

학교문법 교육에서의 높임법 활성화 방안

- 화법 영역과 통합 가능성 검토 -

양영희(전남대)

〈목 차〉

- | | |
|------------------|-------------------|
| 1. 머리말 | 3. 높임법 교육의 활성화 방안 |
| 2. 현 높임법 교육의 문제점 | 4. 맺음말 |

1. 머리말

본고는 현 학교문법에서의 높임법 교육의 중요성에 주목하여 그것의 효율적인 교육 방안을 마련하는 데에 목적을 둔다. 주지하듯이 높임법은 국어 특징 가운데 하나이면서 대인 관계를 표지해주는 문법 장치로 문법교육에서 소홀히 할 수 없는 문법 요소로 간주된다. 그러한 중요성은 비단 국어 특징으로서 높임법이 갖는 의미에서뿐 아니라 높임법이 현 국어교육에서 중시하는 국어활동 영역의 말하기(화법)와 밀접하게 관련 되어 있다는 점에서도 찾아진다.

말하기 교육이 중요한 이유는, 그것이 사회생활의 성패를 결정짓는 대인 관계에서 말하는 태도와 방법 등을 학습시키기 때문일 것이다. 그런데 이러한 태도는 대화 상대나 혹은 화제 인물을 어떻게 대우할 것인가의 문제로, 이는 문법 영역의 높임법에서 가르치는 내용에 속한다. 여기서 높임법과 화법¹⁾의 통합 가능성이 찾아지는 한편 높임법이 여타 문법 요소와 달리 실생활에 밀

접하게 근접되어 있다는 사실도 확인하게 된다.

사실 일상생활에서 높임법을 잘못 사용했을 경우에 발생하는 문제의 심각성은 피동문인지 사동문인지를 구별하지 못하거나 복문인지 단문인지를 모르는 경우와 비교될 수 없을 정도로 크다. 그리고 이러한 높임법은 단어를 사용하거나 (기본) 문장을 만들어내는 능력과 달리 교육을 받아야 하는 문법이기도 하다.²⁾

그럼에도 불구하고 현 문법 교육에서는 이러한 높임법 교육의 중요성을 제대로 인정해주지 않은 것으로 파악된다. 이러한 필자의 판단은 현장 교육의 근간으로 간주되는 교육과정의 내용성취기준에서 높임법을 구체적으로 언급한 항목이 없다는 점과 높임법을 제대로 설명한 교과서가 없다는 점 등을 고려한 것으로,³⁾ 본 논의는 이런 경향을 문제시하는 데서 출발한다. 그래서 높임법 교육의 활성화 방안을 모색해 보고자 한다.⁴⁾

2. 현 높임법 교육의 문제점

위와 같은 논의를 위해서는 우선적으로 현 높임법 교육에서 문제시되는 바가 무엇인지를 점검해야 한다. 그래야 그에 대한 대안을 마련할 수 있기 때문이다. 본 장에서는 이런 맥락에서 높임법 교육의 문제점을 교육과정의 내용 체계와 그에 대한 교과서 구현 양상의 측면에서 살펴보기로 한다.

1) 이하 말하기를 화법으로 일컫기로 한다.

2) 구분관(2008: 754)에는 언어적 능력을 '문법 능력'과 '사용 능력'으로 구분하여 후자는 자연스럽게 습득되지 않으므로 학습을 통해 배워야 하는데, 담화에 관한 지식이나 경어법 지식은 여기에 해당하는 것으로 간주하였다.

3) 물론 초등학교 3~4학년 군에서는 높임법을 내용성취기준에서 단독 항목으로 제시하고 있다. 그러나 교과서에는 반영되어 있지 않다. 이에 대한 보다 자세한 내용은 다음 장에서 다루기로 한다.

4) 필자도 이와 같은 경향을 이해한다. 즉 주지하다시피 현재 문법교육의 무용론이 우세하다보니 그것의 교육 내용을 국어 활동과 관련이 되는 내용으로 최소화하는 경향이 강하고, 여기에 국어사까지를 문법 영역에 포함시키다보니 높임법만을 비중 있게 다룰 수는 없을 터이다. 그럼에도 불구하고 높임법 교육은 소홀히 할 문법이 아니라는 것이 필자의 입장이다.

2.1. 교육과정의 내용성취기준

『2012 국어과 교육과정』의 문법 영역에서 높임법과 관련한 내용을 찾아보면 다음에 제시한 (1)과 같다.

(1) 높임법 관련 내용성취기준

- 가. 높임법을 알고 언어 예절에 맞게 사용한다. ([공통 3~4학년군], 문법-6)
- 나. 문법적 기능을 담당하는 요소들의 특징을 이해하고 담화 상황에 맞게 사용할 수 있다. ([공통, 중1~3학년군], 문법-9)
- 다. 의미 구성에 기여하는 문법 요소의 개념과 표현 효과를 탐구한다. ([선택], 독서와 문법-문장-12)

보다시피 높임법이라는 용어를 명시하면서 이를 구체적으로 언급한 단계는 초등학교 3~4학년군의 『국어』이다(가). 이에 비하여 중등학교(나)와 고등학교(다)의 경우는 각각 『국어』와 『독서와 문법』에서 문법 요소를 익히는 차원에서 피동, 사동, 시제법 등과 함께 제시되어 있다. 비록 위 (1)에서 인용한 내용성취기준의 항목에는 이러한 내용이 명시되어 있지 않지만 각주 5)에 인용한 각각의 세부내용에 그와 같이 제시되어 있다.⁵⁾

여기서 우리는, 학습자들은 높임법을 초등학교 3~4학년에서 구체적으로 배우고 중학교에서는 사동, 피동 등과 같은 여타 문법 요소와 함께 간략하게 배운 후, 고등학교 <독서와 문법>에서 배우게 된다는 것을 알 수 있다. 그런데 주지하는 대로 <독서와 문법>은 선택 과목이어서 만약 고등학교에서 이 과목을 선택하지 않으면 고등학교에서는 높임법을 배울 수 없다는 결론에 도

5) 이에 대한 세부내용을 간략하게 제시하면 다음과 같다.

- 가. … 국어의 문법적 특징을 이해하고 상황에 맞는 정확한 문장 표현 능력을 기를 수 있다. 높임, 시간, 피동·사동, 부정 표현 등 국어의 주요 문법 요소들의 형태와 의미 기능을 실제 담화 상황 속의 다양한 문장 자료를 통해 탐구한다. ([공통, 중1~3학년군], 문법-9)
- 나. 문장의 성분과 짜임에 대한 이해를 바탕으로 주요 문법 요소가 문장이나 글 전체에 미치는 표현의 의미 효과를 탐구해 볼 수 있다. 구체적으로는 종결 표현, 피동·사동 표현, 높임 표현, 시간 표현, 부정 표현, 인용 표현 등 주요 문법 요소들이 사용되는 양상을 이해하고 …… ([선택], 독서와 문법-문장-12)

달한다.

높임법 교육이 어떤 대상을 어떻게 대우할 것인가의 방식을 배우는 것이라면 필자로서는 그것을 구체적으로 학습시키는 시기는 초등학교보다 중학교 이상이 더 타당하다고 생각한다. 물론 이러한 학습 내용이 초등학교에서부터 시작되어 이후 단계에서도 지속적으로 이루어진다면 더할 나위 없이 좋겠지만 지금처럼 초등학교 과정에서 구체적으로 배우고 이후에는 아주 간략하게 배우는 체제로 구성될 바에는 차라리 그러한 내용을 중학교나 고등학교에서 배우는 것이 교육적인 면에서 효율적이지 않겠느냐는 것이다.

이러한 효율성의 문제는 먼저 영역내의 연계성 측면에서 찾아진다. 즉 필자가 검토한 바에 따르면 초등학교 3~4학년군의 문법 내용은 주로 ‘발음’과 ‘낱말’에 대한 것이어서 이들을 높임법과 연계하기가 쉽지 않다는 것이다. 물론 내용성취기준 가운데 ‘문장의 종결법’에 대한 이해가 포함되어 있긴 하지만, 그 세부내용을 보면 ‘설명문, 의문문, 감탄문’ 등의 종결법만이 제시되어 있어서,⁶⁾ 현 초등학교 3~4학년군의 교육과정 체제로서는 높임법을 다른 문법 내용과 연계하여 학습하기가 쉽지 않다는 의미이다.

다음으로는 영역간의 연계성 측면에서이다. 서두에서 간략하게 언급했듯이 필자가 생각하기에 높임법은 화법과 연계가 가능할 듯한데, 이 단계에서의 화법은 주로 자신의 생각 등을 원인과 결과에 따라 순차적으로 말하는, 이른바 발표에 대한 교육이지 의사소통 차원에서 상대를 대하는 방식 등에 대한 교육은 아니다.⁷⁾ 주지하는 대로 높임법은 화자와 청자 간의 대화를 전제로 한

6) 참고로 이와 관련한 세부내용을 살펴보면 다음과 같다.

(5) 문장을 끝내는 다양한 방식을 알고 자신의 의도에 맞게 문장을 사용할 수 있다.

…… 문장은 표현 의도에 따라 설명하고, 묻고, 명령하고, 부탁하고, 감탄하는 방식으로 끝남을 알게 하고 자신의 표현 의도에 맞는 문장을 구성해 보는 활동을 하게 한다. 그리고 하나의 문장을 다른 형식으로 바꾸는 활동을 할 수도 있다.

위의 내용을 살필 때, 초등학교에서의 문장 종결법은 상대방에 대한 대우를 나타내는 높임법과 그리 무관하지 않다고 할 수 있다.

7) 예컨대 초등학교 3~4학년군의 ‘듣기·말하기’ 영역의 내용 성취 기준은 ‘직접 경험하거나 들은 이야기에서 감동적인 부분을 실감나게 말한다./ 일의 원인과 결과를 생각하며 듣고 말한다./ 말차레를 지키면서 바른 태도로 대화를 나눈다./ 내용을 이해하기 쉽게 발표하고, 다른 사람의 발표를 평가하며 듣는다./ 회의의 절차와 방법을 알고 능동적으로 참여한다./ 반언어적·비언어적 표현의 효과를 이해하고 활용한다./ 다양한 매체를 보거나 듣고 생각과 느낌

의사소통의 차원에서 실현되는 문법 요소여서 위와 같은 발표 형식과 그렇게 밀접한 문법은 아니다.⁸⁾ 이런 형식의 말하기에서는 상대높임법에 대한 이해 보다는 자신이 말할 내용을 논리적으로 구성하는 능력이 요구된다. 그런 까닭에 초등학교 3~4학년군의 화법을 높임법과 연계하더라도 학습의 효율성을 기대하기가 어렵다는 생각에 도달한다.

이에 비하여 중등학교 1~3학년군 이상에서는 높임법을 화법과 연계하기가 수월하다. 비록 초등학교 3~4학년군과 달리 높임법이 내용성취기준에서 세밀하게 다루어지지 않을지라도 문법 영역의 담화 단위의 차원에서 ‘의사소통의 능력을 기르는데’ 기여하고자 하는 내용을 담고 있으며 화법 영역에서도 ‘의사소통 과정’과 ‘대화의 상황과 맥락을 이해하면서 말하는 능력’을 신장하고자 하는 내용을 담고 있어서 높임법을 이들과 연계하여 학습시킬 수 있기 때문이다.

이상의 내용을 정리하면, 높임법을 지금과 같이 초등학교에서만 구체적으로 학습시키고 이후에는 그렇게 하지 못할 바에는 높임법을 중등학교 이상의 과정에서 보다 구체적이고 체계적으로 학습시키는 것이 효과적이라는 결론에 도달한다.

이와 같은 본고의 입장에 대해 높임법을 굳이 다른 문법 요소나 화법과 연계하여 가르칠 필요가 있는가라는 의문을 제기할 수 있다. 구체적인 이유는 다음 장에서 밝히겠지만, 필자는 높임법의 특성을 고려할 때 그렇게 해야 높임법을 효율적으로 가르칠 수 있다고 생각한다. 현 교육과정이 학습의 효율성을 전제로 하여, 영역 간 혹은 영역 내의 공통 학습 요소를 유기적으로 연계하거나 통합하기를 권장하는 것은 주지의 사실이다.⁹⁾ 그런데 높임법은 문법 영역의 종결법과 공통되는 면이 있고, 화법과도 공통되는 면이 있어서 이러한

을 나눈다.’ 등이다.

8) 물론 주체나 객체높임은 반드시 상대(화자)를 전제로 하지 않을 수 있으나, 압존법은 상대(청자)와 주체 간의 문제이다. 이런 점 등을 고려하면 높임법에서 상대높임법은 핵심을 이루는 것으로 간주된다.

9) 이러한 점은 다음에서 필자가 강조한 부분에서 찾아진다.

가. 각 영역에서 해당 영역의 고유성이 반영되어 있는 학습 요소와 통합이 가능한 학습 요소를 구분하여 지도하되, **학습의 효율성을 높일 수 있도록** 한다. (공통: 교수·학습 계획-(3)-가)

나. 영역 간, 영역 내 내용 요소 중, **학습의 효율성을 높이는 데** 적합한 요소를 통합하여 지도한다.(공통: 교수·학습 계획-(3)-나)

연계가 가능하고, 또 그렇게 하였을 경우에 학습의 효율성이 크다고 생각한다. 그렇다면 그러한 연계를 적극적으로 검토하는 편이 학습자들에게 이롭지 않나 한다. 다만 그런 방향으로 나아가자 하는데 문제가 발견된다면 문제를 해결하기 위해 노력하는 것이 연구자의 몫이 아닌가 한다.

위와 같은 맥락에서 현 높임법에서 다루는 교육 내용은 어떠한가를 살펴보기로 하자.

(2) 높임법을 주체 높임, 객체 높임, 상대 높임 등으로 나누어 지도하되 특히 학생들이 잘 틀리고 혼란스러워하는 높임법 사례를 제시하여 올바른 높임법을 익힐 수 있도록 한다.

위의 (2)가 바로 초등학교 3~4학년군의 높임법 내용성취기준에 대한 세부 내용이다. 보다시피 높임법을 대상에 따라 나누고 그에 대한 용법을 익히도록 하고 있다. 무엇보다 초등학생들이 주체나 객체 등과 같은 용어를 제대로 이해할 수 있을까라는 점이 의문시 된다. 객체 높임법을 이해하는 대학생들이 많지 않음을 경험한 필자로서는 그러하다. 여기에 더하여 위와 같은 교육 내용으로 실생활에서 활용할 수 있는 높임법을 제대로 가르칠 수 있을까라는 의문이 제기되는 것도 사실이다. 주지하듯이 높임법은 표준 화법에서 다룰 정도로 실생활과 밀접하게 관련되어 있는 문법이다. 그런 만큼 그것을 학습하여 곧바로 일상의 의사소통에 활용할 수 있어야 할 것이다. 그런데 위의 (2)와 같은 문법 요소들을 단순히 익히는 차원에서는 그러한 내용을 학습할 수 있겠는가라는 의문이 제기된다.

정리하면 높임법과 관련한 현행 교육과정의 문제점은 ① 영연 간, 영역 내의 유기적 연계나 통합 등을 고려하지 않은 내용 체계 구축과 ② 높임법의 특성을 고려하지 않은 학습 내용 설정으로 요약된다.

2.2. 교과서 설명 방식

교육과정에서의 높임법에 대한 태도가 위와 같으므로 교과서 역시 소략하게 다룰 수밖에 없음이 예견되기는 하지만,¹⁰⁾ 한 번쯤은 교육과정에서 제시

한 내용성취기준이 실제 교과서에 어떻게 구현되고 있는지를 검토하는 작업이 있어야 할 것이다. 어차피 현장 교육은 교과서를 매체로 하여 이루어지므로 중학교와 고등학교에서의 높임법에 대한 성취 기준이 위의 (1. ㄴ, ㄷ)과 같이 소략할지라도 교과서에서 비중 있게 다루고 있다면 높임법 교육이 실질적으로 이루어진 것으로 해석해도 무방할 것이기 때문이다.

현재로서는 중학교 「국어」와 고등학교 「독서와 문법」에서 높임법을 다룰 가능성이 높는데, 거의 대부분이 여타 문법 요소인 피동·사동, 부정법 등과 함께 하나의 소단원에서 1~3 줄 정도로 간략하게 설명하는 방식을 취하고 있다. 다만 미래엔 출판사에서 2012년과 2013년에 출판한 고등학교의 「독서와 문법 I」, 「독서와 문법」에서 높임법을 다음과 같이 비교적 자세히 설명하고 있다.

(3) 높임법 전개 내용

가. 상대 높임법

(가) 개념: 상대방을 높이거나 낮추어 말하는 방법

(나) 실현 방법: 종결어미

(다) 종결 표현: 격식체(하십시오-하오-하계-해라)와 비격식체(해요-해)

나. 주체 높임법

(가) 개념: 서술의 주체를 높이는 방법으로, 화자보다 서술어의 주체가 나이나 사회적 지위 등이 높을 때 사용

(나) 실현 방법: 선어말 어미 -(으)시-, 조사(께서), 특수 어휘(계시다)

(다) 간접 높임: 높여야 할 대상의 신체의 일부나 소유물 등을 높임

다. 객체 높임법

(가) 개념: 목적어나 부사어가 지시하는 대상, 서술어의 객체를 높이

10) 필자가 조사한 바에 따르면 이러한 추정은 사실이기도 하다. 즉 중학교와 고등학교의 교과서를 분석한 결과 높임법에 대해서는 「중학교 국어 3-2(해냄예듀)」, 「중학교 국어 4(천재)」, 「독서와 문법 I (미래엔)」, 「독서와 문법(미래엔)」 등이었다. 이 가운데에서는 미래엔의 「독서와 문법 I」, 「독서와 문법」이 비교적 많은 비중을 두어 다루고 있을 뿐 나머지 교과서는 문장의 종류나 한국어언어문화의 특질을 언급하면서 한 두 단락 정도로 간단하게 언급하고 있다.

이들은 물론 2009 개정 교육과정을 근거로 하거나 2012교육과정을 근거로 한 점에서 차이를 보이지만, 높임법에 대한 교육 내용이 다르지 않아서 이러한 차이를 크게 의식하지 않았다.

는 법

(나) 실현 방법: 특수 어휘(모시다, 드리다), 조사(께)

(다) 특징: 특수한 어휘가 없는 경우 높임을 표현할 마땅한 방법이 없음

위에 제시한 (3)은 2009 개정 교육과정에 근거해서 출판한 『독서와 문법 I』의 내용으로, 앞서 언급한 두 교과서 가운데 높임법 내용을 좀더 자세히 전개하여 본 논의에서는 이를 선택하였다. 2013년에 출판한 『독서와 문법』에서는 (3. 나)의 주체 높임법의 ‘간접 높임’과 (3. 다)의 객체 높임법 ‘특징’을 설명하지 않은 대신 ‘탐구’라는 제목 아래 소설을 지문으로 활용하여 높임법의 사용 용례를 보이고 있다.

결국 선택 교육과정에서 생략한 높임법을 미래엔 출판사에서 『독서와 문법』이라는 과목에서 구현시킨 것으로, 미래엔 집필진들은 높임법의 중요성을 인식하고 있다는 의미로 풀이할 수 있다. 그럼에도 불구하고 필자는 위와 같은 높임법 설명에서 다음과 같은 점들을 문제시하고자 한다. 그것은 위의 주체, 객체, 상대 등과 같은 용어와 상대 높임의 등급 설정이 현재 학습자들에게 수용되어질 수 있는가라는 관점에서 제기된 것으로, 구체적으로 언급해보면 다음과 같다.

먼저 양영희(2010)에서 지적한 바 있듯이 높임법에서 ‘주체, 객체, 상대’라는 용어 사용이 적절한가이다. 즉 ‘주체’와 ‘객체’는 문장 단위 안에서 이해해야 할 문장 구성 요소임에 비하여 ‘상대’는 대화 단위에서 이해해야 하는 개념으로 이들의 층위가 같지 않다는 것이다. 그런데 높임법을 설명하는 데 있어서는 이들을 모두 동일한 층위로 간주하여 위와 같이 설명하는데, 이런 방식이 학습자들에게 높임법을 이해하는 데 얼마나 도움이 되겠는가라는 의미이다. 가령 지금의 높임법 설명대로라면, ‘선생님 안녕하세요?’라고 묻는 학습자는 같은 대상인 ‘선생님’을 ‘안녕하다’와 호응하는 ‘문장의 주어’로 파악해서는 ‘시’를 사용하고 동시에 자신의 대화 상대로 파악해서는 ‘요’를 사용한 것으로 이해해야 한다. 그러나 실질적으로 이렇게 생각할 학습자가 몇이나 될까 의심스럽다. 그들에게 선생님은 자신의 대화 상대인 한 사람으로만 인식될 가능성이 크다. 그런데 현 높임법으로써는 선생님이라는 동일 대상을 주체와 상대로

분리해서 이해해야 한다. 이와 같은 높임법이 학습자들에게 얼마나 타당하게 수용될 수 있을지는 의문이다.

다음으로 하오체가 현재 학습자들의 언어 직관에 부합하는 화계인가이다. 박영순(2008: 234) 등에서도 이 말씨는 2008년 이전에도 50대 이상의 장년층에서는 잘 사용하지 않은 것으로 조사되었는데, 이러한 말씨를 현재 학습자들이 사용하는 화계의 하나로 인정하는 것이 타당한가의 문제이다. 물론 박영순(2008), 이익섭(2003) 등에서처럼 이 말씨가 드물지만 아직까지 사용한다는 점을 고려하여 화계의 한 등급으로 설정할 수 있으나 현재 학습자의 입장에서는 국어사의 측면에서 학습해야 할 말씨로 간주될 여지도 충분하다는 점을 이제는 고려해야 하지 않을까 한다.¹¹⁾ 언어는 끊임없이 변하고 변하는 과정 속에서 과도기가 존재하는데, 그러한 과도기에서 변화를 경험하고 있는 언어는 언젠가는 과거의 언어로 규정되기 마련이다. 필자는 하오체가 바로 여기에 해당하는 말씨로 간주되어서 이제 학교문법에서는 국어사의 관점에서 이해해야 할 말씨가 아닌가 한다.

마지막으로 격식체와 비격식체를 명확히 구별할 수 있는가의 문제이다. 현재로서는 이 두 말씨를 근간으로 화계를 2분한 후에 5등급으로 나누고 있다. 그러나 이익섭(2003) 등에서 이미 이러한 등분 설정에 강한 회의를 보인 바 있는데, 격식과 비격식적인 상황 설정이 모호하다는 점이 그 이유이다. 고영근·구본관(2008) 등에서도 같은 맥락에서 이러한 설정을 의문시하기도 하였다. 위의 (3)과 같은 설명에 근거하면 하십시오체를 위시한 하오, 하계, 해라체는 공적인 자리와 상하관계를 분명히 해야 할 자리에 사용되는 말씨이며, 해요체와 해체는 주로 사적인 자리에서 친밀한 사이에 사용되는 말씨여야 한다.

그런데 이러한 구별을 명확하게 할 수 없다는 것이 문제인 것이다. 물론 뉴스 보도에서는 여전히 하십시오체를 구사한다는 점 등을 고려하면 격식체와

11) 필자는 구본관(2008: 767~768)의 다음과 같은 태도를 수용해야 할 시점이라 생각한다.

이제 높임법의 교육 내용과 관련하여 높임법의 변화를 반영하는 방안에 대해 고민해야 한다. ... 실제 높임법의 양상은 다양한 변화 과정에 있으며 결과적으로 세대에 따라 큰 차이를 보이고 있다. 그리하여 단순하게 규범적으로 옳고 그름을 판단하기는 어렵다. 따라서 높임법 교육은 현대어에서의 사용을 고려하되 역동적인 현실을 인정하는 것에서 출발해야 한다고 생각한다. 요컨대 열린 관점에서 최소한 청자 대우법에 대해 생각해 보자는 것이다.

비격식체의 구별이 존재하는 듯하지만, 요즘에는 다분히 공적인 대중 강연이나 수업에서도 해요체를 많이 사용하기도 하고 도리어 그리 친하지 않은 하위자에게 해체를 사용하다가 친해지면 해라체를 사용하는 경우가 적지 않아서 그 구별이 모호한 것이 사실이다. 어떤 면에서는 하십시오와 해요체의 선택은 화자의 말씨나 성향에서 비롯된 것으로 이해되기도 한다. 현재의 이런 경향을 고려할 때 학교문법에서도 이제 격식성과 비격식성으로 이분하여 청자 대우 등급을 책정하는 것을 한 번쯤 재고해야 하지 않을까 한다.

이상이 필자가 생각하는 교과서에 구현된 높임법 내용의 문제점이다. 그런데 이러한 점을 언급하면서 구체적인 논거 제시나 필자 나름의 해결 방안을 제시하지 않았었다. 그것은 먼저 이러한 점들은 앞서 언급한 선학의 연구에서 충분한 논의가 이루어진 것으로 파악되는 만큼 이에 대한 필자의 다른 생각이 존재하지 않은 한, 굳이 재론하여 논지 전개를 느슨하게 할 이유가 없겠다는 판단에서이다. 그리고 무엇보다 본 논의는 높임법 교육의 활성화 방안을 그것의 내용 구축 차원에서 구하려 하기보다 교수·학습 차원에서 구하려 하므로 이에 대해서는 다른 기회를 통해서 논의하는 것이 타당하겠다는 생각에서이기도 하다.

여하튼 교과서에 구현된 높임법 내용에서 찾아지는 문제점은 ① 실생활의 대화에서 사용되는 문법임에도 불구하고 주체나 객체와 같은 문장 단위의 문법 요소로써 높임 대상을 설정하고 있다는 것이고, ② 이미 소멸의 과정을 거치고 있어서 학습자들이 사용하지 않은 말씨를 여전히 화계로 설정하고 있다는 것이다. 그리고 ③ 명확하게 구별할 수 없는 상황을 화계 등분에 활용함으로써 학습자들에게 혼란을 주고 있다는 것이다.

3. 높임법 교육의 활성화 방안

지금까지 현 높임법 교육의 문제점을 교육과정의 성취기준과 교과서에 제시된 내용에 초점을 두어 살펴보았다. 본장에서는 이러한 문제 파악을 토대로 하여 높임법 교육의 활성화 방안을 모색해 보고자 한다.

3.1. 교육과정의 내용성취기준의 개정

높임법 교육이 제대로 이루어지기 위해서는 무엇보다 먼저 교육과정의 성취 기준에 그것의 중요성이 반영되어 있어야 한다. 그런데 전장에서 살펴듯이 현 중학교와 고등학교의 교육과정은 전혀 그러하지 않다. 이런 상황에서 높임법 활성화를 위해 취할 수 있는 우선적인 방안은 교육과정 내용성취기준에 그것을 학습 내용으로 편성하는 것이다.

그러나 필자에게는 그렇게 할 능력도 없으며, 그럴 수 있는 입장도 아니다. 더욱이 올해(2015년) 안에 새로이 ‘문·이과 통합형’ 교육과정이 공포될 터여서, 이제 와서 굳이 이 같은 차원의 개선 방안을 모색할 필요가 있을까라는 의문이 드는 것이 사실이다.¹²⁾ 그럼에도 필자가 논의를 진행하려고 하는 이유는 먼저 전 장에서 현 높임법 교육에 대한 문제의 원천을 교육과정의 내용성취기준에서 구하였으므로, 이에 대한 필자 나름의 대안은 있어야 한다는 생각에서이다. 다음으로는 ‘문·이과 통합교육과정’에서 문법 영역이 어떻게 구축되었는지는 아직 확인되지 않았다.¹³⁾ 그런데 높임법을 포함한 문법 영역이 현 교육과정과 별다른 차이 없이 구성되었다면 이후의 교육과정에서 본고와 같은 관점이 조금이라도 반영되기를 바라는 기대에서이다.

이런 맥락에서라면 높임법을 어떻게 문법 영역에 포함시킬 것인가가 문제시 되고, 그에 대한 대안을 마련하기 위해서는 현 교육과정에서 다루는 문법 영역의 세부내용을 간략하게나마 살펴 필요가 있다.

12) 필자가 논문을 준비하는 동안 ‘2015 문이과 통합교육과정’의 시안이 공포되었다. 2009 개정 이후 중요시 했던 영역 간 혹은 과목 간의 통합이 더 이상 무의미해졌고 체제가 많이 바뀌는 등의 변화가 있는 것으로 확인된다. 그러나 문법 영역의 학습 내용이나 학습 요소 등에는 별다른 차이가 없는 것으로 이해된다. 특히 우리가 관심을 갖는 높임법은 여전히 3-4학년 군에 편성되어 있다. 따라서 본고의 논의가 비단 2012 교육과정 체제에서만 의미가 있는 것으로 간주하기는 어렵지 않을까 한다.

13) 문·이과 통합과정에서 문법 영역의 위상은 어느 정도 파악되고 있다. 가능하면 ‘문법’이라는 용어를 사용하지 않기를 권장하였다는 것을 문법교육에 관심이 있는 연구자라면 이미 알고 있을 터이다. 그러나 어떤 명칭으로든지 문법 영역은 존재할 것이다. 다만 여기서 높임법을 어떻게 다루고 있는가가 문제시 되는데, 현재로서는 그것을 지금과 달리 중요시할 가능성은 보이지 않는다.

〈표 1〉 문법 영역의 문장 단위별 학습 내용

과정	단위 및 학습 내용
공통 (중1~3)	품사의 개념과 특성에 대한 이해
	문장 구조 탐구(평서문, 의문문, 명령문, 청유문 등)
	문법 요소에 대한 이해(높임, 시간, 피동·사동, 부정 표현 등)
	담화의 개념과 특성 이해, 담화 상황에 적합한 국어 생활
선택 <국어Ⅱ>	올바른 문장 표현과 효과적인 담화 표현의 양상 탐구
선택 <독서와 문법>	문장의 짜임 이해
	문법 요소의 개념과 표현 효과 탐구(종결표현, 피동·사동 표현, 높임 표현 , 시간 표현, 부정 표현, 인용 표현)

전장에서 높임법이 초등학교 3~4학년군의 내용성취기준에 자세히 제시되어 있음을 살폈다. 그리고 중학교 이상에서는 위의 <표 1>과 같이 필자가 운영 처리한 공통 교육과정의 <국어>와 선택 교육과정의 <독서와 문법>에서 간략하게 언급되어 있다. 이와 같은 상황에서 높임법을 교육과정의 내용성취기준에 포함시킬 수 있는 방안은 우선 두 가지로 요약된다.

먼저 높임법이 포함되어 있지 않는 선택교육과정 「국어Ⅱ」는 ‘올바른 문장 표현 탐구’라는 내용성취기준을 다루면서 문장 종결 표현 방식이 상대를 높이는 정도에 따라 달리 나타난다는 점을 첨가하는 것이다. 그런데 이보다 더 적극적인 방안은 문장 단위에서 높임법을 독립적인 내용성취기준으로 제시하여 주체, 객체, 상대 높임법과 호칭어, 지칭어의 호응 관계까지를 다루는 것이다. 현 교육과정에서 초등학교 3~4학년군에서 높임법만을 내용성취기준으로 제시하고 있다는 사실이나 문장 단위에서 다루는 성취기준이 다른 단위에 비해 간략하다는 점 등을 고려할 때 그렇게 불가능해 보이지는 않는다. 다시 말하면 초등학교에서 높임법을 단독 성취기준으로 제시하였다면 다른 과정에서도 충분히 그럴 수 있다는 의미이고 단어 단위에서 품사, 단어의 구조, 조어법, 단어 형성 과정, 단어의 의미 관계 등과 같은 다양한 문법 내용을 다루고 있음을 감안하면 문장 단위에서도 지금처럼 문장 구조나 문장 성분만을 중요시할 것이 아니라 높임법과 같은 문법 요소 등을 내용성취기준으로 제시할 수 있

다는 의미이다.

다음으로 높임법을 문장이 아닌 담화 단위에서 단독 내용성취기준으로 설정하는 방법을 생각해 볼 수도 있다. 이런 방안은 높임법을 문장 단위의 문법 요소가 아닌 담화 구성 요소로 간주해야 한다는 문제가 뒤따를 수 있다. 그런데 필자는 현재 중학교 1~3학년군의 <국어>나 고등학교의 <국어II>에서 문법 영역에서 담화를 수용하였다면 높임법을 굳이 문장 단위의 문법 요소로 고집할 이유가 있을까라는 생각을 한다. 김은성(2012), 심영택(1992, 1994), 임규홍(2012), 구본관(2008) 등을 비롯한, 많은 연구자들이 문법 교육의 당위성을 견지하기 위해 그것의 외연을 넓히고 깊이를 더하면서 한편으로는 학습자 중심의 교수·학습법을 개발해 왔다.

그 과정에서 심영택(1992)는 현 학문 중심의 교육과정의 문제점을 직시하기도 하고 김은성(2012), 임규홍(2012) 등은 문법 교육에서 담화를 수용하여 그것을 정치하게 다듬어 가야한다는 의견을 제시하기도 하였다. 필자는 김은성(2007)의 문법교육은 문법 학자를 양성하기 위한 것이 아니라라는 생각에 동의하면서, 문법교육은 학습자들이 문법 지식을 언어생활에 활용하는 방식을 가르치는 영역이어야 한다고 생각한다.¹⁴⁾ 그러므로 문법교육은 어떤 언어 기능이 어떤 특정 용어로 일컬어지는가, 또 그러한 기능을 문장의 단위에 속하는 것으로 보아야 하는가, 아니면 담화의 단위에 속하는 것으로 보아야 하는가와 같은 문제는 그리 중요하지 않다고 생각한다. 극단적으로 주어나 목적어가 무엇인지를 모르더라도 혹은 안은 문장과 연이은 문장을 구별하지 못하더라도 자신의 생각을 글이나 말로써 논리 정연하게 전달할 수 있도록 가르친

14) 이은성(2007: 363)에 다음과 같은 언급이 참조된다.

왜 문법을 가르치며, 문법을 가르침으로써 학습자에게 기대하는 바를 무엇인지부터 생각해 보도록 하자. 문법교육에서는 문법 학자를 양성하는 것을 목표로 하지 않는다. 정면된 문법 체계를 세우는 것보다는, 문법을 통해 언어와 국어에 대해 이해하기를 요구한다. …… 학습자는 완벽한 문법 체계를 세워서 내세울 수는 없겠지만, 논리-과학적인 사고 방식으로 문법을 받아들이면서 동시에 이것을 자기만의 해석 과정을 통해 하나의 이야기로 소화한다.

위와 같은 문법교육의 관점은 문법교육의 목표에 대해서는 필자와 공통된다. 그러나 김은성(2007)은 문법을 우선 체계화된 구성체로 간주하여 그것을 자신의 이야기로 이해하는 데 초점을 두고 있음에 비하여 필자는 문법을 이해하기보다 사용하는 법을 가르쳐야 한다는 데 초점을 두고 있다.

다면 문법 교육은 성공한 것이라 생각한다. 이런 관점에 입각하면 높임법은 문장보다는 담화 차원에서 다루어야 할 기능인 것이다.

그렇다면 필자가 중시하는 문법 영역에서 말하는 담화란 무엇인가. 사실 담화를 문법 단위에서 수용한 것이 최근 경향은 아니다. 임규홍(2012: 298)에 의하면 제6차 교육과정부터 문법 영역에서 담화를 수용하였다고 하는데 그것의 의미는 다음에서 확인된다.

(4) 교육과정의 담화 관련 내용

가. 『2012 독서와 문법』

(13) 담화의 개념과 특성을 이해하여 적절하고 효과적인 국어 생활을 하도록 한다.

담화는 실제 언어 생활의 생생한 모습을 보인다는 점에서 교수·학습의 가치가 있다. 담화 해석을 위해서는 화자, 청자, 맥락, 발화가 중요하게 고려되어야 한다. 담화의 의미 해석에는 언어적 맥락을 비롯하여 상황 맥락과 사회·문화적 맥락과 같은 비언어적 맥락이 관여한다. 이러한 맥락에 따라 적절하고 효과적인 표현을 하는 것이 중요함을 실제 국어 자료를 통하여 깨닫도록 한다.

나. 『제7차 중학교 국어 교육과정 해설』

(11) 담화는 문장 이상의 언어 단위를 일컫는다. 텍스트와 동일한 개념으로 보기도 하고 다른 개념으로 보기도 한다. …… 교육과정에서는 담화를 주로 음성 언어(구어담화)와 문자 언어(문어담화)를 포함하는 개념으로 사용하고 있다.

위에 제시된 내용을 종합하면 교육과정에서의 담화는 화자와 청자, 맥락과 같은 요인으로 형성된 구어와 문어를 포함하는 문장 이상의 단위라 할 수 있다. 필자가 생각하는 한 화자와 청자 그리고 사회·문화적인 맥락을 고려해야 할 문법 요소는 높임법이다. 높임법을 담화 단위에서 다루어야 할 근거가 바로 여기에 있다. 이와 같은 당위성은 다음 (5)와 같은 실제 대화문을 검토하는 과정에서도 찾아진다.

(5) 가. 잠깐 다니러 왔습니다. 이번에 강원도로 떠나게 됐어요. 작별인사

겸 찾아뵈러 왔습니다.

나. 여보, 입은 가로 찢어졌어두 말은 똑바로 하고 땡겨요. 어디서 그
따위 본때 없는 수작을 해요. 그래 당신네는 이런 하꼬방이나 있소.
이래 뵈도 이층집이야.

(5)의 예는 고영근·구본관(2008: 454)에서 가져온 것으로, 보다시피 위의 화자들은 동일한 대상에게 하십시오체와 해요체를 함께 사용(가)하기도 하고 해요체와 하오체, 반말체까지를 함께 사용(나)하기도 한다. 모국어화자라면 이 같은 화계의 혼용이 일상적으로 사용된다는 사실을 부인하지는 않을 터이다. 그런데 이런 혼용을 현재 학교문법의 높임법 차원에서는 설명할 수 없다. 이보다 설명할 필요도 없다는 표현이 적절하다. 문장을 문법의 최대 단위로 생각하는 입장에서는 하나의 문장 안에서 실현된 높임 방식만을 분석하면 되므로 이 단위 안에서는 이러한 혼용 양상이 드러날 이유가 없기 때문이다.

학습자가 문법을 어렵게 생각하는 이유는, 자신들은 높임법을 위와 같이 일상 대화에서 편하게 사용하는데, 문법 시간에는 격식적인 장소와 비격식적인 장소에 따라 하십시오체와 해요체 등을 구별한 후에 상대의 위상 정도를 판단하여 그에 적절한 하나의 화계를 선택해야 하는 것으로 배운다. 그런데 정작 이렇게 학습한 내용들이 자신들의 일상 언어생활과 별개로 작동되는, 공부를 위한 문법으로 인식되는 데 있지 않나 한다. 이처럼 일상과 유리된 문법, 학습자 사용과 무관한 법칙을 중시한 문법을 탈피하기 위한 노력으로 문법 단위에서 담화를 수용하였다면, 높임법을 문장 단위에서 담화 단위로 옮기는 데에도 부정적일 이유는 없는 듯하다. 이런 맥락에서 김은성(2012: 84~85)의 다음과 같은 견해가 참조된다.

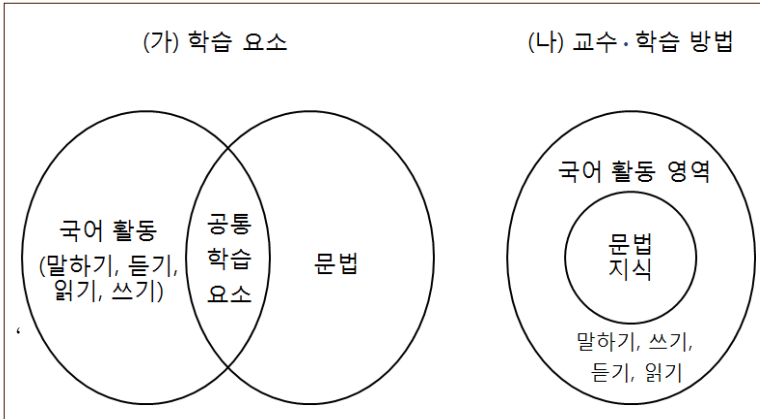
(6) 문법교육에서 교육내용화란 어떤 것을 선정하느냐에 그치는 것이 아니라, 선정한 것을 어떻게 실체화할 것인가까지 포괄하는 개념이다. ... 그러므로 문법교육에서 매우 중요한 교육재로서 다루어지는 담화는, 그 자체가 특정 목적의 의사소통 통보체라는 점을 고려할 때 단순히 교육내용 요소로 다루어지는 데서 더 나아가 문법교육의 목표를 달성할 수 있도록 효과적으로 구현하는 방식과도 밀접한 관련이 있는 실체로도 간주될 수 있어야 한다.

다소 길게 인용한 위의 (6)은 담화를 현 교육과정에서 문법 영역의 교육 내용 요소로 간주하는데 그치지 말고 문법교육의 목표를 달성할 수 있는 실제로 간주해야 하고 그러할 수 있도록 자료 선정에 세심한 주의를 해야 한다는 취지이다. 그런데 필자는 높임법이야말로 그것이 추구하는 목표를 달성하기 위해서는 이러한 실제적인 담화 자료를 대상으로 해야 위에서 언급한 바와 같은 부정적 관점에서의 문법교육이 아니라 사용자 중심의 문법교육이 될 수 있다고 생각한다. 그럴 때 학습자들에게 (5)와 같은 대화를 자연스럽게 이해시킬 수도 있을 것이다.

그러면서 호칭어 사용도 아울러 다룬다면 높임법 교육의 효과는 상승할 것이다. 현 교육과정에서는 호칭어를 어휘 혹은 단어 단위에서 다루어야 할 학습 요소로 간주하지만 그것이 사용되는 환경이나 호응 관계 등을 고려한다면 높임법과 함께 다루는 것이 바람직하다는 것이 필자의 생각이다. 이는 위에서 언급한 바와 같은, 문법 영역의 단위를 단어나 문장 단위로 한정하여 각각의 단위에서 다루어야 할 문법 요소가 정해져 있다는 태도에서 벗어나야 한다는 생각에 근거한 것이다. 하지만 현재 문법 교육이 사용 문법을 중시하고 학습자를 중시하는 방향으로 나아가자 노력하는 중이라면 필자의 이 같은 생각이 무리인 것으로만 인식되지는 않을 것이다.

3.2. 학습자 중심의 교수·학습 방안 설계

높임법 교육의 활성화를 위해서 취해야 할 또 다른 방법은 높임법을 화법(말하기)과 통합하여 가르치는 것이다. 이는 현 국어 교육계가 말하기, 쓰기, 읽기 등과 같은 국어 기능의 능력 신장을 중시하여 문법을 그러한 영역의 기반 지식으로 간주하는 입장과 통한다. 이런 차원에서 본고가 추구하는 통합의 방식은 다음 [그림 1]과 같다.



[그림 1] 문법과 국어활동 영역 통합 모형

현 교육과정에서 추구하는 통합 방식은 ‘영역의 고유성과 독자성을 인정하
병렬적 통합’으로 위의 (가)에 해당한다.¹⁵⁾ 학습 요소 간의 통합에 대해서는
필자 역시 이와 입장을 같이 한다. 그러나 필자는 통합할 공통 학습 요소를
찾아서 그것을 교수·학습할 시에는 (나)와 같은 방식으로 되어야 한다고 생각
한다. 요컨대 문법과 국어활동 영역은 독립적이고 독자적으로 존재하지만 효
율적인 교수·학습을 위해서 통합을 시도하였다면 문법 지식이 (가)처럼 분리
되어서는 안 되고 (나)와 같이 국어 활동의 일부가 되어야 한다는 것이다.¹⁶⁾

이런 관점에 서면, 대화에서 사용되는 문법 지식인 높임법은 화법 영역과
통합될 가능성이 높다. 주지하는 대로 화법의 궁극적인 목표는 ‘바람직한 의
사소통 문화를 이루는 데 필요한 능력을 기르도록’ 하는데 있으므로 그러한
능력을 신장시키기 위해서는 당연히 상대를 어느 정도로 어떻게 대우해야 하

15) 이와 같은 현 교육과정의 경향은 다음의 인용문에서 찾아진다.

가. 둘 이상의 영역을 통합하여 지도할 때에는 학습자의 학습 활동이 특정 영역에 치우치지 않도록 한다. <공통, 교수·학습 운용-4>

나. 각 영역에서 해당 영역의 고유성이 반영되어 있는 학습 요소와 통합이 가능한 학습 요소를 구분하여 지도하되…… <공통, 교수·학습 계획-3>

16) 이러한 생각이 문법 지식 전반에 적용될 수 있음을 검증 받을 때 본 장의 논의는 보다 탄탄한 설득력을 확보하게 될 것이다. 그러나 여기서는 우선 높임법이 국어활동 영역과 어떻게 통합하여 학습할 수 있는가에만 논의의 초점을 맞추기로 한다. 그리고 여타 문법 요소와 국어활동의 통합 가능성에 대해서는 다른 기회를 기약하고자 한다.

능가를 정확히 판단하여 사용하는 능력을 갖추는 것이 선행되어야 하는 까닭이다. 사실 문법 영역과 화법 영역의 통합 가능성은 이미 전은주(2010), 구본관(2008)에서도 제기된 바 있다.¹⁷⁾

그렇다면 높임법과 화법은 어떤 학습 내용을 근간으로 해서 [그림 1]의 (나)와 같이 통합할 수 있겠는가. 그 가능성을 현 교육과정에서 찾아보면 다음의 <표 2>와 같다.

<표 2> 높임법과 화법의 통합 가능 내용성취기준

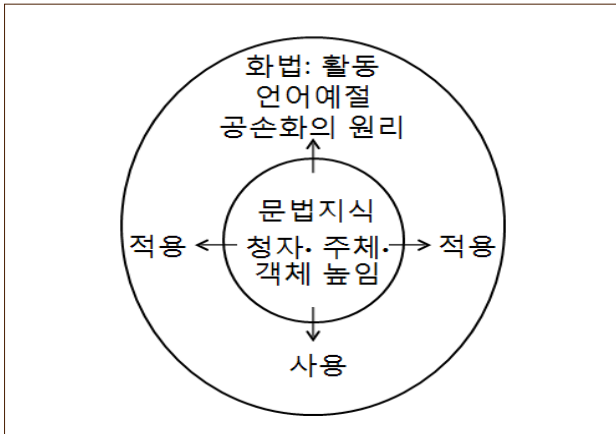
문법 영역	화법 영역	
<p style="text-align: center;">높임법</p>	<p style="text-align: center;">공동 중 1~3 국어</p>	<p>(10) 화법의 다양성을 이해하고 서로 다른 집단 간의 소통의 중요성을 안다.</p> <p>..... 개인이 공적 상황에서 말을 할 때 ... 언어 예절에 따라 표준 화법을 사용하는 것은 교양인의 중요한 화법 능력이다.....</p>
	<p style="text-align: center;">선택 국어 1</p>	<p>(1) 대화의 원리를 이해하고 대화와 타협을 통해 문제를 해결한다.</p> <p>상황과 대상에 적합한 의사소통 능력을 기르려면 대화의 원리와 우리말의 언어 예절을 익힐 필요가 있다. 이를 위해서는 공손성의 원리나 순서 교대의 원리 등 원활한 의사소통에 필요한 대화 원리를 이해해야 한다.</p>

우선 (10), (1)과 같은 화법 영역의 내용성취기준만을 보면 높임법을 화법과 통합할 가능성이 희박하다. 그러나 각각의 세부내용에서 필자가 강조한 부분을 보면 높임법은 화법의 ‘언어 예절’, ‘공손성의 원리’와 통합할 여지가 있다. 이러한 언어 예절이나 공손성의 원리 등을 이해하기 위해서는 대화 상대나 혹은 화제에 거론되는 대상을 바르게 대우하는 방법을 배우는 것이 우선인 까닭이다. 그러나 정작 화법 영역에서는 이러한 지식을 가르치기는 현실적으로 불가능하다. 이 영역의 주된 목표는 그러한 방식을 가르치는 것이 아니라, 그러한 방식을 기본 지식으로 하여 올바른 의사소통의 능력을 신장시키는

17) 구본관(2008: 760)에서는 경어법(높임법) 교육의 중요성을 여섯 가지로 제시하면서 ‘경어법 교육은 언어 예절과 관련이 있다는 점에서 규범 교육의 관점에서 접근이 가능하다’는 점, ‘말하기나 듣기와 같은 화용적 상황에서 실현되므로 다른 영역(화법)과의 통합적인 문법 교육의 체계가 될 수 있다’는 점 등이 언급되어 있다.

데에 있기 때문이다. 그런 까닭에 화법 영역에서는 이에 소용되는 지식을 문법 영역의 높임법에 의지할 수밖에 없다.

필자는 높임법 교육의 활성화 방안은 위와 같은 차원에서의 화법과 통합하는 데 있는 것으로 판단한다. 그럴 때 높임법은 지식 위주의 문법에서 벗어나 사용 중심의 문법으로 전환될 것이고, 그래야 또 높임법 교육 본연의 특성이 잘 드러날 것으로도 생각한다. 강조하지만 높임법은 다른 문법 요소와 달리 일상의 대화에서 직접적으로 사용되는 성격이 강한 사용 문법이다. 그러므로 그것을 배우는데 필요한 객체, 주체 등과 같은 용어를 앞서 살핀 (3)과 같은 설명식 지문으로 이해하고 학습하기보다 실제 대화 장면에서 상대와 화제의 인물에게 어떤 태도를 취해야 하는가를 체험적으로 배우는 것이 더 중요하다. 이렇게 교육 받음으로써 학습자는 높임법이 실제 생활에 깊게 관여하고 있다는 사실을 깨닫게 될 것이다. 지금까지의 내용을 그림으로 정리해 보이면 다음과 같다.



[그림 2] 높임법과 화법의 교수·학습 방향

곧 높임법은 문법 영역의 학습 요소로 존재할 경우는 주체, 객체, 상대를 높이는 지식 전수 차원에 머무르지만 화법 영역과 통합하면 실제 대화에서 지켜야 할 언어예절과 상대를 대우하는 태도를 학습시키는 차원이 된다는 것

이다. 다시 말하면 높임법은 화법이라는 국어 활동을 배경으로 하여 그 안에서 사용법을 배울 때 언어생활에 직접적으로 도움이 되는 문법 지식을 배우게 된다는 것이다. 이러한 교수·학습 방식은 현재 문법 교육의 교수·학습 방법으로 주목 받는 ‘탐구학습’과도 맥이 닿는다고 할 수 있다. 즉 대화 장면을 담화 단위로 설정하여 그 안에서 높임법의 쓰임을 찾아서 그것의 문법 지식을 이해하도록 하면 불안정하게나마 탐구학습의 절차를 밟을 수 있기 때문이다. 이런 통합 교육이 비단 문법 영역에만 이로운 것은 아니다. 화법 영역으로서도 화법 교육 시간에 다룰 수 없는 지식을 문법 영역에 의지함으로써 교육 시간을 경제적으로 줄일 수 있으면서도 탄탄한 기본 지식을 갖춘 화법 교육을 진행할 수 있어서 결국은 학습의 효율성을 도모할 수 있기 때문이다.

이렇게 하면 화법과 문법 영역(높임법)의 학습 효과를 동시에 상승시킬 수 있는바, 이것이 바로 현 교육과정에서 추구하는 영역 간의 통합 정신이기도 하다.¹⁸⁾ 이와 같은 효과를 기대하기 위해서는 현재의 높임법 교육은 많은 점에서 변화를 시도해야 한다. 무엇보다 우선 앞선 장에서 살핀 바 있는 교과서의 설명 방식이 변해야 할 것이다. 즉 학습자의 언어 직관에 부합하지 않은 용어와 화계 설정 등을 재고하는 한편 그것들을 직접 설명식으로 기술하기보다 구체적인 대화 장면을 설정해서 거기서 학습자가 상대나 화제의 인물을 대하는 태도를 학습하는 방식으로 구성되어야 한다는 의미이다.

필자는 이러한 정신에서 비롯한 높임법 교육이 바로 학습자 중심의 교수·학습 방식이라 생각한다. 교육 내용을 학습자 눈높이에 맞추어 재정리하고, 그것의 필요성 또한 학습자의 실생활에서 구하여, 타 영역과 통합하거나 연계할 당위성이 존재하면, 그러한 통합 교육을 적극적으로 검토하는 것이 높임법 더 나아가 문법 교육이 지식 전수의 영역으로서가 아닌 사용문법으로서 나아가는 길이라 판단한다.

18) 이러한 정신은 다음과 같은 ‘교수·학습 방법’에서 찾아진다.

가. 각 영역에서 해당 영역의 고유성이 반영되어 있는 학습 요소와 통합이 가능한 학습 요소를 구분하여 지도하되, 학습의 효율성을 높일 수 있도록 한다. (공통: 교수·학습 계획-(3)-가)
 나. 영역 간, 영역 내 내용 요소 중, 학습의 효율성을 높이는 데 적합한 요소를 통합하여 지도한다. (공통: 교수·학습 계획-(3)-나)

4. 맺음말

본고는 학교문법에서 높임법의 중요성을 강조하면서 높임법 교육을 효율적으로 하기 위해서 고려해야 할 방안을 생각해 보았다. 그 과정에서 논의된 내용을 간략하게 정리하면 다음과 같다.

우선 높임법은 여타 문법 요소와 달리 사용 문법적 성격이 강하여, 일상생활과 직결됨에도 불구하고 정작 현재 교육과정이나 그것을 근간으로 이루어진 교과서에서는 소홀하게 다루었음을 확인하였다. 즉 교육과정의 내용성취기준에서 높임법을 문법 영역의 한 항목으로 제시한 단계는 공통교육과정의 초등학교 3~4학년군뿐이었고, 이에 대해 소략하게나마 제시한 단계는 공통교육과정 중학교 1~3학년군의 「국어」와 선택교육과정의 「독서와 문법」으로, 여기서 피동·사동, 종결 표현과 같은 문장 표현 방식의 하나로 언급되어 있음을 확인하였다. 교육과정이 이러하다 보니 대부분의 교과서에서 높임법을 한 단원으로 설정하기보다 문장 구성이나 표현 방식의 한 방식으로 소략하게 다루었다는 사실도 아울러 확인하였다.

본 논의에서는 이러한 경향을 문제시하면서, 학습자 중심의 문법교육으로 발전하기 위해서는 일상생활에서 의미 있게 사용되는 문법 교육이 되어야 함을 강조하였다. 필자 역시 문법 교육의 무용론이 대두되고 통합을 중시하는 현 교육과정 체제에서는 높임법 교육만을 부각시킬 수 없는 상황이라는 것을 파악하고 있음을 전제로 하여, 높임법은 일상의 대인 관계에서 지켜야 할 언어 예절과 관련되므로 문장 성분을 알고 피동과 사동을 구별하는 등의 문법 능력과는 차원을 달리해야 한다는 점을 강조하였다. 이런 맥락에서 현재 높임법 교육의 문제점을 해결하기 위한 방안을 교육과정의 측면과 높임법의 내용 구축의 측면에서 모색하고자 하였다.

교육과정의 측면에서는 현재 문장 구조나 문장 표현의 한 방식으로 설정된 높임법을 담화 단위로 옮겨 독립적인 내용성취기준으로 설정하기를 제안하였다. 그리하였을 경우는 높임법과 밀접하게 관련되는 호칭어 사용법까지를 아우를 수 있어 일상에서 어떤 대상과 대화하는 방식을 보다 체계적이고 효율적으로 배울 수 있겠다는 판단에서이다.

그리고 교수·학습법은 학습자 중심의 관점에 입각하여, 화법과 통합할 방

안을 모색하였다. 이는 높임법이 화법의 ‘언어 예절’과 ‘공손성의 원리에 대한 이해’라는 두 가지 학습 요소와 통합할 수 있다는 점을 확인하여 대화 장면을 문법의 담화 층위로 설정하여, 그 안에서 대화 상대를 어떻게 대우하고 호칭해야 하는가 등을 익히게 함으로써 실생활과 유리되지 않는 문법 지식을 학습하도록 하기 위함이었다. 그렇게 되면 높임법 지식을 다시 대화에 사용하게 됨으로써 단순한 지식 습득의 차원이 아닌 실생활에 사용되는 사용문법의 차원으로 이끌어 올릴 수 있다는 생각에서였다.

〈참고문헌〉

- 고영근·구본관(2008), 『우리말 문법론』, 집문당.
- 구본관(2008), 「문법 교육에서는 무엇을 가르쳐야 하는가?」, 『선칭어문』 36, 서울대 국어교육과, 35~779면.
- 구현정(2009), 「경어법의 표준 화법 실태와 개선 방안」, 『화법연구』 15, 한국화법학회, 9~36면.
- 김석득(1977), 「더낮춤법과 더높임법」, 『언어와 언어학』 5, 한국외대 언어연구소, 41~57면.
- 김은성(2007), 「이야기를 활용한 문법교육 가능성 탐색」, 『국어교육』 122, 한국어교육학회, 353~383면.
- 김은성(2012), 「문법교육 내용의 표상체로서의 담화」, 『문법교육』 16, 한국문법교육학회, 83~110면.
- 김재민(1998), 「경어법 사용의 세대간 차이에 대한 사회언어학적 연구」, 『언어학』 6-2, 대한언어학회, 337~357면.
- 김재민(2004), 「압존법을 통하여 본 경어법의 변화 연구」, 『언어학』 12-1, 대한언어학회, 137~152면.
- 남기심·고영근(2002), 『표준국어문법론』, 탑출판사.
- 박영순(2008), 『한국어의 사회언어학』, 한국문화사.
- 서정수(1989), 『존대법의 연구』, 한신문화사.
- 심영택(1992), 「학문중심 국어과 교육과정의 문제점 연구」, 『국어교육학 연구』 2, 국어교육학회, 145~169면.
- 심영택(1994), 「문법적 일탈문과 문법교육」, 『선칭어문』 22, 서울대 국어교육과, 361~388면.
- 양영희(2010), 「국어높임법의 올바른 교육을 위한 몇 가지 제언」, 『학습자중심교과교육연구』, 학습자중심교과교육연구회, 238~259면.
- 이성영(1991), 「국어교육의 내용 설정 및 그 구조화 가능성 탐색」, 『국어교육연구』 1, 국어교육학회, 79~100면.
- 이윤하(2001), 『현대 국어의 대우법 연구』, 역락.
- 이익섭(2004), 『사회언어학』, 민음사.

- 이정복(2004), 『인터넷 통신 언어 경어법의 특성과 사용 전략』, 『언어과학 연구』 30, 언어과학회, 221~254면.
- 임규홍(2012), 『탐구학습을 통한 담화문법지도 방법』, 『문법교육』 16, 한국 문법교육학회, 297~326면.
- 전은주(2010), 『화법과 문법의 통합 교육 내용 구성』, 『문법교육』 12, 한국 문법교육학회, 87~116면.

【국문초록】

본고는, 높임법은 여타 문법 요소와 달리 사용 문법적 성격이 강하여, 일상 생활과 직결됨에도 불구하고 정작 현재 교육과정이나 그것을 근간으로 이루어진 교과서에서 소홀하게 다루는 경향을 문제시하면서, 학습자 중심의 문법 교육으로 발전하기 위해서는 일상생활에서 의미 있게 사용되는 문법 교육이 되어야 함을 강조하였다. 그리고 그러한 방안을 교육과정의 측면과 높임법의 내용 구축의 측면에서 모색하여 보았다.

교육과정의 측면에서는 현재 문장 구조나 문장 표현의 한 방식으로 설정된 높임법을 담화 단위로 옮겨 독립적인 내용 성취 기준으로 설정하는 방안을 제안하였다. 그리하였을 경우는 높임법과 밀접하게 관련되는 호칭어 사용법 까지를 아우를 수 있어 일상에서 어떤 대상과 대화하는 방식을 보다 체계적이고 효율적으로 배울 수 있겠다는 판단에서이다.

그리고 교수·학습법은 학습자 중심의 관점에 입각하여, 화법과 통합할 방안을 모색하였다. 이는 높임법이 화법의 ‘언어 예절’과 ‘공손성의 원리에 대한 이해’라는 두 가지 학습 요소와 통합할 수 있다는 점을 확인하여 대화 장면을 문법의 담화 층위로 설정하여, 그 안에서 대화 상대를 어떻게 대우하고 호칭해야 하는가 등을 익히게 함으로써 실생활과 유리되지 않는 문법 지식을 학습하도록 하기 위함이었다. 그렇게 되면 높임법 지식을 다시 대화에 사용하게 됨으로써 단순한 지식 습득의 차원이 아닌 실생활에 사용되는 사용문법의 차원으로 이끌어 올릴 수 있다는 생각에서였다.

주제어: 높임법 교육, 문법교육, 화법교육, 2012 교육과정, 학습자 중심 교육, 담화

【Abstracts】

A Proposal on Promoting Honorific Mood Education in School Grammar

Yang Young-hee

This study points out the problematic tendency which underestimates honorific mood even though it's usage-based features directly connects it to everyday life unlike other grammatical features. Therefore, this study emphasizes meaningful grammar education in real life to promote grammar education as learner-centered one. A possible way to achieve this end is presented from the perspective of curriculum and content structure.

From the aspect of curriculum, it is suggested that honorific mood which is set as sentence structure or sentence expression be moved to discourse level as an independent content achievement criteria. It is based on the assumption that this will be more effective and systematic since this approach will encompass the honorific mood and address form together.

In addition, an alternative approach, which integrates teaching-learning method with speech based on the learner-centered perspective is examined. The purpose of this integration is to enhance grammar learning which is connected to real life by setting dialogue scenes as discourse level of grammar and therefore learning how to address the interlocutor in the scenes, because honorific mood can integrate two learning factors,

'language etiquette' and 'understanding of the principles of politeness' of speech. This will enable learners to reuse their knowledge of honorific mood in their dialogue, and it might promote the knowledge as usable grammar in practice, not as simple acquisition of knowledge.

Key words: Honorific Mood Education, Grammar Education, Speech Education, 2012 Curriculum, Learner-centered Education, Discourse

이 논문은 2015년 9월 30일에 투고되었으며, 2015년 10월 28일에 심사 완료되어 2015년 11월 16일에 게재가 확정되었음.

