

음운 교육에서 이루어지는 탐구의 방향에 대한 고찰

박종관 공주교육대학교 강사

- I. 서론
- II. 문법 탐구의 대상과 음운 교육
- III. 음운 교육에서의 탐구의 두 방향
- IV. 결론

I. 서론

‘탐구’가 문법 교육의 중핵적인 개념으로 자리 잡은 것을 언급하는 일은 새삼스럽다. 그럼에도 이 시점에서 음운 교육에서의 탐구를 논하고자 하는 까닭은 음운 교육이 문법 교육의 하위 영역이라는 점에서 볼 때, 문법 교육에서의 탐구 논의의 발전상에 부합하여 음운 교육에서 이루어지는 탐구의 방향도 확장될 수 있으리라 보기 때문이다.

‘탐구’라는 개념을 중심으로 문법 교육의 논의는 분명 심화·확장되어 왔다.¹⁾ 탐구 학습의 도입은, 김광해(1997: 106)에서도 언급되는 바처럼, 문법 교육의 교육적 유용성에 대한 판단 그리고 그것을 가장 유익하고 효율적으로 달성할 수 있는 방법에 대한 고민 끝에 이루어진 것이다. 교육에 대한 철학을 ‘교육 문제 전반에 걸쳐 그 본질과 의미를 새롭게 찾으려는 노력(정영

1) 조진수·박진희·이주영·강효경(2017: 41)에서는 탐구 관련 선행 연구에 대하여 “문법 탐구가 방법 차원으로 한정되는 것을 경계하고 교육 철학과 교육 내용, 학습 경험 차원에서 문법 탐구의 의미를 구체화하려는 연구사적 흐름을 보여준다.”라고 평가했다.

근·정혜영·이원재·김창환, 2010: 23)’이라고 본다면, ‘문법 탐구’는 문법 교육에 대한 교육 철학적 사유의 결실이라고 할 수 있다.²⁾

이와 같은 탐구의 교육 철학적 위상에 비추어 볼 때, 음운 교육 논의에서 탐구 학습은 시간과 노력이 많이 들며, 어느 정도 이 방법에 익숙한 학생들에게 적합하고 비교적 학습 능력이 우수한 학생들에게 적합하다(조창규, 2012: 552)는 등의 비판은 교수·학습 방법 수준의 탐구 학습에 대한 비판에만 머물 뿐, 음운 교육 내용이 지닌 특성은 무엇이며, 문법 교육의 틀 안에서 음운 교육에서의 탐구가 근본적으로 무엇을 지향해야 하는지 등에 대한 교육적 가치 판단으로 이어지기 어렵다.

언어 단위로서의 중요성, 교수·학습 방법의 용이함 등이 음운 교육의 교육적 가치를 곧장 확보해 주는 것은 아니다. 따라서 교육 내용에 대한 비판적인 고찰은 끊임없이 이루어질 필요가 있으며, 음운 교육의 가치는 문법 교육의 이론 안에서 검토되어야 한다.

‘탐구’가 문법 교육에서 제공하는 핵심적인 경험이자 문법 교육의 주요 철학적 관점이라면, 탐구 대상을 조명하는 방식에 따라 음운 교육에서 탐구의 방향이 어떻게 달라질 수 있는지를 논리적으로 파악하는 일은, 문법 교육 안에서 음운 교육의 위상 및 가능성을 확인할 수 있는 한 방법이 될 수 있다고 본다.

본 연구는 이러한 문제의식을 바탕으로, 음운 교육에서 탐구의 대상에 따라 탐구의 방향이 어떻게 구분되며, 어떠한 확장성을 가질 수 있는지에 대해 논의하고자 한다. 이를 위하여 먼저 2장에서는 문법 교육에서 탐구 대상에 대한 논의를 고찰하고, 음운 교육과의 관련성을 알아본다. 3장에서는 2장

2) 일찍이 주세형(2005: 569)에서는 문법 교육의 무력감은 ‘교육 내용’이 학습자에게 흥미를 주지 못하는 데에서 오는 것이며, 학습자의 능동적이고 자발적인 참여를 위해서는 무엇보다도 ‘문법 지식의 고정성’을 극복하여 해석의 가능성을 열어 주는 것이 중요함을 탐구 학습이 지적하였다고 평가하며, 탐구 학습이 문법 교육에 패러다임적인 변화를 일으킨 획기적인 제안이었다고 그것의 교육적 의의를 밝혔다.

에서의 논의를 전제로 하여, 음운 교육에서는 탐구의 두 방향이 설정될 수 있음을 논하고, 교육적 시사점을 도출한다.

II. 문법 탐구의 대상과 음운 교육

1. ‘문법 탐구’ 연구에서 ‘대상’의 중요성

‘문법 탐구’를 주제로 하는 문법 교육 연구의 흐름 가운데 하나로, 문법 탐구를 사고 과정으로 보고 이를 세분화하여 문법 탐구 행위의 실체를 밝히 고자 하는 연구들이 이루어져 왔다. 남가영·김호정·김은성·박재현(2009), 김은성·문영은·전영주·최신인(2013), 최은정·최신인·김은성(2014), 조진 수 외(2017), 박진희·전영은·이주영·강효경(2018) 등을 통해, 문법을 탐구 하는 사고 과정을 규명하기 위한 연구들이 하나의 흐름을 형성해 가고 있음을 확인할 수 있다. 문법을 탐구하는 과정에서 일어나는 사고 과정을 규명해 나감으로써 문법 교육에서 의도하는 학습자의 변화를 설정하고, 학습자에게 특정한 사고 과정을 추동하기 위하여 적합한 교육 내용을 개발할 수 있다는 점에서 이러한 연구들의 교육적 의의를 찾아볼 수 있다.

그러나 탐구라는 행위에만 초점을 맞춰 연구 역량이 집중될 경우 탐구의 대상에 대한 근본적인 고찰은 상대적으로 소홀해질 수밖에 없다는 문제가 제기될 수 있다. 본 연구에서는 탐구라는 행위는 탐구 대상으로부터 자유로울 수 없다는 입장을 견지한다.

‘탐구’는 일반적인 행위를 지칭하는 것으로서, 서술성을 지닌 명사인 ‘탐구’ 앞에 오는 명사에 따라 구체화되고 특징지어질 수 있다. ‘과학 탐구’, ‘역사 탐구’, ‘사회 탐구’처럼 ‘X 탐구’라는 구조를 지닌 용어가 고유의 의미를 지닐 수 있는 것은, ‘탐구’가 아닌 탐구의 목적어에 위치하는 탐구의 대상

‘X’ 때문임을 알 수 있다. 이런 점에서 볼 때, 문법 교육에서 이루어지는 탐구가 다른 탐구와 구별되는 것은 ‘문법’을 대상으로 삼기 때문이다. 따라서 ‘문법 탐구’에 대한 연구는 탐구의 대상이 되는 문법이 무엇인지 질문하는 방향으로 이루어질 수 있다.³⁾

2. 문법 탐구의 대상으로서 ‘원리’의 대두

『표준국어대사전』과 『고려대 한국어대사전』에서 ‘문법’의 정의를 살펴보면 다음과 같다.⁴⁾

[표준] 말의 구성 및 운용상의 규칙. 또는 그것을 연구하는 학문.

[고려] 언어의 구성 및 운용상의 규칙. 또는 그것을 체계적이고 기술적으로 연구하는 학문. 좁은 의미로는 작은 언어 단위인 단어를 결합하여 큰 단위인 문장이나 글을 이루는 통사론적 법칙이나 체계를 가리키나, 넓은 의미로는 음운에

-
- 3) 이와 같은 관점은 탐구 학습의 과정에 관심을 두는 연구들도 공유하는 바이다. 가령 최선희(2016: 429-430)에서는 교육과정, 교과서를 분석하고 문법 학습에서 일어나는 탐구 학습은 과학과와 사회과에서 일어나는 것과 다름을 보인 후, 문법 탐구 학습을 위한 개선된 모형을 제안하고 있다. 이 연구에서도 탐구가 실행되는 양상은 탐구의 대상에 의해 좌우된다. 다만 이러한 관점의 연구들은 대상으로 인해 변화되는 탐구 행위의 구체적인 양상을 드러내는 데 초점이 맞추어져 있다. 반대로 본 연구는 탐구라는 행위를 변화시키는 대상의 속성에 더 관심을 가진다. 문법 영역 내 세부 지식과 관련하여 조진수 외(2017: 54-55)의 연구 결과가 흥미롭다. 여기에서는 요인 분석을 통해 어떤 문법 지식을 제공하느냐에 따라 탐구의 구인이 달라질 수 있음을 시사하는 결과를 얻었다. 그러나 문법 지식이라는 요인은 다른 요인만큼 분명히 구분되지는 않았기에 문법 지식에 의해 탐구의 구인이 달라질 수 있음에 대해서는 유보적인 태도를 취한다. 문법 탐구의 대상이 되는 지식의 속성에 따라 탐구의 양상이 어떻게 달라지는지에 관한 연구가 계속 요구되는 바이다.
- 4) 국어사전의 뜻풀이가 전문 용어에 대한 전문적인 풀이가 아니라는 점에서 국어사전을 참조하는 일이 무용해 보일 수 있다. 그러나 본 연구에서는 ‘문법’이라는 용어로써 통용되는 의미를 문법 교육의 맥락에서는 분별해야 함을 강조하는 것이 목적이므로 국어사전의 뜻풀이를 끌어왔다.

관한 현상이나 어휘, 의미에 관한 기술 등 언어 전반을 포함하기도 한다.

두 사전의 정의에서 모두 문법이 ‘규칙’ 또는 그것을 연구하는 ‘학문’을 가리키는 말이라는 점을 밝히고 있다. 이 유개념에 비추어 생각해 보면, ‘문법 탐구’는 ‘문법을 연구하는 학문을 탐구하는 행위’를 가리키는 말이기도 하며, ‘문법 자체를 탐구하는 행위’를 의미하기도 한다. 전자의 의미에서는 탐구 대상이 학문이라는 점에서 탐구하는 행위에 전문성이 전제되어 있지만, 후자의 의미에서는 탐구를 수행하는 사람의 전문성이 전제되어 있지 않다.

구본관(2016: 199-200)에서는 문법 교육이 무용하다는 주장은 ‘문법’과 ‘문법론’을 혼동하는 데에서 옳을 지적하고, ‘문법’과 이를 연구하는 학문인 ‘문법론’의 구분을 중시하였다. 그리고 문법 교육의 대상은 문법론이 아니라 문법이 되어야 함을 분명히 하였다. 문법 교육에서 문법 탐구를 수행하는 사람은 주로 초·중등 학습자이다. 문법 교육의 목표가 학습자들을 언어학에 입문시키려고 하는 것이 아니라는 점에서 ‘문법 탐구’는 ‘문법론’이라는 학문에 대한 탐구가 아니라, 언어 현상에서 나타나는 규칙을 탐구하는 것이 되어야 한다. 이러한 점을 고려하면 문법 교육에서의 ‘문법 탐구’는 ‘가.’와 같이 정의될 수 있다.⁵⁾

가. 문법 탐구: 언어 단위에서 나타나는 언어 현상에 내재한 규칙의 탐구.

그런데 구본관·신명선(2011)에서는 문법을 ‘규칙’이 아닌 ‘원리’로 보아야 한다고 주장한다. 여기에서는 ‘인간이 언어로 말하고, 듣고, 읽고, 쓰는 언어 활동을 할 때에 언어가 어떻게 작동하고 있는지를 궁구한 결과 언어가

5) 이때 언어 현상의 범위가 문제가 된다. 문법 교육의 교육 내용은 음운, 단어, 문장, 텍스트 등 다양한 언어 단위에 걸쳐 있다. 따라서 문법 교육의 맥락에서 ‘문법 탐구’는 기본적으로 넓은 의미의 문법을 탐구하는 것으로 이해되어야 하며, 좁은 의미의 문법에 대한 탐구로 한정되는 경우는 문법 교육 논의에서 특수한 경우로서 그 의미를 명시하여야 할 것이다.

운용되는 근본적인 이치를 찾아낸 것이 문법(구본관·신명선, 2011: 263)’이라고 설명하며, 이와 같은 문법의 특징은 ‘원리’라는 말로 가장 잘 표현될 수 있음을 주장하였다. 원리는 규칙을 통어하는 상위 이치이므로, 문법을 원리로 이해할 경우 ‘규칙’이 환기하는 구조주의적 관점에서 수행되는 문법 탐구뿐만 아니라 의미와 기능에 초점을 두고 수행되는 문법 탐구를 아우를 수 있는 여지가 마련된다.⁶⁾

원리라는 용어를 사용함으로써 언어를 탐구하는 다양한 관점을 포섭하게 되므로, 문법은 ‘언어 단위’에 국한된 차원뿐만 아니라 ‘언어 단위’의 외부, 즉 사회라는 맥락 안에서 이루어지는 언어 현상에 내재한 원리를 탐구하는 것으로도 확장될 수 있는 힘을 얻는다.⁷⁾ 사회 안에서 개인이 수행하는 언어 행위에서도 어떠한 경향성을 발견할 수 있다. 이를 규칙이라고 명명하기는 어려운데, 가령 세대별 언어 사용 양상에서 어떠한 경향성을 발견할 수는 있어도, 개인을 특정하였을 때 그 경향성이 반드시 나타나리라는 보장은 없기 때문이다. 그러나 이는 원리로는 포섭될 수 있으며, 문법 탐구의 대상으로 삼을 수 있다.

이로써 그간 문법 교육에서 다루어져 오던 많은 내용을 탐구의 대상으로 삼을 수 있게 된다. 예를 들어, 표준어와 방언의 사용, 국어 순화와 같은 교육 내용에 대하여 규칙을 탐구하는 것은 어색하다. 이것들은 사회라는 맥락 속에서 이루어지는 개인의 언어 사용과 관련된 것들로서 이러한 언어 행위를 탐구할 때에는 규칙이 아닌 원리로서 접근하는 것이 자연스럽다. 결국

6) 이는 구본관·신명선(2011: 264)에서 “더 중요한 포인트는 ‘구조’와 ‘기능’이 일정 부분 대(對)가 된다는 점에서 언어의 구성 및 운용 원리를 오롯이 밝히기 위해 구조와 기능에 대한 종합적 통찰이 필요하다는 것이다.”라고 서술하고 있는 바처럼 가장 중요하게 지적되는 점이다.

7) 구본관·신명선(2011: 268)에서는 ‘원리’의 사전적 의미인 ‘행위의 규범’이라는 개념에도 주목한다. 이로써 ‘문법’을 언어 운용의 규범, 언어를 운용하는 행위의 규범 등으로 풀이될 수 있음을 보인다. 규범이야말로 대표적으로 사회적 맥락에서 이루어지는 언어 현상으로 꼽을 수 있다.

문법 교육에서 학습자들에게 그들을 둘러싼 언어 현상의 제반 국면을 탐구할 수 있게 해 주기 위해서는 문법을 규칙이 아닌 원리로 이해해야 한다. 이에 문법 탐구는 다시 ‘나.’와 같이 개념화할 수 있다.

나. 문법 탐구: 언어 단위에서 나타나는 언어 현상에 내재한 원리 및 사회에서 개인이 수행하는 언어 행위에 내재한 원리의 탐구.

문법을 원리로 이해함으로써 언어 연구의 다양한 관점을 포괄하고자 하는 시도는, 문법 교육의 변화상 또는 발전상과도 부합한다. 이는 구본관(2009, 2016)에서 논구되었는데, 결론적으로 구본관(2016: 241)에서는 문법 교육은 문법학과 멀어지는 길을 걸어왔으며, 그 과정에서 언어 사용자로서의 인간에 주목하고, 의사소통하는 과정에서 사회문화적 대응으로서의 언어 사용에 문법이 기여하는 바를 탐색해 왔다고 평가한다. 언어 사용자의 주체인 ‘개인’과 개인의 언어 사용이 이루어지는 장인 ‘사회’라는 요인의 고려는 ‘문법 탐구’가 일어나는 양상을 복잡하게 또는 풍부하게 만든다.

3. ‘원리’에 대한 강조와 음운 교육의 관련

음운 교육은 기본적으로 음운 단위에 대한 이해를 핵심으로 하는 영역이라고 이해된다. 음운 단위의 성립은 음운론이라는 학문의 성립과 긴밀하게 관련되어 있다. 음운론의 성립은 ‘음운’을 음운론적 단위로 설정한 이후에야 비로소 가능(이진호, 2017: 363)해지기 때문이다. 따라서 언어 단위로서의 음운 단위에 대한 탐구는 음운론의 지식에 기초를 두고 있다. 이때 탐구의 주요 대상은 음운 체계와 음운 현상이 된다.⁸⁾

8) 이진호(2012: 37)에서는 교육 과정이 변천되어 왔음에도 음운 교육의 중심 주제는 언제나 음운 체계와 음운 현상의 두 가지였다고 단언하였다.

음운 체계와 음운 현상을 이해하기 위해서는 ‘음운’이라는 개념을 획득하는 것이 기초가 되어야 한다. 이를 토대로 음운이 대립하며 체계를 이룬다는 점을 이해하고, 음운 현상을 관찰하고 음운 체계와 음운 현상의 관계를 이해하는 것 등이 주로 탐구의 대상이 될 것이다. 이 과정에서 탐구의 대상은 남가영(2008)의 용어에 따르면 ‘자율적 구조체’로서, 규칙적이고 체계적인 실체로 나타난다. 이러한 탐구에서는 개인이나 사회 요인보다는 독립적인 실체로서의 언어가 부각된다.

이러한 탐구를 위해서는 여러 개념들이 모순 없이 기술되어야 하는데, 교과서 기술을 분석하여 음운 교육 내용의 정합성에 대해 비판한 연구들(이문규, 2003; 신지영, 2006; 이상신, 2014; 이동석, 2015)은 학교 문법이 논리적인 내용을 갖출 수 있도록 하는 데 도움이 되는 연구들이라고 평가할 수 있다.

그럼에도 이문규(2017)에서는 학교 문법과 문법 교육의 내용을 구별하는 것의 이점을 제시하고 있다. 그 까닭은 학교 문법이 교육을 위해 다듬어진 문법이라고 해도 여전히 언어학의 체계와 논리에 의해 규정되는 실체(이문규, 2017: 116)이기 때문이다.⁹⁾ 이러한 주장은 음운 체계와 음운 현상을 중심으로 자율적 구조체로서 대상을 바라보는 탐구가 주가 되고 있는 현행 음운 교육에 대한 비판으로도 읽을 수 있다. 음운 교육의 내용이 음운 체계와 음운 변동으로 잘 체계화되어 왔다고 평가할 수도 있지만, 달리 보면 문법 교육의 변화상과 무관하게 고착화되어 왔다고 평가할 수도 있는 것이다.

본 연구에서 원리 중심의 문법 교육을 주목한 까닭은 원리를 강조함으로써 문법 교육의 내용을 유연하게 마련할 수 있는 토대가 만들어지기 때문이었다. 앞서 논의한 바처럼 원리에 대한 강조는 언어 사용자로서의 개인과 개인이 놓인 사회라는 요소를 문법 교육 안에 적극적으로 끌어오는 문법 교

9) 주세형(2004: 463-464)에서는 명제적 지식이 수행적 지식으로 변환하도록 문법 교육 내용을 구성하는 문제는 지식을 다시 써야 하는 문제라고 지적한다. 이러한 관점에서 기술된 학교 문법과 문법 교육 내용의 관계는 이문규(2017)에서 상정하는 관계와는 상이할 수밖에 없다.

육의 변화상과 부합한다. 이러한 문법 교육 전반의 흐름은 음운 교육과도 관련될 수 있으며, 음운 교육의 탐구 방향을 더욱 풍부하게 만들 수 있는 기회로 작용할 수 있으리라 예측한다. 이에 대한 구체적인 상을 III장에서 논의한다.

III. 음운 교육에서의 탐구의 두 방향

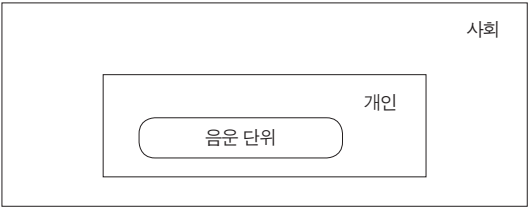
1. 음운 단위의 위상

언어 단위의 하나로서 음운 단위는 음운론적 구나 단어 등의 층위로까지 확대되어 구어를 이루는 개별적인 단위를 가리킬 수도 있다. 그러나 본고의 논의에서 음운 단위는 음절 층위와 분절음 층위를 가리킨다. 장단과 억양 등이 음운 교육의 내용에 포함되어 오긴 했지만, 주된 교육 내용은 음운 체계와 변동으로 자리 잡았기 때문이다. 따라서 III장에서 논의하게 되는 음운 교육 내용은 여전히 분절음 층위와 음절 층위로 한정된다.¹⁰⁾

한편 음운 단위는 최종적으로 개인의 발음으로 실현되고, 발음은 표기로도 나타낼 수 있다. 그런데 이러한 개인의 발음과 표기는 한 사회의 영향력 안에서 이루어진다. 발음과 표기는 개인의 선천적인 언어 능력이 발현된

10) 신지영(2014)에서는 구어에서 운율적 요소가 이루는 구 이상의 단위에 대해 음성학, 음운론 연구뿐만 아니라 통사론, 의미론 연구가 함께 이루어져야 함을 강조한다. 이는 그동안 문어 기반의 문법에 치중한 것에 대한 반동으로, 문법 교육에서도 관심을 가져야 할 분야라고 할 수 있다. 전통적으로 장단이나 억양과 같은 초분절음에 대한 내용이 음운 교육 내용에 포함되어 왔는데, 주세형(2004: 467)에서는 분절음을 이해하는 것보다 담화-의미 교환에 중요한 역할을 하는 초분절음을 이해하는 것이 더 중요하다고 주장한 바 있다. 이러한 주장에 부합하는 교육 내용이 체계적으로 확립되기 위해서는 구어 문법에 대한 연구가 필수적으로 요청된다.

것이면서도, 규범으로 대표되는 사회적인 제약이 작용한 결과이기도 하다. 이와 같은 음운 단위의 위상을 도식화해 보면 <그림 1>과 같다.



<그림 1> 음운 단위의 위상

음운 단위는 언어 사용자를 떠나서 존재할 수 없는 단위이다. 하지만 자율적 구조체로서 탐구 대상으로 설정된 음운 단위는 학습자들에게 음운 체계에 따라 고유하게 움직이는 독립적인 실체로 부각된다. 이에 따라 개인, 사회라는 요인보다는 언어 자체가 강조되는 문법 교육의 장면이 만들어진다. 이때의 음운 단위의 교육적 특성을 드러내고자 ‘독자적’이라는 용어를 사용해 볼 수 있다. 자율적 구조체로서 음운 단위가 부각될 때 음운 단위는 독자적인 위상을 차지한다.

한편 음운 단위는 개인이 가진 언어적 자산으로서, 사회 안에서 개인이 부릴 수 있는 일종의 도구로 간주될 수도 있다. 음운 단위에 대한 명시적인 인식이 의사소통 상황에서 어떻게 활용될 수 있는지에 주목함으로써 음운 단위의 도구성을 강조하는 것이다.¹¹⁾ 문법 교육의 장면에서 독자적인 단위로

11) 음운 단위의 도구성은 다른 방식으로도 파악될 수 있다. 주지하다시피 언어는 언어의 기의와 기표 면에서 각각 분절성을 지닌다. 즉 언어의 의미도 분절적으로 인식되며, 의미를 전달하는 음성도 분절적으로 인식된다. 이와 같은 분절성은 언어를 의사소통 도구로서 효과적으로 기능하게 만들어 주는데, 마르티네(Martinet, 1970/1984: 13-14)는 언어의 이중 분절을 통해 인간이 가장 경제적인 전달 도구를 가지게 되었다고 평가한다. 이러한 도구성은 언어 자체에 내재한 속성으로서, 본고에서 주목하는, 사회적 자원으로서 파악되는 도구성과 구별된다.

서 음운 단위를 탐구할 때에는 음운 체계와 음운 변동을 중심으로 규칙성이 강조되는 반면에, 음운 단위의 도구성에 주목할 때 발생하는 교육 내용은 원리로 포섭될 수 있으리라 본다.

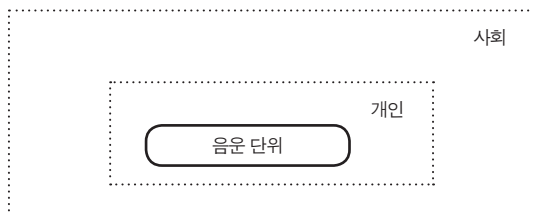
이제 독자적인 단위로서의 음운 단위에 대한 탐구와 의사소통의 도구로서의 음운 단위에 대한 탐구가 지닌 각각의 특성을 살펴봄으로써 음운 교육에 혼재해 있는 탐구의 방향을 명료하게 구별해 보고자 한다.

2. 독자적인 단위로서의 음운 단위에 대한 탐구의 특성과 방향

II장에서 언급한 바처럼, 독자적인 단위로서의 음운 단위에 대한 탐구는 ‘음운’이라는 개념의 습득을 기초로 한다. 그리고 이는 일반적으로 문법 교육의 장면에서 음운 체계와 음운 변동을 학습하는 것으로 이어지는데, 만약 음운론의 지식을 바탕으로 한 체계적인 개념의 습득이 목표라면, 이 과정에서 국어의 어떠한 방언이 선택되어도 무방할 것이다. 하지만 학교 교육에서는 표준어가 선택된다.

여기서 주목해야 하는 점은, 결국 독자적인 언어 단위로서의 음운 단위에 대한 탐구가 개인, 사회라는 언어 외부의 요소와 무관하지 않다는 점이다. 음운 단위와 관련된 문법 개념들이 만들어지기 위해서는 현실 언어의 관찰과 기술이 요구된다. 확립된 개념을 설명하기 위해서는 거꾸로 현실 언어가 사례로 이용되어야 한다. 그런데 학교 수업에서는 여러 현실적인 제약상 개인어를 일일이 다룰 수 없으므로 표준어를 중심으로 음운 단위와 관련된 개념들을 학습하도록 음운 교육이 구성된다.

음절 층위와 분절음 층위를 중심으로 한, 독자적인 단위로서의 음운 단위에 대한 탐구는 언어를 자율적 구조체로 보고, 언어의 형식과 체계성을 중시하는 경험에 주로 상응한다. 그렇다고 하더라도 표준어를 중심으로 음운 단위를 탐구하는 배경에는 사회의 영향력이 암묵적으로 작용한다. 이를 도식화해 보면 <그림 2>와 같다.



〈그림 2〉 독자적인 단위로서 부각된 음운 단위의 위상

음운 교육에서 이루어지는 표준어에 대한 탐구는 개인어와 일치하지 않는 점을 주목하게 만드는 효과를 내기도 한다. 이진호(2012: 51)에서는 교과서의 세부 내용을 기술할 때 어문 규범 설명과의 일치를 지향하면서도 현실 발음에 대한 관심을 가질 때의 이점을 기술하고 있다. 흥미로운 점은 이미 음운 교육 내용의 선정이 끝난 후에 규범 언어와 현실 언어를 고려하도록 하고 있다는 점이다. 그런데 규범 언어와 현실 언어 간의 선택 문제는 표준어와 방언을 적절하게 구사하는 것과 관련되고, 이는 문법 교육에서 중요한 내용으로 자리 잡고 있다. 따라서 음운 단위를 독자적인 단위로 보고 탐구한다고 하더라도, 규범 언어와 현실 언어의 관계에 대한 고려는 내용 기술 차원이 아니라 교육 목표를 설정하는 차원에서 이루어져야 할 것이다.¹²⁾

언어의 선택 문제는 궁극적으로 음운 단위와 관련된 기초적인 문법 개념을 학습하는 목적이 무엇이나의 문제로 귀결된다. 음운 단위와 관련된 문법 개념을 학습하는 목적은 최미숙·원진숙·정혜승·김봉순·이경화·전은주 외(2016)의 논의를 참고하면, 두 가지로 세분할 수 있다.

- 12) 표준 발음법이 음운 교육의 대상이 되는 것에 대하여 신승용(2016)에서 강력히 비판하고 있다. 특히 학생들 스스로 자신이 사용하는 언어를 틀리고 잘못된 것으로 비하하는 상황으로까지 연결될 수 있다는 점(신승용, 2016: 40)까지 상정하며, 표준어를 강제하는 표준 발음법 중심의 교육 내용의 부당성을 상세히 비판하고 있다. 하지만 규범 언어의 인위성이 존재하더라도, 그 인위성은 현실 언어의 특성과 무관하지 않다. 결국 규범 언어와 현실 언어의 관계를 어떻게 설정하는지가 관건이라고 생각되며, 규범 언어와 현실 언어의 대립 내지는 상호 보완 관계가 교육의 전면으로 부각될 필요가 있다.

최미숙 외(2016: 306-207)에서는 문법 교육이 지향하는 인간상으로 실용적 인간, 탐구적 인간, 이념적 인간을 제시한다. 이 가운데 실용적 인간과 관련하여¹³⁾ 독자적인 단위로서의 음운 단위에 대한 탐구는 언어 수행¹⁴⁾ 측면에서 실용성을 추구하는 것으로 나아갈 수도 있으며, 지식이 가진 체계성에 천착하여 사유의 도구로서의 실용성¹⁵⁾을 추구하는 방향으로 나아갈 수도 있다.

어느 방향의 실용성을 취하든 간에 최소한의 지식 학습은 요구된다. 따라서 독자적인 언어 단위로서의 음운 단위에 대한 탐구를 수행할 때, 탐구의 궁극적인 방향을 명확하게 설정할 필요가 있으며, 명확한 목표 설정 이후에야 이를 기준으로 음운 교육의 내용이 적절하게 선정되었는지 따져 볼 수 있을 것이다. 음운 교육의 궁극적인 목표에 대한 논의가 더욱 활발히 이루어져야 하는 것이다.

3. 의사소통 도구로서의 음운 단위에 대한 탐구의 특성과 방향

독자적인 단위로서의 음운 단위에 대한 탐구는 현재 문법 교육의 현장에서 널리 이루어지고 있다. 다만 이에 대해 좀 더 섬세하게 접근해야 할 지점을 앞 절에서 논의했다면, 의사소통 도구로서 음운 단위에 대한 탐구와 관

13) 실용적 인간과 관련짓는 까닭은 탐구적 인간은 음운 교육이 아니더라도 문법 교육의 어떤 내용을 가르치든 추구할 수 있는 목표라고 보았기 때문이다. 이념적 인간과 관련한 내용에 대해서는 이 장의 3절에서 후술한다.

14) 음운 단위와 관련된 언어 수행은 주로 발음과 표기가 될 것이다.

15) 권재일·김윤한·김효중·문양수·허창운(1999: 78)에서는 소쉬르 이후 언어학에서 비롯된 구조주의가 인류학, 민족학을 거쳐 사회과학에 전파되었고, 이후 사회적 및 문화적 현상을 기호학으로 파악하려는 성향이 나타났다고 설명한다. 대상을 구조로 파악하고자 하는 사고가 사유의 도구로 기능했다고 할 수 있는 것이다. 주지하다시피 대립에 기초한 음운의 체계 수립은 구조주의적 사고를 잘 보여 준다. 다만 이러한 교육 목적의 추구가 중등 학교급을 대상으로 하는 문법 교육에서 설정 가능한 것인지, 얼마나 성취될 수 있는 것인지에 대한 논의는 별도로 이루어져야 할 것이다.

련해서는 음운 교육의 변화 및 확장 가능성을 타진해 보는 데 중점을 둔다. 따라서 현행 음운 교육에서 다루지 않고 있는 내용도 포함하여 논의한다.

1) 말소리에 대한 분석과 가치 부여

의사소통 도구로서 음운 단위에 주목하면, 음운 단위와 실현되는 발음의 관계에 주목하게 된다. 가장 기초 개념인 ‘음운’을 발음과 관련지었을 때, 말소리에서 언어적 의미를 전달하는 부분과 준언어적 의미를 전달하는 부분을 구별할 수 있는 개념을 습득한다는 데에 교육적 가치를 둘 수 있다. 전은주(2010)에서는 문법 지식이 음성언어 의사소통을 위한 기본적인 언어 지식으로 기능함을 전제하고 화법과 문법의 통합 교육을 논의하였다.¹⁶⁾ 이때 중심이 되는 문법 개념으로 음운을 삼을 수 있다. 뜻을 변별하는 기능을 함으로써 언어적 의미를 전달하는 음운과 준언어적 의미를 전달하는 음성의 물리적 요소를 변별하는 데에 탐구의 초점이 맞추어질 수 있는 것이다.

예를 들어, 음운 개념을 습득하도록 하기 위해서 중학교 학습자에게 단어의 자음이나 모음을 하나씩 바꾸어 다른 단어를 만들어 보는 학습 활동이 주어진다. 하지만 의사소통으로 전달되는 정보의 종류에 초점을 맞추면, <표 1>과 같은 학습 활동을 제시할 수 있다. 배우의 대사를 집중해 들어 보면서 학습자들은 말소리에 여러 가지 정보가 실림을 알 수 있다. 그리고 언어적 표현과 준언어적 표현을 명시적으로 구분하고 각각의 표현을 통해 전달되는 정보를 비교해 볼 수 있다. 이러한 활동을 기초로 하여 언어적 표현과 관련해 의사소통을 기능하게 하는 신체의 움직임, 즉 발음 기관의 움직임을 탐구하는 것으로 탐구의 방향이 설정될 수 있다.

16) 전은주(2010: 96)에서는 “문법 지식을 충분히 갖춘 화자는 음조, 억양, 강세, 빠르기, 크기 등이 언어적 표현에 어떤 영향을 미치는지 이해하며 이를 적용하여 효과적으로 표현할 수 있으며, 문법 지식을 충분히 갖춘 청자는 상대의 비언어적 표현을 담화 맥락에 맞게 적절하게 이해할 수 있다.”라고 상정하였다.

〈표 1〉 학습 활동의 예시(1)

• 다음 대화를 듣고 '수아'가 '형사'의 목소리를 통해서 알아낸 정보를 정리해 봅시다.

수아: 기껏 이름하고 주소 물어보려고 오라고 했어요?

형사: 또 다른 사항 있으면 그때 제가 직접 찾아...

수아: 제가 시각 장애인이 아니었다면 뭘 물어보셨겠어요?

형사: 제가 뭐 물어보려고 했냐면요, 차량 봤냐, 그 번호는 봤냐, 기사는 몇 살쯤 돼 보이냐...

수아: 사실 대 중반에 키는 170센치 중반대, 한 5, 6? 다부진 체형이었어요. 형사님은 30대 후반이시죠?

형사: 우에 알았는교?

수아: 키는 170 조금 넘고, 마른 체형?

형사: 내가 보여요?

수아: 키는 목소리 높기로 알 수 있고, 체형은 울림, 나이는 느낌으로 알 수 있어요. 보이지 않아도 알 수 있는 건 많아요.

- 영화 '블라인드'(2011)¹⁷⁾ 중에서

형사의 체격 및 나이	예: 175-176cm, 다부진 체형, 30대 후반
형사가 궁금해하는 내용	예: 차의 특징, 차의 번호, 기사의 나이
형사의 태도	예: 체념하고 있다, 무성의하다

이와 관련하여 이문규(2005)의 발음 교육 논의를 주목할 필요가 있다. 여기에서는 발음 교육에서 정확한 발음(pronunciation)과 명확한 발음(enunciation)을 함께 추구해야 함을 강조하고 있다. '정확한 발음'은 각각의 소리를 그 음가에 맞게 발음하는 것을 말하고, '명확한 발음'은 상대가 쉽게 알아듣도록 말소리를 또렷하게 발음하는 것을 말한다(이문규, 2005: 141). 음운 단위는 결국 말소리로 산출되어야 한다. 따라서 같은 음운이라도 사람에 따라 더 정확하고 더 명확하게 발음될 수 있다. 이는 음운론과 음성학이 다루는 범위를 포괄한다. 정확한 발음을 이해하기 위해서는 그 사회에서 통용되는 음운 체계에 대해 이해해야 하며, 명확한 발음은 거기에 더하여 발동,

17) 이 영화는 폭력성 때문에 청소년 관람 불가 등급 판정을 받았다. 해당 장면은 폭력성과 무관하며 교육적으로 활용될 수 있는 가능성이 있지만, 영화 전체를 고려했을 때 실제 교수·학습에서의 사용 여부는 신중히 결정해야 할 것이다.

발성, 조음¹⁸⁾에 이르는 발음의 전반적인 원리를 고려해야 한다. 이는 발음과 관련하여, 음운 교육의 입장에서 두 분야의 지식이 적절히 조화를 이루어 기술되어야 함을 시사한다.¹⁹⁾

음운론적 지식과 음성학적 지식은 교육의 장에서 단순히 나열되어 병렬적으로 제시될 수 없다. 음운 교육의 장에서 두 분야의 관점이 대립하는 예로 변이음을 들 수 있다. 변이음은 음운이라는 개념을 획득하기 위한 수단으로서 음운론적으로 중요한 개념이다. 또한 인간이 실제로 발음하는 다양한 소리라는 점에서 음성학의 주요 연구 대상이기도 하다. 이러한 변이음을 교육 대상으로 삼는다고 하면, 교육적인 가치 판단이 요구된다.

예를 들어, 치조 마찰음은 같은 환경임에도 불구하고 [s], [ʃ]로 실현될 수 있는데, 이호영(1996: 84-85)에서는 개인차에 의한 것으로 설명하고 있다. 그런데 /l/나 /j/ 이외의 모음 앞에서 /s/가 [ʃ]로 실현되는 경우 흔히 발음이 샌다거나 혀가 짧다고 일컫는다. 변이음이 언어적 의미를 전달하지 않더라도, 개인차를 넘어서서 사회적인 의미를 지닌다고 볼 수 있는 것이다. 이때 음운 개념을 강조하면 개인 간 발음의 차이는 희석되고 의사소통이 가능하다는 측면이 부각될 것이다. 반면에 치간음으로 실현된 /s/의 발음을 고쳐야 할 발음으로 본다면, 음운이라는 개념이 전달하는 언어적 의미보다 변이음으로써 전달되는 사회적인 의미에 초점이 맞춰지고, 음운 개념보다 실제 발음에서 수행되는 조음 기관의 운동이 중요한 탐구 대상으로 부각될 것이다.

앞서 문법 교육의 목표로 실용적 인간, 탐구적 인간, 이념적 인간이 제

18) 말소리의 생성 과정은 일반적으로 발동, 발성, 조음의 세 단계로 나뉜다. 발동은 기류를 형성하는 단계로서 충분히 숨을 내쉬어야 성량, 말소리의 길이를 충분히 조절할 수 있다. 발성은 성대가 작용하는 단계로서 음색, 고저 등 말소리의 특색을 규정한다. 명확한 발음을 위해서는 조음뿐만 아니라 발동과 발성의 과정을 모두 고려해야 한다.

19) 이러한 관점은 문법 교육에서 음운 교육이 궁극적으로 말소리를 다루는 영역임을 강조한다. 따라서 음운론뿐만 아니라 음성학의 지식도 적극적으로 음운 교육에 포함해야 한다.

시되었는데, 음운 체계를 공유하는 집단에서 의사소통의 가능성과 변이음의 개별적 차이 가운데 무엇을 강조하느냐의 문제는 ‘해당 언어 공동체의 일원에게 요구되는 언어생활을 영위하는 인간(최미숙 외, 2016: 307)’을 길러 내는 것과 관련되어 있다는 점에서 다분히 이념적이다.

이처럼 대상을 어떻게 조명하는지에 따라 탐구의 양상이 달라질 수 있다. 의사소통 도구로서 음운 단위를 탐구하고자 할 때, 어떠한 가치 판단이 개재하여 탐구를 추동하는지, 그리고 교육적으로 어떠한 가치를 추구해 나가야 하는지에 대한 고민이 요구된다. 결국 음운 단위에 대한 탐구는 근본적으로 문법 교육의 관점 내지는 목표에 대한 성찰을 토대로 하고 있다.

2) 발음과 표기를 위한 도구로서의 활용성 강조

김유범(2010: 228-229)에서는 변별적 자질을 예로 들며 생성 언어학의 설명력을 음운 교육²⁰⁾에 도입해야 한다고 주장하였다. 변별적 자질을 교육 내용에 명시적으로 제시하지는 않더라도 이러한 주장은 초창규(2012)에서 구체적으로 제시하는 바처럼 음운 체계를 활용하여 음운 변동을 설명하는 방식으로써 실현될 수 있으리라 생각한다. 그런데 이러한 접근 방식은 여전히 음운 변동의 체계적인 분류, 규칙의 발견 등에 탐구의 초점이 맞추어져 있는 것으로, 앞서 살펴본 독자적인 단위로서의 음운 단위에 대한 탐구에 머물러 있다.

음운 체계와 음운 변동을 좀 더 의사소통에 초점을 맞추어 보면 탐구의 대상으로서 조명되는 지점이 달라지리라 예상된다. 먼저 음운 체계는 학습자들에게 자모의 배열에 새로운 방식이 존재함을 알려 주는 일종의 ‘획기적인 앞’이 될 수 있다. 음운 체계는 주로 중학교급에서 표로 정리되어 제시되어 왔다. 그런데 학습자들은 초등학교급에서 가나다순으로 자음자와 모음자

20) 김유범(2010)에서는 ‘음운론 교육’이라는 용어를 사용하고 있지만, 논의의 일관성을 위해 음운 교육으로 쓴다.

를 배열하는 법을 배운다. 그런데 자음자와 모음자의 발음, 즉 음운의 발음에 집중함으로써 일차원의 선조적인 가나다순의 배열은 음운 체계 표를 통해 이차원 평면으로 확장된다.

대상을 바라보는 시각의 획기적인 전환이라는 측면에서, 가나다순의 배열을 음운 체계 표의 배열과 비교해 봄으로써 글자의 시각적 자극에 더하여 발음 및 조음 기관의 움직임에 집중할 수 있도록 탐구의 단계를 세분할 필요가 있다. 음운 체계가 무의미한 암기의 대상이 되지 않도록 <표 2>와 같이 음운 교육의 전개 방식을 세부적으로 마련할 필요가 있다고 본다.²¹⁾

<표 2> 학습 활동의 예시(2)

1) 위의 자음자를 가나다순으로 배열해 봅시다.

ㄱ, ㅌ, ㄴ, ㅍ, ㅁ, ㄷ

2) 위의 자음자를 발음해 보고, 아래의 표에 알맞게 정리해 봅시다.

입술을 사용하는 소리	ㅁ, ㅍ
혀끝을 사용하는 소리	ㄴ, ㄷ
혀 뒤를 사용하는 소리	ㄱ, ㅌ
숨을 참았다가 내는 소리	ㄱ, ㄷ, ㅍ
코를 울려서 내는 소리	ㄴ, ㅁ, ㅌ

3) 2)에서 정리한 내용을 바탕으로 아래의 표를 정리해 봅시다.

	양순음	치조음	연구개음
파열음	ㅍ	ㄷ	ㄱ
비음	ㅁ	ㄴ	ㅇ

4) 다른 자음들의 발음도 관찰하여 국어의 전체 자음 체계 표를 완성해 봅시다.

21) 이러한 활동에서는 음운에 대한 명시적인 개념을 학습하는 것보다는 청각적 자극에 주의를 기울이는 데 초점이 맞춰져 있다. 본 연구에서는 특정한 학습자 수준을 상정하고 논의를 진행하고 있지는 않지만, 이러한 활동은 중학교 학습자 수준에 더 적합하리라고 판단된다. 변이음까지 고려하여 음운의 개념을 완전히 학습하는 것이 어느 수준에서 가능한지는 구체적인 학습자 대상 연구가 요구된다.

이렇게 발음에 집중함으로써 얻어진 음운 체계 표는 거꾸로 발음을 조절하는 데 활용할 수 있는 도구로 기능할 수도 있다. 예를 들어 ㄱ, ㄴ의 문장을 살펴보자. 수의적으로 일어나는 조음 위치 동화²²⁾가 일어날 경우 ㄱ과 ㄴ은 변별되지 않는다.

ㄱ. 나에게 밤만 다오. ㄴ. 나에게 반만 다오.

음운 체계에 대한 지식이 없다면 두 문장의 발음을 연습할 때 종성의 소리에 집중하는 수밖에 없다. 하지만 음운 체계에 대한 지식을 활용한다면 /ㄴ/과 /ㄱ/이 조음 위치로 구분되는 음임을 알고, 조음 위치 동화가 일어나지 않도록 혀끝이 치조에 닿는 촉각을 활용하여 발음 연습을 수행할 수 있다.

이문규(2017: 125-126)에서는 “지금까지의 음운 교육에서는 자음 체계 표와 모음 체계표를 제시해 놓고 개별 음운의 조음 음성학적 성격을 나열적으로 기술하고, 음운변동도 종류별로 나누어 기계적으로 해설하는 데 그치고 있다.”라고 지적하며, 말소리의 생성 원리와 과정을 이해하는 것이 음운 교육에서 강조되어야 함을 역설하였다. 발음을 위하여 음운 체계 표의 도구적 가치를 강조하는 것은 이러한 관점과 상통한다.

음운 변동과 관련해서는, 음운 변동에 대한 앎을 음운 변동을 어떻게 표기해 나갈 것인가의 문제로 환원하는 탐구의 방식을 고려할 수 있다. 이 과정에서 물론 대치, 첨가, 탈락, 축약이라는 개념이 이용될 수 있지만, 이 경우 해당 음운 현상이 일어나는 조건보다는 음운 현상의 발생 자체에 좀 더 초점이 맞추어진다.

사잇소리 현상을 예로 들어 보자. 사잇소리 현상은 국어에서 광범위하게 일어나지만 일어나는 조건을 규칙화하기 어렵다. 박종관(2016: 25)에서

22) 조음 위치 동화는 비표준 발음이기 때문에 음운 교육에서 잘 다루어지지 않았다. 하지만 비표준 발음이라는 것이 교육적으로 가치가 없음을 의미하지는 않는다.

는 이러한 사잇소리 현상을 설명하기에는 어려움이 존재하기 때문에 남북한 맞춤법 표기법의 차이에 주목하여 사잇소리 현상의 표기를 어떻게 처리할 것인가의 문제를 다루는 것이 생산적일 수 있다고 제안하였다.²³⁾ 고춘화(2018: 16)에서도 사이시옷 표기는 ‘한국어에서 합성의 과정에서 실현되는 소리의 변화를 표기에 반영하려는 노력’으로 볼 수 있음을 언급하고, 사이시옷 표기가 표의주의와 표음주의 원리가 복합되는 지점²⁴⁾이므로 기호적 관점에서 탐색할 필요성이 있다고 지적하였다. 그리고 사이시옷 표기를 교육할 때에, 교육 내용적 측면에서는 사이시옷 표기의 언어학적 원리를 근본적으로 탐구하고, 교육 방법적 측면에서는 학습자의 언어 인식을 촉발하는 것을 준거로 삼자(고춘화, 2018: 18-19)고 주장하였다.

이와 같은 연구 성과들로부터 사잇소리 현상의 규칙화보다는 사잇소리 현상을 탐구함으로써 궁극적으로 사이시옷을 표기하는 원리에 대한 이해로 나아가는 탐구의 방향을 설정할 수 있다.²⁵⁾ 이는 음운 변동을 일종의 표기 원

23) 박종관(2016: 26)에서는 사이시옷 표기와 두음 법칙 표기의 문제를 같은 범주로 묶어 교수·학습 목표와 내용을 다음과 같이 제시하고 있다.

교수·학습 목표③	남북한에서 사잇소리 현상과 두음 법칙을 표기에 반영하는 방식을 탐구하고, 사이시옷 표기 및 두음 법칙 표기의 합리적인 방향을 모색한다.
교수·학습 내용③	<ul style="list-style-type: none"> • ‘사잇소리 현상’과 ‘사이시옷’, ‘두음 법칙’의 개념을 이해한다. • 발음 정보를 표기에 얼마나 반영하는가를 기준으로 하여 남북한이 표기에서 사잇소리 현상을 처리하는 방식을 비교한다. • 두음 법칙의 인정 여부를 기준으로 하여 남북한이 한자어를 적고 발음하는 방식을 비교한다. • 사이시옷 및 한자어 표기 방식의 다양한 방법을 모색해 본다.

24) 일찍이 민현식(1999: 144-145)에서는 사이시옷 표기는 표의주의와 표음주의의 두 원리 가운데 하나를 선택하는 것이 아니라, 두 원리가 복합된 성격의 표기법이라고 하여 사이시옷 표기의 특수성을 지적하였다. 사이시옷 표기에 따른 어형상의 과잉은 어느 정도 불가피하며, 일정한 불편과 부담이 있더라도 일관성 있게 교육하는 일이 중요함을 강조하였다.

25) 이런 관점에서 보면 어문 규범 교육을 위하여 음운 교육의 필요성을 역설한 논의들이 음운 교육의 논의를 생산적으로 만들어 주고 있다고 평가할 수 있다. 다만 음운 교육의 맥락에서 규범의 언어와 개인어를 어떻게 교육적으로 조화롭게 다루어야 할지에 대해서는 문법 교육에서 추구하는 이념적 인간상을 염두에 두고 별도로 심도 있게 논의되어야 한다고

리를 이해하기 위한 도구로 삼는 것이라고 할 수 있다. 이러한 관점은 국가 교육 과정에서 줄곧 강조되어 온 것이었으나²⁶⁾ 규범 교육이 별도로 존재한다는 인식이 명확한 상황에서 음운 교육에서는 음운 변동의 규칙화 및 체계적인 분류에 초점을 맞춰 온 것으로 보인다. 그러나 독자적인 단위로서의 음운 단위에 대한 탐구가 발음과 표기로의 적용으로 곧바로 이어지는 것은 아니기 때문에, 탐구의 대상으로서 음운 변동을 발음과 표기를 위한 도구로 보고자 하는 관점이 지속적으로 강조될 필요가 있다.

IV. 결론

문법 교육의 하위 영역으로서 음운 교육은 문법 교육의 이론 안에서 검토되어야 한다. 이러한 점에서 문법 탐구의 대상으로서 ‘원리’를 강조하는 것은 음운 교육에 대한 관점 변화를 수반한다. 이러한 변화는 기존 음운 교육에 대한 부정으로 귀결되는 것이 아니라, 문법 교육 안에서 이루어지는 음운 교육을 풍부하게 할 수 있다고 본다. 이러한 관점을 토대로 하여 본 연구에서는 음운 교육에 혼재해 있는 탐구의 두 방향을 명확하게 구별하고, 음운 교육의 확장 가능성에 대하여 논의하였다.

음운 교육에서 탐구가 되는 대상은 음운 단위인데, 음운 단위를 탐구 대상으로서 어떻게 조명하는지에 따라 탐구의 방향이 달리 설정될 수 있다. 먼

생각한다.

- 26) 예를 들어, 7차 교육과정에서는 9학년에 “(2) 국어의 음운 변동 규칙을 안다.”라는 성취 기준이 제시되어 있고 그 하위에 비록 심화 수준이기는 하지만 “음운 변동 규칙과 표준 발음 표기의 관계에 대해 토의한다.”가 제시되어 있다. 2015 개정 교육과정에서는 ‘[9국 04-03] 단어를 정확하게 발음하고 표기한다.’와 ‘[10국04-02] 음운의 변동을 탐구하여 올바르게 발음하고 표기한다.’가 설정되어 음운 변동을 발음과 표기에 활용하도록 명시하고 있다.

저, 음운론의 지식을 기초로 하여 이루어지는, 독자적인 단위로서의 음운 단위에 대한 탐구가 존재한다. 탐구 대상을 자율적 구조체로 보는 것으로서 규칙과 체계를 강조하는 것인데, 이는 그간의 음운 교육에서 줄곧 이루어져 왔다. 그러나 이러한 탐구는 궁극적으로 어떠한 실용성을 추구하는가에 따라 그 수준이 달리 조정될 수 있기 때문에 궁극적으로 상위 수준에서 탐구의 방향을 설정하는 것이 중요하다. 음운 교육의 목표에 대한 논의가 활발히 이루어져야 하는 까닭이 여기에 있다.

두 번째로는 의사소통 도구로서 음운 단위의 활용성을 부각하여 탐구 대상으로 삼는 방향이다. 이는 국가 교육 과정에서 줄곧 강조되어 왔지만 실제 교육 현장에서는 충분히 실현되지 못해 왔다고 판단된다. 본 연구에서는 두 번째 탐구의 방향에 좀 더 주목하여, 음운과 변이음, 음운 체계, 음운 변동을 대상으로 의사소통 도구로서의 활용 가능성을 어떻게 부각하고, 탐구의 방향을 어떻게 설정할 수 있을지 논의하였다.

이상의 논의 과정에서 음운 교육에서 이루어지는 탐구도 가치 중립적일 수 없다는 점을 확인할 수 있었다. 문법에 대한 탐구는 언어 사용자로서의 개인과 개인이 속해 있는 사회라는 두 요소의 영향에서 벗어날 수 없다. 이는 음운 교육에서도 마찬가지이다. 음운 단위에 대한 탐구의 실상은 표준어를 중심으로 한 규범 언어의 강력한 작용 속에 놓여 있으며, 이는 개인어와 규범 언어 간의 긴장 상태를 만든다. /ㅅ/의 실현으로 예시하였듯, 개인어와 사회적으로 인식되는 규범적인 언어 사이의 긴장과 대립은 비단 성문화된 어문 규범을 둘러싸고 일어나는 것만은 아니다. 이는 음운 교육에서도 문법 교육의 목표와 관련하여 가치관의 문제를 적극적으로 다루어야 한다는 점을 시사한다.

* 본 논문은 2020.4.27. 투고되었으며, 2020.5.14. 심사가 시작되어 2020.6.10. 심사가 종료되었음.

참고문헌

- 고춘화(2018), 「언어 기호화 중심의 사이시옷 표기 교육 연구」, 『국어교육연구』 67, 1-32.
- 구본관(2009), 「패러다임의 변화와 문법 교육의 방향」, 『어문학』 103, 1-40.
- 구본관(2016), 「문법 연구의 변화와 문법 교육의 변화-탈문법학 시대의 문법 교육의 새로운 지향」, 『국어교육연구』 37, 197-254.
- 구본관·신명선(2011), 「원리 중심의 문법 교육에 대한 연구」, 『국어교육연구』 27, 261-297.
- 권재일·김윤환·김효중·문양수·허창운(1999), 『언어학과 인문학』, 서울: 서울대학교출판부.
- 김광해(1997), 『국어지식교육론』, 서울: 서울대학교출판부.
- 김유범(2010), 「국어 음운론 교육의 새로운 방향 찾기를 위한 제언-2009년 개정 교육과정에 따른 고등학교 국어과 선택 과목의 구성과 관련하여」, 『우리말연구』 26, 215-233.
- 김은성·문영은·전영주·최신인(2013), 「문법 탐구 과제의 새로운 설계를 위한 기초 연구-국제 언어학 올림피아드(ILO)의 문항 분석을 중심으로」, 『국어교육』 143, 45-82.
- 남가영(2008), 「문법 탐구 경험의 교육 내용 연구」, 서울대학교 박사학위논문.
- 남가영·김호정·김은성·박재현(2009), 「문법 탐구 과정에 대한 어휘계량적 접근」, 『어문연구』 37, 359-380.
- 민현식(1999), 『국어 정서법 연구』, 파주: 태학사.
- 박종관(2016), 「남북한 맞춤법의 비교·분석을 통한 맞춤법 교수·학습 내용 연구」, 『국어국문학』 175, 5-30.
- 박진희·전영은·이주영·강효경(2018), 「문법탐구와 과학탐구의 비교 분석 연구-탐구 과정에 관한 교육적 논의를 중심으로」, 『문법 교육』 32, 33-68.
- 신승용(2016), 「음운 교육 내용으로 <표준 발음법>이 타당한가」, 『어문학』 132, 29-49.
- 신지영(2006), 「국어 음운론 지식의 교과서 수용 실태와 문제점」, 『한국어학』 33, 1-36.
- 신지영(2014), 「국어 연구와 운율」, 『한국어 의미학』 44, 119-139.
- 이동석(2015), 「중학교 국어 교과서의 음운 단위 연구」, 『새국어교육』 105, 193-224.
- 이문규(2003), 「국어지식 영역 음운 관련 단원의 내용 검토」, 『어문학교육』 27, 243-264.
- 이문규(2005), 「국어과 발음 교육의 개선 방향에 대한 연구」, 『국어교육연구』 38, 129-148.
- 이문규(2017), 「문법 교육의 내용 재구성 연구」, 『국어교육연구』 65, 113-138.
- 이상신(2014), 「국어 음운론에서의 기술 문법과 학교 문법」, 『국어학』 69, 207-231.
- 이진호(2012), 「음운 교육과 교과서」, 『한국어학』 57, 35-59.
- 이진호(2017), 『국어 음운론 용어 사전』, 서울: 역락.
- 이호영(1996), 『국어 음성학』, 파주: 태학사.
- 전은주(2010), 「화법과 문법의 통합 교육 내용 구성」, 『문법교육』 12(1), 87-116.
- 정영근·정혜영·이원재·김창환(2010), 『교육학적 사유를 여는 교육의 철학과 역사』 (증보개정판), 서울: 문음사.
- 조진수·박진희·이주영·강효경(2017), 「탐색적 요인분석을 통한 문법 탐구의 구인 탐색-고등

- 학교 학습자의 자기 인식을 중심으로, 『국어교육』 157, 37-67.
- 조창규(2012), 「국어 음운 변동의 교육 방법: 개념 획득 학습 모형과 음운 체계 이용을 중심으로」, 『한국언어문학』 83, 551-573.
- 주세형(2004), 「학교 문법 다시 쓰기-언어 단위 문제를 중심으로」, 『국어교육학연구』 20, 87-116.
- 주세형(2005), 「문법 지식의 교육적 가치 재발견」, 『선청어문』 33, 561-589.
- 최미숙·원진숙·정혜승·김봉순·이경화·전은주·정현선·주세형(2016), 『국어 교육의 이해』 (개정3판), 서울: 사회평론아카데미.
- 최선희(2016), 「문법 탐구 학습 모형의 비판적 고찰」, 『새국어교육』 109, 419-451.
- 최은정·최신인·김은성(2014), 「PBG(Problem Behavior Graph)를 이용한 문법 탐구 과제 해결 과정 분석」, 『국어교육연구』 49(2), 499-531.
- Martinet, A. (1984), 『일반언어학개요』, 김방한(역), 서울: 일조각(원서출판 1970).

음운 교육에서 이루어지는 탐구의 방향에 대한 고찰

박종관

본 연구에서는 문법 탐구에 대한 의미 분석을 기초로 하여, 음운 교육에서 탐구의 방향을 명확히 구별하고, 음운 교육의 외연을 확장할 수 있는 가능성에 대해 논의하였다. ‘문법 탐구’가 다른 탐구 행위와 변별될 수 있는 것은 ‘문법’의 특성 때문인데, ‘문법’을 규칙이 아닌 원리로 봄으로써 문법 탐구의 대상을 확장할 수 있다. 이러한 문법 탐구의 맥락 안에서 음운 교육에서 이루어지는 탐구를 크게 두 가지로 구별하였다. 첫째는 음운론의 지식을 기초로 하여 이루어지는, 독자적인 단위로서의 음운 단위에 대한 탐구이다. 이는 그간의 음운 교육에서 줄곧 이루어진 것이다. 두 번째로는 의사소통 도구로서의 음운 단위의 활용성을 부각하여 탐구 대상으로 삼는 것인데, 이는 국가 교육 과정에서 줄곧 강조되어 온 것이다. 본 연구에서는 두 번째 탐구에 좀 더 주목하여, 음운과 변이음, 음운 체계, 음운 변동을 대상으로 의사소통 도구로서의 활용성을 어떻게 부각할 수 있을지 논의하였다.

핵심어 문법 교육, 문법 탐구, 원리 중심, 음운 교육

The Study of Objects of Inquiry in Grammar Education Concerning Phonology

Park Jongkwan

This study aims to discuss how inquiry should be carried out in grammar education, especially as regards phonology. Inquiry is the most important concept for grammar education. It indicates not only a teacher's method or skill but also their educational philosophy, which affect the selection of educational content. In this study, grammar, which is the object of inquiry, is defined in terms of principles rather than rules. Accordingly, it makes it possible for grammar education to include content about language performance such as language refinement or code-switching, which are already accepted as grammar education content. Therefore, the author emphasizes the function of phonological learning content as an aid to communication, especially in pronunciation and spelling, and also illustrates some educational activities.

KEYWORDS Grammar Education, Inquiry of Grammar, Principle-oriented, Grammar Education Concerning Phonology