

국어 교사와 표준어 교육

주경희*

〈차 례〉

1. 문제제기
2. 국어 교사 교육 독립의 필요성
3. 표준어 교육의 필요성
4. 사용으로서의 표준어
5. 표준어 교육 목표
6. 맺음말

1. 문제제기

이 논문에서는 국어교사들을 대상으로 표준어의 특성 및 목표 설정 방법 등에 대해 살펴보고자 한다. 언어 교육의 성패는 교사에 의해 좌우되는 부분이 많다. 이 점에서 교사의 표준어에 대한 이해의 정도 및 관점은 표준어 교육의 효율성과 밀접한 관련을 갖는다.

국어교육에서 표준어는 중요한 대상이 된다. 그럼에도 최근의 국어교육이 다양한 언어 사용 양상의 도입에 중점을 두어 표준어에 대한 논의는 이러한 흐름에서 벗어나는 느낌을 주는 것 같다. 그러나 국어 교육의 내용이 매체 언어, 통신 언어 등 다양한 분야로 확대될수록 표준어 교육은 보다 분명하게 정리할 필요가 있다.

* 세종대학교

왜냐하면 표준어는 자연스럽게 습득되는 언어가 아니고 반드시 학습되어야 하며, 공적인 상황에서 사용해야 한다는 점에서 다른 언어 변이형과의 관계에 대한 언급이 필요하기 때문이다.

이러한 점을 수용하기 위해서는 표준어를 다양한 언어 사용 양상 중의 하나로 인식하는 것이 필요하다. 이것은 표준어가 아닌 다른 언어 변이형도 이와 동일한 가치를 둔다는 것을 뜻한다. 그러나 이것이 표준어 교육의 축소나 무관심을 표명하는 것은 아니다.

신승용(2005)에서의 한글 맞춤법 교육, 표준어 및 표준 발음 교육, 언어 예절 교육이 철저하게 이루어진다면 통신 언어의 문제점으로 지적되어 온 것들이 실제적인 언어생활에 아무 영향을 주지 않는다는 주장은 이와 관련하여 관심을 가질 만하다. 이충우(1998), 이문규(2003), 장경희(2004)에서 문자 언어 및 교사 교육에 대해 언급하고 있는 것도 같은 맥락에서 이해할 수 있다.

이처럼 국어교육의 내용 확대와 동시에 더욱 분명하고 명확한 국어교육의 본질에 대해 논의할 필요가 있다. 그리고 이러한 국어교육의 본질에는 표준어 교육이 많은 비중을 차지하고 있다고 여겨진다. 이에 이 논문에서는 국어교사를 위해 언어 사용으로서의 표준어의 개념과 목표를 제시하기로 한다. 이를 위해 먼저 교사 교육 독립의 필요성에 대해 먼저 언급하기로 한다.

2. 국어 교사 교육 독립의 필요성

이 장에서는 교사 교육의 독립성과 필요성에 대해 살펴보기로 한다. 교사 교육이란 현장 교사를 대상으로 한 교사 연수, 교육대학원에서의 재교육 및 교재 등을 모두 포함한 개념이다.

지금까지는 교사 교육과 교사 양성 기관에서의 예비 교사 교육의 차이점에 대한 인식이 많지 않았다. 그러나 (국어)교사들은 전문가로서, 스

스로의 독자적인 체계를 형성하고, 현장에 임하고 있다는 점에서 예비 교사들의 수업내용과는 구별되어야 한다. 이미 현장에서 학생들을 접하고 있는 국어교사들은 예비 교사들과 경험의 폭이 다르며 필요로 하는 내용도 다르기 때문이다. 교사들에게는 보다 실질적인 문제들이 제시되어야 한다.

즉 예비교사들에게 규범론이나 방언론을 통해 표준어의 개념이나 원리 등을 제시해야 한다면 교사들에게는 실제 언어 사용과 관련된 표준어의 개념이 필요하다.

왜냐하면 지역 방언이나 유아적인 억양을 가진 학습자의 읽기 지도에서 읽기 기능에 충실할 것인지 아니면 표준어의 사용을 함께 지도할 것인가에 대한 해결책은 규범으로서의 표준어만으로는 만족할 수 없기 때문이다. 그러나 표준어를 언어 변이형으로서 인정한다면 학습자의 지역 방언이나 유아어도 어느 단계까지 인정할 수 있다. 언어 교사들이 지속적으로 직업적 발전 과정에 참여하도록 유도하기 위해 발간한 Oxford Language Teaching(2003)의 일련의 시리즈는 이러한 내용을 잘 말해 준다.

이것은 언어 교육의 발전은 수업을 직접 담당하는 교사들의 독립적인 노력에서 이루어진다고 보고 교사들의 원리 탐구 및 방법을 개발한 논저이다. 이 논저에서의 편집자 서문에는 다음과 같은 내용이 있다.

‘교사들에게 언어 교육 관점들에 대해서 비판적인 안목을 갖도록 이끌어 주고, 수업을 할 때 이 관점들을 올바르게 적용해 보도록 안내하기 위하여 이 시리즈를 계획하였다. 이 시리즈는 교사 스스로 주도적으로 교육 계획에 참여하도록 하는 방법을 사용한다. 효율적인 가르침을 위한 기초로써 비판적 탐구를 강조하고 있다’

국어교육에서는 이러한 연구 및 저서들이 필요성에 비해 아직 충분한 논의가 되어 있지 않은 것 같다. 이 시리즈 편집자 서문의 마지막은 이러하다.

‘언어 교육이 참으로 전문적인 기획이라면 교육을 실천하는 쪽에 지속적인 실험 작업과 평가를 요구할 것인데, 이런 이유로 교육상으로 더 효율적인 길을 찾기 위하여 동시에 당연한 귀결로써 교사 자신의 지속적인

교육을 위하여, 지속적인 실험과 평가를 제공해 주어야 하는 것이다. 이 두 가지 목적을 촉진하는 것이 이 시리즈에서 우리가 지향하고 있는 목표이다.’

교사들이 지속적으로 교육을 받아야 하는 이유가 잘 제시되어 있다. 교사 교육은 다양한 내용으로 이루어질 수 있는데 이 논문에서는 표준어를 대상으로 하여 살펴보기로 한다.

3. 표준어 교육의 필요성

앞에서는 교사 교육의 독립의 필요성에 대해 살펴보았다. 이 장에서는 국어교사들을 대상으로 하여 표준어 교육의 필요성에 대해 논의하기로 한다.

7차 교육과정에서는 ‘공적인 상황에서 표준어를 사용할 줄 알게 가르친다.’라고 규정하고 있다. 이러한 교육 과정에서 제시하는 표준어를 이해하기 위해 표준어 규정, 정책론, 규범론, 방언론은 물론이고 국어 교육에서 지향하는 언어 사용의 측면에서도 표준어에 대해 생각하여야 한다. 그리고 이를 통하여 교사 스스로 표준어 교육에 대한 원리와 방법을 터득하여야 한다. 그러나 이 과정에는 많은 시간이 소요된다. 만약 교사를 대상으로 한 표준어 교육의 내용과 방법이 있다면 훨씬 더 간단하게 이를 교육에 적용할 수 있을 것이다.

표준어에 대한 교사 교육의 필요성은 다음과 같은 두 유형의 조사 결과에서 잘 나타난다. 아래 제시하는 예문 (1)은 국립국어연구원에서 1997년도 실시한 ‘국어교사 표준어 사용 실태 조사’ 결과 분석 중의 일부 내용이다.

(1)

‘국어과 교육과정에서도 표준어를 교육할 때 방언의 중요성에 대해서 함께 가르치도록 하고 있으며 다만 상황에 맞추어서 표준어를 사용할 수 있는

능력을 길러 주도록 해야 한다고 명시하고 있는데 교사들이 방언을 비하하는 태도를 암묵적으로 지니고 있는 결과가 나타났다. 언어학적으로 볼 때 표준어와 방언은 같은 가치를 가지지만 표준어는 행정과 문화의 중심언어로서 매체와 교육을 통해 강력한 위력을 발휘한다는 점에서 차이가 있다. 의외로 방언과 표준어의 이러한 관계를 이해하지 못하는 교사들이 많이 있다.

— 국립국어연구원, 1997 : 45~47의 내용을 요약한 것임

(1)에서 교사가 교과과정에서 요구하는 표준어 교육 방향과 표준어의 특성이나 기능에 대해 제대로 알지 못하고 있다는 것을 알 수 있다. 이러한 결과는 표준어를 ‘옳고, 바른말’로만 인식하여 교과 과정에서 제시하는 관점을 올바르게 수용하지 못한 것으로 여겨진다. 이는 국립국어연구원(1997) 조사에서 대부분의 교사들은 표준어에 대해 대학에서 정식으로 수강한 적이 없다는 결과와 대개의 사범대학에서 표준어 교육은 ‘한국 언어 규범론’, ‘국어지식 교육론’, ‘국어(교수)정책론’, ‘국어정서법’과 같은 과목의 일부로서 다루어지고 있다는 사실에서 나타난다.

이러한 과목을 통해서 표준어를 규범이나 정책 차원에서 인식하기 쉽고 이에 따라 교과 과정에서 제시하고 있는 방향을 이해하기 어렵다. 그러므로 (1)과 같은 문제 제기를 통해 규범으로의 표준어의 개념이나 접근 방법에서 사용으로의 사고의 전환을 꾀해야 한다는 것을 알 수 있다. 이러한 사고의 전환 작업이 교사 교육을 통해 이루어져야 한다.

이러한 사고의 전환이 이루어지지 않은 상황에서의 표준어 교육의 결과는 예문 (2)에서 잘 나타난다. 예문 (2)는 학생들의 면접과 교사 교육 경험을 기술한 것이다.

(2)

입학 면접에서 표준어의 필요성에 관해 논의하라는 질문에 90%가 표준어 규정을 일종의 규제로 인식하고 있었고 표준어는 규정할 필요가 없다고 대답하였다. 국어시간에 표준어의 필요성 내지 중요성에 대한 교육이 이루어지지 않은 결과이다. 그리고 경상북도 교수연수원의 국어과 1급 정교가 자격 연수과정에서 교사들을 상대로 표준어의 필요성에 대해 질문을 한 결과 대부분 대답을 못한다.

—새국어생활 14-1의 ‘새로운 표준어 정책의 모색을 위하여’라는
토론회에서 이호영 교수의 발언 중 일부 내용 요약

(1)과 (2)를 비교해 보면 표준어에 대한 교사들의 관심이 1997년과 2004년의 시간의 차이에도 불구하고 동일하다는 것을 알 수 있다. 이를 통해 교사 교육이 제대로 이루어지지 않았음을 알 수 있다.

교사들을 위한 표준어 교육은 현장에서 느끼는 어려움을 해결하는 면에 초점을 맞추어 이루어져야 한다. 국어교사들이 표준어 교육에서 느끼는 어려움은 여러 측면에서 정리할 수 있다.

가장 먼저는 사용기능과의 상호 관계에서 나타난다. 국어교육 현장에서 읽고, 쓰고, 듣고, 말하는 언어 사용 기능의 목표 실현과 표준어 교육의 목표 실현이 때로 상치되는 경우가 있다.

즉 지역 방언을 사용하거나 유아어를 사용하는 초등학교 입학생들에게 읽기 기능과 동시에 표준어로 읽는 것을 제시할 수는 없다는 점에서 표준어가 무엇이며, 표준어와 이들 방언이나 유아어와의 관계 등에 대해 고민하기 시작한다.

이런 상황에서 교사들에게 가장 필요한 것은 표준어가 우리의 언어 생활 전반에 반드시 사용되어야만 하는 것은 아니라는 인식의 전환이다. 이에 따라 단계별 차이는 있지만 표준어를 배워가는 과정에서 학습자들에게 나타나는 중간 언어적인 단계를 인정하는 것이다.

중간 언어적인 단계란 표준어 학습 과정에서 어휘나 어미 등은 표준어를 구사하면서도 억양은 남거나 일부 어휘들을 두 방언의 혼합형을 사용하면서 나타나는 형태를 뜻한다. 이정민(1981: 9)에서는 이를 방언들의 혼합-표준말과 방언간의 중간언어적인 성격의 말이라고 한다.

김보경(2004)에서는 부산 출신의 경상 방언 사용자가 표준어를 배우는 과정이 자세히 나와 있다. 표준어를 익히는 과정에서 ‘짜’라는 표준어와 ‘짜버’라는 부산 사투리의 중간 과정인 ‘짜워’라는 형태 출현에 대한 경향을 제시하고 있다.

이러한 중간언어적인 성격의 언어는 어휘만이 아니라 각 언어 층위

별로 나타날 수 있다. 그리고 개인의 표준어 학습 과정에서만이 아니라 실제 교육 현장에서도 나타날 수 있다. 왜냐하면 표준어 학습은 점진적인 과정이기 때문이다.

이러한 과정을 이해하고, 이에 적절한 교육 방법의 기술을 발휘하기 위해서 교사들은 표준어가 다양한 언어 사용 양상 중의 하나라는 점과 이에 따라 수반되는 일정한 기능이 있다는 점을 정확히 이해하고 있어야 한다.

이런 이해를 전제로 단계별, 기능별로 나타나는 중간언어적인 특성을 언어교육학적 기술로 수용할 수 있다. 이에 따라 학습자의 표준어에 대한 태도는 결정될 수 있다.

앞에서 예를 든 지역 방언을 사용하는 초등학교 1학년의 읽기 시간에 교사가 ‘바르게 읽는 방법’과 ‘표준어로 바르게 읽는 방법’ 중 무엇을 선택할 것인가는 전적으로 교사가 지니고 있는 표준어에 대한 이해를 전제로 한다.

이들에 대한 논의는 대단히 중요한 것인데도 조규태(2003), 임철성(2001), 차재은(2005) 외에는 별로 없다. 이들 연구는 그 방향과 내용이 각기 다르지만 언어 사용 기능을 표준어 사용보다 우선적으로 적용하고 있다는 점에서는 동일한 태도를 취하고 있다.

임철성(2001)에서 지역어가 익숙한 초등학교나 중학교에서는 적어도 지역어의 억양으로, 지역어 식으로 낭독하도록 할 필요가 있다고 언급한다. 즉 읽기 기능을 표준어 학습보다 우선적으로 제시하고 있다. 물론 ‘부엌/정지’, ‘했어요/ 했지라우’처럼 표준말과/방언의 어휘의 차이를 익히는 것을 전제로 하였다.

조규태(2003)에서는 임철성(2001)과 달리 읽기에서는 초기부터 표준어로 글말 교육을 허용한다. 그런데 쓰기 교육에서는 표준어를 어느 정도 익히기까지는 지역 언어를 허용한다. 그리고 입말의 표준화를 표준발음을 가르치는 것 외에는 표준어를 어느 정도 익히기 까지는 의도적으로 할 필요가 없다고 주장한다.

차재은(2005)에서는 말하기, 듣기를 활용한 표준어 발음 교육은 초등학교 저학년부터 지속적 단계적으로 이루어져야 한다고 주장한다. 이 점에

서 임철성(2001)이나 조규태(2003)보다는 표준어 교육을 우선으로 하고 있음을 알 수 있다.

그런데 차재은(2005)에서는 초등 교과에 억양에 관한 내용이 보충되고 국어사용 영역에서 국어지식이 적극적으로 활용할 것을 전제로 이러한 주장을 하고 있다. 그러나 억양에 관한 문제는 현재 표준어 규정에서도 다루지 못하고 있으므로 이러한 전제가 달성될 수 있는 가능성이 낮다. 이 점에서 표준어 발음 교육이 쉽지 않다는 주장은 조규태(2003)와 동일하다고 할 수 있다.

이들의 옳고 그름을 논의할 수 있는 단계는 아니다. 그러나 이러한 주장을 통해 표준어 교육과 언어 사용 기능을 학년별, 언어 사용 기능 별로 그리고 학습자의 지역방언 사용에 따라 상호 관련하여 다루어야 한다는 것을 알 수 있다. 이에 따라 어느 단계까지는 언어 사용 기능을 우선에 두고 방언이나 학습자의 개인적인 언어 습관을 허용해야 한다는 것도 인지하고 있어야 한다.

표준어 교육이 국어 교사 교육의 중요한 논제가 되는 이유를 여기에서 찾을 수 있다. 사용 기능만이 아니라 억양의 문제도 표준어 교육의 필요성을 제기하는 중요한 원인이 된다. 읽기와 말하기 등에서 억양의 문제는 표준어 여부를 결정하는데 중요하다. 그런데 억양이 남아 있어도 이를 표준어 구사로 보는 것이 학문적인 경향이라는 점을 교사 교육을 통해 제시한다면 현실을 무시한 규제에 가까운 표준어 교육은 지양될 수 있다.

이는 국립국어연구원의 2001년도 ‘국어 교사 표준어 사용 실태 조사’에서도 나타난다. 이 조사에서는 어휘는 9.3%, 발음은 77.5%가 비표준을 나타내 어휘에 비해 발음의 비표준화 현상이 심하다고 분석한다. 그리고 이러한 결과를 ‘실제 발음상의 잘못은 나서 자란 지역 환경 상 교정이 상당히 어려운 반면 어휘의 경우는 대응 표준어가 명확하게 존재하는 것이기 때문에 이는 노력 여하에 따라 충분히 표준어를 사용할 수 있다’(2001 : 10)고 분석하면서 방언 억양에 표준 어휘를 사용하는 것도 표준어 구사로 보고 있다.

물론 이러한 문제는 방언만이 아니라 초등학교 저학년 학생들의 유아

적인 억양 그리고 글을 쓰는데 나타나는 입말의 습관에도 적용할 수 있다. 예를 들면 ‘내 고향이 어디냐 하면, 거기는 중앙병원이다’와 같은 표현은 학습자가 쓰기 기능을 익히기까지 이러한 입말 투 혹은 유아적인 어휘를 허용할 수도 있는 것이다. 물론 교사들은 학습자들이 사용하는 방언, 말하기 습관에서 나오는 표현, 유아어들에 대해서 숙지해야 한다.

이런 점에서 국어 교사들은 학습자들이 사용하는 다양한 언어 사용 양상에 대해 알고 있어야 한다. 많이 알면 알수록 보다 더 나은 표준어 교육을 할 수 있다. 왜냐하면 학습자들의 다양한 언어 사용을 표준어와 비교하며 제시할 수 있고, 인정할 수 있고, 인내심을 가지고 허용할 수 있기 때문이다. 이를 위해서는 표준어를 규범으로 보는 것이 아니라 다양한 언어 변이형의 하나로 인식하는 것이 필요하다.

교사가 이러한 태도를 취하면서 특정 상황에서는 반드시 표준어를 사용하도록 하면 교육적인 효과는 더 높아질 수 있다고 여겨진다.

만약 지학년부터 언어 사용 기능과 동시에 표준어 사용을 강요한다면 학습자들의 부담이 지나치게 클 것이라고 여겨진다. 그리고 이러한 것이 표준어에 대한 부정적인 태도를 취하게 된다.

지금까지의 표준어 교육은 이러한 구분 없이 이루어졌다. 그 결과의 산물이 ‘지방 자치 시대의 지역 언어문화와 국어교육’(국어교육학연구 13집)과 같은 논제 설정이다.

이러한 논제 설정은 한마디로 정리하면 지역어도 국어시간에 사용해야 한다는 주장이다. 즉 표준어만 사용하는 것에 대한 반발이라고도 볼 수 있다.

이러한 논의가 나타난 배경에 대해서는 여러 면에서 분석할 수 있으나 단계별, 수준별, 기능별로 고려하지 않은 일방적인 표준어 교육도 그 원인으로 제시할 수 있다. 이러한 교육을 통해 ‘표준어가 어렵다’, ‘어려서부터 배워 온 지역어를 표준어로 바꾸는 이유를 모르겠다’, ‘성조를 바꾸기가 어렵다’는 생각을 하게 된다.

이러한 표준어에 대한 부정적인 태도를 없애고 표준어에 대한 바른 인식을 하기 위해서 가장 필요한 것은 교사들이 표준어에 대해 바르게 알

고 있어야 한다는 사실이다.

교사들의 융통성 있는 처리, 교육 방법 기술에 따라 학습자는 표준어는 지겨운 것이 아니며, 배워도 잘 안 되는 것이 아니며, 지역어를 버리는 것이 아니며, 항상 언제나 표준어를 구사해야만 하는 것이 아니라고 생각할 수 있다.

이것은 표준어란 특정한 환경에서만 사용하는 것이라는 이해를 전제로 한다. 표준어에 대한 교사 교육이 필요한 이유를 여기에서 찾을 수 있다.

4. 사용으로서의 표준어

앞 장에서는 교사 교육의 독립성과 필요성에 대해 언급하였다. 그리고 표준어의 경우 교육 과정에서 지향하는 내용을 이해하기 위해서는 교사 교육이 필요한 부분이라고 언급하였다.

이제부터 교사들에게 제시할 표준어 교육 내용을 구성하기로 한다. 가장 먼저 표준어를 보는 관점에 대해 생각해 보기로 한다. 이 장에서는 표준어를 규범과 사용이라는 두 관점에서 살펴보기로 한다.

이미 ‘언어 규범으로서의 표준어’에 대한 것보다는 ‘언어 사용과 관련된 표준어의 논의의 필요성’(국립국어연구원, 1997 : 91)을 제기한 바 있다. 그런데 이에 대한 충분한 논의가 국어교육에서 이루어지지 않은 것 같다. 먼저 이들 간의 관계에 대해 기술하기로 한다.

4.1. 규범과 사용의 관점에서 표준어

‘규범으로서의 표준어’란 표준어를 우리 언어생활의 규범으로 취하는 것이다. 즉 표준어란 옳은 말 혹은 바른말이므로 이외에는 다 틀린 말로 생각하는 것이다. 이러한 표준어의 관점을 교육 현장에 적용하면 교육 목

표와 내용 설정이 명확하다는 장점이 있다. 즉 옳고 그름을 분명하게 제시할 수 있다. 이런 경우 교사들은 표준어 교육을 맞춤법 교육과 같다고 여긴다.¹⁾

그런데 이런 규범으로서의 표준어를 국어교육에 적용하기에는 현재 국어 표준어 규정이나 사정 방법 및 정책이 모두 완전한 규범이 아니라는 점에서 문제가 뒤따른다.

이는 ‘표준어 정책, 비판적 접근과 대안 모색’(새국어생활 14-1)이라는 특집 기사에서 ‘표준어 정책의 회고와 반성’(박갑수), ‘표준 발음법과 언어 현실’(김선철), ‘표준어 어떻게 할 것인가’(안상순), ‘표준어 정책에 대하여’(박갑수), ‘표준어 사정 기준과 표준어의 성격’(김주필), ‘신어와 표준어’(박용찬) 등과 같은 논문과 ‘광복 이후 표준어 정책의 회고와 전망’라는 간담회 그리고 ‘새로운 표준어 정책의 모색을 위하여’라는 토론회에서 제기한 내용으로 알 수 있다.

제기한 내용은 표준어가 ‘언어생활을 반영하지 못하고 있는 점’, ‘일부 어휘에 국한된 표준어 사정’, ‘통사 층위의 표준어에 대한 언급이 없다는 점’, ‘글말 중심의 표준어라는 점’ 등으로 정리할 수 있다.

이런 관점에서는 어휘들을 비표준어와 표준어로 가르는 일이 중요한 학습 내용이 된다. 이에 따라 표준어만이 우수하고 바르고 좋은 것이라는 경직된 언어관을 형성하기 쉽고, 방언이 표준어보다 가치가 낮은 언어라고 생각할 수 있다. 그리고 다른 언어변이형을 인정하지 않기 때문에 말의 다양성을 박탈할 수 있다.²⁾

그런데 방언, 비속어, 은어라도 어느 정도 정착되어 널리 쓰이면 표준

1) 조규태(2003 : 262)에서는 ‘한글 맞춤법 통일안’의 표기 원칙이 ‘표준어를 소리 나는 대로 적되, 어법에 맞도록 한다’로 되어 있기 때문에 맞춤법을 가르친다는 것은 표준어를 가르치는 것과 다름이 없다고 기술하고 있다.

2) 이삼형(2000), 조태린(2004) 등에서 사투리는 표준어에 종속된 하위문화가 아니라 표준어와 함께 한 나라의 언어문화 전체를 구성하는 일부분으로 제시할 필요가 있다는 주장이나 표준어 교육에 집중되는 국어교육이 우리 사회의 언어 다양성을 억압하는 획일주의라고 보는 강내희(2003)에서는 언어 사용에서 부당한 권력이 작용하지 않도록 하고 계급, 성, 민족, 세대, 지역 등에 따라서 생기는 언어적 차이들을 차별화하지 말자고 강하게 주장한다.

어로 인정할 수밖에 없다(박용찬, 2004)는 관점을 생각하면 보다 융통성 있는 태도가 필요하다.

Stubbs(1988)에 따르면 표준어는 언어학적, 사회언어학적, 역사언어학적, 언어정책 및 이데올로기 측면에서 모두 접근이 가능한 분야이다. 그런데 이러한 규범으로서의 표준어는 언어학적인 면에서 접근한 것으로 표준어가 지닌 여러 특성과 기능을 모두 설명할 수 없다.

특히 이 관점에서는 상황에 따라 취할 수 있는 다른 언어 변이형들을 인정하지 않기 때문에 이것만을 주장하면 오히려 언어의 다양성을 해칠 수 있다. 실제로 언어를 사용하는데 있어 상황에 따라 우리는 표준어 이외의 다른 언어 변이형을 택할 수 있으며 이것이 보다 더 좋은 의사소통 방법이 될 수도 있다. 의사소통 능력을 지녔다는 것은 주어진 사회적 맥락과 의사소통의 목적 안에서 적절한 변이형을 선택할 수 있으며 필요에 따라서 변이형들을 교체해서 사용할 수 있는 능력(이은희, 2002 : 141)이기 때문이다.

그러므로 특정한 환경에서 사용하는 언어 변이형으로 표준어를 인식하는 것이 필요하다. 이는 다음과 같은 논의에서도 알 수 있다. 최경봉(2006 : 349)에서는 표준어 규정집에 따라 옳은 어휘와 그렇지 않은 어휘를 가르거나 표준어의 선정 기준을 제시하는 방법으로는 언어의 다양한 용법과 효과를 익히면서 국어사용능력을 향상시키는 국어교육의 장애가 될 것이라고 본다. 이에 표준어 교육은 다른 언어 변이형과의 관계 속에서 이루어져야 한다고 주장하고 있다.

김미혜(2005 : 403)에서는 표준어 중심의 문해력 교육은 상대적으로 방언을 주변부로 밀어내는 결과를 낳는다고 설명한다. 표준어와 방언이 쓰이는 양상이 다양하므로 독자적인 쓰임의 예에 맞게 표준어와 방언의 기능을 알고 부려 쓸 수 있도록 하는 것이 국어교육이 지향해야 하는 교육의 내용이 되어야 한다는 것을 강조하고 있다.

그러면 사용으로서의 표준어란 무엇을 뜻하는가? 다음 장에서 살펴보기로 한다.

4.2. 언어 사용으로서의 표준어

이 장에서는 언어 사용과 관련된 표준어에 대해 살펴보고자 한다. 이 관점에서는 표준어란 다양한 언어 사용 양상 중의 하나이다. Stubbs(1988 : 93)에서 표준어를 방언에 대립하는 변이형으로써 동시에 사용 상황에 따라 선택되는 변이형으로 그 특성을 규명하는 것도 표준어를 언어 변이형으로 보는 관점을 취하는 것이다.³⁾

따라서 표준어란 단순히 공통어나 공용어로서의 특성만이 아니라 그들이 다른 언어 변이형과 비교하여 일정한 기능을 수행하는 것으로 생각할 수 있다.

일반적으로 어휘는 누가, 무엇을, 누구에게, 어떻게 표현하는가에 따라 서로 다른 선택과 제약 현상을 나타낸다. 표준어는 일정한 사용 역과 이에 따라 나타나는 일정한 기능을 수행하는 것으로 규정하고 있다. 아래 제시하는 표준어의 정의는 이러한 입장을 적극 반영한 것이다.

(3)

표준어는 인위적이고 의식적인 방식에 의해 높은 수준의 규범화 및 표준화가 이루어진 언어로 한 언어 공동체 내에서 사용되는 말들 중에서 권위 있는 변종의 하나로 언론 및 방송이나 학교 교육 등의 공공 영역에서의 사용을 목적으로 제도화된 언어

—조태린, 2004 ; 박육현, 2004

(3)에서 표준어를 공공목적으로 사용되는 권위 있는 변이형으로 보고 있다. 이런 특성을 지니는 표준어는 일정한 환경에서만 사용된다. 이에 대해 살펴보기로 한다.

(4)

ㄱ. ‘표준어라고 할 때는 공식적인 자리에서 사용하는 언어’라는 뜻(광복 이후 표준어 정책의 회고와 전망 2004, 이익섭)

3) standard English as an intersection of dialectal and diatypic varieties

- ㄴ. ‘표준어는 교양인이 공적인 자리에서 마땅히 서야 하는 것이라는 인식을 철저히 심어주어야 한다. 그렇게 하면 다소 표준어를 안 쓰거나 못쓰더라도 그것은 큰 문제가 아니다’ (박갑수, 2004)

(3), (4)를 통해 표준어의 사용 환경은 ‘공(식)적인 상황’으로 규정할 수 있다.

표준어의 사용 제약 조건을 ‘글말’로 제시하는 논저들도 있다. 글말 대부분이 공식적인 상황에서 사용된다는 점에서 (4)와 동일한 언급이라고 여겨진다.

- (5)
 - ㄱ. ‘표준어는 문어로서 교육어, 학문어 등으로 사용한다’ (박육현, 2004 : 256)
 - ㄴ. ‘표준어 작업 과정이 구어 자료를 수집하여 표준어 여부를 심의한 것이 아니라 공통의 문헌어 중심으로 이루어진다’ (김주필, 2004)⁴⁾
 - ㄷ. ‘표준어가 없다면 공문서, 법률, 교과서, 신문 방송, 출판 등이 혼란스러울 것’ (김세중, 2004)
 - ㄹ. ‘표준어는 행정과 문화의 중심언어로서 매체와 교육을 통해 강력한 위력을 발휘한다’ (국립국어연구원, 1997 : 47),
 - ㅁ. ‘표준어는 학교교육, 언론매체, 공식적인 문서에서 공통된 의사소통의 수단으로 사용’ (조규태, 2003 : 248)
 - ㅂ. ‘표준어는 공식 상황에서 사용되는데 이는 교육, 법률, 행정 언어이다’ (최경봉, 2005 : 356)

(5)에서는 표준어의 사용 환경을 보다 세분화 하여 설명하고 있다. (4), (5)를 함께 정리하면 표준어는 ‘공(식)적인 상황’, ‘글말’에서 사용하는 것으로 정리할 수 있다.

(3), (4), (5)를 통해 표준어는 공적인 상황, 글말에서는 반드시 사용해

4) 이하 새국어생활 14-1호에서 인용한 내용들은 페이지 표기가 없음을 밝혀 둔다. 필자는 국립국어 연구원에서 제시한 pdf 파일을 참고하였는데 이 파일에서는 페이지 표기를 찾기 어려웠다. 근무하는 학교 도서관의 소장 자료에서 제외되어 있어 실제 자료를 찾아 대조하지 못했다. 전적으로 필자의 게으름 탓이다.

야 하는 언어변이형으로 규정할 수 있다.⁵⁾

이와 같은 표준어의 사용 환경의 제약은 이들이 갖는 언어학적인 특성과 밀접한 관련이 있다. 이제 표준어-글말-공직 상황의 상호관계에 대해 살펴보면서 표준어의 기능적인 측면을 살펴보기로 한다.

먼저 ‘공식적인 상황’에 대해 살펴보자. 공식적인 상황이란 화자와 청자가 서로 객관적인 인격체로 만나는 언어 사용 장면으로 화자와 청자의 지위, 친밀도, 성별 등에 구애 받지 않는다(임지룡, 1996 : 338). 그러므로 개인만이 알고 있거나 지역이나 성, 신분에서만 사용되는 특징적인 언어들이 사용될 수 없다.

글말의 언어학적인 특성 역시 공적인 상황이 갖는 언어학적 특성과 다르지 않다. 글말의 독자는 일정하지 않고, 글쓴이와 분리되어 있고, 특정 상황이나 맥락에서 벗어나 있다.⁶⁾ 독자와 면대면 상황에서 상호 교섭 작용을 통해 의미를 나누지 않기 때문에 글쓴이는 독자들과 객관적 관계를 유지해야 한다.

그러므로 ‘공적인 상황’과 ‘글말’의 공통적인 특성은 모두 객관적이고 할 수 있다. 이에 따라 방언이나 속어보다는 표준어가 주로 선택되는 어휘 사용의 제약 현상이 나타난다. 이는 표준어가 갖는 의미적인 특성과 관련이 있다.

이태영(2004 : 96)에서는 김홍수(2001)와 정호웅(2003)을 인용하여 다음과 같이 제시한다.

-
- 5) 입말과 글말로 분류하여 이들에 대한 개념 정리한 김미형(2004), 장경현(2003) 참조. 이 분법적인 분류보다는 입말과 글말의 양쪽의 특성을 갖춘 담화 유형 설명하기 위해 연속 변이의 입장에서 제시할 필요가 있다. 특히 매체의 발달로 인해 이러한 양 특성을 지닌 담화 유형들이 더욱 발전적으로 나타나면서 용어 및 개념 설정에 혼란을 가중하므로 이러한 점에서의 분류가 필요하다.
- 6) 여기에서 글말에 대한 분명한 범주와 개념을 필요하나 그 유형으로 대신한다. Stubbs(1988), 노대규(1996), 강범모(1999), 김성규(2001)를 참고로 할 때 그 대상을 논설문, 보고문, 신문(논설, 칼럼), 공문서, 학술논문, 백과사전, 대중잡지, 강의록, 대담기록, 신문(교양, 시사), 뉴스방송, 학술 논문의 발표, 토론, TV 다큐멘터리 해설, 중계방송 등으로 제시할 수 있다. 이들 중에는 입말 유형도 있는데 이는 그 특성이 글말에 가깝다는 점에서 글말 담화 유형에 포함한다.

‘방언은 생활언어의 전통 속에 깃든 토착민들의 언어적 상상력을 발굴하고, 한 시대 한 지역의 생생하고 다채로운 모습을 선하게 그려낼 수 있고 사회의 여러 문화와 삶의 다양성, 상호교류와 갈등을 파악하고 드러내는데 효과적’이다.

그러나 ‘표준어는 사전에 규정된 의미를 따라 체험의 구체성을 잘라내고 약화시킴으로써 체험을 추상화하는 표준 기호이다. 표준어의 그같은 속성 때문에 체험의 구체성을 온전히 담아 내지 못한다. 지난 시절 겪었던 일들, 느낌들의 구체적 실재는 그 경험현장에서 사용되었던 언어, 곧 사투리를 통해서만 온전히 되살아 날 수 있다’고 설명한다.

박육현(2004)에서는 강원도 평창 사람들을 중심으로 서울말은 간사스럽고, 충청도 말은 느리고, 경상도 말은 무뚝뚝하며, 전라도 말은 요사스럽다는 인식을 가지고 있다고 설명한다. 이러한 방언에 대한 생각은 해당 방언을 말하는 사람에 대한 의식으로 발전하게 되어 서울 사람은 간사스럽고, 충청도 사람은 느리고, 경상도 사람은 무뚝뚝하며, 전라도 사람은 요사스럽다는 느낌을 준다는 것이다.

이 판단의 가부에 대해서는 논의할 필요가 없다. 그러나 방언에 부가되는 이러한 의미는 고정되어 있지 않으며, 사용하는 사람이나 상황에 의해 해석되며, 지역에 제한을 받으므로 주관적인 의미를 실현한다고 할 수 있다.

그러나 표준어는 방언에 비해 객관적이고 중립적인 의미적인 특성을 갖는다. 이 점에서 공식적인 상황, 글말 그리고 표준어의 상호관계가 형성된다.

방언이 입말에서 많이 사용되는 것은 그들이 대화 참여자들 간에 상호작용이 이루어지므로 수반되는 여러 의미들을 상황에 의해 해석이 가능하기 때문이다. 방언이 갖는 이러한 의미적 특성 때문에 문학 작품에서의 방언의 사용으로 등장인물의 성격이나 사회적 배경 등을 나타낼 수 있다. (각주 6번에서 제시하는 글말의 유형에서는 문학작품을 제외하였다. 이것은 예문(5)에서 제시한 글말 유형에는 해당되지 않기 때문이다.)

예를 들면 소설 ‘허준’에서 ‘허준’은 표준어를, 약초꾼들은 경상도 방

언어를 사용한다. 소설 ‘토지’에서도 ‘서회’는 표준어를 구사하지만 ‘서회’와 함께 자란 ‘봉순이’는 경상도 방언을 사용하고 있다. 이처럼 방언과 표준어의 구사로 신분의 차이를 나타낼 수 있는 것은 방언만이 가진 특유의 표현 효과가 있음을 뜻한다.

결국 표준어가 가진 객관적인 의미적 특성과 공적인 상황, 글말이 갖는 객관성이 서로 일치한다는 것을 알 수 있다. 이에 따라 표준어의 사용 환경은 제약을 나타낸다.

5. 표준어 교육 목표

지금까지 언어 변이형으로서 표준어가 사용되는 환경과 표준어의 의미적인 특성에 대해 설명하였다. 이 장에서는 표준어 교육 목표에 대해 살펴보기로 한다.

앞에서 언급한 것처럼 이 글은 국어 교사들을 대상으로 한다. 국어교사들이 현장에서 부딪는 난제들을 제시하여 그들이 스스로 문제를 해결하고 교육과정을 충실하게 이행하는데 도움을 주어야 한다. 이에 표준어 교육의 목표 설정의 방법 및 한계에 대해 살펴보기로 한다.

먼저 표준어를 학교에서 배워야 하는 이유에 대해 생각하기로 한다. 표준어는 학습자가 속한 사회에서 습득한 일상의 언어와 다르다. 그러므로 배워야만 사용할 수 있는 것이다.⁷⁾

표준어는 자연스러운 것이 아니라 인위적인 언어이다(이주행, 2005 : 19).⁸⁾ 그러므로 표준어는 일반 언어처럼 자연스럽게 발달하여 가는 것이 아니다

7) 이러한 주장에 대해 표준어는 서울말이라는 주장을 제시할 수 있다. 그러나 서울말이 곧 표준어가 아니다. 서울말과 표준어는 여러 면에서 차이를 나타낸다(이승재, 2004 : 26, 이주행, 2005 : 180). 예를 들면 표준어가 서울말인 ‘-구, -루’를 버리고 ‘-고, -로’를 택한 것과 ‘못하게 허구’에서 ‘허’를 버리고 ‘하’를 택한 것 등에서 인위성을 볼 수 있다고 한다.

8) 통합성, 규범성, 권위성, 공통성, 인위성으로 그 특성을 제시하고 있다.

(Hudson, 1991 : 28). 이 점에서 특정 지역이나 특정 직업, 신문에서 사용하는 방언이나 속어, 은어, 유행어 등과 구별된다.)⁹⁾

표준어를 배워야만 제대로 익힐 수 있다는 점에서 국어교육의 대상이 된다. 이에 관한 내용은 다음 두 예문을 참고로 하면 알 수 있다.

(6)

“표준어를 학교 교육에서 제대로 배우지 못하면 다시 표준어를 익히기도 어려우며 바른 정신을 담은 사회의 그릇이 되기도 어렵습니다. 먼저 교육 현장에서부터 표준어를 올바르게 가르칠 수 있는 방안을 세워야 한다고 생각하였습니다.’

—국립국어연구원, 1997 머리말

(7)

“모든 국민들이 표준어를 널리 익혀서 정확하게 구사할 줄 아는 능력을 길러야 할 것이다.”

—이승재, 2004 : 22

표준어 학습의 필요성을 인식하면 이제 이를 어떻게, 어느 정도까지 제시하는가의 문제를 생각해야 한다. 지금까지 교과과정에서는 표준어의 학습 내용으로 맞춤법, 표준어 규정집에 있는 내용들이 그 중심을 이루었다.

특히 현재 표준어가 어휘 층위에 그것도 일부 어휘에 대한 형태만을 밝혀 주고 있을 뿐 단어의 초분절적 특징이나 문장의 억양에 대해서는 전혀 규정하지 못하고 있다는 점에서 통사 층위¹⁰⁾나 입말에 대한 표준어 교

9) 표준어의 대립개념은 비표준어이다. 그런데 교과과정에서는 표준어는 주로 방언과 비교하여 설명하고 있다. 이는 비어나 속어의 문제는 교육적인 면에서 교과과정에서 다루기 어렵기 때문에 그런 것 같다. 그러나 이 논문에서는 비표준어는 방언, 비어, 속어, 유행어를 뜻한다. 언어의 우열을 가릴 수 없다는 점에서 이들 비표준어도 표준어와 동일한 가치는 갖는 언어 변이형이라는 입장을 취한다.

10) 박갑수(2004)에서는 표준어 정책이 문법이나 문형의 규범 제시하지 못하고 있음을 지적하고 있다. ‘새로운 표준어 정책의 모색을 위하여 토론회’에서 결국 표준어를 단어 차원으로 완성시켰다고 보기도 한다. 표준어 여부는 발화된 문장에 대해서도 거의 공백이라고 지적하고 있다(이상규, 2004).

육내용 구성 및 목표 설정은 사실상 어렵다.¹¹⁾ 이에 따라 목표 설정에는 많은 제한을 받는다.

이러한 점을 교사 교육을 통해 분명하게 인식시킨다면 표준어 교육의 목표 설정에 많은 도움을 줄 수 있다. 그리고 입말에서의 표준어 교육에 대한 목표를 제시할 필요가 있다.

교사들은 말하기, 읽기 등에서 표준어 구사의 목표 설정에 대해 어려움을 느낀다. 이것은 입말에서의 완전한 표준어 구사가 어렵고, 개인 차이가 심하고, 이에 따른 규정도 마련하기가 어렵다는 점에서 충분히 생각할 수 있다. 이러한 내용은 다음과 같은 내용에서 알 수 있다.

‘지역 방언들은 말소리, 어휘, 통사 구조 등에서 차이가 있으며 교육 등을 통해 표준어가 습득되어도 억양의 흔적이 남는다’

—이정민, 1981 : 5

‘표준어란 교육받은 모어 화자들이 사용하는 문법적 어휘적인 형태로 음성학이나 음운학은 포함하지 않는다’

—Trudgill, 1984 : 32

‘입말은 한 사람의 성장 과정이나 주변 환경 교육정도 등에 따라 개인차를 보이기 마련이므로 이러한 입말을 하나의 규정으로 제한하기도 어렵다’

—엄민용, 2004

이런 점을 제시하고 현재 상황에서는 어휘 층위에서의 표준어 학습, 맞춤법, 표준어 규정 등을 표준어 학습 내용 및 목표로 제시할 수 있다.

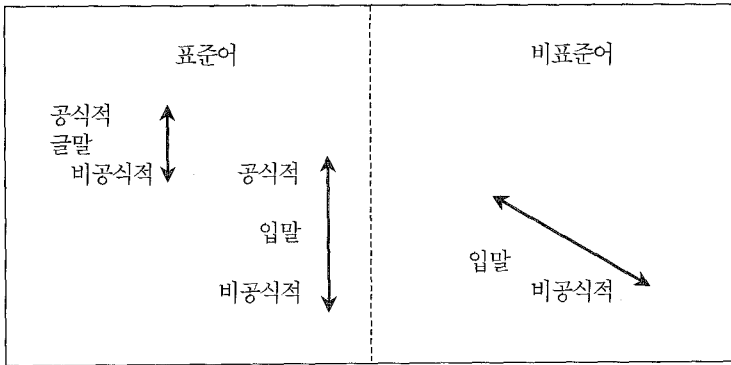
이와 함께 ‘표준어를 사용하는 환경에 대한 이해’를 표준어 교육의 학습 목표로 설정할 수 있다. 이것은 앞에서 제시한 언어 사용으로서의 표준어를 보다 정밀하게 기술하는 것이다.

11) 행 표준어는 글말만을 대상으로 하여 ‘준표준어’라고도 한다(이익섭, 1983 : 10). 이것이 완성되기 위해서는 모든 언어학적 층위를 구어적 상황으로 넓히는 작업이 필요하다. 이것이 완성되지 않은 한 현재의 표준어만으로는 입말 표준어 교육이 어렵다. 발음과 억양의 문제는 김선철(2004)의 일련의 연구 참고

앞에서 언급한 것처럼 표준어는 일정한 제한된 환경에서 사용하는 것이다. 표준어의 사용 환경에 대해 자세히 살펴볼 필요가 있다.

아래 제시하는 표는 Stubbs(1988 : 213)에서 제시하는 것이다. 여기에서 표준어, 글말, 입말 등과 비표준어의 상호 관계를 알 수 있다.

〈표 1〉



<표 1>을 통해 표준어는 글말과 입말에서도 사용되며, 글말에 비해 입말에서의 표준어 사용은 덜 철저하다는 것을 알 수 있다. 그리고 공식적인 상황에서 입말의 표준어 사용은 글말의 비공식적 상황에서의 표준어 사용과 거의 비슷한 수준이라는 것을 알 수 있다(입말의 화살표의 끝이 글말의 화살표 중간에 있다는 것이 이를 나타낸다).

공식적, 비공식적 상황 여부에 따라 표준어 사용 여부가 달라질 수 있다. 즉 공문서, 교과서와 같은 전형적인 글말에서는 철저하게 표준어를 사용한다. 이러한 글말 유형에서 글쓴이 등을 비롯하여 여러 번의 수정 과정을 거친다. 그러나 일기문 등에서는 표준어 사용의 정도가 이보다는 덜하다(글말 화살표의 상단으로 갈수록 표준어 사용이 철저하다는 것을 뜻한다).

글말에 비해 입말에서의 변동 폭이 더 크다. 이는 글말과 입말의 화살표의 길이가 다른 것으로 표시하였다. 이것은 표준어를 사용한다는 점에서는 동일하나 공식적 상황과 비공식적 상황에 따라 차이가 있는데 입말의 경우 이러한 차이가 더 크다는 것을 뜻한다.¹²⁾

입말의 경우 강의나 강연 등에서는 표준어 사용이 비교적 철저하게 이루어지나 개인 간의 대화 등에서는 이러한 정도가 낮아진다. 아나운서라 할지라도 방송할 때와 동창을 만나서 차를 마실 경우 표준어 사용의 정도가 달라진다는 것을 뜻한다.

비표준어(방언)는 입말에서만 사용되는데 이 경우에도 공식적인 상황과 비공식적인 상황이 서로 다르다. 공식적인 특성을 많이 나타낼수록 표준어 사용 경향이 더 많이 나타난다. 위 표에서 화살표가 사선으로 되어 있음을 유의할 필요가 있다.

<표 1>을 통해 글말과 입말 그리고 공식적 상황과 비공식적 상황 그리고 표준어와 비표준어의 관계에 대해 알 수 있다. 이러한 표준어 사용 환경에 대한 이해는 표준어 교육의 중요한 목표로도 설정할 수 있다.

이승재(2004 : 31)에서는 표준어 규정의 ‘교양 있는 사람들’에 대해 ‘화자의 언어적 품위나 말하는 자세와 함께 국어에 대한 어느 정도의 지식 소유한 사람’으로, 김주필(2004)에서는 ‘사회에서 인정받는 언어를 구사하는 사람들 또는 그 집단이나 부류’로 규정하고 있다. 이러한 풀이에서 ‘표준어를 사용하는 환경을 파악할 수 있는 능력’도 포함시켜야 한다고 여겨진다.

표준어를 사용할 줄 안다는 것은 상황에 적절한 언어 변이형을 사용할 줄 안다는 것을 전제로 하는 것이다. 왜냐하면 표준어를 사용하기 위해서는 사용 환경을 다른 것과 구별할 수 있어야 하기 때문이다.

이처럼 표준어 사용 환경에 대해 분명하게 이해한다면 다른 환경에서의 표준어 사용에도 영향을 미친다. 김주필(2004)에서 입말로서의 표준어

-
- 12) 공식적, 비공식적, 격식적, 비격식적 등에 대한 용어의 구분이 모호하지만 공식적인 것이 격식적인 경우가 많고 이런 경우 표준어를 사용한다는 설명을 참고로 할만하다. ‘글말은 격식적이라는 점에서 비격식적인 입말과 구별된다.’(노대규, 1996 : 21) ‘글말의 특징으로 격식성과 완전한 문장을 들고 있다. 그러나 상대높임법을 얼마나 철저하게 지키고 전문어와 표준어를 사용하는가 여부가 더 결정적인 특징이다.’(장경현, 2003 : 154) ‘교유어는 주로 일상적이고, 비공식적인 상황, 입말에서 적절하게 쓰이고, 한 자어는 좀 더 정중하고 공식적이고 교양 있는 표현이 필요한 상황 글말에서 쓰이는 것이다.’(임자룡, 1993 : 138)와 같은 설명이 그것이다.

교육이 거의 이루어지지 않았음에도 불구하고 표준어에 대한 인식은 분명히 할 수 있다고 설명하고 있다. 이 말은 글말이라는 주어진 환경에서만이라도 철저한 표준어 교육을 시킨다면 다른 영역에서도 표준어 구사를 할 수 있다는 것을 뜻한다.

우리의 언어생활은 100% 표준어만을 구사하지 않는다. 그리고 국어교육에서는 그것을 요구하지 않으며, 그것을 요구해서도 안 된다. 그러나 이러한 생각이 표준어 교육이 이루어지지 않아도 된다는 것을 뜻하는 것은 아니다.

표준어가 사용되어야 하는 환경에서는 철저한 표준어 교육을 해야 한다. 이와 함께 표준어를 사용해야 하는 이유와 필요성을 제시할 필요가 있다.

국어교사들은 표준어를 다양한 언어 변이형의 하나로 이해하는 것이 필요하다. 그리고 표준어가 사용되는 환경을 분명히 인지해야 한다. 또한 어떤 언어 변이형이라도 표준어에 비해 틀린다거나 가치가 없는 말이 아니며, 표준어만이 옳은 말이 아니며, 더욱 문법적인 말이 아니라는 것을 분명히 인식할 필요가 있다.

이러한 측면에서 표준어 교육은 우리의 모든 언어생활을 조정하고 통제하는 수단이며 그것을 판단하는 기준이 되어서는 안 된다는 것을 분명히 해야 한다.

사람들은 표준어를 사용해야만 하는 필요성을 인식하면 그것을 배우기 위해 애쓴다. 사람들은 자기가 속한 사회에서 혹은 속하고 싶은 사회에서 사용하는 언어 변이형을 배우고 싶어 한다.¹³⁾

표준어를 배우고 싶어 하는 필요성만 제시된다면 표준어 교육은 저절

13) 프리원 서울말 연구실에서 출간한 ‘서울말 따라잡기’ 책(2004)이 있다. 이는 표준어가 아닌 서울말에 대한 학습을 위한 책이다. 서울의 젊은 여성토박이들의 서울말의 특징을 설명하면서 이 말을 배우는 방법에 대해 기술하고 있다. 이는 대학원-대아진, 대학교-대아꼬 등 표준 발음과 다른 양상을 다는 것까지 자세히 설명하고 있다. 이런 책이 나온 배경에는—표준어도 아니고, 표준 발음도 아닌 서울말을 배우고 싶은 욕망을 가진 사람들이 있으며 그 사람들은 그것은 배우고 싶은 이유와 필요성이 있기 때문이다.

로 이루어진다. 국어교육은 공식적인 글말을 대상으로 한다. 이 환경에서만 철저한 표준어 교육이 필요하다. 이를 단계별로, 사용 기능에 따라, 제시하는 방법은 교사가 표준어에 대해 가지고 있는 태도와 지식에 달려 있다. 이 점에서 교사교육이 필요하다.

6. 맺음말

이 논문은 국어교사들을 대상으로 한 표준어 교육에 대해 살펴보았다. 교사들은 현장에서 직접 교육을 담당한다는 점에서 교사 교육의 독립성과 필요성에 대해 살펴보았다.

교사 교육에서 표준어를 다루어야 하는 것은 교과과정에서 요구하는 사용으로서의 관점을 교사가 바르게 이해해야 하기 때문이다. 표준어는 규범적인 면에서도 살펴볼 수 있다. 그러나 이런 관점에서 표준어는 옳은 말 바른말로만 생각하여 언어에 대한 편협하고 경직된 생각을 줄 수 있다. 그러나 이것만으로는 언어 사용으로 나타나는 표준어의 위상 및 기능에 대해 설명하기 어렵다.

표준어는 공적인, 글말이라는 특정한 환경에서만 사용되는 언어 변이형으로 방언에 비해 객관적이고 중립적인 의미를 실현한다는 점에서 공적인 상황, 글말이 갖는 객관성과 동일한 특성을 나타내기 때문이다.

우리의 언어생활은 100% 표준어만을 구사하지 않는다. 그리고 국어교육에서는 그것을 요구하지 않으며 그것을 요구해서도 안 된다. 그러나 이러한 생각이 표준어 교육이 이루어지지 않아도 된다는 것을 뜻하는 것은 아니다. 표준어가 사용되는 환경에서만이라도 철저한 표준어 교육을 해야 하며 표준어를 사용해야 하는 이유와 필요성을 제시할 필요가 있다.*

* 본 논문은 2007. 2. 13. 투고되었으며, 2007. 3. 7. 심사가 시작되어 2007. 3. 27. 심사가 종료되었음.

■ 참고문헌

- 국립국어연구원(1997, 2004), 국어교사의 표준어 사용 실태조사1·2, 국립국어연구원.
- 강내희(2003), 표준어 고집 말고 다양성 수용을, 우리교육(중등), 중 우리교육3, 215.
- 강범모(1999), 한국어 텍스트 장르와 언어 특성, 고려대학교 출판부.
- 강신항(1991), 현대국어 어휘 사용의 양상, 태학사.
- 구현정(2004), 말뭉치 바탕 입말 연구, 언어과학32, 언어과학회2-19.
- 김광해(1993), 국어 어휘론 개설, 집문당.
- 김미혜(2005), 사회문화적 문해력 신장을 위한 방언의 교육 내용 연구, 신청어문33, 서울대학교 국어교육과, 407~427.
- 김미형(2004), 한국어 구어와 문어의 특징 연구, 한말연구15, 한말연구학회, 23~72.
- 김보경(2004), 표준어의 망상, 사투리의 망상, 생각의 나무, 당대비평26, 61~73.
- 김선철(2004), 국어발음 사전의 현황과 과제 한말연구15, 한말 연구학회, 76~91.
- 김선철(2003), 표준 발음 실태조사, 국립국어연구원.
- 김선철(2004), 표준발음법과 언어 현실, 새국어생활14-1, 국립국어연구원.
- 김성규(2001), 음성언어 층위와 문자언어 층위의 위상에 대한 연구, 언어학30호, 한국언어학회 65-88.
- 김세중(2004), 표준어 정책에 대하여, 새국어생활14-1, 국립국어연구원.
- 김수업(2001), 지역언어문화와 국어교육 국어교육학연구13, 국어교육학회, 1~28.
- 김은영(2004), 감정동사 유의어의 의미연구, 한국어 의미학 14, 의미학회, 121~147.
- 김주필(2004), 표준어 사정 기준과 표준어의 성격, 새국어생활14-1, 국립국어연구원.
- 노대규(1996), 한국어의 입말과 글말, 국학 자료원.
- 민현식(1999), 표준어와 언어정책론, 신청어문, 649~677.
- 민현식(2004), 새로운 표준어 정책의 모색에 대한 토론문, 새국어생활14-1, 국립국어연구원.
- 민현식(2004), 표준어 정책과 교육, 이주행의 화법교육의 이해 (2004) 박이정.
- 박갑수 편저(1994), 국어문제론, 대한교과서.
- 박갑수(2004), 표준어 정책의 회고와 반성, 새국어생활14-1, 국립국어연구원.
- 박육현(2004), 언어갈등에 관한 연구-표준어와 방언을 중심으로, 독일어문학 26, 한국독일어 문학회, 251~272.
- 박용찬(2004), 신어와 표준어, 새국어생활14-1, 국립국어연구원.
- 신승용(2005), 사회 방언으로서의 통신언어의 위상 재정립 한민족 어문학 46, 민족어문학회, 75~102.
- 안상순(2004) 표준어 어떻게 할 것인가, 새국어생활14-1, 국립국어연구원.

- 이문규(2003), 국어교육의 이념과 어휘 교육의 방향, 배달말32, 배달학회, 383~402.
- 이삼형(2000), 국어교육학, 소명출판사.
- 이승재(2004), 방언연구, 태학사.
- 이은희(2002), 사회언어학과 국어교육, 사회언어학10-2, 137~157.
- 이익섭(1983), 한국어 표준어의 제문제, 일지사.
- 이정민(1981), 한국어의 표준어 및 방언들 사이의 상호 접촉과 태도, 한글173, 한글학회, 559~584.
- 이주행(2005), 한국어 사회 방언과 지역 방언의 이해, 한국문화사.
- 이충우(1998), 국어 문자 표현과 국어 교사, 국어교육학 연구8, 132~144.
- 이태영(2004), 문학 작품과 방언 연구, 한국어학25, 한국어학회, 89~120.
- 이현복(1977), 서울말과 표준말의 음성학적 연구 언어학2호, 한국언어학회, 167~184.
- 임지룡(1993), 국어의미론, 탑출판사.
- 임칠성(2001), 지역어와 국어교육, 국어교육학연구13, 국어교육학회, 29~57.
- 장경현(2003), 문어/문어체, 구어/구어체 재정립을 위한 시론 한국어의미학13, 의미학회, 143~165.
- 장경희(2004), 문자 언어의 위상과 구조 및 기능, 한국언어문화25, 한국언어문화학회, 5~25.
- 정진웅(2004), 서울과 지방—그 중심 지향의 문화를 넘어서, 당대비평26, 52~60.
- 조규태(2003), 표준어 교육과 지역 언어 교육, 한글262, 247~288.
- 조태린(2004), 계급언어, 지역언어로서의 표준어, 생각의 나무, 당대비평26, 74~87.
- 차재은(2005), 경상방언 화자를 위한 국어발음 교육시안, 어문논집51, 민족 어문학회, 105~126.
- 최경봉(2006), 표준어 정책과 교육의 현재적 의미 한국어학31, 한국어학회, 335-363.
- 최경은(2005), 문자 메시지(SMS) 언어의 특성과 전망, 독일어문학 27집, 1-16.
- Hudson(1991), 최현욱·이원국 역, 사회언어학, 한신문화사.
- Oxford Language Teaching(2003) McCarthy, Tribble 등 김지홍 옮김, 어휘, 쓰기 등등, 범문사.
- Stubbs(1988), Educational Linguistics, Basil Blackwell.
- Trudgill(1986), 사회언어학, 이철수 역, 범한서적주식회사.

<초록>

국어 교사와 표준어 교육

주경희

이 논문은 국어교사들을 대상으로 표준어를 사용의 관점에서 제시하였다. 교사들은 현장에서 직접 교육을 담당한다는 점에서 교사 교육의 독립성과 필요성을 생각할 수 있다.

교사 교육에서 표준어를 다루어야 하는 것은 교과과정에서 요구하는 사용으로서의 관점을 교사가 바르게 이해할 필요가 있기 때문이다.

규범적인 면에서의 표준어는 옳은 말 바른 말로만 생각하여 언어에 대한 편협하고 경직된 생각을 할 수 있다.

언어 사용의 관점에서 표준어는 공적인, 글말이라는 특정한 환경에서만 사용되는 언어 변이형의 하나이다. 표준어는 방언에 비해 객관적이고 중립적인 의미를 실현한다는 점에서 공적인, 글말이 갖는 객관성과 동일한 사용 환경을 나타내므로 이러한 상황에서 사용된다.

우리의 언어생활은 100% 표준어만을 구사하지 않는다. 그리고 국어교육에서는 그것을 요구하지 않으며 그것을 요구해서도 안 된다. 그러나 이러한 생각이 표준어 교육이 이루어지지 않아도 된다는 것을 뜻하는 것은 아니다. 표준어가 사용되는 환경에서만이라도 철저한 표준어 교육을 해야 하며 표준어를 사용해야 하는 이유와 필요성을 제시할 필요가 있다.

【핵심어】 교사 교육, 표준어, 언어 변이형, 공적인 상황, 글말

<Abstract>

Korean Language Teacher and Standard Language

Chu, Kyung-hee

This paper is written for Korean language teacher and focuses on what is standard language. In this paper I describe standard language as an intersection of dialectal and diatypic varieties. It is important that training of teachers should be independent and necessary as teachers are in charge of education in the field. The reason why standard language is dealt in training of teachers is that teachers should rightly understand the view of usage of standard language in curriculum.

When we think standard language in view of norm, it does not suit language point of Korean education since we may think standard language as correct or right language and have narrow-minded and stiffly view of language.

In view of language use, standard language is one of diversity since it is used just in certain environment of formal and written language.

Standard language is used in this situation since it shares the same use environment because standard language has objective and neutral meaning in comparison to the dialect.

We do not always standard language. Therefore we don't and should not ask it in Korean language education. However, this does not mean that standard language education is not necessary.

We need to show the reason and necessity of complete education and use of standard language when we get to environment to use standard Korean.

[Key words] Korean language teacher, standard language, intersection of dialectal and diatypic varieties, formal and written language