

초등학교 1학년 학생들의 일기 텍스트에 나타난 양태 표현 연구*

- 서술부 양태 표현을 중심으로 -

안정아** · 남경완***

(창원대학교)

<Abstract>

An Jeong A, Nam Kyoung Woan. 2012. A Study on the Modal Expression on the Diary Text of 1st grade students of Elementary School. *Korean Semantics*, 39. The purpose of this study is to investigate the using aspect of modal expression on the elementary school students' diary text. In chapter2, we investigate the pattern of modal expressions in their diary text that is divided into lexical type and grammatical type, and also into simple construction type and complex construction type. In chapter3, we classified the diary text into six semantic types according to the base meaning of modal expression, i.e. emotion, intention, supposition, possibility, assertion, obligation. Naturally the modal expressions in elementary students' diary text is less diverse than general adults' text, but we can find their some special features. Firstly, in the initial time of 1st elementary school, the modal expression that shows the speaker's thoughts or emotions is hardly appeared, their text is constructed by just statements about events of that day or by just simple sentence commenting the whole events. After that, they can

* 이 논문은 2011년 정부(교육과학기술부)의 재원으로 한국연구재단의 지원을 받아 연구되었음(NRF-2011-354-2011-1-A00095).

** 제1저자

*** 교신저자

organize the complex structure of <Events+Comments> by each events separately. Secondly, the most frequent misuses in the modal expressions are caused by mismatching the other grammatical unit like tense, aspect morphemes.

핵심어: 일기텍스트(diary text), 텍스트성(textuality), 양태 표현(modal expression), 의존명사 구성(the construction of bound noun), 보조용언(auxiliary verb), 명제(proposition), 감정(emotion), 의지(intention), 추측(supposition), 가능성(possibility), 단정(assertion), 의무(obligation)

1. 서론

본 논문에서는 초등학교 1학년 학생들의 일기 텍스트에 나타난 양태 표현의 유형 및 사용 양상을 고찰해보고자 한다. 초등학교 1학년은 구어 습득기를 거쳐 본격적으로 문어 문법을 습득하는 학령기 초기에 해당하기 때문에 맞춤법, 띄어쓰기는 물론이고, 문장 쓰기, 나아가 텍스트 층위의 의미 내용과 구조를 구성하는 일에 많은 어려움을 느낀다. 그러다 다양한 매체를 통해 읽기, 쓰기 교육이 이루어지고, 스스로도 텍스트를 생산해내는 일이 많아지면서 텍스트 구성 능력이 점차 발달하게 된다.¹⁾ 이러한 점진적인 과정을 살펴보기에 적합한 자료가 바로 일기 텍스트이다.

일기는 하루 동안 있었던 일을 자세히 기록하면서 그날 있었던 일에 대한 자신의 감정이나 생각을 자유롭게 표현하는 장르이긴 하지만, 1학년 학생들이 학년 초에 작성하는 일기를 분석해보면 대체로 하루에 있었던 사건, 사고 등을 두서없이 나열하는 수준이어서, 아직까지 본인의 생각이나 감정 표현이 개입될 여지가 거의 없다. 그러다 학년 후반부로 지나갈수록 차츰 사건의 나열도 시간의 흐름에 따라 정연해지고, 사건 기술과 함께 자신의 주관적인 생각, 감정, 태도 등이 나타나면서 텍스트를 구성하는 방식이 한층 나아짐을 확인할 수 있다.

1) 텍스트 구성 능력이란 한글 표기 능력, 어휘력, 맞춤법, 문장 구사력을 제외한, 텍스트 층위의 의미 내용과 구조를 구성하는 능력을 말한다.(이성영, 2000:28)

텍스트 구성 능력의 발달을 확인할 수 있는 기준은 여러 가지가 있겠지만, 본고에서는 양태 표현에 주목하고자 한다.²⁾ 양태란 명제로 표현되는 사건에 대한 화자의 주관적인 태도로 주로 문법적인 장치들을 활용하여 나타난다. 특히 국어에서는 서술부에서 다양한 문법적 장치들을 통해 양태 의미를 나타내는데, 문장의 서술부에는 양태 외에도 시제, 상, 서법 등의 다양한 문법적 기능을 가진 형태들이 분포하고 있기 때문에 인지 동사나 감정 형용사 등 어휘적 수단을 통해 자신의 생각이나 감정 등을 진술하는 것보다는 한층 고차원적인 것일 수 있다.

본고에서는 초등학교 1학년 학생들의 일기 텍스트를 대상으로 이들이 사건 진술에 양태 표현을 어떠한 방식으로 활용하는지 살펴보고, 일기 텍스트에 나타난 양태 표현의 종류 및 사용 양상을 분석해볼 것이다.³⁾ 이를 위해 우선 2장에서는 초등학교 1학년 학생들의 일기 텍스트에 나타나는 양태 표현 방식의 특징을 살펴보고, 서술부 양태 표현의 종류를 어휘층위와 문법층위, 단일형식과 복합형식 등으로 분류하여 살펴볼 것이다. 이후 3장에서는 서술부 양태 표현을 감정, 의지, 추측, 가능성, 단정, 의무 6가지의 의미적 부류로 나누어 각각의 사용 양상과 특성을 살펴볼 것이다.

2. <초1> 일기 텍스트의 양태 표현 방식

2.1. <초1> 일기 텍스트의 양태 표현 방식의 특징

2) 텍스트를 구성하는 능력은 단편적인 문법 지식 하나만으로 전체가 설명되지는 않는다. 텍스트의 결속성(coherence)과 결속구조(cohesion)를 결정하는 것은 본고에서 다루는 양태 표현 외에도 텍스트의 거시구조, 문장의 연결, 대용과 생략 표현 등이 각각도로 검토되어야 할 것이다. 본 연구는 초등학교 일기에 나타난 접속부사의 사용 양상을 살펴본 안경아·남경완(2011)의 논의와 마찬가지로 초등학교 학생의 텍스트 구성 능력을 살펴보는 일련의 연구 선상에 있다.

3) 본 연구에서 분석한 양태 표현 사용 양상이나 오류 현상 등은 일견 ‘일기’ 텍스트의 장르적 특성 과도 관련이 있어 보이지만, 오류 현상에 대한 원인은 장르적 특성뿐만 아니라 의미 연결 방식의 미숙함과 이에 따른 문법 요소들의 운용 방식의 미숙함으로 볼 수 있기 때문에 특정 텍스트 유형에 국한된 문제는 아니다. 따라서 본 연구에서는 일기 텍스트에 국한하여 텍스트 구성 능력의 발달 과정에서 양태 표현의 사용 양상과 오류 원인을 분석하였지만, 다양한 유형의 쓰기 자료를 검토한다면 연구의 완성도를 더 높일 수 있을 것이다.

초등학생의 텍스트성 발달 양상을 어휘 차원, 문장 차원, 텍스트 차원으로 나누어 연구한 서혁(1998)에 따르면 초등학교 저학년 단계의 글쓰기 방식은 대체로 외재적 사실에 대한 객관적, 구체적 진술이나 내재적 사실에 대한 진술이 주를 이루지만, 고학년으로 갈수록 사물이나 현상에 대한 평가가 이루어지며 자신의 판단을 기술하거나 대상을 통해 자신의 생각을 연상하여 표현하는 등의 글쓰기 방식이 이루어진다고 하였다. 이러한 모습은 본고의 연구 대상인 초등학교 1학년 학생들의 일기 텍스트에서도 확인된다.

양태 표현의 기본적인 기능이 사건에 대한 화자의 심리적 태도를 나타내는 것이라고 볼 때, 초등일기 텍스트의 거시 구조는 대체로 다음과 같은 단계의 변화 양상을 보여준다. 즉, 화자의 생각이나 감정 표현이 거의 나타나지 않는 단계에서, 텍스트의 마무리 부분에 종합적인 총평만이 단절적으로 나타나는 단계로, 이후 사건 구조별로 <사건 구조+평가>를 복합적으로 구성할 수 있는 단계로 나아간다.⁴⁾

우선 초등학교 1학년 학생들의 학년 초 일기를 살펴보자. 여기에서는 대체로 하루에 있었던 사건, 사고 등이 시간의 흐름에 따라 기술되어 있으며, 본인의 생각이나 감정 표현은 거의 나타나지 않는다.

(1) 날짜 : 4월 28일 수요일

날씨 : 흐려따가 비

제목 : 비마졌던 날

내용 : ①오늘 급식 먹고인데 비가왔다. ②그래서지형이랑 가지 나왔다. ③나는 지형이를 따라갔다. ④지형이는 안으로 안가고 박그로 갔다. ⑤그러다가 가운데 인는문으로 갔다. ⑥나도 따라갔다. ⑦그러기도 전에 종이쳤다. ⑧그래서 뛰어갔다. ⑨그래서 박그로 갔을 때 비를 마졌다.

4) 이러한 텍스트 구성 능력의 변화 양상은 학생별로 차이가 나기도 하고, 어떤 유형의 교사와 학습하였는가 하는 등의 여러 가지 변인이 영향을 미친다. 그러나 처음으로 정규적인 학교 교육을 받는 첫 해라는 점, 인지적 사고 능력의 발달이 빠르게 이루어지는 성장기라는 점을 감안하면, 1학년 초등학생들의 텍스트 구성 능력이 학년 초와 학년 말에 현저하게 차이가 나타나는 것이 그리 놀라운 일은 아니다. 물론 이러한 능력의 변화 양상은 향후 3~4학년, 5~6학년의 텍스트와 비교 분석하는 작업이 계속되어야 좀 더 종합적인 쓰기 능력의 발달 과정에 대해 논의할 수 있을 것이다.

위 (1)의 일기문에서는 비가 와서 친구와 같이 나갔다가 비를 맞은 사건에 대해서 기술하고 있는데, 단순히 순서대로 행동을 나열하는 것으로만 텍스트가 구성되고 있다. 그러다가 아래 예와 같이 사건 나열 후에 그에 대한 자신의 생각이나 평가를 덧붙이는 방식을 보이기 시작하는데, 이후 이러한 방식이 형식적으로 반복됨을 확인할 수 있다.

(2) 날짜 : 7월 6일 화요일

날씨 : 정말 더워 이집트에 있는 사하라 사막 같았다.

제목 : 트리비앙 놀이터

내용 : ①정호랑 주리랑 태진이랑 동생이랑 두경이랑 트리비앙 놀이터에 갔다. ②어떤 돌아가는 기구를 탔는데 이름을 몰라서 뱅글이라고 지어줬다. ③그런데 태진이랑 뱅글이를 너무 많이 타서 토를 했다. ④그리고 정호랑 동생이랑 두경이랑 계속 놀았다. ⑤그런데 놀이터 모양이 해적 배 모양이었다. ⑥그래서 해적놀이를 했다. ⑦동생이랑 두경이랑 나는 해적을 하고 정호는 해군을 했는데 동생이 정호를 잡아 나랑 두경이랑 동생이 놀이에서 이겼다. ⑧그래서 벌칙을 줬는데 이름을 잊어버렸다. ⑨재미있었고 다음에 또 했으면 좋겠고 다음에 또 갔으면 좋겠다.

(2)의 일기문은 크게 사건 기술인 ①~⑧과 사건에 대한 평가 및 생각인 ⑨로 나누어진다. 이는 분석 대상 텍스트에서 가장 많이 발견되는 구조여서, 전개 방식 면에서는 상투적으로 보이기까지 한다.

위 텍스트에서 제시되는 주요한 사건은 한 가지가 아니다. ‘친구가 토를 한 사건’에 대한 기술 부분(①~③)과 ‘해적놀이를 한 사건’에 대한 기술 부분(④~⑧)으로 두 가지 주요 사건이 제시된다. 만일 이러한 사건 구조를 인식한 필자라면 위 (2)의 글은 사건 기술에 대한 부분이 그 안에서 다시 ①~③과 ④~⑧의 사건으로 나누어진다는 점을 반영하여, 각 사건에 대한 자신의 생각이나 평가가 들어갈 수 있다. 그럼으로써 ③과 ④ 사이가 좀더 유연하게 연결될 수 있을 법도 한데, 초등학교 1학년 학생들의 일기에서는 그러한 복합 구조를 반영하지 못하고, 하루의 사건 전체에 대한 총평 하나로 끝나는 위 (2)와 같은 일기가 가장 빈번하게 나타난다.

그러다가 차츰 <사건 기술+평가>의 복합 구조가 나타나기 시작하고, 이때 다양한 양태 표현이 등장한다.

(3) 날짜 : 6월 8일 화요일

날씨 : 햇볕 쨍쨍

제목 : 축구

내용 : ①오늘 학교 운동장 앞에서 친구랑 같이 축구를 했다. ②그래서 나도 갔다. ③그런데 정호가 무릎을 다쳤다. ④피가 났다. ⑤그래서 셋으러 갔는데 안따갑냐고 물어봤다. ⑥근데 정호는 아무 말도 없이 물을 무릎에 썼었다. ⑦내가 정호처럼 다치면 나는 너무 따갑겠다. ⑧빨리 다 나왔으면 좋겠다. ⑨근데 두경이는 계속 반칙을 썼다. ⑩그래서 내가 하지 말라고 했는데 계속 반칙을 썼다. ⑪그리고 정호가 팀에는 0점으로 하고 두경이 팀에는 8점으로 했다. ⑫두경이는 너무 많이 반칙을 쓴다. ⑬축구를 하려면 긴장도 풀고 반칙도 안쓰고 조심해서 축구를 해야되는데 두경이는 계속 반칙만 쓴다. ⑭그건 축구가 안인 것 같다. ⑮축구는 반칙을 쓰지 않아야 된다. ⑯근데 걱정 되는게 정호가 피가 났는데 내일 아침에는 밴드를 발랐을까 모르겠다. ⑰정호야 빨리 다 나와서 안 따깝게 밴드 꼭꼭 붙여 놔. ⑱빨리 나아. ⑲나는 역시 생각해보니까 축구도 조금 재미있는 거 같다.

위 (3)의 일기문은 (2)와 같은 <사건 기술+평가> 식의 전개 방식이긴 하지만 주 사건의 하위 사건들에 대해서도 자신의 생각, 느낌, 평가 등을 기술하면서 사건과 사건을 연결하고 있다.

위 텍스트의 사건은 ‘친구가 다친 사건’과 ‘친구가 반칙하는 사건’으로 구성된다. 첫 번째 사건에 대한 기술 이후 평가(⑦, ⑧)가 한 번 등장하고, 두 번째 사건에 대한 기술 이후 다시 한 번 그에 대한 평가(⑭, ⑮)가 등장한다. 첫 번째 평가에서는 ‘추측’의 의미 기능만이 표현되어 있으나, 두 번째 평가에서는 ‘추측’과 함께 ‘의무’의 의미 기능까지 포함되어 있다. 이는 ‘반칙을 쓰는 사건’에 대한 화자의 주관적 판단이 적극적으로 표시되는 것으로 이해할 수 있다.

더욱 흥미로운 부분은 ⑯~⑲까지의 마무리 부분이다. 여기에서는 사건 2

에서 다시 사건 1로 회귀하여 그에 대한 화자의 다양한 감정이 표현된다. 사건 2에 대한 기술에서 그대로 끝나는 것이 아니라 다시금 사건 1을 떠올리면서 사건 간의 관계를 종합적으로 인식하고 있는 것이다. 그러다 보니 자신의 생각, 느낌, 평가 등이 많아지게 되고, 이를 반영하는 양태 표현의 빈도 또한 높아지면서 그 의미도 전보다 다양해짐을 확인할 수 있다.

또한 ‘친구가 다친 사건’과 ‘친구가 반칙하는 사건’ 모두 ‘축구놀이’라는 상위의 사건에서 비롯된 것이므로, 마지막 ㉑의 문장을 통해 두 가지 사건을 하나로 통합하여 생각할 수 있게 된다.

요컨대, 초등학교 1학년 학생들의 일기 텍스트에서 양태 표현은 글의 내용 구조와 밀접한 관련을 가진다. 초기의 사건을 나열하는 식의 기술에서는 양태 표현이 나타나지 않다가, <사건 기술+평가>의 구조가 자리 잡으면서 총평 부분에 양태 표현이 사용되며, <사건 기술+평가>의 구조가 세분되어 하위 사건에 대해서도 이 구조가 반복됨에 따라 보다 다양한 양태 의미가 표현되고 다양한 형식이 사용됨을 알 수 있다. 따라서 내용 구조가 세분되고 사건과 사건이 유연하게 연결되며 자신의 주관적인 생각과 느낌을 표현하는 형식을 다양하게 구사한다는 점에서 텍스트 구성 능력이 향상되었다고 볼 수 있다. 즉, 다양한 의미의 양태 표현을 적재적소에 구사할 수 있는 것도 텍스트 구성 능력의 발달과 밀접한 관련을 맺고 있다 하겠다.

2.2. <초1> 일기 텍스트에 나타난 양태 표현의 종류

초등학교 1학년 학생들의 일기 텍스트에서 양태 표현은 내용 구조 가운데 평가 부분에 집중되어 있다. 양태라는 것이 명제에 대한 화자의 주관적인 태도라는 점을 감안하면 당연한 결과로 보인다. 평가 부분에서는 사건에 대한 자신의 생각이나 느낌 등을 나타내는데, 이 부분은 크게 다음과 같은 유형으로 나뉠 수 있다.

- (4) 가. 처음에 시시한 것 갔았는데 하고나니 즐겁다. <여1, 0716>
 나. 수영은 너무 재미있었다. <남1, 0727>
- (5) 가. 그런데 그 옆에 줄이 쳐져서 나는 공사장인 걸 알았다. <남1, 1129>

나. 나는 퇴역이 무슨 말인지 몰랐다. <여1, 0808>

(6) 가. 솔직히 제일 어려웠던 건 즐생이 조금 어려웠다. <여1, 1201>

나. 도서관은 지식을 쌓는 곳이니 도서관에 책을 읽으러 꼭 갈꺼다. <여2, 0103>

다. 키조개를 먹으면 키가 커진다고 키조개라고 지은 것 같다. <여2, 1127>

위 (4)의 경우는 자신의 생각이나 느낌이 ‘ 즐겁다, 재미있다’와 같은 감정 형용사로, (5)의 경우는 ‘알다, 모르다’와 같은 인지 동사로 나타난다. (4)와 (5)는 모두 어휘를 통해 화자의 심리가 표현된다는 점에서 공통적이다. 반면, (6)은 양태부사나 의존 명사 구성과 같은 양태 표현으로 화자의 태도가 표현되는 경우이다. (4), (5)의 경우에는 감정 형용사나 인지 동사가 명제 내용에 포함되어 있는, 즉 진술의 일부라고 할 수 있지만, (6)의 양태 표현은 명제 내용에 포함되어 있지 않고 명제 내용에 대해 화자가 주관적으로 태도를 한정 짓는 경우이다.

비록 사건에 대한 주관적인 판단이라는 점에서 (4)~(6)이 공통적이긴 하지만, (6)과 같은 양태 표현은 문장의 의미 내용과 호응하는 다양한 문법적 장치들의 용법을 이해하고 있어야만 제대로 구사할 수 있기 때문에 텍스트의 결속성 및 결속 구조를 판단할 수 있는 기준으로 삼을 만하다.

본고에서 연구 대상으로 삼은 초등학교 1학년 학생들의 일기 텍스트에서 평가 부분에 나타나는 양태 표현은 총 759 문장인데,⁵⁾ 양태부사를 제외하면 대부분 서술부의 의존부에 집중적으로 분포하는 문법적 형태들이었다. 이들

5) 본 연구에서 연구 대상으로 삼은 초등학교 1학년 일기 텍스트는 경남 창원지역 남학생 2명, 여학생 2명의 1년 동안(2010년 3월~2011년 2월)의 일기로서, 텍스트의 규모는 다음과 같다.

	날짜	어절	문장
남학생1	192	13,770	1,988
남학생2	147	9,742	1,676
여학생1	126	8,379	1,249
여학생2	124	4,927	1,040
계	589일	36,818어절	5,953문장

보다 많은 학생들의 자료를 대상으로 하면 좀 더 다양한 표현이 추출될 수도 있겠지만, 자료 분석의 양적 측면을 고려하고, 실제 자료를 분석한 결과를 보면 전체 약 6천 문장으로 텍스트의 특성을 파악하는 데에는 무리가 없는 것으로 판단된다.

을 형태에 따라 분류하면 다음과 같다.

<표 1> 일기 텍스트에 나타난 양태 표현의 형태적 분류

어휘층위	단일 형식	양태부사
문법층위	단일 형식	선어말어미, 종결어미
	복합 형식	의존명사 구성, 보조용언 구성

먼저, 어휘 층위의 대표적인 형태인 양태부사는 19문장이 추출되었는데, 문법 층위의 양태 표현에 비하면 상대적으로 빈도가 낮다고 할 수 있다.⁶⁾ 이는 양태부사가 수의 성분이라 양태부사를 쓰지 않아도 서술부의 양태 표현만으로도 충분히 양태 의미를 나타낼 수 있기 때문이다. 또한 본래 양태부사의 경우에는 대체로 서술부에 나타나는 양태 표현과 호응을 이루어 쓰이는데, 아직 문어 문법에 익숙지 않은 학생들이 부사와 서술부의 호응을 맞추는 데 어려움을 느끼기 때문일 수도 있다. 가령, 이 일기 텍스트에서도 서술부의 양태 표현과 호응을 이루며 쓰이는 본래 양태부사는 ‘왠지, 아마(도), 만약(에)’의 세 경우뿐이고, 나머지는 ‘형용사+이(히)’, ‘형용사+게(도)’ 파생형이 쓰이고 있었다.

- (7) 가. 나는 모기가 피를 빨아 먹는 게 아마도 모기의 밧갸다. <여1, 0623>
나. 다행이 문제는 조금 시웠다. <남2, 1201>

형용사에서 파생된 양태부사의 경우에는 의미의 중심이 형용사에서 비롯되기 때문에 제한된 수의 본래 양태부사에 비해서 다양한 화자의 태도를 표명할 수 있을 뿐 아니라 굳이 서술부의 양태 표현과 호응할 필요도 없기 때문에 좀 더 수월하게 쓸 수 있다는 특징이 있다.

6) 양태부사는 문장부사로 위치가 자유로운데, 학생들의 자료에서도 이를 확인할 수 있다. 가장 일반적으로 문두 혹은 주어 뒤에 나타나는 경우가 많았으며, 간혹 서술어와 가까운 위치에 있기는 하지만 서술어를 수식한다기보다는 문장 전체 내용에 대한 화자의 태도 및 평가를 나타내고 있어 성분부사와 다름을 알 수 있다.

다음으로 문법 층위의 양태 표현은 서술부에 집중적으로 나타나는데, 이는 다시 한 형태가 양태 의미를 나타내는지 아니면 둘 이상의 요소가 긴밀한 결합 관계를 통해 양태 의미를 나타내는지에 따라 나누어볼 수 있다. 단일 형식의 경우에는 선어말어미 ‘-겠-’과 어말어미 ‘-어야지’의 용법이 발견되며, 복합 형식의 경우에는 의존명사 구성과 보조용언 구성이 사용되었다. 각 형식에 따른 양태 표현의 종류는 아래 <표2>와 같다.

<표 2> 서술부 양태 표현의 종류

단일 형식	선어말어미	-겠-
	종결어미	-어야지
복합 형식	의존명사 구성	-은/는/을 것 같다, -을 것이다, -은/는 것이다, -을 뿐이다, -을 터이다, -을 수 있다
	보조용언 구성	-을까/-나 보다, -어야 하다, -어야 되다, -어도 되다, -으면 안 되다, -려고 하다, -고 싶다, -으면 좋겠다

본고의 연구 대상 텍스트의 서술부에 나타나는 양태 표현은 단일 형식이 52회, 복합 형식이 688회로 복합 형식이 훨씬 많이 쓰이고 있다. 이는 어미보다는 우연 형식을 통해서 보다 다양한 양태 의미를 나타낼 수 있기 때문이다. 우연 형식의 양태 의미는 문법화된 어휘 형태에서 비롯되며, 어미류보다 다양한 형식을 가질 수 있기 때문에 명제에 대한 화자의 태도를 다양하게 나타내기에 적합하다. 일기 텍스트에서도 단일 형식인 선어말어미 ‘-겠-’이나 종결어미 ‘-어야지’를 통해서 나타낼 수 있는 양태 의미는 추측, 의지 정도이므로 나머지 양태 의미를 복합 형식으로 보완하고 있는 양상이다.

또한 단일 형식 가운데 종결어미 ‘-어야지’는 학년 초반부 일기에만 나타나며 이후에는 사용되지 않고 있다. 본래 ‘-어야지’는 구어체에서 많이 사용되지만, 초등학교 1학년 학생들은 문어 텍스트임에도 불구하고 종종 구어의 습관대로 쓰는 경향이 있어 ‘-어야지’가 나타난 것이다. 그러나 문어 텍스트임을 인식하면서부터는 문어 텍스트의 종결 형식으로 교체되어 시간이 흐를수록 ‘-어야지’는 사라지게 된다.

한편, 복합 형식에서는 좀더 다양한 형태가 포함되며, <단일 형식+복합 형식>, <복합 형식+복합 형식>의 형태도 더러 나타나지만 아직까지는 양태 표

현을 중복해서 쓰는 데 미숙함이 보이기도 했다. 또한 몇몇 형태에 대해서는 구어체의 빈도가 우세하게 나타났다. 가령, ‘-은/는/을 것이다’보다는 ‘-은/는/을 거다’의 빈도가 높게 나타났으며, ‘-을 터이다’나 ‘-을까 보다’는 문장 말미에 종결형식으로 나타나기 보다는 ‘-을텐데’, ‘-을까봐’와 같이 굳어진 형태로만 나타남을 확인할 수 있었다.

3. <초1> 일기 텍스트의 양태 표현 사용 양상

본장에서는 초등학교 1학년 학생들의 양태 표현 사용 양상을 살펴면서, 오류 표현들에 대한 원인을 고찰해보고자 한다.⁷⁾ 초등학교 1학년 학생들의 일기 텍스트에 나타나는 서술부 양태 표현들은 기존의 양태 연구에서 언급되었던 양태 표현들에 비해 그 종류가 다양하지 못하며,⁸⁾ 서술부의 다른 문법 형태들과 공기할 때도 미숙한 양상이 종종 확인된다. 또한 양태 표현의 종류가 다양하지 않다보니 동일한 의미 영역에 속하는 표현들 간의 의미의 시차성도 엄밀하게 구분하지 않고, 기본 의미 위주로 폭넓게 적용하여 사용하는 양상을 보인다.

이러한 내용을 살펴보기 위해 이 장에서는 학생들의 일기 텍스트에 나타나는 양태 표현들을 의미를 기준으로 구분하여 의미 영역별로 그 사용 양상을 고찰해보기로 한다. <표2>의 양태 표현들을 다시 의미별로 분류하고 이를 빈도순으로 정리하면 아래와 같다.

7) 분석 대상 텍스트에서 나타나는 오류 표현들은 비단 양태 표현에만 국한된 것이 아니다. 본 연구에서 다른 오류 현상을 바탕으로 미루어 짐작해보면 크게는 의미 연결의 미숙함과 이에 따른 문법 형태들의 운용 방식에 있어서의 미숙함이 오류의 원인이 아닌가 한다. 보다 구체적인 오류 현상과 그 원인 규명은 텍스트 구성 능력의 여러 요소들을 점검한 이후에 가능할 것이다. 후속 연구를 통하여 학생들의 텍스트 구성 능력 발달 과정에서 나타나는 오류 현상과 원인을 체계적으로 진단하고, 이에 대한 효과적인 교육 방법을 모색해보도록 하겠다.

8) 연구자에 따라 양태 표현의 범위와 종류가 다르지만, 가령, 이필영(2004:140)에 나타난 서술부 양태 표현들 ‘-고 싶(어 하)-, -으려고 하-, -을 수 있a-, -을 만하a-, -어야 하-, -지 않으면 안 되-, -어도 되/괜찮/좋-, -어서는 안 되-, -았으면 좋겠-, 을/은 {것같-, 듯하-, 듯싶-}, -을 수 있b-, -을 만하b-, -을지/은지 모르-, -을 법하-, -을 것이-, -을/은 모양이-, -은가/나 보-’ 등만 보더라도, 본고의 분석 대상 텍스트에 나타나는 양태 표현들보다는 종류가 좀더 다양함을 알 수 있다.

<표 3> 양태 표현의 의미적 분류와 빈도

의미	빈도	종류
의지	210	-겠②-, -을 것이다②, -어야지, -어야겠다, -려고 하다
감정	209	-고 싶다, -으면 좋겠다
추측	190	-겠①-, -은/는/을 것 같다, -을 것이다①, -나 보다, -을까 봐, -을텐데
가능성	59	-을 수 있다
단정	37	-은 것이다, -뿐이다
의무	35	-어야하다, -어야 되다, -으면 안 된다, -어도 되다

3.1. 의지 표현

일기의 내용은 주로 하루 있었던 일을 기술하면서 자신의 행동과 그날의 상황을 평가하는 것으로 이루어져 있다. 특히 자신의 행동 및 그날의 상황을 평가하는 부분에서는 대체로 반성, 다짐, 의지 등의 교훈적 내용으로 마무리 짓다 보니 양태 표현 중에서도 의지를 나타내는 표현이 높은 빈도를 차지한다. 이는 일기의 내용적 특성과도 관련이 있으며, 1인칭 화자 중심 기술이라는 특징 때문이기도 하다. 초등학교 1학년 학생들의 일기 텍스트에서 발견되는 의지 표현으로는 ‘-겠②(4), -을 것이다②(111), -어야지⑨(16), -어야겠다⑩(53), -려고 하다(26)’ 등이 있었다.

(8) 가. 친구들 주위를 돌다가 내가 앉은뱅이를 한다고 얘기했더니 자기들도 하겠다고 했다. <남1, 0209>

나. 나는 더 먹을려고 했는데 많이 없어서 못 먹었다. <여1, 0901>

- 9) ‘-어야지’는 <표준>에 의하면 ① 상대방에서 주의를 환기시키거나 동의를 구하는 뜻을 나타내는 종결어미(예: 늦으면 연락이라도 해야지.), ② 독백 투로, 화자의 의지를 나타내는 종결어미(예: 이 책은 영순이에게 주어야지.)로 기술되어 있는데, 학생들의 일기 텍스트에서는 ①의 의미를 나타내기 위해 쓰이는 경우는 발견되지 않았다. 주로 ②의 의미로 많이 쓰인다. 이는 일기의 장르적 특성과 독백 투의 종결어미가 서로 관련이 있기 때문으로 이해할 수 있다.
- 10) ‘-어야 하겠다’는 ‘-어야 하다’와 ‘-겠-’이 결합한 양태 중첩 표현인데, 분석 대상 텍스트에서는 ‘-어야 하겠다’ 형보다는 ‘하’가 줄어든 ‘-어야겠다’ 형으로 많이 쓰이고 있다.

- 다. 다음에 또 같이 놀아야지. <여2, 0624>
- 라. 나도 친구들처럼 칭찬을 잘 해주는 사람이 되어야겠다. <남2, 0714>
- 마. 앞으로 엄마를 더 도아서 꼭 행복하다는 말 다시 또 들을거다. <여1, 0715 >

이들은 분포에 있어서 다시 둘로 구분해볼 수 있다. 위 (8가, 나)의 ‘-겠②-’이나 ‘-려고 하다’는 대체로 사건 기술의 일부에 포함되어 주어의 의지나 의도를 나타내는 데 반해, (8다, 라, 마)의 ‘-어야지, -어야겠다, -을 것이다’ 등은 <사건기술+평가>의 내용 구조 가운데 사건에 대한 전체적인 평가를 하는 부분에서 화자의 의지 및 다짐을 나타내고 있는 것이 특징이다.

이 중 ‘-어야지’는 학년 초의 일기에 잠시 나타나다가 문어의 종결 표현 형식으로 바뀌어 후반부로 갈수록 그 빈도가 현저하게 낮아진다. 이를 대신하여 나타나는 것인 총평 부분의 ‘-을 것이다’와 ‘-어야겠다’인데, 이러한 표현은 그 빈도를 고려하면 일기 마무리의 대표 형식으로 보이기까지 한다.

- (9) 가. 내일도 씩씩하게 가서 친구들이랑 재미있게 신나게 놀꺼다. <여1, 0826>
- 나. 이제 식사예절도 바르게 할 것이다. <여1, 0512>
- 다. 그리고 다음에 또주물러 주고 칭찬받아야 겠다. <남2, 0516>
- 라. 앞으로는 약속을 잘 지켜야겠다. <여1, 0525,>

위의 예에서 확인할 수 있듯이 ‘-을 것이다’와 ‘-어야겠다’는 앞으로의 일에 대한 화자의 의지 및 다짐을 나타냄에 따라 ‘앞으로, 또, 내일부터, 다음에, 이제부터, 다음부터’ 등의 부사어와 함께 나타나는 경우가 많다. 다만, 두 형식 모두 의지나 다짐을 나타낸다는 점에서는 공통적이지만, ‘-어야겠다’가 내부의 ‘-어야(하)’에서 비롯된 의무의 양태적 의미로 인해 ‘-을 것이다’보다는 좀 더 강한 의지적 모습을 보인다는 점에서 차이점이 드러난다.

3.2. 감정 표현

일기 텍스트에서 화자의 감정을 나타내는 양태 표현으로 가장 많이 쓰이고 있는 형식은 ‘-고 싶다(96)’와 ‘-(있)으면 좋겠다(113)’¹¹⁾이다. 두 형식 모두 화자의 바람, 희망, 열망 따위를 나타내고 있으나, ‘-고 싶다’가 행위나 상태의 변화에 대한 바람이라면 ‘-(있)으면 좋겠다’는 명제의 실현에 대한 바람이라는 점에서 차이가 있다. 따라서 ‘-고 싶다’ 형식이 좀 더 의도적이고, 적극적인 표현으로 이해할 수 있다.

- (10) 가. 오늘 아침에 미더덕이 너무 먹고 싶어서 엄마 아빠랑 차를 타고 어시장에 갔는데 개불도 있고 문어도 있었다. <여1, 0102>
 나. 다음에도 친구들과 같이 내 집에 와서 같이 놀고 싶다. <남1, 1105>
 다. 싸움이 안 일어나면 좋겠다. <여2, 0615>
 라. 우리반 친구들이 공부를 많이 해서 다 100점 맞으면 좋겠다. <남2, 1011>

분석 대상 텍스트에서 ‘-고 싶다’와 ‘-(있)으면 좋겠다’ 모두 일반적인 용법에서 크게 벗어난 양상은 보이지 않았지만, 종종 주어 제약이나 시제 제약에서 보통의 용법과는 다른 경우가 발견되었다.

- (11) 가. 그리고 사슴벌레가 집에 가고 싶어서 킁킁~하고 있었다. <여1, 0730>
 나. 그리고 이제 성은이는 안 갔으면 나는 좋겠다. <여1, 0915>

‘-고 싶다’의 경우에는 바람의 주체가 화자 자신이므로 생략되거나 1인칭 주어로 나타나는 것이 일반적이지만, 시점 전환이나 의문문, 추측 표현이 동반될 경우에는 (11가)와 같이 3인칭 주어와의 결합도 가능하다. 그러나 학생들의 일기 텍스트에서는 이러한 연유로 발생하는 3인칭 주어와의 결합은 거

11) ‘-있으면 좋겠다’와 ‘-으면 좋겠다’의 의미를 구분하는 경우도 있다. 가령, ‘-있으면 좋겠다’가 현재 사실과 반대되는 상황을 희망할 때 쓰이는 반면, ‘-으면 좋겠다’는 현재와 상관없이 앞으로 일어날 일을 바랄 때 쓰인다고도 하는데, 1학년 학생들의 일기 텍스트에서는 물론이고 일반적으로도 이 둘을 엄밀히 구분하여 쓰는 것 같지는 않다. 빈도상으로는 ‘-(있)으면 좋겠다’가 쓰인 113문장 중 82문장이 ‘-있으면 좋겠다’ 꼴로 쓰였다.

의 나타나지 않았다. 또한, ‘-(있)으면 좋겠다’도 ‘-고 싶다’와 같이 주어 제약이 잘 지켜지고는 있지만, 간혹 주어가 (11나)와 같이 ‘-으면’과 ‘좋겠다’ 사이에 들어가기도 한다. 일반적으로 ‘-으면’과 ‘좋겠다’ 사이는 결합의 긴밀성이 높기 때문에 다른 요소가 개입될 여지가 없지만, 학생들의 일기 텍스트에서는 말하듯이 쓰는 습관으로 인하여 이러한 오류가 나타나기도 한다.

또한 ‘-(있)으면 좋겠다’는 ‘좋.’에 후행하는 다른 시제 형태소와의 결합에서 어색한 모습이 나타나기도 한다.

(12) 가. 물고기는 아주 좋은 동물이니 죽이지 않았으면 좋아요. <여2, 0730>

나. 오늘 너무 재미있고 매일 있었으면 좋겠다. <여1, 0918>

다. 나는 지난 3월처럼 눈이 왔으면 좋겠었는데 그렇게 많이 안 와서 별로 신기하지 않았다. <남1, 1227>

(12가)의 경우에는 ‘좋다’와 ‘-겠.’의 결합 강도가 높음에도 불구하고 ‘-겠.’을 누락시켜 관용적 의미가 상실된 경우이다. 한편, (12나, 다)는 화자가 과거의 일을 회상하면서, 현재 사건에 대한 평가를 내리고 있는 것이기 때문에, (12나)는 ‘오늘 너무 재미있고 매일 (이러한 일이) 있었으면 좋겠다’, ‘나는 지난 3월처럼 눈이 오면 좋겠는데, 그렇게 많이 안 와서 별로 신기하지 않았다’와 같이 ‘좋겠다’의 과거 시제 형태소 ‘-었.’이 생략되는 게 더 나아 보인다. 이처럼 (12나, 다)와 같이 ‘-었.’이 과잉 결합하는 양상은 1학년 학생들의 일기 텍스트에서 많이 나타나는 양상 중 하나이다.

3.3. 추측 표현

초등학교 1학년 일기 텍스트에서 추측의 의미를 나타내는 양태 표현으로는 ‘-겠①(32), -은/는/을 것 같다(113), -을 것이다①②(16), -은지/는지/을지/나

12) ‘-을 거다’와 ‘-을 것이다’는 큰 의미적 차이는 보이지 않지만 구어에 익숙한 학생들이라보니 ‘-을 거다’형을 좀더 많이 사용한다. 한편, ‘-을 거다’는 총 108 문장에서 사용되었는데, 이 가운데 94문장이 의지를 나타내는 문장이었으며, ‘-을 것이다’는 19문장 가운데 17문장이 의지의 의미로 쓰였으며, ‘-겠.’은 36문

/을까 모르다(14), -나 보다(7), -을까봐(5), -을텐데(3)' 등이 쓰이고 있다.

(13) 가. 오늘은 웬지 비가 올 것 같다. <여1, 0421>

나. 좀 쉬었다 공부를 하지 어른드른 쉬지~~않고~~ 공부를 하니 힘들~~겠다~~. <여2, 0902>

다. 나는 양의 성격이 온순하고 착할 꺼라고 생각을 했는데 온순하고 착하지 않았다. <남2, 0729>

이 가운데 '-은/는/을 것 같다'가 가장 높은 빈도로 나타나고 있다. 이는 전통적으로 추측의 의미 영역에 포함되어 왔던 문법형태소 '-겠-'이나 의존명사 구성 '-을 것이다'와 비교해보면 압도적인 비율이다. 이처럼 '-은/는/을 것 같다'와 '-겠-', '-을 것이다'의 출현 빈도 차이는 의미 해석의 용이함에 기인한 것일 수 있다.

(14) 가. 내가 정호처럼 다치면 나는 너무 짜갑~~겠다~~. <여1, 0608>

나. 그래서 나는 아프로 남기지 않고 다 먹을 거다. <여1, 0512>

다. 그래도 나는 보육실이 좋은 것 같다. <여1, 0614>

즉 '-은/는/을 것 같다'는 시제나 주어 제약에 구애받지 않고 추측의 의미만을 나타내는 데 비해, '-겠-', '-을 것이다'는 1인칭 주어와 결합하였을 때에는 추측보다는 의지의 의미로 해석이 되며, 더구나 일기의 장르적 특성상 1인칭 주어가 화자인 경우가 대부분이기 때문에 의지의 의미로 해석되는 경우가 많다. 따라서 학생들은 맥락에 따라 통사적 용법 및 의미를 고려해야 하는 다의적 형태들보다는 아무래도 추측의 의미로만 쓰이는 표현을 사용하기가 더 용이했을 것이다. 그리하여 1학년 학생들의 일기 텍스트에서는 '-은/는/을 것 같다'가 추측을 나타내는 전용 표현으로까지 보이기도 한다.

그러나 '-은/는/을 것 같다', '-을 것이다' 등은 때때로 다음의 예와 같이 동

장 가운데 4문장이 의지의 의미로 쓰였다. 따라서 분석 대상 텍스트에서 '--을 것(거)이다'는 일반적으로 의지의 의미를, '-겠-'은 추측의 의미를 나타내는 데 주로 사용되었다고 할 수 있다.

일한 형식이 과잉 반복되어 나타나기도 하고 시제 적용에 있어서 어색함이 보이기도 한다.

- (15) 가. 그리고 고모들이 올챙이가 개구리가 돼려고 하는 것도 보았다고 해서 내가 보았으면 잡았을 것 같았었다. <남1, 0723>
 나. 아침부터 우유가 있었던 거 같은데 지금 또 우유가 왔을 거라고 생각했다. <남1, 0708>
 다. 그 양은 내가 좋은 거 같아서 꼬리를 흔들면서 무는 것 같았다. <남2, 0729>

(15가)는 선행절의 ‘-있었-’에 이어 ‘잡-’에 이어지는 의존부에 ‘-있-’이 과잉 반복되어 어색해진 예이며, (15나)는 선행절과 후행절의 시제가 불일치한 경우로 ‘아침부터 우유가 있었던 거 같은데, 지금 또 우유가 온 거라고 생각했다.’와 같이 ‘-을 것이다’를 단정 표현 ‘-은 것이다’로 고치는 편이 의미상 더 나아 보인다. 또한 (15다)는 ‘-은 것 같다’가 반복되고 있는데, 양이 꼬리를 흔들며 무는 이유를 ‘내가 좋아서’라고 판단하고 있기 때문에 앞 부분의 ‘-은 것 같다’는 생략해도 무방하다. 이와 같이 후행 어미와의 결합 관계에 나타난 오류들은 글의 결속 구조, 나아가 결속성을 해치기도 한다.

한편, ‘-은지/는지/을지/나/을까 모르다’의 경우에는 다음 (16가)와 같이 양태 표현으로 쓰이는 경우도 있지만, (16나, 다)와 같이 맥락에 따라서 ‘모르다’의 어휘적 의미로 해석되는 경우도 나타나기도 한다.난다.

- (16) 가. 사이렌이 갑자기 울리면 나는 깜짝 놀랄지 모른다. <여2, 1215>
 나. 하지만 나는 건담을 사러 이마트에 가야 되서 어떻게 할지 몰랐다. <남1, 1024>
 다. 저번에 쿵벌레를 무덤을 쌓아준 것처럼 복을 받을지 모르겠다. <남2, 0718>

특정적인 것은 양태적 의미로 해석되는 맥락에서는 ‘-은지/는지/을지/나/을까 모르다’가 (16다)처럼 ‘-겠-’과 함께 사용되는 경우가 많다는 것이다. 비록

양태적 의미가 ‘-겠-’의 영향을 받았을 수 있지만, 추측의 의미를 나타내기 위한 한 방편 가운데 하나임은 확실해 보인다.

또한 아직 ‘모르다’와 결합하는 선행 어미의 사용이 정확하지 못한 예도 더러 발견된다.

(17) 가. 쉽게 찢어질라 모르겠다. <여2, 0630>

나. 우리반 학생이지 모르겠다. <여2, 0929>

(17가)는 ‘쉽게 찢어질까’ 혹은 ‘쉽게 찢어질지’가 좀더 정확한 표현인 듯하며, (17나)는 맥락에 따라 ‘학생인지’가 될 수도 있고, ‘학생일지’가 될 수도 있다. 물론 단순한 오타자일 수도 있으나, 전체 일기를 분석한 결과, 아직 어미의 정확한 용법을 파악하지 못하여 판단 유보 상태에서 발생한 오류인 듯하다.

그 밖에 ‘나보다’, ‘-을까봐’, ‘-을텐데’의 추측 표현도 나타난다.

(18) 가. 그 애들은 고집이 센가보다. <남2, 1110>

나. 그런데 선생님이 내가 않왔다고 걱정하실까봐 걱정된다. <여1, 0823>

다. 깃발이 있으면 재미있을 텐데요. <여2, 0518>

그러나 이들은 빈도가 높지 않아서, 오류 양상도 잘 발견되지 않는다. 추측 표현은 다른 의미 영역에 비해 다양한 형태가 쓰이고는 있지만, 그 빈도를 따져 보면 다른 형태들보다 ‘-은/는/을 것 같다’가 압도적으로 많이 나타나고 있어, 마치 ‘-은/는/을 것 같다’가 추측의 의미를 전담하고 있는 듯한 양상을 보인다.

3.4. 가능성 표현

초등학교 1학년 일기 텍스트에서 가능성을 나타내는 표현으로는 ‘-을 수 있다(46)’, ‘-을 수(밖에) 없다(13)’가 나타난다. 대체로 일기 텍스트에 나타나는 다른 양태 표현들은 양태 의미가 부정의 범위 밖에 있기 때문인지 부정

형식이 후행하는 예가 드문 데 반해, ‘-을 수 있다’는 ‘있다’, ‘없다’의 어휘적 대립 관계를 이용하여 긍, 부정의 대립 형식이 비교적 잘 나타나고 있는 점이 특징이다¹³⁾.

- (19) 가. 그런데 나는 어디에서 축구를 할지는 알았지만 틀릴 수도 있었다. <남1, 0715>
 나. 그래도 더 열심히 노력하면 대한민국도 이길 수 있다. <여1, 0625>
 다. 그리고 집에 오는데 정호랑 더 놀 수 없어서 아쉬웠다. <남1, 1024>
 라. 그런데 엄마가 불러서 갈 수밖에 없었다. <남1, 0629>

위 (19가, 나)와 같이 ‘-을 수 있다’는 기본적으로 가능성을 나타내지만 (19다, 라)나 다음 예와 같이 맥락에 따라 다의적으로 해석되는 예들도 발견된다.

- (20) 가. 근데 동수가 멀리 던져서 내가 한번도 칠 수가 없었다. <남1, 0605>
 나. 그런데 내가 십원자리가 있었으면 저 탐이 진짜인가 아닌가 볼 수 있었는데 없었다. <여1, 1016>
 다. 그래도 금색 건담을 살 수 있어서 정말 좋았다. <남1, 1024>
 라. 무덤 안에 들어갈 수 있었다. <남2, 1017>

위 (20가, 나)의 ‘-을 수 있다/없다’는 주어의 능력 유무를 나타내지만, (20다, 라)는 주어의 능력으로 해석되기보다는 맥락상 외부의 상황이 주어로 하여금 그러한 행위를 하도록 해 준 것이므로 이와 같은 경우에는 허락의 의미로 해석되기도 한다.

13) 시정곤·김진희(2009)에서는 ‘수’ 다음에 조사의 삽입이 가능하고 부정의 범위에서도 일반적인 양태 구문과 차이를 보이기 때문에 ‘-을 수 있다/없다’가 쓰인 구문을 양태 구문이 아니라 일반 서술 구문으로 다루고 있다. 그러나 본고에서는 ‘-을 수 있다/없다’의 통사적 특징보다는 의미적 특징에 좀더 초점을 맞추기로 한다. 비록 가능성의 의미가 ‘수’의 어휘적 의미에서 비롯된 것일지라도 그것이 양태적 의미와 관련이 있기 때문에 본고에서는 양태 표현의 하나로 보도록 하겠다.

3.5. 단정 표현

단정 표현은 명제로 표현된 사태에 대해 화자의 확신을 표현하는 것으로서, 학생들의 일기 텍스트에서는 ‘-은/는 것이다(35)’, ‘-뿐이다(2)’¹⁴⁾가 쓰이고 있다. 이 두 형식은 화자가 처한 결과적 상황에 대해 설명하는 맥락에서 주로 나타난다.

(21) 가. 월래 계절이 가을 다음엔 여름이라서 이러케 날씨가 더운거다. <여1, 0615>

나. 미리 할 것 다 해놓고 계속 놀려고 숙제를 다 해 놓은 거다. <남1, 1029>

다. 그래도 똥이 마려워서 나는 놓은 것 뿐이다. <여1, 1025>

라. 그 옆에 집이랑 합쳐져 있었던 것뿐이다. <남1, 0109>

위 (21)에서처럼 단정 표현은 두 상황의 인과 관계가 분명한 맥락에서 쓰이고 있다. 비록 객관적인 근거를 갖추지 못하여 인과 관계가 매우 단순할지라도 화자는 결과적 상황을 유발한 원인을 분석하는 데에 나름의 인지적인 근거를 갖고 있고, 이에 대해 강한 확신을 가짐을 알 수 있다.

단정 표현에 해당하는 형태들은 서술부의 다른 어미들과의 결합 관계에 있어 특별한 오류 유형은 나타나지 않았다.

(22) 가. 90점 안에 점수가 들어가면 아빠께서 엄마몰래 컴퓨터로 건담을 사준다고 하셨던 것이다. <남2, 1201>

나. 선생님한테 날라간 것이었다. <여2, 1117>

초등학교 1학년 학생들의 일기 텍스트에서는 양태 표현과 다른 어미들과의 통합 양상이 그리 복잡하지 않다. 심지어 부정형도 잘 나타나지 않는다.

14) 일반적으로 ‘뿐이다’는 관형사형 어미 ‘-을’과 함께 쓰여 ‘-을 뿐이다’ 형태로 쓰이지만 분석 대상 텍스트에서는 ‘-을 뿐이다’형은 발견할 수 없었다. 용례가 적긴 하지만 ‘-은 것뿐이다’ 형으로 나타나고 있는데, 이는 일기라는 장르 특성상 학생들이 하루에 있었던 일을 회상하며 쓰는 것이므로 과거 사태에 대한 화자의 확신을 나타내는 수단으로는 ‘-은 것뿐이다’가 적합하기 때문으로 보인다.

대체로 시제 형태소 ‘-았-’과 결합하는 경우가 가장 많은데, 대부분은 (22)의 예처럼 특별한 문제 없이 잘 쓰이고는 있지만 앞서 몇몇 예들에서와 같이 시제의 해석에 있어 불일치를 보이거나 ‘-았-’의 과잉 결합하는 경우가 발생하기도 하는데, 단정 표현에서는 그러한 예들이 발견되지 않았다.

3.6. 의무·허락 표현

분석 텍스트에서는 어떤 행동을 하거나 어떤 상태가 되는 것이 필요함을 당위적으로 나타내는 표현으로 ‘-어야 하다(5)’, ‘-어야 되다(23)’가 발견된다.

(23) 가. 왜냐하면 저녁을 먹으러 가야해서 먼저갔다. <남1, 0615>

나. 근데 집에 가야되서 갔다. <남2, 0210>

위의 예에서와 같이 ‘-어야 하다’와 ‘-어야 되다’가 비슷한 맥락에서 출현하고, 서로 대치되어도 큰 의미 차이는 보이지 않는 듯하다.¹⁵⁾ 이는 학생들의 일반적인 어휘 선택 양상이라 할 수 있는데, 이 시기의 학생들은 아직까지 의미의 미세한 차이를 살려 맥락에 맞는 다양한 표현을 구사하지 못하고 좀 더 일반적이고 습관적인 표현으로 동일 의미 영역에 속하는 다양한 표현들을 포괄하기도 한다. 따라서 두 표현 가운데 좀더 익숙한 형태인 ‘-어야 되다’를 선택하여 <당위>의 영역을 나타내고 있는 것으로 보인다.

즉, 아직 초등학교 1학년 학생들은 주어진 상황에서 자신이 능동적으로 일에 대한 책임과 의무를 느끼고 이를 해결하기보다는 본인의 의사와는 상관없이 그러한 상황이 이미 정해져 있다고 인식하고 그 안에서 사태에 순응하려는 모습이 지배적이기 때문에, 이러한 인식 과정에서 능동적인 ‘하다’보다는 수동적인 ‘되다’를 좀 더 상황에 부합한 표현으로 선택한 것이 아닌가 한다.

한편 ‘-어야 하다’와 ‘-어야 되다’가 ‘-겠-’과 결합하여 양태 의미가 복합적으로 해석되는 예도 나타난다.

15) <표준>에서도 ‘-어야 하다’는 ‘앞말이 뜻하는 행동을 하거나 앞말이 뜻하는 상태가 되는 것이 필요함을 나타내는 말’로, ‘-어야 되다’는 ‘어떤 일이 이루어져야 한다’로 기술되어 있어 사전의 기술에서도 그 의미의 차이를 엄밀하게 구분하고 있지 못하다.

(24) 가. 그런 일이 일어나지 않도록 조심해야 겠다. <남2, 1029>

나. 남남 스카게티 아빠 엄마한테 또 사달라 해야 되겠다. <여2, 0809>

(24가)와 같이 ‘-어야 하다’는 앞서 3.2 의지 표현에서도 보았듯이 의지를 나타내는 ‘-겠-’과 어울려 ‘-어야겠-’ 형태로 쓰이는 경우가 매우 많이 나타났다. 그러나 ‘-어야 되다’는 ‘-겠-’과 결합한 경우가 2회 정도 나타나는데, ‘-겠-’의 의지라는 속성이 화자의 적극성을 내포한 것이기 때문에 ‘하다’와는 호응이 잘 이루어지지만, ‘되다’의 수동적 의미와는 의미가 상충되기 때문에 그 빈도 역시 낮은 것으로 보인다. 이와 같이 ‘-겠-’과의 결합 양상을 보았을 때 두 형식의 의미 차이는 존재하는 것 같지만, 이 시기 학생들은 익숙한 ‘-어야 되다’로 ‘-어야 하다’의 의미까지 포괄하여 사용하고 있는 듯하다.

‘-어야 하다’와 ‘-어야 되다’가 행위나 상태에 대한 당위적 필요성을 나타낸다면, 이와 대립되는 표현으로 행위나 상태가 이루어져서는 안 됨을 당위적으로 나타내는 ‘-으면 안 되다(2)’도 발견된다.

(25) 가. 이모는 죽으면 않되겠다고 생각해서 우리 엄마를 구했다. <여1, 0803>

나. 그런데 더워도 많이 먹으면 않되는 게 있다. <남2, 0720>

다음으로 허락을 나타내는 표현으로는 ‘-어도 되다(5)’가 있었는데, 이 역시 빈도는 그리 높지 않았다. 한편, 허락의 의미를 지니는 표현으로 앞서 살펴본 ‘-을 수 있다/없다’도 있었는데, 둘을 비교해보면 다음과 같다.

(26) 가. 그 다음에는 자기모둠에서 말고 환자들은 다른 병원을 가도 뵈다. <남2, 1005>

나. 7곱시까지 다 그걸 은혜엄마한테 허락했는데 7곱시까지 놀아도 되다고 했다. <여1, 0909>

다. 나는 그림을 다 그려서 3교시에 점심을 먹고 축구를 할 수 있어서 좋았다. <남1, 1126>

앞서 의무 표현에서도 살펴보았지만, 이 시기의 학생들은 외부 상황에 능동

적으로 대처하기보다는 주어진 상황에 순응해야 한다는 인식이 강한 듯 보인다. 허락을 나타내는 표현 역시 이러한 맥락에서 나타나는데, (26가, 나)는 모둠별 놀이에서 다른 병원을 가는 행위나 7시까지 노는 행위가 제3자의 허락이 있어야 가능함을 나타낸다. 마찬가지로 (26다)에서 축구를 하는 것이 가능했던 것은 선생님이 내주신 그림 그리기 과제를 마치고 허락을 받았기 때문이다.

그러나 둘의 차이라면, (26가, 나)의 ‘-어도 되다’는 주어진 상황이 허가됨을 표시할 뿐, 그와 관련된 주어의 행위가 이루어졌는지 여부는 알 수 없는 데 반해, (26다)의 ‘-을 수 있다’는 허락된 상황이 명시되지는 않지만 주어의 행위를 통해 그 허가된 조건이나 상황을 추론할 수 있다는 점이다. 즉 ‘-어도 되다’는 허가된 조건은 명시적이지만 주어의 행위 성립 여부는 비명시적인 데 반해, ‘-을 수 있다’는 그러한 주어의 행위는 명시적이지만 허가 상황은 비명시적이라는 차이가 있다.

4. 결론

지금까지 초등학교 1학년 학생들의 일기 텍스트에 나타난 양태 표현의 종류 및 사용 양상을 분석해보았다. 초등학교 1학년은 아직까지 본격적으로 문어 문법을 습득하지는 못하여 맞춤법, 띄어쓰기는 물론이고, 어휘의 선택이나 문장 쓰기, 나아가 텍스트 층위의 의미 내용과 구조를 구성하는 일에 어려움을 겪는 시기이다.

이에 따라 일기 초반부에는 본인이 경험한 사건을 나열하는 것조차 조리 있게 연결하지 못하기 때문에 화자의 생각이나 감정 표현은 매우 드물게 나타났다. 그러다 점차 사건 나열이 순차적으로 연결되는 데 익숙해지면서 하루 있었던 일에 대한 평가를 덧붙이게 되는데, 이때 평가 부분에 본격적으로 등장하는 것이 바로 양태 표현이다. 이후 화자의 평가가 글의 마무리 단계뿐만 아니라 사건 구조별로 등장함에 따라 양태 표현의 종류도 다양해지고 그 빈도도 높아지게 되었다.

그러나 2장에서 살펴본것듯이, 초등학교 1학년 학생들의 일기 텍스트에 나

타나는 양태 표현들은 그 종류가 다양하지는 않다. 대체로 선어말어미나 종결어미 등의 단일 형식보다는 의존명사 구성이나 보조용언 구성을 취하는 복합 형식이 많이 나타났다.

3장에서는 이들을 다시 감정, 의지, 추측, 가능성, 단정, 의무 및 허락 등으로 의미 분류하여, 동일 의미 영역 안에 포함된 양태 표현들의 사용 양상이나 의미의 차이, 오류 표현 등을 살펴보았다. 분석 결과, 아직까지는 같은 의미 영역 안에 포함된 형태들을 맥락에 따라 의미의 차이를 살려 쓰는 데 미숙함을 보였다. 또한 오류 표현들을 살펴보면 의존명사 구성이나 보조용언 구성 등은 문법적으로 고정된 형식을 요구하는데 내적 구성 요소들 간의 긴밀성을 떨어뜨리는 삽입이 종종 이루어지다보니 그 문법적, 의미적 관용성이 파괴되는 예가 많았다. 또한 양태 표현이 서술부에 집중적으로 나타나다보니, 서술부의 다른 문법 형태소들과의 관계나 배열 순서 등에 주의를 해야 하는데, 아직 문법 형태소들을 운용하는 데 어려움이 있는 시기이므로 시제 형태소 등의 문법형태소가 과잉 결합하거나, 아니면 다른 어미와의 통합이나 양태 표현의 중첩 등 복잡한 구조를 잘 구사하지 않아 매우 단조로운 형태로 나타남을 알 수 있었다.

초등학교 1학년 학생들의 일기 텍스트에 나타난 양태 표현의 유형과 특성을 파악하는 것은 학생들의 텍스트 구성 능력의 현주소를 정확하게 진단하는 요소들 가운데 하나라고 볼 수 있다. 전체적인 텍스트 구성 능력을 향상시키는 연구로 나아가기 위해 향후 양태 표현 이외에도 텍스트성(textuality)을 만들어 내는 다양한 기제들에 대해 종합적인 연구로 이어질 것이다.

참고문헌

- 강현주(2010), “추측과 의지의 양태 표현 ‘-겠’-과 ‘-(으)ㄴ 것이다’의 교육 방안 연구.” 『이중언어학』 43, 29-53.
- 고영근(1986), “서법과 양태의 상관관계.” 『국어학신연구』 서울: 탑출판사.
- 김지은(1998), 『우리말 양태 용언 구문 연구』 서울: 한국문화사.
- 박재연(2003), “국어 양태의 화·청자 지향성과 주어 지향성.” 『국어학』 41, 249-275.
- 박재연(2004), 『한국어 양태 어미 연구』 서울대학교 박사학위논문.

- 박재연(2009), “주어지향적 양태’와 관련한 몇 문제.” 『한국어학』 44, 1-25.
- 서혁(1998), “초등학생의 텍스트성 발달에 관한 사례 연구-일기 텍스트 분석을 중심으로.” 『국어교육학연구』 8, 315-349.
- 송재목(2009), “인식양태와 증거성.” 『한국어학』 44, 27-53.
- 시정곤·김건희(2009), “-을 수 {있다/없다} 구문의 통사·의미론.” 『국어학』 56, 131-159.
- 시정곤·김건희(2009), “의존명사 구문의 양태적 고찰.” 『한국어학』 44, 177-212.
- 안정아·남경완(2011), “초등학교 1학년 학생들의 일기 텍스트에 나타난 접속 현상 연구-‘그리고’, ‘그래서’, ‘그런데’를 중심으로.” 『우리어문연구』 41, 197-223.
- 안주호(2004), “한국어 추측 표현의 통사·의미 연구.” 『새국어교육』 68, 97-121.
- 안주호(2005), “-어야 하-류 구성의 문법적 특성과 의미.” 『국어교육』 118, 363-391.
- 이선웅(2001), “국어의 양태 체계 확립을 위한 시론.” 『관악어문연구』 26, 317-339.
- 이성영(2000), “글쓰기 능력 발달 단계 연구-초등학생의 텍스트 구성 능력을 중심으로.” 『국어국문학』 126, 27-50.
- 이재승(2003), “읽기와 쓰기 행위에서 접속 구조의 의미와 지도.” 『국어교육』 110, 91-110.
- 이정숙(2002), “쓰기 텍스트구조 분석 양상 고찰-초등학생 글을 중심으로.” 『청람어문교육』 25, 79-104.
- 이필영·김정선(2008), “초등학생의 구어에 나타난 어휘 빈도와 분포도 조사.” 『국어교육학 연구』 33, 557-595.
- 이필영(2004), “서술부 양태 표현들의 범주화와 결합 양상.” 『담화와 인지』 11-3, 131-152.
- 이필영(2006), “서술부 양태 표현의 부정 양상-보조용언적 구성을 중심으로.” 『국어학』 48, 175-201.
- 임동훈(2003), “국어 양태 체계의 정립을 위하여.” 『한국어어미학』 12, 127-153.
- 임동훈(2008), “한국어의 서법과 양태 체계.” 『한국어 의미학』 26, 211-249.
- 장경희(1985), 『현대국어의 양태범주 연구』 서울: 탑출판사.
- 한국텍스트언어학회 지음(2004), 『텍스트언어학의 이해』, 박이정.
- 한송화(2000), “한국어 보조용언의 상적 기능과 양태기능, 화행적 기능에 대한 연구-‘하다’를 중심으로.” 『한국어 교육』 11-2, 189-209.
- Beaugrande, R & Dresser Wolfgang(1981), Introduction to Text Linguistics, London: Longman. (김태옥·이연호 공역(1995), 『텍스트 언어학 입문 한신문화사』.)
- M. A. K. Halliday & Christian Matthiessen, An Introduction to Functional Grammar(Third Edition), Oxford Univ. Press, 2004.
- Sperber, D. and Wilson, D, Relevance, Oxford: Blackwell, 1986.
- van Dijk, T. A.. Textwissenschaft, Eine inter disziplinare Einfuhrung, Tubingen: M,

Niemeyer, 1980. (정시호 역, 『텍스트학』, 민음사, 1995).

안정아(An, Jeong-a)

경남 창원시 의창구 창원대학교로 92

창원대학교 국어국문학과

641-773

전화번호 : 055-274-3769

전자우편 : ajal245@changwon.ac.kr

남경완(Nam Kyoung Woan)

경남 창원시 의창구 창원대학교로 92

창원대학교 국어국문학과

641-773

전화번호 : 055-213-3108

전자우편 : namkw@changwon.ac.kr

원고 접수일: 2012년 10월 30일

원고 수정일: 2012년 12월 14일

게재 확정일: 2012년 12월 21일