

## 2015 개정 영어과 교육과정과 현 교과서를 통해 본 영어 발음 교육에 대한 진단\*

정 현 성 (한국교원대학교)

Hyunsong Chung. 2017. A Diagnostic Review of English Pronunciation Teaching Based on the Analysis of the 2015 Revised English Curriculum and English Textbooks. *Studies in Modern Grammar* 96, 191-212. In this paper, we discuss the goal of English pronunciation teaching in Korea and how to elaborate the elements of English pronunciation teaching in the national curriculum based on the analysis of the 2015 revised English language curriculum and English textbooks. We suggest that the elements of English pronunciation teaching should be explicitly and properly specified for all the levels in the curriculum including primary and secondary levels. The activities in the classroom should combine task-based controlled practices in pronunciation with communicative activities. Phonetic symbols in the textbooks should pursue IPA conventions and be consistent. It is necessary to continue the discussions and conduct researches on pronunciation teaching in the national curriculum so that the results can be positively reflected in the future revision of the English curriculum.

[Key words: English pronunciation teaching, intelligibility, national curriculum, IPA]

### 1. 서론

영어 발음 교육이 필요한 것인가에 대한 논의는 영어 발음이 영어 의사소통에 중요한 것이냐는 문제와, 그것을 수업 시간에 가르쳐야 할 필요가 있는가 하는 문제로 분리할 필요가 있다. 이해가능한(intelligible) 발음이 아니면 아무리 문법과 어휘가 정확하더라도 발화를 알아들을 수 없기 때문에 발음이 의사소통에 중요한 요소라는 것을 부인하기는 어렵다. 하지만 발음을 수업 활동 중에 가르쳐야

---

\* 이 논문은 한국교원대학교 2016학년도 연구년교수 학술지원비 지원을 받아 수행한 연구의 결과임. 본 논문 집필을 위한 기초 작업 기간 동안 연구 공간을 제공해 주신 한국외국어대학교 언어공학연구소에 감사드립니다.

하는 요소인가에 대해서는 영어 교육 분야에서는 부정적인 시각이 크고, 의미 중심의 의사소통 과업을 통해 자연스럽게 학습하도록 하는 것이 좋다는 주장이 주류를 이루고 있다. 이에 따라 2015 개정 영어과 교육과정을 보면 영어 발음에 관한 내용 요소가 대폭 축소되어 있음을 알 수 있다.

영역	핵심 개념	내용	학교급 별 주요 내용 요소				기능
			초		중	고	
			3~4학년군	5~6학년군			
듣기	소리	소리, 강세, 리듬, 억양을 식별한다.	<ul style="list-style-type: none"> <li>알파벳, 낱말의 소리</li> <li>낱말, 어구, 문자의 강세, 리듬, 억양</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>알파벳, 낱말의 소리</li> <li>낱말, 어구, 문자의 강세, 리듬, 억양</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>어구나 문장의 연음, 축약</li> </ul>	식별하기	
말하기	소리	소리를 따라 말한다.	<ul style="list-style-type: none"> <li>알파벳, 낱말</li> <li>강세, 리듬, 억양</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>알파벳, 낱말</li> <li>강세, 리듬, 억양</li> </ul>		모방하기	
읽기	철자	소리와 철자 관계를 이해한다.	<ul style="list-style-type: none"> <li>알파벳 대소문자</li> <li>낱말의 소리, 철자</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>알파벳 대소문자</li> <li>낱말의 소리, 철자</li> <li>강세, 리듬, 억양</li> </ul>		식별하기 적용하기	

표 1. 2015 개정 영어과 교육과정 내용 체계 중 발음 요소 요약(교육부, 2015)

이 내용 체계에 의하면 듣기, 말하기, 읽기 영역에서 발음에 관련된 내용 요소가 중학교의 듣기까지로만 제한되어 있다. 음성 언어의 출발은 원어민이나 비원어민의 다양한 발음을 알아듣고, 원어민과 같은 발음은 아니더라도 원어민이나 비원어민이 알아들을 수 있는 발음으로 발화하는 것이다. 한국의 교육과정에서는 영어 교과에 대해 투입되는 시간이 제한적이기 때문에 특히 발음의 경우 조금씩, 자주, 오랜 기간에 걸쳐 처치가 필요한 요소이다. 이해가능한 발음을 하거나 알아들으려면 중·고교에서 어휘와 문장이 복잡하고 다양해지기 때문에 소리의 식별, 강세, 리듬, 억양 또한 심화 학습되어야 한다.

음성관련 학회에서는 교육과정에서 이러한 점이 개선되어야 한다는 점을 교육과정 확정을 위해 마련된 공청회와 의견 수집 과정에서 주장하였지만, 결국 확정된 교육 과정에는 중·고교에서 이러한 발음 요소가 중학교 듣기 영역의 핵심 개념 중 소리에 관한 것 이외에는 모두 공백 상태로 남겨지게 되었다. 이로 인해 중·고등학교 교과서나 현장에서는 발음에 대해 도외시 할 것이 확실시 되었고,

실제로 현재 중·고등학교에서 선정이 끝난 교과서에 발음 교육과 관련된 내용이 현저히 줄어들었다. 물론 빈 칸이 이전 학교급의 내용 요소와 연계하여 학습한다는 전제가 붙어 있지만, 내용 체계에서 공백상태로 되어 있으면 교과서를 제작할 때나 수업지도안을 작성할 때 발음을 연계하여 학습할 수 있도록 구성하는 경우는 거의 없다고 할 수 있다.

이 교육과정을 바탕으로 2018년부터 사용될 교과서 채택이 끝난 현 시점에서 우리나라 영어 발음 교육의 현실을 진단해 보고, 발음 교육에 관한 연구와 교육과정, 수업 방법, 발음 기호의 표기 방식에서 어떠한 제안과 대안이 가능한지 모색해 보고자 한다.

## 2. 발음 교육의 목표

영어 발음 교육의 목표가 원어민과 같은 발음을 하기 보다는 청자가 이해가능한 발음을 발화하는 것이라는 데는 거의 이견이 없다. 그렇다면, 이해가능한 발음이 무엇인가에 대한 정의를 분명히 할 필요가 있다. Jenkins(2000)는 이해가능한 발음을 영어 공통어(English as a lingua franca: ELF) 환경에서 비원어민 간의 의사소통을 하면서 영어 원어민의 발음과 같지는 않더라도 서로 의사소통에 지장을 주지 않는 발음으로 정의하고 있다. Derwing과 Munro(2005)에서 주장하는 발음의 이해가능성(intelligibility)은 화자가 의도한 분절음이나 어휘 등을 화자가 발화한 그대로 청자가 이해하는 정도이다. 주로 받아쓰기(dictation)나, 듣고 식별하기(listening identification), 듣고 변별하기(listening discrimination), 빈 칸 채우기(cloze test) 등을 통해 이해가능성을 측정한다. 이것은 발화를 쉽게 이해하는 정도인 이해도(comprehensibility), 분절음이나 어휘 등의 발화 자체가 아니라 발화를 통한 화자의 의도를 이해하는 정도인 해석능력(interpretability)과는 분명히 다른 개념이다. 물론 연구 영역이나 연구자에 따라서는 이해도를 측정하면서 이해가능성이라는 용어를 사용하는 경우도 있다. 이해가능성 측정과 달리 이해도를 측정할 때는 리커드 척도 등을 통해 주관적이고 상대적인 지표 평가를 한다.

우선 Jenkins(2000)의 영어 공통어 발음의 의사소통 상황을 비원어민 간의 의사소통으로 국한시키는 것에는 문제가 있다. 2017년 현재 세계 인구는 75억명이며(Worldometers 2017), 그 중 “영어 원어민”은 4억명, “영어 비원어민”은 4억

2천명에 이르고, 이러한 영어 사용자에게 직간접적으로 노출된 인구는 사용자를 포함해서 약 22억명에 이르고 있다(Crystal 2006). 비영어민과의 의사소통의 기회가 더 많다고는 하지만, 여전히 원어민과의 의사소통의 기회도 그에 못지않기 때문에 의사소통에서 언어적 배경이 다른 비영어민뿐만 아니라 영어 원어민도 알아들을 수 있는 이해가능한 발음 능력을 갖출 필요가 있다.

그러면 영어 비영어민과 영어 원어민과의 의사소통에서 적절히 대응할 수 있는 발음 능력은 무엇일까? 이를 두고 지난 십수년간 영어 공통어 상황에서 영어 발음이 어떠한 규범(norm)을 지향해야 하는가에 대해서 “이해가능성”을 추구해야 한다는 원리(intelligibility principle)와 “원어민과 같은 발음”을 추구해야 한다는 원리(nativeness principle)를 두고 활발한 논의가 진행되어 왔다(Levis 2005). 이 두 원리는 서로 대립되는 것 같지만, 원어민과 같은 발음이 반드시 이해가능성을 저해하는 것은 아니기 때문에 서로 배타적이라고만은 볼 수 없다. Crystal(1996)은 음절 박자 리듬을 사용하는 화자들이 궁극적으로는 강세 박자 리듬에 익숙해져서 영어 등의 강세 박자 리듬을 사용하는 화자와 대화를 할 때에는 강세 박자 리듬을 구사하고, 음절 박자 리듬을 사용하는 화자와 대화할 때에는 음절 박자 리듬을 사용하는 방향으로 리듬을 학습할 것이라고 예측하였다. 원어민 화자나 비영어민 화자와의 의사소통에서 이해가능성을 높이기 위해서는 화자나 청자 모두 비슷한 언어적 배경을 가진 화자와 대화할 때는 그에 적절한 발음과 운율을 구사하고, 다른 언어적 배경을 가진 화자와 대화할 때는 또 다른 발음과 운율을 구사할 수 있는 능력을 갖출 수 있어야 한다. Jenkins(2000)는 상대방의 발음을 이해하고 상대방이 자신의 발음을 이해할 수 있도록 하는 노력을 수용(accommodation)과 수렴(convergence)으로 정의하고 있다. 이렇게 본다면 영어 공통어 환경에서 학습자가 갖추어야 할 발음 능력은 애초에 영어 공통어 주장자들이 내세웠던 것처럼 그 학습 부담(workload)이 가벼워지는 것이 아니라, 학습자들에게 그 부담이 커질 수 있다. 즉 한국인 영어 사용자들이 한국어와 유사한 분절음과 운율을 구사하는 화자와 대화할 때, 그와 다른 분절음과 운율을 구사하는 화자와 대화할 때, 영어 원어민과 대화할 때, 각각 다른 분절음 및 운율 유형을 구사해야 할 가능성이 크다.

이해가능성을 Jenkins(2000)가 주장한 것처럼 비영어민 간의 의사소통에 국한하더라도 그 해석이 단순히 한국식 영어 발음을 알아들을 수 있다면 크게 문제가

없다라고 단정하기 어렵다. Jenkins(2000)가 내세운 영어 공통어 발음 목록을 보면 영어 모음의 경우 원어민과 같은 음가를 구사할 필요는 없지만, 모음 간의 변별은 유지되어야 한다는 점이 제시되어 있다. 이를 두고 교육 현장에서는 반드시 모음 간의 변별이 유지되어야 한다는 전제를 무시하고 원어민과 같지 않은 한국식 영어 모음이 크게 문제되지 않는 것으로 잘 못 해석하고 있다. 영어를 가르치는 교사나 배우는 학생들 모두 영어 모음의 긴장/이완 모음의 구분을 어려워 하며, 기능적 부담(functional load)이 큰 전설 모음의 변별을 특히 더 어려워하는 경우가 많다. 영어 모음의 변별 및 음성적 길이와 관련해서 음절말 또는 어말 유성 자음과 무성 자음 앞에 오는 모음의 경우, 모음의 음소 구분뿐만 아니라 모음 뒤에 오는 자음의 유/무성에 따른 모음의 음성적 구분이 어려워서 듣고 말하는데 곤란을 겪을 가능성도 크다. 예를 들면, “seed, seat, sit”등을 듣고 맥락에 따라 중의성을 해소하지 못하면 발음의 구별이 어려운 경우 이해가능성에 지장이 있을 수 있다. 그것은 “bat, bed, bag” 등을 구분해야 하는 경우에도 마찬가지이다. 정현성·김윤규·이상기(2015)에서 수집한 다음 대화를 보면 모음의 변별이 이루어지지 않아 그 발음을 들은 영어 원어민이 당황하는 상황이 벌어지게 된다.

E08: What about, uh, newspaper?

K16: Newspaper? Ssss, Um ... It is not important, but we can use newspaper to take a sheet [ʃɪt] or thing

E08: [Hmm ...

K16: Don't you think?

E08: Um ... We can get newspapers there, I think.

K16: [Yah

이 대화에서 대학을 휴학하고 영국에서 어학과정을 수강하고 있는 한국인 영어 사용자는 “take a sheet”라는 의도를 가지고 발음하였지만, 영어 원어민은 “take a shit”로 이해하면서 당황하면서도, 상대방을 배려하는 상황이 벌어졌다. 영어 원어민이 이해심이 크다면 이러한 상황을 이해하고 배려할 수 있겠지만, 대화가 저부담(low-stake) 대화가 아닌 고부담(high-stake)인 경우에는 대화의 단절에 이를 수 있는 가능성이 크다고 할 수 있다.

모음의 음가 및 음성적 길이로 인한 의사소통의 단절은 다음 대화에서도 나타난다.

A: So you s- you said that there is a bat [bæ : t].  
 C: Uh-huh.  
 A: You- you mean which bat [bæ : t] because I have two bats [bæ : ts]. I mean  
 but [referring to  
 C: [You have two beds [bedz]?  
 A: But referring to different bats [bæts]. What- uh  
 C: Bag [bæ : g] or bed [be : d]?  
 A: Bats [bæts] heh B. A. T or becau-  
 C: Bat [bæt]?  
 A: Yeah.  
 C: B. A. T?  
 A: Yeah. Bat [bæ : t]. I have a bat [bæ : t].

(정현성 · 김윤규 · 이상기 2016:249-250)

한국인 화자 A와 광둥어를 쓰는 홍콩 화자 C는 우선 다른 음소 /æ/와 /ɛ/의 구분에 어려움을 겪고 있고, 더불어 모음 뒤에 오는 /t/, /d/ 또는 /g/에 따른 모음의 음성적 길이 변화로 인해 서로 의사소통에 어려움을 겪고 있다. 따라서 영어 모음의 경우 현재 교실에서 인식하는 것보다 훨씬 더 정확한 발음에 초점을 맞추어 지도하고 학습할 필요가 있는 것이다.

자음의 경우에 Jenkins(2000)는 대부분의 자음은 분명히 구분해서 발음할 필요가 있고, 일부 자음의 경우 다른 자음으로 대신 발음되더라도 크게 문제가 없다고 하였다. 하지만 그 일부 자음의 경우에도, 실제 의사소통에서는 단절을 초래하는 경우가 있다. 예를 들면 /θ/를 /s/로 대치하더라도 이해가능성에는 문제가 없다고 했지만, 한국인 영어 화자와 영어 원어민 화자 간에 진행된 다음 대화를 보면 심각한 의사소통의 단절이 초래되고 있음을 알 수 있다.

K06: So you can speak three [sɪ], three [sɪ] languages [leŋgɪzɪz]?  
 ES03: Uh, speak ...?  
 K06: Three languages [sɪ leŋgɪzɪz]? Three languages [sɪ leŋgɪzɪz], three [θɪ] language [leŋgɪz].  
 ES03: Um ... Three ...  
 K06: Languages [læŋgwɪdʒɪz].  
 ES03: Yeah, just about it. Just about, I can speak three languages and reading and writing.

(정현성 2013:251)

이 대화는 “How to learn languages”라는 주제에 대해 나눈 대화인데, 대화의 주제가 “languages”라는 것이 분명했지만, 모음과 음절 구조는 두고서라도 영어 원어민 화자는 한국인 화자가 /θ/를 /s/로, /dʒ/를 /z/로 대치해서 발음하고, /gw/에서 /w/가 발음되지 않았을 때 화자의 말을 한 동안 전혀 이해하지 못하고 있다.

다음 두 대화는 유음 /l/과 /ɹ/의 발음과 반자음 /w/의 탈락으로 인한 의사소통의 단절을 보여주고 있다.

ES01: Are you, are you studying here in this, in this country?  
 K01: Yes .. uhm ..., I just studying English [iŋgɪlɪsi]  
 ES01: English. In central London? Or ....  
 K01: Yeah, in central, uh ... Do you know Leicester [restə] Square [skeə]?  
 ES01: Uh, sorry?  
 K01: Leicester [restə] Square [skeə], Charing Cross Road.  
 ES01: Oh, Leicester Square, Leicester Square. Yeah .... Are you finding it difficult?  
 Or ... (정현성 2013:259)

(K06\_NES03, 8:13-8:43)  
 K06: My parents is, is a very important [ɪmpɔ:ɪtənt] for me.  
 NES03: for that this ...  
 K06: I think for you as well ...  
 NES03: Um, why do you think, why do you think ...  
 K06: Because they, they raise [leɪz] me.  
 NES03: Sorry?  
 K06: They raise [leɪz] me.  
 NES03: Lays [leɪz]?  
 K06: Yah. They, uh  
 NES03: Um.  
 K06: They, uh ...  
 NES03: They protect you and yah, they treat you very well.  
 K06: Yeah, they took, took care of me  
 NES03: Are you ok son, I loved you. And that kind of thing.  
 (정현성 2013:260)

유음은 한국인 영어 사용자들이 가장 잘 알고 있으면서도 실제 대화에서는 의사소통의 단절이 빈번한 분절음이다. 위 대화에서는 /l/이 [ɹ]으로, /ɹ/은 /l/로 발음

되고, 'square'에서 /kw/가 반자음 없이 발음되면서 생겨난 의사소통의 단절이다.

위의 대화 예시는 교실에서 적절한 발음 지도가 이루어지지 않으면서 의사소통의 단절에 이르고 있는 좋은 예라고 할 수 있다. 문제는 한국인 영어 사용자들이 이러한 발음에 대한 조음 능력(competence)이 없는 것은 아니라는 점이다. 조음 능력은 있지만, 개별 단어나 발화에서 특정 발음에 주의를 기울이지 않으면서 변별해서 발음하지 못하는 것이다. 발음에 관한 연구는 조음 능력을 갖추고 있는가보다는 그 능력을 수행(performance)하는데 문제가 없냐에 초점을 두고 관찰할 필요가 있다.

이와 같이 청자가 화자의 발음을 이해하기 위해 중요한 요소로 어휘 강세(Field 2005), 문장 강세(Hahn 2004), 기능적 부담이 큰 분절음의 변별(Munro · Derwing 2006), 영어 공통어 발음 자질(Jenkins, 2000) 등이 기존 연구에서 제시되고 있지만, 이러한 요소가 화자와 청자 간의 조합이 어떻게 되느냐에 따라서 변화하기 때문에 언어 보편적인 하나의 "global"한 발음 요소로 목록화하기보다는 지역이나 화자에 따라 별도의 목록이 있는 "glocal"한 발음 요소로 목록화하는 것이 더 바람직하다.

"이해가능성"의 관점에 보면 본 논문에서 제시하고 있는 /l/과 /ɪ/, /ɛ/와 /æ/, /i/와 /i/, 또는 /θ/와 /s/ 등의 변별의 어려움이 Best(1995)의 'Perceptual Assimilation Model'(PAM)과 Flege(1995)의 'Speech Learning Model'(SLM)에서처럼 대화 참여자의 L1 배경에 따른 소리의 청각적 유사성(perceptual similarity)에 따라 달라질 수 있음을 유념해야 한다. 또 특정음 습득의 어려움은 Eckman(1977)의 유표성(markedness)에 기초해 판단할 수도 있다.

발음 자질을 목록화하기 보다는 학습자가 "유의미한 경험"이 부족하기 때문에 개인차를 고려하여 입력을 최적화하는 것이 필요하다는 주장이 있을 수 있다. 이러한 주장은 언어를 학습하는데 가장 이상적인 형태의 제안이 될 수 있겠지만, 학습자들이 최적의 입력에 노출되기는 쉽지 않기 때문에 학습의 효율성을 고려하지 않을 수 없다. 따라서 목록에 바탕을 두고 그것을 어떻게 수업 활동에 스며들게 할 것인가 고민하는 노력이 필요하다.

또 Yavaş(2016)에 따르면 한국인 학습자는 억양을 가장 어려워하고, 그 다음으로 강세와 분절음을 어려워하기 때문에 한국인 학습자의 학습상의 난이도를 고려한 교육과정 편성을 통해 "이해가능성"을 증진시킬 수 있을 것이다.



### 3. 교육과정의 개선점

서론에서 제기된 문제처럼 발음 요소를 내용 체계 중 중·고교의 듣기와 말하기 영역 또는 읽기 영역에서 핵심 개념인 소리, 어휘 및 문장, 철자 전반에 걸쳐서 확대 반영해 심화학습이 가능하도록 다음 교육과정에서는 개선해야 한다. 교실에서 사용되는 의사소통 활동을 통해서 의사소통 표현 학습능력과 자신감의 향상은 기대할 수 있지만, 영어 발음 능력의 향상은 기대하기 힘들다. 일상에서 영어 의사소통이 불가능한 한국과 같은 확장 집단(expanding circle)의 영어 발음 교육 환경에서는 의사소통 활동을 통해 시간이 흐르면서 자연스럽게 발음이 학습되는 것이 아니라 분석적이고 명시적인 교육이 필요하고, 장기간에 걸친 발음 교육과, 교정적 피드백이 필요하다고 밝혀진 만큼(Saito 2011, 2012; Saito · Lyster 2012; Lee · Jang · Plonsky 2015; Thomson · Derwing 2015) 최소한 형태 초점 또는 명시적이고 분석적인 영어 발음 교육이 필요하다.

만약 내용 체계표의 중학교나 고등학교 과정에서 듣기나 말하기 전반에 걸쳐서 분절음과 운율 교육에 관한 요소가 명시적으로 제시되지 않고 단지 의사소통적 개념으로만 제시된다면 교실에서 영어 발음에 대한 교육을 기대하기는 힘들고 이는 실질적으로 의사소통 능력에도 큰 영향을 미칠 것이다.

개선점을 모색하기 위해 교육과정에서 발음과 관련해 제시된 성취 기준과, 성취 기준 해설과 교수·학습 방법 및 유의사항을 영역별로 살펴보면 표1과 같이 정리할 수 있다.

초등학교 3~4학년	성취 기준	[4영01-01] 알파벳과 낱말의 소리를 듣고 식별할 수 있다. [4영01-02] 낱말, 어구, 문장을 듣고 강세, 리듬, 억양을 식별할 수 있다.
	성취 기준 해설	[4영01-02] 낱말, 어구, 문장을 듣고 강세, 리듬, 억양을 식별할 수 있다.'는 강세 박자 리듬 언어인 영어의 분절 음소와 강세, 리듬, 억양 등의 초분절 음소를 익히게 하려는 데 초점이 있다. 노래나 찬트 등을 따라하면서 낱말, 어구, 문장을 듣고 자연스럽게 강세, 리듬, 억양을 익히는 수준을 말한다.
	교수·학습 방법 및 유의 사항	<ul style="list-style-type: none"> <li>알파벳 소리를 지도할 때에는 친숙한 낱말 및 다양한 듣기 자료를 통해 알파벳의 소리를 자연스럽게 식별할 수 있도록 지도한다.</li> <li>노래, 찬트, 대화 등의 듣기 자료를 통해 영어의 다양한 강세, 리듬, 억양을 자연스럽게 익힐 수 있도록 지도한다.</li> </ul>
중학교	성취 기준	[9영01-01] 어구나 문장을 듣고, 연음, 축약된 소리를 식별할 수 있다.
	교수·학습 방법 및 유의 사항	<ul style="list-style-type: none"> <li>영어의 다양한 리듬, 강세, 억양, 어구나 문장의 연음, 축약 등을 인식하도록 지도한다.</li> </ul>

표 2. 듣기 영역 성취 기준, 성취 기준 해설 및 교수·학습 방법 및 유의 사항(교육부 2015)

초등학교 3~4학년	성취 기준	[4영02-01] 알파벳과 낱말의 소리를 듣고 따라 말할 수 있다. [4영02-02] 영어의 강세, 리듬, 억양에 맞게 따라 말할 수 있다.
	성취 기준 해설	[4영02-02] 영어의 강세, 리듬, 억양에 맞게 따라 말할 수 있다.'는 영어는 낱말 내에 강세가 있는 소리가 있으며, 문장 내에서도 강세가 있는 낱말과 약하게 발음하는 낱말이 있음을 학습자들이 자연스럽게 발음을 통해 인지하고 강세, 리듬, 억양을 익히는 수준을 말한다.
	교수·학습 방법 및 유의 사항	• 친숙한 낱말을 통해 영어의 음소를 바르게 소리 낼 수 있도록 하고 노래와 찬트 등을 통해 영어의 강세, 리듬, 억양을 자연스럽게 익힐 수 있도록 지도하도록 한다. 노래와 찬트는 영어의 강세, 리듬, 억양을 익히기에 좋은 언어 자료로서, 학습자들이 노래와 찬트를 듣고 내용을 이해하고 반복적으로 들으면서 자연스럽게 따라 부르도록 한다. 낱말 수준에서부터 문장, 간단한 대화 등의 순으로 들려주면서 자연스럽게 영어의 강세, 리듬, 억양에 익숙해지도록 한다.
중학교	교수·학습 방법 및 유의 사항	• 리듬, 강세, 억양, 연음, 축약 등 영어의 특성에 유의하며 발화할 수 있도록 지도한다.

표 3. 말하기 영역 성취 기준, 성취 기준 해설 및 교수·학습 방법 및 유의 사항(교육부 2015)

초등학교 3~4학년	성취 기준	[4영03-01] 알파벳 대소문자를 식별하여 읽을 수 있다. [4영03-02] 소리와 철자의 관계를 이해하여 낱말을 읽을 수 있다. [4영03-03] 쉽고 간단한 낱말이나 어구, 문장을 따라 읽을 수 있다.
	성취 기준 해설	[4영03-02] 소리와 철자의 관계를 이해하여 낱말을 읽을 수 있다.'는 낱말을 구성하고 있는 철자가 낱말 안에서 어떤 음가를 갖고 있는지 이해하고 이를 바탕으로 낱말을 스스로 읽을 수 있는 것을 말한다. 학습자들은 여러 낱말들을 접하면서 각 철자가 어떤 소리를 내며, 같은 철자라도 낱말에 따라 달라진다는 것을 인식하게 된다. 처음에는 낱말의 첫 글자를 나타내는 소리만 인식하다가 점차 낱말의 끝 글자를 나타내는 소리도 인식하게 된다. 나아가 낱말이 자음과 모음으로 구성된다는 것을 알고 모음의 소리까지도 인식하게 된다. 모음의 소리를 인식하게 되면 낱말의 음절을 구분할 수 있게 되어 소리와 철자와의 규칙을 적용하여 낱말을 스스로 읽을 수 있게 되며, 점차 독자적인 읽기의 기초가 되어 문장이나 글을 읽을 수 있는 수준으로 발전하게 된다. 소리와 철자와의 관계는 여러 낱말들을 접하면서 어느 정도 자연스럽게 인지하게 되지만 간단한 낱말 중에서 비슷한 철자 구조를 가지고 있는 낱말을 통해 좀 더 명확하게 인식하도록 한다. [4영03-03] 쉽고 간단한 낱말이나 어구, 문장을 따라 읽을 수 있다.'는 교사나 교과서에서 제공하는 원어인 음성을 따라서 소리 내어 읽는 것을 말한다. 소리 내어 읽는 과정을 통해 영어의 발음, 강세, 리듬, 억양을 자연스럽게 익히게 된다. 이때 소리 내어 읽는 것이 의미를 이해하는 수준을 요구하는 것이 아님을 유의해야 한다.
	교수·학습 방법	• 대소문자의 모양이 차이가 나는 알파벳은 특별히 유의하여 지도한다.

	및 유의 사항	모양이 비슷한 알파벳은 서로 짝을 지어 제시하여 그 차이점을 분명하게 알도록 한다. 알파벳 대소문자 짝짓기, 해당하는 알파벳 찾기, 알파벳 모형을 활용한 활동, 알파벳 노래 부르기 등 다양한 활동을 활용하여 재미를 느끼면서 익힐 수 있도록 한다.
초등학교 3~4학년	교수·학습 방법 및 유의 사항	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 소리와 철자의 관계를 지도할 때에는 여러 낱말을 예시로 제시하여 소리와 철자 관계의 규칙을 스스로 찾아보도록 하며 대응 관계가 규칙적인 낱말, 철자 패턴이 같은 낱말 등을 우선 적용하여 지도한다. 그러나 소리와 철자 관계의 규칙성을 지나치게 강조하면 오히려 역효과가 날 수도 있으므로 여러 가지 활동 속에서 자연스럽게 인식하도록 한다. 낱말을 듣고 첫소리나 끝소리가 같은 낱말 찾기, 소집단 활동으로 첫소리나 끝소리가 같은 낱말 사전 만들기, 첫소리가 같은 낱말 릴레이 등의 다양한 활동을 활용할 수 있다.</li> <li>• 소리 내어 읽기를 단순하게 반복하게 되면 지루할 수 있으므로 혼자 읽기, 짝과 교대로 읽기, 목소리 바꾸어서 읽기 등 다양한 방법을 활용하도록 한다. 찬트를 활용하여 소리 내어 읽기를 하는 것도 효과적이다. 다른 학습 활동 속에서 연계하여 기계적이고 반복적인 읽기에만 그치지 않도록 한다.</li> </ul>
초등학교 5~6학년	성취 기준	[6영03-01] 쉽고 간단한 문장을 강세, 리듬, 억양에 맞게 소리 내어 읽을 수 있다.
	성취 기준 해설	[6영03-01] 쉽고 간단한 문장을 강세, 리듬, 억양에 맞게 소리 내어 읽을 수 있다.'는 문장을 소리 내어 읽음으로써 영어의 발음, 강세, 리듬, 억양을 자연스럽게 익힐 수 있게 되는 것을 의미한다. 특히 이 성취기준에서는 문장을 읽고 그 의미를 이해하는 것을 요구하는 것이 아니라는 것에 유의해야 한다.
	교수·학습 방법 및 유의 사항	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 다양한 자료를 활용하여 읽기의 즐거움을 느낄 수 있도록 지도하고 읽기 전 활동, 읽기 중 활동, 읽기 후 활동으로 나누어 단계별로 지도한다.</li> <li>• 소리 내어 읽는 과정이 기계적이고 반복적인 연습만이 되지 않도록 다른 언어 기능과 통합하여 의미 있는 활동이 되도록 한다.</li> </ul>
중학교	성취 기준	[9영03-01] 문장을 의미 단위로 끊어 읽으면서 의미를 파악할 수 있다.
	성취 기준 해설	[6영03-01] 쉽고 간단한 문장을 강세, 리듬, 억양에 맞게 소리 내어 읽을 수 있다.'는 문장을 소리 내어 읽음으로써 영어의 발음, 강세, 리듬, 억양을 자연스럽게 익힐 수 있게 되는 것을 의미한다. 특히 이 성취기준에서는 문장을 읽고 그 의미를 이해하는 것을 요구하는 것이 아니라는 것에 유의해야 한다.
	교수·학습 방법 및 유의 사항	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 소리 내어 읽기, 듣고 따라 읽기, 혼자 읽기(silent reading) 등의 다양한 읽기 연습 활동이 이루어지도록 한다.</li> </ul>

표 4. 읽기 영역 성취 기준, 성취 기준 해설 및 교수·학습 방법 및 유의 사항(교육부 2015)

제시된 성취 기준의 문제점은 중·고등학교로 학교급이 올라가면, 대화문과

문장의 수준이 높아져서 복잡성이 커짐에도 불구하고, 그러한 복잡성이 제대로 반영된 발음 교육을 할 수 없다는 점이다. 중학교 말하기 영역의 교수학습 방법 및 유의 사항에서 “리듬, 강세, 억양, 연음, 축약 등 영어의 특성에 유의하며 발화할 수 있도록 지도한다”라고 되어 있지만, 성취 기준이나 내용 체계에는 이와 관련된 내용 요소가 없고, 고등학교에서는 이마저도 제시되어 있지 않다. 따라서 교과서에 다양한 형태의 대화문에 반영된 발음 요소가 제대로 학습자들에게 제시되지 못함으로써 의사소통의 효율성과 원활성에 지장을 줄 가능성이 크다. 초등학교에서는 말하기 영역 성취 기준에서 “영어의 강세, 리듬, 억양에 맞게 따라 말할 수 있다”라고 제시되어 있지만, 위에 언급한대로 억양의 경우 초등학교 수준에서는 억양의 다양한 유형을 학습하기에는 발화나 문장의 수준이 단순하다. 또 학교 현장에서는 강세, 리듬, 억양이 반영된 수업이 이루어지기 보다는 파닉스나 찬트 등을 따라하는 수준에서 학습이 이루어지기 때문에 제대로 운율 교육이 이루어지기 어렵다. 제시된 파닉스나 찬트도 수업지도안 등에서 왜 그러한 활동을 해야하는지 교사들에게 분명히 제시할 필요가 있다.

#### 4. 영어 발음 학습을 위한 수업 활동

발음이 과업 중심의 의사소통 활동을 통해 자연스럽게 습득될 수 있는가에 대해서는 근본적으로 해결해야 할 문제가 있다. 우리나라의 교실 상황은 다언어(multilingual) 환경이 아니고 동일 언어(monolingual) 환경이기 때문에 단순히 과업과 의미 중심의 의사소통 활동을 한다고 해서, 이해가능한 발음의 수용과 수렴이 일어나는 것은 근본적으로 불가능하다(Jenkins 2000). 물론 과업과 의미 중심의 의사소통 활동이 어휘나, 문법, 의사소통 기능을 자연스럽게 습득하는 데는 최선의 기법 중의 하나이기 때문에 당연히 지향해야겠지만, 발음의 측면에서 보면 오히려 발음의 화석화(fossilization)를 가속화시켜 의사소통을 가로막는 위험성을 내포하고 있다.

오늘날 문법과 어휘 학습을 위해서도 과업과 의미 중심의 의사소통 활동의 한계를 인지하고, 형태초점 접근법(form-focused approach)이 사용되고 있는 만큼, 발음의 측면에서도 의사소통 활동을 위한 과업에 발음 요소가 녹아들게 설계할 필요가 있다(Saito · Lyster 2012). 이러한 설계 가운데에서도, 발음 요소를 얼마

나 명시적으로 제시할 것인가에 대한 고민도 필요할 것이다. Saito(2012)는 발음 지도의 효과를 분석한 연구 종합에서 발음 요소에만 집중한 통제 학습 활동을 하는 형태 중점 교수법(FonFS: Focus-on-formS), 의미와 과업 중심의 통제 학습 활동과 의사소통 학습 활동을 한 형태 중심 교수법(FonF: Focus-on-form), 발음 요소가 반영되지 않은 의미 중심의 의사소통 활동만을 한 의미 중심 교수법(FonM: Focus-on-meaning instruction) 연구를 비교하였다. 분석 결과 의미 중심의 학습활동만을 한 그룹에서는 발음의 향상이 없었지만, FonFS와 FonF 모두에서는 발음의 향상이 관찰되었다. 이러한 연구는 분절음과 운율의 이해가능성 뿐만 아니라 이해도도 향상시킨 것으로 분석되었다. 주목할 점은 FonFS는 발음을 측정하는 평가 형태가 읽기 등의 통제적 평가일 때만 발음의 향상이 뚜렷했고 (Elliott 1997; Saito 2011), FonF는 평가 형태에 상관없이 그림 묘사하기, 즉흥 발화 등에서도 발음의 향상을 관찰할 수 있었다(Derwing · Munro · Wiebe 1998; Saito · Lyster 2012). 지연된 사후 검사에서도 FonF은 향상된 발음 능력이 이후까지 지속되고 있었다. 따라서 FonFS가 발음의 향상을 가져오기는 하지만 그 발음 능력의 향상이 교실을 벗어나서는 유지되기 어렵다고 할 수 있다.

발음 교육의 효과에 대한 메타 분석에서 Lee · Jang · Plonsky(2015)는 발음 교육을 받은 집단이 사후에 유의미한 발음의 향상이 있는 것은 분명하며, 발음 교육의 효율성 측면에서 어휘나, 문법, 화용적 교육만큼 효과적인 것으로 분석되었다. 나이나 영어 교육 정도가 발음 교육에 미치는 영향에 대해서는 분명한 결론을 내지 못했으며, 영어 수준에 따른 효과는 모든 수준에서 효과가 있음을 밝혔다. 처치는 짧은 시간보다는 4.25 시간 이상의 긴 시간에 따른 처치가, 피드백이 주어지는 발음 교육이 더 큰 효과가 있는 것으로 분석되었다. 반면 컴퓨터나 기술적 요소를 사용한 발음 교육은 예상과 달리 교사나, 연구자에 의한 교육보다 효과적이지 못한 것으로 나타났다. 이것은 컴퓨터의 조정 능력과 인간에 비해 아직 못 미치는 정확성 등의 문제에 기인한다고 보았다. 발음 요소의 경우 모든 요소에서 효과가 있음이 드러났다.

제2언어나 외국어 상황에서 영어 발음 지도의 효과에 대해 기존 연구를 통계적인 것 보다는 서술적으로 연구한 Thomson · Derwing(2015)은 기존의 연구가 오늘날 발음의 이해가능성과 이해도를 강조하는 움직임에도 불구하고 원어민과 같은 발음을 목표로 진행되었다는 점을 확인하였다. 이 연구에 따르면 교실 상황

에서의 발음 교육 효과에 대해 연구한 논문이 주를 이루지만 컴퓨터 활용 발음 교육(CAPT: Computer Assisted Pronunciation Teaching)의 효과에 대한 연구도 적지 않은 것으로 드러났다. 운율에 관한 연구 보다는 분절음에 대한 연구가 더 많았고, 개별 발음 요소에 대한 지도 시간은 일반 언어 수업에 비해 짧은 것으로 나타났다. 발음의 평가 방법은 보고 읽기 과업이 가장 흔한 형태였고, 즉흥적 발화에 나타난 발음을 측정하는 연구는 드물었다. 통제 집단이 없어서 발음의 향상이 시간에 따른 향상인지 발음 지도에 따른 결과인지 규명하기 어려운 연구도 있었다. Thomson · Derwing(2015)에 따르면 기존의 발음 지도 연구는 성인을 대상으로 한 연구가 다수를 이루었고, 대부분이 “원어민과 같은 발음”을 지향하는 연구를 진행했다. 이를 바탕으로 기능적 부담이 큰 발음 요소에 대한 발음 지도가 더 중요시 되어야 하고, 기존의 연구에서 핵강세(nuclear stress)나 단어 강세(word stress)와 같은 운율 요소에 대한 적절한 지도 원리가 제시되지 않았기 때문에 그것에 대한 연구가 필요하다는 점을 주장했다. 학습자의 연령에 따른 명시적 발음 지도의 효과에 대한 연구도 진행될 필요가 있음을 주장했다. 발음 지도는 “이해가능성” 원리에 바탕으로 두고 구성되어야 하며, 다양한 발음 요소에 대한 지도가 시행될 필요가 있고, 발음 지도의 효과를 확인하기 위해 지연된 사후 검사의 필요성도 제기하였다. Thomson · Derwing(2015)은 발음의 평가에서는 맥락화된 평가가 필요하며, 연구 집단과 통제집단, 비교집단을 분명히 구성해야 하고, 영어 원어민의 이해 및 발화 노력도 필요함을 역설하였다. 이 연구에서 또 발음에 관한 명시적 지도가 학습자에게 음성 정보에 집중하게 하기 때문에 자연스럽게 언어에 노출시킴으로써 발음을 학습하게 하는 것보다 더 큰 효과를 주고 있음이 드러났다. 또 발음 지도를 할 때 개인차를 고려한 지도가 필요한 것으로 확인되었다. 즉 발음의 이해가능성이 높은 학습자는 발음 지도 보다는 다른 과업이 필요하지만, 그렇지 않은 학습자에게는 발음에 관한 구체적인 과업이 필요하다고 주장하였다.

선행 연구를 통해 발음 교육에 대한 시간과 활동의 다양성이 필요하다는 점이 분명해 졌지만, 학교 현장에서는 시수의 제한과 학습의 효율성 측면에서 발음 교육이 제대로 이루어지지 못하고 있다. 이러한 문제를 해결하기 위해서는 발음 교육 연구자들이 영어 학습의 효율성을 훼손하지 않으면서 발음 요소가 의사소통 활동에 정교하게 잘 녹아들 수 있도록 다양한 활동을 개발하는 것이 필요하다.

## 5. 영어 발음 기호에 대한 논의

영어 발음 기호는 아직 현장에 2015년 개정 영어과 교육과정에 따른 새 교과서가 배포되기 전이기 때문에 2017년 현재 사용 중인 영어 교과서를 바탕으로 논의를 진행할 수밖에 없다. 영어 발음 기호는 현재 다양한 체계가 존재하기 때문에 현장 교사와 출판 업계에서 가장 혼란스러워 하는 요소 중의 하나이다. 그리고 영어 교과서를 출판할 때 영어 발음 기호를 어휘와 함께 자동으로 제공해 주는 소프트웨어를 개발하거나 구매해야 하지만, 출판사에서 대부분 이에 대한 투자를 하지 않는 것이 현실이다. 이로 인해 영어교과서를 출판할 때 어휘를 제시하면서 영어 발음 기호는 표기하지 않는 교과서가 대부분을 차지하고 있다. 하지만, 영어 교사나 학습자의 입장에서 문법-번역식 교육만 하는 것이 아니라면 본문이나 대화문에서 신출 어휘를 접했을 때 당장 발화해야 하는 어휘의 발음에 대한 확신이 없을 때 발음 기호가 교과서에 제시되어 있다면 큰 도움을 받을 수 있다. 그렇기 때문에 음성 언어 중심의 초등 교과서는 차치하더라도 중등 교과서에는 발음 기호 표기의 필요성이 크다. 교사의 입장에서는 학생들에게 당황하지 않고 그 어휘를 발음 기호를 활용해 발화할 수 있고, 학습자들에게는 소리 내어 읽기에 대한 자신감을 심어줄 수 있다. 또한 학습자들은 본인이 모국어 간섭으로 인해 동일하다고 판단할 수도 있는 발음이 실제로는 다르다는 것을 발음 기호를 통해서 확인할 수 있기 때문에, 이후에는 그 차이에 주의를 기울여 듣거나 발화할 수 있게 된다. 또 사전의 발음 기호를 통해 스스로 학습할 수 있는 여건을 제공해 줄 수 있기 때문에 발음 기호 제시는 자기 주도의 영어 학습에 필수적이다(강용순 2010). 발음에 초점을 두는 수업이라면 발음 기호를 제시하는 것이 당연하겠지만, 기능 통합적 수업에서도 발음이 반복적으로 학습자들에게 제시될 필요가 있다면 학습자들이 철자와 발음은 구분되는 것이라는 인식을 위해 발음 기호에 대한 이해가 필요하다. 이때에도 학습자들이 발음 기호를 전사할 능력을 가질 필요까지는 없지만, 발음 기호를 읽을 수 있는 능력을 가지게 된다면 발음을 눈과 귀로 확인해 볼 수 있고, 이후 전자사전 등을 통해서 발음을 직접 들어보지 않고도 발음할 수 있는 능력을 가질 수 있다(Celce-Murcia · Brinton · Goodwin 2010).

발음 기호 제시가 필요한 또 다른 이유는 영어는 강세 기반 리듬(stress-based rhythm)이기 때문이다. 음절 기반 리듬(syllable-based rhythm)인 우리말과 달

리 영어의 경우에는 단어 강세로 인해 음절의 장단, 음조(pitch) 및 크기가 달라지는 것은 물론이고, 음가의 변화가 크다. 이러한 리듬 특성으로 인해 부자연스럽게만 들리는 것 이외에 다른 문제가 없다면 크게 문제되지 않겠지만 발화의 이해 가능성에 지장을 줄 가능성이 있다. “democrat, democracy, democratic”과 “photograph, photography, photographic” 등의 예에서, 동일한 어근에서 파생된 단어이지만 접사에 따라 강세의 위치가 달라지고, 그로 인해 모음의 음가도 변화가 크다. 이러한 음가의 변화를 발음 기호를 통해 학습 과정에서 학습자가 인지하게 함으로써 추후 발음의 이해가능성을 높일 수 있다.

교과서를 출판할 때 인터넷 포털을 통해 대표형으로 제시되고 있는 발음 기호를 쓰는 경우가 많은데, 일관성 있게 제시되고 있지 않기 때문에 분명한 원칙을 제시할 필요가 있고, 그 원칙을 교사들이 널리 공유할 필요가 있다. 사실 중등 영어 교사 자격증을 취득하기 위해서는 영어음성음운론이 기본 이수 과목 중의 하나이기 때문에, 대부분의 영어 교사들이 영어 발음 기호에 대한 훈련을 받지만 교육 현장에서는 발음 기호에 대한 노출이 적다. 교과서를 출판하는 과정에서도 교과서 저자들이 올바른 발음 기호를 제시하더라도 출판사가 영어 발음 기호에 대한 이해가 부족하거나 출판의 기술적인 문제로 인해 원칙과 동떨어진 발음 기호가 제시되거나, 편의에 따라 발음 기호를 아예 교과서에 제시하지 않음으로써 영어 교사들이 지속적으로 올바른 발음 기호에 노출될 기회가 사라지게 되었다.

영어 발음 기호는 우선 영국 영어를 기준으로 하느냐, 미국 영어를 기준으로 하느냐에 따라 체계가 다르고, 동일한 발음에 대해서도 다른 표기 방식을 사용하기 때문에 통일된 기준을 제시할 필요가 있다. 이미 발음 기호 표기 방식에 대해서는 국제음성학회(IPA: International Phonetic Association)에서 표준 표기 방식인 IPA(International Phonetic Alphabet)를 제시해 놓았기 때문에 그 체계를 따르는 것이 일관성 있게 발음 기호를 표기하는데 유리할 것으로 판단된다. 하지만, 일반인이나 학습자들이 익숙하지 않은 일부 기호에 대해서는 좀 더 보편적인 기호를 따를 필요가 있다.

IPA를 기준으로 본다면 영어 교과서에서 영어 발음 기호 중, 자음 기호의 경우에는 크게 차이가 없이 비슷한 기호를 쓴다고 볼 수 있다. 하지만, 그 외 기호의 표기에서는 혼란스러운 것이 사실이다. 예를 들어, “permanent”의 발음 기호를 모 교과서에서는 [pə : rmenənt]로 표기하고 있고 “fermentation”을 [fə :



rməntéiʃən]으로 표기하고 있다. 우선 원칙적으로 사전에 제시되는 발음 기호는 음성적 변이(allophonic variation)가 생략된 음소(phoneme) 층위의 표시이기 때문에 ‘[ ]’ 안 보다는 ‘/ /’ 안에 표기하는 것이 원칙에 맞다고 볼 수 있다. 하지만 출판업계에서는 디자인적 요인을 감안해 음소 층위의 표기보다는 음성 층위의 표기를 선호하고 있다. 물론 기저형에 아무런 음성 규칙이 적용되지 않은 음성이란 측면에서는 ‘[ ]’를 쓸 수 있다는 주장도 가능하지만, 음소 층위와 음성 층위를 분명히 구분하는 것이 더 바람직하다고 할 수 있다.

이 단어의 발음 기호에서 가장 혼란스러운 것은 첫 음절의 모음 기호이다. IPA 체계에 따르면 미국 영어에서 강세가 있는 동일한 음절 내에서 중설 모음이 반전음(retroflex) /ɻ/ 앞에 올 때에는 모음에 반전음의 성질이 반영된(rhotic) /ɻ/로 표기한다. 다른 체계에서는 /ə/나 /əɻ/로 표기하기도 하는데 이것은 강세 없는 음절에서 쓰는 방식이기 때문에 IPA 원칙에 맞지 않는 표기 방식이다. 위 단어의 2음절과 3음절처럼 음절에 강세가 없고 중설 모음 뒤에 반전음이 없다면 그 중설 모음은 대부분 “schwa” /ə/로 표기한다. 하지만 “umbrella”의 첫음절처럼 강세가 없는 음절의 중설 모음이 모두 /ə/로 표기되는 것이 아니고 /ʌ/로도 표기될 수도 있기 때문에 유의할 필요가 있다.

[pɜːrmənənt]의 첫 번째 음절의 모음에 부가되어 있는 장음 표시도 잉여적(redundant)이라고 할 수 있다. 영어에서 모음의 장음 표시는 유성자음 앞에서 모음의 장음화 등으로 일어나는 음성적 변이형(allophone)을 표시할 때는 쓰지만, 모음에서 장단만으로 서로 다른 모음이 변별되는 것은 아니기 때문에 음소 층위에서는 표기하지 않아도 무방하다. 예를 들어 긴장 모음 /i/와 이완 모음 /ɪ/는 이미 두 음가의 차이에 장단의 차이가 포함되어 있기 때문에 긴장 모음을 /iː/로 표시하는 것은 장음 표시가 잉여적으로 표기되는 것이라고 할 수 있다. 또 반전음의 경우 모음에 반전음의 자질이 반영되어 /ɻ/로 표기되면, 동일 음절 내에 있는 모음 뒤의 반전음은 독립적으로 제시할 필요가 없다. 반전음이 독립적으로 표기되는 경우는 음절 초에 나오는 경우인데, 원칙적으로 IPA에서는 미국 영어의 반전음은 “rock /ɹɑk/”의 예처럼 /ɹ/로 표기한다. 하지만, 이 표기가 일반적으로 이해하기 쉬운 방식이 아니기 때문에 원래 반전음의 성질이 없는 다른 종류의 접근음(approximant)인 /ɹ/ (alveolar approximant: 치경 접근음)이나 /r/ (alveolar trill: 치경 진동음)로 대체할 수 있다. 음성학 교과서가 아닌 대부

분의 사전에서는 /r/을 선호하는 편이다.

교과서에서 “fermentation”을 [fə : rmentéɪfən]이라고 표기하고 있는데, 2음절에 있는 전설 이완 중모음으로 표기한 /e/는 IPA 원칙에 맞지 않고 /ɛ/로 표기하는 것이 정확하다. IPA 원칙에 따르면 /e/는 이중모음(diphthong)은 아니지만 다소 이중모음적 성격을 수반하는 전설 긴장 중모음 /eɪ/의 핵이 되는 첫 번째 모음의 성질을 표기할 때 쓰는 표기 방식이다. 이 단어에서 /ei/는 /eɪ/로, 이 단어는 아니지만 후설 긴장 중모음의 경우에도 /ou/ 보다는 /oʊ/로 표기해야 한다.

단어 강세의 표기 방식도 많은 사전에서는 IPA의 표기 방식과 다르게 강세가 있는 음절의 모음 위에 1강세일 경우에는 “acute accent(ˈ)”를 2강세일 경우에는 “grave accent(ˋ)” 기호를 사용한다. IPA 기준을 따르면 단어 강세는 강세가 있는 음절의 제일 첫 소리 기호의 좌측 상단이나 하단에 “ˈ” 또는 “ˋ”를 표기하는 것이 정확하다. “fermentation”의 경우 모든 기호는 그대로 두고 강세만 IPA 원칙에 맞게 수정하면 [fə : rmentɛɪfən]과 같이 표기할 수 있다. 하지만, 우리나라 교사나 학습자 모두 음절초에 표시하는 강세 표기 보다는 모음 위에 표시하는 강세 표기를 더 선호하는 경향이 크기 때문에 어떤 표기 방식을 쓰든 무방하다고 할 수 있다.

따라서 IPA의 원칙을 충실히 반영한 “permanent”의 정확한 표기는 /ˈpɜːmənənt/로 표기하는 것이 맞지만, 편의성을 고려한다면 /pɜːmənənt/도 허용가능하다. “fermentation”의 경우에는 IPA 원칙에 충실한다면 /fɜːmenˈteɪfən/이 맞지만 편의성을 고려해 1강세 음절의 모음 위에 “acute accent(ˈ)”를 2강세 음절의 모음 위에는 “grave accent(ˋ)” 기호를 허용할 수도 있다. 이 외에도 발음 기호 표기의 논의 사항은 적지 않지만, 가장 혼란스러운 모음의 표기 방식과 강세 표시에 대한 논의를 분명히 함으로써 추후 개정 영어과 교육과정 개선에 도움이 될 수 있을 것이다.

## 6. 결론

본 논문에서는 2015 개정 영어과 교육과정을 바탕으로 영어 발음 교육의 목표, 교육과정의 개선점, 영어 발음 학습을 위한 수업 활동의 진단과 개선점, 교과서 영어 발음 기호의 표기 방식에 대해 논의하였다. 영어 발음 교육은 유사한 언어적

배경을 가진 영어사용자뿐만 아니라 전통적으로 “원어민”으로 인식되어온 영어사용자들과의 의사소통에 지장이 없는 이해가능한 발음을 지향해야 한다. 이해가능한 발음에 대해 학자들과 교실 현장에서는 모국어의 억양이 남아있더라도 의사소통에 지장이 없기만 하면 된다는 인식을 하고 있지만, 다양한 언어적 배경을 가진 영어사용자들과의 대화에서 영어의 발음이 역동적으로 변화해야 한다는 점에서, 학습자의 학습 부담이 결코 가볍지 않다는 점을 분명히 인식할 필요가 있다.

2015 개정 영어과 교육과정 분석에서 발음 요소가 중·고교의 내용체계나 성취 기준에 명시적으로 제시되지 않음으로써 영어 교과서 제작이나, 수업 활동에서 발음이 배제될 가능성이 크다는 점을 기술하였다. 학교급이 올라가면, 대화문과 문장 수준의 복잡성이 커짐에도 불구하고, 교육과정의 내용체계 중 중·고등학교 학교급에서 발음 요소가 완전히 사라지면서 그러한 복잡성이 제대로 반영된 발음 교육을 할 수 없다는 점이다. 차후 교육과정에서는 모든 학교급에서 내용체계와 성취 기준에 발음 요소에 대한 명시적인 기술이 필요하다.

영어 발음 학습을 위한 수업 활동 분석에서는, 많은 연구에서 발음 요소가 반영되지 않은 의미 중심의 의사소통 활동만을 한 의미 중심 교수법은 발음 능력의 향상을 가져오지 못하고, 발음 요소에만 집중한 형태 중점 교수법, 의미와 과업 중심의 통제 학습 활동과 의사소통 학습 활동을 한 형태 중심 교수법에서 발음 능력의 향상을 관찰하였다. 이것은 수업 활동에 발음 요소를 정교하고 체계적으로 반영하여야 한다는 점을 시사한다. 또 형태 중심 교수법이 지연된 사후 검사나 즉흥 발화 등에서 형태 중점 교수법보다 더 나은 향상을 가져온 만큼, 수업 활동에 발음 요소에만 집중하기 보다는 맥락이 있는 활동이 필요하다고 할 수 있다. 기존의 수업 활동이 분절음에 집중되어 있기 때문에 운율 요소에 대한 보다 체계적인 활동도 필요하다.

영어 발음 기호에 대한 논의에서는 영어 교과서에 발음 기호가 제시되지 않은 경우가 많지만, 최소한 중등 교과서에는 학습자와 교사의 편의를 위해서, 그리고 강세의 변화에 따른 음가의 변화에 대해 학습자들이 인지할 수 있도록 발음 기호가 제시될 필요가 있다는 점을 주장하였다. 현재 제시된 발음 기호는 모음과 강세 표기에 일관성이 없기 때문에, IPA를 기준으로 한 일관성 있는 표기 방식을 제시할 필요가 있다.

본 논문에서는 연구자가 직접 수집한 대화 자료를 바탕으로 실제 의사소통에

서 단절이 일어나는 예를 통해 이해가능한 발음을 지향하는 발음 교육의 필요성을 제시하고자 하였다. 하지만, 더 다양한 실제적인(authentic) 의사소통 대화 자료를 통해 영어 발음 교육의 필요성을 구체적이고 설득력 있게 제시하지 못한 것은 본 연구가 가지는 제한점이다. 또 IPA를 기준으로 한 일관성 있는 발음 기호의 사용을 주장하고 있지만, 학습자들의 편의성을 위해서 일관성 있는 표기 방식과 함께 수용 가능한 다른 표기 방식을 병용할 수 있다는 점을 주장한 것은 학교 현장에서 발음 기호를 어떻게 일반화시킬 수 있을 것인가에 대해 고민하게 한다. 또 발음 기호가 제시된 교과서와 그렇지 않은 교과서로 학습한 집단에 대한 발음 수행 능력의 비교 연구가 없다는 점도 본 연구의 제한점이다. 이 연구가 실험적 양적 접근 보다는 주로 논리적 설명에 기반 한다는 것도 또 다른 제한점이다.

본 논문에서 제시된 2015년 개정 영어과 교육과정과 현 교과서에 나타난 발음 교육에 대한 진단과 제안이 차후 개정 영어과 교육과정에서는 긍정적으로 반영될 수 있도록, 음성학계를 중심으로 지속적인 논의와 연구가 필요할 것이다.

[주제어: 영어 발음 교육, 이해가능성, 교육과정, IPA]

## 참고문헌

- 강용순. 2010. 영어발음교육과 발음기호. 『영어영문학』 56, 65-78.
- 교육부. 2015. 『영어과 교육과정』. 교육부 고시 제2015-74호 [별책 14].
- 정현성. 2013. 다언어 화자 간 담화 상의 영어 자음 발음 수용과 수렴 현상: 영국의 한국인 영어 학습자 사례. 『언어와 언어학』 59, 241-266.
- 정현성·김윤규·이상기. 2015. 아시아 상황의 공통어 자질 연구. 『한국연구재단 2012년 선정 일반공동연구지원사업 결과보고서』.
- 정현성·김윤규·이상기. 2016. 아시아 상황의 영어 공통어 자질 연구: 분절음 특성. 『언어와 언어학』 71, 249-250.
- Best, C. T. 1995. A Direct Realist Perspective on Cross-Language Speech Perception. In W. Strange (ed). *Speech Perception and Linguistic Experience: Issues in Cross-Linguistic Research*, 167-200. Timonium, MD.: York Press.
- Celce-Murcia, M., D. M. Brinton and J. M. Goodwin. 2010. *Teaching Pronunciation: A Course Book and Reference Guide*. Cambridge University Press.
- Crystal, D. 1996. The Past, Present, and Future of English Rhythm. In M.

- Vaughan-Rees (ed). *Changes in Pronunciation*, 8-13. Special Issue of Speak Out!, IATEFL.
- Crystal, D. 2006. English Worldwide. In R. Hogg and D. Denison (eds). *A History of the English Language*, 420-439. Cambridge: Cambridge University Press.
- Derwing, T. M. and M. J. Munro. 2005. Second Language Accent and Pronunciation Teaching: A Research-Based Approach. *TESOL Quarterly* 39, 379-97.
- Derwing, T., M. Munro and G. Wiebe. 1998. Evidence in Favor of a Broad Framework for Pronunciation Instruction. *Language Learning* 48, 393-410.
- Eckman, F. 1977. Markedness and the Contrastive Analysis Hypothesis. *Language Learning* 27, 315-330.
- Elliott, A. 1997. On the Teaching and Acquisition of Pronunciation within a Communicative Approach. *Hispania* 80, 95-108.
- Field, J. 2005. Intelligibility and the Listener: The Role of Lexical Stress. *TESOL Quarterly* 39, 399-423.
- Flege, J. E. 1995. Second Language Speech Learning: Theory, Findings, and Problems. In W. Strange (ed). *Speech Perception and Linguistic Experience: Issues in Cross-Linguistic Research*, 233-277. Timonium, MD.: York Press.
- Hahn, L. 2004. Primary Stress and Intelligibility: Research to Motivate the Teaching of Suprasegmentals. *TESOL Quarterly* 38, 201-223.
- Jenkins, J. 2000. *The Phonology of English as an International Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Lee, J., J. Jang and L. Plonsky. 2015. The Effectiveness of Second Language Pronunciation Instruction: A Meta-analysis. *Applied Linguistics* 36, 345-366.
- Levis, J. 2005. Changing Contexts and Shifting Paradigms in Pronunciation Teaching. *TESOL Quarterly* 39, 69-77.
- Munro, M. and T. Derwing. 2006. The Functional Load Principle in ESL Pronunciation Instruction: An Exploratory Study. *System* 34, 520-531.
- Saito, K. 2011. Examining the Role of Explicit Phonetic Instruction in Native-like and Comprehensible Pronunciation Development: An Instructed SLA Approach to L2 Phonology. *Language Awareness* 20, 45-59.
- Saito, K. 2012. Effects of Instruction on L2 Pronunciation Development: A Synthesis of 15 Quasi-experimental Intervention Studies. *TESOL Quarterly* 46, 842-854.
- Saito, K. and R. Lyster. 2012. Effects of Form Focused Instruction and Corrective Feedback on L2 Pronunciation Development of /r/ by Japanese Learners of English. *Language Learning* 62, 595-633.
- Thomson, R. I. and T. M. Derwing. 2015. The Effectiveness of L2 Pronunciation

- Instruction: A Narrative View. *Applied Linguistics* 36, 326-344.
- Worldometers. 2017. Current World Population. <http://www.worldometers.info/world-population/>.
- Yavaş, M. 2016. *Applied English Phonology* (3rd edition). London: Wiley Blackwell.

접 수: 2017년 11월 15일  
수 정 필: 2017년 12월 8일  
게재확정: 2017년 12월 19일  
전자메일: hchung@knue.ac.kr