creative commons

COMMONS DEED

저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

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

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:

저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.

비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.

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

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

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

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

Disclaimer

dCollection

교육학박사학위논문

비규범 표기 분석을 통한 표기 교육 내용 연구

2021년 2월

서울대학교 대학원
국어교육과 국어교육전공
박 종 관

비규범 표기 분석을 통한 표기 교육 내용 연구

지도교수 구 본 관

이 논문을 교육학 박사학위 논문으로 제출함.

2020년 10월

서울대학교 대학원
국어교육과 국어교육전공
박 종 관

박종관의 교육학 박사학위 논문을 인준함.

2020년 12월

위 원 장 김 호 정 (인)

부위원장 송 현 정 (인)

위 원 김 현 (인)

위 원 신 명 선 (인)

위 원 구 본 관 (인)

국문 초록

표기 교육은 주로 규범 표기에 비추어 비규범 표기를 교정하는 규범 교육의 일환으로 인식되어 왔다. 그러나 기술의 발달과 그에 따른 표기 행위의 변화 양상을 고려하면, 교정 중심의 대증적(對症的)인 표기 교육은 현실의 언어생활의 일부분만을 다룰 수 있을 뿐이며, 표기 교육의 실천 국면에서 주체적인 언어 사용자로서 변화하는 언어 환경에 능동적으로 적응해 가는 학습자의 능력은 과소평가될 가능성이 커진다. 이러한 문제의식하에 본 연구는 표기가 문법 지식과 관련을 맺는 방식을 근원적인 교육 내용으로 삼음으로써 표기를 매개로 학습자의 문법 능력을 신장하는, 문법 교육의 하위 영역으로서의 표기 교육을 정립하고 교육 내용을 구안하였다.

Ⅱ장에서는 먼저 표기 체계 및 표기 행위의 속성을 검토하여 표기 교육이 문법 교육에서 차지하는 위상을 점검하였다. 표기 체계 및 표기 행위의 속성을 검토함으로써, 표기 교육의 대상은 음성 언어와의 관련성을 유지하는 표기형으로 한정하였고, 표기 교육의 내용은 표기 행위를 문제 해결 과정으로 봄으로써 마련될 수 있다고 보았다. 그리고 표기 교육의 목표를 표기와 매개된 문법 능력의 형성 및 신장, 이를 기초로 한 표기 문화에 대한 안목 형성으로 설정함으로써 표기 교육이 문법 교육학의 이론적 발전에 부합할 수 있음을 보였다.

이러한 표기 교육을 실제로 구현하기 위해서 본 연구에서는 학습자가 산출한 비규범 표기에 주목하였다. 학습자가 산출한 비규범 표기에는 학습자의 초보적인 문법 능력이 반영되어 있다. 따라서 비규범 표기로써 학습자의 언어 해석 수준을 진단할 수 있으며, 학습자가 가지고 있는 철자 지식에서 내실화가 이루어져야 하는 부분을 확인할 수 있다. 그렇기 때문에 비규범 표기가 존재하는 양상을 기술하고, 관련 문법 지식을 분석함으로써 학습자에게 우선적으로 제공해야 할 표기 교육 내용으로서의 문법 지식을 도출할 수 있으리라 기대하였다.

Ⅲ장에서는 문헌 고찰의 방법을 사용하여 수집한 비규범 표기에 대해 내용 분석을 실시하였다. 먼저 규범 표기와 비규범 표기 간 자소의 차이를 자소 변동으로 명명하고, 자소 변동의 유형을 도출하였다. 자소 대조 시 표면적으로 대체, 누락, 삽입을 관찰할 수 있다. 이 세 유형의 자소 변동을 단순 유형으로 보고, 단순 유형이 규칙적으로 함께 발생하는 양상을 분석해 복합 유형을 도출하였다. 단순 유형과 복합 유형은 각각이 독립적인 단일 유형으로서, 비규범 표기의 복잡성은 단일 유형의 거듭 발생이 증가함으로써 커진다고 설명할 수 있다. 따라서 단일 유형을

설명하면, 단일 유형의 거듭 발생은 자연스럽게 설명되므로, 본 연구에서는 전체 비규범 표기 중에서 단일 유형만을 분석 대상으로 추렸다.

비규범 표기를 분석하는 데에 동원될 수 있는 문법 개념들은 학문 문법으로 구축되어 있으나, 어떠한 개념을 선택하여 어떠한 방식으로 비규범 표기를 구조화할 것인지에 대한 논의는 그동안 부족했다고 판단된다. 따라서 자소 변동을 분석한 후, 비규범 표기와 관련된 문법 지식을 입력하고 범주화하여, 표기 교육 내용의 구조를 도출하는 데 활용하였다. 이 과정에서 비규범 표기가 표상하는 대상 언어의 변별이 중요한 요인으로 부각되었고, 비규범 표기를 '표준 발음을 표상하는 표기', '유사 표준 발음을 표상하는 표기', '비표준 발음을 표상하는 표기'로 구분하였다. 발음을 제대로 표상하지 못한 표기는 '발음 표상에 실패한 표기'로 따로 분류하였다.

Ⅳ장에서는 Ⅲ장의 분석을 토대로 하여 표기 교육 내용을 학문적 지식 층위에서 구조화한 후 가르칠 지식 층위로 구체화하는 방안을 논의하였다. 학문적 지식 층위에서 표기 교육 내용은 중핵 구조와 확장 구조로 구분하여 조직될 수 있다. 중핵 구조는 형태음운론적 교체 현상을 원리로 삼아 음운론적 지식과 형태론적 지식을 중심으로 조직하였다. 중핵 구조에서의 학습에서 설명되지 않는 표기는 관습적 표기로 분류하여 결과적으로 표기 교육 내용의 핵심적인 범주는 '문자 체계와 음운 체계', '표기법과 음운 변동, 형태소' 그리고 '관습적 표기'로 구분할 수 있었다.

중핵 구조에서의 학습은 새로운 교육 내용에 대한 동기로 작용하여 표기 교육 내용의 확장 구조가 만들어진다. 표기 교육 내용의 확장 구조는 표기 교육 내용과 다른 문법 교육 내용이 어떻게 관련되는지를 보여 주면서, 문법 교육에서 표기 교육이 가지는 위상을 드러내 준다.

최종적으로 표기 교육 내용의 중핵 구조와 확장 구조를 기초로 하여 구체적인 학습 문제를 예시하였다. 학습 문제는 학습자의 문법 탐구를 촉발하는 제재이자 문법 탐구로서의 문제 해결 과정을 조정할 수 있는 수단이다. 따라서 학습 문제는 문법 탐구 경험이 성공적으로 이루어지는 데 매우 중요한 역할을 한다. 본 연구에서는 학습 문제 개발 과정의 실례를 보임으로써, 본 연구에서 도출한 표기 교육 내용 구조의 활용 가능성을 보였다. 이로써 본 연구는 문법 교육의 이론과 문법 수업의 현장을 매개하는 중간 지대의 연구로서 의의를 지닌다.

주요어 : 문법 교육, 표기 교육, 표기 문제, 비규범 표기, 자소 변동, 형태음운론적 교체, 관습적 표기, 문제 해결

학 번 : 2015-30515

차 례

Ⅰ. 서론 ····· 1
1. 연구의 필요성 및 목적 ····· 1
2. 선행 연구 ····· 5
2.1. 표기 교육의 내용 및 지향에 관한 연구 ····· 6
2.2. 비규범 표기에 관한 연구 ····· 11
3. 연구 대상 및 방법 ····· 14
3.1. 연구 대상 ····· 14
3.2. 자료 수집 및 분석 방법 ····· 14
(1) 자료 수집 방법 ····· 14
(2) 자료 분석 방법 ····· 21

Ⅱ. 비규범 표기 분석을 위한 이론적 전제 ····· 23
1. 표기 교육의 위상 정립 ····· 23
1.1. 문법 교육 대상으로서의 표기의 속성 ····· 23
(1) 음운의 대리적 발현 체계 ····· 23
(2) 음운 연쇄에 대한 해석 체계 ····· 26
(3) 시각에 기반한 독자적인 체계 ····· 27
1.2. 문법 교육 대상으로서의 표기 문제 ····· 28
(1) 일반적인 표기 문제의 발생 구도 ····· 28
(2) 문법 탐구 대상으로의 표기 문제 전환 ····· 34
1.3. 문법 교육에서 표기 교육의 기능 ····· 37
(1) 표기와 매개된 문법 능력의 형성 ····· 37
(2) 표기 문화에 대한 안목 형성 ····· 40
2. 비규범 표기에 대한 교육적 접근 ····· 44
2.1. 비규범 표기의 교육적 가치 ····· 44
(1) 학습자의 언어 해석 수준의 진단 자료 ····· 44
(2) 철자 지식 내실화의 구심점 ····· 45
(3) 선택항의 소통 가능성 판단을 위한 제재 ····· 48
2.2. 비규범 표기의 형성 요인 ····· 49
(1) 음소 및 음절에 대한 자소 표상 능력 ····· 49

(2) 자소의 심리적 표상 능력 ····· 51
(3) 표기 대상 언어 ····· 52

Ⅲ. 비규범 표기의 양상 분석 ····· 55
1. 비규범 표기 분석 방법 ····· 55
1.1. 분석 지점 설정 ····· 55
(1) 분석 지점으로서의 자소 ····· 55
(2) 대조 지점의 확인 및 입력 ····· 59
1.2. 유형 도출 과정 ····· 60
(1) 수집 사례의 분류 과정 ····· 60
(2) 관련 문법 지식의 참조 방식 ····· 60
2. 자소 변동에 따른 비규범 표기의 양상 ····· 63
2.1. 자소 변동의 단일 유형 ····· 63
(1) 단순 유형: 대체, 누락, 삽입 ····· 63
(2) 복합 유형 ····· 64
2.2. 단일 유형의 대등적 발생 양상 ····· 75
3. 표상 대상 및 문법 지식과의 관련성에 따른 비규범 표기의 양상 ····· 78
3.1. 표준 발음을 표상하는 표기 ····· 80
(1) 경음화 관련 표기 ····· 80
(2) 평파열음화 및 비음화 관련 표기 ····· 84
(3) 자음군 단순화 및 후음 탈락 관련 표기 ····· 90
(4) 구개음화 및 유기음화 관련 표기 ····· 95
(5) 유음화, ㄹ의 비음화, ㄴ 첨가 관련 표기 ····· 98
(6) 반모음 탈락 관련 표기 ····· 99
(7) 연음 관련 표기 ····· 103
(8) 관습적 표기 ····· 106
3.2. 유사 표준 발음을 표상하는 표기 ····· 113
(1) 연속된 자음의 조음 위치와 관련된 표기 ····· 114
(2) 수의적 후음 탈락과 관련된 표기 ····· 118
(3) 모음 체계의 변화와 관련된 표기 ····· 120
(4) 반모음 j와 관련된 표기 ····· 124
3.3. 비표준 발음을 표상하는 표기 ····· 125

(1) 방언형 및 변이형과 관련된 자음자 표기 ····· 125
(2) 방언형 및 변이형과 관련된 모음자 표기 ····· 129
(3) 언어 변화와 관련된 표기 ····· 134
(4) 형태를 규칙적으로 유지하는 표기 ····· 137
3.4. 발음 표상에 실패한 표기 ····· 139
(1) 발음 정보의 질적 수준이 미흡한 표기 ····· 139
(2) 발음 정보의 양적 수준이 미흡한 표기 ····· 153

Ⅳ. 비규범 표기를 활용한 표기 교육 내용의 구안 ····· 163
1. 학문적 지식 층위에서의 교육 내용 구조화 ····· 163
1.1. 문법 지식에 대한 교육적 관점 부여 ····· 163
(1) 표기 대상 언어의 식별 및 표기형의 합리성 판단 ····· 164
(2) 선택항의 소통 가능성 판단 ····· 166
1.2. 표기 교육 내용의 중핵 구조 ····· 168
(1) 주요 범주 ····· 168
(2) 세부 문법 지식의 연결 ····· 172
1.3. 표기 교육 내용의 확장 구조 ····· 180
2. 가르칠 지식 층위에서의 교육 내용 구체화 ····· 184
2.1. 표기 교육 내용으로서의 학습 문제 ····· 184
(1) 문법 탐구 촉발의 제재 ····· 185
(2) 문법 탐구 경험 체계화의 수단 ····· 187
2.2. 비규범 표기를 활용한 학습 문제의 실제 ····· 189
(1) 음운 현상을 발견하고 표기에 활용하기: 경음화를 중심으로 ····· 189
(2) 언어 변화에 따른 표기의 어려움을 확인하고 표기 전략 구상하기: <ㅐ>와 <ㅐ>를 중심으로 ····· 193
(3) 비규범 표기의 소통 가능성 판단하기 ····· 197

Ⅴ. 결론 ····· 202

참고문헌 ····· 207
Abstract ····· 222

표 차례

<표 1> 문헌 고찰에 따른 연구 수행 과정 ····· 15
<표 2> 문헌 검색 방법과 문헌의 선정 및 배제 기준 ····· 18
<표 3> 학위 논문 검색 결과 및 선정 결과(개) ····· 18
<표 4> 수집된 자료의 성격(1) ····· 19
<표 5> 수집된 자료의 성격(2) ····· 19
<표 6> 내용 분석 절차에 따른 자료 분석 과정 ····· 22
<표 7> 검색어 '좋아, 좋와, 조아, 쪼아'에 대한 블로그 검색 결과 ····· 32
<표 8> 검색어 '좋오, 좋이'에 대한 블로그 검색 결과 ····· 33
<표 9> 검색어 '읍니다, 스빈다'에 대한 블로그 검색 결과 ····· 33
<표 10> 한글 자모의 최소 자소 분석 ····· 58
<표 11> 한글 자모의 최대 자소 분석 ····· 58
<표 12> 대조 지점 확인 및 입력 예시 ····· 59
<표 13> 단순 유형별 정의와 사례 ····· 64
<표 14> 병합의 사례 ····· 66
<표 15> 분할의 사례 ····· 67
<표 16> 이동의 사례 ····· 68
<표 17> 도치의 사례 ····· 69
<표 18> 대치의 사례 ····· 70
<표 19> 탈락과 첨가의 사례 ····· 70
<표 20> 단순 유형과 1차 복합 유형의 관계 ····· 71
<표 21> 2차 복합 유형: 대체와 이동의 융합적 발생 ····· 72
<표 22> 2차 복합 유형: 누락과 이동의 융합적 발생 사례 ····· 73
<표 23> 2차 복합 유형: 삽입과 이동의 융합적 발생 사례 ····· 73
<표 24> 2차 복합 유형: 병합과 이동 및 분할과 이동의 융합적 발생 사례 ····· 74
<표 25> 2차 복합 유형: 대체와 도치의 사례 ····· 75
<표 26> 단일 유형의 대등적 발생 사례 ····· 76
<표 27> 표준 발음을 표상하는 비규범 표기 중 경음화와 관련된 사례 ····· 82
<표 28> 표준 발음을 표상하는 비규범 표기 중 평파열음화 및 비음화와 관련된 사례 ····· 86
<표 29> 표준 발음을 표상하는 비규범 표기 중 자음군 단순화와 관련된 사례 ····· 92

<표 30> 표준 발음을 표상하는 비규범 표기 중 후음 탈락과 관련된 사례 ····· 94
<표 31> 표준 발음을 표상하는 비규범 표기 중 구개음화 및 유기음화와 관련된 사례 ····· 96
<표 32> 표준 발음을 표상하는 비규범 표기 중 유음화, ㄹ의 비음화, ㄴ 첨가와 관련된 사례 ····· 99
<표 33> 표준 발음을 표상하는 비규범 표기 중 반모음 탈락과 관련된 사례 ····· 101
<표 34> 표준 발음을 표상하는 비규범 표기 중 연음과 관련된 사례 ····· 104
<표 35> 표준 발음을 표상하는 비규범 표기 중 받침의 관습적 표기와 관련된 사례 ····· 107
<표 36> 표준 발음을 표상하는 비규범 표기 중 평음자 및 경음자의 관습적 표기와 관련된 사례 ····· 110
<표 37> 표준 발음을 표상하는 비규범 표기 중 한자음의 관습적 표기와 관련된 사례 ····· 111
<표 38> 표준 발음을 표상하는 비규범 표기 중 <ㅢ>의 관습적 표기와 관련된 사례 ····· 112
<표 39> 유사 표준 발음을 표상하는 비규범 표기 중 연속된 자음의 발음과 관련된 사례 ····· 115
<표 40> 유사 표준 발음을 표상하는 비규범 표기 중 수의적 후음 탈락과 관련된 사례 ····· 119
<표 41> 유사 표준 발음을 표상하는 비규범 표기 중 모음 체계의 변화와 관련된 사례 ····· 121
<표 42> 유사 표준 발음을 표상하는 비규범 표기 중 수의적 후음 탈락과 관련된 사례 ····· 125
<표 43> 비표준 발음을 표상하는 비규범 표기 중 ㅎ 구개음화 및 자음군 단순화와 관련된 사례 ····· 126
<표 44> 비표준 발음을 표상하는 비규범 표기 중 /ㄴ/이나 /ㄹ/의 수의적 첨가와 관련된 사례 ····· 127
<표 45> 비표준 발음을 표상하는 비규범 표기 중 용언 어간의 형태와 관련된 사례 및 기타 사례 ····· 128
<표 46> 치조음화와 관련된 비규범 표기의 학년별 사례 ····· 129
<표 47> 비표준 발음을 표상하는 비규범 표기 중 어두 경음화와 관련된 사례 ····· 135
<표 48> 비표준 발음을 표상하는 비규범 표기 중 언어 변화와 관련된 사례 ····· 136
<표 49> 비표준 발음을 표상하는 비규범 표기 중 모음 조화와 관련된 사례 ····· 137
<표 50> 형태를 규칙적으로 유지하는 비규범 표기의 사례 ····· 138
<표 51> 초성 자리에 조음 위치가 다른 자음을 표상한 사례 ····· 140
<표 52> 종성 자리에 조음 위치가 다른 자음을 표상한 사례 ····· 141
<표 53> 초성 자리에 조음 방법이 다른 자음을 표상한 사례 ····· 143
<표 54> 종성 자리에 조음 방법이 다른 자음을 표상한 사례 ····· 145
<표 55> 쌍받침 및 겹받침에서 조음 방법이 다른 자음을 표상한 사례 ····· 148
<표 56> 받침으로 <ㅎ>을 선택한 사례 ····· 150
<표 57> 받침으로 <ㅎ>이 아닌 다른 자음자를 선택한 사례 ····· 151
<표 58> 비표준 발음을 표상하는 표기 중 모음자 혼동의 사례 ····· 152
<표 59> 초성 자리 <ㅇ>과 관련된 발음 정보의 과부족 사례 ····· 153
<표 60> 종성 자리에서 표면형으로써 확인되는 자음을 표상하는 자음자를 누락한 사례 ····· 154

<표 61> 종성 자리에 표면형으로써 확인할 수 없는 자음을 표상하는 자음자를 삽입한 사례 ····· 157
<표 62> 어중 공명음 표기가 미숙한 사례 ····· 158
<표 63> 표기형에 과도하게 비자동적 경음화 환경을 조성한 사례 ····· 160
<표 64> 발음 표상에 실패한 중철 표기의 사례 ····· 162
<표 65> 표기 교육 내용의 주요 범주 ····· 172
<표 66> 교수·학습 자료: 경음화와 관련된 비규범 표기 ····· 189
<표 67> 학습 문제(1): 경음화 발견하기 ····· 190
<표 68> 학습 문제(2-1): <ㅐ>와 <ㅐ>의 표기가 어려운 까닭 발견하기 ····· 194
<표 69> 학습 문제(2-2): <ㅐ>와 <ㅐ>의 표기 전략 구상하기 ····· 196
<표 70> 검색어 '일사분란', '심여'에 대한 뉴스 검색 결과 ····· 198
<표 71> 학습 문제(3): 비규범 표기의 소통 가능성 판단하기 ····· 200

그림 차례

<그림 1> 표기 문제의 형성 요인 ····· 30
<그림 2> 문법 능력의 형성 및 작용 구도 ····· 39
<그림 3> 국어 의식과 표기 의식의 관계 ····· 41
<그림 4> 비규범 표기의 사용 사례 ····· 42
<그림 5> 철자 지식의 정의와 구성 요소 ····· 46
<그림 6> 표준 발음을 표상하는 비규범 표기와 경음화의 관련 양상 ····· 81
<그림 7> 표준 발음을 표상하는 비규범 표기와 평파열음화, 비음화의 관련 양상 ····· 85
<그림 8> 표준 발음을 표상하는 비규범 표기와 자음군 단순화의 관련 양상 ····· 91
<그림 9> 표준 발음을 표상하는 비규범 표기와 자음군 단순화, 후음 탈락의 관련 양상 ····· 93
<그림 10> 표준 발음을 표상하는 비규범 표기와 구개음화, 유기음화의 관련 양상 ····· 95
<그림 11> 표준 발음을 표상하는 비규범 표기와 유음화, ㄹ의 비음화, ㄴ 첨가의 관련 양상 ····· 98
<그림 12> 표준 발음을 표상하는 비규범 표기와 반모음 탈락의 관련 양상 ····· 101
<그림 13> 표준 발음을 표상하는 비규범 표기와 연음의 관련 양상 ① ····· 103
<그림 14> 표준 발음을 표상하는 비규범 표기와 연음의 관련 양상 ② ····· 104
<그림 15> 검색어 '하닌까'에 대한 블로그 검색 결과 ····· 127
<그림 16> 비표준 발음을 표상하는 표기에서의 단모음자 간 변동 양상 ····· 131
<그림 17> 비표준 발음을 표상하는 표기에서 반모음 관련 모음자 간 변동 양상 ····· 133
<그림 18> 문제 지도의 예시 ····· 173
<그림 19> 문자 체계 층위의 세부 문법 지식 연결 ····· 174
<그림 20> 표기법 층위의 세부 문법 지식 연결 ····· 179
<그림 21> 표기 교육 내용의 확장 구조 ····· 183
<그림 22> 문법 탐구 연쇄 모형 ····· 186
<그림 23> 구조성과 복잡성에 따른 학습 활동의 분류 ····· 188
<그림 24> 형태론적 정보를 활용하여 평음자와 경음자의 표기 문제를 해결하는 과정 ····· 192
<그림 25> 사적 영역에서의 비규범 표기 사용 사례 ····· 199

Ⅰ. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

인간의 언어 능력은 음성(音聲) 또는 표기(表記)[1]로써 구현된다. 이 중에서 표기는 인간이 고안해 낸 도구로서, 음성 언어에 비해 매우 의도적인 학습을 요한다. 그렇기 때문에 표기를 이루는 개별 문자를 습득하고, 그것의 운용법, 즉 표기법[2]을 학습하기까지 학습자가 어떠한 인지적 과정을 거치며, 학습자에게 어떠한 교육적 지원이 이루어져야 하는지에 대해 교육학의 여러 분야에서 꾸준히 관심을 가져왔다. 그러나 국어교육의 문법 영역에서 표기 학습은 주로 초기 문식성 단계[3]에서 집중적으로 규범 표기를 익히는 것으로 이루어져 왔다. 그리고 중등학교급에서도 표기 학습은 규범 교육에 한정된 것으로 취급되어, 문법 교육의 주요 제재로서의 표기의 가치가 제대로 조명받지 못해 왔다고 평가된다.[4]

---

1) 표기는 음성과 대립되는 개념으로서 문자로 기록된 형식 전반(이익섭, 1992: 19)을 가리킨다. 표기라는 용어에는 서술성도 있어서 문자를 사용하여 기록하는 행위도 가리킬 수 있다. 따라서 '표기'라는 용어는 맥락에 따라 다른 의미를 지닐 수 있다. 본 연구에서는 문자로써 기록된 형식을 좀 더 분명하게 가리키고자 할 때는 '표기형'이라는 용어를 사용하고, 문자로써 기록하는 행위를 좀 더 분명하게 가리키고자 할 때는 '표기하다'의 활용형을 사용한다. '표기'는 '쓰기'와 구분된다. 루트비히(Ludwig, 이기숙 역, 2013: 18-23)에서는 쓰기로써 무엇을 생산해 내는지에 따라, 즉 문자, 단어, 문장, 텍스트, 사본(寫本) 중 무엇을 목표로 삼느냐에 따라 쓰기 개념이 달라진다고 설명한다. 이때 표기는 쓰기의 하위 개념으로서 문자, 단어를 생산해 내는 쓰기를 의미한다.

2) 표기법은 문자와 구분된다. 표기법(表記法)은 '어떤 특정 언어를 문자로 표현하는 방법 및 규칙 전반(이익섭, 1992: 15-16)', '표기상 문자를 운용하는 규칙(김문창, 1998: 238-239)' 등으로 정의된다. 표기법은 정서법보다 상위의 개념이다. 정서법은 한 언어를 표기하는 격식에 있어서 바르다고 인정되어 있는 규칙의 체계(김민수, 1984: 196)로 정의된다. 이익섭(1992: 18)에서는 표기법이 '바르다'라는 의미를 내포한 정서법의 의미뿐만 아니라 바르다는 의미를 벗어나 중립적인 의미로서도 사용될 수 있는 용어라고 판단하였고, 더 나아가 김문창(1998: 239)에서는 집단적 개념인 정서법과 달리 표기법은 개인에게조차 존재할 수 있는 것이라고 서술하였다. 이러한 정의를 따르면, 표기법은 일정하게 발생하는 비규범 표기에도 존재할 수 있다. 본 연구에서는 표기법을 정서법뿐만 아니라 비규범 표기를 포함한 표기 일반에서 기능하는 표기 원리를 가리키는 용어로 사용한다. 좀 더 분명하게 현행의 규범적인 표기법을 가리키기 위해서는 일상에서도 널리 쓰이는 '맞춤법' 또는 '한글 맞춤법'이라는 용어를 사용한다.

3) 심영택(2010: 136)에서는 기초 문식성을 초등학교 저학년 학생이 반드시 도달해야 할 초기 읽기·쓰기 수준의 문식성을 의미한다고 정의하였다. 초기 문식성 단계는 이러한 기초 문식성을 기르는 단계라고 할 수 있다.

표기를 습득하는 과정에서 학습자는 표기를 매개로 하여 종전과는 다른 방식으로 음성 언어를 탐구하게 된다. 표기를 매개로 음성 언어를 상위 인지적으로 사고하는 방식에 주목하면, 표기는 문법 지식을 탐구할 수 있는 인지적인 도구가 될 수 있으며, 역으로는 문법 지식으로써 이해할 수 있는 합리적인 도구가 될 수 있다. 그러나 표기 학습을 엄존하는 규범에 따라 표기형의 정오(正誤)를 구분하는 것으로 보는 시각을 견지할 경우, 이러한 표기의 교육적 가치는 제대로 부각될 수 없다. 더욱이 기술의 발달로 표기를 매개로 한 의사소통의 방식은 혁신을 거듭하였으며, 사적(私的) 영역에서의 문자 언어 의사소통은 더욱 활발해졌다. 따라서 앞으로는 개인의 모든 표기 행위를 규제하려는 시각에서 벗어나 궁극적으로 학습자가 합리적이면서도 자유로운 표기 생활을 영위할 수 있도록 하는 데에 표기 교육의 초점을 맞추어야 할 것으로 예상된다.

이와 같은 문제의식하에서 본 연구는 문법 지식이 표기와 관련을 맺는 방식을 근원적인 교육 내용으로 삼음으로써 표기를 매개로 학습자의 문법 능력을 신장하는, 문법 교육의 하위 영역으로서의 표기 교육의 정립을 추구한다. 이는 표기 교육이 비규범 표기를 교정하는 대증적(對症的)인 규범 교육에 머물지 않아야 하며, 표기 교육이 규범 교육의 하위 영역이 아닌 상위 영역으로 위치해야 한다는 주장을 포함한다.

표기 교육의 이러한 가치를 실현하기 위한 방안의 일환으로서 본 연구에서는 비규범 표기[5]에 주목하였다. 현대의 비규범 표기가 가지는 언어학적 가치는 일찍이 조명된 바 있다. 화자들이 특정 언어에 대해 가지고 있는 의식적·무의식적 지식이 표기 오류에 반영(소신애, 2009: 177)되어 있다거나, 현대의 자료이기 때문에 정확한 분석과 판단이 가능하여 중세와 근대의 문헌 자료 연구에도 도움(강창석, 2001: 96)이 될 수 있다는 등의 평가가 이루어졌다. 반면에 교육적 측면에서 비규범 표기는 주로 아동의 철자 발달[6] 측면에서 연구되었고, 이러한 관점에서는 비규범 표

---

4) 표기 교육의 논의가 정체되어 있는 것은 아니다. 한글 맞춤법 교육을 중심으로 표기 교육이라고 일컬을 만한, 논의의 발전상을 읽어 낼 수 있다. 이에 대해서는 본 장의 연구사에서 살핀다. 그러나 학계 논의의 발전이 교실 현장으로 바로 이어지지는 못한다는 점에서, 표기의 교육적 가치는 문법 교육 전반에서 아직 제대로 평가받고 있지 못하다고 할 수 있다.

5) 비규범 표기는 본 연구에서 핵심적으로 사용하는 용어로서, 표기 오류(誤謬)나 표기 오용(誤用)보다 폭넓은 개념이다. 규범 표기를 알고 있음에도 의도적으로 사용하는, 맞춤법에 어긋나는 표기도 비규범 표기에 포함된다. 비규범 표기의 개념에 대해서는 Ⅱ장에서 상술한다.

6) 철자법은 '낱자를 이어붙여 말을 적는 방식(김민수, 1984: 196)'으로 정의된다. 따라서

기가 발달 중 극복되어야 하는 대상으로 치부되기 쉽다. 그러나 비규범 표기를 학습자가 나름대로 음성 언어를 탐구한 결과물로 본다면, 비규범 표기는 자신의 문법 지식을 점검하고 발전시키는 데 활용할 수 있는 학습 자료로서 학습자에게 탐구의 대상이 될 수도 있다. 따라서 언어에 대한 상위 인지적인 사고의 발달을 꾀하는 문법 교육의 입장에서 비규범 표기는 충분히 관심을 가지고 연구해 볼 만한 대상이 된다.

또한 비규범 표기는 일상생활에서 엄연히 사용되고 있다는 점에서도 교육적으로 주목할 만한 가치가 있다. 규범 표기를 암기한다고 하여 모든 표기 문제가 해결되는 것은 아니다. 문제란 목표로서 바라는 상태는 있으나 그것에 대한 뚜렷한 해결책이 없을 때 일어난다(임선빈, 1996: 230). 규범 표기만으로 모든 표기 생활이 이루어진다면 규범 표기를 아는 것으로 모든 표기 문제가 해결될 것이다. 그러나 실제 개인의 언어생활에는 규범 표기와 비규범 표기 중 어떤 표기를 선택할지 결정해야 하는 순간도 존재한다. 그 과정에서 개인은 의사소통에서 표기가 가지는 효과를 체험하기도 하고, 표기에 작용하는 사회의 영향력을 실감하기도 한다. 따라서 표기 문제는 단순히 표기의 정오를 판별하고 표기를 알맞게 교정하는 문제에 그치는 것이 아니라 어떠한 표기형을 선택할지의 가치 선택 문제로까지 확장될 수 있다.[7] 이와 같이 표기 문제의 개념이 확장됨으로써 비규범 표기를 포함한 표기의 제(諸) 양상을 문법 교육에서 다룰 수 있고, 문법 교육의 하위 영역으로서 표기 교육이 성립할 수 있다.

철자는 한글의 자모를 조합한 결과 또는 조합하는 행위를 의미하며, 철자 발달은 한글의 자모를 조합하는 능력의 발달을 의미한다. 철자는 낱자를 운용하는 행위에 국한되므로 띄어쓰기, 문장 부호의 사용은 제외된다고 할 수 있다. 철자법, 띄어쓰기, 문장 부호의 사용은 모두 표기법에 속한다고 할 수 있으므로, 철자법은 표기법의 하위 개념으로 위치한다. 현행 한글 맞춤법에 띄어쓰기 규정이 포함되어 있으므로, 어문 규정상으로는 맞춤법이 철자법의 상위 개념이라고 해야 하나, 일상적으로 맞춤법은 철자법으로 인식되어 '맞춤법과 띄어쓰기'와 같은 구(句)도 성립한다.

7) 문법 교육은 정답이 있는 내용을 가리키는 교과로 비치지만, 실상은 정답이 있다고 믿는 것조차 언어에 대해 형성된 일종의 가치이다. 이러한 사고방식은 문법 지식이 지니고 있는 체계성에서 기인한다. 문법 교육에서 언어적 주체로서의 학습자상에 주목하고(신명선, 2007, 2013), 문법을 원리를 다루고자 하는 관점(구본관·신명선, 2011)이 대두되면서 이제 문법 교육도 특정한 가치를 추구하는 교과라는 것이 선명해졌다고 판단된다. 그리하여 구본관(2016: 241)에서 "문법 교육은 언어학 내지 문법학과 멀어지는 길을 걸어왔다. 그리하여 문법 교육은 언어 사용자로서의 인간에 주목하는 한편, 인간이 의사소통하는 과정에서 사회문화적 대응으로서의 언어 사용에 문법이 기여하는 바를 탐색해 왔다."라는 평가가 가능한 것이다. 표기 교육도 문법 교육의 하위 영역으로서 이러한 문법 교육의 변화상과 무관하지 않다.

이상의 관점에서 표기 교육을 실천하고자 할 때, 일상에서 다양한 형식으로 존재하는 표기를 어디에서부터 어떻게 다루어 나갈지, 표기에 대한 문법적 앎에는 어떠한 지식이 포함되어야 하는지가 표기 교육의 핵심적인 사안으로 대두된다. 이 복잡한 문제를 해결할 수 있는 실마리로서 본 연구에서는 학습자가 산출한 비규범 표기에 주목하였다. 본 연구에서는 학습자가 산출한 비규범 표기에는 학습자의 초보적인 문법 능력이 반영되어 있다고 보았다. 그러므로 비규범 표기를 분석함으로써 학습자의 초보적인 문법 능력이 한계에 부딪힌 지점을 확인할 수 있고, 그 지점과 관련된 문법 지식을 확인함으로써, 학습자들에게 제공해야 할, 표기 체계[8]를 이해하는 데에 필요한 주요 문법 지식을 도출할 수 있을 것이라고 예상하였다.

이와 관련하여 현행 맞춤법이 정착해 가면서, 비규범 표기의 실태를 조사하고 교육이 필요한 부분을 조명한 연구가 상당히 누적되었다는 점이 주목된다. 그런데 이러한 연구들에서 주목한 부분을 개별적으로 처치하는 것을 넘어서서 체계적으로 교육 내용화하기 위해서는 비규범 표기의 존재 양상을 조감(鳥瞰)하고, 관련된 문법 지식을 조직하는 교육적 원리를 도출하는 것이 요구된다.[9] 따라서 본 연구에서는 비규범 표기를 규범 표기와 체계적으로 대조하는 방법론을 발전시켜 비규범 표기를 유형화하는 데에 주력하였고, 도출한 비규범 표기의 유형을 참조하여 표기 교육 내용을 구안하였다. 지금까지 논의한 내용을 바탕으로 본 연구의 목적을 정리하면 다음과 같다.

첫째, 표기 및 표기 행위의 속성에 기초하여 표기 교육의 외연을 확장하고, 표기 교육의 제재로서 비규범 표기의 교육적 위상을 확립한다.

둘째, 학습자들의 비규범 표기를 분석함으로써 비규범 표기가 발생하는 지점의 전모(全貌)를 확인하고, 문법 지식의 관련 양상에 따라 비규범 표기를 유형화한다.

셋째, 비규범 표기의 유형을 토대로 하여 표기 교육 내용을 구안한다.

---

8) 이익섭(1992: 19, 각주 12)에서 표기 체계는 'writing system'에 해당하는 용어로서, 'orthography' 대신 사용할 수 있는 용어이기도 하며, 문자 자체의 체계까지 포함할 수도 있는 용어로도 사용할 수 있다고 보고 있다. 본 연구에서는 표기법과 문자가 이루는 체계를 포괄하는 용어로서 표기 체계를 사용한다.

9) 예를 들어 표기와 관련하여 연음(連音)은 중요한 문법 지식으로 줄곧 강조되어 왔으나 표기 교육에서 차지하는 위상에 대한 논의가 부족함으로써 교육 내용으로 안착하는 데에는 한계가 있을 수밖에 없었다.

2. 선행 연구

표기 교육에 대한 연구는 주로 한글 맞춤법을 중심으로 이루어져 왔다.[10] 1989년 현행 한글 맞춤법이 시행된 이후로 학습자들이 많이 틀리는 표기를 조사하고 이에 대한 교수·학습 방법을 제시하거나, 규정으로서 존재하는 한글 맞춤법 텍스트를 궁극적인 학습의 대상으로 삼고 분석한 연구들이 지속적으로 양산되었다.[11] 이를 통해 산발적이기는 하지만 비규범 표기가 발생하는 지점이 다양하게 보고되었고, 한글 맞춤법 텍스트에서 교육적으로 주목해야 하는 내용에 대한 논의도 상당히 축적되었다. 이러한 논의를 크게 표기 교육의 내용 및 지향[12]에 관한 연구와 학습자가 산출한 비규범 표기에 관한 연구로 나누어 살펴본다.[13]

---

10) 한글 맞춤법에는 띄어쓰기와 문장 부호도 포함되지만, 연구의 경향을 살펴보면, 띄어쓰기와 문장 부호는 별도의 주제로 다루어지고 있다. 본 연구에서 띄어쓰기와 문장 부호는 연구 대상이 아니므로 이에 대해서는 살피지 않는다. 본 연구의 대상에 대해서는 본 장의 '연구 대상 및 방법'에서 기술한다.

11) 현행 한글 맞춤법은 1988년 1월 19일에 문교부 고시 제88-1호로 공표되었고, 1989년 3월 1일부터 시행되었다. 이는 국가법령정보센터에서 확인할 수 있다. [http://www.law.go.kr/행정규칙/한글맞춤법/(88-1,19880119)] 현행 한글 맞춤법이 시행되기 이전에도 학습자들의 비규범 표기에 주목한 연구들이 있다. 그런데도 현행 한글 맞춤법이 공표된 이후의 표기 교육 연구에 초점을 맞추어 연구사를 검토하는 까닭은 현행 한글 맞춤법이 '실질적으로 해방 후 첫 국정 맞춤법 규정(민현식, 1999ㄴ: 113)'이라는 점에서 가지는 교육적 영향력이 막강하기 때문이다. 현행 한글 맞춤법이 공표되기 전 한글 맞춤법 교육 연구에 대해서는 위호정(1990: 12-18), 민현식(1995: 251-252)을 참조할 수 있다.

12) 지향이라는 용어는 '목표'보다 추상적인 층위를 가리키기 위해 사용되었다. 목표는 정련된 문장으로 분명히 제시되는 데에 비하여 지향은 추구하는 가치를 언급하는 수준에서 그칠 수 있다. 예를 들어, 주세형·신호철(2011)에서는 4대 어문 규범에 대한 교육 목표를 학교급별로 위계화하여 제시하였다. 여기에서 교육 목표는 분명한 문장으로 제시된다. 본 연구에서는 한글 맞춤법 교육에서 중시하는 가치가 변화함으로써 표기 교육으로 부를 수 있을 만큼 교육의 외연이 확장되어 온 양상에 주목하였기 때문에 '지향'이라는 용어를 사용하였다.

13) 양순임(2012), 이선웅·양명희(2015), 양정호(2017), 이지수(2017), 이상신(2019) 등 현행 한글 맞춤법의 특정 조항을 분석하고 비판한 논의가 최근까지 꾸준하게 나오고 있다. 이러한 연구는 표기법과 관련된 용어 및 개념들의 혼란상을 정비하는 데 도움을 주고, 한글 맞춤법 조항에 내재한 모순적인 내용을 드러내어 규정의 완성도 제고에 기여한다. 그러나 이러한 연구들이 곧바로 표기 교육의 내용이 되거나 표기 교육의 목표 설정에 직접적인 영향을 미치는 것은 아니다. 오히려 표기 교육에서 이러한 연구를 어떻게 받아들이고 처리할 것인지는 별도의 논의가 필요하다. 따라서 한글 맞춤법 텍스트를 분석 대상으로 삼은 연구의 흐름은 여기에서 따로 살피지 않는다.

2.1. 표기 교육의 내용 및 지향에 관한 연구

표기 교육은 주로 한글 맞춤법 교육을 중심으로 논의되어 왔다. 한글 맞춤법 규정과 관련하여 학습자를 포함한 언중의 규범 표기 습득 수준을 확인하는 연구(민현식, 1995, 1996; 박덕유, 1998; 곽재용, 2000; 김선호, 2002; 구정모, 2005 등)[14]와 비규범 표기 사용 실태를 확인하는 연구(위호정 1990; 이진성, 2001, 2014; 성낙수, 2005; 김명광, 2007, 2014; 진달래, 2007; 강민정, 2009; 민현식, 2007ㄴ; 이창근, 2013)[15]가 꾸준하게 이루어져 왔다. 이러한 연구들로써 규범에 기초한 표기 교육의 필요성이 충분히 부각되어 왔다.[16] 그러나 이러한 연구의 누적이 교육 내용의 체계화로 곧바로 손쉽게 이어지지는 못하였는데, 민현식(2008)에서는 이러한 문제 상황을 세세히 진단하고, 문법 영역에서 맞춤법 교육을 체계화하는 기초적인 논리를 제공하였다.

민현식(2008)에서는 문법 교육의 영역을 범주 교육, 규범 교육, 문화 교육으로 구분하고, 규범 교육은 문법 지식을 생활언어에 적용하여 규범 지식으로 산출한 것이므로 '생활 문법 교육'[17]이라 부를 수 있다(민현식, 2008: 29)고 하였다. 그리고

---

14) 이 연구들에서는 여러 표기 가운데 규범 표기를 고르는 선택형 문항을 개발하고 설문지법을 활용해 한글 맞춤법에 대한 학습자의 인지 정도를 확인하고자 하였다. 이를 통해 어떤 규정이 표기 생활에 어려움을 끼치는지 확인할 수 있으며, 집중해서 교육해야 할 조항을 판별할 수도 있다. 그러나 어문 규범 조항 및 거기에 수록된 예시를 중심으로 문항이 설계되기 때문에 여러 연구에서 중복되는 사례가 많고, 학습자들의 다양한 표기 생활을 포착하기 어렵다는 한계가 존재한다. 따라서 이러한 연구와 더불어 자연스러운 표기 생활에서 발견되는 비규범 표기의 사례를 수집하고 분석하는 연구가 함께 이루어져야 한다.

15) 이러한 연구에서는 학습자를 포함하여 언중이 산출한 비규범 표기를 수집하여 분석하였다. 이러한 연구 흐름에 대해서는 별도로 후술한다.

16) 이와 함께 한글 맞춤법을 포함하여 어문 규정의 필요성, 어문 규정을 준수하려는 태도 등 의식 조사를 수행한 연구(김정태, 2001; 조미경, 2004; 이승왕, 2011; 강인순, 2015 등)도 하나의 흐름을 형성하고 있다. 비규범 표기 사용 실태와 어문 규정에 대한 의식 및 이해 수준에 대해서는 국가 정책적인 차원에서의 연구(국립국어연구원, 2000, 2001, 2002, 2003; 이관규 외, 2014)도 이루어졌다. 이러한 연구들도 규범 교육으로서의 표기 교육의 필요성을 잘 보여 준다.

17) 생활 문법은 왕문용·민현식(1993: 293)에서 지식 문법과 대비되는 개념으로 등장한다. 생활 문법이란 올바른 언어 사용법을 익히게 하는 데 소용되는 문법을 의미하는데, 학문 문법의 요약에 불과한 지식 문법이 실제 언어생활에 직접적으로 기여하지 못한다는 반성에서 비롯된 개념이다. 생활 문법이 제안될 당시에는 바른 언어생활, 즉 규범적인 언어생활만을 염두에 두고 있던 것으로 보이나, 문법 지식의 교육적 가치를 문법 지식의 효용성에서 찾으려는 시각은 현재에도 유의미하다고 판단된다.

‘생활 문법 교육’은 앞서 범주 교육으로 불렸던 지식 문법 교육과 연계하여 가르쳐야 효과적일 것으로 보았다. 이러한 주장이 가능한 것은 맞춤법이 언어학의 제 분야가 종합적으로 결합하여 산출된, ‘언어학의 종합 학문 영역(민현식, 2008: 13)’이라고 할 만하기 때문이다. 이와 같은 인식은 학습자의 문법 능력을 신장하는 표기 교육의 단초를 제공한다.

민현식(2008)에서 교육 내용을 체계화하는 방식은 문법 구조 지식을 기준으로 관련 한글 맞춤법 규정의 내용을 분해하여 각 학년에 고르게 배치하는 형태로 나타난다. 교육 내용이 배치된 결과보다 좀 더 주목해야 할 부분은 이렇게 배치된 교육 내용을 다루는 방식이다. 문법 교육에서 자료를 다루어 보는 경험은 교육 철학, 교육 방법 등에 따라 달라질 수 있으며, 경험 자체가 학습자에게 제공되는 문법 교육 내용으로도 취급될 수 있다.[18] 이러한 점에서 민현식(2008)에서 제안하는 탐구 교수 학습, 원리 교수 학습, 인지적 교수 학습은 표기 교육의 양상을 변화시키는 서로 다른 교수 학습 방법이면서, 각각의 교수 학습 방법에 적합한 교육 내용이 조금씩 다르다는 점에서 근본적으로 표기 교육의 내용을 결정하는 요인으로도 볼 수 있다.

이 가운데에서 ‘원리’는 비규범 표기를 일일이 교정해 주는 차원을 넘어서 표기 교육을 좀 더 체계적으로 수행할 수 있게 해 주는 교육 내용 요소로서 주목을 받아 왔다. 여러 연구(민현식, 2007ㄴ, 2008; 구본관, 2008; 구본관·신명선, 2011; 주세형, 2011; 강보선, 2013; 박종미, 2015 등)에서 원리는 표기 교육의 중요한 요소로 언급된다.[19]

---

18) 이 같은 논리는 문법 교육에서 ‘탐구’에 대한 논의의 발전상과 부합한다. 김광해(1992, 1995, 1997)에서 교수·학습 방법으로서 탐구 학습을 제시한 이후로, 문법 교육의 무용론에 대한 대응으로서 탐구 학습은 문법 교육의 교육적 가치를 제고하는 필수적인 학습 방법으로 인식되어 왔다. 그러나 과학 교과에서 보편화된 탐구 학습을 문법 교과에 그대로 적용하는 데 따르는 어려움이 줄곧 제기되었고, 이에 대한 대응으로서 ‘탐구 학습’에 대한 논의는 교수·학습 방법 차원의 문제가 아닌 교육 내용으로서의 ‘문법을 탐구하는 행위’ 자체에 대한 관심으로 확장되었다. 대표적으로 남가영(2008)에서는 문법 교육에서 제공하는 교육 내용으로서의 문법 탐구 경험의 종류와 그것이 이루는 구조를 이론적으로 정립하였는데, 이로써 문법 수업에서 엄격한 과정을 거치는 탐구 학습을 실행해야 한다는 강박에서 벗어나, 어떠한 방법으로든 간에 문법 수업에서 실제로 제공되고 있는 경험 자체에 집중할 수 있는 여지가 마련되었다. 이러한 점에서 내용을 어떻게 전달하는가의 문제, 즉 교육 방법에 대한 관심은 문법 수업이 행해지는 교실에서 다루는 교육 내용이 무엇인가 하는 문제와 맞닿을 수 있다. 주세형(2008: 75)에서도 문법 교육의 내용과 방법이 별개가 아니며, 교수학적 변환의 논리로써 문법 교육의 내용과 방법을 함께 고려해야 함을 지적하였다.

19) 원리라는 용어로써 교육적 논리를 구축하는 방식은 다를 수 있다. 가령 주세형(2011)

원리라는 용어는 규범 교육을 논의할 때 일찍이 등장했던 용어이다. 민현식(1995, 1996)에서는 생활 문법의 관점에서 원리 지도법, 대비 지도법, 반복 지도법을 제시하며 원리라는 용어를 사용한 바 있고, 박덕유(1998, 2003)에서도 규범 표기의 원리를 가르쳐야 함을 역설한 바 있다. 그런데 이때 원리는 한글 맞춤법 규정을 가리키기도 하고, 좀 더 근본적인 표기 원리를 가리키기도 한다. 예컨대 사이시옷 표기에 대해 사이시옷 표기를 하는 환경을 규정한 조항 자체가 원리라고 일컬어질 수도 있으며, 연철 및 분철과 관련하여 표음주의와 표의주의도 원리로 언급될 수 있는 것이다.

이와 같이 원리의 개념이 모호한 가운데 원리와 관련된 연구는 한글 맞춤법 조항을 분석하여 원리로 기능할 수 있는 지식을 생산해 내고자 한 연구(위호정, 1999ㄴ; 박문제, 2001; 이동석, 2006; 김슬옹, 2008; 박종미, 2015)와 한글 맞춤법을 관장하는 가장 상위의 원리를 교육적 관점에서 분석하고 적용하는 연구(구본관, 2008; 구본관·신명선, 2011; 이관규, 2012)로 나누어 볼 수 있다. 전자를 상향식, 후자를 하향식으로 이루어진 연구라고 할 수 있는데, 이들 연구 대상은 현행 한글 맞춤법이기 때문에, 두 방향의 연구로부터 산출된 교육 내용은 결과적으로 유사한 형태를 띤다.

이처럼 원리 중심의 관점에서 이루어진 연구들이 누적됨으로써 또렷해지는 것은 규범적인 표기 행위를 수행해 나갈 때 문법 지식을 적극적으로 활용해야 한다는 점이다. 학습자들이 상위 인지적인 문법 지식을 동원하여 표기에 적용하도록 해야 한다는 관점이 공유됨으로써, 특정한 문법 지식을 표기에 활용할 수 있도록 세부적인 교육 내용을 구안하는 연구(최규홍, 2011; 권경일, 2014; 박종관, 2014; 이승희, 2015; 신지현·최영환, 2016; 양세희, 2017; 박종관, 2019ㄱ, 2019ㄴ)도 이루어지고 있다.

이상 살펴본 바처럼 규범적인 표기 생활을 영위하도록 하기 위하여 학습자에게 원리적인 교육 내용이 제공되어야 한다는 점이 줄곧 강조되어 왔으며, 이 같은 흐름은 특정 문법 지식을 학습자가 활용할 수 있도록 교육 내용을 상세히 구안하는 연구로 이어지고 있다.[20] 문법 교육에서 한글 맞춤법 텍스트의 분석을 넘어서서

에서는 숙련자의 문법 탐구 행위를 분석함으로써 규범 교육의 내용을 조직하는 원리를 도출하고 있다. 반면에 구본관·신명선(2011)에서는 문법을 보는 관점으로서 원리를 제안하고, 원리 중심의 문법 교육이 구현된 사례로서 규범 교육을 예시하고 있다.

20) 그러나 이러한 연구의 흐름이 시각적 인지 학습의 무용함을 증명하는 것은 아니다. 민현식(2007ㄱ: 101)에서는 원리로 설명할 수 없는 규범 표기가 존재하며, 현실적으로 반복적인 인지 학습의 필요성도 강조하고 있다. 그러나 시각적 인지 학습을 요하는 항목이 많아질수록 규범 교육을 암기 학습 수준으로 전락시킨다는 점도 지적하고 있는데, 원리적으로 가르칠 수 있음에도 불구하고 규범 표기를 암기해야 하만 하는 것으로 보고

표기와 문법 지식의 관련성을 전면적으로 다루기 시작했다는 점에서, 문법 교육의 하위 영역이면서 규범 교육을 포괄하는 표기 교육의 위상이 확보되어 왔다고 평가할 수 있다.

교육 내용에 대한 관점 변화는 교육의 지향점과도 긴밀하게 관련되는데, 원리 중심 이외에도 표기 교육의 지향과 관련해서 여러 논의가 꾸준히 이어져 왔다. 이러한 논의는 표기 교육의 외연을 확장하는 데 기여한다.

먼저 표기 교육에 대해 유연한 관점을 민현식(2007ㄱ)에서 찾아볼 수 있다. 구어적 통용과 문어적 오용의 괴리 안에서 복수 규범주의를 채택할 필요가 있으며, 처방 규칙(prescriptive rule)을 기초적으로 가르치면서 기술 규칙(descriptive rule)도 교육 내용으로 포섭해야 함을 주장하였다. 이와 같은 관점은 규범이 무조건 따라야 할 대상이 아니라 가치 판단의 대상이 될 수도 있음을 보여 주는 연구로 이어진다.

좀 더 급진적인 관점은 일찍이 위호정(1999ㄱ: 239-240)에서 찾아볼 수 있다. 여기에서는 맞춤법은 문자 표준어로서의 가치를 지니며, 학습자가 필요할 때 규범 표기를 잘 사용할 수 있도록 하는 것이 중요하다고 주장하였다. 해당 연구에서 이러한 관점을 전면적으로 다루지는 않았지만, 이러한 관점은 당시 온라인 환경에서 범람하는 비규범 표기를 오용으로만 치부하던 교육적 시각과 대비된다.

표기 교육에 대한 관점의 전환은 언어 인식(language awareness)이라는 개념이 부상하면서 활발하게 이루어졌다. 구본관(2008)에서는 한글 맞춤법 교육이 지향해야 할 바로 '자료의 실제성, 타 영역과의 연계성, 학습 내용의 체계성, 언어 인식의 고양, 원리 중심'을 제시하고 있는데, 이때 언어 인식과 원리 중심은 상보적 관계에 놓여 있는 것으로 보인다. 그러나 원리 중심을 표방하는 연구가 주로 규범 표기에 존재하는 원리에 한정하여 논의를 전개한 반면에, 언어 인식을 강조한 연구는 비규범 표기까지 포섭하여 논의함으로써 표기 생활의 전면을 다룰 수 있도록 표기 교육 논의의 장을 확장했다고 평가할 수 있다. 이러한 관점에서 수행된 연구로 김보현(2010), 강보선(2013), 이주영(2017), 조분경(2017), 하다현(2020)이 있다.

김보현(2010)에서는 언어 인식을 전면에 내세워 한글 맞춤법 교육의 활동 층위를 '직관적 인식, 분석적 인식, 규범적 인식, 비판적 인식'으로 구분하고 교육 내용을 구현하였다.[21] 하다현(2020)에서는 고등학교 학습자를 대상으로 규범 표기 습득 여부 및 한글 맞춤법 텍스트에 대한 이해 수준을 조사하고, 이를 토대로 하여 교

암기 학습을 강요하는 교육 행태에 대한 반성으로서 원리가 강조되었다고 볼 수 있다.

21) 다만 김보현(2010)에서 비판적 인식 활동으로 제시한 학습 활동은 결국 어휘의 사용역에 대해 비판적으로 검토하는 활동이어서 규범 '표기'에 대한 비판적 인식 활동이라고 보기는 어렵다.

육 내용을 구현하였다. 이 연구에서는 한글 맞춤법 교육에서 학습자가 어떤 경험을 하는지에 따라 학습자가 형성하는 지식의 속성이 다름에 주목하였는데, 이때 언어 인식과 관련하여 '직관적 인식, 분석적 인식, 비판적 의식, 창의적 인식, 반성적 의식'의 구분 방식이 활용되었고, 이는 교육 내용 구현 시 음운, 단어 등 언어 단위에 대한 인식을 발전시켜 나가는 장치로 활용되었다.

김보현(2010)과 하다현(2020)에서 직관적 인식과 분석적 인식의 함양을 토대로 규범적인 표기 능력의 향상을 꾀하는 점은 원리 중심과 상통한다. 하지만 비판적 인식, 창의적 인식, 반성적 인식 등을 토대로 하여 교육 내용을 구현한 것은 언어 인식으로써 접근한 성과로 평가된다.

마찬가지로 강보선(2013)에서 한글 맞춤법의 주요 내용 요소로 제안한 '맞춤법을 건설적으로 비판하기', '맞춤법의 창의적 사용에 대해 비판적으로 수용하기'도 언어 인식의 성과로 평가할 수 있다. 나아가 맞춤법의 창의적 사용과 관련하여 조분경(2017)에서는 '의도적 표기 변용'이라는 개념으로써 비규범 표기를 포착하고 교육 내용을 구현하였다. 이로써 비규범 표기가 한글 맞춤법 교육의 내용으로 적극적으로 들어올 수 있는 계기가 마련되었다고 할 수 있다.

최종적으로 이주영(2017)에서는 표기 의식이라는 개념을 제안하고 학습자가 여러 표기형 가운데 규범 표기를 선택하는 과정을 조사하였다. 조사 결과를 토대로 하여, 문법 지식을 중심으로 표기 교육 내용을 구안하는 것뿐만 아니라 표기형 선택의 경험을 교육 내용으로 구현할 수 있음을 보여 주었다. 이로써 문법 교육으로서의 표기 교육의 실체가 좀 더 선명해졌다고 평가할 수 있다.

한편 표기 교육에서 추구해야 하는 학습자상(像)이 어떠해야 하는지에 대해 시사점을 제공하는 연구들이 최근에 이루어져 주목된다. 이지수(2019)에서는 한글 맞춤법 해설에서 변화된 내용을 분석함으로써, 어문 규범이 지닌 사회적 합의의 성격이 교육적으로 중요하게 고려되어야 할 가치임을 주장하였고, 조진수·소지영(2016), 이기연(2019)에서는 한글 맞춤법으로 대표되는 어문 규범 교육이 생애교육의 관점에서 설계되어 끊임없이 학습해 나갈 수 있는 학습자를 길러 내는 방향으로 나아가야 한다고 주장하였다. 이러한 주장들은 공통적으로 규범에 함몰되는 것이 아니라 규범을 적극적으로 이해하고 비판해 나가는 주체적인 학습자의 모습을 상정한다. 이와 같은 학습자상은 규범과 비규범을 오가며 합리적이며 자유로운 표기 생활을 영위하는 인간상과 자연스럽게 맞물리며, 주체적인 학습자를 중시하는 문법 교육의 흐름과도 부합한다.[22]

---

22) 언어적 주체의 개념에 대해서는 신명선(2013)에서 논구되었다.

지금까지 살펴본 바처럼, 표기에 대한 문법 교육의 논의는 한글 맞춤법 교육을 중심으로 진일보해 왔다. 원리, 언어 인식, 언어적 주체와 같은 문법 교육적 가치가 대두되고 중시되면서 한글 맞춤법 교육 논의도 자연스럽게 확장된 것이다. 이와 같은 연구의 흐름은 이제 한글 맞춤법 교육을 넘어서서, 표기 교육의 영역을 확립하고 실천해야 하는 시기가 도래하고 있음을 시사한다.

2.2. 비규범 표기에 관한 연구

표기 교육이 궁극적으로 학습자가 자유롭게 표기 생활을 하는 것을 지향한다고 하더라도, 문자 언어 의사소통을 원활하게 하기 위해서는 특정 수준으로 규범 표기 습득이 이루어져야 한다. 이는 초기 문식성 단계의 학습자가 성취해야 하는 핵심적인 과업이다. 따라서 학습자를 비롯하여 언어 사용자가 산출한 비규범 표기를 수집하여 분석하고, 나아가 이를 토대로 적절한 교육 내용을 구안하는 연구가 이루어져 왔다.

비규범 표기를 수집하고 분석하는 연구에서 주목되는 것은 비규범 표기의 발생 지점과 발생 양상, 비규범 표기의 범주화 방식이다. 민현식(1995, 1999ㄴ)에서는 표기의 양상을 제시하는 한 방식으로서, 규범 표기와 비규범 표기를 대조하여 서로 혼동이 일어나는 자음자 간 목록, 모음자 간 목록을 제시하고 있다. 이러한 목록은 구체적으로 비규범 표기가 어느 지점에서 어떠한 양상으로 발생하는지 보여 준다. 그러나 민현식(1999ㄴ: 429)에서도 지적하듯이, 비규범 표기는 근본적으로 언어 내부에서 잉태된다. 따라서 언어 내적 원인을 고려하여 목록을 범주화하는 것이 가능하며, 언어 내적 원인에 따라 범주화했을 때 앞서 살펴본 표기 교육의 지향과 부합하는 교육 내용의 구안이 용이해질 수 있다.

비규범 표기를 범주화하는 방식으로 주로 이용된 기준은 한글 맞춤법 조항의 분류 방식이다. 한글 맞춤법 조항의 대분류에 따라 ‘소리에 관한 것’, ‘형태에 관한 것’, ‘그밖의 것’으로 비규범 표기를 범주화하는 것이다. 이러한 방식은 이미라(1991), 김동우(1992), 김유정(2000), 정동순(2001), 김연주(2002), 조명숙(2002), 이송월(2004), 정영섭(2004), 김미향(2005), 정세경(2005), 박미자(2006), 김건(2007), 반정록(2007), 정은혜(2007), 박혜옥(2008) 등 많은 연구에서 활용되었다. 한글 맞춤법 조항에 따라 분류하는 방식은 한글 맞춤법 조항 가운데에서 어떤 조항을 집중적으로 가르쳐야 하는지 확인할 수 있다는 점에서 교육 내용 구안에 이바지하는 측면이 있다. 그러나 음운론적 인식과 형태론적 인식의 상호 작용 속에서 복잡하게 산

출되는 비규범 표기를 관련 조항에 따라 기계적으로 분류할 수 있기 때문에, 이러한 분류 방식이 손쉽게 답습되었다고도 볼 수 있다. 따라서 본질적으로 표기 행위와 언어 능력과의 관련 속에서 비규범 표기를 해석하고자 하는 시도가 요구된다.

좀 더 발전적인 분류 방식은 위호정(1990), 김애화(2009)를 참조할 수 있다. 먼저 위호정(1990)에서는 비규범 표기를 '음운론적 오류', '형태음운론적 오류', '통사론적 오류', '규정적 오류'로 분류하였다. 결국 형태음운론적 오류에는 복합어, 곡용형, 활용형이 포함되어 한글 맞춤법의 조항 분류 방식과 유사한 결과를 보인다. 그러나 음운과 문자의 대응, 표준 발음, 형태소에 대한 인식과 표기 방식 등 표기와 관련된 제반 요인을 고려하며 비규범 표기의 범주를 정의하고 있기 때문에 한글 맞춤법의 조항 분류 방식을 따라 비규범 표기를 분류해 나가는 것보다 좀 더 표기 행위에 영향을 미치는 요인에 대해 심도 있게 고려하게 된다. 김애화(2009)에서는 크게 음운 처리 오류, 표기 처리 오류, 형태 처리 오류를 구분하고 있다. 여기에서 주목되는 점은 표기 처리 오류를 설정한 것인데, 이 유형이 설정되면서 '표기 방식'이 좀 더 적극적으로 유형 분류의 기준으로 작용하였다.

위호정(1990)과 김애화(2009)에서 비규범 표기 유형 분류의 발전상을 확인할 수 있음에도 불구하고, 두 연구에서는 공통적으로 각 범주가 배타적으로 존재한다는 시각을 보여 준다. 그러나 언어 능력의 측면에서 음운론과 형태론의 접면이 존재하며, 이러한 언어 능력이 표기 능력과 다시 관계를 맺기 때문에 비규범 표기를 범주화하는 과정에서 비규범 표기를 구분하는 각 범주는 배타적이기 어렵다. 따라서 각 범주의 상호 관련성을 고려하며 비규범 표기를 좀 더 섬세하게 분석하는 것이 요구된다.

비규범 표기와 언어 능력의 관련성에 주목하여 비규범 표기의 범주화를 시도한 연구로 소신애(2009)가 주목된다. 여기에서는 음운론적 해석에 기초하여 과소 분석과 과도 분석의 범주로 비규범 표기를 분류하였다. 과소 분석과 과도 분석은 규범에 기초한 기본형을 기준으로 설정된다. 과소 분석 표기는 비표준 발음을 그대로 표기함으로써 발생하는 표기로서, 기본형을 표기하기 위해서는 규범형에 다다르기 위한 음운론적 해석을 추가로 수행해야 한다. 예를 들어 현실 발음에서 w 탈락이 일어났을 때, <섭취>를 <섭치>로 표기할 경우 과소 분석 표기가 된다. 반면에 과도 분석 표기는 일어나지 않은 음운 변동이 일어나리라 가정하고 표기했을 때 발생하는데, <마저>를 <마져>로 표기할 경우 과도 분석 표기가 된다. 이러한 분류 방식 자체는 소략하지만, 해석이라는 전문가적 식견을 기초로 하여 표기에 작용하는 요인에 대한 탐구를 수행했다는 점에서, 비규범 표기 분석 방법을 발전시키는

데에 시사점을 제공한다.

자소[23] 수준에서 규범 표기와 비교함으로써 비규범 표기를 분류하는 방식도 발견된다. 이러한 분류 방식은 앞서 민현식(1995, 1999)에서 서로 혼동이 일어나는 자음 간, 모음 간 목록을 유형화하는 데 활용해 볼 수 있다. 먼저 김동일(2002)에서는 쓰기 능력을 측정하기 위한 척도를 설정하기 위하여 비규범 표기를 분류하였다. 이 연구에서의 분류는 음절자[24] 수준에서 이루어지고 있다. 즉, 써야 할 음절자를 빠뜨리거나, 써야 할 음절자를 다른 음절자로 대치하거나, 불필요한 음절자를 삽입하는 유형을 설정하고 있다. 비규범 표기의 양상을 세세히 파악하기 위해서는 대치나 삽입 같은 양상을 음절자뿐만 아니라 낱자[25] 수준에서 포착하고 분석할 수 있도록 기준을 마련해야 한다.

낱자 수준에서 세분화한 유형은 김애화(2009)에서 찾아볼 수 있다. 다만 이 연구에서는 발음할 때 음운 변동이 일어나지 않는 단어를 규칙 단어라고 명명하고, 규칙 단어에 대해서만 유형화를 하였다. 역시 비규범 표기의 양상을 세세히 파악하기 위해서는 실현된 발음과 자소의 대응이 일대일로 이루어지지 않는 단어에 대해서도 유형화를 시도하여, 표기의 어려움이 발생하는 지점의 전반을 파악할 필요가 있다.

김명광(2007)에서는 겹받침에서 발생하는 비규범 표기에 한정하여 살피긴 했으나, 자소 수준에서 비규범 표기의 유형을 상세하게 분류하고 있어 참조가 된다. 특히 연철과 분철이 두 음절자에 영향을 미친다는 점을 고려하여 별도의 유형으로 설정하고 있다. 이제 겹받침에서뿐만 아니라 비규범 표기 전반을 체계적으로 기술하고 분류하는 작업이 요구된다.

이상의 검토를 통해 비규범 표기의 체계화는 두 측면에서 접근해야 함을 알 수

---

23) 김상태(2005)에서는 문자와 음소와의 관계에 대해 앞선 연구들을 종합하고, 문자 언어의 규범적 체계인 자소에 대해 논하였다. 자소란 시각적으로 의미를 분화시키는 변별적인 최소 단위(김상태, 2005: 413)로 정의되는데, 해당 연구에서는 1차 자소와 2차 자소를 구분한다. 1차 자소는 단어를 형성하는, 즉 일련의 철자법을 구성하는 자소, 2차 자소는 단어를 형성하지 않는 자소로서 시각적으로 의미를 분화시키는 변별적 기능을 하는 자소를 가리킨다. 김상태(2005)의 용어를 따르면, 본 연구에서의 관심 대상은 1차 자소에 한정된다.

24) 음절자(音節字)는 음절 단위로 모아 쓴 글자를 가리킨다. 이익섭(1992)에서 제안하고 있고, 배주채(2018: 93)에서는 '음절자'라는 용어를 명시적으로 사용함으로써 음절과 음절자의 개념을 적극적으로 구별하고 있다.

25) '글자'는 자음자, 모음자 각각을 가리킬 수도 있고, <간>과 같이 자음자와 모음자를 모아쓴 자(字)를 가리킬 수도 있다. 따라서 자음자와 모음자 낱낱을 가리키기 위한 용어로서 '낱자'를 사용하였다. 낱자 대신 '음소자'를 사용할 수도 있을 것이며, '낱자'라는 용어의 사용은 이익섭(1992: 13)에서 제안한 바 있다.

있다. 먼저 학습자가 산출한 표기형이 자소 측면에서 규범 표기형과 어떠한 차이가 존재하는지 기술하여야 한다. 그리고 학습자가 산출한 표기형과 규범 표기형의 관계를 설명할 때 동원되어야 하는 문법 지식이 무엇인지를 기술함으로써 자소 수준에서 기술된 비규범 표기의 유형을 문법 교육의 제재로 활용할 수 있도록 유형화할 필요가 있다.

3. 연구 대상 및 방법

3.1. 연구 대상

본 연구의 목적은 문법 교육에서 표기 교육의 영역을 확립하고, 비규범 표기를 체계적으로 기술하여 표기 교육 내용 구안에 활용하는 것이다. 그동안 비규범 표기에 대한 연구가 주로 현행 한글 맞춤법에 어긋난 표기를 중심으로 이루어졌다는 점을 고려하여, 연구 대상은 국어를 한글로 적은 표기로 제한하였다. 그리고 본 연구에서는 음운론적, 형태·음운론적 인식과 표기의 관련성에 초점을 맞추고자 하므로, 형태·통사론적 인식이 강하게 작용하는 띄어쓰기는 연구 대상에서 배제하였다.

3.2. 자료 수집 및 분석 방법

선행 연구에서도 살펴보았듯이, 학습자의 비규범 표기에 주목하여 비규범 표기를 수집하고 분류하려는 연구가 개인 연구자에 의해서 상당히 수행되었다. 이러한 연구는 문법 교육 분야에만 국한되어 있지 않으며, 특수 교육이나 교육 심리학 등의 분야에서도 수행되어 왔다. 그러나 이러한 연구물의 누적이 교육 내용의 개발, 체계화 등으로 이어지지는 못하였는데, 이는 연구물들이 기존의 보고된 사례를 확인하거나, 기존의 분류 방식을 답습하는 수준에 머물거나, 수집한 사례를 언어학적 관점에서 더 미시적으로 분석해 내는 데에 한계가 있었기 때문으로 파악된다. 이와 같은 선행 연구의 흐름을 고려하여, 본 연구에서는 문헌 고찰을 실시하여 그동안 누적된 연구들에서 비규범 표기를 수집하고 내용 분석을 실시하였다. 이로써 비규범 표기가 발생하는 지점을 파악하고 비규범 표기를 유형화하였으며, 유형화 결과는 표기 교육 내용을 구안하는 데 활용하였다.

(1) 자료 수집 방법

문헌 고찰은 주로 연구의 이론적 배경을 고찰할 때 활용하는 방법론으로 이해된다. 이론적 배경의 장은 문헌 고찰의 결과물 그 자체(김경호, 2012: 39)라고도 할 수 있다. 하지만 문헌 고찰의 목적이 비단 연구 주제의 발견이나 연구 방법의 정당성을 확보하는 데에만 한정되는 것은 아니다. 연구에 따라서는 선행 연구를 토대로 한 문헌 분석 자체가 연구의 목적이 되는 경우가 있다(김석우·박상우, 2015: 70). 체계적 문헌 고찰(systematic reviews)이 메타 분석과 결합하여[26] 양적 연구의 방법론으로 발전되어 온 점이나, 질적 연구를 위한 통합적 문헌 고찰(integrative literature review)[27] 등이 제안되고 있는 상황은 문헌 고찰이 독립적인 연구 방법의 하나로 자리매김하고 있음을 방증한다.

본 연구에서는 김수영 외(2011)에서 제안하는 체계적 문헌 고찰의 방법을 참조하여 문헌 검색 및 비뚤림 평가를 실시하였다. 김수영 외(2011)에서는 양적 연구를 대상으로 하고 있으므로, 질적 자료가 대상인 본 연구에 그대로 적용하기는 어렵다. 따라서 문헌 검색이나 비뚤림 평가 방식에서 유의할 점을 참조하여, 본 연구의 성격에 맞게 변용하였다. 문헌 고찰 단계에 따른 본 연구의 수행 과정을 정리하면 <표 1>과 같다.

<표 1> 문헌 고찰에 따른 연구 수행 과정

문헌 고찰의 단계	수행 과업
문헌 검색	• 검색어 선정 및 데이터베이스 검색
문헌 선택	• 포함/배제 기준을 마련하고 이에 따라 문헌 선택
자료 추출	• 비규범 표기 입력 및 코딩
연구의 비뚤림 위험 평가	• 오탈자, 해석 정보 부족 등의 비뚤림 위험 평가
자료 분석과 결과 제시	• 비규범 표기의 유형 도출

26) 메타 분석은 체계적 문헌 고찰과 혼용되어 쓰이기도 하지만 정확히는 체계적 문헌 고찰에서 선정된 일차 연구에서의 근거가 양적으로 합성이 가능한 경우 이를 통계적으로 합성하는 연구 방법으로, 체계적 문헌 고찰에서만 이용되는 것은 아니다(김수영 외, 2011: 1).

27) 체계적 문헌 고찰(systematic reviews)이 주로 메타 분석과 함께 쓰이면서 양적 연구의 방법론으로 인식되는 측면이 있다. 이런 상황에서 양적 연구의 결과물 이외에도 비실험 자료에 대한 문헌 고찰의 필요성이 제기되면서, 엄격한 양적 연구 방법으로 수행된 연구가 아니더라도 문헌 고찰의 대상으로 삼아 자료를 수집하는 통합적 문헌 고찰이 제안되었다. Whittemore와 Knafl(2005), Torraco(2005)에서 통합적 문헌 고찰의 방법을 제안하고 있는데, 수집 대상 자료의 특성에서 차이가 있을 뿐 체계적 문헌 고찰에서의 문헌 수집 방법과 크게 다르지 않다고 판단된다.

① 문헌 검색 방법 및 문헌 선정 기준

본 연구는 비규범 표기를 수집하여 분석 및 분류한 연구를 대상으로 한다. 이때 학술 등재지 논문은 분량 제한 때문에 학습자의 비규범 표기를 수록하는 데 제한이 있다. 이에 비하여 학위 논문은 학습자가 산출한 비규범 표기를 훨씬 풍부하게 수록하고 있어 이제까지 보고된 학습자의 비규범 표기를 종합적으로 검토하고자 하는 데 유리하다고 판단하였다. 이에 따라 본 연구에서는 학습자가 산출한 비규범 표기를 수집하여 수록하고 있는 국내 학위 논문을 분석 대상으로 삼았다. 본 연구는 학습자가 산출한 비규범 표기를 분석하는 연구이지만, 자료의 출처가 학위 논문이므로 서울대학교 생명윤리위원회로부터 인간 대상 연구가 아님을 확인받았다(SNUIRB-2020-NH-007).

학위 논문을 검색하는 데에는 한국교육학술정보원(http://riss.kr)의 데이터베이스를 활용하였다. 한국교육학술정보원은 전국 대학의 학위 논문을 대상으로 검색 및 열람할 수 있는 데이터베이스를 구축하고 있기에 학위 논문을 검색하기에 가장 적합하다. 검색어로는 '맞춤법', '표기법', '정서법', '철자법', '표기 오류', '철자 오류'를 선정하여 검색을 실시하였다. 검색은 2020년 7월 2일부터 7월 6일까지 수행하였다. 검색 결과가 일정하지 않기 때문에 검색어별 검색 결과를 별도의 목록으로 작성하였다. 총 3,010건의 검색 결과를 목록으로 작성하였다.

다음으로 학위 논문의 발행 시기 및 제목, 초록, 목차, 관련 본문 내용을 검토하여 분석 대상 학위 논문을 선정하였다. 현행 한글 맞춤법이 공표된 시기를 고려하여 1990년부터 2020년 2월까지 발행된 학위 논문 가운데, 제목 및 초록을 보고 본 연구에 부합하는 학위 논문을 1차로 선정하였다.[28] 그다음 목차와 관련 본문 내용을 확인하여 2차로 분석 대상 논문을 선정하였다. 이때 분석 대상을 선정하는 구체적인 기준은 다음과 같다.

첫째, 조사 대상이 된 학습자의 학교급 및 조사 지역에 대한 정보가 있는 논문을 대상으로 하였다. 비규범 표기의 경우 학습자의 교육 수준 및 방언의 영향을 많이 받으므로 학교급 및 지역에 대한 정보가 명시되어 있어야 한다. 비규범 표기를 수집한 논문에서는 이러한 정보를 모두 제시하고 있었다.[29]

---

28) 다만 자료 수집 시기를 명시하지 않은 연구가 6편 존재하였다. 이 연구들의 자료는 논문이 출판된 해이거나 그보다 1~2년 앞선 시기에 수집되었으리라 추정된다.

29) 학년의 경우 모든 연구의 자료에서 학교급은 분명하게 구분되고 있었으나, 초등학교 학습자 대상 연구의 경우 학년별로 자료가 구분되어 있지 않은 경우가 있었다.

둘째, 비규범 표기를 수집한 방법이 분명하게 제시되어 있는 논문을 선택하였다. 작문 자료와 철자 검사(받아쓰기) 자료 중 어떤 자료에서 비규범 표기를 수집했는지 명시되어 있어야 하며, 수기(手記)한 자료를 수집한 것인지 타자(打字)한 자료를 수집한 것인지 명시되어 있어야 한다. 타자한 경우 오류가 발생하는 데 글쇠 배열이 원인이 될 수가 있어 분석의 신뢰도를 떨어뜨리므로 본 연구에서는 자유 작문과 철자 검사를 통해 수집한 자료 중에서도 수기로써 수집한 자료만을 선택하였다.

셋째, 일반 학급에서 교육받는 쓰기 장애 학습자를 대상으로 한 연구를 포함하였다. 박종관(2019ㄴ)에서는 서울 소재 중학교 1학년 학습자 50명을 대상으로 철자 검사를 실시하였는데, 제한된 피험자의 수에도 불구하고 17번 학습자의 획득 점수가 이상값으로 나타났다. 17번 학습자의 학습 부진이 의심되는 대목이다. 따라서 학습자가 산출한 비규범 표기를 대규모로 수집하는 경우, 일반적인 학습 성취를 보이는 학습자와 학습 장애를 보이는 학습자를 구분하기가 어려우리라 예상할 수 있다. 따라서 별도의 학습 지원이 필요하다고 판단되는 집단의 학습자들이 산출한 비규범 표기도 수집하여 분석 대상으로 삼았다. 그러나 한 연구 안에서 시각 장애 학습자와 정안인(正眼人) 학습자의 자료가 함께 수록되어 있는 경우, 시각적 자극을 받아들이는 과정에서 두 학습자 집단 간에 차이가 있기 때문에 정안인 학습자의 자료만 수집하였다.

넷째, 한국어 교육 분야의 연구는 제외하였다. 한국어 교육 분야에서도 학습자가 산출한 비규범 표기를 수집한 연구들이 상당히 이루어졌다. 그러나 한국어가 모국어가 아닌 학습자들의 비규범 표기가 발생하는 원인은 모국어 화자와 상이할 수 있다. 예를 들어 초등학교 4학년 학습자가 <깻잎>을 <캣잎>으로 표기하였을 때, 이 학습자의 발화에서 경음과 평음의 구별이 이루어지지 않을 것이라고 추론하는 것은 타당성이 떨어진다. 삼지적 상관속은 국어 음운 체계의 두드러지는 특징으로 이른 시기에 완성되기 때문이다. 반면에 한국어를 외국어로 배우는 학습자의 경우 경음과 평음의 표기를 헷갈리는 까닭은 실제로 두 음가를 변별하기가 어렵기 때문이라고 추론할 수 있다. 따라서 동일한 지점에서 발생한 비규범 표기라고 하더라도 그것의 원인은 전혀 다르기 때문에 한국어 교육 분야의 연구는 제외하였다. 이와 비슷하게 다문화 배경 학습자의 경우에도 언어적 배경의 파악이 어렵기 때문에 수집 대상에서 제외하였다.

다섯째, 위의 기준을 모두 충족한 연구를 대상으로 하여 질적 평가를 수행하고, 수집한 자료의 신뢰성을 담보할 수 없는 학위 논문[30], 작문 교육 연구로서 비규범

30) 선행 연구와 내용이 과도하게 유사하거나 선행 연구와 수집한 사례가 구 수준에서 중

표기를 소략하게 다룬 논문을 제외하였다. 이상의 내용을 정리하면 <표 2>와 같다.

<표 2> 문헌 검색 방법과 문헌의 선정 및 배제 기준

데이터베이스 및 검색 대상, 검색어	• 한국교육학술정보원(http://riss.kr)의 국내 학위 논문 • 검색어: 맞춤법, 표기법, 정서법, 철자법, 표기 오류, 철자 오류 • 최종 검색 시기: 2020년 7월 2일 ~ 7월 6일 • 검색 결과에 변동이 있으므로 최종 검색 후 검색 결과를 별도 목록으로 작성함.
1차 문헌 선정 및 배제 기준	• 학습자의 학교급 및 지역 정보를 명시한 논문. • 자료 수집 시기가 현행 맞춤법이 적용되는 1989년 이후인 논문. • 수기로 작성한 자료를 수집한 논문. (타자 자료를 수집하여 연구한 논문은 배제함.) • 일반 학급에서 교육받는 쓰기 장애 학습자를 대상으로 연구한 논문. (시각 장애 학습자, 다문화 배경 학습자, 한국어 학습자를 대상으로 연구한 논문은 배제함.[31])
2차 문헌 선정 및 배제 기준	• 연구 내용이 선행 연구와 과도하게 유사한 논문을 배제함. • 작문 교육 연구로서 비규범 표기를 소략하게 다룬 논문을 배제함.

이상의 기준을 적용하여 <표 3>과 같이, 3,010개의 검색 결과 중 34개를 분석 대상으로 삼았다. 최종 선정된 34개의 학위 논문의 목록 및 서지 사항은 부록으로 수록하였다.

<표 3> 학위 논문 검색 결과 및 선정 결과(개)

검색어	검색 결과(개)	선정 결과(개)
맞춤법	650	26
표기법	1,295	2
정서법	75	3
철자법	126	0
표기 오류	547	3
철자 오류	317	0
합계	3,010	34

분석 대상 학위 논문에서 수집한 자료의 성격을 정리하면 <표 4>와 같다.

복되는 연구가 존재하였다.

31) 다문화 배경 학습자와 비다문화 배경 학습자 모두를 대상으로 수행한 연구의 경우, 비다문화 배경 학습자가 산출한 표기를 구분하여 수록한 것만 수집하였다.

<표 4> 수집된 자료의 성격(1)

학교급 / 자료 수집 연도	초등학교 (1-2학년)	초등학교 (3-6학년)	중학교	고등학교	기타[32]	계	표집 인원수(명)[33]
1989			1			1	162
1990		1				1	41
1992		1				1	445
1998					1	1	305
1999			1			1	192
2001	1	2				3	251
2002			2		1	3	400
2003		1		1		2	100
2004				1	1	2	81
2005		2	1			3	184
2006			1			1	70
2007		2		1		3	495
2009					1	1	165
2010		1				1	5
2014	1					1	23
2017		1				1	23
2018					1	1	68
기타[34]		1	3		3	7	1,350
계	2	12	9	3	8	34	
문헌 내 표집 인원수(명)	56	1,212	1,261	333	1,498		4,360

선정된 문헌에서 조사 대상자의 지역 분포는 <표 5>와 같다.

<표 5> 수집된 자료의 성격(2)

학교급 / 지역	초등학교 (1-2학년)	초등학교 (3-6학년)	중학교	고등학교	기타	계
경기도	1(33)[35]	4(513)	5(576)	1(252)	2(60)	13(1,434)
충청도		1(40)	1(100)	1(81)	1(-)[36]	4(221)
전라도	1(23)	3(289)	2(393)		2(605)	8(1,310)
경상도		4(370)	1(192)	1(-)	3(833)	9(1,395)

32) 초등학교 전 학년을 대상으로 한 연구, 초등학교의 저학년과 고학년 두 집단을 연구 대상으로 삼은 연구, 초중고 모든 학교급을 대상으로 이루어진 연구들로 비규범 표기를 학교급별로 구별하지 않고 제시한 연구들이다.

33) 선정된 문헌에서 표집한 인원수를 말한다. 인원수를 제시하지 않고 표집한 자료 수만을 제시한 연구도 있었다. 따라서 표집 인원수는 실제 인원수보다 적다.

34) 햇수로 2년 이상 자료를 수집한 연구 1편과 자료 수집 연도를 명시하지 않은 연구를 포함한다.

35) 해당 문헌에서 표집한 인원수를 괄호 안에 병기하였다.

36) 표집 인원수를 명시하지 않은 연구이다.

② 연구의 비뚤림 위험 평가

비뚤림은 체계적인 오류로 결과나 추정에 있어 참값으로부터 벗어남을 의미한다(김수영 외, 2011: 65). 비뚤림 위험을 예측하고 평가하는 것은 체계적 문헌 고찰로 수집한 자료의 신뢰도 및 분석 결과를 제고하는 데 영향을 끼친다는 점에서 중요한 과정이다. 예를 들어, 김은성 외(2014)에서는 비뚤림의 영향력을 최소화하기 위해 연구자 4인의 공동 검토를 수행하여 문헌을 선정하였다. 이로써 연구 목적에 적합한 연구를 선별하여 비뚤림 위험을 최소화하는 전략을 취하고 있다.

본 연구에서는 문헌 선정 단계에서의 비뚤림을 최소화하기 위하여 앞서 기술한 바처럼 문헌 선정 기준을 상세화하였다. 본 연구에서 더 경계해야 하는 비뚤림은 수집한 문헌에서 비규범 표기의 사례가 잘못 기록된 경우, 학습자가 표기하고자 했던 목표 표기를 연구자가 잘못 추론하여 기입한 경우이다. 이는 일종의 말뭉치를 구축하여 분석 자료로 삼고자 하는 본 연구에 중대한 영향을 미칠 수 있는 비뚤림이다. 따라서 이러한 비뚤림을 평가하고, 신뢰할 수 있는 자료만을 취할 수 있도록 선정된 문헌에서 비규범 표기를 수집할 때의 기준을 설정할 필요가 있다.

비뚤림 평가의 실시 단계에 대해서는 견해차가 존재한다. 김수영 외(2011: 62)에서는 자료 추출과 비뚤림 평가 중 무엇을 먼저 할지, 또는 자료 추출과 비뚤림 평가를 동시에 할지에 대해서는 표준적인 방법론이 없으며, 각각의 장단점이 존재한다고 안내하고 있다. 본 연구는 실험 연구와 달리 실험의 결괏값이 아닌 낱낱의 비규범 표기 자료의 신뢰성을 판단하여 비뚤림의 영향력을 최소화해야 한다. 따라서 자료 수집 과정에서 비뚤림을 평가하고, 자료 입력 및 코딩이 완료된 후 다시 비뚤림 평가를 실시하였다.

자료 입력 과정에서의 비뚤림 평가는 다음과 같이 실시하였다. 먼저 오탈자로 의심되는 자료를 분석 대상에서 제외하였다. 대부분의 연구에서 규범 표기와 비규범 표기를 병기하여 수록하고 있다. 이때 기록 과정에서 오탈자가 발생할 수 있다. 실제로 규범 표기와 비규범 표기의 형태가 동일하게 입력된 경우나 규범 표기와 비규범 표기의 위치가 바뀌어 입력되어 있는 경우가 발견되었다. 해당 비규범 표기를 설명한 본문 내용을 참조하여 본래 적고자 한 표기형을 추정할 수 있다고 하더라도 분석 자료의 신뢰성을 확보하기 위하여 분석 대상에서 아예 제외하였다.

학습자가 본래 산출하고자 했던 규범 표기, 즉 목표 표기를 확정하기 어려운 사례도 존재하였다. 예를 들어, 비규범 표기 <놀일여고>를 <놀려고>로 교정하여 수록한 사례를 보면, 학습자가 음절자를 삽입한 것이 아니라 <놀을려고>를 표기하

려다가 <ㅡ>을 <ㅣ>로, <ㄹ>을 <ㅇ>으로 대체하여 적은 것으로 해석할 수도 있다. 또한 <연못>을 <연모>, <약속>을 <약소>로 표기한 경우, 비규범 표기가 발생한 맥락에 대한 정보가 충분치 않아 연음 환경에서 받침을 누락한 것인지, 실제 종성에서 소리 나는 자음에 대응하는 자소를 누락한 것인지 판단할 수 없다. 이처럼 해당 자료를 해석한 연구자의 분석을 신뢰할 수 없거나 자료에서 제공하는 정보가 부족할 경우 분석 대상에서 제외하였다.

수집한 비규범 자료를 연구자가 해석하는 과정에서도 비뚤림이 발생할 수 있다. 따라서 자료 입력 및 내용 분석을 통한 코딩이 완료된 후 오직 한 문헌에서만 보고된 유형은 분석 대상에서 제외하였다. 예를 들어, <재워주고>를 <재우주고>로 표기한 사례는 두 가지 방식으로 해석이 가능하다. 실제로 학습자가 [재우주고]로 발음하고 이를 표기에 반영한 것이라 해석할 수도 있고, 발음과 상관없이 표기로써 인식된 기본형 <재우다>의 영향을 받아 나타난 표기라고도 해석할 수 있다. 그런데 <ㅜ>를 <ㅜ>로 표기한 사례는 이것 하나밖에 수집되지 않아 어떠한 해석도 확정할 수 없으며, 이 사례가 다른 학습자에게서도 나타나는 보편적인 현상인지도 알 수 없다. 따라서 한 문헌에서만 보고된 유형은 제거함으로써 과도한 분석과 유형화를 방지하고자 하였다.

(2) 자료 분석 방법

체계적 문헌 고찰의 방법론으로는 자료 수집 및 수집한 자료의 평가 방식을 결정할 수 있을 뿐, 수집한 자료를 실제로 분석하기 위해서는 별도의 방법론이 요구된다. 본 연구에서 수집한 자료는 질적 자료이므로, 수집한 비규범 표기에 대해서 내용 분석(content analysis)을 실시하였다.

내용 분석은 양적 연구와 질적 연구를 포괄하는 넓은 의미를 지니고 있다. 메시지의 내용을 일정한 분류 범주에 따라 코딩한 다음 그 결과를 계량적으로 분석하는 기법(이수상, 2018: 94)도 내용 분석으로 불리며, 잠재적인 내용과 맥락을 연구자의 해석학적인 관점에서 다루는 질적 내용 분석(김석우·박상욱, 2015: 327)도 내용 분석으로 분류된다. 본 연구에서는 비규범 표기를 체계적으로 유형화하여 표기를 중심으로 문법 지식을 기술하는 원리를 구축하는 것을 목표로 삼고 있으므로, 언어학적 해석에 기초한 질적 내용 분석 연구로 분류할 수 있다. 김석우·박상욱(2015: 333-340)에서는 내용 분석의 절차를 크게 6단계로 나눈다. 이 단계에 따라 본 연구에서의 자료 분석 과정을 정리하면 <표 6>과 같다.

<표 6> 내용 분석 절차에 따른 자료 분석 과정

연구 단계	연구 내용
연구 문제의 확인	• 비규범 표기의 유형화
전집의 정의와 표집	• 수기로 산출된 비규범 표기 • 문헌 고찰을 통한 비규범 표기 수집
분석 범주의 설정	• 음운론적 지식 범주, 형태론적 지식 범주, 문자론적 지식 범주에 기초하여 비규범 표기의 해석에 동원되는 문법 지식 입력
분석 단위의 설정	• 규범 표기와 비규범 표기 간 자소 변동 지점
신뢰도와 타당도 점검	• 연구자가 동일 자료를 반복해서 부호화 • 한 문헌에서만 보고되는 유형 제거
자료의 분석	• 비규범 표기가 문법 지식과 관련을 맺는 양상을 분석함으로써 비규범 표기를 유형화

분석 범주를 설정하는 문제에 대해서는 또 다른 연구 방법론이 요구된다. 비규범 표기 텍스트를 분석하기 위해서는 언어학적 해석이 요구되고, 이때 동원되는 개념은 기술 문법의 용어들로 이미 구축이 되어 있다. 따라서 분석 범주를 음운론, 형태론, 문자론의 범주로 나누고 관련 개념을 추출한다는 설명은 일견 타당해 보인다. 그러나 실제 비규범 표기를 분석하는 과정에서는 난관에 봉착한다. 음운론적 정보를 어디까지 기술할 것이며, 형태론적 정보와는 어떻게 관련을 지을 것이며, 문자론적 지식으로써 기술해야 하는 범위는 어떻게 확정할 것인지의 문제가 대두되기 때문이다. 따라서 관련 문법 지식을 명시하는 문제는 연구자의 해석이 관여하는 지점이기 때문에, 연구자마다 분석 결과가 달라질 수 있다.

이러한 문제를 해결하기 위하여 본 연구에서는 정보를 최대한으로 입력한 후, 비규범 표기의 분석 사례가 추가됨에 따라 비규범 표기를 변별하는 데 소용되지 않는 지식을 제거해 나가는 방식으로 내용 분석을 실시하였다.[37] 자료를 분석해 나가면서 분석 범주를 확정해 나가는 작업은 분석의 신뢰도 및 타당도를 제고하는 과정이기도 하다. 표기 자료를 분석해 나가면서 분석 범주가 나머지 자료에도 체계적으로 적용되는지 파악해 나갔기 때문이다. 그리고 연구자가 범주 분석을 1차로 완료한 이후, 비규범 표기의 유형을 도출하기 위해 입력값별로 자료를 분류하여 재검토함으로써, 자료 분석의 신뢰도(평정자 내 신뢰도)를 높일 수 있었다. 내용 분석에 적용된 구체적인 언어학적 해석 방식은 Ⅲ장에서 후술한다.

37) 자료 입력 및 분석 도구로는 엑셀을 활용하였다.

Ⅱ. 비규범 표기 분석을 위한 이론적 전제

본 연구에서는 표기 오류나 오용 대신 비규범 표기라는 용어를 사용한다. 비규범 표기는 규범 표기를 제외한 표기를 가리킨다. 이같이 광범한 의미를 지니는 용어를 굳이 사용하는 까닭은 문법 교육에서 규범 표기뿐만 아니라 표기 일반을 다루는 표기 교육을 실천해야 한다고 보기 때문이다. 이 같은 당위적 주장을 이론적으로 뒷받침하기 위하여, 이 장에서는 문법 교육으로서의 표기 교육의 위상을 정립(定立)하고, 표기 교육에서 비규범 표기가 지니는 교육적 가치를 밝히고자 한다.

1. 표기 교육의 위상 정립

1.1. 문법 교육 대상으로서의 표기의 속성

어느 학문에나 특정 개념을 효과적으로 드러내는 표기 방식이 존재한다. 수학과 음악 텍스트, 나아가 무용 기보 텍스트도 문자 유형의 하나가 될 수 있는 것이다(Harris, 김남시 역, 2013: 176). 표기에 대한 이러한 접근 방식은 표기 연구를 기호학의 영역으로 확장해 버린다. 이러한 연구 방향이 지니는 의의가 있겠으나, 이에 대한 교육적 효용성을 확인하고 교육 논리를 구축하는 일은 별도의 주제가 된다. 따라서 표기에 대한 광범위한 기호학적 접근 방식을 인지하되, 문법 교육의 대상으로서의 표기를 한정하는 논의는 여전히 중요하다.

(1) 음운의 대리적 발현 체계

표기가 음성 언어의 대리물이라는 견해는 문자 언어의 독자성을 강조하는 입장에서는 낡은 입장일 수 있으며, 문자 언어 연구를 경시하게 하는 원인일 수 있다.[38] 그러나 문법 교육으로 한정하자면, 표기가 음성 언어의 대리물이라는 관점은 핵심적인 지위를 차지한다. 위에 기술한 바처럼, 표기의 대상이 무엇인가에 따라

38) 민현식(1999ㄴ: 16-17)에서는 입말 우위의 언어 연구를 국내의 표기법 연구 부진의 원인으로 꼽고 있다. 뒤르샤이트(Dürscheid, 김종수 역, 2007: 22-31)에서는 데리다(J. Derrida)의 논의에 따라 로고스 중심주의를 주류로 하여 이어진 서구 언어학의 연구 흐름을 정리하며, 입말뿐만 아니라 글말도 언어학의 연구 대상으로 삼아야 함을 주장하며 논의를 전개하고 있다.

각 분야에 알맞은 표기 체계가 존재한다. 그렇다면 문법 교육에서 교육 대상으로서의 '표기'를 논할 때, 표기의 대상이 되는 것이 무엇인가. 이 질문에 대해 문법 교육에서 표기는 '언어의 기표'를 대상으로 삼고, 특히 음성이 아니라 '음운'[39]을 대상으로 한다고 분명하게 답할 수 있다.

그런데 이러한 주장의 취약점은 금세 드러난다. 쿨마스(Coulmas, F.)는 표기 체계(writing systems)[40]와 전사 체계(transcription)가 구별됨을 강조한다. 표기 체계는 언어 발화를 분절하는 관습적인 기술로서, 분절의 결과로 나오는 단위는 단어, 형태소, 음절, 음소와 같은 언어 구성 요소뿐만 아니라 절, 문장 같은 더 높은 단계의 단위로 해석되기도 하지만, 전사는 문법을 무시하고 소리 자체에만 초점을 맞춘다(Coulmas, 연규동 역, 2016: 61). 이러한 분류 방식에 기초해서 살펴보면, 음성 언어에 대한 문법적인 해석 없이 분절음을 기록하는 것은 전사이며, 이는 전문적인 활동이지 일반적인 문자 언어 생활의 양상은 아니다. 국어의 정확한 전사가 문법 교육의 목표가 되지는 않는다. 따라서 음운에 대한 강조는 마치 전사 체계를 연상시키며 표기 교육을 왜곡하는 것처럼 비칠 수 있다.

그럼에도 불구하고 표기 교육은 음운을 대상으로 하는 표기 체계를 핵심적인 교육 내용으로 삼아야 한다. 이는 문법 교육 학습자가 한글 사용자이기 때문에 가능한 주장이다. 한글이 음성을 정밀히 연구하여 발명되었다는 점, 20세기에 접어들어 현대 국어를 기초로 하여 표기법이 정비되었다는 점으로 인해 한글의 낱자 목록은 현대 한국어의 음운 목록과 거의 일치한다. 이로 인해 한글과 한국어가 동일시되고, 한글이 모든 말소리를 그대로 적을 수 있다는 환상[41]이 나타나기도 한다. 따라

---

39) '음운'은 주지하다시피 음소와 운소를 아우르는 용어이다. 이진호(2014: 35)에서는 중세 국어 시기의 표기법의 특징으로 음소 이외에도 운소를 방점으로 표시하였다는 점을 들고 있다. 그러나 현대 한글 표기법에서 운소를 표시하는 장치는 존재하지 않는다. 문장 부호로써 억양을 어느 정도 표현할 수 있지만, 문장 부호가 일반적으로 한글 목록에 포함되지는 않는다. 따라서 문법 교육에서 표기는 '음운'을 대상으로 한다는 표현은 '음소'로 기술되어도 무방하다. 본 연구에서는 문법 교육 논의에서 보편적인 용어인 '음운'을 주로 사용하고, 필요시 '음소'를 사용한다.

40) 이익섭(1992: 14, 각주 6)에서는 'writing system'이 악센트나 구두점까지도 포괄하는 넓은 개념으로도 쓰이므로 'writing system'의 역어를 신중하게 선택해야 한다고 지적하였다. 쿨마스는 'writing system'을 전사와 대비하여 문자 자체의 체계와 표기법을 아우르는 용어로 사용하고 있다. 본 연구에서는 '문자'와 '문자 운용'의 층위를 구분하고 있으므로, 'writing system'의 역어로 '표기 체계'를 선택하였다.

41) 한글의 낱자는 일정한 제자 원리로써 체계적으로 만들어졌기 때문에 한글은 문자 목록을 확장하기도 용이하다. 이는 다양한 음성을 전사하는 데에 한글을 활용할 수 있는 가능성을 높여 준다. 실제로 훈민정음 창제의 주요 목적 가운데 하나로 한국 한자음의 정

서 한글은 한국어의 음성이 아니라 음운을 표상한다는 사실은 표기 교육의 출발점이 된다.

표기가 음운을 대리하는 방식은 체계를 이룸으로써 실현된다. 이때의 체계는 음운 간 대립에 바탕을 두고 있다. 따라서 변별되는 음운에 상응하는 시각 부호가 존재해야 한다. 이때 시각 부호가 변별되는 방식은 음운 체계[42]와 무관할 수 있다. 트루베츠코이(Troubetzkoy, N.)는 『음운론의 원리(Grundzüge der Phonologie)』에서 '대립'이라는 개념을 설명하며 문자로써 예시를 보인다. 글자 E와 F의 대립은 일원적이며, P와 R의 대립은 B로 말미암아 다원적이라는 것이다(Trubetzkoy, 한문희 역, 2013: 120). 이때 각 글자 간 대립은 획이 이루는 형태와 획의 유무로써 확립된다. 이러한 글자의 대립은 로마자가 표상하는 음운이 대립하는 양상과는 무관하다. 반면에 한글은 국어의 음운 체계를 표상하며 각 낱자 간 대립은 국어 음운의 대립 양상을 모방하는 듯이 보인다. 자질 문자로서의 한글에 대한 연구[43]는 한글의 이러한 특성을 잘 드러내 준다. 따라서 영어를 표기하는 로마자는 영어의 음운 목록만을 반영하지만, 한글은 한국어의 음운 체계까지 반영하고 있다고 할 수 있다.

정리하면, 문법 교육 대상으로서의 표기는 일차적으로 음운을 대상으로 삼는 체계를 의미한다. 이는 표기 체계 가운데에서 문자 체계[44]를 의미한다. 표기를 이해한다는 것의 일차적인 의미는 문자 체계에 대한 앎을 획득하는 것으로, 국어의 음운 목록을 알고, 음운 목록과 낱자의 대응 양상을 아는 것을 의미한다. 그리고 한글의 창제 원리로 말미암아 한글의 문자 체계는 국어의 음운 체계를 시각적으로 형상화한다는 점을 아는 것도 포함된다.

비가 있었음은 주지하는 사실이다. 정경일(2009)에서는 훈민정음을 이용한 한자음 표기를 사적으로 고찰하면서, 외국어의 모든 소리를 적고자 하는 맥락에서 훈민정음을 이용한 한자음 표기가 이루어졌음을 다시 한번 분명하게 보여 준다. 한글을 이용하여 외국어를 적고자 하는 시도는 현대의 영어 발음 교육 연구(황효경, 2007; 소정진, 2009)에서도 찾아볼 수 있는데, 이는 전사 체계의 논의로서 표기 체계 논의와는 구분되어야 한다.

42) 이진호(2014: 53)에서 강조하듯이 음운 목록과 음운 체계는 구별되는 개념이다. 음운의 친소 관계를 확인해야 음운 체계를 제시할 수 있다.

43) 배보은(2004), 김정대(2008)에서 자질 문자로서의 한글과 관련된 연구의 흐름을 확인할 수 있다.

44) 이익섭(1992: 14)에서는 문자 체계(文字 體系)는 문자가 체계임을 좀 더 강조하는 용어로 풀이하였다. 본 연구에서는 이익섭(1992)의 용법을 따라 '문자 체계'를 사용한다.

(2) 음운 연쇄에 대한 해석 체계

문자 체계가 구비되었더라도 음운의 연쇄가 그대로 낱자의 나열로 이어지는 것은 아니다. 낱자를 이차원 평면에 배열하는 여러 가지 방식이 존재할 수 있기 때문이다. 이와 관련하여 강창석(1995)에서는 한글 표기법에는 문자 단위[45]와 표기 단위가 존재하며, 표기 단위는 다시 글자 단위[46]와 어절 단위[47]로 구분된다고 하였다. 이러한 단위가 실현되는 양상, 특히 표기 단위가 실현되는 양상은 표기의 고유한 특징을 잘 보여 준다. 그러나 여전히 표기 단위는 음운과 밀접한 관련을 맺고 있는데, 음운의 연쇄에 대한 해석의 결과로서 표기 단위가 존재하기 때문이다.

음절자 단위는 음운 연쇄를 음절 단위로 해석한 결과물이다. 쿨마스(Coulmas, 연규동 역, 2016: 239-240)는 한글이 음성을 분석하여 문자 체계를 마련하고, 음성 해석의 기능적 단위로 음절을 부호화하고 있다는 점을 강조한다. 이는 서양의 문자는 음절 자체를 부호화된 단위로 인식하지 않는다는 점과 비교된다. 음절은 자연스러운 발화 단위이지만, 한글을 사용할 때에는 음절의 경계에 대한 의식적인 판단이 요구되는 것이다.

음절 경계에 대한 판단과 더불어 음절 단위와 대응하는 형태소에 대한 판단도 음절자 단위 형성에 개재한다. 이와 관련된 문제는 표음주의와 표의주의, 또는 음소적 표기와 형태음소적 표기라는 용어를 중심으로 논의되어 왔다. 결국 이러한 표기 방식이 발생하는 까닭은 음운 연쇄에 대한 형태음운론적 해석의 차이 때문이라고 할 수 있다.

정리하면, 표기법 층위는 표기가 이차원 평면에 구현된다는 근본적인 속성에서

---

45) 배보은(2013: 18)에서는 강창석(1995)의 '문자 단위'라는 용어에 대해, 문자 개념과 부합하지 않는다는 점을 들어 '단자소 단위'라는 용어를 사용할 것을 제안하고 있다. 그러나 이익섭(1992: 15)에서도 문자와 표기법이 대비되고 있다는 점을 고려하면, 문자는 본 연구에서 파악하는 것처럼 낱자의 목록이 이루는 체계이다. 따라서 문자 단위라는 용어가 적절하다고 판단한다.

46) 강창석(1995)에서 글자는 <강>, <산>과 같은 음절자를 의미한다. 따라서 본 연구에서의 용어로 통일하면 글자 단위는 음절자 단위가 된다.

47) 어절 단위는 띄어쓰기 단위를 말한다. 띄어쓰기는 분절음 층위를 넘어서는 영역으로 단어성에 대한 판단, 즉 형태론적, 통사론적 판단이 강하게 요구되는 부분이다. 본 연구에서는 음운 층위 및 형태음운 층위와 관련된 표기만을 연구 대상으로 삼고 있으므로, 어절 단위는 논의에서 제외한다. 그렇다고 어절 단위가 음운론적 단위와 완전히 무관하다고는 할 수 없다. 신지영(2014)에서는 구어에서 운율적 요소가 이루는 구 이상의 단위에 대해 통사론, 의미론 연구가 함께 이루어져야 한다고 강조한다. 이러한 관점에서 어절 단위는 음운론적 단어나 구와 밀접하게 관련을 맺을 수 있다.

비롯되는 표기 고유의 시각적 특성이 잘 드러나는 영역이다. 이 영역에서 궁극적으로 표기법이 구현하는 것은 음절 경계와 형태소 등 음운 연쇄에 대한 해석의 결과이다. 따라서 표기를 이해한다는 것에는 표기법에 대한 앎을 획득하는 것이 포함되며, 표기법에 대한 앎은 형태음운론적 판단을 표기에 반영하는 방식을 아는 것으로 이루어진다.

(3) 시각에 기반한 독자적인 체계

표기를 음운의 대리적 발현 체계, 음운 연쇄에 대한 해석 체계로 보는 관점에서는 여전히 음성 언어가 주가 되며, 음성 언어를 시각 부호로 전환하는 과정을 중시한다. 그러나 표기가 시각 부호라는 점에서 음성 언어에 우선하여 독자적으로 지니는 특성이 존재한다. 이는 표기와 발음의 관련성이 감소하는 측면과 표기를 산출하는 물리적인 방식의 측면으로 나누어 살필 수 있다.

먼저 표기는 발음과의 관련성이 감소하면서 표기 고유의 체계를 지니게 된다. 이는 초기 문식성 단계에서도 경험하게 되는 것으로, 음가 없는 초성 자리의 <ㅇ>, 표음적 변별성을 상실한 모음자 등이 대표적인 사례이다. 표기와 음운 또는 표기와 음운 연쇄와의 관련성을 찾을 수 없게 되면서 표기는 점점 독자적인 체계를 지니게 된다. 여기에는 역사적 표기법으로 일컬어지는 표기형도 포함된다. 예를 들어, <촛불>의 사이시옷 표기는 <웃음>의 <ㅅ>과 달리 /s/를 표상하지 않는다. 비자동적인 경음화 현상이 일어난다는 정보를 제공하여 여전히 발음과의 관련성은 유지되고 있지만, 낱자와 음운이 맺는 관련성은 상실한 것이다.

한편, 표기가 음성과는 다른 방식으로 산출되기 때문에 발생하는 표기의 고유한 특성이 존재한다. <고나리>, <스빈다>[48]와 같이 발화 실수와는 전혀 다른 메커니즘을 통해 발생하는 표기 실수가 표기 체계에 편입되기도 하며, <띵작>, <댕댕이>[49]와 같이 시각 체계에 기반을 둔 규칙적인 표기형이 표기 체계에 새로이 편입되기도 한다. 이러한 표기들이 등장하고 유통되는 것을 음운론적, 형태음운론적 지식으로는 설명하기 어렵다. 물론 발화 가능한 형태라는 점에서 음성 언어와의 관련성을 찾을 수 있겠지만, 이제 표기는 구어에 후행하는 것이 아니라 선행하여

---

48) 각각 '관리, -습니다'를 의미한다. 열 손가락으로 쿼티 자판을 사용할 때 규칙적으로 발생하는 오타에서 유래하였다.

49) 각각 '명작, 멍멍이'를 의미한다. 서로 다른 낱자를 조합한 두 음절자의 형태가 서로 유사한 데에서 비롯되었다.

구어의 어휘 목록을 변화시킨다.

서체는 표기 산출 방식으로 인해 발생하는 가장 독자적인 영역이라고 할 수 있다. 서체는 발음 능력과는 별개로 시각적 형태를 좌우하는 신체의 움직임과 긴밀하게 관련되어 있다. 이는 음운부와 형태부의 작용을 완벽하게 벗어나는 범위이며, 문법 능력의 발달을 꾀하는 문법 교육에서 다룰 수 없는 분야가 된다. 이는 주체의 의도를 신체의 움직임 그리고 특정한 선의 체계로 귀속시키는 과정으로 이에 대해서 현재의 문법 교육에서 논할 수 있는 바는 없는 것으로 보인다. 따라서 표기를 시각에 기반한 독자적인 체계로 접근하더라도 음성 언어와의 관련성을 유지하는 범위로 한정할 필요가 있다.[50]

1.2. 문법 교육 대상으로서의 표기 문제

표기는 결국 표기 행위에 사용되는 수단이다. 따라서 표기 행위도 문법 교육의 대상이 되어야 한다. 이때 독자의 독서 활동을 매우 전략적이며 자기 주도적인 문제 해결 과정(이순영 외, 2015: 32)으로 보거나 쓰기를 일련의 목표 지향적인 문제 해결 과정(최미숙 외, 2016: 262)으로 보는 것과 유사하게 표기 행위도 음운 체계의 반영 및 음운 연쇄에 대한 해석을 해결해 나가는 일종의 문제 해결 과정으로 볼 수 있다. 따라서 문법 교육 대상으로서의 표기 행위는 표기 문제로 좀 더 초점화될 수 있다.

(1) 일반적인 표기 문제의 발생 구도

표기 행위를 문제 해결의 과정으로 볼 때, 표기 문제는 자신이 의도하는 음성 언어를 표기로 산출해 내기 위해서 해결해야 할 과제로 이해할 수 있다. 이러한 표기 문제는 표기 행위가 지닌 일반적인 속성으로 인해 발생하므로, 일반적인 표기 문제라고 일컬을 수 있다. 문법 교육의 교육 내용은 궁극적으로 언어생활로부터 유래하는 것이므로 표기 행위에서 발생하는 일반적인 표기 문제를 파악하는 것은 표기 교육 내용의 실제성을 확보하는 데에 이론적 토대가 될 수 있다.

강창석(1995)에서는 '표기(법)'라는 용어의 개념이 모호함을 지적하면서, 이를

---

50) 이러한 관점에서 앞서 예시한 <댕댕이>는 문법 교육의 대상으로 포함될 수 있다. 시각적 유사성에 의하여 발생한 표기형이지만 발음으로 환원될 수 있는 구조를 유지하고 있어, 어휘부에 새로운 단어로 추가될 수 있기 때문이다.

명확하게 하기 위해서는 '표기 대상', '표기 수단', '표기 원리'의 각 측면에서 논의가 이루어져야 한다고 역설한다. 이때 표기 대상은 표기하고자 하는 언어이며, 표기 수단은 그 언어를 적는 문자이고, 표기 원리는 문자를 운용하는 방법을 의미한다. 그런데 언어생활에서는 규범 표기뿐만 아니라 비규범 표기도 사용되고 있다. 따라서 표기 양상의 실제를 다루기 위해서는 표기 행위가 이루어지는 상황 맥락도 고려해야 한다.

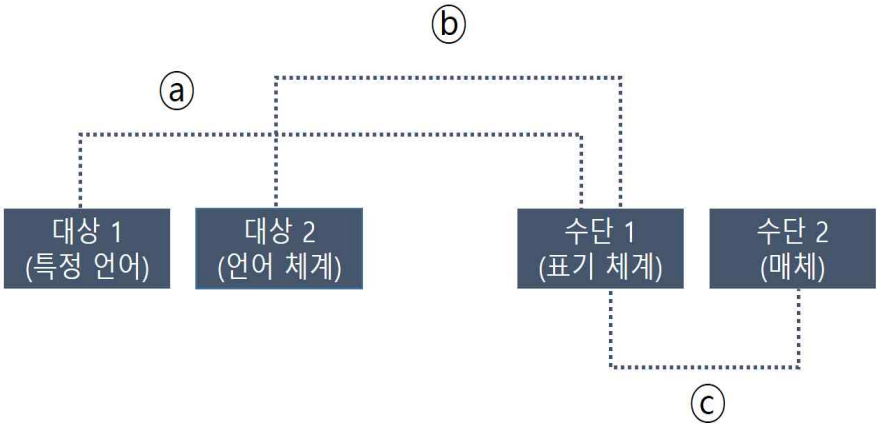
① 표기 문제의 형성 요인

표기 대상 및 표기 수단을 요인으로 하여 일반적인 표기 문제가 발생하는 구도를 상정할 수 있다. 먼저 표기 대상 측면에서 표기 문제는 여러 언어 중 어떤 언어를 표기의 대상으로 삼을 것인지와 특정 언어의 체계를 이루는 요소 중 무엇을 표기할 것인지의 문제로 구분된다. 어떤 언어를 표기 대상으로 삼을 것인지와 관련하여 표준어를 표기할 것인지 방언을 표기할 것인지 고민하는 문제를 예로 들 수 있다. 특정 언어의 체계를 이루는 요소 중 무엇을 표기할 것인지와 관련해서는, 평파열음화를 표기에 반영할지 말지 고민하는 문제를 예로 들 수 있다.

수단 측면에서의 표기 문제도 두 가지 측면에서 살펴봐야 한다. 먼저 어떠한 문자 체계를 사용할지의 문제이다. 국어의 표기가 이루어진 역사에서도 알 수 있듯이 국어를 표기하는 수단은 한글 이외에도 향찰, 이두 등이 존재하였다. 다른 한편으로는 기기와 매체의 발달로부터 비롯되는 표기 문제도 존재한다. 타자기의 등장으로 인해 풀어쓰기의 문제가 대두되었던 것, 타자 배치에 따른 오타의 생성 문제 등이 그것이다. 결론적으로 표기 문제는 대상과 수단이라는 축을 중심으로 <그림 1>과 같은 범주를 형성하고 있다.

ⓐ는 어떤 언어를 어떠한 문자 체계로 표기할 것인가의 문제가 발생하는 영역이다. 표기해야 할 언어가 확정되어 있는 상태에서 문자 체계를 고민할 수도 있고, 문자 체계가 확정되어 있는 상태에서 표기해야 할 언어를 고민할 수도 있다. 전자는 국어를 한글과 로마자 중 무엇으로 적을 것인가 하는 문제를 예로 들 수 있으며, 후자는 국어의 표준어와 방언 중 무엇을 표기할 것인가의 문제를 예로 들 수 있다.

ⓑ는 언어 체계를 어떠한 방식으로 표상할 것인가의 문제가 발생하는 영역이다. 즉, 표기법과 긴밀하게 관련되는 영역으로서, 한글로 적을 때 연철할 것인가, 분철할 것인가, 관습적 표기 방식을 얼마나 따를 것인가 하는 문제 등이 해당한다. 또한 표기 체계를 악센트나 구두점으로 확장했을 때 발생하는 문제도 이 범주에 속한다. 예



<그림 1> 표기 문제의 형성 요인

를 들어, 외래어를 적을 때 장음 부호를 사용할지 말지의 문제, 양태를 드러내기 위하여 물음표와 느낌표를 연달아 쓰는 것을 허용할지 말지의 문제 등이 있다.

ⓒ는 문자 체계를 어떤 도구로 시각화할 것인가의 문제가 대두되는 영역이다. 문자 기록 매체의 물질적 특성들은 근본적으로 글을 쓸 때라면 언제나 존재한다(Ludwig, 이기숙 역, 2013: 29). 문자를 어떠한 방식으로 생산하고 보존할 것인가는 표기 행위에서 해결해야 할 중요한 문제로서, 현대에도 이 문제는 유효하다. 수기할 것인가, 타자할 것인가. 수기할 것이라면 연필로 쓸 것인가, 펜으로 쓸 것인가. 종이에 적을 것인가, 전자 기기의 화면에 적을 것인가. 이와 같이 매체와 관련된 표기 문제는 앞으로도 줄곧 제기되리라 예상할 수 있다.

이처럼 표기 문제를 구분해 봄으로써, 표기 문제의 성격이 같지 않음을 확인할 수 있다. 문법 교육으로서의 표기 교육에서 이러한 표기 문제의 가치는 동일하지 않다. 가장 핵심적인 표기 문제는 ⓑ의 범주에 속하는 것들이다. ⓑ의 범주에 속하는 표기 문제를 해결하는 과정에서 음성 언어의 음운, 형태, 통사 층위를 문자 언어에서 어떻게 다룰 것인지를 탐구하게 되기 때문이다.

이때 표기 행위를 성립할 수 있게 만드는 가장 기초적인 요소인 문자는 음운론적 지식과 긴밀하게 관련되며, 단어의 표기는 형태음운론적 지식과 긴밀하게 관련된다. 단어의 판별과 관련한 형태론적 지식, 문장 구성을 위한 통사론적 지식은 띄어쓰기, 구두법과 관련되어 있다는 점에서 넓은 의미의 표기 체계와 관련된다. 따라서 음운론 및 형태음운론적 지식과 결부된 표기 문제가 좀 더 핵심적인 표기 문제라고 할 수 있으며, 형태론적, 통사론적 영역과 관련된 표기 문제는 표기 문제에

서 부차적인 문제라고 할 수 있다.

ⓐ 범주의 표기 문제는 표기 대상이 되는 특정 언어를 선택하는 문제와 관련되어 어휘 교육적 접근이 요구된다. 따라서 ⓐ 범주의 표기 문제는 문법 교육에서 충분히 다루어질 수 있는 내용이다. 하지만 표기 교육의 측면에서는 ⓑ 범주의 표기 문제보다는 주변적인 교육 내용이라고 할 수 있으며, ⓑ 범주의 표기 문제가 확장될 수 있는 방향에 위치한다고 볼 수 있다.

예를 들어, '괜스레'와 '괜시리'라는 두 단어를 비교해 보면, 두 단어는 공시적으로 존재하는 단어로 표준어와 방언으로 비교된다. 이때 <괜스레>와 <괜시리>의 표기를 비교하는 것은 표면적으로 표기 교육의 모습처럼 보이지만, 실상은 어휘 교육의 장으로 전환된 상태라고 볼 수 있다. 반면에 '억수로'라는 방언을 표기할 때, <억쑤로>로 적을 것인지, <억수로>로 적을 것인지를 탐구하도록 하는 것은 좀 더 핵심적인 표기 교육의 내용이라고 할 수 있다.

ⓒ 범주의 표기 문제는 표기라는 행위의 특성에서 비롯되는 문제로서, 표기 교육에서만 다룰 수 있는 내용으로 볼 수 있다. 그러나 표기 교육이 문법 교육의 하위 영역이라는 위상을 고려했을 때, 과연 표기 행위와 매체의 관련성에 대한 지식을 오롯이 문법 지식으로 일컬을 수 있을지는 회의적이다. 따라서 ⓒ 범주의 표기 문제는 표기 교육 내용에서 가장 주변부를 차지하며, 추후 국어교육의 다른 영역과의 연계를 모색해야 할 것으로 예상된다.

② 소통 가능성 판단을 위한 표기 문제 형성 요인의 고려

일반적인 표기 문제를 형성하는 요인은 규범 표기와 비규범 표기를 사용하는 방식을 분석하는 데에도 활용할 수 있다. 비규범 표기라고 해도 의사소통의 가능성이 담보되어야 사용할 수 있다. 따라서 특정 맥락에서 비규범 표기를 사용하고자 할 때에도 표기의 소통 가능성을 고려하여 표기의 수준을 결정해야 한다. 따라서 비규범 표기에 대해서도 어떠한 언어를 어떤 수준으로 표기할 것인지의 판단이 요구된다.[51] 예컨대, 규범 표기 <좋아>와 함께 비규범 표기 <좋와>, <조아>, <쪼아> 등이 함께 사용된다. 이는 <표 7>과 같이 웹에서 쉽게 실례를 찾아볼 수 있다.[52]

---

51) 비규범 표기의 소통 가능성 판단 이전에 현재의 맥락에서 규범 표기를 사용할 것인지, 비규범 표기를 사용할 것인지는 이미 결정되어 있어야 한다. 규범 표기와 비규범 표기 간 선택의 문제는 앞서 논의한 ⓐ 범주에 속하는 표기 문제로서, 어휘 교육적 접근이 요구된다.

<표 7> 검색어 '좋아, 좋와, 조아, 쪼아'에 대한 블로그 검색 결과

검색어	검색 결과
좋아	시력 좋아지는 법 2020.04.11 시력 **좋아**지는 법 안녕하세요 호도리짱입니다. 오늘은 시력 **좋아**지는 법에 대하여 알아보겠습니다. 시력은 살면서 정말 중요한 부분을 차지하는 부분입니다. 물론 시력... hodorijjang.tistory.com/328 호도리짱 | 블로그 내 검색
좋와	어린이 크리스마스선물, 모래장난감 : 쭈쭈~ 촉감도 좋와 2020.11.22 아이들이 좋아하는 요술 모래 장난감 아이들이 젤 좋아하는게 액체괴물이죠, 하지만 몸에 좋지 않다고 해서 성분을 확인해보고 사게되고 조심스럽더라구요 그러다가... blog.naver.com/m_ming0514/222151210283 요리죠리 내맘대로 일... | 블로그 내 검색
조아	연휴 조아:) 2020.10.12 [2020.10.5.월] 아침에 대광이랑 간단한 고구마라떼와 씨리얼을~ 진짜 고구마라떼는 왜이렇게 맛있을까? 달려~달려~ 오랜만에 따릉이타고 출근 은혜언니가 이것저것... blog.naver.com/ghk0265/222113657623 화선 | 블로그 내 검색
쪼아	집이 젤 쪼아! 2020.09.10 우리 집 식탁에서 찍은 사진이 90%다 . 그래서 노잼 예고 .. 화요일 235교시라서 중간에 점심으로 초 ~ 밥 시켜 먹었다 🍣 더러운 내 방 거울 , 교정 상담받을 겸... blog.naver.com/sbinxxy/222085649136 AM 01:27 | 블로그 내 검색

<표 7>에서 볼 수 있듯이 '좋다'라는 단어의 의미를 전달하기 위하여 <좋아>, <좋와>, <조아>, <쪼아>라는 표기가 고루 사용되고 있다. 주목되는 점은 이들 표기가 발음과 관련을 맺는 양상을 w 첨가, 후음 탈락을 표기에 반영했다거나 어두 경음화의 경향이 표기에 반영되었다는 등 음운론적으로 해석할 수 있다는 점이다. 이러한 해석 방식을 적용하면, <표 8>에서 <좋오>에 비해서 <좋이>가 수정되어야 할 오타라고 판단할 수 있게 된다. 이처럼 음운론적 지식으로써 표기의 소통 가능성을 판단할 수 있다는 점은, 비규범 표기를 사용하는 맥락에서도 표기하고자 하는 언어가 무엇이며, 어떠한 방식으로 표상할 것인지를 의식적으로 사고해야 함을 시사한다.

비규범 표기를 사용하는 맥락에서 표기를 음운론적으로 해석하는 것뿐만 아니라 기존에 존재하는 규범 표기 체계를 아는 것도 중요하다. 예를 들어, <표 9>의 사례는 규범 표기를 알고 있어야 비규범 표기의 표현 효과를 이해할 수 있다. <표 9>에서는 규범 표기 <습니다> 대신에 <읍니다>, <스빈다>가 사용되고 있다. 주

52) 본 연구에 수록한 모든 웹 검색 결과는 다음(https://www.daum.net)에서 검색을 실시하여 공개된 자료를 수집한 것이다.

지하다시피 <읍니다>는 현행 맞춤법이 시행되기 전에 사용되던 표기형이다. <스빈다>는 <습니다>를 쿼티 자판을 열 손가락으로 타자할 때 빈번하게 발생하는 오타형이 신조어로 자리 잡은 사례이다. 해당 블로그의 전반적인 표기 경향에 비추어 보면, <읍니다>와 <스빈다>가 의도적으로 사용되었다고 추정할 수 있다. 이때 <읍니다>와 <스빈다>의 표현 효과를 인식하기 위해서는 <습니다>와의 관련성을 포착하여야 한다. 이때의 관련성은 음운론적 해석으로는 포착되지 않고, 언어 정책 측면이나 문자를 실현하는 수단으로서의 매체 측면에서 파악되는 성질의 것이다.

표기는 일차적으로 개별 문자로 시각화되기 때문에, 시각 부호를 어떻게 인식할 것인가도 비규범 표기의 소통 가능성을 판단할 때 중요한 고려 요인이 된다. 귄터(Günter, 1990)는 글자가 어떻게 생산되며, 생산된 글자가 어떻게 보이는지, 읽을 때 글자는 어떻게 인식되는지의 문제를 다루는 학문으로서 문자론이 독립적으로 설정되어야 한다고 주장한다(Dürscheid, 김종수 역, 2007: 350에서 재인용). 낫 놓고 기역자도 모를 수 있듯이, 시각 부호를 읽어 내는 방식도 학습되는 것이므로, 이러한

<표 8> 검색어 '좋오, 좋이'에 대한 블로그 검색 결과

검색어	검색 결과
좋오	날씨 너무 좋오 회사 땡땡치고 아들과 놀기 2016.03.28 날씨 완전 좋으네요.. 회사 땡땡이치고 아들과 칼 싸움 중입니다. 자칭 고수라고 하네요 ㅋㅋ blog.naver.com/mihui98/220667597983 서윤이네 캠핑 일기 (Since 2008. 04 ~~)
좋이	좋이하는 아이돌은 누군가요? 2020.10.10 #좋아하는 #아이돌 #누구 #마마무 안녕하세요!반짝무무 입니다! 저는 여러분이 좋아하는 아이돌이 누군지 궁금해 졌어요! 저는 마마무를 좋아하거든요! 마마무 사진... blog.naver.com/mxmxik/222111906986 뭔어스와 마마무(ONEU... 블로그 내 검색

<표 9> 검색어 '읍니다, 스빈다'에 대한 블로그 검색 결과

검색어	사례
읍니다	홍천맛집 "백년각"자장면을 자장자장 먹었 읍니다 ㅋ 2020.09.21 #홍천중국집 #홍천자장면 #짜장면 #백년각 #자장면?짜장면? #둘다맞음 왜 . 왜 그런 이상한 날 있잖아. . . 술먹었는데 그 다음날 쨈쓰 뽕쓰 보다 째쟁면이 더 당기는... travel-route.tistory.com/7 맛있는 여행 ♥ 블로그 내 검색
스빈다	PS VR을 질렀....스빈다. 2017.09.30 꿈에 그리던 PS VR. 드디어 질렀습니다. 일단, VR 자체를 처음 써 본 것이라....생각했던 것 이상으로 현실감이 뿜뿜했달까.... 암튼 신기하더구만요. 처음 나왔을 때... blog.naver.com/jaejinkun/221108406798 달콤살벌 재진군 블로그 내 검색

주장은 타당성을 지닌다.

권터가 제안하는 문자론의 관점에서 보면 <댕댕이>와 같은 표기형의 소통 가능성을 판단하는 데 언어를 시각적으로 형상화하는 문자가 얼마나 큰 영향력을 미치는지 알 수 있다. <댕댕이>는 <멍멍이>를 대신하는 비규범 표기인데, 순전히 두 표기 간의 시각적 유사성의 측면에서만 관련성이 발생한다. 이는 <친구>의 비규범 표기인 <칭구>를 표기하기 위해 사용된 <ㅊ6구>와 같은 사례에서도 마찬가지이다. 하지만 <ㅊ6구>가 어휘부에 끼치는 영향이 없는 반면에 <댕댕이>는 어휘부에 새로운 단어로 등재된다. 따라서 <ㅊ6구>에 작용하는 표기법보다 <댕댕이>에 작용하는 표기법이 더 큰 영향력을 발휘한다고 평가할 수 있다.

(2) 문법 탐구 대상으로의 표기 문제 전환

일반적인 표기 문제에 대한 검토가 표기 교육에 기여하는 바가 있지만, 그 자체가 문법 교육의 내용이 되지는 않는다. 교육을 특정 관점에서 볼 때 가치 있는 것으로 간주되는 학습 활동(Pring, 곽덕주 외 역, 2015: 47)이라고 보면, 일반적인 표기 문제는 현상일 뿐, 여기에 교육적 가치를 부여하는 것은 별도로 이루어져야 하는 작업이다. 일반적인 표기 문제의 개별 사례에서 무엇을 다루어야 할지를 결정하려고만 해도 문법 교육의 논리가 동원되어야 함을 쉽게 알 수 있다. 따라서 표기 행위에서 발생하는 일반적인 표기 문제를 문법 교육의 학습 내용으로 전환하기 위한 논리를 구축하는 것이 필요하다.

① 문법 탐구의 제재로서의 표기 문제

학습 내용으로서의 표기 문제를 개념화하는 데에 그동안 문법 교육에서 발전해 온 문법 탐구 논의를 참고할 수 있다. 문법 탐구에 대한 논의가 계속되면서 문법 탐구의 대상에 대한 관심도 증대되어 왔다. 남가영(2008)에서는 ‘계열 관계 따지기’, ‘의미-형태의 선택 관계 따지기’, ‘국어에 담긴 사고 따지기’ 등으로 ‘문법 탐구’로써 성취되는 경험을 구체화하여 제시하였다. 이는 문법 탐구로써 질적으로 다른 탐구 경험을 제공할 수 있음을 보여 주어, 문법 교육의 내용을 풍부하게 하는 데 기여한다.

남가영(2008)의 논리를 살펴보면, 이러한 문법 탐구 경험은 문법 교육을 교수·학습하는 맥락에서 탐구의 대상인 언어를 ‘자율적 구조체’, ‘실천적 작용소’, ‘관념적

반영체'로 보려고 하기 때문에 일어나는 독특한 행위이다. 주목되는 점은 각각의 탐구 행위가 언어의 실재를 변화시키는 것은 아니며, 탐구의 대상을 어떻게 설정하느냐에 따라 탐구 행위가 달라진다는 점이다. 즉 탐구 경험의 내용을 좌우하는 것은 탐구 대상을 어떻게 제공할 것이냐에 달린 것이다.

이러한 문제의식은 김은성 외(2013)에서 종합되고 정련되어 나타난다. 이 연구에서는 탐구할 만한 내용의 구체적인 실체를 드러내지 못하는 데에서 탐구 학습이 실패한다고 진단하였다. 그리고 탐구의 형식과 내용을 아우른 구체적인 실체로서 '문법 탐구 과제'의 개념을 제시하고, 국제 언어학 올림피아드의 문항을 분석함으로써 문법 탐구 과제가 갖추어야 할 요건을 도출하고 있다. 이 연구에서 문법 탐구 과제는 아래와 같이 정의된다.

> 문법 탐구 과제는 문법 학습자가 수행하는 탐구 활동의 목표, 내용, 방법을 규정하고 안내하는 것이다. 이것은 탐구 활동의 형식과 내용을 아울러서 문법 탐구를 규정하는 개념 단위이다. 즉, 무엇을 대상으로 어떻게 다루어서 무슨 결과를 내어야 할지에 대한 정보, 즉 문법 탐구 활동의 개요를 알려주는 정보의 총합체이다(김은성 외: 2013, 51).

나아가 김은성 외(2013)의 후속 연구인 최신인 외(2014)에서는 국제 언어학 올림피아드(ILO)의 문항을 분석하여 문법 탐구 과제의 설계 구조를 도출하였다. 이에 따르면, 문법 탐구 과제는 '탐구 주체'의 사고 활동을 촉진하고 흥미를 유발해야 하며, '탐구 대상'이 되는 언어의 규칙적 속성을 발견하도록 해야 하고, 논리적인 문제 해결 과정이 이루어질 수 있도록 '탐구 방법'이 유도되고 안내되어야 한다. 최종적으로 문법 탐구 과제의 설계 과정은 '재료', '방법', '표현' 수준으로 단계화된다.

이상의 논의를 참조하면, 표기 문제는 문법 탐구를 촉발하는 제재로서, 학습자들이 표기로부터 규칙을 도출해 낼 수 있는 학습 문제로 정의될 수 있다. 이때 규칙이라는 속성에 주목하면, 예외적인 규범 표기보다는 음성 언어를 표기하는 과정에서 발견되는 규칙적인 현상이 우선적으로 교육 대상이 되어야 한다.

이렇게 표기 문제를 규정할 때, 고춘화(2018)에서 사이시옷을 교육적으로 다루는 방식이 주목된다. 이 연구에서는 '사잇소리' 현상의 규칙성이 아닌 '사이시옷' 표기의 규칙성에 주목하였다. 그리고 교도적 관점의 교육을 탈피하기 위해서는 '언어 현상으로서 사이시옷 표기의 의미 기능과 기호의 상징화 과정을 근본적으로 따지는 언어학적 탐구 과정(고춘화, 2018: 17)'을 교육 내용화하여야 한다고 주장한다. 이러한 교육적 관점에서 보면, <등교길>을 단순히 오류로 치부하는 것이 아니라 <등굣길>과 비교해 봄으로써 <ㅅ>이 표상하고자 하는 발음 정보를 탐구하게 하

는 교육을 기획할 수 있다. 이는 <ㅅ>이라는 표기로부터 표기 문제가 구안될 수 있음을 보여 주며, 문법 탐구가 촉발될 수 있음을 시사한다. 따라서 문법 교육 내용으로서의 표기 문제는 문법 탐구의 제재로서 교육적 가치를 지닌다.

② 표기 문제의 범위 확장

<인사말>과 <인삿말>의 표기를 비교하고 <ㅅ>의 기능을 탐구한다고 해 보자. 현행 맞춤법 체계 안에서 <ㅅ>이 해당 단어의 표면형에서 [ㄴ]이 발음됨을 표시하는 기능을 지니고 있음을 발견했을 때, <인사말>과 <인삿말>은 서로 다른 언어의 표기형이라는 사실을 발견하게 된다. <인사말>이라는 표기형은 [인산말]이 아닌 [인사말]을 표상하고, <인삿말>은 [인산말]이라는 비표준 발음을 표상한다.[53] 이 상황에서 <인사말>과 <인삿말>은 표기하고자 하는 발음을 적절히 표상했다는 측면에서 동일한 가치를 지닌다.

실제로 <인사말>과 <인삿말>을 사용하는 맥락에서 이 두 표기형은 동일한 가치를 지니지 않는다. 둘 다 발음을 적절하게 표상한 형태임에도 불구하고 하나는 표준 발음, 다른 하나는 비표준 발음을 표상하기 때문이다. 따라서 이는 표준어의 문제임에도 불구하고 표기형으로부터 촉발된다는 점에서 표기 문제로도 인식된다. 이는 언어의 '규칙'을 탐구하는 것과는 다른 층위의 문제이다.

김은성(2005, 2013ㄴ)에서는 이바니치(R. Ivanič)의 언어에 대한 세 층위의 구분을 인용하면서, 국어교육에서 비판적 언어 인식이 지니는 유용성을 보여 준 바 있다. 정확성, 적절성, 타당성이라는 세 층위를 가지고 표기 문제를 이해하고자 할 때, 표기 문제는 일견 정확성 층위에 한정된 것으로 보인다. 그러나 표기 행위의 실천 국면에서는 비규범 표기를 사용할 수 있는 맥락이 존재하기 때문에 문법 교육 내용으로서의 표기 문제는 적절성, 타당성의 층위에서도 논의될 수 있다. 따라서 표기 문제를 '규칙'의 탐구에만 한정하는 것은, 비규범 표기를 언제 어떻게 사용하는지에 대한 탐구를 배제하게 되어 표기 문제의 외연을 지나치게 축소하는 결과를 낳는다.

표기 문제가 다룰 수 있는 층위를 적절성과 타당성의 층위로까지 확장한다고 할 때, 그렇다면 표기 문제로써 탐구하는 대상이 과연 '문법'인가에 대한 의문이 제기된다. 이와 관련하여 원리 중심의 문법 교육을 주목할 수 있다. 구본관·신명선

---

53) 이러한 분석은 남한의 현행 맞춤법 체계 안에서 가능하다. 사이시옷 표기를 사용하지 않는 북한의 맞춤법 체계에서는 <인사말>이 [인산말]을 표상할 수도 있다.

(2011)에서는 문법을 '규칙'이 아닌 '원리'로 보아야 한다고 주장하였다. 원리 중심의 문법 교육에서 규범은 원리를 유지하려는 구심력과 해당 원리에서 벗어나려는 원심력 사이에서 마련되는 인간의 의도적 개입으로 해석된다(구본관·신명선, 2011; 269). 따라서 구조주의적 관점이나 기능주의적 관점에서 도출된 언어 운용 원리뿐만 아니라 규범이 존재함으로써 발생하는 일상 언어 생활에서의 언어 운용 원리도 문법 탐구의 대상으로 설정할 수 있는 이론적 토대를 확보할 수 있다.

이상의 논의를 바탕으로 하여 표기 문제는 세 층위에서 구안할 수 있다. 먼저 표기 문제는 일차적으로 표기에 내재한 규칙을 발견하는 과제로서, 발음을 표기로 전환할 때의 규칙적인 현상을 표기 문제의 내용으로 삼을 수 있다. 이 층위에서 규범은 고려되지 않으며, 발음을 표기로 표상하는 규칙적인 방식이 중시된다.

다음으로 표기 문제는 규범 표기의 존재로 인해 발생하는 비규범 표기가 표기 행위에서 어떠한 방식으로 사용되는지를 다룰 수 있다. <존댓말>, <인삿말>과 같이 표기 방식은 동일하더라도 표기 대상이 되는 언어가 다를 수 있으며, <좋아>, <조아>와 같이 표기 대상이 되는 언어가 같더라도 표기 방식이 다를 수 있다. 이러한 표기는 실제 일상생활에서 사용되며, 의사소통에 기여하고 있다. 이러한 양상을 고려할 때, 비규범 표기로써 의사소통에 성공할 수 있는지에 대한 판단, 비규범 표기의 사용이 가져올 효과에 대한 인식 등을 표기 문제로 다룰 수 있다. 이때의 표기 문제는 소통 가능성에 비추어 비규범 표기의 적절성 및 타당성을 판단하는 과제로 정의할 수 있다.

1.3. 문법 교육에서 표기 교육의 기능

지금까지 표기 및 표기 행위의 속성을 바탕으로 하여 표기 교육의 대상을 분명히 하고, 표기 문제를 개념화함으로써 표기 교육에서 다루는 교육 내용의 성격을 확인하였다. 이러한 표기 교육은 문법 교육에서 다음과 같은 기능(機能)을 수행할 수 있으리라 기대된다.

(1) 표기와 매개된 문법 능력의 형성

음성, 음소를 관찰하는 데에 문자 체계의 영향력은 막강하다. 송철의(2010: 28-29)에서는 주시경이 /ㅐ/, /ㅔ/ 등을 단음이 아니라 합음으로 보았다든가 된소리를 같은 소리의 중첩음으로 보았기 때문에, '내다'를 '나이다'로 표기하기도 하고

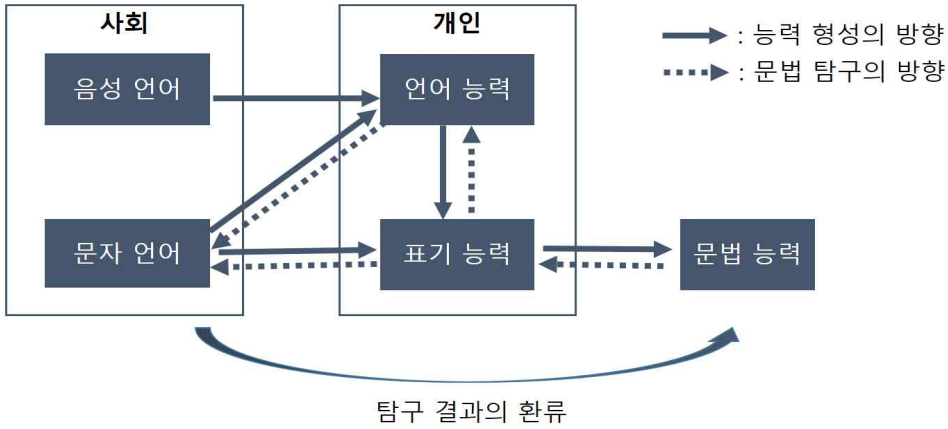
‘ㄲ’을 ‘ㄱ$ㄱ’[54]으로 분리하여 표기하기도 했다는 점을 언급한다. 그리고 이 같은 사실에 대해, 그가 문자의 영향에서 완전히 벗어나지 못한 것을 보여 주는 것이기도 하고, 국어의 음을 설명하는 데에 한글 자모를 이용할 수밖에 없었기 때문에 발생한 현상이었으리라고 추정하기도 한다. 현대의 한글 사용자인 문법 교육 학습자도 마찬가지의 상황에 놓여 있다. 음소와 자소의 대응에 성공한 학습자는 <불>과 <물>이 표상하는 단어가 구별되는 까닭이 비음성의 유무에 있는 것이 아니라 <ㅂ>과 <ㅁ>의 시각적 부호 차이에서 기인하는 것이라는 사고방식을 가지게 될 가능성이 크다.

이러한 표기 우선의 사고방식이 극복되어야 할 상태인가에 대한 판단은 문법 교육의 목표에 따라 달라질 수 있다. 예를 들어, 음운 교육과 관련하여 김다연(2018), 이해숙(2018)에서는 공통적으로 <ㅇ>과 /ㅇ/의 균열에서 오는 학습자의 혼란과 의문을 다루고 있다. 음성 언어 중심의 문법 교육을 지향하는 방향에서는 <ㅇ>이 초성 자리에서 쓰일 때 마치 음가가 있을 것만 같은 일종의 환상을 극복하는 것이 중요해진다. 그러나 표기 행위를 지향하는 방향에서는 <ㅇ>이 연음을 매개로 음절자를 분할하는 단위로 기능하는 자소임을 익히는 것이 중요해진다.

최규홍(2011), 신지현·최영환(2016)에서는 연음을 원리로 활용하여 초등학교 학습자를 대상으로 맞춤법 교수·학습 방법을 구안하여 제시하고 있다. 최종 학습 활동의 형태를 보면, 학습자에게 연음은 글자가 이동하고, 글자의 이동에 따라 소리도 변하는 것으로 인식된다. 이는 표기와 매개된 설명으로서, 연음이 음성 언어에서 자연적으로 발생하는 현상인 것과는 일치하지 않는다. 그러나 연음을 의식적으로 인식하는 데에 효과적으로 작용한다는 점에서 박종관(2019ㄱ: 30-37)에서는 초등학교급에서 연음은 표기를 통해 인식하게 되는 현상의 위상을 가진다고 설명하였다. 나아가 명시적 문법 교육이 시작되는 중등학교급에서는 연음이 표기를 이해하는 데 활용되는 지식으로 변모한다고 문법 지식의 위계적인 위상 변화를 설명하였다. 이러한 문법 교육의 논의에서 표기와 매개된 문법 능력 형성이라는 표기 교육의 문법 교육적 기능을 도출할 수 있고, <그림 2>와 같이 도식화할 수 있다.

<그림 2>에서 언어 능력은 생득적인 언어 능력을 의미하며, 표기 능력은 표기 체계를 사용하는 능력을 의미한다. 언어 능력은 일차적으로 사회에 존재하는 음성 언어의 영향을 받아서 형성된다. 이후에 문자 학습이 시작되면서 문자 언어가 언어 능력에 영향을 끼치고 언어 능력은 표기와 매개되며 표기 능력의 형성을 촉진한다. 이때 형성된 표기 능력은 음성 언어에 대해 시각 부호와 매개된 새로운 인식을 촉발하는

54) $는 음절 경계를 나타낸다.



<그림 2> 문법 능력의 형성 및 작용 구도

데, 이는 문법 능력의 형성으로 이어진다. 이 과정을 실선의 화살표로 표시하였다. 표기 능력은 언어 능력을 경유하기도 하지만 문자 언어로부터 직접 형성되기도 한다. 이는 시각적 인지 학습만으로도 표기 능력이 형성된다는 점을 고려한 것이다.

이관희(2015: 169, 각주 6)에서는 이성영(1998)에서 제시한 문법 학습 현상의 구조에서 문법 능력의 개념이 모호하다는 점을 지적한다. 학자가 연구 대상으로 삼는 문법 능력과 학습자가 학습의 결과로 가지게 되는 문법 능력은 구분되며, 전자는 생득적인 언어 능력임에 비하여, 후자는 후천적으로 신장할 수 있는 능력이라는 것이다. 이런 점에서 <그림 2>는 언어 능력과 문법 능력의 차이점을 분명하게 드러내고 있다. 표기 교육에서 문법 능력은 표기 학습을 통해서 생성되는 언어에 대한 새로운 인식으로써 형성된다. 초기에 형성된 이러한 문법 능력은 초보적인 수준으로서 초등학교급에서 표기로써 연음을 인식하는 수준에 대응된다.

학교에서의 문법 교육이 자발적 개념에 과학적 개념이 덧씌워지는 방식으로 전개되며, 이러한 방식을 통해 결국 아동의 경험은 지속성과 계속성을 보장받을 수 있게 된다(남가영, 2011: 120)고 보면, 중등학교급에서는 자신의 언어 그리고 자신이 속한 사회의 언어에 대해 명시적인 문법 용어를 사용하며 문법 탐구를 지속해 나감으로써 문법 능력의 발달이 계속 이루어질 수 있다고 볼 수 있다. 이때 초기 문식성 단계를 지나며 획득한 문법 능력으로써 자신이 지니고 있는 언어 능력과 표기 능력을 성찰하게 되며, 자신의 언어와 사회의 언어를 비교하게 된다. 따라서 문법 탐구의 방향은 형성의 방향과 반대로 이루어진다. 본 연구에서는 이러한 탐구의 결과가 환류되어 문법 능력이 질적으로 성장할 수 있다고 본다.[55]

(2) 표기 문화에 대한 안목 형성

민현식(2007ㄱ: 54-55)에서는 '구세대가 정한 규범을 교사라는 구세대가 신세대에게 따라오도록 동의를 구하는 과정'이 원활하게 이루어지기 위해서는 단수 규범주의 절차, 복수 규범주의 절차, 언어학적 원리, 문자 표기론적 원리에 합당하도록 최선의 합리적 결과를 도출해야 함을 강조하였다. 이러한 관점은 선행 연구에서 살펴보았듯이 규범 표기와 관련 있는 문법 교육 내용을 부각한 연구들이 나오면서 규범 표기의 설명력을 제고하는 방향으로 나아가고 있다. 여기에서 더 나아가 규범 표기가 특정한 가치 판단에 의하여 결정된 산물이라는 점을 부각하여 교육 내용을 제안한 연구들(박종관, 2016; 주지연, 2017; 이지수, 2019 등)이 등장하면서 규범 표기 교육은 규범 표기를 둘러싼 사회 현상에 대한 관심으로도 이어지고 있다. 이러한 연구의 흐름은 표기에 대한 문법적 인식의 중층적인 면을 드러내 주면서, 국어 의식 차원에서 표기 교육을 논의할 수 있는 장을 마련해 주었다.

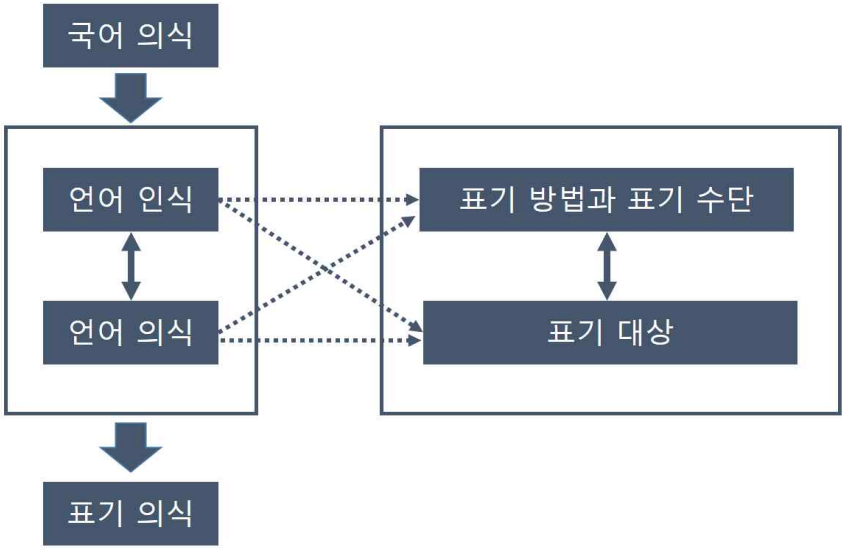
구본관(2016: 216)에서는 언어 인식을 학습자의 자기 언어에 대한 메타적인 인식으로, 언어 의식은 자신의 언어 사용뿐 아니라 모국어에 대한 태도를 의미하는 것으로 정리하고, 언어 인식과 언어 의식을 교육과정상에서는 주로 국어 의식으로 칭해 왔다고 분석하였다. 문법 교육이 궁극적으로 국어 의식을 고양하는 데 목적이 있다고 하면, 표기 교육 또한 이러한 교육 목표에 부합할 논리와 교육 내용을 마련하는 것이 요구된다.

이러한 관점에서 '표기 의식'이라는 용어가 주목된다. 이주영(2017: 26-27)에서는 표기 의식을 '표기 행위 시 언어 주체가 갖게 되는, 언어와 표기 행위에 대한 의식적 지각과 앎'으로 정의하였다. 이러한 표기 의식이란 용어의 사용은 언어 사용의

---

55) 이와 관련하여 남가영(2011: 101-103)에서는 문법 문식성을 두 가지 방향으로 개념화할 수 있다고 논한 바 있다. 먼저 읽고 쓸 줄 아는 데에 문법이 어떠한 기여를 하는지, 즉 문식성의 구인으로서의 문법에 주목하여 문법 문식성을 개념화할 수 있다. 한편으로 문법에 대한 의식적인 앎, 즉 문법적인 소양으로서의 문법 문식성을 개념화할 수도 있다. 표기 능력의 형성이 문법 능력의 형성으로 귀결된다고 보는 본 연구의 관점에서 문법 능력은 소양으로서의 문법 문식성과 같다. 조진수(2018: 38-40)에서는 '문식성'을 '소양'으로 규정할 경우 '문법 문식성'은 문법에 대한 소양을 의미하게 되어 문법 능력과 변별하기 어려운 포괄적 개념이 됨을 지적하였다. 그리하여 문법 문식성을 문법적 장치를 분석하고 해석하는 능력으로 개념화하고 있다. 조진수(2018)에서의 문법 문식성 개념을 적용하면, 표기 능력과 매개된 문법 능력을 문법 문식성의 하위 능력으로 간주할 수 있다. 다만 조진수(2018)에서는 문장 구조 교육에서의 문법 문식성을 논하고 있어서 문법 문식성 개념을 표기 교육에 적용하는 일은 좀 더 정교하게 별도로 논의될 필요가 있다고 판단된다.

주체를 중시하는 문법 교육관에서 유래하며, 표기 행위에서 언어 주체가 지니는 태도까지 다룰 수 있는 개념이다(이주영, 2017: 27). 표기 의식을 국어 의식과 대비하면 <그림 3>과 같이 정교화해 볼 수 있다.



<그림 3> 국어 의식과 표기 의식의 관계

<그림 3>에서 국어 의식은 언어 인식과 언어 의식으로 이루어진 것으로 이해된다. 이때 언어 인식과 언어 의식이 어디를 지향하느냐에 따라 국어 의식을 이루는 하위 의식들이 형성된다고 볼 수 있다. 표기 의식은 표기 행위를 지향할 때 형성된다. 앞서 살펴본 바와 같이 표기를 형성하는 요인은 표기 대상, 표기 방법, 표기 수단으로 분석할 수 있다. 언어 인식과 언어 의식이 이들 요인에 작용함으로써 국어 의식은 표기 의식으로 구체화된다.

언어 인식은 자신의 언어에 대해서 상위 인지적으로 인식하는 것이므로, 표기를 형성하는 요인을 탐구함으로써, 즉 언어 능력이 표기로 산출되는 언어학적 원리를 탐구하는 것으로써 형성된다. 반면에 언어 의식은 표기 행위에 대한 가치 지향적 판단으로써 형성된다. 이때 언어 의식이 수구적(守舊的) 또는 교조적(敎條的) 태도를 벗어나 법고창신(法古創新)[56]을 도모하기 위해서는 언어 인식이 뒷받침되어야 한다.

56) 김은성(2013ㄱ)에서는 갑작스럽게 제기된 창의·인성 논의에 대응하여 법고(法古)와 창신(創新)의 개념으로써 문법 교육의 가치를 모색하였다. 이 연구에서 법고와 창신은 없던 것을 새로이 만들어 내는 것이 아니라 전통적으로 추구해 온 가치를 현대의 관점

<그림 4> 비규범 표기의 사용 사례

언어 의식의 성장에 언어 인식이 뒷받침되어야 함은 <그림 4>[57]의 상황을 분석해 보면서 좀 더 분명해진다. <그림 4>는 해당 프로그램에서 초대 손님의 근황을 묻고 답하던 중, 건강 검진을 받았으며 건강하다는 내용의 발언에 대해 달린 자막이다. 보통 공식 입장이라고 발표되는 내용의 무게감을 고려하면, 이 자막은 의도적으로 '공식 입장'과 대비하는 효과를 노렸음을 짐작할 수 있다. 이러한 자막에 대해 방송에 만연한 비규범 표기의 문제점을 논하는 것은 주체적인 언어 사용자를 강조하는 문법 교육의 관점에서 수구적, 교조적인 언어 의식이라고 할 수 있다.

이러한 비규범 표기의 쓰임을 용인한다면 이제 탐구의 초점은 비규범 표기가 어떻게 유희의 대상이 될 수 있는지에 맞추어진다. 그리고 이러한 탐구의 결과, 비규범 표기가 유희적으로 작동하기 위해서는 규범 표기에 대한 앎이 전제되어 있어야 함을 발견할 수 있다. 이러한 사고방식은 규범 표기의 가치도 풍부하게 만든다. 규범 표기가 존재함으로써, 의사소통의 효율성을 증진하는 것에만 그치지 않고, 우리는 비규범 표기를 즐길 수 있게 되며 우리의 표기 생활을 풍부하게 할 수 있다. 즉, 표기 문화에 대한 안목을 형성할 수 있는 것이다. 표기 문화에 대한 안목은 표기에 대한 문법적인 앎을 토대로 하므로, 문법 교육으로서의 표기 교육 없이는 성취될 수 없다.

표기 문화에 대한 안목을 형성하는 방식은 다양하게 이루어질 수 있다. 예를 들어, 규범 표기는 비규범 표기와 대비되지 않더라도 그 자체에서 문화적 가치를 발견할 수 있다. 샘슨(Sampson, 신상순 역, 2000: 20-21)은 음성 언어와 달리 표기 체계는 좋고 나쁨의 가치 판단이 이루어질 수 있는 도구임을 강조하였다. 표기 체계는 개선될 수도 있고 개악될 수도 있는 것이다. 현행 맞춤법은 국어에 대한 연구 성과를 집대성하여 표기법을 개선하기 위해 노력한 산물이라는 점에서 문화적

에서 새롭게 조명함으로써 교육적 가치를 제고하는 방법으로 활용된다.

57) tvN, 놀라운 토요일-도레미 마켓, 2020. 12. 5. 방송 내용 중에서 발췌하였다.

가치를 지닌다. 현대의 한글 사용자들은 과학적으로 수준 높은 맞춤법을 영위하며 살아가고 있는 것이다.

또한 과거의 표기 체계도 완전히 폐기되지 않고 새로운 가치를 가지고 사용되면서 표기 문화를 형성한다. 예를 들어, 이기연(2009)에서는 통시적 어휘 교육의 가능성을 탐색하면서 표기로까지 논의를 확장하고 있는데, 여기에서 제시하고 있는 사례는 문화적 자산으로서의 표기에 대한 인식을 잘 보여 준다.[58] 이미 폐기된 <·>를 적극적으로 사용한 표기, 연철을 적극적으로 활용한 표기 등을 사례로 제시하며 창조적 언어 활동의 결과물로 소개하고 있다. 이와 유사하게 평서형 종결 어미를 나타내는 <읍니다>도 의도적으로 사용되어 문자 언어 소통 맥락의 비격식성을 강화한다. 이처럼 과거의 표기 체계는 현대에 사용되며 새로운 효과를 발휘한다.

이삼형 외(2007: 129)에서는 의사소통 기능 신장은 국어교육의 기본이며, 기본을 갖춘 상태에서 더욱 차원 높은 곳으로 학생들을 인도하는 데에서 국어교육의 궁극적인 목표를 찾아야 한다고 주장한다. 규범 표기가 무엇인지 아는 것이 표기 교육에서 신장하고자 하는 가장 기본적인 능력이라면, 규범 표기를 포함한 표기 일반에 대한 문법적인 앎을 갖추는 것, 즉 표기와 매개된 문법 능력을 갖추도록 하는 것은 좀 더 높은 수준의 국어 능력이라고 할 수 있다. 나아가 문법 능력으로써 표기 문화에 대한 안목을 형성하도록 하는 것은 표기 교육의 좀 더 궁극적인 목표라고 할 수 있다. 이처럼 표기 교육의 지향점이 설정될 수 있다는 점은 문법 교육에서 문화론적 논의가 다시 활발하게 이루어져야 함을 시사한다.[59]

---

58) 이기연(2009)에서는 어휘 교육의 관점에서 연구를 수행하여, 어휘 능력은 어휘를 표기하는 능력까지 포함한다고 보고 있다. 어휘 능력과 표기 능력의 관계에 대한 논의는 별도로 이루어져야 할 것이며, 본 연구에서 다루는 내용은 아니다. 본 연구에서는 이기연(2009)에서 제공하는 사례가 표기가 문화적 자산이 될 수 있음을 잘 보여 준다는 점을 주목한다.

59) 언어와 문화가 관련되어 있다는 것은 주지의 사실이지만, 범박한 진술이기 때문에 그 자체가 문법 교육에 직접적으로 영향을 미치기는 어렵다. 언어가 문화와 관련되므로, 결국 문법 교육의 모든 내용이 문화와 관련되었다고 볼 수 있어 논의를 진전시키기 어렵기 때문이다. 따라서 교육적 관점으로써 구체화한 개념이 필요한데, 김광해(1996)의 '국어생활사', 이를 발전시킨 민현식(2003)의 '국어문화사' 등이 문법 교육에서 문화를 명시적으로 다룬 교육적 개념이라고 할 수 있다. 구본관(2009: 15)에서는 국어생활사를 '국어에 반영된 생활사'와 '국어로 행한 생활사'로 구분하였는데, 본 연구에서의 표기 문화는 '국어로 행한 생활사'로 포섭될 수 있을 것이다. 다만, 구본관(2009: 5)에서 지적하듯이 국어생활사는 처음 논의된 이래 끊임없이 국어사와의 관련성 아래에서 논의되었다. 따라서 앞으로 표기 문화의 실체를 규명하는 동시에, 국어생활사 논의의 교육적 의의를 확인하면서도 과거와 현대를 아우르는 문화적 현상을 다루는 문법 교육의 논리를 발전시켜야 할 것으로 보인다.

2. 비규범 표기에 대한 교육적 접근

2.1. 비규범 표기의 교육적 가치

표기 문제는 기본적으로 정확성 층위에서 먼저 구안되어야 한다. 적절성과 타당성에 대한 판단도 문법적 앎이 갖추어졌을 때 일어날 수 있기 때문이다. 그렇다면 어떠한 문법 지식을 동원하여 어떠한 표기를 설명해야 하는지의 문제가 대두되는데, 이때 학습자가 산출한 비규범 표기가 주목된다. 학습자가 산출하는 비규범 표기는 학습자의 삶과 가장 맞닿아 있는 표기이다. 학습자의 비규범 표기의 양상은 지금 어딘가에서 누군가가 사용하고 있을 수 있는 표기를 문법 교육의 제재로 삼을 수 있다는 점에서 문법 교육 자료의 실제성을 확보하는 데 기여한다.

앞서 비규범 표기의 가치를 역설하였으나, 학습자가 표기 능력이 발달하는 중에 비규범 표기를 산출한다는 점을 고려하면, 학습자가 산출한 비규범 표기에 모두 긍정적인 가치를 부여할 수 있는 것은 아니다. 따라서 학습 자료로서의 비규범 표기에 학습자가 비의도적으로 산출한 비규범 표기까지 포함한다면, 이에 대한 교육적 가치 판단이 선행되어야 한다.

(1) 학습자의 언어 해석 수준의 진단 자료

표기형에 대한 판단은 언어에 대한 해석 방식을 보여 준다. 예를 들어, <며칠>의 비규범 표기인 <몇일>에 대해서 서로 다른 판단을 내릴 수 있다. 김정남(2008: 28)에서는 <몇일>로 표기하였을 때, <꽃잎>, <옷 안>과 같은 표기의 발음 때문에 [면닐], [며딜]로 발음하게 되며, [며칠]이라는 발음을 표상할 수 없다고 설명한다.[60] 반면에 민현식(1999ㄴ: 139)에서는 <몇일>이라는 표기는 재구조화의 결과, '몇+일(日)'로 인식된 것으로 볼 수 있으므로 <몇일>의 표기를 규범 표기로 허용하는 것도 고려해 볼 만하다고 평가한다. <몇일>로 적고 발음은 [며칠]로 하는 상황을 인정하는 것이다. 학습자가 산출한 비규범 표기에는 <몇일>뿐만 아니라 <몇칠>도 등장한다. '며칠'이 '몇'이라는 형태소와 관련됐다고 인식하면서도 동시에 표

60) 표기를 발음할 때 음성 언어에서 일어나는 음운 현상이 반드시 일어나리라는 보장은 없다. 만약 표기를 발음으로 환원할 때 음성 언어의 체계가 절대적으로 영향을 끼친다면, 표기에 이끌린 발음은 존재할 수 없을 것이다. 따라서 김정남(2008)에서의 설명은 하나의 표기형의 발음은 다른 표기형의 발음과의 관계 속에서 규칙적으로 실현되도록 표기법이 마련되어야 한다는 일종의 주장으로 이해해야 한다.

면형에서 실현되는 /ㅊ/을 표기에 반영하여 중철 표기가 발생한 것이다. 이를 통해 학습자가 지니고 있는 언어에 대한 해석 수준을 가늠해 볼 수 있다.

<몇칠>이라는 표기가 중철 표기로서 어느 정도 가치를 가지는 반면에, 발음을 충분히 표기에 표상하지 못하는 사례도 존재한다. 예를 들어, 겹받침을 써야 할 자리에 겹받침을 이루는 자음자 중 하나를 누락하는 사례가 빈번히 관찰된다. 예를 들어, <읽어>를 <일어>, <넓히는>을 <널히는>으로 표기하는 사례가 발견되는 것이다. 이는 <일거>나 <널피는>과 비교했을 때, 표면형에서 실현되는 발음 정보를 충분히 표상하지 못한 것으로 평가할 수 있다. 동시에 <일어>를 <이러>로 표기하지 않았다는 점에서 학습자가 이 단어가 받침을 가지고 있다는 인식은 하고 있음을 추론할 수 있다. 이처럼 학습자가 산출한 비규범 표기로부터 학습자가 언어를 해석하는 수준을 가늠할 수 있으며, 이에 따른 적절한 교육적 처치를 고민할 수 있다. 따라서 학습자가 산출한 비규범 표기는 학습자의 언어 해석 수준을 진단하는 데 활용할 수 있는 자료로서 가치를 지닌다.

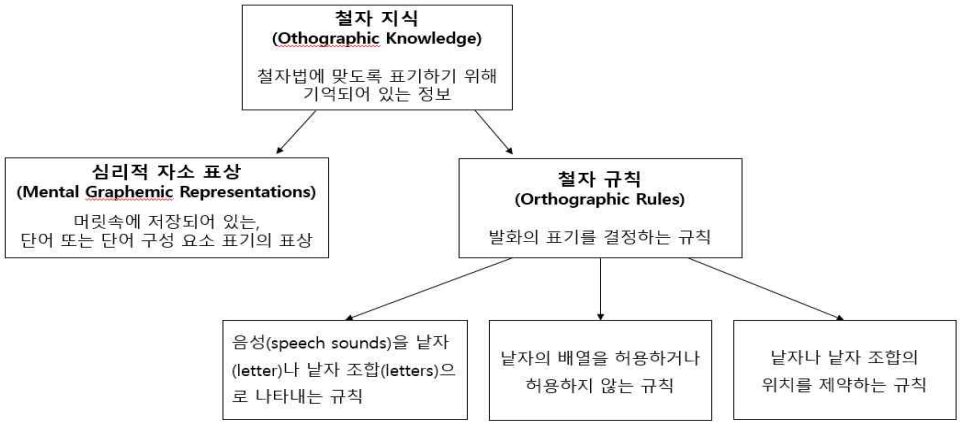
(2) 철자 지식 내실화의 구심점

베르닝어 등(Berninger et al., 2010)에서는 철자 지식(othographic knowledge)을 표기 체계마다 허용되는 글자 조합의 형태나 순서에 대한 지식으로 정의한다(오지은, 2019: 21에서 재인용). 철자 지식에 대한 이러한 정의는 일견 논란이 없어 보이지만, 아펠(Apel, 2011)은 철자 지식이라는 용어로써 통용되는 의미와 용법에서 모순점이 발견된다는 점을 지적하며, <그림 5>와 같이 철자 지식을 심리적 자소 표상(mental graphemic representations)과 철자 규칙(orthographic rules)으로 구성되어 있는 복합적인 지식으로 파악한다.[61]

아펠이 제안하는 철자 지식의 구성 요소는 맞춤법 교육의 방법과도 부합한다. 민현식(2008: 57-60)에서는 탐구 학습, 원리 학습, 인지적 교수 학습을 제안하고 있다.

---

61) <그림 5>에서 심리적 자소 표상(MGRs)은 음운(phoneme)에 대응하는 단위이다. 음운이 음성 언어의 심리적 표상이라면 심리적 자소 표상은 표기의 시각적 형태에 대한 심리적 표상인 것이다. 철자 규칙은 발화를 표기할 때 작용하는 규칙의 집합으로서 다시 세 유형으로 구분된다. 영어에서 /k/의 표기를 예로 들어 보면, /k/는 <ck>로도 표상될 수 있다는 것이 하나의 지식을 이룬다. <kc>와 같은 조합은 허용되지 않는다는 것은 또 다른 유형의 지식을 형성한다. 마지막으로 <ck>는 <duck>과 같이 어말에서만 사용되어 /k/를 표상한다는 것이 별도의 지식 유형으로 분류된다.



<그림 5> 철자 지식의 정의와 구성 요소(Apel, 2011: 595)

있다. 인지적 교수 학습은 시각적 인지 학습을 의미하며, 심리적 자소 표상을 강화함으로써 철자 지식의 형성 및 발달을 촉진한다. 탐구 학습과 원리 학습은 학습자들이 철자 규칙을 명시적으로 습득케 함으로써 철자 지식의 형성 및 발달을 촉진한다. 문법 교육에서 철자 지식에 대한 논의가 명확하게 이루어진 바는 확인되지 않지만, 철자 지식을 이루는 요소는 계속 고려되어 왔던 것이다.

철자 지식을 내실화한다는 것은 철자 규칙(orthographic rules)에 대한 지식의 발달을 의미한다. 시각적 인지에 기반하여 심리적 자소 표상이 증가하는 것은 철자 지식이 양적으로 증가하는 것으로, 이 경우 철자 지식의 수준을 나누기 어렵다. 표기형을 기억하느냐 기억하지 못하느냐로 철자 지식의 수준이 판가름 나기 때문이다. 반면에 철자 규칙에 대한 지식은 수준을 나눌 수 있다. 예를 들어 <ㄹ>이 들어간 겹받침에 대해서 학습자는 <ㄹ>이 들어간 겹받침에는 <ㄺ>, <ㄻ>, <ㄼ>, <ㄽ>, <ㄾ>, <ㄿ>, <ㅀ>이 있음을 알고, 이외에 <ㄹ>과 다른 자음자의 조합은 겹받침에서 허용되지 않는다는 지식을 가지고 있을 수 있다. 그런데 연음에 대한 지식은 가지고 있지 않아 <훑어>를 써야 하는 상황에서 <훓어>를 산출할 수 있다. 이때 학습자는 철자 지식을 가지고 있으나 그 수준이 낮다고 평가할 수 있는 것이다.

아펠의 모형에서 철자 규칙으로 분류되는 철자 지식은 표기 원리와 상통한다. 그런데 표기 원리는 각 언어의 음운 체계와 표기 체계에 좌우된다. 표기 체계는 음운 체계에 대한 연구에 기반할 수밖에 없는데, 현대 한글 표기법은 20세기 들어 대대적으로 정비되어, 현대의 한글 사용자는 과거보다 수준 높은 표기법을 영위하고 있다. 따라서 현대의 한글 사용자는 단순히 올바른 표기를 위한 철자 지식을 가지는

것뿐만 아니라, 표기법을 정비하는 과정에서 동원된 문법 지식을 이해함으로써 자신이 영위하는 표기 생활을 성찰할 수 있는 수준의 지식을 갖는 것을 목표로 삼을 수 있다. 이 과정을 철자 지식의 내실화라고 명명할 수 있다.

이관희(2015)에서는 사회 구성주의적 관점에서 학습자들의 문법적 사고의 발전을 전문가의 숙련된 사고 과정과의 대비 속에서 이루어지는 것으로 파악한다. 철자 지식의 내실화도 마찬가지 방식으로 이루어질 수 있다. 앞서 비규범 표기가 학습자의 언어 해석 수준의 진단 자료가 될 수 있다고 하였다. 학습자가 산출한 비규범 표기를 규범 표기와 대조할 때 어떠한 문법 지식이 동원되어야 하는지를 살핌으로써, 학습자에게 제공해야 할 숙련된 사고 과정을 설계할 수 있다. 이때 비규범 표기는 철자 지식 내실화의 구심점으로 기능한다.

비규범 표기를 탐구해 나가면서, 학습자는 자신의 표기 행위에 대해서 설명할 수 있는 문법 지식을 명시적으로 획득할 수 있는 기회를 얻는다. 이 '기회'를 효과적으로 제공하기 위해서는 교수자가 문법 지식을 섬세하게 구성하는 것이 요구된다. 이 과정에서 표기와 관련된 문법 지식이 이루고 있는 구조 중 특정한 부면, 특정한 경로가 부각된다. 이는 각종 개념이 긴밀하고 복잡하게 얽혀 있는 문법 지식을 적절하게 해체하여 구성하는 작업이다.

신명선(2007: 435)에서는 문법이 체계적 지식의 산물이라는 것은 통념이며, 이를 '체계적 지식에 대한 신화'라고 일컫는다. 이때 '체계적'이라는 것이 가리키는 바는 구조주의적 문법관에 기초한 전통적인 문법 기술 방식을 의미한다. '체계적 지식에 대한 신화'라는 표현은 문법 교육의 관점에서 교육 내용의 체계성은 다양한 방식으로 확보될 수 있음에도 불구하고, 특정한 기술 방식이 선호되는 현상을 비판하는 용어로 이해할 수 있다.

비규범 표기를 활용함으로써 철자 지식을 내실화한다는 구상은 문법 교육이 '학생들의 인지 구조에 변화를 가져오는 학습, 즉 학생의 이해를 도모하는 방향(송현정, 2009: 69)'으로 이루어져야 한다는 문제의식과 맞닿는다. 비규범 표기가 철자 지식 내실화의 구심점이 된다는 주장은 학습자들에게 일어나야 하는 변화, 학습자들이 갖추어야 하는 앎이 무엇인가에 대한 판단을 토대로 하여 문법 지식을 기술해야 함을 의미한다. 그리고 이는 문법 교육 내용의 체계성을 다양한 방식으로 확보할 수 있다는 점을 전제한다. 비규범 표기는 학습자가 당면한 당장의 표기 현상을 교육 내용으로 끌어올 수 있도록 하며, 거기에 동원되어야 하는 문법 지식이 무엇인가에 대해 고민하게 만든다. 비규범 표기로부터 교육 내용을 선정하고 교수·학습으로까지 구현하는 일련의 과정은 '체계적'이다. 이 과정에서 학문 문법 지

식이 적재적소에 배치되면서, 특정한 문법관에 기초한 문법 지식의 기술은 해체된다. 그러나 이는 문법 교육을 기획하는 과정의 체계성으로 보상된다.

(3) 선택항의 소통 가능성 판단을 위한 제재

비규범 표기에 대한 가치 부여는 표기 행위 시에도 선택항이 발생한다는 점을 인정하는 것과 연결된다. 표기형의 산출은 표기 대상 언어가 무엇인지, 표기 대상 언어의 언어학적 정보를 어떻게 해석하는지에 따라 이루어진다. 따라서 동일한 목표 표기에 대해서도 여러 표기가 산출될 수 있으며, 이는 선택항을 구성한다.

제민경(2015: 70-71)에서는 계열 관계 중심의 체계항은 언어 주체의 인식과 직접적으로 연계되지 않는다고 지적하고, 할리데이(Halliday, M. A. K.)의 용어를 빌려 선택항(options)이라는 용어를 도입한다. 선택항이란 언어 주체가 언어 형식의 의미 기능에 주목하여 구성하는 선택의 체계항(제민경, 2015: 71)으로 정의된다. 상이한 표기형마다 의미 기능이 존재하는 것은 아니므로, 선택항이라는 용어를 표기형에 대해 사용하기에는 적절하지 않을 수 있다. 그러나 선택항이라는 개념어가 도입된 맥락, 즉 언어 주체를 강조하는 문법 교육관에서 이 개념어가 배태되었다는 점을 고려하면, 선택항의 의미를 확장하여 표기 교육에서도 사용할 수 있으리라고 판단된다.

선택항이라는 용어를 표기 교육에 도입하는 문제는 이주영(2017)에서 자세히 논의되었다. 선택항은 언어 주체가 자신의 머릿속에서 나름의 계열을 이루는 잠재태(이주영, 2017: 43)로 파악된다. 이러한 선택항에 주목하게 되면 자연스럽게 학습자에게 선택항을 서로 비교하고 분석하게 만드는 사고 과정을 유도해 낼 수 있다. 이주영(2017)에서는 선택항의 도입으로써 구현될 수 있는 교육의 양상을 잘 보여주고 있다.

언어 표현이 형성하는 복잡하고 미묘한 의미들이 해석되기 위해서는 적어도 의미를 전달하는 기호 체계는 공유되어 있어야 한다. 더욱이 자소, 음운과 같은 가장 작은 단위의 합의는 필수적이다. 예스퍼슨(Jesperson, 전상범 역, 2014: 73)은 관념 그 자체는 매우 복잡하여 완전히 기술하는 것이 불가능하기 때문에, 상대방의 마음속에 동일한 관념을 불러일으키기 위해 가장 적절하다고 믿는 특징을 선택해야 하고, 언어가 그 수단을 제공한다고 설명한다. 마르티네(Martinet, 김방한 역, 1984: 35)는 이러한 전달 도구로서의 언어의 속성을 일차분절과 이차분절의 개념으로 잘 드러내 준다. 자소는 음운과 관련되며, 이차 분절에 해당한다. 일차 분절된 의미에 이미 손실이 일어나 있다고 하더라도, 그러한 의미를 전달하려면 이차 분절의 체

계가 반드시 의사소통 당사자 간에 공유되어 있어야 한다.

이러한 점을 고려할 때, 선택항의 개념을 도입하더라도 표기형의 선택항을 구성하는 것에는 상당한 제약이 따른다. 어떤 표기형이든 간에 소통 가능성을 확보해야 의사소통 국면에서 활용될 수 있다. 앞서 <며칠>, <몇일>, <몇칠>을 논의할 때, <몇일>과 <몇칠>에 대해서도 가치 부여를 할 수 있는 까닭은 해당 표기가 음운론적 정보와 형태론적 정보를 어느 정도 갖춤으로써 소통 가능성을 확보했기 때문이다. 마찬가지로 일상생활에서 의도적으로 사용되는 비규범 표기는 의사소통 가능성을 확보한 표기로서 표현 의도를 고려해야 하는 선택항이 된다. 반면에 소통 가능성을 확보하지 못한, 의사소통에 지장을 주는 비규범 표기는 훈련을 통해 극복되어야 할 과도기적 선택항이라고 볼 수 있다.

예를 들어, <잘못>을 <자못>과 같이 표기하는 사례가 초등학교 저학년 학습자에게서 확인되는데, <자못>은 발음 정보가 불충분하여 의사소통에 지장을 주는 표기형이다. 따라서 표기할 때 종성자를 누락하는 학습자에게 <자못>은 극복되어야 하는 선택항이다. 반면에 <좋군요>와 <좋쿤요>의 경우, <좋군요>에 대한 앎이 없는 학습자에게 <좋쿤요>는 극복되어야 할 선택항이 되지만, <좋군요>에 대한 앎을 갖춘 학습자에게 <좋쿤요>는 소통 가능한 선택항으로서 가치를 지니게 된다.

2.2. 비규범 표기의 형성 요인

비규범 표기를 수집해 보면, 비규범 표기 간의 속성이 확연하게 다름을 발견하게 된다. 예를 들어, <괜시리>는 <괜스레>의 비규범 표기이며, <퉷마루>는 <툇마루>의 비규범 표기이다. 그러나 두 비규범 표기는 동일한 것으로 취급될 수 없다. <괜시리>는 방언의 한 형태를 표기한 것으로 추정되고, <퉷마루>는 모음 체계의 변화와 관련된 비규범 표기로 분석할 수 있기 때문이다. 따라서 비규범 표기를 체계화하여 교육의 장에 활용하기 위해서는 비규범 표기의 특성을 다르게 만드는 요인을 탐색할 필요가 있다.

(1) 음소 및 음절에 대한 자소 표상 능력

선천적 언어 능력 가운데 음운론적 능력은 아주 이른 시기에 완성된다. 특정 언어의 음성에 대한 선호는 태아 시기부터 이루어지고(Levine & Munsch, 2018: 322), 모국어의 음소 습득은 생후 1년 내에 아주 빠르게 이루어진다(Goswami, 정명숙 외 역, 2010: 178). 그런데 언어 발달상 음운 인식(phonological awareness)이

라 일컬어지는 획기적인 변화는 문자 습득과 맞물려 진행된다.

모국어에 대한 음운 체계는 이미 완성되어 있으나 음소와 표기를 대응시키는 일은 언어 능력에 대한 상위 인지적 접근을 요구한다. 음소와 음소자를 대응시키는 데 실패하는 것은 언어 능력의 부족에서 기인하는 것이 아니라 표기와 매개되어 발달하는 언어 능력, 즉 문법 능력의 부족에서 기인하는 것이다. 따라서 만약 국어 단어를 자연스럽게 발화할 수 있는 초등학교 학습자가 평음자와 격음자를 혼동하였다고 하여 이 초등학교 학습자의 음운 체계에 삼지적 상관속이 제대로 형성되어 있지 않다고 결론 짓는 것은 부당하다.

결론적으로 자소를 음소와 알맞게 대응시키는 능력의 수준이 비규범 표기를 산출하는 데 작용한다. <아프게>을 <아쁘게>로 표기한 초등학교 4학년 학습자는 이미 형성되어 있는 음운 체계를 특정 부호로 시각화하는 과정에서 문제가 발생한 것이라고 진단할 수 있다. <이렇게>를 <이렇거>로 표기한 중학교 학습자도 /ㅔ/와 /ㅓ/의 변별에 문제가 있는 것이 아니라 /ㅔ/를 시각화하는 과정에서 자소를 대응시키는 데에 문제가 발생한 것이라고 진단할 수 있다. 따라서 이미 형성되어 있는 생물학적 음운 능력과 이를 자소와 연결하는 능력은 구분되어야 한다.

음소와 자소의 대응이라는 표현은 이 행위를 마치 점과 점을 연결하는 행위와 유사한 것처럼 보이게 한다. 그러나 본질적으로 음소와 자소를 대응시키는 일은 물리적으로 단절 없이 발화되는 음성을 시각적으로 분절하는 행위이다. 생물학적으로 획득한 음소에 대한 인식이 곧바로 시각적 분절로 이어지지는 않는다. 예컨대, <지내자>를 <진내자>로 표기한 초등학교 4학년 학습자의 사례는 실제로 학습자가 [진내자]로 발음했고, 그 발음이 표기형에 반영된 것이라고 해석하기 어렵다. 왜냐하면 <생각했더니>를 <생각했던니>, <쓰러졌으나>를 <쓰러졌은나>로 표기한 사례가 수집되었기 때문이다. <진내자>, <생각했던니>, <쓰러졌은나>를 비교했을 때, /ㄴ/이 실현되는 음절 경계를 해석하는 과정에서 일어난 문제라고 보는 것이 타당하다.

소리의 흐름은 물리적으로 연속되어 존재하기 때문에 이를 분절적으로 인식하고, 그것을 다시 시각적으로 분절하여 표기하는 일은 상당히 어려운 일이다. 구조주의 음운론에서 음소를 변별해 내는 기준과 방법을 발전시키는 것이 결코 쉽지 않았음을 보면, 문자가 주어졌다고 해도 음성 언어를 분절적으로 해석해서 표기하는 일이 상당히 어려운 일임을 알 수 있다.[62]

---

62) 트루베츠코이는『음운론의 원리』에서 “단음소와 음소의 연쇄를 구별하는 것은 항상 쉬운 일이 아니다. 구체적인 파롤행위에서 나타나는 소리의 흐름은 중단되지 않는 움직

현대의 한글 사용자는 문자가 이미 주어져 있고, 이를 운용하는 방식도 표준화되어 있기 때문에 음절 단위로 모아 쓰는 데에 큰 어려움을 겪지 않는 것처럼 보인다. 그러나 표기 능력의 발달 과정을 추적해 보면, 음절 단위를 표상하는 것도 음성 언어에 대한 해석이 요구되는 일임을 알 수 있다. 따라서 한글 사용자는 음소와 음소자를 대응시키는 것만으로는 한글로써 이루어지는 표기 생활을 성공적으로 영위해 나갈 수 없다.

(2) 자소의 심리적 표상 능력

이중 경로 모형(dual-route model)은 개별 단어들을 읽을 수 있도록 해 주는 두 개의 상이한 체계를 가지고 있다는 가정이다(Carroll, 이광오·박현수 역, 2009: 124). 단어가 시각적으로 부호화되어 있는 형태를 저장하는 기억 체계와 비(非)단어도 읽을 수 있도록 해 주는 규칙 체계가 있다고 보는 것이다. 이중 경로 모형을 참조하면, 음소와 자소를 대응시키는 능력 외에 규범적 표기를 기억하고 다시 재현하는 표기 과정이 있으리라 추정할 수 있다.

학습자가 표기 행위를 통해 지각하게 되는 음소와 자소의 대응 양상은 표기 생활이 누적되면서 복잡해진다. 이는 표기법의 영향 때문이기도 한데, 학습자의 입장에서 볼 때, 동일한 음소를 표상하는 서로 다른 자소가 발생하기 때문이다. 가령 학습자는 표기 능력이 발달하는 중에 겹받침으로 무엇을 써야 할지 고민하는 순간을 맞이하게 된다. <끊이셨다>를 <끊이셨다>로 표기한 중학교 1학년 학습자는 받침에 대한 심리적 표상을 적극적으로 활용한 것이라고 진단할 수 있다. <끊이셨다>는 [끄니셛따]로 실현되어 본래 목표하던 발음인 [끄리셛따]를 유도할 수 없기 때문이다. 그럼에도 <ㄹㅎ> 대신 <ㄴㅎ>을 사용한 것은 이 단어가 <ㅎ>을 포함하는 겹받침을 가지고 있다는 심리적 표상에 의존하여 내린 결정이라고 해석할 수 있다.

자소의 심리적 표상을 기억하는 능력은 음소와 자소를 대응시키는 능력과 상호작용하는 것으로 보인다. 예를 들어, 초등학교 고학년[63] 학습자가 <갚아>를 <값

임이다. 단순히 음성학적 관점에서, 다시 말해서 소리의 언어학적 기능을 제외하고 볼 때, 이 소리의 흐름 중에서 어떤 부분을 '단음소(monophonématique)'로 보아야 하는지 또는 '다음소(polyphonématique)로 보아야 하는지 말할 수 없다(Trubetskoy, 한문희 역, 2013: 2012)."라고 기술하며, 음소의 변별이 결코 쉽지 않은 일이라는 점을 알려 준다. 로마자의 경우 음절 단위를 표상하지 않으므로 표기를 수행할 때 음절 개념은 중요하지 않겠으나, 음소를 변별하기 위하여 음절 경계를 파악하고자 하는 입장에서는 음절은 중요한 단위가 된다.

63) 강민정(2008)에서 보고하는 사례로 이 연구에서는 초등학교 4~6학년 학습자가 생산

아>로 표기한 사례는 단지 심리적 표상에 의존한 결과라고 해석할 수 없다. 여러 겹받침 중에서도 유독 <ㅄ>을 사용했다는 점은, <ㅄ> 이외에 받침으로 쓰일 수 있는 여러 낱자 및 낱자 조합을 발음 정보를 참조하여 배제한 것으로 해석할 수 있기 때문이다. 하지만 <값아>는 일반적인 한글 독법을 고려할 때, [가바] 또는 [갑싸]로 읽힐 가능성이 크다는 점에서, 최종적으로 해당 학습자는 받침으로 <ㅍ>을 선택하는 데 활용할 수 있는 지식은 갖고 있지 못한 상태라고 짐작할 수 있다.

자소의 심리적 표상 능력에만 의존해서도 표기 생활을 영위해 나갈 수 있다. 또한 자소의 심리적 표상을 양적으로 늘려 나가면서 자소와 음운의 대응 관계를 암묵적으로 인식해 나갈 수도 있다. 그러나 규범적, 시각적 인지 전략에 치우친 학습자(박종관, 2014: 73), 경험적 지식 위주의 활용과 우연적인 인출을 보이는 학습자(이주영, 2017: 64, 88), 규범 표기형에 대해 직관적 인식을 보이는 학습자(하다현, 2020: 112-113)의 모습에서 자소의 심리적 표상 능력에 의존한 표기 능력의 한계를 확인할 수 있다. 이는 자소의 심리적 표상 능력이 요구되는 표기형과 그렇지 않은 표기형을 구분함으로써 철자 지식을 내실화하는 표기 교육이 이루어져야 함을 시사한다.

(3) 표기 대상 언어

규범 표기는 표준어를 대상으로 한다. 따라서 표준어를 표기해야 하는 상황에서 방언을 표기했을 때, 이는 비규범 표기로 분류된다. 그러나 이러한 비규범 표기는 앞에서 살펴본, 음소와 자소를 대응시키는 능력과는 관련이 없다. 방언형을 잘 드러낸 표기는 방언형을 이루고 있는 음소를 자소와 잘 대응시킨 표기이기 때문이다.

비규범 표기가 어떤 언어를 표상하고 있는지 판단하는 것은 비규범 표기를 섬세하게 구분하게 하고, 교육적 처치를 다르게 만들기 때문에 매우 중요한 일이다. 예를 들어, <ㅢ>에 대해서 <ㅡ>가 산출되었을 때, 중부 방언의 학습자가 산출한 표기라면 자형을 제대로 익히지 못했거나 표기 실수로 해석해야 할 가능성이 크다. 따라서 이에 따라 자형을 제대로 익힐 수 있도록 자소의 표상 능력에 초점을 맞추어 교육 내용을 마련해야 할 필요가 있다. 반면에 서남 방언권의 학습자가 <ㅢ>를 <ㅡ>로 표기했다면 이는 방언의 영향이라고 해석하는 것이 좀 더 합리적이다.[64] 그렇다면 이는 틀린 표기가 아니라 방언을 표기한 표기가 된다.

한 작문 자료에서 비규범 표기를 수집하였다. 학년 구분을 해 놓지 않고 있어 초등학교 정확하게 어떤 학년의 학습자가 산출한 표기인지는 알 수 없다.

마찬가지로 경상 방언권의 학습자가 <그렸다>에 대하여 <그랬다>[65]를 산출했다면, 방언을 표기한 것이라는 추정을 배제할 수 없다. 방언권에 따라 어간 말의 /ㅣ/가 반모음화한 후 이것이 어미 초의 /ㅓ/과 결합하여 /ㅕ/로 되고 그 /ㅕ/가 자음소[66]나 /ㄹ/ 뒤에서 /ㅔ/로 되는 음운 과정(최명옥, 2015: 112)이 존재한다. 만일 학습자가 이러한 방언을 사용하고 있는 상태였다면, 이 표기는 방언을 표기 대상으로 삼아서 산출된 비규범 표기로 분류해야 하고, 단모음 체계의 영향을 받아 <ㅐ>와 <ㅔ>의 혼동이 나타난 표기로 분석해야 할 것이다.

지역 방언뿐만 아니라 사회 언어학적 측면에서의 언어 구분도 표기 대상이 되는 언어를 식별하는 데 유용하다. 예를 들어, 성인의 발화에서는 조음 위치 동화가 일어날 때 치조음이 동화음으로 작용하는 경우는 관찰되지 않는다(이진호, 2014; 배주채, 2018; 구현옥, 2019). 그러나 김태경·백경미(2010: 26-27)에서는 성인과는 달리 치조음이 동화음으로 작용하는 아동의 발화를 풍부하게 보고하고 있다. 이러한 언어의 차이를 연령 단계에 따른 언어 차이로 파악할 수 있다. 연령 단계로 언어 현상을 보는 것은 어떤 행동 양식이 어떤 연령 단계에는 어울리지만 다른 연령 단계에는 어울리지 않는다는 것을 의미한다(강현석 외, 2014: 93). 따라서 조음 위치 동화로서의 치조음화가 여전히 중·고등학교 학습자의 발음에 등장하고, 표기에도 영향을 미친다면 이는 연령 단계에 알맞지 않은 언어 현상이므로 교육적으로 교정되어야 할 대상이 된다. 이에 따라 <갑자기>를 <같자기>로 표기하거나, <몹시>를 <못시>로 표기하는 것은 언어 발달 과정에서 나타나는 일시적인 언어 형태가 반영된 것이므로 발달적 관점에서 교정을 필요로 한다.

이처럼 연령 단계에 따른 언어 차이는 표기로써도 드러나기 때문에, 표기 교육의 문제로 여겨지고는 한다. 그러나 [갇짜기]라는 발음을 [갑짜기]로 교정하고, 그에 따라 표기를 <같자기>에서 <갑자기>로 교정하게 되는 것은 발음 교육과 표기 교육의 접점에서 일어나는 활동이다. 이는 표기 교육의 내용이라기보다는 오히려

---

64) 현대 사회의 여러 요인으로 지역 방언의 세력이 약화하고 있다는 점을 고려하면, 현재 문법 교육 학습자의 언어생활에 방언과 표준어가 얼마나 영향을 끼치고 있는지에 대해서는 확인이 필요하다. 여기에서는 일반적으로 알려진 각 지역 방언의 특징에 기초하여 서술한다.

65) 이미라(1991)에서 보고한 사례로, 대구 지역의 초등학교 4학년 학습자가 생산한 작문 자료로부터 수집한 것이다. 다른 문헌에서는 같은 유형의 사례가 발견되지 않아 최종 분석 대상에서는 제외되었다.

66) 최명옥(2004)에서는 국어의 음소를 자음소, 유음소, 활음소, 모음소로 구분하여 /ㄹ/을 별도의 부류로 설정하고 있다.

발음 교육과 더 밀접한 관련을 맺고 있다.

표기 교육과 전혀 관련이 없는 문자 언어 생활의 양상도 존재한다. 예를 들어, 청소년들의 과도한 줄임말 사용이 문자 언어로써 이루어질 때, 문자 언어의 모든 양상이 표기 행위의 본질적인 과정인 음소와 자소를 대응시키는 일과 긴밀하게 관련되어 있는 것은 아니다. '일상생활 가능'을 '일생가'로 줄여 사용하는 것은 표기 대상이 되는 언어의 문제이지 음소와 자소를 대응시키는 능력과는 관련이 없다. '일생가'라는 언어 자료를 활용하여 '일생가'라는 수사적 의문이 사용되는 맥락을 검토하고 이 단어가 전달하는 의미를 확인함으로써, 타인의 생활 양식을 손쉽게 비하하는 용도의 표현에 대해 비판하는 활동이 가능할 것이다. 이는 표기 교육의 범위가 아니라 어휘 교육이나 단어 형성 교육에서 더 효과적으로 다루어질 수 있는 내용이다. 앞서 일반적인 표기 문제를 논의할 때 살펴보았듯이, 표기 대상 언어에 대한 고려는 표기 교육에서 핵심적인 영역과 주변적인 영역이 무엇인지, 표기 교육 내용인 것과 표기 교육 내용이 아닌 것은 무엇인지 구분하는 데 중요한 기준이 된다.

Ⅲ. 비규범 표기의 양상 분석

학습자가 산출한 비규범 표기는 특정 맥락에서 만들어진 것이다. 문헌 고찰을 통해 수집한 비규범 표기를 분석할 때 우려되는 바는 비규범 표기를 산출한 학습자를 직접 조사할 수 없다는 점이다. 그러나 자신이 표기를 산출하는 과정을 상위 인지적으로 인식하고 그것을 언어화하는 일은 상당한 지적 노력이 필요한 행위이다. 즉 비규범 표기에 대한 상위 인지적인 탐구와 탐구 결과의 언어화는 문법 교육의 결과로서 나타나는 도착점 행동으로서 존재한다.[67]

본 연구에서는 비규범 표기를 문법 이론으로 분석함으로써, 비규범 표기를 설명할 수 있는 지식을 생산해 내는 것에 초점을 맞춘다. 강창석(2001: 97)에서는 표기 오류를 실수 발화와 비교하면서, 실수 발화가 음운론이나 문법론 측면에서 중요한 가치를 지니듯, 표기 오류도 아무렇게 일어나는 현상이 아니라 일정한 유형이 있고 나름대로 원인이 있다고 강조한다. 이런 점에서 비규범 표기에 대한 문법적 해석은 정당성을 확보할 수 있다.

1. 비규범 표기 분석 방법

내용 분석의 특성상 어떠한 방식으로 기준을 세우느냐에 따라 비규범 표기에 대한 분석 결과가 상이해질 수 있다. 또한 본 연구에서 문헌 고찰로써 수집한 자료는 7,437어절에 다다랐는데, 방대한 자료를 검토하는 과정에서 같은 유형의 표기임에도 불구하고 연구자 스스로 서로 다른 기준을 적용할 수도 있다. 따라서 본 연구에서의 내용 분석 방법을 자세히 기술함으로써 연구 결과의 신뢰성을 제고하고자 한다.

1.1. 분석 지점 설정

(1) 분석 지점으로서의 자소

67) 따라서 명시적인 문법 교육을 받기 시작하는 학습자에게 사고 구술법 등을 행하도록 하여 비규범 표기 산출 시의 인지 과정을 확인하고자 하는 시도에는 한계가 존재하리라 예상된다. 초등학교 및 중학교 학습자를 연구하기 위한 방법론을 정교화하는 연구가 요구된다.

학습자가 산출한 비규범 표기는, 학습자가 원래 표기하고자 했던 표기로 추정되는 표기, 즉 목표 표기[68]와 표면적으로 대조될 수 있다. 이는 선행 연구에서 살펴보았듯이, 낱자의 삽입, 첨가 등 표면적으로 드러난 시각 부호의 형태를 분석하는 것을 의미한다. 이때 국어의 교착어적 특성을 고려하여 곡용과 활용을 포착할 수 있는 어절을 기본 단위로 분석하였다.

어절을 기본 단위로 목표 표기와 산출 표기를 비교해 나갈 때 유용하게 활용할 수 있는 개념으로 자소(字素, grapheme)가 있다. 자소는 문자 언어에서 시각적으로 의미를 구별하는 가장 작은 분절 단위(강옥미, 2008: 134)이다. 자소는 음성 언어의 언어학적 단위와 긴밀하게 관련되는데, 한글의 경우 음소(音素, phoneme)와 밀접한 관련을 맺는다. 그런데 자소와 음소의 관계를 어떠한 관점에서 파악하느냐에 따라 자소를 분석하는 방법이 달라질 수 있다.[69] 본 연구에서는 비규범 표기와 규범 표기의 차이를 포착하는 단위로서 자소를 도입하였다. 따라서 일차적으로 공시적 관점에서 자소 분석 단위를 설정하였다.

주지하다시피 훈민정음은 음소와 자소의 대응이 시각적으로도 체계화되었기 때문에 한글의 창제 원리를 적용하여 자모 분석의 기준으로 삼을 수 있다. 그러나 훈민정음은 창제 당시 국어의 음운 체계를 기반으로 하고 있고, 현재 사용하는 한글은 현대 국어의 음운 체계를 기반으로 하고 있기 때문에, 동일한 음소자(音素字)라도 그것이 표상하는 음소의 가치는 상이할 수 있다. 또한 자형의 측면에서도 당시의 음운 체계를 기반으로 쉽게 설명이 되는 문자 체계가 현대 국어의 음운 체계 안에서는 설명하기 어려울 수 있다. 따라서 현대 국어에서 자소와 음소의 대응을 어떻게 파악해야 할 것이며, 훈민정음 체제에서 참조해야 할 것은 무엇인지 확인하는 작업이 필요하다.

먼저 기본자를 중심으로 새로운 낱자를 만들어 내는 방식과 만들어진 낱자를 조합하여 이용하는 방식을 구분하는 것이 중요하다. 이에 대한 개념은 상형, 가획, 병서, 연서 등의 용어를 통해서 국내의 문자 연구에서 보편화되어 있다. 이에 따라 새로운 낱자를 만들어 내는 방식을 고려하여 자소를 최대한으로 분석해 낼 수 있

---

68) 목표 표기라는 용어를 새롭게 도입하는 까닭은 학습자의 비규범 표기 가운데 표준어가 아닌 방언을 표상하는 것으로 추정되는 사례가 발견되었기 때문이다. 목표 표기에 대응하여 학습자가 산출한 비규범 표기는 산출 표기라고 명명한다.

69) 샘슨(Sampson, 신상순 역, 2000: 17-21)은 문자의 언어학적 연구의 가장 상위의 범주를 문자유형론(typology), 문자사(history), 문자심리학(psychology)의 셋으로 나눈다. 이러한 범주를 참조하면 음소와 자소의 관계에 대해서 공시적, 통시적, 심리학적 접근 방식이 가능함을 알 수 있다.

으며, 만들어진 낱자를 조합하는 방식만을 고려하여 자소를 최소한으로 분석해 볼 수 있다.

먼저 자음자의 병서, 모음자 <ㅣ>의 상합(相合) 여부를 기준으로 하여 자모를 최소한으로 분석할 수 있다. 병서는 홀로 쓰일 수 있는 자음자를 나란히 쓰는 것이므로, 사용자는 나란히 쓰는 각 자음자를 독립적으로 인식한다. 따라서 <ㄱ>을 하나의 자소로 보면 <ㄲ>은 자소 2개로 이루어진 자음자가 된다. 또한 <ㅐ>나 <ㅔ>는 현대 국어에서 발음으로는 변별하기 어려운 모음자가 되면서, '아이', '어이'로 지칭되기도 한다. 여기에서 <ㅏ>와 <ㅣ>, <ㅓ>와 <ㅣ>에 대한 독립적인 인식을 확인할 수 있으며, <ㅐ>, <ㅔ> 등은 자소 2개로 이루어진 모음자로 파악할 수 있다.

이중 모음자는, w계 이중 모음을 표상하는 모음자는 자소 2개로 이루어진 것으로 보았지만, j계 이중 모음을 표상하는 모음자 일부, 즉 <ㅑ>, <ㅕ>, <ㅛ>, <ㅠ>는 자소 1개로 이루어진 모음자로 보았다. 이는 한글에 반모음에 대응하며 독립적으로 쓰일 수 있는 자소가 존재하지 않기 때문이다. 김다연(2018)에서는 고등학교 학습자에게서 발견되는, 음운 교육 내용과 관련된 오개념을 수집하고 분석한 연구로서, 이중 모음과 관련된 오개념은 크게 '이중 모음은 두 개의 모음자가 합쳐진 것이다.', '이중 모음은 두 개의 짧은 막대가 있는 것이다.'로 분류된다(김다연, 2018: 84). 이는 자형(字形)에서 비롯된 인식으로, <ㅟ>, <ㅙ>, <ㅢ> 등에 대해서는 각각의 모음자를 독립적으로 주목하는 반면, <ㅑ>, <ㅕ>, <ㅛ>, <ㅠ> 등에 대해서는 글자를 이루고 있는 획의 형태에 주목하는 양상을 보인다. 이러한 점을 고려할 때, <ㅘ, ㅚ, ㅝ, ㅟ, ㅢ>는 자소 2개로 이루어진 모음자로 보고, <ㅑ, ㅕ, ㅛ, ㅠ>는 자소 1개로 이루어진 모음자로 보았다. 여기에 <ㅣ>를 상합한 <ㅐ, ㅔ>는 자동적으로 자소 2개로 이루어진 모음자가 된다.

민현식(1999ㄴ: 118-119)에서는 한글 맞춤법 규정 제4항에서 받침에 대한 규정이 빠져 있음을 지적하며, 받침 27자도 본문에 추가할 필요가 있다고 주장하였다. 이러한 주장은 겹받침을 혼동하는 학습자의 실태를 고려하면 응당한 것이어서, 겹받침으로 쓰이는 자소도 별도로 자소 분석의 대상에 포함하여야 한다. 이상의 내용을 종합하여 자모자의 최소 분석 결과를 정리하면 <표 10>과 같다. 한글 자모의 최소 자소 분석은 현행 한글 맞춤법에서 자모를 규정하는 방식과도 일치한다.[70]

한글의 자소는 상형과 가획 등 낱자의 창제 원리 및 획수에 기초하여 <표 11>

---

70) 구본관 외(2016: 190-191)에서는 한글 맞춤법의 자모 규정 방식을, 경음을 나타내는 자음자는 같은 자음을 나란히 결합한 경우로 구분하고, 모음자는 두 글자가 결합된 것과 세 글자가 결합된 것으로 구분하는 것이라 설명한다.

과 같이 최대한으로 분석될 수 있다. 이러한 분석 방식은 샘슨(Sampson, G.)으로부터 촉발된 한글의 자질 문자적 속성과도 긴밀하게 관련되어 있다. 그런데 <ㄱ>, <ㄴ>, <ㅇ>, <ㅅ> 계열과 달리 <ㅁ> 계열의 자음자는 기본자에 한 획을 긋는 방식으로는 글자가 완성되지 않기 때문에 자소 대조 시 분석 대상이 모호해지게 된다. 따라서 대조 시 활용성을 고려하여 획수라는 기준을 추가해 한글 자모의 자소를 <표 11>과 같이 최대 분석할 수 있다.

본 연구에서는 한글 자모를 최소한으로 분석한 것을 기준으로 사용하였다. 한글 자모를 최소한으로 분석해 내는 지식은, 낱자를 조합하는 방식을 이해하는 지식이므로 표기 생활을 할 때 반드시 갖추어야 하는 지식이기 때문이다. 반면에 한글의

<표 10> 한글 자모의 최소 자소 분석

자모 / 자소 개수	자음자	모음자
1개	ㄱ, ㄴ, ㄷ, ㄹ, ㅁ, ㅂ, ㅅ, ㅇ, ㅈ, ㅊ, ㅋ, ㅌ, ㅍ, ㅎ	ㅏ, ㅑ, ㅓ, ㅕ, ㅗ, ㅛ, ㅜ, ㅠ, ㅡ, ㅣ
2개	ㄲ, ㄸ, ㅃ, ㅆ, ㅉ, ㄳ, ㄵ, ㄶ, ㄺ, ㄻ, ㄼ, ㄽ, ㄾ, ㄿ, ㅀ, ㅄ	ㅐ, ㅒ, ㅔ, ㅖ, ㅘ, ㅙ, ㅝ, ㅞ, ㅢ
3개		ㅙ, ㅞ

<표 11> 한글 자모의 최대 자소 분석

자모 / 자소 개수	자음자						모음자				
1개	ㄱ	ㄴ			ㅇ		ㅣ		ㅡ		
2개	ㅋ ㄲ	ㄷ		ㅅ			ㅏ	ㅓ	ㅜ	ㅗ	ㅢ
3개		ㅌ ㄹ	ㅁ	ㅈ	ㅎ	ㄳ	ㅑ ㅐ	ㅕ ㅔ	ㅠ ㅟ	ㅛ ㅚ	
4개		ㄸ	ㅂ ㅍ	ㅊ ㅆ		ㄶ ㄺ ㄽ	ㅒ	ㅖ	ㅝ	ㅘ	
5개						ㄻ			ㅞ	ㅙ	
6개				ㅉ		ㄼ ㄾ ㅄ ㄿ					
7개						ㄽ ㅀ					
8개			ㅃ								

자소를 최대한으로 분석하는 것은 별도의 문법 지식이 제공되어야 체계적으로 접근이 가능한 지점이다. 또한 한글 자소를 최대한 분석해서 얻을 수 있는 지식을 알지 못하더라도 실제 문자를 사용하는 데에 지장이 없다는 점을 고려하면, 실제 문자를 사용하는 입장에서는 부차적인 지식이라고 할 수 있다. 따라서 실제 문자를 사용하는 관점에서 보면 <표 10>과 같이 한글 자소를 최소한으로 분석한 것을 참조하는 것이 타당하다.

(2) 대조 지점의 확인 및 입력

규범 표기와 비규범 표기 간 대응하는 초성, 중성, 종성 자리의 자소를 대조하였다. 이 방식에서 대조의 유형은 세 가지만 발견된다. 규범 표기의 자소가 비규범 표기에서 다른 자소로 바뀌는 경우(대체), 규범 표기의 자소가 비규범 표기에서 사라지는 경우(누락), 규범 표기에는 없던 자소가 규범 표기의 자소에 있는 경우(삽입)이다. 규범 표기와 비규범 표기가 다른 지점을 화살표(→)를 사용하여, '규범 표기의 자소→비규범 표기의 자소'의 형식으로 입력하였다. 예를 들어, <계란>과 <게란>의 대조 결과는, 'ㅖ→ㅔ'로 입력한다.

하나의 표기에서 대조 지점이 여럿 발생하는 사례가 빈번하였다. 본 연구에서 수집한 자료에서는 <쪼록쪼록>을 <졸롤졸롤>로 적은 경우, <찔끔찔끔>을 <찔뜩찔뜩>으로 적은 경우에서 6개의 대조 지점이 발생하여 최대를 기록하였다. 대조 지점마다 다른 열에 대조 결과를 입력하였고, 단어에 일어난 자소 변동 유형을 입력하였다. 어휘별 검색이 용이하도록 기본형도 입력하였다. 추후에 대조 지점을 가나다순으로 정렬하거나, 자소 변동 유형에 따라 묶어 보면서 자소 변동의 세부 유형을 도출하였다. 대조 지점 확인 및 입력 방식을 예시하면 <표 12>와 같다.

<표 12> 대조 지점 확인 및 입력 예시

기본형	목표 표기	산출 표기	대조 지점(1)	대조 지점(2)	대조 지점(3)	자소 변동 유형
엎드리다	엎드렸다	엎들렸다	∅→ㄹ			삽입
닦다	닦지	딱지	∅→ㄷ	ㄱ→∅		누락+삽입[71]
샅샅이	샅샅이	삿삿히	ㅌ→ㅅ	ㅌ→ㅅ	ㅇ→ㅎ	대체+대체+대체

71) 자소의 변화 유형을 입력할 때에는 표기형에서의 발생 순서와는 상관없이 대체, 누락, 삽입 순으로 입력하였다. 이러한 입력 방식은 추후 단일 유형이 거듭 발생하는 사례들을 검색하는 데에 도움이 되었다.

1.2. 유형 도출 과정

(1) 수집 사례의 분류 과정

비규범 표기 유형의 도출은 자소 대조를 통한 1차 분류, 음운론적 지식 참조를 통한 2차 분류를 통해 이루어졌다. 1차 분류와 2차 분류 과정에서 비뚤림 평가를 실시하여, 한 문헌에서만 보고되는 사례를 제거하였다. 대조 지점이 많이 발생할수록 해당 비규범 표기의 유형이 여러 연구에서 보고될 가능성은 낮아진다. 따라서 1차 분류 후 상당수의 비규범 표기가 분석 대상에서 제외되었다.

2차 분류에서는 자소의 변동과 관련된 음운론적 지식을 입력하였다. 음운론적 지식을 입력하는 과정에서 4가지 유형이 도출되었다. 먼저 국어의 일반적인 음운 변동을 표기에 적절하게 반영한 사례와 그렇지 못한 사례가 구분되었다. 예를 들어, <훑어>의 비규범 표기 <훌터>와 <훓어>는 2차 분류 과정에서 서로 다른 유형으로 분류된다. <훌터>는 연음이 반영된 표기로 해석 가능하지만, <훓어>는 국어의 음운 변동으로 설명되지 않는 표기로서, 자소의 심리적 표상에 의존하는 철자 지식의 영향을 받은 표기로 해석할 수 있다.

다음으로 표준 발음이 아닌 발음, 즉 비표준 발음을 표상하는 표기도 가려졌다. 비표준 발음 가운데에서 수의적 후음 탈락이 반영된 것으로 해석되는 <가만이>는 표준 발음과 현실 발음을 비교할 때 자주 등장하는 예시이므로, 이러한 종류의 사례들은 유사 표준 발음으로 따로 구별하였다.

이상의 유형 분류를 마친 후 다시 비뚤림 평가를 실시하여 한 연구에서만 보고된 사례를 제거하였다. 예를 들어, 자소 변동으로 'ㄱ→ㅅ'이 입력된 표기 사례로 <땟갈>, <나뭇군>, <앗갑다>, <지겟군>, <것정>이 분류되었다. 각 산출 표기에 음운론적 지식을 입력할 때, <것정>은 다른 표기와 달리 치조음화와 관련된 사례로 분류된다. 치조음화와 관련하여 'ㄱ→ㅅ'의 변동을 보고한 연구는 하나밖에 없었으므로 <것정>은 최종 분석에서 제외하였다.[72]

(2) 관련 문법 지식의 참조 방식

---

72) 치조음화의 영향은 두 연구 이상에서 보고되는 다른 자소 변동 사례로 포착될 수 있었다. 예를 들어, <칭찬>을 <친찬>으로 표기한 사례가 위호정(1990), 이미라(1991)에서 수집되었다.

관련 문법 지식을 참조할 때 음운론적 지식, 형태론적 지식, 문자론적 지식의 순을 따랐다. 표기를 음운의 대리적 발현 체계이자 음운 연쇄에 대한 해석 체계로 보고, 발음 정보의 표상 수준 파악을 우선시했기 때문이다. 음운론적 지식만으로 비규범 표기를 구별할 수 없을 때, 형태론적 지식과 문자론적 지식을 입력하여 비규범 표기의 유형을 식별할 수 있도록 하였다.

음운론적 지식은 비규범 표기에 반영된 음운 현상과 비규범 표기를 발음으로 환원 시 적용될 것으로 예상되는 음운 현상을 구분하여 입력하였다. 이 과정에서 교체(交替, alternation) 개념을 도입하여 비자동적 교체에 해당하는 음운 현상을 입력해야 할 때 음운 현상을 세분하지 않고, 형태나 품사 정보를 참조하도록 입력하였다. 예를 들어, <콧구멍>의 비규범 표기 <코꾸멍>을 입력할 때, 표기에 반영된 음운 현상에는 비자동적 경음화를 입력하고, 형태론적 정보로 명사, 명사 어근, 고유어를 입력하여 복합어에서 발생한 비자동적 경음화로서 사잇소리 현상을 알아볼 수 있도록 하였다.

교체란 한 형태소가 나타나는 환경에 따라 그 모양을 달리하는 현상을 가리킨다(이진호, 2014: 221).[73] 개별 음운 현상으로 접근하지 않고 교체의 개념을 도입하는 까닭은, 한글 사용자에게 표기 행위는 결국 음운론적 정보와 형태론적 정보를 표기에 어느 수준으로 반영할지 결정하는 과정이기 때문이다. 따라서 음운 현상의 명시만으로는 표기를 이해하기 위한 충분한 정보를 제공할 수 없다. 형태소에 대한 정보를 확인하고 표기에 반영하는 과정을 부각할 수 없기 때문이다. 따라서 표기 교육에서는 음운론적 범주의 지식과 형태론적 범주의 지식을 매개할 수 있는 지식이 요구되므로 본 연구에서는 교체에 주목하였다.

교체의 개념을 기초로 하여 음운론적 지식을 입력할 때, 교체의 외연을 어떻게 파악할 것인지 결정해야 한다. 이혁화(2002)에서는 형태소가 음상을 달리하는 현상에 '이음적인 변동'을 포함시킨 반면에, 이문규(2016)에서는 음운 변동을 '음운론적인 현상 중에서 형태 음소의 교체 현상을 가리키는 개념(이문규, 2016: 271)'이라고 정의하면서, 음운 변동과 이음 변동을 구별하고 이음 변동은 교체에 포함시키지

---

73) 문법 교육을 염두에 둔 논의에서 '교체'라는 용어의 사용은 불필요한 혼란을 초래할 가능성이 있다. 학교 문법에서 '교체'는 'substitution'의 개념으로, 음운이 다른 음운으로 바뀌는 현상을 가리키는 용어로만 쓰인다. 본 연구에서는 형태소의 교체(alternation)가 관심사이므로 음운 변동의 한 유형을 가리키는 용어로는 '대치'를 사용한다. 국어학적으로 교체 개념 자체가 가지고 있는 개념적 혼란상은 이혁화(2002)에서 "음운 과정으로서의 교체는 음운의 일대일 변동만을 의미하며, 이형태의 교체는 이음적인 변동까지를 포함하여 전반적인 음상의 변동을 의미한다(이혁화, 2002: 64)."라고 하여, '교체'라는 용어로써 야기되는 개념의 혼동에 대해서 자세히 논의한 바 있다.

않았다. 박종관(2014)에서는 표기 교육의 관점에서 음운 단위[74]가 '문자 언어의 시각적 형상화 단위'가 됨을 주목한 바 있다. 즉, 문자를 표기하는 과정에서 중요한 것은 음소이며, 표기 교육에서 변이음의 교육적 가치는 감쇄할 수밖에 없다. 따라서 '교체'를 다룰 때는 이문규(2016)에서처럼 음소 수준으로 처리하는 것이 교육적으로 더 유효하다.[75]

교체에 대한 관심은 교체의 공시성과 통시성에 대한 관심으로 이어진다. 교체의 공시성, 통시성과 관련된 논란의 핵심은 파생어, 합성어 경계에서의 교체에 대한 해석이다(신승용, 2015: 30). 이진호(2014: 223)에서는 파생어나 합성어에서 형태소의 모양이 바뀐 것도 모두 교체로 다루면, 현실 언어를 왜곡하는 결과에 이른다고 지적한다. 본 연구에서는 표기를 중심으로 관련 문법 지식을 참조하고 있으므로, 복합어의 표기로써 존재할 뿐 실재하는 현상이라고 보기 어려운 교체라도 음운론적 지식으로 입력하고, 형태론적 지식으로 어근 정보를 추가로 입력하여 해당 교체가 복합어에서 일어난 것임을 알 수 있도록 하였다. 예를 들어, <만듦>의 비규범 표기 <만듬>에는 '자음군 단순화'와 '단일어 어간'을 입력하고, <긁적이며>의 비규범 표기 <극적이며>에는 '자음군 단순화'와 '단일어 어간 어근'을 입력하였다.

음운론적 지식으로 설명할 수 없는 현상이 있을 때에는 문자론적 정보를 입력하였다. 예를 들어 <좁은>을 <졻은>으로 표기했을 때 <ㅂ>을 <ㅸ>으로 표기하는 데에 동원될 수 있는 음운론적 지식은 없다. 이때 문자론적 지식으로서 '동일 계열 겹받침'이라는 값을 입력하고, 음운론적 지식에는 <졻은>을 발음으로 환원할 때 일반적으로 적용될 것으로 예상되는 '연음'을 입력하였다.

이처럼 음운론적 지식을 기준으로 하여 형태론적 지식과 문자론적 지식을 참조하는 방식으로 수집한 사례에 일일이 값을 부여하였다. 최종적으로 입력된 값을 기준으로 비규범 표기를 정렬하여 비규범 표기의 유형을 도출하였다.

---

74) 박종관(2014)에서는 학교 문법의 용어에 따라 '음운'이라는 용어를 사용하지만, '음소'를 가리키는 것에 한정하여 사용하고 있다.

75) 이외에도 교체라고 부를 수 있는 현상의 범위와 해석에 대하여 국어학계에서 상당한 논의가 진행되어 왔다. 민현식(1999ㄱ: 11-12)에서는 {-아라/어라}와 {-거라}를 문체론적 이형태로 보기도 하였고, 배주채(2017)에서는 '형태소, 어휘소, 문법소의 형식이 둘 이상인 현상'으로 교체를 정의하였다. 김유범(2017)에서는 교체의 조건으로서 통사론적 조건이 성립할 수 있음을 논증하며, 통사론적 조건이 작용하여 일어나는 교체 현상을 예시하고 있다. 이처럼 교체 현상의 범위와 교체가 일어나는 조건에 대한 해석이 다를 수 있다. 그러나 표기 교육에서는 표면형에서 드러나는 정보를 표기에 반영하는 데 관심이 있으므로 자동적 교체와 비자동적 교체의 구분이 중요해지며, 교체의 다층적인 조건에 대해서는 다루지 않는다.

2. 자소 변동에 따른 비규범 표기의 양상

본 연구에서는 학습자가 표기하려고 했던 것으로 추정되는 표기를 목표 표기, 실제로 학습자가 생산해 낸 표기를 산출 표기로 보고, 목표 표기와 산출 표기 사이에서 포착되는 자소의 변화를, 음운 변동과 대비하여, 자소 변동으로 명명한다. 본 연구에서는 자소 변동의 양상을 효율적으로 기술하는 것을 목표로 삼고 자소 변동의 유형을 도출하였다. 따라서 자소 변동의 유형이 심리적으로 실재한다는 보장은 없다. 자소 변동의 유형과 실제 표기를 할 때 일어나는 인지 과정 사이의 관계는 추후 연구가 필요하다.

2.1. 자소 변동의 단일 유형

단일 유형은 자소 변동을 기술할 때 단위가 되는 기본 유형이다. 단일 유형은 단순 유형과 복합 유형으로 다시 구분하였다. 단순 유형은 자소 대조 시 표면적으로 가장 먼저 관찰되는 유형이다. 복합 유형은 단순 유형의 합으로 계산되는 유형으로서, 단순 유형의 결합이 규칙적으로 나타나 하나의 유형으로 볼 수 있다고 해석된 유형이다.

(1) 단순 유형: 대체, 누락, 삽입

단순 유형은 자소 대조 시 제일 먼저 관찰되는 유형이다. 산출 표기를 목표 표기와 대조할 때, 목표 표기에 있던 자소가 산출 표기에서 다른 자소로 바뀐다거나, 목표 표기에 있던 자소가 산출 표기에서는 사라지거나, 목표 표기에 없던 자소가 산출 표기에서 생기는 현상을 표면적으로 확인할 수 있다. 이들 현상을, 음운 변동의 대치, 탈락, 첨가와 구분하기 위하여, 각각 대체, 누락, 삽입으로 명명하였다.[76] 대체, 누락, 삽입이 일어났을 때 변동이 일어난 해당 자소를 제외한 다른 자소에는 변화가 없어야 한다. 대체, 누락, 삽입을 좀 더 분명하게 정의하고 사례를 제시하면 <표 13>과 같다.

---

76) 단순 유형은 자소 변동을 기술할 때 가장 기초가 되는 유형으로서, 음운 변동을 기술할 때 주로 사용되는 용어인 '대치', '탈락', '첨가'와의 변별을 위하여 '대체', '누락', '삽입'으로 명명하였다. 후술하겠지만, 대치, 탈락, 첨가는 단일 유형의 층위를 구분하기 위하여 1차 복합 유형을 명명하는 데 활용하였다.

<표 13> 단순 유형별 정의와 사례

구분	정의	사례 [산출 표기(목표 표기)]	
대체	목표 표기의 자소가 산출 표기에서 다른 자소로 바뀌는 현상이다. 대체만 일어났을 때 목표 표기와 산출 표기의 자소는 일대일로 대응하고, 자소의 위치는 변하지 않는다.	낭뢰(낙뢰) 밖글(밖을) 방가움(반가움) 흖을(흙을)	진달레(진달래) 퍼내여(퍼내어) 이것두(이것도) 살찍(살짝)
누락	목표 표기의 자소가 산출 표기에서 사라지는 현상이다. 누락만 일어났을 때, 누락되지 않은 다른 자소의 위치는 변하지 않는다.	조았다(좋았다) 도자리(돗자리) 끈겨져(끊겨져) 노였다(녹였다)	됬겠지(됐겠지) 도아(도와)
삽입	목표 표기에 없던 자소가 산출 표기에 발생하는 현상이다. 삽입만 일어났을 때, 다른 자소의 위치는 변하지 않는다.	잙라서(잘라서) 뒷통수(뒤통수) 까시가(가시가) 진내자(지내자)	안녕희(안녕히) 해야쥐(해야지) 에제(어제)

(2) 복합 유형

두 가지 이상의 단순 유형이 규칙적으로 함께 발생하는 유형이다. 따라서 단순 유형으로 더 분석될 수도 있으나, 복합 유형을 따로 설정함으로써 자소 변동의 기술을 좀 더 간결하게 할 수 있다. 그리고 기술이 간결해짐으로써 비규범 표기 양상에 존재하는 경향성을 좀 더 잘 포착할 수 있게 된다. 따라서 복합 유형도 단순 유형과 대등하게 단일 유형으로 설정하였다.

복합 유형은 1차 복합 유형과 2차 복합 유형으로 구분된다. 1차 복합 유형은 산술적으로는 세 단순 유형 중 두 가지를 결합하는 중복 조합(重複 組合, combination with repetition)으로 계산된다. 2차 복합 유형은 자소 변동을 더욱 간결하게 기술하기 위하여 고안된 유형으로서, 이동과 도치를 다른 단순 유형 및 1차 복합 유형과 결합한 유형이다.

① 1차 복합 유형: 병합, 분할, 이동, 도치, 대치, 탈락, 첨가

단순 유형인 대체, 누락, 삽입은 한 비규범 표기에서 동시에 나타날 수 있다. 예를 들어, <떡볶이>를 <떡뽁이>로 표기할 경우, 2음절자에서 <ㅂ>의 삽입과 <ㄱ>의 누락을 확인할 수 있다. 그런데 한 비규범 표기에서 두 가지 단순 유형이

발견될 때, 두 유형이 여러 다른 비규범 표기에서도 함께 규칙적으로 발생하여 별도의 유형으로 분류할 필요가 있는 사례가 수집되었다.

㉮ 대체와 누락[77]에 의한 병합

본 연구에서 설정한 자소 분석 기준에 따라 자소 대조를 수행한 결과, 대체와 누락이 함께 일어난 사례 중에서 별도의 유형으로 설정할 필요가 있는 사례가 선별되었다. <있는지>를 <인는지>로 표기했을 때, <ㅆ>이 <ㄴ>로 대체된 것으로 보이지만, 경음자를 자소 2개로 이루어진 것으로 보았기 때문에 <인는지>는 대체와 누락이 일어난 것으로 분석된다. 이는 모음자에서도 발견된다. <훼방>을 <회방>으로 적었을 때, <ㅞ>를 이루고 있는 자소 <ㅜ>와 <ㅓ>가 <ㅗ>로 나타나는 것을 확인할 수 있다.

<인는지>와 <회방>은 <빛깔>의 비규범 표기 <빗갈>과는 다른 양상을 보인다. <빗갈>에서도 <ㅊ>이 <ㅅ>으로 대체되고 2음절자의 <ㄲ>에서 <ㄱ>이 누락된 것을 확인할 수 있다. 그러나 각각의 대체와 누락이 독립적으로 일어난 사건인 반면에 <인는지>와 <회방>의 대체와 누락은 융합적으로 발생한다.[78] 따라서 병합 유형을 설정함으로써 이와 같은 사례를 효율적으로 기술할 수 있다.

병합은 산출 표기에서 자소가 줄어들고, 목표 표기에서 연속하여 존재하던 자소와는 다른 자소가 산출 표기에 출현하는 유형으로 정의할 수 있다. 이와 같이 병합을 설정함으로써 구개음화와 유기음화와 관련된 자소 변동을 기술하는 데 이점이 있다. 음운론적으로 구개음화는 대치, 유기음화는 축약 현상이다. 그러나 구개음화가 일어나는 단어 표기 시 <ㅇ>으로 인해, 구개음화는 유기음화와 표기에 같은 영향을 미친다는 점을 포착할 수 있다. 본 연구에서 수집된 병합의 사례를 정리하여 제시하면 <표 14>와 같다.

---

77) 발생 순서는 고려하지 않은 것이며, 두 유형이 조합되었음만을 의미한다.

78) 융합적 발생이란 용어는 대등 합성어와 융합 합성어를 구분하는 방식을 참조하여 사용한 것이다. 대등 합성어는 '논밭'처럼 두 성분의 관계가 대등한 관계를 이루는 합성어이고, 융합 합성어는 '갈등'처럼 구성 요소 각각이 원래 의미를 잃어버리고 구성 요소들의 의미를 벗어나 새로운 의미를 획득한 합성어이다(고영근·구본관, 2018: 225). 합성어에서 대등적인 것과 융합적인 것을 구분하는 것과 비슷한 방식으로 <빗갈>과 <인는지>를 구분할 수 있다. <빗갈>에서 대체와 누락은 대등적으로 발생하여, 각각 서로 다른 자소에 영향을 미친다. 그러나 <인는지>에서는 대체와 누락이 융합적으로 발생하여 한 자소에만 관련되어 있다.

<표 14> 병합의 사례

목표 자소	산출 자소	사례 [산출 표기(목표 표기)]
ㄲ	ㅋ	아키다(아끼다), 캣잎(깻잎)
ㄲ	ㅌ	깥았다(깎았다), 밭으로(밖으로)
ㄷㅇ	ㅈ	해도지(해돋이), 가을거지(가을걷이)
ㄷㅎ	ㅊ	가치다(갇히다), 무쳐(묻혀)
ㄺ	ㅍ	넢적이(넓적이), 넢고(넓고)
ㅂㅎ	ㅍ	발피면서(밟히면서), 자펴(잡혀)
ㅅㅎ	ㅌ	반드타게(반듯하게), 비스타다(비슷하다)
ㄸ	ㄴ	인는지(있는지), 꾸면다(꾸몄다)
ㄸ	ㄷ	갇다(갔다), 닫혇다(닫혔다)
ㄸ	ㅈ	아팢다(아팠다), 헤맺다(헤맸다)
ㄸ	ㅌ	같다가(갔다가), 올라탙습니다(올라탔습니다)
ㄸ	ㅎ	이겷다(이겼다), 잫다(잤다)
ㄸ	ㅊ	일칙(일찍), 어첨(어쩜)
ㅈㅎ	ㅊ	마쳐(맞혀), 안쳐(앉혀)
ㅌㅇ	ㅊ	가치(같이), 샅사치(샅샅이)
ㅎㄱ	ㅋ	조켰다(좋겠다), 이러케(이렇게)
ㅐ	ㅔ	엔지(왠지), 겐찮다(괜찮다)
ㅓ	ㅋ	쳤다(췄다), 맞쳤다(맞췄다)
ㅓ	ㅗ	모든지(뭐든지), 들어조(줘)
ㅓ	ㅛ	죠야겠다(줘야겠다), 들어죠(줘)
ㅔ	ㅚ	꾀매셨다(꿰매셨다), 회방을(훼방을)

㉯ 대체와 삽입에 의한 분할

분할은 병합과 반대되는 현상으로서, 병합의 역(逆)으로 정의할 수 있다. 즉, 산출 표기에서 자소의 수가 늘어나고, 목표 표기에서 존재하지 않던 자소 두 개가 연속하여 출현하는 유형으로 정의할 수 있다. 예를 들어, <아무튼>의 비규범 표기 <아뭏든>에서 <ㅌ>이 <ㄷ>으로 대체되고, <ㅎ>이 삽입된 것이 관찰된다. 이때 대체와 삽입이 아니라 분할로 기술함으로써 기술의 효율성을 제고할 수 있다. 분할은 대체와 삽입이 대등적으로 발생한 사례와 구분된다. 예를 들어, <세게>의 비규범 표기 <쌔게>에서 <ㅅ>을 삽입하고 <ㅔ>를 <ㅐ>로 대체한 것이 확인된다. 이때 대체와 삽입은 대등적으로 발생하였다.

분할은 구개음화, 유기음화와 관련하여 표기상에 음운 현상이 일어날 환경을 과

도하게 표상하는 사례, 즉 과도한 표의주의 표기를 포착한다. 또한 경음자와 평음자 간의 관련성, 이중 모음자 간의 관련성을 포착한다. 본 연구에서 수집된 분할의 사례를 정리하여 제시하면 <표 15>와 같다.

<표 15> 분할의 사례

목표 자소	산출 자소	사례 [산출 표기(목표 표기)]
ㄴ	ㅆ	맜났는데(만났는데), 보냈 것(보낸 것)
ㄷ	ㄹㅎ	깨닳는다(깨닫는다), 사흫날(사흗날)
ㄷ	ㅆ	겄는데(걷는데), 뻤어(뻗어)
ㅂ	ㅆ	갈아있고(갈아입고), 즐겄다(즐겁다)
ㅇ	ㅆ	고쳤쓰면(고쳤으면), 없써서(없어서)
ㅈ	ㅆ	찼아(찾아), 찼기(찾기)
ㅊ	ㄷㅎ	맏히고(마치고), 받혔다(바쳤다)
ㅊ	ㅈㅎ	앉힌다(안친다), 맞히고(마치고)
ㅊ	ㅌㅇ	붙이고(부치고)
ㅌ	ㄴㅎ	끊내도록(끝내도록), 끊난다(끝난다)
ㅌ	ㄸ	뛰기다(튀기다), 이뜯날(이튿날)
ㅌ	ㅅㅇ	끗으머리(끄트머리), 아뭇은(아무튼)
ㅌ	ㅆ	갔다(같다), 갔았다(같았다)
ㅌ	ㅎㄷ	아뭏든(아무튼), 하옇든(하여튼)
ㅍ	ㅃ	아쁘게(아프게), 걸삣하면(걸핏하면)
ㅍ	ㅂㅅ	값아(갚아), 덦어(덮어)
ㅎ	ㅆ	아무렀지(아무렇지), 새파랐다(새파랗다)
ㅚ	ㅞ	뒛마루(퇫마루), 쒜려고(쐬려고)

㉰ 누락과 삽입에 의한 이동

<어깨>에 대한 산출 표기인 <억개>는 일차적으로 1음절자 종성 자리의 삽입과 2음절자 초성 자리의 누락으로 분석된다. 그런데 자소는 결국 시각 부호라는 점을 상기하면, <어깨>와 <억개> 대조 시 <ㄱ>이 뒤 음절자의 초성 자리에서 앞 음절자의 종성 자리로 움직인 것처럼 보인다. 이는 <닦지>의 비규범 표기 <딱지>와 대조할 때 확실히 드러난다. <딱지>에서도 삽입과 누락이 관찰되지만 자소가 움직이는 양상은 관찰되지 않는다.

다른 자소에는 변동이 없이 한 자소가 움직이는 것처럼 보이는 현상은 한글의

체계에서 비롯된다. 로마자와 같이 낱자를 일렬로 나열하는 방식에서는 이런 현상은 목격될 수 없다. <because>의 비규범 표기 <becuase>에서와 같이 낱자를 일렬로 나열하는 방식에서는 두 자소가 서로 자리를 바꾸는 현상만 관찰되는 것이다. 따라서 한글의 특성을 고려하여 누락과 삽입에 의하여 자음자의 위치가 이웃한 자리로 움직이는 현상을 '이동'으로 따로 유형화할 수 있다. 이동은 한글이 모아쓰기 방식을 취하기 때문에 일어나는 현상으로 자음자에서만 일어난다.

<암탉>을 <앎탁>으로, <칠 수 있다>를 <치술있다>로 표기한 사례도 수집되었다. 여기에서도 자음자의 이동을 관찰할 수 있는데, 이러한 사례를 포함한다면 이동의 개념에는 앞뒤 음절자의 종성 자리 간의 자음자의 이동까지 포함할 수 있다. 그런데 본 연구에서 수집한 자료에서는 이러한 이동이 일어난 사례로 <앎탁>, <치술있다>가 각각 하나씩밖에 수집되지 않았다. 전자는 겹받침, 후자는 홑받침에서 일어난 현상이어서 같은 현상으로 범주화하기에는 사례 수가 부족하였다. 하지만 <갔다>를 <가였다>, <놀랐다>를 <놀라였다>로 표기한 사례가 수집되어, 앞뒤 음절자의 종성 자리 간 자음자의 이동을 설정하여 자소 변동을 기술하였다.

이동은 일차적으로 목표 표기에서 종성 자리에 있던 자음자가 산출 표기에서 후행 음절자의 초성 자리에 나타나거나 목표 표기에서 초성 자리에 있던 자음자가 산출 표기에서는 선행 음절자의 종성 자리에 나타나는 현상으로 정의된다.[79] 그리고 목표 표기에서의 종성 자리의 자음자가 산출 표기에서 선행하거나 후행하는 음절자의 종성 자리에 나타나는 현상도 이동으로 포착된다. 최종 분석 대상이 된 자료에서 이동이 나타난 사례를 제시하면 <표 16>과 같다.

<표 16> 이동의 사례

목표 자소	산출 자소	사례 [산출 표기(목표 표기)]
ㄱ	ㄱ	색기발(새끼발), 억개를(어깨를), 억개(어깨)
ㄷ	ㄷ	여다따(여닫다), 자따랗다(잗다랗다)
ㅆ	ㅆ	가였다(갔다), 놀라였다(놀랐다)[80]

79) 비록 하나의 사례씩밖에 발견되지 않았지만, <ㄱ>, <ㅂ>, <ㅈ>의 이동이 발생한 사례도 수집되었다. <똑같이>를 <또깥이>, <미쁘다>를 <밉브다>로 표기한 사례가 수집되었다. <ㅈ>이 이동한 사례는 <엊저녁>을 <어쩌녁>으로 표기한 사례와 <어찌하면>을 <엊지하면>으로 표기한 사례가 수집되었다. 이동의 방향이 반대인 사례로 각각 하나씩밖에 수집되지 않아 최종 분석 대상에서는 제외하였다. 다만 이동의 방향이 순행과 역행 모두 가능함을 보여 주므로 이동의 개념을 정의할 때에는 활용하였다.

80) 전술하였듯이 <앎탁>, <치술있다>는 각각 하나의 사례밖에 수집되지 않아, 여러 사례가 수집된 <가였다>와 <놀라였다>를 제시하였다. 이 두 표기형에는 이동뿐만 아니

㉱ 이중 대체에 의한 도치 및 대치

<편리>를 <펼니>로 <괜찮냐고>를 <괜찮냐고> 표기한 사례가 수집되었다. 이 사례는 일차적으로 대체가 두 번 일어난 것으로 분석된다. 그러나 이러한 기술로는 시각적으로 두 자음자가 자리를 서로 바꾸는 현상을 포착하지 못한다. 이러한 사례는 김연주(2002), 변복림(2010), 김유리(2015), 서경희(2016)에서 보고되고 있다. 비록 사례는 적지만 여러 연구에서 보고되고 있으며, 유음화와 관련된 음운론적 해석이나 겹받침의 심리적 표상과 관련된 문자론적 해석이 가능하므로 이러한 유형을 도치로 따로 분류할 수 있다.

도치는 이웃한 두 자소가 서로 자리를 바꾸는 현상으로 정의된다. 이동과 마찬가지로 자음자에만 일어나는 현상이다. 본 연구에서 수집한 자료에서 나타난 도치 사례를 정리하여 제시하면 <표 17>과 같다.

<표 17> 도치의 사례

목표 자소	산출 자소	사례 [산출 표기(목표 표기)]
ㄴㄹ	ㄹㄴ	펼니(편리), 골난(곤란)
ㄴㅎ	ㅎㄴ	괜찮냐고(괜찮냐고), 괜찮아(괜찮아)

한편 <쐬려고>를 <쬐려고>, <글썽>을 <글쩡>으로 표기한 사례가 수집되었다. <ㅆ>과 <ㅉ>이 대응된다는 점에서, 대체가 두 번 일어났다. <넋을>을 <넓을>로 표기하거나, <않았다>를 <았았다>로 표기하는 사례도 수집되었는데 마찬가지로 대체가 두 번 일어났다. 이 사례들은 <꼿꼿이>를 <꽂꽂이>로 표기한 사례와 비교했을 때 융합적인 발생으로 볼 수 있다. 모음자에서는 <쐬려고>를 <쒀려고>로 표기하거나, <아름다워>를 <아름다와>로 표기한 사례가 수집되었다. 이때에도 대체가 두 번 일어났으며, 이중 모음자 간 관련성이 발생한다는 점에서 융합적인 발생으로 해석할 수 있다.

이상의 유형을 대치로 따로 구분할 수 있다. 대치는 대체가 두 번 일어나면서 자소 2개로 이루어진 자음자나 모음자가 마찬가지로 자소 2개로 이루어진 다른 자음자나 모음자로 바뀌는 현상으로 정의된다. 따라서 자소 변동에서의 대치는 음운 변동에서의 대치와는 전혀 다른 의미를 가진다.[81] 대치의 사례를 정리하여 제시하면 <표 18>과 같다.

라 두 번의 삽입, 즉 <ㅇ>과 <ㅓ>의 삽입이 일어난 것을 확인할 수 있다.

81) 자소 변동을 분석할 때 유형의 층위가 다름을 서로 다른 용어로써 드러내려고 하다 보

<표 18> 대치의 사례

목표 자소	산출 자소	사례 [산출 표기(목표 표기)]
ㄳ	ㄺ	넓을(넋을)
ㄴㅎ	ㅆ	았았다(않았다), 젖었잤아(젖었잖아)
ㅆ	ㅉ	쬐려고(쐬려고), 글쩡(글썽)
ㅚ	ㅟ	쒀려고(쐬려고), 퉛마루(퇫마루)
ㅟ	ㅘ	까다로와(까다로워), 아름다와(아름다워)
ㅟ	ㅚ	됐다(됐다), 그만됐다(그만뒀다)

㈅ 이중 누락과 이중 삽입에 의한 탈락과 첨가

<ㅆ>은 본 연구에서 자소 2개로 파악하였다. 따라서 받침 <ㅆ>을 아예 쓰지 않거나 과도하게 받침으로 <ㅆ>을 표기할 경우 각각 이중으로 누락과 삽입이 발생하게 된다. 이때의 이중 누락, 이중 삽입은 융합적으로 발생하며, 각각 탈락과 첨가로 유형화할 수 있다.

탈락과 첨가는 누락과 삽입이 각각 대등적으로 두 번 발생한 사례와 구분된다. 예를 들어, <먹겠지>의 비규범 표기 <먹게지>에서 받침으로 쓰인 <ㅆ>이 나타나지 않아 탈락이 발생하였다. 반면에 <쓱싹쓱싹>의 비규범 표기 <쓱삭쓱삭>에서는 서로 다른 음절자에서 <ㅅ>이 각각 대등적으로 누락된 것을 확인할 수 있다. 마찬가지로 <이따가>의 비규범 표기 <있따가>에서는 <ㅆ>이 받침으로 첨가된 것을 확인할 수 있다. 반면에 <샅샅이>의 비규범 표기 <쌀쌀이>[82]에서는 서로 다른 음절자에 <ㅅ>이 대등적으로 삽입된 것을 확인할 수 있다. 탈락과 첨가의 사례를 정리하여 제시하면 <표 19>와 같다.

본 연구에서 수집한 자료에서 첨가와 탈락은 받침으로 쓰이는 <ㅆ>과 관련된

<표 19> 탈락과 첨가의 사례

유형	목표 자소	산출 자소	사례 [산출 표기(목표 표기)]
탈락	ㅆ	∅	먹게지(먹겠지), 재미는(재밌는), 어려을(어렸을)
첨가	∅	ㅆ	싶었었요(싶었어요), 있때까지(이때까지), 갔셨다(가셨다)

니 선택한 고육책이다. 후술되는 탈락, 첨가도 마찬가지여서, 향후 표기 및 표기 교육 연구를 진척하며 정비해야 할 부분이라 생각한다.

82) 정은혜(2007)에서 보고한 사례로 <ㅅ>을 두 번 대등적으로 삽입한 사례는 이것 하나 밖에 수집되지 않아 최종 분석에서는 제외되었다.

사례로부터 도출된 것이다. 받침 <ㅆ>의 탈락 이외에 <닳아서>를 <다아서>로 표기하거나 <들잖아>를 <들자아>로 표기한 사례가 각각 하나씩 수집되었는데, 사례 수가 부족하여 최종 분석 자료에서 제외하였다. 그리고 <산기슭에>를 <산김슭에>로 표기한 사례가 하나 수집되었다. 받침 <ㅆ> 이외에 겹받침을 첨가한 사례이나 역시 사례 수가 부족하여 최종 분석 자료에서 제외하였다. 자료가 보강된다면 탈락과 첨가에 해당하는 사례를 다양하게 수집할 수 있으리라 예상된다.

지금까지 논의한 1차 복합 유형을 단순 유형과의 관계로 나타내면 <표 20>과 같다. <표 20>에서 볼 수 있듯이, 1차 복합 유형은 세 단순 유형 중 두 유형의 중복 조합으로 이루어진다. 따라서 산술적으로는 총 6개의 유형이 도출되어야 한다. 그런데 대체가 두 번 융합적으로 일어나는 사례가 도치와 대치로 구분되면서, 최종적으로 7개의 유형이 도출되었다.

<표 20> 단순 유형과 1차 복합 유형의 관계

단순 유형	대체		누락	삽입
대체	도치	대치	병합	분할
누락			탈락	이동
삽입				첨가

1차 복합 유형은 단일 유형으로서 자소 변동을 기술할 때 단순 유형과 함께 하나의 단위로 기능한다. 예를 들어, <갇혀>의 비규범 표기 <가처>의 자소 변동은 병합(ㄷㅎ→ㅊ)과 대체(ㅕ→ㅓ)의 대등적 발생으로 기술할 수 있다. <퍼렇게>의 비규범 표기 <퍼렀케>는 분할(ㅎ→ㅆ)과 대체(ㄱ→ㅋ)의 대등적 발생으로 기술할 수 있다.

② 2차 복합 유형: 이동 및 도치를 활용한 기술

단일 유형으로 이동과 도치를 설정하면서, 이동과 도치가 다른 단일 유형과 융합적으로 발생하는 사례를 다시 구분할 수 있었다. 이에 따라 이동 및 도치를 활용한 2차 복합 유형을 설정하여 자소 변동 기술의 효율성을 제고하였다.

㉮ 대체와 이동의 융합적 발생

<짧다>를 <짤따>로 표기한 사례를 분석할 때, 1차적으로 <ㅂ>의 누락, <ㄷ>

의 삽입이 분석된다. 그런데 이러한 사례는 평음자와 평음자가 연쇄할 때 규칙적으로 발생하여, <ㅂ>이 <ㄷ>으로 대체된 후 대체가 일어난 자음이 이동한 것으로 기술하여 사례 간 관련성을 포착할 수 있다. <뒤뜰>을 <뒷들>로 표기한 사례에서 이동의 방향이 반대인 경우도 존재함을 확인할 수 있다.

대체와 이동이 융합적으로 일어난 사례는 대체와 이동이 대등적으로 일어난 사례와 구분된다. <수없이>를 <수업씨>로 표기한 경우, 3음절자의 <ㅇ>이 <ㅅ>으로 대체되고, 2음절자의 종성 자리의 <ㅅ>이 이동한 것으로 분석된다. 대체된 자음이 이동한 것이 아니므로 이는 대체와 이동이 융합적으로 발생한 사례와 성격이 다르다. 따라서 <수업씨>는 대체와 이동이 대등적으로 발생한 유형으로 파악하였다. 대체와 이동의 융합적 발생 사례를 정리하여 제시하면 <표 21>과 같다.

<표 21> 2차 복합 유형: 대체와 이동의 융합적 발생

목표 자소	산출 자소	사례 [산출 표기(목표 표기)]
ㄱ	ㅅ	땟갈(때깔), 나뭇군(나무꾼)
ㄷ	ㄱ	미끼지(믿기지), 수깔(숟갈)
ㄷ	ㅅ	뒷들(뒤뜰), 잇다가(이따가)
ㅂ	ㄷ	짤따(짧다), 널따(넓다)
ㅅ	ㄱ	코꾸멍(콧구멍), 헤깔리는(헷갈리는)
ㅅ	ㄷ	부시똘(부싯돌), 매똘(맷돌)
ㅈ	ㄱ	가꼬(갖고), 느께(늦게)

㉯ 누락과 이동의 융합적 발생

산출 표기에서 연철은 빈번하게 관찰된다. 연철은 자음으로 끝나는 형태소 뒤에 모음으로 시작하는 문법 형태소가 올 때 앞선 형태소의 받침이 연음된 것을 그대로 표기에 반영한 것이다(구본관 외, 2016: 440). 연철은 1차적으로 누락과 삽입으로 분석된다. <무엇이>를 <무어시>로 표기한 경우, 2음절자에서 <ㅅ>이 누락되고, 3음절자에서 <ㅇ>이 <ㅅ>으로 대체된다. 그런데 목표 표기와 산출 표기에 모두 <ㅅ>이 유지되고 있다는 점을 고려하면, <ㅇ>이 누락한 자리에 <ㅅ>이 이동해 가는 것으로 해석할 수도 있다.

누락과 이동의 융합적 발생을 단일 유형으로 설정하면, <밖에>를 <박게>로 적는 것과 같이 경음자를 분해하여 내려 적는 것과 <열심히>를 <열시미>로 적는 것과 같이 어중에서 /ㅎ/이 수의적으로 실현되지 않는 현상과 관련된 사례가 모두

같은 유형으로 포착된다. 또한 <맏이>를 <마디>와 같이 표기하여, 구개음화가 일어나는 단어를 연음하여 적은 표기도 이 유형으로 포착되었다. 구개음화가 현대 국어에서 생산적이지 않은 음운 현상임을 고려할 때, 구개음화를 표기하는 방식도 교육의 대상이 되어야 함을 시사한다.

앞서 대체와 이동의 융합적 발생을 구분할 때, 대체가 일어난 자음이 이동하는 것만을 포함하였다. 누락이 일어나면 자소가 사라지므로, 누락이 일어나고 누락된 자음에 이웃해 있던 자음이 이동하는 현상으로 누락과 이동의 융합적 발생을 정의할 수 있다. 이상의 누락과 이동의 융합적 발생 사례를 정리하여 제시하면 <표 22>와 같다.

<표 22> 2차 복합 유형: 누락과 이동의 융합적 발생 사례

목표 자소	산출 자소	사례 [산출 표기(목표 표기)]
ㅇ	∅	쏘다지다(쏟아지다), 흐터지는(흩어지는)
		박게(밖에), 떡복기(떡볶이)
		마디(맏이), 가티(같이)
ㅎ	∅	지냉하기가(진행하기가), 치나게(친하게)

㉰ 삽입과 이동의 융합적 발생

연철의 반대 현상으로 분철이 존재한다. 삽입과 이동의 융합적 발생은 분철을 포착한다. 그리고 <ㅎ>이 누락되어 연철이 일어나는 것과 반대되는 현상으로서 <ㅎ>이 삽입되고 이동이 일어나는 현상도 관찰되었다. 삽입과 이동의 융합적 발생을 단일 유형으로 설정함으로써 두 현상이 같은 유형으로 포착된다.

대체와 이동이 융합적으로 발생한 유형을 분류할 때, 대체가 일어난 자음이 이동하는 것만을 포함하였다. 삽입과 이동이 융합적으로 발생하는 유형은 새로운 자소가 삽입된 후, 삽입된 자리에 있던 기존 자소가 이동하는 현상으로 정의된다. 삽입과 이동의 융합적 발생 사례를 정리하여 제시하면 <표 23>과 같다.

<표 23> 2차 복합 유형: 삽입과 이동의 융합적 발생 사례

목표 자소	산출 자소	사례 [산출 표기(목표 표기)]
∅	ㅇ	반으질(바느질), 억이거나(어기거나)
∅	ㅎ	깜한 색(까만색), 간한(가난)

㉱ 병합과 이동 및 분할과 이동의 융합적 발생

병합이 일어난 자소가 이동하는 현상은 받침으로 쓰인 <ㅆ>과 관련된 현상을 포착한다. <어쨌든>을 <어째뜬>으로 표기할 때 <ㅆ>이 <ㄷ>으로 병합된 후 이동하는 것으로 해석된다. 역으로 <이따금>을 <있다금>으로 표기한 것은 분할과 이동이 융합적으로 발생한 사례로 기술할 수 있다.[83] 병합과 이동 및 분할과 이동의 융합적 발생 유형을 정리하여 제시하면 <표 24>와 같다.

<표 24> 2차 복합 유형: 병합과 이동 및 분할과 이동의 융합적 발생 사례

유형	목표 자소	산출 자소	사례 [산출 표기(목표 표기)]
병합과 이동	ㅆ	ㄷ	어째뜬(어쨌든), 알아따(알았다)
분할과 이동	ㄷ	ㅆ	있다금(이따금)

㉲ 대체와 도치의 융합적 발생

<훑어>의 비규범 표기 <훓터>를 분석하면, 표면적으로는 <ㅌ>이 <ㅎ>으로 대체되고, <ㅇ>이 <ㅌ>으로 대체된 것으로 기술할 수 있다. 그런데 이러한 기술은 자소 <ㅌ>이 목표 표기와 산출 표기에 모두 존재한다는 사실을 포착하지 못한다. 이러한 사례를 대체와 도치를 활용하여 기술할 수 있다. <ㅌ>의 이동은 도치로 포착하고, <ㅎ>은 <ㅇ>이 대체된 것으로 기술하는 것이다.

대체와 도치를 활용한 이러한 기술 방식은 대체와 도치가 대등적으로 발생한 사례와 구분된다. <퍼렇게>의 비규범 표기 <퍼럭해>에서, 자음자의 도치와 모음자의 대체를 각각 확인할 수 있다. 이러한 사례와 달리 <훓터>는 도치된 자음자 가운데 하나가 대체되는 것이다. 따라서 대체와 도치가 발생했을 때 융합적 발생과 대등적 발생을 구분할 수 있다. 대체와 도치의 융합적 발생 유형을 정리하여 제시하면 <표 25>와 같다.

---

83) 복합 유형은 단순 유형의 조합이기 때문에 단순 유형을 어떻게 조합해서 복합 유형을 설정하느냐에 따라 자소 변동의 기술이 달라질 수 있다. 예컨대 <어째뜬>은 병합과 이동의 융합적 발생이 아니라 <ㅆ>의 탈락과 <ㄷ>의 삽입이 발생한 것으로 분석할 수 있는 것이다. 어떠한 기술이 더 적절한 것인지 본 연구에서는 판단할 수가 없다. 향후 학습자들이 표기할 때 고려하는 선택항이 무엇인지 확인하는 연구가 이루어져 자소 변동의 기술 양상을 표기 행위의 인지 과정에 부합하도록 정제할 필요가 있다.

<표 25> 2차 복합 유형: 대체와 도치의 사례

목표 자소	산출 자소	사례 [산출 표기(목표 표기)]
ㄱ	ㅇ	얾여(얽혀)
ㄹ	ㅅ	넢고(넓고), 짢네(짧네)
ㅅ	ㄹ	품삵을(품삯을), 엷다(없다)
ㅇ	ㅎ	않잤어요(앉았어요), 홇텼다(훑었다)
ㅎ	ㅋ	퍼럭케(퍼렇게)

2.2. 단일 유형의 대등적 발생 양상

표기가 음운의 대리적 발현 체계이고, 음운은 언어 의사소통을 가능케 하는 최소한의 규약이라는 점에서도 표기의 변이형은 제한적일 수밖에 없다. 그럼에도 불구하고, 비규범 표기의 존재 양상은 예상 밖으로 복잡하여 연구자마다 공통적으로 지적하는 자소 변동의 양상은 분명 존재하지만 비규범 표기의 다양한 사례가 추가될수록 비규범 표기의 유형화는 어려움에 봉착한다. 본 연구에서는 자소 변동의 단일 유형을 도출함으로써 비규범 표기의 존재 양상은 자소 변동의 단일 유형이 거듭 발생함으로써 복잡해진다고 파악하였다.

단일 유형은 비규범 표기를 형성하는 가장 기본적이고 핵심적인 유형이다. 단순 유형, 1차 복합 유형, 2차 복합 유형으로써 모든 비규범 표기를 분석할 수 있다. 한 어절에서 단일 유형이 두 번 이상 발생했을 때 단일 유형이 거듭 발생했다고 명명할 수 있다. 그리고 비규범 표기의 양상이 복잡해지는 까닭은 단일 유형의 거듭 발생 때문이라고 설명할 수 있다.

서로 다른 단일 유형의 발생이 독립적일 때, 단일 유형이 대등적으로 발생했다고 할 수 있다. 이는 복합 유형으로 분류되는 융합적 발생과 구분된다. <흠뻑>의 비규범 표기로 <흠벅>, <흔뻑>, <흔벅>이 수집되었다. <흠벅>과 동일한 환경에서 <ㅂ>이 누락되는 현상은 <듬북>, <담북>과 같은 산출 표기에서도 확인되었다. 마찬가지로 <흔뻑>과 동일 환경에서 <ㅁ>이 <ㄴ>으로 대체되는 현상은 <잔깐>, <인금>과 같은 표기에서 확인되었다. 따라서 <흔벅>에서 관찰되는 변동 현상은 두 변동 현상이 한 단어에서 독립적으로 발생한 것으로 분석할 수 있다. 이처럼 한 단어 또는 어절에서 단일 유형이 두 개 이상 관찰되었고, 관찰된 단일 유형이 다른 산출 표기에서 독립적으로 발견될 때, 단일 유형이 대등적으로 발생했다고 정의할 수 있다.

단일 유형의 대등적 발생으로써 비규범 표기를 해석하면, 비규범 표기가 복잡해

지는 까닭은 단일 유형이 중복 조합될 수 있는 경우의 수가 늘어나기 때문이라고 설명할 수 있다. 전체 자소의 수가 한정되어 있으므로, 표기 발달상 나타나는 단일 유형은 제한되어 있으리라 추론할 수 있다. 게다가 자소 변동이 과도하게 일어날 경우 의사소통에 실패하므로 비규범 표기는 규범 표기와의 관련성을 어느 정도 유지해야 한다. 따라서 실제 관찰되는 단일 유형의 대등적 발생 양상은 더욱 제한적일 것이다.[84]

본 연구에서 두 문헌 이상에서 공통적으로 보고된 대등적 발생 사례를 유형별로 정리하여 제시하면 <표 26>과 같다. '+'는 대등적 발생을 의미한다. 이때 단일 유형의 발생 순서는 고려하지 않고 기술한다. 2차 복합 유형은 '대체이동', '누락이동'과 같이 융합되는 단일 유형을 붙여 써서 기술하였다.

<표 26> 단일 유형의 대등적 발생 사례

변동 유형	자소 변동(1)	자소 변동(2)	자소 변동(3)	사례 [산출 표기(목표 표기)]
대체+대체	ㄱ→ㅎ	ㅔ→ㅐ		어떻해(어떻게)
	ㄴ→ㄹ	ㅖ→ㅐ		홀래식(혼례식)
	ㄴ→ㄹ	ㅖ→ㅔ		홀레식(혼례식)
	ㄴ→ㄹ	ㅡ→ㅕ		갈련지(갈는지), 있을련지(있을는지)
	ㄷ→ㅅ	ㅎ→ㅊ		갓쳐(갇혀), 것친다(걷힌다)
	ㄷ→ㅈ	ㅎ→ㅊ		갖쳐(갇혀), 닺쳐(닫혀)
	ㄷ→ㅊ	ㅎ→ㅇ		갖여(갇혀), 닺였다(닫혔다)
	ㄷ→ㅌ	ㅎ→ㅇ		같여(갇혀), 굳이다(굳히다)
	ㄷ→ㅌ	ㅎ→ㅊ		같쳐(갇혀), 묻쳐(묻혀)
	ㄹ→ㄴ	ㅖ→ㅔ		답네(답례)
	ㅂ→ㄱ	ㅎ→ㅍ		괴록핀다면(괴롭힌다면), 극피(급히)
	ㅂ→ㄷ	ㅔ→ㅚ		되끼고(베끼고), 되어(베어)
	ㅂ→ㅍ	ㅂ→ㅍ		섶섶(섭섭), 텦텦하다(텁텁하다)
	ㅅ→ㄷ	ㅅ→ㄷ		꼳꼳하게(꼿꼿하게), 꿀꿀하게(꿋꿋하게)
	ㅅ→ㅈ	ㅅ→ㅈ		꽂꽂이(꼿꼿이)
	ㅅ→ㅊ	ㅅ→ㅊ		꽃꽃이(꼿꼿이)
	ㅇ→ㅎ	ㅔ→ㅐ		5교시 해는(에는), 나중해(나중에)
	ㅈ→ㅊ	ㅎ→ㅇ		꽃여(꽂혀), 꽃인(꽂힌)
	ㅌ→ㄷ	ㅇ→ㅊ		끋치(끝이), 묻치(묻이)
	ㅌ→ㄷ	ㅌ→ㄷ		낟낟이(낱낱이), 삳삳이(살살이)

84) 따라서 대등적 발생 유형은 단일 유형의 중복 조합을 계산하여 예측할 수 있겠지만, 실제 표기 생활에서 출현하는 중복 조합의 방식은 모든 비규범 표기를 모두 조사함으로써 실증되어야 한다.

변동 유형	자소 변동(1)	자소 변동(2)	자소 변동(3)	사례 [산출 표기(목표 표기)]
	ㅌ→ㅅ	ㅇ→ㅊ		밧친다(밭인다), 샅삿치(샅샅이)
	ㅌ→ㅅ	ㅌ→ㅅ		삿삿이(샅샅이)
	ㅌ→ㅊ	ㅌ→ㅊ		삻삻이(샅샅이)
대체+대체+대체	ㅌ→ㅅ	ㅌ→ㅅ	ㅇ→ㅎ	삿삿히(샅샅이)
대체+누락	ㄴ→∅	ㅔ→ㅐ		그대(근데), 있느대(있는데)
	ㄷ→∅	ㅐ→ㅔ		일어날 데(때), 시작했을 데(때)
	ㅁ→ㄴ	ㅂ→∅		흔벅(흠뻑)
	ㅊ→ㅅ	ㄱ→∅		빗갈(빛깔)
	ㅘ→ㅏ	ㅗ→ㅜ		해바두(봐도)
	ㅢ→ㅟ	ㅜ→ㅓ		뛰어(띄워)
대체+누락+누락	ㅣ→∅	ㅇ→∅	ㅓ→ㅕ	도려(도리어), 드뎌(드디어)
대체+누락이동	ㄱ→ㅅ	ㅇ→∅		뭇금(묶음), 품삿스로(품삯으로)
	ㅇ→∅	ㅓ→ㅕ		느려지는(늘어지는), 이져버리고(잊어버리고)
	ㅇ→∅	ㅓ→ㅗ		먹구 시포(싶어)
	ㅇ→∅	ㅡ→ㅜ		달구로써(닭으로써), 얄분(얇은)
	ㅡ→ㅜ	ㅇ→∅		두러와서(들어와서), 울펐습니다(읊었습니다)
대체+누락이동+탈락	ㅟ→∅	ㅇ→∅	ㅓ→ㅕ	바꼈다(바뀌었다), 사겼다(사귀었다)
대체+삽입	∅→ㄹ	ㅕ→ㅏ		뽑을라고(뽑으려고), 잘라고(자려고)
	∅→ㅅ	ㅔ→ㅐ		쌔게(세게), 쌔니깐(세니깐)
	ㅖ→ㅐ	∅→ㅅ		햇택(혜택)
대체+삽입+삽입	ㄴ→ㄹ	∅→ㅇ	∅→ㅡ	썰은다(썬다), 살은(산)
대체+삽입이동	∅→ㅇ	ㄷ→ㄴ		잍은날(이튿날)
	∅→ㅇ	ㅜ→ㅡ		암으튼(아무튼), 얼이둥절(어리둥절)
대체+병합	ㄷㅎ→ㅊ	ㅕ→ㅓ		가처(갇혀), 무처(묻혀)
	ㅆ→ㅌ	ㅔ→ㅐ		벌써 같내(갔네), 같는대(갔는데)
	ㅌ→ㄷ	ㅌㅇ→ㅊ		삳사치(샅샅이)
대체+분할	ㅌ→ㄸ	ㅔ→ㅐ		땐데(텐데), 전화할 때니까(테니까)
	ㅎ→ㅆ	ㄱ→ㅋ		쌌키(쌓기), 퍼렀케(퍼렇게)
대체+이동	ㅇ→ㅅ	ㅅ→ㅅ		갑씨(값이), 업썼다(없었다)
대체+이동+탈락	ㄲ→ㄲ	ㅟ→∅	ㅓ→ㅕ	밖였고(바뀌었고), 밖여서(바뀌어서)
대체+도치	ㅎ↔ㄱ	ㅔ→ㅐ		어떡해(어떻게)
대체이동+삽입이동	ㄷ→ㄱ	∅→ㅇ		반지꼴이(반짇고리)
누락+누락	ㄱ→∅	ㄱ→∅		쓰싹쓰싹(쓱싹쓱싹), 찔금찔금(찔끔찔끔)
	ㅅ→∅	ㅅ→∅		쓱삭쓱삭(쓱싹쓱싹)
	ㅈ→∅	ㅈ→∅		조록조록(쪼록쪼록)
	ㅙ→ㅐ	ㅙ→ㅚ		해회(홰홰)
누락+누락+누락	ㅎ→∅	ㅇ→∅	ㅡ→∅	내노라고(내놓으라고), 알면서(앓으면서)

변동 유형	자소 변동(1)	자소 변동(2)	자소 변동(3)	사례 [산출 표기(목표 표기)]
누락+누락이동	ㅅ→∅	ㅇ→∅		와섰어(왔었어), 이스니까(있으니까)
	ㅇ→∅	ㅅ→∅		달맛지요(닮았지요), 힘드럿다(힘들었다)
	ㅎ→∅	ㅇ→∅		마니(많이), 시른(싫은)
누락+삽입	∅→ㄷ	ㄱ→∅		딱기(닦기), 딱고(닦고)
	∅→ㅂ	ㄱ→∅		떡뽁이(떡볶이), 뜻빡이다(뜻밖이다)
	ㄹ→∅	∅→ㄷ		국따(굵다), 국따랗다(굵다랗다)
	ㄹ→∅	∅→ㅈ		극쩍이며(긁적이며), 넙쩍하다(넓적하다)
	ㅅ→∅	ㅚ→ㅐ		쇄려고(쐬려고), 쇄어(쐬어)
	ㅢ→ㅣ	ㅓ→ㅝ		띠워(띄어)
누락+삽입이동	∅→ㅇ	ㅢ→ㅣ		문이(무늬), 한이바람(하늬바람)
	ㅢ→ㅣ	∅→ㅇ		힘이하다(희미하다), 힘이한(희미한)
누락이동+삽입	∅→ㅁ	ㅇ→∅		삶림사리(살림살이), 읊폈습니다(읊었습니다)
	∅→ㅅ	ㅎ→∅		열씨미(열심히)
누락이동+탈락	ㅇ→∅	ㅆ→∅		을펴습니다(읊었습니다)
삽입+삽입	∅→ㄷ	ㅏ→ㅐ		땡기는(당기는)
삽입+삽입	∅→ㅇ	∅→ㅡ		겪으지(겪지), 들으라고(들라고)
삽입+삽입+삽입	∅→ㄹ	∅→ㅇ	∅→ㅡ	울으셨다(우셨다), 불으셨지만(부셨지만)
삽입+삽입이동	∅→ㅅ	∅→ㅇ		빠졌어(빠져서), 했어(해서)
	∅→ㅎ	∅→ㅇ		않이라고(아니라고), 않인(아닌)
삽입+삽입+이동	∅→ㅇ	∅→ㅓ	ㅆ→ㅆ	가였다(갔다), 놀라였다(놀랐다)

지금까지 자소 변동의 유형을 크게 단일 유형과 단일 유형의 거듭 발생 유형으로 나누어 살펴보았다. 단일 유형이 거듭 발생할수록 분석 지점이 많아지면서 비규범 표기의 양상이 복잡해진다. 문법 교수·학습의 국면에서 교수자는 학습자에게 무엇을 얼마나 분석하게 만들 것인지 결정해야 한다. 이때 단일 유형은 분석 지점이 명확하므로 단일 유형의 사례들만 가지고 교수·학습 자료를 구안할 수 있을 것이다. 이후 단일 유형이 거듭 발생하는 사례들을 추가해 나감으로써 교수·학습의 난도를 높여 나갈 수 있을 것으로 예상한다.

3. 표상 대상 및 문법 지식과의 관련성에 따른 비규범 표기의 양상

비규범 표기를 자소 변동에 따라 분류한 결과를 분석하다 보면, 일종의 공모(共謀, conspiracy) 현상[85]을 발견하게 된다. 예를 들어, <솟다>의 비규범 표기인

<손다>에서는 대체가 관찰되고, <깎고>의 비규범 표기인 <깍고>에서는 누락이 관찰된다. 그러나 이 두 사례는 모두 음운론적으로는 평파열음화와 관련되어 있으며, 평파열음화를 표기에 반영한 사례에 해당한다. 자소 변동에 따른 분류로는 이러한 두 표기의 관련성을 포착하기 어려우므로 이차적으로 관련 문법 지식을 기준으로 하여 비규범 표기를 다시 분류하는 것이 필요하다.

관련 문법 지식에 따라 비규범 표기를 분류할 때에는 음운론적 지식을 중심으로 하였다. 음운 현상을 표기에 반영하였는지, 아니면 음운 현상이 적용되는 환경이 표기형에 형성되었는지를 기준으로 음운 현상과 관련된 개념들을 선정한 후, 자소의 특성과 연결하였다. 이때 분석 대상 표기는 단일 유형으로 한정하였다. 단일 유형이 대등적으로 거듭 발생한 양상은 결국 각각의 단일 유형이 문법 지식과 맺고 있는 관계로써 설명될 수 있을 것이기 때문이다.

최종적으로 음운론적 지식과 연결된 자소의 특성을 산출 표기의 표상 수준으로 연결하였다. 산출 표기의 표상 수준은 표음주의 지향 표기, 표음표의주의 지향 표기, 표의주의 지향 표기로 구분하였다. 표음주의 지향 표기는 자소 변동으로써 표면형과 일치하게 되는 표기를 말한다. 따라서 목표 표기보다 산출 표기가 더 표음주의에 부합하기 때문에 표음주의 지향 표기로 명명하였다.[86] 표의주의 지향 표기는 표면형과 일치하지 않는 표기를 고수하려는 표기를 말한다. 비규범 표기는 형태음소적 판단에 기반을 두고 이루어진 표의주의 표기가 아니기 때문에 진정한 표의주의 표기라 할 수가 없고 표의주의를 지향한 표기라고 할 수 있다.[87] 마지막으

---

85) 공모 현상은 몇몇 음운 규칙들이 하나의 유사한 목표를 위해 기여하는 현상(김무림·김옥영, 2009: 314)이다. 예컨대, 반모음화, 동일 모음 탈락, ㅡ 탈락 등의 현상이 결과적으로 모음과 모음의 연쇄를 거부하는 제약에 대한 공모 관계에 있음을 알 수 있다(김무림·김옥영, 2009: 352).

86) 표음주의 지향 표기는 표면형과 완전히 일치하는 표기형만을 의미하지 않는다. 예를 들어, <줄넘기>의 비규범 표기로는 <줄넘끼>뿐만 아니라 <줄럼끼>도 존재한다. 이때 표면형과 완전히 일치하는 표기는 <줄럼끼>이다. <줄럼끼>를 완전 표음형, <줄넘끼>는 부분 표음형으로 구분해 볼 수 있다. 여기에서는 완전 표음형과 부분 표음형을 세분하지 않는다.

87) 표의주의를 지향한다는 표현은 표의주의라는 용어에도 모호한 측면이 있어 부연이 필요하다. 이익섭(1992: 83)에서는 표의주의를 형태음소적 표기법과 구분되는 것으로 보았다. 그래서 '바치'를 '바티'로 표기하는 것은 형태 음소적 표기법이고 이를 분철하여 '밭이'로 표기하는 것을 표의주의라고 보았다. 즉, 표의주의는 형태음소주의와 분철의 개념을 포괄하는 것이다. 반면에 민현식(1999ㄴ: 56, 각주 21)에서는 형태음소적 표기를 자형의 분철까지 포함한 개념으로 보아 표의주의와 같은 용어라고 해도 무방하다고 보았다. 표의주의를 어떤 식으로 파악하든 간에 표기 대상 언어의 형태음소를 파악하는 일이 선행되어야 한다. 생성 언어학의 용어로는 기저형을 파악하는 일이 될 것이다. 이렇게 형

로 표음표의주의 지향 표기는 표음주의적 요소와 표의주의적 요소가 혼재해 있는 표기로서, 대표적으로 중철(重綴)[88]이 해당한다. 민현식(1999ㄴ: 78)에서는 중철을 '표음표의주의 표기'라고도 명명하였는데, 이 용법을 따라 표음표의주의 지향 표기를 구분하였다.

표상 대상에 따라 음운론적 지식의 관련 양상이 크게 달라진다. 본 연구에서는 표기 대상이 되는 발음을 표준 발음, 유사 표준 발음, 비표준 발음으로 구분하고, 세 발음 중 어떠한 발음으로도 환원되지 못할 가능성이 큰 표기는 표상에 실패한 표기로 따로 분류하였다. 표상에 실패한 표기는 음운론적 지식과의 관련성이 크게 떨어진다. 분석 결과는 표상 대상별로 정리하였다.

표준 발음을 표상하는 표기에서 관습적 표기를 따로 구분하였다. 관습적 표기란 교체의 개념으로써는 설명될 수 없는 표기법을 말한다. 예를 들어, 교체의 개념으로써는 사잇소리를 사이시옷으로 표기하는 것, <숟가락> 등의 단어에 <ㄷ> 받침을 쓰는 것, <갑자기>와 같이 단일한 형태소임에도 경음을 표기에 반영하지 않는 것 등을 설명할 수 없다. 이는 표기 관습의 문제로서, 발음을 관찰하고 표기로 나타내는 데에 일종의 변수로 작용하는 요인들이다. 기존의 역사적 표기법에는 <갑자기>와 같이 현행 맞춤법으로 인해 발생하는 사례가 포함되지 않으므로, 이러한 사례를 모두 포괄하는 용어로서, 관습적 표기를 사용하였다. 관습적 표기는 표기 교육을 실행할 때 별도의 교육 내용으로 다루어질 필요가 있으므로 관습적 표기를 형성하는 요인은 따로 목록화하였다.

3.1. 표준 발음을 표상하는 표기

(1) 경음화 관련 표기

자동적 경음화와 비자동적 경음화를 표기에 반영할 경우 표음주의 지향 표기가 발생한다. <웃기지>를 <웃끼지>, <줄넘기>를 <줄넘끼>로 표기한 사례가 해당한다. 경음자를 과도하게 표기한 사례이므로, 과도 경음자 표기라고 명명할 수 있다.

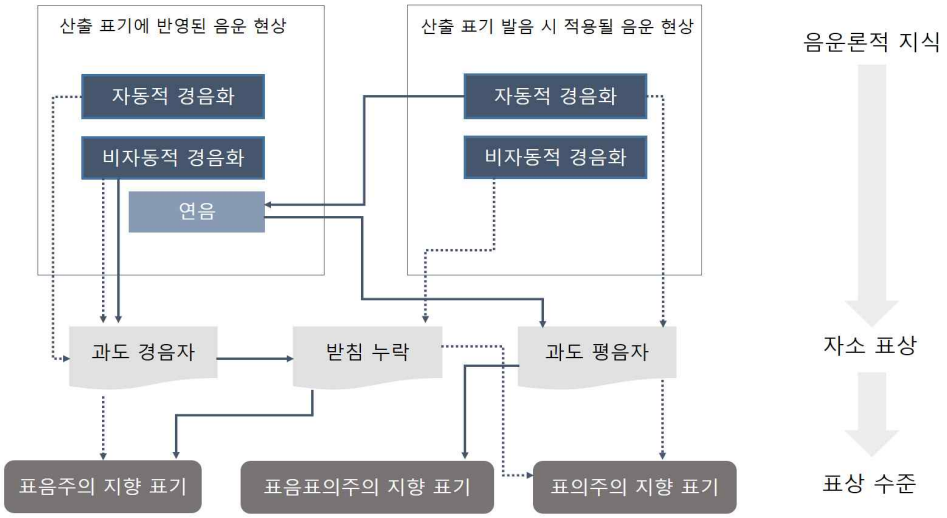
태음소나 기저형을 밝혀서 적는 일은 결국 표면형과 표기형이 달라지는 요인이 된다.

88) 중철(重綴)은 형태소 결합 과정에서 어떤 자음으로 끝난 형태소가 뒤에 '모음으로 시작하는 형태소'와 만날 때 앞 형태소의 자음을 받침과 다음 음절의 초성 자리에 모두 나타나게 적는 표기 방식이다(민현식, 1999: 77-78). 중철 표기는 연철 표기에서의 어간 형태소 분리 및 보존이 어렵다는 점과 분철 표기에서의 표음적 불충실이라는 점을 보충하기 위한 보완적 표기 방식(김소연, 2011: 207)이다.

그리고 <맷돌>을 <매똘>과 같이 표기한 사례도 수집되어, 과도 경음자 표기가 일어나고 사이시옷이 누락되는 양상도 포착되었다. 현행 한글 맞춤법에서 경음화는 표기에 반영하지 않으므로, 표기 교육 시 경음화를 반영하지 않는 형태론적 근거를 확인하는 것이 중요하다.

역으로 자동적 경음화 현상이 일어나는 환경에서 본래 형태소에 있는 경음을 표기에 반영하지 않는 사례도 발견됐다. <햅쌀>을 <햅살>로 쓴 사례가 해당한다. 자동적 경음화가 일어나는 환경이 표기에 표상되어 있으므로, <햅살>을 발음할 때, 경음화를 적용하여 [햅쌀]로 발음할 가능성이 크다. <빗방울>을 <비방울>로 표기하는 것처럼, 사잇소리에 의한 경음화가 일어나는 단어에서 사이시옷을 누락한 표기형도 수집되었다. 사이시옷을 표기하지 않더라도 <순대국>을 [순대꾹]으로 발음하듯이, 사이시옷을 누락한 표기도 발음할 때 비자동적 경음화가 적용되어 표준 발음을 표상할 수 있다고 보았다. 이상의 사례는 과도 경음자 표기에 대비하여 과도 평음자 표기라고 할 수 있다.

발음할 때 자동적 경음화가 적용되는 중철 표기도 수집되었다. 중철은 주로 역사적 측면에서 논의되었다. 하지만 중철은 비단 역사적으로만 존재하는 것이 아니라, <넋을>을 <넋슬>로 표기한 사례처럼, 학습자가 산출한 비규범 표기에도 등장한다. 김소연(2011: 207-209)에서는 중철 표기를 해석한 그간의 관점을 종합하며, '형태음소적 표기와 음소적 표기가 혼합된 형식', '어간 분리 의식이 반영된 표기'로 정리하였는데, <넋슬>에서도 <넋>의 표기가 보존되어 있으면서도 <ㅇ>이 <ㅅ>으로



<그림 6> 표준 발음을 표상하는 비규범 표기와 경음화의 관련 양상

대체되면서 연음이 불완전하게 반영되어 있는 것을 확인할 수 있다. 초성 자리의 <ㅇ>을 과도하게 평음자로 표기한 것이므로 자소 표상 측면에서 과도 평음자 표기라고 할 수 있다. 이상 논의한 내용을 도식화하면 <그림 6>과 같다.

<그림 6>은 경음화와 관련하여 표준 발음을 표상하는 표기가 어떻게 존재하는지 보여 준다. 화살표는 음운론적 지식을 경유하여 표기형을 향하도록 그려졌으며, 개념의 서로 다른 경로는 선의 모양으로 구분하였다. 자동적 경음화, 비자동적 경음화가 산출 표기에 반영되면 과도 경음자가 만들어진다. 비자동적 경음화가 적용됐을 때 사이시옷 누락이 나타나기도 한다. 자동적 경음화가 적용될 현상이 될 때에는 과도 평음자 표기가 산출되며, 비자동적 경음화가 적용될 표기는 사이시옷을 누락한 표기이다. 자동적 경음화가 적용될 현상이면서 연음이 반영되어 있는 표기는 중철 표기로서 표음표의주의 지향 표기가 된다.

문법 교육에서 경음화와 관련된 학습은 주로 경음화가 일어나는 세부적인 조건에 초점이 맞추어져 있다. 그러나 표기에서 경음화는 반영하지 않으므로, 표기할 때에는 경음화를 반영하지 않는 형태론적 근거를 확인하는 것이 중요하다. 즉, [잡꼬]와 [감꼬]의 발음을 일으키는 음운론적 세부 조건을 아는 것보다, [하고], [날고]와 같이 경음화가 일어나지 않는 활용형의 발음과 비교해 봄으로써, 경음화를 표기에 반영하지 않는 원리를 학습하는 내용을 표기 교육에서 제공해야 하는 것이다. 따라서 형태론적 지식은 경음화를 표기에 반영하지 않도록 하는 데에 도움이 되는 지식이 된다. 표준 발음을 표상하는 표기 가운데 경음화를 중심으로 관련된 사례를 형태론적 지식과 같이 정리하여 제시하면 <표 27>과 같다.[89]

<표 27> 표준 발음을 표상하는 비규범 표기 중 경음화와 관련된 사례

표기 양상	음운론적 지식	자소 변동	형태론적 지식			사례 [산출 표기(목표 표기)]
과도 경음자	자동적 경음화	∅→ㄱ	명사	한자어		입꾸(입구)
				특이 형태소	고유어	떡깔나무(떡갈나무)[90]
			형용사	단일어 어간 어근		똑깥다(똑같다)
			사동 접미사			웃끼지(웃기지)
			명사형 어미			맡끼로(맡기로)
			부사형 어미			늦께(늦게)
			연결 어미			걷꼬(걷고)
		∅→ㄷ	연결 어미			듣또록(듣도록)
			종결 어미			즐거웠따(즐거웠다)
		∅→ㅅ	명사	한자어		법썩(법석)[91]

89) 사이시옷 누락 사례는 다른 사이시옷 관련 사례와 같이 관습적 표기로 정리하였다.

표기 양상	음운론적 지식	자소 변동	형태론적 지식			사례 [산출 표기(목표 표기)]
				명사 어근	고유어	햇쌀(햇살)
			의존 명사	한자어		9씨(시)
			부사	명사 어근	고유어	샅쌅이(샅샅이)
			명사 파생 접미사			개막씩이(개막식이)
			형용사 파생 접미사			쑥쓰러운(쑥스러운)
			종결 어미			보였씁니다(보였습니다)
		∅→ㅈ	명사	한자어		각짜(각자)
				명사 어근	고유어	맞짱구치다(맞장구치다)
			형용사 파생 접미사			멋찐(멋진)
	비자동적 경음화	∅→ㄱ	명사	한자어		대까(대가)
				명사 어근	고유어	눈꼽을(눈곱을)
			명사/부사	한자어		무조껀(무조건)
			의존 명사	고유어		구경할 꺼다(거다)
			명사 파생 접미사		고유어	줄넘끼(줄넘기)
			연결 어미			감꼬(감고)
		∅→ㄷ	명사	명사 어근	고유어	갈때(갈대)
			명사/부사	한자어		절때(절대)
			의존 명사/조사	고유어		지칠 때로(대로)
			형용사	명사 어근	고유어	그럴뜻하게(그럴듯하게)
			부사	명사 어근	한자어	절때로(절대로)
		∅→ㅅ	명사	명사 어근	고유어	눈쌀을(눈살을)
			의존 명사	고유어		쓸 쑤가(수가)
			부사	명사 어근	한자어	열씸히(열심히)
		∅→ㅈ	명사	한자어		걸짝(걸작)
				명사 어근	고유어	발짜국만(발자국만)
					한자어	글짜(글자)
			부사	특이 형태소	한자어	솔찍히(솔직히)
과도 평음자	자동적 경음화	ㄱ→∅	명사	명사 어근	고유어	빛갈(빛깔)
				특이 형태소	고유어	짝궁(짝꿍)
			조사	보조사		끝가지(끝까지)
		ㄷ→∅	명사	명사 어근	고유어	액댐(액땜)
			동사 파생 접미사			젖드리다(젖뜨리다)
		ㅅ→∅	명사	명사 어근	고유어	찹살(찹쌀)
			부사	부사 어근	고유어	쓱싹쓱삭(쓱싹쓱싹)
	자동적 경음화 연음	ㅇ→ㅅ	조사	주격 조사		값시(값이)
				목적격 조사		넋슬(넋을)
			부사 파생 접미사			힘없시(힘없이)

표기 양상	음운론적 지식	자소 변동	형태론적 지식	사례 [산출 표기(목표 표기)]
			과거 시제 선어말 어미	왔섰다(왔었다)
			명사형 어미	없슴(없음)
			관형사형 어미	없슬(없을)
			연결 어미	컸스면(컸으면)
			종결 어미	지으셨서요(지으셨어요)

(2) 평파열음화 및 비음화 관련 표기

평파열음화와 비음화는 긴밀하게 관련된 음운 현상이다. 비음화의 적용을 받는 장애음은 음절의 종성에 놓여 평파열음화의 적용을 먼저 받기 때문이다(이진호, 2014: 169).[92] 비규범 표기의 양상에서도 이러한 관련성은 유지된다. <맞나요>를 <만나요>로 표기한 경우 평파열음화와 비음화가 반영된 것으로 해석할 수 있다. 비음화는 ㄹ의 비음화가 적용된 후 일어나기도 한다. 표기할 때에는 비음화를 표기에 반영하지 않는 것이 중요하지, 비음화가 일어나는 환경이 만들어지는 원인을 아는 것은 그다지 중요하지 않다. 따라서 ㄹ의 비음화는 <ㄹ>의 표기와 관련하여 별도로 정리되는 것이 효율적이고, ㄹ의 비음화를 제외하면 비음화는 평파열음화와 개념 연결의 경로를 공유한다.

평파열음화는 비음화 이외에도 유기음화 및 구개음화와도 관련된다. <비슷하다>를 <비스타다>로 표기한 사례의 경우, /ㅅ/과 /ㅎ/이 연쇄할 때, 평파열음화가 일어난 후 유기음화가 일어나는 것으로 해석되고, 이러한 음운 과정이 표기에 반영된 것으로 해석할 수 있다. <햇볕이>를 <햇볕히>로 표기한 사례의 경우, 과도하게 <ㅎ>을 표기하여, 표기형에 평파열음화가 적용되어야 하는 환경이 조성되었다. 이때 평파열음화는 표기형에 이끌려 추론되는 것이므로 구어에 실재하는 현상이라고 할 수 없는 유사(類似) 현상이다.

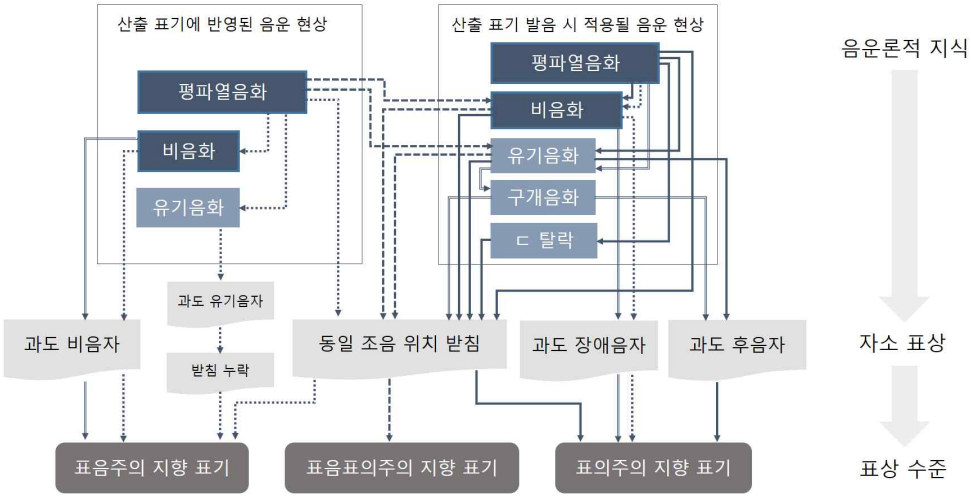
마지막으로 이진호(2014: 141)에서는 현실 발음에서 /ㅆ/ 앞에 /ㄷ/이 올 수 없는 음소 배열 제약이 있다고 설명한다. 이 견해를 따라 ㄷ 탈락을 설정하였다.

---

90) '갈나무'의 일종으로 보면, 발음 시 자동적 경음화가 일어나는 단어로 분석할 수 있다.

91) 한자어라는 의식이 사라진 것으로 보고 고유어로 취급하면 관습적 표기가 된다.

92) 배주채(2018: 150)에서는 이 같은 해석의 합리성을 음성학적 근거에서 찾는다. 비음화는 음성학적으로 불파 폐쇄음 [p˃, t˃. k˃]가 불파 비음 [m˃, n˃, ŋ˃]으로 바뀌는 것이므로, 경음, 유기음, 파찰음, 마찰음은 평파열음화 과정을 거쳐 불파한 후에 비음화가 되는 것으로 보아야 음성학적으로 자연스러운 음운 과정이라고 설명한다.



<그림 7> 표준 발음을 표상하는 비규범 표기와 평파열음화, 비음화의 관련 양상

ㄷ 탈락이 일어나기 전에 평파열음화가 일어나야 ㄷ 탈락의 환경이 만들어지므로 평파열음화와 관련을 맺는다. <갔습니다>를 <같습니다>로 표기한 경우, <같습니다>를 발음으로 환원할 때 평파열음화가 적용된 후 ㄷ 탈락이 일어난다고 해석한다.[93] 이상의 논의를 도식화하면 <그림 7>과 같다.

과도 비음자는 장애음자를 비음자로 적은 표기를 말한다. <나갔는데>를 <나간는데>, <걷네>를 <건네>로 표기한 사례가 해당한다. 받침 누락은 종성 자리의 받침을 모두 누락한 표기를 말하고, 과도 유기음자는 유기음자가 아닌 자음자를 유기음자로 적은 표기를 말한다. <반듯하게>를 <반드타게>로 표기한 사례가 해당한다. 동일 조음 위치 받침은 종성 자리에서 평파열음화의 결과가 같은 자음을 표상하는 자음자 간 대체가 일어난 표기를 말한다.[94] <햇살>을 <했살>, <눕고>를 <눞고>와 같이 표기한 사례가 해당한다.

---

93) 이때 경음화는 자소 대조 지점인 <ㅌ>이 아니라 그다음 음절자의 <ㅅ>을 발음할 때 발생하는 현상이다. 따라서 평파열음화와 관련된 개념을 기술하고 있으므로 여기에서는 명시하지는 않는다.

94) 동일 조음 위치 받침이라는 용어는 배주채(2018)의 자음 체계에 기반을 두고 있다. 배주채(2018: 59)에서는 국어의 자음 체계에서 치음, 치조음, 경구개음 간의 변별이 되지 않는다고 보고 이들을 모두 전설음으로 보고 있다. 이 체계를 따를 경우 평파열음화의 결과가 같은 자음을 모두 포착할 수 있다. 동일 조음 위치 받침이라는 용어의 의미만 놓고 보면 이는 장애음자와 비음자 간에도 성립할 수 있다. 그러나 본 연구에서는 장애음자 간의 대체에만 동일 조음 위치 받침을 사용하였다.

과도 장애음자는 비음자를 써야 할 곳에 장애음자를 쓴 표기를 말한다. <맨날>을 <맸날>, <엉망>을 <억망>으로 표기한 사례가 해당한다. 과도 후음자는 <햇볕히>처럼 초성 자리에 <ㅇ>을 써야 할 곳에 <ㅎ>을 쓴 표기를 가리킨다. 표음표의주의 지향 표기로는 <맡는다>를 <맏는다>로 표기한 사례처럼, 평파열음화는 표기에 적용된 현상으로, 비음화는 표기 발음 시 적용될 현상으로 관계를 맺고 있는 표기가 수집되었다. 표준 발음을 표상하는 표기 가운데 평파열음화 및 비음화를 중심으로 관련된 사례를 형태론적 지식과 같이 정리하여 제시하면 <표 28>과 같다.

<표 28> 표준 발음을 표상하는 비규범 표기 중 평파열음화 및 비음화와 관련된 사례

표기 양상		음운론적 지식	자소 변동	형태론적 지식			사례 [산출 표기(목표 표기)]
과도 비음자		평파열음화 비음화	ㅆ→ㄴ	동사/형용사	단일어 어간		인는지(있는지)
				형용사	단일어 어간 어근		멋인는(멋있는)
				과거 시제 선어말 어미			돈을 낸는데(냈는데)
			ㅈ→ㄴ	명사	명사 어근	고유어	전니(젖니)
				동사	단일어 어간		만나요(맞나요)
			ㅌ→ㄴ	명사	명사 어근	고유어	건면(겉면)
				동사	단일어 어간 어근		흔날리며(흩날리며)
					명사 어근	고유어	끈나고(끝나고)
				부사	명사 어근	고유어	끝끈내(끝끝내)
		비음화	ㄱ→ㅇ	명사	한자어		장년(작년)
					명사 어근	고유어	궁물(국물)
				형용사	특이 형태소	한자어	상막한(삭막한)
			ㄷ→ㄴ	동사	불규칙 활용 어간		든는(듣는)
			ㅂ→ㅁ	명사	한자어		담례(답례)
				동사	명사 어근	한자어	검나게(겁나게)
				종결 어미			그립니다(그림니다)[95]
받침 누락	과도 유기음자	평파열음화 유기음화	ㅅㅎ→ㅌ	형용사	특이 형태소	고유어	비스타다(비슷하다)
동일 조음 위치 받침 (표음주의 지향)		평파열음화	ㄱ→∅	명사	단일어 어간 어근		꺽꽂이(꺾꽂이)
				동사	단일어 어간		손톱을 깍고(깎고)
			ㅅ→ㄷ	동사	단일어 어간		손다(솟다)
					명사 어근	고유어	긷들어(깃들어)[96]
					부사 어근	고유어	기읃거리며(기웃거리며)[97]
				부사	고유어		선뜯(선뜻)
			ㅆ→ㄷ	과거 시제 선어말 어미			갇다(갔다)
			ㅈ→ㄷ	동사/형용사	단일어 어간		늗게(늦게)
				동사	단일어 어간		맏기(맞기)

표기 양상	음운론적 지식	자소 변동	형태론적 지식			사례 [산출 표기(목표 표기)]
				단일어 어간 어근		부딛쳐서(부딪쳐서)[98]
		ㅌ→ㄷ	동사	단일어 어간		맏고(맡고)
				단일어 어간 어근		붇들려(붙들려)
				명사 어근	고유어	걷돌다(걷돌다)
		ㅍ→ㅂ	명사	명사 어근	고유어	압집(앞집)
			동사	단일어 어간		이불을 덥고(덮고)
				단일어 어간 어근		업드려(엎드려)
			보조 용언	단일어 어간		하고 십다(싶다)
			부사	단일어 어간 어근		깁숙이(깊숙이)
동일 조음 위치 받침 (표음표의주의 지향)	평파열음화 비음화	ㅌ→ㄷ	동사	단일어 어간		맏는다(맡는다)
	평파열음화 유기음화	ㅅ→ㄷ	형용사	특이 형태소	고유어	뿌듣하기만(뿌듯하기만)
동일 조음 위치 받침 (표의주의 지향)	평파열음화	∅→ㄱ	명사	고유어		낚서(낙서)
				명사 어근	고유어	손바닦보다(손바닥보다)
				특이 형태소	고유어	모닦불(모닥불)
			동사	단일어 어간		닦치는(닥치는)
			형용사	부사 어근	고유어	똒같다(똑같다)
			부사	고유어		썪(썩)
				명사 어근	고유어	엌지로(억지로)
		∅→ㅅ	대명사	고유어		무었보다도(무엇보다도)
				명사 어근	고유어	그겄도(그것도)
			수사/관형사/명사	수사 어근	고유어	넸째(넷째)
			동사	단일어 어간		손 씼기(씻기)
			형용사	명사 어근	고유어	멌지다(멋지다)
		ㄷ→ㅅ	동사	단일어 어간		쏫다(쏟다)
				단일어 어간 어근		헐뜻지(헐뜯지)
				불규칙 활용 어간		길을 것고(걷고)
			형용사	단일어 어간 어근		굿세다(굳세다)
				특이 형태소	고유어	굿건하다(굳건하다)
			부사	고유어		곳(곧)
				부사 어근	고유어	곳바로(곧바로)
		ㄷ→ㅆ	동사	단일어 어간		닸고(닫고)
		ㄷ→ㅌ	동사	단일어 어간		밭게(받게)
		ㅂ→ㅍ	명사	고유어		짚 앞에(집 앞에)
				한자어		옆서(엽서)
				명사 어근	고유어	엉겊결에(엉겁결에)
			동사	단일어 어간		눞고(눕고)

표기 양상	음운론적 지식	자소 변동	형태론적 지식			사례 [산출 표기(목표 표기)]
				명사 어근	한자어	앞도되는(압도되는)
				특이 형태소	고유어	무릎쓰고(무릅쓰고)
			형용사	불규칙 활용 어간		춪더라(춥더라)
			부사	고유어		덮석(덥석)
			종결 어미			주싶시오(주십시오)
		ㅅ→∅	동사/형용사	단일어 어간		잇잖아요(있잖아요)
			형용사	단일어 어간 어근		재미잇게(재미있게)
			과거 시제 선어말 어미			기뻣다(기뻤다)
			미래 시제 선어말 어미			되겟지(되겠지)
		ㅅ→ㅈ	명사	명사 어근	고유어	맞조개(맛조개)
			동사	단일어 어간		빚고(빗고)
				단일어 어간 어근		벚겨졌다(벗겨졌다)
		ㅅ→ㅌ	동사	단일어 어간		솥다(솟다)
				단일어 어간 어근		솥구쳐(솟구쳐)
				명사 어근	고유어	깉들어(깃들어)
		ㄼ→ㅈ	동사/형용사	단일어 어간		들어가 잊지(있지)
			과거 시제 선어말 어미			아팢다(아팠다)
		ㄼ→ㅌ	과거 시제 선어말 어미			지나같다(지나갔다)
		ㅈ→ㅅ	명사	명사 어근	고유어	낫잠(낮잠)
			동사	단일어 어간		맷고(맺고)
				단일어 어간 어근		부딧치다(부딪치다)
			접두사		고유어	늣잠(늦잠)
		ㅈ→ㄼ	동사	단일어 어간		찼기(찾기)
				단일어 어간 어근		젔뜨리다(젖뜨리다)
		ㅈ→ㅊ	동사	단일어 어간 어근		맞추고(맞추고)
		ㅈ→ㅌ	명사	명사 어근	고유어	낱잠(낮잠)
			동사	단일어 어간		맡고(맞고)
		ㅊ→ㅅ	명사	고유어		꼿도(꽃도)
				명사 어근	고유어	빗깔(빛깔)
			형용사	명사 어근	고유어	낫선(낯선)
		ㅊ→ㅈ	명사	명사 어근	고유어	돚단배(돛단배)
			동사	단일어 어간		쫒지(쫓지)
				단일어 어간 어근		쫒겨나(쫓겨나)
			형용사	명사 어근	고유어	낮선(낯선)
		ㅌ→ㅅ	동사	단일어 어간		맛고(맡고)
				단일어 어간 어근		얏잡아(얕잡아)
			형용사	단일어 어간		갓다(같다)

표기 양상	음운론적 지식	자소 변동	형태론적 지식			사례 [산출 표기(목표 표기)]
				단일어 어간 어근		똑갓다(똑같다)
			부사	명사 어근	고유어	삿삩이(삩삩이)
		ㅌ→ㅆ	형용사	단일어 어간		바보갔지만(같지만)
		ㅌ→ㅈ	동사	단일어 어간 어근		맞기고(맡기고)
			형용사	단일어 어간		갖지(같지)
	평파열음화 ㄷ 탈락	ㅆ→ㅌ	과거 시제 선어말 어미			같습니다(갔습니다)
		ㅈ→ㅅ	동사	단일어 어간		짓습니다(짖습니다)
		ㅈ→ㅆ	동사	단일어 어간		짔습니다(짖습니다)
	평파열음화 비음화	ㄷ→ㅅ	동사	단일어 어간		엇는(얻는)
				불규칙 활용 어간		듯는(듣는)
		ㅅ→∅	형용사	단일어 어간 어근		멋잇는(멋있는)
			과거 시제 선어말 어미			쳣는데(쳤는데)
		ㅈ→ㅅ	명사	명사 어근	고유어	젓먹이(젖먹이)
			동사	단일어 어간		맛나요(맞나요)
		ㅈ→ㅆ	동사	단일어 어간		잘 있는다(잊는다)
		ㅈ→ㅊ	동사	단일어 어간		찾는데(찾는데)
		ㅊ→ㅅ	명사	명사 어근	고유어	꼿잎(꽃잎)
			수사/관형사/명사	고유어		몃 명(몇 명)
			동사	단일어 어간		쫏니(쫓니)
				명사 어근	고유어	빗났다(빛났다)
		ㅊ→ㅈ	명사	명사 어근	고유어	꼿잎(꽃잎)
			동사	단일어 어간		쫏니(쫓니)
		ㅌ→ㅅ	명사	명사 어근	고유어	낫말을(낱말을)
			동사	단일어 어간		맛는다(맡는다)
				단일어 어간 어근		흣날리며(흩날리며)
				명사 어근	고유어	끗난(끝난)
		ㅌ→ㅈ	명사	명사 어근	고유어	낫말을(낱말을)
			동사	단일어 어간		맞는다(맡는다)
	평파열음화 유기음화	∅→ㄱ	동사	단일어 어간 어근		밖혀(박혀)
				특이 형태소	한자어	겪해지다(격해지다)
			형용사	특이 형태소	고유어	갸륶하여(갸륵하여)
		∅→ㅅ	형용사	특이 형태소	고유어	뚜렸하고(뚜렷하고)
		ㅂ→ㅍ	동사	단일어 어간 어근		눞혀(눕혀)
			부사	특이 형태소	한자어	귶히(급히)
	평파열음화 유기음화 구개음화	ㄷ→ㅊ	동사	단일어 어간 어근		겆힌다(걷힌다)
		ㄷ→ㅌ	동사	단일어 어간 어근		뭍히고(묻히고)
		ㅈ→ㅅ	동사	단일어 어간 어근		부딪혀서(부딪혀서)

표기 양상	음운론적 지식	자소 변동	형태론적 지식			사례 [산출 표기(목표 표기)]
과도 장애음자	평파열음화 비음화	ㄴ→ㅆ	동사	단일어 어간		맜났는데(만났는데)
			부사	고유어		맸날(맨날)
	비음화	ㅁ→ㅂ	동사	단일어 어간		넙는다(넘는다)
			동사	명사 어근	고유어	뽑내듯이(뽐내듯이)
		ㅇ→ㄱ	명사	고유어		억망이(엉망이)
				명사 어근	한자어	막년회를(망년회를)
과도 후음자	평파열음화 유기음화	ㅇ→ㅎ	조사	주격 조사		눈앞히(눈앞이)
			피동 접미사			덮혔던(덮였던)
	평파열음화 유기음화 구개음화	ㅇ→ㅎ	조사	주격 조사		끝히(끝이)
			부사 파생 접미사			샅샅히(샅샅이)
			사동 접미사			붙히면(붙이면)

(3) 자음군 단순화 및 후음 탈락 관련 표기

자음군 단순화와 관련하여 표준 발음을 표상하는 표기가 존재하는 양상을 도식화하면 <그림 8>과 같다. <굵다>를 <국다>로 표기한 사례처럼 자음군 단순화가 표기에 반영되면 표음주의 지향 표기가 된다.[99] 이때 <짧다>를 <짤따>로 표기한 사례처럼, 자동적 경음화까지 반영되면 완전 표음형 표기가 된다. <없는>[100]을 <업는>

---

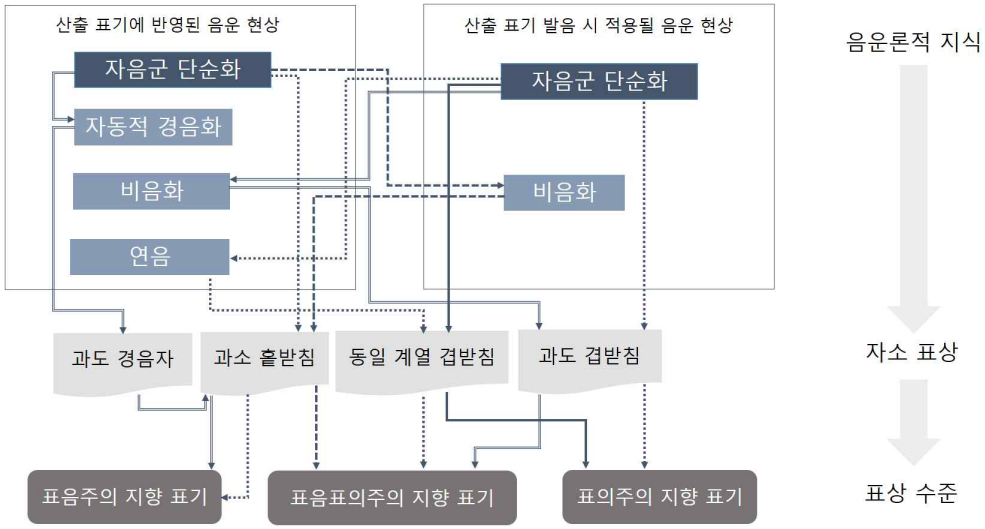
95) <표준>에는 '-ㅂ니다'가 등재되어 있고, '-ㅂ-'이 별도로 등재되어 있지 않다. 따라서 '-ㅂ니다'의 표면형에서 /ㅂ/은 전혀 확인될 수 없기 때문에 관습적 표기로 분류되어야 할 수 있다. 그러나 고영근·구본관(2018: 469)에서는 '-(으)ㅂ-'을 하십시오체를 드러내는 표지로 분석한다. 이에 따르면 '-ㅂ니다'와 '-ㅂ시오'의 '-ㅂ-'은 같은 형태론적 표지이다. '-ㅂ시오'의 표면형에서 /ㅂ/을 확인할 수 있으므로 '-ㅂ니다'의 표면형에서는 비음화가 일어난 것으로 해석할 수 있다.

96) '깃들이다'와의 의미적 관련성을 고려하여 '깃'을 명사 어근으로 보았다.

97) '기웃'과 '기웃이'가 모두 표준국어대사전(이하 '표준')에 등재되어 있어 '기웃'의 말음 /ㅅ/을 표면형에서 확인할 수 있다고 보았다. '선뜻'도 마찬가지 방식으로 처리하였다.

98) '부딪다'의 활용형 '부딪어'가 실제로 구어에서 사용되는지는 의심스럽다. 그러나 웹 검색을 해 보면 <부딪어>를 사용하고 있음을 쉽게 확인할 수 있다. <부딪어>를 발음하고자 한다면 연음하는 것이 자연스러우므로 /ㅈ/의 존재를 확인할 수 있다고 보았으며, 이를 통해 <부딪치다>에서 <ㅈ>을 표기하는 근거를 세울 수 있다.

99) <국다>는 경음화까지 고려하면 경음화는 반영하지 않았으므로 표음표의주의 지향 표기로 분류할 수 있다. 그러나 문법 지식의 개념망은 매우 복잡하므로 전체를 하나의 도식으로 나타내면 도식이 지나치게 복잡해진다. 따라서 본 연구에서는 교육 내용의 생성을 고려하여 문법 지식의 개념망을 여러 도식으로 세분하였고, 각각의 도식 내에서만 비규범 표기의 표상 수준을 판단하였다.



<그림 8> 표준 발음을 표상하는 비규범 표기와 자음군 단순화의 관련 양상

으로 표기한 사례도 수집되었는데, 자음군 단순화가 반영되었으면서도 표기를 발음할 때 비음화가 적용될 가능성이 크므로 표음표의주의 지향 표기가 된다. 이 사례들은 공통적으로 규범 표기의 겹받침 가운데 하나의 자소만 받침으로 쓰고 있어 과소 홑받침 표기로 명명할 수 있다.

자음군 단순화가 적용되어야 하는 환경이 비규범 표기에 조성되었을 경우 두 유형으로 구분되었다. <넓고>를 <넑고>로 표기한 사례처럼 자소 하나의 대체가 일어나 목표 표기의 겹받침과 다른 겹받침이 사용된 유형과 <안고>를 <앉고>로 표기한 사례처럼 자소의 삽입이 일어나 겹받침을 과도하게 적은 유형으로 구분할 수 있었다. 전자를 동일 계열 겹받침 표기, 후자를 과도 겹받침 표기로 명명하였다.

동일 계열 겹받침 표기와 과도 겹받침 표기 중에서 표음표의주의 지향 표기도

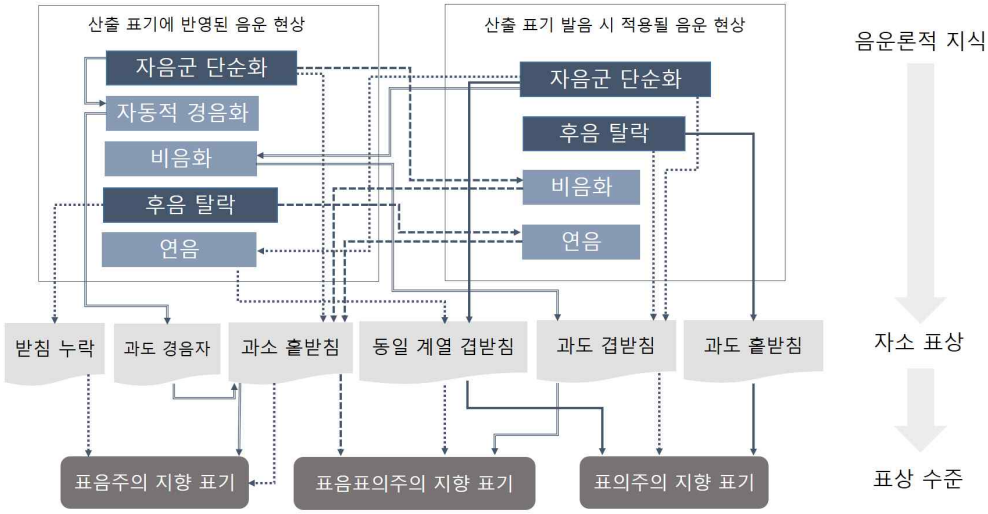
100) 받침으로 쓰이는 <ㅺ>은 관습적 표기로 포함하여 정리하였다. <ㄳ>, <ㅺ>은 표면형에서 실현되는 /ㅆ/을 <ㅅ>으로 적은 예외적인 겹받침으로 볼 수 있기 때문이다. 이는 역사적으로도 해석할 수 있고, 현행 한글 맞춤법이 적용된 것으로도 해석할 수 있다. 예를 들어, 15세기 국어에서는 종성에 자음이 최대 2개까지 올 수 있었으며, /ㅅ/도 종성에서 발음되었다(구본관 외, 2016: 232). 따라서 <넋>은 15세기에도 <넋>으로 등장하고, 현대 국어에서도 단어의 발음 양상은 변화하였으나 15세기 국어의 표기법을 고수한 것으로 해석할 수 있다. 한글 맞춤법 제5항을 적용한 것으로도 해석할 수 있는데, [국쑤]를 <국수>로 적는 것과 마찬가지로 [넉씨]에서 /ㄱ/과 /ㅆ/의 연쇄를 <ㄱ>과 <ㅅ>으로 적은 것으로 해석할 수 있다. 본 연구에서 수집된 표음표의주의 지향 표기는 <없는>을 <업는>으로 표기한 사례밖에 없었고, 관습적 표기로 정리하였다. 이론적으로 <긁는>을 <극는>으로 표기한 사례도 존재할 수 있을 텐데 본 연구에서는 수집되지 않았다.

수집되었다. <훑었다>를 <훓텄다>로 표기한 사례를 보면, 연음이 표기에 반영되어 있으면서도 겹받침을 유지하고 있다. <끝나고>를 <끊나고>로 표기한 사례를 보면, 비음화가 표기에 반영되어 있으면서도 자소를 삽입하여 겹받침을 표기하였다. 표준 발음을 표상하는 표기 가운데 자음군 단순화를 중심으로 관련된 사례를 형태론적 지식과 같이 정리하여 제시하면 <표 29>와 같다.

<표 29> 표준 발음을 표상하는 비규범 표기 중 자음군 단순화와 관련된 사례

표기 양상	음운론적 지식	자소 변동	형태론적 지식			사례 [산출 표기(목표 표기)]
과소 홑받침	자음군 단순화	ㄹ→∅	명사	고유어		까닥(까닭)101)
			동사	단일어 어간		만듬(만듦)
				단일어 어간 어근		극적이며(긁적이며)
			형용사	단일어 어간		국다(굵다)
				단일어 어간 어근		넙죽하다(넓죽하다)
		ㅈ→∅	동사	단일어 어간		안기만(앉기만)
				단일어 어간 어근		가라안기(가라앉기)
		ㅎ→∅	동사	단일어 어간		뚤리게(뚫리게)
				단일어 어간 어근		마지안는(마지않는)
			동사/보조 용언	단일어 어간		지치지 안는(않는)
			형용사	단일어 어간		괜찬냐(괜찮냐)
			선어말 어미			깨었잔니(깨었잖니)102)
	자동적 경음화 자음군 단순화	ㅂ→ㄷ	단일어 어간+종결 어미			짤따(짧다)
동일 계열 겹받침	자음군 단순화	ㅂ→ㄱ	형용사	단일어 어간		넑고(넓고)
	자음군 단순화 연음	ㅇ→ㅎ	동사	단일어 어간+과거 시제 선어말 어미		훓텄다(훑었다)
				단일어 어간+연결 어미		훓터(훑어)
과도 겹받침	자음군 단순화	∅→ㅅ	명사	명사 어근	한자어	낚숫물을(낙숫물을)
			동사	단일어 어간		소녀를 없고(업고)
		∅→ㅈ	동사	단일어 어간		품안에 앉고(안고)
		∅→ㅎ	명사	고유어		곯짜기(골짜기)
				한자어		않녕(안녕)
			의존 명사/조사	고유어		노는 많큼(만큼)
			동사	단일어 어간		많났다(만났다)
			형용사	단일어 어간		괞찮아(괜찮아)
				명사 어근	한자어	미않한(미안한)
			관형사	고유어		어떻(어떤)
			부사	고유어		않 가서(안 가서)103)
			연결 어미			있지많(있지만)
		ㅌ→ㄴㅎ	동사	명사 어근	고유어	끊나고(끝나고)

101) '엄마가 젊어 보이는 까닭'이라는 문장으로써 철자 검사를 수행하여 수집된 자료이다.



<그림 9> 표준 발음을 표상하는 비규범 표기와 자음군 단순화, 후음 탈락의 관련 양상

<ㅎ>이 포함된 겹받침을 제외하면, 겹받침은 연음을 통해 확인된 자음의 연쇄를 받침으로 고정하여 적음으로써 발생한다. 쌍받침은 연음을 통해 확인된 경음을 받침으로 적음으로써 발생한다. 따라서 이러한 겹받침과 쌍받침의 표기 원리를 습득하지 못하면, 자음자를 확률적으로 선택할 수밖에 없고, 표기형에 형태소의 음운을 잘못 표상하거나, 부적절한 음운 환경을 표상하게 된다.

<훑텄다>와 <끊나고>는 음운론적 지식 측면에서는 자음군 단순화와 관련된다. 그런데 여러 자음자 중에서 굳이 <ㅎ>을 받침으로 삽입했다는 점에서, 후음 탈락과 관련된 <ㅎ>의 표기 양상과 긴밀하게 관련된다. <달여>를 <닳여>로 표기한 사례처럼 후음 탈락이 일어나는 환경이 표기형에 조성될 수 있기 때문이다. <훑텄다>, <끊나고>, <닳여>는 모두 과도 겹받침 표기로서 표기 교육 측면에서 한꺼

연음 환경이 아니므로 표준 발음을 적절하게 표상한다.

102) '-잖-'이 단일한 형태소로 발달하고 있음은 일찍부터 관찰되었다. 손세모돌(1999: 237)에서는 확인의 의미를 가진 '-잖-'이 선어말 어미화 되었다고 보았고, 이재현(1999: 186)에서는 '-잖-'을 유사 선어말 어미로 처리하였다. 근래에는 오현아·강효경(2015)에서 '-잖-'의 의미 기능에 대한 그간의 연구를 정리하고, 문법 교육 내용으로서 '-잖-'을 사용함으로써 발생하는 부정적인 함축을 교육 내용화할 필요가 있음이 주장되기도 하였다. 이처럼 '-잖-'이 선어말 어미로서 별도의 의미 기능을 가지고 있다는 인식이 보편적이라고 보고, 본 연구에서도 '-잖-'을 선어말 어미로 처리하였다.

103) 띄어쓰기를 하는 관습 때문에 자음군 단순화가 일어나야 하는 표기라고 해석한 것이다. 표기상으로 유기음화가 일어나야 하는 상황을 만들기 때문에 발음 표상에 실패하는 유형으로 분류할 수도 있다.

번에 다룰 수 있다. 따라서 표준 발음을 표상하는 표기와 자음군 단순화, 후음 탈락이 관련을 맺는 양상을 한 번에 살펴보는 것이 편리하다. <그림 9>는 <그림 8>에 후음 탈락과 비규범 표기가 맺는 양상을 포함한 것이다.

<놓은>을 <노은>과 같이 표기한 사례처럼 후음 탈락이 표기에 반영되면 받침 누락 표기가 된다. <닳아서>를 <달아서>로 표기한 사례처럼 후음 탈락은 표기에 반영되고 연음은 반영되지 않을 수도 있다. 이는 과소 홑받침 표기로서 표음표의주의 지향 표기가 된다. <나아진>을 <낳아진>으로 표기한 사례는 목표 표기에 없던 홑받침을 삽입했다는 점에서 과도 홑받침 표기로 명명할 수 있고, 표의주의 지향 표기가 된다.

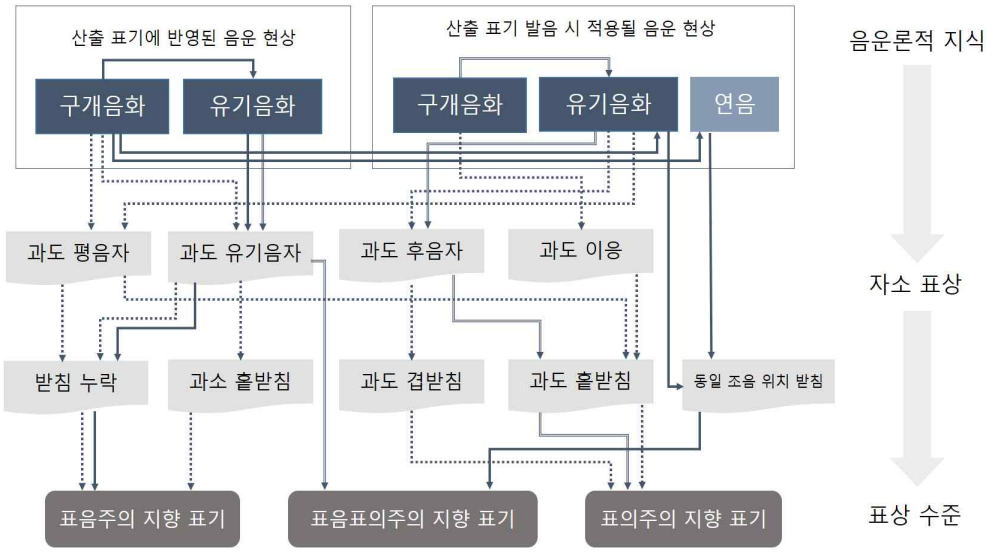
표준 발음을 표상하는 표기 가운데 후음 탈락을 중심으로 관련된 사례를 형태론적 지식과 같이 정리하여 제시하면 <표 30>과 같다.

<표 30> 표준 발음을 표상하는 비규범 표기 중 후음 탈락과 관련된 사례

표기 양상	음운론적 지식	자소 변동	형태론적 지식		사례 [산출 표기(목표 표기)]
받침 누락	후음 탈락	ㅎ→∅	동사	단일어 어간	싸여(쌓여)
			형용사	단일어 어간	조았다(좋았다)
과소 홑받침	후음 탈락 연음	ㅎ→∅	동사	단일어 어간	달아서(닳아서)
				단일어 어간 어근	끈어지지(끊어지지)
			동사/보조 용언	단일어 어간	안았다(않았다)
			형용사	단일어 어간	괜찬아(괜찮아)
				단일어 어간 어근	끈임없는(끊임없는)
				준말(어간)	편찬으셔서(편찮으셔서)
			부사	단일어 어간 어근	만이(많이)
			선어말 어미		맞잔아요(맞잖아요)
과도 겹받침	후음 탈락 연음	∅→ㅎ	명사	고유어	동않의(동안의)
			의존 명사	고유어	하루많에(만에)
			동사	단일어 어간 어근	닳여(달여)
				불규칙 활용	싫어(실어)
			부사	고유어	않왔다(안 왔다)
			조사	보조사	쉽지 많은(쉽지만은)
과도 홑받침	후음 탈락	∅→ㅎ	동사	단일어 어간	쌓 주신(싸 주신)
				단일어 어간 어근	둘러 쌓여(둘러싸여)
				불규칙 활용	낳았으면(나았으면)

(4) 구개음화 및 유기음화 관련 표기

구개음화는 유기음화는 음운론적으로 전혀 다른 현상이다. 그러나 표기할 때 구개음화와 유기음화는 자소 두 개와 관련되어 있어 병합과 분할로 포착된다는 공통점이 있다. 따라서 표기 교육 측면에서 구개음화와 유기음화는 함께 살펴보는 것이 효율적이다. 표준 발음을 표상하는 비규범 표기가 구개음화 및 유기음화와 관련하여 존재하는 양상을 도식화하면 <그림 10>과 같다.



<그림 10> 표준 발음을 표상하는 비규범 표기와 구개음화, 유기음화의 관련 양상

구개음화와 유기음화는 선행 음절자의 종성자 및 후행 음절자의 초성자와 관련을 맺기 때문에 자소의 표상 양상이 복잡하다. 먼저 표음주의 지향 표기를 살펴보면, <맏이>를 <마지>, <같이>를 <가치>, <핥이다>를 <할치다>, <저렇게>를 <저러케>, <묻혀>를 <무쳐>로 표기한 사례 등이 수집되었다. <마지>와 <가치>는 구개음화가 반영된 완전 표음형 표기로서, <그림 10>에서 전자는 과도 평음자를 경유하여 받침 누락으로, 후자는 과도 유기음자를 경유하여 받침 누락으로 이어지도록 도식화하였다.[104] <할치다>는 과도 유기음자와 과소 홑받침을 경유하는

104) 국어에서 경구개음은 /ㅈ, ㅊ, ㅉ/밖에 존재하지 않으며, 이들은 모두 파찰음이기도 하다. 표기 교육의 측면에서 경구개음과 유기음화를 함께 포착하기 위해서, 경구개음이라는 속성보다 파찰음이라는 속성을 부각하였다. 파찰음은 파열음과 마찬가지로 삼지적

경로로 나타냈다. <저러케>는 유기음화가 반영된 완전 표음형 표기로서, 과도 유기음자와 받침 누락을 경유하는 경로로 나타냈다. <묻혀>를 <무쳐>로 표기한 사례는 구개음화와 유기음화가 표기에 반영된 부분 표음형 표기로서, 구개음화에서 시작하여 유기음화, 과도 유기음자, 받침 누락을 경유하는 경로로 나타냈다.

표음표의주의 지향 표기는 <굳이>를 <궂이>, <걷힌다>를 <겆힌다>, <밝히>를 <밝키>로 적은 사례 등이 수집되었다. <궂이>는 표기에 구개음화는 반영되었으나 분철하여 연음 환경을 조성하였다. 표기형에서 받침에서만 변화가 일어났으므로 앞서 활용한 동일 조음 위치 받침 표기로 포착하였다. <겆힌다>는 표기에 구개음화는 반영되었으나 유기음화는 반영되지 않았다. 마찬가지로 동일 조음 위치 받침으로 포착된다. 마지막으로 <밝키>는 유기음화가 적용되었으나 받침을 누락하지 않고 유지한 중철 표기이다.

표의주의 지향 표기는 <부치다>를 <붙이다>, <하여튼>을 <하옇든>, <마치고>를 <맞히고>, <안친다>를 <앉힌다>, <바쳤다>를 <받혔다>로 표기한 사례 등이 수집되었다. <붙이다>는 구개음화가 적용될 환경이 조성된 표기로서, 초성 자리에 <ㅇ>을 과도하게 사용했다는 점에서 과도 이응 표기로 보고 목표 표기에 없던 홑받침을 삽입하여 과도 홑받침을 경유한다. <하옇든>은 유기음화가 적용될 환경이 조성된 표기로서, 과도 평음자와 과도 홑받침을 경유한다. <맞히고>는 구개음화가 적용되고, 유기음화가 적용될 환경이 조성된 표기이다. 초성 자리에 <ㅎ>을 과도하게 사용했다는 점에서 과도 후음자 표기로 보았고, 과도 홑받침을 경유한다. <앉힌다>는 유기음화가 적용될 환경이 조성된 표기로서, 과도 후음자와 과도 겹받침을 경유한다. 표준 발음을 표상하는 표기 가운데 구개음화 및 유기음화를 중심으로 관련된 사례를 형태론적 지식과 같이 정리하여 제시하면 <표 31>과 같다.

<표 31> 표준 발음을 표상하는 비규범 표기 중 구개음화 및 유기음화와 관련된 사례

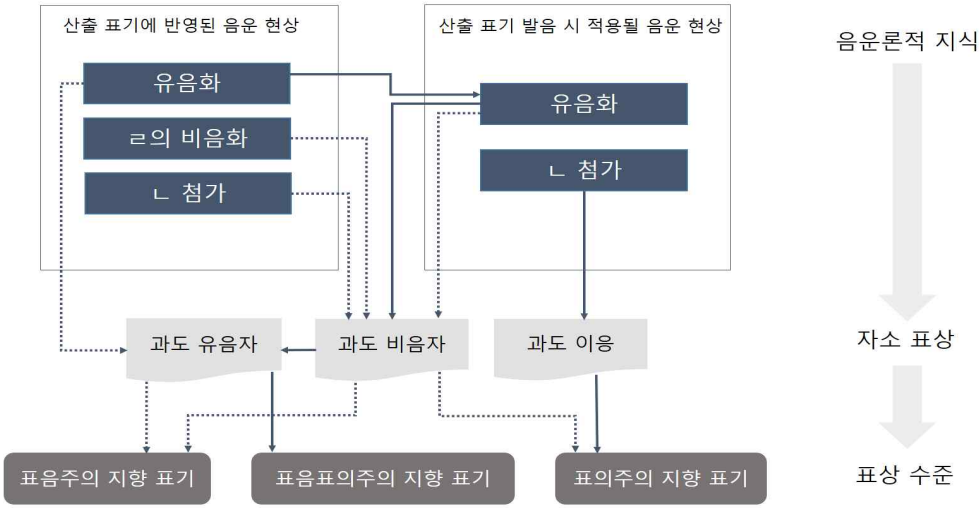
표기 양상		음운론적 지식	자소 변동	형태론적 지식	사례 [산출 표기(목표 표기)]
과도 평음자	받침 누락	구개음화	ㄷㅇ→ㅈ	접두사+명사 파생 접미사	마지(맏이)
				단일어 어간 어근+명사 파생 접미사	해도지(해돋이)
				단일어 어간 어근+부사 파생 접미사	구지(굳이)

상관속을 이룬다. 따라서 파찰음을 나타내는 낱자는 평음자, 경음자, 유기음자로 구분할 수 있고, 평음자, 유기음자가 유기음화와 관련을 맺는다. 이러한 분석 방식은 음운론적 해석 방식과 다르다. 이진호(2014: 184)에서는 평안도 방언에서 구개음화가 일어나지 않는다는 점을 지적하며, 파찰음화보다는 구개음화라는 용어가 현상의 본질을 잘 드러내 준다고 설명한다.

표기 양상		음운론적 지식	자소 변동	형태론적 지식			사례 [산출 표기(목표 표기)]
과도 유기음자		구개음화	ㅌㅇ→ㅊ	주격 조사			햇벼치(햇볕이)
				명사 어근+부사 파생 접미사			샅사치(샅샅이)
				단일어 어간 어근+부사 파생 접미사			똑가치(똑같이)
				사동 접미사			부치고(붙이고)
		유기음화	ㅂㅎ→ㅍ	피동 접미사			자펴(잡혀)
				사동 접미사			구피지(굽히지)
			ㅈㅎ→ㅊ	피동 접미사			부디치고(부딪히고)
				사동 접미사			문제를 더 마쳤다(맞혔다)
			ㅎㄱ→ㅋ	피동 접미사+연결 어미			용돈이 끈켜서(끊겨서)
				부사형 어미			이러케(이렇게)
				미래 시제 선어말 어미			조켔다(좋겠다)
				연결 어미			무릎을 꿀코(꿇고)
				종결 어미			조쿤요(좋군요)
			ㅎㄷ→ㅌ	종결 어미			시험이 실타(싫다)
			ㅎㅈ→ㅊ	부사	단일어 어간 어근		그러치만(그렇지만)
				감탄사	단일어 어간 어근		올치(옳지)
				연결 어미			아무러치(아무렇지)
		유기음화 구개음화	ㄷㅎ→ㅊ	피동 접미사			다친(닫힌)
				사동 접미사			구치다(굳히다)
	과소 홑받침	구개음화	ㅌㅇ→ㅊ	사동 접미사			할치다(핥이다)
동일 조음 위치 받침		구개음화 연음	ㄷ→ㅈ	접두사+명사 파생 접미사			맞이(맏이)
				단일어 어간 어근+명사 파생 접미사			미닺이(미닫이)
				단일어 어간 어근+부사 파생 접미사			궂이(굳이)
			ㅌ→ㅈ	명사	고유어		등불 및이(밑이)
				명사	명사 어근	고유어	햇볓이(햇볕이)
		구개음화 유기음화	ㄷ→ㅈ	동사	단일어 어간 어근		겆힌다(걷힌다)
과도 유기음자		유기음화	ㅎ→ㅊ	피동 접미사+연결 어미			앞자리에 앉쳐(앉혀)
			ㅎ→ㅋ	단일어 어간 어근+부사 파생 접미사			밝키(밝히)
				피동 접미사+연결 어미			얽키다(얽히다)
과도 이응	과도 홑받침	구개음화	ㅌㅇ→ㅊ	동사	딘일어 어간		부치고(붙이고)
과도 평음자		유기음화	ㅌ→ㅎㄷ	부사	고유어		아뭏든(아무튼)
과도 후음자		유기음화	ㅊ→ㅈㅎ	동사	단일어 어간		일을 맞혔다(마쳤다)
		유기음화 구개음화	ㅊ→ㄷㅎ	동사	단일어 어간		목숨을 받혔다(바쳤다)
	과도 겹받침	유기음화	ㅊ→ㅈㅎ	동사	단일어 어간		밥을 앉힌다(안친다)

(5) 유음화, ㄹ의 비음화, ㄴ 첨가 관련 표기

자음과 관련된 음운 변동 중에서 유음화, ㄹ의 비음화, ㄴ 첨가의 사례가 수집되었다. 이들 세 음운 변동은 특히 한자어와 긴밀하게 관련되어 있다. 역행적 유음화, ㄹ의 비음화는 해당 현상이 일어나는 환경의 특성상 한자어나 외래어에서만 관찰된다. ㄴ 첨가는 소위 두음 법칙이라 불리는 단어 구조 제약[105]과 관련되는데, 이 또한 한자어와 관련된다. 표준 발음을 표상하는 표기가 유음화, ㄹ의 비음화, ㄴ 첨가와 관련하여 존재하는 양상을 도식화하면 <그림 11>과 같다.



<그림 11> 표준 발음을 표상하는 비규범 표기와 유음화, ㄹ의 비음화, ㄴ 첨가의 관련 양상

표음주의 지향 표기로는 <원래>를 <월래>, <협력>을 <협녁>, <꽃잎>을 <꽃닢>으로 적은 사례 등이 수집되었다. <월래>는 유음자가 아닌 자음자를 유음자로 적은 표기이므로 과도 유음자 표기로 명명하였다. <협녁>과 <꽃닢>은 과도 비음자 표기가 된다. 표음표의주의 지향 표기로는 <곤란>을 <골난>, <편리>를 <펼니>, <선량한>을 <설냥한>으로 표기한 사례가 수집되었다. 모두 도치가 일어난 사례로서, 유음화를 반영했으면서도 다시 유음화가 일어나는 환경을 조성한 표기이다.

표의주의 지향 표기로는 <살림살이>를 <산림살이>, <실력>을 <신력>, <남

105) 단어 구조 제약은 단어의 첫머리인 어두 또는 단어의 끝부분인 어말의 구조를 제한한다(이진호, 2014: 147).

녀>를 <남여>로 표기한 사례 등이 수집되었다. <산림살이>는 고유어, <신력>은 한자어의 사례로 모두 과도하게 비음자를 표기하여 표기형에 유음화가 일어나는 환경을 조성하였다. <남여>는 과도하게 이응을 표기하였으나 ㄴ 첨가가 일어나는 환경이 조성되어 표준 발음을 표상할 수 있는 표기가 되었다. <남여>로 적고 [남녀]로 발음할 수 있음에도, 현행 맞춤법의 한자음 표기법에 따라 <남녀>로 적어야 하므로 이 사례는 관습적 표기에서 다루었다.

표준 발음을 표상하는 표기 가운데 유음화, ㄹ의 비음화, ㄴ 첨가를 중심으로 관련된 사례를 형태론적 지식과 같이 정리하여 제시하면 <표 32>와 같다.

<표 32> 표준 발음을 표상하는 비규범 표기 중 유음화, ㄹ의 비음화, ㄴ 첨가와 관련된 사례

표기 양상	음운론적 지식	자소 변동	형태론적 지식			사례 [산출 표기(목표 표기)]
과도 유음자	유음화	ㄴ→ㄹ	명사	한자어		훌련(훈련)
				명사 어근	한자어	일력거(인력거)
				단일어 어간 어근		줄럼기(줄넘기)
			명사/부사	한자어		월래(원래)
			수사/관형사	한자어		철리(천 리)
			형용사	명사 어근	한자어	설량한(선량한)
			연결 어미			갈른지(갈는지)
과도 비음자 (표음주의 지향)	ㄹ의 비음화	ㄹ→ㄴ	명사	한자어		도학녁 고사(학력고사)
	ㄴ 첨가	ㅇ→ㄴ	명사	명사 어근	고유어	꽃닢(꽃잎)[106]
			의존 명사	한자어		것인냥(것인 양)
과도 비음자 (표의주의 지향)	유음화	ㄹ→ㄴ	명사	한자어		신력(실력)
				명사 어근	고유어	산림살이(살림살이)
			연결 어미			사주길내(길래)
과도 비음자 과도 유음자	유음화	ㄴ↔ㄹ	명사	한자어		펼니(편리)
			형용사	명사 어근	한자어	설냥한(선량한)

(6) 반모음 탈락 관련 표기

표준 발음을 표상하는 비규범 표기 중에서 모음자와 관련해서는 j 탈락과 ɯ 탈락이 포착되었다. 두 현상은 별개의 현상이지만, 표준 발음법 제5항을 매개로 하여

106) 이진호(2014: 208)에서는 '나뭇잎'에서 [ㄴㄴ]이 첨가되어 발음되는 현상을, 사잇소리가 첨가된 후 ㄴ 첨가가 일어난 것이 아니라, '잎'의 예전 형태인 '닢'이 화석(化石)으로 남아 있기 때문에 발생하는 현상으로 해석한다. 따라서 '꽃잎'에서 일어나는 ㄴ 첨가 또한 화석형일 수 있다.

관련된다.[107] 수의적으로 /j/나 /ɯ/가 탈락하는 현상을 제5항의 '다만' 규정에서 표준 발음으로 허용하고 있기 때문이다.

표준 발음을 대상으로 한 표기를 분석하고 있기 때문에 본 연구에서 j 탈락은 경구개음 뒤에서 /j/가 탈락하는 필수적 현상뿐만 아니라 자음 뒤에서 /ㅖ/의 /j/가 탈락하는 수의적 현상까지 포함한다. 표준 발음법에서는 /ㄹ/ 뒤에서는 /ㅖ/의 /j/가 탈락하는 것을 허용하고 있지 않지만, /례/의 발음만 유지해야 하는 것으로 표준 발음을 기술할 경우 불필요하게 관련 표기 양상이 복잡해지므로, /례/가 /레/로 발음되는 현상도 같이 다루었다. 필수적 현상으로서의 j 탈락은 반모음화와 연결되면서 수의적인 /j/ 탈락과 구분된다.

이중 모음 /ㅢ/의 음운론적 지위는 확정되지 않았지만, <ㅢ>와 관련하여 자소 <ㅡ>를 삽입하거나 누락하는 현상이 관찰되어 이와 관련짓기 위해 /ㅢ/를 상향 이중 모음으로 보고 ɯ 탈락을 설정하였다. ɯ 탈락은 수의적인 현상과 복합어에 존재하는 현상으로 구분할 수 있다. <거의>를 <거이>로 표기한 사례는 첫음절을 제외한 나머지 음절의 /ɯ/가 수의적으로 탈락하는 현상이 표기에 반영된 것으로 해석된다. <띄다>를 <띠다>로 표기한 사례는, '뜨다', '뜨이다'과 공시적으로 존재하는 단어이므로, 복합어가 만들어지면서 /ɯ/가 탈락한 현상이 반영된 것으로 해석된다.[108] 표준 발음을 표상하는 비규범 표기가 j 탈락, ɯ 탈락과 관련하여 존재하는 양상을 도식화하면 <그림 12>와 같다.[109]

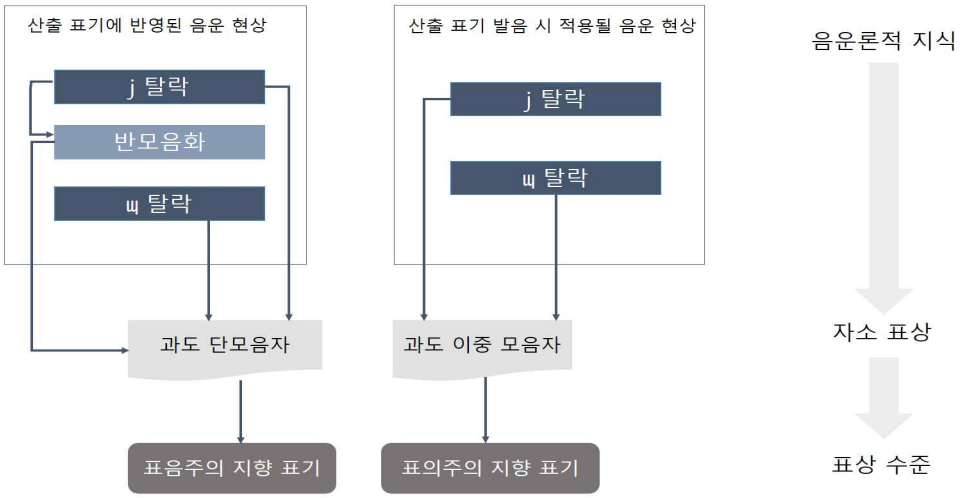
<계셨다>를 <게셨다>로 표기한 사례는 수의적인 j 탈락이 반영되어 이중 모음자를 단모음자로 적은 사례이다. 과도 단모음자 표기라고 할 수 있으며, 표음주의 지향 표기로 연결된다. <빠져>를 <빠저>로 표기한 사례는 필수적인 j 탈락이 일어난 것으로 반모음화, 과도 단모음자를 경유하여 표음주의 지향 표기로 연결된다. 표의주의 지향 표기로는 <없잖아>를 <없잖아>, <어이없다>를 <어의없다>로 표기한

---

107) 표준 발음법 제5항은 "'ㅑ ㅒ ㅕ ㅖ ㅘ ㅙ ㅛ ㅝ ㅞ ㅠ ㅢ'는 이중 모음으로 발음한다."이다.

108) '띄다'와 '틔우다'를 비교하면 두 단어의 차이가 분명하게 드러난다. 전술한 바처럼 '띄다'는 표기할 때 공시적으로 참조할 수 있는 '뜨다', '뜨이다'가 존재한다. 그러나 '틔우다'에 대해서 '트이우다'라는 단어는 공시적으로 존재하지 않는다. 따라서 <틔우다>의 <ㅢ>는 <띄다>의 <ㅢ>보다 더욱 관습적인 속성을 지닌다.

109) <소설의 제목>을 <소설에 제목>과 같이 표기한 것처럼, <ㅢ>를 <ㅔ>로 표기한 사례가 다수 수집되었다. 이는 관형격 조사의 발음 [ㅔ]를 표기에 반영하여 발생한 비규범 표기이다. 이는 <ㅢ>의 표기와 관련하여 발생하는 대표적인 비규범 표기이나, 반모음 탈락과 관련이 없으므로, <그림 12>의 도식에는 포함하지 못하였다. 관형격 조사가 [ㅔ]로 실현되는 까닭에 대해서는 본 연구에서 다루지 않으며, 표기 교육의 관점에서 관형격 조사 <ㅢ>가 관습적 표기의 속성이 강하다는 점만을 강조하고자 한다.



<그림 12> 표준 발음을 표상하는 비규범 표기와 반모음 탈락의 관련 양상

사례 등이 수집되었다. 모두 단모음자를 이중 모음자로 표기한 사례로 과도 이중 모음자 표기로 명명하였고, 표의주의 지향 표기로 연결된다. <어의없다>의 <어의>는 표준 발음법에 따라 [어이]로 발음하는 것도 허용되므로, 표준 발음을 표상하는 표기로 분류하였다.

표준 발음을 표상하는 표기 가운데 j 탈락, ㅟ 탈락을 중심으로 관련된 사례를 형태론적 지식과 같이 정리하여 제시하면 <표 33>과 같다. <희미하게>를 <히미하게>로 표기한 사례처럼 자음자 뒤에서 <ㅢ>를 <ㅣ>로 표기한 사례는 관습적 표기로 따로 정리하였다.[110]

<표 33> 표준 발음을 표상하는 비규범 표기 중 반모음 탈락과 관련된 사례

표기 양상	음운론적 지식	자소 변동	형태론적 지식			사례 [산출 표기(목표 표기)]
과도 단모음자	j 탈락	ㅕ→ㅔ	명사	고유어		핑게(핑계)
				한자어		관게(관계), 차례(차례)
			명사	명사 어근	한자어	혼례식(혼례식)
			동사	단일어 어간		게셨다(계셨다)

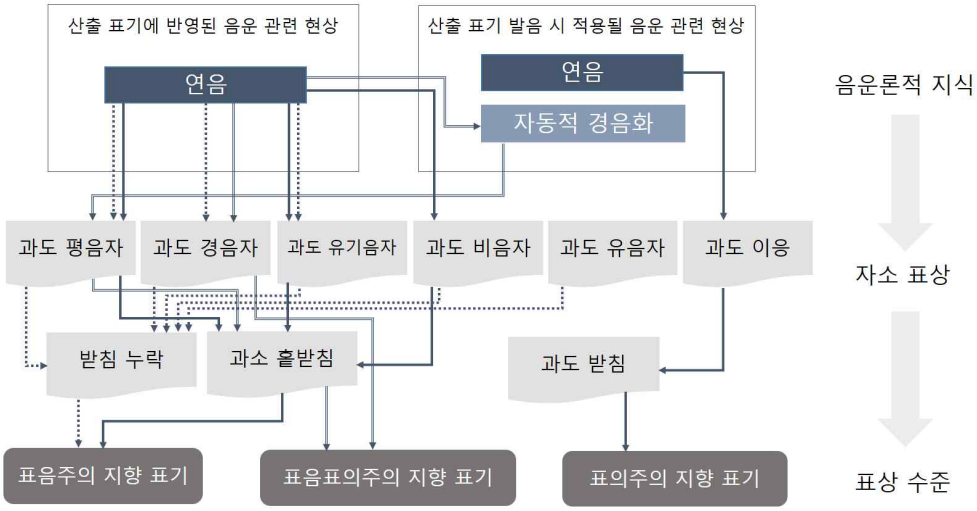
110) 표준 발음법 제5항의 다만 규정에서 "자음을 첫소리로 가지고 있는 음절의 'ㅢ'는 [ㅣ]로 발음한다."라고 규정하고 있는데, 이는 <ㅢ>의 표기를 유지하면서 생긴 표기와 발음의 불일치를 설명하기 위해 생겨난 규정일 뿐이다. 따라서 <희미한>과 같은 표기는 발음할 때 마치 반모음이 탈락하는 것으로 보이지만, 표기 교육의 측면에서는 발음이 변했지만 여전히 <ㅢ>를 유지하고 있는 관습적 표기로서 다룰 필요가 있다.

표기 양상	음운론적 지식	자소 변동	형태론적 지식			사례 [산출 표기(목표 표기)]
	반모음화 j 탈락	ㅕ→ㅓ	동사	단일어 어간 어근		처다봤다(쳐다봤다)
			단일어 어간+과거 시제 선어말 어미			젔는데(졌는데)
			단일어 어간+연결 어미			던저(던져)
			단일어 어간+종결 어미			코나 깨저라(깨져라)
	ㅢ 탈락	ㅢ→ㅣ	명사	한자어		성이(성의)
			명사/부사	고유어		거이(거의)
			동사	단일어 어간		여이고(여의고)
			단일어 어간 어근+피동 접미사			눈에 띠다(띄다)
			조사	관형격 조사		남이(남의)
과도 이중 모음자	j 탈락	ㅏ→ㅑ	형용사	단일어 어간		괜찮겠지(괜찮겠지)
			선어말 어미			없잖아(없잖아)
		ㅓ→ㅕ	명사	고유어		아져씨(아저씨)
				한자어		상처(상처)
			명사/부사	고유어		먼져(먼저)
				한자어		직졉(직접)
			동사/형용사	단일어 어간		져려서(저려서)
			동사	특이 형태소	고유어	져버리지(저버리지)
					한자어	쳐했을(처했을)
			부사	명사 어근	한자어	철져히(철저히)
			부사/조사	고유어		발버둥쳤던 것마져(것마저)
			조사	부사격 조사		처럼(처럼)
			접두사		고유어	처박혀(처박혀)
		ㅔ→ㅖ	명사	고유어		겨례(겨레)
				한자어		계시판(게시판)
				명사 어근	고유어	지계꾼(지게꾼)
			동사	단일어 어간		설례는(설레는)
			형용사	단일어 어간		계으른(게으른)
			부사	고유어		계다가(게다가)
			부사형 어미			정확하계(정확하게)
			미래 시제 선어말 어미			하겠습니다(하겠습니다)
	ㅢ 탈락	ㅣ→ㅢ	명사	명사 어근	고유어	잔듸밭에(잔디밭에)
					한자어	역의용(역이용)
			형용사	명사 어근	고유어	어의없다(어이없다)
			부사 파생 접미사			괜희(괜히)
			피동 접미사			기막힌(기막힌)

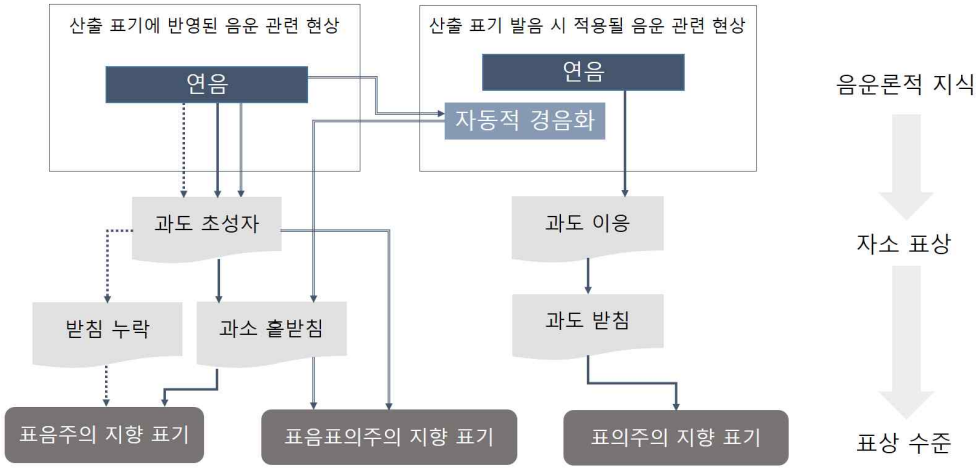
(7) 연음 관련 표기

연음과 관련하여 표준 발음을 표상하는 표기가 존재하는 양상을 도식화하면 <그림 13>과 같다. 음운 현상은 한 음운이 다른 음운으로 바뀌거나 없어지거나 첨가되는 등의 현상을 일컫는다(이진호, 2014: 155). 따라서 엄밀히 말해 연음은 음운 현상이 아니므로, <그림 13>에서는 앞선 도식들과 달리 '음운 관련 현상'으로 기술하였다.

<그림 13>에서 사용된 '과도 평음자', '과도 경음자', '과도 유기음자', '과도 비음자', '과도 유음자'는 <그림 6>~<그림 12>의 용어를 그대로 활용한 것이다. 각각 본래 평음자, 경음자, 유기음자, 비음자, 유음자가 아닌 자음자를 해당 자음자로 적은 표기를 가리킨다. 이는 '과도 받침'에도 적용될 수 있어서 '과도 비음자 받침', '과도 유음자 받침' 등으로 세분하는 것이 가능하다. 이러한 방식은 연철하거나 분철한 자음자를 포착하는 데는 유리하다. 그러나 도식이 복잡해지므로 연철, 분철이라는 현상 자체의 핵심을 살피는 데에는 불리하다. 따라서 '과도 이응 표기'에 대응하는 '과도 초성자 표기'를 설정하여 도식을 단순하게 할 수 있다. '과도 초성자 표기'는 초성 자리의 <ㅇ> 대신 다른 자음자를 표기한 것을 가리킨다. 최종적으로 <그림 13>은 <그림 14>처럼 단순화할 수 있다.



<그림 13> 표준 발음을 표상하는 비규범 표기와 연음의 관련 양상 ①



<그림 14> 표준 발음을 표상하는 비규범 표기와 연음의 관련 양상 ②

표음주의 지향 표기는 과도하게 연철한 표기이고 표의주의 지향 표기는 과도하게 분철한 표기이다. 표음표의주의 지향 표기로는 <수없이>를 <수업시>, <됐으면>을 <됐쓰면>으로 표기한 사례가 수집되었다. <수업시>는 <수업씨>와 비교했을 때 덜 표음적이라는 점에서 표음표의주의 지향 표기로 분류하였고, 각주 100)에서 논의한 바에 따라 관습적 표기로 분류하였다. 표준 발음을 표상하는 표기 가운데 연음을 중심으로 관련된 사례를 형태론적 지식과 같이 정리하여 제시하면 <표 34>와 같다.

<표 34> 표준 발음을 표상하는 비규범 표기 중 연음과 관련된 사례

표기 양상	음운론적 지식	자소 변동	형태론적 지식			사례 [산출 표기(목표 표기)]
과도 초성자 받침 누락	연음	ㅇ→∅	명사	한자어		저뉼(전율)
				명사 어근	고유어	지반은(집안은)
					한자어	여기용(역이용)
				관용구	고유어	야골려서(약 올려서)
			명사/부사	한자어		마냑(만약)
			동사	단일어 어간 어근		이르켰다(일으켰다)
			형용사	단일어 어간 어근		여럾다(열없다)
				명사 어근	고유어	머싰다(멋있다)
					한자어	허막한(험악한)
			조사	주격 조사		저거시(저것이)
				목적격 조사		마슬(맛을)

표기 양상	음운론적 지식	자소 변동	형태론적 지식			사례 [산출 표기(목표 표기)]
				부사격 조사		아프로(앞으로)
				호격 조사		얘드라(얘들아)
				보조사		아이드른(아이들은)
			접두사		고유어	드리대다(들이대다)
			명사 파생 접미사		고유어	목거리(목걸이)
			동사 파생 접미사			속사기는(속삭이는)
			부사 파생 접미사			버저시(버젓이)
			사동 접미사			시간을 주려야(줄여야)
			주체 높임 선어말 어미			이브실(입으실)
			과거 시제 선어말 어미			미렀다(밀었다)
			관형사형 어미			갚은(가픈)
			연결 어미			미더(믿어)
			종결 어미			미러요(밀어요)
과도 초성자 과소 홑받침	연음	ㅇ→∅	과거 시제 선어말 어미			달맜지요(닮았지요)
			관형사형 어미			떨븐(떫은)
			연결 어미			질머(짊어)
			종결 어미			발바라(밟아라)
과도 초성자	연음	ㅇ→ㅆ	연결 어미			없써서(없어서)
과도 이응 과도 받침	연음	∅→ㅇ	명사	고유어		몇일(며칠)
				한자어		남존엽이(남존여비)
				명사 어근	고유어	옷골음(옷고름)
					한자어	적음통(저금통)
				특이 형태소	고유어	윗돌이(윗도리)
			수사/명사	고유어		한아도(하나도)
			동사	단일어 어간		쓸어지다(쓰러지다)
				단일어 어간 어근		딸아오도록(따라오도록)
			형용사	단일어 어간		작으마한(자그마한)
				특이 형태소	고유어	늦이막하게(느지막하게)
			부사	고유어		갑작이(갑자기)
				명사 어근	고유어	얼만아(얼마나)
				특이 형태소	고유어	벚어시(버젓이)
			동사 파생 접미사			말씀들였다(말씀드렸다)
			명사형 어미			오시길을(오시기를)
			연결 어미			조금이남아(조금이나마)
			종결 어미			샀읍니다(샀습니다)

(8) 관습적 표기

관습적 표기로 분류한 비규범 표기를 별도 목록으로 기술하였다. 관습적 표기를 목표 표기로 하여 비규범 표기가 산출되는 양상은 음운론적 지식으로 해석이 가능하므로 <그림 6>~<그림 14>의 도식을 활용할 수 있다. 그러나 교체를 활용하여 관습적 표기를 도출해 낼 수는 없으므로, 표기 관습에 대한 지식이 별도로 제공되어야 한다. 따라서 관습적 표기의 목록은 음운론적 지식을 생략하고 형태론적 지식과 표기 관습에 대한 지식을 중심으로 기술하였다. '[맞]'은 현행 한글 맞춤법을 의미한다.

① 받침의 표기

관습적인 받침 표기는 크게 네 가지로 구분되었다. 먼저, 종래의 표기 관습을 존중하여 종성에서 [ㄷ]으로 실현되는 자음을 <돗자리>와 같이 <ㅅ>으로 적어야 하는 경우가 있다. 이와는 반대로 <숟가락>과 같이 종래의 표기 관습을 따르지 않고 <ㄷ>으로 적어야 하는 경우가 있다. 전자는 한글 맞춤법 제7항, 후자는 한글 맞춤법 제29항과 관련된다. <오랜만>의 경우 관습적 표기로 <오랫만>을 인정할 수도 있으나 표준 국어 대사전에서는 '오래간만'의 준말로 처리하고 있으므로, <오랜만>을 규범 표기로 한다는 지식은 별도로 기술할 필요가 있다.

다음으로 <엊저녁>과 같이 어원 의식을 반영하여 받침에 <ㅅ>, <ㄷ>이 아닌 다른 자음자를 적는 경우가 있다. 이는 준말뿐만 아니라 접두사의 표기에도 확장하여 활용할 수 있다. '맞-'의 경우 '마주'의 의미를 지니고 있으므로, 교체로써 /ㅈ/을 확인할 수는 없지만 어원 의식을 반영하여 <ㅈ>을 받침으로 표기한다고 설명할 수 있다.[111]

이러한 해석 방식은 용언 어간의 어근이 공시적으로 존재하지 않을 때에도 활용할 수 있다. <갇히다>에서 <ㄷ>은 교체로써는 표기 근거를 찾을 수 없는 자소이다. 중세 국어에서 '갇-'이 존재했다는 지식으로써 설명할 수도 있겠지만, 공시적으로 존재하는 단어에서도 표기의 근거를 찾아볼 수 있다. '갇히다'의 사동형인 '가두다'의 표면형에서 /ㄷ/을 발견할 수 있기 때문이다. 공시적으로 '갇히다'와 '가두다'

---

111) '늦-'은 사정이 다르다. '늦잠'이 비통사적 합성어인지 접두 파생어인지에 대한 판단이 개인마다 다를 정도로 '늦-'은 아직 용언 어간 '늦-'과 강하게 관련되어 있다. 따라서 용언 어간 '늦-'을 활용해 봄으로써 /ㅈ/을 표면형에서 확인하고 <ㅈ>을 받침으로 표기할 수 있으며, 이를 <늦잠>, <늦가을> 등의 표기에 활용할 수 있다. 따라서 '늦-'을 표기할 때는 교체가 관여할 수 있다.

의 의미적 관련성에 근거를 두고 ‘갇히다’를 <갇히다>로 표기할 수 있다.

받침의 표기와 관련하여 사잇소리를 사이시옷으로 적어야 하는 경우가 있다. 이는 한글 맞춤법 제30항에서 다루고 있다. 그리고 받침을 적지 않아야 하는 경우도 있는데, 탈락과 관련된 것으로 이는 한글 맞춤법 제18항[112], 제28항과 관련된다. 이상 논의한 내용을 정리하여 제시하면, <표 35>와 같다.

<표 35> 표준 발음을 표상하는 비규범 표기 중 받침의 관습적 표기와 관련된 사례

표기 관습에 대한 지식	형태론적 지식			자소 변동	사례 [산출 표기(목표 표기)]
• [맞]제7항 “‘ㄷ’ 소리로 나는 받침 중에서 ‘ㄷ’으로 적을 근거가 없는 것은 ‘ㅅ’으로 적는다.”를 따라 <ㅅ>을 표기한다. • <오랜만에>와 <오랫만에> 중에서 <오랜만에>를 규범 표기로 정한다.	명사	고유어		ㄴ→ㅅ	오랫만에(오랜만에)
		관형사 어근	고유어	∅→ㅅ	옛날(옛날)
				ㅅ→ㅈ	첫날(첫날)
		부사 어근	고유어	∅→ㅅ	오랬동안(오랫동안)
		특이 형태소	고유어	ㅅ→ㄷ	돋자리(돗자리)
				ㅅ→ㅈ	돚자리(돗자리)
				ㅅ→ㅊ	돛자리(돗자리)
		불규칙 용언 어간 어근		∅→ㅅ	끌말있기(끝말잇기)
				ㅅ→ㅈ	글짖기(글짓기)
				ㅅ→ㅌ	끌말잍기(끝말잇기)
	명사/감탄사	고유어		∅→ㅅ	차렸(차렷)
	수사/관형사/명사	관형사 어근	고유어	ㅅ→ㅈ	첮째(첫째)
				ㅅ→ㅊ	첯째(첫째)
	동사	불규칙 용언 어간		∅→ㅅ	났게(낫게) 짔는다(짓는다)
				ㅅ→ㄴ	근는(긋는)
				ㅅ→ㄷ	읻지(잇지)
				ㅅ→ㅈ	짝을 짖게(짓게)
				ㅅ→ㅌ	붙다(붓다)
		불규칙 용언 어간 어근		ㅅ→ㅈ	휘젖는다(휘젓는다)
		부사 어근	고유어	ㅅ→ㄴ	몬난(못난)
	형용사	불규칙 용언 어간		∅→ㅅ	더 났다고(낫다고)
				ㅅ→ㄷ	낟다(낫다)
				ㅅ→ㅊ	맞들면 낯다(낫다)
				ㅅ→ㅌ	낱다(낫다)
		특이 형태소	고유어	ㅅ→ㅊ	꽃꽃하게(꼿꼿하게)
	부사	고유어		∅→ㅅ	실컸(실컷)
				ㅅ→ㄷ	무른(무릇)

112) [맞]제18항과 관련된 사례로는 <만드세요>를 <만들세요>로 표기한 경우가 있다. 비표준 발음을 표상하는 표기 중 형태를 규칙적으로 유지하는 표기로 분류되어 있다.

표기 관습에 대한 지식	형태론적 지식			자소 변동	사례 [산출 표기(목표 표기)]
		특이 형태소	고유어	ㅅ→ㄴ	느린느릿(느릿느릿)
				ㅅ→ㄷ	꼳꼿이(꼿꼿이)
				ㅅ→ㅊ	꽃꼿이(꼿꼿이)
	접두사		고유어	∅→ㅅ	헜수고(헛수고)
				ㅅ→ㄷ	덛붙여(덧붙여) 헏수고(헛수고)
				ㅅ→ㅈ	짖밟히고(짓밟히고)
				ㅅ→ㅊ	덪칠(덧칠)
				ㅅ→ㅌ	헡간(헛간) 헡수고(헛수고)
	부사 파생 접미사			∅→ㅅ	힘껐(힘껏)
• [맞]제29항 “끝소리가 ‘ㄹ’인 말과 딴 말이 어울릴 적에 ‘ㄹ’ 소리가 ‘ㄷ’ 소리로 나는 것은 ‘ㄷ’으로 적는다.”에 따라 받침을 <ㄷ>으로 표기한다.	명사	명사 어근	고유어	ㄷ→ㄴ	이튿날(이튿날)
				ㄷ→ㅅ	숫가락(숟가락) 사흣날(사흗날)
				ㄷ→ㅈ	숮가락(숟가락)
				ㄷ→ㅌ	사흗날(사흗날)
		특이 형태소	고유어	ㄷ→ㅅ	반짓고리(반짇고리)
				ㄷ→ㅈ	반짖고리(반짇고리)
	형용사	단일어 어간 어근		ㄷ→ㅅ	잣다랗다(잗다랗다)
				ㄷ→ㅈ	잦다랗다(잗다랗다)
• [맞]제32항 “단어의 끝모음이 줄어지고 자음만 남은 것은 그 앞의 음절에 받침으로 적는다.”에 따라 받침을 표기한다. • 접두사, 준말을 표기할 때, 어원을 확인할 수 있으면, 어원을 살려 받침으로 표기한다.	명사	준말	고유어	ㅈ→ㄷ	얻저녁(엊저녁)
				ㅈ→ㅅ	벗꽃을(벚꽃을)
				ㅈ→ㅅ	엇저녁(엊저녁)
	명사/부사	준말	고유어	ㅈ→ㅅ	엇그제(엊그제)
	동사	준말		ㅈ→ㄷ	갇거나(갖거나)
				ㅈ→ㅅ	갓고(갖고)
				ㅈ→ㅆ	갔고(갖고)
				ㅈ→ㅌ	같고(갖고)
	형용사	준말		ㅅ→∅	재밋게(재밌게)
	관형사	고유어		ㅈ→ㅅ	온갓(온갖)
				ㅈ→ㅆ	온갔(온갖)
				ㅈ→ㅊ	온갖(온갖)
				ㅈ→ㅌ	온같(온갖)
	부사	준말	고유어	ㅅ→∅	어쨋든(어쨌든)
	접두사		고유어	ㅅ→ㄷ	얻갈린(엇갈린)
				ㅈ→ㄷ	맏벌이를(맞벌이를)
				ㅈ→ㅅ	맛장구치다(맞장구치다)
				ㅈ→ㅊ	맞장구치다(맞장구치다)

표기 관습에 대한 지식	형태론적 지식			자소 변동	사례 [산출 표기(목표 표기)]
				ㅈ→ㅌ	맡장구치다(맞장구치다)
• 용언 어간의 어근이 공시적으로 존재하지 않을 때 어원을 확인할 수 있으면 어원을 살려 받침으로 표기한다.	동사	특이 형태소 어간 어근		ㄷ→ㅅ	갓혀서(갇혀서)
				ㄷ→ㅌ	같히다(갇히다)
				ㄷㅎ→ㅊ	가치다(갇히다)
• 사이시옷은 [맞]제30항에 따라 표기한다.	명사	명사 어근	고유어	ㅅ→∅	낚시대(낚싯대) 차길(찻길) 바다물(바닷물) 제사날(제삿날) 나무잎도(나뭇잎도)
				ㅅ→ㄱ	코꾸멍(콧구멍) 화낌에(홧김에)
				ㅅ→ㄴ	낸물(냇물) 제산날(제삿날) 깬잎(깻잎) 예산일(예삿일)
				ㅅ→ㄷ	나묻가지(나뭇가지)
					매똘(맷돌)
				ㅅ→ㅈ	빚자루로(빗자루로)
				ㅅ→ㅊ	빚방울은(빗방울은)
• [맞]제28항 “끝소리가 ‘ㄹ’인 말과 딴 말이 어울릴 적에 ‘ㄹ’ 소리가 나지 아니하는 것은 아니 나는 대로 적는다.”에 따라 받침을 표기하지 않는다.	명사	특이 형태소	고유어	∅→ㅇ	반으질(바느질)[113]

② 평음자 및 경음자의 표기

먼저 평음자 및 경음자의 표기와 관련된 대표적인 규정은 한글 맞춤법 제5항이다.[114] 제5항을 해석하면 한 형태소 안에서 경음이 확인될 때, 자동적 경음화가 일

113) ‘바늘’은 기초적인 어휘로서, 표기도 발음과 일치하여 표기 난도도 높지 않으리라 생각된다. 그런데도 <반으질>이라고 표기한 까닭은 <바느질>이 ‘바늘’과 ‘질’의 합성어를 표기한 것이라는 점을 학습자가 모를 수도 있기 때문이라고 추정할 수 있다. 이는 마치 <소나무>라는 표기를 알더라도 ‘솔’이라는 단어를 모를 수 있는 것과 마찬가지다. 본 연구에서 수집되지는 않았지만 ‘바늘’을 인식하고 <바늘질>이라고 표기한 사례가 존재할 수도 있다. 따라서 합성어가 만들어질 때 역사적으로 /ㄹ/이 탈락했다는 사실을 앎으로써 자신이 아는 <바늘>이라는 표기를 <바느질>을 표기하는 데 활용하도록 할 수 있다.

114) [맞]제5항은 “한 단어 안에서 뚜렷한 까닭 없이 나는 된소리는 다음 음절의 첫소리를 된소리로 적는다.”이다. 하위에 ‘다만’ 규정으로 “‘ㄱ, ㅂ’ 받침 뒤에서 나는 된소리는, 같

어나는 환경일 경우 표기는 평음자로 하라는 내용이다. 예를 들어, [국쑤]는 더 이상 분석되지 않는 하나의 형태소지만, 자동적 경음화가 일어나는 환경에서 [ㅆ]가 실현되고 있으므로 <국수>로 표기해야 하는 것이다.[115] 이외에 평음자 및 경음자와 관련하여 관습적인 표기로 분류한 사례를 정리하여 제시하면 <표 36>과 같다.

<표 36> 표준 발음을 표상하는 비규범 표기 중 평음자 및 경음자의 관습적 표기와 관련된 사례

표기 관습에 대한 지식	형태론적 지식			자소 변동	사례 [산출 표기(목표 표기)]
• [맞]제5항에 따라 평음자로 표기한다.	명사	고유어		∅→ㄷ	깍뚜기(깍두기)
		특이 형태소	고유어	∅→ㅈ	껍찔을(껍질을)
				∅→ㅅ	잎싸귀(잎사귀)
	형용사	특이 형태소	고유어	∅→ㅈ	납짝하다(납작하다)
	부사	고유어		∅→ㅅ	몹씨(몹시)
				∅→ㅈ	갑짜기(갑자기)
• 종성 자리의 자음군이 연음될 때 된소리가 나더라도 평음자로 표기한다.[116]	명사	주격 조사		ㅇ→∅	갑시(값이)
	명사+목적격 조사			ㅇ→∅	넉슬(넋을)
	단일어 어간 어근+부사 파생 접미사			ㅇ→∅	수업시(수없이)
	단일어 어간 어근+부사 파생 접미사			ㅇ→∅	업샐(없앨)
	동사	단일어 어간		∅→ㅅ	소녀를 없고(업고)
	형용사	단일어 어간		ㅅ→∅	업는지(없는지)
		단일어 어간 어근		ㅅ→∅	열업다(열없다)
		명사 어근	고유어	ㅅ→∅	갑지다(값지다)
• [맞]제13항[117]에 따라 경음자로 표기한다.	부사	부사 어근	고유어	ㅅ→∅	쓱싹쓱삭(쓱싹쓱싹)
• [맞]제53항[118]에 따라 평음자로 표기한다.	연결 어미			∅→ㅈ	좋을찌(좋을지) 이루어질찌라도(이루어질지라도)
	종결 어미			∅→ㄱ	말할껄(말할걸) 보여줄께(줄게)
• 공시적으로 분석되는 형태소는 아니지만, 다른 단어에서의 쓰임을 찾을 수 있고, 평음으로 소리가 나면 평음자로 표기한다.	동사	특이 형태소	고유어	∅→ㅈ	긁쩍이며(긁적이며)[119]

은 음절이나 비슷한 음절이 겹쳐 나는 경우가 아니면 된소리로 적지 아니한다."가 있다.

115) 한글 맞춤법 제5항에 이러한 해석이 명료하게 기술되어 있지는 않다. 이선웅·양명희(2015)에서는 제5항의 텍스트를 분석하여, 용어에서 발생하는 모순점을 비판한다. 그리고 제5항에 대한 개선안으로 "한 형태소 안에서 둘째 이하 음절의 초성이 뚜렷한 까닭 없이 된소리로 나면 겹글자로 적는다."를 제시하였다. 그런데 이러한 개선안에 대해서도 표기할 때 형태소 단위까지 고려해야 하는 우스꽝스러운 규정이라고 비판한다. 그만큼 제5항은 평음자와 경음자의 표기를 까다롭게 하는 요인이므로, 표기 교육에서도 제5항에 대한 해석과 교육적 활용 방안에 대해 고민할 필요가 있다.

표기 관습에 대한 지식	형태론적 지식		자소 변동	사례 [산출 표기(목표 표기)]
• '[실쯩]은 <ㄻㅎ>으로 표기한다.	명사	단일어 어간 어근	ㅎ→∅	실증(싫증)

③ 한자음의 표기

한자음의 표기와 관련하여 소위 두음 법칙으로 일컬어지는 내용이 한글 맞춤법 제10항～제12항에 수록되어 있다. 한자음의 표기와 관련하여 사이시옷을 다루고 있는 제30항의 일부 조항도 관련된다. 제30항에서 '곳간(庫間), 셋방(貰房), 숫자(數字), 찻간(車間), 툇간(退間), 횟수(回數)'에만 사이시옷을 표기하도록 규정한 것은 지극히 예외적인 처리로서, 다른 사이시옷 표기 단어들과 성격이 다르므로 한자음의 표기 측면에서 다루어 볼 수 있다. 한자음의 표기와 관련된 관습적 표기의 사례를 정리하여 제시하면 <표 37>과 같다.

<표 37> 표준 발음을 표상하는 비규범 표기 중 한자음의 관습적 표기와 관련된 사례

표기 관습에 대한 지식	형태론적 지식		자소 변동	사례 [산출 표기(목표 표기)]
• 한자음은 [맞]제10, 11, 12항에 따라 표기한다.	명사	한자어	ㄴ→ㄹ	뢰성(뇌성)
			ㄴ→ㅇ	남여노소(남녀노소)
			ㄹ→ㅇ	행열(행렬)
			ㅇ→ㄴ	년이율(연이율)
			ㅇ→ㄹ	전률(전율)[120]
• 한자어에서나 나는 된소리는 [맞]제30항에 따라 표기한다.	명사	한자어	∅→ㅅ	댓가(대가)
			ㅅ→∅	퇴간(퇫간)
			ㅅ→ㄱ	퇴깐(퇫간)

116) <ㄳ>, <ㅄ>을 관습적 표기로 분류한 까닭은 각주 100)에서 논의하였다.

117) [맞]제13항은 "한 단어 안에서 같은 음절이나 비슷한 음절이 겹쳐 나는 부분은 같은 글자로 적는다."이다.

118) [맞]제53항은 "다음과 같은 어미는 예사소리로 적는다."이다. 하위에 '다만' 조항으로 "의문을 나타내는 다음 어미들은 된소리로 적는다."가 있다.

119) '끈적이다', '끼적이다', '휘적이다' 등의 발음에서 /ㅈ/을 확인할 수 있다. 이러한 방식으로 <긁적이다>의 표기 근거를 찾음으로써 [맞]제5항을 과도하게 적용하여 해석하는 것을 방지한다. 이러한 해석 방식은 <쑥스럽다>에도 적용될 수 있는데, 형용사 파생 접미사 '-스럽-'이 공시적으로 확인되는 형태이므로, <쑥스럽다>의 2음절자 <ㅅ>은 선행하는 <ㄱ> 때문이 아니라 '걱정스럽다'와 같이 '-스럽-'이 쓰인 단어의 표면형에서 /ㅅ/이 확인되기 때문에 표기하는 것으로 해석할 수 있다. 이와 대비하여 [안쓰럽다]는 표면형에서 [ㅆ]으로 실현되고, 비자동적 경음화가 적용되는 조건도 아니므로 <안쓰럽다>로 표기한다고 해석할 수 있다.

④ <ㅢ>의 표기

<ㅢ>의 표기와 관련된 한글 맞춤법 규정은 제9항이다. 제9항에는 사례로 <의의>(意義), <본의>(本義)도 제시되고 있는데, 만약 <의이>, <본이>로 표기한 사례가 있을 경우, ㅢ 탈락으로 설명할 수 있으므로 본 연구에서 설정한 관습적 표기에 해당하지 않는다.

국립국어원(2018: 26)에서는 제9항에서 <ㅢ>로 적는 세 가지 유형을, '모음 'ㅡ, ㅣ'가 줄어든 형태이므로 'ㅢ'로 적는 경우', 한자어이므로 'ㅢ'로 적는 경우, 발음과 표기의 전통에 따라 'ㅢ'로 적는 경우로 구분하고 있다. 발음과 표기의 전통에 따랐다는 것은 고유어를 의미하므로, <ㅢ> 표기의 유형은 크게 어휘적 측면에서의 <ㅢ> 표기와 용언의 활용 측면에서의 <ㅢ> 표기로 구분할 수 있다. 이때 용언의 활용형 측면에서 <ㅢ> 표기에서 <틔우다>와 같이 사동형에서 나타나는 <ㅢ>에 대한 설명은 빠져 있다. 따라서 사동 접미사 '-우-'가 결합할 때, 공시적으로 분석되지 않는 'ㅣ'를 표기에 반영한다는 지식도 필요하다.[121]

관형격 조사의 표기에 쓰이는 <ㅢ>도 관습적 표기의 속성을 지니고 있다. 관형격 조사 '의'는 구어에서 [ㅔ]로 자주 실현된다. 이를 표준 발음으로 인정하면서도 표기에는 반영하고 있지 않아, 규범의 영향력을 실감할 수 있는 표기라고 할 수 있다. 이상 논의한 <ㅢ>와 관련된 관습적 표기를 정리하여 제시하면 <표 38>과 같다.

<표 38> 표준 발음을 표상하는 비규범 표기 중 <ㅢ>의 관습적 표기와 관련된 사례

표기 관습에 대한 지식	형태론적 지식			자소 변동	사례 [산출 표기(목표 표기)]
• [맞]제9항[122]에 따라 <ㅢ>를 표기한다.	명사	고유어		ㅢ→ㅣ	무니(무늬)
		단일어 어간 어근		ㅢ→ㅣ	힌머리(흰머리)
	대명사	특이 형태소	고유어	ㅢ→ㅣ	너히들은(너희들은)
• 표준 발음법 제5항에 따라	조사	관형격 조사		ㅢ→ㅔ	나만에(나만의)

120) <전률>은 [전뉼]로 발음될 가능성이 크다는 점에서, 표준 발음인 [저뉼]과 비교할 때 유사 표준 발음을 표상한 표기로 분류해야 한다. 그러나 '검열', '금융' 등의 한자어는 ㄴ 첨가가 일어난 발음과 연음한 발음을 모두 표준 발음으로 인정한다는 점, '백분율'은 표준 발음이 [백뿐뉼]인 점을 고려하면 한자음의 발음에 규칙화하기 어려운 부분이 많다는 것을 알 수 있다. 따라서 기술이 과도하게 복잡해지는 것을 피하고자 한자음과 관련된 표기는 여기에서 일괄적으로 다룬다.

121) 구본관 외(2015: 354)에서는 '씌우다, 태우다' 등의 사동 접미사 '-우-'를 '-ㅣ우-'로 분석하는 점을 비판한다. 음소로 실현되지 않는 'ㅣ'를 음소처럼 분석하는 것은 적절하지 않으며, 공시적 관점에서 어근의 모음이 변한 것으로 기술하는 것이 적절하다는 것이다. 이러한 설명은 <씌우다> 유(類)의 표기가 관습적 표기임을 잘 드러내 준다.

표기 관습에 대한 지식	형태론적 지식			자소 변동	사례 [산출 표기(목표 표기)]
<ㅢ>의 여러 발음이 표준 발음으로 인정되지만, <ㅢ>로 표기한다.		부사격 조사		ㅐ→ㅢ	나의 대해서(나에 대해서)
	형용사	단일어 어간		ㅢ→ㅣ	히고(희고)
		특이 형태소	한자어	ㅢ→ㅣ	히미하게(희미하게)
• 사동 접미사 '-우-'가 결합할 때 공시적으로 분석되지 않는 'ㅣ'를 반영하여 <ㅢ>로 표기한다.	동사	준말		ㅢ→ㅣ	티우기(틔우기)

3.2. 유사 표준 발음을 표상하는 표기

표준 발음으로 규정하고 있지 않지만, 현실 발음에서 일상적인 발음이거나 음성적으로 잘 구별되지 않는 발음을 유사 표준 발음으로 구별하였다. 예를 들어, 연음을 규정하고 있는 표준 발음법 제13항, 제14항을 참조하면, <섞인>은 [서낀]으로 연음되어 발음될 가능성이 큰 표기이다. 반면에 <섞긴>은 [석낀]으로 발음될 가능성이 큰 표기이다. 이때 종성의 [ㄱ]의 실현 여부는 의사소통에 지장을 주지는 않지만, 음성적으로 차이를 만들어 낸다. 이 현상에 대하여 신지영(2011: 288)에서는 국어에서 조음 위치가 동일한 장애음이 이어서 발음되지 않는다고 보고, 동일 조음 위치 장애음 탈락을 제약으로 설정한다. 배주채(2018: 138)에서는 중복 자음 감축(degemination)이라는 용어를 사용하고 또박또박 발음할 때는 잘 탈락하지 않는 수의적인 현상으로 보고 있다.

이처럼 조음 위치가 같은 장애음의 연쇄에 대한 해석이 다를 수 있으며, 표준 발음이라는 규범적 잣대를 너무 엄격하게 적용하면 비표준 발음 사이에 존재하는 의미 있는 질적 차이를 포착하기 어렵다. 따라서 본 연구에서는 유사 표준 발음을 따로 분류하여 표준 발음과 비표준 발음의 중간 지대를 설정하였다. 유사 표준 발음에는 중복 자음과 관련된 현상 외에도 조음 위치 동화, 공명음 사이에서 /ㅎ/이 수의적으로 탈락하는 현상, 표준 발음법 제22항과 관련된 j 첨가[123], /ㅔ/의 /j/가 자음 뒤에서 수의적으로 탈락하는 현상, /ㅔ/와 /ㅐ/가 합류하는 변화 등이 포함된다. 이러한 현상들은 의사소통에 큰 지장을 주지 않으면서도 표기와 관련을 맺으며 표기 행위에 영향을 미친다.

---

122) [맞]제9항은 "'의'나, 자음을 첫소리로 가지고 있는 음절의 'ㅢ'는 'ㅣ'로 소리 나는 경우가 있더라도 'ㅢ'로 적는다."이다.

123) ㅣ, ㅔ, ㅐ, ㅟ, 시용언에 어미 두음 /ㅓ/가 연결될 때 그 사이에 /j/가 수의적으로 첨가(배주채, 2018: 180)되는 현상이다.

(1) 연속된 자음의 조음 위치와 관련된 표기

자음이 연속할 때 조음 위치와 관련된 현상으로 대표적인 것이 조음 위치 동화이다. 동화주를 강조하여 변자음화(邊字音化)라고도 불리는 조음 위치 동화는 일상에서 쉽게 관찰할 수 있는 발음이지만, 표준 발음법 제21항에서 표준 발음으로 인정하지 않고 있는 발음이기도 하다. 조음 위치 동화가 반영된 표기로, <건망증>을 <검망증>, <환갑>을 <황갑>, <굳건히>를 <국건히>로 표기한 사례 등이 수집되었다.

조음 위치 동화가 주의를 기울여 식별할 수 있는 현상이라면, 조음 위치가 같은 장애음이 연속될 때 두 장애음(중복 자음 또는 겹자음)을 별개로 식별하기는 국어 화자에게 어려운 일이다. 국어의 장애음이 연속할 때 선행하는 자음은 평파열음화를 겪게 되므로, 국어에서의 장애음의 연쇄는 평음과 경음, 평음과 격음이 될 수밖에 없다. 이때 두 장애음의 조음 위치가 같을 때 선행하는 평음은 불파되므로(이호영, 1996: 76-81), 앞에 평음이 있음을 식별하기 위해서는 결국 평음의 폐쇄 지속 시간을 인식해야 한다. 하지만 국어에서 평음의 폐쇄 지속 시간이 격음이나 경음에 비해 너무 짧기 때문에 국어 화자는 경음 또는 격음 앞에 평음이 있음을 식별하기가 어렵다(유필재, 2005: 80-81). 겹자음과 단자음의 음운 대조를 보이는 언어에서 파열음을 구분하는 가장 두드러진 음성적 단서는 폐쇄 구간이다(변군혁, 2015: 150). 폐쇄 구간, 즉 폐쇄 지속 시간이 국어에서는 음운론적 기능을 하지 않는 것이다.[124]

유필재(2005: 81)에서는 국어 중철 표기를 중복 자음의 이러한 음성학적 현상이 반영된 결과물이라고 해석한다. 평음자와 경음자, 평음자와 격음자를 연속하여 적더라도 표기를 발음으로 환원할 때 음운론적 변별력을 가지지 못하는 것이다. 이러한 중철 표기는 <지꿩이>와 같은 과거의 표기에만 한정되지 않는다. 본 연구에서 <뻐꾸기>를 <뻑꾸기>, <끄트머리>를 <끝트머리>로 표기한 사례 등이 수집되었다. 형태론적 인식은 차치하고, 표기가 표상하는 발음만 살피면, <뻑꾸기>와 <끝트머리>는 중복 자음이 국어에서 음운론적 기능을 하지 못하는 사실과 관련되

---

124) 이탈리아어는 자음의 길이가 의미를 변별하는 역할을 하고, 겹자음이 음소로 기능하여 단자음과 대립하는 대표적인 언어이다(변군혁, 2015: 146). 일본어에서도 촉음(促音)은 [k], [s], [t], [p] 등과 같은 변이음으로 발음되며 한 음절의 길이를 지닌다(이동욱, 2010: 158). 국어에서는 자음의 길이가 음운론적 변별력이 없으므로, '우유'를 뜻하는 이탈리아어 'latte'를 [라떼]로 발음하든 [랃떼]로 발음하든 발음 차이가 크게 느껴지지 않는다. 마찬가지로 '가득'을 뜻하는 일본어 'ippai(いっぱい)'도 [이빠이]로 발음하든 [입빠이]로 발음하든 국어 화자에게는 발음 차이가 크게 느껴지지 않는다.

어 있는 표기임을 알 수 있다. 중복 자음의 음운론적 기능이 없으므로 중복 자음 감축이 발생할 수 있다. <받침대>를 <바침대>[125], <알았다>를 <알아따>와 같이 표기한 사례에서 중복 자음 감축의 영향을 확인할 수 있다.

조음 위치 동화가 일어나는 환경에서 피동화주가 치조 파열음일 때, 조음 위치 동화와 중복 자음 감축이 관련을 맺는다. 예를 들어, <믿기지>를 <미끼지>로, <늦게>를 <느께>로 표기한 사례는 조음 위치 동화와 중복 자음 감축이 모두 영향을 미쳐 발생한 표기형으로 해석된다. 즉, /믿기지/→/믹끼지/→[미끼지]의 과정으로 산출된 표면형이 표기에 반영된 것으로 볼 수 있는 것이다. 거꾸로 <깨끗이>를 <깻끗이>, <그렇게>를 <그렇케>로 표기한 사례처럼 표기상 같은 환경에서 과도하게 받침을 표기한 사례도 수집되었다. <깻끗이>와 <그렇케>는 발음으로 환원 시, [깯끄시], [그럳케]가 될 가능성이 있지만, 조음 위치 동화와 중복 자음 감축이 일어나면 [깨끄시], [그러케]로 발음될 가능성이 있다.

중복 자음 감축이나 조음 위치 동화를 표기에 반영했을 때, 표기 대상이 표준 발음이 아닐 뿐, 해당 현상이 반영된 표기형은 현실의 발음을 잘 드러냈다는 점에서 긍정적인 평가를 할 수 있다. 따라서 이러한 비규범 표기는 표기형 자체에 대한 문제 제기가 아니라 표기 대상에 대한 관심을 가지게 하는 계기로 활용될 수 있다. 본 연구에서 수집된 관련 사례를 정리하여 제시하면 <표 39>와 같다.

<표 39> 유사 표준 발음을 표상하는 비규범 표기 중 연속된 자음의 발음과 관련된 사례

<table>
<tr><th>음운론적 지식</th><th>자소 변동</th><th colspan="3">형태론적 지식</th><th>사례 [산출 표기(목표 표기)]</th></tr>
<tr><td rowspan="12">조음 위치 동화
(표음주의 지향)</td><td rowspan="5">ㄴ→ㅁ</td><td>동사</td><td>명사어근</td><td>고유어</td><td>봄받을(본받을)</td></tr>
<tr><td>명사</td><td colspan="2">한자어</td><td>섬물(선물)</td></tr>
<tr><td>명사/부사</td><td colspan="2">한자어</td><td>점부(전부)</td></tr>
<tr><td>동사</td><td>명사어근</td><td>고유어</td><td>봄받을(본받을)</td></tr>
<tr><td colspan="3">관형사형어미</td><td>돛담배(돛단배)</td></tr>
<tr><td rowspan="7">ㄴ→ㅇ</td><td rowspan="4">명사</td><td colspan="2">고유어</td><td>마창가지니까(마찬가지니까)</td></tr>
<tr><td colspan="2">한자어</td><td>자정거를(자전거를)</td></tr>
<tr><td>명사 어근</td><td>한자어</td><td>싱경질(신경질)</td></tr>
<tr><td colspan="2">단일어 어간 어근</td><td>방가움(반가움)</td></tr>
<tr><td>형용사</td><td colspan="2">단일어 어간</td><td>방가웠다(반가웠다)</td></tr>
<tr><td rowspan="2">ㄷ→ㄱ</td><td>동사</td><td colspan="2">단일어 어간</td><td>득고(듣고)</td></tr>
<tr><td>형용사</td><td colspan="2">단일어 어간 어근</td><td>국건하다(굳건하다)</td></tr>
</table>

125) 이때 /ㅊ/은 음성학적으로 [tɕ^{h}]으로 실현되므로(이호영, 1996: 83), 선행 음절의 종성 [t]와 조음 위치가 음운론적으로 변별될 정도로 크지는 않다고 판단된다.

음운론적 지식	자소 변동	형태론적 지식			사례 [산출 표기(목표 표기)]
	ㅅ→ㄱ	명사	고유어		목박아(못 박아)
			명사 어근	고유어	뜩밖이다(뜻밖이다)
		동사	단일어 어간		씩고(씻고)
		사이시옷			확김에(홧김에)
	ㅅ→ㅁ	사이시옷			냄물(냇물)
	ㅈ→ㄱ	동사/형용사	단일어 어간		늑게(늦게)
		동사	단일어 어간		막기(맞기)
			단일어 어간 어근		칠칠막게(칠칠맞게)
	ㅎ→ㅋ	동사	단일어 어간+명사형 어미		싹키(쌓키)
		형용사	단일어 어간+명사형 어미		퍼럭케(퍼렇게)
중복 자음 (표음주의 지향)	∅→ㄱ	명사	고유어		땍깔(때깔)
			부사 어근	고유어	뻑꾸기가(뻐꾸기가)
			특이 형태소	고유어	숨박꼭질(숨바꼭질)
		명사/부사	한자어		무족건(무조건)
	∅→ㄷ	명사	명사 어근	고유어	윋층(위층)
		동사	단일어 어간		목숨을 받친(바친)
중복 자음 (표음표의주의 지향)	∅→ㅌ	명사	고유어		끝트머리(끄트머리)
		동사	단일어 어간		붙친다(부친다)
	ㅇ→∅	조사	부사격 조사		박게(밖에)
		명사 파생 접미사		고유어	연필깍기(연필깎이)
		피동 접미사			석긴(섞인)
		연결 어미			석거(섞어)
	∅→ㅈ	동사	단일어 어간		시험을 맞쳤다(마쳤다)
			단일어 어간 어근		끝맞쳤다(끝마쳤다)
	∅→ㅊ	명사	고유어		몇칠(며칠)
		동사	단일어 어간		빛추는(비추는)
	ㅇ→ㄱ	조사	목적격 조사		밖글(밖을)
			부사격 조사		밖그로(밖으로)
		명사 파생 접미사		고유어	떡볶기랑(떡볶이랑)
		피동 접미사			섞긴(섞인)
	ㅇ→ㅊ	조사	주격 조사		끝치(끝이)
		부사 파생 접미사			낱낱치(낱낱이)
		사동 접미사			붙치고(붙이고)
		연결 어미			좇차가며(좇아가며)
	ㅇ→ㅌ	조사	부사격 조사		밭트로(밭으로)
		연결 어미			훑터(훑어)
	ㅎ→ㅊ	피동 접미사			닫친(닫힌)

음운론적 지식	자소 변동	형태론적 지식			사례 [산출 표기(목표 표기)]
		사동 접미사			묻쳐(묻혀)
	ㅎ→ㅍ	부사 파생 접미사			급피(급히)
		피동 접미사			잡펴(잡혀)
중복 자음 (표의주의 지향)[126]	∅→ㅅ	명사	명사 어근	고유어	말닷툼(말다툼)
		동사	명사 어근	고유어	뒷쫓아(뒤쫓아)
		부사	고유어		잇따금(이따금)
	∅→ㅆ	명사	대명사 어근	고유어	있때까지(이때까지)
		형용사	특이 형태소	고유어	땄뜻한(따뜻한)
		부사	고유어		있따금(이따금)
	ㄱ→ㄱ	명사	고유어		억개를(어깨를)
	ㄷ→ㅅ	명사	명사 어근	고유어	뒷들(뒤뜰)
		부사	고유어		잇다금(이따금)
	ㄷ→ㅆ	부사	고유어		있다금(이따금)
중복 자음 감축 (표음주의 지향)	ㄷ→∅	명사	단일어 어간 어근		바침대가(받침대가)
		동사	단일어 어간		우산을 바치고(받치고)
	ㄷ→ㄱ	명사	명사 어근	고유어	수깔(숟갈)
	ㄷ→ㄷ	동사	단일어 어간 어근+종결 어미		여다따(여닫다)
		형용사	특이 형태소 어간 어근		자따랗다(잗다랗다)
	ㅅ→∅	수사/관형사/명사	수사 어근	고유어	세째(셋째)
		동사	불규칙 용언 어간 어근		이따른다(잇따른다)
	ㅆ→ㄷ	부사	준말	고유어	어째뜬(어쨌든)
		과거 시제 선어말 어미+종결어미			알아따(알았다)
	ㅈ→∅	동사	단일어 어간 어근+사동 접미사		때마추어(때맞추어)
중복 자음 감축 (표음표의주의 지향)	ㅈ→ㅊ	부사	연결 어미		그렇치만(그렇지만)
		연결 어미			좋치는(좋지는)
조음 위치 동화 중복 자음 감축 (표음주의 지향)	∅→ㅅ	명사 파생 접미사			나뭇꾼(나무꾼)
	ㄷ→ㄱ	동사	단일어 어간 어근+피동 접미사		미끼지(믿기지)
	ㅅ→ㄱ	명사	불규칙 활용 어간 어근		끝말이끼(끝말잇기)
		동사	단일어 어간 어근+사동 접미사		버낀다(벗긴다)
			특이 형태소+단일어 어간 어근		헤깔리는(헷갈리는)
	ㅈ→ㄱ	동사/형용사	단일어 어간+부사형 어미		느께(늦게)
		동사	준말 어간+연결 어미		가꼬(갖고)
	ㅊ→∅	명사	명사 어근	고유어	비깔(빛깔)
조음 위치 동화 중복 자음 감축 (표음표의주의 지향)	ㄱ→ㅋ	부사형 어미			그렇케(그렇게)
		종결 어미			좋쿤요(좋군요)
조음 위치 동화 중복 자음 감축	∅→ㅅ	명사	명사 어근	고유어	콧끝이(코끝이)

음운론적 지식	자소 변동	형태론적 지식			사례 [산출 표기(목표 표기)]
(표의주의 지향)		형용사	단일어 어간		밋쁘다(미쁘다)
			특이 형태소	고유어	깻끗하게(깨끗하게)
		부사	특이 형태소	고유어	깻끗이(깨끗이)
	ㄱ→ㅅ	명사	명사 어근	고유어	땟갈(때깔)
		형용사	단일어 어간		앗갑다(아깝다)
		명사 파생 접미사			나뭇군(나무꾼)

(2) 수의적 후음 탈락과 관련된 표기

/ㅎ/은 공명음 사이에서 [ɦ]로 유성음화되면서 청각적 효과가 미미해지기 때문에 수의적으로 탈락하게 된다(배주채, 2018: 162). 일상에서 수의적인 후음 탈락은 쉽게 관찰할 수 있는데, 표기에 영향을 미쳐 <ㅎ>을 표기하지 않거나 과도하게 표기하는 원인이 된다. <옹호>를 <옹오>, <진행하기가>를 <지냉하기가>로 표기한 사례는 수의적 후음 탈락이 표기에 반영되어 과도하게 <ㅇ>을 표기한 사례이고, <게으른>을 <게흐른>, <조그만>을 <조금한>으로 표기한 사례는 수의적 후음 탈락이 영향을 미쳐 과도하게 <ㅎ>을 표기한 사례이다. 앞서 조음 위치 동화나 중복 자음 감축과 마찬가지로 수의적 후음 탈락도 표기를 매개로 하여 발음에 관심을 갖게 만드는 촉매로 활용될 수 있다.

수의적인 후음 탈락은 부사 파생 접미사 '-이, -히'와 관련되어 있기도 하다. 한글 맞춤법 제51항에서는 "부사의 끝음절이 분명히 '이'로만 나는 것은 '-이'로 적고, '히'로만 나거나 '이'나 '히'로 나는 것은 '-히'로 적는다."라고 되어 있다. 수의적 후음 탈락은 공명음 뒤에서 부사의 끝음절이 분명하게 '이'로 나는 것을 확인하는 것을 어렵게 만드는 요인이 된다. 수의적 후음 탈락이 활발하게 일어나면, <가까이>와 <가까히>, <천천이>와 <천천히>는 발음으로 환원될 때 변별력이 상실되기 때문이다. 따라서 한글 맞춤법 조항이 있음에도 불구하고 부사 파생 접미사 '-이, -히'를 적는 어려움이 발생하는 까닭을 표기 교육 내용으로 다루어 볼 수 있다.

덧붙여 부사 파생 접미사를 일괄적으로 다루기 위해 장애음 뒤에서 <빼곡이>와 같이 부사 파생 접미사 '-이'가 쓰인 사례도 함께 수록한다. 장애음 뒤에서 후음이 탈락하는 현상은 국어 방언에서 관찰되는 현상이다. 예컨대, <답답하다>는 [답따

126) <말닷툼>, <땄뜻한>과 같은 사례는 1음절의 종성에 [ㄷ]이 실현되었다고 인식한 것을 <ㄷ>이 아닌 <ㅅ>이나 <ㅆ> 받침으로 표기한 것이기 때문에 표의주의 지향 표기로 분류하였다.

파다]뿐만 아니라 방언권에 따라 [답따바다]로 발음할 수도 있는 것이다. 그러나 이러한 역행적 유기음화 환경에서 /ㅎ/이 탈락하는 현상과 [빼고키]를 [빼고기]로 발음하는 현상이 공시적으로 같은 현상이라고 볼 수 없다.[127] 다만 수의적인 후음 탈락의 현상으로 장애음 뒤의 /ㅎ/이 탈락하는 현상도 존재하므로, 본 연구에서는 표면적으로는 같은 환경에 있는 [빼고기]도 수의적 후음 탈락 현상의 하나로 기술한다.[128] 이 또한 부사 파생 접미사 '-이, -히'를 선택하는 데 어려움으로 작용한다. 유사 표준 발음을 표상하는 비규범 표기 가운데 수의적 후음 탈락과 관련된 사례를 정리하면 <표 40>과 같다.

<표 40> 유사 표준 발음을 표상하는 비규범 표기 중 수의적 후음 탈락과 관련된 사례

음운론적 지식	자소 변동	형태론적 지식			사례 [산출 표기(목표 표기)]
수의적 후음 탈락 (표음주의 지향)	ㅎ→∅	동사	명사 어근	한자어	지냉하기가(진행하기가)
		형용사 파생 접미사			치나게(친하게)
		부사 파생 접미사			꼼꼬미(꼼꼼히)
	ㅎ→ㅇ	명사	한자어		이애가(이해가)
		형용사	특이 형태소	한자어	희안하다(희한하다)
		조사	부사격 조사		몽실언니안테(한테)
		동사 파생 접미사			비애(비해)
		부사 파생 접미사			적당이(적당히)

127) 부사 파생 접미사 '-이, -히'는 중세 국어의 부사 파생 접미사 '-이'에서 기원을 찾을 수 있다. 구본관(2004)에서는 어근 X가 아닌 어간 'Xㅎ-'에 부사 파생 접미사가 결합한다고 해석하고, '-이'의 결합 양상을 분석하였다. 'Xㅎ-'에 '-이'가 결합할 때, 'ㆍ'만 탈락하기도 하고, 'ㅎ' 전체가 탈락하기도 하였다. 그런데 탈락하는 양상에서는 경향성만 발견되어, "'Xㅎ- + -이'에서 'X'의 끝소리가 무성음일 경우 'ㅎ' 전체가 탈락하는 경향이 강하고, 유성음일 경우 'ㆍ'만 탈락하는 경향이 강하다(구본관, 2004: 119)."라는 기술만 가능하다. 따라서 현대 국어에서 '가득히'와 '깊숙이'가 공존하는 양상은 중세 국어의 상황을 고려했을 때 자연스러운 상태라고 할 수 있다. 결국 이지수(2017: 265)에서 지적하다시피 부사 파생 접미사 '-이, -히'의 문제는 1933년 한글 맞춤법 통일안이 제정되었을 당시부터 표준어의 문제로 취급되어 온 것임을 상기하며, 이것이 표기 문제의 핵심을 건드리는 사안이 아니라는 점을 확인하는 것이 중요하다고 판단된다. 따라서 '-이, -히'를 선택하는 문제는 어휘의 문제로 다루고, 수의적 후음 탈락을 어려움을 발생시키는 요인으로 다루어 문제 발생의 원인을 탐구하는 방향으로 문법 교육 내용이 마련되어야 한다고 생각한다.

128) <생각건대>와 <생각컨대>, <생각지도>와 <생각치도>의 표기 선택 문제도 같은 유형으로 분류할 수 있다. 그러나 이는 부사 파생 접미사 '-이, -히'와 달리 한글 맞춤법 제40항의 해설에서 "'하' 앞의 받침의 소리가 [ㄱ, ㄷ, ㅂ]이면 '하'가 통째로 줄고 그 외의 경우에는 'ㅎ'이 남는다."로 규정하여 규칙적인 현상으로 취급되고 있다. 따라서 여기에서 함께 다루지 않는다.

<table>
<tr><th>음운론적 지식</th><th>자소 변동</th><th colspan="3">형태론적 지식</th><th>사례 [산출 표기(목표 표기)]</th></tr>
<tr><td>수의적 후음 탈락
(표음표의주의 지향)</td><td>ㅎ→ㅇ</td><td colspan="3">부사 파생 접미사</td><td>특별이(특별히)
솔직이(솔직히)</td></tr>
<tr><td rowspan="15">수의적 후음 탈락
(표의주의 지향)</td><td rowspan="4">∅→ㅎ</td><td rowspan="2">명사</td><td colspan="2">고유어</td><td>간한(가난)</td></tr>
<tr><td colspan="2">단일어 어간 어근</td><td>깜한 색(까만색)</td></tr>
<tr><td rowspan="2">형용사</td><td colspan="2">단일어 어간</td><td>조금한(조그만)</td></tr>
<tr><td>명사 어근</td><td>고유어</td><td>간한해서(가난해서)</td></tr>
<tr><td rowspan="11">ㅇ→ㅎ</td><td rowspan="2">명사</td><td colspan="2">고유어</td><td>사히가(사이가)</td></tr>
<tr><td>명사 어근</td><td>한자어</td><td>장해인(장애인)</td></tr>
<tr><td>명사/부사</td><td colspan="2">고유어</td><td>거희(거의)</td></tr>
<tr><td rowspan="2">동사</td><td>명사 어근</td><td>고유어</td><td>헤험치는(헤엄치는)</td></tr>
<tr><td>명사 파생 접미사</td><td>고유어</td><td>되풀히 할(되풀이할)</td></tr>
<tr><td rowspan="2">형용사</td><td colspan="2">단일어 어간</td><td>게흐른(게으른)</td></tr>
<tr><td>특이 형태소</td><td>한자어</td><td>엄현한(엄연한)</td></tr>
<tr><td rowspan="2">조사</td><td colspan="2">주격 조사</td><td>기분히(기분이)</td></tr>
<tr><td colspan="2">서술격 조사</td><td>열심히다(열심이다)</td></tr>
<tr><td colspan="3">명사 파생 접미사</td><td>쫑쫑히(쫑쫑이)[129]
공놀히(공놀이)</td></tr>
<tr><td colspan="3">부사 파생 접미사</td><td>산산히(산산이)</td></tr>
</table>

(3) 모음 체계의 변화와 관련된 표기

/ㅔ/, /ㅐ/가 하나의 단모음으로 합류하고 있는 현상이 현대 국어에서 우세하게 나타나고 있다.[130] 어두와 비어두라는 위치에 따라 음운 변화의 확산 속도가 다르다는 점을 쉽게 찾아볼 수 있다(이진호, 2012: 133)는 점을 고려하면, <ㅔ>와 <ㅐ>의 표기 혼동이 어두와 비어두를 가리지 않고 나타난다는 점은, 이들 표기에 대한 교육적 접근 방식에 변화가 필요함을 시사한다. 김현(2005: 246)에서도 지적하듯이, /ㅔ/와 /ㅐ/의 구별은 화자와 청자가 모두 가능해야 의사소통 상황에서 효용성을 지닌다. 따라서 본 연구에서는 문법 교육의 대상인 학습자는 기본적으로 /ㅔ/와 /ㅐ/를 구별하지 못하는 상태로 상정하고 기획되어야 한다고 본다. 발음으로써 [e]와 [æ]를 구별하는 것은 발음 교육에서 별도로 논의될 필요가 있다.

---

129) 정은혜(2007)에서 철자 검사로 수집한 표기로서, “쫑쫑이는 작고 귀여운 다람쥐입니다.”라는 문장으로써 수집된 표기이다.

130) 이진호(2012: 133)에서는 1980년대에 이미 /ㅐ/와 /ㅔ/가 구별되지 않는 방언이 많이 있었다는 점을 언급하고, /ㅐ/와 /ㅔ/의 합류가 어떻게 전국으로 확산될 수 있었는지에 대해서는 아직 명확하게 밝혀진 바가 없다고 설명한다.

/ㅔ/와 /ㅐ/의 합류가 일반적인 현상이라면, <ㅔ>와 <ㅐ>의 표기는 현실 발음인 /ɛ/를 표상하는 두 개의 표기로 보는 것이 합리적이다. 주지하다시피 단모음의 합류는 이중모음 체계에도 영향을 끼친다. 따라서 <게>와 <개>의 혼동도 같은 유형에 포함된다.

'ㅚ'의 이중 모음화도 표기에 영향을 끼친다. 'ㅚ'가 /ö/에서 이중 모음이 되면 /wɛ/로 발음되므로, '괘, 궤'의 발음인 /wɛ/와 일치하여 이중 모음 목록에 변화를 일으키지는 않는다. 그러나 표기 면에서 /wɛ/를 표상하는 모음자가 두 개에서 세 개가 되면서 표기의 어려움을 가중한다. 예를 들어, <됐다>를 <됬다>로 표기하는 사례는 <ㅚ>가 /ö/, /we/를 모두 표상할 수 있다는 점, /ㅔ/와 /ㅐ/가 합류하고 있다는 점에서 비롯된 비규범 표기이다.[131] 유사 표준 발음을 표상하는 비규범 표기 중 모음 체계의 변화와 관련된 사례를 정리하여 제시하면 <표 41>과 같다.

<표 41> 유사 표준 발음을 표상하는 비규범 표기 중 모음 체계의 변화와 관련된 사례

음운론적 지식	자소 변동	형태론적 지식			사례 [산출 표기(목표 표기)]
단모음 합류	ㅐ→ㅔ	명사	고유어		진달레(진달래)
			명사 어근	고유어	본떼를(본때를)
				한자어	게학식(개학식)
			부사 어근	고유어	오렌만에(오랜만에)
			준말	고유어	에들이(애들이)
			특이 형태소	고유어	잠꼬데(잠꼬대)
			단일어 어간 어근		께달음(깨달음)
		명사/부사	한자어		대게(대개)
			명사 어근	고유어	그데로(그대로)
		의존 명사	고유어		과자를 문 체(채)
			한자어		두 게(개)
		의존 명사/조사	고유어		지칠 데로(대로)
		대명사	고유어		네가(내가)
		수사/관형사/명사	고유어		둘째(둘째)
		동사	단일어 어간		마음에 세겨(새겨)
			단일어 어간 어근		메달려(매달려)
			명사 어근	고유어	멤돌고(맴돌고)
			불규칙 활용		빨게졌다(빨개졌다)
		형용사	명사 어근	고유어	제미있다(재미있다)

131) 정희창(2011: 110)에서 <돼>를 역사적 표기로 해석하는 관점도 참조할 수 있다. 본 연구에서는 공시적 측면을 중시하여 '돼-'의 형성 과정까지는 고려하지 않는다.

음운론적 지식	자소 변동	형태론적 지식			사례 [산출 표기(목표 표기)]
			관형사 어근	고유어	세로운(새로운)
			특이 형태소	고유어	세콤하다(새콤하다)
		관형사	고유어		세 슬리퍼(새 슬리퍼)
		부사	고유어		오레(오래)
			명사 어근	고유어	그런데로(그런대로)
			준말	고유어	어쨌든(어쨌든)
			특이 형태소	고유어	헤롱헤롱(해롱해롱)
		접두사		한자어	제활용(재활용)
		명사 파생 접미사		고유어	날게(날개)
		동사 파생 접미사			칭얼데는(칭얼대는)
		형용사 파생 접미사			착헤졌으면(착해졌으면)
		사동 접미사			없에야(없애야)
		연결 어미			있길레(있길래)
		종결 어미			쓰러지셨데(쓰러지셨대)
	ㅐ→ㅔ	명사	준말	고유어	핸드폰 예기(얘기)
	ㅔ→ㅐ	명사	고유어		쓰래기(쓰레기)
			한자어		새수(세수)
			명사 어근	고유어	물래방아(물레방아)
				한자어	재철소(제철소)
			대명사 어근	고유어	재자리(제자리)
			단일어 어간 어근		개으름(게으름)
		명사/부사	고유어		어저께(어저께)
			한자어		재일(제일)
		대명사	고유어		재가(제가)
		대명사/부사	고유어		언재(언제)
		의존 명사	고유어		떼문에(때문에)
			준말(서술격 조사)		말태야(말 테야)
		조사	부사격 조사		처음애는(처음에는)
		동사	단일어 어간		나무를 배어(베어)
			단일어 어간 어근		해어나지(헤어나지)
			명사 어근	고유어	해엄치는(헤엄치는)
			준말(사동 접미사)		내새운(내세운)
		형용사	단일어 어간		새게(세게)
		부사	고유어		함께(함께)
			한자어		도대채(도대체)
			명사 어근	한자어	일재히(일제히)
			대명사 어근	고유어	재대로(제대로)

음운론적 지식	자소 변동	형태론적 지식			사례 [산출 표기(목표 표기)]
			특이 형태소	한자어	자새히(자세히)
			준말	고유어	조심스래(조심스레)
		감탄사	고유어		내(네)
		접두사		고유어	매말라(메말라)
		명사 파생 접미사		고유어	이모내(이모네)
				한자어	해열재(해열제)
		부사형 어미			이렇개(이렇게)
		준말(부사형 어미)			실감캐(실감케)
		미래 시제 선어말 어미			알갰지(알겠지)
		연결 어미			기다리는대(는데)
		종결 어미			편지를 쓸개(쓸게)
	ㅕ→ㅐ	명사	한자어		얘를 들면(예를 들면)
		형용사	특이 형태소	한자어	얘민하게(예민하게)
	ㅐ→ㅔ	명사	명사 어근	고유어	휏불(횃불)
		형용사	특이 형태소	한자어	상퀘(상쾌)
		부사	고유어		훼훼(홰홰)
			준말	고유어	웬지(왠지)
		부사/감탄사	고유어		웨 이리(왜 이리)
	ㅔ→ㅐ	명사	관형사 어근	고유어	왠일(웬일)
		형용사	관형사 어근	고유어	왠만한(웬만한)
		관형사	고유어		왠(웬)
		부사	관형사 어근	고유어	왠만큼(웬만큼)
		감탄사	관형사 어근	고유어	왠걸(웬걸)
단모음 합류 이중 모음화	ㅐ→ㅚ	명사	고유어		되지(돼지)
			한자어		족쇠(족쇄)
			명사 어근	고유어	횟불(횃불)
		동사	준말(연결 어미)		되야(돼야)
			준말(종결 어미)		안되(안 돼)
		형용사	특이 형태소	고유어	괸찮았다(괜찮았다)
				한자어	외소한(왜소한)
		부사	고유어		꾀나(꽤나)
			부사 어근	고유어	왼지(왠지)
			특이 형태소	고유어	괸히(괜히)
		부사/감탄사	고유어		외(왜)
	ㅚ→ㅐ	명사	고유어		꽤가(꾀가)
			한자어		왜래어(외래어)
		동사	단일어 어간		오염돼어(되어)

음운론적 지식	자소 변동	형태론적 지식			사례 [산출 표기(목표 표기)]
			준말(피동 접미사)		봬다(뵈다)
		형용사	특이 형태소	고유어	왜롭고(외롭고)
				한자어	괘상하다(괴상하다)
		부사	특이 형태소	한자어	괭장히(굉장히)
		접두사		고유어	돼찾았지만(되찾았지만)
	ㅚ→ㅞ	명사	명사 어근	한자어	뒛마루(뒷마루)
		동사	단일어 어간		쒜려고(쐬려고)
	ㅞ→ㅚ	명사	한자어		회방(훼방)
		동사	단일어 어간 어근		꾀매셨다(꿰매셨다)
		형용사	특이 형태소	한자어	초최하다(초췌하다)

(4) 반모음 j와 관련된 표기

반모음 [j]는 모음 충돌을 회피하기 위하여 수의적으로 첨가되기도 한다.[132] 따라서 일상적으로 발생하는 수의적으로 첨가된 [j]와 형태소나 음운 과정에 존재하는 /j/를 구분하여 표기해야 하는 어려움이 발생한다.[133] 설상가상으로 단모음의 합류까지 일어나고 있어 j계 이중 모음자를 표기하는 일이 학습자들에게 쉽지 않은 일임을 예측할 수 있다.

당면한 어려움의 원인을 이해하는 일도 문제 해결의 하나로 삼을 수 있다. 문제 발생의 원인을 알면, 거기에서부터 새로운 전략을 세울 수 있기 때문이다. j계 이중 모음자 표기에서 발생하는 어려움의 원인을 이해함으로써, 주의 깊게 익혀야 할 모음자를 알 수 있고, 시각적 인지 학습을 위한 구체적인 학습 전략을 구상할 수 있는 논의의 장이 마련될 수 있다. 유사 표준 발음을 표상하는 표기 가운데 반모음 j와 관련된 사례를 정리하여 제시하면 <표 42>와 같다.

---

132) 이 현상은 이-순행 동화로 일컬어지는 현상이다. 이진호(2012: 349-352)에 따르면, 이-모음 순행 동화는 이희승(1955: 130)에서 처음 언급되었는데, /ㅐ/, /ㅔ/를 말음으로 갖는 어간 뒤에서도 일어난다고 기술하였다. 그러나 표준 발음법에서 이에 관련된 규정인 제22항 자체가 모호하게 기술되어 있고, <표준국어대사전>에서는 /ㅐ/, /ㅔ/를 말음으로 갖는 어간 뒤에서는 반모음을 첨가한 형태를 인정하지 않고 있어, 반모음 첨가를 표준 발음으로 인정하는 여부에서 일관된 기술이 이루어지지 않고 있다. 본 연구에서는 표준 발음의 인정 여부를 떠나서, j 첨가가 표기에 끼치는 영향을 고려하여 모음 충돌을 회피하기 위하여 발생하는 모든 j 첨가를 유사 표준 발음으로 처리하였다.

133) /가지어/→/가져/→[가저]로 표면형이 실현될 때, 표기형으로 <가져>를 선택해야 하는 데에서 발생하는 비규범 표기는 표준 발음을 표상하는 표기 가운데 반모음 탈락과 관련된 사례에서 이미 살펴보았다.

<표 42> 유사 표준 발음을 표상하는 비규범 표기 중 수의적 후음 탈락과 관련된 사례

음운론적 지식	자소 변동	형태론적 지식			사례 [산출 표기(목표 표기)]
수의적 j 탈락 단모음 합류 (표음주의 지향)	ㅖ→ㅐ	명사	고유어		핑개(핑계)
			한자어		개곡(계곡)
			명사 어근	한자어	개수나무(계수나무)
		동사	단일어 어간		개시는(계시는)
수의적 j 탈락 단모음 합류 (표의주의 지향)	ㅐ→ㅔ	명사	한자어		실폐(실패)
		의존 명사	한자어		세 계(개)
		동사	명사 어근	한자어	이혜해(이해해)
수의적 j 첨가 (표음주의 지향)	ㅓ→ㅕ	명사	한자어		기역에(기억에)
		과거 시제 선어말 어미			되였다(되었다)
		연결 어미			꺼내여(꺼내어)
	ㅗ→ㅛ	종결 어미			책이요(책이오)
수의적 j 첨가 (표의주의 지향)	ㅕ→ㅓ	서술격 조사+과거 시제 선어말 어미			이야기었다(이야기였다)
		단일어 어간+과거 시제 선어말 어미			차에 치었다(치였다)
	ㅛ→ㅗ	조사	보조사		가시지오(가시지요)

3.3. 비표준 발음을 표상하는 표기

비표준 발음은 서로 다른 방언의 어휘 차이에서부터 유아어에서 일어나는 음운 변동까지 넓은 범위를 차지한다. 예를 들어, <손수건>을 <손수곤>으로, <먹고>를 <묵고>로 표기하는 것은, 선행하는 원순 모음이나 양순음에 의해 발생하는 원순 모음화의 영향이라고 해석할 수 있다. <점심>을 <전신>, <칭찬>을 <친찬>으로 표기하는 것은 아동의 발화에서 주로 관찰되는 조음 위치 동화로서의 치조음화가 반영된 영향이라고 해석할 수 있다.

비표준 발음을 표상하는 표기는 손쉽게 비규범 표기로 취급된다. 하지만 비표준 발음의 범위가 넓기 때문에 비표준 발음을 표상하는 표기 또한 비표준 발음의 특성에 따라 교육적 활용성이 달라질 수 있다. 따라서 표기 대상의 언어에 관심을 가지고 어휘 교육이나 발음 교육과 연계하여 표기 교육이 이루어질 필요가 있다.

(1) 방언형 및 변이형과 관련된 자음자 표기

방언형은 구어뿐만 아니라 표기로써도 구체적으로 접할 수 있다. 다양한 언어를 존중하는 관점에서, 국어의 다양한 양상과 표기의 관계를 살피는 교육 내용이 제

공되어 학습자들이 표기 생활을 분석하고 성찰할 수 있는 힘을 길러 주는 것이 필요하다고 판단된다. 이는 그간 국어교육에서 방언의 가치를 조명하고 강조해 온 여러 연구들과 궤를 같이한다.

조음 위치 동화로서의 치조음화가 적용된 표기형도 수집되었다. 치조음화는 아동의 발음 능력이 발달하는 과정에서 등장하는 음운 변동이라는 점에서, 치조음화가 반영된 표기형은 사회 언어학적 변이형이 표기에 반영된 사례로 볼 수 있다. 이러한 변이형은 발음 측면에서나 표기 측면에서나 모두 극복되어야 할 대상이 되므로 방언형의 표기형과는 교육적 성격이 다르다. 방언형 및 변이형과 관련된 표기를 정리하여 제시한다.

① ㅎ 구개음화 및 자음군 단순화와 관련된 표기

ㅎ 구개음화는 /ㅎ/이 /ㅣ, y/ 앞에서 /ㅅ/으로 바뀌는 현상이다(이진호, 2012: 316). <힘든>을 <심든>으로 표기한 사례가 수집되었다. 자음군 단순화가 일어날 때 겹받침의 구성 자음, 방언 차이, 문법 범주 등 여러 가지 변수에 따라 겹받침의 선행 자음과 후행 자음 중 어떤 자음이 탈락하는지에 차이가 나며 심지어 동일한 겹받침이라도 탈락 자음이 다를 수 있다(이진호, 2012: 281). <넓다>를 <널따>, <넙다>로 표기한 사례에서 알 수 있듯이, 자음군 단순화의 양상이 다름이 표기로 써도 드러난다. 비표준 발음을 표상하는 표기 가운데 ㅎ 구개음화 및 자음군 단순화와 관련된 사례를 정리하면 <표 43>과 같다.

<표 43> 비표준 발음을 표상하는 비규범 표기 중 ㅎ 구개음화 및 자음군 단순화와 관련된 사례

음운론적 지식	자소 변동	형태론적 지식			사례 [산출 표기(목표 표기)]
ㅅ 구개음화	ㅎ→ㅅ	형용사	명사 어근	고유어	심들었다(힘들었다)
자음군 단순화 (표음주의 지향)	ㄹ→∅	형용사	단일어 어간		짭다(짧다)
자음군 단순화 (표의주의 지향)	ㄹ→ㅅ	형용사	단일어 어간		넚고(넓고)[134]
	ㅂ→ㄱ	동사	단일어 어간		밝고(밟고)[135]

134) 정동순(2001)에서 보고한 사례로, 순천의 초등학교 4학년 학습자가 산출한 표기이다. 학습자의 학년과 지역을 고려했을 때, 겹받침을 확률적으로 선택했다기보다는, [넙꼬]를 의도한 표기라고 분석할 수 있다. 발음을 나타내는 데에는 받침 <ㅂ>으로 충분하지만, 겹받침이 있는 단어라는 의식이 작용하여 <ㅅ>을 삽입한 것으로 해석할 수 있다. 이 사례는 김성숙(2005)에서도 보고되었다.

135) 김건(2007)에서 보고한 사례로, 충남 지역 초등학교 5, 6학년 학습자가 산출한 표기이

② /ㄴ/ 이나 /ㄹ/의 수의적 첨가와 관련된 표기

표준어형에 /ㄴ/이나 /ㄹ/이 첨가되어 실현된 비표준어형이 존재한다. 이것이 그대로 표기에 반영되어, <보니까>를 <보닌까>, <하려고>를 <할려고>와 같이 표기한 사례가 발생한다. 어미 '-니까'를 <닌까>로 표기한 사례는 <그림 15>의 웹 검색 결과에서 볼 수 있듯이 활발하게 사용되고 있다.

<그림 15> 검색어 '하닌까'에 대한 블로그 검색 결과

/ㄹ/이 첨가된 어형에 대해서는 김성옥(2016: 94)에서는 의도나 욕망을 보다 강조하여 드러내려는 것을 상위화용적으로 함축한 표현이라고 분석하기도 하였다. 이처럼 비규범 표기로써 표기 대상이 되는 언어의 다양성을 확인할 수도 있고, 표현의 의도를 분석해 볼 수도 있다. 이 같은 교육 내용은 표기로써 포착되지만 표기 교육 외부로 확장되는 방향성을 지닌다. 본 연구에서 수집된, /ㄴ/이나 /ㄹ/의 수의적 첨가가 일어난 표기를 정리하여 제시하면 <표 44>와 같다.

<표 44> 비표준 발음을 표상하는 비규범 표기 중 /ㄴ/이나 /ㄹ/의 수의적 첨가와 관련된 사례

음운론적 지식	자소 변동	형태론적 지식		사례 [산출 표기(목표 표기)]
수의적 ㄴ 첨가	∅→ㄴ	부사	고유어	자그만치(자그마치)
		연결 어미		보닌까(보니까)
수의적 ㄹ 첨가	∅→ㄹ	동사	단일어 어간	기달려(기다려)
		연결 어미		잘려고(자려고) 날라가서(날아가서)

다. <ㄺ>을 <ㄻ>, <ㄾ>, <ㅀ>, <ㄿ>이 아닌 굳이 <ㄺ>으로 표기한 까닭은 [발꼬]를 표상하기 위한 것이라고 해석할 수 있다. 이 사례는 변복림(2010)에서도 보고되었다.

③ 용언 어간의 형태와 관련된 표기 및 기타 형태 관련 표기

용언 어간 형태 중에서 방언형이 반영된 것으로 해석되는 표기형도 수집되었다. <꽂으신>을 <꼽으신>, <싣고>를 <싫고>, <찧는>을 <찍는>으로 표기한 사례들이 해당한다. 본 유형으로 분류된 표기는 사실 발음 표상에 실패한 표기일 수도 있다. 본 연구에서 실제 발음을 확인할 수는 없으므로, 일반적으로 알려진 방언형을 고려하여 비표준 발음을 표상하는 표기로 분류하였다.

방언형 또는 변이형과 관련하여 용언 어간 이외에 기타 사례들이 수집되었다. 해당 표기를 산출한 학습자의 실제 발음을 확인해 보아야 하겠지만, <뿌듯했다>를 <뿌뜻했다>로 표기한 사례처럼 어중의 경음이 반영된 표기가 수집되었다. 그리고 <햇님>과 같이 사잇소리 현상이 표기에 반영되어 있으나, 사잇소리를 첨가하는 것이 표준 발음이 아니어서 비규범 표기로 분류되는 사례가 수집되었다. <로서>를 <로써>로 표기한 사례도 수집되었는데, 격 조사 '로서'의 쓰임이 규범적으로 정해져 있기에 발생한 비규범 표기로서, <햇님>과 마찬가지로 표준어 선정과 관련된 표기이다. 마지막으로 <폭발>을 <폭팔>로 적은 표기가 수집되었다.

이상의 사례를 정리하여 제시하면 <표 45>와 같다. 이들 사례는 표준어 선정과 관련된 표기이므로 음운론적 지식은 따로 제시하지 않았다.

<표 45> 비표준 발음을 표상하는 비규범 표기 중 용언 어간의 형태와 관련된 사례 및 기타 사례

구분	자소 변동	형태론적 지식			사례 [산출 표기(목표 표기)]
용언 어간의 형태	ㄷ→ㄺ	동사	단일어 어간		짐을 싫고(싣고)
	ㅈ→ㅂ	동사	단일어 어간		주머니에 꼽아(꽂아)
	ㅎ→∅	동사	단일어 어간		끈겠습니다(끊겠습니다)
			단일어 어간 어근		전화가 끈겼다(끊겼다)
	ㅎ→ㄱ	동사	단일어 어간		엉덩방아를 찍는(찧는)
	∅→ㄷ	형용사	특이 형태소	고유어	뿌뜻했다(뿌듯했다)
기타	∅→ㅅ	명사	명사 어근	고유어	머릿말(머리말)
		조사	부사격 조사		회장으로써(서)
	ㅂ→ㅍ	명사	한자어		폭팔(폭발)
		명사/관형사	명사 어근	한자어	폭팔적(폭발적)
		동사	명사 어근	한자어	폭팔하고(폭발하고)

④ 치조음화와 관련된 표기

<몹시>를 <못시>, <점심>을 <전심>으로 표기한 사례 등에서 치조음화가 표기에 영향을 미쳤음을 확인할 수 있다. 이러한 표기는 다양한 학년에서 수집되었다. 본 연구에서 수집한 치조음화가 반영된 표기형을 학년 정보와 함께 제시하면 <표 46>과 같다.

<표 46> 치조음화와 관련된 비규범 표기의 학년별 사례

학교	대상 학년	출처	사례 [산출 표기(목표 표기)]
초등	전 학년	박혜옥(2008)	기다린니다(기다립니다)
	2	김유리(2015)	슬픈니다(슬픕니다)
	3	정세경(2005)	햇쌀(햅쌀), 했쌀(햅쌀)
		김연주(2002)	즐겄다(즐겁다)
	4	이미라(1991)	친찬(칭찬), 먼추지(멈추지), 갈아있고(갈아입고), 무섰다(무섭다), 못시(몹시)
중	1	위호정(1990)	친찬해(칭찬해)
	1, 2	김성숙(2005)	영어는 어렷다(어렵다)
고	2	김유정(2000)	전심(점심)

본 연구에서 수집한 자료가 서로 다른 시기의 것이며, 지금 현재의 학습자로부터 수집한 자료가 아니라는 점은 분명한 한계점이다. 그러나 <표 46>의 자료는 치조음화가 표기에 영향을 미치는 시기가 분명히 존재하며, 교정되지 않은 발음은 상당 기간 학습자의 표기에 영향을 미칠 수 있을 것이라는 점을 시사한다. 이는 치조음화와 관련하여 이른 시기에 표기 교육과 관련하여 발음 교육이 함께 이루어져야 한다는 점을 잘 보여 준다.

(2) 방언형 및 변이형과 관련된 모음자 표기

비표준 발음을 표상하는 표기에서 가장 많은 사례를 차지하고 있는 것이 모음자 간 변동이 일어난 사례이다. 이 가운데에는 음운론적으로 해석이 가능한 것도 있고 그렇지 못한 것들도 있다. 이 사례들을 일일이 구분하는 것보다 단모음 간 변동과 관련된 표기와 반모음의 첨가와 탈락과 관련된 표기로 구분하여, 서로 관련을 맺는 모음자들을 손쉽게 파악할 수 있게 정리하고자 한다. 서로 변동이 일어나

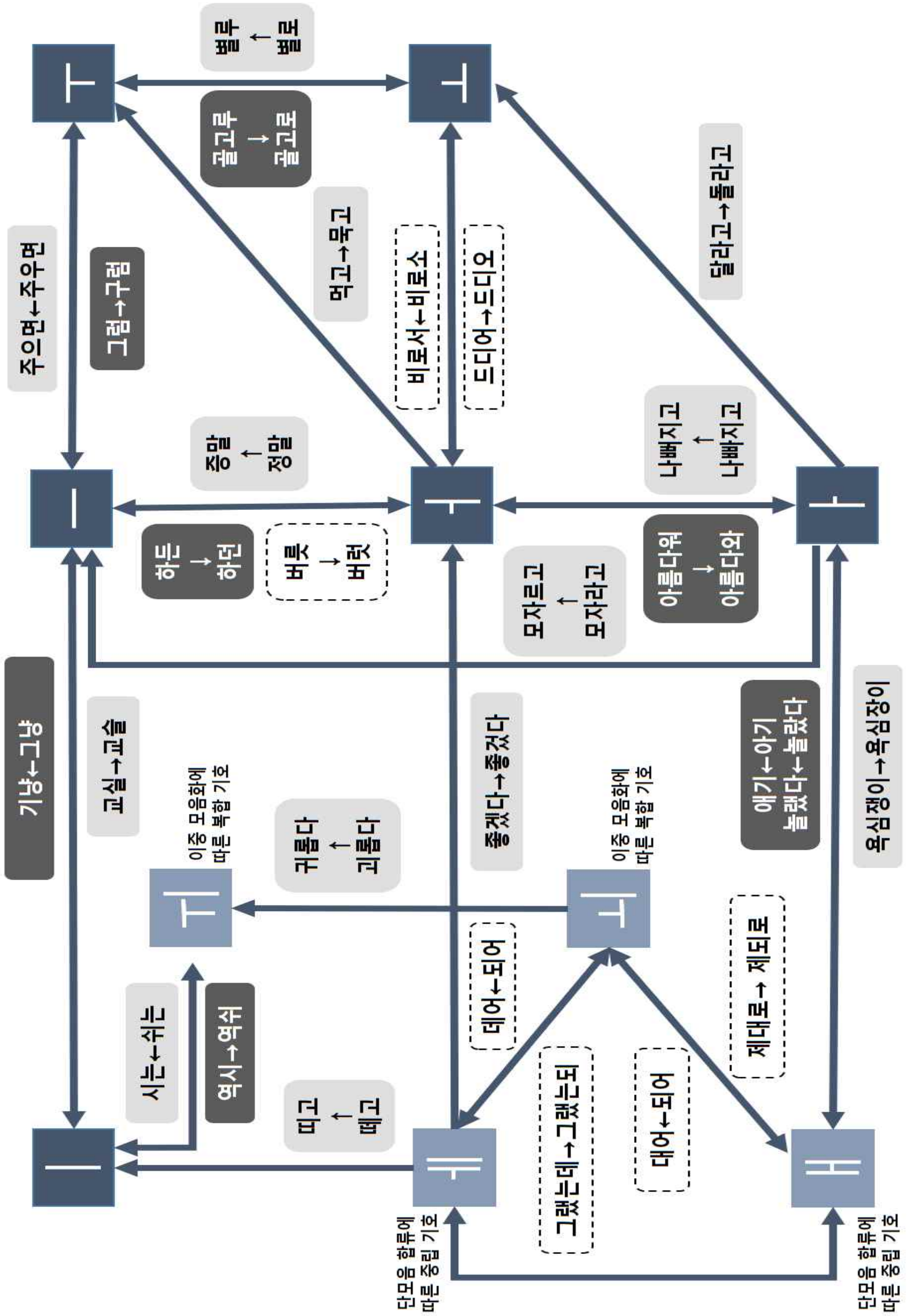
는 모음자를 확인함으로써 표기를 매개로 하여 모음의 발음 교육을 기획할 수 있으리라 예상된다.

① 단모음 간 변동과 관련된 표기

표준어의 모음이 다른 모음으로 발음되면 바로 비표준 발음이 된다. 이는 표기에 자소의 변동으로 반영이 된다. 이는 역으로 생각하면, 모음자의 변동 양상을 파악함으로써 현실에서 모음이 발음되는 양상을 추론해 볼 수 있음을 시사한다. 비표준 발음을 표상하는 표기 가운데에서 단모음의 발음과 관련된 모음자의 관련 양상을 도식화하면 <그림 16>과 같다. <그림 16>에 표시된 것은 모음자라는 사실이 중요하다. <ㅟ>, <ㅚ>는 단모음을 표상할 수도, 이중 모음을 표상할 수도 있으므로 복합 기호로 보았다. <ㅔ>, <ㅐ>는 단모음 합류에 따라 동일한 음소를 표상하므로 중립 기호로 보았다.

권경근(2007)에서는 표기 자료를 활용하여 표준어 모음의 음운론적 세기를 도출하였다. 이를 참고하여, 모음자 변동 간 사례를 제시하면서 모음의 음운론적 강도가 강화되는 방향의 사례에는 그럼→구럼와 같이 진하게, 약화되는 방향의 사례에는 먹고→묵고와 같이 연하게 음영을 표시하였다.[136] 이 같은 시각화 방식은 표준 발음과 비표준 발음의 관련성을 포착하며, 이것이 표기에 어떻게 반영되는지도 보여준다. 단순히 모음 체계를 기계적으로 암기하는 것에서 벗어나 <그림 16>과 같이 국어의 모음 체계와 표기를 관련지음으로써, 표기와 발음의 관계 속에서 표기를

136) 데어←되어와 같이 표시한 것은 음운론적 강도를 파악할 수 없거나 음운론적 강도와 관련이 없는 사례이다. 권경근(2007)에서는 10모음 체계에 따라 <ㅟ>, <ㅚ>를 단모음을 나타내는 모음자로 파악하였지만, 학습자들이 산출한 비규범 표기에서는 <ㅟ>와 <ㅚ>의 음가를 확정할 수 없다. 그리고 <ㅔ>와 <ㅐ>도 단모음의 합류를 고려했을 때, /ㅔ/, /ㅐ/를 각각 나타낸다고 할 수 없다. 따라서 이 <ㅟ>, <ㅚ>, <ㅔ>, <ㅐ>와 관련된 발음 양상은 학습자의 발음을 실제로 조사함으로써 실증될 필요가 있으며, 표기 자료만으로는 음운론적 강도를 추론할 수 없다. 다만 <ㅚ>를 <ㅟ>로 표기한 사례는 두 모음자의 음가를 단모음, 이중 모음 중 무엇으로 보든 간에 음운론적 강도가 약해지는 결과를 반영한 것으로 해석할 수 있다. <버릇>을 <버럿>으로 표기한 사례는 경상도 지역에서 수집된 사례로 /ㅡ/와 /ㅓ/가 변별되지 않는 경상 방언의 특성이 반영되었다고 보았다. 중부 방언 화자가 /ㅡ/와 /ㅓ/를 변별하지만 <든>과 <던>의 표기를 혼동하는 것과는 질적으로 다른 양상이며 음운론적 강도와 관련이 없다. 이와 관련하여 방언 화자를 고려했을 때, 박수자(2002: 68)에서는 문자 지도는 학습자의 구어 상태를 감안하여 매우 신중을 기하여 접근해야 하며, 학습자가 자신이 보유한 소리와 문자 기호의 결합을 어떻게 관리해 나가는지에 대해서 장기적으로 지켜볼 필요가 있다고 지적하였다. 표기 대상의 확인은 표기 교육에서 중요한 교육 내용임을 다시 확인할 수 있다.



<그림 16> 비표준 발음을 표상하는 표기에서의 단모음자 간 변동 양상

매개로 하여 자신의 언어를 탐구하는 방향으로도 교육이 이루어질 수 있다.

<그림 16>은 본 연구에서 수집한 자료를 기초로 도출된 것이므로 비표준 발음에서 나타나는 모든 모음의 존재 양상이 반영되어 있는 것은 아니다. 예를 들어, 웹 검색을 통해 움라우트의 영향으로 <죽인>을 <쥑인>, <고기>를 <괴기>와 같이 표기하는 사례를 쉽게 찾아볼 수 있지만, 본 연구 대상 자료에서는 수집되지 않았다. 또한 <그럼>을 <고럼>과 같이 표기한 사례나, <이쪽>, <저쪽>을 <이짝>, <저짝>으로 표기한 사례를 웹에서 찾아볼 수 있지만 본 연구에서는 수집되지 않았다.

② 단모음과 이중 모음 간 관련된 표기

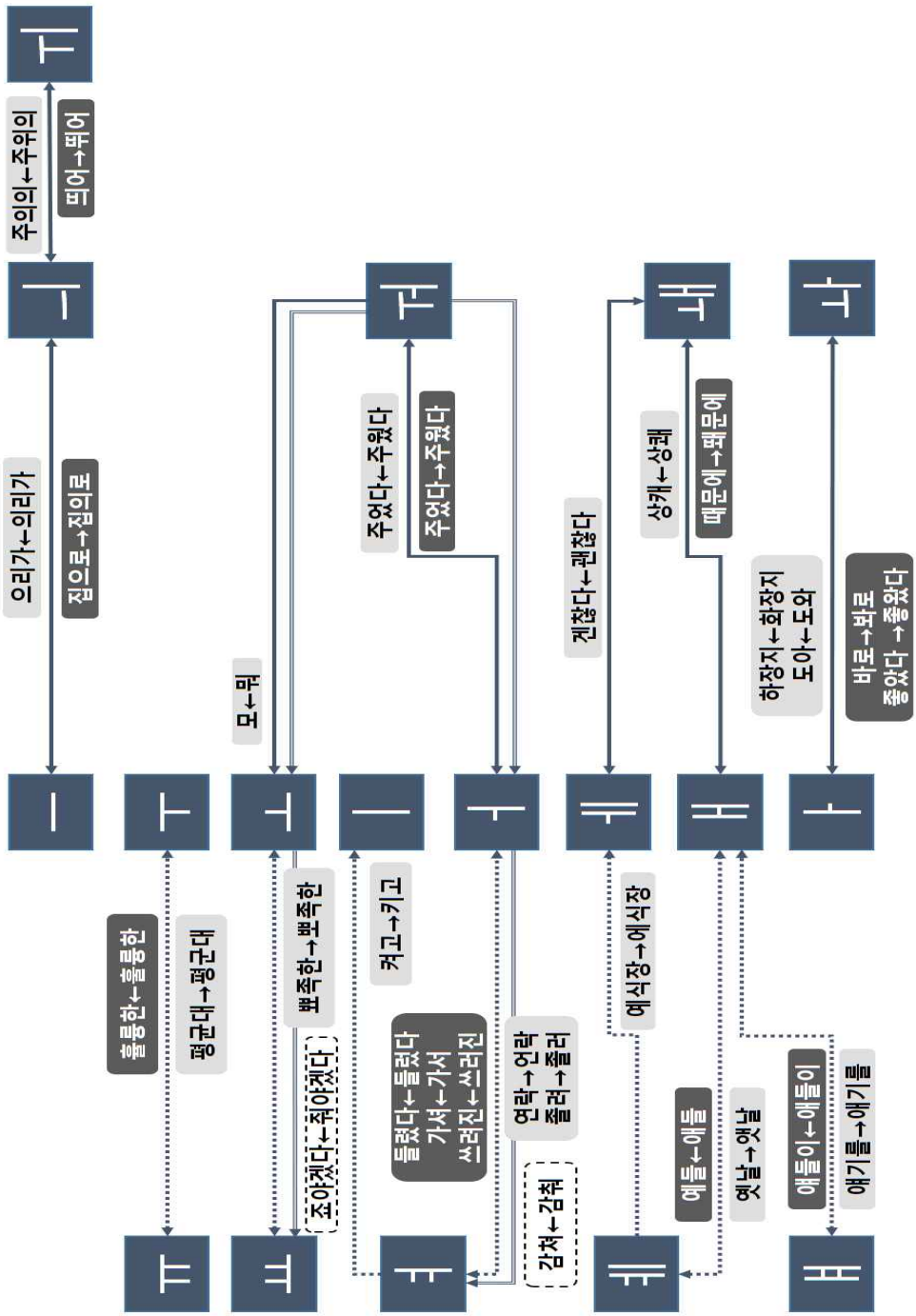
/w/를 탈락시키거나 첨가하면 비표준 발음이 된다. <봤다>를 <밨다>, <횃불>을 <햇불>로 표기한 사례는 /w/가 탈락한 발음이 반영된 것이라고 해석할 수 있다. <소아과>를 <소와과>, <수건>을 <수권>과 같이 표기한 사례는 /w/를 첨가한 발음이 반영된 것이라고 해석할 수 있다.

/ㅢ/ 이외의 다른 j계 이중 모음에서 /j/를 탈락시키거나 경구개음 이외의 자음 뒤에서 반모음화로 형성된 /j/를 탈락시키면 비표준 발음이 된다. <애기>를 <애기>로 표기한 것은 전자의 발음이, <풀렀다>를 <풀렀다>와 같이 표기한 사례는 후자의 발음이 반영된 표기라고 해석할 수 있다.

이-순행 동화가 일어나는 환경 이외에서 /j/를 첨가한 발음도 비표준 발음이 된다.[137] 이 발음은 두 가지로 세분할 수 있었다. 먼저 <들렀다>를 <들렸다>와 같이 표기한 사례가 수집되었는데, 이는 용언의 기저형과 관련되어 있다고 해석된다. 기저형이 /들르-/와 /들리-/로 다름에 따라 활용형이 [들러], [들려]로 달리 실현되고 이 발음이 표기형에 반영됐다고 볼 수 있는 것이다. 반면에 <가서>를 <가셔>, <저질러서>를 <저질려서>와 같이 표기한 사례는 어미에 /j/를 첨가한 발음이 표기에 반영된 것이라고 해석된다. 이 같은 수의적인 /j/ 첨가는 <얼마나>를 <열마나>로 표기한 사례에서처럼 1음절에서도 발생하는 것으로 보인다.

일부 방언에서 활용형이 자음과 이중모음 /ㅝ/의 연결로 끝나면 /ㅝ/가 /ㅗ/로 축약되는 경우가 있다(배주채, 2018: 180). 본 연구에서 수집된 <줘>를 <조>로 표기한 사례가 해당된다. 활용형 외에도 <뭐>가 <모>로도 표기되는 사례가 수집되었는데, 이 또한 모음이 축약된 발음이 영향을 미친 것이라고 해석할 수 있다. 그리고 <켜다>를 <키다>, <하여튼>을 <하이튼>으로 표기한 사례 등이 수집되어, 표면

137) 이-순행 동화는 앞에서 유사 표준 발음으로 다루었다.



<그림 17> 비표준 발음을 표상하는 표기에서 반모음 관련 모음자 간 변동 양상

적으로 모음 축약의 양상을 보이므로 같은 유형으로 분류하였다.

<ㅢ>와 관련하여, <집으로>를 <집의로>, <있으면>을 <있의면>으로 표기한 사례 등이 수집되었다. <ㅢ>와 관련된 다른 비규범 표기들이 반모음의 탈락과 첨가로 해석될 수 있는 반면에 <집의로>, <있의면>은 자소 변동의 동기를 음운론적으로 해석하기 어렵다. 향후 학습자들의 발음 및 자소 습득 수준을 실제로 관찰해야 할 필요성이 제기된다.

이상 논의한 사례들을 도식화하면 <그림 17>과 같다. 단모음화하는 발음이 반영된 사례에는 평균대→평균대와 같이 연하게, 이중 모음화하는 발음이 반영된 사례에는 훌륭한←훌륭한와 같이 진하게 음영을 표시하였다. 단모음이 탈락한 발음이 반영되어 있는 표의주의 지향 표기는 점선으로 따로 표시하였다.

(3) 언어 변화와 관련된 표기

진행 중인 언어 변화가 반영되어 비규범 표기가 발생하기도 한다. 진행 중인 언어 변화는 표기 교육의 맥락을 근본적으로 변화시킨다. 예를 들어, 단어의 곡용형과 활용형의 표기에 동일한 받침이 있다고 하더라도, 현실 발음에서 마찰음화가 일어나는지에 따라 단어를 구분하여 마찰음화를 겪은 단어에 대해서는 표준 발음과 연결을 지어 설명해야 하기 때문이다.

어두 경음화, 체언의 형태 변화, 모음 조화와 관련된 비규범 표기를 언어 변화와 관련된 표기로 분류하였다. /ㅔ/와 /ㅐ/의 합류는 두 모음자가 하나의 음운을 표상하게 만든다는 점에서 앞서 유사 표준 발음으로 분류하고 살펴보았으므로, 여기에서는 다루지 않는다.

① 어두 경음화

어두 경음화는 본래 어두에서 'ㄱ, ㄷ, ㅂ, ㅅ, ㅈ' 등 평음으로 시작하는 단어가 대응하는 'ㄲ, ㄸ, ㅃ, ㅆ, ㅉ'으로 바뀌는 현상으로, 현대 국어에서 나타나는 공시적인 교체와 역사적 변천인 통시적인 현상을 아우르는 말이다(한명숙, 2011: 3). 학습자들이 산출한 비규범 표기에는 현재 진행되고 있는 어두 경음화의 실태가 반영되어 있다. 어두 경음화가 반영된 표기의 사례를 정리하여 제시하면, <표 47>과 같다.

<표 47> 비표준 발음을 표상하는 비규범 표기 중 어두 경음화와 관련된 사례

음운론적 지식	자소 변동	형태론적 지식			사례 [산출 표기(목표 표기)]
어두 경음화	∅→ㄱ	명사	고유어		까시가(가시가)
			한자어		꽁짜(공짜)
			명사 어근	한자어	꽁짜표가(공짜표가)[138]
		동사	단일어 어간		끍어(긁어)
		형용사	특이 형태소	고유어	깨운했다(개운했다)
		부사	고유어		꺼꾸로(거꾸로)
	∅→ㄷ	동사	단일어 어간		딲았다(닦았다)
		형용사	단일어 어간		뚜꺼운(두꺼운)
		관형사	고유어		따른(다른)
	∅→ㅂ	명사	고유어		뿌스러기(부스러기)
		동사	단일어 어간		뿌러질(부러질)
		부사	특이 형태소	고유어	빤듯이(반듯이)
	∅→ㅅ	동사	단일어 어간		쌂고(삶고)
			고유어		싸나이(사나이)
		명사	명사 어근	고유어	싸냥꾼(사냥꾼)
		부사	고유어		쌀짝(살짝)
			특이 형태소	한자어	쏠직히(솔직히)
		형용사	단일어 어간		씨끄러워(시끄러워)
	∅→ㅈ	명사/부사	고유어		쪼금(조금)
		동사	단일어 어간		짤라서(잘라서)
		형용사	단일어 어간		쩍어(적어)
			명사 어근	한자어	찐하다(진하다)
		부사	부사 어근	고유어	짜꾸만(자꾸만)

② 체언의 형태 변화

체언 말 자음에서 일어나는 마찰음화 현상은 현대 국어에서 광범위하게 일어나고 있다.[139] 이 현상과 관련하여 <솥에>를 <솟에>, <햇볕이>를 <햇볏이>로 표기한 사례 등이 수집되었다. 마찰음화가 일어난 발음을 표기에 반영할 경우, 평파열음화가 일어나기 전의 음가를 연음으로써 확인할 수 없게 되고, 구개음화도 관찰할 수 없게 된다.[140] 마찰음화 이외에도 <몫을>을 <목을>, <꽃잎이>를 <꽃입

138) 한자 형태소에서 대조 지점이 발생하였으므로 한자어로 분류하였다.

139) 강인순(2007)에서 체언 말자음에서 일어나는 마찰음화 현상에 대한 연구가 여러 지역에서 이루어졌음을 확인할 수 있다.

이>로 표기한 사례에서 확인되듯이, 체언의 말음 형태 변화는 종성에 유기음이나 자음군을 가진 단어에서도 나타난다. 이진호(2012: 262)에서는 이러한 변화가 전체적으로 볼 때 서남부에 위치한 방언에서 잘 일어나며, 중부는 변화한 형태와 그렇지 않은 형태가 공존하고, 동남부의 방언은 변화가 더디게 나타나고 있다고 설명한다. 지역에 따라 표기 교육 내용 및 방법이 적절하게 조정되어야 할 필요성이 있음을 시사한다. 이상 논의한 사례를 정리하여 제시하면, <표 48>과 같다.

<표 48> 비표준 발음을 표상하는 비규범 표기 중 언어 변화와 관련된 사례

음운론적 지식	자소 변동	형태론적 지식			사례 [산출 표기(목표 표기)]
체언 말 자음의 변화	ㄹ→∅	명사	고유어		까닥은(까닭은)
			명사 어근	고유어	암탁은(암탉은)
	ㅅ→∅	명사	고유어		갑이다(값이다)
	ㅈ→ㅅ	명사	고유어		낫에(낮에)[141]
	ㅌ→ㅅ	명사	고유어		솟에(솥에)
		명사	명사 어근	고유어	코끗이(코끝이)
	ㅍ→ㅂ	명사	고유어		무릅에(무릎에)
		명사	명사 어근		꽃입이(꽃잎이)

③ 모음 조화

현대 국어에서 모음 조화는 세력이 약화되고 있는 현상 중 하나이다. 본 연구에서도 용언의 활용형에서 모음 조화가 지켜지지 않는 발음이 반영된 비규범 표기가

140) 이진호(2009: 140)에서는 체언 말 자음의 마찰음화가 ㄷ-구개음화가 적용되던 환경을 축소하는 데 영향을 미친 요인 중 하나로 본다. 그리하여 ㄷ 구개음화는 점차 축소의 길을 밟아 왔다고 해석한다. 반면에 이동석(2009: 111-112)에서는 ㄷ 구개음화가 발생하면서 체언의 형태가 음운론적 강도가 약한 자음으로 변하였고, 이러한 변화가 약자음화 현상으로서 마찰음화를 이끌었다고 해석한다. 어떤 해석이든 간에 체언 말 자음의 마찰음화가 구개음화와 밀접한 관련이 있음을 알 수 있고, 표기 교육에도 영향을 끼침을 알 수 있다.

141) <낫>을 <낫>을 표기한 사례는 이미라(1991)과 김성숙(2005)에서 보고하였는데, 각각 대구의 초등학교 4학년 학습자와 고창의 중학교 1-2학년 학습자를 대상으로 한 연구이다. 철자 지식이 부족하여 확률적으로 <ㅅ>을 표기한 것인지, 자신의 발음을 반영하여 <ㅅ>을 표기한 것인지, 또는 자형의 유사성으로 인해 실수로 획을 빠뜨린 것인지는 확정할 수 없다. 다만 초등학교 저학년과 중학년 사이에서 맞춤법 오류율이 감소한다는 연구 결과(박혜옥·정용석, 2008; 신가영 외, 2015; 양민화, 2014)를 참조하여, 우연히 받침을 선택했다기보다는 자신의 발음을 반영하여 표기한 것으로 해석하였다.

수집되었다. 역으로 모음 조화가 적용되어 비규범 표기로 분류한 사례도 있었다. 앞서 모음자 간 변동 사례 중에서 모음 조화와 관련된 사례만 다시 정리하여 제시하면, <표 49>와 같다.

<표 49> 비표준 발음을 표상하는 비규범 표기 중 모음 조화와 관련된 사례

음운론적 지식	자소 변동	형태론적 지식			사례 [산출 표기(목표 표기)]
모음 조화 (적용)	ㅜ→ㅗ	명사	명사 어근	고유어	소꿉장난(소꿉장난)
		부사	고유어		골고로(골고루)
	ㅝ→ㅘ	동사	단일어 어간		싸와(싸워)
		형용사	불규칙 활용		까다로와(까다로워)
모음 조화 (비적용)	ㅏ→ㅓ	과거 시제 선어말 어미			참었다(참았다)
		연결 어미			나뻐지는(나빠지는)
	ㅜ→ㅗ	명사	한자어		퐁선(풍선)
		동사	특이 형태소	한자어	불고하고(불구하고)
		부사	특이 형태소	고유어	꼬준히(꾸준히)
	ㅠ→ㅛ	형용사	특이 형태소	고유어	훌륭한(훌륭한)

(4) 형태를 규칙적으로 유지하는 표기

권경근(2011: 17-18)에서는 구어에서 일어나는 음운 현상을 기술하면서, 명사의 곡용형, 용언의 활용형에서 패러다임을 단일화하려는 움직임이 나타난다고 설명한다.[142] 이러한 구어에서의 경향성은 표기에도 영향을 미친다. 예를 들어, '부르다'의 활용이 규칙적으로 이루어져 [불르고]로 활용되고 표기형도 <불르고>로 나타나는 것이다.

구어와는 별개로 단어의 기본형의 영향을 받아 형태를 규칙적으로 표기하려는 경향도 포착되었다. 유음 탈락은 문법적 조건에 따라 적용 양상에 차이를 보이는데, 가장 활발하게 적용되는 경우는 /ㄹ/로 끝나는 용언 어간 뒤에 어미가 결합하는 경우이다(이진호, 2012: 423). 본 연구에서 <만들세요>라는 표기가 수집되었는데, 이러한 표기는 국어에서 일어나는 ㄹ 탈락의 속성을 고려할 때, [만들세요]를

142) 권경근(2011)에서 명사의 곡용형의 계열 관계가 단일화된다고 기술한 현상은 체언 말 자음군이 재구조화되어 하나의 자음으로 되는 현상을 말한다. 본 연구에서 이는 체언 말 자음의 형태 변화로 앞에서 따로 다루었다. 체언 말 자음군이 단순화되는 현상은 겹받침 표기와 관련이 있어 용언의 불규칙 활용이 규칙화되는 현상과는 별도로 다루는 것이 표기 교육 측면에서 효과적이라고 보았다.

의도한 표기라고 해석하기 어렵다. 이는 기저형 /만들-/에 대한 인식이 표기형 <만들>과 결합하며 강화됨으로써, 표면형에 관계없이 형태를 일정하게 규칙적으로 표기하려고 한 결과라고 해석할 수 있다.

이러한 현상은 조사의 표기에서 더 쉽게 관찰할 수 있다. 조사 '은, 는', '을, 를'의 교체는 선행하는 음절이 개음절인지 폐음절인지에 따라 결정되는, 음운론적으로 조건 지어진 이형태이다. 따라서 구어에서 이형태의 습득은 이른 시기에 자연스럽게 이루어진다. 그러나 표기할 때 <놀이터은>, <제목는>과 같이 이형태 중 하나를 일관되게 표기하려는 경향이 발견된다.

이처럼 형태를 규칙적으로 일관되게 표기하려는 경향이 존재하므로, 학습자의 구어에서 불규칙 활용, 조사의 이형태 교체 등이 잘 이루어지고 있다고 하더라도, 해당 발음의 표기는 별도로 교육이 이루어져야 함을 확인할 수 있다. 앞서 논의한, 구어의 영향을 받은 사례를 포함하여 형태를 규칙적으로 표기하는 사례를 정리하여 제시하면 <표 50>과 같다.

<표 50> 형태를 규칙적으로 유지하는 비규범 표기의 사례

자소 변동	형태론적 지식			사례 [산출 표기(목표 표기)]
∅→ㄹ	동사	단일어 어간		살시지만(사시지만)
∅→ㄹ	동사	단일어 어간		몰르겠지만(모르겠지만)
	형용사	단일어 어간		메말르고(메마르고)
∅→ㅂ	형용사	단일어 어간		아름답워(아름다워)[143]
ㄱ→ㅎ	동사	준말		어떻하죠(어떡하죠)
ㄴ→ㅇ	조사	보조사		나은(나는)
ㄴ→ㅎ	명사	단일어 어간 어근		빨갛색(빨간색)
	관형사	단일어 어간 어근		어떻(어떤)
	형용사	불규칙 활용		파랗 건(파란 건)
ㄷ→ㄹ	명사	특이 형태소	고유어	이틀날(이튿날)
	동사	불규칙 활용		실고(싣고)
ㄷ→ㄺ	명사	특이 형태소	고유어	사흙날(사흗날)
	동사	불규칙 활용		깨닳는다(깨닫는다)
ㄹ→ㄷ	명사	명사 어근	고유어	이튿째(이틀째)
	동사	불규칙 활용		듣었는(들었는)
ㄹ→ㅇ	조사	목적격 조사		학교을(학교를)
ㅇ→ㄴ	조사	보조사		것는(것은)
ㅇ→ㄹ		목적격 조사		과일를(과일을)[144]
ㅌ→ㄷ	명사	특이 형태소	고유어	암닭(암탉)
ㅍ→ㅂ	명사	특이 형태소	고유어	안밖을(안팎을)
ㅐ→ㅏ	동사 파생 접미사			생각하보니(생각해 보니)

3.4. 발음 표상에 실패한 표기

비규범 표기 가운데 표면형에서 실현되는 발음 정보를 제대로 표시하지 못하여 표준 발음이나 유사 표준 발음, 비표준 발음 중 어떠한 발음도 표상하지 못하는 표기가 존재하였다. 이러한 표기를 발음 표상에 실패한 표기로 분류할 수 있다. 발음 표상에 실패했다고 판단한 근거에 따라 해당 표기를 분류하였다.

(1) 발음 정보의 질적 수준이 미흡한 표기

표면형의 음소와 다른 음소를 표상하는 자음자를 사용하여 발음 표상에 실패한 유형이다. 표면형의 음소를 표기로써 표상하였지만, 표기로써 드러난 음소 정보를 신뢰할 수 없기 때문에 발음 정보의 질적 수준이 미흡한 표기라고 할 수 있다.

① 표면형의 음소와 조음 위치가 다른 자음 표상

조음 방법은 같지만 조음 위치가 다른 자음을 나타내는 자소를 표기한 유형이다. 초성 자리에서 일어난 현상과 종성 자리에서 일어난 현상으로 구분하여 살필 수 있다.

㉮ 초성 자리

초성 자리에서 조음 위치가 다른 자음을 나타내는 자소를 표기하여 발음 표상에 실패한 사례를 정리하여 제시하면 <표 51>과 같다. <ㄷ>이 <ㅂ>이나 <ㄱ>

---

143) 경상도 지역에서 이루어진 연구에서 수집된 <쉽운>과 같은 표기는, 경상도 방언에서 ㅂ 불규칙 용언이 ㅂ 규칙 용언으로 나타나기도 하기 때문에, 규칙 활용한 발음이 반영된 표기라고 해석해야 할 수도 있다. 그러나 경기와 전라 지역에서 이루어진 연구에서도 같은 유형의 사례가 보고되어, 일괄적으로 형태를 규칙적으로 표기하려는 경향으로 분류하였다. <표 50>에 제시한 사례는 정세경(2005)에서 보고한 것으로, 서울 지역의 초등학교 3학년 학습자로부터 수집한 사례이다.

144) 목적격 조사로 <을>을 써야 할 자리에 <를>을 표기한 사례로, <과일를> 이외에 <한글를>, <얼굴를>, <캐롤를>, <아이들를>이 수집되었다. 이는 발음 표상에 실패한 표기의 유형 중 하나인 어중 공명음 표기가 미숙한 유형으로도 분류할 수 있다. 목적격 조사에 대한 직관적인 인식을 기반으로 표기 형태를 유지하려는 인식이 작용한 것인지, 표면형에 실현된 공명음의 음절 경계를 확인하고 표기하는 과정에서 어려움이 발생한 것인지는 본 연구에서 확인할 수 없다. 추후 실증적인 연구가 요청되는 부분이다.

으로 표기된 사례는 특기할 만한데, 조음 위치 동화가 일어나는 환경이 아닌 어두에서 나타난 현상이기 때문이다. 학습자가 자소를 혼동하였거나, 학습자의 어휘부 수준에서 단어의 형태가 잘못 입력되어 있을 가능성도 있다.

<표 51>의 사례 중에서 /ㄱ/, /ㅂ/은 변자음(邊子音)이라는 공통점이 있다. <굵은>을 <붉은>으로 표기한 사례는 박혜옥(2008)뿐만 아니라 박종관(2019ㄴ)에서도 보고되고 있는데, 두 연구 모두 철자 검사를 통해서 수집한 자료임을 고려할 때, 받아쓰기 과정에서 학습자가 두 자음을 혼동하여 청취한 것이 표기에 반영된 것으로 추정할 수 있다.

/ㅈ/, /ㄱ/은 ㄱ-구개음화와 관련되는데, <나뭇가지>를 <나뭇가기>로 표기한 것은 ㄱ-구개음화를 과도 교정하려는 의식이 작용한 것으로 해석할 수 있다. 그러나 이를 확실히 하기 위해서는 해당 유형의 표기를 산출하는 학습자의 실제 발화를 확인해야 하므로, 본 연구에서의 해석에는 한계가 존재한다.

<표 51> 초성 자리에 조음 위치가 다른 자음을 표상한 사례

표기 양상	자소 변동	형태론적 지식			예시[산출 표기(목표 표기)]
과도 양순음자	ㄱ→ㅂ	형용사	단일어 어간		붉은(굵은)[145]
	ㄷ→ㅂ	동사	단일어 어간		벚어(덮어)
		부사	한자어		법석(덥석)
과도 연구개음자	ㄷ→ㄱ	동사	특이 형태소	고유어	귀척이다(뒤척이다)
		부사	고유어		어느 것(어느덧)
			부사 어근	고유어	그디어(드디어)
	ㅈ→ㄱ	명사	명사 어근	고유어	나뭇가기(나뭇가지)
		연결 어미			지키기(지키지)

㉯ 종성 자리

산출 표기의 받침을 조음 위치 동화로 설명할 수 없는 사례와 연음 환경에서 조음 위치가 다른 자음자를 표상한 사례를 발음 표상에 실패한 표기로 분류하였다. 공명음을 나타내는 자음자 사이에서 다양한 대체 사례가 확인됨이 주목된다. 일반적으로 종성 자리에서 장애음보다는 공명음의 발음이 용이하다고 알려져 있다. 그

145) 초성 자리의 <ㄱ>을 <ㅂ>으로 표기한 사례는 박혜옥(2008)에서밖에 수집되지 않았다. 그러나 동일한 철자 검사 문항을 활용한 박종관(2019ㄴ)에서도 <붉은>이 수집되었다. 어두의 /ㄱ/을 /ㅂ/으로 인식하는 것이 특정 개인의 우연한 실수만은 아니라는 점을 확인할 수 있으므로 분석에 포함하였다.

러나 수집된 비규범 표기 사례로 볼 때, 발음의 용이함이 발음을 의식적으로 변별하여 표기하는 능력을 보장하지 않음을 알 수 있다. 표기 능력 측면에서는 장애음뿐만 아니라 표면형의 종성 자리에서 실현되는 공명음의 음가를 변별하여 표기하는 능력도 중요한 부분을 차지함을 알 수 있다.

연음 환경에서 발음 표상에 실패한 사례에서는 표기형에 받침이 있다는 인식은 학습자들이 가지고 있으나 받침을 선택할 때 발음 정보를 전혀 활용하지 못하고 있음을 확인할 수 있다. 종성 자리에서 표면형과 조음 위치가 다른 음소를 표상하는 자음자를 사용하여 발음 표상에 실패한 사례를 정리하여 제시하면 <표 52>와 같다.

<표 52> 종성 자리에 조음 위치가 다른 자음을 표상한 사례

표기 양상 및 환경	자소 변동	형태론적 지식			예시[산출 표기(목표 표기)]
과도 양순음자	ㄱ→ㅂ	명사	한자어		현장합습(현장합습)
	ㄴ→ㅁ	명사	한자어		고밈(고민)
			명사 어근	고유어	장남감(장난감)
				한자어	자심감(자신감)
		부사	고유어		섬뜻(선뜻)
		관형사형 어미			넘어뜨림(넘어뜨린)
	ㅅ→ㅂ	명사	사이시옷	한자어	곱간(곳간)
		동사	단일어 어간		집게(짓게)
		부사	고유어		무릅(무릇)
과도 치조음자	ㄱ→ㅅ	명사	명사 어근	한자어	엿부족이었다(역부족이었다)
		부사	고유어		무첫(무척)
			한자어		법섯(법석)
	ㅁ→ㄴ	명사	고유어		인금(임금)
			한자어		난방을(남방을)
		명사	명사 어근	고유어	신부름꾼(심부름꾼)
				한자어	공연불(공염불)
		명사/부사	고유어		잔깐(잠깐)[146]
		부사	고유어		든뿍(듬뿍)
		명사 파생 접미사			부친개(부침개)
	ㅇ→ㄴ	명사	고유어		지분에(지붕에)
			한자어		만원경으로(망원경으로)
		명사	한자어		관견병(광견병)
		형용사	특이 형태소	한자어	황단하다(황당하다)
		부사	부사 어근	한자어	정년코(정녕코)
	ㄴ→ㅇ	명사	한자어		청막(천막)
		명사	명사 어근	한자어	계랑탕(계란탕)

표기 양상 및 환경		자소 변동	형태론적 지식			예시[산출 표기(목표 표기)]
			형용사	명사 어근	한자어	형평없게(형편없게)
과도 연구개음자		ㅂ→ㄱ	동사	단일어 어간 어근		괴록히는(괴롭히는)
			부사	특이 형태소	한자어	극히(급히)
		ㅅ→ㄱ	명사	사이시옷	고유어	부식돌(부싯돌)
			명사/부사	부사 어근	고유어	잘목(잘못)
			형용사	명사 어근	고유어	먹진(멋진)
			특이 형태소		고유어	뿌득(뿌듯)
		ㅈ→ㄱ	관형사	고유어		온각(온갖)
			동사	단일어 어간 어근		우직다(우짖다)
연음	과도 치조음자	ㄲ→ㅌ	명사	고유어		밭으로(밖으로)
			동사	단일어 어간		깥아(깎아)
	과도 연구개음자	ㄷ→ㄱ	동사	단일어 어간		뻑어(뻗어)
			접두사			막이(맏이)[147]
평파열음화	과도 치조음자	ㄱ→ㅅ	형용사	특이 형태소	고유어	시무룻한(시무룩한)
			부사	특이 형태소	한자어	솔짓히(솔직히)

② 표면형의 음소와 조음 방법이 다른 자음 표상

규범 표기와 대조했을 때, 조음 위치는 같으나 조음 방법이 다른 자음을 표상하는 자음자로 대체함으로써 발음 표상에 실패한 유형이다. 조음 방법이 다른 자음을 표상할 때 국어에 존재하는 음운 변동과 관련을 맺지 못하는 경우 발음 표상에 실패한 표기가 된다. 예를 들어, <잔치>를 <찬치>로 표기한 사례를 보면, <ㅈ>과 <ㅊ>은 유기음화와 전혀 관련이 없다. 따라서 표준 발음과 무관한, 발음 표상에 실패한 표기로 분류된다. 마찬가지로 <목욕탕>을 <목용탕>으로 표기한 경우, <ㄱ>과 <ㅇ>은 비음화와 전혀 관련이 없다. 따라서 이 또한 발음 표상에 실패한 표기로 분류된다.

장애음과 공명음을 표상하는 자음자 사이에서 대체가 발생했을 경우 조음 방법이 다른 자음을 표상한 것으로 분류하였다. 예를 들어, <일찍>을 <일찔>로 표기했을 때, 각 받침이 표상하는 /ㄱ/, /ㄹ/은 조음 위치와 조음 방법이 모두 다르다.

146) 한자어에서 유래하였으나 고유어처럼 인식되어 한자음을 밝혀 적지 않으므로 고유어로 처리한다.

147) 정세경(2005)에서 철자 검사로 수집한 사례이다. 표기상에서는 <ㄱ>과 <ㄷ>이 대조되지만, 음성의 표면형에서는 [마기]와 [마지]가 대조되므로 /ㄱ/과 /ㅈ/이 대조되는 사례이다.

이때 공명성(sororant)을 두 자음을 구분하는 가장 상위의 자질로 보고, 조음 방법이 변한 것으로 판단하였다. <ㅁ>이나 <ㅇ>이 <ㄹ>로 대체되었을 때도, 비음성(nasal)의 유무에 따라 /ㄹ/과 /ㄴ/이 구별되는 점을 고려하여, 조음 방법이 다른 자음을 표상한 사례로 포함하였다.

㉮ 초성 자리

초성 자리에 조음 방법이 다른 자음을 표상하는 자음자를 표기하여 발음 표상에 실패한 사례를 정리하면 <표 53>과 같다. <깎아서>를 <갂아서>, <빨래>를 <발래>와 같이 표기한 사례가 수집되었는데, 어두 경음화를 의식하여 과도하게 평음자를 표기한 것으로 해석할 수 있다. 학습자의 실제 발음을 확인해야 실증이 가능하므로, 표의주의 지향 표기가 아닌 표음주의 지향 표기로 보고, 본 유형에 포함하였다.

<표 53>의 사례들은 학습자의 발음이 반영된 표기라고 해석하기 어렵다. 예를 들어, 초등학교 저학년이라고 하더라도, 특수한 상황의 학습자를 제외하면, 초성 자리에서 /ㄴ/과 /ㄷ/을 구별하여 발음하지 못하는 학습자는 없을 것이기 때문이다. 따라서 <ㄴ>과 <ㄷ>의 혼동은 무의식적으로 해 오던 발음을 의식적으로 표기하는 과정에서 자소를 혼동하여 발생한 현상일 가능성이 크다.

<표 53> 초성 자리에 조음 방법이 다른 자음을 표상한 사례

표기 양상	자소 변동	형태론적 지식			예시[산출 표기(목표 표기)]
과도 장애음자	ㄴ→ㄷ	명사	한자어		도인(노인)
		종결 어미			보였습디다(보였습니다)
과도 평음자	ㄱ→∅	명사	고유어		겁질을(껍질을)
			명사 어근	고유어	갯잎(깻잎)
		동사	단일어 어간		갂아서(깎아서)
			명사 어근	고유어	감박하고(깜박하고)
		부사	고유어		곡(꼭)
	ㅂ→∅	명사	고유어		발래(빨래)
		동사	단일어 어간		배면(빼면)
			단일어 어간 어근		배앗긴다(빼앗긴다)
		형용사	특이 형태소	고유어	부듯하거든(뿌듯하거든)
	ㅅ→∅	명사	고유어		시앗(씨앗)
		동사	단일어 어간		상고(쌓고)
			단일어 어간 어근		십히는(씹히는)
			준말(어간)		쇠려고(쐬려고)

표기 양상	자소 변동	형태론적 지식			예시[산출 표기(목표 표기)]
		형용사	단일어 어간		숙스럽지만(쑥스럽지만)
	ㅈ→∅	동사	단일어 어간		직었다(찍었다)
			단일어 어간 어근		직혔습니다(찍혔습니다)
	ㅌ→ㄷ	명사	명사 어근	한자어	됫마루(툇마루)
		조사	부사격 조사		아빠한데(아빠한테)
	ㅍ→ㅂ	명사	한자어		반보(반포)
		부사	부사 어근	고유어	걸빗하면(걸핏하면)
			특이 형태소	고유어	어렴붓이(어렴풋이)
과도 경음자	ㅌ→ㄸ	명사	명사 어근	고유어	이뜯날(이튿날)
		동사	단일어 어간		22번을 따고(타고)
			단일어 어간 어근		뛰기다(튀기다)
	ㅍ→ㅃ	동사	단일어 어간		화를 뿐다(푼다)
		형용사	단일어 어간		아쁘게(아프게)
		부사	부사 어근	고유어	걸뻿하면(걸핏하면)
과도 유기음자	ㄲ→ㅋ	명사	명사 어근	고유어	캣잎(깻잎)
			특이 형태소	고유어	캉패(깡패)
		동사	단일어 어간		아키다(아끼다)
	ㄷ→ㅌ	동사	단일어 어간 어근		힘틀 때(힘들 때)
		종결 어미			똑같타(똑같다)
	ㅈ→ㅊ	명사	고유어		찬치(잔치)
			명사 어근	고유어	나무껍칠(나무껍질)
	ㅉ→ㅊ	부사	고유어		일칙(일찍)
		부사/감탄사	고유어		어첨(어쩜)
과도 파찰음자	ㅆ→ㅉ	동사	준말(어간)		쬐고(쐬고)
		부사	고유어		글쩡(글썽)
과도 유음자	ㄴ→ㄹ	동사	단일어 어간 어근		돌아다릴(돌아다닐)
		부사	고유어		그량(그냥)
과도 비음자	ㄹ→ㄴ	동사	단일어 어간		부너졌다(부러졌다)
		조사	부사격 조사		밑으노(밑으로)

㉯ 종성 자리

종성 자리에 조음 방법이 다른 자음을 표상하는 자음자를 표기하여 발음 표상에 실패한 사례를 정리하면 <표 54>와 같다. <뜯어서>를 <뜻어서>라고 표기한 사례처럼, 연음 환경임에도 불구하고 연음 정보를 활용하지 못한 사례도 본 유형에 포함하였다.

<표 54> 종성 자리에 조음 방법이 다른 자음을 표상한 사례

표기 양상	자소 변동	형태론적 지식			예시[산출 표기(목표 표기)]
과도 장애음자	ㄴ→ㅆ	관형사형 어미			보냈 것(보낸 것)
		연결 어미			것있데(것인데)
	ㅁ→ㅂ	명사	한자어		겁사(검사)
		동사	명사 어근	고유어	힙들잖아요(힘들잖아요)
		부사	고유어		합부로(함부로)
과도 평음자	ㅌ→ㄷ	명사	명사 어근	고유어	꽃받이(꽃밭이)
			단일어 어간 어근		붇임성(붙임성)
		동사	단일어 어간 어근		붇이면(붙이면)
		부사	명사 어근	고유어	샅샅이(샅샅이)
			단일어 어간 어근		한결갇이(한결같이)
과도 공명음자	ㄱ→ㄴ	명사	고유어		간진(간직)
			한자어		친천(친척)
	ㄱ→ㅇ	명사	명사 어근	한자어	목용탕(목욕탕)
		부사	특이 형태소	고유어	들락날랑(들락날락)
	ㄱ→ㄹ	부사	고유어		일찔(일찍)
	ㅂ→ㅁ	동사	단일어 어간		눔고(눕고)
			단일어 어간 어근		잠혔다(잡혔다)
			명사 어근	한자어	대담해(대답해)
		형용사	단일어 어간		더럼게(더럽게)
			특이 형태소	한자어	복잠하다(복잡하다)
		부사	고유어		몸시(몹시)
	ㅅ→ㄴ	명사	사이시옷	고유어	오랜동안(오랫동안)
			사이시옷	한자어	긴발(깃발)
		대명사	명사 어근	고유어	아무건도(아무것도)
		형용사	단일어 어간		난다(낫다)
			명사 어근	고유어	먼진(멋진)
		부사	고유어		방근(방긋)
		접두사		고유어	던칠을(덧칠을)
	ㅅ→ㄹ	동사	단일어 어간 어근		솔구쳐(솟구쳐)
		형용사	단일어 어간		날다(낫다)
	ㅆ→ㄴ	과거 시제 선어말 어미			꾸면다(꾸몄다)
과도 유음자	ㄴ→ㄹ	명사	한자어		열필(연필)
		명사	명사 어근	한자어	살골짜기(산골짜기)
		동사	단일어 어간 어근		흘들리고(흔들리고)
		관형사형 어미			주실(주신)
	ㅁ→ㄹ	명사 파생 접미사			잘을(잠을) 자다

표기 양상		자소 변동	형태론적 지식			예시[산출 표기(목표 표기)]
		ㅇ→ㄹ	명사	한자어		활홀(황홀)
과도 비음자		ㄹ→ㄴ	형용사	단일어 어간 어근		먼어져서(멀어져서)
			관형사형 어미			놀란만한(놀랄 만한)
			종결 어미			존재인까(존재일까)
		ㄹ→ㅇ	명사	한자어		충항(출항)
			의존 명사	고유어		시간 가는 중(줄)
			동사	특이 형태소	고유어	망성이다(망설이다)
			특이 형태소			어리둥정(어리둥절)
연음	과도 장애음자	ㅁ→ㅂ	명사	고유어		무거운 집을(짐을)
			명사 파생 접미사			그립을(그림을)
	과도 공명음자	ㄷ→ㄴ	명사	단일어 어간 어근		해돈이(해돋이)
			동사	단일어 어간		반으며(받으며)
				단일어 어간 어근		쏜아져(쏟아져)
		ㅂ→ㅁ	명사	고유어		여덞이(여덟이)
			형용사	단일어 어간		떪은(떫은)
		ㅌ→ㄴ	명사	고유어		손에(솥에)
				명사 어근	고유어	뒤끈이(뒤끝이)
			부사/조사	고유어		간이(같이)
		ㅍ→ㅁ	동사	단일어 어간		감은(갚은)
			형용사	단일어 어간		김었다(깊었다)
	과도 평음자	ㅊ→ㅈ	명사	고유어		덪에(덫에)
			동사	단일어 어간		쫒아(쫓아)
				단일어 어간 어근		내쫒으니(내쫓으니)
		ㅌ→ㄷ	명사	고유어		믿에(밑에)
			동사	단일어 어간		밷었다(뱉었다)
				단일어 어간 어근		흗어지게(흩어지게)
		ㅍ→ㅂ	동사	단일어 어간		갑은(갚은)
				단일어 어간 어근		덥였던(덮였던)
			형용사	단일어 어간		깁어(깊어)
			보조 용언	단일어 어간		십어도(싶어도)
	과도 유기음자	ㄷ→ㅌ	명사	단일어 어간 어근		물밭이(물받이)
			동사	단일어 어간		밭았다(받았다)
			접두사+명사 파생 접미사			맡이(맏이)
		ㅂ→ㅍ	명사	고유어		짚에서(집에서)
				한자어		낙옆이(낙엽이)
			동사	단일어 어간		바꾸어 잎은(입은)
		ㅈ→ㅊ	명사	고유어		빛을(빚을)

표기 양상		자소 변동	형태론적 지식			예시[산출 표기(목표 표기)]
			명사	단일어 어간 어근		책꽂이(책꽂이)
			동사	단일어 어간		찾아(찾아)
			형용사	단일어 어간		굳은(굳은)
	과도 마찰음자	ㄷ→ㅅ	명사	단일어 어간 어근		해돗이(해돋이)
			동사	단일어 어간		뜻어서(뜯어서)
			부사	단일어 어간 어근		굿이(굳이)
			접두사+명사 파생 접미사			맛이(맏이)
		ㄷ→ㅆ	동사	단일어 어간		뻤어(뻗어)
				단일어 어간 어근		본밨아(본받아)
		ㅈ→ㅅ	동사	단일어 어간		찻아(찾아)
				단일어 어간 어근		잇어버려서(잊어버려서)
		ㅈ→ㅆ	명사	명사 어근	고유어	밤났으로(밤낮으로)
			동사	단일어 어간		젔어서(젖어서)
			형용사	단일어 어간		났아요(낮아요)
		ㅌ→ㅅ	동사	단일어 어간		흣어진(흩어진)
			부사	부사 어근	고유어	새벽갓이(새벽같이)
			부사/조사	단일어 어간 어근		갓이(같이)
		ㅌ→ㅅㅇ	명사	고유어		끗으머리(끄트머리)
			부사	고유어		아뭇은(아무튼)
		ㅌ→ㅆ	명사	고유어		겼에(곁에)
			형용사	단일어 어간		갔았다(같았다)
			부사	단일어 어간 어근		똑갔이(똑같이)
			부사/조사	단일어 어간 어근		갔이(같이)
	과도 파찰음자	ㄷ→ㅈ	동사	단일어 어간		엊었다(얻었다)
		ㄷ→ㅊ	명사	단일어 어간 어근		해돛이(해돋이)[148]
			부사	단일어 어간 어근		굿이(굳이)
		ㅅ→ㅈ	동사	단일어 어간 어근		벚어나는(벗어나는)
			형용사	명사 어근	고유어	맞있게(맛있게)
			부사	특이 형태소	고유어	버젓이(버젓이)
		ㅌ→ㅈ	명사	고유어		끚이(끝이)
				명사 어근	고유어	햇볓이(햇볕이)
			동사	단일어 어간		맞으러(맡으러)
			부사/조사	단일어 어간 어근		갖이(같이)
		ㅌ→ㅊ	명사	고유어		밎에(밑에)

148) 발음을 기준으로 하면 [해도지]의 [ㅈ]을 표상하기 위해 <ㅊ>을 사용한 것이므로 과도 유기음자로 분류된다. 여기에서는 기술의 편의상 자소를 중심으로 하여 과도 파찰

③ 쌍받침 및 겹받침의 혼동 양상

종성 자리에서의 자소 변동 중 쌍받침과 겹받침의 사례를 따로 정리하여 제시하면 <표 55>와 같다. 조음 위치와 조음 방법을 기준으로 구분할 수도 있겠지만, 받침에 두 개의 자소가 쓰인 표기형이라는 인식이 있기 때문에 두 자소 중 하나만 대체한 것으로 해석된다. 따라서 홑받침을 가진 표기형을 산출할 때와는 다른 인식이 작용하고 있음을 알 수 있다. 하지만 <몪이>, <품삾으로>와 같은 사례 등에서 알 수 있듯이 연음을 표기에 전혀 활용하지 못한다는 점에서, <표 52>의 <밭으로>, <빡어>와 마찬가지로 교육적 처치가 이루어질 수 있다.

받침에 대한 인식의 더 초보적인 수준을 보여 주는 표기형도 수집되었다. <넋을>을 <넓을>과 같이 표기한 사례는 대체가 일어난 자소 간에 겹받침이라는 공통점 외에는 다른 관련성을 찾을 수 없다. 자소에 대한 인식은 있으나 자소가 발음과 관련을 맺는 원리는 전혀 알지 못하기 때문에 발생한 비규범 표기라고 해석할 수 있다.[149]

<표 55> 쌍받침 및 겹받침에서 조음 방법이 다른 자음을 표상한 사례

<table>
<tr><th colspan="2">표기 양상</th><th>자소 변동</th><th colspan="3">형태론적 지식</th><th>예시[산출 표기(목표 표기)]</th></tr>
<tr><td rowspan="10">연음</td><td rowspan="2">동일 계열 쌍받침</td><td rowspan="2">ㅅ→ㄱ</td><td rowspan="2">명사</td><td colspan="2">고유어</td><td>내 몪이(몫이)</td></tr>
<tr><td>명사 어근</td><td>고유어</td><td>품삯을(품삯을)</td></tr>
<tr><td rowspan="8">동일 계열 겹받침</td><td rowspan="2">ㄱ→ㄹ</td><td>명사</td><td>명사 어근</td><td>고유어</td><td>품삾으로(품삯으로)</td></tr>
<tr><td>동사</td><td colspan="2">단일어 어간</td><td>묽어서(묶어서)</td></tr>
<tr><td rowspan="2">ㄱ→ㅂ</td><td rowspan="2">명사</td><td colspan="2">고유어</td><td>넚을(넋을)</td></tr>
<tr><td>명사 어근</td><td>고유어</td><td>품삾으로(품삯으로)</td></tr>
<tr><td rowspan="2">ㅁ→ㅂ</td><td>동사</td><td colspan="2">단일어 어간</td><td>닮았어(닭았어)</td></tr>
<tr><td colspan="3">명사 파생 접미사</td><td>앎이다(앎이다)</td></tr>
<tr><td rowspan="2">ㅂ→ㄱ</td><td>동사</td><td colspan="2">단일어 어간</td><td>밝으면(밟으면)</td></tr>
<tr><td>형용사</td><td colspan="2">단일어 어간</td><td>떩은(떫은)</td></tr>
</table>

음자를 입력하였다. <궂이>도 마찬가지이다.

149) 이러한 표기를 산출하는 학습자에게 어떠한 교육적 처치가 이루어져야 하는지 논의하기 위해서는 초기 문식성 단계의 학습자에 대한 실증적인 연구가 뒷받침되어야 한다고 생각한다. 표기에 대한 시각적 인지 학습과 표기와 발음의 관련성을 포착할 수 있도록 하는 원리 학습이 조화를 이루도록 하기 위해서는 학습자의 일반적인 인지 능력 발달을 고려해야 하기 때문이다. 즉, 원리 학습이 가능한 인지 발달 수준에 대한 연구가 뒷받침되어야 한다.

표기 양상		자소 변동	형태론적 지식			예시[산출 표기(목표 표기)]
		ㅅ→ㄹ	명사	고유어		넑을(넋을)
			명사	명사 어근	고유어	품삵을(품삯을)
		ㅌ→ㄱ	동사	단일어 어간		훍어(훋어)
		ㅍ→ㅁ	동사	단일어 어간		읊으면(읖으면)
후음 탈락 연음	동일 계열 겹받침	ㄴ→ㄹ	동사	단일어 어간		끊어(끊어)
			부사	단일어 어간 어근		많이(만히)
			선어말 어미			힘들잖아요(힘들잖아요)
		ㄹ→ㄴ	동사	단일어 어간 어근		끊여(끊여)
유기음화	동일 계열 겹받침	ㄹ→ㄴ	동사	단일어 어간		홍역을 않고(앓고)
			형용사	단일어 어간		싫다(싫다)
자음군 단순화	동일 계열 겹받침	ㅁ→ㅂ	동사	단일어 어간		굶고(굶고)
		ㅂ→ㄱ	명사	고유어		여덟 폭(여덟 폭)
		ㅂ→ㅁ	명사	고유어		여덟 폭(여덟 폭)
			동사	단일어 어간		밟고(밟고)
			형용사	단일어 어간		짧게(짧게)
		ㅅ→ㅂ	과거 시제 선어말 어미			싶었다(싶었다)
		ㅅ→ㄹ	명사	고유어		값(값)[150]
			형용사	단일어 어간		엎다(엎다)
시각적으로 무관한 겹받침 선택		ㄳ→ㄺ	명사	고유어		넋을(넋을)
		ㄶ→ㅆ	동사/보조 용언	단일어 어간		았았다(않았다)
			선어말 어미			젖었잤아(젖었잖아)

④ <ㅎ>과 관련된 받침의 혼동 양상

/ㅎ/은 초성에만 실현되며, 종성의 /ㅎ/은 유기음화를 통해 간접적으로만 확인된다. 이러한 /ㅎ/의 독특한 속성은 <ㅎ>을 표기에 사용하는 데에도 어려움을 야기한다. <ㅎ> 받침과 관련하여 받침에 <ㅎ>을 사용한 경우와 <ㅎ>을 써야 함에도 다른 자음자를 쓴 경우로 정리하여 제시한다.

150) 변복림(2010)에서 보고한 사례로, 표기형에 연음 환경인지 자음군 단순화 환경인지를 알 수 있는 단서가 없어서 제외하였던 사례이다. 그러나 서경희(2016)에서 <엎다>가 수집되었고, <엎다>가 [업따]를 의도한 표기라는 점에서 <값>도 [갑]을 의도한 표기라고 보고 <엎다>와 같은 유형으로 분류하였다.

㉮ <ㅎ>을 선택하는 양상

받침으로 <ㅎ>을 선택하는 양상을 정리하여 제시하면 <표 56>과 같다. <ㅎ>이 사용되었을 때 어떠한 음가를 표상하는지에 대한 학습이 요구됨을 알 수 있다.

<표 56> 받침으로 <ㅎ>을 선택한 사례

표기 양상 및 환경		자소 변동	형태론적 지식			예시[산출 표기(목표 표기)]
유기음화	과도 후음자	ㄱ→ㅎ	명사	단일어 어간 어근		잃기 시간에(읽기 시간에)
			동사	단일어 어간		긇다(긁다)
		ㅂ→ㅎ	동사	단일어 어간		밣고(밟고)
			형용사	단일어 어간		짢게(짧게)
		ㅅ→ㅎ	대명사	의존 명사 어근	고유어	아무것도(아무것도)
			형용사	불규칙 활용		훨씬 낳다고(낫다고)
		ㅆ→ㅎ	과거 시제 선어말 어미			이겼다(이겼다)
	동일 계열 겹받침	ㅇ→ㅎ	동사	단일어 어간		않았어요(앉았어요)
		ㅈ→ㅎ	동사	단일어 어간		않기가(앉기가)
후음탈락	과도 후음자	ㄷ→ㅎ	명사	단일어 어간 어근		해돋이(해돋이)
			동사	단일어 어간 어근		닿혔다(닫혔다)
		ㅊ→ㅎ	동사	단일어 어간 어근		쫗아낸다(쫓아낸다)
후음탈락 연음	과도 후음자	ㄱ→ㅎ	명사	고유어		흖을(흙을)
			동사	단일어 어간		책을 잃었다(읽었다)
			형용사	단일어 어간		많은(맑은)
	과도 후음자	ㅁ→ㅎ	동사	단일어 어간		막내와 닳아서(닮아서)
			명사 파생 접미사			삶이(삶이)
	동일 계열 겹받침	ㅈ→ㅎ	동사	단일어 어간		않아서(앉아서)
		ㅌ→ㅎ	동사	단일어 어간		핥았다(핥았다)
				단일어 어간 어근		핥이다(핥이다)
		ㅍ→ㅎ	동사	단일어 어간		읊었다(읊었다)
자음군단순화	과도 후음자	ㄱ→ㅎ	동사	단일어 어간 어근		얽혀(얽혀)
			부사	단일어 어간 어근		밣히(밝히)
	동일 계열 겹받침	ㄴ↔ㅎ	형용사	단일어 어간		괜찮냐고(괜찮냐고)

㉯ <ㅎ>이 아닌 다른 자음자를 선택하는 양상

<ㅎ> 대신 다른 자음자를 선택한 양상을 정리하면 <표 57>과 같다. 유기음화를 활용하여 <ㅎ>을 표기할 수 있도록 학습자들의 철자 지식을 내실화할 필요가 있다.

<표 57> 받침으로 <ㅎ>이 아닌 다른 자음자를 선택한 사례

표기 양상 및 환경		자소 변동	형태론적 지식		예시[산출 표기(목표 표기)]
과도 치조음자		ㅎ→ㅅ	동사	단일어 어간	놋고(놓고)
			형용사	단일어 어간	노랏게(노랗게)
			부사	단일어 어간 어근	그럿지만(그렇지만)
		ㅎ→ㅆ	동사	단일어 어간	찠기도(찧기도)
			형용사	단일어 어간	그렀게(그렇게)
과도 연구개음자		ㅎ→ㄱ	동사	단일어 어간	싹기(쌓기)
			형용사	단일어 어간	까막고(까맣고)
과도 비음자		ㅎ→ㅇ	동사	단일어 어간	틀어농고(놓고)
연음	동일 계열 겹받침	ㅎ→ㄱ	동사	단일어 어간	닭았어요(닳았어요)
				단일어 어간 어근	읽어 버렸다(잃어버렸다)
			형용사	단일어 어간	싥었는데(싫었는데)
		ㅎ→ㅁ	동사	단일어 어간	닮았다(닳았다)
				단일어 어간 어근	꿂어 앉아(꿇어앉아)
자음 군단 순화	동일 계열 겹받침	ㅎ→ㄱ	동사	단일어 어간	뚥고(뚫고)
				단일어 어간 어근	뚥린(뚫린)
			감탄사	단일어 어간 어근	옭지(옳지)
		ㅎ→ㅁ	감탄사	단일어 어간 어근	옮지(옳지)
		ㅎ→ㅂ	동사	단일어 어간 어근	뚭린(뚫린)
			감탄사	단일어 어간 어근	옶지(옳지)
		ㅎ→ㅈ	동사/보조 용언	단일어 어간	춥지도 앉기(않기)

⑤ 모음자의 자소 혼동

모음자에서 변동이 일어났을 때, 음운론적으로는 해석되지 않는 사례들이 수집되었다. <나한테>를 <나한터>로 <전화>를 <전호>로 표기한 사례가 해당한다. <한테>는 단모음 합류를 고려할 때 비규범 표기로 <한태>가 많이 산출되리라 예측할 수 있다. 그러나 <한터>는 음운론적으로 예측할 수 없는 표기이기 때문에 자소 <ㅣ>를 누락한 것으로 보인다. 이는 개인적인 실수일 수도 있지만, 이러한 사례가 김유정(2000), 김연주(2002), 황성현(2006)에서 보고되었음을 고려할 때, 한글 습득 과정에서 발견될 수 있는 보편적인 현상으로 취급할 수 있는 가능성이 존재한다. 규범 표기 <전화>에 대해서도 일반적으로 w 탈락이나 ㅎ 탈락으로부터

<전하>, <전와>, <저놔>, <저나>와 같은 비규범 표기를 예측할 수 있다. 그러나 <전호>는 음운론적으로 예측할 수 없으므로, 순전히 표기와 관련된 자소 누락 현상으로 볼 수 있다.

<갑자기>를 <갑지기>, <데워>를 <데위>로 표기한 사례처럼, <ㅏ>를 <ㅣ>로 대체하거나 <ㅝ>를 <ㅟ>로 대체한 사례도 수집되었다. <ㅟ>가 /wi/를 표상한다고 보면, /ㅏ/와 /ㅣ/, /ㅓ/와 /ㅣ/는 국어의 일반적인 음운 현상으로써 서로 대치되는 경우가 없다. 자소 면에서 <ㅏ>와 <ㅣ>, <ㅝ>와 <ㅟ>는 서로 획 하나의 차이밖에 존재하지 않으므로 표기 과정에서 자형이 유사하여 발생한 실수일 가능성이 있다. 본 연구에서 <ㅏ>와 <ㅣ>는 모두 자소 1개로 취급하였지만, <ㅏ>와 <ㅣ>의 차이를 드러내는 획도 학습자의 표기 과정에 영향을 미침을 알 수 있다. 따라서 문자를 처음 배우는 단계에서는 획 수준의 세부 자소를 고려하는 것도 중요하다. 발음 표상에 실패한 표기 중 모음자 혼동의 사례를 정리하여 제시하면 <표 58>과 같다.

<표 58> 비표준 발음을 표상하는 표기 중 모음자 혼동의 사례

표기 양상	자소 변동	형태론적 지식		예시[산출 표기(목표 표기)]
자소 누락	ㅔ→ㅓ	명사/부사	고유어	이저(이제)151)
		조사	부사격 조사	나한터(나한테)
		부사형 어미		이렇거(이렇게)
	ㅘ→ㅗ	명사	한자어	전호(전화)
		조사	부사격 조사	아이들고(아이들과)
	ㅚ→ㅗ	명사	한자어	초고(최고)
		동사	단일어어간	도지도(되지도)
세부 자소 누락	ㅏ→ㅣ	부사	고유어	살찍(살짝)
	ㅝ→ㅟ	준말(과거 시제 선어말 어미)		그만뒀다(그만뒀다)
		준말(연결 어미)		데위(데워)
자소 삽입	ㅓ→ㅔ	명사/부사	고유어	에제(어제)
		수사/관형사/명사	고유어	쳇째(첫째)
		형용사	단일어 어간	이렝게(이렇게)

151) 김연주(2002)에서 수집한 사례이다. 전라북도에서 수집한 사례로 시 단위가 명시되어 있지는 않다. '이제'와 '인제'가 모두 표준어이고, '인제'의 방언형으로 '인저'가 존재함을 고려할 때, <인저>를 표기하고자 하였으나 <ㄴ>을 누락한 것으로 볼 여지가 있는 사례이다. 어떻게 해석하든 발음 표상에 실패한 표기이다.

(2) 발음 정보의 양적 수준이 미흡한 표기

<몹시>를 <몹이>로 표기하여 표면형에서 확인되는 초성의 음가를 표기에 반영하지 않은 사례나 <바둑이>를 <바둑기>로 적어 초성에서 소리 나는 발음 정보를 과도하게 표시한 사례 등이 수집되었다. 이러한 사례는 발음 정보를 과도하게 많이 제공하거나 너무 적게 제공하여 발음 표상에 실패한 사례라고 할 수 있다.[152]

① 초성 발음 정보의 과부족

초성 자리에 과도하게 <ㅇ>을 표기하면 표면형에서 실현되는 발음 정보를 표기에 충분히 나타낼 수가 없다. 초성 자리에 <ㅇ>을 사용하면 표면형에서 실현되는 초성이 표기로써 표상되지 않으며, 표기상으로 부적절한 연음 환경이 만들어진다. 거꾸로 <ㅇ> 대신에 다른 자음자를 사용하면 발음 정보가 과도하게 제공되어 발음 표상에 실패하게 된다. 초성 자리의 <ㅇ> 사용과 관련하여 표기형의 발음 정보가 과도하거나 부족한 사례를 정리하여 제시하면 <표 59>와 같다.

<표 59> 초성 자리 <ㅇ>과 관련된 발음 정보의 과부족 사례

표기 양상 및 환경	자소 변동	형태론적 지식		예시[산출 표기(목표 표기)]
과도 이응	ㄴ→ㅇ	동사	단일어 어간	나워(나눠)
		부사	고유어	왜야면(왜냐면)
		연결 어미		있으이(있으니)
	ㄹ→ㅇ	동사	단일어 어간	꾸였다(꾸렸다)
과도 초성자	ㅇ→ㄴ	동사	단일어 어간 어근	놀려놓았다(올려놓았다)
		과거 시제 선어말 어미		보났다(보았다)
받침 누락 과도 초성자	ㅇ→∅	접두사+명사 파생 접미사		마디(맏이)
		단일어 어간 어근+부사 파생 접미사		가티(같이)
연음 과도 이응	ㄱ→ㅇ	명사 파생 접미사	고유어	밝이(밝기)
		사동 접미사		벗인다(벗긴다)

152) <잔치>를 <찬치>로 표기한 사례와 <몹시>를 <몹이>로 표기한 사례를 비교하면, 이 두 사례를 표기 정보의 양적 측면과 질적 측면으로 구분해 볼 수 있음이 잘 드러난다. <잔치>를 <찬치>로 표기했을 때, 표면형에서 실현되는 초성의 존재가 표기에 반영되어 있다. 이는 <몹이>와 달리, 표면형의 음소의 존재는 표시하였으나, 구체적으로 어떠한 음소를 표상하는지가 문제가 되는 표기이다. 따라서 <찬치>는 제공된 정보의 질적 수준이 문제가 되는 표기라고 할 수 있다. 반면에 표면형의 /ㅆ/의 정보를 전혀 찾아볼 수 없는 <몹이>는 정보의 양적 수준이 문제가 되는 표기라고 할 수 있다.

표기 양상 및 환경		자소 변동	형태론적 지식		예시[산출 표기(목표 표기)]
		ㅅ→ㅇ	부사	고유어	몹이(몹시)
		ㅎ→ㅇ	사동 접미사		굽이지(굽히디), 묻여(묻혀)
			피동 접미사		먹여(먹혀), 묻이다(묻히다)
			부사 파생 접미사		급이(급히)
후음 탈락	과도 이응 동일 계열 겹받침	ㄱ→ㅇ	동사	단일어 어간+피동접미사	얾여(얽혀)

② 종성 발음 정보의 과부족

㉮ 표면형으로써 확인되는 자음을 표상하는 자음자 누락

표면형으로써 확인할 수 있는 자음을 표상하는 자음자를 누락한 사례이다. 이 사례들은 다시 세 유형으로 세분할 수 있었다. 먼저 <읽도록>을 <읽도로>로 표기하는 것처럼 종성 자리에서 소리가 나는 자음을 표기하지 못한 경우가 있었다. 그리고 <녹였다>를 <노였다>로 표기한 것처럼 연음되어 발음되는 자음을 표기에 반영하지 않은 경우가 있었다.

두 사례와 관련하여 학습자가 종성으로 실현되는 자음의 발음과 연음되는 자음의 발음을 제대로 하는지 확인할 필요가 있다. 종성을 탈락시키거나 모음 사이의 자음을 탈락시키는 발음은 발음 능력이 발달하는 과정에서 나타나는 과도기적 발음이므로 교정할 필요가 있다. 발음을 제대로 하고 있다면, 발음 정보를 표기형에 충분히 표시하도록 안내하는 교육 내용을 제공할 필요가 있다.

마지막으로 <읽어>를 <일어>, <깎아>를 <깍아>로 표기한 사례처럼 겹받침이나 쌍받침의 자소를 누락하여 발음 표상에 실패한 사례가 있었다. 겹받침과 관련된 표기라는 점을 제외하면 <노였다>와 마찬가지로 연음과 관련된 유형임을 알 수 있다. 종성 자리에서 표면형으로써 확인되는 자음을 표상하는 자음자를 누락한 사례를 정리하면 <표 60>과 같다.

<표 60> 종성 자리에서 표면형으로써 확인되는 자음을 표상하는 자음자를 누락한 사례

표기 양상 및 환경	자소 변동	형태론적 지식			예시[산출 표기(목표 표기)]
받침 누락	ㄱ→∅	형용사	명사 어근	고유어	개쩍다(객쩍다)
		부사	부사 어근	고유어	쓱싹쓰싹(쓱싹쓱싹)
		연결 어미			읽도로(읽도록)

표기 양상 및 환경		자소 변동	형태론적 지식			예시[산출 표기(목표 표기)]
		ㄴ→∅	명사	한자어		시청을(신청을)
			동사	단일어 어간		더져(던져)
				명사 어근	고유어	마려한(마련한)
			관형사	고유어		오갖(온갖)
			부사	고유어		그러데(그런데)
			관형사형 어미			기쁘(기쁜)
			현재 시제 선어말 어미			되다(된다)
			연결 어미			그랬느데(그랬는데)
			종결 어미			뭐가(뭔가)
		ㄹ→∅	명사	명사 어근	고유어	이기장(일기장)
				부사 어근	고유어	자못(잘못)
				특이 형태소	고유어	어떨결에(얼떨결에)
			동사	단일어 어간		쓰고(쓸고)
			관형사형 어미			했으 건데(했을 건데)
연음	받침 누락	ㄱ→∅	동사	단일어 어간 어근		소여(속여)
				부사 어근	고유어	끄더이다(끄덕이다)
		ㄴ→∅	명사	한자어		노이은(노인은)
		ㄷ→∅	동사	단일어 어간 어근		북도아(북돋아)
		ㄹ→∅	명사	명사 어근	고유어	햇사에(햇살에)
				단일어 어간 어근		살림사이(살림살이)
		ㅅ→∅	명사	고유어		마을(맛을)
			의존 명사	고유어		거이다(것이다)
			동사	단일어 어간 어근		빼아으려고(빼앗으려고)
		ㅆ→∅	동사/형용사	단일어 어간		이었다(있었다)
			형용사	단일어 어간 어근		재미이어질(재미있어질)
				준말(어간)		재미었다(재밌었다)
		ㅌ→∅	명사	고유어		소에(솥에)
			명사	단일어 어간 어근		피부이(피붙이)
	과소 홑받침	ㄱ→∅	명사	고유어		넛을(넋을), 박으로(밖으로)
			명사	명사 어근	고유어	품삿을(품삯을), 뜻박이다(뜻밖이다)
			명사	단일어 어간 어근		오징어 복음은(볶음은)
			동사	단일어 어간		글었다(긁었다), 닥으니(닦으니)
				단일어 어간 어근		꺽여(꺾여)
			형용사	단일어 어간		말은(맑은)

표기 양상 및 환경		자소 변동	형태론적 지식			예시[산출 표기(목표 표기)]
		ㄴ→∅	동사	단일어 어간		앚아(앉아)
		ㄹ→∅	명사	단일어 어간 어근		삼이(삶이)
			동사	단일어 어간		담았지요(닮았지요)
		ㅁ→∅	형용사	단일어 어간		절어(젊어)
			명사 파생 접미사			알이다(앎이다)
		ㅂ→∅	동사	단일어 어간		발아지지(밟아지지)
			형용사	단일어 어간		얄은(얇은)
		ㅅ→∅	명사	명사 어근	고유어	외골으로(외곬으로)
			동사/형용사	단일어 어간		잇으니(있으니)
			형용사	단일어 어간		업어서(없어서)
				준말(어간)		재밋었다(재밌었다)
			부사	단일어 어간 어근		실업이(실없이)
			과거 시제 선어말 어미			갓었다(갔었다)
		ㅈ→∅	동사	단일어 어간		언어(얹어)
	동일 계열 쌍받침	ㅂ→ㅅ	형용사	단일어 어간		었었다(없었다)
			부사	단일어 어간 어근		힘었이(힘없이)
유기음화	받침 누락	ㅎ→∅	동사	단일어 어간		싸지만(쌓지만)
			형용사	단일어 어간		어떠게(어떻게)
			부사	단일어 어간 어근		그러지만(그렇지만)
	과소 홑받침	ㅂ→∅	동사	단일어 어간 어근		널히는(넓히는)
		ㅎ→∅	동사	단일어 어간		끌고(끓고)
				단일어 어간 어근		들끌고(들끓고)
			동사/보조 용언	단일어 어간		세수를 안고(않고)
			형용사	단일어 어간		만다(많다)
			감탄사	단일어 어간 어근		올지(옳지)

나 표면형으로써 확인할 수 없는 자음을 표상하는 자음자 삽입

불필요하게 받침을 사용하여 종성 자리에 발음 정보를 과도하게 표시한 사례도 존재한다. 앞서 표준 발음, 유사 표준 발음, 비표준 발음을 표상하는 표기에서도 받침의 삽입과 관련된 사례를 살펴보았었다. 앞선 사례들과 달리 본 유형의 과도 받침 사례들은 받침을 사용한 음운론적, 형태론적 동기를 추정하기 어렵다는 특징이 있다. 종성의 발음 정보의 과부족이 나타나는 표기를 정리하여 제시하면 <표 61>과 같다.

<표 61> 종성 자리에 표면형으로써 확인할 수 없는 자음을 표상하는 자음자를 삽입한 사례

표기 양상	자소 변동	형태론적 지식			예시[산출 표기(목표 표기)]
과도 받침	∅→ㄱ	명사	고유어		마직막(마지막)
	∅→ㄴ	명사	사이시옷	고유어	나문꾼(나무꾼)
			한자어		김첨진(김 첨지)
		대명사	고유어		난도(나도)
		동사	단일어 어간		준신다(주신다)
		형용사	단일어 어간		아픈다(아프다)
		형용사 파생 접미사			가난한다고(가난하다고)
	∅→ㄹ	동사	단일어 어간		떨들면(떠들면)
	∅→ㅁ	명사	고유어		담짐(다짐)
		조사	부사격 조사		로봇첨럼(처럼)
		부사	명사 어근	고유어	좀금씩(조금씩)
	∅→ㅅ	명사	명사 어근	고유어	것짓말을(거짓말을)
				한자어	잇삿짐(이삿짐)
	∅→ㅇ	형용사	명사 어근	한자어	공통스러웠다(고통스러웠다)
			불규칙 활용		정당운(정다운)
과도 쌍받침 (연음 관련)	∅→ㄱ	동사	단일어 어간		실 밖은(박은)
	∅→ㅅ	의존 명사	고유어		겄이었다(것이었다)
	∅→ㅅ	대명사	고유어		무었이(무엇이)
	∅→ㅅ	동사	단일어 어간		빼았았다(빼앗았다)
	∅→ㅅ	형용사	명사 어근	고유어	맜있었다(맛있었다)
과도 겹받침 (연음 관련)	∅→ㄱ	동사	단일어 어간 어근		읽으켰다(일으켰다)
			불규칙 활용		깨닭았을(깨달았을)
	∅→ㄹ	명사	명사 어근	한자어	흙인(흑인)
		동사	단일어 어간		나무를 의자 삶아(삼아)
		형용사	단일어 어간		좋은(좁은)
	∅→ㅎ	명사	고유어		마찮가지로(마찬가지로)
		동사	단일어 어간		많드셨기(만드셨기)
			단일어 어간 어근		부둥켜 않고(부둥켜안고)
		형용사	특이 형태소	고유어	옳바르게(올바르게)
		부사	고유어		그렇데(그런데)
	ㅍ→ㅃ	동사	단일어 어간		값아(갚아)
과도 겹받침 (자음군 단순화 관련)	∅→ㄱ	동사	단일어 어간 어근		늙린다(늘린다)
			불규칙 활용		잙라서(잘라서)

③ 어중 공명음 표기의 미숙

표면형에서 [ㄴㄴ], [ㄹㄹ]과 같이 종성과 초성에 연달아 공명음인 자음이 발음될 때, 표기에서 받침을 누락하는 사례가 수집되었다. <건너고>를 <거너고>로, <맨날>을 <매날>로 표기하는 사례가 해당된다.[153] 반대로 <생각했더니>를 <생각했던니>, <따랐다>를 <딸랐다>와 같이 표기한 사례처럼 공명음자를 받침으로 삽입하여 <ㄴㄴ>, <ㄹㄹ>, <ㅁㅁ>을 표기하는 사례도 수집되었다. 이들 사례는 어중의 공명음을 의식적으로 인식하여 음절 경계를 확정하고 표기에 반영하는 일이 결코 쉽지 않은 일임을 보여 준다.

자음에서 공명음을 따로 분류하는 것이 국어의 음운 현상과 관련해서는 큰 의미가 없다. 따라서 흔히 울림소리라는 용어로써 /ㄴ/, /ㄹ/, /ㅁ/, /ㅇ/을 외우게 하는 교육 내용은 비판을 받았다. 그런데 표기 교육의 측면에서는, 공명음의 발음을 주의 깊게 듣고 음절 단위로 분절하여 표기하는 방식을 교육하는 내용을 마련하는 것이 필요해 보인다. 이는 공명음이나 울림소리라는 용어나 개념을 명시적으로 가르치자는 것이 아니라, 발음 정보를 표기에 반영해 나가는 방식을 가르칠 때, 공명음과 공명음자를 제재로 활용하자는 것이다. 어중의 공명음을 표기하는 데 미숙한 사례를 정리하면 <표 62>와 같다.

<표 62> 어중 공명음 표기가 미숙한 사례

표기 양상	자소 변동	형태론적 지식		예시[산출 표기(목표 표기)]
과도 유음자	ㅇ→ㄹ	동사	단일어 어간 어근	달린다(달인다)
		동사 파생 접미사		망설리다(망설이다)
		연결 어미		떠들러(떠들어)
받침 누락	ㄴ→∅	명사	한자어	펴리(편리)[154]
		동사	단일어 어간	거너고(건너고)
		부사	고유어	아나지만(안 나지만)
	ㄹ→∅	명사	한자어	일려로(일렬로)
		명사/부사	한자어	제이로(제일로)
		동사	단일어 어간	모랐다(몰랐다)

153) [ㅁㅁ]의 실현에서 받침 <ㅁ>을 누락한 사례로 김연주(2002)에서 <아주마는>이 수집되었으나 다른 연구에서는 발견되지 않았다. 이 사례까지 포함한다면, 초성에 위치할 수 없는 /ㅇ/을 제외하고, 동일한 공명 자음이 연달아 발음될 때 받침을 누락하는 현상을 일반화할 수 있는 가능성이 있다.

표기 양상	자소 변동	형태론적 지식		예시[산출 표기(목표 표기)]
		형용사	불규칙 활용	다라서(달라서)
	ㅆ→∅	형용사	준말(어간)	재미는(재밌는)
		과거 시제 선어말 어미		가는데(갔는데)
과도 받침	∅→ㄴ	동사	단일어 어간	진내자(지내자)
		연결 어미		생각했던니(생각했더니)
		종결 어미		도움을 주는냐에(주느냐에)
	∅→ㄹ	동사	단일어 어간	엎들렸다(엎드렸다)
		부사	고유어	올래(오래)
		조사	부사격 조사	밖을로(밖으로)
	∅→ㅁ	동사	단일어 어간 어근	깜먹다(까먹다)
		형용사	단일어 어간	조금만(조그만)

④ 과도한 비자동적 경음화 환경 조성

<돗자리>를 <도자리>, <셌다>를 <세다>와 같이 표기한 사례처럼 경음화 정보를 제공하는 받침을 누락한 경우가 있다. 이러한 유형은 <검불게>와 같이 겹받침의 자소 중 하나를 누락하는 표기형으로 확장된다. 거꾸로 <배꼽을>을 <배곱을>, <들깨>를 <들개>로 표기한 것처럼 표면형의 경음을 평음으로 표기한 사례도 수집되었다. 이러한 사례는 과도하게 비자동적 경음화 환경을 표기형에 조성한 사례로서, 발음 표상에 실패한 표기로 분류하였다.

이 유형의 표기들은 결국 경음이 표면형에 있을 때 경음에 대한 정보를 어떻게 표기 반영할 것인지의 문제와 관련되어 있다. 한자어의 경우 일부 단어를 제외하고 <조건>과 같이 모음 사이의 경음에 대해 발음 정보를 제공하지 않으며, <눈살>과 같이 사잇소리 현상이 일어나는 단어의 표기형에도 경음에 대한 발음 정보가 표기로써 나타나지 않을 수 있다. 이러한 표기와 대조해 감으로써, 경음화 정보를 표기에 드러내는 방식을 체계적으로 학습할 수 있도록 교육 내용을 마련할 필요가 있어 보인다. 표기형에 과도하게 비자동적 경음화 환경을 조성한 사례를 정리하여 제시하면 <표 63>과 같다.

154) [펼리]로 발음되는 단어이므로, 표기상으로는 <ㄴ>이 누락되었지만, <ㄹ>이 누락된 것으로 볼 수도 있다. 그러나 학습자가 <펼리>를 쓰려고 했는지는 본 연구의 연구 방법상 확인할 수 없다.

<표 63> 표기형에 과도하게 비자동적 경음화 환경을 조성한 사례

표기 양상	자소 변동	형태론적 지식			예시[산출 표기(목표 표기)]
과도 평음자	ㄱ→∅	명사	고유어		배곱을(배꼽을)
			명사 어근	고유어	들개(들깨)
		동사	단일어 어간		아겨주는(아껴 주는)
		형용사	단일어 어간		안타갑다(안타깝다)
		부사	고유어		함게(함께)
			부사어근	고유어	기것해야(기껏해야)
			특이 형태소	고유어	말금히(말끔히)
			단일어 어간 어근		아김없이(아낌없이)
		명사 파생 접미사			나무군(나무꾼)
		부사 파생 접미사			힘것(힘껏)
	ㄷ→∅	명사	명사 어근	고유어	그대는(그때는)
		형용사	단일어 어간		얄다랗다(얄따랗다)
		관형사	고유어		어던(어떤)
		부사	고유어		잔득(잔뜩)
		부사	부사 어근	고유어	가득이나(가뜩이나)
		명사 파생 접미사			볼대기(볼때기)
	ㅂ→∅	보조 용언	단일어 어간		죽을 번하였다(뻔하였다)
		부사	고유어		담복(담뿍)
	ㅅ→∅	명사	고유어		칼 솜시(솜씨)
			명사 어근	고유어	말사움(말싸움)
		명사/부사	고유어		일수였다(일쑤였다)
		동사	부사 어근	고유어	글성거렸다(글썽거렸다)
		형용사	단일어 어간		안스럽게(안쓰럽게)
			특이 형태소	고유어	불상한(불쌍한)
		부사	고유어		글세(글쎄)
		조사	부사격 조사		이것으로서(이것으로써)
		접두사		고유어	허수고(헛수고)
		명사 파생 접미사			마음시(마음씨)
	ㅈ→∅	명사	고유어		꼴지(꼴찌)
			명사 어근	고유어	산골자기(산골짜기)
			특이 형태소	고유어	손지검(손찌검)
		명사/부사	특이 형태소	고유어	진자(진짜)

표기 양상	자소 변동	형태론적 지식			예시[산출 표기(목표 표기)]
		동사	부사 어근	고유어	어지하면(어찌하면)
		형용사	단일어 어간		널직하다(널찍하다)
			특이 형태소	고유어	끔직한(끔찍한)
		명사 파생 접미사			첫번재(첫번째)
		부사	고유어		일직(일찍)
		부사/감탄사	준말	고유어	어점(어쩜)
		명사 파생 접미사			첫번재(번째)
받침 누락	ㄷ→∅	명사	특이 형태소	고유어	반지고리(반짇고리)
	ㅂ→∅	명사	고유어		꺼질을(껍질을)
		형용사	단일어 어간		즐거고(즐겁고)
	ㅅ→∅	명사	특이 형태소	고유어	도자리(돗자리)
			불규칙 용언 어간 어근		끌말이기(끝말잇기)
		동사	단일어 어간 어근		우기는(웃기는)
			명사 어근	고유어	기들어(깃들어)
		형용사	명사 어근	고유어	머진(멋진)
		접두사		고유어	허수고(헛수고)
	ㅆ→∅	부사	준말	고유어	어째든(어쨌든)
		과거 시제 선어말 어미			먹어다(먹었다)
		미래 시제 선어말 어미			않게다(않겠다)
과소 홑받침	ㄱ→∅	동사	단일어 어간		일고(읽고)
		형용사	단일어 어간 어근		검불게(검붉게)
	ㅂ→∅	동사	단일어 어간		밟고(발고)
		형용사	단일어 어간		널고(넓고)

⑤ 중철 표기의 사용

중철 표기 가운데 일반적인 독법으로 발음했을 때 발음 표상에 실패하는 사례를 따로 분류하였다. 예를 들어, <먹어도>를 <먹거도>로 표기한 사례는 표기형에 경음화 환경이 조성되어, [먹꺼도]를 표상하는 표기로 해석될 가능성이 있다. <삶아>를 <삶마>로 표기한 사례는, <삶도>와 같이 뒤에 자음자가 올 때 [삼도]로 발음된다는 점을 고려하면, [삼마]를 표상하는 표기로 해석될 가능성이 있다. 이처럼 발음 표상에 실패한 중철 표기를 정리하여 제시하면 <표 64>와 같다.

<표 64> 발음 표상에 실패한 중철 표기의 사례

<table>
<tr><th>표기 양상</th><th>자소 변동</th><th colspan="3">형태론적 지식</th><th>예시[산출 표기(목표 표기)]</th></tr>
<tr><td rowspan="10">과도 초성자</td><td rowspan="3">ㅇ→ㄱ</td><td colspan="3">명사 파생 접미사</td><td>오뚝기(오뚝이)</td></tr>
<tr><td colspan="3">과거 시제 선어말 어미</td><td>적겄습니다(적었습니다)</td></tr>
<tr><td colspan="3">연결 어미</td><td>먹거도(먹어도)</td></tr>
<tr><td rowspan="2">ㅇ→ㅁ</td><td>조사</td><td colspan="2">주격 조사</td><td>삶미(삶이)</td></tr>
<tr><td colspan="3">연결 어미</td><td>젊머(젊어)</td></tr>
<tr><td rowspan="2">ㅇ→ㅂ</td><td>조사</td><td colspan="2">주격 조사</td><td>여덟비(여덟이)</td></tr>
<tr><td colspan="3">연결 어미</td><td>얇바(얇아)</td></tr>
<tr><td rowspan="2">ㅇ→ㅅ</td><td>조사</td><td colspan="2">목적격 조사</td><td>그릇슬(그릇을)</td></tr>
<tr><td colspan="3">부사 파생 접미사</td><td>빙긋시(빙긋이)</td></tr>
<tr><td rowspan="3">ㅇ→ㅈ</td><td colspan="3">명사 파생 접미사</td><td>등받지(등받이)</td></tr>
<tr><td colspan="3">부사 파생 접미사</td><td>굳지(굳이)</td></tr>
<tr><td colspan="3">연결 어미</td><td>앉자 있고(앉아 있고)</td></tr>
<tr><td rowspan="2">과도 받침</td><td rowspan="2">∅→ㅈ</td><td rowspan="2">동사</td><td colspan="2">단일어 어간 어근</td><td>갖져와(가져와)</td></tr>
<tr><td>부사 어근</td><td>고유어</td><td>맞주치고(마주치고)</td></tr>
</table>

Ⅳ. 비규범 표기를 활용한 표기 교육 내용의 구안

Ⅱ장에서는 문법 교육에서 표기 교육의 위상을 점검하고, 학습자들이 산출한 비규범 표기를 포함하여 비규범 표기 전반의 교육적 가치를 알아보았다. Ⅲ장에서는 학습자들이 산출한 비규범 표기를 분석함으로써, 표기와 발음이 관련을 맺는 양상을 구체적으로 확인할 수 있었고, 교육적 시사점을 도출할 수 있었다. 지금까지의 논의를 토대로 하여 이 장에서는 학문적 지식 층위에서 가르칠 지식 층위로의 교수학적 변환(didactical transposition)을 논의한다.

제민경(2015: 187)에서는 쉐바야르(Y. Chevallard)의 논의에 기초하여, 문법 교육 실행 과정에서 지식의 변환 과정을 네 층위로 나눈 바 있다. 여기에서 지식의 가장 근본적인 층위는 학문적 지식의 층위로서, 기반 학문 연구자, 국어교육 연구자가 생산한 지식이 위치한다. Ⅲ장의 분석은 양상 기술에 치우쳐 있으므로, 표기 교육의 실행을 고려하여 다시 정리될 필요가 있다. 이때 정리한 결과는 여전히 학문적 지식의 층위에 위치한다. 가르칠 지식으로의 전환을 위해서는 교육 내용과 교수·학습 방법의 결합이 고려되어야 한다. 이 장에서는 학문적 지식 층위에서 교육 내용을 구조화한 후, 교수·학습 방법을 고려하여 가르칠 지식 층위로의 구체화 방안을 논의한다.

1. 학문적 지식 층위에서의 교육 내용 구조화

1.1. 문법 지식에 대한 교육적 관점 부여

박혜진(2019: 12-13)에서는 표현론적 관점에서 단어 형성 교육이 이루어지기 위해서는 '단어 만들기'라는 언어 수행의 원리로부터 교육 내용이 도출되어야 함을 역설하였다. 합성어, 파생어, 어근, 접사 등 단어 형성과 관련된 지식이 단어 형성의 형식으로서 먼저 주어지면서 대상을 인식하고 의미화하며 형태화하는 과정이 무시되는 결과를 초래한다는 점(박혜진, 2019: 24-25), 구조 형태론의 연구 성과에 비해 형성 차원의 교육 내용을 구성하기 위한 언어적 원리는 부재한다는 점(박혜진, 2019: 26)에서 교육언어학 관점에서의 문법 연구 및 기술이 요구되는 것이다.

음운 단위와 관련된 문법 교육 내용을 학습하고 이를 발음과 표기에 활용하도록 하는 교육적 관점은 국가 교육 과정에서 지속적으로 강조되어 왔다.[155] 그럼에도

불구하고 박종관(2020: 135)에서 지적하듯, 규범 교육이 별도로 존재한다는 인식에 기초한 교육 내용 체계 안에서는 음운 변동의 규칙화 및 분류 활동과 그것을 표기에 적용하는 활동은 괴리될 수밖에 없다. 단어 형성의 과정과 표기 산출의 과정이 동일하지는 않지만, 그것을 다루는 교육 내용의 생성 방식에서 교육적 구조상 동일한 문제를 발견할 수 있는 것이다.

주세형(2004: 461)에서는 언어 단위가 애초에 분리되어 존재하는 것이 아니라 관점이나 목적에 따라 달리 설정될 수 있는 성질의 것임을 강조한다. 그러나 새로운 기술 방식이 기존 지식의 무용함을 보이는 것은 아니다. 주세형(2014: 75)에서 설명하듯, 예컨대 체계 기능 중심성이라는 새로운 관점이 도입되더라도 의미 구성 능력 이전에, 먼저 언어 형식에 주목하여 언어라는 실체를 다룰 수 있는 기초 능력이 학습자에게 확보되어야 하고, 이 지점에서 구조주의적 지식은 여전히 효용성을 가진다. 표기 교육에서 이는 자명하게 드러나는데, 표기는 이미 생성된 의미를 드러내는 수단으로서 구조주의적 지식과 더욱 긴밀하게 관련되어 있다. 따라서 표기를 중심으로 문법 지식을 기술하는 것은, 언어 단위 중심으로 기술되어 있는 문법 개념을 재편하는 것이지 기존 지식 체계를 부정하는 것은 아니다.[156]

문법 개념의 재편은 교육의 목표로써 추동된다. 문법 지식이 이루고 있는 복잡한 개념망은 교육 목표에 따라서 여러 부면으로 나뉘고 교육 내용화될 수 있다. 따라서 먼저 표기 교육의 교육 목표를 상세화함으로써 학문적 지식 층위에서의 문법 지식 구조화에 방향을 부여할 수 있다.

(1) 표기 대상 언어의 식별 및 표기형의 합리성 판단

규범 표기는 표준어를 대상으로 삼는다. 따라서 방언형과 변이형의 표기는 자동적으로 비규범 표기가 된다. 이러한 표기 유형의 구분이 정오의 이분법을 기반으

---

155) 박종관(2020: 134-135)에서는 음운 변동을 표기 원리를 이해하기 위한 일종의 도구로 삼는 관점은 국가 교육 과정에서 줄곧 강조되어 왔지만, 독자적인 단위로서의 음운 단위에 대한 탐구가 발음과 표기로의 적용으로 곧바로 이어지는 것은 아니기 때문에, 음운 변동을 발음과 표기를 위한 도구로서 보고자 하는 관점이 지속적으로 강조되어야 한다고 주장한다.

156) 다만 기존 지식의 재편은, 신명선(2007: 435)에서 '체계적 지식에 대한 신화'라고 명명한, 기존 국어학적 지식의 안정적인 개념 체계 및 그것의 기술 방식을 해체하는 것이므로 비판이 될 수 있다. 그러나 이는 학문 문법 내에서의 대립이 아니라 교육 문법을 기술하는 차원에서 발생하는 것이므로, 문법 교육학의 생산적인 담론 형성 방식의 일종이라고 판단한다.

로 하고 있다는 점에서, 규범 교육으로서의 표기 교육은 비규범 표기가 대상으로 삼고 있는 언어에 대한 탐색을 가로막는다.

비규범 표기로 단순 분류된 표기형에는 국어의 방언형과 변이형이 반영되어 있기도 하다. 방언을 포함한 국어의 변이어가 화자의 정체성을 구성하는 중요한 구성 요소(김은성, 2008: 228)라는 점, 다원화되어 가는 우리 사회에서 공동체 구성원의 언어 다양성을 존중하는 능력이 중요하다는 점(강보선, 2020: 37) 등이 문법 교육에서 강조되고 있지만, 이러한 교육적 관점은 정오 판단에 기초한 표기 교육의 실천 국면에서는 전혀 작동할 수 없다. 따라서 문법 교육 논의의 발전상과 부합하며 표기 교육이 실행되기 위해서는 표기 대상을 식별하는 일이 교육 목표의 하나로 설정되어야 한다.

발음 표상에 실패한 표기에서 살펴보았듯이, 표기형이 항상 특정 언어의 양상을 오롯이 드러내지는 않는다. 따라서 표기 대상 언어를 식별하는 활동은 표기형의 합리성을 판단하는 활동과 함께 이루어져야 한다. 이때 일차적으로 표기형의 합리성은 의도하고자 하는 발음을 표기에 잘 드러냈는지 여부로 판가름할 수 있다. 이는 한글이 음소 문자라는 속성에서 기인하는 것이다. 예를 들어, <닮았어>를 <닳았어>로 표기한 사례는 합리적이지 못한 표기인데, [달마써]라는 발음을 제대로 표상하지 못하고 있기 때문이다. 반면에 <닮았어>를 <달맜어>나 <달마써>로 표기한 것은 <닳았어>보다 합리적인 표기라고 평가할 수 있다.

<닮았어>와 <달맜어>, <달마써> 사이의 합리성 판단은 한글이 음절 단위로 모아쓰는 방식을 취하고 있다는 점에서 비롯된다. 그리고 이들 표기 사이의 합리성 판단은 표음주의와 표의주의의 대립을 일으킨다. 일차적인 합리성 판단과는 달리 표의주의를 지향하는 표기가 표음주의를 지향하는 표기보다 합리적이라는 평가는 입증해야 하는 대상이다.[157] 따라서 표기형의 합리성 판단은 두 층위로 구분되어야 하고, 이는 구본관·신명선(2011: 291)에서 다음과 같은 두 가지 원리로 제시한 바 있다.

> 원리 1: 독자가 단어나 문장의 의미를 파악하기 쉽게 적는다.
> 원리 2: 실제 소리와 표기가 일치하게 적는다.

'원리 2'는 발음 표상에 실패한 표기가 합리적이지 못한 표기라고 판단할 수 있게 한다. '원리 1'은 독자라는 요인을 고려함으로써, 언중이 일반적으로 분석하리라

157) 표의주의 표기의 합리성에 대해서는 이익섭(1992: 397-421)을 참조할 수 있다.

생각하는 형태소를 밝혀 적는 것을 합리적인 표기로 판단할 수 있게 한다.[158] 따라서 표기에 대한 합리성 판단은 두 층위에서 이루어지며, 표음주의적 합리성에 대한 판단이 비교적 객관적이라면, 표의주의적 합리성에 대한 판단은 주관적일 수 있다.

강창석(2001: 101-102)에서는 <높>과 <놉>을 비교하면서, 현행 한글 맞춤법의 원리를 주시경의 이론에 따라 본음 표기로 보면, 이전 시기의 표기법은 임시의 음을 적은 것이며 표기 원리가 다른 것은 아니라고 설명한다. 이를 학습자가 산출한 비규범 표기의 양상과 관련지어 보면, Ⅲ장에서 살펴보았듯 학습자의 비규범 표기도 표기법의 원리로써 설명이 된다. 다만 달라지는 것은 표기 대상 언어에 대한 해석이다. 합리성이라는 개념의 도입은 표기 대상이 무엇이며 표기 대상이 표기로써 잘 드러났는가를 따져 보는 활동을 강조함으로써 표기와 발음의 관계를 해석하는 활동을 촉진한다.

또한 합리성 판단을 두 층위로 구분함으로써 비규범 표기를 표기 교육에서 섬세하게 다룰 수 있다. 예를 들어, <꽃>이라는 표기에 대해 교체를 활용하여 분석하려고 할 때, 이미 <꽃>에는 기저형이 /꽃/이라는 해석이 내려져 있다. <꽃>은 <꼿>과 비교했을 때 좀 더 명확하게 그 특성이 드러난다. <꽃이>와 <꼿이>는 표기 원리가 다른 것이 아니라 표기 대상이 다른 것이고, 둘 다 합리성을 갖춘 표기라고 평가할 수 있다. 이러한 인식은 표준어와 방언을 식별하는 것으로 이어진다. 반면에 <달라서>를 <다라서>로 표기한 사례는 유음의 실현을 표기로써 충분히 드러내지 못한 표기이다. 따라서 합리성이 떨어진다고 평가할 수 있으며, 표면형을 표기형에 충분히 반영하는 활동으로 이어진다.

(2) 선택항의 소통 가능성 판단

표기는 의사소통의 수단이다. 문자 언어 의사소통에서 표기는 합의되어 있어야 하는 체계이다. 따라서 비규범 표기라고 하더라도 규범 표기와 지나치게 달라질 경우 의사소통에 장애가 된다. 그러나 이를 달리 해석하면 규범 표기와 지나치게 다르지 않다면 비규범 표기로도 문자 언어 의사소통이 가능하다고 볼 수 있다. 실제로 일상생활에서 학습자가 접하는 표기의 양상은 매우 다양하다. 비규범 표기가

158) '원리 1'이 곧 표의주의 표기를 의미하지는 않는다. 박종관(2019ㄱ: 37-38)에서는 '까마귀, 너무, 부터'와 같은 표기는 소리 나는 대로 적은 것이면서도, 언중의 어원 의식이 흐릿해진 것을 고려한 것이기 때문에 단어의 의미 파악을 쉽게 하는 역할을 하는 것으로도 이해될 수 있음을 지적하며, '원리 1'과 '원리 2'를 표음주의와 표의주의보다 상위의 원리로 보았다. 같은 이유로 관습적 표기법도 '원리 1'에 해당할 수 있다.

필요한 때도 있고, 비규범 표기로써 별다른 지장 없이 의사소통하는 때도 존재한다. 그러나 비규범 표기의 존재 범위는 무한하지 않으며, 규범 표기와의 관계가 유지될 때 기능할 수 있다. 따라서 앞서 논의한 표기형의 합리성이 어느 수준으로 확보되면 표기로써 의사소통에 성공할 가능성, 즉 표기의 소통 가능성도 커진다.

그런데 표기의 소통 가능성은 규범 표기와의 시각적 유사성, 표준 발음으로의 환원 가능성 등으로만 확보되지는 않는다. 표기형의 소통 가능성을 판단하는 활동은 최종적으로 언어 주체가 표기 행위를 수행하는 맥락과 결부되어야 한다. 개인의 표기 행위는 사회 안에서 이루어지며 제약을 받는다. 언어 주체로서의 개인이 합리적이고 소통 가능하다고 판단한 표기형도 사회에서 용인되지 않을 수 있다는 점이 표기 교육에서 다루어질 필요가 있다.

이와 관련하여 강보선(2013: 23-24)에서는 드라마 제목과 관련된 일화를 소개하고 있는데, 비규범 표기형인 <차칸>을 드라마의 제목으로 사용한 것을 철회하라는 사회적인 압력이 상당했음을 알 수 있다.[159] 매년 한글날마다 헷갈리는 규범 표기를 제대로 익히자는 취지의 기사가 쏟아져 나오는 것도 규범 표기가 얼마나 사회적 영향력을 지녔는지 느끼게 해 준다. 이와 같은 현실의 언어생활을 고려하여 강보선(2013: 24)에서는 맞춤법의 창의적 사용에는 사회적 수용 가능성을 고려할 수 있는 비판적 수용 능력이 전제되어야 함을 강조한다.

이와 관련하여 Ⅱ장에서 살펴보았던 이기연(2009: 331-336)에서 예시하는 사례가 다시 흥미를 끈다. 이 연구에서는 현재 한글에서 쓰이지 않는 문자를 사용한 표기, 연철한 표기 등이 현대에 사용되는 양상과 그것의 표현 효과에 주목했었다. 흥미로운 점은 소개하는 사례에 모두 '예스러움'의 복원이라는 점이 공통되어 있다는 것이다. 비규범 표기임에도 옛것이라고 인식하는 순간, 그 비규범 표기는 현재의 체계를 위협하지 않는다. 이러한 예스러운 표기에 대한 사회적 저항감은 현재의 표기법을 비트는 것에 비하여 덜할 것으로 예상된다.

이처럼 비규범 표기의 사용을 논의하는 순간 표기 행위를 둘러싸고 벌어지는 가치 대립을 발견하게 된다. 양영희(2017)에서는 사회 방언학과 비판적 언어 인식의 두 흐름을 조화시키는 방안으로서, 학습 자료를 사회 방언의 관점에서 다양하게 수집하고, 교육 내용을 교수·학습화하는 과정에서 비판적 언어 인식을 도입하자고 제안한 바 있다. 양영희(2017)에서는 교육 내용과 교육 방법의 층위로 구분하였으

159) 이는 표기 행위의 주체가 누구냐에 따라서 판단이 달라지는 문제이기도 하다. 공영방송의 드라마 제목이 아니라 도서의 제목이었다면 이처럼 사회적 문제로 비화되지는 않았을 것이다. 이와 유사하게 대통령들이 산출한 비규범 표기는, 비록 그것이 일상생활에서 흔히 발견되는 것이라고 하더라도, 더욱 주목을 받고 조롱의 대상이 된다.

나, 본 연구에서 논의한 표기 교육 목표의 층위 구분이 양영희(2017)에서의 논의와 상통하는 지점이 있음을 발견할 수 있다. 표기형의 합리성 판단을 통해 국어의 다양한 양상을 확인함으로써, 국어의 다양한 방언형, 변이형이 표기 교육의 장으로 들어올 수 있게 된다. 그리고 이러한 방언형, 변이형을 포함한 비규범 표기를 사용하고자 할 때 소통 가능성을 판단함으로써 표기 행위에 대한 가치 판단 행위를 수행할 수 있는 장이 마련된다.

1.2. 표기 교육 내용의 중핵 구조

표기형의 합리성을 판단하기 위해서는 표기형과 관련된 문법 지식이 필요하다. Ⅲ장의 비규범 표기 분석을 통해서 학습자들이 표기 행위를 하면서 형성한 표기 체계에 대한 지식이 한계에 부딪히는 양상을 확인할 수 있었다. 한계 지점에 다다른 학습자에게 문법 지식을 적절하게 제공함으로써, 학습자들은 표기형을 비교하고 설명할 수 있는 도구를 가지게 된다. 이때 제공되는, 표기형의 합리성 판단과 관련된 문법 지식은 표기 교육에서 기초가 된다는 점에서, 이들 지식이 이루는 구조를 중핵 구조라고 할 수 있다.

(1) 주요 범주

표기형의 합리성을 판단하는 데에 핵심적인 지식은 음운론적 지식과 형태론적 지식이다. 이 절에서는 음운론적 지식과 형태론적 지식의 가장 상위의 개념들이 표기와 어떻게 관련되는지 논의하고, 표기 교육 내용의 토대가 되는 주요 범주를 확인한다.

① 음운 체계

한글은 음소 문자로서 국어의 음운 체계와 긴밀하게 관련되어 있다는 점은 주지하는 사실이다. 그런데 이 사실이 그대로 교육 내용으로 전달될 수 있는 것은 아니다. 즉, 한글과 국어 음운 체계의 관련성을 표기 교육에서 어느 수준으로 구현해야 하는지가 문제가 된다. 예를 들어, 김다연(2018: 78)에서 음운과 관련한 학습자의 오개념은 표기와 아주 밀접하게 관련되어 있음을 확인할 수 있다. 김다연(2018)에서는 음운 교육에서의 개념 학습을 논의하고 있기 때문에, ‘음운은 표기할 수 있

어야 한다.', '음성은 소리이고 음운은 글자이다.'와 같은 오개념은 극복되어야 할 사고방식이다. 그런데 이러한 오개념이 표기와 긴밀하게 관련되어 있다는 점은, 음운에 대한 기초 개념이 표기와 매개되어 먼저 형성된다고도 볼 수 있다. 즉, 표기 교육은 일종의 기초 교육으로서, 이후 문법 교육에서의 개념 발달을 고려하여 음운 체계와 문자의 관계에 대한 내용을 마련해야 하는 것이다.

문법 교육에서 음운은 뜻을 변별하는 데 사용되는 소리로 손쉽게 정의되지만, 그 개념을 완전하게 습득하기 위해서는 물리적으로 실현된 음성을 충분히 관찰해야 한다. 신체의 움직임으로써 실현되는 물리적 음성의 상이함을 체험해야 음운 개념을 습득할 수 있는 것이다. 따라서 음운의 완전한 개념 습득에는 변이음에 대한 지식도 반드시 포함되어야 한다. 그런데 이러한 음운 개념의 습득이 표기 교육에서 중요한 것인지 점검해 보아야 한다.

문자가 공간에 특정한 방식으로 분절된 선을 그려 놓음으로써 개개의 음운을 하나의 시각적 개체로 나타내듯, 발음 기관의 작동 방식 또한 음운을 개체화한다(박종관, 2014: 83). /ㅂ/, /ㄷ/는 초성 자리에서 각각 양순 파열음과 치조 파열음으로 실현되며 서로 다른 개체가 된다. 변이음에 대한 개념이 도입되지 않을 때, 음운 개념을 습득하는 활동은 발음 기관의 분명히 다른 조음 운동을 인식하는 활동으로 이루어진다. [발], [달]을 각각 발음해 보면서 자신이 평소에 의식하지 않았던 근육의 움직임을 체감할 수 있고, 서로 다른 음운이 서로 다른 발음으로 실현됨을 알 수 있다. 그런데 문자를 매개로 할 때, 자신의 근육의 움직임을 체감하는 과정은 생략될 수 있다. /ㅂ/, /ㄷ/의 차이는 손쉽게 <ㅂ>, <ㄷ>이라는 시각적 기호의 차이로 대체된다. 따라서 발음 기관의 운동은 부차적 인지(subsidiary awareness)[160]에 머물고, 시각적 기호에 의지하여 소리의 다름에 주의를 기울이게 된다.

발음 표상에 실패한 표기에서 조음 위치나 조음 방법이 다른 자음을 표상하는 자음자를 사용한 사례를 살펴보았다. <일찍>을 <일칙>으로 표기한 학습자에게 필요한 활동은 문자가 다르면 표상하는 발음도 다름을 명확하게 인식하고, 각 문자를 썼을 때 어떻게 발음되는지 확인하는 일이다. 이미 갖추어진 언어 능력을 표

---

160) 폴라니(Polany, 표재명·김봉미 역, 2001: 96-99)에서 사용한 용어로서, 보조식으로도 번역된다. 폴라니는 망치질의 비유로써 일차적 인지(focal awareness, 초점식)와 부차적 인지를 설명하였다. 못을 잘 박으려고 망치를 잘 휘두르려는 행위에 주목하는 인식을 일차적 인지, 망치를 쥐고 있는 손의 느낌에 대한 인식을 부차적 인지로 칭하였는데, 두 가지 인지 방식을 동등하게 다룰 수 없음을 강조하기 위해 동원된 예시이다. 예컨대 대화를 할 때 전달하려는 의미가 일차적 인지, 발음 기관의 움직임이 부차적 인지의 대상이 된다면, 발음 연습을 할 때에는 발음 기관의 움직임이 일차적 인지의 대상이 될 것이다.

기와 연결하는 일이 중요하지, /ㅉ/와 /ㅊ/의 차이를 만들어 내는 신체의 움직임을 명시적으로 알아야 할 필요는 없는 것이다. 최영환(2008: 368)에서는 한글 학습을 문자와 소리가 일치하는 것을 다루는 교육으로 개념화하여 한글 학습의 범위를 명확히 한 바 있다. 음운 교육이나 발음 교육과 연계하기 이전에 표기 교육에서는 문자와 음운의 대응 관계에 대한 인식을 형성하는 것을 우선으로 삼아야 한다고 판단된다.

② 음운 변동과 형태소

표기형에 음운 변동을 반영할 것인지 반영하지 않을 것인지는 학습자가 의식적으로 결정해야 한다. 따라서 학습자는 표기 행위를 수행할 때 국어의 음운 변동을, 구어 상황일 때보다, 좀 더 의식적으로 주목하게 될 가능성이 크다. 예를 들어, 경음화는 평음자와 경음자의 간의 선택 문제를 일으키면서 학습자가 주목하는 현상이 된다. 경음화를 표기에 반영한다면 <웃기지>를 <웃끼지>처럼 표기하게 되고, 경음화를 표기에 반영하지 않는다면 <햅쌀>을 <햅살>처럼 표기하게 된다. 중요한 점은 표기 행위에 경음화가 작용하고 있고 학습자가 분명 경음화를 인식하고 있지만, 학습자가 경음화에 대한 체계적인 앎을 가지고 있는 것은 아니라는 점이다. 즉, 경음화라는 용어를 알지 못하더라도, 경음화가 일어나는 환경을 기술할 수 없다고 하더라도 경음화는 학습자가 체험하는 현상이며, 표기 행위로써 학습자가 손쉽게 발견할 수 있는 현상이다.

이러한 맥락에서 경음화와 관련하여 어떠한 지식이 학습자에게 유용할지 고민해야 한다. 그리고 경음화가 일어나는 환경을 기술하는 것이 과연 표기 교육에서 필요한 지식인가 하는 의문을 제기할 수 있다. 흔히 음운 변동을 안다고 할 때 음운 변동이 일어나는 환경을 아는 것이 중요한 내용을 차지한다. 그러나 표기형을 선택하는 맥락에서는 경음화가 일어나는 조건을 일일이 따지는 것보다 경음화가 일어나지 않는 환경에서의 형태를 확인하는 일이 더 중요하다. 즉 <웃끼지>를 산출한 학습자에게는 <넘기다>와 같은 표기로부터 /기/의 형태를 확인하는 일이 필요하고, <햅살>을 산출한 학습자에게는 해당 단어가 /쌀/을 구성 요소로 가진 복합어라는 사실을 아는 일이 필요하다.

음운 변동과 관련하여 표기 교육에서는 실현된 어떠한 발음이 음운 변동의 결과인 것인지 아니면 애초에 기저형에 있는 것인지 학습자가 판단할 수 있도록 해 주어야 한다. 그리고 음운 변동이 일어났는지 확인하는 일은 학습자가 이미 갖추고

있는 형태론적 언어 능력을 조회하도록 함으로써 성취할 수 있다. 다시 경음화를 예로 들면, 평파열음 뒤에 평장애음이 올 수 없다는 제약 때문에 발생하는 경음화의 경우, 학습자는 '콩밥', '보리밥', '찰밥' 등의 단어에서는 /밥/의 형태가 유지되지만, '국밥', '돌솥밥' 등의 단어에서는 /빱/으로 형태가 달라짐을 쉽게 관찰할 수 있다. 이러한 관찰은 다른 유형의 경음화를 발견하는 것으로 유도될 수 있다. 용언 어간 말 비음 뒤에서 일어나는 경음화는 어간 말이 비음이 아닌 용언의 활용형과 비교함으로써 발견된다. '집에 가자.'와 '머리를 감자.'라는 두 문장에서 학습자는 같은 종결 어미가 쓰였다는 사실을 형태론적 직관으로 쉽게 알 수 있으면서도, 동시에 같은 종결 어미가 서로 다른 표면형으로 실현됨도 발견하게 된다. 이처럼 경음화 현상의 발견을 누적하고, 경음화가 일어나지 않은 형태를 밝혀 적는 현행 맞춤법의 기본 원리를 습득하도록 표기 교육이 이루어질 수 있다.[161]

김슬기(2016: 63-64)에서는 문법 지식을 접했을 때 고등학교 학습자들이 자신의 언어 사용 경험을 떠올려 보며 새로운 질문을 만들어 내는 양상을 관찰하였다. 국어 사용자로서의 학습자의 언어 경험이 문법 지식과 상호 작용하는 양상을 확인할 수 있는 것이다. 명시적인 문법 지식을 어느 정도 갖춘 고등학교 학습자라는 점에서 초등학교나 중학교 학습자와 비교하기는 어렵겠지만, 비규범 표기를 분석하면서 살펴보았듯이, 낮은 단계의 학습자도 자신의 언어 경험을 표기 행위 시 충분히 활용할 수 있으리라 예상된다. 따라서 학습자가 이미 갖추고 있는 언어 능력을 상위 인지적으로 조회할 수 있도록 적절한 학습 자료를 제공하는 것이 필요하다고 판단되며, 이런 점에서 자신의 형태론적 인식을 동원하여 음운 변동을 인식하고, 이를 다시 표기에 적용하도록 교육 내용을 마련하는 것이 요구된다.

③ 관습적 표기

음운 체계와 음운 변동, 형태소와 관련된 각종 문법 지식을 활용하여 표기를 탐구해 나가더라도, <옛날>을 <옜날>로 표기하거나 <제삿날>을 <제사날>로 표기

161) 이러한 교수·학습 과정에서 명시적으로 다루어지지 않는 사고 과정이 존재한다. 바로 기저형으로부터 표면형을 도출해 내는 과정, 즉 음운론적 도출이 타당한지를 판단하는 사고 과정이다. 경음화를 매개로 하여 평음이 왜 경음보다 기저형으로 취급되어야 하는지에 대한 판단은 사실 국어 전반의 음운 변동을 분석한 후 내려진 것이다. 문법 교육의 어느 국면에서는 /빱/이 [밥]으로 도출된 것은 아닐까 하는 의구심이 학습자에게 발생할 수도 있으리라 예측할 수 있다. 이는 음운 교육의 영역이며, 표기 교육에서는 학습자들이 형성하고 있는 형태론적 직관을 최대한 활용할 수 있도록 교육 내용을 마련해야 한다고 본다.

한 학습자는 결국 <ㅅ>을 받침으로 표기하는 이유에 대해서는 알아내지 못할 것이다. <옛날>의 <ㅅ>의 표기는 예전부터 전해 내려온 것이며, <제삿날>의 <ㅅ>은 마찬가지로 예전부터 전해 내려온 사이시옷을 현행 한글 맞춤법에서 규정한 대로 사용한 것이기 때문이다. 따라서 이러한 역사적 표기법에 의한 표기형과 현행 한글 맞춤법에 따라 발생한 표기형에 대해서는 별도로 학습이 이루어져야 한다.

최종적으로 표기 교육의 중핵 구조에서 상위의 문법 지식은 세 범주로 이루어진다고 할 수 있다. '문자 체계와 관련된 음운 체계', '표기법과 관련된 형태소 및 음운 변동' 그리고 '관습적 표기'이다. 이를 정리하면 <표 65>와 같다.

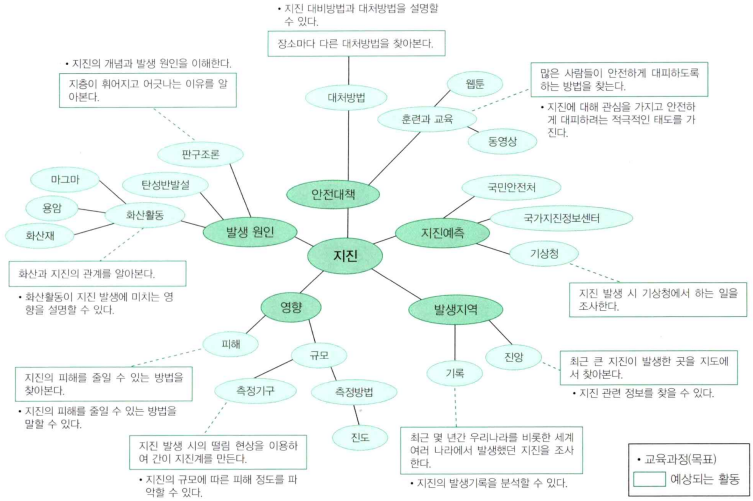
<표 65> 표기 교육 내용의 주요 범주

주요 범주	표기 교육에서의 문법 지식
문자 체계와 음운 체계	• 문자가 다르면 발음이 다르다. • 문자와 음운이 대응한다. • 음운을 알맞은 문자로 표기한다.
표기법과 형태소, 음운 변동	• 표기와 발음이 다르다. • 음운 변동이 일어날 때도 있고 일어나지 않을 때도 있다. • 음운 변동이 일어나지 않은 형태로 표기한다. • 음운 변동이 일어난 형태로 표기한다.[162]
관습적 표기	• 과거의 한글 사용 방식을 존중하여 표기한다. • 현행 한글 맞춤법에서 해석한 대로 표기한다.

(2) 세부 문법 지식의 연결

앞서 논의한 주요 범주는 세부적인 문법 지식들로 구체화된다. 개별적 문법 지식을 중심으로 한 구조화는 교육의 목표와 함께 방향성을 부여받았을 때 전체 지식의 구조를 보여 줄 수 있다(제민경, 2015: 200). 그리고 이러한 방향성은 결국 교수·학습에서의 활동으로 구체화된다는 점에서, 문법 지식을 다루는 방식이 세부 문법 지식을 연결하면서 함께 논의되어야 한다. 이와 관련하여 문법 지식의 시각화 전략으로서, 조연순·이명자(2017: 92-94)에서 소개하는 문제 지도 그리기를 참조할 수 있다. 문제 지도 그리기는 문제 중심 학습(problem based learning)을 계획할 때, 수업의 진행을 가늠하기 위하여 주제와 관련된 아이디어를 생성해 나가고

162) 탈락과 관련된다. 세부 문법 지식을 기술하면서 상술한다.



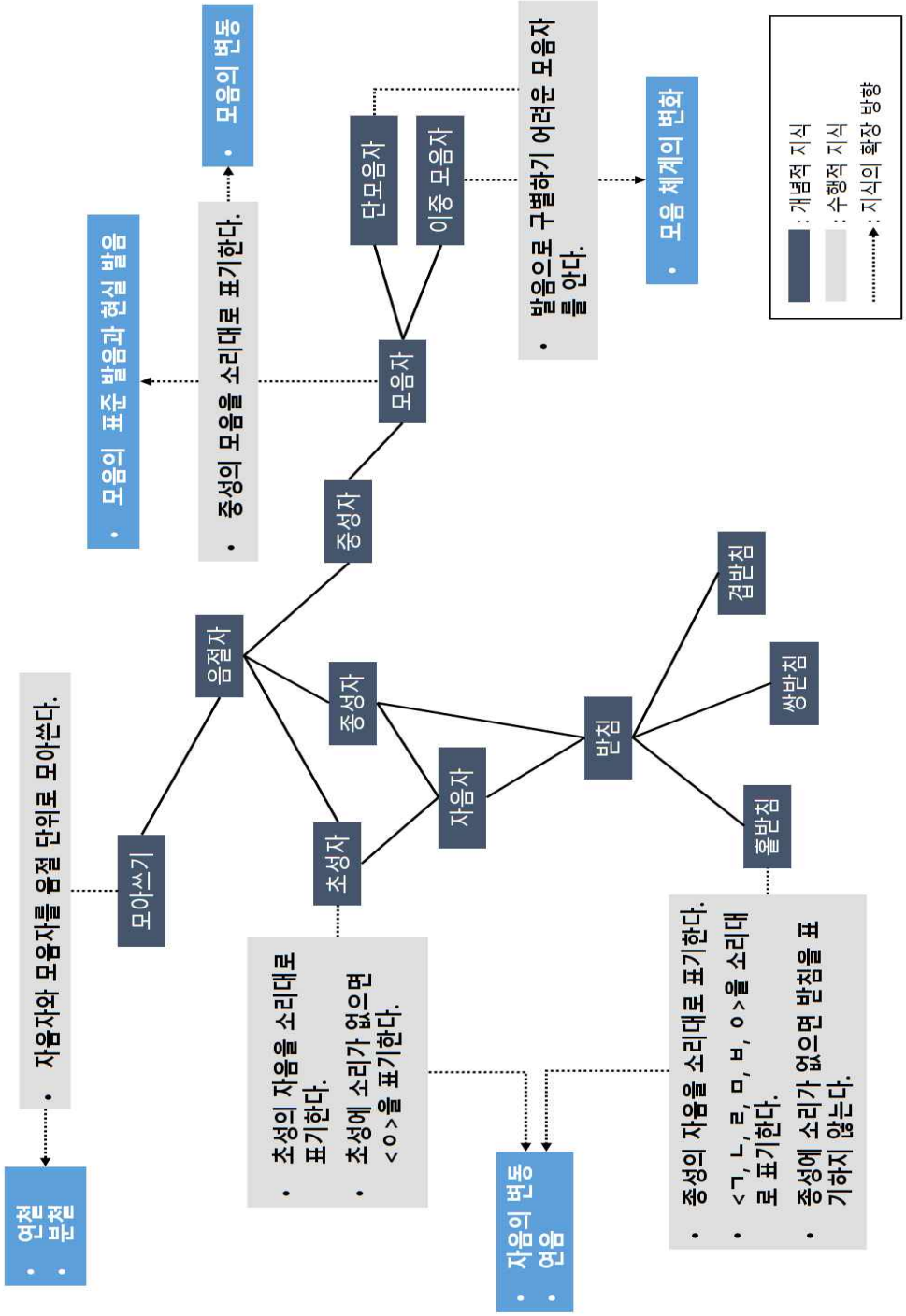
<그림 18> 문제 지도의 예시(조연순·이명자, 2017: 94)

마지막에 생성한 아이디어와 관련된 학습 활동과 교육과정을 연결하는 일종의 마인드맵이다. 문제 지도에서 주목되는 점은 바로 <그림 18>에서 볼 수 있듯이 학습 활동과 교육과정을 기술함으로써 교수·학습의 흐름을 가늠할 수 있도록 돕는다는 점이다. 이 점에 착안하여 본 연구에서도 개념적 지식을 연결한 후 학습자들이 해당 개념과 관련하여 수행해야 할 활동을 연결하는 방식으로 문법 지식의 개념망을 구조화하였다.

① 문자 체계 층위의 세부 문법 지식

한글과 국어의 음운 체계가 대응한다는 점을 아는 것은 표기 행위를 수행하기 위한 가장 기초적인 지식이 된다. 따라서 어느 정도 표기 행위에 숙달한 학습자는 이미 한글과 국어의 음운 체계가 대응한다는 지식을 암묵적으로 가지고 있으며, 발음을 표기로 전환할 수 있는 사용 능력을 가지고 있다. 명시적인 문법 교육으로서의 표기 교육이 시작되면서, 학습자는 자신이 획득한 사용 능력을 상위 인지적으로 탐구하도록 안내된다. 그리고 발음과 표기가 일치하는 환경에서 문자의 구조를 해부하고 발음과 대응시켜 보는 활동을 수행함으로써, 표기는 발음을 대리한다는 가장 기초적인 지식을 명시적으로 획득할 수 있다.

이때 음절, 초성, 중성, 종성 등의 개념은 한글에 대한 인식을 기초로 하여 습득



<그림 19> 문자 체계 층위의 세부 문법 지식 연결

된다. 음절 단위로 모아쓰기를 하여 음절자가 발생한다. 자음을 대리하는 자음자가 위치에 따라 초성자, 종성자가 되고, 종성자는 받침이라 불린다. 받침은 다시 홑받침, 쌍받침, 겹받침으로 구분된다. 모음은 모음자로 드러나고 중성자가 된다. 낱자의 표기 근거는 발음에 있지만, 표기 교육에서는 발음에 따라 달리 형상화된 낱자의 모양과 위치가 주목된다.

이때 '자(字)'라는 용어의 사용을 적극적으로 고려할 필요가 있다. 발음을 표기로 나타낸 결과물을 지칭함으로써 표기 행위를 수행하는 사용자를 부각할 수 있기 때문이다. 예를 들어, <던져>를 <더져>와 같이 표기한 것처럼 종성 자리의 발음 정보가 부족하여 발음 표상에 실패한 표기는, 발음할 때 종성이 있지만 종성자를 표기하지 않아서 발음 표상에 실패했다고 설명할 수 있는 것이다. <왜냐면>을 <왜야면>으로 표기한 것도 발음할 때 초성이 있지만 <ㅇ>을 사용하여 초성을 드러내지 못했다고 설명할 수 있다. 이러한 관찰과 설명이 계속됨으로써 발음과 표기의 관계를 명시적으로 인식할 수 있도록 학습자를 안내할 수 있다.

이와 같은 방식으로 학습자가 습득하는 개념적 지식과 개념적 지식을 바탕으로 수행해야 할 활동을 기술한 지식, 즉 수행적 지식을 도식화하면 <그림 19>와 같다. 도식을 간소화하기 위하여 음운 체계와 관련된 개념적 지식은 제시하지 않았지만, '음절자, 자음자, 모음자' 등 문자 체계의 개념적 지식은 모두 음운 체계의 개념적 지식과 긴밀하게 관련되어 있어, 필요시 음운 체계와 관련된 개념을 명시적으로 다룰 수 있다. 중요한 점은 음절, 자음, 모음 등의 음운 체계와 관련된 개념에 대한 인식이 음절자. 자음자, 모음자 등에 대한 앎으로 이어져야 하며, 최종적으로는 '자음자와 모음자를 음절 단위로 모아쓴다.', '초성의 자음을 소리대로 표기한다.', '중성의 모음을 소리대로 표기한다.' 등과 같이 표기 행위에 대한 수행적 지식으로 귀결되어 구체적인 표기 활동으로 이루어져야 한다는 점이다.

② 표기법 층위의 세부 문법 지식

문자 체계에 한정된 지식은 금세 한계에 부딪힌다. 분철 표기는 음절 단위로 소리 나는 대로 모아쓴다는 개념만으로는 설명할 수 없다. 쌍받침이나 겹받침도 종성에 소리가 있으면 표기한다는 지식만으로는 설명할 수 없다. 따라서 문자 체계에서의 학습은 표기법 층위의 문법 지식에 대한 학습으로 연계되어야 한다.[163]

---

163) 교육 국면에서 '연계성'은 '계속성', '계열성', '통합성' 등을 아우르는 포괄적인 의미로 통용되어 왔다(최선희, 2020: 81). 본 연구에서 연계는 '종적 관계에서 학습 내용의 심화와

표기법 층위의 세부 문법 지식은 음운 변동 및 형태소의 종류에 대한 개념적 지식의 망을 근간으로 한다. 이때 앞서 논의하였듯 음운 변동에 대한 앎이 형태소에 대한 확인으로 이어지고 표기 행위로 귀결되는 교수·학습의 흐름을 고려해야 한다. 이에 따라 음운 변동이 형태소와 어떻게 관련을 맺는지를 분석함으로써 음운 변동을 분류할 수 있다.

먼저 경음화, 비음화, 유음화, ㄹ의 비음화, ㄴ 첨가는 관찰되는 현상으로서, 해당 현상이 일어나지 않는 환경의 형태를 찾음으로써 형태소 개념과 연결될 수 있다. 예를 들어, <갈는지>를 <갈른지>로 표기한 학습자는 <하는지>, <가는지>와 같은 표기형을 찾고 발음을 확인함으로써 음운 변동이 일어났음을 인식하고, 음운 변동이 일어나기 전의 형태로 표기하는 근거를 찾을 수 있다.[164] <꽃잎>을 <꽃닢>이라고 표기한 학습자도, <잎자루>와 같은 표기의 발음을 확인함으로써 마찬가지의 방식으로 초성자로 <ㄴ>을 표기하지 않을 근거를 찾을 수 있다.[165] 경음화, 비음화, ㄹ의 비음화와 관련된 표기형도 마찬가지이다.

이들 음운 변동은 표기에 반영하지 않는 현상으로서, 해당 음운 변동이 일어나지 않는 환경의 형태를 찾음으로써 표기 근거를 세우는 일이 중요한 학습 활동이 된다. 이때 음운 변동이 일어나는 환경을 명시적으로 학습하는 것은 중요성이 감소한다. 음운 변동은 이미 구어에서 무의식적으로 일어나는 현상이므로 음운 변동이 일어나는 환경을 명시하지 않더라도 학습자는 구어의 발음을 떠올리며 표기를 발음으로 환원할 수 있다. 오히려 형태소에 대한 인식을 강화할 수 있는 적절한 문법 용어의 사용이 중시된다.

평파열음화와 자음군 단순화는 받침 표기와 관련되어 있다. 그런데 평파열음화와 자음군 단순화가 반영되지 않은 형태를 찾기 위해서는 연음 현상을 활용해야

확충(최선희, 2020: 82)'을 의도하는 계열성의 확보를 의미한다. 이때 계열성 확보의 방향이 모두 표기법 층위로만 향해 있는 것은 아니다. 예를 들어, 발음으로 구별하기 어려운 모음자를 확인하는 활동은, <그림 19>에서도 나타나 있듯이, 국어 모음의 역사적 변화에 대한 앎이나 /ㅔ/와 /ㅐ/를 구별하여 발음하는 방법에 대한 앎으로 확장될 수 있다.

164) 이때 <-ㄹ는지>가 기저형을 표기한 것인지는 따로 논구되어야 할 사항이다. <표준국어대사전>에는 '-는지'와 '-ㄹ는지'가 별도의 표제어로 등재되어 있는데, 사전에 등재된 기본형 때문에 마치 '-ㄹ는지'가 유음화가 일어나는 어미로 보이는 것일 수 있기 때문이다. 그렇다고 하더라도 두 연결 어미의 의미에는 '의문'의 의미가 내포되어 있다는 점에서 두 어미의 의미적 관련성을 학습자의 직관으로도 충분히 포착할 수 있으리라 예상된다. 그리고 의미적 관련성이 있는 요소를 한 형태로 일관되게 표기해야 한다는 원리에 따라 [갈른지]를 <갈는지>로 표기할 때 유음화가 개입한다.

165) 받침에 <ㅍ>을 표기할 근거는 연음을 통해서 확인하여야 한다. ㄴ 첨가를 반영하지 않을 근거를 찾는 것이다.

한다. 따라서 학습자들은 다른 음운 변동과는 달리 연음 개념은 명시적으로 획득해야 한다. <맞나요>를 <만나요>로 표기한 사례에서처럼, 평파열음화가 일어나고 비음화까지 일어난 경우에는 비음화가 일어나지 않는 환경을 찾는 것뿐만 아니라 연음까지 활용해야 하므로 비음화도 연음과 관련을 맺는다.

연음 개념의 학습은 연음으로 확인되지 않는 현상을 발견하게 되는 동기가 된다. 예를 들어, <맏이>를 <마지>로 표기한 학습자가 <맏아들>을 찾아 <맏>을 표기하게 되더라도 <맏이>가 왜 [마지]라는 발음으로 환원될 수 있는지는 알아낼 수 없다. 마찬가지로 <쌓여>를 <싸여>로 표기한 학습자는 연음되는 자음이 없음에도 받침에 왜 <ㅎ>을 써야 하는지 알아낼 수 없다. 따라서 연음 개념의 학습 이후에 구개음화와 유기음화에 대한 학습이 이어짐으로써 계열성을 확보할 수 있다.

구개음화의 세력이 현대 국어의 구어에서는 상당히 약화되어 있으나, 규범 표기를 기반으로 하여 문어에서는 여전히 구개음화가 건재하고 있다. 즉, [마지]를 <맏이>로 표기하게 함으로써, <맏이>를 연음을 활용하여 [마디]로 어려움 없이 읽을 수 있음에도 불구하고, 구개음화를 적용하여 [마지]라는 발음으로 환원해야 하는 언어생활을 우리는 하고 있는 것이다. 따라서 표기 교육에서 구개음화를 다룰 때에는 표기를 발음으로 환원할 때 구개음화를 적용하여 발음한다는 지식이 우리 사회에 공유되어 있다는 점을 강조하는 것이 중요하다. 이는 <밑이>, <미닫이>와 같은 비규범 표기를 산출한 학습자에게 <밑이>, <미닫이>라는 표기가 우리 사회에서 통용되는 방식을 이해하는 데에 도움을 준다. 따라서 구개음화는 연음과 마찬가지로 명시적으로 교수·학습이 이루어질 필요가 있다.

유기음화는 후음 탈락을 관찰할 수 있도록 하는 현상이라는 점에서 명시적으로 가르칠 필요가 있다. 종성 자리의 /ㅎ/은 표면형에서 관찰되지 않으며, 종성에 /ㅎ/이 존재함은 유기음화를 통해 추론될 수밖에 없다. 후음 탈락은 유기음화가 존재해야 성립할 수 있는 현상이다. 따라서 <쌓여>를 <싸여>로 표기한 학습자가 받침에 <ㅎ>을 표기하는 근거를 찾기 위해서는 먼저 유기음화를 관찰하고, 받침으로 <ㅎ>을 표기하는 방식을 알아야 한다.

박종관(2019ㄴ: 57-58)에서는 <뚫린>을 <뚤린>으로 쓴 학습자에게는 유기음화를 활용하여 겹받침에 <ㅎ>을 사용하는 과정을 탐구하는 내용이 제공되어야 한다고 제안한 바 있다. 이때 '자음군 단순화로서의 ㅎ 탈락'이라는 용어를 사용하였는데, 일반적인 후음 탈락과 자음군 단순화에서 /ㅎ/이 탈락하는 현상은 발생 원인이 다르지만 결과적으로는 /ㅎ/이 탈락한다. 표기 교육에서는 유기음화를 활용하여 받침에 <ㅎ>을 사용하는 방식을 가르치는 것이 주된 목표이므로 자음군 단순화와

후음 탈락을 엄밀히 구분하는 일은 그다지 중요하지 않으며, 두 현상이 일어남을 인식하는 것 자체가 중요해진다.

정리하면, 표기 교육에서 여타 음운 변동이, 발견되고 관찰되는 현상이자 형태소에 대한 인식으로써 극복해야 할 대상이라면, 연음, 구개음화, 유기음화는 형태소를 찾기 위해 활용할 수 있는 개념적 지식으로서 명시적으로 교수·학습되어야 하는 교육적 위상을 지닌다. 또한 <걷힌다>를 <겆힌다>로 표기한 사례에서 알 수 있듯이, 구개음화와 유기음화는 동시에 표기에 영향을 미치기도 하므로, 밀접하게 연계되어 교수·학습될 필요가 있다.

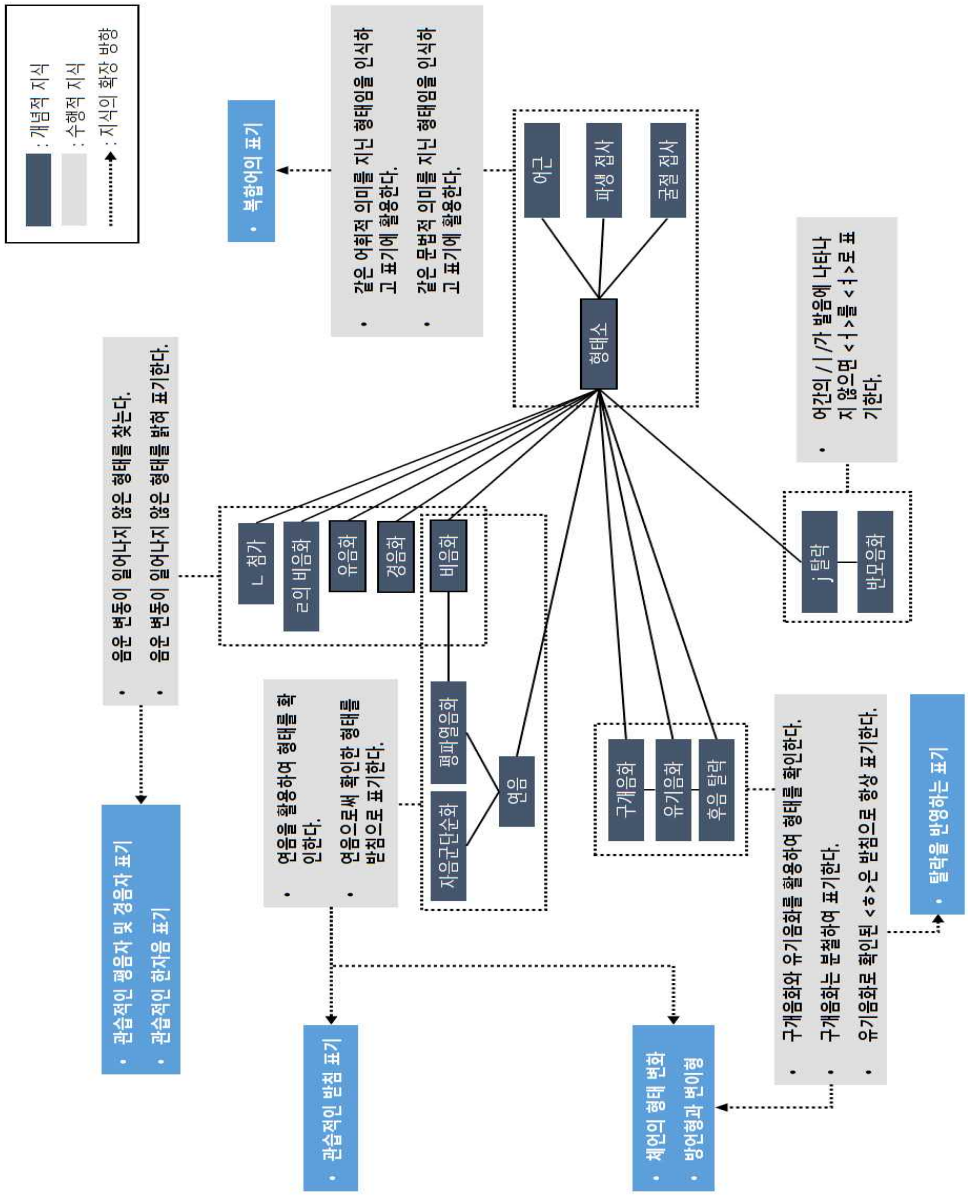
한편 한글은 모음자가 풍부하여, /ㅔ/와 /ㅐ/의 합류 및 /ㅢ/의 이중 모음화로 인한 모음자의 혼동을 제외하곤, 모음자의 변동은 곧 상이한 발음을 표상하는 것으로 이어진다. 이러한 모음자의 상황은 자음자와 관련하여 <훑어>, <훌터>, <훓터>, <훑터>, <훑허>와 같은 여러 개의 동음이철어가 만들어질 수 있는 것과 대조된다. 그래서 경구개음 뒤에서 /j/가 탈락하는 현상이 모음자와 관련하여 동음이철어를 만들어 내는 요인으로서 중요한 교육적 위상을 차지한다.

<던져>를 <던저>로 표기한 학습자가 <ㅕ>를 표기하는 근거를 스스로 찾아내기는 쉽지 않을 것이다. <던져>는 기저형도 표면형도 아닌 이른바 중간형을 표기한 것이기 때문이다. 따라서 <ㅕ>를 표기하는 방법은 명시적으로 교수·학습되어야 한다. [던지다]와 [먹다], [던저]와 [머거]를 비교해 봄으로써 학습자는 손쉽게 어간 /던지-/, /먹-/과 어미 /ㅓ/를 분리해 낼 수 있을 것이다. 이때 [던저]에서 일어난 현상이 문제가 된다. 표기 교육에서는 <ㅕ>를 표기하는 것이 목표이므로, [저]가 본래 /지어/였다는 점을 <져>로 표기함으로써 드러냄을 아는 것이 중요하다. [던지어]가 [던저]가 되기까지의 과정에 대해서 집중적으로 다루면 표기 교육은 음운 교육으로 확장된다.

지금까지 논의한 내용을 도식화하면 <그림 20>과 같다. <그림 20>에는 본 연구에서 수집한 비규범 표기 자료와 관련된 음운 변동만 포함하였다. 음운 변동에 대한 학습은 형태소에 대한 인식을 강화하는 데에 사용되고, 강화된 형태소에 대한 인식은 표기에 활용하는 것으로 귀결된다. 이는 교체의 관점에서 설계된 것이지만, 표기 교육의 과정에서 형태소에 대한 인식이 표기형과 강력하게 매개된다는 점에서, 교체로써 확인된 형태소를 원형으로 보고, 복합어 표기에 활용하도록 교육 내용이 확장될 수 있다.[166]

---

166) 본 연구에서 원형은 정희창(2019)의 개념을 따르되, 교체로 파악된 형태소와 의미적 관련성을 유지하는 것만을 의미하는 것으로 한정하여 사용한다. 정희창(2019: 234)에서



<그림 20> 표기법 층위의 세부 문법 지식 연결

는 표기와 관련하여 원형을 형태소와 구분되는 개념으로 정의하였다. 원형은 '관습적이고 역사적인 표기의 일관성'을 더한 개념으로 형태소와 구분된다. 예컨대, '-들이'는 접사로서 단일한 형태소이므로 <드리>로 적어야 하겠지만, 명사 '들이'와의 관련성을 드러내기 위하여 '원형'을 밝혀 적은 표기로 해석하는 것이다. 정희창(2019)의 원형 개념에는 역사적 표기법까지 포함되어 <돗자리>의 <돗>도 원형과 관련되는 것으로 설명한다. 본 연구에서 <돗자리>와 같은 표기는 관습적 표기로 따로 분류하였다.

복합어 표기에 원형 개념을 활용하는 방식을 박종관(2019ㄴ)에서 찾아볼 수 있다. 박종관(2019ㄴ: 55)에서는 <엎드려>의 <ㅍ>을 '엎다'의 활용형 [어퍼]와 관련지어 교육할 것을 제안하고 있다. 이는 [업뜨려]에서 실현된 [ㅂ]이 /ㅍ/의 평파열음화의 결과인 것처럼 해석하게 만들 수도 있다. 따라서 교수자는 교체의 개념을 고려하여 섬세하게 교육 내용을 구성할 필요가 있다. '엎다'의 활용형을 통해 <ㅍ>을 적는 근거를 발견한 후에는, '엎-'과의 의미적 관련성을 강조하며, '엎누르다', '엎드리다' 등의 단어를 표기하는 방식을 다룰 수 있는 것이다. 이러한 교수·학습에서는 원형을 강조하며 마무리됨으로써, 교체는 원형을 확인하기 위해 경유해야 하는 개념으로 위치된다.

이상의 교육 내용은 다시 다른 교육 내용으로의 확장 동기가 된다. 예를 들어, 후음 탈락이 일어남에도 <ㅎ>을 받침으로 표기한다는 점을 익히고 나면, 형태를 일정하게 유지하여 표기하려는 인식이 강화될 것이다. 그러나 <만드세요>를 <만들세요>라고 표기하는 사례에서도 알아봤듯이, 이러한 인식이 항상 규범 표기와 부합하지는 않는다. 따라서 탈락이 일어났을 때 탈락을 반영하는 표기형과의 비교가 필요하고, 이에 대한 교육 내용이 마련되어야 한다.

교체의 개념으로 설명할 수 없는 표기형도 아직 남아 있다. 이러한 표기형은 관습적 표기로서, 이와 관련하여 제5항, 제7항, 제28항, 제29항, 제30항, 제32항 등 현행 한글 맞춤법 조항을 직접 다루어야 할 필요성이 발생한다.[167] 또한 기저형이 표면형에 대한 분석을 통해 설정된, 해석된 실재(신승용, 2015: 31)라는 점을 고려하면, 규범 표기는 이미 기저형에 대한 해석이 끝난 결과물로서, 학습자들의 언어적 직관과 일치하지 않을 수 있다. 따라서 표기법 층위에서의 학습은 언어 변화나 변이어에 대한 관심과 학습으로도 이어질 수 있다.

1.3. 표기 교육 내용의 확장 구조

표기 교육 내용은 문법 교육의 다른 교육 내용과 밀접한 관련을 맺고 있다. 앞서 살펴보았듯이 표기 교육의 중핵 구조에서의 학습은 계속 다른 교육 내용으로의 확장 동기로 작용한다. 이는 표기 교육 내용과 다른 문법 교육 내용 간 접면을 만들면서 교육 내용을 풍부하게 만든다.

먼저 표기는 표기하고자 하는 대상 언어를 명시적으로 인식하게 하는 계기가 될 수 있다. (가)는 한 대화[168]를 표기로 옮긴 것이다. 학습자들은 (가)에서 <외>,

167) 이에 대해서는 Ⅲ장의 3.1.에서 관습적 표기로 다루었으므로 상술하지 않는다.

<그러케>를 발견하고 <왜>, <그렇게>로 교정할 수 있다. 하지만 <건는다>는 교정할 수 없다는 점을 발견하게 되는데, <건는다>는 (가)의 상황을 만들어 낸 방언형을 소리대로 알맞게 표기한 것이기 때문이다.

(가) A: (횡단보도를 건너며) 빨리 와, 너 그러다 못 건는다.
B: 언니, 말을 외 그러케 무섭게 해요?
A: 뭐가?
B: 못 걷는다뇨!

이와 같이 표준어와 방언의 어휘 차이는 표기로써 시각적으로 또렷해진다. 그리고 방언형을 알맞게 표기한 비규범 표기를 변별해 냄으로써 표기 대상이 되는 언어를 명시적으로 인식하는 계기가 만들어진다. 이는 표기 교육과 어휘 교육의 접면을 발생시킨다.

방언형과 변이형은 발음 교육의 측면에서도 접근할 수 있다. 조음 위치 동화나 w 탈락, 수의적인 후음 탈락 등이 표기에 반영되어 비규범 표기가 발생할 수 있다. 수의적인 음운 변동이 반영된 표기는 필수적인 음운 변동이 반영된 표기와 달리 발음의 교정이 표기의 교정으로 이어질 수 있다는 점에서 전혀 다른 교수·학습의 맥락을 만들어 낸다.

예를 들어, <실력>을 <신력>으로 표기한 학습자에게 <실력>과 <신력>이 표상하는 발음을 비교하도록 하는 것은 큰 도움이 되지 못한다. 두 표기는 동음이철어이므로, 표기형을 선택해야 하는 상황에서는 '실제로 갖추고 있는 힘이나 능력'이라는 단어의 의미를 활용하여, 본래 한자음이 [실]이라는 점을 알도록 교육 내용을 마련하는 것이 효과적이다. 반면에 <이해가>를 <이애가>로 표기한 학습자에게는 두 표기가 표상하는 발음을 비교하도록 하는 것이 도움이 될 수 있다. 일상에서 /ㅎ/이 공명음 사이에서 잘 탈락하지만, /ㅎ/을 의도적으로 발음해 보고 표기에 반영하도록 함으로써 발음과 표기를 관련 지을 수 있는 것이다. 이는 자신의 발음을 조절하는 활동을 포함한다는 점에서 표기 교육과 발음 교육의 접면을 발생시킨다.

표기 대상을 과거의 국어, 현재 변화가 진행 중인 국어로 보게 되면 표기 교육은 국어사 교육과도 관련을 맺게 된다. 정희창(2011), 이승희(2015)에서 표기는 과거 국어의 모습이 화석으로 남아 있는 자료로서 부각된다. 최소영(2019: 167-188)에서는 과거부터 현대까지 이어져 오는 국어 변화의 연속성을 강조하는, 언어 변

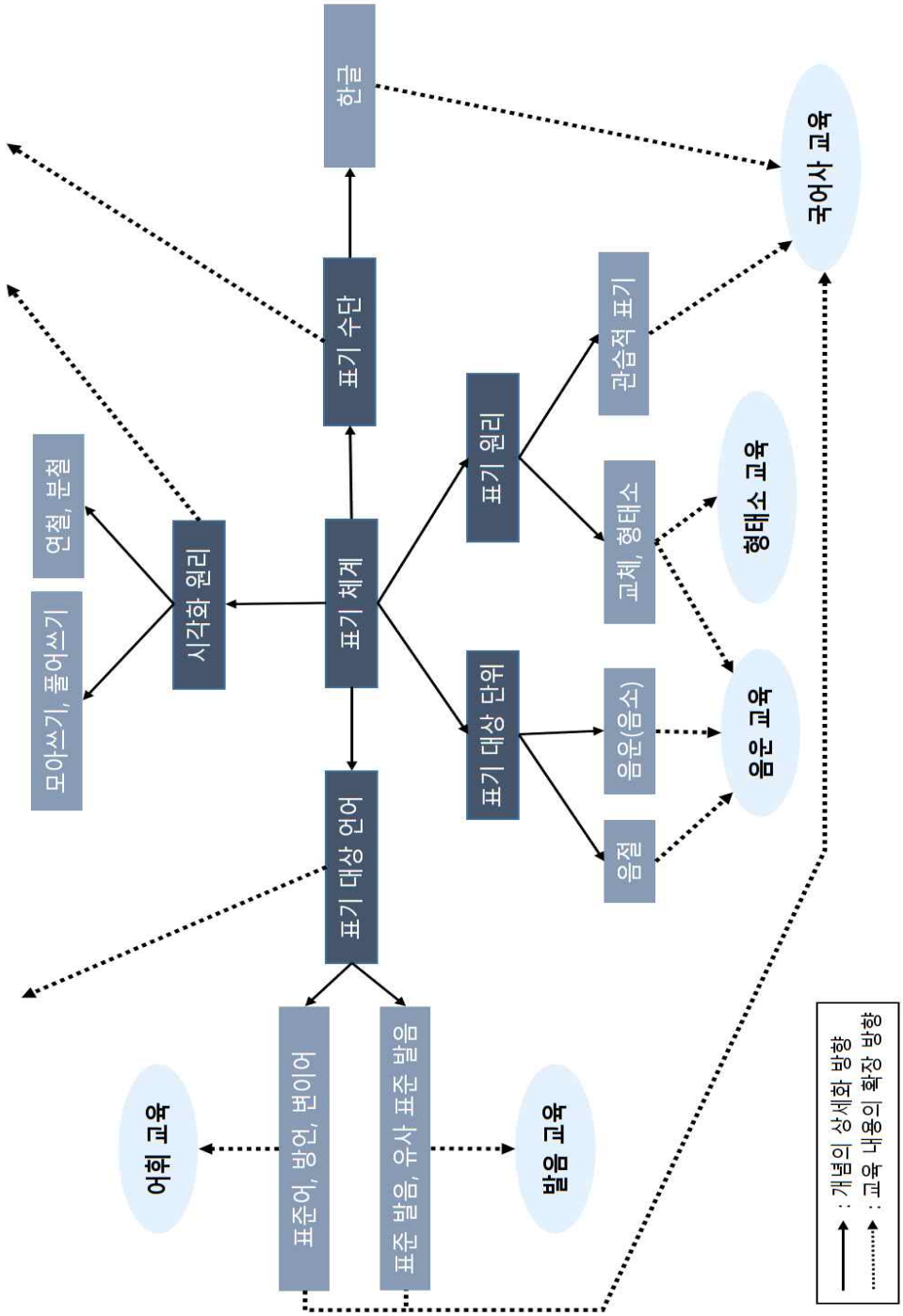
168) 연구자가 동생에게서 들은 일화를 재구성한 것이다.

화 기반의 국어사 교육을 설계하면서 /ㅢ/의 현실 발음 양상, 모음 조화의 약화 현상을 교육의 제재로 활용하고 있다. 이는 <거의>를 <거이>로 표기하거나 <참았다>를 <참었다>로 표기한 사례에서 볼 수 있듯이, 학습자의 표기 행위와도 밀접하게 관련되어 있다. 따라서 표기 교육에서 관습적 표기나 표기 대상에 대한 학습은 국어사 교육으로 확장될 수 있다.

이처럼 표기 교육 내용이 문법 교육의 다른 교육 내용과 맺는 관계를 도식화하면 <그림 21>과 같다. 일반적인 표기 문제가 발생하는 구도를 참조하면, 표기 체계에 대한 학습은 크게 표기 대상이 되는 언어, 표기 대상이 되는 언어 단위, 표기 원리, 표기 수단, 시각화 원리로 구분할 수 있다. 편의상 평면적으로 도식화하였지만 기실 모든 개념은 연결되어 있다. 실선의 화살표는 교육 내용을 구체화할 때 부각되는 개념을 의미한다. 그리고 그러한 개념의 부각이 다른 문법 교육 내용과 관련을 맺게 되는 국면은 점선의 화살표로 표시하였다.

표기 대상이 되는 언어를 주목하는 것은 어휘 교육, 발음 교육, 국어사 교육에 대한 학습으로 이어지는 동기를 제공한다. 표기 대상 단위에 대한 학습은 문자 체계 층위에서의 학습을 의미하며, 표기 원리에 대한 학습은 표기법 층위에서의 학습을 의미한다. 앞서 논의했듯이, 이는 표기 교육 내용의 중핵 구조를 이루는 부분으로서 음운 교육, 형태소 교육 등 언어 단위 자체에 대한 교육으로 확장될 수 있다. 이 중 관습적 표기는 다시 국어사 교육으로 확장될 수 있다. 표기 수단에 대한 주목은 한글의 가치나 문자학적 속성 등에 대한 학습으로 이어질 수 있는데, 이 또한 그간 국어사 교육의 내용으로 다루어져 왔던 부분이다. 시각화 원리의 축은 표기가 시각 부호라는 점을 감안하여 설정한 것이다. 연철과 분철, 모아쓰기와 풀어쓰기 등이 포함되며, 상형과 같은 훈민정음의 창제 원리도 시각화 원리에서 다루어질 수 있다.

한편 <그림 21>에서 표기 대상 언어, 표기 수단, 시각화 원리에서 외부로 뻗어 나가는 점선의 화살표는 본 연구에서 다루지 못한 영역 또는 문법 교육 외부 영역으로의 확장 방향을 가리킨다. 먼저 표기 대상 언어 측면에서 한글은 국어뿐만 아니라 다른 언어를 표기하는 수단이 될 수도 있다. 인도네시아의 찌아찌아족이 자신들의 언어를 표기하기 위한 수단으로 한글을 채택한 사례가 대표적인데, 이는 문법 교육에서 다루어지고 있는 소재이기도 하다. 거꾸로 국어를 한글이 아닌 다른 문자로 표기할 수도 있다. 고대 국어 시기 차자 표기법이나 국어의 로마자 표기법 등을 예로 들 수 있는데, 문법 교육에서 다루어지는 내용이지만 본 연구에서는 미처 다루지 못하였다.



<그림 21> 표기 교육 내용의 확장 구조

마지막으로 시각화 원리 측면에서의 확장 방향은 문법 교육의 일반적인 영역을 벗어나는 것으로 판단된다. 시각화 원리에는 한글의 서체뿐만 아니라 한글을 평면에 배열하는 방식도 포함될 수 있다. 해리스(Harris, 김남시 역, 2013: 165-166)는 우편 봉투에 주소를 기입할 때 일정한 방식이 있듯이, 문서의 종류를 구분하기 위해 문자가 자리 잡는 공간을 특징적으로 구별하고 조직하는 것은 문자의 발전을 살필 때 보편적으로 발견되는 경향이라고 설명한다. 이처럼 문자를 적절하게 배열하는 일은 레이아웃(layout), 타이포그래피(typography)와 같은 개념과 연결된다. 문자를 어떻게 적절하고 효과적인 방식으로 시각화할 것인지는 표기 행위 시 해결해야 할 중요한 문제이다. 하지만 이와 관련된 내용을 문법 교육에서 다룰 수 있는지, 다루어야 하는지 판단하기 위해서는 별도로 더 많은 연구가 이루어져야 할 것이다.

2. 가르칠 지식 층위에서의 교육 내용 구체화

<그림 19>~<그림 21>은 교수자와 학습자의 인지적 흐름을 고려하여 해당 학습 내용을 하나의 도식과 같이 구조화(이지수, 2016: 177)했다는 점에서 교과 내용 지식이라고 할 수 있다. 하지만 교과 내용 지식을 교수자가 현재 자신의 학습자를 대상으로 구성하게 되는 지식(이지수, 2016: 179)으로 보면, <그림 19>~<그림 21>은 오히려 교사가 교수·학습 내용을 생성해 내는 데에 소용되는 지식이라는 점에서 '교사용 교과 내용 지식(이해숙, 2018: 32-33)'의 속성을 가지기도 한다. 따라서 가르칠 지식으로 구체화하는 과정이 필요하며, 학습자의 언어생활 및 교수·학습 방법이 고려되어야 한다.[169] 본 연구에서는 교육 내용 구체화의 일환으로서 학습자에게 제공할 수 있는 학습 문제를 구안하여 예시하고자 한다.

2.1. 표기 교육 내용으로서의 학습 문제

169) 제민경(2015: 187)에서는 학문적 지식을 구체화하는 주체에 따라 가르칠 지식을 세 가지로 구분하였다. 먼저 학문적 지식을 교육과정 수준으로 구체화한 결과가 '가르칠 지식1'이 된다. '가르칠 지식1'은 교과서 개발자에 의하여 '가르칠 지식2'로 변환되고, 최종적으로 교사에 의하여 '가르칠 지식3'으로 구체화된다. 본 연구에서 가르칠 지식으로의 구체화는 교재 수준을 의도하였다. 교육과정 수준이나 교수·학습 계획 수준의 구체화를 위해서는 학습자의 일반적인 발달 특성 및 개별 학습자의 특성을 고려해야 하므로 본 연구에서 다룰 수 없다. 이지수(2016)에서의 '교과 내용 지식'은 제민경(2015)의 '가르칠 지식3'에 해당한다고 할 수 있다.

언어 사용 능력이나 사고력 신장과 관련된 모든 언어적 사태가 문제 해결의 과제로 인식되기도 한다(최지현 외, 2007: 41). 하지만 문제를 어떤 것으로 규정하는가에 따라 문제 해결의 의미와 과정이 달라진다(최지현 외, 2007: 42)는 점을 고려하면, 표기 교육에서의 학습 문제의 특성을 살펴볼 필요가 있다.

(1) 문법 탐구 촉발의 제재

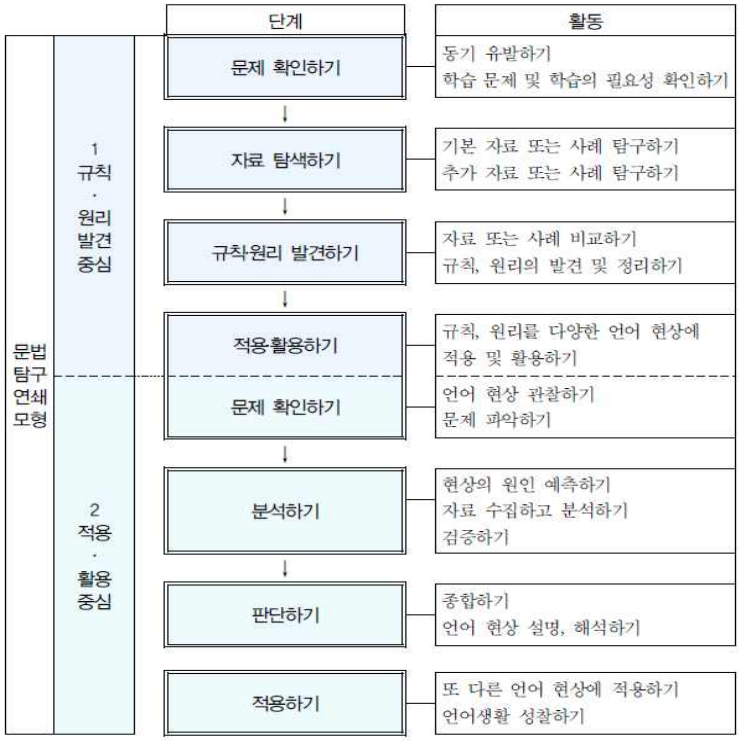
이관희(2015)에서 '구현'은 교육 내용의 조직과 표상을 포함하는 개념이다.[170] 이관희(2015)에서 교육 내용 구현의 기준은 학습자의 지식 구성 양상과 숙련가의 지식 구성 양상이다. 이관희(2015)에서는 사회 구성주의적 관점에 기초하여, 동일한 문법 지식이라도 그것을 획득해 나가는 방식은 학습자마다 다를 수 있으며, 문법 지식의 학습에서 어려움을 겪는 지점과 양상도 다름에 주목한다. 이때 학습자가 구성하고자 하는 지식의 결과는 숙련자의 지식 구성의 결과물이다. 이관희(2015: 171-184)에서는 학습자의 사고방식에 방향성을 부여하는 숙련자의 지식 구성 결과물을 구심력에 비유한다. 이러한 구심력에 반하는, 즉 문법 지식을 구성하는 과정에서 단절을 경험하는 학습자의 인지적 상태는 원심력에 비유된다.

그렇다면 교육 내용 구현 단계에서 원심력과 구심력이 작용할 수 있는 학습 공간을 어떻게 창출해 낼 것인가 하는 문제에 관심이 쏠린다. 학습 공간의 창출은 교수·학습 방법과 긴밀하게 관련된다. 최지현 외(2007: 262-278)에서는 문법 영역의 교수·학습 방법으로 설명 중심, 탐구 중심, 통합 중심을 제시하고 있다. 이에 대해 주세형(2008: 71-72)에서는 통합 중심은 수업 설계 차원에서만 고려될 수 있는 것이며, '모형'의 수준으로 일컬을 수 있는 것은 설명 중심과 탐구 중심 두 개만 남는다고 설명한다. 그리고 탐구 학습 모형이 적용되기 어려운 점에 대해 모형을 구체화할 수 있는 방법, 기법, 수업 전략 차원의 연구가 후행되지 못했기 때문이라고 분석하였다.

탐구 학습 모형의 적용 가능성에 대한 문제의식은 최근까지도 이어져 최선희(2016)에서는 탐구 학습 모형의 적용 가능성을 높이기 위하여, '규칙과 원리를 발견하기 위한 탐구 학습'과 '습득한 규칙과 원리를 활용하고 적용하기 위한 탐구 학습'으로 문법 탐구를 이원화하고, <그림 22>와 같이 두 학습 모형의 연쇄로써 문

---

170) 이때 제민경(2015: 185-187)에서는 '학문적 지식'을 '가르칠 지식1'로 구체화하는 것을 '설계'라고 명명하고, 설계의 결과를 '가르칠 지식2'로 변환하는 것을 '구현'이라고 명명하였다. 이관희(2015)의 구현도 제민경(2015)에서의 구현의 개념과 동일하다고 판단된다.



<그림 22> 문법 탐구 연쇄 모형(최선희, 2016: 442)

법 탐구 모형의 개선안을 도출하였다.

<그림 22>의 개선안에서 주목되는 점은 탐구 학습의 가설 설정과 가설 검증을 '분석하기'로 일원화하였다는 점이다. 이 같은 처리는 문법 영역은 과학과, 사회과와 같이 과학적 방법에 따른 복잡다단한 가설 검증의 단계가 이루어지지 않고, 그보다 탐구 주제에 적합한 몇몇의 자료를 통해 예상한 바에 대해 서로 토의하고 토론하며 현상을 보다 설명력 있게 해석하는 데 중점을 둔다(최선희, 2016: 432)는 문법 교과의 속성에서 연유한 것이다.

이처럼 가설 설정과 가설 검증의 부담감에서 벗어남으로써, 문법 탐구는 엄격한 절차로써 실현되는 것이 아니라, 의도를 가지고 가공된 자료가 학습자에게 제공될 때 촉발되는 것으로 변모한다. 이로써 문법 탐구는 탐구 학습 모형으로써만 일어나는 것이 아니라, '문법'을 대상으로 삼기 때문에 일어나는 행위로 좀 더 일반화될 수 있다. 이처럼 문법 탐구를 개념화하면, 표기형을 결정할 때 부딪히는 문제를 해결하는 과정을 문법 탐구의 한 양상으로 포섭할 수 있고, Ⅱ장에서 논의했던 표

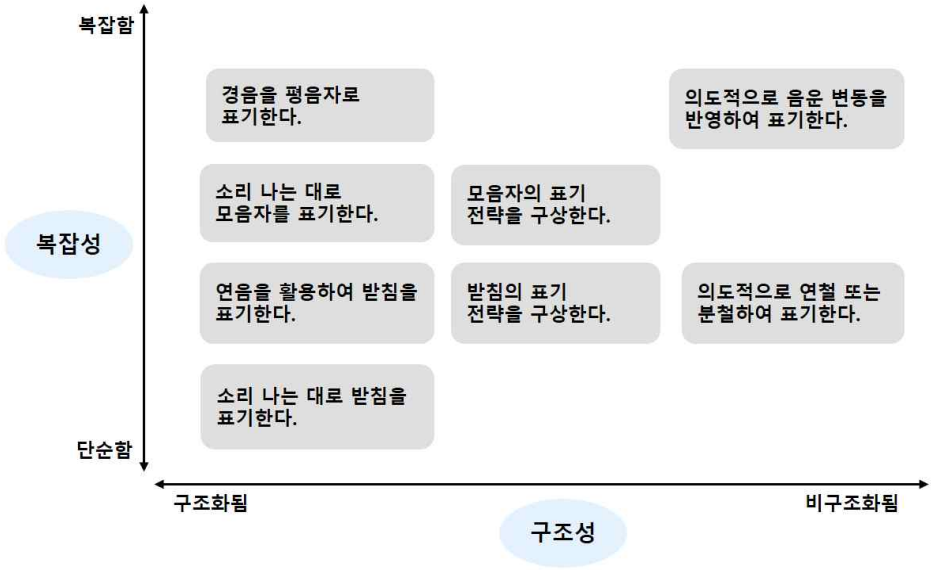
기 문제를 학습 문제로 구체화하는 교육적 논리를 확보할 수 있다. 따라서 표기 교육에서 학습 문제는 문법 탐구를 촉발하는 제재라는 위상을 가진다.

(2) 문법 탐구 경험 체계화의 수단

문제는 다양한 양상으로 존재한다. 조나센(Jonassen, 조규락·박은실 역, 2009: 39-44)은 문제가 존재하는 양상의 다양성을 구조성, 복잡성, 역동성, 맥락 특수성의 네 측면에서 분석하였다. 여기서 역동성은 시간의 흐름에 따른 과제의 환경과 요인이 변하는 성질을 말하며, 맥락 특수성은 문제 해결 활동이 이루어지는 맥락이나 영역에 따라 문제 해결의 방법이 달라지는 성질을 말한다. 표기 교육 내용으로서의 학습 문제는 표기 교육의 장에서 다루어진다는 점에서 동일한 맥락 특수성을 가진다. 그리고 역동성 측면에서 진행 중인 언어 변화의 영향을 받는 정도가 문제마다 다르기는 하지만, 언어 변화의 진행 속도는 비교적 더디고, 현행 규범 표기법은 정착되어 있으므로, 표기 교육의 학습 문제는 역동성 측면에서 안정적이라고 할 수 있다. 따라서 표기 교육의 학습 문제의 다양성을 결정하는 요인은 구조성과 복잡성이다.

구조성은 문제의 해결 방법의 다양성과 관련되어 있다. 구조화된 문제는 학습자에게 문제의 모든 요소를 제시하고, 제한된 수의 잘 구조화된 규칙이나 원리를 적용하도록 요구하며, 해답이 정해져 있다(최정임·장경원, 2015: 75). 표기의 합리성을 판단하는 기준은 정해져 있기 때문에, 표기의 합리성을 판단하는 활동을 의도하고 개발된 학습 문제는 구조화된 문제로 나타난다. 반면에 비구조화된 문제는 다양한 해답이나 해결 경로를 가지고 있고, 극단적인 경우에는 해답이 없을 수도 있다(최정임·장경원, 2015: 75). 표기의 소통 가능성을 판단하는 활동을 의도하고 개발된 학습 문제는 상대적으로 비구조화된 문제로 나타난다.

복잡성은 문제 해결 과정에 작용하는 요인의 수와 관련되어 있다. 비구조화된 문제가 구조화된 문제보다 복잡한 경향이 있지만 반드시 그렇지는 않다(Jonassen, 조규락·박은실 역, 2009: 42). 이는 표기 교육의 학습 문제에도 해당한다. 연음을 활용하여 받침을 표기하는 원리를 이해하는 활동과 경음을 평음자로 표기해야 하는 경우를 이해하는 활동은 모두 구조화된 문제로써 이루어질 수 있다. 그러나 경음화가 일어나는 환경이 다양하기 때문에 경음을 평음자로 표기하는 활동이 더 복잡할 수밖에 없다. <그림 23>은 표기 교육에서 학습자가 수행할 수 있는 몇몇 활동을 복잡성과 구조성의 정도에 따라 분류한 것이다.



<그림 23> 구조성과 복잡성에 따른 학습 활동의 분류

<그림 23>에서 볼 수 있듯이, 학습 문제는 복잡성뿐만 아니라 구조성 측면에서도 정도(程度)를 평가할 수 있다. 예를 들어, 소리 나는 대로 모음자를 표기하는 활동을 수행하면서 학습자는 <ㅔ>와 <ㅐ>가 잘 구분이 되지 않는다는 점을 발견할 수 있다. 이는 발음으로써 구별하기 어려운 모음자를 어떻게 표기할 것인가 하는 새로운 문제를 촉발한다. <ㅔ>와 <ㅐ>를 구별하기 위하여 형태론적 전략을 학습자 나름대로 세울 수 있는데, <ㅔ>와 <ㅐ>가 쓰인 표기형의 사례는 굉장히 다양하므로 손쉽게 해결책을 마련할 수는 없다. 따라서 모음자의 표기 전략을 구상하도록 하는 문제는 소리 나는 대로 모음자를 표기하라는 문제보다 비구조화된 문제라고 할 수 있다. 그러나 <ㅔ>와 <ㅐ>를 규범 표기에 맞게 표기하려는 목표가 있으므로, 의도적으로 비규범 표기를 사용하는 것이 적절한지 판단하는 문제보다는 상대적으로 구조화되어 있다고 평가할 수 있다.

표기의 소통 가능성을 판단하기 위해서는 표기의 합리성을 판단할 수 있는 힘을 길러야 하며, 표기의 합리성을 판단하는 활동은 구조화된 문제로 제시된다. 따라서 구조화된 문제와 비구조화된 문제는 모두 표기 교육에서 저마다 교육적 가치를 지니므로, 어떠한 유형의 문제가 더 낫다고 말할 수 없다. 표기 교육에서 학습 문제의 교육적 가치는 학습 문제가 구조성과 복잡성 측면에서 연계가 얼마나 잘 되었는가에 따라 평가될 필요가 있다. <그림 23>과 같이 문제 해결 과정의 구조성과

복잡성 정도를 파악함으로써, 복잡성과 구조성이 증가하는 방향으로 학습 문제를 배열할 수 있다. 이는 학습 문제의 개발 및 배열이 곧 탐구 경험으로서의 문제 해결 과정을 체계화하는 방안이 될 수 있음을 보여 준다.

2.2. 비규범 표기를 활용한 학습 문제의 실제

최신인 외(2014: 53)에서는 문법 탐구 과제를 설계할 때의 내용 요소를 '재료', '방법', '표현'으로 분석해 낸 바 있어서 참고가 된다. 재료 측면에서 학습 문제로써 다룰 내용은 표기 교육의 목표에 따라 결정된다. 방법 측면에서는 비교, 대조, 유추, 분석 등의 사고 과정이 일어나도록 자료를 구조화하는 것이 요구되는데, 표현 측면에서 규범 표기 및 비규범 표기를 자료로 활용할 것이므로, 표기형을 어떠한 방식으로 탐구하도록 할지 계획하고, 거기에 적합한 표기형을 선별하여 자료로 제시하여야 한다.

(1) 음운 현상을 발견하고 표기에 활용하기: 경음화를 중심으로

경음화는 국어에서 쉽게 찾아볼 수 있으며, 그만큼 일어나는 환경도 다양하다. 이러한 경음화를 표기하기에 활용하려면 먼저 경음화를 인식하여야 한다. 따라서 교수·학습은 경음화를 발견하는 단계와 경음화를 활용하는 단계로 이원화할 수 있다. 경음화를 발견하는 단계에서 학습자가 경음화의 종류를 구분할 필요는 없지만, 교사는 경음화가 일어나는 여러 환경을 고려하여 다채롭게 학습 자료를 마련하여야 한다. 경음화가 일어나는 다양한 환경을 접하면서 학습자는 더 다양한 방식으로 형태론적 전략을 생각해 볼 수 있을 것이기 때문이다.

표기형은 먼저 발음 표상에 실패한 표기와 표준 발음을 표상하는 표기로 나누어 수집할 수 있다. <표 66>은 학습 문제를 구안하기 위해서 수집한, 경음화와 관련된 비규범 표기이다. <표 66>의 표기는 학습자들이 평음자와 경음자 간에 모종의 관계가

<표 66> 교수·학습 자료: 경음화와 관련된 비규범 표기

발음 표상에 실패한 표기	어개가 아프다. / 함게 놀자. / 발래가 쌓였다.
표준 발음을 표상하는 표기	입꾸가 어디지? / 줄넘끼가 어렵다. / 잘 먹을께.
	찹살을 샀다. / 끝가지 갔다. / 빛갈이 예쁘다.

있음을 알아차릴 수 있도록 구조화된 것이다. 학습자들은 <표 66>의 자료를 통해 <어개>는 <어깨>로 교정해야 하지만, <입꾸>는 <입구>로 교정해야 한다는 것을 발견한다. <어개>는 [어개]로 발음할 수도 있을 것 같지만, <찹살>은 [찹쌀]로만 발음될 것 같다는 점도 발견할 수 있을 것이다. 학습자들이 발견할 수 있는 정보를 예측하고 교사는 <표 67>과 같은 방식으로 학습 문제를 제기할 수 있다.

<표 67>에서는 표기가 발음을 드러내는 수단임을 강조하고 있다. 표기가 발음을 드러내는 수단이라는 관점은 1번과 3번의 표기들에는 잘 적용된다. <어개>를 <어깨>로 고치고, <찹살>을 <찹쌀>로 고치면서, 표기를 발음과 일치하는 상태로 만든다. 그러나 2번의 표기에 이러한 관점은 적용되지 않는다. <입꾸>는 <입구> 가알맞은 표기지만, 1번과 3번의 표기와 비교했을 때 표기가 발음을 제대로 나타내지 못한다. 여기에서 학습자들은 표기와 발음을 다르게 만드는 경음화를 발견한다. 이제 교수·학습은 왜 경음을 평음자로 표기해야 하는지에 대해 답을 찾는 과정으로 전환된다.

<표 67> 학습 문제(1): 경음화 발견하기

1. 다음 문장을 소리 내어 읽어 봅시다.

어개가 아프다. 함게 놀자. 발래가 쌓였다.

2. 다음 문장을 소리 내어 읽어 봅시다.

입꾸가 어디지? 줄넘끼가 어렵다. 잘 먹을께.

3. 다음 문장을 소리 내어 읽어 봅시다.

찹살을 샀다. 끝가지 갔다. 빛갈이 예쁘다.

4. 발음을 잘 나타낸 순서대로 1, 2, 3번의 표기들의 순위를 매겨 봅시다. 그리고 그렇게 생각한 까닭을 말해 봅시다.

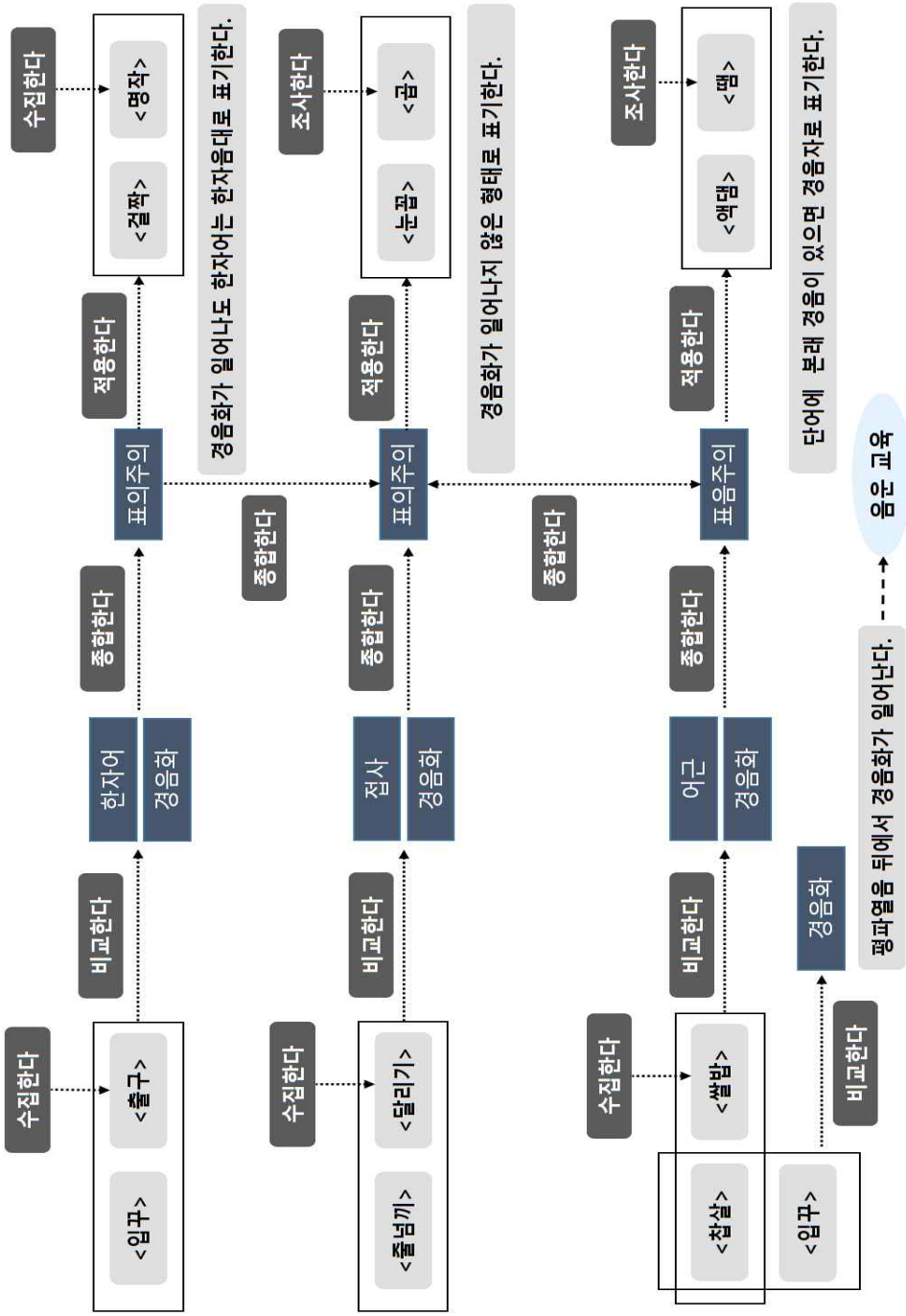
5. 1, 2, 3번의 표기들을 규범에 알맞게 고쳐 봅시다. 고친 표기들을 발음을 잘 나타낸 순서대로 다시 순위를 매겨 봅시다. 그리고 그렇게 생각한 까닭을 말해 봅시다.

<입구>와 [입꾸]의 괴리에서 교사는 다시 문제를 제기할 수 있다. 혹시 [입꾸]에서 [꾸]가 원래 /구/가 아니었을까? 만약 그렇다면 원래 /구/라는 증거를 어디에서 찾을 수 있을까? 이 질문에 학습자들이 어떻게 반응할지는 실제 교수·학습을 해 보지 않고서는 알 수 없다. 하지만 교사는 교수·학습을 계획하면서 <출구>라는 예시를 준비함으로써 대비할 수 있다. <입구>와 <출구>가 대조되면서 이제 발음보다는 두 단어의 의미에 초점이 맞추어진다. 학습자들은 '입구'와 '출구'라는 단어가 한자어이며 같은 의미를 공유한다는 점을 발견할 수 있다. 그리고 이제 발음을 충실하게 반영하는 표음주의 원리 이외에 같은 의미를 지닌 요소를 일관된 형태로 표기하는 표의주의 원리가 존재함이 드러난다.

이 같은 발견은 연습 문제로 강화될 수 있다. 조나센(Jonassen, 1997: 76-77)에서는 구조화된 문제 해결을 지원하는 교수 전략의 하나로 연습 문제의 제공을 꼽는다. 그리고 연습 문제를 푸는 동안 학습자에게 문제를 해결하는 데 필요한 단서가 모두 제공되어야 한다고 강조한다. <입꾸>와 <입구>의 대조로 촉발된 경음화에 대한 인식은 한자어라는 조건과 맞물려 있다. 따라서 한자어에서 경음으로 발음되지만 평음자로 표기하는 단어를 수집하는 과제를 연습 문제로 제시할 수 있다. 이 과정에서 경음화가 일어나는 환경은 중요치 않으며, '경음화가 일어남'과 '한자어'라는 두 조건을 충족하는 단어를 찾는 것이 중요하다.

한자어에서의 경음화를 활용한 학습은 다른 형태소에서 일어나는 경음화를 다루어 보는 것으로 연계될 수 있다. <줄넘끼>는 <달리기>와 같은 표기형을 찾음으로써 해결될 수 있다. 이때 '-기'가 명사 파생 접미사라는 것은 학습자의 형태론적 직관으로 감지된다. 교수·학습의 초점은 같은 의미를 지닌 형태소는 일관된 형태로 표기하는 것을 익히는 것에 있다. 이제 연습 문제는 좀 더 확장된 형태로 발전할 수 있다. <눈꼽>은 왜 <눈곱>으로 표기해야 하는가에 대해서 학습자들은 이제 <곱>이 어떤 의미를 지닌 요소가 아닐까 추리해 볼 수 있다. 그리고 경음으로 소리가 나지만 평음자로 적는 단어 사례를 다양하게 수집하면서, 형태소에 대한 인식을 강화해 나갈 수 있다.

이 활동은 곧 한계에 부딪히는데, 바로 <국수>와 같은 표기가 존재하기 때문이다. 여기에서 교사는 교수·학습을 어디로 끌고 갈지 결정해야 한다. <그림 24>는 지금까지의 문제 해결 활동을 <찹쌀>과 같이 자동적 경음화 환경처럼 보이지만 본래 경음을 가지고 있는 형태소를 확인하는 활동으로 연계하는 방식을 도식화한 것이다. <찹쌀>의 <쌀>은 원래 /쌀/로 발음되는 단어를 표기한 것이라는 점을 발견함으로써, 학습자들은 <액땜>이란 표기에서 '땜'이란 단어가 존재함을 발견할 수



<그림 24> 형태론적 정보를 활용하여 평음자와 경음자의 표기 문제를 해결하는 과정

있다. 이상의 활동은 최종적으로 경음을 평음자와 경음자 중 무엇으로 표기해야 하는지 결정하는 방법을 학습자들 나름대로 종합하는 것으로 마무리될 수 있다.

표기 문제는 계속 생성될 수 있다. <국수>, <갑자기>와 같은 관습적 표기와 관련하여 표기 문제를 생성할 수 있다. 또한 <그림 24>에 표시하였듯이, <찹살>과 <입꾸>를 비교하게 만들어서 왜 두 표기는 똑같이 2음절의 초성을 경음으로 발음하게 되는지 탐구하도록 할 수 있다. 이는 경음화의 환경에 대한 음운 교육의 장으로 학습자를 안내한다.

(2) 언어 변화에 따른 표기의 어려움을 확인하고 표기 전략 구상하기: <ㅔ>와 <ㅐ>를 중심으로

/ㅔ/와 /ㅐ/의 합류로 인한 <ㅔ>와 <ㅐ>의 혼동은 누누이 지적되어 왔고, 본 연구에서 수집한 자료에서도 <ㅔ>와 <ㅐ>를 혼동한 표기형이 상당히 수집되었다. <ㅔ>, <ㅐ>의 교수·학습과 관련하여, 심영택(2010)에서는 초등학교 학습자를 대상으로 시청각 자료를 최대한 활용하여 /ㅔ/와 /ㅐ/의 발음 차이를 인지시키는 방안을 제안하였다. 반면에 임성규(2011)에서는 <ㅔ>와 <ㅐ>를 포함한 형태를, 문법 지식을 활용하여 범주화함으로써 지도하는 방안을 제안하였다. /ㅔ/와 /ㅐ/의 합류가 거스를 수 없는 언어 변화라면, 임성규(2011)에서 제안하는 방안이 좀 더 현실적이라고 판단된다.

박종관(2014: 110-114)에서는 표준 발음으로서 /ㅔ/와 /ㅐ/를 발음하는 방법을 가르치되, /ㅔ/와 /ㅐ/의 변별의 어려움을 인정하고, 단모음의 합류가 표기에 끼치는 어려움을 이해하도록 하여 <ㅔ>와 <ㅐ>가 쓰인 표기에 주의를 기울이도록 교수·학습을 전개하는 방안을 제안한 바 있다. 여기에 임성규(2011)의 전략을 결합함으로써, <ㅔ>와 <ㅐ>를 표기하는 전략을 학습자가 직접 구상해 보도록 표기 문제를 개발해 볼 수 있다. 따라서 교수·학습은 <ㅔ>와 <ㅐ>의 표기가 어려운 까닭을 발견하는 단계와 형태론적 지식을 활용하여 <ㅔ>와 <ㅐ>의 표기 전략을 구상하는 단계로 이원화할 수 있다.

먼저 /ㅔ/와 /ㅐ/가 변별되지 않는 상황을 발견하기 위하여 최소 대립쌍을 활용할 수 있다. 문법 교육에서 최소 대립쌍은 주로 음운 교육에서 음운 개념을 습득하기 위한 도구로 활용되었다. 따라서 음운 교육에서는 현대 국어에서 잘 변별되지 않는 <ㅔ>와 <ㅐ>가 포함된 단어를 최소 대립쌍 자료로 제시하지 않는다. 하지만 표기 교육에서는 거꾸로 /ㅔ/와 /ㅐ/가 변별되지 않아 표기할 때 어려움이 발

생한다는 점을 학습자들이 발견하도록 하기 위해서 <ㅔ>와 <ㅐ>가 포함된 표기형을 적극적으로 활용할 수 있다.

<표 68>은 최소 대립쌍을 활용하여 만든 문장을 발음으로써 구별해 보는 활동이다. 최소 대립쌍을 발음으로 변별하는 학습 활동은 주로 제2언어 교육에서 활용된다. 모어 화자에게 최소 대립쌍을 변별하는 능력은 생득적인 언어 능력으로서 획득되어 있기 때문에, <표 68>의 활동은 일견 무의미해 보일 수 있다. 그러나 제시된 자료를 살펴보면, 조음 위치 동화나 수의적 후음 탈락과 같이 Ⅲ장에서 유사 표준 발음으로 분류한 사례를 활용했음을 알 수 있다.

조음 위치 동화나 수의적 후음 탈락은 일상에서 쉽게 관찰할 수 있는 발음이면서, 규범 표기와 현실 발음을 불일치하게 만드는 요인이 된다. 국어의 구어에서 필수적으로 일어나야 하는 음운 변동을 실현하지 않으면 국어 발음의 자연스러움이 상실된다. 하지만 수의적인 음운 변동의 실현은 발음 기관의 운동을 조정함으로써 교정할 수 있고, 이는 오히려 발음과 규범 표기를 일치하게 만들어 주는 결과를 가져온다. 따라서 <표 68>의 활동을 통해 학습자들은 평소 자신의 발음을 다시

<표 68> 학습 문제(2-1): <ㅔ>와 <ㅐ>의 표기가 어려운 까닭 발견하기

1. 친구와 짝을 지어, 다음 문장들을 소리 내어 읽어 봅시다. 서로의 발음을 들어 보고, ㉠, ㉡ 중 상대방이 어떤 문장을 읽었는지 맞혀 봅시다.

	㉠	㉡
1)	저기에 두세요.	조기에 두세요.
2)	여기가 청국이오.	여기가 천국이오.
3)	채로 쳤다.	체로 쳤다.
4)	지훈이를 만났어.	지운이를 만났어.

2. 1번의 문장들을 잘 구별하도록 발음하는 방법을 친구들과 논의해 봅시다. 그리고 다음 문장들을 소리 내어 읽어 보며, 상대방이 어떤 문장을 읽었는지 다시 맞혀 봅시다.

	㉠	㉡
1)	동생이 어렸다.	동생이 오렸다.
2)	곡간은 잠갔니?	곳간은 잠갔니?
3)	신메뉴를 개시했다.	신메뉴를 게시했다.
4)	지혈이 중요하다.	지열이 중요하다.

점검해 보고, 표기와 발음을 일치하게 만드는 노력을 스스로 해 볼 수 있다. 이런 점에서 <표 68>은 발음과 표기의 관계를 명시적으로 인식하게 되는 계기를 제공한다는 점에서 교육적 가치를 지닌다.

그런데 앞서 <그림 21>에서 볼 수 있듯이, 유사 표준 발음에 대한 주목은 발음 교육과의 접면을 만들어 낸다. 따라서 교사는 발음에 주목한 학습자들의 인식을 어디로 유도해 나갈지 결정해야 한다. 여기에서는 <ㅔ>와 <ㅐ>의 표기 전략을 구상하는 것이 목표이므로, <표 68>에 <채>와 <체>, <게시>와 <개시>가 자료로 포함되었다. 이는 학습자의 음운 체계에서 /ㅔ/와 /ㅐ/가 더는 변별되고 있지 않음을 전제한 것이다. 다른 문장 쌍에 대해서는 발음으로써 두 문장을 구별하는 전략, 예컨대 “받침을 정확하게 발음한다.”와 같은 수준의 전략을 학습자들이 스스로 마련할 수 있을 것이다. 하지만 <ㅔ>와 <ㅐ>가 포함되어 있는 문장은 결국 발음으로써 구별할 수 없을 것이다. 그래서 1번과 2번 활동을 수행하는 동안 3)의 예문들은 계속 발음으로써 구별하기 어려운 상태로 남아 있으리라 예상할 수 있다. 이로써 표기가 어려운 까닭을 발견하는 활동이 마무리되고, 이제 <ㅔ>와 <ㅐ>의 표기 전략을 형태론적 지식을 활용하여 세워 보는 것으로 교수·학습이 전환될 수 있다.

<ㅔ>와 <ㅐ>를 표기하는 데 활용할 수 있는 형태론적 지식은 임성규(2011: 316)에서처럼 문법 지식을 개별적이고 세부적이며 구체적으로 기술하는 방식으로 마련될 수도 있다. 예를 들어, 종결 어미 ‘-데’와 ‘-대’의 의미를 상세히 기술한 지식을 <데>와 <대>를 구분하는 데 활용하도록 제공하는 것이다. 이때 상세하게 기술한 지식을 어떻게 교수·학습으로 구체화할 것인지 고민해야 한다. 마찬가지로 정교화된 탐구 자료를 제공함으로써, <ㅔ>와 <ㅐ>를 구분하는 전략을 학습자들 스스로 찾아보도록 학습 문제를 개발할 수 있다. <ㅔ>와 <ㅐ>의 혼동은 <표 41>에서 살펴봤듯이 다양한 종류의 형태소에서 발생한다. 따라서 형태소의 종류를 고려하여 <표 69>와 같이, <ㅔ>와 <ㅐ>가 쓰인 표기를 분류하고 분석하는 활동이 주가 되는 학습 문제를 제공할 수 있다.

<표 69>의 1번 자료는 한자어, 준말, 어미 등을 중심으로 규범 표기와 비규범 표기가 짝을 이루고 있다. 학습자들은 규범 표기와 비규범 표기를 구분해 가면서 형태론적 정보를 발견할 수 있다. 예를 들어, <해열재>와 <소화제>를 찾아 비교하면, 명사 파생 접미사이면서 한자어인 ‘-제’를 발견할 수 있는 것이다. 그리고 학습자들은 표기형을 구분하는 데 활용한 정보로 ‘약(藥)’이라는 의미를 써넣을 수 있을 것이다. 그리고 <해열재>는 <해열제>로 표기한다는 지식보다 ‘약’의 의미를 갖고 있는 접사는 <제>로 표기한다는 지식을 획득함으로써 좀 더 범주화된 표기

<표 69> 학습 문제(2-2): <ㅔ>와 <ㅐ>의 표기 전략 구상하기

1. 다음 표기들을 바르게 쓴 표기와 그렇지 못한 표기로 구분해 봅시다. 그리고 표기를 구분할 때 어떤 정보를 활용했는지 정리해 봅시다.

해열재	새수하다	제각기	애들이
세안하다	소화제	그냥 간데	나무를 배다
재자리	냄새가 배다	이렇개	어느세
뜸해졌다	실감케	그냥 가데	착혜졌다

바르게 쓴 표기	바르게 쓰지 못한 표기	활용한 정보

2. <ㅔ>와 <ㅐ>가 사용된 표기를 수집하고, 자신만의 표기 전략을 만들어 봅시다.

전략을 가질 수 있을 것이다.

차경미(2020: 215)에서는 어휘 능력이 높은 고등학교 학습자가 자주 사용하는 어휘 수행 전략을 조사하여 제시하였다. 상위에 든 전략을 살펴보면, 학습자들이 한자어, 품사, 접사, 어근에 대한 인식을 어휘를 이해하고 표현하는 데 활용하고 있음을 확인할 수 있다. 마찬가지로 표기 교육에서도 <표 69>와 같은 문제를 제기함으로써 학습자들에게 형태론적 인식을 활용한 표기 전략을 스스로 고민할 수 있도록 학습의 장(場)을 마련해 줄 수 있다. 조진수·소지영(2016)에서는 '성인이 된 이후 자기 주도적으로 어문 규범을 학습할 수 있는 능력을 갖추는 것(조진수·소지영, 2016: 196)'을 목적으로 삼는 생애교육 관점의 어문 규범 교육을 제안한 바 있다. 생애교육 관점은 비단 어문 규범 교육에만 한정되지 않는다. 표기 행위는 전 생애에 걸쳐 이루어지며, 끊임없는 문제 해결의 과정이기도 하다. 따라서 표기 교육도 생애교육 관점으로 접근할 수 있으며, 학습자의 주도적인 표기 전략 구상의 경험을 제공하는 학습 문제의 개발은 생애 교육적 관점에서의 표기 교육을 실천하는 한 방안이 될 수 있다.

(3) 비규범 표기의 소통 가능성 판단하기

앞서 표기 교육의 목표를 크게 '표기 대상 언어의 식별 및 표기형의 합리성 판단'과 '선택항의 소통 가능성 판단'으로 설정하였다. 지금까지 논의한 내용에서 알 수 있듯이, 대상 언어의 식별 및 표기형의 합리성 판단은 표기 교육 내용의 중핵 구조에서 개념적 지식을 습득하고 수행적 지식을 실천함으로써 이루어진다. 그런데 표기형의 소통 가능성을 판단하는 활동은 표기 행위의 맥락을 고려해야 하기 때문에 또 다른 교육적 구도가 요구된다.

규범 표기와 비규범 표기 간의 선택 문제를 효과적으로 논의할 수 있는 문법관은 장르 문법일 것으로 판단된다.[171] 장르 문법이란 모어 화자의 언어화 과정에서 구성되는 선택항의 체계를 장르성에 입각하여 분석함으로써 특정 텍스트에서 모어 화자가 특정 언어형식을 선택하는 기제를 해석하는 문법관이다(제민경, 2015: 59). 따라서 본 연구에서는 의미 형성이 완료된 이후 이것을 어떠한 표기로써 시각적으로 형상화할 것인가의 국면도 장르 문법적 해석의 대상이 될 수 있다고 보았다.

조진수(2018)에서 논의한 문법 문식성의 작용 구도도 참고된다. 조진수(2018: 61)에서는 문법 문식성의 작용이 문법 문식소의 설정, 분석, 해석의 단계로 진행된다고 할 때, 논항 구조와 정보 구조를 활용하여 문법 문식소를 설정하고 분석한 결과는 장르 차원의 해석 조정을 거쳐 이데올로기 차원에서 해석된다고 보았다. 여기서 장르 차원의 해석 조정 과정이 주목된다. 비규범 표기의 사용이 적절한지의 여부는 음운론적, 형태론적 분석으로는 해결될 수 없으며, 장르 차원의 해석 조정 과정이 개입해야 하는 것으로 보이기 때문이다.

이와 같은 교육적 관점을 토대로 하여, 여기에서는 제민경(2019)에서 제시한 장르 문법의 교육 내용화 방향 중 기존의 문법 교육 내용에 장르 문법적 관점의 내용을 추가하는 방식을 참고하여 학습 문제를 개발한다. 이 같은 방식은 비규범 표기의 소통 가능성 판단이 이루어지기 위해서는 표기에 대한 합리성 판단이 기초가 되어야 한다는 본고의 관점과 부합한다. 따라서 교수·학습은 표기형의 합리성 판

---

171) 표기형의 소통 가능성 판단은 표기 교육과 장르 문법 교육의 접면을 만들어 내는 것으로 짐작된다. 이와 관련하여 본 연구에서는 표기 행위의 공적 영역과 사적 영역을 구분함으로써 비규범 표기의 사용을 결정하는 교육적 논리를 장르 문법 교육에서 찾아볼 수 있다고 판단하였다. 하지만 표기 교육 내용이 장르 문법 교육 내용으로 어떻게 확장될 수 있는지에 대해서는 정교하게 논의하지 못하여, 앞서 표기 교육 내용의 확장 구조에는 포함하지 못하였다. 이는 장르 문법 논의에서 주로 통사론적 정보를 어떻게 처리할 것인지를 다루어 왔기 때문에, 장르 문법에서 형태음운론적 정보가 차지하는 위상을 파악하기 어려웠기 때문이다.

단 단계와 소통 가능성 판단 단계로 이원화되고 그에 알맞은 학습 문제가 학습자에게 제시되어야 한다.

소통 가능성 판단 활동이 효과적으로 이루어지기 위해서는 궁극적으로 비규범 표기를 적절하게 사용한 사례와 그렇지 못한 사례를 수집해야 한다. 비규범 표기가 주로 사적 영역에서 효과적으로 쓰인다는 점을 고려하여 소셜 네트워크 서비스(SNS)에서 개인의 일상을 기록한 표기 자료를 수집하였다. 공적 영역에서 비규범 표기의 사용은 제한되는 경우가 많다. 특히 기사문에서의 비규범 표기는 오류로 취급된다. 따라서 비규범 표기의 사용이 적절하지 못한 사례로 기사문 자료를 수집하였다.

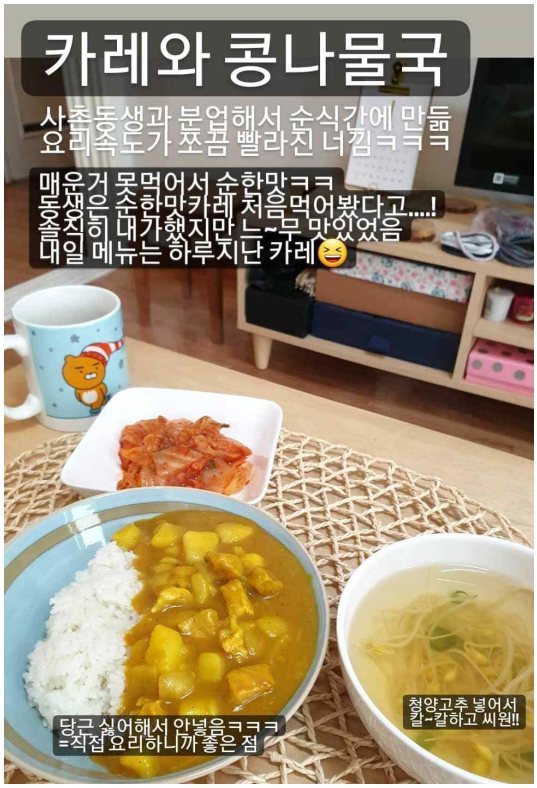
<표 70>은 검색어로 '일사분란', '심여'를 사용하여 포털 검색 사이트에서 뉴스 검색을 수행하고, 검색 결과 중 헤드라인에 <일사분란>과 <심여>가 쓰인 사례를 수집한 것이다. <그림 25>는 SNS의 일종인 인스타그램에서 수집한 자료이다. 해당 게시물을 올린 계정은 비공개 계정이어서 게시자가 허락한 사용자만이 볼 수 있게 되어 있다.[172] 따라서 <그림 25>의 자료는 온라인상의 게시물이라고 하더라도 지극히 사적 영역에서 이루어진 표기 행위의 결과물이라고 볼 수 있다.

이 두 사례는 의도성 측면에서 대비된다. <표 70>의 <일사분란>과 <심여>는 비규범 표기 사용의 의도성을 찾아볼 수 없다. 이는 Ⅲ장에서 유음화와 수의적 후음 탈락과 관련된 비규범 표기에서 살펴보았듯이, <실력>을 <신력>으로 표기하거나 <희한하다>를 <희안하다>로 표기한 사례와 같은 유형이다. 특히 기사문의 특성상 비규범 표기를 사용할 까닭이 없다는 점에서, 형태론적 정보를 활용하여 교정해야 할 비규범 표기이며, 비규범 표기가 적절하지 않은 맥락에서 사용된 사례로 평가할 수 있다.

<표 70> 검색어 '일사분란', '심여'에 대한 뉴스 검색 결과

검색어	검색 결과
일사분란	고성산불, 큰 불 잡혔다.. 소방당국, 일사분란 진화작업 눈길 2020.05.02 머니S 다음뉴스 2일 오전 강원도 고성군 토성면 산불 화재 현장에서 소방관들이 잔불을 정리하고 있다. /사진=뉴스1 이재명 기자 강원 고성산불의 주불이 12시간여 만에 진화됐다. 다행히...
심여	공재광 평택시장, 깨끗한 명품도시 만들기에 심여 기울여 2015.03.29 CNB뉴스 공재광 평택시장은 지난 28일 저녁 2시간 동안 부시장, 산업환경국 직원 110여명과 함께 평택역앞 거리에 쓰레기 1.8톤 수거와 상점과 음식점 등 480개 점포를 방문해...

172) 일반에 공개된 게시물이 아니므로, 해당 게시물을 본 연구의 자료로 사용하는 것에 대해 게시자에게 따로 동의를 구하고 허락을 받았다.



<그림 25> 사적 영역에서의 비규범 표기 사용 사례

<그림 25>에서는 <조금>을 <쪼끔>, <느낌>을 <너낌>, <너무>를 <느무>, <시원>을 <씨원>으로 표기하였다. 흥미로운 점은 비규범 표기가 모두 비표준 발음을 표상하는 표기로서, 어두 경음화나 /ㅡ/와 /ㅓ/의 가까운 관계를 드러내 준다는 점이다. 이는 표기 대상 언어를 조정함으로써 해당 텍스트의 비격식성을 강화하는 효과를 가져온다. 규범 표기인 <만듦>은 이러한 비규범 표기가 의도적으로 사용한 표기라는 점을 부각해 준다. <만듦>을 <만듬>으로 표기하는 사례를 일상에서 손쉽게 발견할 수 있는데, 이는 현행 맞춤법에서 까다로운 부분이라고 할 수 있다. 그런데 <그림 25>에서는 규범 표기인 <만듦>을 정확히 사용함으로써, 규범 표기가 비규범 표기 사용의 의도성을 강화해 주는 기능을 하고 있다.

제민경 외(2016: 365)에서는 교과서에서 기사문이 사용되는 양상을 분석하고, 그 중에서 어문 규범에 어긋난 사례를 고치는 활동에 기사문이 사용된 까닭은 검색과 편집이 용이한 텍스트이기 때문이라고 평가하였다. 제민경 외(2016)에서의 분석대로 어문 규범에 어긋난 사례를 단순히 교정하는 활동은 굳이 기사문을 통해서 이

루어질 필요가 없다. 어문 규범에 어긋난 사례는 기사문이 아니더라도 일상생활 곳곳에서 찾아볼 수 있기 때문이다. 하지만 <표 70>과 <그림 25>를 비교하게 함으로써, 기사문에서 비규범 표기를 찾는 활동은 기사문이라는 장르의 특성과 긴밀하게 관련된다.

이상의 논의를 바탕으로 <표 71>과 같이 학습 문제를 구안할 수 있다. 1번 문제로써 교사는 학습자들이 비규범 표기에 주목하도록 할 수 있다. 이때 '일사불란'과 '심혈'이란 단어를 학습자가 모를 수도 있는데, 교사가 단어의 의미와 규범 표기를 알려 줘도 이후 교수·학습에 지장은 없다. 단순히 규범 표기가 무엇인지 아는 것에서 교수·학습이 완료되는 것이 아니라, 2번 활동에서 볼 수 있듯이, 비규범 표기가 발생한 원인을 분석해 봄으로써, 표기의 합리성 판단을 하게 되어 있기 때문이다.

앞서 음운 현상을 발견하고 표기에 활용하는 활동이나 언어 변화에 따른 표기의 어려움을 확인하고 표기 전략을 구상하는 활동에서는 비규범 표기로써 특정한 언어 현상을 발견하고 난 뒤에 이를 표기 행위와 접목하는 구조로 교수·학습이 설계

<표 71> 학습 문제(3): 비규범 표기의 소통 가능성 판단하기

1. 다음 자료들에서 비규범 표기를 찾아봅시다.

고성산불, 큰 불 잡혔다.. 소방당국, **일사분란**진화작업 눈길
2020.05.02 | 머니S | 다음뉴스
2일 오전 강원도 고성군 토성면 산불 화재 현장에서 소방관들이 잔불을 정리하고 있다. /사진=뉴스1 이재명 기자 강원 고성산불의 주불이 12시간여 만에 진화됐다. 다행히...

공재광 평택시장, 깨끗한 명품도시 만들기에 **심여** 기울여 2015.03.29 | CNB뉴스
공재광 평택시장은 지난 28일 저녁 2시간 동안 부시장, 산업환경국 직원 110여명과 함께 평택역앞 거리에 쓰레기 1.8톤 수거와 상점과 음식점 등 480개 점포를 방문해...

2. 다음 자료에서 1번에서 찾은 비규범 표기와 같은 유형의 비규범 표기를 찾아봅시다. 그리고 비규범 표기가 왜 발생했는지 친구들과 논의해 봅시다.

잇따금 생각이 난다.	적당이 해라.	무슨 일이길내?
아주 귀엽웠어.	햇님이 말했어요.	머리를 안 깜았다.
버럿이 없네.	나도 몰르겠다.	노리터에 갔다.
바람처럼 살아졌다.	그 얘기는 끄내지 마.	모닦불을 피웠다.

3. 1번에서 비규범 표기가 쓰인 맥락을 고려하여, 비규범 표기가 의사소통에 미치는 효과를 친구들과 논의해 봅시다.

되었다. 반면에 <표 71>의 2번 문제에서는 서로 다른 유형의 비규범 표기를 활용함으로써 학습자들이 문법 지식을 활용하여 비규범 표기를 분류하고, 1번의 사례와 같은 유형의 비규범 표기를 찾도록 하고 있다. 따라서 명시적인 문법 지식을 동원해야 하므로 난도가 높은 활동이라고 평가할 수 있다.

2번 문제를 해결하는 과정에서 학습자들은 발음과 표기의 관계에 대해서 자신이 이해한 바대로 기술한 지식을 획득한다. 예를 들어, 2번 문제를 해결하면서, 학습자들은 다음과 같은 지식을 획득할 수 있을 것이다.

- <일사분란>과 <신력>이 유음화와 관련된다. 규범 표기와 발음이 같다.
- <심여>와 <적당이>가 수의적인 후음 탈락과 관련된다. 표준 발음이 아니다.
- <심여>와 <노리터>가 연음과 관련된다. [시며를]이라고 연음된 발음 때문에 기저형을 /심여/로 파악하였다.
- <쪼끔>, <씨원>과 <깜았다>가 어두 경음화와 관련된다. 표준 발음이 아니다.
- <너낌>과 <버럿>이 관련된다. /ㅡ/를 /ㅓ/로 발음했다. 표준 발음이 아니다.
- <느무>와 <끄내지>가 관련된다. /ㅓ/를 /ㅡ/로 발음했다. 표준 발음이 아니다.

여기에서는 문법 용어를 명시적으로 사용하여 기술하였지만, 실제 교수·학습 시에는 문법 용어를 사용하지 않고 학습자가 자신이 이해한 바대로 자유롭게 기술하도록 하는 방식도 가능할 것이다. 이때 학습자들의 기술을 통해 교사가 학습자의 지식 획득 상태를 가늠할 수 있을 것이며, 학습자들이 획득한 지식을 보완하는 설명을 추가로 제공할 수도 있을 것이다.

2번 활동을 통해서 학습자들은 표기의 어려움을 야기하는 요인, 표기의 대상이 되는 언어의 상이함을 발견한다. 이러한 발견은 3번 문제에 이르러 비규범 표기의 소통 가능성 판단 활동으로 전환된다. 의사소통에 미치는 효과에 대한 판단이 학습자마다 다를 수 있을 것이다. 전반적으로 기사문에서의 비규범 표기는 교정되어야 할 것으로 판단할 것이라 예상되지만, 사적 영역에서의 비규범 표기 사용에 대해서는 학습자마다 저마다 비규범 표기의 사용을 수용하는 기준이 다를 것이다. 현재로써는 비규범 표기의 사용 범위에 대해 개인 간 기준이 다르며, 비규범 표기의 사용이 성공적으로 이루어지기 위해서는 표기 행위의 맥락을 고려해야 한다는 원론적인 결론으로 교수·학습을 마무리할 수밖에 없다.

Ⅴ. 결론

본 연구에서는 규범에 맞게 표기하기도 표기 행위의 일환이라는 점을 고려하여, 표기 체계 및 표기 행위의 속성을 검토하는 것에서부터 표기 교육이 설계되어야 한다고 보았다. 이에 따라 표기를 문법 교육의 대상으로 볼 때, 먼저 음운의 대리적 발현 체계, 음운 연쇄에 대한 해석 체계로 파악함으로써 표기와 음성 언어와의 관련성을 중시하고, 부차적으로 표기의 시각적이고 관습적인 속성을 고려하여야 한다고 보았다. 이와 같은 접근 방식은 현재 문법 교육의 수준에서 기호로서의 표기를 문법 교육 대상으로서의 표기로 구체화할 수 있다는 장점이 있다. 표기 행위의 측면에서는 표기 행위를 일종의 문제 해결 행위로 파악함으로써, 문법 교육으로서의 표기 교육은 표기와 매개된 문법 능력의 형성 및 신장을 도모하고, 이를 기초로 하여 학습자가 표기 문화에 대한 안목을 형성하는 것을 목표로 삼는 교육임을 분명히 하였다.

이와 같은 표기 교육을 실현하기 위하여 본 연구에서는 학습자가 산출한 비규범 표기에 주목하였다. 학습자가 산출한 비규범 표기에는 학습자의 초보적인 문법 능력이 반영되어 있다. 표기 문화에 대한 안목 형성은 표기에 대한 문법적인 앎을 토대로 할 때 가능하다. 따라서 학습자가 산출한 비규범 표기를 분석함으로써 학습자의 철자 지식이 내실화되어야 하는 부분을 파악할 수 있으리라고 예상하였고, 거기에서부터 명시적인 문법 교육으로서의 표기 교육이 시작되어야 한다고 보았다.

문헌 고찰로써 수집한 학습자의 비규범 표기를 분석하기 위하여 본 연구에서는 비규범 표기를 기술하는 방식을 상세화하여, 비규범 표기 분석 방법론을 발전시켰다. 규범 표기와 비규범 표기 간의 자소의 차이를 자소 변동으로 명명하고, 자소 변동의 유형을 다음과 같이 상세화하였다.

단일 유형		
단순 유형	복합 유형	
	1차 복합 유형	2차 복합 유형
대치 누락 삽입	병합 분할 이동 도치 대치 탈락 첨가	대체와 이동 누락과 이동 삽입과 이동 병합과 이동 분할과 이동 대체와 도치

자소 변동은 단순 유형과 복합 유형으로 구분되며, 각 유형의 세부 유형은 모두 독립적으로 발생할 수 있는 단일 유형으로서의 위상을 지닌다. 단일 유형을 도출해 냄으로써, 비규범 표기의 복잡성은 단일 유형의 거듭 발생으로 기술될 수 있다. 따라서 본 연구에서는 자소 변동의 단일 유형의 양상을 설명하면, 단일 유형이 거듭 발생한 표기의 양상은 자연스럽게 설명될 수 있으리라 보고, 전체 비규범 표기 자료에서 단일 유형의 사례만을 추려 분석 대상으로 삼았다.

다음으로 구체적인 표기 교육 내용을 도출하기 위하여 비규범 표기와 관련된 문법 지식을 분석하였다. 이 과정에서 비규범 표기의 대상이 표준어가 아닌 방언형이나 변이형이 될 수도 있다는 점이 또렷하게 드러났다. 따라서 비규범 표기를 크게 표준 발음, 유사 표준 발음, 비표준 발음을 표상하는 표기로 구분하였다. 그리고 발음을 제대로 표상하지 못하는 표기를 발음 표상에 실패한 표기로 따로 분류하였다. 이 같은 분류 방식은 결과적으로 표기 교육 내용의 중핵 구조와 확장 구조를 변별하는 데 유용하게 사용되었다.

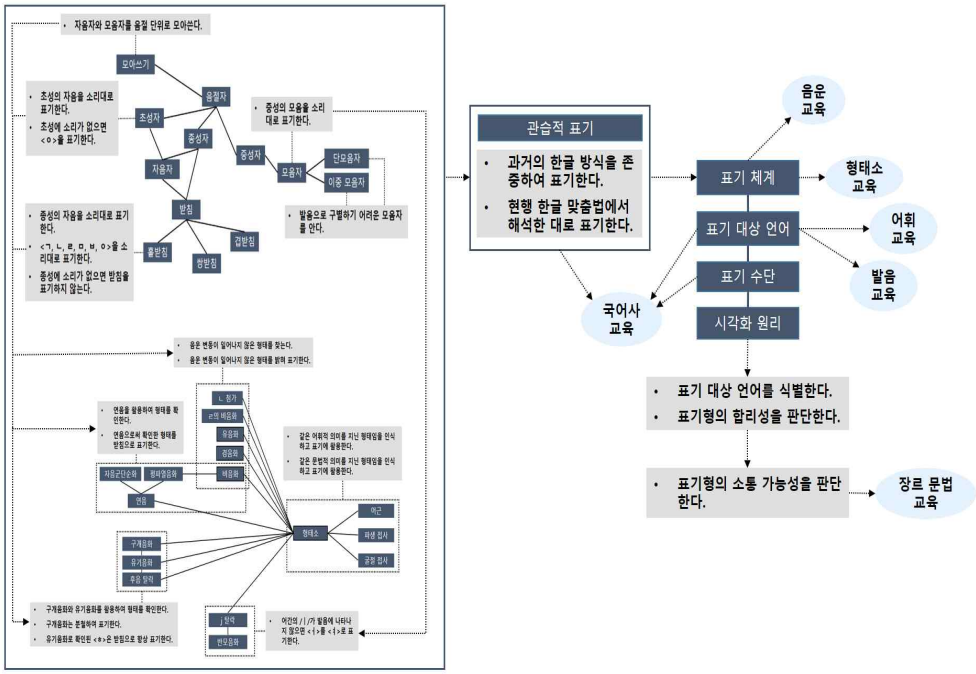
비규범 표기 분석 결과를 토대로 하여 표기 체계와 관련된 문법 지식의 교육적 위상을 결정할 수 있었다. 표기 체계와 관련된 지식은 크게 음운론적 지식, 형태론적 지식, 관습적 표기에 대한 지식으로 구분된다. 현행 한글 맞춤법 체계는 국어의 음운 체계와 상당히 일치하면서, 국어의 형태소에 대한 해석 결과를 제공한다. 따라서 음운론적 지식과 형태론적 지식을 표기 교육에서의 핵심적인 문법 지식으로 보았고, 관습적 표기에 대한 지식은 음운론적 지식과 형태론적 지식으로 해결되지 않는 표기에 대한 지식으로 위치시켰다. 따라서 표기 교육 내용의 중핵 구조는 음운론적 지식과 형태론적 지식을 중심으로 구조화되고, 중핵 구조에서의 학습은 자연스럽게 관습적 표기에 대한 학습으로 이어지는 교육 내용 조직의 원리를 발견할 수 있었다.

중핵 구조에서 음운론적 지식은 음운 체계와 음운 변동에 대한 지식으로 구분할 수 있는데, 음운 체계와 관련된 지식은 문자 체계 층위에서의 학습에서 문자의 구조를 파악하는 데 활용되는 개념적 지식으로 존재한다. 그리고 음운 체계에 대한 앎을 바탕으로 한 문자 체계에 대한 개념적 지식은 표기형이 표면형과 일치하도록 표기 행위를 수행하는 데에 활용된다.

음운 변동은 표기와 발음을 불일치하게 만드는 요인으로서, 학습자가 표기 행위를 수행하면서 발견하게 되는 현상이자, 형태론적 지식으로써 극복해야 하는 대상으로 존재한다. 따라서 표기를 매개로 음운 변동을 인식하고, 이를 바탕으로 하여 형태론적 인식을 강화해 나가는 방식으로 표기 교육 내용을 구조화할 수 있었다.

이러한 구조화 방식은 교체를 기본적인 원리로 삼은 것으로서, 교체를 활용하기 위해 가장 명시적으로 교수·학습되어야 할 음운 변동으로 연음, 구개음화, 유기음화, j 탈락이 도출되었다.

표기 교육 내용의 중핵 구조에서의 학습은 문법 영역의 다른 교육 내용의 학습이 이루어지도록 동기를 제공할 수 있음을 확인하였다. 이는 선행 연구에서 산발적으로 언급되어 오던 것이었는데, 본 연구에서는 표기 교육이 문법 교육의 다른 교육 내용과 접면을 이루는 양상을 표기 교육 내용의 확장 구조로 도식화하였다. 그리고 실제 학습 문제를 구안하는 과정에서 비규범 표기의 소통 가능성을 판단하는 활동을 통해 표기 교육과 장르 문법 교육의 접면이 발생할 수도 있음을 확인하였다. 본 연구에서 도출한 표기 교육 내용의 구조를 종합하면 다음과 같다.



본 연구에서 도출한 표기 교육 내용의 구조는 교수·학습의 연계성을 고려하여 도출된 것이지만 여전히 학문적 지식 층위에 존재한다. 실제 교수·학습으로 구현하기 위해서는 교수·학습 방법을 고려하여 가르칠 지식 층위로의 변환이 요구된다. 본 연구에서는 학습자에게 주어지는 학습 문제가 결국 문법 탐구를 촉발하며, 탐구 경험을 구조화하는 데에 결정적인 역할을 함에 주목하였다. 따라서 학습 문제를 해

결하는 과정으로서 탐구 경험을 구체화하고, 학습 문제의 실례를 제시하였다. 이로써 표기 교육 내용의 구조 안에서 다양한 학습 문제를 도출할 수 있음을 보였다.

표기 교육 내용의 구조로써 다양한 학습 문제를 개발하는 과정에서 언어 단위 중심의 구조주의적 문법 기술은 표기 행위를 중심으로 재편된다. 그리고 학습 문제의 해결은 또 다른 학습의 동기가 된다는 점에서 표기 교육은 표기 문제 해결 과정의 연속으로 구현될 수 있다. 언어 단위를 중심으로 한 체계적인 문법 기술을 해체하는 것은 학습 문제 해결 과정의 체계적인 설계로 보상된다. 하나의 학습 문제는 독립적으로 존재하지 않는다. 언제나 다른 학습 문제에 의해 촉발되고 또 다른 학습 문제의 동기가 된다. 본 연구에서는 학습 문제의 일부 사례밖에 예시하지 못하였으나 추후 다양한 학습 문제를 개발하여 표기 교육에서의 문제 해결 활동의 다양한 경로를 개발하는 것이 요구된다.

학습 문제는 학습자가 문법 탐구를 수행할 수 있도록 하는 데에 핵심적인 요인이다. 그런데 학습 문제의 설계는 오로지 교수·학습 설계자의 몫으로 남겨지곤 했다. 그러나 교수·학습의 국면에서 교육 내용과 방법은 한 요인일 뿐, 교수·학습을 설계할 때 이외에도 여러 변인을 고려하여야 한다. 따라서 교육 내용과 방법 측면에서 적극적인 지원 없이는 문법 교육 현장의 직접적인 변화를 일으키기는 어려울 것이다. 본 연구에서는 표기 교육 내용의 구조를 시각화하고, 이에 따라 구체적인 학습 문제를 개발하는 과정을 보였다. 이를 통해 본 연구에서 제안하는 표기 교육의 실행 가능성을 높이고자 하였다. 따라서 본 연구는 문법 교육의 이론과 문법 수업의 현장을 매개하는 중간 지대의 연구로서 의의를 지닌다.

그럼에도 불구하고 본 연구에서 수집한 자료가 갖는 근본적인 한계로 인하여 추후 학습자를 대상으로 한 실증적인 연구가 요청된다. 이미 산출된 비규범 표기를 문법 이론으로써 분석하여 학습자의 문법 능력을 대략적으로나마 추정할 수 있었지만, 감각과 결합된 실제 표기 산출의 인지 과정이 본 연구에서 분석한 결과와 부합하는지는 알 수 없다. 표기를 산출하기까지 학습자들이 실제로 어떤 요인을 고려하는지, 그러한 학습자의 사고방식에 영향을 끼친 교육적 자극은 무엇이었는지에 대한 실증적인 연구가 요청된다.

또한 문법 지식을 얼마나 명시적으로 기술할 것이며, 문법 용어의 사용은 어떻게 이루어져야 하는지에 대해서 자세히 논의하지 못하였다. 이는 실제 교수·학습을 실행함으로써 확인되고 보완되어야 하는 부분이다. 동시에 본 연구에서 자료의 한계로 인해 수집되지 못한 비규범 표기의 유형을 학습자의 표기 행위에서 발견하고, 거기에 반영된 학습자의 문법 능력을 확인하는 연구도 필요하다. 이러한 연구들은

모두 표기 교육의 실행 연구로 이루어질 수 있으리라 기대한다. 이러한 실증적인 연구들이 뒷받침될 때, 초등학교급부터 중등학교급까지의 표기 교육 내용 조직이 가능할 것이다.

기술의 발달은 표기 생활의 양상을 크게 변화시키고 있다. 표기 행위를 수행하는 데 드는 비용은 획기적으로 줄어들었으며, 기술의 도움을 받아 비규범 표기를 손쉽게 찾아내 교정할 수 있는 것은 물론, 음성 인식을 통해 음성을 곧바로 표기로 바꿀 수 있는 시대에 우리는 살고 있다. 어쩌면 비규범 표기가 범람하는 실태를 우려하며 규범 교육의 중요성을 강조하던 일은 한글의 풀어쓰기를 주장했던 일만큼이나 사람들의 기억 속에서 잊혀 갈지도 모른다. 하지만 표기로써 자신의 언어를 드러내는 일 그리고 그러한 표기 행위가 존재하는 방식을 이해하는 일은 결국 인간의 몫으로 남으리라 생각된다. 따라서 표현 수단으로서의 표기의 기호적 속성에 대해서도 표기 교육 측면에서 앞으로 활발히 연구가 이루어지기를 기대한다.

참고문헌

강민정(2008), 초등학생 맞춤법 오류 분석과 지도 방안, 부산교육대학교 교육대학원 석사학위논문.

강민정(2009), 초등학생 맞춤법 오류 분석과 지도 방안, 어문학교육 38, 한국어문교육학회, 5-37.

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

강보선(2020), 공동체·대인 관계 역량 함양을 위한 문법교육의 내용 탐색-'언어 다양성 존중'을 중심으로, 우리말 글 84, 우리말글학회, 33-59.

강옥미(2008), 보이는 음성과 스토우키 표기, 수톤 수화문자의 자질문자적 분석, 언어치료연구 17(3), 한국언어치료학회, 133-163.

강인순(2007), 체언 말자음의 마찰음화 양상 연구-모음으로 시작하는 조사를 중심으로, 청람어문교육 36, 청람어문교육학회, 367-391.

강인순(2015), 초등학생의 국어 규범 의식 연구-5·6학년 설문 조사를 바탕으로, 한국교원대학교 박사학위논문.

강창석(1995), 한글과 한글 표기법 이론의 체계화에 대하여-기술과 용어의 문제를 중심으로, 국어학 25, 국어학회, 165-197.

강창석(2001), 국어 표기법 연구의 몇 가지 과제, 울산어문논집 15, 울산대학교, 95-115.

강현석·강희숙·박경래·박용한·백경숙·서경희·양명희·이정복·조태린·허재영(2014), 사회언어학: 언어와 사회, 그리고 문화, 글로벌콘텐츠.

고영근·구본관(2018), 우리말 문법론 (개정판), 집문당.

고춘화(2018), 언어 기호화 중심의 사이시옷 표기 교육 연구, 국어교육연구 67, 국어교육학회, 1-32.

곽재용(2000), 진주교대생들의 한글 맞춤법 사용 실태에 관한 조사, 학생생활연구 9, 진주교육대학교 학생생활연구소, 1-37.

구본관(2004), 중세국어 X하- + -이 부사 형성, 국어국문학 136, 국어국문학회, 105-134.

구본관(2008), 맞춤법 교육 내용 연구-한글 맞춤법의 원리를 중심으로, 국어교육 127, 한국어교육학회, 195-232.

구본관(2009), 국어생활사 교육 내용, 문법 교육 10, 한국문법교육학회, 1-48.

구본관(2016), 문법 연구의 변화와 문법 교육의 변화-탈문법학 시대의 문법 교육의 새로운 지향, 국어교육연구 37, 서울대학교 국어교육연구소, 197-254.
구본관·박재연·이선웅·이진호(2016), 한국어 문법 총론 Ⅱ, 집문당.
구본관·박재연·이선웅·이진호·황선엽(2015), 한국어 문법 총론 Ⅰ, 집문당.
구본관·신명선(2011), 원리 중심의 문법 교육에 대한 연구, 국어교육연구 27, 서울대학교 국어교육연구소, 261-297.
구정모(2005), 한글 맞춤법 사용 실태 및 맞춤법 교육의 문제: 고등학생을 중심으로, 세종대학교 교육대학원 석사학위논문.
구현옥(2019), 국어음운론의 이해, 한국문화사.
국립국어연구원(2000), 어문 규범 준수 실태 조사 Ⅰ, 국립국어연구원.
국립국어연구원(2001), 어문 규범 준수 실태 조사 Ⅱ, 국립국어연구원.
국립국어연구원(2002), 어문 규범 준수 실태 조사 Ⅲ, 국립국어연구원.
국립국어연구원(2003), 어문 규범 준수 실태 조사 Ⅳ, 국립국어연구원.
국립국어원(2018), 한글 맞춤법 표준어 규정 해설, 국립국어원.
권경근(2007), 국어 모음의 음운론적 세기에 대하여, 우리말 글 40, 우리말글학회, 1-22.
권경근(2011), 구어의 음운현상 연구, 우리말 연구 28, 우리말학회, 5-23.
권경일(2014), 탐구 능력 향상을 위한 어문 규범 교육 내용 구성의 제안, 문법교육 22, 한국문법교육학회, 1-26.
김건(2007), 초등학생의 국어 지식 능력 실태 분석: 음절, 낱말, 문장, 문단을 중심으로, 공주교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
김경호(2012), 사회복지 문헌고찰, 한국학술정보.
김광해(1992), 문법과 탐구학습, 선청어문 20(1), 서울대학교 국어교육과, 81-101.
김광해(1995), 언어 지식 영역의 교수 학습 방법, 국어교육연구 21(1), 서울대학교 국어교육연구소, 209-254.
김광해(1996), 국어 발전의 양상, 선청어문 24(1), 서울대학교 국어교육과, 123-146.
김광해(1997), 국어지식교육론, 서울대학교출판부.
김다연(2018), 학습자 오개념 분석을 통한 음운 교육 연구, 서울대학교 대학원 석사학위논문.

김동우(1992), 初等學校 學生들의 國語 表記法 使用實態에 대한 調査 硏究, 수원대학교 교육대학원 석사학위논문.
김동일(2002), 초등학생 쓰기 능력 진단과 지도를 위한 쓰기 평가와 쓰기 오류 분석, 아시아교육연구 3(1), 서울대학교 교육연구소, 43-62.
김명광(2007), 문법 교육에서의 표기법 오류 유형과 빈도 실태: 초등학교 3학년의 일기문 자료를 중심으로, 한국초등국어교육 35, 한국초등국어교육학회, 35-68.
김명광(2014), 초등학생 겹받침 오류 빈도, 유형 및 사용 양상, 학습자중심교과교육연구 14(4), 학습자중심교과교육학회, 107-126.
김무림·김옥영(2009), 국어음운론, 새문사.
김문창(1998), 문자와 표기, 새국어생활 8(1), 국립국어연구원, 233-245.
김미향(2005), 표기 오류 실태 분석을 통한 한글 맞춤법 지도 연구, 공주대학교 석사학위논문.
김민수(1984), 국어정책론 (재판), 탑출판사.
김보현(2010), 학습자의 언어인식 고양을 통한 한글 맞춤법 교육 방안, 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
김상태(2005), <한글맞춤법>의 자소체계 연구-정보화시대 입력단위 관점에서, 새국어교육 71, 한국국어교육학회, 405-428.
김석우·박상욱(2015), 교육연구방법론 (2판), 학지사.
김선호(2002), 대전 소재 대학생들의 한글 맞춤법·표준어 규정에 대한 인지 실태 연구, 어문연구 38, 어문연구학회, 45-82.
김성숙(2005), 중학생들의 글쓰기 자료를 중심으로 한 언어 오용 연구, 전북대학교 교육대학원 석사학위논문.
김성옥(2016), 수의적 첨가현상에 대한 상위화용론적 분석, 언어와 문화 12(1), 한국언어문화교육학회, 79-102.
김소연(2011), 근대국어 중철표기의 유형 검토, 우리말연구 28, 우리말학회, 205-231.
김수영·박지은·서현주·이윤재·손희정·장보형·서혜선·신채민(2011), NECA 체계적 문헌고찰 매뉴얼, 한국보건의료연구원.
김슬기(2016), 문법 탐구에서의 문제발견 교육 연구, 서울대학교 대학원 석사학위논문.

김슬옹(2008), 혼동 맞춤법 문제 연구-원형 밝히기를 중심으로, 겨레어문학 40, 겨레어문학회, 21-54.
김애화(2009), 초등학교 학생의 철자 특성 연구: 철자 발달 패턴 및 오류 유형 분석, 초등교육연구 22(4), 한국초등교육학회, 85-113.
김연주(2002), 일기지도가 학습부진아의 정서법상 오류에 미치는 영향, 우석대학교 교육대학원 석사학위논문.
김유리(2015), 1~2학년군 초등 국어 교과서 분석을 통한 받아쓰기 교육 자료 개발 연구: 비음화 관련 항목을 중심으로, 전북대학교 교육대학원 석사학위논문.
김유범(2017), 이형태의 성격과 이형태교체의 유형, 국어학 81, 국어학회, 325-349.
김유정(2000), 한글 맞춤법 인지 실태 분석과 지도 방안, 전남대학교 교육대학원 석사학위논문.
김은성(2005), 비판적 언어인식에 대한 연구, 국어교육연구 15, 서울대학교 국어교육연구소, 323-355.
김은성(2008), 국어 변이어의 교육 내용 연구, 국어교육 126, 한국어교육학회, 221-256.
김은성(2013ㄱ), 문법 교육에서 창의, 인성의 방향과 내용, 국어교육 140, 한국어교육학회.
김은성(2013ㄴ), 비판적 언어인식과 국어교육, 국어교육학연구 46, 국어교육학회, 139-181.
김은성·김호정·남가영·박재현(2014), 체계적 문헌 고찰을 통한 국어 교과서 선정 기준 연구, 국어교육연구 33, 391-417.
김은성·문영은·전영주·최신인(2013), 문법 탐구 과제의 새로운 설계를 위한 기초 연구-국제 언어학 올림피아드(ILO)의 문항 분석을 중심으로, 국어교육 143, 한국어교육학회, 45-82.
김정남(2008), 한글맞춤법의 원리-총칙 제1항의 의미 해석을 중심으로, 한국어의미학 27, 한국어의미학회, 21-44.
김정대(2008), 한글은 자질 문자인가 아닌가?-한글에 대한 자질 문자 공방론, 한국어학 41, 한국어학회, 1-33.
김정태(2001), 현행 한글 맞춤법에 대한 대학생들의 의식 고찰, 인문학연구

28(1), 충남대학교 인문과학연구소, 1-32.
김태경·백경미(2010), 학령전 아동의 발음 오류에 관한 연구-음운 변동을 중심으로, 국제어문 49, 국제어문학회, 7-34.
김현(2005), 발음 교육에 대한 단상, 국어교육학연구 24, 국어교육학회, 245-266.
남가영(2008), 문법 탐구 경험의 교육 내용 연구, 서울대학교 박사학위논문.
남가영(2011), 초등학교 문법 문식성 연구의 과제와 방향, 한국초등국어교육 46, 한국초등국어교육학회, 99-132.
민현식(1995), 국어 오용 어법의 예방적 지도법 연구(1), 국어교육 89, 한국어교육학회, 251-295.
민현식(1996), 국어 오용 어법의 예방적 지도법 연구(2), 국어교육 91, 한국어교육학회, 1-60.
민현식(1999ㄱ), 국어 문법 연구, 역락.
민현식(1999ㄴ), 국어 정서법 연구, 태학사.
민현식(2003), 국어문화사의 내용 체계화에 대한 연구, 국어교육 110, 한국어교육학회, 201-267.
민현식(2007ㄱ), 구어적 통용과 문어적 오용, 문법 교육 6, 한국문법교육학회, 52-113.
민현식(2007ㄴ), 문법 교육의 반성과 교과서 개발의 방향, 국어교육연구 19, 서울대학교 국어교육연구소, 287-358.
민현식(2008), 한글 맞춤법 교육의 체계화 방안-문법 교육과 맞춤법 교육의 관계 정립을 위한 시론, 국어교육연구 21, 서울대학교 국어교육연구소, 7-75.
박덕유(1998), 국어 어문규정의 인지 실태와 그 문제점, 국어교육 97, 한국어교육학회, 137-162.
박덕유(2003), 국어 어문규정의 인지 실태와 교육의 필요성, 새국어교육 66, 한국국어교육학회, 13-33.
박문제(2001), 한글 맞춤법 교육 내용 선정, 부산대학교 교육대학원 석사학위논문.
박미자(2006), 초등학생의 맞춤법 오류실태분석과 지도방안, 세명대학교 교육대학원 석사학위논문.
박수자(2002), 경상 방언 초등학습자의 받아쓰기 검사 활용 방안, 한국초등국어교육 21, 한국초등국어교육학회, 67-89.
박종관(2014), 표기 능력 향상을 위한 음운 교육 내용 구성 연구, 서울대학교

대학원 석사학위논문.
박종관(2016), 남북한 맞춤법의 비교·분석을 통한 맞춤법 교수·학습 내용 연구, 국어국문학 175, 국어국문학회, 5-30.
박종관(2019ㄱ), 중학교 학습자를 위한 연음 중심의 한글 맞춤법 교수·학습 내용 연구, 문법 교육 36, 한국문법교육학회, 27-57.
박종관(2019ㄴ), 중학교 1학년 학습자의 오류 표기 분석을 통한 맞춤법 교육 내용 연구, 국어교육학연구 54(4), 국어교육학회, 37-66.
박종관(2020), 음운 교육에서 이루어지는 탐구의 방향에 대한 고찰, 국어교육학연구 55(2), 국어교육학회, 115-140.
박종미(2015), 한글 맞춤법 이해력 신장을 위한 문법 교육 내용 연구, 우리말글 64, 우리말글학회, 87-115.
박혜옥(2008), 초등학생의 받아쓰기 오류 특징에 관한 연구, 진주교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
박혜옥·정용석(2008), 초등학생의 받아쓰기 발달과 오류 특징에 관한 연구, 특수교육저널: 이론과 실천 9(4), 367-395.
박혜진(2019), 표현론적 관점의 단어 형성 교육 연구, 서울대학교 대학원 박사학위논문.
반정록(2007), 형태 오류 분석을 활용한 맞춤법 지도 방안 연구, 서울교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
배보은(2004), 문자의 자질에 대한 연구, 경남대학교 대학원 석사학위논문.
배보은(2013), 문자론 용어와 문자 분류 체계에 관한 연구, 경남대학교 대학원 박사학위논문.
배주채(2017), 교체의 개념과 조건, 국어학 81, 국어학회, 295-324.
배주채(2018), 국어음운론 개설 (제3판), 신구문화사.
변군혁(2015), 러시아어와 이탈리아어 겹자음의 유형론적 비교, 이탈리아어문학 46, 한국이탈리아어문학회, 135-158.
변복림(2010), 초등학생 겹받침 쓰기 오류 분석, 부산교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
서경희(2016), 초등학생 4-5학년 학생들의 받아쓰기에 나타난 맞춤법 오류유형 분석, 대구대학교 재활과학대학원 석사학위논문.
성낙수(2005), 초・중・고등학생들의 국어사용의 실태와 분석-국어 표기를 중

심으로-, 청람어문교육 31, 청람어문교육학회, 137-169.
소신애(2009), 표기상의 오류에 대한 음운론적 해석, 국어교육 129, 한국어교육학회, 177-208.
소정진(2009), 영어 차용어 한글표기 개선을 통한 영어발음 교육: 분절음소와 초분절음소의 병행 표기를 제안하면서, 계명대학교 교육대학원 석사학위논문.
손세모돌(1999), '-잖-'의 의미, 전제, 함축, 국어학 33, 국어학회, 213-240.
송철의(2010), 주시경의 언어이론과 표기법, 서울대학교출판문화원.
송현정(2009), 문법 교육을 위한 내용교수법적 접근, 한국초등국어교육 41, 한국초등국어교육학회, 59-87.
신가영·설아영·조혜숙·남기춘·배소영(2015), 초등학생의 철자 발달과 오류 패턴 분석, 언어치료연구 24(2), 한국언어치료학회, 61-72.
신명선(2007), 문법교육에서 추구하는 교육적 인간상에 관한 연구, 국어교육학연구 28, 국어교육학회, 423-458.
신명선(2013), '언어적 주체' 형성을 위한 문법 교육의 방향, 국어교육 143, 한국어교육학회, 83-120.
신승용(2015), 교체와 기저형, 그리고 어휘부, 『언어 현상과 언어학적 분석』, 역락.
신지영(2011), 한국어의 말소리, 지식과교양.
신지영(2014), 구어 연구와 운율, 한국어 의미학 44, 한국어의미학회, 119-139.
신지현·최영환(2016), 받침의 연음 방법 체계화와 교재 구성 방향 연구, 한국초등국어교육 61, 한국초등국어교육학회, 225-257.
심영택(2010), 초등학교 저학년 기초 문식성 교수 학습 방법-'개미[ㅐ]와 베짱이[ㅔ]' 가르치기, 한국초등국어교육 42, 한국초등국어교육학회, 129-161.
양민화(2014), 음운론적 유형과 형태론적 유형의 초기 철자발달, *Communication Sciences and Disorders* 19, 한국언어청각임상학회, 120-131.
양세희(2017), 원리 중심의 국어 규범 교육 방안 모색, 한말연구 45, 한말연구학회, 67-93.
양순임(2012), 'ㅎ' 불규칙용언의 표기 규정에 대한 고찰, 한민족어문학 62, 한민족어문학회, 315-338.
양영희(2017), 사회 방언(학)과 비판적 언어인식에 근거한 문법교육의 방향 설정, 학습자중심교과교육연구 17(1), 학습자중심교과교육학회, 257-272.
양정호(2017), <한글 맞춤법>의 텍스트 내적 완결성에 대한 미시적 측면에서

의 고찰, 텍스트언어학 42, 한국텍스트언어학회, 93-122.
오지은(2019), 중국계 다문화 가정 학습자의 오류 양상을 고려한 맞춤법 교육, 서울대학교 석사학위논문.
오현아·강효경(2015), 문법 교육에서의 인성 교육 내용 구성 가능성 탐색--잖아(요), -거든(요)를 중심으로, 새국어교육 103, 한국국어교육학회, 79-111.
왕문용·민현식(1993), 국어 문법론의 이해, 개문사.
위호정(1990), 中學生의 正書法 誤謬 分析 및 그 矯正을 위한 實驗 硏究: 形態音韻論的 誤謬를 中心으로, 서울대학교 석사학위논문.
위호정(1999ㄱ), 고등학교 문법 교과서에 나타난 맞춤법 교육의 문제점, 국어교육학연구 9(1), 국어교육학회, 235-255.
위호정(1999ㄴ), 한글 맞춤법의 원리에 대한 새로운 이해, 한성어문학 18, 한성대학교 한성어문학회, 37-60.
유필재(2005),『음운론 연구와 음성전사』, 울산: 울산대학교 출판부.
이관규(2012), 한글 맞춤법의 성격과 원리, 한말연구 30, 한말연구학회.
이관규·유현경·허재영·신호철·이동석·주세형·김수영·김부연·유미향·박보현·이규범·이경숙·정지현·김미미·신희성·이지현(2014), 한글 맞춤법 영향 평가, 국립국어원.
이관희(2015), 학습자의 지식 구성 분석을 통한 문법 교육 내용의 조직과 표상 연구, 서울대학교 대학원 박사학위논문.
이기연(2009), 통시적 관점의 어휘 교육 가능성 탐색, 국어교육연구 24, 서울대학교 국어교육연구소, 309-341.
이기연(2019), 어문규범의 교육 방향 탐색—한글맞춤법을 중심으로, 국어교육학연구 54(4), 국어교육학회, 171-203.
이동석(2006), 효과적인 사이시옷 표기 교육, 새국어교육 72, 한국국어교육학회, 103-124.
이동석(2009), 체언 말자음의 마찰음화 양상 연구, 청람어문교육 36, 청람어문교육학회, 367-391.
이동욱(2010), 일본어 문자와 발음교육에 있어서 풀어야 할 몇 가지 문제, 일본어문학 51, 일본어문학회, 145-166.
이문규(2016), 음운변동의 개념과 유형, 국어교육연구 60, 서울대학교 국어교육연구소, 269-288.

이미라(1991), 효율적인 맞춤법 지도 방안 연구: 국민학교 4학년을 대상으로, 경북대학교 교육대학원 석사학위논문.
이삼형·김중신·김창원·이성영·정재찬·서혁·심영택·박수자(2007), 국어교육학과 사고, 역락.
이상신(2019), 겹받침 관련 어문 규정 연구, 어문연구 47(2), 한국어문교육연구회, 5-26.
이선웅·양명희(2015), 한글 맞춤법 총칙 제1항과 일부 조항에 대한 검토, 국어교육연구 58, 국어교육학회, 225-252.
이성영(1998), 교육 문법의 체제 연구, 국어교육연구 8, 국어교육학회, 71-92.
이송월(2004), 국어 맞춤법의 실태와 지도 방안, 대구교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
이수상(2018), 네트워크 분석방법의 활용과 한계, 청람.
이순영·최숙기·김주환·서혁·박영민(2015), 독서교육론, 사회평론.
이승왕(2011), 초등학교 국어 규범 교육 내용 연구, 부산대학교 박사학위논문.
이승희(2015), 어문 규범 교육과 연계한 국어사 교육 연구-고등학교 '국어 II' 교과서를 중심으로, 한민족문화연구 49, 한민족문화학회, 71-93.
이익섭(1992), 국어표기법연구, 서울대학교출판부.
이재현(1999), 부정축약형 '-잖/찮-'의 형성과 기능에 대하여, 한국의 민속과 문화 2, 경희대학교 민속학연구소, 165-190.
이주영(2017), 표기 의식 고양을 위한 문법 교육 내용 연구, 서울대학교 대학원 석사학위논문.
이지수(2016), 문법 교육을 위한 교수학적 내용 지식 연구, 서울대학교 대학원 박사학위논문.
이지수(2017), 부사 파생 접미사 `-이/-히`에 대한 표기사적 검토, 국제어문 72, 국제어문학회, 255-270.
이지수(2019), '한글 맞춤법 해설(2018)'의 개정 내용 분석 및 교육적 활용 방안, 반교어문연구 51, 반교어문학회, 147-168.
이진성(2001), 한국대학생들의 맞춤법 오용 실태-통신어의 영향을 중심으로, 사회언어학 9(2), 한국사회언어학회, 119-141.
이진성(2014), 한국 대학생들의 맞춤법 오용실태: 후속연구-통신어의 영향을 중심으로, 사회언어학 22(3), 한국사회언어학회, 155-179.

이진호(2009), 현대국어의 음운사적 고찰, 국어사연구 9, 국어사학회, 123-150.
이진호(2012), 한국어의 표준 발음과 현실 발음, 아카넷.
이진호(2014), 국어 음운론 강의 (개정판), 삼경문화사.
이창근(2013), 초등학생 작문 실태 분석-낱말 형태 오류를 중심으로, 디지털융복합연구 11(3), 한국디지털정책학회, 381-387.
이해숙(2018), 문법 교육을 위한 교사용 교과내용지식 연구-음운 교육을 중심으로, 서울대학교 대학원 박사학위논문.
이혁화(2002), 교체에 대하여, 형태론 4(1), 59-80.
이호영(1996), 국어 음성학, 태학사.
임선빈(1996), 문제 해결 학습을 위한 수업 설계의 기본방향-구성주의 수업 이론을 중심으로, 교육문제연구 8, 고려대학교 교육문제연구소, 228-248.
임성규(2011), ‘ㅐ, ㅔ’ 표기의 교육 방법 연구, 문법 교육 14, 한국문법교육학회, 309-335.
정경일(2009), 한자음 표기와 한글의 위상, 한국어학 42, 한국어학회, 1-25.
정동순(2001), 오용 실태 분석을 통한 초등학생 한글 맞춤법 지도 방안 연구, 순천대학교 교육대학원 석사학위논문.
정세경(2005), 받아쓰기를 통한 한글 맞춤법 사용 실태 조사 및 지도 방안: 초등학교 3학년 아동을 중심으로, 고려대학교 교육대학원 석사학위논문.
정영섭(2004), 고등학생의 맞춤법 오류 분석과 교정 지도 방안 연구, 부경대학교 교육대학원 석사학위논문.
정은혜(2007), 시각장애초등학생과 정안초등학생의 한글맞춤법 수행수준 및 오류양상 비교, 조선대학교 교육대학원 석사학위논문.
정희창(2011), 한글 맞춤법의 ‘역사적 표기법’과 교육 내용 구성, 문법 교육 14, 한국문법교육학회, 99-122.
정희창(2019), 표기 단위로서의 형태소, 한민족문화연구 65, 한민족문화학회, 225-244.
제민경(2015), 장르 문법 교육 내용 연구, 서울대학교 대학원 박사학위논문.
제민경(2019), 장르 문법의 위상과 의미-교육 내용과 연구 방법으로서의 장르 문법, 문법 교육 35, 한국문법교육학회, 1-26.
제민경·남가영·이관희·주세형(2016), 왜 기사문을 선택하는가, 언어학연구 39, 한국중원언어학회, 337-375.

조명숙(2002), 받아쓰기 지도 방안 연구: 초등학교 1학년을 대상으로, 서울교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
조미경(2004), 한글 맞춤법 교육과 사용 실태 분석 및 지도방안, 한양대학교 교육대학원 석사학위논문.
조분경(2017), 의도적 표기 변용에 초점을 둔 한글 맞춤법 교육 내용 연구, 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
조연순·이명자(2017), 문제중심학습의 이론과 실제-문제개발부터 수업적용까지(2판), 학지사.
조진수(2018), 문법 문식성 관점의 문장 구조 교육 내용 연구, 서울대학교 대학원 박사학위논문.
조진수·소지영(2016), 생애교육 관점의 어문 규범 교육 방향 탐색, 청람어문교육 57, 청람어문교육학회, 181-209.
주세형(2004), 학교 문법 다시 쓰기-언어 단위 문제를 중심으로, 국어교육학연구 20, 국어교육학회, 461-498.
주세형(2008), 교실 문화 개선을 위한 문법 교수 학습 방법 개발의 방향, 청람어문교육 38, 청람어문교육학회, 67-104.
주세형(2011), 해암 선생이 남긴 국어 규범 교육의 원리, 선청어문 39, 서울대학교 국어교육과, 257-295.
주세형(2014), 통합적 문법 교육의 전제와 학문론적 의의, 국어교육연구 34, 서울대학교 국어교육연구소, 57-86.
주세형·신호철(2011), 국어 어문 규범 교육의 목표 및 내용의 재구성-초등학교, 중학교, 고등학교급의 위계성을 중심으로, 국어교육연구 28, 서울대학교 국어교육연구소, 85-111.
주지연(2017), 의사결정수업을 활용한 어문규범 교육 방안 연구-<한글맞춤법> 내용 중, 의존명사의 띄어쓰기 문제를 중심으로, 국어교육학연구 52(4), 국어교육학회, 369-399.
진달래(2007), 쓰기 공간에 따른 맞춤법 오류 양상 분석, 한국교원대학교 교육대학원 석사학위논문.
차경미(2020), 국어 어휘 수행 전략 교육 연구, 서울대학교 대학원 박사학위논문.
최규홍(2011), 초등학생의 맞춤법 지도 방법 연구, 청람어문교육 43, 청람어문교육학회, 441-462.

최명옥(2004), 국어 음운론, 태학사.
최명옥(2015), 한국어의 방언, 세창출판사.
최미숙·원진숙·정혜승·김봉순·이경화·전은주·정현선·주세형(2016), 국어 교육의 이해 (개정3판), 사회평론아카데미.
최선희(2016), 문법 탐구 학습 모형의 비판적 고찰, 새국어교육 109, 한국국어교육학회, 419-451.
최선희(2020), 문장 구조 교육의 종적 연계 원리와 실제 연구, 서울대학교 대학원 박사학위논문.
최소영(2019), 언어 변화 기반의 국어사 교육 설계 연구, 서울대학교 대학원 박사학위논문.
최신인·김은성·최은정·이세연(2014), 문법 탐구 과제 설계를 위한 국제 언어학 올림피아드 문항 분석, 국어교육 145, 한국어교육학회, 27-60.
최영환(2008), 한글 학습의 개념 및 내용에 관한 연구, 독서 연구 19, 한국독서학회, 347-376.
최정임·장경원(2015), PBL로 수업하기 (2판), 학지사.
최지현·서혁·심영택·이도영·최미숙·김정자·김혜정(2007), 국어과 교수·학습 방법, 역락.
하다현(2020), 학습자 지식 구조 분석을 통한 한글 맞춤법 교육 내용 연구, 서울대학교 대학원 석사학위논문.
한명숙(2011), 한국어의 어두 경음화 현상 연구, 건국대학교 대학원 박사학위논문.
황성현(2006), 중학생의 작문에 나타난 한글 맞춤법 오류 분석 및 지도 방안 연구: 중학교 2학년 학생의 글을 중심으로, 한양대학교 교육대학원 석사학위논문.
황효경(2007), 한글표기를 통한 영어발음 교수효과, 경남대학교 대학원 박사학위논문.

Apel, K.(2011), What is orthographic knowledge?, *Language, Speech & Hearing Services in Schools*, 42(4), 592-603.
Carroll, D.(2008), *Psychology of Language* (5th ed.), 언어심리학, 이광오·박현수 역(2009), 박학사.
Coulmas, F.(2003), *Writing Systems*, 연규동 역(2016), 문자의 언어학, 연세대학교 대학출판문화원.
Dürscheid, C.(2006), *Einfürung in die Schriftlinguistik* (3th Ed.), 김종수 역

(2007), 문자언어학, 유로서적.

Goswami, U.(2008), *Cognitive Development: The Learning Brain*, 정명숙·박영신·이현진·김경미 역(2010), 인지발달-전통적 관점에서 신경과학적 관점까지, 시그마프레스.

Harris, R.(1995), *Signs of Writing*, 김남시 역(2013), 문자의 기호들, 연세대학교 대학출판문화원.

Jesperson, O.(1924), *The Philosophy of Grammar*, 전상범 역(2014), 문법의 철학, 한국문화사.

Jonassen, D. H.(1997), Instructional Design Models for Well-Structured and Ill-Structured Problem-Solving Learning Outcomes, *Educational Technology Research and Development,* 45(1), 65-94.

Jonassen, D. H.(2004), *Learning to Solve Problems: An Instructional Design Guide*, 조규락·박은실 공역(2009), 문제해결 학습: 교수설계 가이드, 학지사.

Levine, L. E. & Munsch, J.(2018), *Child development: An active learning approach* (3th ed.). Sage.

Ludwig, O.(2006), *Geschichte des Schreibens*, 이기숙 역(2013), 쓰기의 역사-고대부터 서적 인쇄술의 시대까지, 연세대학교 대학출판문화원.

Martinet, A.(1960), *Eléments de linguistique générale*, 김방한 역(1984), 일반언어학개요 (중판), 일조각.

Polany, M.(1958), *Personal Knowledge: towards a post-critical philosophy*, 표재명·김봉미 공역(2001), 개인적 지식-후기비판적 철학을 향하여, 아카넷.

Pring, R.(2000), *Philosophy of Educational Research* (2th ed.), 곽덕주·김회용·유재봉·홍은숙 공역, 교육연구의 철학, 학지사.

Sampson, G.(1985), *Writing Systems*, 신상순 역(2000), 세계의 문자체계, 한국문화사.

Torraco, R. J.(2005), Writing integrative literature reviews: Guidelines and examples, *Human resource development review*, 4(3), 356-367.

Trubetskoy, N.(1939), *Principes de Phonologie*, 한문희 역(2013), 음운론의 원리, 서울대학교 출판문화원.

Whittemore, R., & Knafl, K.(2005), The integrative review: updated methodology, *Journal of advanced nursing*, 52(5), 546-553.

[부록] 규범 표기 수집 대상 문헌 목록 및 서지 사항(출판 연도순)

저자	출판 연도	논문 제목	자료 수집 시기	대상	자료 수집 방법	수집 지역	표집 대상 학생 수	비고
위호정	1990	中學生의 正書法 誤謬 分析 및 그 矯正을 위한 實驗 硏究 :形態音韻論的 誤謬를 中心으로, 서울大學校 大學院 석사학위논문	1989	중1	작문	경기(서울)	162	작문 자료 1,296편
이미라	1991	효율적인 맞춤법 지도 방안 연구: 국민학교 4학년을 대상으로, 경북대학교 교육대학원 석사학위논문.	1990	초4	작문	경상(대구)	41	일기(3월-6월)
김동우	1992	初等學校 學生들의 國語 表記法 使用實態에 대한 調査 硏究, 수원대학교 교육대학원 석사학위논문.	1992	초6	철자 검사	경기(서울, 수원등)	445	
김유정	2000	한글 맞춤법 인지 실태 분석과 지도 방안, 전남대학교 교육대학원 석사학위논문.	1998	초4, 중2, 고2	작문	전라(광주)	305	초 50명, 중 70명, 고 185명
이종우	2000	중학생들의 글쓰기에 나타난 오류 분석과 그 지도 방안 연구, 울산대학교 교육대학원 석사학위논문.	1999	중2	작문	경상(울산)	192	쓰기 수행 평가
정동순	2001	오용 실태 분석을 통한 초등학생 한글 맞춤법 지도 방안 연구, 순천대학교 교육대학원 석사학위논문.	2001	초4	작문 및 철자 검사	전라(순천)	216	일기, 작문 과제
김애연	2002	정서법 운용 능력 향상을 위한 받아쓰기 지도요소 상세화 연구, 경인교육대학교 교육대학원 석사학위논문.	2002	초2-6	작문	경기(파주)	60	일기 및 독후감 475편
김연주	2002	일기지도가 학습부진아의 정서법상 오류에 미치는 영향, 우석대학교 교육대학원 석사학위논문.	2001	초4	작문	전라(전북 미상)	2	일기문
조명숙	2002	받아쓰기 지도 방안 연구 :초등 학교 1학년을 대상으로, 서울교육대학교 교육대학원 석사학위논문.	2001	초1	철자 검사	경기(서울)	33	23주간 주 1회 실시
김정숙	2003	한글 맞춤법의 문제와 개선 방향 :시대별 변천과정에서 본 받침규정을 중심으로, 서남대학교 교육대학원 석사학위논문.	미상	중학교 전 학년	철자 검사	전라(남원)	300	
하현주	2003	중학생들의 문장 오류 실태분석과 독서량과의 상관관계 :중학교 2학년을 대상으로, 대전대학교 교육대학원 석사학위논문.	2002	중2	작문	충청(대전)	100	작문 자료 200편
오청진	2004	초·중·고 학생들의 작문 실태 연구 :광주·목포 지역을 중심으로, 목포대학교 교육대학원 석사학위논문.	미상	초6, 중2, 고1	작문	전라(광주, 목포)	300	공통 주제 글쓰기
이송월	2004	국어 맞춤법의 실태와 지도 방안, 대구교육대학교 교육대학원 석사학위논문.	2003	초5	철자 검사	경상(대구)	100	
정영섭	2004	고등학생의 맞춤법 오류 분석과 교정 지도 방안 연구, 부경대학교 교육대학원 석사학위논문.	2003	고2	작문	경상(부산)	미상	작문 자료 670건
홍혜경	2004	중학생의 글쓰기에 나타난 오류 분석과 그 지도 방안 연구 :중학교 1.2학년생의 글을 중심으로, 연세대학교 교육대학원 석사학위논문.	2002	중1, 중2	작문	경기(고양)	240	작문 자료 1인당 2편
김미향	2005	표기 오류 실태 분석을 통한 한글 맞춤법 지도 연구, 공주대학교 석사학위논문.	2004	고2	철자 검사	충청(충남)	81	특수 아동 1명 제외
김성숙	2005	중학생들의 글쓰기 자료를 중심으로 한 언어 오용 연구, 전북대학교 교육대학원 석사학위논문.	2002-2004	중1, 중2	작문	전라(고창)	93	모둠 공책 24권

저자	출판 연도	논문 제목	자료 수집 시기	대상	자료 수집 방법	수집 지역	표집 대상 학생 수	비고
정세경	2005	받아쓰기를 통한 한글 맞춤법 사용 실태 조사 및 지도 방안: 초등학교 3학년 아동을 중심으로, 고려대학교 교육대학원 석사학위논문.	2005	초3	철자 검사	경기(서울)	40	
박미자	2006	초등학생의 맞춤법 오류실태분석과 지도방안, 세명대학교 교육대학원 석사학위논문.	2005	초4	철자 검사	충청(제천)	40	일부 선택형 문항 수록
황성현	2006	중학생의 작문에 나타난 한글 맞춤법 오류 분석 및 지도 방안 연구: 중학교 2학년 학생의 글을 중심으로, 한양대학교 교육대학원 석사학위논문.	2005	중2	작문	경기(서울)	104	1인당 4편씩 총 400편
권운정	2007	중학생 작문에 나타난 맞춤법과 띄어쓰기 오류 실태 및 지도 방안: 중학교 1학년 학생을 대상으로, 성신여자대학교 교육대학원 석사학위논문.	미상	중1	작문	경기(고양)	미상	작문 자료 100여 편
김건	2007	초등 학생의 국어 지식 능력 실태 분석: 음절, 낱말, 문장, 문단을 중심으로, 공주교육대학교 교육대학원 석사학위논문.	2004	초등학교 전 학년	작문	충청(대전 충남 미상)	알 수 없음	작문 자료 902편
박윤희	2007	문법적 오류 분석을 통한 문법 교육 방안 연구, 국민대학교 교육대학원 석사학위논문.	2006	중2	작문	경기(부천)	70	수행 평가 작문 자료
반정록	2007	형태 오류 분석을 활용한 맞춤법 지도 방안 연구, 서울교육대학교 교육대학원 석사학위논문.	미상	초등학교 전 학년	작문 및 철자 검사	경기(서울)	미상	작문 자료 3,000편
정은혜	2007	시각장애초등학생과 정안초등학생의 한글맞춤법 수행수준 및 오류양상 비교, 조선대학교 교육대학원 석사학위논문.	2007	초5	철자 검사	전라(광주)	71	정안 학생 자료 구분함
조희령	2007	음운의 변동 규칙과 한글 맞춤법 교육, 연세대학교 교육대학원 석사학위논문.	2007	고2	작문	경기(고양)	252	
강민정	2008	초등학생 맞춤법 오류 분석과 지도 방안, 부산교육대학교 교육대학원 석사학위논문.	2007	초4, 초5, 초6	작문	경상(부산)	172	일기, 재량 시간 글쓰기, 글짓기 대회 자료
박혜옥	2008	초등학생의 받아쓰기 오류 특징에 관한 연구, 진주교육대학교 교육대학원 석사학위논문.	미상	초등 전 학년	철자 검사	경상(사천)	600	
변복림	2010	초등학생 겹받침 쓰기 오류 분석, 부산교육대학교 교육대학원 석사학위논문.	2009	초등 전 학년	작문 및 철자 검사	경상(부산)	165	국어 교과서 필기 내용 조사
문향은	2011	자기교정을 활용한 철자쓰기중재가 쓰기부진학생의 철자쓰기능력에 미치는 영향, 강남대학교 대학원 석사학위논문.	2010	초3, 초4	철자 검사	경기(경기 미상)	5	일반 학급의 쓰기 부진 학생 대상 연구
김유리	2015	1~2학년군 초등 국어 교과서 분석을 통한 받아쓰기 교육 자료 개발 연구 :비음화 관련 항목을 중심으로, 전북대학교 교육대학원 석사학위논문.	2014	초2	철자 검사	전라(전주)	23	
서경희	2016	초등학생 4-5학년 학생들의 받아쓰기에 나타난 맞춤법 오류유형 분석, 대구대학교 재활과학대학원 석사학위논문.	미상	초4-5	철자 검사	경상(경북)	57	
문정은	2017	초등학생 맞춤법 오류 유형별 교정 지도 방안 연구, 서울교육대학교 교육전문대학원 석사학위논문.	2017	초3	작문 및 철자 검사	경기(서울)	23	
주혜경	2019	일반 가정 학생과 다문화 가정 학생의 정서법 오류 실태 비교, 진주교육대학교 교육대학원 국내석사.	2018	초2-6	작문	경상(하동)	68	비다문화 가정 학생 자료 구분

Abstract

A Study on Educational Contents of Writing System Based on Analysis of Informal Spellings

Park, jongkwan

This study aims to establish education of writing system, mainly on Hangul, as a sub-area of grammar education, and develop educational contents considering didactical transposition. To achieve these goals, the author gathered informal spellings by systematic reviews for graduation theses. Informal spellings produced by students suggest that how they understand Hangul system and what difficulty is in their writing Hangul. Therefore, by describing aspects of informal spellings in contrast with correct forms in terms of graphemic alternation and morphophonological grammar knowledge, we can find what grammatical knowledge is needed for students. When they are found, educational contents can be created.

The modern Hangul orthography was enacted in 1988. It is based on the orthography of 1930s which is affected by Ju si-kyeong's theory who studied Korean language uniquely. As a result of the reform, the modern Hangul system is similar to the phoneme system of modern Korean language. In addition, Hangul has much more vowel letters than the Roman alphabet, so most of a letter corresponds to a phoneme, and that makes learning Hangul very easy. However, letters should be written in a syllable unit, and the same morpheme should be kept in an identical form. It makes learning Hangul orthography difficult, because each person has different morphological intuition, and dialect. Therefore, in Korea, orthography education has been understood as teaching right spellings, especially of standard language.

However, considering rapid technological advance these days, we don't use just the right forms but also various forms which are interesting or funny in written communication on-line, with some intentions. Then, we can question that orthography education really should manage called wrong spellings for

students to write right even in their private area.

The orthography education which is correction-oriented can only deal with a part of the written communication. Therefore, it is necessary to focus on how informal spellings work effectively on written communication. Paradoxically, to know that what are informal things, and why they are effective, they should know the principles of the Hangul system. Based on this point of view, the author uses ‘writing system’ instead of ‘orthography’, and calls ‘spelling errors’ as ‘informal spellings’.

Based on analysis of informal spellings, the core structure of educational grammatical knowledge is derived. Hangul is sensitive to pronunciation. It means that Hangul is enough to transcribe Korean oral language without IPA. So, informal spellings should be carefully analyzed because some of them are not just errors but dialect forms. Casual pronunciation is also represented by them. Therefore, it is the key to organize educational grammatical knowledge structure that discriminating principles of writing system such as phoneticism from dialect or informal pronunciation.

The structure of explicit grammatical knowledge finally derived consists of conceptual knowledge and procedural knowledge. The conceptual knowledge includes grammar concepts which are related to phoneme system, morphophonological alternation and morpheme. The procedural knowledge is stated as a guide to how to use conceptual knowledge to write with Hangul. However, the structure is not for students but for teachers. They can use it as a kind of tool to create learning contents with. As an example of using it, based on problem-solving processes, the author illustrates how to create some learning contents. This study is, eventually, expected to help develop instruction design for writing system education.

Keywords : grammar education, writing system, orthography, informal spellings, spelling errors, graphemic alternation, morphophonological alternation, problem-solving

Student Number : 2015-30515