

교육학석사 학위논문

상대 높임법 교육 방안 연구

- '반말'을 중심으로 -



이 논문을 교육학 석사 학위논문으로 제출함

2004년 8월

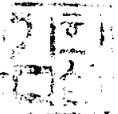
부경대학교 교육대학원

국어교육전공

심 현 태

심현태의 교육학석사 학위논문을 인준함

2004년 8월 31일

주 심	문학박사	김 희 성	
위 원	문학박사	박 영 준	
위 원	문학박사	채 영 희	

차 례

I. 머리말	1
1. 문제제기	1
2. 연구대상 및 연구목표	3
2.1. 연구대상	3
2.2. 연구목표	4
II. 문법 교과서의 상대 높임법 분석	6
1. 5차 문법 교과서(1991)	6
1.1. 상대 높임법 체계 및 문제점	6
1.2. 연습 문제 및 문제점	10
2. 6차 문법 교과서(1996)	12
2.1. 상대 높임법 체계 및 문제점	12
2.2. 학습 활동 및 문제점	14
3. 7차 문법 교과서(2002)	17
3.1. 상대 높임법 체계 및 문제점	17
3.2. 탐구·가꾸기 활동 및 문제점	21
4. 문법 교과서(상대 높임법) 정리 및 수정 방안	31
4.1. 문법 교과서(상대 높임법) 정리	31
4.2. 그 외 문제점	32
4.3. 수정 방안	35
III. ‘해체’(반말)에 대한 국어학적 논의	37
1. 반말의 문제	37
1.1. 문제제기	37
1.2. 반말의 기본적인 속성	39
1.3. 반말 처리에 대한 학교 문법의 문제	43

2. 반말의 정의	43
2.1. 반말의 성립 조건 I	43
2.2. 반말의 성립 조건 II	46
2.3. 반말의 성립 조건 III	47
2.4. 반말의 정의	51
3. 반말의 등급	52
3.1. 앞선 연구	52
3.2. 반말의 등급 설정	54
4. 반말 교육의 필요성	56
4.1. 반말의 두 가지 기능	56
4.2. 교육의 필요성	63
IV. ‘해체’(반말)의 국어 교육적 논의	64
1. 문법 교과서에 적용	64
1.1. 교육 방향	64
1.2. 상대 높임법 지도 방안	68
2. 탐구 활동 및 가꾸기 활동	72
2.1. 문장론에서 활동	72
2.2. 이야기에서 활동	80
3. 교수·학습 지도안	87
3.1. 지도상의 유의점	87
3.2. 교수·학습 지도안의 실제	89
V. 뺏음말	97
참고문헌	103

A Study on the Hearer Honorification Education

- With special reference to the Plain Speech -

Hyun-Tae Sim

*Graduate School of Education
Pukyong National University*

Abstract

The purpose of this thesis is first to clarify the function of plain speech used chiefly in hearer honorification, second to study the education methods of hearer honorification and the practice problem of student in textbook. The following is an outline of this paper.

In chapter II, the paper analyzed the system of hearer honorification and the practice problem of student in textbook of Korean grammar on 5~7th curriculum. As a result of analysis, the problem in common is that plain speech is restricted within 'low' in system of hearer honorification.(The lower covers two levels(low and lowest) in grammar textbook.)

In chapter III, looking into basic character, definition and grade, it was found that plain speech has two functions as 'low' and '[-high, -low]'. Therefore the position of plain speech in the hearer honorification system is as follows.

Formal style		Informal style			division		Formal style	Informal style
highest	hasipsio	higher	hae-yo	→	grade	high	hasipsio	hae-yo
high	hao				high-low		hae	
low	hage	lower	hae (plain speech)		low	hage	haera	(plain speech)
lowest	haera							

That is to say, plain speech functions as 'low' in case that the speaker is higher than hearer. On the contrary, plain speech functions as '[-high, -low]' in case that the

speaker is lower than hearer or equal.

On the basis of this discussion, this paper studied the teaching methods of hearer honorification and made out the practice problem of student in chapter IV. The followings are the teaching methods of hearer honorification on syntax. First, the instruction of links syntax with pragmatics, second, instruction of the [-high, -low] function in plain speech, third, the instruction of usage mixed with formal style and informal style and the last, the instruction using appropriate example. The followings are the teaching methods of hearer honorification on pragmatics. First, the instruction based on syntax, second, the systemic instruction of expression factor of hearer honorification, third, the instruction in case that honorification intention is different from honorification_expression, fourth, the instruction of function as 'low' and '[-high, -low]' in plain speech applied to practical situation and the last, the instruction using appropriate example.

On syntax and pragmatics, main teaching points about hearer honorification are as follows.

part	content of learn	main point	
syntax	system of hearer honorification	exactly sentence by system	honorification intention = honorification expression
pragmatics	hearer honorification expression on situation	appropriate utterance in situation → consideration on unsuitable utterance in system	honorification intention = or ≠ honorification expression

Totally, the paper made out the teaching · learning guidelines.

It is difficult to explain the hearer honorification to the students by only grammar system. Therefore it is necessary to teach the detailed expression on the foundation of the system. Because the hearer honorification is related with complex social facts. Furthermore, the language, itself is the product of social relation and the mirror of contemporary social phenomena.

Owing to the spread of equality consciousness, Plain speech was frequently used as 'low' and '[-high, -low]'. In conclusion, applying that, grammar education in school must be enforced.

I. 머리말

1. 문제제기

높임법 교육은 국어 교육 전반에서 일부분에 불과하지만, 학습자의 실제 언어 생활을 고려한다면 대단히 중요한 부분을 차지한다. 주체·객체 높임법보다 발달된 상대 높임법의 올바른 사용이 언어 생활에 중요한 역할을 담당한다.

상대 높임법은 그 사회의 인간 관계 양상을 적극적으로 반영하는 문법 범주이다. 예전의 계급 사회에서는 수직적 인간 관계가 중시되었으므로 자연스럽게 수직적 상대 높임법 체계가 형성되었다. 그러나 개화기 이후 현대 사회로 접어들면서 서구 문화의 유입과 이의 급격한 확산으로 우리의 전통적인 사회구조가 급속하게 변모하였고, 마침내 사회 구성원들의 인간 관계마저도 커다란 변화를 가져 왔다. 즉, 대가족 제도가 핵가족 제도로 바뀌는 등 혈연이나 계급에 의한 상하 질서보다는 사회 기능적 직분이 중시되었고, 평등 의식이 팽창하였다. 이러한 사회 변화에 따라 상대 높임의 양상도 변화하였다. 사회 구성원들이 맺는 인간 관계가 달라지면서 예전의 엄격하게 지켜야 되는 격식적인 말투보다 편안하고 친근한 말투인 해체(반말)와 해요체가 더 많이 쓰이게 된 것이다¹⁾. 유송영(1993:109)에서는 “국어 청자

1) 박인권(1992)에서는 1990년 12월부터 1991년 12월까지 초·중·고등학생 550명을 대상으로 경어법 사용실태를 파악하기 위해 설문조사를 하였다. 그 결과 중 상대 높임법과 관련된 것만 살펴보면, “(1)상대 경어법을 사용한 결과에는 ‘-느니라, -노라’ 따위는 현재로서는 옛말스럽게 사용하고 있으며 아주높임 합쇼체 ‘-습니다, -습니까?’도 사용하지 않고, 예사높임 해요체 ‘오셨어요?, 그랬어요?’

대우법 체계의 변화란 ‘힘’의 세력축소와 ‘유대’의 세력확대를 말한다.”라고 지적하면서, 전통사회에서 상대 높임을 지배하던 요소인 ‘힘’이 점차로 그 영향력에 있어서 ‘유대’에게 자리를 내주는 현상으로 보았다.

따라서 이러한 변화를 보다 적극적으로 반영하여 상대 높임법 교육이 이루어져야 한다. 예전처럼 한 문장내의 분석을 중시하여 상대 높임의 등급에만 치중한 교육을 한다든지, 현실 언어생활과 동떨어진 문장으로 교육을 한다든지 하면, 학습자들이 바람직한 언어 생활을 할 수 있는데 도움을 주지 못한다²⁾. 따라서 상대 높임법 교육은 문장론에 국한하지 않고, 학습자들에게 실질적인 언어 현상의 자료로 학습이 이루어지도록 하여 학습자들이 상대 높임법에 대한 현상을 올바르게 탐구할 수 있도록 해야한다.

그리고 최근에는 문화적 차이로 인한 세대간의 갈등과 불화는 기성 세대의 권위를 상실하게 하여 연장자를 존중하던 사회적 기풍도 점차 사라져가고 있다. 이러한 변화에 대해 민현식(1999:179)에서는 “평등 사회 속에서 위계의 윤리를 지키며 미풍 사회를 회복하기 위해서라도 우리는 높임법의 장점을 유지하는데 힘쓰고 국어교육에서도 높임법 교육을 강화해야 한다.”라고 지적하였다³⁾. 또한 요즘의 학생들은 합리화와 간소화에 익숙한 생활

하는 식의 사용 경향이 높다. (2)상대 경어법은 상대를 존대하는 높임의 등분을 가져 경어를 바르게 써야 함에도 학생들은 상대에 적합한 경어를 사용할 줄 모른다. 즉, 해요체(‘-어요, -해요’)가 하요체(‘-하오’)나 함쇼체(‘-습니다’)를 넘나들면서 그 혼란을 가중시키고 있다.”라고 정리하였다. 조사가 십여년전이라는 점을 감안하면 이러한 문제가 지금은 더욱 심해졌으리라 충분히 짐작할 수 있다.

2) 이관규(2002:367~368)에서는 국어에서 “높임 표현은 문장 자체보다는 화자, 청자, 그리고 제삼자라는 이야기의 장면에서 정확한 뜻이 파악된다는 점을 확인할 수 있다.”라고 지적하면서, “전통적으로 높임 표현이 문장론에서 다루어져왔기 때문에, 이 분야를 이야기 차원에서 어떻게 흡수해야 할 지는 계속 연구가 필요하다.”라고 지적하였다.

3) 민현식(1999:183~184)에서는 “격식체의 네 가지 등분에서 하오체와 하계체의 사용층과 사용 환경은 급속히 감소하고 있으며 하십시오, 하오, 하계체를 구분하지 않고 간편한 해요체를 두루 쓰는 것이 구어체의 현실이다.”라고 지적하면서, “이러한 해요체가 두루 높임의 간편함도 있지만 경박하게 보일 때도 있어

로 인해 다분히 복잡한 올바른 높임법 구사를 꺼리고 있다⁴⁾. 서덕현 (1993:21)에서 “학생들은 ‘격식’이 필요한 자리에서 제대로 된 말을 할 줄 모른다.”고 지적하고 있다. 이러한 점을 고려할 때, 올바른 높임법 교육의 중요성은 갈수록 더해지고 있는 현실이다.

또한 인터넷이 급속하게 발달하고 보급되어 상대방과 대화를 나누는 기회가 보다 많아졌다. 하지만 학습자들의 통신 언어는 심각한 언어 파괴 현상을 보이고 있어서 사회적으로도 문제가 되고 있다.

따라서 이러한 측면들을 충분히 고려하여 상대 높임법 교육을 실시할 필요가 있다.

2. 연구대상 및 연구목표

2.1. 연구대상

이 논의는 5~7차 고등학교 문법 교과서⁶⁾에서 설명한 상대 높임법의 체

상황을 잘 구별해서 써야 함”을 강조하였다. 그 예로 “가령 가방을 받아 준 옷 어른에게 ‘아저씨 고마워요’라고 한다면 버릇없어 보이고, 이 경우 ‘아저씨 고맙습니다’로 해야 예절 바르다.”라고 지적하였다.

- 4) 이와는 별도로 김상대(1999:140)에서는 ‘님’의 남용현상과 ‘분’의 오용현상을 분석하면서, “정확한 존대 표현은 부족하지도 않고 지나치지도 않게 알맞은 수준에서 이루어져야 하는 것이나, 최근의 경향은 그 정도가 넘치는 것은 별로 흠이 안 되나 부족하면 낭패를 볼 지도 모른다는 듯이 존대 표현을 남용하고 있다.”고 지적하였다. 또한 “방송에서 건강 프로를 담당하시는 의사는 ‘환자분들이 불편해 하십시오는 사항을 시정하고...’, 특강을 하는 교수는 ‘여러분은 대학생이니까 관심을 가져서야 합니다.’처럼 존경할 필요가 없는 사람뿐 아니라 기관에 대하여도 높여 말하기 일쑤다.”라고 지적하고 있다.
- 5) 이정복(2003:79~100)에서는 통신 언어의 탈규범성을 ‘어문 규범에서 벗어난 적기, 은어와 비속어를 많이 씀, 외래어나 외국어를 많이 씀, 방언형을 많이 씀, 폭력적이고 공격적인 언어 사용’으로 나누어 자세히 설명하였다.

계와 활동문항(연습문제, 학습활동, 탐구·가꾸기활동)을 대상으로 문제점을 지적하고자 한다. 그리고 그 문제점을 수정하는 방향으로 '해체(반말)'를 대화 참여자의 인간 관계에 따라 두 가지 기능으로 처리하여 상대 높임법의 바람직한 교육 방안과 탐구·가꾸기 활동을 모색할 것이다. 특히, '해체(반말)'의 두 가지 기능을 밝히기 위해서는 국어학의 논의를 중심으로 다루겠다.

2.2. 연구목표

상대 높임법은 단지 높이나 낮이냐 아니냐로 이분되는 주체·객체 높임법보다 훨씬 복잡하다. 이에 말하는 이가 듣는 이에게 반드시 높임과 낮춤으로만 표현하는가라는 문제를 생각해야 한다. 즉, 예전의 신분 사회가 사라지고 이제는 민주시민으로서의 언어 생활이 요청되고 있다. 따라서 상대 높임법 교육도 이러한 언어 생활에 도움을 줄 수 있는 방안을 구체적으로 고찰해 볼 필요가 있다.

상대 높임법에 대한 기존의 연구들은 대다수가 실제적인 인간 관계보다는 언어의 내적인 체계를 중시하여 실제적인 인간 관계의 높임과 낮춤에서 아주 중요한 위치를 차지하는 '안높임(평대, 같음)'의 문제는 중요하게 다루지 않았다. 학교문법도 사정은 마찬가지이다.

사회 변화에 따른 상대 높임에 대한 언중들의 인식이 예전에 비해 크게 변화하였다. 이러한 변화를 상대 높임법 체계에 적절히 적용시켜 교육할

6) 앞선 문법 교과서로는 1·2차 김인정 문법 교과서(1949~1965), 제1차 통일문법 중·고 김인정 교과서(1966~1978), 제2차 통일문법 김인정 교과서(1979~1984), 제1차 통일문법 국정 교과서(1985~1990)가 있다. 5~7차 문법 교과서라고 칭한 것은 교육과정에 따른 것이다. 5차 문법 교과서(1991) 이전의 모든 문법 교과서의 높임법에 대한 상세한 설명은 서덕현(1996) 참조.

필요가 있다. 따라서 이 연구에서는 상하 질서에 따라 높임과 낮춤으로만 상대 높임의 등급을 설정하여 학습자들에게 교육할 것이 아니라, 우리 사회에서 갈수록 중시되고 있는 수평적인 질서가 투영된 상대 높임의 모습을 학습자들에게 교육할 필요성을 부각시킬 것이다.

특히, 학교문법에서 비격식체 두루낮춤으로 설정하고 있는 ‘해체’(반말)에 대해서 보다 구체적으로 논의하여 변화된 상대 높임 교육의 중요성을 드러내는 것이 이 연구의 목표이다. 이는 앞으로의 상대 높임법 교육이 종래의 교육방식에서 탈피하여 달라진 사회 윤리나 인간 관계를 토대로 형성된 상대 높임 현상에 대한 바람직한 교육을 모색하고자 함이다.

Ⅱ. 문법 교과서의 상대 높임법 분석

1. 5차 문법 교과서(1991)

1.1. 상대 높임법 체계 및 문제점

1.1.1. 상대 높임법 체계

5차 문법 교과서(1991:107~109)에서는 ‘3장 문장, 2단원 문법 요소의 기능과 의미 (3) 높임과 낮춤’에서, 상대 높임법을 “일정한 종결 어미를 선택하여 상대방을 높이는 것”이라고 정의하면서 (1)과 (2)를 통해 그 체계를 설명하였다.

- (1) ㄱ. 철수야, 빨리 자거라. 내일 일찍 일어나야 한다.
 ㄴ. 이 군, 이리 와서 앉게. 혼자 왔나?
 ㄷ. 빨리 인도로 나오시오. 왜 꾸물거리시오?
 ㄹ. 안녕히 계십시오. 다음에 또 들르겠습니다.

- (2) ㄱ. 철수야, 빨리 자.
 ㄴ. 이 군, 이리 와서 앉아.
 ㄷ. 빨리 인도로 나오세요.
 ㄹ. 안녕히 계세요. 다음에 또 들르겠어요.

(1)은 의례적(儀禮的)이며 심리적 거리감을 나타내는 격식체로 (ㄱ)해라체, (ㄴ)하게체, (ㄷ)하오체, (ㄹ)합쇼체이며, (2)는 격식(格式)을 덜 차리고 친근감을

주는 비격식체로 (ㄱ)(ㄴ)해체(반말), (ㄷ7)(ㄷ)해요체이다8).

그리고 (3)을 통해 격식체와 비격식체가 함께 쓰일 수 있음을 지적하였다.

(3) 선생님 오래간만입니다. 반갑습니다. 그런데 언제 귀국하셨나요? 성과가 크셨는지요?

(3)에 대해 “처음에 격식체는 상대방에게 당연히 표시해야 할 존경을 나타내고, 상대방의 나이나 사회적 지위에 대한 응분의 대우를 하는 동시에, 자기의 위치를 상대방과 대비하여 확인하는 기능을 하고 있다. 한편, 뒤에 오는 비격식체는 격식체가 가지는 심리적 거리감을 해소하고, 친근하고 융통성 있는 태도를 보여 주고 있다.”라고 설명하였다9).

이러한 설명은 비록 문장론에서 다루고는 있지만, 사회언어학적 측면이

-
- 7) '나오세요'는 앞선 문법 교과서(1985)에서 '빨리 인도로 나오세요'의 '나오세요'가 바뀐 표현이다. 즉, '-셔요'가 '-세요'로 바뀌었다. 서덕현(1996:132)에서는 “-셔요'를 반말과 아예 '-요'가 붙은 것으로 분석할 수 없다.”고 밝히면서 “나오셔요’, ‘계셔요’ 등은 문자언어로서 실제 언어 생활에서 거의 사용되지 않는다.”고 지적하였다. 이에 “세요체인 그 '-셔요'는 '-요' 끝 해요체보다 더 높임의 화제인 합쇼체(하십시오체)로 봄이 온당하다.”고 지적하였다.
- 8) 서정수(1996:1020)에서는 격식체와 비격식체 구분의 기준에 대해서 다음과 같이 설명하였다. “우리가 말하는 격식체와 비격식체의 구분은 ‘친밀성’과 ‘비친밀성’만을 기준으로 한 것이 아니라는 점이다. 흔히 격식성은 비친밀성, 비격식성은 친밀성과 대응되는 것으로 알려져 있으며, 실제로도 그러한 대응 관계를 기준으로 하여 격식체와 비격식체를 나누는 일이 많다. 그러나 우리가 격식체와 비격식체를 나누는 기준은 무엇보다도 ‘해요체’와 ‘해체’가 비격식적 상황에서 압도적으로 많이 쓰인다는 사실에 있다. … 만일 우리가 친밀성만을 기준으로 격식체와 비격식체를 구분하는 잣대로 삼는다면 당장 문제가 제기될 것이다. 그것은 우리가 앞에서 격식체라고 한 각 등급의 말씨 특히 낮춤의 말씨에서도 상황에 따라 친밀성이 짙게 드러나기 때문이다.”라고 문제를 제기하였다.
- 9) 그리고 ‘-(으)옵-/-(으)오-’, ‘-삼-/사옵-/사오-’, ‘-잡-/자옵-/자오’을 써서 특별히 공손의 뜻을 나타내는 것과 높임과 낮춤이 중화된 인체물의 해라체는 그 명령형이 ‘해라’가 아닌 ‘하라’의 형태로 나타내는 것을 덧붙여 설명하였다. 이후 6·7차 문법 교과서의 상대 높임법 설명에서는 선어말어미에 대한 언급은 없다.

고려된 논의이다. 즉, 상대 높임 현상을 이야기¹⁰⁾에서도 다루어야 함을 시사하고 있다.

1.1.2. 문제점

우선 5차 문법교과서(1991)에서는 상대 높임법을 문장론에 국한하여 높임법 체계를 학생들에게 주입시키는 정도이다. 즉, 실용성이 거의 없는 지식만 학습자에게 주입하였다고 볼 수 있다. 상대 높임 현상에는 구체적인 담화 상황에 따라 많은 변수가 작용하는데 그러한 설명은 하지 못했다¹¹⁾.

상대 높임법은 언어학적 측면과 사회학적 측면을 지닌다¹²⁾. 상대 높임

10) 7차 문법 교과서 교사용 지도서(2002:263)에서는 이야기의 개념을 “발화들이 모여서 이루어진 유기적인 통일체”로 정의하였다. 소단원 ‘발화와 이야기’의 재해설을 덧붙이면, “이야기”가 무엇인지를 알기 위해서는 먼저 ‘발화(utterance)’의 의미를 정확하게 아는 것이 중요하다. 발화란 문장이 음성적으로 실현된 것이다. 발화의 의미를 문장의 의미와 비교하여 이해하는 것은 국어 지식의 교육 내용들과 연속성 및 위계성을 고려할 때 매우 중요하다. ‘이야기’의 개념 역시 단어에서 문장으로, 문장에서 이야기로 확대되는 연속성 안에서 이해될 수 있어야 한다. 여기서는 특히 이야기는 발화들이 모여서 이루어진 통일체이지만, 경우에 따라서는 단 하나의 발화가 하나의 이야기가 될 수도 있는 점에 주목하도록 한다. ... ”라고 설명하였다. 이관규(2002:351)에서는 “이야기라는 문법 단위는 문장 단위를 넘어서서, 문장들이 모여 이루어지는 모든 ‘실제 사용된 언어 형식’을 지칭하는 넓은 뜻으로 사용된다. 따라서 ‘이야기’ 속에는 구어적 언어 형식을 가리키는 담화(談話, discourse)와 문어적 언어 형식을 가리키는 텍스트(text)가 모두 포함된다.”라고 지적하였다.

이러한 학교문법 용어(‘발화’, ‘이야기’)에 대해서 주경희(2003:100~101)에서는 문제를 제기하였다. 이 중 ‘이야기’만 살펴보면, “이야기는 문법 단위와 의미 단위로 설명할 수 있는데 현재의 학교 문법에서는 이야기를 문법 단위로서 규정하고 있으나 설명하는 내용 중에는 의미 단위로서의 이야기의 개념을 도입하고 있어서 일관성이 없다.”고 지적하였다. “의사 소통 과정을 설명하기 위해서는 문법 단위로서의 이야기보다는 의미 단위로서의 이야기의 개념이 필요하므로 학교문법에서도 이야기에 대한 새로운 접근이 시도되어야 한다.”는 것이다. 이에 “의미 단위로서의 이야기에 대한 설명은 문법 교육을 현실화하고 그 경계를 넓히는 데 도움을 줄 수 있다.”고 주장하였다.

11) 서덕현(1993:19~20)에서는 “중래의 학교문법서가 대부분 경어법의 분류 기준을 의미에 두었고, 발화어휘와 이해어휘의 구별이 없이 성인어(成人語)에 초점을 맞추어 경어법을 기술하였으며 형태론 위주로 그것을 기술함으로써 문(文) 이상의 경어법에 대한 논의를 소홀히 하였다.”고 지적하였다.

표현은 말하는 이와 듣는 이의 관계, 장소 등에 따라서 그 쓰임이 달라지므로 순수한 문법적 측면만을 강조할 수 없는 것이다. 성기철(1995:3,14)에서도 “대우는 기본적으로 화자의 주관적 의도 또는 화자의 주관적 판단에 크게 의존하게 마련이다.”, “대우란 ‘정도’의 개념으로 파악되는 현상이지, 등급으로 이해되는 현상이 아니다.”라고 강조하였다¹³⁾.

문법 교육은 학생들이 국어를 체계적으로 이해하는데 그치는 것이 아니라, 그것을 바탕으로 효과적이고 바람직한 국어 생활을 영위할 수 있도록 교사는 지도해야 한다. 즉, 5차 문법 교과서(1991)에서 상대 높임법의 설명은 단순히 언어의 내적 체계만을 강조하여 학생들이 그 체계를 이해하는 수준에 그치고 있는 것이다.

그리고 이 교과서에서는 상대 높임을 높임과 낮춤으로만 이분화하여 사회 변화에 따른 언중의 언어 생활을 제대로 반영하지 않았다. 이 문제는 5차뿐만 아니라 6·7차도 마찬가지이므로 뒤에서 보다 구체적으로 논의하도록 하겠다.

12) 박양규(1991:37~38)에서는 “연구자의 입장에서 경어법을 기술하는 데에는 두 가지 측면의 구별이 있게 된다. 하나는 실제 언어 사용의 장면에서 화자로 하여금 평어 대신 경어를 사용하게 하는 사회적 규범이나 심리적 요인을 다루는 화용적 측면이고, 또 하나는 평어와 경어의 구조적 차이를 다루는 문법적 측면이다. … 화용적 요구를 떠나서 문법이 그 체계 속에 경어의 자리를 마련한다는 것도 있을 수 없는 일이고, 문법이 제공하는 구조가 전제되지 않고서는 그 사용도 생각할 수 없는 일이다.”라고 하였다. 즉, 높임법에 대한 연구와 기술은 어느 한 측면만 고려해서는 안 된다는 것을 강조한 것이다.

13) 김종택(1981:14)에서도 “국어 대우법은 문법성에 관한 문제라기보다 오히려 언어에절을 반영하는 가치적 차원의 문제라고 할 수 있는 대우법 체계는, 형태적 기준에서 보다 언어를 운용하는 화자의 심리기제의 측면에서 훨씬 간편하고 유용하게 설명할 수 있다.”고 지적하였다. 이에 “‘이렇게 하오.’, ‘이렇게 하소.’에서 ‘하오’라 하든 ‘하소’라 하든, 그 형태가 문제되는 것이 아니라, 그 말을 존대로 했느냐 평대로 했느냐 하는 심리적 기제, 즉 가치의 문제이기 때문이다. 그 가치가 환경적 제약이 차이일 뿐, 근본적으로 다르지 않다면 굳이 ‘하오체’, ‘하소체’로 구분할 필요가 없다.”고 강조하였다.

81.2. 연습 문제 및 문제점

1.2.1. 연습 문제

학습한 상대 높임법을 학생들이 얼마나 숙지했는지를 평가하기 위한 연습 문제를 살펴보자. 5차 문법 교과서(1991:112)에서는 (4)와 같이 두 문제를 연습 문제에 수록하였다.

(4) 3번. 다음 문장에 나타나는 종결 어미들의 등분을 말하고, 말하는 이와 듣는 이 사이의 관계를 생각해 보라.

- (ㄱ) 아범은 아직 잠을 자고 있느냐?
- (ㄴ) 김 서방, 내 딸을 귀애해 주게.
- (ㄷ) 어서 오오.
- (ㄹ) 자, 노인께선 일어납시오.

4번. 자기 고장말의 주체 높임법, 상대 높임법의 특징을 조사해 보라. 특히, 상대 높임법의 표를 작성하여 표준어의 그것과 비교해 보라.

(3번)은 상대 높임법 체계 중 격식체의 네 등분을 얼마나 잘 알고 있는지에 대한 문항이고, (4번)은 학습한 표준어의 상대 높임법과 자신이 살고 있는 지역의 방언과의 비교 문항이다.

1.2.2. 문제점

(3번)의 경우, 학습자들이 격식체의 등급을 어느 정도 알고 있는지에 대한 평가로서 단순 암기으로써 해결할 수 있는 문항이다¹⁴⁾. 하지만 단순히 체계만을 지적하지 않고, 말하는 이와 듣는 이의 관계까지 고려하라고 한 점

14) 김광해(1997:61)에서는 학교문법 교육이 침체된 첫번째 이유로 학교문법의 내용으로 꼽고 있다. 특히, “제6차 교육과정 시행되기 전까지 우리 국어교육에서 문법교육이라고 하면 문자 그대로 ‘문법’을 가르치는 것이 주된 목표였기 때문에, 학교문법의 내용도 당연히 통사론을 중심으로 전개되어 왔다.”라고 지적하였다.

은 바람직해 보인다. 상대 높임의 현상에는 대화 참여자의 관계가 매우 복잡하게 반영되기 때문이다. 서상준(1996:22)에서는 말하는 이가 상대 높임의 등급을 결정하는 데에 영향을 끼치는 요인을 (5)와 같이 제시하고 있다.

(5) 가. 공적 요인

- ㄱ. 화자와 청자의 개별 특성 : 연령층, 성별, 사회적 신분 따위
- ㄴ. 화자와 청자의 공적 관계 : 연령의 순위나 손아래 혹은 동년배 관계, 스승과 제자, 선배와 후배 등 사회적 관계 따위

나. 사적 요인

- ㄱ. 화자와 청자의 개별 특성 : 성격, 평소의 말투 따위
- ㄴ. 화자와 청자의 사적 관계 : 친구나 동창 등 친밀한 사이, 화자와 청자의 감정 상태 따위

- 다. 상황 요인 : 연설, 사회, 수업, 설교, 방송, 신문, 보고문 따위

(5)에 제시된 많은 요인들 중 (3번) 문항에서 요구하는 말하는 이와 듣는 이의 관계는 (가)공적 요인 중 (ㄴ)화자와 청자의 공적 관계에 제한되어 있다. 이는 문항 자체를 격식체에 한정하였기 때문에 발생하는 문제이다. 따라서, 격식체뿐만 아니라 비격식체도 문항에 포함하는 것이 바람직하다. 그리고 (3번) 문항의 네 문장 모두가 실질적인 언어 생활에서 학습자들은 잘 쓰지 않는 문장들이다. 이러한 문장들로 학습자들을 지도·평가하게 되면 학교에서의 문법 교육이 학생들의 언어 생활에 도움을 주지 못할 것이다.

다음으로, (4번) 문항의 경우는 매우 바람직해 보인다. 표준어만을 중시하는 교육에서 탈피하여 갈수록 사라져 가는 방언을 조사하여 숙지할 수 있도록 한 측면은 앞으로 문법 교과서뿐만 아니라 다른 교과서 편찬에도 많은 점을 시사해 준다¹⁵⁾.

15) 채영희(2003:365~366)의 요약문에서는 “국어교육의 이념을 실현하는 교과서의 어휘 교육부분이 고유어를 잘 갈무리하여 부러쓰게 하려는 의지보다는 한자어 교육에 치우쳐 있으며, 방언을 우리의 소중한 언어적 자산으로 다루려는 태도가 미비하다.”라고 문제점을 제시하면서 “생태 언어학적 사고를 바탕으로 우리

2. 6차 문법 교과서(1996)

2.1. 상대 높임법 체계 및 문제점

2.1.1. 상대 높임법 체계

6차 문법 교과서(1996:88~89, 130~131)에서는 ‘4장 문장, 2단원 문법 기능 (2) 높임 표현’과 ‘6장 이야기, 2단원 장면에 따른 표현과 이해 (1) 장면에 따른 표현’에서 상대 높임법을 다루었다.

(6), (7)을 통해 상대 높임법의 체계를 설명하고 있는데 5차와 거의 유사하다.

(6) ㄱ. 슬기야, 책을 조용히 읽어라. 아기가 깨졌다.

ㄴ. 박 군, 이리 와서 앉게. 혼자 왔는가?

ㄷ. 어서 서둘러 가오. 왜 꾸물거리오?

ㄹ. 이 책을 읽으십시오.

(7) ㄱ. 슬기야, 책을 조용히 읽어. 아기가 깨졌어.

ㄴ. 박 군, 이리 와서 앉아. 혼자 왔어?

ㄷ. 어서 서둘러 가요. 왜 꾸물거리어요?

ㄹ. 이 책을 읽으세요.

5차와의 차이는 ‘낮춤’을 ‘높이지 않음’이라고 표현하였고, ‘해라체, 하게

말 교육에서 고유어와 방언의 교육적 보존을 생각해 보기 위해서는 점점 사라지는 토박이말을 국어 교육의 틀 속에서 지키고 보존하려는 노력과 방언을 표준어와 동등한 가치를 지닌 보호되어야 할 언어적 자원으로 보는 태도가 필요하다.”라고 강조하였다. 즉, “표준어와 방언, 한자어와 고유어를 경쟁과 갈등의 관계로 볼 것이 아니라 공생과 협력의 관계로 보고 양보다는 질의 다양성을 추구함으로써 서로 더불어 살 수 있는 환경을 추구하는 방향으로 교육하여야 한다.”고 지적하였다.

체, 하오체, 합쇼체'라는 용어를 각주를 통해 “이렇게 부르기도 한다.”라고 처리한 점 정도이다.

즉, 문장론에서 다른 상대 높임법은 5차와 별 차이가 없다. 하지만 6차 문법 교과서는 5차와는 달리 상대 높임법의 논의를 문장론에 국한하지 않고, 이야기까지 확장하여 다루고 있다.

- (8) ㄱ. 박 선생님 : 김 선생님께서는 택에 가셨나?
 ㄴ. 학 생 : 네, 아까 2시경에 가셨습니다.

(8)의 예를 통해 “박 선생님과 김 선생님의 관계, 박 선생님과 학생의 관계, 김 선생님과 학생의 태도 등을 알 수 있다.”라고 설명하면서 이러한 상대 높임 현상은 “모두 이야기의 장면¹⁶⁾을 고려하여 선택되는 것”이라고 지적하였다. 그리고 “높임의 수준에 따라 해라체, 하계체, 하오체, 합쇼체, 해체, 해요체 등으로 갈라져서 매우 다양하게 실현된다.”라고 문장론에서 언급한 내용을 다시 반복하였다.

2.1.2. 문제점

6차 문법 교과서는 상대 높임법의 논의를 5차에서처럼 문장론에 국한하지 않고 이야기까지 논의의 범위를 확장시켜, 상대 높임법을 단순히 언어 내적인 측면만 고려하지 않은 점은 돋보인다.

하지만 문장론에서의 논의는 5차와 달라진 점이 거의 없다. ‘높임’과 ‘높이지 않음’의 분화에만 치중하여 현대의 인간 관계가 상하 관계, 격식보다

16) 6차 문법 교과서(1996:123)에서 “이야기가 이루어지기 위해서는 말하는 이와 듣는 이가 존재해야 한다. 말하는 이와 듣는 이를 중심으로 이루어지는 이야기의 장면에는, 말하는 이와 듣는 이 이외에 이들이 존재하기 위한 시간적, 공간적 조건이 필요하다. 이를 이야기의 장면이라고 한다.”고 ‘장면’이라는 용어를 설명하였다.

수평 관계, 친밀성이 강조되는 방향으로 변화해 가는 상대 높임의 모습을 적절하게 반영하지 못하였다.

그리고 앞서 지적했듯이 상대 높임법을 이야기 영역까지 확대한 점은 바람직하지만, 그 논의가 너무 단조로워서 그 취지를 제대로 살리지 못하였다.

2.2. 학습 활동 및 문제점

2.2.1. 학습 활동

5차처럼 단순히 연습 문제만을 제시하지 않고, 6차 문법 교과서(1996:97~99, 137~138)에서는 (9), (10)과 같이 학습 활동과 단원의 마무리뿐만 아니라 도움말을 첨부하여 학생들의 이해를 도왔다.

(9) <4장. 문장에서>

- 학습 활동 2번. 높임법은 어떤 문법 기능인지 알아보고, 높임법의 유형을 정리해 보자.
- 학습 활동 도움말 2번. 높임법은 말하는 이가 어떤 대상에 대하여 높임의 태도를 나타내는 문법 기능이다. 높이는 대상이 누구인가에 따라 주체 높임법, 객체 높임법, 상대 높임법으로 나눌 수 있다.
- 단원의 마무리 4번. 다음의 짝지어진 문장의 차이점에 대해서 설명해 보자.
 - (1) 방학이 이제 얼마 남지 않았습니다.
방학이 이제 얼마 남지 않았어요.
- 단원의 마무리 도움말 4번. (1)의 두 문장은 문장 종결 방식과 상대 높임의 등급은 비슷하다. 그러나 첫 문장은 ‘-습니다’가 쓰여서 좀더 격식을 차리는 표현이고, 둘째 문장은 ‘-어요’가 쓰여 덜 격식적이며 친근감을 나타낸다.

(10) <6장. 이야기에서>

- 학습 활동 1번. 다음의 이야기에서 원근 관계, 높임 관계, 심리적 태도, 질문의 상황, 생략된 성분 등을 확인하여 보자.

누 나 : 밖의 날씨가 좋은데, 어딘가 야외로라도 나가고 싶구나.
 남동생 : 그래, 누나. 아버지께 어디 야외에라도 나가자고 말씀드려 볼까?
 누 나 : 하루 종일 잠이나 자야겠다고 하실걸.
 남동생 : 그걸 어떻게 알아?
 누 나 : 물어보지 않아도 난 알아. 나나 혼자 나가야겠다.
 남동생 : 혼자만 간다고?
 누 나 : 그래, 너하고는 안 가.
 남동생 : 뭐라고?
 어머니 : 왜 또 싸움이나?
 남동생 : 누나가 혼자만 나간다잖아요?
 누 나 : 재는 데리고 나가기 싫어요.
 어머니 : 그러지 말고 아버지께 같이 나가시자고 말씀드려 보자. 나도 바람이나 한번 쏘이게.

- 학습 활동 도움말 1번. 높임 표현은 ‘높임말과 낮춤말, 존칭을 나타내는 조사, 종결 어미와 선어말 어미’ 등을 중심으로 찾아본다.

(9)에서 알 수 있듯이, 4장(문장론)의 학습 활동에서는 상대 높임법에 대한 구체적인 활동이 없고, 단원의 마무리에서 격식체와 비격식체의 차이를 알 수 있는 정도로 설정하였다. 5차처럼 단순히 격식체의 등급을 묻는데 그치지 않은 점은 바람직해 보인다.

그리고 (10) 6장(이야기)의 학습 활동 1번 문항은 상황을 제시해 주고 높임 관계를 학생들에게 살필 수 있게 하였다. 5차에서는 볼 수 없었던 장면을 고려한 상대 높임의 모습을 문항화한 것으로 다른 것보다 바람직한 문항이다. 하지만 단원의 마무리에는 상대 높임법과 관련된 문항이 없다.

2.2.2. 문제점

먼저, 5차 문법 교과서에서 사용하던 ‘연습 문제’라는 용어가 ‘학습 활동’

으로 바뀌었다. 교사 주도적 수업이 아니라 학생들이 스스로 학습한 내용을 탐구하도록 하기 위한 ‘활동’이라는 용어는 바람직해 보인다.

4장(문장)의 경우, 상대 높임법에 대한 구체적인 학습 활동이 없다는 점이 문제이다. 그리고 단원의 마무리 4번 문제의 경우는 ‘두 문장의 차이를 설명해 보자.’ 뿐만 아니라 높낮이가 비슷한 두 문장 중 최근에는 ‘해요체’가 왜 많이 쓰이는 지에 대해서도 중점을 둘 필요가 있다. 또한 5차 때와 마찬가지로 문장론에서 ‘해체(반말)’에 대한 구체적인 학습 활동이 없는 것이 문제점이다.

6장(이야기)의 경우, 단원 설정에서는 ‘높임 관계에 따른 표현’으로 묶어서 높임법을 설명했고, 학습 활동은 ‘장면에 따른 표현과 이해(원근에 따른 표현, 높임 관계에 따른 표현, 심리적 태도를 나타내는 표현, 질문과 대답, 성분 생략 표현)’를 묶어서 1번 항목으로 설정하여 학생들이 상대 높임의 현상을 집중적으로 파악하기가 어렵다. 또한 단순히 높임 관계만을 확인하는데 그쳐 사회 변화에 따른 상대 높임의 변화를 제대로 인식하기가 어렵다.

즉, 학습 활동 도움말에서 제시한 “높임말과 낮춤말, 존칭을 나타내는 조사, 종결 어미와 선어말 어미 등을 중심으로 찾아본다.” 뿐만 아니라, 남동생이 누나에게 왜 해체(반말)를 사용할 수 있는지에 대해서와 이 지문의 남동생과 누나는 모두 어머니에게 해요체(나간다잖아요, 싫어요)를 사용하고 있지만 평소 자신들은 어머니에게도 해체(나간다잖아, 싫어)를 사용하는지, 그런 현상은 바람직한 지에 대해서도 학생들이 활동해 볼 수 있도록 해야 한다.

이를 통해 상대 높임 표현이 객관적인 요인에 의해서만 발화되는 것이 아니라, 주관적인 요인까지 포함된다는 것을 학습자가 탐구할 수 있다. 왜냐하면 상대 높임 표현은 우선 말하는 이와 듣는 이의 객관적인 관계에 의

해서 결정되지만 최종적으로는 대화 참여자 사이의 주관적인 요인에 의해 발화되기 때문이다.

3. 7차 문법 교과서(2002)

3.1. 상대 높임법 체계 및 문제점

3.1.1. 상대 높임법 체계

7차 문법 교과서(2002:173, 231)에서는 ‘5장 문장, 3단원 문법 요소 (2) 높임 표현’과 ‘7장 이야기, 2단원 이야기의 요소 (3) 높임 표현’에서 상대 높임법을 다루었다. 5·6차와는 달리 예를 통해서가 아니라, (11)의 표를 통해 상대 높임법 체계를 제시하고 있다¹⁷⁾.

(11) <7차 문법 교과서 상대 높임법 체계>

		평서법	의문법	명령법	청유법	감탄법
격 식 체	하십시오체	가십니다	가십니까?	가십시오	(가시지요)	-
	하오체	가(시)오	가(시)오?	가(시)오,가구려	갑시다	가는구려
	하게체	가네, 갑세	가는가?,가나?	가게	가세	가는구먼
	해라체	간다	가냐?, 가니?	가(거)라 가렴, 가려무나	가자	가는구나
비격 식체	해요체	가요	가요?	가(세/셔)요	가(세/셔)요	가(세/셔)요
	해체(반말)	가, 가지	가?, 가지?	가, 가지	가, 가지	가, 가지

17) 높임법 구성을 5차에서는 ‘주체-상대-객체(어휘-높임말과 낮춤말)’, 6차에서는 ‘주체-객체-상대’ 순으로 되어 있지만, 7차에서는 ‘상대-주체-객체’ 순으로 되어 있다. 이는 국어의 높임법 가운데 상대 높임법이 가장 발달되어 있으므로 그 중요도에 따른 구성으로 볼 수 있다.

학습자들에게 상대 높임에 관여하는 말하는 이와 듣는 이의 관계 중 (12)를 통해서는 상하 관계, (13)을 통해서는 친소 관계를 강조하고자 하였다. 즉, (12)를 통해 “이 대화에서 주희가 당연히 아랫사람이며, 두 사람은 비교적 거리가 있는 관계라는 점을 알 수 있다. 주희는 성규에게 높임말을 사용하였지만, 성규는 주희에게 낮춤말을 사용하였기 때문이다.”라고 설명하였고, (13)을 통해서는 “처음에 서로 높임 표현을 사용하던 사람들도 어느 정도 가까워지면 더 이상 높임 표현을 사용하지 않는 경우가 많으며, 비록윗사람과 아랫사람의 관계일지라도 말하는 이와 듣는 이의 가까움 정도에 따라 높임 표현의 정도가 달라질 수도 있다.”라고 설명하였다. 이에 덧붙여 “정확하고 예의바른 언어 생활을 위해서는 말하는 이와 듣는 이의 상하 관계와 친소 관계를 잘 구별하여 적절하게 높임 표현을 구사하여야만 한다.”라고 강조하였다.

이러한 설명은 앞선 문법 교과서에서는 볼 수 없었던 것으로, 상대 높임법 현상에 대해서 매우 구체적으로 지적하였다.

3.1.2. 문제점

앞서 지적했듯이 6차와 마찬가지로 7차에서도 상대 높임법을 문장론에 국한시키지 않고 이야기에서도 다룬 점은 매우 바람직하다. 하지만 문장론에서의 논의는 5·6차와 달라진 점이 거의 없으므로 문제점도 유사하다. 특히, ‘해체(반말)’의 기능을 ‘낮춤’으로만 처리하고 있다는 점이다.

이야기 부분에서 6차에 비해서 매우 구체적으로 상대 높임 표현의 모습을 보여주고 있다. 하지만 (12)의 예에 따른 설명은 문제가 있다. 즉, 단순히 높임말과 낮춤말을 사용하였다는 이유로 두 사람이 비교적 거리가 있는 관계로 보아서 안 된다. 물론, 상하 관계를 설명하기 위해서이지만 그러면 ‘비교적 거리가 있는 관계’라는 설명 자체는 빼 버리거나, ‘격식체를 사

용하여'라고 설명을 덧붙이는 것이 바람직하다. 즉, 이는 비격식체를 사용하지 않고, 격식체를 사용하였기 때문이다. 교과서(2002:173)에서도 “격식체는 의례적 용법으로 심리적인 거리감을 나타내는 데 반하여, 비격식체는 정감 있고 격식을 덜 차리는 표현이다.”라고 설명하고 있다. 의례(儀禮)는 ‘형식을 갖춘 예의’ 정도로 뜻풀이가 된다. 따라서 격식체와 비격식체는 크게 격식을 차릴 상황과 말하는 이와 듣는 이 사이의 심리적인 문제(친소관계의 문제)에 따라 선택되므로 ‘비교적 거리가 있는 관계’라는 것의 이유를 설명하기 위해서는 격식체와 비격식체의 설명이 보충되어야 한다¹⁸⁾.

그리고 (13)의 예(만화)를 통해 친소 관계가 상대 높임법의 변화에 어떤 영향을 미치는지에 대한 설명으로 앞선 교과서에는 언급되지 않은 것이다. 보다 현실에서 볼 수 있는 구체적인 예를 통해서 설명하고 있다.

하지만 오랜 시간이 흐른 후 서로 친하게 되어 해체(반말)를 사용하는 경우, 서로가 서로를 낮춘다고 볼 수 있느냐 하는 것이 문제이다. 즉, 문장론에서 다룬 체계에 따르면 두 사람이 서로를 (두루) 낮추고 있는 것으로 보아야 한다. 평소 우리의 언어 생활을 살펴보면, 직원회의와 같은 공식적인 자리에서 높임 표현을 사용하던 두 친구도 평소에는 해체(반말)로 대화를 나누며, 마음에 드는 이성을 처음 만났을 때 높임 표현을 사용하지만 애인 사이로 발전하면 허물없이 해체(반말)를 사용하는 등 이 모든 상황이 서로가 서로를 낮춘다고 볼 수는 없는 것이다. 더욱이 동생이 형에게, 후배가 친한 선배에게 등 자연스럽게 해체(반말)를 사용한다. 앞서 지적했듯이,

18) 성기철(1995:11)에서는 “대우에 있어 존대는 대체로 격식성이 강하고, 비존대 또는 하대는 존대에 비해 비격식성이 강하다. 존대는 상위자나 친밀성이 적은 사람에게 쓰이게 되기 때문에, 상대적인 의미에서 일반적으로 격식성이 드러나게 된다. 이에 비해 하대 또는 비존대는 아랫사람이나 친밀성이 많은 사람에게 쓰이기 때문에 상대적으로 격식성이 떨어져서, 비격식성을 띠게 마련이다. 이러한 대우 현상을 ‘존대의 격식성’ 또는 ‘비존대이 비격식성’이라 할 수 있다.”고 언급하였다.

수직적인 인간 관계보다 수평적인 인간 관계를 중시하는 사회로의 변모는 상대 높임법 체계의 변화를 가져왔다¹⁹⁾. 즉, 예전의 높임과 낮춤으로만 인식되던 상대 높임법이 이제는 높임, 낮춤과 더불어 수평적인 관계를 중시한 ‘안높임(평대, 같음)’ 표현으로 나타나고 있다²⁰⁾. 특히, 입말에서는 해체(반말)와 해요체가 중심이 되었다²¹⁾.

따라서 문장론에서부터 상대 높임법 체계를 사회 변화에 따른 언종의 언어 생활을 반영하여 설정할 필요가 있으며, 이에 따라 이야기에서도 그러한 실질적인 언어생활의 예를 보다 풍부하게 제시해 줄 필요가 있다.

3.2. 탐구·가꾸기 활동 및 문제점

3.2.1. 탐구·가꾸기 활동

6차와 달리 도움말을 설정하지 않았고, 학습 활동을 탐구 활동이라는 용어로 바꾸었다. 학습이라는 용어보다 ‘탐구’라는 용어가 학습자가 스스로 발견해 가는 학습을 강조하므로 바람직하다²²⁾. 7차 문법 교과서 교사용 지

19) 구현정(1997:180)에서는 “청자 높임법은 사회 집단에 따라 엄격하게 지켜지기도 하지만, 대부분 동일 인물이라 하더라도 조금씩 넘나들면서 사용된다.”라고 설명하면서, “엄격한 계급이 지켜지는 군대 사회나, 친족 관계에서는 철저히 지켜지는 경향이 있다. 군대에 갔다가 휴가를 나온 사람들 가운데 많은 사람들이 평소에는 전혀 ‘-습니다’를 사용하지 않다가 갑자기 각듯하게 ‘-습니다’를 사용하여 주위 사람들을 놀라게 하는 것은 엄격한 계급 사회의 언어적 영향 때문이다.”라고 지적하였다. 이러한 논의는 언중들이 평소에는 상대 높임법의 엄격한 수직적 관계보다는 수평적 관계를 중시한 언어생활을 한다는 증거가 된다.

20) 상대 높임법에 대한 국어학의 앞선 연구에서 ‘안높임(평대, 같음)’의 등급을 설정하지 않은 것은 아니다. 이에 대해서는 III장에서 구체적으로 논의하도록 하겠다.

21) 양인석(1980)에서는 ‘해체(반말)’과 ‘해요체’를 상대 높임법의 대표형으로 처리하고, 하십시오체와 해라체를 비대표형으로 설정하였다. 이는 해체와 해요체가 대표형이 될 정도로 많이 쓰인다는 것을 보여주는 논의이다.

22) 7차 문법 교과서 교사용 지도서(2002:16~19)에서 탐구 학습의 개념, 효과, 기본 구성 요소, 문제점을 상세하게 설명하고 있다. 개념과 효과만 간단히 언급하

도서(2002:213)에서도 “탐구 활동을 할 때에는 교사가 답을 미리 말하지 말고 학습자들이 먼저 생각하고 발표하는 시간을 갖도록 한다. 학습자들의 답변이 매우 다양한 양상을 띠 것으로 예상되기 때문에, 교사는 각각의 발표에 대해서 간단히 해설하여 줄 필요가 있다. 높임 표현의 특이한 양상들을 많이 찾아보는 수업이 되도록 유도한다.”라고 지도 방법을 제시하였다.

또한, 5·6차에서는 한 단원이 끝난 뒤에 평가 항목을 설정하였으나 7차에서는 소단원이 끝나는 대로 각각 탐구 활동이 설정되어 있어서 학습자들의 즉각적 이해를 도왔다²³⁾.

그리고 단원의 마무리 앞에 ‘가꾸기 활동’이라는 항목을 설정하여, 학습한 내용을 바탕으로 현실적인 자료를 접하면서 자신의 언어 생활을 반성할 수 있도록 하였다.

7차 문법 교과서(2002:174, 232, 237)에 수록된 탐구·가꾸기 활동 문항은 (14)~(16)과 같다.

(14) <5장. 문장에서의 탐구 활동>

1번. 다음 문장들은 상대 높임법의 여섯 단계 중 어디에 속하는지 구분하여 보자.

- 괜찮습니다. 선생님, 산책 나온 셈 치십시오.
- 이 얘기를 어제서 계속하여야 하는지 모르겠구려.
- 내가 너무 흥분하였던 것 같네.
- 가는 대로 편지 보내마.

면, “탐구 학습은 경험 과정을 통하여 의미를 찾아 내기 위해 자기 스스로 문제를 해결하여 나가는 학습 전략”으로 개념을 설정하였고, “지식 자체의 학습보다는 학습자가 스스로 지식을 발견해 낼 줄 아는 능력을 기를 수 있다.”고 그 효과에 대해서 지적하였다.

23) 5차(1991)에서는 ‘사동과 피동, 시간 표현, 높임과 낮춤’을 묶어서 연습 문제를 설정하였고, 6차(1996)에서는 ‘문장 종결, 높임 표현, 시간 표현, 사동 표현, 피동 표현, 부정 표현’을 묶어서 학습 활동을 설정하였다. 이에 7차에서는 6차와 비교하여 볼 때, 무려 11개의 탐구 활동을 설정하였고, 묶어서 가꾸기 활동을 설정하였다.

- 그러면 그렇지.
- 어제는 비가 많이 왔지요?

2번. 다음 자료로 상대 높임법을 모듬별로 탐구하여 보자.

- 그런 말씀하시면 안 됩니다. 저에게는 그런 말씀하셔선 안 돼요.
- 손을 몹시 떠시는군요. 나처럼 두 손을 합장하고 무릎 위에 놓으시오. 얼마간은 팬찮을 겁니다.

· 위와 같이 한 사람의 말에 여러 단계의 상대 높임법이 쓰일 수 있는 이유는 무엇인지 생각하여 보자.

(15) <7장. 이야기에서의 탐구 활동>

· 다음 대화문을 보고 높임 표현을 탐구하여 보자.

1. 식당에서

김 과장 : 승진 축하해. 지금 속도라면 나보다 빨리 부장 되겠어.

박 과장 : 아이 선배님두. 이번엔 운이 좋아서 된 거지 항상 이렇게 어요?

김 과장 : 그나저나 한턱 근사하게 내야지.

박 과장 : 그럼요. 저도 기분 한 번 내야지요.

2. 회의실에서

김 과장 : 그럼 회의를 시작하겠습니다. 박 과장님께서 이번 시장 조사 결과를 보고하여 주시겠습니다.

박 과장 : 영업부의 박○○입니다. 이번 시장 조사는 10대 후반의 청소년층을 대상으로 한 것입니다. 일단 화면을 보면서 말씀드리겠습니다. 김 과장님께서도 화면 조정하는 것을 좀 도와 주시기 바랍니다.

김 과장 : 네. 신호를 보내시면 제가 여기에서 스위치를 작동하겠습니다.

· 대화문 1에서 박 과장이 김 과장을 높이고 있는 이유는 무엇인지 말하여 보자.

· 대화문 2에서는 높이는 관계가 어떻게 달라졌는지 살펴보고, 그 이유는 무엇인지 말하여 보자.

(16) <7장. 이야기에서의 가꾸기 활동>

- 다음 자료를 보고 높임 표현을 더 알아보자.

(자룡이와 은성이는 애인 사이이다.)

자룡 : 자, 이거 받아.

은성 : 이게 뭘데?

자룡 : 오늘이 네 생일이잖아.

은성 : 그럼, 이거 생일 선물이야? 웬일이야, 생일 같은 걸 다 기억하고? 뭘데? 풀어 봐도 돼?

자룡 : 별거 아니야. 왜, 지난번에 동대문 갔을 때, 그 모자 있잖아, 네가 하도 예쁘다고 해서...

은성 : (갑자기 얼굴 표정 바뀌며) 동대문? 나 너랑 동대문 간 적 없는데? (잠시 침묵) 아하, 그랬군요, 누구랑 같이 보러 다녔는지 모르지만, 그 여자에게나 가져다 주시죠!

- 은성이가 자룡이에게 계속 낮춤 표현을 사용하다가 밀줄 친 부분에서 갑자기 높임 표현을 사용한 이유가 무엇인지 말하여 보자.
- 이를 바탕으로 높임 표현을 사용하는 여러 가지 상황들을 정리하여 보자.

우선, (14) 문장에서 1번의 경우는 5차의 연습 문제 3번과 거의 유사하다. 단지, 비격식체의 유형도 문항에 포함시켰고, 예문이 보다 현실적인 문장으로 구성되어 있을 뿐이다. 문장론은 상황을 배제한 범주이므로 문항 유형 자체에 한계가 있다. 2번²⁴⁾은 예전에 비해 보다 구체적으로 격식체와 비격식체가 섞여 사용될 수 있다는 점을 보여주고 있다. 5차에는 없었고, 6차에서는 ‘-습니다’와 ‘-어요’의 차이점만 지적하였다. 문장론에서 상대 높임법에 대한 활동은 탐구 활동에만 제시되어 있고, 가꾸기 활동에는 없다.

다음으로 (15) 이야기의 탐구 활동은 6차와는 달리 상대 높임법 단독으로 문항을 설정하였다²⁵⁾. 이 문항은 동일한 대화 참여자가 다른 상황에서

24) 특히, ‘모둠별로 탐구하여 보자.’라는 유형은 7차 교육과정이 구성주의에 입각하여 학생들간의 협의과정을 중요시하고 있음을 보여준다. 즉, 학습자 개인의 커뮤니카트(疏通素)를 바탕으로 서로 협의(토의, 커뮤니케이션)를 통해 지식을 구축하는 것이다.

상대 높임 표현이 어떻게 달라지는지에 대해서 탐구하는 것이다. 이 문항은 상대 높임 현상이 구체적인 상황에 따라 달라질 수 있다는 점에 주안점을 두어 지도해야 한다. 교사용 지도서(2002:275)에서도 “학습자들은 일상 생활에서 높임 표현과 관련된 다양한 경험을 가지고 있다. 각자의 경험을 이야기하면서 상황에 알맞게 높임 표현을 사용할 때 주의할 점이 무엇인지, 어떤 표현이 상황에 알맞은 높임 표현인지를 토의하여 보도록 한다.”라고 지도 방법을 제시하였다.

그리고 (16) 이야기의 가꾸기 활동은 예전에는 볼 수 없는 상당히 바람직한 활동으로 보인다. 교사용 지도서(2002:279~280)에서 이 활동 목표 및 취지를 “구체적인 상황 맥락에서 높임 표현이 갖는 의의와 기능 등을 생각하여 보도록 한다.”로, 지도 방법을 “높임 표현과 같은 딱딱한 국어 규칙도 구체적인 상황 맥락에서는 매우 유동적으로 사용될 수 있다는 점을 살펴봄으로써, 학습자들이 국어 규칙과 구체적인 상황 맥락의 관련성을 깊이 인식하고 항상 구체적인 삶 속에서 국어의 쓰임과 기능 등을 살피는 태도를 기를 수 있도록 한다.”라고 제시하고 있다. 사회적 변화에 따른 인간 관계의 변화와 이에 따른 언어의 변화된 모습을 탐구할 수 있도록 한 점과 학습자들에게 보다 흥미로운 글감을 제공한 점이 돋보인다.

은성이가 자룡이에게 갑자기 높임 표현을 쓴 이유는, 일종의 거리 두기 전략으로 친근한 말투를 사용하다가 자신이 화가 나자 앞선 말보다 덜 친근한 말투인 격식체를 사용한 것이다. 이러한 활동을 통해서 학습자들은 상대 높임 현상이 단순히 대화 참여자 사이의 상하·친소 관계에 의해서만 표현되는 것이 아니라, 보다 구체적인 상황에서는 역동적으로 표현된다는 것을 알 것이다. 이에 학습자들은 훨씬 더 복잡한 실제 의사 소통 상황에서 적절한 높임 표현을 구사할 수 능력을 갖추어서 보다 풍부한 언어 생활

25) 이는 각주 23)의 이유에서 비롯된 것이다.

을 할 것이다.

이는 7차 문법 교과서 교사용 지도서(2002:7)에서 제시된 (17) 7차 문법 과목 교수·학습에서의 강조점 중 (ㄱ), (ㄴ)과도 매우 부합되는 내용이다.

(17) <7차 문법 과목 교수·학습에서의 강조점>

- ㄱ. 종래 학교 문법에서 기술하여 놓은 규범적 개념을 단순히 학습하고 암기하는 활동보다는 그 자체를 다양한 국어 탐구의 대상으로 전환하여, 문제 해결의 즐거움, 발견의 즐거움을 맛볼 수 있게 하여 주는 방향으로 교수·학습 전략을 세운다.
- ㄴ. 모든 교수·학습 활동은 인위적인 용례가 아니라 실제 문장, 유명 작품, 신문 기사, 방송 대본 등 실제 언어 장면에서 나타난 생생한 사례를 바탕으로 흥미로운 탐구 활동이 이루어지도록 한다.
- ㄷ. 주어진 문장을 분석하는 데 중점을 두기보다는 문장을 만드는 데 초점을 맞춘다. 직접 작문을 하거나 작문한 문장을 고치는 활동을 통하여 문법 과목의 여러 내용이 자연스럽게 학습할 수 있도록 한다.

3.2.2. 문제점

전체적으로 앞선 문법 교과서에 비해서는 예문 하나라도 현실적인 예를 들고 있으며, 그 구성도 많이 나아졌지만 수정해야 될 부분도 있다.

우선, (14) 문장에서 다룬 탐구 활동을 보면, 2번의 경우, ‘한 사람의 말에 여러 단계의 상대 높임법이 쓰일 수 있는 이유는 무엇인지 생각하여 보자.’이지만, ‘됩니다’와 ‘안 돼요’의 혼용과 ‘떠시는군요’, ‘놓으시오’, ‘겁니다’의 혼용이 여러 단계의 상대 높임법이 사용되었다고 보기에는 어렵다. 둘 다 ‘높임’의 범주에서 격식체와 비격식체가 섞여 사용되었을 뿐이다. 더욱이 후자의 경우는 현대 국어를 사용하는 사람이라면 대다수가 직관적으로 하오체의 문장이 어색하다고 생각할 것이다. 따라서 ‘한 사람의 말에 여러 단계의 상대 높임법이 쓰이는 것’이 아니라 보다 구체적으로 ‘한 사람의 말에 격식체와 비격식체가 섞여 쓰이는 것’으로 바꾸어야 한다. 따라서 교사

용 지도서(2002:213)에서 이 문제에 대해 언급한 “... 섞여 쓰이는 양상이 드러나 있는데, 말하는 이와 듣는 이 사이에 부드럽고 자연스러운 대화가 이루어질 수 있도록 상대 높임법을 상황이나 의도에 맞게 적절히 사용한 것이다.”와 더욱 관련될 수 있다.

그리고 가꾸기 활동에서 문항이 없으므로 상대 높임법에 관련된 국어 사용의 문제점을 학습자들이 반성할 수 없다. 하지만 7차 문법 교과서(2002:189)에 수록된 가꾸기 활동 1번을 통해 상대 높임법과 관련된 문항을 생각해 볼 수 있다.

(18) <문장에서의 가꾸기 활동>

1번. 다음은 인터넷에 올려진 글이다. 이 자료에서 인터넷상에 주로 쓰이는 종결 어미 표현을 찾아 그 특징을 모둠별로 조사하고, 종결 어미가 변형되어 나타나는 이유나 목적을 발표하여 보자.

- 1) 냉면집 하면 생각나는 집, 한 군데 있어여. 이 집 냉면처럼 맛있는 집 처음 봤어여. 면발이 다른 집이랑 비교가 안 되여. 국물 맛 또한기가 막혀여.
- 2) 아래 주소로 이사했어여. 5초 후 자동 이동합니다.
- 3) ○○대 산업 공학과를 2000년 2월에 졸업했습다. 무차게 학교 오래 다녔어염.
- 4) 전부터 말썽이던 휴대 전화를 고치려고 했어용. 침엔 ○○에 갈려 구 했는데 거긴 서비스가 별루라구 해서여, 삼성동 A/S 본사루 가라고 해서 갔더니 토율이라 안 한대네여……. T.T 딱 덴 다 하는데……. 구래서 가장 가까운 청담동으로 갔습다. 근데 시간이 없다구 당일 수리는 불가하다네요. T.T 결국 ○○에 가서 말기구 널 찾기로 했습당.
- 5) 김근호 님과 김평원 님의 가입을 축하드립니다.

이 활동에 대한 교사용 지도서(2002:228~229)의 풀이를 간략하게 정리해 보면, (19)와 같다.

(19) 활동 풀이

(㉠) 종결 표현 : ‘어’, ‘-ㅁ다’, ‘ㅇ’, ‘-구’

(㉡) 규범 표현

- 1) ... 있어요. ... 처음 보았어요. ... 비교가 안 되어요. ... 기가 막혀요.
- 2) ... 했어요. ... 이동합니다.
- 3) ... 졸업했습니다. 무지하게 ... 오래 다녔어요.
- 4) ... 했어요. 처음에는 ... 가려고 했는데 거기는 ... 별로라고 해서요,
... 본사로 가라고 그래서 ... 토요일이라 안 한다네요. ... 딴 데는 ...
그래서 ... 갔습니다. 그런데 ... 없다고 ... 불가피하다네요. ... 말기
고 내일 ... 했습니다.
- 5) ... 축하드립니다.

이 활동을 인터넷상 표현 가운데 맞춤법 등에 어긋난 것들을 중심으로 하여 살펴 보고, 정상적인 규범 언어로 고쳐 쓰기로만 설정하지 말고, 상대 높임 표현과 관련시켜 학습자들이 활동할 수 있도록 할 수 있다²⁶⁾. 즉, “종결 어미 중 ‘-어’는 무엇의 변이 형태이며, 규범 표현으로 바꾸었을 때 나타나는 상대 높임 현상은 무엇이 있는지 발표해 보자.” 정도로 관련시킬 수 있으며, 또한 대다수가 말을 간략하게 하는 경향이 짙으므로 이러한 언어 사용의 실태를 통해서 격식체 대신 비격식체인 해요체와 해체(반말)의 사용이 늘어나는 것과의 관련성도 학습자들이 탐구할 수 있는 문항이 될 수 있다²⁷⁾.

26) 인터넷상의 통신 언어의 잘못된 점에 대해서 학교 교육에서 보다 적극적으로 활용할 필요가 있다. 통신 언어의 심각성에 대해 이정복(2003:80)에서는 “통신 언어의 부정적 요소들은 국민들의 바른 언어 생활에 좋지 않은 영향을 준다. 특히 우리말글에 대한 교육이 충분히 이루어지지 않은 초등학생이나 중학생 등 어린 학생들에게는 그 피해가 직접적이며, 더 강력할 것으로 예상된다. 또한 통신 언어는 통신 공간 안에서 이용자 사이의 의사소통 불완전성, 상호 이질화, 다른 사람에 대한 불쾌감 전달의 문제를 일으키는 핵심 요인의 하나이다.”라고 지적하였다.

27) 문용(1999:184)에서 한국어의 높임법과 영어의 그것을 비교하면서 설명한 부분을 보면, “영어에는 문법상 대우법이라고 부를 문법범주가 존재하지 않는다. 한

다음으로, (15) 이야기에서 다른 탐구 활동의 두 상황에서 두 사람의 대화체를 간략하게 정리해 보면 (20)과 같다.

(20) <두 사람의 대화체 변화>

	식당에서		회의실에서	
	사적인 자리	높임의 양상	공적인 자리	높임의 양상
김 과장	비격식체	낮춤 (해체(반말))	격식체	높임 (하십시오체)
박 과장	비격식체	높임 (해요체)	격식체	높임 (하십시오체)

(20)에서 알 수 있듯이, 두 사람은 장소가 달라지면서 높임 양상이 변했다. 이 변화는 크게 두 가지 측면으로 (가)비격식체에서 격식체로, (나)김 과장이 박 과장에게 낮춤에서 높임으로 표현한 점이다.

따라서 이러한 상황에 대한 탐구 활동으로, 두 번째 활동은 비격식체에서 격식체로의 변화(가)를, 학생들이 탐구하기를 요구한 것이라면, 첫 번째 활동은 김 과장이 박 과장에게 낮추다가 높이는 이유(나)를 학생들이 탐구

국어에서 일상적으로 자주 쓰이는 ‘경어’란 말도 없다. 굳이 번역하면 ‘honorific(ordeferenti al/polite) expression’ 정도가 될 것이다. 하지만 영어에서도 who talks to whom about what, where, when and how에 따라 표현은 역시 달라진다.”하면서 다음의 예를 제시하였다.

- (㉠) Wanna cup?
- (㉡) Do you want a cup?
- (㉢) Would you like a cup of tea?
- (㉣) Would you care for a cup of tea?

가장 허물없는 사이에 쓰이는 것이 (㉠)이고, 격식성(formality)이 가장 높은 것이 (㉣)이다. 즉, 한국어의 반말에 가까운 것은 (㉠)이다. 영어에서는 보다시피 ‘축약형’으로 쓰이고 있다. 축약이라는 것은 생략과는 다르다. 하지만 말은 좀 더 짧게 한다는 측면은 동일하다.

즉, 서구의 문화가 유입되면서 그 영향으로 우리말도 가까운 사이에 사용되는 말은 줄여서 짧게 표현하게 되었다. 이는 해체(반말)와 해요체의 증가 현상뿐만 아니라 통신 언어의 축약 현상과도 무관하지 않을 것이다.

하기를 기대해야 한다. 그러므로 대화문 1을 통해서 박 과장이 김 과장을 높이고 있는 이유를 묻기보다는 김 과장이 박 과장을 낮추는 이유가 무엇인지에 대해서 학생들이 탐구할 수 있도록 하는 것이 바람직하다.

이러한 탐구 활동을 통해서 예전의 상대 높임법의 교육의 문제점을 극복해야 한다. 즉, 현실에서 잘 쓰지도 않는 문장을 예로 제시하면서 상대 높임의 체계만을 강조할 것이 아니라, 상대 높임법은 우리가 수많은 사람들과 다양한 관계를 맺고 있듯이 표현 또한 다양하게 실현되고 있음을 지적해야만 한다. 최소한 말하는 이와 듣는 이의 상하 관계(연령·사회적 지위 등), 친소 관계, 그리고 장소(공적·사적)에 따라 상대 높임의 모습은 매우 다양하게 실현·변모된다는 것을 지적해야 한다.

다음으로, (16) 이야기에서 다룬 가꾸기 활동을 살펴보자. 앞서도 지적했듯이, 매우 바람직한 활동으로 학생들이 상대 높임 표현에 보다 흥미를 가지고 이러한 활동을 할 수 있을 것이다. 하지만 은성기와 자룡이는 애인 사이라고 설정하고 있으므로, 은성기가 자룡이를 낮춘다고 볼 수는 없다. 앞서도 지적했지만, 이렇게 허물없는 애인 사이의 대화는 낮춤으로 처리하기보다는 ‘안높임(평대, 같음)’으로 처리하는 것이 바람직하다.

지금까지 5~7차의 문법 교과서에서 설정한 상대 높임법의 체계와 활동 항목(연습문제, 학습활동, 탐구·가꾸기활동)에 대해서 살펴보았다. 문제점을 종합적으로 정리해 본 후, 사회 변화에 따라 달라진 상대 높임의 양상을 반영한 상대 높임법의 모습(‘해체(반말)’를 중심으로)을 국어학에서는 어떻게 처리하고 있는지 고찰해 보자.

4. 문법 교과서(상대 높임법) 정리 및 수정 방안

4.1. 문법 교과서(상대 높임법) 정리

4.1.1. 상대 높임법 체계 정리

5차(1991), 6차(1996), 7차 문법 교과서(2002)에서 설명한 상대 높임법 체계²⁸⁾는 (21)과 같이 거의 동일하다.

(21) <상대 높임법 체계²⁹⁾>

격식체		비격식체	
아주높임	합쇼체	두루높임	해요체
예사높임	하오체		
예사낮춤	하계체	두루낮춤	해체(반말)
아주낮춤	해라체		

4.1.2. 문제점 정리

지금까지 살펴본 5~7차 문법 교과서의 문제점을 정리하면, (22)와 같다.

(22) <5~7차 문법 교과서(상대 높임법)의 문제점>

		5차	6차	7차
체계 (내용)	문장	·안높임 설정 필요	·안높임 설정 필요	·안높임 설정 필요
	이야기	·문장론에 국한	·논의의 범위를 확대 ·논의가 너무 단조로움 ·안높임 설정 필요	·대화 참여자의 상하· 친소 관계를 적절한 예 를 통해 설명 ·안높임 설정 필요

28) 상대높임법의 등급은 학자들마다 매우 다양하게 설정하고 있다. 현행 문법 교과서의 체계는 그 중 성기철(1975)과 서정수(1984)의 분류 방법과 유사하다.

29) ‘아주높임, 예사높임, 예사낮춤, 아주낮춤, 두루높임, 두루낮춤’이라는 용어는 문법 교과서에서 명시적으로 표현되어 있지는 않다. 다만 5차(1991)에서 ‘아주 높이는, 보통으로 높이는, 보통으로 낮추는, 아주 낮추는, 두루 쓰이며’라고 되어 있을 뿐이다. 하지만 논의의 편의상 이 용어를 사용하도록 하겠다.

		<연습문제>	<학습활동>	<탐구·가꾸기활동>
활동	문장	<ul style="list-style-type: none"> · 격식체에 한정 · 예문이 실질 언어 생활에 거의 쓰이지 않음 · 4번, 방언 비교 바람직함 · 안높임 설정에 따른 활동 항목 필요 	<ul style="list-style-type: none"> · 구체적인 학습활동이 없음 · 격식체와 비격식체의 차이 정도 · 안높임 설정에 따른 평가 항목 필요 	<ul style="list-style-type: none"> · 격식체, 비격식체 혼용을 상대높임법의 여러 단계의 혼용으로 지적 · 안높임 설정에 따른 평가 항목 필요 · 가꾸기 활동 항목 설정 필요
	이야기		<ul style="list-style-type: none"> · 다른 범주와 같이 제시 · 안높임 설정에 따른 평가 항목 필요 	<ul style="list-style-type: none"> · 안높임 설정에 따른 평가 항목 필요

4.2. 그 외 문제점

그 외의 문제점으로 ‘하오체’와 ‘하계체’의 대해서 간단하게나마 살펴 보자. 현행 학교 문법에서 하오체는 예사높임으로, 하계체는 예사낮춤으로 설정되어 있다. 임홍빈 외(1995:391)에서 “‘하오’는 비록 ‘예사’라는 말이 앞에 붙기는 하였으나 ‘높임’에 속하고, ‘하계’는 ‘낮춤’에 속하게 되는 이유를 찾기 힘들다.”라고 지적하면서, (23)의 예를 제시하였다. 즉, “이 둘 모두는 윗사람에게는 쓸 수 없는 형식이다.”라고 지적하면서, “하오체는 하계체와 함께 특정한 상대에 대하여 정중한 대우를 하는 형식에 지나지 않는 것으로 보인다.”라고 덧붙였다.

- (23) 가. *아버님, 이 꽃이 예쁘오.
 나. *선생님, 이 꽃이 예쁘네.

이익섭 외(2000:356)에서도 “하오체는 하계체와 마찬가지로 해오체와는 달리 적어도 윗사람에게 쓰이는 높임법은 아니다.”라고 지적하였다. 그리고 “하오체는 중세국어나 근세국어는 물론, 개화기까지만 해도 매우 활발히

쓰이던 높임법이며, 그 때는 또 오히려윗사람에게 쓰는 말로 널리 쓰였었다.”라고 설명하였다. 그 예로 (24)와 (25)를 제시하였다. 이에 “하지만 현대국어에서 하오체는 아랫사람이나 친구를 극진히 대접하는 높임법으로 그 범위가 매우 좁아졌다.”라고 덧붙였다.

(24) 어사또 그 말 듣고,
 “애, 어디 있니?”
 “남원 읍에 사오.” <고전소설, 「춘향전」>

(25) 네 소원이 무엇이냐 하고 하느님이 내게 물으시면, 나는 서슴지 않고
 “내 소원은 대한 독립이오.”하고 대답할 것이다. <김구, 「나의 소원」>

더구나 이 둘은 그 쓰임이 점차 퇴화하여 오늘날에는 생명력을 거의 잃어가는 상태에 있다. 이제 이 말투를 쓰는 사람은 극히 일부에 지나지 않으며 젊은 세대로 갈수록 그 수는 더욱 줄어들고 있다. 이렇게 일상 생활에서 거의 사용하지 않는 말투를 상대 높임법 체계에 그 지위를 부여하는 것은 생각해 볼 문제이다³⁰⁾. 이경우(2001:168)³¹⁾에서는 사회언어학적 입장

30) 서정수(1980:27)에서도 현대 전기의 청자대우 체계를 정리한 후, 현대 후기의 청자대우 체계를 아래와 같이 정리하면서 하오체와 하계체는 특수 형태로 설정하고 있다.

등 급	일 반 형 태		특 수 형 태
	비 격 식 [-Formal]	격 식 [+Formal]	격식 또는 비격식 [±Formal]
존 대 [+Respect]	해 요	합 쇼	하 오
비 존 대 [-Respect]	해 (해라)	해 라	하 계

31) 이 논문(2001:144)에서도 “상대경어법은 사회적 요소와 밀접하게 관련이 있는 분야로서 문장 내의 통사론적 관찰만으로는 다루기 어렵다. 그러므로 상대경어법은 문장보다 큰 단위인 대화의 단위는 되어야 사회적 관계를 설정할 수 있으며, 그러한 대화가 이루어지는 상황을 고려하기 위해서는 장면 단위의 담화분석이 유용할 것이다.”라고 지적하였다.

에서 드라마 대본을 분석하여 현대국어 상대 높임법의 특성을 밝히면서 (26)과 같은 결과를 제시하였다.

(26) <TV방송 대본에 나타난 경어법의 백분율>

	합쇼체	해요체	하오체	하계체	해체	해라체
장미와 콩나물	4	27	1	1	55	12
그대 그리고 나	6	22	1	0.5	55	15.5
아줌마	4	30	0.7	0.3	51	14
해뜨고 달뜨고	5	32	0.4	0.6	51	11
좋은걸 어떻게	4	19	1	1	57	18
전체비율	4.5	26	0.8	0.7	54	14

(26) 표에서 알 수 있듯이 하오체와 하계체는 일상 생활에서 이제 거의 사용되지 않는다. 이러한 결과를 통해 이경우(2001:168~169)에서는 “최근 세국어시대³²⁾에는 하소서체와 함께 해요체가 가장 적게 사용되었고 그 다음이 해체의 사용이었는데 100여 년이 지난 오늘날에는 해체가 가장 많이 사용되고 있고 그 다음이 해요체로 많은 변화가 있음을 알 수 있다. 최근 세국어시대만 해도 활발히 사용되던 하오체와 하계체는 없어지지 않는

32) 이경우(1998:100)에서 최근세국어시대 즉, 1890년대부터 1920년대까지의 개화기 소설을 분석하여 높임법 사용 실태를 연구한 결과는 아래의 표와 같다. 이를 통해 우리는 그 때의 상대 높임 모습과 지금과의 모습 차이를 명백하게 알 수 있다.

	하소서체	합쇼체	하오체	해요체	하계체	해라체	해체
血의 淚	4	12	17	2	17	42	6
鬼의 聲	1	11	20	2	18	35	13
빈상실	1	16	23	8	15	20	17
牡丹花	1	15	22	10	15	21	16
秋月色	7	20	23	8	9	22	11
玉壺奇緣	2	11	11	4	17	46	9
紅桃花(上)	2	12	7	2	41	22	14
紅桃花(下)	2	16	12	6	21	30	13
전체의 비율	3	14	17	5	19	30	12

만 최근세국어시대가 하소서체처럼 명맥만 유지하고 있다. 오늘날 하소서체가 사용되지 않는 것으로 미루어 보아서 하오체와 하계체도 없어질 등급이라는 것을 예측할 수 있다.”라고 지적하였다³³⁾.

따라서 상대 높임법 교육에 있어서 학습자들에게 이러한 변화를 탐구할 수 있도록 해야 한다³⁴⁾.

4.3. 수정 방안

4.3.1. 내용 측면

상대 높임법을 5차에서는 문장론에 국한시켜 논의하였지만 6차부터는 논의의 범위를 확대시켜 이야기까지 다룬 점은 바람직하다. 6차에서는 매우 간략하게 제시하여 그 취지를 제대로 살리지 못했지만 7차에서는 보다 구체적인 예를 통해 말하는 이와 듣는 이의 상하 관계, 친소 관계에 따라 높임 표현 정도가 달라지는 것을 보여주었다.

문제가 되는 것은 상대 높임법의 체계 등급상 해체(반말)이다. 5~7차에서 지속적으로 해체(반말)를 비격식체·두루낮춤으로 설정하고 있다. 과연 해체(반말)가 현대 사회 언중들에게 낮춤의 기능만으로 사용하느냐를 생각해 볼 필요가 있다.

이에 대해서 반말의 국어학적 논의를 III장에서 다루고 이를 바탕으로 상대 높임법 지도 방안은 IV장에서 다루겠다.

33) 최길시(1998:116)에서는 외국인을 위한 상대 높임법 교육을 논의하면서 “학습자들이 한국어를 배워서 어떤 장면에서나 상황에 맞는 한국어를 구사할 수 있게 하려면, 높임이 ‘합쇼체’, ‘해요체’와 낮춤의 ‘해체’, ‘해라체’의 4가지를 함께 지도해야 한다.”라고 지적하면서 하오체와 하계체는 제외하였다.

34) 하지만 이 논문은 ‘해체’(반말)에 중점을 두어 학교문법의 문제점과 개선방향을 논의하므로 하오체와 하계체는 현행 학교문법의 기술을 인정하도록 하겠다. 다만, 언어의 변화 즉, 상대 높임법의 변화는 학습자들이 알 수 있도록 교육해야 한다.

4.3.2. 활동 측면

용어부터 살펴보면, ‘연습 문제(5차) - 학습 활동(6차) - 탐구 활동·가꾸기 활동(7차)’으로 변화하였다. ‘활동’, ‘탐구’라는 용어가 ‘연습’, ‘학습’, ‘문제’보다 앞서 배운 내용을 학습자가 보다 주도적으로 그 내용에 대해서 풍부하게 이해하고 깨닫게 되는 과정을 중요시하는 용어이므로 바람직한 변화로 보인다.

문장론에서의 활동 문항은 앞서 배운 상대 높임법의 체계를 올바르게 숙지했느냐에 초점을 맞추어야 한다. 하지만 상대 높임법은 언어적 측면에서 볼 때 순수한 문법적 차원만을 논의할 수 없다. 왜냐하면 반드시 듣는 이와 그 상황을 고려하지 않고는 문법적으로 성립될 수 없기 때문이다. 따라서 보다 구어체를 중심으로 학생들의 언어 생활을 반성할 수 있도록 활동 문항을 작성하는 것이 바람직하다. 그리고 사회 변화, 인간 관계의 변모에 따른 상대 높임의 변화를 탐구할 수 있는 문항이 작성되어야 한다. 이는 해체(반말)의 정의와 등급의 새로운 설정에 따른 문항이 된다.

다음으로 이야기에서의 활동 문항은 앞선 연구를 바탕으로 해서 보다 구체적인 상대 높임의 양상을 보여줌으로써 학습자들이 상대 높임의 역동적인 모습을 탐구할 수 있도록 활동 문항을 작성해야 한다. 그리고 학습자들이 자신들의 언어 생활을 반성할 수 있는 활동 문항도 고려되어야 한다.

이는 IV장에서 보다 구체적으로 논의하도록 하겠다.

Ⅲ. ‘해체’(반말)에 대한 국어학적 논의

1. 반말의 문제

1.1. 문제제기

학교 문법에서 반말은 II장에서 살펴본 바와 같이, 비격식체의 두루뎅춤으로 설정하고 있다. 하지만 반말을 댕춤으로만 처리하기에는 여러 가지 문제점이 있어 보인다. 따라서 이 장에서는 반말의 국어학적 논의를 살펴봄으로써 올바른 반말의 기능을 고찰해 보고자 한다.

일상적으로 ‘반말’을 높임말의 반대되는 즉, 댕춤말로 인식하고 있다.

(27) (접촉사고가 났을 때)³⁵⁾

ㄱ. (갑) 아니, 도대체 어떻게 된 것입니까?

ㄴ. (을) 어떻게 되긴 어떻게 돼?

ㄷ. (갑) 내가 일부러 그랬어요?

ㄹ. (을) 그럼, 일부러 한 거 아니면, 그렇게 당당한 거야?

ㅁ. (갑) 보자 보자 하니깐, 어디 반말이야! 그럼 당신은 잘못이 하나도 없어?

ㅂ. (을) 반말? 너 도대체 몇 살이야?

35) (27)은 성기철(1995:3~4)에서 “대우의 형태나 수준 등이 화자의 심리적 변화에 따라 동일한 장면이 동일한 대상에 대해서 종적으로 오르내릴 수 있다.”를 설명하기 위한 예를 재구성한 것이다. 즉 이 예를 통해서 상대 높임 표현이 극단적으로 다툼이나 싸움의 현장에서 아주높임과 아주댕춤이 함께 쓰일 수 있다는 것을 지적하고자 하였다.

국어 문법 연구에서 ‘반말’ 혹은 ‘반말체³⁶⁾’라는 용어는 드물지 않게 사용되어 왔다. 하지만 문법상의 용어인 ‘반말’과 일반인의 언어생활에서 사용하고 있는 ‘반말’의 개념에 차이가 있다³⁷⁾. 학문적인 전문용어와 일상 현실에서 사용하고 있는 용어를 반드시 일치시킬 필요는 없지만, 학습자들에게 올바른 반말의 기능을 교육하기 위해서는 반말의 개념을 보다 일반화시킬 필요가 있다.

그리고 ‘반말체’라는 용어와 ‘반말’이라는 용어를 구분할 필요도 있다. 이들은 반드시 일치하는 것은 아니다. 왜냐하면 ‘반말체’는 종결어미에 의한 용어이고, 반말은 이와 더불어 담화상 생략가능성에 의해 종결어미 따위가 생략된 표현도 반말의 범주로 볼 수 있기 때문이다. 이에 성기철(1985:10

36) ‘반말체’라는 용어는 차현실(1991), 서정목(1994) 등에서 이미 사용된 용어이다. 김영옥(1997:89)에서는 반말의 유래와 그 기능을 밝히면서 “반말은 통시적인 변화 현상인 ‘생략’에 의해 형성되었으며 그것의 상대 높임 등급은 15세기 당시의 ‘흐고라체’에 해당하는 것”으로 처리하였다. 하지만 성기철(1985:109)에서는 “반말들이 다른 종결 어형의 준말도 아닐뿐더러, 문장을 완결시키는 기능에 모자람이 없음을 확인할 수 있다.”라고 하였고, 한길(1986:5)에서는 반말 종결접미사의 통시적 변화에 대하여 고려하지 않겠다고 하면서 “공시적인 입장에서 보면 반말을 나타내는 종결접미사가 다른 등분의 종결접미사가 줄어서 이루어졌다고 할 수 없다”고 지적하였다. 그리고 아래와 같은 반말체의 종류를 제시하였다. 반말체는 최현배(1937)에서는 ‘-아,-지’ 정도였지만 최근의 반말체 연구일수록 그 수가 늘어났다. 이러한 현상은 반말 사용의 빈도수가 증가했음으로 보여준다고 볼 수 있다.

	서술법	물음법	시킴법	피임법	느낌법
단순 형태	-아, -지, -게, -네, -군, -테, -거든, -는데	-아, -지, -게, -네, -는가, -나, -데, -는데	-아, -지	-아, -지	
복합 형태	-다나, -자나, -라나, -다고, -냐고, -자고, -라고, -다니까, -라니까, -자니까, -라니까, -르께, -르래, -는걸, -을걸	-다니, -나니, -자니, -라니, -다고, -냐고, -자고, -라고, -르까, -다면서, -르래			

37) 김영옥(1997:81~82)에서 “‘해체’는 높임의 정도를 보면 듣는 이를 높이는 것도 아니요, 그렇다고 낮추는 것도 아니며, 일상 회화체에서 비슷한 신분을 지닌 사람들이 가장 일반적으로 사용하는 어투이다.”라고 하면서, “‘반말 쓰지마.’ 할 때의 일상적인 ‘반말’은 듣는 이에겐 언어 예절을 갖추지 않고 함부로 낮추어서 말하는 것을 의미하므로 국어학에서 용어로 사용하는 그것과는 의미상 차이가 있다.”라고 지적하였다.

3~115)에서는 ‘형태적 반말’과 ‘통사적 반말’로 구분하였다³⁸⁾.

- (28) 가. 철수도 밥을 먹어.
나. 철수도 밥을 먹지.

- (29) 가. 이거 태현이가 만든 거야.
나. (그걸) 태현이가?

- (30) 가. 이 원고는 좀 빨리 써 줘야 돼.
나. (좀) 빨리?

- 성기철(1985)에서 인용

성기철(1985)에서 언급한 형태적 반말에 해당하는 것이 (28)의 밑줄 그은 부분이고, 통사적 반말에 해당하는 것이 (29), (30)의 밑줄 그은 부분이다. 여기서 통사적 반말은 담화상 생략가능성에 의한 것으로 화용론에서 다룰 내용이다. 따라서 이 논의에서 형태적 반말은 반말체에 의한 반말이고, 통사적 반말은 생략에 의한 반말이다. 그러므로 반말이 반말체를 포함하는 넓은 개념으로 볼 수 있다. 이에 학교문법에서도 상대 높임법을 문장론에서 다룰 경우는 ‘해체’라는 용어를, 이야기에서는 ‘반말’이라는 용어로 구분할 필요가 있다.

1.2. 반말의 기본적인 속성

38) 여기서 ‘형태적 반말’은 종결어미에 의한 반말이고, ‘통사적 반말’은 담화상 생략가능성에 의한 반말로 볼 수 있다. 이러한 통사론적 반말에 대해서 성기철(1985:115)에서는 “반말 중 통사적 반말은 얼마간의 언급을 더 필요로 한다. 이들은 구체적으로 어떻게 해서 통사론적으로 규정되는 것인가? 이들 반말은 모두 완결된 문장의 형태를 취하고 있지 않지만, 전통적인 의미의 단어, 구, 또는 절 등으로, 대화상 또는 문맥상으로는 완결된 문장의 기능을 하고 있다.”라고 언급하면서, “이들은 Jespersen(1924)에서 말하는 單語文(Inarticulate sentence)이나 半文(Semi-articulate sentence) 등에 해당되는 것들”이라고 하였다.

앞선 연구에서 ‘반말’의 정의를 어떻게 처리했는지 살펴보면, 공통적인 반말의 기본속성³⁹⁾을 정리해 보자.

앞선 연구에서 제시한 반말의 정의를 (31)과 같이 정리할 수 있다.

(31) <앞선 연구에서 반말의 정의>

- ㄱ. 최현배(1937) : ‘해라’와 ‘하게’, ‘하게’와 ‘하오’의 중간에 있는 말이니: 그 어느 쪽임을 똑똑히 들어내지 아니하며, 그 등분의 말맛을 흐리게 하려는 경우에 쓰인다.
- ㄴ. 서정수(1984) : 말끝을 줄이고 토를 똑똑히 발음하지 아니하여 높고 낮추는 뜻을 드러내지 않고 어름어름하는 말.
- ㄷ. 성기철(1985) : 첫째, 형태상 존대 형태 ‘-요’와 결합 가능하며, 둘째, 통사적으로 완결된 문장의 기능을 가지고 있고, 셋째, 話階上 두루낮춤을 나타내는 형태이다.
- ㄹ. 한 길(1986) : 들을이높임법의 한 등분으로 첫째, 반말은 형태배합상 들을이높임 토씨 ‘-요’가 통합될 수 있는데, ‘-요’의 통합여부에 따라 들을이높임의 정도가 달라지며, 둘째, 반말을 나타내는 종결점미사 뒤에는 월 끝에 놓이는 절종결 얹침형태소가 놓여 통어적으로도 완결된 월의 기능을 가지며, 셋째, 들을이높임의 정도는 [안높임]을 나타내며, 넷째, 말말미와 들을이 사이에 비격식적인 장면에서 사용되며, 다섯째, 반말은 상관적 장면에서 주로 입말로 사용된다.
- ㅁ. 박재연(1998) : 반말은 일반적인 종결어미 이외의 요소에 의해 종결된 구어체 문장이다. (단, 여기서 ‘일반적인 종결어미’는 청자 대우 등급 표시의 기능, 문장 유형 표시의 기능, 문장 종결의 기능을 모두 가진 어미를 의미한다.)

39) 박재연(1998:7)에서는 “반말에 대한 연구는 주로 청자대우법과 관련하여 이루어졌고 반말의 성격을 띠는 문장의 형성 절차에 대한 연구에서는 반말이라는 개념이 의외로 소홀히 다루어졌다는 사실을 지적할 수 있다.”라고 하면서, “반말은 청자대우법의 한 등급으로서만 고유한 의의를 가지는 것이 아니라 다른 문법 부문과도 관련을 가지는 국어 문장의 한 종류이므로 반말의 본질적 속성과 그에 따른 특성들이 다각도에서 탐구될 필요가 있다.”고 지적하였다. 지금까지 반말을 주로 상대 높이법 체계상에서 주로 논의한 것에 대해서 문제를 지적한 것은 바람직하다.

(31ㄱ,ㄴ)의 정의는 반말이 형식상으로 불완전하고 상대 높임법 체계에서 높임도 낮춤도 아니라는 정도로 요약될 수 있다. 그리고 (31ㄷ,ㄹ)의 논의는 그 앞의 논의에 비해 매우 체계적으로 반말의 정의를 규정하고 있다. 그리고 (31,ㅁ)은 반말체에 치중한 논의이다⁴⁰).

이와 같은 논의를 토대로 하여 반말의 기본적인 속성을 (32)와 같이 정리할 수 있다.

(32) <반말의 기본적인 속성⁴¹>

- ㄱ. 반말 즉, 말 그대로 ‘半語’ 완전하게 말을 끝맺지 못한 형식상 불완전한 말
- ㄴ. 상대높임법 등급상 애매한 말.

(32,ㄱ)의 경우, 반말체 종결어미가 다른 종결어미와 대등한 자격을 가지느냐가 문제이다. 서정목(1994:420~423)에서는 부사화 형태 ‘-지’와 비교하면서 접속 형태인 ‘-지’와 종결 형식인 것처럼 보이는 ‘-지’를 동일시하고 있다. 이는 (33), (34)처럼 화용론적 상황 보장에 의한 후행절의 생략 가능성으로 설명하고 있다. 즉, 접속문의 후행절이 담화상의 조건에 의하여 생략되어 발화되지 않은 채, 반토막 말로 끝난 선행절만 발화된 것이 ‘반말

40) 앞선 연구에서 반말의 정의 중 사전에서 처리한 것을 간단히 살펴보면, 반말을 (가)금성관 국어대사전(1991)에서는 “대화하는 사람의 관계가 분명치 않거나 매우 친밀할 때 쓰이는 존대도 하대도 아닌 말 또는 함부로 낮추어 하는 말이다.”라고, (나)연세한국어사전(1998)에서는 “(서로 매우 친하거나 존대 관계가 분명치 않을 때) 격식을 차리지 않고 가볍게 쓰는 말투이다.”라고, (다)동아 참국어사전(1998)에서는 “‘해라’와 ‘하계’, ‘하계’와 ‘하오’의 중간 정도에 해당하는 말씨로서, 존대도 하대도 아니게 말끝을 흐려서 하는 말이다.”라고 정의하였다. 이 중에서 (가)에서 반말을 ‘함부로 낮추어 하는 말’이라고 하여 현대적인 인식을 반영한 것과 (가), (나)에서 ‘매우 친밀할 때’, ‘서로 매우 친한’이라는 조건을 덧붙인 점은 주목할 만하다.

41) 이윤하(2001:253)에서도 앞선 반말에 대한 견해를 정리·요약하면서 “반말은 형태적으로 불완전하지만 그 쓰임은 폭넓다고 할 수 있다.”라고 지적하였다.

체' 발화의 본질이라는 것이다.

- (33) ㄱ. 순자는 떡을 좋아하지 빵을 좋아하지 않는다.
ㄴ. 오늘은 순이가 가야지 영이가 가면 안된다.
ㄷ. 네 일은 내가 해야지 누가 대신 해 주겠니?
ㄹ. (너는) 놀러 앉아 공부나 하지 뭐 하러 그런 모임에 가니?

- (34) ㄱ. 순자는 떡을 좋아하지{? , .}
ㄴ. 오늘은 순이가 가야지{? , .}
ㄷ. 네 일은 내가 해야지{? , .}
ㄹ. (너는) 놀러 앉아 공부나 하지{? , .}

하지만 이 문제는 각주 37번에서도 논의했듯이 공시적으로 반말체 종결 어미는 존재한다고 보는 것이 바람직할 것이다⁴²⁾.

(32, ㄴ)은 (32, ㄱ)의 이유로 발생한 반말의 기본속성이라고 보아도 무방할 것이다. 이러한 두 가지 기본적인 속성을 생각해 볼 때, 일반 언중들이 '반

42) 조금 다른 논의일 수 있지만, O. Jespersen(1924)에서 언급된 고정표현(formulas)과 자유표현(free expressions)간의 차이를 반말체의 형성과 비교해 보자. 이 환목 외 옮김(1987:2~10)에서 보면, “언어활동의 심리적 측면에 유의하면서, 고정표현과 자유표현 간의 중요한 차이에 대해 언급하겠다. ... 화자가 어떤 공통적인 특성을 지닌 많은 문장을 들어 온 결과 잠재의식 속에 존재하게 된 일정한 형식에 따라 순간적으로 만들어 내는 표현을 자유표현이라고 정의한다면, 자유표현과 고정표현 간의 차이는 아주 엄밀한 분석을 하지 않고서는 찾아 내기 어려울 것이다. 즉, 청자에게는 처음에는 두 개의 표현(고정표현과 자유표현)이 같은 위치에 서 있게 될 것이므로, 고정표현도 화자의 마음 속에서 문형을 형성하는 데 중요한 역할을 할 수 있고 또 중요한 역할을 하며, 자주 쓰일 수록 더욱 그러할 것이다. ... 고정표현은 문장 전체가 낱말군이 될 수도 있고 하나의 낱말이 될 수도 있으며 한 낱말의 일부분이 될 수도 있다. 그러나 보다 중요한 것은 고정표현이 실제적인 언어본능에 비추어 볼 때, 자유결합처럼 분석되거나 해체될 수 없는 단일체임에 틀림없다는 사실이다. ...”라고 언급하였다. 굳어진 표현은 누가 임의적으로 만든 것이 아니라 오랫동안 언어생활을 한 결과물이다. 따라서 반말체 또한 처음에는 담화상 생략가능성에 의해서 말을 다 끝내지 않은 표현이었지만, 공시적으로는 완결된 하나의 문장을 만드는 것으로 볼 수 있다.

말'을 해라체와 더불어 낮춤말로 인식하고 있는 것은 반말의 기본적인 속성을 주로 낮춤의 방향으로만 여긴 것 같다. 왜냐하면 상대방을 높여야 되는 경우에 등급이 애매한 반말을 사용할 수가 없기 때문이다. 따라서, 주로 사회계층이 낮은 사람들에게 확실한 등급을 매기지 않고 어쩡쩡한 태도로 말하던 말투가 일반 언중이 사용하는 반말이 된 것 같다.

1.3. 반말 처리에 대한 학교 문법의 문제

반말에 대한 앞선 연구의 정의와 기본적인 속성으로 볼 때, 현재 학교 문법에서 설정하고 있는 반말의 처리(두루낮춤)에 문제가 있다. (31,ㄷ)만 제외하고는 대다수가 반말을 높이지도 낮추지도 않는 표현으로 보고 있다. 즉, 반말의 등급은 반말의 기본적인 속성과 현대적인 인식을 함께 고려하여 설정해야 한다.

살펴본 앞선 연구를 토대로 하여 반말의 정의를 고찰하고, 상대 높임법 체계상 등급을 논의하겠다.

2. 반말의 정의

2.1. 반말의 성립 조건 I

반말에 대한 앞선 연구 정의와 이를 토대로 한 반말의 기본 속성을 고려하면서 반말의 성립조건을 세 가지로 설정하여, 이를 종합해서 정의를 제시하겠다.

(35) <반말이 쓰이는 경우>

상하 관계 (나이, 지위 등)		친소 관계 (심리적 거리)	격식 관계	
			갖추지 않을 때	갖출 때
대등		가까운	①	×
		먼	×	×
대등 ×	위 → 아래	가까운	②	×
		먼	×	×
	아래 → 위	가까운	③	×
		먼	×	×

(35)를 통해 알 수 있는 점은 반말의 쓰임이 말하는 이와 듣는 이의 상하 관계가 결정한다기보다는 친소 관계가 더 중요하게 작용한다⁴³⁾. 문제는 학교 문법에서 반말이 쓰이는 경우 중 ①, ③ 즉, 상하 관계가 대등한 경우 반말의 쓰임과 상하 관계가 대등하지 않지만 대화자끼리 매우 가까운 사이일 경우 반말의 쓰임은 고려하지 않고 있다. 나이, 지위 등이 비슷하고 친할 경우 대다수의 언어 생활이 반말에 의해 이루어지고 있다는 측면을 고려할 때 반말이 반드시 낮춤의 기능만 한다고 볼 수 없다. 더욱이 상하 관계가 아래→위의 경우도, 반말의 쓰임이 빈번하므로 더더욱 그렇다⁴⁴⁾.

43) (35)에서 예외를 설정할 수도 있다. 말하는 이와 듣는 이의 상하·친소·격식 관계에 상관없이 상대방을 함부로 깔보거나 낮추는 경우 반말을 쓸 수도 있기 때문이다. 하지만 이는 반말뿐만 아니라 상대 높임 표현 자체가 구체적인 상황, 맥락 속에서는 매우 역동적인 모습을 나타낸다.

44) 서상준(1996:15)에서는 “수직적 관계는 1차적인 것이고 수평적인 관계는 2차적인 것이다.”라고 언급하면서 “어린 아들이 엄마를 대우할 때, 일단 수직적 관계에 의해 높임의 대상이 되고 수평적 관계에 의해 갖추지 않음을 결정하여 해오체와 해체를 택하게 된다”고 하였다. 그리고 황적륜(1976)에 따르면 “우리가 언어 표현을 선택할 때에 두 가지 걸름 과정을 거친다. 첫째 과정에서는 비문법적인 표현을 걸러내고 둘째 과정에서는 사회적 여건으로 보아 타당치 못한 표현을 걸러낸다. 전자는 순수한 문법적인 영역으로서 사람의 기본적 언어능력의 표출이다. 후자 곧 사회적 여건에 따른 언어 표현의 선택은 사회적 관계에 따른 인간의 언어 소통 능력을 바탕으로 한 것이다.”라고 하였다. 또한, 성기철(1995:7)에서는 이 논의를 ‘대우 의도’, ‘대우 표현’으로 구분하여 설명하였다. 즉, “존대 표현을 했다고 해서 반드시 마음에 존대 의도가 있는 것도 아니며, 비존대 표현을 했다고 해서 반드시 심중에 존대 의도가 없는 것만도 아닌 경우가 적지 않다.”고 지적하였다.

따라서 먼저, 반말이 성립할 수 있는 조건을 (36)과 같이 설정할 수 있다.

(36) '반말'의 성립조건(1)

반말은 상대방을 높이지 않아도 될 때 쓰는 말이다.

즉, (36)에서 '상대방을 높이지 않아도 될 때'라는 것은 상대방을 낮추는 의미만을 나타내는 것이 아니다. 이는 말하는 이가 듣는 이와 동등하다 또는 친밀하다는 인식에서 나온 높이지 않는, '안높임'도 포함하는 것이다⁴⁵⁾. 즉, (35)의 표에서 상하 관계가 위→아래의 경우(②)에만 낮춤의 의미가 있지만, 나머지(①,③)는 그렇지 않다.

따라서 일상 대화에서 반말은 (35)표에서 알 수 있듯이 반말의 쓰임이 상하 관계보다는 친소 관계가 중요하므로 (37)과 같이 반말을 여러 가지 등급과 함께 쓸 수 있는 것이다⁴⁶⁾.

45) 성기철(1995:4~5)를 보게 되면, '날짜는 선생님이 정하셨어.(선생님=칭자)'의 예를 통해 "아주 비공식적인 자리에서 가까운 사이인 하위자가 상위자에게 할 수 있는 말인데, 여기에서도 아주 높임의 '선생님'과 두루낮춤의 반말 화계는 일반적으로 호응되는 것이 아니다. 즉 '선생님'이란 대상에 반말 화계를 쓰지 못하는 것이 상례이다. 그러나 여기서는 분명히 존대 대상이어서 '선생님'으로 존대했지만, 장면의 비공식성이나 특별한 친분 등이 고려되어, 반말 화계가 사용된 것이다. 이런 경우 본래 화계상 낮춤인 반말은 낮춤이라기보다 얼마간 안높임의 성격을 띠게 된다."라고 지적하였다. 즉, 반말의 두 가지 기능을 어느 정도 수궁한 논의인 셈이다.

46) 서정수(1984:83)에서는 특히, 반말체가 존대 말씨와 두루 쓰일 수 있는 것은 존대 말씨를 쓴다는 것이 분명해진 상황에서만 반말체를 섞어 쓸 수 있으며 존대 말씨의 지속적인 쓰임으로 인한 딱딱함이나 단조로움을 피하기 위해서 반말 사용이 가능하다고 지적하고 있다. 하지만 이러한 표현들이 가능한 이유를 이렇게만 단정해서는 곤란하다고 생각된다. 즉, 아무리 딱딱하고 단조롭더라도 말할 이가 듣는 이에게 심리적으로 가까움을 느끼지 못하는 경우에는 이렇게 반말을 섞어 쓰지 않는다고 생각된다. 그리고 (37, 1)의 경우는 '바람 좀 쏘이시지 왜 방안에만 계십니까?'의 도치된 문장으로 보는 것이 더 나을 것 같다.

- (37) ㄱ. 왜 방안에만 계십니까? 바람 좀 쏘이시지.
 ㄴ. 엄마 어디 가세요? 나 같이 가면 안 돼?
 ㄷ. 젊은이는 참 얌전하오. 그래야 장래성이 있지.
 ㄹ. 자네 여기 좀 앉아 있게. 나 곧 들어갔다 나올 꺼야.
 ㄹ. 너 이리 좀 오너라. 뭘 하고 있어. 빨리 오라는데.

[서정수(1984:83)에서 인용]

2.2. 반말의 성립 조건 II

서정목(1994:433)에서 “반말은 문장 종결 형태소가 아닌 형태소로 끝난 ‘반토막 발화’를 의미한다.”라고 언급하였다. 하지만 반말이 독립된 하나의 문장으로서의 자격을 가지는 것을 나타내지 못했다. 즉, 반말은 일반적인 형식으로 문장을 끝맺고 있지 않는 말이라도 다른 완전한 문장과 마찬가지로 기능하고 있으며 그 정보 또한 정확하게 제시한다⁴⁷⁾.

- (38) ㄱ. 너 뭐 시켜줄까?
 ㄴ. 사천짜장.
 ㄷ. 사천짜장 시켜줘.
 ㄹ. 사천짜장 시켜주십시오.(시켜주오/시켜주게)

(38,ㄴ)은 비록 완전한 문장의 형식을 갖추고 있지는 않으나 완전한 문장

47) 이는 앞서 논의한 성기철(1985)의 통사적 반말에 해당하는 것이다. 그리고 임홍빈 외(1995:388)에서도 문장 종결 형식을 갖추지 못한 문장의 단편도 그것 자체로 진술을 종결시키는 경우, 반말이 된다고 언급하면서 다음과 같은 예를 제시하였다.

- (ㄱ) 너 어니 가니?
 (ㄴ) 나? 학교.

(ㄱ)의 물음에 (ㄴ)의 ‘나?’, ‘학교’는 그것 자체로 수행-역양에 의한 문장 종결 방식이므로, 반말이 된다고 지적하였다. 그리고 이익섭 외(2000:352~353)에서도 문장이 마무리되지 않은 채 끝나거나 명사구만으로 문장 구실을 하는 형태(‘뭐라고?’, ‘배가 아프다고?’, ‘몇 시에?’, ‘어디서?’, ‘나는 냉면.’)도 일종의 변칙적 반말체로 보는 것이 편리하다고 언급하였다.

처럼 기능하고 있다. 화용론에서 서술이라는 의미는 ‘인식의 완료’를 의미한다⁴⁸⁾. 즉, 서술 대상과 서술어 따위를 갖추지 못했다고 하더라도 상황을 통해서 볼 때 충분히 서술 대상과 서술어 따위를 파악해 볼 수 있는 것이다. 이는 (38,ㄴ)의 ‘사천짜장’이 서술성을 획득했음을 의미한다. 그리고 (38,ㄴ)은 (38,ㄹ)보다는 (38,ㄷ)의 줄임에 가까운 표현이다. 따라서 (38,ㄴ)과 같은 표현도 반말의 범주에 포함되는 것이다⁴⁹⁾.

따라서 반말의 성립조건 두 번째를 (39)와 같이 설정할 수 있다.

(39) 반말의 성립조건(II)

반말은 담화상 생략가능성에 의해서 형식상으로 완결되지 않은 표현도 완결된 문장과 같이 담화형성에 아무런 문제가 없는 표현이다.

2.3. 반말의 성립 조건 III

다음으로 고찰해 볼 문제가 반말과 ‘-요’의 결합문제이다⁵⁰⁾.

(40) ㄱ. 젊음이 이것 좀 들어주게.

ㄴ. 너 돼지국밥 좋아? - 예.

48) 이관규(1992:82)에서는 이 부분을 지적하면서 “주어와 서술어가 갖추지 못했다고 하더라도 일정한 표현, ‘안녕!, 아야!’ 따위도 상황 논리를 통해서 볼 때 충분히 풀이 대상과 풀이말을 파악해 볼 수 있고, 이 때는 문맥 또는 상황에 따라 다양한 서술 의미가 도출될 수 있다.”고 지적하였다.

49) 하지만 (38,ㄴ)을 반말로 일반화하기에는 다소 문제점을 내포하고 있다. 왜냐하면 생략된 ‘시켜줘’에서 ‘-어’의 영향으로 ‘사천짜장’을 반말로 볼 수 있기 때문이다. 하지만 이 논의에서 인정하는 것은 ‘사천짜장’이 (38,ㄹ)의 줄임이라도 반말로 보고자 한다. 왜냐하면 반말은 높이지 않아도 될 때 쓰는 말이기 때문이다. 아무튼, 이 문제는 차후에 보다 구체적으로 논의할 필요성이 있다.

50) 기존의 연구에서도 ‘요’와의 통합 여부는 반말을 식별하는 가장 핵심적인 기준으로 사용된 것처럼 현대국어에서 일반화되었다. [고영근(1974), 성기철(1985), 한길(1986), 서상준(1996), 박재연(1998) 등]

- (41) ㄱ. *젊은이 이것 좀 들어주세요.
 ㄴ. 너 돼지국밥 좋아? - *예요.

반말의 성립조건(Ⅰ)에 의하면 (40, ㄱ)이, 반말의 성립조건(Ⅱ)에 의하면 (40, ㄴ)의 밑줄 친 표현도 반말의 범주에 포함된다. 하지만 ‘-요’의 결합여부를 살펴보면 (41)과 같이 어색한 문장이 된다⁵¹⁾.

대체적으로 반말은 ‘-요’의 결합을 허용한다. 이는 ‘-요’가 가지고 있는 담화기능과 견주어서 살펴볼 필요가 있다⁵²⁾.

이원근(1999:117)에서는 앞선 문법 연구가 대부분 글말에 치중하여 입말은 다루지 않았다는 점을 지적하면서 “입말에 자주 쓰여 글말에도 자주 나타나기 시작하는 형태들은 문법의 테두리 안으로 끌어들이기 위한 노력이 필요하다.”고 지적하였다. 즉, 그의 논의는 통어적으로는 굳더더기처럼 보이는 형태들도 실제 담화 상황에서는 나름대로 적절한 기능을 가지고 있으므로 관심을 가져야 한다는 것이다. 이 논의에서 ‘-요’를 보조사의 통어·의미적 특성과 비교한 결과, 다른 조사와 구별하는 의미에서 잠정적으로 ‘담화토씨’로 설정하였다.

즉, ‘-요’의 기능을 담화상 기능이라 함은 이것이 담화상황과 관련한 정보를 전달한다는 것에서 연유한다⁵³⁾. 이러한 ‘-요’의 기능을 담화상 기능으

51) ‘-요’는 ‘예’나 ‘응’ 따위의 대답이나 호격조사에 붙을 수 없다. 왜냐하면 대답하는 말이나 호격조사 역시 이미 청자에 대한 높임법이 실현되어 있기 때문이다. 이정민 외(1991)에서 이러한 논의를 구체적으로 다루고 있다.

52) ‘-요’의 처리는 매우 다양하게 고찰되어 왔다. 최현배(1937)에서는 ‘느낌토씨’로, 이상복(1976)에서는 ‘청자존대접미사’로, 김종택(1982)·홍사만(1983)에서는 ‘군말’로, 허용(1983)·김석득(1994)에서는 ‘특수토씨’로, 남기심/고영근(1985)에서는 ‘종결보조사’로, 이춘숙(1994)에서는 ‘마침씨끝’으로, 이원근(1999)에서는 ‘담화토씨’ 등으로 처리하였다.

53) 차현실(1991:15)에서도 “반말은 실제 담화상황에서 화자와 청자가 말하는 경우에 주로 쓰이는 문체이므로 반말체의 기술은 이러한 화용상 특수성을 감안하여 문문법(sentence grammar)의 기술방법에서 벗어나 담화문법(discourse grammar)의 차원에서 기술되어야 한다.”고 지적하였다.

로 처리한 윤석민(1994)의 논의도 주목할 만하다.

(42) <‘-요’의 담화기능> [윤석민(1994:21)에서 인용]

ㄱ. 담화기능 I : 화자가 청자에 대하여 심리적인 거리감을 해소하고 대우해 주는 청자 대우의 기능. [본질적 기능]

ㄴ. 담화기능 II : 말이 길어져서 숨을 고르거나(비의도적인 경우), 그 앞에 오는 요소에 초점을 주기 위한(의도적인 경우) 휴지기능. [부차적 기능]

두 가지 ‘-요’의 담화기능 중에서 이 논의와 관련된 기능은 (42, ㄱ)이다(54). 이러한 ‘-요’의 담화기능을 고려한다면, 왜 ‘-요’가 반말과 결합되는지에 대한 이유는 반말의 성립조건(I)에서 ‘상대방을 높이지 않아도 될 때’라고 언급한 것처럼 상대방을 높이지 않아도 될 때는 반말 그대로 사용하지만 상대방을 높이거나 공손한 표현을 하고자 할 때는 반말과 ‘-요’의 결합형으로 표현하는 것이다(55).

그리고 ‘-요’의 분포를 살펴보면 어떤 반말과도 결합할 수 있는 특징을

54) 이러한 점은 다음 예를 통해서 보다 구체적으로 알 수 있다.

(ㄱ) 맛은 없지만 많이 먹어요.

(ㄴ) 차린 것은 없지만 많이 먹어요.

(ㄱ), (ㄴ)의 두 문장은 의미론적으로만 고려하면 논리적으로 모순된 표현이다. 즉, 이 두 문장은 분명히 들을이를 농락하는 표현이다. 하지만 여기서 ‘-요’의 쓰임은 분명히 (42, ㄱ)에 언급한 ‘-요’의 담화기능에 의존한 표현으로 처리해야 한다.

55) 김희숙(1998:194)에서는 “변형 ‘-요’의 사회언어학적 변이형 ‘-요1’/‘-요2’는 각각 그 하위 변이형이 딸려 있다. 곧, ‘-습니다-요1’과 ‘-해’-요2’가 특정한 사회적 상황에서 사용되고 있다. 특히, ‘-해’-요2’는 절대적 변수 [힘]내부의 같음을 [힘 0]으로 상쇄하는데 채택되어, 대우법의 동요와 더불어 지속적으로 사용될 것으로 기대된다. 그리고 아동이 언어습득 과정에서 상대방을 대우하는 경우, 문종결어미 ‘-해’체류에 ‘-요2’가 붙는 용법이 신세대 아동의 성장과 함께 더욱 크게 확장될 것이다.”라고 지적하였다. 여기서 ‘-요1’은 사회적 관계를 짓는 문종결의 용법이고, ‘-요2’는 청자대우에서 수직관계를 파괴하고, 수평관계에 의존하는 용법이다. 그리고 이상복(1984:25)에서는 이러한 이유(반말의 맺음씨끝이 토씨 ‘-요’와 통합이 가능하다는 사실)로 인해 “존비 관계에 관한 한 반말은 다른 등급과는 달리 들을이를 높이지도 낮추지도 않는 말씨로 보고자 한다.”로 처리하였다.

보여준다⁵⁶⁾.

(43) 가. 무슨 담배를 드릴까요? 디스요.

나. 책을요. / 제가요.

다. 빨리요.

르. 이층으로 올라가려고요.

모. 영수가 어디 가지요?

(44) 가. 언니(가)요, 서울에 갔어요. (주어)

나. “선생님을 잠깐 뵈고 싶은데요.” “저(를)요?” (목적어)

다. “어디서 온 사람이야?” “서초동(에서)요.” (부사어)

르. “언제까지 저를 사랑하시겠어요?” “영원히요.” (부사어)

(43)을 보면, ‘-요’의 분포가 명사, 조사, 부사, 연결어미, 종결어미 뒤에 올 수 있음을 알 수 있다. 그리고 (44)처럼 여러 가지 문장성분에 붙을 수 있는 것으로 보아 ‘-요’의 분포가 광범위하여 어떤 반말 유형과도 결합할 수 있다⁵⁷⁾. 종래에 많이 쓰이지 않던 반말과 해요체가 함께 오늘날 한국어의 상대 높임에서 주류를 이루는 등급이 된 것은 이러한 형식상의 관련성이 있다. 따라서 반말의 마지막 성립조건을 (45)처럼 설정할 수 있다⁵⁸⁾.

56) 이는 ‘-요’의 형성 과정을 살펴본 고평모(2000)의 논의를 보면 더욱 명확해진다. 고평모(2000:278)에서는 “불완전한 문장, 즉 소문장 중에서 용언 및 지정사의 종결형으로 끝맺지 않은 것은 모두 반말이 되는데, 그러한 소문장에는 끝에 지정사가 붙을 수 있는 것들이 흔히 있다. 조사 ‘-요’는 소문장에 덧붙던 지정사인 하오체 활용형 ‘-이오’로부터 발달했다. 지정사 ‘-이오’가 반말에 덧붙는 상대 높임의 단일 형태소로 재해석된 것이다.”라고 지적하였다.

57) ‘-요’에 대한 분포는 이상복(1976) 참조.

58) 하지만 (ㄱ)과 같이 ‘-요’가 반말이 아닌 말과 결합되는 경우도 있다.

(ㄱ) 이제 그만 갑시다요. / 뭐가 그리 좋습니까요.

(ㄴ) 이제 그만 갑시다예. / 뭐가 그리 좋습니까예.

그렇지만 이런 ‘-요’의 기능을 반말과 결합하는 ‘-요’의 기능과 동일시해서는 곤란하다. 왜냐하면 이러한 ‘-요’는 쓰이지 않아도 그 앞의 형태만으로도 충분히 상대를 높이고 있으므로 그 쓰임이 군말처럼 여겨지기 때문이다. 김종택(1982), 홍사만(1983)에서는 ‘들, 그자, 예, 말입니다, 그지’ 등과 함께 ‘-요’를 군

(45) 반말의 성립조건(III)

반말은 '-요'와 결합이 가능한 말이다.

2.4. 반말의 정의

지금까지 반말의 성립조건을 종합해서 반말의 정의를 내리면 (46)과 같다.

(46) 반말의 정의

반말은 화자가 청자를 높이지 않아도 될 때 쓰는 말로, 형식상으로 완결되지 않은 문장이라도 완결된 문장과 같이 기능하며, '-요'와 결합이 가능한 말이다.

(46)을 통해 학교에서 반말 교육을 어떻게 해야 되는지, 즉, (47)과 같은 주요 내용을 알 수 있다.

(47) <반말 교육의 주요 내용>

- (㉠) 반말(해체)은 낮춤 기능만 하는 것이 아니다.
- (㉡) 반말(해체)은 문장론에 국한시켜 다루어서는 안 된다.

다음으로, 반말의 정의를 토대로 하여 보다 구체적으로 상대 높임법 체계상 반말의 등급을 살펴보자.

말(군더더기)로 처리하였다. 따라서 이러한 '-요'의 경우는 (㉡) '-예'의 쓰임과 유사하다고 볼 수 있다. 이희자 외(1998:215)에서도 '-요'의 쓰임이 일부 계층이나 방언 등에서, 말하는 이 자신을 더 낮춤으로써 듣는 이를 더 높이는 경우도 있음을 (㉡)처럼 지적하였다.

- (㉢) 이 무식한 노가다가 한 말씀 드리자면, 앞으로 이 세상 사시려면 그렇게 마음이 풀려서는 안됩니다요. / 전선에 투입될 채비를 전부 한다면야 그것이 그것 아닙니까요?

3. 반말의 등급

3.1. 앞선 연구

먼저, 앞선 연구에서 반말의 등급 설정⁵⁹⁾을 살펴보면 (48)과 같다.

(48) <반말의 등급 설정(앞선 연구)>

연구서	연구내용
최현배(1937)	불분명한 등분으로 다룬 연구
이익섭 외(1983) 박영순(1985)	상대 높임의 정도를 격식체의 예사낮춤과 아주낮춤의 사이에 해당하는 것으로 처리한 연구
김석득(1968)	상대높임법 체계에서의 위치를 격식체의 높임과 낮춤의 가운데에 놓은 연구
고영근(1974) 황적륜(1976) 서정수(1984)	상대 높임의 등분을 격식체와 비격식체로 이원적으로 분류하여 반말을 비격식체로 체계화시킨 연구
한길(1986)	격식체와 비격식체로 나누어 이원적 체계로 상대 높임의 등분을 설정한 후, 반말을 비격식체 안높임으로 체계화시킨 연구
양인석(1980) 서상준(1996) 임홍빈 외(1995)	그 외 논의

59) 한편으로 차현실(1991:6)에서는 “종래 이들에 대한 연구는 주로 대우법 체계에서 청자 높임의 등급상의 문제와 연관되어 왔다. 반말표현이 한 문장을 끝맺는다는 기능적 측면에서 볼 때, 반말이라는 특수한 언어표현의 문종지법을 청자 대우라는 측면에 치우쳐 살핀다는 것은 반말에 대응되는 완형문장의 문종결어미가 서법과 청자대우의 기능을 공유한다는 문법적 사실과 견주어 볼 때 온당한 관찰이라 생각되어지지 않는다.”라고 언급하였다. 즉, 반말을 연구할 때, 상대 높임만 고려해서는 안 된다고 지적하면서 “국어문법에서 서법체계에 대한 기술은 종결법 간소화 현상에서 비롯되는 반말 종결어미 증가에 의한 체계상의 변화를 수용하여 다시 기술되어야 한다.”고 강조하였다.

최현배(1937)에서는 반말이 ‘해라’와 ‘하께’, ‘하께’와 ‘하오’의 중간에 있는 말이니 그 어느 쪽임을 똑똑히 들어내지 아니하며 그 등분의 말맛을 흐리게 하려는 경우에 쓰인다고 지적하였다.

이익섭 외(1983)과 박영순(1985)에서의 논의는 반말이 하께체보다는 더 낮추고, 해라체보다는 덜 낮추는 표현으로 처리한 것이며, 김석득(1968)에서는 반말을 높이지도 낮추지도 않는다는 점에 중점을 둔 처리이다. 그리고 고영근(1974), 황적륜(1976), 서정수(1984)에서는 학교 문법과 거의 유사하다. 이 중 서정수(1984)에서는 설문 조사 자료를 이용하여 하오체와 하께체가 그 세력을 상실하고 비격식 형태인 해체와 해요체가 세력을 얻고 있음을 지적하면서 반말이 빈번하게 사용되는 이유는 “현대 사회의 횡적 인간 관계에 알맞고 친밀성을 드러내며, 소속 등급이 모호하여 다른 말씨와 잘 어울려 쓰이고 다른 적절한 말씨를 선택하기 곤란한 경우에 사용되기 때문”이라고 주장하였다.

한길(1986)에서는 현재 사용되는 입말을 중심으로 상대 높임법의 등분체계를 설정할 때, 격식체에 맞추어 비격식체를 설정한 것이 아니라, 이원적인 체계로 이해해서 격식체의 아주·예사낮춤과 별도로 반말을 안높임의 등급으로 설정하였다. 앞선 논의 중 가장 바람직해 보인다.

양인석(1980)에서는 반말과 해요체가 두루 쓰임을 중시하고, 이를 중심으로 하여 상대 높임법의 대표형으로 설정하였다. 그리고 대표형을 높임과 낮춤으로 양분하여 높임에는 반말높임, 낮춤에는 반말을 설정하였다. 그리고 서상준(1996)에서는 상대 높임법의 등급을 5가지로 설정하여 반말을 [+높임, -높임, -낮춤]의 성격을 가진 것으로 처리하였고, 임홍빈 외(1995)에서는 상대 높임법의 등급을 크게 ‘높은 대우, 같은 대우, 낮은 대우’로 나누고, 반말인 ‘해체’는 ‘낮은 대우, 비격식체’로, ‘해요체’는 ‘높은 대우, 비격식체’로 처리하였다.

앞서 살펴본 반말의 기본속성, 정의와 등급의 앞선 연구를 종합해서 상대 높임법상 반말의 등급을 설정하겠다.

3.2. 반말의 등급 설정

반말의 기본속성과 정의에서도 확인했듯이 반말은 낮춤의 기능으로만 발화되는 것이 아니다. 즉, 반말에 있어서 확실한 것은 반말은 높임 표현이 아니며 입말에서 주로 사용하는 비격식체라는 점이다. 그리고 수직적 사회에서 수평적 사회로의 변모로 반말의 쓰임이 확대되었다. 이러한 점을 고려할 때 상대 높임법 체계상 반말의 등급을 종래의 신분 계급에 의한 상하관계만을 중시하여 설정할 것이 아니라 평등사상이 지배하는 현실의 언어관을 중시할 필요가 있다.

즉, 반말은 낮춤의 기능과 더불어 상대방을 친근하게 느끼는 상황에서의 높이지 않는, 안높임의 기능도 함께 수행하고 있는 것으로 처리해야 한다.

반말을 상대높임법 체계상 등급 설정한 앞선 연구 중 한길(1986)의 체계가 바람직해 보인다.

(49) <한길(1986)에서의 상대높임법 체계⁶⁰⁾>

높임의 정도 \ 구분	격식체	비격식체	구분 \ 높임의 정도
높임	아주높임 예사높임	반말종결접미사 + {-요}	높임
같음	높낮이 없음		
낮춤	예사낮춤	반말	안높임
	아주낮춤		

60) 이후 한길(1991)에서는 아래와 같이 수정되어 한길(2002, 2004)까지 체계가 유지됨.

구분			구분
높임의 정도	격식체	비격식체	높임의 정도
높임	아주높임	반말에 ‘-요’	높임
	예사높임	통합형태	
낮춤	예사낮춤	반말	안높임
	아주낮춤		

한길(1986)에서는 반말을 높임도 낮춤도 아닌 것으로 처리하여 그 높임의 정도가 ‘안높임’이라고 하여 반말의 범위를 확대시켰다⁶¹⁾.

김광해 외(1999)에서도 “‘해체’는 흔히 자신보다 낮은 지위에 있는 상대에게 사용하는 낮춤형으로 인식한다. 그러나 ‘해체’는 높임에 있어 중립적 으로서, 엄밀한 의미에서 높임의 표지를 생략한 ‘반(半)말’이다.”라고 지적하였다.

(50) (성호와 호규는 친구 사이이다.)

성호 : 어디가?

호규 : 식당에.

성호 : 같이 갈래?

호규 : 그래.

성호 : 근데 뭘 먹지?

호규 : 음... 비빔밥 어때?

성호 : 그래, 좋아.

(50)의 예는 우리가 흔히 접하는 친구끼리의 대화이다. 대화의 대부분이

61) 서상준(1996:39)에서는 ‘안높임’ 즉, 높이지 않음이란 화자가 청자를 낮추어 대우하는 것을 의미하는 것이 아니라 화자가 청자를 높여 대우함을 유효적으로 드러내지 않는 것을 말하는 것으로서 높임의 문제에서 중립적인 태도를 말한다고 언급하였다. 하지만 반말이 상대 높임법 체계상 안높임에 포함된다면 반드시 중립적인 태도는 아니라고 생각된다.

반말로 이루어져 있다. 이러한 반말을 낮춤의 기능이라고 보기 힘들다. 즉, 성호, 호규 모두 상대방에서 '낮춤'의 의도로 표현했다기보다는 높이지 않는 즉, '안높임'의 기능으로 표현한 것이다. 따라서 성호와 호규는 편한 사이로서 서로가 높임도, 낮춤도 아닌 표현으로 반말을 사용한 것이다. 따라서 반말 즉, '해체'를 낮춤의 등급에만 귀속시킬 것이 아니라, '안높임'의 범주도 포함시키는 것이 바람직하다.

이상으로 국어학에서 다룬 반말을 살펴보면, 반말의 기본속성, 정의, 등급을 설정하였다. 이러한 반말의 모습을 반영한 상대 높임법 교육이 이루어져 한다.

4. 반말 교육의 필요성

4.1. 반말의 두 가지 기능

지금까지 반말의 기본적인 속성, 정의, 등급을 살펴보았다. 즉, 기본적인 속성을 토대로 정의를 내렸고, 정의를 토대로 등급을 살펴보았다.

여기서는 구체적인 사례를 통해 반말의 두 가지 기능을 확인하면서 교육의 필요성을 부각시키도록 하겠다. 우선, 7차 문법 교과서(2002)에서 제시된 예와 탐구 활동을 보자.

(51) <7장. 이야기에서의 탐구 활동 중 자료>

1. 식당에서

김 과장 : 승진 축하해. 지금 속도라면 나보다 빨리 부장 되겠어.

박 과장 : 아이 선배님두, 이번엔 운이 좋아서 된 거지 항상 이렇겠어요?

김 과장 : 그나저나 한턱 근사하게 내야지.

박 과장 : 그럼요. 저도 기분 한 번 내야지요.

2. 회의실에서

김 과장 : 그럼 회의를 시작하겠습니다. 박 과장님께서 이번 시장 조사 결과를 보고하여 주시겠습니다.

박 과장 : 영업부의 박○○입니다. 이번 시장 조사는 10대 후반의 청소년층을 대상으로 한 것입니다. 일단 화면을 보면서 말씀드리겠습니다. 김 과장님께서는 화면 조정하는 것을 좀 도와주시기 바랍니다.

김 과장 : 네. 신호를 보내시면 제가 여기에서 스위치를 작동하겠습니다.

- [(15) 재인용]

(52) <7장. 이야기 예>

[처음 만났을 때] ㄱ : 말씀 많이 들었습니다.

ㄴ : 네, 저도 반갑습니다.

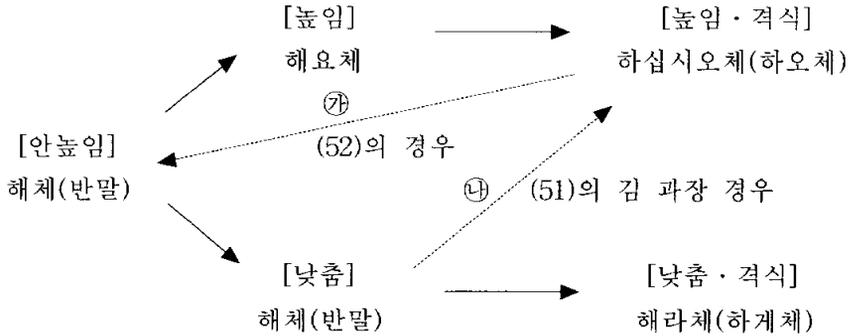
[오랜 시간이 흐른 후] ㄱ : 이번 일요일에 뭐 해?

ㄴ : 별일 없는데. - '만화'로 제시 [(13) 재인용]

(51), (52)의 대화 중 반말을 사용하는 사람은 (51) 식당에서 김 과장과 (52) 오랜 시간이 흐른 후 두 사람의 대화이다. (51)의 김 과장은 박 과장의 선배이고, (52)의 두 사람은 동기이다. 그러면 (51)과 (52)에서 사용된 반말을 같은 낮춤으로 처리하는 것이 바람직한가, 아니면 (51)의 반말과 (52)의 반말을 다르게 처리하는 것이 바람직한가를 생각해 보아야 한다.

아래 (53)의 상대 높임 표현이 선택되는 유형을 보면서 위 두 가지 경우의 반말 차이를 살펴 보자.

(53) <상대 높임 표현 선택 유형>



(53)을 살펴보면, 일단 친근한 사이에서 해체(반말)를 주로 쓰다가 듣는 이를 높여야 되는 경우는 해요체를, 그리고 격식을 갖출 경우는 하십시오체(하오체)를 쓰는 것이다. 그리고 낮추어야 될 경우는 해체(반말)를 그대로 쓰다가 격식을 갖출 경우는 해라체(하계체)를 사용하는 것이다⁶²⁾.

(51)의 김 과장의 반말은 (53) ㉘의 경우이며, (52)의 반말은 (53) ㉗에 해당하는 경우이다. 즉, (51)의 반말은 상대를 낮추는 낮춤 표현이고, (52)의 경우는 상대를 높이지 않는 안높임 표현이다. 따라서 반말은 ‘낮춤’과 ‘안높임’이라는 두 가지 기능으로 발화된다⁶³⁾.

62) 이익섭 외(2000:350)에서는 “-아라/어라, -다/-는다/-는다, -느냐, -니, -자, -구나’ 등이 해라체를 담당하는 대표적 어미들로, 나이 어린 손아랫사람이나 가까운 친구 사이에 널리 쓰이는 것으로 대체로 가장 허물이 없는 사람에게 쓰는 등급이다.”라고 하였다. 여기서 ‘가까운’, ‘가장 허물이 없는’ 따위는 말하는 이가 듣는 이에게 친근감을 드러낼 때로 이해할 수 있다. 따라서 해체와 해라체를 격식의 기준으로 엄격하게 나누는 것은 문제가 있을 수 있다.

그리고 김종택(1981:11)에서도 “‘하오’와 ‘해요’, 혹은 ‘해라’와 ‘해’가 분명한 가치적 대립을 보이지 않고 통용되거나, 가치가 전도될 수 있는데도 불구하고, 이것을 별개의 범주로 설정하여 대립시킨다는 것은 국어의 설명에 오히려 혼란을 더해 줄 뿐이다.”라고 지적하였다.

하지만 서정수(1996:1020)에서는 “상황에 따라 말씨의 쓰임이 크게 다르게 나타나는 것이 현대 대우법의 한 특징이다. 사적이고 비공식적인 일상 대화에서는 ‘해요체’나 ‘해체’가 주로 많이 쓰이고 공적이고 상하 관계의 구분이 두드러진 상황에서는 ‘합쇼체’나 ‘해라체’가 많이 쓰인다.”라고 구별하고 있다.

한길(2004:90)에서도 반말을 두루낮춤으로 설정한 것에 대해 “반말은 낮춤으로 볼 수 없는 장면에서 사용될 수 있다. 예컨대, 반말이 예사낮춤이나 아주낮춤으로 치환될 수 없는, 치환되면 부적격해지는 경우가 있음을 발견할 수 있다. 만일 반말이 아주낮춤과 예사낮춤에 두루두루 통용된다면 자연스럽게 치환되어야 할 것이다.”라면서 아래의 예를 제시하였다.

- (54) 가. 형, 나 좀 도와 줘.
 나. *형, 나 좀 도와 주게.
 다. *형, 나 좀 도와 다오.

- (55) 가. 엄마, 나 학교 가.
 나. *엄마, 나 학교 가네.
 다. *엄마, 나 학교 간다.

- (56) 가. 삼촌, 언제 집에 왔어?
 나. *삼촌, 언제 집에 왔는가?
 다. *삼촌, 언제 집에 왔니?

(54)~(56)의 경우, 대화 참여자의 상하 관계가 아래→위라는 공통점이 있다. 즉, III장에서 반말의 정의를 논의하면서 제시한 (35) 반말이 쓰이는 경우의 ③에 해당되는 경우이다. 이를 통해 볼 때, 반말이 상대 높임 등급상 낮춤에만 해당되지 않는다는 것을 명확히 알 수 있다⁶⁴⁾.

63) 김종택(1981:24~25)에서는 “해체(‘먹어’)의 경우는 ‘먹어-라’, ‘먹어-요’의 ‘-라’, ‘-요’가 생략된 완전한 종결형 어미를 갖춘 것이라고 보기 어렵다.”(물론, 이 논의를 긍정하는 것은 아니다.)고 하면서, “‘먹어라’의 단축형인 ‘먹어’, ‘꺼져’ 등의 해체는 감정 가치로는 해라체보다 낮은 계층의 표현으로, ‘먹어요’의 단축형의 경우는 존대의 표현이다.”라고 처리하였다. 즉, 이 논의 또한 반말의 기능이 두 가지임을 시사한다고 볼 수 있다.

64) 그리고 한길(2004:90)에서는 덧붙여 “동일한 들을이에게 대한 연속적인 발화에서 들을이가 말할이보다 손위인 경우, 들을이높임이 반말인 월은 연속적으로 발화되더라도 허용될 수 있지만, 반말을 썼다가 예사낮춤이나 아주낮춤을 쓰는

이러한 모습을 보다 구체적으로 파악하기 위해 드라마 대본을 살펴보자(65). ‘중학교 1학년 1학기 국어 교과서 5단원 (2)육체미 소동’과 ‘고등학교 국어(하) 교과서 3단원 (2)어느 날 심장이 말했다’라는 드라마 대본에서 해체(반말)가 사용된 경우를 인물 관계가 상하인 경우와 동등한 경우를 나누어 살펴보자.

(57) <인물 관계가 상하인 경우>

ㄱ. 『육체미 소동』

장면 11 - 거실(아침)

어머니 : 재복아! 동민아! 학교 안 가?

재복 : 아, 잠 좀 더 자고 싶다. (도시락을 받아 넣으며) 달걀 안 덮었죠?

어머니 : (못 들은 척) 동민아, 뭐 하니?

재복 : 덮었구나. (한숨) 촌스럽게 만날 뭐예요? ...

어머니 : 달걀이 완전 식품이라는 거 가정 시간에 안 배웠니? ... 감사하는 마음으로 먹어. 너, 그래야 키 커. ...

재복 : ... 너, 그래 가지고 학교 갈 수 있겠냐? 누나가 업어다 줄까?

어머니 : 이재복 씨, 그렇게 하하호호 할 때가 아니실 텐데요.

ㄴ. 『어느 날 심장이 말했다』

장면 1 - 약수터(이른 아침)

홍수 : (E.) 세상에 이런 법이 어딴어요!

광도 : (옆의 학생에게) 학생, 거 물컵 좀 빌립시다.

남학생 : (모자 써서 얼굴 잘 안 보이는) 네, 여기

장면 6 - 광도의 거실(밤)

홍수 : (얼른 뒤따라 나와 붙잡으며) 아버지.

광도 : 저리 안 비켜?

홍수 : 도대체 왜 이러세요 진짜.

광도 : 몰라서 물어?

홍수 : (좀 화나서) (O.L.) 몰라서 물어요. ... 그거 깨졌으면 아버지가

것은 허용되지 않는 점으로 미루어 보아 반말의 높임의 정도가 낮춤에만 해당된다고는 할 수 없다.”고 강조하였다.

65) 드라마 대본은 사회언어학적 자료가 되는 것으로, 그 당대 상대 높임법의 모습을 구체적으로 볼 수 있는 좋은 자료이다.

책임지실 거예요?

(57)은 각각 어머니와 딸, 아버지와 아들의 대화 장면이다. 여기서 재복(딸)과 홍수(아들)의 말은 주로 해요체로써 상대방을 높이고 있지만 어머니와 아버지(광도)의 경우는 반말로 상대방을 낮추고 있다⁶⁶⁾. 이는 (53) ㉠ 경우의 ‘낮춤’ 반말과 같은 것이다.

하지만 밑줄 친 부분은 대화 참여자의 상하 관계만 고려한다면 어색한 문장이다. (57,ㄱ)의 밑줄 친 부분은 어머니가 딸에게, (57,ㄴ)에서는 광도(어른)가 어느 남학생에게 높임 표현을 사용하고 있다. 그 이유를 살펴보면, 우선 (57,ㄱ)의 경우는 어머니가 정말 딸을 높이는 것이 아니라, 전략적 표현이다. 즉, 이는 앞서 (16)에서 은성이가 자룡이에게 반말을 하다가 갑자기 높인 것과 같이 전략적 표현인 것이다. 어머니가 딸에게 학교 등교 시간이 늦었음을 환기시키기 위한 전략으로 높임 표현을 한 것이다. 그리고 (57,ㄴ)의 경우는 광도(어른)가 비록 자신보다 나이가 어린 남학생이지만 처음 보는 사람이므로 심리적 거리감과 예의를 갖추기 위해 높임 표현을 사용한 것이다.

(58) <인물 관계가 동등한 경우>

ㄱ. 『육체미 소동』

장면 3 - 거리

덕수 : 내 사진이 왜 여기 있지?

동민 : 완전 역삼각형이다, 응?

덕수 : 미스터 아메리카 출신이라는 거 아니냐.

동민 : 힘도 진짜 세겠지?

66) 이경우(2001:156,161)에서는 드라마 대본을 분석한 결과, 부자(父子) 사이에서 아버지는 해체와 해라체를, 아들은 해요체와 함쇼체 그리고 (해체)를 사용하는 것으로 나타났고, 모녀(母女) 사이에서 어머니는 해체 또는 해라체를 딸은 해체, 해요체 그리고 (함쇼체)를 사용하는 것으로 드러났다. ()는 쓰이지만 잘 쓰이지 않는 말이다.

덕수 : 당연하지. 온몸이 완전히 다 근육인데. ...

동민 : 우아

덕수 : (새삼 자기 몸을 훑어보며) 예구, 우린 같은 남자로서 이 꼴이 뭐냐?

동민 : (공감하듯 고개를 끄덕이며)

ㄴ. 『어느 날 심장이 말했다』

장면 12 - 교정 일각(낮)

홍수 : 이게 뭐야?

진 : 어제 내가 만든 빵. 먹어 보라고.

홍수 : 너나 실컷 먹어.

진 : 이거 그냥 빵이 아닌데?

홍수 : ? (보면)

진 : 미국 차이나타운에 가면 후식으로 빵을 주는 데가 있거든? 근데 빵을 쪼개 보면 그 안에 점괘가 들어 있어. 재밌지?

홍수 : (피식 웃으며) 그래서, 이 안에도 점괘가 들어 있냐?

진 : 아니. (씩 웃으며) 심장.

홍수 : ? (보는)

(58)의 두 가지 예는 모두 동기생(친구)끼리의 대화이다. 대다수의 대화가 반말로 구성되어 있다. (57)에서의 반말과 달리 여기서의 반말은 상대방을 낮추는 것이 아니라, (53) ㉞의 반말과 같이 ‘안높임’ 반말과 같은 경우이다.

그리고 듣는 이가 말하는 이보다 나이 등이 위일지라도 반말이 사용된다. 이 또한 상대방을 높이지 않는 ‘안높임’ 반말인 셈이다⁶⁷⁾. 김광해 외 (1999:185)에서는 (59)의 예를 통해 “격식이 필요 없는 대화에서 상대가 비록 자신보다 나이가 많더라도 ‘해체’를 사용하기도 한다.”고 지적하였다.

67) 이규창(1992:94)에서는 “聽者에게 格式을 갖추어 대하려 하지 않는 對話에서 곧잘 ‘해체’인 반말이 쓰이는 것은 +Respect 資質話階나 -Respect 資質話階와도 자연스럽게 調和될 수 있는 점과 格式이 隨伴되지 않아도 親近하게 對話가 이루어질 수 있기 때문이다.”라고 지적하였다.

- (59) 가. 언니, 말 좀 해.
나. 아빠, 용돈이 너무 부족해.

4.2. 교육의 필요성

지금까지 살펴본 바와 같이, 반말은 상대방을 낮추는 경우와 높이지 않는 경우의 두 가지 기능을 가지고 있다. 따라서 현행 문법 교과서에서와 같이 학습자들에게 반말을 단순히 하계체의 예사낮춤과 해라체의 아주낮춤에 두루 쓰일 수 있는 두루낮춤에 한정하여 지도하는 것은 바람직하지 않다. 즉, 현대인들은 반말을 낮춤과 안높임의 두 측면에서 사용한다. 이는 앞서 살펴본 반말의 국어학적 논의에서도 알 수 있듯이, 반말은 격식체에서 낮춤과 같음의 등급을 함께 포괄하는 비격식체의 말투인 것이다.

그리고 최근의 언어 생활이 주로 해체(반말)와 해요체가 다른 말보다 빈번하게 사용되고 있는 현상도 학습자에게 보다 구체적으로 교육할 필요가 있다.

이에 IV장에서는 반말의 이러한 특징을 문법 교과서에 적용시켜 상대 높임법 교육의 바람직한 지도 방안과 구체적인 탐구·가꾸기 활동을 작성하도록 하겠다. 더불어 이를 종합하여 문장론과 이야기 각각 상대 높임법 교수·학습 지도안을 작성하도록 하겠다.

IV. ‘해체’(반말)의 국어 교육적 논의

1. 문법 교과서에 적용

1.1. 교육 방향⁶⁸⁾

1.1.1. 국어교육 지식론

예전부터 문법 교육이 직면하고 있는 가장 큰 문제는 문법 교육을 학습자뿐만 아니라 교사들도 외면하고 있는 상황이다. 김광해 외(1999:68)에서는 이 문제의 이유를 “이 분야의 교육 내용과 방법들이 교육적 관점에서 얼마나 가치가 있는 것인지에 대한 고려가 없었기 때문에 빚어진 것이다.”라고 지적하였다. II장에서 살펴 본 바와 같이 상대 높임법도 문장론에 치

68) 7차 문법 교과서 교사용 지도서(2002:22)에 제시된 교수·학습 방법은 다음과 같다. (1) 지식의 일방적 전달이나 주입을 지양하고, 원리나 법칙을 발견해 내는 탐구 과정을 중시하되, 언어 현상에 관한 흥미와 관심이 증진되도록 노력한다. 이를 위하여 종래의 학교 문법 지식은 탐구를 위한 중요한 참고 자료로 사용한다. (2) 문법 분야에만 치중하지 말고, 국어 전반에 대하여 폭넓게 이해하는 데 도움이 되는 내용을 선정하여 지도한다. (3) 국어를 잘 이해하게 하는 것은 우리 민족을 잘 이해하는 것이며, 나아가서는 인간의 특성을 이해할 수 있도록 하는 것이라는 방향에서 지도한다. (4) 국어의 이해를 위하여 언어 현상을 다룰 때에는 현대 국어를 중심으로 지도하되, 그 이전의 국어의 모습에 대해서도 개략적으로 이해할 수 있도록 지도한다. (5) 국어에 대한 지식은 실제적인 국어 생활에서 활용될 수 있도록 지도한다. (6) 언어 생활의 통일성을 위하여 마련된 한글 맞춤법, 표준어 규정, 표준 발음법 등 제반 규정을 알고, 그것을 지키려는 태도를 가지도록 지도한다. (7) 민족어로서의 우리말과 우리 문자를 사랑하고, 국어의 발전에 대하여 생각하여 보는 경험을 가지도록 함으로써 민족 문화에 대한 자긍심을 고양하도록 지도한다. (8) 문법 과목의 지도는 국민 공통 기본 국어에 제시된 교수·학습에 대한 사항을 참고한다.

중하여 언어의 내적인 체계만을 학습자에게 암기하도록 하여 문제를 해결하는 방식으로 교육이 이루어졌으므로 학습자뿐만 아니라 교사들도 흥미를 가지기 힘든 분야였다⁶⁹⁾.

하지만 7차 교육과정에서는 이러한 문제의 심각성을 고려하여 보다 교육적 관점으로 문법 과목을 새롭게 하여 ‘국어지식 교육’으로 탈바꿈시켰다. 문법 과목은 11·12학년의 선택 과목으로⁷⁰⁾ 국어지식 교육의 심화 과목이다. 따라서 예전과 달리(6차에서는 과정별 필수 과목이었음) 학생들의 선택에 의해 문법 교육이 이루어지는 것이다⁷¹⁾.

그리고 현행 문법 교육의 원칙은 학교 문법의 내용을 주입하는 것을 지양하는 것이며, 평가 항목을 ‘탐구 과정 평가’와 ‘태도 형성에 대한 평가’로 나누고, ‘태도에 관한 평가’ 항목을 구체적으로 제시하여 보다 학생들이 흥미롭게 문법 과목을 접할 수 있게 하였다.

69) 박도순 외(1999:141)를 보게 되면, “학문중심 교육과정이 교육과정 자체로서는 높은 수준의 완성도를 지나나 그것은 학생의 형편이나 교사들이 실제 처한 형편을 미처 고려하지 못한 것으로, 교실에서 정상의 학자들이 의도한 만큼 잘 가르쳐지지 못하는 원인이 되었다. 즉 교육과정 개발과정에서 학생의 특성이나 교사의 경험적 실천적 예지를 반영하지 않은 교육과정(Teacher-proof curriculum)을 산출한 것이고, 교사들은 학자들과의 거리로 인해 점차 교육과정에 무관심해지고 자신이 늘 써오던 학습자료와 교수방식으로 회귀하는 교사의 교육과정에 대한 무관심과 외면(Curriculum-proof teacher)을 초래하기도 하였다.”라고 언급되어 있다. 우리나라 교육과정 중 학문중심 교육과정은 제3차 교육과정(1973년~1981년)이지만 문법 교육은 그 때와 지금이 크게 변하지 않았다고 보아도 무방할 것이다. 따라서 최근까지 학생이나 교사 모두에게 외면 당하는 문법 교육은 학문중심으로 이루어진 교과서에 의한 것으로도 볼 수 있다.

70) 현행 교육과정에 따른 국어학과 관련한 분야를 살펴보면, 1학년에서 10학년까지 배우는 국민공통 기본 교과인 ‘국어’ 과목에 포함된 국어지식 영역과, 11·12학년의 일반 선택과목인 ‘국어생활’ 과목과 심화 선택과목인 ‘문법’ 과목이다.

71) 이러한 취지를 현장에서 얼마나 지키는지가 더 중요한 문제이다. 대다수의 고등학교에서는 11·12학년 선택 과목 중 문법 과목을 거의 다루지 않고 있다. 이정복(2003:473)에서는 통신 언어 문제 해결을 위한 방법을 설명하면서, “현재 국어 교육에서 문법이 차지하는 영역이 크지 않을 뿐더러 고등학생의 경우 대학 입시에 반영되는 비중이 낮기 때문에 학교에서 계획한 만큼도 교육을 제대로 하지 않는다.”라고 지적하였다.

김광해 외(1999:68)에서도 국어지식 교육의 핵심으로, “교육 내용을 ‘문법72)’에만 제한하지 말고 우리말 이해에 필요한 내용 전반으로 확대하고, 교수 학습 방법도 주입식, 암기식 방법을 탈피하여 탐구학습과 같은 새로운 방법을 도입하자.”고 지적하면서 “이렇게 내용과 방법을 전환하면, 국어에 대한 이해가 더욱 심화되는 것은 물론 논리적 사고력과 문제 해결을 위한 통찰력까지 기를 수 있어서 교육적 의의가 충분히 확보될 수 있다.”라고 그 이유를 설명하였다.

따라서, 우선적으로 학생들에게 문법 과목이 예전처럼 딱딱하고 재미 없는 과목이라는 인식을 버릴 수 있도록 교사는 노력해야 한다.

1.1.2. 문법 과목 성격

다음으로, 현행 문법 교과서 교사용 지도서(2002:7)에서 제시한 7차 문법 과목의 교수·학습에서의 강조점을 통해 교육 방향을 고찰해 보자.

(60) <7차 문법 과목 교수·학습에서의 강조점>

- ㄱ. 종래 학교 문법에서 기술하여 놓은 규범적 개념을 단순히 학습하고 암기하는 활동보다는 그 자체를 다양한 국어 탐구의 대상으로 전환하여, 문제 해결의 즐거움, 발견의 즐거움을 맛볼 수 있게 하여 주는 방향으로 교수·학습 전략을 세운다.
- ㄴ. 모든 교수·학습 활동은 인위적인 용례가 아니라 실제 문장, 유명 작품, 신문 기사, 방송 대본 등 실제 언어 장면에서 나타난 생생한 사례를 바탕으로 흥미로운 탐구 활동이 이루어지도록 한다.
- ㄷ. 주어진 문장을 분석하는 데 중점을 두기보다는 문장을 만드는 데 초점을 맞춘다. 직접 작문을 하거나 작문한 문장을 고치는 활동을 통하여 문법 과목의 여러 내용이 자연스럽게 학습할 수 있도록 한다.

- (17) 재인용

72) 여기서 ‘문법’은 문법 과목을 의미한다기보다 언어의 내적인 체계를 중심으로 한 문법을 뜻한다고 봐야 한다.

(60)을 통해서 우리는 상대 높임법의 교육 방향을 설정할 수 있다. 즉, (71)을 통해 교사는 학생들에게 상대높임법의 체계를 구조화시켜 단순암기를 요구할 것이 아니라, 학생들이 사회 변화에 따라 상대 높임법이 어떻게 변화하고 있는지를 탐구하고 그 변화를 발견할 수 있도록 교수·학습 전략을 세워야 한다. 이는 앞서 제시한 학생들에게 문법 과목이 딱딱하고 재미없는 과목이라는 인식을 버릴 수 있는 방안이다.

그리고 (4)을 통해서, 해체(반말)와 해요체가 일상 언어생활에서 얼마나 많은 비중을 차지하는지를 탐구·가꾸기 활동에서 생생한 실제 언어 장면을 수록할 필요가 있다.

마지막으로 (c)을 통해서, 하나의 문장이 상대 높임법에 맞느냐 틀리느냐의 문제에 국한할 것이 아니라, 학생들이 직접 주어진 상황에 맞는 상대 높임의 표현을 할 수 있도록 해야 한다.

1.2.3. 구성주의

박도순 외(1999:154~155)에서는 구성주의에서의 지식을 예전의 객관주의⁷³⁾적 견해와는 달리, “개인이 독특하고 개별적인 인지적 활동인 동시에 특정 사회구성원간에 공유되어지는 사회적 요소도 포함되는 개인적 집단적 상황적 의미형성으로 파악한다. 즉 지식의 습득과 형성은 개인의 인지적 작용과 개인이 속한 사회에의 참여라는 두 요소의 상호작용에 의해 지속적으로 변화, 수정, 보완을 통해 구성되는 것이라고 본다.”라고 설명하였다.

이는 삶에 무의미한 객관적인 지식을 강요하여 학생을 수동적·수용적 위치에 두기보다는 학습자가 주체적이고 자기반성적으로 학습에 참여할 길을 열어주고, 무엇보다도 삶에 직면하는 과제를 주체적으로 그리고 교사의

73) 객관주의에서 말하는 지식은 범우주적이고 초역사적이며 보편적이다. 즉, 정신 분석학, 행동주의, 인지주의, 정보처리 등에서 추구한, 학습자를 고려하지 않은 보편적인 지식을 일컫는다.

도움을 받아가며 동료들과 탐구해 나가도록 하는 것이다.

이러한 구성주의는 앞서 제시한 (60)의 문법 과목 교수·학습의 강조점의 이론적 배경으로서, “가장 두드러진 수업장면은 문제중심학습(Problem-Based Learning : PBL)이다. 이는 학습자로 하여금 어떤 문제나 과제에 대한 해결안 혹은 자신의 견해나 입장을 전개하며, 제시하고 설명하며, 나아가 옹호할 수 있도록 함을 목표로 한다.”라고 박도순 외(1999:160)에서 설명하였다.

여기서 우리는 문법 교육을 할 때, 예전의 교사 중심의 수업보다는 학습자들을 소집단으로 편성하여, 학습자들이 개인적인 학습과 더불어 동료들과의 커뮤니케이션을 통한 협력학습으로 지식을 구축할 수 있도록 수업을 진행해야 한다.

1.2. 상대 높임법 지도 방안

상대 높임법은 순수한 문법적인 측면만을 고려하는 범주가 아니므로 문장론에서 상대 높임법을 지도하는 것에는 한계가 있다⁷⁴⁾. 물론, 높임법을 김광해 외(1999:181~182)에서는 “문법적 요소에 의해 체계적으로 표현되는 높임의 문법 현상이다.”라고 정의⁷⁵⁾하지만 상대 높임 현상은 반드시 말하는 이와 듣는 이, 그리고 그 상황이 전제된 상태의 발화를 중심으로 교육하는 것이 바람직하다.

따라서 상대 높임법을 문장론과 이야기에서 각각 설정할 것이 아니라 이

74) 교사용 지도서(2002:212)에서도 “높임법은 엄밀하게 말해서 문장론 차원에서보다는 화용론적 차원에서 접근하여야 할 내용이라고 할 수 있다. 말하는 이와 듣는 이, 그리고 다양한 상황을 염두에 두어야만 문장의 의미를 정확히 파악할 수 있기 때문이다.”라고 지적하고 있다.

75) 여기서도 “높임법은 문장 내적인 요소들의 관계보다는 문장 외적인 요소들에 의존하는 성격이 매우 강하다.”라고 지적하였다.

야기에서 통합하여 학습자들에게 지도하는 방안도 모색할 필요가 있다. 하지만 여기서는 현행 문법 교과서의 체계⁷⁶⁾를 받아들여 (61)과 같이 문장론과 이야기 분야로 나누어 상대 높임법의 바람직한 지도 방안을 고찰해 보도록 하겠다.

(61) <상대 높임법 지도 중점 사항>

분야	학습 내용	지도 중점 사항	
문장론	상대 높임법 체계 [해체(반말체)]	체계에 의한 정확한 문장	높임 의도 = 높임 표현
이야기 (화용론)	상황에 따른 상대 높임 표현 [반말]	상황에 맞는 발화 → 체계에 어긋나는 발화까지 고려	높임 의도 = 또는 ≠ 높임 표현

1.2.1. 문장론에서 지도 방안(상대 높임법 체계)

우선, 현행 문법 교과서 문장론에서 다루고 있는 상대 높임법의 주요 내용을 정리하면 (62)와 같다.

(62) <현행 문법 교과서 상대 높임법 주요 내용>

- (가) 정의 : 말하는 이가 듣는 이에 대하여 높이거나 낮추어 말하는 방법
- (나) 특징 : 국어 높임법 중 가장 발달
- (다) 문법 요소 : 종결 표현으로 실현
 - (ㄱ) 격식체 : 하십시오체, 하오체, 하계체, 해라체 → 심리적 거리감
 - (ㄴ) 비격식체 : 해요체, 해체 → 친밀감

(62)의 주요 내용에서 커다란 문제는 없다. 다만 학습자들에게 이러한 지

76) 7차 문법 교과서(2002)의 체계를 간략히 보면, (1) 언어와 국어, (2) 말소리, (3) 단어, (4) 어휘, (5) 문장, (6) 의미, (7) 이야기, (8) 국어의 규범으로 되어 있다. 이는 6차와 비교했을 때, 바른 언어 생활이 빠지고, 어휘가 추가되었다. 그리고 5차에서는 총설, 단어, 문장, 말소리로만 구성되어 있다.

식을 간단·명료하게만 제시할 것이 아니라, 현대 국어의 변화된, 또는 변화가는 모습도 아울러 제시할 필요가 있다. (62)의 주요 내용과 II장에서 제시한 문제점 극복 방안을 종합하여 문장론에서 상대 높임법 지도 방안을 정리하면 (63)과 같다.

(63) <문장론에서 상대 높임법 지도 방안>

- (㉠) 상대 높임법은 문장론에서만 다루는 것이 아니라, 상황에 따라 적절하게 발화되는 높임 표현의 문제는 이야기에서 다룬다고 상대 높임법 학습의 연계성을 우선 지적해야 한다.
- (㉡) 상대 높임법 정의에서 '높이거나 낮추는'뿐만 아니라 그렇지 않은 경우도 있다고 지적해야 한다. 이는 수평적 인간 관계가 예전과 달리 시대적으로 중요해졌기 때문이다. 이는 격식체와 비격식체의 구분에서 해체가 하계체, 해라체에 두루 쓰이는 두루낮춤만이 아니라 상대방을 높이지 않은 안높임 표현에도 쓰인다고 지적해야 한다.
- (㉢) 격식체와 비격식체의 구분에서 단순 나열식으로 학습자들에게 제시할 것이 아니라, 시대적으로 비격식체가 입말에서 주로 쓰이며 하오체, 하계체는 입말에서 거의 쓰이지 않음을 지적해야 한다. 이는 언어가 역사성을 가지고 있으므로 시대가 변하면서 상대 높임 표현도 달라지고 있다는 것을 학습자들에게 보여 주어야 한다. 이를 위해서 교사는 적절한 수업매체를 활용하여 과거의 모습을 동영상으로 보여 주거나 유사한 자료를 통해 학습자들이 상대 높임법이 과거와 많이 달라졌음을 알 수 있도록 해야 한다. 또는 수행평가를 통해 이를 학습자들이 발견할 수 있도록 해야 한다. 그리고 격식체와 비격식체는 각각 심리적 거리감, 친근감에 의해 엄격하게 구분하여 사용되는 것이 아니라 같은 대화자, 상황에서도 혼용될 수 있다고 지적해야 한다.
- (㉣) 교과서에서는 예가 없으므로 교사는 적절한 예를 준비하여 학습자들에게 제공해야 한다.

학습자들이 이러한 지식(문장론에서 탐구한 지식)을 바탕으로 하여 보다 효과적인 언어 생활을 할 수 있도록 이야기에서 상대 높임 표현의 바람직한 지도 방안을 고찰해 보자.

1.2.2. 이야기에서 지도 방안(상황에 따른 상대 높임 표현)

상대 높임 표현은 앞서 언급한 것처럼 문장론에서의 지도보다 여기서 보다 구체적으로 지도해야 한다⁷⁷⁾. 현행 문법 교과서에서 다루고 있는 주요 내용을 정리하면 (64)와 같다.

(64) <현행 문법 교과서 (상대) 높임 표현 주요 내용>

- (가) 높임·낮춤 표현에 중요한 요소 : 말하는 이와 듣는 이의 상하 관계, 친소 관계
- (나) 상하 관계에 따라 : 높임말과 낮춤말을 구별해서 사용
- (다) 친소 관계에 따라 : 높임 표현 → 낮춤 표현
- (라) 궁극적인 목적 : 정확하고 예의바른 언어 생활을 위한 것

(64)의 주요 내용과 II장에서 제시한 문제점의 극복 방안을 종합하여 이야기에서 상대 높임 표현의 바람직한 지도 방안을 모색해 보면 (65)와 같다.

(65) <이야기에서 상대 높임 표현 지도 방안>

- (가) 앞서 배운 문장론에서의 상대 높임법에 대한 학습을 반드시 확인한 후 수업을 진행해야 한다.
- (나) 상대 높임 표현을 결정하는 요소로 대화 참여자의 상하·친소 관계를 간단히 언급하기보다는 아래의 표와 같이 자세하게 설명할 필요가 있다.

		기 능
상하 관계	나이에 의한 관계	높임 표현은 상대에 대한 존경 표현
	사회적 지위에 의한 관계	높임 표현은 사회 생활의 윤리와 격식 표현
친소 관계	먼 관계	높임 표현은 일종의 격식성과 예의를 함의
	가까운 관계	낮춤 표현은 비격식성과 친근함을 함의

- (다) 이 두 가지 요소 외에도 상대 높임 표현은 상황에 따라서도 달라질 수 있다는 점을 지적해야 한다. 그리고 이 중에는 높임 의도와 높임 표현이

77) 현행 문법 교과서에서는 이 단원의 제목으로 '높임 표현'으로 되어 있지만 구성된 내용은 높임 표현 중 '상대 높임'에 관련된 것이다.

반드시 일치하지 않는 경우도 있다는 것을 지적해야 한다.

(㉔) 문장론에서 배운 안높임 표현에 대해서 보다 구체적인 상황과 관련시켜 낮춤의 반말과 안높임의 반말로 구분하여 지적해야 한다. 그리고 문장론에서는 해체라는 용어를 사용했지만 이야기에서는 반말이라는 용어를 사용하는 것이 바람직하다. 왜냐하면 해체는 종결어미에 의한 반말만을 의미하지만 이야기에서의 반말은 해체뿐만 아니라 담화상 생략가능성에 의한 것도 의미하기 때문이다.

(㉕) 문장론에서와 마찬가지로 교사는 적절한 예를 준비⁷⁸⁾하여 학습자들에게 제공해야 한다.

이상으로 이야기에서의 상대 높임 표현의 지도 방안에 대해서 고찰해 보았다. 앞서 살펴본 지도 방안과의 연계성을 반드시 갖추어야 한다. 그러면 이러한 방향으로 학습된 것을 토대로 학습자가 보다 다양한 활동을 할 수 있는 탐구 활동과 가꾸기 활동을 고찰해 보자.

2. 탐구 활동 및 가꾸기 활동

2.1. 문장론에서 활동

현행 문법 교과서에 제시된 탐구 활동에 대해서는 앞서 II장에서 구체적으로 분석하였다. 분석 결과 드러난 문제점과 앞서 제시한 문장론에서의 지도 방안을 바탕으로 탐구·가꾸기 활동 목표를 설정하고, 활동 문항을 작성하겠다.

78) 현행 문법 교과서의 이야기 부분에서는 두 가지의 예가 설정되어 있지만 이보다 다양한 예를 준비하여 학습자의 이해를 돕는 것이 바람직하다.

2.1.1. 탐구 활동

학습자들은 상대 높임법의 체계에 대해서 숙지한 상태이다. 이 학습 상태를 확인하기 위한 탐구 활동을 작성하기 위한 활동 목표를 (66)과 같이 정리할 수 있다.

(66) <탐구 활동 목표>

- (가) 상대 높임법 체계의 단계를 파악할 수 있다.
 - ㄱ. 높임과 낮춤 표현을 알 수 있다.
 - ㄴ. 안높임 표현을 알 수 있다.
- (나) 격식체와 비격식체를 알 수 있다.
 - ㄱ. 격식체와 비격식체가 사용되는 경우를 알 수 있다.
 - ㄴ. 두 문체가 혼용되는 것을 알 수 있다.

(66,가)는 학습한 상대 높임법의 체계의 단계를 확인하는 활동으로, 학습자들이 상대 높임 표현에 대해서 기본적인 지식을 구축하는 것이 목표이다. 그리고 (66,나)는 격식체와 비격식체를 구분하는 활동으로, 이 두 문체가 엄격하게 구분되어 사용되지 않는 현대 국어 생활의 모습과 비격식체를 주로 사용하는 학습자들의 언어 생활을 탐구(반성)할 수 있도록 하는 것이 목표이다.

이러한 목표를 중심으로 탐구 활동 문항을 작성하면 (67)과 같다.

(67) <탐구 활동 문항>

1번. 다음 문장들을 보고 아래의 문항을 탐구하여 보자.

- 괜찮습니다. 선생님, 산책 나온 셈 치십시오.
- 이 얘기를 어찌서 계속하여야 하는지 모르겠구려.
- 내가 너무 흥분하였던 것 같네.
- 가는 대로 편지 보내마.
- 그러면 그렇지.

- 어제는 비가 많이 왔지요?
- 교과서 왜곡을 일삼는 일본은 각성하라.

- 위의 문장들은 상대 높임법 단계 중 어디에 속하는지 구분하여 보자.
- 어떤 문법 요소에 의해서 구분했는지 말해 보자.
- 높임과 낮춤에 속하지 않는 문장이 있는지 알아보고, 있다면 왜 그렇게 생각하는지 말해 보자.

2번. 다음 문장에서 괄호 안의 단어를 선택해 보고, 왜 그렇게 생각하는지 말하여 보자.

- 오늘 간부 회의를 (시작할게요, 시작하겠습니다). 모두들 자리에 앉아 (주세요, 주십시오).
- 오늘 ○○ 모임을 (시작할게요, 시작하겠습니다). 다들 자리에 앉아 (주세요, 주십시오).

3번. 다음 자료로 상대 높임법을 모둠별로 탐구하여 보자.

- 그런 말씀하시면 안 됩니다. 저에게는 그런 말씀하셔선 안 돼요.
- 그대 아버님은 좀 어쩐가? 차도가 있겠지? 모두 정성이 지극하니 별일이 없을 걸세.
- 우리 오늘 외식하려 가는 거예요? 난 삼겹살이 먹고 싶어.

- 위와 같이 한 사람의 말에 여러 단계의 상대 높임법이 쓰일 수 있는 이유는 무엇인지 생각하여 보자.

4번. 다음 두 문장을 통해서 바람직한 상대 높임 표현에 대해서 생각해 보자.

- 선생님, 질문 있습니다.
- 선생님, 질문 있는데요(있어요).

1번79)은 활동 목표 (가)에 해당하는 것으로, 학습자들이 상대 높임법 단계를 알고 있는지, 그리고 상대 높임 표현이 종결 어미에 의해서 실현되는

79) 마지막 문장을 제외하고는 현행 문법 교과서 문장에서의 탐구 활동 1번의 예와 동일하다.

지를 파악할 수 있도록 한 것이다. 그리고 세 번째 문항을 통해 ‘그러면 그렇지.’라는 문장이 낮춤의 표현으로도 볼 수 있지만 안높임 표현으로 볼 수 있다는 것을 학습자들이 발견할 수 있도록 한다. 또한 마지막 문장인 ‘교과서 왜곡을 일삼는 일본은 각성하라.’를 통해, 학습자들이 높임과 낮춤이 중화된 인쇄물이나 구호 표현에 사용하는 ‘하라체’도 있다는 것도 알 수 있도록 한다⁸⁰).

2번은 활동 목표 (나, 7)에 해당하는 것으로, 격식체와 비격식체가 각각 사용되는 경우를 학습자들이 탐구할 수 있도록 한 문항으로, 이를 통해 학습자들은 자연스럽게 격식체와 비격식체를 구별할 수 있다. 물론, 학습자들은 이 문항을 다양하게 탐구할 것이다. 즉, 둘 다 해요체를 또는 하십시오체를 선택할 수도 있을 것이다. 하지만 ‘간부 회의, 모두들’과 ‘○○ 모임, 다들’을 통해 학습자들이 이 둘을 탐구할 수 있도록 해야 한다.

3번은 활동 목표 (나, 8)에 해당하는 것으로, 학습자들에게 격식체와 비격식체가 엄격하게 구분되어 사용되는 것이 아니라 혼용될 수 있다는 점을 탐구할 수 있도록 한 문항이다. 즉, 첫번째 문장은 하십시오체와 해요체가, 두번째 문장은 하체와 해체가 함께 사용되고 있다. 특히, 세번째 문장을 통해 학습자들은 해요체와 해체 즉, 높임 표현과 낮춤 표현도 섞여 사용될 수 있다는 점과 그러한 모습을 통해 상대 높임 표현의 역동적인 모습을 간단하게나마 탐구할 수 있을 것이다⁸¹). 또한 여기서의 해체(반말)가 낮춤으

80) 이는 현행 문법 교과서 교사용 지도서(2002:213)에서도 탐구 활동 1번(상대 높임법의 단계 알기)풀이에서도 “참고로 해라(하여라)체와 구별되는 하라체도 있다. 하라체는 ‘교과서 왜곡을 일삼는 일본은 각성하라.’, ‘동강 댐 건설 계획을 중단하라.’처럼 명령법에서 구호 표현에 제한적으로 쓰인다. ‘각성하여라-각성하라’, ‘중단하여라-중단하라’가 각각 구별되는 것을 이해하면 해라체와 하라체를 구별할 수 있다.”라고 언급하였다.

81) 이렇게 격식체와 비격식체가 혼용될 수 있는 이유에 대해서 한길(2004:105)에서는 “첫째로, 격식체와 비격식체는 쓰임에 있어서 차이가 있으나 둘 다 들을 이높임의 등분을 나타내는 공통점과 아울러 뒤섞이는 등분 사이에 높임의 정도가 거의 같기 때문이라고 할 수 있다. 둘째로, 말할이의 심리적 상태나 장면의

로 볼 수 있는지에 대해서도 학습자들이 탐구할 수 있도록 해야 바람직하다⁸²⁾.

마지막으로 4번은 예전보다 격식체를 사용할 상황에서도 비격식체를 사용하는 언어 생활에 대해서 탐구(반성)할 수 있는 문항으로, 변해 가는 상대 높임 현상을 학습자들이 탐구할 수 있도록 한 것이다. 즉, ‘선생님, 질문 있습니다.’라고 학생이 선생님에게 예의를 갖춘 격식체가 바람직하지만, 요즘 학생들은 이 표현보다는 ‘선생님, 질문 있는데요(있어요).’와 같은 친근한 비격식체를 자주 사용하는 것에 대한 반성과 그러한 현상을 탐구할 수 있도록 하기 위한 문항이다⁸³⁾.

변화로 말미암아 공식적인 장면에서 주로 쓰이는 격식체를 썼다가 친근감을 나타내는 비격식체를 쓰기도 하고, 반대로 친근감을 표시하는 비격식체를 썼다가 공식적인 자리에서 주로 쓰이는 격식체를 쓰기도 하가 때문이다.”라고 두 가지 이유를 제시하였다.

82) 3번 문항 중 “우리 오늘 외식하러 가는 거예요? 난 삼겹살이 먹고 싶어.”에서 ‘... 거예요’와 ‘... 싶어’처럼 높낮이 다른 등급이 같이 쓰일 수 있다는 측면은 말하는 이의 높임 의도와 높임 표현이 다르다는 예가 될 수도 있다. 이는 앞서 (61)의 상대 높임법 지도 사항에서 문장론에서는 높임 의도와 높임 표현이 같은 경우를 중점 사항으로 설정한 것과는 어긋난 문장이다. 하지만 문장론에서 우선적으로 이러한 모습을 약간이나마 보여줌으로써 이야기에서 보다 구체적으로 논의될 때 그 연계성이 학습자들에게 더욱 자연스럽게 일어날 수 있다고 생각된다.

83) 현실적으로 상대 높임의 현상은 세대에 따라 차이가 있다. 즉, 해요체를 싫어하는 장년층과 하오체나 하계체를 잘 쓰지 않는 청년층으로 구분할 수 있다. 따라서 이 문항을 통해 학생들은 자신의 언어생활을 위주로만 상대 높임 표현을 하는 것에 대해 반성을 할 것이다. 황병순(1995:30)에서는 방언(자신의 고향인 울진)의 가정언어를 통해 청자 대우 표현의 사회 규범과 문법을 다루면서 마무리에 “젊은 세대에서는 2분 체계(반말체와 ‘해요’체)의 청자 대우법을 사용하고 있다고 한다. ... 젊은 세대에게 2분 체계의 청자 대우법이 통용되는 것은 ‘어른(성인) 여부’란 사회 규범의 기준이 파괴되었기 때문일 것이다.”라고 지적하였다. 즉, 전통적인 격식체의 4등분 중 하오체, 하계체가 사라지고 해체와 해요체가 많이 쓰이는 이유를 나름대로 파악한 것이다. 그래서 요즘 학생들에게 상대 높임 표현에 있어 보다 상대방(어른일 경우)을 존중하는 마음이 더욱 요구된다.

2.1.2. 가꾸기 활동

현행 문법 교과서에서는 가꾸기 활동으로 상대 높임법과 직접적으로 관련된 문항이 없지만 II장에서 현행 1번을 통해 상대 높임법과 관련된 문항을 살펴 보았다. 여기서는 보다 구체적인 가꾸기 활동의 문항⁸⁴⁾을 작성해 보자. 먼저, 활동 목표는 (68)과 같다.

(68) <가꾸기 활동 목표>

- (가) 달라진 상대 높임 표현에 대해서 알 수 있다.
- ㄱ. 과거와 현재 반말의 차이를 알 수 있다.
- 나. 비격식체가 두드러지게 사용되는 현상에 대해서 알 수 있다.

(68, ㄱ)은 반말 즉, 해체의 모습을 학습자들이 과거와 현재를 비교·분석함으로써 달라진 반말(해체)의 모습을 탐구할 수 있도록 하는 것이 목표이다. 그리고 (68, 나)은 격식체보다 해체와 더불어 해요체의 비격식체가 입말에 주로 사용되고 있는 현상을 탐구하도록 하는 것이 목표이다.

이러한 목표를 중심으로 탐구 활동 문항을 작성하면 (69)와 같다.

(69) <가꾸기 활동 문항>

1번. 다음 작품에 나오는 인물들의 대화를 통해, 반말(해체)에 대해서 더 알아보자.

<p><월인석보> “사아지라.” 호신대 俱夷(구이) 니르샤디, “大闕(대궐)에 보내스학 부텃기 반즈불 고지라 몬 흐리라.”</p>	<p><소나기>, 황순원 소년은 가슴부터 두근거렸다. “그 동안 앓았다.” 어쩐지 소녀의 얼굴이 해쓱해져 있었다.</p>
--	---

84) 탐구 활동과 달리 가꾸기 활동은 상대 높임법에 한정되는 것이 아니라, 문장의 종결, 높임, 시간, 피동, 사동, 부정 표현의 범주를 아우르는 것이다. 하지만 여기서는 상대 높임법에 한정해서 목표를 설정하고 활동 문항을 작성하겠다.

善慧(선혜) 니르샤디 “五百(오백) 銀(은) 도너로 다숫 줄기를 사아지라.” 俱夷(구이) 묻즈불샤디 “므스게 쓰시리?” 善慧(선혜) 對答(대답)흐샤디, “부텃과 받즈보리라.” 俱夷(구이) 또 묻즈불샤디, “부텃과 받즈바 므슴호려 흐시 니?”	“그 날, 소나기 맞은 탓 아냐?” 소녀가 가만히 고개를 끄덕이 다. “인제 다 났냐?” “아직도…….” “그럼 누워 있어야지.” “하도 갑갑해서 나왔다. …… 참, 그 날 재밌었어……. 그런데 그 날 어디서 이런 물이 들었는지 잘 지 지 않는다.”
---	--

- <월인석보>에 나오는 구이와 선혜의 대화 중 해체(반말)를 찾아 보
고, 상대 높임법 단계를 생각해 보자.
- <소나기>에 나오는 소년과 소녀의 대화 중 해체(반말)를 찾아 보고,
상대 높임법 단계를 생각해 보자.
- 두 작품의 반말(해체)의 차이점에 대해서 말해 보자.

2번. 다음 자료를 보고, 상대 높임법에 대해서 더 알아보자.

(성일이란 만석이는 친구 사이이고, 창욱이는 후배이다.)

1. 길거리에서

성일 : 만석아, 오늘 날씨 참 좋다. 그런데 이런 날에 시험 공부만 해
야 되니…

만석 : 글세, 말이야. 그래도 어찌겠니. 이번 시험이 우리에게 중요하
잖아.

성일 : 그래, 도서관이나 가세.

창욱 : 어, 형들 안녕하세요?

만석 : 창욱이네. 도서관 가니?

창욱 : (끄덕)

2. 도서관에서

성일 : 아차 필통을 집에 놓고 왔네. 만석아, 지우개 좀 빌려 주게.

만석 : 나도 없는데.

성일 : 창욱아, 너는?

창욱 : 잠시만요. 여기 있소.

- 위의 대화 중 어색한 표현을 찾아 보고, 왜 그렇게 생각하는지에 대한 이유를 말해 보고, 자연스러운 문장으로 바꿔 보자.

우선 1번은 활동 목표 (가, ㄱ)에 해당하는 것으로, 15세기의 <월인석보>85)라는 문헌에 나타난 반말의 모습86)과 현대소설인 <소나기>87)에 나타난 반말의 모습을 각각 탐구한 후, 두 반말의 차이점을 알 수 있도록 한 문항이다. 이러한 활동을 통해서 옛말에 나타난 반말의 특성을 알게 됨으로써 현대 국어의 반말의 특성을 보다 명확하게 학습자들이 숙지할 수 있을 것이다. 또한 지금과 다른 과거의 반말의 모습을 통해 학습자들은 반말(해체)에 대해 보다 흥미를 가지고 학습할 수 있을 것이다.

다음으로 2번은 활동 목표(가, ㄴ)에 해당하는 것으로, 학습자들은 자신이 사용하는 언어를 중심으로 대화문 1 성일어의 ‘도서관이나 가세.’와 대화문 2 성일어의 ‘지우개 좀 빌려 주게.’와 창육이의 ‘여기 있소.’라는 말이 어색하다고 생각할 것이다. 이는 젊은층일수록 하오체와 하계체가 거의 사용되지 않고 갈수록 비격식체가 두드러지게 사용되는 현상에 대해서 알 수 있

85) 문제에 제시된 부분은 ‘6차 교육과정 국어(상) 교과서 8단원 (3) 문체와 사회’라는 글에 실려 있다.

86) 여기서 보이는 반말은 ‘쁘시리’, ‘흐시느니’이다. 이는 어미를 생략한 완곡한 표현이다. 교과서(1996:288)에 수록된 내용을 언급하자면, “이는 ‘월인석보’에 보이는 선혜와 구이의 대화이거니와, 여기에는 원전(原典)에 보이지 않는 남존 여비(男尊女卑)의 성격이 나타나 있다. 곧, 구이의 ‘그디’에 대해 선혜는 ‘네’라는 지칭을 쓰고 있다. 그리고 구이는 ‘쁘시리’, ‘흐시느니’와 같이 어미를 생략한 완곡한 표현을 즐겨 쓰는 데 비해, 선혜는 ‘몰호려다’와 같이 고압적(高壓的)이고 단정적인 표현을 써 더욱 남존 여비의 시대상을 반영하는 문체를 감득(感得)하게 한다.”라고 설명하였다. 그리고 김영옥(1997)에서는 ‘부텃기 받즈바 모습호려 흐시느니?’라는 문장에서 “-니’와 같은 반말로 종결된 것으로 15세기 국어에는 반말에 해당되는 것으로 ‘-니, -리, -이’ 등이 있는데, 이것들은 현대 국어와 비교할 때에 그 의미가 사뭇 다르다. 현대 국어의 반말에는 듣는 이를 높여서 대우하는 의미가 없는 데 비해, 15세기 당시에는 ‘아주 높임’이 아니더라도 ‘예사 높임’ 정도에 해당했기 때문이다.”라고 지적하였다.

87) <소나기>(황순원)는 현행 중학교 1학년 2학기 국어 교과서 2단원에 수록되어 있다.

도록 한 문항이다. 즉, 학습자들은 이 문장들을 ‘도서관이나 가자. 지우개 좀 빌려 줘. 여기 있어요.’ 정도의 비격식체로 고칠 것이다.

2.2. 이야기에서 활동

현행 문법 교과서에 제시된 탐구 활동에 대해서는 앞서 II장에서 분석하였다. 이에 분석 결과 나타난 문제점 해결 방안과 이야기에서의 지도 방안을 바탕으로 탐구·가꾸기 활동 목표를 설정하고, 활동 문항을 작성하겠다.

2.2.1. 탐구 활동

학습자들은 상대 높임 표현이 대화 참여자의 상하 관계뿐만 아니라 친소 관계에 따라서도 달라진다는 것을 학습한 상태이다. 이에 탐구 활동에서는 상대 높임 표현이 단순히 상하·친소 관계뿐만 아니라 구체적인 상황 맥락에 따라서 매우 역동적인 모습을 띠는 것을 발견할 수 있도록 해야 한다. 앞서 배운 학습 상태와 주안점을 바탕으로 탐구 활동 문항을 작성하기 위한 활동 목표를 (70)과 같이 정리할 수 있다.

(70) <탐구 활동 목표>

- (가) 상대 높임 표현이 다양하게 실현되는 이유를 알 수 있다.
 - ㄱ. 상대 높임 표현이 말하는 이와 듣는 이의 상하·친소 관계에 따라 달라지는 것을 알 수 있다.
 - ㄴ. 상대 높임 표현이 상황에 따라 달라지는 것을 알 수 있다.
- (나) 구체적인 상황 맥락 속에서 반말(해체)의 기능을 알 수 있다.
 - ㄱ. 낮추는 경우의 반말(해체)의 기능을 알 수 있다.
 - ㄴ. 높이지 않는 경우의 반말(해체)의 기능을 알 수 있다.

(70,가)는 상대 높임 표현의 다양한 모습을 통해 학습자들이 학습한, 상

대 높임 표현이 기본적으로 대화 참여자의 상하·친소 관계에 따라 그 모습이 달라지는 것을 확인하는 것이 목표이다. 그리고 나아가 그렇지 않는 상대 높임 표현의 모습을 통해서 보다 역동적인 상대 높임 표현을 발견할 수 있도록 하는 것이 목표이다. 그리고 (70,나)는 반말(해체)의 모습을 구분하는 활동을 통해, 반말이 일상 생활의 반말(“야, 너 왜 반말이야!”에서의 ‘반말’)처럼 낮춤만을 의미하지 않는다는 것을 발견할 수 있도록 하는 것이 목표이다.

이러한 목표를 중심으로 탐구 활동 문항을 작성하면 (71)과 같다.

(71) <탐구 활동 문항>

1번. 다음 대화문을 보고 높임 표현을 탐구하여 보자.

1-1. 식당에서
 김 과장 : 승진 축하해. 지금 속도라면 나보다 빨리 부장 되겠어.
 박 과장 : 아이 선배님두. 이번엔 운이 좋아서 된 거지 항상 이렇겠어요?

1-2. 회의실에서
 김 과장 : 그럼 회의를 시작하겠습니다. 박 과장님께서 이번 시장 조사 결과를 보고하여 주시겠습니다.
 박 과장 : 영업부의 박○○입니다. 이번 시장 조사는 10대 후반의 청소년층을 대상으로 한 것입니다. 일단 화면을 보면서 말씀드리겠습니다. 김 과장님께서는 화면 조정하는 것을 좀 도와주시기 바랍니다.

2. 약수터(이른 아침)에서
 광 도 : (옆의 학생에게) 학생, 거 물컵 좀 빌립시다.
 남학생 : (모자 써서 얼굴 잘 안 보이는) 네, 여기
 광 도 : 너 혹시 ○○○ 아니니?
 남학생 : 어, 예 선생님, ○○○입니다.

○ 대화문 1-1에서 김 과장이 박 과장을 낮추고 있는 이유가 무엇인지

말하여 보자.

- 대화문 1-2에서는 높이는 관계가 어떻게 달라졌는지 살펴보고, 그 이유는 무엇인지 말하여 보자.
- 대화문 2에서 광도가 남학생에 대한 높임 표현이 어떻게 달라졌는지 살펴보고, 그 이유는 무엇인지 말하여 보자.

2번. 다음 대화문에서 반말(해체)을 찾아 보고, 아래 문항을 탐구하여 보자.

1. 광도의 거실(밤)에서

홍수 : (얼른 뒤따라 나와 붙잡으며) 아버지.

광도 : 저리 안 비켜?

홍수 : 도대체 왜 이리세요 진짜.

광도 : 몰라서 물어?

홍수 : (좀 화나서) 몰라서 물어요. ... 그거 깨졌으면 아버지가 책임 지실 거예요?

2. 거리에서

덕수 : 내 사진이 왜 여기 있지?

동민 : 완전 역삼각형이다, 응?

덕수 : 미스터 아메리카 출신이라는 거 아니냐.

동민 : 힘도 진짜 세겠지?

덕수 : 당연하지. 온몸이 완전히 다 근육인데. ...

동민 : 우아

덕수 : (새삼 자기 몸을 훑어보며) 예구, 우린 같은 남자로서 이 꼴이 뭐냐?

동민 : (공감하듯 고개를 끄덕이며)

- 대화문 1에서 광도가 아들인 홍수에게 한 반말의 기능을 생각해 보자.
- 대화문 2에서 친구인 덕수와 동민이 서로에게 한 반말의 기능을 생각해 보자.
- 대화문 1·2에서 나타난 반말의 기능을 비교하여 보자.

1번은 활동 목표 (가)에 해당하는 것으로, 학습자들이 동일한 대화 참여자이지만 상대 높임 표현의 단계가 달라지는 이유를 알고 있는지를 확인하는 활동이다. 즉, 대화문 1을 통해서 상하 관계와 친소 관계에 따라 1-1

의 대화가 형성되었고, 1-2는 상황에 따라 대화가 형성되었다는 것을 파악할 수 있어야 하며, 대화문 288)를 통해서는 상하 관계와 친소 관계 중 어느 관계에 더 치중하여 표현했는지를 파악해서 이 두 관계의 우선 순위가 있는 것이 아니라는 것을 탐구할 수 있도록 해야 한다.

2번은 활동 목표(나)에 해당하는 것으로, 학습자들이 반말이 반드시 낮춤의 의미만을 가지는 것이 아니라 낮춤과 안높임이라는 두 측면으로 사용된다는 것을 발견할 수 있도록 한 문항이다. 즉, 대화문 1과 2에서의 반말은 대화 참여자의 관계나 상황을 고려할 때, 대화문 1은 아버지가 아들에게 낮춤 표현으로, 대화문 2는 친구 사이의 안높임 표현으로 반말이 발화되었음을 학습자들이 파악해야 한다.

2.2.2. 가꾸기 활동

현행 문법 교과서에서 다룬 가꾸기 활동에 대해서는 II장에서 살펴 보았다. 앞선 탐구 활동으로 인해 학습한 것을 보다 다양한 상황에 적용시킬 수 있는 능력을 학습자들이 학습할 수 있고, 자신의 언어 생활을 반성할 수 있도록 가꾸기 활동을 구성하기 위한 활동 목표는 (72)와 같다.

(72) <가꾸기 활동 목표>

(가) 상대 높임 표현이 의사 소통을 위한 전략적 도구가 될 수 있다는 것을 알 수 있다.

(나) 구체적인 삶 속에서 반말(해체)의 쓰임과 기능을 제대로 활용할 수 있다.

(72,가)는 상대 높임 표현이 사용되는 다양한 상황을 통해서 구체적인 전

88) (57,ㄴ)에서도 제시된 현행 국어(상) 교과서에 수록된 <어느날 심장이 말했다>라는 드라마 대본의 일부분을 수정한 것이다.

락을 학습자가 학습하여 실제 생활에서 보다 풍부한 국어 생활을 영위할 수 있도록 도와주기 위한 것이 목표이다⁸⁹⁾. 그리고 (72,나)는 반말의 두 가지 기능에 대해서 학습하였으므로 구체적인 삶 속에서 제대로 활용할 수 있도록 학습자를 도와주기 위한 목표이다.

이러한 목표를 중심으로 탐구 활동 문항을 작성하면 (73)과 같다.

(73) <가꾸기 활동 문항>

1번. 다음 자료를 보고 상대 높임 표현을 더 알아보자.

1. 거실(아침)에서

어머니 : 재복아! 동민아! 학교 안 가?
 재 복 : 아, 잠 좀 더 자고 싶다. (도시락을 받아 넣으며) 달걀 안 덮었죠? ...
 재 복 : ... 너, 그래 가지고 학교 갈 수 있겠냐? 누나가 업어다 줄까?
 어머니 : 이재복 씨, 그렇게 하하호호 할 때가 아니실 텐데요.

2. 자롱이와 은성이는 애인 사이

자롱 : 자, 이거 받아.
 은성 : 이게 뭔데?
 자롱 : 오늘이 네 생일이잖아.
 은성 : 그럼, 이거 생일 선물이야? 웬일이야, 생일 같은 걸 다 기억하고? 뭔데? 풀어 봐도 돼?
 자롱 : 별거 아니야. 왜, 지난번에 동대문 갔을 때, 그 모자 있잖아, 네가 하도 예쁘다고 해서...
 은성 : (갑자기 얼굴 표정 바뀌며) 동대문? 나 너랑 동대문 간 적 없는데? (잠시 침묵) 아하, 그랬군요, 누구랑 같이 보러 다녔는지 모르지만, 그 여자에게나 가져다 주시죠!

89) 박인권(1992:5)에서는 경어를 구사하는 심리를 “(1)상대방 존중의 심리, (2)상대방에 대한 거리감의 심리, (3)공식적의 의례적인 심리, (4)위엄, 품위, 경멸, 방어적 심리, (5)친애의 심리, (6)상업주의 심리” 등 여섯 가지로 구분하였다. 그리고 이정복(2001:368~436)에서는 경어법 사용 전략을 “(1)수혜자 공손 전략, (2)지위 불일치 해소 전략, (3)지위 드러내기 전략, (4)정체성 바꾸기 전략, (5)거리 조정하기 전략”으로 나누어 설명하였다.

- 대화문 1에서 어머니가 딸(재복)에게 낮춤 표현을 하다가 밑줄 친 부분에서 갑자기 높임 표현을 사용한 이유가 무엇인지 말하여 보자.
- 대화문 2에서 은성이가 자룡이에게 안높임 표현을 계속 사용하다가 밑줄 친 부분에서 갑자기 높임 표현을 사용한 이유가 무엇인지 말하여 보자.
- 상대 높임 표현을 전략적으로 사용한 자신의 경험을 말하여 보자.
- 이를 바탕으로 상대 높임 표현을 사용하는 여러 가지 전략들을 정리하여 보자.

2번. 다음 대화문을 보고 반말(해체)에 대해서 더 알아보자.

1. 백화점에서 옷을 구입할 때

어머니 : 애, 이것 좀 입어봐.

딸 : 싫어. 색깔이 맘에 안 들어.

어머니 : 그럼 이것은?

딸 : 그것도 별로야.

어머니 : 힘들구나. 힘들어. 휴...

딸 : 엄만 너무 구식이라서 그래. 이럴 땐 정말 세대 차이 느껴.

2. 접촉사고가 났을 때

갑 : 아니, 도대체 어떻게 된 것입니까?

을 : 어떻게 되긴 어떻게 돼?

갑 : 내가 일부러 그랬어요?

을 : 그럼, 일부러 한 거 아니면, 그렇게 당당한 거야?

갑 : 보자 보자 하니깐, 어디 반말이야! 그럼 당신은 잘못이 하나도 없어?

을 : 반말? 너 도대체 몇 살이야?

- 대화문 1에서 딸이 어머니에게 반말 표현을 하는 이유가 무엇인지 말하여 보자.
- 대화문 2에서 갑과 을은 처음 만난 관계이지만 반말 표현을 하는 이유가 무엇인지 말하여 보자.

1번은 활동 목표 (가)에 해당하는 것으로, 학습자들이 상대 높임 표현이 반드시 상하·친소 관계에만 의존해서 발화되는 것이 아니라는 것을 발견

할 수 있도록 해야 한다. 즉, 대화문 190)은 대화자의 관계만 고려한다면 어머니가 딸에게 높임 표현인 해요체를 사용할 필요가 없지만, 딸의 등교 시간을 재촉하기 위한 전략으로 사용한 것이다. 그리고 대화문 291)에서도 대화자의 관계만 고려한다면 높임 표현인 해요체를 사용할 필요가 없지만, 자룡이가 다른 여자와 자기를 혼돈한 것에 화가 난 은성이가 일종의 거리두기 전략으로 사용한 것이다. 따라서 이러한 활동을 통해서 학습자들은 상대 높임 표현이 단순히 대화 참여자의 상하·친소 관계에 의해서만 이루어지는 것이 아니라 구체적인 상황 맥락에서는 전략적으로 변할 수 있다는 것을 알게 될 것이다⁹²⁾. 그리고 자신의 경험을 토대로 하여 이러한 전략을 정리함으로써, 즉 이러한 활동은 학습자들의 실질적인 언어 생활에 많은 도움이 될 것이다. 이 활동의 대화문 1·2의 자료는 모두 높임 표현과 높임 의도가 다른 경우이다⁹³⁾. 따라서 학습자들은 이러한 활동을 통해 상대

90) (57, 7)에서도 제시된 현행 중학교 1학년 1학기 국어 교과서에 수록된 <육체미 소동>이라는 드라마 대본의 일부분이다.

91) 이 자료는 현행 문법 교과서 가꾸기 활동 3번과 동일하다.

92) 조금 다른 논의이지만, 경어 사용의 사회언어심리적 특성 중 박인권(1992:4)에서는 “경어는 인간 존중으로서 사회적 기능과 표현 언어 양식으로서 인품, 인격 등을 나타내는 기능을 맡고 있다. 그러나 경어의 표현 본능에는 인간 마음의 이중적 배반 모순점을 지닌 심리작용도 하고 있다. 이를테면 생활의 간소화나 편리화를 위해 버렸던 경어 사용을 다양한 표현 효과를 높이기 위해 부끄럼 없이 또 다시 경어를 구사함으로 단조롭고 평면적인 말을 탈피하여 품위 높고 입체적인 말로 즐기려는 욕구가 바로 그것이다.”라고 지적하였다. 따라서 상대 높임 표현이 단순히 대화 참여자의 관계만을 고려하지 않는다는 것을 보다 명확히 알 수 있다.

93) 김성주(1993:7~8)에서는 대우현상이 문법적이라기보다 화용론적임을 강조하면서, 형태만의 분류에 의한 상대 높임 등급이 특정 상황 하의 발화에 그대로 지켜지지 않을 수 있다는 것을 설명하기 위해 다음의 예를 제시하였다.

(상황1 : 영희와 아버지는 모녀 관계이며, 영희는 평소에 아버지에게 ‘-요’체를 사용한다. / 상황2 : 아버지는 노름을 자주하며, 영희는 이것을 매우 싫어 한다. 아버지를 보며 노름을 하고 온다고 생각하며 다음과 같이 말한다.)

(1) 아버지, 어디 갔다 오십니까?

(2) 아빠, 어디 갔다 오세요?

즉, 형태상으로는 (2)보다 (1)이 아버지를 더욱 존대하는 것이지만, 상황을 고려해 볼 때, (1)은 존칭의 표현이라기보다는 ‘비품’의 표현으로 볼 수 있다는 것이

높임 표현에서 말하는 이의 높임 의도와 높임 표현이 반드시 일치하지 않을 수도 있다는 것을 알게 될 것이다.

2번은 활동 목표 (나)에 해당하는 것으로, 앞서 반말이 낮춤과 안높임의 두 가지 기능을 한다고 학습한 것을 토대로 학습자들이 보다 구체적인 상황에서 반말의 기능을 파악할 수 있도록 한 활동이다. 즉, 반말이 상하 관계가 동일하고 친근할 때만 안높임 기능을 하는 것이 아니라, 대화문 1처럼 딸이 어머니에게도 자연스럽게 반말을 사용한다는 측면에서 반말은 최소한 높임 표현은 아니며, 격식체도 아니라는 것을 학습하게 될 것이다. 왜냐하면 반말은 상대를 높이는 경우에는 절대 사용할 수 없기 때문이다. 그리고 반말이 상하 관계와 친소 관계에 의해 낮추는 경우도 있지만, 대화문 2처럼 상하·친소 관계에 관계 없이 상대방을 함부로 대할 때에도 사용된다는 것을 학습하게 될 것이다.

이상으로 상대 높임법의 지도 방안과 탐구·가꾸기 활동에 대해서 살펴 보았다. 이를 토대로 하여 교수·학습 지도안을 작성하겠다.

3. 교수·학습 지도안

3.1. 지도상의 유의점

예전처럼 수십명의 학생들을 대상으로 교사 중심의 수업은 지양되어야 한다. 즉, 제7차 교육과정에 지향하는 학습자의 자율성과 창의성을 신장하기 위한 학습자 중심 수업이 이루어져야 한다. 물론, 현실적으로 많은 어려

다.

움이 있겠지만 교사는 최대한 학습자들 위치에서 그들을 지도하고 보완해야 한다. 박영순(1998:70~71)을 참조하여 상대 높임법 지도시 유의사항을 (74)와 같이 정리해 볼 수 있다.

(74) <지도상의 유의사항>

- (가) 지식의 전달과 주입을 지양하고, 원리나 법칙을 발견해내는 탐구과정을 중시하되, 언어현상에 관한 흥미와 관심이 증진되도록 지도한다.
- (나) 언어 현상을 다룰 때에는 현대 국어를 중심으로 지도한다.
- (다) 국어에 대한 지식을 실제적인 국어생활에서 활용할 수 있도록 지도한다.
- (라) 소집단으로 편성하여 학습자들이 문제 해결의 즐거움, 발견의 즐거움을 맛볼 수 있게 지도한다.

(74,가)는 학습자들의 탐구과정을 중요시하고, 딱딱하고 지루하게만 느끼는 언어현상에 대해서 보다 흥미롭게 수업을 진행해야 한다는 것이다. 7차 문법 교과서에서는 예전과 달리 탐구 활동을 소단원마다 설정되어 있어서 학습자들의 탐구 능력을 중시한다. 이러한 탐구 학습은 학습자가 주체가 되어서 활동하는 것이 중심이다. 이에 현행 문법 교과서 교사용 지도서(2002:24)에서 제시한 교사의 태도는 (75)와 같다.

(75) <교사의 태도>

- (㉠) 많은 자료를 준비한다.
- (㉡) 최종적이거나 절대적인 답변을 주지 않는다.
- (㉢) 학습자와 함께 탐구함으로써 흥미를 강화한다.
- (㉣) 학습자들의 질문 방향 교정에 힘쓴다.
- (㉤) 적절한 단계에 보상을 제공한다.
- (㉥) 공평함을 유지한다.

다음으로 (74,나)는 5차 문법 교과서처럼 현재 잘 쓰이지도 않는 문장보

다 실질적인 문장을 중심으로 상대 높임법을 지도해야 한다는 것이다. 그리고 (74,나)는 상대 높임법에 대한 지식을 학습자들이 시험만을 위해 상대 높임법 체계를 암기하는 것에 그치는 것이 아니라, 학생들이 평소 생활에서 바람직한 상대 높임 표현을 구사할 수 있도록 이끌어 주어야 한다는 것이다. 마지막으로 (74,라)는 학습자 개개인은 능력에 차이가 있으므로 상·중·하의 학생들을 적절하게 소집단으로 묶어서 협력 학습이 이루어져야 한다는 것이다. 즉, 학생 개인의 부족한 지식을 교사의 지도로만 채울 것이 아니라 또래 학습자에게 영향을 주고 받는 민주적인 수업이 이루어져야 한다.

다음으로, 지금까지 살펴본 상대 높임법 지도방안, 탐구·가꾸기 활동, 지도상의 유의사항 등을 종합하여 교수·학습 지도안을 작성하도록 하겠다. 이 또한 문장론과 이야기로 나누어 작성하겠다.

3.2. 교수·학습 지도안의 실제

3.2.1. 수업 모형

지금까지의 문법 수업은 언어 기능 사용 후의 결과 분석에 치중하여 왔다. 즉, 결과 중심 수업, 지식 중심 수업이 이루어졌다. 이에 문법 수업은 학습자든, 교사든 흥미를 잃고 단순 암기로 문제를 해결하는 식으로 일관하였다.

따라서 이제는 학습자들이 기본 지식을 토대로 하여 그러한 현상을 발견하고 탐구할 수 있는 활동 중심의 수업과 자신의 언어 생활을 반성할 수 있도록 수업이 진행되어야 한다. 박영목 외(2002:304)에서 제시한 수업 모형을 살펴보면 아래 (76)과 같다.

(76) <문법 수업 모형>



이러한 수업 모형을 토대로, 도입(목표설정)→전개(기본학습, 탐구학습, 발전학습)→정리(평가)의 순으로 교수·학습 지도안을 작성하도록 하겠다. 전개의 경우는 기본학습, 탐구학습, 발전학습이 학습 요소별로 반복될 수 있다.

3.2.2. 문장론에서 교수·학습 지도안

대단원	V. 문장		차시	1/2	
소단원	3단원. 문법 요소 2. 높임 표현 (1) 상대 높임법				
학습목표	<ul style="list-style-type: none"> 상대 높임법 체계에 대해서 알 수 있다. 격식체와 비격식체에 대해서 알 수 있다. 해체(반말)에 대해서 알 수 있다. 				
	학습요소	교수 - 학습 활동		학습 형태 및 자료	
		교사	학생	시량	
도입	학습 동기 유발	<ul style="list-style-type: none"> 언어 예절을 지키는 것이 소중하다는 것을 통해 상대 높임법 학습의 중요함을 일깨워 준다. 	<ul style="list-style-type: none"> 언어 예절을 지켜야 된다는 생각을 하면서 상대 높임법에 대해 관심을 가진다. 	동영상 [동영상 자료1] 강의식 [PPT1]	5
	학습 목표	<ul style="list-style-type: none"> 학생들에게 학습 목표를 명확하게 제시한다. 	<ul style="list-style-type: none"> 학습 목표를 명확히 숙지한다. 		
	범주	<ul style="list-style-type: none"> 구체적인 대화 상황을 보여 주면서 상대 높임법의 범주를 확인시킨다. 	<ul style="list-style-type: none"> 대화 상황을 보면서 상대 높임법이 문장론에 국한되지 않는 범주라는 것을 인식한다. 	동영상 [동영상 자료2]	
	중요성	<ul style="list-style-type: none"> 높임법 가운데 상대 높임법이 가장 발달되어 있다는 것을 강조한다. 	<ul style="list-style-type: none"> 상대 높임법의 중요성을 확인한다. 	강의식	

전개	상대 높임법 체계	정의	· 상대 높임법의 정의를 제시한다. → 반드시 높이지 않는 것도 포함된다는 것을 강조한다.	· 상대 높임법의 정의를 숙지한다. → 높이지 않는 표현도 있다는 것을 숙지한다.	강의식	9
		체계	· 우선 표를 통해 상대 높임법 체계를 제시한다.	· 체계를 숙지한다.	강의식 [PPT2]	
		체계 확인	· 각 체계에 맞는 예를 제시해 준다.	· 예를 통해 상대 높임법 체계를 확인한다.	강의식 [PPT3]	
		탐구활동 1번	· 활동 문항을 제시하고 소집단별로 활동하도록 지시한다.	· 소집단별로 탐구활동 1번 문항을 탐구한다.	탐구활동 [PPT4]	
	격식체 · 비격식 체	정의	· 격식체와 비격식체의 정의를 설명하면서, 차이점에 중점을 둔다.	· 격식체와 비격식체의 정의와 차이점을 숙지한다.	강의식 [PPT5]	9
		변화상	· 동영상 통해 과거와 현재의 격식체, 비격식체의 사용이 달라지고 있다는 것을 보여준다.	· 현대 언어 생활은 주로 비격식체에 의해 이루어지고 있다는 것을 확인한다.	강의식 [동영상 자료3]	
		혼용	· 예를 통해 격식체와 비격식체는 혼용될 수 있다는 것을 보여준다.	· 격식체와 비격식체의 혼용을 숙지한다.	강의식 [PPT6]	
		탐구활동 2번	· 활동 문항을 제시하고 소집단별로 활동하도록 지시한다.	· 소집단별로 탐구활동 2번 문항을 탐구한다.	탐구활동 [PPT7]	
		탐구활동 3번	· 활동 문항을 제시하고 소집단별로 활동하도록 지시한다.	· 소집단별로 탐구활동 3번 문항을 탐구한다.	탐구활동 [PPT8]	
	해체 (반말)	정의	· 반말의 정의를 제시한다.	· 반말의 정의를 숙지한다.	강의식 [PPT9]	9
		두 가지 기능	· 반말의 두 가지 기능을 예를 통해 확인시켜준다.	· 반말이 낮춤의 기능으로만 쓰이지 않는다는 것을 숙지한다.	강의식	
		탐구활동 1·2번	· 탐구활동 1번의 세번째 문항과 3번 세번째 문항에 대해서 다시금 탐구할 수 있도록 한다.	· 앞서 탐구한 것을 수정해 본다.	탐구활동	
	탐구활동 1~3번	· 소집단별로 발표·토의하도록 한다.	· 소집단별로 발표·토의한다.	발표· 토의		

전개	탐구활동 4번	· 활동 문항을 제시하고 소집단별로 토의를 유도한다.	· 소집단별로 탐구활동 4번 문항을 탐구하고 토의한다.	탐구활동 [PPT10]	10
	가꾸기 활동	· 1, 2번 문항을 제시하고 소집단별로 탐구·토의하도록 한다.	· 소집단별로 가꾸기 활동 문항을 탐구하고 토의한다.	가꾸기 활동 [PPT11]	
정리	탐구·가꾸기 활동 점검	· 학생들의 협력학습에 의한 탐구·가꾸기 활동의 상태 및 숙지 상태를 점검한다.	· 자신이 학습 상태를 확인한다.	확인·점검	8
	형성평가	· 형성평가를 학생들에게 나누어 주고 풀이를 한다.	· 문제를 풀고, 설명을 듣는다.	문제 풀이 [학습지]	

3.2.3. 이야기에서 교수·학습 지도안

대단원	VII. 이야기 2단원 이야기의 요소		차시	1/3	
소단원	(2) 상대 높임 표현				
학습목표	<ul style="list-style-type: none"> · 상대 높임 표현이 다양하게 실현되는 이유에 대해서 알 수 있다. · 구체적인 상황에서 반말의 기능에 대해서 알 수 있다. · 전략적 기능으로서의 상대 높임 표현을 알 수 있다. 				
	학습요소	교수 - 학습 활동		학습 형태 및 자료	시량
		교사	학생		
도입	학습 동기 유발	· 상황에 따라 달라지는 상대 높임 표현 현상을 동영상을 통해 보여준다.	· 앞서 배운 상대 높임법 체계와 달리 표현되는 상황에 관심을 가진다.	동영상 [동영상 자료1]	7
	전시 학습 진단	· 문장론에서의 상대 높임법 학습 상태를 진단(질문)한다.	· 전시 학습 내용을 발표한다.	문답식	
	학습 목표	· 학생들에게 학습 목표를 명확하게 제시한다.	· 학습 목표를 명확히 숙지한다.	강의식 [PPT1]	
	상하 관계	· 예를 통해 상대 높임법은 대화 참여자의 상하 관계에 따라 달라질 수 있다는 것을 설명한다.	· 예를 보면서 참여자의 상하 관계에 따라 상대 높임 표현이 달라진다는 것을 숙지한다.	강의식 [PPT2]	

전개	상대 높임법 변화 요인	친소 관계	· 예를 보여 주면서 상대 높임법은 대화 참여자의 친소 관계에 따라 달라 질 수 있다는 것을 설명 한다.	· 예를 보면서 참여자의 친소 관계에 따라 상대 높임 표현이 달라진다는 것을 숙지한다.	강의식 [PPT3]	10
		탐구활 동 1번	· 활동 문항을 제시하고 소집단별로 활동하도록 지시한다.	· 소집단별로 탐구활동 1 번 문항을 탐구한다.	탐구활동 [PPT4]	
		높임 의도 · 높임 표현	· 상대 높임 표현은 반드시 높임의도와 높임표현이 일치하지 않는다는 것을 탐구활동 1번 세 번째 문항을 통해 설명한다.	· 탐구한 것을 확인하면 서 내용을 숙지한다.	강의식 · 점검 [PPT5]	
	반말의 두 가지 기능	반말의 등급· 기능	· 문장론에서 배운 반말의 학습 상태를 확인한다.	· 반말은 상대 높임법 체계상 비격식체로서 낮춤과 안높임의 기능을 한다는 것을 발표한다.	문답식	10
		낮춤 기능	· 동영상을 통해 반말의 낮춤 기능을 보여준다.	· 반말의 낮춤 기능을 확인 한다.	동영상 [동영상 자료2]	
		안높임 기능	· 동영상을 통해 반말의 안높임 기능을 보여준다.	· 반말의 안높임 기능을 확인한다.	동영상 [동영상 자료3]	
		탐구활 동 2번	· 활동 문항을 제시하고 소집단별로 활동하도록 지시한다.	· 소집단별로 탐구활동 2 번 문항을 탐구한다.	탐구활동 [PPT6]	
	전략적 도구	· 높임의도와 높임표현이 일치하지 않을 경우, 의사 소통을 위한 전략적 도구가 될 수 있다는 것을 설명한다.	· 상대 높임 표현이 의사 소통의 전략적 도구가 될 수 있다는 것을 숙지 한다.	강의식 [PPT7]	5	
	탐구활동 1, 2번	· 소집단별로 발표·토의 하도록 한다.	· 소집단별로 발표·토의 한다.	발표· 토의	10	
	가꾸기 활동	· 1, 2번 문항을 제시하 고 소집단별로 탐구·토 의하도록 한다.	· 소집단별로 가꾸기 활 동 문항을 탐구하고 토 의한다.	가꾸기 활동 [PPT8]		

정리	탐구·가꾸기 활동 점검	· 학생들의 협력학습에 의한 탐구·가꾸기 활동 의 상태 및 숙지 상태를 점검한다.	· 자신이 학습 상태를 확 인한다.	확인· 점검	8
	형성평가	· 형성평가를 학생들에게 나누어 주고 풀이를 한 다.	· 문제를 풀고, 설명을 듣는다.	문제 풀이 [학습지]	

3.2.4. 수행평가

마지막으로 학습자들이 스스로 자신의 지식을 확인·점검하고 더 발전시킬 수 있는 수행평가(performance assessment)⁹⁴가 필요하다. 박도순 외(1999:475)에서는 수행평가를 “학생들의 작품이나 활동을 직접 관찰하고, 관찰된 과정과 결과를 전문적으로 판단함으로써 이루어지는 평가”라고 정의하였고, 천경록(2001:34~35)에서는 수행평가의 개념을 광범위하게 설정하여, “수행평가는 피평가자의 행동에서 증거를 수집하는 방법과 관련하여 선다형 평가 방법을 제외한 것으로, 어떤 질문에 구두나 문자 언어로 답화 수준에서 답을 하게 하거나, 피평가자에게 어떤 행동을 해 보게 하거나, 산출물을 생산하게 하여 해당 영역에 필요한 정보를 수집하여 평가하는 방법을 말한다.”라고 정의하였다.

94) 천경록(2001:35)에서는 수행평가의 특징으로, “(1)학생이 무엇인가를 수행, 창조, 구성, 산출, 행한다. (2)사고력(reasoning skill)이 요구되고 평가된다. (3)지속적인 활동으로 진행된다. 때로는 여러 날 걸리기도 한다. (4)학생에게 설명하고, 정당화하고, 방어하기를 요구한다. (5)수행은 직접적으로 관찰 가능하다. (6)중요하고 실질적인 내용을 관련시킨다. (7)채점은 훈련된 평가자가 판단한다. (8)다양한 평가 기준과 성취 기준이 미리 구체적으로 제공된다. (9)단, 하나의 ‘정답’이 있다는 관점을 지양한다. (10)실제 세계의 맥락에 기초하고 계약을 받는다.”라고 정리하였다. 그리고 수행평가의 필요성으로 박도순 외(1999:470~474)에서는 “(1)21세기 지식·정보화 사회가 요구하는 고등정신 능력 강조, (2)교육본질에 대한 직접평가의 강조, (3)교육상황 개선과 암기위주 교육의 해소 강조, (4)‘아는 것’과 ‘행하는 것’의 차이 강조, (5)진리관, 지식관, 학습관의 변화에 따른 새로운 교육과정관 강조”라고 지적하였다.

상대 높임법의 수행평가⁹⁵⁾는 지도에서 중점을 두었던 세 가지를 학습자들이 수행할 수 있도록 하겠다⁹⁶⁾. 첫째, 시대에 따라 언어가 변하는 측면을 중시하여 지금 상대 높임법과 예전의 상대 높임법을 비교·분석하여 그 차이를 알 수 있도록 한다. 둘째, 공식적으로 반말이 낮춤의 기능뿐만 아니라 안높임의 기능도 한다는 것을 알 수 있도록 한다. 셋째, 자신의 언어 생활(해요체와 해체 중심)이 바람직한가를 반성할 수 있도록 한다.

이러한 중점 사항에 바탕으로 수행평가를 작성하면 다음과 같다.

【상대 높임법 수행평가】

※ 다음 수행 과제 중 1번은 모둠별로 작성하고, 2·3번은 각자 정리해 보자.

○ 수행 과제 1 ○

개화기 소설(신소설)과 현재 드라마 대본(영화 시나리오)을 각각 1편씩 선정하여 인물의 대화를 중심으로 상대 높임법의 양상을 조사하여 차이점을 분석해 보자.

95) 고등학교 국어과 교육과정 운영 자료(2003:99~100)에서 국어 지식과 관련된 평가의 내용을 살펴보면, “국어 지식 영역의 평가는 지필 평가, 면접법, 조사법 등을 사용하여 국어 지식과 그 지식의 적용력을 평가한다. ‘국어 지식’ 영역에서의 평가는 다양한 방법을 활용할 필요가 있다. 국어 지식의 습득 여부를 판단하기 위한 평가에서는 전통적인 지필 평가 방법, 예를 들어 선택형이나 완성형 등의 문항을 활용할 수 있다. 그런 경우에도 읽기 능력을 평가하는 체제와 관련하여 단편적인 국어 지식을 묻는 방식보다는 상황과 결합된 국어 지식 능력을 쫓 수 있는 별도의 문항을 구성하여 평가하는 것이 바람직하다. 또, 국어 지식의 활용 측면을 강조하는 경우는 학습한 국어 지식을 실제의 국어 사용 상황에 적용하는 능력을 중시하여 평가할 수도 있다. 예를 들어, ‘국어 지식’ 영역의 교육 내용으로서 어휘, 문장에 대한 지식의 습득과 활용 수준을 말하기 또는 쓰기 직접 평가의 한 평가 요소로 설정하여 평가하는 것이다. 그리고 ‘언어’ 영역의 정의적 학습 요소인 ‘태도’ 요인은 학습자와의 구체적인 대면을 전제로 하는 면접법, 조사법 등을 활용하여 평가할 수 있다.”라고 설명하였다.

96) 현행 문법 교과서 교사용 지도서(2002:26)에서는 “(1)오늘날 국어 사용에서 나타나는 문제 현상을 파악하는 태도, (2)문제 현상을 개선하기 위하여 바람직한 국어 생활을 실천하는 태도, (3)국어의 보존과 발전에 이바지하는 태도”라고 세 가지의 능력 평가를 강조하고 있다.

○ 수행 과제 2 ○

자신이 집에서 부모님을 상대로 표현하는 상대 높임 현상을 파악해 보자. 만약, 해체(반말)를 사용한다면 왜 가능한 지에 대해서 그 이유를 밝혀보자. 그리고 자신이 고등학교를 졸업하고 어른이 된 후에 부모님을 상대로 표현하는 상대 높임 현상을 상상하여 지금과 차이가 있는지 생각해 보고, 그 이유를 밝혀보자.

○ 수행 과제 3 ○

통신 언어를 할 때 자신의 언어 생활을 점검해 보자. 특히, 어른(부모님, 선생님 등)에게 메일이나 휴대폰 문자 보낼 때를 중심으로 정리해 보고, 어른들과 대화할 때와의 차이점을 생각해 보자.

1번을 통해서는 상대 높임법의 변화를 구체적인 자료를 통해 알 수 있도록 수행 과제이고, 2번을 통해서는 반말의 안높임 기능을 발견하고, 또한 어른이 된 후 부모님께 반말을 쓰지 않을 경우, 반말 쓰임의 기준에 대해서 알 수 있도록 한 수행 과제이다. 그리고 3번을 통해서는 말의 간소화 현상으로 인해 어른에게조차 여러 가지 감정 기호를 사용한다든지 이로 인해 평상시에도 격식을 갖추지 않는 언어 생활을 반성하도록 한 수행 과제이다⁹⁷⁾.

97) 이정복(2003:473~476)에서는 국어 교육적 관점에서 통신 언어 문제 해결을 위한 구체적 방법으로 네 가지를 지적하였다. “첫째, 국어 교육 정책 담당 기관인 교육인적자원부에서는 학교에서의 우리말 문법 교육을 좀 더 강화해야 한다. 둘째, 교육인적자원부에서는 초등학교부터 정규 국어 교육에 통신 언어와 관련한 내용을 필수적으로 포함시켜야 한다. 셋째, 각급 학교에서는 컴퓨터 교육의 시작 단계에서 바른 문장을 통한 글쇠판 익히기를 지도하고, 규범에 맞는 언어를 통신 공간에서 사용하도록 교육시킨다. 넷째, 국어 교사들은 통신 언어에 대한 깊이 있는 이해를 통하여 통신 언어의 실태와 문제점, 해결 방안을 학생들에게 지도할 수 있도록 노력하여야 한다.”라고 주장하였다.

V. 맺음말

이 글은 주로 상대 높임법에 사용되는 '해체(반말)'의 기능을 두 가지로 설정하여, 그에 따른 상대 높임법을 학습자들에게 지도하는 방안과 활동 문항을 모색하기 위해 쓰여졌다. 그리고 상대 높임법을 문장론에서 학습하는 내용과 이야기에서 학습하는 내용을 구분하여 학습자들이 보다 체계적으로 상대 높임법을 학습하는 방안도 모색하였다.

II장에서는 5~7차 문법 교과서에서 설명한 상대 높임법 체계와 학습자 활동 문항(연습 문제, 학습 활동, 탐구·가꾸기 활동)을 분석하였다. 5차 문법 교과서(1991)에서는 상대 높임법을 문장론에 국한시킨 점, 옛말스런 표현을 예로 사용한 점과 연습 문제가 단순히 상대 높임법 체계만을 묻는 정도로 그친 점이 문제점으로 지적되었다. 6차 문법 교과서(1996)에서는 논의의 범위를 이야기까지 확대시킨 점은 바람직하지만 그 논의가 너무 단순한 점과 학습 활동에 상대 높임법과 관련된 구체적인 문항이 없다는 점이 문제점으로 지적되었다. 7차 문법 교과서(2002)에서는 앞선 교과서보다 많이 나아진 모습을 보이고 있으나, 내용이 보다 구체적이고 풍부해질 필요가 있으며 탐구·가꾸기 활동에서 문항의 수정이 필요했다. 5~7차 문법 교과서에서 공통적으로 드러나는 문제점은 해체(반말)를 상대 높임법 체계상 낮춤으로만 설정하고 활동 문항을 작성한 점이다.

이러한 문제점을 해결하기 위해 III장에서는 반말(해체)의 국어학적 논의를 살펴보고, IV장에서는 상대 높임법 지도 방안과 탐구·가꾸기 활동을 작성하여 종합적으로 학습지도안을 모색하였다.

III장에서는 반말의 기본적인 속성, 정의, 등급을 살펴 보면서, 반말이 낮

춤과 안높임의 두 가지 기능을 수행한다는 것을 확인할 수 있었다.

【반말의 기본적인 속성 · 정의】

구분	내용
반말의 기본적인 속성	· 반말 즉, 말 그대로 ‘半語’ 완전하게 말을 끝맺지 못한 형식상 불완전한 말 · 상대높임법 등급상 애매한 말.
반말의 정의	· 반말은 화자가 청자를 높이지 않아도 될 때 쓰는 말로, 형식상으로 완결되지 않은 문장이라도 완결된 문장과 같이 기능하며, ‘-요’와 결합이 가능한 말이다.

【반말의 등급】

격식체		비격식체		구분	격식체	비격식체
아주높임	합쇼체	두루	해요체		높임의 정도	하십시오체
예사높임	하오체	높임		해체 (반말)	높임	하오체
예사낮춤	하게체	두루	안높임			
아주낮춤	해라체	낮춤		낮춤	해라체 하게체	

즉, 반말은 대화 참여자의 상하 관계가 위→아래의 경우는 낮춤의 기능을 담당하지만, 동등하거나 아래→위의 경우는 안높임의 기능을 담당한다.

이러한 반말의 국어학적 논의를 토대로 IV장에서는 문법 교과서에 적용시켜 상대 높임법 지도 방안을 고찰하고, 탐구·가꾸기 활동을 작성하였다. 먼저, 상대 높임법의 지도 방안으로 문장론에서는 종결어미를 중심으로 높임 의도와 높임 표현이 일치하는 상대 높임법의 체계를 지도해야 한다. 반말도 해체에 한정해서 지도해야 한다. 그리고 이야기에서는 문장론에서 학습한 것을 토대로 실질적인 상황에서 다양하게 발화되는 상대 높임 표현을 지도해야 한다. 이를 통해 상대 높임 표현이 다양하게 실현되는 이유와 높

임 의도와 높임 표현이 다른 모습까지도 지도하여 상대 높임 표현의 역동성을 지도해야 한다. 반말은 해체뿐만 아니라 담화상 생략가능성에 의한 것도 지도해야 한다. 그리고 이러한 내용과 방안을 학습자들이 발견할 수 있고, 문제를 해결할 수 있는 탐구·가꾸기 활동이 작성되어야 한다.

【상대 높임법 지도 사항】

분야	학습 내용	중점 사항	
문장론	상대 높임법 체계 [해체(반말체)]	체계에 의한 정확한 문장	높임 의도 = 높임 표현
이야기 (화용론)	상황에 따른 상대 높임 표현 [반말]	상황에 맞는 발화 → 체계에 어긋나는 발화까지 고려	높임 의도 = 또는 ≠ 높임 표현

【상대 높임법 지도 방안】

분야	지도 방안
문장론	<ul style="list-style-type: none"> 상대 높임법은 문장론뿐만 아니라 이야기에서도 다룬다고 학습의 연계성을 지적해야 한다. 격식체와 비격식체의 구분에서 해체가 하계체, 해라체에 두루 쓰이는 두루낮춤만이 아니라 상대방을 높이지 않는 안높임 표현에도 쓰인다고 지적해야 한다. 격식체와 비격식체의 구분에서 변화상과 혼용을 지적해야 한다. 반드시 적절한 예를 활용해야 한다.
이야기 (화용론)	<ul style="list-style-type: none"> 문장론의 학습을 바탕으로 이루어져야 한다. 상대 높임 표현을 결정하는 요소로 대화 참여자의 상하·친소 관계를 보다 체계적으로 지도해야 한다. 상대 높임 표현은 상황에 따라서도 달라질 수 있는데 높임 의도와 높임 표현이 반드시 일치하지 않는 경우도 지적해야 한다. 문장론에서 배운 안높임 표현에 대해서 대화 참여자 상하·친소 관계와 구체적인 상황을 적용시켜 반말의 낮춤과 안높임 기능을 구분하여 지도해야 한다. 문장론에서와 마찬가지로 반드시 적절한 예를 활용해야 한다.

【탐구·가꾸기 활동 목표】

분야	탐구 활동 목표	가꾸기 활동 목표
문장론	(가) 상대 높임법 체계의 단계를 파악할 수 있다. ㄱ. 높임과 낮춤 표현을 알 수 있다. ㄴ. 안높임 표현을 알 수 있다. (나) 격식체와 비격식체를 알 수 있다. ㄱ. 격식체와 비격식체가 사용되는 경우를 알 수 있다. ㄴ. 두 문체가 혼용되어 사용되는 것을 알 수 있다.	(가) 상대 높임 표현이 다양하게 실현되는 이유를 알 수 있다. ㄱ. 상대 높임 표현이 말하는 이와 듣는 이의 상하·친소 관계에 따라 달라지는 것을 알 수 있다. ㄴ. 상대 높임 표현이 상황에 따라 달라지는 것을 알 수 있다. (나) 구체적인 상황 맥락 속에서 반말의 기능을 알 수 있다. ㄱ. 낮추는 경우의 반말의 기능을 알 수 있다. ㄴ. 높이지 않는 경우의 반말의 기능을 알 수 있다.
이야기 (화용론)	(가) 달라진 상대 높임 표현에 대해서 알 수 있다. ㄱ. 과거와 현재 반말의 차이를 알 수 있다. ㄴ. 비격식체가 두드러지게 사용되는 현상에 대해서 알 수 있다.	(가) 상대 높임 표현이 의사 소통을 위한 전략적 도구가 될 수 있다는 것을 알 수 있다. (나) 구체적인 삶 속에서 반말의 쓰임과 기능을 제대로 활용할 수 있다.

그리고 종합적으로 교수·학습 지도안을 작성하여 보았다.

학습자들에게 상대 높임법을 문법 규칙 즉, 체계에 한정시키면 상대 높임 현상을 제대로 설명하기 어렵다. 따라서 문법 체계를 바탕으로 실현되는 구체적인 모습까지 지도해야 한다. 이는 상대 높임 현상 자체가 복합적인 사회적 요인과 연계되어 있기 때문이다. 더 근원적으로는 언어 현상 자체가 사회적 산물이요, 사회적 현상이기 때문이다. 그러므로 학교 문법도

상대 높임 현상을 형태론, 통어론, 화용론 등 여러 분야를 통합해서 다루어야 한다. 그리고 반말(해체)의 경우, 낮춤으로만 설정할 것이 아니라 평등의식의 확산으로 인해 해요체와 더불어 빈번하게 사용되는 말로 낮춤과 안 높임의 두 가지 기능으로 발화된다는 것을 적용시켜 학교 문법 상대 높임 교육이 이루어져야 한다.

참 고 문 헌

□ 교과서·교사용 지도서 □

- 고려대학교·한국 교육 대학교·1종 도서 편찬 위원회(2001), 『중학교 1-1 국어』, 대한 교과서 주식회사.
- 교육인적자원부(2001), 『고등학교 교육과정 해설 (2) 국어』, 대한 교과서 주식회사.
- _____ (2003), 『교실수업 개선을 위한 고등학교 국어과 교육과정 운영 자료』, 서울특별시교육청.
- 서울대학교 국어교육연구소(1996), 『고등학교 문법』, 대한 교과서 주식회사.
- _____ (1996), 『고등학교 국어(상)』, 대한 교과서 주식회사.
- _____ (2002), 『고등학교 문법』, (주)두산.
- _____ (2002), 『고등학교 문법 교사용 지도서』, (주)두산.
- _____ (2002), 『고등학교 국어(하)』, (주)두산.
- 성균관대학교 대동문화연구원(1991), 『고등학교 문법』, 대한 교과서 주식회사.

□ 단행본 및 논문 □

- 고광모(2000), 「상대 높임의 조사 '-요'와 '-(이)는쇼'의 기원과 형성 과정」, 『국어학』 36집, 국어학회.
- 고영근(1974), 「현대국어의 존비법에 대한 연구」, 『어학연구』 10-2집.
- 구현정(1997), 『대화의 기법』, 한국문화사.
- 김광해(1997), 『국어지식 교육론』, 서울대학교 출판부.
- 김광해 외(1999), 『국어지식탐구 - 국어교육을 위한 국어학개론』, 박이정.
- 김민수 외(1991), 『금성판국어대사전』, 금성출판사.
- 김상대(1999), 「국어 대우법의 변화 양상에 대하여 - '님, 분'의 쓰임을 중심으로」, 『국어교육』 99집, 한국 국어교육 연구회.
- 김석득(1968), 「현대 국어 존대법의 일치와 확대 구조」, 『국어국문학』 41집.
- _____ (1994), 『우리말 형태론』, 탐출판사.
- 김성주(1993), 「청자대우 현상에 대하여」, 『목떡어문』 5집, 동국대학교 국어교육과.
- 김영욱(1997), 「반말의 생성과 변화에 대하여 - 후기 중세 국어를 중심으로」, 『인문과학』 4집, 서울시립대 인문과학연구소.
- 김종택(1981), 「국어 대우법 체계를 재론함 - 청자대우를 중심으로」, 『한글』 172집, 한글학회.
- _____ (1982), 『국어화용론』, 형설출판사.
- 김희숙(1998), 「변항 '-요'의 사회언어학적 용법」, 『한국어 의미학』 3집, 한국어

의미학회.

- 남기심 외(1985) 『표준국어문법론』, 탑출판사.
- 두산동아 사전편찬실(1995), 『참국어사전(우리말 돌음사전)』, 두산동아.
- 문 용(1999), 『한국어의 발상·영어의 발상』, 서울대학교 출판부.
- 민현식(1999), 『국어 문법 연구』, 역락.
- 박도순 외(1999) 『교육과정과 교육평가』, 문음사.
- 박양규(1991), 「국어 경어법의 변천」, 『새국어생활』 1권 3호, 국립국어연구원.
- 박영목 외(2002), 『국어과 교수 학습론』, 교학사.
- 박영순(1985), 『한국어 통사론』, 집문당.
- _____ (1998), 『한국어 문법 교육론』, 박이정.
- 박인권(1992), 「국어 경어법 연구(I)」, 『어문학교육』 14집, 한국어문교육학회.
- 박재연(1998), 「현대국어 반말체 종결어미 연구」, 『국어연구』 152호, 국어연구회.
- 서덕현(1993), 「학교문법의 경어법 기술 (2) - 상대경어법을 중심으로」, 『국어교육학연구』 3집, 국어교육학회.
- _____ (1996), 『경어법과 국어 교육 연구』, 국학자료원.
- 서상준(1996), 『현대국어의 상대높임법』, 전남대학교 출판부.
- 서정복(1994), 『국어 통사구조 연구 I - 구절구조, 의문법, 경어법』, 서강대학교 출판부.
- 서정수(1980), 「존대말은 어떻게 달라지고 있는가?(II) - 청자대우 등급의 간소화」, 『한글』 167집, 한글학회.
- _____ (1984), 『존대법의 연구』, 한신문화사.
- _____ (1996), 『국어문법』, 한양대학교 출판원.
- 성기철(1975), 「국어 대우법 연구」, 『현대 국어 문법』, 계명대 출판부.
- _____ (1985), 『현대국어 대우법 연구』, 개문사.
- _____ (1995), 「대우법의 화용론적 특성」, 『인문과학』 2집, 서울시립대 인문과학연구소.
- 양인석(1980), 「한국어 말끝말씨의 간소화」, 『언어와 언어학』 6집.
- 연세대 언어정보개발연구원 편(1998), 『연세한국어사전』, 두산동아.
- 유승영(1993), 「국어 청자 대우법에서의 힘과 유대(II)」, 『주시경학보』 12집, 탑출판사.
- 윤석민(1994), 「'-요'의 담화기능」, 『텍스트 언어학』 2집, 박이정.
- 이경우(1998), 『최근세국어 경어법 연구』, 태학사.
- _____ (2001), 「현대국어 경어법의 사회언어학적 연구(2)」, 『국어교육』 106집, 한국국어교육 연구회.
- 이관규(1992), 「서술어와 서술 관계」, 『주시경학보』 10집, 탑출판사.

- _____ (2002), 『학교문법론』, 월인.
- 이규창(1992), 『국어존대법론』, 집문당.
- 이상복(1976), 「'-요'에 대한 연구」, 『연세어문학』 7-8집, 연세대학교 국어국문학과.
- _____ (1984), 「국어의 상대 존대법 연구」, 『배달말』 9집, 배달말학회.
- 이원근(1999), 「토씨의 하위 분류 재고 - '들, 요'를 중심으로」, 『한글』 245집, 한글학회.
- 이윤하(2001), 『현대 국어의 대우법 연구』, 역락.
- 이익섭 외(2000), 『국어문법론강의』, 학연사.
- 이정민 외(1991), 「'-요' 쓰임의 구조와 기능」, 『언어』 16-2집, 한국언어학회.
- 이정복(2001), 『국어 경어법 사용의 전략적 특성』, 국어학회.
- _____ (2003), 『인터넷 통신 언어의 이해』, 월인.
- 이춘숙(1994), 「특수토씨의 처리」, 『우리말 연구』 4집, 우리말학회.
- 이희자 외(1998), 『텍스트분석적 국어 조사의 연구』, 한국문화사.
- 임홍빈 외(1995), 『국어문법론 I』, 한국방송대학교출판부.
- 주경희(2003), 「학교 문법 용어 검토 - 의미론·화용론 분야를 중심으로」, 『국어 국문학』 134집, 국어국문학회.
- 차현실(1991), 「반말체의 구성과 반말체 어미의 문법적 기능에 대하여」, 『이화어 문논집』 11집, 이화여대 국어국문학연구소.
- 채영희(2003), 「생태학적 언어관에 의한 국어 어휘 교육」, 『배달말』 33집, 배달말학회.
- 천경록(2001), 『국어과 수행평가와 포트폴리오』, 교육과학사.
- 최길시(1998), 『외국인을 위한 한국어 교육의 실제』, 태학사.
- 최현배(1937), 『우리말본』, 정음문화사.
- 한 길(1986), 『현대국어 반말에 관한 연구』, 연세대학교 박사학위논문.
- _____ (1991), 『국어종결어미연구』, 강원대 출판부.
- _____ (2002), 『현대 우리말의 높임법 연구』, 역락.
- _____ (2004), 『현대 우리말의 마침씨끝 연구』, 역락.
- 허 용(1983), 『국어학』, 샘문화사.
- 홍사만(1983), 『국어 특수조사론』, 학문사.
- 황병순(1995), 「칭자 대우 표현의 사회 규범과 문법 - 방언의 가정언어를 통해」, 『배달말』 20집, 배달말학회.
- 황적륜(1976), 「한국어 대우법의 사회언어학적 기술」, 『언어와 언어학』 4집.
- Otto Jespersen(1924), 『문법철학』, 이환목·이석목 옮김, 한신문화사.