

영어 파닉스 오독이 낳은 일탈적 한글 읽기 지도: 불 - 을 + 음 = 북?

손중선

(대구교육대학교)

Sohn, Joong-Sun. (2024). Appearance of a deviant Hangul reading instruction by misinterpretations of English phonics: /bul/ - /ɪl/ + /ɪk/ = /buk/? *The Linguistic Association of Korea Journal*, 33(1), 23-41. This paper is to bring up some serious issues with a recently appeared Hangul reading instruction in which learners are encouraged to pronounce every consonant letter as a syllable with a distinct vowel 'i', deviating from the notion of phoneme defined in all versions of phonology. In this instruction, a CVC syllable is taught to be made by a fast pronunciation of 'Ci + V + iC', 3 syllables. This teaching method of Hangul reading has been spread so widely to be ignored, via EBS TV, YouTube, and teacher training programs. It has even penetrated into public schools although teachers' guidebooks clearly state that Korean consonants cannot be pronounced without the help of a vowel. This study attributes the appearance of the deviative instruction to misinterpretations of English phonics instruction. It criticizes this deviation in terms of (1) how to assist learners with their word recognition as a strategy of phonics instruction (2) the syllable structure of the native language and the way to perceive speech sounds and (3) the use of minimal pairs as a linguistic principle behind the traditional reading instruction with the Hangul Syllable Reading Table. In addition, a case broadcasted by EBSCulture, in which a slow learner of Hangul reading is being taught by a teacher in the deviant method, will be examined in detail to discuss issues in the method.

주제어(Key Words): 영어 파닉스(English phonics), 단어식별(word recognition), 한글 읽기 지도(Hangul reading instruction), 음절언어(syllabary language), 최소대립쌍(minimal pair)

1. 서론

2022년 EBSCulture에서 방송된 <당신의 문해력 - 3부 - 학교 속의 문맹자들> 편을 보면, 초등학교 1학년 읽기부진 아이에게 ‘깨’는 ‘ㄱ’과 ‘애’가 모인 소리고 빨리 발음하면 ‘깨’가 된다고 가르친다. <당신의 문해력 - 6부 - 소리 내어 읽으세요> 편에서는 초등학교 1학년 읽기부진 아이에게 ‘즈’, ‘어’, ‘웅’이 모여서 ‘정’이 되는 거라고 가르친다. 또, 만4세 아이의 음운인식 능력을 테스트하면서 한 아이에게는 “‘달’에서 ‘을’을 빼면 어떤 소리가 날까?”라고 묻고, 만5세의 다른 아이에게는 “‘불’에서 ‘을’ 소리를 ‘옥’으로 바꾸면 뭐가 될까?”라고 묻는다. 이 지도법에서는 기존의 학계에서 통용되는 음소와 음절의 개념이 완전히 파괴된다. 모든 자음 음소가 음절로 발음됨으로써 음소와 음절의 구분이 모호해진다. 모든 CVC 음절은 ‘Ci + V + iC’ 세 음절을 빠르게 발음함으로써 만들어진다고 가르친다. 그리하여 ‘불’에 존재하지 않는 ‘을’이라는 음절을 빼고 ‘옥’이라는 또 다른 음절을 더해 ‘북’이 튀어나오게 하는 마술 같은 일이 벌어진다(/bul/ - /il/ + /ik/ = /buk/).

공인된 언어학 이론에서 이탈하는 이 방법은 비단 EBS 방송의 일회성 방영으로 그치지 않고 광범위하게 확산된 것으로 확인된다. 방송 두 해 전에 이 방법론을 적용한 한글 읽기 활동책(예, 최영환, 『아하 한글 만들기』)이 출간되었으며, 최근 초등교사를 대상으로 하는 공식 연수 프로그램에서 소개되기도 하였다. 이 방법은 현재 유튜브 채널을 통해서도 전파가 되고 있다. 위에서 소개한 EBS 방송 프로그램만 봐도 유아 및 초등교사가 실제로 그 방법으로 아이들을 가르치고 있음을 알 수 있다. 또, 연구자가 몇몇 초등교사에게 물어본 결과 현재 실제로 그 방법으로 가르치는 교사들이 학교현장에 상당수 있는 것으로 확인되었다. 외국인을 대상으로 한글을 가르치는 한 대학 강의를 통해서도 이 이탈적 방식의 지도가 이루어지고 있음을 확인하였다.

위 방송 프로그램은 분명 여러 전문가의 감수를 거쳤을 것이다. 그럼에도 문제점이 걸리지 않았고 심지어 적극적인 추천을 통해 이 지도법이 소개되었을 수도 있다. 어쩌다 이처럼 언어학계에서 통용되는 음성음운론 상식뿐만 아니라 철자-음소 관계를 지도하는 파닉스(phonics)의 정의에서마저 벗어나는 한글 읽기 지도가 나타났을까? 물론 한글 읽기와 같은 기초적인 기능 지도는 과정보다는 결과가 중요한 측면이 있기 때문에, 때로는 순수이론인 언어학에서의 개념정의를 따르지 않는 파격적인 접근이 있을 수 있고, 결과가 기존 방법보다 더 효과적이라면 언어학에서 이탈했다는 것만으로 비난할 수는 없다. 하지만 기존의 언어학에 부합하는 개념정의를 과감히 탈피했음에도 결과가 더 좋았다는 비교연구 증거가 없다면 비판받아 마땅할 것이다. 그런데 그런 비교연구는 아직 발견되지 않았다.

본 논문에서는 학계에 이미 정립된 언어학적 개념정의를 따르지 않는 이탈적 한글 읽기 지도의 출현은 세계적으로 철자-음소 관계 지도에 가장 큰 영향을 주고 있는 영어 파닉스 지도법에 대한 오독(誤讀)에서 비롯되었다고 판단한다. 오독의 내용은 다음과 같다. 첫째, 파

닉스 지도의 핵심은 모국어임을 전제로, 철자-음소 관계 규칙만으로 단어를 정확하게 읽게 하는 것이 아니라, 단어식별(word recognition)에 도움을 줌으로써 정확하게 발음하도록 유도하는 것이라는 전략적인 면을 이해하지 못하고 영어 파닉스의 규칙 지도 측면만을 도입한 듯하다. 둘째, 영어와 한국어는 음절 구조가 매우 달라서 소리를 인지하는 방식도 다르며, 음절언어인 한국어 화자는 자음만 들려줘도 음절로 듣는 특성이 있다는 점을 파악하고 있지 못하고 있거나, 혹은 이 점을 이용하여 자음 음소를 음절로 발음하게 하는 것이 전통방식보다 더 효과가 있을 것으로 착각하고 있는 듯하다. 셋째, 우리나라에서 전통적으로 사용해온 ‘한글읽기표(기본음절표)’가 어떤 언어학적 원리로 철자-음소 관계 학습에 효과적인지에 대한 이해, 특히 최소대립쌍(minimal pair)의 원리에 대한 이해가 결여되어 있는 것으로 보인다.

본 연구에서는 파닉스 지도의 이해와 관련된 주요 개념들에 대해서 논의하고, EBS 방송에 소개된 읽기어려움이 있는 아이의 지도사례에 나타난 문제점들을 다룬다. 나아가 전통적인 읽기 지도로 이 문제들이 어떻게 효과적으로 해결될 수 있는지 대안을 제시한다.

2. 파닉스 지도의 핵심 전략으로서 단어식별

Seidenberg(2017)는 말이 있고 나서 읽기가 있는 것이며, 말을 하기 전에 글부터 읽는 아이는 없다 하였고, 어린아이의 읽기 성공에 가장 중요한 요인은 구어(spoken language) 능력이라고 하였다. 말을 할 줄 아는 상태에서 가르쳐야 한다는 점에서 각 언어권에서 개발된 파닉스 지도법은 기본적으로 모국어 학습자를 전제로 한다. 대부분의 파닉스 지도 이론서 등에서 이 점이 명확하게 기술되어 있지 않은 것은 파닉스 지도가 일차적으로 자국어 학습의 문제이고, 따라서 타국의 언어 사용자를 배려하여 상대적으로 기술할 필요가 없기 때문일 것이다. 결국 언어학적으로 성격이 다른 한국어 읽기 지도는 당연히 영어가 아닌 한국어의 관점에서 접근해야 한다. 영어권에서 사용하는 지도방식의 장점을 취할 수는 있지만 한국어의 특성에 대한 충분한 이해 없이 받아들이게 되면 부지불식간에 한국인의 언어습득과 처리방식에 어긋남으로써 학습효과가 떨어지고 부작용을 낳을 수도 있다.

파닉스 지도는 철자-음소 대응을 활용하여 단어를 해독하거나 스펠링을 쓰는 방법을 가르치는 것으로 정의되며, 파닉스 지도가 읽기능력을 기르는 데 유의미한 효과가 있는 것으로 보고되고 있다(National Reading Panel, 2000). 하지만 파닉스 지도의 목표는 철자-음소 관계 규칙 지도만으로 곧바로 단어를 정확하게 읽게 하는 것이 아니다. 예를 들어, 영어는 철자-음소 관계가 대단히 불규칙한 언어이다. 따라서 규칙 지도만으로는 정확하게 읽을 수 없는 단어가 무수히 많다. 게다가 실제 발화에서는 파닉스 규칙 적용 다음 단계로서 다양한 음운현상 적용 단계가 기다리고 있다. 결국 파닉스의 목적은 학습자의 모국어를 전제로, 단어를 소리내어 읽을 수 있도록 해서 어떤 단어인지 식별하게 도와주는 것이며, 단어가 식별

이 되면 당연히 정확하게 읽게 된다고 가정한다(Leu, Jr. 외, 2006).

한편, 음소는 실제로 우리가 입으로 말하고 귀로 듣는 소리가 아니며, 추상적인 개념으로서 ‘두뇌에서 인식하는 소리’이다(Carr, 1999; Anderson 외, 2022). 우리 귀에 들리고 입을 통해 나오는 소리는 음소가 맥락에 따라 다른 소리로 실현되는 이음(allophones)이다. 우리나라 영어 파닉스 지도에서 ‘알파벳 T는 ‘ㅌ’ 소리가 난다’고 흔히 가르치는데, 이는 음소와 이음의 언어학적 개념을 정확하게 이해하지 못한 데서 나온 잘못된 지도이다. ‘ㅌ([tʰ]) ‘소리는 여러 이음 중 하나로, 음절의 첫 소리이면서 강세 앞에 올 때(top, till) 나타나는 기식음(aspirated)에 가까운 소리를 가리킨다. 강세 앞이지만 /s/에 이어서 나타나면(stop, still) 한국어 된소리(‘ㄸ’)와 유사한 무기음(unaspirated) [t]로 발음되고, 강세와 유성음 사이에 오면 ‘ㄹ’과 유사한 설탄음(flap) [ɾ]가 되거나(water, city) 성문음인 [ɹ]가 되기도 한다(button, curtain). 흔히 교사가 파닉스 지도를 할 때는 T가 ‘ㅌ’ 소리가 난다고 가르치고서 다른 활동 상황에서는 무기음, 설탄음 등으로 발음해버리는데, 이렇게 되면 어린 학습자에게 혼란을 유발할 수 있다.

모국어 학습자들에게 파닉스를 지도할 때는 이러한 이음들을 지도할 필요가 없다. 음소가 인식되고 어떤 단어인지 알아차리게 되면, 즉 식별하면 스스로 맥락에 맞는 발음을 하기 때문이다. 가령, 영어 파닉스 지도에서 철자 W-A-T-E-R을 보여주었을 때 학습자가 철자-음소 관계를 이해하고 ‘water’라는 단어인 것을 식별하면 설탄음 [ɾ]로 발음할 수 있는 것이다. 이것은 소리 차원에서만 하는 음소인식(phonemic awareness) 활동에서도 마찬가지다. 음소 음가에 해당하는 이음들을 들려주고 어떤 단어인지 말해보라 했을 때 식별만 되면 설탄음을 사용한 ‘water’ 발음을 할 수 있다. 그래서 영어권 파닉스 학습 책에서는 음운현상이 적용되는 이음을 다루지 않는다. Fox(2005)도 파닉스 학습에서는 이음이 아니라 음소가 중요하다고 말한다. 이 말에는 파닉스가 모국어 학습자를 전제로 한다는 의미가 담겨있다. 모국어 학습자를 전제로 한다는 또 다른 근거로는 파닉스 지도에 강세와 발음지도가 없다는 점을 들 수 있다. 영어의 강세 역시 단어만 식별되면 알아서 정확하게 구사하게 되어있기 때문에 다루지 않는다. 발음지도는 아예 외국인을 위한 지도영역으로 분류된다(손중선, 2021).

한글 읽기 지도에서도 마찬가지다. 한국어가 모국어임을 전제로 하기 때문에, 이음에 대해서는 가르칠 필요가 없다. 단어식별만 되면 알아서 음운현상을 적용하여 정확하게 구사할 것이기 때문이다. 하지만 외국인을 위한 한국어 읽기 지도에서는 달라진다. 예를 들어, 외국인에게 한국어 ‘ㄷ’이 현행 로마자표기법에 맞춰 유성음인 D 소리가 난다고 가르친다면 정확한 지도가 아니다. 외국인에게 우리말 ‘ㄷ’을 D처럼 발음하라고 하는 것이 ‘ㅌ’과 구별되게 발음하게 유도하는 한 방법이 될 수는 있다. 하지만 한국어 ‘ㄷ’은 음소로서는 무성음으로 규정되며, 이음으로서 어두위치에서는 무성음인 T처럼 발음되지만 유성음 사이에서는 D처럼 유성음으로 발음된다. 그래서 영어 알파벳 D를 우리말 ‘디’로 발음하면 영어 원어민은 T로 듣는다. 또, 정작 우리는 ‘달’을 무성자음으로 시작하는 발음을 하면서, 외국인에게는 유

성음으로 시작하는 ‘[dal]’로 발음하라고 가르치는 모순이 생겨난다.

한국어가 모국어인 학습자들이라 할지라도 철자와 음소의 규칙적 관계에만 초점을 맞춘 지도로는 ‘꽃잎’을 [꼰닙]이라고 정확하게 읽을 수 없다. 파닉스를 철자-음소 관계라는 좁은 의미로 해석하면 음운현상 이전 단계까지만 다루게 되기 때문이다. 게다가 성인도 익히기 쉽지 않은 음운규칙들을 어린이들에게 명시적으로 가르친다는 것은 매우 어려운 일이다. ‘꽃잎’을 잘못 읽으면 “그건 [꼰닙]이라고 읽어야 해.” 정도의 지도는 할 수 있지만, 어린이들에게 언어학적인 규칙을 가르치는 것을 효과적인 지도법이라고 할 수는 없다.

음운현상을 적용하여 정확하게 읽으려면 어떤 단어인지 알아차리는 단어식별 단계가 있어야 가능해진다. 단어식별이 되면 잠재의식에서 알아서 적용하기 때문에 파닉스 지도법 교재에는 기본적으로 직접적인 음운규칙 지도과정이 없다. 그래서 한국어를 배우고자 하는 외국인에게 철자와 음소의 규칙적 관계를 가르치는 지도만으로는 ‘꽃잎’을 잘해야 [꼬칩]이나 [꼬치프] 정도의 발음을 할 수 있을 뿐이다. 결국 파닉스 지도의 핵심은 철자-음소 관계를 가르쳐서 소리내어 읽을 수 있도록 도와줌으로써 단어를 식별하게 유도하는 전략이라고 보는 것이 바람직하다(Leu, Jr. 외, 2006).

이 과정을 언어학적으로 정리하면, 파닉스는 기저구조(underlying structure) 차원의 철자-음소 관계 인식 능력을 길러주는 단계이고, 이를 통해 단어를 식별하면 모국어이기 때문에 학습자가 알아서 음운현상을 적용하여 표층구조(surface structure)를 만들어내는 것이라고 할 수 있다(손중선 2021, 2022).

기저구조 → 표층구조 과정을 먼저 영어 단어 skill을 가지고 예를 들어보자. 알파벳 글자를 제시해주는 파닉스 활동이라면, ‘S-K-I-L-L’을 보여주고 어떤 단어인지 말로 해보라고 하게 된다. 학습자는 철자를 보고 음소와의 관계를 파악하고 어떤 단어인지 알아차리게 되면 무의식중에 그 단어에 필요한 음운현상들을 적용하여 적절한 이음으로 정확하게 발음하게 된다. 만약 소리차원에서만 하는 음소인식 활동에서라면 음소음가로 정의된 소리인 ‘[s]-[k]-[i]-[l]-[l]’ ‘을 들려주게 되며, 음소 /s-k-i-l/을 인식한 학습자는 단어를 떠올려 발음하게 된다. 이 과정을 기저구조와 표층구조 개념을 도입하여 도식화하면 아래와 같다. 적용되는 음운변화는 두 가지로, 파열음의 무기음화(deaspiration)와 소위 ‘Dark L’로 발음하는 /l/-연구개음화(velarization) 현상이다.

· 기저구조: S-K-I-L-L(/s/-/k/-/i/-/l/) <파닉스>



(단어식별)



- ① /k/-무기음화: /s/ 뒤에서 된소리([k'])로 발음
- ② /l/-연구개음화: 모음 뒤에서 연구개음 [ɫ]로 발음



· 표층구조: [sk'ɪt]

한국인 영어 학습자들은 파닉스 지도만으로 위 두 음운현상을 적용하지 못한다. 그 외에도 한국어에는 단모음 /ɪ/가 없어서 장모음 /i/로 발음할 것이고, /s/를 순수하게 자음으로 발음하지 못해 [스]라는 음절로 발음함으로써 원래 1음절인 단어를 2음절로 발음하게 될 것이다. 만약 파닉스 규칙만 익혀서 [스킬]([sik'hɪl])이라고 발음한다면 소위 콩글리시에 익숙한 외국인이 아니고서는 알아들을 가능성이 높지 않다.

한국어 파닉스에서도 기본적인 과정은 동일하다.

· 기저구조: /꽃+잎/ (혹은 /ㅍ-ㄱ-ㅅ + ㅣ-ㅍ/) <파닉스>



(단어식별)



- ① 중성 자음 비음화: 합성어의 앞 형태소(음절) 끝 자음의 ㄴ-비음화
- ② ㄴ-첨가: 합성어의 뒤 형태소가 전설모음으로 시작할 때 앞에 ㄴ 첨가



· 표층구조: [꼐닙]

파닉스에서의 기저구조 인식 및 단어식별 단계와 음운현상 적용을 거쳐 발화를 하게 되는 기본적인 발음 과정이 시사하는 것은 읽기에는 철자-음소 관계뿐만 아니라 음운현상 적용 문제까지 유기적으로 얽혀있다는 점이다. 그런데 어린이들의 경우 파닉스 규칙을 가르치는 것도 결코 쉬운 일이 아니지만 복잡한 음운현상을 명시적 규칙으로 가르치는 것은 더욱 어렵다. 이런 별도의 난해한 규칙 지도를 거치지 않으려면 파닉스의 목표는 규칙 적용 자체로 정확한 발음을 하게 하는 것이 아니라 단어식별 단계를 거쳐서 정확한 발음을 하도록 돕는 것이라는 점을 명확하게 이해하고, 맥락 제시나 유사한 패턴의 다른 글자 혹은 단어들과의 비교 등을 통해 식별을 돕는 데 초점을 맞춘 지도를 하는 것이 중요하다.

3. 음절구조의 차이와 음운인식 양상의 차이

한국어와 영어는 음절구조가 매우 다르며 이에 따른 음운인식 양상에서도 상당한 차이를 보인다. 영어는 알파벳언어(alphabetic language)이며 음절구조도 타 언어들에 비해서 매우 복잡한 언어이다. 기본 음절구조가 CCCVCCCC로, 모음(nucleus) 앞 초두자음(onset)으로

세 개까지 올 수 있고(spring, scream, strong), 말미자음(coda)으로는 네 개까지 올 수 있다(firsts, sixths, instincts). 이렇게 하나의 음절에서 연속된 자음이 오는 언어에서는 자음만 독립적으로 발음하고 인식할 수 있는 능력이 자연스럽게 길러진다. 가령 별도의 음성학적인 훈련을 받지 않은 원어민일지라도 K, T, P, CH가 어떤 소리가 나느냐고 물으면 어렵지 않게 [kʰ], [tʰ], [pʰ], [tʰ] 소리가 난다고 순수한 자음 발음으로 답한다. 즉, 모음의 도움 없이 자음 음소 단위의 인식과 발음이 가능한 것이다.

반면에, 한국어는 음절언어(syllabary language)이며 기본 음절구조는 CVC이다. 즉, 하나의 음절 안에서 자음이 연속되지 못하는 언어이다. 기저구조에서는 ‘ㅁ’처럼 음절 말미에 자음이 연속될 수 있지만 표층구조에서는 하나만 표출된다. 둘 다 표출될 때는 ‘ㅁ은([발근])’에 서처럼 재분절화(resyllabification)가 일어날 때이다. 한글 음절의 철자구조를 보면 알파벳으로 분리 및 조합이 가능하기 때문에 알파벳언어가 아닌가 라고 반문할 수 있지만, 그것은 세종대왕의 천재적 발상으로 음절을 알파벳으로 조합할 수 있도록 음소를 대표하는 기호들(graphemes)을 발명한 데 따른 착각이다. 만약 이 기호들을 발명하지 못하고 향찰(鄉札) 문자나 일본어처럼 음절단위의 글자를 만들었다면 음절언어라는 것을 보다 쉽게 인식할 수 있을 것이다.

한국어가 음절언어라는 결정적인 증거는 소리인지 방식에 있다. CVC 음절구조를 가지게 되면 자음 소리만 들려줘도 모음이 들어간 음절로 듣는다. 예를 들어, 우리가 ‘쫓쫓쫓’으로 표기하는 혀차는 소리를 내면서 성대에 손가락을 대어보면 진동이 전혀 느껴지지 않는다. 실제로는 [ㅈㅈㅈ]로 자음만 발음하기 때문이다. 반면에 글자 ‘쫓쫓쫓’을 읽어보면 진동이 느껴진다. 모음 ‘ㅡ’가 들어있어서 성대가 떨기 때문이다(손중선, 2021). 감탄사로서 ‘음~’ 혹은 ‘흠!’ 같은 것도 실상은 모두 [m~], [hm]으로 자음만 발음한 것이다. 하지만 한국어 표기가 그러하듯 모두 음절로 듣는다. 알파벳 K, T, P, CH에 대해서 원어민이 발음해주는 순수 자음 소리 [kʰ], [tʰ], [pʰ], [tʰ]도 한국인의 귀에는 각각 ‘크’, ‘트’, ‘프’, ‘츠/쳐’라는 음절로 들린다. 그래서 세 개의 초두자음을 가진 strike 같은 1음절 단어를 한국어로 표기하면 다섯 음절인 ‘스트라이크’가 된다. 나아가 이 단어를 발음할 때도 다섯 음절까지는 아닐지라도 복수의 음절로 발음하는 오류를 흔히 범한다. 그리고 음성학 훈련을 받지 않으면 본인이 영어 단어에 없는 모음을 넣어서 발음했다는 사실조차 잘 인지하지 못한다.

음절 단위로 소리를 인식하는 경향은 영어를 학습할 때도 나타난다. 이운(2004)은 서울 지역의 초등 6학년 학생들을 대상으로 음소인식 양상을 조사하였는데, 10개의 단어에서 첫 자음을 생략하면 어떻게 발음되는지 묻는 테스트 결과, 첫 자음이 아닌 첫 음절을 생략하는 오류가 한 단어를 제외한 모든 단어에서 나타났다. 답을 한글로 써라 하였는데, 가령 book에서 첫 글자를 빼면 ‘우크’가 아닌 ‘크’, sister에서는 ‘이스터’가 아니라 ‘스터’, table에서는 ‘에이블’이 아닌 ‘이블’(‘테이블’에서 ‘테’를 생략)이라고 답하는 식이다.

전통적인 한글 읽기 지도방식은 한국어의 음절구조 특성을 정확하게 반영하고 있다. 자

음 글자들 ‘ㄱ, ㄴ, ㄷ, ㄹ, ...’은 그냥 글자이름 ‘기역, 니은, 디귤, 리을, ...’로 익히고 음가와 발음은 음절 글자를 통해서 익히게 한다. 초등학교 1학년 국어 교사용지도서에도 자음은 홀로 소리를 낼 수 없으며 반드시 모음이 함께 해야 소리가 난다는 내용이 적시되어 있다. 음소를 나타내는 ‘ㄱ, ㄴ, ㄷ, ㄹ, ...’를 ‘ㄱ, ㄴ, ㄷ, ㄹ, ...’로 읽게 한다면 알파벳언어인 영어에서는 순수 자음 발음인 것이 한국인의 귀에는 음절로 들리는 현상에서 아이디어를 얻었을 가능성이 매우 높다. 게다가 음소인식 지도를 하고 있음에도 불구하고 음소를 음절로 발음 해주면서 자신이 모음을 넣어 음절로 발음해주고 있다는 사실조차 인지하지 못하고 있을지도 모른다. 이렇게 배우는 어린 학습자들은 모국어로서 한국어 습득방식에 반할 뿐만 아니라, 보편적인 음성음운론 원리, 즉 뇌에서 소리가 습득되고 처리되는 원리에도 어긋나는 지도를 받음으로써 오히려 학습이 지연될 가능성을 배제할 수 없다.

한편, 일탈적 한국어 읽기 지도에서는 초두음의 자음에는 모음 ‘ㅡ’를 넣어 발음하게 하고, 말미음인 받침 자음은 ‘ㄱ, ㄴ, ㄷ, ㄹ, ...’과 같은 방식으로 발음하게 하는 나름의 체계가 보인다(참고, 최영환, 『아하 한글 만들기』). 그런 점에서 이 지도방식을 착안한 사람은 영어 파닉스 지도에서 영감을 얻고 의도적으로 기존 음운론에서 일탈했을 가능성도 있다. 만약 그렇다면 먼저 이 방법이 기존의 전통적인 방법보다 더 효과적이라는 것을 비교실험 연구를 통해 증명부터 해야 한다고 본다.

4. 한글읽기표의 언어학적 원리로서 최소대립쌍

한글읽기표(기본음절표)는 흔히 자음과 모음을 결합하여 글자를 만들고 읽는 연습을 위한 목적으로 개발되었지만 학교에서 적절하게 활용되고 있는지 의문이다. 이는 한글읽기표 학습이 읽기능력 발달에 효과적인 언어학적인 이유 즉, 표 속에 숨은 철자-음소 관계 인식 및 읽기능력 습득의 원리에 대해 충분히 알려지지 않은 데 원인이 있는 듯하다. 연구자가 다섯 명의 초등교사들에게 개별적으로 물어본 결과 초1 국어교과서에 한글읽기표가 나와 있지만 읽기에 어려움이 있는 아이들에게 거의 활용을 하지 않고 있다고 하였으며, 읽기표의 원리와 가치에 대해서도 잘 이해하지 못하고 있음을 확인할 수 있었다. 원리를 잘 이해하지 못하면 한글읽기표를 효과적으로 활용하지 못하고 읽기부진아에게도 철자와 소리 관계의 원리를 이해시키기보다는 못 읽는 글자에 대해서만 소위 ‘땀방’을 하게 될 수 있다. 나아가 앞서 소개한 방송에서 나타난 것처럼 일탈적인 지도법을 한글읽기표 사용보다 과학적이고 발전된 방법으로 착각함으로써 이 지도법의 확산에 한몫을 할 수도 있다.

한글읽기표에 숨은 읽기능력 습득의 핵심 기제는 하나의 음소만 다르고 나머지 음소는 같은 단어쌍인 최소대립쌍이다. 이 기제를 잘 설명해주는 자료를 찾기는 어려웠다. 우리나라의 최소대립쌍 개념에 대한 인식은 서구보다 훨씬 빠르며 일찍이 15세기에 발행된 『훈민정

음』에 대한 해설에 이미 나타난다고 한다(이진호, 2010). 따라서 한글읽기표의 지도 원리로서 최소대립쌍의 활용은 결코 우연이 아니며 깊은 언어학적 이해의 산물이라고 할 수 있다.

한글읽기표의 가장 기본적인 형태로서 아래의 표를 보면 가로 세로 모두 최소대립쌍으로 구성되어 있다.¹⁾

표 1. 한글읽기표(기본음절표)

모 자	ㄱ	ㅋ	ㆁ	ㄷ	ㄹ	ㄴ	ㄷ	ㄹ	ㄴ	ㅇ
ㄱ	가	카	거	겨	고	교	구	큐	그	기
ㄴ	나	냐	너	녀	노	뇨	누	뉴	느	니
ㄷ	다	다	더	더	도	도	두	두	드	디
ㄹ	라	랴	러	려	로	료	루	류	르	리
ㅁ	마	마	머	머	모	묘	무	뮤	므	미
ㅂ	바	바	버	버	보	보	부	뷰	브	비
ㅅ	사	샤	서	셔	소	쇼	수	슈	스	시
ㅇ	아	야	어	여	오	요	우	유	으	이
ㅈ	자	자	저	저	조	조	주	쥬	즈	지
ㅊ	차	차	처	처	초	초	추	쥬	츠	치
ㅋ	카	카	커	커	코	코	쿠	큐	크	키
ㅌ	타	타	터	터	토	토	투	튜	트	티
ㅍ	파	파	퍼	퍼	포	포	푸	퓨	프	피
ㅎ	하	하	허	허	호	호	후	휴	호	히

얼핏 하나의 자음에 하나의 모음으로만 구성이 되어있어서 최소대립쌍이라는 점이 잘 눈에 안 들어올 수 있다. 하지만 받침을 하나씩 덧붙여보면(‘각, 각, 격, 격, ...; ‘간, 난, 단, 란, ...’) 이 점이 잘 드러난다.

현대 언어학의 관점에서도 최소대립쌍은 지금까지 개발된 음소인식 능력을 길러주는 방법 중 가장 효과적인 방법이라고 할 수 있다. 음성음운론에서 최소대립쌍 테스트는 어떤 소리가 음소인지 이음인지를 구별하는 핵심 원리로 알려져 있으며(Katamba, 1989), 외국어 발음지도에서도 모국어에 없는 음소의 발음에 어려움이 있는 학습자가 소리 차이에 집중하게

1) 이진호(2010)는 최소대립쌍을 둘씩 짝을 이룬 것만을 가리킨다고 보고, 한글읽기표에서처럼 둘을 넘어서는 경우에는 총괄 개념으로 ‘최소대립군(minimal set)’이라는 용어를 사용할 수 있다고 말한다. 하지만 본 연구에서는 읽기능력 습득의 원리에 논의의 초점이 있기 때문에 보다 보편적으로 사용되는 최소대립쌍이란 용어를 계속 사용한다.

하는 방법으로 최소대립쌍을 사용한다(Avery & Ehrlich, 1992, Lane, 1993, Kelly, 2007).²⁾ 파닉스의 지도 목적은 철자와 음소의 관계를 익히게 하는 것이므로 음소인식 능력을 잘 길러 주어야 하고, 그런 점에서 최소대립쌍 활용은 파닉스 지도에도 매우 효과적인 방법이라고 할 수 있다. 실제로 외국인 한국어 학습자들에게도 ‘불, 풀, 뿔’ 같은 최소대립쌍이 적극적으로 활용되고 있다.

한편, 한글 읽기 지도에서 위와 같은 표를 활용하는 것은 모음과 자음을 조합하여 음절 글자를 만드는 제자원리(製字原理)를 가르치기 위한 측면도 있지만, 한국인은 음성을 음절로 듣기 때문에 영어에서처럼 자음을 독립된 소리로 익히지 못하는 특성이 반영되어 있다고 할 수 있다. 이 특성 때문에 읽기표에서처럼 최소대립쌍을 통해 음절의 대조로 음소인식 능력을 익히는 방식을 취하고 있는 것이다. 다시 말해, 알파벳언어인 영어에서는 직접적인 음소 지도 방식을 취하고 있다면, 한국어에서는 음절의 대조를 통한 간접적인 지도 방식을 취하고 있다고 할 수 있다.

한글읽기표는 최소대립쌍을 활용한 철자 및 음소 대조라는 간접적인 방법으로도 얼마든지 듣고 읽는 능력을 기를 수 있음을 보여준다는 점을 이해할 필요가 있다. 이 점을 이해하지 못하고 영어에서 개별적으로 자음 발음을 가르치므로 한국어에서도 그렇게 가르쳐야 하는 것으로 착각하여, 개별 자음 발음 능력을 길러주려 하다 보니 엉뚱하게 모음까지 넣어서 음절로 발음해주고 또 그렇게 발음하도록 지도하는, 언어학적 원리에 부합하지 않는 방법이 나타나게 되었다고 말할 수 있다.

최소대립쌍 활용이 중요한 또 하나의 근거는 최소대립쌍이 모국어 습득 과정에서의 음소 습득에 중요하게 관여한다는 점이다(Peperkamp 외, 2003).³⁾ 뜻이 달라지게 하는 음소에 대해서는 소리 지각(sound perception) 능력이 잘 발달하게 되는 반면, 뜻이 달라지지 않는 이음에 대해서는 민감성이 잘 발달하지 않는 경향이 있다. 예를 들어, 영어에는 light와 right 같은 최소대립쌍이 있기 때문에 /l/과 /r/이라는 음소를 구별하여 인식하는 능력이 발달한다. 반면에 한국어에는 이 두 가지가 별개의 음소로 존재하지 않는다. 따라서 영어 발음에서 /l/과 /r/ 두 음소를 구별하지 못하는 오류를 흔히 범한다.

한국어에서의 예로, 영어와 달리 한국어의 장애음(obstruents)에는 유성음이 존재하지 않기 때문에 음소음가로서 무성음과 이음으로서 유성음의 차이를 잘 구별하지 못한다. 지명으

2) 외국어 소리인지의 어려움 및 학습의 문제에 대해서는 이주경 & 김윤희(2019), Best(1994), Kurl(2000), Iverson 외(2003), Iverson 외(2005) 참조.

3) Peperkamp 외(2003)에 따르면, 이음과 구분되는 음소 습득에 관한 다른 하나의 가설로 ‘상보적 분포(complementary distribution)’를 기반으로 습득이 된다는 주장이 있다. 간단히 말하면, 어떤 소리가 맥락에 따라서 다르게 나타나면 하나의 음소가 다르게 실현되는 것으로 판단한다는 것이다. 이 가설과 최소대립쌍 가설 중 어느 한 쪽이 옳고 다른 쪽이 틀리다는 논쟁은 발견되지 않았다. 하지만 철자와 음소의 관계를 가르치는 파닉스 지도의 관점에서 보면 상보적 분포 가설보다는 최소대립쌍 가설이 지도용이성이 높다고 할 수 있다.

로서 ‘제주’를 예로 들면, 음성학적으로는 현행 로마자표기법에 따른 Jeju가 아닌 과거의 때 쿤-라이샤워 표기법에 따른 Cheju가 정확한 표기라고 할 수 있다. 음소로서 한국어 ‘ㅈ’은 음성학적으로 무성음으로 규정된다. 실제로 어두위치에서는 무성음으로 발음된다. 그런데 이것이 유성음 사이에 오면 무의식중에 유성음으로 발음된다. 따라서 ‘제주’의 두 번째 ‘ㅈ’은 앞뒤에 모음이 음으로써 유성음으로 발음된다. 하지만 한국인은 두 ‘ㅈ’의 차이를 거의 인지하지 못한다. 이것은 무성음과 유성음이 뜻이 달라지지 않는 이음 관계일 뿐이므로 언어습득 과정에서 귀가 두 소리를 구분할 수 있는 민감성이 발달하지 않았기 때문이다. 반면에, 무성음과 유성음이 음소 관계인 영어가 모국어인 화자들은 듣는 즉시 앞의 ‘ㅈ’은 무성음, 뒤의 ‘ㅈ’은 유성음이라는 것을 인지한다. 영어에서는 두 음이 음소이므로 인지능력이 민감하게 발달했기 때문이다. 이처럼 음소-이음의 관계는 소리인지 능력 발달에 깊이 관여하고 있다. 그런 면에서 음소들에 대해서 민감해지도록 지도하려면 뜻이 달라지는 최소대립쌍을 활용하는 것이 필수적이라 할 수 있다.

한편, 한글읽기표를 활용한 전통적인 지도법에 관한 이해와 인식 개선 역시 필요해 보인다. 오랜 세월동안 사용되다 보니 이 지도법의 가치에 대한 인식이 너무 약해진 듯하다. 전통적인 지도 방법에 관한 연구 역시 드물어 이웅백(1977), 유만근(1980) 정도가 발견된다. 이 연구들은 1970년대 중반 진주지역 중학교 신입생의 11.9%가 한글을 읽지 못한다는 ‘충격적인’ 신문보도(이웅백, 1977)가 동기가 되었다. 그 전에는 한글 읽기 지도가 학술적 연구대상으로까지 여겨지지 않았을 것으로 추측된다. 이웅백(1977)은 교과서에 제시된 방법 등 기존의 지도법을 정리한 것에 가깝고, 지도법 개발의 측면에서 연구한 논문은 유만근(1980)이다. 다소 오래되었고 완전한 실험연구는 아니지만 그 방법은 현재의 관점에서도 충분히 참고해 볼 만하다.

유만근이 제시하는 지도법은 초등학교 입학 전 5~6세 아동 지도를 전제로 하는데, 먼저 ‘아 애 어 에 오 우 어 으 이’를 읽을 수 있게 지도한 다음, 아래처럼 초두에 자음을 붙인 음절 글자들과 나란히 제시하여 익히게 한다.

아 애 어 에 오 우 어 으 이
 마 매 머 메 모 무 머 므 미

이를 통해 위아래 ‘ㅇ’과 ‘ㅁ’이 대조를 이루어 두 글자 쌍이 시각적 최소대립쌍을 이루게 제시하여 음절 모양도 구별하고 발음의 차이도 인식하게 하고 있다. 이어서 아래처럼 실제 사용되는 어휘를 활용하여 연습을 이어가게 한다.

이마, 매미, 어미/에미, 모이, 무어, 어머!, 매어, 메어.....

이 틀을 가지고 음절 초두의 단자음을 바꿔나가고 이어 쌍자음, 받침 자음으로까지 이어 간 다음 마지막으로 이중모음 일부를 익히게 한다. 모음을 먼저 익히게 한 다음 이를 기반으로 자음을 대조적으로 제시하고 일상에서 사용되는 낱말로 단어인식을 하며 읽을 수 있는 단계로 이어지게 하는 체계성을 갖추었고, 언어학적으로도 일탈 없이 잘 부합하는 지도법을 제안했다는 점에서 현재의 한글 읽기 지도에도 시사하는 바가 적지 않다고 본다.

5. 일탈적 지도 사례에 나타난 문제점

방영된 EBSCulture 방송에는 ‘까’를 ‘깨’로 읽는 아이에게 지도하는 장면이 나온다. 아이가 “두 주 후에 작은 새끼 제비들이 알을 까고 나왔어요.”를 읽으면서 ‘까고’를 ‘깨고’로 읽은 상황에서 지도가 시작된다.⁴⁾ 지도는 편집진 판단 차원에서 아이가 ‘깨’라는 글자를 읽을 수 있게 되었다고 판단하여 장면전환을 하기까지 약 2분 30초가 소요된다. 다소 길지만 이 과정에 영어 파닉스에 대한 오독 및 한글 읽기 관련 일탈적 지도 방법의 주요 문제들이 거의 다 들어있기 때문에 자세히 필사해 보았고, 특이점이 나타났을 때에 맞춰 논의를 덧붙인다.

(선생님이 ‘까고’를 가리키며) “여기만 볼까?”

“‘까고’.”

“그렇지. ‘깨고’ 되려면 쌍기억에다 뭐가 와야 될까? ‘깨~고’ ... ‘깨’.”

(잠시 고민하다) “‘피’를 부렸어요.”

“아, 그 ‘피’ 말고 ‘창문을 깨다’, ‘창문이 깨졌어요’ 할 때 ‘깨’.”

“‘게임’ 할 때 그 ...”

“아니! 그거 ... 그건 ‘게임’. 그건 ‘게임’이라고 하는데, 쓸 때는 이렇게 써. 기억에다 가 이렇게 ‘게~임’. 이렇게 써.”

파닉스는 철자-음소의 관계이다. 철자가 먼저다. 위에서 아이는 철자 ‘까’를 ‘깨’로 잘못 알고 있다. 그런데 교사는 철자 ‘ㅏ’의 음가를 ‘ㅐ’라고 생각하는 아이에게 소리(음소) 차원에서 ‘깨’가 되려면 쌍기억에 뭐가 와야 되는지 묻고 있다. 교사 본인은 철자를 생각해내라는 질문을 한 것이라고 판단하고 있지만 아이는 소리 차원에서 생각해보라고 하는 것으로 받아들인다. 그러다보니 [[깨]]라는 소리 관점에서 생각하여 ‘피’를 떠올렸다가 교사가 아니라 하니 사실상 같은 소리로 발음되는 ‘게임’의 ‘게’([[게]])를 말한다. 하지만 교사는 아이가 철자

4) 아이는 ‘작은’은 음운현상으로서 재분절화를 적용하여 [자근]으로 잘 읽는다. 하지만 ‘들이’와 ‘알을’은 [드리]와 [아를]로 읽지 않고, 재분절화 없이 [들이]와 [알을]로 읽는다. ‘작은’은 단어식별이 된 상태에서 읽은 반면, 뒤 두 개는 그냥 파닉스 규칙대로만 읽은 것으로 해석된다.

가 아닌 소리 차원에서 생각하고 있다는 것을 여전히 알아차리지 못하고 또다시 소리 차원에서 질문을 던진다.

“‘깨’ 되려면 제일 먼저 어떤 소리가 와야 될까?”

“‘깨~~’.”

(자음 글자들을 가리키며) “여기서 한번 찾아봐.”

“쌍기역!”

“그래. 쌍기역 찾아봐.”

(쌍기역을 찾음)

“그럼 ‘ㄱ’ 소리 나지? 따라 해봐. “ㄱ~~’.”

“‘ㄱ~~’.”

“그 다음에 ‘ㄴ’.”

“‘ㄴ’.”

“‘깨’가 되려면 ‘ㄱ~~’에 뭐가 붙어야 될까?”(자막에는 ‘ㄴ’로 표기됨.)

(아이는 다시 ‘ㄴ’를 가져다 붙임)

“읽어봐, 뭐라고 돼 있나.”

“‘깨’.”

음절언어를 모국어로 익히고 이에 길들여진 뇌로서는 한 개의 음절인 ‘깨’에서 자음만 따로 떼어 발음하는 것이 가능하지 않음에도 첫소리가 뭐냐고 묻는다. 또, 아이는 쌍기역 ‘ㄴ’의 소리도 알고 있고 철자도 알고 있다. 그래서 쌍기역은 잘 찾아냈다. 그러데 갑자기 ‘ㄴ’의 발음을 지도한다. 게다가 음소인 /ㄴ/을 음절인 [ㄴ]로 발음하며 따라 하라고 한다. 소리를 따라 하기는 하지만 아이는 당연히 당황스러운 표정을 짓는다. 어쨌 ‘ㄴ’에 ‘ㄱ’이 붙어야 ‘ㄱ’이 되는 것 아닌가? 라는 생각이 들었을지도 모른다. 모음 철자를 헛갈려 하고 있는 아이라면 “‘애’ 소리 나는 것은 ‘ㄴ’ 이거야”라고 바로 철자를 알려주면 되는데 계속해서 소리 차원에서 생각하도록 이끌다보니 결국 ‘ㄴ’에 자신이 ‘애’ 소리로 발음된다고 생각하는 ‘ㄴ’을 다시 가져다 붙이고 ‘깨’로 읽는 원점으로 되돌아왔다. 하지만 또다시 교사는 소리 차원의 설명을 하면서 두 음절 소리를 빠르게 발음하여 합쳐지게 하는 방법을 사용한다.

“‘깨’? ‘깨’는 ‘ㄱ’과 ‘애’가 모인 소리야. ‘ㄱ애~’, ‘ㄴ애~’, 그래서 빨리 하면 ‘깨’

이렇게 되는 거야. ‘ㄱ애~’, ‘ㄴ애~’, ‘애’, ‘애’, ‘애’.”

(계속 이해가 안 간다는 표정으로) “‘애’?”

일종의 줄임말 현상을 활용하는 듯한데, 한국어에 ‘ㄱ’과 ‘애’가 합쳐져서 다시 ‘ㄴ’이 되는 예가 있는 것 같지는 않다. 예를 들어, ‘그’와 ‘아이’의 줄임말인 ‘애’가 합쳐지면 ‘개’가 되지 ‘개’가 되지는 않는다. 또 ‘사’와 ‘이’가 줄어서 ‘새’가 될 수는 있지만(‘그 사이’ > ‘그

새’), ‘스’와 ‘애’가 줄어서 ‘새’가 되진 않는다. 덧붙여, 엄밀하게는 소리에만 초점을 맞추고 설명하기 때문에 발음이 사실상 같은 ‘애’와 ‘에’ 사이에서 헷갈릴 수도 있다. 위에서 아이가 ‘게임’의 [께]를 떠올린 점을 상기해보면 가능성이 없지 않다.

교사는 이제야 그동안 철자가 아닌 소리에 초점을 맞춘 자신의 질문과 설명에 좀 문제가 있음을 떠올린 듯 아이에게 철자에 초점을 맞춘 질문을 던진다.

“‘해’ 쓸 수 있어?”

“네!”

“‘해’ 한번 써봐. ‘둥근 해가 떴습니다.’ 할 때 ‘해.’

(아이가 정확하게 쓴다.)

처음부터 ‘ㄱ + 애’에 집착하지 않고 이렇게 철자에 초점을 맞춰 시작했다면 아이가 ‘ㄱ’을 익히는 것이 훨씬 수월했을 것이다. 그럼에도 불구하고 교사는 아이가 철자를 잘못 알고 있으니 철자에 초점을 맞춘 지도를 해야 한다는 점을 완전히 깨달은 것 같지는 않다. 다시 소리에 초점을 맞춘 지도가 시작되는데 역시 음소를 음절로 발음하면서 두 음절을 빠르게 말하는 방법을 사용한다.

“그렇지! 애가 왜 ‘해’ 소리 나냐면 ‘호’랑 ‘애’가 합쳐져서 ‘호애’, ‘호애’ 해서 ‘해’ 소리가 나는 거야. 그럼 ‘ㄱ애’, ‘ㄱ애’, ‘께!’ ‘호애’, ‘호애’, ‘해!’ 그럼 여기 뭐가 와야 할 까?”

(‘ㄱ’을 만지면서) “이거요.”

확인할 수는 없지만 아이의 선택은 흥미롭게도 한국어 고유의 줄임말 현상(‘一’ + ‘ㄱ’ → ‘ㄱ’)에 정확하게 일치한다. 하지만 교사는 그게 아니라는 신호를 보낸다.

“‘애’?”

(‘ㄱ’을 집으며) “아니....”

“그렇지!”

(아이 표정이 밝아짐)

가까스로 철자 ‘ㄱ’을 찾았지만 소리에 초점을 맞춘 교사의 지도는 계속된다. 또다시 음소를 나타내는 자음철자 쌍기역을 가리키며 소리를 내보라 하면서 간절히 ‘ㄱ’라고 발음해주길 바란다. 하지만 아이는 전형적인 음절언어 습득자의 특성을 고스란히 보여준다. 매우 혼란스러워하며 어떻게 읽어야 할지 모르고 해마다 결국 큰 웃음을 선사한다.

“그럼 선생님이 놓는 것만 소리 내봐~.” (쌍기역을 가리키며) 이젠 무슨 소리?”

“쌍기역.”

“쌍기역인데 이름은. 소리는?”

“‘쌍!’”

(선생님, 큰 웃음이 터짐)

(아이가 웃으며 머리를 긁적이며) “‘쌍기역’ 아닌데 ... ‘씩’? ‘쌍’?”

교사는 아직도 자신이 하는 지도방식에 어떤 문제가 있는지를 파악하고 있지 못하다. 한국어는 자음만은 발음을 하지 못한다고 교과서에도 분명히 기술되어 있는데도 계속 발음해 보라고 요구한다. 사실 처음 글을 읽는 모습을 봤을 때부터 모음철자 ‘ㅏ’를 잘못 알고 있을 뿐 된소리 ‘ㅑ’의 소리를 모르는 것이 아니라는 사실을 인식하지 못한 것은 아닐 텐데도 끈질기게 음절 발음인 ‘ㅑ’를 유도하려고 한다. 일탈적 지도방식에 대한 심한 집착을 보이고 있는 것이다.

“기역이 두 개잖아. 똑같은 게. 그래서 쌍, 기역인거야. 더 중요한 건 쌍이 중요한 게 아니고 기역이 두 개라는 게 중요한 거야. ‘ㄱ’이 두 개가 합쳐져서 ‘ㅑ’ 소리가 나는 거야. ‘ㅑ’ 해봐 ‘ㅑ’.”

“‘ㅑ’.”

(‘ㅑ’를 집어 보여주며)

“애는 ‘애’. 자 해봐 (‘ㅑ’을 가리키며) 이게 무슨 소리?”

“(머뭇거리며) ‘ㅑ’.”

(‘ㅑ’를 ‘ㅑ’에 갖다 붙이며) “‘애’.”

“‘ㅑ애’.”

“‘ㅑ’.”

(아이가 이어서) “‘애’.”

(‘ㅑ’를 ‘ㅑ’에 갖다 붙이며) “‘애’. 오케이? ‘ㅑ애’, ‘ㅑ애’ 해서 ‘깨’. ... ‘깨’ 해봐.”

“‘깨’.”

이렇게 지도 장면이 마무리 되는데 아이의 표정을 보면 얇은 미소를 보이고는 있지만 여전히 명확하게 이해했다는 표정과는 거리가 있다. 그리고 장면이 스튜디오로 바뀌며 한 진행자가 “소리의 원리를 알려주시는구나~!”라는 언급을 한다. 그렇지만 초대된 두 명의 전문가 중 누구도 그것이 한국어 소리의 원리가 아니라는 점을 지적하지 않는다. 모르는 것일 수도 있다.

파닉스라는 개념 자체가 영어권으로부터 들어왔고 동반한 지도방식이 한글 읽기 지도에 도입되었다는 점을 고려하면, 위 지도에 나타난 문제점들은 영어 파닉스에 대한 오독에서 비롯되었다고 보는 것이 타당할 것이다. 첫째, 소리에만 초점을 맞추는 음소인식 지도와 철

자와 소리 관계를 가르치는 파닉스 지도를 구별하지 못하고 있다. 학습자가 한 음절 글자의 일부로서 자음 철자(ㄱ)의 음가는 알고 있고 모음 철자(ㅣ)의 음가를 부정확하게 인식하고 있음에도, 대부분의 시간을 철자가 아닌 소리 차원에서의 결합 방식을 이해시키는 데 사용한다.

둘째, 음소와 음절의 개념을 정확하게 이해하지 못하고 있거나 외면하고 있다. 음소인 ‘ㄱ’의 음가를 음절로 이해하고 ‘ㄱ’과 ‘애’를 빠르게 발음해서 ‘개’가 된다는, 모국어 습득 원리와 보편적인 음성음운론 원리에서 완전히 벗어난 지도에 집착한다. 영어에서 자음만 발음해도 한국인의 귀에는 음절로 들리는 소리인지 현상에 대한 이해 부족에서 비롯되었을 것으로 추측된다.

셋째, 전통적인 한글 읽기 지도 방식의 언어학적 원리와 효과성을 충분히 이해하지 못하고 있는 듯하다. 한글읽기표는 제자원리뿐만 아니라 우리말의 음절언어 특성까지 고려한 최소대립쌍 활용 원리까지 갖추었으므로 철자와 음소 관계를 익히기에 매우 효과적인 지도 방법을 담고 있다. 따라서 글자를 읽지 못한다면 일차적으로 전통적 지도방식을 활용할 필요가 있다. 그런데 일탈적 지도법을 사용하는 위 사례에서는 교과서에 나와 있는 한글읽기표의 원리에 기반한 지도를 시도조차 하지 않고 있다.

전통적 한글 읽기 지도 방식을 사용한다면 위의 사례와 같이 특정 글자를 잘못 읽는 상황에서는 철자 차원에서 접근하되 최소대립쌍 원리를 활용할 것이다. 단어식별이 매우 중요한 역할을 하기 때문에 ‘ㄱ’과 ‘ㅣ’가 들어있는 철자들을 아이가 잘 알법한 단어들과 함께 제시해주고 비교해보게 할 것이다. 가능하다면 그림도 같이 제공해줄 것이다.

가(가위), 나(나비), 다(다리), 라(라면), 마(마술), 바(바다), 사(사슴), ... 하(하마)
 개(개미), 내(내일), 대(대추), 래(고래), 매(매미), 배(배꼽), 새(새우), ... 해(해적)

이렇게 비교한 후 최소대립쌍 ‘가-개’, ‘나-내’, ‘다-대’, ‘마-매’, ‘바-배’, ‘사-새’ ... ‘하-해’에 주목하며 읽어보게 할 것이다. 그런 다음 ‘까-깨’를 읽어보게 할 것이다. 이런 방식으로 지도하면 일탈적 지도방식보다 더 효과적이고 학습자의 혼란을 크게 줄일 수 있을 것이다. 나아가 단순히 ‘까-깨’만이 아니라 ‘따-떼’, ‘박-백’ 등 다른 모든 ‘ㄱ-ㅣ’ 관계까지 익히게 할 수 있을 것이다. 이렇게 전통 방식을 활용한 지도와 위의 일탈적 지도방식 중 어느 것이 모국어인 한국어의 소리 습득방식에 부합하며, 철자-소리 구성원리를 더 잘 익히게 하는지, 나아가 학계에서 오랫동안 공인되어온 음성음운론에 더 부합하는지는 자명해 보인다.

6. 결론

지금까지 언어학적인 특성 및 모국어 습득 과정과 음성음운론에서 보편적으로 알려진 음소 및 음절의 개념 정의를 벗어난 일탈적 한글 읽기 지도의 문제점을 살펴보았다. 이 일탈적 읽기 지도는 학계에서 무시하고 지나치기에는 방송뿐만 아니라 학교 및 일반인들에게도 크게 확산되고 있다. 이 지도법의 발상은 방법론적 측면에서 세계적으로 영향력이 큰 영어 파닉스 지도에 대한 오독에서 비롯된 것으로 보인다. 무엇보다도, 한국어의 언어학적 특성 및 소리인지 특성을 잘 이해하지 못한 상태에서 영어 파닉스의 지도방식을 오독하여 도입함으로써 보편적인 음성음운론 개념을 일탈하는 지도법이 나타나게 된 것으로 판단된다. 만약 모국어 습득 방식과 원리에도 부합하지 않으며 공인된 음소 및 음절 개념도 따르지 않음에도 불구하고 지도효과가 더 좋을 거라는 가설을 세웠다면, 먼저 비교실험을 통해 일탈적 방법이 더 효과적이라는 증거부터 제시했어야 한다고 본다. 하지만 아직까지 그런 비교실험 연구는 발견하지 못하였다. 따라서 본 연구에서는 이 일탈적 지도법이 지닌 문제점들을 지적하고 전통적인 한글 읽기 지도법에 대한 보다 깊은 이해를 촉구하고자 하였다.

첫째, 파닉스 지도의 핵심은 철자-소리 규칙을 적용하여 곧바로 정확하게 읽게 하는 것이 아니라 단어식별 유도라는 전략을 통해서 정확하게 읽게 하는 것이라는 점을 이해해야 하며, 따라서 맥락 제시와 유사 글자 및 단어들과의 비교 등 단어식별에 도움이 되는 방향으로 지도전략을 짤 필요가 있음을 강조하였다. 둘째, 영어와 한국어의 음절구조는 매우 다르며, 낱개의 자음을 발음할 수 있는 영어와 달리 한국어는 모음 없이는 자음을 발음할 수 없는 언어임을 이해하지 못하고, 음성음운론의 음소 및 음절 개념을 무시하고 자음 음소를 음절로 발음하도록 유도하는 것은 뇌에서 언어가 처리되는 원리에 어긋나기 때문에 학습효과가 저하될 수 있음을 지적하였다. 셋째, 전통적인 한글 읽기 방식의 과학적 학습 원리로서 최소대립쌍 활용이 중요한 이유를 구체적으로 설명하였다. 끝으로, 방영된 EBS 프로그램에서 실제 학습자를 대상으로 일탈적 지도법으로 가르치는 부분을 발췌하여 여러 가지 문제점을 구체적으로 분석하고, 이 문제에 대해서 전통적인 지도법을 활용하면 어떻게 효과적으로 해결할 수 있는지 예시를 제시해 보았다.

이러한 일탈적 지도와 같은 시행착오가 덜 발생할 수 있게 하기 위한 제안을 하면 다음과 같다. 첫째, 한글읽기표를 사용하는 전통적인 지도방식의 언어학적인 원리가 보다 정확하게 알려지고 나아가 학습자의 다양한 오류 양상에 맞춘 지도 방법이 많이 보급될 필요가 있다. 둘째, 교과서에서 권장하는 한글 읽기 지도에서 일탈한 지도법의 광범위한 확산을 고려하면 이 방법의 타당성에 대한 교육부 차원의 세밀한 검토가 필요하다. 셋째, 영어 파닉스의 지도 방법 대한 오독과 왜곡된 적용을 최소화하기 위해서는 언어학과 국어교육의 상호교류와 협업이 좀더 강화될 필요가 있다.

참고문헌

- 손중선. (2021). 초등영어 학습자들을 위한 영어 음소인식 및 파닉스 지도에 대하여: 교차언어적 관점에서. *현장중심 초등교육연구*, 3, 251-267.
- 손중선. (2022). *나의 초등영어교육 접근법*. 서울: 한국문화사.
- 유만근. (1980). 새로운 「標準韓國語(표준한국어) 基本音節表(기본음절표)」案(안) -音節表(음절표)를 통한 5~6세아(歲兒) 한글指導案(지도안)을 곁들여서-. *어문연구*, 8.4, 534-544.
- 이윤. (2004). 초등학생의 영어 음소 인식: 서울지역을 중심으로. *외국어교육*, 11.3, 103-131.
- 이응백. (1977). 한글 構造(구조)에 따른 入門期(입문기) 文字指導(문자지도). *어문연구*, 5.1,2, 54-63.
- 이주경, 김윤희. (2019). Speech Learning Model에 의한 한국인 영어 L2 학습자의 영어 유음 인지 및 발화 양상. *Language and Linguistics* 83, 121-152.
- 이진호. (2010). 국어 최소대립쌍의 설정에 대하여. *어문학*, 107, 119-137.
- 최영환. (2000). *아하 한글 만들기 1~5권*. 서울: 창비교육.
- Anderson, C., Bjorkman, B., Denis, D., Done, J., Grant, M., Sanders, N., & Taniguchi, A. (2022). *Essentials of linguistics* (2nd ed.). Ontario: eCampusOntario. Retrieved March 15, 2024. from <https://ecampusontario.pressbooks.pub/essentialsoflinguistics2/>.
- Avery, P., & Ehrlich, S. (1992). *Teaching American English Pronunciation*. Oxford: Oxford University Press.
- Best, C. T. (1994). The emergence of native-language phonological influences in infants: A perceptual assimilation model. In J Goodman & H Nusbaum (Eds.), *The development of speech perception: The transition from speech sounds to spoken words* (pp. 167-224). Cambridge, MA: A Bradford Book, The MIT Press.
- Carr, P. (1999). *English phonetics and phonology: An Introduction*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Fox, B. (2005). *Phonics for the teacher of reading*. New Jersey: Pearson.
- Iverson, P., Hazan, V., & Bannister, K. (2005). Phonetic training with acoustic cue manipulation: A comparison of methods for teaching English /r/-/l/ to Japanese adults. *The Journal of the Acoustic Society of America*, 118(5), 3267-3278.
- Iverson, P., Kuhl, P. K., Akahane-Yamada, R., Diesch, E., Tohkura, Y., Kettermann, A., & Siebert, C. (2003). A perceptual interference account of acquisition

- difficulties for non-native phonemes. *Cognition*, 87, B47-B57.
- Katamba, F. (1989). *An introduction to phonology*. New York: Longman.
- Kelly, G. (2007). *How to teach pronunciation*. Essex, UK: Pearson Education Limited.
- Kuhl, P. K. (2000). A new view of language acquisition. *Proceedings of the National Academy of Science*, 24, 11850-11857.
- Lane, L. (1993). *Focus on pronunciation: Principles and practice for effective communication*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley.
- Leu, Jr., D. J., C. K. Kinzer, R. M. Wilson, & M. Hall. (2006). *Phonics, phonemic awareness, and word analysis for teachers: An interactive tutorial*. Ohio: Pearson Education, Inc.
- National Reading Panel. (2000). *Report of the national reading panel*. Washington, DC: U.S. Government.
- Peperkamp, S., Pettinato, M., & Dupoux, E. (2003). Allophonic Variation and the Acquisition of Phoneme Categories. In B. Beachley, A. Brown, & F. Conlin (Eds.), *Proceedings of the 27th Annual Boston University Conference on Language Development*. Volume 2. Sommerville, MA: Cascadilla Press, 650-661.
- Seidenberg, M. (2017). *Language at the speed of sight: How we read, why so many can't, and what can be done about it*. New York: Basic Books. eBook.

손중선

42411 대구광역시 남구 중앙대로 219 (대명동)

대구교육대학교 영어교육학과 교수

전화: (053) 620-1455

이메일: jsohn@dnue.ac.kr

Received on September 28, 2024

Revised version received on December 26, 2024

Accepted on March 31, 2025