다음 장에서는 특별히 문법 교육의 항목에 포함시켜 교육하는 것이 유용한 담화 기능을 갖는 문법 요소에 초점을 맞추어 논의를 전개하고자 한다.

III. 담화 기능 문법 요소

의사소통에서 화자가 자신의 의견이나 심정을 표현하는 것은 목표어의 담화 화용적 사용을 이해하고 적절한 발화를 구성할 수 있을 때 가능하다. 예를 들어, 한국어의 대화에서 다음의 상황을 생각해보자.

(5) A: 오늘 수업하는 자료 다 읽었어?

B: 응, 거의 다 읽긴 했는데 아직 조금 남았어.

A: (i) #아, 그래. 자료의 내용을 물어볼 거야.

(ii) 아, 그래. 자료의 내용을 {물어 보려고 했는데/물어 볼까 했는데}.

(5)의 대화 상황에서 (Ai)은 상황을 배제한다면 문장 차원에서는 문법적으로 완벽한 문장이다. 그러나 담화 속에서 상황을 고려한다면 ‘물어 볼 거야’는 적절하지 못한 표현으로 의사소통에 오해가 생길 수 있는 발화이다. 이러한 상황에서 모국어 화자라면 자연스럽게 (Aii)의 ‘물어 보려고 했는데’ 혹은 ‘물어 볼까 했는데’와 같이 부탁에 해당하는 표현을 적절하게 사용할 수 있을 것이다. 한국어에서 이러한 담화적 요소는 형태적으로 종결어미나 선어말 어미 등의 문법적 요소를 통해 실현되며, 이는 발화하는 명제에 화자의 심리적 태도를 나타내는 양태(modality)로 다루어진다. 이러한 양태의 의미를 이해하고 올바르게 사용하는 것은 의사소통의 적절성이라는 측면에서 중요한 요소가 될 것이다.

그렇다면 스페인어에서는 화자의 심리상태를 나타내거나 담화상에서 특별한 기능을 하는 문법 요소가 있는지, 그리고 이러한 요소가 담화상에서 어떻게 기능하는지 살펴보고자 한다. 이를 위해 담화와 관련한 의미 해석이 이루어지는 요소로서 문법 항목으로 다루어져야 하는 몇 가지 예를 제안하고, 기존의 문

법 교육에서는 이러한 부분에 대한 설명이 부족했다는 점을 인식하여 문법 교육에 관련 요소들이 포함되어야 함을 주장하고자 한다.²⁾ 이에 문법 교육의 항목에 포함시켜 교육하는 것이 유용한 담화 기능을 갖는 문법 요소를 몇 가지 살펴보고, 이러한 요소들을 단순한 문장 차원에서 다룰 때는 포착할 수 없는 담화 차원의 기능에 초점을 맞추어 논의하고자 한다.

1. que

1) 부사(구) + que

일반적으로 문법 교육에서 ‘que’를 다룰 때는 종속절을 이끄는 종속접속사(subordinate conjunction)나 관계대명사(relative pronoun)의 용법을 다루는 경우가 대부분이며, 담화상에서 ‘que’가 어떠한 의미 해석의 기능이 있는지 다루는 경우는 찾아보기 힘들다.

담화상에서 ‘que’는 강조의 기능과 화자의 심리적 태도를 나타낼 수 있는 요소로 다음 (6)의 예를 살펴보자. Hernanz & Rigau(2006)는 다음과 같이 부사구가 이끄는 구문에서 ‘que’가 나타나는 경우와 그렇지 않은 경우는 담화적으로 차이가 있다고 보았다.

- (6) a. ¡Naturalmente Pedro lo sabe!
b. ¡Por supuesto hemos cenado bien!

(Hernanz & Rigau 2006, 10)

- (7) a. ¡Naturalmente que Pedro lo sabe!
b. ¡Por supuesto que hemos cenado bien!

(Hernanz & Rigau 2006, 10)

Hernanz & Rigau(2006)는 (6)과 같이 ‘que’가 없이 발화하는 경우는 담화를 시작할 때 사용할 수 있지만, (7)과 같이 ‘que’가 나타나는 구문은 담화의 시작에서 사용할 수 없고 앞선 발화에 대한 대응(reaction)으로 사용된다고 언급

2) 담화적 기능을 갖는 어휘적 요소는 본고의 논의를 벗어나므로 다루지 않을 것이다.

한다. 즉, (7)은 이미 언급된 사실에 대해 이를 다시 강조하여 발화하기 위해 사용할 수 있다.

한국어의 경우를 생각해 보면, 담화의 시작에서 ‘페드로가 당연히 그걸 알고 있지.’라고 말할 수 있다. 그러나 ‘페드로가 당연히 그걸 {알고 있다고/알고 있다니까}’라고 강조하는 발화의 경우는 앞서 언급한 명제를 다시 강조하여 발화하는 경우에 적절할 것이다. 즉, 한국어에도 스페인어와 동일하게 담화상에서 화자의 심리 상태를 나타내는 문법 요소가 존재하며, 한국어는 종결 어미를 사용하여 이를 표현할 수 있음을 알 수 있다(cf. 박재연 2006, 엄녀 2011).

이때 (7)에서 나타난 ‘que’의 사용은 문법적으로 종속절을 이끄는 접속사의 용법으로 생각해서는 안 된다는 점에서 문법 항목에서 교육해야 할 것이다. 만일 (7a)에서 ‘que’를 종속절을 이끄는 종속 접속사로 이해한다면, 종속절에 해당하는 que이하에서 동사는 접속법 동사형으로 사용되어야 할 것이다. 즉, ‘Es natural que Pedro lo sepa.’와 (7a)는 동일한 기능을 하고 있는 것이 아니라는 점에 주목해야 할 것이다. 다음의 예를 살펴보자.

- (8) a. Tenemos un equipo que trabaja en los libretos, *lógicamente que* yo improviso mucho, pero lo básico lo ponen Christian Cortez y Malula Oliva, los libretistas. (CREA 1997)
- b. Sí, los niños están más irritables, se dice que están mucho más pesados y, *naturalmente que* ellos también han dejado su ritmo normal de trabajo, de escuela. (CREA oral)

(8)의 경우도 이를 ‘es lógico que...’, ‘es natural que...’의 구문으로 이해한다면, (8a)의 동사 ‘improviso’는 ‘improvise’로 나타나야 할 것이고, (8b)의 동사 ‘han’은 ‘hayan’으로 사용되어야 할 것이다. 의미적으로도 ‘내가 글을 쓰는 것은 당연하지’, ‘그들이 일, 학교의 정상적인 생활을 그만두는 것이 당연하다.’로 해석되어 잘못된 이해를 하게 될 것이다. (8a)의 구문은 ‘우리는 대본 팀이 있어, 당연히 나도 많이 창작을 하지...’의 의미로서 발화에 있어 강조적인 뉘앙스를 주는 요소로 ‘que’를 사용하고 있는 것이다. (8b)의 경우는 ‘아이들이 더 화

를 잘 내고 더 과격해졌다. 당연히 그들은 직장, 학교의 정상적인 과정을 그만 두었다.’로 해석된다.

실제로 이러한 구문에 대한 문법적 설명이 부족하여 학습자들이 혼란스러워하는 경우가 많다. 해석에 있어 어려움을 느낄 뿐만 아니라, 어떻게 부사(구)의 뒤에 ‘que’가 나타날 수 있는 것인지 궁금해 한다. 다음과 같은 구문을 살펴보자.

- (9) a. Aunque no he tenido contacto con drogas, conozco el tema por otra gente y *de verdad que* es algo que está arrasando a la juventud. (CREA 1990)
- b. ... pero también prometió que el Parlamento iba a ser el centro de la vida política, cuando sigue siendo la fosa de tantas iniciativas de la oposición, y que la RTVE estaría dirigida por un independiente, *de verdad que* lo dijo. (CREA 1999)
- c. Realmente no hay nada nuevo que necesitemos saber: *en serio que* no me están escondiendo nada, ... (CREA 1997)
- d. ...creo que estaría muy en su papel con un traje de príncipe de Gales, Carlos guapísimo de príncipe de Gales a la entrada de la fábrica, ¿no sería genial? Carlos, no te enfades pero *en serio que* sería genial. (CREA 1976)

(9a, b)는 스페인어 학습자들이 질문한 구문으로 ‘de verdad que’의 표현이 나타나는 경우이다. 이 경우 주의할 것은 ‘es verdad que...’의 구문으로 해석해서는 안 된다는 점이다. 이는 ‘정말로/진심으로 ...이다’라는 의미로 해석되는 구문이다. 따라서 (9a)는 ‘(마약은) 정말로 젊은이들을 망가뜨린다.’로 해석되고, (9b)는 ‘정말로 그렇게 말했다’로 해석된다. 이와 유사하게 (9c, d)에서 보듯이 ‘en serio que...’구문이 가능하며, (9c)는 ‘정말로 그들은 내게 아무것도 숨기지 않아’로 해석된다. (9d)는 ‘정말로 멋져’로 해석되며 앞서 ‘¿no sería genial?’이라는 발화와 함께 강조하는 뉘앙스를 표현하고 있음을 알 수 있다.

이와 같이 스페인어의 ‘que’는 담화상에서 화자가 표현하고자 하는 명제를 강조하고 화자의 심리적 태도를 나타낼 수 있는 요소로서, 그 담화적 기능을 문법 항목에 포함시켜 교육해야 한다고 생각된다.

2) que + 절

다음은 스페인어에서 ‘que’가 절을 이끌면서 화자의 심리적 상태를 나타낼 수 있는 구문이다. 다음의 대화문을 살펴보자.

- (10) A: ¿Qué estás haciendo?
 B: Estoy escuchando la música.
 A: ¿No me oyes?
 B: ¡Que estoy escuchando la música!

- (11) A: Date prisa. El tren está para salir.
 B: Ya voy.
 A: ¡Que está para salir el tren!

- (12) A: El profesor viene allí.
 B: ...
 A: ¡Que viene el profesor!

(10)-(12)의 대화문들은 대화 중 상대방의 말이나 행동에 화자가 화가 난다거나 짜증이 난다는 감정 상태를 ‘que’로 이끄는 구문에 담아 표현한 경우들이다. (10)에서는 화자 B가 ‘음악을 듣고 있다’고 이야기한 것을 못 들은 A에게 앞선 발화를 다시 반복하면서 감정을 담아 ‘Que estoy escuchando la música’라고 표현하였다. 이때 앞선 발화와는 달리 문두에 que를 사용하여 화자의 감정 상태를 표현하고 있다. 이 경우, 문장 차원에서 ‘Estoy escuchando la música.’가 문법적으로 비문법적인 문장은 아니다. 그러나 담화의 적절성이라는 측면에서 볼 때, (10)의 상황에서 ‘que’를 사용했을 때 담화상에서 더 자연스러운 대화가 완성된다고 할 수 있다. (11)에서는 A가 기차가 금방 떠난다는 상황의 급박함을 다시 언급하면서 서두르지 않는 B에게 짜증나는 화자의 심리적 상태를 담아 ‘Que está para salir el tren.’으로 표현한 것으로, 이 역시 ‘que’가 문장을 이끌고 있는 발화가 더 자연스러운 담화를 만든다고 볼 수 있다. (12)의 경우는, 담화의 상황이 A의 발화에 상대방 B가 반응이 없는 경우로, A가 다시 앞선 발화를 반복하면서 감정이 내포된 강한 어조의 발화를 ‘que’로 표현한

것이다. 스페인어에서는 문장을 이끄는 ‘que’가 화자의 심리적 상태를 표현할 수 있는 담화적 요소로 기능할 수 있다는 것을 알 수 있다.

이러한 상황에서 한국어는 화자가 발화의 명제를 강조하면서 화자의 심리적 상태, 즉, 화가 난다거나 짜증이 난다는 것을 표현하기 위해 ‘-라고/-다고’, ‘-라니까/-다니까’ 등의 종결어미를 사용할 수 있을 것이다. 따라서 (10)-(12)의 ‘que’가 이끄는 구문은 각각 ‘음악 듣고 있다고!’, ‘차 떠난다니까!’, ‘선생님 오신다고!’ 등으로 표현할 수 있을 것이다. 즉, 한국어의 경우는 다양한 종결어미가 담화에서 화자의 감정을 담은 문법표지로서 기능하고 있으며, 실제 발화상황에서 적절한 종결 어미를 선택하여 사용함으로써 화자의 심리적 상태와 그 의도가 올바르게 표현되고 자연스러운 담화가 이루어지게 된다.

(10)-(12)의 경우에서도 앞서 제시한 3.1.1)의 경우와 마찬가지로 발화에서 사용된 ‘que’는 종속절을 이끄는 종속접속사와 동일한 형태를 나타내기 때문에 이를 접속사로 생각할 수도 있을 것이다. 그러나 ‘que’가 이끄는 발화문은 주절의 하위에 속한 종속절로 기능하는 요소가 아니다. ‘que’는 독립적으로 문장을 이끄는 요소로 사용되어, 일종의 감탄문을 형성하고 화자는 그러한 억양으로 발화를 하게 될 것이다. 또한 ‘que’의 앞에 주절 동사와 같은 어떤 요소가 생략된 것으로 보고, ‘que’를 접속사로 분석할 수 있다는 의견이 제기될 수도 있을 것이다. 그러나 이 구문에서 ‘que’가 종속절을 이끄는 요소가 아니라는 것을 뒷받침할 수 있는 의미, 구조적 특징이 나타난다. 첫 번째로, 화자의 감정을 담은 강조된 발화에서 ‘que’가 이끄는 문장 내의 어순이 ‘동사+주어’로 도치된 어순을 갖는다는 구조적 특징이 나타난다. 그리고 ‘que’가 이끌고 있는 문장에서 나타나는 화자의 심리적 상태의 표현이라는 의미적 특징은 ‘que’를 접속사로 보는 경우에는 포착되지 않는다는 점에서 ‘que’가 단순한 접속사가 아니라는 의견이 힘을 얻을 수 있다. Biczma(2007)는 다음의 예를 통해 이를 설명한다.

- (13) a. Viene Juan. Pero no me importa.
b. ¡Que viene Juan! #Pero no me importa.

(Biczma 2007, 4-5)

(13a)와 같이 중립적인 의미의 일반적인 문장으로 ‘후안이 온다.’라고 했을 경우에는 이어서 ‘그러나 나는 상관없어’라는 발화가 함께 연결되어도 대화에 무리가 없다. 그러나 (13b)와 같이 que가 이끌고 있는 문장으로 감정을 담아 ‘후안이 온다니까!’에 이어서 ‘그러나 나는 상관없어’라는 발화는 어색한 발화가 된다는 것이다. 또한 (10)-(12)에서 que가 이끌고 있는 문장에서 나타나는 담화 화용적 의미 해석이 다음과 같이 주절의 동사가 생략된 문장에서는 포착되지 않는다는 것이다.

- (14) a. ~~Digo~~ que Juan viene aquí.
b. ~~Digo~~ que estoy escuchando la música.

(14)의 예문을 발화할 때는 그 어떤 화자의 심리적 상태가 담겨지지 않으며 일반적인 평서문의 어조로 발화하게 될 것이다.³⁾ 따라서 (10)-(12)에서 나타난 ‘que’가 이끄는 발화문은 강한 강조의 뉘앙스를 나타내며 화자의 심리적 상태를 표현할 수 있는 담화 화용적 요소로서 ‘que’가 사용된 것이라고 할 수 있을 것이다.⁴⁾

2. 동사의 시제

스페인어는 인칭과 시제에 따라 동사가 굴절되는 언어이다. 그런데 이러한 동사의 시제 형태소가 단순히 시제를 표현하는 것뿐만 아니라, 담화상에서 화자의 심리 상태, 특별히 화자의 놀라움(surprise)을 표현하기 위한 요소로 사용될 수 있다. 담화상에서 화자가 기대하지 않았거나 전혀 예상하지 않았던(unexpected) 정보를 얻게 되었을 때, 이에 대한 놀라움을 표현하기 위해 스페인어에서는 동사의 시제나 상(aspect)이 담화기능을 갖는 문법 요소로서 기능

3) 화자가 발화할 때 특정 요소를 강조하기 위해 특별한 억양을 두는 음성적 요소의 개입은 가정하지 않은 것이다.
4) ‘que’의 담화에서의 기능에 대한 논의는 Porroche(2000), Rodríguez Ramalle(2007, 2008) 등을 참고할 수 있다.

한다. 다음 문장들이 그러한 예이다.

- (15) a. Ah, ¡estabas aquí!
b. ¡Ah! ¿Pero tú estabas aquí?
c. ¿Pero tú estabas enfermo?

(15)에서는 동사의 불완료과거(imperfect) 시제의 형태인 ‘estaba’, ‘estabas’, ‘estabas’가 각각 사용되었다. 이때 이 불완료과거시제의 형태는 과거의 지속적인 상태를 묘사한다는 불완료과거의 일반적인 시제적 용법을 나타내지 않는다. (15a)와 (15b)는 상대방이 여기에 있는 것을 화자는 모르는 상태에서 갑자기 알게 되자, 화자가 놀라며 ‘어머, 여기 있었네!’라고 표현한 것이다. (15c)는 상대방이 아프다는 사실을 몰랐다가 화자가 알고는 ‘어머 너 아프구나!’라고 놀라움의 뉘앙스를 담아 표현한 것이다. 이때 동사의 과거시제 형태는 화자의 놀라움을 표현하기 위한 담화적 요소로 기능하고 있으며, 불완료과거의 시제적 용법과는 무관하다는 것을 알 수 있다.⁵⁾ 또한 (15b), (15c)에는 의문부호가 사용되었지만 이는 진정한 의문문이 아니며 상대방에게 답을 요구하는 문장이 아니다. (15)의 예문 모두 감탄의 억양으로 발화된다는 특징을 갖는다.

이와 동일한 담화적 기능을 스페인이 아닌 다른 지역의 스페인어에서는 현재완료(present perfect)시제를 이용하여 표현하는 예가 발견된다.

- (16) a. Mañana ha sido día feriado.
b. Ha sido caro.
(Real Academia Española & Asociación de Academias de la Lengua Española 2009, 1735-1736)

(16)의 예는 에콰도르(Ecuador)나 안데스지역(Andean)에서 사용되는 스페

5) DeLancey(1997, 2001)는 화자가 이전까지 전혀 예상치 못한 새로운 정보를 알게 되면서 이에 대한 놀라움을 표현하는 문법범주를 ‘의외성(admirativity)’이라고 정의하였고, 의외성은 명제의 의미 범주인 인식양태(epistemic modality)나 증거성(evidentiality)과는 구별되는 독립적인 의미적, 문법적 범주라고 주장하였다.

언어에서 주로 발견되는 예이다. (16a)의 경우는 내일이 휴일인 것을 몰랐다가 갑자기 알게 된 화자가 그 놀라움을 현재완료시제의 형태로 표현한 것으로, 시제적으로는 ‘será’로 표현되어야 하는 문장이다. 이때 사용된 현재완료시제는 담화기능의 요소이며 시제의 용법과는 무관하다는 것을 알 수 있다. 화자가 몰랐던 사실을 알게 되면서 발생한 놀라움의 심리 상태를 현재완료의 동사 형태로 표현하고 있는 것이다. (16b)는 현재완료시제가 완료의 상적인(aspectual) 용법과는 관련이 없다. 화자가 접한 정보가 새로운 혹은 놀라운 것일 때 동사의 현재완료 형태가 사용될 수 있다. 화자가 물건 값을 알게 되자 전혀 예상치 못하고 갑자기 알게 된 새로운 정보에 대한 놀라움을 담아 ‘어머, 비싸네!’의 뉘앙스로 발화한 것이다. 이와 같이 스페인어는 담화상에서 화자가 갖는 놀라움의 심리적 상태를 표현할 수 있는 문법요소로서 동사의 시제와 상을 담화기능 요소로 사용하는 것이다.

한국어의 경우에도, 담화에서 화자의 놀라움의 감정을 표현할 수 있는 요소가 존재한다. 특별히 한국어는 문법 요소로서 ‘-네’, ‘-구나’와 같은 종결어미를 통해 화자의 놀라움을 표현한다.⁶⁾

- (17) a. (기대 안 했는데) 예쁘네!
- b. (전혀 몰랐는데) 여기 살고 있었구나/살고 있었네!
- c. (예상치 못했는데) 합격했구나/합격했네!

종결어미 ‘-네’, ‘-구나’는 화자가 전혀 예상치 못한 새로운 정보(new information)를 알았을 때 사용된다. (17)의 경우, 기대하지 않았거나 예상하지 못했던 상황에서 어떤 사실을 알게 되었을 때, ‘예쁘다, 예쁘거든, 여기 살고 있었다, 여기 살고 있지, 합격했다, 합격했단다’와 같이 ‘-다, -거든, -지, -단다’와 같은 종결어미를 사용하는 것은 적합하지 않다. 화자가 준비되지 않은 상태에서 나타나는 놀라움의 감정을 표현하기 위해, 한국어에서는 특정 종결

6) 한국어의 의외성 구문 연구는 박진호(2011), 정경숙(2012) 등을 참고할 수 있다.

어미가 담화기능의 문법 요소로서 사용된다는 것을 알 수 있다.

3. 동사원형

다음은 동사원형이 감탄문을 형성하면서 화자의 놀라움을 표현할 수 있는 구문을 살펴보도록 하자(cf. Herrero 1991, Hernanz 1982, 1999).⁷⁾

- (18) a. ¡Madre mía! ¡*Creer* a su edad en los reyes magos!
 b. ¡Y ahora caer de tan alto!
 c. -¡Ena casarse con Román! ¡Qué estupidez más grande!
 (Herrero 1991, 44-46; Hernanz 1999, 2337)

Hernanz(1982, 1999)는 동사원형이 감탄문으로 사용될 때, 담화상에서 화자의 놀라움을 표현할 수 있다고 보았고 이를 감탄(exclamation)과 의외성(admiration)의 뉘앙스라고 설명하였다. (18a)는 ‘그 나이에 동방박사를 믿다니 (놀랍구나)!’로 해석되고, (18b)는 ‘지금 그렇게 높은데서 떨어진 거네!’로 해석되어 역시 화자의 놀라움을 동사원형을 통해 표현하고 있다. 또한 (18c)는 ‘애나가 로만과 결혼을 한다네!’라는 표현으로 화자가 새로운 정보에 놀란 심리적 상태를 동사원형으로 표현하고 있다.

또한 앞선 발화에서 발화자가 한 말을 그대로 받아 동사원형으로 감탄문을 구성함으로써 기이함(oddness)과 놀라움의 뉘앙스를 표현할 수도 있다.⁸⁾

- (19) a. A: Ten cuidado y no te preocupes demasiado.
 B: ¡Anda ya! ¡*Preocuparme* yo! ¡Tú sueñas!
 b. A: ¿Vas a recoger la ropa antes de que se haya secado?
 B: ¡*Huy secarse*! ¡No se seca ni pasado mañana!
 c. A: Señor Pedro, debería andar más.
 B: ¡Yo andar! ¡Pero si no puedo casi ni moverme!
 (Herrero 1991, 48)

7) Herrero(1991:44)는 동사원형으로 이루어진 감탄문은 주로 대화상에서 격식을 갖추지 않은 상황에서 많이 나타나며, 화자의 다양한 감정-놀라움, 기이함, 화남, 괴로움 등-을 표현할 수 있다고 보았다.

8) Herrero(1991)는 이러한 구문을 ‘infinitivo-eco’라고 부른다.

(19a)에서는 상대방이 ‘걱정하지 마’라고 한 발화에 대해, ‘내가 걱정한다고? (천만에)’의 뉘앙스를 내포한다는 것이다. B는 앞서 A의 발화에 사용된 동사를 다시 받아 동사원형을 통해 화자의 심적 상태를 나타낸다. (19b)에서는 A가 ‘마르기 전에 옷을 갖고 갈 거야?’라고 묻자 B가 동사원형을 사용하여 ‘마른다고? (말도 안 돼)’의 뉘앙스로 화자의 감정을 표현하고 있다. (19c)에서는 A가 ‘더 걸어야 됩니다.’라고 말하자 B가 ‘깁는다고? (말도 안 돼)’라며 A가 발화한 동사를 그대로 받아 동사원형으로 사용하면서 화자의 심적 상태를 나타내고 있다. 기존의 문법 교육에서 동사원형은 단순히 동사 형태로서의 용법만 다루어져 왔으나, 담화상에서의 사용 양상에 있어서는 발화에 화자의 감정을 담아 표현함으로써 담화 화용적 기능을 표현할 수 있는 요소로서, 문법 교육의 항목으로 포함시켜 담화 상황과 함께 연계하여 교육해야 한다고 생각된다.

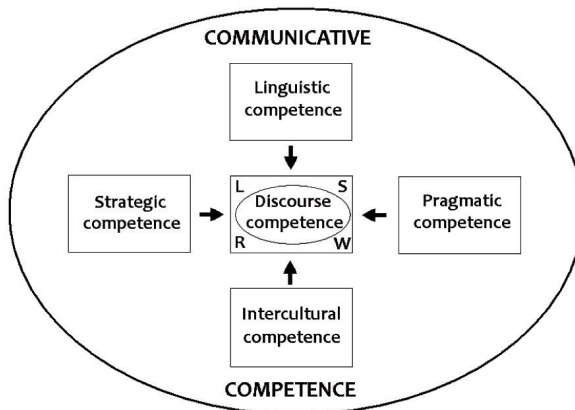
4. 담화 기능 문법 요소의 교육에 대한 제언

담화상에서 화자가 전달하고자 하는 감정이나 심적 상태를 표현할 수 있는 방법은 억양이나, 감탄사 등을 사용할 수도 있고, 어휘가 지닌 의미 자체로 이러한 감정을 직접적으로 표현할 수 있는 동사나 형용사, 부사 등의 어휘적 요소를 이용하는 방법도 있을 것이다. 본고에서는 이러한 담화상의 의미 효과를 나타내는 요소 가운데 문법 항목에 포함될 수 있는 몇 가지 요소들의 사용을 살펴 보았다. 기존 문법 교육의 항목들은 대부분 어휘와 문장 차원에서 이루어지고 있어, 담화상에서 문법 요소들이 어떠한 담화적 기능을 수행하는지에 대해서는 지금까지 관심이 부족했다. 따라서 문법 교육이 담화와 연계되어 실제 사용으로 연결될 수 있는 방법을 개발하는 것이 필요하다고 생각된다. 좁게는 담화 관련 요소들을 문법항목에 추가해 교육 자료가 문장 차원에 치우치지 않도록 하는 노력이 필요할 것이고, 넓게는 의사소통능력의 향상을 목표로 학습자들의 담화능력을 키울 수 있는 체계적인 교육 모델이 제시되어야 할 것이다.⁹⁾ 이런 의미에서 문법 교육도 말하기, 읽기, 듣기, 쓰기의 언어 기술과 통합하여 담

화 차원에서 접근할 수 있는 방법이 개발되어야 할 것이다. 또한 담화 관련 문법 요소들에 대한 교육 자료를 문법 교육에 포함시키고 학습자들에게 제시하여 문법 항목으로 점차 확대해 나가는 노력이 필요하다고 생각된다.

더불어 담화 관련 요소의 교육은 해당 요소가 사용되는 상황에 대한 인식, 적합한 문맥에서의 사용을 익히는 것이 무엇보다 중요할 것이다. 따라서 이러한 담화 관련 요소들의 교육을 위한 하나의 제언으로서 모국어의 담화 상황과 연계하는 방법도 도움이 될 수 있을 것이라고 본다. 앞서 살펴본 몇 가지의 담화 관련 요소들의 사용을 살펴보면, 모국어인 한국어나 L2인 스페인어가 동일한 담화 화용적 기능을 수행할 수 있는 각각의 문법 요소를 갖고 있음을 알 수 있다. 따라서 모국어와 목표어를 서로 비교하면서, 목표어의 담화 상황과 함께 모국어인 한국어에서는 동일한 의미 효과가 어떠한 문맥과 상황에서 어떠한 요소를 통해 나타나는지 그 사용을 제시하여 접근하는 것도 학습자들의 이해

- 9) Usó-Juan & Martínez-Flor(2006:16)는 말하기, 읽기, 쓰기, 듣기의 언어활동을 통합하는 것은 담화 능력 내에서 완성될 수 있다고 보았다. 의사소통 능력의 핵심이 담화 능력이라는 것을 다음 <그림 1>과 같이 도식화하였다.



<그림 1> 의사소통 능력

담화 능력이 언어적 능력, 사회언어학적 능력, 전략적 능력, 다 문화적 소통 능력을 통합하며, 또한 말하기(S), 읽기(R), 쓰기(W), 듣기(L)의 네 가지 언어 기술이 담화 능력 내에서 통합되어야 한다고 보았다.

를 도울 수 있는 유용한 하나의 방법이 될 수 있을 것으로 사료된다.

IV. 결 론

본고에서는 L2로서 스페인어를 교육함에 있어 문법 교육이 담화 차원에서 이루어질 때, 단순히 문법 항목에 대한 암기가 아닌 그 항목이 사용된 상황과 연계하여 기억함으로써 해당 문법 항목에 대한 실제적인 사용으로 이어질 수 있을 것이라고 제안하였다. 이를 위해 문법 항목이 사용되는 상황을 담화와 연계하여 학습자에게 제시함으로써 학습자들이 배운 문법 항목을 상황으로 이해하고 이러한 사용을 기억하는 것이 유용하다고 보았다. 이러한 담화 차원의 문법 교육을 위해 담화 관련 문법 항목들을 문법 교육에 포함시켜 나가는 노력이 필요할 것이다. 이에 문법 항목으로 교육하는 것이 유용한 담화 기능을 갖는 문법 요소로서, 강조의 의미 효과를 나타내는 ‘que’, 놀라움의 감정 상태를 표현할 수 있는 동사의 시제와 상, 동사원형 등을 제시하였다. 이러한 요소들은 단순한 문장 차원에서 다룰 때는 포착할 수 없는 담화 차원의 기능을 갖고 있기 때문에, 담화 속에서 교육하는 것이 유용하며 담화상에서의 기능을 이해하기 위해 모국어인 한국어의 사용과 연계하여 교육하는 것도 효과적인 방법이 될 수 있음을 제안하였다.

참고문헌

- 박재연(2006), 『한국어 양태 어미 연구』, 태학사.
- 박진호(2011), 「한국어에서 증거성이나 의외성의 의미성분을 포함하는 문법 요소」, 언어와 정보 사회, 15, pp. 1-25.
- 엄녀(2011), 『한국어 양태 표현 교육 연구』, 한국문화사.
- 정경숙(2012), 「한국어 종결어미 ‘-네’의 의미: 증거성 및 의외성과 관련해서」, 언어, 37(4), pp. 995-1016.
- Biezma, M.(2007), “An expressive analysis of exclamatives in Spanish,” The

- Proceedings of Going Romance 2007 of the Twenty-First Symposium on Romance Linguistics, Universiteit van Amsterdam, December 6-8, <http://mariabiezma.files.wordpress.com/2012/10/gr21.pdf>.
- Canale, M.(1983), "From communicative competence to communicative language pedagogy," J. Richard & R. Smith(eds.), *Language and Communication*, London: Longman, pp. 2-27.
- Canale, M. & Swain, M.(1980), "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing," *Applied Linguistics*, 1(1), pp. 1-47.
- Castro Viúdez, F.(2007), *Aprende gramática y vocabulario 4*, Madrid: Sociedad General Española de Librería.
- Celce-Murcia, M., Dornyei, Z. & Thurrell, S.(1995), "Communicative competence: A pedagogically motivated model with content specificactions," *Issues in Applied Linguistics*, 6(2), pp. 5-35.
- Celce-Murcia, M. & Olshtain, E.(2000), *Discourse and Context in Language Teaching. A Guide for Language Teachers*, Cambridge: Cambridge University Press.
- DeLancey, S.(1997), "Mirativity: The grammatical marking of unexpected information," *Linguistic Typology*, 1, pp. 33-52.
- _____(2001), "The mirative and evidentiality," *Journal of Pragmatics*, 33, pp. 369-382.
- Hernanz, M. L. & Rigau, G.(2006), "Variación dialectal y periferia izquierda," Universitat Autònoma de Barcelona, Unpublished manuscript.
- Herrero, G.(1991), "El infinitivo exclamativo en español actual," *Thesaurus: Boletín del instituto Caro y Cuervo*, 46(1), pp. 43-64.
- Hernanz, M. L.(1982), *El infinitivo en español*, Bellaterra: UAB.
- _____(1999), "El infinitivo," Demonte, V. & Bosque, I.(eds.), *Gramática*

- descriptiva de la lengua Española*, Madrid: Espasa, pp. 2197-2356.
- Porroche, M.(2000), “Algunos aspectos del uso de que en el español conversacional (que como introductor de oraciones independientes),” *Círculo de lingüística aplicada a la comunicación* (CLAC), 3, pp. 100-116.
- Rodríguez Ramalle, T. Ma.(2007), “El complementante “que” en el discurso periodístico,” *Revista electrónica de lingüística aplicada*, 6, pp. 41-53.
- _____(2008), “El que como marca enfática discursiva en adverbios e interjecciones,” Monroy, R. y Sanchez, A.(eds.), *25 Years of Applied Linguistics in Spain: Milestones and Challenges*, Murcia: Editum, pp. 811-816.
- Real Academia Española: Banco de datos (CREA), *Corpus de referencia del español actual*. <http://www.rae.es>
- Real Academia Española & Asociación de Academias de la Lengua Española (2009), *Nueva gramática de la lengua española. Morfología Sintaxis I*, Madrid: Espasa.
- Sánchez, J., Moreno, C. & Santos, I.(1998), *Español sin fronteras 2*, Madrid: Sociedad General Española de Librería, S.A.
- Usó-Juan, E. & Martínez-Flor, A.(2006), “Approach to language learning and teaching: Towards acquiring communicative competence through the four skills,” Usó-Juan, E. & Martínez-Flor, A.(eds.), *Current Trends in the Development and Teaching of the Four Language Skills*, Berlin: Mouton de Gruyter, pp. 3-25.

유 은 정

한국외국어대학교
patricia5@hanmail.net

논문투고일: 2013년 10월 20일
심사완료일: 2013년 12월 24일
게재확정일: 2013년 12월 24일

Spanish grammar teaching through discourse-based method,

Eun-jung You

Hankuk University of Foreign Studies

You, Eun-jung(2013), Spanish grammar teaching through discourse-based method.

Abstract This study argues the necessity of a discourse-based grammar teaching in developing communicative competence. I intend to consider how we can apply a discourse-based approach to grammar instruction. The discourse-based L2 teaching of grammar items focuses on the situation and context and attempts to lead to their actual use. Most learners could be more interested in grammar when they understand how the grammar items are used in interactive contexts. The presentation of isolated grammar forms at the sentence level leads the learners to memorize the rules. However, effectively teaching L2 grammar would be possible, when L2 learners acquire the uses of grammar items with coherent discourse and discourse-level input is provided to them. It is necessary to include the discourse-based grammar items in teaching material considering grammatical links between discourse and meaning. In this sense, I present some Spanish grammatical elements that should be taught through discourse, such as 'que' with discourse-related emphatic interpretation, the verbal tense morphology and the infinitive form that represent the speaker's emotional states. Many Korean students learning Spanish do not recognize the discourse-related elements. Therefore, I propose that the learners should acquire the discourse-related elements as grammatical items to develop communicative competence.

Key words L2 Spanish grammar education, Discourse related grammatical element, Speaker's emotional state