creative commons

COMMONS DEED

저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

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

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:

저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.

비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.

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

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 이용허락규약(Legal Code)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

Disclaimer

dCollection

교육학석사 학위논문

언어 표현을 통한 공손성 조절 교육 연구

- 부탁 화행을 중심으로 -

2022년 8월

서울대학교 대학원

국어교육과 국어교육전공

조 미 현

언어 표현을 통한
공손성 조절 교육 연구
- 부탁 화행을 중심으로 -

지도교수 구본관

이 논문을 교육학 석사학위 논문으로 제출함.

2022년 5월

서울대학교 대학원
국어교육과 국어교육전공
조미현

조미현의 교육학 석사학위 논문을 인준함.

2022년 7월

위 원 장 남가영

부위원장 김호정

위 원 구본관

국문 초록

언어 표현에서의 공손성은 의사소통의 기본적인 언어 예절 문화를 바탕으로 함에도 불구하고 모국어 학습자를 대상으로 한 공손 표현 교육에 대한 논의는 상대적으로 부족했다. 모국어 학습자는 이미 언어 예절을 어느 정도 습득하고 있다는 암묵적 인식 하에 중등학교 학습자를 대상으로 잘 다루어지지 않았으며, 언어 문화의 차원에서 외국인 한국어 학습자를 대상으로 한 교육 연구에서 주로 다루어져 왔다.

하지만 일상적인 대화 상황에서 상대방에 대한 언어 예절은 기본적으로 요구되므로 모국어 학습자에게 공손성이 반영된 언어 표현을 더 세심하게 가르칠 필요성이 있다. 특히 적절한 공손성의 정도는 상황에 따라 다르다는 점에서 공손성을 언어 표현을 통해 다양한 정도로 실현할 수 있음을 안다면 모국어 화자로서 더 다채로운 언어생활을 할 수 있을 것이다. 모국어 학습자는 우리의 언어 예절 문화를 인식하고 있는 주체로서 화자 입장에서의 공손성에 대한 이해뿐만 아니라, 상대방이 사용한 공손 표현의 적절성을 청자 입장에서 판단하는 주체가 될 수 있다. 또한 외국인 학습자는 잘 인식하지 못하는, 비슷한 언어 표현 간에 드러나는 미묘한 공손성의 차이도 인식할 수 있다. 즉, 모국어 학습자는 공손 표현을 청자를 배려하는 전략으로서 활용할 줄 알며, 다양한 정도의 공손성을 드러내는 표현 방법으로 활용할 수 있는 잠재적 능력을 지니고 있다.

하지만 이에 비해 학교 교육에서의 공손 표현은 대화 상황에서 언어 예절에 맞는 표현의 종류를 배우고 적용하는 데 그쳐, 마치 공손성을 실현하는 표현이 고정되어 있는 것처럼 이해하게 만들 우려가 있다. 이에 본고는 공손성을 실현하는 다양한 언어 표현들이 함께 쓰이면서 최종적으로 실현하는 공손성의 층위가 다양하게 나타날 수 있음을 보이는 공손성 조절 교육을 제안하고자 한다.

청자에게 부담을 준다는 점에서 특히 더 공손성이 요구되는 부탁 화행을 중심으로 언어 표현으로서의 공손 표현에 주목하여 논의를 전개하고자 한다. Ⅱ장에서는 공손성은 고정된 실체가 아니라 상대적 기준에 의해 판단이 된다는 점에서 표현 조절 교육의 대상이 됨을 밝혔다. 표현 조절 교육에 활용하기 위한 언어적 자원으로서 주요 공손 표현의 종류와

의미기능을 정리하였다. 이를 바탕으로 공손성 조절을 시각적으로 나타내는 예시로 공손성 척도를 제시하고 척도상에서 다양한 맥락 요소를 복합적으로 고려하여 공손성의 범위가 설정됨을 보였다.

Ⅲ장에서는 공손 표현에 대한 학습자의 인식과 활용 실태를 알아보기 위해 설문 응답 결과를 분석하였다. 공손 표현에 대한 인식 여부, 언어 표현을 통한 공손성의 조절 가능 여부, 화자로서의 활용과 청자로서의 인식의 일치 여부를 알아보았다. 이를 통해 학습자의 공손 표현 활용 유형은 총 다섯 가지 유형을 나눌 수 있었으며, 공손성 조절 교육의 필요성을 살펴볼 수 있었다.

Ⅳ장에서는 언어 표현을 통한 공손성 조절 교육을 설계하였다. 공손성은 고정적이지 않고 맥락에 대한 해석 역시 다양할 수 있다는 점에서 학습자가 토의를 통해 다른 학습자와 언어 표현이 실현하는 공손성의 정도에 대한 기준을 공유하는 방향으로 교육을 설계하였다. 이는 공손성의 정도를 뚜렷하게 구분하기 힘든 언어 표현에 대한 범위를 인식하거나, 자신과는 다른 기준으로 공손성의 정도를 해석한 타인의 기준과 비교해 보는 과정을 통해 공손성에 대한 사회적 기준에 대해 생각해보는 기회를 제공해 줄 수 있을 것이다.

본고는 그동안 외국인 학습자에 비해 상대적으로 소홀히 다루어져 왔던 모국어 학습자를 대상으로 한 공손 표현 교육에 주목하였다는 점, 공손성은 고정된 언어 표현이 아닌 다양한 조합의 언어 표현을 통해 나타날 수 있으며 이를 통해 공손성의 정도를 조절할 수 있다는 교육 내용을 제시했다는 점, 실제 언어생활에서 마주하게 될 다양한 맥락 속에서 적절한 표현을 찾아 적용할 수 있는 발판을 마련했다는 점 등에서 의의를 가진다.

주요어 : 공손성, 공손 표현, 공손성의 정도, 표현 조절, 높임 표현, 청자 배려, 표현 교육

학 번 : 2020-23308

목 차

Ⅰ. 서론 ····· 1
1. 연구의 필요성 및 목적 ····· 1
2. 선행연구 ····· 4
2.1. 공손 표현에 관한 연구 ····· 4
2.2. 표현 조절에 관한 연구 ····· 8
3. 연구 대상 및 방법 ····· 11

Ⅱ. 언어 표현을 통한 공손성 조절 교육의 전제 ····· 13
1. 공손성의 개념 정립 ····· 13
1.1. 공손성의 개념 ····· 13
1.2. 공손성의 특징 ····· 19
2. 부탁 화행에서의 공손 표현 ····· 21
2.1. 부탁 화행의 의미 ····· 21
2.2. 공손 표현의 범위 ····· 24
2.3. 공손 표현의 종류 ····· 26
2.4. 공손 표현의 의미기능 ····· 29
2.4.1. 희망 제시하기 ····· 32
2.4.2. 가능성 확인하기 ····· 33
2.4.3. 허락 구하기 ····· 35
2.4.4. 암시하기 ····· 37
2.4.5. 상대방 대우하기 ····· 38
2.4.6. 부담 덜기 ····· 39
3. 언어 표현을 통한 공손성 조절 교육 ····· 41
3.1. 공손 표현 관련 교육의 실태 ····· 41

3.2. 언어 표현을 통한 공손성 조절 교육의 필요성 ····· 47
3.2.1. 공손성의 정도 ····· 47
3.2.2. 공손성의 조절 ····· 50
3.2.3. 언어 표현을 통한 공손성 조절의 필요성 ····· 52
3.3. 언어 표현을 통한 공손성의 조절 ····· 54
3.3.1. 공손 표현 분류 내의 조절 ····· 55
3.3.2. 공손 표현 분류 간의 조절 ····· 56
3.4. 언어 표현을 통한 공손성 조절 척도 ····· 61
3.4.1. 공손성의 척도 ····· 62
3.4.2. 공손성 정도 조절의 요인 ····· 67
(1) 상황 ····· 69
(2) 상하 관계 ····· 69
(3) 친소 관계 ····· 70
(4) 부담의 정도 ····· 71
(5) 청자의 특성 ····· 73
3.4.3. 공손성 정도 조절의 과정 ····· 74
4. 언어 표현을 통한 공손성 조절 교육의 의의 ····· 76
4.1. 실제 언어생활에서 공손 표현의 유연한 활용 ····· 76
4.2. 청자를 배려하는 언어 예절 문화 인식 ····· 77
4.3. 주체적인 언어 사용자로의 성장 ····· 78

Ⅲ. 공손 표현에 대한 인식 및 표현 양상 분석 ····· 80
1. 자료 수집 및 분석 방법 ····· 80
1.1. 자료의 수집 ····· 80
(1) 연구 대상 ····· 80
(2) 연구 절차 ····· 81
1.2. 자료의 분석 ····· 83

(1) 공손 표현 인식 ····· 86
(2) 공손 표현 활용 ····· 87
(3) 공손성 판단 ····· 88
2. 학습자의 공손 표현 인식 및 활용의 양상 ····· 89
2.1. 공손 표현 인식의 양상 ····· 89
2.2. 공손 표현 활용의 양상 ····· 93
2.3. 공손성 판단의 양상 ····· 95
3. 학습자의 공손 표현 인식 및 활용 양상 분석 ····· 99
4. 언어 표현을 통한 공손성 조절 교육에서의 시사점 ····· 101

Ⅳ. 언어 표현을 통한 공손성 조절 교육의 설계 ····· 102
1. 언어 표현을 통한 공손성 조절 교육의 목표 ····· 102
2. 언어 표현을 통한 공손성 조절 교육의 전제 ····· 103
3. 언어 표현을 통한 공손성 조절 교육의 내용 ····· 109
(1) 자신의 공손 표현 활용의 양상 포착 ····· 109
(2) 공손성 및 공손 표현에 대한 인식 ····· 112
(3) 공손 표현의 범위 설정과 공손성 조절 ····· 114
(4) 경험 공유를 통한 자신의 공손 표현 점검 ····· 117

Ⅴ. 결론 ····· 120

참고문헌 ····· 123
부록 ····· 132
Abstract ····· 137

표 목 차

<표 Ⅰ-1> 연구 내용 및 연구 방법 ····· 11
<표 Ⅰ-2> 연구 자료 수집 대상 및 연구 방법 ····· 13
<표 Ⅱ-1> 선행 연구에서의 공손성의 개념(1) ····· 16
<표 Ⅱ-2> 선행 연구에서의 공손성의 개념(2) ····· 17
<표 Ⅱ-3> 선행 연구에서의 공손 표현 목록 ····· 27
<표 Ⅱ-4> 부탁 화행에서의 주요 공손 표현 ····· 28
<표 Ⅱ-5> 공손 표현 별 부탁 화행에서의 의미기능 ····· 40
<표 Ⅱ-6> 2015 개정 국어과 교육과정 성취기준(1) ····· 41
<표 Ⅱ-7> 고등학교 국어 교과서(박영목 외, 2017:17-18) 본문 일부 ····· 42
<표 Ⅱ-8> 고등학교 국어 교과서(박영목 외, 2017:22-23) 학습활동 일부 ····· 43
<표 Ⅱ-9> 고등학교 국어 교과서의 공손 표현 관련 주요 학습 내용 ····· 45
<표 Ⅱ-10> 2015 개정 국어과 교육과정 성취기준(2) ····· 45
<표 Ⅱ-11> 고등학교 국어 교과서(박영목 외, 2017:337) 본문 활동 사례 ····· 45
<표 Ⅱ-12> 고등학교 국어 교과서의 높임 표현 관련 주요 학습 내용 ····· 46
<표 Ⅱ-13> 공손성 척도상의 표현 범위 설정 예시 ····· 72
<표 Ⅲ-1> 학습자 설문 문항 개요 ····· 81
<표 Ⅲ-2> 맥락 요소에 따라 표현을 구별한 응답자 수 ····· 84
<표 Ⅲ-3> 학습자 반응에 따른 유형 분류 ····· 99

<표 Ⅳ-1> 학습자 유형별 특징 ····· 102
<표 Ⅳ-2> 언어 표현을 통한 공손성 조절 교육의 목표 ····· 102
<표 Ⅳ-3> 문법 지식의 층위와 성격(구본관·신명선, 2021:109) ·····
····· 106
<표 Ⅳ-4> 언어 표현을 통한 공손성 조절 교육의 내용 ····· 119

그 림 목 차

[그림 Ⅱ-1] 공손, 공손성, 공손표현의 개념 (박소연, 2017:69) ····· 18
[그림 Ⅱ-2] 표현 과정에서 고려하게 되는 맥락 요소들 (신명선, 2009:105) ····· 21
[그림 Ⅱ-3] 박소연(2019)에서의 요청화행 전략과 본고의 부탁 화행 의미기능 ····· 31
[그림 Ⅱ-4] 공손함의 양극 척도 (Leech, 2014:17) ····· 48
[그림 Ⅱ-5] 공손함의 단극 척도 (Leech, 2014:18) ····· 48
[그림 Ⅱ-6] 공손의 범주 (허상희, 2009:204) ····· 49
[그림 Ⅱ-7] 동일한 의도에 대한 여러 가지 방식의 표현 (김정자, 2000:34) ····· 60
[그림 Ⅱ-8] 언어 표현 조절을 통한 공손성의 실현 ····· 61
[그림 Ⅱ-9] 공손성의 척도 ····· 63
[그림 Ⅱ-10] ‘청자 수행 부탁’에서의 공손성 척도 예 ····· 65
[그림 Ⅱ-11] ‘화자 수행 부탁’에서의 공손성 척도 예 ····· 65
[그림 Ⅱ-12] 공손성 조절의 과정 ····· 75
[그림 Ⅳ-1] 문법 지식의 순환과 회귀 (구본관·신명선, 2021:115) ····· 107
[그림 Ⅳ-2] 본고에서의 공손 표현 교육 내용의 기본 방향 ····· 108

Ⅰ. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

매체의 다양화로 시간과 장소에 구애받지 않는 의사소통이 이루어지면서 언어 표현은 그만큼 의사전달 및 대인 관계 형성에서 큰 비중을 차지하게 되었다. 언제 어디서든 상대방과 소통할 수 있게 된 사회에서 원만한 의사소통을 실현하기 위해 대화 상황에서 언어 표현을 통해 실현되는 공손성에 주목해보고자 한다.

공손성은 상대방을 배려하는 표현이자 그 적절성이 화자보다 청자의 입장에서 판단되는 경향이 있으므로 공손성 실현의 적절한 기준을 개인의 판단에만 맡기기보다 교육적 차원에서 어느 정도 규범적 기준을 마련해줄 필요가 있다. 만약 화자가 공손 표현을 적절하게 활용하지 못해 청자가 불쾌함을 느끼더라도, 화자는 자신이 충분히 공손성을 실현했다고 여겨 청자의 반응을 알아채지 못하거나 청자의 반응을 이해하지 못하는 일이 생길 수 있기 때문이다. 반대로 청자 역시 공손 표현의 적절한 활용에 대해 학습한 적이 없어, 화자가 실제로 적절한 공손성을 실현했음에도 상대방이 자신에게 최소한의 공손성을 지키지 않았다고 오해하여 갈등이 생길 수 있다.

상대방에 대한 배려와 소통이 중요한 사회에서 자신만의 관점에 따라 정립한 공손성을 일방적으로 실현하는 것은 성공적인 의사소통이라 볼 수 없다. 개인의 개성뿐 아니라 타인에 대한 배려와 존중도 필요해진 이 시점에 교육적 차원에서 공손성에 주목하여 우리의 문화가 반영된 언어 표현을 통한 공손성 실현의 가치와 기능을 알려주는 것은 학습자가 일상적으로 마주할 의사소통 상황에서의 공손성에 대한 고민을 덜어줄 수 있는 교육 내용이 될 수 있을 것이다. 여기에서의 교육은 공손성을 실현하는 규범을 기본으로 하되 표현의 다양성을 인정하는 사회 분위기를 반영하여 공손성을 실현하는 언어 표현이 어느 하나로 정해진 것이 아니라 개인의 말하기 특성에 따라 가능한 범위 안에서 다양하게 조합하여 실현

할 수 있음을 보여주는 방향으로 살펴볼 것이다.

이미 학교 문법에서는 언어 예절과 관련된 대표적 문법 요소로 높임 표현을 다루고 있으나, 실제 언어생활에서는 높임 표현만 잘 활용한다고 해서 그것이 곧 공손함으로 이어지지는 않는 상황을 직면할 때가 많다. 이에 높임 표현 외의 다른 표현을 복합적으로 활용하여야 의도한 공손성이 실현된다는 점에서, 언어 예절 차원에서 기존 높임 표현 교육의 영역을 넓혀 공손성 차원에서 언어 표현 교육을 할 필요성이 있다는 점에 주목하고자 한다. 이는 높임 표현과 다른 공손 표현을 한 단원에 모아 교육하는 단순 결합이 아니라, 공손성의 차원에서 다양한 조합으로 언어 표현을 실현해내는 통합적 차원의 교육이며, 이를 바탕으로 언어 표현의 조합을 통한 공손성 조절을 제안하고자 한다.

공손 표현은 그동안 국어 교육보다 한국어 교육에서 주목해왔는데, 이는 공손성이라는 언어 예절이 문화적 가치를 내포하고 있어, 우리 문화에 익숙하지 않은 외국인 학습자에게 공손 표현 교육은 우리말로 일상 대화를 주고받을 때 필수적인 학습 내용이 될 수밖에 없기 때문이다. 일반적으로 모국어 학습자는 우리의 문화와 상황을 이해하고 있어 일상 대화에 큰 어려움을 겪을 정도로 공손 표현에 대한 기본 개념이 없는 것은 아니다. 하지만, 모국어 화자가 언어 예절 문화를 이미 알고 일상 생활에서 사용하고 있다는 이유로 공손 표현 교육이 소홀하게 다루어진다면, 학습자는 공손 표현을 성인이 되어서도 실제 대화 상황을 통해 자연스럽게 습득하는 방법 외에는 공손 표현을 체계적으로 습득할 수 있는 기회가 없게 된다.[1] 또한 우리의 언어 예절 문화를 처음부터 학습해야 하는 외국인 학습자를 대상으로 한 한국어 교육에서의 공손 표현 교육의 목표와, 내면화된 언어 예절 문화를 인식하고 이를 확장하여 세분화된 공손성을 표현하는 것을 목표로 하는 모국어 화자를 대상으로 한 공손 표현

1) 구본관(2008)에서는 경어법에 대해, 학습자가 쉽게 습득하기 어려운 지식이며 언어 예절을 위해 규범적으로 교육되어야 한다는 점을 언급하였다. 같은 맥락에서 공손 표현 역시 일상에서 이미 활용하고 있다고 해도, 학습자가 스스로 습득하기 어려운 부분이 있어,구체적인 내용은 학습을 통해 인식하고 습득되어야 하며 어느 정도의 규범적 기준을 제시해 줄 필요가 있다고 볼 수 있다.

교육 내용은 그 교육 목표가 다를 수밖에 없다. 따라서 국어 교육에서도 모국어 화자를 대상으로 한 공손 표현의 교육 방향에 대한 고민이 필요하다.

모국어 화자라면 한국어 교육에서 다루는 공손 표현을 지식 차원에서의 습득에서 더 나아가 자신의 언어가 담고 있는 언어 예절로서 지니는 가치와, 자신의 태도를 언어 표현을 조절하여 전달해낼 수 있다는 점을 인지하고 이를 상황에 맞게 적절하게 활용할 수 있어야 한다. 외국인 학습자의 경우 타 문화권에서의 언어 표현에 대해 공손성의 적절성 여부를 판단하기 어려운 점이 있어 공손 표현의 목록을 지식 차원에서 학습하는 과정이 필요할 것이다. 이에 비해 모국어 학습자는 공손 표현을 사용하는 주체가 될 뿐만 아니라 공손 표현의 적절성을 판단하는 주체가 될 수도 있다는 점에서, 공손 표현에서 실현된 공손성의 정도를 직접 판단하고 이를 바탕으로 공손 표현을 조절하는 데까지 나아가야 한다.

따라서 특정 표현의 사용 여부가 공손성을 실현한다고 알려주기만 하는 교육보다는, 하나의 문장 안에서 여러 가지 표현을 사용할 때 각 표현들이 내포하는 공손성의 상호보완을 통해 최종적으로 하나의 공손성 담화를 완성해낸다는 점을 알려주는 교육이 실제 언어 생활에서의 공손 표현 활용을 효과적으로 도모할 수 있을 것이다.[2] 즉, 공손 표현에 어떤 것이 있는지를 하나씩 학습하는 기존의 교육에서 나아가 공손성이 요구되는 맥락 안에서 각 공손 표현들이 상호보완적으로 공손의 의미를 형성하는 데 기여할 수 있음을 이해하고 이를 맥락에 따라 적절히 가감하여 표현할 줄 아는 학습자를 기르고자 하는 것이 본고에서 추구하는 교육의

2) 한국어 공손성을 다룬 최근의 논의(권순희, 2021; 무임연, 2020; 이소영, 2020ㄱ 등)일수록 보다 실생활에 맞닿아 있는 상황에서의 공손성 전략을 다룬다는 점에서 맥락에 따라 공손성이 달라질 수 있음을 언급한 논의들이 많아졌음을 알 수 있다. 다만, 이들 논의는 공손성을 이메일이나 메시지 등 특정 매체나 상황에 한정하여 살펴보는 논의가 대부분으로, 제시된 매체나 상황이 달라졌을 때는 공손성의 표현이 어떻게 조절될 수 있는지는 알기 어렵다는 한계가 있다. 본고에서는 특정 매체에서의 적용이 아니라, 학습자가 마주하는 어떤 매체나 상황이든 언어 표현을 통해 공손성을 조절하여 공손 표현을 다양하게 활용하는 데 초점을 두고자 하므로 이들 논의와 차별성을 가진다.

목표이다.

특히 공손성은 상대방과의 관계, 또는 발화 상황에서 판단이 된다는 점에서 상대방에 대한 공손성이 더 요구되는 부탁 화행을 중심으로 살펴보고자 한다. 공손의 의미를 가지는 언어 표현의 기능을 인식하고 사용하는 학습자, 청자를 배려하는 태도를 바탕으로 언어 표현을 활용하는 학습자, 상황에 맞는 공손성을 언어 표현을 통해 조절하는 능력을 갖춘 언어 사용 주체로서의 학습자가 곧 본고가 상정하는 이상적인 학습자의 모습이 된다.

이에 따라 본고에서는 언어 표현을 통한 공손성 조절 교육을 목표로 다음과 같은 연구 목적을 설정하였다.

첫째, 공손성의 개념과 특징을 정리함으로써 모국어 학습자를 대상으로 한 공손 표현 교육의 실태를 반성적으로 검토한다.

둘째, 공손 표현의 의미기능과 다양한 맥락 요소에 대해 알아보고, 이를 바탕으로 공손 표현에 대한 학습자의 인식 및 활용 양상을 분석한다.

셋째, 부탁 화행에서의 언어 표현을 통한 공손성 조절 교육의 목표와 내용을 구체적으로 제시한다.

2. 선행연구

2.1. 공손 표현에 관한 연구

공손성에 대한 논의는 우리의 언어 예절과 관련지어 볼 때 주로 '호칭어·지칭어'를 중심으로 다루어지고 있음(노은희, 2009; 민병곤·박재현, 2010)을 살펴볼 수 있다. 이는 언어 예절을 기존의 내용 요소와 구분되는 새로운 갈래로 설정하면서 생긴 요소로 보인다.

문법 영역에서 공손성과 관련한 논의는 주로 높임 표현을 중심으로 이

루어져 왔다. 높임 표현만으로는 공손성을 실현하기에 한계가 있다는 점이 본고가 제시한 문제의식의 출발점이므로, 높임 표현 교육의 문제점에 대해 지적한 논의들을 살펴보았다. 관련 논의로는 특히 상대 높임법과 관련하여 격식체와 비격식체의 구분, 화계 설정이 현대의 언어생활과 맞지 않게 기술되었다는 문제점을 지적한 논의들(김서형 외, 2015; 윤천탁, 2004; 임지룡, 2015; 임지룡 외, 2014)이 주류를 이룬다. 이를 바탕으로 형식으로만 머무르는 높임 표현의 교육을 보다 실생활과 밀접한 관련 속에서 다양한 표현 방법으로 활용될 수 있음을 살펴봄으로써 대안을 찾고자 하는 논의들(고범혜, 2009; 구본관, 2008; 김중수, 2020; 신호철, 2012; 양영희, 2015; 이정복, 1998)이 있다. 이들 논의가 공통적으로 지적하는 바는 높임 표현이 화자와 청자 간의 의사소통 상황이라는 맥락을 전제하여 실생활과 밀접한 관련을 맺는 문법 요소임에도 불구하고, 교육 내용과 실제 언어생활에서의 활용에 괴리가 있다는 점이다. 이는 곧 높임 표현이 실제 적용되는 상황은 다양한 요소를 복합적으로 요구하는 입체적인 상황임을 교육할 필요가 있음을 시사한다고 할 수 있다. 본고에서는 그 방향을 높임 표현이 내포하는 공손성의 가치에 주목함으로써, 높임 표현뿐 아니라 공손성의 의미를 지니는 표현들이 복합적으로 작용하여 적절한 정도의 공손성을 실현해낸다는 점에 주목하고자 한다. 이는 실생활과의 밀접한 관련을 찾고자 했던 기존의 높임 표현 교육 관련 논의들과 표현의 활용 면에서 맥락을 같이한다고 볼 수 있다.

다음으로, 한국어 교육에서 공손 표현과 관련한 다양한 논의를 살펴볼 수 있다. 우선, 문화적 이해를 바탕으로 다른 나라와 우리나라의 공손성을 비교한 논의(강지원, 2021; 권순희, 2021; 김은아, 2013; 이지아, 2015; 구장평, 2018; 하지혜, 2019)가 있다. 강지원(2021)에서는 네덜란드어, 김은아(2013)에서는 독일어, 이지아(2015)에서는 프랑스어를 한국어와 공손 표현을 비교하여 살펴보았다. 구장평(2018)과 하지혜(2019)는 중국인 한국어 학습자를 대상으로 설정하여, 각각 모바일 메신저라는 매체의 측면과 문화에 대한 이해의 측면에서 한국어 공손 표현 교육의 방향을 제시하였다.

다음으로 특정 상황 맥락에서 공손성을 표현하는 전략에 주목한 논의(김진무, 2019; 이남경, 2012; 진강려, 2012; 정혜인·이상철, 2017; 이소영, 2020ㄴ)가 있어, 언어 표현에 공손성을 담아낼 수 있음을 참고할 수 있다. 김진무(2019)에서는 거절 화행의 특징과 실현 양상을 거절의 표현과 상호작용 예시를 통해 보임으로써, 거절 화행에서 나타나는 전략을 분석하였다. 이남경(2012)에서는 발화 내용에 대한 화자의 주관적 태도를 표출하는 양상 표지를 바탕으로, 러시아어 거절 화행에서의 공손성과 관련된 양상표현의 기능에 대해 살펴보았다. 러시아어의 공손 표현을 분석한 논의이지만 공손 표현을 전략 차원에서 바라보았다는 점에서 같은 맥락의 논의로 보았다. 진강려(2012)에서는 의문문 간접화행을 실현하는 데 필요한 문법 항목의 학습을 바탕으로 발화 의도를 전달하는 방법을 교육하는 것을 교육의 방향으로 제시함으로써 전략적 차원의 접근을 보여주었다. 정혜인·이상철(2017)에서는 적극적·소극적 공손 전략이나 헤지 표현, 경어법을 통해 전달되는 공손성의 의도를 통해 청자는 화자가 전달하려고 하는 바를 추론하여 의미를 파악한다는 점을 분석하였다.

또한 공손성이 특히 요구되는 요청 화행에서의 공손 표현을 정리한 논의(무임연. 2020; 전정미, 2007; 엄진숙, 2015; 서지혜, 2012; 정혜령·김정남, 2021; 박선옥, 2005)가 한국어 교육에서 주로 다루어져 왔음을 살펴볼 수 있다. 이들 논의는 주로 외국인 한국어 학습자를 대상으로 요청의 상황에서 어떤 표현을 사용하는지 조사하거나, 교육을 위해 한국어에 어떤 공손 표현이 있는지를 정리하는 논의가 주된 내용이다. 대표적 논의를 살펴보면 다음과 같다.

전정미(2007)에서는 텔레비전 드라마를 대상으로 요청 화행에서 나타나는 공손 전략의 유형을 계량적으로 분석하여 한국어에 나타난 공손 전략을 살펴보았다. 엄진숙(2015)에서는 한국어 학습자가 의문문에 대한 문법 지식을 통해 요청의 상황에서 공손성을 실현하는 언어 사용 양상을 살펴보았다. 서지혜(2012)에서는 드라마 대본에 나타난 인물의 대화 내용 중 요청 화행을 선별하여, 한국어 모어 화자들이 주로 사용하는 요청 화행의 문형을 분석하여 정리해내었다. 정혜령·김정남(2021)에서는 한국

어 학습자들이 앞으로 마주하게 될 다양한 사회적 집단에서 요구되는 요청 전략에 맞게 발화하는 것을 돕기 위해 드라마 대본집에 나타난 요청 담화 자료를 분석하여 한국어의 요청 전략과 문법적 형태를 정리하여 제시하였다. 박선옥(2005)에서는 한국인 영어 학습자들이 적절한 수준의 공손성을 실현하기 위해 어떤 요청 구문을 사용해야 하는지 영화 대사와 영어 교과서를 비교하여 요청 구문을 분석하였다. 이는 한국어의 공손성을 분석한 것은 아니지만, 외국인 학습자가 학습해야 하는 언어적 공손성을 분석해냈다는 점에서 외국인 학습자를 위한 한국어 공손성 분석과 맥을 같이 한다고 볼 수 있다.

마지막으로 한국어의 공손성 전반을 다룸으로써 공손 표현의 특징과 내용을 분석하고 정리한 논의(마원, 2019; 이소영, 2020ㄱ; 문금현, 2018; 박소연, 2017; 유연, 2011; 김명운, 2009; 전혜영, 2004)가 있다. 이들 논의 모두 공손성의 개념을 정의하고 공손성이 발화 상황에서 어떠한 특정 언어적 표현을 통해 드러나는가를 살펴보고 있다.

대표적으로 박소연(2017)에서는 공손성에 대한 선행 연구를 중심으로 공손성과 공손 표현의 핵심 내용과 쟁점을 정리해내었다. 유연(2011)은 대화 상황에서 경어법의 전환이 일어나는 이유를 전략과 관련지음으로써 발화의 공손성 정도가 낮아지는 유형, 높아지는 유형, 변화하지 않는 유형 등을 살펴봄으로써 경어법을 중심으로 공손성과의 관계를 살펴보았다. 김명운(2009)에서는 공손성을 언어적 범주에 국한하여 문법 범주인 경어법과 화용 범주로서 좁은 의미의 공손성이라는 요건이 충족되어야지만 공손성이 실현된다고 보는 포괄적 관점에 따라 공손성 실현의 전제를 살펴보았다. 이에 따라 공손성 실현의 내용적 기제와 형식적 기제를 나누어 분석하였다.

이와 같은 공손성에 대한 대부분의 논의는 주로 모국어 화자로서 바라보는 공손성보다는 외국인 화자 입장에서 바라보는 한국어의 공손성을 다룬다는 점이 특징이며, 대상을 외국인 학습자로 특정하지 않았다 하더라도 주로 한국어의 공손성을 나타내는 표현에 어떤 것들이 있는지를 총망라하여 정리하는 개념적 차원의 내용이 주류를 이룬다. 이러한 논의는

공손 표현을 지식 측면에서 접근하여 외국인 학습자 입장에서는 한국어의 공손성을 익힐 때 참고할 만한 표현 목록을 제시하였다는 점에서 의의가 있다고 볼 수 있다. 하지만 우리 문화를 바탕으로 한 언어 예절을 익히 알고 있는 모국어 학습자 입장에서는 세세한 표현 목록을 하나씩 익히고 학습하는 지식 차원의 학습 필요성은 상대적으로 적다. 때문에 모국어 학습자를 대상으로 한 연구로서는 공손 표현의 나열보다 이를 맥락에 적용하는 것, 다양한 표현을 복합적으로 사용히는 것 등 지식 측면에서 한 걸음 더 나아가 표현의 활용 측면으로 초점이 이동되어야 할 필요가 있다.

이에 따라 본고의 논의는 그동안 주로 외국인 학습자를 대상으로 지식 전달 차원에서 다루어져 왔던 공손 표현에 대한 논의를, 모국어 학습자를 대상으로 어느 정도 갖추고 있는 표현에 대한 지식을 확장하고 심화하는 공손성의 조절에 대해 다룬다는 점에서 연구사적 의의가 있다.

2.2. 표현 조절에 관한 연구

본고에서 다루고자 하는 표현의 조절과 관련한 논의로는 표현의 선택 차원에서 논의가 있다. 다양한 표현 중에서 화자의 의도에 따라 선택되는 표현이 존재한다는 점에 주목한 논의들(강보선, 2013; 김정은, 2014; 강가혜, 2017; 김범진, 2019; 강효경, 2019)이다.

강보선(2013)에서는 표현 어휘는 학습자의 머릿속 사전에 존재하는 이해 어휘 중 사용의 과정에서 선택이 되므로 일부 어휘만이 아니라 가급적 더 넓은 범위의 어휘가 선택될 수 있도록 지도함으로써 표현 어휘를 신장해나갈 수 있다고 보았다. 이를 위해 자신이 사용한 단어를 다른 단어로 대체해보는 방법 등을 통해 표현 효과를 높일 수 있는 어휘를 사용하는 연습을 제공하는 방법을 그 예로 제시하였는데, 이는 비슷한 의미를 실현할 수 있는 다양한 표현을 비교해보는 방법이라는 점에서 본고의 공손 표현 조절 측면에서 참고할 수 있다. 김정은(2014)에서는 맥락에

맞는 시간 표현을 자신의 의도에 따라 적절하게 선택하여 표현하는 것의 필요성에 대해 언급하여 언어 표현 조절의 필요성과 연결될 수 있는 논의이다. 강가혜(2017)에서는 언어산출 과정을 바탕으로 어휘 목록 중 적절한 어휘를 선택하는 과정에 주목하였다는 점에서 다양한 표현 방법에 주목하였음을 알 수 있다. 이와 비슷한 맥락에서 김범진(2019)에서는 부정 표현의 선택, 신명선(2021)에서는 상하위어를 중심으로 한 어휘 선택, 제민경(2013)에서는 신문 텍스트에서 '-었었-'보다 주로 '-ㄴ 바 있-'의 시간 표현 선택을 다룸으로써 의도에 따라 표현을 선택한다는 점에서 주목하였다.

비슷한 관점에서 표현 선택을 태도와 관련지은 논의(권순희, 2000; 김자영, 2013; 노유경, 2016; 강효경, 2019)가 있어 공손의 태도를 다루고자 하는 본고의 논의에서 참고할 수 있다. 권순희(2000)에서는 수신자 지향 관점을 선택함에 따라 언어 표현이 달라질 수 있음을 제시하였다. 수신자 지향적 표현, 발신자 전환 표현, 화제 통일성의 관점 등 어떤 관점을 선택하느냐에 따라 의사전달의 효과가 달라짐을 보였다. 이는 청자를 배려하는 태도를 담은 표현으로서 공손 표현을 다루고자 하는 본고의 논의와 비슷한 관점으로 볼 수 있다. 노유경(2016)에서는 완화적 표현을 대상으로 언어 표현이 명제에 대한 태도를 담보하는 장치라는 점을 인식함으로써 언어 표현을 선택할 때 자신이 표현하고자 하는 태도에 적합한 것을 고를 필요가 있음을 언급하였다. 또한 언어 표현 간 의미기능의 정도 차이를 인식함으로써 선택항을 구축할 필요가 있다고 보았다. 김자영(2013)에서는 필자가 태도를 고려한 문장 종결 표현을 선택하는 양상에 대해 분석하였다. 독자의 판단과 공감을 이끌어내기 위해 의문형을 사용하거나 독자에 대한 완화적 태도를 반영하기 위한 표현을 선택하는 등 독자에 대한 태도에 따라 표현을 선택할 수 있다는 것이다. 공손성 역시 청자를 고려한 표현 선택이라는 점에서 상대방을 고려한 표현의 선택 면에서 비슷한 맥락으로 바라볼 수 있다. 강효경(2019)에서는 설득 목적의 텍스트에서의 양태 표현 사용에 주목하여, 언어 사용자의 양태 표현 구성 양상과 양태 표현 선택 기제를 분석하였다.

공손성의 조절은 공손성의 표현 효과를 고려하여 그에 맞게 적절한 표현 방법을 조절하여 선택한다는 점에서 이들 표현 선택의 논의와 비슷한 관점으로 볼 수 있다. 다만, 이들 논의가 언어 표현이 화자의 의도를 담아낼 수 있음을 전제로 하여, 그 의도를 실현할 수 있는 효과적인 언어 표현 선택에 대해 초점을 맞춘다면, 공손성의 조절은 공손성을 실현하려는 화자의 의도가 청자에 따라 다르게 받아들여질 수 있다는 점을 전제함으로써 화자가 자신의 의도 전달뿐 아니라 청자의 입장도 배려하여 이를 적절하게 조절할 수 있어야 한다는, 상대방을 고려한 표현 선택 측면의 교육이라는 점에서 차이가 있다. 특히 같은 의도도 어떻게 표현되느냐에 따라 달라질 수 있다는 차원의 접근보다는, 전달하고자 하는 공손함이라는 의도 자체의 층위가 다양하다는 점을 인식하여 그 의도에 맞게 표현 역시 다양한 층위로 나타낼 수 있음을 보이고자 한다. 학습자 개인의 말하기 특성이나 의도에 따라 언어 표현이 선택될 수 있음을 전제하되, 상대에 대한 배려가 요구되는 부탁의 상황에서는 공손함이 일방적인 전달의 대상이나 고정된 표현이 아니라, 청자나 상황 맥락 안에서 암묵적으로 합의된 상호작용의 대상이라는 점을 인식하여 이를 적절하게 조절할 수 있어야 한다는 것이다.

비슷한 표현 간의 비교 대조를 통해 의미를 발견해나가는 연구는 비교언어학 또는 대조언어학에서 주로 외국어 간의 비교 대조 영역에서 다루어져 왔다. 의미나 형태가 비슷한 표현 간의 비교를 통해 공통점과 차이점을 발견해나가는 과정은 두 언어 간의 연관 관계나 의미를 효과적으로 이해하는 방법이 될 수 있다. 비슷한 의미의 공손 표현을 공손성의 정도에 따라 층위를 비교 대조하는 것도 결국 비슷한 맥락에서 바라볼 수 있다. 두 표현 간의 연관 관계와 상대적 특성을 발견해나가는 과정을 통해 한 가지의 표현만이 존재하는 것이 아니라 여러 가지 표현이 다양한 층위에서 존재할 수 있음을 알아갈 수 있도록 한다는 점에서 표현 조절의 의의를 찾을 수 있다.

3. 연구 대상 및 방법

본 연구는 부탁 화행에서 공손성의 정도를 언어 표현을 통해 조절할 수 있다는 관점을 구체화하고, 학습자의 공손 표현에 대한 인식과 표현 양상을 분석하여 관련 교육이 나아가야 할 방향을 제시하고자 한다.

이에 따라 본고는 Ⅱ장에서 언어 표현을 통한 공손성 조절 교육을 위한 이론적 토대를 마련한 후, Ⅲ장에서 학습자의 공손 표현 인식 및 활용 양상을 분석하여 유형화함으로써 학습자의 공손 표현 사용 실태를 알아보고자 한다. 이를 바탕으로 Ⅳ장에서 공손성 조절을 위한 공손 표현 교육의 방안을 모색해보고자 한다.

<표 Ⅰ-1> 연구 내용 및 연구 방법

논문 체계	하위 연구 내용	연구 자료 및 연구 방법
Ⅱ. 이론적 토대	- 공손성의 개념 및 특징 - 공손 표현의 의미기능 및 공손성 조절의 필요성 - 공손 표현 관련 교육의 실태	- 문헌 연구 - 교육과정 및 교과서 분석
Ⅲ. 공손 표현 인식 및 활용의 양상 분석	- 자료 분석의 기준 설정 - 학습자의 공손성 인식 및 활용 양상 분석	- Ⅱ장의 이론적 토대 - 학습자 설문 및 면담 자료 분석
Ⅳ. 언어 표현을 통한 공손성 조절 교육의 설계	- 언어 표현을 통한 공손성 조절 교육의 목표 - 언어 표현을 통한 공손성 조절 교육 내용의 설계	- 문헌 연구 - Ⅲ장의 학습자 인식 및 활용 양상 분석 결과

우선 Ⅱ장에서는 기본적으로 공손성의 개념 및 특징을 바탕으로 공손 표현의 유형을 이론적으로 정리하여 관점의 방향을 정립하였다. 공손성

의 추상적 특성으로 인해 연구마다 공손성의 개념을 언급하는 내용에 차이가 있기에 이를 정리하며 본 연구에서 다루고자 하는 방향성을 우선적으로 정립하는 내용을 제시하였다. 또한 부탁 화행과 공손 표현의 범위를 설정함으로써 본고가 주목하고자 하는 표현의 대상을 정리하였다. 이를 바탕으로 언어 표현을 통해 공손성을 조절하는 교육을 하기 위해 공손 표현의 유형과 의미기능을 선행 연구를 참고하여 정리하고, 공손성의 정도를 시각적으로 보여줄 수 있는 척도를 제시하여 표현 조절을 위한 언어 자원 마련의 토대로 삼았다.

Ⅲ장에서는 기존 공손 표현 교육 방향의 문제점을 확인하고 새로운 방안을 모색하기 위한 토대를 마련하기 위해 학습자의 공손 표현 사용 실태를 분석하고자 고등학교 학습자를 대상으로 예비 조사를 실시하였다. 예비 조사 결과를 바탕으로 학습자가 공손 표현을 사용할 때 고려하는 청자의 정보에 어떤 것이 있는지를 파악하여 이를 보완한 본조사를 고등학교 학습자 98명을 대상으로 실시하였다. 본인의 평소 언어 습관을 바탕으로 주어진 상황에서 할 수 있는 부탁하는 말을 적고 본인이 적은 말에서 공손 표현의 요소를 찾아보거나 공손성의 정도를 조절해보게 하는 내용의 설문을 통해 학습자가 자신이 평소에 무의식적으로 사용하던 공손 표현을 인식해보고 이를 이해하여 사용하고 있는지 공손 표현 사용의 실태를 알아보고자 하였다.

이를 바탕으로 공손 표현에 대한 현 교육 내용의 문제점을 다시 한번 뒷받침함으로써 학습자들이 공손 표현의 인식과 활용에서 어려움을 겪는 점을 찾아 이를 보완할 수 있는 교육의 방안을 Ⅳ장에서 마련해보고자 하였다.

<표 Ⅰ-2> 연구 자료 수집 대상 및 연구 방법

구분	목표	대상	방법	분류기호	시기
예비 조사	공손 표현 인식 및 활용 양상 조사 (1차)	서울 소재 S고등학교 1학년 학습자 43명	질문지 조사	[예1-S-일련번호]	2021. 10.
	공손 표현 인식 및 활용 양상 조사 (2차)	서울 소재 S고등학교 1학년 학습자 28명	질문지 조사	[예2-S-일련번호]	2022.2.
본 조사	공손 표현 교육 실태 및 학습자 공손 표현 인식 및 활용 양상 조사	서울 소재 S고등학교 2학년 학습자 51명	질문지 조사	[본-S-일련번호]	2022. 2-3.
		서울 소재 K고등학교 2학년 학습자 47명	질문지 조사	[본-K-일련번호]	2022.3.
		질문지 조사에 참여한 학습자 6명	면담	[면-S/K-일련번호]	2022. 3-5.

Ⅱ. 언어 표현을 통한 공손성 조절 교육의 전제

1. 공손성의 개념 정립

1.1. 공손성의 개념

공손성에 대한 해외의 논의는 ‘협력의 원리’를 제시함으로써 사람들이 의사소통 목적 달성을 위해 대화의 격률을 사용한다는 이론을 제시한 Grice(1975)의 논의를 시작으로 전개되었다. Grice(1975)에서는 협력의 원리로 ‘양의 격률, 질의 격률, 관련성의 격률, 태도의 격률’을 제시함으

로써 상호성을 전제로 하는 대화 상황에서 대화의 목적이나 요구에 적절한 말로 원활한 의사소통을 이어나간다는 점을 언급하였다. 이에 대해 사회적 측면에도 주목한 Lakoff(1973)의 논의에서는, '청자에게 부담을 주거나 강요하지 말기, 선택권을 주기, 우호적인 느낌을 주기'와 같은 화용 규칙을 제시하여, 단순히 언어적으로만 공손 표현을 바라보는 것이 아니라 청자를 고려한 대인 관계적 측면에서 바라보았다.[3] Grice의 논의를 바탕으로 하여 Leech(1983)에서는 '공손성의 원리'를 제시함으로써 협력의 원리가 지켜지지 않더라도 공손함을 표현하는 원리가 존재한다고 보았다. 공손성의 원리로는 '요령의 격률, 관용의 격률, 찬동의 격률, 겸양의 격률, 동의의 격률, 공감의 격률'이 있음을 제시함으로써 역시 원만한 대인 관계를 유지하는 데 기여하는 정중한 태도로서 공손성을 바라보았다.[4] 이후의 논의인 Holmes & Wilson(2017)에서는 언어적 공손함이란 사회적 화합에 기여하고 사회적 갈등을 피하고자 하는 의도와 관련된 언어적 도구로 보아, 사회적 관계를 바탕으로 공손함이 실현된다는 관점을 보인다. 여기에서 더 나아가 상대방에게 미치는 영향을 고려하여 Brown & Levinson(1987)에서는 Goffman(1967)이 제시한 '체면'의 개념을 바탕으로 체면 위협을 완화하기 위해 공손 전략이 사용된다고 보아 화용적 측면에서의 이론을 정립하였다. 이때 체면이 위협받는 것을 '체면위협행위(FTA)로 보고, 이를 완화하기 위해 공손성의 전략을 사용하게 된다고 보았다. 여기에는 명시적 공손, 암시적 공손, 적극적 공손, 소극적 공손이 있다고 보았다. 그 후 Blum-Kulka(1992)는 문화마다의 특수성을 언급하였다.

---

3) 그의 이후 논의인 Lakoff(1990:34)에서도 공손성의 전략을 갈등의 여지를 줄이고 최소한의 화합을 이끌어 내기 위한 방법으로 보았다.

4) Leech(2014)에서는 Leech(1983)의 논의를 보완하여, 일반적인 공손 전략(General Strategy of Politeness)으로 화자가 상대방에게 긍정적 가치와 관련된 내용을 전달하고, 자신에게는 호의적이지 않은 가치를 담아내는 것을 의미한다고 보았다. 이를 바탕으로 관용, 요령, 찬동, 겸양, (화자에 대한 청자의) 의무, (청자에 대한 화자의) 의무, 동의, 신중한 의견, 공감, 신중한 감정 등 더 많은 격률을 제시하였다.

이처럼 해외에서의 연구는 주로 상대방에 대해 지켜야 할 '친절함'의 측면과 '원만한 대인 관계'의 측면에서 공손성을 다루었다면, 우리나라의 문화를 고려할 때 '공손성'에 대한 논의는 높임 표현을 중심으로 언어 예절과 겸손의 측면에서 다루어져 왔다. '공손'은《표준대국어사전》에서 '말이나 행동이 겸손하고 예의 바르다'로 정의하고 있다. 즉, '공손'은 기본적으로 태도의 의미를 담고 있어 어느 하나의 합의된 정의를 내리기 힘들어 학자마다 다양한 정의를 내리고 있다.

세부적인 내용에는 차이가 있으나 기존 연구들에서 정리한 '공손'과 관련하여 공통적으로 언급되고 있는 것은 '청자(상대방)'이다. 공손의 태도는 다른 의사소통의 상황에서보다 특히 더 화자만의 생각보다 청자를 고려해야 함을 나타낸다고 볼 수 있다. 김명운(2009)에서는 공손성을 '청자가 듣기를 기대하는 어형'이라고 언급하여 공손성은 청자에게 달린 것이라는 견해를 나타냈다. 의사소통 상황에서 자신의 의도를 전달할 때 화자 본인 외에도 청자를 반드시 고려해야 한다는 데 대체로 동의하고 있음을 알 수 있다.

이러한 청자에 대한 배려를 바탕으로 기존 연구는 크게 두 갈래로 나누어 볼 수 있다. 공손성을 '태도'의 측면에서 주목한 논의와, 태도에서 더 나아가 의사소통의 전략이라는 점에 주목한 논의가 그것이다.

우선 '태도'의 측면에 주목한 논의들은 주로 화자의 겸손과 청자에 대한 공경의 의미를 통해 상대를 배려하고자 하는 화자의 태도에 초점을 맞추었다. 공손함 자체가 상대방에 대해 취하는 태도임을 고려할 때 공손성의 사전적 정의에 기반한 논의라 볼 수 있다.

<표 Ⅱ-1> 선행 연구에서의 공손성의 개념(1)

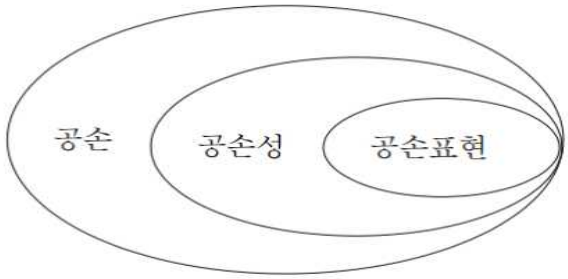
선행 연구	공손성 개념
조준학 (1986)	· 공손이란 상대방을 존중하고 자기를 낮추고 그럼으로써 상대방을 기쁘게 해주는 태도라고 볼 수 있음. 공손의 '공'은 상대방을 공경하는 것, '손'은 자기를 겸손하는 것이므로 그 결과 상대방이 기뻐할 것은 당연함.
허상희 (2009)	· '공손'의 일반적인 의미는 '공경하고 겸손함'으로 태도적인 측면을 포함함.
구현정 외 (2011)	· '정중어법'이 대화 참여자들 사이에서 공손하고 예절 바르게 주고받는 말의 태도를 의미한다고 하여, 말을 하는 화자가 청자에 대해 가지고 있는 태도와 관련되는 것이라고 봄.
유연 (2011)	· 손윗사람에 대해서뿐 아니라 동료들이나 손아랫사람에 대한 배려까지를 포함함. 즉, 언어적 예절을 통틀어 지칭하는 개념.
김서형 (2013)	· 상대방(청자)에 대한 공경 태도와 자신(화자)이 갖는 겸손한 자세. · 오늘날 '공손'은 전통적인 개념뿐만 아니라 서구적인 '예의'의 성격을 많이 도입하였음.
문금현 (2017)	· 공손성의 범주를 넓게 보아 친근함, 친절, 칭찬, 호의 등을 포함하는 포괄적인 개념으로 정의함.

'태도'에서 더 나아가 '전략'의 측면을 강조한 논의들은 주로 공손성이 상대방과의 긍정적인 대인 관계 형성을 위한 방법으로서 기능한다고 보았다. 공손성 자체가 가지는 의미에서 더 나아가 의사소통의 맥락 안에서 공손성이 가지는 역할과 기능에 주목한 관점이라고 볼 수 있다.

<표 Ⅱ-2> 선행연구에서의 공손성의 개념(2)

선행 연구	공손성 개념
전혜영 (2004)	· 대화자가 서로 협력하고 있다는 전제하에 우호적인 관계를 유지하고자 한다면 누구에게든지 요청되는 것.
김명운 (2009)	· 공손성은 청자가 듣기를 기대하는 어형과 관련이 있음.
유혜령 (2010)	· 의사소통 상황에서 '무엇을 전달하는가'하는 문제보다 '어떻게 전달하는가'의 문제에 초점을 두고 개념화한 화용적 원리가 바로 '공손성'임. 실제적인 의사소통 상황에서는 상대방에게 의미를 전달하는 것만이 최상의 목표가 아니라 우선적으로 원만한 대인 관계를 유지해야 함.
이은희 (2013)	· '공손'은 겸손이나 예의 차원을 넘어선 보다 폭넓은 개념으로서, 실제 언어 사용 장면에서의 '대인 관계 조절 기능'의 하나로 봄.
장매림 (2016)	· 발신자가 자기 낮춤이나 타인 높임의 의도에서 출발하여 특정한 원리(공손 원리), 사회적 규범 및 의사소통 상황과 대상에 따라 적절한 언어 표현을 사용함으로써 다른 의사소통 참여자로 하여금 제대로 존중받고 있는 믿음을 갖게 하는 것.
박소연 (2017)	· '말이나 행동이 공경하는 태도로 겸손하고 예의바름'을 의미하는 일반적 의미의 '공손'과 구별하여 학문적 의미로서 '공손성'의 개념을 정립함. 사람들 간의 관계를 원만하게 하기 위하여, 청자를 배려 및 존중하고 화자가 겸손함으로써 상대방의 '체면'을 유지, 증진시켜 주는 '언어적, 사회문화적 현상'임.

박소연(2017)에서는 공손성의 범주 설정과 관련하여, 학문적·이론적 의미로서의 공손성은 순수언어학으로서의 경어법, 사회언어학, 화용론, 화행, 문화의 영역 각각에서 모두 살펴볼 수 있다고 보았다. 이에 '공손'은 기존의 사전적 정의를 바탕으로, '공손성'과 '공손표현'은 기존의 학문적, 언어적 논의를 바탕으로 정립하였다.



[그림Ⅱ-1] 공손, 공손성, 공손표현의 개념 (박소연, 2017:69)

본고는 언어 표현에 주목하여 공손성을 바라보고자 하는 바, 태도로서의 공손함에서 더 나아가 공손함을 표현하기 위한 언어적 전략으로서 공손성을 구별한 박소연(2017)의 논의를 바탕으로 개념을 정립하고자 한다. 이와 같이 일상에서 쓰는 사전적 의미의 '공손'과 논의의 대상으로 삼고자 하는 학문적 의미의 '공손성'을 구분하게 되면, '공손'은 언제나 지켜져야 할 대상이며 항상 그 정도가 높게 실현되는 것이 부적절하지 않을 수 있으나, '공손성'에 대해서는 대인 관계를 고려한 언어 전략의 차원에서 접근하였을 때 맥락에 따라 적절성이 판단되며 항상 공손성의 정도를 높게만 실현한다고 해서 무조건 적절한 것은 아니므로 조절의 대상이 된다.

이에 따라 본고는 맥락과 청자를 고려함으로써 공손성을 조절하여 표현할 필요가 있다는 점에 주목하고자 하므로, 대인 관계 측면을 고려한 후자의 논의에 따라 공손성을 태도에 기반한 의사소통 전략의 측면에서 바라보고자 한다. 이와 더불어 공손성은 청자를 전제하는 개념이라는 점에서 청자 지향적 관점을 바탕으로 하여 청자의 의미를 더한 공손성의 의미를 정립하고자 한다. 공손 표현 교육은 청자에 대한 배려를 언어적으로 표현할 수 있다는 이해를 도모하기 위한 태도 교육의 목적도 가지고 있다. 이에 청자를 배려하여 표현한다는 배려 표현으로서의 의미를 강조하고자 한다. 이상의 논의를 종합하여 '공손성'을 '화자가 청자의 입장을 배려하여 실현하고자 하는 존중의 의미이자, 청자와 원만한 관계를 형성할 수 있도록 해주는 의사소통의 기본 요소'로서 바라보고자 한다.

1.2. 공손성의 특징

청자를 배려하여 말한다는 공손성의 정의를 따른다면, 공손성은 청자에 따라 다르게 받아들여질 수 있다는 특징이 있다. 즉, 공손성은 문맥이나 상황에 의존하는 성격을 가지며 각자의 해석에 의해 그 가부나 정도성이 판단되는 경우가 많다(김서형, 2013:124). Leech(2014)에서는 공손함의 정도가 있다는 것을 전제로 하여, 특정 장면에서 공손한 표현도 다른 장면에서는 그렇지 않을 수 있다고 보아 공손함의 정도는 절대적이 아닌 상대적 기준에 의해서 판단된다고 언급하였다.[5)]

이와 같이 공손성의 해석이 상황에 따라 달라질 수 있다는 논의는 전혜영(2004), 김정운(2009), 문금현(2017) 등에서도 찾아볼 수 있다. 전혜영(2004)에서는 담화 상황이 달라져도 공손 표현이 항상 공손의 의미를 나타낼 수 있는가에 대한 질문을 던짐으로써 공손 표현의 고정성에 대해 문제를 제기하였다. 김정운(2009)에서는 공손성은 청자가 듣기를 기대하는 어형과 관련이 있다고 보아, 공손성은 장면의 성격과 관계에 따라 적절성 여부가 결정된다고 보았다. 문금현(2017)에서는 공손성을 절대적 공손성과 구분하여, 상황에 따라서 달라지는 공손성의 유형을 상대적 공손성으로 설정하였다.

즉, 공손성은 절대적 기준이 아닌 상대적 기준에 의해 판단되므로 고정된 대상으로 공손 표현을 학습하는 것은 실제 맥락에서의 활용에서 유용하지 않다고 볼 수 있다. 이처럼 청자의 반응은 상황에 따라 또는 사람에 따라 다양하게 나타날 수 있는다는 점에서 공손성 역시 고정된 실체가 아니라 맥락에 따른 가변성을 띤다고 볼 수 있다. 이는 언어 표현을 통한 공손의 실현 정도가 청자에 따라, 또는 상황에 따라 달라질 수 있어 고정적이지 않다는 것을 의미하며, 따라서 공손성의 실현은 절대적

5) 이와 관련하여 Leech(1983)에서는 절대적 공손과 상대적 공손으로 구분하여, 절대적 공손은 언어학적 공손함에 대응하고 상대적 공손은 사회규범적 공손에 해당한다고 보았다. 특정 표현이 다른 표현보다 더 공손한가는 언어학적으로 절대적 기준에 따라 판단할 수 있으나, 언어학적으로 공손한 표현이더라도 사회규범적으로 보았을 때 적절한 공손함으로 볼 수 없는 문맥이 존재함을 말한다.

기준이 아닌, 다른 표현에 대한 상대적 기준에 따라 판단할 수 있게 된다.

이때 같은 공손 표현이라 하더라도 맥락에 따라 공손성의 정도는 다르게 실현될 수 있다. Holmes & Wilson(2017)에서는 상황에 따라 같은 말도 다른 공손성으로 받아들여질 수 있다고 언급하였으며, 문화적 차이에 따라 발화 내용이나 의도가 다르게 해석될 수 있음을 들어, 문화에 대해 이해하는 것이 해당 나라의 언어를 이해할 수 있는 요소라고 보았다.

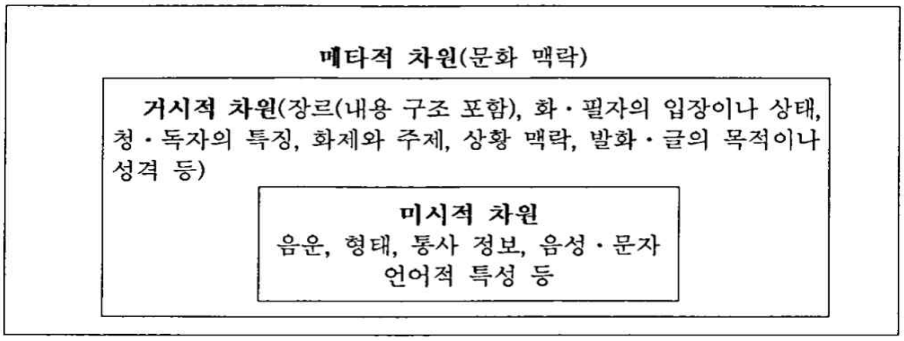
공손성의 정도 판단이 상대성을 지닌다는 점은 상황에 따라 공손성을 조절하는 것 역시 가능하다는 것을 의미한다. 이는 하나의 언어 표현을 통해 정해진 공손성을 실현하는 것이 아니라, 맥락을 고려하여 상황에 맞는 공손성을 표현해내는 것이 의사소통 상황에서 중요한 부분을 차지함을 의미한다.[6)]

Brown & Levinson(1987)에서는 화자와 청자 사이에 존재하는 힘, 거리, 부담의 정도 등의 변수에 따라 공손 전략이 선택된다고 보았다. 특히 우리나라는 상하 관계를 바탕으로 한 높임 표현이 발달한 언어적 특성을 가지고 있으므로, 화자와 청자 사이에 존재하는 힘은 상하 관계를 포함하는 의미로 볼 수 있다. 이처럼 공손성을 판단하는 기준은 실제 맥락에 따라 다양하게 나타날 수 있으며, 언어적 측면에 주목한다면 화자와 청자 간의 상하 관계, 친밀한 정도, 부담의 정도 등이 주요 요인으로 나타난다고 볼 수 있다.

신명선(2009:105)에서는 어휘 사용 기제에 관여하는 맥락 요소들을 아래 그림과 같이 미시적 차원, 거시적 차원, 메타적 차원으로 도식화하였다. 미시적 차원은 언어적 맥락을, 거시적 차원은 상황 맥락을, 메타적 차원은 문화 맥락을 의미한다고 보고, 각 맥락 요소들에 대한 고려 순서는 유동적이며 순환적임을 언급하였다.

---

6) 조준학(1986)에서는 공손의 충분 조건으로 존대어를 적절하게 사용하되, (1) 발화 내용이 청자에게 유익한 것일 때는 서술의 힘을 될 수 있는 대로 강하게 하고, (2) 발화 내용이 화자에게 유익한 것을 때는 서술의 힘을 가능한 약하게 해야 한다는 것을 제안한바, 이 역시 공손성을 고정된 것으로 보는 것이 아니라, 상황에 따라 조절해서 표현해야 하는 특징을 지닌 것으로 바라보고 있음을 알 수 있다.



[그림 Ⅱ-2] 표현 과정에서 고려하게 되는 맥락 요소들 (신명선, 2009:105)

본고에서 다루는 공손 표현 역시 언어 예절이라는 우리의 문화 기반으로 하는 메타적 차원 안에서 화자와 청자와의 관계나 부담의 정도, 부탁의 의도 등의 거시적 차원의 상황 맥락에 따라 공손 표현이라는 미시적 차원의 언어 표현을 사용하게 되는 점에 주목한다. 이때 실제 언어 생활에서는 다양한 요소의 상황 맥락을 복합적으로 고려해야 한다는 점에서 특정 맥락에 주목하기보다 언어 그 자체에 주목하여 공손 표현의 조절을 통해 다양한 상황 맥락에서 적절한 표현을 선택하여 활용할 수 있음에 주목하고자 한다.

이러한 공손성의 특징을 바탕으로, 언어 표현의 비교를 통해 공손성에도 상대적인 정도의 차이가 있음을 알고, 공손성의 정도에 따라 이를 적절하게 표현하는 방법을 알려주는 것이 가능함을 알 수 있다. 이는 복합적인 맥락 속에서 활용할 수 있는 언어 표현의 자원을 마련해준다는 점에서 의의가 있다.

2. 부탁 화행에서의 공손 표현

2.1. 부탁 화행의 의미

강현화(2007:11)에 따르면 담화 상황에 따른 지시 화행은 강제성이 있는지, 상하 관계가 존재하는지, 도움을 받는 대상이 화자인지 청자인지,

화자의 권리가 포함되는지 등을 기준으로 '명령, 권고, 요구, 부탁, 제안, 제의'로 분류하였다. 이를 기준으로 박소연(2019)은 한국어 공손 표현에 대한 선행 연구에서 요청 화행의 범위를 분석하여, 대부분의 연구자들이 '요구'와 '부탁'을 공통적으로 요청 화행으로 파악하고 있음을 언급한 바 있다. 여기에서 요구 화행은 화자가 청자에게 요구할 권리가 있음을 전제하고, 부탁 화행은 청자에게 어떤 일을 해달라고 청할 때 화자의 강제성이 발휘되지 않음을 정리하였다(박소연, 2019:67).

이들 논의를 살펴보면 부탁 화행은 선행 연구에서 모두 요청 화행에 포함하였으나, 요구 화행은 연구에 따라 포함하지 않는 경우도 있다는 점에 따라, 본고는 대부분의 논의가 동의할 수 있는 요청 화행으로서 부탁 화행을 다루고자 한다. 특히 공손성의 측면에서 요청 화행을 바라보고자 하는 만큼, 요청을 하는 내용에 대한 화자의 권리가 있음을 전제하는 요구 화행과 그렇지 않은 부탁 화행을 비교하였을 때 부탁 화행이 체면 위협의 정도가 높다는 점에서 상대적으로 공손성이 필수적으로 요구된다고 보았다.[7)]

Searle(1969:66)에 따르면 요청은 자신이 원하는 것을 상대방이 할 수 있다는 믿음을 전제로 하는 화행으로 공손성을 전제하였으나, 이 중에서 요구나 명령은 상대방에 대해 가지는 권한을 통해 행동을 하도록 한다는 점에서 추가 조건이 요구된다고 언급하였다. 비슷한 맥락에서 강현화(2007)에 따르면 요구는 화자의 권리가 내포되어 있는 반면, 부탁은 그렇지 않다는 점에서 차이가 존재하며, 화자의 권리가 있느냐는 화자 입장에서 요청이 당연하다는 것을 의미하므로, 그렇지 않은 부탁 화행과 공손성을 표현하는 방법은 다를 수밖에 없다.

결국 요구는 청자가 특정 행동을 할 것을 대체로 전제하고 하는 말이라는 점에서 청자에게 요구 수행 여부를 결정할 수 있는 선택권을 부여하는 면이 적다고 볼 수 있다. 이는 수행 여부가 청자의 선택에 달려 있

7) 물론 요구 화행에서 화자의 권리가 있다고 하더라도 청자와의 우호적 관계를 형성하는 원리로서 공손성은 필요하다. 다만 부탁 화행이 청자 입장에서 화자의 권리가 없는 요청에 대한 수행 부담을 지기 때문에 상대적으로 청자 입장에서 느끼는 공손성에 대한 민감도가 더 높을 것으로 볼 수 있다.

는 부탁이 요구에 비해 공손성을 더 필요로 함을 의미한다. 이에 본고에서는 요청에 대한 화자의 권리가 없는 부탁 화행을 기준으로 하여 표현을 가감하여 조절하면 요구 화행을 포괄할 수 있다고 보고 부탁 화행을 기준으로 공손 표현을 알아보고자 한다.

이때 부탁 화행은 청자에게 어느 정도의 적극적 참여를 필요로 하느냐에 따라 분류할 수 있다. 모든 부탁은 청자의 행동을 필요로 한다. 이때 부탁의 내용이 화자의 행동에 대해 허락을 구하는, 즉 청자는 화자가 어떤 행동을 하는 것을 허락하는 정도의 행동을 하는 부탁이 있다면, 청자의 적극적 행동을 필요로 하는 부탁이 있다.

(가) 펜 좀 빌려줄래? / 네가 쓴 것 좀 보여줄 수 있어? / 내가 먼저 발표하게 해주라.

(나) 이것 좀 들어줄래? / 오는 길에 음료수 좀 사줄 수 있어? / 창문 좀 열어주라.

(가)와 (나) 모두 화자가 청자에게 도움을 받고자 하며 청자가 행동을 해야 하는 강제성은 없다는 점에서 부탁 화행이 된다. 여기에서 (가)와 (나)는 어느 정도 청자의 행동이 있어야 화자가 원하는 도움을 받을 수 있다는 점에서 부탁 화행은 부탁을 수락할 시에 청자의 행동을 필요로 한다는 점을 알 수 있다. 이때 청자의 행동을 어느 수준으로 필요로 하느냐에 따라 '화자 수행 부탁'과 '청자 수행 부탁'으로 명명하여 분류해보고자 한다.

(가)에서 펜을 빌려주는 것, 쓴 것을 보여주는 것, 발표 순서를 양보하는 것은 모두 청자가 그렇게 행동을 해야 화자가 필요로 하는 도움을 받을 수 있다. 다만, 펜을 빌리는 것은 곧 화자가 펜을 쓰기 위한 부탁이고, 쓴 것을 보여달라고 하는 것은 곧 화자가 쓴 것은 보기 위한 부탁이며, 발표 순서를 양보해달라고 하는 것은, 곧 화자가 먼저 발표하기 위한 부탁이다. 즉, 해당 부탁은 화자가 희망하는 바를 본인이 수행하기 위해 청자에게 허락을 구하는 차원의 부탁이 된다. 청자의 행동을 필요로 하

지만 부탁하는 바를 청자가 수락했을 때 부탁의 의도를 담은 본질적인 행동을 하는 주된 주체는 화자이다.

이에 비해 (나)에서 짐을 들어주는 것, 음료수를 사주는 것, 창문을 여는 것은 화자의 희망에 따라 청자가 직접 해당 행동을 할 것을 필요로 하는 부탁이다. 청자가 부탁을 수락하면 화자는 짐을 더는 것, 음료수를 얻는 것, 창문을 여는 것을 직접 수행한다기보다는 청자의 도움을 통해 희망하는 바를 달성하게 된다. (가)에 비해 부탁의 의도를 담은 본질적인 행동을 하는 주된 주체는 청자이다.

물론 (가)와 (나)의 사례 안에서도 부탁의 내용에 따라 부담의 정도는 차이가 있지만, 부탁을 수락했을 때 본질적인 행동을 하는 것이 청자인지 여부에 주목한다면 (가)보다 (나)의 부탁 유형에서 청자는 더 부담을 느끼게 된다. 논의를 위해 여기에서는 청자의 행동 개입 정도에 따라 적극성으로 표현하여, (가)와 같은 유형을 '화자 수행 부탁', (나)와 같은 유형을 '청자 수행 부탁'으로 명명하며, 각 유형에서의 공손 표현의 사용은 후술하고자 한다.[8)]

2.2. 공손 표현의 범위

본고에서 정의한 '화자가 청자의 입장을 배려하여 실현하고자 하는 존중의 의미이자, 청자와 원만한 관계를 형성할 수 있도록 해주는 의사소통의 기본 요소'로서의 공손성은 청자를 상정한다는 점에서 대화 상황임을 전제한다. 대화 상황에서는 언어적 표현뿐만 아니라 표현을 전달하는 억양과 말투 등의 반언어적 표현 및 양해를 구하는 표정이나 몸짓과 같

8) '화자 수행 부탁'과 '청자 수행 부탁'은 본고에서 논의의 편의를 위해 붙인 명칭으로, 각 부탁에서 주된 수행 주체가 화자인지 청자인지에 따라 구분하였다. 본문에서 설명하였듯이 부탁은 정도의 차이가 있을 뿐 결국 부탁하는 내용을 수행하는 청자의 행동을 전제로 하기에 '화자 수행 부탁'이라고 해서 청자의 행동을 필요로 하지 않는다는 뜻이라고 볼 수는 없다. 예를 들어, 펜을 빌려서 쓰는 본질적인 행동은 화자가 하더라도 펜을 화자에게 건네는 청자의 행위가 있어야 화자가 원했던 행동을 할 수 있기 때문이다.

은 비언어적 표현, 그리고 해당 청자에게 부탁할 만한 내용인가를 말해주는 부탁의 내용 등이 복합적으로 작용한다. 여기에서 반언어적·비언어적 표현은 화자가 청자를 직접 대면하는 상황이거나 전화와 같이 직접 실시간으로 목소리를 전할 수 있을 때 영향을 미칠 수 있으나, 대면 상황이 아니거나 음성 매체를 통하지 않을 때, 즉 텍스트로 부탁을 전달할 때는 그 작용을 확인할 수 없다. 본고에서는 구어체로서의 공손성과 문어체로서의 공손성을 구별하지 않고 두루 적용할 수 있는 공손 표현을 다루고자 하기에, 구어적 공손 표현과 문어적 공손 표현의 공통적 부분인 언어적 표현으로서의 공손 표현을 살펴보고자 한다.[9)]

또한 '부탁의 내용'의 경우, 언어적 공손 표현이나 반언어·비언어적 공손 표현이 아무리 적절하게 사용되었다 할지라도, 해당 청자에게 부탁을 하는 것 자체가 실례인 내용을 전달하거나, 맥락을 고려하지 않고 부탁을 하는 내용일 경우 청자에게 불쾌함을 주어 공손성 실현에 실패할 수 있다. 그만큼 어떤 것을 부탁하느냐도 공손성을 실현하는 요소라 할 수 있다. 하지만 어떤 말을 하는가는 맥락에 대한 이해와 사회적 태도를 통해 습득되는 측면이 강하여 생활 교육 면에서의 범교과적 성격을 띤다고 볼 수 있다. 또한 설사 상대방을 고려할 때 어떤 요청을 자제해야 하는가를 적절하게 판단하지 못한 화자라 하더라도 판단이 어려운 내용일수록 언어적 공손 표현을 최대한 활용하여 공손성의 정도를 높임으로써 같은 내용도 언어 표현을 통해 상대방의 불쾌함을 덜 수 있는 방법을 제시해줄 수 있을 것이다.

즉, 다양한 요소가 복합적으로 작용하여 공손성을 실현한다는 사실에

9) 구어적 공손 표현의 요소인 반언어적·비언어적 표현을 논의에서 다루지 않는 것이 곧 공손 표현으로서의 중요도가 적다는 것을 의미하는 것은 아니다. 구어적 공손 표현에서는 상황에 따라 언어적 공손 표현보다 공손성의 실현에 더 큰 영향을 미치기도 하므로, 이들은 반드시 공손성 교육에서 함께 다루어져야 할 요소이다. 다만, 반언어적·비언어적 표현도 결국 언어적 표현과 영향을 주고받으며, 언어적 표현의 내용에 따라 어떤 반언어적·비언어적 표현을 사용할 것인지가 결정된다는 점에서 언어적 표현을 중점으로 다루어보고자 하였다. 언어적 요소를 학습한 후 반언어적·비언어적 표현과 함께 복합적으로 영향을 주고받을 수 있음을 추가 학습을 통해 이해할 수 있는 방안이 있다.

는 변함이 없으나, 그중에서도 언어적 표현을 통해 다른 요소의 부족함을 가장 포괄적으로 보완할 수 있다고 보아, 본고에서 다루고자 하는 공손 표현은 '공손성을 적절하게 전달할 수 있게 해주는 언어적 표현'으로서 바라보고자 한다.[10)]

2.3. 공손 표현의 종류

상대방과의 관계에 따라 높임 표현을 기본적으로 사용하는 우리 언어 문화의 특성상 공손성은 꼭 특정 표현을 통해서만 나타난다기보다 어떤 언어적 표현에서든 나타난다고 볼 수 있다. 공손성의 개념에 대한 논의가 다양한 만큼, 공손 표현에 대한 분류도 대표적인 논의를 통해 살펴보면 아래 <표 Ⅱ-3>와 같이 연구마다 다양하게 나타났다.

10) 공손 표현의 범위에 대한 논의는 학자마다 조금씩 차이가 있지만 언어 표현을 기본적인 공손 표현으로 설정하고 있음을 알 수 있다. 대표적으로, 김서형(2013)에서는 화자나 필자가 상대방, 즉 청자나 독자를 예우하는 표현으로, 언어 형식이나 내용 면에서 모두 가능하며 친근함과 칭찬도 넓은 의미에서 공손 표현에 넣을 수 있다고 보았다. 문금현(2017)에서의 공손 표현은 화자가 청자에 대해 존중과 겸손의 방식을 통해 상대방의 체면을 유지해주는 언어 표현으로, 윗사람과 아랫사람 모두에게 적용할 수 있는 상대방에 대한 화자의 발화 태도를 의미한다고 보았다. 유연(2011)에서는 경어법을 포함한 여러 가지 형태, 어휘, 통사적인 요소뿐만 아니라, 특히 담화적 요소를 사용함으로써 실현되는 사회적, 화용적 현상으로 공손 표현을 정의하였다.

<표 Ⅱ-3> 선행 연구에서의 공손 표현 목록

<table>
<tr><th colspan="2">전혜영(2004)</th><th colspan="2">이은희(2013)</th><th colspan="2">김은아(2013)</th><th colspan="2">장매림(2016)</th><th colspan="2">문금현(2017)</th></tr>
<tr><td rowspan="5">어휘</td><td rowspan="2">존대 명사</td><td rowspan="5">어휘</td><td>존대 의미</td><td rowspan="5">어휘</td><td rowspan="3">호칭어</td><td rowspan="5">문법</td><td rowspan="5">높임법
(어휘,
형태,
문장)</td><td rowspan="5">어휘</td><td rowspan="2">겸양 또는
높임</td></tr>
<tr><td>인사말</td></tr>
<tr><td>존대 동사</td><td rowspan="2">완화 부사</td><td>호칭어</td></tr>
<tr><td rowspan="2">존대
호칭어</td><td rowspan="2">겸양어와
존대어</td><td rowspan="2">보조 용언</td></tr>
<tr><td>부정적
어휘 회피</td></tr>
<tr><td>부담 약화</td></tr>
<tr><td rowspan="8">통사</td><td>경어법
어미</td><td rowspan="5">문법</td><td>(부정)의문
형</td><td rowspan="2">문법체계</td><td>주체
경어법</td><td rowspan="4">문법</td><td rowspan="3">조사</td></tr>
<tr><td>보조 동사</td><td>자타동사
대응형</td><td>청자
경어법</td></tr>
<tr><td>종결어미</td><td rowspan="2">보조동사</td><td rowspan="4">통사 및 형태</td><td>간접 화행</td></tr>
<tr><td>선어말어
미</td><td rowspan="2">조건문</td><td>어미</td></tr>
<tr><td>접속어미</td><td>경의형</td><td rowspan="4">화용</td><td>생략형</td><td rowspan="4">화용</td><td>간접화행</td><td rowspan="4">화용</td><td>간접표현</td></tr>
<tr><td>부정의문
형</td><td rowspan="2">간접발화
형</td><td>피동과
사동</td><td>울타리어</td><td rowspan="2">완화표현</td><td rowspan="2">의사타진
표현</td></tr>
<tr><td>의문명사
화</td><td rowspan="4">기타</td><td>추측형</td><td rowspan="2">보조
용언의
사용</td></tr>
<tr><td>인용</td><td>가능성
언급형</td><td>강화 표현</td><td rowspan="3">겸손표현
및
모호화(생
략) 표현</td><td rowspan="3">겸손 표현</td></tr>
<tr><td rowspan="2">화용</td><td>간접화행</td><td>희망
표현형</td><td rowspan="2">담화</td><td>협조적
말차례
취하기</td></tr>
<tr><td>생략</td><td>청자
선택형</td><td>반복 표현</td><td>부정의문
문</td></tr>
</table>

김명운(2009)에서와 같이 내용적 기체와 형식적 기제로 구분한 논의도 있으나, 그 외 대부분의 논의가 어휘·통사·화용 층위에서의 구분을 논의하는 것을 살펴볼 수 있었다. 이에 따라 본고에서도 어휘·통사·화용 층위에서의 구분을 따르되, 선행연구는 공손성에 주목한 포괄적인 내용인 만큼, 각 연구에서 공통적으로 제시된 내용 중 부탁 화행에 적용할 수 있는 공손 표현을 선별하여 아래 <표 Ⅱ-3>와 같이 정리하였다.[11]

11) 본 연구에서는 공손 표현을 목록화하는 것보다 공손 표현을 자원으로 활용하여 조절하는 교육에 중점을 두고자 하므로, 공손 표현의 목록은 선행 연구에서 공통적으로 언급되었던 표현으로 정리하고자 하였다.

<표 Ⅱ-4> 부탁 화행에서의 주요 공손 표현

공손 표현		부탁 화행에서의 표현 예시
어휘	존대 의미	‘선생님’, ‘말씀’, ‘댁’, ‘성함’, ‘드시다’ 등
	겸양 의미	‘저’, ‘여쭙다’, ‘뵙다’ 등
	부담 완화	‘좀’, ‘혹시’, ‘잠시’, ‘한번’ 등
통사	높임 표현	‘-시-’, ‘-요’ 등
	보조 용언	‘-주다’
	접속 표현	‘-는데’, ‘-지만’ 등 (예: ‘죄송하지만’, ‘실례지만’, ‘괜찮으시면’)
	의문형	‘-어요?’, ‘-나요?’, ‘-습니까?’, ‘-수 있어요?’ 등
화용	간접발화	(예) 제가 펜을 깜빡하고 안 가져왔네요. (→ 펜을 빌려달라는 의도를 간접적으로 전달)

공손 표현을 분류한 기준이 되는 유형의 이름은 차이가 있을 수 있으나, 전반적으로 부탁의 상황에서 해당 표현을 포함하였을 때 공손성을 전달하고자 하는 의도가 반영되었다고 볼 수 있다. 제시한 표현들은 공손성을 전달하기 위해 필수적으로 포함되어야 하는 요소는 아니며, 맥락에 따라 다양한 조합 및 수준으로 실현될 수 있다는 점에서 대표적인 공손 표현의 종류라 볼 수 있다.

한국어 공손 표현 교육에 대한 논의는 우리 언어 문화를 처음 접하는 타문화권의 학습자에게 공손의 언어 문화를 알려주고, 이러한 공손성을 표현할 수 있는 언어 표현 자체를 학습할 수 있도록 공손 표현의 종류들을 다양하게 제시하고 이를 활용하는 데 초점을 둔다. 이에 비해 모국어 학습자는 언어 문화에 따라 무의식적으로라도 공손성을 담은 기본적인 언어 표현은 사용할 줄 안다. 김은성(2005:22)에서 언급하였듯이, 국어 지식 교육은 아무것도 모르는 학습자에게 새로운 지식을 가르치기 위한 행위라기보다 학습자들이 이미 어느 정도 갖추고 있는 지식을 확장하고 심화하기 위한 활동이라고 볼 수 있다. 때문에 본고는 모국어 화자로서 선지식으로서 어느 정도 알고 있는 공손 표현의 종류를 세세하게 가르치는 것보다 이러한 공손 표현을 다양하게 활용할 줄 아는 것에 초점을 두고자 한다.

이에 공손 표현의 세부적 나열보다 기본적 표현을 활용하여 다양한 조합을 만들어 공손성의 정도에 차이를 둘 수 있음을 교육하는 데 초점을 두고자 한다. 기본적인 표현 외에 더 다양한 표현이 존재함을 아는 모국어 학습자들은 이러한 방법적 측면에 대해 학습한 후 자신이 아는 더 많은 공손 표현의 종류로 공손성의 정도 조절의 방법을 확장하여 적용할 수 있으리라 본다.

따라서 그동안 학습자가 직관적으로 사용하고 있던 공손 표현들에 대해 각 표현이 어떤 의미에서 공손성을 실현하는 데 기여하는지를 이해하는 것을 중요한 교육 내용으로 보고, 해당 목록을 의미 기능에 따라 분류하여 정리하고자 한다.

2.4. 공손 표현의 의미기능

공손성은 여러 언어 표현이 복합적으로 의미를 형성하여 실현된다는 점에서 특정 표현이 공손성을 함의하는 경우도 있지만, 꼭 그렇지 않은 경우도 있다. 따라서 언어 표현이 어떤 점에서 공손성을 실현하는가를 아는 것, 즉 공손을 나타내는 의미적 근거를 찾는 것이 공손 표현 학습의 출발점이 된다(전혜영, 2004:77).

특히 공손성 조절 교육에서는 단순히 공손 표현의 종류를 지식적 측면에서만 알려주는 것이 아니라, 언어 표현이 공손성을 어떤 면에서 담아내는지 알려주어야 그 의미를 이해하여 공손성을 적절하게 조절할 수 있다는 관점에 따라 각 언어 표현 요소가 어떤 점에서 공손성을 실현하는지 그 의미 기능에 초점을 두어 살펴본다.

본고에서는 선행연구를 바탕으로 요청 화행에서 주화행 전략의 표현 문형 중 '공손 표현 문형'을 정리한 박소연(2019)의 논의를 분석틀로 삼고자 한다. 해당 분석틀은 Blum-Kulka & Olstain(1984)에서 제시한 요청 화행의 주화행 기본 분석틀[12]을 바탕으로, 한국어의 요청 화행 전략을

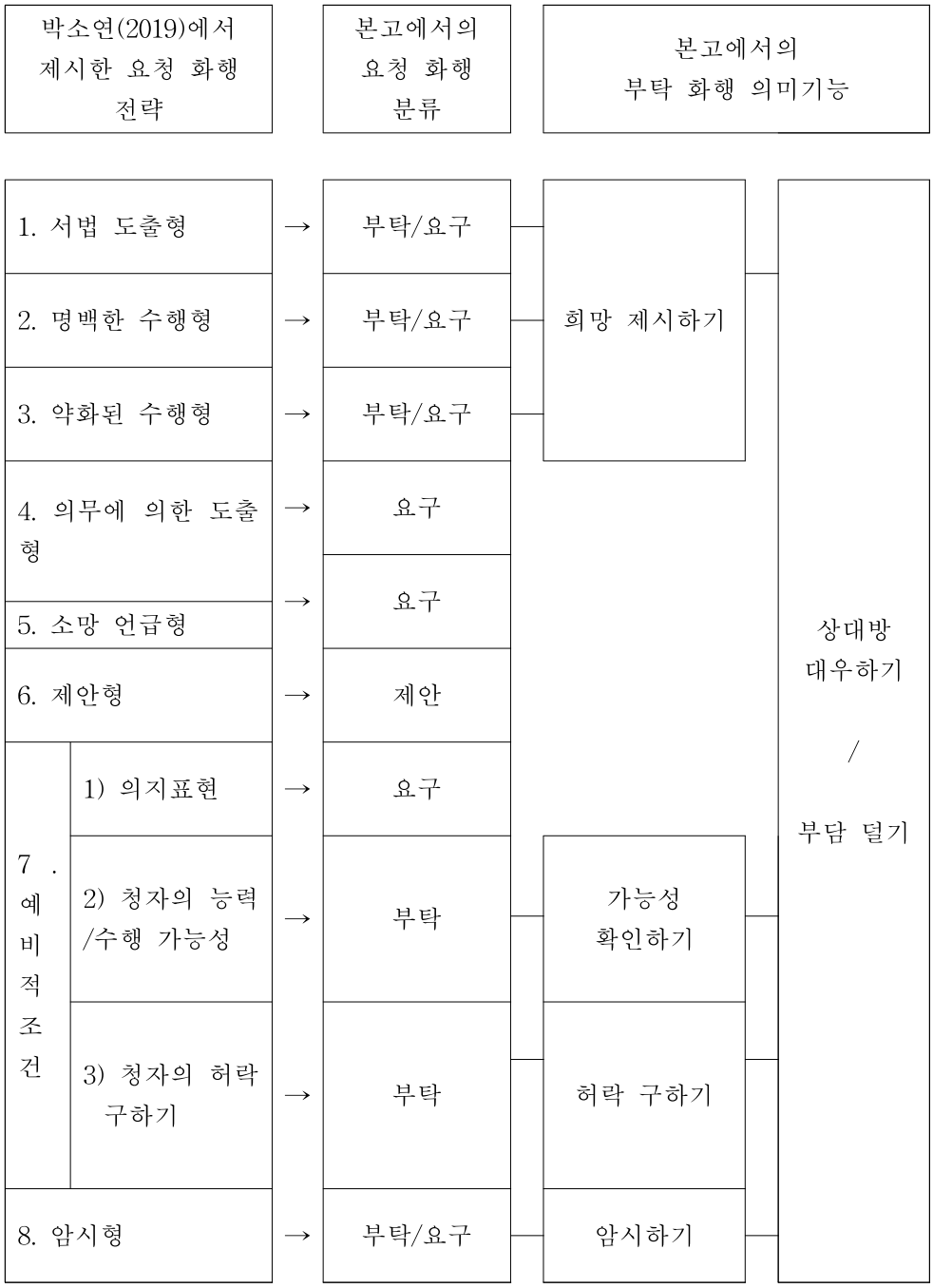
12) Blum-Kulka & Olstain은 요청의 전략 유형을 '1. Mood derivable(서법 도출형), 2. Explicit performatives(명백한 수행형), 3. Hedged performative(울타리 수행

총 8가지의 대분류를 통해 나누고 각각의 표현 문형을 제시하였다.[13] 이때 '요청 화행'은 요구와 부탁을 모두 포함한 전략을 다루고 있으나, 본고에서는 부탁 화행에 주목하고자 하므로, 전략 유형에서 부탁 화행에 맞는 의미 기능을 추출하였다.

본고는 부탁 화행의 의미기능을 공손 표현을 발화하는 의도에 따라 '희망 제시하기', '가능성 확인하기', '허락 구하기', '암시하기', '상대방 대우하기', '부담 덜기'로 분류하여 살펴보고자 한다. 하나의 표현이 여러 가지의 의미기능을 담당할 수 있어 각 의미기능이 겹치는 부분 없이 구분될 수는 없다는 점을 전제한다. 다만 '상대방 대우하기'와 '부담 덜기'는 그 자체가 가지는 의미기능도 있으나 주로 다른 공손 표현들과 결합하여 함께 기능한다는 특징이 있다.

형), 4. Locution derivable(말투 도출형), 5. Scope stating(기회 제공), 6. Language specific suggestory formula(제안형), 7. Reference to preparatory conditions(참조형), 8. Strong hints(강한 암시), 9. Mild hints(약한 암시)'와 같이 8가지로 분류하였다. (Blum-Kulka&Olstain,1984:202)

13) 박소연(2019)의 논의는 모국어 화자 대상의 국어가 아닌 외국어 화자 대상의 한국어를 대상으로 하지만, 서양에서의 논의를 우리의 언어문화를 기준으로 재정리하였으므로, 본고의 공손 표현의 의미기능 논의에 참고하였다. 일반적으로 모국어 화자는 몸소 체득한 우리의 문화에 따라 공손 표현을 자연스럽게 사용해왔으므로 그 의미기능을 명확히 분류하여 바라볼 기회가 없었다는 점에서, 외국인 대상의 한국어를 대상으로 한 논의라 하더라도 공손 표현의 의미기능을 세분화한 내용은 모국어 학습자에게 평소 사용해오던 언어의 의미기능을 대상화하여 바라볼 기회를 마련한다는 의의가 있다.



[그림 Ⅱ-3] 박소연(2019)에서의 요청 화행 전략과 본고의 부탁 화행 의미기능

2.4.1. 희망 제시하기

부탁 화행에서의 발화 의도는 화자가 부탁하고자 하는 바, 즉 본인의 희망을 상대방에게 전달하는 것에서부터 드러나게 된다. 이때 자신의 희망 사항을 드러내는 표현에서 공손의 표현 정도는 달라질 수 있다. 희망을 제시할 때 존대나 겸양 표현은 필수적으로 요구되나, 이들이 실현되었다고 해서 공손의 정도가 충분하게 표현되었다고 볼 수는 없다. 이외에 보조 용언, 의문형, 접속 표현 등의 표현을 활용하여 희망을 제시할 수 있다.

화자가 희망을 명시적으로 언급하여 전달하는지, 어느 정도 약화하여 전달하는지에 따라 표현 방법은 달라질 수 있다.

(1) 가. 이것 좀 해.
나. 이것 좀 해 줘.
다. 이것 좀 해 줄래?

청자에게 어떤 행동을 해 달라고 부탁하는, 희망을 제시한다는 의도에만 집중하였을 때, (1가)~(1다)의 의도는 동일하다고 볼 수 있다. 희망을 제시하는 표현 방법에서 차이가 나는데, (1가)는 자신이 원하는 바를 명확하게 전달한다는 점이 두드러지나 상대방이 자신의 희망 사항을 반드시 이행해야 한다는 암묵적 인식을 드러낸다는 점에서 자신의 희망 사항을 상대방에게 부탁하기보다 요구하는 방식으로 전달한다고 볼 수 있다. 부탁하는 상황에서 (1가)와 같이 요구하는 형식을 사용할 경우 이는 불손한 표현이 된다.

(1나)와 (1다)는 (1가)와 같이 희망 사항을 전달하는 의도는 같으나, (1가)에 비해 희망 사항을 청자를 고려하여 전달하는 표현 방법이라 볼 수 있다. 이때 서술어에 청자를 고려한 공손의 의미를 더할 수 있는 보조 용언으로 '주다'가 있다. 보조 동사로서 '주다'의 사전적 의미는 '앞 동사의 행위가 다른 사람의 행위에 영향을 미침을 나타내는 말'(표준국어대

사전)로서, 상대방의 행위를 전제하는 말이라고 볼 수 있다. 때문에 '들어'보다 '들어 줘'가 더 공손하게 느껴지는 것은 청자가 요청하는 해당 행동을 하지 않으면 일어나지 않을 일임을 전제한다는 점에서 청자에게 행동에 대한 선택권을 돌리는 의미를 지닐 수 있다는 점에서 비롯된다. 이 밖에도 보조 용언 '주다'는 청자에게 주는 부담을 감소시킨다는 점에서 공손함이나 친밀함을 나타낼 수 있다는 해석(권순구, 2007)이 있는 등 부탁의 상황에서 화자가 청자를 배려하고 있음을 나타낸다.

즉, 보조 동사 '주다'를 활용하면 청자에게 선택권을 부여한다는 측면에서 화자의 희망을 어느 정도 공손하게 전달할 수 있다. 의문문과 비슷한 맥락에서 공손성을 실현하는 만큼, 의문문으로 문장을 구성하지 않더라도 정도의 차이는 있으나 공손성을 실현할 수 있는 방법이 된다.

부탁의 상황에서 문장의 종류는 평서문과 의문문으로 실현되는 것이 일반적이다. 공손성을 실현하는 모든 요소가 동일하다고 할 때, 같은 문장도 평서문보다 (1다)와 같이 의문문의 형식으로 구성하는 것이 공손성의 정도를 상대적으로 높이는 방법이 될 수 있다. 평서문은 화자의 요청만 전달할 뿐 상대방에게 선택권이 부여되지 않아 일방적인 요구로 해석될 수 있는 반면, 의문문은 질문에 대한 대답을 전제로 하는 형식이라는 점에서, 상대방에게 부탁 수락 여부를 결정할 기회를 부여하여 상대방 입장에서 부담의 정도를 줄여주는 효과가 있기 때문이다.

결국 희망을 제시하는 의미기능을 어떻게 표현해내느냐에 따라 부탁과 요구의 구분이 생기게 되며, 부탁의 상황인데도 상대방에 대한 고려 없이 희망만을 제시하면 요구로 받아들여질 수 있으며 이는 불손한 표현이 되므로 상대를 배려하면서 희망을 적절하게 제시하는 표현을 사용하는 것이 중요하다.

2.4.2. 가능성 확인하기

화자가 부탁하지 않았다면 청자는 부탁을 수행할 의무와 부담을 지니지 않을 수 있었다는 점에서 어디까지나 부탁 화행은 청자에게 부담이

되는 상황일 수밖에 없다. 그러므로 상대방의 상황을 확인하지 않고 부탁을 수행해 줄 수 있는지 화자의 희망만 제시하는 것은 경우에 따라 무례하게 보일 수 있다. 상대방이 부탁을 수행할 수 있는 상황인지를 화자가 먼저 양해를 구하고 있다는 인상을 전달하는 것만으로도 그렇지 않은 경우에 비해 청자 입장에서 불쾌함을 덜 느낄 수 있어, 청자의 부탁 수행 가능성을 확인하는 전략은 공손성을 실현하는 방법이 될 수 있다.

(2) 가. 괜찮으면 이것 좀 들어 주라.
나. 이것 좀 들어 줄 수 있어?
다. 혹시 바쁘지 않다면 이것 좀 들어 줄 수 있어?

청자가 부탁을 들어 줄 수 있는 상황인지 확인하는 (2가)~(2다)의 표현들은 가능성을 확인하는 의미기능을 수행한다. 청자의 부탁 수락 여부는 청자가 그 요청을 수락할 수 있는 환경에 놓여 있는지에 따라 결정된다. 화자가 먼저 청자의 상황을 살피는 말을 한다면, 청자 입장에서는 화자가 무작정 부탁하는 것이 아니라 청자의 상황을 살피면서 요청을 한다는 인상을 주어 무례하다고 생각할 확률이 줄어든다.

이에 따라 (2가)의 '괜찮으면'이나 (2다)의 '바쁘지 않다면'과 같이 접속표현을 사용하여 상대방이 부탁을 들어줄 수 있는 상황인지 확인하는 표현을 사용하는 것은 화자가 무조건 부탁을 한다는 인상보다는, 화자가 청자의 상황을 살펴 배려하고 있음을 드러낼 수 있어 공손성을 실현하는 방법이 될 수 있다.

또한 (2나), (2다)의 '~수 있어?'에 나타난 의존명사 '수'와 의문형의 결합은 '어떤 일을 할 만한 능력이나 어떤 일이 일어날 가능성'(표준국어대사전)의 의미를 지님으로써 청자가 화자의 부탁을 들어줄 수 있는 능력이나 가능성이 있는지를 확인하는 표현으로서 기능한다. 의문형은 청자에게 부탁 수락 여부에 대한 선택권을 부여하는 기능을 하므로, 청자가 자신이 부탁을 들어줄 수 있는 상황인지를 판단하여 수락 여부를 답할 수 있는 기회를 제공하는 표현이라는 점에서 청자에 대한 체면 위협

상황을 피함으로써 상대를 배려하는 역할을 한다.

이때 가능성을 확인하기 기능을 하는 접속 표현과 의문형을 모두 활용한 (2다)의 문장이 상대적으로 제일 높은 정도의 공손성을 실현함을 확인할 수 있으나, 꼭 모든 문장에서 (2다)와 같은 정도의 공손성을 실현해야 하는 것은 아니다. (2가)에서 의문형을 사용하지 않았는데도 어느 정도의 공손성이 실현되었다고 볼 수 있는 이유는 가능성을 확인하는 접속 표현을 사용하였기 때문이며, 마찬가지로 (2나)에서 접속 표현을 사용하지 않았는데도 비슷한 정도의 공손성이 실현된 이유는 가능성을 확인하는 의문형을 사용하였기 때문이다. 이처럼 같은 의미기능을 가진 표현들도 어떻게 조합하여 활용하느냐에 따라 다양한 정도의 공손성을 실현할 수 있음을 이해할 수 있다.

2.4.3. 허락 구하기

상대방의 허락을 구하는 것은 요구와 부탁을 구분 짓는 요인이 될 수 있다. 자신의 의사만 전달하는 것은 자칫 부탁 내용에 대해 청자가 의무를 지니고 있다거나, 화자가 그러한 부탁을 하는 것이 당연하다는 권리를 가지고 있는 것처럼 보여질 수 있다. 청자 입장에서 화자가 권리를 당연하게 표현한다고 인식할 경우 요청은 부탁이 아닌 요구가 된다. 이에 비해 같은 내용의 요청도 청자에게 허락을 구하는 방식으로 표현하면 부탁 이행의 결정권이 화자가 아닌 청자에게 넘어간다는 점에서 부탁 화행으로서 공손성이 성립하게 된다.

(3) 가. 이것 좀 써도 돼?
나. 이것 좀 빌려줄래?
다. 내가 짐을 두고 와서 그런데, 이것 좀 빌려도 돼?

(3가)~(3다)는 부탁을 할 때 상대방에게 일방적으로 통보하는 것이 아니라 특정 행동을 해도 되는지 허락을 구하는 의문형으로 표현했다는

점에서 허락 구하기의 의미기능을 수행하는 표현을 포함한다. 허락을 구하는 세부적인 표현 방법으로는 '빌려 줘'보다는 '빌려 줄래?'와 같이 보조 용언과 의문형을 사용하여 빌리는 행동이 일방적으로 일어나지 않음을 나타내는 방법이 있다. 의문형으로 표현했다는 점에서 청자가 수락 또는 거절의 대답을 선택하여 답할 수 있도록 질문을 한다는 측면이 앞서 가능성 확인하기에서의 의문형과 같다. 다만, 허락 구하기의 의문형은 청자의 동의를 구하는 질문일 뿐, 청자의 상황을 살피는 질문은 아니라는 점에서 차이가 있다.

이때 (3가)와 (3나)는 모두 상대방의 대답을 필요로 하는 의문형을 사용했다는 점에서 상대방에게 허락을 구하는 형식이다. 다만, (3가)는 '써도 돼?'라고 허락을 구함으로써 물품을 '쓰는 행위'를 하는 화자의 입장을 담은 서술어를 통해 허락을 구하는 표현이라면, (3나)는 '빌려줄래?'라고 허락을 구함으로써 물품을 '빌려주는 행위'를 하게 될 청자의 입장을 담은 서술어를 통해 허락을 구한다는 점에서 같은 내용도 허락을 구하는 관점에서 차이를 보인다. 이처럼 '화자 행동 부탁'에서는 화자 입장의 서술어 '쓰다'와 청자 입장의 서술어 '빌려주다'가 허락을 구하는 상황에서 모두 사용될 수 있다. 이 중에서는 '빌려주다'가 청자의 입장을 반영한 표현이기 때문에 대체로 화자 입장에서의 '쓰다'를 활용하는 것보다 더 공손한 방법으로 허락을 구하는 방법이 된다.

부탁하는 상황이 발생한 이유를 설명하지 않을 경우, 청자 입장에서는 자신이 왜 그 부탁을 수락해야 하는지 이유를 알 수 없으며, 화자가 어떤 상황인지를 청자가 알아서 판단하도록 부담을 전가한다는 오해를 불러일으킬 수 있다. 때문에 (3다)의 '내가 짐을 두고 와서 그런데'나 '제가 추워서 그런데,~', '내가 지우개를 잃어버려서 그런데, ~'와 같이 부탁을 하는 상황이 발생하게 된 배경을 설명하는 것은 상황의 불가피성을 드러낼 수 있어 청자 입장에서 부탁이 무례하지 않다고 받아들일 확률이 높아진다. 물론 상황 설명을 하지 않고 부탁을 하였을 때, 실제 대화 상황에서는 청자가 왜 그런 부탁을 하는 것인지 되물어 상황을 파악할 수 있다. 하지만, 청자가 되묻는 상황을 만드는 것 자체가 화자가 부탁하는 말

을 하지 않았다면 발생하지 않았을 상황이라는 점에서 청자에게 부담을 주는 일이 될 수 있다. 따라서 청자가 부탁의 수락 여부를 판단할 수 있는 기준을 먼저 밝히고 제시하는 것이 청자의 부담을 줄이면서 허락을 구한다는 측면에서 공손성을 실현하는 방법이 될 수 있다.

2.4.4. 암시하기

우회적으로 표현하는 암시하기의 방법은 범문화적 표현도 존재하지만, 문화적 배경을 바탕으로 하는 경우도 많아 모국어 화자가 따로 학습하지 않더라도 일상생활에서 활용할 수 있는 부탁의 방법이 되기도 한다. 이는 직접적으로 부탁하기보다 우회적으로 돌려 말하기에 적합한 상황이거나, 직접적으로 부탁을 하는 것이 가능하더라도 상황을 조금 더 유연하게 표현하여 상대방의 기분을 상하지 않게 표현하고자 할 때 사용할 수 있는 방법이다.

(4) 가. 창문 좀 닫아 줄래?
나. 좀 춥지 않아?

예를 들어, 창문을 닫아 달라는 부탁을 할 때, (4가)와 같이 직접적으로 표현하거나, (4나)와 같이 우회적으로 표현할 수 있다. (4나)의 경우 자신은 지금 추운 상황이라는 점을 전달하면서 동시에 춥다는 것에 대한 상대방의 동의를 구하고, 이를 통해 창문 닫는 행위를 부탁하고자 하는 의도를 우회적으로 전달할 수 있다. 이 경우 청자뿐 아니라 혹시 거절당했을 때 화자의 체면 손상 위협도 줄일 수 있는 방법이 될 수 있다. 다만, 경우에 따라 우회적으로 표현하는 것을 오히려 청자의 마음을 떠본다고 생각하여 불쾌하게 여길 수도 있어 맥락에 맞게 사용하는 것이 무엇보다 중요하다고 볼 수 있다. 맥락과 상대방의 특성을 종합적으로 판단하여야 성립할 수 있는 전략이라는 점에서 가장 상위의 단계 전략이라고도 볼 수 있다.

2.4.5. 상대방 대우하기

‘상대방 대우하기’의 의미기능을 지니는 존대/겸양의 표현은 우리의 언어 문화상 언어 예절을 실현하는 대표적인 공손 표현이라 할 수 있다. 특히 상대 높임 표현이 종결 표현을 통해 실현된다는 점에서 청자와 어떤 관계든지 화자의 말 속에서 높임 표현은 반드시 실현될 수밖에 없다. 상대 높임의 종결 표현 외에도, 청자가 주어로 설정될 경우 주체 높임의 선어말 어미 ‘-시-’의 사용 여부나, 화자가 주어로 설정되었을 때 ‘저’와 같은 겸양 표현의 사용 여부에 따라서도 공손성이 실현될 수 있다. 이처럼 존대/겸양 표현은 화자와 청자 간의 대화가 이루어지는 상황에서 양측의 관계를 규정짓는 가장 기본적인 언어 표현이기에 공손성을 뒷받침하는 필수 요소라고 볼 수 있다. 자신을 낮추거나 상대를 높이는 것뿐만 아니라, 동등한 관계로서 대하는 것도 모두 상대방과의 관계를 바탕으로 선택되므로, 존대/겸양 표현은 청자 입장에서도 자신이 어떤 대우를 받는가를 알 수 있어 가장 기본적으로 공손성을 판단하는 요소가 된다. 따라서 공손성을 나타내는 다른 요소들이 아무리 충족되어도 존대/겸양의 표현이 적절하게 사용되지 않을 경우, 상대방과의 관계를 기반으로 언어 예절을 지키는 우리의 언어 문화상 부적절한 공손성의 실현이 될 수 있어 주의가 필요하다.

그만큼 공손성 실현에 있어 필수적인 요소라는 점에서 존대/겸양의 표현은 어느 대화 상황이든 빠지지 않고 등장하는 요소이기도 하나, 동시에 그만큼 어느 표현에서든 항상 존재하여 존대/겸양의 정도가 제대로 전달되었을 때 오히려 무표적인 경우가 많다는 것이 특징이다. 반대로 부적절한 존대/겸양의 표현을 사용하였을 때, 또는 해당 표현이 누락되었을 때 유표적이 되어 청자가 불쾌함을 느끼게 되므로, 오히려 존대/겸양의 표현은 모국어 화자라면 무의식적으로 자연스럽게 사용하는 경향이 강한 요소이다. 따라서 존대/겸양 표현은 앞서 [그림Ⅱ-3]에서 제시한 것과 같이 특정 의미기능에만 속하는 표현이라 볼 수는 없으며, 어떤 의미기능이든 두루 결합하여 기본적으로 사용되는 것을 전제로 하는 표현으

로 볼 수 있다.[14]

2.4.6. 부담 덜기

부탁을 들어주는 상대방의 부담을 줄여주는 표현은 부탁하는 행동을 화자가 당연하게 요구하는 것이 아니라, 상대방에게 부담이 된다는 점을 충분히 이해하고 있음을 전달할 수 있다는 점에서 공손성을 실현할 수 있는 요소가 된다. '혹시'와 같이 만약의 상황을 가정하여 상대방이 반드시 그 행동을 해야 한다는 부담을 줄여주는 표현이나, '좀'과 같이 '부탁이나 동의를 구할 때 말을 부드럽게 하기 위하여 삽입하는 말'(표준대국어 사전)로서 명령이 아닌 부탁의 상황임을 부드럽게 표현하는 표현이 대표적이다. 그밖에 '잠깐', '한 번만'과 같이 부탁 내용의 부담을 덜어주는 표현들도 마찬가지의 기능을 수행한다.

이상의 부탁 화행에서의 의미기능은 공손 표현과 일 대 일로 대응되는 것이 아니라, 같은 표현이 맥락에 따라 다른 의미기능을 수행하기도 하고 하나의 표현이 동시에 여러 의미기능을 담아내기도 한다.

(5) 가. 책 좀 반납해 줄 수 있어?
나. 혹시 바쁘지 않으면, 이 글 좀 봐줄 수 있어?
다. 혹시 바쁘지 않으면, 이 글 좀 봐주라.

(5가)의 의문형 표현은 가능성 확인하기와 허락 구하기의 기능을 동시에 포함한다. (5나)와 (5다)의 '혹시'도 부담 완화와 가능성 확인하기의 기능을 동시에 포함한다고 볼 수 있다. (5나)와 (5다)의 '바쁘지 않으면'

14) 존대나 겸양의 의미를 가진 표현들은 무표적인 특징이 강한 만큼 다른 어떤 표현보다도 공손성을 실현하는 필수 요소로서 바라보고자 한다. 다만 이 절에서는 각 표현의 의미기능을 설명하고자 하므로, 화자와 청자 간의 관계를 성립하게 해준다는 포괄적 의미로 기술하였다.

은 접속 표현을 통해 상대방의 상황을 배려하였다는 점에서 가능성 확인하기, 희망 제시하기, 허락 구하기의 기능을 모두 수행한다고 볼 수 있다. 이처럼 여러 가지 기능을 모두 포함할 경우, 그 중 특정 기능이 두드러지는 방향으로 의미가 나타날 수 있다. 예를 들어, (5나)는 뒤따르는 의문형과 결합하여 가능성 확인하기의 기능이 두드러지고, (5다)는 뒤따르는 명령형과 결합하여 희망 제시하기의 기능이 두드러짐을 확인할 수 있다.

이상의 논의를 바탕으로 공손 표현 별로 내포할 수 있는 의미기능을 정리하면 아래와 같다.

<표 Ⅱ-5> 공손 표현 별 부탁 화행에서의 의미기능

공손 표현		부탁 화행에서의 의미기능
어휘	존대 의미	상대방 대우 (필수 요소)
	겸양 의미	상대방 대우 (필수 요소)
	부담 완화	부담 덜기, 가능성 확인하기
통사	높임 표현	상대방 대우 (필수 요소)
	보조 용언	희망 제시하기, 가능성 확인하기, 허락 구하기
	접속 표현	희망 제시하기, 가능성 확인하기, 허락 구하기
	의문형	희망 제시하기, 가능성 확인하기, 허락 구하기
화용	간접발화	암시하기

특정 표현이 수행하는 의미기능은 어느 한 가지로 한정할 수 없다. 때문에 의미기능을 엄밀하게 구분해서 교육하는 것은 맥락에 따른 언어 표현의 의미기능이 가지는 다양성을 고려할 때 적절하지 않다고 볼 수 있다. 그럼에도 각 공손 표현들이 가지는 의미기능을 이해하는 것이 필요한 이유는 언어에 대한 인식이 곧 언어에 대한 활용으로 이어질 수 있기 때문이다. 특정 표현이 어떤 점에서 공손성에 기여하는지 모르는 채로 표현을 사용하는 것보다, 알고 사용하는 것이 맥락에 적절한 표현 활용을 가능하게 할 것이다. 이때 의미기능을 표현 별로 구분하는 데 초점을

두기보다, 각 표현들이 수행할 수 있는 의미기능의 범위를 알고 자신이 표현하고자 하는 중심 의도에 초점을 맞춰 표현하기 위해 어떻게 표현하는 것이 효과적인지를 아는 것이 더 중요하다고 볼 수 있다.

오현아(2008)에서는 언어 자체의 체계보다는 언어 사용자의 실제 언어 사용 양상과 관련지은 문법 교육 내용 구성 방향을 지향하는 언어 사용 중심으로 특성화한 효과성 중심의 문법 교육을 지향한 바 있다. 단순히 공손 표현의 목록만을 제시하는 것보다 각 공손 표현이 부탁 화행에서 활용될 때 어떤 전략 또는 의미를 가지고 사용되는지를 정리함으로써 더 효과적인 언어 사용을 도모할 수 있게 된다고 보고자 한다.

3. 언어 표현을 통한 공손성 조절 교육

3.1. 공손 표현 관련 교육의 실태

2015 개정 국어과 교육과정에 따른 고등학교 공통 교육과정인 '국어' 과목에서 다루고 있는 공손성 관련 내용은 '언어 예절을 갖추어 대화하기'와 '높임 표현'을 통해 살펴볼 수 있다. 우선 '언어 예절을 갖추어 대화하기'와 관련된 내용은 아래와 같다.

<표 Ⅱ-6> 2015 개정 국어과 교육과정 성취기준(1)

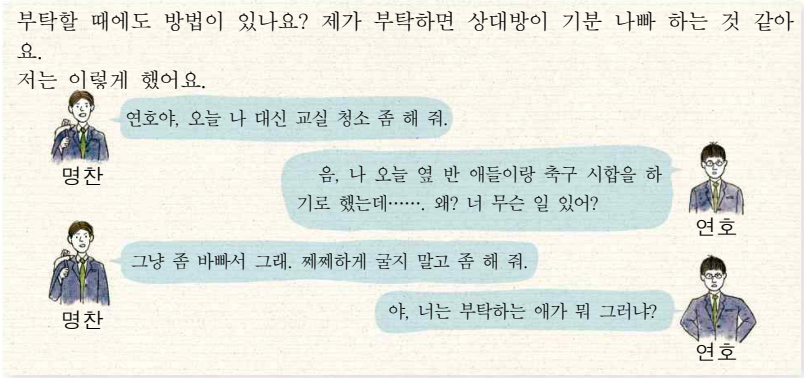
[10국01-02] 상황과 대상에 맞게 언어 예절을 갖추며 대화한다. (…) (다) 교수·학습 방법 및 유의사항 ① 상황과 대상에 맞게 대화하기를 지도할 때에는 내용 자체가 정당하다 하더라도 상황과 대상에 적절하지 않으면 적절하게 받아들여질 수 없음을 이해하게 하여, 대화에서 상황과 대상을 고려하여 말하는 일이 중요함을 강조한다. ② 언어 예절을 지도할 때에는 '부탁'이나 '건의'처럼 상대방이 부담을 가질 수 있는 상황이나 '사과'처럼 상대방의 기분을 살펴야 하는 담화 상황을 선정하고 완곡하고 차분하게 말하는 것이 상대방에게 정중하고 공손한 표현이 된다는 것을 실제 대화 자료를 활용하여 지도한다.

듣기·말하기 영역에서 다루는 성취기준은 ‘상황과 대상에 맞게’ 언어 표현을 사용할 것을 강조하고 있다. 특히 ‘부탁’의 상황을 ‘상대방의 기분을 살펴야 하는 담화 상황’으로 언급하여 언어 예절은 화자 본인뿐 아니라 청자의 입장을 고려해야 한다는 점을 살피고 있다고 할 수 있다. 이렇게 ‘상황과 대상에 맞게’ 표현하는 활동을 구현한 교과서의 사례는 아래와 같다.

<표 Ⅱ-7> 고등학교 국어 교과서(박영목 외, 2017:17-18) 본문 일부

‘부탁’과 관련한 명찬이의 사연을 들어 봅시다.

부탁할 때에도 방법이 있나요? 제가 부탁하면 상대방이 기분 나빠 하는 것 같아요.
저는 이렇게 했어요.



부탁은 이렇게 하세요.

첫째, 상대방의 상황을 살펴야 해요.

부탁은 상대방에게 어떤 것을 요청하는 말하기이므로, 상대방이 그 청을 들어줄 수 있는 상황인지를 먼저 살펴야 합니다. 상대방의 처지를 고려하지 않고 자신의 요구만 앞세워 말한다면 상대방의 기분을 상하게 할 수 있습니다.

둘째, 상대방이 부담을 덜 느끼도록 공손하게 말해야 해요.

부탁할 때에는 상대방이 부담을 덜 느끼도록 공손한 표현을 사용하는 것이 좋습니다. ‘괜찮다면’, ‘~할 수 있어?’ 등과 같은 표현이나 ‘조금’, ‘잠깐만’ 등과 같은 표현을 사용하면 상대방이 부담을 덜 느낄 수 있습니다.

셋째, 부탁하는 까닭을 말해야 해요.

부탁하는 까닭을 설명하지 않은 채 무턱대고 부탁하면 상대방은 부탁하는 상황을 이

해하기 어렵습니다. 때에 따라서는 상대방에게 무례하다는 느낌을 줄 수도 있습니다.

청취자 여러분, 명찬이가 어떻게 부탁하면 좋았을까요?

명찬

연호야,

<표 Ⅱ-8> 고등학교 국어 교과서(박영목 외, 2017:22-23) 학습활동 일부

<목표학습>

1다음 대화를 읽고, 상황과 대상에 맞는 언어 예절을 알아보자.

가 일요일 아침, 강유는 연극 동아리 정기 모임에 입고 나갈 옷을 빌리려고 언니 시진의 방으로 들어간다.

강유: (옷걸이에 걸린 외투를 덥석 집으며) 언니, 오늘 이 옷 빌려줘. 나한테 잘 어울릴 것 같아.
시진: (당황하며) 어? 그 옷은 내가 무척 아끼는 옷이라 좀 그런데…….
강유: (실망하며) 그렇구나. 오늘 내가 입고 나가면 좋을 텐데. 얼마 전에 산 내 바지하고도 잘 어울리고.
시진: 근데 넌 왜 항상 빌려 달라는 사람이 이런 식이야? 참, 그러고 보니 저번에 옷 빌려 가서 엉망으로 해 놓고 사과도 안 했잖아.
강유: 아……. 그랬었나? (억지로 웃음을 지으며) 그건 미안. 이제 됐지? 그럼 이 옷 빌려줄 거지?
시진: (기분이 상하여) 뭐라고? 그게 무슨 말이야? 네 말을 들으니 빌려줄 마음이 싹 사라졌어.

나 주원이가 대표로 활동하는 연극 동아리는 달마다 연극을 단체로 관람한다. 이번에 관람할 연극을 정하려고 할 때, 주원이 손을 번쩍 들고 선생님께 말한다.

주원: 선생님, 이제부터는 관람할 연극을 선생님께서 알아서 정해 주세요. 저희 너무 힘들어요.
선생님: 왜 힘들지?
주원: 서로 취존이 잘 안 되거든요. 네가 고른 거 노잼일 것 같다느니, 취향이 안습이라느니, 그런 말이 오가서 기분도 안 좋고요.
선생님: (어리둥절하여) 응? 무슨 말이니?

(1) 가와 나에서 인물들 사이에 대화가 잘 이루어지지 않은 까닭을 말해 보자.

• 가: / • 나:

짝 활동 ●●

(2) 가와 나의 대화에서 언어 예절에 맞지 않는 표현을 찾아 적절하게 고치고, 고친 표현을 써서 짝과 가, 나의 대화를 새로 해 보자.

	언어 예절에 맞지 않는 표현	고친 표현
가		
나		

이와 같은 활동은 '상황과 맥락에 맞게' 언어 예절을 갖추어 대화한다는 교육과정의 성취기준에 따라 구성된 내용이긴 하나, 특정 상황과 맥락만 제시하여 학습자가 교과서에 나온 상황에 대해서만 적절한 표현을 익히게 된다는 한계가 있다. 또한 언어 예절을 지켜 부탁하는 말을 하는 방법을 알려준 후 해당 상황에서 어떻게 표현할지를 묻고 있는 내용 구성은, 해당 표현을 최대한 활용하여 답변을 적게 만들어, 상황에 적절한 표현이 하나만 존재하는 것처럼 전달하게 될 우려가 있다. 이는 요청하는 말하기에서 공손 표현이 다양한 조합으로 실현될 수 있다는 사실을 알려줄 수 없다는 한계를 지닌다. 미묘한 언어의 차이를 인지할 수 있는 모국어 학습자를 대상으로 한 공손 표현 교육에서는 단순히 공손 표현이 실현되었는지 여부를 확인하는 기본적인 학습에서 더 나아가, 공손 표현이 다양한 층위로 실현될 수 있음을 알고 이를 청자의 반응에 따라 적절하게 조절할 수 있는 내용을 알려줄 필요가 있다.

이밖에 다른 <국어> 교과서에서 다루고 있는 공손 표현과 관련된 주요 내용도 마찬가지로 특정 상황을 지문으로 제시하고 해당 상황에서 공손하게 표현하는 방법을 설명하는 내용으로 구성되어 있음을 살펴볼 수 있다. 이 역시 학습자가 공손하게 표현하는 방법에는 정답이 하나라는 오해를 할 수 있다는 한계가 있다.

<표 Ⅱ-9> 고등학교 국어 교과서의 공손 표현 관련 주요 학습 내용

- [색연필을 빌리는 상황에서 공손한 표현을 쓴 학생과 그렇지 않은 학생의 대화 제시] : 두 친구가 색연필을 빌리기 위해 어떻게 말했는지 특징을 파악해보자. (박안수 외, 2017: 64) - [친구에게 교과서를 같이 옮겨 달라는 부탁을 하는 대화 상황 제시] : "질문 형식으로 부탁을 하면 상대에게 거절의 여지가 있어 부담을 덜 느낄거야"라는 설명 (최원식 외, 2018: 153) - [자료를 정리해서 보내달라고 부탁하는 대화 상황 제시] : "요령의 격률에 따라 상대에게 부탁을 해야 하는 상황에서 자신의 사정을 이야기하거나, 상대에게 선택권을 주는 등 상대의 처지를 고려하면서 부담을 줄여 표현하는 것이 좋다"라는 설명 (민현식 외, 2017: 67)

다음으로 문법 영역에서 다루고 있는 2015 개정 국어과 교육과정의 공손 표현 관련 성취기준과 교과서 내용은 아래와 같다.

<표 Ⅱ-10> 2015 개정 국어과 교육과정 성취기준(2)

[10국04-03] 문법 요소의 특성을 탐구하고 상황에 맞게 사용한다. : (…) 문법 요소들의 형식적인 특성을 아는 것이 아니라 많이 사용되는 높임 표현과 번역 투로 잘못 사용되는 피동 표현 사례를 다루면서 실제 담화에서 활용하는 데 초점을 둔다.

<표 Ⅱ-11> 고등학교 국어 교과서(박영목 외, 2017:337) 본문 활동 사례

확인1. 듣는 이를 고려하여 높임법에 맞게 말해 보자. (1) "어제 숙제를 못했어." → (선생님께) _____. (2) "여기서 내려라." → (처음 만난 사람에게) _____. (3) "어디 가니?" → (직장 상사에게) _____. (4) "물 좀 주세요." → (친한 친구에게) _____.

교육과정에서는 실제 담화에서의 높임 표현의 활용에 초점을 두고 있으며, 교과서에서도 상대방에 따라 높임 표현이 달라짐을 보여줌으로써 높임 표현이 기본적으로 청자를 고려한 표현이라는 점에서 언어 예절과 관련이 있음을 알려준다. 하지만, 본문 활동에서 문장 유형이나 공손성을

나타내는 표현을 이미 고정해 놓은 상태에서 상대에 따라 달라지는 상대 높임의 정도만 적절하게 고쳐보는 활동을 제시하고 있어, 학습자는 복합적으로 고려할 다른 언어적 표현에 대한 고려 없이, 어떤 등급의 높임 표현을 사용할 것인지에 대해서만 학습하게 된다. 높임 표현은 화자가 상황, 친소 관계 등 청자를 고려하여 선택하게 되는 요소라는 점에서 공손성을 내포하고 있다는 것을 전제하나, 높임 표현만 사용한다고 해서 공손성을 실현할 수 있는 것은 아니므로 상대를 고려하는 언어적 표현을 추가하여 이해할 필요가 있다. 이는 앞서 말하기·듣기 영역에서의 언어 예절을 갖추어 말하는 내용과 분리되어 다루어지고 있다는 한계와 결합하여, 높임 표현이 다른 표현과 별개로 언어 예절을 독립적으로 실현해 낸다고 인식할 우려가 있으며 언어 예절을 실현하는 언어 표현을 분절적으로 학습하게 되는 한계가 있다.

이밖에 다른 <국어> 교과서에서의 높임 표현 관련 내용도 마찬가지로 주어진 문장에서 높임 표현만 바꿔보거나 올바르게 고쳐보도록 하고 있어, 언어 예절 관련 요소가 분절적으로 학습되고 있음을 알 수 있다.

<표 Ⅱ-12> 고등학교 국어 교과서의 높임 표현 관련 주요 학습 내용

- 다음 문장에서 높임의 대상을 찾고, 높임을 어떤 방법으로 실현하고 있는지 정리해 보자. (박안수 외, 2017:259) / 다음 대화에서 같은 대상에게 높임 표현을 다르게 사용한 이유가 무엇인지 말해 보고, 이와 유사한 상황을 더 찾아보자. (박안수 외, 2017: 268) - 다음 문장에서 높임 표현이 잘못된 부분을 고쳐보자. (이삼형 외, 2017:361) / 다음 두 문장에서 대화 상대와 말하는 이의 관계가 어떻게 다른지 생각해보자. (이삼형 외, 2017 : 361) - 다음 편지에서 문법 요소를 잘못 사용한 표현을 찾고, 이를 올바르게 고쳐 써 보자. (최원식 외, 2018: 285) - 대상이나 상대에 맞게 높임 표현을 바꾸어 보자. / 다음 대화에서 잘못된 높임 표현을 찾아 그렇게 생각한 까닭을 말해 보고, 바르게 고쳐 보자. (민현식 외, 2017: 87)

공손성 실현의 측면에서 같은 의도를 가지는 표현들이 학습 단원상 분절적으로 다루어져 학습자 입장에서는 양측의 표현을 복합적으로 연결지

어 이해하지 못하게 된다. 앞서 교육과정에서 언급한 바와 같이 높임 표현은 지식적 측면보다 실생활에서 활용할 수 있도록 하는 교육을 지향한다. 이러한 지향점을 보다 효과적으로 실현하기 위해서는, 높임 표현 교육에만 머무르는 문법 교육이 아니라 공손성을 실현하는 요소까지 범위를 확장하여 다양한 표현 요소를 복합적으로 다루는 것이 실생활에의 활용 면에서 가치를 지닌다고 할 수 있다.

3.2. 언어 표현을 통한 공손성 조절 교육의 필요성

3.2.1. 공손성의 정도

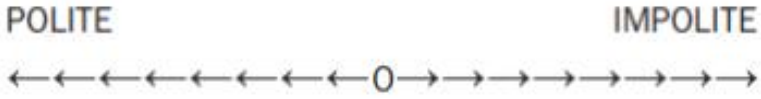
Leech(2014)에서는 공손함의 정도는 절대적 기준이 아닌 상대적 기준에 의해서 판단된다고 보았다. 아래는 그가 제시한 표현의 예시이다.

가. 펜 좀 빌려주세요. (Lend me your pen.)
나. 제가 펜 좀 빌릴 수 있을까요? (Could I borrow your pen?)
다. 혹시 제가 펜을 잠깐만 빌려도 될까요? (I wonder if I could just borrow your pen for a moment?)

Leech(2014)에서는 (가)가 (나)보다, (나)가 (다)보다 덜 공손한 표현이라고 보았다. 그는 공손함의 정도가 있다는 것을 전제로 하여, 특정 장면에서 공손한 표현도 다른 장면에서는 그렇지 않을 수 있다고 보아 공손함의 정도는 절대적이 아닌 상대적 기준에 의해서 판단된다고 언급하였다.[15] 이와 더불어 그는 언어적 공손함에 있어 공손함(Polite)과 불손함

15) 이와 관련하여 Leech(1983)에서는 절대적 공손과 상대적 공손으로 구분하여, 절대적 공손은 언어학적 공손함에 대응하고 상대적 공손은 사회규범적 공손에 해당한다고 보았다. 특정 표현이 다른 표현보다 더 공손한가는 언어학적으로 절대적 기준에 따라 판단할 수 있으나, 언어학적으로 공손한 표현이더라도 사회규범적으로 보았을 때 적절한 공손함으로 볼 수 없는 문맥이 존재함을 말한다.

(Impolite)을 양극으로 하는 공손성의 척도를 아래와 같이 보였다.



[그림 Ⅱ-4] 공손함의 양극 척도 (Leech, 2014:17)

그는 척도에서 원칙적으로 적절한 공손함은 척도에서 0 포인트, 마이너스 극을 향해 가는 것은 공손하지 않음을 의미하며 그 정도에 따라 공손성을 인식을 하게 된다고 보았다. 양극을 향해 가는 과도한 공손함은 사회규범적 공손함의 기준에서는 오히려 빈정거리는 것으로 비추어질 수 있어 실패한 공손함의 실현이 될 수 있다고 보았다.

또한 불손함을 제외하고 보았을 때, 공손함의 정도에 대한 단극 척도를 아래와 같이 제시하였다. 이 역시 언어적 공손함이 척도상 하나의 위치로 결정되는 것이 아니라 공손함, 더 공손함과 같이 정도에 따라 상대적으로 실현될 수 있음을 보여준다.

[그림 Ⅱ-5] 공손함의 단극 척도 (Leech, 2014:18)

이와 비슷한 맥락이 허상희(2009)에서 언급된 바 있는데, 공손의 조건으로서 '높임/안높임'을 말하는 문법적 조건과, '공손/불손/비공손'을 말하는 화용적 조건을 제시하였다.

공손 ┌ 공손(polite) : [+공손]
├ 불손(impolite) : [-공손]
└ 비공손(nonpolite) : [0공손]

[그림 Ⅱ-6] 공손의 범주 (허상희, 2009:204)

허상희(2009)에서는 '불손'과 '비공손'까지 공손의 범주에 함께 다루었는데, 이는 모든 발화 상황에서 높임 표현이 포함되지 않을 수 없다는 점에서 본질적으로 공손함과 관련이 없는 발화는 없다고 보았기 때문이다. 이때 화용적 조건에서 '불손'과 '비공손'을 구분한 점이 주목할 만한데, '비공손'은 존대의 중립을 의미하는 것이 아니라 존대나 공손이 나타나지 않는 상태를 의미한다면, '불손'은 공손하지 못한 표현이라고 보았다. Leech(2014)에서 제시한 언어학적 공손함의 양극 척도에서 '공손(polite)', '0', '불손(impolite)'을 설정하여 공손이나 불손의 특성을 가지지 않는 '0'을 척도에 제시한 점도 같은 맥락이라 볼 수 있다. 실제 대화 상황에서 공손함과 불손함 외에, 특별히 공손함이나 불손함을 인지하지 못할 정도로 무표적인 표현도 존재한다는 점을 고려한다면 이러한 구분은 실제 언어생활에서 쉽게 찾아볼 수 있다.

다만, 본고에서는 언어 표현을 통해 적절한 정도의 공손성을 실현하고자 하는 것이 교육의 목적이므로 공손의 범주에는 공손성이 실현된 [+공손]만 포함하고자 한다. 허상희(2009)의 논의처럼 높임 표현이 어느 문장이든 항상 포함될 수밖에 없다는 점에서 기본적으로 공손 표현은 모든 문장에 쓰였다고 볼 수 있다. 하지만 공손 표현이 사용되었다고 해서 공손성을 실현하는 것은 아니기에, 언어 표현을 통해 공손성이 실현되는 모습을 보고자 하는 본고의 목적에 따라 공손성을 실현해낸 표현들만을 공손의 범주 안에 분류하고자 한다.

물론 공손성이 실현되지 않았다고 볼 수 있는 [0공손]과 [-공손]을 교육에서 아예 배제할 수는 없다. 실제 학습자가 사용해왔던 표현이 학습 과정에서 비공손이나 불손에 해당할 수 있기에, 자신의 공손 표현 사용을 점검하기 위해서는 비공손이나 불손한 표현에 대해서도 알아둘 필요

가 있다. 이는 어디까지나 공손성을 학습하기 위한 비교의 대상일 뿐, 공손 표현을 통해 실현되는 공손성은 [+공손]만 해당된다. 학습자는 [+공손]의 범주 안에서 공손의 척도상 존재하는 다양한 표현 방법에 대해 이해하는 것에서부터 공손성의 조절이 시작될 수 있다고 보고자 한다.

3.2.2. 공손성의 조절

공손 표현의 실현 여부로 공손과 불손의 이분법적 구분이 이루어지는 것이 아니라, 같은 [+공손]의 특성 내에서도 그 정도성에 차이가 존재한다. 예를 들어 부탁의 공손 표현들은 상황에 따라 아래 예시와 같이 다양한 조합으로 실현될 수 있다.

(6) 책 좀 전달해 줄 수 있으세요?
책 좀 전달해 줄 수 있어요?
책 좀 전달해 줄래요?
책 좀 전달해 주세요.
책 좀 전달해 줘요.
책 좀 전달해요.

어떤 표현 요소가 다른 요소보다 더 공손한가 하는 문제는 단정할 수 없으나, 일반적으로 다양한 공손 표현들이 많이 사용될수록 공손의 정도가 높아진다고 볼 수 있다(전혜영, 2004:84). 물론 공손성의 상대적 특성을 고려할 때, 공손 표현의 요소가 적게 사용되었다 하더라도 공손성이 실현되지 않았다고 볼 수는 없다. 하지만 공손 표현의 요소를 더 추가하면 할수록 공손의 정도가 더 높아진다는 점은 변하지 않는다는 점에서, 학습자는 공손성의 정도가 높임 표현과 공손 표현의 사용에 따라 그 정도가 달라질 수 있음을 인지하여 상대방과의 관계나 부담의 정도 등에 따라 적절한 표현을 선택할 수 있어야 한다.

공손성의 조절이 아닌 공손 표현 자체에 대한 학습이 이루어진다면 이

는 공손 표현의 사용 여부에 따라서만 공손성이 실현된다고 오해하는 결과를 초래할 수 있다. 이러한 태도는 대표적인 공손 표현을 익혀 맥락에 상관없이 똑같은 표현만 사용하는 언어 사용자나, 공손 표현이 얼마나 어떻게 사용되었는지에 따라 상대방의 공손성 인식이 달라질 수 있음을 인지하지 못하여 공손 표현을 썼음에도 상대방이 불쾌함을 느낄 수 있는 상황에 문제의식을 느끼지 못하는 언어 사용자를 만들 수 있다. 이처럼 학습자의 언어 표현이 특정 표현에만 국한되는 사용 양상은 학습자가 언어 표현 간 의미기능의 정도 차이를 인식하지 못하고, 이러한 의미기능 정도 차에 따른 여러 선택항이 구축되어 있지 않음을 의미하는 것이기도 하다(노유경, 2016:71).

공손성의 정도에 영향을 미치는 요인으로는 화자와 청자와의 사회적 관계, 친소 관계뿐 아니라, 부탁하는 내용이 내포하는 부담의 정도, 청자의 상황이 요청을 수행할 수 있는 상황인지의 여부 등 다양한 맥락이 존재한다. 특히 모국어 학습자의 경우 실생활에서의 경험을 통해 부탁하는 상황에 적절한 공손 표현에 대해 각자 나름대로의 체계를 형성해두었을 수 있다. 사람마다 요청하는 표현이 큰 틀에서는 비슷하면서도 세부적인 표현에 차이를 보이는 것도 이 때문이다. 다만, 사람마다 부탁하는 상황에 놓이는 환경이 한정적이며, 특히 학교와 가정에서 마주하는 상황이 대부분인 학습자 입장에서, 보다 폭넓은 청자와의 사회적 관계나 부탁의 상황은 마주하지 못했을 가능성이 크다. 이는 모국어를 구사하는 성인들이라고 해서 공손함을 실현하는 부탁의 말을 완벽하게 구사하는 것은 아니라는 사실에서 확인해 볼 수 있다. 때문에 학습자에게 공손성의 정도가 다양한 층위로 존재한다는 점을 이해하게 하는 것만으로도, 학습자는 자신이 처한 맥락에서 공손 표현을 어느 정도로 조절해서 말할 것인가를 판단하는 디딤돌을 마련할 수 있을 것이다.[16]

---

16) 주세형(2009:192-193)에서는 할리데이가 '체계(system)'에는 어떤 '선택항들(options)'로 이루어져 있는지 밝히는 것에 초점을 두었다는 점을 언급하였다. 예를 들어, 화자가 '장형 부정형'을 선택하였다면 이는 자동적으로 '단형 부정형'을 선택하지 않았다는 것을 의미하며, '장형 부정형'의 의미는 실현되지 않은 체계 속 또 다른 선택항인 '단형 부정형'과의 관계 속에서 의미가 더 명확하게 설명된

3.2.3. 언어 표현을 통한 공손성 조절의 필요성

구조주의적 관점에 따라 언어의 형태를 학습하는 차원에서 벗어나 생성적 관점에서 맥락에 적절한 언어 표현을 전략적으로 선택하는 방향으로의 논의(김정은, 2014)를 바탕으로 공손성 조절의 필요성을 제시하고자 한다. '선택'의 관점에서 언어 표현을 바라보는 것은 공손성의 조절을 위해 공손 표현을 인식하고 선택한다는 본고의 관점에서 기본적 바탕을 이루는 논의가 된다. 공손성의 조절 역시 공손성의 표현 효과를 고려하여 그에 맞게 적절한 표현 방법을 조절하여 선택한다는 점에서 이들 논의와 큰 맥락을 같이 한다.

다만, 언어 표현이 화자의 의도를 담아낼 수 있음을 전제로 하여, 그 의도를 실현할 수 있는 효과적인 언어 표현 선택에 대해 초점을 맞추는 것과 달리 본고에서의 공손성 조절은 전달하고자 하는 공손함이라는 의도 자체의 층위가 다양하다는 점을 인식하여 그 의도에 맞게 표현 역시 다양한 층위로 나타낼 수 있음을 이해하는 것이 목적이다. 또한 수많은 선택항 중 자신의 의도에 맞는 표현을 선택하는 차원에서 더 나아가, 공손성 실현이라는 하나의 의도 내에서도 다양한 정도성을 가진 층위의 표현들이 존재할 수 있음을 알고 그 단계를 조절한다는 점에서 언어 표현 간의 미묘한 차이를 인식할 수 있는 모국어 학습자에게 필요한 교육 내용이라고 볼 수 있다. 이는 같은 의도를 표현해내더라도 더 다채롭게 언어 자원을 활용하게 하는 방법이 될 수 있다.

구현정·전정미(2011)에서는 맥락과 관련하여 어떤 관계에서 적절한 대화가 다른 관계에서 부적절할 수 있다는 점과, 맥락은 고정된 것이 아니라 의사소통 진행에 따라 변해갈 수 있음을 언급하였다. 이와 같이 특정한 맥락에 맞는 공손 표현을 하나로 선택하는 것은 불가능하다. 각 상황

다고 보았다. 이와 같이 선택항 내에서 특정 표현을 잘 활용한다 하더라도 다른 선택항들에 어떤 표현이 있는지를 알지 못한다면 자신이 사용하는 표현의 의미를 명확하게 안다고 볼 수 없을 것이다. 공손성을 실현하는 여러 층위의 표현들을 알아야 자신이 어느 정도의 공손성을 실현하고 있는지 확인할 수 있고, 이에 따라 의도한 정도의 공손성을 명확하게 실현할 수 있을 것이다.

에서 선택 가능한 표현의 범위를 알고 해당 범위 내에서 맥락에 맞게 적절한 표현을 조절하여 활용할 수 있도록 하는 것이 필요한 이유이다.

공손성의 조절은 언어 표현이 공손성을 담고 있다는 점을 이해하는 것에서 출발한다. 언어 표현이 명제에 대한 자신의 태도를 담보한다는 일종의 장치라는 사실을 인지함으로써 언어 표현을 선택할 때도 신중하게 자신의 태도를 고려하여 그에 적합한 것을 고를 필요가 있다(노유경, 2016:70).

이에 대해 공손 표현을 [+공손]만 알아두어도 실생활에 문제가 없다고 생각할 수도 있다. 실제 박나리(2015)에서도 언급하였듯이, 학습자들은 보통 사용역이 넓은 선수 학습표현을 선호적으로 생산하는 경향이 있어, 어떤 맥락에서도 크게 문제 되지 않을 사용역이 넓은 [+공손]의 공손 표현만을 익혀 사용할지도 모른다. 하지만 이는 다양한 맥락의 차이를 인지할 수 있는 모국어 학습자로서 다양한 층위의 공손성에 대해 이해하려는 시도 없이, 단편적인 언어 사용에 머무르게 만드는 요인이 될 수 있다. 홍승아(2020)에서도 과공손의 문제를 언급한 바 있듯이, 최대한 많은 공손 표현을 사용했다고 해서 모든 상황에 적절한 공손성을 실현한 것은 아니다. 친한 친구 사이에서는 '펜 빌려 줘' 정도의 요청이 '내가 깜빡하고 펜을 가져오지 않아서 그런데, 네가 괜찮다면 펜 좀 잠깐 빌려줄 수 있을까?'와 같은 요청보다 더 적절한 정도의 공손성으로 받아들여질 수 있다. Fraser(1990:121)에서도 학습자에게 평소보다 더 공손하게 말하고 반응을 살펴보라는 지시를 했을 때, 대부분의 학생들은 공손함을 곧 격식성과 동일시하였으며 더 공손하게 행동한 결과 오히려 불손, 무례, 오만으로 받아들여졌다는 Garfinkel의 실험을 언급하였듯이, 무조건 최대한 공손하게 표현한다고 해서 그것이 곧 적절한 정도의 공손성을 실현한다고는 볼 수 없다. 이는 공손함의 절대적 기준이 존재하지 않으므로, 공손성을 실현하는 하나의 표현만 알아둘 것이 아니라 다양한 층위의 공손성 실현 표현을 알아두어야 함을 의미한다.

따라서 기존의 높임 표현 교육이나 언어 예절 교육과 같이 공손성에 기여하는 표현 요소들에 어떤 것이 있는지 가르치고 이러한 표현의 사용

여부에 따라 공손성이 다르게 실현된다는 교육은 상대적 특성을 지니는 공손성 실현에는 적절하지 않다. 따라서 개별 표현 요소들을 가르치는 데 그치는 것보다, 개별 표현 요소들을 어떻게 활용하고 조절하는지를 가르치는 것이 다양한 맥락 적용에 더 효과적이라 볼 수 있다.[17]

3.3. 언어 표현을 통한 공손성의 조절

공손 표현은 부탁의 상황에 맞는 의미 기능을 수행하면서 공손성을 실현해 낼 수 있다. 언어 표현을 가감하거나 대체하면서 다양한 층위의 공손성을 나타내는 것이다. 이때 언어 표현은 동일한 의미기능을 수행한다고 해서 모두 같은 언어 표현을 사용하거나 같은 층위의 공손성을 실현한다고 볼 수 없기에, 같은 의미기능 내에서도 어떤 언어 표현을 사용하느냐에 따라 공손성의 정도가 달라질 수 있다. 또한 공손성은 하나의 의미 기능만으로 실현되는 것은 아니라는 점에서, 다양한 의미 기능을 수행하는 언어 표현이 복합적으로 결합하여 최종적으로 청자에게 전달되는 공손성의 정도가 결정된다.

각 표현들은 비교를 통해 상대적 공손성의 정도를 파악할 수 있다. 박나리(2015)에서는 '-다면서'와 '-다니'를 혼동하여 인식하는 양상을 살펴보면서 형태적으로나 기능적으로 유사한 표현과 비교·대조하여 그 의미를 인식하는 것이 필요하다고 말하였다. 대체 표현의 의미를 다루었다는 점에서 공손 표현을 다루는 본고의 논의와 제재는 다르지만, 유사한 의미의 표현을 비교·대조를 통해 그 의미 차이를 발견할 수 있는 방법을 제시했다는 점은 본고의 표현 조절 측면과 맞닿아 있다. 뚜렷한 구분이 힘든 표현을 비교·대조하여 그 미묘한 의미 차이를 밝혀내는 것이야말로 공손성의 태도적 의미와 언어 예절 문화를 관습적으로 알고 있는 모국어

17) 전혜영(2005)에서는 공손을 나타내기 위한 장치들을 교육하기 위한 방법으로 개별 문법 형태 중심의 교수보다는 표현 중심의 교육이 공손 표현을 실제 사용하도록 하는 데 효과적이라고 봄으로써 화행에 따라 특정 문법 형태의 표현 의미가 달라질 수 있음을 제시하였다.

학습자가 할 수 있는 활동으로 볼 수 있다.

공손성은 공손 표현의 개수가 많아질수록 그 정도가 높아지는 경향이 있다. 하지만 같은 맥락에서 단순히 공손 표현의 개수만으로 어느 것이 더 공손성을 실현한 것인지 판단하기에는 무리가 있다. 우선 언어 표현에 주목하였을 때, 사용된 공손 표현의 개수가 같더라도 공손성의 정도에 차이가 생기기도 하며, 특정 공손 표현이 사용되지 않더라도 그 의미기능을 다른 표현이 보완할 수 있다. 그러므로 단순히 공손 표현의 개수나 특정 공손 표현의 사용 여부만으로 공손성의 정도를 단정지을 수는 없다.

3.3.1. 공손 표현 분류 내의 조절

동일한 공손 표현의 분류 내에서도 어떤 언어 표현을 사용하느냐에 따라 공손성의 정도는 달라지게 된다. 예를 들어, '허락 구하기'의 의미기능을 수행하기 위해 상황 설명을 하는 과정에서 어떤 접속 표현을 사용하느냐에 따라 공손성의 정도가 달라짐을 보여주는 사례를 통해 이를 살펴보고자 한다. 전혜영(2004:76)에서는 통사면에서의 공손의 장치들 중 하나로 접속어미를 제시하였으며, 그 예시는 아래 (7)과 같다.

(7) 전혜영(2004:76)에서의 접속어미 예시
가. 길이 막혀서 늦었어. [원인]
나. 책을 사야 하는데, 용돈 좀 주세요. [상황설명]
다. 책을 사야 하니까, 용돈 좀 주세요. [이유]

(7가)~(7다)의 접속 어미는 원인이나 이유, 상황 설명을 통해 청자의 이해를 돕는다는 점에서 '허락 구하기'라는 의미기능을 수행하며 공손성에 기여한다고 볼 수 있다. (7가)와 (7다)와 같이 부탁의 상황이라면 '-(어/아)서', '-하니까' 등의 접속어미를 사용하는 것은 원인이나 이유를 설명한다는 점에서 원리상으로 허락 구하기의 기능상 문제 될 것이 없어

보인다. 하지만 (7나)의 '-는데'와 비교해서 본다면, 전자는 화자가 자신이 해당 부탁을 하는 이유를 정당화하는 입장에 중점을 두었다는 점에서 상대적으로 화자 입장을 우선적으로 고려한 표현이라면, 후자는 청자의 이해를 돕는다는 인상을 준다는 점에서 상대적으로 청자 입장을 우선적으로 고려한 표현임을 알 수 있다.

즉, 부탁 화행에서 허락을 구하는 전략을 구사할 때, 청자에게 상황 설명을 하는가 여부도 공손성 실현에서 중요한 요소이지만, 상황 설명을 어떤 접속 어미를 통해 전달해내는가도 공손성의 정도에 영향을 미칠 수 있음을 알 수 있다. 접속 표현이라는 같은 분류의 공손 표현을 사용하였다고 해서 비슷한 정도의 공손성을 실현하는 것이 아니라, 구체적으로 어떤 종류의 표현을 사용하였느냐에 따라 공손성의 정도가 달라질 수 있는 것이다. 화자 입장에서는 학습한 대로 공손 표현을 사용했다고 하더라도 자신이 의도했던 바와 다르게 청자 입장에서 받아들여질 수 있는 여지가 존재하므로 주의가 필요하다. 같은 의도를 지닌 공손 표현 분류 내에서 세부적인 표현들을 서로 비교 대조해 봄으로써 부탁의 측면에서 상대방 입장에서 더 공손한 표현이 무엇인지에 대해 생각해 볼 필요가 있다.[18]

3.3.2. 공손 표현 분류 간의 조절

단순히 공손 표현의 개수로 공손성을 조절하는 것을 목표로 하는 것이 아니라 다양하게 표현을 조합하여 공손성을 실현할 수 있다는 점을 아는 것이 공손성 조절의 출발점이 된다. 공손성의 정도를 명확하게 구분하지는 못한다고 하더라도 공손성이 비슷한 층위에서 실현되는 예는 아래 (8)의 예시를 통해 살펴볼 수 있다.

---

18) 오현아·강효경(2015)에서는 대화 상황에서 다양한 어미를 교체해 볼 때, 학습자는 해당 어미들이 문장 또는 담화 상황 내에서 다양한 표현 의도와 효과를 창출함을 탐구할 수 있다고 보았다.

(8) 가. 저랑 순서 좀 바꿔주세요.
나. 저랑 순서 좀 바꿔주실래요?
다. 제가 급한 일이 있어서 그런데, 괜찮으시면 저랑 순서 좀 바꿔주세요.
라. 괜찮으시면 저랑 순서 좀 바꿔주세요.

(8가)~(8라)를 동일한 청자에 대한 부탁 화행이라고 할 때, (8가)는 보조 용언 '주다'를 활용하여 '희망 제시하기'의 전략 차원에서 공손성을 드러내긴 하였으나, '희망 제시하기'에 더하여 '바꿔주실래요?'라는 의문형을 통해 '허락 구하기'의 전략을 활용한 (8나)에 비해서는 공손성의 정도가 상대적으로 낮다는 점을 비교를 통해 확인할 수 있다. 이를 통해 하나의 문장 안에 여러 가지의 의미 기능을 가진 공손 표현이 사용될 수 있으며, 여러 개의 공손 표현 분류가 사용될수록 화자가 공손성을 염두에 두고 언어 표현을 선택했다는 것을 의미하므로 더 높은 정도의 공손성을 실현할 수 있음을 알 수 있다.

이에 대해 (8다)와 같이 화자가 부탁의 불가피성에 대한 자신의 상황을 설명하는 '허락 구하기'의 의미기능을 접속 표현을 통해 사용하면서, 상대방의 입장을 배려하는 '괜찮으시면'과 같은 표현을 통해 '가능성 확인'과 '부담 덜기'의 기능을 추가할 경우, 꼭 (8나)와 같이 상대방의 허락을 구한다는 측면에서 상대적으로 더 공손하다고 볼 수 있는 의문형을 사용하지 않더라도 (8가)에 비해 공손성을 더 표현할 수 있다.

즉, 여러 분류의 공손 표현을 사용하게 될 때, 꼭 각 의미기능 별로 최대한 공손한 표현을 선택하여 언어 표현을 구성하지 않더라도, 언어 표현 비교를 통해 한 의미기능 내에서의 공손 표현의 누락을 다른 의미기능에서의 표현 요소가 보완할 수 있다는 점을 알 수 있으며, 이는 다양한 언어 표현의 활용으로 이어질 수 있다.

마찬가지로 (8다)와 (8라)를 비교함으로써 똑같이 가능성 확인 측면의 의문형 요소의 보완이 이루어지지 않은 상태에서 상황 설명을 통해 허락을 구하는 내용의 보완이 이루어질 때, (8다)가 (8라)보다 공손성이 상대

적으로 높다는 것을 인식함으로써 특정 의미 기능의 요소가 부족할 때 다른 의미 기능의 요소를 최대한 많이 사용하여 보완하는 것이 공손성을 더 효과적으로 보완할 수 있는 방법임을 이해할 수 있다. 이와 같이 공손성을 실현하는 여러 가지 표현의 조합을 비교해보며 공손성 정도를 판단해보는 것은 공손성을 지켜야 하는 상황이 화자의 입장에서 벗어나 청자의 입장에서 생각하여 표현을 선택한다는 점을 인식하게 한다는 점에서 유의미한 학습이 될 수 있을 것이다.

표현을 단순히 가감하는 차원의 교육은 공손 표현의 종류를 알려주고 이를 적용하여 표현해보는 기존의 교육과 다를 바가 없을 것이다. 기존 교육과의 차이가 발생하는 부분은, 문장이 내포하는 공손성의 정도가 단순히 공손 표현의 개수에 의해서 결정되는 것이 아니라, 어떤 공손 표현을 조합하여 사용하느냐에 따라 2개의 공손 표현 사용을 사용했다고 하더라도 1개의 공손 표현 사용을 사용한 경우보다 덜 공손할 수도 있거나, 같은 개수의 공손 표현을 사용하더라도 어떤 조합의 표현을 만들어 내느냐에 따라 공손성의 실현 정도가 달라질 수 있음을 뜻한다. 이는 언어 표현이 단어 차원이 아닌 담화 차원에서 통합적 의미를 실현한다는 것을 의미하며, 모국어 화자로서 표현의 종류에 대해 단순히 학습하는 차원을 넘어서는 것임을 의미한다. 또한 여러 표현 중 어느 하나를 고르는 선택 차원이 아니라 의미의 조합을 고려해야 한다는 점에서 한 단계 더 나아간 조절 능력이라 볼 수 있다. 이는 여러 표현의 조합을 생각하여 전체적인 공손성에 대한 이해로 나아간다는 의의가 있다.

예를 들어, 통사적인 면에서 의문형을 사용하였다 해도 그 사용 방식에 따라 공손성에는 차이가 생긴다. 의문형은 화자 입장에서 자신의 행동 또는 의사를 정해놓은 뒤 그렇게 행동해도 되는지 허락을 구하는 의미와, 해당 행동을 상대방이 할 수 있는지 또는 해줄 수 있는지 그 가능 여부를 확인하는 질문이 있다. 이를 허락 구하기 질문형과 가능성 확인 질문형으로 구분하여 다루고자 한다. 허락 구하기 질문형의 경우 보통 화자가 자신의 행동이나 상대방의 행동을 정해놓고 부탁을 들어줄 것을

전제로 하되 형식만 공손성을 높여 질문형으로 하는 경우가 대부분이다. 때문에 청자 입장에서는 자신의 행동이 이미 전제가 되어 있으므로 이를 거절하는 대답을 할 때 부담이 증가하게 된다. 이에 비해 가능성 확인 질문형은 자신의 행동 또는 의사를 상대방이 온전히 결정하도록 하는 것을 전제로 한다는 점에서 청자 입장에서 전자의 질문형에 비해 부탁을 거절할 때의 부담이 상대적으로 줄어들게 된다. 청자에게 부탁에 대한 부담 없는 답변의 선택권을 더 열어둔다는 점에서 허락 구하기 질문형보다 가능성 확인 질문형이 더 공손성을 실현한 표현이라 볼 수 있다.

하지만 허락 구하기 질문형을 사용하였다고 해서, 가능성 확인 질문형을 사용한 문장에 비해 공손성이 무조건 덜 실현된 것은 아니다. 앞서 살펴보았듯, 공손 표현은 단순히 특정한 표현의 사용 여부에 따라 공손성이 결정되는 것이 아니라 각 표현들의 상호보완을 통해 최종적인 공손성이 결정되므로, 허락 구하기 질문형을 사용한 문장에서 다른 공손 표현을 추가하여 사용하였다면 가능성 확인 질문형과 비슷한 척도상에 위치하는 문장을 생성할 수 있다. 허락 구하기 질문형이 가능성 확인 질문형보다 공손성이 부족한 이유는 상대방에게 부탁에 대한 답변의 선택권에 대한 부담을 가중한다는 점에 그 원인이 있으므로, 질문형 이외의 다른 표현 중 상대방의 부탁 수락 가능 여부를 확인하는 의미를 담은 공손 표현을 사용하여 이를 보완할 수 있다. 가능 여부를 확인하는 대표적인 공손 표현으로는 접속 표현이 있다. ‘괜찮으시면’, ‘시간이 되신다면’, ‘가능하시다면’과 같이 상대방의 수락이 가능한지를 가정하는 접속 표현을 사용함으로써 화자가 청자의 가능한 상황 여부를 고려하고 있음을 확인한다는 점을 청자에게 밝혀주어, 청자로 하여금 자신이 가능한 상황이라면 그 부탁에 대한 수락 여부를 결정하도록 가능성을 열어둘 수 있다.

따라서 허락 구하기 질문형과 가능 여부를 확인하는 접속 표현을 함께 사용하는 것은 가능 여부 확인 질문형만 사용하는 문장과 그 의미 면에서 비슷한 정도의 공손성을 실현해낼 수 있다. 또한 가능 여부를 확인하는 것은 곧 화자 입장에서 어쩔 수 없이 부탁하는 상황에 놓였다는 점에 대해 양해를 구하는 것과 비슷한 정도의 공손성을 실현해 낼 수 있으므

로, 가능 여부를 확인하는 접속 표현을 사용하거나 자신의 상황을 설명하는 표현을 사용하는 것은 비슷한 정도의 공손성을 실현한다고 볼 수 있다.

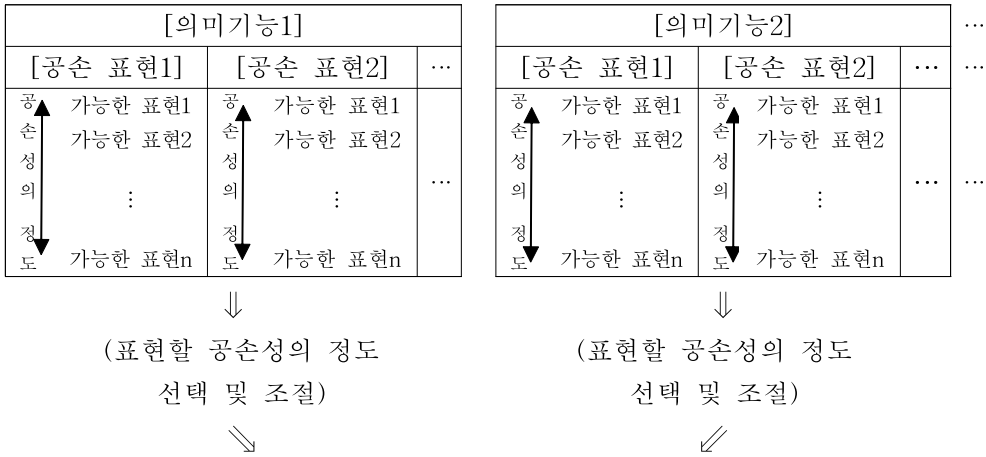
여기에서 더 나아가 허락 구하기 질문형이나 가능성 확인 질문형을 사용하는 등 질문형의 문장을 사용하는 것이 평서형의 문장보다 무조건 공손성이 높다고 할 수는 없다. 이 역시 앞서 살펴본 바와 같이 평서형 문장을 사용하되, 질문형 문장을 보완할 수 있는 접속 표현이나 상황 설명의 내용을 담은 표현을 사용하면 이를 보완해낼 수 있다.

이처럼 공손성 실현을 위해 세부적으로 다양한 의미 기능과 표현에 대한 선택과 조절이 일어나게 된다. 김정자(2000)에서는 필자의 표현 태도와 관련하여, 동일한 표현 의도를 여러 가지 방식으로 표현할 수 있음을 언급하며, 표현하고자 하는 내용, 표현 목적, 화자와 청자의 관계, 상황 맥락 등에 의해 표현 태도에 차이가 생기며 이 표현 태도에 따라 여러 가지 표현 중 한 표현 형식을 선택하게 된다고 보았다. 이를 아래 그림과 같이 나타내었다.

가능한 표현 1
[표현 의도] --- 가능한 표현 2 ---- (표현 형식 선택) --- 실체화된 표현
가능한 표현 3
…
가능한 표현 n

[그림Ⅱ-7] 동일한 의도에 대한 여러 가지 방식의 표현 (김정자, 2000:34)

공손 표현에서 같은 의미 기능을 표현하고자 할 때도 가능한 표현 형식이 다양한 조합으로 실현될 수 있으며 이때 맥락을 고려하여 어떤 표현 형식을 선택하느냐에 따라 발화되는 표현과 그로 인해 실현된 공손성의 정도는 달라지게 된다. 이상의 논의에 따라 본고에서의 언어 표현 조절을 통한 공손성 실현을 그림으로 나타내면 아래와 같다.



[그림 Ⅱ-8] 언어 표현 조절을 통한 공손성의 실현

3.4. 언어 표현을 통한 공손성 조절 척도

공손성의 조절을 위해 그 상대적 정도의 차이를 척도상의 숫자로 수치화하여 시각적으로 나타내보고자 한다.[19] 공손 표현을 사용한 문장을 공손성의 정도에 따라 척도를 1에서 5의 단계로 놓고 표현한다면, 0은 무표적인 공손성 즉, 별다른 공손 표현을 사용하지 않은 경우가 되고, [-] 범위는 공손 표현을 사용하지 않은 불손한 표현이 된다.

1에서 5의 각 단계에 해당하는 표현은 여러 개가 될 수 있다. 또한 각 단계 안에서도 세부적인 표현의 사용에 따라 공손성의 정도에 차이가 존

19) 공손성의 추상적 특성상 그 정도를 명확한 숫자로 규정지을 수는 없다. 여기에서 척도를 설정하는 것은 공손성의 높고 낮은 정도를 상대적으로 비교하여 이해하는 데 시각적인 도움을 받기 위해서이며, 공손성의 정도를 숫자에 일 대 일로 대응하여 그 높고 낮음을 규정하고자 하는 것은 아니다.

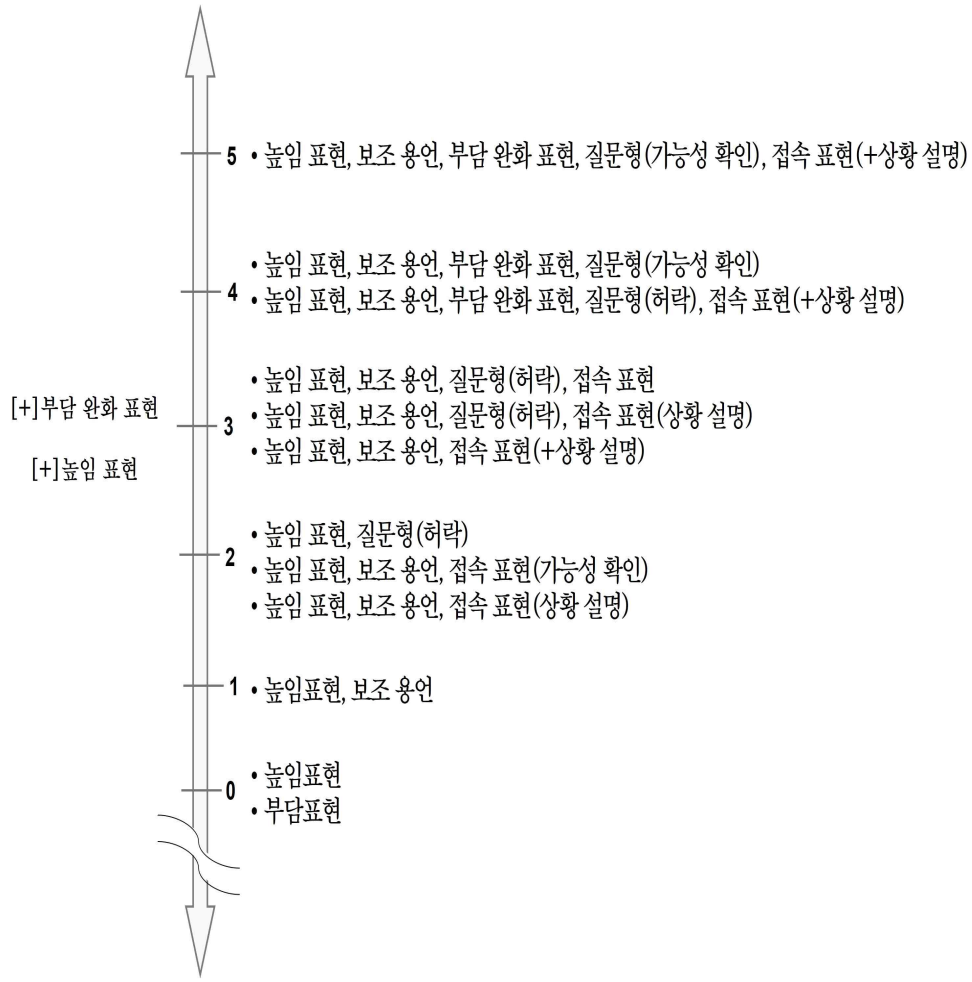
재할 수 있으므로, 단계 간뿐만 아니라 단계 내에서도 공손성의 정도에 따른 언어 표현의 스펙트럼이 생길 수 있음을 전제로 한다. 각 상황에서 하나의 공손 표현 문장만 사용할 수 있는 것은 아니므로, 상황별로 적절한 공손 표현을 한 단계로 규정하기보다, 예를 들어 1~3의 단계 내에서 표현을 사용할 수 있다는 범위 차원에서 척도를 활용할 수 있다. 세부적으로는 개인에 따라, 상황에 따라 한두 단계 정도의 범위는 넓어질 수 있다. 또한 하나의 공손 문장에 대해 해당 문장이 1~5 단계 중 어떤 단계에 속하는지를 규정하는 방식이 아니라, 학습자가 생각하는 문장에서 단계를 덜거나 더했을 때 자신의 공손성 문장이 스펙트럼의 어느 정도에 위치하게 되는지를 파악하게 되는 방식으로 바라보고자 한다.

이때 [-] 범위의 불손한 표현에 대해서도 알아둘 필요가 있다. 실제로 '빌리다'라는 말을 사용해야 하는 문맥에서도 '쓰다'라는 표현을 사용한 경우(예. 펜 좀 쓸게) 친한 친구 사이에서 이것이 불손함을 표현한 것까지는 아닐지라도 공손성을 실현한 문장은 아니라는 점에서 1 이상의 스펙트럼에 놓이기는 힘들다. 이렇게 학습자가 실제 언어생활에서는 사용하지만 학습 장면에서 다루어지지 않는 표현들이 생길 경우, 학습자는 자신이 사용하는 표현이 어떤 점에서 공손성 실현이 부족한지에 대해 생각해 볼 기회를 가지지 못하게 된다. 때문에 불손한 표현이나 무표적인 표현에 대해서도 함께 학습하여야 공손한 표현과 비교를 통해 해당 표현이 공손 표현에 비해 상대적으로 어떤 의미가 부족한지에 대해 이해함으로써 자신이 평소에 사용하는 표현을 돌아보고 공손성의 정도를 적절하게 조절할 수 있을 것이다.

3.4.1. 공손성의 척도

척도는 가장 기본적으로 공손 표현의 종류를 더해가는 차원에서 스펙트럼을 살펴보면 다음 [그림Ⅱ-9]과 같이 1~5 단계로 표현할 수 있다. 각 단계에서의 표현은 고정되어 있다기보다 어떤 부탁의 상황이냐에 따라 세부적인 차이는 존재할 수 있으며, 어떤 부탁의 내용이든 5단계의

문장으로만 표현할 수 있는 것은 아니다. 공손성의 상대적 특성 및 공손성의 정도에 대응하는 표현의 다양성으로 인해, 본고에서 제시하는 공손성의 척도는 공손성 판단에 있어 절대적인 기준이 될 수 없다. 다만, 공손성 조절의 방법 및 조절을 시각화해서 보여주는 예시로서 학습자의 이해를 돕는 방편이 될 수 있으므로, 공손성의 척도를 예시 그림을 통해 살펴보고자 한다.



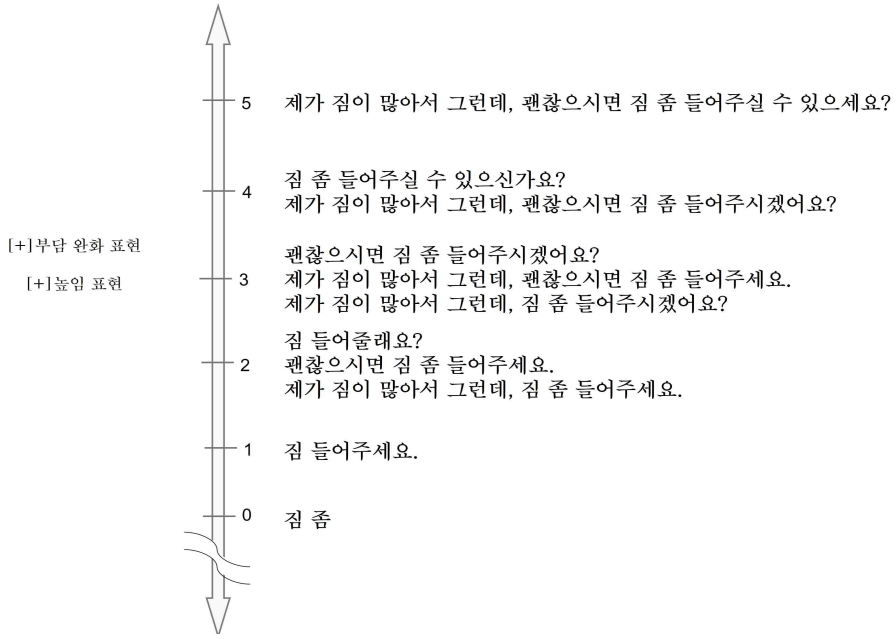
[그림Ⅱ-9] 공손성의 척도

세부적인 표현에 따라 동일한 단계 내에서도 공손성의 정도에 따른 스펙트럼이 생긴다는 점에서, 각 단계별로 공손성을 높이거나 낮추는 세부적인 표현 요소가 존재한다.

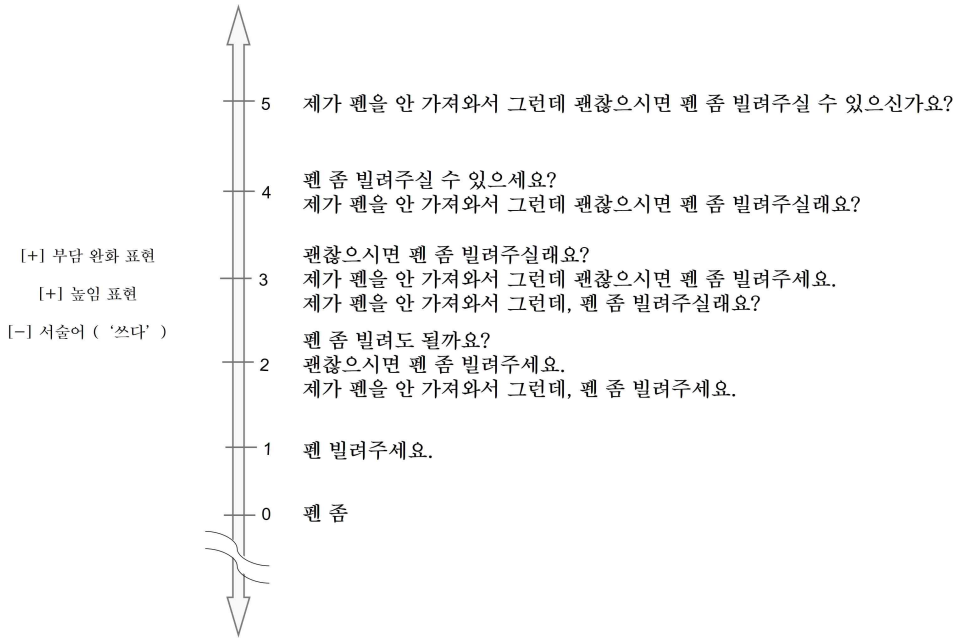
공손성을 높이는 세부적인 요소로는 부담 완화 표현과, 존대 어휘나 겸양 어휘 및 통사적인 높임 표현 등을 포함하는 높임 표현이 있다. 각 단계마다 '좀', '혹시', '잠시', '조금만' 등과 같은 부담 완화 어휘 표현 및 필수적인 상대 높임 표현 외의 '-시-' 등의 주체 높임 표현이나 '말씀'이나 '저'와 같은 존대나 겸양 어휘의 사용 등 한 문장 안에서 표현할 수 있는 높임 표현은 부가적인 요소로 보아 각 단계 내에서도 공손성의 정도에 차이를 보일 수 있다.

이때 '화자 수행 부탁'과 '청자 수행 부탁'에 따라 부담의 정도가 달라지므로 공손성의 척도에서 선택할 수 있는 표현의 범위도 달라지게 된다. 공손성 척도에서의 세부 스펙트럼은 '화자 수행 부탁'일 경우가 더 많아진다. 청자 입장에서 행동을 나타낸 서술어(예. 빌려주다)와 화자 입장에서의 행동을 나타낸 서술어(예. 쓰다)가 모두 사용될 수 있기 때문이다. 따라서 '화자 수행 부탁'에서는 서술어가 공손성을 낮추는 요소로서 나타나게 된다. 예를 들어, 똑같이 펜을 빌리는 문장에서도 공손성이 높은 '빌려주다'를 사용하는 경우를 공손성 척도상의 단계에 배정하였으나, 같은 조건에서 서술어를 '쓰다'의 활용형으로 사용할 경우 상대적으로 공손성이 낮아질 수밖에 없다. 허락을 구하는 상황에서 화자 입장의 행동을 담은 서술어(예. 쓰다)와 청자 입장의 행동을 담은 서술어(예. 빌려주다)가 모두 사용될 수 있다면, 부탁의 상황임을 감안하여 공손성의 척도에서는 청자 입장의 행동을 담은 서술어를 기본형으로 보고, 화자 입장의 행동을 담은 서술어를 공손성을 낮추는 요소로 보고자 한다.

이에 따라 척도상 각 단계 내에서도 공손성의 정도를 조절할 수 있는 요소가 있으며, 여기에 '부담 완화 표현', '높임 표현', 그리고 화자 수행 부탁에서는 추가적으로 '서술어'가 속한다. 이를 예시 척도로 나타내면 아래 [그림Ⅱ-10], [그림Ⅱ-11]과 같다.



[그림 Ⅱ-10] '청자 수행 부탁'에서의 공손성 척도 예



[그림 Ⅱ-11] '화자 수행 부탁'에서의 공손성 척도 예

이밖에 부탁의 내용을 '빌려주다', '들어주다'와 같이 명시하지 않고 해당 의미를 담아내도록 암시하여 표현하는 문장도 있다. 이는 우회적으로 의사를 전달한다는 점에서 공손성을 실현하는 표현이 될 수도 있으나, 관점에 따라 의도의 해석을 청자에게 맡긴다는 점에서 청자 입장에서 화자의 의도와 달리 불쾌함을 느낄 수 있어 공손성을 실현하기 어렵다고 볼 수도 있다. 여기에서는 어휘·통사 면에서 언어 표현 자체가 공손성의 의도를 담은 사례를 척도상에 나타낸 것이기에, 언어 표현 자체가 공손성을 담지는 않았지만 화용적 측면에서 공손성을 담은 암시하기의 의미 기능을 같은 척도상에 놓고 비교하기는 한계가 있어 척도상에서 제외하였다.

다만, 어휘 및 통사적 측면에서의 척도가 아닌 화용적 측면에서의 척도를 별도로 가정한다면, 청자가 의도를 알아듣기 더 수월할수록 청자 입장에서 의도 해석의 부담을 줄여 공손성을 더 실현한다고 볼 수 있다. 구현정·전정미(2011)에서는 발화문에 사용된 언어 자체가 가지고 있는 의미를 '발화문의 의미'로, 왜 그러한 발화문을 사용하였는지 그 의도를 파악하는 의미를 '의도된 의미'로 보았다. 상호 공유된 지식이 있을 때 의도된 의미를 파악할 수 있으므로, 청자 입장에서 느낄 수 있는 오해를 방지하기 위해 암시하는 표현 중에서도 의도된 의미를 보다 쉽게 추론해 낼 수 있도록 자세하게 설명한 경우가 공손성의 정도가 더 높다고 볼 수 있다. 펜을 빌리기 위한 암시하기 표현으로 '제가 펜을 깜빡하고 안 가져왔네요'보다 '제가 펜을 깜빡하고 안 가져와서 그런데, 혹시 펜 하나 더 있으세요?'가 더 공손하게 들리는 것도 펜을 빌리고자 하는 의도된 의미가 후자의 문장에서 더 명확하게 드러나기 때문이다. 이와 같이 화용적 척도를 설정한다면 앞서 어휘·통사 측면에서의 척도와 같이 부담 완화 표현이나 높임 표현 등을 통해 공손성의 정도를 조절할 수 있다.

3.4.2. 공손성 정도 조절의 요인

공손 표현의 선택에 작용하는 요인으로 Brown & Levinson(1987)에서는 힘(power), 사회적 거리(social distance), 부담의 정도(imposition)을 제시하였다.

먼저 '힘'은 한국어에서 높임 표현으로 실현되는 상하 관계가 대표적이라 볼 수 있다. 이때의 상하 관계는 나이상의 상하 관계가 가장 일반적이며, 학교에서의 사제 관계나 선후배 관계 또는 직장 내에서의 관계와 같이 특정 상황에서 작용하는 암묵적인 권력으로서의 상하 관계를 의미하기도 한다. 사회적 관계에서의 상하 관계가 다른 문화권에서도 존재한다면, 한국어에서는 친족 관계에 기반한 상하 관계가 두드러진다. 이는 친족 관련 호칭어나 지칭어가 발달한 우리 언어의 특성을 통해서도 알 수 있으며, 높임 표현이 두드러지게 되는 관계가 되기도 한다. 이처럼 우리 문화에서의 '힘(power)'은 나이, 친족, 사회적 관계 등에 따른 변수를 말하며, 이는 일차적으로 높임 표현을 통해 기본적으로 실현되게 된다.

이밖에도 한국어의 공손성에 영향을 미치는 맥락 요인을 다룬 사회언어학적 논의를 살펴보면 서양의 논의보다 더 세분화하여 맥락 요인을 다루고 있음을 살펴볼 수 있다. 특히 우리 언어의 특성상 높임 표현을 중심으로 한국어의 공손성에 영향을 미치는 맥락 요인을 다룬 논의들이 대부분이다.

허상희(2012)에서는 '힘'과 '거리', '상황' 요인에 따라 한국어 공손 표현의 체계가 달라진다고 보되, 힘 요인에 나이, 성별, 가족 지위, 친척 지위 등을 하위 요소로 포함하여 한국어 공손성의 특성을 세분화하여 다루었다.

박지순(2014)에서는 한국어의 상대 높임법 실현 양상을 분석하면서, 상대 높임은 계층에 따라 2등분 체계를 사용할 수도 있고 6등분 체계를 사용할 수도 있다고 보았다. 한국어의 공손성은 상대방이 친척인지 여부를 제일 먼저 구분함으로써 실현되며, 친척이라 하더라도 항렬, 나이, 혈족, 인척, 성별 등을 세분화하여 구분하게 된다고 보았다. 비친척일 경우는 학교 선배인지 직장 상관인지 살핀 후에 나이를 고려하게 된다고 보아

친족 관계를 일차적인 맥락 요인으로 간주하였다.

또한 전혜영(2004)에서는 부담의 정도, 힘(권력), 친밀도, 격식성, 성별, 세대(나이)를 공손성에 영향을 미치는 요인으로 보아 권력으로서의 힘과 세대 차이로서의 나이를 구분하여 다루고 있음을 알 수 있다. 이들 논의를 통해 외국과 구별되는 한국어에서 공손성 요인으로는 친족 관계 및 나이가 일차적인 고려 요인이라는 점을 알 수 있다. 이를 반영한 한국어의 대표적인 언어 표현 요소가 높임 표현이며, 이에 따라 모국어 학습자를 대상으로 한 국어 교육 논의에서의 공손성 맥락은 주로 높임 표현을 중심으로 이루어져 왔다.

김정호(2004)에서는 높임법에 관련된 요소로 언어적 요소와 사회적 요소가 있다고 보고, 사회적 요소는 다시 참여자 요소와 상황 요소로 나누었다. 참여자 요소에는 개별 요소와 관계 요소, 상황 요소에는 발화 상황 요소와 참여자 상황요소가 있다고 보아 참여자 개별 요소를 다루었다는 점이 특징적이다.

개별 요소를 다룬 또 다른 논의로 신호철(2012)에서는 상대 높임 표현 교육의 문제점을 지적하면서, 친소 관계, 상하 관계에 따라 높임의 등급이 결정된다고 이론적으로만 기술하기보다 실제 주체와 객체, 상대를 적용하여 정서, 성격 분위기 등을 고려할 수 있어야 한다고 말하였다. 즉, 높임 표현은 화자와 청자의 대화를 전제로 하므로 화자와 청자 각각의 특성 및 상황 맥락과 사회문화적 맥락을 모두 고려해야 한다고 말함으로써 꼭 외부적으로 주어지는 맥락이 아니더라도 대화 당사자들의 개별적 요인을 고려해야 한다고 말하였다. 이들 논의는 기존 논의에서의 상하 관계나 친소 관계를 넘어 개별 특성을 맥락 요인으로 넣었다는 점에서 더 실제적인 맥락의 제시라 볼 수 있다. 실제로 공손성은 절대적 기준이 존재하는 것이 아니므로 화자의 의도와 표현이 동일하다고 하더라도 청자에 따라 공손성의 정도를 다르게 받아들일 수 있다는 점에서 개별 특성을 이해하는 것도 맥락 요인의 파악에서 필수적이라 할 수 있다.

이러한 논의를 종합하여 문화 보편적 요소라 볼 수 있는 힘, 친소 관계, 상황 맥락, 개인의 특성 요소에 한국어의 특수한 맥락 요인이라 볼

수 있는 나이, 친족 관계를 추가하여 아래와 같이 정리할 수 있다.

(1) 상황

상황 요인은 공적인 상황인지, 사적인 상황인지를 판단하게 하며 맥락 중 가장 넓은 차원에서 언어 표현 사용의 범위를 결정한다. 따라서 상황 맥락은 대화 상황에서 일차적으로 파악하게 되는 요인이다. 동일한 관계에 놓인 화·청자라 하더라도 공적인 상황에서는 공손성을 더 필요로 하여 상황 요인에 따라 높임 표현의 사용 및 공손 표현의 사용이 달라진다. 물론 사적인 상황이라 하더라도 상하 관계가 뚜렷하면서 친소 관계상 거리가 먼 관계일 경우 공적인 상황과 같은 정도의 공손성이 요구되기도 한다.

예를 들어, 직장의 공식 회의 석상에서 업무 부탁을 하는 상황이 개인적으로 업무 부탁을 하는 것과 언어 표현상 차이가 생기게 된다. 학생들의 경우 학급 회의 시간이나 발표 시간 등이 공적인 상황에 해당하므로, 만약 청중이나 회의 참여자에게 부탁을 할 경우 사적인 자리에서 실현하는 공손성보다 더 높은 정도의 공손성을 실현해야 함을 알려줄 필요가 있다.

(2) 상하 관계

여기에서의 상하 관계는 나이, 친족 관계, 힘에 의해 형성된 관계를 말한다. 상하 관계에서 나이 요소는, 나이를 알기 전과 알게 된 이후의 높임 표현이 달라지기도 하는 등 높임 표현의 결정에 큰 영향을 미치는 요인이다. 하지만 높임 표현은 나이에만 영향을 받는 것이 아니라 사회적 관계에 의한 상하 관계에도 영향을 받는다. 나이가 어리거나 같다고 하더라도 직장 선배나 상사와 같이 사회적 지위가 상대적으로 높다면 낮춤이 아닌 높임의 대상이 된다. 또한 나이가 어리다고 하더라도 친족 관계상 항렬이 높은 경우라면 높임의 대상이 된다. 이와 같이 높임 표현은

상대에 따라 높고 낮은 정도를 표현하는 방법이므로, 상대방과의 관계가 어떤 위치인지를 알려주는 지표이기도 하다. 높임 표현이 발달한 우리의 언어 문화 특성을 고려할 때, 상하 관계는 공손성 실현의 가장 기본적인 요인이 된다.

부탁하는 상황은 상대방과 대화하는 상황을 전제로 하므로 상대 높임 표현의 적절한 사용이 공손성의 필수 요소가 되며, 문장 내에서 특정 행동을 요구할 경우 주체 높임 표현 역시 중요한 요소가 된다. 상대 높임 표현을 잘 사용하였다 하더라도 상대방에게 행동을 부탁하면서 행동의 주체를 높이는 주체 높임 표현을 제대로 사용하지 않았을 경우 공손성이 떨어지게 된다.

실제 맥락에서 모국어 학습자라면 상대 높임 표현의 사용은 기본적으로 잘 지키는 편이다. 예를 들어, 기본적으로 비격식체 중에서 상하 관계에 따라 해요체와 해체를 구분하여 사용하는 것을 어려워하는 경우는 거의 없다. 다만, '보여줄래요?'와 '보여주실래요?'의 차이를 보면 알 수 있듯이 주체 높임법의 경우 행동의 주체를 의식하지 않을 경우 누락되는 경우가 있어 특별히 주의가 필요하다. 부탁하는 문장의 서술어가 무엇인지를 이해하고 이에 따라 문장의 주체가 자신인지 상대방인지를 고려해야 한다.

일반적으로 상대방이 높임의 대상일 경우 보조 용언 '주다'가 함께 사용되는 경우가 많다. 상대 높임 표현과 주체 높임 표현을 모두 사용하였다고 하더라도 보조 용언 '주다'가 누락될 경우 상대적으로 공손성이 덜 실현된 것으로 인식된다.

이처럼 상하 관계에는 특히 한국어의 특성상 공손 표현의 조절에 있어 필수적인 요소인만큼 주의해서 살펴보아야 하는 맥락 요인이다.

(3) 친소 관계

공손성의 정도는 상하 관계를 바탕으로 하되, 친소 관계에 따라 한 번 더 조정된다. 높여야 하는 상대방이라 하더라도 매일 같이 보는 친근한

사이일 경우보다 처음 보는 사람의 경우가 더 공손성을 요구하게 된다. 사적인 상황에서 나이가 더 많은 상위자라 하더라도 절친한 관계라면 공손 표현의 사용을 덜 한다고 하더라도 청자 입장에서 불쾌함을 느끼지 않을 수 있다. 반대로 사적인 상황에서 나이가 더 적은 하위자라 하더라도 처음 보는 관계라면 하위자를 높이는 표현을 더 사용하기도 한다.

친소 관계는 상황이나 나이와 같은 외부적인 요인보다 화·청자 당사자들만이 알 수 있는 관계라는 점에서 해당 표현을 사용할 때 서로의 관계를 생각하여 합의된 정도의 공손성 사용 범위를 고려하여 결정하여야 한다. 화자가 생각하는 친소의 정도와 청자가 생각하는 친소의 정도가 다를 경우 청자의 반응에 따라 다음 발화에서 공손성의 조절이 일어날 여지가 높은 요인이 된다.

(4) 부담의 정도

부탁하는 내용이 무엇인지에 따라 공손성의 정도는 달라진다. 부탁하는 내용이 책 빌리기와 같이 상대방의 허락을 구하기만 하면 되는 경우보다, 짐 들어주기와 같이 상대방이 직접 행동을 취해야 하는 경우가 더 공손성을 요구한다. 또는 똑같이 물건을 빌리는 상황에서도 누구나 가지고 있는 펜을 빌리는 경우와, 청자만이 가지고 있는 자료와 같이 희소성이 있는 물건을 빌리는 경우가 있다면 후자가 청자 입장에서 부탁 수락에 대한 곤란함이나 갈등이 생겨 상대적으로 더 부담이 높아지게 된다.

이러한 부담의 정도를 고려하지 않고 상황, 관계 요인만 고려하여 공손 표현 사용의 범위를 설정할 경우, 형식상으로는 공손성 실현이 적절해 보일 수 있으나, 내용상으로는 공손성 실현에 있어 상대방에게 불쾌함을 유발할 수 있어 부담의 정도는 부탁의 상황에서 반드시 고려해야 하는 요소이다.

부담의 정도는 그 특성상 객관적인 기준이 존재하는 것이 아니라는 점에서 판단에 어려움이 있을 수 있으나, 일반적으로 부탁을 해당 청자만이 들어줄 수 있을 때, 즉 부탁하는 내용을 들어줄 수 있는 대상이 한정

될수록, 그리고 부탁하는 상황이 청자에게 필요로 하는 행동의 적극성이 높아질수록 더 높은 정도의 공손성이 실현되어야 한다고 볼 수 있다.

<표 Ⅱ-13> 공손성 척도상의 표현 범위 설정 예시

부담의 정도가 상대적으로 낮은 경우	부담의 정도가 상대적으로 높은 경우
5 제가 펜을 안 가져와서 그런데 괜찮으시면 펜 좀 빌려주실 수 있으신가요?	5 제가 짐이 많아서 그런데, 괜찮으시면 짐 좀 들어주실 수 있으세요?
4 펜 좀 빌려주실 수 있으세요? 제가 펜을 안 가져와서 그런데 괜찮으시면 펜 좀 빌려주실래요?	4 짐 좀 들어주실 수 있으신가요? 제가 짐이 많아서 그런데, 괜찮으시면 짐 좀 들어주시겠어요?
3 괜찮으시면 펜 좀 빌려주실래요? 제가 펜을 안 가져와서 그런데 괜찮으시면 펜 좀 빌려주세요. 제가 펜을 안 가져와서 그런데, 펜 좀 빌려주실래요?	3 괜찮으시면 짐 좀 들어주시겠어요? 제가 짐이 많아서 그런데, 괜찮으시면 짐 좀 들어주세요. 제가 짐이 많아서 그런데, 짐 좀 들어주시겠어요?
2 펜 좀 빌려도 될까요? 괜찮으시면 펜 좀 빌려주세요. 제가 펜을 안 가져와서 그런데, 펜 좀 빌려주세요.	2 짐 들어줄래요? 괜찮으시면 짐 좀 들어주세요. 제가 짐이 많아서 그런데, 짐 좀 들어주세요.
1 펜 빌려주세요.	1 짐 들어주세요.
0 펜 좀	0 짐 좀

위의 <표 Ⅱ-13>의 예시와 같이 부담의 정도에 따라 선택할 수 있는 공손 표현의 범위는 달라진다. 부담의 정도가 상대적으로 더 높은 부탁일 경우 척도상 높은 단계의 표현 범위 내에서 공손성을 조절하게 됨을 확인할 수 있다. 어느 정도의 공손성을 실현할 것인가는 다른 요인들을 종합적으로 검토하여 범위를 좁혀나가거나 조정하여 적절한 표현의 범위를 설정하게 된다. 각 요인별로 명확한 범위가 정해져 있는 것은 아니지만, 척도상에 시각적으로 범위를 표시함으로써 상황별로 표현해야 하는 공손성의 정도가 다름을 학습자가 이해할 수 있다. 또한 상황에 맞는 표현을 특정한 문장 하나로 정해놓는 것이 아니라, 해당 범위 내에서 표현을 조절하여 사용할 수 있도록 한다는 점에서 공손성을 실현하는 다양한 표현 방법에 대해 살펴볼 수 있다.

(5) 청자의 특성

‘상황’, ‘상하 관계’, ‘친소 관계’, ‘부담의 정도’는 어느 정도의 기준이 정해져 있어 상대적으로 예측 가능한 맥락이라고 볼 수 있다. 화자가 부탁하는 상황을 가정하였을 때 해당 요인들을 보고 적절한 판단을 할 수 있다. 이에 비해 화자가 실제 언어생활에서 마주하는 맥락은 상대적으로 예측 불가능한 맥락도 있다.

화자 입장에서 어떤 부탁을 누구에게 어떤 상황에서 할지 미리 생각하였다고 하더라도, 부탁하는 당시에 청자의 기분이 좋지 않아 보인다거나, 평소에 부탁을 잘 들어주는 성격의 청자라 하더라도 부탁하는 시점에는 일이 많아 바쁠 때 등 예측 불가능한 맥락도 존재한다.[20]

부탁 화행에서는 화자와 청자의 관계를 바탕으로 이루어지는 공손성이 요구되므로, 화자의 상황과 청자의 상황에 대한 고려가 필요하다. 청자가 부탁을 들어줄 수 있는 상황인지, 청자가 어떤 기분을 가진 상황인지 등이 그 예이다. 만약 청자가 바쁜 상황에서 화자가 부탁을 해야 한다면 화자는 더 높은 정도의 공손성을 실현해야 할 것이다. 이와 같이 대화 참여자의 개별적 특성 역시 공손성 조절에 있어 고려해야 하는 상황 요인이 된다.

예측 불가능한 맥락이 존재한다는 것은 그만큼 공손성의 조절 능력을 함양해야 하는 근거가 된다. 학습자는 실생활에서 교과서에서 제시한 상황만 마주하게 되는 것은 아니므로, 공손성의 조절을 통해 예측 불가능한 상황에서도 적절한 언어 표현을 사용할 수 있어야 한다.

---

20) 고등학교 국어 교과서 중 이삼형 외(2017:361)에서 제시한 언어 예절에 관한 활동에서 이와 비슷한 내용이 있다. 해당 교과서 활동에서는 사과와 부탁의 대화가 이루어지는 상황만 제시하는 것이 아니라, 대화가 이루어지기 전 청자의 기분을 제시함으로써, 이 상황에서 펜을 빌리고자 할 때 어떻게 부탁해야 대화의 목적을 이룰 가능성이 큰지를 묻고 있다. 청자의 기분이 좋지 않으므로 이를 고려하여 언어 예절을 지켜 표현해야 한다는 학습 내용으로서, 언어 예절을 지켜 말하는 구체적인 방법은 제시하지 않았다는 한계가 있긴 하나, 흔히 간과하게 되는 상대방의 기분과 같은 세부적인 맥락 요인도 고려해야 할 요소로 제시하였다는 점이 실제 언어 생활에의 활용에 도움을 줄 수 있다는 점에서 주목할 만하다.

3.4.3. 공손성 정도 조절의 과정

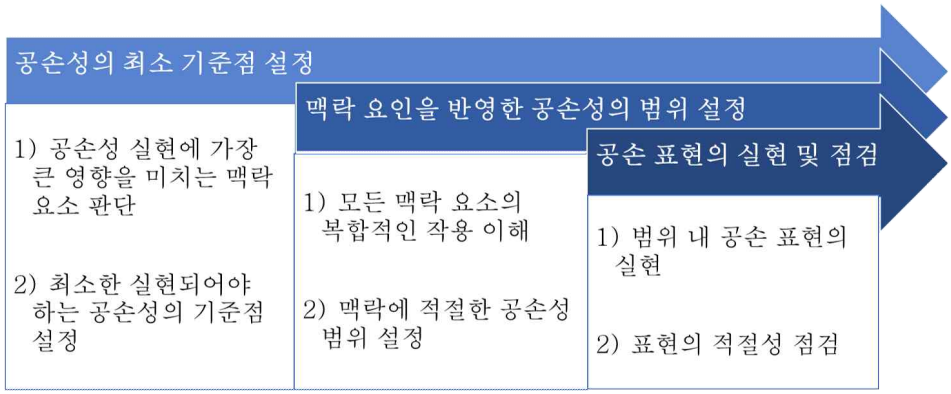
허상희(2012)에서는 공손 표현의 운용 원리를 5단계로 설정하였다. 화자의 발화의도 설정, 화자의 잠재적 표현 설정, 대화의 분위기 파악, 대화 참여자의 관계 파악, 잠재적 표현 중 적절한 공손 표현의 선택을 하는 것이 그 5단계의 내용이다. 김정호(2004)에서는 화자가 청자 높임법을 사용하기까지의 과정을 네 단계로 표현하였다. 화자 개인의 추상적인 청자 높임법 체계, 다른 대화 참여자와의 관계를 고려한 잠정적 결정, 잠정 결정한 등급의 유지 여부를 결정하기 위해 고려해야 할 사항이 있는지 검토, 발화된 청자 높임법 등급이 적합한 것인지 확인하며 합의되지 않는 것은 조정하는 단계가 그것이다.

두 논의 모두 공손 표현 또는 높임 표현을 결정할 때 단순히 언어 표현을 그대로 사용하는 것이 아니라 맥락을 고려하여 사용한다는 점, 하나가 아닌 여러 가지의 맥락을 복합적으로 고려하여 최종적으로 표현을 선택하는 과정으로 본다는 점이 공통적이다. 본고의 논의 역시 공손성은 맥락에 따라 끊임없이 조절되는 개념으로 본다. 따라서 앞서 살펴본 맥락 요인들은 개별적으로 작용하거나 어느 하나만 작용하는 것이 아니라 어떤 부탁의 상황이든 모든 맥락 요인이 공손성 조절에 복합적으로 관여하게 된다. 예를 들어, 친소 관계상 가까운 대상이라 하더라도 부탁하는 내용의 부담의 정도가 높은 편이라면 공손성이 더 요구될 수 있다.

모든 요소들이 복합적으로 작용한다는 점에서 각 요소를 고려하는 명확한 순서를 정할 수는 없으나, 대화 상황에서 높임 표현이 반드시 포함되는 우리 언어 특성상 어떤 상대 높임법을 사용할지 결정된 후에 세부적인 표현들이 결정된다고 볼 수 있다. 종결 어미가 어느 정도 결정이 되어 해당 종결 어미를 반영한 공손성 조절의 척도가 그려지고, 그 이후 다른 맥락 요인들에 의해 공손성의 범위가 결정된다. 모든 맥락 요인이 복합적으로 관여하더라도 상황에 따라 비중이 큰 요인이 존재하게 되는데, 최소한 지켜야 하는 공손성의 기준도 비중이 큰 요인에 따라 결정된다. 예를 들어, 직장에서 업무 보고를 하는 발표 자리라면 공적 상황 요

인이 맥락 요인 중 가장 고려해야 할 요소가 되고, 만약 어떤 상황에서든 까다로운 반응을 보이는 청자를 대상으로 부탁하는 상황이라면 비공식적 상황이라고 하더라도 청자의 특성이 가장 중점적으로 고려해야 할 요소가 된다.

이상의 내용을 종합하여 공손성의 조절은 다음과 같은 과정에 따라 끊임없이 순환된다. 우선, 공손성에 영향을 미치는 모든 맥락들을 고려하되 그 중에서도 특정 상황에서 가장 큰 영향을 미치는 맥락 요소가 무엇인지를 파악함으로써 해당 맥락 요소를 기준으로 최소한 실현되어야 하는 공손성의 기준점을 설정한다. 다음으로, 다른 맥락 요소를 복합적으로 고려할 때 상황에 적절한 공손성의 범위를 설정한다. 마지막으로, 설정한 범위 내에서 공손 표현을 실현하고 표현의 적절성 여부를 점검한다.



[그림 Ⅱ-12] 공손성 조절의 과정

공손성 조절의 과정은 끊임없이 순환되는데, 공손성 범위의 끊임없는 조절이 필요한 이유는 맥락 요소 중 공손성의 높고 낮은 정도의 기준이 명확하게 정해져 있지 않아 화자의 판단에 의해서 공손성이 결정되는 요소들이 있기 때문이다. 그 대표적인 요소로는 친소 관계나 청자의 특성이 있다. 상황이나 상하 관계와 같은 맥락 요소는 상대적으로 누구나 동의할 수 있는 기준이 정해져 있는 것과 달리, 친소 관계나 청자의 기분이나 성격과 같은 개별적 특성은 전자의 요인들에 비해 상대적으로 명확

하게 설정되지는 않는다는 점에서 각 요인을 판단할 시 화자의 입장만 고려하지 않도록 주의해야 한다. 친소 관계와 부담의 정도는 화자의 입장에서만 결정될 수 없으므로 적절한 표현 범위 내에서 상대방의 반응을 보고 조절을 해나가거나 확실히 규정할 수 없는 관계에 있어서는 해당 범위 내에서 중간값 이상의 공손성을 실현하는 것이 공손성 실현의 실패 확률을 줄일 수 있다는 점을 알려줄 필요가 있다. 이는 화자의 의도와 달리 청자가 불쾌할 수 있음을 이해하는 것을 알려줄 수 있다는 점에서 공손 표현 실현에서 청자에 대한 고려를 강조하는 공손성 조절 교육의 핵심 내용이기도 하다.

4. 언어 표현을 통한 공손성 조절 교육의 의의

4.1. 실제 언어생활에서 공손 표현의 유연한 활용

공손성이 지니는 상대적 특성을 이해하지 못하고 공손 표현 목록을 지식 차원에서 습득하기만 하는 교육은 맥락과 분리된 표현의 사용을 초래하고 공손성을 표현하는 방법이 하나로 정답이 정해져 있는 것과 같은 잘못된 인식을 불러일으킬 수 있다. 비슷한 맥락에서 높임 표현 교육에서 높임의 정도와 격식성을 기준으로 6분 체계를 제시하고 있으나, 이는 이상적인 모형일 뿐, 높임 표현은 사용자의 상황에 따라 어느 정도 새로운 의미 기능을 획득하게 되며, 높임법 범주에도 불분명한 경계가 존재하므로 특정한 용법을 권장하는 것은 지나친 단순화가 될 수 있다(임지룡 외, 2014:122-141).

이처럼 공손 표현 역시 하나의 틀로 정형화하여 교육하기에는 실제 언어 생활에서는 불분명한 경계가 존재하며, 대표적인 틀 외에 세부적인 유형들이 무수히 존재한다고 볼 수 있다. 따라서 실제 언어 생활에서 유연한 적용을 도모할 수 있는 것은 목록화된 공손 표현이 아닌, 공손성의 조절이다. 공손성 조절 교육은 공손성의 상대적 특성을 이해하여 상황에

따라 공손의 정도를 유연하게 조절하여 활용할 수 있게 한다. 학습자가 직면하는 무수히 많은 상황에서 공손 표현을 유연하게 조정할 수 있는 능력을 신장시킬 수 있다는 점이 실제 언어생활에서의 활용을 도모할 수 있을 것이다.

4.2. 청자를 배려하는 언어 예절 문화 인식

언어 표현을 통해 청자를 배려하는 언어 예절의 태도를 드러낼 수 있음을 이해할 수 있다. 그동안 많은 언어 표현들이 화자의 의도를 담아내는 전략의 차원에서 다루어져 왔기에, 학습자는 자신이 생각하는 바를 전달하기 위한 가장 최적의 언어 표현을 선택하게 된다. 하지만 특히 부탁의 상황은 화자의 부탁 의도를 드러내는 것만이 중요한 것이 아니라, 상대방에게 부담을 지울 수 있다는 점에서 청자를 특히 고려해야 하는 표현을 선택해야 한다. 즉, 공손 표현을 학습하는 것은 화자의 입장에서만 생각하여 의도를 어떻게 전달할지 고민하는 것이 아니라, 화자의 입장을 청자를 고려할 때 어떻게 전달하는 것이 좋을지에 대해 고민하게 함으로써, 청자를 고려한 언어 표현에 대해 생각해보게 한다.

오현아(2004:86)에서는 국어 순화 태도를 '학습자 스스로가 열정을 가지고 능동적으로 국어 순화를 하려는 태도'로 보고, 이때의 태도는 언제든지 실천적인 행동으로 이어질 수 있는 가능성이 높은 태도라고 보았다. 공손 표현에서 청자를 배려하는 태도 역시, 화자 스스로가 청자를 배려해야겠다는 의지를 가지고 이를 반영하여 공손 표현을 사용하려는 태도로 대응해볼 수 있다. 이러한 태도를 가지는 것 자체가 곧 공손 표현에 대한 인식과 청자를 고려한 표현의 사용으로 이어질 수 있다는 점에서 태도 면에서의 교육적 효과를 지닐 수 있다.

특히 허상희(2012)에서는 공손성의 경우 정보 전달보다 상대방과의 우호적 관계 형성 의도가 더 중요하게 작용한다고 보고 공손 표현은 대인관계 측면에서 초점을 둘 수 있음을 말하였다. 부탁 화행은 부탁의 의도를 전달하는 것이 본질적인 소통의 목적으로 볼 수 있으나, 부탁을 의도

대로 잘 전달하기 위해서는 우호적 관계를 형성하는 것이 무엇보다 중요하다고 볼 수 있다. 학습자는 부탁 화행이 단순히 자신의 부탁 사항을 전달하는 데 초점을 두기보다 부탁이 전제하는 공손성이 담고 있는 대인관계적 기능에 초점을 맞춰 언어 표현을 사용해야 함을 알아야 하며 이는 언어 표현은 단순히 정보 전달 기능을 가진 매개체로만 인식하는 것이 아니라 우호적인 인간 관계 형성에도 영향을 미칠 수 있음을 이해할 수 있다는 의의가 있다.

오현아·강효경(2015)에서는 언어 사용자의 의도와 상관없이 선택된 언어 형태를 통해 상대방에게 불필요한 언어적 효과를 유발하지 않는 것이 중요하다고 보았다. 즉, 자신이 의도한 바를 분명하게 전달하면서 상대방을 배려하는 언어생활을 영위하는 것이야말로 문법 교육에서 추구해야 할 인성 교육의 내용으로 바라본 것이다. 이는 상대를 배려하는 언어 표현에 대한 인식이 곧 상대방에 대한 배려, 인성 교육의 내용이 될 수 있음을 시사한다.

구본관(2017:27)에서는 배려의 가치를 중심으로 국어과와 도덕과의 통합 교육과정 내용 체계를 제시한 바 있는데, '타인 존중'이라는 핵심 가치 아래, '대화를 할 때나 글을 쓸 때는 청자나 독자를 존중하고 상대의 입장을 고려한 언어 사용을 실천하다'를 그 내용으로 제시하였다. 공손 표현 역시 청자의 입장을 고려하여 부탁 수락 가능 여부를 확인하거나 청자의 부담을 덜어주는 표현을 사용하는 등 타인 존중의 배려 가치를 담아낼 수 있는 교육 내용이라 볼 수 있다.

따라서 언어가 언어 사용자의 태도를 담아낼 수 있다는 점을 공손 표현을 통해 학습함으로써, 화자의 의도뿐만 아니라 청자의 입장도 고려하는 언어 표현을 통해 언어 예절의 태도를 익힐 수 있다.

4.3. 주체적인 언어 사용자로의 성장

공손 표현을 조절하는 능력을 함양함으로써 언어 주체로서의 학습자를 길러낼 수 있다. 고정된 언어 표현의 틀을 습득하기보다, 언어 표현을 통

해 공손의 정도를 조정해나간다는 점에서 학습자는 언어 표현을 스스로 판단하여 선택할 수 있는 언어 주체가 될 수 있다. 공손성에 대해 인식하고 이에 적절한 정도의 공손 표현을 찾아 실현하는 것은 언어적 민감성을 높이며(강효경·오현아, 2017), 그동안 직관적으로 사용해오던 언어 표현에 대해 제대로 인식함으로써 그 의도와 기능에 맞는 언어 표현을 찾아 활용할 수 있다.

또한 공손성을 조절하여 표현하는 것은 상황 맥락에 따라 달라지기도 하지만, 같은 상황 맥락이라 하더라도 화자나 청자의 개인적 특성에 따라 다르게 나타나기도 한다. 따라서 공손 표현을 자신의 발화 특성에 맞게 조절하여 표현하는 것은 천편일률적인 정답이 존재하는 언어 표현이 아닌, 언어 주체에 의해 선택되는 언어 표현으로서 다양하게 존재할 수 있다.

최소영(2019:62)에 따르면, “문법 교육의 ‘언어 주체’란 ‘언어 현상을 발견하는 민감성’을 지니며, ‘발견한 문제에 대해 문법 지식을 동원하고 해석’하고 ‘여러 가지 선택항 중 가장 타당한 선택을 언어화’하는 인간이라고 종합할 수 있다”라고 하였다. 학습자가 일상에서 익숙하게 사용하면서 인식하지 못했던 언어 표현의 공손성 실현 기능을 발견하는 ‘민감성’을 지니며, 본인이 표현하고자 하는 공손성을 어느 정도로 표현할 수 있는지 다양한 의미 기능의 조합을 통해 이해함으로써 체계화한 다양한 층위의 언어 표현 중 맥락에 맞는 가장 타당한 표현을 골라내는 것에 대응함으로써 공손 표현의 조절도 문법 교육에서의 언어 주체로서의 인간상을 지향하는 교육이라 할 수 있다.

Ⅲ. 공손 표현에 대한 인식 및 활용 양상 분석

1. 자료 수집 및 분석 방법

1.1. 자료의 수집

본 연구는 학습자가 부탁의 상황에서 공손 표현의 기능을 알고 이를 의식하여 활용하는지 공손 표현 사용 실태를 파악하기 위하여 서울 소재 S고등학교 2학년 51명, K고등학교 2학년 47명, 총 98명을 대상으로 설문을 진행하였고, 일부 학습자에 대해 면담을 통해 설문 응답 내용에 대한 추가 답변 내용을 수집하였다.

(1) 연구 대상

본 연구는 학습자의 공손 표현 사용 실태를 분석하여 학습자가 현 2015 개정 국어과 교육과정에 따라 학습한 공손 표현을 실제 언어 생활에서 상황에 맞게 의식하고 활용하는지 그 실태를 파악해보고자 한다.

따라서 본 연구의 공손 표현에 속하는 언어 예절과 높임 표현에 대한 내용을 다룬 공통 교육과정인 고등학교 『국어』를 학습한 고등학교 2학년 학습자를 연구 대상으로 선정하였다. 2015 개정 국어과 교육과정에 따라 고등학교 학습자는 1학년 공통 과정인 『국어』 과목에서 말하기 듣기 영역의 '언어 예절에 맞게 대화하기'와 문법 영역의 '높임 표현'을 학습한다. 본 연구는 분절적으로 이루어지는 공손 표현 교육의 문제점을 지적하고자 하는 목적도 있으므로, '언어 예절에 맞게 대화하기'와 '높임 표현'을 학습한 서울 소재 S고등학교와 K고등학교 2학년 학습자를 대상으로 설문을 실시하여, 선지식이 어느 정도 있는 학습자를 대상으로 공손 표현에 대한 인식 및 활용이 적절하게 이루어지고 있는지를 알아보고자 하였다.[21] 두 학교의 학습자 모두 1학년 국어 수업에서 교과서의 단

원 구성상 1학기에 '언어 예절을 지켜 말하기' 단원을 학습한 후, 2학기에 '높임 표현'을 배우는 단원을 차례로 학습하여, 학습자가 비교적 비슷한 시기에 공손 표현과 관련한 학습을 하였다고 판단할 수 있다.

(2) 연구 절차

공손 표현 자체를 학습하는 데 중점을 두는 한국어 교육과 달리, 모국어 학습자를 대상으로 한 공손 표현 활용 양상 연구이므로 본인이 사용하는 공손 표현을 이해하여 다양한 맥락에서 여러 가지 표현으로 활용할 수 있는지를 알아보고자 하였다. 이에 설문의 내용은 크게 '공손 표현 인식[22]', '공손 표현 활용', '공손성 판단'의 세 부분으로 구성하였다.

<표 Ⅲ-1> 학습자 설문 문항 개요

문항	문항 내용	조사 내용		방법
1, 2	주어진 상황에서 청자를 배려하여 어떻게 부탁하는 말을 할 것인지 적어보기	부탁 내용이 주는 부담의 정도, 화청자 간의 상하 관계, 친소 관계 등의 변인을 설정하여, 각 맥락에서 부탁하는 말의 표현이 어떻게 나타나는지 알아보기 위한 문항	공손 표현 인식	서술형

21) 본고에서는 공손 표현 사용에 대한 성별 요인을 분석하지는 않으나, 표현 응답에 영향을 미칠 수 있는 가능성이 있다고 보아 설문 대상 학습자의 남녀 비율을 1.09:1로 비교적 균등하게 맞추었다.

22) 남가영(2003:21)에서는 "학습자가 자신의 '언어 지식'에 대해 의식한다는 것은 지식에 대해 언어 사용자가 명시적으로 인식(awareness)하고 반성(reflection)한다는 것을 의미한다"라는 언급을 통해, 이러한 반성적 인식과 의도적 주목 및 점검의 활동을 메타언어적 활동이라고 보았다. 김은성(2005)에서는 그동안 무의식적으로 지나친 언어 현상에 대한 감지와 주목, 그것을 이해하고자 하는 행위를 인식 행위라고 보아, 모국어 화자는 무의식적으로라도 국어를 인식해왔으므로 국어 인식 활동은 가르침의 대상이라기보다 촉진의 대상이라고 보았다. 이러한 견해를 바탕으로 본고에서의 '공손 표현 인식'은 '학습자가 자신이 사용한 공손한 발화 문장에서 공손 표현이 무엇인지를 의식적으로 감지하여 주목하는 것'으로 간주한다.

3, 4	1-2번 문항의 상황과 청자에 대한 분석	상황을 고려하고 쓴 표현인지 여부를 판단하기 위한 문항	(언어 표현 이해)	선택형/ 단답형
5, 6	1-2번 문항의 본인이 적은 표현에서 공손 표현을 찾고 그 기능을 설명하기	언어 표현이 어떤 면에서 공손성 실현에 기여하는지 인식 여부를 확인하기 위한 문항		서술형
7	1-2번 문항에 본인이 적은 표현에서 공손함의 정도를 덜거나 더한다면 어떻게 표현할 수 있을지 적어보기	고정된 공손 표현을 사용하였는지, 또는 맥락에 따라 다양하게 공손 표현을 사용할 수 있는지 그 조절 가능 여부를 확인하기 위한 문항	공손 표현 활용 (화자 입장에서의 표현)	서술형
8-1, 8-2	주어진 상황에서 나올 수 있는 부탁하는 말을 보고 청자 입장에서 공손성 판단해보기	청자 입장에서 공손성을 어느 정도까지 허용할 수 있는지 알아보기 위한 문항	공손성 판단 (청자 입장에서의 판단)	4점 척도
8-3, 8-4	1-2번과 동일한 상황에서 나올 수 있는 부탁하는 말을 제시하고, 이에 대해 청자 입장에서 적절성 여부 판단해보기	화자와 청자 입장에서 언어 표현에 대해 같은 기준으로 공손성을 판단하고 있는지 확인하기 위한 문항		서술형
11	본인이 들어본 부탁하는 말 중 불쾌했던 말과 그 이유 적어보기	설문에서 제시하지 못한 맥락 중 학습자가 실생활에서 느낀 불손한 표현의 정도를 알아보기 위한 문항		서술형
9, 10, 12, 13	공손 표현 학습 여부 및 학습 필요성에 대해 답하기	공손 표현 학습 내용과 실생활 간의 연관성을 알아보고, 학습의 필요성에 대한 학습자의 인식을 파악하는 문항	기타 (공손 표현 교육에 대한 생각)	선다형, 서술형

모국어 학습자임을 고려할 때 부탁하는 말하기 자체를 할 줄 모르는 학습자는 없을 것이라고 가정하였고, 실제 설문 응답 결과 공손성의 실현 정도와 상관없이 표현 자체를 몰라서 답변하지 못한 학습자는 없었다. 다만, 맥락에 맞게 적절하게 표현할 수 있는가, 또는 맥락에 맞게 답하였다 하더라도 자신이 쓴 표현이 어떤 면에서 상대를 배려하는 표현이라고 볼 수 있는가에 대해서 답변할 수 있는가는 학습자마다 다를 것이라고 보았다.

학습자가 자신이 사용한 문장에서 공손성을 실현하는 언어 표현이 무엇인지를 인식하고 표현을 사용한 것인지 알아봄으로써 언어 표현에 대한 기본적인 이해 및 의식적 사용 여부를 제일 먼저 확인하고자 하였다. 다음으로는 공손 표현이 무엇인지를 인지하여 의식적으로 사용한 학습자의 경우 이를 화자 입장에서 맥락에 따라 적절하게 활용 가능한지, 즉 공손 표현을 하나의 정답처럼 고정된 틀로 사용하는 것이 아니라 다양한 표현으로 활용할 수 있는지를 알아보는 문항을 구성하였다. 마지막으로, 발화 상황에서 화자 본인만 고려하다 가장 간과하기 쉬운 청자의 입장을 고려하고 있는지에 대해 알아보기 위해, 청자 입장에서 특정 표현이 어느 정도의 공손성을 실현한다고 생각하는지 판단해보도록 문항을 구성하였다.

즉, 설문 문항을 '공손 표현 인식', '공손 표현 활용', '공손성 판단'으로 구성하여 학습자의 공손 표현 인식 및 활용 양상을 단계적으로 파악해보고자 하였다.

1.2. 자료의 분석

설문 전반에 대한 내용을 바탕으로 공손 표현에 대한 학습의 필요성에 대해 설문 응답자 총 98명 중 69명(70.4%)이 '필요하다'라고 응답하였다. 그 이유로는 '사회에서 많이 쓰이기 때문에', '상대방을 불쾌하게 하는 말을 하지 않기 위해', '배울 기회가 없기 때문에' 등의 순으로 응답을 하였다.[23] 이를 통해 많은 학습자들이 공손 표현을 자연스럽게 사용하고 있

으면서도 체계화된 교육을 통해 공손 표현에 대해 학습할 필요성을 느낀다는 것은 그만큼 학습자들이 그동안 마주한 환경에서 어떤 공손 표현을 사용해야 할지에 대해 고민을 해왔음을 알 수 있다.

앞서 언급하였듯이, 공손성 조절 교육은 특정 맥락에서의 공손 표현 사용에 대해 다루고자 하는 것이 아니다. 실제로 공손성의 정도 결정에 관여하는 맥락 요소는 다차원적이며 개인마다 인식하는 정도 역시 다양하므로 적절한 공손 표현을 어느 하나로 단정할 수는 없다. 이에 따라 하나의 정답이 아닌 적절한 범위를 알려주는 차원에서 공손성을 학습할 필요성이 생긴다.

본 설문에서 맥락을 고려한 요소는 크게 상하 관계, 친소 관계, 부탁 내용이 주는 부담의 정도 등이다. 학습자가 주어진 상황 내에서 자연스럽게 맥락 요소에 따라 다른 공손 표현을 사용하였는지 살펴본 결과[24]는 아래 표와 같다.

<표 Ⅲ-2> 맥락 요소에 따라 표현을 구별한 응답자 수

	친소 관계에 따른 표현 구별을 한 응답자 수	부담의 정도에 따른 표현 구별을 한 응답자 수
해체	75	50
해요체	44	51

23) 이에 비해 나머지 29명(29.6%)의 '불필요하다'라고 응답한 학습자들은 '이미 대부분 알고 있기 때문에', '저절로 늘기 때문에' 등과 같이 실제 언어 생활에서 자연스럽게 익힐 수 있다는 점을 주된 이유로 답했다. 하지만 공손 표현을 이미 알고 있다고 답한 학습자라고 해서 설문의 다른 응답에서 공손 표현을 제대로 인식하여 적절하게 활용하는 것은 아니었다. 공손 표현 교육의 필요성에 대한 인식이 꼭 실제 공손 표현을 잘 활용할 수 있느냐의 여부와 대응되는 것은 아님을 알 수 있다.

24) 본 설문을 진행한 고등학교 2학년 98명의 응답을 분석한 것이다. 해체와 해요체를 사용하는 청자일 때, 친소 관계나 부담의 정도가 각각 다른 상황을 제시한 후, 친소의 정도나 부담의 정도에 따라 다른 정도의 공손성을 언어 표현에 나타낸 응답자 수를 기록한 것이다. 이 응답자 수는 맥락 요소를 고려하고 있는지 여부만을 알아보기 위한 것이므로, 적절한 표현을 사용한 것인지 여부는 고려하지 않고 맥락에 따라 다르게 표현하기만 하였으면 맥락을 인식하고 있다고 보았다.

우선 상하 관계에 따라 해체를 쓰는 대상과 해요체를 써야 하는 대상이 청자로 설정되었을 때, 해체를 사용하는 청자일 때가 해요체를 사용하는 청자일 때보다 친소 관계에 따른 공손 표현 사용의 차이가 더 크다는 것을 알 수 있다. 그만큼 가까운 사이에서 쓸 수 있는 표현부터, 친하지는 않은 사이에서 쓸 수 있는 표현 간의 범위가 넓다는 것을 말해준다. 이에 비해 해요체를 사용하는 청자에 대해서는 상대적으로 친소 관계에 따른 구별이 적었는데, 해요체를 쓰는 청자라는 사실만으로도 공손성의 정도를 줄이는 방법이 적어지며, 이미 해요체라는 높임 표현 자체에서 공손 표현이 실현되어 공손 표현을 늘리거나 줄이는 폭이 줄어듦을 말해준다고 할 수 있다.

이는 학습자가 높임 표현을 중심으로 공손성을 인식하고 있음을 뜻하며, 그만큼 한국어의 맥락 요인은 높임 표현에 주된 영향을 미치는 요인, 즉 상하 관계의 영향이 크다는 특징을 보여준다고 할 수 있다. 문법 영역에서 언어 예절 관련 문법 요소로 높임 표현이 중점적으로 다루어지는 것도 이러한 우리 언어 문화의 특징을 반영한 것이라 볼 수 있다. 하지만 공손성에는 상하 관계 외에도 다른 요인들이 복합적으로 작용하므로 공손 표현 차원에서 포괄적으로 언어 예절을 다룰 필요가 있음을 시사한다.

부탁 내용이 청자에게 얼마나 부담이 되는가에 따른 공손 표현 사용의 차이는 해체와 해요체의 구별 없이 비슷하게 나타났다. 화자와 청자 간의 관계가 어떻든 부탁하는 내용이 주는 부담은 어떤 대상이든 비슷하게 느낄 수밖에 없다는 사실을 반영한다. 다만, 친소 관계에 따라서는 비교적 상황에 따라 다양한 표현을 사용하였으나, 부담의 정도에 따라서 구분하는 학습자는 절반 정도에 그쳤다는 점에서 공손성의 판단에 있어 부담의 정도를 친소 관계에 비해 적극적으로 고려하지는 못하고 있음을 알 수 있다.

정리하면, 학습자는 친소 관계와 같이 화자가 자신의 입장에서 비교적 편하게 판단할 수 있는 맥락 요소는 적극적으로 고려하였으나, 부담의 정도와 같이 청자의 입장을 고려해야 하는 요소를 적극적으로 고려한 학

습자는 절반에 그쳤다는 점에서 다양한 맥락을 복합적으로 고려하고 있지 못하다는 한계를 보였다. 이는 혹여 맥락의 변화를 인식하였더라도 언어 표현을 통해 공손성을 조절하는 방법을 알지 못하였거나, 공손성 조절의 필요성을 인식하지 못한 것도 그 원인으로 볼 수 있다.

학습자가 어떤 부분에 대한 인식이 부족하였는지 그 원인을 세부적으로 파악하기 위해 구체적인 문항별로 응답을 살펴보았다. 위의 응답자 수는 공손 표현을 각 맥락에서 동일하게 사용하였는지 그 여부를 단순 비교한 것일 뿐, 실제 응답 내용에서 적절한 정도의 공손성이나 맥락에 맞는 표현을 사용했는지를 반영한 것은 아니기 때문이다. 따라서 구체적으로 학습자가 공손 표현을 어떻게 인식하고 활용하고 있는지를 세 가지 기준에 따라 분석해보고자 한다.

(1) 공손 표현 인식

공손 표현은 청자에 대한 태도를 담고 있는 표현이라는 점에서 청자에 대한 공손함을 표현하는 의도를 담아낸다. 하지만, 배려하는 말하기 태도를 지니고 있다고 해도 이를 구성하는 언어 형태에 대한 민감도가 부족하다면 상대를 배려하여 언어를 선별하고 구성하는 과정을 기대할 수 없다는 문제가 있다(강효경·오현아, 2017:31).

공손 표현 교육을 위해서는 학습자가 해당 표현을 의식하여 사용한 것인지 무의식적으로 사용하고 있는 것인지를 파악할 필요가 있다. 의식적으로 사용하였다면 학습자는 공손 표현의 기능을 어느 정도 이해하고 상황에 맞게 사용할 수 있는 기본 바탕이 마련되어 있다고 볼 수 있는 반면, 무의식적으로 사용하고 있다면 그동안 실제로 어려움을 겪은 적은 없을지 모르나 앞으로 마주하게 될 무수히 많은 맥락 속에서는 어려움을 겪을 수 있으므로 공손 표현 이해에 대한 기본 바탕이 부족하다고 볼 수 있을 것이다. 평소 부탁 화행을 자연스럽게 활용해왔다 하더라도 자신이 사용하는 표현의 기능에 대해 알고 사용하는 것과 그렇지 않은 것은 특히 다양한 맥락을 마주하였을 때 적용 면에 있어서 다른 결과를 가져올

수밖에 없을 것이다.

이에 따라 설문에서는 학습자가 평소 마주할 수 있는 요청 상황을 부담의 정도(펜 빌리기, 과제물 출력) 및 친소 관계(친한 친구, 친하지는 않은 같은 학급 학생, 선생님, 모르는 사람)에 따라 제시하고 각 상황에서 어떤 언어 표현을 사용하여 부탁하는 말하기를 하는지 답하도록 하였다. 본인이 적은 답에서 공손성을 실현하는 요소를 모두 찾아보도록 하여 공손 표현에 대한 인식 가능 여부를 살펴보았다. 맥락에 맞게 자신이 의도한 표현을 사용하기 위해서는 자신이 사용하는 언어 표현의 공손성 실현 기능에 대해 알고 있는가가 기본적인 이해 지표가 될 수 있다.[25]

(2) 공손 표현 활용

실제 언어생활에서는 부탁하는 상황의 범위가 넓어 무수히 많은 맥락이 존재한다는 점에서, 설문에서 모든 상황을 제시하기에는 한계가 있다. 본고가 제시한 교육 목표 역시 특정 맥락에서 어떻게 말하는가를 학습하는 것보다 언어 표현을 스스로 조절하는 능력을 길러 다양한 맥락에서 적용해보도록 하는 것을 지향하고 있기에 공손함의 정도를 조절하여 다양하게 활용할 수 있는가를 알아보고자 하였다.

이를 위해 설문에서는 본인이 생성한 공손성을 실현하는 문장에 변형을 가해보도록 하였다. 공손성을 한 단계 낮추거나 높여서 표현한다면 어떻게 표현할 수 있을지 고민해봄으로써 학습자가 해당 맥락에서 공손 표현이 단 하나로 실현될 수 있다고 보는 것인지, 아니면 다양한 방법으로 실현됨을 알고 있다고 볼 수 있을지 알아보고자 하였다. 이는 공손 표현에 대한 일차원적인 인식에서 한 단계 더 나아가, 자신의 언어를 상황에 맞게 자유자재로 조절 및 활용하여 표현의 범위를 확장할 수 있는

25) 고범혜(2009:71-73)에서 높임법이 '왜' 사용되었는지 생각해보고 높임법이 기능하는 역할의 함의를 읽어내는 것은 높임법에 대한 사회문화적 소통 차원의 이해를 심화할 수 있다고 언급한 것도, 결국 언어 표현의 의미 기능에 대한 이해와 인식이 표현 활용의 출발점이라고 보았다는 점에서 같은 맥락으로 볼 수 있다.

지를 알아보기 위함이다.

학습자는 자신이 구사하는 언어에 대한 인식 활동을 함으로써 언어적 다양성을 용인하고 이를 자신의 언어 자원으로 활용할 수 있는 균형 잡힌 국어에 대한 태도를 기를 필요가 있다(김대행, 2003:10). 따라서 자신이 사용한 언어에서 조절을 통해 스스로 언어 자원을 다양하게 마련할 수 있느냐를 알아보는 것은 그만큼 학습자의 맥락 적용 능력을 보여줄 수 있다. 이는 언어 표현에 담긴 공손성 실현의 기능에 대해 이해를 바탕으로 스스로 적용하여 답변해야 한다는 점에서, 공손 표현에 대한 이해와 적용 능력에 대한 지표가 될 수 있다.

(3) 공손성 판단

학습자가 공손성을 화자의 의도 전달로서만 바라보는지, 아니면 청자의 입장을 고려하는 표현으로서 바라보는지를 알아보기 위해 청자의 입장에서 공손 표현을 판단해보도록 하였다. 실제로 공손 표현을 의식하고 있고 이를 적절히 다양한 정도로 활용할 줄 안다고 해도 해당 표현이 문맥에 적절한지 판단을 하는 것은 결국 청자이다. 화자가 적절하게 표현을 사용하였다고 생각하더라도 청자가 불쾌함을 느꼈다면 공손성을 담은 표현 생성에 실패했다고 볼 수 있기 때문이다. 따라서 공손 표현은 화자가 공손성을 잘 인식하여 활용하는 것뿐만 아니라, 청자 입장에서 이를 어떻게 받아들일지 고려하여 사용할 필요가 있다.

이에 따라 자신이 부탁하는 말을 들었을 때 공손함을 어떻게 인식하였는지를 질문함으로써 화자로서의 답변과 청자로서의 공손성 인식 간의 차이가 존재하는지를 알아보고자 하였다. 언어 사용자로서 자신의 표현 의도를 전달하는 것도 중요하지만, 초점의 방향을 옮겨 자신의 언어 사용이 상대방에 대한 배려 측면에서 어떠한지, 자신이 의도한 바대로 상대방 입장에서 받아들이게 되는지 등을 고려하면서 인성적 측면을 내면화할 수 있게 된다(오현아·강효경, 2015:105).

특히 모국어 학습자는 공손 표현을 인식하여 그 기능과 종류에 대해

아는 것에서 그치는 것이 아니라, 상대방이 표현하는 공손성이 맥락에 적절한지 여부도 판단하는 주체가 된다는 점에서 청자로서 판단한 공손성의 정도가 각자 존재한다고 볼 수 있다. 비슷한 맥락 안에서 자신이 화자로서 표현하는 공손성의 정도와 청자로서 판단하는 공손성의 정도에 차이가 존재한다면 이는 학습자가 언어 표현의 공손성 실현 기능에 대해 확실하게 이해하고 있다고 볼 수 없다. 모국어 화자의 특성상 직관적으로 공손 표현을 사용해왔을 가능성이 높기 때문에, 청자로서의 인식을 알아보는 것은 공손 표현의 의미 기능을 확실히 인식하고 활용한 것인지에 대해 청자 입장이 되어 알아보는 하나의 방법이 될 수 있다.

2. 학습자의 공손 표현 인식 및 활용의 양상

2.1. 공손 표현 인식의 양상

우선 학습자의 공손 표현에 대한 인식 양상을 알아보기 위해, 학습자가 평소에 공손 표현을 직관적으로 사용하는지, 공손성 실현의 기능을 알고 언어 표현을 사용하는지 알아보고자 하였다. 이를 위해 자신이 사용하는 표현에서 직접 공손 표현을 포착할 수 있는가 여부를 알아보는 질문을 하였다. 아래와 같은 상황을 제시하고 상황(상황1: 펜 빌리기 / 상황2: 출력 부탁하기)에 맞는 표현을 적어보도록 하였다. 또한 자신이 적은 표현에서 상대방을 배려한 표현(공손 표현)을 찾아서 그 이유와 함께 적어보도록 하였다.

(1,2번 문제) 본인이 아래 <상황1>, <상황2>의 '나'라면 A에게 뭐라고 말할 것인지 한 문장으로 적으시오. 본인의 평소 말하기 습관에 따라 제일 먼저 떠오르는 말을 그대로 적으시오.

<상황1>
나는 지금 바로 작성해서 제출해야 하는 과제가 있는데 펜이 없는 상황이다. 이때 바로 옆에 있는 A의 책상 위에 펜이 놓여 있어, A에게 **펜을 빌리려고** 한다. (A는 당신이 처한 상황을 전혀 모르고 있다.)

<상황2>
나는 학교 숙제를 출력해서 제출해야 하는 상황이다. 그런데 집에 있는 프린터가 고장나서 출력하지 못한 상황이다. 이때 출력이 가능한 A에게 내 숙제를 **출력해 달라는 말**을 하고자 한다. (A는 당신이 처한 상황을 전혀 모르고 있다.)

(1) A가 **'친한 친구'**일 때 (2) A가 **'친하지 않은 같은 학급 학생'**일 때
(3) A가 **'선생님'**일 때 (4) A가 **'처음 보는 모르는 사람'**일 때

(5,6번 문제). 1,2번 문항에서 본인이 적은 표현에서 배려, 공손함 등 상대방의 입장을 고려하여 쓴 표현이 있다면, 그렇게 생각하는 부분을 빠짐없이 모두 찾아 적고, 각각 그 이유를 적으시오.

이에 대해 공손 표현을 인식하여 활용한 사례는 다음과 같다.

[본-S-18] 상황1-(4) 답변
: "**선생님**(높임 표현), **정말 죄송한데**(상대방에 대한 미안함을 드러내는 것이 부탁 상황에서 공손함이라고 생각) **혹시**(덜 강압적으로 느껴짐) **제 것 프린트해 주실 수**(높임 표현, 부탁하는 표현 사용) **있나요?**(높임 표현)"

[본-S-49] 상황1-(2) 답변
: "**혹시**(강압적인 것이 아닌 권유 혹은 부탁) **내가 펜을 놓고 왔는데**(이유, 설명) **잠깐 펜을 빌릴 수 있을까?**(강요가 아닌 부탁)"

1

이 학생의 경우 선생님을 상대로 부탁하는 말을 할 때 적절한 공손 표현을 사용하였으며, 본인이 적은 표현에서 상대를 배려하는 표현을 대부분 찾아내고 그 기능까지 알맞게 설명해낸 경우이다.[26]

공손 표현은 모국어 화자인 이상 직관적으로 사용하였다 하더라도, 그 표현이 어떤 면에서 공손성에 기여하는지를 제대로 찾아내지 못하거나 설명하지 못하면, 공손 표현에 대한 기본적인 인식이 부족하다고 분류하였다. 이에 따라 공손성에 대한 인식이 부족한 유형의 응답 사례는 아래와 같다.

<여러 개의 공손 표현 중 하나의 표현만 인식한 경우>

[본-K-5] 상황2-(3) 답변
: "집에 프린터가 고장 나서, 혹시 출력해 주실 수 있을까요?"
(강요가 아니라 부탁임)

[본-S-5] 상황1-(3) 답변
: "선생님, 펜 좀 빌려 주세요." (선생님이니까 존댓말로 표현하였다.)

<공손 표현의 기능을 잘못 인식하여 서술한 경우>

[본-S-27] 상황1-(4) 답변
: "저기 죄송한데, 펜 좀 빌릴게요."
(모르는 사람이므로 정확한 명칭으로 부르지 않는다.)

---

26) 학습자가 요청의 상황이 청자에게 부담을 주므로 배려를 하여 표현해야 함을 알고 있는가를 기준으로 삼았다. 물론 [본-S-18] 응답자는 "있나요?"에서 '의문형' 표현을, [본-S-49] 응답자는 "잠깐"에서 '부담을 덜어주는 표현'을 찾아내지 못했으나, 공손 표현을 하나도 빠짐없이 찾아내어 활용하는 학습자를 이상적 학습자로 보고자 하는 것은 아니므로 대부분의 공손 표현을 인식하고 1개 이하의 공손 표현을 찾아내지 못한 경우는 대체로 공손 표현에 대한 인식을 성공적으로 해낸 학습자로 분류하였다. 다만, 높임 표현은 부탁의 상황이 아닌 어떤 대화 상황에서도 나타날 수밖에 없기 때문에 무표적 성질을 가졌다고 보고, 다른 공손 표현은 모두 찾아내고 높임 표현만 찾아내지 못 했을 경우([본-S-49])에도 공손 표현을 이해하고 있다고 분류하였다. 반대로 다른 공손 표현이 두드러짐에도 이를 발견하지 못하고 높임 표현만 발견한 경우는, 높임 표현 교육을 이미 받은 학습자들임을 고려하여, 공손 표현과 분절적으로 높임 표현을 학습하여 높임 표현만을 공손성과 관련지어 파악하고 있다고 보고 공손 표현에 대한 이해가 부족하다고 보았다.

[본-S-36]

· 상황1-(2) 답변: “펜 좀 쓸게.”

(상대가 기분 나쁘지 않을 만큼 격식을 차렸다.)

· 상황1-(3) 답변: “펜 좀 빌리겠습니다.”

(공손하게 선생님께서 빌려주실 것을 알고 허락을 받았다.)

이 유형의 학습자는 여러 개의 공손 표현을 담아 표현해내었음에도, 그중에서 하나의 공손 표현만 인식하는 등 극히 일부만을 찾아낸 경우 또는 공손과 관련이 없는 표현을 찾거나, 공손 표현의 기능을 잘못 인식하여 서술한 경우이다. 이는 공손성을 실현하는 기능을 하는 언어 표현을 협소한 범위에서만 인식하였다고 볼 수 있다. 특히 다른 공손 표현도 많음에도 높임 표현만 찾아내는 사례가 많았는데, 이는 높임 표현이 공손한 태도를 드러내는 요소라는 문법 영역의 분절적 학습으로 인해 높임 표현만 따로 인식하거나 반대로 높임 표현은 인식하지 못하고 다른 공손 표현들만 인식하는 사례가 대다수였다. 높임 표현과 그 외의 공손 표현을 모두 찾아낸 응답 사례는 극히 일부만 존재하여, 대화 예절과 높임 표현의 분절적 학습으로 인한 공손 표현의 분절적 인식 양상을 확인할 수 있다.

이를 통해 주어진 상황에 대해 공손 표현을 아예 떠올리지 못하는 학습자는 없어 학습자가 상황에 대해 답변한 공손 표현을 보면 모든 학습자가 공손 표현을 어느 정도 잘 활용하고 있다고 보일 수도 있다. 하지만, 본인이 적은 문장에서 공손성을 실현한 표현을 찾아보라고 하였을 때, 막상 이를 제대로 찾아내지 못하는 학습자가 더 많다는 것을 통해, 학습자들은 평소의 경험에 따라 직관적으로 언어 표현을 구성하여 활용하고 있음을 알 수 있다.

2.2. 공손 표현 활용의 양상

본인이 인식한 공손 표현이 공식처럼 하나의 정답으로 알고 쓰는 표현인지, 또는 표현이 다양하게 나타날 수 있음을 알고 그 정도를 조절해서 쓴 표현인지를 알아보기 위한 문항을 아래 예시와 같이 제시하였다.

1쪽 <상황1> 펜 빌리기 상황		
1쪽 1번 <상황1>의 (1) '친한 친구' 답변에서	공손함 덜기 (①, ②, ③ 중 1개만 선택하여 답변)	① 내가 적은 표현보다 한 단계 덜 공손하게 아래와 같이 표현할 수 있다 ."_____" ② 내가 적은 표현에서 한 단계 덜 공손하게 표현하는 것은 불가능하다. 왜냐하면, _____. ③ 어떻게 공손함의 정도를 낮춰서 표현할지 잘 모르겠다. 왜냐하면, _____.
	공손함 더하기 (①, ②, ③ 중 1개만 선택하여 답변)	① 내가 적은 표현보다 한 단계 더 공손하게 아래와 같이 표현할 수 있다"_____" ② 내가 적은 표현에서 한 단계 더 공손하게 표현하는 것은 불가능하다. 왜냐하면, _____. ③ 어떻게 공손함의 정도를 높여서 표현할지 잘 모르겠다. 왜냐하면, _____.

이에 대해 공손함 정도를 조절 가능하다고 판단할 수 있는 응답 사례는 아래와 같다.

[본-S-20] 상황1-(3) 답변 : "저 숙제 좀 출력해 주실 수 있으세요?"
· 공손함 덜기 : "저 숙제 출력 좀 해 주세요."
· 공손함 더하기 : "제가 숙제를 꼭 출력해야 해서 그런데, 혹시 숙제 출력을 부탁드려도 될까요?"

[본-K-17] 상황1-(2) 답변 : "나 펜 좀 빌려줄 수 있어?"
· 공손함 덜기 : "너 펜 나 좀 빌려줄래?"
· 공손함 더하기 : "oo아, 펜 있으면 나 좀 빌려줄 수 있을까?"

이 유형의 학습자는 본인이 적은 표현에서 공손함의 정도를 높이거나 낮추어 적을 줄 알아, 공손함 정도의 조절이 가능한 유형으로 분류하였다. 공손함의 정도를 조절할 줄 아는 학습자는 다른 유형의 맥락에서 공손함의 정도를 조절하여 발화하거나, 상대방의 반응에 따라 자신의 언어 표현에서 과하거나 부족한 공손함에 대해 인식하고 이를 스스로 수정하여 발화할 수 있는 능력이 있다고 볼 수 있다.

이에 비해 공손함 정도 조절이 부족하다고 분류한 유형은 본인이 적은 문장에서 공손함의 정도를 충분히 조절할 수 있는 여지가 있음에도 이를 발견하지 못하여 조절이 불가능하다고 답변한 경우와, 공손함의 정도를 조절하는 답을 적었으나 조건에 맞게 공손함을 더하거나 덜지 못해 적절하게 조절해내지 못한 경우가 있다. 각각의 응답 사례는 아래와 같다.

<공손함의 정도를 조절할 수 있는 표현임에도 조절하지 못한 경우>

[본-K-9] <상황1>-(3) 답변: “펜 좀 빌릴 수 있을까요?”
· 공손함 더하기 : 불가능하다. (이미 최대한 존대를 해서)

[본-K-10] <상황2>-(3) 답변: “쌤, 혹시 이거 프린트 좀 해주실 수 있으신가요?”
· 공손함 덜기 : 불가능하다. (선생님께 반말을 쓸 순 없기 때문에.)
· 공손함 더하기 : 불가능하다. (저기서 더 높임의 표현을 잘 모르겠다.)

<공손함의 정도를 적절하게 조절하지 못한 경우>

[본-K-4] <상황2>-(4) 답변: “저기, 제 프린트기가 고장나서 그런데, 도와주실 수 있나요?”
· 공손함 더하기 : “혹시 프린트기 한 번만 빌려주실 수 있나요?”

[본-S-51] <상황1>-(1) 답변: “펜 좀 빌려줄 수 있어?”
· 공손함 더하기 : “너 펜 빌려줄 수 있니?”

공손함의 정도를 조절할 수 있는 여지가 있음에도 이를 발견하지 못해 조절하지 못한 학습자는 높임 표현과 같이 특정 공손 표현에만 주목하여 그 정도를 조절하는 것이 불가능하다고 답변하는 경우가 많았다. 이는 공손성을 실현할 수 있는 표현의 종류가 많음에도 불구하고 이를 다양하게 인식하고 있지 못하며, 하나의 표현만 조절하는 것이 아니라 다른 표현을 조절하는 방법을 통해서도 전체 문장의 공손성의 정도를 조절할 수 있음을 이해하지 못했다고 해석할 수 있다. 이 경우 다른 맥락의 상황에 놓이거나 청자의 반응을 보고 적절한 언어 표현으로 조절하여 발화하는 것에 어려움을 겪을 수 있다.

또한 공손함의 정도를 적절하게 조절하지 못한 유형의 학습자는, 화자 본인은 공손성의 정도를 조절하였다고 생각하였으나, 결과적으로 적절한 정도로 조절을 하지 못해 화자의 공손성 실현 의도와 반대의 반응을 불러일으키게 될 수 있다. 자신의 언어 표현에서 공손성을 점검하여 조절한 후에도 상대방 입장에서는 공손성에 큰 차이를 느끼지 못할 정도이거나, 공손성의 정도를 높여서 표현하려 하였으나 오히려 공손성의 정도가 낮은 표현을 사용하여 의도했던 정도의 공손성을 실현하지 못하게 된다. 이 경우 학습자는 자신은 적절하게 조절하였다고 생각하기 때문에, 맥락에 적절하지 않은 표현을 사용하여 청자에게 불쾌함을 유발하게 되더라도 청자의 반응을 이해하지 못하거나 불쾌한 반응을 접하고도 적절한 정도의 공손 표현으로 조절하지 못하게 될 우려가 있다.

2.3. 공손성 판단의 양상

앞 문항의 설문이 화자의 입장에서 부탁하는 말을 적어보도록 하였다면, 이번에는 <상황1,2>와 비슷한 상황에서 부탁하는 말을 포함하여 이를 청자 입장에서 바라볼 수 있는 지문을 제시한 후, 청자의 입장에서 제시문에 있는 부탁하는 말에 나타난 공손성의 적절성 여부를 판단해보도록 하였다.[27]

27) 청자 입장에서의 공손성 판단을 알아볼 수 있는 문항은 이 외에도 특정 상황에

나는 A와 친한 친구 사이이다. A가 어떤 상황인지 모르는 상태에서 A가 나에게 와서 "**나 숙제 좀 출력해 줘**."라고 말하였다.
⇒ 나는 위 상황에서의 밑줄 친 말이, 공손성의 정도가 (과하다고 / 적당하다고 / 부족하다고) 생각한다. 그 이유는 _____
과제를 출력해와야 하는데 그러지 못한 상황이다. 어쩔 수 없이 출력을 부탁드리고자 교무실에 갔는데, 상황을 모르는 다른 과목 선생님이 자리에 계신다. 이때 다른 과목 선생님께 다가가, "**선생님, 이거 출력 좀 해 주세요.**"라고 말하였다.
⇒ 나는 위 상황에서의 밑줄 친 말이, 공손성의 정도가 (과하다고 / 적당하다고 / 부족하다고) 생각한다. 그 이유는 _____

이때의 답변은 앞서 화자 입장에서 적었던 표현의 공손성 층위와 비교하여 화자와 청자 입장에서의 일치 또는 불일치 여부를 확인해보았다.

아래 응답 사례는 화자 입장과 청자 입장에서의 공손성 정도에 대한 인식이 크게 다르지 않은 경우이다.

[본-S-3]

· (화자) <상황2>-(2)의 답변 : "나 프린터가 고장 나서 프린트를 못 했는데, 혹시 내 것도 같이 프린트해 줄 수 있어?"

· (청자) 들어본 부탁 중 불쾌했던 말과 그 이유 : "야, 이것 좀 해 줘." (부탁이라고 보기 어려움. 이 정도면 지시임.)

[본-S-10]

· (화자) <상황2>-(3)의 답변 : "선생님, 혹시 프린트해 주실 수 있나요?"

· (청자) "선생님, 이거 출력 좀 해주세요."에 대한 판단과 그 이유
: 공손성 부족함. (나였다면 "출력해주실 수 있나요?"라고 물어봤을 것이다.)

서 나올 수 있는 부탁하는 말의 목록을 제시하고 그 공손성의 정도를 4점 척도로 표시해보도록 하는 문항과, 평소 본인이 실제로 들어봤던 부탁하는 말 중 청자로서 기분이 상했던 표현이 있었다면 그 이유와 함께 적어보도록 한 문항이 있다. 이 중에서 화자 입장에서의 판단과 일치 여부를 명확히 볼 수 있는 것은 같은 상황을 제시하여 화자와 청자 입장에서 판단해보도록 하는 문항이라고 보고, 해당 문항을 중점적으로 분석하였으며, 다른 문항들 역시 화자로서 답변했던 공손성의 정도에서 벗어나는 것은 없는지 여부를 확인하는 기준으로 삼았다.

이 유형의 답변은 [본-S-3]과 같이 본인이 화자로서 적은 표현보다 공손성이 실현되지 않은 경우에만 공손성이 낮다고 인식하거나, [본-S-10]과 같이 청자로서 공손성의 적절성을 판단할 때, 자신이 화자로서 실현했을 표현을 기준으로 삼고 있어, 화자와 청자로서의 공손성 인식을 분리하여 인식하지 않음을 살펴볼 수 있다.

이에 비해 아래 유형의 답변은 화자 입장에서의 공손성 실현과 청자 입장에서의 공손성 판단이 불일치하는 응답 사례이다.

[본-K-10]
· (화자) <상황2>-(3)의 답변 : "쌤, 혹시 이거 프린트 좀 해 주실 수 있으신가요?"
· (청자) "선생님, 이거 출력 좀 해주세요."에 대한 판단과 그 이유
: 공손성 부족함. (살짝 당황스러우실 수 있으실 것 같다. 상황 설명이 먼저라고 생각한다.)

[본-K-16]
<상황2>-(1)
· (화자) <상황2>-(1)의 답변 : "A야, 나 이거 프린트 좀 해주라."
· (청자) "나 숙제 좀 출력해줘."에 대한 판단과 그 이유
: 공손성 부족함. (내 의사를 물어보지 않음.)

[본-S-26]
<상황2>-(3)
· (화자) <상황2>-(3)의 답변 : " 숙제 좀 출력해주세요."
· (청자) "선생님, 이거 출력 좀 해주세요."에 대한 판단과 그 이유
: 공손성 부족함. (인사도 하지 않고, 말투에도 공손성이 떨어진다.[28])

28) 말투에 대한 조건이 없었음에도 말투에서 공손성이 떨어진다고 언급한 학습자를 대상으로 추가 인터뷰를 진행하였다. ([본-S-26] "선생님한테 출력해달라는 상황을 상상하면, 그, 왜 애들이 맨날 쓰는 말투 있잖아요. 그게 떠올라서 말투가 별로라고 생각했어요. 근데 저도 저렇게 적긴 했네요. 뭔가 제 입장에서 적을 때는 제 말투를 떠올려서 적었는데, 반대로 제가 저런 말을 듣는 상황이라고 생각하니까 상황을 상상

이 유형의 학습자는 앞서 주어진 상황에 대해 부탁하는 말을 적어보도록 하는 설문(화자 입장에서의 답변)과, 같은 상황에 대해 부탁하는 말을 제시하고 해당 표현이 실현하는 공손성의 적절성 여부를 판단해보도록 하는 설문(청자 입장에서의 답변)을 비교하였을 때, 같은 상황임에도 각각 다른 반응을 보였다.[29]

주로 불일치하는 경우는 화자로서 표현한 공손성과 비슷하거나 더 낮은 공손성에 대해 청자로서 공손성이 부족하다고 판단한 경우이다. 이는 학습자가 부탁하는 말을 할 때 직관적으로 떠오르는 표현을 사용하거나, 자신이 쓰는 언어 표현이 어떤 의미기능을 담고 있는지 잘 알지 못하거나, 공손성이 화자의 입장뿐 아니라 청자의 입장도 고려하여 모두 합의할 수 있는 정도의 공손성을 언어 표현에 담아내야 한다는 점을 인식하여 활용하지 못한다고 볼 수 있다. 이 경우 충분하지 않은 정도의 공손성을 인식하지 못하고 발화하면서 청자를 특히 배려해야 하는 부탁하는 상황의 특성을 이해하지 못한 채 화자와 청자로서의 입장을 분리하여 공손 표현을 바라보고 있다고 해석할 수 있다.

하게 돼서 말투가 떠올랐나봐요.”)

해당 학습자의 공손성 판단에는 언어적 요소 외에 반언어적 요소가 개입하였다. 하지만 화자와 청자 입장의 말투에 대한 일관성이 없이 자의적으로 판단한 답변이기에 반언어적 요소를 고려했다는 변인이 있다고 하더라도 화자 입장과 청자 입장의 불일치 사례로 보았다. 반·비언어적 표현이 공손성에 큰 영향을 미친다는 사실은 부인할 수 없으나, 언어적 표현만 주어진 조건 내에서 공손 표현에 대한 판단을 알아보고자 한 것이 본 설문의 의도이기 때문이다.

29) 화자로서의 표현과 청자로서의 인식에서 차이가 발생한 이유를 알아보기 위해 해당 학생들을 대상으로 그 이유를 묻는 면담을 진행하였다. 면담 결과 대부분 화자 입장에서 답변할 때는 화자의 입장에서만, 청자 입장에서 판단할 때는 청자 입장에서만 주목을 하여 화자와 청자 입장을 모두 고려해야 하는 공손성의 특징을 파악하지 못하고 두 주체의 입장을 분절적으로 파악하고 있었다. ([본-K-10] “그러게요. 제가 평소에 했던 말을 이렇게 생각해 볼 일이 없었는데 그러고 보니 상황 설명을 안 해서 기분이 나쁠 수 있겠다 싶어요.” / [본-S-26] “그냥 문제에서 물어보는 대로 제일 먼저 떠오르는 생각을 적다 보니까 그렇게 된 것 같아요. 앞의 문제에서는 그냥 제가 나오는 말을 그대로 적었는데, 뒤에 나오는 문제에서는 제 의견을 물어보니까 그렇게 답한 건데, 지금 보니까 기준이 없었네요.”)

3. 학습자의 공손 표현 인식 및 활용 양상 분석

세 가지의 분석 기준에 따라 학습자의 응답을 분류한 결과 총 다섯 유형으로 나누어 볼 수 있었다.

<표 Ⅲ-3> 학습자 반응에 따른 유형 분류

기준1	기준2	기준3	유형 분류	응답자 수 (비율)
공손 표현을 인식함	공손 표현의 활용이 가능함	화자와 청자 입장의 공손성 판단 일치	유형1	25명 (25.5%)
		화자와 청자 입장의 공손성 판단 불일치	유형2	7명 (7.1%)
	공손 표현의 활용이 부족함	화자와 청자 입장의 공손성 판단 일치	유형3	22명 (22.4%)
		화자와 청자 입장의 공손성 판단 불일치	유형4	9명 (9.2%)
공손 표현을 인식하는 것이 부족함			유형5	35명 (35.7%)

<유형1>의 학습자는 공손성을 실현하는 언어 표현이 무엇인지를 알고 그 기능을 살려 적절하게 부탁하는 말을 하였으며, 화자와 청자로서의 공손성 인식이 일치한다고 보았다. 이 유형의 학습자는 언어 표현의 공손성 실현 기능에 대해 이해하고 이를 선택하여 활용할 줄 아는, 본고가 목표로 하는 이상적인 학습자라 볼 수 있다.

<유형2>의 학습자는 공손성을 실현하는 언어 표현이 무엇인지를 알고 그 기능을 살려 적절하게 부탁하는 말을 잘하였으나, 화자와 청자로서의 공손성 판단이 일치하지 않았다. 이 유형의 학습자는 공손 표현 자체에 대해서는 지식적 측면에서 이해하고 화자 입장에서 활용할 줄은 알지만, 청자의 입장을 고려하지 못하여 상대방을 배려하는 태도적 측면에서의 표현의 효과에 대해서는 생각하지 못하고 있음을 알 수 있다. 이는 언어 표현을 맥락과 분리하여 지식적 측면에서만 접근한 것으로, 부탁하는 맥락의 특성을 고려하여 언어 표현을 사용해야 함을 알려줄 필요가 있다.

<유형3>과 <유형4>의 학습자는 상황 맥락과 청자에 따라 부탁하는 상황에서 상대를 배려하는 표현이 무엇인지를 알고 이를 적절하게 구성하여 표현하였으나, 본인이 사용한 공손 표현의 요소를 조절하여 공손의 정도를 높이거나 낮추어 활용하는 것을 어려워하거나 부적절한 답변을 하였다. 이는 공손성이 다양한 맥락에 따라 상대적으로 변화할 수 있다는 특성을 언어 표현에 반영하지 못한 사례라 볼 수 있다. 이 유형의 학습자 역시 화자와 청자로서의 공손성 판단이 일치하는 <유형3>과, 일치하지 않는 <유형4>로 구분된다.

<유형3>의 학습자는 공손성의 태도를 실현하는 언어 표현에 대해 이해하고 있으나, 이를 하나의 고정된 표현으로만 알고 있어 같은 공손성도 다양하게 표현할 수 있다는 것에 대한 이해는 부족하다고 볼 수 있다.

<유형4>의 학습자는 공손 표현이 무엇인지는 알고 있으나 청자의 입장과 화자의 입장에서 공손함에 대해 다른 판단을 하여, 공손함의 일부 특성만 이해하여 화자 위주의 언어 표현 사용을 하고 있음을 알 수 있다.

<유형5>의 학습자는 기본적으로 본인이 사용한 요청의 표현에서 상대를 배려하는 공손 표현이 무엇인지를 인식하지 못하고 사용하는 학습자이다. 이 유형의 학습자들은 요청하는 말은 잘 구성해내었으나, 자신이 활용한 표현이 어떤 기능을 수행하는지는 인식하고 있지 못하다는 점에서 직관적으로 자신이 아는 표현을 사용하는 전형적인 모국어 화자의 말하기 특성이 나타난다. 모국어 화자의 특성상 상황에 맞는 표현을 자연스럽게 사용하는 것이 누구나 가능할 수 있으나, 언어 표현의 역할과 기능에 대해 알고 사용하는 것과 그렇지 않은 것은, 다양한 변수가 발생하는 실제 언어생활에서의 적절한 공손 표현 사용에 큰 차이를 가져올 수 있다는 점에서 본고에서의 교육의 대상이 된다.

4. 언어 표현을 통한 공손성 조절 교육에서의 시사점

높임 표현을 중심으로 이루어져 온 언어 예절 관련 언어 표현 교육은 학습자에게 상대 높임 표현이나 주체 높임 표현을 사용하도록 하는 데는 효과적일 수 있으나, 공손한 표현을 형성하는 데는 역부족임을 알 수 있다. 공손한 표현은 따로 배워서 사용하는 것이 아니라는 인식은 학습자가 공손성의 정도를 자의적으로 해석하게 하여 해당 표현이 적절한 표현인지 또는 공손성의 정도를 조절할 수 있는지를 명확하게 이해하지 못하게 하였음을 학습자의 공손 표현 인식 및 활용 실태 조사를 통해 알 수 있다.

또한 높임 표현을 위주로 이루어지는 언어 예절 교육으로 인해 학습자는 부탁의 상황에서 높임 표현 외의 다른 표현들을 통해서도 공손성이 실현될 수 있음을 인식하지 못하는 모습을 보였다. 공손 표현이라는 넓은 범주 아래서 높임 표현을 포괄하여 다양한 표현이 복합적으로 활용됨으로써 공손성을 실현할 수 있다는 점을 알려줄 필요가 있다.

이처럼 다양한 표현이 사용될 수 있다고 하더라도, 자신이 사용한 언어 표현이 어떤 면에서 공손성을 전달하는지를 아는 학습자와 그렇지 않은 학습자가 나뉜다는 것은 가장 기본적으로 공손의 의미를 언어 표현이 어떻게 전달해내는지 인식하는 것이 공손 표현 교육의 출발점이라는 것을 시사한다.

또한 공손성을 하나의 고정된 표현으로 보고 이를 조절하는 것을 어려워하거나 불가능하다고 생각하는 학습자들이 존재하여, 공손성의 정도가 다양한 만큼 언어 표현도 조절이 가능함을 알려줌으로써 공손성을 다양한 정도로 표현할 수 있는 언어 자원을 마련해줄 수 있다. 공손성이 어떻게 조절되는지 이해하지 못하고 있는 학습자에 대해 공손성의 척도를 예시로 들어 시각화하여 보여주는 방법을 통해 공손성이 다양하게 실현될 수 있음을 이해하는 데 도움을 줄 수 있다.

이와 더불어, 공손성은 기본적으로 상대방에 대한 배려의 의미를 담고 있다는 점에서 청자와 분리된 화자 입장에서만 언어 표현을 선택할 것이

아니라, 청자를 배려하여 언어 표현을 선택해야 함을 인식하는 것이 곧 적절한 공손 표현의 조절로 이어질 수 있을 것이다. 표현 자체에 대해서만 학습하는 방법은 학습자가 화자의 입장에서만 언어 표현의 활용을 생각해보게 하므로, 청자를 의식하고 청자 입장에서 바라보는 언어 표현에 대해서도 생각해 볼 수 있는 기회를 마련할 필요가 있다.

Ⅳ. 언어 표현을 통한 공손성 조절 교육의 설계

1. 언어 표현을 통한 공손성 조절 교육의 목표

학습자의 공손 표현에 대한 인식 및 활용 양상 분석을 통해 정리한, 본고에서 교육 대상이 되는 학습자의 유형별 특징은 아래와 같다.

<표 Ⅳ-1> 학습자 유형별 특징

유형	학습자 특징
유형2	- 사용자 입장에서의 공손 표현에 대한 인식은 이루어졌으나, 청자 입장에서의 공손 표현이 가지는 의미기능에 대한 이해가 부족함. (맥락과 분리된 지식적 측면에서의 인식)
유형3	- 공손성을 전달하는 표현을 고정적으로 이해함. 다양한 표현이 존재함을 인식하지 못함.
유형4	- 공손성을 전달하는 표현을 고정적으로 이해함. 다양한 표현이 존재함을 인식하지 못함. - 공손 표현이 청자를 고려하여 사용되어야 한다는 측면은 이해하지 못함.
유형5	- 언어 표현이 공손성의 의미를 어떻게 실현하는가에 대한 이해가 부족함.

공손 표현에 대한 학습자 유형 분석을 통해, 일상에서의 공손 표현 사용이 적절하게 이루어지기 위해서는 공손 표현에 대한 인식이 기본적으

로 이루어져야 함을 알 수 있다. 평소에 직관적으로 공손 표현을 잘 사용하는 학습자라 하더라도 자신이 사용한 언어 표현이 어떤 의미에서 공손성을 지니는지 인식하는 것은 자신의 언어를 개념화해서 바라볼 수 있게 해준다는 점에서 언어 표현이 담고 있는 가치를 알 수 있게 하는 의미를 가지므로, 언어 표현에 담긴 공손성의 인식은 가장 첫 단계의 교육 목표가 된다.

공손성에도 정도의 차이가 있음을 알고 이에 따라 언어 표현 역시 조절 가능함을 아는 것이 중요하다. 이를 알아야 다양한 맥락에서, 또는 같은 맥락 안에서도 공손성을 표현하는 방법이 하나만 존재하는 것이 아님을 알려줄 수 있다.

이에 따라 교육의 목표를 인식, 활용, 태도 차원에서 아래와 같이 정리할 수 있다.

<표 Ⅳ-2> 언어 표현을 통한 공손성 조절 교육의 목표

인식 차원	공손성의 정도를 조절할 수 있는 언어 표현을 인식할 수 있다.
활용 차원	맥락에 맞게 공손 표현을 다양한 차원에서 조절하여 활용할 수 있다.
태도 차원	부탁 화행에서 언어 표현을 사용할 때 청자의 입장을 고려할 수 있다.

2. 언어 표현을 통한 공손성 조절 교육의 전제

학습자 개인마다 공손성을 나타낼 수 있는 언어 표현은 달라지며 그 가짓수는 셀 수 없이 많다. 또한 같은 화자라 하더라도 부탁의 맥락과 청자에 따라 표현하고자 하는 공손성의 정도는 그 층위가 다양하여, 공손의 정도성을 명확하게 구분 짓기 어려운 사례가 존재할 수밖에 없다.

김서형(2013)에서는 현실 언어 속에서 사용하는 사용자들의 편의성을 고려한 사용자 중심의 문법을 제시하여, 사용자가 인식하는 개념이나 체

계가 그 나름의 타당성이 있다면 이를 인정해줄 수 있다고 언급하였다. 이는 꼭 정답이 존재하지 않는 문법이 실제 언어 생활에 적절하다고 보는 단편적인 시각이 아니라, 그동안 뚜렷한 공손 표현 목록만을 제시하여 적용해보도록 하는 등 정답이 명확하게 존재하는 교육에 치중하였다면, 공손성과 같이 그 특성상 실제 사용 장면에서의 판단이 중요한 요소의 경우 사용자 중심으로 그 정도성을 판단해보고 이에 따라 언어 사용을 합의해나갈 수 있다는 열린 시각을 제시해준다고 볼 수 있다. 이처럼 "맥락 갈등 상황은 자신의 맥락화 방식을 성찰하고 타자와 나의 맥락화 방식을 비교하며 문화 맥락의 타당성을 비판적으로 성찰할 수 있는 좋은 교육적 기회"(신명선, 2013:100)가 될 수 있다는 점에서, 절대적 기준을 세우기 힘든 공손성에 대한 맥락의 적절성 여부를 주변 학습자와의 맥락 갈등을 통해 자신이 그동안 나름대로 설정해왔던 공손성의 기준이 사회적 기준에서 벗어나지는 않았는지, 또는 개인적 기준에서 벗어날 수도 있음을 확인하거나 자신의 말하기 특성과 사회적 맥락을 결합하여 나름대로의 표현 기준을 마련해나가는 발판으로 삼을 수 있다.

또한 김정은(2021)에서는 '언어 현상'은 학습자가 '모범적으로 따라야 하는 전형'이 아닌, 탐구의 대상이자 언어 사용의 참조 대상으로서의 자격을 갖는다'라고 보았다. 이 역시 교과서 텍스트에 제시된 단편적인 상황으로 공손성을 학습하는 데 머무를 것이 아니라 이를 참조하여 자신의 실제 공손 표현 사용 양상을 포착하고, 이를 바탕으로 다양한 공손 표현의 조합을 실현하여 실제 마주하는 언어 사용 맥락에서 다각도로 표현을 활용할 수 있어야 함을 말해준다.

이에, 특정 맥락에서의 어떤 공손 표현을 사용할지에 대한 교육보다 공손 표현 자체를 다양한 층위로 조절하는 교육에 주목함으로써 다양한 층위에서 적용할 수 있도록 하고자 한다. 개인마다 공손성의 표현 기준은 달라질 수밖에 없다는 점에 주목하되, 공손성은 언어 사용 주체의 판단만 고려하는 것이 아니라 청자의 판단도 중요하게 고려해야 한다는 점에서 공손성의 정도와 언어 표현의 정도에 대한 타인의 판단 기준도 공유할 필요가 있다.[30] 김은성(2006)에서는 교사가 국어 현상을 상세하게

설명하더라도 학습자가 공감할 수 있는 이해 과정이 필수적으로 포함됨으로써 국어에 대한 앎에 학습자 자신의 노력과 흥미가 수반되었을 때 앎의 행위에 대한 태도가 긍정적으로 형성될 수 있다고 보았다. 마찬가지로, 공손 표현 역시 우리 문화가 반영되는 언어라는 특성상 학습자가 직관적으로 사용해왔을 표현이라는 점에서, 단순히 전달식 수업으로만 이해할 것이 아니라, 학습자가 명확하지 않은 공손성의 구분에 대해 함께 이야기를 나누어보고 그 판단에 직접 참여함으로써 평소의 공손 표현 사용에 대해 흥미를 느끼게 하고 지속적인 자기 점검을 거칠 수 있도록 해줄 필요가 있다.

이때 토의의 과정을 통해 학습자가 자신이 생각하는 공손성의 범위에 대해 자유롭게 의견을 개진하며 자신의 기준에 대한 다른 학습자의 의견을 접할 수 있으며, 다른 학습자의 공손성 인식에 대해 들으며 서로 간의 공통점과 차이점을 확인하고 이를 바탕으로 적절한 수준의 공손성의 범위를 합의해보며 나름대로의 타당성을 함께 모색해나갈 수 있다(정진석, 2013: 199).[31]

신명선(2013:92)에서는 맥락을 의사소통 참여자에 의해 구성된 심리적 실재로 보고, 학습자마다 자신이 구성한 맥락의 정확성, 적절성, 타당성을 성찰할 수 있어야 한다고 보았다. 이때 맥락은 학습자마다 다르게 설

---

30) 오현아(2004)에서는 학습자는 협동적 학습을 통해 학습자들 간의 지속적인 의사소통을 할 수 있으며, 이를 통해 자신의 견해를 논리적으로 제시하며 타인의 관점을 알아보고 각자의 견해 차이를 협상하고 합의를 찾는 환경이 요구된다고 보았다.

31) 정진석(2013)에서는 문학 토의를 통해 윤리적 가치의 다양성을 인식하는 방법으로 문학 토의의 방법을 제시하였다. 토의의 과정에서 학습자는 다른 학습자와 동등한 위치에서 참여하기 때문에 소설에 대한 자신의 의견을 말하는 기회를 얻으며, 작품에 대한 학습자의 의견을 다양하게 접하며 자신의 윤리적 가치 전유에 대한 다른 독자의 반응도 즉각 확인할 수 있는 이점이 있다고 언급하였다.

본고는 문법 영역에서의 토의이므로 어느 정도의 규범 기준이 제공된다는 점에서 문학 토의와 차이가 있으나, 공손성이 가지는 모호성에 대해 학습자가 다른 학습자와 의견을 나누는 기회를 가질 수 있다는 점에서 토의의 이점 측면에 주목하여 방법적 측면에서 맥락을 같이한다고 볼 수 있다.

정되기 때문에 자신이 구성한 맥락이 타당한지에 대한 점검과 성찰을 위해 상대의 맥락 구성 방식에 대한 이해도 필요하다고 보았다. 이처럼 자신의 기준에서만 판단하던 공손성의 개념을 다른 학습자의 기준을 통해 판단해보고 적절한 수준의 공손성의 범위에 대해 토의해보는 과정이 필요하다.

구본관·신명선(2021)에서는 아래 <표 Ⅳ-3>와 같이 문법 지식을 개인의 문법 지식, 전문가에 의해 탐구된 문법 지식, 언어 공동체의 문법 지식의 세 가지로 층위를 나누고, 이들 문법 지식이 순환과 회귀를 통해 발전해나간다는 점에 주목하였다.[32]

<표 Ⅳ-3> 문법 지식의 층위와 성격 (구본관·신명선, 2021:109)

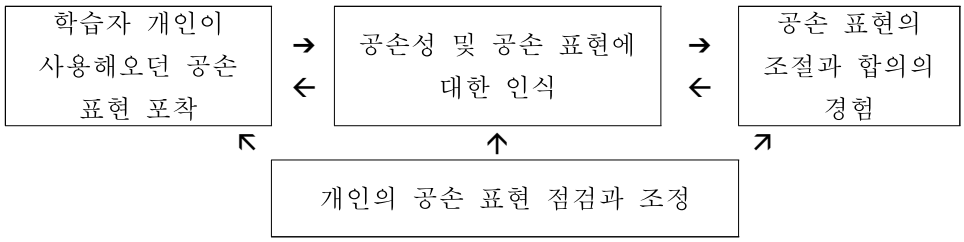
<table>
<tr><th colspan="2">층위</th><th>범위</th><th>소재</th><th colspan="2">지식의 성격</th></tr>
<tr><td>문법
지식1</td><td>개인의 문법
지식</td><td>개인</td><td>개인의
머릿속사전,
개인의 개별
의사소통
상황</td><td>절차적,
암묵적</td><td rowspan="3">구체적,
주관적,
직관적,
개별적
↓
추상적,
객관적,
합리적,
집단적</td></tr>
<tr><td>문법
지식2</td><td>전문가에
의해 탐구된
문법 지식</td><td>개인
(전문가) /
언어
공동체</td><td>각종 매체
자료,
이론서 등</td><td>명제적,
명시적</td></tr>
<tr><td>문법
지식3</td><td>언어
공동체의
문법 지식</td><td>언어
공동체</td><td>언어
공동체의
의사소통</td><td>절차적,
암묵적</td></tr>
</table>

32) 구본관·신명선(2021)에서는 구성주의적 관점을 바탕으로 문법 지식을 절대적이고 불변하는 지식으로 보는 것이 아니라, 언어의 운용 및 구성 원리에 대한 탐구, 새로운 문법 지식을 구성하는 언어적 주체에 대해 관심을 두었다.

개인의 문법 지식(IGK)은 개별 화자들의 구체적 실제 의사소통 과정에서 축적되는 문법 지식들로, 창의적 의사소통 능력을 도모할 수 있으며, 전문가에 의해 탐구된 지식(CGK)은 의사소통이 가능하도록 만드는 사회적 규범과 약속의 체계이며, 언어 공동체의 문법지식(AGK)은 언어와 사회의 관계에 대한 이해를 도모하는 지식이 된다(구본관·신명선, 2021:118). 이들 모두 원리 중심 문법 교육을 지향하며 공통적으로 '언어 인식 고양'을 추구하여, 학습자의 삶에 존재하는 문법 지식으로서 유동적으로 변화할 수 있으며, 주어진 지식에 대한 암기나 이해보다 변화하는 문법 지식에 대한 민감성, 탐구심, 메타적 이해 등을 핵심 개념으로 바라보았다(구본관·신명선, 2021:119).

[그림 Ⅳ-1] 문법 지식의 순환과 회귀 (구본관·신명선, 2021:115)

본고에서의 공손 표현 사용에 대한 문제의식의 출발 역시 일상생활에서 모국어 화자들이 관습적으로 사용하고 있던 학습자 개개인의 공손 표현이라고 볼 수 있다. 화자가 공손 표현의 기본적 지식을 인식하게 하고 이를 바탕으로 공손성의 판단은 세대에 따라 또는 맥락에 따라 변화할 수 있다는 점을 고려하여 공손성의 조절에 교육 초점을 맞추고자 한다. 이에 따라 교육의 방향을 비슷한 맥락에서 개인의 공손 표현 성찰, 공손 표현에 대한 이해, 공손 표현의 조절과 합의의 경험, 개인의 공손 표현 점검과 조정으로의 순환과 회귀의 기회를 제공하는 내용으로 구안하고자 한다.



[그림 Ⅳ-2] 본고에서의 공손 표현 교육 내용의 기본 방향

이때 공손 표현에 대한 조절과 합의의 경험은 공손성에 대한 절대적 기준과 답을 제공하는 것이 불가하기 때문에, 맥락에 맞게 적절하게 표현하는 것을 목표로 하면서 그 맥락에 대한 적절성을 판단하는 기준을 토의하는 것으로 한다. 이러한 경험을 통해 학습자는 청자 입장에서 공손성 측면에서 불쾌함을 느끼지 않는 방향으로 자신의 언어 표현을 적절하게 사용할 수 있는가를 메타적으로 판단할 수 있는 능력을 기를 수 있다(김정은, 2021: 37).[33]

33) 김정은(2021:37)에서는 양태 표현 교육을 주제로, '적절하고 타당하게 표현하기'의 교육 내용을 언어적으로 실체화할 수 있다는 점에서 교육적 의의를 발견하고, 이를 바탕으로 표현의 과정을 교정적으로 제시하는 것도 가능하겠지만, 이보다 궁극적으로 학습자가 '자신이 사용하는 양태 표현이 자신의 견해에 설득력을 높이는 방향으로, 상대방에게 감정적인 반감을 불러일으키지 않는 방향으로 적절하게 사용되었는가'를 메타적으로 판단할 수 있는 능력을 기르는 방향으로 이루어질 필요가 있다고 언급하였다.

3. 언어 표현을 통한 공손성 조절 교육의 내용

(1) 자신의 공손 표현 활용의 양상 포착

학습 단계	주요 학습 내용
(1) 자신의 공손 표현 활용의 양상 포착	- 자신의 공손 표현 활용 양상을 살펴봄 - 부탁의 상황에서 공손성이 필요한 이유 이해

↓

토의 활동 예시
- 다양한 상황을 제시한 후, 상황별로 각자 어떻게 부탁하는 말하기를 할 수 있을지 적어보기 - 모둠별로 각자 적은 부탁하는 말을 공유함으로써 상황과 상관없이 같은 표현을 사용한 사람과 상황에 따라 다른 표현을 사용한 사람을 찾아, 그렇게 표현한 양측의 이유를 들어보기 - 부탁의 상황별로 공손성이 다르게 적용되는 것이 효과적인지 여부에 대해 이야기를 나눠보기 (한 가지의 표현 방식으로 서로 다른 상황 또는 서로 다른 청자에게 말했을 때를 가정하여 이야기 나눠보기)

학습자가 그동안 자신이 어떤 언어 표현을 사용해왔는지 그 양상을 포착[34]하는 것은 가장 간단하면서도 다음 단계를 위해 반드시 이루어져야 하는 기초 단계로서, 언어 표현에 공손함이 담길 수 있음을 이해하는 단계라 볼 수 있다. 신명선(2020:173)에서는 암묵적 지식이 명시적 지식으로 변환되는 사례를 제시하며, 두 지식 간의 호환과 연결 논리에 주목한 바 있다. 모국어 화자 입장에서 암묵적으로 사용해왔던 언어 표현에서 공손 표현과 그 의미 기능을 포착하는 것은 명시적 지식으로의 연결이 되며, 이들은 구분해서 다룰 지식의 개념이 아니라 자연스럽게 연결하여 학습해야 할 대상이 된다.[35] 따라서 자신의 공손 표현 사용에 대해 인식

34) 김소산(2016:51)에서 “기호로서의 언어(signifiant)와 그 속에 담긴 의미(signifié)를 구별하고 언표만을 따로 떼어내어 인식하는 것이 바로 특정한 언어 표현의 포착“임을 언급한 바, 본고에서는 자신이 어떤 언어 표현을 사용하는지 알아봄으로써 추상적인 인식에서 한 단계 더 나아간 방법으로 ‘포착’을 이해하였다.

하고 부탁의 상황에서 공손성이 필요한 이유에 대해 생각해보는 것이 주요 학습 내용이 된다.

각자 부탁하는 말하기의 양상이 다르게 나타난다는 점에 주목하여 다른 학습자와 경험을 공유하도록 한다. 자신의 언어만을 확인하는 것보다 타인과 비교해보는 과정을 통해 스스로는 발견하지 못했던 공손 표현 사용의 특성 및 언어 습관에 대해 알 수 있다. 또한 맥락에 따라 같은 표현을 사용하는지, 다양한 표현을 사용하는지를 함께 확인함으로써 상황별로 공손성이 다른 정도로 실현될 수 있다는 점을 일차적으로 인식하도록 한다. 이때 상황별로 공손성이 다르게 실현될 필요성에 대해 토의함으로써 한 가지의 표현만으로 공손성을 전달하였을 때 청자 입장에서 다르게 받아들일 수 있음을 타인의 시선을 통해 이해함으로써 다양한 공손 표현의 필요성에 대해 체험하도록 한다.

이 과정은 앞서 유형3, 유형4, 유형5의 학습자들이 공손성의 실현을 한 가지 형태의 표현으로만 실현한 학습자에 대한 교육 내용이 될 수 있다.

<(1)단계 활동지>

1. 아래 (가)와 (나)의 상황에서 자신이 '가은이'이라면 어떻게 부탁하는 말을 하였을지 적어보자.

(가)
가은이와 나은이는 같은 동네에서 어렸을 때부터 허물없이 어울려 놀았던 절친한 사이이다. 어느 날 가은이가 학교에 일찍 등교하였는데, 시험 시간 준비물인 수정테이프를 깜빡하고 챙겨오지 않은 것을 깨달았다. 문득 나은이가 아직 등교하지 않았을 것이라는 생각에 연락해보니 나은이는 이제 막 집에서 출발하려던 참이라고 말하였다. 이에 가은이는 나은이에게 자신이 쓸 수정테이프를 하나 더 가져와달라는 부탁을 하고자 한다.

35) 신명선(2020:174-176)에서는 선어말 어미 '-시-'를 예로 들어, '높임을 표현할 때 사용한다'와 같은 지식은 명제적 지식, '-시-'를 어떻게 넣어 표현할지 생각하는 과정에서 실제 국어 생활에 대한 사례를 분석하고 정리하는 과정에서의 지식은 방법적 지식으로 보았다. 이때 방법적 지식을 체계화하여 언어화, 명시화하면 명제적 지식이 될 수 있다고 본다.

(나)
학교 동아리 신입 부원으로 들어간 가은이는 동아리 선배들과 처음 인사를 나눴다. 첫날이라 동아리 연간 계획에 대해 토의하는 시간을 가졌고, 가은이가 토의 내용을 기록하는 역할을 맡게 되었다. 어떻게 기록할지 몰라 당황하던 그때, 한 선배가 가은이에게 작년도 토의 내용 기록지를 가지고 있는 선배에게 기록지를 참고로 보여달라고 말해보라는 조언을 해주었다. 이에 가은이는 기록지를 가지고 있는 선배에게 부탁하는 말을 하고자 한다.

- (가)의 상황 : "_____"
- (나)의 상황 : "_____"

2. 1번에서 자신이 적은 부탁하는 말을 다시 한번 읽어보자. (가)와 (나)의 상황에서 비슷한 형식으로 부탁하는 말을 적었는지, 다른 형식으로 적었는지 살펴보자.
- 비슷한 형식 또는 다른 형식으로 적은 이유
  : _____

3. 1번에서 쓴 표현을 모둠의 다른 친구들과 공유해보고, 자신의 부탁하는 말과 비교해보자. 내가 적은 문장보다 더 나은 표현을 적고, 그렇게 느낀 이유를 설명해보자.
- 나와 다르게 표현한 친구들의 답변: _____
- 내가 적은 표현보다 더 나은 표현: _____
- 그렇게 느낀 이유: _____

4. 친구들은 (가)와 (나)를 비슷한 형식으로 적었는지 다른 형식으로 적었는지 이야기를 나눠보자. 이때 (가)와 (나)의 상황에서 비슷한 또는 다른 형식으로 부탁하는 말을 사용할 필요가 있는지 토의해보자.
- 비슷하게 표현하는 것이 좋다는 입장: _____
- 다르게 표현하는 것이 좋다는 입장: _____

5. 토의 내용을 바탕으로 내가 적은 부탁하는 말에 대한 생각을 정리해보자.
- 친구들과의 비교를 통해 알게 된 내가 사용하는 부탁하는 말하기의 표현상 특징 및 새로 알게 된 점: _____
- (가)와 (나) 상황의 표현상 공통점 또는 차이점에 대해 친구들과 토의를 통해 알게 된 점: _____

(2) 공손성 및 공손 표현에 대한 인식

학습 단계	주요 학습 내용
(2) 공손성 및 공손 표현에 대한 인식	- 언어 표현의 공손성 실현 기능 이해 - 언어 표현 비교를 통한 공손성의 상대적 특성 이해

↓

토의 활동 예시
- 한 가지의 부탁을 어떻게 다양하게 표현할 수 있을지 모둠원들과 최대한 많은 부탁하는 표현을 만들어 적어본 후, 각각의 언어 표현이 주는 공손성 면에서의 인상이 어떠한지 평가해보기 - 공손성에도 정도 차이가 있음을 알고, 앞서 생성한 부탁의 언어 표현들을 공손성이 가장 높은 순서대로 나열해보기 - 공손성의 정도를 뚜렷하게 구분하기 힘든 언어 표현들을 뽑아 학급 전체와 공유하기. 구분이 힘든 이유를 찾아보며 공손 표현의 의미기능과 다양한 조합으로 실현될 수 있는 공손 표현의 특성 이해하기

공손성 및 공손 표현에 대해 인식하는 단계로, 이전 단계에서 살펴본 자신의 언어를 바탕으로, 공손성을 담은 언어 표현이 가능하다는 점을 이해하는 학습이 이어진다. 이는 공손성에 주목하여 언어 표현의 의미기능을 이해하는 것으로서, 공손성이 상대적 특성을 가지고 있음을 이해하는 것이 주된 학습 내용이 된다.

특히 공손성이 상대적 특성을 가지고 있음을 개념적으로만 이해하는 것이 아니라 직접 언어 표현에 나타난 공손성을 평가해봄으로써 공손성에 정도 차이가 있음을 이해하도록 한다. 더 나아가 공손성의 정도에 대한 어느 정도의 사회적 합의를 경험해보는 활동으로서 학습자마다 가지고 있는 공손성의 기준에 대해 공유해보도록 한다. 이를 통해 사람마다 공손성을 판단하는 기준이 다양하다는 것을 알 수 있으며, 공손성을 자신의 기준으로만 절대적으로 판단하는 것은 원활한 의사소통을 저해할 수 있음을 이해한다.

모둠별로 하나의 부탁 상황에서 표현할 수 있는 말을 최대한 많이 생성하여 공손성이 가장 높게 실현된 순서대로 나열해보도록 함으로써 언

어 표현이 공손성의 정도에 따라 다양한 층위로 실현될 수 있음을 확인하도록 한다. 이때 공손성의 정도를 구분하기 힘든 표현들의 경우 꼭 구분을 지을 필요는 없으며, 비슷한 정도의 공손성을 실현한다는 것을 여러 학습자의 의견을 들으며 일반적 인식을 확인하고 합의해 나가도록 함으로써 공손성의 상대적 특성을 직접 경험해보도록 한다. 또한 공손성이 비슷한 정도로 느껴지는 유형의 말들은 어떤 표현 때문에 그런 것인지, 어떤 의미 때문에 그런 것인지 등에 대해 이야기를 나눠봄으로써 공손 표현의 의미기능에 대해서도 이해할 수 있다.

이러한 경험은 '유형3'과 '유형4'의 학습자와 같이 공손성의 조절이 불가능하다고 여기거나 어렵게 여기는 학습자들에게 인식의 폭을 확장할 수 있도록 도움을 제공한다.

<(2)단계 활동지>

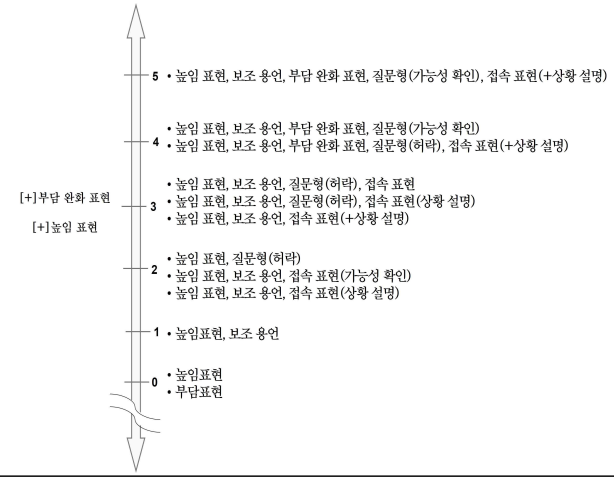
1. (1)단계 활동지의 (가)와 (나) 상황에서 할 수 있는 부탁하는 말을 최대한 다양하게 적어보고 공손성이 제일 높은 것부터 차례대로 나열해보자.

공손성 높음 _____
_____
_____
_____
_____
공손성 낮음 _____

2. 친구들과 1번의 답변을 공유하며 자신이 적은 표현 외에 친구들이 적은 표현을 추가하여 척도상에 배열해보자.

3. 공손성의 정도를 구분하기 어려운 문장을 뽑아 다른 친구들의 생각을 들어보고, 왜 구분하기 어려운 점이 생기는지 친구들과 토의해보자.
- 내가 구분이 어려웠던 문장: _____
- 이에 대한 다른 친구들의 의견: _____
- 구분이 어려운 문장들이 생기는 이유 및 이를 통해 알 수 있는 것
: _____

4. 아래 공손성의 척도는 부탁하는 말하기에서 일반적으로 활용할 수 있는 표현 형식의 예시를 공손성의 정도에 따라 배열한 것이다. 이를 참고하여 공손 표현의 종류 및 각 표현이 어떤 점에서 공손성에 기여하는지 단계별로 비교해보며 의견을 나눠보자.



(3) 공손 표현의 범위 설정과 공손성 조절

학습 단계	주요 학습 내용
(3) 공손 표현의 범위 설정과 공손성 조절	- 언어 표현 비교를 통한 공손성의 조절 - 화자와 청자의 입장에서 공손 표현 인식 경험 - 다양한 맥락에서의 공손 표현 조절 및 적절한 정도의 표현 범위 설정 경험

↓

토의 활동 예시
- 언어 표현 조절을 통해 생산한 공손 표현을 모둠별로 역할극 등을 통해 화자와 청자의 입장을 번갈아 맡아, 화자 입장에서 느낀 공손성과 청자 입장에서 느낀 공손성의 정도를 비교하여, 화자와 청자에 따라 공손성에 대한 인식이 달라지는지 확인해보기 - 각 상황별로 어느 범위의 표현까지 적절한 공손성 실현으로 볼 수 있을지 협의하기 - 추가로 상황을 제시하여 토의를 통해 모둠 안에서 사회적으로 합의한 기준에 따라 적절한 정도의 공손 표현 범위를 마련해보기

언어 표현을 통한 공손성의 조절을 경험하고, 화자와 청자의 입장에서 공손 표현에 대한 인식을 경험함으로써 이를 종합하여 다양한 맥락에서 공손 표현을 조절해보는 경험을 하는 단계이다. 이는 공손성이 같은 맥락 안에서도 다양한 표현의 조합을 통해 실현될 수 있다는 점을 알려줄 수 있는 학습 내용이다. 특히 화자 입장에서 표현한 말이 청자 입장에서 자신이 의도한 정도의 공손한 표현으로 인식되는지를 서로 역할을 바꿔가며 경험해봄으로써, 화자 입장에서 의도한 바가 반드시 청자 입장에서도 똑같이 받아들여지는 것은 아님을 알 수 있도록 한다. 이러한 경험은 부탁의 상황에서 공손 표현을 선택할 때 특히 청자의 입장에서 한번 더 생각하여야 하며, 청자를 배려하는 언어 표현의 기능이 무엇인지에 대해 탐구해 볼 수 있도록 한다는 점에서 의미를 가진다.

부탁하는 상황의 맥락을 새롭게 제시하여, 공손성 조절의 경험을 해보도록 한다. 이때 주의할 점은 화자와 청자가 합의하여 단 하나의 공손 표현만 사용하는 것이 좋다는 식의 결론이 나지 않도록 지도한다. 하나의 공손성 안에서 다양한 표현이 존재할 수 있듯이, 공손성 자체도 하나의 정도성이 아니라 다양한 층위로 존재할 수 있으며 특정 맥락에서 어떤 정도의 공손성이 적절한지 단 하나의 공손성으로 정의 내릴 수는 없다. 따라서 하나의 답을 찾아 적는 활동은 지양하고, 해당 맥락에서 화자와 청자가 모두 합의할 수 있는 적절한 정도의 공손성은 무엇인지 공손성 척도에서 범위를 설정해보도록 한다. 이러한 범위 설정 경험은 학습자로 하여금 또 다른 맥락을 마주하게 되었을 때 적어도 어떤 범위 안에서 공손 표현을 사용해야 의도한 공손성을 실현할 수 있는지 판단하는 습관을 가지게 해준다.

이는 '유형2'나 '유형4'의 학습자와 같이 화자의 입장에서 한 말과 청자의 입장에서 판단한 공손성에 차이를 보이는 학습자들로 하여금 자신의 언어 표현을 점검하고 한층 더 청자를 배려하는 차원에서 언어 표현을 바라볼 수 있도록 해준다는 점에서 교육적 의의를 가진다.

<(3)단계 활동지>

1. 모둠 내에서 짝을 지어 (1)단계 활동지의 (가)의 상황을 실제처럼 구상하여 부탁하는 말을 해보자. 이때 부탁하는 화자와 청자의 역할을 번갈아 가면서 수행하되, 청자 입장을 맡을 때는 상대방의 말을 듣고 공손성을 판단하여 부탁을 수락 또는 거절할지 정하여 대답해보자.

<내가 화자 역할일 때>
- 내가 한 부탁하는 말: "_____"
- 내 말에 대한 청자 역할 친구의 평가 : (수락 / 거절). 그 이유는 공손성 측면에서 _____인 점에서 공손함이 (충분하다고/부족하다고) 느꼈기 때문이다.

<내가 청자 역할일 때>
- 친구가 한 부탁하는 말: "_____"
- 친구 말에 대한 나의 평가 : (수락 / 거절). 그 이유는 공손성 측면에서 _____인 점에서 공손함이 (충분하다고/부족하다고) 느꼈기 때문이다.

2. (2)단계 활동지에서 적은 공손성의 척도에서 (가)의 상황에 맞는 표현의 범위는 어디부터 어디까지 일지 표시해보고, 친구들과 토의해보자.
  - 내가 생각한 적정 범위: ____ ~ _____
- 다른 친구들이 설정한 범위: ____ ~ _____
- 설정한 범위에 차이가 나는 경우 그 이유: _____
- 적절한 공손성의 범위에 대한 합의 결과: _____ ~ _____

3. 활동을 통해 청자 입장에 주목하여 새로 알게 된 점을 적어보자.

(4) 경험 공유를 통한 자신의 공손 표현 점검

학습 단계	주요 학습 내용
(4) 경험 공유를 통한 자신의 공손 표현 점검	- 자신의 평소 언어 표현과 비교 점검 - 평소 공손성을 표현할 때 어려움을 겪었던 상황 공유

↓

토의 활동 예시
- 일련의 활동을 통해 각자 자신의 언어 표현에 대해 성찰하게 된 내용, 감상 나누기 - 각자 평소에 부탁하는 말을 할 때 고민이 되었거나 어려움을 겪었던 상황을 공유하고, 함께 토의하여 적절한 범위의 공손 표현에 대한 이야기 나누기

마지막 단계는 경험 공유를 통해 실생활에 적용하기 위한 자신의 공손 표현 점검이 이루어지는 단계이다. 특정 맥락에 대해서만 학습하는 것은 공손 표현에 정답이 정해져 있는 것으로 비춰질 우려가 있으므로, 평소 자신이 부탁하는 상황을 떠올려 실제 어려움을 겪었던 사례를 공유해보도록 한다. 이는 타인이 제공하는 맥락이 아닌 자신이 직접 경험한 맥락으로서, 학습한 내용을 특정 상황에만 국한된 이해로 머무르게 되는 것을 방지하고자 하는 의도이다. 자신의 일상에서 직접 경험했던 바를 바탕으로 학습 내용을 적용해보고, 정해진 답이 존재하지 않는 만큼 함께 근거를 들어 의견을 공유하며 사회적 수준에서 합의할 수 있을 만한 정도의 공손성을 찾아나가는 경험을 통해 학습자는 앞으로 마주하게 될 다른 맥락에서도 같은 과정으로 적절한 표현을 찾아 조절해 나갈 수 있는 힘을 함양할 수 있게 된다. 특히 이 과정은 마지막 단계로서 끝나는 것이 아니라 자신의 공손 표현 점검 과정을 통해 다시 첫 단계로 돌아가 끊임없이 공손 표현 사용의 실제를 점검하고 조절할 수 있도록 해준다는 점에서 순환을 가능하게 한다.

이러한 학습 내용을 바탕으로 학습자는 자신의 언어 생활을 점검하고 청자를 배려하는 공손성 측면에서 자신만의 언어 습관을 형성해나갈 수 있어, ‘유형5’의 학습자와 같이 자신의 언어 표현에 대해 인식하지 못한

학습자에게 끊임없는 자기 언어 표현 점검을 바탕으로 한 도움을 줄 수 있다.

<(4)단계 활동지>

1. (1)~(3)단계의 활동을 통해 나의 부탁하는 말하기를 점검해보자. 내가 사용한 표현이 공손성의 측면에 비추어 어떠했는지, 그리고 다른 친구들이 사용하는 표현이 청자 입장에서 어떻게 들렸는지 등을 성찰해보자.
   - 내가 사용한 공손 표현의 특징 및 개선할 점
     : _____
   - 다른 친구들이 사용한 공손 표현의 특징 및 참고할 점
     : _____

2. 평소 실제로 부탁하는 말하기를 했던 경험을 떠올려보자. 어떻게 표현해야 할지 어려움을 겪었던 사례를 친구들과 공유하여 적정한 정도의 공손 표현을 범위를 설정해보자.

이상의 논의를 종합하여, 언어 표현을 통한 공손성 조절 교육의 틀을 정리하면 아래 <표 Ⅳ-4>와 같다. 각 단계는 공손 표현의 인식과 조절, 점검의 과정에 따라 순차적으로 이루어지되, 마지막 점검의 과정을 거쳐 다시 처 단계인 자신의 공손 표현 사용 포착으로 이어져 끊임없이 순환하는 학습으로서 기능한다. 다만, 학습자의 이해 순서에 따라 단계를 나눠 제시하였으나, 실제 학습 과정에서 앞 단계의 내용이 다음 단계의 내용에 영향을 미치고 다시 앞 단계의 내용에 영향을 미치기도 하는 등 각 단계가 꼭 순차적으로 이루어짐을 의미하는 것은 아니다. 끊임없는 점검과 상호작용의 과정을 통해 학습자는 평소의 언어 생활에서도 공손 표현의 인식과 활용을 끊임없이 반복하며 성찰하게 된다.

<표 Ⅳ-4> 언어 표현을 통한 공손성 조절 교육의 내용

학습 단계	주요 학습 내용	토의 활동 예시
(1) 자신의 공손 표현 활용의 양상 포착	- 자신의 공손 표현 사용 인식 - 요청의 상황에서 공손성이 필요한 이유	- 다양한 상황에 대해 각자 어떻게 요청하는 말하기를 하는지 사례 공유함으로써 자신의 표현이 어떤 상황에서 달라지는지, 또는 똑같이 표현하는지 확인하기 - 요청의 상황별로 공손성이 다르게 적용되어야 하는 이유에 대해 이야기 나누기
(2) 공손성 및 공손 표현에 대한 인식	- 언어 표현의 공손(상대에 대한 배려) 의미 형성 기능 이해 - 공손성의 상대적 특성 이해	- 공손성을 뚜렷하게 구분하기 힘든 언어 표현들을 비교하여 공손성 정도에 대한 생각 나누기
(3) 공손 표현의 범위 설정과 공손성 조절	- 언어 표현 비교를 통한 공손성의 조절 - 화자와 청자의 입장에서 공손 표현 인식 경험 - 다양한 맥락에서 공손 표현을 조절해보기	- 언어 표현 조절을 통해 생산한 공손 표현을 모둠별로 화자와 청자의 입장을 번갈아 맡아 공손성에 대한 인식이 달라지는지 확인해보기 - 각 상황 별로 어느 범위의 표현까지 적절한 공손성 실현으로 볼 수 있을지 협의하기
(4) 경험 공유를 통한 자신의 공손 표현 점검	- 자신의 평소 언어 표현과 비교 점검 - 평소 공손성을 표현할 때 어려움을 겪었던 상황 공유	- 각자 자신의 언어 표현에 대한 성찰 내용 나누기 - 각자 어려움을 겪었던 상황을 제시하고 함께 토의하여 적절한 범위의 공손 표현에 대해 이야기 나누기

Ⅴ. 결론

실제 언어 생활에서의 활용을 도모할 수 있는 사용자 중심의 문법 교육은 언어적 지식을 확장할 수 있는 능력을 갖춘 모국어 학습자에게 심층적인 언어적 경험을 제공해 줄 수 있다. 이에 본고는 화자와 청자가 상호작용하는 실제 언어 생활에서 활용도가 높은 공손 표현을 교육하기 위해, 단순한 지식이 아닌 복합적인 맥락에서의 활용을 도모할 수 있는 차원에서 다양한 표현의 조합을 통해 공손성을 조절하는 교육을 제안하였다.

이를 위해 그동안 선행연구에서 다양한 의미로 다루어져 왔던 '공손성'의 개념을 대인 관계적 측면과 언어 전략의 측면에서 바라보아 '화자가 청자의 입장을 배려하여 실현하고자 하는 존중의 의미이자, 청자와 원만한 관계를 형성할 수 있도록 해주는 의사소통의 기본 요소'로서 개념을 정립해보았다. 이를 통해 공손성은 화자의 의도만을 전달하는 것이 아니라 청자의 입장에서도 어떻게 공손성이 받아들여지는지를 반드시 고려해야 한다는 배려의 측면에서 접근해야 하는 언어 표현이라고 보았다. 이는 곧 공손성의 특징으로 연결되어, 공손성은 고정된 실체가 아니라 상황에 따라 또는 청자에 따라 다르게 인식될 수 있는 상대적 특성을 가진 대상임을 전제하였다.

이에 비해 현재의 교육에서는 공손 표현의 내용을 나열하고 이를 적용해보는 활동에만 머무르고 있어 자칫 공손 표현이 하나의 고정된 실체처럼 비춰질 수 있다는 한계를 가지고 있었다. 그러므로 공손성은 고정된 실체로서 학습될 것이 아니라, 어떤 맥락에서든 조절이 가능한 대상으로서 학습되어야 한다는 전제를 마련하고자 하였다.

이때 공손 표현의 목록은 선행연구를 토대로 어휘, 통사, 화용의 측면에서 부탁 화행에 주목하여 목록화하였다. 본고에서는 공손 표현의 나열이 목적이 아니므로, 해당 표현은 공손성의 조절을 위한 언어 자원의 예시로서 주화행의 대표적인 표현 예시를 제시하였다. 또한 단순히 어떤 표현이 존재하느냐를 아는 것이 아니라 그 표현이 어떤 점에서 공손성

실현에 기여하는지를 인식하여야 언어에 대한 이해를 바탕으로 효과적인 활용을 할 수 있다는 관점에 따라, 부탁 화행에서의 '희망 제시하기', '가능성 확인하기', '허락 구하기', '암시하기', '상대방 대우하기', '부담 덜기'의 전략에 따라 해당 표현의 의미기능을 정리하고자 하였다. 이러한 기본적인 의미기능과 표현을 활용하여, 같은 공손 표현 분류 내에서도 다양한 표현의 활용을 통해서 공손성의 정도가 다르게 나타날 수 있으며, 서로 다른 공손 표현 분류 간의 복합적 활용을 통해서도 공손성의 층위가 다양하게 나타날 수 있음을 공손성의 척도를 통해 시각적으로 확인하는 공손성 조절 교육의 토대를 보였다.

이를 바탕으로 실제 모국어 학습자가 공손 표현을 적절하게 사용하고 있는지 그 실태를 확인하고자 고등학교 학습자를 대상으로 공손성에 대한 인식과 활용 양상을 분석하였다. 질문지를 바탕으로 공손 표현에 대한 기본적 인식과 화자 입장에서의 공손성의 조절 가능 여부 확인, 청자 입장에서의 공손성 판단 등의 분석 기준에 따라 학습자를 총 다섯 유형으로 분류하였다. 대부분의 학습자가 부탁하는 말하기를 하는 것 자체에 어려움을 겪지는 않았으나 그동안 직관적으로 공손 표현을 사용해와 공손 표현의 의미기능이나 다양한 표현 조합, 그리고 청자를 배려하는 표현이라는 측면에는 주목하지 못하는 모습을 다수 보여, 이를 보완할 수 있는 공손성 조절 교육이 필요하다는 근거로 삼았다.

이에 자신이 평소 사용하던 공손 표현을 포착함으로써 공손 표현의 기능에 대해 인식하는 활동, 공손성의 정도에 대해 알아보고 표현을 조절해보는 활동, 청자의 입장에서 판단해보는 활동, 자신의 실생활에서의 공손 표현 사용의 어려움을 공유하는 활동 등을 제시함으로써 언어 표현을 통한 공손성 조절 교육의 구체적인 내용을 제시하였다. 공손 표현에 대한 기본적 포착부터 조절 및 활용에 이르기까지 단계적인 흐름을 제시하되 각 과정에서는 매번 점검과 조정이 이루어져 끊임없이 순환하는 내용으로 이루어지도록 하였다. 특히 공손성은 그 특성상 뚜렷한 하나의 답을 내리는 것은 본고가 목표로 하는 바와는 거리가 멀기에 주요 학습 내용에서 공손성의 층위 구분이나 정도성 비교, 청자 입장에서의 다양한

인식과 같이 반응이 명확하게 정해지지 않은 영역은 토의 활동을 통해 사회적 합의를 이끌어내는 경험을 해보도록 구성하였다. 이는 공손성이 자신의 입장에서 하나의 고정된 실체로 인식되는 대상이 아님을 알려주는 효과를 가진다는 점에서 의미가 있다고 볼 수 있다.

본 연구는 그동안 외국인 학습자에만 주목했던 공손 표현 교육에서의 논의의 대상을 모국어 학습자로 옮겨왔다는 점에서 의미가 있다. 특히 공손성의 표현에 정답이 있는 것처럼 제시하는 기존의 교육에서 벗어나 무수히 많은 층위의 공손성의 범위가 존재할 수 있다는 것에 초점을 둔 표현 조절 교육의 방향을 제시했다는 점, 특정 맥락에만 해당하는 표현 교육이 아닌 실제 생활 속 다양한 맥락에서의 활용으로 나아갈 수 있는 발판을 마련했다는 점, 그리고 화자 중심의 표현 의도뿐 아니라 청자를 배려하는 태도를 담은 언어 표현 교육을 제안했다는 점에서 의의를 가진다.

참 고 문 헌

Ⅰ. 자료

교육부(2015), 국어과 교육과정(교육부 고시 제 2015-74호).

민현식 외(2017), 고등학교 국어, 신사고.

박안수 외(2017), 고등학교 국어, 비상교육.

박영목 외(2017), 고등학교 국어, 천재교육.

이삼형 외(2017), 고등학교 국어, 지학사.

최원식 외(2018), 고등학교 국어, 창비.

Ⅱ. 논저

강가혜(2017), 어휘 선택 과정의 메타적 인식을 활용한 어휘 교육 연구, 서울대학교 석사학위논문.

강보선(2013), 한글 맞춤법 교육 내용 연구, 국어교육연구 31, 서울대학교 국어교육연구소, 1-30.

강지원(2021), 한국어 화자와 네덜란드어 화자의 거절 화행 및 전략 연구 - 비교문화적 화용론의 관점에서, 외국어로서의 한국어교육 60, 연세대학교 언어연구교육원 한국어학당, 1-32.

강현화(2007), 한국어 표현문형 담화기능과의 상관성 분석 연구 -지시적 화행을 중심으로-, 이중언어학 34권(0), 이중언어학회, 1-26.

강효경·오현아(2017), 언어 민감도 고양을 통한 배려하는 말하기 태도 교육 내용-'주다'를 중심으로-, 화법연구 37, 한국화법학회, 1-34.

강효경(2019), 설득 목적 글쓰기의 양태 표현 교육 연구, 서울대학교 박사학위논문.

고범혜(2009), 국어 높임법에 대한 문법 문해력 교육 내용 연구, 서울대학교 석사학위논문.

구본관(2008), 문법 교육에서는 무엇을 가르쳐야 하는가? -경어법 교육을 중심으로, 선청어문 36, 749.

구본관(2017), 국어과와 도덕과의 교과 통합 교육을 위한 내용 구성 방안 - '배려적 언어 사용' 교육 내용을 중심으로, 어문론총 72, 한국문학언어학회, 9-45.

구본관·신명선(2021), 문법 지식의 층위와 성격 - 원리 중심 문법 교육의 설계를 위한 토대, 국어교육연구 76, 국어교육학회, 97-136.

구장평(2018), 중국인 한국어 학습자의 모바일 기반 메신저 대화 교육 연구, 서울대학교 석사학위논문.

구현정·전정미(2011), 화법의 이론과 실제, 박이정.

권순구(2007), 언어 표현과 인식에 있어서의 남녀 차이 -보조용언의 사용을 중심으로, 인문학연구 34(3), 7.

권순희(2000), 수신자 지향 관점 선택에 따른 표현 양상과 기능, Kugŏ Kyoyuk 102, 한국어교육학회, 1.

권순희(2021), 공손 표현에 대한 중국인 한국어 학습자와 한국어 모어 화자의 인식 차이 비교 연구, 이중언어학 85, 이중언어학회, 131-165.

김대행(2003), 한국어교육과 언어문화, 국어교육연구 12, 서울대학교 국어교육연구소, 157-180.

김명운(2009), 현대국어의 공손성 연구, 서울대학교 박사학위논문.

김범진(2019), 표현 효과 중심의 부정표현 교육 연구, 서울대학교 석사학위논문.

김서형(2013), 한국어 화행에서 공손성의 실현 양상, 한국어학 61, 한국어학회, 123-143.

김서형 외(2015), 사용자 문법으로 본 구어 중심의 한국어 상대 높임 표현과 그 교육, 문법교육 25(0), 한국문법교육학회, 1-25.

김소산(2016), 청소년의 자기 언어 인식 교육 연구, 서울대학교 석사학위논문.

김은성(2005), 국어지식 교육의 현상, 한국어교육 116, 한국어교육학회, 1.

김은성(2006), 국어 문법 교육의 태도 교육 내용 연구, 서울대학교 박사학위논문.

김은아(2013), 독일어와 한국어의 공손표현 비교 - 요청, 거절화행을 중심으로 -, 서울대학교 박사학위논문.

김자영(2013), 문장 종결 표현 교육 내용 연구, 서울대학교 석사학위논문.

김정은(2014), 맥락 중심의 시간 표현 교육 연구, 서울대학교 석사학위논문.

김정은(2021), 양태 표현 선택에 대한 문법교육 내용 연구, 서울대학교 박사학위논문.

김정자(2000), 필자의 표현 태도 연구, 서울대학교 박사학위논문.

김정호(2004), 국어 높임법에 대한 체계적인 사회언어학적 접근, 겨레어문학 33, 겨레어문학회, 31.

김중수(2020), 심화 문법 교재의 높임 표현 기술 내용 연구, 국어교육연구 72, 29-62.

김진무(2019), 거절 화행의 화용론적 분석, 프랑스 문화 연구 41(1), 한국프랑스문화학회, 93-114.

남가영(2003). 메타언어적 활동에 대한 국어교육적 연구: 소집단 고쳐쓰기 활동을 중심으로, 서울대학교 석사학위논문.

노유경(2016), 완화적 표현(Hedge) 교육 내용 연구-설득 텍스트를 중심으로-, 서울대학교 석사학위논문.

노은희(2009), 국어 교육에서 '표준 화법' 관련 내용의 수용 방향, 화법연구 15, 99-128.

마원(2019), 중국인 한국어 학습자의 협조적 청자 발화 교육 연구 : 전화 대화 분석을 중심으로, 서울대학교 석사학위논문.

무임연(2020), 비즈니스 이메일의 상황 맥락에 따른 한국어 요청 화행 전략 연구 - 권력 관계와 부담 변인을 중심으로, 서울대학교 석사학위논문.

문금현(2017), 한국어 공손성 표현의 생성 유형별 특징 - 공손성의 강도와 사용 양상을 중심으로, 국어학 82, 국어학회, 27-66.

문금현(2018), 한국어 공손 화용교육의 내용 구성에 대한 제언, 어문연구 46, 한국어문교육연구회, 307-331.

민병곤·박재현(2010), "표준 화법"의 개정을 위한 직장, 사회에서의 호칭, 지칭어 사용 실태 분석, 화법연구 16, 199.

박나리(2015), 대체 표현과의 비교대조에 근거한 문법화된 '-다니'의 한국어교육문법 기술, 이중언어학 60, 이중언어학회, 87-123.

박선옥(2005), 요청화행과 공손성 표현의 사용에 대한 텍스트 비교연구, 언어과학연구 34(1), 언어과학회, 91-118.

박소연(2017), 한국어 공손성 연구의 쟁점 - 선행연구 분석을 중심으로, 언어와 문화, 한국언어문화교육학회 13(4), 59-82.

박소연(2019), 한국어 공손성 인식 연구-요청 화행을 중심으로, 연세대학교 박사학위논문.

박지순(2014), 한국어 상대높임법 실현의 영향 요인 연구, 새국어교육 98(0), 한국국어교육학회, 290-324.

서지혜(2012), 맥락을 고려한 한국어 문법 교육 연구 -요청 화행을 중심으로-. 시학과 언어학, 23(0), 111-135.

신명선(2009), 국어 표현 과정에서 작용하는 어휘 사용 기제와 그 전략에 관한 연구, 한국어의미학 29, 한국어의미학회. 91-131.

신명선(2013), 맥락 관련 문법 교육 내용의 인지적 구체화 방향, 국어교육연구 32, 서울대학교 국어교육연구소, 69-103.

신명선(2020), '문법 지식'의 성격과 교육, Kugŏ Kyoyuk 168, 한국어교육학회, 151.

신호철(2012), 맥락 중심의 문법 교육 내용 기술 방안 연구 -높임 표현을 중심으로. 국어교육학연구, 43, 국어교육학회, 323-348.

양영희(2015), 학교문법 교육에서의 높임법 활성화 방안 - 화법 영역과 통합 가능성 검토, 국어문학 60, 국어문학회, 425-251.

엄진숙(2015), 고급 한국어 학습자의 질문 전략을 통한 공손성 실현 양상 분석. 이중언어학 59, 이중언어학회, 111-139.

오현아(2004), 국어 순화 태도 형성을 위한 교육 내용 연구, 서울대학교 석사학위논문.

오현아(2008), '정확성' 중심 문법 교육관에 대한 반성적 고찰, 새국어교육 80, 한국국어교육학회, 295-318.

오현아·강효경(2015), 문법 교육에서의 인성 교육 내용 구성 가능성 탐색 - -잖아(요), -거든(요)를 중심으로, 새국어교육 103, 한국국어교육학회, 79-111.

유연(2011), 현대 한국어 경어법 전환의 화용론적 연구 - 공손성을 중심으로, 서울대학교 석사학위논문.

유혜령(2010), 국어의 형태, 통사적 공손 표지에 대한 연구, 청람어문교육 41(0), 청람어문교육학회, 377-409.

윤천탁(2004), 학교 문법의 상대 높임법 기술 내용 제고, 청람어문교육 29, 청람어문교육학회, 385-406.

이남경(2012), 양상과 공손성 - 거절화행에 나타난 양상의 체면 조절 기능에 관하여, 노어노문학 24(3), 한국노어노문학회, 75-106.

이소영(2020ㄱ), 대화 속 상호작용에서 나타나는 공손성, 독어독문학 62, 한국독어독문학회, 93-115.

이소영(2020ㄴ), 공손한 거절, 외국어로서의 독일어 47, 한국독일어교육학회, 145-178.

이은희(2013), 한국어교육을 위한 공손표현 연구 -일본어 모어 화자를 대상으로 하여, 문법 교육 19, 한국문법교육학회, 295-325.

이정복(1998), 국어 경어법 사용의 전략적 특성, 서울대학교 박사학위논문.

이지아(2015), 프랑스와 한국 광고의 공손 비교 분석 : 공손 전략을 중심으로, 서울대학교 석사학위논문.

임지룡 외(2014), 문법교육의 인지언어학적 탐색, 태학사.

임지룡(2015), 학교문법 상대 높임법의 새로운 이해, 한민족어문학 69, 한민족어문학회, 359.

장매림(2016), 중국인 한국어 학습자를 위한 이메일 공손 표현 교육 연구, 서울대학교 석사학위논문.

전정미(2007), 요청화행에 나타난 공손 전략의 실현 양상, 한말연구 0(21), 한말연구학회, 247-268.

전혜영(2004), 한국어 공손표현의 의미, 한국어의미학 15, 한국어의미학회, 71-91.

전혜영(2005), 한국어 공손표현의 교육 방안, 이중언어학 29, 이중언어학회, 347-368.

정진석(2013), 윤리적 가치 중심의 소설 읽기 연구, 서울대학교 박사학위 논문.

정혜인·이상철(2017), 공손성과 관련성 이론, 국제언어문학 38, 국제언어문학회, 201-222.

정혜령·김정남(2021), 드라마 자료를 활용한 한국어 요청 전략 교육 연구 -학습 목적 변인에 따른 차별화를 중심으로, 텍스트언어학 51, 한국텍스트언어학회, 203-236.

조준학(1986), 공손의 조건, 영어영문학 32, 한국영어영문학회, 297-316.

주세형(2009), 할리데이 언어 이론의 국어교육학적 의미. Kugŏ Kyoyuk 130, 한국어교육학회, 173.

진강려(2012), 중국인 학습자를 위한 의문문의 간접화행 교육 연구, 서울대학교 박사학위논문.

최소영(2019), 언어 변화 기반의 국어사 교육 설계 연구, 서울대학교 박사학위논문.

하지혜(2019), 중국인 한국어 학습자의 문화 인식과 화용 습득 - 요청 화행의 공손성 인식을 중심으로. 문화와융합 41(3), 한국문화융합학회, 447-482.

허상희(2009), 한국어 공손법에 관련된 제문제들, 한민족어문학 54, 한민족어문학회, 197-221.

허상희(2012), 한국어 공손 표현의 화용론적 연구, 소통.

홍승아(2020), 한국어 공손 표현의 유형별 실현 양상, 언어와 정보 사회 39, 서강대학교 언어정보연구소, 87-108.

Blum-Kulka(1992), The metapragmatics of politeness in Israeli society, in Watts, R., Ide, S., Ehlich, K.(eds.), Politeness in language: Studies in its history, theory and practice, Berlin: Mouton de Gruyter.

Blum-Kulka&Olstain(1984), Requests and apologies: A cross culture study of speech act realization patterns (CCSARP). Applied Linguistcs 5(3): 196-213.

Brown&Levinson(1987), Politeness: Some Universals in Language Usage, Cambridge; New York: Cambridge University Press.

Fraser(1990), Perspectives on politeness, Journal of pragmatics 14: 219-236.

Goffman(1967), Interaction phenomena in modern Chinese, Journal of Pragmatics 14: 237-257.

Grice(1975), Logic and conversation, in Cole & Morgan (eds.), Syntax and semantics 3: Speech acts. New York: Academic Press.

Holmes&Wilson(2017), An Introduction to Sociolinguistics, London; New York, NY: Routledge.

Lakoff(1973), The logic of politeness: Or minding your p's and q's, in Corum et al.(eds.), Papers from the ninth regional meeting of the Chicago linguistic society, Chicago: Chicago Linguistic Society.

Lakoff(1990), Talking Power: The Politics of Language, New York: Basic Books.

Leech(1983), Principles of Pragmatics, London; New York: Longman.

Leech(2014), The Pragmatics of Politeness, New York: Oxford University Press.

Searle(1969), Speech acts: An essay in the philosophy of language, Cambridge: Cambridge U.P.

[부록] - 학습자 설문지

안녕하십니까? 본 설문은 학습자의 공손 표현 사용 실태 및 인식을 파악하기 위한 연구를 목적으로 제작되었습니다. 귀하의 응답 내용은 연구의 목적으로만 소중하게 사용될 것입니다. 응답 내용에 따라 면담이 필요하다고 생각되는 경우 인터뷰가 진행될 수도 있습니다. 설문에 응답해주셔서 진심으로 감사합니다.

-서울대학교 대학원 국어교육과 석사과정 조미현(mhjo1@snu.ac.kr)

[1-2] 아래 두 상황을 읽고, 본인의 평소 말하기 습관에 따라 그대로 적어 주세요. (밑줄 친 내용의 뜻이 포함되도록 적을 것)

1. 본인이 아래 <상황1>의 '나'라면 A에게 뭐라고 말할 것인지 한 문장으로 적으시오. 본인의 평소 말하기 습관에 따라 제일 먼저 떠오르는 말을 그대로 적으시오.

<상황1>
나는 지금 바로 작성해서 제출해야 하는 과제가 있는데 펜이 없는 상황이다. 이때 바로 옆에 있는 A의 책상 위에 펜이 놓여 있어, A에게 **펜을 빌리려고** 한다. (A는 당신이 처한 상황을 전혀 모르고 있다.)

(1) A가 **'친한 친구'**일 때

(2) A가 **'친하지 않은 같은 학급 학생'**일 때

(3) A가 **'선생님'**일 때

(4) A가 **'처음 보는 모르는 사람'**일 때

2. 본인이 <상황2>의 '나'라면 A에게 뭐라고 말할 것인지 한 문장으로 적으시오. 본인의 평소 말하기 습관에 따라 제일 먼저 떠오르는 말을 그대로 적으시오.

<상황2>
나는 학교 숙제를 출력해서 제출해야 하는 상황이다. 그런데 집에 있는 프린터가 고장나서 출력하지 못한 상황이다. 이때 출력이 가능한 A에게 내 숙제를 **출력해달라는 말**을 하고자 한다. (A는 당신이 처한 상황을 전혀 모르고 있다.)

(1) A가 **'친한 친구'**일 때

(2) A가 **'친하지 않은 같은 학급 학생'**일 때

(3) A가 **'선생님'**일 때

(4) A가 **'처음 보는 모르는 사람'**일 때

[아래 질문은 1쪽에 본인이 적은 답을 바탕으로 최대한 자세하게 답변해주십시오.
아래 문항에 답변하면서 1쪽에 적은 본인 답은 수정하지 말아 주십시오.]

3. <상황1>과 <상황2> 중에서 청자의 입장을 상대적으로 **더** 배려하여 말해야 하는 상황은 무엇이라고 생각하는가?

① <상황1>	② <상황2>	③ 둘 다 같은 정도로 배려해야 함.	④ 둘 다 청자에 대한 배려와는 관련이 없음.
↳ 왜냐하면,			

4. <상황1>에서 A 비교

4-1. A가 '**친한 친구**'인지, '**친하지 않은 같은 학급 학생**'인지에 따라 배려하는 말하기의 정도는

① 같다	② 다르다.
↳ 왜냐하면,	

4-2. A가 '**선생님**'인지, '**처음 보는 모르는 사람**'인지에 따라 배려하는 말하기의 정도는

① 같다	② 다르다.
↳ 왜냐하면,	

4-3. A가 '**처음 보는 모르는 사람**'일 때, 만약 그 사람이 나보다 나이가 적어보이거나 반대로 많아 보일 때 배려하는 말하기의 정도는

① 같다	② 다르다.
↳ 왜냐하면,	만약 나보다 나이가 적어 보인다면 "____." 와 같이 말하고, 만약 나보다 나이가 많아 보인다면 "_____." 와 같이 말했을 것이다.

5. 1번 문항에서 만약 본인이 적은 표현에서 배려, 공손함 등 상대방의 입장을 고려하여 쓴 표현이 있다면, 그렇게 생각하는 부분을 빠짐없이 **모두 찾아 적고, 그 각각 그 이유를 적으시오.** (이때 이미 1쪽에서 본인이 적은 답은 절대 수정하지 마십시오.)

1번 문항에 내가 적은 문장에서 상대방을 고려한 표현 (없다면 '없음'이라고 적으시오)		이유 (어떤 점에서 상대방에 대한 배려와 관련이 있는지 각각 설명)
(1) '친한 친구'		
(2) '친하지 않은 같은 학급 학생'		
(3) '선생님'		
(4) '처음 보는 모르는 사람'		

6. 2번 문항에서 만약 본인이 적은 표현에서 배려, 공손함 등 상대방의 입장을 고려하여 쓴 표현이 있다면, 그렇게 생각하는 부분을 빠짐없이 **모두 찾아 적고, 그 각각 그 이유를 적으시오.** (이때 이미 1쪽에서 본인이 적은 답은 절대 수정하지 마십시오.)

2번 문항에 내가 적은 문장에서 상대방을 고려한 표현 (없다면 '없음'이라고 적으시오)		이유 (어떤 점에서 상대방에 대한 배려와 관련이 있는지 각각 설명)
(1) '친한 친구'		
(2) '친하지 않은 같은 학급 학생'		
(3) '선생님'		
(4) '처음 보는 모르는 사람'		

7. 1번에서 본인이 적은 표현에서 공손함(상대방에 대한 배려하는 말)을 한 단계 더 높이거나 낮춘다면 어떻게 표현할 수 있을지 적어보시오.

1쪽 <상황1> 펜 빌리기 상황		
1쪽 1번 <상황1>의 (1) '친한 친구' 답변에서	공손함 **덜기** (①, ②, ③ 중 1개만 선택하여 답변)	① 내가 적은 표현보다 한 단계 덜 공손하게 아래와 같이 표현할 수 있다. " " ② 내가 적은 표현에서 한 단계 덜 공손하게 표현하는 것은 불가능하다. 왜냐하면, ③ 어떻게 공손함의 정도를 낮춰서 표현할지 잘 모르겠다. 왜냐하면,
	공손함 **더하기** (①, ②, ③ 중 1개만 선택하여 답변)	① 내가 적은 표현보다 한 단계 더 공손하게 아래와 같이 표현할 수 있다. " " ② 내가 적은 표현에서 한 단계 더 공손하게 표현하는 것은 불가능하다. 왜냐하면, ③ 어떻게 공손함의 정도를 높여서 표현할지 잘 모르겠다. 왜냐하면,
1쪽 1번 <상황1>의 (2) '친하지는 않은 같은 학급 학생' 답변에서	공손함 **덜기** (①, ②, ③ 중 1개만 선택하여 답변)	① 내가 적은 표현보다 한 단계 덜 공손하게 아래와 같이 표현할 수 있다. " " ② 내가 적은 표현에서 한 단계 덜 공손하게 표현하는 것은 불가능하다. 왜냐하면, ③ 어떻게 공손함의 정도를 낮춰서 표현할지 잘 모르겠다. 왜냐하면,
	공손함 **더하기** (①, ②, ③ 중 1개만 선택하여 답변)	① 내가 적은 표현보다 한 단계 더 공손하게 아래와 같이 표현할 수 있다. " " ② 내가 적은 표현에서 한 단계 더 공손하게 표현하는 것은 불가능하다. 왜냐하면, ③ 어떻게 공손함의 정도를 높여서 표현할지 잘 모르겠다. 왜냐하면,

1쪽 <상황2> 출력 부탁 상황		
1쪽 2번 <상황2>의 (3) '선생님' 답변에서	공손함 **덜기** (①, ②, ③ 중 1개만 선택하여 답변)	① 내가 적은 표현보다 한 단계 덜 공손하게 아래와 같이 표현할 수 있다. " " ② 내가 적은 표현에서 한 단계 덜 공손하게 표현하는 것은 불가능하다. 왜냐하면, ③ 어떻게 공손함의 정도를 낮춰서 표현할지 잘 모르겠다. 왜냐하면,
	공손함 **더하기** (①, ②, ③ 중 1개만 선택하여 답변)	① 내가 적은 표현보다 한 단계 더 공손하게 아래와 같이 표현할 수 있다. " " ② 내가 적은 표현에서 한 단계 더 공손하게 표현하는 것은 불가능하다. 왜냐하면, ③ 어떻게 공손함의 정도를 높여서 표현할지 잘 모르겠다. 왜냐하면,
1쪽 2번 <상황2>의 (4) '모르는 사람' 답변에서	공손함 **덜기** (①, ②, ③ 중 1개만 선택하여 답변)	① 내가 적은 표현보다 한 단계 덜 공손하게 아래와 같이 표현할 수 있다. " " ② 내가 적은 표현에서 한 단계 덜 공손하게 표현하는 것은 불가능하다. 왜냐하면, ③ 어떻게 공손함의 정도를 낮춰서 표현할지 잘 모르겠다. 왜냐하면,
	공손함 **더하기** (①, ②, ③ 중 1개만 선택하여 답변)	① 내가 적은 표현보다 한 단계 더 공손하게 아래와 같이 표현할 수 있다. " " ② 내가 적은 표현에서 한 단계 더 공손하게 표현하는 것은 불가능하다. 왜냐하면, ③ 어떻게 공손함의 정도를 높여서 표현할지 잘 모르겠다. 왜냐하면,

8. 설문자 본인이 청자의 입장에서 아래와 같은 상황에서 부탁하는 말을 들었을 때, 기분이 상하는지 여부를 생각해보고, 그 공손함의 정도를 판단하여 표시하시오. (다른 색깔로 표시, 음영 표시, 밑줄 등등 어떻게든 표시만 해주세요!)

8-1.

	학원에서 수업을 듣는데, 친하지는 않은 동갑인 아이가 하는 말	화자의 말에서 느껴지는 공손함의 정도 숫자가 작을수록 공손함 ↓(기분 나쁨) 숫자가 클수록 공손함 ↑(기분 괜찮음)			
①	이 부분 필기 좀 보여 줄 수 있어?	1	2	3	4
②	이 부분 필기 좀 봐도 될까?	1	2	3	4
③	이 부분 필기 좀 보여 줄래?	1	2	3	4
④	이 부분 필기 좀 보여 줘.	1	2	3	4
⑤	이 부분 필기 좀 볼게.	1	2	3	4
⑥	이 부분 필기 좀.	1	2	3	4
⑦	이 부분 필기 좀 본다.	1	2	3	4

⇒ 본인의 평소 말하기를 떠올려, 같은 상황에서 '화자'라면 위의 상황에서 어떻게 부탁하는 말을 했을지 위의 ①~⑦의 사례에서 골라 아래 번호에 V표시 하시오.

① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦

⑧기타 : _____

8-2.

	동아리 후배가 내 책상 위에 놓여있는 펜을 보고 하는 말	화자의 말에서 느껴지는 공손함의 정도 숫자가 작을수록 공손함 ↓(기분 나쁨) 숫자가 클수록 공손함 ↑(기분 괜찮음)			
①	저 펜 좀 빌려 주실 수 있으세요?	1	2	3	4
②	저 펜 좀 빌릴 수 있을까요?	1	2	3	4
③	저 펜 좀 빌려 주실래요?	1	2	3	4
④	저 펜 좀 빌려 주세요.	1	2	3	4
⑤	저 펜 좀 빌릴게요.	1	2	3	4
⑥	저 펜 좀 쓸게요.	1	2	3	4

⇒ 본인의 평소 말하기를 떠올려, 같은 상황에서 '화자'라면 위의 상황에서 어떻게 부탁하는 말을 했을지 위의 ①~⑥의 사례에서 골라 아래 번호에 V표시 하시오.

① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦기타 : __

8-3.

나는 A와 친한 친구 사이이다. A가 어떤 상황인지 모르는 상태에서 A가 나에게 와서 "**나 숙제 좀 출력해 줘**."라고 말하였다.

⇒ 나는 위 상황에서의 밑줄 친 말이,
공손성의 정도가 (과하다고 / 적당하다고 / 부족하다고) 생각한다.
그 이유는 _____.

8-4.

과제를 출력해와야 하는데 그러지 못한 상황이다. 어쩔 수 없이 출력을 부탁드리고자 교무실에 갔는데, 상황을 모르는 다른 과목 선생님이 자리에 계신다. 이때 다른 과목 선생님께 다가가, "**선생님, 이거 출력 좀 해 주세요.**"라고 말하였다.

⇒ 나는 위 상황에서의 밑줄 친 말이,
공손성의 정도가 (과하다고 / 적당하다고 / 부족하다고) 생각한다.

그 이유는 _____.

9. 학교에서 상대방에 대한 예의(공손함, 배려)와 관련된 언어 표현을 배운 경험이 있습니까?

① 학습한 경험 있음.
- 학습한 학년 : (중 / 고등) 학교 ( ) 학년
- 기억나는 학습 내용(간단하게) :

② 학습한 경험 없음.

10. 앞서 1쪽에서 본인이 적은 요청하는 표현 중 학교에서 학습한 내용을 적용하여 적은 표현이 있습니까?

① 네, 학습한 내용을 적용하여 적었습니다.
(적용한 학습 내용: _____)

② 아니요, 학습한 내용을 생각하며 적은 것은 아닙니다.
(학습한 내용을 적용하지 못한 이유:_____)

③ 아니요, 학습한 내용이 없어 원래 언어습관대로 적었습니다.

9. 상대방이 내게 요청/부탁하는 말을 할 때, 언어 표현으로 인해 조금이라도 기분이 나빴던 경험을 떠올려 적어주세요.

내가 들었던 요청/부탁하는 말	
그 말을 했던 상대방과의 관계	(예) 친한 친구, 안 친한 친구, 선배, 모르는 사람 등
내가 기분이 나빴던 이유	

12. 내가 상대방에서 요청/부탁하는 말을 할 때, 어떻게 말해야 할지 고민했던 경험이 있습니까?

① 있음.
- 어떤 부분이 고민이 되었는지: _____.

② 없음.

13. 청자를 고려하여 공손하게 요청하는 언어 표현을 학교에서 학습할 수 있는 기회가 필요하다고 생각하십니까?
① 필요합니다. ② 필요하지 않습니다.
왜냐하면, _____.

Abstract

A study on Politeness Control Education through verbal expression
- Focusing on request speech act -

Cho, Mi hyun

Politeness is based on a culture of language etiquette, so far, it has been dealt with in educational studies for foreign Korean learners, or research on organizing a list of polite expressions in Korean has formed a main trend. So discussions on polite expression education for native language learners have been relatively insufficient. Native language learners know how to use polite expressions as a way to care for listeners, and have the potential ability to use them as an expression method that reveals various degrees of politeness. Therefore, this paper intends to propose a politeness control education that shows that various language expressions that realize politeness can be used together, resulting in a variety of levels of politeness.

In that it puts a burden on the listener, we would like to focus on the polite expression especially focusing on the request speech that requires more politeness. Chapter II revealed that politeness is the subject of expression control education in that it is judged by relative standards, not a fixed entity. The types and semantic functions of major polite expressions were summarized as linguistic resources for use in expression control education. Based on this, the reality of education related to polite expression was investigated and the reason why politeness control education was necessary was examined. As an example of visually representing the regulation of politeness, the politeness scale was presented, and the range of politeness was

established by complexly considering various context factors on the scale.

In Chapter III, the results of the survey response were analyzed to find out the learner's perception and use of polite expression. Whether or not to recognize polite expression, whether it is possible to adjust politeness through language expression, and whether the use as a speaker and the perception as a listener are consistent were examined. Through this, a total of five types of learners' use of polite expressions could be divided, and the necessity of politeness control education could be examined.

In Chapter IV, politeness control education through language expression was designed. In that politeness is not fixed and interpretation of the context can vary, education was designed in a way that learners share the criteria for the degree of politeness realized by language expression with other learners through discussion. This may provide an opportunity to think about social standards for politeness by recognizing the scope of language expression, which is difficult to distinguish the degree of politeness, or comparing it to the standards of others who interpreted the degree of politeness on a different basis.

This paper deals with polite expression education, which has been neglected compared to foreign learners, and introduces various combinations of language expressions, and provides a platform for finding and applying appropriate expressions in various contexts of language life.

keywords : politeness, polite expression, control of expression, honorification, consideration for listeners, education of expression

Student Number : 2020-23308