

문법 용어를 통한 문법 지식 체계 구조화 연구(Ⅰ): 음운

김호정 · 박제현 · 김은성 · 남가영*

〈차 례〉

- I. 문제 제기
- II. 연구 대상 및 방법
- III. ‘말소리’ 단위 체계의 변천
- IV. 기존 체제에 대한 비판적 고찰
- V. 대안
- VI. 결론

I. 문제 제기

주지하듯이 문법 교과는 지식 교과이다. 그러나 ‘지식 교과’는 ‘지식’이라는 개념의 진폭만큼이나 다가(多岐)한 의미로 소통된다. 그러다 보니 ‘문법 교과는 지식 교과다’라는 명제도 다양하게 해석되고 있다. 이 명제는 문법 교과가 제공하는 각종 비교육적 경험과 그로 인해 구축된 문법교육의 부정적 현실을 비판하는 언술로서도 소통되고 있고, 국어과 타 영역과 구별되는 문법 교과만의 본질을 선명하게 드러내는 언술로서도 소통되고 있다. 이는 무엇보다도 문법 교육 담론 안에서 현상·실체로서의 지식 교과와 실천태·실체로서의 지식 교과가 구분되지 않고 뒤섞여 있기 때문이다. ‘문법 교과가 지식 교과’라는 명제가 문법 교육의 부정적 현실태를

* 서울대학교

비판하는 언술이 될 때, ‘지식 교과’는 문법지식들이 파편적이고 탈맥락적으로 유통되고 소비되는 무미건조한 공간이다. 그러나 국어과 타 영역과 구분되는 문법 교과의 본질을 의미할 때, ‘지식 교과’는 문법 현상을 대상 세계로 삼아 그 구조 및 원리를 탐색하는 문법적 경험이 살아 있는 공간이다. 본 연구에서 주목하고 논의하고자 하는 것은 후자이다. 실제 문법교육의 현실태가 부정적이라 하여, 그 지식 교과로서의 본질 자체가 부정되어서는 안 된다. 원래 지식이라는 것, 교과라는 것은 인간의 합리적인 경험 양식이 체계적으로 구조화된 산물이다. 당연한 논리지만, 그것이 교과로서 의의를 얻으려면, 그 합리적인 경험 양식이 체계적이고 구조적으로 경험되어야 한다. 합리적 경험 양식의 뼈대를 이루는 것을 브루너(1961)는 ‘지식의 구조(structure of knowledge)’라 하였다. 교과는 지식의 구조를 중핵으로 하여 체계화되어야 교과로서 온전히 기능할 수 있다. 물론 교과가 현실태로 구현되는 과정에는 학문적 논의와 연구로 통제할 수 없는 각종 현실적 요인들이 개입할 수 있다. 그러나 현실태가 문제적이라면, 혹 교과가 지식의 구조를 중심으로 체계화되어 있지 못한 것은 아닌지 먼저 살피는 것이 연구 집단의 소임이다. 현재 문법교육이 처한 위기는 문법 교과가 원래 지향하는 합리적 경험 양식이 온전히 경험되도록 교과 내용이 구조화되어 있지 못했기 때문은 아닌가, 이것이 본 연구가 품고 있는 기본적인 회의(懷疑)이다.

이러한 문제의식에 터해, 본 연구에서는 다음과 같은 연구 문제를 설정하였다. 문법 교과서에서 기술, 설명되고 있는 문법 용어는 문법 교과의 지식의 구조를 명증하게 드러내주고 있는가? 문법 학습자는 문법 용어의 학습을 통해 문법 교과의 지식의 구조를 체계적으로 경험할 수 있는가? 만약 그렇지 못하다면, 무엇이 문제이며 그 대안으로서 문법 용어는 어떤 식으로 재구조화되고 기술되어야 할 것인가?

본 연구에서 특별히 문법 용어(grammar terminology)를 문제 삼는 이유는, 문법 용어가 문법 교과의 ‘지식의 구조’를 담고 있는 실체이기 때문이다. 이는 ‘전문어(technical terminology)’라는 개념으로 잘 설명될 수 있을 것이다. 전문 분야에서 전문어는 사고의 대상이면서 동시에 사고의 도구가 된다.

따라서 특정 분과 학문이 학문적으로 얼마나 성숙한가를 판단하는 지표 중 하나도 바로 전문어의 정립이 얼마나 체계적인가 하는 것이다. 전문어는 해당 전문 분야 내에서 의사소통이 효율적으로 수행되도록 지원하는 역할을 한다는 점에서 유용한 도구이다. 동시에, 해당 전문 분야에 대한 지식과 이해를 드러내는 표지 및 척도가 된다는 점에서 앎의 대상이다.

이처럼 전문어를 사고의 대상과 도구로 나누어 살펴보면 다음 두 가지 점을 짚어낼 수 있다. 첫째, 전문어가 사고의 대상이나, 사고의 도구냐 하는 맥락이 해당 전문어를 대하는 주체에게 각기 다른 수준의 앎과 처리를 요구한다는 점이다. 동일한 전문어일지라도, 만약 사고의 대상이 되는 맥락이라면 전문어에 대한 지식은 개념지식의 차원에서 다루어져야 할 것이다. 전문어를 개념지식 차원에서 다룬다는 것은, ‘하나의 전문어는 하나의 개념을 나타내며 이때 개념은 다시 그것이 터해 있는 개념 체계망 안에 자리 잡고 있음’에 주목한다는 것을 의미한다. 이는 다시 말해 하나의 전문어에 대해 온전히 알기 위해서는 그것이 바탕으로 삼고 있는 체계 전반에 대해 알아야 한다는 뜻이며, 거꾸로 하나의 전문어를 온전히 알고 있다는 것은 곧 체계 전반에 대해 알고 있다는 표지가 된다는 뜻이기도 하다. 한편 사고의 도구로 쓰이는 맥락이라면, 전문어에 대한 지식은 어휘 지식의 차원에서 다루어질 수 있다. 즉 전문어는 개념이 아니라 단어로 취급될 수 있으며, 전문어에 대한 앎은 그 사전적 의미에 대한 앎으로 족하다. 따라서 동일한 전문어라 할지라도, 그것이 다루어지는 맥락에 따라 요구되는 앎의 수준과 처리 수준이 달라질 수 있다.

둘째, 애초 사고의 대상이 될 필요가 있는 전문어와 사고의 도구로서 충분한 전문어로 전문어를 나눌 수 있게 된다는 점이다. 하나의 전문어가 공히 맥락에 따라 사고의 대상이 되기도 하고 도구가 되기도 하는 것이지만, 성격에 따라 개념적 지식으로 반드시 배우고 처리되어야 하는 전문어가 있는 반면에, 어휘적 지식으로 간단히 알고 넘어가면 족한 전문어가 있을 수 있다. 예를 들어, 건축 분야라 한다면, 핵심 공학 원리나 설계 기법 등은 개념지식으로 다루어져야 하지만, 일부 건축 기자재나 기계 이름은 어휘지식으로 다루어도 충분할 것이다.

문법 교과에서 문법 용어는 일종의 전문어이다. 문법 교과에서 문법 용어는 설명어인 동시에 대상어이다. 문법 교과의 주된 경험 양상을 ‘문법 현상을 탐색, 기술, 설명하는 것’이라 할 때, 문법 용어는 이러한 탐색 과정에서 유용한 도구로서 기능한다. 그러나 무엇보다도 문법 용어는 이러한 탐색 과정의 결과 하나의 지식으로서 체계화되는 개념이기도 하다. 그리고 문법 교과가 추구하고자 하는 바는 문법 용어를 ‘그냥’ 주는 것이 아니라 이러한 탐색 과정을 거쳐 결과로서 학습할 수 있게끔 하는 데 있다. 이렇게 보면, 문법 용어는 무엇보다도 사고의 대상으로서, 개념지식으로써 중요하게 다루어져야 할 필요가 있다. 이는 결국 개별 문법 용어가 문법 교과의 이른바 ‘지식의 구조’에 바탕을 두고 있으며, 이를 드러내는 역할을 하고 있음에 주목하는 것이다. 일단 명증한 구조에 바탕을 두고 학습된 이후에야, 문법 용어는 문법 현상을 탐구하는 설명어, 도구어로서의 기능도 충실히 수행할 수 있게 된다.

이처럼 문법 용어가 문법 교과의 지식의 구조를 담지하고 있는 실체라면, 문법 교과서는 문법 용어가 지식의 구조를 온전히 담지할 수 있도록 구조화되고 기술되어야 할 것이다. 지식의 구조란, 해당 교과에서 핵심이 되는 원리와 아이디어, 그리고 그러한 원리와 아이디어를 다루는 방식을 모두 포함한다. 학문적 지식에 대한 오인으로, 혹은 단순히 사려 없는 실수나 착오로, 혹은 학문적 지식이 교육적 지식으로 재구성되는 과정에서 필수적으로 일어날 수밖에 없는 지식의 파손으로 인해, 문법 용어는 문법 교과에 담긴 지식의 구조를 온전히 드러내지 못하는 방식으로, 혹은 아예 잘못된 방식으로 기술되고 구조화될 수 있다. 만약 그렇다면, 문법 학습자는 문법 용어의 학습에도 불구하고 해당 문법 용어가 애초 담고 있었던 지식의 구조를 체계적으로 경험할 수 없게 되고, 이는 결국 문법 학습의 실패로 귀결될 것이다.

문법 용어는, ‘용어’란 말이 주는 ‘명명(命名)을 위한 이름’이나 ‘소통적 도구’의 함의에도 불구하고, 결코 용어의 문제에 그치는 것이 아니라, 문법 교과의 중핵적인 지식 구조의 문제와 직결된다. 본 연구에서 문법 용어에 주목하는 것은 바로 이 때문이다.

Ⅱ. 연구 대상 및 방법

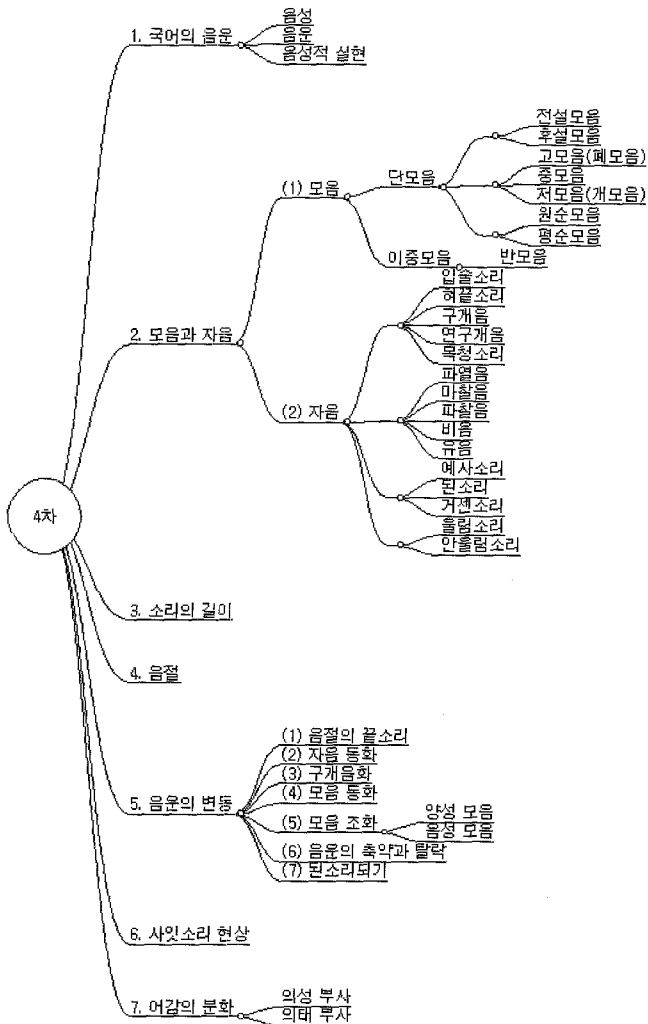
문법용어를 중심으로 한 문법지식의 구조화라는 거시적인 문제의식 하에, 본 연구에서는 그 첫 작업으로 ‘음운’ 단위를 대상으로 하여 4차~7차 고등학교 문법 교과서에서 등장하는 문법 용어를 살펴볼 것이다. 음운 관련 문법 용어를 통해 드러난 기존 문법 교과서의 체계 및 기술 방식이 과연 음운 지식의 구조를 온전하게 드러내고 있는지를 비판적으로 검토한 후, 그 대안을 모색하여 제시하고자 한다.

문법 용어를 중심으로 한 문법 지식의 구조는 ThinkWise 5.0의 마인드 맵을 활용하여 형상화할 것이며, 음운 관련 문법 지식을 구조화하여 대안을 모색하는 과정에서는 기존의 학문적 연구 성과를 적극 참조하되 문법 지식의 교육적 재구조화 문제를 함께 고려하고자 한다.

사실 음운 지식의 구조 문제는 본 연구에서처럼 기존 문법 교과서의 체계 및 기술을 검토하는 방식만으로는 온전히 다루어질 수 없다. 계량적으로 해당 문법 용어들을 수치화하거나 그와 관련한 교사·학습자의 인식 정도를 질적으로 파악하는 등의 실증적 연구를 통해 뒷받침되어야, 음운 지식의 구조 문제는 비로소 그 실체를 온전히 드러낼 것이다. 본 연구는 이러한 일련 연구 흐름의 첫 매듭으로서 의미를 지닌다.

Ⅲ. ‘말소리’ 단위 체계의 변천

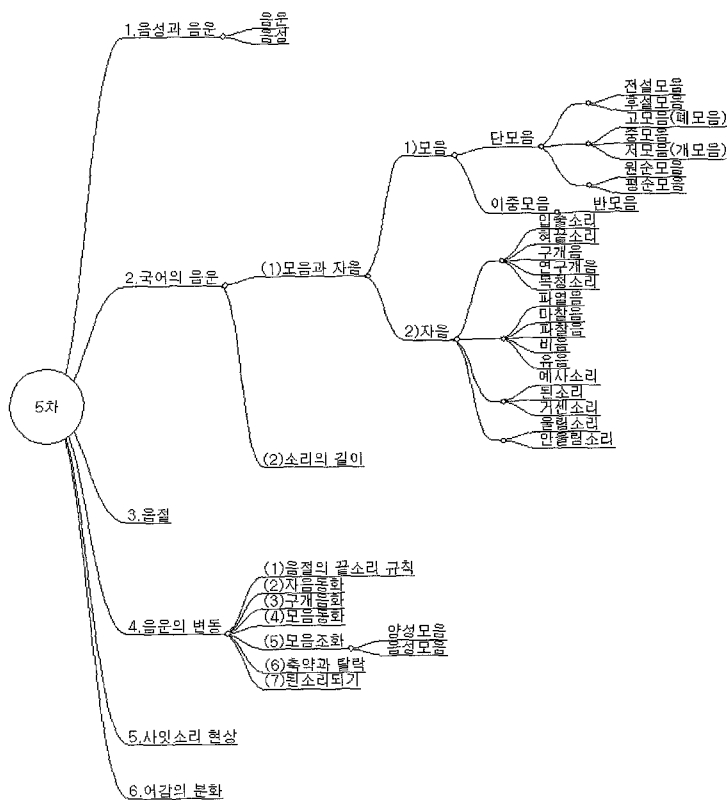
1. 4차 문법 교과서



〈그림 1〉 말소리 단위 체계(4차)

4차 말소리 단원은 문법 교과서에서 총설, 단어, 문장 다음에 마지막 단원으로 편성되어 있다. 단원 구성은 ‘국어의 음운’부터 ‘어감의 분화’까지 일곱 개의 세부 장으로 되어 있다. ‘국어의 음운’에서는 음성과 음운의 개념을 설명하고, 이어 모음과 자음의 체계를 조음기관과 조음방법에 따라 분류하여 설명하였다. 그 다음 ‘소리의 길이’와 ‘음절’을 다루고, 음운 변동규칙은 일곱 개의 세부 항목으로 구분하였다. 이 외에 ‘사잇소리 현상’과 ‘어감의 분화’를 독립적으로 처리하여 설명하고 있다.

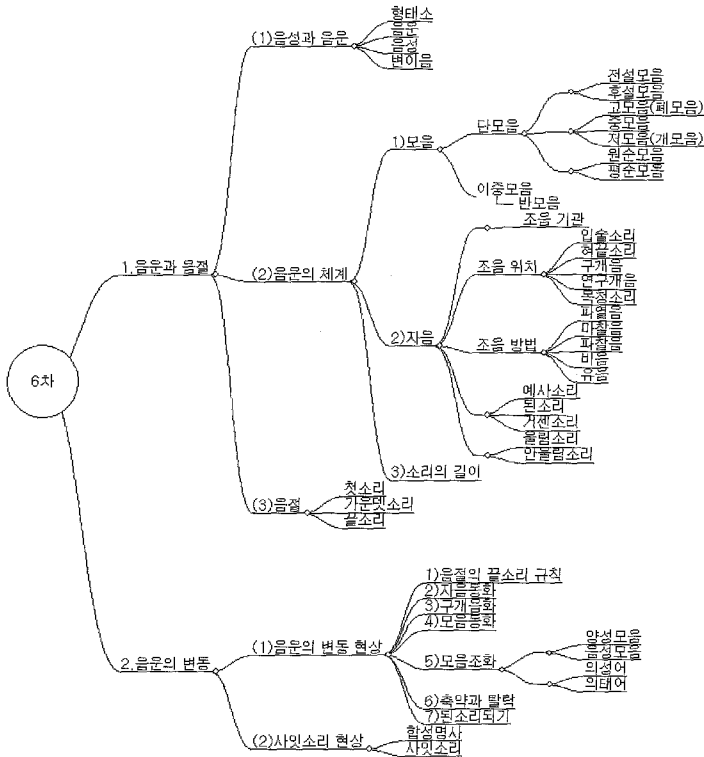
2. 5차 문법 교과서



〈그림 2〉 말소리 단원 체계(5차)

5차 문법 교과서의 구성은 ‘총설-단어-문장-말소리-의미’의 5개 단원으로 구성되어 있다. ‘의미’ 단원이 추가되었으며, ‘말소리’ 단원은 4차 때와 마찬가지로 네 번째 단원으로 다루어졌다. 5차 문법 교과서의 말소리 단원에서는 4차 때 독립적으로 다루었던 ‘소리의 길이’를 ‘국어의 음운’에 포함시켜 다룬 것을 제외하고는 4차 때와 큰 차이가 없다. 7개 장을 6개 장으로 줄인 것 외에 ‘자음과 모음 체계’에 대한 설명과 ‘음운의 변동’에 대한 구분도 4차와 동일한 것을 확인할 수 있다.

3. 6차 문법 교과서



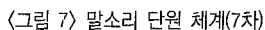
〈그림 3〉 말소리 단원 체계(6차)

6차 문법 교과서의 단원 구성은 ‘언어와 국어-말소리-단어-문장-의미-이야기-바른 언어 생활-표준어와 맞춤법’으로 모두 8개 단원으로 되어 있다. ‘말소리’ 단원이 가장 뒤에 있던 4차와 5차 때와는 달리, 6차 문법 교과서에서는 ‘말소리 단원’을 앞부분에 배열한 것이 특징이다. ‘말소리’부터 ‘이야기’까지 문법 단위의 확장을 고려하여 위계적으로 배열한 것이다.

6차 문법 교과서에서는 ‘말소리’ 단원을 ‘음운과 음절’, ‘음운의 변동’의 두 부분으로 크게 구분하여, ‘음운과 음절’ 부분에서 ‘음성과 음운의 개념’, ‘국어의 자음과 모음 체계’, ‘음절의 개념’을 다루고, ‘음운의 변동’ 부분에서 ‘음운 변동 현상’과 ‘사잇소리 현상’을 다루고 있다. 자음과 모음의 체계 구분과 음운 변동 현상을 일곱 개의 하위 항목으로 구분한 것은 4,5차와 동일하고, ‘어감의 분화’를 본문에서 다루지 않고, 단원 뒷부분 ‘심화 학습’에서 간단히 언급한 것이 특징적이다.

4. 7차 문법 교과서

7차 문법 교과서의 ‘말소리’ 단원의 구성은 크게 두 부분으로 구분되었던 6차와 큰 차이가 없다. 차이를 보이는 부분은 종전에 발음기관에 대한 설명을 ‘자음과 모음 체계’ 부분에서 다루었던 것에 비해, ‘음성과 발음 기관’으로 설정하여, 음성학적 영역으로 독립적으로 구분한 것이 특징일 만하다. 더불어 4, 5, 6차에서 음운 변동 현상을 설명하면서 ‘음절의 끝소리 규칙’부터 ‘된소리되기’까지 일곱 개 항목을 포괄적으로 다룬 것에 비해, 7차에서는 ‘음절의 끝소리 규칙’, ‘음운의 동화’, ‘음운의 축약과 탈락’, ‘사잇소리 현상’을 구분하여 처리하였고, 독립적으로 구성되어 있던 ‘사잇소리 현상’을 ‘음운의 변동’이라는 큰 범주 안에 포함하여 설명하고 있다. 7차 문법 교과서의 ‘말소리’ 단원은 음운론과 음성학의 이론적 뿌리에 대한 구분과, 음운 변동 현상에 대한 체계적인 접근이 특징적이다.



IV. 기존 체계에 대한 비판적 고찰

1. '음성'과 '음운'의 혼재된 기술 접근

언어학에서 인간의 ‘말소리’는 두 가지 방법으로 이해된다. 하나는 자연 과학적인 관점에서 말소리가 어떤 발음기관의 어떠한 작용에 의하여 생성되며, 그것이 만들어 내는 음파의 특성은 어떠한가를 관찰하는 것이며, 다른 하나는 그 음성들이 그 언어에서 하는 기능을 중심으로 파악하는 것이다. 전자는 흔히 ‘음성학(phonetics)’이라는 이름 밑에서 다루어지며, 후자는

‘음운론(phonology)’ 또는 ‘음소론(phonemics)’이라는 이름 밑에서 다루어진대(이익섭, 1988 : 32). 따라서 소리의 최소 단위로서의 ‘음성’과 변별적인 기능을 하는 소리의 최소 단위로서의 ‘음운’도 위의 두 가지 접근 방식에서 기술, 설명해야 한다.

그러나 4차부터 7차 교과서에서 ‘말소리’는 주로 음운론의 기술 관점에서 이루어졌다는 점에서 문제점을 지적할 수 있다. 먼저, 음운과 음성은 그 차이점이 다음과 같이 설명되고 있기는 하다.

국어에서 ‘굴, 꿀, 돌, 물, 불, 뿔, 술, 줄’은 각각 첫소리 ‘ㄱ, ㄲ, ㄷ, ㄴ, ㄹ, ㅁ, ㅂ, ㅅ’에 의해서 서로 뜻이 다른 단어가 되고, ‘밭, 벌, 불, 불’은 가운뎃소리 ‘ㅌ, ㄷ, ㄱ, ㅌ’에 의해서 뜻이 다른 단어가 된다. 이처럼, 말의 뜻을 구별해 주는 기능을 가진 소리의 단위를 음운(音韻)이라 한다. [중략]

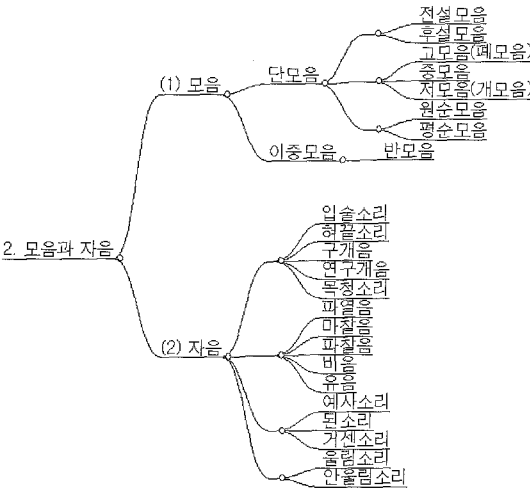
그런데 ‘목’의 ‘ㄱ’은 ‘고기’의 첫 ‘ㄱ’과는 목청울림이 없다는 점에서 다르지만, 공기의 흐름을 막기만 하고 터뜨리지는 않는다는 점에서 다르다. 이처럼, 구체적인 소리 하나하나를 가리켜 음성(音聲)이라 한다.

—『고등학교 문법』 1996 : 21

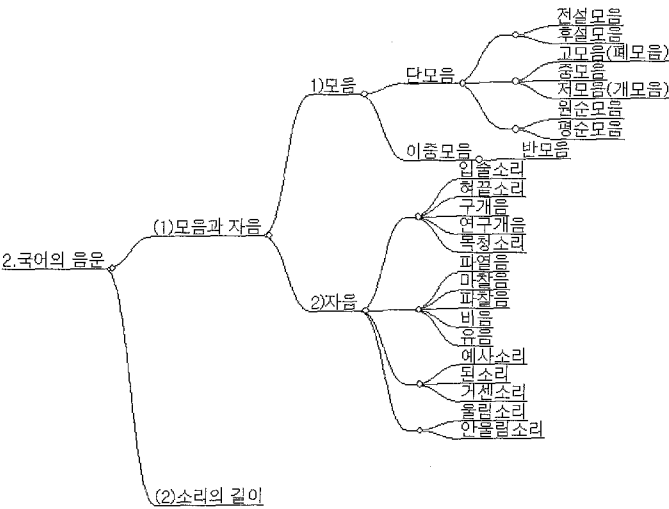
그런데 이 둘의 차이점은 위에서와 같이, 단지 짧게 명시되어 있을 뿐이고, 실제로 이들을 설명, 기술하는 접근 방식은 변별되지 않고 혼재되어 있다. 예컨대, ‘말소리의 생성’과 ‘조음의 과정’이라는 음성을 이해하는 데 필요한 설명이 ‘음운’이라는 상위의 제목 아래 다뤄지고 있다는 것이다.

음성학은 말소리의 생성 및 전달, 그리고 인지에 대하여 객관적으로 규명하는 것을 목적으로 한다. 따라서 말소리의 생성과 조음에 관련된 음성 기관의 동적인 구조를 개관하고, 말소리의 객관적 분류를 가능하게 하는 조음 특성과 작용에 대한 기술은 음성학의 문제로 기술되어야 한다(김진우, 1990 ; 김광혜 외, 1999). 예컨대, 말소리가 어떻게 생성되며, 이 때 관련되는 음성 기관이 무엇인지, 또 어떠한 조음 과정과 조음 위치에 따라 다양한 소리가 만들어질 수 있는지는 음성학 차원에서 논의되어야 한다는 것이다. 그런데 <그림 5~7>의 4차부터 6차까지의 ‘말소리’ 기술 구조에서 확인되는 바와 같이, ‘음성 기관’의 구조와 ‘조음의 위치 및 방법’은

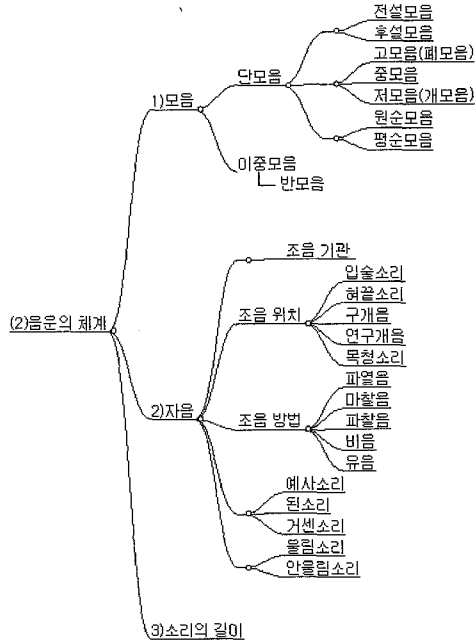
‘국어의 음운 체계’라는 상위의 항목 아래 기술되어 왔던 것이다.



〈그림 5〉 4차



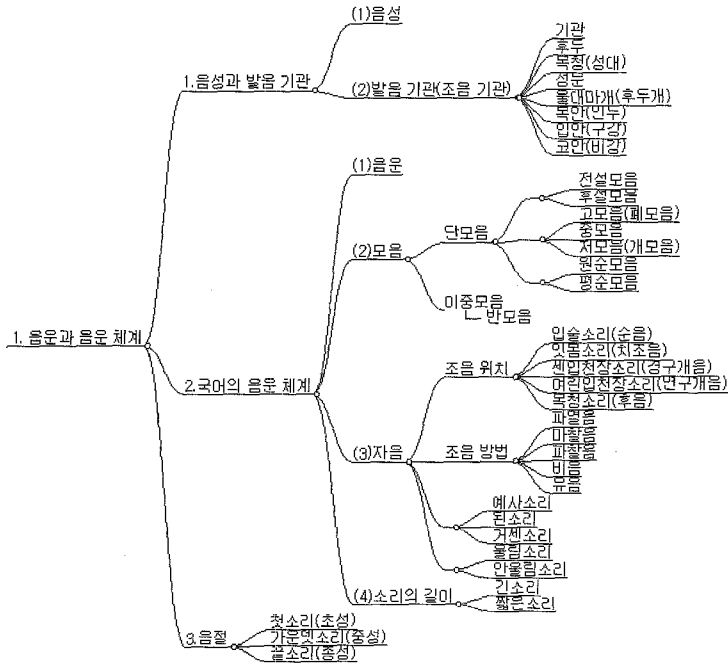
〈그림 6〉 5차



〈그림 7〉 6차

다행히 7차 교과서에서는 <그림 8>에서와 같이, ‘발음 기관’이 ‘음성과 발음기관’이라는 하위 항목 아래 기술되고 있기는 하다. 그러나 이들 항목 역시 ‘음운과 음운 체계’라는 보다 상위의 항목에 종속적으로 기술되어 있고, ‘조음 위치’와 ‘조음 방법’은 여전히 ‘국어의 음운 체계’ 아래 기술되어 있음을 확인할 수 있다.

이처럼 말소리 생성에 관여하는 ‘음성 기관’과 ‘조음의 과정’이라는 ‘음성’을 이해하는 데 필요한 설명이 ‘음운의 체계’ 아래 다뤄지고 있어, 말소리와 관련해서 ‘음성’과 ‘음운’을 이해하는 두 가지 접근 방식의 차이를 변별적으로 이해해야 할 학습자에게 혼동을 야기할 수 있다는 문제점이 있다고 하겠다.



〈그림 8〉 7차

2. ‘음운 변동’의 비체계적 기술 접근

4차부터 7차 교과서에 따르면, ‘한 형태소가 다른 형태소와 결합할 때, 그 경계에서 인접한 음운이 다른 음운으로 바뀌는 일’이 있는데, 이러한 현상을 ‘음운의 변동’이라고 한다. 이 같은 음운의 변동에는 어떤 음운이 형태소의 끝 위치에서 다른 음운으로 바뀌는 현상, 한쪽의 음운이 다른 쪽 음운의 성질을 닮는 동화 현상, 두 음운이 하나의 음운으로 축약되거나 어느 하나가 탈락하는 현상 등이 있다고 한다.

4차와 5차에서 ‘음운의 변동’에는 ‘음절의 끝소리’, ‘자음 동화’, ‘구개 음화’, ‘모음 동화’, ‘모음 조화’, ‘음운의 축약과 탈락’, ‘된소리되기’가 있고, ‘사잇소리’가 별개의 현상으로 기술되어 있음을 확인할 수 있다. 6차

에서도 ‘음절의 끝소리’ 외에 6가지 현상이 ‘음운의 변동 현상’으로 기술되어 있는데, ‘사잇소리 현상’이 ‘음운의 변동’이라는 상위 항목 아래 기술되어 있다는 점에서 차이점이 있다. 7차에서는 ‘자음동화’, ‘구개음화’, ‘모음동화’, ‘모음조화’가 ‘음운의 동화’라는 상위의 항목으로 묶이고, ‘음절의 끝소리 규칙’ 외에 ‘축약’과 ‘탈락’이 ‘음운의 축약과 탈락’이라는 상위의 항목에 묶여 기술되어 있다. 그리고 ‘음절의 끝소리 규칙’과 ‘음운의 동화’, ‘음운의 축약과 탈락’과 동등하게 ‘사잇소리 현상’이 보다 상위 항목인 ‘음운의 변동’ 아래 설명되고 있는 것이다. 분류하기가 애매했던 ‘사잇소리 현상’이 6차 이후로는 ‘음운의 변동’ 현상으로 분류되어 기술된 것이다.

4차와 5차에서처럼 ‘사잇소리 현상’을 선풐 ‘음운의 변동’으로 기술하지 못했던 것은 ‘사잇소리 현상’이 규칙화하기 어렵다는 특징을 보이는 것과 함께, ‘음운의 변동’이라는 상위 항목의 표제가 함의하고 있는 바와 관련이 있는 것으로 보인다. 사잇소리 현상은 동일한 환경이더라도 일어나는 경우가 달라 ‘변동 규칙’으로 설명하기가 어려운 부분이 있는 것이다. 따라서 6차와 7차에서 ‘음운의 축약’, ‘탈락’ 등과 같이 동등하게 음운 변동으로 설명하더라도 여전히 애매한 점은 있는 것이다.

그런데 4차부터 6차 교과서에서 ‘변동’ 현상을 기술, 설명하기 위해서 하위 분류, 체계화한 바를 보면, ‘음절의 끝소리’ 규칙이 ‘자음 동화’, ‘구개음화’, ‘모음 동화’, ‘모음 조화’ 등과 동등한 위계에서 하나의 변동 현상으로 묶여 설명되고 있는 것 역시 비체계적인 면이 있다.

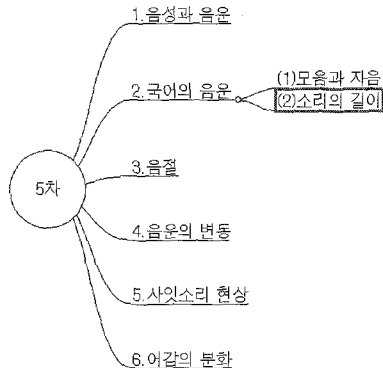
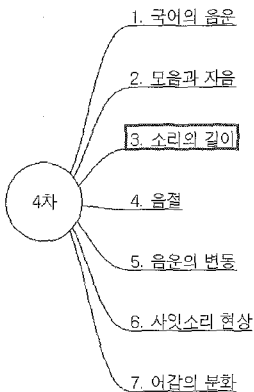
국어 음운 변동 현상의 분류는 변이하는 음운의 종류, 변이의 성격, 변이의 조건 등 그 기준의 설정에 따라 다양하게 분류될 수 있을 것이다. 문법 교과서에서 음운 현상을 분류하는 목적이 제반 음운 현상에 대한 학습자의 이해력을 높이려는 데 있다고 한다면, 음운 현상이 나타나는 구체적인 ‘양상’이나 ‘기능’에 따라 분류, 기술하는 것도 타당한 방안이 될 것이다. 음운 변동 현상이 나타나는 양상은 일반적으로 ‘없어지거나’, ‘새로 생기거나’, 또는 ‘바뀌는’ 현상으로 나누어 생각해 볼 수 있다. 즉, 음운 변동 현상을 변이의 구체적인 양상에 의해 분류하면 ‘탈락’, ‘축약’, ‘첨가’,

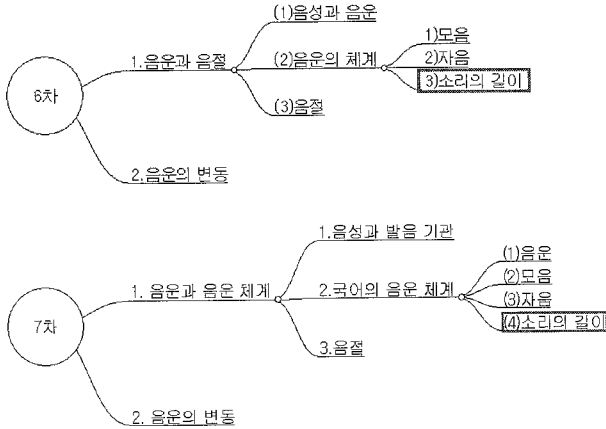
‘교체’ 등으로 나눠 기술할 수 있다는 것이다. 이 같은 관점에서, ‘자음동화’, ‘구개음화’, ‘모음동화’, ‘모음조화’를 ‘음운 동화’ 현상으로 묶어 기술하고, 이러한 동화 현상을 ‘음운의 축약과 탈락’, ‘음절의 끝소리 규칙’, ‘사잇소리 현상’과 같은 위계에서 기술하고 있는 7차의 구조화 방식이 4차부터 6차까지의 구조화 방식보다 한층 체계화된 것으로 보인다.

3. 초분절음소의 비체계적인 기술 접근

음운은 심리적이고 추상적으로 존재한다. 따라서 음운론의 목적은 해당 언어의 음운 체계를 파악하고, 발화 상황에서 나타나는 음운 현상에 대하여 설명하는 데에 있다고 하였다. 음운론에서 국어의 음운 체계를 밝히기 위해서는 자음과 모음 체계 외에 운소 체계에 대한 설명이 있어야 할 것이다.

앞서 IV장 1절에서 ‘발음 기관’과 ‘조음 위치 및 방법’이 ‘음운 체계’ 아래 기술 되어있다는 문제점을 지적한 것과 같이, 국어의 운소 체계에 대해서는 음성과 음운이 혼재되어 있는 구조 아래 기술되어 있다는 문제점을 지적할 수 있다.





〈그림 9〉 4차~7차

발화 상황에서 실제로 포착되는 것은 귀로 들을 수 있는 구체적 인 음성 형태이기 때문에, 음운론은 음성학의 성과를 기초로 하여 추상적 이고 심리적인 음운의 영역을 밝힐 수밖에 없다(Fromkin, Victoria & Rodman, Robert 1988). 국어의 음운 체계를 설명할 때에도 구체적인 말소리, 소리의 길이 등에 기댈 수밖에 없다는 것이다. 그러나 물리적 실재로서의 음성과 심리적 실재로서의 음운 각각의 개념과 이에 접근하는 방식은 학습자를 위한 교과서에서도 분명히 변별적으로 기술되어야 할 것이다. 따라서 국 어의 자음 체계, 모음 체계와 함께 운소 체계도 음운론의 이해 차원에서 기술되어야 할 것이다.

위의 <그림 9>에서와 같이, 4차부터 7차 문법 교과서에서 의미 변별 기능을 갖는 초분절음소로는 ‘소리의 길이’만이 다뤄지고 있음을 알 수 있다. ‘한 음절에서 모음이 낮은 소리 또는 높은 소리로 발음되어 뜻이 구 별된다’는 ‘소리의 높이’는 6·7차의 경우 ‘심화 학습’ 차원에서 일부 지 역의 방언과 관련된다는 정도로만 간략히 언급되고 있다. 국어의 운소체 계가 이 같이 소홀하게 다뤄지고 있는 까닭은 음절이나 단어 차원에서만 음운을 분석, 기술하고 있기 때문으로 해석된다. 그러나 음성 형식이 실현 되는 실제 담화 차원에서 본다면 국어에서 초분절음소는 훨씬 중요한 의

미를 갖고 있음을 알 수 있다. 아래 예문과 같이 똑같은 음절로 구성된 ‘어디 가세요?’라는 발화가 다른 의미로 해석되는 까닭은 초분절음소인 ‘억양’의 차이¹⁾로 설명되기 때문이다.²⁾

가 : 어디↑ 가세요? ↑

나 : 네. 어디 좀 가요

다 : 어디 가세요? ~

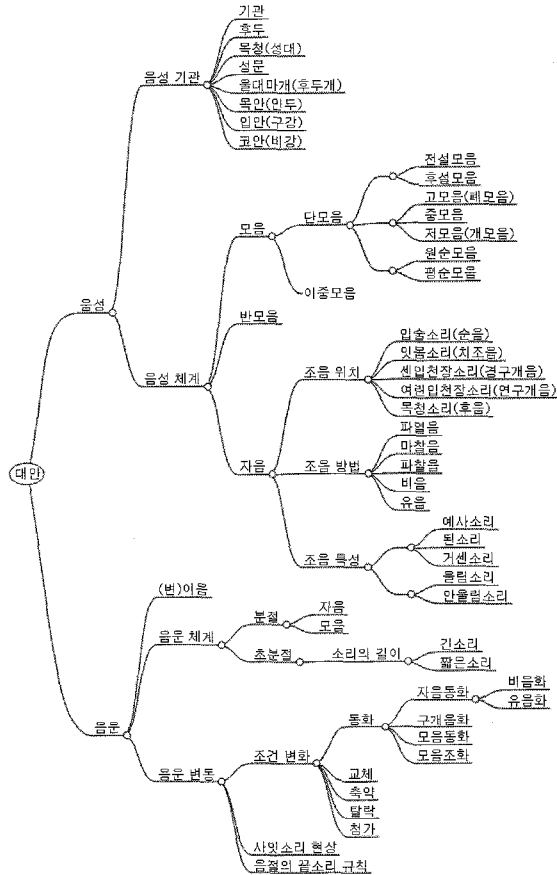
라 : 약국에 좀 가려고요. 아이가 열이 나서...

‘가’와 같은 질문에는 ‘어디’라는 의문사가 있음에도 불구하고 ‘네’ 또는 ‘아니요’라는 대답이 가능할 뿐만 아니라, ‘나’에서와 같이 ‘어디를 간다’고 대답할 수도 있다. ‘가’는 굳이 ‘어디’ 가는지를 알고 하기도 하는 친교 차원에서 인사의 목적으로 또는, 단지 ‘어딘가를 가고 있음’을 확인하는 차원에서 묻는 것이기 때문이다. 그러나 ‘다’의 경우는 염려하거나 관심의 차원에서 ‘어디’에 초점을 두고 묻는 것이기 때문에 ‘라’와 같이 간략하게라도 ‘가는 곳’을 설명해 주는 것이 자연스럽다. 따라서 초분절음소가 갖는 의미 변별 기능은 음절이나 단어 차원에서만 기술할 것이 아니라, 위 예문에서와 같이 실제 발화가 실현되는 담화 차원에서 논의, 기술할 필요가 있다고 하겠다.

V. 대안

대안으로 제시한 <그림 10>은 앞서 분석한 기존 지식 체계의 문제점을 보완하고자 한 것으로서, 다음과 같은 특성을 가진다.

- 1) ‘가’와 같이 ‘어디’가 부정 대명사로 쓰인 경우에는 두 개의 음조 곡선(contour)을 이루지만, ‘다’와 같이 ‘어디’가 의문 대명사로 쓰인 경우에는 하나의 음조 곡선을 이룬다.
- 2) 이에 대한 내용은 김호정(2006 : 162~163)에서 재인용.



〈그림 10〉 음운 지식의 대안적 구조화

■ 첫째, 음성과 음운 분야의 내용 정련화

음성과 음운은 실제적 실현과 추상적 실재로서 명확하게 갈리는 개념이다. 음성과 음운에 대한 개념적 이해는 이 두 개념 사이의 비교와 대조를 통해 보다 정확하고 완전하게 이루어질 수 있다. 따라서 음성과 음운 분야의 내용을 각 분야의 특성에 맞게 정련화해야 한다. <그림 10>에서 각각 음성과 음운 분야에 포함된 하위 개념들은 이러한 내용 정련화 방향에 의해 결정된 것이다. 이를 통해 음성과 음운 차원이 뒤섞여 제시되

어 혼선을 초래했던 기존의 지식 체계를 바로 세우고자 하였다. 기존과는 다른 새로운 개념들을 제시하였다기보다는, 기존에 거론된 개념들을 음성과 음운의 변별에 따라 더 엄밀하게 정련하여 하위 개념들의 명료한 유목화 결과를 통해서도 음성과 음운의 개념이 정확하게 드러날 수 있도록 하였다.

■ 둘째, 초분절음소 또는 운소의 제자리매김

<그림 10>에는 초분절음소 또는 운소가 ‘소리의 길이’로 설정되었다. 물론 기존 교과서에 표상된 지식 체계에도 이 요소는 ‘소리의 길이’로서 포함되어 있었다. 그러나 <모음/자음/소리의 길이>의 형식으로 평면적으로 기술되어 있었기 때문에, 전체적인 위계적 틀 안에서 이 개념들을 파악하기에는 힘들었다. 따라서 본고에서는 먼저 ‘분절/초분절’로 상위 개념을 나누고 그 아래 모음과 자음, 소리의 길이를 배치하여 위계적인 이해가 가능하게끔 하였다. 그리고 의미를 변별하는 기능을 하는 여러 운소 중에서도 대표적으로 ‘소리의 길이’를 설정하여 제시하였다. ‘소리의 길이’를 제외하고도, ‘높이’나 ‘세기’ 역시 의미를 변별하는 기능을 수행하는 하나, 현대 국어의 경우 특정 지역 방언권을 제외하고는 ‘높이’나 ‘세기’가 음성적 차원에서 변이되는 특성을 보여주는 데 그치고 있다고 판단되어 현대 국어 전반에 걸쳐 보편적으로 의미 변별 기능을 수행하는 ‘소리의 길이’만을 일단 제시해두었다. 한 가지 더 첨언해 둘 점은, 앞서 기술한 대로 본고에서 운소가 단지 음운이나 음절, 단어 차원에서만 기능을 수행하는 것이 아니라 문장이나 담화 차원에서 의미 변별 기능을 수행한다는 점을 강조했음에도 불구하고 제시한 지식 체계에는 이러한 점을 두드러지게 표시할 수 없었다는 점이다. 이 점은 교과서 내용의 구체적인 기술 부분에서 해결해야 할 것으로 판단된다.

■ 셋째, ‘음운 변동’의 새로운 명명과 체계적 제시

이제까지 ‘음운 변동’은 특히 4차부터 7차에 이르기까지 음운과 관련된 현상의 일체를 가리키는 종개념으로 사용되어 왔다. 그렇기 때문에 이

개념은 통상적으로 ‘음운 변화’보다 더 큰 개념역을 가진 것으로서 학문적인 개념이라기보다는 교육적으로 창안된 개념으로 보는 것이 타당하다. 그러나 앞서 살핀 것과 같이 ‘변동’이라는 개념에 사잇소리 현상 등을 포함시키기가 부자연스러운 점이 있고, 이 하나의 개념 아래 모든 음운 현상을 포함하기에 적절치 못하다는 점을 부인할 수는 없을 것이다. 따라서 본고에서는 음운 변화 중에서도 조건 변화에 속하는 ‘동화’, ‘교체’, ‘축약’, ‘탈락’, ‘첨가’를 유개념으로 분류하고, 나머지 ‘사잇소리 현상’과 ‘음절의 끝소리 규칙’을 병렬적으로 제시하되, 이러한 모든 현상들을 ‘음운 규칙’이라는 중립적이고 포괄적인 용어로 제시하고자 하였다.

VI. 결론

본고는 문법 교과서에서 제시되고 있는 문법 용어가 문법 교과의 지식의 구조를 명증하게 드러낼 수 있도록 구조화되고 기술되어 있는가라는 질문으로부터 시작되었다. 문법 용어에 주목한 까닭은 학습자가 문법 용어의 학습을 통해 문법 교과의 지식의 구조를 체계적으로 경험하는 것이 필요하다고 보았기 때문이다. 본고는 문법 용어의 구조화 및 기술 방식을 고찰하기 위한 첫 번째 작업으로 ‘음운’ 단위를 선정하고, 4차부터 7차 고등학교 문법 교과서에 등장하는 ‘음운’ 단위 관련 문법 용어를 연구의 대상으로 삼았다.

이들 문법 용어에 대한 비판적 고찰을 통해서 다음과 같은 세 가지 문제점을 지적할 수 있었다. 먼저, 소리의 실제적 실현으로서의 ‘음성’과 추상적 실재로서의 ‘음운’ 체계가 변별적으로 기술되지 못하고 있다. 둘째, ‘음운 변동’ 현상을 기술, 설명하기 위한 ‘사잇소리 현상’, ‘음절의 끝소리 규칙’, ‘자음 동화’, ‘구개음화’ 등의 하위 분류 체계가 비체계적이다. 셋째, 국어의 운소 체계 기술 및 구조화 역시 비체계적이다.

이 같은 문제점의 대안을 마련하기 위해서는 첫째, 음성과 음운의 개

념이 정확하게 드러날 수 있도록 하고, 둘째, 평면적으로 기술되어 있는 <모음/자음/소리의 길이>의 형식을 위계적인 이해가 가능할 수 있도록 하며, 셋째, ‘음운 변동’의 기술에 있어서도 새로운 명명과 함께 체계적인 구조화가 가능할 수 있도록 하는 것이 필요하다고 보았다. 이 같은 필요성에 따라 음운 지식의 대안적 구조화는 5장의 <그림 10>과 같이 제시하였다. 상기한 바와 같이 본고의 이 같은 비판적 고찰과 대안 마련은 문법 용어의 구조화 및 기술 방식을 고찰하기 위한 첫 번째 시도였다. 이후의 논의 과정에서는 좀 더 체계적이고 다양한 양적·질적 연구 방법론을 통해 문법 용어의 구조화 및 기술 방식을 고찰하고 이에 대한 새로운 대안을 제시할 수 있기를 기대한다.*

* 본 논문은 2007. 2. 15. 투고되었으며, 2007. 3. 9. 심사가 시작되어 2007. 3. 29. 심사가 종료되었음.

■ 참고문헌

- 성균관 대학교 대동 문화 연구원(1985), 『(고등학교) 문법』, 문교부.
성균관 대학교 대동 문화 연구원(1991), 『(고등학교) 문법』, 문교부.
서울대학교 사범대학 국어교육연구소(1996), 『(고등학교) 문법』, 교육부.
서울대학교 사범대학 국어교육연구소(2002), 『(고등학교) 문법』, 교육 인적 자원부.
서울대학교 국어교육연구소(2003), 『(고등학교) 문법』, 교육 인적 자원부.
- 김광해·권제일·임지룡·김무림·임철성(1999), 『국어지식탐구』, 박이정.
김영만(2000), 「국어 초분절소(운소)의 바른 이해를 위하여」, 동양학 30, 단국대학교 동양학 연구소, 1~44쪽.
김영만(2003), 「국어 초분절음의 통시대와 공시대(1)」, 한민족어문학 42, 한민족어문학 회, 169~195쪽.
김진우(1990), 『언어』, 탑출판사.
김호정(2006), 「담화 차원의 문법 교육 내용 연구」, 텍스트언어학 21, 텍스트언어학회, 145~177쪽.
박재현(2005), 「발음 교육 변천사」, 국어교육론 2, 한국문화사, 131~160쪽.
이익섭(1988), 『국어학 개설』, 학연사.
이문규(2004), 『국어교육을 위한 현대 국어 음운론』, 한국문화사.
정연찬(1987), 『한국어음운론』, 개문사.
Fromkin, Victoria·Robert Rodman(1988), *An Introduction to Language*, Holt, Rinehart and Winston, Inc.
Bruner, J.(1961)/이홍우 역(1992), 『교육의 과정』, 배영사.

<초록>

문법 용어를 통한 문법 지식 체계 구조화 연구(I) : 음운

김호정 · 박재현 · 김은성 · 남가영

문법 용어는 문법 현상을 탐색, 기술, 설명하는 과정에서 유용한 도구로서 기능한다. 그러면서 동시에 이 같은 탐색 과정의 결과인 지식으로서 체계화되는 개념이기도 하다. 따라서 문법 용어는 단순히 용어의 문제에 그치는 것이 아니라 문법 교과와 중핵적인 지식의 구조 문제와 직결된다. 그렇다면 문법 교과서에서 제시되고 있는 문법 용어는 문법 현상을 탐구하는 설명어, 도구어로서의 기능을 충실히 수행하고 있는가? 본 연구는 이 같은 문제의식으로부터 출발하였다. 그리고 그 첫 단계로서 ‘음운’ 단위를 대상으로 4차부터 7차 문법 교과서에 등장하는 문법 용어의 체계화를 비판적으로 검토하고, 그에 대한 대안을 제시하고자 하였다.

먼저, 문법 용어의 구조화 및 기술 방식의 비판적 고찰을 통해서 다음과 같은 세 가지 문제점이 지적되었다. 첫째, 소리의 실제적 실현으로서의 ‘음성’과 추상적 실재로서의 ‘음운’ 체계가 변별적으로 기술, 구조화되지 못하고 있다. 둘째, ‘음운 변동’ 현상을 기술, 설명하기 위한 하위 개념으로서 ‘사잇소리 현상’, ‘음절의 끝소리 규칙’, ‘자음 동화’, ‘구개음화’ 등이 비체계적으로 구조화되어 있다. 셋째, 국어의 초분절음소 체계 기술 및 구조화 역시 비체계적이다.

이 같은 문제점의 대안을 모색하기 위해서는 첫째, 음성과 음운의 개념이 정확하게 드러날 수 있도록 하고, 둘째, 평면적으로 기술되어 있는 <자음/모음/소리의 길이> 형식을 위계적인 이해가 가능할 수 있도록 하며, 셋째, ‘음운 변동’의 기술에서도 새로운 명명과 함께 체계적인 구조화가 가능할 수 있도록 하는 것이 필요하다고 보았다. 본 연구는 이 같은 필요성에 따라 ThinkWise 5.0의 마인드맵을 활용하여 음운 관련 문법 용어의 대안적 체계를 형상화하여 제시하였다.

【핵심어】 문법 용어, 문법 지식의 구조화, 음성, 음운, 초분절음소(운소)

<Abstract>

Study on Systematizing Grammatical Knowledge System
Through Grammatical Terms(Ⅰ) : Phonology

Kim, Ho-jung · Park, Jae-hyun · Kim, Eun-sung · Nam, Ka-young

Grammatical terms function as a useful tool while we explore, describe, and explain grammatical phenomena. And They are also the systematic concept of knowledge that results from the questing process. Therefore grammatical terms are not just limited to issues of the terms but are linked to the knowledge structure. Then, does the grammatical terms in the grammar textbook properly conduct their role as language of exploring grammatical phenomena and language of instrument? The present study starts with these searching questions. And as a start, this study critically reviews the systematization of grammatical terms in the textbooks of 4th to 7th National Curriculum and presents their alternatives.

Through the critical review of organization and ways of description of grammatical terms, these three problems have emerged. First, the 'phone', the actual realization of sound, and 'phoneme', the abstract realization of sound, are not distinctively described and systematized. Second, the subcategory of 'phonological transition' such as 'sound intervention', 'syllable cessation rules', 'assimilation' and 'glottalization' are not orderly organized. Third, the description and systematization of Korean 'suprasegmental phoneme' system also not well organized.

To resolve these problems, first, the concept of phone and phoneme need to be clearly explained, second, flat description of the traditional form of <consonant/vowel/sound length> should be reorganized to promote

hierarchical understanding, third, in the description of 'sound change' the systematization as well as new nomenclature have to be established. The present study configurationally presents the alternative grammatical terms on Korean phonology using the mind map of Thinkwise 5.0. program.

【Key words】 grammatical terms, systematization of grammatical knowledge, phone, phoneme, suprasegmental phoneme